الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة غرداية
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
تخصص علم النفس المدرسي

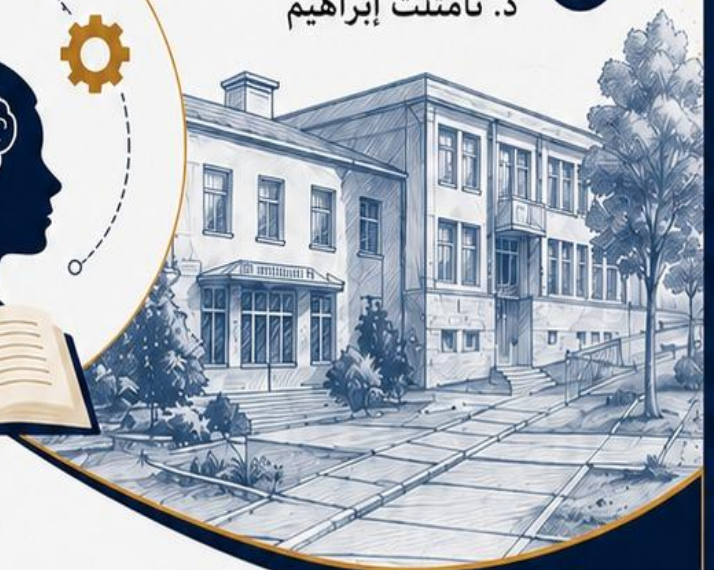
Université de Ghardaia
Faculté des sciences sociales et humaines
Département de psychologie,
d'éducation et d'orthophonie
Spécialisation en psychologie scolaire

دروس في مادة

بيداغوجية التدخل النفسي في الوسط التربوي

مقدّمة لطلبة السنة الثانية ماستر
السداسي الأول

طور التكوين: ماستر
تخصص: علم النفس المدرسي
إعداد الأستاذ:
د. تامتلت إبراهيم



تضمن المطبوعة:

- ✓ أسس ومفاهيم التدخل النفسي التربوي
- ✓ أدوات جمع المعلومات ودراسة الحالة
- ✓ نماذج ومراحل العملية الإرشادية
- ✓ استراتيجيات التدخل والتقييم والمتابعة
- ✓ قضايا معاصرة في الوسط المدرسي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تخصص علم النفس المدرسي

Université de Ghardaia

Faculté des sciences sociales et humaines

Département de psychologie, d'éducation et d'orthophonie

Spécialisation en psychologie scolaire

جامعة غرداية
اللجنة العلمية
قسم علم النفس وعلوم التربية
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

دروس في مادة

بيداغوجية التدخل النفسي في الوسط التربوي

مقدمة لطلبة السنة الثانية ماستر

السداسي الأول

طور التكوين: ماستر

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الأستاذ:

د. تامتلت إبراهيم

تضمن المطبوعة:

- ✓ أسس ومفاهيم التدخل النفسي التربوي
- ✓ أدوات جمع المعلومات ودراسة الحالة
- ✓ نماذج ومراحل العملية الإرشادية
- ✓ استراتيجيات التدخل والتقييم والمتابعة
- ✓ قضايا معاصرة في الوسط المدرسي

الموسم الجامعي: 1446هـ - 1447هـ // 2025م - 2026م

فهرس الموضوعات

	فهرس الموضوعات	02
	فهرس الأشكال والجداول	03
	الدرس التمهيدي: مقياس بيداغوجية التدخل النفسي في الوسط التربوي	04
01	التدخل النفسي التربوي في ميدان التربية والتعليم	07
02	منطلقات أساسية في التدخل	10
03	ميسرات عملية جمع المعلومات	13
04	نماذج للعملية الإرشادية ومراحلها	17
05	أدوات دراسة الحالة – كيفية الاختيار ومحاذير الاستخدام	24
06	أداة الاستبيان – معايير الاختيار، المزايا، العيوب، ومحاذير الاستخدام	31
07	المقاييس والاختبارات النفسية – معايير الاختيار، المزايا، العيوب، ومحاذير الاستخدام	36
08	أداة الملاحظة – معايير الاختيار، المزايا، العيوب، ومحاذير الاستخدام	41
09	أداة المقابلة – معايير الاختيار، المزايا، العيوب، ومحاذير الاستخدام	45
10	التطبيق والتقييم والمتابعة في التدخل التربوي	50
11	التشخيص المرحلي والتمرين الموجه	54
12	تجزئة الوضعيات التعليمية التعلمية للمتعلمين ذوي التأخر الدراسي	58
13	المساءلة التربوية كآلية نفسية تربوية لتنمية الحوار والتفكير	64
14	دور الأسرة والأقران في التدخل النفسي التربوي	70
15	التقويم البعدي وفعالية التدخل النفسي التربوي	74
16	التكفل بالحالات الخاصة والمعقدة داخل الوسط المدرسي	76
17	دروس للإثراء والمطالعة	79
	خلاصة المطبوعة	103
	قائمة المراجع	105

فهرس الأشكال والجداول

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل 1	حلقة التغذية الراجعة في العملية التعليمية	56
الشكل 2	التحليل المعرفي للمهام التعليمية وتجزئتها	55
الشكل 2	مفهوم التجزئة وتقسيم المهام التعليمية المعقدة	58
الشكل 3	الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم النشط والمشاركة من التلاميذ	64
الشكل 4	دور المعلم كميسر للحوار التربوي والنقاش الصفي	67
الشكل 5	تكامل أدوار الأسرة والأقران والمدرسة في دعم المتعلم	70
الشكل 6	أدوات قياس وتقييم أثر التدخل التربوي	72

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول 01	الإجراء المتبع في كل مرحلة	56
جدول02	يقدم نماذج تطبيقية لتجزئة الوضعيات التعليمية حسب المواد	61
جدول 03	يقدم مستويات الأسئلة من السطحي إلى العميق	66
جدول 04	يوضح توجيهات لبعض الإشكالات الأخلاقية	81
جدول 05	دور الأخصائي ومهامه الإجرائية	86

الدرس التمهيدي: مقياس بيداغوجية التدخل النفسي في الوسط التربوي

التعريف بالمادة ومحتوياتها ومتطلباتها

وحدة التعليم: استكشافية

المادة: بيداغوجية التدخل النفسي في الوسط التربوي

الرصيد: 01

المعامل: 01

أهداف المقياس:

- تمكين الطالب من منهجية التدخل في الوسط التربوي.
- تمكين الطالب من معرفة المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتدخل النفسي الاجتماعي/ التربوي
- مساعدة الطالب على الإحاطة بوضعية تربوية من خلال تشخيصها و التكفل بها.

المعارف المسبقة المطلوبة:

- التمكن من نظريات علم النفس وعلوم التربية.
- الإلمام بمحتوى المناهج الدراسية والمقاربات المنهجية المعتمدة في التأليف.
- الفضول في معرفة مكنونات المواقف التعليمية وما يتضمنه من صعوبات ومعيقات.
- الإلمام بواقع المتعلم تواجد حس في ملاحظة القضايا والمشكلات واستنطاقها.

محتوى المادة:

مدخل: ماهية التدخل التربوي .

1. مفهوم التدخل: الاستراتيجي، النفسي ، التربوي.
2. الوضعية التربوية.
3. خطوات التدخل التربوي:
   - الملاحظات العفوية
   - التشخيص (أدوات التشخيص: المقابلة ، الملاحظة العلمية، الاستبيان)
   - التطبيق

- التقييم
- المتابعة

4. مكونات الاستراتيجيات الفعالة للنجاح المدرسي.

- التشخيص: تشخيص الصعوبة من خلال تجزئتها إلى وحدات قابلة للقياس من أجل المرافقة و مساندة التلميذ ذو الصعوبات بشكل مرحلي.
- التمرين و المراجعة: تخطيط المراجعات و التمارين بالنسبة للهدف المطلوب معتمدين على أدوات تدعم التعلمات، ضمان ممارسات تقوم على التغذية الراجعة
- القيام بمراجعات أسبوعية.
- تجزئة الوضعية التربوية إلى مهارات محددة من أجل تسهيل عملية التعلم
- المساءلة: مساعدة التلميذ على طرح الأسئلة وخوض الحوار مع أقرانه ومع المعلم

مساندة المتعلم من قبل الوالدين، جماعة الأقران وتشجيعه على رفع مستوى استراتيجياته من المستوى المعرفي إلى المستوى ما بعد المعرفي

الدرس الأول: التدخل النفسي التربوي في ميدان التربية والتعليم

تمهيد

شهدت المؤسسات التربوية في العقود الأخيرة تحولات عميقة، نتيجة تعقد الظواهر النفسية والسلوكية لدى المتعلمين، وتزايد الضغوط الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي باتت تؤثر بشكل مباشر في الصحة النفسية، والتحصيل الدراسي، والتكيف المدرسي. ولم يعد من الممكن النظر إلى المدرسة بوصفها فضاء لنقل المعرفة فحسب، بل أضحت بيئة تربوية نفسية متكاملة، تتطلب تدخلات علمية ممنهجة تراعي الخصائص النمائية والانفعالية والاجتماعية للمتعلمين.

وفي هذا السياق، برز التدخل النفسي التربوي كأحد المداخل الأساسية في دعم العملية التعليمية، من خلال توظيف المعارف النفسية والتربوية في تشخيص المشكلات، وفهم السلوك الإنساني داخل المدرسة، ووضع خطط تدخل وقائية وعلاجية وتنموية. ويُعد هذا النوع من التدخل ضرورة مهنية وأخلاقية، تهدف إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للمتعلمين، وتحسين مناخ التعلم، والرفع من جودة المخرجات التربوية.

أولا: مفهوم التدخل النفسي التربوي

يعرف التدخل النفسي التربوي بأنه عملية منظمة، يقوم بها مختصون لمساعدة المتعلمين على تجاوز الصعوبات النفسية والسلوكية والتعلمية (الشناوي، 2019).

البعد الفلسفي للمفهوم: في جوهره، ليس التدخل عملية تقويم لآلة معطبة، بل هو تعهد لغرس نبيل. إنه يسعى لإزالة الغشاوة والعوائق التي تحجب النور عن بصيرة المتعلم، ليعود إلى توازنه الطبيعي.

ويقوم هذا التدخل على:

* تشخيص علمي دقيق وفهم شامل للسياق المدرسي والأسري.
* تصميم برامج تدخل مبنية على أسس تتوافق مع طبيعة الإنسان وحاجاته.

ولا يقتصر التدخل على الحالات المرضية، بل يمتد ليشمل الوقاية، تنمية المهارات، مرافقة الموهوبين، ودعم ذوي الصعوبات، ليكون جسرا يربط بين الصحة النفسية والاجتهاد الأكاديمي (قناوي، 2023).

ثانيا: مجالات التدخل النفسي التربوي في المدرسة

يشمل التدخل النفسي التربوي عدة مجالات رئيسة تنظر للمتعلم ككل متكامل:

1. المجال النفسي والانفعالي: يركز على القلق المدرسي وضعف تقدير الذات. الغاية التربوية هنا ليست مجرد تخفيف الأعراض، بل زرع الطمأنينة والسكينة في قلب المتعلم، ليكون قادرا على مواجهة تحديات الحياة بيقين وثبات (الحريري، 2020).

2. المجال السلوكي: يعنى بتعديل السلوكات غير المرغوبة. فلسفيا، السلوك الخاطئ ليس شرا متأصلا، بل هو رسالة استغاثة تحتاج إلى مرب حكيم يأخذ بيد المتعلم نحو الاستقامة، عبر التوجيه الرحيم والقدوة الحسنة، بدل الاعتماد على الزجر والقمع (الزغبي، 2022).

3. المجال التعلمي والمعرفي: يستهدف صعوبات التعلم وضعف الدافعية. ينطلق هذا المجال من مبدأ أن التعلم الحقيقي هو إيقاد لشرارة الفضول واكتشاف لملكات العقل التي أودعها الخالق في الإنسان، وليس مجرد حشو للأوعية الفارغة بالمعلومات (قناوي، 2023).

4. المجال الاجتماعي: يهدف إلى تحسين العلاقات والحد من التنمر. ينظر إلى المدرسة هنا كمجتمع مصغر يجب أن تسوده قيم التراحم والأخوة، لخلق بيئة آمنة يزدهر فيها العمل الجماعي والتعاون.

ثالثا: خصائص ميدان التدخل النفسي التربوي

يمتاز هذا الميدان بخصائص تعكس النظرة الكلية للإنسان:

النظرة الشاملة: التدخل الأصيل لا يجزئ المتعلم، بل يخاطب عقله وروحه وجسده كوحدة متناغمة.

الطابع النمائي والوقائي: يهتم ببناء المهارات وتزكية النفس قبل وقوع المشكلة، مراعيا مراحل النمو المختلفة.

التعدد المهني والتكامل: لا ينفرد الأخصائي بالقرار، بل تتضافر جهود الأسرة والمعلم والمرشد في إطار من المسؤولية المشتركة (العساف، 2021).

رابعا: الحاجة إلى التدخل النفسي التربوي في المدرسة

في ظل التسارع المادي وطغيان التكنولوجيا التي قد تؤدي إلى اغتراب المتعلم وتشييء العلاقات، تبرز الحاجة الملحة لإعادة الروح إلى العملية التعليمية. تزايدت الضغوط المدرسية والمشكلات النفسية كالعزلة والاحتراق النفسي، مما يتطلب بيئة تعليمية داعمة تعيد للطالب إحساسه بالانتماء، وتحميه من التيه والضياع (الشناوي، 2019).

خامسا: أهداف التدخل النفسي التربوي:

يسعى التدخل النفسي التربوي إلى تحقيق أهداف سامية تتجاوز النجاح الأكاديمي المجرد:

* بناء الإنسان الصالح والمتوازن نفسيا واجتماعيا.
* تنمية مهارات الحياة التي تعين المتعلم على إعمار الأرض وصناعة الأثر الإيجابي.
* وقاية النفس من المزالق والاضطرابات، ودعم الأسرة لتكون شريكا فاعلا في التربية.

خلاصة

يتضح مما سبق أن التدخل النفسي التربوي ليس ترفا، بل هو صميم العملية التربوية وعمودها الفقري. إن التربية في عمقها هي عملية إحياء وبناء للإنسان، ونجاحها لا يتحقق إلا ببيئة آمنة تحترم إنسانية المتعلم وتقر بتفرده. إن الاستثمار في هذا الميدان هو استثمار في الإنسان، ليكون قادرا على التكيف والإبداع، ومساهما فاعلا في نهضة مجتمعه بوعي وسلام داخلي.

قائمة المراجع:

- الحريري، رافد حسين (2020). الصحة النفسية للطفل والمراهق في البيئة المدرسية. دار الفكر.
- الزغبي، أحمد محمد (2022). الإرشاد النفسي التربوي في المدرسة المعاصرة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشناوي، محمد السيد (2019). التدخلات النفسية والسلوكية في المجال التربوي. مكتبة الأنجلو المصرية.
- العساف، صالح بن حمد (2021).علم النفس التربوي وتطبيقاته المدرسية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- قناوي، هدى عبد الرحمن (2023). الدعم النفسي التربوي وصعوبات التعلم. دار الجامعة الجديدة.

الدرس الثاني: منطلقات أساسية في التدخل

تمهيد

يعد اختيار الطريقة المناسبة لبلوغ المعلومات الدقيقة والضرورية أهم خطوة في عملية التدخل النفسي. من منظور "الظاهراتية" في علم النفس الإنساني، لا يمكن فهم سلوك المتعلم إلا من خلال إطاره المرجعي الداخلي؛ أي كيف يدرك هو عالمه. لذا، فإن جمع المعلومات ليس مجرد رصد آلي، بل هو محاولة لاختراق هذا المجال الإدراكي. فكلما كانت وسائلنا نقية وموضوعية، استطعنا ملامسة الحقيقة الداخلية للمتعلم، مما يضمن التشخيص السليم وفعالية التدخل (ملحم، 2018).

شروط جمع المعلومات

لتحقيق تدخل يستند إلى أسس علمية وفلسفية متينة، تخضع عملية جمع المعلومات للمحددات التالية:

– المهارة في عملية الجمع: طرح الأسئلة (ماذا، لماذا، كيف) يتطلب وعيا بما يسميه كارل روجرز "الاستماع التعاطفي". المهارة هنا تتجاوز التقنية إلى القدرة على تيسير الحوار الاستكشافي، حيث يوجه الفاحص أسئلته بدقة لاختبار الفرضيات دون إثارة ميكانيزمات الدفاع النفسي لدى المفحوص (أبو علام، 2019).

– السرية في المعلومات: تنطلق السرية من الفلسفة الأخلاقية الكانطية التي تعامل الإنسان كغاية في حد ذاته وليس وسيلة. توفير بيئة آمنة هو شرط أساسي لتحقيق "التفريغ الوجداني". وأي خرق لهذا الميثاق يدمر "التحالف الإرشادي" الذي يمثل حجر الزاوية في نجاح التدخل (زهران، 2017).

– بذل أقصى جهد: يعكس هذا البند مبدأ "الاستبصار" في مدرسة الجشطالت، حيث يتوجب على الفاحص استثمار كافة الأدوات المتاحة لجمع أجزاء الصورة المتناثرة للمتعلم، لتكوين كل متكامل ذي معنى يفسر الاضطراب بدقة.

– تشجيع المفحوص على التعاون: مقاومة المتعلم تُفسر في مدرسة التحليل النفسي كحيلة دفاعية لا شعورية. التعامل معها لا يكون بالتصادم، بل بتطبيق مبدأ "الاعتبار الإيجابي غير المشروط"، وتوظيف استراتيجيات التفكير البديل لإعادة الهيكلة المعرفية للمفحوص ليصبح شريكا فاعلا (السرطاوي والسرطاوي، 2014).

– الدقة والموضوعية: تستند إلى النموذج المعرفي السلوكي الذي يميز بصرامة بين الحدث الموضوعي وبين تأويلاتنا الذاتية له. الفاحص ملزم بالابتعاد عن التشوهات المعرفية في تقييمه، وإعادة تطبيق الأدوات لضمان صدق التشخيص بعيدا عن التحيز (عبيدات وآخرون، 2016).

– الصدق والثبات: من منظور القياس النفسي والمنهج التجريبي، الصدق هو انسجام المخرجات مع السلوك الفعلي، والثبات هو استقرار هذه المعطيات. لا يمكن بناء خطة تعلمية أو علاجية ناجعة (كبرنامج تعديل السلوك) بناء على بيانات متذبذبة لا تعكس السمة الحقيقية (عودة، 2015).

– التكرار والاستمرار: استمرار السلوك المشكل يعبر في النظرية السلوكية (عند سكنر) عن وجود معززات خفية تحافظ على بقائه. رصد التكرار والمدة يمثل "الخط القاعدي" الذي يبنى عليه أي برنامج إرشادي لاحق لخفض أو إطفاء هذا السلوك.

– تقدير العوامل المسببة والأعراض: يتطلب تبني "النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي"، لكي يدرك الفاحص أن الأعراض الظاهرة ما هي إلا نتيجة تفاعل معقد بين استعدادات فردية وضغوط بيئية واجتماعية متداخلة.

– التركيز على المعلومات الطولية: ينطلق هذا الشرط من نظريات النمو (مثل بياجيه وإريكسون) التي تؤكد أن النمو عملية تراكمية متصلة. التشخيص المقطعي يقدم صورة مجتزأة، بينما المنهج الطولي يكشف عن التاريخ النمائي الذي شكل "المخططات المعرفية" الحالية للمتعلم (ملحم، 2018).

– الاعتدال وتجنب أثر الهالة: أثر الهالة هو انحياز معرفي يفسد التقييم. الاعتدال هنا يتطلب وعيا بما وراء المعرفة لدى الفاحص نفسه، ليراقب عملياته الذهنية ويمنع تعميم سمة واحدة بارزة على شخصية المتعلم بأكملها (أبو علام، 2019).

– تقييم المعلومات وتنظيمها: عملية النمذجة لمعالجة المعلومات تفترض قدرة الفاحص على الترميز والتصنيف والتنظيم الدقيق. مراجعة مصادر المعلومات المتعددة (التثليث المنهجي) تضمن الموثوقية وتحد من التناقضات (عودة، 2015).

– اعتبار جمع المعلومات وسيلة لا غاية: في ضوء الفلسفة البراغماتية، قيمة المعرفة تكمن في منفعتها التطبيقية. بيانات المتعلم لا قيمة لها إن لم تترجم إلى أهداف إجرائية تحسن جودة حياته النفسية والأكاديمية (زهران، 2017).

خلاصة:

لا يعد جمع المعلومات إجراء تقنيا منعزلا؛ بل هو حجر الزاوية في التشخيص الإكلينيكي والتربوي. إن استيعاب البعد النظري لهذه الخطوة يحتم على الفاحص ألا يكون مجرد جامع للبيانات، بل "باحثا إجرائيا" يوظف النظريات النفسية (الإنسانية، السلوكية، والمعرفية) لفهم ديناميات السلوك.

إن الوعي بشروط السرية، والموضوعية، وتجنب الانحيازات المعرفية، يجعل من جمع المعلومات أداة علمية رصينة، غايتها العميقة فك شيفرة الاضطراب، وتصميم تدخل علاجي أو وقائي يعيد للمتعلم توافقه النفسي وفاعليته داخل النسق المدرسي والاجتماعي.

قائمة المراجع

- أبو علام، رجاء محمود. (2019). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (الطبعة السادسة). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبد السلام. (2017). الصحة النفسية والعلاج النفسي (الطبعة السادسة). عالم الكتب.
- السرطاوي، زيد حمدان، والسرطاوي، عبد الله. (2014). الإرشاد النفسي والتربوي (الطبعة الثالثة). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (2016). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه (الطبعة الثامنة). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد سليمان. (2015). القياس والتقويم في العملية التدريسية (الطبعة الرابعة). دار الأمل للنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي محمد. (2018). الإرشاد النفسي: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية (الطبعة الخامسة). دار المسيرة للنشر والتوزيع

الدرس الثالث: ميسرات عملية جمع المعلومات

تمهيد

تعد عملية جمع المعلومات حجر الأساس في العمل الإرشادي والنفسي، إذ تمثل المدخل العلمي والمنهجي لفهم شخصية المفحوص وتشخيص مشكلته تشخيصا دقيقا. إن هذا الإجراء ليس مجرد رصد سطحي، بل هو استقصاء غائي يستند إلى "الظاهراتية" التي تسعى لفهم العالم الداخلي للفرد كما يعيشه هو. فنجاح العملية الإرشادية لا يتحقق بالاعتماد على الحدس، بل ينطلق من رؤية تكاملية تشمل الجوانب النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية الانفعالية، وفقا لما تؤكده نظرية الأنساق البيئية التي تعتبر الفرد نتاجا لتفاعل أنساق متعددة (McLeod, 2024).

1. **الميسرات:**

- تعاون المفحوص: يمثل تعاون المفحوص الركن الأول، وهو ما يسمى في المدرسة الإنسانية بـ "التحالف العلاجي". تعاون المفحوص يسهل على الفاحص الحصول على المعلومات والتزام إجراءات العملية الإرشادية. ويمكن الحصول على هذا التعاون من خلال تطبيق مبدأ "الاعتبار الإيجابي غير المشروط" لكارل روجرز، وتوظيف المهارات الاجتماعية لخفض المقاومة النفسية (Rogers, 1957).
- تعاون الأسرة: تنطلق أهمية الأسرة من "نظرية الأنساق"، حيث تعتبر الأسرة النسق الميكروي الأول المسؤول عن توازن الفرد. يتم التعاون من خلال تقديم المعلومات الضرورية حول التاريخ النمائي للابن، والمساعدة في تطبيق الخطة الإرشادية لضمان "التعميم" وانتقال أثر التدخل إلى المنزل (السرطاوي والسرطاوي، 2016).
- تعاون المدرسة: المدرسة هي "المجتمع الصغير" الذي تظهر فيه التفاعلات الاجتماعية بوضوح. يمكن اعتبار المعلم والتلاميذ أعرف الناس بالمفحوص. المدرسة عنصر هام في تشكل سلوك المتعلم وفق "نظرية التعلم الاجتماعي"، ومن هنا تبرز أهمية التقارير المدرسية في رصد السلوك في سياقه الطبيعي (Spielman et al., 2020).
- تعاون مؤسسات أخرى: للنوادي والمراكز الثقافية والمعاهد الخاصة إمكانية تقديم معلومات هامة حول المفحوص. هذا التعاون يخدم مبدأ "الشمولية"، حيث تظهر سمات شخصية في البيئات الترويحية قد لا تظهر في البيئة المدرسية، مما يساهم في التشخيص الدقيق.

2. المعلومات الأساسية لعملية الإرشاد:

- **البيانات العامة:** تشمل المحددات الهوياتية (الجنس، العمر، عدد الإخوة وجنسهم، الترتيب في الأسرة، المستوى الاقتصادي للأسرة، عنوان السكن، الهاتف). هذه البيانات متغيرات وسيطة تؤثر في تكوين "مفهوم الذات".
- **البيانات الشخصية:** رصد سمات الشخصية (اجتماعية، انفتاحية، توافقية). الاهتمام بالعوامل المؤثرة (الوراثة، المحيط، التعلم) يمثل جوهر "النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي" (Engel, 1977). كما يجب رصد اضطرابات الشخصية (الانطواء، الانسحاب، العصابية والذهانية)، واضطرابات الشخصية العامة (الشخصية السيكوباتية، الإدمان، الانحرافات الجنسية، الاكتئابية، القهرية، الوسواسية).
- **المعلومات الجسمية:** دراسة الشكل الخارجي العام (الطول، الوزن، اللون، الهيئة الخارجية). دراسة "النمط الجسمي" وعلاقته بالشخصية (البدين: الراحة والمرح، العضلي: إثبات الذات والعدوان، النحيف: التوتر والحساسية). رصد "مفهوم الجسم" كصورة ذهنية، وتقييم المهارات الحركية وزمن الرجع لربط الكفاءة الجسدية بالثقة بالنفس (عبد الرحمن، 2015).
- **المعلومات الطبية:**
- معلومات حيوية عن الحرارة والنبض والضغط والدم والتبول.
- معلومات عن الرأس (حجمه، محيطه، شكل الجمجمة)، وحالة الحلق واللسان والأسنان.
- أجهزة الجسم: حالة الجهاز الدوري، جهاز التنفس، الجهاز الهضمي، الجهاز العضلي والهيكلي، الغدد ووظائفها، الجهاز التناسلي، وحالة الجلد.
- الحواس: حالة الحواس ووظائفها (السمع، البصر، اللمس، الشم، الذوق)، ورصد المساعدات الحسية.
- العاهات: الإعاقات والتشوهات الجسمية وكيفية تعويضها وفق مبدأ "الاستعاضة".
- العوامل العضوية المرتبطة بالمشكلة (التسمم، الجروح، العمليات الجراحية السابقة والحوادث).
- **المعلومات العصبية:** حالة الدماغ، الأعصاب النخاعية الشوكية، النخاع الشوكي، والجملة الإيعاشية.
- **المعلومات العقلية:** وتستمد من خلال المقاييس:
- القدرة العقلية العامة: الذكاء العام لضمان ملاءمة الخطة الإرشادية.

- القدرات الخاصة: (اللغوية، الفنية، الجمالية، الرياضية).
- الاستعدادات: القدرات الكامنة القابلة للتطوير بالتدريب.
- المواهب: التفوق في مجالات نوعية (الرسم، الموسيقى).
- الابتكار: الخيال والسلوك الابتكاري (الطلاقة، الأصالة، المرونة، التنظيم).
- التحصيل: مستوى التحصيل الدراسي، المواد المفضلة، وحالات التفوق أو التأخر، وردة الفعل على النجاح والرسوب.
- معلومات عقلية أخرى: حالة الذاكرة والإدراك، التفكير، والانتباه.
- **المعلومات الاجتماعية:**
- المجال الاجتماعي: المحيط وتأثير المعايير والتقاليد (المجتمع الكبير والصغير).
- عملية التنشئة الاجتماعية: دور الأسرة والمدرسة والرفاق ودور العبادة والإعلام.
- الأسرة: التركيبة، العلاقات الداخلية، والتفاعل.
- جماعة الرفاق: دور الأقران في تشكيل الهوية.
- الاتجاهات: الاستعدادات النفسية المتعلمة نحو الأشخاص والأشياء.
- القيم: التنظيمات الهرمية للأحكام المكتسبة من التنشئة.
- الميول والهوايات: واستثمارها كآليات إعلاء في التوجيه.
- الخلفية الاجتماعية الاقتصادية: دراسة أثر الطبقة الاجتماعية والوضع المادي على طموح المفحوص ونموه، فالفوارق الطبقية تفرز بيئات حارمة أو مثرية (أبو علام، 2019).
- الحالة الانفعالية:
- الحالة الانفعالية العامة: (التذبذب، الثبات، والاتزان).
- مستوى النضج الانفعالي العام: مقارنة استجابات المفحوص بعمره الزمني.
- المشكلات والاضطرابات: (الخوف، القلق، العدوان).
- الصدمة الانفعالية: (موت، رسوب، حادث).
- الحالة العاطفية: الاتجاهات الوجدانية نحو الأشخاص المهمين.
- حالات انفعالية خاصة: (الحسد، الغيرة، التشاؤم، التفاؤل).

- مشكلة المفحوص: تحديد المشكلة الحالية، أسبابها، أعراضها، تاريخها النشوئي، والمحاولات العلاجية السابقة. وتقييم الطريقة المتبعة في حل المشكلات (مواجهة، هروب، انسحاب) (Spielman et al., 2020).
- معلومات عامة مساندة: دراسة الديناميات المحركة للسلوك (النمو، الغريزة، الدافع). التركيز على "آليات الدفاع النفسي"، و"مفهوم الذات"، ومستوى التوافق (زهران، 2017).

خاتمة:

إن جمع المعلومات في العملية الإرشادية ليس إجراء شكليا، بل هو عملية علمية منهجية متكاملة. إن التركيز على الأبعاد الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية كنسق واحد يضمن تشخيصا شموليا يبتعد عن التجزيء. إن الهدف الأسمى هو تحويل هذه المعطيات إلى بصيرة علمية تخدم صحة المتعلم وتوافقه مع ذاته ومحيطه.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

- أبو علام، رجاء محمود. (2019). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (الطبعة السادسة). دار المسيرة.
- زهران، حامد عبد السلام. (2017). الصحة النفسية والعلاج النفسي (الطبعة السادسة). عالم الكتب.
- السرطاوي، زيد، والسرطاوي، عبد الله. (2016). الإرشاد النفسي والتربوي. دار المسيرة.
- عبد الرحمن، سعد. (2015). التشخيص النفسي وأساليبه الإكلينيكية. دار الفكر العربي.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. Science, 196(4286), 129-136.
- McLeod, S. A. (2024). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Simply Psychology.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology, 21(2), 95–103.
- Spielman, R. M., Jenkins, W. J., & Lovett, M. D. (2020). Psychology 2e. OpenStax.

الدرس الرابع: نماذج للعملية الإرشادية ومراحلها

تمهيد

يشير أدب الإرشاد النفسي إلى أن العملية الإرشادية لا تسير بشكل عشوائي أو ارتجالي، بل تخضع لنماذج نظرية منظمة تصف مراحلها وتوضح ما يحدث في كل مرحلة من تفاعل مهني بين المرشد والمسترشد (أبو علام، 2019)، وتكمن أهمية هذه النماذج في أنها توفر إطارا إجرائيا يساعد المرشد على فهم مسار العملية الإرشادية وتحديد أدواره المهنية واختيار التدخلات المناسبة في الوقت المناسب (ملحم، 2018).

وقد طور عدد من الباحثين نماذج متعددة لوصف العملية الإرشادية، من أبرزها نموذج كورمير وهاكني (Hackney, 2012 & Cormier) الذي يقدم تصورا مرحليا متكاملا يبدأ ببناء العلاقة الإرشادية وينتهي بالإنهاء والمتابعة، ونموذج هيل وأوبراين (O'Brien, 2014 & Hill) الذي يركز على استخدام المهارات الإرشادية عبر ثلاث مراحل رئيسة هي الاستكشاف، والتبصر، والعمل.

ويهدف هذا العرض إلى تقديم هذين النموذجين وشرح مراحلهما الأساسية، مع إبراز الخصائص والمهارات المرتبطة بكل مرحلة، بما يساعد طلبة علم النفس والمرشدين على فهم البنية الديناميكية للعملية الإرشادية وتطبيقها بفاعلية في الميدان.

1. نموذج كورمير وهاكني (Hackney & Cormier)

قدما نموذجا لمراحل العملية الإرشادية يصفان فيه تلك العملية وتصورا لما يجري في كل مرحلة، يتكون هذا النموذج من خمس مراحل هي (Hackney, 2012 & Cormier):

- بناء العلاقة الإرشادية Relationship Building
- تحديد المشكلة Assessment
- وضع الأهداف Goal Setting
- المتدخلات Interventions
- الإنهاء والمتابعة Termination and Follow Up

وصف كل مرحلة:

المرحلة الأولى: بناء العلاقة الإرشادية:

العلاقة الإرشادية تشير إلى المناخ النفسي الذي يتولد من التفاعل بين المرشد والمسترشد، وعليه فالعلاقة الإرشادية الجيدة تؤدي إلى نمو نفسي جيد، والعلاقة الضعيفة تؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها (Corey, 2021). يفترض أن تقوم العلاقة على عوامل مثل الاحترام المتبادل والثقة والإحساس بالأمن والراحة النفسية (زهران، 2017).

يتأثر المناخ النفسي في العلاقة الإرشادية بعدة عوامل منها السمات الشخصية والمهنية للمرشد، التاريخ الشخصي، وحالة القلق لديه، كما تتأثر بالانطباع الأولي الذي يكونه المسترشد حول المرشد، وغالبا ما يتغير وينضج باستمرار العملية.

المرحلة الثانية: تقييم المشكلة:

تبدأ هذه المرحلة ولو لم تنته المرحلة الأولى، وتتضمن جمع وتصنيف المعلومات التي ترتبط بالسبب الذي جاء بالمسترشد إلى الإرشاد (عبد الرحمن، 2015). ويعتمد تقييم المرشد للمشكلة على:

- وجهة نظر المرشد النظرية والفلسفية للمشكلات الإنسانية.
- الموقف الإرشادي، وفهم المسترشد لهذا الموقف.

على المرشد فتح جميع قنوات الاتصال التي تتيح له تلقي المعلومات من المسترشد، ففي البداية قد نشعر بعدم جدوى المعلومة غير أنه مع الوقت يظهر أهميتها؛ وفي ذلك مهارات ترتبط بعملية التقييم؛ منها (ملحم، 2018):

- **الملاحظة**: المراقبة الدقيقة الواعية للحالة الانفعالية العامة للمسترشد ولحركاته وإيماءاته.
- الاستفسار: مهارة السؤال عن النقاط المفيدة، وعن التفاصيل التي تكمن وراء الحدث، أو التي تعطي للحدث معنى، ويحتاج الموضوع إلى مهارة حقيقية في توظيف الأسئلة المفتوحة أو المغلقة (كيف ومتى وأين).
- تسجيل المعلومات: نتيجة تراكم المعلومات لدى المرشد، بالتالي عليه تصنيفها وضمها لبعضها البعض حتى تشكل معاني من خلال الترابطات والتقاطعات... للتوصل بذلك إلى تخمينات أو افتراضات حدسية تشكل أساس المرحلة اللاحقة.

المرحلة الثالثة: تحديد أهداف الإرشاد:

عدم تحديد أهداف واضحة يؤدي إلى شعور المسترشد والمرشد بأنهم في حلقة مفرغة، فبالتالي من الضروري تقييم حاجات المسترشد في الجلسة الأولى، وترجمة ذلك إلى أهداف خاصة قابلة للقياس والملاحظة سواء من طرف المرشد أو المسترشد (السرطاوي والسرطاوي، 2016). ودون أهداف يؤدي بالعملية الإرشادية إلى خروجها لقضايا جانبية أو الضياع داخلها دون منفذ.

من هنا تتضح وظائف أهداف الإرشاد في (Hackney, 2012 & Cormier):

- وظيفة دافعية: Motivational Function بالمشاركة في عملية تحديد الأهداف تزداد الرغبة في العمل باتجاهها.
- وظيفة تربوية: Educational Function المساعدة على تحقيق استجابات جديدة.
- وظيفة تقويمية: Evaluative Function الإحساس بالفرق بين السلوك الحالي والسلوك المرغوب فيه، بالتالي مدى تقدم المسترشد في تحقيقها.

صفات الأهداف الإرشادية: تتصف بـ:

- المرونة: الحاجة الدائمة للتعديل والتوجيه.
- الاشتراك: العمل معا مرشد ومسترشد في سبيل بلوغها.
- واضحة: يمكن ملاحظتها وقياسها.

المرحلة الرابعة: المتدخلات:

المقصود بها الأعمال والأنشطة والإجراءات التي من شأنها تحقيق أهداف العملية الإرشادية. فهي خطط تساعد المسترشد في بلوغ النتائج.

لكل نظرية إرشادية وجهة نظر مختلفة حول دور المرشد واستراتيجياته في العمل مع المسترشد فمثلا (Corey, 2021):

- العلاج الممركز حول الشخص: يرى أن على المرشد التركيز على العلاقة الإرشادية.
- الإرشاد الوجودي: التركيز يجب أن يكون بتشجيع المسترشد على معرفة المسؤولية الشخصية وتحمل تلك المسؤولية في اختياراته.
- المرشد السلوكي: التركيز على استثارة النشاطات التي تساعد المسترشد في تغيير ظروفه الشخصية ليتمكن من تغيير سلوكه.

ملاحظة: لا توجد استراتيجية واحدة تصلح لجميع المواقف الإرشادية، كما أن قرار اختيار الاستراتيجيات المناسبة لكل مسترشد يقع على عاتق المرشد "فإن عدم اختيار الاستراتيجية المناسبة يؤدي إلى فقدان الثقة للاثنين" (عبد الرحمن، 2015).

من جهة أخرى فإن اطلاع المرشد على المحاولات السابقة والأساليب والاستراتيجيات التي استخدمها المسترشد لحل مشكلته او علاجها يساهم في التوجيه إلى الاختيار المناسب، كما أن على المرشد في حال عدم تجاوب استراتيجية معينة التغيير إلى استراتيجيات أخرى.

المرحلة الخامسة: الإنهاء والمتابعة:

تتضمن هذه المرحلة ثلاث عمليات أساسية هي: إنهاء الإرشاد، إحالة المسترشد إلى جهات مختصة أخرى، ومتابعة الحالة بعد الإنهاء (أبو علام، 2019).

أ. الإنهاء: تتضمن العملية عدة خطوات هي:

- التقييم الجيد من قبل المرشد والمسترشد لمدى التقدم الذي تحقق والأهداف المنجزة.
- تحديد الفوائد التي تحققت أو التغييرات التي حدثت.
- الاشتراك في وضع خطة للمتابعة.

ب. إحالة المسترشد إلى جهات أخرى: تعد إحالة المسترشد إلى جهات أخرى لمتابعة عملية إرشاده شكلا آخر لإنهاء الإرشاد، وقد عرفت هذه العملية بأنها القيام بتحويل فرد إلى شخص آخر أو وكالة للحصول على مساعدة خاصة غير متوافرة لدى المصدر الأصلي. ويمكن أن تتم الإحالة أيضا عندما لا يستطيع المرشد الاستمرار في تقديم الإرشاد، سواء لأسباب شخصية أو أخلاقية أو غيرها من الأسباب. أما خطوات عملية الإحالة فتشمل الآتي:

- تحديد الحاجة إلى الإحالة.
- تقويم المصادر الممكنة للإحالة.
- إعداد المسترشد للإحالة.
- التنسيق لتنفيذ الإحالة.

ج. المتابعة: لا يتوقع أن يتوقف مستقبل الفرد عن الإرشاد، بل لابد من بناء تواصل فعال للمرشد كلما واجهته مشكلة، ومن المناسب للمرشد أن (ملحم، 2018):

- يجعل الاستفادة من خدماته ممكنة للمسترشد في المستقبل.

- يبين للمسترشد كيفية الاتصال به في المستقبل.
- من المفيد أن يقترح المرشد فترة تتراوح بين ثلاثة إلى ستة شهور بعد إنهاء الإرشاد لمقابلة المسترشد مرة أخرى للتأكد من حالته، فذلك يعطي للمسترشد إحساسا بالطمأنينة.

2. **نموذج هيل وأوبراين** (Hill and O'Brien Model)

نموذج ذو المراحل الثلاثة الذي يسعى لاستخدام المهارات الإرشادية في قيادة وتوجيه المسترشدين في أثناء عملية استكشاف الاهتمامات والمشكلات، والوصول إلى فهم أعمق لتلك المشكلات وعمل تغييرات في حياتهم (O'Brien, 2014 & Hill). ويتكون هذا النموذج من:

- **مرحلة الاستكشاف** Exploration Stage
- **مرحلة التبصر** Insight Stage
- **مرحلة العمل** (التنفيذ) Acting Stage

المرحلة الأولى: مرحلة الاستكشاف:

هي مرحلة استكشاف مدى اندماج واشتراك المسترشد في العملية الإرشادية، مما يمكنه من استكشاف الأفكار والمشاعر أو التصرفات المهمة المرتبطة بتلك العملية، ويمكن معرفتها من خلال المشاعر اللفظية الخاصة مثل (سعيد، حزين، قلق) أو السلوك غير اللفظي مثل (الإشارات المسموعة، حركات الأيدي والرأس والجسم). وتتمثل أهداف هذه المرحلة في:

- بناء الألفة وتنمية العلاقة الإرشادية.
- مساعدة المسترشدين في الحديث عن مشكلاتهم.
- استثارة المشاعر.
- معرفة المسترشد.

المرحلة الثانية: مرحلة التبصر:

فهم المسترشد لنفسه، واستطاعته تبين أسباب سلوكه وأفكاره ومشاعره (إدراك نفسه والعالم من حوله). تجنب عمل المسترشد من دون فهم له أو بأهمية ذلك العمل يؤدي إلى غياب الإطار الموجِه لحل المشكلات الجديدة، بالتالي حاجة لمساعدة مستمرة من الآخرين (Corey, 2021).

المرحلة الثالثة: مرحلة العمل (التنفيذ):

بعد مرحلة الاستكشاف وحصول المسترشد والمرشد على التبصر بطبيعة المشكلة وأسبابها، فقد أصبح الآن على استعداد لمرحلة العمل "اختيار البدائل لمواجهة المشكلات، بدء التغيير في الأفكار والمشاعر والسلوك"، وتهدف مرحلة التنفيذ بالنسبة للمرشد إلى (O'Brien, 2014 & Hill):

- مساعدة المسترشد على استكشاف السلوكات الجديدة الممكنة.
- المساعدة في تقرير الأعمال.
- تسهيل المهارات اللازمة للتنفيذ.
- تقديم التغذية الراجعة حول محاولات التغيير.
- المساعدة في تقييم العمل وفي وضع خططه.

خلاصة:

يتضح من خلال استعراض نماذج العملية الإرشادية أن الإرشاد النفسي هو عملية تفاعلية منظمة تمر بمراحل متتابعة، لكل مرحلة أهدافها ووظائفها ومهاراتها الخاصة، ويُبرز نموذج كورمير وهاكني أهمية الانتقال المنهجي من بناء العلاقة إلى التقييم ثم تحديد الأهداف فالتدخل وصولا إلى الإنهاء والمتابعة، مؤكدا على شمولية العملية واستمراريتها (Hackney, 2012 & Cormier). في حين يركز نموذج هيل وأوبراين على البعد المهاري والتفاعلي، من خلال مساعدة المسترشد على الاستكشاف ثم التبصر ثم العمل والتغيير.

وتُظهر هذه النماذج أن نجاح العملية الإرشادية لا يعتمد على مرحلة واحدة دون غيرها، بل على التكامل والتوازن بين المراحل، وعلى قدرة المرشد في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لكل مسترشد وفق خصائصه وحاجاته وظروفه (السرطاوي والسرطاوي، 2016). كما تؤكد على أن الإنهاء والمتابعة جزء لا يتجزأ من العملية الإرشادية، لما لهما من دور في تعزيز الاستقلالية النفسية للمسترشد وضمان استمرارية التغير الإيجابي.

وعليه؛ فإن الإلمام بالنماذج الإرشادية المختلفة، وفهم منطلقاتها النظرية وتطبيقاتها العملية، يُعد شرطا أساسيا للممارسة المهنية الرشيدة، ويسهم في رفع كفاءة المرشد وتحقيق أهداف الإرشاد النفسي والتربوي بفاعلية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

- أبو علام، رجاء محمود. (2019). أسس الإرشاد النفسي والتربوي (الطبعة الثانية). دار المسيرة.
- زهران، حامد عبد السلام. (2017). التوجيه والإرشاد النفسي (الطبعة السابعة). عالم الكتب.
- السرطاوي، زيد حمدان، والسرطاوي، عبد الله. (2016). الإرشاد النفسي والتربوي (الطبعة الرابعة). دار المسيرة.
- عبد الرحمن، سعد. (2015). العلاج النفسي: نظرياته وأساليبه (الطبعة الثالثة). دار الفكر العربي.
- ملحم، سامي محمد. (2018). الإرشاد النفسي: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية (الطبعة الخامسة). دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

- Corey, G. (2021). Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy (10th ed.). Cengage Learning.
- Cormier, S & ,.Hackney, H. (2012). Counseling Strategies and Interventions (8th ed.). Pearson Education.
- Hill, C. E & ,.O'Brien, K. M. (2014). Helping Skills: Facilitating Exploration, Insight, and Action (4th ed.). American Psychological Association.

الدرس الخامس: أدوات دراسة الحالة – كيفية الاختيار ومحاذير الاستخدام

تمهيد

تُعد دراسة الحالة من المناهج البحثية والإكلينيكية الأساسية في علم النفس وعلوم التربية، لما تتيحه من إمكانية الفهم العميق والمتكامل للفرد أو الجماعة أو الظاهرة التربوية في سياقها الطبيعي الحي. تنطلق دراسة الحالة من التوجه "الإيديوغرافي (Idiographic) "الذي يركز على فرادة الفرد، فهي لا تهدف إلى التعميم الإحصائي بقدر ما تسعى إلى التفسير، والتشخيص الدقيق، وبناء الفهم النوعي للديناميات المحركة للسلوك الإنساني والتعليمي.(Creswell, 2018)

تبرز أهمية دراسة الحالة خصوصا عند التعامل مع حالات مركبة ومتعددة الأبعاد مثل: صعوبات التعلم النموية والأكاديمية، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ضعف الدافعية، الانسحاب الاجتماعي، أو المشكلات الصفية المعقدة. غير أن فاعلية هذا المنهج ترتبط ارتباطا وثيقا بحسن اختيار أدوات جمع التقارير والبيانات، ودقة استخدامها، والوعي المعرفي بمحاذيرها المنهجية والأخلاقية، تجنبا للوقوع في فخ التشخيص الخاطئ أو التحيز الذاتي (أبو أسعد، 2016).

أولا: مفهوم أدوات دراسة الحالة وتصنيفاتها

أدوات دراسة الحالة هي الوسائل والإجراءات المنهجية المنظمة التي يستخدمها الباحث أو الأخصائي لجمع بيانات معمقة، متنوعة، وشاملة حول الحالة المدروسة، بهدف الإحاطة بمختلف أبعادها النفسية، التربوية، الجسدية، والاجتماعية. ولا تعتمد دراسة الحالة الرصينة على أداة واحدة، بل تقوم على التكامل المنهجي بين عدة أدوات لضمان ما يُسمى بـ "التكامل المنهجي"، وتشمل هذه الأدوات:

- **المقابلة العيادية والبحثية:** تتدرج من المقابلة المقننة (ذات الأسئلة المحددة سلفا)، إلى شبه المقننة (المرنة)، وصولا إلى المفتوحة (التي تتيح التداعي الحر). تعد المقابلة الأداة الأهم لاختراق العالم الداخلي للمفحوص وفهم مشاعره وتصوراته.

- **الملاحظة المباشرة وغير المباشرة:** تشمل الملاحظة البسيطة (العرضية)، والملاحظة المنظمة (المضبوطة بشبكات تفريغ وقوائم شطب)، والملاحظة بالمشاركة (حيث يندمج الباحث في بيئة المفحوص). تهدف إلى رصد السلوك الظاهر في سياقه الطبيعي دون تزييف.
- **تحليل الوثائق والسجلات المرجعية** :استنطاق المادة المكتوبة مثل السجلات المدرسية التراكمية، التقارير الطبية، البطاقات النفسية، وحتى المذكرات الشخصية واليوميات التي تعكس التاريخ النمائي للحالة.
- **الاختبارات والمقاييس النفسية** :تنقسم إلى اختبارات موضوعية (مثل مقاييس الذكاء والشخصية)، واختبارات إسقاطية (مثل الرورشاخ وتفهم الموضوع) التي تكشف عن الدوافع اللاشعورية والصراعات الداخلية العميقة.
- **تحليل الإنتاجات والأعمال:** تقييم الرسوم، الواجبات المدرسية، والأعمال الفنية للمفحوص، والتي تُعد إسقاطا رمزيا لحالته النفسية ومستوى نضجه العقلي والانفعالي.

يؤكد (Yin, 2018) في هذا السياق أن قوة دراسة الحالة تكمن في تنويع مصادر البيانات، مما يسمح بمقاطعة المعلومات والتأكد من صحتها، وهو ما يعزز الصدق الداخلي لنتائج الدراسة وتوصياتها.

ثانيا: أهمية اختيار الأداة المناسبة وعواقب سوء الاختيار

إن عملية اختيار الأداة ليست إجراء شكليا، بل هي قرار منهجي مفصلي يحدد مسار الدراسة بأكملها.

يحقق الاختيار الدقيق للأداة المكاسب التالية:

- الوصول إلى تشخيص فارقي أدق للحالة، يميز بين الأعراض المتشابهة لاضطرابات مختلفة.
- تقديم تفسير علمي وعميق للسلوك بدلا من الوصف السطحي للظواهر.
- حماية الباحث من التسرع في إطلاق الأحكام وإلصاق "الوصمات النفسية" بالمفحوصين.
- بناء خطة تدخل تربوي أو علاجي نفسي فعالة ومصممة خصيصا لتلبية الاحتياجات الفردية للحالة (متولي، 2020)

في المقابل، يؤدي سوء اختيار الأداة إلى مآلات خطيرة منها:

- التشخيص الخاطئ، مما يؤدي إلى تدخلات علاجية قد تفاقم المشكلة (Iatrogenic effects).
- تسرب التحيز الذاتي للنتائج، حيث يرى الباحث ما يريد رؤيته فقط.
- هدر الوقت والجهد والموارد دون الوصول إلى فهم حقيقي.
- فقدان القيمة العلمية والموثوقية للدراسة بأكملها أمام الجهات الأكاديمية أو المؤسساتية (العتيبي والعمري، 2020).

ثالثا: المعايير المنهجية لاختيار أداة دراسة الحالة

تخضع عملية المفاضلة بين الأدوات البحثية لشبكة من المعايير الصارمة:

- **الارتباط المباشر بأهداف الدراسة وسؤال البحث** :الأداة خادمة للهدف وليست غاية في حد ذاتها. فإذا كان الهدف فهم الدوافع والانفعالات، فالمقابلة المتعمقة والاختبارات الإسقاطية هي الأنسب. أما إذا كان الهدف رصد تكرار سلوك معين (كفرط الحركة)، فالملاحظة المنظمة هي الخيار الأمثل.
- **المواءمة مع طبيعة الحالة المدروسة** :تتحدد الأداة بناء على خصائص المفحوص (العمر الزمني، مستوى النضج اللغوي، والقدرات العقلية). فالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة لا يُطبق عليه استبيان مكتوب، بل يُدرس عبر الملاحظة وتحليل الرسوم ومقابلة الوالدين. كما تختلف الأدوات بين دراسة حالة فردية، أو جماعية (نسق أسري أو صف دراسي).
- **توفر الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)**: يُشترط في المقاييس والاختبارات المستخدمة أن تكون مقننة، وتتمتع بدرجات عالية من الصدق (تقيس ما وُضعت لقياسه) والثبات (تعطي النتائج نفسها تقريبا إذا أُعيد تطبيقها في نفس الظروف) لتفادي القياس العشوائي (عبد الرحمن، 2022).
- **الملاءمة الثقافية والبيئية** :يجب أن تكون الأداة، خصوصا المقاييس الأجنبية المترجمة، مكيفة مع البيئة الثقافية للمفحوص، خالية من التحيزات العرقية أو الطبقية، لضمان استيعاب المفحوص لمدلولات الأسئلة.

- **الاعتبارات العملية والبراغماتية** :تشمل مراعاة كلفة الأداة، الزمن المتاح لتطبيقها، ومدى كفاءة الباحث وتدربه على استخدامها (مثلا: تطبيق اختبار الرورشاخ يتطلب تدريبا إكلينيكيا متقدما لا يتوفر لكل باحث).

رابعا: الخطوات الإجرائية لاختيار الأداة وتطبيقها

لتأمين مسار بحثي سليم، يمر اختيار الأداة بالمراحل التالية:(Gerring, 2016)

- التحديد الدقيق الإجرائي للمشكلة البحثية وتفكيكها إلى أسئلة فرعية.
- تحليل أبعاد الحالة (الجسمية، النفسية، المعرفية، البيئية) لمعرفة الفجوات المعلوماتية المطلوبة.
- اختيار "أداة رئيسة" تشكل العمود الفقري لجمع البيانات، وتدعيمها بـ "أدوات مساندة" لتقاطع المعلومات.
- إجراء الدراسة الاستطلاعية (Pilot Study) لاختبار الأداة على عينة مصغرة للتأكد من وضوح التعليمات وضبط الزمن.
- المراجعة النهائية للأداة لغويا وأخلاقيا، مع استبعاد أي بنود قد تسبب أذى نفسيا أو إحراجا للمفحوص.

خامسا: المحاذير المنهجية والأخلاقية الشائعة

يواجه الباحث في دراسة الحالة مطبات يجب الحذر منها:

- **وهم الاكتفاء بأداة واحدة** :الاعتماد الحصري على المقابلة (مثلا) قد يؤدي إلى تبني أكاذيب المفحوص أو ميكانيزماته الدفاعية كحقائق مطلقة، ما لم تُقاطع بالملاحظة وتحليل السجلات.
- **تأثير الهالة والتحيز الذاتي** :ميل الباحث لتفسير بيانات الأداة بما يخدم فرضياته المسبقة (تأثير بجماليون أو توقع المجرب)، والخلط بين الانطباع الشخصي والحقيقة الموضوعية.
- **الخلط المنهجي بين الوصف والتشخيص** :استخدام أدوات وصفية (كالملاحظة البسيطة) لإطلاق أحكام تشخيصية عيادية عميقة تحتاج إلى أدوات سيكومترية دقيقة ومقننة.
- **العمى السياقي** :تفسير نتائج المقاييس والاختبارات في فراغ، مع إهمال السياق الاجتماعي، الأسري، والثقافي الذي نشأ فيه السلوك المحوري.

- **تجاوز الخطوط الأخلاقية الحمراء** :كاستخدام أدوات تنتهك الخصوصية، أو التسجيل الصوتي/المرئي دون الحصول على "الموافقة المستنيرة(Informed Consent) "، أو إفشاء أسرار المفحوص والتفريط في مبدأ السرية (الزهراني، 2021).

سادسا: أمثلة تطبيقية مفصلة لتكامل الأدوات

المثال الأول: دراسة حالة تلميذ يعاني من تراجع حاد في التحصيل الدراسي

- **وصف الحالة** :تلميذ في السنة الرابعة ابتدائي، يعاني من تدني علاماته وشرود ذهني مستمر، رغم أن متوسط ذكائه طبيعي.
- **التكامل المنهجي للأدوات:**
  - المقابلة شبه المقننة مع التلميذ :لاستكشاف مشاعره تجاه المدرسة والمعلمين.
  - المقابلة مع المعلم والأسرة :لمعرفة متى بدأ التراجع والتغيرات الطارئة في المنزل.
  - الملاحظة الصفية المنظمة :لرصد تفاعلاته مع أقرانه ومعدل انتباهه أثناء الشرح.
  - تحليل السجلات التراكمية :لمقارنة نتائجه الحالية بنتائج السنوات السابقة.
- **النتائج والتشخيص** :أظهرت الأدوات مجتمعة أن التلميذ يمر بـ "قلق أداء مدرسي" بسبب ضغوط أسرية لتحقيق الكمال، ويخاف من العقاب عند الخطأ.
- **الفائدة المنهجية** :تجنب الباحث خطأ التسرع في وسم التلميذ بـ "صعوبات التعلم" أو "بطء التعلم" بناءا على ورقة الامتحان فقط.

المثال الثاني: دراسة حالة طفل يظهر سلوكا عدوانيا مفرطا

- **وصف الحالة** :طفل بعمر 08 سنوات يفتعل شجارات عنيفة أثناء اللعب، ويخرب ممتلكات زملائه.
- **التكامل المنهجي للأدوات:**
  - الملاحظة بالمشاركة في ساحة اللعب :لرصد المثيرات القبلية التي تسبق نوبة العدوان.
  - مقابلة إكلينيكية معمقة مع الأسرة :للبحث في أساليب التنشئة والنمذجة السلوكية بالمنزل.
  - تطبيق مقياس سلوك مقنن (قائمة تقدير السلوك :(لتحديد شدة السلوك ومقارنته بالمعيار العمري.

- **النتائج والتشخيص** :كشفت المقابلة عن حدوث طلاق حديث بين الوالدين تخلله عنف لفظي. التشخيص أثبت أن السلوك هو "استجابة انفعالية ظرفية" وإزاحة للغضب المكبوت، وليس "اضطراب المسلك" المرتبط بالشخصية.

المثال الثالث: دراسة حالة انسحاب وعزلة اجتماعية

- **وصف الحالة** :طالبة جامعية متفوقة أكاديميا، لكنها ترفض العمل التعاوني، وتتجنب النقاشات والمناسبات الاجتماعية.
- **التكامل المنهجي للأدوات:**
  - المقابلة الإكلينيكية :لسبر أغوار الأفكار التلقائية التي تسبق المواقف الاجتماعية.
  - الملاحظة غير المباشرة :أثناء الاستراحة بين المحاضرات.
  - مقياس تقدير الذات (لروبنز) ومقياس القلق الاجتماعي :للقياس الكمي للسمات النفسية.
- **النتائج والتشخيص** :بينت المقاييس أنها تمتلك تقدير ذات أكاديمي مرتفع، ولكن تقدير ذاتها "الاجتماعي" منخفض بسبب تنمر تعرضت له في طفولتها. التشخيص: انسحاب اجتماعي دفاعي ظرفي لحماية الذات، ولم يصل لدرجة "الرهاب الاجتماعي (Social Phobia)" المعيق للوظائف الأساسية.

خلاصة:

تمثل أدوات دراسة الحالة العمود الفقري للبحث النوعي والإكلينيكي في علم النفس وعلوم التربية. فهي تمنح الباحث العدسة المكبرة التي تتيح فهما استثنائيا وعميقا للسلوك الإنساني في سياقه الواقعي المعاش. إلا أن فعالية هذه الأدوات لا تتحقق بمجرد تكديسها، بل من خلال الوعي العميق بحسن اختيارها، وضمان تكاملها المنهجي، والالتزام الصارم بضوابطها العلمية والأخلاقية.

كما تُبرز الأمثلة التطبيقية بوضوح أن السلوك الإنساني لا يُقرأ من قشرته الخارجية، ولا يُفسر بمعزل عن سياقه التاريخي والبيئي. فالتشخيص ليس مجرد إطلاق مسميات، بل هو مسؤولية علمية وأخلاقية جسيمة تتطلب وعيا منهجيا ناقدا وتكوينا بحثيا رصينا؛ وبذلك فقط ترتقي دراسة الحالة لتكون أداة فاعلة وحاسمة في التقويم، والتشخيص، والإرشاد، واتخاذ القرار التربوي والنفسي السليم.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

- أبو أسعد، أحمد النوري. (2016). دراسة الحالة في إطار جديد (الطبعة الأولى). دار المنهل، الإمارات العربية المتحدة.
- الزهراني، محمد بن حسين. (2021). البحوث النوعية في التربية (الطبعة الأولى). دار المسيرة، الأردن.
- العتيبي، بركات مازن، والعمري، عبيد عبد الله. (2020). بحوث دراسة الحالة: التصميم والأساليب (الطبعة الأولى). دار نشر أكاديمية، السعودية.
- عبد الرحمن، سعد. (2022). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (الطبعة الثانية). دار الفكر، الأردن.
- متولي، فكري لطيف. (2020). دراسة الحالة في علم النفس (الطبعة الأولى). دار النشر الجامعي، العراق.

المراجع الأجنبية:

- Creswell, J. W. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design (4th ed.). SAGE Publications.
- Gerring, J. (2016). Case Study Research: Principles and Practices (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.). SAGE Publications.

الدرس السادس: أداة الاستبيان – معايير الاختيار، المزايا، العيوب، ومحاذير الاستخدام

تمهيد

يُعتبر الاستبيان من أكثر أدوات جمع البيانات انتشارا في البحث النفسي والتربوي، لما يتيحه من تغطية واسعة للعينات وسهولة التحليل الكمي والنوعي (أبو علام، 2019). يتيح الاستبيان للباحث جمع معلومات عن اتجاهات المتعلمين، معتقداتهم، آرائهم، وسلوكاتهم التعليمية بطريقة منظمة وموحدة.

غير أن فاعلية الاستبيان تعتمد على دقة تصميمه وضبطه وفهم طبيعة العينة المستهدفة، مع مراعاة المحاذير الأخلاقية والمنهجية (Fink, 2017). ومن هنا تظهر الحاجة لفهم أساسيات استخدام الاستبيان ومزاياه وعيوبه ومعايير تطبيقه السليم، خاصة وأن الكثير من الطلبة يعتقدون أن تصميم الاستبيان مجرد كتابة أسئلة عابرة، بينما هو عملية علمية دقيقة (عبيدات وآخرون، 2016).

أولا: مفهوم الاستبيان وأهميته

الاستبيان هو أداة بحثية منظمة تتكون من مجموعة من الأسئلة أو العبارات، تهدف إلى جمع معلومات محددة من عينة من الأفراد، بطريقة تسمح بالتحليل الكمي أو النوعي (عودة، 2015).

أهمية الاستبيان للباحث والطالب:

- سهولة جمع البيانات من عدد كبير من المشاركين في وقت قياسي.
- توفير وقت وجهد الباحث مقارنة بأدوات أخرى مثل المقابلة المفتوحة.
- إمكانية التحليل الإحصائي المتقدم وتحديد الأنماط والعلاقات بين المتغيرات (Creswell, 2018).
- ملاءمته الكبيرة للبحث الوصفي، التطبيقي، والدراسات المسحية (النجار والنجار، 2020).

ثانيا: أنواع الاستبيانات (مع أمثلة توضيحية للطلبة)

1. الاستبيان المغلق:

- يعتمد على أسئلة محددة مع اختيارات جاهزة (نعم/لا، أو مقياس ليكرت: أوافق بشدة، أوافق، محايد..).

- ميزته: سهولة التفريغ والتحليل الكمي.
- عيبه: محدودية العمق ولا يترك مجالا للتعبير الحر (ملحم، 2018).
- مثال للطلبة: "هل تشعر بالقلق قبل الامتحانات النهائية؟ ( ) نعم ( ) لا."

2.الاستبيان المفتوح:

- يترك للمبحوث حرية صياغة الإجابة بكلماته الخاصة.
- ميزته: يوفر بيانات نوعية معمقة وتفاصيل غير متوقعة.
- عيبه: صعوبة التحليل، وتطلبه وقتا طويلا من المبحوث للإجابة.
- مثال للطلبة: "من وجهة نظرك، ما هي الأسباب الرئيسة التي تدفع التلاميذ للتسرب المدرسي؟"

3.الاستبيان شبه المغلق (المزدوج):

- مزيج بين النوعين السابقين، حيث يقدم خيارات، ثم يطلب التوضيح أو يضيف خيار "أخرى" (Fink, 2017).
- ميزته: يوفر التوازن بين التحليل الإحصائي والعمق النوعي.
- مثال للطلبة: "ما هو أسلوب التقويم المفضل لديك؟ ( ) امتحانات كتابية ( ) بحوث ( ) عروض شفوية ( ) أخرى، اذكرها: ....."

ثالثا: معايير اختيار الاستبيان المناسب

1. طبيعة الهدف البحثي:

- إذا كان الهدف جمع معلومات كمية لاختبار فرضيات إحصائية نستخدم الاستبيان المغلق.
- إذا كان الهدف استكشاف آراء أو خبرات جديدة غير مدروسة جيدا نستخدم الاستبيان المفتوح (Creswell, 2018).

2. خصائص العينة: يجب مراعاة العمر، المستوى التعليمي، والخلفية الثقافية. فلا يعقل تقديم استبيان مكتوب بلغة أكاديمية معقدة لعينة من تلاميذ الابتدائي (أبو علام، 2019).

3. مهارات الباحث: قدرة الباحث على صياغة الأسئلة بوضوح، وامتلاكه لمهارات التحليل الإحصائي (للاستبيان المغلق) أو تحليل المضمون (للاستبيان المفتوح).

4. الاعتبارات الأخلاقية: ضمان السرية التامة، الشفافية في الهدف من الدراسة، وعدم إجبار المفحوص على الإجابة (Dillman et al., 2014).

رابعا: مزايا استخدام الاستبيان

- سهولة التوزيع وجمع البيانات من نطاق جغرافي واسع (خاصة الاستبيانات الإلكترونية).
- القدرة العالية على التحليل الإحصائي واستخراج الدلالات.
- توحيد الأسئلة لجميع المشاركين، مما يسهل عملية المقارنة (عودة، 2015).
- تقليل التحيز الذاتي للباحث (نظرا لعدم وجود تفاعل مباشر قد يؤثر على إجابة المفحوص كما يحدث في المقابلة).
- فعالية ممتازة في الدراسات الوصفية التي تبحث في نسب انتشار ظاهرة ما.

خامسا: عيوب استخدام الاستبيان (وكيف نشرحها للطلبة)

على الرغم من مزاياه، يحتوي الاستبيان على عدة نقائص يجب على الطالب الانتباه لها وتبرير كيفية التعامل معها في بحثه (النجار والنجار، 2020):

1. محدودية العمق: صعوبة كشف الدوافع والمشاعر العميقة. (مثال: تلميذ يجيب "لا" عن سؤال يتعلق بالدافعية، لكن الاستبيان لا يخبرنا "لماذا" فقد دافعيته).
2. سوء فهم الأسئلة: بعض المشاركين يسيئون فهم المصطلحات. (مثال: استخدام كلمة "التنمر الإلكتروني" مع أولياء أمور قد لا يعرفون معناها الدقيق، فيجيبون بعشوائية).
3. ضعف صدق الاستجابات (المرغوبية الاجتماعية): ميل المبحوث لتقديم صورة إيجابية عن نفسه. (مثال: معلم يختار دائما "أوافق بشدة" على عبارات استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة، رغم أنه لا يطبقها واقعيا).
4. انخفاض معدل الاستجابة: خاصة في الاستبيانات الطويلة والمملة التي ترهق المبحوث (Dillman et al., 2014).
5. عدم ملاءمة بعض الفئات: مثل الأطفال الصغار، ذوي صعوبات القراءة، أو بعض الحالات النفسية التي تفتقد للتركيز.
6. الجمود وقلة المرونة: لا يمكن للباحث التوضيح أو التعمق أثناء إجابة المفحوص كما يفعل في المقابلة الإكلينيكية.

كيفية الحد من العيوب (خطوات عملية للطلبة):

- التبسيط: استخدام لغة واضحة، مباشرة، وقصيرة.

- الدراسة الاستطلاعية (Pilot Study): تجريب الاستبيان على عينة صغيرة لاكتشاف الأسئلة الغامضة قبل توزيعه الرسمي (ملحم، 2018).
- التكامل المنهجي للأدوات: دمج الاستبيان مع أدوات أخرى (كالملاحظة أو المقابلة) لتعويض نقصه في العمق والتأكد من صدق الإجابات.
- التقصير: الاكتفاء بالأسئلة التي تخدم أسئلة البحث مباشرة وحذف الحشو.
- طمأنة المبحوث: التأكيد المكتوب في واجهة الاستبيان بأن البيانات لأغراض علمية ولن تُطلب أسماء.

سادسا: محاذير استخدام الاستبيان (أخطاء شائعة يجب تجنبها)

- تجنب الأسئلة المزدوجة: وهو خطأ شهير يقع فيه الطلبة. (مثال خاطئ: "هل تعتقد أن المناهج مكثفة والمعلم غير كفء؟" المبحوث هنا لا يعرف هل يجيب عن المناهج أم عن المعلم. الصحيح فصلهما إلى سؤالين) (Fink, 2017).
- تجنب الأسئلة الموجهة: (مثال خاطئ: "ألا توافق على أن استخدام الهاتف يدمر التحصيل؟" هذا السؤال يجبر المبحوث نفسيا على الموافقة. الصحيح: "ما مدى تأثير استخدام الهاتف على التحصيل من وجهة نظرك؟").
- عدم فرض الوقت على المبحوث: دعه يجيب بأريحية.
- التأكد من وضوح التعليمات: وضع مثال توضيحي في البداية لبيان كيفية وضع علامة.

سابعا: أمثلة تطبيقية للطلبة

المثال الأول: دراسة دافعية الطلاب نحو تعلم اللغات الأجنبية

- الأداة: استبيان مغلق وفق مقياس ليكرت الخماسي.
- التطبيق: توزيع الاستبيان على 100 طالب لتحديد مستويات الدافعية.
- نماذج للعبارات: "أشعر بالمتعة عند استماع مقاطع باللغة الإنجليزية"، "أدرس اللغة فقط لتجاوز الامتحان".
- التحليل: تحويل الإجابات اللفظية إلى أرقام (أوافق بشدة = 5، لا أوافق بشدة = 1) واستخراج المتوسطات الحسابية.

المثال الثاني: دراسة اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة

- الأداة: استبيان شبه مغلق.
- التطبيق: يتضمن القسم الأول عبارات مغلقة لمعرفة درجة التأييد أو الرفض، والقسم الثاني يتضمن سؤالا مفتوحا مثل: "ما هي أبرز الصعوبات التي تواجهك داخل القسم عند دمج هؤلاء التلاميذ؟".
- التحليل: يُحلل القسم الكمي إحصائيا، ويُحلل القسم المفتوح عبر تجميع الإجابات المتشابهة في محاور (مثل: صعوبات إدارية، صعوبات بيداغوجية).

خلاصة:

الاستبيان أداة قوية لجمع المعلومات في البحث النفسي والتربوي، لما يتمتع به من سهولة التطبيق وفعالية التحليل الإحصائي. لكنه أداة محدودة العمق، ويحتاج إلى تصميم دقيق، وضبط منهجي، ووعي بالعيوب والمحاذير، لضمان جمع بيانات صحيحة وموثوقة (عبيدات وآخرون، 2016). وكما رأينا، فإن الاعتماد على التكامل المنهجي للأدوات يغطي نقاط ضعف الاستبيان ويحمي الباحث من الوقوع في أخطاء تفسيرية قد تضر بقيمة بحثه العلمي.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبو علام، رجاء محمود (2019)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار المسيرة، الأردن، الطبعة السادسة.
- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن (2016)، البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، الأردن، الطبعة الثامنة.
- عودة، أحمد سليمان (2015)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن، الطبعة الرابعة.
- ملحم، سامي محمد (2018)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الخامسة.
- النجار، فؤاد؛ النجار، عبد الله (2020)، أساليب البحث العلمي، دار حامد، الأردن، الطبعة الثانية.

المراجع الأجنبية

- Creswell, J. W. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.). SAGE Publications. https://edge.sagepub.com/creswellrd5e
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method (4th ed.). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781394260645
- Fink, A. (2017). How to Conduct Surveys: A Step-by-Step Guide (6th ed.). SAGE Publications. https://edge.sagepub.com/fink6e

الدرس السابع: المقاييس والاختبارات النفسية

معايير الاختيار، المزايا، العيوب، ومحاذير الاستخدام

تمهيد

تعد المقاييس والاختبارات النفسية من الأدوات الأساسية في البحث النفسي والتربوي، لما توفره من قياس موضوعي للسلوكيات، القدرات، الشخصية، الاتجاهات، والقدرات الذهنية (أبو علام، 2019). وتمكن الباحث أو المربي من تقييم الفرد بدقة، مقارنة أدائه بالمعايير، واكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين أو العملاء (عودة، 2015). كما أن نجاح استخدامها يعتمد على اختيار الأداة المناسبة، وضبط شروط التطبيق، وضمان الموثوقية والصدق، ومراعاة الاعتبارات الأخلاقية (Kaplan & Saccuzzo, 2017).

أولا: تعريف المقاييس والاختبارات النفسية وأهميتها

المقياس أو الاختبار النفسي هو أداة معيارية مصممة لقياس جانب محدد من السلوك أو القدرة العقلية أو النفسية أو التربوية، بطريقة كمية أو نوعية، مع إمكانية المقارنة بمعايير ثابتة أو بالأفراد الآخرين (ملحم، 2018).

أهمية المقاييس والاختبارات النفسية:

* قياس القدرات العقلية والمعرفية والفنية.

* تقييم الشخصية والاتجاهات والسلوكيات.

* الكشف عن الصعوبات النفسية أو التعليمية.

* دعم عملية اتخاذ القرار التربوي والنفسي (Cohen et al., 2018).

ثانيا: أنواع المقاييس والاختبارات النفسية (مع أمثلة توضيحية)

1. الاختبارات المعرفية: تقيس القدرات العقلية مثل الذكاء، التفكير، والتحليل.

مثال تطبيقي (اختبار وكسلر لذكاء الأطفال): يطلب الباحث من الطفل القيام بمهام متنوعة. في الجانب اللفظي يسأله: "ما وجه الشبه بين التفاحة والبرتقالة؟"، وفي الجانب الأدائي يطلب منه

إعادة ترتيب مكعبات ملونة لتطابق صورة أمامه. يساعد هذا في تشخيص صعوبات التعلم وتحديد الفروق الفردية (عبيدات وآخرون، 2016).

2. اختبارات التحصيل: تقيس المعرفة والمهارات المكتسبة في مسار دراسي محدد. (مثال: اختبار الرياضيات المدرسي القياسي).

3. اختبارات الشخصية: تقيس السمات النفسية والاتجاهات.

مثال تطبيقي (الاختبارات الإسقاطية كرورشاخ لبقع الحبر): يعرض الباحث على المبحوث بطاقات تحتوي على بقع حبر غير منتظمة، ويطلب منه التعبير بحرية عما يراه فيها. الهدف هو الكشف عن المشاعر المكبوتة. ولتجنب التحيز الذاتي للباحث، يفضل هنا الاعتماد على التكامل المنهجي بدمج الاختبار مع مقابلة عيادية.

4. الاختبارات النفسية السلوكية: تقيس السلوكيات، الانفعالات، والقدرة على التكيف (Anastasi & Urbina, 1997).

مثال تطبيقي (مقياس بيك للاكتئاب): أداة لتقييم شدة الأعراض النفسية كميا، حيث يختار المبحوث عبارة تصف حالته (مثلا: الرقم 0 = لا أشعر بالحزن، الرقم 3 = أنا حزين لدرجة لا يمكنني تحملها).

5. المقاييس المعيارية والاتجاهات: تسمح بالمقارنة بين الأفراد وفق توزيع معياري.

مثال تطبيقي (مقياس ليكرت الخماسي للاتجاهات):** تُطرح عبارة مثل "يساعدني دمج التكنولوجيا في القسم على فهم الدروس"، ويختار المتعلم بين: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

ثالثا: معايير اختيار المقياس أو الاختبار النفسي المناسب

ملاءمة الاختبار للهدف البحثي: تحديد ما إذا كان الهدف قياس ذكاء، شخصية، تحصيل، أو سلوك.

الصدق والثبات: التأكد من أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه بدقة وباستقرار (عودة، 2015).

ملاءمة المقياس للفئة العمرية والثقافية: التأكد من استيعاب العينة للغة الاختبار ومضمونه.

سهولة التطبيق والتفسير: اختيار أدوات تتناسب مع إمكانيات الباحث ووقته.

الاعتبارات الأخلاقية: ضمان السرية التامة، وعدم إلحاق الضرر النفسي بالمبحوث (Kaplan & Saccuzzo, 2017).

رابعا: مزايا استخدام المقاييس والاختبارات النفسية

* القياس الكمي الموضوعي للسلوك والقدرات بعيدا عن الانطباعات الشخصية.

* قابلية المقارنة بين الأفراد والمجموعات بفضل توحيد المعايير.

* تحديد الفروق الفردية بدقة عالية (أبو علام، 2019).

* توجيه التدخلات التعليمية والنفسية والعلاجية بشكل مدروس.

* دعم الدراسات البحثية الإحصائية التي تتطلب بيانات رقمية دقيقة.

خامسا: عيوب استخدام المقاييس والاختبارات النفسية

رغم مزاياها، تحتوي المقاييس والاختبارات النفسية على نقائص قد تؤثر في النتائج إذا لم يُحترس لها (النجار والنجار، 2020):

1. التحيز الثقافي واللغوي: بعض الاختبارات قد لا تكون مناسبة لكل الفئات الثقافية (مثال: اختبار ذكاء مطور في بلد غربي قد يسيء فهمه طلبة من ثقافة مختلفة).

2. التأثر بالحالة النفسية أو الجسدية: القلق، التعب، أو المرض يوم التطبيق قد يؤثر سلبا على أداء المبحوث.

3. التفسير الخاطئ للنتائج: استخراج أرقام دون مراعاة السياق البيئي أو الاجتماعي للمبحوث (Cohen et al., 2018).

4. الاعتماد الكبير على الأسلوب الكمي: قد يفتقد الاختبار لفهم الدوافع العميقة وأسباب السلوك.

5. محدودية التطبيق العملي: بعض الاختبارات الإسقاطية والذكائية تحتاج تدريبا أكاديميا عاليا لتطبيقها وتحليلها.

كيفية الحد من العيوب:

* اختيار اختبارات موثوقة ومقننة محليا لضمان صدقها وثباتها.

* مراعاة الفروق الفردية والثقافية للعينة (ملحم، 2018).

* توفير بيئة هادئة ومناسبة أثناء التطبيق لتقليل القلق.

* الاعتماد على مبدأ التكامل المنهجي للأدوات، كدمج الاختبار مع الملاحظة المباشرة لفهم الأسباب الكامنة وراء النتائج الرقمية.

سادسا: محاذير استخدام المقاييس والاختبارات النفسية

* عدم استخدام اختبار خارج الغرض المصمم له أساسا.

* الالتزام الصارم بالمعايير الأخلاقية للسرية، وأخذ الموافقة المستنيرة (Kaplan & Saccuzzo, 2017).

* عدم مقارنة النتائج بين فئات مختلفة بيئيا بدون إجراء تصحيح للمعايير.

* تجنب الاعتماد على اختبار واحد فقط لاتخاذ قرارات مصيرية وحاسمة في حياة المبحوث.

سابعا: أمثلة تطبيقية إضافية للطلبة

المثال 1: توظيف اختبار الذكاء في التوجيه المدرسي

يتم تطبيق "اختبار وكسلر" على تلاميذ مستوى الثالثة ابتدائي لتحديد مستويات القدرات العقلية، ومن ثم توجيه الدعم التعليمي المناسب حسب مستوى كل تلميذ بناء على بيانات موضوعية.

المثال 2: استخدام اختبار الشخصية للتطوير المهني

يطبق اختبار الشخصية على المعلمين بهدف قياس أساليب القيادة والتفاعل داخل القسم، وتُستخدم النتائج لاحقا لتحسين برامج التدريب البيداغوجي.

المثال 3: استخدام المقاييس النفسية في الإرشاد

يُطبق مقياس القلق للطلاب للكشف عن مستويات القلق المدرسي قبل فترة الامتحانات النهائية، بهدف تحديد الحالات التي تتطلب تدخلا وتوجيه الإرشاد النفسي الفردي لها.

خاتمة

المقاييس والاختبارات النفسية أدوات قوية لتقييم القدرات والسلوكيات والاتجاهات في علم النفس وعلوم التربية، إذا ما استُخدمت بطريقة منهجية وأخلاقية (عبيدات وآخرون، 2016). كما أن الوعي بمزاياها وعيوبها ومحاذير استخدامها يجعل الباحث أو المربي قادرا على جمع بيانات دقيقة

وموثوقة، واتخاذ قرارات تربوية ونفسية سليمة، مع تغطية جوانب النقص بتفعيل مبدأ التكامل المنهجي لضمان شمولية التقييم ومراعاة الفروق الفردية والثقافية بين المتعلمين.

قائمة المراجع:

المراجع العربية

1. أبو علام، رجاء محمود (2019)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار المسيرة، الأردن، الطبعة السادسة.
2. عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن (2016)، البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، الأردن، الطبعة الثامنة.
3. عودة، أحمد سليمان (2015)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن، الطبعة الرابعة.
4. ملحم، سامي محمد (2018)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الخامسة.
5. النجار، فؤاد؛ النجار، عبد الله (2020)، أساليب البحث العلمي، دار حامد، الأردن، الطبعة الثانية.

المراجع الأجنبية

1. Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). Psychological Testing (7th ed.). Prentice Hall. [https://doi.org/10.1037/018882](https://doi.org/10.1037/018882(
2. Cohen, R. J., Swerlik, M. E., & Sturman, E. D. (2018). Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement (7th ed.). McGraw-Hill Education. [https://www.mheducation.com/highered/product/psychological-testing-assessment-cohen-swerlik.html](https://www.mheducation.com/highered/product/psychological-testing-assessment-cohen-swerlik.html(
3. Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2017). Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues (8th ed.). Cengage Learning. [https://www.cengage.com/c/psychological-testing-principles-applications-and-issues-8e-kaplan/](https://www.cengage.com/c/psychological-testing-principles-applications-and-issues-8e-kaplan(/

الدرس الثامن: أداة الملاحظة – معايير الاختيار، المزايا، العيوب، ومحاذير الاستخدام

تمهيد

تعد الملاحظة أداة أساسية في البحث النفسي والتربوي، لما توفره من بيانات مباشرة عن سلوك الفرد في سياقه الطبيعي (أبو علام، 2019)، كما تتيح للباحث فهم التفاعلات والأنماط السلوكية الدقيقة والاستجابات التلقائية دون الاعتماد على تقارير المبحوث أو استنتاجاته الذاتية (Cohen et al., 2018). غير أن نجاح الملاحظة يعتمد على وضوح الهدف، وضبط أسلوب الملاحظة، ومهارة الباحث، والالتزام بالضوابط الأخلاقية والمنهجية.

أولا: تعريف الملاحظة وأهميتها

الملاحظة: عملية منهجية لمتابعة سلوكيات الفرد أو الجماعة في موقف معين، بهدف جمع بيانات دقيقة قابلة للتحليل (عبيدات وآخرون، 2016).

أهمية الملاحظة:

- كشف السلوك الواقعي كما يحدث في البيئة الطبيعية.
- دراسة الظواهر التي يصعب التعبير عنها لفظيا.
- مراقبة التغيرات والتفاعلات على المدى الزمني.
- توفير بيانات داعمة للتحليل النوعي والكمي.

ثانيا: أنواع الملاحظة

1. الملاحظة المباشرة: مشاهدة السلوك في موقعه الطبيعي، وتستخدم في دراسة التفاعل الصفي أو السلوكي.
2. الملاحظة غير المباشرة: تسجيل السلوك أو استخدام مقاطع الفيديو، مما يتيح مراجعة دقيقة وتحليلا لاحقا.
3. الملاحظة المقننة: سلوك محدد يتم تسجيله وفق قائمة معدة مسبقا لسهولة التحليل الكمي.
4. الملاحظة غير المقننة: مراقبة حرة تشمل جميع الظواهر، وتوفر بيانات عميقة لكنها صعبة التحليل (Angrosino, 2007).

ثالثا: معايير اختيار الملاحظة المناسبة

- طبيعة الهدف البحثي: دراسة سلوك محدد تتطلب ملاحظة مقننة، بينما دراسة التفاعل العام تتطلب ملاحظة غير مقننة.
- البيئة والسياق: مراعاة طبيعة المكان والزمان وتأثيرها على السلوك.
- خصائص المبحوثين: عمر المبحوث، ووعيه بالملاحظة، ومدى تأثر سلوكه بالمراقبة (عودة، 2015).
- كفاءة الباحث: مهارة الملاحظة الدقيقة، تسجيل البيانات، وتحليل السلوك.
- اعتبارات أخلاقية: احترام الخصوصية، تجنب التدخل المخل، والحصول على موافقة إذا لزم الأمر.

رابعا: مزايا استخدام الملاحظة

- جمع بيانات مباشرة دون الاعتماد على آراء المبحوث.
- كشف السلوكيات غير المعلنة أو غير الواعية.
- مرونة في التكيف مع الموقف أثناء البحث.
- إمكانية الملاحظة المتكررة والمتتابعة لرصد التغيرات الزمنية (ملحم، 2018).
- دعم أدوات أخرى مثل الاستبيان أو المقابلة.

خامسا: عيوب استخدام الملاحظة

على الرغم من أهميتها، تحتوي الملاحظة على عدة نقاط ضعف يجب مراعاتها (النجار والنجار، 2020):

1. التحيز الذاتي للباحث: تفسير السلوك وفق توقعات الباحث (مثال: اعتبار سلوك هادئ علامة على خجل دون التحقق).
2. تأثر السلوك بوجود المراقب: يمكن أن يتغير السلوك عند شعور المبحوث بالمراقبة (مثال: الطلاب يتصرفون بشكل أفضل عند حضور الباحث في الصف).
3. محدودية القابلية للتعميم: الملاحظة غالبا لموقف معين وعينة محدودة.
4. استهلاك الوقت والجهد: تتطلب ساعات طويلة للملاحظة والتسجيل والتحليل.
5. صعوبة التوثيق والتحليل: خاصة في الملاحظة غير المقننة، حيث تجعل كثرة الملاحظات التحليل النوعي معقدا.
6. الإشكالات الأخلاقية: التأثير النفسي المحتمل على سلوك المبحوثين واختراق خصوصيتهم.

كيفية الحد من عيوب الملاحظة:

- وضع قائمة سلوكيات محددة قبل الملاحظة.

- تدريب الباحث على تسجيل البيانات بدقة.
- استخدام أكثر من مراقب لتقليل التحيز.
- تفعيل مبدأ التكامل المنهجي بالجمع بين الملاحظة وأدوات أخرى (كالمقابلة أو الاستبيان) للتحقق من صحة البيانات وتعميق الفهم (Patton, 2015).
- الالتزام بالأخلاقيات والسرية.

سادسا: محاذير استخدام الملاحظة

- تجنب التأثير على السلوك الطبيعي للمبحوث.
- مراعاة خصوصية البيئة والمشاركين.
- عدم الإفراط في التفسير قبل تحليل جميع البيانات.
- تسجيل الملاحظات بشكل دقيق ومنهجي.

سابعا: أمثلة تطبيقية مفصلة

المثال 1: دراسة سلوك الطلبة في الصف

يتم توظيف الملاحظة المباشرة لسلوك الطلاب أثناء نشاط جماعي، حيث يعتمد الباحث على قائمة شطب (ملاحظة مقننة) لتسجيل وتيرة التفاعل، التعاون، المشاركة، والانتباه. يتم دمج هذه الملاحظة مع تقييمات المعلم لضمان التكامل المنهجي وفهم أسباب السلوك بوضوح.

المثال 2: دراسة تفاعل الأطفال في الروضة

تُستخدم الملاحظة غير المقننة أثناء اللعب الحر، لتوثيق أنماط القيادة، التعاون، والانفعالات العفوية. يساعد هذا النوع من الملاحظة في التقاط الظواهر غير المتوقعة التي لا يمكن حصرها في أداة كمية، مما يثري البحث التربوي.

المثال 3: ملاحظة سلوك المعلمين

يتم استخدام قائمة سلوكيات محددة لملاحظة إدارة الصف من قبل المعلم (مثل طريقة طرح الأسئلة أو التعامل مع الشغب)، ويتم تحليل البيانات كميا لتقييم الأداء التربوي وتوجيه برامج التدريب والتطوير المهني.

خاتمة

الملاحظة أداة قوية لجمع البيانات في علم النفس وعلوم التربية، لما تمنحه من قدرة على دراسة السلوك في سياقه الطبيعي وفهم التفاعلات الدقيقة (أبو علام، 2019). غير أن فعاليتها تعتمد على التخطيط الجيد، وضبط الأسلوب، ومهارة الباحث، ووعي العيوب والمحاذير الأخلاقية. وعند استخدامها بوعي وتطبيق مبدأ التكامل المنهجي، يمكن للملاحظة أن تدعم أدوات أخرى، وتوفر صورة شاملة ودقيقة للسلوكيات المدروسة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبو علام، رجاء محمود (2019)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار المسيرة، الأردن، الطبعة السادسة.
- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن (2016)، البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، الأردن، الطبعة الثامنة.
- عودة، أحمد سليمان (2015)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن، الطبعة الرابعة.
- ملحم، سامي محمد (2018)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الخامسة.
- النجار، فؤاد؛ النجار، عبد الله (2020)، أساليب البحث العلمي، دار حامد، الأردن، الطبعة الثانية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Angrosino, M. (2007). Doing Ethnographic and Observational Research (2nd ed.). SAGE Publications .https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/doing-ethnographic-and-observational-research/book229337
- Cohen, L., Manion, L & ,.Morrison, K. (2018). Research Methods in Education (8th ed.). Routledge .https://www.routledge.com/Research-Methods-in-Education/Cohen-Manion-Morrison/p/book/9781138209886
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods (4th ed.). SAGE Publications .https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book233634

الدرس التاسع: أداة المقابلة – معايير الاختيار، المزايا، العيوب، ومحاذير الاستخدام

تمهيد

تعد المقابلة من أهم أدوات جمع البيانات في علم النفس وعلوم التربية، لما تتميز به من قدرة على النفاذ إلى العالم الداخلي للفرد، وفهم أفكاره، مشاعره، دوافعه، وتفسير سلوكياته في سياقها الواقعي. وتُستخدم المقابلة على نطاق واسع في البحوث النوعية، ودراسات الحالة، والتشخيص النفسي، والإرشاد التربوي، وتقويم المشكلات الصفية والسلوكية (أبو علام، 2019).

غير أن هذه الأداة، رغم غناها المعرفي، تُعد من أكثر أدوات البحث حساسية وتعقيدا؛ إذ تتأثر بطبيعتها التفاعلية بعوامل ذاتية ومنهجية وأخلاقية. ومن هنا تبرز أهمية الإحاطة بأسس استخدامها، ومعايير اختيارها، ومزاياها وعيوبها، والمحاذير الواجب تجنبها أثناء توظيفها.

أولا: مفهوم المقابلة وأهميتها

المقابلة موقف تواصلي منظم بين الباحث والمبحوث، يُدار وفق هدف علمي محدد، ويهدف إلى جمع بيانات نوعية معمقة من خلال الحوار المباشر (عبيدات وآخرون، 2016).

أهمية المقابلة في البحث النفسي والتربوي:

- الكشف عن الدوافع والانفعالات غير الظاهرة.
- فهم المعاني التي يعطيها الفرد لتجاربه.
- المرونة في الاستفسار والتوضيح.
- ملاءمتها لدراسة الحالات الفردية والمعقدة.

ويشير (Brinkmann, 2015 & Kvale) إلى أن المقابلة البحثية ليست مجرد أداة لجمع المعلومات، بل هي عملية تفاعلية لبناء المعنى بين الباحث والمشارك.

ثانيا: أنواع المقابلات

1. المقابلة المقننة: تتميز بأسئلة محددة سلفا وبترتيب ثابت، مما يقلل من التحيز، ولكنها محدودة العمق. تُستخدم أساسا في الدراسات الوصفية والمقارنة.

2. المقابلة شبه المقننة: تعتمد على أسئلة رئيسية مع مرونة في التعمق، مما يحقق توازنا بين الضبط المنهجي والعمق البحثي، وهي الأكثر استخداما في علم النفس وعلوم التربية (Creswell, 2018).
3. المقابلة غير المقننة (الحرة): عبارة عن حوار مفتوح وعالي العمق، ويتطلب خبرة عالية من الباحث. تُستخدم غالبا في الدراسات الاستكشافية والإكلينيكية.

ثالثا: معايير اختيار المقابلة المناسبة

1. طبيعة الهدف البحثي: فهم الخبرات والانفعالات يتطلب مقابلة شبه مقننة أو غير مقننة، بينما جمع معلومات محددة يتطلب مقابلة مقننة.
2. خصائص المبحوث: يجب مراعاة العمر، المستوى اللغوي، والحالة النفسية. (مثال: مقابلة طفل تستوجب لغة بسيطة، أسئلة قصيرة، وتوفير بيئة نفسية آمنة).
3. كفاءة الباحث: نجاح المقابلة مرهون بمهارات الإصغاء، إدارة الحوار، الحياد، وضبط الذات (عودة، 2015).
4. الاعتبارات الأخلاقية: ضرورة الحصول على الموافقة المستنيرة، ضمان السرية التامة، واحترام خصوصية المبحوث.

رابعا: خطوات إعداد وتنفيذ المقابلة

1. تحديد هدف المقابلة بدقة.
2. اختيار نوع المقابلة المناسب للبحث.
3. إعداد دليل المقابلة وضبط محاوره.
4. تهيئة المكان والجو النفسي المريح للمبحوث.
5. تنفيذ المقابلة وبناء الألفة.
6. تسجيل البيانات وتدوين الملاحظات.
7. تفريغ وتحليل المعطيات.

ويؤكد (Patton, 2015) أن جودة المقابلة تعتمد على الإعداد الجيد بقدر ما تعتمد على مهارة التنفيذ.

خامسا: مزايا استخدام المقابلة

- عمق المعلومات المتحصل عليها مقارنة بالأدوات الأخرى.

- المرونة العالية في التفاعل والتوضيح وطرح الأسئلة الملحقة.
- إمكانية ملاحظة السلوك غير اللفظي (كلغة الجسد وتعبيرات الوجه).
- ملاءمتها العالية للتشخيص النفسي والتربوي الدقيق (ملحم، 2018).

سادسا: عيوب استخدام المقابلة

رغم مزاياها، تعاني المقابلة من عدة نقائص يجب الحذر منها (النجار والنجار، 2020):

1. التحيز الذاتي للباحث: قد تتأثر المقابلة بتوقعات الباحث وأحكامه المسبقة، مما ينعكس سلبا على صياغة الأسئلة أو تفسير الإجابات.
2. تأثير العلاقة التفاعلية: وجود الباحث قد يدفع المبحوث إلى تقديم إجابات مرغوبة اجتماعيا لتلميع صورته، أو إخفاء معلومات حساسة.
3. ضعف القابلية للتعميم: نتائج المقابلة غالبا ما تكون عميقة لكنها خاصة بالحالة المدروسة أو العينة الصغيرة.
4. استهلاك الوقت والجهد: تتطلب المقابلة وقتا طويلا يمتد ليشمل وقت الإعداد، التنفيذ، والتفريغ الصوتي والتحليل المضموني.
5. صعوبة الضبط المنهجي: يظهر هذا خاصة في المقابلات غير المقننة بسبب اختلاف الأسئلة وصعوبة إجراء مقارنة دقيقة بين الحالات.
6. الاعتماد الكبير على مهارة الباحث: الباحث غير المتمرس قد يقاطع المبحوث، يفشل في التعمق واستخراج المعلومة، أو يُربك سير المقابلة.
7. احتمال عدم صدق الإجابات: قد يلجأ المبحوث إلى إخفاء الحقيقة، المبالغة، أو اتخاذ وضعية الدفاع عن الذات.
8. الإشكالات الأخلاقية: كاحتمال انتهاك الخصوصية، أو إثارة مشاعر مؤلمة لدى المبحوث عند تذكر صدمات سابقة.

سابعا: محاذير شائعة في استخدام المقابلة وكيفية تلافيها

- تجنب طرح أسئلة موجهة أو إيحائية تفرض إجابة معينة على المبحوث.
- الحذر من الخلط بين الدور البحثي (جمع البيانات) والدور العلاجي (تقديم النصح).
- تجنب ضعف التوثيق بالاعتماد على الذاكرة فقط.

- عدم تجاهل السياق الاجتماعي والثقافي للمبحوث عند تفسير الإجابات.

ولتلافي هذه المحاذير والعيوب، يُنصح بتطبيق مبدأ التكامل المنهجي، من خلال دمج المقابلة مع أدوات أخرى (كالملاحظة المباشرة أو الاستبيان) للتحقق من صدق البيانات وضمان موضوعية النتائج وموثوقيتها.

ثامنا: أمثلة تطبيقية مفصلة للطلبة

المثال 1: مقابلة تلميذ يعاني من ضعف الدافعية

يُجري الباحث أو المرشد التربوي مقابلة شبه مقننة مع التلميذ. وقد كشفت النتيجة أن ضعف الدافعية ليس ناتجا عن نقص في القدرات، بل عن قلق مدرسي ومشاكل أسرية. الخطأ الذي تم تجنبه هنا بفضل المقابلة هو التسرع في تشخيص الحالة كصعوبات تعلم.

المثال 2: مقابلة مع معلم حول مشكلة صفية

من خلال إجراء مقابلة مفتوحة مع معلم يشتكي من فوضى داخل القسم، تبين للباحث أن المشكلة تنظيمية بالأساس وليست سلوكية من طرف التلاميذ، حيث أبرزت المقابلة غياب القواعد الصفية الضابطة وضعف أساليب التعزيز الإيجابي.

المثال 3: مقابلة إكلينيكية لطالبة منسحبة اجتماعيا

أظهرت المقابلة المتعمقة مع الطالبة خوفا شديدا من التقييم السلبي من قبل الأقران، مما سمح بتشخيص الحالة كانسحاب ظرفي مرتبط بموقف معين، وليس اضطرابا مرضيا مزمنا كالتوحد أو الاكتئاب الشديد.

خلاصة:

تُعد المقابلة من أكثر أدوات البحث ثراء في علم النفس وعلوم التربية، لما تمنحه من قدرة على فهم الإنسان في عمقه النفسي والتربوي. غير أن هذا الثراء لا يتحقق إلا إذا استُخدمت المقابلة بوعي منهجي وأخلاقي، مع إدراك واضح لمزاياها وعيوبها، ومحاذيرها التطبيقية.

إن حسن اختيار نوع المقابلة، وإعداد دليلها، وتدريب الباحث على مهاراتها، وتوظيف مبدأ التكامل المنهجي بالجمع بينها وبين أدوات أخرى، يجعل منها أداة فعالة في التشخيص، التقويم، الإرشاد، واتخاذ القرار التربوي والنفسي الرشيد (عبيدات وآخرون، 2016).

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبو علام، رجاء محمود (2019)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار المسيرة، الأردن، الطبعة السادسة.
- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن (2016)، البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، الأردن، الطبعة الثامنة.
- عودة، أحمد سليمان (2015)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن، الطبعة الرابعة.
- ملحم، سامي محمد (2018)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الخامسة.
- النجار، فؤاد؛ النجار، عبد الله (2020)، أساليب البحث العلمي، دار حامد، الأردن، الطبعة الثانية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Creswell, J. W. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.). SAGE Publications . https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896
- Kvale, S & ,.Brinkmann, S. (2015). InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (3rd ed.). SAGE Publications . https://us.sagepub.com/en-us/nam/interviews/book235630
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods (4th ed.). SAGE Publications .https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book233634

الدرس العاشر: التطبيق والتقييم والمتابعة في التدخل التربوي

تمهيد

في ميدان التربية والتعليم، يُعتبر التدخل التربوي عملية معقدة ومركبة، تهدف إلى تحسين التعلمات والسلوكيات وتطوير الكفاءات لدى المتعلمين. ولا يقتصر التدخل على مجرد تصميم برامج تعليمية أو علاجية، بل يتطلب تكاملا دقيقا بين التطبيق العملي والتقييم الموضوعي والمتابعة المستمرة لضمان تحقيق أثر فعال ومستدام.

يستند التدخل التربوي في هذا السياق إلى نظريات التعلم الحديثة مثل التعلم البنائي والتعلم القائم على الكفاءات، إضافة إلى نماذج الإرشاد النفسي التربوي التي تؤكد على أهمية الملاحظة الدقيقة وجمع المعلومات ثم تحويلها إلى خطط تطبيقية مترابطة مع أدوات التقييم والمتابعة، مكرسة بذلك مبدأ التكامل المنهجي في التعامل مع الظاهرة التربوية.

1. التطبيق: آليات التنفيذ الفعال للتدخل التربوي

أ. تعريف التطبيق

التطبيق هو المرحلة العملية التي يتحول فيها التشخيص النظري والتقديرات العلمية إلى استراتيجيات وأساليب تعليمية ملموسة تساعد المتعلم على تجاوز الصعوبات التعليمية أو النفسية.

ويمكن تقسيم التطبيق إلى مستويات:

- التطبيق الفردي: تدخل مباشر مع المتعلم وفق خصائصه الفردية.
- التطبيق الجماعي: استخدام أنشطة جماعية لتعزيز التعلم التعاوني ومهارات التواصل الاجتماعي.
- التطبيق داخل الصف وخارجه: دمج الموارد التعليمية المختلفة لتقديم خبرات متنوعة ومتدرجة.

ب. آليات التطبيق

- تجزئة الوضعيات التعليمية: تقديم التعلم على شكل وحدات صغيرة قابلة للفهم مع مراعاة مستويات صعوبة متدرجة (مثال: درس جمع الكسور يُقسم إلى التعرف على الكسور، جمع الكسور المتشابهة، ثم توضيح النتائج بالرسوم البيانية).
- التمرين المتكرر والمراجعة المستمرة: لتثبيت التعلم وتعزيز المهارات.

- التغذية الراجعة الفورية: توجيه المتعلم نحو تصحيح الأخطاء أثناء العملية التعليمية، سواء شفهيا أو كتابيا.
- التكامل بين الموارد: توظيف أدوات متعددة كالسبورة التفاعلية، الألعاب التعليمية، والتطبيقات الرقمية.

ملاحظة: يجب أن يكون التطبيق مرنا وقابلا للتعديل وفق ملاحظات التقييم اللحظية، وعدم الانحصار في خطة جامدة.

2. التقييم: أدوات وعمليات التحقق من الفعالية

أ. مفهوم التقييم

التقييم ليس مجرد تصحيح، بل هو عملية منهجية لقياس مدى تحقق الأهداف، وفعالية التدخل، ومدى استجابة المتعلم، ويشكل الأساس لإعادة توجيه التطبيق وتحسين النتائج.

ب. أنواع التقييم

- التقييم التكويني: هدفه رصد التعلم أثناء العملية التعليمية (أمثلة: أسئلة فورية، اختبارات قصيرة، ملاحظات دقيقة على سلوك المتعلم).
- التقييم الختامي: هدفه قياس مدى تحقق الأهداف بعد انتهاء وحدة تعليمية أو برنامج تدخل (أمثلة: الامتحانات، مشاريع، تقارير تحليلية).
- التقييم الذاتي للمتعلم: تشجيع المتعلم على تقييم أدائه وملاحظاته حول فهمه للتعلم، مما يعزز مساءلته الذاتية.

ج. أدوات التقييم

- الملاحظة المنظمة: متابعة سلوكيات المتعلم أثناء الأنشطة الصفية وخارجها.
- المقاييس والاختبارات النفسية التربوية: لقياس القدرات العقلية والسلوكية.
- المقابلة والاستبيان: جمع معلومات دقيقة عن مواقف المتعلم وانفعالاته.
- سجلات الأداء: توثيق الإنجازات والخطوات التحسينية.

ملاحظة: على التقييم أن يكون متنوعا ومتكاملا من خلال تفعيل التكامل المنهجي بين الأدوات، بعيدا عن القياس التقليدي لمستوى التحصيل فقط، بل يجب أن يشمل القدرات المعرفية، النفسية، والاجتماعية.

3. المتابعة: تعزيز الاستدامة والفعالية

أ. تعريف المتابعة

المتابعة هي العملية التي تضمن استمرار أثر التدخل التربوي بعد انتهاء تطبيقه، وهي حلقة ربط بين التطبيق والتقييم، بحيث تسمح بالكشف عن المشكلات الجديدة وتصحيح الانحرافات وتعزيز مكتسبات التعلم.

ب. آليات المتابعة

- الجلسات الدورية للمتابعة: لقاءات مع المتعلم لتقييم مدى استمرار التعلم والالتزام بالمهارات المكتسبة.
- التواصل مع الأسرة والمعلمين: لضمان تطبيق الاستراتيجيات التعليمية داخل الصف والمنزل.
- التقارير التحليلية الدورية: لتوثيق تقدم المتعلم، وتحليل نقاط القوة والضعف، واقتراح تعديلات في خطة التدخل.
- برامج الدعم اللاحق: تصميم أنشطة تثبيتية ومتابعة متدرجة لتجنب الانتكاس التعليمي أو النفسي.

ملاحظة: المتابعة ليست مرحلة ثانوية، بل هي عنصر جوهري في ضمان استدامة أثر التدخل التربوي، وخصوصا لدى المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية أو النفسية.

خاتمة

يتضح أن عناصر التدخل التربوي (التطبيق، التقييم، والمتابعة) تشكل حلقة مترابطة ومتفاعلة لا غنى عنها في أي عملية تعليمية علاجية أو إرشادية:

- التطبيق يحول المعرفة النظرية إلى خبرة تعليمية عملية.

- التقييم يضمن قياس الأثر وتحسين الخطط.
- المتابعة تدعم استدامة التعلم وتحافظ على المكتسبات.

إن فهم هذه العناصر بعمق، وإدراك العلاقات التفاعلية بينها، وتمكين المتعلم من المشاركة والمساءلة، هو ما يميز التدخل التربوي الموجه للطلبة على مستوى الماستر، ويعزز قدرتهم على تصميم برامج تربوية فعالة مستندة إلى الأدلة العلمية والتكامل المنهجي الدقيق.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- الخطيب، محمد علي (2019)، التعليم المبني على الأدلة: من التشخيص إلى التقييم والمتابعة، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الثانية.
- الزهراني، فاطمة سعيد (2022)، استراتيجيات التدخل النفسي التربوي للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، دار الفكر العربي، السعودية، الطبعة الأولى.
- الشافعي، عبد الله محمد (2021)، التدخل التربوي وطرائقه الحديثة في التعليم المدرسي، دار الإبداع الجامعي، مصر، الطبعة الأولى.
- العبد الله، سامي حسن (2020)، التقويم التربوي والتخطيط الفعال في التدخل التعليمي، دار المعرفة للنشر، الأردن، الطبعة الثانية.
- القريشي، عبد الرحمن (2021)، التدخل التربوي الفعال: التطبيقات العملية والتقويم المستمر، دار الفكر الجديد، مصر، الطبعة الأولى.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Cormier, L. S., & Hackney, H. (1987). The professional counselor: A process guide to helping. Prentice-Hall.
- Hill, C. E., & O'Brien, K. M. (1999). Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action. American Psychological Association.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

الدرس الحادي عشر: التشخيص المرحلي والتمرين الموجه

تمهيد

يُعد التدخل النفسي التربوي من الركائز الأساسية في ميدان التربية والتعليم، خاصة عند التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمية تعيق قدرتهم على معالجة الوضعيات التعليمية–التعلمية بشكل سليم (عبد الرحمن، 2022). وتبرز أهمية هذا التدخل في كونه لا يقتصر على معالجة الأعراض الظاهرة للتأخر الدراسي، بل يسعى إلى تفكيك الصعوبة التعليمية، فهم بنيتها الداخلية، ثم مرافقة المتعلم تدريجيا عبر استراتيجيات مدروسة.

ويُعتبر التشخيص الدقيق والتمرين والمراجعة الموجهة من أهم دعائم التدخل النفسي التربوي، حيث يشكل الأول الأساس العلمي لفهم الصعوبة، بينما يمثل الثاني آلية عملية لترميم التعلم وبنائه بشكل تدرجي يراعي قدرات المتعلم وإيقاعه الخاص، مكرسا بذلك مبدأ التكامل المنهجي (زيتون، 2019).

أولا: التشخيص المرحلي في التدخل النفسي التربوي

1. مفهوم التشخيص النفسي التربوي

التشخيص النفسي التربوي هو عملية علمية منظمة تهدف إلى تحديد طبيعة الصعوبات التعليمية، وتحليل أسبابها المعرفية والانفعالية والسلوكية، والكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، بهدف بناء خطة تدخل مناسبة وفعالة (أبو حطب، 2018).

ولا يُنظر إلى التشخيص كحكم نهائي على المتعلم، بل يوصف بأنه:

- تشخيص وظيفي يهتم بالأداء والمسار المعرفي.
- تشخيص ديناميكي يرافق التعلم ويتطور معه.
- تشخيص مرحلي قابل للتعديل والمراجعة المستمرة.

2. التشخيص القائم على تجزئة الصعوبة

من المبادئ الجوهرية في التدخل النفسي التربوي اعتماد تجزئة الصعوبة التعليمية إلى وحدات صغيرة قابلة للملاحظة والقياس (الزغول، 2020).

الشكل 2: التحليل المعرفي للمهام التعليمية وتجزئتها

خطوات التشخيص بالتجزئة (Fuchs, 2006 & Fuchs):

- تحليل الوضعية التعليمية–التعلمية وتفكيكها إلى مهارات جزئية.
- تحديد موضع الخلل بدقة (في الفهم، التطبيق، أو التنظيم).
- صياغة مؤشرات تشخيصية قابلة للقياس (زمن الإنجاز، عدد الأخطاء).
- تشخيص الخطأ وليس المتعلم.

3. أدوات التشخيص النفسي التربوي

يعتمد التشخيص السليم على التكامل المنهجي عبر تنويع الأدوات (ملحم، 2021)، ومن أبرزها:

- الملاحظة المنظمة داخل القسم.
- تحليل الإنتاجات المدرسية.
- اختبارات تشخيصية قصيرة.
- المقابلة التربوية.

ثانيا: التمرين والمراجعة في التدخل النفسي التربوي

1. التخطيط الموجه للتمرين

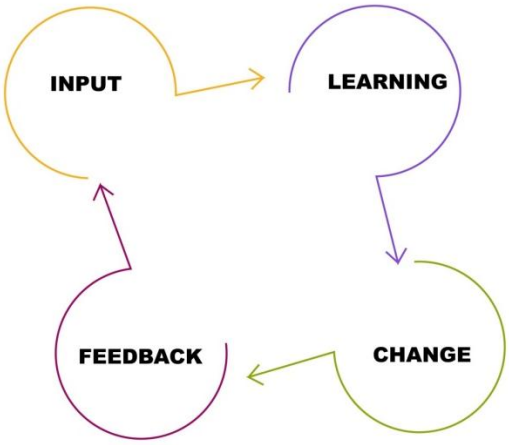
يُبنى التمرين في ضوء نتائج التشخيص، بحيث يستهدف مهارة واحدة محددة، وينتقل من البسيط إلى المركب، ويراعي الإيقاع الفردي للمتعلم (The IRIS Center, 2023).

2. المراجعة كعملية ترسيخ للتعلم

تُعد المراجعة المتباعدة عملية تربوية هادفة تسعى إلى تثبيت المكتسبات في الذاكرة طويلة الأمد، وتقليص منحنى النسيان، ونقل التعلم إلى مستوى إجرائي آلي (عبد الرحمن، 2022).

3. دور التغذية الراجعة

تؤدي التغذية الراجعة دورا محوريا في نجاح التمرين والمراجعة (Timperley, 2007 & Hattie).



الشكل 1: حلقة التغذية الراجعة في العملية التعليمية

ومن شروطها أن تكون فورية، وتركز على الأداء لا على شخصية المتعلم، وتساعده على التصحيح الذاتي (Shute, 2008).

4) مثال تطبيقي: تلميذ في السنة الثالثة ابتدائي يعاني من صعوبة في حل وضعية رياضية بسيطة:

جدول رقم 01: الإجراء المتبع في كل مرحلة

المرحلة	الإجراء
التشخيص	تحديد أن الصعوبة في فهم المعطيات وليس في الحساب
التجزئة	قراءة المعطيات – تحديد المطلوب – اختيار العملية
التمرين	تمارين مركزة على كل خطوة على حدة
المراجعة	إعادة نفس النمط مع تغيير الأرقام
التغذية الراجعة	تصحيح موجه مع تعزيز النجاح الجزئي

خلاصة:

يؤكد التدخل النفسي التربوي القائم على التشخيص المرحلي الدقيق والتمرين والمراجعة الموجهة أن الصعوبة التعليمية ليست عجزا دائما، بل حالة تربوية قابلة للفهم والمعالجة. فكلما كان التشخيص دقيقا ومجزأ ومبنيا على التكامل المنهجي، كانت خطة التدخل أكثر فاعلية (الزغول،

2020). وكلما كان التمرين منظما ومدعوما بتغذية راجعة إيجابية، زادت فرص النجاح والتعلم المستدام (Timperley, 2007 & Hattie).

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبو حطب، فؤاد (2018)، التقويم النفسي والتربوي، دار الفكر العربي، مصر، الطبعة الثانية.
- عبد الرحمن، سعد علي (2022)، الإرشاد النفسي والتربوي: أسسه وتطبيقاته المدرسية، دار صفاء، الأردن، الطبعة الأولى.
- الزغول، عماد عبد الرحمن (2020)، علم النفس التربوي: نظرياته وتطبيقاته، دار الشروق، الأردن، الطبعة الرابعة.
- زيتون، حسن حسين (2019)، صعوبات التعلم: المفهوم، التشخيص، العلاج، دار الفكر العربي، مصر، الطبعة الثالثة.
- ملحم، سامي محمد (2021)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، الطبعة السادسة.
- ثانيا: المراجع الأجنبية

- Hattie, J & ,.Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
- Fuchs, D & ,.Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? Reading Research Quarterly, 41(1), 93-99.
- The IRIS Center (2023). RTI (Part 1): An Overview. Vanderbilt University. Retrieved from :https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/rti01/
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. Review of Educational Research, 78(1), 153-189.

الدرس الثاني عشر: تجزئة الوضعيات التعليمية التعلمية للمتعلمين ذوي التأخر الدراسي

تمهيد

تواجه بعض الفئات العمرية في الميدان التربوي صعوبات في معالجة الوضعيات التعليمية المعقدة، ما يؤدي إلى تأخرهم الدراسي مقارنة بزملائهم. وللتغلب على هذه الصعوبات، تُعد تجزئة الوضعيات التعليمية استراتيجية فعالة ضمن التدخل النفسي التربوي (Brown, 2019 & Smith)، حيث تُقسم المهام التعليمية إلى خطوات صغيرة ومحددة، ليتمكن المتعلم من استيعاب كل مرحلة قبل الانتقال إلى المرحلة التالية.

الشكل 2: مفهوم التجزئة وتقسيم المهام التعليمية المعقدة

تعتمد هذه الاستراتيجية على مبادئ علم النفس التربوي وعلى التعلم التدريجي والتعزيز المرحلي والتكرار حسب الحاجة، كما تتيح للمعلم أو المرشد النفسي متابعة التقدم ومراعاة الفروق الفردية (الخولي، 2020). وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن تجزئة الوضعيات التعليمية تحسن التركيز وتقلل الإحباط وتزيد من قدرة المتعلم على إتمام المهام بنجاح (عبد الله، 2021).

1. **مفهوم تجزئة الوضعيات التعليمية:** تجزئة الوضعيات التعليمية هي عملية تقسيم المهمة التعليمية الكبيرة والمعقدة إلى خطوات صغيرة واضحة، قابلة للتعلم والفهم، بحيث يستطيع الطفل

التعامل معها واحدة تلو الأخرى. ويعتبر هذا الإجراء من استراتيجيات التدخل النفسي التربوي الأساسية للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم أو تأخر دراسي (Johnson, 2020).

أهداف التجزئة:

- تبسيط المعلومات لتتناسب مع مستوى المتعلم.
- تسهيل التركيز والانتباه على خطوة واحدة في كل مرة.
- الحد من الإحباط الناتج عن مواجهة المهام الكبيرة.
- تعزيز الثقة بالنفس من خلال النجاح المرحلي المتكرر (الحسن، 2022).

2. آليات تجزئة الوضعيات التعليمية

أ. تحليل المهمة التعليمية

- تحديد المهارات المطلوبة لحل الوضعية التعليمية.
- تصنيف المهارات إلى مهارات أساسية ومهارات داعمة.
- استخراج الخطوات الفرعية التي تؤدي إلى إنجاز المهمة الكبرى.

مثال في تعلم حل مسألة رياضية، يتم تقسيمها إلى: فهم نص المسألة، تحديد البيانات والمعطيات، اختيار العملية الحسابية المناسبة، إجراء العمليات الحسابية خطوة بخطوة، ثم التحقق من النتيجة (Davis, 2021 & Miller).

ب. تقديم المعلومات تدريجيا

- عرض الخطوة الأولى فقط للمتعلم، مع الشرح أو النمذجة العملية.
- الانتقال إلى الخطوة التالية بعد إتقان الأولى، مع تكرارها للتأكد من الفهم.
- استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة والنمذجة لتعزيز التعلم.

ج. الاستعانة بالوسائل البصرية والسمعية

- استخدام بطاقات تعليمية، رسوم توضيحية، مخططات، أو فيديوهات تعليمية لتوضيح كل خطوة.
- ربط كل خطوة بحياته اليومية أو أنشطة عملية يسهل عليه فهمها.

د. التعزيز المرحلي

- مكافأة المتعلم على كل خطوة صحيحة قبل الانتقال للخطوة التالية.
- تقديم تغذية راجعة مباشرة لتصحيح الأخطاء فورا.

هـ. تكرار الممارسة والتقوية

- السماح للطفل بإعادة كل خطوة عدة مرات حتى يكتسب المهارة.
- تجميع الخطوات بعد إتقان كل واحدة لتكوين الأداء الكامل للوضعية التعليمية.

3. خطوات التجزئة التطبيقية

لتطبيق استراتيجية التجزئة بشكل فعال، يمكن اتباع الخطوات التالية (Ali, 2021):

- تحديد الوضعية التعليمية: اختيار مهمة تعليمية واضحة وملائمة لمستوى المتعلم.
- تحليل المهمة إلى مراحل: تقسيم المهام المعقدة إلى خطوات صغيرة ومتسلسلة.
- تقديم كل مرحلة بشكل منفصل: تعليم كل خطوة على حدة.
- تعزيز كل مرحلة: استخدام التعزيز الإيجابي اللفظي أو الرمزي.
- الملاحظة الدقيقة: متابعة استجابة الطفل لكل مرحلة.
- التكرار عند الحاجة: إعادة الخطوات التي لم يتمكن الطفل من إتقانها.
- دمج النتائج: دمج المراحل للوصول إلى الإنجاز الكامل.
- التواصل مع الوالدين: دعم الطفل في البيت لضمان الاستمرارية.

4. خصائص وفوائد هذا النوع من التدخل

الخصائص:

- التدرج: الانتقال من البسيط إلى المعقد.
- التكرار: تعزيز التعلم من خلال إعادة الخطوات.
- الشمولية: تغطية جميع عناصر المهمة التعليمية بدون زيادة الحمل المعرفي.
- المرونة: تعديل الخطوات حسب مستوى الطفل (الخولي، 2020).

الفوائد:

- تقليل مستوى القلق والإحباط لدى الطفل.
- تعزيز الاستقلالية والقدرة على حل المشكلات.
- بناء مهارات التعلم الذاتي والتفكير النقدي.
- السماح للمعلم بتحديد نقاط القوة والضعف ومعالجتها بشكل فردي.

5. تطبيق عملي لمستوى السنة الثالثة ابتدائي

جدول رقم 02 يقدم نماذج تطبيقية لتجزئة الوضعيات التعليمية حسب المواد

المادة	الوضعية التعليمية	خطوات التجزئة	التعزيز المرحلي
الرياضيات	حل مسألة جمع وطرح متعددة الخطوات (مثل: أحمد لديه 45 كرة.)	قراءة المسألة وتحديد المعطيات. تحديد المطلوب إجراء العملية الأولى (الطرح) التحقق من الإجابة. إجراء العملية الثانية (الجمع). كتابة الجواب في جملة كاملة.	استخدام كرات أو صور لتوضيح المسألة التصفيق أو النجمة بعد كل عملية صحيحة. تشجيع لفظي عند الإجابة الصحيحة.
اللغة العربية	فهم نص قصصي قصير وكتابة جمل مفيدة	تحديد الكلمات الجديدة. فهم الجمل الرئيسية. استخراج الفكرة العامة. صياغة جمل جديدة باستخدام كلمات النص الإجابة عن أسئلة النص.	مكافأة لفظية عند استخراج فكرة صحيحة استخدام ملصقات عند صياغة جمل جديدة صحيحة. إشراك زملاء الطفل في التحقق من الإجابة.
العلوم	التعرف على دورة الماء (المطر، التبخر، التكاثف)	عرض نموذج مرئي لدورة الماء. تقسيم الدورة إلى مراحل: تبخر، تكاثف، هطول. توضيح كل مرحلة باستخدام رسومات أو أنشطة عملية إعادة ترتيب المراحل بالترتيب الصحيح. مراجعة وربط الدورة بالحياة اليومية.	استخدام البطاقات والصور الملونة. مكافأة عند ترتيب المراحل بشكل صحيح. تشجيع على إعادة الشرح أمام الصف.
التربية الفنية	رسم مشهد طبيعي	التعرف على عناصر المشهد (شجرة، بيت، سماء) رسم كل عنصر على حدة. دمج العناصر تدريجيا. تلوين المشهد. عرض العمل ومناقشته.	إعطاء نجمة أو ختم على كل عنصر مكتمل. مشاركة العمل مع الأقران. التعليقات الإيجابية على الإبداع والجهد.

ملاحظات تطبيقية

- تقديم المهام على مراحل صغيرة :لتجنب شعور الطفل بالإحباط.
- التعزيز المرحلي :مكافآت صغيرة بعد إتمام كل مرحلة لرفع الدافعية.
- الملاحظة والتقييم المستمر :متابعة كل خطوة لضبط مستوى الصعوبة.
- تكرار الخطوات عند الحاجة :إعادة أي مرحلة لم يتقنها الطفل.
- ربط التعلم بالواقع :استخدام الألعاب أو الأنشطة العملية لتقريب المفاهيم.
- تعاون الأسرة والمدرسة :دعم الطفل خارج الصف، وضمان استمرارية التعلم.

خلاصة:

تجزئة الوضعيات التعليمية تُعد استراتيجية فعالة للتدخل النفسي التربوي للأطفال ذوي التأخر الدراسي، حيث توفر لهم فرصة للتعلم التدريجي، وتقلل من إحباطهم وتزيد من دافعيتهم ومهاراتهم (Brown, 2019 & Smith). ومن خلال تطبيق خطوات التجزئة والتعزيز المرحلي والمتابعة الدقيقة يمكن للمعلم أو المرشد النفسي مساعدة الطفل على استيعاب المفاهيم، وتنمية قدراته الأكاديمية والاجتماعية وبناء ثقة في الذات. كما أن التعاون بين المعلم والأسرة وزملاء الطفل يضمن استمرارية التعلم ونجاح عملية التدخل النفسي التربوي (الحسن، 2022).

قائمة المراجع

المراجع العربية

- الحسن، ليلى (2022)، استراتيجيات الدعم النفسي التربوي في المدرسة، دار الثقافة للنشر، عمان، الطبعة الأولى.
- الخولي، سامي (2020)، التعلم التدريجي وطرق التدريس الحديثة، دار المعارف، بيروت، الطبعة الثالثة.
- عبد الله، أحمد (2021)، التدخل النفسي التربوي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الثانية.

المراجع الأجنبية

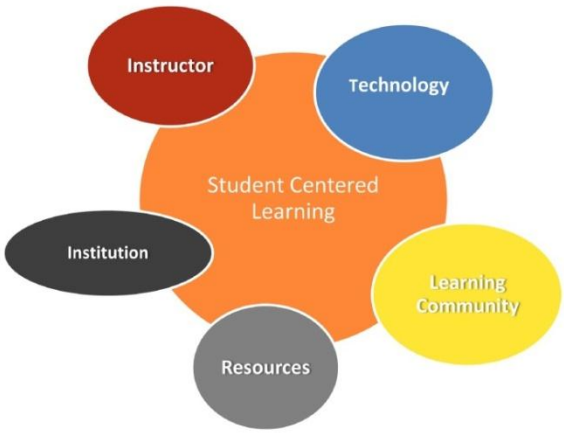
- Ali, M. (2021). Psychopedagogical Approaches in Elementary Education. Dar Al Maarifa, Cairo, 1st edition.
- Johnson, K. (2020). Applied Educational Psychology: Techniques and Strategies. Springer, New York, 3rd edition.

- Miller, R & ,.Davis, H. (2021). Teaching Strategies for Special Needs Learners. Pearson, Boston, 2nd edition.
- Smith, J & ,.Brown, L. (2019). Educational Interventions for Students with Learning Difficulties. Routledge, London, 2nd edition.

الدرس الثالث عشر: المساءلة التربوية كآلية نفسية تربوية لتنمية الحوار والتفكير

تمهيد

أصبحت المدرسة المعاصرة مطالبة بتجاوز النموذج التقليدي القائم على التلقي السلبي، نحو نموذج تربوي يجعل من التلميذ فاعلا في بناء تعلمه مشاركا في إنتاج المعرفة ومسؤولا عن مسار تعلمه (الزغول، 2019). وفي هذا السياق تبرز المساءلة التربوية كإحدى الآليات النفسية التربوية الفعالة التي تهدف إلى تنمية قدرة التلميذ على التساؤل والحوار والتفكير النقدي وتحمل المسؤولية في تعلمه.



الشكل 3: الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم النشط والمشاركة من التلاميذ

لا تعني المساءلة التربوية محاسبة التلميذ أو مساءلته بمعناها العقابي، بل هي عملية تربوية بنائية تقوم على تشجيع التلميذ على طرح الأسئلة وتبرير أفكاره ومناقشة آرائه والتفاعل الإيجابي مع المعلم والأقران داخل مناخ نفسي آمن وداعم (عبد الرحمن، 2022). وتزداد أهمية المساءلة في التدخل النفسي التربوي، خاصة مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم أو ضعف في المبادرة والتعبير.

أولا: مفهوم المساءلة التربوية

المساءلة التربوية هي عملية تعليمية نفسية تهدف إلى (زيتون، 2020)

- إشراك التلميذ في التفكير حول تعلمه.

- تشجيعه على التساؤل والاستفسار.
- مساعدته على التعبير عن أفكاره ومشاعره.
- تنمية مهارات الحوار والتفاعل الاجتماعي.

وتقوم المساءلة التربوية على الانتقال من سؤال :**ماذا حفظ التلميذ؟** إلى سؤال :**كيف يفكر التلميذ؟** ولماذا اختار هذا الجواب؟ وبذلك فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بـ: التفكير التأملي، ما وراء المعرفة، التعلم النشط، والتعلم التعاوني (أبو جادو، 2018)

ثانيا: الأبعاد النفسية والتربوية للمساءلة

1. البعد النفسي تُسهم المساءلة التربوية في (عبد الرحمن، 2022):
- تعزيز الثقة بالنفس.
- خفض القلق والخوف من الخطأ.
- تنمية الشعور بالكفاءة الذاتية.
- تقوية الدافعية الداخلية للتعلم.

فعندما يُمنح التلميذ حق السؤال والمناقشة دون خوف من التوبيخ، يشعر بالأمان النفسي الذي يسمح له بالمحاولة والخطأ والتعلم.

2. البعد التربوي من الناحية التربوية، تساعد المساءلة على (ملحم، 2021):
- تنمية مهارات التفكير العليا.
- تحسين الفهم العميق بدل الحفظ الآلي.
- بناء التعلم التعاوني.
- تعزيز مهارات التواصل اللغوي.

ثالثا: المساءلة ومهارة طرح الأسئلة

1. تعليم التلميذ كيف يسأل لا يولد التلميذ قادرا على طرح أسئلة فعالة، بل تُكتسب هذه المهارة بالتدريب، ويقع ذلك على عاتق المعلم والمرشد:
- نمذجة الأسئلة الجيدة.

- تشجيع جميع أنواع الأسئلة دون تصنيفها.
- إعادة صياغة أسئلة التلميذ لمساعدته على الوضوح.

أمثلة لأسئلة بنائية: "لماذا اخترت هذا الحل؟"، "كيف توصلت إلى هذه النتيجة؟"، "ماذا يحدث لو غيرنا المعطيات؟"، "هل هناك حل آخر؟."

2. الانتقال من السؤال السطحي إلى السؤال العميق

الجدول رقم 03 يقدم مستويات الأسئلة من السطحي إلى العميق

نوع السؤال	مثال تطبيقي
سؤال معرفي	ما تعريف...؟
سؤال تطبيقي	كيف نستخدم هذه القاعدة؟
سؤال تفسيري	لماذا حدث هذا؟
سؤال تأملي	ماذا تعلمت من هذا الخطأ؟

رابعا: المساءلة والحوار مع الأقران

1. الحوار كأداة تعلم الحوار بين الأقران يسمح بـ: تبادل وجهات النظر، تصحيح المفاهيم الخاطئة، وتعلم مهارات الإصغاء واحترام الرأي الآخر. ويُشجع التلميذ على تبرير رأيه، الدفاع عن اختياره، وتعديل أفكاره بناء على النقاش (الزغول، 2019)
2. استراتيجيات تعزيز الحوار

- العمل في مجموعات صغيرة.
- توزيع أدوار (متحدث، مستمع، ملاحظ).
- طرح سؤال مشترك للنقاش.
- تشجيع التغذية الراجعة بين التلاميذ.

خامسا: دور المعلم في تفعيل المساءلة

يقوم المعلم بدور محوري في إنجاح المساءلة من خلال (أبو جادو، 2018):

- توفير مناخ صفي آمن.

- تقبل الخطأ كفرصة للتعلم.
- تشجيع جميع التلاميذ على المشاركة.
- توجيه الحوار دون السيطرة عليه.
- استخدام أسئلة مفتوحة بدل المغلقة.

الشكل 4: دور المعلم كميسر للحوار التربوي والنقاش الصفي

سادسا: المساءلة في إطار التدخل النفسي التربوي

في حالات الصعوبات التعليمية، تُستخدم المساءلة من أجل:

- مساعدة التلميذ على فهم صعوبته.
- إشراكه في تحديد أهداف التعلم.
- تعليمه التفكير في استراتيجياته.
- تنمية الوعي بالذات المتعلمة.

مثال تطبيقي: تلميذ متعثر في حل مسألة :بدل إعطائه الحل مباشرة، يُسأل التلميذ الأسئلة التوجيهية التالية:

- ماذا فهمت من المسألة؟

- أين توقفت؟
- ما الخطوة التي تبدو صعبة؟
- ماذا جربت سابقا؟

خاتمة

تشكل المساءلة التربوية أداة نفسية تربوية فعالة في بناء متعلم نشط مفكر ومسؤول عن تعلمه (زيتون، 2020). فمساعدة التلميذ على طرح الأسئلة وخوض الحوار مع أقرانه ومع المعلم لا تعزز فقط التعلم الأكاديمي، بل تُنمي أيضا مهارات التواصل التفكير النقدي والثقة بالنفس. وفي إطار التدخل النفسي التربوي تُعد المساءلة مدخلا أساسيا لتحويل المتعلم من متلق سلبي إلى شريك فاعل في العملية التعليمية بما يضمن تعلما أعمق وأكثر استدامة (عبد الرحمن، 2022)

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبو جادو، صالح محمد (2018)، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الخامسة.
- الزغول، عماد عبد الرحمن (2019)، التعلم النشط: المفهوم والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الثالثة.
- زيتون، حسن حسين (2020)، استراتيجيات التدريس المعاصر، دار الشروق، الأردن، الطبعة الرابعة.
- عبد الرحمن، سعد علي (2022)، الإرشاد النفسي والتربوي المدرسي، دار صفاء، الأردن، الطبعة الأولى.
- ملحم، سامي محمد (2021)، علم النفس التربوي، دار المسيرة، الأردن، الطبعة السادسة.

المراجع الأجنبية

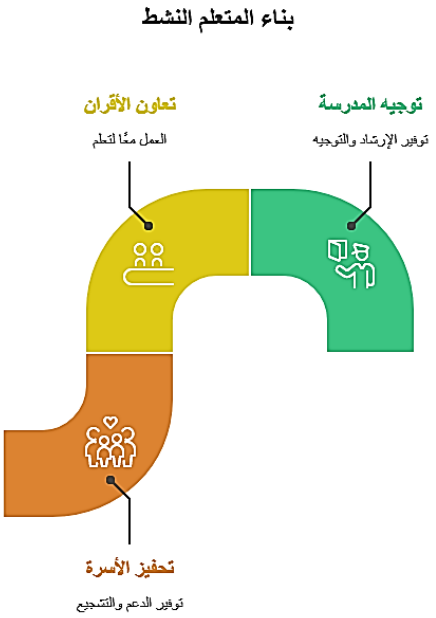
- Alexander, R. J. (2008). Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk. Dialogos.).
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. Oxford Review of Education, 40(4), 430-445
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. Phi Delta Kappan, 86(1), 8-21.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. International Journal of Science Education, 28(11), 1315-1346.

الدرس الرابع عشر: دور الأسرة والأقران في التدخل النفسي التربوي

تمهيد

يعد التعلم عملية تفاعلية متعددة المستويات، تشمل المعرفة، المهارات، والقيم. وبحسب أبحاث علم النفس التربوي الحديث، فإن نجاح التعلم لا يعتمد فقط على المعلومات التي يحصل عليها المتعلم، بل على القدرة على توظيفها في التفكير النقدي والتحليل الذاتي .

تظهر الدراسات أن الدعم الممنهج من الأسرة، جماعة الأقران، والمعلم يسرع عملية الانتقال من المعرفة البسيطة إلى المستوى ما بعد المعرفي، حيث يصبح المتعلم قادرا على تقييم أفكاره، اختيار استراتيجيات حل المشكلات المناسبة، وربط المعرفة بالسياقات الواقعية.



الشكل 5: تكامل أدوار الأسرة والأقران والمدرسة في دعم المتعلم

1. دور الأسرة

تؤدي الأسرة دورا محوريا في بناء الأساس النفسي والمعرفي للطفل من خلال:

- التحفيز الذاتي: تشجيع الطفل على تحديد أهداف شخصية ومتابعتها.
- التفكير الانعكاسي: مطالبة الطفل بتقييم أسلوبه في التعلم وحل المشكلات.
- التعلم بالمشاركة: الحوار حول المعلومات وربطها بالحياة اليومية لتعزيز فهم أعمق.

ملاحظة: أظهرت دراسة عبد الله (2022) أن الأطفال الذين يتلقون دعما أسريا مستمرا في التفكير النقدي يظهرون مستوى أعلى من التنظيم الذاتي وقدرة أكبر على حل المشكلات مقارنة بغيرهم.

2. دور جماعة الأقران

يساهم الأقران في توفير بيئة تعلم أفقية تتسم بالمرونة والمشاركة عبر:

التعلم التعاوني: تشكيل مجموعات صغيرة لمناقشة المشكلات وحلها بشكل جماعي.

النمذجة الاجتماعية: التعلم من زملاء أكثر خبرة في التفكير النقدي.

تقديم التغذية الراجعة: مساهمة الأقران في تعديل أفكار بعضهم البعض، مما يعزز التعلم المستقل.

مثال تطبيقي:

في ورشة عمل لحل مشروع علمي، يقوم كل طالب بتقديم استراتيجيته، ثم يُناقش مع المجموعة لاستخلاص أفضل الحلول؛ هذا يعزز التفكير النقدي والتحليل المستقل.

3. دور المدرسة والمعلم

يعمل المعلم كميسر للعملية التعليمية وموجه لمسارات التفكير من خلال:

تصميم مهام عالية المستوى: مشاريع تتطلب الربط بين المعرفة وتطبيقها في مواقف واقعية.

التقييم المرحلي والتغذية الراجعة: متابعة تقدم الطلاب وإعطاء ملاحظات محددة على "عمليات التفكير" لديهم، وليس فقط على النتائج النهائية.

تشجيع التعلم الذاتي: إتاحة فرص للطلاب لاستكشاف المعلومات بأنفسهم تحت إشراف المرشد أو المعلم.

ملاحظة: أظهر (Brown & Smith, 2019) أن الطلاب الذين يطبقون استراتيجيات التفكير ما بعد المعرفي ضمن الفصول التعليمية التفاعلية يحققون نتائج أفضل في حل المشكلات وتحليل المعلومات.

4. آليات تقييم تأثير التدخل النفسي التربوي

لضمان نجاح عملية التدخل ومتابعة تقدم المتعلم، تُستخدم الآليات التالية:

الشكل 6: أدوات قياس وتقييم أثر التدخل التربوي.

5. أمثلة عملية موسعة

لتحويل هذه المفاهيم النظرية إلى ممارسات يومية، يمكن تطبيق ما يلي:

- دفتر يوميات المتعلم: لتسجيل عملية التفكير في حل المشكلات اليومية وتتبع التطور الذاتي.

- مجموعات نقاش أسبوعية: جلسات بين الأقران لتبادل وجهات النظر وحل المشكلات المشتركة.
- مشاريع تربوية متدرجة الصعوبة: تُقدم من قِبل المعلم مصحوبة بتغذية راجعة دورية لدعم التعلم المرحلي.

خلاصة:

يشكل التدخل النفسي التربوي إطارا متكاملا لدعم نمو المتعلم على المستويين المعرفي وما بعد المعرفي. ومن خلال تضافر جهود الأسرة، الأقران، والمعلمين، يمكن للمتعلم أن يتجاوز الاكتفاء بالمعلومات، ويصبح قادرا على التفكير النقدي، التنظيم الذاتي، واتخاذ القرارات المستنيرة. يمثل هذا التدخل خطوة أساسية نحو إعداد متعلمين قادرين على التعامل مع تحديات الحياة الواقعية بثقة وكفاءة، مع الحفاظ على استقلاليتهم الفكرية وتنمية مهاراتهم الاجتماعية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- حسين، ليلى (2022). استراتيجيات التدخل النفسي التربوي لتعزيز التعلم الذاتي. دار النهضة العربية، لبنان، الطبعة الأولى.
- رشيد، فؤاد (2022). التعلم التعاوني والأقران في التعليم الحديث. دار الفكر العربي، الأردن، الطبعة الثانية.
- العطار، سامية (2023). التدخل النفسي التربوي ودوره في تطوير التفكير الناقد لدى الطلاب. دار العلوم للنشر، مصر، الطبعة الأولى.

المراجع الأجنبية

- Johnson, D., & Johnson, R. (2020). Cooperative Learning and Metacognition in Education. Routledge, UK, 2nd edition.
- Mahmoud, S., & Ahmed, R. (2021). Parental Involvement in Cognitive and Metacognitive Development. Springer, Germany, 1st edition.

الدرس 15: التقويم البعدي وفعالية التدخل النفسي التربوي

تمهيد: يمثل التقويم البعدي في التدخل النفسي التربوي مرحلة معرفية وإجرائية حاسمة، إذ لا يُنظر إليه بوصفه نهاية تقنية للبرنامج التدخلي، بل باعتباره لحظة إبستمولوجية لإعادة اختبار فرضية التغيير النفسي والسلوكي داخل السياق المدرسي. فالتدخل في جوهره يقوم على فرضية أن السلوك قابل للتعديل عبر استراتيجيات منظمة، بينما يأتي التقويم البعدي ليجيب عن سؤال علمي دقيق: هل حدث تغيير فعلي في البنية السلوكية والمعرفية للمتعلم أم مجرد تحسن ظرفي مرتبط بسياق التدخل؟.(OECD, 2015)

في هذا الإطار، لا يمكن اختزال الفعالية في مؤشرات كمية فقط مثل تحسن الدرجات أو انخفاض الغياب، لأن هذه المؤشرات قد تعكس استجابة سطحية أو مؤقتة. لذلك تعتمد المقاربة الحديثة على الدمج بين المؤشرات الكمية والكيفية، حيث يتم تحليل تطور الأداء الدراسي، مقابل دراسة التحولات العميقة في الدافعية، التفاعل الصفي، والشعور بالكفاءة الذاتية لدى المتعلم (UNESCO, 2021).

فعلى سبيل المثال، قد يُظهر تلميذ كان يعاني من اضطراب في الانتباه تحسنا في نتائج الفروض بنسبة ملحوظة بعد برنامج تدخل سلوكي. غير أن الملاحظة الصفية قد تكشف أن هذا التحسن مرتبط فقط بوجود المعلم أو الأخصائي داخل القسم، مما يعني أن التغيير لم يصل بعد إلى مستوى ''الاستدماج الذاتي للاستراتيجيات'' وإنما بقي تغييرا مرتبطا بالمراقبة الخارجية. هنا يصبح التقويم البعدي أداة لكشف عمق التغيير وليس فقط شكله الظاهري.

وتبرز في هذا السياق أهمية مفهوم ''إعادة الضبط التدخلي (Recalibration of Intervention)''، وهو مفهوم يعكس الطبيعة الديناميكية للتدخل النفسي التربوي، حيث لا يتم التعامل مع البرنامج التدخلي كخطة مغلقة، بل كنظام مفتوح قابل للتعديل المستمر بناء على المعطيات الميدانية. فإذا أظهر التقويم البعدي أن التدخل الفردي لم يحقق الأثر المطلوب، يتم الانتقال إلى مستوى آخر من التحليل قد يشمل الأسرة أو المناخ الصفي أو حتى البنية التنظيمية للمؤسسة.(Bronfenbrenner, 1979)

مثال تطبيقي مركب:

تلميذ يُظهر انخفاضا في السلوك العدواني بعد برنامج تعديل سلوك فردي.

لكن تحليل الوضعية بعد شهرين يُظهر استمرار:

- التوتر داخل التفاعل مع الأقران
- حساسية مرتفعة تجاه النقد
- ضعف في الاندماج الاجتماعي

هنا لا يمكن اعتبار التدخل ناجحا بشكل كامل، لأن التغيير لم يشمل البنية الاجتماعية للسلوك، بل اقتصر على المظهر الخارجي فقط. وبالتالي يتم إعادة تصميم التدخل ليشمل العمل الجماعي داخل القسم وبرامج المناخ المدرسي.

إن فعالية التدخل النفسي التربوي، من منظور نسقي، لا تُقاس فقط بحدوث التغيير، بل بمدى استمراريته وانتقاله من مستوى "التعديل الخارجي" إلى مستوى "التحول الداخلي المستدام"، أي عندما يصبح المتعلم قادرا على ضبط سلوكه ذاتيا دون تدخل خارجي مباشر. وهذا ما يجعل التقويم البعدي ليس مجرد أداة قياس، بل آلية تفكير نقدي في جودة التدخل ذاته.

قائمة المراجع:

- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. *Harvard* University Press.
- OECD (2015). Education and Skills for the 21st Century. https://www.oecd.org
- UNESCO (2021). Inclusion in Education. https://unesdoc.unesco.org

الدرس 16: التكفل بالحالات الخاصة والمعقدة داخل الوسط المدرسي

تمهيد

يمثل التكفل بالحالات الخاصة والمعقدة داخل الوسط المدرسي أحد أكثر مجالات التدخل النفسي التربوي تركيبا وتعقيدا، لأنه يتعامل مع وضعيات لا يمكن اختزالها في سبب واحد أو متغير منفرد، بل هي نتاج تفاعل ديناميكي بين الفرد وبيئته النفسية والأسرية والمدرسية والاجتماعية. إن هذا النوع من الحالات يفرض تجاوز المنطق العيادي التقليدي الذي يقوم على الفصل بين ''المشكل'' و''السياق''، نحو منطق نسقي يعتبر أن السلوك المضطرب ليس معطى فرديا معزولا، بل هو تعبير عن اختلال في التوازن العام للمنظومة التربوية والاجتماعية التي يعيش داخلها المتعلم. وقد أكدت الأدبيات العربية في علم النفس التربوي أن السلوك المدرسي لا يمكن فهمه إلا في إطار بيئته التفاعلية الشاملة (زهران، 2005)

وفي هذا السياق، فإن التحليل النسقي للحالات المعقدة يفرض إعادة بناء طريقة النظر إلى التلميذ من ''موضوع للتشخيص'' إلى ''فاعل داخل شبكة من العلاقات''. فالتلميذ الذي يظهر سلوكا عدوانيا داخل القسم، على سبيل المثال، لا يمكن تفسير سلوكه بالاعتماد على خصائصه الفردية فقط، بل يجب تفكيك السياق الذي ينتج هذا السلوك، بما في ذلك أساليب التنشئة الأسرية، وطبيعة التفاعل داخل القسم، ومستوى الضغط المدرسي، والعلاقات مع الأقران. إن هذا التحول في الرؤية يمثل انتقالا من منطق التفسير الخطي إلى منطق التفسير الدائري الذي تعتبره المقاربات النسقية أساسا لفهم السلوك الإنساني (الشناوي وعبد الرحمن، 2010)

ويترتب عن هذا التصور أن عملية التكفل بالحالات المعقدة لا يمكن أن تكون خطية أو موحدة، بل هي عملية متعددة المستويات تتغير وفق درجة التعقيد وشدة الحالة. فالتدخل في هذا السياق لا يبدأ بالعلاج المباشر، بل ينطلق من مستوى وقائي مؤسسي يهدف إلى تعديل المناخ المدرسي وتحسين جودة العلاقات التربوية داخل القسم. فإذا لم يكن هذا المستوى كافيا، يتم الانتقال إلى مستوى التدخل الموجه الذي يعتمد على استراتيجيات تعديل السلوك والدعم النفسي التربوي داخل المؤسسة، قبل أن نصل إلى المستوى الثالث المتمثل في الإحالة إلى مختصين خارجيين

في الحالات التي تتجاوز إمكانيات التدخل المدرسي. هذا التدرج يعكس مبدأ أساسيا في الإرشاد النفسي المدرسي مفاده أن التدخل يجب أن يكون متناسبا مع درجة الخطورة وليس مع التشابه الظاهري للحالات (ملحم، 2014)

إن اتخاذ القرار العيادي التربوي داخل هذا السياق يمثل لحظة مفصلية في مسار التكفل، لأنه يجمع بين التحليل العلمي للمعطيات وبين التقدير المهني للموقف. فلا يتعلق الأمر بقرار فردي قائم على الحدس، بل بعملية تحليل متعددة المصادر تشمل الملاحظة الصفية، والمقابلة الإرشادية، واختبارات القياس، إضافة إلى تقارير المعلمين والأولياء. هذا القرار يحدد ليس فقط طبيعة التدخل، بل أيضا حدوده وإمكاناته، وهو ما يجعله مسؤولية مهنية دقيقة تتطلب كفاءة عالية في التحليل والتفسير.

ومن زاوية أخرى، فإن التكفل بالحالات المعقدة لا يمكن أن ينجح في إطار العمل الفردي المعزول، بل يفترض وجود عمل تشاركي منظم بين مختلف الفاعلين التربويين داخل المؤسسة. فغياب التنسيق بين الأخصائي النفسي والمعلمين والإدارة والأسرة يؤدي إلى تفكك التدخل وفقدان فعاليته، حتى وإن كانت التقنيات المستعملة دقيقة علميا. إن العمل التشاركي هنا لا يعني فقط تبادل المعلومات، بل بناء رؤية مشتركة للحالة، وتوحيد الفهم حول طبيعتها، وتنسيق التدخلات المختلفة بشكل يضمن الاتساق والانسجام.

مثال تطبيقي مركب:

في حالة تلميذ يعاني من سلوك عدواني متكرر داخل القسم مع ضعف في التحصيل الدراسي وانسحاب اجتماعي واضح، فإن التحليل السطحي قد يوجه نحو اعتباره حالة اضطراب سلوكي فردي. غير أن التحليل النسقي يكشف أن هذا السلوك مرتبط بتفكك أسري، واعتماد أسلوب تربوي صارم داخل المدرسة، إضافة إلى تعرضه للتنمر من طرف الأقران. في هذه الحالة، لا يكون التدخل فعالا إذا اقتصر على تعديل سلوك التلميذ فقط، بل يجب أن يشمل إعادة تنظيم المناخ الصفي، وتقديم دعم نفسي فردي، وإشراك الأسرة في عملية إعادة التكيف، بما يعيد التوازن إلى النسق ككل.

وبناءا على ذلك، يمكن القول إن التكفل بالحالات الخاصة والمعقدة لا يُفهم كإجراء علاجي محدود، بل كممارسة نسقية مركبة تعيد بناء العلاقات داخل النظام التربوي، وتنتقل من منطق علاج العرض إلى منطق فهم البنية المنتجة لذلك العرض.

قائمة المراجع:

- زهران، حامد عبد السلام (2005) الصحة النفسية والعلاج النفسي .عالم الكتب.
- الشناوي، محمد عبد الرحمن، وعبد الرحمن، محمد السيد (2010) الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق .دار الفكر العربي.
- ملحم، سامي محمد (2014) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي .دار المسيرة للنشر والتوزيع.

دروس الإثراء والمطالعة: أخلاقيات التدخل النفسي التربوي وحقوق المتعلم

تمهيد

يُعد البعد الأخلاقي من أكثر الأبعاد تعقيدا وحساسية في ممارسة التدخل النفسي التربوي، إذ تنطوي هذه الممارسة على علاقة غير متوازنة بطبيعتها بين مختص يملك خبرة وأدواتٍ وصلاحيات، وبين متعلم يجد نفسه في وضع هشاشة ومطالبة بالمساعدة. ومن هنا وُلدت الحاجة الملحة إلى منظومة أخلاقية مهنية تُنظم هذه العلاقة وتحمي جميع أطرافها. وقد أولت الجمعيات النفسية والتربوية الدولية أهمية بالغة لهذا الجانب، حتى باتت أخلاقيات المهنة شرطا لا تفاوض فيه لممارسة التدخل.(APA, 2017)

إن الأخلاق في التدخل النفسي ليست مجرد قواعد شكلية يتحاشى المختص الوقوع في مخالفتها، بل هي روح هذه المهنة وضمير ممارسها. وقد أثبتت الدراسات أن المرشدين الذين يمتلكون وعيا أخلاقيا عاليا يحققون نتائج أفضل في التدخل ويبنون علاقات مهنية أكثر ثقة وإنتاجية (Pope & Vasquez, 2016).

أولا: المبادئ الأخلاقية الخمسة الكبرى في التدخل

استند كيتشنر (Kitchener, 1984) إلى خمسة مبادئ أخلاقية كبرى تُشكل الإطار المرجعي لأي ممارسة نفسية تربوية:

1. **الاستقلالية** (**Autonomy**) احترام قدرة المتعلم وأسرته على اتخاذ قراراتهم بحرية واستقلالية. يعني ذلك عمليا إبلاغهم بكل خيارات التدخل المتاحة وعدم فرض مسار بعينه. وفي السياق التربوي الجزائري، كثيرا ما تُنتهك هذه القيمة حين يُفرض على الأسرة تشخيص أو برنامج دون إشراك فعلي.

2. **الإحسان** (**Beneficence**) السعي الدائم لتحقيق مصلحة المتعلم الفضلى. والمقصود ليس ما يراه المختص مفيدا بالضرورة، بل ما يخدم النمو الحقيقي للمتعلم في أبعاده المعرفية والانفعالية

والاجتماعية. وهذا المبدأ يُلزم المختص بالتحديث المستمر لمعرفته حتى يكون تدخله مبنيا على أحدث الأدلة العلمية.

3. عدم الإضرار (Non–maleficence) يُجسد مبدأ "لا ضرر ولا ضرار" الشرط الأخلاقي الأول في الممارسة المهنية. ويتمثل الضرر المحتمل في التدخل النفسي التربوي في: إعادة صدمة المتعلم بأسئلة عدوانية، وصمه بتشخيص غير دقيق، أو بناء خطط تدخل تفوق قدراته وتُعمق شعوره بالفشل.

4.العدالة (Justice) يُلزم مبدأ العدالة المختصَ بأن يتعامل مع جميع المتعلمين دون تمييز قائم على الجنس أو الانتماء الاجتماعي أو الإثني أو الديني. كما يُوجب عليه مراعاة الفوارق الثقافية في التشخيص وعدم الاحتكام إلى معايير سياق ثقافي مغاير.

5. الأمانة والولاء (Fidelity) الوفاء بالالتزامات المهنية وبناء الثقة، وهو ما يعني تجنب الوعود غير الواقعية للأسرة، والالتزام بالمواعيد وببنود الاتفاق المهني.

ثانيا: السرية المهنية في السياق التربوي

تُشكل السرية الركيزة الأولى في منظومة أخلاقيات التدخل. وتعني أن المختص ملزم بعدم الكشف عن أي معلومات شخصية يُطلعه عليها المتعلم أو أسرته إلا في حالات استثنائية محددة. وقد أقر ميثاق الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, 2017) جملة من الاستثناءات الوجيهة، تشمل:

- خطر إلحاق الأذى بالنفس أو بالآخرين
- الإساءة للأطفال أو الفئات الضعيفة
- أمر قضائي صادر من جهة قانونية مختصة
- الإفصاح لأغراض التدريب والإشراف المهني الرسمي

وتُثير السرية في الوسط المدرسي الجزائري تحديات خاصة، إذ كثيرا ما تطلب الإدارة المدرسية الاطلاع على ملفات التلاميذ بدواعٍ إدارية. والموقف الأخلاقي المهني يقتضي إبلاغ المتعلم وأسرته بما يمكن الإفصاح عنه وما لا يمكن، قبل أي تواصل مع الإدارة.

ثالثا: الموافقة المستنيرة مع الأطفال والمراهقين

تقتضي الموافقة المستنيرة أن يُفهم المتعلم وأسرته طبيعة التدخل المقترح وأهدافه وحدوده والمخاطر المحتملة قبل البدء فيه. وفي حالة القاصرين:

- تُؤخذ الموافقة القانونية من الولي الشرعي
- يُشرك المتعلم في التهيؤ والشرح وفق مستوى نضجه المعرفي والوجداني
- يُحترم حق المراهق في رفض التدخل في حدود ما يسمح به القانون

وهذه المسألة بالغة الدقة في السياق المدرسي، حيث قد يُحضر التلميذ إلى مكتب المرشد دون إبلاغه مسبقا. وهذا الإجراء وإن كان شائعا فإنه يُضعف التحالف الإرشادي ويزرع المقاومة في النفوس.

رابعا: المعضلات الأخلاقية الشائعة في السياق التربوي الجزائري:

جدول 04 يوضح توجيهات لبعض الإشكالات

المعضلة	القيم المتعارضة	التوجيه المهني
طلب الإدارة الاطلاع على ملف التلميذ	السرية مقابل الشفافية المؤسسية	إبلاغ التلميذ والاتفاق على ما يمكن الإفصاح عنه
اكتشاف حالة إساءة لطفل	السرية مقابل واجب الحماية	الإبلاغ الإجباري يتقدم على السرية
ضغط الأسرة للحصول على تشخيص محدد	الموضوعية مقابل إرضاء الأطراف	الالتزام بالموضوعية وشرح النتائج بشفافية
استخدام أدوات غير مقننة محليا	الكفاءة مقابل الموارد المتاحة	التحفظ على النتائج وتوضيح محدوديتها

خامسا: الكفاءة المهنية والإحالة

يُلزَم المختص التربوي بعدم ممارسة أي شكل من أشكال التدخل إلا في نطاق تدريبه وكفاءاته المعترف بها. والتدخل خارج نطاق الكفاءة يُشكل انتهاكا أخلاقيا صريحا حتى لو كانت النية حسنة. ويستلزم ذلك:

- التكوين المستمر والإشراف المهني المنتظم
- الرجوع إلى الزملاء الأكثر تخصصا عند الحاجة
- الإحالة الفورية حين تتجاوز الحالة حدود الكفاءة المهنية

سادسا: الرقابة الذاتية – الركيزة الصامتة للأخلاق المهنية

لا تكتمل المنظومة الأخلاقية دون الرقابة الذاتية، التي تعني قدرة المختص على مراقبة عملياته الوجدانية وتحيزاته الذاتية وتأثيراتها على التدخل. وتستلزم:

- المراقبة المستمرة للمشاعر الشخصية أثناء الجلسات
- الوعي بظاهرة التحويل المضاد(Counter-transference)
- الخضوع لعمل شخصي علاجي أو إشرافي منتظم

خلاصة:

إن أخلاقيات التدخل النفسي التربوي ليست قيدا يُحد من حرية المختص، بل هي ضمانة الحرية الحقيقية للمتعلم. ففي الفضاء التربوي حيث يكون التلاميذ في أشد حالات الهشاشة والحاجة، يغدو الالتزام الأخلاقي عهدا مقدسا يُحيط هذه العلاقة المهنية بالأمان والثقة والكرامة. وعلى الطالب المتخصص أن يُدرك أن التكوين الأخلاقي لا يقل أهمية عن التكوين التقني.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- الحريري، رافد حسين (2020) الصحة النفسية للطفل والمراهق في البيئة المدرسية. دار الفكر.
- العساف، صالح بن حمد (2021) علم النفس التربوي وتطبيقاته المدرسية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- قناوي، هدى عبد الرحمن (2023) الدعم النفسي التربوي وصعوبات التعلم. دار الجامعة الجديدة.

المراجع الأجنبية

- American Psychological Association (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. https://www.apa.org/ethics/code
- Kitchener, K. S (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. The Counseling Psychologist, *12*(3), 43–55.
- Pope, K. S., & Vasquez, M. J. T. (2016). Ethics in Psychotherapy and Counseling: A Practical Guide (5th ed.). Wiley.
- Remley, T. P., & Herlihy, B. (2020). Ethical, Legal, and Professional Issues in Counseling (6th ed.). Pearson.

دروس الإثراء والمطالعة: الصحة النفسية المدرسية وبرامج التدخل الوقائي

تمهيد

تُمثل الصحة النفسية المدرسية مجالا متناميا في حقل التدخل النفسي التربوي، إذ تتجاوز حدود علاج الاضطرابات الفردية لتطال البيئة التربوية في كليتها: مناخها، علاقاتها، ثقافتها المؤسسية. ويُشكل التوجه الوقائي نقلة نوعية من نموذج "الانتظار حتى ظهور المشكلة" إلى نموذج "بناء الكفاءات قبل وقوعها"، مما يُقلص التكاليف الإنسانية والمادية ويُضاعف الأثر التربوي الإيجابي (Durlak et al., 2011)

وتدل الإحصاءات الدولية على أن واحدا من كل خمسة مراهقين يعاني من اضطراب نفسي موثق في مرحلة التعليم، وأن 50% من الاضطرابات النفسية عند الراشدين تبدأ بوادرها قبل سن الرابعة عشرة .(Kessler et al., 2005) ومن هنا تتأكد ضرورة التدخل الوقائي المبكر في السياق المدرسي بوصفه استثمارا صحيا وتربويا واجتماعيا بعيد المدى.

أولا: مفهوم الصحة النفسية المدرسية

تُعرَف الصحة النفسية المدرسية بأنها الحالة التي تتوافر فيها للمتعلم: القدرة على التعلم الفعال والتحصيل المناسب لإمكاناته، والقدرة على بناء علاقات اجتماعية إيجابية، والقدرة على التكيف مع الضغوط وحل المشكلات، والإحساس بالكفاءة الذاتية والقيمة الشخصية، ضمن بيئة مدرسية داعمة وآمنة.(WHO, 2004)

وتتلازم في هذا التعريف ثلاثة أبعاد:

- **البعد الوجداني** :الإحساس بالسعادة والرفاهية النفسية داخل الفضاء المدرسي
- **البعد الاجتماعي** :جودة العلاقات مع الأقران والمعلمين والبيئة المدرسية
- **البعد المعرفي والأكاديمي** :القدرة على الانخراط في التعلم وتحقيق مخرجاته

ثانيا: نموذج التدخل ثلاثي المستويات(RTI)

يُعد نموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention) من أكثر النماذج شيوعا وفعالية، ويقوم على ثلاثة مستويات متدرجة:

المستوى الأول – الوقاية الشاملة (80–90% من التلاميذ (برامج للصحة النفسية الإيجابية لعموم الفصل، تشمل: تعليم مهارات التنظيم الانفعالي، تعزيز التعاطف، برامج منع التنمر.

المستوى الثاني – التدخل الانتقائي (10–15 (%تدخلات مكثفة في مجموعات صغيرة للتلاميذ ذوي الخطر المعتدل، تشمل: مجموعات دعم القلق المدرسي، الإرشاد الجماعي.

المستوى الثالث – التدخل المكثف (5 (%تدخل فردي مكثف للحالات عالية الخطورة: علاج نفسي فردي، تحويل إلى مختص، خطة دعم فردية.

ثالثا: برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي(SEL)

تُعد برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي (Social and Emotional Learning) من أكثر التدخلات الوقائية فعالية بالأدلة. وقد خلصت دراسة دورلاك وآخرين (Durlak et al., 2011) التي شملت 213 برنامجا وأكثر من 270,000 تلميذ إلى أن برامج:SEL

- ترفع التحصيل الأكاديمي بمتوسط 11 درجة معيارية
- تُخفض السلوكات السلبية بنسبة 25%

وتتمحور هذه البرامج حول خمس كفاءات كبرى:

1. **الوعي الذاتي** :التعرف على مشاعر الذات والاعتراف بها
2. **إدارة الذات** :تنظيم الانفعالات والتحكم في الاندفاعية
3. **الوعي الاجتماعي** :التعاطف وفهم وجهات النظر الأخرى

4. **مهارات العلاقات** :بناء علاقات إيجابية والتعاون الفعال
5. **صنع القرار المسؤول** :اتخاذ قرارات أخلاقية وبناءة

رابعا: برامج منع التنمر المدرسي

يُمثل التنمر أحد أشد التهديدات ضررا للصحة النفسية للمتعلمين. وقد أثبت برنامج أولوس (Olweus, 2010)فعاليته في تخفيض التنمر بنسبة تصل إلى 50% عبر ثلاثة مستويات:

- **المدرسة ككل** :سياسات واضحة، تدريب المعلمين، إشراك الأسرة
- **مستوى الفصل** :قواعد سلوكية، نقاشات منتظمة، تعزيز السلوك الإيجابي
- **المستوى الفردي** :العمل مع الضحايا والمعتدين والمشاهدين

خامسا: دور الأخصائي النفسي التربوي في الصحة النفسية المدرسية

جدول 05 دور الأخصائي ومهامه الإجرائية

الدور	المهام الإجرائية
التشخيص المبكر	الكشف عن المتعلمين في خطر عبر أدوات غربلة منتظمة
الإرشاد الوقائي	تصميم وتنفيذ برامج الوقاية الشاملة والانتقائية
التشاور المهني	تقديم الاستشارة للمعلمين والإدارة والأسر
الإحالة والتنسيق	توجيه الحالات المعقدة إلى الخدمات المتخصصة
التقييم والمتابعة	قياس فعالية البرامج المنفذة وتحسينها

سادسا: تحديات التطبيق في السياق الجزائري

- ندرة الأخصائيين النفسيين مقارنة بعدد التلاميذ
- ضعف الأدوات المقننة محليا

- الوصمة الاجتماعية المرتبطة بطلب الدعم النفسي
- غياب التنسيق بين قطاعات التربية والصحة والشؤون الاجتماعية

خلاصة:

إن بناء مدرسة صحية نفسيا ليس رفاهية أكاديمية، بل ضرورة تربوية وإنسانية. والتدخل الوقائي هو أذكى استثمار تربوي ممكن لأن تكلفته أقل وأثره أعمق وامتداده أطول. ويُشكل الأخصائي النفسي التربوي حلقةَ الوصل الأساسية بين رؤية الصحة النفسية الإيجابية وتحقيقها في الفصول الدراسية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- الشناوي، محمد السيد (2019) التدخلات النفسية والسلوكية في المجال التربوي. مكتبة الأنجلو المصرية.
- العساف، صالح بن حمد (2021) علم النفس التربوي وتطبيقاته المدرسية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- قناوي، هدى عبد الرحمن (2023) الدعم النفسي التربوي وصعوبات التعلم. دار الجامعة الجديدة.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, *82*(1), 405–432.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. Archives of General Psychiatry, *62*(6), 593–602.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), Handbook of Bullying in Schools (pp. 9–33). Routledge.
- World Health Organization. (2004). Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice. WHO Press.

دروس الإثراء والمطالعة: التكفل النفسي بذوي صعوبات التعلم في الوسط المدرسي

تمهيد

تُشكل صعوبات التعلم ظاهرة تربوية ونفسية بالغة التعقيد، لا يزال الغموض يكتنف جوانب عديدة منها رغم الجهود البحثية المتراكمة على مدى عقود. وتكشف الإحصاءات الدولية أن ما بين 5 و15% من التلاميذ يعانون من شكل أو آخر من صعوبات التعلم النوعية، في حين تُشير التقديرات الجزائرية غير الرسمية إلى أرقام مقاربة لم تخضع بعدُ لمسح علمي منهجي شامل (الزيات، 2017). وما يزيد الأمر تعقيدا أن صعوبات التعلم لا تعني بالضرورة انخفاضا في الذكاء العام، بل هي اضطرابات نوعية في معالجة المعلومات لدى أفراد يمتلكون في الغالب قدرات معرفية طبيعية أو فوق المتوسط.

ومن هنا يتأكد دور التخصص في علم النفس المدرسي: الكشف المبكر، التشخيص الفارقي الدقيق، وبناء برامج تكفل فردية تُحرر المتعلم من وصمة "الكسل" أو "الغباء" التي ظل يحملها تاريخيا بسبب سوء التشخيص.

أولا: مفهوم صعوبات التعلم وتصنيفاتها

التعريف الإجرائي :صعوبات التعلم هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو استخدامها، تظهر في عدم القدرة الكاملة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية (Kirk & Gallagher, 1989).

ويُميز الأدب التخصصي بين صنفين رئيسيين:

أ. **صعوبات التعلم النمائية** ترتبط بالعمليات النفسية الأساسية التي تمثل متطلبات قبلية للتعلم الأكاديمي، وتشمل: اضطرابات الانتباه، الذاكرة، الإدراك الحسي الحركي، التفكير، واللغة الشفهية. وهذه الصعوبات تُلقي بظلالها على جودة التعلم الأكاديمي اللاحق وتُفسر جزءا كبيرا من الفشل الدراسي.

ب. **صعوبات التعلم الأكاديمية** تنعكس مباشرة على الأداء الأكاديمي، وأبرزها:

- **الديسليكسيا**: (**Dyslexia**) صعوبة في فك الرموز والقراءة الطلقة رغم كفاءة عقلية طبيعية
- **الديسغرافيا**: (**Dysgraphia**) صعوبة في التعبير الكتابي والتنظيم المكاني على الورقة
- **الديسكالكيليا**: (**Dyscalculia**) صعوبة في استيعاب المفاهيم العددية وإجراء الحسابات

ثانيا: التشخيص الفارقي – الشرط الأول للتكفل الصحيح

يُعد التشخيص الفارقي القدرةَ على التمييز بين صعوبات التعلم من جهة، وبين الظواهر المتداخلة معها من جهة أخرى. وهذا التمييز ليس ترفا أكاديميا، بل ضرورة أخلاقية ومهنية لأن الخلط بينها يقود إلى تدخلات خاطئة قد تُعمق المشكلة.

جدول 06 يوضح أوجه تداخل مظاهر مع صعوبات التعلم

الظاهرة	أوجه التشابه مع صعوبات التعلم	الفارق الجوهري
التأخر الذهني	ضعف الأداء الأكاديمي	انخفاض عام في الذكاء يشمل كل المجالات
القصور الحسي	صعوبة في القراءة والكتابة	سببه إعاقة سمعية أو بصرية قابلة للتصحيح
الحرمان الثقافي	ضعف التحصيل	سببه بيئة محفوزة فقيرا وليس اضطرابا معرفيا
الاضطرابات الانفعالية	شرود الذهن وضعف التركيز	سببه أولي انفعالي وليس معالجة معلوماتية
فرط الحركة ونقص الانتباه	تشتت وضعف التنظيم	اضطراب تنفيذي أكثر منه معالجة لغوية

ثالثا: مبادئ التكفل النفسي التربوي بذوي صعوبات التعلم

1.مبدأ التدخل المبكر كلما كُشف عن صعوبة التعلم في مرحلة مبكرة، كان التدخل أكثر فعالية وأقل تكلفة. فالمخ في مراحل نموه المبكرة يتمتع بمرونة عصبية (Neuroplasticity) استثنائية تُتيح إعادة توجيه المسارات المعرفية المعيبة.(Shaywitz, 2003)

2. مبدأ التفريد لا يوجد برنامج تكفل واحد يصلح لجميع حالات صعوبات التعلم. كل تلميذ نمط فريد من الكفاءات والصعوبات يستوجب خطة تعليمية فردية (Individualized Education Program – IEP)مُصممة خصيصا له.

3. مبدأ التعويض لا التداوي الهدف الواقعي من التكفل ليس "علاج" الصعوبة – إذ كثيرا ما تبقى بدرجات متفاوتة – بل تزويد المتعلم بأدوات واستراتيجيات تعويضية تسمح له بالتكيف والنجاح رغم وجودها.

4. مبدأ الشمولية والتنسيق التكفل الفعال يُشرك جميع الأطراف: الأخصائي النفسي، المعلم، الأسرة، وأحيانا طبيب الأعصاب أو أخصائي النطق والتواصل.

رابعا: استراتيجيات التكفل الميداني

للديسليكسيا:

- التدريس الصوتي الصريح والمنهجي(Explicit Phonics Instruction)
- القراءة المصحوبة بالصوت مع المختص ثم مع زميل ثم منفردا(Scaffolded Reading)
- توفير النصوص بخط أكبر حجما وفراغات أوسع بين الأسطر
- استخدام تقنيات تحويل النص إلى صوت لتخفيف عبء فك الرموز

للديسكالكيليا:

- التعلم العياني التدريجي: أشياء ملموسة ← صور ← رموز مجردة

- الخط العددي المرئي لتجسيد العلاقات الكمية
- ربط المسائل بسياقات حياتية يومية مألوفة للمتعلم
- التركيز على فهم المفهوم قبل حفظ الخوارزمية

للديسغرافيا:

- تعزيز الحركة الدقيقة عبر أنشطة تدريبية ممنهجة
- السماح بالاستجابة الشفهية بديلا مؤقتا عن الكتابة
- استخدام الحاسوب أو التسجيل الصوتي للإجابة
- ورق الكتابة ذو الخطوط البارزة الملموسة

خامسا: الأثر النفسي لصعوبات التعلم وكيفية احتوائه

تجدر الإشارة إلى أن صعوبات التعلم لا تُعاني فقط على المستوى الأكاديمي، بل تمتد آثارها العميقة إلى الجانب النفسي، إذ تتشكل لدى هؤلاء التلاميذ تاريخيا قناعات سلبية صلبة من قبيل: "أنا أغبى من الآخرين" و"لن أنجح أبدا". ومن أبرز التداعيات النفسية:

- تدني حاد في مفهوم الذات الأكاديمي
- قلق دراسي مزمن يُضاعف الصعوبة الأصلية
- العزوف عن التعلم وتطوير استراتيجيات تجنب
- اضطرابات انفعالية مصاحبة في الحالات المزمنة غير المشخصة

ويستوجب التكفل الشامل معالجة هذا الجانب النفسي موازاة مع التدخل المعرفي، من خلال: إعادة البناء المعرفي للأفكار السلبية، وتكثيف تجارب النجاح المرحلية المدروسة، وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى المتعلم.

خلاصة:

يُذكرنا العمل مع ذوي صعوبات التعلم بأن العقل البشري لا يسير وفق مسار واحد، وأن الاختلاف في أسلوب المعالجة ليس عجزا بل تنوعا يستحق التكيف المهني. ومسؤولية الأخصائي النفسي التربوي أن يُحول النظرة إلى هؤلاء التلاميذ: من "من لا يستطيع" إلى "من يحتاج طريقا مختلفا"، وهذا التحول في الإطار المرجعي هو في حد ذاته أثمن أشكال التدخل.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

- الزيات، فتحي مصطفى (2017) صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية (الطبعة الخامسة). دار النشر للجامعات.
- الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي (2019) مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (الطبعة السادسة) دار حنين للنشر والتوزيع.
- قناوي، هدى عبد الرحمن (2023) الدعم النفسي التربوي وصعوبات التعلم .دار الجامعة الجديدة.
- الشناوي، محمد السيد (2019) التدخلات النفسية والسلوكية في المجال التربوي .مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1989). Educating Exceptional Children (6th ed.). Houghton Mifflin.
- Shaywitz, S. (2003). Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level. Knopf.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). Learning Disabilities: From Identification to Intervention (2nd ed.). Guilford Press.
- Reid, G. (2016). Dyslexia: A Practitioner's Handbook (5th ed.) Wiley-Blackwell.

دروس الإثراء والمطالعة: التواصل المهني بين الأخصائي النفسي والأسرة والمدرسة

تمهيد

لا يعمل الأخصائي النفسي التربوي في جزيرة معزولة، بل في منظومة تربوية متشابكة تضم فاعلين متعددين: المتعلم، الأسرة، المعلمون، الإدارة، وأحيانا الشركاء الصحيين والاجتماعيون. وتكشف الدراسات الطولية المتخصصة أن فعالية التدخل النفسي التربوي ترتبط ارتباطا وثيقا بجودة هذا التواصل المهني، إذ حين يُحسن الأخصائي إدارة هذه العلاقات المتعددة تتضاعف فرص نجاح التدخل وتمتد آثاره خارج حدود جلسات الإرشاد الفردي.(Christenson & Sheridan, 2001)

والتواصل المهني مهارة تُكتسب وتُصقل بالتدريب والتأمل الذاتي، ولا يكفي فيها الحسن النية. فكثير من الأخصائيين يمتلكون معرفة تقنية راسخة لكنهم يفشلون في استثمارها لأن تواصلهم مع الأسرة أو المعلمين مبني على سوء الفهم أو الغموض أو انعدام الثقة.

أولا: مبادئ التواصل المهني الفعال

1. **الوضوح والبساطة** حين يتواصل الأخصائي مع الأسرة، يجب أن يترك المصطلحات التقنية خارج الغرفة. فقول "ابنكم يعاني من ديسكالكوليا نوعية تؤثر على معالجته للمعلومات العددية" يُنتج قلقا وغموضا، في حين أن "ابنكم يفهم جيدا لكن دماغه يعالج الأرقام بطريقة مختلفة عن أقرانه، وهذا قابل للتحسين بممارسات محددة" يفتح حوارا بناء.

2. **الإنصات الفاعل** قبل أن يُقدم الأخصائي تقييماته أو توصياته، يجب أن يُنصت بعمق لوجهة نظر الأسرة. فالأسرة تعرف طفلها في سياقات لا يراها الأخصائي أبدا: في المنزل، أثناء اللعب، في حالات التعب والمرض. هذه المعلومات ثمينة وتُكمل الصورة التشخيصية.

3. الشراكة لا التوجيه العلاقة الأكثر فاعلية بين الأخصائي والأسرة هي علاقة شراكة متكافئة، لا علاقة خبير يُصدر أحكاما لمتلقٍ سلبي. وهذا يعني: إشراك الأسرة في وضع أهداف التدخل، والاستئناس بمقترحاتها، وتقدير معرفتها بطفلها.

4.الانتظام والاستمرارية التواصل ليس حدثا واحدا في مستهل التدخل ثم صمت مطول. هو عملية متواصلة ومنتظمة تُطمئن الأسرة وتُعدل المسار وتُعزز الثقة.

ثانيا: التواصل مع المعلمين – شراكة مهنية لا تنافس

كثيرا ما تنشأ توترات بين الأخصائي النفسي والمعلم بسبب سوء الفهم لطبيعة كل دور. يشعر المعلم أحيانا أن الأخصائي يُقيم ممارساته بشكل ضمني، بينما يشعر الأخصائي أن المعلم لا يُطبق توصياته. ولتجاوز هذا التوتر، يُستحسن اعتماد المبادئ التالية:

- **احترام خبرة المعلم الميدانية** :المعلم يمضي مع التلميذ ست ساعات يوميا، وهذا يمنحه معرفة سياقية لا يمكن للأخصائي اكتسابها من الجلسات الفردية
- **الحرص على التشاور لا الإملاء** :تقديم التوصيات على شكل اقتراحات يُناقشها الطرفان معا
- **التكامل في الأدوار** :الأخصائي يُوفر التشخيص والأدوات النفسية، والمعلم يُكيف بيئة التعلم. الدوران متكاملان لا متنافسان

ثالثا: كتابة التقارير النفسية التربوية – معايير الجودة

التقرير النفسي التربوي وثيقة مهنية محورية تُلخص نتائج التقييم وتقترح مسار التكفل. ويجب أن يستوفي المعايير التالية:

من حيث المحتوى:

- بيانات التعريف بالحالة ومصدر الإحالة وسببها

- وصف الأدوات المستخدمة ومبررات اختيارها
- عرض النتائج الموضوعية مدعومة بأمثلة سلوكية
- التشخيص الفارقي مع استبعاد التفسيرات البديلة
- توصيات إجرائية محددة وقابلة للتطبيق

من حيث الأسلوب:

- لغة واضحة تُناسب مستوى القارئ المستهدف
- الابتعاد عن الوصمة اللغوية (تجنب عبارات من قبيل "معاق ذهنيا" أو "حالة ميؤوس منها"
- التوازن بين إبراز نقاط الضعف والكفاءات وعوامل الحماية
- الحياد العلمي مع الإنسانية في الأسلوب

رابعا: إدارة المقاومة في التواصل المهني

ليست كل الأسر متقبلة لتشخيص أو توصية الأخصائي. والمقاومة ظاهرة طبيعية ينبغي فهمها لا مواجهتها:

أشكال المقاومة الشائعة:

- الإنكار: "ابني طبيعي تماما، المشكلة في المعلم"
- التبرير: "هذه السلوكات طبيعية في عمره"
- الانسحاب: عدم الحضور للمواعيد بعد الجلسة الأولى
- العدوانية: توجيه اتهامات للأخصائي بعدم الكفاءة

استراتيجيات التعامل:

- الاستجابة التعاطفية: فهم أن المقاومة دفاع عن الطفل وليست عدوانية شخصية
- التساؤل السقراطي: قيادة الأسرة لاكتشاف الحاجة للتدخل بأسئلة موجهة لا بإعلانات مباشرة

- التدرج: البدء بالنقاط التي يتفق عليها الطرفان قبل معالجة نقاط الخلاف
- توثيق الأدلة: تقديم أمثلة سلوكية موثقة بدلا من التعميمات

خلاصة:

يُدرك الأخصائي النفسي التربوي الناضج أن التقنيات والأدوات ليست كل شيء. فأجود التشخيصات وأدق الاختبارات تبقى حبرا على ورق إن لم يُحسن توظيفها في منظومة تواصل مهني فعال مع الأسرة والمعلمين. والمهارات الاجتماعية والتواصلية ليست "كماليات" بل هي صلب الممارسة المهنية الأخصائية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

- زهران، حامد عبد السلام. (2017) التوجيه والإرشاد النفسي (الطبعة السابعة). عالم الكتب.
- ملحم، سامي محمد. (2018) الإرشاد النفسي: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية (الطبعة الخامسة). دار المسيرة.
- العساف، صالح بن حمد. (2021) علم النفس التربوي وتطبيقاته المدرسية .دار الزهراء للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning. Guilford Press.
- Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (2005). Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior (2nd ed.). Springer.
- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. School Psychology Review, *29*(4), 485–502.
- Hornby, G. (2011). Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships. Springer.

دروس للإثراء والمطالعة: الإجهاد المهني لدى الأخصائي النفسي التربوي والوقاية منه

تمهيد

في خضم الاهتمام بالصحة النفسية للمتعلمين، كثيرا ما يُغفل الأدب التربوي جانبا بالغ الأهمية: الصحة النفسية لمن يُقدمون هذه الخدمات أنفسهم. يعمل الأخصائي النفسي التربوي في بيئة ذات استنزاف وجداني عالٍ، يتعامل يوميا مع الألم والصعوبات والأزمات الإنسانية، في ظل إمكانيات محدودة وضغوط مؤسسية متزايدة. وفي هذا السياق يبرز مفهوم الإجهاد المهني (Professional Burnout)بوصفه أحد أكثر التهديدات خطورة على جودة الخدمات النفسية التربوية وعلى صحة مقدميها.

وتُميز الباحثة كريستينا ماسلاك (Maslach, 1982) بين الإجهاد المهني العادي وما تسميه "إجهاد الرحمة(Compassion Fatigue) "، وهو نوع خاص ينتج عن التعرض المتكرر للمعاناة الإنسانية ويُؤثر بعمق على قدرة المختص على الاستمرار في العطاء العاطفي والمهني.

أولا: مفهوم الإجهاد المهني وأبعاده

وصف ماسلاك الإجهاد المهني بثلاثة أبعاد متشابكة:

1.الإنهاك الانفعالي (Emotional Exhaustion) هو البُعد المركزي في الإجهاد المهني، ويتجلى في إحساس المختص بأنه استنفد كل موارده الوجدانية ولم يعد قادرا على الاستجابة بالتعاطف والاهتمام اللازمين. وعلاماته الشائعة: الشعور بالثقل عند الذهاب للعمل، وفقدان المتعة في الجلسات التي كانت مصدر إلهام.

2. تبدد الإنسانية (Depersonalization) يُقصد به تطوير المختص موقفا متبعدا قاسيا تجاه المتعلمين وأسرهم، كنوع من الدرع النفسي الدفاعي. وعلاماته: التعامل مع الحالات كأرقام أو ملفات، وظهور التعليقات الساخرة غير المبررة في حديث المختص عن حالاته.

3. تراجع الشعور بالإنجاز الشخصي (Reduced Personal Accomplishment) تراجع حاد في إحساس المختص بأن عمله يُحدث فارقا حقيقيا، مصحوبا بشعور بعدم الكفاءة والعجز. وهو أخطر الأبعاد لأنه يُهدد الهوية المهنية في عمقها.

ثانيا: العوامل المؤدية إلى الإجهاد في السياق التربوي الجزائري

عوامل مؤسسية:

- الكثافة الطلابية المرتفعة التي تجعل خدمة فردية حقيقية شبه مستحيلة
- غياب الدعم المؤسسي والإشراف المهني المنتظم
- ضبابية الحدود بين صلاحيات الأخصائي والإداريين والمعلمين
- ضعف الاعتراف المؤسسي بقيمة العمل النفسي التربوي

عوامل مرتبطة بطبيعة العمل:

- التعرض المتكرر لقصص الإساءة والإهمال والفقر
- عدم رؤية نتائج التدخل بشكل فوري (التحسن النفسي بطيء وتدريجي(
- تحمل وحيدا قرارات ذات ثقل أخلاقي وإنساني

عوامل شخصية:

- الشخصية الكمالية المفرطة التي لا تقبل بأنصاف النجاحات
- صعوبة وضع الحدود المهنية مع متطلبات الحالات
- إهمال الحاجات الشخصية لصالح الحاجات المهنية

ثالثا: علامات الإجهاد المهني المبكرة

يُدرك كثير من الأخصائيين علامات الإجهاد متأخرا، حين يكون قد تجذر. ومن أبرز العلامات المبكرة التي تستوجب الانتباه:

- تكرار الأفكار المهنية خارج أوقات العمل دون القدرة على "إيقافها"
- فقدان الفضول والاهتمام بالحالات التي كانت تستثير الطاقة
- صعوبة التذكر والتركيز في الجلسات
- تراجع الرغبة في التكوين المستمر والقراءة المهنية
- ظهور أعراض جسمية مزمنة: صداع، اضطرابات نوم، إرهاق

رابعا: استراتيجيات الوقاية من الإجهاد المهني

على المستوى الشخصي:

- **الإشراف المهني المنتظم** :فضاء آمن لمعالجة التحويل المضاد وتفريغ الحمل الوجداني المتراكم
- **التدخل العلاجي الشخصي** :الأخصائي الذي خاض تجربة علاجية شخصية أكثر حكمة وتعاطفا ووعيا بحدوده
- **الحدود المهنية الصحية** :تعلم فن قول "لا" للطلبات التي تتجاوز الإمكانيات أو الصلاحيات
- **ممارسات الوعي الذهني** :التأمل، التنفس الواعي، وتمارين التحقق من الجسم

على المستوى المؤسسي:

- الإشراف الجماعي الدوري لتبادل العبء مع الزملاء
- توزيع عادل للحالات وفق درجة التعقيد
- الاعتراف المؤسسي الصريح بالإجهاد كظاهرة مهنية طبيعية لا علامة ضعف

خامسا: التمييز بين الإجهاد المهني وإجهاد الرحمة:

جدول 07 التمييز بين نوعي الإجهاد

الوجه	الإجهاد المهني	إجهاد الرحمة
المصدر الأساسي	تراكم ضغوط بيئة العمل	التعرض المتكرر لمعاناة الآخرين
الظهور	تدريجي وبطيء	يمكن أن يكون مفاجئا
الأعراض المحورية	إنهاك، تبدد، ضياع المعنى	أعراض ما بعد الصدمة البديلة (كوابيس، تجنب، تحسس)
التدخل	تغيير بيئة العمل وممارسات الرعاية الذاتية	معالجة الصدمة البديلة مع متخصص

خلاصة:

ينبغي أن يفهم الأخصائي النفسي التربوي أن العناية بصحته النفسية ليست أنانية، بل هي واجب مهني في حق متعلميه. فالأخصائي المنهك لا يستطيع أن يمنح التعاطف والانتباه والطاقة الإيجابية اللازمة للتدخل الفعال. إن جملة "ضع قناع الأكسجين على نفسك أولا قبل مساعدة الآخرين" ليست مجرد تعليمة في الطيران، بل هي مبدأ وقائي عميق في ممارسة المهن المساعِدة.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

- زهران، حامد عبد السلام. (2017) الصحة النفسية والعلاج النفسي)الطبعة السادسة). عالم الكتب.
- الحريري، رافد حسين. (2020) الصحة النفسية للطفل والمراهق في البيئة المدرسية .دار الفكر.
- قناوي، هدى عبد الرحمن. (2023) الدعم النفسي التربوي وصعوبات التعلم .دار الجامعة الجديدة.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99–113.*
- Figley, C. R. (1995). Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized. Brunner/Mazel.
- Skovholt, T. M., & Trotter-Mathison, M. (2016). The Resilient Practitioner: Burnout and Compassion Fatigue Prevention and Self-Care Strategies for the Helping Professions *(3rd ed.).* Routledge.
- Norcross, J. C., & VandenBos, G. R. (2018). Leaving It at the Office: A Guide to Psychotherapist Self-Care (2nd ed.). Guilford Press.

خلاصة المطبوعة:

تشكل هذه المطبوعة في مجملها نسقا معرفيا متكاملا في مجال بيداغوجية التدخل النفسي التربوي، حيث تتجاوز حدود التكوين التقني للأخصائي النفسي المدرسي نحو بناء رؤية إبستمولوجية شاملة للفعل التربوي داخل المؤسسة التعليمية. فهي لا تقدم التدخل بوصفه سلسلة من الإجراءات المنفصلة، بل بوصفه منظومة ديناميكية مترابطة تبدأ من لحظة فهم الظاهرة التربوية وتنتهي بإعادة إدماج المتعلم داخل نسقه النفسي والاجتماعي والتعليمي.

إن المحاضرات الأولى المتعلقة ببيداغوجية التدخل والتدخل النفسي التربوي في ميدان التربية والتعليم قد أرست التحول الأساسي في تصورنا للظاهرة التربوية، حيث تم الانتقال من النموذج التقليدي الذي يختزل الصعوبات في الفرد، إلى نموذج نسقي بيئي يرى أن السلوك المدرسي هو نتاج تفاعل بين المتعلم، الأسرة، المؤسسة، والسياق الاجتماعي. هذا التحول ليس إجرائيا فقط، بل هو تحول في ''طريقة التفكير'' في الإنسان داخل المدرسة، من كائن معزول إلى كائن سياقي متفاعل.

أما المحاضرات الخاصة بجمع المعلومات وأدوات البحث (الاستبيان، المقابلة، الملاحظة، الاختبارات)، فقد أبرزت أن أدوات التدخل ليست أدوات تقنية محايدة، بل هي أدوات لبناء المعرفة النفسية التربوية. فكل أداة تحمل ضمنيا تصورا معينا عن الحقيقة النفسية، وعن كيفية الوصول إليها، مما يجعل عملية التشخيص ليست وصفا للواقع، بل بناء تأويليا له داخل إطار نظري محدد.

وفي امتداد ذلك، جاءت نماذج العملية الإرشادية ومراحلها لتؤسس لمنطق التدخل المنظم، حيث يتحول الإرشاد من ممارسة عفوية إلى عملية علمية لها مراحل محددة تبدأ بالاستقبال وتنتهي بالتقويم والمتابعة. غير أن هذا التنظيم لا يعني الجمود، بل يعكس مرونة إجرائية تسمح بتكييف التدخل مع خصوصية كل حالة.

كما أن المحاضرات المتعلقة بالتشخيص المرحلي وتجزئة الوضعيات التعليمية للمتعلمين ذوي التأخر الدراسي قد عمقت الفهم الإجرائي للصعوبات المدرسية، من خلال تحليلها كعمليات قابلة للتفكيك والتعديل وليس كحالات ثابتة. وهنا يظهر البعد العلاجي–التنموي الذي لا يكتفي بتحديد المشكل، بل يعمل على إعادة بناء شروط التعلم نفسها داخل القسم.

أما محور المساءلة التربوية كآلية لتنمية الحوار والتفكير، فقد نقل التدخل من بعده العلاجي إلى بعده القيمي والمعرفي، حيث تصبح المؤسسة التعليمية فضاء لإنتاج التفكير النقدي والحوار، وليس فقط فضاء لنقل المعرفة. وهذا يعكس تحولا عميقا في وظيفة المدرسة داخل المجتمع.

وفي المحاضرات المتعلقة بدور الأسرة والأقران، يتأكد الطابع النسقي للمطبوعة، حيث لا يمكن فهم المتعلم خارج شبكة العلاقات التي تحيط به. فالدعم الأسري أو غيابه، وطبيعة العلاقات بين الأقران، تشكل عناصر حاسمة في تفسير السلوك المدرسي، مما يجعل التدخل النفسي التربوي تدخلا متعدد المستويات لا يقتصر على الفرد.

وبناءا على هذا المسار الكلي، يمكن القول إن هذه المطبوعة تؤسس لرؤية جديدة في علم النفس التربوي تقوم على ثلاثة أبعاد مترابطة:

- بعد معرفي: يعيد بناء فهم السلوك المدرسي
- بعد إجرائي: ينظم أدوات التدخل وتقنياته
- بعد فلسفي: يعيد تعريف الإنسان المتعلم داخل نسقه البيئي والاجتماعي

وهكذا، لا يعود التدخل النفسي التربوي مجرد ممارسة مهنية، بل يصبح مشروعا فكريا لإعادة بناء العلاقة بين المعرفة والتربية والإنسان داخل الفضاء المدرسي.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية

- أبو أسعد، أحمد النوري (2016). دراسة الحالة في إطار جديد (الطبعة الأولى). دار المنهل، الإمارات العربية المتحدة.
- أبو جادو، صالح محمد (2018). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية (الطبعة الخامسة). دار المسيرة، الأردن.
- أبو حطب، فؤاد (2018). التقويم النفسي والتربوي (الطبعة الثانية). دار الفكر العربي، مصر.
- أبو علام، رجاء محمود (2019). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (الطبعة السادسة). دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- الحريري، رافد حسين (2020). الصحة النفسية للطفل والمراهق في البيئة المدرسية. دار الفكر.
- الحسن، ليلى (2022). استراتيجيات الدعم النفسي التربوي في المدرسة (الطبعة الأولى). دار الثقافة للنشر، عمان.
- الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي (2019). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (الطبعة السادسة). دار حنين للنشر والتوزيع..
- الخولي، سامي (2020). التعلم التدريجي وطرق التدريس الحديثة (الطبعة الثالثة). دار المعارف، بيروت.
- رشيد، فؤاد (2022). التعلم التعاوني والأقران في التعليم الحديث (الطبعة الثانية). دار الفكر العربي، الأردن.
- الزغبي، أحمد محمد (2022). الإرشاد النفسي التربوي في المدرسة المعاصرة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبد السلام (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي. عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام (2017). التوجيه والإرشاد النفسي (الطبعة السابعة). عالم الكتب.
- الزغول، عماد عبد الرحمن (2020). علم النفس التربوي: نظرياته وتطبيقاته (الطبعة الرابعة). دار الشروق، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى (2017). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية (الطبعة الخامسة). دار النشر للجامعات.
- الزهراني، فاطمة سعيد (2022). استراتيجيات التدخل النفسي التربوي للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية (الطبعة الأولى). دار الفكر العربي، السعودية.
- زيتون، حسن حسين (2020). استراتيجيات التدريس المعاصر (الطبعة الرابعة). دار الشروق، الأردن.
- السرطاوي، زيد حمدان، والسرطاوي، عبد الله (2016). الإرشاد النفسي والتربوي (الطبعة الرابعة). دار المسيرة.

- الشافعي، عبد الله محمد (2021). التدخل التربوي وطرائقه الحديثة في التعليم المدرسي (الطبعة الأولى). دار الإبداع الجامعي، مصر.
- الشناوي، محمد السيد (2019). التدخلات النفسية والسلوكية في المجال التربوي. مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الرحمن، سعد (2022). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (الطبعة الثانية). دار الفكر، الأردن.
- عبد الله، أحمد (2021). التدخل النفسي التربوي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (الطبعة الثانية). دار الفكر العربي، القاهرة.
- العبد الله، سامي حسن (2020). التقويم التربوي والتخطيط الفعال في التدخل التعليمي (الطبعة الثانية). دار المعرفة للنشر، الأردن.
- عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (2016). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه (الطبعة الثامنة). دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- العتيبي، بركات مازن، والعمري، عبيد عبد الله (2020). بحوث دراسة الحالة: التصميم والأساليب (الطبعة الأولى). دار نشر أكاديمية، السعودية.
- العساف، صالح بن حمد (2021). علم النفس التربوي وتطبيقاته المدرسية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- العطار، سامية (2023). التدخل النفسي التربوي ودوره في تطوير التفكير الناقد لدى الطلاب (الطبعة الأولى). دار العلوم للنشر، مصر.
- عودة، أحمد سليمان (2015). القياس والتقويم في العملية التدريسية (الطبعة الرابعة). دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
- القريشي، عبد الرحمن (2021). التدخل التربوي الفعال: التطبيقات العملية والتقويم المستمر (الطبعة الأولى). دار الفكر الجديد، مصر.
- قناوي، هدى عبد الرحمن (2023). الدعم النفسي التربوي وصعوبات التعلم. دار الجامعة الجديدة.
- متولي، فكري لطيف (2020). دراسة الحالة في علم النفس (الطبعة الأولى). دار النشر الجامعي، العراق..
- ملحم، سامي محمد (2021). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (الطبعة السادسة). دار المسيرة، الأردن.
- ملحم، سامي محمد (2021). علم النفس التربوي (الطبعة السادسة). دار المسيرة، الأردن.
- النجار، فؤاد، والنجار، عبد الله (2020). أساليب البحث العلمي (الطبعة الثانية). دار حامد، الأردن.

المراجع الأجنبية

- Alexander, R. J. (2008). Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk. Dialogos.
- Ali, M. (2021). Psychopedagogical Approaches in Elementary Education. Dar Al Maarifa, Cairo, 1st edition.
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct .https://www.apa.org/ethics/code

- Anastasi, A & ,.Urbina, S. (1997). Psychological Testing (7th ed.). Prentice Hall . https://doi.org/10.1037/018882
- Angrosino, M. (2007). Doing Ethnographic and Observational Research (2nd ed.). SAGE Publications .https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/doing-ethnographic-and-observational-research/book229337
- Black, P & ,.Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5(1), 7-74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B & ,.Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. Phi Delta Kappan, 86(1), 8-21.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Harvard University Press.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. International Journal of Science Education, 28(11), 1315-1346.
- Christenson, S. L & ,.Sheridan, S. M. (2001). Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning. Guilford Press.
- Cohen, L., Manion, L & ,.Morrison, K. (2018). Research Methods in Education (8th ed.). Routledge .https://www.routledge.com/Research-Methods-in-Education/Cohen-Manion-Morrison/p/book/9781138209886
- Cohen, R. J., Swerlik, M. E & ,.Sturman, E. D. (2018). Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement (7th ed.). McGraw-Hill Education . https://www.mheducation.com/highered/product/psychological-testing-assessment-cohen-swerlik.html
- Corey, G. (2021). Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy (10th ed.). Cengage Learning.
- Cormier, L. S & ,.Hackney, H. (1987). The professional counselor: A process guide to helping. Prentice-Hall.
- Cormier, S & ,.Hackney, H. (2012). Counseling Strategies and Interventions (8th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.). SAGE Publications .https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896
- Creswell, J. W (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.). SAGE Publications .https://edge.sagepub.com/creswellrd5e
- Dillman, D. A., Smyth, J. D & ,.Christian, L. M. (2014). Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method (4th ed.). Wiley . https://doi.org/10.1002/9781394260645
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D & ,.Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. Science, 196(4286), 129-136.
- Figley, C. R. (1995). Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized. Brunner/Mazel.
- Fink, A. (2017). How to Conduct Surveys: A Step-by-Step Guide (6th ed.). SAGE Publications .https://edge.sagepub.com/fink6e
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S & ,.Barnes, M. A. (2019). Learning Disabilities: From Identification to Intervention (2nd ed.). Guilford Press.
- Fuchs, D & ,.Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? Reading Research Quarterly, 41(1), 93-99.
- Gerring, J. (2016). Case Study Research: Principles and Practices (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Hattie, J & ,.Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
- Hill, C. E & ,.O'Brien, K. M. (1999). Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action. American Psychological Association.
- Hill, C. E & ,.O'Brien, K. M. (2014). Helping Skills: Facilitating Exploration, Insight, and Action (4th ed.). American Psychological Association.
- Hornby, G. (2011). Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships. Springer.
- Johnson, D & ,.Johnson, R. (2020). Cooperative Learning and Metacognition in Education. Routledge, UK, 2nd edition.
- Johnson, K. (2020). Applied Educational Psychology: Techniques and Strategies. Springer, New York, 3rd edition.
- Kamphaus, R. W & ,.Frick, P. J. (2005). Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior (2nd ed.). Springer.
- Kaplan, R. M & ,.Saccuzzo, D. P. (2017). Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues (8th ed.). Cengage Learning .https://www.cengage.com/c/psychological-testing-principles-applications-and-issues-8e-kaplan/
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R & ,.Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. Archives of General Psychiatry, 62(6), 593–602.
- Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. The Counseling Psychologist, 12(3), 43–55.
- Kvale, S & ,.Brinkmann, S. (2015). InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (3rd ed.). SAGE Publications .https://us.sagepub.com/en-us/nam/interviews/book235630
- Mahmoud, S & ,.Ahmed, R. (2021). Parental Involvement in Cognitive and Metacognitive Development. Springer, Germany, 1st edition.
- Maslach, C & ,.Jackson, S. E. (1982). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2(2), 99–113.
- McLeod, S. A. (2024). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Simply Psychology.
- Mercer, N & ,.Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. Oxford Review of Education, 40(4), 430-445.
- Miller, R & ,.Davis, H. (2021). Teaching Strategies for Special Needs Learners. Pearson, Boston, 2nd edition.
- Norcross, J. C & ,.VandenBos, G. R. (2018). Leaving It at the Office: A Guide to Psychotherapist Self-Care (2nd ed.). Guilford Press.
- OECD (2015). Education and Skills for the 21st Century .https://www.oecd.org
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & ,D. L. Espelage (Eds.), Handbook of Bullying in Schools (pp. 9–33). Routledge.
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research and Evaluation Methods (4th ed.). SAGE Publications .https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book233634
- Pope, K. S & ,.Vasquez, M. J. T. (2016). Ethics in Psychotherapy and Counseling: A Practical Guide (5th ed.). Wiley.
- Reid, G. (2016). Dyslexia: A Practitioner's Handbook (5th ed.). Wiley-Blackwell.
- Remley, T. P & ,.Herlihy, B. (2020). Ethical, Legal, and Professional Issues in Counseling (6th ed.). Pearson.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology, 21(2), 95–103.

- Shaywitz, S. (2003). Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level. Knopf.
- Sheridan, S. M & ,.Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. School Psychology Review, 29(4), 485–502.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. Review of Educational Research, 78(1), 153-189.
- Skovholt, T. M & ,.Trotter-Mathison, M. (2016). The Resilient Practitioner: Burnout and Compassion Fatigue Prevention and Self-Care Strategies for the Helping Professions (3rd ed.). Routledge.
- Smith, J & ,.Brown, L. (2019). Educational Interventions for Students with Learning Difficulties. Routledge, London, 2nd edition.
- Spielman, R. M., Jenkins, W. J & ,.Lovett, M. D. (2020). Psychology 2e. OpenStax.
- The IRIS Center (2023). RTI (Part 1): An Overview. Vanderbilt University. Retrieved from : https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/rti01/
- UNESCO (2021). Inclusion in Education .https://unesdoc.unesco.org
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- World Health Organization. (2004). Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice. WHO Press.
- Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.). SAGE Publications.