الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

فعالية برنامج ارشادي تكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم

(دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدارس الابتدائية للمقاطعة(02) لولاية عنابة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم النفس المدرسي

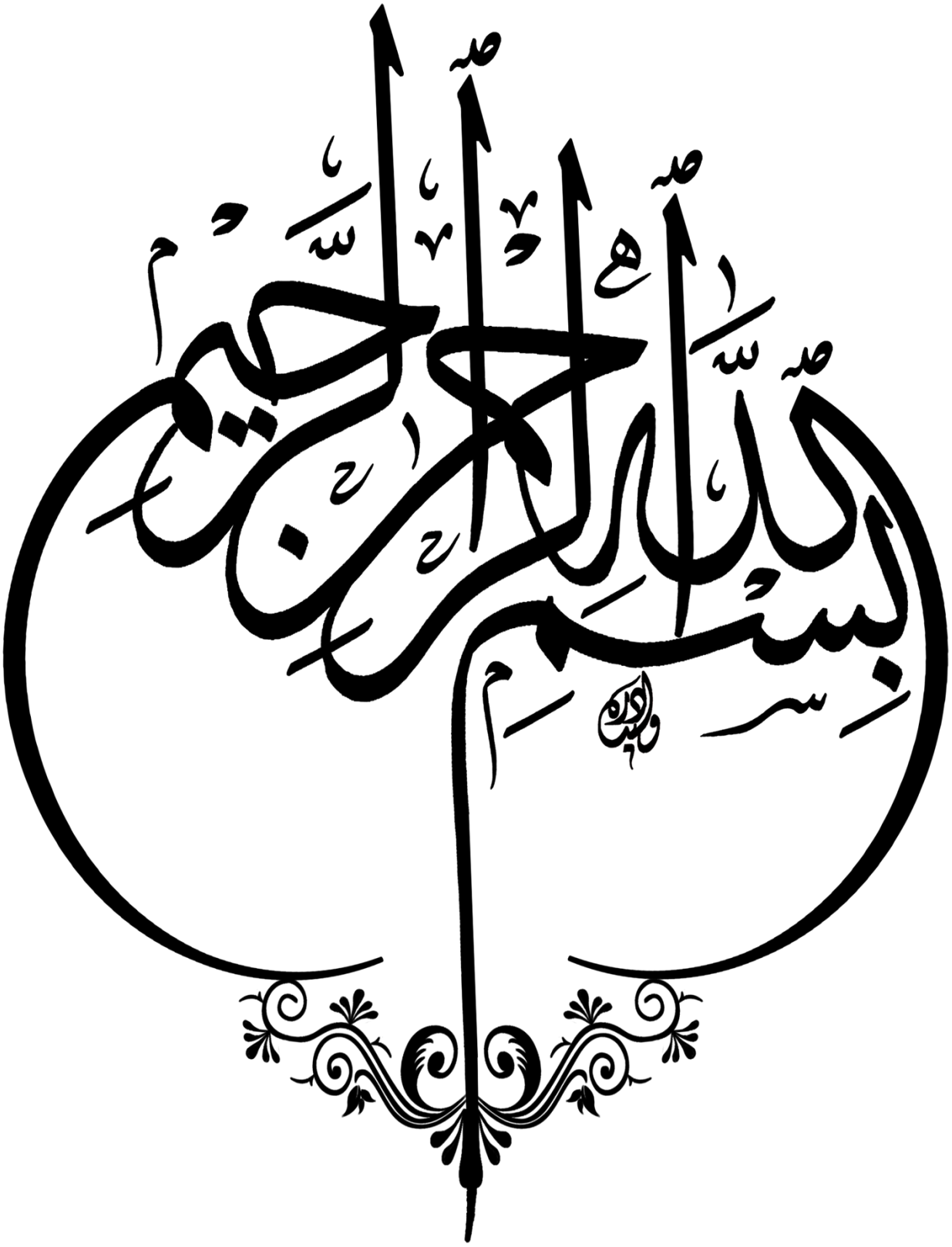
اعداد الطالبة:
بن خليف سلمى

تحت اشراف:
أ.د بوعطيط سفيان

أعضاء لجنة المناقشة:

اللقب والإسم	الرتبة	الصفة	الجامعة
بوعطيط جلال الدين	أستاذ	رئيسا	جامعة 20 اوت 1955–سكيكدة–
بوعطيط سفيان	أستاذ	مشرفا ومقررا	جامعة 20 اوت 1955–سكيكدة–
لوكيا الهاشمي	أستاذ	عضوا مناقشا	جامعة عبد الحميد مهري–قسنطينة2–
كعوان محمد	أستاذ	عضوا مناقشا	جامعة عبد الحميد مهري–قسنطينة2–
عثمانية عبد الله	أستاذ محاضر (أ)	عضوا مناقشا	جامعة 20 اوت 1955–سكيكدة–
بو ديبة رابح	أستاذ محاضر (أ)	عضوا مناقشا	جامعة 20 اوت 1955–سكيكدة–

السنة الجامعية: 2024–2025


بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
فهرس الجداول	***
فهرس الاشكال	***
شكر و عرفان	***
الاهداء	***
ملخص الدراسة باللغة العربية	***
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	***
مقدمة	أ، ب
الفصل التمهيدي	
1. إشكالية الدراسة	04
2. فرضيات الدراسة	07
3. تحديد مصطلحات الدراسة	07
4. أهمية الدراسة	10
5. أسباب اختيار الموضوع و اهدافه	10
6. الدراسات السابقة	11
خلاصة الفصل التمهيدي	16
الجانب النظري	
الفصل الثاني: البرامج الارشادية	
تمهيد	20
1. مفهوم الارشاد و التكوين	20
2. الارشاد النفسي و العلاج النفسي	22
3. الصفات الشخصية للمرشد النفسي	23
4. العملية الارشادية	27
5. مناهج الارشاد النفسي	33
6. نظريات الارشاد	35

7. هيكلة البرنامج الارشادي النفسي	41
خلاصة فصل البرامج الارشادية	49
الفصل الثالث: صعوبات التعلم	
تمهيد	51
1. تعريف صعوبات التعلم	51
2. صعوبات التعلم و المصطلحات المرتبطة بها	59
3. أشكال صعوبات التعلم و أسس تصنيفها	60
4. خصائص الافراد ذوي صعوبات التعلم	65
5. النظريات المفسرة لحدوث صعوبات التعلم	68
6. صعوبات تعلم القراءة و الكتابة (من مشكلات ذوي صعوبات التعلم)	70
خلاصة فصل صعوبات التعلم	80
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	84
1. الدراسة الاستطلاعية	84
2. المجال المكاني و الزماني للدراسة	89
3. عينة الدراسة	89
4. المنهج المستخدم	90
5. أدوات جمع البيانات	91
6. تقديم البرنامج الارشادي الخاص بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	91
7. تقديم البرنامج التكويني المصغر الخاص بمعلمي تلاميذ العينة	94
خلاصة فصل الإجراءات المنهجية	101
الفصل الخامس: عرض النتائج و مناقشتها	
تمهيد	103
1. نتائج تلاميذ العينة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لصعوبات القراءة بعد تطبيق البرنامج	104
2. نتائج تلاميذ العينة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لصعوبات الكتابة بعد تطبيق البرنامج	109
3. نتائج المقابلات البعدية مع معلمات تلاميذ العينة	113

4. مناقشة النتائج على ضوء تساؤلات الدراسة	117
5. نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى	118
6. الإجابة عن التساؤل الفرعي الأول	120
7. نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية	120
8. الإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني	122
9. نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة	123
10. الإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث	124
11. مناقشة نتائج الفرضيات على ضوء الدراسات السابقة	124
خلاصة فصل عرض النتائج و مناقشتها	126
خاتمة	127
المراجع	129
الملاحق	***

فهرس الجداول

محتوى الجدول	الصفحة
الجدول رقم (01): يوضح المقابلات القبلية مع معلمات تلاميذ عينة الدراسة	85
الجدول رقم (02): يوضح توزيع افراد العينة تبعا لمتغير الجنس	90
الجدول رقم (03): يوضح توزيع افراد العينة تبعا لعدد مرات إعادة السنة الثالثة ابتدائي	90
الجدول رقم (04): يوضح محاور البرنامج الارشادي الأسبوعية الخاص بتلاميذ العينة	93
الجدول رقم (05): يوضح محاور البرنامج التكويني المصغر الأسبوعية الخاص بالمعلمات	95
الجدول رقم (06): يوضح نتائج الاختبار القبلي لصعوبات القراءة	98
الجدول رقم (07): يوضح نتائج الاختبار القبلي لصعوبات الكتابة	99
الجدول رقم (08): يوضح نتائج الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لصعوبات القراءة بعد تطبيق البرنامج	104
الجدول رقم (09): يوضح مقدار التحسن في الاختبار البعدي لصعوبات القراءة	106

الجدول رقم (10): يوضح نتائج الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لصعوبات الكتابة بعد تطبيق البرنامج	109
الجدول رقم (11): يوضح مقدار التحسن في الاختبار البعدي لصعوبات الكتابة	110
الجدول رقم (12): يوضح نتائج المقابلات البعدية مع معلمات تلاميذ العينة	113
الجدول رقم (13): يوضح البيانات الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى	118
الجدول رقم (14): يوضح حساب انحراف الفروق عن المتوسط و تربيعها للفرضية الجزئية الأولى	119
الجدول رقم (15): يوضح البيانات الإحصائية للفرضية الثانية	121
الجدول رقم (16): يوضح حساب انحراف الفروق عن المتوسط و تربيعها للفرضية الجزئية الثانية	121

فهرس الأشكال

محتوى الشكل	الصفحة
الشكل (01): يوضح مقدار التحسن في الاختبار القبلي/البعدي لصعوبات القراءة لدى افراد العينة	108
الشكل (02): يوضح مقدار التحسن في الاختبار القبلي/البعدي لصعوبات الكتابة لدى افراد العينة	112

شكر و عرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، و بفضله تتيسر الصعوبات ، و الصلاة و السلام على سيدنا محمد و على آله و صحبه اجمعين.

أتقدم بخالص عبارات الشكر و عظيم التقدير الى كل من كان له دور فعال و مؤثر في انجاز هذا العمل الاكاديمي، الذي لم يكن ليرى النور لولا توفيق الله أولا ، ثم دعم و مساندة نخبة من الأساتذة و الزملاء الافاضل.

و في مقدمتهم الأستاذ البروفيسور: سفيان بوعطيط ، المشرف على هذه الأطروحة، على ما بذله من جهد مشكور، و توجيه علمي رصين، و متابعة دقيقة لمختلف مراحل هذا البحث، فضلا عن ما تميز به من سعة صدر، و منهج علمي دقيق ، و حرص دائم على الارتقاء بالمستوى العلمي. فله مني جزيل الشكر و عظيم الامتنان.

كذلك أعبر عن بالغ شكري و تقديري للسادة أعضاء لجنة المناقشة، لما تكرموا به من قبول مناقشة هذه الأطروحة، و تقديم ملاحظاتهم العلمية الهادفة التي أسهمت في اثراء العمل و تجويده.

كما أتقدم بخالص الشكر الى السادة أعضاء لجنة التكوين على مواكبتهم المستمرة، و توجيهاتهم العلمية التي كان لها بالغ الأثر في بناء هذا العمل على أسس منهجية سليمة.

و لا يفوتني أن أخص زملائي الأعزاء في الدفعة، الذين كان لرفقتهم العلمية و روح التعاون التي جمعتنا بالغ الأثر في تيسير المسار الأكاديمي، فجزاهم الله عني كل خير.

و الختام، أسأل الله عز و جل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، و أن ينفع به، و أن يديم علينا نعمة التعاون في سبيل الارتقاء بالبحث العلمي و خدمة أبنائنا من ذوي صعوبات التعلم.

الاهداء

الى من كان سندي الأول بعد الله ، و علمني أن الطموح لا حدود له، الى والدي العزيز الدكتور: **بن خليفة عبد المالك**، نموذج الحكمة و العطاء، و الداعم الثابت في كل خطواتي....اليك ارفع هذا العمل وفاء و امتنان.

الى من من غرست في قلبي الصبر و الإصرار، الى والدتي الفاضلة: **خلفاوي روبيلة**، مصدر القوة و الطمأنينة، و دعاؤها رفيقي في كل لحظة...اهديك هذا الجهد، تقديرا و عرفان لا يفيه الكلام حقه.

الى اخوتي الأعزاء: **حسام، سمى، نسرين، ايناس** رفقاء الدرب و عون القلب في كل الأوقات...لكم مني كل المحبة و هذا العمل.

الى نصفي الأفضل، و زوجي الغالي: **الأستاذ زعرور زكرياء** ، من تقاسم معي التحديات و الآمال، و كان انيسا في كل حين.....شكري لا يكفيك، فلك هذا العمل وجزاك الله عني و عن أبنائنا كل خير.

و أخيرا الى فلذات كبدي، يحيى آرسلان و رائد عبد الله ، أنتم الحلم الذي يكبر معي، و البوصلة التي توجهني نحو الأمل....أهدي اليكما هذا الإنجاز، لعله يكون دافعا لتفتخرا بي كما أفتخر بكما.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن فعالية برنامج ارشادي تكويني صمم خصيصا لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم في القراءة و الكتابة، و ذلك من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة-2- لولاية عنابة. و تنبع أهمية هذه الدراسة من مساهمتها في إيجاد حلول عملية تساعد على تجاوز بعض الصعوبات التعليمية التي تعاني منها هذه الفئة، بما يسهم في تحسين أدائها الدراسي و تيسير ادماجها داخل القسم العادي، كما تعتبر إضافة نوعية للمجال التربوي و الارشادي من حيث الدمج بين الدعم المباشر للتلاميذ و التكوين الموجه للمعلمين.

جاءت غاية البحث متمثلة في تصميم و تنفيذ برنامج ارشادي تكويني مزدوج البعد بصفة حتمية: جزء ارشادي موجه مباشرة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، يعالج جوانب الضعف في القراءة و الكتابة، و جزء تكويني مصغر موجه لمعلمي هؤلاء التلاميذ، يهدف الى تطوير معارفهم و مهاراتهم في التعامل مع هذه الفئة داخل القسم العادي، بما يحقق استمرارية التدخل الارشادي بشكل علمي داخل القسم المدرسي.

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي باعتباره الأنسب لقياس أثر البرامج الارشادية-التربوية، من خلال اجراء اختبارات قبلية و بعدية لصعوبات القراءة و صعوبات الكتابة، و ذلك لقياس مدى التحسن في أداء التلاميذ بعد خضوعهم للبرنامج. كما تم اجراء مقابلات قبلية مع المعلمين لتحديد مستوى معرفتهم بطرق التعامل مع صعوبات التعلم ، تليها مقابلات بعدية بعد تطبيق الجزء التكويني من البرنامج ، لرصد مدى تطور معارفهم و تغيير مواقفهم التربوية تجاه هذه الفئة.

و قد اسفرت النتائج بعد اختبار الفرضيات عن تحسن ملحوظ في أداء التلاميذ في اختباري القراءة و الكتابة، و كذا في معارف المعلمين و ممارساتهم الصفية، مما يدل على فعالية البرنامج الارشادي التكويني في علاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم.

Study summary:

This study aims to reveal the effectiveness of a training counseling program specifically designed to treat some of the problems of people with learning difficulties in reading and writing, by applying it to a sample of third-year primary school students in primary schools affiliated with District 2 of Annaba State. The importance of this study stems from its contribution to finding practical solutions that help overcome some of the educational difficulties that this group suffers from, which contributes to improving their academic performance and facilitating their integration into the regular department.It is also considered a qualitative addition to the educational and guidance field in terms of combining direct support.For students and targeted training for teachers.

The goal of the research was to design and implement a two-dimensional counseling program: an counseling part directed directly to students with learning difficulties, addressing aspects of weakness in reading and writing, and a mini-training part directed to the teachers of these students, aiming to develop their knowledge and skills in dealing with this group.Within the regular department, in order to achieve continuity of guidance intervention in a scientific manner within the school department.

The study relied on the experimental method as it is most appropriate for measuring the impact of educational counseling programs, by conducting pre- and post-tests for reading difficulties and writing difficulties, in order to measure the extent of improvement in the students' performance after undergoing the program. Pre-interviews were also conducted with teachers to determine their level of knowledge in ways to deal with learning difficulties, followed by post-interviews after applying the formative part of the program, to monitor the extent of development of their knowledge and change in their educational attitudes towards this group.

The results after testing the hypotheses resulted in a noticeable improvement in the students' performance in the reading and writing tests, as well as in the teachers' knowledge and classroom practices, which indicates the effectiveness of the formative counseling program in treating some of the problems of people with learning difficulties.

مقدمة:

لقد أصبحت صعوبات التعلم من ابرز التحديات التي تواجه الأنظمة التربوية الحديثة، لما تسببه من آثار سلبية على المسار الدراسي للتلميذ و على صحته النفسية و الاجتماعية، خاصة اذا لم يتم التعرف عليها في وقت مبكر و لم يوفر لها التدخل التربوي و الارشادي المناسب. فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم بصفة عامة و تبعا لدراستنا صعوبات في القراءة و الكتابة بصفة خاصة غالبا ما يساء فهمه داخل القسم، وقد تعتبر هذه الصعوبات نتيجة للتقصير او قلة الذكاء، رغم ان العديد من الأبحاث اثبتت ان هؤلاء التلاميذ يتمتعون بمستوى ذكاء عادي، لكنهم يحتاجون الى أساليب تعليمية خاصة تتناسب مع نمط تعلمهم الفريد.

و اخذا بما تشير اليه الادبيات التربوية الحديثة الى ان البرامج الارشادية تعد من بين اكثر الأساليب نجاعة في التعامل مع صعوبات التعلم، و رغم تزايد الوعي التدريجي بأهمية التكفل التربوي و النفسي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الجزائر خاصة ، الا ان هذه الفئة لا تزال تواجه تحديات حقيقية في بيئة مدرسية يغلب عليها الطابع التقليدي في التعليم ، جاءت هذه الاطروحة لتسلط الضوء على فعالية برنامج ارشادي تكويني صمم خصيصا لعلاج بعض مشكلات التعلم المتعلقة بالقراءة و الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الطور الابتدائي، و ذلك من خلال مقاربة مزدوجة تستهدف من جهة التلميذ ، و من جهة أخرى المعلم الذي يعد الفاعل الأساسي في العملية التعليمية.

و قد بنيت الدراسة على أرضية نظرية و منهجية، فسمت الى ثلاث جوانب أساسية:

1/ الفصل التمهيدي:

حيث تم تقديم الخلفية العامة للموضوع، و تحديد إشكالية الدراسة و تساؤلاتها و فرضياتها، بالإضافة الى أسباب اختيار الموضوع و أهدافه و أهميته و حدوده المفاهيمية و الزمنية.

2/ الجانب النظري:

و قد ضم فصلين اثنين:

الفصل الثاني: البرامج الارشادية و قد تناول الارشاد النفسي من حيث المفاهيم و المناهج و النظريات مع تسليط الضوء على كيفية هيكلة البرامج الارشادية.

و **الفصل الثالث: صعوبات التعلم:** و قد خصص لصعوبات التعلم تناولنا من خلاله المفهوم الشامل لصعوبات التعلم و المصطلحات المرتبطة بها و اشكالها و خصائص الافراد المنتمين لهذه الفئة و النظريات المفسرة لحدوثها كما قمنا بتخصيص عنصر حول صعوبات القراءة و الكتابة كمثال على بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم

3/الجانب الميداني:

و الذي شمل:

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة: و الذي تناول الإجراءات المنهجية المعتمدة في تنفيذ الدراسة التجريبية انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية الى تحديد المجال الزمني للدراسة و تحديد العينة و كيفية اختيارها و تحديد المنهج المستخدم و أدوات جمع البيانات.

و أخيرا **الفصل الخامس: عرض النتائج و مناقشتها:** و الذي خصص لعرض نتائج الدراسة و مناقشتها، حيث تم تحليل البيانات و مناقشتها على ضوء الفرضيات و نتائج الدراسات السابقة.

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

1/إشكالية الدراسة

2/فرضيات الدراسة

3/تحديد مصطلحات الدراسة

4/أهمية الدراسة

5/أسباب اختيار الموضوع و أهدافه

6/الدراسات السابقة

خلاصة الفصل التمهيدي

1-إشكالية الدراسة:

تعد عملية التعلم من الظواهر المعقدة التي تشكل محور اهتمام علماء النفس و التربية، نظرا لارتباطها الوثيق بنمو الفرد و تطوره في مختلف مراحل حياته. اذ لا يمكن اختزالها في نقل المعارف و تلقين المعلومات، بل هي عملية شاملة تتداخل فيها الابعاد المعرفية و الانفعالية و الاجتماعية، و تخضع لمجموعة من القوانين و الشروط التي تضمن تحققها داخل منظومة التعلم.

و في ظل هذا التعقيد، لم يعد المتعلم مجرد متلقي سلبي، بل اصبح محور العملية التعليمية، مما يستدعي الأخذ بعين الاعتبار خصائصه الفردية المتمثلة في قدراته النفسية و العقلية، و أنماطه المعرفية، و الاستراتيجيات التي يستطيع من خلالها الفهم و التعلم. و مع ان العديد من المتعلمين يحققون التوافق مع متطلبات المدرسة، الا ان البعض الآخر يواجه صعوبات تعيق اندماجه في السياق المدرسي، و تؤثر على تحصيله الدراسي و تفاعله الاجتماعي، و نظرته الذاتية.

تعد صعوبات التعلم من ابرز التحديات التي تواجه المدرسة الحديثة، كونها تمس فئة من الأطفال الذين يتمتعون بمستوى ذكاء عادي، لكنهم يعجزون عن مواكبة اقرانهم دراسيا، و بما ان ذوي صعوبات التعلم يعتبرون مجموعة غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة ، و اقتراح أساليب التشخيص و العلاج الملائمة لكل مجموعة حيث ان الأسلوب الذي يصلح لعلاج احدى الحالات التي تعاني من صعوبات خاصة في التعلم قد لا يصلح لعلاج حالة أخرى (بلطجي،2010،ص20)، و مع هذا فان اكثر التصنيفات شيوعا و قبولا هو التصنيف الذي أورده كيرك و كالفنت (kirk &klavent) اين يكون التمييز بين مجموعتين هما: صعوبات التعلم النمائية و تتمثل في اضطراب الوظائف و المهارات الأولية كالإدراك و الانتباه و الذاكرة و التفكير و اللغة الشفهية و التي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية ، و المجموعة الثانية من التصنيف هي التي يظهر من خلالها تلاميذ المدارس المشكلات المتعلقة بالقراءة و الكتابة و الحساب و التهجئة و التعبير الكتابي(بلطجي،2010،ص22)، مع العلم انه تم استثناء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي او تخلف عقلي او حرمان ثقافي انما تظهر صعوبات التعلم على أساس مشكلة في ترجمة ، و تحليل و تخزين المعلومات داخل الدماغ عند تعرض حواس التلميذ للمنبهات الخارجية و بتحديد اخر نستطيع ان نقول ان انخفاض كفاءة الوصلات العصبية في نقل المعلومات و تشغيلها في احد النصفين الكرويين او في احد المراكز العصبية المتخصصة (وظيفيا) في القشرة المخية ينتج عنه اضطراب في الاستجابات الملائمة الصادرة عن الكائن الحي ، و من تم يصعب لديه تكوين علاقات عصبية جديدة تابثة

كالتي تنشا لدى الاسوياء كنتيجة لأثر التعلم اذ ان التعلم يوصف بانه تكوين وصلات عصبية سيكو فيسيولوجية جديدة من شانها اصدار استجابات محددة من الفرد عند تعرضه لمثيرات محددة، و من تم فان انخفاض كفاءة الوصلات و الاتصالات بين خلايا الجهاز العصبي يؤدي الى اضطراب في تمثيل المعلومات لدى الفرد و من تم ظهور مؤشرات صعوبات التعلم المختلفة بانواعها.

و على اعتبار ان المناهج المتبعة في الصفوف العادية للمدرسة الجزائرية وضعت بطريقة تطال اكبر شريحة من التلاميذ الا ان العوامل المدرسية بشكل عام و أسلوب التدريس الصفي بشكل خاص توجب علينا الاعتراف بان هناك مشكلة تربوية معقدة تتعلق بالتلاميذ الجزائريين ذوي صعوبات التعلم و التي تظهر بوضوح في الصف الثاني و الثالث ابتدائي خاصة بعد توقف النجاح الالي الذي اقرته وزارة التربية و التعليم الجزائرية و هذا ما اثبتته دراسة (منصوري،2018) الميدانية لعينة من تلامذة و معلمي المرحلة الابتدائية حول واقع التدريس الصفي للأطفال ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية بمجموعة من المدارس الابتدائية بولاية وهران و التي خلصت الى ان المناخ المدرسي العام و طرق التدريس المتبعة بشكل خاص ماهو الا عائق للخفض من ما يعانيه هؤلاء التلاميذ من اجل التحصيل الدراسي، كذلك بينت دراسة (برو،2014) ان المناهج الدراسية من اكثر العوامل التي تساهم في تفاقم صعوبات التعلم بنسبة 74.07% حسب وجهة نظر عينة من معلمي و معلمات المرحلة الابتدائية دائما، و في حين نجد ان معظم الدول المتقدمة قد خصصت لهم مساحة ضمن حرم المدرسة تسمى ب"غرفة المصادر" حيث يتم التدريس لكل تلميذ على حدا و اعتماد منهاج خاص يتلاءم مع حالة التلميذ ، اتبع النظام التعليمي في الجزائر كبديل رئيسي للصف العادي ما يسمى بقسم التعليم المكيف و هو تابع لوزارة التربية و التعليم و يكون خارج المؤسسة التعليمية او القسم الخاص و هو تابع لوزارة التضامن الاجتماعي و يكون داخل المؤسسة التعليمية الا ان كلا البديلين موجهين لغير فئة ذوي صعوبات التعلم لان القسمين المذكورين ليس نفس الشيء و غرفة المصادر ففي القسم الخاص او قسم التعليم المكيف يبقى التلاميذ خارج الصف العادي فهم يتلقون تعليمهم في صفهم الخاص او المكيف كاملا، اما في غرفة المصادر فالتلاميذ يتلقون الخدمات التعليمية في الصف العادي معظم الوقت و يذهبون الى غرفة مكيفة خصيصا لتلقي تعليمهم فيها لجزء من الوقت على يد أستاذ تربية خاصة، من هنا يمكننا القول ان فئة صعوبات التعلم تواجه عقبات كثيرة تعرقل اندماج هؤلاء التلاميذ سواء على مستوى الحياة المدرسية او الاجتماعية فالمشكلة هنا تمتد الى ضرب استقرار العائلة ككل، حيث يواجه أولياء أمور هذه الفئة تحديات يومية تتعدى الجوانب الدراسية لتشمل ابعادا نفسية و اجتماعية و مادية تسبب إحساسا مستمرا بالعجز امام احتياجات لا يدركها الكثيرون ، فنظرات عدم الفهم من المجتمع او حتى من البيئة التعليمية، حيث يتم ادراج صعوبات التعلم كنوع من الكسل او ضعف ذكاء مما يعمق من الشعور

بالعزلة و يؤثر على علاقة التلاميذ و اسرهم بالمدرسة و المجتمع، كذلك يجد أولياء الأمور انفسهم امام مسؤولية تعليمية معقدة تتطلب معرفة بأساليب تعليمية خاصة و تكييف المناهج مع قدرات أبنائهم ، ما يجعلهم في حاجة دائمة الى التدريب و التوجيه التربوي، و هنا نكون في مواجهة قلة الوعي بصعوبات التعلم من قبل الاولياء بحد ذاتهم بالتالي انتظارهم الى الالتفاتة من الجهات المعنية وبسبب انعدام دور هذه الأخيرة يتشكل لديهم شعور بالإهمال و التهميش مما يزيد الضغط النفسي عليهم و على أطفالهم ، دون ان نغفل انه في غياب دعم المؤسسات التربوي يصبح لزاما على الاولياء اللجوء الى الاستعانة بخدمات التشخيص و التقييم و الجلسات العلاجية و هذا يشكل عبئا ماليا لا تتحمله اغلب الاسر الجزائرية في ظل المستوى المعيشي المتوسط . و عليه قد يمتد أثر ذلك الى المجتمع ككل من خلال تزايد نسب الفشل الدراسي ، و الهدر الدراسي، بالتالي اهدار الموارد البشرية و المادية، مما يوجه تداعيات هذه الظاهرة الى خلق مشكلات على المستوى الاقتصادي الوطني أيضا.

تبعا لما سبق ذكره و في غياب اقسام التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل مؤسسات التعليم العادي و نقص تكوين المعلمين حول موضوع هذه الفئة قمنا من خلال دراستنا ببناء برنامج ارشادي تكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم لعينة من تلاميذ و معلمي الطور الابتدائي و عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

• ما فعالية البرنامج الارشادي التكويني في علاج بعض مشكلات التعلم المتعلقة بالقراءة و الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

و يتفرع منه الأسئلة التالية:

•هل توجد فروق دالة احصائيا بين نتائج التلاميذ في الاختبار القبلي و البعدي في صعوبات القراءة ؟

•هل توجد فروق دالة احصائيا بين نتائج التلاميذ في الاختبار القبلي و البعدي في صعوبات الكتابة ؟

•ما فعالية البرنامج التكويني المصغر في تطوير معلومات معلمي الأقسام العادية حول كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1 الفرضية العامة:

- ✓ توجد فعالية للبرنامج الارشادي التكويني في علاج بعض مشكلات التعلم المتعلقة بالقراءة و الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

2-2 الفرضيات الجزئية:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي لصعوبات القراءة و ذلك لصالح نتائج الاختبار البعدي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي لصعوبات الكتابة و ذلك لصالح نتائج الاختبار البعدي.
- ✓ يسهم البرنامج التكويني المصغر في تطوير معلومات معلمي الأقسام العادية حول كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- تحديد مصطلحات الدراسة:

- ➢ **الارشاد و التكوين:**

ان مصطلحي الارشاد و التكوين يكملان بعضهما البعض حينما يتعلق الامر بمجال التربية و التعليم حيث تكون هناك عدة تداخلات بينهما من اجل إنجاح العملية التعليمية –التعلمية فالإرشاد التربوي النفسي يمكننا من مساعدة المتعلم على اكتشاف قدراته و امكانياته الدراسية ، كذلك التكيف مع بيئته الدراسية و الاجتماعية و تحسين المهارات الدراسية من خلال حل المشكلات التي تتعلق بالأداء الاكاديمي كصعوبات التعلم(paisley,2001,p106) والتكوين يهدف الى احداث تغيرات في الفرد و الجماعة التي ندربها تتناول معلوماتهم و أدائهم و سلوكياتهم و اتجاهاتهم و سماتهم الشخصية، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة و إنتاجية عالية(الدريج،2020،12) و هذا ما قمنا بالعمل عليه من خلال دراستنا مع معلمي الطور الابتدائي.

❖ **البرنامج الارشادي التكويني(اجرائيا):**

هو عملية منتظمة مخطط لها على أسس علمية سليمة يقدم من خلالها مجموعة من الخدمات الارشادية المباشرة و غير المباشرة بصور و أساليب مختلفة لمساعدة المسترشدين على تحقيق النمو و التوافق النفسي الاجتماعي (عريبات،2001،51) وقد كان البرنامج الارشادي التكويني من خلال هذه الدراسة موجها الى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و الذين يدرسون بالطور الثاني ابتدائي من جهة و الى معلميهم بصفة حتمية في اطار تكوين مصغر حول هذه الفئة من المتمدرسين من جهة أخرى.

➢ **صعوبات التعلم:**

عرف كيرك(1962) صعوبات التعلم على انها تأخر او اضطراب في واحدة او اكثر من العمليات الخاصة بالكلام ، اللغة و القراءة و الكتابة و الحساب او أي مواد دراسية أخرى ، و ذلك نتيجة الى إمكانية وجود خلل مخي او اضطرابات انفعالية او سلوكية ، و لا يرجع هذا التأخر الاكاديمي الى التخلف العقلي او الحرمان الحسي او الى العوامل الثقافية او التعليمية(wiederholt,1968,14)

❖ **صعوبات التعلم (اجرائيا):**

تبعا لهذا التعريف و عليه فقد اخترنا لدراستنا عينة مكونة من سبعة تلاميذ متمدرسين بالصف الثالث ابتدائي بثلاثة مدارس ابتدائية تابعة للمقاطعة 2 ولاية عنابة–الجزائر– يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لتطبيق برنامج ارشادي تكويني لعلاج صعوبات القراءة و الكتابة و توجيه المعلم العادي لكيفية التعامل مع هذه الفئة.

➢ **تعريف القراءة:**

عرف هاريس و سيباي (1985) القراءة على انها تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة و المكتوبة و قراءة من اجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين ادراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة و مهارات اللغة للقارئ و يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب(harris&sipay,1985,21) و تتمثل هذه المهارات في:

1–القدرة على التركيز والانتباه.

2–القدرة على فهم معاني اللغة المستعملة في حياتنا اليومية.

3–التذكر الذي يعتمد على البصر.

4-اكتساب مهارة التحليل.

5-التذكر الذي يعتمد على السمع.

6-القدرة على تحليل الكلمات.

7-فهم منطقي للغة و تركيب سليم للكلمة.

8-تطور القاموس اللغوي.

9-قراءة على وتيرة سريعة مع فهم للمادة المقروءة. (الخطيب،2008،ص61-62)

❖ **صعوبة القراءة(اجرائيا):**

و منه فان صعوبة القراءة حسب عينة دراستنا هم التلاميذ الذين يعانون من خلط بين الاحرف المتشابهة و حذف او إضافة او قلب او عكس الكلمات او أجزاء منها عند القراءة ، أيضا يكون هناك توتر و عدم ارتياح اثناء القراءة بالتالي رفض القراءة او البكاء و عدم الاستيعاب القرائي بالإضافة الى التهجئة غير السليمة للكلمات.

➢ **تعريف الكتابة:**

تتطلب عملية الكتابة القدرة على ادراك الرموز مع التنسيق الجيد للحركات الدقيقة مما يشكل التآزر بين حركة العين و اليد و الذاكرة ، و توجد عدة أنواع للكتابة منها : النسخ، الاملاء، الانشاء و لكي تتم عملية الكتابة بشكل صحيح يجب ان تتوفر المهارات التالية:

1-الاغلاق البصري حتى يتم النسخ داخل الحيز المطلوب.

2-الإيقاع حتى يتم الحفاظ على وتيرة واحدة لإيقاع سرعة الكتابة.

3-الادراك البصري، لان عملية الكتابة تبدا بتصور الحرف و تنتهي بشكل الحرف(الخطيب،2008،ص67)

❖ **صعوبة الكتابة(اجرائيا):**

و عليه فان صعوبة الكتابة عند تلامذة العينة الخاصة بدراستنا تكمن في:

1-ضعف في التآزر البصري-الحركي.

2-مشاكل في الاغلاق البصري كعدم القدرة على الاستمرار في الكتابة على الخط نفسه.

3-ضعف في العضلات الدقيقة لليد مما ينتج عنه مشاكل في السيطرة على القلم اثناء مسكه من خلال المسك الخاطئ للقلم.

4- أهمية الدراسة:

- ✓ تسليط الضوء على ظاهرة صعوبات التعلم المنتشرة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، و التي تؤثر على مسارهم الدراسي.
- ✓ ابراز الحاجة الى برامج تدخل تربوية موجهة لفئة ذوي صعوبات التعلم داخل المدارس الجزائرية.
- ✓ تعزيز جهود المؤسسات التعليمية في تشخيصهم و تقديم الدعم المناسب.
- ✓ دعم فكرة الدمج التربوي الفعال للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على غرار التلاميذ ذوي طيف التوحد.
- ✓ المساهمة في بناء تدخلات **علاجية** فعالة تستند الى فهم عميق لطبيعة الصعوبات ضمن السياق الثقافي و اللغوي الجزائري.
- ✓ السعي من أجل تحسين الأداء الأكاديمي و التقليل من نسبة الرسوب من خلال دعم المعلمين و أولياء الأمور باستراتيجيات تربوية مدروسة.
- ✓ اقتراح برنامج ارشادي تكويني متخصص يركز على صعوبات القراءة و الكتابة ، و يعتمد على أساليب علاجية تتماشى مع المنهج الدراسي الجزائري.

5- أسباب اختيار الموضوع و أهدافه:

5-1 أسباب اختيار الموضوع:

- ✓ كثرة التساؤلات من الأولياء و المعلمين حول كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ الخلط بين صعوبات التعلم و الاضطرابات الأخرى نتيجة للتشابه في السلوكيات العامة ، مما يصعب تمييزها بدون تشخيص دقيق.
- ✓ الحاجة الى تدخل مبكر لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و الكتابة.
- ✓ الحاجة الى طرق تعليمية تساعد الطفل على التحكم في مهارتي القراءة و الكتابة من خلال ادراكه الحسي للمثيرات الخارجية.

5-2 أهداف الدراسة:

- ✓ بناء برنامج ارشادي تكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ التحقق من فعالية البرنامج في تحسين مهارة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ التحقق من فعالية البرنامج في تحسين مهارة الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- ✓ التركيز على تعليم الطفل أساسيات التحكم في القراءة و الكتابة باستخدام حواسه.
- ✓ ترجمة احتياجات الطفل الى أساليب تعليمية مناسبة لمستواه و نمط تعلمه.

6- الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بمجال صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و سبل معالجتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نذكر منها:

ا- دراسة بولستر و اخرون bolster et al(1986): التي هدفت الى دراسة الانتباه الانتقائي البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و التهجي مقارنة بالتلاميذ العاديين ، و أجريت الدراسة على عينة قوامها (40) تلميذا منهم (20) من ذوي صعوبات تعلم القراءة ، و استخدمت الدراسة اختبار وكسلر لقياس الذكاء ، و اختبار تحصيل واسع المدى، و اختبار القراءة الشفهية ، و اختبار التهجي لتحصيل نمط الأداء ، و توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها: ان التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يتميزون بضعف الانتباه الانتقائي و بالاندفاعية اكثر من التلاميذ العاديين.

ب- دراسة الدبس(2000): والتي هدفت الى التعرف على التلاميذ الاذكياء من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية (القراءة و الكتابة)، وقدم لهم استبانة مكونة من (32) فقرة تقيس صعوبات تعلم القراءة من بينها (17) فقرة تقيس مهارة القراءة و (15) فقرة تقيس مهارات الكتابة، و توصلت الدراسة الى ان نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة في خمس أنواع هي:

- صعوبة التفريق بين ال الشمسية و ال القمرية
- بطء في القراءة
- فقدان موقع الكلمة بسهولة في الفقرة
- إضاعة السطر عند الانتقال من سطر لأخر اثناء القراءة
- صعوبة في تهجئة الكلمات التي تحتوي على عدد كبير من الحروف (جبايب،16،2010)

ت- دراسة البرت تشارلز كورهنن Albert charles korhonen(2002):

و التي تناولت العلاقة بين طريقة التدريس المستخدمة و التحصيل و صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ، و كذلك التعرف على اثر عامل الجنس في تلقي نفس طريقة التدريس، و تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذا بالصف التاسع تم تصنيفهم على انهم من ذوي صعوبات القراءة، و تم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة ضابطة و مجموعة تجريبية ، و تم استخدام الطريقة التي يفضلونها و

المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، و قد تم تطبيق اختبار التحصيل القرائي و اختبار الفهم القرائي و لقد اشارت النتائج الى ان التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين تم استخدام معهم الطريقة التفضيلية كانت لديهم درجات اعلى بصورة دالة احصائيا في الفهم القرائي من التلاميذ الذين استخدموا و درسوا بالطريقة التقليدية(سالم،2012،182)

ث- دراسة بربارا جلسر (2002):

و التي هدفت الى التعرف على اثر نموذج لتدريس القراءة يسمى نموذج استراتجية التدريس الشامل عل تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التلاميذ العاديين و الموهوبين في الفصول العادية ذوي الاعمار المتنوعة، و تكونت عينة الدراسة من(49) تلميذا تم تقسيمهم الى عينة ضابطة و تجريبية ، و تم استخدام نموذج الخط القاعدي ، و قد اشارت نتائج الدراسة الى ان البرنامج كان ذو فعالية كبيرة في زيادة الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و التلاميذ العاديين(سالم،2012،183)

ج- دراسة السيد عبد الحميد(2003):

و التي هدفت الى معرفة مدى فعالية برنامج في علاج صعوبات الادراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ،حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها(97) تلميذا و تلميذة من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي ، و لقد استخدمت الأدوات التالية: اختبار القراءة الصامتة، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، و أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة بين متوسط فروق القياس القبلي و البعدي لدى العينة التجريبية و الضابطة في الادراك البصري ككل لصالح متوسط فروق درجات القياس القبلي و البعدي لدى العينة التجريبية(بدير،2004،173)

ح- دراسة محمد سالم(2006):

هدفت الى معرفة اثر تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على مهارات تشخيص و علاج صعوبات تعلم القراءة و الكتابة في علاج بعض صعوبات القراءة و الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. و خلصت الدراسة الى عدد من النتائج منها تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ، وكذلك تفوق التجريبية الأولى على التجريبية الثانية في (مهارات القراءة /مهارات الكتابة)

خ- دراسة عطا الله عطا الله(2008):

هدفت الى معرفة فعالية الاستراتيجية التي اقترحها في علاج صعوبات تعلم القراءة و الكتابة الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. و خلصت الدراسة الى عدة نتائج منها: وجود فرق دال احصائيا عند مستوى

(0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي و البعدي لبطاقة الملاحظة ، لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على فعالية استراتيجية التدريب على التفكير في علاج صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

د- دراسة محمد احمد(2009):

هدفت الى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة و اثره في التعرف و الفهم و دافعية القراءة، لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائي. و خلصت الدراسة الى وجود فرق دال احصائيا ، عند مستوى (0.01) بين تلاميذ المجموعة التجريبية، و الضابطة ذوي صعوبات تعلم القراءة، لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج القائم على استراتيجية القراءة المتكررة في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة ، لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ذ- دراسة منصوري عبد الحق و بوزعكه احمد(2014):

و قد هدفت هذه الدراسة الى عرض واقع التدريس الصفي في ظل وجود أطفال ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية، من خلال دراسة نقدية لدرس نموذجي من الدروس المقررة لتلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي، لمعرفة ما اذا كان نمط بناء التعلمات فعالا و مساهما في تذليل و علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال ام لا، تكونت عينة الدراسة من الصفوف الأولى لثلاث مدارس ابتدائية و اعتمد الباحث على الملاحظة الوصفية كأداة لتحليل أسلوب التدريس، و اشارت نتائج الدراسة الى ان العوامل المدرسية بشكل عام و أسلوب التدريس الصفي بشكل خاص تساهم في تفاقم مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باعتباره مناخ غير داعم لهم و غير فعال في علاج او تذليل ما يواجهونه من صعوبات في التحصيل.

ر- دراسة جمال بلبكاي(2015):

و التي هدفت الى معرفة العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة ، و قد وجد الباحث انها ترجع الى المعلم و ضعف اعداده الاكاديمي و المهني او لديه عيوب في النطق، و منها ما يرجع الى المتعلم، و منها ما يتصل بالكتاب المدرسي من حيث سوء الإخراج الفني للكتاب، و منها ما يرجع للاسرة و البيئة التي يعيش فيها المتعلم.

ز – دراسة محمد فؤاد حسنين(2015):

و هدفت لعلاج بعض صعوبات التعلم الاكاديمية المتمثلة في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من خلال برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل من أطفال الصفين الخامس و السادس الابتدائي، و اسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المحسوب في علاج صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و تنمية مهارات القراءة و الكتابة لدى هؤلاء الأطفال.

س– دراسة احمد محمد علي(2015):

اشارت الى فاعلية استراتيجية تعليم الاقران في علاج صعوبات تعلم الكتابة و تنمية بعض مهارات القراءة لدى أطفال الصف الخامس ابتدائي.

ش– دراسة احمد سيد(2016):

و التي هدفت الى معرفة فعالية النموذج القائم على بعض نظريات النمو المعرفي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، و توصل الباحث الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين 3 متوسطات رتب القياس القبلي ، و متوسطات رتب القياس البعدي، لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية النموذج القائم على بعض نظريات النمو المعرفي في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي.

ص– دراسة دعاء عبد الله دويكات(2017):

والتي هدفت الى علاج صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من خلال برنامج محسوب من أطفال الصف السادس الابتدائي ، و اسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المحوسب في علاج صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و تنمية مهارات القراءة و الكتابة لدى هؤلاء الأطفال.

ض– دراسة رنيم سليمان بلعوض(2018):

هدفت الى معرفة اثر التقنيات المساندة في علاج صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية بجده، و اسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التقنيات المساندة في علاج و تنمية مهارات القراءة و الكتابة لدى هؤلاء الأطفال.

ط- دراسة Marzuki ;A.G(2019):

و التي بينت ان استراتجية SQ3R مفيدة خاصة في التغلب على صعوبات تعلم القراءة و الكتابة حيث تم استخدامها مع أطفال الصف الثالث الابتدائي و اثبتت فاعليتها في التغلب على بعض صعوبات تعلم القراءة و الكتابة.

- **تعليق على الدراسات السابقة:**

تعددت الدراسات حول موضوع صعوبات التعلم بصفة عامة و منه قمنا باستعراض 16 دراسة تنوعت بين رسائل دكتوراه و رسائل ماجستير و بحوث علمية كان للدراسات العربية النصيب الأكبر ب13 دراسة تركيزا منا على واقع البحث العلمي حول هذه الظاهرة داخل المجتمع العربي و اكتفينا بذكر 3 دراسات اجنبية مع الاخذ بعين الاعتبار غزارة البحوث حول التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في البيئة الأوروبية ، و قد شاركنا هذه الدراسات نفس المجتمع الذي اخذت منه عينة دراستنا و هو الطور الابتدائي باعتباره الأنسب لتدارك و محاولة علاج او التخفيف من هذه الصعوبات .

شملت الدراسات السابقة 5 دراسات منها دراستين طبقتا على المجتمع الجزائري و قد اتفقت على ان المتغير التابع الذي وقع عليه الاختيار لإجراء دراستنا الميدانية و المتمثل في صعوبات القراءة و الكتابة ناتج عن صعوبات نمائية تبعا لخلل في عملية الادراك او الانتباه او الذاكرة لتلاميذ صعوبات التعلم الا انها اكدت على انهم يمتازون بذكاء عادي و لكن يحتاجون الى الدراسة بطريقة خاصة عكس زملائهم الذين يدرسون بالطريقة التقليدية. و ظهر ذلك في دراسة كل من دراسة بولستر(1986) و دراسة الدبس(2000) و دراسة البرت تشارلز (2002) و دراسة منصوري عبد الحق(2014) و دراسة بلبكاي(2015).

اما باقي الدراسات فقد تناولت فاعلية المتغير المستقل في دراستنا و هو البرنامج الارشادي لعلاج صعوبات القراءة و الكتابة و الذي كان الجزء التكويني منه موجها للمعلمين و الجزء الارشادي منه للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة و الكتابة و عليه استفدنا من دراسة محمد سالم(2006) التي تناولت برنامج تدريبي للمعلمين على مهارات تشخيص و علاج صعوبات القراءة و الكتابة بالإضافة الى اطلاعنا على الدراسات العشر السابقة من اجل بناء اساسيات برنامجنا الارشادي للتعامل مع صعوبات القراءة و الكتابة من خلال مجموعة من الاستراتيجيات العلاجية و الأساليب التعليمية الخاصة و التي اسفرت عن نتائج إيجابية لصالح فعالية تلك البرامج، و التي سنذكرها على التوالي:

دراسة بربارا جلسر(2002) من خلال استراتيجية التدريس الشامل على تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، و دراسة السيد عبد الحميد(2003) من خلال برنامج لعلاج صعوبات الادراك البصري

لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، و دراسة عطاالله(2008) و التي اقترحت استراتيجية التدريب على التفكير في علاج صعوبات تعلم القراءة و الكتابة، و دراسة محمد احمد (2009) التي هدفت الى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، و دراسة محمد فؤاد حسنين(2015) من خلال برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل عن طريق الحاسوب، و دراسة احمد محمد علي(2015) و التي اشارت لفاعلية استراتيجية تعليم الاقران في علاج صعوبات القراءة و الكتابة، و دراسة احمد سيد(2016) و التي تطرقت الى نموذج قائم على بعض نظريات النمو المعرفي لعلاج صعوبات تعلم القراءة ، و دراسة دعاء عبد الله دويكات(2017) و التي عملت على تنمية مهارات القراءة و الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج محوسب لعلاج هذه الصعوبات، و دراسة رنيم سليمان بلعوض(2018) و التي هدفت الى معرفة اثر التقنيات المساندة في علاج صعوبات التعلم ، و أخيرا دراسةMARZUKI,A.G(2019) و التي بينت فاعلية استراتيجيةSQ3R في التغلب على صعوبات تعلم القراءة و الكتابة.

و عليه و من خلال ما تم ذكره مسبقا يمكننا القول ان مجمل الدراسات تشير الى ان صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى التلاميذ ترتبط بعدة جوانب معرفية و ادراكية ، مثل ضعف الانتباه الانتقائي و التمييز البصري و ضعف الفهم القرائي. كما تؤكد نتائج هذه البحوث على أهمية تصميم برامج علاجية تعتمد على أساليب تدريس فردية و شاملة، كذلك أظهرت هذه الدراسات ان تدريب المعلمين و تأهيلهم يلعب دورا محوريا في تحقيق تحسن ملموس في أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. و منه حاولنا الاستفادة قدر المستطاع من هذه الدراسات التي اتضح لنا مدى علاقتها بموضوع دراستنا و التي ساعدتنا بشكل كبير للإلمام بحيثيات التعامل مع صعوبات القراءة و الكتابة عن طريق البرامج العلاجية.

خلاصة الفصل التمهيدي:

تناول هذا الفصل التمهيدي الأسس العامة التي انطلقت منها الدراسة، حيث تم عرض إشكالية البحث المتمثلة في التزايد الملحوظ في صعوبات القراءة و الكتابة لدى فئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و ما يترتب على ذلك من تداعيات على تحصيلهم الدراسي و تكيفهم النفسي و الاجتماعي. و انطلاقا من هذه الإشكالية، تم تحديد مجموعة من الفرضيات التي تسعى الدراسة الى التحقق من صحتها، و على راسها فرضية وجود اثر إيجابي للبرنامج الارشادي التكويني المقترح في التخفيف من صعوبات القراءة و الكتابة لدى هؤلاء التلاميذ.

كما تم توضيح اهداف الدراسة، التي تسعى الى بناء برنامج ارشادي ذي طابع تكويني يستند الى أسس علمية و تربوية ، و قياس مدى فاعليته في تحسين قدرات القراءة و الكتابة لدى الفئة المستهدفة. و لقد برزت أهمية هذه الدراسة من خلال مساهمتها في معالجة احدى المشكلات التربوية الشائعة، و تقديم بدائل عملية قابلة للتطبيق داخل الوسط المدرسي، مما قد يساعد المعلمين و المختصين على التعامل الفعال مع هذه الفئة من التلاميذ.

و في سبيل تأصيل المفاهيم الأساسية المرتبطة بموضوع الاطروحة، تم عرض التعريفات الإجرائية للمفاهيم المحورية في الدراسة، مثل: البرنامج الارشادي التكويني، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، ذوي صعوبات التعلم، و ذلك بهدف توحيد الفهم و التوجيه في اطار محدد وواضح.

اما في ما يتعلق بالدراسات السابقة، فقد تم استعراض مجموعة من الأبحاث و الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم عموما، و صعوبات القراءة و الكتابة بشكل خاص، إضافة الى تدخلات ارشادية او تدريبية مشابهة. و قد أظهرت الدراسات نتائج متباينة لكنها اكدت في معظمها على أهمية التدخل المبكر و الدعم التربوي المتخصص. و قد تم التعليق على هذه الدراسات من خلال ابراز أوجه الاتفاق و الاختلاف مع الدراسة الحالية، و تحديد نقاط القوة التي ستبنى عليها الدراسة، و الثغرات التي ستحاول معالجتها.

و بهذا ، يكون هذا الفصل قد مهد الأرضية النظرية و المنهجية للبحث، ليتم في الفصول التالية عرض تفاصيل البرنامج الارشادي ، و المنهجية المتبعة، ثم تحليل النتائج و مناقشتها في ضوء الفرضيات المطروح

الجانب النظري

الفصل الثاني

البرامج الارشادية

تمهيد

1/مفهوم الارشاد و التكوين

2/الارشاد النفسي و العلاج النفسي

3/الصفات الشخصية للمرشد النفسي

4/العملية الارشادية

5/مناهج الارشاد النفسي

6/نظريات الارشاد

7/هيكلة البرنامج الارشادي النفسي

خلاصة فصل البرامج الارشادية

تمهيد:

لطالما اعتبر علم الارشاد النفسي موضوع التوافق بين الفرد و بيئته هدفا أساسيا للتمتع بحياة سوية لهذا اهتمت نظرياته بمجال الفرد حيث اكدت ان تأثر و تأثير الفرد على مجاله يتوقف على امرين أساسيين أولهما قابليته للتأثر و قدرته على التأثير و ثانيهما الإمكانيات المتاحة في المجال للتأثر و التأثير لهذا لا يمكن ان يقدم المرشد المساعدة للفرد دون ان ينظر الى التوافق باعتباره نقطة الاتزان بين الامرين و من خلال هذا الفصل حاولنا التطرق الى حيثيات موضوع الارشاد النفسي و مدى استعانتنا بأدواته في دراستنا هذه من اجل بناء برنامج ارشادي تكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم.

1-مفهوم الارشاد و التكوين:

أولا: الارشاد:

بدا الاهتمام بالإرشاد منذ عام 1879 عندما انشا اول مخبر لعلم النفس في المانيا ثم توالت بعدها بعض الاعمال منها تأسيس اول عيادة بجامعة بنسلفيا و كانت مهمتها في البداية المعالجة و الاهتمام بالأطفال بطئي التعلم و المضطربين انفعاليا ثم امتد بعدها الى مجالات التعليم العام.(الحياني، 1989،ص20)

و قد عرف الارشاد على انه العلاقة التفاعلية الإنسانية بين المرشد و المسترشد و التي يتوفر للمرشد من خلالها الجو النفسي او الشروط المناسبة التي تمكن المسترشد من التعبير ، ليصبح قادرا على الاختيار و حل المشكلات التي تواجهه.(جاسم،1990،ص22)

كذلك هو عملية اعداد المواطن الذي يستطيع ان يتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه و يعمل على تشكيل الشخصية للفرد بما ينسجم مع ما يسود المجتمع من تنظيمات اجتماعية و اقتصادية و ان للإرشاد دورا مهما في هذا المجال، لأنه يتبوا مركزا مهما في توجيه سلوك الفرد بما ينسجم مع العملية التربوية و بناء الشخصية. (الناشيء،1999،ص121)

و أيضا هو العلم التطبيقي الذي يهدف الى تيسير السلوك الفعال للإنسان لذاته في أدائه الأدوار الاجتماعية في مراحل عمره المختلفة. (سليمان،2000، ص118)

ثانيا: التكوين:

هو عملية مستمرة تواكب المستجدات العالمية ليكون المنتج صالحا و مناسبا لعصره، و هو ما يطلق عليه بالتحيين الذي يمكن الأستاذ من المتابعة الدائمة و التطوير الذاتي المستمر، و ذلك يتم من خلال تزويد

المدرس او الأستاذ بمجموعة من الخبرات و المهارات التي تنطلق من برامج الاعداد، و تهدف الى تنمية الكفاءات التعليمية التربوية للمدرسين الموجودين فعلا في المهنة و رفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية الى حدها الأقصى، و تأهيلها لمواجهة ماذا يحدث من تطورات تربوية و علمية في مجالات تخصصهم ، و ذلك من خلال التخطيط العلمي و التنفيذ الكيفي و التقويم .

و يعرفه "لونفير"(lanfer): انه حق لكل العمال و يخص اكثر تطورهم و ترقيتهم الاجتماعية، و التكوين قبل كل شيء هو وسيلة للمؤسسة من اجل تكييف الموارد البشرية مع التطور التقني و المهني.

و يعرفه "سيكيولي"(sekioli): بانه مجموعة العمليات و الوسائل و الطرق التي يستند عليها العمال لتحسين معارفهم و سلوكهم و مواقفهم و كذا قدراتهم الذهنية الضرورية للوصول الى اهداف المؤسسة ، اذن التكوين هو ذلك النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات و الخبرات و الاتجاهات التي تجعله صالحا.

التكوين الأساسي عموما يتيح اكتساب المعارف و تنمية القدرات و المهارات الضرورية لتعميقها و اكتساب معارف جديدة في مجال معين، كما يتيح اكتساب أدوات أساسية و ضرورية للتلاميذ و الطلاب قصد مزاولة ادوارهم او متابعة دراستهم. (الدريج،2020،ص10)

من خلال ما سبق تطرقنا الى مفهومي الارشاد و التكوين تبعا لموضوع اطروحتنا الذي جعلنا نحتاج الى المزج بين العمل بالمفهومين في ان واحد فمعلمي عينة الدراسة كانوا يحتاجون فقط الى تكوين مصغر حول موضوع صعوبات التعلم من اجل المضي قدما مع هذه الفئة داخل القسم في ظل الحصص الارشادية المقدمة لتلاميذ عينة ذوي صعوبات التعلم ، و بما اننا نهدف من خلال عملية الارشاد الى تحقيق توافق تلاميذ العينة في المجال الدراسي كان لزاما علينا المزج أيضا بين الارشاد النفسي الذي يوفر أدوات للفهم و الربط و المساعدة و التي يمكن استخدامها لتعزيز الوعي الذاتي ، و التحسن الذاتي، و تعزيز كل مظاهر الحياة، بما فيها العلاقات بين– شخصية و مواجهة الضغوط و حل المشكلات(سعد و اخرون،2015،ص30) و الارشاد التربوي باعتباره فرع من فروع الارشاد و يختص في تقديم المشورة و المساعدة للطلاب في المؤسسات التعليمية من اجل اكتشاف قدراتهم و امكانياتهم الدراسية و تطوير خططتهم التعليمية و اختيار الدورات او الكلية او المدرسة المناسبة، او للمساعدة في حل المشكلات التي تتعلق بالأداء الاكاديمي كصعوبات التعلم ولتحسين المهارات الدراسية(paisley,2001,p106)

2- الارشاد النفسي و العلاج النفسي:

لكي تفهم ماهية الارشاد النفسي، فمن المهم فهم المصطلحات الرئيسية و المفاهيم الأساسية مثل الارشاد النفسي و العلاج النفسي. لم تميز ادبيات الارشاد بين هذين المفهومين و قد يرجع ذلك الى ان هذين المفهومين اقرب للتشابه منه للاختلاف، من الممكن ان نفهم العلاقة بينهما من خلال وضعهما موضع مقارنة احد أطرافها الارشاد النفسي و على الطرف الاخر العلاج النفسي اين نحدد بعض أوجه الاختلاف البسيطة و الدقيقة جدا بين العملتين ، و يتمثل الاختلاف الرئيسي في ان الارشاد النفسي يخاطب الحالة العقلية الواعية ، بينما يصل العلاج النفسي الى العمليات اللاشعورية للمرشد، حيث يوصل المسترشد الى درجة من التبصر. كما ان هناك العديد من الاختلافات بين الارشاد النفسي و العلاج النفسي من حيث التركيز ، مشكلات المسترشد ، الأهداف، و العلاج و المكان، هذه الفروق نتعرض لها في الجدول التالي:

	الارشاد النفسي	العلاج النفسي
التركيز	نمائي- و يعزز مهارات المواجهة لتسهيل النمو و منع المشكلات	علاجي- يهدف الى مساعدة المسترشد في التغلب على المشكلات الموجودة مثل القلق و الاكتئاب
مشكلات المسترشد	يميل المسترشد الى ان يكون لديه مشكلات في المعيشة مثل الصعوبة في العلاقات ، او الحاجة للمساعدة في مشكلات معينة مثل: اختيار الحياة العملية.	مشكلات المسترشد معقدة، و ربما تحتاج الى إجراءات التشخيص الرسمي لتحديد ما اذا كان هناك اضطراب عقلي ام لا.
الاهداف	التركيز منصب على الأهداف قصيرة المدى (حل المشكلات)	التركيز منصب على الأهداف قصيرة المدى و طويلة المدى، قد تنطوي الأهداف طويلة المدى على عمليات مثل مساعدة المسترشد في التغلب على اضطراب عقلي معين

مداخل العلاج	من الممكن ان يشتمل البرنامج العلاجي على مداخلة وقائية ، و العديد من استراتيجيات الارشاد النفسي للمساعدة في حل مشكلات المسترشد. من الممكن تقديم خدمات الارشاد النفسي في العديد من المواقع مثل المدارس ، المساجد و عيادات الصحة النفسية	مداخل العلاج النفسي معقدة، كما انها تستخدم استراتجيات ترتبط بالعمليات الشعورية و العمليات اللاشعورية. أيضا يقدم العلاج النفسي في مواقع مثل العيادات الخاصة ، مراكز الصحة العقلية و المستشفيات.

كما هو واضح من الجدول فان تركيز الارشاد النفسي يميل الى ان يكون نمائيا في طبيعته ، بينما تركيز العلاج النفسي علاجي في طبيعته ، يحاول الارشاد النفسي مساعدة المسترشد في اشباع الحاجات النمائية المختلفة خلال دورة الحياة. و من ثم فان الارشاد النفسي وقائي في طبيعته ، و ييسر النمو و على الجانب الاخر ، فان العلاج النفسي موجه نحو مساعدة المسترشدين في التغلب على الألم و المعاناة المرتبطة بمشكلات موجودة مثل القلق و الاكتئاب.

بينما يستخدم الارشاد النفسي مع المسترشدين الذين لديهم مشكلات تكيفية في الحياة بصفة عامة.

3- الصفات الشخصية للمرشد النفسي:

اقترح كومبس و رفاقه(combs et al ,1969) ان الأسلوب الرئيسي في الارشاد النفسي يتمثل في استخدام الذات كأداة للتغيير بمعنى اخر يستخدم المرشد النفسي شخصيته لإيجاد و نقل التشجيع للمسترشد، و الاعتقاد فيه، و الدعم له، كما علق روجرز (1981) أيضا على أهمية الصفات الشخصية للمرشد النفسي، فقد ذكر ان ادراك المسترشد لاتجاه المرشد النفسي اكثر أهمية من نظريات و طرق المرشد النفسي. وجهة نظر روجرز تؤكد على الحقيقة التي مؤداها ان المسترشدون يهتمون و يتأثرون بالأسلوب الشخصي للمرشد النفسي.

هناك عدة محاولات لتحديد الصفات الشخصية التي تعزز النتائج الإيجابية في الارشاد النفسي.

يشير سترونج (1968) الى انه يتم النظر الى المرشدين النفسيين على انهم خبراء ، جذابين، و محل ثقة. كما ان كورى و رفاقه (2003) على قناعة بان المرشد النفسي الفعال يقدم نموذجا موجبا

للمسترشدين من خلال انخراطهم الفعال في نموهم الذاتي، و توسيع وعيهم الذاتي حيث ينظرون بأمانة الى حياتهم و اختياراتهم المرتبطة بالنمو و التنمية الشخصية. ووجد بوتلر و رفاقه(1994) بعض التأييد التجريبي للصفات الأخرى للمرشد النفسي. مثل السعادة الوجدانية، الإفصاح الذاتي و التفاؤل.

من المنطقي القول بان المرشد النفسي الفعال لابد ان يكون نوع خاص من البشر و في الوقت نفسه، تشير الادبيات الى صفات أساسية معينة هامة لعملية الارشاد النفسي و هي:

- **مشجع:**

صفة المشجع من اكثر الصفات أهمية في المرشد النفسي الفعال. فالمشجع يساعد المسترشدون على تعلم الايمان بقدرتهم على النمو و التنمية. و قد كتب عدد من المرشدين النفسيين عن قوة التشجيع(Dinkmeyer and losoncy,1980)

- **فنان:**

ان المرشد النفسي الفعال يميل الى ان يكون حساسا و مستجيبا لمسترشديه. ان صفة فنان توحي بان المرشد النفسي مبدع، و مرن ويكيف أساليب الارشاد للاحتياجات الفردية للمسترشد. مثلما يقدم الفنان الحقيقي شيئا عن نفسه لكل عمل يقوم بابتكاره. فان على المرشد النفسي ان يبذل الوقت و الجهد بسخاء في العملية الارشادية.

- **ثابت عاطفيا:**

المرشد النفسي غير المتوازن عاطفيا يضر المسترشد اكثر من نفعه. لسوء الحظ، بعض المرشدين النفسيين يدخلون مهنة الارشاد النفسي من اجل التعامل مع مشكلاتهم الخاصة ، فهؤلاء المرشدون النفسيون ربما يحاولون الوفاء باحتياجاتهم الخاصة على حساب مسترشديهم. ذهب لانجر (1985) الى ابعد من ذلك حيث يقترح بان عدد كبير من المسترشدين يقضون جهدا كبيرا في التكيف للمزاج المتقلب لمرشديهم النفسيين. في بعض الحالات قد يعتقد المسترشدون انهم لابد ان يقدموا الارشاد النفسي المؤقت للمرشد النفسي(langs ,1985) فالمرشد النفسي غير الثابت سوف يضيع الوقت الثمين ، و أيضا يحدث الحيرة و عدم الشعور بالأمان داخل المسترشد.

- **متعاطف مهتم:**

المرشد النفسي الفعال يهتم و يرعى الاخرين و لديه الرغبة في مساعدتهم لتحقيق احتياجاتهم ،و الإحساس بمشاعرهم مع ابداء التفهم لكفاحهم من اجل الحياة. فالمسترشدون يمرون بخبرة الشعور بالدعم

و التأييد من هؤلاء المرشدين النفسيين، و هذا يمكن ان يساعد المسترشد على ان تكون لديه الشجاعة لمواجهة الحياة بواقعية ، و يستكشف الاتجاهات او الاحتمالات الجديدة.

- **الوعي الذاتي:**

ان صفة الوعي الذاتي لدى المرشد النفسي تمكنه من ان يصبح على وعي بنواحي القصور لديه، كما ان الوعي الذي يمكن ان يساعد المرشد النفسي في مراقبة احتياجاته بحيث يشبع هذه الاحتياجات بطريقة لا تتداخل مع العملية الارشادية. الوعي الذاتي يحتاج من المرشد النفسي جهدا مستمرا. هناك طرق عديدة يمكن للمرشد النفسي من خلالها ان يعزز الوعي الذاتي لديه، و تشمل هذه الطرق على استخدام أساليب التأمل و اخذ الوقت اللازم للتفكير و التدبير.

- **التقبل الذاتي:**

يفترض التقبل الذاتي ان يكون المرشد النفسي راض عن نفسه و يعمل على تعزيز نموه و تنمية شخصيته.

- **تقدير الذات الإيجابي:**

ان تقدير الذات الإيجابي من الممكن ان يساعد المرشد النفسي على مواجهة الحياة المهنية و الشخصية، و يحافظ على الثبات العاطفي لديه أيضا ، المرشد النفسي الذي لا يشعر بالإيجابية نحو نفسه ربما يبحث عن المناحي السلبية لدى المسترشدين. هؤلاء المرشدون النفسيون ربما يحاولون إهانة المسترشد لتعزيز صورة الذات لديهم.

- **الادراك الذاتي:**

يمثل الادراك الذاتي رحلة الى النمو و الاكتشاف الشخصي. مقدم المساعدة الفعال يسعى في اتجاهات جديدة، و يستكشف افاق جديدة . و اثناء قيامه بذلك ، فانه يدرك ان النمو يحتاج الى التزام و مخاطرة و معاناة، و في هذه العملية يقدم النموذج للمسترشدين بحيث يعلم المرء ان عليه ان يتسع من اجل النمو. المرشدون النفسيون يرحبون بخبرات الحياة و يتعلمون منها. ان حماسة المرشد النفسي للحياة يمكن ان يخلق طاقة و تفاؤل و اللذان بدورهما يقويان و يخلقان الامل لدى المسترشد.

- **الإفصاح الذاتي:**

المرشدون النفسيون الفعالون منفتحون بشكل بناء على الأفكار و المشاعر. عندما يقوم المرشدون النفسيون بنمذجة الانفتاحية، فانهم يشجعون مسترشديهم على ان يكونوا منفتحين. هذه الصراحة الناتجة عن ذلك من الممكن ان تكون حاسمة و ضرورية لعملية الارشاد.

- **شجاع:**

على الرغم من أهمية ان يرى المسترشدون مرشديهم النفسيين على انهم اكفياء ، فان المرشد النفسي ليس بكامل و لا يمكن ان يكون كذلك. بدلا من ذلك فان عليه ان يحاول نمذجة الشجاعة ليكون غير كامل(Nystul,1979) فالمرشدون النفسيون الذين لديهم الشجاعة للتصريح بمناحي الضعف، بالإضافة الى مناحي القوة يكشفون عن صورة حقيقة عن ذاتهم. كما انهم يمثلون نظرة واقعية عن الحالة الإنسانية ، و يمكنهم مساعدة المسترشدين على تجنب الهزيمة الذاتية، و الميول الكمالية . هناك وجه اخر للشجاعة حتى لا يكون الفرد تاما او مكتملا و هي الرغبة التي لدى المرشد النفسي للبحث في طلب الخدمات الارشادية لنفسه اذا دعت الحاجة لذلك.

لا ينبغي ان يستشعر المرشدون النفسيون انهم كماليون أي ليسوا بحاجة الى الارشاد النفسي لان الحصول على الارشاد النفسي يمكن أيضا ان يساعد المرشد النفسي على فهم معنى ان يكون في موقف المسترشد مما يسهم في فهم افضل للعملية الارشادية.

- **صبور:**

صفة صبور هي صفة جيدة و ذات قيمة كبيرة في العملية الارشادية . ان مساعدة شخص ما على التغيير عملية معقدة ، و تحتاج الى جهد كبير. ربما يحقق المسترشدون بعض التقدم ثم يحدث لهم نكوص الى العادات القديمة، و من ثم ينبغي ان يكون المرشد النفسي صبورا.

12/لا يصدر الاحكام بناء على آرائه الشخصية:

ينبغي ان يكون المرشد النفسي حذرا و الا يفرض قيمه و معتقداته على المسترشد ، على الرغم من انه قد يرغب في بعض الأوقات ان يعرض على المسترشد أفكارا جديدة. ان الاحجام عن اصدار الاحكام بناء على الآراء الشخصية احترام للمسترشد و إعطائه الفرصة لتحقيق قدراته الفريدة.

- **تحمل الغموض:**

من الممكن ان يرتبط الغموض بفن الارشاد النفسي، على سبيل المثال: لا يعرف المرشد النفسي بشكل اكيد ماهو الأسلوب الأفضل ليستخدمه مع المسترشد او ما تم تحقيقه او إنجازه بالضبط اثناء جلسة الارشاد فعلى الرغم من ان علم الارشاد النفسي يسهم في الفهم الموضوعي لعملية الارشاد، الا انه ينبغي ان يكون المرشد النفسي قادرا على تحمل بعض الغموض.

- **الروحانية:**

ان الروحانية تقدر قيمة مخاطبة البعد الديني–الروحاني في عملية المساعدة. تشتمل خصائص الروحانية على ان يكون المرشد النفسي حساسا للقضايا الدينية –الروحانية لديه و لدى الاخرين كمفاهيم الاخلاق و الروح.

4/العملية الارشادية:

يمكن ان نقوم بتعريف العملية الارشادية من منظورين أولهما المنظور الفني فكون ان المرشد النفسي يقوم بإيصال إحساس الرعاية و الاهتمام للمسترشد من خلال فن الاستماع من اجل الدخول الى عالمه و رؤية الأشياء من زاوية نظره و مساعدته على ان يصبح على وعي بمناحي القوة و الجمال الخفية لديه. اما ثاني منظور فهو من الجانب العلمي الذي يخلق حالة من التوازن ، حيث يضيف بعدا موضوعيا للفن الشخصي للإرشاد النفسي اين يجب ان يستفيد المرشد النفسي من الأدوات العلمية لاكتساب الفهم الموضوعي لما يحدث اثناء المراحل المختلفة من بناء العلاقة الارشادية الى نهاية المتابعة ، البحث و التقييم ، و منه يمكننا القول ان الارشاد النفسي ليس كينونة ثابتة، و لكنه عملية متحركة يحاول فيها المرشد النفسي بشكل مستمر تكييف العلاج لمصلحة المسترشد و احتياجاته و عليه يحتاج الى الارتكاز على منهج فعال خلال هذه العملية و أول خطوات النجاح في ذلك المرور بمراحل العملية الارشادية و هذا ما سنقوم بعرضه فيمايلي:

- ❖ **مراحل العملية الارشادية:**

تستغرق معظم جلسات الارشاد النفسي ما يقارب 50 دقيقة(linder,1954) ، اما بالنسبة لمجريات الجلسة الارشادية فهي تعتمد على حاجات المسترشد، و المدخل الشخصي للمرشد النفسي الى عملية الارشاد. على الرغم من ان هناك بعض التباين اثناء الجلسة ، الا ان معظم مداخل الارشاد لها بنية أساسية مشتركة ، فقد وصفها كومر و هانكي(1993) بانها عملية من ست مراحل:

- ✓ المرحلة الأولى: بناء العلاقات
- ✓ المرحلة الثانية: التقييم و التشخيص
- ✓ المرحلة الثالثة: صياغة الأهداف الارشادية
- ✓ المرحلة الرابعة: التدخل و حل المشكلات
- ✓ المرحلة الخامسة: النهاية و المتابعة
- ✓ المرحلة السادسة: البحث و التقييم

من الممكن ان تشتمل جلسة الارشاد النفسي الواحدة على المراحل الأربعة الأولى . و ربما يتحول تركيز الارشاد كلما تقدمت العمليات الارشادية مع الوقت، على سبيل المثال اثناء الجلسات الأولى القليلة مع المسترشد ،يكون تركيز المرشد النفسي بشكل أساسي منصبا على بناء علاقة ارشادية موجبة بالإضافة الى التقييم و التشخيص و صياغة الأهداف الارشادية ، و اثناء المرحلة الأخيرة من العملية الارشادية، يحول المرشد النفسي التركيز الى التدخل ، وحل المشكلات ، انهاء الجلسات، و المتابعة ، و البحوث و التقييم، فيمايلي نقدم وصفا تفصيليا لهذه المراحل الست:

- ✓ **المرحلة الأولى: بناء العلاقات:**

العلاقة الارشادية هي قلب العملية الارشادية حيث انها تقدم الدعم اللازم لكي يكون الارشاد النفسي فعالا. كما انها هي العامل الحاسم و الهام المرتبط بالنتائج الناجحة في الارشاد النفسي (Kokotovic and tracy,1990). و أيضا قال كل من سيكستون وويستون على ذلك بانه قد تبين ان جودة العلاقة الارشادية لها التأثير الأكبر، و الأكثر أهمية على النتائج الناجحة بالنسبة للمسترشد.(سيكستون،1994،ص6)

على الرغم من ان هناك اتفاق عام على أهمية العلاقة الارشادية ،فمن غير الواضح الى أي مدى و باي طريقة تكمن أهميتها (gelso and carter,1985) لهذا تم تحديد ما يعتقد بانها العوامل المؤدية للإرشاد النفسي الناجح و هي الظروف التي يقدمها المرشد النفسي و الظروف التي يقدمها المرشد النفسي و المسترشد اما بالنسبة للظروف التي يقدمها المرشد النفسي و المتمثلة حسب روجرز في الفهم التعاطفي ، التقبل الإيجابي غير المشروط و الانسجام حيث يرى روجرز (1957) ان هذه الظروف الرئيسية ضرورية و كافية لإحداث التغيير البناء في الشخصية، بعد ذلك وسع كاركهوف (1969-1971) الظروف الرئيسية لتشمل على الاحترام ، الفورية (التلقائية)، المواجهة، و الدقة، و الانفتاح

النفسي كما مهد هذا الأخير الطريق لتنمية مهارات الاستماع التي يمكن استخدامها للتوصل الى الظروف الرئيسية و التي سنقوم بشرحها فيمايلي:

1/الفهم التعاطفي:

يعتبر التعاطف اكثر الاستراتيجيات الرئيسية أهمية من حيث تعزيز النتائج الإيجابية (orlando and howard,1986)

يلاحظ جيلسيو و فرتيز (2001) ان كل المدارس الرئيسية للإرشاد النفسي تعترف بأهمية التعاطف في العملية الارشادية و يصف ايجان (2001) الفهم التعاطفي بانه عملية تنطوي على الاستماع ، و الفهم و توصيل هذا الفهم الى المسترشد . يؤكد روجرز على الطبيعة التجريبية للتعاطف، كما انه يرفض بشكل كبير التفسيرات الميكانيكية للتعاطف و التي تركز على أساليب مثل انعكاس الشعور(Raskin and rogers,2000)

وفقا لروجرز فان التعاطف هو الدخول الى العالم الظواهري للمسترشد و اختباره، اين تكون هناك عملية نشطة و فورية و مستمرة، يصبح فيها المرشد النفسي على وعي بمشاعر المسترشد، و خبرات هذه المشاعر ، و يخلق مرآه يستطيع المسترشد من خلالها استكشاف و اكتشاف المعاني العميقة المرتبطة بمشاعره .

2/التقبل الإيجابي غير المشروط:

ينطوي التقبل الإيجابي غير المشروط على ان يوصل المرشد النفسي للمسترشدين انهم افراد ذوي قيمة و احترام دون ان يتصرف بشكل متساهل مع السلوكيات الواجب تغييرها أي ان المرشد يتقبل المسترشد مع وضع حد للسلوكيات الغير مرغوبة(Rogers et al,1967)

3/الانسجام:

و هو ان يتصرف المرشد النفسي بأسلوب ينسجم مع الكيفية التي يفكر بها و يشعر بها.

4/الاحترام:

يمكن القول انه لا يختلف كثيرا عن التقبل الإيجابي غير المشروط حيث انه يركز على الصفات الإيجابية لدى المسترشد من خلال اظهار التقدير لظروف المسترشد و قدرته على تحملها(Okun,2002)

5/الفورية:

طور كاركهوف مفهوم الفورية و هو مشابه لمفهوم التواصل التبادلي المباشر عند ايفي(1971)

و نقصد بها التواصل بين المرشد النفسي و المسترشد الذي يركز على المكان و الزمان الانيين كان يبدي المرشد النفسي معرفته بان المسترشد لا يعطي اهتماما للجلسة الارشادية و ما سبب شعوره بذلك.

6/المواجهة:

و تكمن في توضيح المرشد النفسي للتناقض الموجود بين كلام المسترشد و افعاله (Gazda et al,1979) مع الزامية الحذر من عدم الفهم السيئ للمسترشد و اعتبار المحادثة هجوما على شخصه.(Egan,2002)

7/الدقة:

يمكن من خلال توفير خاصية الدقة اثناء الجلسة الارشادية مساعدة المرشد للمسترشد و تمكينه من تحديد المشكلة المراد النقاش حولها اثناء الجلسة دونما الخوض في باقي المشكلات التي يعانيها أي يصبح قادرا على التركيز على موضوع محدد.

8/الانفتاح النفسي:

حسب جورارد(1958) فهو يعني ان يكشف الانسان او يفصح عن نفسه للأخرين، كذلك أشار مالينكرود و هيلمز (1986) انه ينظر الى المرشدين النفسيين على انهم اكثر جاذبية عندما يفصحون عن ان لديهم صعوبات لا يراها المسترشد(Cashwell et al,2003)

بالنسبة لثاني العوامل المؤدية لإرشاد نفسي ناجح هي الظروف التي يقدمها المرشد النفسي و المسترشد و هنا سننتقل للحديث عن العمل التشاركي اين لاقى نموذج بوردن النصيب الأكبر من الاهتمام حيث يرى هذا الأخير ان العمل التشاركي يتألف من ثلاثة أجزاء:

*الاتفاق بين المرشد النفسي و المسترشد بلغة اهداف الارشاد النفسي

*الاتفاق بين المرشد و المسترشد على مهام الارشاد النفسي

*الرابطة العاطفية بين المرشد النفسي و المسترشد(Bordin,1979)(Gelso,1985)

تشير البحوث الى النواتج الإيجابية في الارشاد النفسي اذا ما تحقق العمل التشاركي في بداية الارشاد(Kivlighan,1990).

✓ **المرحلة الثانية: التقييم و التشخيص:**

يسهم التقييم و التشخيص في الأوجه العديدة الهامة لعملية الارشاد النفسي، حيث قد يساعدان المرشد النفسي على تحقيق فهم اعمق للمسترشد و تحديد الاضطرابات النفسية التي تتطلب الانتباه ، هذا الفهم يمكن ان ييسر وضع الأهداف، كما يقترح أنواع استراتيجيات التدخل.

يمكن تقسيم إجراءات التقييم الى مقاييس معيارية و غير معيارية(Kottler and brown,2000)

تشتمل المقاييس المعيارية على الاختبارات النفسية، و يكون لها مجموعة معيارية تشتمل على أدوات مثل المقابلة العيادية و دراسة الحالة.

اما التشخيص، فهو مصطلح طبي يعني "تحديد الكائن الممرض، المتسبب في المرض و المسؤول عن الاعتلال الجسمي (Nathan and harris,1980,p110)

يحدد روسينهان و سيليجمان (1995) أربعة أسباب للقيام بالتشخيص: تيسير مشكلات التواصل ، توضيح الاستراتيجيات العلاجية الممكنة التوصل الى أسباب المرض، و المساعدة في البحث العلمي.

✓ **المرحلة الثالثة: صياغة الأهداف الارشادية:**

ان للأهداف ثلاثة وظائف في العملية الارشادية: دافعية، تعليمية، تقييمية.

تكون للأهداف وظيفة دافعية عندما يشارك المسترشد في تحقيق الأهداف، أي يعمل بشكل جيد بغية تحقيق ذلك باعتباره ساعد في وضع هذه الأهداف (Comier and hach-ney, 1993)

اما الوظيفة الثانية للأهداف الارشادية فهي تعليمية، و من هذا المنظور ، يمكن ان يتعلم المسترشدون مهارات و سلوكيات جديدة يمكنهم استخدامها لتحسين ادائهم.

و الوظيفة الثالثة للأهداف الارشادية هي تقييمية: حيث تعطي الأهداف الواضحة للمرشد النفسي و المسترشد الفرصة لتقييم التقدم . أيضا يمكن ان تكون الأهداف مفيدة في تطبيق الاستراتيجيات البحثية، كما تعد وسيلة لقياس المسؤولية التربوية للمرشد النفسي.

من منظور اخر يمكن ان نعرف الأهداف الارشادية من خلال اثرها على العملية الارشادية فإما ان تكون أهدافا عملية تتحقق من خلالها الظروف الرئيسية لزيادة فعالية العملية الارشادية عن طريق إقامة علاقة إيجابية بين المرشد و المسترشد، او تكون الأهداف كنتيجة تحدد ما يتمناه المسترشد من الارشاد النفسي،

و في الحالتين يجب دائما ان يكون هناك اتفاق بين المرشد و المسترشد حول هذه الأهداف مع قابلية التعديل عند الضرورة.

و قد حدد جورج و كرستياني(1995) خمسة أنواع من اهداف النتيجة:

1/دعم تغيير السلوك: حيث هناك ضرورة لتغيير السلوك لكي يقوم المسترشدون بحل مشكلاتهم و ما يسبب لهم القلق. اما مقدار التغيير الضروري فيتباين من مسترشد لأخر، على سبيل المثال في دراستنا الاستطلاعية لاحظنا حاجة معلمي الطور الابتدائي الى الارشاد النفسي ليتعلموا كيفية التعامل بفعالية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون الارشاد النفسي للاندماج داخل القسم العادي.

2/تعزيز مهارات المواجهة: حدد اريكسون (1968) العديد من المطالب النمائية و اليات المواجهة المرتبطة بها و الخاصة بالمراحل العديدة للنمو، كما وضع بلوتشر(1974) بعد ذلك منهجا ارشاديا تطوريا يحدد مهارات المواجهة الضرورية للتقدم خلال حياة الفرد. بمعنى اخر هناك العديد من المسترشدين في حاجة ماسة للمساعدة من اجل مساعدة الحياة كمثل تلامذة عينة دراستنا من ذوي صعوبات التعلم.

3/تعزيز اتخاذ القرارات: و هنا يسعى المرشد النفسي الى مساعدة المسترشد على تنمية مهارات اتخاذ القرار اثناء مواقف الحياة الضاغطة.

4/تحسين العلاقات: حسب فرضية آدلر(1964) ان الاهتمام الاجتماعي هو المقياس لمدى الصحة النفسية للفرد، حيث اعتبر ان الشخص الذي ليس له علاقة مع أي شخص آخر معرض للمشكلات العقلية، كما ذكر جلاسر(1965) ان كل الافراد بحاجة الى علاقات متبادلة يشعرون من خلالها بان هناك من يحبهم و يفهمهم بالتالي التمتع بشعور الرعاية و الاهتمام.(Argyle,1981)

5/تيسير قدرة المسترشد: ان الأهداف في هذه الفئة مجردة، و ترتبط بمفهومين اثنين أولهما الادراك الذاتي ويتضمن مساعدة المسترشدين لان يصلوا الى ما يريدون ، لكن العقبات في طريق الادراك الذاتي تحتاج الى الانتباه من المرشد النفسي. على سبيل المثال تلميذ ذو صعوبات تعلم قد يصبح محبطا و تكون له رغبة في التوقف عن الحضور للحصص الارشادية مع اول محاولة فاشلة له، هنا يكون دور الأستاذ المرشد في اكساب التلميذ الثقة بنفسه بانه قادر على ان يكتسب المواد التعليمية التي يعاني من صعوبات على مستواها من خلال المحاولة و التكرار. اما ثاني المفهومين فهو تحقيق الذات وقد طوره ابرهام ماسلو(1968) فارتبط بقدرات الفرد. حيث يرى ان الفرد يتمكن من تحقيق ذاته بعد ان يتم اشباع حاجاته. اما روجرز فلقد اتجه الى الدمج بين المفهومين اعتقادا منه ان قدرة المرشد النفسي على تحقيق ظروف معينة كالتقبل غير المشروط و التعاطف يمكن المسترشد من السعي لتحقيق ذاته و التغلب على صعوباته بشتى أنواعها.

✓ **المرحلة الرابعة: التدخل و حل المشكلات:**

بعد ان يتم الاتفاق بين المرشد و المسترشد على الصياغة النهائية للأهداف الارشادية ، يتم تحديد خطة من اجل التدخل و حل مشكلات المسترشد و هناك العديد من الاستراتيجيات لهذا الغرض منها: الارشاد الفردي، الارشاد الجمعي، و الارشاد الاسري...الخ.

✓ **المرحلة الخامسة: النهاية و المتابعة:**

عندما يصبح المسترشدين قادرين على حل مشكلاتهم بشكل عام دون الحاجة الى المرشد النفسي ، نكون قد وصلنا الى نهاية العملية الارشادية من خلال تحقيق الهدف النهائي لعملية الارشاد و الذي يكون بالاتفاق بين المرشد النفسي و المسترشد.

و قد حددت البحوث اربع مكونات لإنهاء العملية الارشادية في حالة تحقيق نتائج إيجابية (Quin-tana and holan,1992,p299) و هي :

المناقشة في نهاية الأسبوع مع مراجعة المنهج الارشادي، انهاء العلاقة بين المرشد النفسي و المسترشد، و مناقشة الخطط المستقبلية للمسترشد ما بعد العملية الارشادية، و بناء على هذه المعلومات يتضح ان على المرشد النفسي مخاطبة كل هذه المكونات لإعداد المسترشد لعملية الانهاء بشكل مناسب(Abm,1985) و من الممكن أيضا ان يقوم المرشد النفسي بترتيب جلسة ارشادية بعد عملية الانهاء بعدة أسابيع لمتابعة كيفية تصرف المسترشد، و تقديم خدمات ارشادية اخرى اذا لزم الامر.

✓ **المرحلة السادسة: البحث و التقييم:**

ان البحوث و التقييم جزء مكمل للعملية الارشادية حيث يسهم هذا الأخير في تعزيز المنحى العلمي للإرشاد النفسي من خلال الفهم الموضوعي لما يحدث اما عن طريق التطبيق على المجموعات الصغيرة او الحالات الفردية ضمن المناهج التجريبية اين يكون التفاعل وجها لوجه بين المرشد و المسترشد بالإضافة الى اختبار الفروض المنهجية.

5/ مناهج الارشاد النفسي:

ان أهمية و دور الارشاد النفسي في مساعدة الافراد على فهم ذواتهم و التغلب على مشكلاتهم من اجل تحقيق اقصى قدر ممكن من النمو الشخصي و الاجتماعي يتطلب مجموعة من الاستراتيجيات المسطرة في ظل ثلاثة مناهج أساسية للوصول للأهداف المذكورة أعلاه و هي: المنهج التنموي و المنهج الوقائي و المنهج العلاجي، و يرى بعض الباحثين إمكانية دمج المنهجين التنموي و الوقائي ضمن اطار واحد ،

انطلاقا من كونهما يشتركان في السعي نحو الوقاية من المشكلات و الاضطرابات النفسية، و ذلك من خلال دعم و تعزيز النمو السليم للفرد، اما بالنسبة للمنهج العلاجي فيعتبر اخر خطوط الدفاع النفسية، اذ يركز على التعامل مع الاضطرابات القائمة فعليا بهدف الحد من اثارها و تعزيز فرص التعافي لدى الفرد (زهران، 1973) و في مايلي نستعرض شرح مبسط لكل منهج:

- **المنهج التنموي:** و يعرف هذا المنهج كذلك بمنهج "تعزيز النمو" و يركز على تنمية إمكانات الفرد و زيادة كفاءته من خلال تقديم خدمات ارشادية تهدف الى تحقيق اقصى قدر من التكيف و النمو في مختلف مراحل الحياة. و قد تناول العديد من المختصين هذا المنهج أمثال (Little & chapman,1955) اللذان اشارا الى أهمية تطبيقه في مراحل التعليم العام، و خاصة في المدارس الثانوية. و يرى (Peters & Farwell,1959) ان هذا المنهج يركز على النمو السوي للفرد منذ الطفولة و حتى الرشد، و يعد جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية.
- **المنهج الوقائي:** و يعرف أيضا بمنهج "التحصين النفسي" كونه يسعى الى الوقاية من المشكلات و الاضطرابات النفسية قبل حدوثها. و يعنى بتحديد مصادر الخطر و العمل على تجنبها قبل ان تتحول الى مشكلات حقيقية و قد اكد(زهران،1973) على الدور الفعال لهذا المنهج في تحصين الفرد و المجتمع من المخاطر النفسية و الاجتماعية المحتملة. و يتناول المنهج الوقائي ثلاث مستويات رئيسية:

ا/ الوقاية الأولية : و تهدف الى منع حدوث المشكلات او الاضطرابات من الأساس من خلال التوعية و تعزيز القدرات النفسية و الاجتماعية.

ب/ الوقاية الثانوية : و تعنى بالاكتشاف المبكر للاضطرابات و العمل على الحد منها في مراحلها الأولى ، مما يقلل من حدتها.

ج/ الوقاية الثلاثية : و تهدف الى التخفيف من آثار الاضطرابات القائمة ، و الحد من تفاقمها او المشكلات الناتجة عنها.

- **المنهج العلاجي:** و يرتكز المنهج العلاجي على تقديم خدمات متخصصة تستهدف معالجة المشكلات النفسية و الاضطرابات التي يعاني منها الفرد. و يطبق هذا المنهج عندما يتجاوز هذا الأخير مراحل الوقاية، و يبدا في المعاناة فعليا من اضطرابات تستدعي التدخل العلاجي المباشر، سواء كانت على الصعيد النفسي او الانفعالي او السلوكي.

و يتطلب هذا المنهج توافر مهارات عالية لدى المرشد النفسي، بالإضافة الى استخدام أساليب علاجية قائمة على أسس علمية و مهنية، و يعنى هذا المنهج بالتخفيف من الاعراض النفسية و تقويم السلوكيات الغير

سوية و العمل على إعادة تأهيل الفرد ليصبح اكثر قدرة على التكيف الإيجابي مع ذاته و بيئته و هذا ما أكده الدكتور حامد عبد السلام زهران(زهران،1973)

و عليه و مما سبق ذكره يتبين ان المناهج الثلاث للإرشاد النفسي تحقق تكاملا فيما بينها حيث ان كل منهج يخدم مرحلة محددة من تطور الحالة النفسية للأفراد، و منه حاولنا من خلال مرورنا بمراحل بناء البرنامج الارشادي الخاص بأطروحتنا اعتماد منهج شامل يرتكز على التقييم المستمر لحاجات تلاميذ عينتنا من ذوي صعوبات التعلم.

6- نظريات الارشاد:

يرى اغلب المتخصصين في مجال تفسير السلوك الإنساني و تعديله انه لا توجد نظرية واحدة يمكن ان تفسر لنا كل السلوك الإنساني ، حيث لا توجد قوانين عامة للسلوك ممكن تطبيقها على كافة الافراد(الحراشفة،2001،ص35) مثلما لا توجد طريقة تدريس معينة تصلح لكافة المواد و مختلف المراحل الدراسية و ذلك بسبب تعدد الفلسفات التي تخص السلوك الإنساني و عليه ظهرت طرائق تدريس متنوعة تنسجم مع نظر كل فلسفة للإنسان المتعلم(محمد،1991،ص109)، و منه تعددت نظريات الارشاد و طرائق التدريس ، لذا على المرشد او المدرس ان يستند على عدة نظريات و المدرس على عدة طرائق تدريس:

أولا: نظرية التحليل النفسي:

تعد هذه النظرية الأولى التي ظهرت في مجال الشخصية و العلاج النفسي ، و مفاهيمها تتكرر في النظريات الأخرى و مؤسس هذه النظرية "سيجموند فرويد" و مع ان تطبيق هذه النظرية فيه شيئ من الصعوبة و بعض التطرق الا ان معرفة هذه النظرية يساعد المرشد على فهم اثر العمليات اللاشعورية في توجيه السلوك و يساعد المرشد أيضا على معرفة اليات الدفاع التي يستخدمها المسترشد، و ترى هذه النظرية ان سبب الاضطراب النفسي هو ناتج عن الصراع بين غرائز الفرد و الضوابط الاجتماعية و هو يرى ان النمو الجنسي يبدا منذ الطفولة المبكرة و الصحة النفسية ترتبط بتحقيق الرغبات الجنسية و ان كبت هذه الرغبات يضع الأساس في الاضطراب النفسي.(الشناوي،1994،ص464)

الارشاد وفق هذه النظرية بان يعمل المرشد على إقامة علاقة ودية إيجابية مع المسترشد توصف على انها علاقة تفاعل تؤدي بان يدرك المسترشد ان المرشد يقف معه في صف واحد لمواجهة المشكلة ة تؤدي هذه

العلاقة الى خفض المقاومة و تظهر على شكل امتناع المسترشد من التحدث عن جوانب المشكلة التي يعاني منها، اما الخطوات التي يتخذها المرشد فهي:

-إقامة علاقة ودية بين المرشد و المسترشد قائمة على الفهم و التقبل

-تطهير النفس من الخبرات المكبوتة

-مساعدة المسترشد بتفسيرها يكتشف عنه التداعي الحر

-مساعدة المسترشد على إعادة التعليم و بناء عادات سليمة تتفق و حاجات المسترشد تدريجيا(زهران،1980،ص116)(ابوعطية،1988،ص118)

اعتبر فرويد ان مرحلة الطفولة هي الأساس في نمو الشخصية فيما بعد.

ثانيا: النظرية السلوكية:

العلاج السلوكي هو أسلوب من الأساليب الحديثة في العلاج النفسي الحديث ، يعد العالم الروسي بافلوف من مؤسسي هذه النظرية ، و يعتمد في منطلقاتها الأساسية على مبادئ نظرية التعلم التي من اهم روادها (ثورندايك، و سكينر، وواطسن)، و طبقت مفاهيمها في مجال الارشاد من قبل العالمين (دولارد و ميللرو ولي) عام 1950

تركز هذه النظرية على المشكلة و ليس على الأسباب التي أدت اليها و ترى ان الاضطرابات هي استجابات متعلمة من الممكن تصحيح الأخطاء المتعلمة، و عملية الارشاد وفقا لهذه النظرية تتبع الخطوات الاتية:

-تحديد السلوك غير المقبول الذي يتبعه المسترشد في الوقت الراهن . لمعرفة مدى حدوث تحسن في الاتجاه المرغوب به مع المستوى السابق.

-تحديد اهداف: وضع هدف سلوكي قابل للقياس و يمثل هذا السلوك المرغوب به و الذي يسعى المرشد الى تحقيقه خلال العملية الارشادية.

-تحديد الإجراءات التي يمكن بوساطتها الوصول الى الهدف و تشمل السلوك و التعزيز الرمزي و تقلل الحساسية بالتدرج و المعالجة بالتنفيذ.

-تقويم العملية الارشادية و هي عملية مستمرة التطبيق، لكي يتأكد من فاعلية الأسلوب المستخدم و يعمل على تعديل الأسلوب المستخدم في ضوء فاعليته(الخطيب،1995،ص84)(الشناوي،1994،ص45-ص86)

ترى النظرية السلوكية ان الانسان ذو طبيعة محايدة من حيث الخير و الشر أي لا يوجد فيه خير و شر و انما البيئة هي التي تؤثر فيه، بل هو نتاج البيئة و الخبرات التي يمر بها و لعل في مقولة واطسن الشهيرة التي ذكرها في اجتماع للرابطة الامريكية لعلماء النفسAPA اعطوني مجموعة اشخاص استطيع ان اجعل منهم العالم و المجرم أي ان الانسان مجرد الة(الشناوي،1994،ص466)

ثالثا: نظرية الذات:

يعد "كارل روجرز" من اهم ممثلي هذه النظرية ، و هي من النظريات الرئيسية في الارشاد و العلاج النفسي، اذ يرى روجرز بان لدى كل انسان قوة نمائية موجبة تدفع به نحو افضل درجة ممكنة من النمو و الذي يسميه روجرز تحقيق الذات، لكي يصل الى اقصى درجة تسمح بها قدراته في جوانب النمو الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية (عريبات،2001،ص29)

و على وفق هذه النظرية تعد نظرة الفرد نحو ذاته هي احسن طريقة لفهم سلوكه و تغيير السلوك غير المرغوب بعدما يفهم ذاته ، و المرشد المؤثر الذي باستطاعته مساعدة المسترشد على تغيير او تعديل مفهوم لذاته ليكون اكثر نضجا و باستطاعته إعادة نشاطه و إزالة كل العقبات التي تقف امامه(الحراشفة،2001،ص41)

و يرتبط روجرز بالاتجاه الإنساني في علم النفس و هو ما يعرف بالقوة الثالثة في علم النفس، تعارض مدرسة التحليل النفسي و تعتبره تشاؤما و يأسا و تعارض المدرسة السلوكية حيث اعتبرت الانسان كالألة.

و يركز روجرز بشكل كبير على خبرات الأشخاص و مشاعرهم، و عرف روجرز العلاج غير المباشر ، و من المبادئ الأساسية التي توجه عمل المرشد في ضوء هذه النظرية تنبع من اتجاه نفسي لاحترام الفرد و طاقاته و حقه في التوجه الذاتي لشؤونه و احترامه لقيمه و أهميته كانسان و هي نظرة إيجابية في عمومها(الشناوي،1994،ص269-ص272)

أي تهدف النظرية الى إعادة تنظيم الذات و مساعدته على النمو بحيث يحقق ذاته و التخلص من جميع أنماط السلوك السلبية و اتاحة الفرصة له للانفتاح على الخبرة و إزالة جميع العوائق التي كانت تعيق ادراكه الصحيح لخبراته(الحياني،1989،ص67)

و تتم عملية الارشاد في هذه النظرية وفق المراحل الاتية:

- يوجه المرشد اهتمامه نحو المسترشد اكثر من المشكلة نفسها
- اتباع المراحل الارشادية على ثلاث خطوات هي:

1/مرحلة الاستطلاع و الاستكشاف : و هي مرحلة التعرف على الصعوبات و العقبات التي تواجه المسترشد، و تسبب له القلق و الاضطراب ، ثم تحدد له الجوانب السلبية من خلال الجلسات الارشادية.

2/مرحلة توضيح و تحقيق القيم : و هي مرحلة زيادة وعي المسترشد، فهما و إدراكا للقيم الحقيقية التي لها مكانة عند المسترشد.

3/مرحلة المكافاة و التعزيز: و هي المرحلة التي من خلالها يتوضح للمرشد مدى التقدم او التغير الإيجابي لدى المسترشد.

-مراعاة شروط العملية الارشادية المتمثلة في:

*الاتصال النفسي بين المرشد و المسترشد.

*شعور المسترشد بضيق و قلق يجعله شديد الرغبة في احداث تغيير في نفسه

*ان يكون المرشد واعيا لكل تصرفات المسترشد

*احترام المسترشد و تقديره

*الفهم و التعاطف، و على المسترشد ان يفهم و يقدر(أبو عطية،1988،ص95-ص144)(patterson,1986,p397)

رابعا: نظرية العلاج العقلي العاطفي:

وهي من النظريات المعرفية و صاحب هذه النظرية البيرت اليس و بداية علاجاته 1962 و الذي يرى ان الانسان كائن يتمتع بقدرة على التفكير المنطقي و هو يقوم بذلك في أحيان كثيرة مما يؤدي الى الشعور بالاكتفاء و السعادة الا انه في بعض الأحيان يفكر بطريقة لا عقلانية مما يؤدي الى الشعور بالنقص ، و يرى ان أسباب هذا التفكير اللاعقلاني تعود الى القناعات الخاطئة التي لقنها الإباء للأبناء و من هنا يتوجب على كل انسان ان يعي القناعات الخاطئة الموجودة لديه و إعادة النظر فيها في ضوء التفكير المنطقي، و تؤكد هذه النظرية على اسلوبين في العلاج:

1-يقوم المرشد بدور الرجل المعارض و ينكر تلك الآراء المتولدة عند المسترشد التي تعلمها في فترة قديمة من حياته و تساير معها.

2-يشجع المرشد و بإصرار او يبرهن للمسترشد على ان المفاهيم التي يفكر فيها خاطئة. (الشناوي،1994،ص111-ص2013)

و تنطلق هذه النظرية من عدة مسلمات تتعلق بطبيعة الانسان و تؤثر في اضطراباته الانفعالية و هي:

ان الانسان يكون سعيدا عندما يفكر بطريقة عقلانية و عندما يفكر بطريقة لاعقلانية يؤدي الى خفض الإنتاج و الشعور بالتعاسة و الحزن، و ان السلوك المضطرب هو نتاج للتفكير غير المنطقي و ان الاضطراب الانفعالي لا يكون نتيجة مباشرة للأحداث التي يواجهها، و انما هو نتيجة لما تثيره هذه الاحداث لدى الفرد من أفكار، و ترى ان على الفرد ان يعرف الأفكار غير المنطقية و هذا هو هدف الارشاد وفقا لهذه النظرية بان يبدا المرشد بالعمل على التقليل من الحالة الانفعالية المزعجة بإظهار انه بوسع الفرد ان يتحكم في انفعالاته ، لأنها ترتبط بطريقة التفكير و قد يتم التدريب على الاسترخاء لزيادة قدرته على التحكم بالانفعال و ان يعمل المرشد على تحديد الأفكار غير المنطقية الموجودة لدى المسترشد و دحض تلك الأفكار و تفنيدها بالأدلة ، و اذا نجح المرشد في ذلك فانه يحث على التفكير لدى المسترشد في نظام معتقداته.

خامسا: نظرية العلاج الواقعي:

يعد وليام جلاسر صاحب نظرية العلاج بالواقع حيث قدم فكرتها عام 1962 و هي من الاتجاهات الحديثة في الارشاد و العلاج النفسي و ذي فاعلية في الجانب الوقائي للصحة النفسية ، و تعتمد على الادراك و التفكير في الارشاد و الاندماج مع الاخرين يساعد على النجاح، و ترى هناك ارتباطا بين الاضطراب العقلي و السلوك غير المقبول و ان السلوك غير المقبول هو سلوك انهزامي يستدعي إيذاء الذات و الاخرين ،و ترى ان دوافع السلوك الإنساني هي دوافع داخلية توجهها حاجيات بيولوجية موروثة و يشترك في هذه الحاجات جميع البشر و من خلال عملية التنشئة الاجتماعية يكتسب الافراد المهارات اللازمة لإشباع

هذه الحاجات، و عندما يحرم الفرد من اشباع حاجة معينة و لمدة زمنية فانه يعيش حالة من التوتر ينتج عنها مخاوف مرضية و سلوك لا اجتماعي و قد تصل في بعض الأحيان الى المرض النفسي.(shilling,1984,p114)

و لنظرية الواقع طابع تعليمي ترفض نظرة التعليم التقليدية التي تنظر للمتعلم على انه وعاء فارغ مطلوب تفريغ المعلومات و المفاهيم و الحقائق فيه و بالتالي فان المعلمين يركزون على الذاكرة و يقللون من أهمية الاكتشاف و حل المشكلات و التفكير الناقد، بل تركز هذه النظرية على قدرة المتعلمين بشكل كبير على تحديد خبراتهم التعليمية و اتخاذ القرارات الجديدة حول المناهج و النظم الخاصة بمدارسهم.

و الارشاد من خلال هذه العملية يركز على وجود حوار منطقي بين المرشد و المسترشد ، و المرشد يكون نشيطا من الناحية الكلامية ، و يسال العديد من الأسئلة حول الموقف الراهن لحياة المسترشد و يساعد في توجيه الأسئلة خلال عملية الارشاد على توعية المسترشد بسلوكه و يصدر هو بنفسه احكام تقويمية و ان يبين خططا للتغيير، و يحدد في هذه النظرية ثمانية نقاط للارشاد:

1-العلاقة الشخصية(الاندماج الشخصي)

2-التركيز على السلوك بدلا عن المشاعر

3-التركيز على الحاضر

4-الحكم على السلوك

5-التخطيط

6-الالتزام

7-لا اعذار

8-استبعاد العقوبة(الشناوي،1994،ص218-ص233)

سادسا: نظرية السمات و العوامل:

و هي من النظريات المبكرة الا انها تطورت عبر مراحل اربع كان اخرها العالم "ويليا مسون" 1979 اطلق عليها المرحلة الفلسفية و التنظيرية، وجد المرشدون الذين يستخدمون هذه الطريقة انفسهم بانهم مباشرون، لذا سميت هذه النظرية بالإرشاد المباشر و أحيانا نظرية الارشاد المتمركز حول المرشد، و لربما كان ذلك نتيجة لظهور نظرية كارل روجرز التي عرفت بالإرشاد غير المباشر، و يعني الارشاد في هذه النظرية الاعتماد الكلي على المرشد ، لأنه لا يمكن المسترشد من حل المشكلة بشكل مناسب، و تطورت النظرية في اطار تعليمي فالمرشد مثل المعلم و المنهج هو المسترشد و أسلوبه الخاص في الحياة. و تفاعلات المرشد و المسترشد كتفاعلات المعلم و المتعلم ، و لكن المرشد يتجاوز الدور الذي يقوم به المعلم، و ذلك لأنه ينظر للمتعلم على انه كائن بشري ، و على المرشد ان لا يتردد في التأثير على المتعلمين في ان يلزموا انفسهم بنظام للقيم التي تسود المجتمع للوصول الى الحياة الطيبة، رغم انه اخذ في حساباته بانه لا يوجد معيار ، واحد يحدد ماهية الحياة الطيبة، و انما مجموعة بدائل

للاختيار المنطقي، و لهذا تأخذ النظرية طابعا يتناسب مع المواقف التربوية، و يحدد ويليا مسون اربع خطوات لاستخدام المقابلة و العلاج و هي:

1-جمع المعلومات حول المسترشدين

2-تقدير الإمكانيات و الإفادة منها في التشخيص

3-تقويم نتائج هذه البيانات و علاج المشكلة

4-مساعدة الافراد على تحقيق طاقتهم الكاملة في كل المجالات و عدم الاقتصار على الجانب المهني(الحياني،1989،ص76-ص77)(الشناوي،1994،ص179-ص210)

7/ هيكلة البرنامج الارشادي النفسي:

تعد البرامج الارشادية من الركائز الأساسية في دعم العملية التربوية و النفسية داخل المؤسسات التعليمية، خاصة في ظل تزايد التحديات التي يواجهها التلاميذ، لاسيما ذوو صعوبات التعلم (زهران،2005) و تبرز الحاجة الى هذه البرامج في كونها أداة فعالة تسهم في الوقاية من المشكلات النفسية و السلوكية، و عمل على تعزيز النمو المتكامل للتلميذ من خلال تلبية احتياجاته النفسية، الاجتماعية، و المعرفية. (عبد الرحمان،2018) كما تسهم البرامج الارشادية في تحسين التكيف المدرسي ، و تقوية الدافعية نحو التعلم و معالجة الفاقد التعليمي الناتج عن صعوبات القراءة و الكتابة(عكاشة،2012) و من خلال التدخل المنهجي المبني على أسس علمية، تتيح هذه البرامج الفرصة لاكتشاف نقاط القوة لدى التلاميذ و تطوير مهاراته، و توفير بيئة تعليمية آمنة تسهم في تنمية ثقته بنفسه و تقديره لذاته بما ينعكس إيجابا على تحصيله الاكاديمي و اندماجه الاجتماعي(عبد المعطي، 2020).

و يمكن توضيح ما تم ذكره في نقاط محددة اكثر و المتمثلة في ما يلي:

- ✓ **دعم النمو النفسي و الاجتماعي:**

-مساعدة الافراد-التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثلا-على التكيف مع البيئة المدرسية و الاجتماعية

-تنمية الثقة بالنفس و القدرات الشخصية

-معالجة التوتر ، القلق، و الإحباط الناتج عن الفشل الاكاديمي او الصعوبات الخاصة.

✓ **الوقاية من المشكلات:**

-التدخل المبكر لتجنب تفاقم المشكلات النفسية او السلوكية

-تعزيز عوامل الحماية و الوقاية من الإخفاق المدرسي او الانسحاب الاجتماعي

✓ **علاج المشكلات القائمة:**

-تقديم تدخلات علاجية فعالة لمشكلات مثل:

-صعوبات التعلم(القراءة، الكتابة، الحساب)

-القلق، الانسحاب، ضعف الدفعية

-ضعف مهارات التواصل

✓ **تحسين التحصيل الدراسي:**

-معالجة العوامل النفسية و المعرفية التي تؤثر على التعلم

-تدريب التلاميذ على استراتيجيات تعليمية تساعدهم على تخطي الصعوبات

✓ **تهيئة بيئة تعليمية داعمة:**

-اشراك المعلمين ، أولياء الأمور، و البيئة المحيطة في دعم التلميذ

-نشر الوعي حول أهمية الفروق الفردية و احتياجات التلاميذ الخاصة

✓ **تعزيز مهارات الحياة:**

-تعليم مهارات حل المشكلات ، اتخاذ القرار، إدارة الوقت و تنظيم الذات

-تهيئة الافراد للاندماج في المجتمع بثقة و استقلالية

✓ **تحقيق التوازن الشامل في شخصية التلميذ:**

من خلال دمج الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية في العملية التربوية.

من خلال ما سبق حاولنا اظهار الحاجة الماسة للبرامج الارشادية و من اجل الخوض اكثر في تبيان أسس بناء هذا النوع من البرامج كان لزاما علينا ان نقوم بتجميع باقة من التعاريف حول البرامج الارشادية و حصد أوجه الاختلاف و التشابه فيما بينها لنتوصل في الأخير لحجر الأساس في هيكلة هذه البرامج:

أولا : بعض تعاريف البرامج الارشادية:

1/تعريف (زهران، 2005):

البرنامج الارشادي هو مجموعة من الأنشطة المخططة و المنظمة التي تهدف الى مساعدة الافراد على فهم ذواتهم و تنمية قدراتهم لمواجهة المشكلات الشخصية و الاجتماعية و الأكاديمية بشكل إيجابي، و يتم تصميمه بناء على أسس علمية تراعي الفروق الفردية.

2/تعريف (منصور،2010):

البرنامج الارشادي هو سلسلة من الأنشطة و الخدمات النفسية و التربوية التي تهدف الى تحقيق التوافق الشخصي و الاجتماعي للأفراد، من خلال تقديم ارشاد وقائي و علاجي و تنموي، مع التركيز على تطوير المهارات الحياتية الضرورية لمواجهة التحديات.

3/تعريف(عكاشة،2012):

تعد البرامج الارشادية جزءا من العملية التربوية الشاملة التي تهدف الى تحسين التكيف النفسي و الاجتماعي للافراد، من خلال تقديم خدمات دعم نفسي و علاجي ووقائي يساهم في تحسين جودة الحياة المدرسية و المجتمعية.

4/تعريف (القاعود،2016):

البرامج الارشادية هي مجموعة من الأنشطة و الخطط الممنهجة التي تصمم بناء على احتياجات الفئة المستهدفة، بهدف مساعدتهم على تطوير ذواتهم و تجاوز الصعوبات النفسية و التربوية من خلال أساليب علمية مدروسة.

5/تعريف (عبد الرحمان،2018):

البرنامج الارشادي هو خطة علاجية تهدف الى معالجة مشكلات نفسية او تربوية لدى الافراد من خلال تقديم خدمات ارشادية منظمة تتضمن أنشطة فردية و جماعية ، و تعتمد على أساليب نفسية و تربوية متخصصة.

6/ تعريف(عبد الحميد،2019):

تعرف البرامج الارشادية بانها مجموعة من الخطط التربوية و النفسية التي يتم تصميمها بشكل علمي بهدف تقديم الدعم النفسي و السلوكي للأفراد، و ذلك من خلال تزويدهم بمهارات حياتية و معرفية تساعدهم على التكيف الفعال في مختلف البيئات.

7/ تعريف(عبد المعطي،2020):

البرامج الارشادية هي مجموعة من التدخلات النفسية و السلوكية التي يتم تنفيذها بأسلوب ممنهج، بهدف الوقاية من المشكلات السلوكية و التعليمية، او علاجها، او تعزيز المهارات الشخصية و الاجتماعية.

8/تعريف(الشامي،2021):

البرنامج الارشادي هو عملية منهجية تتضمن تقديم خدمات ارشادية شاملة ، تشمل الارشاد النفسي و الاجتماعي و الاكاديمي ، بهدف تحسين قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات ، و تعزيز مهاراته الشخصية و المهنية.

***التعليق على التعاريف من خلال اظهار أوجه التشابه و الاختلاف فيما بينها:**

تتفق التعاريف العربية المذكورة أعلاه للبرامج الارشادية على نقاط مشتركة، بينما تختلف في بعض الجوانب الأخرى تبعا للخلفية النظرية لكل مرجع و في ما يلي تحليل حسب أوجه التشابه و الاختلاف:

1/أوجه التشابه:

***الطبيعة المنهجية:**

كل التعريفات المذكورة تتفق على ان البرامج الارشادية تعتمد على منهجية منظمة تستند الى أسس علمية.

***الأهداف الأساسية:**

تركز كل التعريفات على تحقيق التكيف الشخصي و الاجتماعي للأفراد، سواء كان ذلك من خلال الدعم النفسي او تحسين التكيف المدرسي، و تسعى جميعها الى مساعدة الافراد على مواجهة المشكلات و تطوير المهارات الحياتية.

***الشمولية:**

جميع التعريفات تشير الى ان البرامج الارشادية تتضمن جوانب تنموية و وقائية و علاجية.

2/أوجه الاختلاف:

***التركيز على الفئة المستهدفة:**

فمن التعاريف ما يركز فيها البرنامج الارشادي على الجانب العام و أخرى موجهة بشكل خاص مثل البرامج الارشادية الخاصة بذوي صعوبات التعلم، و منها ما يتناول الارشاد المهني و الاجتماعي بشكل موسع.

***الأسس النظرية:**

فهناك من ركز على الأسس النفسية و التربوية وتعريف اخر يميل الى التركيز على التخطيط العلمي، و نظرة ثالثة تتبنى البعد التشخيصي كأساس لبناء البرنامج مما يشدد على تحديد احتياجات الفئة المستهدفة.

***الوظيفة الأساسية:**

و يظهر الاختلاف هنا من خلال تنوع اهداف البرامج الارشادية مثل:

-بهدف تحقيق التوافق الشخصي و الاجتماعي

-بهدف تحسين القدرة على مواجهة الصعوبات

-بهدف تعزيز المهارات الشخصية(بناء شخصية متكاملة)

ثانيا: الأسس التي يقوم عليها البرنامج الارشادي النفسي:

يقوم البرنامج الارشادي النفسي على مجموعة من الأسس التي تضمن فعاليته و نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة ، و قد حاولنا من خلال ما يلي تلخيص هذه الأسس:

ا: الأسس النفسية:

1/الفروق الفردية: تقوم البرامج الارشادية على مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين من حيث القدرات و الاحتياجات النفسية(زهران،2003)

2/النمو النفسي: تعتمد على فهم مراحل النمو النفسي لتقديم الدعم المناسب وفقا للمرحلة العمرية(أبو حطب،2001)

3/الدافعية: تعمل هذه النوعية من البرامج على تعزيز الدافعية الذاتية لضمان مشاركة المسترشد في عملية التغيير (جمال،2010)

4/التكيف: التركيز على مساعدة الافراد على التأقلم مع مشكلاتهم النفسية و تقبلها من اجل الاشتغال على حلها و تحقيق التوازن النفسي(عسكر،2012)

ب: الأسس التربوية:

1/التعلم النشط: يعتمد على اساليب التعلم النشط خلال جلسات البرامج الارشادية لتحفيز التفكير النقدي و حل المشكلات.(زهران،2003)

2/المرونة: تصميم البرامج بطريقة مرنة تتيح التكيف مع تغيير الظروف التربوية.(أبو حطب،2001)

3/الخبرة المباشرة: تعزيز التعلم من خلال مواقف حياتية حقيقية لزيادة فعالية الارشاد.(جمال،2010)

4/الاستمرارية: تقديم الدعم النفسي بشكل مستمر لضمان الحفاظ على التغيير الإيجابي. (عسكر،2012)

ت: الأسس الاجتماعية:

1/التفاعل الاجتماعي: بناء علاقات إيجابية مع المحيط الاجتماعي لتحقيق الدعم النفسي. (زهران،2003)

2/الدعم الاسري: اشراك الاسرة في العملية الارشادية لتعزيز التفاعل الإيجابي. (أبو حطب،2001)

3/ثقافة المجتمع: مراعاة القيم الثقافية و العادات الاجتماعية في تصميم البرامج. (جمال،2010)

4/التواصل: تطوير مهارات التواصل الفعال بين المرشد و المسترشد. (عسكر،2012)

ث: الأسس العلمية:

1/الموضوعية: استخدام أساليب علمية لضمان المصداقية في التشخيص و العلاج. (زهران،2003)

2/التقويم المستمر: اعتماد مقاييس علمية لتقييم فاعلية البرامج بشكل دوري. (أبو حطب،2001)

3/التوثيق: تسجيل البيانات و الملاحظات بشكل دقيق و مهني. (جمال،2010)

4/الاعتماد على النظريات: توظيف النظريات النفسية المثبتة لتوجيه العملية الارشادية. (عسكر،2012)

ج: الأسس الأخلاقية:

1/السرية: الحفاظ على خصوصية المسترشد و ضمان سرية المعلومات. (زهران،2003)

2/الاحترام: التعامل مع المسترشد بإنسانية و تقدير. (أبو حطب،2001)

3/المهنية: اتباع المعايير الأخلاقية المعتمدة في مجال الارشاد النفسي. (جمال،2010)

4/عدم التحيز: تقديم الدعم بشكل عادل بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية او الثقافية. (عسكر،2012)

ثالثا: خطوات تخطيط البرنامج الارشادي:

تعد صياغة البرنامج الارشادي النفسي مرحلة أساسية في عملية التخطيط، و التي تقوم أيضا على مجموعة من الأسس النفسية ، التربوية، الإدارية ، كما يجب الاتصاف بالمرونة و التكيف وفقا لمتطلبات الواقع و احتياجات الافراد المستهدفين. و عليه فيما يلي سنقوم بعرض خطوات تخطيط البرنامج الارشادي:

أولا: تحديد الحاجة:

و تتكون هذه الخطوة من جانبين:

1-تحديد المشكلة: و تعتبر الخطوة الأولى في تخطيط البرنامج الارشادي و هي تحديد ما يواجه افراد الفئة المستهدفة من صعوبات، و يتم ذلك من خلال جمع المعلومات باستخدام المقابلات ، الاستبيانات، و الملاحظة.(زهران،2003)

2-تحديد الأهداف: بعد تحديد المشكلة ، توضع اهداف واضحة تتماشى مع احتياجات افراد الفئة المستهدفة. و يجب ان تكون الأهداف محددة ، قابلة للقياس، وواقعية.(أبو حطب،2001)

ثانيا: جمع المعلومات و تحليل البيانات:

1-جمع البيانات: يتم جمع البيانات من خلال أدوات متعددة مثل الاختبارات النفسية، الملاحظات الميدانية، الاستبيانات.

كذلك يمكن الاستفادة من سجلات الحالة و التقارير السابقة. (جمال،2010)

2-تحليل البيانات: بعد جمع البيانات ، تحلل لفهم الأسباب و العوامل المرتبطة بالمشكلة. و يتضمن التحليل البحث عن الأنماط و المؤشرات الرئيسية. (عسكر،2012)

3-تشخيص المشكلة: هنا نقوم بتحديد الجوانب النفسية و الاجتماعية المتعلقة بالمشكلة لضمان دقة التخطيط. (زهران،2003)

ثالثا: وضع خطة البرنامج الارشادي:

1-تحديد الأنشطة: يتم تحديد الأنشطة التي تتماشى مع الأهداف، و يشمل ذلك الورش التدريبية ، الجلسات الفردية او الجماعية. (أبو حطب،2001)

2-تحديد الموارد: و تشمل الموارد البشرية-المرشدين- و الموارد المادية-أدوات و أنشطة-(جمال،2010)

3-تحديد الأساليب: اختيار أساليب تتماشى مع طبيعة المشكلة.(عسكر،2010)

4-وضع الجدول الزمني: تحديد توقيت تنفيذ كل نشاط و مراحله الزمنية لضمان الالتزام بالخطة. (زهران،2003)

رابعا: تنفيذ البرنامج الارشادي:

1-التطبيق الفعلي: تنفيذ الأنشطة وفق الخطة المحددة مع متابعة التقدم. (أبو حطب،2001)

2-التفاعل مع المشاركين: تشجيع التفاعل و المشاركة الفعالة لضمان تحقيق الأهداف. (جمال،2010)

3-المتابعة المستمرة: مراقبة تنفيذ البرنامج بشكل دوري للتأكد من سير الأمور كما هو مخطط له. (عسكر،2012)

خامسا: التقويم و المتابعة:

1-التقويم التكويني: يجرى اثناء التنفيذ لتصحيح المسار اذا لزم الامر. (زهران،2003)

2-التقويم الختامي: يتم في نهاية البرنامج لقياس مدى تحقيق الأهداف.(أبو حطب،2001)

3-التغذية الراجعة: جمع آراء المسترشدين لتحديد مدى رضاهم عن البرنامج(جمال،2010)، و في حالة عينتنا قمنا بجمع آراء المعلمين و أولياء الأمور.

4-تعديل البرنامج: تعديل الأنشطة بناء على نتائج التقويم لتفادي المشكلات في البرامج المستقبلية. (عسكر،2012)

سادسا: اعداد التقرير النهائي:

1-صياغة التقرير: يتضمن الأهداف ، الأنشطة ، النتائج، التوصيات.(زهران،2003)

2-تقديم التقرير: عرضه على الجهة المعنية لمناقشة الإنجازات و التحديات. (أبو حطب،2001)

3-حفظ السجلات: الاحتفاظ بالوثائق و البيانات لاستخدامها كمرجع مستقبلي.(جمال،2010)

خلاصة الفصل الثاني: فصل البرامج الارشادية:

و في ختام هذا الفصل، يتضح ان الارشاد النفسي يمثل دعامة أساسية في مساعدة الافراد على التكيف مع التحديات النفسية و التربوية التي يواجهونها، من خلال تدخلات ممنهجة تستند الى مبادئ علمية و نظريات الارشاد نفسية متخصصة . و قد تناولنا في هذا الفصل المفاهيم الأساسية المرتبطة بالإرشاد و التكوين، و ميزنا بين الارشاد النفسي و العلاج النفسي، كما عرضنا ابرز نظريات الارشاد التي توجه الممارسة الميدانية، الى جانب استعراض الصفات الشخصية للمرشد النفسي، و مراحل العملية الارشادية، و مناهجها المختلفة، و أسس هيكلة البرامج الارشادية.

و تكتسب هذه المعطيات النظرية أهمية خاصة في اطار اطروحتنا التي تتمحور حول "فعالية برنامج ارشادي تكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم"، حيث توفر خلفية علمية تساعد في بناء البرنامج وفق أسس سليمة، و توجيه مجموع التدخلات الارشادية التي قمنا بها نحو تلبية حاجات هذه الفئة بدقة. و عليه فان هذا الفصل يعد مرجعا نظريا يؤسس لفهم طبيعة الارشاد النفسي و تطبيقاته في ميدان صعوبات التعلم، و يمهد لاكتشاف هذه الأخيرة و البرامج العلاجية المتعلقة ببعض المشكلات الخاصة بذوي هذه الفئة مثل صعوبة القراءة و صعوبة الكتابة.

الفصل الثالث

صعوبات التعلم

تمهيد

1/تعريف صعوبات التعلم

2/صعوبات التعلم و المصطلحات المرتبطة بها

3/اشكال صعوبات التعلم و أسس تصنيفها

4/خصائص الافراد ذوي صعوبات التعلم

5/النظريات المفسرة لحدوث صعوبات التعلم

6/صعوبات تعلم القراءة و الكتابة (من مشكلات ذوي صعوبات التعلم)

خلاصة فصل صعوبات التعلم

تمهيد :

من بين اهم النقاط التي يركز عليها اي باحث في المجال العلمي هي التحديد الدقيق للمفاهيم المتعلقة بمفردات مجال بحثه حيث ان عدم الوصول الى التعريف الدقيق يمنع من الحصول على المعرفة الحقيقية) (Hamill , 1990 , p 70

وقد كان لموضوع صعوبات التعلم نصيب وافر من مواجهة المشاكل المتعلقة بتحديد التعريف والوصف الدقيق للمشكلات المختلفة والنماذج السلوكية المتعددة للاطفال ذوي صعوبات التعلم، الامر الذي أدى الى الحكم على ميدان البحث في كل مايخص صعوبات التعلم انه مجال صعب وغير محدد للدراسة مما اسفر عن تكاثف جهود العديد من المختصين العلماء الى العمل على وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم ((CHALFAUT AND KING , 1976 , P34

1/تعريف صعوبات التعلم :

باعتبار ان موضوع صعوبات التعلم من المواضيع التي شهدت تطورا متسارعا نظرا لكونه ميدان خصب للبحث في مجال التربية الخاصة قدم بعدة تغيرات من اجل تحديد تعريف عام لهذا المصطلح.

عرفت صعوبات التعلم قبل عام 1960 من قبل العديد من المختصين بالكثير من المسميات منها : الاعاقة الخفية , العجز عن التعلم الخلل الوظيفي المخي البسيط او الاصابة المخية او الاضطربات العصبية والنفسية مما جعل هدا المصطلح احد المواضيع التي شهدت تطور متسارعا نظرا لكونه ميدان خصب للبحث في مجال التربية الخاصة.

وفي هذا الاطار يؤكد وايدر هولت (1974) على ان مجال صعوبات التعلم يواجه مشكلة التحديد والوصف الدقيق للسلوكيات المختلفة لذوي الصعوبات , الامر الذي ادى الى الخلط في وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم والذي جعل من هذا المجال غير محدد المعالم للدراسة وعليه صار الحتمية وضع تعريف الجزئي لصعوبات التعلم (السيد،2003,ص 34) تبعا لتنوع خصائص هؤلاء الاطفال من حيث النمادج السلوكية الغير متجانسة , فمنهم من تكون معالجة المعلومات لديه بطريقة غير فعالة ومنهم مايعني فرط النشاط وبعدهم انفعاليون ومن بينهم منخفض الدافعية او لديه تقدير منخفض للذات واخرون يعانون من خلل في وظائف المخ , كل هذه الاحتمالات نتج عنها المنادون باهمال مصطلح صعوبات التعلم لعدم وجود معنى له ومنهم اي المختصين من استنتج انه لايوجد طفلان متشابهان وبالتالي معالجة كل طفل على انه حالة فريدة (كامل , 1988 ,ص 213,ص 216) ومما زاد اشكالية تحديد مفهوم صعوبات التعلم هو مرور هذا

المفهوم بثلاث مراحل وهي : مرحلة التاسيس (1800–1930) والمرحلة الانتقالية (1930 – 1960) , والمرحلة المتكاملة (1960 – 1963) (TELFORD AND SAWERY , 1972 , 277)

وانقسم الطرح لعدم القدرة على التعلم الى منهجين اثنين كالاتي:

منهج الأثر و منهج السبب(frieson and bard,1967,p3) و هو ما جعل الأطفال الذين لديهم مستوى الذكاء العادي الغير قادرين على التعلم يصنفون تحت مصطلحات عديدة منها: ذوي مرض مخي مزمن، الأطفال ذوي الخلل البسيط في وظائف المخ، الأطفال ذوي صعوبات نفس–لغوية، عسر القراءة ، عسر الكتابة و الأطفال ذوي الاعاقات الادراكية(Telford and sawery,1972,p279)

وعليه و محاولة منا للحصول على مفهوم واضح لمصطلح صعوبات التعلم قمنا بالاستعانة بجدول تحديد محكات التحليل و النقد، و المكونات و نسب شيوعها للدكتور السيد عبد الحميد سليمان السيد من خلال التعرض لأحدى عشر تعريفا و هم كالاتي:

- **تعريف كيرك (1962) :**

يشير مفهوم صعوبات التعلم حسب "صموائيل كيرك" الى التأخر او الاضطراب في واحدة او اكثر من العمليات الخاصة بالكلام , اللغة والقراءة والكتابة والحسابة او اي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة وجود خلل مخي او اضطرابات انفعالية او سلوكية ويستثنى من ذلك التأخر الاكاديمي الناتج عن حرمان حسي او تخلف عقلي او حرمان تقافي. (Wiederholt,1978,p14)

- **تعريف باتمان (1965) :**

بالنسبة لباتمان ان الاطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون تباعدا بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى تحصيلهم الاكاديمي الفعلي ويكون ذلك ملموسا من خلال الاضطرابات التي يعانون منها في عملية التعلم مع احتمال ان تكون مصحوبة او غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي , بينما تستبعد اضطربات التعلم الناتجة عن تخلف عقلي او حرمان تقافي او تعليمي او الاضطراب الانفعالي الشديد , او الحرمان الحسي.(Smith and nelsworth,1975,p316)

- **تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية(1968):**

صدر عن اللجنة الاستشارية للأطفال المعاقين(NACHC) مرسوم بقانون تحت رقم (91-330) لسنة 1968 و الذي حدد الأطفال ذوي صعوبات نوعية خاصة في التعلم هم الفئة التي تظهر اضطرابا في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم او استخدام اللغة المنطوقة او المكتوبة، و التي تظهر في اضطرابات الاستماع، و التفكير ، و الكلام ، و القراءة ، و التهجئة او الحساب، و يتضمن هذا المفهوم حالات الإعاقة الادراكية ، و الإصابة الدماغية ، و العجز في القراءة، و الأفازيا النمائية، و الخلل المخي الوظيفي البسيط، و لا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم الراجعة الى الاعاقات الحسية البصرية او السمعية او الاعاقات البدنية و كذلك حالات التخلف العقلي و الاضطراب الانفعالي او ذوي العيوب البيئية(Mcknjght,1982,p351)

- **تعريف جامعة نورث ويسرن(1969):**

و قد اشارت جامعة نورث ويسترن سنة 1969 بعد مجموعة من الدراسات و البحوث على يد خمسة عشر عالما منتمين لمعهد الدراسات بهذه الجامعة الى ان صعوبة التعلم هي عبارة عن قصور او عجز واضح في واحدة او اكثر من عمليات التعلم الأساسية و التي تتطلب فنيات خاصة للتعليم و العلاج، و ان الأطفال الذين يظهرون هذا القصور او العجز يكون لديهم بصفة عامة تباعد بين تحصيلهم الفعلي و تحصيلهم المتوقع في واحدة او اكثر من المجالات الخاصة باللغة المنطوقة او المقروءة، او المكتوبة، او الحساب او التوجه المكاني و لا ترجع صعوبة التعلم الى الاعاقات الحسية و البدنية و العقلية او انقص فرص التعلم(Hammil,1990,p75)

- **تعريف لجنة صعوبات التعلم و مجلس الأطفال ذوي احتياجات خاصة(1971):**

نتج عن اجتماع الهيئتان الدوليتان المذكورتان أعلاه تعريف لصعوبات التعلم مفاده:

ان مفهوم صعوبات التعلم يشير الى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة و العمليات الحسية و الثبات الانفعالي، الا ان لديه عيوب نوعية في الادراك و التكاملية او العمليات التعبيرية، و التي تعوق تعلمه بكفاءة، و هذا التعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي و الذي يؤدي الى إعاقة كفاءتهم في التعليم(Hammill,1990,p76)

- **التعريف الاجرائي لمكتب التربية الأمريكي(1976):**

و قد عرف مكتب التربية الأمريكي صعوبات التعلم تعريفا اجرائيا أشار فيه ان صعوبات التعلم هي التباعد الدال احصائيا بين تحصيل الطفل و قدرته العقلية العامة في واحدة او اكثر من مجالات : التعبير الشفهي، او التعبير الكتابي او الفهم الاستماعي او الفهم القرائي او المهارات الأساسية للقراءة او اجراء العمليات الحسابية الأساسية او الاستدلال الحسابي او واحدة او اكثر من هذه المجالات 50% او اقل من تحصيله المتوقع وذلك اذا ما اخذ في الاعتبار العمر الزمني و الخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل.(Geatheart (Norman and zigmond,1980,p16)(and weshahan,1980,p82

- **تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية(1977):**

و قد جاء استكملا لنشاط مكتب التربية الأمريكي حيث قامت الهيئة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين بإصدار تعريف موسع لمفهوم صعوبات التعلم الذي يشير الى اضطراب في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم و استخدام اللغة المنطوقة او المكتوبة و ان هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع ، و التفكير ، و الكلام، و القراءة ، و الكتابة، و التهجي ، ام اجراء العمليات الحسابية و يرجع ذلك الى الإعاقة الادراكية او التلف الدماغي او خلل مخي بسيط في

وظائف المخ(M.B.D)(Lindgren and souter,1985,p474-475)(Conte and Andrews,1993,p147)

و انه يمكن تحديد الطفل الذي توجد لديه صعوبة نوعية في التعلم طبقا للمحكات الاتية:

1-ان يكون مستوى تحصيل الطفل غير متناسب مع عمره الزمني و مستوى قدرته العقلية العامة في واحدة او اكثر من المجالات التي حددها التعريف.

2-ان يظهر تباعدا شديدا بين تحصيله الفعلي و قدرته العقلية في واحدة او اكثر من المجالات التي حددها التعريف.

3-الا يكون هذا التباعد ناتجا عن الاعاقات البصرية ، او السمعية ، او البدنية، او التخلف العقلي ، او الاضطرابات الانفعالية او العيوب الخاصة بالنواحي البيئية الثقافية او الاقتصادية(Kaval et al,1987,p299)

- **تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1981):**

ان مصطلح صعوبات التعلم يعد مصطلحا عاما يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات ، و التي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب و الاستخدام الخاص بمجالات الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة (مهارات اللغة)، و الاستدلال او قدرات الحساب ، و ان هذه الاضطرابات ترجع الى وجود خلل في الجهاز العصبي المخي المركزي، و هذه الاضطرابات تحدث مدى الحياة ، و تعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات و الادراك و التفاعل الاجتماعي من الاعراض المصاحبة لصعوبات التعلم و لكنها ليست صعوبة التعلم نفسها، و رغم ان صعوبات التعلم قد تحدث مصحوبة بإعاقات أخرى مثل: الاعاقات الحسية و التخلف العقلي و الاضطرابات الانفعالية الشديدة او للظروف الثقافية او لظروف التعلم غير المناسبة الا ان صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف(Conte and andrews,1993,p148)

- **تعريف مجلس الرابطة الامريكية لصعوبات التعلم(1986):**

ان مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير الى حالة مزمنة ترجع الى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي، و التي تؤثر في النمو و التكامل، او نمو القدرات اللغوية او غير اللغوية، و ان الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف او تتباين في درجة حدتها خلال الحياة، و تظهر من خلال ممارسة المهنة و التطبيع الاجتماعي و الأنشطة الحياتية اليومية(Hammill,1990,p78)

- **تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (1987):**

صعوبات التعلم هو مفهوم عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب و الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة و الاستدلال و قدرات الحساب او المهارة الاجتماعية، و ان هذه الاضطرابات ترجع الى الخلل في الجهاز العصبي المركزي، لذا فان صعوبة التعلم قد تحدث مصاحبة لظروف الإعاقة الأخرى مثل الاعاقات الحسية و التخلف العقلي و الاضطراب الانفعالي او الحرمان الاجتماعي و كذلك التأثيرات البيئية الاجتماعية مثل الفروق الفردية و التعليم غير المناسب او غير الكفء او العوامل النفس–جينية و لاسيما العيوب الخاصة بالإدراك، و ان كل هذه الحالات من الممكن ان تسبب مشكلات تعلم و لكن صعوبة التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات او لتأثيرات هذه الظروف(Greshman and elliot,1989,p12)

- **تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1988):**

قامت الرابطة بإصدار تعريفها مرة أخرى سنة 1988 لتؤكد على ما تضمنه تعريفها سنة 1981.

بالإضافة للتعريفات المذكورة و التي كانت جلها غربية المصدر استأنسنا ببعض التعريفات العربية و نذكرها كلآتي:

❖ **يعرف أنور الشرقاوي(1987):**

صعوبات التعلم بانها تلك الحالات التي يبدو واضحا فيها ان مستوى تحصيل التلميذ يقل عن معدل تحصيل اقرانه في نفس المرحلة العمرية في واحد او اكثر من المجالات التالية: القدرة على التعبير اللفظي و القدرة على التعبير الكتابي، و الفهم و الاستيعاب للمادة المسموعة او المقروءة و في اجراء العمليات الحسابية الأساسية.

❖ **تعريف احمد عواد(1988):**

فيشير ان مفهوم صعوبات التعلم هو مجموع الأطفال الذين يظهرون انخفاضا في التحصيل الفعلي و في القراءة عن المتوقع منهم كما يتميزون بالذكاء المتوسط او فوق المتوسط . و يستبعد من هؤلاء الأطفال الذين يعانون من الاعاقات الحسية او التخلف العقلي.

❖ **قدم السيد احمد عثمان (1979) مجموعة من الاعراض لصعوبات التعلم لدى الأطفال:**

- ضعف مستوى التمكن من المهارات او المعلومات كما يكشف عنه سلوك التلميذ في تفاعلاته مع مدرسيه و اقرانه.
- البطء في اكتساب المهارات او المفاهيم او حل المشكلات او فهم القاعدة و في أي نشاط من أنشطة اكتساب المعلومات.
- الاضطراب في سير التعلم ، و عدم السير او السلاسة في التعلم و التعرض للذبذبات الشديدة ارتفاعا و انخفاضا في الأداء.
- الإحساس بالعجز بسبب الفشل في الوصول الى مستوى التمكن الذي وصل اليه اقرانه في المرحلة العمرية.

من خلال ما جاء في التعريفات الاحدى عشر و بعض التعريفات العربية استخلصنا النقاط التالية و التي من خلالها قمنا بتكوين مفهوم جامع لصعوبات التعلم:

- إمكانية استمرار صعوبات التعلم مدى الحياة و ليست مقتصرة على مرحلة الطفولة فقط.
- يتمتع الافراد ذوي صعوبات التعلم بذكاء متوسط او فوق المتوسط.
- تظهر صعوبات التعلم في واحدة او اكثر من المجالات الاكاديمية : القراءة، الكتابة، الحساب.
- تعود أسباب صعوبات التعلم الى ثلاث مداخل:

ا/**المدخل الطبي**: تعود الى خلل وظيفي بسيط في عمل أداء الجهاز العصبي المركزي او تلف بعض أجزاء القشرة المخية او نتيجة تغيرات جينية او شذوذ في الكيمياء الحيوية او مشاكل اثناء نمو الجهاز العصبي المركزي.

ب/**المدخل السيكولوجي**: تعود الى اضطرابات او قصور في أداء واحد او اكثر من العمليات العقلية المعرفية الأساسية التالية (الانتباه–الادراك الحسي–الذاكرة–التفكير–اضطرابات اللغة)

ج/**المدخل التربوي**: تعود للتباين /التباعد بين أداء القدرة العقلية العامة (الذكاء) و الأداء الفعلي المتمثل في التحصيل الاكاديمي (سليمان،2014،ص57–58)

- صعوبات التعلم هي اضطراب مستقل عن الاعاقات الأخرى
- يستثنى من ذوي صعوبات التعلم كل الافراد الذين يعانون اعاقات بدنية/حسية او تخلف عقلي او حرمان ثقافي.
- تؤثر صعوبات التعلم في نواحي مختلفة من حياة الفرد كالحياة اليومية او الاجتماعية او المهنية او النفسية.

و منه فان صعوبات التعلم هي خلل في حدوث عملية التعلم يظهر على شكل صعوبة في اكتساب مهارات القراءة و الكتابة و الحساب نتيجة لخلل وظيفي بسيط في أداء الجهاز العصبي المركزي او اضطراب في واحدة او اكثر من العمليات العقلية المعرفية الأساسية (الانتباه، الادراك، الذاكرة، التفكير، اللغة) يمكن تحديدها من خلال التباعد بين الأداء العقلي المتوقع و الأداء الفعلي المتمثل في التحصيل الاكاديمي و يستثنى من ذلك الافراد الذين يعانون اعاقات حسية او بدنية او تخلف عقلي او حرمان ثقافي او حرمان بيئي، و يتمتع الافراد ذوي صعوبات التعلم بذكاء متوسط او فوق المتوسط.

2/صعوبات التعلم و المصطلحات المرتبطة بها:

- **التأخر الدراسي:**

مصطلح يشير الى انخفاض مستوى التحصيل في جميع المواد الدراسية دون المستوى العادي اذا قورن بمستوى أداء اقرانه في المرحلة العمرية او المرحلة الدراسية، و كثيرا ما يرتبط التأخر الدراسي بانخفاض في نسبة الذكاء حيث تقع نسبة الذكاء بين(70-80) و هي نسبة اقل من المتوسط بينما تكون نسبة الذكاء لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المتوسط او فوق المتوسط(سليمان،2014،ص59)

- **بطء التعلم:**

مجموعة من الافراد يظهرون بطئا مستمرا في عملية التعلم سواء في الفهم /الاستيعاب لكل ما يوكل اليهم من مهام مقارنة بأقرانهم في المرحلة العمرية او المرحلة الدراسية و نسبة ذكائهم اقل من المتوسط (74-90)، حيث انه اذا وضع في فصل عادي فانه سوف يكون متخلفا دراسيا و ذلك لعدم توفر عامل الزمن المسموح به لكي يتعلم حسب سرعته و حسب قدراته و بالتالي يعاني من عدم التوافق الاجتماعي و الدراسي و ربما البيئي، و بطيء التعلم تصاحبه مشاكل في السلوك التكيفي مثل التعامل مع الاخرين ، و اكتساب مهارات الحياة.

- **ضعف التعلم:**

مصطلح يشير الى محدودية التعلم و خاصة في الحالات التي تعزى الى ضعف في احدى الحواس(السمع او البصر او هما معا او إعاقة حركية) و ذلك عند حدوث التعلم(سليمان،2014،ص60)

- **التخلف العقلي:**

حسب الجمعية الامريكية للتخلف العقلي 1992: مجموعة من الافراد يتسم اداؤهم الذهني بانه اقل من المتوسط بشكل دال و نسبة الذكاء تتراوح ما بين (70-75) او اقل يصاحبه وجود قصور في الأداء الوظيفي، و ذلك في اثنين او اكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية و التي يمكن ان تنطبق على أداء الفرد و هي : التواصل ، الرعاية، الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، ممارسة الحياة في المجتمع، التوجيه الذاتي، الصحة و الأمان ، المهارات الاكاديمية، قضاء وقت الفراغ . و يظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة(سليمان،2014،ص61)

3/اشكال صعوبات التعلم و أسس تصنيفها:

بعد اجماع الباحثين و المختصين على عدم تجانس أسباب و اعراض صعوبات التعلم و عدم إمكانية ضمها لمجموعة واحدة حاول العديد من العلماء تصنيفها بغية تسهيل عملية قياسها و التعرف على أسبابها و منه سنقوم بعرض اهم ثلاث تصنيفات لصعوبات التعلم و هي كالآتي:

أولا: تصنيف كيرك و كالفنت1984:

يصنف كيرك و كالفنت صعوبات التعلم اعتمادا على تعريف اللجنة الاستشارية الامريكية للمعاقين عقليا 1968 الى مجموعتين أساسيتين:

أ/ صعوبات التعلم النمائية:

تتعلق هذه الصعوبات بالوظائف الدماغية ، و العمليات العقلية و المعرفية التي يحتاجها الفرد من اجل التوافق الدراسي و التوافق الشخصي ، و التوافق الاجتماعي و المهني و قد اشارت الحكومة الاتحادية الامريكية لها بانها العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الفرد في تحصيله الاكاديمي و لقد تعددت أنواع صعوبات التعلم النمائية بدرجة كبيرة و ذلك بحسب الرؤية المستخدمة في تصنيف أنواع هذه الصعوبات ، فهناك من ينظر الى الصعوبات النمائية من زاوية كونها تقع في الجانب اللفظي او تقع في الجانب الغير لفظي و آخرون ينظرون الى الصعوبات النمائية في ضوء الأسباب و آخرون يعتمدون في تصنيف الصعوبات النمائية على العمر الزمني الذي تقع فيه الصعوبة و هي تضم:

- **صعوبات نمائية أولية** : و تشمل الانتباه و الذاكرة و الادراك الحسي و هي عمليات عقلية متداخلة يصعب فصلها.
- **صعوبات نمائية ثانوية:** و تشمل اضطرابات التفكير و اضطرابات اللغة الشفوية و قد سميت بذلك لأنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية.

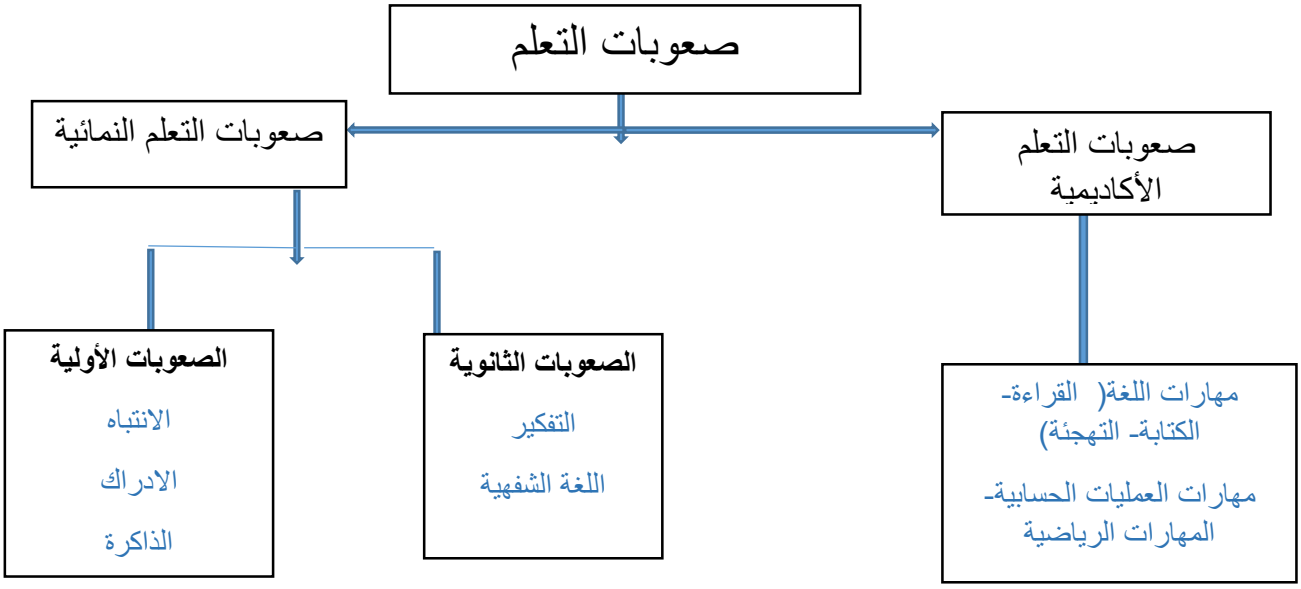
و تكون الصعوبات النمائية ما قبل ولوج الطفل الى المدرسة و تعد الأساس الممهد لصعوبات التعلم الاكاديمية فيما بعد، فالانحراف عن الطبيعي او التأخر المحدد و النوعي في مجالات و مهارات مثل النواحي الادراكية و نمو اللغة خلال سنوات ما قبل المدرسة يؤدي الى الصعوبات الاكاديمية فيما بعد.(سليمان،2014،ص64)

ب/ صعوبات التعلم الاكاديمية:

اما صعوبات التعلم الاكاديمية فهي المشكلات التي تظهر أصلا من قبل أطفال المدارس ، و التي يتم التعرف عليها من خلال تكرار فشل الطفل في تعلم مهارات اللغة الأساسية و تشمل:

- ✓ **الصعوبات الخاصة بالقراءة –Dyslexia–**
- ✓ **الصعوبات الخاصة بالكتابة–Dysgraphia –**
- ✓ **الصعوبات الخاصة بالحساب–Dyscalculia –**
- ✓ **الصعوبات الخاصة بالتهجئة–Dyslalia –**
- ✓ **الصعوبات الخاصة بالفهم–Dysgnosia –**

و الشكل التالي يوضح تصنيف صعوبات التعلم كما عرضها كيرك و كالفنت سنة1984:



ثانيا: تصنيف الجمعية الامريكية لأمراض التخاطب (الكلام – السمع) لصعوبات التعلم عام 1993:

صنفت الجمعية الامريكية لأمراض التخاطب عام 1993 صعوبات التعلم الناتجة عن اضطراب الكلام (النطق/الكلام) و الناتجة عن اضطرابات السمع الى قسمين رئيسيين هما:

1/صعوبات تعلم ذات خلفية لغوية:

و هي ناتجة عن مشكلات في القراءة و الكتابة و التهجئة و هي تمثل 90% من حالات صعوبات التعلم ، و تنقسم الصعوبات ذات الخلفية اللغوية بدورها الى قسمين حسب مصدرها و هما:

1-1/صعوبات تعلم ذات خلفية لغوية ناتجة عن مشاكل بالعمليات العقلية المركزية العليا:

و نقصد بالعمليات العقلية العليا حسب Glynn.f and Zapa(2006):

هي العمليات المرتبطة بمراكز الابصار و مراكز الكلام (فهم الكلام) بالمخ، و يقوم بتنشيط او استدعاء للرموز الموجودة داخل المخ (العقل) و هذا التنشيط يحدث نتيجة تعرض الفرد لمثير داخلي او خارجي ، و تكون مسؤولة عن حصيلة الكلمات و المفردات اللغوية، و معرفة معنى الجمل و العبارات و دلالتها المجازية، و قدرته على فهم النص من خلال ادراك العلاقات بين اجزائها و استخراج المعلومات منه.

بينما تعرفها Christin and Amanda(2008) :

بانها الوحدة المسؤولة عن مركز التحكم في تحسين القدرة اللغوية لدى المتعلم، و تتطلب دقة المقارنة و التمييز و التماثل للمعاني و المعلومات و الكلمات ، كما تتطلب ادراك العلاقات المنطقية بين المعلومات و الكلمات و تتمثل صعوبات التعلم الناتجة عن مشاكل العمليات العقلية المركزية العليا في:

- **مشاكل في حصيلة الكلمات:**

و تتمثل في العدد الكلي للكلمات التي يعرفها الطفل قبل تعلم القراءة و الكتابة ، و الحصيلة اللغوية تنقسم الى قسمين هما:

أ/الحصيلة اللغوية المفهومة (الناتجة عن الجانب الاستقبالي): و هي تمثل العدد الكلي للكلمات التي يفهمها الطفل عند سماعها منطوقة.

ب/الحصيلة اللغوية المنطوقة(الجانب التعبيري): و هي تمثل العدد الكلي للكلمات التي ينطقها و يستخدمها الطفل في حديثه. اما المشاكل فهي مرتبطة بتخزين المعلومات او تشفيرها او استرجاعها.

- **مشاكل في التركيب الدلالي:**

و يختص بالمعنى و كيفية ارتباطه بالكلمة او الجملة او الجمل مع بعضها، و تظهر مشاكل التركيب الدلالي للكلمات لدى الطفل ذي صعوبات التعلم في صورة عدم فهم ما يقرا بمعنى انه قادر على قراءة الفقرة و لكنه لا يفهم المعنى المراد منها.

- **مشاكل في التركيب السياقي:**

و يقصد به البناء النحوي و الصرفي سواء للكلمات او الجمل مثال العلاقة بين الفعل و الفاعل ، او الفعل و المفعول او المبتدأ و الخبر و يشمل كذلك طول الجمل و استخدام الأفعال و الأزمنة و الصفات و الضمائر و أسماء الإشارة و حروف الجر و حروف العطف و أسماء الإشارة ...الخ و تتمثل مشامل

التركيب السياقي في عدم قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على ترتيب عناصر الجمل ، و صعوبة في تطبيق قواعد النحو و الصرف عند بناء الجمل.(سليمان،2014،ص67-68)

1-2/ صعوبات تعلم ذات خلفية لغوية ناتجة عن مشاكل بالعمليات العقلية المركزية السفلية(مشاكل في انتاج الكلام):

أ/مشاكل في الوعي الصوتي: و هي مشاكل تتعلق بالأطفال الذين يمكنهم الحديث و الكلام ، و لكن ليس للحديث او الكلام معنى، و تقع هذه المشاكل في النصف الايسر من المخ و بالتحديد في المنطقة المعروفة باسم منطقة "كارل رتيك".

ب/مشاكل في الإخراج الصوتي: و هي مشاكل تتعلق بالأطفال الذين يعانون من الحبسة الكلامية أي صعوبة في الإخراج الصوتي ، كذلك تقع هذه المشكلات في النصف الايسر من المخ وبالتحديد في المنطقة المعروفة باسم منطقة "بروكا"

2/صعوبات تعلم ليست ذات خلفية لغوية:

هي مشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم و هي ناتجة عن مشاكل في أداء العمليات العقلية الخاصة بالحساب ، و كذلك العمليات الادراكية و هي تمثل10% من حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم. و هذه الاضطرابات توجد بالفص الأيمن للمخ البشري.(سليمان،2014،ص69)

ثالثا: التصنيف حسب الاضطرابات الحادثة في مجالات التعلم:

أ/صعوبات تعلم ترتبط بالمجال العقلي المعرفي:

و تتمثل في صعوبات التحصيل الاكاديمي المتمثل في المهارات الأساسية للغة، و كذلك اضطراب في العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الفرد من اجل النجاح في الأداء الاكاديمي لاحقا مثل الادراك الحسي، الانتباه، الذاكرة، التفكير.

ب/صعوبات تعلم ترتبط بالمجال الانفعالي/العاطفي:

و المجال هنا يتعامل مع المشاعر و الاحاسيس ، الميول و الاتجاهات و الاخلاقيات و الحالات المزاجية و المتمثلة في الغضب ، الغيرة، التعاطف...الخ و من امثلة صعوبات التعلم المرتبطة بالجوانب الانفعالية مايلي: صعوبات مرتبطة بالصداقة، التعاطف، التسامح، التصلب الفكري)

ج/صعوبات تعلم ترتبط بالمجال النفس-حركي:

و تكون الصعوبات هنا في استعمال أعضاء الحس و الخاصة بأطراف الجسم في أداء الأدوار التي تؤدي الى النشاط و الحركة و من امثلة ذلك: صعوبات الكتابة كعدم القدرة على مسك القلم اثناء الكتابة و صعوبة الرسم و صعوبة أداء المهارات الحركية، و صعوبة التوافق الحركي عامة.

د/صعوبات تعلم ترتبط بالمهارات الاجتماعية و التي تتعلق بالتكيف و التوافق الاجتماعي:

و هي الصعوبات المرتبطة بالعادات و القيم و المبادئ السائدة في الجماعة، و من امثلة ذلك اضطراب في التعاون و التنافس و الاقبال على المساعدة او الاحجام عنها.

تحمل المسؤولية الاجتماعية مثل الحفاظ على ممتلكات الاخرين و الحفاظ على النظام اثناء العمل مع الاخرين، الوفاء بالوعد و المشاركة الوجدانية (التعاطف مع الاخرين)، الحساسية الاجتماعية(الانتباه لما يقوله الاخرين، التفهم لآداب السلوك الاجتماعي)(سليمان،2016،ص71)

4/خصائص الافراد ذوي صعوبات التعلم:

هناك العديد من الخصائص التي تلاحظ في الأشخاص ذوي صعوبات التعلم:

❖ **الخصائص اللغوية:**

قد يعاني افراد صعوبات التعلم من مشاكل في اللغة الاستقبالية و التعبيرية، كما يمكن ان يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولا و يدور حول فكرة واحدة، بالإضافة الى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة لإبدال او حذف او إضافة او تشويه او تكرار لبعض أصوات الحروف .

❖ **الخصائص السلوكية و الاجتماعية:**

يظهر على الافراد ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية و السلوكية و التي تميزهم عن غيرهم من الافراد ، و من اهم هذه المشكلات:

-ضعف في التركيز و الانتباه الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بشرود الذهن و التشتت و هذا ينعكس بشكل سلبي على التعلم.

-التعرض بشكل متكرر الى حالات من الفشل، قد يؤدي ذلك به الى سلوكيات عدوانية للتنفيس عن الانا الداخلية و النظرة السلبية له

-النشاط الحركي الزائد، و الحركة المستمرة و الدائمة

-التعبيرات الانفعالية السريعة و الغضب و الاندفاعية

-التكرار غير المناسب لسلوك ما، و السلوك غير الثابث

❖ **الخصائص الحركية:**

يظهر فئة ذوي صعوبات التعلم مشكلات في الجانب الحركي و من اهم هذه الصعوبات :

ا-المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن ان تلاحظ على ذوي صعوبات التعلم هي: مشكلات التوازن العام، و تظهر على شكل مشكلات في المشي و الرمي او الإمساك او القفز ، و يتصف الطفل بانه اخرق و يرتطم بالأشياء و يتعثر اثناء مشيه و لا يكون متوازنا.

ب-المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة : و التي تظهر في الرسم و الكتابة و استخدام المقص، كما يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالملعقة و الشوكة و السكين.

❖ **الخصائص المعرفية:**

تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة او اكثر من المهارات الاكاديمية الأساسية التالية:

أ/القراءة:

-يكرر الكلمات و لا يعرف الى اين يصل

-يخلط بين الكلمات و الاحرف المتشابهة

-يستخدم أصابعه ليتتبع المادة المقروءة

-لا يقرا عن طيب خاطر

-لا يقرا بطلاقة

ب/التهجئة:

-يستخدم الاحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة

-يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة

-يعكس الاحرف و الكلمات

ج/الكتابة:

-لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد

-يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة

-يستخدم تعبيرا كلاميا لا يتلاءم و عمره الزمني

د/الحساب:

-يواجه صعوبات في حل المشكلات المتضمنة في قصص

-يصعب عليه المطابقة بين الأرقام و الرموز

-يصعب عليه ادراك المفاهيم الحسابية

-لا يتذكر القواعد الحسابية

❖ **تدني التحصيل الاكاديمي:**

ان تدني التحصيل الاكاديمي هي احدى المظاهر التي يتصف بها ذوي صعوبات التعلم و قد تكون في مادة او اكثر من المواد المدرسية و نجد ان تحصيل هؤلاء لا يتصف بالاتساق ، و ان القراءة و الكتابة من اهم الموضوعات التي تحدد نقل او ترفيع الطالب من صف الى آخر.

❖ **الخصائص الادراكية(السمعية و البصرية):**

ان الادراك السمعي و البصري يؤثر بشكل كبير على تعلم الفرد و في تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها ، هؤلاء التلاميذ عندما يعانون من مشكلات في الادراك السمعي و البصري مثل: التمييز بين الأشياء و ادراك علاقات الأشياء، و ربطها مع بعضها البعض، و ضعف في التذكر البصري، و ضعف في التركيز و الانتباه ،و في تذكر أصوات الحروف التي تشكل الكلمات، و تذكر المعلومات الشفهية، و صعوبة تسلسل المعلومات، و صعوبة تركيب الكلمات، هذا كله يؤدي الى تدني تحصيل التلميذ الاكاديمي و يؤثر على تكيفه مع مجتمعه.

❖ **صعوبات في عمليات التفكير:**

قد يعاني تلاميذ صعوبات التعلم من مشكلات في التفكير و خاصة التفكير المجرد و يواجهون مشكلات في التنظيم و تسلسل الأفكار، و لابد لنا من التذكير بان هناك علاقة بين التفكير و اللغة و ان العلاقة ديناميكية فيما بينهم.

فهؤلاء التلاميذ لا يستطيعون تعميم التعلم او تنظيم أفكاره، بأسلوب متسلسل و موضوعي و هذا كله يرتبط بضعف قدرته على معرفة الجزئيات و التفصيلات، و نظرته الى الأمور بشكل كلي. (الخطيب،2009،ص58-59-60)

5/ النظريات المفسرة لحدوث صعوبات التعلم:

يشكل مجال صعوبات التعلم مسارا لجدل العديد من الباحثين في مختلف الاهتمامات و التخصصات مما نتج عنه عديد من النماذج او التصورات النظرية التي تفسر ظاهرة صعوبات التعلم ، و كل نظرية او تصور يتبنى مفهوما خاصا قد يتضمن جانبا من جوانب الصعوبة ، و فيما يلي عرض موجز لبعض النظريات المفسرة لظاهرة صعوبات التعلم:

➢ **نظرية تجهيز-معالجة المعلومات:**

أصحاب هذا الاتجاه المعرفي يفترضون ان المخ البشري يمكن ان ينظر اليه كجهاز الحاسوب الآلي من حيث الوظيفة لا التركيب حيث يستقبل المخ البشري المعلومات من خلال أعضاء الحس المختلفة و يقوم بمعالجة /تجهيز تلك المعلومات سواء كانت المعالجة من النوع المتتالي في المراحل و التي يفترض فيها تشفير ، و ترتيب و تنظيم و تصنيف تلك المعلومات تمهيدا لإنتاج الاستجابة المناسبة او من النوع المتزامن أي ترتيب مدخلات المعلومات للمخ البشري يكون متزامنا حيث يجري المخ عليها بعض العمليات الخاصة بالمعالجة و في النهاية بعض الاستجابات المناسبة

➢ **النظرية النيورولوجية-العصبية:**

أصحاب هذه النظرية أمثال كليمنتش(1966)، و سميث(1983) و جونسون و مايكليت(1967) و آخرون يعزون صعوبات التعلم الى وجود خلل وظيفي بالقشرة المخية او إصابات خفيفة في نسيج المخ الخارجي او تأخر في نمو المخ خلال مراحل النمو بالطفولة تؤدي في النهاية الى صعوبة في التعلم، و كذلك في أداء بعض العمليات العقلية المعرفية/الفكرية. و كذلك تؤدي إصابة نسيج المخ الى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في الطفولة المبكرة و بالتالي صعوبة في التعلم المدرسي فيما بعد.

- **نظرية الاضطراب الادراكي الحركي:**

تعتمد هذه النظرية في تفسيرها لظاهرة صعوبات التعلم على أسس حسية حركية ، حيث يرى أصحاب هذه النظرية ان تطور الادراك ينطلق من المرحلة الحسية انتقالا الى مرحلة الادراك الحركي من تم الى الادراك المعرفي و عليه يكون نمو الادراك عند الأطفال ثابت و سليم عند دخولهم سن السادسة تزامنا مع دخولهم المدرسة، لهذا عندما يضطرب هذا النمو عند بعض الأطفال يسبب لهم ادراك غير دقيق و غير مطابق للواقع المحيط بهم بالتالي حدوث صعوبات التعلم.(دويدار،1999،ص83)

- **المدخل النمائي:**

أصحاب هذا الاتجاه يفترضون ان التباعد الزمني (الاضطراب الزمني) في نمو و نضج و تكامل وظائف العمليات البصرية، و السمعية ، و الحركية ، و اللغوية التي تميز النمو المعرفي/الفكري المتمثل في الانتباه ، الادراك الحسي و الذاكرة، و التفكير تقود في النهاية الى سلوكيات غير سوية في التعلم و ذلك لان المنهج الدراسي في تلك الحالة يفوق مستوى استعداد الأطفال و منه تعرضهم للفشل في تحصيلهم الدراسي.

- **مدخل العمليات العقلية المعرفية الأساسية:**

تشير العديد من الدراسات الى ان القصور في أداء العمليات العقلية المعرفية الأساسية المتمثلة في الانتباه، الادراك، الذاكرة، التفكير، يعد مظهرا اوليا للاضطراب الوظيفي و كذلك مؤشرا على العديد من المشكلات الاكاديمية لذوي صعوبات التعلم.(سليمان،2014،ص74)

- **الأساليب المعرفية:**

يعتبر أصحاب هذا الاتجاه ان طرق الفرد المميزة في استقبال المعرفة و التعامل معها و إصدارها و من ثم الاستجابة على نحو ما، هي الأسلوب الذي يرتبط بتجهيز او تناول المعلومات و منه عندما يكون للتلميذ أساليب معرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة يتشكل لديه صعوبات في التعلم و العكس صحيح.(كامل،1996،دص)

و من صور الأساليب المعرفية الشائعة كما أشار (Mesick,1970) :

- البأورة مقابل الفحص
- أسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي
- الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال
- التعقيد المعرفي مقابل التبسيط المعرفي

- تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض
- المخاطرة مقابل الحذر (الفرماوي،1994،دص)

6/صعوبات تعلم القراءة و الكتابة(من مشكلات ذوي صعوبات التعلم):

تشكل القراءة احد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الاكاديمية ، ان لم تكن المحور الأهم و الأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين ان صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي. فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ و تقوده الى العديد من أنماط السلوك اللا توافقي ، و القلق و الافتقار الى الدافعية(Carnine ,silbert and kameenui,1990)

و لكي يستطيع الطفل التهجئة يجب ان يكون قادرا على قراءة الكلمة و ان يكون لديه المعرفة و المهارة لتحليل التراكيب اللفظية للكلمات و منها: تصور الكلمات و تحويلها الى رموز مقروءة و مكتوبة و من هنا يمكننا القول انه بالإضافة للقراءة فان الكتابة تعتبر أيضا مهارة سابقة للتهجئة و التعبير الكتابي لذلك قد يصبح العجز في الكتابة عائق لتحقيق التقدم لاحقا و يشير (Gerber and reiff,1994)الى انه بالرغم من ان الكتابة تحتل الترتيب الأخير في منظومة تتابع النمو الا ان الطريقة الكلية في تعليم اللغة تشجع الأطفال على الكتابة حتى قبل ان يتعلموا القراءة و عليه سنحاول التفصيل في كل من القراءة و صعوباتها و الكتابة و صعوباتها و هي كالآتي:

1/مهارة القراءة:

تعد القراءة وسيلة لتبادل المعلومات و الأفكار و هي عملية معقدة، رغم كونها بالنسبة للكثيرين تتم بشكل تلقائي، لكن تقويمها يتطلب تحديدا لمجموعة المهام الفرعية التي تندرج تحتها، و يمكن تحليل مهارات القراءة وفق مراحل تطورها بدءا من مرحلة ما قبل القراءة(اللبودي،2005،ص82) فكما ذكرت (Lerner ,1981) ان القراءة تتطور بعد الاستماع و الكلام و حتى يتم تحقيق النجاح في تعلم القراءة يجب ان تكون مهارات الاستماع و مهارات اللغة المنطوقة على الأقل في المستوى الأدنى من الكفاية، كما ذكر (Venezky,1975) بان اكثر المهارات أهمية و التي تعتبر ضرورية لتطوير مهارات معرفة الكلمات هي:

الانتباه الى اتجاه الحروف و ترتيبها ضمن الكلمة و تقطيعها: حيث ان التلميذ الذي يملك جميع هذه المهارات لن يعكس او يقلب الحرف و لن يحاول معرفة الكلمة و نطقها بالاعتماد على النظرة الى الحرف الأول من الكلمة، و حسب Venezky دائما ان الأطفال الذين طوروا مهارات الترميز أي القدرة على التمييز بين الحروف و ربط الأصوات مع رموزها المكتوبة ، و ربط الأصوات و جمعها و الانتباه الى الأصوات

داخل الكلمات ، و مطابقة الأصوات داخل الكلمات يكونون قادرين على التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل ، كذلك القدرة على ربط الحرف الأول من الكلمة المنطوقة مع الحرف المكتوب بالإضافة الى ربط الأصوات و جمعها ليشكل منها كلمة يمكن معرفتها، و سوف يقوم هؤلاء التلاميذ أيضا بالتصحيح الذاتي للكلمات التي تلفظ لفظا غير صحيح باستبدال صوت بديل داخل الكلمة(لندا هارجروف، 1988،ص164-265)

و منه فان ذوي صعوبات تعلم القراءة يفتقدون المتطلبات الأساسية بدرجة واضحة مقارنة بأقرانهم من متوسطي القراءة على مدى مراحل العمر عندما يكون المطلوب ان يتذكروا المواد الشفوية مقارنة بالمعلومات البصرية-المكانية ، و يعانون أيضا من صعوبة في تذكر العناصر المألوفة و غير المألوفة مثل الحروف و الكلمات و الأرقام.(عميرة،2005،ص50)

و بما ان هناك دليل كبير على ان الأطفال يحتاجون الى معرفة أجزاء الكلمة حتى يربطوا بين الكلام و الكتابة و تعلم النظام الابجدي للقراءة و التهجئة(Fletcher,1994) ننتقل الى المكونات الرئيسية لمهارة القراءة و هما التعرف على الكلمة و الفهم القرائي ، و كلا المكونين متكاملين ، حيث يتم العمل على التعرف على الكلمة في المراحل الأولى لتعلم القراءة و العمل على الفهم القرائي خلال المراحل اللاحقة لتعلم القراءة، و تبعا لموضوع البرنامج الارشادي التكويني الذي يخص معالجة بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم سنركز على المكون الأول و المتمثل في التعرف على الكلمة و التي ترتبط بشكل وثيق بمدى الوعي الصوتي حيث يمكن القول ان مفتاح تعلم القراءة هو القدرة على تمييز الأصوات التي تتألف منها الكلمات، و كذلك القدرة على مقابلة الأصوات بكلمات مكتوبة(Digest,1995,p1-4)

و قد اكدت الدراسات ان الأطفال الذين يتمتعون بثراء الوعي الصوتي ينجحون اكثر من زملائهم في تعلم القراءة عند وصولهم الى سن التمدرس. و عليه لكي يتعلم الطفل القراءة يجب ان يميز الوحدات الصوتية "الفونيم" و هي اصغر وحدة وظيفية من الصوت(اللبودي، 2005، ص83) حتى يتمكن من المزاوجة بين الصوت و الحرف المكتوب الذي يتشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة موضوع القراءة فيصبح قادرا على معالجة الكلمة ، بمعنى تحليلها الى الأصوات التي تتألف منها، و تمييز الكلمات المتشابهة في نطقها، و يؤلف الأصوات ليصنع كلمات. فكلمة قرأ على سبيل المثال تتكون من ثلاث وحدات صوتية هي ق/ر/أ و هذه الوحدات تسمى الفونيمات و في مواقف المحادثة تتابع هذه الوحدات الصوتية بسرعة حوالي 8-10 و حدات في الثانية، و تندمج بدرجة من القوة يصعب معها الفصل بينها و" الاسكيلوسكوب" وحدة قياس الصوت تسجل كلمة منطوقة مثل "باب" كصوت مفرد، كذلك الاذن البشرية تسمع صوتا واحدا فقط حين ينطق بكلمة باب. اما المخ فيمكنه فصل هذه الوحدات الصوتية، و دمجها مع وحدات أخرى صوتية، لعمل

الاف الكلمات ، فالجانب الأعظم من هذه العملية يحدث في اللا وعي بطريقة تلقائية ، و البشر لا يشعرون بها و هم يشتركون في محادثتهم العادية.(Nichd,2002)

1-2/مؤشرات صعوبات القراءة:

لقد اختلف تحليل العديد من الدراسات حول مؤشرات الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة، حيث ان التذبذب في مهارة القراءة يعتبر عاديا من حيث الجانب النمائي في السنوات الأولى لتعلم القراءة الا انها تصبح مشكلة اذا استمرت ما بعد الثامنة و لقد أشار "تومسون و مارسلاند"(1966) الى بعض هذه المؤشرات و منها:

- ✓ التحصيل في القراءة اقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمر الطفل العقلي و سنوات تواجده بالمدرسة.
- ✓ عدم اظهار أي دليل على وجود أي عجز في الحواس او تلف في المخ او أي انحراف أساسي بالشخصية.
- ✓ اظهار صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة ، و اضطراب بالنسبة للتعرف على الكلمات التي تتشابه في الشكل العام.
- ✓ ضعف في التهجئة و اضطراب في تذكر توجه الحروف.

و يضيف هيوجز 1976 بان التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة تكون لديهم صعوبة في قراءة الحروف المتشابهة و انهم يقومون بقراءة الكلمات كما يرونها تبعا لتخمينات مبنية على معرفتهم لعض أجزاء الكلمة التي يشعرون بألفة معها.(عميرة،2005،ص52)

و يذكر "فيرنون"(1977) بات هناك بعض السلوكيات التي تصاحب صعوبة القراءة:

- ضعف التمييز البصري
- عدم القدرة على تحليل الكلمات الى الحروف المكونة لها
- ضعف الذاكرة البصرية
- ضعف التمييز السمعي
- قدرة غير كافية لتشكيل روابط بين الصوت و الرمز
- صعوبة في معرفة تسلسل الاحرف و الكلمات
- ضعف في فهم المادة المقروءة نتيجة للقراءة كلمة-كلمة لعدم اتقان لابط الصوت بالحرف.(لندا مارجروف،1988،ص268-269)

و يحدد "مونتر"(1984) أيضا بعض الصفات العامة للأطفال ذوي صعوبات القراءة

- تكون نسبة ذكائه عند المتوسط او اعلى من المتوسط
- القيام بعكس –ابدال الحروف اثناء القراءة
- ضعف في استرجاع الكلمة و كذلك مهارات فك رموزها
- بدل جهد من اجل التعرف على الكلمة يفقد القدرة على الفهم
- الكتابة تكون بطيئة و رديئة
- صعوبة استرجاع صور الحروف و تنظيمها
- صعوبة في مهارة اللغة بصفة عامة

ويشير ميلز (1988) أيضا الى بعض مؤشرات صعوبة القراءة لدى التلاميذ:

- الاستمرار في الخلط بين الحروف عند سن الثامنة و ما بعدها
- صعوبة في تعلم تتابع حروف الهجاء
- التردد في تحديد اليمين و اليسار

و إضافة للسمات المشتركة لمعظم المتعسرين في القراءة يبين بحث "ثورجسن" ان مشكلات المعالجة الصوتية هي سمة مستمرة لدى بعض أطفال ذوي صعوبات التعلم ما يكون له تأثير على أنواع معينة من مهارات القراءة ، و في نفس السياق قدم "فيلتون و وود" الدليل على ذلك ، و انه يمكن تمييز ذوي صعوبات القراءة بسبب الطبيعة الخاصة لضعف المعالجة الصوتية (عميرة،2005،ص54)

و كذلك يشير "ستانوفتش" (1988–1991) و "فيليوتينو"(1978–1991) الى سمة التطور الضعيف للأساليب التحليلية اللازمة لاستدعاء شكل الكلمة الاملائي.

و يضيف "بورن"(1992) ان ذوي صعوبات القراءة لا يدركون بسهولة ان للكلمات تركيب تحليلي لغوي و هذا راجع حسب "برادي"(1991) الى ضعف في ذاكرة تكوين الكلمات(Fletcher,1994)

1–3/الأسباب المساهمة في صعوبات القراءة:

هناك أسباب مختلفة تقف وراء صعوبات تعلم القراءة، فمن هذه الأسباب ما يندرج تحت الجانب النمائي و منها ما يندرج تحت الجانب الادراكي و منه سوف نتناول الأسباب التي ترتبط بصعوبات القراءة من خلال مجموعتين رئيسيتين:

ا/مجموعة الأسباب الجسمية	ب/مجموعة الأسباب النفسية
1/نوع من الاختلال العصبي الوظيفي 2/الاختلالات او الاضطرابات البصرية و السمعية(الزيات،1998،ص464) 3/ذات جدور جينية(كيرك وكالفنت،1988، ص63) 4/بطء تطور الذاكرة (Francis,1996)	1/القصور الادراكي(عجز في اللغة و الالفاظ)(Vellutino,1979) 2/ضعف في الذاكرة البصرية(كيرك وكالفنت،1988،ص282) 3/ضعف في عملية الترميز ومعالجة الوحدات الصوتية(Siegel,1993) 4/عجز في استرجاع دلالات الالفاظ(Swanson,1997) 5/ضعف الاغلاق البصري و ادراك العلاقات المكانية(الزيات،1997، 427) 6/ضعف مهارات الادراك السمعي (Kavale,1981) 7/عجز في أداء الانتباه الانتقائي (Tarnowski,1986)

1-4/تشخيص صعوبات القراءة:

لقد تعددت طرق و أساليب تشخيص صعوبات القراءة في ظل شقين اثنين و هما:

ا/التشخيص غير الرسمي	ب/التشخيص الرسمي
اختبارات غير مقننة مثل : 1/ملاحظة المعلم لاستجابات التلميذ لقراءة المواد التعليمية داخل القسم(كيرك و كالفنت،1988، 260) 2/تحليل الأخطاء (الزيات،1998، 465)	اختبارات مقننة مثل: 1/الاختبارات المسحية: لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي 2/الاختبارات التشخيصية: لتحديد نواحي القوة و الضعف في القراءة /بطاريات الاختبارات الشاملة: لقياس مختلف المجالات الاكاديمية (الزيات،1998، 469)

1-5/ علاج صعوبات القراءة:

ان اتساع رقعة الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة شكل عدة عراقيل لمتابعة هؤلاء الأطفال لتعليمهم النظامي بشكل طبيعي و عليه استحدثت مجموعة من البرامج و الأساليب لعلاج صعوبات القراءة باعتبارها المهارة الأساسية لتحصيل باقي المهارات و عليه سنعرض فيما يلي الطرق الأكثر شيوعا:

أ/طريقة تعدد الوسائط او الحواس VAKT Multisensory Method :

و تعتمد هذه الطريقة في أساسها العلاجي في تعليم القراءة على استخدام أربعة حواس و المتمثلة في:

- ✓ حاسة البصر Vision
- ✓ حاسة السمع Audition
- ✓ الحاسة الحسحركية Kinesthetic
- ✓ حاسة اللمس Tactile

و تنص هذه الطريقة على استعمال هذه الحواس الأربعة معا من اجل الاستقبال النشط للمعلومات تبعا للفرض القائل بأن هناك تباين بين الافراد من حيث التفضيل الحسي او المعرفي لاستعمال هذه الحواس و منه محاولة احداث تكامل بينها للحصول على فعالية اكبر في استقبال المعلومات بالتالي تعزيز و تحسين مستوى القراءة.(الزيات،1998،ص473-474)

ب/طريقة فيرنالد Fernaled Method:

في هذه الطريقة يتم الاعتماد على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات و ادراك معانيها من خلال ما يكتب و يقرأ ، و يمكننا القول انها لا تختلف كثيرا عن طريقة تعدد الوسائط حيث انه يتم استعمال المدخل المتعدد الحواس لتحسين مهارة القراءة و لكن يظهر الاختلاف في كيفية توظيف الحواس فهنا يختار التلاميذ المفردات فيشاهدونها مكتوبة فيتتبعونها بأصابعهم تزامنا مع نطقها، ثم يقومون بكتابتها اعتمادا على ذاكرتهم و بعد ذلك يقومون بمشاهدتها مرة أخرى مع قراءتها جهرا للمعلم. عليه نستخلص ان هناك اربع مراحل تدريبية لتعلم قراءة الكلمة و هي كالاتي:

- ➢ **المرحلة الأولى:** يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار الى ان يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر اليها.

- **المرحلة الثانية** : يصبح التلميذ قادرا على قراءة الكلمة بشكل صامت ، فيقوم بكتابتها دون النظر اليها مع نطق كل جزء منها اثناء كتابته.
- **المرحلة الثالثة:** توسيع دائرة الكلمات المقدمة للتلميذ من كتاب القراءة ليحاول قراءتها مطبقا ما سبق من المراحل.
- **المرحلة الرابعة:** و فيها يصبح التلميذ قادرا على التعرف على كلمات جديدة من خلال تشابهها مع الأمثلة أي الكلمات التي قدمت له او لبعض الأجزاء منها.(كيرك و كالفنت،1988،ص286-288)

ج/طريقة اورتون-جلنجهامOrton-Gillingham Method:

هنا يتم الاعتماد على تلقين التلميذ المزاوجة بين نطق الحروف و الأصوات المقابلة لها، ثم يقوم بدمج هذه الأصوات الخاصة بالحروف في كلمات تزامنا مع تهجئتها بشكل تتابعي، و حسب هذه الطريقة لا تكون هناك قراءة مستقلة حتى يتعلم الطفل الحروف الهجائية بشكل منفصل و يدرك الأصوات التي تمثلها مع الحركات المختلفة و يتم ذلك باستخدام النماذج السمعية ، و البصرية و اللمسية و الحسية.(الزيات،1998،ص476)

2/مهارة الكتابة:

تعد عملية الكتابة اليدوية من بين العمليات المعقدة، حيث تعتبر المهارة السابقة لعملية التهجئة رغم ان الظاهر انها تحتل الترتيب الأخير في منظومة تتابع النمو الا ان إدراك الحروف التي تمثل اللبنة الأولى لعملية القراءة تفرض عملية الكتابة و ان كان عن طريق التجسيد و النمذجة

و حسب الزيات فان عملية الكتابة تتطلب دقة الادراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية و الحركية و هذه بدورها تعتمد على عملية التآزر البصري الحركي، بالإضافة الى ضبط كل من حركات الأصابع و العضلات الدقيقة لها، كما تتطلب دقة الذاكرة البصرية و الحس- حركية للحروف و الكلمات.(الزيات،1997،ص516)

2-2/مؤشرات صعوبة الكتابة:

حسب Gerard,1974 تظهر صعوبات تعلم الكتابة في تشوه شكل الحرف او التباعد في حجم و مسافة الكلمات و درجات الضغط على القلم ، و صعوبة في الالتزام بالكتابة على خط واحد.

و أشار Critchley1975 أيضا الى بعض مؤشرات صعوبة الكتابة و هي : ضعف تشكيل الحرف، و عكس المقاطع ، و خطأ تسلسل الحروف في الكلمة.(لندا هارجروف، 1988،ص382)

و تبعا لخصائص عينة دراستنا التي تعاني من صعوبات الكتابة باللغة العربية نتطرق الى ما اقره "محمد رجب" حول المشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم عند مزاولة الاملاء و هي:

- تنوع شكل الحرف و تغير رسمه حسب موقعه في الجملة
- تشابه بعض الحروف في الشكل عند الكتابة
- موقع وضع النقاط و دمجها مع الأصوات المناسبة للحرف
- ادخال الحركات(الفتحة–الضمة–الكسرة) و ضبط نطق الحروف
- كتابة التاء المربوطة و المفتوحة
- التمييز بين الحركات القصيرة و الطويلة للحروف
- الأخطاء الاملائية الأكثر تعقيدا كقلب الضمة واو و نطق التنوين و كتابته. (رجب،1995،ص12–17)

بالإضافة الى كل ما ذكر لا يمكننا اغفال دور الذاكرة في تصوير و تمثيل شكل الحرف من اجل استرجاعه و ربط اسمه بشكله. (Abbott,1993,p478)

2–3/الأسباب المساهمة في صعوبات الكتابة:

على اعتبار ان المتطلبات الأساسية لعملية الكتابة تكمن فيما يلي:

- ✓ القدرة على التمييز البصري و السمعي
- ✓ الذاكرة البصرية و السمعية
- ✓ القدرة على ادراك تتابع الحروف داخل الكلمة
- ✓ التآزر بين العين و اليد
- ✓ التكامل البصري الحركي

يذكر "جونسون و مايكل بست" (1980) ان ذوي صعوبات الكتابة بشكل خاص يفتقرون الى القدرات و المهارات المتعلقة بالمتطلبات التي تم ذكرها أعلاه بالتالي نجدهم يستخدمون أساليب عشوائية في كتابتهم، مع ضعف الاهتمام بما يكتبون (الزيات،1998،ص494–495)

2–4/ تشخيص صعوبات الكتابة:

يرى "لويس و لويس"(1965) انه يمكن تشخيص صعوبات الكتابة من خلال رصد الأخطاء الناتجة عن المهارات الفرعية مثل:

- انحناء و ميل و استقامة الخط عند الكتابة
- شكل و حجم الحروف و الكلمات
- اكمال الكلمات و الفراغات فيما بينها
- وضعية الجسم عند الكتابة و طريقة مسك القلم(محمد علي كامل،1996،ص70-71)

و يمكن ايضا تشخيص صعوبات الكتابة حسب "عبد الوهاب كامل" من خلال رصد الأخطاء التي يرتكبها الطفل اثناء النسخ او الاملاء مثل:

- عدد الاحرف و النقاط التي حذفها او ابدلها او اضافها اثناء الكتابة
- الأحرف الغير منتظمة او غير كاملة الاغلاق او غير تامة الاتصال(عبد الوهاب كامل،1993،ص29-52)

2-5/علاج صعوبات الكتابة:

ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون الى تدعيم ما يقدم من مواد تعليمية داخل الصف العادي ، ليس لاختلافهم عن اقرانهم انما لحاجتهم الى التعلم بطريقة مختلفة.

و عليه فان هناك مجموعة من المبادئ العلاجية و الاستراتيجيات التي اقر نجاعتها مجموع الباحثين كنتيجة لدراسات تجريبية أجريت على هذه الفئة و سنخصص هذا العنصر لعلاج قصور الأطفال على مستوى الكتابة كمثال:

تشتمل البرامج العلاجية على مجموعة من الأنشطة التي تركز على الجوانب التالية:

- ✓ تدريب المهارات الحركية الدقيقة الضرورية لإنتاج الحروف و الكلمات بشكل صحيح ، و ذلك من خلال أنشطة تنمي التنسيق الحركي- البصري بعيدا عن الحفظ الآلي.
- ✓ تنمية مهارات التمييز السمعي البصري عبر التمييز بين الأصوات المتشابهة و الاشكال المختلفة للحروف، مما يعزز قدرة الطفل على فهم و تحليل المثيرات الحسية المرتبطة بالقراءة و الكتابة.
- ✓ تعزيز الادراك البصري المكاني لتمكين الطفل من ادراك موقع الحرف او الكلمة ضمن السياق النصي.
- ✓ تحسين مهارات التمييز البصري للحروف و الكلمات ، من خلال تعريض الطفل لمثيرات بصرية متنوعة تعزز قدرته على اختيار الإجابة الصحيحة في المواقف التعليمية المختلفة.

نلاحظ مما سبق التطرق اليه انه لا يمكن فصل علاج صعوبات الكتابة عن علاج صعوبات القراءة فالتمكن في احداهما مرتبط بعلاج القصور في الأخرى، و عليه نستكمل الأنشطة الموجهة لهذا الغرض و المتضمنة للبرامج العلاجية سابقة الذكر:

- ✓ تنمية الذاكرة البصرية المتعلقة بالحروف و الكلمات عبر تمارين تكرارية تعتمد على التخيل البصري و إعادة انتاج الاشكال الكتابية.
- ✓ معالجة التشكيل الخاطئ للكلمات من خلال التمرين المنظم الذي يستخدم أنظمة ادراكية ترتبط بالذاكرة البصرية قصيرة و طويلة المدى
- ✓ تسريع الأداء الكتابي عن طريق التدريب المنتظم، الذي يساعد على تحسين قدرة الطفل على الكتابة التلقائية للحروف و الكلمات.
- ✓ الحد من الأخطاء الميكانيكية باستخدام أنشطة متكررة تركز على التصور الذهني و التخيل ، بالإضافة الى نسخ الكلمات ضمن نماذج محددة تعزز عملية التعلم الذاتي.

و في هذا السياق، يشير جراهام(1992) الى ان الكتابة تعد مهارة مركبة تتطلب بيئة محفزة و تكرارا مستمرا، حيث يشكل ذلك عنصرا أساسيا في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

كما يرى ليرنر (1993) ان استخدام مواد تعليمية خاصة، مثل البطاقات ذات الألوان المميزة، و المقاطع الصوتية ، و تدريبات تتبع الخطوط و استكمال الكلمات، يمثل استراتيجية فعالة لتجاوز العقبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في عملية الكتابة، لاسيما في ما يتعلق بمقاطع الأصوات و الكلمات.

و لقد أشار ديكويسكي(1994) الى أهمية التكامل البصري الحركي في تحسين المهارات المرتبطة بالكتابة، حيث تعد هذه المهارات عاملا حاسما في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم . و قد اثبتت الدراسات ان تطوير الادراك البصري و المهارات الحركية الدقيقة يساهم بشكل كبير في معالجة هذه الصعوبات ، ما يستدعي ادماج هذه التدريبات ضمن البرامج التعليمية العلاجية.

كما أوضحت البحوث ان ارشاد المعلم للمتعلمين في كيفية تنفيذ الكتابة اليدوية يحسن من جودة الأداء الكتابي، ليس فقط في المهارات اليدوية، بل يمتد أيضا الى مهارات كتابة النصوص. فقد توصل بيرنينجر و زملاؤه(1997) الى ان تدريب الأطفال على تكوين الحروف بشكل واضح و منظم يؤدي الى نتائج إيجابية، و اكدوا أهمية التوجيه المباشر في عملية تعلم الكتابة. و منه طرحت مجموعة أخرى أيضا من الأساليب العلاجية التي تستند الى مداخل متعددة لتطوير قدرات الأطفال الكتابية، و تشتمل على مايلي:

- ✓ **مدخل المحاكاة و التقليد الحركي:** يعتمد هذا الأسلوب على تقليد نماذج الحروف التي يعرضها المعلم، و يقوم المتعلم بإنتاج الحرف بناء على التكرار اللفظي الذي يرافق الأداء الحركي، مما يعزز الربط بين الصوت و الشكل الحركي للحرف.
- ✓ **مدخل الأدلة البصرية:** يستخدم هذا المدخل إشارات مرئية(كالأسهم) ترشد الطفل الى انتاج خطوات الحرف، و تساعد على تعزيز التخيل الحركي. و قد وجد ان هذه الطريقة فعالة خصوصا لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الذاكرة الحركية او التكوين البصري للحروف.
- ✓ **مدخل الاسترجاع من الذاكرة:** يتطلب هذا المدخل تمكين الطفل من تذكر اشكال الحروف و تسلسلها الحركي دون الاعتماد على نموذج مرئي، و يتم ذلك من خلال التدريبات المتكررة التي تنشط الية الاسترجاع. و يعتبر هذا النوع من التدريب اكثر فاعلية للأطفال الذين لديهم صعوبات في تنظيم الذاكرة البصرية.
- ✓ **مدخل الرموز البصرية و الذاكرة:** و هو مدخل يركز على استخدام رموز معينة لتكوين صورة ذهنية للحرف، معتمدا على تكرار الصيغ الكتابية بطريقة منظمة لتثبيت الحرف في الذاكرة طويلة المدى، دون الاكتفاء بالتكرار التقليدي فقط.

خلاصة الفصل الثالث: فصل صعوبات التعلم:

ختاما، لقد تناول هذا الفصل عرضا نظريا متكاملا لمفهوم صعوبات التعلم ، حيث تم استعراض ابرز التعريفات المتداولة لهذا المفهوم، و تحليل ابعادها المختلفة في ضوء الادبيات التربوية و النفسية. كما تم التطرق الى الاشكال المتنوعة لصعوبات التعلم و أسس تصنيفها، بما يسهم في توضيح طبيعة هذه الصعوبات و تحديد مسارات التدخل المناسبة لكل نمط منها.

و قد تم كذلك تناول ابرز النظريات النفسية التي فسرت نشأة صعوبات التعلم، مما أتاح فهما اعمق للعوامل المعرفية و العصبية المؤثرة في حدوثها. كما تم استعراض الخصائص النمائية و المعرفية و الانفعالية و السلوكية التي تميز الافراد ذوي صعوبات التعلم، الامر الذي يعد ضروريا في بناء أدوات تشخيصية دقيقة و مناسبة. و تماشيا مع اهداف الدراسة، تم تخصيص جزء من الفصل للتركيز على صعوبات تعلم القراءة والكتابة، نظرا لأهميتها المحورية في العملية التعليمية، حيث تم تناولها من حيث التعريف، و الأسباب ، و المؤشرات ، و الأساليب العلاجية المقترحة.

و عليه، يمثل هذا الفصل اطارا نظريا أساسيا يمهد للفصل اللاحق و الذي يعنى بالجانب التطبيقي و بخاصة ما يتعلق بتصميم برنامج ارشادي تكويني موجه لذوي صعوبات التعلم تحديدا الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الكتابة

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1/الدراسة الاستطلاعية

2/المجال الزمني للدراسة

3/عينة الدراسة

4/المنهج المستخدم

5/أدوات جمع البيانات

6/تقديم البرنامج الارشادي الخاص بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

7/تقديم البرنامج التكويني المصغر الخاص بمعلمي تلامذة العينة داخل القسم العادي

خلاصة فصل الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يعد اختيار المنهج و الإجراءات المنهجية من الركائز الأساسية التي تبنى عليها أي دراسة علمية، اذ تمكن الباحث من تحقيق أهدافه بدقة و موضوعية. و انطلاقا من أهمية بناء برنامج ارشادي تكويني لعلاج صعوبات القراءة و الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم، فقد اختارت الباحثة اتباع منهجية تجريبية مناسبة لطبيعة الدراسة، تسمح بفحص فعالية البرنامج في تحسين الأداء القرائي و الكتابي لدى التلاميذ المستهدفين.

و قد شملت هذه الإجراءات تحديد المنهج المستخدم، ووصف المجتمع و العينة ، و أدوات الدراسة ، و الخطوات التي اتبعت في تنفيذ البرنامج، بالإضافة الى الأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليل البيانات المتحصل عليها. كما حرصت الباحثة على التحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة من حيث الصدق و الثبات لضمان دقة القياس و موضوعية النتائج.

و يهدف هذا الفصل الى تقديم عرض مفصل للإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، بما يشمل تبرير اختيار المنهج، و توصيف العمليات التي أنجزت لضمان مصداقية النتائج، و مراعاة الاعتبارات العلمية و الأخلاقية اللازمة.

1/الدراسة الاستطلاعية:

في اطار الدراسة الاستطلاعية لأطروحة " فعالية برنامج ارشادي تكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم " تم تحديد ميدان البحث في المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة الثانية بولاية عنابة، و المتمثلة في كل من مدرسة " مريم سعدان " و مدرسة " العقيد عميروش " و مدرسة " حسن ابن الهيثم" . **أنظر(الملحق 01)** و قد تم اختيار هذه المدارس بناء على توفر عينة من التلاميذ، تم اختيارهم بطريقة قصدية نظرا لكونهم خضعوا للمتابعة في عيادة ارطفونية. **أنظر(الملحق02)**

و قد شملت الدراسة الاستطلاعية اجراء مقابلات مع معلمي التلاميذ، و المختصين النفسانيين المتابعين لهم داخل العيادة الارطفونية، بالإضافة الى مقابلات مع اوليائهم، بهدف الاطلاع على خلفيتهم الدراسية و الطبية و الاسرية. و قد اسفرت نتائج هذه المقابلات عن ان التلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة و الكتابة اثرت على تحصيلهم الاكاديمي داخل الفصول العادية، مما أدى الى تكرار السنة الدراسية اكثر من مرة. كما أظهرت التقارير الطبية سلامة الدماغ لدى افراد العينة و عدم معاناتهم من نوبات صرعية.**أنظر(الملحق03)**

اما من الجانب الاسري، فقد أوضحت مقابلات الاولياء ان اغلب الأطفال كانت ولادتهم متعسرة، الا ان اجواءهم الاسرية مستقرة الى حد كبير، حيث لا يعانون من صراعات داخل الاسرة او من احتياجات مادية ملحة. و قد ساعدت هذه الدراسة الاستطلاعية في بناء تصور اولي شامل عن الحالات ، مما سمح بتحديد الاحتياجات الفعلية للأطفال المستهدفين بالبرنامج الارشادي التكويني، و ضمان توافقه مع خصوصياتهم النمائية و النفسية و التربوية.

و من خلال ما اتاحته هذه الدراسة من معطيات ميدانية، ارتاينا ضرورة تصميم برنامج تكويني مصغر موجه لمعلمي هؤلاء التلاميذ، نظرا لتواجدهم المستمر معهم داخل البيئة الصفية، و اعتبارهم طرفا أساسيا في العملية التربوية و العلاجية، بما يضمن تفعيل التكامل بين الجهود التربوية و البرامج العلاجية الموجهة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وكبداية لإشراك معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي في عملية التشخيص، تمت دعوتهم لحضور تطبيق اختبار " رسم الرجل " بشكل جماعي، وذلك بهدف قياس مستوى ذكاء التلاميذ والتحقق من محك الاستبعاد، وضمان ان الصعوبات الاكاديمية لا تعود الى نقص في القدرات العقلية العامة. **أنظر (الملحق04)**

بالإضافة الى اجراء المقابلات القبلية مع معلمات تلاميذ العينة اللواتي كان عددهن 5 معلمات.**أنظر (الملحق05)** و كانت نتائج هذه المقبلات حسب الجدول رقم(01) كالتالي:

الجدول رقم (01)

البعد	الفئات التحليلية	وحدات التحليل	التكرار
المعرفة النظرية	**مفهوم ذوي صعوبات التعلم بشكل عام**	التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية و الاكاديمية (تلاميذ عندهم مشكل في الانتباه و التركيز مع انهم ما يعانيوش من تأخر ذهني) (نطرح السؤال شفهيا يجاوبني و هذا معناه انو يفهم وش نقول)	3

		(عندها أخطاء املائية كثيرة لكن الإجابة تكون صحيحة)	
		التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية(الانتباه – الادراك–الذاكرة) (يتحرك بزاف و يتقلق من الجلوس) (ميقدرش يستذكر حتى فقرة قصيرة بتسلسل)	1
		التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم اكاديمية(قراءة– كتابة – حساب) (تلميذ عادي في العقل بصح عندو مشاكل في القراءة و الكتابة) (تلميذي يعرف في الرياضيات لكن في اللغة ضعيف بزاف و دائما نقول راه محتاج دروس دعم مكثفة في اللغة لكي يستوعب)	1
التحديات الصفية	ابرز الصعوبات التي تواجهك كمعلم مع تلميذ يعاني من صعوبات تعلم	ضغط الوقت مع كثافة البرنامج الدراسي (البرنامج طويل و مطالبين بإنهاء البرنامج	3

		و عليه الوقت ضيق ميخلنيش نعاود نشرح للتلاميذ لمفهموش)	
		ضعف التكوين التطبيقي حول التعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم و غياب المرافقة داخل القسم "معلم متخصص" (ما نعرفش كيفاش نغير الطريقة باش يقدر تلميذي يتبع و يندمج) (ما كاين لا مختص و ما يسمحولهمش به يديروا مرافق كيما تع التوحد)	2
خصائص المتعلمين	ابرز الخصائص التي لاحظتها على تلميذك ذو صعوبات التعلم	أخطاء املائية كثيرة (يكتب كلمات ناقصة و يزيد يغلط في كتابة الكلمة رغم اني صححتهالو) صعوبة في النقل من السبورة (عاطل بزاف في النقل من السبورة ، ما يحبش يطلع للسبورة يخاف) صعوبة في القراءة (يهجي حرف بحرف و ما يربطش بيناتهم) (ما يفهمش وش يقرى و ينسى وش قرى)	5

الدعم الاسري	دور الاسرة في رايك و مدى التواصل مع أولياء التلميذ ذو صعوبات التعلم	*تقبل مشكلة الطفل و محاولة التعامل معها (يصبروا على ولدهم و يديوه عند مختص) *المتابعة المستمرة في البيت (يخصولو وقت يكتب شوية به يحسن خطو و يقرى نصوص قصيرة) *التعاون مع المعلم(ما يرميوش كل المسؤولية على ظهر المعلم لازم يهتموا بولدهم و يتعبو عليه)	5
إمكانية الانضمام الى برنامج تكويني مصغر لفائدة معلمي تلاميذ صعوبات التعلم داخل القسم العادي	القابلية للتكوين	نعم (وعلاه لا) (مادابينا نعاونو التلميذ بالشي لكان) (انا أصلا ندخل لليوتوب و نشوف videos على كيفية تدريس تلاميذ الفئة هاذي) (عندي فضول حول إمكانية تحسن هذا التلميذ على خاطر والله راهو ذكي)	5

2/المجال المكاني و الزماني للدراسة:

➢ المجال المكاني:

شملت الدراسة ثلاثة مدارس ابتدائية تابعة للمقاطعة (02) لولاية عنابة، مدرسة "مريم سعدان"، مدرسة "العقيد عميروش"، مدرسة "حسن ابن الهيثم".

➢ المجال الزماني:

امتدت الفترة الزمنية التي خصصناها للنزول الى الميدان قصد جمع البيانات و الإجابة عن التساؤلات الدراسة من 2024/01/14 الى غاية 2024/11/22، حيث قمنا خلالها بتطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث، و متابعة تنفيذ البرنامج الارشادي التكويني، و جمع المعطيات اللازمة لتحليل النتائج و تفسيرها بما يخدم اهداف الدراسة.

3/عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتمدرسين بالسنة الثالثة ابتدائي المسجلين خلال السنة الدراسية 2024/2023 بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة الثانية لولاية عنابة. و قد تمثل هذا المجتمع في تلاميذ ثلاث مؤسسات تربوية ، وهي : مدرسة مريم سعدان و مدرسة العقيد عميروش و مدرسة حسن ابن الهيثم.

و من هذا المجتمع تم اختيار عينة قصدية من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة و الكتابة و التي تكونت من (7) تلاميذ ، خضعوا لتطبيق أدوات الدراسة و تنفيذ البرنامج الارشادي التكويني. وقد تم تحديد بعض الخصائص الديموغرافية و التربوية لأفراد العينة ، مثل الجنس و عدد مرات إعادة السنة، و ذلك بهدف تقديم وصف شامل و دقيق لعينة الدراسة. و قد تم اختيار هذين المتغيرين نظرا لما تشير اليه العديد من الدراسات التربوية و النفسية من وجود علاقة محتملة بين هذه الخصائص و صعوبات التعلم. فبالنسبة لمتغير الجنس، توصلت دراسة(Willingham and cole,1997) الى ان الذكور أكثر عرضة لصعوبات في القراءة و الكتابة، في حين أن الاناث يظهرن أداء أفضل. و فيما يخص متغير إعادة السنة ، تؤكد دراسة (Jimerson,2001) أن التكرار المدرسي غالبا ما يعد مؤشرا على وجود صعوبات تعلم غير معالجة، كما أن له انعكاسات سلبية على التحصيل و الدافعية و الثقة بالنفس لدى التلميذ.

بناء على ما سبق، تم ادراج هذه الخصائص ضمن الاطار الوصفي للعينة، بهدف الإحاطة بخلفية التلاميذ و ظروفهم الدراسية، دون أن تكون هدفا مباشرا للتحليل الاحصائي في الدراسة الحالية. و قد كان توزيع عينة الدراسة كالتالي:

أ –الجنس

يوضح الجدول رقم (02) توزيع افراد عينة الدراسة تبعا الى متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	05	**%71.42**
انثى	02	**%28.57**
المجموع	07	**%100**

الجدول رقم (02)

ب –عدد مرات إعادة السنة الثالثة

يوضح الجدول رقم (03) توزيع افراد العينة حسب عدد مرات إعادة السنة الثالثة ابتدائي:

عدد مرات الاعادة	التكرار	النسبة%
مرتان	06	**%85.71**
3 مرات	01	**%14.28**
المجموع	07	**%100**

الجدول رقم (03)

4/المنهج المستخدم:

يعتمد البحث العلمي على مناهج متعددة تهدف الى دراسة الظواهر و تحليلها و التوصل الى نتائج يمكن تعميمها او الاستفادة منها في السياقات التطبيقية. و يعد المنهج التجريبي من المناهج الأساسية المستخدمة في البحوث النفسية و التربوية، خاصة في الدراسات التي تستهدف اختبار اثر المتغير المستقل (البرنامج الارشادي التكويني) كمثال من دراستنا، على المتغير التابع (صعوبات القراءة و الكتابة) في ظل ظروف يصعب فيها التحكم الكامل بجميع العوامل المؤثرة. و يتميز هذا المنهج بقدرته على التكيف مع البيئات الواقعية، مع الحفاظ على درجة معقولة من الضبط التجريبي.

و في هذه الدراسة ، اعتمدنا على المنهج التجريبي، بتصميم يقوم على مجموعة واحدة ، حيث تم تطبيق القياس القبلي لقياس مستوى صعوبات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ثم تطبيق البرنامج الارشادي التكويني المصمم لهذا الغرض، يليه القياس البعدي لقياس التغير الحاصل بعد التدخل. و يتوافق هذا المنهج مع اهداف الدراسة التي تسعى الى التحقق من فعالية البرنامج الارشادي ، كما يتماشى مع تساؤلاتها التي تتمحور حول مدى التحسن في أداء التلاميذ بعد خضوعهم للبرنامج. و يعد هذا التصميم مناسبا للبيئة المدرسية التي قد يصعب فيها تشكيل مجموعات ضابطة، كما يتيح للباحث قياس اثر التدخل بشكل مباشر على العينة المدروسة.

5/أدوات جمع البيانات:

في اطار سعي هذه الدراسة الى التحقق من فاعلية برنامج ارشادي تكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم، تم اعتماد مقاربة تطبيقية مزدوجة استهدفت كلا من التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات ، و معلميهم في الأقسام العادية، من خلال تنفيذ جزئين منفصلين و متكاملين في برنامج واحد. فمن جهة ، تم اعداد و تنفيذ الجزء الارشادي العلاجي الموجه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و يهدف الى علاج مظاهر الضعف في مهارات القراءة و الكتابة لديهم. و قد تم تقييم فعالية هذا الجزء من البرنامج بالاعتماد على اختبار قبلي و بعدي لقياس التغير في أداء التلاميذ قبل و بعد تطبيق البرنامج.

و من جهة أخرى ، تم تصميم جزء تكويني مصغر موجه لفائدة معلمي هؤلاء التلاميذ، يهدف الى تمكينهم من المعارف و المهارات اللازمة للتعامل مع صعوبات التعلم، و تكييف الممارسات التعليمية بما يتناسب مع احتياجات هذه الفئة. و قد تم تقييم هذا الجزء التكويني من البرنامج من خلال مقابلات قبلية و بعدية، قصد الوقوف على مدى تطور ادراك المعلمين و فهمهم لطبيعة الصعوبات و سبل التعامل معها.

و رغم ان جزئي البرنامج مختلفين من حيث المنهجية و عدد الجلسات و أدوات التقييم، الا انهما يتكاملان في الأهداف العامة، و يعكسان مقاربة شمولية تستهدف دعم المتعلم من جهة، و تأهيل المحيط التربوي الداعم من جهة أخرى.

6/تقديم البرنامج الارشادي الخاص بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

اما عن الأداة الرئيسية للدراسة ، فقد قمنا بتصميم برنامج ارشادي لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم يستهدف التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. يهدف هذا البرنامج الى تحسين مهارات القراءة و الكتابة من خلال خطط علاجية فردية مكثفة تراعي الفروق الفردية و احتياجات كل تلميذ.

أولا: المكونات الأساسية للبرنامج الارشادي:

يتكون البرنامج من 30 حصة ارشادية موزعة على مدى 10 أسابيع ، بمعدل 3 حصص فردية أسبوعيا لكل تلميذ، و تبلغ مدة كل حصة 40 دقيقة. و يعتمد البرنامج في بنائه على منهج تفاعلي يراعي الجوانب النفسية و المعرفية و الحركية للطفل، حيث يتضمن تمارين Brain gym كوسيط منشط داخل كل حصة، و ذلك لمدة تتراوح بين 3 الى 5 دقائق، بهدف تعزيز التركيز و الانتباه و تنشيط الدماغ قبل الدخول في الأنشطة القرائية و الكتابية. أنظر (الملحق06)

ثانيا: اهداف البرنامج الارشادي:

1/تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، من خلال تعزيز القدرة على التعرف الحروف و الكلمات، و تحسين الطلاقة و الفهم القرائي.

2/تنمية مهارات الكتابة عبر التدخل المنظم الذي يساعد التلميذ على تحسين التهجئة ، و تنظيم الجمل، و التقليل من الأخطاء الاملائية و النحوية.

3/تقوية التركيز و الانتباه و تيسير عملية التعلم من خلال تمارين Brain Gym في بداية كل حصة.

4/تعزيز الثقة بالنفس و الدافعية للتعلم لدى التلميذ من خلال تحقيق تقدم ملموس في الأداء الاكاديمي.

5/تمكين التلميذ من تجاوز الصعوبات الأساسية في التواصل الكتابي و القرائي.

ثالثا: مبررات تصميم البرنامج الارشادي:

1/ارتفاع نسبة صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية في المدارس الجزائرية، خاصة في مهارتي القراءة و الكتابة ، و تاثيرها السلبي على تحصيل التلميذ و تكيفه المدرسي.

2/الحاجة الى برامج فردية مكثفة تراعي خصوصية كل تلميذ ، و تتيح له فرص التعلم وفق قدراته الخاصة.

3/نجاعة التدخل المبكر في معالجة صعوبات التعلم قبل تفاقمها في المراحل الدراسية اللاحقة.

4/فعالية تمارين Brain Gym في تنشيط الدماغ و تحسين الأداء الاكاديمي و الحركي لدى الأطفال، و هو ما يدعم الجانب المهاري في البرنامج.

5/قلة البرامج الارشادية الموجهة لفئة ذوي صعوبات التعلم في السياق المدرسي، مما يجعل من هذا البرنامج مساهمة نوعية في الميدان التربوي و العلاجي.

رابعا: الأطر النظرية التي يستند اليها البرنامج:

1/النظرية المعرفية: التي تؤكد أهمية العمليات الذهنية مثل: الانتباه ، الادراك و الذاكرة، في تعلم القراءة و الكتابة ، مما يستدعي تقويتها لدى التلميذ.

2/نظرية المعالجة متعددة الوسائط: التي تنادي باستخدام اكثر من حاسة في عملية التعلم (البصر، السمع ، الحركة)، و هو ما يتجلى في تنوع الأنشطة داخل البرنامج.

3/نظرية التعلم البنائي: التي ترى ان التلميذ يبني معارفه انطلاقا من تجاربه و تفاعله مع المواقف التعليمية ، مما يشجع على التعلم النشط.

4/نموذج Brain Gym: الذي يعتمد على تمارين حركية بسيطة تحفز الدماغ و تسهل التعلم من خلال تحسين التنسيق العصبي و العضلي.أنظر(الملحق07)

و لقياس فعالية هذا البرنامج قمنا أيضا بتصميم اختبار صعوبات القراءة(قبلي و بعدي) و اختبار صعوبات الكتابة (قبلي و بعدي) أنظر(الملحق08) تبعا للأهداف المراد تحقيقها.

خامسا: محاور البرنامج الأسبوعية:

الاسبوع	التركيز القرائي	التركيز الكتابي	نشاطBrain Gym
1	التمييز البصري و الحرفي	نسخ الحروف و الكلمات	CrossCrawl +Lazy8
2	التمييز السمعي	الاملاء البصري	Hook-ups +Positive Points
3	قراءة كلمات متكررة	الاملاء السماعي	The Owl +Brain Buttons
4	الطلاقة في قراءة الجمل	نسخ جمل بسيطة	Thinking Cap+ Earth Buttons
5	الفهم القرائي (نص قصير)	الاملاء الوظيفي(جمل)	Cross Crawl + Hook- ups
6	التهجئة الصوتية	تركيب جمل من كلمات	Energy Yawn+ Lazy8

7	الطلاقة الصوتية	إعادة كتابة جمل	Positive Points + Brain Buttons
8	قراءة و فهم نصوص اطول	تعبير كتابي بسيط	Arm Activation+ Earth Buttons
9	تدريب تكاملي شامل(قراءة)	تدريب تكاملي شامل(كتابة)	Mix of movements
10	مراجعة +تقويم نهائي	مراجعة+ تقويم نهائي	Breathing + Relaxation

الجدول رقم (04)

7/تقديم البرنامج التكويني المصغر الخاص بمعلمي تلامذة العينة داخل القسم العادي:

في اطار السعي لتقديم تدخلات تربوية فعالة لعلاج صعوبات القراءة و الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تركز هذه الاطروحة على بناء و تطبيق برنامج ارشادي علاجي موجه مباشرة لهؤلاء التلاميذ كأداة رئيسية. غير ان نجاح هذا البرنامج العلاجي و فاعليته الميدانية يبقى رهينا بتكامل الأدوار داخل البيئة التعليمية، خاصة من طرف المعلمين داخل الأقسام العادية.

و من هذا المنطلق ، تم اعداد برنامج تكويني مصغر موجه لفائدة معلمي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، باعتباره أداة مساندة و مكملة للبرنامج الارشادي الأساسي. و يهدف هذا البرنامج الى رفع كفاءة المعلمين في التعامل مع هذه الفئة داخل الفصول الدراسية العادية ، و تزويدهم باستراتيجيات التدخل التربوي و التكامل مع الخطة العلاجية الفردية التي يستفيد منها التلميذ.

أولا: المكونات الأساسية للبرنامج التكويني المصغر:

يتكون البرنامج من 10 جلسات تكوينية بمعدل جلستان أسبوعيا لمدة 5 أسابيع و مدة كل جلسة ساعتان.

الفئة المستهدفة من البرنامج هي معلمي المرحلة الابتدائية ممن يدرسون اقساما بها تلاميذ ذوو صعوبات تعلم.

ثانيا: اهداف البرنامج التكويني المصغر:

1/تنمية وعي المعلمين بمفهوم صعوبات التعلم، لاسيما صعوبات القراءة و الكتابة.

2/تمكين المعلمين من التعرف على الخصائص النمائية و المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3/تكوين المعلمين حول رصد المؤشرات الصفية الأولية لهذه الصعوبات.

4/تأهيل المعلمين لمحاولة تكييف انشطتهم الصفية و أساليب التقويم بما يتناسب مع حاجات التلاميذ.

5/تطوير مهارات الدعم الفردي النفسي و التربوي داخل القسم.

ثالثا: مبررات تصميم البرنامج التكويني المصغر:

1/ضعف التكوين الأساسي و المستمر للمعلمين حول كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل القسم العادي.

2/قصور استراتجيات التدريس التقليدي عن تلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ.

3/أهمية اشراك المعلم كطرف أساسي في عملية التشخيص و التدخل التربوي.

4/تعزيز فعالية البرنامج الارشادي الموجه للتلاميذ من خلال اسناده ببرنامج موازي موجه للمعلمين.

رابعا: الأطر النظرية التي يستند اليها البرنامج:

1/النظرية البنائية: التي تؤكد أهمية التفاعل بين المتعلم و المعلم في بناء المعرفة.

2/النظرية السلوكية: خاصة في مجال تعديل السلوك و تعزيز السلوكات الإيجابية.

3/نظرية الذكاءات المتعددة حول المتعلم: و التي تدعو لاحترام الفروق الفردية.

4/نموذج الاستجابة للتدخل (RTI): الذي يدمج التدخل التربوي داخل القسم العادي في اطار منظم و متدرج.

خامسا: محاور البرنامج الأسبوعية و جلساته:

الأسبوع	عنوان الجلسة	الأهداف التفصيلية	الأنشطة و الأساليب
الأسبوع 1	التعارف و بناء العلاقة	-خلق جو من الالفة و الثقة -توضيح اهداف البرنامج و مراحله -تعزيز دافعية المشاركة	نقاش مفتوح + اجراء المقابلة القبلية (الملحق10)

	تقييم احتياجات المعلم	-تحديد الصعوبات التي يواجهها المعلمون -جمع معطيات أولية تساعد على تكييف المضمون	تقاسم التجارب حول تدريس ذوي صعوبات التعلم
الأسبوع 2	مدخل الى صعوبات التعلم	التعرف على المفهوم و التمييز بينه و بين الإعاقة/تصنيف صعوبات التعلم و انواعها	عرض نظري + مناقشة
	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	التعرف على السمات المعرفية، السلوكية و الانفعالية و ربطها بالسياق الصفي	تحليل حالات- دراسة مواقف صفية
الأسبوع 3	استراتجيات تعليم القراءة01	-التعرف على صعوبات الوعي الصوتي و التمييز السمعي -تقديم أنشطة علاجية بسيطة	تقديم امثلة من خلال فديوهات حول الموضوع
	استراتجيات تعليم القراءة02	-دعم الفهم القرائي و تنمية المفردات -التدريب على القراءة التفاعلية	
الأسبوع 4	استراتجيات تعليم الكتابة01	أساليب معالجة صعوبات النسخ و الخط و الاملاء تقديم وسائل داعمة (جداول، بطاقات)	تحليل أخطاء كتابية تقديم أنشطة لتسهيل الكتابة

	استراتجيات تعليم الكتابة02	-دعم التعبير الكتابي -تنمية التنظيم و التسلسل المنطقي في الكتابة	
الأسبوع 5	دعم الاسرة و تعاونها	تعزيز التواصل الإيجابي مع الاسرة اشراكها في خطة الدعم التربوي	تصميم استمارات تواصل
	تقييم و متابعة	تقييم استفادة المعلمين من البرنامج اقتراح اليات للمتابعة و التطوير المستمر	اجراء المقابلة البعدية(الملحق11) تقديم توصيات

الجدول رقم (05)

❖ **صدق أداة الدراسة:**

للتحقق من صدق البرنامج الارشادي المستخدم في الدراسة، تم الاعتماد على صدق المحتوى. فقد تم اعداد البرنامج الارشادي في ضوء الاطار النظري و الدراسات السابقة ذات الصلة بصعوبات القراءة و الكتابة، ثم عرض بصيغته الاوليه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة، و الارشاد التربوي ، و صعوبات التعلم. و بناء على آرائهم و ملاحظاتهم، أجريت التعديلات اللازمة على محتوى البرنامج، بما يعزز من صدقه و يضمن توافقه مع الأهداف المرجوة من الدراسة.

❖ **ثبات أداة الدراسة:**

للتحقق من ثبات البرنامج الارشادي، تم الاعتماد على حساب ثبات أدوات قياس فاعلية البرنامج، و المتمثلة في الاختبار القبلي لصعوبات القراءة و الاختبار القبلي لصعوبات الكتابة. و قد تم استخدام معامل الاتساق الداخلي الفا كرونباخ لقياس مدى اتساق بنود كل اختبار، حيث يعد هذا الأسلوب مناسبا لتقدير الثبات في الأدوات التي تعتمد على الإجابات المتعددة. و قد أظهرت نتائج التحليل ان معامل الثبات لكلا الاختبارين يقع ضمن الحدود المقبولة احصائيا، مما يدل على تمتع الاداتين بدرجة جيدة من الثبات، و يعزز من صدق الاستنتاجات المرتبطة بتقويم فاعلية البرنامج. و فيمايلي نبين كيفية حساب معامل الفا كرونباخ تبعا لنتائج الاختبار القبلي لصعوبات القراءة و الاختبار القبلي لصعوبات الكتابة:

1/حساب معامل الفا كرونباخ لتقدير مدى اتساق بنود الاختبار القبلي لصعوبات القراءة:

التلميذ	التعرف على الحروف	التمييز بين الحروف المتشابهة	قراءة كلمات	قراءة جمل بسيطة
الأول	**10/2**	**5/2**	**5/1**	**3/1**
الثاني	**10/2**	**5/2**	**5/2**	**3/2**
الثالث	**10/4**	**5/3**	**5/2**	**3/2**
الرابع	**10/2**	**5/1**	**5/1**	**3/1**
الخامس	**10/3**	**5/2**	**5/2**	**3/2**
السادس	**10/2**	**5/2**	**5/2**	**3/1**
السابع	**10/2**	**5/2**	**5/1**	**3/1**

الجدول رقم (06)

ا/حساب عدد البنود:

N=4

ب/حساب تباين كل بند على حدة:

تباين التعرف على الحروف σ^2_1 = 0.5714

تباين التمييز بين الحروف σ^2_2 = 0.1905

تباين قراءة الكلمات σ^2_3 = 0.2857

تباين قراءة جمل بسيطة σ^2_4 = 0.2857

مجموع التباينات $\Sigma\sigma^2_i$ = 1.3333

ج/حساب مجموع الدرجات لكل تلميذ ثم حساب التباين الكلي:

التباين الكلي σ^2T = 4.9

د/التعويض في الصيغة:

$$\alpha = N / (N - 1) \times [1 - (\Sigma\sigma^2_i / \sigma^2T)]$$

$$\alpha = 4 / (4 - 1) \times [1 - (1.3333 / 4.9)] = \mathbf{0.86}$$

حيث:

α = معامل الفا كرونباخ

N = عدد البنود

σ^2_i = تباين كل بند

σ^2T = تباين المجموع الكلي لدرجات التلاميذ في جميع البنود

تفسير النتيجة:

معامل الفا كرونباخ = 0.86 يدل على اتساق داخلي مرتفع و ان البنود الأربعة متجانسة و تقيس الى حد كبير نفس البنية أي صعوبات القراءة

2/حساب معامل الفا كرونباخ لتقدير مدى اتساق بنود الاختبار القبلي لصعوبات الكتابة:

التلميذ	النسخ	الاملاء البصري	الاملاء السماعي	التعبير الكتابي
الأول	**6/3**	**5/1**	**5/2**	**3/1**
الثاني	**6/2**	**5/2**	**5/2**	**3/2**
الثالث	**6/4**	**5/3**	**5/3**	**3/2**
الرابع	**6/3**	**5/2**	**5/1**	**3/1**
الخامس	**6/3**	**5/2**	**5/2**	**3/2**
السادس	**6/2**	**5/1**	**5/2**	**3/1**
السابع	**6/2**	**5/2**	**5/2**	**3/1**

الجدول رقم (07)

ا/حساب عدد البنود:

N=4

ب/حساب تباين كل بند على حدة:

تباين النسخ σ^2_1 = 0.666

تباين الاملاء البصري σ^2_2 = 0.571

تباين الاملاء السماعي σ^2_3 = 0.285

تباين التعبير الكتابي σ^2_4 = 0.428

مجموع التباينات $\Sigma\sigma^2_i$ = 1.95

ج/حساب مجموع الدرجات لكل تلميذ ثم حساب التباين الكلي:

التباين الكلي σ^2T = 6.53

د/التعويض في الصيغة:

$$\alpha = N / (N - 1) \times [1 - (\Sigma\sigma^2_i / \sigma^2T)]$$

$$\alpha = 4 / (4 - 1) \times [1 - (1.95 / 6.53)] = \mathbf{0.78}$$

حيث:

α = معامل الفا كرونباخ

N = عدد البنود

σ^2_i = تباين كل بند

σ^2T = تباين المجموع الكلي لدرجات التلاميذ في جميع البنود

تفسير النتيجة:

معامل الفا كرونباخ = 0.78 يدل على اتساق داخلي جيد و ان البنود الأربعة متجانسة و تقيس الى حد كبير نفس البنية أي صعوبات الكتابة.

خلاصة الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة:

في ختام هذا الفصل ، تم تسليط الضوء على اهم الجوانب المنهجية التي تشكل الأساس العلمي لتنفيذ هذه الدراسة . فقد تم أولا عرض الدراسة الاستطلاعية التي أجريت بهدف التأكد من وضوح أدوات الدراسة و صلاحيتها الأولية، مما اسهم في ادخال التعديلات اللازمة قبل تطبيق الدراسة الأساسية. ثم تم تحديد المجال الزمني للدراسة بدقة، بما يضمن تتبع سير الإجراءات وفق خطة زمنية منظمة تحقق اهداف البحث.

كما تم تفصيل خصائص عينة الدراسة، سواء من حيث العدد او الخصائص الديموغرافية و المعايير المعتمدة في اختيارها بما يتناسب مع طبيعة المشكلة و فرضيات البحث. و اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي و هو المناسب لطبيعة الموضوع، حيث تم اختياره بعناية ليتلاءم مع اهداف الدراسة و طبيعة البيانات المطلوبة. و أخيرا ، تم توضيح أدوات جمع البيانات مع خطوات اعدادها و تحكيمها و تحليل خصائصها السيكومترية من صدق و ثبات ، بما يضمن موضوعية النتائج و دقتها.

و بذلك يكون هذا الفصل قد مهد الأساس العلمي و الاجرائي للانتقال الى الفصل التالي، الذي يتناول عرض نتائج الدراسة و تحليلها في ضوء المعالجة الإحصائية ووفقا لفروض البحث المطروحة.

الفصل الخامس

عرض النتائج و مناقشتها

تمهيد

1/ نتائج تلاميذ العينة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لصعوبات القراءة بعد تطبيق البرنامج

2/ نتائج تلاميذ العينة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لصعوبات الكتابة بعد تطبيق البرنامج

3/ نتائج المقابلات البعدية مع معلمات تلاميذ العينة

4/ مناقشة النتائج على ضوء تساؤلات الدراسة من خلال نتائج اختبار الفرضيات

5/ مناقشة نتائج الفرضيات على ضوء الدراسات السابقة

خلاصة فصل عرض النتائج و مناقشته

تمهيد:

بعد تنفيذ الإجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة و جمع البيانات من العينة المستهدفة باستخدام الأدوات المناسبة، يأتي هذا الفصل ليعرض النتائج التي تم التوصل اليها، وفقا لفرضيات الدراسة.

و يهدف هذا الفصل الى تقديم قراءة علمية للمعطيات الإحصائية المستخلصة، من خلال ابراز دلالاتها النفسية و التربوية، و ربطها بسياق الدراسة و أهدافها. كما يتضمن هذا الفصل مقارنة النتائج المتحصل عليها بنتائج دراسات سابقة، و تحليل أوجه الاتفاق او الاختلاف، بما يساهم في توسيع الفهم العلمي للظاهرة المدروسة.

و ينقسم هذا الفصل الى قسمين رئيسيين:

1/عرض النتائج بشكل منظم، من خلال الجداول و الرسومات البيانية.

2/مناقشة النتائج و تحليلها، من خلال تفسيرها في ضوء الاطار النظري و الدراسات السابقة، مع الإشارة الى التفسير التربوي لهذه النتائج في ضوء اهداف البرنامج و اثره في تحسين الأداء القرائي و الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أولا: نتائج تلاميذ العينة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لصعوبات القراءة بعد تطبيق البرنامج الارشادي:

	البنود	اختبار صعوبات القراءة القبلي	اختبار صعوبات القراءة البعدي
التلميذ 1	التعرف على الحروف	10/2	10/6
	التمييز بين الحروف المتشابهة	5/2	5/3
	قراءة كلمات	5/1	5/4
	قراءة جمل بسيطة	3/1	3/2
المجموع1	/	**23/6**	**23/15**
التلميذ 2	التعرف على الحروف	10/2	10/7
	التمييز بين الحروف المتشابهة	5/2	5/4
	قراءة الكلمات	5/2	5/4
	قراءة جمل بسيطة	3/2	3/2
المجموع 2	/	**23/8**	**23/17**
التلميذ 3	التعرف على الحروف	10/4	10/8
	التمييز بين الحروف المتشابهة	5/3	5/5
	قراءة كلمات	5/2	5/4
	قراءة جمل بسيطة	3/2	3/2
المجموع 3	/	**23/11**	**23/19**
التلميذ 4	التعرف على الحروف	10/2	10/4
	التمييز بين الحروف المتشابهة	5/1	5/2
	قراءة كلمات	5/1	5/2
	قراءة جمل بسيطة	3/1	3/2
المجموع 4	/	**23/5**	**23/10**
التلميذ 5	التعرف على الحروف	10/3	10/6

	التمييز بين الحروف المتشابهة	5/2	5/4
	قراءة كلمات	5/2	5/3
	قراءة جمل بسيطة	3/2	3/2
المجموع 5	/	**23/9**	**23/15**
التلميذ 6	التعرف على الحروف	10/2	10/5
	التمييز بين الحروف المتشابهة	5/2	5/3
	قراءة كلمات	5/2	5/3
	قراءة جمل بسيطة	3/1	3/2
المجموع 6	/	**23/7**	**23/13**
التلميذ 7	التعلرف على الحروف	10/2	10/6
	التمييز بين الحروف المتشابهة	5/2	5/3
	قراءة الكلمات	5/1	5/3
	قراءة جمل بسيطة	3/1	3/2
المجموع 7	/	**23/6**	**23/14**

الجدول رقم (08)

يحتوي الجدول رقم (08) على نتائج 7 تلاميذ في أربعة مجالات فرعية ضمن اختبار لصعوبات القراءة:

1/التعرف على الحروف

2/التمييز بين الحروف المتشابهة

3/قراءة كلمات

4/قراءة جمل بسيطة

و من خلال ما نلاحظه من الجدول يتبين ان كل تلميذ حصل تقريبا بشكل كلي على درجات اعلى في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي و هذا ما يبينه الجدول الاتي:

التلاميذ	المجموع الكلي القبلي	المجموع الكلي البعدي	مقدار التحسن
التلميذ 1	23/6	23/15	9
التلميذ 2	23/8	23/17	9
التلميذ 3	23/11	23/19	8
التلميذ 4	23/5	23/10	5
التلميذ 5	23/9	23/15	6
التلميذ 6	23/7	23/13	6
التلميذ 7	23/6	23/14	8

الجدول رقم (09)

و من ابرز الملاحظات أيضا:

* ان التلميذان رقم 1 و2 احرزا اعلى تقدم ب 9 نقاط بينما تحصل التلميذ رقم 4 على اقل تقدم ب 5 نقاط. هنا يظهر التفاوت واضحا في درجات التحسن، وتعد هذه الفروق امرا طبيعيا و متوقعا في سياق التعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم، نظرا لتباين خصائصهم الفردية و ظروفهم المحيطة.

فمثلا التلميذان رقم 1و2 اقل تأثرا بشدة الصعوبات مما جعلهما اكثر قابلية للاستفادة من الأنشطة المقدمة خلال البرنامج. كما ان دافعيتهما العالية للتعلم و مشاركتهما الفعالة في الحصص، قد ساهمت في رفع مستوى تحصيلهما بشكل اكبر.

في المقابل ، فان محدودية التقدم لدى التلميذ رقم 4 تعود الى عدة عوامل، منها شدة الصعوبات التعليمية التي يعاني منها، و أحيانا ضعف التفاعل مع الحصص الارشادية، بالإضافة الى بعض التاثيرات النفسية و البيئية و التي كانت عائقا امام استيعابه الكامل للمهارات المستهدفة.

* المجال الذي اظهر فيه التلاميذ غالبا تحسنا كبيرا هو قراءة الكلمات و قراءة الجمل البسيطة. و يمكن تفسير هذا التحسن بعدة عوامل تربوية و نفسية ذات صلة بمحتوى البرنامج الارشادي و تطبيقه العملي، و من أهمها:

أولا : اعتمد البرنامج الارشادي على مبدا التدرج في تنمية المهارات القرائية ، حيث بدا بالمهارات الأساسية مثل التعرف على الحروف و تمييز الأصوات، ثم الانتقال الى تركيب الكلمات، وصولا الى الجمل البسيطة، و هو ما يتوافق مع خصائص التعلم لدى ذوي الصعوبات، الذين يحتاجون الى بناء معرفي تراكمي و منظم.

ثانيا: تعد الكلمات و الجمل البسيطة اكثر الفة و سهولة من حيث التركيب و السياق، و لا تتطلب عمليات معرفية معقدة، مما يسهل على المتعلم قراءتها و فهمها بسرعة، و يقلل من حجم الجهد الذهني المطلوب، مقارنة بالنصوص المعقدة او الطويلة.

ثالثا: تم تعزيز عملية التعلم من خلال الدمج المنظم لتمارين Brain Gym في بداية كل حصة ، مما ساعد على تنشيط الدماغ و تحسين التركيز و الانتباه، و هي عوامل أساسية لدى فئة ذوي صعوبات التعلم، و أسهمت في تسهيل استقبال و معالجة الرموز اللغوية المقروءة.

رابعا: فان هذه المهارات (قراءة الكلمات و الجمل البسيطة) غالبا ما تكون مأخوذة من مفردات الحياة اليومية، مما يزيد من معدل تعرض التلميذ لها داخل و خارج السياق المدرسي، و يسهم في ترسيخها من خلال التكرار و الاستعمال.

أخيرا، فان النجاح السريع في قراءة هذه النوعية من المفردات يعزز دافعية المتعلم و ثقته بنفسه، مما يؤدي الى تكرار المحاولة و زيادة المثابرة، و هو ما ينعكس إيجابا على مستوى التحصيل في هذه المهارات تحديدا.

* المجال الأقل تحسنا نسبيا هو التمييز بين الحروف المتشابهة، مما يدل على صعوبة هذه المهارة نسبيا، فبالرغم من التحسن العام الذي احرزه التلاميذ في الاختبار البعدي لصعوبات القراءة، الا ان نتائجهم في مجال التمييز بين الحروف المتشابهة قد أظهرت نسب تحسن اقل مقارنة بباقي المهارات. و يمكن تفسير ذلك بارتباط هذه المهارة بعدة عوامل ادراكية و معرفية دقيقة تتطلب تدخلات متخصصة و مكثفة.

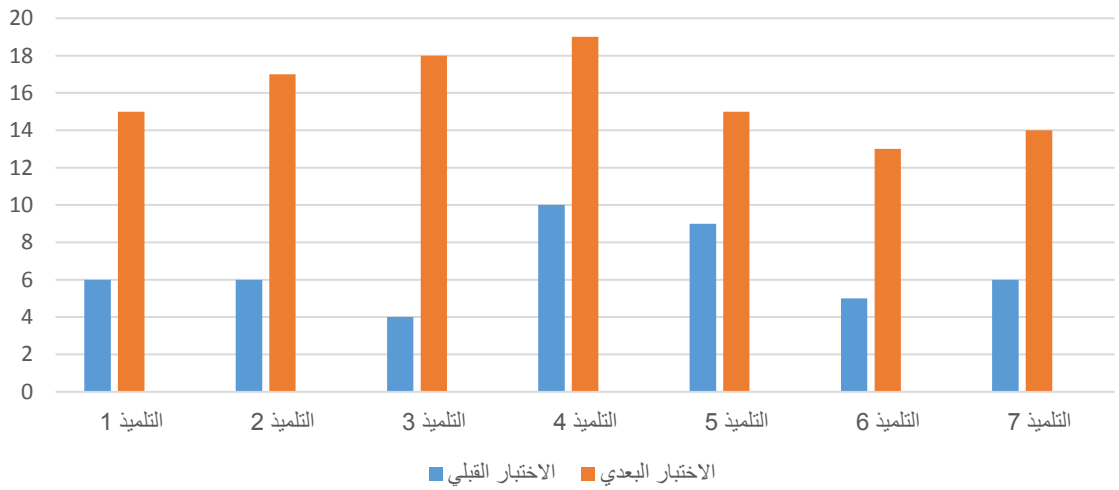
فالتمييز بين الحروف التي تتشابه في الشكل مثل: (ب، ت، ث، ن، ي) او في الصوت مثل (س/ص، ز/ذ، ض/ظ) يتطلب درجة عالية من الانتباه البصري او السمعي، و هي قدرات تعاني فئة صعوبات التعلم من ضعف واضح فيها. كما ان مثل هذه المهارات تستلزم تكرارا و تدريبا طويل الأمد لتثبيتها، و قد لا يكون زمن البرنامج كافيا لتحقيق تقدم ملموس في فترة قصيرة

بالإضافة الى ذلك، فان هذه المهارة غالبا ما تتأثر بمستوى الوعي الفونولوجي و الذاكرة البصرية و السمعية، و هي وظائف معرفية كثيرا ما تكون مضطربة لدى هذه الفئة. كما ان التشابه الكبير بين هذه الحروف يجعل من السهل الخلط بينها، ما لم يتم التركيز على استراتيجيات كثيرة لتدريب المتعلمين عليها.

و من المحتمل أيضا ان تركيز البرنامج بشكل اكبر على تنمية مهارات القراءة و الفهم قد اضعف الاهتمام النسبي بالانشطة الموجهة خصيصا نحو تنمية التمييز البصري و السمعي للحروف، و هو ما قد يفسر انخفاض نسبة التحسن في هذا الجانب.

و منه، تعكس هذه النتائج أهمية اعتماد البرامج التربوية و الارشادية المبنية على التدرج ، و مراعاة الفروق الفردية ، مع التركيز على تنويع الاستراتيجيات بما يشمل تنشيط الحواس ، و تحفيز التلاميذ نفسيا ، و توفير بيئة تعلم داعمة و متجاوبة مع احتياجاتهم الخاصة.

شكل 01 يوضح مقدار التحسن في الاختبار القبلي/البعدي لصعوبات القراءة لدى افراد العينة



و بناء على هذه النتائج أيضا ، يمكن الاستنتاج ان البرنامج الارشادي قد أدى الى تحسين القدرات القرائية لدى التلاميذ محل الدراسة، و قلل من مظاهر صعوبات القراءة لديهم، لاسيما في جوانب التعرف على الحروف و قراءة الكلمات ، مما يعزز أهمية استخدام برامج تدريبية موجهة و مبنية على أسس علمية لمعالجة صعوبات التعلم.

ثانيا: نتائج تلاميذ العينة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لصعوبات الكتابة بعد تطبيق البرنامج الارشادي:

	البنود	اختبار صعوبات القراءة القبلي	اختبار صعوبات القراءة البعدي
التلميذ 1	النسخ	6/3	6/5
	الاملاء البصري	5/1	5/3
	الاملاء السماعي	5/2	5/3
	التعبير الكتابي	3/1	3/2
المجموع1	/	**19/7**	**19/13**
التلميذ 2	النسخ	6/2	6/5
	الاملاء البصري	5/2	5/4
	الاملاء السماعي	5/2	5/4
	التعبير الكتابي	3/2	3/2
المجموع 2	/	**19/8**	**19/15**
التلميذ 3	النسخ	6/4	6/6
	الاملاء البصري	5/3	5/5
	الاملاء السماعي	5/3	5/4
	التعبير الكتابي	3/2	3/3
المجموع 3	/	**19/12**	**19/18**
التلميذ 4	النسخ	6/3	6/4
	الاملاء البصري	5/2	5/3
	الاملاء السماعي	5/1	5/3
	التعبير الكتابي	3/1	3/2
المجموع 4	/	**19/7**	**19/12**
التلميذ 5	النسخ	6/3	6/5
	الاملاء البصري	5/2	5/3
	الاملاء السماعي	5/2	5/3
	التعبير الكتابي	3/2	3/2
المجموع 5	/	**19/9**	**19/13**

التلميذ 6	النسخ	6/2	6/4
	الاملاء البصري	5/1	5/3
	الاملاء السماعي	5/2	5/3
	التعبير الكتابي	3/1	3/2
المجموع 6	/	**19/6**	**19/12**
التلميذ 7	النسخ	6/2	6/5
	الاملاء البصري	5/2	5/4
	الاملاء السماعي	5/2	5/3
	التعبير الكتابي	3/1	3/2
المجموع 7	/	**19/7**	**19/14**

الجدول رقم (10)

يحتوي الجدول رقم (10) على نتائج 7 تلاميذ في أربعة مجالات فرعية ضمن اختبار لصعوبات الكتابة:

1/النسخ

2/الاملاء البصري

3/الاملاء السماعي

4/التعبير الكتابي

و من خلال ما نلاحظه من الجدول يتبين ان كل تلميذ حصل تقريبا بشكل كلي على درجات اعلى في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي و هذا ما يبينه الجدول رقم (11) الاتي:

التلاميذ	المجموع الكلي القبلي	المجموع الكلي البعدي	مقدار التحسن
التلميذ 1	19/7	19/13	6
التلميذ 2	19/8	19/15	7
التلميذ 3	19/12	19/18	6
التلميذ 4	19/7	19/12	5
التلميذ 5	19/9	19/13	4
التلميذ 6	19/6	19/12	6
التلميذ 7	19/7	19/14	7

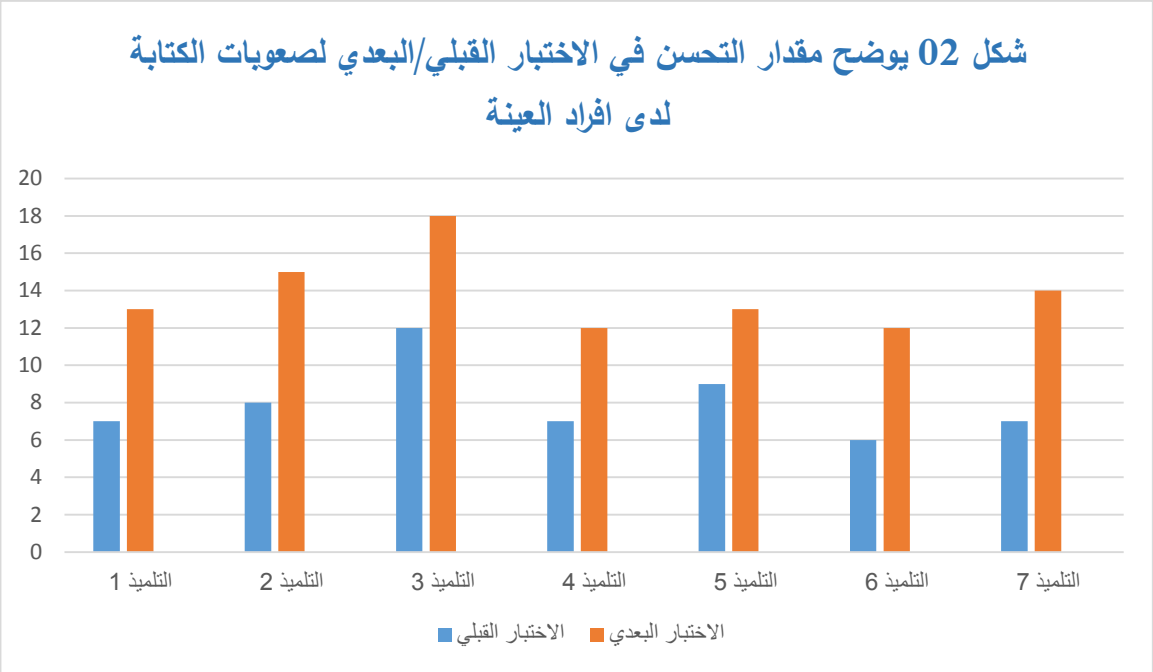
و من ابرز الملاحظات أيضا:

* ان التلميذ رقم 2 و التلميذ رقم 7 احرزا اعلى تقدم ب 7نقاط و نستطيع تفسير ذلك بان التلميذان استجابا بشكل إيجابي لجلسات البرنامج الارشادي تحديدا الأنشطة المتعلقة بصعوبات الكتابة مما سمح بتطوير مهاراتهما الكتابية، الا انه و بالمقارنة مع نتائج الاختبار القبلي و البعدي لصعوبات القراءة تبين ان هذين التلميذين لم يكونا من ضمن التلاميذ الذين احرزوا اعلى تقدم في هذا الأخير و ينطبق ذلك على التلميذ رقم 3 الذي حقق عكس ذلك، و قد قمنا بتفسير ذلك في البداية من خلال الرجوع الى ما عرض في الجانب النظري –فصل صعوبات التعلم– حول مدى ارتباط مهارتي القراءة و الكتابة الا انهما تختلفان في طبيعة المعالجة الذهنية، فبينما تعتمد القراءة على عمليات ادراكية و فهم لغوي متعدد المستويات، فان الكتابة في مراحلها الأولى ترتكز على النسخ و الاستجابة الحركية المباشرة، كذلك قمنا بتبرير هذا التباين بسبب وجود فروق فردية في نقاط القوة و الضعف لدى التلاميذ الثلاثة.

*و من الملاحظ أيضا ان التلميذ رقم 5 تحصل على اقل تقدم في الاختبار القبلي و البعدي لصعوبات الكتابة و الذي قدر ب4 نقاط مع العلم ان التلميذ رقم 5 قد تحصل على اقل تقدم أيضا في الاختبار القبلي و البعدي لصعوبات القراءة. و قامت الباحثة بتفسير ذلك من خلال ملاحظتها لضعف تفاعل التلميذ رقم 5 مع الأنشطة خلال الحصص الارشادية بسبب ضعف بعض الوظائف المعرفية الأساسية مثل الانتباه و الذاكرة.

* المجال الذي اظهر فيه اغلب التلاميذ تحسنا كبيرا هو النسخ و الاملاء البصري، و هذا ما يؤكد على ما ذكرته الباحثة أعلاه بان المهارات ذات الطابع الحسي الحركي المباشر غالبا ما تكون محددة الهدف سهلة التنفيذ بوجود التنشيط المناسب طبعا ، بالتالي نجاح التلميذ و زيادة دافعيته للتعلم و المثابرة.

* المجال الأقل تحسنا نسبيا هو التعبير الكتابي، اذ بقي اغلب التلاميذ في مستوى الاختبار القبلي . و يرجع ذلك الى طبيعة مهارة التعبير الكتابي المركبة و المعقدة، و التي تتطلب عدة عمليات معرفية و لغوية كتوليد الأفكار و تنظيمها للحصول على جمل مفيدة. و هذا يصعب على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.



و بناء على هذه النتائج أيضا ، يمكن الاستنتاج ان البرنامج الارشادي قد أدى الى تحسين المهارات الكتابية لدى التلاميذ محل الدراسة، و قلل من مظاهر صعوبات الكتابة لديهم.

ثالثا: نتائج المقابلات البعدية مع معلمات تلاميذ العينة اللواتي كان عددهن 5 معلمات و كانت نتائج هذه المقابلات حسب الجدول رقم(12) كالتالي:

الجدول رقم (12)

البعد	الفئات التحليلية	وحدات التحليل	التكرار
المعرفة النظرية	اضطراب نمائي خاص لا علاقة له بضعف نسبة الذكاء و يحتاج الى طرق تدريس خاصة	تلميذ صعوبات التعلم يعاني من اضطرابات على مستوى الادراك او الانتباه او الذاكرة او الثلاثة معا يؤدي الى صعوبات على مستوى القراءة و الكتابة و الحساب(تلميذ صعوبات التعلم ماشي ضعيف في الذكاء بصح يحتاج طريقة مختلفة في الشرح)	5
التحديات الصفية	ابرز الصعوبات التي تواجهك كمعلم مع تلميذ يعاني من صعوبات تعلم	محاولة اختيار أنشطة مناسبة للتلميذ ذو الصعوبة تزامنا مع زملائه(ما انو مشكل الوقت يبقى قائم بصح نحاول كيفاه نختار لتلميذي أنشطة تخليه يندمج معانا بدون ما نخرج على هدف الحصة	3

		الحاجة الى التكوين في الميدان حول استراتجيات التعامل مع حالات ذوي صعوبات التعلم و الزامية وجود معلم متخصص (من خلال البرنامج فهمت انو لازم نعاود نبحث على طرق نقري بيها تلميذي لعندو صعوبات تعلم) (كاين أنشطة نقدر نعاون فيها التلميذة لعندي بادوات بسيطة لكن كاين دروس مستحيل نقدر نفهمها في جو القسم عندي لازم واحد يكون متخصص)	2
خصائص المتعلمين	ابرز الخصائص التي لاحظتها على تلميذك ذو صعوبات التعلم	قلب الحروف– حذف او إضافة اثناء القراءة – صعوبة في التهجئة– صعوبة تركيب جمل مفيدة مترابطة و كتابتها(تقريبا نفس الإجابات في المقابلة القبلية)	5

الدعم الاسري	دور الاسرة في رايك و مدى التواصل مع أولياء التلميذ ذو صعوبات التعلم	العلاقة بين المعلم و الاولياء علاقة شراكة (لازم طرف ما يلوم على الطرف و نخدموا لصالح التلميذ) محاولة إعطاء الاولياء طرق بسيطة لتدريس ابنهم ذو صعوبة التعلم(تواصلت مع ولية التلميذة و عطيتها كيفاش ادير قراءة موجهة في البيت و الحقيقة التلميذة ولات تشارك احسن يعني كون نواصلوا معاها احتمال كبير تتحسن) دور الاسرة مهم جدا في مساعدة التلميذ ذو صعوبات التعلم(ولات عندي رغبة اكبر به انسق مع الاولياء و نساعد تلميذي بالشي لنقدر)	5
الأثر التكويني بعد البرنامج	المعلومات الجديدة او المعدلة	اثر إيجابي للبرنامج التكويني المصغر (البرنامج خلاني نغير نظرتي ، فهمت انو التلميذ لعندو صعوبات قراءة و كتابة قادر يطور بشرط نوفرولو الطرق	5

		المناسبة و الجو المساعد على التعلم) (كنت مع الضغط أحيانا نعتبر هذي التلميذة حالة ميؤوس منها لكن الان فهمت اكثر انو لازم نلاحظ التفاصيل لتلقى فيها صعوبة و نخبر الإدارة به نحاولو نلقاو حل لانو التلميذة ليست كسولة ام مهملة)	

من خلال الجدول رقم (12) و الذي اظهر نتائج المقابلات البعدية مع معلمات تلاميذ العينة اللواتي كان عددهن 5 معلمات و بعد مقارنة هذه الإجابات مع نتائج الإجابات في المقابلات القبلية تبين ان هناك تطور معرفي واضح في الفهم العلمي لصعوبات التعلم ، و التمييز بينها و بين التأخر الدراسي مثلا يظهر ذلك من خلال بعد المعرفة النظرية.

بالنسبة لبعد التحديات الصفية تم ملاحظة الفرق من خلال التحول من شعور العجز في تدريس ذوي صعوبات التعلم الى المعرفة بوجود إمكانية لذلك رغم غياب الدعم المؤسساتي من خلال أدوات بديلة لتكييف الدروس مع ذوي صعوبات التعلم و التي تكون في متناول المعلم بالتأكيد مع الزامية ادراج عنصر المرافقة داخل مدارس التعليم العادي .

و قد اصبح المعلمون أيضا بعد البرنامج المصغر قادرين على التعرف اكثر على المظاهر السلوكية لذوي صعوبات القراءة و الكتابة إضافة للمعارف القبلية لهم حيث لم نسجل من خلال إجابات المقابلات البعدية تغير كبير على مستوى المعلومات المقدمة بالنسبة لبعد خصائص المتعلمين.

و بالنسبة لبعد الدعم الاسري سجلنا من خلال الإجابات البعدية خلق وعي جديد بدور المعلم كوسيط بين التلميذ و الاولياء و التحول من توجيه الاتهام و اللوم الى إرساء مفهوم الشراكة للعمل في صالح التلميذ ذو صعوبات التعلم.

و أخيرا من خلال بعد الأثر التكويني أظهرت النتائج البعدية ان جزء البرنامج المصغر الخاص بمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل القسم العادي ساهم في:

* تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة او تعديلها حول صعوبات التعلم.

*تطوير مهارات الملاحظة حول المظاهر السلوكية خاصة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة و الكتابة داخل القسم.

*رفع مستوى الوعي المهني في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

*تعزيز العلاقة التربوية مع الاسرة و دعم التواصل معها.

رابعا: مناقشة النتائج على ضوء تساؤلات الدراسة من خلال نتائج اختبار الفرضيات:

انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي مفاده:

ما فعالية البرنامج الارشادي التكويني في علاج بعض مشكلات التعلم المتعلقة بالقراءة و الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

و قد تفرع عن هذا التساؤل الرئيسي ثلاث تساؤلات فرعية:

- هل توجد فروق دالة احصائيا بين نتائج التلاميذ في الاختبار القبلي و البعدي في صعوبات القراءة؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين نتائج التلاميذ في الاختبار القبلي و البعدي في صعوبات الكتابة؟
- ما فعالية البرنامج التكويني المصغر في تطوير معلومات معلمي الأقسام العادية حول كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

و للإجابة عن هذه التساؤلات ، قمنا بوضع فرضية عامة و هي:

توجد فعالية للبرنامج الارشادي التكويني في علاج بعض مشكلات التعلم المتعلقة بالقراءة و الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

و قد انبثق عنها ثلاث فرضيات جزئية بالمطابقة مع الأسئلة الفرعية:

نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي لصعوبات القراءة و ذلك لصالح نتائج الاختبار البعدي.

البيانات الإحصائية:

الجدول رقم (13)

التلميذ	الدرجة في الاختبار القبلي	الدرجة في الاختبار البعدي	الفرق d= القبلي – البعدي
1	6	15	-9
2	8	17	-9
3	11	19	-8
4	5	10	-5
5	9	15	-6
6	7	13	-6
7	6	14	-8

حساب اختبار t لعينتين مرتبطتين:

1/ حساب متوسط الفروق:

$$\bar{d} = -51 / 7 \approx -7.29$$

2/ حساب انحراف الفروق عن المتوسط و تربيعها:

جدول رقم (14)

d	di − ¯d	(di − ¯d)^2
−9	−1.71	2.92
−9	−1.71	2.92
−8	−0.71	0.5
−5	2.29	5.24
−6	1.29	1.66
−6	1.29	1.66
−8	−0.71	0.5

مجموع القيم : $\sum(d_i - \bar{d})^2 = 15.40$

3/ حساب الانحراف المعياري للفروق:

بالتعويض في معادلة الانحراف المعياري $sd = \sqrt{(\sum(d_i - \bar{d})^2 / n-1)}$

$sd = \sqrt{(15.40 / 6)} \approx \sqrt{2.57} \approx 1.60$

4/ حساب قيمة t لعينتين مرتبطتين:

بالتعويض في معادلة t $t = |d / sd|$

$t = -7.29 / (1.60 / \sqrt{7}) \approx -7.29 / 0.60 \approx |-12.15|$

5/ إيجاد القيمة المجدولة:

تحديد مستوى الدلالة $\alpha=0.05$

حساب درجة الحرية لاختبار t لعينتين مرتبطتين: $df= n-1= 6$

و بالذهاب لجدول القيم الحرجة لاختبار t نجد ان القيمة المجدولة عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية 6 تساوي : 2.44

6/القرار الاحصائي:

بما ان قيمة t المحسوبة اكبر من قيمة t الجدولية **12.15 > 2.44** ، فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 و نقبل الفرضية البديلة H_1

7/ التفسير النهائي:

تدل نتائج اختبار t لعينتين مرتبطتين على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي لصعوبات القراءة، و ذلك لصالح نتائج الاختبار البعدي. مما يدل على فعالية البرنامج الارشادي التكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم.

***و منه الإجابة عن التساؤل الفرعي الأول الذي يخص صعوبات القراءة:**

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي لصعوبات القراءة، و ذلك لصالح نتائج الاختبار البعدي، مما يشير الى فعالية البرنامج الارشادي التكويني في تحسين أداء التلاميذ في مهارات القراءة و تقليص حدة الصعوبات المرتبطة بها.

نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي لصعوبات الكتابة و ذلك لصالح نتائج الاختبار البعدي.

البيانات الإحصائية:

الجدول رقم (15)

التلميذ	الدرجة في الاختبار القبلي	الدرجة في الاختبار البعدي	الفرق d= القبلي – البعدي
1	7	13	-6
2	8	15	-7
3	12	18	-6
4	7	12	-5
5	9	13	-4
6	6	12	-6
7	7	14	-7

حساب اختبار t لعينتين مرتبطتين:

1/ حساب متوسط الفروق:

$$\bar{d} = -41 / 7 \approx -5.86$$

2/ حساب انحراف الفروق عن المتوسط و تربيعها:

الجدول رقم (16)

d	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
-6	-0.14	0.02
-7	-1.14	1.3
-6	-0.14	0.02
-5	0.86	0.74
-4	1.86	3.46
-6	-0.14	0.02
-7	-1.14	1.3

مجموع القيم : $\sum(d_i - \bar{d})^2 = 6.86$

3/ حساب الانحراف المعياري للفروق:

بالتعويض في معادلة الانحراف المعياري $sd = \sqrt{(\sum(d_i - \bar{d})^2 / n-1)}$

$$sd = \sqrt{(6.68 / 6)} \approx \sqrt{1.143} \approx 1.07$$

4/ حساب قيمة t لعينتين مرتبطتين:

بالتعويض في معادلة t $t = |d / sd|$

$$t = -5.86 / (1.07 / \sqrt{7}) \approx -5.86 / 0.40 \approx |-14.65|$$

5/ إيجاد القيمة المجدولة:

تحديد مستوى الدلالة $\alpha=0.05$

حساب درجة الحرية لاختبار t لعينتين مرتبطتين: $df= n-1= 6$

و بالذهاب لجدول القيم الحرجة لاختبار t نجد ان القيمة المجدولة عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية 6 تساوي : 2.44

6/القرار الاحصائي:

بما ان قيمة t المحسوبة اكبر من قيمة t الجدولية **14.65 > 2.44** ، فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 و نقبل الفرضية البديلة H_1

7/ التفسير النهائي:

تدل نتائج اختبار t لعينتين مرتبطتين على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي لصعوبات الكتابة، و ذلك لصالح نتائج الاختبار البعدي. مما يدل على فعالية البرنامج الارشادي التكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم.

***و منه الإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني الذي يخص صعوبات الكتابة:**

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي لصعوبات الكتابة، و ذلك لصالح نتائج الاختبار البعدي، مما يشير الى فعالية البرنامج الارشادي التكويني في تحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ العينة.

نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة:

نص الفرضية:

يسهم البرنامج التكويني المصغر في تطوير معلومات معلمي الأقسام العادية حول كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أظهرت نتائج تحليل المقابلات البعدية تحسنا ملحوظا في معارف المعلمات المتعلقة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصة ذوي صعوبات القراءة و الكتابة داخل الأقسام العادية، و هو ما يعزى بوضوح الى اثر البرنامج التكويني المصغر . و قد برز هذا التحسن على مستوى الابعاد الرئيسية للمقابلة :

1/ بعد المعرفة النظرية:

أوضحت نتائج المقابلات البعدية ان جميع افراد العينة اصبحوا يعرفون صعوبات التعلم بعبارات اكثر دقة ، حيث أشاروا الى ان التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم قد يكون سليم الذكاء، و يواجه مشكلات في الادراك ، الانتباه ، الذاكرة مما يستدعي أساليب تدريس خاصة. ومن خلال هذه الإجابات يظهر تحسن استيعاب المعلمات لمفهوم صعوبات التعلم .

2/ بعد التحديات الصفية:

أظهرت إجابات المعلمات في المقابلات البعدية انتقالهن من التصور السلبي حول إمكانية تطور التلميذ ذو صعوبات التعلم الى تصور إيجابي تمثل في بداية اكتساب سلوك بيداغوجي قائم على العمل بمبدأ الفروقات الفردية و التدرج في إيصال المعلومات داخل الصف لذوي صعوبات التعلم رغم استمرار وجود التحديات الصفية ، حيث ادركن ان مواجهة هذه الأخيرة لا تتطلب تغيير الظروف العامة بقدر ما تتطلب تغيير الممارسات التربوية داخل القسم نفسه.

3/ بعد خصائص المتعلمين:

أظهرت نتائج المقابلات البعدية تطابقا الى حد كبير مع إجابات المقابلات القبلية ، الا ان هذا الثبات النسبي في الإجابات تحول من ملاحظات وصفية عامة الى مؤشرات تربوية قابلة للرصد أي ان طريقة فهم المعلمات لهذه الخصائص قد تغيرت من تفسيرها ككسل او اهمال الى صعوبات ترجح الاحتمالات الى ارتباطها بصعوبات نمائية.

4/ بعد الدعم الاسري:

أظهرت نتائج المقابلات البعدية تغيرا في إجابات المعلمات تجاه أولياء تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، فقد تحولت من موقف اللوم الى موقف تشاركي اكثر إيجابية حيث عبرت المعلمات عن أهمية بناء علاقة تعاون مع الاولياء لتحقيق مصلحة التلميذ ذو صعوبات التعلم.

5/ بعد الأثر التكويني:

على ضوء نتائج المقابلات البعدية ، يتضح ان البرنامج التكويني المصغر قد حقق اثرا إيجابيا و ملموسا في تطوير معارف و ممارسات المعلمات في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

***ومنه الإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث الذي يخص تطوير معلومات المعلمين:**

أظهر تحليل نتائج المقابلات القبلية و البعدية لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة محل الدراسة وجود تحسن ملحوظ في مستوى معارف المعلمين حول طرق التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على ان الجزء التكويني المصغر من البرنامج الارشادي التكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم حقق هدفه في رفع كفاءة المعلمات في هذا الجانب من مجال صعوبات التعلم.

بناء على النتائج المتوصل اليها في الإجابة عن التساؤلات الفرعية ، يمكن تأكيد فعالية البرنامج الارشادي التكويني في تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها. اذ ساهم بشكل واضح في تحسين مهارات القراءة و الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة الى تطوير وعي المعلمين و عليه ، فان الإجابات الإيجابية على التساؤلات الفرعية الثلاث تدعم و تؤكد صحة الفرضية العامة ، و تجيب بوضوح عن التساؤل الرئيسي للدراسة، مما يدل على نجاح البرنامج.

خامسا: مناقشة نتائج الفرضيات على ضوء الدراسات السابقة:

اسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق دالة احصائيا بين نتائج الاختبار القبلي و البعدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة ، لصالح نتائج الاختبار البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج الارشادي التكويني المطبق. كما أظهرت النتائج تطورا ملحوظا في مستوى معارف المعلمين بعد خضوعهم للجزء التكويني من البرنامج. و تتقاطع هذه النتائج مع ما توصلت اليه العديد من الدراسات السابقة التي تم استعراضها، سواء من حيث الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم او من حيث فعالية التدخلات التربوية و الارشادية.

ففيما يخص الفرضيتين الأولى و الثانية ، و اللتين تفيدان بوجود فروق دالة احصائيا لصالح نتائج الاختبار البعدي في صعوبات القراءة و الكتابة، فان النتيجة تتوافق مع ما أشار اليه كل من بولستر (1986) و الدبس(2000) و البرت تشارلز (2002) من ان صعوبات التعلم في هذه المهارات غالبا ما تعود الى خلل في العمليات النمائية كالإدراك و الانتباه و الذاكرة، رغم ان الأطفال المصابين بها يتمتعون بمستوى ذكاء عادي. كما اكدت دراسة منصوري عبد الحق(2014) و بلبكاي(2015) على أهمية التدخل المبكر في الطور الابتدائي للتقليل من حدة هذه الصعوبات.

اما فيما يخص الفرضية الثالثة المتعلقة بفعالية البرنامج التكويني المصغر في تطوير معلومات المعلمين، فقد اكدت النتائج فعالية هذا التدخل، و هو ما يتماشى مع نتائج دراسة محمد سالم(2006) التي ابرزت أهمية تدريب المعلمين على مهارات تشخيص و علاج صعوبات التعلم، و دورهم المحوري في تحسين الأداء الاكاديمي للتلاميذ. و قد دعمت ذلك أيضا الدراسات الأخرى التي ابرزت اثر البرامج الموجهة للمعلمين و التلاميذ معا، مثل دراسة عطاالله(2008) و محمد فؤاد حسنين(2015) و دعاء دويكات(2017)، و التي اكدت ان الجمع بين تدريب المعلم و تقديم الدعم الفردي للتلميذ يحقق نتائج علاجية إيجابية و فعالة.

و تظهر مجمل هذه الدراسات السابقة ان صعوبات القراءة و الكتابة ليست ناتجة عن ضعف عام في القدرات العقلية، بل تعود الى جوانب معرفية و ادراكية محددة ، مما يعزز من منطق استخدام برامج ارشادية تستهدف هذه الجوانب تحديدا . كما ان نتائج الدراسات التي اعتمدت على استراتيجيات متنوعة مثل التعلم بالأقران، التدريب على التفكير، التدريس الشامل، و التقنيات المحوسبة، كلها اشارت الى أهمية التكييف الفردي في طرق التدريس و التدخل.

و بناء على ما تقدم، يمكن التأكيد على ان نتائج دراستنا الحالية تتسق بدرجة كبيرة مع ما أوردته الادبيات السابقة، مما يعزز من مصداقية فرضياتها، و يؤكد على ان البرنامج الارشادي التكويني الذي تم تطبيقه يمثل استجابة علمية فعالة لاحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما يبرز أهمية الاستثمار في تدريب المعلمين و تأهيلهم كمدخل أساسي للنجاح في علاج تلك الصعوبات.

خلاصة الفصل خامس: عرض النتائج و مناقشتها

خلص هذا الفصل الى عرض مفصل لنتائج الدراسة التجريبية ، و التي هدفت الى قياس فعالية البرنامج الارشادي التكويني في علاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم والتي تعلقت بصعوبات القراءة والكتابة ، بالإضافة الى معرفة اثر الجزء التكويني من البرنامج على تطوير معلومات معلمي الأقسام العادية حول كيفية التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ.

و قد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي و البعدي في كل من صعوبات القراءة و صعوبات الكتابة و ذلك لصالح نتائج الاختبار البعدي ، مما يعكس فعالية البرنامج الارشادي في تحسين الأداء الاكاديمي لتلاميذ العينة. كما بينت نتائج المقابلات البعدية التي أجريت مع المعلمين تطورا ملحوظا في مستوى وعيهم و معارفهم التربوية، مما يدل على الأثر الإيجابي للتكوين المصغر على ممارساتهم التعليمية.

و في ضوء تحليل النتائج، تمت مناقشتها على أساس الفرضيات المقترحة ، و تبين ان الفرضيات الثلاث قد تم تأكيدها حيث أظهرت النتائج اتساقا مع ما توصلت اليه العديد من الدراسات السابقة ، سواء فيما يتعلق بأسباب صعوبات التعلم او بفعالية البرامج الارشادية و التكوينية في مواجهتها. و قد اثبتت الدراسة الحالية ان الجمع بين الدعم المباشر للتلميذ و التكوين الفعال للمعلم يمثل مدخلا ناجحا لعلاج هذه الصعوبات.

و بناء عليه ، تؤكد هذه النتائج أهمية التدخل المبكر و المنظم ، المعتمد على أساليب تربوية و ارشادية مدروسة، في تحسين فرص النجاح المدرسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم،كما تسلط الضوء على الدور المركزي للمعلم في تحقيق هذا الهدف ، اذا ما توفر له التكوين و الدعم المناسبين

خاتمة:

في ختام هذه الاطروحة، التي تناولت موضوع فعالية برنامج ارشادي تكويني في علاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم و التي تعلقت تحديدا بصعوبات القراءة و صعوبات الكتابة، يمكننا القول ان هذه الدراسة قد سعت الى تقديم استجابة علمية و تربوية لواحدة من ابرز التحديات التي تواجه المنظومة التعليمية في الجزائر، لاسيما في الطور الابتدائي، حيث تبرز صعوبات التعلم كعائق مبكر امام التحصيل الدراسي السليم.

و قد تم تصميم برنامج مزدوج الابعاد شمل شقا ارشاديا موجها للتلاميذ ، و شقا تكوينيا موجها لمعلمي الأقسام العادية، و ذلك انطلاقا من قناعة راسخة بان علاج صعوبات التعلم يتطلب تدخلا شاملا يراعي حاجات التلميذ و يدعم في الوقت ذاته قدرات المعلم.

أظهرت نتائج الدراسة التجريبية فعالية هذا البرنامج في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة و الكتابة، و هو ما تم تأكيده من خلال الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين نتائج الاختبارات القبلية و البعدية. كما بينت نتائج المقابلات مع المعلمين تطورا في وعيهم التربوي و مهاراتهم في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ما يعكس الأثر الإيجابي للجزء التكويني من البرنامج.

و قد تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الاطار النظري و الدراسات السابقة، ليتبين ان ما توصلت اليه الدراسة يتماشى مع ما أكدته الادبيات العلمية من ان صعوبات القراءة و الكتابة ترتبط بجوانب نمائية و معرفية قابلة للتدخل، و ان التكوين الممنهج للمعلمين يمثل ركيزة أساسية في إنجاح أي مقاربة ارشادية–علاجية.

و في ضوء ذلك توصي الدراسة بضرورة تبني مثل هذه البرامج الارشادية و التكوينية داخل المؤسسات التربوية، و توفير التكوين المستمر للمعلمين في مجال صعوبات التعلم، الى جانب ادراج استراتجيات تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

كما تقترح الدراسة فتح مجالات بحثية مستقبلية تهتم بتقييم فعالية برامج مماثلة في معالجة صعوبات أخرى، او في اطوار دراسية مختلفة، بما يسهم في بناء منظومة تعليمية اكثر شمولا و عدالة.

و بذلك تكون هذه الاطروحة قد ساهمت في حدود امكانياتها في تسليط الضوء على أهمية التدخل المزدوج (الارشادي و التكويني) في علاج صعوبات التعلم، مع الامل ان تشكل منطلقا لأعمال أخرى تعمق الطرح و تطوره.

قائمة المراجع

1-المراجع العربية:

أولا / الكتب:

1-الحياني، عاصم محمود. (1989).الارشاد التربوي و النفسي. جامعة الموصل مطابع التعليم العالي: وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

2-الخطيب، جمال. (1994). تعديل السلوك الإنساني.(ط3).عمان الأردن: المطابع التعاونية.

3-الشناوي، محمد محروس. (1994). نظريات الارشاد و العلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر.

4-السيد، عبد الحميد سليمان. (2003). صعوبات التعلم و الادراك البصري:تشخيص و علاج.(ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

5-اللبودي، منى. (2005). صعوبات القراءة و الكتابة:تشخيصها و استراتيجيات علاجها. (ط1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

6-الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

7-القاعود، يوسف. (2016). أساليب الارشاد النفسي و التربوي المعاصر. عمان: دار المناهج.

8-أبو حطب، صادق، فؤاد، امل. (2001). التوجيه و الارشاد النفسي: اسسه النظرية و تطبيقاته. (ط3). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

9-الشامي، علي. (2021). مدخل الى الارشاد النفسي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

10-بلطجي، لمى. (2010). صعوبة القراءة (الديسليكسيا): تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها. (ط1).لبنان: دار العلم للملايين.

11-بدير، كريمان. (2006). التعلم الإيجابي و صعوبات التعلم. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

12-جبايب، علي. (2010). صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. فلسطين: جامعة النجاح كلية العلوم التربوية.

13-درويش أبو عطية، سهام. (1988). مبادئ الارشاد النفسي. الكويت: دار القلم للنشر و التوزيع.

14-زهران، حامد. (1980). التوجيه و الارشاد النفسي. (ط2). القاهرة: عالم الكتب.

15-زهران، حامد. (2003). التوجيه و الارشاد النفسي. (ط5). القاهرة: عالم الكتب.

16-زهران، حامد. (2005). الارشاد النفسي و التوجيه التربوي. القاهرة: عالم الكتب.

17-سالم، مروة. (2012). صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية و اللامعرفية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

18-سليمان، امين. (2014). المخ البشري و صعوبات التعلم لدى الأطفال. (ط1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

19-عبد الله الخطيب،عاكف. (2009). غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة: دليل علمي لمعلمي صعوبات التعلم. (ط1). اربد: عالم الكتب الحديث.

20-عميرة، صلاح. (2005). صعوبات تعلم القراءة و الكتابة.(ط1). عمان: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

21-عكاشة، احمد. (2012). مدخل الى علم النفس التربوي. بيروت: دار الفكر العربي.

22-عبد الرحمان، سامي. (2018). أساليب الارشاد النفسي و التربوي. عمان: دار السيرة للنشر.

23-عبد المعطي، محمد. (2020). البرامج الارشادية في المدارس: أسس و تطبيقات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

24-عبد الحميد، سعيد. (2019). الارشاد التربوي في المدارس. بيروت: دار النهضة العربية

25-عبد الله جمال، محمد. (2010). أسس الارشاد النفسي و التربوي. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

26-عسكر، عبد العزيز. (2012). أسس و مهارات الارشاد النفسي. (ط2). عمان: دار الميسرة.

27-كامل، محمد علي. (1996). سيكولوجية الفئات الخاصة. مصر: كلية التربية جامعة طنطا.

28-كيرك، كالفنت. (1988). صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية: ترجمة زيدان السرطاوي و عبد العزيز السرطاوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

29-مبدر جاسم، شاكر. (1990). نظم التوجيه المهني و الارشاد التربوي المقارن. جامعة بغداد: وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

30-ماهر، مهدي، داود، مجيد. (1991). اساسيات في طرائق التدريس العامة. الموصل: جامعة الموصل.

31-منصور، طلعت. (2010). الارشاد النفسي: أسس و تقنيات. القاهرة: دار الفكر العربي.

32-هارجروف، بوتيت، ليندا، جيمس. (1988). التقييم في التربية الخاصة: التقويم التربوي: ترجمة عبد العزيز السرطاوي و زيدان السرطاوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

ثانيا/ المجلات:

1-الدريج، محمد. (2020). هندسة التكوين الأساسي للمدرسين و تمهين التعليم. منشورات مجلة كراسات تربوية. (ج1). الرباط.

2-الدوسري، صالح جاسم. (1985). الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج الارشاد و التوجيه. مجلة رسالة الخليج العربي. الرياض.

3-كامل، مصطفى. (1988). علاقة الأسلوب المعرفي و مستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة. (ع9). القاهرة: الصدر لخدمات الطباعة.

ثالثا/الرسائل الجامعية:

1/الحراحشة، سالم. (2001). تقويم الكفاءة المهنية للمرشدين التربويين الأردنيين في المقابلة الارشادية في ضوء نظريات الارشاد و برامج التدريب. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية: بغداد.

2-دويدار، نهاد. (1999). الصفة النفسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة و الأطفال المتأخرين دراسيا. (رسالة ماجيستر). كلية التربية بني سويف: القاهرة.

3-عربيات، احمد. (2001). بناء برنامج ارشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية: جامعة المستنصرية.

2-المراجع الأجنبية:

1. Argyle, M. (1983). The contribution of social interaction to social skill training: In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), Social competence. New York: Guilford.

2. Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. Psychotherapy: Theory, Research and Practice.

3. Charleffant, J. & King, F. (1976). An approach to operationalizing the definition of learning disabilities (Vol. 9).

4. Conte, R. & Andrews, J. (1993). Social skills in the context of learning disability definitions: A reply to Kavale and Forness. Learning Disabilities (Vol. 26).

5. Carnine, D. and al. (1990). Direct Instruction Reading (3rd ed.). Merrill: Columbus.

6. Corsini, R. J. & Wedding, D. (2000). Current Psychotherapies. (6th ed.). Itasca: F. E. Peacock.

7. Combs, A. and L. (1969). Florida Studies in the Helping Professions. Gainesville: University of Florida Press.

8. Cashwell, S. and al. (2003). Effect of client and counselor ethnicity on preference for counselor. Journal of Counseling and Development.

9. Cormier, L. and Hackney, H. (1993). The professional counselor: A process guide to helping. (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

10. Dinkmeyer, D. and Losoncy, L. E. (1980). The encouragement book: Becoming a positive person. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

11. Eric, D. F. (w.y) .Learning Disabilities: An LD in Depth. Beginning Reading and Phonological Awareness for Students with Learning Disabilities.

12. Egan, G. (2002). The Skilled Helper: A model for systematic helping and interpersonal relating. (7th ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.

13. Fletcher, J. and Foorman, B. (1994). Issues in definition and measurement of learning disabilities: The need for early intervention. INGR (Yon Ed). Frames of reference for the assessment of learning disabilities. Baltimore: Paul Brookes.

14. Gearheart, B. and Weishahn, M. (1980). The handicapped student in regular classrooms. (2nd ed.). Toronto, London: C.V. Mosby Company.

15. Gresham, F. and Elliot, S. (1989). Social skills deficits and learning disabilities. Learning Disabilities. (Vol. 20).

16. Gazda, G. and al. (1979). Human relations development: A manual for educators. Boston: Allyn and Bacon.

17. Gelso, C. and Carter, J. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. The Counseling Psychologist.

18. Good, T. and al. (1973). Effects of teacher sex, student sex and student achievement on class room interaction. Journal of Educational Psychology (Vol. 65).

19.Harris, A., & Sipay, E. (1983). How to increase reading disability: A guide to development of mental and remedial methods (9th ed.). New York: Longmans.

20. Hammill, D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus of learning disabilities. (Vol. 23).

21. Jimerson,s. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implication for practice in the 21st century. School psychology Review .

22. Kaval, K., et al. (1987). Handbook of learning disabilities: Dimensions and diagnosis (Vol. 1). London: Little Brown and Company.

23. Kolligian. (1987). Handbook of special education in America. University of Virginia.

24. Kottler, J., & Brown, R. (2000). Introduction to therapeutic counseling (4th ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.

25. Kivlighan, D. (1990). Relation between counselor's use of intentions and client's perception of working alliance. Journal of Counseling Psychology.

26. Little, I., & Chapman, I. (1955). Developmental guidance in the secondary school.

27. Lindgren, H., & Suter, W. (1985). Educational psychology in the classroom (7th ed.). California: CDE Publishing Company.

28. McKnight, T. (1982). The learning disabilities myth. American Journal of Educational Psychology, Vol. 16(4).

29. Norman, C., & Zigmond, N. (1980). Characteristics of children labeled and served as learning disabled in school systems. AFFILIATED with Child Service Demonstration Centers of Learning Disabilities (Vol. 13).

30. NICHD's Program in Learning Disabilities. (2003). Why children succeed or fail at reading: Research from NICHD's Program in Learning Disabilities. Retrieved from http://www.idonline.org/ld_indepth/reading/...

31. Nystul, M. (1979). Integrating current psychotherapies into Adlerian psychotherapy. The Individual Psychologist.

32. Nystul, M. (1979). Three levels of counseling relationships. The School Counselor.

33. Nathan, P., & Harris, S. (1980). Psychopathology and society (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

34. Okun, B. (2002). Effective helping: Interviewing and counseling techniques (6th ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.

35. O'Shaughnessy, T., & Swanson, L. (1989). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? Selective meta-analysis of the literature. Learning Disability Quarterly (Vol. 21).

36. Peters, H., & Farwell, C. (1959). Guidance: An introduction.

37. Paisley, P. (2003). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. Professional School Counseling.

38. Patterson, C. (1986). Theories of counseling. New York: Harper and Row.

39. Quintana, S., & Holahan, W. (1992). Termination in short-term counseling: Comparison of successful and unsuccessful cases. Journal of Counseling Psychology, (Vol. 39).

40.Raskin,N and Rogers,c.(2005). Person-centered therapy. INR,J. corsini and D.wedding (Eds), curtent psychotherapies.(7th ed). Itasca II:F.E peacock.

41.Siegel,L.(1988). Definitional and theoretical issues and research and learning disabilities. J. learning disabilities. (vol.21).

42.Smith,R and Nelsworth.J. (1975). The exceptional child: a functional approach. New york: macgrow-hillbook company.

43.Shilling,L. (1984). Prespectives on counseling theories prentice. New jersey: hall, Inc.

44.Wieder holt,J. (1978). Adolescents with learning disabilities: the problem in perspective. Boston : Houghton Mifflin company.

45.Wright.G. (1970). Relationship between teachers and pupil achievement in three experimental elementary science lessons. American educational research journal. (vol.7).

46.Willingham,W and Cole, N. (1997). Gender and fair assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

الملاحق

الملحق(01)

رخص دخول المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة(02) لولاية عنابة:

*المدرسة الابتدائية مريم سعدان

*المدرسة الابتدائية العقيد عميروش

*المدرسة الابتدائية حسن ابن الهيثم

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 20 اوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية

نيابة العمادة لما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

قسم علم النفس

سكيكدة في:

الى السيد(ة) المحترم(ة):

في اطار التجارب الميدانية للبحث العلمي التي يقوم بها طلبة الدكتوراه في المؤسسات العمومية و الخاصة من اجل التدريب و اكتشاف الميدان و انجاز البحوث العلمية، فإننا نرجو من سيادتكم الموافقة على دخول الطالبة الى مؤسستكم

الاسم و اللقب: سلمى بن خليف

التخصص: علم النفس المدرسي

المستوى: السنة الرابعة دكتوراه

عنوان الاطروحة: فعالية برنامج ارشادي تكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم

مدة التجربة: 2023/12/01 الى غاية 2024/05/01

و اننا واثقون انكم لن تدخروا جهدا في تقديم المساعدات الكافية للطالبة في مهمتها التربوية و العلمية.

شاكرين لكم حسن تفهمكم و تعاونكم.

المشرف

الدكتور بوعطيط سفيان
Dr BOUATTIT Soffane
Département de Psychologie
Université 20 Août 55 - Skikda

رئيس القسم

مدير المؤسسة المستقبلة

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 20 اوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية

نيابة العمادة لما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

قسم علم النفس

سكيكدة في:

الى السيد(ة) المحترم(ة):

في اطار التجارب الميدانية للبحث العلمي التي يقوم بها طلبة الدكتوراه في المؤسسات العمومية و الخاصة من اجل التدريب و اكتشاف الميدان و انجاز البحوث العلمية، فإننا نرجو من سيادتكم الموافقة على دخول الطالبة الى مؤسستكم.

الاسم و اللقب: سلمى بن خليف

التخصص: علم النفس المدرسي

المستوى: السنة الرابعة دكتوراه

عنوان الاطروحة: فعالية برنامج ارشادي تكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم

مدة التجربة: 2023/12/01 الى غاية 2024/05/01

و اننا واثقون انكم لن تدخروا جهدا في تقديم المساعدات الكافية للطالبة في مهمتها التربوية و العلمية.

شاكرين لكم حسن تفهمكم و تعاونكم.

المشرف

الدكتورة بوعطيط

Dr BOUATTIT Sofiane

Département de Psychologie

Université 20 Août 55 - Skikda

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس

مدير المؤسسة المستقبلة

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 20 اوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية

نيابة العمادة لما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

قسم علم النفس

سكيكدة في:

الى السيد(ة) المحترم(ة):

في اطار التجارب الميدانية للبحث العلمي التي يقوم بها طلبة الدكتوراه في المؤسسات العمومية و الخاصة من اجل التدريب و اكتشاف الميدان و انجاز البحوث العلمية، فإننا نرجو من سيادتكم الموافقة على دخول الطالبة الى مؤسستكم.

الاسم و اللقب: سلمى بن خليف

التخصص: علم النفس المدرسي

المستوى: السنة الرابعة دكتوراه

عنوان الاطروحة: فعالية برنامج ارشادي تكويني لعلاج بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم

مدة التجربة: 2023/12/01 الى غاية 2024/05/01

و اننا واثقون انكم لن تدخروا جهدا في تقديم المساعدات الكافية للطالبة في مهمتها التربوية و العلمية.

شاكرين لكم حسن تفهمكم و تعاونكم.

المشرف

الدكتور: بوعطيط

Dr BOUATTIT Soltane

Département de Psychologie

Université 20 Août 55 - Skikda

رئيس القسم

مدير المؤسسة المستقبلة

2024/01/09

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية عنابة
مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف
رقم: 221 /م.ت.ت/2024
البريد الالكتروني s.f.bona23 @gmail.com

عنابة في : 2024/01/14
مدير التربيـــة
إلـــى

السيد / مدير المدرسة الابتدائية
العقيد عميروش

الموضوع: **رخصة دخول إلى المؤسسة.**

المرجـــع: مراسلة جامعة 20اوت 1955 - سكيكدة - **كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية.**
- قسم علم النفس

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعـلاه ، يشرفنـــي أن انهي إلى علمكم بالموافقة للطالبة **سلمى بن خليف** بالدخول إلى مؤسستكم من أجل اجراء البحث الميداني.

و عليه فالمطلوب منكم تمكين المعنية بما يساعدها لهذا البحث في حدود ما يسمح به القانون.

ع/مدير التربية ومفوض
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
ح. بـــوذراع

ملاحظة : - تسهيل مهمة الطالبة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية عنابة
مصلحة التكوين والتفتيش والأرشيف
رقم:.....3192/ م . ت . ت /2024

عنابة في : 2024/10/22

مدير التربيـــة

إلـى

السيد(ة)مدير(ة)المدارس الابتدائية

مريم سعدان - إليزا

s.f.bona23 @0gmail.com

الموضوع: **رخصة دخول إلى المؤسسة.**

المرجـــع: مراسلة جامعة 20اوت 1955 - سكيكدة - **كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية.**

- قسم علم النفس.

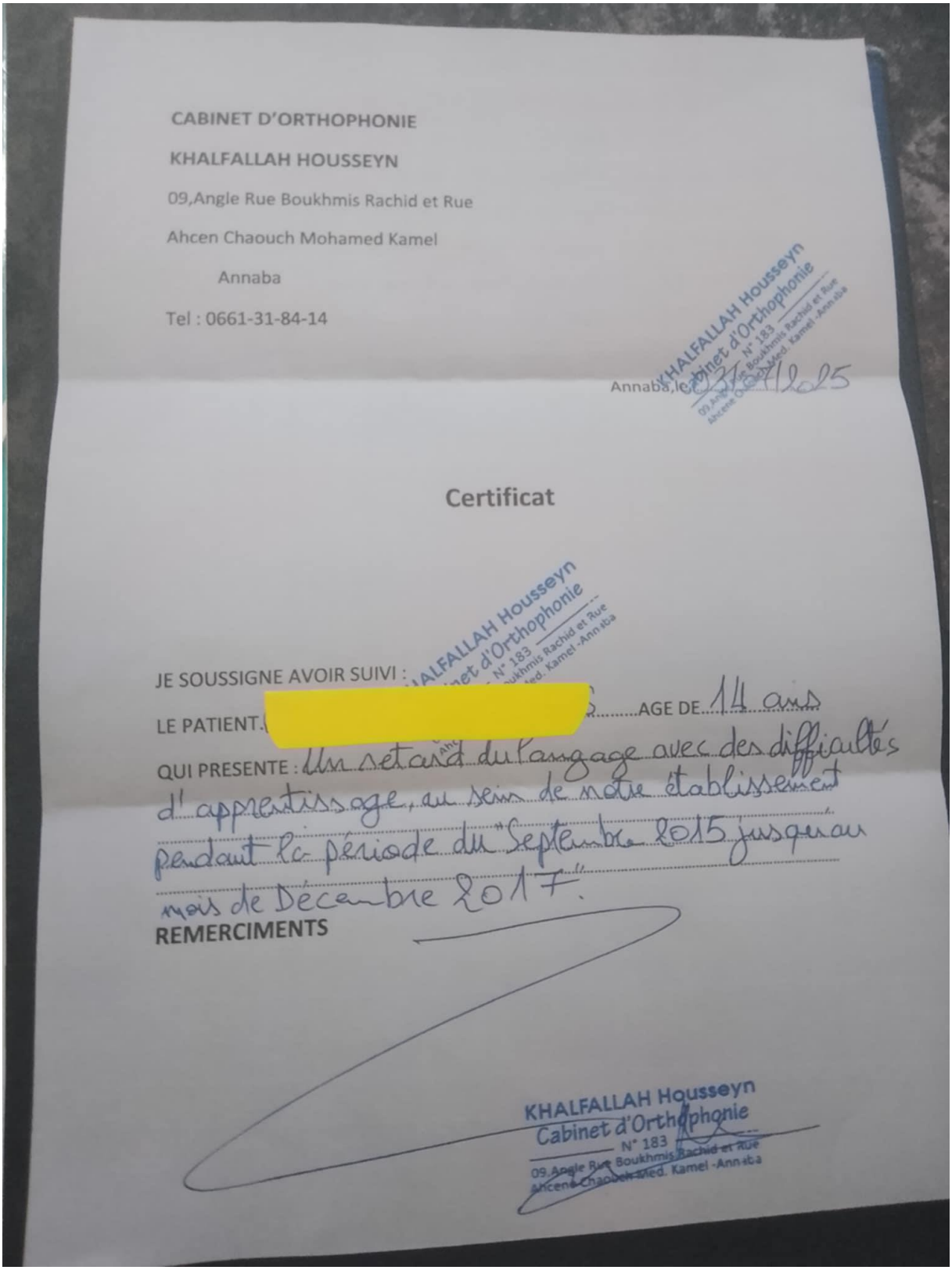
بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعـلاه ، يشرفنـي أن انهي إلى علمكم بالموافقة للطالبة **سلمى بن خليف** بالدخول إلى مؤسستكم من أجل اجراء البحث الميداني.

و عليه فالمطلوب منكم تمكين المعنية بما يساعدها لهذا البحث في حدود ما يسمح به القانون.

ملاحظة : - تسهيل مهمة الطالبة .

الملحق(02)

نموذج وثيقة المتابعة الأرطفونية



CABINET D'ORTHOPHONIE

KHALFALLAH HOUSSEYN

09,Angle Rue Boukhmis Rachid et Rue

Ahcen Chaouch Mohamed Kamel

Annaba

Tel : 0661-31-84-14

KHALFALLAH Housseyn
Cabinet d'Orthophonie
N° 183
09, Angle Rue Boukhmis Rachid et Rue
Ahcen Chaouch Med. Kamel -Annaba

Annaba,le 07/12/25

Certificat

KHALFALLAH Housseyn
Cabinet d'Orthophonie
N° 183
09, Angle Rue Boukhmis Rachid et Rue
Ahcen Chaouch Med. Kamel -Annaba

JE SOUSSIGNE AVOIR SUIVI :

LE PATIENT : [redacted] AGE DE 14 ans

QUI PRESENTE : Un retard du langage avec des difficultés d'apprentissage, au sein de notre établissement pendant la période du "Septembre 2015 jusqu'au mois de Décembre 2017."

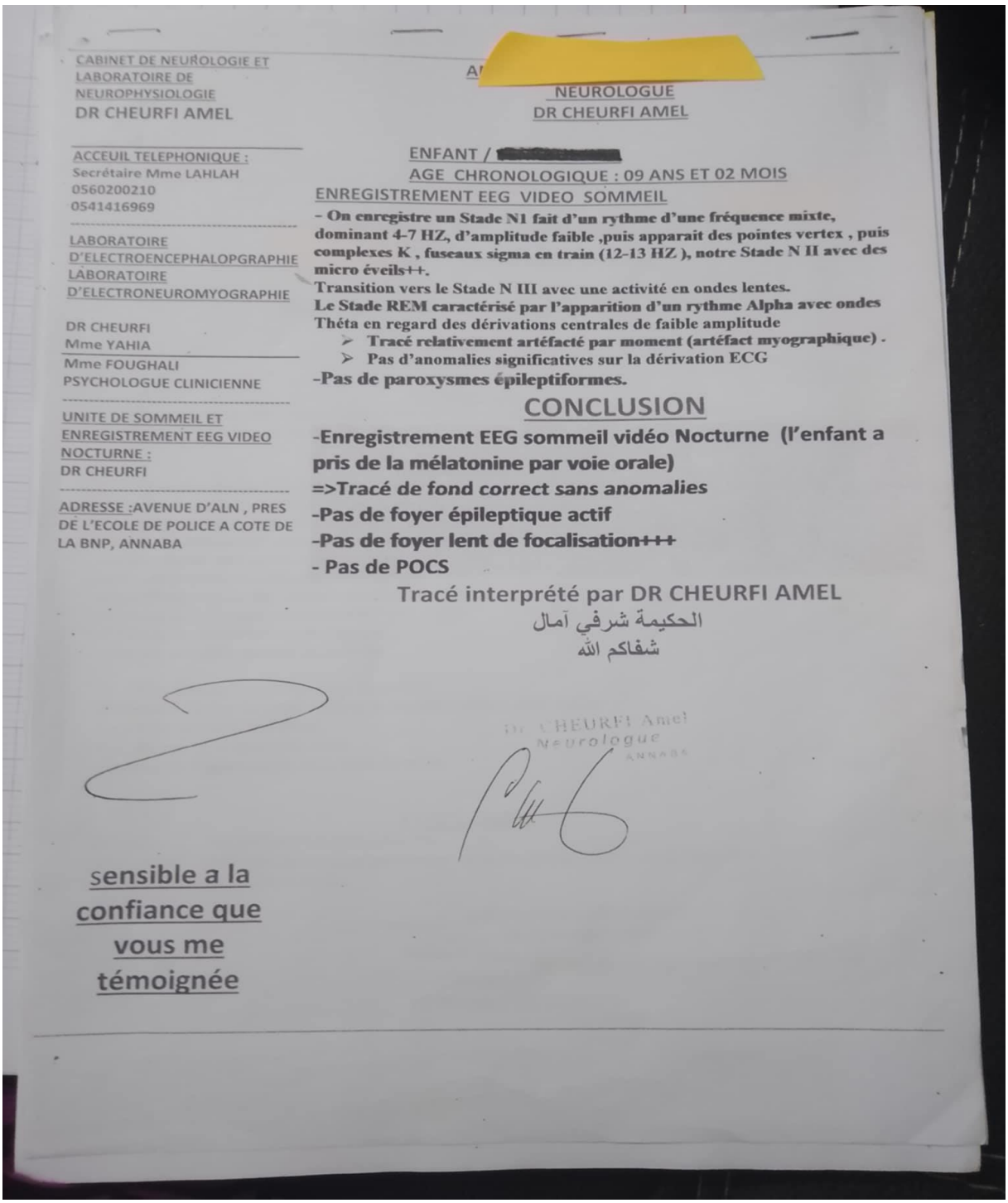
REMERCIMENTS

KHALFALLAH Housseyn
Cabinet d'Orthophonie
N° 183
09 Angle Rue Boukhmis Rachid et Rue
Ahcen Chaouch Med. Kamel -Annaba

الملحق(03)

نموذج عن التقارير الطبية لأحد أفراد العينة

التقرير الطبي(01)



CABINET DE NEUROLOGIE ET LABORATOIRE DE NEUROPHYSIOLOGIE
DR CHEURFI AMEL

ACCEUIL TELEPHONIQUE :
Secrétaire Mme LAHLAH
0560200210
0541416969

LABORATOIRE D'ELECTROENCEPHALOPGRAPHIE
LABORATOIRE D'ELECTRONEUROMYOGRAPHIE

DR CHEURFI
Mme YAHIA
Mme FOUGHALI
PSYCHOLOGUE CLINICIENNE

UNITE DE SOMMEIL ET ENREGISTREMENT EEG VIDEO NOCTURNE :
DR CHEURFI

ADRESSE :AVENUE D'ALN , PRES DE L'ECOLE DE POLICE A COTE DE LA BNP, ANNABA

[redacted]
NEUROLOGUE
DR CHEURFI AMEL

ENFANT / [redacted]
AGE CHRONOLOGIQUE : 09 ANS ET 02 MOIS
ENREGISTREMENT EEG VIDEO SOMMEIL

- On enregistre un Stade N1 fait d'un rythme d'une fréquence mixte, dominant 4-7 HZ, d'amplitude faible ,puis apparait des pointes vertex , puis complexes K , fuseaux sigma en train (12-13 HZ), notre Stade N II avec des micro éveils++.
Transition vers le Stade N III avec une activité en ondes lentes.
Le Stade REM caractérisé par l'apparition d'un rythme Alpha avec ondes Théta en regard des dérivations centrales de faible amplitude

- **Tracé relativement artéfacté par moment (artéfact myographique) .**
- **Pas d'anomalies significatives sur la dérivation ECG**

-Pas de paroxysmes épileptiformes.

CONCLUSION

-Enregistrement EEG sommeil vidéo Nocturne (l'enfant a pris de la mélatonine par voie orale)
=>*Tracé de fond correct sans anomalies*
-Pas de foyer épileptique actif
-Pas de foyer lent de focalisation+++
- Pas de POCS

Tracé interprété par DR CHEURFI AMEL
الحكيمة شرفي آمال
شفاكم الله

Dr CHEURFI Amel
Neurologue
ANNABA

sensible a la confiance que vous me témoignée

ترجمة التقرير الطبي (01):

طبيبة الأعصاب

الدكتورة شرفي أمال

تسجيل تخطيط الدماغ بالفيديو أثناء النوم(EEG)

-تم تسجيل مرحلة النوم N1 التي تتميز بإيقاع بتردد مختلط، يغلب عليه تردد 7-4 هرتز، وبسعة منخفضة، ثم ظهرت قممvertex ، تليها مركباتK ، وأمواج مغزلية من نوع sigma بتردد 13-12 هرتز، تليها مرحلة النوم N2 مع حالات استيقاظ دقيقة متكررة.(micro éveils++)

-انتقال إلى المرحلة N3 مع نشاط في أمواج بطيئة.

-مرحلة النوم الحالم (REM) تميزت بظهور إيقاع من نوع ألفا مع أمواج ثيتا في المشتقات المركزية بسعة ضعيفة.

✓التسجيل تأثر أحيانًا ببعض التشويش العضلي (القطعة مشوشة بسبب حركة عضلية).

✓لا توجد أي شذوذات مهمة على المشتقة القلبية.(ECG)

✓لا توجد نوبات نمطية صرعية أثناء النوم.

الاستنتاج:

-تسجيل تخطيط الدماغ بالفيديو أثناء النوم الليلي) تم إعطاء الطفل الميلاتونين عن طريق الفم.(

-الإشارة القاعدية سليمة وخالية من الشذوذات.

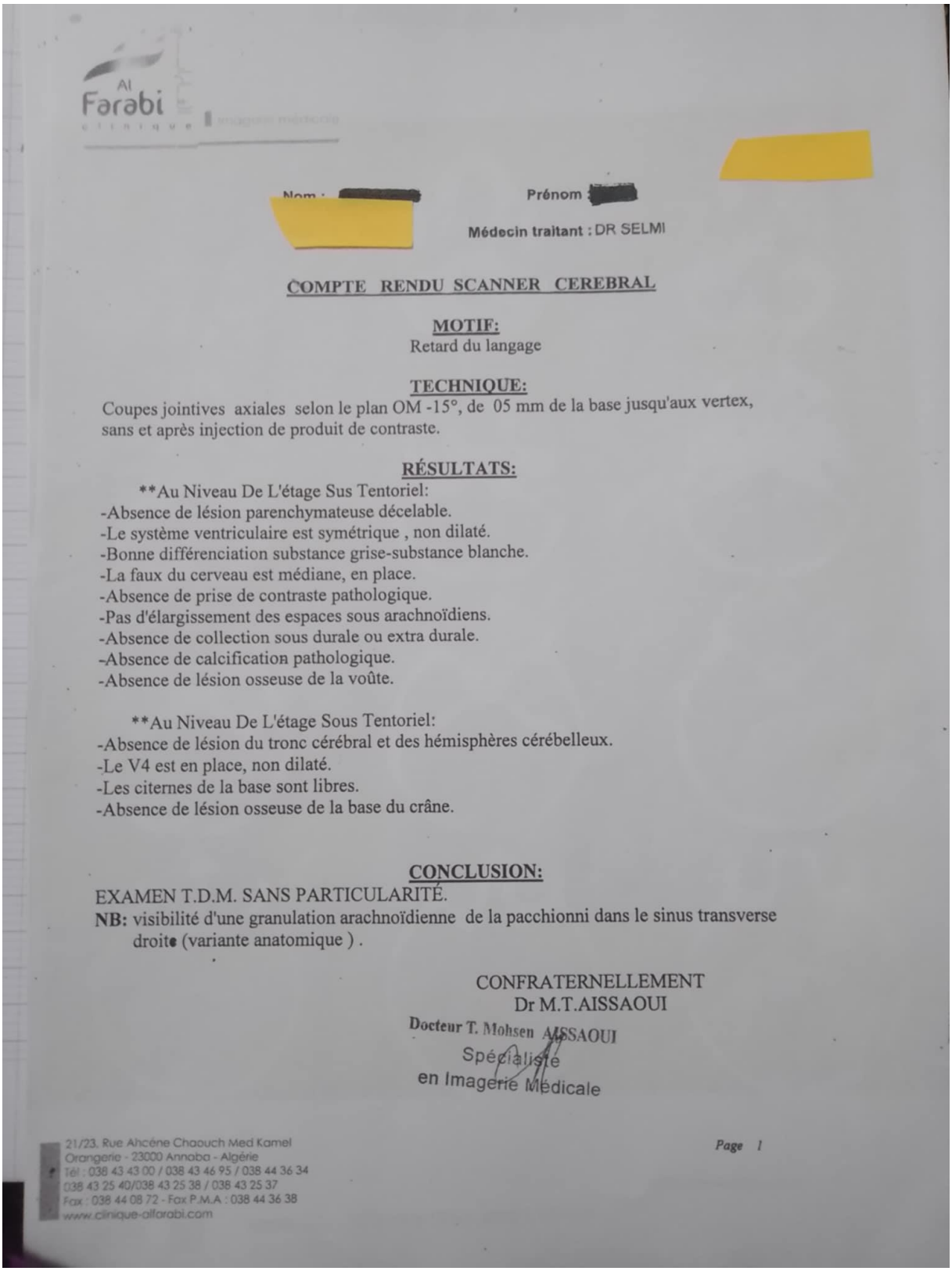
-لا وجود لبؤرة صرعية نشطة.

-لا وجود لبؤرة بطيئة موضّعة.(+++)

-لا وجود لموجات بطيئة بعد النوبات.(POCS)

تم تفسير التخطيط من طرف الدكتورة شرفي أمال

تقرير طبي (02):



Al Farabi
clinique imagerie médicale

Nom : [redacted] Prénom : [redacted]

Médecin traitant : DR SELMI

COMPTE RENDU SCANNER CEREBRAL

MOTIF:
Retard du langage

TECHNIQUE:
Coupes jointives axiales selon le plan OM -15°, de 05 mm de la base jusqu'aux vertex, sans et après injection de produit de contraste.

RÉSULTATS:

**Au Niveau De L'étage Sus Tentoriel:
-Absence de lésion parenchymateuse décelable.
-Le système ventriculaire est symétrique , non dilaté.
-Bonne différenciation substance grise-substance blanche.
-La faux du cerveau est médiane, en place.
-Absence de prise de contraste pathologique.
-Pas d'élargissement des espaces sous arachnoïdiens.
-Absence de collection sous durale ou extra durale.
-Absence de calcification pathologique.
-Absence de lésion osseuse de la voûte.

**Au Niveau De L'étage Sous Tentoriel:
-Absence de lésion du tronc cérébral et des hémisphères cérébelleux.
-Le V4 est en place, non dilaté.
-Les citernes de la base sont libres.
-Absence de lésion osseuse de la base du crâne.

CONCLUSION:
EXAMEN T.D.M. SANS PARTICULARITÉ.
NB: visibilité d'une granulation arachnoïdienne de la pacchionni dans le sinus transverse droite (variante anatomique) .

CONFRATERNELLEMENT
Dr M.T.AISSAOUI

Docteur T. Mohsen AISSAOUI
Spécialiste
en Imagerie Médicale

21/23, Rue Ahcène Chaouch Med Kamel
Orangerie - 23000 Annaba - Algérie
Tél : 038 43 43 00 / 038 43 46 95 / 038 44 36 34
038 43 25 40/038 43 25 38 / 038 43 25 37
Fax : 038 44 08 72 - Fax P.M.A : 038 44 36 38
www.clinique-alfarabi.com

Page 1

ترجمة التقرير الطبي (02):

تقرير الفحص بالأشعة المقطعية للدماغ

التقنية:

صور مقطعية محورية وفقًا للمستوى°OM–15 ، بسُمك 5 مم، من قاعدة الجمجمة إلى قمتها، بدون ومع حقن مادة تباين.

النتائج:

على مستوى ما فوق الخيمة المخيخية:

–لا توجد آفات في نسيج الدماغ يمكن ملاحظتها.

–النظام البطيني متماثل وغير متوسّع.

–تمييز جيد بين المادة الرمادية والبيضاء.

–المنجل الدماغي في مكانه ووسيط.

–لا يوجد امتصاص غير طبيعي لمادة التباين.

–لا يوجد توسّع في الفراغات تحت العنكبوتية.

–لا توجد تجمعات فوق الجافية أو تحت الجافية.

–لا توجد تكلسات غير طبيعية.

–لا توجد آفات عظمية في قبة الجمجمة.

على مستوى ما تحت الخيمة المخيخية:

–لا توجد آفات في جذع الدماغ أو نصفي الكرة المخيخيين.

-البطين الرابع في مكانه وغير متوسّع.

-الصهاريج القاعدية حرة.

-لا توجد آفات عظمية في قاعدة الجمجمة.

الاستنتاج:

الفحص بالأشعة المقطعية طبيعي ولا يُظهر أي خصوصيات.

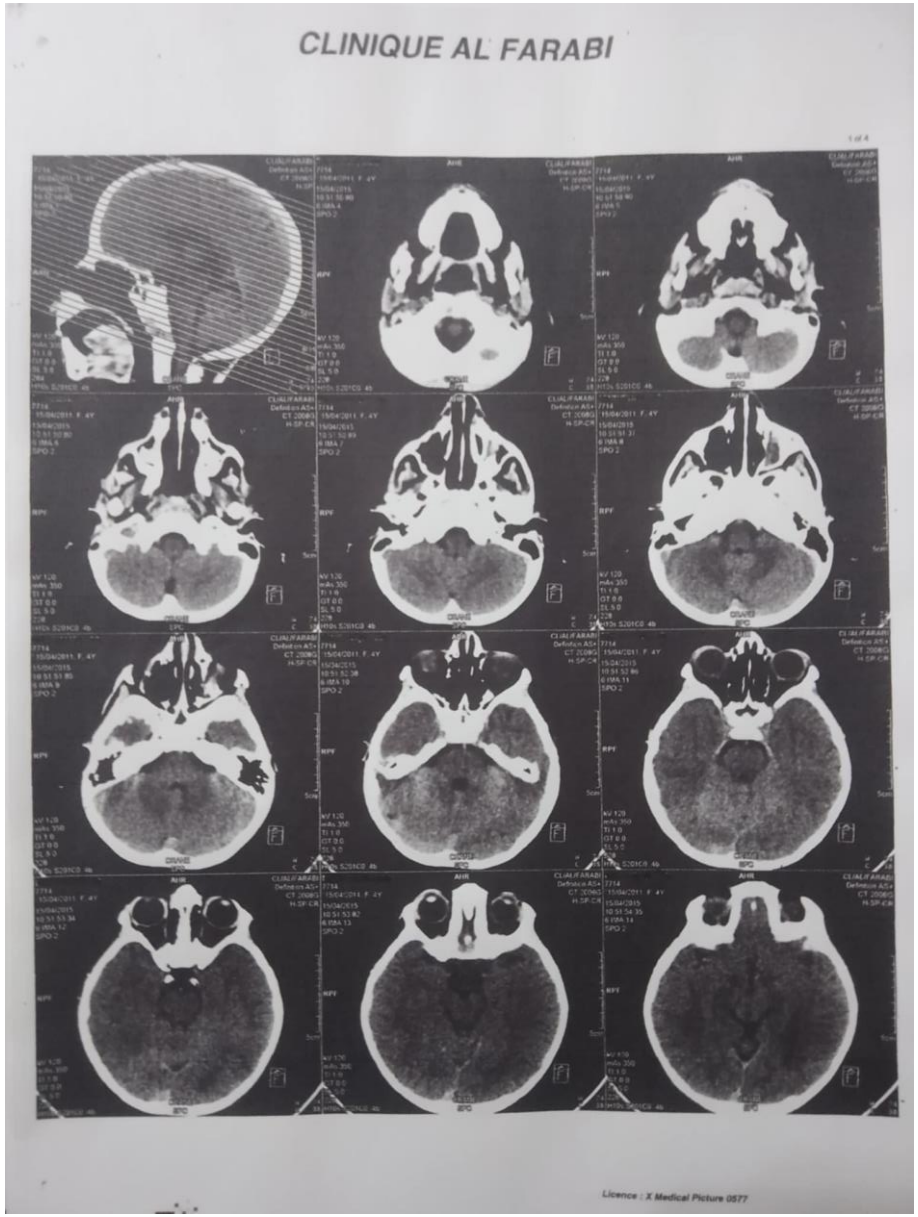
ملاحظة:

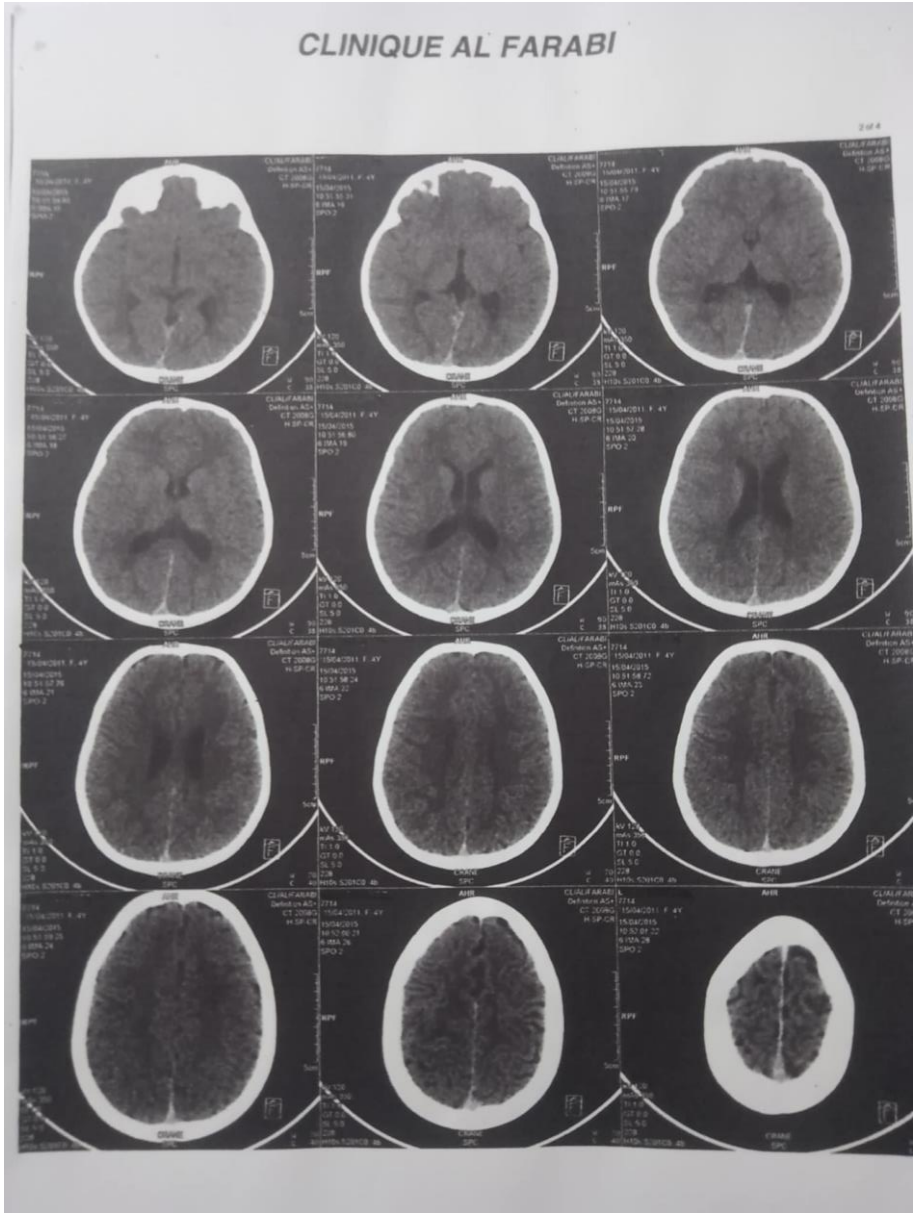
ظهور حبيبة عنكبوتية (arachnoid granulation) على مستوى الجيب المستعرض الأيسر (تنوع تشريحي طبيعي).

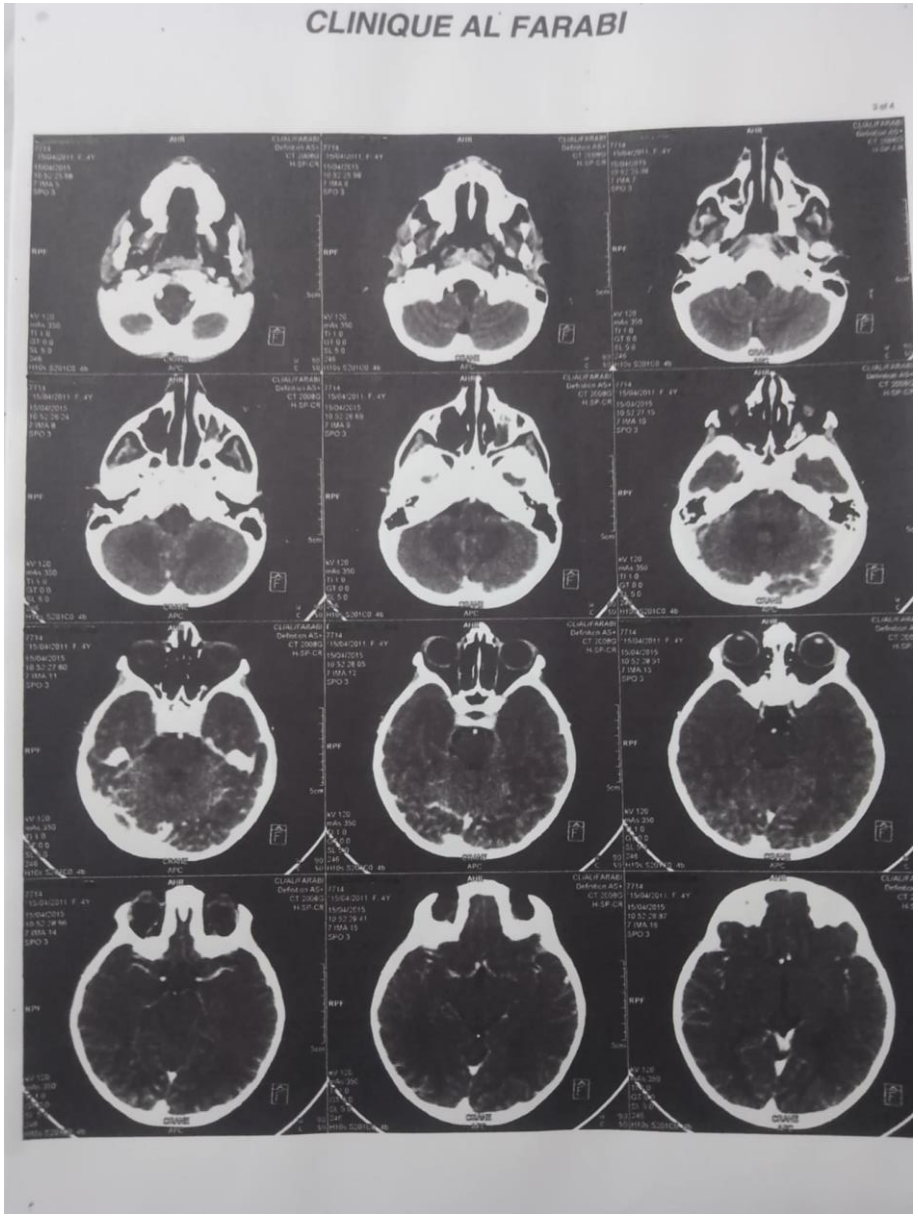
بتوقيع:

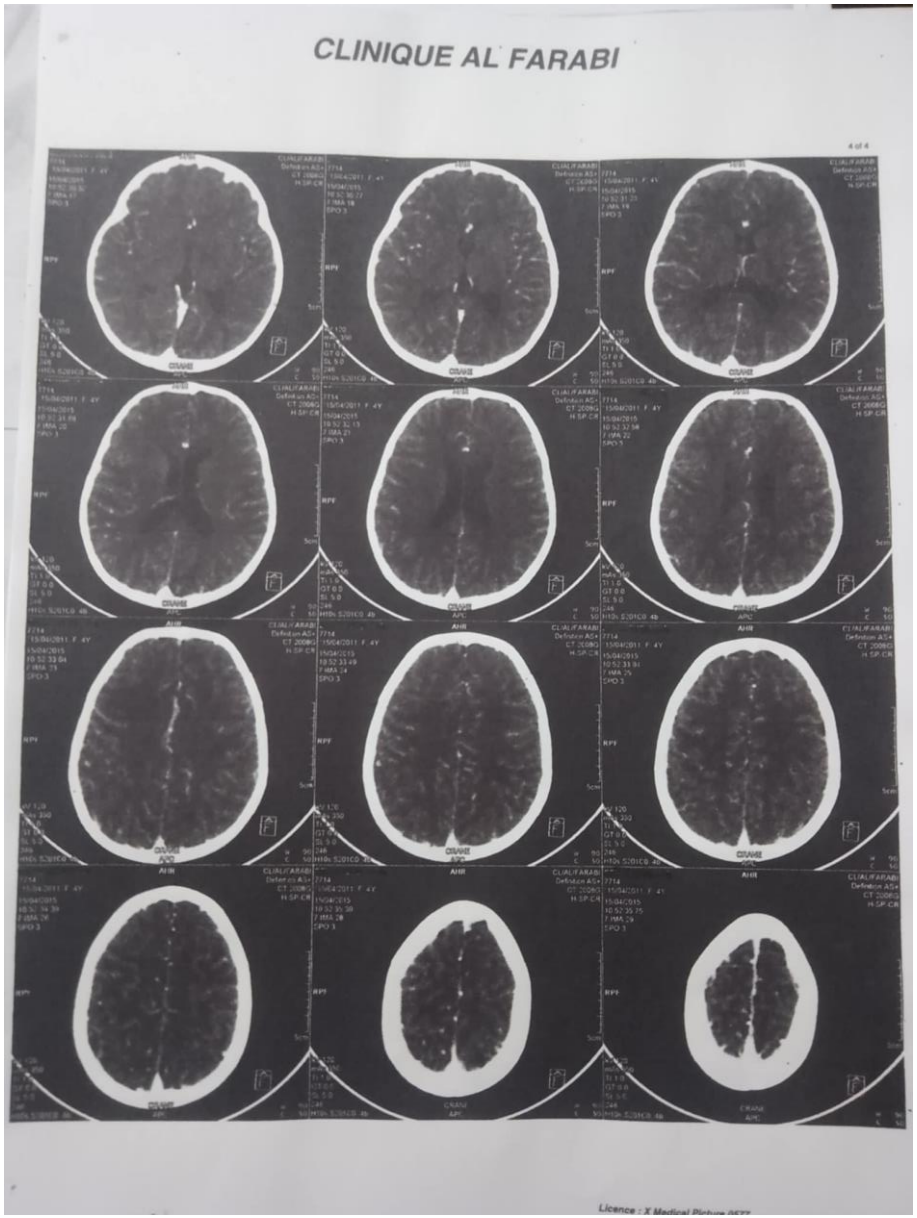
الدكتور محسن عيساوي

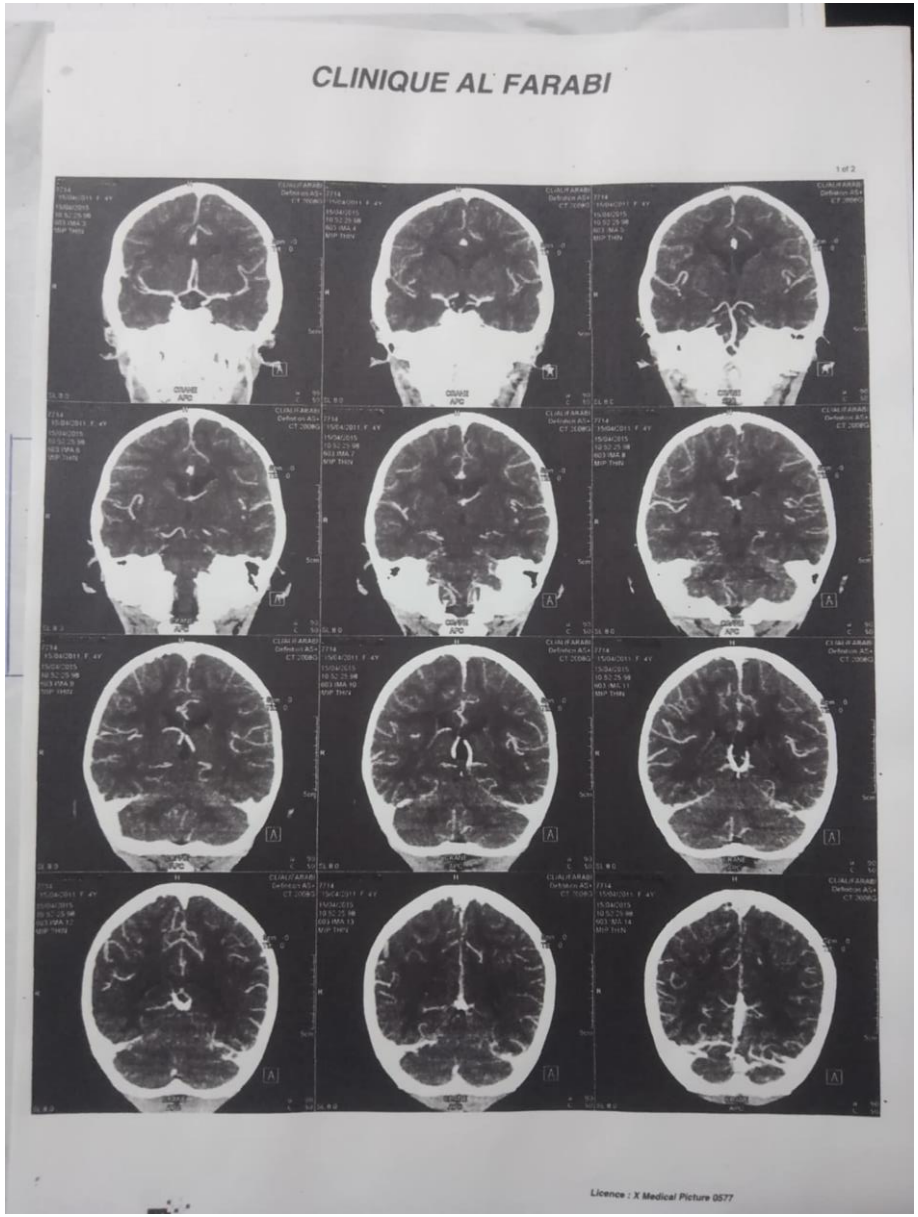
أخصائي في التصوير الطبي

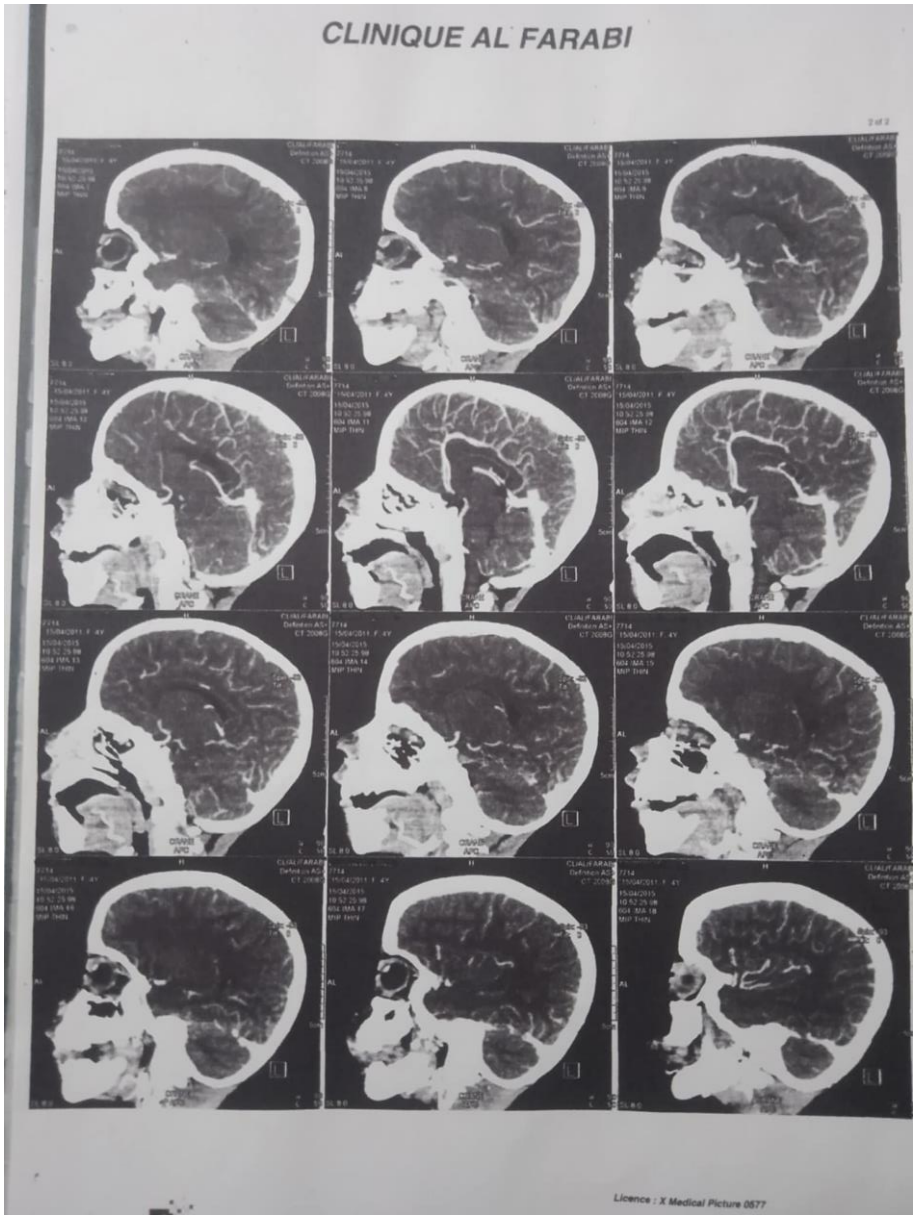

CLINIQUE AL FARABI
Licence : X Medical Picture 0577


CLINIQUE AL FARABI


CLINIQUE AL FARABI


CLINIQUE AL FARABI


CLINIQUE AL FARABI
1 of 2
Licence : X Medical Picture 0577


CLINIQUE AL FARABI
Licence : X Medical Picture 0577

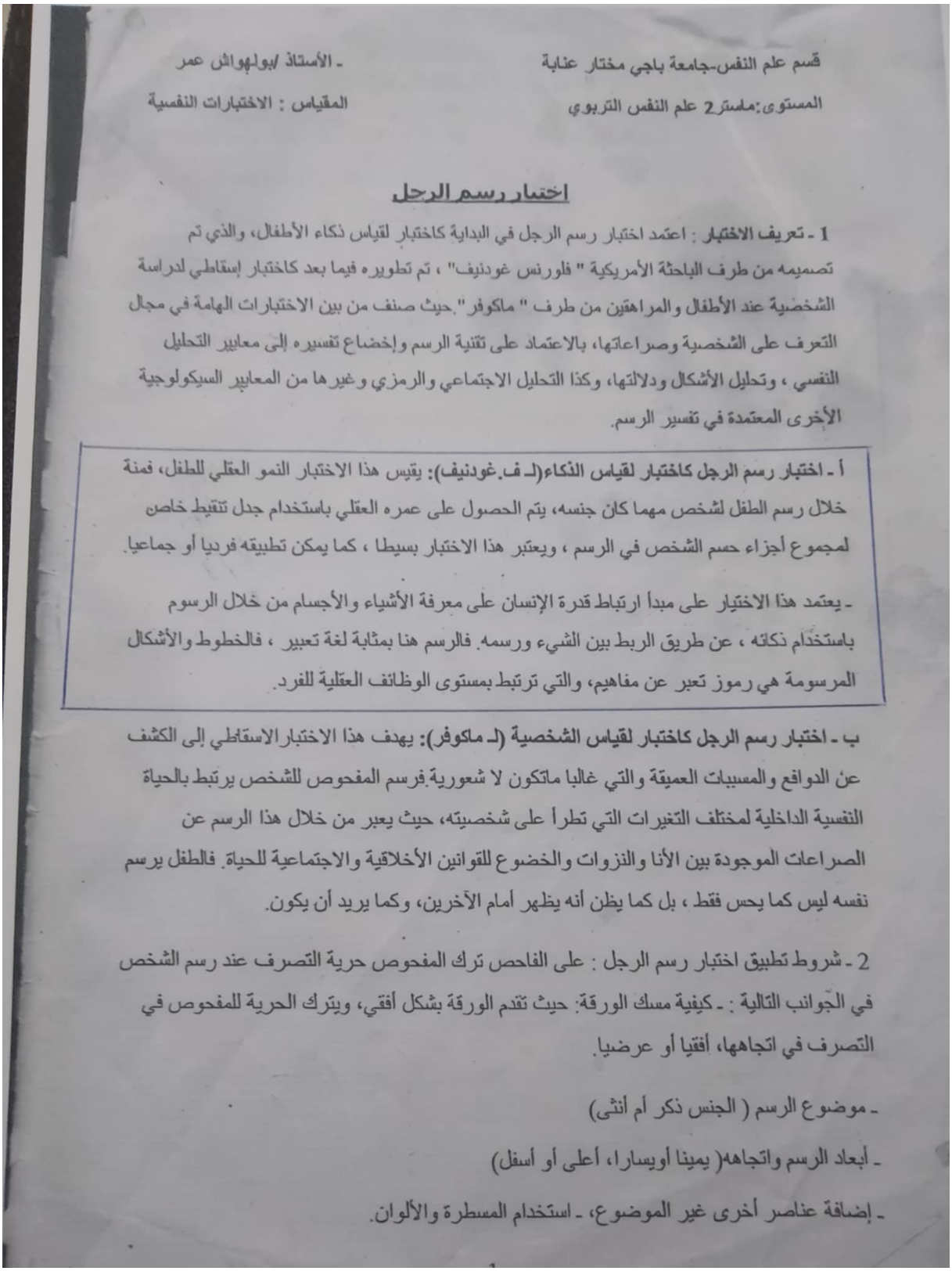
الملحق(04)

اختبار رسم الرجل

رسومات التلاميذ

صور التلاميذ اثناء الاختبار

اختبار رسم الرجل:



قسم علم النفس-جامعة باجي مختار عنابة ـ الأستاذ /بولهواش عمر

المستوى:ماستر2 علم النفس التربوي المقياس : الاختبارات النفسية

اختبار رسم الرجل

1 ـ **تعريف الاختبار** : اعتمد اختبار رسم الرجل في البداية كاختبار لقياس ذكاء الأطفال، والذي تم تصميمه من طرف الباحثة الأمريكية " فلورنس غودنيف" ، ثم تطويره فيما بعد كاختبار إسقاطي لدراسة الشخصية عند الأطفال والمراهقين من طرف " ماكوفر".حيث صنف من بين الاختبارات الهامة في مجال التعرف على الشخصية وصراعاتها، بالاعتماد على تقنية الرسم وإخضاع تفسيره إلى معايير التحليل النفسي ، وتحليل الأشكال ودلالتها، وكذا التحليل الاجتماعي والرمزي وغيرها من المعايير السيكولوجية الأخرى المعتمدة في تفسير الرسم.

أ ـ اختبار رسم الرجل كاختبار لقياس الذكاء(لـ ف.غودنيف): يقيس هذا الاختبار النمو العقلي للطفل، فمنة خلال رسم الطفل لشخص مهما كان جنسه، يتم الحصول على عمره العقلي باستخدام جدل تنقيط خاص لمجموع أجزاء حسم الشخص في الرسم ، ويعتبر هذا الاختبار بسيطا ، كما يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا.

ـ يعتمد هذا الاختيار على مبدأ ارتباط قدرة الإنسان على معرفة الأشياء والأجسام من خلال الرسوم باستخدام ذكائه ، عن طريق الربط بين الشيء ورسمه. فالرسم هنا بمثابة لغة تعبير ، فالخطوط والأشكال المرسومة هي رموز تعبر عن مفاهيم، والتي ترتبط بمستوى الوظائف العقلية للفرد.

ب ـ اختبار رسم الرجل كاختبار لقياس الشخصية (لـ ماكوفر): يهدف هذا الاختبار الاسقاطي إلى الكشف عن الدوافع والمسببات العميقة والتي غالبا ماتكون لا شعورية.فرسم المفحوص للشخص يرتبط بالحياة النفسية الداخلية لمختلف التغيرات التي تطرأ على شخصيته، حيث يعبر من خلال هذا الرسم عن الصراعات الموجودة بين الأنا والنزوات والخضوع للقوانين الأخلاقية والاجتماعية للحياة. فالطفل يرسم نفسه ليس كما يحس فقط ، بل كما يظن أنه يظهر أمام الآخرين، وكما يريد أن يكون.

2 ـ شروط تطبيق اختبار رسم الرجل : على الفاحص ترك المفحوص حرية التصرف عند رسم الشخص في الجوانب التالية : ـ كيفية مسك الورقة: حيث تقدم الورقة بشكل أفقي، ويترك الحرية للمفحوص في التصرف في اتجاهها، أفقيا أو عرضيا.

ـ موضوع الرسم (الجنس ذكر أم أنثى)

ـ أبعاد الرسم واتجاهه(يمينا أويسارا، أعلى أو أسفل)

ـ إضافة عناصر أخرى غير الموضوع، ـ استخدام المسطرة والألوان.

3 - طريقة تقديم الاختبار: يتم تقديم ورقة بيضاء للمفحوص مع مجموعة أدوات الرسم (أقلام بمختلف الألوان)، مبراة، مسطرة، وترك الحرية للمفحوص اتخاذ اتجاه الورقة، ثم يطلب منه أن يرسم شخصا، وإذا تساءل المفحوص عن جنس الشخص الذي يراد رسمه، يجيبه الفاحص برسم الجنس الذي يرغب فيه. وعلى الفاحص عند بدء المفحوص في الرسم أن يسجل الملاحظات التالية :

- الوقت المستغرق لإتمام الرسم

- تعليقات المفحوص وتصرفاته أثناء الرسم

- ترتيب رسم أجزاء الجسم

*ملاحظة : تدون جميع المعلومات الشخصية للمفحوص، وبعض جوانب تاريخ الحالة(الولادة ،الفطام...الخ)

3 - جوانب تحليل اختبار رسم الرجل: من حيث

- تطور أجزاء الجسم في الرسم : تطور الرأس وصورة الجسد والملابس

- موقع الرسم ، حجم الرسم ، الألوان المستخدمة.

4 - السمات الشخصية المستنبطة من الرسم :

- الانفعال ، اللطافة، الفرح، الصراحة

- الشعور بالإهمال، الشعور بالنقص، الشعور بالتأنيب، تأخر في النضج العاطفي، النكوص إلى المراحل(الفمية، الشرجية ، القضيبية...).

5 - تفسير سلم الألوان في الرسم :تفسر ألوان الرسم حسب السلم التالي:

- استخدام ألوان متعددة لتجميل الرسم : يعبر عن تأخر عاطفي

- اللون الأصفر : يعبر عن المرح

- اللون البني : يعبر عن البرودة والعقلنة والصفاء

- اللون الأخضر : يعبر عن أمل إعادة إحياء غضب

- اللون الأحمر: يعبر عن العنف والانفعال ، الحب والنشاط

- اللون الأزرق : يعبر عن الرقة والهدوء والهناء

- اللون الأسود : يعبر عن التحصر والحزن والشعور بالذنب

*تظهر مؤشرات الصراع في الرسم من خلال لجوء المفحوص إلى المحو والتظليل والتشطيب.

6 - تفسير اختبار رسم الرجل :

6-1 اختبار رسم الرجل لقياس الشخصية:

1- حجم الرسم : رسم شخص كبير يدل يدل على الأعراض الذهانية الفصامية وتضخيم الأنا، أما رسم شخص صغير فيدل على وجود حالة اكتئاب.

2 - نوع الخط:الخط الخشن يعني الشهوانية والعدوانية وعدم الرضي، والخط الرفيع يعني الحساسية، والخط المتواصل يعني الأمن ، والخط المنقطع يعني القلق، والخط الخفيف يعني التردد والانسحاب، والخط المضغوط يعني الحساسية المفرطة.

3 - موضع الرسم:

- وضعية الرسم في اليمين: الاتجاه نحو المستقبل، العقلانية والنضج، تمثل هذه الوضعية محبة الأب

- وضعية الرسم في اليسار: الاتجاه نحو الماضي، عدم الاستقرار الانفعالي، تمثل هذه الوضعية محبة الأم

- وضعية الرسم في الأعلى : التفاؤل، المثالية، الحياة المثالية

- وضعية الرسم في الأسفل: الاكتئاب ، التشاؤم، الإنطواء

3 - الرأس :ويرتبط تفسير رسمه بالجوانب التالية:

- الاهتمام بالجسم أكثر من الرأس: شخصية وسواسية

- رأس كبير بشكل غير مناسب: حساسية في الرأس(إصابة بمرض عضوي ، أوتعرض لحادث إصابة في الرأس)، صعوبات التعلم عند الأطفال، تخلف عقلي، تضخم الأنا عند الشخص العادي.

- رأس صغير بشكل غير مناسب: إذا كان شكل الرأس بيضوي عرضي فهو يدل على الواقعية

- شكل الفم : عند رسم الفم مع إبراز الأسنان فهو يدل على عدوانية، وفي حالة رسم الفم مفتوحا يدل على الاعتمادية الفمية ، وإذا كان رسم الفم بخط مائل فهو يدل على نوع من السادية.

- شكل الأنف: الطيل يعبر عن الحيوية الجنسية، والصغير عن الفيلية، حذف الأنف يعبر عن مخاوف الخصاء المرتبط بالشبقية الذاتية

- شكل العينين : تدللا العيون المتقاربة على التحدي، والمتباعدة على الفضول، والمغلقة على النرجسية الجسدية، ووجود الحاجبين مرفوعين يدل على التكبر والشك.والعينين الكبيرتين تدلان على الانبساطية، والصغيرتين تدلان على الانطوائية والاهتمام بالذات، والمستديرتين تدلان على العدوانية والقلق

- وجود الشعر : يعبر عن القوة والحيوية والنرجسية

4 - الجذع : تفسر أشكال رسمه المختلفة كمايلي:

- جدع مربع : شعور بالقلق

- شكل مستدير : عدوانية خفيفة ، ميول أكثر أنثوية

- جسم نحيل: عدم الرضا بالذات

- جذع مستطيل: تقدير سيئ

- رسم الثديين : تقمص صورة الأم

- رسم الصدر بارز : يدل على صورة الأم المسيطرة والقوية، وتدل عند الذكور على وجود احباطات طفولية، وتثبيت في المرحلة الفمية.

5 - الأطراف: ترمز اليدين والساقين إلى نمو الأنا والتوافق الاجتماعي:

- يدين أوساقين ضعيفتين: نقص الثقة في التواصل الاجتماعي

- يدين أو ساقين كبيرتين : ترمز عند الطفل إلى التعبير عن القوة

- يدين خلف الجسم أوداخل الجيب : الشعور بالذنب الاجتماعي

- يدين أوساقين طويلتين جدا: الطموح والتفاؤل

- حذف اليدين : شعور بالذنب ذو مصدر نفسي

- الأصابع: الأصابع الحادة في شكل مخالب تدل على العدوانية، ورسم أكثر من خمسة أصابع يدل على الطموح والعدوانية والميل للانجاز ، وحذف أصبع يدل على حالة الخصاء.

6- الملابس:تفسر الجوانب المرتبطة بالملابس كمايلي :

- ملابس تغطي كامل الجسم : تعبر عن صورة الأم، لا تغطي كامل الجسم : النرجسية ، الانطوائية

- الملابس الساخنة : الحاجة إلى الحماية العاطفية

- الأزرار البارزة : وجود أزرار على الأكمام يعبر عن الوسواسية ، ووجود الأزرار في كافة الملابس تعبر عن الخضوع للسيطرة

- وجود الجواهر تدل على النرجسية

- الأحزمة : تعبر عن تثبيثات جنسية

- الجيوب : الكبيرة تعبر عن تضخم الأنا، الصغيرة تعبر عن الحرمان العاطفي

6 -2 - اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء

1- مقياس تصحيح اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء:يتشكل رسم الرجل حسب تصميمه من 52 جزء كلي حيث يضع الفاحص نقطة لكل جزء من أجزاء الرسم(بنود الاختبار)، المقننة و التي تظهر في رسم المفحوص حسب الجدول التفصيلي للأجزاء التالي:

الرقم	البنود(أجزاء الرسم)	النقطة	الرقم	البنود(أجزاء الرسم)	النقطة
01	وجود الرأس		27	تمايز اليدين	
02	وجود الساقين		28	مفاصل الذراعين	
03	وجود الذراعين		29	مفاصل الساقين	
04	وجود الجدع		30	تناسب الرأس	
05	جذع عال أكثر منه عريض		31	تناسب الذراعين	
06	وضع الكتفين		32	تناسب الساقين	
07	وضع الأطراف		33	تناسب القدمين	
08	الموضع الصحيح للأطراف		34	أبعاد الأطراف.	
09	وجود العنق		35	كعب القدم	
10	مخطط العنق		36	تناسب حركي عام	
11	وجود العينين		37	تناسب الموقف	
12	وجود الأنف		38	تناسب اتصالات الرأس	
13	وجود الفم		39	تناسب اتصالات الجذع	
14	أبعاد الأنف والفم		40	تناسب الأطراف	
15	وجود المناخير		41	تناسق ملامح الوجه	
16	وجود الشعر		42	وجود الأذنين .	
17	الشعر يغطي الرأس		43	الموضع الصحيح للأذنين	
18	وجود الملابس		44	وجود البوز	
19	قطعتين من الملابس		45	وجود الحواجب والرموش	
20	ملابس غير شفافة		46	تناسب العينين	
21	موقع الإبهام		47	وجود الجبين والذقن	
22	أربع قطع من الملابس		48	تمايز الذقن	
23	ثياب كاملة		49	اتجاه اليدين	
24	وجودا لأصابع		50	بروفيل أولي(رأس،جذع،أقدام)	
25	عدد الأصابع		51	بروفيل كامل	
26	التفاصيل الكاملة للأصابع		52	/	/

2- معايير قياس الذكاء حسب درجة الاختبار: يقوم الفاحص بترجمة الدرجة الكلية المتحصل عليها من الرسم إلى عمر عقلي (يقاس بالشهور)، وهذا حسب جدول المعايير التالية:

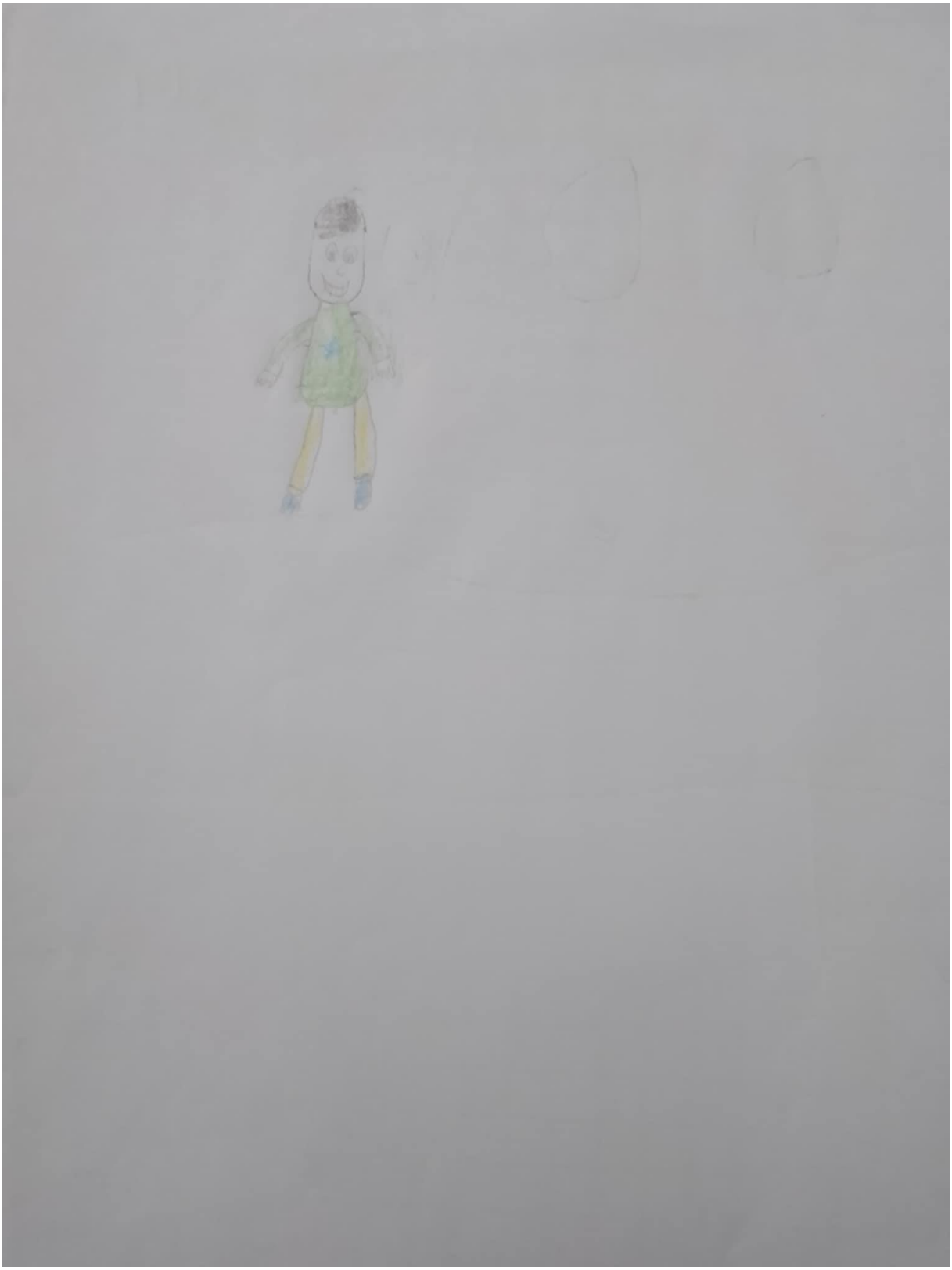
الدرجة في الاختبار	العمر العقلي		الدرجة في الاختبار	العمر العقلي		الدرجة في الاختبار	العمر العقلي	
	بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور
2	3.6-3.5	42	16	7	84	30	10.6	126
3	3.9	45	17	7.3	87	31	10.9	129
4	04	48	18	7.6	90	32	11	132
5	4.3	51	19	7.9	93	33	11.3	135
6	4.6	54	20	8	96	34	11.6	138
7	4.9	57	21	8.3	99	35	11.9	141
8	5	60	22	8.6	102	36	12	144
9	5.3	63	23	8.9	105	37	12.3	147
10	5.6	66	24	9	108	38	12.6	150
11	5.9	69	25	9.3	111	39	12.9	153
12	6	72	26	9.6	114	40	13	156
13	6.3	15	27	9.9	117	41	13.3	159
14	6.6	18	28	10	120	42	13.6	162
15	6.9	81	29	10.3	123	/	/	/

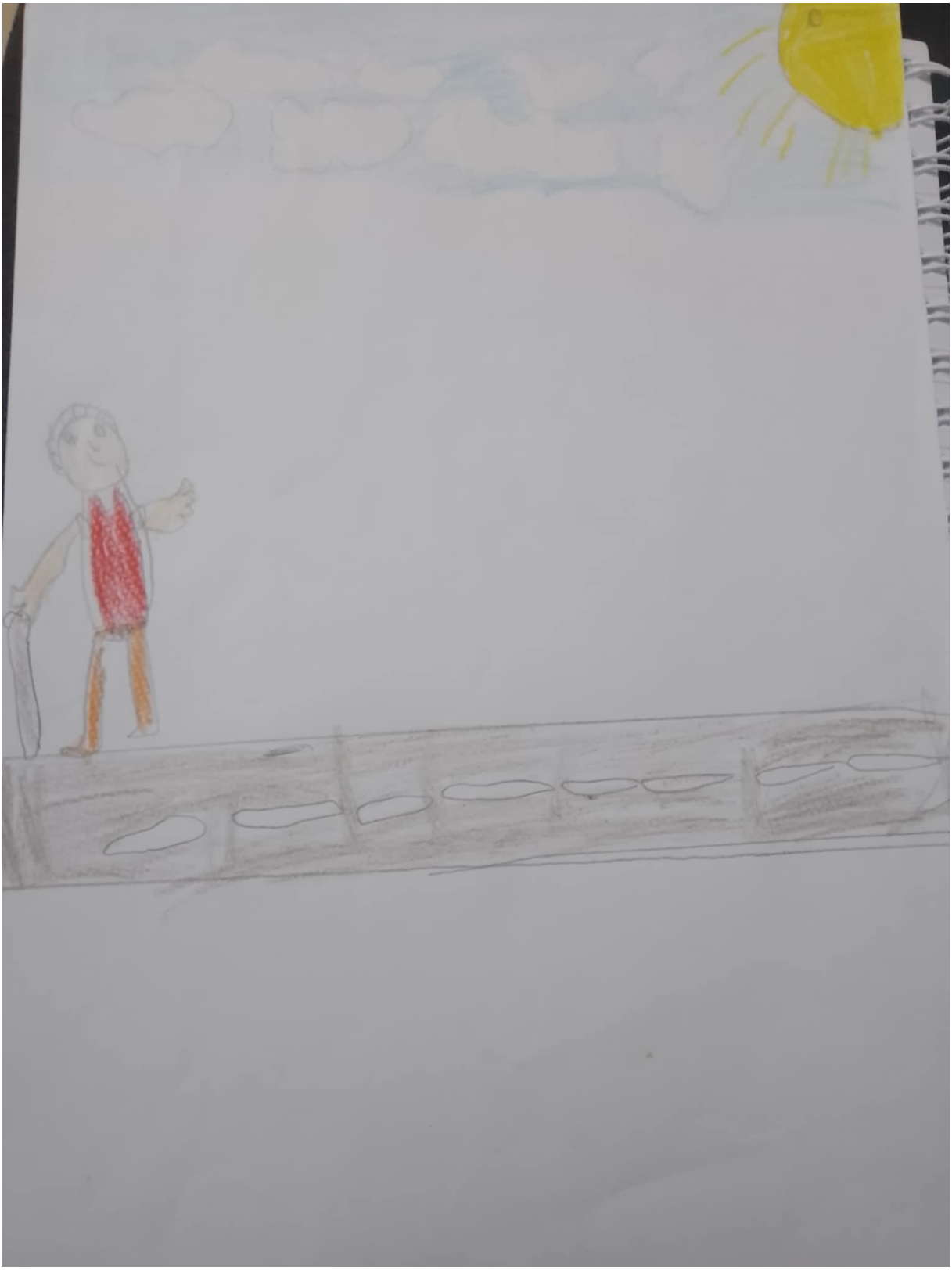
3- تصنيف درجة الذكاء

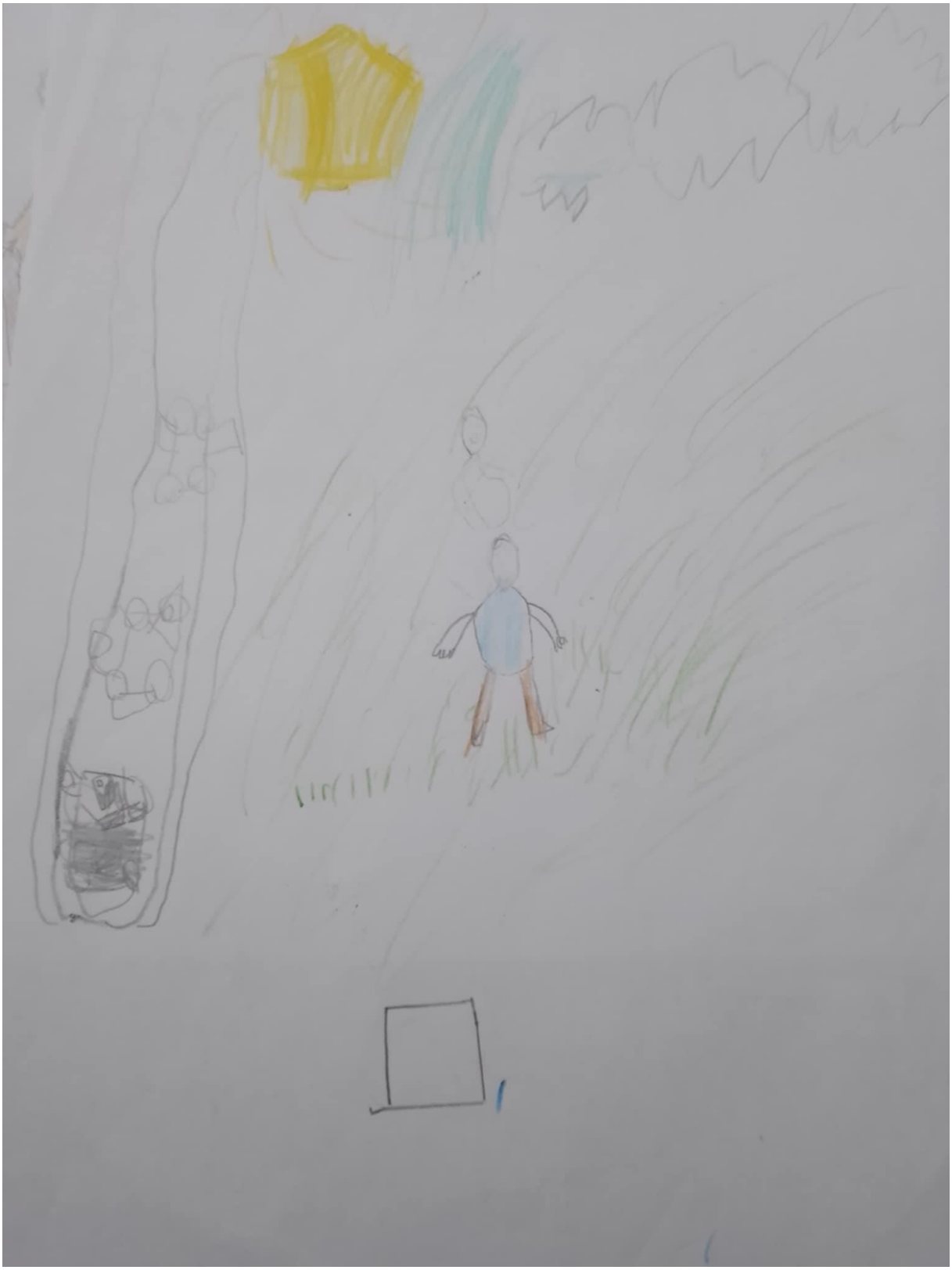
درجة الذكاء	التصنيف
65 وأقل	تخلف عقلي
90-66	عناد عادي
110-91	متوسط الذكاء
119-111	ذكاء فوق المتوسط
127-120	ذكاء متفوق
128-فما فوق	نبوغ

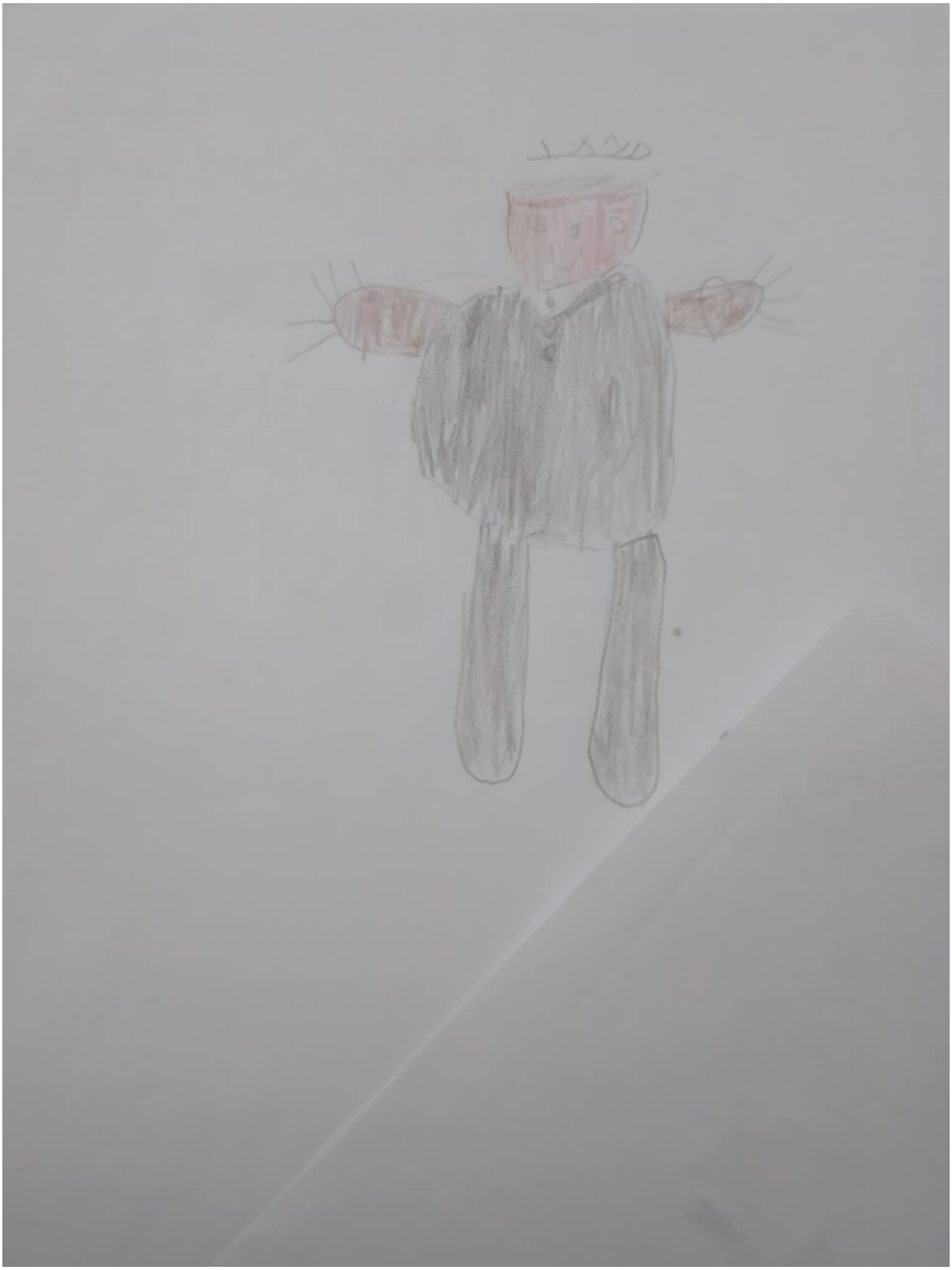
4 - حساب درجة الذكاء : تحسب درجة الذكاء بقسمة العمر العقلي(بالشهور) المتحصل عليه من الاختبار حسب جدول المعايير الموضح على العمر الزمني(بالشهور) **100X** .

رسومات التلاميذ:









أمي

صور التلاميذ أثناء الاختبار:

الملحق(05)

دليل المقابلة القبلية مع معلمات تلاميذ العينة

دليل المقابلة القبلية:

المعلومات العامة:

الاسم و اللقب(اختياري):

المستوى التعليمي:

عدد سنوات الخبرة:

هل لديك تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم؟: نعم/لا

الأسئلة:

س1: ماهو مفهومك لصعوبات التعلم؟

س2: ماهي ابرز الخصائص التي لاحظتها على تلميذك ذو صعوبات التعلم؟

س3: ما دور الأسرة في رايك؟ و هل تتواصل مع أولياء أمر التلميذ ذو صعوبات التعلم؟

س4: هل تقبل الانضمام الى برنامج تكويني مصغر حول ذوي صعوبات التعلم؟

الملحق(06)

البرنامج الارشادي المفصل

عرض مجموعة النشاطات المتعلقة بالتمييز البصري

عرض مجموعة النشاطات المتعلقة بالتمييز السمعي

عرض مجموعة النشاطات المتعلقة بضبط الاتجاه

البرنامج الارشادي المفصل:

الأسبوع	الحصة	نشاط Brain Gym مدة 5 دقائق	الهدف القرائي	الهدف الكتابي	تقويم الحصة
الأسبوع 01	الحصة 1	Cross crawl+ Lazy 8	تمييز بصري أشكال الحروف	ضبط الأتجاه نسخ الحروف	ملاحظة الأداء تسجيل الصعوبات تعزيز النجاح
	الحصة 2				
	الحصة 3				
الأسبوع 02	الحصة 4	Hook-ups +Positive points	تمييز سمعي بداية و نهاية الكلمة	املاء بصري للكلمات	
	الحصة 5				
	الحصة 6				
الأسبوع 03	الحصة 7	The owl + Brain buttons	قراءة كلمات بصرية	املاء سماعي بسيط	
	الحصة 8				
	الحصة 9				
الأسبوع 04	الحصة 10	Thinking cap + Earth buttons	قراءة جمل بسيطة	نسخ جمل بسيطة	
	الحصة 11				
	الحصة 12				
الأسبوع 05	الحصة 13	Cross crawl + Hook-ups	قراءة نص قصير و فهمه	املاء جمل قصيرة	
	الحصة 14				
	الحصة 15				
الأسبوع 06	الحصة 16	Energy yawn + Lazy 8	التهجئة الصوتية للكلمات	تركيب جمل من كلمات	
	الحصة 17				
	الحصة 18				
الأسبوع 07	الحصة 19	Positive points +	قراءة نص قصير	إعادة كتابة جمل	
	الحصة 20				
	الحصة 21				

		Brain buttons			
الأسبوع 08	الحصة 22	Arm Activation + Earth buttons	قراءة نصوص أطول	تعبير كتابي من خلال صورة	
	الحصة 23				
	الحصة 24				
الأسبوع 09	الحصة 25	Mix of movements	تدريب شامل على القراءة	تدريب شامل على الكتابة	
	الحصة 26				
	الحصة 27				
الأسبوع 10	الحصة 28	Breathing + Relaxation	قراءة نص للتقويم النهائي	تعبير حر للتقويم النهائي	
	الحصة 29				
	الحصة 30				

ملاحظة:

يطلب من أولياء التلميذ ذو صعوبات التعلم المداومة على نشاطين اثنين بشكل يومي طيلة فترة البرنامج و هما:

1/ بطاقة تلوين المربعات

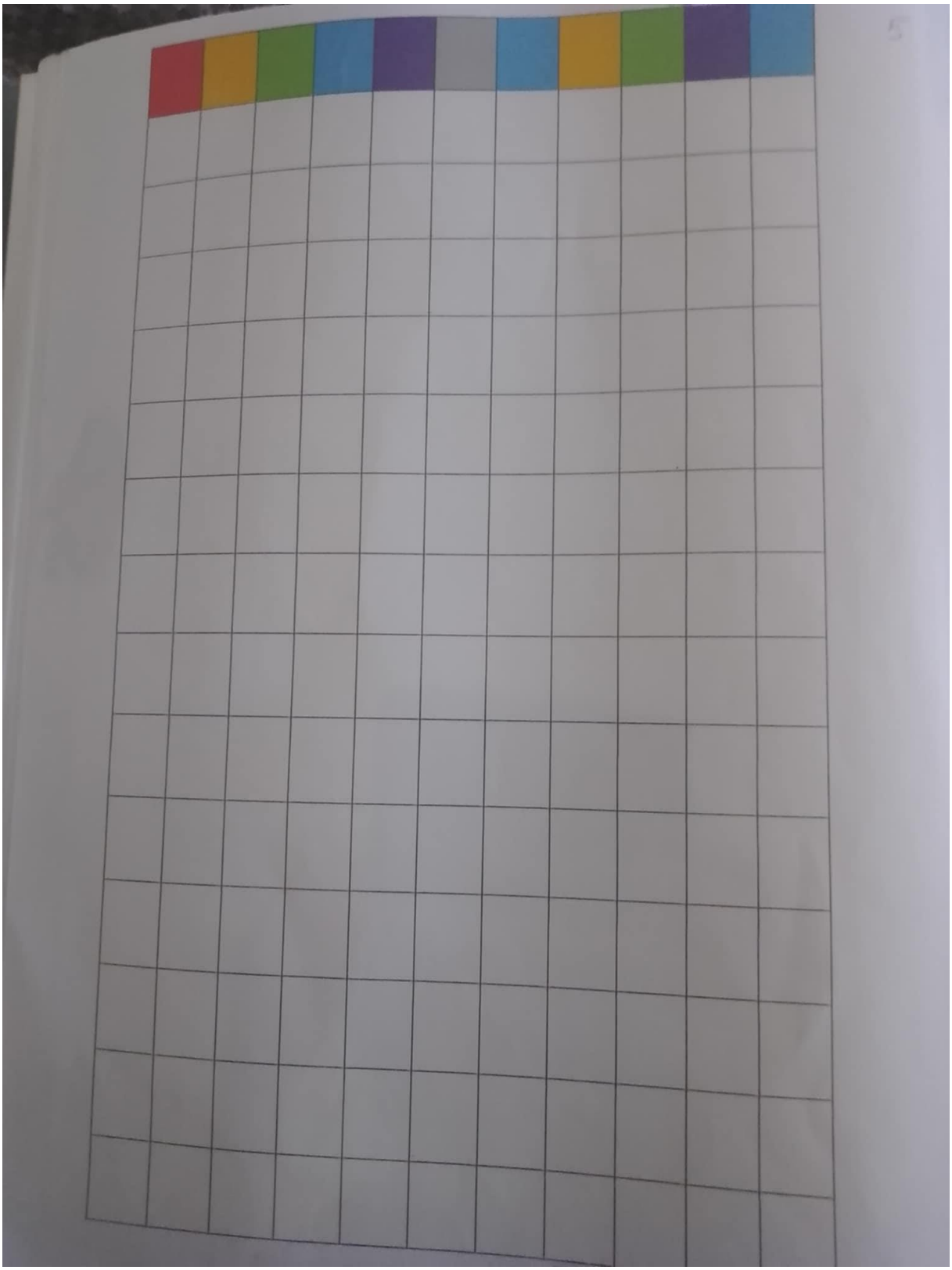
2/ إعادة كتابة نفس الشكل

الهدف: تقوية الانتباه/علاج مشكلة النقل الخاطئ من السبورة داخل القسم

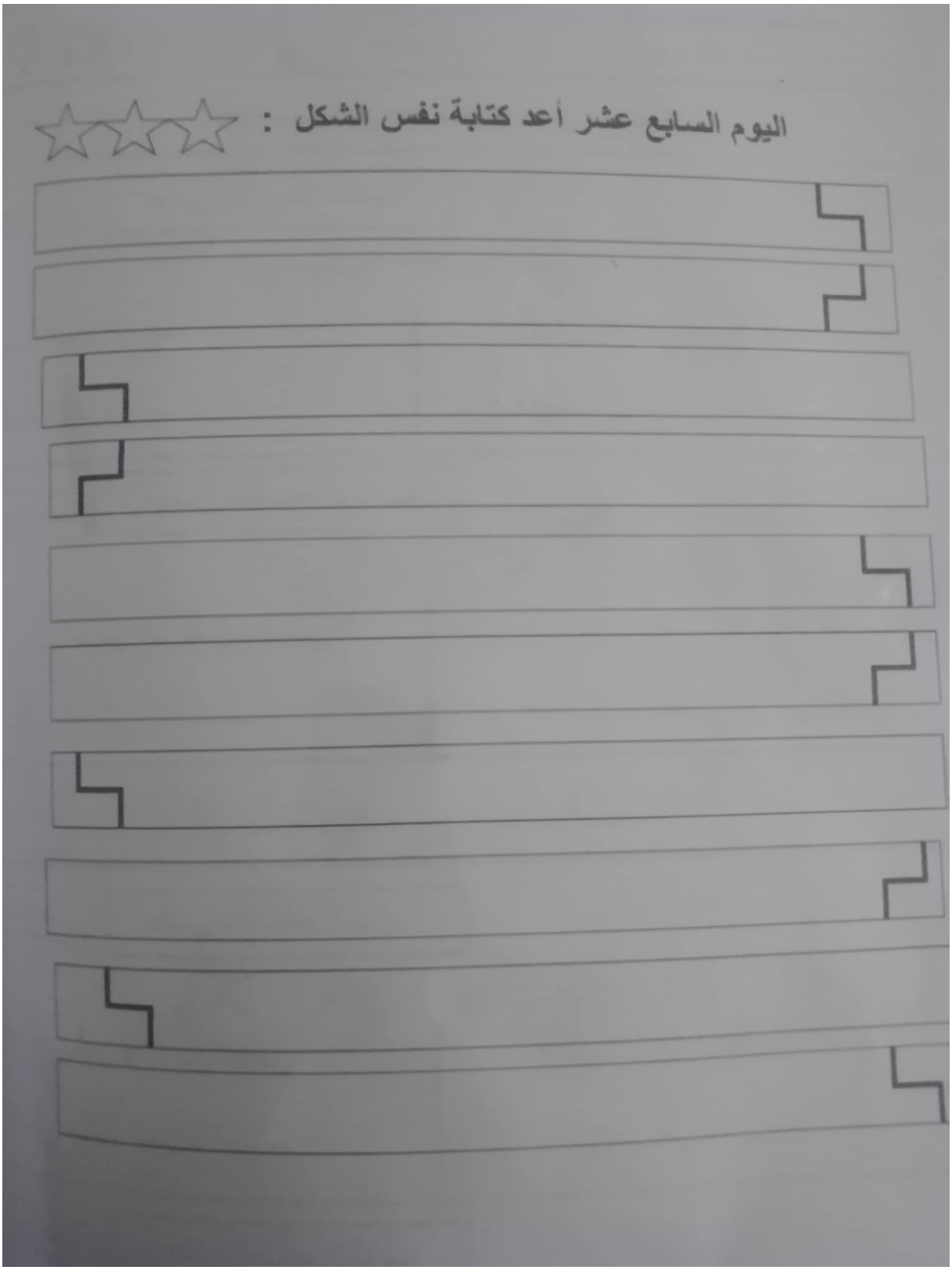
3/استعمال مشبك الملابس عند مسك القلم

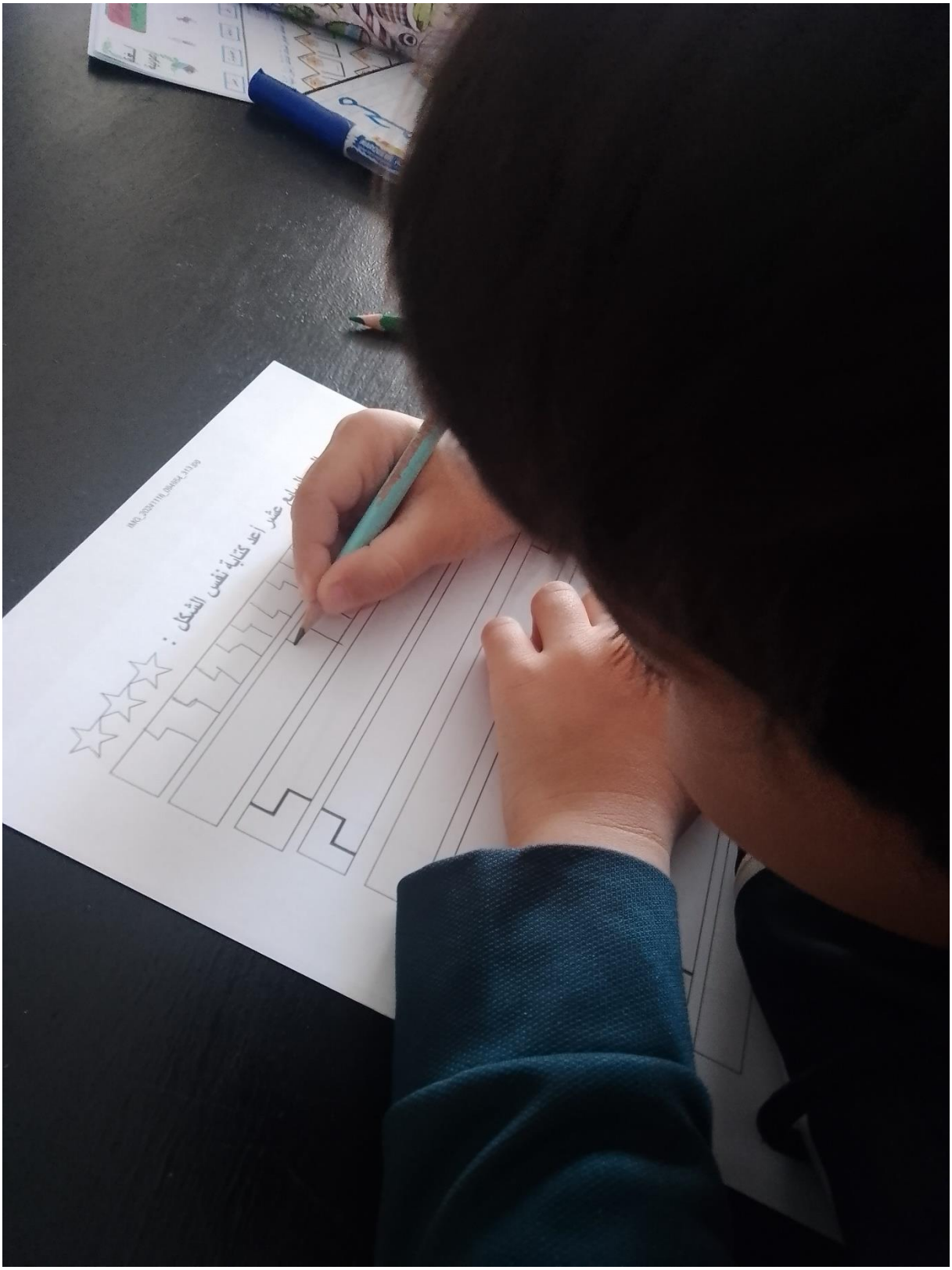
الهدف: تسهيل عملية الكتابة وتحسين وضعية مسك القلم

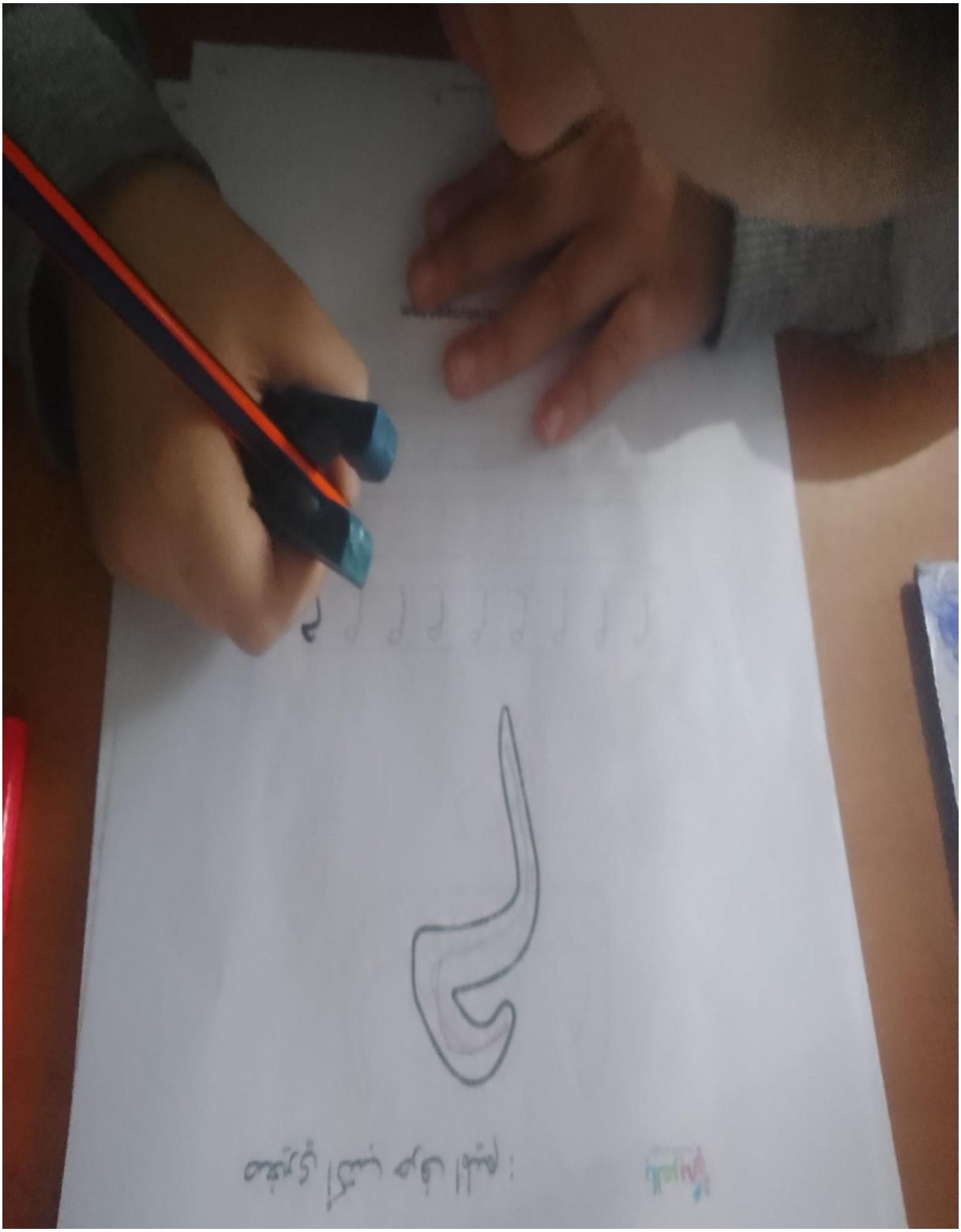
بطاقة تلوين المربعات:



إعادة كتابة نفس الشكل:




أعد كتابة نفس الشكل :



نموذج عن سير الحصص تبعا للهدف القرائي و الهدف الكتابي للأسبوع الاول(الحصص 1و2و3):

مجموعة النشاطات المتعلقة بالتمييز البصري:

1/أنشطة التمييز بين الأشكال و الصور:

لعبة ما المختلف؟

مثال:تقديم مجموعة من الصور، و يكون المطلوب من التلميذ تحديد الصورة المختلفة عن البقية

مطابقة الظلال

مثال: استخدام بطاقات فيها صور و أخرى تحتوي على ظلال هذه الصور، و يكون المطلوب من التلميذ مطابقة الصورة بالظل الصحيح

توصيل النقاط لتكوين شكل

مثال: من خلال رسم نقاط مرقمة او تلوين شكل تبعا لنموذج معين للحصول على شكل مألوف

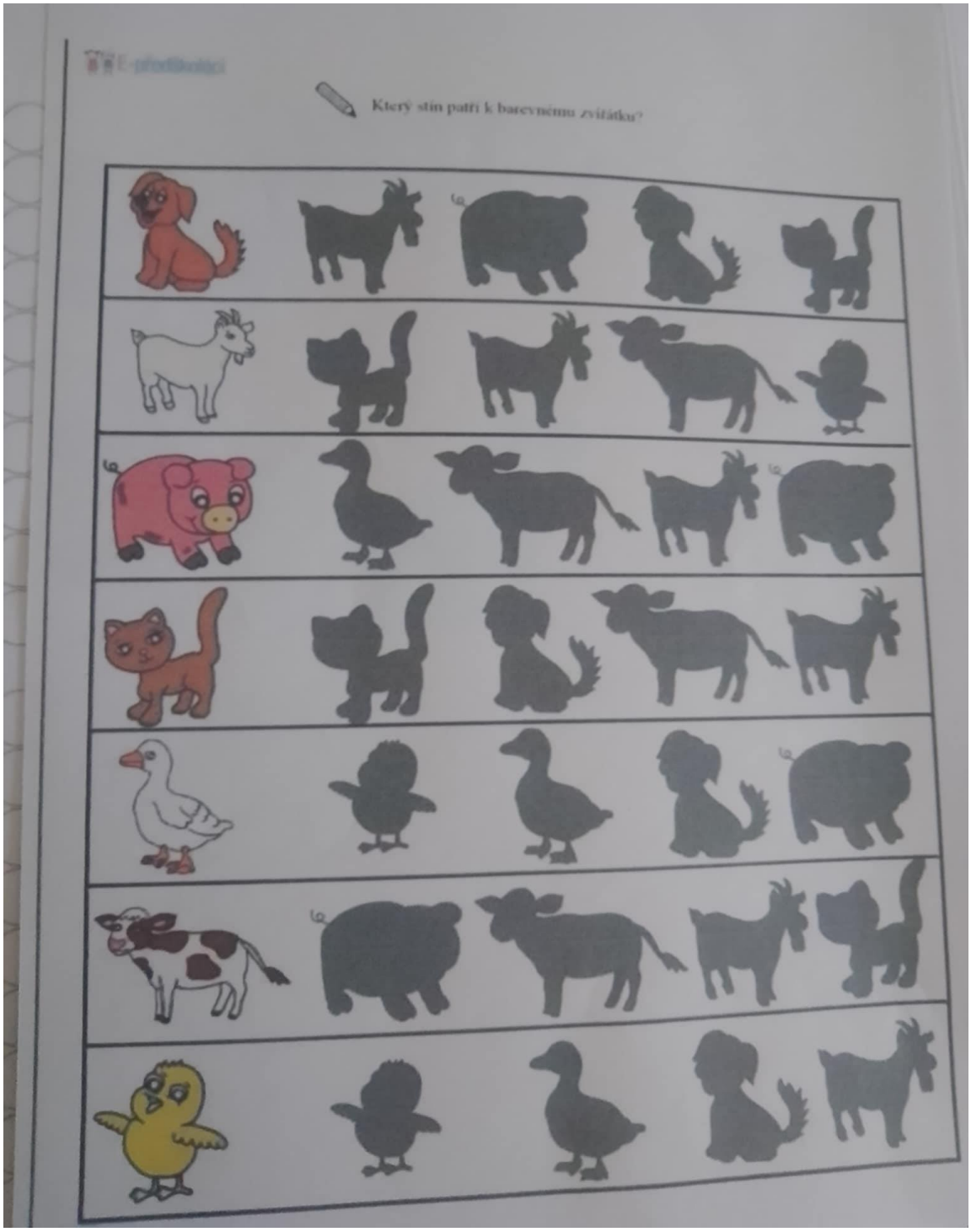
2/أنشطة الحروف و الكلمات:

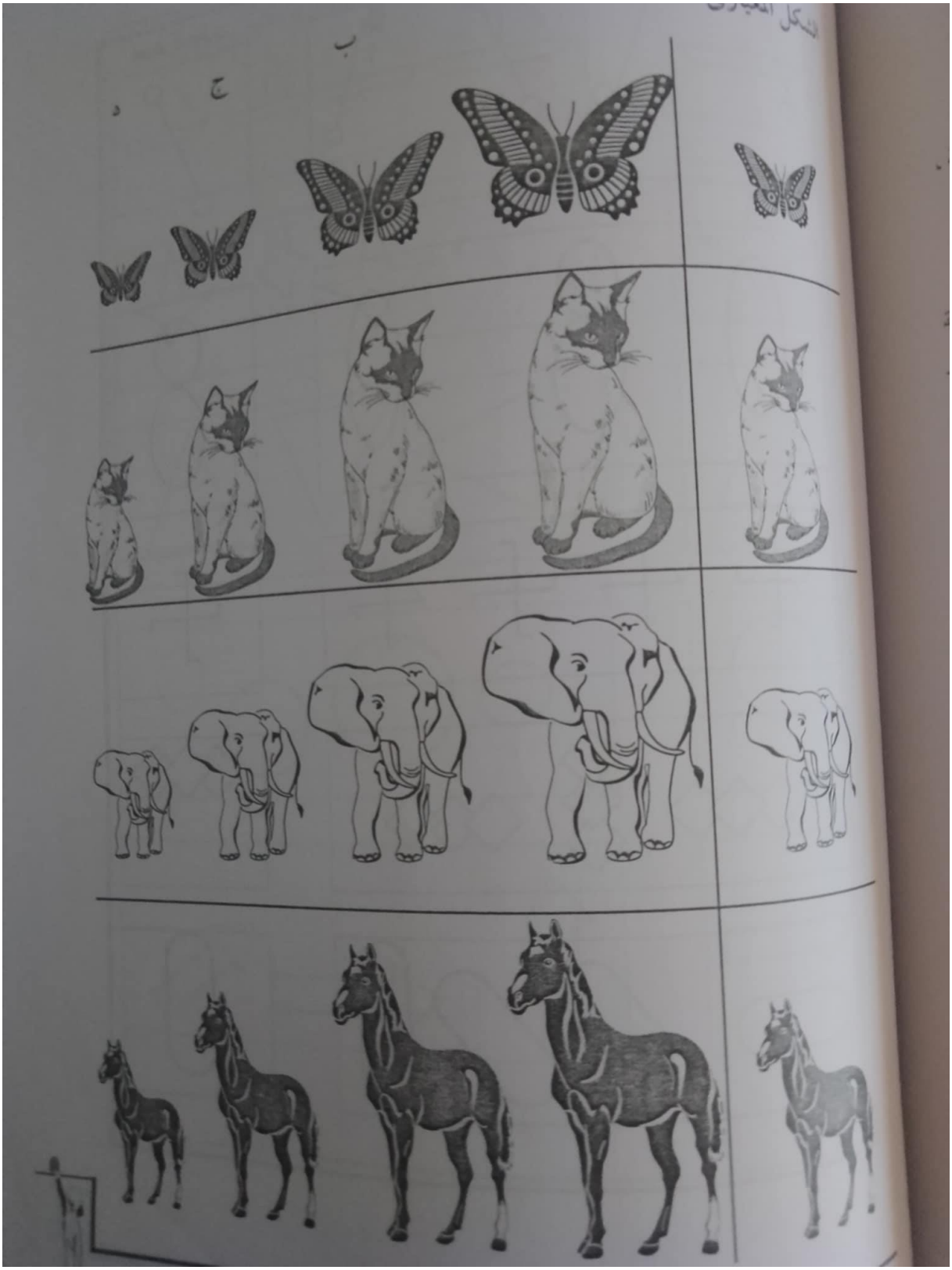
1/تمييز الحروف المتشابهة:

مثال: يطلب من التلميذ أن ينظر الى الحرف الرئيسي، ثم يطلب منه تحديد الحرف داخل مجموعة حروف مشابهة.

3/أنشطة تمييز الأحجام:

وضع مجموعة من الوحدات المصورة بأحجام مختلفة، ثم يطلب من التلميذ ان يحدد الشكل المطابق للشكل الرئيسي من ناحية الحجم.


Který stín patří k barevnému zvířátku?



مجموعة النشاطات المتعلقة بضبط الاتجاه:

1/أنشطة تمييز الاتجاه و تثبيته بصريا و حركيا:

1/تعزيز ادراك الاتجاهات البصرية(يمين / يسار / أعلى / أسفل):

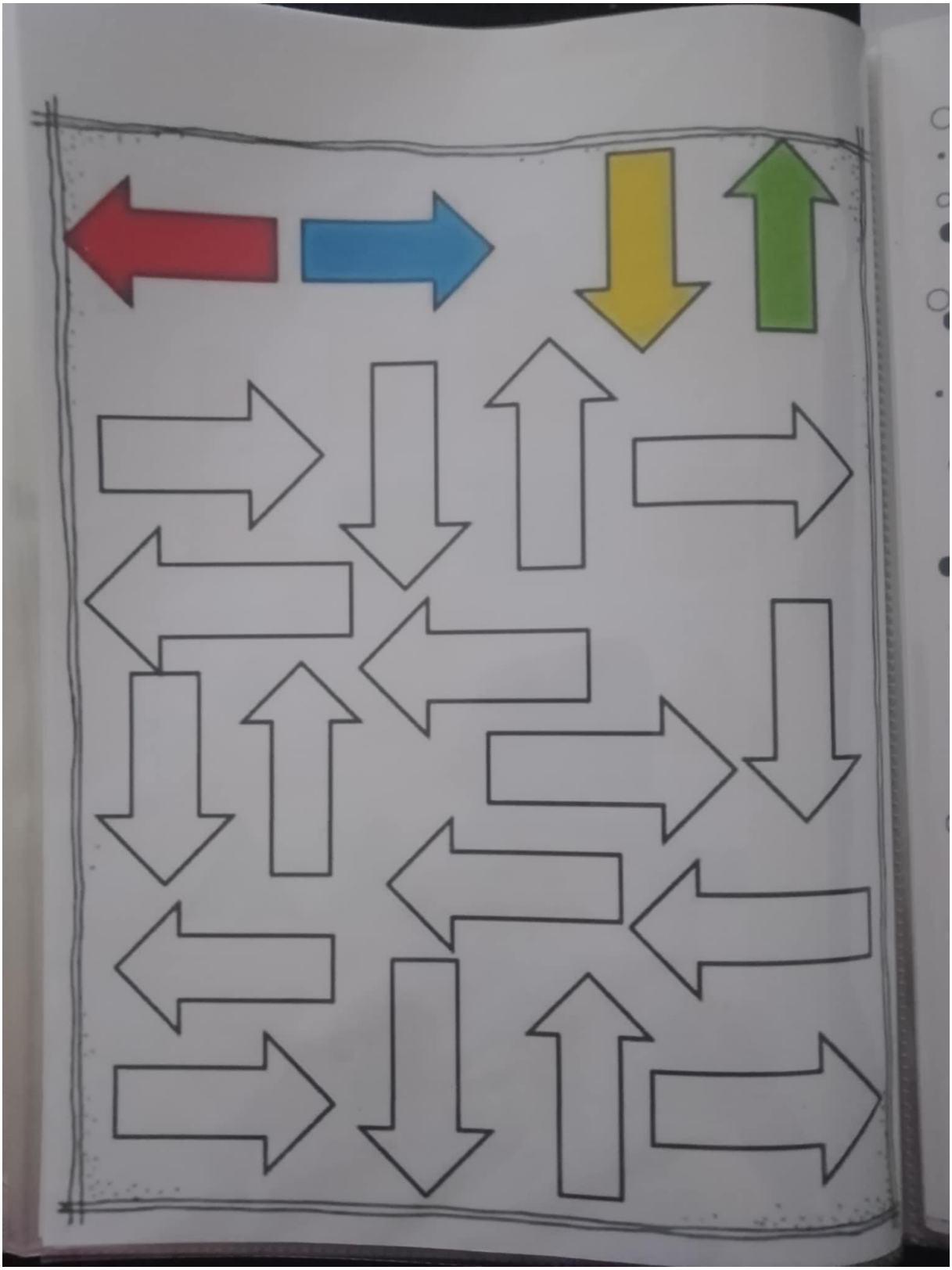
يطلب من التلميذ تلوين كل سهم حسب لونه المناسب في النموذج

2/أنشطة ربط الاتجاه بالورقة:

يقدم للتلميذ رسومات خطوط او مسارات متعرجة و يطلب منه تتبعها بالقلم باتجاه معين فقط

3/أنشطة ادماج الاتجاه في السياق الحقيقي:

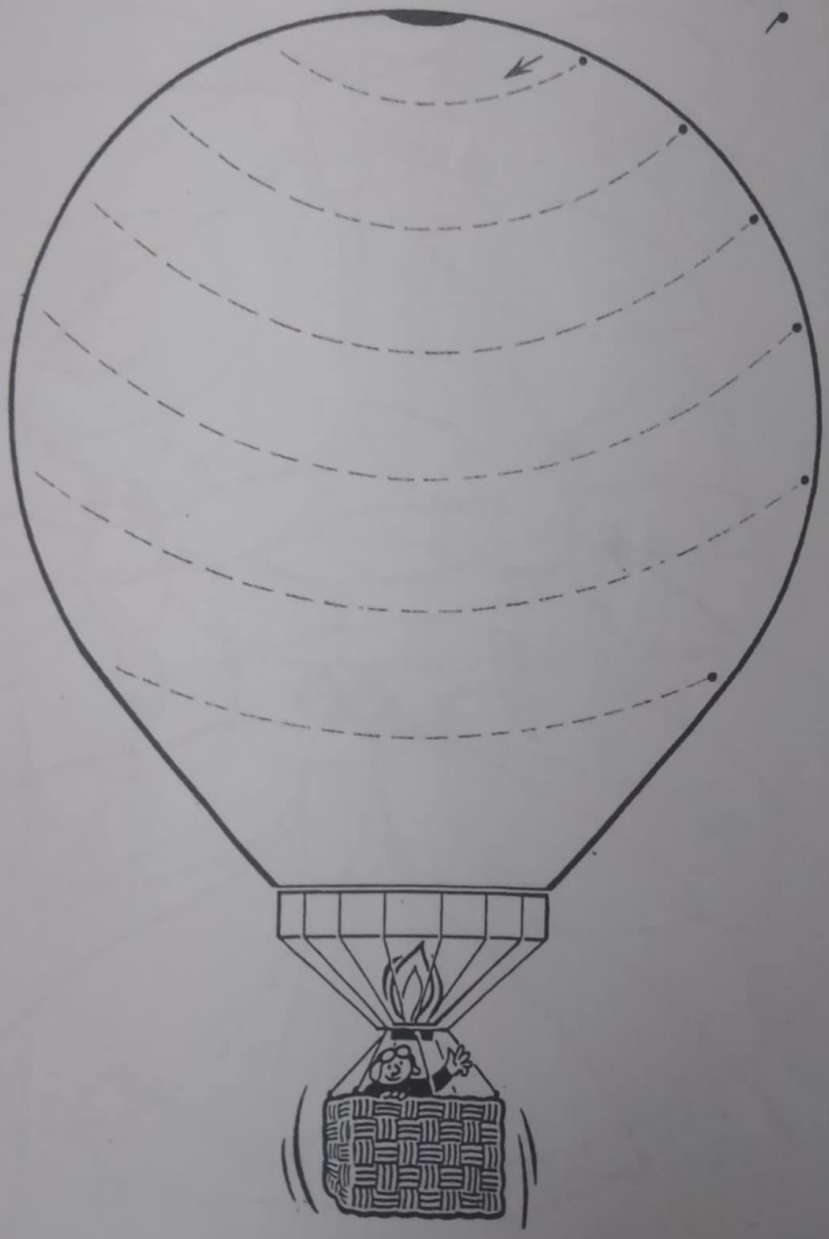
استخدام دفتر مسطر و إعطاء تعليمات الكتابة (ابدا من السطر الأعلى / اتجه من اليمين الى اليسار...)



النشـــاط: الإعادة بالقلم فوق الخط الأفقى المقوَّس ـ التلوين.

الهـــدف: التدريب على حركة القلم من اليمين إلى اليسار.

ابدأ من ● ولوِّن



النشـــاط: الإعادة بالقلم فوق الخطوط الرأسية المستقيمة ـ التلوين.

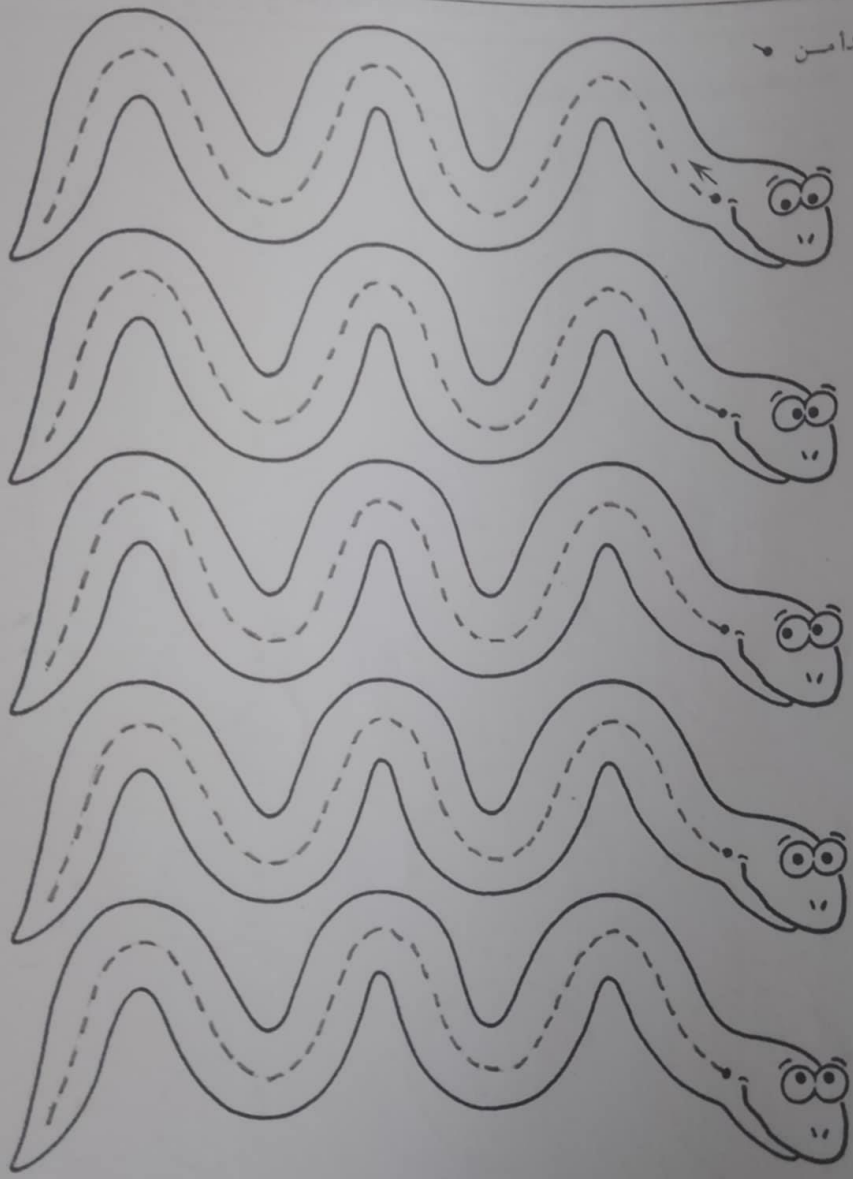
الهـــدف: تدريب اليد على حركة القلم من أعلى إلى أسفل.

- أعد بالقلم فوق النقط وأكمل المربعات.
- لوّن المربعات بألوان مختلفة.

النشـــاط: الإعادة بالقلم فوق الخط المتعرّج.

الهـــدف: تدريب اليد على الاتجاه من اليمين إلى اليسار، وتقوية التوافق بين العين وعضلات اليد.

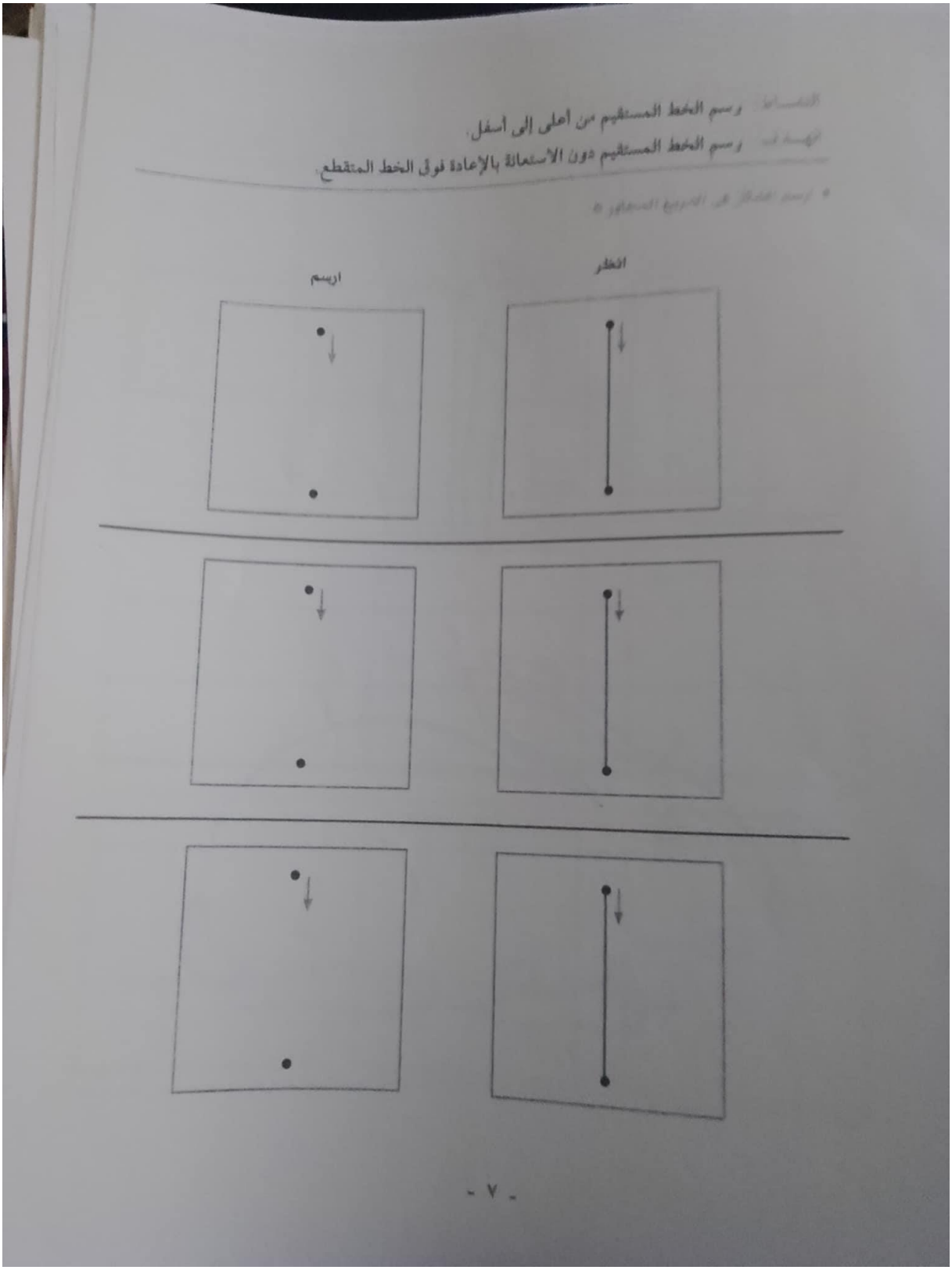
ابـــدأ مـــن



الأهداف: رسم الخط المستقيم من أعلى إلى أسفل.

الهدف: رسم الخط المستقيم دون الاستعانة بالإعادة فوق الخط المتقطع.

- ارسم الخطوط في المربع المجاور له

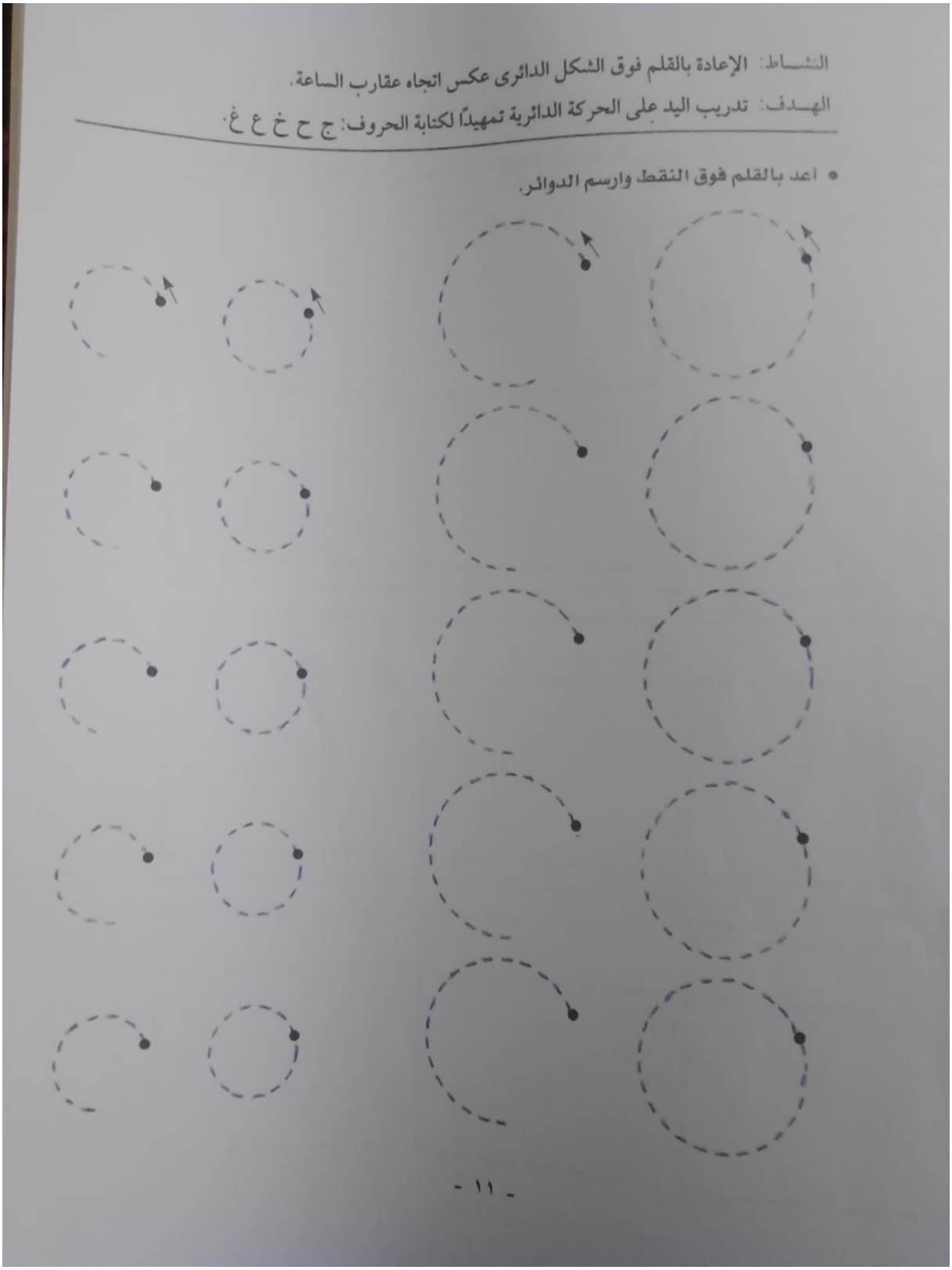


- ٧ -

النشـــاط: الإعادة بالقلم فوق الشكل الدائرى عكس اتجاه عقارب الساعة.

الهـــدف: تدريب اليد على الحركة الدائرية تمهيداً لكتابة الحروف: ج ح خ ع غ.

- أعد بالقلم فوق النقط وارسم الدوائر.

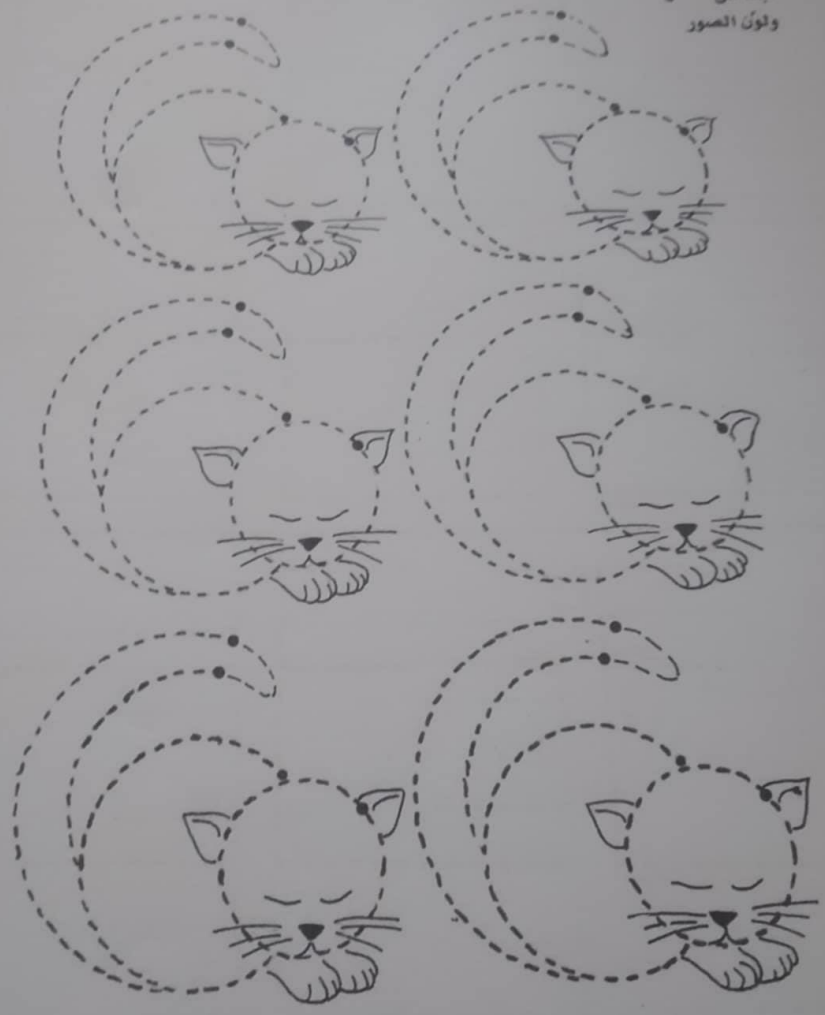


النشـــاط: الإعادة بالقلم فوق أشكال دائرية في عكس اتجاه عقارب الساعة ـ التلوين.

الهـــدف: مزيد من تدريب اليد على الحركة الدائرية تمهيداً لكتابة الحروف: ع غ ى.

ابدأ من •

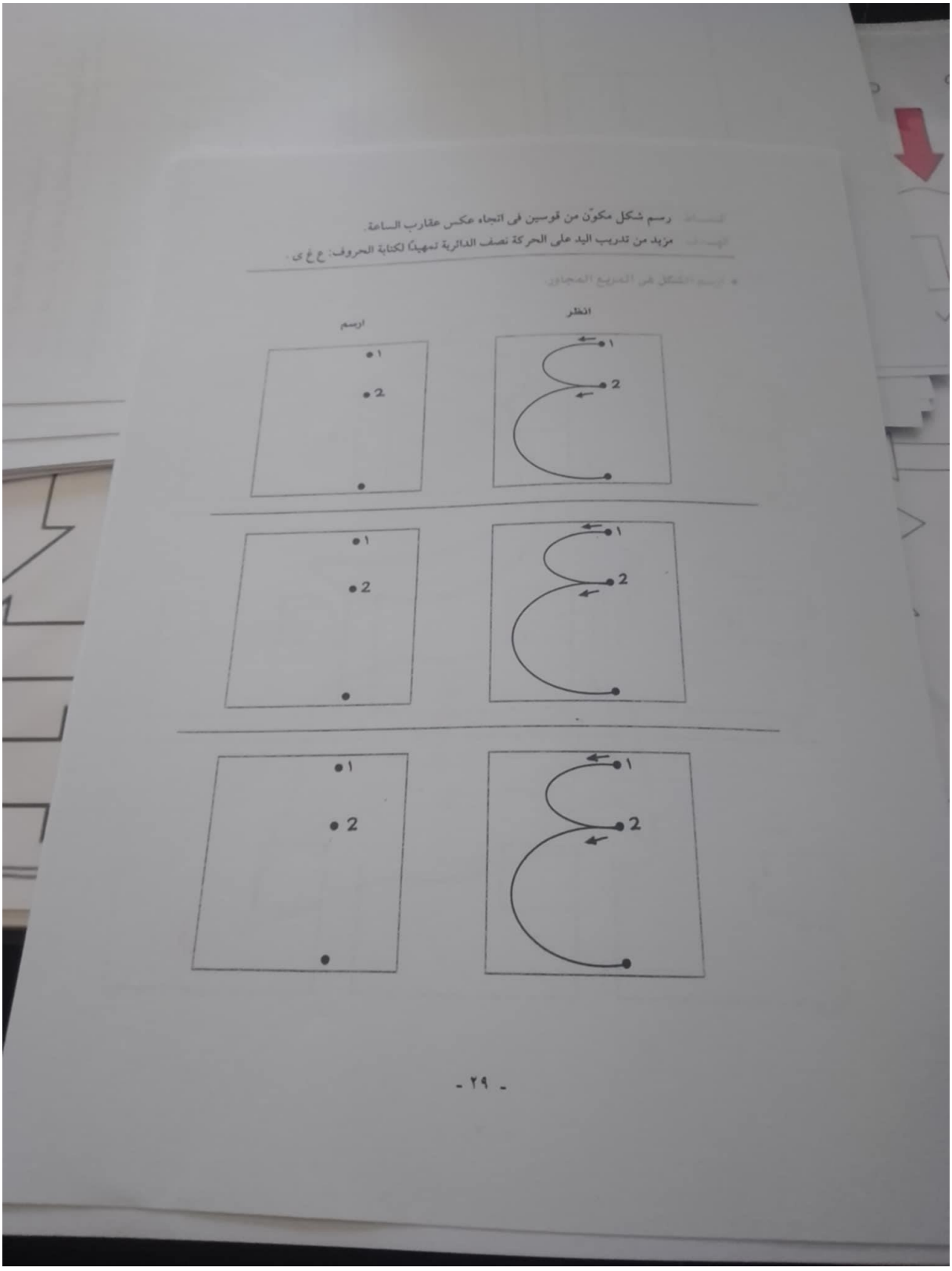
ولوّن الصور



رسم شكل مكوّن من قوسين فى اتجاه عكس عقارب الساعة.

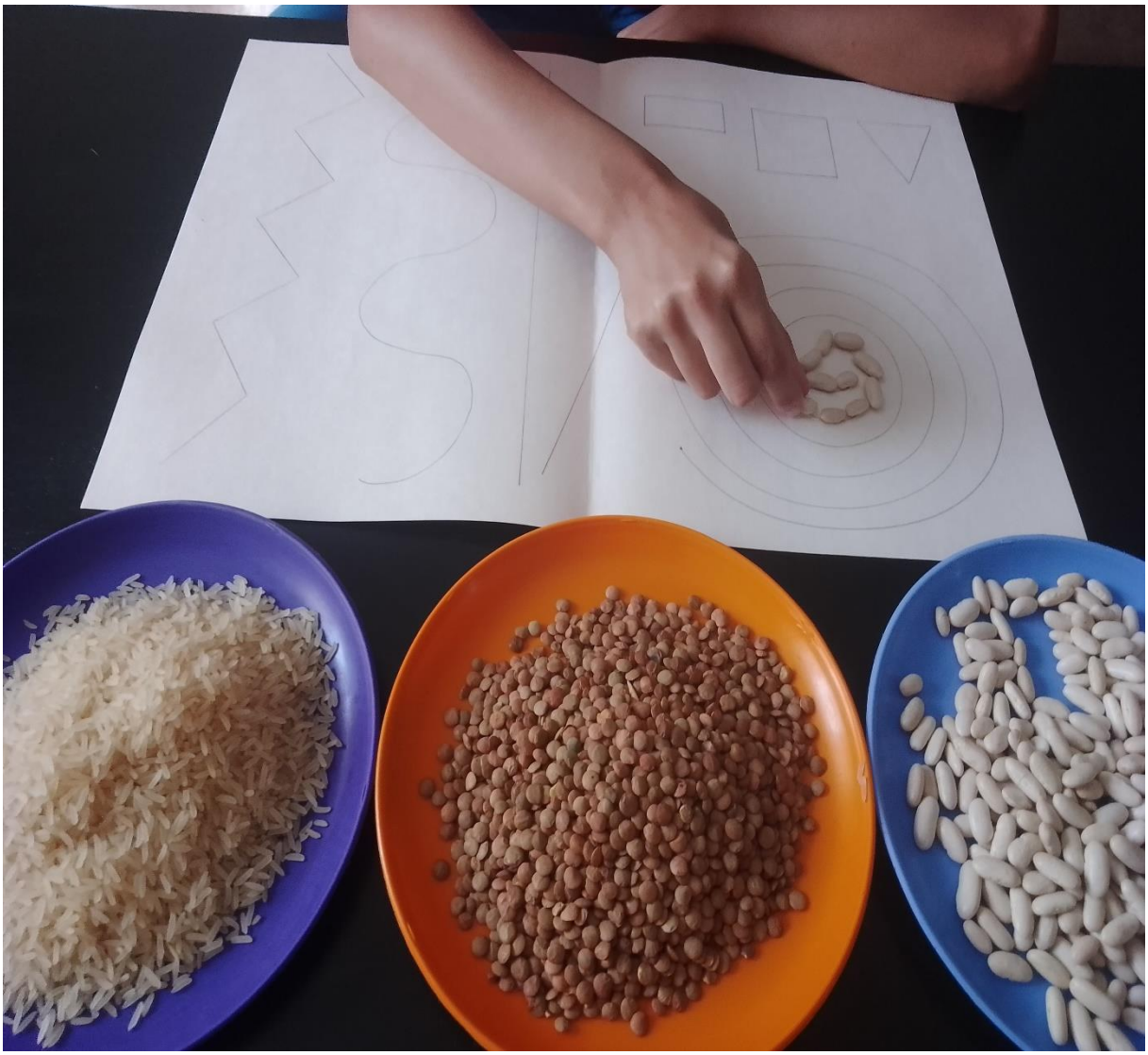
مزيد من تدريب اليد على الحركة نصف الدائرية تمهيدًا لكتابة الحروف: ع غ ى .

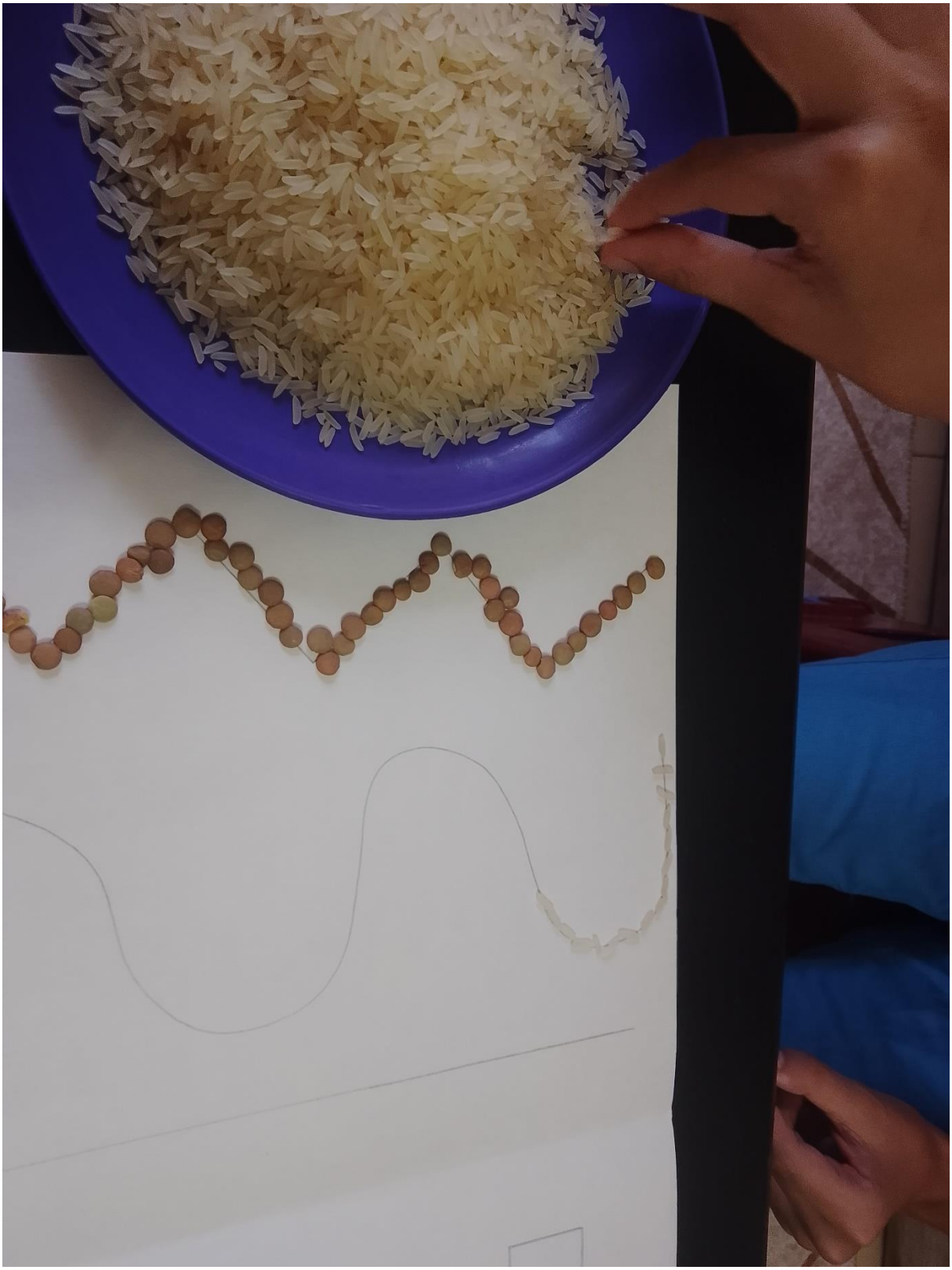
• ارسم الشكل فى المربع المجاور.



- ٢٩ -

متفرقات من الصور أخذت اثناء تطبيق البرنامج الارشادي:

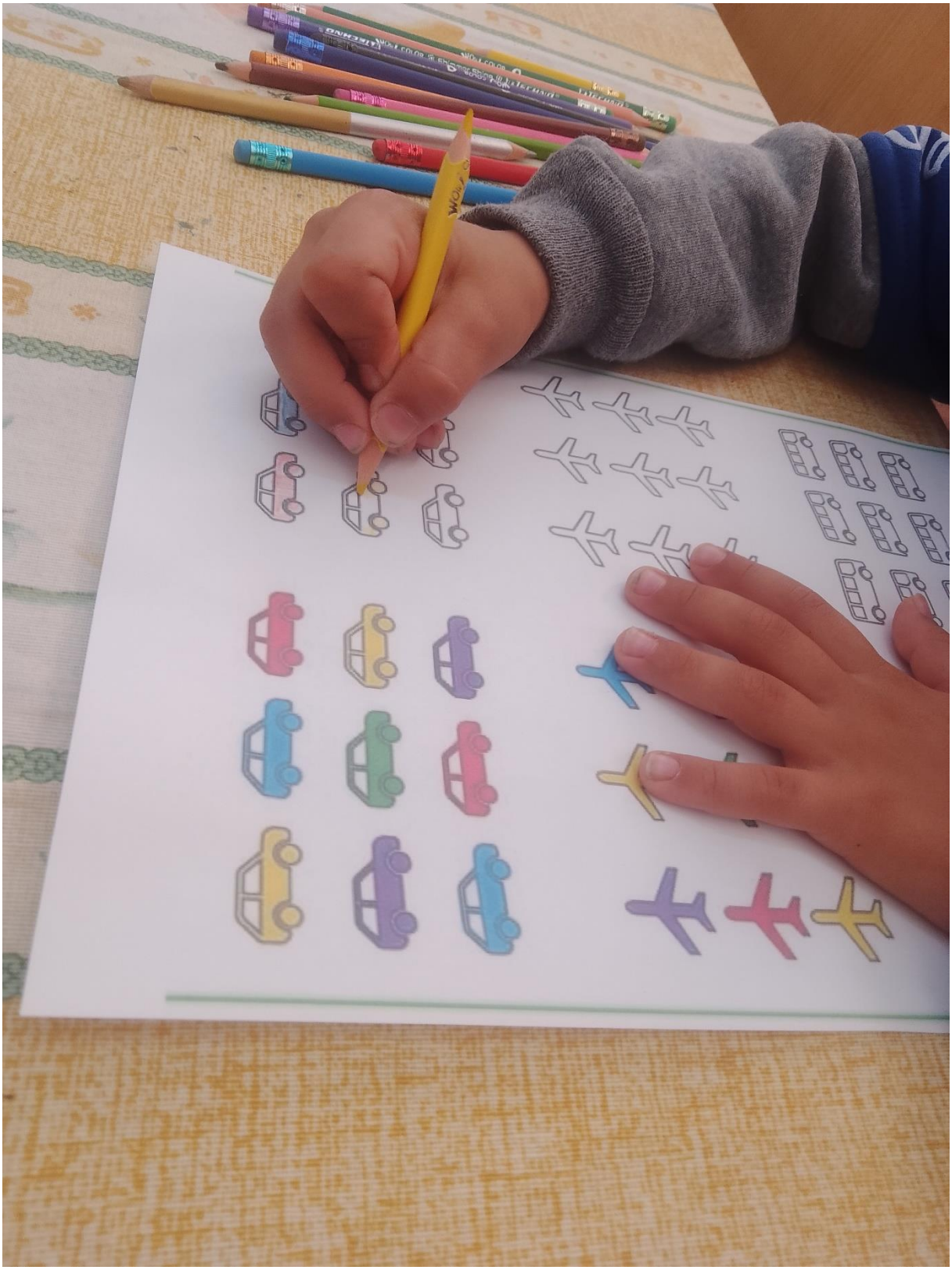


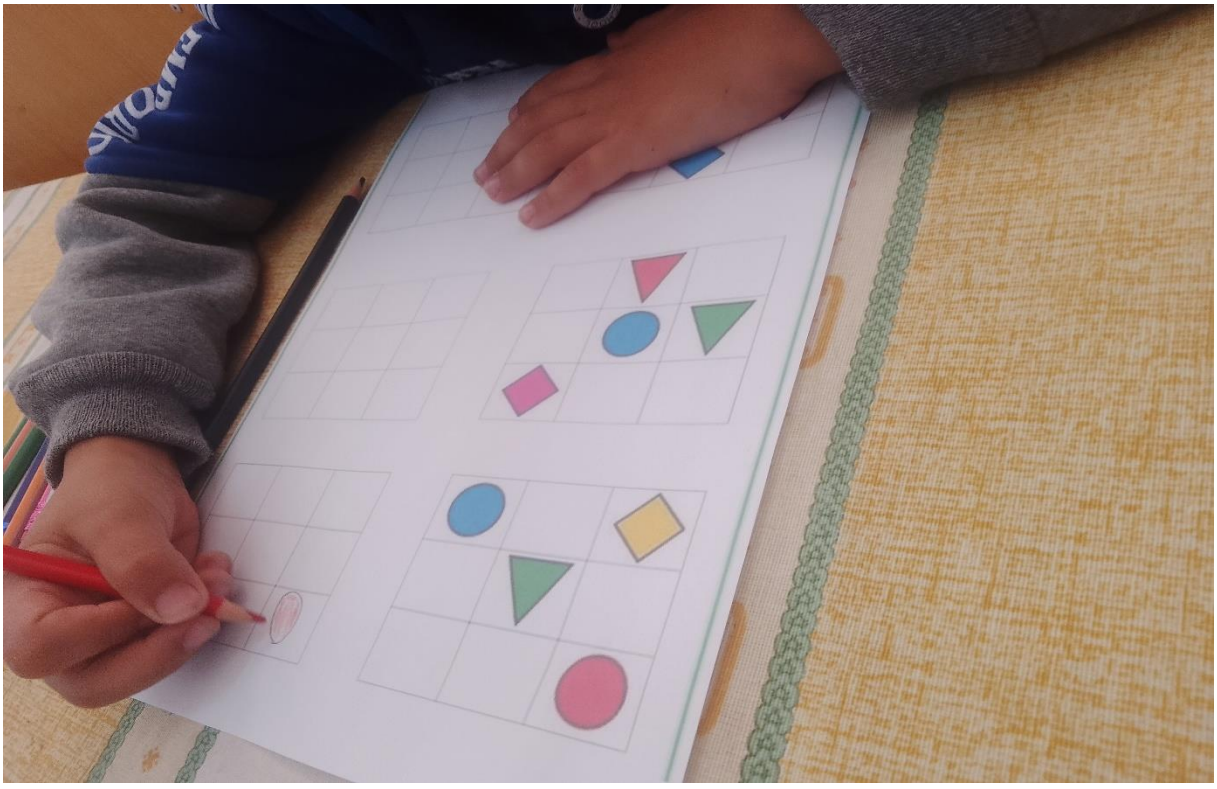


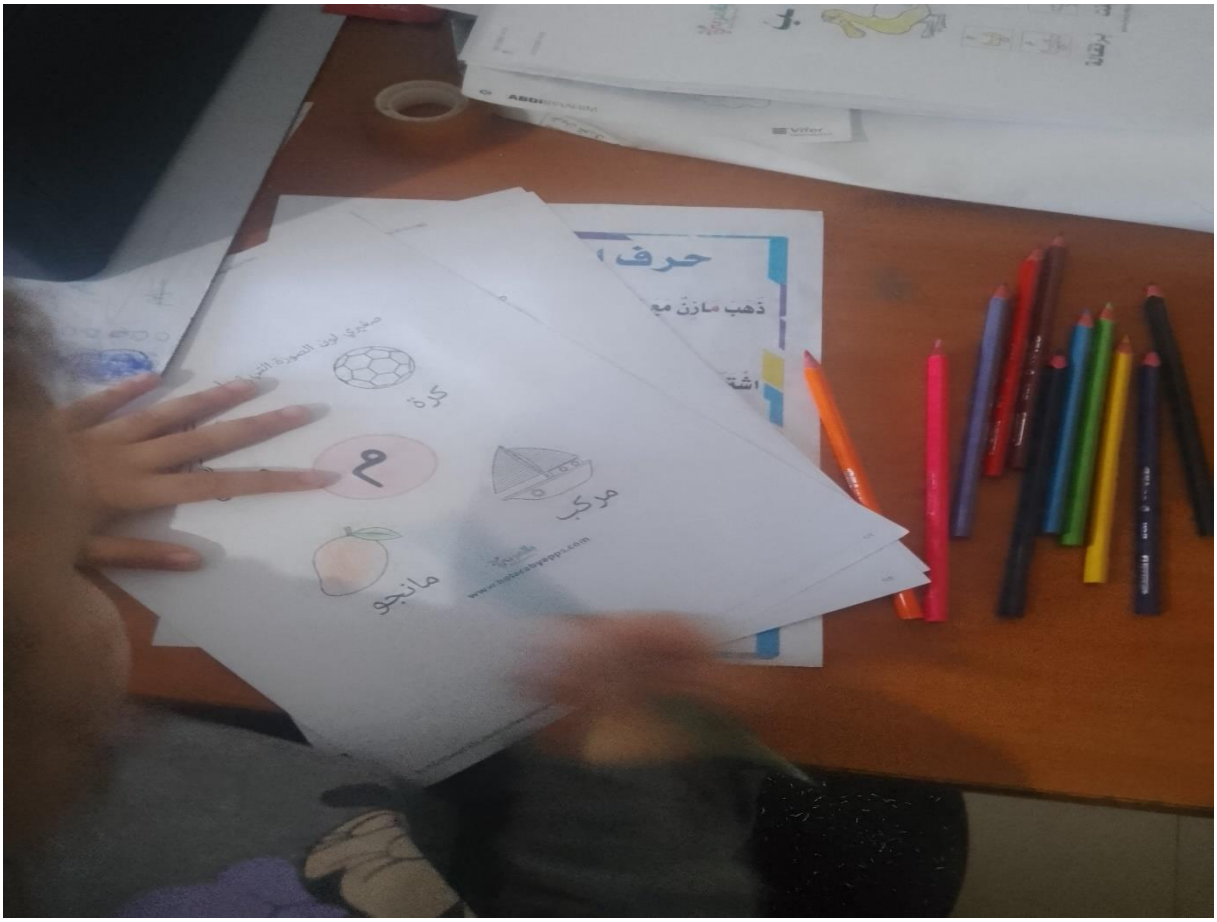
بسم الله الرحمن الرحيم
آخر الكلمة
وسط الكلمة
أول الكلمة

بسم الله الرحمن الرحيم
يوم الأربعاء
عشرات
آحاد
آخر الكلمة
وسط الكلمة
أول الكلمة
لوحة تقطيع الكلمة
زَغَارِيدُ
د
النساء
زغاريد
ثرافقها

عدد المعلمين
عدد التلاميذ
230
اسم المدير
الموقع
صلة الشهيدة
الشهيدة
مريم سعدان
مرافق المدرسة
مطعم - ساحة
أقسام - مكتب
مرحاض
من إنجاز خوش عبد الرحيم
مدرسة
مريم سعدان






حرف
ذهب مازن مع
كرة
م
مركب
مانجو

الملحق(07)

نموذج Brain Gym

نموذج Brain Gym:

نشاطBrain Gym	كيفية تنفيذ النشاط	الفائدة
الزحف المتقاطع cross crawl	1-قف بشكل قائم 2-المس بكوع اليد اليمنى ركبتك اليسرى عند رفعها، ثم غير الاتجاه (اليد اليسرى مع الركبة اليمنى) 3-كرر الحركة لمدة دقيقة الى دقيقتين	تنشيط الدماغ بكامله و تعزيز الربط بين النصفين الأيمن و الأيسر.
رقم 8 الكسول Lazy8	1-استخدم السبابة لرسم الرقم 8 أفقيا في الهواء أمامك. 2-اتبع حركة السبابة بعينيك دون تحريك رأسك. 3-كرر 3 مرات بكل يد.	تحسين التتبع البصري و الانتباه
الوصلات العصبية Hook-ups	1-قاطع الكاحلين(ساق فوق الأخرى)، وضع ذراعيك متشابكين أمامك و لفهما الى الداخل بحيث تتشابك راحتي اليدين. 2-اجلس او قف مع اغلاق العينين و التنفس ببطء لمدة دقيقة. 3-فك اليدين و الساقين ، وضع أطراف الأصابع معا في وضع الهرم.	تهدئة الجهاز العصبي و تقليل التوتر
النقاط الإيجابية Positive Points	1-وضع الأصابع بلطف على منتصف الجبين فوق العينين.	خفض القلق و المساعدة على التفكير الإيجابي.

	2-البقاء على هذا الوضع لمدة دقيقة مع التنفس العميق.	
البومة The Owl	1-ضع يدك على عضلة الكتف المقابلة، و اضغط بلطف أثناء لف رأسك ببطء نحو الكتف الآخر. 2-كرر 3 مرات لكل جهة	إزالة التوتر من الرقبة و الكتف، و تحسين الانتباه السمعي.
أزرار الدماغ Brain Buttons	1-ضع يدا على البطن، و اليد الأخرى تقوم بتدليك المنطقة بين الترقوة و القص. 2-كرر التدليك برفق لمدة دقيقة، ثم غير اليدين.	تنشيط تدفق الدم للدماغ و زيادة التركيز.
قبعة التفكير Thinking Cap	1-لف أذنيك بلطف للخارج من الأعلى الى الأسفل. 2-كرر العملية مرتين الى ثلاث	تحسين الاستماع و الفهم
أزرار الأرض Earth Buttons	1-ضع يدا على اسفل الشفة و يدا على البطن. 2-الثبات على هذا الوضع مع التنفس العميق. 3-كرر العملين مرتين الى ثلاث مرات.	تحسين التوازن و الوعي الجسدي
تثاؤب الطاقةEnergy Yawn	1-وضع اطراف الأصابع على عضلات الفك. 2-تدليك المنطقة بلطف اثناء التثاؤب ببطء. 3-كرر من 3 الى 5 مرات	تنشيط عضلات الوجه و تحسين النطق و الانتباه.

تنشيط الذراع Arm **Activation**	1–أمسك بذراعك الممدودة الأخرى و قم بتدليك العضلات من الكتف حتى الرسغ. 2–قم بالحركة ببطء مع تنفس عميق. مع التكرار لكل ذراع.	تنشيط العضلات و تحفيز الجهاز العصبي الحركي.

الملحق(08)

الاختبار القبلي لصعوبات القراءة

الاختبار القبلي لصعوبات الكتابة

❖ اختبار قبلي لصعوبات القراءة

الفئة المستهدفة: تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم

الزمن المخصص: 20-30 دقيقة

عدد البنود: 04

البند	النشاط	تعليمات التصحيح و التقدير
التعرف على الحروف	ينظر التلميذ الى 10 حروف و نطلب منه التعرف عليها	درجة التصحيح: نقطة لكل حرف صحيح/10
التمييز بين الحروف المتشابهة	التمييز بين : ب/ت/ث/ن/ي ج/ح/خ س/ش	درجة التصحيح: نقطة لكل إجابة صحيحة/5
قراءة كلمات	نطلب من التلميذ قراءة كلمات قلم/باب/كتاب/شمس/قطة...	درجة التصحيح: نقطة لكل إجابة صحيحة/5
قراءة جمل بسيطة	نطلب من التلميذ قراءة جمل بسيطة: أنا أحب أمي ذهب أحمد الى المدرسة	درجة التصحيح: نقطة لكل جملة بسيطة/3
المجموع	درجة التصحيح الكلية/23	

❖ اختبار قبلي لصعوبات الكتابة

الفئة المستهدفة: تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم

الزمن المخصص: 20-30 دقيقة

عدد البنود: 04

البند	النشاط	تعليمات التصحيح و التقدير
النسخ	نقدم للتلميذ حروفا بخط واضح و نطلب منه نسخها	درجة التصحيح: نقطة لكل حرف منسوخ بشكل واضح/6
الاملاء البصري	نعرض على التلميذ كلمات واضحة لمدة 5 ثواني و نطلب منه إعادة كتابتها	درجة التصحيح: نقطة لكل كلمة صحيحة/5
الاملاء السماعي	نقوم بإملاء نفس الكلمات السابقة على مسمع التلميذ دون ان نعرضها عليه و نطلب منه كتابتها	درجة التصحيح: نقطة لكل كلمة صحيحة/5
التعبير الكتابي	نقدم للتلميذ كلمات مبعثرة و نطلب منه تشكيل ثلاث جمل صحيحة لتكوين فقرة صغيرة	درجة التصحيح: نقطة لكل جملة صحيحة/3
المجموع	درجة التصحيح الكلية/19	

الحمد لله الذي

بنعمته تتم الصالحات