جامعة الجزائر- 02 - أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علوم التربية

أثر الإرشاد الوالدي على نتائج التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة و المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي .

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في التربية الخاصة.

إعداد الطالبة :

مقبل فريدة

إشراف الأستاذ:

بحري نبيل

السنة الجامعية: 2015 - 2016

الفهرس

القسم الأول :الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول :الإطار الإشكالي للدراسة

- مقدمة ..... ص 01
- الإشكالية..... ص 05
- فرضيات البحث..... ص 09
- أهمية البحث..... ص 10
- أهداف البحث..... ص 10
- تحديد مفاهيم الدراسة..... ص 11

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

- تمهيد ..... ص 14
- مفهوم صعوبات التعلم ..... ص 15
- التحديد العلمي و التاريخي لصعوبات التعلم ..... ص 15
- تعريف صعوبات التعلم..... ص 16
- النماذج المفاهيمية و التصورية لصعوبات التعلم ..... ص 19
- أسباب صعوبات التعلم .....ص 20
- تشخيص صعوبات التعلم ..... ص 23
- تصنيف صعوبات التعلم ..... ص 25
- خصائص ذوي صعوبات التعلم .... ص 26
- خلاصة الفصل ..... ص 30

الفصل الثالث : صعوبات التعلم في القراءة

- تمهيد..... ص 32
- تعريف القراءة..... ص 33
- العناصر الرئيسية في القراءة ..... ص 34
- أهمية القراءة..... ص 34
- المراحل النمائية لتعلم القراءة..... ص 35
- أنواع و مستويات تعلم القراءة..... ص 35
- مهارات القراءة..... ص 36
- شروط تعلم القراءة .....ص 37
- مفهوم صعوبات التعلم في القراءة..... ص 39
- أنواع صعوبات التعلم في القراءة..... .ص 40
- أعراض صعوبات التعلم في القراءة.....ص 40
- تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.....ص 41
- التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة ..... ص 44
- خلاصة الفصل..... ص 46

الفصل الرابع: الإرشـــــــــــــاد النفسي

- تمهيد..... ص 48
- نشأة الإرشاد النفسي و تطوره..... ص 49
- تعريف الإرشاد النفسي ..... ص 50
- الحاجة إلى الإرشاد النفسي ..... ص 53
- نظريات في الإرشاد النفسي..... ص 53
- أخلاقيات العمل الإرشادي و ملامح الشخصية الإرشادية..... ص 55
- الخطوات الأساسية لعملية الإرشاد النفسي..... ص 55
- طرق وأساليب الإرشاد النفسي ..... ص 60
- مجالات الإرشاد النفسي..... ص 66
- خلاصة الفصل ..... ص 67

الفصل الخامس: التحصيل الدراسي

- تمهيد..... ص 69
- تعريف التحصيل الدراسي ..... ص 70
- أنواع التحصيل الدراسي ..... ص 71
- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي ..... ص 71
- شروط ومبادئ التحصيل الدراسي ..... ص 74
- قياس التحصيل الدراسي ..... ص 74
- أهداف قياس التحصيل الدراسي..... ص 78
- خلاصة الفصل ..... ص 79

القسم الثاني :الإطار التطبيقي

الفصل السادس:الإجراءات المنهجية للبحث

- تمهيد..... ص 82
- منهج البحث..... ص 83
- الدراسة الاستطلاعية..... ص 83
- الدراسة الميدانية.....ص 93
- المعاينة و قاعدة السبر..... ص 93
- مجالات الدراسة .....ص 95

1- المجال المكاني.....ص 95

2- المجال الزماني.....ص 96

- أدوات جمع البيانات و خصائصها السيكو مترية..... ص 96
- إجراءات التطبيق الفعلي للدراسة الرئيسية.....ص 96
- الأساليب الإحصائية المستعملة .....ص 110

الفصل السابع :عرض النتائج و مناقشتها

- عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية ..... ص 112
- عرض نتائج الفرضية العامة ..... ص 112
- عرض و تحليل نتائج الدراسة الميدانية ..... ص 114
- مناقشة نتائج الفرضية العامة..... ص 118
- خلاصة عامة..... ..... ص 120
- اقتراحات الدراسة ..... ص 122
- قائمة المراجع ..... ص 124
- الملاحق..... ص 133

شكر وتقدير

أسهب بشكري العظيم للخالق الكريم، الذي منّ و أغدق علي برحمة واسعة، كما أحمده حمدا دائما يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، الذي منحني القدرة بإتمام هذه الدراسة، و تجاوز كافة صعوباتها، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وبعد،

فلا يسعني إلا أن أتوجه بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى الأستاذ بحري نبيل، لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، نسأل الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناته، ويجزيه خير الجزاء على كل ما قدم للطلبة.

أتقدم أيضا بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الفاضل باشن مصطفى على مساعدته، توجيهاته و نصائحه القيمة لإنجاز هذا البحث من بدايته .

تشكراتي الخالصة إلى الأستاذ الفاضل الدكتور عيادي سعيد الذي تكرم بالتصحيح اللغوي للمذكرة.

أتوجه بوافر التقدير والاعتراف إلى كل الأولياء المشاركين في عينة الدراسة، إلى المفتش الإداري، إلى المفتشة التربوية، إلى مديرات وأساتذة المؤسسات التربوية الابتدائية، لبلديتي محمد بلوزداد و سيدي امحمد، التابعتين للمقاطعتين الإداريتين حسين داي و سيدي امحمد لاستجابتهم الفعالة لموضوع الدراسة.

شكري الخاص والكبير إلى المديرة العامة للمؤسسة العمومية للصحة الجوارية - القبة العناصر، و إلى رئيسة مصلحة المستخدمين: السيدة لعليوي على تشجيعاتها المتواصلة وإلى كل زميلاتي و زملائي في العمل على مساندتهم المعنوية لمواصلة وإنجاز هذه الدراسة.

لا يفوتني تقديم تشكراتي إلى عمال مكتبة جامعة الجزائر - بوزريعة - خاصة السيدة فريدة وعمال مكتبة المركز الثقافي الجامعي، خاصة الآنسة رحاب.

وشكري موصول لأعضاء لجنة المناقشة، لتفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة.

إهداء

إلى زوجي وأولادي: إكرام، أكرم إبراهيم و عماد الدين حسين، جزاء ما حملوه عني وما تحملوه مني في سبيل إنجاز هذا العمل.

إلى روح أبي العزيــز حسين، رحمه الله، إلى والدتي الغاليــة تكليت، إلى أم زوجي العزيــزة زهرة .

إلى إخواني و أخواتي، إلى ابن أخي يوسف حسيــن، إلى ابنة أخي العزيزة كهينة .....

إلى من كانوا سبب نجاحي في مسابقة الماجستير، كل الأطفال الذين عملت معهم منذ سنة 1998 إلى يومنا هذا و أمضيت معهم أمتع الأوقات.

إلى كل من أكنّ له المحبّة والتقدير.

فريـــدة

الإطار النظري

القسم الأول :

الإطار النظري

الفصل الأول : الإطار الإشكالي للدراسة

- مقدمة
- الإشكالية
- فرضيات البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- تحديد المفاهيم

مقدمة

تعتبر صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورا، وذلك بسبب الاهتمام المتزايد من قبل الوالدين والمهتمين بمشكلات الطفولة، الذين يركزون نظرهم في مشكلات التعلم، والتي لا يمكن تفسيرها فقط بوجود الإعاقة العقلية والحسية والانفعالية، إذ أنه يتعرض لدراسة الخصائص المميزة لشرائح كبيرة من تلاميذ المدرسة، و الاقتراب من طبيعة تلك الصعوبات التي يعانون منها، وتحديد أنسب استراتيجيات و أساليب التدخل العلاجي و التدريسي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات.

تبين نتائج الدراسات الحديثة في ميدان صعوبات التعلم أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدم للأطفال العاديين في المدارس، مما يستدعي توفير و تكييف خدمات خاصة بهم في سياق أساليب التعلم، البرامج الخاصة، المعلمين المتخصصين، إنهم بحاجة إلى بيئة تعليمية و دعم دراسي ملائمين و رعاية فردية مناسبة تساعدهم في السير في دراستهم وفقا لقدراتهم، لكن الكثير من الآباء و الأمهات لا زالوا لا يعرفون شيئا عن صعوبات التعلم أو لا يعرفون الشيء الكثير عنها و ذلك لانعدام أو لقلة التواصل بين البيت و المدرسة، و قلة الندوات و الدورات و البرامج الارشادية لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

يقول "الداوودي": لم يعد المجتمع الإنساني يتعامل مع مشكلة صعوبات التعلم على أنها مشكلة فردية أو خاصة، بل أنه يتعامل معها على أساس كونها ظاهرة إنسانية واجتماعية تتطلب تضافر الجهود من قبل المؤسسات التربوية والأسر كلها، إذ أنه لا تقتصر مشكلة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم على الأطفال أنفسهم بل يشمل بقية أفراد الأسرة و خاصة الوالدان. فوجود طفل يعاني من صعوبات التعلم في الأسرة يضيف لمسؤوليتها مسؤوليات جديدة لرعايته ومساندته .

يحتك الأخصائيون النفسانيون و الأرطوفونيون بالعديد من الحالات لأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مؤشرها تباين نتائج التحصيل الدراسي لدى هذه الحالات مما

يؤثر على نفسية الأولياء، فتظهر عليهم علامات الحيرة و القلق وأحيانا علامات الغضب وذلك لحصول أطفالهم على علامات مرضية في بعض المواد وعلى نتائج غير مرضية في مواد أخرى التي تعتبر أساسية لنجاح وتفوق التلميذ، كاللغة التي تشمل مواد القراءة، الإملاء، التعبير والكتابة أو حصولهم على نتائج غير مرضية في مادة الرياضيات، إن التباين في النتائج التحصيلية يؤدي بالأولياء إلى تصرفات و سلوكات سلبية ومعاملة سيئة لأطفالهم، فيرجعون اللوم على أطفالهم حيث يصفونهم بالكسل، عدم التركيز وعدم الاهتمام بالدراسة....كما يحمل النظام التربوي المسؤولية وعدم كفاءة المعلمين، اكتظاظ الأقسام وكثافة البرامج التربوية.... فيتخبطون في البحث عن حلول لمشكلة أطفالهم التعلمية، واللجوء إلى طرق عديدة مثل الحصص الإضافية كالمعالجة أو الدروس الخصوصية ولكن بدون جدوى، فهنا لا يبحث الأولياء عن الأسباب الحقيقية التي أدت بتباين في النتائج التحصيلية، ويبقون يدورون في حلقة مفرغة وهي حلقة العوامل الخارجية... إلى أن يستنجدون بأخصائيين مؤهلين لمعالجة اضطراب وصعوبات تعلم طفلهم الأكاديمية، إذن في مثل هذه الوضعيات يحتاج الأولياء إلى معلومات تساعدهم على فهم مشكلات أطفالهم، طبيعة الاضطراب التعلمي الذي يعاني منه الأطفال، الأسباب الحقيقية المؤدية إلى سوء نتائج التحصيل الدراسي في بعض المواد وتفوقه في مواد أخرى، تزويدهم بمختلف طرق التدخل العلاجي النفسي والتربوي، إذن من الضروري التكفل بالأولياء لتغيير أفكارهم ومواقفهم الخاطئة حول اضطراب طفلهم التعلمي قبل و أثناء التكفل بالأطفال.

في ظل انشغالات أولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وخاصة صعوبات تعلم القراءة، و محاولاتهم العديدة لمساعدتهم، و عجزهم في مواجهة الاضطرابات التي يعاني منها أطفالهم المتمدرسين، وحاجتهم الماسة إلى الإرشاد. اخترنا موضوعا للدراسة والبحث فيه وهو: **أثر الإرشاد الوالدي على نتائج التحصيل الدراسي في اللغة العربية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في السنة الثالثة ابتدائي .**

من أجل تحقيق ذلك قسمنا بحثنا إلى جزأين، الجزء الأول نظري و الجزء الثاني عملي تطبيقي، يتضمن الجانب النظري خمسة فصول : الفصل الأول خصصناه للإطار العام

للإشكالية، الذي يحتوي على فرضيات الدراسة، الهدف من الدراسة المفاهيم الإجرائية المستعملة في الدراسة، الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث .

كما خصصنا الفصل الثاني لدراسة اضطراب صعوبات التعلم، تطرقنا إلى تاريخ الاهتمام بصعوبات التعلم، و الوقوف على مختلف التعاريف، أسباب صعوبات التعلم، تشخيص صعوبات التعلم و تصنيف صعوبات التعلم.

يليه بعد ذلك الفصل الثالث الذي تناولنا فيه صعوبات التعلم في القراءة، و يحتوي هذا الفصل على تعريف مهارة القراءة، عوامل اكتساب القراءة، أهمية القراءة، تاريخ ظهور صعوبات التعلم في القراءة، تعاريف صعوبات التعلم في القراءة، أسباب صعوبات التعلم في القراءة، تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، تصنيف صعوبات التعلم في القراءة و التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة.

أما الفصل الرابع فقد خصصناه للمتغير المستقل وهو الإرشاد، إذ استعرضنا فيه تاريخ ظهور الإرشاد، مفهوم الإرشاد، تعاريف الإرشاد، الحاجة إلى الإرشاد، نظريات في الإرشاد، أخلاقيات العمل الإرشادي و ملامح الشخصية الإرشادية، الخطوات الأساسية لعملية الإرشاد، طرق وأساليب الإرشاد، مجالات الإرشاد و تخطيط برنامج إرشادي.

والفصل الخامس و الأخير يحتوي على المتغير التابع و هو التحصيل الدراسي و كل عناصره.

أما الجزء الثاني من هذا البحث و المتعلق بالجانب الميداني التطبيقي فيتضمن فصلين، حيث خصّص الفصل السادس للإجراءات المنهجية و مختلف المراحل التي مر بها للحصول على المعطيات من خلال التطرق إلى إعادة التذكير بالفرضيات؟، المنهج المتبع للدراسة الاستطلاعية، الدراسية الرئيسية و كل تفاصيلهما، و هي العينة، و إبراز الميدان و الأدوات التي استعملت من أجل جمع المعطيات، الأساليب الإحصائية المعتمد عليها من أجل تحليل المعطيات الميدانية.

و تطرقنا في الفصل السابع و الأخير إلى عرض النتائج و تحليلها و تفسير ما توصلنا إليه من نتائج و التأكد من صحة الفرضيات التي صيغت في هذه الدراسة.

تجدر الإشارة إلى أن كل فصل من الفصول المذكورة سابقا، مهدناه بتمهيد و ختمناه بخلاصة.

و أنهينا البحث بخلاصة عامة و بعض الاقتراحات التي يمكن أن تساهم في التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة عن طريق الإرشاد الوالدي.

و أخيرا أدرجنا قائمة المراجع التي اعتمدنا عليها في إجراء البحث و الملاحق المتضمنة في الدراسة.

الإشكالية

تعتبر صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبيا من حيث الإلمام و الدراسة، التي دخلت ميدان التربية الخاصة بحيث يعاني حوالي 20% من مجموع الأطفال في العالم من أحد أشكال صعوبات التعلم و 10% من مجموع الأطفال يعانون مما يعرف بعسر القراءة، الذي يعيق تقدمهم في اكتساب التعلمات القاعدية، ويؤدي إلى هدر طاقاتهم و إمكاناتهم، وينعكس ذلك في بعض الأحيان على صحتهم النفسية، وقد يؤثر على مستقبلهم العملي.

تقدر نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في النظم التربوية التي اهتمت باكتشافها من 3% إلى 6% في المائة من العدد العام لتلاميذ المدارس، و قياسا على هذا التقدير قد لا يخلو أي صف تعليمي من حالة أو حالتين من أفراد هذه الفئة. وتعتبر من أكبر فئات التربية الخاصة حسب تقديرات قسم التربية الأمريكي لعام 2001، حيث تشكل فئة صعوبات التعلم أكثر من نصف التلاميذ المعروفين ضمن التربية الخاصة في ضوء تشخيص الحالات، أي ما يعادل 51.5% من مجموع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في سن التمدرس، كما تتزايد نسب الانتشار بين الذكور أكثر من الإناث. (مرسر 1997) و (سميث 2004). **(Mercer1997) (Smith 2004)**

تكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم في كونها صعوبات خفية لا تظهر إلا بعد انتظام الطفل في المدرسة، و تعتبر نتائج التحصيل الدراسي كمؤشر و منبه لوجود اضطراب في المسار التعليمي للطفل، وقد تستمر هذه المشكلات لدى الفرد و ترافقه إلى مرحلة الرشد، فقد أشارت الدراسات العلمية إلى وجود احتمالات بتسرب بعض التلاميذ ممن يعانون من صعوبات التعلم من المدرسة في المرحلة الثانوية، كما أشارت تلك الدراسات إلى استمرارية مشكلات التعلم لدى البعض منهم، في حين أظهر البعض الأخر من الراشدين ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التكيف الاجتماعي و مشكلات في الحفاظ على العمل و العيش بشكل مستقل. (وايت فيليبس و كاكيلا 1998) (**witte, philips et kakela 1998**).

يكاد يحصل هناك اتفاق بين المتخصصين و المشتغلين بمجال صعوبات التعلم على ترتيب صعوبات التعلم وفق تصنيفين رئيسيين هما : **صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية**، تندرج تحت هذه الأخيرة صعوبات تعلم القراءة و تبيّن معظم الدراسات و البحوث أن أكثر المشكلات شيوعا هي صعوبات تعلم القراءة ، نذكر في هذا السياق دراسة قام بها (سبيس و شيكيتكا **Shekitka et Speece 2002**) التي تؤكد على أنه تعلم القراءة أكثر المشكلات شيوعا التي يخبرها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أن الخبراء في مجال صعوبات التعلم غالبا ما يطلقون على التحصيل في القراءة العامل الحاسم في صعوبات التعلم .

يبدأ علاج صعوبة التعلم عند كل تلميذ بمجرد اكتشافه والتعرف على أنه يعاني من صعوبة ما تؤثر في تحصيله الدراسي. تركز الاهتمام بصورة خاصة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية و الدليل على ذلك كثرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع و أكدت على أهمية و فاعلية معالجة هذه الفئة من التلاميذ، ففي دراسة أجراها (مايكل بست **Mikel Beust 1969**) في ولاية " إلينوا Elinois" الأمريكية حول نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث و الرابع الابتدائيين، بينت نتائج الدراسة أن مابين 7% و 10% من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات التعلم. وقدرت الدراسة أن نسبة الذين يعانون من صعوبات تعلمية أعلى من نسبة الإعاقات الأخرى كالإعاقة السمعية و البصرية والانفعالية.

تشير التقارير في الوقت الحاضر إلى أن 45% من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تتراوح أعمارهم ما بين 06 – 12 سنة يتلقون تعليمهم في الصفوف العادية، و 88% منهم يتلقون تعليمهم في غرف المصادر و 16% فقط يتلقون تعليمهم في صفوف خاصة منفصلة. **(Hallahan Kauffman 2006, Smith 2004)**

وبيّن (شيفمان **Shiffman 1962**) في دراسة على أن الكشف المبكر و تقديم البرامج العلاجية الفاعلة لهم في الصف الأول الابتدائي أدى إلى تحسنهم بصورة ملموسة، و بنسبة تصل إلى حوالي 84 % بينما تنخفض نسبة التحسن إلى 46 % إذ تم الكشف و العلاج في الصف الثالث الابتدائي، ولا تتجاوز 18 % في حالة الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي و تقديم البرامج التربوية العلاجية في تلك المرحلة.

و إذا تم التشخيص و الكشف و العلاج في الصف السادس الابتدائي فإن نسبة التحسن قد تصل إلى 08% فقط.

أكدت معظم المؤتمرات و الندوات والتوصيات الصادرة عنها على ضرورة أن يتولى الأولياء الدور المهم بالاشتراك مع المختصين للتخفيف من حدة الاضطراب. و قد ظهرت اتجاهات جديدة إلى ضرورة الاهتمام بالأسرة عن طريق إرشاد الآباء والأمهات وتدريبهم على إتقان و تطبيق طرائق التعلم الفعالة مع أبنائهم المتمدرسين الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.

في نفس السياق قام الباحث مالفين كالتشاين **Melvin Kalechstien 1981** بدراسة حول أثر الاتجاهات التي يحملها الوالدان على الأداء الأكاديمي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. و قد تم اختبار مجموعتان من الآباء و الأمهات لديهم أطفال ذوي صعوبات التعلم، أعطيت المجموعة الأولى إرشادات و توجيهات للتغلب على المشكلات الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما لم تعط المجموعة الضابطة أي إرشادات أو توجيهات.

وقد وجدت هذه الدراسة أن هناك علاقة بين إتجاهات الأمهات نحو صعوبات التعلم، تؤدي بالتالي إلى التأثير سلبيا أو إيجابيا على أداء الطفل في مدرسته و تحصيله، إلا أن هذه الدراسة لم تكشف عن وجود علاقة بين اتجاهات الآباء و تحصيل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و أوصت الدراسة بضرورة عمل جلسات إرشادية للآباء و الأمهات، للتغلب على المشكلات الأكاديمية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و تقليل الآثار السلبية لاتجاهات الآباء و الأمهات على تحصيل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

يشجع الباحثون في ميدان التربية الخاصة فكرة مشاركة أولياء الأمور في كل مرحلة من مراحل العلاج، حيث بيّنت ذلك دراسة قامت بها مجموعة من الباحثين **Wilson Ronald and all 1983**) و التي تدعو إلى ضرورة إشراك الأهل في إعداد البرامج الأكاديمية لأبنائهم، لا بد من مشاركة الوالدين بصورة أكبر، كما أنه لا بد من تغيير اتجاهات العاملين في المدارس التي يدرس فيها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو ذويهم و دورهم في هذه العملية، كما ساهمت الجمعيات الأسرية في تطوير ميدان صعوبات التعلم، وكان لها دور

بارز في التدخل العلاجي، لأن الأسرة تستطيع أن تقدم الكثير من أجل المساعدة و المساهمة في حل المشاكل التعلمية لطفلها، من هنا كان الاهتمام بالإرشاد النفسي لأسر ذوي صعوبات التعلم .

وفي نفس سياق الدراسة التي قامت بها مجموعة من الباحثين (البرامسون وآخرون 1983 **Manty Abramson and all**) حول مدى استيعاب الوالدين للإدراك الأكاديمي لأطفالهم ذوي صعوبات التعلم، التي استندت على مبررات منها ظهور القانون العام رقم (PL 91 -230) و (P.L 42 – 142) و التي تدعو إلى ضرورة اشتراك الأهل في إعداد البرامج الأكاديمية لأطفالهم، أنه لا بد من مشاركة الوالدين بصورة أكبر، كما أنه لا بد من تغيير اتجاهات العاملين في المدارس الذي يدرس فيها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو ذويهم و دورهم في هذه العملية.

تعتمد الدراسات الحديثة في معالجة المشكلات الأكاديمية على اتجاهين أساسيين، نموذج **التدريب المعرفي** المنبثق من النظرية المعرفية الذي يهتم بتعديل عمليات التفكير غير الظاهرة لدى المتعلم، ومن بين أساليب التدريب المعرفي: – التعليم الذاتي – مراقبة الذات – التعليم التبادلي. والنموذج الثاني منبثق من النظرية السلوكية وهو **التدريس المباشر**، الذي يركز على العمليات التعليمية كتحليل المهمة الأكاديمية إلى عناصرها الفرعية أو الجزئية، تعليم الأجزاء ثم تعليمه الربط بينها. و يمكن القول بأن برامج التدريس المباشر حظيت بتركيز ملفت للنظر من الدراسات العلمية، حيث تبيّن بأن هذه البرامج تعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أما عندنا هو افتقار المؤسسات التربوية الجزائرية إلى الأساليب التربوية العلاجية الحديثة لذوي صعوبات التعلم التي تزخر بها التربية الخاصة، وتبقى حالات صعوبات التعلم توجه إلى التكفل النفسي، الأرطوفوني دون أن يكون هناك تكفل تربوي علاجي موازي داخل المؤسسة التربوية. وتعتبر حالات صعوبات التعلم أكثر الحالات ترددا على العيادات النفسية ومن المشكلات التعلمية الصعبة والثقيلة على الأولياء...

و عليه فإن الأسئلة التالية تطرح نفسها بإلحاح:

- ما مصير هؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم الأكاديمية وخاصة صعوبات التعلم في القراءة ؟
- ما هو دور الأولياء تجاه أطفالهم ممن يواجهون صعوبات التعلم في القراءة ؟
- هل يمكن لأولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة مساعدة أبنائهم ؟
- هل يمكن لأولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة المشاركة في البرامج العلاجية التربوية؟
- ماهي الطريقة التي يمكن من خلالها مساعدة أولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة لمساعدة أطفالهم في التغلب على إضطراباتهم ؟
- هل تنظيم حصص إرشادية لصالح أولياء أطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة تساعدهم في المشاركة في البرامج العلاجية التربوية؟
- هل يمكن لجلسات إرشادية لصالح أولياء أطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة أن تحسن من تعامل الأولياء مع الأبناء و بالتالي مساعدة أبناءهم في تحسين تحصيلهم الدراسي القرائي؟
- بمعنى آخر هل يمكن للإرشاد الوالدي أن يؤثر في التحصيل الدراسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة ؟

من خلال التساؤلات السابقة يمكن طرح الفرضيات التالية :

فرضيات البحث

- **يؤثر الإرشاد الوالدي على نتائج التحصيل الدراسي في الأداء القرائي (مادة اللغة العربية) للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة في السنة الثالثة ابتدائي.**

بمعنى آخر: توجد فروق في الأداء القرائي (اللغة العربية) للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة قبل و بعد تعرض أولياءهم للجلسات الإرشادية.

أهمية البحث: للدراسة الحالية أهمية نظرية و أهمية تطبيقية يمكن إيجازها فيما يلي:

- **الأهمية النظرية :**

تأتي أهمية البحث من أهمية الفئة التي يتناولها وهي فئة صعوبات التعلم في القراءة الذي يتزايد عددها، كما تأتي من أهمية الموضوع، وهو: الإرشاد الوالدي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، ومما يزيد من صعوبة هذا البحث قلة الدراسات العربية التي تتناول أثر الإرشاد الوالدي على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة .

- **الأهمية التطبيقية:**

الحاجة الماسة لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خاصة الوالدين إلى الجلسات الإرشادية لفهم صعوبات أطفالهم التعلمية، تزويدهم بمعلومات حول طبيعة وأسباب الاضطراب الذي يعاني منه طفلهم، إمدادهم بمختلف طرق التدخل العلاجي التي تمكنهم من مساعدة أطفالهم للتغلب على صعوباتهم التعلمية وتحسين أدائهم القرائي.

أهداف البحث :

- تحديد أثر الإرشاد الوالدي على نتائج التحصيل الدراسي القرائي - مادة اللغة - للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة في السنة الثالثة ابتدائي.

- مساعدة الأسرة و خاصة (الوالدين) على تفهم طبيعة صعوبات التعلم في القراءة، وتشجيعهم على المشاركة في كل مرحلة من مراحل التدخل العلاجي.

- دفع الأسرة إلى تبني اتجاهات، و مواقف إيجابية ومنطقية، تساعدهم على الانتقال إلى البحث الموضوعي التطبيقي عن مصادر الدعم الدراسي و التأهيل و نوع البرامج و الخدمات التي يمكن أن تساعد أطفالهم ذوي صعوبات التعلم في القراءة في تحسين مستواهم الدراسي حسب إمكاناتهم وقدراتهم وصعوباتهم التعلمية.

تحديد مفاهيم الدراسة :

يعد تحديد المفاهيم و المصطلحات في مجال البحث العلمي أمرا ضروريا لما له من أهمية و مكانة متميزة في بناء البحث و تحديده بدقة، فهو بمثابة الأساس الذّي يسير وفقه البحث، فكلما اتسم هذا التحديد بالدقة تمكّن الباحث من إجراء بحثه على أساس علمي سليم، مما يسهل إدراك المعاني و الأفكار التي يعبر عنها الباحث، تتضمن دراستنا ثلاثة مفاهيم أساسية لابد من تحديدها إجرائيا، و هي: صعوبات التعلم، صعوبات التعلم في القراءة، الإرشاد الوالدي و التحصيل الدراسي.

أولا: مفهوم صعوبات التعلم إجرائيا:

هو قصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية النمائية، كالفهم و الانتباه والتذكر و التفكير أو العمليات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب، من دون وجود إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي. وقد اعتمدنا في تحديد فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، على مقياس "مايكل بست" الذي يحتوي على 24 فقرة موزعة على خمس إختبارات فرعية، تعني الدرجة الكلية التي تقل عن 98ر1 وجود حالة من صعوبات التعلم.

ثانيا: مفهوم صعوبات التعلم في القراءة إجرائيا :

هو اضطراب ينعكس على قدرة التلاميذ في اكتساب مهارة القراءة، نقص في قدرات التعرف على الكلمات الكتابية ، الفهم وهو موجود حيثما وجدت الحروف الهجائية، خارج أي إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي، و يظهر هذا من الفرق بين السن الحقيقي و سنه في القراءة الذي قدر في معظم الدراسات السابقة بحوالي سنتين .

ثالثا :مفهوم الإرشاد الوالدي إجرائيا:

إن الإرشاد مصطلح جد معّقد، سوء فهم و استعمال المفهوم يعود إلى حقيقة أن الإرشاد نشأ و نما من خلال مجموعة مختلفة من العلوم الانسانية، الإرشاد الوالدي مجال من مجالات

الإرشاد، والذي يتم بتنظيم جلسات إرشادية جماعية، لصالح عشر (10) أمهات أطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة متمدرسين في السنة الثالثة إبتدائي، لا يتعدى عدد الجلسات عشر (10) جلسات، قصد مساعدتهن لمساعدة أطفالهن، اعتمدنا في تحديد محتوى الجلسات الإرشادية على الأدبيات العلمية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

رابعا: مفهوم التحصيل الدراسي إجرائيا:

أمّا فيما يخص المفهوم الإجرائي للتحصيل الدراسي، فهو مجموع المعارف العلمية التي تقدر بعلامات التلاميذ في مادة اللغة العربية، للعام الدراسي 2014- 2015 للدراسة الاستطلاعية و علامات التلاميذ في مادة اللغة العربية، للعام الدراسي 2015-2016، للدراسة الرئيسية، المسجلة على كشوف نقاط التلاميذ، تعطى علامة واحدة في مادة اللغة العربية، والتي تعبّر على مهارة القراءة بمفهومها الجديد والحديث (فك الرموز والفهم).

الفصل الثاني : صعوبات التعلم

- تمهيد
- مفهوم صعوبات التعلم.
- التحديد العلمي و التاريخي لصعوبات التعلم.
- تعريف صعوبات التعلم.
- النماذج المفاهيمية و التصورية لصعوبات التعلم .
- تشخيص صعوبات التعلم.
- أسباب صعوبات التعلم.
- تصنيف صعوبات التعلم.
- خصائص ذوي صعوبات التعلم.
- خلاصة الفصل.

تمهيد :

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، حيث كان اهتمام التربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية و السمعية و البصرية و الحركية، و لكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي و السمعي و البصري و الحركي و الذين يعانون من مشكلات تعلمية، فقد بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم و خاصة في الجوانب الأكاديمية و الحركية و الانفعالية.و سوف نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف صعوبات التعلم و أسبابها و تصنيفها و خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم و تشخيص صعوبات التعلم.

مفهوم صعوبات التعلم:

مفهوم عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يبدو عليهم انخفاض في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء عمليات حسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة.

و يستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية و المضطربون انفعاليا و المصابون بأمراض و عيوب السمع و البصر و ذوي الإعاقات المتعددة لذلك حيث أن إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها.

مفهوم صعوبات التعلم من أكثر المفاهيم في تراث علم النفس التي حظيت بأكبر قدر من الاهتمام الجماعي، فقد جاء هذا المفهوم نتيجة تظافر العديد من الجهود المستمرة التي دأب عليها الأفراد و المنظمات و الهيئات التشريعية و المربون و الآباء.

التحديد العلمي و التاريخي لمصطلح صعوبات التعلم :

بدأ الإهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر وبالتحديد قبل سنة 1900 كان منبثقا عن المجال الطبي وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة و الكلام، أما دور التربويين في تنمية و تطوير حقل صعوبات التعلم، فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، وما إن انتصف القرن العشرين حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس و العلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي بالذات بين المجالات الأخرى.

وفي الستينيات من القرن الماضي ظهر مصطلح صعوبات التعلم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة و تحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم، و في نهاية الستينات أصبحت

صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى و خاصة مع صدور القانون الأمريكي 230/91.

في عام 1963 أشار (صمويل كيرك Samuel Kirk) لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم حيث بيّن أن هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة و التعلم بأساليب التدريس العادية مع أن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقليا، كما لا توجد لهم إعاقات بصرية أو سمعية وتظهر عادة في عدم مقدرة الشخص على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة أو حل المسائل الرياضية (عوض 2002).

أما السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 142/94 في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم. وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الأن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات .

تعريف صعوبات التعلم:

بعد معرفة تاريخ ظهور صعوبات التعلم يتوقع ظهور أكثر من تعريف وذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة الكثير من الأطفال على التعلم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم وسلامة قنوات الإحساس كالبصروالسمع وإتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية و الاقتصادية العادية.

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم ولم يقتصر الأمر في التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات و المؤسسات الخيرية و التطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلم وبناءا على تنوع مصادر الاهتمام و اختلاف أهدافه حضي مجال صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة و متعددة أهمها:

تعريف (صمويل كيرك Samuel Kirk 1963): صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي، و تنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية و ليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان النفسي أو العوامل البيئية أو الثقافية.

تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية لصعوبات التعلم عام 1977 : تعني صعوبات التعلم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية و المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، و التي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية. و يتضمن المصطلح حالات الاعاقات الادراكية و إصابات الدماغ، و الخلل الدماغي البسيط و الديسليكسيا، و الحبسة الكلامية النمائية، لكن الاصطلاح لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة أساسا عن الاعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي و الثقافي و الاقتصادي. **(سميث Smith, 2004)**.

وفي عام 1981 اتفقت خمس منظمات من منظمات المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم على التعريف التالي:

صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشمل على مجموعة غير متجانسة من أنواع العجز تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب و استخدام الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الإستدلال و القدرات الرياضية. ويفترض أنها ناشئة عن خلل في النظام العصبي المركزي وبالرغم أن صعوبات التعلم قد تكون مصحوبة بحالات من الإعاقة مثل الإعاقة السمعية التخلف العقلي اضطراب انفعالي أو اجتماعي أو تأثيرات بيئية مثل اختلافات ثقافية تعلم غير ملائم أو غير كاف إلا أنها غير ناتجة عن هذه الحالات أو التأثيرات .

والتعريف الأكثر شيوعا هو **تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (Njcid 1994):**صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات و التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب و استخدام قدرات

الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. و هذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ أو يفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، و يمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، فاستقر الرأي حول هذا التعريف.

كما ظهرت تعريفات أخرى في مجال صعوبات التعلم من أهمها :

التعريف الطبي: يركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

التعريف التربوي: يركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل و التي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة و القراءة و الكتابة و التهجئة و التي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية و أخيرا يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية للفرد بإصرار أولياء الأمور تم اعتماد **التعريف التربوي** تعريفا لظاهرة صعوبات التعلم و هو لا يختلف كثيرا عن التعريف الذي صاغه العالم **(صمويل كيرك Samuel Kirk) عام 1962** و بصدور هذه التعريفات أصبح لدى التربويين مستند يرجعون إليه في تقديم الخدمات التربوية و إعداد المعلمين المتخصصين و تحسين طرق التدريس و إجراء البحوث و نحو ذلك مما يهدف إلى رفع مستوى التعلم لدى هؤلاء التلاميذ.

إن الملاحظة الدقيقة للتعاريف تبرز أن ثمة قواسم مشتركة في معظم تعريفات صعوبات التعلم المختلفة نلخصها فيما يلي.

- درجات ذكاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم تقع ضمن المدى الطبيعي (عادية).
- يظهرون تباينا كبيرا بين قدراتهم العقلية و تحصيلهم الأكاديمي.
- الصعوبات التعلمية لديهم ليست ناتجة عن الاختلافات الثقافية أو نقص الفرص التعليمية أو لفقر الإعاقات الأخرى (عامل الاستثناء).
- غالبا ما تظهر الصعوبات التعلمية لديهم في جوانب ذات صلة باللغة، كالقراءة والكتابة و التواصل.
- صعوبات التعلم هي مشكلة ناشئة داخل الأفراد أنفسهم و قد يكون سببها الخلل في الجهاز العصبي المركزي أو ضعف قدرة الفرد على معالجة المعلومات.

النماذج المفاهيمية و التصورية لصعوبات التعلم :

يعد النموذج المفاهيمي في مجال صعوبات التعلم بمثابة مجموعة من الافتراضات حول طبيعة المشكلة أما الأسلوب أو الاتجاه التربوي فهو ما يقترح النموذج أن نفعله بخصوص تلك المشكلة و على هذا الأساس فإن النموذج المفاهيمي يقدم الافتراضات أو الأفكار الأساسية حول ما يتعلمه التلاميذ.

تشير (**باتمان Batemane**) إلى أنه عندما تم اعتبار صعوبات التعلم لأول مرة مجال مستقل في التربية الخاصة تناول الباحثون في هذا المجال بشكل عام ثلاثة نماذج تصورية النموذج الطبي، النموذج التشخيصي العلاجي و النموذج السلوكي، ثم أضيف لها مؤخرا النموذج المعرفي، و النموذج البنائي. و تختلف هذه النماذج الخاصة في الافتراضات التي تقدمها حول طبيعة مشكلات صعوبات التعلم، و الاتجاه التربوي الذي يؤيدونه، و تطبيقاتها التربوية و يلخص الجدول التالي الخصائص الأساسية المميزة لهذه النماذج الخمسة:

جدول النماذج الخمسة لتفسير صعوبات التعلم و الاتجاهات التربوية المرتبطة بها

النموذج	الافتراضات العامة حول المشكلة	الخصائص الأساسية للاتجاه التربوي	التطبيقات التربوية لتعليم الأطفال ذوي الصعوبات
الطبي	تكمن المشكلة في الجانب الفيسيولوجي	العلاج بالعقاقير أو أي أسلوب علاجي أخر يجعل التدريس أكثر فعالية	التعلم و التعاون مع الهيئة الطبية
التشخيصي العلاجي	تكمن المشكلة في عملية التحصيل	تطبيق الاختبارات لتحديد المشكلات	استخدام نتائج الاختبار لتحديد المشكلات و التخطيط للعلاج
السلوكي	تكمن المشكلة في التدريس غير الملائم	تناول المهام المختلفة و ما يترتب عليها من نتائج	استخدام تحليل المهمة، تحليل السلوك التطبيقي.
المعرفي	تكمن المشكلة في التفكير	تعليم التلاميذ استراتيجيات مختلفة لحل المشكلات	تعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر أو تقوية الذاكرة
البنائي	تكمن المشكلة في بنية المعرفة أو تركيبها	استخدام أحداث حقيقية و اجتماعية	تحديد الاتجاه عن طريق التلميذ أو حياة التلميذ

أسباب صعوبات التعلم :

تختلف الأسباب باختلاف الاتجاهات المعرفة لها سواء كانت تربوية أو طبية أو نفسية أو بيئية أو وراثية ويعتقد العديد من الأخصائيين في مجال صعوبات التعلم أن العوامل العصبية هي أحد أهم الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم.و بسبب ضعف الأدلة التي تدعم فكرة وجود تلف حقيقي في خلايا الدماغ للأطفال ذوي صعوبات التعلم تم استبدال اصطلاح التلف الدماغي باصطلاح الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

و الخلل الوظيفي بهذا المعنى لا يعني بالضرورة وجود تلف في الأنسجة العصبية و لكنه يعني وجود خلل في وظائف الدماغ أو الجهاز العصبي المركزي، و بينت الدراسات الحديثة على وجود اختلافات في بناء وظائف الدماغ للأفراد العاديين و ذوي صعوبات التعلم.

يمكن تصنيف الأسباب المحتملة و المؤدية للإصابة بالخلل الوظيفي العصبي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم ضمن أربع فئات رئيسية هي : العوامل الجينية أو الوراثية، العوامل الكيميائية السامة، العوامل الطبية و العوامل البيئية و فيما يلي توضيح كل منها:

1- العوامل الوراثية:

تدعم بعض الدراسات فرضية العامل الوراثي كسبب في صعوبات التعلم، و قد استخدمت هذه الدراسات منهجين أساسين للنظر في هذه المسألة و هي الدراسات العائلية و الدراسات الوراثية.

أ- الدراسات العائلية :

يفحص هذا النوع من الدراسات درجة ظهور صعوبات التعلم في العائلة الواحدة، و قد أشارت بعض الدراسات إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى العائلة النووية للفرد المصاب (الوالدين و الأخوة و الأخوات) تراوحت مابين 35-45 % (**Pennington,1990**). كما أشار (راسكيند) إلى ارتفاع عامل الخطورة للإصابة بصعوبات القراءة لدى الأطفال الذين يعاني أولياؤهم من صعوبات في القراءة (**Raskind,2001**).

فيما يرى البعض بأن السبب في انتشار صعوبات التعلم في العائلة الواحدة قد يعزي إلى العوامل البيئية، حيث أنه من الممكن أن ينقل الآباء إلى أبنائهم صعوباتهم التعلمية عبر

ممارستهم الوالدية في التنشئة و ليس عبر العوامل الجينية،(**Hallahan et Kauffman 2006**).

ب- **الدراسات الوراثية**:

يقارن هذا النوع من الدراسات بين نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى التوائم المتطابقة مقابل التوائم غير المتطابقة، و قد أشارت الدراسات إلى أن احتمال الإصابة بصعوبات التعلم لدى التوائم المتطابقة كانت أعلى منها لدى التوائم غير المتطابقة مما يعزز تأثير العامل الوراثي.كما حاولت بعض الدراسات تحديد مسؤولية جينات محددة عن صعوبات التعلم، و منها ما اقترح بأن صعوبات القراءة ترتبط بالكروموسوم رقم (6) و (15).**قريقورينكو و آخرون (Grigorenko et al,1997)**

و يختلف مع هذا الاعتقاد البعض الآخر من الباحثين، حيث يرى هؤلاء بأن صعوبات التعلم لا يمكن أن تكون مسؤولية كروموسوم واحد. **(Hallahan, et al 1999)**

2- **العوامل الكيميائية السامة** :

تؤدي بعض المواد السامة إلى تغيرات كيميائية خطيرة لدى الأجنة، و ينتج عنها التشوهات و إعاقة النمو الطبيعي للجنين، و من أبرز تلك المواد السامة الكحول و الكوكايين و الرصاص، فالإدمان على الكحول و تناوله بكميات كبيرة قد يسبب مشكلات عدة كالتلف الدماغي و الإعاقة العقلية و المشكلات القلبية و النشاط الزائد. و يرى بعض الباحثين بأن تناول كميات أقل من الكحول قد يؤدي إلى الإصابة بالمشكلات العصبية و بالتالي صعوبات التعلم، فيما يسبب تعاطي الأمهات الحوامل للكوكايين التلف العصبي لدى الأجنة و بالتالي تزداد احتمالية إصابتهم بصعوبات التعلم، أما التسمم الرصاصي فقد يؤدي إلى التلف الدماغي أو الإعاقة العقلية إذا كانت مستويات التسمم عالية، و تؤدي المستويات الأقل من التسمم بالرصاص إلى المشكلات النمائية و العصبية، مما يزيد من عوامل الخطورة للإصابة بصعوبات التعلم. **(Hallahan et al, 1999)**

3- **العوامل الطبية**:

هناك العديد من العوامل الطبية التي يمكن لها أن تترك أثارا سلبية على الأطفال و بالتالي قد تؤدي إلى تطور صعوبات التعلم، و الكثير من هذه العوامل يمكن أن يتسبب بالإعاقة العقلية أو أية اضطرابات أخرى، و فيما يلي توضيح لبعض العوامل التي تم تصنيفها على أنها عوامل طبية.

أ- **الولادة المبكرة** :

قد تزيد الولادة المبكرة من خطر إصابة الطفل بالخلل الوظيفي العصبي، و بالتالي الإصابة بصعوبات التعلم. و قد أشارت إحدى الدراسات إلى أن 19% من الأطفال الذين ولدوا قبل أوانهم كانت أوزانهم أقل من المواليد العاديين، كما طورت هذه المجموعة صعوبات التعلم لاحقا، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن استخدام الأدوات الطبية لسحب أو شفط الأجنة أثناء الولادة، قد يساهم في زيادة خطر الإصابة بالتلف العصبي، الأمر الذي يسبب صعوبات التعلم.

ب- **داء السكري:**

أشارت بعض الدراسات إلى أن إصابة الأطفال بمرض السكري (خاصة إذا حدثت إصابة قبل عمر الخامسة)، قد تؤدي إلى مشكلات عصبية نفسية، و بأن هؤلاء الأطفال مرشحون للإصابة بصعوبات التعلم أكثر من غيرهم.

ت- **التهاب السحايا:**

هو التهاب فيروسي أو بكتيري قد يؤدي إلى تلف الدماغ، فإذا كان التلف كبيرا فقد ينتج عنه الإعاقة العقلية، و في الحالات الأبسط للتلف قد يؤدي ذلك إلى صعوبات التعلم.

ث- **توقف القلب**:

و هي إحدى الحالات و الإصابات النادرة لدى الأطفال، لكن توقف القلب يؤدي إلى نقص الأكسجين الذي يغذي الدماغ و بالتالي إحداث ضرر و تلف في الدماغ، و قد أشارت الدراسات إلى أن الأطفال الذين أصيبوا بتوقف القلب، طوّروا اضطرابات عصبية نفسية و تأثر تحصيلهم الأكاديمي و سلوكهم التكيفي.

ج- الإصابة بالإيدز:

و هو أحد الالتهابات التي تصيب الأطفال الرضع و التي تنتقل إليهم من خلال أمهاتهم، أما أثار الإصابة بالإيدز فيصعب الحديث عنها بمعزل عن الأسباب الاجتماعية و الجسمية (كالإهمال، و سوء التغذية، و الإدمان على الكحول و المخدرات) لكن هناك مؤشرات قوية تشير إلى أن الإصابة بالإيدز قد تؤدي إلى التلف العصبي. **(Hallahan and et 2006, et .Lloyd, 1999)**

4- العوامل البيئية:

تشير الدراسات إلى العوامل البيئية بوصفها إحدى الأسباب الرئيسية المؤدية لصعوبات التعلم، و بعض تلك العوامل لها تأثيرات مباشرة في عمليات التعلم كأساليب التعليم غير الملائمة و التنشئة الوالدية السيئة، أما التأثيرات غير المباشرة للعوامل البيئية فتتضمن الظروف الاقتصادية و الاجتماعية المتدنية و التي ترتبط بدورها بعوامل أخرى كسوء التغذية، و سوء الرعاية الطبية في مرحلة ما قبل الولادة و مرحلة ما بعد الولادة، و حمل الفتيات المراهقات، و تعاطي المخدرات. و جميع هذه العوامل تعمل على زيادة عامل الخطر للإصابة بالخلل الوظيفي للدماغ، و بالتالي تزداد احتمالية الإصابة بصعوبات التعلم.

تشخيص صعوبات التعلم:

طرأت تعديلات مهمة في قانون تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لعام 2002 فيما يتعلق بطريقة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فبعد أن كان محك التباين بين القدرة العقلية و التحصيل هو المحك التقليدي للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أضيف أسلوب آخر للتعرف على هؤلاء الطلبة و هو ما يعرف بمعيار **الإستجابة للمعالجة** Response to intervention الذي يشار إليه بالرمز **(RTI)** و فيما يلي توضيح لكلا الأسلوبين:

معيار التباين بين القدرة العقلية و التحصيل: يستخدم **محك التباين** و الذي نشر في تشريعات الحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة الأمريكية كوسيلة للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم و يعتمد هذا المعيار على التباين الشديد ما بين التحصيل و القدرة العقلية. و بمعنى آخر،

فإن الطالب الذي يكون تحصيله أقل بكثير من مستوى قدراته يعرّف على أنه ذو صعوبة تعلمية. لكن تشريعات الحكومة الاتحادية لم تحدد بشكل واضح الآلية التي سيتم في ضوئها تحديد هذا التباين الشديد.لذا فقد تم الاعتماد على طرق عدة لتحديد هذا التباين و منها مقارنة الدرجات المعيارية على اختبارات الذكاء و اختبارات التحصيل المقننة، كما استخدمت المعادلات الاحصائية المختلفة لتحديد التباين ما بين معامل الذكاء و التحصيل، و لكن خلال السنوات الماضية وجهت لهذه الطرق انتقادات شديدة من أهمها صعوبة و كلفة استخدام مثل هذه الطرق الاحصائية، كما وجهت انتقادات أخرى لمحك التباين القائم على وجود فرق بين نسبة الذكاء و التحصيل.

و **من أهم تلك الانتقادات ما يلي:**

- أن اختبارات الذكاء ليست متنبأ جيد للقدرة القرائية.

- صعوبة تقدير الذكاء بشكل دقيق للطلبة الذين يعانون من ضعف في مهارات القراءة، و خاصة أن اختبارات الذكاء تعتمد على المهارات القرائية إلى حد ما.

- صعوبة استخدام محك التباين بين الذكاء و التحصيل في الصفوف الدنيا، و خاصة أن طلبة الصف الأول و الثاني لا يتوقع أن يكون تحصيلهم كبيرا في القراءة و الحساب، مما يجعل الأمر أكثر صعوبة في إيجاد التباين.

معيار الاستجابة للمعالجة:

نتيجة للانتقادات السابقة الموجهة لمعيار التباين بين الذكاء و التحصيل، اقترح عدد من الباحثين طريقة بديلة للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التي سميت بمعيار الاستجابة للمعالجة، و يتضمن التقرير وجود الصعوبة التعلمية في ضوء هذا الأسلوب على العناصر و الخطوات التالية:

- تزويد التلميذ بطرق فعالة في التدريس من قبل معلم الصف.
- مراقبة تطور التلميذ و تقدمه.

- تدريس التلاميذ الذين لا يستجيبون بشكل ملائم لطرق التدريس السابقة بطرق و أساليب أخرى مكثفة، و يقدم هذا النوع من التدريس المعلم العادي أو شخص آخر.

- مراقبة تقدم التلميذ مرة أخرى.

- يصبح التلاميذ مؤهلين لتلقي خدمات التربية الخاصة إذا لم يستجيبوا بشكل ملائم للطرق الجديدة المكثفة في التعليم، و يعتقد أنصار هذا الاتجاه بأن هذه الطريقة تساعد الأخصائيين في التأكد من أن التحصيل المنخفض الذي يظهره التلميذ لا يعود سببه إلى ضعف التدريس، و على أي حال لا بد من التنويه إلى قلة الدراسات العلمية الهادفة إلى التحقق من دقة و صحة هذه الطريقة في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **(Hallahan et Kauffman, 2006, Salvia et Ysseldyke,2004)**

- تصنيف صعوبات التعلم :

يكاد يحصل هناك اتفاق بين المتخصصين و المشتغلين بمجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفين رئيسيين هما : **صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية.**

الأولى :صعوبات التعلم النمائية : وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، و بالعمليات العقلية و المعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، و قد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، و يقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه و الإدراك و الذاكرة و التفكير و اللغة، و التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، و تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. هذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين و هما: **صعوبات أولية:** مثل الانتباه، الإدراك و الذاكرة. و **صعوبات ثانوية**: مثل التفكير، الكلام و الفهم و اللغة الشفوية.

ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية: و يقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، و التي تتمثل في القراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الكتابي و الحساب، و ترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فمثلا:

- تعلم القراءة يتطلب الكفاءة و القدرة على فهم و استخدام اللغة، و مهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات (الوعي أو الإدراك الفونيمي)، و القدرة البصرية على التمييز و تحديد الحروف و الكلمات.
- تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل : الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، و تآزر حركة اليد و العين و غيرها من المهارات.
- تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، و المفاهيم الكمية، و المعرفة بمدلولات الأعداد و قيمتها و غيرها من المهارات الأخرى.

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

حظي موضوع خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المدرسين و الأخصائيين النفسيين و أخصائي الأطفال وأخصائيي الأعصاب و سوف نعرض بإيجاز الخصائص التي أجمع عليها معظم المختصين في شؤون صعوبات التعلم و هي:

أولا : مشكلات التحصيل الأكاديمي :

تعتبر مشكلات التحصيل الأكاديمي بمثابة الطابع المميز للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فلولا وجود هذه المشكلات لما كان هناك فئة تدعى صعوبات التعلم، و أبرز الجوانب الأكاديمية التي يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلمية من مشكلات فيها هي: القراءة، اللغة المكتوبة، اللغة الشفوية و الحساب.

القراءة:

تشكل القراءة أكبر مشكلة أكاديمية بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و أولئك الذين يعانون من صعوبات في القراءة غالبا ما يواجهون ثلاث مشكلات رئيسية تتعلق بعملية القراءة و هي: فك الرموز، الطلاقة، الاستيعاب القرائي. سنتطرق إليها بالتفصيل في الفصل الموالي.

أ- **اللغة المكتوبة:**

تتركز مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجال اللغة المكتوبة في ثلاثة جوانب هي الكتابة اليدوية (الخط)، و التهجئة و الإملاء، و التعبير الكتابي. و يظهر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة اليدوية مشكلات تتعلق بالجانب الميكانيكي للكتابة (الخط اليدوي)، فهم بطيؤون في الكتابة و يرتكبون أخطاء عدة تتعلق بحجم الحروف و الكلمات و عدم القدرة على الكتابة على السطر، و الكتابة بدون تنقيط، و يمكن أن يكون خطهم اليدوي غير مقروء، و أما مشكلاتهم في التهجئة و الإملاء فهي ناتجة عن عدم قدرتهم على فهم الرابطة ما بين أصوات الحروف و رموزها. بالإضافة إلى ما سبق، فإن هؤلاء التلاميذ يواجهون مشكلات في التعبير الكتابي و الذي يمثل الجانب الإبداعي لعملية الكتابة.

ب-**اللغة الشفوية:**

يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في استخدام الجوانب الميكانيكية و الاجتماعية للغة، ففي الجانب الميكانيكي، يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من استخدام قواعد اللغة بشكل صحيح، و لديهم مشكلات في فهم معاني الكلمات و يظهرون كذلك مشكلات في الأصوات الكلامية (القدرة على تجزئة الكلمات إلى الأصوات المكونة لها أو مزج الأصوات مع بعضها البعض لتشكيل الكلمات).

و في الجانب الاجتماعي للغة يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في الاستقبال الجيد للمحادثة أو في انتاج محادثة بناءة، و بمعنى آخر يمكن وصفهم بأنهم متحدثون غير جيدين، فعند محادثة الآخرين لهم قد يصمتون لفترات طويلة، و لا يمتلكون المهارات الكافية للإجابة عن أسئلة الآخرين أو تعليقاتهم، و قد يصدرون تعليقات لا تتناسب و موضوع الحديث أو قد يجيبون عن الأسئلة التي يطرحونها قبل إتاحة الفرصة للآخرين للإستجابة.

ت-**الحساب** :

بدأت تتلقى اهتماما متزايدا من الباحثين في مجال صعوبات التعلم، و تتركز مشكلات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات في إجراء العمليات الحسابية (الجمع و

الطرح و الضرب و القسمة) و كذلك حل المسائل الحسابية اللفظية، و يعتقد بأن مشكلاتهم في حل المسائل اللفظية يعود إلى فشلهم في تطبيق استراتيجيات حل المشكلات.

ثانيا : مشكلات الإدراك الحسي و الإدراك الحركي و التآزر:

تشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات في الإدراك البصري، و الإدراك السمعي، فالطفل الذي يعاني من مشكلات في الإدراك البصري قد يجد صعوبة في رؤية و تذكر الأشكال البصرية و قد يعكس الأحرف أو الأرقام، أما الطفل الذي يعاني من مشكلات في الإدراك السمعي فقد يجد صعوبة في تمييز الكلمات التي تتشابه في صوتها مثلا (سار، صار)

كما يشير معلمو هؤلاء التلاميذ و أولياء أمورهم إلى وجود مشكلات لديهم في النشاطات الرياضية، و قد تتضمن مشكلاتهم في الجانب الحركي وجود مشكلات في استخدام العضلات الدقيقة (استخدام المقص أو تزرير الأزرار) أو العضلات الكبيرة (قذف الكرات و الإمساك بها)، كما يعاني البعض منهم من مشكلات في التآزر البصري الحركي.

ثالثا : اضطرابات الانتباه و النشاط الزائد :

يظهر التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في الانتباه خصائص عدة مثل تشتت الانتباه و القهرية و النشاط الزائد، و يتصف هؤلاء التلاميذ بعدم المحافظة على انتباههم لفترة طويلة اثناء تأدية المهام المختلفة، و يتحدثون بشكل متواصل و يتصرفون بدون تفكير، و غير منظمين و لا يخططون جيدا للأنشطة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

و إذا كانت مشكلات الانتباه و النشاط الزائد لدى هؤلاء التلاميذ شديدة فقد يتم تشخيصهم ضمن اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

رابعا: المشكلات المعرفية و ما وراء المعرفية و الذاكرة :

هناك صلة وثيقة بين مشكلات الذاكرة و المشكلات المعرفية و ما وراء المعرفية، فالفرد الذي يظهر ضعفا في إحدى هذه الجوانب فإنه على الأغلب سيواجه مشكلات في الجوانب الأخرى، و كما يشير معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و أولياء أمورهم بشكل مستمر إلى

مشكلات الذاكرة، فهؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة بالغة في تذكر واجباتهم و مواعيدهم و الحقائق التي يتعلمونها في المدرسة.

و بوجه خاص يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة العاملة، و تتضمن مشكلات الذاكرة قصيرة المدى صعوبة استرجاع المعلومات بعد فترة وجيزة من سماعها أو رؤيتها (مثال: إعادة قائمة من الكلمات بعد سماعها)، أما مشكلات الذاكرة العاملة فتتضمن قدرة الفرد على تذكر المعلومات أو إبقائها في ذهنه في الوقت الذي يقوم فيه بإجراء عمليات معرفية أخرى.

خامسا : المشكلات الاجتماعية الانفعالية :

يظهر بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية انفعالية، و هم عرضة لهذه المشكلات أكثر من أقرانهم العاديين، و قد تترك هذه المشكلات أثار طويلة المدى عليهم، فخلال السنوات الأولى من حياتهم، يعاني هؤلاء التلاميذ من رفض الأقران، و تدني مفهوم الذات لديهم (**Bryan, Burstein, et Ergul,2004**) و يمكن إرجاع المشكلات الاجتماعية الانفعالية لدى هؤلاء التلاميذ إلى ضعف الإدراك الاجتماعي لديهم، فهم يخطئون في تفسير مشاعر الآخرين، و لا يجيدون قراءة التلميحات الاجتماعية، و لا يدركون متى يكون سلوكهم مزعجا للآخرين.

و يشير بعض الباحثين إلى أن المشكلات الاجتماعية الانفعالية تظهر بشكل أكبر لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الحساب، أو الذين يعانون من صعوبات في المهمات البصرية المكانية، أو صعوبات التنظيم و التنظيم الذاتي.

سادسا: مشكلات الدافعية :

ربما كانت مشكلات الدافعية أحد أصعب المشكلات التي على المعلم التعامل معها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتلميذ ذو الصعوبة التعلمية يوصف بأنه يسير في حلقة مفرغة من الفشل و تكرار الفشل، فهو يتوقع الفشل في أي موقف جديد اعتمادا على خبراته الماضية، و قد يكون الفشل في الموقف الجديد ناتجا عن صعوبة المهمات الجديدة أو أنه ناتج عن

استسلام التلميذ بسهولة قبل لمحاولة بشكل جدي، و في نهاية الأمر فإن النتيجة الحتمية هي عدم تعلم التلميذ للمهمات الجديدة و تعزيز مشاعره السابقة بالعجز و عدم الجدوى.

الخلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل إلى مكونات و وحدات مفهوم صعوبات التعلم، التحديد العلمي و التاريخي لصعوبات التعلم، مختلف التعاريف لصعوبات التعلم، وإلى أهم خصائص ذوي صعوبات التعلم، النماذج المفاهيمية و التصورية لصعوبات التعلم، أسباب صعوبات التعلم، تشخيص صعوبات التعلم و تصنيف صعوبات التعلم .

الفصل الثالث:

صعوبات التعلم في القراءة

- تمهيد
- تعريف القراءة
- العناصر الرئيسية في القراءة
- أهمية القراءة
- المراحل النمائية للقراءة
- أنواع و مستويات تعلم القراءة
- مهارات القراءة
- شروط تعلم القراءة
- تعريف صعوبات التعلم في القراءة
- أنواع صعوبات التعلم في القراءة.
- أعراض صعوبات التعلم في القراءة.
- تشخيص صعوبات التعلم في القراءة
- التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة .

خلاصة الفصل.

تمهيد :

تعد القراءة أهم قناة اتصال بين الفرد والعالم ولا يوجد نشاط أو عمل يقوم به الفرد أو سلوك إلا وكانت فيه القراءة أساس له، لذا فإن أي اضطراب يعيق تعلم القراءة واكتسابها يؤدي إلى مشكلات أكاديمية أخرى إذ تنخفض قدرة الفرد على تعلم المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي إلى تولد مشاعر الإحباط و انخفاض تقييم الذات، مما ينشأ عنه عزلة التلميذ عن أقرانه في المدرسة، و ربما يؤدي إلى ترك التلميذ للمدرسة، و بالتالي فإنه قد يكون هذا الاضطراب سببا مباشرا لما نسميه الآن ظاهرة التسرب من المدرسة، و التي تزداد يوما بعد الآخر (**كامحي و كاتس 1998**).

سوف نتطرق في هذا الفصل إلى مختلف تعاريف القراءة، أهمية القراءة، العناصر الرئيسية في القراءة، المراحل النمائية لتعلم القراءة، تعريف صعوبة أو عسر القراءة، أسباب صعوبات التعلم في القراءة، تشخيصها، تصنيفها و التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة.

تعريف القراءة:

حاول الباحثون من مختلف التخصصات تعريف عملية القراءة، غير أن كل واحد منهم حسب تخصصه و منطلقاته النظرية، فنجد تعاريف تربوية وأخرى نفسية وعصبية وكذلك تعاريف قدمها المختصون في علم النفس اللغة، ولهذا تعددت وتنوعت وتشابهت التعريفات الخاصة بعملية القراءة نذكر منها:

تعريف (هاريس وسيباي) للقراءة :

يحددان معنى القراءة بأنها تفسير ذا معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.(**Harris Sipay 1985)**

تعريف (قيرة Guerra 1995) للقراءة :

لا تتمثل القراءة في إدراك الحروف وفهم معنى بل هي تحليل وتركيب معقد هدفها بلوغ معنى جيد انطلاقا من التعبير اللغوي، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان.

و يعرف **المعهد القومي الأمريكي للقراءة و الكتابة 2003** القراءة على أنها :

ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة، و يتطلب توفر الإمكانيات التالية:

- المهارات و المعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات و الأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.
- القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة.
- القدرة على القراءة بطلاقة.
- خلفية كافية من المعلومات و المفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.
- تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.
- وجود أو توفر دافعية للقراءة و الإبقاء عليها.

العناصر الرئيسية في القراءة :

يتضح من مناقشة تعريف القراءة أنه يوجد مكونان رئيسيان للقراءة هما فك الشفرة، و الفهم أو الاستيعاب، و يعتبر فك الشفرة الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة أو إلى بديل لغوي منطوق، و يشير الفهم أو الاستيعاب إلى الجوانب الأعلى ترتيبا في القراءة و التي يتمكن الفرد بموجبها من استخراج المعنى من اللغة.و يتفق معظم الأفراد في الوقت الراهن على أن المكونات الأساسية للقراءة هي فك الشفرة (تحويل الشخبطة البسيطة في الصفحة إلى كلمات)، و الفهم (استخدام المهارات اللغوية للفرد في سبيل فهم المخرجات الناتجة عن فك الشفرة) و يرى **(جوف و تونمر،1986) ،Gough et Tunmer** في وصفهما لعناصر القراءة أنه يمكن ضم تلك العناصر الأساسية التي تدخل في القراءة في صيغة بسيطة كما يلي:

القراءة = فك الشفرة × الفهم أو الاستيعاب.

أهمية القراءة :

أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم في سورة العلق بقوله تعالى:

" إقرأ باسم ربك الذي خلق"، لما للقراءة من أهمية في حياة الشخص وتعلمه، فالقراءة هي الوسيلة الرئيسية لكسب المعارف وجمع المعلومات، و تعد وظيفة من الوظائف المعرفية المعقدة للغاية، فهي نتاج لتفاعل عديد من العمليات العقلية أهمها: الإدراك السمعي، الإدراك البصري و الانتباه والذاكرة والفهم اللغوي، ولقد أوضحت ذلك مجموعة من الدراسات **(عميرة ،عبد الرزاق)**

وتعد القراءة من أعظم إنجازات الإنسان فعالمنا عالم قارئ من الصعب أن تجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواء كان هذا النشاط في المدرسة أو المنزل أو العمل أو حتى في مجال الترفيه، لا غنى لنا عنها في كل أعمالنا و مناشطنا الدراسية و المهنية و الحياتية، ومن أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها تعليم القراءة و الكتابة.

ويشير (**هيوز**) إلى أهمية القراءة في المدرسة بقوله : إن القراءة يمكن النظر إليها بكونها من المهارات التي تدرس في المدرسة على أنها أداة مهارية، بمعنى أن تقدّم الطفل في المواد الأخرى يعتمد بصورة كبيرة على القراءة، ومن ثم فإنه يمكن القول أن الفشل القرائي يعد عاملا أساسا في إحداث الفشل التعليمي (**Hughes**).

المراحل النمائية لتعلم القراءة:

ثمة مراحل ثلاث يمر بها الطفل حينما يتهيأ لتعلم القراءة هي :

1-**المرحلة العشوائية:** غالبا ما يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور و الرسومات الموجودة في الصحف و المجلات و الكتب التي يقلبها بأصابعه و قد يسأل الكبار عما تدل عليه، و هو في أثناء هذا يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للجمل و الكلمات و الحروف.

2- **مرحلة التميز:** و فيها يقوم الطفل بتمييز الجمل و الكلمات و الحروف و معرفة أشكالها المتباينة مستعينا بالمثرين السمعي و البصري من جانب المعلم.

3- **مرحلة التكامل:** و فيها يتمكن الطفل من إعادة قراءة الفقرة ككل و معرفة مضمونها بعد أن ألم بأجزائها في المرحلة السابقة (**كيرك و كالفنت، 1988**) .

أنواع و مستويات تعليم القراءة:

يمكن تصنيف أنواع تعليم القراءة إلى ما يلي:

1- **القراءة النمائية:**

و يقصد بها تعليم الطفل أو الراشد (الأمي) القراءة حسب قدراته و مستوى نموه، و يشمل هذا النوع ما بين 85 و 90% من نشاط تعليم القراءة تقريبا و هي التي تتم بصورة منظمة في مدارس المرحلة الأولى و فصول محو الأمية.

2- **القراءة التصحيحية:**

و يقصد بها تصحيح أخطاء تعلم القراءة في المرحلة النمائية متمثلة في صعوبة التعرف على الكلمة أو فهم المفردة أو الجملة أو الفقرة أو بطء سرعة القراءة و يمثل هذا النشاط ما بين 10 و15% من نشاط تعليم القراءة، و يمكن للمدرس العادي أن يمارسه في الفصول العادية.

3- **القراءة العلاجية**:

يقصد بها علاج ما فشلت في تحقيقه القراءة النمائية و القراءة التصحيحية و لا تتعدى نسبة هذا النشاط 1 أو 2 % و هي توجه لمن **يعاني صعوبة أو عسر القراءة** و غالبا ما يتم هذا في عيادة أو فصل علاجي.

مهارات القراءة :

يستطيع التلميذ من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث الابتدائي، اكتساب مهارات القراءة في سهولة و دون إرهاق، إذا كان مهيأ من الناحية العقلية و الناحية الجسمية، و فيما يلي أهم المهارات التي يستطيع أن يكتسبها التلميذ خلال السنة الثالثة ابتدائي.

مهارات القراءة للسنة الثالثة ابتدائي:

في نهاية السنة الثالثة ابتدائي، يجب أن تتكون لدى التلميذ المهارات التالية:

- أن يقرأ التلميذ جملا مكونة من 6 أو 7 كلمات، و أن يقرأ فقرة مكونة من عدد من الجمل السهلة القصيرة دون تعثر.
- أن يتمكن من قراءة الكتاب المقرر بدقة و اتقان، و أن يستعمل كلمات هذا الكتاب في جمل مفيدة.
- أن يقرأ الجملة دفعة واحدة، و يقرأ العنوان الرئيسي في الصحف، و أن يفهم المعنى العام لما يقرأ.
- أن يقرأ قطعة معلومات بسيطة، و أن يستطيع قراءة قصة في حدود 700 سبعمائة كلمة.
- أن يستطيع نطق التاء المفتوحة، و التاء المربوطة، و أن يستطيع أن يفرق في النطق بين التاء و الهاء للغائب، و إلحاق تاء التأنيث بالفعل، و صيغ الأفعال في المضارع و الماضي و الأمر و الأسماء الموصولة، و الضمائر، و حروف الجر، و أسماء الإشارة، و أدوات الاستفهام.
- أن يستطيع التلميذ التعبير عن الأفكار في تسلسل و تتابع، بحيث يكون تلقائيا في التعبير.
- أن يستطيع سرد قصة قصيرة أو حادثة، و التعليق عليها، و إبداء الرأي فيها، إن استطاع ذلك.

- أن يستطيع الاشتراك مع جماعة في حوار أو مناقشة بسيطة، و أن يستطيع التعبير عن أفكاره من خلال الحوار أو المناقشة في حرية.

يشير الدكتور **(حسن عبد الشافي)** إلى أن مهارات القراءة مثل بقية المهارات الفنية المختلفة في حاجة إلى الاستمرار، حتى يمكن الوصول إلى مستويات أفضل و أكثر تقدما، لذلك فإن حث التلاميذ على القراءة يضمن تدعيم هذه المهارات، و يحقق في الوقت نفسه أهداف الإرشاد و التوجيه القرائي .

شروط تعلم القراءة :

الشروط الاجتماعية:

أثبتت عدة دراسات أن المستوى الاجتماعي للطفل يعد عامل مهم لتعلم الطفل، بحيث أثبتت دراسة أقامها مختصون بعلم النفس المدرسي أن هناك فروقا بين الأطفال الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي عالي و الأطفال الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي منخفض، حيث أن أطفال الفئة الأولى يقرؤون أفضل من الفئة الثانية.

1- **الشروط العائلية:**

يولي أولياء الأمور اهتماما كبيرا لتعليم الطفل القراءة، فهذا يحفز الطفل و يجعله يتوجه نحو القراءة، فيعتبر الوالدين كقدوة يتبعها الطفل فإذا كان الوالدين يواظبان على القراءة فسيقتدي بهما الطفل.

2- **الشروط الإدراكية:**

-**الإدراك البصري**: قبل البدء بتعلم القراءة على الطفل أن يكون صحيح البصر، قادرا على توجيه و تركيز بصره حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره واحا كاملا كما يجب أن يكون قادرا على التمييز بين الأجزاء الصغيرة مرتبة كالتفريق بين "د" و "ذ" و التفريق بين كلمتين متقاربتين مثل "قائم" و "نائم".

-**الإدراك السمعي**: إذ أن يطرأ على حاسة السمع يكون عائقا في تعلم القراءة، لأن السمع يسمح للطفل بمراقبة النطق بحيث يقول **بياجي 1948 Piaget** أن السمع و الصوت مرتبطان بالنسبة للطفل العادي و هذا الأخير يضبط تصويته على الحوادث الصوتية التي يدركها.

نجد الطفل الذي يعاني من خلل في السمع غير قادر على التمييز بين أصوات الكلمات المختلفة، و بالتالي أصبح عاجزا عن ضبط هذه الأصوات برموزها الكتابية.

3- **الشروط الحركية**:

توجد علاقة وثيقة بين البيئة الزمانية – المكانية و التصور الجسدي و القراءة من جهة و الكتابة من جهة أخرى، حيث أقيمت عدة دراسات على مجموعة من الأطفال الذين يملكون تصورا جسديا سيئا عن ذويهم، أو لديهم بنية مكانية زمانية سيئة و الذين ينجزون الحركات و الإشارات المطلوبة في الاعتبار إنجازا خاطئا يعانون من صعوبات في اللغة.

4- **الشروط المتعلقة باللغة**: اللغة مجال واسع، و يجب التأكيد على نقاط هامة :

- **الوظيفة الرمزية**:

الوظيفة الرمزية تسمح بوضع العلاقة بين المضمون الحقيقي بالمقاصد أو الفكر أو الصور المعبرة عنهم أي بالأصوات و الحركات و حتى الأشياء، أما **(دولاكروا Delacroix 1975)** فيعرفها بأنها الترميز من الدرجة الثانية، لذلك تكون الوظيفة الرمزية لدى الطفل متصورة بصفة كافية ليستطيع أن يتعلم القراءة.

- **الاتصال:**

هو القدرة على استقبال و فهم الرسالة الموجودة في النص المكتوب، و بالتالي اللغة المكتوبة تمثل المرحلة الثالثة بعد المرحلتين الأساسيتين هما اللغة المتمركزة حول الذات و اللغة الاجتماعية.

الرصيد اللغوي:

يتطلب الدخول في عالم اللغة المكتوبة المظهر الكمي للغة، إذا أن امتلاك الطفل رصيدا لغويا غنيا و متنوعا يفتح له أبواب الكتب في فهم المفردات و تخزينها في ذاكراتها.

5- **الشروط المتعلقة بمستوى الذكاء**: أثبت الطبيب (**سيمون Simon**)أن نسبة الذكاء تتوافق مع العمر الملائم لتعلم القراءة حيث توصل إلى هذه النتائج بعد دراسة قام بها على أطفال أسوياء و آخرين غير أسوياء حيث طبق عليهم بنود اختبار القراءة.

6- **سن تعلم القراءة:**

إن أفضل مرحلة للبدء في تهيئة الطفل لتعلم القراءة هي حوالي سن السادسة، هذا يعني أن الطفل في هذا السن قد وصل إلى مرحلة من النضج حيث يبدأ الطفل في تعلم القواعد الأساسية للقراءة قبل سن السادسة (الأطفال الأذكياء).

مفهوم صعوبات تعلم القراءة:

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة هو ذلك الذي لم يستجب لتلك البرامج التي وضعت لتلبية متطلبات عالية للأطفال، و الذي لم يكتسب المهارات و القدرات الضرورية للقراءة المفيدة، فرسخت لديه العادات الخاطئة و الأساليب السيئة في القراءة .

تعريف صعوبة أو عسر القراءة : يعرفه **(فريرسون Frierson 1967):**

هو عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية **(فتحي عبد الرحيم، 1990)**.

تعريف (بورال ميزوني Boral Maisonny):

هو عدم القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى ذلك إلى الكتابة و فهم النصوص و كل الاكتسابات المدرسية الأخرى فحسب، فالطفل يكتسب القراءة ما بين خمسة و ستة سنوات.

تعريف (هرمان Herman) :

يعرف الاضطراب على أنه اضطراب مرتبط بنقص في التوجيه الجانبي حيث أن الشخص له صعوبة التوجه في الفضاء الخارجي، و هذه الصعوبة تؤثر على قدرة التعامل مع الرموز مثل الأرقام و الحروف.

تعريف (برفيتي Perfetti 1998) :

يعرف صعوبات تعلم القراءة على أنها نقص في قدرات التعرف على الكلمات الكتابية و يظهر هذا من الفرق بين السن الحقيقي و سنه في القراءة الذي قدر حسب الباحث بحوالي سنتين.

أنواع صعوبات أو عسر القراءة:

تحدد (**بودر 1970 Boder**) ثلاثة أنواع من صعوبات أو عسر القراءة:

- **النوع الأول**: يضم الأطفال الذين يعانون من **العيوب الصوتية Dysphonic**، الذي يظهر فيها عيب أولى في التكامل بين أصوات الحروف و هؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات و هجائها.
- **النوع الثاني**: و يضم الأطفال الذين يعانون من **عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات** ككليات Dyseidetic و هؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة و غير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة.
- **النوع الثالث**: و يضم الأطفال الذين يعانون من **الصعوبات الصوتية** (النوع الأول) و **الصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات** (النوع الثاني) معا و لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات.و يترتب على ما سبق –بالطبع- صعوبة في فهم المادة المقروءة وصعوبة في سرعة القراءة.

أعراض صعوبة تعلم القراءة:

حدد (**ماكليرج 1970 Mclurg**) قائمة بأعراض ترتبط بعسر أو صعوبة تعلم القراءة تتمثل فيما يلي:

1 - وجود قدرة عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسط و لكن يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتسق مع مستواها.

2 - ظهور اضطرابات في تركيز الانتباه.

3- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء تنسيق بين حركة اليد و حركة العين أو في صعوبة تمييز الشكل و الأرضية أو عدم القدرة على التنظيم و إدراك العلاقات المكانية و غلق المدرك البصري في كل ذى معنى مفهوم.

4- قصور في الإدراك السمعي يتمثل في اضطراب أو صعوبة دمج الأصوات و تتابع الكلمات.

5- قصور في عمليات تكوين المفاهيم التي تصور المدركات البيئية.

6- وصول المعلومات إلى المخ كمدخلات (مثيرات ملائمة) لكن يوجد اضطراب في الأداء الوظيفي في العمليات المرتبطة بالمخرجات (الاستجابات) أي أن المثيرات الحسية (البصرية و السمعية و اللمسية) التي يتلقاها التلميذ من البيئة و المعلمين لا ترسخ و لا يتم تذكرها عندما يقوم بعملية القراءة.

7- ظهور اضطرابات في النطق بدرجات متفاوتة من الحدة مثل الحبسة و اللجلجة و إبدال الحروف .

8- ظهور اضطرابات انفعالية عند الطفل بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات و قراءتها و هي حالة تستمر حتى يتم علاجه.

تشخيص صعوبات تعلم القراءة :

يتضمن تشخيص صعوبات القراءة ثلاثة أنواع من التشخيص تتصل بالعوامل التي سبق ذكرها فثمة تشخيص يتصل بحالة التلميذ الجسمية و النفسية و الاجتماعية أو البيئية التي سبق الحديث عنها، و ثمة تشخيص يتم داخل الفصل حيث يكلف التلميذ بالقراءة ليتم التعرف على أخطائه في النطق و الفهم و سرعة القراءة، و ثمة تشخيص اكلينيكي يستخدم المادة المتجمعة عن الطالب ليحدد مستويات القدرة اللغوية و التعرف على الكلمة و القراءة الشفوية و الصامتة و الفهم. **(ويلسون Wilson 1976)**.

يقترح علماء النفس و التربية نوعان من التشخيص: تشخيص رسمي بمعرفة الخبراء و تشخيص غير رسمي بمعرفة المعلمين.

أولا: - التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة:

هذا التشخيص يقوم به الخبراء و الأخصائيون و يشمل : الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء و الفحص النفسي للقدرات العقلية و الميول القرائية و سمات الشخصية سواء و مرضا بمعرفة الأخصائيين النفسيين، و البحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ في الأسرة و الفصل و الحي بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين، و أخيرا و ليس آخرا التشخيص التربوي لمظاهر و درجات و أنواع صعوبات القراءة بمعرفة أخصائي التربية.

هذا و تحفل المكتبة الأجنبية بالعديد من الاختبارات التي تشخص صعوبات القراءة (تعرفا و سرعة و فهما ..إلخ) **(ليرنر Lerner 1997** و **تانيس و بريان Tanis et Brrayan 1975** و **ويلسون Wilsson 1972)**.

- **وضعية الاختبارات في العالم العربي:**

و في مصر و العالم العربي نجد بعض الاختبارات التي تقيس الاستعداد للقراءة و صعوبات القراءة من أمثلتها :

أ- **اختبار القدرات اللغوية النفسية** : (لهدى برادة و فاروق صادق 1980).

ب- **مقياس صلاحية القراءة**: (تأليف جورج كلير R.Klare و ترجمة ابراهيم الشافعي 1988) و هو يقيس القدرة على القراءة أو الاستعداد للقراءة و تشمل : القدرة و السرعة و الفهم القرائي.

ت- **اختبار مفهوم تعلم القراءة: (**لغسان خالدي باي 1990) و يقيس المحتويات و الميول و المهارات القرائية و ينظر للقراءة كوسيلة للتواصل في ضوء تكاملها مع المقررات الدراسية الأخرى التي يتضمنها المنهج.

ث- **استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية :**

ج- **" أحمد عواد 1995"** و يقيس صعوبات القراءة و النطق و التهجي و الكتابة و الإملاء و التعبير (القدرة اللغوية).

ح- **مقياس القدرة على القراءة الصامتة** (يوسف عبد الصبور و سلمى الأنصاري 1988).

ثانيا : - التشخيص غير الرسمي لصعوبات القراءة:

يرى التربويون أن التشخيص الرسمي يتطلب إنجاز العديد من الدراسات و الفحوصات و الاختبارات و يستغرق مالا و وقتا و جهدا، و لذا يقترحون بدلا من التشخيص الرسمي تشخيصا غير رسمي يقوم به المعلم داخل الفصل و يرون أنه يتميز بالخصائص التالية:

1- يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس و النشاط والتقويم داخل الفصل و خارجه.

2- يغطي فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي.

3- يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي و مناشطه.

نتناول هذا النوع من التشخيص على النحو التالي:

أ- **تحديد مستويات القراءة**: حيث نجد أنفسنا إزاء ثلاثة مستويات يتعين تحديدها:

1- **المستوى الاستقلالي**: و يقصد به قدرة التلميذ على القراءة و بنسبة اتقان 90% في التعرف على الكلمات و يجيب بنسبة 90% إجابة صحيحة على أسئلة الفهم و هو المستوى الذي يستطيع عنده التلميذ أن يقرأ كتب المكتبة العامة معتمدا على نفسه.

2- **المستوى التعليمي**: و هو مستوى في وسع التلميذ عنده أن يتعرف على 90 % من الكلمات المختارة مع فهم بنسبة 70%، و يستطيع أن يستفيد من توجيه و مساعدة معلم القراءة.

3- **مستوى الإخفاق**: و هو مستوى يستطيع أن يتعرف فيه التلميذ على أقل من 90 % من الكلمات و يحصل على درجة أقل من 70 % في اختبارات فهم القراءة و لا تفلح معه الأنشطة التدريسية العادية و إنما يتطلب تعليما أو تدريسا علاجيا (**ليرز 1997**) .

ب- **أساليب تحديد مستويات القراءة** :

يقوم المعلم بإتباع الاجراءات التالية مع التلميذ الذي يعاني من صعوبة في تعلم القراءة:

1- تطبيق اختبار للقراءة الجهرية لقطعة يختارها المعلم من صفوف دراسية متدرجة و الصف الذي يقف عنده مستواه في القراءة.

2- تطبيق اختبار في القراءة الصامتة حيث يطلب من التلميذ قراءة قطعة و يسأل عنها لتحديد مستوى فهمه لها.

3- اختبار الطفل في قراءة كلمات منفصلة من سياق معين.

4- تطبيق اختبار تميز الكلمات المكتوبة أمام بصر الطفل.

و يهدف المعلم من تطبيق الاختبارات السابقة تحديد مستوى التباين بين القدرة الكامنة لدى الطفل بحكم سنه و مستوى تحصيله في القراءة منسوبا إلى الصف الدراسي المقيد به و الذي تدرس فيه المقررات موضع الاختبارات. (**كيرك و كالفنت**).

التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة :

يرجع الفضل الكبير للعالم **سمويل أورتون** الذي حدد الأسس الرئيسية لعلاج صعوبات التعلم في القراءة أن تكون الطريقة فردية بسيطة ومتعددة ويستلزم مساندة التلميذ لعدم التأنيب و مازالت طرق وأساليب العلاج المتنوعة مستمدة من نظريته، هناك عدة طرق علاجية لتعليم القراءة لأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة الحادة و المتوسطة و هي:

-طريقة الحواس المتعددة للقراءة: و هي تعتمد على استعمال عدة حواس لتعليم القراءة و تسمى **(VAKT)** و تعني الحواس المختلفة **(V)** الرؤية Visual، **(A)** السمع Auditory، **(K)** الإحساس بالحركة Kinesthetic، **(T)** يشير إلى اللمس Tactile.

و هذه الطريقة تعتمد على أسلوبين:

أ- أسلوب فرنالد (Fernald Approach).

ب- أسلوب جيلنجهام (Gillingham approach)

أ- أسلوب فرنالد (Fernald Approach):

يعتمد هذا الأسلوب على اختيار الكلمات من قصص تحكى للأطفال لتنمية تعرّفهم على الكلمات بدون الاهتمام بالصوتيات و تنقسم إلى مراحل:

1- يقوم المعلم بتعريف التلميذ بالكلمات الغريبة، و يقوم بكتابة حروفها بشكل واضح، ثم يطلب منه المرور على الكلمة بيده و نطق كل مقطع من الكلمة يمر عليه، و يصحح له المعلم أخطاءه حتى يستطيع التلميذ كتابة الكلمة، ثم تكتب الكلمة في بنك الكلمات الخاص بالتلميذ ليكتب من هذه الكلمات بعد ذلك قصة يستطيع قراءتها.

2- يقوم التلميذ بكتابة الكلمات كما يكتبها المعلم و يستمر في كتابة القصص.

3- يتعرف التلميذ بنفسه على الكلمات الجديدة الشبيهة بالكلمات التي تعلمها، أو توجد بها مقاطع منها ليوسع قدرته على القراءة.

و يعتبر أسلوب فرنالد من الأساليب التي تستعمل مع التلاميذ الذين يعانون من بطء التعلم.

ب- **أسلوب جيلنجهام (Gillingham approach)**

يهتم هذا الأسلوب بالصوتيات و النطق الصحيح للكلمات، و تستعمل فيه طريقة تعدد الحواس، كما يتعلم فيه التلميذ الحروف الثابتة و المتحركة، و ذلك باستعمال بطاقات مثقبة للحروف الثابتة، و بطاقات ملونة للحروف المتحركة، و تستعمل في ذلك إحدى الطرق الثلاث:

1- ينطق المدرس الحرف ثم يكرر التلاميذ بعده، ثم يعرض عليهم بطاقات تحتوي على الحرف، و يطلب منهم معرفة هذا الحرف.

2- يطلب من التلاميذ معرفة الحروف بدون استعمال البطاقات، و ذلك من خلال سماع صوت الحرف.

3- يقوم المعلم بكتابة الحروف حتى يتمكن التلميذ من رؤيته و تخزينه في الذاكرة، و يقوم التلميذ بتكوين كلمات بسيطة من هذه الحروف تشتمل على حرف ثابت ثم حرف متحرك، ثم يقرأ الجمل و القصص الصغيرة بعد أن يكون قادرا على كتابة كلمات من ثلاثة أحرف. و تعتبر هذه الطريقة ناجحة مع التلاميذ ذوي الصعوبات الحادة في تعلم القراءة.

طريقة الحروف المعدلة (Modified Alphabet Method) :

و تعتمد هذه الطريقة على أسلوبين:

أ- التعلم البدائي للحروف.

ب- نظام التمييز.

أ – أسلوب التعلم البدائي للحروف:

يعتمد على نطق حرف أو كلمة واحدة، و هذا يحول دون ارتباك التلميذ أو عدم الانتظام في الهجاء، ثم ينتقل بعد ذلك إلى القراءة بالطريقة العادية، و يرى كثير من العلماء أن هذه الطريقة مفيدة في تعلم كثير من مبادئ القراءة، و لكن يؤخذ عليها أن المعلم يحتاج إلى كتب خاصة، كما يجد التلاميذ صعوبة بالغة عند التحول للقراءة بالطرق العادية.

ب - أسلوب نظام التمييز:

تعتمد على تمييز الحروف المتحركة، و غير المنطوقة مثل حروف المد في أول الكلمة و وسطها و آخرها.

1- طريقة التآزر العصبي :

تعتمد هذه الطريقة على ربط التلميذ بالمعلم عن طريق نطق و تكرار الكلمات وراء المعلم بطريقة سريعة و متكررة دون أن يهتم بالصوتيات أو يتعرف على الكلمة، و بعدها يردد المعلم خلف التلميذ حتى يصبح لدى التلميذ طلاقة في الكلمات التي تعلمها. و هذه الطريقة تصلح مع التلاميذ في سن عشر سنوات و عمرهم القرائي أقل من ذلك، و يستمر المعلم في هذه الطريقة حتى تصبح قدرتهم على القراءة مساوية لقدرتهم العقلية و عمرهم القرائي .

الخلاصة :

بعد التطرق في هذا الفصل إلى مختلف تعاريف القراءة، أهمية القراءة، العناصر الرئيسية في القراءة، المراحل النمائية لتعلم القراءة، تعريف صعوبة أو عسر القراءة، أسباب صعوبات التعلم في القراءة، تشخيصها، تصنيفها و التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة، نستخلص أن مهارة القراءة يشترك فيها العقل البشري بتركيبه المعقد و هي ليست مجرد تحديد بسيط للكلمات لكنها أيضا تتضمن تعبيرا عن هذه الكلمات أي فهم الكلمات في سياقها (أي لا بد الفصل بين الكلمات و معانيها)، إذن القراءة عملية أو مهارة أو نشاط، عملية لأنها لابد أن تكتسب وتعلم، ولأنها تمارس نسميها نشاطا، ونقول بأنها نشاط معقد، لأن القراءة تشترط وجود عدة عناصر من أجل أن نتعلمها ورأينا كذلك بأنها ضرورة من أجل التواصل و الاتصال. لهذا نجد أن نخبة كبيرة من الباحثين اهتموا منذ زمن بعيد بهذه المهارة وكيفية تلقينها للأطفال وضرورة البحث عن حلول في حالة اضطراب أو اكتسابها.

الفصل الرابع : الإرشاد النفسي

- تمهيد
- نشأة الإرشاد النفسي و تطوره
- تعريف الإرشاد النفسي
- الحاجة إلى الإرشاد النفسي
- نظريات في الإرشاد النفسي
- أخلاقيات العمل الإرشادي و ملامح الشخصية الإرشادية
- الخطوات الأساسية لعملية الإرشاد النفسي
- طرق و أساليب الإرشاد النفسي
- مجالات الإرشاد النفسي
- خلاصة الفصل

تمهيد :

ينتسب الإرشاد إلى علم النفس التطبيقي، كما أنه يقع بشكل أوسع في مجموعة من التخصصات التي تهدف إلى مساعدة الناس في مواجهة مشكلات و مواقف الحياة و تعرف بتخصصات مهن المساعدة.

يسعى الإرشاد النفسي بطرقه الوقائية العلاجية لمساعدة الأفراد و الجماعات على فهم السلوكات البشرية في المواقف الحياتية المختلفة، كما أنه يحرص على تقديم خدمة متخصصة لجميع الأفراد و الجماعات باختلاف مراحلهم العمرية بقصد مساعدتهم على التكيف النفسي الاجتماعي و الصحي و المهني ليساعدهم على تكوين رؤية واقعية عن الحياة النفسية التي يعيشونها.

سوف نتطرق في هذا الفصل إلى نشأة ظهور الإرشاد و تطوره، تعريف الإرشاد النفسي، مفهوم الإرشاد النفسي، الحاجة إلى الإرشاد النفسي، نظريات الإرشاد النفسي، أخلاقيات العمل الإرشادي و ملامح الشخصية الإرشادية، الخطوات الأساسية لعملية الإرشاد النفسي، طرق و أساليب الإرشاد النفسي و مجالات الإرشاد النفسي.

نشأة الإرشاد النفسي و تطوره :

الإرشاد النفسي بمفهومه العام الواسع قديم قدم العلاقات الانسانية، فمن طبيعة الانسان عندما تواجهه مشاكل شخصية أن يحكي إلى أصدقائه أو والديه أو أقاربه، فيلقى مشاركة وجدانية و تقبلا و احتراما لبعض الحلول لهذه المشكلات، إلا أن أصول هذا العلم يمتد إلى القرن ما قبل الماضي إلى عام 1850م أو 1880م أو قبل ذلك.

كان ظهور الإرشاد النفسي استجابة للظروف الاقتصادية و الاجتماعية و ما ترتب عليها من مشكلات في القرن ما قبل الماضي، فقدت أدت الثورة الصناعية و ما ترتب عليها من إحلال الألة محل العامل إلى استغلال أصحاب الأعمال للعمال، و إلى عدم المساواة الاجتماعية و الاقتصادية.

أما في القرن العشرين فقد ظهر الإرشاد النفسي مرتبط بحركة التوجيه المهني على يد فرانك **بارسونز (Parsons)** الذي أسس في عام 1908 مكتب التوجيه المهني في بوسطن بأمريكا، و في عام 1913 أسست أول جمعية للإرشاد النفسي، و في الثلاثينات من القرن العشرين بدأ الإرشاد العلاجي (Clinical counselling) يتمايز عن كل من الإرشاد المهني و الإرشاد التربوي حيث أخذ يركز على المشكلات الشخصية و أصبح يعرف بالإرشاد الشخصي (Personal counselling)، و لكن البداية الحقيقية للإرشاد النفسي كانت على يد **سيموندز (Symonds)** في كتابه تشخيص الشخصية و السلوك سنة 1931، و على يد **ويليامسون (Williamson)** في كتابه كيف نرشد الطلبة، دخل الإرشاد النفسي إلى المدارس من أوسع أبوابها و أصبح ينظر إليه على أنه سلسلة من النشاطات و الأفعال تسري خلاله كل النشاطات التربوية، و بذلك دخل الإرشاد النفسي إلى التربية على أساس كل شخص له فرديته و من حقه تلقي التعليم الذي يتفق و تلك الفردية.

وفي الأربعينات من القرن العشرين اثرت مفاهيم التحليل النفسي التي ابتكرها "فرويد" في زيادة الاهتمام بالصحة النفسية والعلاج النفسي في نمو الإرشاد العلاجي والذي إهتم بالمشكلات الشخصية والإنفعالية، ولهذا تعد الأربعينات وما قبلها سنوات تكوين لعلم النفس الإرشادي .

وفي الخمسينات من القرن العشرين، ظهر الإرشاد غير المباشر أو العلاج المتمركز حول المعالج على يد روجرز في كتابه الإرشاد والعلاج النفسي 1942 وفي سنة 1947 اعترفت جمعية علم النفس الأمريكية بالإرشاد النفسي كميدان تمنح فيه الدبلومات والدرجات العالية ماجيستير ودكتوراه وتكون في الجمعية سنة 1953 قسم خاص للإرشاد النفسي في جامعات العالم وأصبح الإرشاد النفسي مهنة له مكانة في كثير من المدارس والمصانع وكثير من المؤسسات الاجتماعية وأصبح للإرشاد النفسي فروعا عديدة مثل الإرشاد التربوي والإرشاد المهني والإرشاد الأسري .

- **تعريف الإرشاد :**

ورد في **قاموس اللغة الانكليزية تعريف** كلمة **إرشاد** (Counselling):

بأنها مجموعة من الإجراءات التي تتضمن النصائح و التشجيع و تقدم المعلومات و تشير نتائج الاختبارات و التحليل النفسي و باختصار هي العلاقة التي يحاول فيها شخص متخصص تقديم مساعدة لشخص آخر ليفهم و يحل مشاكل عدم التوازن لديه و التي تتمثل في مواقف الحياة المختلفة الدراسية، المهنية، الشخصية، الاجتماعية.

كما ظهرت تعريفات كثيرة للإرشاد بعضها يصور المفهوم و البعض الآخر يحمل الطابع الإجرائي، وفي الوقت الذي تركز فيه بعض التعريفات على العلاقة الإرشادية ودور المرشد، فإن البعض يركز على عملية الإرشاد نفسها و يهتم آخرون عند تعريفهم للإرشاد بالنتائج التي نحصل عليها من الإرشاد و فيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

- تعريف (**جود Good 1945**):

يقصد بالإرشاد تلك المعاونة القائمة على أساس فردي و شخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية و التعليمية و المهنية و التي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات و يبحث عن حلول لها، و ذلك بمساعدة المتخصصين و بالاستفادة من إمكانيات المدرسة و المجتمع و من خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم المسترشد فيها إن يتخذ قراراته الشخصية.

- تعريف (**بيينسكي و بيينسكي Pepnisky et Peyinsky 1954**):

الإرشاد عملية تشتمل على تفاعل بين مرشد و مسترشد في موقف خاص يهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه بحيث يمكنه الوصول إلى حل مناسب لحاجاته.

- تعريف (**تولبير Tolbert 1959**):

الإرشاد هو علاقة شخصية وجها لوجه بين شخصين أولهما و هو المرشد، من خلال مهاراته و باستخدام العلاقة الإرشادية، يوفر موقفا تعليميا للشخص الثاني المسترشد، و هو نوع عادي من الأشخاص حيث يساعده على تفهم نفسه و ظروفه الراهنة و المقبلة و على حل مشكلاته و تنمية إمكانياته بما يحقق إشباعاته و كذلك مصلحة المجتمع في الحاضر و المستقبل.

- تعريف **كرمبولتز Krumboltz 1965**:

يتكون الإرشاد من أنشطة قائمة على أساس أخلاقي يتخدها المرشد في محاولة لمساعدة المسترشد للإنخراط في تلك الأنواع من السلوك التي تؤدي إلى حل مشكلاته.

- تعريف **أربوكل (Arbuckle 1967):**

يعرف الإرشاد أنه عملية مساعدة تهدف إلى زيادة قدرات المسترشد و الاستفادة من الموارد التي يعرفها و يمتلكها للتكيف مع صعوبات الحياة و أن الإرشاد لا يهدف إلى تغيير الشخص، كما يضيف أن الإرشاد هو :

- خدمة أو مساعدة تقدم بواسطة شخص متخصص معد لتقديم الإرشاد.

- عملية التأثير في سلوك الشخص الذي يبحث عن المساعدة.

- إحداث تغيير في حياة المسترشد.

- تحقيق الأهداف العملية الإرشادية .

- تعريف **جونز (Jones 1970)**:

عرفه جونز بأنه عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف و استخدام إمكاناته و قدراته و تعليمه ما يمكنه أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه و للمجتمع الذي يعيش فيه.

- تعريف **باترسون 1973(patterson)**:

يذكر باترسون عند حديثه عن تعريف الإرشاد أنه يمكننا أن نعرف الإرشاد إذا أمكن أن نحدد ما لا يدخل في الإرشاد فمثلا الإرشاد ليس مجرد إعطاء معلومات رغم أن المعلومات تعطى في الإرشاد .كذلك فإن الإرشاد ليس مجرد إسداء النصح أو الإقتراحات أو التوصيات .والإرشاد ليس هو التأثير على الإتجاهات والأفكار والسلوك عن طريق الحث والقيادة والإقناع وكذلك فإن الإرشاد ليس هو إختيار وتعيين الأشخاص في مختلف الوظائف والأنشطة كذلك فإن الإرشاد ليس المقابلة رغم أن المقابلة جانب أساسي في الإرشاد. ويمضي باترسون بعد ذلك ليحدد خصائص الإرشاد .

- تعريف **بيركس وستيلفر 1979(Burks Stefflre) :**

يشير تعريف **بيركس وستيلفر** إلى مصطلح الإرشاد على أنه علاقة مهنية بين مرشد مدرب ومسترشد وهذه العلاقة تتم في إطار شخص لشخص رغم أنها قد تشتمل أحيانا على أكثر من شخصين.

- تعريف **الحياني**:

فيشير إلى الإرشاد على أنه "عملية يتركز خلالها المسترشد و المرشد حول مشكلة يعاني منها الأول، و هي علاقة إنسانية وجها لوجه بين الأول و الثاني، الأول يعاني من مشكلة و لا يستطيع حلها وحده فيطلب العون من الثاني لمساعدته بما أنه قادر على المساعدة لأنه شخص متخصص و مهني مدرب على المساعدة، يسود هذه العلاقة الود و التفاهم و الاحترام و التقبل، و كل هذا يؤدي إلى حل المشكلة و تحقيق الاتزان الانفعالي و الاجتماعي و الأكاديمي.

- **الحاجة إلى الإرشاد :**

لقد كان الإرشاد النفسي ممارسا منذ القديم دون أن يأخذ هذا الاسم صورته كاملة و دون أن يكون له برنامج منظم و مع تطور المجتمع، و تعقد الحضارة، و التقدم العلمي و التكنولوجي و تطور التعليم و تعدد فروعه، أصبح للإرشاد النفسي الآن أسسه و نظرياته و طرقه و مجالاته و برامجه، و أصبح يقوم به أخصائيون مؤهلون علميا و فنيا، فنحن الآن نعيش في عصر القلق و الشدات و الضغوطات النفسية، كما أن المجتمع الحالي مليء بالصراعات و المطامع و المشكلات التي تظهر الحاجة الملحة إلى خدمات الإرشاد النفسي.

إن هذه المشكلات التي تعترض الانسان و التي تختلف من شخص لآخر، حين يكون مصدرها اجتماعيا، أو أسريا، أو دراسيا، و غير ذلك من مشكلات، بالإضافة إلى مشكلات التكيف مع التطورات التكنولوجية المختلفة، و ما تؤدي إليه من اضطرابات نفسية تؤثر في النواحي الاجتماعية و الشخصية و الدراسية و التي تستلزم وجود حاجة ملحة إلى الإرشاد النفسي لتخليصه مما من شأنه أن يهدد أمن الانسان و سعادته و توافقه مع المجتمع و مع نفسه.

فقد أضحى التخصص في مجال الإرشاد والعلاج النفسي من التخصصات الهامة لإزدياد حاجة الإنسان المعاصر إلى من يأخذ بيده ومساعدته في عالم تتسارع حركته يوما بعد يوم وتتشابك ظروفه وتتباعد فيه العلاقات بين الأفراد.

- **نظريات في الإرشاد النفسي:**

إن الإرشاد كعلم و فن و ممارسة حديث النشأة، فقد كان أول ظهوره مرتبط بحركة التوجيه المهني في أوائل القرن العشرين، لكنه لم يزدهر إلا في الثلاثينات و منها انتقل إلى بقية بلدان العالم، فالإرشاد كغيره من العلوم لا يستطيع أن يقوم بدون الاستناد إلى نظريات لفهم السلوك البشري و لوضع استراتيجيات علاجيه لتعديل هذا السلوك، و لقد تعددت هذه النظريات بتعدد وجهات نظر أصحابها في فهم الأسباب و بواعث السلوك البشري السوي و اختلفوا تبعا لذلك في و ضع الاستراتيجيات العلاجية التي تتناسب مع الأسباب، من أشهر من يتناولون موضوع

النظريات بالكتابة هو **ريموند كوسيني 1911** يذكر أنه يوجد ما يزيد عن 250 نظرية يتناول كثيرا منها في مؤلفة الشهير علاجات تحديثية .

أما في الواقع العملي نجد بعض النظريات قد فرضت نفسها وصارت لها مدارس، تهتم بالتنظير والبحث وممارسون ينتسبون إليها، وربما لا يزيد عدد هذه النظريات 25 نظرية أو نموذجا نظريا . وتصنف النظريات من حيث إنتمائها لإحدى المجموعات التالية :

- **المدرسة التحليلية** : التي تشمل كل من نظرية فرويد -آدلر- كارين هورني – سوليفان- بيرن

- **المدرسة السلوكية** : التي تشمل كل من نظرية دولارد وميللر- ولبي –توماس ستامفل.

- **المدرسة السلوكية المعرفية** : التي تشمل كل من نظرية ميكنبوم – ألبرت إلس.

- **المدرسة الظاهرتية** : التي تشمل كل من نظرية الإرشاد المتمركز حول الذات كارول روجرز و نظرية الجشطالت جوزيف بيرلز.

- **المدرسة الواقعية** : التي تشمل على نظرية جلاسر

- **المدرسة الإنسانية** : النظرية الوجودية

- **المدرسة الإنتقائية** : فردريك تورن – هارت

فيما يخص موضوع هذه الدراسة، تم الاستناد على إحدى الاتجاهات للمدرسة السلوكية المعرفية، والذي يتناسب ويتلاءم مع إشكالية وفرضية البحث .

- **أخلاقيات العمل الإرشادي و ملامح الشخصية الإرشادية:**

منذ الثلاثينات و حتى الآن، هناك جهودا تبذل لدراسة الخصائص المهنية و الشخصية و كذلك الأخلاقية التي يجب أن تتوافر لدى المرشد (المعالج)، حيث نجد مثلا (**هارموين و بولوسن 1950**) قد أعدا دراسة تناولت آراء واحد و تسعين مرشدا حول الخصائص المشتركة التي يجب أن تتوافر في شخصياتهم و التي ساهمت في نجاح عمل الإرشاد النفسي فكانت كالأتي:

- القدرة على فهم المسترشد.
- الاتجاه العاطفي مع المسترشد (التعاطف).
- التماس العذر للمسترشد.
- التحلي بروح المرح و السرور.
- الثبات الانفعالي، و التحلي بالصبر.
- الموضوعية في العلاقات الإنسانية.
- الدبلوماسية اللفظية و السلوكية مع المسترشد.
- إحساس المسترشد بالعدل خلال عملية الإرشاد.
- الأناقة و حسن المظهر.
- الهدوء، اتساع الأفق.
- الذكاء الاجتماعي، و الموازنة بين الأمور.

إن هناك ضرورة ملحة، و هامة لمعرفة الدستور الأخلاقي و المبادئ الأخلاقية و التي يجب أن يطلع عليها المرشد، و أن يفهمها و يفهم دوره في ممارستها كقواعد و ضوابط تنير له الطريق أثناء ممارسة عمله كمرشد أو معالج.

- **الخطوات الأساسية لعملية الإرشاد:**

إن العملية الإرشادية بسيطة في مظهرها إلا أنها تحتاج إلى جهد كبير كي ينجح المسترشد، وتتضمن عادة عناصر متعددة :هي العلاقة الإرشادية 'الجو الإرشادي و من ثم تحديد الأهداف و جمع المعلومات للوصول إلى تحقيق هذه الأهداف المتوخاة في عملية الإرشاد.

أولا :العلاقة الإرشادية :

تعتبر العلاقة الإرشادية أساس نجاح الإرشاد و تتوقف هذه العلاقة على الخبرة و التخصص المهني على حد رأي **" فيلدر"** هي علاقة شخصية وثيقة هادفة بين المرشد و العميل تهدف إلى تحقيق أهداف الإرشاد و يسودها الثقة و التعاون و التقبل و التسامح و تبدأ هذه العلاقة بترحيب المرشد بالعميل لكسب ثقته و تتميز العلاقة الإرشادية بما يلي:

- علاقة مهنية و ليست علاقة صداقة.
- تسود العلاقات بين العميل و المرشد الثقة و الفهم و الانتباه و المساعدة و الود و الصداقة.
- تقوية العلاقة الإرشادية بالاتصال و زيادة التفاعل و لا يتحدث فيها المرشد عن خصوصياته.
- تكون العلاقة معتدلة بين التعامل الرسمي و الجو الزائر و لا تكون علاقة صداقة أو عاطفة.
- ترتبط العلاقة الإرشادية بالفترة التي يحتاجها العميل إلى المرشد.

ثانيا :الجو الإرشادي :

يعتمد نجاح عملية الإرشاد على توفر جو ودي بين المرشد و المسترشد و يتسم بما يلي:

أ- **الثقة :**

لقد دلت الدراسات على أن عملية الإرشاد يزداد نجاحها كلما استطاع المرشد أن يكسب ثقة المسترشد، و طمأنته إلى إمكانية شفائه، ذلك أن عملية الإرشاد تتطلب درجة عالية من الوعي، و قدرة على معالجة الموقف بفاعلية على أساس الوعي و الثقة، و هذا يستلزم أن يكون المرشد قادرا على فهم نفسه، و التأثير في المسترشد، و كي يكسب ثقته يحسن اتباع المرشد مايلي.

- أن يولي مشكلة المسترشد ما تستحق من اهتمام.
- إظهار الاستعداد للقيام مع المسترشد في مجالات أوسع.
- الإصغاء اليقظ لما يقوله المسترشد، و اهتمام مستمر به، و عدم التبرم منه.
- تشجيع المسترشد، و إقامة أحسن علاقة إرشادية معه.
- يحافظ المرشد على سرية المعلومات عن مشكل المسترشد.
- يشعر المسترشد أن المرشد لديه صفات تزيد ثقته به.

ب- **التقبل:**

ينبغي على المرشد أن يتقبل المسترشد، و أن يترك له الحرية ليقول ما يريد، و يتقبل كل ما يعبر عنه من إحساسات على أنها إحساس طبيعي في مفهومه، و أن يتقبله في مكتبه، بل و يمكن أن يكون شخصا آخر و هو بعيد عن مكتبه.

ت- **الاتصال و عوائقه :**

يتم الاتصال بين المرشد و المسترشد في جو ودي لتحقيق الأهداف التي حددها برنامج التوجيه و الإرشاد، و كلما كانت قنوات الاتصال في مكان هادئ و في سرية تامة، كلما كانت عملية الإرشاد ناجحة، و يعتمد نجاح الإرشاد على كفاءة المرشد و وضوح الأهداف لديه، و حجم التدرب الذي تلقاه و وعيه، و مدى اهتمام القائمين على العمل الإرشادي بعملهم.

ثالثا : تحديد أهداف الإرشاد :

عملية الإرشاد عملية منظمة لها أسلوبها و لها نظرياتها و لها أهدافها و لذلك ليس هناك عملية نجاح للإرشاد دون وجود أهداف محددة و واضحة أمام المرشد يسعى من خلال علاقته بالمسترشد تحقيقها و إلا فإن عملية الإرشاد دون أهداف لا تختلف على رجل الشارع الذي ينصح صديقه.

عادة يبدأ المرشد بوضع الأهداف بعد الجلسات الأولى التي يعقدها مع المسترشد بشرط أن لا تكون هذه الأهداف قطعية، و إنما تتصف بالمرونة، و تبدأ الأهداف عادة بالهدف العام و هو الوصول لحل علاجي قطعي للمشكلة مهما كانت المشكلة فإن أهداف الإرشاد تتصل بفهم الذات للمرشد و محاولة مساعدته على السيطرة على مشكلته و التخلص منها و من هنا يمكن تقسيم الأهداف إلى ثلاثة أقسام: **الأهداف العامة، الأهداف المبدئية و الأهداف الخاصة.**

- **الأهداف العامة للإرشاد** : تسعى عملية الإرشاد إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- **تحقيق الفرد لذاته** :

كل فرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه هو دافع تحقيق الذات و في نفس الوقت للفرد إمكانات قد تسهل أو تعيق تحقيق ذلك الدافع.

يركز الإرشاد على مساعدة الفرد على تحقيق ذاته مهما كانت الامكانات الموجودة عنده، يساعد الفرد على التعرف على قدراته و إمكاناته و حاجاته و يتعرف بشكل عام على نفسه و يفهمها و بعد ذلك يعمل على مساعدته على تحقيق أقصى درجة يمكن أن توصله إليها إمكاناته و في الاتجاه الذي تمكنه من التوجه إليه، يسعى المرشد في مساعدة المسترشد.

2- **تحقيق التوافق** :

التوافق هو التكيف أو المواءمة مع المحيط، و كل منا بحاجة إليه و إلا شعر بالضيق و عدم الرضا، و التوافق الذي يحتاجه الفرد لا يقع على جانب واحد من جوانب حياته و إنما يشمل مجالات الحياة المختلفة من مهنية و تربوية و اجتماعية، و قبل كل شيء يجب أن يحقق توافقا مع نفسه و هو ما يسمى بالتوافق الشخصي.

3- **تحقيق الصحة النفسية**:

لكي تتوفر لدى الفرد الصحة النفسية و ما تتضمنه من سعادة و أمن فإن من أهداف عملية الإرشاد التي تؤدي إلى ذلك مساعدته في الرضا عن أساليب تكيفه مع المجتمع و المدرسة و مع العمل الذي يختاره و يلتحق به، إذ لا ينفع أن يكون الفرد متوافقا مع كل ذلك بمسايرته لمحيطه بينما هو في داخله غير راض عن تلك الأساليب. و لا ننسى أن الأمور التي تساعد في تحقيق سعادة الفرد و صحته النفسية هي إزالة ما يواجهه الفرد في حياته من مشكلات لذلك يعمل الإرشاد على إكساب الفرد القدرة على حل المشكلات بمواجهتها و فهمها بالشكل الصحيح.

4- **تحسين العملية التربوية** :

إن أكثر المؤسسات التي تهتم بالتوجيه و الإرشاد هي المدرسة، فهي تساعد على تحقيق التوافق التربوي و النجاح في الدراسة و التكيف مع المدرسة و مع العملية التربوية لذلك فإن مساعدة الفرد في التوافق في المجالات المختلفة و تعريفه بطرق الدراسة الصحيحة و تجنيبه للعوامل التي تعيق نجاحه، كل ذلك يثير دافعيته و يشجعه على الدراسة و يشعره بالرضا و السعادة في المدرسة، و كل ذلك يهيئ جوا سليما للعملية التربوية و يعمل بالتالي على تحسينها.

- **الأهداف المبدئية** :

تعتبر الأهداف المبدئية دينامكية تتغير أثناءها بعض الأهداف، و هي قابلة للتعديل.

- **الأهداف الخاصة** :

يجب أن يعرف كل من المرشد و المسترشد الهدف الخاص و كيفية تحقيقه و مسؤولية كل منهما، فعلى المرشد أن يساعد المسترشد لحل مشكلاته، و يوجهه لحلها في إطار عملية الإرشاد و قد يكون للمسترشد أهداف خاصة يجب تحديدها و معرفتها منذ البداية.

- **رابعا : جمع المعلومات** :

بعد وضع الأهداف عادة و تحديدها يجب جمع المعلومات اللازمة لتحقيق بلوغ الأهداف كما نعرف فإن أهم مصدر للمعلومات هو المسترشد نفسه، قد يحتاج المرشد إلى جمع المعلومات من الأصدقاء أو الوالدين أو المعلمين أو غيرهم أو سجلات معينة، يستخدم المرشد أساليب و أدوات كثيرة من أجل جمع المعلومات اللازمة عن المسترشد لتساعده في فهم مشكلاته و تشخيصها، و من ثم يساعده في حلها، و على المرشد أن يختار الوسيلة المناسبة حسب الحالة التي يقوم بدراستها. و من الأدوات و الوسائل المستخدمة لهذه الأغراض الاختبارات و المقاييس، الملاحظة، المقابلة، السجل المجمع، دراسة الحالة، الأساليب السوسيومترية و من مصادر المجتمع.

- **خامسا : حل المشكلات** :

بعد تحديد الأهداف و جمع المعلومات يصل المرشد إلى تحديد واضح للمشكلة التي يعاني منها فعلا المسترشد، و تعرف هذه المشكلة بأبعادها التي تم الوصول إليها أمام العميل ليتم المناقشة حولها، و يكتفي المرشد بتوضيح المشكلة و أسبابها و كيفية نشوء هذه المشكلة و سبب الفشل في حلها من قبل المسترشد و إعطاء الفرصة له لحلها و قد يساعد باقتراح الحلول و ليس إعطاء حل للمسترشد ليسير عليه. و بعد ذلك يتم تنفيذ خطة الحل و مناقشة الصعوبات التي تعترض ذلك و السيطرة عليها.

- **سادسا : التقييم و الإنهاء و المتابعة** :

1- **التقييم:** علينا أن نقوم بتقييم عملية الإرشاد النفسي للتأكد من نتائجها، و نتائجها هي ما تتعلق بتحقيق الأهداف منها و هي مساعدة المسترشد على حل مشكلته على التوافق و تحقيق الصحة النفسية له، و يشمل التقييم بالإضافة إلى تقدير أثار العملية الإرشادية، تقييم ظرف هذه

العملية و الجهود التي قام بها كل من المرشد و المسترشد. و مدى نمو شخصية المسترشد، و ما طرأ عليه من تغيير و تقييم مدى فعالية الطريقة التي اتبعها المرشد في إرشاده.

2- **الإنهاء** : كما يحتاج المرشد إلى مهارة في بدء العملية الإرشادية و في إجرائها فإنه يحتاج لمهارة في إنهاء هذه العملية، و بقدر ما ينجح المرشد في إنهاء العلاقة الإرشادية في الوقت المناسب و بالطريقة المناسبة فإنه ينجح في تحسن المسترشد و عدم رجوع المشكلة التي ساعده المرشد في حلها إليه، يجب أن يشعر المسترشد أنه لن يتخلى عنه إذا احتاج المسترشد إليه فإنه سيجده و سيلقى عنده التقبل و العون، و لكي يطمئن المسترشد ينبغي أن نلفت نظره إلى أنه ستكون عملية متابعة للتأكد من تمام نجاح في التغلب على المشكلة و من الحصول على الرضا و السعادة للمسترشد.

- **طرق و أساليب الإرشاد النفسي**:

لقد تابع علماء النفس و المختصون بالإرشاد النفسي دراسة طرق الإرشاد النفسي المعروفة و سوف يوجز أهم الطرق الحديثة المستخدمة في الإرشاد النفسي و التي ترتبط بمعظم النظريات الإرشادية و من هذه الطرق ما يلي:

- أولا : **الإرشاد الفردي:**

يقصد معظم علماء النفس أن مصطلح الإرشاد الفردي باللغة الانكليزية أنه العملية الرئيسية في خدمات التوجيه. فالإرشاد الفردي هو عملية إرشاد مسترشد واحد وجها لوجه في كل جلسة و تعتمد فعاليته أساسا على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد و المسترشد.

- **وظائف الإرشاد الفردي**:

يمكن إجمال أهم الوظائف الرئيسية للإرشاد الفردي بما يلي:

- تبادل المعلومات و إثارة الداخلية لدى المسترشد.

- تفسير المشكلات.

- وضع خطط العمل المناسبة.

- حالات استخدام الإرشاد الفردي:

يستخدم الإرشاد الفردي مع الحالات التالية:

- الحالات التي يغلب عليها الطابع الفردي و الخاصة جدا أي حالات و مشكلات مفهوم الذات الخاص و حالات الانحراف الجنسي.

- الحالات التي لا يمكن أن يتناوله المرشد في الإرشاد الجماعي.

- ثانيا : الإرشاد الجماعي:

يمكن تعريف الإرشاد الجماعي بأنه عملية إرشاد من المسترشدين الذين يحسن أو يفضل أن تتشابه مشكلاتهم معا في جماعات إرشادية صغيرة.و يعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية إرشادية لأنه يقوم على موقف تربوي **(جولدمان Goldman,1962)**. يعرف أنه عدد من المرضى الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم و اضطراباتهم معا في الجماعات الصغيرة و يستغل أثر الجماعة في سلوك أفراد، إلى ما تقوم بين أفراد الجماعة من تفاعل و تأثير متبادل بين بعضهم البعض، و بينهم و بين المعالج أو أكثر من معالج ليؤدي إل تغيير سلوكهم المضطرب، و تعديل نظراتهم إلى الحياة و تصحيح نظراتهم إلى أمراضهم.يتم العلاج الجماعي عادة في صورة غير مباشرة أو غير موجهة بالرغم من أن بعض المعالجين يميلون إلى اتباع الأسلوب المباشر التوجيهي بدرجات متفاوتة.

- **حالات إستخدام الإرشاد الجماعي:** يستخدم الإرشاد الجماعي مع الحالات التالية:
- توجيه الوالدين للمساعدة في إرشاد أولادهم.
- الإرشاد الأسري.
- الإرشاد المهني في المدارس و المؤسسات الأخرى.
- إرشاد جماعات الأطفال و الشباب و الراشدين و المغتربين و الكبار.

- **أساليب الإرشاد الجماعي** : تعددت أساليب الإرشاد الجماعي و سوف نوجزها بما يلي:
- **التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما Psychodrama)**:

عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي و الاستبصار الذاتي، و قد انشأ أول مسرح علاجي لتقديم السيكودراما سنة 1972 في الولايات المتحدة الأمريكية، و أن أهم ما في التمثيل النفسي المسرحي هو حرية السلوك لدى الممثلين (المسترشدين) و تلقائيتهم بما يتيح التداعي الحر و التنفيس الانفعالي حين يعبرون في حرية تامة في موقف تمثيلي فعلي عن اتجاهاتهم و دوافعهم و صراعاتهم و احباطاتهم مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق التوافق و التفاعل الاجتماعي السليم و التعلم من الخبرة الاجتماعية و قد اعتبر (ويلز Wells 1962) التمثيل النفسي المسرحي ابتكارا من أهم الابتكارات الثورية في العلاج و الإرشاد النفسي.

- **التمثيل الاجتماعي المسرحي (السوسيودراما sociodrama)** :

بمثابة توأم للتمثيل النفسي المسرحي و يطلق عليه أحيانا لعب الأدوار(Role-playing) **(هيد Head 1962)**.

- **المحاضرات و المناقشات الجماعية**:

تعتبر المحاضرات و المناقشات الجماعية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي حيث يغلب فيها الجو شبه العلمي و يلعب فيها عنصر التعليم و إعادة التعليم دورا رئيسيا، و الهدف منها هو تغير الاتجاهات لدى المسترشدين. و من أهم العلماء الذين استخدموا أسلوب المحاضرات و المناقشات الجماعية علاجيا هو **(ماكسويل جونز M.Jones)** أثناء الحرب العالمية الثانية. و **(كلابمان Klapman 1947)** الذي استخدم أسلوب المحاضرات المكتوبة التي يقرأ كل مسترشد منها فقرة و يلحقها و يعلق عليها، يناقشها الجميع مناقشة حرة.و في مصر استعمل **(صموئيل مغاربوي 1960)** أسلوب المحاضرة و المناقشة الجماعية مبتدأ بالمشكلات الاجتماعية العامة ثم متدرجا إلى المشكلات الخاصة لأعضاء الجماعة. و يؤكد

معظم الباحثين على أنه يجب أن يكون أعضاء الجماعة الإرشادية في أسلوب المحاضرة و المناقشة الجماعية متجانسين أي متشابهين المشكلات.

- **النادي الإرشادي:**

أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي القائم على النشاط العلمي و الترويجي و الترفيهي بصفة عامة، و يستخدم أسلوب النادي الإرشادي بصفة خاصة مع المسترشدين الذين يخلطون بين العيادة النفسية أو مركز الإرشاد النفسي و حتى مستشفى الأمراض النفسية حيث أن وقع كلمة (العيادة النفسية) غير مريح لهؤلاء المسترشدين، و يتضح هذا الأسلوب كذلك مع بعض المسترشدين الذين يحتاجون إلى تكوين علاقات شخصية بناءة مع أقرانهم (**حامد زهران 1980**). ومن الرواد في هذا الأسلوب (**سلاسون Slason 1943-1947**) و تسير الجلسات الإرشادية في هذا الأسلوب جو اجتماعي نفسي مناسب مثل النشاطات الرياضية مثل ألعاب الكرة أو نشاط فني مثل الموسيقى و الغناء أو مشاهدة فيلم أو تمثيلية و ممارسة الهوايات المختلفة الأخرى و دور المرشد النفسي في معظم الأحيان محايد فقد يشارك المسترشدين ألعابهم و طعامهم و مناقشتهم و يتناول ما قد يظهر خلال النشاط الاجتماعي من سلوك منحرف بالتعديل و التصحيح.

- **الفرق بين الإرشاد الفردي و الإرشاد الجماعي:**

بالرغم من أن هناك تشابها بين الإرشاد الفردي و الإرشاد الجماعي من حيث وحدة الأهداف العامة و وحدة الاجراءات الأساسية في عملية الإرشاد النفسي إلا هناك فروق جوهرية يمكن أن نوجزها بما يلي:

الإرشاد الفردي	الإرشاد الجماعي
- يركز على الاهتمام بالفرد. - يهتم بالمشكلات الفردية الخاصة المتشابهة. - تكون المواقف فيه مصطنعة. - دور المرشد سهل و غير معقد - يكون أقصر أي حوالي 45 د للجلسة الواحدة.	- يركز على الاهتمام بالجماعة. - يركز على المشكلات الجماعية. - تكون المواقف فيه طبيعية. - دور المرشد صعب و فيه نوع من التعقيد. - يكون أطول أي حوالي ساعة للجلسة الواحدة.

- **ثالثا: الإرشاد المباشر**:

و هو الإرشاد المتمركز حول المرشد و فيه يقوم المرشد بالدور الإيجابي النشط و فيه يتحمل المرشد المسؤولية كاملة و يعتبر نوعا من الإرشاد القسري أو المفروض.

يستخدم عادة في حالة نقص معلومات المسترشد و عدم توصله إلى حل مشكلاته و هدفه محصور في حل مشكلات المسترشد.و يستخدم أيضا مع المسترشدين الذين تنقصهم المعلومات و تكون مشكلاتهم واضحة و محددة.و كذلك يستخدم في الإرشاد العلاجي.و يعتبر الإرشاد المباشر ببساطة أسلوبا لحل المشكلات و ليس لمساعدة المسترشد في حل مشكلاته و إنما لإعطاء حلول جاهزة.

- **خطوات إجراء الإرشاد المباشر:**

يمكن إيجاز أهم الخطوات عند إجراء الإرشاد المباشر بما يلي:

التحليل : أي تحليل البيانات بعد جمعها.

التركيب : أي تجميع و تلخيص و ترتيب المعلومات.

التشخيص : أي تشخيص المشكلة و تحديد أعراضها.

المتابعة : أي يقوم المرشد بمتابعة الحالة بعد أن ينتهي من العملية الإرشادية.

- **رابعا :الإرشاد غير المباشر:**

هو الإرشاد الممركز حول المسترشد و حول الذات و هو أقرب طرق الإرشاد النفسي إلى العلاج النفسي (**حامد زهران 1980**) و صاحب هذه الطريقة في الإرشاد هو (**كارل روجرز 1942**) و قد حدد (**روجرز**) الهدف الرئيسي من هذه الطريقة بمساعدة المسترشد على النمو النفسي السوي و التطابق بين مفهوم الذات الواقعي و مفهوم الذات المدرك و مفهوم الذات المثالي و مفهوم الذات الاجتماعي.و يمكن استخدام الإرشاد غير المباشر مع المسترشدين الذين يكون ذكاؤهم متوسط و أكثر طلاقة لفظية، و يمكن أن يفيد في مجال الإرشاد العلاجي و الإرشاد الزواجي و كذلك مع حل المشكلات الشخصية للشباب.

الفرق بين الإرشاد المباشر و الإرشاد غير المباشر: يمكن إيجاز أهم الفروق بين الإرشاد المباشر و الإرشاد غير المباشر بما يلي:

الإرشاد المباشر	الإرشاد غير المباشر
- يتمركز حول المرشد النفسي التربوي. - قد يستغرق وقتا أقل نسبيا. - المرشد هو المسؤول الأول عن العملية الإرشادية و يقودها. - المرشد هو الذي يقيم سلوك المسترشد و يرفعه إلى اتخاذ القرارات.	- يتمركز حول المسترشد. - يستغرق وقت أطول نسبيا. - المسترشد هو الذي يقوم جلسات الإرشاد وهو المسؤول أكثر. - المسترشد هو الذي يقيم سلوكه و هو الذي يتخذ قراراته بنفسه دون تدخل المرشد.

- **مجالات الإرشاد:**

إن مجالات التوجيه و الإرشاد النفسي و التربوي متعددة بتعدد الاتجاهات التي يراها منظرو التوجيه و الإرشاد النفسي، فمنهم من ينحو منحى الإيجاز و التركيز على عدد محدد من المجالات الرئيسية و الهامة في حياة الفرد، و التي تتمثل في كل من الإرشاد التربوي و المهني و العلاجي، و هو ما يسميها الباحثون بمثلث الإرشاد على اعتبار أن هذه المجالات هي الأهم و الأشمل لدى معظم الناس، لما لها من ارتباط وثيق بين مجالات الإرشاد الثلاثة بحيث يصعب الفصل بينها و هي من التكاملية و التتابع.

بينما يرى فريق آخر أن مجالات التوجيه و الإرشاد متعددة بحيث تشمل كل مظاهر الحياة الانسانية من إرشاد علاجي، مهني، تربوي، أسري، والدي، زواجي، و مراحل نمو الفرد المتتابعة من طفولة و مراهقة و شيخوخة، و ذوي الاحتياجات الخاصة.

و يضيف فريق ثالث على مجالات التوجيه و الإرشاد كلا من الإرشاد الصحي، الإرشاد الاجتماعي، الإرشاد الأخلاقي.

سوف نتطرق إلى تعريف مجال الإرشاد الوالدي لأن موضوع هذه الدراسة مرتبط به:

- **تعريف الإرشاد الوالدي :**

يمثل إرشاد الوالدين مجالا أساسيا من مجالات الإرشاد النفسي وهو يستهدف مساعدة الوالدين على كيفية تنشئة الأبناء، وعلى تقديم العون لهما في علاج بعض ما يواجه الأبناء من مشكلات نفسية أو سلوكية أو دراسية، كما يمثل إرشاد الوالدين بعدا هاما في مشاركتهما للمعلم أو للمرشد النفسي في تقديم خدمة متكاملة لأبنائهما فيركز إرشاد الوالدين عل تعليم الآباء والأمهات.

الخلاصة :

انصب اهتمامنا على إحدى المجالات في الإرشاد، وهو المجال الإرشادي الوالدي، ومحاولة تطبيقه مع أولياء تلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم في القراءة، الذي ينصح استعماله مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة ذوي صعوبات التعلم.

إن الإرشاد مصطلح معّقد، سوء فهم و استعمال المصطلح يعود إلى حقيقة أن الإرشاد نشأ و نما من خلال مجموعة مختلفة من العلوم الانسانية، ولهذا تعددت مجالات الإرشاد وتنوعت أساليبه، تعرضنا في هذا الفصل إلى تعاريف الإرشاد، الحاجة إلى الإرشاد، نشأة الإرشاد، نظريات الإرشاد، أخلاقيات العمل الإرشادي و ملامح الشخصية الإرشادية، الخطوات الأساسية لعملية الإرشاد النفسي، طرق و أساليب الإرشاد النفسي و مجالات الإرشاد النفسي .

الفصل الخامس : التحصيل الدراسي

- تمهيد
- تعريف التحصيل الدراسي.
- أنواع التحصيل الدراسي.
- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.
- شروط مبادئ التحصيل الدراسي
- أهداف التحصيل االدراسي
- قياس التحصيل االدراسي
- خلاصة الفصل

تمهيد :

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم القضايا التي شغلت فكر المربين والمهتمين بالتربية والتعليم ذلك لما له من أهمية في حياة التلاميذ والمحيطين بهم من آباء ومعلمين، ويعتبر من أبرز نتائج العملية التربوية، وهو المعيار الأساسي لهذه النتائج، حيث يمكن من خلاله تحديد المستوى الدراسي للتلاميذ والحكم على نوعية التعليم كمًا وكيفًا، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف التحصيل الدراسي : أنواعه، والعوامل المؤثرة فيه، ثم شروط التحصيل الجيد، وأخيرًا طرائق قياسه.

- **تعريف التحصيل الدراسي :**

تختلف تعريفات التحصيل الدراسي باختلاف وجهات النظر وتعددها، ومن بين هذه التعريفات نذكر ما يلي:

يعرف الباحث **(إبراهيم عبد المحسن الكتاني)** التحصيل الدراسي على أنّه :

كل أداء يقوم به التلميذ في المواضيع الدراسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عبر درجات الاختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما

تعريف (**عبد الرحمن الطريري**) :

يشير أن التحصيل يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للتلاميذ لتوضيح المدى الذى تحقّقت فيه الأهداف التعليمية لدى التلاميذ، ويقاس باختبارات التحصيل، وهى أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعليم أو التدريب كما عرفه (**رفعت محمود بهجت محمد**) **2003** على أنّه :

درجة الاكتساب الذي يحقّقه الفرد في مادة دراسية معينة، أو في مجال تعليمي، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة.

في حين يعرف الباحث (**صلاح علام**) التحصيل الدراسى بأنه :

درجة الاكتساب التى يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذى يحرزه أو يصل إليه التلميذ فى مادة دراسية أو مجال تعليمى .

من خلال التعاريف السابقة، يمكن القول إن التحصيل الدراسي هو مجموع المعارف التي اكتسبها التلميذ في آخر العام الدراسي والذي يمثل مدى استيعابه للمعلومات والمواد الدراسية.

-أنواع التحصيل الدراسي :

تبين الدراسات المختلفة أن التحصيل الدراسي نوعان، تحصيل جيد وتحصيل ضعيف:

1 -التحصيل الدراسي الجيد:

يعرف (**محمود أبو نبيل**) التحصيل الدراسي الجيد على أنّه سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد لأداء أقرانه العمر نفسه العقلي والزمني .فالفرد المتفوق دراسيًا يمكنه تحقيق مستويات تحصيله مرتفعة عن المتوقع وحسب (**عبد الحميد عبد اللطيف**) التحصيل الدراسي الجيد عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقع .

2-التحصيل الدراسي الضعيف :

يشير(**عبد السلام زهران**) إلى أن التحصيل الدراسي الضعيف هو حالة ضعف أو نقص، أو بعبارة أخرى عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عديدة، عقلية، جسمية أو اجتماعية بحيث تنخفض درجة أو نسبة الذكاء عن المستوى العادي .

- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

هناك عوامل عدة متداخلة فيما بينها ، تؤثر على التحصيل الدراسي، ومن بين هذه العوامل نذكر:

1 - العوامل العقلية:

وتتمثل في كل العوامل المؤثرة في التحصيل، ويقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية، من أهمها نجد:

-الذكاء:

هو من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل، وذلك لوجود علاقة إرتباطية قوية بينهما، وهذا ما أكدت عليه الدراسات التي أجريت في هذا المجال.

تعتبر السمات العقلية من أهم العوامل التي لها تأثير في التحصيل الدراسي، هي بمثابة الطاقة الكامنة القابلة للعمل بكفاءات في مواجهة المواقف الدراسية.

-القدرات الخاصة:

لقد كشفت معظم الدراسات والبحوث طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة، ومن بينها القدرة اللغوية التي تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني المتغيرات اللغوية، وكذلك القدرة على الاستدلال العام .

2- العوامل الجسمية:

إن صحة التلميذ وسلامة حواسه وخلوه من العاهات الجسمية أيًا كان نوعها يساعده على التحصيل الجيد، بالنسبة للعوامل الجسمية العامة للتلميذ والعاهات الخلقية، تحد من قدرة التلميذ على بذل الجهد ومسايرة زملائه في المدرسة، ومن أكثر العاهات المنتشرة في مدارسنا ضعف حاستي السمع والبصر وكذا عيوب النطق .

3 - العوامل التربوية:

إضافة إلى العوامل العقلية والعوامل الجسمية، توجد عوامل تربوية وتتمثل في مجمل الظروف المدرسية التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة.

-المعلم كعامل مؤثر في التحصيل الدراسي:

للمعلم دورٌ أساسيٌّ ومباشر في مستوى التلاميذ وتحصيله، إما سلبًا أو إيجابًا وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، وحالته المزاجية العامة، ونمط الشخصية، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه التلاميذ

الجو الاجتماعي المدرسي :

يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة التي تؤثر على التلاميذ، فإذا كان القسم يتسم بالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع المدرسي، بين الأستاذ والتلاميذ، بين التلميذ وزملائه

والتلميذ والهيئة الإدارية، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، أما إذا اضطربت العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي وانتشرت الأساليب اللاسوية، فالتلميذ يصبح عاجزًا عن التكيف مع هذا المجتمع، مما يؤثر سلبًا على تحصيله الدراسي.

- **المناهج:**

إذا كان البرنامج مبني على أسس سليمة، بحيث تراعى فيها طبيعة نمو التلميذ في المرحلة التي أعد من أجلها، حيث تكون متكيفة مع النمو الفيزيولوجي والنفسي للتلميذ ويكون تحصيله جيدًا، وإذا حصل العكس يكون تحصيله ناقصًا .

-الإدارة والتحصيل الدراسي:

يمكن للنظام الإداري السائد في المدرسة أن يؤثر سلبًا أو إيجابًا في أداء التلاميذ ومستواهم، فإذا كانت العلاقة بين فريق العمل من إدارة ومعلمين جيدة، أثّر ذلك إيجابًا. أما إذا كانت هذه العلاقة غير جيدة، فإنها تؤثر سلبيًا على التلاميذ، كما أن نمط الإدارة إذا كان دكتاتوريًا أو متسيبًا، يكون له أثرٌ مباشر في تراجع وانخفاض مستوى تحصيل التلاميذ، ولنظام الامتحانات من حيث الاعتبارات الأساسية كالتقويم والموضوعية والظروف الملائمة تؤدي دورًا في التحصيل الدراسي من حيث رفعه أو خفضه .

إذًا فالظروف المدرسية التي تحيط بالتلميذ تؤثر سلبًا على تحصيله الدراسي.

4- العوامل الأسرية:

تعتبر الأوضاع الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر في الحالة النفسية والجسمية والعقلية لدى التلميذ، وتتحدد هذه الأوضاع فيما يلي:

-المستوى الثقافي للأسرة :

يقصد بالمستوى الثقافي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، ذلك لما له من تأثير كبير على تحصيل التلميذ، من حيث مساعدته على مراجعة دروسه، ومراقبة مختلف نشاطاته المدرسية، وهو بذلك يتلقى العناية الكافية للدراسة.

- **الجو السائد داخل الأسرة:**

للجو الأسري السائد داخل الأسرة تأثير بالغ على تحصيل التلميذ، فإذا كان التلميذ يعيش في مكان يسوده الاستقرار والراحة فإن ذلك يسمح له بالدراسة، وبذلك التحصيل الدراسي السليم.

- **شروط و مبادئ التحصيل الدراسي الجيد:**

من أهم الشروط والمبادئ الخاصة بالتحصيل الدراسي الجيد ما يلي:

- **التكرار** : لحدوث التعلم لابد من التكرار أو الممارسة، فلا يستطيع حفظ أي شيء دون تكرار ذلك عدة مرات حتى يتم إعادة التعلم وإتقانه.
- **الدافعية :** شرط من شروط حدوث التعلم الجيد، وهو أن يكون هناك دافع نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات.
- **الطريقة الكلية :** أن يأخذ المتعّلم أولا فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزيئاته ومكوناته .

- **قياس التحصيل الدراسي :**

وهي صور من الاختبارات آلتي يقوم المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية آلتي درسها التلميذ وتهدف الاختبارات المدرسية التحصيلية إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وهى إما اختبارات عادية تعد بواسطة المعلمين أو اختبارات عامة تعدها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية.

ومن أشهر تلك الصور ما يلي:

1 - **الاختبارات التقليدية (المقالية) :**

هذه الاختبارات هي من أقدم الوسائل آلتي استخدمت لقياس التحصيل، ويطلق عليها أحيانًا اختبارات المقال، الغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية، ومدى قدرته على التعبير عن نفسه، وتكون في العادة نوعين:

- طويلة تمتد إجابتها لعشرات الصفحات أو تتعدى أو صفحة أو نصفها كما في التربية المدرسية.
- قصيرة ذات إجابة محدودة بين جملة أو عبارة.

ولهذا النوع عيوب من بينها، تعوّد التلميذ على سرد المعلومات فقط لا تحليلها ولا تركيبها، فلا نهتم بمظاهر الابتكار وقدرة التلميذ على تطبيق ما تعّلمه من حل المشكلات الجديدة، فقد يصادق التلميذ الحظ فتأتي الأسئلة فيما يتقنه وقد يكون العكس.

2 - الاختبارات الحديثة :

بعد أن تحرى علماء النفس و التربية و القياس الموضوعية في بداية هذا القرن أصبحوا يرون أن الامتحان الجيد هو الامتحان الذي تتوفر فيه الصفات التالية:

- أن يكون الامتحان صادقا، و يعتبر الامتحان صادقا إذا قاس بدقة ما وضع لأجله.
- أن يكون الامتحان ثابتا، و الامتحان الثابت هو الامتحان الذي يعطي نفس النتائج إذا طبق على نفس التلاميذ، شريطة أن لا يحدث التعلم في الوقت الفاصل بين تطبيق الامتحان في المرة الأولى و إعادة تطبيقه للمرة الثانية.
- أن يكون الامتحان شاملا، و يكون عدد الأسئلة كبيرا بحيث يشمل كل أجزاء البرنامج أو أكثرها على الأقل، و بذلك يستبعد عامل الصدفة.
- أن يكون الامتحان مميزا، يظهر الفروق بين التلاميذ، و يقتضي ذلك وجود أسئلة من مختلف المستويات، بعضها يجيب عنه معظم التلاميذ، و بعضها لا يجيب عنه إلا الأذكياء و المتفوقين.
- أن يكون الامتحان موضوعيا و ذلك يقتضي أمرين:
- أن تكون صيغة الأسئلة واضحة لا تترك مجال لأكثر من احتمال واحد للإجابة عن كل واحد منها.
- أن تكون طريقة التصحيح واضحة بحيث لا تدع مجال للخلاف بين المصححين.

الاختبارات الحديثة أنواع و تتمثل في ما يلي:

- **الاختبارات المقننة :**

هي اختبارات أعدت لتتناسب مع سن معين أو مستوى دراسي أو مرحلة علمية معينة، و هي حصيلة تجريب ناجح على عدد كبير من الأفراد الذين يوضع الاختبار لهم و لأمثالهم، و تسمى هذه العملية التجريبية بالتقنين، و أول اختبار مقنن هو الذي وضعه **روبر تورنديك، Robert Thorndik)** لقياس نوع الخط عند التلميذ و ذلك في سنة 1909.

و تمتاز الاختبارات المقننة عن الاختبارات التقليدية بما يلي:

- يشمل كل واحد منها على عدد كبير من الأسئلة قد يبلغ المئات و بذلك يحقق مبدأ الاشتمال على معظم البرنامج، كما تتدرج هذه الأسئلة من السهل إلى الصعب.
- لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح لأن أسئلتها لا تحتمل أكثر من إجابة واحدة، و بسبب وضوح طريقة التصحيح يمكن للمختصين و غير المختصين و حتى التلاميذ أنفسهم أن يقوموا بتصحيح إجاباتهم.
- تتخلص من عوامل مثل جودة الخط، القدرة على التعبير لأنها لا تتطلب في الإجابة أكثر من كتابة كلمة أو رقم أو وضع خط تحت كلمة أو نحو ذلك.

و تمكننا نتائج الاختبارات المقننة من الحصول على النسبة التحصيلية للتلميذ في مادة أو في عدة مواد بتطبيق العلاقة التالية:

$$\text{النسبة التحصيلية} = \frac{\text{العمر التحصيلي} \times 100}{\text{العمر العقلي}}$$

و تدل على هذه النسبة على مدى استفادة التلميذ من ذكائه في التحصيل، و هي مهمة في التعرف على حالات التأخر الدراسي.

- **الاختبارات الموضوعية:**

بدأ استخدامها سنة 1915 في الولايات المتحدة الأمريكية ويقصد بها تجنب الإجابات الحرة، وتقيد التلميذ في طريقة إجابته على إعطاء إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، وهناك

اختبارات كثيرة تبعد العوامل الذاتية أثناء عملية التنقيط وذلك لاعتمادها على مفتاح التصحيح والاختبارات الموضوعية أنواع نذكر:

- **أسئلة الاختيار من متعدد :**
- الصيغة التقليدية لأسئلة الاختيار من متعدد، وذلك بإعطاء سؤال ثم مجموعة من الإجابات، إجابة واحدة فقط تكون الصواب .
- **- أسئلة الخطأ والصواب :**
- وفي هذا النّوع من الاختبارات يتم عرض بعض العبارات على التلاميذ، ثم يطلب منهم تأكيد صحتها أو خطئها، بكتابة كلمة "صحيح أو خطأ " في الخانة المناسبة.
- **أسئلة المزاوجة :**

وهي في العادة تتكون من قائمتين متوازيتين ولكنهما في الغالب غير متساويتين في عدد المثيرات والاستجابات، ويطلب من التلاميذ التوصيل بين المثيرات (الأسئلة)، وبين ما يناسبها من إجابات .

- **اختبارات التكملة :**

تستعمل هذه الاختبارات عموما في قياس قدرة التلميذ من خلال استعادتهم لبعض الكلمات أو المصطلحات أو الحقائق الجزئية، و مع هذا استغلالها في اختبار قدرات الفهم و التطبيق و التحليل و التكوين، كما يبدو من أمثلة الرياضيات، و في هذا النوع من الاختبارات تصاغ الأسئلة في صورة عبارات ناقصة و يطلب من التلميذ تكملتها، و عادة ما تكون ورقة الأسئلة هي ورقة الإجابة.

- **اختبار الصواب و الخطأ** : إن اختبارات الصواب و الخطأ أو ثنائية الاختيار أو الحقيقي و الزائف هي أبسط الصيغ لاختبار الاختيارات المتعددة و أسهلها تطويرا من المعلم و إجابة من التلميذ، إنها باختصار أكثر الاختبارات الموضوعية شعبية من حيث استعمالها في التربية المدرسية.

- **الاختبارات الدورية القصيرة**: لقد أخذ هذا النوع من الاختبارات اسمه Quize من الصيغة الإجرائية المتكررة التي تستخدم خلالها مع التلاميذ دون خصائص مميزة للأسئلة كما في اختبارات التحصيل الأخرى، يتكون الاختبار الواحد من سؤال أو أكثر موضوعيا أو مقاليا

أو معياريا أو إنجازيا لا يتعدى مدى إجابته عشر دقائق في أغلب الأحيان. يهدف المعلم عادة من إجراء الاختبارات الدورية القصيرة لتحقيق أمرين هما:

- **التأكد** من كفاية تحصيل التلميذ لبعض المعارف و المفاهيم الأساسية كتمهيد للانتقال إلى ما بعدها في المادة الدراسية.
- **تحفيز** التلاميذ على مواصلة دراستهم و تحفيزه للمادة الدراسية.

- **أهداف قياس التحصيل الدراسي:**

من أهم الأهداف التي يرمي إليها قياس التحصيل الدراسي ما يلي:

- يتمكن التلميذ بواسطته من معرفة مستواه الدراسي و رتبته مقارنا في ذلك مستواه بمستويات و رتب الآخرين.
- يعتبر الوسيلة التي يلجأ إليها الأساتذة و اللجان المسؤولة عن الاختبارات و ذلك لمعرفة المستوى الدراسي للتلاميذ و إمكاناتهم التحصيلية.
- معرفة المستوى المحدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء المدرسي أو الأكاديمي الذي يجرى من قبل المدرسة أو بواسطة الاختبارات المقننة.
- معرفة المعدل التراكمي الذي يحصل عليه التلميذ في المرحلة الدراسية.
- معرفة مستوى الأداء الفعلي للمتعلم بالمقارنة مع منهج تلقى مضمونه بطرق تعليمية معينة، و يتم تقديم ذلك المستوى بأداء معلومات و قدرات فكرية أو مهارات باختبارات مقننة و موضوعية تكون لها درجة كافية من التجارب و صدق المضمون.

تقيس الاختبارات التحصيلية مدى استيعاب التلاميذ لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية.

خلاصة الفصل

تعرضنا في هذا الفصل إلى دراسة التحصيل الدراسي، ونستنتج أّنه مصطلح معّقد يقصد به مقدار المعرفة المكتسبة في العملية التربوية، تحدده عوامل عدة متداخلة كالعوامل الأسرية، الاجتماعية، البيئية والتربوية، كما تطرقنا في هذا الفصل أيضًا إلى نوعي التحصيل ألا وهما التحصيل الجيد و التحصيل الضعيف، والطرائق المستعملة لقياسه والشروط الواجب إتباعها للتحصيل الجيد.

القسم الثانى:

الجانب التطبيقى

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية

تمهيد

التذكير بفرضيات البحث.

منهج البحث.

الدراسة الاستطلاعية.

الدراسة الميدانية.

المعاينة و قاعدة السبر.

مكان إجراء البحث.

زمان إجراء البحث.

أدوات البحث المستعلمة و خصائصها السيكو مترية.

إجراء التطبيق الفعلي للدراسة الرئيسية.

الأساليب الإحصائية المستعملة تحليل و تقييم النتائج.

خلاصة الفصل.

تمهيد

بعد التطرق إلى الجانب النظري، والذي استعرضنا فيه الفصول النظرية للدراسة، المفاهيم الأساسية للدراسة وهي صعوبات التعلم، صعوبات التعلم القراءة، الإرشاد و التحصيل الدراسي، جاء هذا الفصل لمحاولة اختبار فرضية البحث، و ذلك بوضع الاجراءات المنهجية المتبعة و يتضمن الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الرئيسية و التي تناولنا فيها المنهج المتبع و طريقة اختيار العينة، صدق وثبات أدوات الدراسة و كيفية تطبيقها على العينة المختارة و الوسائل الاحصائية المستخدمة في معالجة البيانات و النتائج.

-التذكير بفرضيات البحث :

- **يؤثر الإرشاد الوالدي على نتائج التحصيل الدراسي في الأداء القرائي (مادة اللغة العربية) للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة في السنة الثالثة ابتدائي.**

بمعنى آخر :

- **توجد فروق في نتائج التحصيل الدراسي في الأداء القرائي (مادة اللغة العربية) للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة قبل و بعد تعرض أولياءهم للجلسات الإرشادية الجماعية.**

1- منهج البحث:

تتحدد مناهج البحث باختلاف ظاهرة الدراسة لذلك فاختيار المنهج الأنسب يعتبر أساس نجاح البحث، ونقصد بالمنهج هو أسلوب التفكير والعمل الذي يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها، و بالتالي الوصول إلى نتائج معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة.

يرتبط منهج البحث بالهدف العلمي الذي يسعى الباحث لتحقيقه ومن ثم طبيعة البحث الذي يهدف إلى اختبار تأثير متغير مستقل، وهو الإرشاد الوالدي، في متغير تابع، و هو نتائج التحصيل الدراسي في مادة اللغة، فنكون ملزمين بإتباع المنهج الشبه التجريبي الذي يساعدنا للوصول إلى نتائج و تقييمات لقياسات قبلية وبعدية للمتغير التابع وبالتالي إثبات أو نفي الفرضية المقترحة.

2- الدراسة الاستطلاعية :

يعرف **"مروان عبد المجيد ابراهيم"** الدراسة الاستطلاعية بأنها: تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها و التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها و إخضاعها للبحث العلمي " .

2-1- هدف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تمكين الباحث من التعرف على الظاهرة التي يرغب في دراستها وجمع معلومات وبيانات عنها، مع استطلاع الظروف التي يجري فيها البحث مع

صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهد الدراسة الرئيسية، كما تهدف كذلك إلى التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للتحقيق العلمي.و تسمح لنا الدراسة الاستطلاعية بمعرفة مدى صلاحية أدوات البحث من حيث خصائصها السيكومترية أي ثباتها وصدقها والوقوف على مدى القصور فيها بهدف تعديلها إذا وجب الأمر ذلك.

نلخص أهداف الدراسة الاستطلاعية لموضوع البحث في ما يلي :

- التعرف على ظاهرة صعوبات تعلم القراءة في مدارسنا الابتدائية والظروف الميدانية التي سنواجهها خلال البحث الميداني لموضوع الدراسة .
- التحقق من الصياغة الجيدة و الدقيقة للإشكالية المطروحة، و فرضيات البحث، الاستطلاع أيضا بالمنهج الملائم والمناسب للبحث.
- التحقق من توفر العينة المستهدفة وهي أمهات لتلاميذ متمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي يعاني هؤلاء من صعوبة تعلم القراءة.
- إمكانية الحصول على مكان مناسب و ملائم لتطبيق أدوات البحث، وضبط المدة الزمنية اللازمة لإجراءات البحث.
- التعرف على مدى ملائمة وصلاحية أدوات البحث من حيث خصائصها السيكومترية أي ثباتها وصدقها.
- ممارسة تطبيق أدوات البحث - الاختبارات - لتحديد صعوبات تطبيقها، مع محاولة إيجاد الحلول المناسبة.
- ممارسة تطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي، وتحديد جوانب القصور من حيث المدة، عدد الجلسات، المدة الزمنية لكل جلسة و عدد المسترشدين المشاركين، قصد التعديل.

2-2-عينة الدراسة الاستطلاعية :

بعد اختيار موضوع الدراسة، طرح الإشكالية، و صياغة فرضية البحث، تم تحديد عينة الدراسة وهي تتكون من أمهات تلاميذ متمدرسين في مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ويعانون من صعوبات التعلم في القراءة، البالغ عددهن عشرون (20) أم، مقسمة عشوائيا إلى مجموعتين متجانستين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ، تتم معاينتهن بعد تحديد

عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مادة القراءة، متمدرسين في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وتتراوح أعمارهم ما بين 8- 9 سنوات وهو سن تشخيص صعوبات تعلم القراءة، اعتمدنا في اختيار المستوى، على تعاريف الباحثين لصعوبات تعلم القراءة، وسن ظهورها عند التلاميذ، حيث يقول (**أجوري جيرا Ajuriguerra 1984**): تظهر صعوبات تعلم القراءة بعد عامين من التحاق التلميذ بالمدرسة لأن قبل هذا السن لا يمكن التمييز بين صعوبات القراءة و الاضطرابات العابرة الخاصة بالقراءة.

2-3-البعد الزماني و المكاني للدراسة الاستطلاعية:

بالنسبة *للبعد الزماني* قمنا بالدراسة الاستطلاعية خلال السنة الدراسية 2015/2014 مباشرة بعد الحصول على رخصة الدخول إلى المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة الإدارية رقم 23 و24 تحت رقم :15/54 للفترة الممتدة من تاريخ 16 فيفري 2015 إلى غاية تاريخ 30 ماي 2015 والصادرة بتاريخ :2015/02/18 .

أما البعد المكاني للدراسة الاستطلاعية، اقترحت مديرات المدارس الابتدائية استعمال مكتبهن الخاص، تشجيعا وتحمسا لموضوع البحث و قاعة الأساتذة للعمل مع الأولياء أمهات التلاميذ لتطبيق أدوات البحث، تطبيق الاختبارات المسطرة لتشخيص حالات تعاني من اضطراب صعوبات التعلم القراءة ،ونظرا لحساسية الأولياء لمشكلة أطفالهم، وتفاديا لأي إزعاج لسيرورة العملية التربوية تم اختيار مكان عمل الباحثة وهو مكتب بعيادة متعددة الخدمات سرفونتاس التابعة للمؤسسة العمومية للصحة الجوارية بالقبة – العناصر- حسين داي.

2-4 - أدوات الدراسة الاستطلاعية و خطواتها:

بعد الاطلاع على الأدبيات العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة المتنوعة تم تحديد أدوات الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في :

1- **إستمارة المعلومات.**

2- مقياس مايكل بست للتعرف على تلاميذ لديهم صعوبات تعلم /الطبعة الأردنية.

3- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون للمؤلف جون رافن John. Raven

4- برنامج إرشادي لأمهات تلاميذ لديهم صعوبات تعلم في القراءة من تصميم الباحثة.

2-5- خطوات الدراسة الاستطلاعية :

- الخطوة الأولى :

- الحصول على طلب إجراء البحث الميداني من طرف رئيس قسم علوم التربية بجامعة الجزائر بوزريعة موجه إلى مدير مديرية التربية للجزائر الوسط.

- الاتصال بمديرية التربية للجزائر الوسط للحصول على رخصة الدخول إلى المؤسسات التربوية الابتدائية التابعة للمقاطعة الإدارية لحسين داي رقم 23 و24 بهدف اختيار عينة الدراسة و تنفيذ البرنامج الإرشادي على أمهات تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم في القراءة.

- الاتصال بالمفتش التربوي للمقاطعة، لتسليمه رخصة الدخول إلى المؤسسات التربوية الابتدائية وإعلامه بموضوع و منهج البحث الميداني، والاستئذان ببدء الدراسة.

- القيام بزيارات عديدة إلى المؤسسات التربوية الابتدائية، المتواجدة ببلدية محمد بلوزداد وبلدية سيدي امحمد، والتابعة للمقاطعتين الإداريتين حسين داي و سيدي امحمد ولاية الجزائر، للتقصي على موضوع البحث والتحقق من إمكانية الحصول على عينة البحث، المتمثلة في أمهات لتلاميذ يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، متمدرسين في مستوى السنة الثالثة ابتدائي.

الجدول رقم1: المؤسسات التربوية الإبتدائية المشاركة في الدراسة الاستطلاعية.

يلخص الجدول التالي المؤسسات التربوية الابتدائية المشاركة في الدراسة الاستطلاعية:

اسم المدرسة	المقاطعة	عدد الأقسام السنة الثالثة	عدد تلاميذ السنة الثالثة	العدد الإجمالي للتلاميذ
بودوة الطاهر02	23	02	64	282
بودوة الطاهر03	23	01	32	194
الطاهر سالم	23	02	51	266
علي عيسيو	23	02	57	355
علي بن أبي طالب	23	03	76	468
العربي التبسي	23	02	61	309
عائشة العمارية	23	02	45	264
عبد الرحمان أحمين	24	02	61	302
محمد دوار إمعاش	24	02	72	360

- الخطوة الثانية :

-الاتصال بمديرات المؤسسات التربوية الابتدائية، لتقديم الخطوات الأساسية المسطرة لتنفيذ إجراءات البحث الميداني الاستطلاعي، و الاستئذان بالدخول إلى الأقسام البيداغوجية للسنة الثالثة ابتدائي لإعلام الأساتذة بموضوع الدراسة .

- فحص كشوف النقاط لجميع تلاميذ أقسام السنة الثالثة، والاطلاع على علامات ومعدلات التلاميذ في جميع المواد،في الفصل الأول و تسجيل أسماء التلاميذ ذوي التحصيل المقبول في جميع المواد ماعدا مادة اللغة الذي يكون التحصيل متدني، نجد علامة واحدة في مادة اللغة التي تعبر على المهارات التالية : القراءة، الخط و الإملاء، بعد التغيير الذي طرأ في المواد

الدراسية، انخفاض التحصيل الدراسي هو السمة الرئيسية الغالبة على ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

- الاتصال بأساتذة الأقسام الثالثة ابتدائي لتحديد موعد لحضور حصة في مادة القراءة على الرغم من إشارة المعلمة إلى بعض الحالات لتلاميذ تصعب عليهم مادة القراءة، فضلنا حضور درس في مادة القراءة، والاستماع إلى جميع تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي أثناء قراءتهم لنص جديد، لتسجل أسماء التلاميذ الذين يكون أدائهم القرائي دون المستوى، تسليم الأساتذة مجموعة من النسخ لمقياس مايكل بست (الصورة الأردنية)، نسخة لكل تلميذ ذو الأداء المتدني مكتوب عليها اسم التلميذ، بهدف الإطلاع عليها وملئها، يتطلب تطبيق المقياس، مساعدة معلمات الصفوف و الأولياء، بحيث تعتبر هذه الخطوة من أصعب الخطوات لأنها تتطلب وقت طويل لشرح المقياس وإقناع المعلمين بالمساعدة والمشاركة في تطبيقه.

- وفي الأخير تم الحصول على قائمة اسمية عددها اثنان و أربعون (42) تلميذا لا يحسنون القراءة، تبرمج لاختبارات رسمية لتشخيص حالاتهم، و ذلك بعد تقديم استدعاءات لمديرات المؤسسات التربوية الابتدائية، من أجل توزيعها على أولياء التلاميذ، للالتحاق بمكان عمل الباحثة، بالمركز المتعدد الخدمات سرفونتاس، لدراسة و تشخيص الحالات المسجلة أسماؤهم في القائمة.

الخطوة الثالثة:

- **في الحصة الأولى** : استقبال الأولياء بعد استلامهم الاستدعاءات من مديرات المدارس الابتدائية في مكتب الأخصائية (الباحثة)، عرض موضوع الدراسة للحصول على موافقة الأمهات بالمشاركة في عينة الدراسة، الاستئذان من أولياء التلاميذ الواردة أسماءهم في القائمة الإسمية بالبدء بالعمل مع أبنائهم، بعبارة أخرى تطبيق بعض الاختبارات بهدف التشخيص، حيث لقيت قبولا كبيرا من طرف الأولياء مما زادني حماسا و إرادة لمواصلة البحث.

- **في الحصة الثانية** : جمع البيانات والمعلومات الأولية من أسرة كل تلميذ ، خاصة والديه، عن طريق المقابلة والتي تتضمن أسئلة متعلقة بسن الأولياء، مستواهم الدراسي ومهنتهم، عدد

أفراد الأسرة عدد الإخوة والأخوات، رتبة الطفل، تاريخ ميلاده، سن دخوله المدرسة، الأحداث غير العادية التي مرت بها الأم خلال الحمل، عملية الولادة، التعرف على المشكلات النمائية التي مر بها، النمو الحسي الحركي، و اللغوي، و المشكلات و الأمراض الصحية الأخرى...

- توجيه التلاميذ بالقيام بالاختبارات المكملة، كالفحوصات السمعية، الفحوصات البصرية، أما فيما يخص الفحوصات العصبية فكان من الصعب طلب ذلك.

- **في الحصة الثالثة** : تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن لحساب العمر العقلي للتلميذ، في البداية وقع اختيارنا على اختبار وكسلر (الطبعة الرابعة)، ولكن لصعوبة الحصول عليه تم استبداله باختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن الذي ينصح باستعماله في معظم المراجع العربية.

- بعد جمع استمارات مقياس مايكل بست، للتنقيط والتحليل، تصحيح اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن، تم تحديد قائمة إسمية لتلاميذ يعاني هؤلاء من صعوبات التعلم في القراءة، عددها 18 حالة.

الجدول رقم 02: القائمة الاسمية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم في القراءة.

يلخص الجدول التالي عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة:

رقم	الاسم	تاريخ الميلاد	المدرسة	الملاحظة
1	هند	2007/04/26	بودوة الطاهر 3	القسم الأول
2	عبد الرؤوف	2007/04/19	بودوة الطاهر 3	القسم الأول
3	يوسف	2007/01/12	بودوة الطاهر 3	القسم الأول
4	أدم	2007/10/12	بودوة الطاهر 3	القسم الأول
5	إسلام	2007/04/26	بودوة الطاهر 3	القسم الأول
6	محمد	2007/10/20	بودوة الطاهر 3	القسم الثاني
7	مليسا	2007/09/24	بودوة الطاهر 3	القسم الثاني
8	سيرين	2007 /10/17	علي عيسيو	القسم الأول
9	بلقاسم	2007 /06/30	علي عيسيو	القسم الأول
10	عبد الرحمان	2007 /08/10	علي عيسيو	القسم الأول
11	إسلام	2007 /09/30	علي عيسيو	القسم الأول
12	وصال	2007 /06/03	علي عيسيو	القسم الثاني
13	عبد المالك	2007 /02/18	علي عيسيو	القسم الثاني
14	نوح	2007 /02/29	علي عيسيو	القسم الثاني
15	مريم	2007 /04/20	علي عيسيو	القسم الثاني
16	الويزة	2007 /04/11	العربي التبسي	القسم الثاني
17	ليندة	2006/12/27	العربي التبسي	القسم الثاني
18	فاطمة الزهراء	2006/03/08	العربي التبسي	القسم الثاني

- في الأخير تمكنا من تحديد عينة البحث، البالغ عددها 18 أم من أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متجانستين بطريقة الاختيار العشوائي البسيط، المجموعة التجريبية البالغ عددها 09 أمهات، التي شاركت في الجلسات

الإرشادية الجماعية، والمجموعة الضابطة البالغ أيضا عددها 09 أمهات، التي لم تشارك في الجلسات الإرشادية الجماعية.

- الخطوة الرابعة :

تطبيق البرنامج الإرشادي الذي يتضمن 12 جلسة إرشادية جماعية، على المجموعة التجريبية، والبالغ عددها تسع أمهات 09 لتلاميذ يعانون من صعوبات تعلم القراءة، بمعدل جلسة واحدة من كل يوم خميس من الساعة الواحدة زوالا(13.00سا)، إلى الساعة الثانية والنصف زوالا(14.30 سا)، موزعة كالتالي :15 دقيقة لتصحيح الواجب المنزلي، 45 دقيقة للمحاضرة،15دقيقة للمناقشة و15 دقيقة لشرح تمرين الواجب المنزلي .

الجدول رقم 03 : تاريخ و مواضيع الجلسات الإرشادية الجماعية.

- يلخص الجدول التالي تاريخ الجلسات الإرشادية الجماعية :

رقم الجلسة	تاريخ الجلسة	موضوع الجلسة	ملاحظات
الأولى	2015/04/30	حصة تعارف	
الثانية	2015/05/07	الخصائص النفسية المعرفية السلوكية لصعوبات التعلم الأكاديمية	
الثالثة	2015/05/14	ماهية صعوبات التعلم الأكاديمية	
الرابعة	2015/05/21	التعريف بصعوبات تعلم القراءة	انسحاب أمان بسبب أبنائهما الرضع
الخامسة	2015/05/28	التعريف بالإرشاد	
السادسة	2015/06/04	التدخل الإرشادي لصعوبات تعلم القراءة	
السابعة	2015/06/11	تقنيات التدخل الإرشادي	
الثامنة	2015/06/18	نماذج تدريبية	
التاسعة	2015/06/25	نماذج تدريبية	
العاشرة	2015/07/02	نماذج تدريبية	
الحادية عشرة	2015/07/09	الإنهاء	
الثانية عشرة	2015/07/16	المتابعة	

1- **5- نتائج الدراسة الاستطلاعية :** في ضوء الدراسة الاستطلاعية تبين لنا ما يلي :

يمكن المواصلة في البحث والقيام بالدراسة الرئيسية الميدانية مع تغيير بعض النقاط السلبية خاصة منهجية تطبيق الجلسات الإرشادية، لابد من مناقشة وتحديد المدة والمواعيد مع المشاركين المسترشدين في الجلسات الإرشادية، لتفادي بعض المشاكل والعراقيل، مثل التأخر والغيابات، من بين النقاط السلبية نذكر :

- عدد الجلسات الإرشادية الجماعية كبير (12 جلسة)، و كان لابد من تقليصه، حتى نتمكن من تخفيف المدة الزمنية الكلية لتطبيق الجلسات الإرشادية. حيث أن مدة شهرين مدة طويلة جدا على الأمهات المسترشدات.
- مواعيد الجلسات الإرشادية الجماعية متباعدة، مرة واحدة في نهاية كل أسبوع غير كافية.
- مواعيد الجلسات الإرشادية غير مناسب، لا يساعد الأمهات بسبب الإلتحاق بأطفالهن وقت الخروج من المدرسة على الساعة 14.30سا.
- قاعة إجراء الجلسات الإرشادية غير ملائمة ضيقة جدا مقارنة بعدد المسترشدين وتنقصها الإضاءة.
- صعوبة الحصول على بعض الاختبارات، مثل اختبار الذكاء وكسلر (الطبعة الرابعة)، وجود نسخة واحدة في مخبر الجامعة للأساتذة والطلبة غير كافية. ولقد تم تغيير اختيار هذا الاختبار باختبار الذكاء لجون رافن.
- وجود صعوبة كبيرة في اختيار مقياس لتشخيص والتعرف على حالات صعوبات التعلم في القراءة، معظمها اختبارات غير مقننة، وقع اختيارنا على مقياس مايكل بست - الطبعة الأردنية- والذي يعتبر من الاختبارات المقننة .

- يجب أن تبرمج الجلسات مباشرة بعد الفصل الأول، حتى نتمكن من إعطاء الأمهات الفرصة للعمل مع أطفالها.
- لا يمكن تقويم التلاميذ مباشرة بعد الجلسات الإرشادية الجماعية، لابد من توفير مدة زمنية للأمهات للعمل مع أطفالهن. بعبارة أخرى للتمكن من تطبيق ما تعلمن من الجلسات الإرشادية.

في الأخير وبعد المعالجة الإحصائية نستنتج من هذا الدراسة الاستطلاعية ما يلي :

أن المجال الدراسي يتوفر على متغيرات البحث الميداني المختارة، توجد حالات لصعوبات التعلم الأكاديمية وخاصة صعوبات التعلم في القراءة في المؤسسات التربوية التابعة لبلديتي سيدي محمد وبلدية بلوزداد ، تقبل مشجع من المديرات و الأساتذة يمكن الحصول على نتائج التحصيل الدراسي لكل الفصول وأيضا تقبل كبير جدا من الأولياء بالمشاركة في الجلسات الإرشادية الجماعية، على الرغم من إعلامهم، أن الجلسات الإرشادية تدخل في إطار بحث ميداني، لدراسة مذكرة نيل شهادة الماجيستير في التربية الخاصة .

- **الدراسة الرئيسية :**

نقصد بالدراسة الرئيسية، الدراسة التي تسمح لنا بإجراء بحثنا وفق المراحل التالية:

-1- المعاينة :

-1-1- المجتمع الأصلي : يمثل المجتمع الأصلي، مجموع أمهات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يدرسون في مستوى السنة الثالثة ابتدائي، من الجنسين ذكور و إناث، مسجلين في كل من المدارس المتواجدة ببلدية محمد بلوزداد، التابعة للمقاطعة الإدارية 23 و24، مست الدراسة بعض المؤسسات التربوية الابتدائية، التي شاركت في الدراسة الاستيطلاعية.

1-2 - العينة وطريقة اختيارها : عينة الدراسة عينة قصدية وهي أمهات لتلاميذ في السنة الثالثة إبتدائي يعانون من صعوبات في تعلم القراءة تم تقسيمها إلى مجموعتين متجانستين على طريقة السحب العشوائي البسيط.

1-3- حجم العينة وخصائصها :

حجم عينة البحث الميداني هو 20 أم من أمهات تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم القراءة، تم تقسيم هذا العدد إلى مجموعتين متجانستين، أولا المجموعة التجريبية البالغ عددها عشر أمهات (10) مشاركة في الجلسات الإرشادية الجماعية، والمجموعة الضابطة البالغ عددها عشر أمهات (10) لم تشاركن في الجلسات الإرشادية الجماعية، تم تقسيم عينة البحث

باحترام شروط تصميم منهج شبه تجريبي بمجموعتين، المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة، يتمثل الشرط الأول في وجوب تماثل المجموعتين الضابطة و التجريبية أي أن تتمتع بنفس الخصائص الأساسية ذات الدلالة للبحث وبعبارة أخرى ضمان تجانس المجموعتين. السن، الجنس و المستوى الدراسي، ويتمثل الشرط الثاني في ضرورة توزيع أفراد عينة الدراسة بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بطريقة عشوائية، على طريقة السحب العشوائي البسيط.

الجدول رقم 04 : خصائص عينة البحث الميداني للمجموعتين التجريبية والضابطة.

يمثل الجدول التالي عينة البحث الميداني:

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
رقم	المسترشدات	السن	المستوى الدراسي	المهنة	رقم	المسترشدات	السن	المستوى الدراسي	المهنة
01	**أم أنفال**	32	متوسط	دون مهنة	01	**أم حمزة**	35	متوسط	دون مهنة
02	**أم أيمن**	35	متوسط	دون مهنة	02	**أم طاهر**	46	متوسط	دون مهنة
03	**أم نذير**	36	ثانوي	دون مهنة	03	**أم شيماء**	36	متوسط	دون مهنة
04	**أم سيرين**	42	متوسط	دون مهنة	04	**أم مليسا**	35	متوسط	دون مهنة
05	**أم وليد**	43	متوسط	دون مهنة	05	**أم محمد**	34	متوسط	دون مهنة
06	**أم أيمن**	38	ثانوي	دون مهنة	06	**أم طارق**	46	ثانوي	دون مهنة
07	**أم حسين**	45	متوسط	دون مهنة	07	**أم نهاد**	46	متوسط	دون مهنة
08	**أم أوسار**	38	ثانوي	دون مهنة	08	**عبد الرحمان**	42	ثانوي	دون مهنة
09	**أم محمد رضا**	45	جامعي	عاملة	09	**أم نورهان**	41	متوسط	دون مهنة
10	**أم بوساحة**	38	ثانوي	دون مهنة	10	**أم ياسمين**	37	متوسط	دون مهنة

2- مكان إجراء البحث:

- **الموقع الجغرافي**: أجريت الدراسة الميدانية في إحدى مكاتب المركز المتعدد الخدمات سرفونتاس، التابع للمؤسسة العمومية للصحة الجوارية القبة – العناصر- يعمل المركز بالنظام الخارجي لتقديم الفحوصات الطبية و تقديم خدمات العلاج من الساعة الثامنة 08.00 سا صباحا إلى الساعة السادسة 18.00 سا مساءا، يحتوي المركز على ثلاث طوابق لتقديم و توفير أحسن الخدمات للمرضى.

الطابق الأرضي: به مكتب رئيس المركز و مكتب الاستقبال و التوجيه، و قاعة لتقديم العلاج و الحقن و التلقيحات، بالإضافة إلى قاعات الطب العام، مع وجود مقاعد بقاعة الانتظار.

الطابق السفلي: نجد قسم خاص بحماية الأمومة و الطفولة PMI، كذلك نجد قاعة خاصة بفحص طب الأطفال في الفترة الصباحية، و يستغل في الفترة المسائية للتكفل الأرطوفوني، كذلك نجد قاعة خاصة بالتكفل النفسي و أيضا قاعة لطب الأسنان.

الطابق الأول: نجد جناح خاص بفحص الأنف، الأذن و الحنجرة، و جناح آخر للطب الداخلي و آخر للحساسية.

- **تقديم عمال المركز**: لتقديم أحسن خدمة علاجية صحية للمرضى المتقدمين للمركز تم توفير العمال الآتيين:

- **السلك الطبي**:

- رئيسة المركز، طبيبة مختصة في طب الحساسية.
- (12) اثنى عشر من الأطباء الممارسين للطب العام.
- (04) أربعة أطباء أخصائيين.
- (06) ستة أطباء مختصين في فحص الأنف، الأذن و الحنجرة (ORL).
- (01) طبيبة أطفال.
- (03) ثلاثة أطباء أسنان.

- **السلك الشبه طبي**:

- (02) أخصائيتين أرطوفونيتين.
- (03) ثلاث أخصائيات نفسانيات.

-(02) قابلتين نساء.

-(02) تقنيان ساميان في الصحة (مراقبين طبيين).

- (05) خمسة عمال في تخصص شبه طبي.

- **عمال آخرين:**

(64) أربعة و ستون عاملا آخر من مساعدين طبيين، أعوان أمن و نظافة، حراس و منظفات.

3- زمان إجراء البحث الميداني :

تم إجراء الدراسة خلال الموسم الدراسي 2015-2016 م، ابتداء من شهر ديسمبر 2015، مع نهاية الفصل الأول، إلى غاية شهر جوان 2016 نهاية الفصل الثالث.

4-أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية :

لأجل فهم ظاهرة موضوع الدراسة وبنائها في سياقها الصحيح، فقد كان من البديهي أن نعتمد في ذلك على مجموعة من الأدوات لأجل الوقوف على كل جوانب الظاهرة وتحليلها، وتحديد دقيق لمتغيرات الدراسة و نتائجها بالاعتماد على الأدوات التالية :

- **إستمارة المعلومات من تصميم الباحثة .**
- **مقياس مايكل بست للتعرف على تلاميذ لديهم صعوبات تعلم - الطبعة الأردنية.**
- **اختبار المصفوفات المتتابعة الملون للمؤلف جون رافن John Raven .**
- **برنامج إرشادي لأمهات تلاميذ لديهم صعوبات تعلم في القراءة من تصميم الباحثة.**

5- إجراءات التطبيق الفعلي للدراسة الرئيسية :

5-1-التناول الإجرائي الأول:

قامت الباحثة بتسطير برنامج الزيارات إلى المؤسسات التربوية الابتدائية التابعة للمقاطعة الإدارية رقم 23 حسين داي، لإعلام كل من المفتش الإداري، التربوي للمقاطعة و المديرات بانطلاق الدراسة الرئيسية بنفس خطوات الدراسة الاستطلاعية، ابتداء من شهر ديسمبر 2015، نهاية الفصل الأول، إلى غاية شهر جوان 2016، نهاية الفصل الثالث.

استغرقت عملية تشخيص حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة متمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي تقريبا فصلا كاملا .

5-1-1-الخطوة الأولى:

- الاتصال بأساتذة أقسام السنة الثالثة ابتدائي، لتحديد مواعيد لحضور درس يبرمج فيه مهارة القراءة، بعد المناقشة مع أساتذة الصف الثالث، بحضور المديرة تم الاتفاق على اوقات المواعيد، في الفترة المسائية، من الساعة الواحدة زوالا إلى الساعة الثانية والنصف زوالا، حتى لا نعيق سيرورة البرنامج التربوي السنوي. مست الدراسة الرئيسية المؤسسات التربوية الابتدائية الأكثر استجابة لموضوع الدراسة وهي كالتالي :**محمد إمعاش، علي عيسيو، الطاهر سالم، بودوة الطاهر 03 و بودوة الطاهر 02.**

5-1-2-الخطوة الثانية :

- حضور درس في مادة القراءة، بعد الاستماع الجيد لجميع التلاميذ في كل قسم من أقسام السنة

الثالثة ابتدائي، كل تلميذ يقرأ فقرة من نص جديد، ثم تسجل أسماء التلاميذ ذوي الأداء القرائي المتدني وبالتالي تحديد قائمة إسمية أولية .

- ملاحظة سلوكات تلاميذ القائمة الإسمية الأولية في أوقات الدراسة داخل القسم و في أوقات الاستراحة خارج القسم .

- الإطلاع على كشوف نقاط جميع التلاميذ، ركزت الباحثة على تلاميذ القائمة الإسمية الأولية وتم ذلك في مكتب مديرة كل مدرسة ابتدائية. لوحظ استبدال السجلات أو الدفاتر المدرسية بكشوف النقاط الفصلية وذلك خلال الموسم الدراسي 2015-2016. تعطى للتلميذ علامة واحدة في مادة اللغة.

- جمع كل من المعلومات الشخصية : الإسم، اللقب، تاريخ ومكان الإزدياد، والمعلومات المدرسية: نتائج التحصيل الدراسي المتحصل عليها مع تسجيل بعض الملاحظات لتلاميذ القائمة الأولية ، نتحصل على 38 حالة تحول وتبرمج للتشخيص .

3-1-5الخطوة الثالثة :

-تطبيق مقياس مايكل بست لصعوبات التعلم (الصورة الأردنية) على تلاميذ القائمة الإسمية ظهرت الصورة الأردنية من المقياس عام (1988) نتيجة دراسة قام بها ياسر سالم بهدف تطوير صورة أردنية من المقياس تتوفر فيها دلالات صدق وثبات مقبولة.

وصف الصورة الأصلية من المقياس:

يتكون المقياس من 24 فقرة ويطبق بطريقة فردية ويهدف المقياس إلى التعرف المبدئي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من 6 – 12 سنة موزعة على خمسة اختبارات فرعية يستغرق الاختبار 45 دقيقة عن تطبيقه و 30 دقيقه لتصحيحه. تم ملء المقياس بمساعدة معلمة الصف لكل تلميذ.

إجراءات تطبيق وتصحيح وتفسير الأداء على المقياس:

1- يجب على الفاحص أن يكون على دراية تامة بفقرات المقياس وكيفية تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها، وهو بحاجة لمساعدة معلم الصف للإجابة على بعض الفقرات.
2- يطلب من الفاحص أن يحدد العبارة التي تنطبق على المفحوص من بين العبارات المكونة لكل فقرة والمرتبة حسب مستوى الصعوبة، ويعطيه درجة من 1-5 على كل فقرة.

تفسير الدرجات على الاختبار :

يعطي الاختبار ثلاث درجات، الدرجة الكلية و درجة على الاختبارات اللفظية ودرجة على الاختبارات غير اللفظية.

- تعني الدرجة الكلية التي تقل عن 98ر1 وجود حالة من صعوبات التعلم.

- تعني الدرجة الكلية على الاختبار اللفظي والتي تقل عن 84ر1 وجود حالة من صعوبات التعلم في الجانب اللفظي.

-الدرجة الكلية على الاختبار غير اللفظي والتي تقل عن 144ر2 وجود حالة من صعوبات التعلم في الجانب غير اللفظي.

- في نهاية التناول الإجرائي الأول، تسلم استدعاءات لمديرات المؤسسات التربوية الابتدائية لتوزيعها على أولياء تلاميذ القائمة الاسمية، للالتحاق بمكتب الباحثة العاملة في العيادة المتعددة الخدمات سرفونتاس ببلدية محمد بلوزداد، المقاطعة الإدارية لحسين داي، الجزائر العاصمة.

5-2-التناول الإجرائي الثاني:

5-2-1الخطوة الأولى:

-تم استقبال الأولياء في قاعة الفحص الطبي للأطفال التي تتوفر فيها جميع الشروط مثل الإضاءة و اتساع القاعة.

-جمع المعلومات الأسرية، باستعمال المقابلة والملاحظة، ملاحظة سلوكات التلميذ والأم معا، مراجعة السجل الطبي، لرؤية النمو الحسي الحركي، التطور اللغوي...

-توجيه التلاميذ لأخصائي في طب العيون، أخصائي في طب الأذن الأنف والحنجرة، للتأكد من سلامة الأعضاء وعدم وجود خلل في وظائفها ،القيام بالتشخيص الطبي الفارقي.و توجه بعض التلاميذ للفحص النفسي .

5-2-2-الخطوة الثانية :

-تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون للمؤلف : جون رافن(John. Raven)

وصفه : ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (1947) وتم تعديله عام (1956) ويعتبر اختبار "جون رافن " من الاختبارات (عبر الحضارية Test Trans-Civilisationnel) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات و الثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية - أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص- فالعمر

الذي يطبق عليه : (5- 6 / 6–11) سنة من العاديين والمتأخرين عقليًا، و كذلك كبار السن الذين أعمارهم ما بين (65-85) عاما.

يتكون هذا الاختبار من (3) مجموعات: المجموعة(A) المجموعة (AB)المجموعة:(B) وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى. صممت البطاقات بألوان مختلفة، حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بد لا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى.

الوقت اللازم للتطبيق : أن يكون وقتًا كافيًا ومناسبًا للتطبيق حسب ما يراه الفاحص.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

- يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على شكل (A1) ويقول له: (انظر إلى هذا الشكل– ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة - قائلا : (كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل– ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحدًا بعد الآخر-) ثم يقول: (لاحظ أن واحدًا فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي)، وبعد ذلك يقول : (انظر إلى الشكل الصغير رقم (1) نجد أنه عبارة عن خطوط سوداء مائلة على مساحة خضراء، وهو يختلف عن الشكل الأصلي، ولذلك فهو لا يصلح لإكماله. وإذا نظرنا إلى الشكل الصغير رقم (2) نجد أنه يمثل مساحة خضراء ليس بها أي شكل، فهو لا يصلح أيضًا لإكمال الشكل الأصلي. وإذا انتقلنا إلى الشكل الصغير رقم (3) نجد أنه عبارة عن مربعات صغيرة بيضاء وسوداء، ولذلك فهو يختلف عن الشكل الأصلي. وأما الشكل الصغير رقم (6) فإنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل، ولكنه غير كامل. إذن يوجد جزء واحد هو الذي يكمل الشكل الأصلي، ضع أصبعك على هذا الجزء).

- بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن المفحوص وضع أصبعه على الشكل الصحيح، وإذا لم يضع أصبعه على الجزء الصحيح يقوم الفاحص بزيادة الشرح حتى يضع الطفل أصبعه على الشكل الصحيح ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك - وهذه الورقة مرفقة مع الكراسة الحالية-

- ثم ينتقل الفاحص إلى الشكل (A2) ويقول : (الآن ضع أصبعك على الجزء الذي يمكن وضعه في الفراغ لإكمال الشكل الأصلي)، وإذا لم يستطع المفحوص الإجابة، يقوم بالرجوع إلى الشكل (A1) ويعيد الشرح حتى يفهم المفحوص الفكرة، فإذا تم الحل بالنسبة للشكل(A2) فإنه ينتقل إلى الشكل (A3) ويقول : (ضع أصبعك على الجزء الصحيح)، ثم يقول: (لاحظ أن جزءًا واحدًا فقط من بين هذه الأجزاء هو الصحيح، كن منتبهًا وانظر إلى كل جزء منها قبل أن تختار الجزء الصحيح، كن حريصًا بأن تتأكد أنك قد وجدت الجزء الصحيح قبل أن تشير إليه بأصبعك، وإذا كنت غير متأكد من الإجابة انظر إلى الشكل مرة أخرى). ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويلقي نفس التعليمات.

- **تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص**

- إذا تعثر المفحوص ولم يستطع فهم الاختبار وحله حتى الشكل (A5) وجب إيقاف الاختبار واعتباره غير صالح للتطبيق مع هذا المفحوص.

- يجب إعطاء المفحوص وقت كاف للتفكير والاختيار وعدم التعليق على الإجابة سواء كانت صحيحة أو خاطئة.

- من الممكن للفاحص أن يستخدم الشكل (A1) في الشرح للمفحوص وهو ينتقل ما بين الأشكال حتى الشكل (A5).

- حتى لا يدخل الملل إلى المفحوص، فمن الممكن عدم تكرار التعليمات من قبل الفاحص إذا وجد أن المفحوص متجاوب في حل أشكال الاختبار.

ثبات وصدق المقياس

يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62 - 0.91)، وبدراسات أخرى تراوحت ما بين (0.44-0.99)، ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0.55-0.82).

- **نظام التصحيح**

1- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.

2- ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0).

3- ولمعرفة الإجابات الصحيحة: يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص- وهي مرفقة بهذه الكراسة-.

4- ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء

1- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب إلى (قائمة المعايير المئينية)، وهي مرفقة مع الكراسة، لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص.

2- و بعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء.

- في نهاية **التناول الإجرائي الأول والثاني**، تم تحديد قائمة إسمية لتلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة.

الجدول رقم 05 : القائمة الإسمية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم في القراءة متمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

- يلخص الجدول التالي جميع المعلومات المتحصل عليها :

رقم	الإسم	تاريخ الإزدياد	الدرجة الكلية لمقياس مايكل بست	الدرجة الكلية لإختبار رافن	المدرسة الإبتدائية
1	أنفال	2007/03/21	47	26	محمد إمعاش
2	أيمن	2007/02/06	47	26	محمد إمعاش
3	ندير	2007/09/21	47	28	محمد إمعاش
4	سيرين	2007/05/28	45	26	محمد إمعاش
5	حمزة	2007/11/12	47	26	محمد إمعاش
6	الطاهر	2007/11/29	46	26	محمد إمعاش
7	شيماء	2007/02/07	45	26	محمد إمعاش
8	طارق	2008/01/29	47	26	علي عيسيو
9	أيمن	2007/07/31	47	26	علي عيسيو
10	حسين	2007/12/19	47	28	علي عيسيو
11	وليد	2007/07/14	44	26	علي عيسيو
12	نهاد	2007/11/13	46	23	علي عيسيو
13	كترب	2007/10/20	47	29	بودوة الطاهر03
14	ميليسا	2006/09/24	47	27	بودوة الطاهر 02
15	عبد الرحمان	2006/08/23	46	28	الطاهر سالم
16	محمد رضا	2007/11/27	45	26	الطاهر سالم
17	أ.محمد	2007/12/16	47	26	الطاهر سالم
18	نورهان	2007/03/25	44	26	الطاهر سالم
19	ياسمين	2007/09/20	45	26	الطاهر سالم
20	بوساحة	2006/03/22	47	28	الطاهر سالم

- **التناول الإجرائي الثالث:**

-تطبيق البرنامج الإرشادي على عينة البحث :يتضمن البرنامج الإرشادي 10 جلسات موجهة إلى أمهات أطفال ذوي صعوبات تعلم في القراءة، متمدرسين في السنة الثالثة إبتدائي، لمدة خمسة عشر (15) يوما بمعدل ثلاث جلسات في كل أسبوع، الجلسة الأولى تمهيدية و الأخيرة ختامية، مدة الجلسة ستون (60) دقيقة، خمسة عشر (15) دقيقة مخصصة لتصحيح ومناقشة الواجب المنزلي، ثلاثون (30) دقيقة لموضوع الجلسة الإرشادية الجماعية و خمسة عشر (15) دقيقة لطرح الأسئلة و المناقشة.

- **<u>الجلسة الأولى</u> : بتاريخ 2016/04/10**

- تم الالتحاق بمكان العمل نصف ساعة قبل موعد الجلسة، لتهيئة قاعة الجلسات الإرشادية تفاجأت الباحثة كثيرا وأظهرت علامة البهجة والسرور بالإبتسامة ، عندما وجدت المسترشدين في قاعة الانتظار، قبل موعد الجلسة الأولى.

- بعد استقبال المسترشدات والترحيب بهن، قدمت الباحثة نفسها وقدمت تشكراتها للأمهات لتقبلهم بالمشاركة في البرنامج الإرشادي الجماعي، ثم طلبت من المسترشدين تقديم انفسهم من اليمين إلى اليسار.

- استأنفت الباحثة الكلمة بتعريفهم بموضوع البحث وهو : أثر الإرشاد الوالدي على التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم القراءة، لتلاميذ متمدرسين في مستوى السنة الثالثة إبتدائي.

- تفضلت بشرح مبسط لسبب إختيار موضوع الدراسة المتمثل في سرعة إنتشار وتزايد عدد حالات صعوبات التعلم الأكاديمية، التي تتردد مع الأولياء إلى الفحص النفساني الإكلينيكي و الأرطوفوني.

- إعلام الأمهات بأسلوب الجلسات الإرشادية أنه جماعي، بعد التحاور والمشاورة بين الباحثة والمسترشدات، تم الاتفاق على خطة سير الجلسات الإرشادية، ثلاث جلسات في كل أسبوع مدة كل جلسة ستون (60) دقيقة موزعة كالتالي خمسة عشر (15) لتصحيح الواجب

المنزلي خمسة و عشرون (25) دقيقة لموضوع الجلسة (إلقاء المحاضرة)، عشرون (20) دقيقة للمناقشة والتحاور.

- إختارت الباحثة أسلوب المحاضرة والمناقشة في جميع الجلسات الإرشادية الجماعية، لأنه الأسلوب الأكثر استعمالا في الإرشاد الجماعي.

- في نهاية الجلسة طلبت الباحثة من المسترشدات الأمهات تحضير وصف لمشكلة أطفالهم التعلمية، و تقديمه في الجلسة الإرشادية الجماعية الثانية .

- **الجلسة الثانية : بتاريخ 2016/04/12**

- بدأت الباحثة الجلسة الثانية بتصحيح الواجب المنزلي، مباشرة بعد تقديم الشكر و التقدير لجميع المسترشدات على التزامهن الحضور، تتقدم كل مسترشدة بوصف مشكلة طفلها التعلمية ولا نعلق عليه، من خلال الإصغاء الجيد لوصف الأمهات المسترشدات لحالة أبنائهن وتساؤلاتهن تم الكشف على وجود نقاط مشتركة في وصف الحالات، وعدم فهم الأمهات حالة أبنائهن، وأن أفكارهن و مواقفهن خاطئة، حيث تجهل الأمهات تماما الأسباب الحقيقية للمشكلة.

- حاولت الباحثة تدريجيا تقديم أهم الخطوات التي مرت بها لتشخيص حالات أطفالهن، عرض نتائج الاختبارات التي تم تطبيقها، - إختبار "جون رافن" و كذا مقياس "مايكل بست" ثم استخلاص أهم الخصائص المعرفية النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات في التعلم الأكاديمية.

- في نهاية الجلسة الثانية كلفت الباحثة المسترشدات الأمهات بواجب منزلي، أين طلبت منهن تحضير ملخص لأهم الخصائص المعرفية، النفسية والسلوكية لأطفالهم الناجمة عن المواقف التعلمية الصعبة، لعرضه ومناقشته في الجلسة الثالثة.

- **الجلسة الثالثة : بتاريخ 2016/04/14**

- تصحيح الواجب المنزلي : من خلال عرض كل مسترشدة بصعوبة ملخص الخصائص المعرفية، النفسية السلوكية لأطفالهن ذوي صعوبات التعلم. بدأت الباحثة الشرح في إلقاء

المعلومات الأساسية حول ماهية صعوبات التعلم، أسباب صعوبات التعلم ،خصائص صعوبات التعلم، ركزت على الخصائص المعرفية لصعوبات التعلم، المتمثلة في مشكلات التحصيل الأكاديمية : القراءة ،الكتابة، والحساب.

الواجب المنزلي : في نهاية الجلسة الثالثة طلبت الباحثة من المسترشدات مراجعة أهم المعلومات

المكتسبة حول اضطراب صعوبات التعلم الأكاديمية.

- **الجلسة الرابعة : بتاريخ 2016/04/17**

تصحيح الواجب المنزلي: بدأت الجلسة الإرشادية بمناقشة أهم المعلومات المكتسبة حول صعوبات التعلم، وأعادت من جديد تقديم وشرح أهم المعلومات الأساسية التي تطرقت إليها في الجلسة الإرشادية السابقة.

- بعدها تطرقت إلى موضوع الجلسة الإرشادية، وهو صعوبات التعلم في القراءة ولكن قبل التعريف بها ،يجب التعريف بمفهوم القراءة، اهميتها، شرح المبادئ الأساسية لمهارة القراءة. العوامل المساهمة في اكتساب مهارة القراءة، التعريف بصعوبات تعلم القراءة ، المشكلات التي يواجهها ذوي صعوبات تعلم القراءة، مشكلات في الفونولوجية، مشكلات فك الشفرة، مشكلات الطلاقة مشكلات الفهم. بالتالي تصنيف صعوبات تعلم القراءة. للمزيد من التوضيحات تم عرض مشاهد لطفل يعاني من صعوبات التعلم في القراءة، باستعمال الحاسوب .

الواجب المنزلي : طلبت الباحثة من المسترشدات الأمهات الاستماع الجيد لأطفالهن، أثناء قراءتهم لنص كتابي جديد، تحديد كتابة جميع الأخطاء التي يرتكبها أثناء القراءة. وعرضها في الجلسة الإرشادية القادمة .

- **الجلسة الخامسة : بتاريخ2016/04/19**

بدأت الجلسة الخامسة بمناقشة الواجب المنزلي: سلمت معظم الأمهات للباحثة الواجب المنزلي، تم عرض أنواع الأخطاء التي يرتكبها أطفالهن ذوي صعوبة تعلم في القراءة قصد مناقشتها وتصنيفها لتحديد أنواع صعوبات التعلم في القراءة.

- بعد ذلك وضحت الباحثة للمسترشدات في هذه الجلسة الإرشادية أهمية الإرشاد، التعريف به، الحاجة الماسة إلى الجلسات الإرشادية، مجالات الإرشاد وأكدت على الفرق بين الإرشاد والعلاج. أكدت الباحثة على حاجة جميع الأولياء إلى الجلسات الإرشادية، خاصة في الوقت الراهن، ضرورة المشاركة في التدخل الإرشادي العلاجي، لإدراك مدى معانات وصعوبة أطفالهن في تعلم مهارة القراءة، معاناتهم من المحاولات المتكررة التي تنتهي بالفشل، باليأس والإحباط، إنهم بحاجة إلى طريقة تعليمية خاصة تتلائم مع قدراتهم المعرفية، وإنهم بحاجة إلى مساعدة مستمرة، للتغلب على الصعوبات التعلمية في بداية المسار التعلمي، أنهت الجلسة الإرشادية بعرض أفلام لجلسات إرشادية جماعية باستعمال الحاسوب

أما الواجب المنزلي : طلبت من الأمهات المسترشدات تحضير موجز لمفهوم الإرشاد، و مواصلة تسجيل جميع أخطاء اطفالهن أثناء القراءة لنص جديد، من المستحسن الاستغناء عن كتاب القراءة الدراسي.

- **<u>الجلسة السادسة</u> : بتاريخ 20016/04/21**

- بدأت الجلسة بتصحيح الواجب المنزلي: الاستماع إلى ملخصات مفهوم الإرشاد، مع جمع و مناقشة ما سجل من أخطاء للأطفال أثناء القراءة.

- بعد عرض أهم طرق التدخل الحديثة في التربية الخاصة، لفئة صعوبات التعلم في القراءة، ركزت الباحثة على أسلوب **جلنغهام ستلمان**، المستمد من طريقة تعدد الحواس، **VAKT**للباحث **أرتون** ، قدمت للمسترشدات الأمهات شرح للطريقة، مع محاولة تطبيق أسلوب جلنغهام، لمساعدة أطفالهن ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وضحت أن هذا الأسلوب بالصوتيات و النطق الصحيح للكلمات، و تستعمل فيه طريقة تعدد الحواس، كما يتعلم فيه التلميذ الحروف الثابتة و المتحركة، و ذلك باستعمال بطاقات مثقبة للحروف الثابتة، و بطاقات ملونة للحروف المتحركة، و تستعمل في ذلك إحدى الطرق الثلاث:

1- ينطق الحرف ثم يكرر التلاميذ بعده، ثم يعرض عليهم بطاقات تحتوي على الحرف، و يطلب منهم معرفة هذا الحرف.

2- يطلب من التلاميذ معرفة الحروف بدون استعمال البطاقات، و ذلك من خلال سماع صوت الحرف.

3- يكتب الحرف حتى يتمكن التلميذ من رؤيته و تخزينه في الذاكرة، و يقوم التلميذ بتكوين كلمات بسيطة من هذه الحروف تشتمل على حرف ثابت ثم حرف متحرك، ثم يقرأ الجمل و القصص الصغيرة بعد أن يكون قادرا على كتابة كلمات من ثلاثة أحرف. و تعتبر هذه الطريقة ناجحة مع التلاميذ ذوي الصعوبات الحادة في تعلم القراءة.

أنهت الجلسة بالواجب المنزلي الذي يتضمن ما يلي : استماع الأمهات إلى قراءات عديدة، بهدف تحديد أنواع الأخطاء التي يرتكبها أطفالهم ذوي صعوبات في تعلم القراءة تسجيلها ومحاولة التدخل، محاولة تطبيق أسلوب **جلنغهام ستلمان**، لطريقة **تعدد الحواس VAKT**.

- **الجلسة السابعة : بتاريخ 24 /2016/05**

بدأت الجلسة بتصحيح الواجب المنزلي : عرض الأمهات مختلف أنواع الأخطاء التي يرتكبها أطفالهم ذوي صعوبات في تعلم القراءة أثناء أدائهم القرائي ومناقشة صعوبات تطبيق طريقة تعدد الحواس، حاولت الباحثة تقديم مساعدة للمسترشدات في تطبيق المعلومات المكتسبة حول طريقة **تعدد الحواس VAKT** وذلك بمتابعة خطوات التدخل للأمهات مع أطفالهن، من أجل توضيح أكثر، تم عرض أفلام فيديو لأعمال تطبيقية لجمعية صعوبات تعلم القراءة في كندا، استعملت الباحثة جميع التقنيات المستعملة في الإرشاد : النمذجة، التعزيز، الشرح، التفسير، والمناقشة .

الواجب المنزلي : نفس الواجب المنزلي للجلسة السادسة.

- **الجلسة الثامنة : بتاريخ 2016/04/26**

نفس خطوات الجلسة السادسة .

- **الجلسة التاسعة : بتاريخ 2016/04/28**

نفس خطوات الجلسة السادسة .

الواجب المنزلي : طلبت من المسترشدات الأمهات، تحضير ملخص لأهم المعلومات التي تم اكتسابها منذ بداية الجلسات الإرشادية الجماعية وتقديمها في الجلسة الأخيرة.

الجلسة العاشرة : بتاريخ 2016/05/03

بعد تصحيح الواجب المنزلي، تمت قراءة ملخص الجلسات الإرشادية لأمهات تلاميذ متمدرسين في السنة الثالثة يعانون من صعوبة تعلم في القراءة. أين أعلنت الباحثة بإنهاء الجلسات الإرشادية الجماعية الموجهة للمسترشدات أمهات تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم في القراءة.

شجعت الباحثة المسترشدات الأمهات على الاستمرار في مساعدة أبنائهن ذوي صعوبات تعلم القراءة، تقبلهن لهم و مساندتهن للتخفيف من حدّة الاضطراب ومن أثاره السلبية. وأيضا محاولة المساهمة والمشاركة في التدخل الإرشادي العلاجي لأبنائهن ذوي صعوبات تعلم في القراءة. تفهّم معاناتهم وبالتالي ضرورة تعليم أبنائهن بما يتلاءم مع قدراتهم و استعداداتهم، ومحاولة تطبيق المعلومات المكتسبة في الجلسات الإرشادية الجماعية.
في الأخير وزعت الباحثة على المسترشدات ملخص الجلسات الجماعية. وقدمت شكرها لهن على اهتمامهن بموضوع الدراسة، ومشاركتهن في الجلسات، متمنية الالتقاء بهن مرة ثانية لجلسات إرشادية جماعية، لمعالجة مواضيع أخرى.

6-الأساليب الإحصائية المستعملة :

قبل عرض النتائج التي انتهت إليها الدراسة يجدر بنا التطرق إلى الأساليب الإحصائية المستعملة:

تمت عملية التحليل الاحصائي باستعمال البرنامج الاحصائي SPSS، و قد استعملنا في البحث الحالي العديد من التقنيات الإحصائية التي تطلبها الدراسة الميدانية، و قد تمثلت هذه التقنيات فيما يلي:

- مقاييس النزعة المركزية، المتوسط الحسابي.
- مقاييس التشتت: الانحراف المعياري، التباين.
- الارتباطات : معامل ارتباط بيرسون(Pearson).
- اختبار الدلالة الاحصائية: اختبار (T Student) و اختبار تحليل التباين (F).

الفصل السابع :عرض النتائج و مناقشتها.

- عرض نتائج الفرضية العامة للبحث.
- عرض و تفسير نتائج الدراسة الميدانية.
- مناقشة نتائج الفرضية العامة.
- تحليل نتائج الدراسة الميدانية.
- خلاصة عامة.
- اقتراحات الدراسة.
- قائمة المراجع.
- الملاحق.

- **عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية:**

سنتطرق أولا إلى عرض نتائج الفرضية العامة للبحث ثم مناقشتها:

- **عرض نتائج الفرضية العامة للبحث:**

يلخص الجدول التالي نتائج القياس القبلي (نتائج الفصل الأول والفصل الثاني) للتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، لأطفال يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، متمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، قبل مشاركة أمهات التلاميذ في الجلسات الإرشادية الجماعية، و نتائج القياس البعدي (نتائج الفصل الثالث)، في مادة اللغة العربية بعد مشاركة أمهات التلاميذ، في الجلسات الإرشادية الجماعية:

الجدول رقم (09): نتائج القياس القبلي و القياس البعدي في مادة اللغة العربية لأطفال يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، متمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، قبل وبعد مشاركة أمهات التلاميذ في الجلسات الإرشادية الجماعية، (المجموعة التجريبية).

القياس القبلي				القياس البعدي	
الرقم	الاسم	علامة الفصل الأول	علامة الفصل الثاني	علامة الفصل الثالث	المدرسة الابتدائية
1	أنفال	5.00	5.50	3.50	محمد امعاش
2	أيمن (1)	4.65	4.80	5.58	محمد امعاش
3	ندير	6.00	6.00	6.50	محمد امعاش
4	سيرين	3.25	3.00	3.50	محمد امعاش
5	أيمن (2)	5.25	4.75	5.75	علي عيسيو
6	حسين	5.00	5.00	5.25	علي عيسيو
7	وليد	2.75	2.25	2.75	علي عيسيو
8	مليسا	2.00	2.00	3.00	بودوة الطاهر02
9	محمد رضا	3.50	2.00	3.00	الطاهر سالم
10	محمد	4.50	3.00	3.50	الطاهر سالم

أما الجدول التالي يلخص، نتائج الفصل الأول، الفصل الثاني و الفصل الثالث للتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، لأطفال يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، متمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، لم تخضع أمهات التلاميذ إلى الجلسات الإرشادية الجماعية (المجموعة الضابطة).

الجدول رقم 10 : نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي لأطفال يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، متمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، لم تخضع أمهات التلاميذ إلى الجلسات الإرشادية الجماعية،(المجموعة الضابطة).

القياس القبلي				القياس البعدي	
الرقم	الإســـم	علامة الفصل الأول	علامة الفصل الثاني	علامة الفصل الثالث	المدرسة الابتدائية
1	حمزة	5.47	5.75	5.63	محمد امعاش
2	الطاهر	4.12	3.55	3.90	محمد امعاش
3	شيماء	3.00	3.50	3.00	محمد امعاش
4	طارق	6.50	3.00	4.50	علي عيسيو
5	نهاد	3.25	2.50	3.25	علي عيسيو
6	محمد (1)	5.00	5.50	4.50	بودوة الطاهر03
7	عبد الرحمان	4.50	4.00	4.00	الطاهر سالم
8	نورهان	6.00	8.00	4.00	الطاهر سالم
9	ياسمين	8.00	5.50	5.50	الطاهر سالم
10	محمد (2)	4.50	5.00	4.50	الطاهر سالم

- **عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:**

بعد حصولنا على النتائج قمنا بتفريغها ومعالجتها عن طريق الحزمة الإحصائية (Spss)، و بعد ذلك قمنا بتحليلها حيث توصلنا إلى النتائج التالية، للتحقق من فرضية البحث، التي تنص على ما يلي :

- يؤثر الإرشاد الوالدي على التحصيل الدراسي القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة في السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي .

بمعنى آخر: **توجد فروق في الأداء القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة قبل و بعد تعرض أولياءهم (الأمهات) للجلسات الإرشادية.**

الجدول رقم (01) :إحصاءات وصفية للمجموعة التجريبية قياس قبلي/قياس بعدي

	المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قياس قبلي	4,1900	10	1,25826	,39790
قياس بعدي	4,2330	10	1,38006	,43641

يظهر في الجدول أعلاه نتائج المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي بالنسبة لمقياسي النزعة المركزية (المتوسط الحسابي) والتشتت (الانحراف المعياري) ومن أجل التحقق من الفرق في نتائج التلاميذ في التحصيل الدراسي نستعرض فيما يلي:

- نتائج التحليل الإحصائي الذي اختبرنا فيه دلالة الفروق بين نتائج التلاميذ في القياسين:

الجدول رقم (02) :نتائج عملية تحليل الفروق في الأداء بالنسبة للمجموعة التجريبية اختبار T لعينتين متشابهتين

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	مجال الثقة 95 ٪		t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
				الحد الأدنى	الحد الأعلى			
القياسين القبلي والبعدي	-,04300	,81455	,25758	-,62569	,53969	-,167	9	,871

يتضح من خلال الجدول أن الفروق بين أداءات تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي غير دالة إحصائيا إذ قدرت T بـ :167,- مما يدل على أن البرنامج المطبق لم يكن فعالا في رفع درجات التحصيل في اللغة.

الجدول رقم (03) :إحصاءات وصفية للمجموعة الضابطة قياس قبلي/قياس بعدي

	المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قياس قبلي	5,0340	10	1,52010	,48070
قياس بعدي	4,2780	10	,84699	,26784

يظهر في الجدول أعلاه نتائج المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي بالنسبة لمقياسي النزعة المركزية (المتوسط الحسابي) والتشتت (الانحراف المعياري) ومن أجل التحقق من الفرق في نتائج التلاميذ في التحصيل الدراسي نستعرض فيما يلي نتائج التحليل الإحصائي الذي اختبرنا فيه دلالة الفروق بين نتائج التلاميذ في القياسين :

الجدول رقم (04) :نتائج عملية تحليل الفروق في الأداء بالنسبة للمجموعة الضابطة اختبار T لعينتين متشابهتين

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	مجال الثقة 95 ٪		t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
				الحد الأدنى	الحد الأعلى			
القياسين القبلي والبعدي	,75600	1,00602	,31813	,03634	1,47566	2,376	9	,041

يتضح من خلال الجدول أن الفروق بين أداءات تلاميذ المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي و البعدي غير دالة إحصائيا إذ قدرت **T بـ 2,376** مما يدل أن على أن درجات التحصيل في اللغة لم تتحسن أيضا بالنسبة للمجموعة الضابطة.

الجدول رقم (05) :إحصاءات وصفية للمجموعتين التجريبية والضابطة قياس قبلي/قياس بعدي.

	المتوسط الحسابي	N		الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قياس قبلي	1,00	10	4,1900	1,25826	,39790
	2,00	10	5,0340	1,52010	,48070
قياس بعدي	1,00	10	4,2330	1,38006	,43641
	2,00	10	4,2780	,84699	,26784

اختبار T لعينتين متجانستين

	اختبار التجانس		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الفرق المتوسط	الفرق في الانحرافات	مجال الثقة 95 ٪	
								الحد الأدنى	الحد الأدنى
قياس قبلي	,114	,739	-1,353	18	,193	-,84400	,62401	-2,15500	,46700
قياس بعدي	7,114	,016	-,088	14,938	,931	-,04500	,51205	-1,13681	1,04681

يظهر من خلال الجدول أن قيم T غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا α 0.05 وهذا في القياسين القبلي والبعدي، بمعنى أن البرنامج الإرشادي لم يستطع أن يصنع فرقا ذو دلالة بين التلاميذ الذين استفادت أمهاتهم بحصص البرنامج الإرشادي والتلاميذ الذين لم تستفد أمهاتهم منها، بمعنى أن الأمهات اللواتي استفدن من الحصص الإرشادية لم يستطعن توظيف معارفهن الجديدة إلى أساليب عمل من شأنها صناعة الفرق في نتائج التلاميذ، أو أن الأمر يحتاج إلى وقت أطول، بين القياس القبلي والقياس البعدي، كلما كانت المدة أطول كلما كانت النتائج أكثر وضوحا. إعطاء الوقت اللازم والكافي للمسترشدات من استيعاب المعلومات الجديدة وتكرار المحاولة في توظيفها.

- مناقشة نتائج الفرضية العامة :

تم صياغة الفرضية العامة على النحو التالي :

- الإرشاد الوالدي يؤثر على التحصيل الدراسي القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة في السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي .

بمعنى آخر: **توجد فروق في الأداء القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة قبل و بعد تعرض أولياءهم (الأمهات) للجلسات الإرشادية.**

بعد عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية الرئيسية، توصل هذا البحث إلى عدم وجود فروق في الأداء القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة، قبل و بعد تعرض أولياءهم (الأمهات) للجلسات الإرشادية.

يمكن القول أن نتائج الدراسة الميدانية الرئيسية، لم تكن في صالح إثبات ما قالت به فرضية البحث، **أن الإرشاد الوالدي يؤثر على نتائج التحصيل الدراسي في مادة اللغة لتلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة متمدرسين في السنة الثالثة إبتدائي**، كما تبينه الدراسات السابقة، أكدت معظم المؤتمرات و الندوات والتوصيات الصادرة عنها على ضرورة أن يتولى الأولياء الدور المهم بالاشتراك مع المختصين للتخفيف من حدة اضطرابات صعوبات التعلم الأكاديمية. و قد ظهرت اتجاهات جديدة إلى ضرورة الاهتمام بالأسرة عن طريق إرشاد الآباء والأمهات وتدريبهم على طرائق التعلم الفعالة مع أبنائهم المتمدرسين الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية. وفي نفس السياق قام الباحث **مالفين كالتشاين 1981 (Melvin Kalechstien)** بدراسة حول أثر الاتجاهات التي تحملها الأم و يحملها الأب على الأداء الأكاديمي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. و قد تم اختبار مجموعتان من الآباء و الأمهات لديهم أطفال ذوي صعوبات التعلم، أعطيت المجموعة الأولى إرشادات و توجيهات للتغلب على المشكلات الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما لم تعط المجموعة الضابطة أي إرشادات أو توجيهات، وقد وجدت هذه الدراسة أن هناك علاقة بين إتجاهات الأمهات نحو صعوبات التعلم، تؤدي بالتالي إلى التأثير سلبيا أو إيجابيا على أداء الطفل في مدرسته و تحصيله، و أوصت الدراسة بضرورة عمل جلسات إرشادية للآباء و الأمهات، للتغلب على

المشكلات الأكاديمية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و تقليل الآثار السلبية لاتجاهات الآباء و الأمهات على تحصيل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

يمكن تفسير نتيجة البحث في صعوبة تطبيق المنهج الشبه التجريبي، قد يرجع اختلاف في نتائج الدراسة الحالية، مقارنة بالدراسات السابقة، إلى المتغيرات المستقلة الوسيطة الدخيلة، التي تختلف من دراسة لأخرى والظروف التي أجريت فيها كل دراسة نذكر منها البيئة المدرسية والأسرية التي يعيش فيها التلاميذ، على سبيل المثال نتائج الدراسة الرئيسية مختلفة عن نتائج الدراسة الاستطلاعية، فالمستوى الدراسي للمسترشدات المشاركات في الدراسة الرئيسية متدني بالنسبة للمستوى الدراسي للمسترشدات المشاركات في الدراسة الاستطلاعية، و هذا ما خلق بعض الصعوبات لاستيعاب البرنامج الإرشادي أثناء العملية الإرشادية.

كذلك الفرق الزمني بين كل جلسة و أخرى في الدراسة الرئيسية قصير جدا حيث أنه تم برمجة ثلاثة جلسات إرشادية في ظرف أسبوع واحد، و هو ما صعب على المسترشدات استيعاب المعلومات جيدا، عكس الدراسة الاستطلاعية أين كانت عملية استيعاب المعلومات أحسن نتيجة برمجة جلسة إرشادية واحدة مع نهاية كل أسبوع.

يمكن إعطاء تفسير آخر أنه اختيار أداة القياس القبلي و البعدي المتمثلة في الاختبارات غير الرسمية المستعملة (نتائج التحصيل الدراسي) لم تكن مساهمة لتحقيق فرضية البحث، اعتمدنا على الاختبارات غير الرسمية، الاختبارات المدرسية في مادة اللغة العربية، تعذر علينا تطبيق الاختبارات الرسمية، لقياس الأداء القرائي لأن معظمها غير مقننة وأغلبيتها موجهة لتلاميذ الطور الثاني في السنة الرابعة والخامسة .

وأيضا المدة الزمنية ما بين القياس القبلي والقياس البعدي قصيرة جدا (شهر)، عدم إعطاء الوقت الكافي للأولياء بتطبيق المعلومات الجديدة، وفرصة العمل مع أطفالهم لمدة أطول، من المستحسن أن تكون المدة الزمنية بين القياس القبلي والقياس البعدي لنتائج التحصيل أطول، ستة أشهر على الأقل، وهي المدة التي تنصح بها معظم الدراسات عند تطبيق الاختبارات الرسمية لتقويم الأداء القرائي.

- **خلاصة عامة :**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الإرشاد الوالدي على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، متمدرسين في مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، من خلال دراسة ميدانية أجريت على عينة قصدية، وهي أمهات أطفال متمدرسين في مستوى الثالثة إبتدائي، يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات تعلم في القراءة، يبلغ عدد عينة البحث الميداني عشرون (20) أم مقسمة إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

بعد طرح إشكالية البحث تم طرح التساؤولات التالية:

- ما مصير هؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم الأكاديمية وخاصة صعوبات تعلم في القراءة ؟
- ما هو دور الأولياء تجاه أطفالهم ممن يواجهون صعوبات التعلم في القراءة ؟
- هل يمكن لأولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة مساعدة أبنائهم ؟
- هل يمكن لأولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة المشاركة في البرامج العلاجية التربوية؟
- ماهي الطريقة التي يمكن من خلالها مساعدة أولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة لمساعدة أطفالهم في التغلب على إضطراباتهم ؟
- هل تنظيم حصص إرشادية لصالح أولياء أطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة تساعدهم في المشاركة في البرامج العلاجية التربوية؟
- هل يمكن لجلسات إرشادية لصالح أولياء أطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة أن تحسن من تعامل الأولياء مع الأبناء و بالتالي مساعدة أبناءهم في تحسين تحصيلهم الدراسي القرائي؟
- بمعنى آخر هل يمكن للإرشاد الوالدي أن يؤثر في التحصيل الدراسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة ؟

و انطلاقا من هذه التساؤلات قمنا بصياغة فرضية الدراسة التالية :

يؤثر الإرشاد الوالدي على التحصيل الدراسي القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة في السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي .

بمعنى آخر: **توجد فروق في الأداء القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة قبل و بعد تعرض أولياءهم (الأمهات) للجلسات الإرشادية.**

- قمنا بإجراءات الدراسة الاستطلاعية، خلال الموسم الدراسي 2014-2015 و إجراءات الدراسة الرئيسية خلال الموسم الدراسي 2015-2016 .

بعد حصولنا على النتائج قمنا بتفريغها ومعالجتها عن طريق الحزمة الإحصائية Spss ، باستعمال الأدوات الإحصائية التالية :

يمكن القول أن نتائج الدراسة الميدانية الرئيسية، لم تكن في صالح إثبات ما قالت به فرضية البحث، **أن الإرشاد الوالدي يؤثر على نتائج التحصيل الدراسي في مادة اللغة لتلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة متمدرسين في السنة الثالثة إبتدائي**، كما تبينه الدراسات السابقة، دراسة للباحث **مالفين كالتشاين 1981(Melvin Kalechstien)** حول أثر الاتجاهات التي تحملها الأم و يحملها الأب على الأداء الأكاديمي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وكذلك أكدت معظم المؤتمرات و الندوات والتوصيات الصادرة عنها على ضرورة أن يتولى الأولياء الدور المهم بالاشتراك مع المختصين للتخفيف من حدّة اضطرابات صعوبات التعلم الأكاديمية. و قد ظهرت اتجاهات جديدة إلى ضرورة الاهتمام بالأسرة عن طريق إرشاد الآباء والأمهات وتدريبهم على طرائق التعلم الفعالة مع أبنائهم المتمدرسين الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية. وفي نفس السياق قام الباحث **مالفين كالتشاين 1981(Melvin Kalechstien)** بدراسة وقد وجدت هذه الدراسة أن هناك علاقة بين اتجاهات الأمهات نحو صعوبات التعلم، تؤدي بالتالي إلى التأثير سلبيا أو إيجابيا على أداء الطفل في مدرسته و تحصيله الدراسي.

يمكن تفسير نتيجة البحث في صعوبة تطبيق المنهج الشبه التجريبي، قد يرجع اختلاف في نتائج الدراسة الحالية، مقارنة بالدراسات السابقة، إلى المتغيرات المستقلة الوسيطة الدخيلة، التي تختلف من دراسة لأخرى والظروف التي اجريت فيها كل دراسة نذكر منها البيئة المدرسية والأسرية التي يعيش فيها التلاميذ، يمكن إعطاء تفسير آخر للنتائج البحث

المتحصل عليها، إختيار أداة القياس القبلي و البعدي المتمثلة في الاختبارات غير الرسمية المستعملة (نتائج التحصيل الدراسي) لم تكن مساهمة لتحقيق فرضية البحث، اعتمدنا على الاختبارات غير الرسمية، الاختبارات المدرسية في مادة اللغة العربية، تعذر علينا تطبيق الاختبارات الرسمية، لقياس الأداء القرائي لأن معظمها غير مقننة وأغلبيتها موجهة لتلاميذ الطور الثاني في السنة الرابعة والخامسة.

وأيضا المدة الزمنية ما بين االقياس القبلي والقياس البعدي قصيرة جدا (شهر)، عدم إعطاء الوقت الكافي للأولياء لتطبيق المعلومات الجديدة، وفرصة العمل مع أطفالهم لمدة أطول، أن تكون المدة بين القياس القبلي والقياس البعدي لنتائج التحصيل أطول، ستة أشهر على الأقل، وهي المدة التي تنصح بها معظم الدراسات عند تطبيق الاختبارات الرسمية لتقويم الأداء القرائي. قد تعود النتائج إلى المستوى الدراسي للمسترشدات الأمهات المشاركة في الجلسات الإرشادية الجماعية، لقد لوحظ صعوبة كبيرة للمسترشدين في استيعاب المعلومات الجديدة التي كانت تقدمها الباحثة خاصة في الجلسات الأخيرة التي تضمن طرق التدخل .

- **اقتراحات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية التي لم تتمكن من إثبات فرضية البحث التي تنص على أن:

الإرشاد الوالدي يؤثر على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة، و المتمدرسين في مستوى السنة الثالثة ابتدائي، تقترح الباحثة ما يلي :

إجراء دراسات ميدانية أخرى تتبّعية، للتأكيد على أثر الإرشاد الوالدي على التحصيل الدراسي لفئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

الكشف المبكر لفئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتقديم خدمات إرشادية بشكل مستمر لصالح الأولياء مع بداية السنة الدراسية.

إعطاء الوقت الكافي للأولياء بالعمل مع أطفالهم، على أن تكون المدة بين القياس القبلي والقياس البعدي لنتائج التحصيل أطول، لا تقل عن ستة أشهر وهذا ما تنصح به معظم الاختبارات الرسمية لتقويم الأداء القرائي.

- القيام بدراسات ميدانية لهذه الظاهرة، قصد معرفة حجمها، درجة انتشارها و أسبابها مع اقتراح أساليب لمعالجتها.

- أن تتولى الجهات المختصة مثل الجامعات التي فيها معاهد ذات الاختصاص، مهمة توجيه الأسرة و العمل على تشجيع الأولياء خاصة الأمهات على التدريب على بعض ما من شأنه مساعدة أطفالهن.

- لا يجب التعامل مع مشكلة صعوبات التعلم على أنها مشكلة فردية أو خاصة بل أنه يجب التعامل معها بكونها ظاهرة إنسانية و اجتماعية تتطلب تظافر الجهود من قبل المؤسسات التربوية و الأسر كلها.

- ضرورة تعاون الأسرة مع المدرسة لتحقيق الأهداف المرجوة في رفع مستوى الأداء القرائي، للتغلب على ظاهرة صعوبات التعلم.

- توعية الأولياء بالمشاكل التعلمية التي يمكن أن يواجهها التلاميذ في بداية مسارهم الدراسي، خاصة المرحلة الابتدائية وتزويدهم بمختلف طرق التدخل عن طريق جلسات إرشادية .

قائمة المراجع

- قائمة الكتب باللغة العربية قائمة الكتب باللغة العربية:

1. د/ سعيد حسني العزة، 2007، **صعوبات التعلم**، دار الثقافة.
2. د /ميادة الناطور، 2007، **مقدمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الفكر الطبعة الأولى.
3. د/ خولة أحمد يحي، 2006، **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**، دار المسيرة
4. محمد عامر الدهميشي، 2009، **دليل الطلبة و العاملين في التربية الخاصة**، دار المسيرة
5. د/ بطرس حافظ بطرس، 2009، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، دار الفكر الطبعة الأولى.
6. د/ بطرس حافظ بطرس، 2010، **تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.
7. محمد علي كامل، 2003، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، مركز الإسكندرية للكتاب.
8. ترجمة عادل عبد الله محمد ،**صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها – التعلم العلاجي** ،دار الفكر الطبعة الأولى.
9. د /تيسير مفلح كوافحة، 2005، **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، دار المسيرة الطبعة الثانية.
10. عبد الفتاح علي غزال، 2013، **صعوبات التعلم**، دار المعرفة الجامعية.
11. د/ نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق القاهرة.
12. د/ أحمد عواد، 1998، **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
13. د/ عبد الله زيد الكيلاني – د فاروق فارع الروسان، 2006، **التقويم في التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.

14. د/ سامي محمد ملحم، 2007، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الأولى .
15. د/ أحمد محمد الزعبي، **الإرشاد النفسي نظرياته – اتجاهاته – مجالاته**.
16. د/محمد محروس الشناوي، **نظريات الإرشاد و العلاج النفسي**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
17. سعيد حسن العزة جودت عزت عبد الهادي، 1999، **نظريات في الإرشاد و العلاج النفسي**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
18. كاملة الفرخ عبد الجابر تيم، 1999، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دار صفاء للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى.
19. عزيز سمارة- عصام نمر، 1999، **محاضرات في التوجيه والإرشاد**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.
20. روزماري لامبي، الإرشاد الأسري للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة.
21. عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، 2002، **الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع و دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
22. د/ احمد محمد الزبادي-هشام إبراهيم الخطيب، 2001، **مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي**، دار الأفاق.
23. د /علي عبد النبي حنفي، **الإرشاد الأسري وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**، مكتبة الأنجلو المصرية.
24. د/مصطفى حسن أحمد، 1996، **الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين**، دار الأمل.
25. د/ بطرس حافظ بطرس، 2007، **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة و أسرهم**، دار المسيرة.
26. د/سعيد عبد العزيز، **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة**.
27. عبد الفتاح علي غزال، 2013، **الإرشاد النفسي لغير العاديين**، دار المعرفة الجامعية دار الثقافة.

28. د /سعيد حسني العزة، 2010، **الإرشاد الجماعي العلاجي**، دار الثقافة للنشر و التوزيع.

29. د /سعيد حسني العزة 2000، **الإرشاد الأسري، نظرياته وأساليبه العلاجية**، الأردن مكتبة دار الثقافة للطباعة، الطبعة الأولى.

30. فهيم مصطفى، 1999، **مهارات القراءة قياس و تقويم**، مكتبة الدار العربية للكتاب الطبعة الأولى.

31. أحمد سلامة و آخرون،1973، **القراءة.**

32. د /رحاب محمود صديق، 2012، **صعوبات تعلم القراءة**، دار المعرفة الجامعية.

33. لمى بنداق بلطجي، **صعوبة القراءة.**

34. د/ هشام الحسن، 2005، **طرق تعليم القراءة والكتابة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى الإصدار الثاني.

35. د /أحمد السعيدي، 2009، مدخل إلى الديسليكسيا، **برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الطبعة العربية.

36. د/ أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، سيكولوجية عسر القراءة.

37. د/مصطفى القمش، محمد البواليز، خليل المعاطية، 2000، **القياس والتقويم في التربية الخاصة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الطبعة الأولى.

38. د/رفعت محمود بهجات محمد، 2003، **التعليم الإستراتيجي، مدخل مقترح لتحفيز التفكير العلمي** عالم الكتب الطبعة الأولى.

39. د/أحمد سلامة و آخرون، 1973 ،**علم النفس الطفل للطلبة و المعلمين**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية الطبعة الأولى.

40. د/محمد العربي ولد خليفة، دون تاريخ ،**المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية و التكوين والبحث العلمي الجزائر** ديوان المطبوعات الجامعية ط1

41. د/رجاء محمود أبو علام، 2005، **مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية** دار النشر للجامعات، الطبعة الخامسة.

42. د/عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2000، **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس** ،عمان ،دار المنهاج للنشر والتوزيع ،الأردن الطبعة الثانية.

43. د/سامي ملحم ، 2000، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، الطبعة الأولى.

44. د/مروان عبد المجيد ابراهيم، 2000، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، عمان، مؤسسة الوراق.

45. د/محمد بوعلاق، 2009، **الموجة في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والتربوية و الإجتماعية**، الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر، الطبعة الأولى .

46. د/عمر محمد خطاب، 2006، **مقاييس في صعوبات التعلم**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

47. د/محمود أحمد السيد، 1996 – 1998، **علم النفس اللغوي**، منشورات جامعة دمشق، سوريا الطبعة الثانية.

48. د/أحمد عبد اللطيف أبو اسعد، أحمد عبد الحليم، 2015، **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**، دار المسيرة، الطبعة الثالثة .

49. د/محمد إبراهيم عيد،**2007** ، **مقدمة في الإرشاد النفسي**، مكتبة الأنجلو مصرية.

50. د/ حماد بن علي الحمادي، عادل عبد الفتاح الهجين، 2009، **برامج الإرشاد النفسي و الأسري**. دبلوم الإرشاد الأسري.

قائمة الرسائل الجامعية باللغة العربية :

51. شرفوح البشير، 2005-2006، **انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه عليا في علم النفس العيادي ،تخصص، جامعة الجزائر.

52. قلاب صليحة ،2012-2013،**عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري، تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص و التدريب**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص أرطوفونيا، جامعة الجزائر.

53. عياد مسعود، **اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه عليا في علوم الأرطفونيا، جامعة قسنطينة.

54. بن عربة زكية ،2009-2010،**إضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ،جامعة الجزائر .

55. حجاب سارة 2012-2013-**أثر المعاملة الوالدية في ظهور صعوبات التعلم لدى اطفال المدرسة الابتدائية** ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير جامعة سطيف 2 .

56. فاطمة الزهراء حاج صابري ،2004-2005،**عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة ورقلة.

57. بشقة سماح، 2006-2007،**المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم النفس تخصص إرشاد نفسي مدرسي، جامعة الحاج لخضر باتنة.

58. عطاء الله بن يحي، 2008-2009، **تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة بن يوسف بن خدة.

59. مرباح أحمد تقي الدين، 2014-2015، **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

60. أماني محمد ناصر، 2005-2006، **التكيف المدرسي المتفوقين والمتأخرين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة**، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية.

61. أريج بنت علي بن عبد الله السلامة، 2014، **نموذج افتراضي لتصميم برنامج تربوي فردي في مجال صعوبات التعلم** ، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.

62. حميد بن مطيع الله السلمي، 1435-1436، **أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط لمهارة القراءة في اللغة الإنجليزية وعلى تنمية اتجاهاتهم نحوها بمدارس مكة المكرمة** ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة .

63. محمد عبد السلام البوا ليز ، **أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير علم النفس التربوي، جامعة مؤته.

64. كاظم كريم رضا، 1982 ، **علاقة قدرات التفكير بالتحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير في علم النفس جامعة بغداد.

65. لانا نجم الدين فريق الداوودي، **برنامج تدريبي لأمهات أطفال لديهم صعوبات تعلم**. ماجستير علم النفس التربوي

66. Mireille Dubois Julie Roberge, 2010, **troubles d'apprentissage pour comprendre et intervenir**.

67. Pierre Debray, Ritzen et Badrig Melekian, 1970, **la dyslexie de l'enfant Casterman.**

68. Liliane Sprenger, Charolles Pascale Col**, 2006, 2006 , Lecture et dyslexie, Dunod Paris.**

69. Roger Mucchielli et Arlette Mucchielli, Bourcier Edition ESF **Neuropsychologie de l'enfant,** Dunod, Paris.

70. Jean Randal, Xavier Seron, 1999, **Troubles du langage bases théoriques diagnostic et rééducation,** Margada, Bruxelles.

71. **Troubles du langage,** Edition Pierre Margada.

72. Annie Dumont, 1998, **mémoire et langage, surdité, dyslexie, dysphasie**, Masson, Paris.

73. Baudier Delay et autres, 1981, **introduction à la psychologie de l'enfant**, Pierre Margada, édition Bruxelles, Tome 03.

74. Catherine Belat, Marie Tricot, 2001, **les tests en orthophonie**, Ortho édition, France, Tome 01.

75. Franck Ramus, 2007, les troubles spécifiques de la lecture : Paris PUF.

76. Claire Nadolski, Aurèlie Nocera, 2005-2006, la dyslexie à l'école primaire.

- قائمة الرسائل الجامعية باللغة الفرنسية :

77. Stéphanie Amiard, Décembre 2009, **Les troubles Spécifiques des apprentissages Chez L'enfant thèse de doctorat**

78. Michèle Lapierre, Mars 2008, **Mise au point et validation d'un programme de rééducation pour les enfants présentant une dyslexie a prédominance visuelle ou mixte, thèse de doctorat, l'Université Québec a Trois Rivière.**

- قائمة المجلات باللغة الفرنسية:

79. Emmanuel Pelletier Carole Leger, Mars 2004, **Les troubles d'apprentissage, Guide pour les enseignants.**

80. Laurence Valvre, Douret Anne Tursz, **ACSP N 26 Mars 1999 les troubles d'apprentissage chez l'enfant.**

81. Société Française de Pédiatrie, Avril 2009**, Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 05Ans.**

82. Ministère de la santé et des sports, 27 Janvier 2009, **Troubles du langage, troubles des apprentissages.**

83. Centre d'évaluation neuropsychologique et l'orientation pédagogique, la dyslexie, trouble de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant.

84. Louise Braseau, 1998, une méthode de lecture pour aider les personnes dyslexiques. Association canadienne de la dyslexie.

85. Jeanne Herr, 2009, trouble dyslexique de l'enfant, guide ressources pour les parents, institut national de prévention et d'éducation pour la santé.

- قائمة الجرائد باللغة الفرنسية

86. Revue université Ouargla.

الملاحق

الملحق رقم (01): استدعاء الأولياء

المركز الصحي المتعدد الخدمات "سرفانتاس" الجزائر في .....

الأخصائية النفسانية الأرطوفونية

استدعاء

إلى السيدة / السيد ....

أم / أب التلميذ .....قسم الثالثة ابتدائي، مدرسة.....

في إطار التدخل العلاجي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والمسجلين في المدارس الابتدائية لبلدية محمد بلوزداد، المقاطعة الإدارية لحسين داي.

أنتم مدعوون للحضور إلى المركز الصحي المتعدد الخدمات "سرفانتاس" ببلدية محمد بلوزداد مكتب الأخصائية النفسانية الأرطوفونية يوم..... على الساعة .....

الأخصائية النفسانية
الأرطوفونية

الملحق رقم (02) : إستمارة المواعيد

تاريخ الجلسة	التوقيت	إمضاء المسترشد

الملحق رقم (03) : استمارة المعلومات

معلومات أولية :

الاسم و اللقب :..... تاريخ الميلاد :.....

المدرسة الابتدائية:..... القسم :.....

عدد التلاميذ في القسم : .....عمر التلميذ (ة) عند دخول المدرسة:..... سنوات.

المعدل السنوي للتلميذ (ة) في السنوات السابقة.....

المعلومات الأسرية:

إسم الأب .....السن.....

إسم الأم .....السن.....

الحالة الزوجية للوالدين:

متزوجان ☐ مطلقان ☐

وفاة أحد الوالدين

الأب ☐ الأم ☐

المستوى التعليمي للأسرة:

الأب أمي ☐ يقرأ و يكتب ☐ الابتدائية ☐

المتوسطة ☐ الثانوية ☐ الجامعية ☐

الماجستير ☐ الدكتوراه ☐

أخرى

.....

الأم أمية ☐ تقرأ و تكتب ☐ الابتدائية ☐

المتوسطة ☐ الثانوية ☐ الجامعي ☐

الماجستير ☐ الدكتوراه ☐

أخرى .....

مهنة الأب : ..... مهنة الأم : .....

عدد أفراد الأسرة الكلي.....-عدد البنين..... -عدد البنات .....

ترتيب التلميذ (ة) بين إخوانه..... بين أخواته.....

أين يعيش التلميذ (ة) حاليا

مع أسرته ☐ مع ولي أمره ☐

نوع القرابة بين التلميذ (ة) و ولي أمره.....

المعلومات الصحية:

الحمل:

سليم ☐ غير سليم ☐ تناول أدوية ☐

وصف المشكلة (إن وجدت):

.....

الولادة:

مبكرة ☐ متأخرة ☐ في الوقت المناسب ☐

طبيعية ☐ غير طبيعية ☐

وصف للحالة غير الطبيعية:

.....

بعد الولادة:

أ- نمو الطفل (ة) في السنوات الست الأول:

طبيعي ☐ **غير طبيعي** ☐

وصف للحالة غير الطبيعية

.....

.....

ب -الأمراض التي تعرض لها الطفل (ة) في الست سنوات الأولى:

أمراض معتادة ☐ **أمراض غير معتادة(مثال الحمى الشوكية)** ☐

وصف الأمراض غير المعتادة بما في ذلك الارتفاع الشديد لدرجة الحرارة:

.....

.....

ج- الحوادث و الإصابات البدنية :

لم يتعرض لحوادث أو إصابات بدنية ☐ **تعرض لحوادث وإصابات بدنية** ☐

وصف للإصابة (إن وجدت):

.....

.....

الحواس:

1- السمع:

سليم ☐ **غير سليم** ☐ **لم يقس** ☐

وصف لحالة السمع غير السليم:

.....

.....

2- البصر:

سليم ☐ غير سليم ☐ لم يقس ☐

وصف لحالة البصر غير السليم

.....

.....

حالات صحية خاصة :

لا يوجد ☐ يوجد ☐

وصف لتلك الحالة:

.....

.....

حالة إعاقة أخرى مصاحبة:

لا يوجد ☐ يوجد ☐

نوع الإعاقة(ان وجدت):

.....

.....

المعلومات التشخيصية:

السجلات الأكاديمية:

أ- المادة أو المواد التي يبدو فيها تدني التحصيل الدراسي من خلال دراسة السجلات

الأكاديمية الماضية و الراهنة:

اللغة :

القواعد ☐ الإملاء ☐ التعبير ☐ الخط ☐

الرياضيات ☐ التربية الإسلامية ☐ التربية علمية ☐

التربية مدنية ☐ التربية الفنية ☐

ب .إعادة السنة الدراسية

يوجد ☐ لا يوجد ☐

القسم /الأقسام التي أعاد فيها(يوضح بالرقم) :.....

عدد مرات الإعادة(يوضح بالرقم تحت القسم) :.....

ج - الانتقال من مدرسة إلى أخرى :

يوجد ☐ لا يوجد ☐

القسم / الأقسام (يوضح بالرقم) :

عدد مرات الانتقال(يوضح بالرقم تحت القسم) :.....

الملحق رقم 04 : مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

اسم التلميذ:..... ..... المدرسة:.....

العمر:.....الصف الدراسي:.....

الجنس: ذكر ( ) - انثى ( )

الإستيعاب

فهم معاني الكلمات :

1. قدرة الطالب على الفهم متدنية جدا.
2. يصعب عليه استيعاب معاني المفردات البسيطة، كما انه لا يفهم مفردات من مستوى صفه
3. يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري او في مستوى صفه .
4. يستوعب المفردات المناسبة لمستوى صفه، كما يفهم معاني الكلمات التي تفوق مستوى صفه.
5. يبدي قدرة عالية جداً على فهم المفردات، كما انه يستوعب الكثير من الكلمات المجردة.

اتباع التعليمات :

1. غير قادر على اتباع التعليمات المعطاة له فكثيرا ما تختلط الامور عليه .
2. عادة يستجيب للتعليمات البسيطة الا انه يحتاج الى مساعدة خاصة في معظم الاحيان .
3. يتبع التعليمات البسيطة والمعروفة لديه .
4. يتذكر التعليمات المطولة ويتمكن من اتباعها .
5. لديه مهارة عالية جدا في تذكر التعليمات و اتباعها.

المحادثة:(فهم المناقشات الصفية)

1. غير قادر على متابعة النقاش الصفي واستيعابه ودائما غير منتبه.
2. يصغي ولكن نادرا ما يستوعب بشكل جيد، وكثيرا ما يكون شارد الذهن.
3. يصغي للمناقشات التي في مستوى عمره وصفه ويتابعها.
4. يستوعب بشكل جيد ويستفيد من النقاش.
5. يتفاعل ويتناقش في النشاط الصفي، يستوعب النقاش والأفكار بشكل منقطع النظير.

التذكر:

1. ذاكرته ضعيفة ولا يستطيع تذكر المعلومات.
2. يمكنه أن يسترجع الأفكار والمواد البسيطة اذا كررت عليه.
3. قدرته على تذكر الأشياء عادية ومناسبة لمستوى صفه وعمره.
4. يتذكر معلومات من مصادر متنوعة، قدرته على تذكر الأشياء الآنية والماضية جيدة.
5. مقدرته عالية جدا على تذكر التفاصيل والمحتوى.

اللـــــــغة

المفردات:

1. يستخدم دوما مفردات ضعيفة ودون مستواه العمري.
2. مفرداته اللغوية محدودة جدا وغالبا ما يستعمل الأسماء البسيطة وبعض الكلمات الوصفية الدقيقة.
3. مفرداته اللغوية مناسبة لعمره وصفه.
4. مفرداته اللغوية تفوق عمره، ويستخدم كلمات وصفية دقيقة بكثرة.
5. مفرداته متطورة جدا، دائما يستخدم كلمات دقيقة ويستخدم العبارات المجردة.

القواعـــد:

1. يستخدم جملا ناقصة وملئة بالأخطاء القواعدية دوما.
2. كثيرا ما يستخدم الجمل الغير مكتملة، وأخطاؤه القواعدية متكررة.
3. يستخدم القواعد السليمة، اخطاء قليلة في استخدام أحرف الجر والأفعال والضمائر.
4. لغته فوق المتوسط، نادرا ما يرتكب أخطاء قواعدية.
5. دائما يتكلم اللغة السليمة من حيث القواعد, يتكلم جملا صحيحة.

تذكر المفردات :

1. غير قادر على تذكر الكلمة المطلوبة.
2. غالبا ما يجهد نفسة في إيجاد الكلمات المناسبة ليعبر عن نفسه.
3. قدرته على تذكر الكلمات مناسبة لعمره وصفة يبحث عن الكلمات المناسبة أحيانا إلا أن استدعاءه للكلمات مناسب لعمره وصفه.
4. قدرته على تذكر المفردات فوق المتوسط، نادرا ما يتردد في استدعاء كلمة.
5. يتكلم بشكل جيد دوما ولا يتردد أو يبدل كلمات بأخرى.

سرد القصص:

1. غير قادر على سرد قصة مفهومه .
2. لديه صعوبة في تنظيم الأفكار ووصفها بشكل متسلسل ومنطقي .
3. قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى صفة وعمره .
4. قدرته تفوق المتوسط ويسلسل أفكاره منطقيا .
5. متميز بشكل واضح عن البقية لديه قدرة عالية جدا على تنظيم أفكاره بشكل منطقي وذي معنى.

بناء الأفكار

1. غير قادر اطلاقا على ربط أفكاره .
2. لديه صعوبة على تنظيم الأفكار، أفكاره غير مكتملة ومشتتة.
3. عادة ما يتمكن من تنظيم أفكاره بشكل ذي معنى وقدرته تناسب من هم في مستوى عمره وصفه.
4. قدرته تفوق فوق المتوسط حيث أنه قادر على تنظيم أفكاره بشكل جيد.
5. لدية قدرة فائقة على تنظيم أفكاره ومعلوماته .

المعرفة العامة

إدراك الوقت

1. لا يعي معنى الوقت فهو دائما متأخر أو مشوش .
2. مفهوم الزمن لديه لابأس به إلا أنه يضيع الوقت سدى وكثيرا ما يتأخر .
3. قدرته متوسطة على فهم وإدراك الوقت وتتناسب مع من هم في عمره وصفه .
4. دقيق في مواعيده ولا يتأخر الا بسبب مقنع .
5. مهارته عالية جدا على فهم المواعيد كما أنه يخطط وينظم وقته بشكل ممتاز جدا.

إدراك المكان

1. يبدو مشوشاً دوماً ولا يعرف كيف يجد طريقه حول المدرسة وأماكن اللعب والحي.
2. كثير ما يضيع في الاماكن المألوفة لديه.
3. يستطيع ان يجد طريقه في الاماكن المألوفة بشكل تتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه
4. يفوق المتوسط ، فنادراً ما يفقد الاتجاهات على الاطلاق.
5. يتكيف للاماكن والمواقف الجديدة ولا يفقد الاتجاهات على الاطلاق.

إدراك العلاقات (مثل صغير - كبير، قريب- بعيد، خفيف – ثقيل)

1. إدراكه لمثل هذه العلاقات دائماً غير صحيح.
2. يصدر بعض الاحكام الاولية الصحيحة لمثل هذه العلاقات.
3. قدرته متوسطه وتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه.
4. إدراكه لهذه العلاقات ادراك سليم ولكنه لا يستطيع ان يعمم على المواقف الجديدة .
5. عادة ما يكون ادراكه لهذه العلاقات دقيق جداً، ويسهل عليه تعميم خبراته على المواقف الجديدة وبشكل سليم.

معرفة الاتجاهات

1. دائماً يعاني من ضعف شديد في معرفة الاتجاهات ،فهو لا يميز ما اليمين واليسار أو الشمال أو الجنوب أو الغرب أو الشرق .
2. أحياناً يضطرب(يخطئ)ولا يعرف الاتجاهات.
3. قدرته على تميز الاتجاهات متوسطة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته على تميز الاتجاهات جيدة، فنادراً ما يخطئ في معرفتها.
5. قدرته على معرفة الاتجاهات ممتازة جداً.

التناسق الحركي

التناسق الحركي العام (مثل :المشي ، الركض ، القفز ، التسلق)

1. تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً ،كثيراً ما يصدم بالأشياء أو الاشخاص.
2. تناسقه الحركي بشكل عام دون المتوسط.
3. تناسقه الحركي متوسط، يتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. تناسقه الحركي أعلى من المتوسط، ادواؤه جيد في النشاطات الحركية.
5. تناسقه الحركي ممتاز جداً.

التوازن

1. قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً .
2. قدرته دون المتوسط، كثيراً ما يقع على الأرض .
3. قدرته على التوازن الجسمي مناسبة، وتتناسب مع مستوى عمره وصفه .
4. قدرته تفوق المتوسط في النشاطات التي تتطلب التوازن الجسمي .
5. قدرته على التوازن ممتازة جداً.

الدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم

1. قدرته في استخدام يديه ضعيفة جداً .
2. قدرته في استخدام يديه دون المتوسط .
3. قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى عمره و صفه و يتحكم في الأشياء بشكل جيد .
4. قدرته في استخدام يديه تفوق المتوسط .
5. قدرته ممتازة جداً، ويستطيع التحكم في الأدوات الجديدة بسهولة و يسر .

السلوك الشخصي و الاجتماعي

التعاون

1. دائماً يسبب الإزعاج في غرفة الصف و لا يستطيع ضبط سلوكه .
2. يسعى للحصول على الانتباه بشكل كبير، كما أنه غالباً ما يقاطع الآخرين ولا ينتظر دوره في الكلام .
3. ينتظر دوره، متوسط في قدرته على التعاون بشكل يتناسب مع مستوى عمره و صفه .
4. قدرته على التعاون تفوق المتوسط، فهو دائما متعاون مع الآخرين بشكل جيد .
5. يحب التعاون مع الآخرين بدرجة عالية جداً ولا يحتاج إلى تشجيع الكبار لكي يتعاون مع الآخرين.

الانتباه والتركيز

1. قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جداً، فهو سهل التشتت .
2. نادراً ما يصغي أو يستمع للآخرين وكثيراً ما يفقد الانتباه .
3. قدرته على الانتباه والتركيز تتناسب مع مستوى عمره و صفه .
4. قدرته على الانتباه والتركيز تفوق المتوسط فهو دائماً منتبه .
5. دائماً ينتبه للأمور المهمة، لديه قدره عالية على التركيز الطويل المدى .

التنظيم

1. ضعيف جدا في قدرته على التنظيم.
2. غير منظم في عمله وغير مكترث في معظم الأحيان.
3. متوسط في قدرته على تنظيم عمله وحريص.
4. قدرته في التنظيم فوق الوسط ينظم وينهي أعماله.
5. منظم بشكل ممتاز وينهي الواجبات بدقة متناهية.

التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة ,حفلة , تغييرات في نظام الحياة اليومية)

1. المواقف الجديدة أو التغيرات تسبب له انفعالا أو اضطرابا شديدا حيث انه يصعب علية ضبط نفسه أو مشاعره.
2. استجاباته للمواقف الجديدة غالبا ما تكون زائدة عن الحد الطبيعي كما أن المواقف الجديدة تزعجة.
3. قدرته على التكيف ملائمة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. تكيفه مع الجديدة سهل وسريع كما أن ثقته بنفسه عاليه.
5. قدرته على التكيف مع المواقف الجديدة ممتازة كما أنه مبادر ومستقل بذاته.

التقبل الاجتماعي

1. لا يتقبله الآخرون.
2. يتحمله الآخرون احيانا.
3. يحبه الآخرون بدرجه متوسطه بالمقارنة مع افراد صفه ومن هم في عمره.
4. يحبه الآخرون بشكل جيد.
5. يحبه الآخرون كثيرا كما يحبون البقاء معه.

المسؤولية

1. غير قادر على تحمل المسؤولية ولا يبادر بإقامة أي نشاطات.
2. يتجنب تحمل المسؤولية و قيامه بالأدوار الموكلة اليه محدود بالنسبة لمن هم في عمره.
3. يتقبل تحمل المسؤولية بشكل يناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. يفوق المتوسط في تقبله للمسؤولية ويستمتع بها كما أنه مبادر ويلجأ الى التطوع يحب المسؤولية، مبادر.
5. يتطوع لتحمل المسؤولية ويسعى دوما للمبادرة وبحماس كبير.

انجاز الواجب

1. لا يقوم بواجباته حتى مع توفر المساعدة و التوجيه.
2. نادرا ما يقوم بواجباته حتى مع توفر المساعدة و التوجيه.
3. اداؤه متوسط ويقوم بما هو مطلوب منه.
4. أداؤه يفوق المتوسط ويقوم بواجباته دون حاجة الى حثه على ذلك.
5. يكمل واجباته دائما وبدون اي اشراف من الآخرين.

الاحساس مع الآخرين(احترام مشاعر الاخرين)

1. غير مهذب مع الاخرين دوما.
2. لا يكترث لمشاعر او رغبات الاخرين عادة.
3. متوسط من حيث احترامه لمشاعر الاخرين وسلوكه غير ملائم من الناحية الاجتماعية أحيانا.
4. يفوق المتوسط من حيث احترام لمشاعر الاخرين، نادرا ما يقوم بسلوك غير ملائم من الناحية الاجتماعية.
5. يراعي سلوك الاخرين دوما وسلوكه مقبول دوما من الناحية الاجتماعية.

الدرجة على الاختبارات الجزئية :

الاستيعاب:..... **التناسق الحركي : .....**

المعرفة العامة..... **الاجتماعي والشخصي :.....**

اللغة :.....

الدرجة على الاختبارات الفرعية

*** اللفظي :.....** *** غير اللفظي:.....**

الدرجة الكلية على الاختبار:.....

الملحق رقم (05): ورقة إجابة إختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل- جون رافن -

المنطقة ( )	الرقم ( )

الاسم:	الجنس: ذكر - أنثى	تاريخ الميلاد: / /	العمر:	العنوان :
الجنسية:	تاريخ التطبيق.....	القسم:	المدرسة:	

	المجموعة أ						
	1	2	3	4	5	6
أ1						
أ2						
أ3						
أ4						
أ5						
أ6						
أ7						
أ8						
أ9						
أ10						
أ11						
أ12						

	المجموعة أب						
	1	2	3	4	5	6
أب1						
أب2						
أب3						
أب4						
أب5						
أب6						
أب7						
أب8						
أب9						
أب10						
أب11						
أب12						

	المجموعة ب						
	1	2	3	4	5	6
ب1						
ب2						
ب3						
ب4						
ب5						
ب6						
ب7						
ب8						
ب9						
ب10						
ب11						
ب12						

مجموع أ	مجموع أب	مجموع ب	الدرجة الكلية

الملحق رقم (06): مفتاح تصحيح ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن

المنطقة ( )	الرقم ( )

الاسم:	الجنس: ذكر – أنثى	تاريخ الميلاد: / /	العمر:	العنوان :
الجنسية:	تاريخ التطبيق.....	القسم:	المدرسة:	

	المجموعة أ							المجموعة أب							المجموعة ب						
		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
أ1					⟍			أب1				⟍			ب1		⟍				
أ2						⟍		أب2					⟍		ب2						⟍
أ3		⟍						أب3	⟍						ب3	⟍					
أ4			⟍					أب4						⟍	ب4		⟍				
أ5	⟍							أب5		⟍					ب5	⟍					
أ6				⟍				أب6	⟍						ب6			⟍			
أ7	⟍							أب7			⟍				ب7				⟍		
أ8			⟍					أب8				⟍			ب8					⟍	
أ9		⟍						أب9						⟍	ب9			⟍			
أ10				⟍				أب10			⟍				ب10				⟍		
أ11			⟍					أب11				⟍			ب11			⟍			
أ12		⟍						أب12		⟍					ب12		⟍				

مجموع أ	مجموع أب	مجموع ب	الدرجة الكلية

الملحق رقم (07) : معايير إختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل- جون رافن -

المستوى العقلي	توصيف المستوى العقلي	الدرجة المئينية	نسبة الذكاء IQ
المستوى الأول (ممتاز)	ممتاز جدا	95 فما فوق	10 فما فوق
المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ممتاز	94 - 90	110 - 100
	ب- جيد جدا	89 -75	
المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	أ- جيد	74 - 50	99 - 90
	ب-أقل من جيد	49 - 26	
المستوى الرابع (أقل من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ضعيف	25 - 11	89 - 80
	ب-ضعيف جدا	11 - 06	
المستوى الخامس (التخلف العقلي)	متخلف عقليا	05 - 0	70 فأقل

عدد الجلسات	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	محتوى الجلسة	فنيات الجلسة	وسائل الجلسة	الواجب لمنزلي
الجلسة الأولى	حصة تعارف	-إقامة علاقة إرشادية مهنية مع المسترشدات أمهات تلاميذ ذوي صعوبات تعلم في القراءة - تحسيس المسترشدات بأهمية المشاركة في التدخل الإرشادي لأطفالهم. -التعريف بالبرنامج الإرشادي :مدة البرنامج عدد الجلسات-مدة كل جلسة ونظام وأسلوب الجلسات الإرشادية. -الإتفاق على خطة العمل ومواعيد الجلسات الإرشادية الجماعية .	- يقدم كل من المرشد و المسترشدات أنفسهم . - يقدم المرشد موضوع الدراسة وهو: أثر البرنامج الإرشادي الوالدي على التحصيل الدراسي لذوي صعوبات تعلم القراءة. - سبب إختيار الموضوع :قدرة و تمكن ذوي صعوبات تعلم في القراءة من النجاح عند تظافر الجهود. - أهمية الموضوع: ضرورية و حاجة الأولياء إلى الإرشاد . - توزع استمارة المعلومات الشخصية ،بطاقة المواعيد والتأكيد على الإلتزام بها. - في الأخير تجمع رسائل التعهد للمشاركة في البرنامج الإرشادي.	- الحوار - التواصل	-أقلام – أوراق -مختلف الإستمارات	-يطلب من المسترشدات وصف مشكلة أطفالهن التعلمية، وطرح جميع تساؤلاتهن في الحصة القادمة.
الجلسة الثانية	-مناقشة أفكار و مواقف الأمهات حول حالة أبناءهن.	- تحديد أفكار ومواقف المسترشدات الأمهات، حول مشكلة أطفالهن التعلمية. -الكشف عن انشغالات المسترشدات - تصحيح مفاهيم المسترشدات حول مشكلة أطفالهن التعلمية . - تقديم مفهوم جديد و هو صعوبات التعلم. -تغيير سلوكات المسترشدات /الأمهات السلبية إلى سلوكات إيجابية.	- تصحيح الواجب المنزلي :الإستماع الجيد إلى تساؤلات الأمهات ووصف الحالات. - تحديد أهم الخصائص المعرفية ،النفسية والسلوكية الناجمة عن المواقف التعلمية الصعبة لأطفالهم. وتفسيرها بأمثلة. - تقديم أهم خطوات التشخيص لحالة أطفالهم .	- الحوار - المناقشة	- سجلات التلاميذ - كشوف النقاط -إختبار رسم الرجل - مقياس مايكل بست	-يطلب من المسترشدات تدوين ملخص لأهم المشكلات المعرفية النفسية والسلوكية لأطفالهن الناجمة عن المواقف التعلمية الصعبة.

الجلسة الثالثة	ماهية صعوبات التعلم	- مساعدة المسترشدات /الأمهات على التعرف على اضطراب صعوبات التعلم. - تزويد المسترشدات بمعلومات حول صعوبات التعلم. - محاولة إعادة بناء معرفي و تبني المسترشدين رؤية جديدة حول مشكلة أطفالهم التعلمية . - تبصير المسترشدات بأسباب صعوبات التعلم وتصنيفها.	-تصحيح الواجب المنزلي :قراءة كل مسترشدة ملخص الخصائص المعرفية، النفسية السلوكية لأطفالهن ذوي صعوبات التعلم .والتعقيب عليها . - التعريف بمفهوم صعوبات التعلم. - تقديم أهم النقاط المشتركة لتعاريف صعوبات التعلم. - عرض أسباب صعوبات التعلم. - تصنيف صعوبات التعلم والتركيز على صعوبات التعلم الأكاديمية . - تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية. -دراسة خطورة صعوبات تعلم القراءة وأهمية التكفل بها	- المحاضرة - المناقشة	-كتب- مجلات – مذكرات- مقالات من الأنترنيت	يطلب من المسترشدات تدوين ملخص للمعلومات المكتسبة حول صعوبات التعلم .
الجلسة الرابعة	صعوبات التعلم القراءة	-مساعدة المسترشدات على التعرف على صعوبات التعلم في القراءة . - تزويد المسترشدات بمعلومات حول مهارة القراءة. -مساعدة المسترشدات للتعرف على أنواع الأخطاء التي يرتكبها أطفالهن ذوي صعوبة تعلم القراءة	- تصحيح الواجب المنزلي:جمع ملخصات حول اضطراب صعوبات التعلم للمناقشة . -المبادئ الأساسية لعملية تعلم مهارة القراءة. -العوامل المساهمة في إكتساب مهارة القراءة - التعريف بصعوبات تعلم القراءة -تصنيف صعوبة تعلم القراءة، مشكلات صعوبات تعلم القراءة، مشكلات في الفونولوجية، مشكلات فك الشفرة، مشكلات الطلاقة، مشكلات الفهم. -عرض مشاهد لطفل يعاني من صعوبات التعلم.	المحاضرة المناقشة	-مقالات - -النمذجة -أفلام مصورة -الحاسوب	يطلب من المسترشدات الأمهات الاستماع الجيد لأطفالهن أثناء قراءتهم لنص كتابي، وتسجيل أنواع أخطائهم ، وتحديد أنواع صعوباتهم التعلمية في القراءة.
الجلسة الخامسة	أهمية الإرشاد الوالدي	- تمهيد المسترشدات بضرورة المشاركة في التدخل الإرشادي لمساعدة أطفالهن ذوي صعوبات التعلم في القراءة. - توضيح للمسترشدات أهمية الإرشاد والفرق بين الإرشاد والعلاج.	-تصحيح الواجب المنزلي: مناقشة أنواع الأخطاء التي يرتكبها أطفالهن ذوي صعوبة تعلم في القراءة وتصنيفها -التعريف بالإرشاد (خاصة في المدرسة و البيت) -مجالات الإرشاد.	- الحوار - التواصل -المناقشة	-أفلام لجلسات إرشادية جماعية -الحاسوب	يطلب من المسترشدات الأمهات كتابة ملخص لمفهوم الإرشاد واهميته .

الجلسة السادسة	التدخل الإرشادي لذوي صعوبات التعلم في القراءة	-تبصير المسترشدات بطرق التدخل الإرشادي الحديثة في التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم في القراءة. -مساعدة المسترشدات في إدراك مدى صعوبة أطفالهن في تعلم مهارة القراءة وانهم بحاجة إلى طريقة خاصة تتلائم مع قدراتهم . -الإطلاع على مختلف الطرق الإرشادية الحديثة	تصحيح الواجب المنزلي : مناقشة ملخص مفهوم الإرشاد. -عرض طرق تعليم ذوي صعوبة تعلم القراءة. 1- طريقة VAKT - اسلوب فرنالد. - اسلوب جلنغهام ستلمان. 2- طريقة الحروف المعدلة أ- التعلم البدائي للحروف. ب- نظام التمييز. 3- طريقة التآزر العصبي.	المحاضرة المناقشة الشرح التفسير	- كتب -السبورة	-اختيار كل مسترشدة طريقة و محاولة استعمالها مع طفلها الذي يعاني من صعوبة التعلم في القراءة.
الجلسات : السابعة الثامنة التاسعة	التدخل الإرشادي التربوي لذوي صعوبات التعلم في القراءة	-مشاركة المسترشدات في التدخل الإرشادي التربوي لأطفالهن. - مساعدة المسترشدات في تطبيق المعلومات المكتسبة حول طرق التدخل الإرشادي لصعوبات تعلم القراءة.	-تصحيح الواجب المنزلي: مناقشة مختلف طرق التدخل الإرشادي التي حاول المسترشدون تطبيقها مع أطفالهم ذوي صعوبة التعلم في القراءة. -متابعة خطوات التدخل الإرشادي للأولياء مع أطفالهم، مناقشتها ومحاولة تصحيحهم. -الإتفاق على طريقة لإستعمالها وتطبيقها مع أطفالهم ذوي صعوبة في تعلم القراءة .	النمذجة التعزيز الشرح التفسير المناقشة	السبورة كتاب القراءة	-يطلب من المسترشدات محاولة تطبيق اسلوب جلنغهام ستلمان. لطريقة VAKT. لمساعدة أطفالهن ذوي صعوبات التعلم في القراءة .
الجلسة العاشرة	-إنهاء الجلسات الإرشادية	-تشجيع المسترشدات على ما يلي: -تقييم العملية مع الأمهات. -المساهمة والمشاركة في التدخل الإرشادي لأطفالهن ذوي صعوبات تعلم في القراءة - الإستمرار في مساعدة أطفالهن ذوي صعوبات التعلم القراءة، تفهم معاناتهم ، تقبلهن لهم ومساندتهم للتخفيف من حدّة الاضطراب ومن أثاره السلبية . - محاولة تطبيق المعلومات المكتسبة في الجلسات الإرشادية. - ضرورة تعليم أطفالهن بما يتلاءم مع قدراتهم و استعداداته - المتابعة بعد مدة زمنية معينة.	- تصحيح الواجب المنزلي: مناقشة الطريقة التربوية العلاجية VAKT المتعددة الحواس. - تقديم ملخص الجلسات الإرشادية الجماعية . - تقديم شكر للمسترشدين على إهتمامهم بموضوع الدراسة ومشاركتهم الفعالة.	المناقشة	تقرير شامل يوزع على المسترشدات.	قراءة ملخص الجلسات الإرشادية لأمهات تلاميذ متمدرسين في السنة الثالثة يعانون من صعوبة تعلم القراءة