جامعة الجزائر-02- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

فاعلية برنامج إرشادي قائم على التّناول السّلوكي المعرفي للتّخفيف من تشتّت الانتباه لدى التّلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرّياضيات

(بحث تجريبي مع تلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي)

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث، تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
فضيلة سعدات

إشراف الأستاذة الدكتورة:
أ.د/ زهية خطار

السنة الجامعية 2021/2020

كلمة شكر

الحمد والشكر لله العلي القدير صاحب الفضل والمنة على توفيقه لإتمام هذا البحث، ولولا توفيقه عز وجل لما تحقق من ذلك شيء، ثم الصلاة والسلام على نبيه الحبيب المصطفى.

وبعد أجزل بالشكر والتقدير إلى الأستاذة الدكتورة " خطار زهية " التي أشرفت على هذا العمل، فلم تبخل علي لا بعلمها ولا بوقتها، فجزاها الله عني ألف خير وأعلى مراتبها في العلم والخير والعطاء.

كما أتقدم بالشكر إلى جميع مدراء وأساتذة المدارس الابتدائية ببلدية عين الأشياخ التي تمت فيهم الدراسة الميدانية، على ما تفضلوا به من مساعدات.

وشكر خاص إلى الأستاذة حميش رشا وكل أفراد عائلتها.

كما أتوجه بجزيل الشكر للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة.

الإهداء

إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله

إلى أختي حفيظة وخديجة وأولادها

إلى أغلى رفيقة على قلبي صليحة طيس وأسرتها

الصغيرة والكبيرة

إلى صديقتي شريفة ولروية

نسأل الله أن يجعله نبراسا لكل طالب علم.

آمين.

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى إبراز أهمية البرنامج الإرشادي المعد والقائم على النظرية السلوكية المعرفية للتخفيف من أعراض تشتت الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات بمرحلة التعليم الابتدائي.

على ضوء أهداف البحث وتساؤلاته، تم استخدم المنهج التجريبي بتصميمه ذي القياسين (قبلي / بعدي) مع استخدام المجموعتين الضابطة والتجريبية، على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي قوامها 30 تلميذ وتلميذة موزعين على مجموعتين بواقع 15 في كل مجموعة.

خلص البحث إلى النتائج التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه).

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) لصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما ما يخص مؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات).

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص مؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات) لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لمؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال،

تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لمؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات)، بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) لصالح القياس التتبعي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات) لصالح القياس التتبعي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي؛ التناول السلوكي المعرفي، تشتت الانتباه، تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات.

Abstract:

The research aims to determine the importance of a prepared counselimg program based on the cognitive-behavioral theory to alleviate the symptoms of distraction for students with mathematics learning difficulties in primary education.

The experimental curriculum was used by designing it with two measurements (before / after) on a sample of students in the third year of elementary school consisting of 30 male and female students, divided into two control and experimental groups of 15 in each group. The research concluded the following results:

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements of the control group, with regard to the indicators of distraction factor (visual memory, work memory, processing speed, the degree of error in reading and naming words and shapes, teachers'assessment of Attention deficit).
- There are statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements of the experimental group, with regard to the indicators of distraction factor (visual memory, work memory, processing speed, degree of error in reading and naming words and shapes, teachers assessment of Attention deficit) in favor of the post measurement.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements of the control group, with regard to the indicators of the mathematics learning difficulties factor.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements of the experimental group, with regard to the indicators of the mathematics learning difficulties factor (the teachers'assessment of mathematics learning difficulties, the mathematics results) in favor of the post measurement.
- There are statistically significant differences in the mean scores of the distraction factor indicators (visual recall, working memory, processing speed, degree of error in reading and naming words and shapes, teachers'assessment of Attention deficit) between the control group and the experimental group, in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences in the mean of the post-measurement scores for the indicators of mathematics learning difficulties (teachers'assessment of mathematics learning difficulties, mathematics results), between the control group and the experimental group, in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the post and tracer measures of the experimental group with regard to the indicators of distraction factor (visual recall, work memory, processing speed, degree of error in reading and naming words and shapes, teachers'assessment of Attention deficit) in favor of the tracer measurement.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the post and tracer scales of the experimental group in relation to mathematics learning difficulties (teachers'assessment of mathematics learning difficulties, mathematics results) in favor of the tracer measurement.

Key Words: consoling Program; Cognitive behavioral approach, Attention deficit, students with learning difficulties mathematic.

فهـــرس المـــــحتويات

	العنوان	الصفحة
كلمة شكر		
إهداء		
ملخص البحث		
فهرس المحتويات		
قائمة الجداول		I
قائمة الأشكال		II
قائمة الملاحق		III
مقدمة		2
الباب الأول: الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار العام للبحث		
1	إشكالية البحث	10
2	فرضيات البحث	18
3	أهداف البحث	19
4	أهمية البحث	20
5	تحديد المفاهيم الأساسية للبحث	21
6	الدراسات السابقة	23
7	التعقيب على الدّراسات السابقة	39
الفصل الثاني: الإرشاد السلوكي المعرفي والبرامج الإرشادية		
*	تمهيد	42
<u>أولا:</u> الإرشاد النفسي		
1	تعريف الإرشاد النفسي	43
2	تطور حركة الإرشاد	45
3	نظريات الإرشاد النفسي	47
4	أهداف الإرشاد النفسي	63

5	أسس ومبادئ الإرشاد النفسي	65
6	طـــــرق الإرشـــــاد النّفسي	69
7	العملية الإرشادية	72
8	مناهج الإرشاد النفسي	86
ثانيا: التّناول السلوكي المعرفي		
1	الامتداد النظري للنظرية السلوكية المعرفية	89
2	الإرشاد السّلوكي المعرفي	101
3	المفاهيم والافتراضات الأساسية للاتجاه السلوكي المعرفي	103
4	النماذج النظرية للإرشاد السلوكي المعرفي	104
5	أهداف الإرشاد السلوكي المعرفي	111
6	مبادئ الإرشاد السلوكي المعرفي	132
7	مراحل الإرشاد السلوكي المعرفي	113
8	العلاقة الإرشادية	114
9	فنيات الإرشاد السلوكي المعرفي	115
ثالثا: الإرشاد النّفسي المدرسي		
1	تعريف الإرشاد النّفسي المدرسي	119
2	أهداف الإرشاد النّفسي المدرسي	127
3	أسس الإرشاد النّفسي المدرسي	123
4	المرشد النّفسي المدرسي	123
5	المشكلات التّي يتناولها الإرشاد النّفسي المدرسي	126
رابعا: البرامج الإرشادية		
1	تعريف برنامج الإرشاد النّفسي	127
2	خصائص البرامج الإرشادية	127
3	الأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج الإرشادي	128
4	أهداف البرنامج الارشادي	129
5	أشكال البرامج الإرشاديّة	130
6	مصادر بناء برنامج إرشادي	131
7	المتطلّبات الأساسية لبناء برنامج إرشادي	132
8	خطوات تطبيق البرنامج الارشادي	135

*	ملخّص الفصل	137
الفصل الثالث: تشتت الانتباه		
*	تمهيد:	139
أولا: الانتباه		
1	تعريف الانتباه	140
2	نبذة عن تطور الانتباه	141
3	النظريات المفسرة للانتباه	143
4	خصائص الانتباه	149
5	مكونات الانتباه	151
6	محددات الانتباه	151
7	وظائف الانتباه	153
8	مراحل عملية الانتباه	154
9	تصنيف الانتباه	155
10	العوامل المؤدية لجذب الانتباه	158
ثانيا: تشتت الانتباه		
1	تعريف تشتت الانتباه	165
2	العوامل المشتتة للانتباه	166
3	أعراض تشتت الانتباه	168
4	تشخيص تشتت الانتباه	170
5	المشكلات التعليمية المصاحبة لتشتت الانتباه	171
6	تقييم تشتت الانتباه	173
7	علاج تشتت الانتباه	173
8	أساليب أخرى لتحسين الانتباه	178
*	ملخص الفصل	181
الفصل الرابع: صعوبات تعلم الرياضيات		
*	تمهيد	183
أولا: صعوبات التعلم		
1	نبذة تاريخية	185
2	تعريف صعوبات التعلم	186

3	علاقة صعوبات التعلم بمتغيرات أخرى	192
4	النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	195
5	أسباب صعوبات التعلم	198
6	تصنيف صعوبات التعلم	201
7	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	206
ثانيا: صعوبات تعلم الرياضيات		
I- الرياضيات		
1	التطور التاريخي وتعريف الرياضيات	210
2	الاتجاهات التربوية الحديثة في الرياضيات	214
3	مضامين الرياضيات	222
4	أهداف تدريس الرياضيات	223
5	متطلبات استيعاب مادة الرياضيات	227
II- صعوبات تعلم الرياضيات		
1	تعريف صعوبات تعلم الرياضيات	229
2	أنواع صعوبات تعلم الرياضيات	231
3	خصائص الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات	232
4	أنواع الأخطاء في تعلم الرياضيات	233
5	أسباب وعوامل صعوبات تعلّم الرياضيات	234
ثالثا: تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات		
1	مفهوم التشخيص	238
2	تشخيص صعوبات التعلّم	239
3	مِحكّات تشخيص صعوبات التعلّم	240
4	تشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات	245
5	خطوات تشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات	246
رابعا: علاج صعوبات تعلم الرياضيات		
1	الاتجاهات والأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم	250
2	المبادئ الرئيسية في التدريس العلاجي للرياضيات	254
3	علاج صعوبات تعلم الرياضيات	254
4	نصائح وإرشادات للأساتذة في تعليم الرياضيات لذوي صعوبات التعلم	255

*	ملخص الفصل	257
الباب الثاني: الجانب التطبيقي		
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث		
*	تمهيد:	260
أولا:	**الدّراسة الاستطلاعية:**	
1	تعريف الدّراسة الاستطلاعية	260
2	أهداف الدّراسة الاستطلاعية	260
3	عينة الدّراسة الاستطلاعية	262
4	نتائج الدّراسة الاستطلاعية	262
ثانيا	**الدّراسة الأساسية (البحث التجريبي)**	
1	منهج البحث وتصميمه	263
2	مجتمع البحث وعينته	268
3	أدوات البحث	275
4	الأساليب الإحصائية المستخدمة	299
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها		
*	**تمهيد**	301
أولاً	**عرض ومناقشة نتائج البحث**	
1	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى للبحث	301
2	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية للبحث	303
3	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة للبحث	305
4	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة للبحث	307
5	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة للبحث	308
6	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة للبحث	310
7	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة للبحث	311
8	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة للبحث	314
ثانيا	**الاستنتاج العام لنتائج البحث**	316
ثالثا	**تفسير النتائج**	316
1	فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي في تخفيف تشتت الانتباه	317

2	فعالية البرنامج الارشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي في تخفيض صعوبات تعلّم الرياضيات	321
رابعا	**تقييم فعالية البرنامج الإرشادي المطبق في البحث الحالي**	324
خاتمة		326
قائمة المراجع		331
الملاحق		351

قائـــــمة الجـــــداول

الرقم	عنـــــوان الجـــــدول	الصفحة
1	التصميم التجريبي ذي القياسين (قبلي / بعدي) مع استخدام المجموعة الضابطة	265
2	التصميم التجريبي ذو القياسين (قبلي / بعدي) لمؤشرات تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)	266
3	التصميم التجريبي ذو القياسين (قبلي / بعدي) لتقدير صعوبات تعلّم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة وحسب نتائجهم في مادة الرياضيات	266
4	التصميم التجريبي ذو القياس (البعدي فقط) لمؤشرات تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)	267
5	التصميم التجريبي ذو القياسين (بعدي فقط) لتقدير صعوبات تعلّم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة وحسب نتائجهم في مادة الرياضيات	267
6	التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة قياس (بعدي / تتبعي) لمؤشرات تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)	268
7	التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة قياس (بعدي / تتبعي) لتقدير صعوبات تعلّم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة وحسب نتائجهم في مادة الرياضيات	268
8	التكافؤ والمجانسة في مؤشرات تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات بين المجموعة الضابطة والتجريبية	272
9	يبين ارتباط مجالات القائمة الأربع فيما بينها ومع الدرجة الكلية للقائمة	283
10	قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لقائمة تقدير صعوبات تعلّم الرياضيات	283
11	قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمجالات قائمة تقدير صعوبات تعلّم الرياضيات	284
12	نتائج اختبار t لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعة العليا والدنيا على مقياس تشتت الانتباه	285
13	قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس تشتت الانتباه	285
14	يوضح محتوى جلسات البرنامج الإرشادي	291

15	نتائج اختبار " t " للمجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدية لمؤشرات متغير تشتت الانتباه	301
16	نتائج اختبار " t " للمجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية لمؤشرات متغير تشتت الانتباه	303
17	نتائج اختبار "t" للمجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدية لعامل صعوبات الرياضيات	306
18	نتائج اختبار " t " للمجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية لعامل صعوبات الرياضيات	307
19	نتائج اختبار "t" لمؤشرات متغير تشتت الانتباه بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي	308
20	نتائج اختبار "t" لمؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي	310
21	نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات البعدية والتتبعية لمؤشرات متغير تشتت الانتباه	312
22	نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات البعدية والتتبعية لمؤشرات صعوبات تعلّم الرياضيات	315

قائـــــمة الأشـــــكال

الرقم	عنـــــوان الشـــــكل	الصفحة
1	يوّضح مكّونات وعناصر النّظرية REBT	55
2	يوضح عملية الإرشاد حسب نموذج Meichenbaum	108
3	يوضح نموذج Broadbent	144
4	يوضح نماذج الفلترة في الانتباه	146
5	يوضح مراحل الانتباه	154
6	النموذج الثلاثي لصعوبات التعلم	205
7	نموذج Robert لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات	248

قائـــــمة المـــــلاحق

الرقم	عنـــوان الملـــحق	الصفحة
1	رخصة التربص الميداني	351
2	سلم التنقيط لاستخراج العمر العقلي لاختبار رسم الرجل Le barème en niveau d'âge	352
3	مفتاح تصحيح رائز رافن للمصفوفات الملونة	353
4	تحديد مستوى الأداء في مؤشرات اختبار Wisc 4 وتحديد مستوى الذكاء	353
5	مفتاح تنقيط الاختبار الشكل البسيط والمعقد لـ: راي La Figure de Rye	354
6	بطاقات اختبار ستـروب LES CARTE TEST DE STROOP	357
7	قائمة تقدير الصعوبات في الرياضيات لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر الأساتذة	361
8	مقياس تشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	363
9	قائمة أسماء الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي	364
10	المعالجات الإحصائية للبحث	365

مقدمة

مقدمة:

تعتبر مرحلة التّعليم الابتدائي مرحلة تكوينية حاسمة يتوقف عليها بدرجة كبيرة نجاح التلميذ في المراحل التعليمية اللاحقة، فمن خلاله يكتسب التلميذ مختلف الاتجاهات والميول والعادات السلوكية اللازمة لتكوينه كإنسان صالح في المجتمع، إضافة إلى اكتسابه في هذه المرحلة أهم المهارات التي تمكنه من التقدم في السلم التعليمي بنجاح، وهذه المهارات هي القراءة والكتابة والرياضيات.

ويعتبر أي نقص أو خلل يصيب العملية التعليمية في هذه المرحلة بداية لتوقع إخفاق مستديم في الأداء المدرسي في المراحل التعليمية اللاحقة.

لقد أصبح وجود تلاميذ لا يعانون من إعاقات بالمدرسة ولكن تحصيلهم الدّراسي دون قدراتهم ودون ما هو منتظر منهم أمر محير لكل من الأولياء والأخصائيين والتلاميذ أنفسهم، ذلك أنّ سوء الأداء المدّرسي من المشاكل التي تواجه بعض الأسر، وهناك عدة أسباب لسوء الأداء الدّراسي، فالبعض قد يكون لديهم مشاكل أسرية أو نفسية أو جسمية، والبعض الآخر راجع للمجتمع الذي يعيشون فيه أو للمدرسة أو جماعة الرفقة، وهناك فئة أخرى يكون سبب انخفاض الأداء الدّراسي أساسا هو انخفاض معدل الذكاء لديهم، لكن هناك من هؤلاء التلاميذ سبب انخفاض الأداء الدراسي لديهم لا يرجع للأسباب آنفة الذكر. الأمر الذي يبعث على الحيرة والتساؤل، فنجد أنّ التلميذ من المفترض حسب قدراته ونسبة ذكائه التي قد تكون متوسطة أو فوق المتوسط، يصل إلى الصف الرابع أو الخامس الابتدائي، في حين أنّه لم يصل إلى هذا المستوى.

وهو تلميذ لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرمانا ثقافيا أو بيئيا أو اضطرابا انفعاليا، بل هو تلميذ يعاني اضطرابا في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك، وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلّم القراءة والكتابة والرياضيات، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدّراسية المختلفة، لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أنّ هذا التلميذ لا يصل إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط.

وقد أطلقت تسميات عديدة على هذه الفئة من التلاميذ، وحديثا مصطلح صعوبات التّعلّم الأكثر قبولا وتداولا، وقد اكتست هذه المشكلة طابعا عالميا، وتراكمت عديد البحوث والدراسات التي أجريت في مختلف بلدان العالم على هذه الفئة من المتعلمين.

ونظرا لأن موضوع صعوبات التّعلّم بصفة عامة وصعوبات تعلّم الرياضيات بصفة خاصة من بين المواضيع التي تشغل رجال التربية وعلم النفس والباحثين والمختصين في هذا المجال، بحيث تعد هذه الأخيرة (الرياضيات) من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، ومن أكثر المواد أهمية في عصرنا فهي العلم الذي يستند إليه جميع العلوم الأخرى، كما أنّها تمثل قمة التفكير التجريدي الذي يحّول العالم إلى رموز وعلاقات رمزية، فهي الأساس في تقدم الفكر الإنساني برمته.

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للرياضيات في عصرنا الحالي وتنوع استخداماتها وتطبيقاتها في جميع مجالات الحياة، إلا أنّه يلاحظ أنّ الكثير من التلاميذ يعانون صعوبات في تعلمهم لهذه المادة، إذ أنّها تمثل لدى فئة واسعة من التلاميذ مشكلة حقيقية وعقبة كبيرة من عقبات النجاح المدّرسي حيث تنعكس نتائجها على جميع المواد التعليمية ذات العلاقة بالموضوعات الكمية في مختلف التخصصات الدّراسية، وتعد من الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارا في سنوات الدّراسة الأولى التي تشكّل الأساس للتقدم اللاحق للمتعلم في هذا الحقل المهم من العلوم.

ومما يزيد حدة هذه الصعوبة ودرجتها لدى المتعلمين، هو عندما يكون التلميذ يعاني من تشتت الانتباه بحيث تصبح المشكلة مزدوجة ومعقدة نوعاً ما. ولعل لهذه المشكلة أثرها الفاعل في زيادة نسبة صعوبات التّعلّم عند التلاميذ في مادة الرياضيات، فالتلاميذ العاديون سواء كانوا في المدارس الابتدائية أو الثانوية، أو حتى في الجامعات يَشْكُونَ من صعوبة الرياضيات وضعف مستواهم فيها، فكيف تكون حال من لديه تشتت في الانتباه؟

يعتبر الانتباه أحد المتطلبات الرئيسية للتعلم؛ فالمهارات التي يتعلمها الأطفال في المدارس، مثل: القراءة: والكتابة، والتهجئة، والرياضيات، وتعلم المفاهيم والأداء الحركي، والسلوك الاجتماعي، جميعها تتطلب منهم إدراك المثيرات السمعية، والبصرية، واللمسية من أجل القيام بالمهارات المعرفية اللازمة للمهارات السابقة، والاستجابة لها إما لفظيا أو حركيا. وإن تركيز الانتباه على المهارة المراد

تعلمها سمعيا أو بصريا أو لمسيا، يسهل ويسرع عملية الإدراك وبالتالي تعلم المهارة، ويعتمد الانتباه على متطلبات رئيسة تشمل القدرة على اختيار المثير المطلوب من بين المثيرات المعروفة، والبقاء أو الاستمرارية في مدة الانتباه المطلوبة، والقدرة على نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى.

وتتمثل مشكلة تشتت الانتباه في ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة على أداء النشاط وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر.

ويظهر تشتت الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم، من خلال عدم قدرة الطفل على إتمام الواجب المكلف به، وتشتت انتباهه داخل القسم والخمول والكسل في بعض الأحيان وعدم القابلية والرغبة في التّعلّم، وقلة مشاركته لزملائه في الأنشطة الجماعية والمناقشات، وعدم القدرة على متابعة الدّرس وعدم الإنصات الجيد للشرح وصعوبة في فهم تعليمات الدرس.

فالعديد من التلاميذ الذين لديهم تشتت في الانتباه لديهم صعوبة في العديد من المجالات الأكاديمية بما فيها الرياضيات ومن المشكلات الشائعة في الرياضيات لدى هؤلاء التلاميذ المشكلات المرتبطة باستيعاب مفاهيم الرياضيات، واستيعاب الحقائق الأساسية لاستكمال حل المشكلات بالوقت المناسب، كذلك استخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات الرياضية بفعالية. كما أن تطبيق الحقائق الخاصة بالجمع والطرح وجداول الضرب تأخذ وقت أطول مما يستهلك التلميذ الذي لا يعاني من هذه المشكلة. وهذا بدوره يؤثر على التعلم اللاحق للمستويات الأعلى من الرياضيات والمهارات التقنية.

حيث أن التلاميذ الذين لديهم هذه المشكلة يُبدون أداء أفضل عندما تنظم المهام الرياضية لتتناسب مع المستوى الأكاديمي الفردي المناسب لكل تلميذ وعندما تقدم لهم تغذية راجعة مستمرة حول أدائهم كذلك عندما تكون نتائج أدائهم ظاهرة ومرتبطة بعملهم. وحين يتم استخدام إجراءات مناسبة لتقديم دروس الرياضيات لهم كاستخدام القصص والأساليب المثيرة، فان ذلك يشد انتباه التلاميذ ويعمل على تحسين أدائهم الأكاديمي.

الأمر الذي شجع العديد من العلماء والباحثين على إجراء دراسات وبحوث حول المساهمة في تحسين مستوى الانتباه لدى التلاميذ من خلال التخطيط لبرامج وقائية تقلل من حدوث تشتت الانتباه ورسم نشاطات علاجية لمساعدة التلاميذ الذين تظهر لديهم هذه المشكلة.

ولقد ساعدت البرامج الإرشادية على اثبات نجاعتها في إيصال التلميذ إلى التكيف مع الوسط المدرسي، وذلك من خلال مواجهته للصعوبات المعترضة وإيجاد حلا له، واستكشاف الظروف المحيطية التي تعرقل هذا التكيف للتحكم أو التعديل فيها.

بناء على ما سبق؛ الأمر الذي يجعل أهمية التدخل العملي عن طريق البرامج الارشادية لخفض أعراض تشتت الانتباه ضرورة ملحة تفرض وجودها خاصة إذا ارتبطت بصعوبات التعلم وبالأخص صعوبات تعلم الرياضيات. لذلك يهدف هذا البحث إلى تصميم وتطبيق برنامج ارشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي بغرض التحقق من مدى فاعليته في تخفيف تشتت الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

لذا خصص لهذا البحث بابين أساسيين:

الباب الأول : خصص **للجانب النظري للبحث**. تضمن فصولا أربعة هي:

الفصل الأول خصص لتوسيع **الخلفية النظرية لمشكلة البحث**، بعرض الإشكالية التي أعطت له معنى من خلال تدعيمه نظريا بأفكار ونتائج متوصل إليها من طرف الباحثين، وصياغة الفرضيات وتحديد المفاهيم الأساسية لمتغيرات البحث، تسليط الضوء على أهمية هذا البحث، والهدف منه، واختتم الفصل بعرض لجانب من البحوث والدراسات الإمبريقية ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي.

الفصل الثاني والذي خصص **للإرشاد السلوكي المعرفي والبرامج الإرشادية**، فتم تناول فيه أربعة أقسام، خصص القسم الأول منه **للإرشاد النفسي** وذلك بالتعرض لتعريفه، ومن ثم تطوره ونظرياته وأهدافه وأسسه ومبادئه وطرقه وأخيرا العملية الإرشادية ومناهجه.

في حين أن القسم الثاني من الفصل خصص **للتّناول السلوكي المعرفي**، من خلال تعرض للامتداد النظري له والمفاهيم والافتراضات الأساسية لهذا الاتجاه، ونماذجه وأهدافه ومبادئه، ومراحله والعلاقة الإرشادية، وأخيرا فنياته.

أما القسم الثالث من الفصل فتطرق إلى **الإرشاد النّفسي المدرسي** من خلال تعريفه وذكر أهدافه وأسسه وأخيرا المرشد النفسي والمشكلات التي يتناولها.

في حين خصص القسم الرابع والأخير. **للبرامج الإرشادية** من خلال تعريفه وذكر خصائصه وأسسه وأهدافه، أشكاله ومصادر بناء البرامج الإرشادية، وأخيرا خطوات تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفصل الثالث خصص هذا الفصل **لتشتت الانتباه**، فتم التطرق فيه إلى قسمين: خصص القسم الأول منه للانتباه بتعريفه، نبذة عن تطوره، النظريات المفسرة وخصائصه، مكوناته، محدداته، وظائفه، مراحله، وأخيرا تصنيفه والعوامل المؤدية لجذب الانتباه.

أمّا القسم الثاني فقد خصص **لتشت الانتباه** بتعريفه والعوامل المؤدية لتشتت وأعراضه وتشخيصه والمشكلات التعليمية المصاحبة له، وتقييمه وعلاجه، وأخيرا أساليب أخرى لتحسين الانتباه.

الفصل الرابع خصص هذا الفصل **لصعوبات تعلّم الرياضيات**، فقد خصصت له أربعة أقسام، القسم الأول تطرقنا فيه إلى **صعوبات التعلّم**، ذلك بنبذة تاريخية، تعريفها، علاقتها بمتغيرات أخرى، النظريات المفسرة وأسبابها، أخيرا تصنيفها وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أما القسم الثاني خصص **لصعوبات تعلّم الرياضيات**، الجزء الأول منه تم تطرق فيه إلى الرياضيات بذكر التطور التاريخي وتعريفها، الاتجاهات التربوية الحديثة ومضامينها، أهدافها، وأخيرا متطلبات استيعابها. أمّا الجزء الثاني فخصص لصعوبات تعلّم الرياضيات بتعريفها ، وأنواعها، خصائص ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات، أنواع الأخطاء، أخيرا أسبابها وعواملها.

في حين خصص القسم الثالث إلى **تشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات**، من خلال التطرق إلى مفهوم التشخيص، تشخيص صعوبات تعلم، محكات التشخيص، تشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات، وأخيرا خطوات تشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات.

أمّا القسم الأخير خصص **لعلاج صعوبات تعلّم الرياضيات، من خلال التطرق إلى** الاتجاهات والأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلّم، والمبادئ الرئيسية في التدريس العلاجي للرياضيات، وأخيرا علاج صعوبات تعلم الرياضيات، ونصائح وإرشادات للأساتذة في تعليم الرياضيات لذوي صعوبات التعلم.

الباب الثاني: خصص **للجانب التطبيقي للبحث**، تضمن الفصلين المتبقيين لبحثنا على التوالي:

الفصل الخامس: تناول **الإجراءات المنهجية للبحث** بحيث تم فيه أولا التعرض إلى الدّراسة الاستطلاعية بتعريفها وأهدافها وعينة الدراسة وأخيرا نتائجها. أمّا ثانيا تم التعرض إلى الدّراسة الأساسية (البحث التجريبي) تم التعرض فيه إلى المنهج المستعمل، والمتمثل في المنهج التجريبي، عينة البحث وكيفية اختبارها، وكذا أدوات البحث. وختم بذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما الفصل السادس: وباعتباره آخر فصل تضمنه بحثنا، فخصص لعرض البيانات المستمدة من الميدان في جداول إحصائية ومناقشتها من حيث النتائج المتوصل إليها، ومدى دلالتها من جانب تحقيق فرضيات البحث، أتبع باستنتاج عام، وبتفسير هذه النتائج بربطها بأهم الآراء النظرية والنتائج الأمبريقية المتوصل إليها من الدراسات السابقة. وتقييم فعالية البرنامج الإرشادي المطبق في البحث الحالي، مع تلخيص أهم النتائج المتوصل إليها، بعرضها في خاتمة البحث وتقديم مقترحات.

وفي آخر البحث تم عرض قائمة لكل المراجع المعتمدة في البحث، أتبعت بمختلف الملاحق المتضمنة لكل الوسائل والمعطيات المتوصل إليها، والتي استغلت في عملنا الميداني.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام

للبحث

1- إشكالية البحث:

تحتل المرحلة الابتدائية مكانة بارزة في تكوين جوانب الشّخصية المختلفة لدى المتعلم على اعتبار أنّها الوسط الذي يبدأ فيه اكتساب مختلف التّعلمات، وإعداد الناشئين للمراحل التالية من التعليم.

تعد الرياضيات من العلوم الهامة والأساسية التي يتعرض لها التلميذ في المرحلة الابتدائية ومراحل تعلمه المختلفة، وهي تحتل مكان الصدارة بين العلوم المختلفة وذلك على مر العصور منذ القدم حتى وقتنا الحالي، وفي هّذا الصدد يذكر "وليم عبيد وآخرون، 1970" أنّ الرياضيات تعتبر أحد مجالات المعرفة الرئيسية في إبراز التطور العلمي، لما تتمتع به من مكانة رائدة بين فروع العلم ولما لها من تطبيقات متعددة ومتنوعة حتى أنّه يمكن القول بأن مجالات التطبيق للرياضيات المعاصرة تتسع آفاقها وتزداد بما يحقق لها قيادة حقيقية في مجالات العلوم الطبيعية والاجتماعية وإدارة الأعمال وغير من المجالات التطبيقية **(وليم وآخرون، 1970، ص. 2)**. ويؤكد "بوليا، 1779" بقوله: " أنّ الرياضيات إضافة إلى أنّها كيان مستقل تجريدي في علاقاتها ومفاهيمها، تتميز بأنّها على درجة عالية من التطبيق، فهي سيدة العلوم وخادمتها تفيد منها شتى المعارف الإنسانية" **(بوليا، 1979، ص. 14)**.

لذا فقد أوصت الجمعية الأمريكية للعلوم المتقدمة والمجلس الوطني لمدرسي الرياضيات وهيئات علوم الرياضيات بإحداث تغييرات في كل من أهداف تدريس الرياضيات، ومناهج الرياضيات وأساليب وطرائق تعليمها، فالرياضيات وتطبيقاتها في الحياة تعد بمثابة حجر الزاوية لأي تقدم علمي أو تقني، إذ لا ينظر إلى الرياضيات اليوم على أنها علم مستقل، بل في كل جوانب المعرفة وكل شيء يمكن أن نفكر به هو رياضيات، وفي هذا يقول (العالم اينشتاين): " أنّ العلم بناء متعدد الظواهر، لكنه في الجوهر بناء واحد لا يتغير، إنّه رياضيات في أثواب مختلفة" **(الزهيري، 2018، ص. 20)**.

والجزائر كغيرها من دول العالم تعتبر الرياضيات موضوعا أساسيا لا يستغنى عنه في حياة أفرادها بأي حال من الأحوال، وأينما كان موقعه سواء في الدّراسة أو في وظيفة يشغلها، أو في قضاء حوائجه في مختلف مناحي حياته اليومية، كما تعتبر أنّ إتقان أي علم أو فن يقوم أساسا على درجة التحكم في الرياضيات **(وزارة التربية الوطنية، 2011، ص. 4)**.

وعلى الرغم من أن الرياضيات من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع المتعلمين، لكن ما نلاحظه في الواقع عكس ذلك تماما فكثيرا من التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، والذين لا يعانون

من أية اعاقات (جسمية أو عقلية) أو حرمان بيئي وثقافي، لديهم صعوبات في تحصيل هذه المادة واستيعاب مفاهيمها. وهي فئة اصطلح عليها العلماء فئة ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات.

ومصطلح صعوبات تعلّم الرياضيات هو "مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في استخدم وفهم المفاهيم والحقائق الرياضياتية، والفهم الحسابي والاستدلال العددي الرياضياتي وإجراء العمليات الحسابية" **(الزيات، 2002، ص 18)**. أمّا الدليل التشخيصي والإحصائي المعدّل للأمراض العقلية الرابع (DSM- IV) فيحدد صعوبات التعلّم في الرياضيات بما يلي:" تكون القدرة الحسابية التي تقاس بواسطة الاختبارات المعيارية الفردية، وبصورة صريحة دون المستوى المنتظر من عمر الشخص والذكاء والتعليم المناسب للعمر، بحيث تؤثر بصورة واضحة على الإنجاز الدراسي أو الأنشطة اليومية التي تتطلب قدرات حسابية" **(الحمادي وآخرون، 2018، ص. 82)**. كما أشارت دراسة براون "Brown, 2005" أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الرياضيات لديهم عجز أو صعوبة في التفكير الكمي كمفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية، ومعرفة الحقائق الرياضياتية كالجمع والضرب والطرح والقسمة كما قد يجدو صعوبة في معرفة الخانات والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام والأعداد أو قراءة الأعداد المكونة من خانات متعددة **(Brown, 2005, p. 98- 107)**. في حين حددت دراسة "Montague et al, 2000" أن صعوبات تعلّم الرياضيات تبرز في عدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وقواعدها وقوانينها وانعدام حل المشكلات أو المسائل الرياضية **(Montague et al, 2000, p. 110- 117)**.

وحسب ما أسفرت عليه العديد من الدّراسات في هذا المجال أنّ صعوبات تعلّم الرياضيات تعتبر من أكثر الصعوبات انتشارا في أوساط التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية، وهذه الصعوبات تتضح كلما تقدم الطفل بالعمر فهي أكثر وضوحا في المرحلة الابتدائية منه في مرحلة ما قبل المدرسة، ويفترض معالجتها بشكل مبكر وإلا فإنها قد تستمر لمراحل لاحقة **(الظاهر ، 2008، ص. 19)**. ونفس الأمر أكدته دراسات وبحوث كل من "Deshler Ellis & Lenz, 1996" أنّ أغلب صعوبات تعلّم الرياضيات تبدأ من المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما بداية المرحلة الجامعية. بينما تطرق كل من "Johnson & Blalock, 1987" "Mercer & Miller, 1992" "Miller, 1996" في دراستهم على تأثير صعوبات تعلّم الرياضيات إلى جانب مسيرة التلميذ الأكاديمية والتأثير عليه في حياته اليومية والمهنية والعملية **(الزيات، 1998، ص. 546)**.

هذا الأمر جعل العديد من الدّراسات هدفها الأول والأخير ضبط مختلف العوامل والأسباب المؤدية لظهور هذه الصعوبات لدى العديد من التلاميذ قصد تزويدهم بالممارسات والاستراتيجيات والمهارات المعرفية اللازمة للتكيف مع متطلبات الحياة المدرسية، ومن ثم تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي في آن واحد، وعليه أقرت أغلبية الدراسات والتناولات النظرية في المجال العصبي والمعرفي أنّ هذه الصعوبات تنشأ نتيجة لقصور يمس بعض العمليات المعرفية مثل الانتباه، الإدراك الذاكرة والتصور البصري والمكاني ومعالجة المعلومات **(عبد الله، 2007)**. إذ أنه ما يترتب على الاضطرابات في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدّراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة والرياضيات وغيرها **(طاهر، 2011، ص. 41)**.

ومن الملاحظ أنّ الانتباه هو أولى خطوات التعلّم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم، وهو ما أكدته الباحثة "بن عربية، 2010" أنّ الانتباه عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها أحد المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات العقلية كالإدراك، التذكر، التفكير، التعلم والفهم، فهو يلازم كل عملية معرفية ويسبقها ويمهد لها ويتداخل معها، فبدونه لا يكون إدراك الفرد لما حوله واضحا جليا، ويجد صعوبة في التذكر والإدراك والفهم، مما ينتج عنه الوقوع في العديد من الأخطاء في التفكير أو الأداء المعرفي. كما أنّ اضطراب وظيفة الانتباه تؤثر في أداء هذه العمليات وتفقد الذي يعاني من هذه المشكلة توازنه فيصبح غير قادر على إدراك وفهم ما هو بصدد معالجته **(بن عربية، 2010، ص. 20)**. ونفس الشيء أشارت إليه دراسة " فتوح" أنّ عملية الانتباه العملية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد على تركيز حواس التلميذ فيما يقدم له أثناء الدّرس من معلومات ويجعله يعمل ذهنه في دلالاتها ومعانيها والروابط المنطقية والواقعية بينها وبالتالي يساعد في استيعابها والإلمام بها ومن ثم فهو المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح المعلم وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة فضلا عن التعليمات التي تقدم للتلميذ داخل قاعة الدّرس وخارجها بالإضافة إلى دور الانتباه الهام في أداء المهام الدّراسية العملية والامتحانات والاختبارات بمختلف أشكالها **(فتوح، د ت، ص. 4)**.

لكن ما نلاحظه في الواقع عكس ذلك تماما فكثيرا ما نلاحظ شكاوي المدرسين من بعض التلاميذ أثناء عملية التدريس؛ بسبب أنهم لا ينتبهون وشاردي الذهن وقليلي التركيز أثناء إلقاء الدرس، مما يترتب عليه عدم استيعابهم للمحتوى المقدم وكذا الفشل في إنهاء الواجبات المطلوبة منهم وبالتالي فهذا الأمر

قد يتسبب في تشكل صعوبات أكاديمية لديهم وبالتالي تدهور تحصيلهم. وأكد على ذلك "عواد، 1997" وقال أنه عندما يفشل التلميذ في اتباع تعليمات المدرس في الفصل والإجابة عن التساؤلات التي توجه إليه أثناء الدّرس، فإنّ انتباهه في تلك الحالة قد يكون مشتتا، وعلى النقيض من ذلك فإنّ التلميذ الذي يداوم النظر إلى المدرس أثناء الدّرس ويشترك معه في المناقشات التي تدور في الفصل، ويتبع تعليمات المدرس فإن هذا التلميذ يظهر أنّه أكثر انتباها وتركيزا في الموقف التعليمي، وعندما يتشتت انتباهه فإنّ ذلك يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديه في الموضوعات الأكاديمية، مما يوحي بأنّ لديه مشكلات في التعلّم، وذلك مقارنة بزملائه الأكثر انتباها وتركيزا منه داخل الفصل الدراسي **(العريشي وآخرون.، 2013، ص. 42، 43)**. وفي نفس السياق توصلت دّراسة " بريور وآخرون، 1986" إلى أنّ الأطفال الذين لديهم مشكلة في الانتباه يتميزون بخصائص عن غيرهم في الفصل الدّراسي حيث تتميز هذه الفئة بصعوبة التركيز بالإضافة إلى مشكلات في القدرة على استمرار الانتباه والاحتفاظ به وأيضا تركيز الانتباه لمدة طويلة وصعوبة تنظيم الأعمال والمهام التي تعطي لهم وعدم القدرة على إنهائها ويعانون من التشتت والاندفاعية ويحتاجون إلى سيطرة وإشراف خارجي **(كامل، 2008، ص. 5)**.

وبالتالي فلو تظهر هذه الأعراض على التلميذ أثناء العملية التعليمية، فإنّها بطبيعة الحال سوف تنعكس على مدى استيعابه للمحتوى وبالتالي ينخفض تحصيله، فقد بينت دّراسة " Gilmore, 1968" بأن مشكلات الانتباه تشكل عاملا أساسيا من العوامل التي تكمن وراء تدني التحصيل لدى الأطفال العاديين**(جديد، 2005، ص. 337)**. ويذكر الكثير من التلاميذ أنّ شرود انتباههم كان العامل الرئيسي في تعثرهم الدّراسي مرة بعد أخرى، هذا فضلا عما تسببه هذه العادة من شعور صاحبها بالنقص والعجز عن إصلاح نفسه بل وسخطه أو نفوره من نفسه **(فتوح، 2014، ص. 4)**. لذا يعد الانتباه داخل الحجرة الدّراسية شرطا أساسيا للتعلّم والنجاح.

ومنه فقد أصبحت مشكلة تشتت الانتباه محل اهتمام المختصين والمنشغلين بالتربية الخاصة بصفة عامة وصعوبات التعلّم بصفة خاصة، وفي هذا الصدد أشار أشار "الزيات، 1998" إلى أنّ صعوبات الانتباه تقع موقعا مركزيا بين صعوبات التعلّم المختلفة مما حذا بالكثير من العاملين في مجال التربية إلى أنّ يعتبروا بأنّ صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلّم الأخرى، مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب أو

بالرياضيات، بالإضافة لصعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية بشكل عام (**العريشي وآخرون.، 2013، ص. 44**).

وفي نفس السياق أكدت دراسة "tarnawski et al , 1986" والتي أشارت في نتائجها أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم لديهم قصور واضح في عملية الانتباه الانتقائي كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم واضطراب فرط النشاط الزائد يعانون من قصور واضح في استمرار الانتباه وتوصلت الدّراسة إلى أنّ اضطراب الانتباه يعتبر عاملاً هاماً لكل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم والتلاميذ ذوي اضطراب النشاط الزائد. كما توصلت دّراسة "Richard et al , 1990" إلى نتائج مماثلة في ظل استخدام مهام الحروف المشتتة وأشارت الدّراسة إلى أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لديهم قصورا في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي. وأشار " الخطيب والحديدي، 1997" أنّ ضعف الانتباه يكون أحد المشكلات الأساسية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم (**عاشور، د ت، ص. 4-7**). كما أكد " walker , 1997" على أن مهارات الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلّم أقل بكثير، مقارنة بجوانب النمو الأخرى، وبالخاصة النمو العقلي (**بيومي وآخرون، د ت، ص. 4**). وقد قام " vance 1980 ," بتحليل صعوبات التعلّم من منظور العجز في الانتباه وبين أنّه من الممكن أنّ يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلّم وليس كلهم من مشكلات في الانتباه وأنّ هذا التصنيف للمشكلات يقود إلى مساعدة أكثر فاعلية للأطفال ذوي صعوبات التعلّم. أضف إلى ذلك فإنّ الدّراسة العلمية تدعم وجود علاقة بين اضطراب الانتباه والمشكلات التعليمية وهكذا فإن لم يكن الانتباه الانتقائي يعمل جيدا فسوف يواجه الطفل صعوبات في التعلّم (**عاشور، د ت، ص. 4-7**).

وبناء على ما سبق؛ فإن تشتت الانتباه يقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم بما فيها صعوبات تعلّم الرياضيات، وهذا ما أثبتته العديد من الدّراسات مثل دراسة "عواد، 1992" الذي ذهب إلى دّراسة العوامل المرتبطة بصعوبات تعلّم الرياضيات عند عينة من أطفال الصف الثالث الابتدائي تعاني من صعوبة تعلّم الرياضيات وعينة أخرى تماثلها لا تعاني من صعوبات تعلّم. وجد أربعة عوامل مرتبطة بهذه الصعوبة هي عوامل بيئية، عوامل صحية، عوامل نفسية (قصور الانتباه-القلق-التسرع)، وعوامل خاصة بالميل إلى المادة الدّراسية (**عجلان، 2002، ص. 76**). كذلك وجد " Zentall, 1993" أن الأولاد ذوو اضطراب قصور الانتباه وفقا لتقدير المدرسين يعانون من صعوبات الحساب على الرغم من ضبط نسبة الذكاء وقدرة القراءة، كما وجد "Rourke, 1989" أنّ الأطفال ذوو

صعوبات تعلّم الرياضيات ذوو المهارة السليمة نسبيا في كل من القراءة والتهجي يعانون من قصور في الانتباه البصري واللمسي (**زيادة، 2006، ص. 165**).

وفي نفس السياق أكدت دّراسة " Marshall et al, 1997" أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه فقط (ADD) يبدون مستويات منخفضة في التحصيل في مادة الرياضيات، ويرى الباحثون بأنّ صعوبات الانتباه لدى هؤلاء التلاميذ تتعارض مع قدراتهم على تكوين أنظمة رمزية مختصرة خاصة لاكتساب مهارات الرياضيات الأساسية في الصفوف الابتدائية. (**الخشرمي، 2007، ص. 9**). كما يشير "Badian, 1983" إلى أنّ العديد من الطلبة الذين يعانون الكثير من الأخطاء الحسابية، مثل الأخطاء الاسترجاعية أو الأخطاء الإجرائية (صعوبة استرجاع الحقائق الرياضية وصعوبة اجراء العمليات الرياضية)، ليس بسبب صعوبة خاصة لكن بسبب صعوبة انتباهية أكثر عمومية (**الحمادي وآخرون، 2018، ص. 83**). أمّا دّراسة "صقر، 1992" حول الجوانب المعرفية (الانتباه–الإدراك–التذكر) واللامعرفية (تقدير الذات ودافعية الإنجاز والقلق) عند عينات من الأطفال في الصفين الثالث والرابع الابتدائي يعانون من صعوبات تعلّم القراءة والحساب وعينات أخرى من الأطفال الذين لا يعانون صعوبات تعلّم القراءة والحساب. أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ أداء الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلّم في القراءة والحساب أفضل على نحو دال مقارنة بأداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم في القراءة و الحساب في كل من الانتباه، الإدراك، تقدير الذات، والدافعية للإنجاز (**زيادة، 2006، ص. 139**). بالإضافة إلى دّراسة "Askenaz & Henik, 2010" خلصت إلى نتيجة رئيسية مفادها بأنّ التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم في الرياضيات يعانون من صعوبات في توظيف الانتباه (**الفاعوري، 2010، ص. 106**)، ودراسة (**رمانة، 2017**) خلصت نتائجها أنّ تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات يتميزون بتشتت الانتباه.

من خلال ما سبق؛ يتضح أنّ مشكلة تشتت الانتباه يعاني منها الكثير من التلاميذ مما يترتب عليه وجود أعباء إضافية تواجه المدرسين عند التعامل مع هؤلاء التلاميذ، خاصة إذا كان المحتوى الذي يقدم هو مادة الرياضيات فإن المشكلة سوف تزيد حدة، وهو الأمر الذي يتطلب البحث عن حلول مناسبة للتصدي لتلك المشكلة وزيادة اندماج هؤلاء التلاميذ مع أقرانهم العاديين في جميع الأنشطة المدرسية وبالأخص الأنشطة التي لها علاقة بمادة الرياضيات، وفي هذا الصدّد أشارت دراسة " Marshall et al, 1997" أنّ الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه فقط، حين يكونون في

سن مبكر، لا تظهر عادة هذه المشكلة واضحة لديهم لعدم ارتباطها بمشكلات سلوكية، مما قد يستدعي الاهتمام لتقديم متابعة خاصة لهم، لذا فإنّ هؤلاء الأطفال قد لا يتمكنوا من اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لمادة الرياضيات والتي يحتاجونها لمراحل لاحقة. وتقترح هذه الدّراسة توجيه الانتباه للأطفال الذين يبدون أداء أكاديمي منخفض في مهارات الرياضيات وإجراء اختبارات مبكرة للوظائف الأكاديمية لتلك المهارات، لتجنب الصعوبات الأكاديمية التي تواجهه لاحقاً **(الخشرمي، 2007، ص. 9)**. ونفس الأمر أكد عليه "kendall, 2000" إلى أهمية تعليم التلاميذ مهارات معرفية وسلوكية تساعدهم على الانتباه **(مؤيد، 2014، ص. 527)**.

والأهم من ذلك أنّنا حين نكشف عن السبب والنتيجة في العلاقة بين صعوبات التعلم العامة أو النوعية، والاضطرابات المعرفية والأكاديمية والانفعالية المصاحبة لها، نكون قد أسهمنا إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية لذوى الصعوبات. حيث تختلف البرامج والأنشطة التربوية والعلاجية باختلاف كون صعوبات التعلم والاضطرابات المصاحبة لها سبباً أو نتيجة **(الزيات، 1997، ص. 215)**

وهذا الأمر الذي دفع بالباحثين إلى بناء برامج تدخل مع هذه الفئة، وقد أظهرت البرامج الإرشادية السلوكية المعرفية فعالية في علاج هذه المشكلة، بحيث يعتبر هذا الأخير (البرامج الإرشادية السلوكية المعرفية) مجموعة من الطّرائق الإرشادية التّي تجمع بين الأسلوبين السّلوكي والمعرفي معاً، والمفهوم الذّي يقوم عليه هذا الإرشاد السّلوكي المعرفي أنّه عن طريق تصحيح المفاهيم الذّهنية الخاطئة والإشارات الذّاتية المغلوطة نستطيع تخفيف الضّغط النّفسي، ولا يعني ذلك إهمال أهميّة الاستجابات الانفعالية التّي تعدّ المصدر الأساسي للضّغط النّفسي بصفة عامّة، وإنّما يعني أنّنا نقارب اِنفعالات الشّخص من خلال طريقة تفكيره، وبتصحيح الاعتقادات الخاطئة يمكن إخماد الاستجابات الانفعالية الزّائدة وغير المناسبة. لتحقيق هدفه في هذا الموقف **(بلان، 2015، ص. 385)**.

لكن رغم العلاقة الارتباطية بين مشكلة تشتت الانتباه وصعوبات تعلّم الرياضيات ما يزال هناك غموض يحيط بهذا الموضوع خاصة في بيئتنا المحلية، ففي حدود علم الباحثة ونظرا لأهمية الموضوع وانعكاساته على كل من التلميذ والأسرة وحتى المجتمع ككل، فإنّه لا توجد دّراسات تناولت هذا الموضوع بصفة خاصة وإن وجدت فهي قليلة، وانطلاقا من أهمية الموضوع سوف نعمل من خلال

هذا البحث على إعداد برنامج يجمع بين فنيات الإرشاد السلوكي وفنيات الإرشاد المعرفي (برنامج سلوكي معرفي)، وذلك من خلال إبراز فاعلية هذا البرنامج (برنامج سلوكي معرفي) في تخفيف تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

في هذا السياق تصاغ مشكلة البحث على النحو الآتي:

" ما مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي في تخفيف تشتت الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية (السنة الثالثة)؟ "

ومن مشكلة بحثنا نُدرج التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)؟.

3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما ما يخص مؤشرات صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات)؟.

4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص مؤشرات صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات)؟.

5- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لمؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية؟.

6- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لمؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات)، بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية؟.

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)؟.

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص مؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات)؟.

2- فرضيات البحث:

انطلاقا من مشكلة البحث تصاغ الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه).

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) لصالح القياس البعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما ما يخص مؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات).

4- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص مؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات) لصالح القياس البعدي.

5- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لمؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية.

6- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لمؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات)، بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) لصالح القياس التتبعي.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات) لصالح القياس التتبعي.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التحقق من أثر برنامج سلوكي معرفي في تخفيف تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وذلك من خلال:

- تحديد مدى وجود اختلاف بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعتين (ضابطة وتجريبية) فيما يخص متغيرات البحث (تشتت الانتباه / صعوبات تعلّم الرياضيات) تعزى للمعالجة التجريبية، من خلال البرنامج الارشادي المطبق.

- تحديد مدى تأثير البرنامج الإرشادي في المراحل اللاحقة من تطبيقه، من خلال عمل تقييم تتبعي للتلميذ (القياسات البعدية والتتبعية للمجموعة تجريبية فيما يخص متغيرات البحث (تشتت الانتباه/ صعوبات تعلّم الرياضيات)).

4- أهمية البحث:

نظرا لكون عملية(الانتباه) من المهارات الأساسية للتعلم، ومن أهم العمليات العقلية، وعاملا أساسيا في النمو المعرفي. فإن هذا يبرز أهميتها بالنسبة للفرد في الحياة ككل، كيف وإذا كان هذا الفرد متعلما، فنحن نعلم أن عملية التعلم تتطلب أدنى شك تركيز الانتباه من المتعلم، فإذا أغفل التلميذ أو تشتت انتباهه اثناءها أو حتى أنه أغفل جزءا من الدرس، فإنه بطبيعة الحال لن يستطيع أن يفهم ما تبقى من الدّرس، الأمر الذي ينعكس كله على تحصيله فيها. لذا تعد مشكلة تشتت الانتباه من أهم التحديات التي تواجه المعلمين، وأولياء الأمور، والمرشدين على حد سواء. ومن هذا المنطلق تبرز أهمية البحث في:

– أهمية المرحلة العمرية التي ستتم دراسة موضوع الانتباه فيها، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة، ولاسيما أن الانتباه الإرادي يشهد نموا سريعا في هذه المرحلة، إلى جانب ابراز أهمية التشخيص المبكر لهذا الموضوع من خلال الاختبارات المطبقة للوقوف على المشكلة أول بأول قبل تفاقمها، ولفت أهل الاختصاص إلى ضرورة توفير هذا النوع من الاختبارات النفسية التي تكشف على هذه المشكلات في مراحلها الأولى.

– تزويد المعنيين بهذه الأمور بدراسة تجريبية حول أحد أسباب تدني التحصيل في مادة الرياضيات بالذات لمعالجة هذه المشكلة وإيجاد ما يلزم في التعامل معها.

– قد تفيد نتائج هذه الدراسة المرشدين والمشرفين التربويين والاجتماعيين في تعاملهم المهني مع المعلمين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

– تؤكد هذه الدراسة على مدى أهمية البرامج الإرشادية وفاعليتها ليس فقط في الحد أو تخفيف من تشتت الانتباه بل حتى مختلف المشكلات التي قد تواجه الفرد خصوصا إذا كان متعلم.

– تفتح نتائج هذه الدراسة الحالية المجال أمام دراسات لاحقة لاستحداث برامج أكثر فعالية وطرق وأساليب جديدة لمساعدة تلاميذ ذوي تشتت الانتباه بصفة خاصة وذوي مشكلات أخرى (صعوبات التعلّم....) بصفة عامة.

5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

5-1- برنامج ارشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي:

*- **اصطلاحا:** يعرف على أنّه: البرنامج الذي يعتمد في إطاره النظري على دمج فنيات العلاج السلوكي مع الاهتمام بالجوانب المعرفية وينظر إليه على أنه عملية تعلم تشتمل إعادة تنظيم المجال الادراكي وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الاحداث والمؤثرات البيئية وتشتمل الأساليب العلاجية الآتية تحديد أنماط التفكير غير المنطقية ، ومساعدة المسترشد على ادراك الأثر السلبي لأنماط تفكيره السلبي، استبدال أنماط التفكير غير الكيفية وفعالة **(عبد الحسين،2013، ص. 271).**

*- **إجرائيا:** أمّا في بحثنا الحالي فنعني بالبرنامج الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي بأنّه: "مجموعة من الأنشطة المخطط لها في ضوء أسس تربوية ونفسية تستند إلى مبادئ وفنيات الإرشاد السلوكي المعرفي، التي تهدف إلى تخفيف تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية(السنة الثالثة)، وسوف نحدد إجرائيا الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي في : التدريب على تركيز الانتباه وزيادة مدته، زيادة المرونة في نقل الانتباه وتنمية مهارة السرعة في الإنجاز، الرفع من دافعية التعلم لمادة الرياضيات وتنمية الثقة بالنفس، وكل هذه الأهداف ستأخذ شكل مهمات يتم إنجازها وتنفيذها خلال الجلسات من خلال الحوار والمناقشة بين الباحثة وأفراد المجموعة، والقيام بأداء واجبات منزلية تطلب منهم عند الانتهاء من الجلسة تكون متعلقة بالجلسة لتأكد الباحثة من استيعابهم للمهمة والتي تكون محل نقاش في بداية كل الجلسة، وكذا استخدام بطاقات وبعض الأشياء المجسمة بغرض لفت انتباههم أكثر وكذا زيادة الدافعية للتعلم، كما سيتم تقديم التعزيز بشكل مستمر ومتكرر عند اتقان مهمة ما. لذا فلكل جلسة أهدافها الخاصة ووسائلها لتحقيق الأهداف ولكل هدف زمن خاص لتحقيقه.

5- 2- تشتت الانتباه:

5- 2- 1- الانتباه:

*- **اصطلاحا:** يعرف القاموس النفسي لـ "Sillamy" الانتباه بأنّه: " تركيز الذهن على شيء محدد، وذلك بالانغلاق على العالم الخارجي للتموضع على ما يهمنا" **(Sillamy, 1999, p. 30).**

5- 2- 2- تشتت الانتباه:

*- **اصطلاحا:** يعرف **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 183)** تشتت الانتباه بأنّه:" هو ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة أخرى".

*- **إجرائيا:** يتحدد التلميذ (السنة الثالثة ابتدائي) الذي لديه تشتت الانتباه في الدرجات التي يتحصل عليها على مقياس تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه المطبق في البحث الحالي، إذ كل ما ارتفعت الدرجة على المقياس دل ذلك على تشتت الانتباه. ويتحدد أيضا بالتلميذ الواقع في الفئة المتمركزة في المئين 75 فما فوق في ارتكابه لدرجة الخطأ على اختبار الانتباه لـ ستروب (Test De Stroop) المستخدم في البحث الحالي، كما يتحدد أيضا بالتلميذ الذي يقع في حدود دون المتوسط والذي يقابل المئين 50 فأقل على أحد اختباري ويكسلر WISC أو الشكل البسيط والمعقد لـ راي Rey. المطبقين في البحث الحالي.

5- 3- صعوبات تعلم الرياضيات:

*- **اصطلاحا:** يعرفها "عواد، 1992" بأنّها: مفهوم يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن نظرائهم العاديين. ومع أنهم يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنه تظهر عليهم ملامح الصعوبة في العمليات الآتية:

- فهم مدلول الأعداد ونطقها وكتابتها.
- إجراء العمليات الأساسية في الحساب.
- التمييز بين الأرقام المتشابهة والتفرقة بين الأشكال الهندسية المختلفة.
- التمييز بين العلامات الأساسية المختلفة +، -، =، :.
- إدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن الطول والكتلة والزمن والعملة.
- إيجاد ضعف العدد ونصفه وثلاثة أمثاله ومربعه.
- حل المسائل اللفظية في الحساب والتي تناسب مستواهم.

ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر والكلام حيث أن إعاقاتهم قد تكون سببا مباشرا للإعاقات التي يعانون منها **(عواد، 1998، ص. 18)**.

*- **إجرائيا:** أمّا التحديد الإجرائي لصعوبات تعلّم الرياضيات في بحثنا الحالي، فستحدد انطلاقا من تحديد مؤشرات صعوبات الرياضيات، والمتمثلة في:

- مستوى الذكاء من حدود المتوسط فما فوق، وهذا حسب ما يقيسه لنا اختبار رسم الرجل والمصفوفات المتتابعة الملون المطبقين في البحث الحالي.

- صعوبات في استيعاب والتحصيل في مادة الرياضيات تظهر جليا في النتائج الضعيفة المحل عليها في النتائج المدرسية، أو تقديرات الأساتذة على قائمة صعوبات تعلّم الرياضيات للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من تصميم الباحثة.

- اضطرابات أدائية من نوع خلط في الإدراك، وصعوبات في التحليل البصري الفضائي، وتشتت الانتباه ونسيان بعض التفاصيل، وذلك حسب ما تعكسه لنا النتائج الضعيفة المحصل عليها من طرف تلاميذ عينة البحث على اختبارات: سلم ويكسلر لقياس الذكاء، اختبار الانتباه لـ ستروب، والشكل الهندسي المعقد لـ راي.

6- الدراسات السابقة:

توجد العديد من الدّارسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم، فنجد منها من ركزت على صعوبات التعلم الأكاديمية ومنها من ركزت على صعوبات التعلم النمائية ومنها من ذهبت إلى دراسة العلاقة بينهما (صعوبات تعلم النمائية والأكاديمية)، وأخرى ركزت على أسباب هذه الصعوبات وكذا على البرامج العلاجية والإرشادية للتخفيف من حدتها...وغيرها من الدراسات التي عنيت بموضوع صعوبات التعلم.

ونظرا لأن موضوع بحثنا هو فاعلية برنامج إرشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي لتخفيف تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. لذا فمن الدراسات التي تم تجميعها حول هذا الموضوع أردنا تناولها على النحو الآتي:

6- 1- دراسات تناولت الانتباه وصعوبات التعلم:

من بين الدراسات التي تناولت الانتباه وصعوبات التعلم نذكر:

***- دراسة (Francis , 1980):** بعنوان: " التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم اضطراب في الانتباه الانتقائي"

أجريت هذه الدراسة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم اضطراب في الانتباه الانتقائي، وذلك على عينة بلغت (45) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم من بين (686) تلميذة وتلميذ بالصفين الثالث والرابع للمرحلة الابتدائية، ومجموعة من العاديين بلغت العينة (39) تلميذا وتلميذة. قدمت للمجموعتين مهام الانتباه الانتقائي لتحديد الدوائر والمربعات بكل بطاقة تعرض عليهم في زمن محدد وبعد معالجة البيانات أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأداء على مهمة الانتباه الانتقائي وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في الانتباه الانتقائي **(Francis , 1980)**

***- دراسة (tarnawski et al ,1986):** بعنوان: " الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط الزائد والتلاميذ العادين في الأداء على مقاييس الاحتفاظ بالانتباه والانتباه الانتقائي".

اهتمت هذه الدّراسة بالكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط الزائد والتلاميذ العادين في الأداء على مقاييس الاحتفاظ بالانتباه والانتباه الانتقائي وذلك على عينة بلغت (51) تلميذا وتلميذة قسموا إلى أربعة مجموعات: المجموعة الأولى: التلاميذ ذوي اضطراب في الانتباه مع فرط النشاط الزائد عددهم (14) المجموعة الثانية: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعددهم (12)، المجموعة الثالثة: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع اضطراب في الانتباه وفرط النشاط الزائد عددهم (12)، المجموعة الرابعة: من العاديين وعددهم (13). وأشارت النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في عملية الانتباه الانتقائي والاحتفاظ بالانتباه مقارنة مع العادين **(عاشور، ص. 9)**.

*- **دراسة (عبد الناصر، 1992): بعنوان:** " تشخيص حالات صعوبات التعلّم، ودراسة الخصائص المعرفية والوجدانية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين"

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص حالات صعوبات التعلّم، ودراسة الخصائص المعرفية والوجدانية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين. وقد تكونت عينة الدراسة من (164) تلميذا وتلميذة. وتكونت أدوات الدراسة من (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وإختبار القراءة الصامتة، واختبار قدرات الإدراك اللغوي، واختبار المهارات الرياضية، واختبار القراءة الصامتة، واختبار قدرات الإدراك اللغوي، واختبار المهارات الرياضية، واختبار قدرات الإدراك السمعي، واختبار تحصيلي في الرياضيات، وقائمة ملاحظة السلوك). دلت نتائج الدراسة على أنَّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم أكثر قابلية لتشتت الانتباه مقارنة مع العادين(**الفاعوري، 2010، ص. 82**).

*- **دراسة (Stephen, 1996): بعنوان: "** التعرف على قدرة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه على القراءة الصحيحة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على قدرة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه على القراءة الصحيحة، وقد تكونت عينة الدراسة من (21) طفلا بالمرحلة الابتدائية يعانون من هذا الاضطراب، و(21) طفلا من أقرانهم الأسوياء الذين لا يعانون من هذا الاضطراب، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه لا يستطيعون قراءة المادة المقروءة قراءة شاملة حيث إنهم يقفزون من جملة إلى أخرى ومن فقرة إلى أخرى تاركين بعض السطور أو الفقرات بدون قراءة، ولذلك فإن ما يستقبلونه من معلومات مقروءة تكون غير مترابطة وغير مفهومة مما يجعلهم يصنفون بأنهم يعانون من صعوبات تعلم.

*- **دراسة (Cavanaugh et al, 1997): بعنوان**: "العلاقة بين صعوبات التعلم بصفة عامة واضطراب الانتباه لدى الأطفال"

هدفت الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم بصفة عامة، واضطراب الانتباه لدى الأطفال، وقد بينت نتائج دراستهم أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التعلم وهذا الاضطراب، كما أوضحت النتائج أيضا أن صعوبات التعلم تنتشر بين (30%) من الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب (**السيد وآخرون، 1999، ص. 72**)

*- **دراسة (Rabiner et al, 1999): بعنوان:** " الصعوبات التعليمية التي يمر بها الطلاب في المرحلة الابتدائية"

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن الصعوبات التعليمية التي يمر بها الطلاب في المرحلة الابتدائية، حيث كانت الدراسة تقوم على متابعة التغيرات الأكاديمية لمجموعة من الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه بمرحلة رياض الأطفال تمت متابعتهم لخمسة سنوات لاحقة، وقد ظهرت مشكلات أكاديمية واضحة لدى الأطفال خاصة في التحصيل القرائي، حيث كان أدائهم منخفضا في هذا الجانب مما يشير إلى أن مشكلات الانتباه قد تكون مؤشرا لحدوث صعوبات القراءة لاحقا لدى الأطفال في حال ما أهملت متابعتها **(فتوح، ص. 53).**

*- **دراسة (Mayes, and others, 2000): بعنوان** "صعوبات التعلّم واضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد"

هدفت الدّراسة إلى معرفة صعوبات التعلّم واضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى عينة مؤلفة من (119) تلميذا بين سن 8-16 سنة، توصلت الدّراسة إلى أنه ظهرت صعوبات التعلم لدى 70% من الطلاب الذين لديهم اضطرابات في ضعف الانتباه والنشاط الزائد **(الصالح، 2003، ص. 25).**

*- **دراسة (Reis et al, 2002): بعنوان:** "تقييم التحصيل الأكاديمي في القراءة والرياضيات واللغة المكتوبة لدى طلاب المرحلة الابتدائية"

أجريت الدراسة على (620) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية في ثمانية مدارس في الولايات المتحدة. بهدف تقييم تحصيلهم الأكاديمي في نهاية العام الدراسي في القراءة والرياضيات واللغة المكتوبة من خلال معلميهم بعد تطبيق مقياس كونر للكشف عن وجود مشكلات ضعف الانتباه. وقد أشارت النتائج إلى تدني مستوى القراءة بنسبة (76%) لدى الطلاب الذي ظهرت لديهم أعراض ضعف الانتباه مقارنة بمن لم تظهر لديهم الأعراض كذلك بالنسبة للغة المكتوبة فإن أداء الطلاب الذين ظهر لديهم ضعف انتباه كان منخفضا بنسبة (92%) عن الأقران العاديين، وقد أكدت هذه الدراسة على ضرورة التدخل المبكر لعلاج جوانب الضعف في الانتباه لدى الأطفال الذين تظهر لديهم أعراض هذا الضعف في سن مبكر، كما أكدت الدراسة على أهمية التركيز في حالة الأطفال الذين

يعانون من ضعف الانتباه على الأسباب التي تقود للصعوبات الأكاديمية وليس على الصعوبات الأكاديمية ذاتها(**فتوح، ص. 53**).

*- **دراسة (أحمد، 2007): بعنوان:** " الكشف عن انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت عينة البحث من (632) تلميذا من تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم، تم تصنيف (228) حالة صعوبات التعلم، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن النمط السائد من أنماط صعوبات التعلم هو **الانتباه،** في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في نمط الانتباه **(دفع الله وآخرون، 2011، ص. 11).**

*- **دراسة (الخشرمي، 2007): بعنوان:** "المظاهر التعليمية لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها بصعوبات التعلّم الأكاديمية والنمائية"

هدفت الدّراسة إلى تقديم تصور واضح حول المظاهر التعليمية لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها بصعوبات التعلّم الأكاديمية والنمائية، ولتحقيق ذلك فقد عملت الباحثة على مراجعة بعض الادبيات والدراسات الحديثة التي تناولت هذا الموضوع من زوايا متعددة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الصعوبات التعليمية للطلاب الذين لديهم أعراض ضعف الانتباه ونشاط الزائد ترتكز على جوانب رئيسية، مرتبطة بالقراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم، بالإضافة إلى مشكلات في مادة الرياضيات **(خوجة، 2019، ص. 104)**

*- **دراسة (خوجة ،2019): بعنوان:** " التعرف على أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية (قراءة، كتابة، الرياضيات)"

هدفت الدّراسة إلى التعرف على أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، الرياضيات) وكذا الكشف عن الفروق في المشكلات السلوكية بين هذه الفئة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق قائمة المشكلات السلوكية على (34) تلميذة من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منهم (10) ذوي صعوبة القراءة و(13) صعوبة

الكتابة و(14) ذوي صعوبات الرياضيات، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد توصلت الدراسة إلى أن: أكثر المشكلات السلوكية انتشارا لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هو تشتت الانتباه **(نفس المرجع، ص. 95)**.

***- التعقيب على الدراسات التي تناولت الانتباه وصعوبات التعلم:**

أجمعت نتائج دراسات كل من: (Francis , 1980)، (tarnawski et al ,1986)، (عبد الناصر، 1992)، (Stephen, 1996)، (Cavanaugh et al, 1997)، (Rabiner et al, 1999)، (Mayes, and others, 2000)، (Reis et al, 2002)، (عبد الله، 2006)، (أحمد، 2007)، (الخشرمي، 2007)، (خوجة ،2019). أن أي تشتت أو قصور أو اضطراب يصيب عملية الانتباه يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم بشكل عام، إذ نجد اتفاقا شبه تام بين هذه الدراسات على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر قابلية لتشتت الانتباه مقارنة مع أقرانهم العادين، لذا يعد الانتباه داخل الحجرة الدراسية شرطا أساسيا للتعلم والنجاح.

6- 2- دراسات حول الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات:

***- دراسة (Rosenberg, 1989): بعنوان**: " اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه (ADHD) والنواحي الحس-حركية والتوافق الاجتماعي (التوافق مع الأصدقاء) عند الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات"

هدفت الدراسة إلى بحث كل من اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه (ADHD) والنواحي الحس-حركية والتوافق الاجتماعي (التوافق مع الأصدقاء) عند الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات، وتحقيقاً لهذا الهدف طبق الباحث اختبار لقياس الإدراك الحس-حركي وبنود اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه من الدليل الإحصائي التشخيصي للأمراض النفسية والعقلية (الصورة الثالثة DSM-III) على عينتين من الأطفال هما: العينة الأولى: الأطفال ذوو صعوبات تعلم للرياضيات في عيادة تقييم ذوو صعوبات التعلم (ن= 172)، العينة الثانية: مجموعة الأطفال الأسوياء (ن=30). وبعد احداث التكافؤ بين المجموعتين في بعض العوامل المؤثرة على صعوبات تعلم الرياضيات مثل الذكاء أو وجود صعوبة تعلم أخرى، أشارت النتائج إلى وجود انخفاض دال لدرجات العينة الأولى على كل من الإدراك الحس- حركي واللاانتباهية مقارنة

بدرجات الأطفال في العينة الثانية، في حين لم تظهر فروق دالة بين المجموعتين على بنود النشاط الحركي الزائد والتوافق الاجتماعي (العلاقات مع الأصدقاء) **(زيادة، 2006، ص. 141)**.

*- **دراسة (Richard et al, 1990):** بعنوان: " فعالية الأداء على مهام الانتباه الانتقائي لدى فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية الأداء على مهام الانتباه الانتقائي لدى فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات، في ظل استخدام مهام الحروف المشتتة Letter distraction وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون قصورا في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي، كما أشارت إلى أن اضطراب الانتباه يعتبر عاملا هاما لكل تلميذ من تلاميذ صعوبات التعلم، ودعمت نتائج هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال **(عاشور، ص. 4)**

*- **دراسة (عواد، 1992):** بعنوان: "العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الرياضيات عند عينة من أطفال الصف الثالث الابتدائي"

هدفت الدّراسة إلى مقارنة العوامل المرتبطة بصعوبات تعلّم الرياضيات عند عينة من أطفال الصف الثالث الابتدائي تعاني من صعوبة تعلّم الرياضيات قوامها (ن=30) وعينة أخرى تماثلها لا تعاني من صعوبات تعلم (ن=30). ووجد مجموعة من العوامل المرتبطة بهذه الصعوبة أهمها: (قصور الانتباه–القلق–التسرع)، وعوامل خاصة بالميل إلى المادة الدراسية **(عجلان، 2002، ص. 68)**.

*- **دراسة (Barron, 1992):** بعنوان: "الأداء الحسابي والوظائف المعرفية لدى عينة من التلاميذ الأسوياء وعينة مماثلة من التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات"

هدفت الدّراسة إلى معرفة الأداء الحسابي والوظائف المعرفية لدى عينة من التلاميذ الأسوياء وعينة مماثلة من التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات ذوو نسب الذكاء المتوسطة ممن تتراوح أعمارهم بين 10 و 12 سنة، وتفسير الفروق بين المجموعتين في سياق النموذج النوروسيكولوجي. كما سعت الدراسة أيضا إلى التحقق من هدف إضافي تمثل في تحديد ووصف الأنماط الفرعية من صعوبات تعلم الرياضيات من خلال أنماط أدائهم الخاصة على المقاييس الحسابية (حل المسألة) وتكوين المفهوم الرياضي والوظائف المعرفية (اللغة–القدرة البصرية المكانية– القدرة التكوينية–الانتباه) التي أوضحت بعض الدراسات أنها وثيقة الصلة بموضوع صعوبات تعلم الرياضيات. وطبقت مقابلات

تشخيصية مع تسعة مقاييس مستقلة للقدرات المعرفية التي طبقت تطبيقا فرديا على الأطفال في مجموعة الأسوياء والأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات. وأشارت النتائج إلى انخفاض أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات انخفاضا دالا عن أداء الأطفال الذين لا يعانون صعوبات تعلّم الرياضيات على مقاييس الانتباه، التناسق الحركي. كما أظهرت النتائج أن الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات أقل مهارة (دقة وسرعة) في أداء المسائل الرياضية مقارنة بأداء الأطفال الأسوياء على مقاييس المعالجة الحسابية **(زيادة، 2006، ص. 144)**.

*- **دراسة (رومية، 2004):** بعنوان: مدى فاعلية برنامج يعتمد الحاسوب لعلاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة شمال غزة

هدفت هذه الدّراسة إلي التعرف على مدى فاعلية برنامج يعتمد الحاسوب لعلاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة شمال غزة ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة في الجانب النظري من (360) طالبا وطالبة والجانب التجريبي من (30) موزعين على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) قوام كل منها (15)، كما استخدم الباحث ثلاث أدوات في هذه الدراسة تمثلت في اختبار تحصيلي في الرياضيات وبرنامج تدريبي واستبيان موجه للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى تحسن تحصيل المجموعة التجريبية في الرياضيات مقارنة بالمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي **(رومية، 2004)**.

*- **دراسة (عبد الغني، 2009):** بعنوان: " برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وقياس مدى فاعليته"

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وقياس مدى فاعليته، والتعرف إلى أسباب صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر من وجهتي نظر المعلمين والطلبة.

واستخدم الباحث في دراسته المنهجين، المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي ،واقتصرت الدراسة على الوحدة الخامسة من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالبة من طالبات الصف العاشر بمدرسة أم الفحم الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة شمال غزة، أما عينة المعلمين فاحتوت على (14) معلماً و (16) معلمة. ولأغراض البحث استخدم

الباحث الأدوات التالية (أسلوب تحليل المحتوى، استبانة للطلبة، استبانة للمعلمين، اختبار تشخيصي، برنامج مقترح).

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي فاعلية البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلّم المفاهيم الرياضية لدى الطلبة، وأوصت كذلك بتدريب معلمي الرياضيات على اكتشاف الصعوبات التي تواجه الطلبة وكيفية استخدام الطرق والأساليب المناسبة في التغلب على مثل هذه الصعوبات، وبضرورة الاهتمام بالطلبة ذوي الصعوبات من خلال إثراء مقرر الرياضيات بأفكار وأساليب تربوية تناسب المستويات المختلفة للطلبة **(شبير، 2011، ص. 48)**.

*- **دراسة (Askenaz & Henik, 2010):** بعنوان: " فحص شبكات الانتباه لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم في الرياضيات"

هدفت هذه الدّراسة إلى فحص شبكات الانتباه لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم في الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (14) طالبا جميعا مشخصين على أساس أنهم يعانون من صعوبات التعلّم في الرياضيات، بحيث أن مستوى ذكائهم وقدراتهم القرائية ضمن المستوى الطبيعي، ولا يعانون من مشكلة تشتت الانتباه وفرط النشاط، ومجموعة ضابطة لا تعاني من أي مشكلة تتعلق بصعوبات التعلّم بشكل عام أو مشكلات حسية أو عقلية. وبعد تطبيق بطارية القدرة الرياضية، خلصت الدّراسة إلى نتيجة رئيسية مفادها بأن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم في الرياضيات يعانون من صعوبات في توظيف الانتباه، بالإضافة إلى صعوبة في الشبكات الوظيفية التنفيذية وشبكات اليقظة، بالإضافة إلى نقص في المعالجة العددية **(الفاعوري، 2010، ص. 106)**.

*- **دراسة (رمانة، 2017):** بعنوان: " دور تشخيص صعوبات التعلّم وتطبيق برنامج متابعة في تنشيط العمليات المعرفية وتحسين التحصيل الضعف في مادة الرياضيات"

هدف الدراسة لتقصي الأهمية التي تكتسيها عملية التشخيص الفعالة المبنية على أسس علمية في تحديد ذوي صعوبات التعلم انطلاقا من الضعف الواضح في الرياضيات، ومن ثم التدخل ببرنامج متابعة بغرض تنشيط القصور في العمليات المعرفية وتحسين التحصيل في الرياضيات. على عينة قوامها 30 تلميذ وتلميذة موزعين على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بواقع 15 في كل مجموعة. ولغرض جمع البيانات تبنى الباحث مجموعة من الأدوات تمثلت في: (اختبار رسم الرجل/ اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن/ اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال النسخة الرابعة/ اختبار الشكل المعقد

لراي/ اختبار الانتباه لستروب/ اختبار تحصيلي في الرياضيات من إعداد الباحث/ قائمة تشخيص الصعوبات في الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر المعلم من إعداد الباحث/ النتائج المدرسية في الرياضيات.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

*- يتميز أفراد عينة البحث بصعوبات في الانتباه، وبصعوبات في الرياضيات وهذا من وجهة نظر معلميهم.

*- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص العمليات المعرفية: (تنظيم الادراك، التمثيل الفضائي، والانتباه)، وتقدير المعلمين للصعوبات في الرياضيات، ودرجات اختبار التحصيل لمادة الرياضيات.

*- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص العمليات المعرفية: (تنظيم الادراك، التمثيل الفضائي، والانتباه)، وتقدير المعلمين للصعوبات في الرياضيات، ودرجات اختبار التحصيل لمادة الرياضيات، لصالح القياس البعدي.

*- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يخص العمليات المعرفية: (تنظيم الادراك، التمثيل الفضائي، والانتباه)، وتقدير المعلمين للصعوبات في الرياضيات، ودرجات اختبار التحصيل لمادة الرياضيات وذلك في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

*- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي فيما يخص نتائج الاختبار التحصيلي للرياضيات والنتائج المدرسية في مادة الرياضيات بالنسبة للمجموعة التجريبية **(رمانة، 2017).**

***- التعقيب على الدراسات التي تناولت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات:**

أجمعت نتائج دراسات كل من: **(Rosenberg, 1989)**، **(Richard et al, 1990)**، **(عواد، 1992)**،**(Barron, 1992)** ، **(Askenaz & Henik, 2010)**، **(رمانة، 2017)**، أن أي تشتت أو قصور أو اضطراب يصيب عملية الانتباه يؤدي إلى حدوث صعوبات تعلم الرياضيات، إذ نجد اتفاقا

شبه تام بين هذه الدراسات على أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات أكثر قابلية لتشتت الانتباه مقارنة مع أقرانهم العادين، لذا يعد الانتباه شرطا أساسيا للتحصيل الجيد لمادة الرياضيات.

6- 3 دراسات تناولت البرامج الارشادية السلوكية المعرفية والانتباه:

*- **دراسة (Khazindar, 1987)**: بعنوان: "معرفة مدى تأثير سلسة من الجلسات التي تفرز فاعلية العلاج في تدعيم المهارات المتعلمة سابقا وتنمية التحصيل الأكاديمي، وضبط الذات لدى الأطفال مضطربي الانتباه"

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير سلسة من الجلسات التي تفرز فاعلية العلاج في تدعيم المهارات المتعلمة سابقا وتنمية التحصيل الأكاديمي، وضبط الذات لدى الأطفال مضطربي الانتباه وتكونت العينة من 20 طفلا من تلاميذ الصف الأول ومن السادس الابتدائي يعانون من اضطراب الانتباه (مجموعة تجريبية) كما اختيرت مجموعة أخرى من الأطفال العاديين(مجموعة ضابطة) ولتقييم مدى فاعلية الجلسات العلاجية التي طبقت على تلاميذ المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبعد تطبيق الجلسات العلاجية أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج السلوكي المعرفي وجلساته العلاجية المدعمة، وبين تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من التحصيل الأكاديمي، الإدراك، الأداء السلوكي، كما بينت النتائج عدم فعالية البرنامج السلوكي المعرفي في تحسين أداء الأطفال مضطربي الانتباه **(بن حفيظ، 2014، ص.16).**

*- **دراسة (السطحية،1997)**: بعنوان: " مدى فاعلية استخدام برنامج معرفي سلوكي، وبرنامج آخر قائم على التعلم بالملاحظة في تعديل بعض الخصائص السلوكية والمعرفية لدى الأطفال مضطربي الانتباه"

هدفت الدراسة لتحقق من مدى فاعلية استخدام برنامج معرفي سلوكي، وبرنامج آخر قائم على التعلم بالملاحظة في تعديل بعض الخصائص السلوكية والمعرفية لدى الأطفال مضطربي الانتباه ، ومعرفة أثر ذلك على تكيفهم في المنزل والمدرسة، وتأسس برنامج العلاج المعرفي – السلوكي على استخدام فنيات التحكم الذاتي حيث يقوم بتعليم الأطفال مراقبة سلوكهم بأنفسهم، وتقييم سلوكهم الدراسي والاجتماعي، وأخيرا تعليمهم مكافأة أنفسهم. كما اهتم برنامج التعلم بالملاحظة على تعديل السلوك العدواني، والاندفاعية من خلال فنيات مثل: التعليمات، والنمذجة الفيلمية، ولعب الدور، والتغذية المرتدة والتدعيم والواجبات المنزلية، وقد أظهرت النتائج أن برنامج العلاج المعرفي- السلوكي القائم على

فنيات التحكم الذاتي ساعد الأطفال على تحسين سلوكهم الدراسي داخل الفصل، وزاد من ثقة الأطفال مضطربي الانتباه في أنفسهم أما برنامج التعلم بالملاحظة فقد كان فعالا في تعديل السلوك العدواني والاندفاعي والتوافق المنزلي والاجتماعي **(متولي، 2010، ص.287)**.

*- **دراسة (السمادوني، 1998)**: بعنوان: "فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في علاج عجز الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم"

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في علاج عجز الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الذي يقوم على تدريب العينة على كيفية تقديم التعليمات اللفظية للذات في خفض الحركات الغير المضبوطة وزيادة تركيز الانتباه لدى الأطفال والاحتفاظ به فترة أطول **(القرعان وآخرون، 2008، ص. 311)**.

*- **دراسة (شقير،1999)**: بعنوان: "فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي متعدد المحاور في تعديل بعض خصائص الأطفال مفرطي النشاط"

هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي متعدد المحاور في تعديل بعض خصائص الأطفال مفرطي النشاط ومعرفة تأثير دور الأم والمعلمة بجانب دور الباحثة في تعديل بعض أشكال السلوك اللاتوافقي لمجموعة من الأطفال مفرطي النشاط، والذى يتمثل في اضطراب الانتباه وفرط النشاط والعدوانية والاندفاعية. وتكونت العينة من (12) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي تم توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة بواقع (6) تلاميذ في كل مجموعة، وطبق عليهم مقياس كونرز لملاحظة سلوك الطفل، وقائمه الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وبرنامج علاجي معرفي سلوكي متعدد المحاور يشتمل على الفنيات الآتية :النمذجة، والمناقشة، وتبادل الحوار، ولعب الأدوار، والاسترخاء العقلي، والتعزيز، والواجبات المنزلية٠واستغرق البرنامج(12) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتدخل بالعلاج المعرفي السلوكي متعدد المحاور في تحسين متغيرات الدراسة (اضطراب الانتباه، وفرط النشاط، والعدوانية، والاندفاعية) لدى الأطفال المجموعة التجريبية عنه عند الضابطة **(صافيناز، 2010، ص. 17، 18)**.

*- **دراسة (الزغلول، 2001):** بعنوان: "فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدى طلبة من ذوي صعوبات التعلم"

هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدى طلبة من ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تحديد أفراد الدراسة من خلال تطبيق أداة ضعف الانتباه التي صممت لهذه الغاية بعد استخراج معاملات الصدق والثبات اللازمة. بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبا وطالبة، حيث تم توزيع أفراد العينة العشوائية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عددها (30) طالبا وطالبة، وتضمن البرنامج السلوك الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات تعديل السلوك هما تكلفة الاستجابة والتي تمثلت في خصم المعلم نقاط محددة من الطالب لدى قيامه بسلوك يدل على ضعف الانتباه، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض، والذي بموجبه قام المعلم بتعزيز الطالب في نهاية كل فترة زمنية جزئية محددة خلال الجلسة التدريبية بنقاط إضافية لإظهار سلوكا نقيضا لضعف الانتباه. وفي نهاية الجلسة كان المعلم يقوم باستبدال النقاط بناء على قائمة توضح قيمة كل معزز. وتم الاستمرار في تطبيق البرنامج السلوكي مدة شهر ونصف، ثم أجريت المتابعة بعد أسبوعين من توقف تنفيذ البرنامج السلوكي، وقد أظهرت النتائج بعد المعالجة وأثناء فترة المتابعة بأنّ هناك فرقا ذا دلالة بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج السلوكي والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أنّ البرنامج السلوكي خفض من ضعف الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية وأظهرت نتائج تحليل التغاير إلى أنّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الانتباه يعزى لمتغير المستوى الصفي. وهذا يدل على أن البرنامج السلوكي كان له تأثير على أفراد المجموعة التجريبية دون أن يكون لمتغيرات الجنس أو المستوى الصفي أثر ذو دلالة إحصائية **(غراب، 2010، ص.359، 360).**

*- **دراسة (كشك، 2002):** بعنوان: " فاعلة برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة النشاط الزائد لأطفال الروضة"

هدفت إلى التعرف على فاعلة برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة النشاط الزائد لأطفال الروضة. وضمت العينة 14 طفلا تراوحت أعمارهم بين خمس سنوات إلى خمس سنوات وأحد عشر شهرا مقسمين إلى مجموعتين متجانستين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. استخدمت مقياس

بينيه للذكاء، واختبار المسح النيورولوجي السريع، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور. ومقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط، ومقياس الاتجاهات الوالدية إلى جانب البرنامج الإرشادي الذي يقوم على التعليمات الذاتية من خلال استخدام مجموعة من الصور والبطاقات والدمى إلى جانب فنيات المناقشة والتلقين والتكرار والنمذجة وتعليمات الذات ولعب الدور وحل المشكلات والتعزيز وتكاليف الاستجابة والواجبات المنزلية وذلك على مدى 18 جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا مدة كل منها 40 دقيقة، وكان من بين ما كشفت عنه النتائج فعالية البرنامج المستخدم في الحد من أعراض اضطراب الانتباه **(نفس المرجع، ص.362).**

*- **دراسة (Froelich, Doepfner & Lehmkuhl, 2002):** بعنوان: " تقييم فعالية برنامج سلوكي معرفي من أجل تحسين المهارات الأكاديمية وخفض الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في المدرسة والأسرة"

هدفت الدراسة من أجل تقييم فعالية برنامج سلوكي معرفي من أجل تحسين المهارات الأكاديمية وخفض الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في المدرسة والأسرة، حيث أجريت الدراسة على(18) طفل يعانون من الاضطرابات، وقد تضمن البرنامج نشاطات لتعريف الوالدين بأعراض، وخصائص الاضطراب، والعلاج الطبي، وأساليب تعديل السلوك المتمثلة في التعزيز الرمزي، وتكلفة الاستجابة، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة من خلال تقدير المعلمين، والوالدين انخفاض حدة أعراض اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وتحسن الأداء الأكاديمي **(محمدي، 2010، ص.10).**

*- **دراسة (Searight, 2008):** بعنوان: " فاعلية برنامج سلوكي قائم على ضبط الذات من خلال استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة لمعالجة تشتت الانتباه لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج سلوكي قائم على ضبط الذات من خلال استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة لمعالجة تشتت الانتباه لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد تم اختيار العينة من تلاميذ الصفين الأول والثاني الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم وقد بلغ عدد أفراد العينة(80) تم توزيعهم عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين(40) طالب في كل مجموعة إحداها تجريبية وإحداها ضابطة، وقد تم استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات تعديل السلوك

هما تكلفة الاستجابة والتعزيز التفاضلي، وقد أظهرت النتائج أن البرنامج السلوكي المستخدم كان له تأثير على أفراد المجموعة التجريبية دون أن يكون لمتغيرات الجنس أو المستوى الصفي أثر ذي دلالة إحصائية **(ختام، 2013، ص.65)**.

*- **دراسة (الناطور والقرعان،2008): بعنوان:** "معرفة أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المسحوب بالنشاط الزائد لدى عينة أردنية من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس الأساسي الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المسحوب بالنشاط الزائد لدى عينة أردنية من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس الأساسي الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (100) طالب يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المسحوب بالنشاط الزائد، تم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عندها (50) طالبا. ومجموعة ضابطة عندها (50) طالبا أيضا، حيث تلقت المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي الذي تضمن استخدام استراتيجيتين هما: التعلم الذاتي، ومراقبة الذات، بينما استمرت المجموعة الضابطة في برنامجها الاعتيادي وقد استغرق تطبيق البرنامج مدة عشرة أسابيع بواقع (40) حصة تدريبية، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الابعاد الفرعية والكلية للمقياس بصورته المدرسية والمنزلية للصالح المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان فعلا في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد **(القرعان وآخرون، 2008، ص. 303)**.

دراسة (غراب، 2010): بعنوان: " أثر برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم"

هدفت الدراسة إلى قياس أثر برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة البحث التي تكونت من (20) طفل من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم من الصف الخامس

الابتدائي بمدرسة نور المعرفة للتربية الخاصة بمخيم النصيرات في المحافظة الوسطى في قطاع غزة وكانت أعمار التلاميذ (11) عاما وتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وتضم (10) أطفال ومجموعة ضابطة وتضم (10) أطفال وقد كان عدد جلسات البرنامج الإرشادي (14) جلسة . ودلت نتائج الدراسة على تحسن مستوى الانتباه لدى أطفال المجموعة التجريبية وانخفاض في مستوى نقص الانتباه والتشتت لديهم بعد تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم **(ختام، 2013، ص.55، 56)**.

*- **دراسة (عبد الفهيم،2011):** بعنوان: " معرفة فاعلية برنامج علاج معرفي سلوكي في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية"

هدفت الدّراسة إلى معرفة فاعلية برنامج علاج معرفي سلوكي في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدّراسة من مجموعة تجريبية وعددها(10) أطفال ومجموعة ضابطة وعددها (10) أطفال من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد- نمط ضعف الانتباه. وقد استخدم الباحث استمارة البيانات الأولية للطفل واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ومقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد(الصورة المنزلية والمدرسية) ومقياس تقدير مهارات التنظيم الذاتي وبرنامج العلاج المعرفي السلوكي كذلك استخدم اختبار تزاوج الأشكال المألوفة للأطفال واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة. وقد أشارت النتائج إلى زيادة تركيز الانتباه لدى عينة الدراسة على المثيرات الحسية والبصرية والسمعية من خلال استخدام فنيات التعلم بالنموذج والاسترخاء والتعزيز. وكذلك اشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي على الأطفال في زيادة مدة الانتباه لدى الأطفال وتنمية مهارة الاستماع وفعالية التدريب على مهارة حل المشكلات **(المرجع السابق ، ص. 54)**.

*- **التعقيب على الدراسات التي تناولت البرامج الارشادية السلوكية المعرفية والانتباه:**

أجمعت نتائج دراسات كل من: **(Khazindar, 1987)**، **(السطحية،1997)**، **(الناطور والقرعان،2008)**، **(Froelich, Doepfner & Lehmkuhl, 2002)**، **(Searight, 2008)**، **(كشك، 2002)**، **(الزغلول، 2001)**، **(شقير،1999)**، **(السمادوني، 1998)**. على فاعلية البرامج الإرشادية السلوكية المعرفية في تحسن مستوى الانتباه، إذ نجد اتفاقا شبه تام بين هذه الدراسات على أن التلاميذ الذين يعانون من مشكلة في الانتباه بعد اخضاعهم لبرنامج ارشادي لوحظ عليهم تحسن في هذه العملية مقارنة مع أقرانهم الذين يعانون من هذه المشكلة ولم يخضعوا لأي تدخل إرشادي.

7- التعقيب على الدّراسات السابقة:

من خلال تحليلنا للدّراسات السابقة، واستعراض أهم نتائجها المرتبطة بعملية الانتباه وصعوبات التعلم بصفة عامة ورياضيات بصفة خاصة وكذا البرامج الإرشادية السلوكية المعرفية، نجد أن هذه الدراسات:

- أشارت للارتباط الوثيق بين صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات تعلم الرياضيات بشكل خاص مع عملية الانتباه، وهو ما يستند عليه في هذا البحث أن مشكلة تشتت الانتباه تقف خلف صعوبات تعلم الرياضيات أم لا.

- اعتمدت هذه الدراسات على أكثر من أداة في تحديد وتشخيص الأفراد ذوي قصور في عملية الانتباه، وكذا صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم الرياضيات بصفة خاصة. لذا فقد تنوعت أدوات جمع البيانات في البحث الحالي بغية تشخيص تشتت الانتباه وكذا صعوبات تعلم الرياضيات لدى أفراد عينة البحث.

- أكدت هذه الدراسات على أهمية البرامج الإرشادية وبالتحديد السلوكية المعرفية في التخفيف من مشكلة تشتت الانتباه، وهو ما تم الاستناد إليه في بناء البرنامج الإرشادي في هذا البحث.

- اعتمدت هذه الدراسات على المنهج الوصفي في جانب تشخيص صعوبات التعلم بصفة عامة ورياضيات بصفة خاصة وتحديد العوامل المسببة لها، أما الدراسات التي تناولت برامج ارشادية سلوكية معرفية أو تدريبية أو تعليمية فتبنت المنهج التجريبي، وهو ذات المنهج المعتمد في هذا البحث كونه يهدف إلى تخفيف تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

كما أن البحث الحالي يعتبر امتداد لهذه الدراسات وحلقة وصل بينها، كونه يتعامل مع جانب تشخيص تشتت الانتباه وكذا صعوبات تعلم الرياضيات من خلال جملة من المقاييس والاختبارات لإعطاء عملية التشخيص أكثر مصداقية وفعالية، نظرا لأهمية هذه العملية في نجاعة البرنامج الإرشادي لاحقا، وجانب لتدخل ببرنامج ارشادي قائم على فنيات سلوكية معرفية لتخفيف تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. وقد تم التركيز على عملية واحدة (الانتباه) من بين العمليات العقلية الأخرى باعتبار هذه العملية أهم العمليات الحيوية التي تتوقف عليها مختلف العمليات العقلية الأخرى كالإدراك، التذكر، التفكير، التعلم والفهم. كما تم التركيز على صعوبة واحد من صعوبات التعلم وهي صعوبة تعلم الرياضيات وهذا بهدف الدقة والتحكم أكثر في البحث؛ كما أن في حدوث علم

الباحثة لا توجد دراسات محلية عنيت بدراسة هذه المشكلة بالتحديد وإن وجدت في تناولت الموضوع من زاوية أخرى أو بشكل عام.

الفصل الثاني:

الإرشاد السلوكي المعرفي والبرامج الإرشادية

تمهيد:

إنّ ما يشهده العالم اليوم من تحدّيات اِجتماعية واِقتصادية وتغيّرات سريعة في مختلف نواحي الحياة الفكرية والسياسية، نتيجة للتّطور العلمي والتكنولوجي والتقدم الصناعي، جعلت المجتمعات تعاني من الصّراعات والمشكلات، وقد صاحب هذا تزايد المطالب المفروضة على الفرد، وتعقّدت أساليب التكيّف التي ينبغي على الفرد تعلّمها واِتّباعها، الأمر الذي جعله يتعرض لعدة مشكلات نفسية واِجتماعية، فرضت حاجته الماسّة إلى من يقدّم له يد العون ويرشده حتى يستطيع تجاوز هذه المشكلات ويعود إلى حالة الاستقرار والتوازن، لذا باتت عملية الإرشاد النّفسي ضرورة حتمية لكل مرحلة عمرية من مراحل النّمو الإنساني، وحق من حقوقه.

ونظرا لما يكتسبه الإرشاد من أهمية ودور في حياتنا الاجتماعية، وكونه متغيّرا هامّا في هذا البحث، خصّصنا له هذا الفصل، للتطرّق في الجزء الأول إلى الإرشاد النّفسي وذلك بتعريفه وذكر حركة تطوره وأهم نظرياته وأهدافه وكذا مبادئه وأسسه وطرقه وفي الأخير العملية الإرشادية ومناهجه، كما تطرّقنا ثانيا للتناول السّلوكي المعرفي بتعريفه، وذكر الامتداد النظري لهذا التناول، وأهدافه ومبادئه ومراحله، والعلاقة الإرشادية وفي الأخير فنّياته. أما الجزء الثالث فخصّص للإرشاد النفسي المدرسي من خلال تعريفه وذكر أهدافه وكذا أسسه والمرشد النفسي المدرسي وحدود العملية الإرشادية، بالإضافة إلى المشكلات التي يتناولها الإرشاد النّفسي المدرسي.. أمّا الجزء الرابع فخصّصناه للبرامج الإرشادية بتعريفها وذكر أهم خصائصها وأهدافها والمتطلّبات الأساسية لبنائها وخطوات البناء والتطبيق.

أولا: الإرشاد النّفسي:

نتيجة لعدم توافق الفرد أحيانا مع متغيرات البيئة؛ تبرز الكثير من الأحداث والمواقف التي تقود إلى ظهور اِضطرابات سلوكية أو مشكلات نفسّية واِجتماعية. وبناءا على ذلك تعاظمت مسؤولية الإرشاد النّفسي الذّي أصبحت تركّز جميع برامجه وخدماته واِستراتيجياته الإنمائية والوقائية والعلاجية على رعاية النّمو السّليم للفرد والارتقاء بسلوكه، وتعديل النماذج السّلوكية غير المرغوب فيها وتوجيهها بما يتلاءم مع قدرات وميول الفرد، بحيث أصبحت الحاجة ماسة إلى الإرشاد النّفسي. وهذا ما سوف نبرزه بأكثر تفصيل في هذا الجزء.

1- تعريف الإرشاد النّفسي:

تعدّدت التّعاريف المحدّدة لمفهوم الإرشاد النّفسي، ويرجع سبب تعدّدها واِختلافها إلى كثرة النّظريات والمدارس النّفسية، فكل مدرسة نّفسية تحاول تقديم مفهوم للإرشاد النّفسي يتّفق مع المبادئ والآراء التي تنادي بها، لذا نذكر من بين التّعاريف ما يلي:

يعرّفه " **فاولر**" بأنّه علاقة طوعيّة بين شخصين، أحدهما أصابه قلق من مشكلة أو مشاكل تتعلق بمصير توازنه والآخر هو الشخص الذي يفترض به لتقديم المساعدة أن يتحلّى ببعض السّمات ويجب أن تكون العلاقة بصورة مباشرة وجهاً لوجه، والطريقة المتّبعة في هذا المجال هو أسلوب الكلام.

أمّا "**عطية**" فيرى أن الإرشاد النّفسي هو الاهتمام بالفرد السّوي لمساعدته للتغّلب على المشكلات التي تواجهه والتي لا يستطيع التغلّب عليها بمفرده والتي تتصف بأنّها اِنفعالية في أساسها **(الهادي، 2008، ص. 19)**.

ويعرّفه "**حامد عبد السلام زهران**" بأنّه عملية بنّاءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته وينّمي إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصّحة النّفسية والتوافق شخصياً وتربوياً وأسرياً وزواجياً **(سفيان، 2004، ص. 195)**.

في حين يعرّفه(**حسين، 2008، ص. 23**) بأنّه مجموعة الخدمات المخطّطة والمنظّمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم ذاته من كافة الجوانب الجسميّة والعقلية والاجتماعية والانفعالية، بما يمكنه من فهم مشكلاته وتحديدها وتغيير سلوكه وإشباع حاجاته، ومعرفة الفرص المتاحة له، وأنّ يستغلّ إمكاناته الذّاتية من قدرات ومهارات واِستعدادات وميول، وأنّ يستغلّ إمكانات بيئته فيتمكّن بذلك من حل مشاكله لكي يصل إلى تحقيق ذاته وتحقيق الصّحة النّفسية والتوافق مع الذات ومع الآخرين في المجتمع وذلك من خلال التعاون بينه وبين المرشد النّفسي في إطار العلاقة الإرشادية بينهما.

في حين تؤكد (**Leouan Tylor**) أنّ الإرشاد النّفسي ليس مجرّد تقديم النّصح ولا ينجم عن الحلول التّي قد يقترحها المرشد، وأنّه أكثر من تقديم حل لمشكلة آنية، إذ أنّه يهدف إلى تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشكلاته، وتكوين اِتجاهات عقلية واِجتماعية وتربوية، تساعد المسترشد على التخلص من كل المعيقات التّي تقف في طريق نموّه النّفسي والاجتماعي والجسمي والعقلي والمهني.

أمّا "**وليم عبيد**" فيرى أنّ الإرشاد هو إحدى العمليات الفردية التّي تساعد الفرد على تعلم المّواد الدراسية، وسمات المواطن والقيم الاجتماعية والشخصّية والعادات والمهارات والاتجاهات والاعتقادات التي تصنع الكائن المتوافق السّوي، وهو علاقة بين مرشد أمين على قدر من الخبرة في المشكلات النّمو الانساني، وطرق حلّها، وبين مسترشد يواجه صعوبات بعضها واضح له، وبعضها الآخر غامض بالنسبة له، بهدف ضبط ذاته وتوجيهها نحو النّمو السّليم (**العزة، 2006، ص. 11، 12**).

ويعرّفه (**شحيمي، 1997، ص. 13**) أنّ الإرشاد علاقة تفاعلية بين المرشد والمسترشد، يقصد منها مشكلة الأخير.

أمّا "**الجمعية الأمريكية لعلم النفس (1981)**" فترى أنّ الإرشاد: هو دراسة الفرد وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نمّوه المختلفة، وتقديم خدمات لتنمية الجانب الإيجابي في شخصية المسترشد لتحقيق التوافق لديه، وبهذا اِكتساب مهارات جديدة تساعده على تحقيق مطالب النّمو والتوافق مع الحياة، كالقدرة على اِتّخاذ القرار. ويقدّم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة، كالأسرة، والمدرسة، والعمل (**العزة، 2006، ص. 12**).

ويعرّفه (**سعفان، 2005، ص. 52**) بأنّه أحد فروع علم النّفس التّطبيقية وهو من المهن المساعدة ويقدّم خدماته الإرشادية إلى المسترشد (في حالة الإرشاد الفردي) أو إلى جماعة (في حالة الإرشاد الجماعي) وذلك على أسس علميّة وممارسات فنّية ويقوم بتقديم هذه الخدمات مرشد نّفسي مهني متخصص والخدمات الإرشادية المقدّمة قد تكون ذات طبيعة نمائية أو وقائية أو تعليمية أو علاجية، ويتم تقديم الخدمات الإرشادية من خلال عمليّة إرشادية مخطّطة وفي ظل علاقة إنسانيّة مهنيّة هادفة تخص المرشد النّفسي والمسترشد أو جماعة إرشادية.

ومن مجمل هذه التعاريف يمكن أن نعرّف الإرشاد النّفسي بأنّه:" عملية تحتاج إلى شخص أو أشخاص مؤهلين علمياً (مرشد/مرشدين) لتقديم المساعدة لشخص أو أشخاص آخرين في حاجة لتفّهم مشكلتهم وتقديم يد العون لهم(مسترشد/مسترشدين). في إطار علاقة تشاركية تعاونية بينهم، تستهدف تحقيق أهداف العمليّة الإرشادية، وهو إيصاله أو إيصالهم(مسترشد/مسترشدين) إلى فهم أنفسهم وإدراك قدراتهم واِستثمار هذه القدرات في حلّ المشكلات التي يواجهونها في مختلف جوانب حياتهم الشخصية والاجتماعية".

2- تطور حركة الإرشاد: إنّ عمليّة التوجيه والإرشاد النّفسي لم تكن جديدة بل هي قديمة قدم العلاقات الإنسانية. وقد اِعتاد الواحد منّا أن يبوح بما يشعر به من مشكلات شخصية أو نّفسية للقريب منه، سواء كان أحد أقاربه أو زملائه لمشكلاته. ويشير الباحثون في هذا الصدد إلى أنّ بداية عمليّة التوجيه والإرشاد النّفسي تعود إلى زمن العالم الألماني **فونت** عام 1879 عندما أنشأ أول معمل تجريبي لعلم النّفس. إلا أنّ مصطلح الإرشاد النّفسي لم يستخدم ولم يرد ذكره في الكتب العلمية إلا في عام 1931 حيث كان يسمّى قبل ذلك تحت مصطلح التوجيه المهني (**ملحم، 2006، ص. 24**). وقد مرّ التّوجيه والإرشاد النّفسي بعدة مراحل تمثّلت في الآتي:

2-1 مرحلة التّركيز على التّوجيه المهني: ظهرت هذه المرحلة في أمريكا على يد "**بارسونز**" عام 1908م في كتابه الذي يحمل عنوان "اِختيار مهنة"، والذي يتحدّث عن خطوات اِختيار مهنة من دراسة إمكانيات الفرد وميوله واِستعداداته وقدراته، ودراسة المهن وما تتطلّبه من اِستعدادات وقدرات، والعمل على التوفيق بينهما ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب (**الختاتنة، 2016، ص.21**).

2-2 مرحلة القياس النّفسي: لقد ساهمت حركة الاختبارات والمقاييس العقلية والنّفسية في بداية ظهورها مساهمة فعّالة في تطوير هذا المجال عن طريق إجراء الاختبارات التي أعانت المرشد أو الموّجه على القيام بعمله على الوجه المطلوب، وهو ما جعل من أدوات القياس والتقويم جزءاً أساسياً في أي برنامج للتوجيه والإرشاد **(القذافي، 2011، ص. 19، 20).**

2-3 مرحلة التركيز على التّوجيه المدرسي: إنّ الفجوة بين ما يتلقاه الفرد في المدرسة من معارف وبين متطلّبات النّجاح في الحياة العمليّة، وضرورة التّفكير في معالجة هذه الفجوة عن طريق ربط التّربية والتّعليم بالحياة، قد أدّى إلى نشوء مدارس مهنية متخصصة لمواجهة سوق العمل. علما بأنّ التّوجيه المدرسي دخل أمريكا بهدف مساعدة الطلبة على اِختيار المقرّرات والبرامج الدراسية المناسبة لقدراتهم واِستعداداتهم. وقد وصف **جورج كيلي (1914)** أنّ التّوجيه المدرسي هو نشاط تربوي يهدف إلى مساعدة التلاميذ على اِختيار المقرّرات الدراسية، والتكيّف مع المشكلات المدرسية، وعمل فترة من الزمن، ضمن وحدة الخدمات الإرشادية المدرسية المتنّقلة في الولايات المتحدة الأمريكية **(عبد الله، 2013، ص. 12).**

2-4 مرحلة التّركيز على التوافق والصحة النّفسية: حيث بدأت تركّز هذه المرحلة على توافق الفرد وصحّته النّفسية وبدأ المرشدين الاهتمام بدوافع الطلبة ومشاعرهم والتعامل مع الحاجات النّفسية والاجتماعية للطلبة، وقد تأثّرت هذه المرحلة بالاتّجاهات النّظرية في العلاج النّفسي كمدرسة فرويد التّحليلية ونظرية الذّات لروجرز، وبهذا الشّكل أصبح الإرشاد يهتم بكافة الخدمات المرتبطة بمساعدة الفرد على فهم نفسه وتحقيق التوافق والصّحة النّفسية **(الختاتنة، 2016، ص. 22).**

2-5 مرحلة علم النّفس الإرشادي: في السنوات التي تلت عام 1940 كتب "**سوبر**" مقاله المشهور (الانتقال من التّوجيه المعني إلى علم النّفس الإرشادي) وأطلق في المقال مصطلح الأخصّائي النّفسي في الإرشاد، ومصطلح علم النّفس الإرشادي، وفي سنة 1946 أسّست الجمعية الأمريكية للعلاج النّفسي مكانا للممتحنين الأمريكيين في الاختصاصات النّفسية، وفي سنة 1947 اِعترفت جمعية علم النّفس الأمريكي بالإرشاد النّفسي كميدان تمنح فيه الدبلومات والدرجات العليا " ماجستير- دكتوراه" وتكون في الجمعية قسم خاص للإرشاد النّفسي، وهكذا اِستمر الاهتمام بالإرشاد حتى أصبح مهنة وله مكانة في كثير من المدارس والمؤسّسات الاجتماعية الأخرى **(الهادي، 2008، ص. 16، 17).**

من خلال الحركة التّطورية التي شهدها الإرشاد النّفسي، يتّضح أنّه لم يكن وليد الصدفة بل ساهم العديد من العلماء في بلورته؛ بل وضرورة الحاجة إلى وجوده، فالفرد والجماعة يحتاجون إلى التّوجيه والإرشاد، وكل فرد خلال مراحل نمّوه المتتالية يمرّ بمشكلات عادية وفترات حرجة يحتاج فيها إلى إرشاد. ولقد طرأت تغيّرات أسرية تعتبر من أهمّ ملامح التغيّر الاجتماعي. ولقد حدث تقدّم علمي وتكنولوجي كبير، وحدث تطوّر في التّعليم ومناهجه، وحدثت زيادة في أعداد الطلبة في المدارس، وحدثت تغيّرات في العمل والمهنة، ونحن الآن نعيش في عصر يطلق عليه عصر القلق. هذا كله يؤّكد أنّ الحركة التّطورية التي شهدها الإرشاد النّفسي تؤّكد حاجتنا الماسّة إليه.

3- نظريات الإرشاد النّفسي:

النّظرية في أيّ علم من العلوم المختلفة تعبّر عن أصالة ذلك العلم، وأهمّيته ودوره في خدمة البشرية، ووضع الكثير من العلماء تعريفات مختلفة ومتعدّدة للنّظرية فيعرّفها "عقل" بأنّها: "مجموعة متكاملة ومترابطة من المعلومات التي يفترض من خلالها فهم وتفسير السّلوك، وتقوم على مسلّمات وافتراضات علمية وموضوعية". والنّظرية في مجال الإرشاد والعلاج النّفسي هي خلاصة جهد باحثين في فهم السّلوك البشري، وكيفية اِنحرافه، والعوامل المؤثّرة فيه، ورسم الاستراتيجيات لتعديل السّلوك **(مشاقبة، 2008، ص. 97)**. ومن بين نظريات الإرشاد النّفسي نذكر:

3-1 نظرية مدرسة مينوسوتا للإرشاد:

وهي من المدارس التي أولت الإرشاد التربوي والإرشاد المهني أهمّية كبيرة في برامجها، وقد تبّنت هذه المدرسة وجهة نظر ترى بأنّ مفهوم الإرشاد النّفسي أكثر اِتّساعا وشمولا من مفهوم العلاج النّفسي. فبينما ترى العلاج النّفسي محدودا ومحصورا في مجال التعامل مع جوانب الشّخصية وتقييمها على مستوى المشاعر والأحاسيس وما يعتريها من صراعات، تجد أنّ الإرشاد النّفسي يهتمّ بتفاعل الشّخصية مع الثّقافة المحيطة بالفرد في بيئته المحلّية، ويمكن تحديد الهدف من الإرشاد النّفسي وفقا لهذا المنطلق على أساس أنّه:

- مساعدة الفرد على النّمو وتحقيق أهدافه الشّخصية إلى أقصى حد يمكنه الوصول إليه من أجل بناء أسلوب حياة يرضيه ويتوافق مع مركزه كمواطن في مجتمع ديمقراطي **(القذافي، 2011، ص. 145)**.

يتّضح من الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه هذه المدرسة أنّ عمليّة الإرشاد تقوم على ما تتطلّبه المشكلة، وما تمليه مصلحة المسترشد مع مراعاة قيمه الشّخصية وكذا القيم السائدة في مجتمعه.

3-2 نظرية التحليل النّفسي للإرشاد:

وهي أولى مدارس علم النّفس ويرجع الفضل في تأسيسها إلى الطبيب النمساوي (سجموند فرويد)، وتعتمد هذه النّظرية على الفلسفة القائلة بإمكانية الشفاء عن طريق الكلام، ويؤّكد فرويد وجهة النّظر الحتمية التي ترى بأنّ الإنسان مخلوق تدفعه حاجاته إلى الشّعور بالقلق، وأنّ إرضاء تلك الحاجات سوف تؤّدي إلى خفض مستوى القلق لديه وإلى اِكتساب خبرات جديدة، كما أنّه لا يمكن فهم السّلوك الحالي للفرد إلاّ بالرّجوع إلى تاريخ حياته السّابقة وخصوصا إلى مرحلة الطفولة المبّكرة التي تشّكل الأساس الذي يقوم عليه سلوكه المستقبلي **(الهادي، 2008، ص. 81، 82)**.

ويرّكز أصحاب التحليل النّفسي على تقنيات معيّنة في الإرشاد مثل: التفريغ الانفعالي، التداعي الحرّ، وتفسير الأحلام، وهي كلّها تقنيات تلائم الفكرة الأساسية التي يؤمنون بها وهي أنّ الرّغبات اللاّشعورية المكبوتة هي التي توجّه السّلوك. وعلى المرشد أن يحاول مساعدة الفرد على التّنفيس الانفعالي بحرّية لتخفيف التّوتّر النّفسي **(الداهري،2000، ص. 94)**.

وعلى العموم يمكن تلخيص دور المرشد في هذا الأسلوب من خلال النقاط التالية:

– توفيره للمسترشد جوّ الاطمئنان يساعد على البوح بأدّق أسراره وتفريغه لمشاعره بثقة واِطمئنان.

– حثّ المسترشد على مواصلة الحديث واِستدعاء أفكاره بدون اِنقطاع للكشف عن محتوى الصراعات المكبوتة.

– في حالة حدوث مقاومة من قبل المسترشد فإنّه يصبح من مهام المرشد اِستخدام خبراته المهنية في مساعدته على التغلّب عليها.

– يقوم المرشد بعمليّة التّشخيص أي معرفة أسباب المشكلة ورسم الخطط اللازمة للعلاج.

– يقوم المرشد بفحص المسترشد وتقدير مدى صلاحيته للإرشاد بأسلوب التّحليل النّفسي **(الهادي، 2008، ص. 88)**.

تأسيسا على ما سبق؛ أسهم هذا الاتجاه في تشكيل وبلورة مفهوم مستقبل النّمو والعلاج، فقد زوّدنا بالتفاصيل والوصف الشامل لمكوّنات الشّخصية ووظائفها وعملها. ووضع عوامل محدّدة كاللاّشعور كمحرّك للسّلوك ولفت الانتباه إلى دور المشاكل في السّنوات الأولى وأهمّيتها في شخصية الإنسان وطوّر عدد من الأساليب للتعامل مع اللاّشعور. إلاّ أنّ هذا الاتّجاه يتّطلب من المرشد أن يكون خبيرا في العلاج، بالإضافة أنّه لا ينصح به للمسترشدين المتمركزين حول ذواتهم أو العاديين أي الذين ليس لديهم مشكلات (عميقة). وهذا الأمر قلّل من أهميته في مجال الإرشاد النّفسي.

3-3 نظرية المجال:

ترتبط نظرية المجال في علم النّفس باسم "**K. Lewin**" وهي تؤّكد على أنّ السّلوك هو وظيفة المجال الذي يوجد في الوقت الذي يحدث فيه السّلوك، ونتيجة لقوى ديناميكية محرّكة.

ولقد اِستفاد الإرشاد النّفسي من هذه النّظرية، من حيث المبادئ التي ترتكز عليها، وهي أهمّية تغيير الإدراك وضرورة مساعدة الفرد في توسيع مجال حياته وتوفير قدر من المرونة يساعده على تغيير مفاهيمه واِتجاهاته الجامدة والسّالبة، وكل هذا يصل بالفرد في النّهاية إلى العملّية الأساسية المنشودة وهي اِستبصار الفرد وتنظيم خبراته وتعديل مجاله الإدراكي **(سي بشير، 2016، ص. 48)**.

إن هذه النّظرية أثبتت نجاعتها في مجال الإرشاد النّفسي وذلك من خلال المبادئ التي قامت عليها بحيث يتطلّب من المرشد مساعدة المسترشد في تغيير نظرته للأمور من خلال تعديل وتحوير مجاله الإدراكي، أي مساعدته في توسيع مجاله الإدراكي الضيّق بإعطاء الأمور حيّز مشرق لا يتّسم بضيق والنّظرة السّطحية فقط.

3-4 نظرية الذّات:

يتّم الإرشاد حسب أنصار هذا التّوجه إلى التّدخل بشكل يسمح بإزالة التّعارض بين خبرات الشّخص الذّاتية ومفهومه لذاته. بحيث يجب العمل على دمج وإحكام الارتباط بين مكوّنات الشّخصية ومفهوم الذّات التي كانت معزولة عن بعضها بسبب اِنهيار وسائل الدّفاع النّفسية. ويعني ذلك أنّ هدف الإرشاد هو جعل جهاز التّقييم الذّاتي في متناول الشّخص نفسه مما يجعل نظام التّقييم والتّحكم يصبح داخليا وليس خارجيا **(القذافي، 2011، ص. 198)**.

كما أشاروا أيضا إلى أنّ الفرد يدرك الأشياء والمواقف بطريقته الخاصّة، فكل واقعة خارجية لها دلالة بقدر المعنى الذي يعطيه الفرد لهذه الواقعة، لذلك فإنّ الإطار المرجعي الداخلي للفرد هو المهّم في عملّية الإدراك **(الداهري،2000، ص. 103)**، وأحسن طريقة حسب هذا الاتّجاه لإحداث تغيير في سلوك الفرد يكون عن طريق إحداث تغيير في بنية الذّات لديه، بحيث من خلال تعديل فكرة الفرد عن ذاته يصبح من الممكن إدخال خبرات جديدة في بنية الذّات لديه ويزول القلق والتّوتّر ويحقّق التّوافق النّفسي، ومن هنا نستطيع القول أنّ من أهداف هذه النّظرية الإرشادية هو مساعدة الفرد على تغيير مفهوم الذّات لديه بما يتطابق مع الواقع، وأيضا مساعدته على النّمو النّفسي السّليم حتّى يستطيع التّغلب على مشكلته بطريقة أفضل وذلك في ظلّ توفير جوّ إرشادي نّفسي يتّسم بالتّسامح والتّقبل والدّفء **(حسين، 2008، ص. 108، 109)**. لذا ركزّوا أنصار هذا التّوجه على العلاقة الإرشادية بشكل كبير واِعتبروها أساس نجاح الإرشاد، وحصول التّغير الذّاتي وذلك بوضع شروط لها وهي:

– أن يكون هناك شخصان في اِتّصال نّفسي.

– الشّخص الأوّل هو المسترشد يعاني من عدم التّوافق.

– الشّخص الثّاني هو المرشد منسجم ومندمج في العلاقة الإرشادية.

– أن يحقّق المرشد ولو بدرجة بسيطة للمسترشدين الفهم التّعاطفي والاحترام الايجابي غير المشروط **(مشاقبة، 2008، ص. 142)**.

اِنطلاقا من هذا يتّضح أنّ المسترشد هو محور العملّية الإرشادية، لأنّ النّظرية برّمتها تقوم على الإيمان بأنّ العميل لديه من الإمكانات التي تمّكنه من تحقيق ذاته وتقرير مصيره وتحمّل مسؤولياته، ويجب على المرشد أن ينطلق من الاطار الداخلي للمسترشد من أجل تقديم المساعدة له حتىّ يستبصر ذاته، لكن ما يؤخذ على أنصار هذا التّوجه هو إهمالهم للاختبارات والمقاييس النّفسية إلاّ عندما يرغب المسترشد، متناسين أنّ جمع المعلومات أمر مهّم للمرشد، وعليه إتّباع كلّ سبيل للوصول إليها لأنّه من خلالها يستطيع أن يشّخص الحالة ويبني برنامجه الإرشادي أو العلاجي الملائم لحالة المسترشد.

3-5 نظرية الجشطلت:

يهتّم الإرشاد وفق مذهب الجشطلت بالتّأكيد على الاتّجاهات الايجابية وأهداف الحياة عن طريق مساعدة المسترشد على التّعبير عن مشاعره الحاضرة لشخص آخر هو المرشد، وعن طريق المقابلة تظهر الأساليب التي يتّبعها المسترشد، والتي تؤّدي إلى مساعدته مرّة أخرى في اِكتشاف الخبرات التي لم يستطع التّعبير عنها من قبل، وتشجيعه على اِستخدام وسائل أخرى في التّعبير عنها.

وعليه تهدف عملّية الإرشاد حسب هذا التّيار إلى تحقيق:

- الاهتمام بالحاضر أكثر من الماضي أو المستقبل، فإذا تحقّق ذلك فسوف نتوصّل إلى حلول لمشاكلنا.

- زيادة وعي المسترشد بسلوكه وما يدور حوله، من أجل أن يكتشف فيتعلّم ما يرى به عيوبه ونقاط ضعفه وتزداد قوّته ويواصل نّموه.

- أن يقوم المسترشد بتحمّل مسؤولية أعماله وأفكاره ومشاعره وما يرتبط بها من نتائج.

- تبصير المسترشد بسلوكه الانهزامي عن طريق تعليمه كيف يتوّقف عن تجاهل حاجاته ومشاعره، وكيف يتحمّل مسؤولية كيانه وأفعاله.

- تحويل المسترشد من الاعتماد على البيئة إلى الاعتماد على نفسه (**القذافي، 2011، ص ص. 210-216**).

وعلى هذا الأساس يكمن دور المرشد حسب هذا التّيار في مساعدة المسترشد على التّعرف على مشاعره وأحاسيسه وما يدور حوله، وتحميله مسؤولية ما يحدث من نتائج، ومساندته وقت شعوره بالإحباط، وذلك عن طريق زيادة الوعي لديه، وبالتّالي زيادة قدرته على الشّعور بالمسؤولية وحرّية الاختيار.

3-6 نظرية الإرشاد النّفسي الواقعي: مؤسّس هذا الاتّجاه هو **ويليام جلاسر** "**William Glasser**" الذي اِتّجه إلى اِستخدام أسلوب علاجي خاص يقوم على مبادئ التّعليم والتّدريب، ويهدف إلى محاولة بناء ما كان يجب بناؤه خلال مراحل نمو الفرد السّابقة، ويتّم ذلك من خلال وقت قصير وبأسلوب مرّكز يقوم على تعميق مبدأ الشّعور بالمسؤولية، بحيث كلّما قلّ الشّعور بالمسؤولية لدى الفرد كلّما اِزدادت حاجته إلى تعلّم كيفية تقبّل السّلوك الواقعي حتىّ يصبح قادرا على مقابلة حاجاته **(المرجع السابق، 2011، ص. 264، 265)**.

وقد قام "**Glasser**" بنقل أفكاره للتّطبيق في الميدان التّربوي من خلال كتابه مدارس بدون فشل، وكتابه نظرية السّيطرة في غرفة الصّف **(ضمرة، 2008، ص. 115)**. لذا يعتبر هذا المنهج في الإرشاد والعلاج النّفسي منهجا تعليميا، يؤّكد على الحوار العقلاني بين المرشد والمسترشد.

وعليه تتّم العمليّة الإرشادية حسب هذا المنهج في ضوء ثلاث خطوات هي:

- الارتباط بالمسترشد: ويتحقّق ذلك عن طريق قيام المرشد ببناء علاقة إرشادية اِنفعالية ثابتة مع المسترشد الذي لم يسبق له النّجاح في تكوين مثل هذه العلاقات، شريطة أن يتميّز المرشد بالفهم الواعي لمسؤولياته، وبالخبرة المهنية، وبتقبّله للمسترشد بدون شرط.

- رفض السّلوك غير المسؤول، مع الاستمرار في تقبّل المسترشد والارتباط به. ويعني ذلك إشعار المسترشد بأنّ رفض سلوكه لا يعني رفضه هو شخصيا أو النّظر إليه بطريقة مغايرة.

- تعليم المسترشد طرقا وأساليب أفضل لمقابلة حاجاته في إطار الواقع المعاش **(القذافي،2011، ص. 267)**.

يتّضح ممّا سبق؛ أنّ مفهوم المسؤولية من المفاهيم الأساسية في نظرية الإرشاد الواقعي، بحيث يعمل المرشد على مساعدة وتوجيه المسترشد على تحمّل مسؤولية أفعاله ومحاولة التّفكير بواقعية في إشباع وتحقيق حاجاته في حدود لا تحرم الآخرين من ممارسة القدرة على تحقيق حاجاتهم أيضا. كما تبرز أهمّية هذه النّظرية في أنّها يمكن اِستخدامها في حل العديد من المشاكل وبالأخص المدرسية.

3-7 النّظرية السّلوكية: هو شكل من أشكال الإرشاد النّفسي يعتمد على مبادئ وقوانين نظريات التّعلم، وفقاً لوجهة نظر المدرسة السّلوكية فإنّ الأعراض المرضية هي عبارة عن عادات خاطئة تعلّمها الفرد لكي يقلّل من درجة القلق والتّوتّر لديه ولهذا اِتّخذت هذه المدرسة من عملية التّعلّم وقوانينه محورا رئيسيا في تفسير سلوك الفرد **(حسين، 2008، ص. 98)**.

وتتلّخص أهم خصائص الإرشاد السّلوكي فيما يلي:

- معظم السلوك سواء كان سوّيا أو مضطربا هو سلوك متعلّم أو مكتسب.
- يتعلّم الفرد السلوك المضطرب نتيجة تعرّضه المتكرّر للخبرات التي تؤدّي إليه.
- تعتبر الأعراض النّفسية تجمّعا لعادات سلوكية خاطئة متعلّمة.
- يوجد لدى الفرد دوافع قد يكون تعلّمها بشكل خاطئ لذا تحتاج إلى تعلّم جديد.
- السّلوك المتعلّم يمكن تعديله **(الفرخ وآخرون، 1999، ص. 147)**.

ويمكن القول أن الإرشاد أو العلاج السّلوكي أحد الأساليب الحديثة في الإرشاد والعلاج النّفسي، ويقوم على أساس اِستخدام نظريات وقواعد التّعلّم، ويشتمل على فنّيات إرشادية وعلاجية تهدف إلى إحداث تعديل أو تغيير إيجابي في سلوك الإنسان.

سوف نحاول التّطرق إلى هذه النّظرية بشيء من التّفصيل وذلك في الجزء المخصّص لتناول السّلوك المعرفي.

3-8 النّظرية العقلانية الانفعالية في الإرشاد:

هو أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النّفسي التي وضعها العالم الإكلينيكي (Albort Ellis)، بحيث تستخدم فنّيات معرفية واِنفعالية لمساعدة المسترشدين في التّغلّب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية والتي يصاحبها اِضطراب في سلوك وشخصية الفرد، واِستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التّوافق مع المجتمع **(مشاقبة، 2008، ص. 143)**.

ولقد حدّد (Ellis) ثلاثة عشر معيارا للشّخصية السّويّة تتمثّل فيما يلي:

- اِهتمام الفرد بذاته وتحقيقه لرغباته السّويّة
- تقبّل الفرد للإحباط والتعامل معه بعقلانية
- قدرة الفرد على توجيه ذاته والاعتماد عليها
- القدرة على الحصول على السّعادة
- مرونة الفرد في أفكاره وأفعاله
- القدرة على بذل محاولات خلاّقة
- القدرة على مواجهة المصائب والمشكلات
- القدرة على التّفكير العلمي
- حصول الفرد على اِهتمام اِجتماعي من الآخرين
- تقبّل الذّات
- تحمّل المسؤولية الذّاتية عن الاضطراب الانفعالي وعدم لوم الغير
- الواقعية
- قدرة الفرد على أن يكون سعيدا على الرّغم من عدم تيقّنه ممّا سيحصل في المستقبل **(الخواجا، 2002، ص. 279)**. وفي المقابل فقد حدّد **(إليس)** في نظرية العلاج العقلي الانفعالي السّلوكي (REBT) إحدى عشرة فكرة أو معتقد خاطئ. اِستنادا إلى تجربته الإكلينيكية هي الأكثر رواجا واِنتشارا بين المسترشدين، يطرحها **(اليس)** في شكل لائحة ليتعرّف المرشد على ما يحمله المسترشد من معتقدات، وللنّظر فيما يتطابق أو يتشابه مع ما في اللائحة، ثم يبدأ في العمليّة الإرشادية المتمثّلة في عمليّة تصحيح المعتقد أو بناء معتقد جديد.

ـ مدلول نموذج (ABC) في نظرية "إليس ": عندما أسّس (إليس) نظريته، وظّف نظام تقييم (ABC) وذلك لفهم المشاكل النّفسية للمسترشدين والذي يشير كل حرف إلى:

- الحرف (A) يرمز إلى الحدث الذي يؤّثر في الشّخصية Activating Experience or Event (الخبرة المنشطة) مثل: وفاة، طلاق، رسوب، والخبرة في حدّ ذاتها لا تحدث الاضطراب السّلوكي.

- الحرف (B) يرمز إلى الاعتقادات التي تتطّور لدى الإنسان حول ذلك الحدث Belief System نظام المعتقدات. ونظام المعتقدات قد يكون عقلانيا Rational Belief، أي أحداث واردة ومحتمل حدوثها في الحياة، أو غير عقلاني Irrational Belief، أي أحداث غير واردة وغير محتمل حدوثها في الحياة.

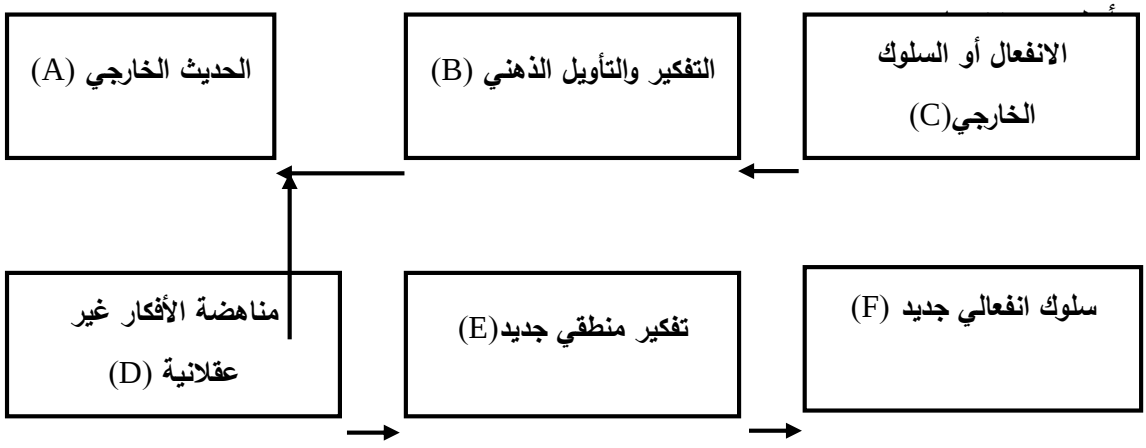
- الحرف (C) يرمز إلى الانفعالات التي تنجم عن الاعتقادات Consequence أي النتيجة، والنتيجة قد تكون عقلانية (رضا، صبر، إصلاح...)، وقد تكون غير عقلانية (حزن، توتر، قلق...) **(أبو أسعد (أ)، 2015، ص. 60)**. وبعد أن وضع (إليس) هذا النموذج (ABC) قام بِاستكماله وطوّره حتىّ

أصبح نموذجا جديدا هو (ABCDEF) وتمثّل الحروف الثّلاثة الجديدة الأسلوب والمنهج الإرشادي الذي ينتهجه (إليس) في التّخلص من الاضطرابات الانفعالية لدى المسترشد حيث يشير:

– الحرف (D) Disputing intervention يتضمن مفهوم التّفنيد والدحض والاحتجاج على المعتقدات غير العقلانية والأفكار الخاطئة ممّا يجعل المسترشد يتحدّى نفسه ويتحدّى أفكاره ومعتقداته ويفنّدها ويحتّج على عدم منطقيتها ثم يغيّرها.

– الحرف (E) Effect فهو يشير إلى التّأثير النهائي الجديد الذي يحقّقه الفرد نتيجة لتغّير أفكاره واعتقاداته غير العقلانية إلى أفكار صحيحة واعتقادات عقلانية، وبتعبير آخر أن يقوم المرشد بتغيير الأفكار التي تمّ مهاجمتها بأفكار عقلانية من خلال تعديل نظام التّفكير لدى الفرد وتبّنيه فلسفة جديدة **(مشاقبة، 2008، ص. 146)**.

– الحرف (F) Feelings فهو يشير إلى المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد أن يصل إلى حالة من الارتياح العام والاستقرار النّفسي وهي الخطوة الأخيرة والتي من خلالها تتغّيرِ اِنفعالات الفرد السّلبية إلى اِنفعالات موجبة وذلك تبعا لتغيير أفكاره واِعتقاداته غير العقلانية واِستبدالها بأفكار واِعتقادات أكثر منطقية وعقلانية وهو الهدف الرئيسي للإرشاد العقلاني الانفعالي **(حسين، 2008، ص. 121)**، والشكل الموالي يوضح مكّونات وعناصر النّظرية، المتمثّلة في كيفية حدوث المشكلة



الشكل رقم (1): يوّضح مكّونات وعناصر النّظرية REBT

يتّضح من الشّكل السّابق أنّ العلاج العقلي الانفعالي السّلوكي (REBT) يفسّر حدوث المشكلات بوقوع حدث أو أحداث خارجية (A) ثم التّفكير والتّأويل الذّهني الخاطئ (B) ثم الانفعال

أو السّلوك الخارجي (C) النّاتج عن التّفكير والتّأويل الذّهني الخاطئ. أما فلسفة النّظرية ولبّ العلاج وجوهره المبني على الخطوات السّابقة فيبدأ في التّفاعل مع الخطوة الثّانية حيث تفّند وتدحض وتناهض الأفكار غير العقلانية (D) ثم ظهور تفكير منطقي جديد (E) نتيجة عمليّة الدّحض والتّصويب. وأخيرا يظهر السّلوك الانفعالي الجديد الناتج عن عمليّة إعادة بناء التّفكير وتصحيحه (F) **(البريثن، 2008، ص. 95)**.

على العموم تتحدّد أهداف نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي فيما يلي:

– الكشف عن الأفكار والمعتقدات الخاطئة وغير المنطقية لدى الفرد والتي هي المصدر الأساسي في اِضطراباته الانفعالية.

– مساعدة المسترشد في التّغلّب على الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تسبّب له الاضطرابات النّفسية واِستبدالها بأفكار جديدة أكثر عقلانية ومنطقية، وذلك من خلال مناقشة وتحليل وتفنيد أو دحض الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد.

– تزويد الفرد بالمعلومات والأفكار الصّحيحة التي تعينه على التّوافق في حياته.

– زيادة اِهتمام الفرد بنفسه وتقبّله لذاته وتقبّله للتّفكير العلمي والمنطقي **(حسين، 2008، ص. 121، 122)**.

– مهاجمة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد ومساعدته في التّوقف عنها ممّا سبق؛ فإنّ الهدف الرّئيسي في الإرشاد العقلاني الانفعالي هو التّركيز على تعديل التّفكير اللاّعقلاني واِستبداله بالتّفكير العقلاني، ممّا يساعد في إزالة أو خفض النّتائج السّلوكية والانفعالية غير الصّحيحة.

ـ الأساليب والفنّيات المستخدمة في الإرشاد العقلاني الانفعالي: حتىّ يتّم العمل على مهاجمة الأفكار اللاّمنطقية لدى المسترشد. يطّبق المرشد عددا من الأساليب والفنّيات التي تساعد الأفراد على تطوير معتقدات عقلانية جديدة، تتمثّل في:

• ***الأساليب المعرفية:*** يستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة من الطّرق المعرفية، ومنها الحوار، والمناقشة، والتّحليل للأفكار غير المنطقية واللاّعقلانية ومساعدة العميل على تكوين أفكار منطقية

وعقلانية، كما تتضّمن الوعي والاستبصار والمراقبة، ممّا يؤّدي ذلك إلى تغيّر في الإدراك ورفض الأفكار الخاطئة **(نفس المرجع، ص. 123)**.

• ***الأساليب الانفعالية:*** يستخدم المرشد في الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة من الطّرق الانفعالية وتتمثّل في: أسلوب التّقبل غير المشروط للمسترشد كما يستخدم أيضا أسلوب لعب الدّور والدّور المضاد وكذلك أسلوب النّمذجة وكذلك يستخدم المرشد أسلوب المرح وأسلوب مهاجمة الشّعور بالدونية **(بلان، 2015، ص. 248)**.

• ***الأساليب السّلوكية:*** يستخدم المرشد العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب السّلوكية وتتمثّل في: الواجبات المنزلية، حيث يكلّف المرشد المسترشد ببعض التّدريبات المنزلية، مثل حصر الأفكار اللاّعقلانية التي يؤمن بها المسترشد، ومحاولة تصحيحه، وعرض ذلك مرة أخرى على المرشد، أو قراءة بعض الكتب التي تدعو إلى التّفكير العلمي **(مشاقبة، 2008، ص. 158)**. ومن الأساليب السّلوكية أيضا التّدريب على الاسترخاء وكذلك أسلوب ضبط المثيرات، حيث يعلّم المرشد في بعض الأحيان المسترشد على كيفية التّحكم في مثيرات معيّنة ممّا يجعل اِحتمالية تصرّفاتهم غير المقبولة قليلة. وبهذا فإنّ هذا الأسلوب يهدف إلى إعادة بناء الوسط المحيط بالمسترشد حتىّ لا يتعرّض لأيّ مثير يحفّزه على التّصرف بشكل غير مقبول. وهناك أسلوب تعزيز المعارف العقلانية بحيث يقوم المسترشد بمناقشة وتفنيد أفكاره اللاّعقلانية يوميا حتىّ تصبح العمليّة شبه آلية ومن أمثلة هذا التّعزيز الإدراكي المعرفي قراءة كتاب معيّن أو مشاهدة فيلم حول مبادئ الإرشاد العقلاني الانفعالي وأساليبه. فيصبح عملهم أشبه بعمليّة غسيل المخّ بالنسبة للمسترشد **(حسين، 2008، ص. 126)**.

من هذا المنطلق إنّ مثل هذه الفنّيات تتكامل جميعا في سبيل تحقيق هدف أساسي لهذا الإتّجاه العلاجي والمتمثّل في التّعرف على الأفكار والاعتقادات اللاّعقلانية واللاّمنطقية وتحديدها، والعمل على تصحيحها وتعديلها واِستبدالها بأفكار واِعتقادات أخرى أكثر عقلانية، وتعويد المسترشد على ذلك حتىّ يكتسب فلسفة حياة عقلانية تمكّنه من تحقيق التّوافق.

منه يعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي من المساهمات الهامّة للعالم **ألبرت اليس** في الإرشاد النّفسي، الذي يركّز على اِكتشاف الأفكار اللاّعقلانية المؤثّرة على الجوانب الانفعالية والوظيفية للفرد والعمل على مواجهتها ومقاومتها واِثبات عدم صحتها ومن ثم إبدالها بالأفكار الأكثر عقلانية. وذلك

بالاستعانة بالعديد من الأساليب المستوحاة من النّظريات والاتّجاهات الإرشادية الأخرى ولا سيما الاتّجاه السّلوكي من خلال التّحكم في البيئة وأساليب الضّبط الذّاتي.

3-9 نظرية الإرشاد السّلوكي المعرفي:

ظهر الإرشاد السّلوكي المعرفي في بداية الثلث الأخير من القرن العشرين، وأصبح في وقت قصير في مقدمة الإرشادات النّفسية التي أثبتت فعّاليتها في التّعامل مع العديد من الاضطرابات النّفسية والآثار السّلبية لمختلف المشكلات الاجتماعية **(سالم وآخرون، 2015، ص. 75)**. بحيث يعمل على دمج بين الإرشاد المعرفي بفنّياته المتعدّدة والإرشاد السّلوكي بما يضّمه من فنّيات، ويعمد إلى التّعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد إذ يتعامل معها معرفيا وانفعاليا وسلوكيا. كما يعتمد على إقامة علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والمسترشد تتحدّد في ضوئها المسؤولية الشّخصية للمسترشد، عن كلّ ما يعتقد من أفكار مشوّهة واِعتقادات لا عقلانية مختلّة وظيفيا؛ تعدّ هي المسؤولة في المقام الأوّل على تلك الاضطرابات التي يعاني منها المسترشد وما يترتّب عليها من ضيق وكرب. وبنفس المنطلق يتحّمل المسترشد مسؤولية شخصية في إحداث التّغيّر الإرشادي من خلال تصحيح الأفكار المشوّهة والاعتقادات اللاّعقلانية وتعديلها واِستبدالها بأفكار واِعتقادات أخرى تتّسم بالعقلانية والتواؤميه **(محمد، 1999، ص. 17)**.

إنّ الفكرة الرّئيسية للإرشاد السّلوكي المعرفي بسيطة، وتتمثّل في أنّ اِستجاباتنا السّلوكية والوجدانية تتأثّر بمعارفنا (أفكارنا)، التي تحدّد الكيفية التي نستقبل بها الأشياء وندركها. بمعنى نحن نشعر بالقلق، أو الغضب، أو الحزن فقط عندما يكون لدينا مبرّر لذلك. بمعنى آخر، ليس الموقف في حدّ ذاته، ولكن مدركاتنا، وتوّقعاتنا، وتفسيراتنا (التقييم المعرفي) للموقف هي المسؤولة عن وجدانياتنا **(إس جي، 2012، ص. 17)**.

ومنه تتلخّص الأصول الأساسية للإرشاد السّلوكي المعرفي فيما يلي:

- أنّ الأفكار يمكن أن تؤدّي إلى الانفعالات والسّلوك.

- أنّ الاضطراب الانفعالي ينشأ من التّفكير المنحرف السّلبي.

- أنّ الاضطراب الانفعالي يمكن علاجه بمجرد تغيير التّفكير **(بيرني وآخرون.، 2008، ص. 30)**.

يرّكز الإرشاد السّلوكي المعرفي على الوقت الراهن. فالمسترشد مشارك نشط، ويعتبر خبير في مشكلاته النّفسية. العلاقة بين المرشد النّفسي والمسترشد علاقة ودودة، ونقيّة، كما أنّ التّواصل مباشر ولكن

الاحترام متبادل. لا ينظر إلى المسترشد على أنه به عيب، كما لا ينظر إلى المرشد النّفسي على أنه كلّي القدرة، أي لديه القدرة على الشّفاء. ولكن المرشد النّفسي والمسترشد يُكونان علاقة تشاركية لحلّ مشكلة ما. إنّ الدّور الأوّل للمرشد النّفسي في الإرشاد السّلوكي المعرفي نشط جدّا، حيث يُعلّم المسترشد بالقواعد الأساسية لهذا المدخل الإرشادي. ومع ذلك كلّما تقدّمت العمليّة الإرشادية، من المتوّقع أن يصبح المسترشد أكثر نشاطا، وأكثر اِستقلالية وأكثر تأثيرا في الأحداث **(إس جي، 2012، ص. 34)**.

ممّا سبق؛ يَنطلق التّناول السّلوكي المعرفي من أفكار الفرد وصولا إلى سلوكه، أي أنّ السلوكيات المضطربة هي في حقيقة الأمر حسب أصحاب هذا التّوجه نتيجة للأفكار المضطربة أو كما يصطلح عليها بالأفكار المشوّهة. فمتى تمكّن الفرد من السّيطرة على هذه الأفكار اِستطاع أن يسيطر على سلوكه المضطرب، ومنه يجب على المرشد مساعدة المسترشد في التّعرف على أفكاره المشوّهة بصدد تصحيحها للتخفيف من المشكلة التي يعاني منها، وهذا بطبيعة الحال لا يتّم بشكل اِعتباطي بل وفق علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والمسترشد.

وسوف نتطّرق إلى هذه النّظرية بشيء من التفصيل وذلك في الجزء المخصّص لتناول السّلوكي المعرفي.

3-10 النّظرية الانتقائية:

تنسب هذه النّظرية إلى مجموعة من الرّواد الذين أثّروا في نشوئها وتطوّرها. نذكر منهم وليم جيمس (w. James) وبيرت جانيت (B. Janet) وجاس تافت (J. Taft)، وأبرزهم فريدريك ثورن (F. **Thorne**) **(بلان، 2015، ص. 190)**.

ويعرف الإرشاد الانتقائي بأنّه: "جهد منّظم للاستفادة من مبادئ المدارس المختلفة التي يمكن أن توجد بين النّظريات المختلفة بقصد إقامة علاقة وثيقة متبادلة ومتكاملة بين الحقائق فيما بينها مهما اِختلفت أصولها النّظرية **(الختاتنة، 2016، ص. 354)**.

ومنه فإنّ الإرشاد الانتقائي يشتمل على تكامل الأفكار والاستراتيجيات من جميع الطّرق والوسائل المتوافرة لمساعدة المسترشد، ومن أهم خصائص هذه النّظرية نذكر:

– التّعرف على العناصر الصّالحة في جميع أنظمة الشّخصية ودمجها في كلّ متماسك يتمثّل في السّلوك.

– اِعتبار أنّ جميع النّظريات وأساليب القياس والتّقويم من العوامل التي تسّهل في عملية الإرشاد والعلاج النّفسي.

– عدم التّركيز على نظرية واحدة بل يكون المرشد ذا عقل متفتح من خلال تجاربه المستمرة التي تؤّدي إلى نتائج سليمة.

– إنّ الاتّجاه الانتقائي ليس ذلك الاتّجاه الذي يشّكل خليطا من الحقائق غير المترابطة، كما أنّه ليس مرتبطا ببناء نظري موّحد.

– تعتمد هذه النّظرية على النّاحية المنهجية العلمية والعملية.

– إن النّظرية الانتقائية عبارة عن جهد منّظم بقصد إقامة علاقات وثيقة متبادلة ومتكاملة بين الحقائق ذات الوثيقة فيما بينها مهما كانت أصولها النّظرية **(بلان، 2015، ص. 193)**.

اِنطلاقا من هذه الخصائص يمكن حصر أهداف الإرشاد الانتقائي فيما يلي:

– تغيّر السّلوك إلى سلوك إيجابي فاعل.

– تغيّر المشاعر إلى مشاعر إيجابية.

– تغيير الأحاسيس السّلبية إلى إيجابية.

– تغيير الصّور العقلية السّلبية للذّات إلى صور إيجابية.

– تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية.

– تصحيح الأفكار الخاطئة.

– إكساب المسترشد المهارة في تكوين علاقات اِجتماعية طيّبة.

– المساعدة على تحسّن الجوانب البيولوجية **(الختاتنة، 2016، ص. 356)**.

ممّا سبق؛ تعتبر النّظرية الانتقائية أسلوب في الإرشاد النّفسي أفاد من أساليب الأخرى بهدف تحقيق الصّحة النّفسية للفرد، ومساعدة المسترشدين للتّصدي لأنواع المشكلات المرتبطة بالشّخصية. فهي تؤمن بدمج الأساليب والفنّيات الإرشادية لمختلف النّظريات لتحقيق أفضل النّتائج.

- **المقاربة بين التّناولات النّظرية للإرشاد:**

إنّ تحليلنا للتّناولات النّظرية التي أثارت مجال الإرشاد النّفسي، أفرز عدّة توجّهات نظرية محدّدة لمفهومه وإجراءاته، نوجزها فيما يلي:

* **التّوجه الكلاسيكي:** والذي عبّرت عليه نظرية التّحليل النّفسي، والتي تعتبر أنّ الرّغبات اللاّشعورية المكبوتة هي التي توّجه السّلوك، لذا على المرشد أن يحاول مساعدة الفرد على التّنفيس الانفعالي بحرّية لتخفيف التّوتّر النّفسي.

* **التّوجه الإنساني:** عبّرت عنه نظرية الذّات، والتي تقوم على الايمان بأنّ العميل لديه من الامكانات التي تمكّنه من تحقيق ذاته وتقرير مصيره وتحمّل مسؤولياته، ويجب على المرشد أن ينطلق من الإطار الداخلي للمسترشد من أجل تقديم المساعدة له حتىّ يستبصر ذاته.

* **التّوجه السلوكي – المعرفي:** هذا التّوجه يعتبر ثمرة إدماج عدّة أفكار نظرية اِستنتجت من التّناولات النّظرية ذات التّوجه السّلوكي، المعرفي، العقلاني، والواقعي، والتي تمثّلت في:

– الأعراض المرضية هي عبارة عن عادات خاطئة تعلّمها الفرد لكي يقلّل من درجة القلق والتّوتّر لديه ولهذا التّدخل الإرشادي مبني بالدّرجة الأولى على مساعدة الفرد على تعلّم أساليب سلوكية وذلك بإطفاء السّلوك غير السّوي وتعزيز السّلوك السّوي (حسب رأي السّلوكيين).

– إنّ العمليّة الإرشادية منصبّة حول مساعدة المسترشد على التّعرف على مشاعره وأحاسيسه وما يدور حوله، وتحميله مسؤولية ما يحدث من نتائج، ومساندته وقت شعوره بالإحباط، وذلك عن طريق زيادة الوعي لديه (تبصير المسترشد بمشكلاته)، وبالتّالي زيادة قدرته على الشّعور بالمسؤولية وحرّية الاختيار (حسب رأي الجشطلتيين).

– العمليّة الإرشادية منصبّة حول مساعدة الفرد في توسيع مجال حياته وتغيّر نظرته للأمور من خلال تعديل وتحوير مجاله الإدراكي، أي مساعدته في إعطاء الأمور حيّز مشرق لا يتّسم بضيق والنّظرة السّطحية فقط (حسب رأي المجالين).

– يعمل المرشد على مساعدة وتوجيه المسترشد على تحمّل مسؤولية أفعاله ومحاولة التّفكير بواقعية في اِشباع وتحقيق حاجاته في حدود لا تحرم الآخرين من ممارسة القدرة على تحقيق حاجاتهم أيضا (حسب رأى الواقعيين).

– إنّ العمليّة الإرشادية مبنية على مساعدة المسترشدين في التّغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية والتي يصاحبها اِضطراب في سلوك وشخصية الفرد، واِستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التّوافق مع المجتمع (حسب رأي العقلانيين).

– أمّا على رأي (السّلوكيين – المعرفيين) فإنّهم يولون أهمّية للبناء المعرفي للمسترشد، كأساس العمليّة الإرشادية، وذلك بإحداث تغيير لدى المسترشد يشمل التّفكير الخاطئ والتّوضيح له كيفية تأثير تفكيره الخاطئ على تصرّفاته وشعوره، من خلال التّعرف على التّشويهات المعرفية وترتيب ظروف وتجارب تقود للتّغيير المعرفي.

ورغم تعدّد التّوجهات النّظرية إلاّ أنّها جميعا تصّب في إطار واحد ومشترك وهو:

* كلّ النّظريات تسعى نحو شيء واحد في الواقع، وكلّ طرق الإرشاد التي ترتبط بها تؤّدي إلى نفس الهدف وهو تحقيق الذّات.

* كلّ النّظريات تحاول فهم كيف ينشأ القلق وكيف تهبّ وسائل الدّفاع النّفسي وأساليب التّوافق وكيف يمكن تعديل السّلوك.

* الفرد لديه دوافع وحاجات وقوى حيويّة تتحكّم في سلوكه.

* الماضي يؤثّر في الحاضر ويشير إلى المستقبل.

* التّعلّم خطوة أساسية من أجل تحقيق التّوافق النّفسي عن طريق تغيير السّلوك.

* أهمّ ما في عمليّة الإرشاد هو العلاقة الإرشادية التي تتّسم بالجوّ النّفسي المتقبّل الخالي من التّهديد، الذي يشعر الفرد بالرّاحة والطّمأنينة للإفصاح على ما يختلجه دون خوف أو توتّر لتحقيق التّوافق والصّحة النّفسية.

ولعلّ هذا التّكامل بين النّظريات هو ما أفرز الحاجة إلى ما يعرف بالإرشاد الانتقائي والذي يسعى إلى دمج بين مختلف الأطر النّظرية وانتقاء أنجع الوسائل والفنّيات منها حسب ما يتطلّب الموقف الإرشادي، بصدد مساعدة المسترشد على تجاوز مشكلته وبالتّالي تحقيق الصّحة النّفسية لديه.

4-أهداف الإرشاد النّفسي: ترمي عمليّة الإرشاد النّفسي في أشكالها المتنّوعة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف بعضها خاص يختلف باختلاف مجالات الإرشاد النّفسي، فالأهداف التي يسعى الإرشاد التّربوي إلى تحقيقها تختلف عن الأهداف التي يسعى إليها الإرشاد المهني وكذلك الإرشاد الأسري، وعلى هذا يمكن تصنيف مستويات الأهداف في الإرشاد النّفسي إلى مستويين وهما أهداف عامة وتتحقّق بطريقة غير مباشرة وأهداف خاصّة وتتحدّد الأهداف الخاصّة في ضوء طبيعة المشكلة وبطريقة مباشرة من خلال برامج الإرشاد الموجّهة، وقد تكون هذه الأهداف معرفية أو سلوكية أو وجدانية إلاّ أنّ جميع مجالات الإرشاد النّفسي تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامّة **(حسين،2008، ص. 32)**.

وبشكل عامّ نستطيع أن نجمل كل ذلك، بأنّ أهداف الإرشاد تسعى إلى تحقيق ما يلي:

4-1 تحقيق الذّات: يسعى التّوجيه والإرشاد إلى تنمية مفهوم الذّات الإيجابي لدى الفرد. وتمثّل الذّات حجر الزّاوية في شخصية كلّ واحد منّا، ويعبّر عن المفهوم الإيجابي للذّات من خلال تطابق الذّات الواقعي (أي المفهوم المدرك للذّات الواقعية كما يعبّر عنه الشّخص) مع المفهوم المثالي للذّات (أي المفهوم المدرك للذّات المثالية كما يعبّر عنه الشّخص). وبالتّالي فإنّ التّوجيه والإرشاد يعمل مع الفرد وفق حالته جنبا إلى جنب ومساعدته في تحقيق ذاته بحيث ينظر إلى نفسه فيرضى عمّا ينظر إليه **(ملحم، 2006، ص. 57)**.

وممّا يجدر بالذّكر أنّ مفهوم تحقيق الذّات مفهوم نسبي يختلف باختلاف الأفراد وأنّ الاختلاف بين الأشخاص المحقّقون لذواتهم وغير المحقّقون لذواتهم هو اِختلاف في الدّرجة وليس النّوع وعليه فإنّ الهدف الرّئيسي من الإرشاد النّفسي بصورة عامّة هو مساعدة الفرد على تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ودون إكراه أو رهبة.

4-2 تحقيق التّوافق: من أهمّ أهداف الإرشاد النّفسي هو تحقيق توافق الفرد مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها. والتّوافق في علم النّفس هو تلك العمليّة الديناميكية المستمرّة التي يهدف بها الفرد الى أن يغيّر سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين البيئة التي يعيش فيها. ولكي يتحقّق هذا الهدف على الإرشاد السّعي إلى تنمية طاقات المسترشد وإكسابه مهارات التّعامل مع المواقف المختلفة التي يتعرّض لها أو سوف يتعرّض لها مستقبلا ومحاولة النّهوض بعمليّة اِتّخاذ القرارات في مثل هذه المواقف. وهذا التّوافق لابدّ أن يحدث بشكل متوازن في جميع المجالات ومن أهمّ هذه المجالات (التّوافق الشّخصي، التّوافق التّربوي، التّوافق المهني، التّوافق الاجتماعي) **(الهادي، 2008، ص. 21، 22).**

وتأسيسا على ما سبق؛ فتحقيق التّوافق هدف أساسي يسعى إليه كل إنسان من أجل تحقيق توازنه والمحافظة على بقائه، سواء تعلّق الأمر بالصّعيد الشّخصي أي تحقيق السّعادة مع النّفس والرّضا عنها وإشباع الدّوافع والحاجات الأوّلية الفطريّة والثّانوية المكتسبة، أو على الصّعيد التّربوي من خلال اِختيار أنسب الموّاد الدّراسية والمناهج في ضوء قدراته واِستعداداته وميوله، أو حتّى على الصّعيد المهني والاجتماعي ويتضمّن الاختيار المناسب للمهنة أو الحرفة والاستعداد للتّدريب عليها والدخول فيها والانجاز والكفاءة والشعور بالرّضا والنّجاح والتّفوّق فيها، وتحقيق السّعادة مع الآخرين وذلك من خلال الالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية، والعمل لصالح الجماعة.

4-3 تحقيق الصّحة النّفسية: تقدّم الخدمات في هذا الجانب للوصول بالمسترشد إلى أفضل الدّرجات حيث يتّم مساعدة المسترشد على تحقيق التّطابق بين أقواله وأفعاله وبين سلوكه الظّاهر وسلوكه غير الظّاهر، وفي ضوء معايير الصّحة النّفسية، يجب أن ننتبه إلى أنّ عدم تحقيق الصّحة النّفسية بالمفهوم المثالي لها ليس معناه أنّ الإرشاد النّفسي لم يحقّق أهدافه ولكن عندما نساعد المسترشد على خفض الصّراع بين دوافعه الشّعورية واللاّشعورية وتدريبه على إشباع حاجاته بالطّرق الإيجابية في المكان المناسب والزمان المناسب، فإنّ ذلك يعتبر حلولا واقعية لتحقيق الصّحة النّفسية وهو مستوى يسبق مستوى المثالية **(سعفان، 2005، ص. 30).**

بناء على ما سبق؛ يسعى الإرشاد النّفسي إذن إلى تخليص الفرد من التّوتّر والقلق والاحباط والخوف ومن الاكتئاب والحزن والعصاب والذهان ...إلخ، وبمعنى آخر يسعى الإرشاد لمساعدة الفرد لأن يحيى حياة هادئة آمنة مطمئنّة بعيدة عن المرض ومتّصلة بالواقع، حياة بنّاءة ومنتجة، حياة

واعدة، عن طريق تبصير الفرد بالمشكلات ومساعدته على حلّها والتّكيّف مع المرض ورسم طرق الوقاية وإزالة الأسباب التي تؤّدي بالفرد إلى الوقوع فريسة للمرض النّفسي والجسمي، وذلك عن طريق تعليمه العادات الاجتماعية السّليمة وتشجيعه على التّعلّم والابتعاد عن التّعصّب الدّيني والعرقي والطّبقي، لأنّ هناك أسبابا اِجتماعية تؤّدي إلى المرض النّفسي يجب الابتعاد عنها لتحقيق مفهوم الصّحة النّفسية للفرد.

5-أسس ومبادئ الإرشاد النّفسي: تعدّدت الأسس والمبادئ التي تقوم عليها عمليّة الإرشاد النّفسي، وهي كثيرة بكثرة ما يوجد من نماذج واِتّجاهات نظرية إرشادية وعلاجية. لذا من أهمّ الأسس والمبادئ الأساسية واللاّزمة في الإرشاد النّفسي ما يلي:

5-1 أسس الإرشاد النّفسي: تقدّم الخدمات الإرشادية في ضوء أسس يتطلّب مراعاتها عند تقديم هذه الخدمات ومن أهم هذه الأسس:

5-1-1 الأسس الفلسفيّة: يبدأ الإرشاد من الفرد وإلى الفرد من حيث الإفادة والتّطبيق، بحيث يسعى لتحقيق رغباته ويشبع حاجاته، بدون خروج عن قيم ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه، ويقوم الإرشاد على مبدأ حرّية الإنسان في تحديد أهدافه والعمل على تحقيقها، ويعمل المرشد على مساعدة الفرد في أن يحقّق أهدافه. وكل فرد يحتاج إلى المساعدة إذا اِعترضه موقف ما لا يستطيع أن يواجهه بنجاح إلّا إذا توفّرت له المساعدة. **(مشاقبة: 2008، ص. 57).**

5-1-2 الأسس التّربوية والنّفسية: يقوم الإرشاد النّفسي على أسس تربوية ونفسية نابعة من تكوينات الشّخصية الإنسانية وما تتحلّى به من مميّزات، وأنّ دراسة الطّبيعة الإنسانية تفضي إلى هذه الأسس التي يمكن أن تتلخّص بما يلي:

- ***الفروق الفردية:*** الأفراد يختلفون فيها بينهم كمّا وكيفا، وعلى نطاق واسع وشامل، وهذا الاختلاف يظهر في كافّة جوانب الشّخصية جسميّا وعقليا واِجتماعيا واِنفعاليا. وهذه الفروق الفردية يجب أن توضع في الحسبان في عمليّة الإرشاد النّفسي، فالمرشد من الواجب عليه أن يعرف فيما يتعلّق بالمشكلات النّفسية على سبيل المثال: أنّ بعض العوامل المسبّبة بصفة عامّة قد تسبّب مشكلة عند فرد ما ولا تسبّب مشكلة عند فرد آخر **(الهادي، 2008، ص. 26).**

– ***الفروق بين الجنسين:*** هناك فروق جسمية، وفسيولوجية، واِجتماعية، ونفسية، بين كلّ من الذّكور والإناث، وقد تعود هذه الفروق إلى عوامل بيولوجية أصلا وإلى عوامل التنشئة الاجتماعية، التي تبرز هذه الفروق أو تقلّل من أهميتها، وعمليّة الإرشاد ليست واحدة لكلا الجنسين لأنّ ما ينطبق على الذّكور قد لا ينطبق على الإناث فالفروق لها أهمّيتها ولا سيما في ميدان الإرشاد المدرسي والمهني والأسري والزواجي **(الختاتنة، 2015، ص. 45، 46)**.

– ***الفروق عند الفرد الواحد:*** إنّ قدرات الفرد واِستعداداته وميوله واِتّجاهاته هي ليست بدرجة واحدة من حيث قوّتها أو ضعفها، بل هي تختلف باختلاف مراحل حياته وحالته النّفسية أو الظّروف الاجتماعية لذا فمن الواجب على الإرشاد التّربوي اِعتمادها في برنامجه **(الهادي، 2008، ص. 26)**.

– ***مطالب النّمو:*** حيث كلّ فرد يسعى في كلّ مرحلة من مراحل النّمو إلى تحقيق بعض المطالب ولا يشعر بالسّعادة والرّضى ما لم تتحقّق هذه المطالب، وإنّ كلّ إحباط يواجهه الفرد في سبيل تحقيق هذه المطالب يؤّدي إلى شعور الفرد بالشّقاء وعدم الرّضى. ولعلّ مطالب نمو الفرد من أبرز العناصر التي توّجه عمل المرشد النّفسي. لأنّها تبيّن له مدى تحقيق الفرد لذاته وإشباعه لحاجاته وفق مستوى نضجه وتطوّر خبراته **(الداهري، 2000، ص. 61)**.

5-1-3 الأسس الاجتماعية: تتجلّى هذه الأسس من خلال الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة أو جماعات عديدة يلعب فيها أدواره الاجتماعية المنوطة به، حيث أنّ سلوك الفرد الاجتماعي يتأثّر بالجماعة التي ينتمي إليها وخاصّة الجماعة المرجعية وهي تلك الجماعة التي يرجع إليها الفرد في تقييمه لسلوكه الاجتماعي ويتشارك مع بقيّة أعضائها في الدّوافع والميول والاتّجاهات والقيم والمعايير فهي التي تحدّد مستويات طموحه وإطاره المرجعي للسّلوك حيث أنّ تحقيق الذّات والتّوافق والصّحة النّفسية يتضّمن شعور الفرد بالسّعادة مع نفسه ومع الآخرين لأنّه عضو في جماعته ويعيش في مجالها الاجتماعي **(زهران، 1998، ص. 81)**.

5-1-4 الأسس الأخلاقية: إنّ خدمات الإرشاد النّفسي تسير ضمن دستور أخلاقي مهني وجد من قبل من هم مؤّهلين لوضع تلك المبادئ والأخلاق، وهي تحمي حقّ المرشد وتضمن له أن يسير في مجال تخصّصه بدون همّ أو كيد، كما أنّها تضمن حقّ المسترشد في تلّقي الخدمات النّفسية دون ضيق

أو ملل أو خوف؛ لأنّ المرشد شخص مهني بالدّرجة الأولى لا يفشي الأسرار، وعليه الالتزام بتلك المعايير الأخلاقية والمهنية **(المصري، 2010، ص.17)**.

ومنه تتلّخص أهمّ المبادئ الأخلاقية التي تحكم عمليّة الإرشاد، ويتّصف بها المرشد في:

– ***التقبّل:*** لا بدّ أن يتقبّل المرشد المسترشد ويثق به حتّى يتسنّى له بناء علاقة إرشادية فعّالة ودافئة وهي خطوة ضرورية في العمليّة الإرشادية وبدون تحقيق هذا الشرط–عدم تقبّل المسترشد بسبب لونه أو دينه أو جنسه أو مستواه الثّقافي والاجتماعي–فإن المسترشد سيشعر بعدم التقبّل، وعندئذ لن يثق بالمرشد ومن ثمّ لن يتقبّل منه المساعدة والتّدخل الإرشادي **(صالح، 2013، ص. 18)**.

– ***سرّية المعلومات:*** من المبادئ المهمّة التي تحكم عمل المرشد النّفسي هي المحافظة على سرّية المعلومات التي تحصل عليها من مسترشديه.

– ***العلاقة المهنية:*** يجب أن تكون العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد علاقة لا تخرج عن الحدود المهنية المخطّط لها لكي يجد فيها المسترشد خبرة حقيقية للعلاقة الأخلاقية النّظيفة التي لا تهدف إلاّ للمساعدة وتقديم العون. **(الهادي، 2008، ص. 29)**.

– ***الإحالة:*** على المرشد أن يعرف قدراته وإمكاناته في التّعامل مع مشكلة ما أو مسترشد ما، وعليه إنهاء العلاقة الإرشادية مع مسترشد معيّن إذا شعر بعدم قدرته على مساعدته، لنقص في خبرته أو عدم معرفته في هذه المشكلة، ويعمل على تحويل هذا المسترشد إلى مرشد آخر أو جهة أخرى.

– ***ترك القرار النّهائي للمسترشد:*** فلا يحّق للمرشد أن يجبر المسترشد على حلّ معين لمشكلته، ولا يقدّم المرشد الحلول الجاهزة للمسترشد، فصاحب القرار هو المسترشد **(مشاقبة، 2008، ص. 56)**.

5-1-5 الأسس العصبّية والفسيولوجية: على المرشد أن يلّم بقدر مناسب من الثّقافة الطّبية عن تكوين الجسم ووظائفه وعلاقة هذه الأجزاء بالسّلوك، فالإنسان جسم ونفس وكلّ منها يؤثّر في الآخر (الحالة النّفسية تؤثّر على العمليّات الفسيولوجية، الغضب يؤّدي إلى زيادة دقّات القلب، والحزن يؤدّي إلى اِنسكاب الدّمع، كما أنّ الأمراض العضوية تؤدّي إلى الحزن وإلى القلق ونحو ذلك). وعليه يجب على المرشد أن ينتبه لدوافع غضب المسترشد **(الختاتنة، 2015، ص. 46، 47)**.

اِنطلاقا من هذه الأسس يتبّين لنا أنّ الإرشاد النّفسي له مُنطلق علمي يقوم عليه فهو علم قائم بحدّ ذاته، يسعى كل السّعي إلى مساعدة الأفراد على تحقيق نمو سليم ومتكامل، وفي كافّة المجالات بدون اِستثناء.

5-2 مبادئ الإرشاد النّفسي: هذه المبادئ تتعلّق بالسّلوك البشري وهي متعدّدة ومتشابكة ومتبادلة الأثر والتّأثير، وهي قواعد تقوم عليها أو تنطلق منها عمليّة الإرشاد لتعديل ذلك السّلوك، وعلى المرشد أن يجعلها نصب عينيه أثناء عمليّة الإرشاد وهي على النّحو التّالي:

- ثبات السّلوك الإنساني نسبيا وإمكان التّنبّؤ به.

- مرونة السّلوك الإنساني وقابليته للتّعديل والتّغيير.

- السّلوك الإنساني فردي-جماعي ولذلك فإنّ محاولة تغيير سلوك الفرد لا بدّ من مراعاة شخصية الفرد ومعايير الجماعة التي توجد بها **(أبو أسعد، 2012، ص. 68)**.

- اِستعداد الفرد للإرشاد ورغبته في ذلك وثقته في الاستفادة من الإرشاد النّفسي.

- حقّ الفرد في الإرشاد النّفسي، وحقّه في تقرير مصيره.

- تقبّل المرشد المسترشد كما هو وبدون شروط أو حدود.

- اِستمرار عمليّة الإرشاد النّفسي طوال مراحل العمر المختلفة.

- الدّين ركن أساسي في عمليّة التّوجيه والإرشاد النّفسي **(الختاتنة، 2015، ص. 42، 43)**.

اِنطلاقا ممّا سبق؛ فإنّ الإرشاد النّفسي كفرع تطبيقي من فروع علم النّفس يقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ التي ترتبط بالسّلوك البشري وعمليّة الإرشاد النّفسي، والتي لا بدّ أن يُلّم بها المرشد النّفسي ويفهمها بدقّة، حتّى يتمّكن من فهم السّلوك البشري والتّنبّؤ به ومن ثم السّيطرة عليه. إنّ المعرفة الدّقيقة لهذه الأسس والمبادئ تسّهل على المرشد-سواء أكان مبتدئا أو خبيرا-فهم العمليّة الإرشادية وتقديم خدماتها ضمن برامج وخطط عمل واضحة تقوم على أسس ومبادئ واضحة، وخلافا لذلك يكون عمل المرشد النّفسي عشوائيا ومتخّبطا وبالتّالي لا تأتي العمليّة الإرشادية ثمارها.

6- طرق الإرشـاد النّفسي:

عند تقيّد المرشد النّفسي خدماته فعليه اِختيار الطّريقة المناسبة لتقديمها، وذلك بطبيعة الحال حسب ما تتطلّبه المشكلة وكذا خصائص الأشخاص الذين هو بصدد تقديم الخدمة لهم، ومن بين هذه الطرق نذكر:

6-1 الإرشاد الفردي:

هو علاقة متفاعلة ومتبادلة بين شخصين أحدهما المرشد والآخر هو المسترشد الذي يطلب المساعدة والعون للتخلّص ممّا يعانيه من مشاكل والتي دفعته للمجيء إلى المرشد. وتعتمد قوة وفاعلية هذه الطّريقة على عمق العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، وفي هذا النّوع من الإرشاد يستطيع العميل أن يفرغ اِنفعالاته ومشاكله الخاصّة، ولا سيما إذا ما وجد مرشدًا متفّهماً بحقيقة موقفه وقادرا على كتمان ما سوف يصرّح به من أسرار **(الهادي، 2008، ص. 30)**.

وعلى العموم يتّم اللجوء إلى هذه الطّريقة من الإرشاد عندما تكون مشكلات المسترشدين خاصّة وتلتزم السّريّة بحيث لا يمكن للمسترشد أن يبوح بها أمام أفراد آخرين.

6-2 الإرشاد الجماعي:

هو عمليّة تفاعلية ديناميكية بين مرشد ومجموعة من المسترشدين، تهدف إلى تقديم الدّعم الاجتماعي والتّربوي والنّفسي للمسترشدين، ومساعدتهم على حلّ مشاكلهم بفاعلية **(الحريري وآخرون، 2011، ص. 39)**. أو هو أسلوب إرشادي يقدّم به خدمات الإرشاد النّفسي لعدد من المسترشدين لا يقلّ عن (3) أعضاء، ليشكّلوا جماعة إرشادية لها أهداف متّفق عليها، وتتضّمن إحداث التّغيير في أفكارهم واِتّجاهاتهم وسلوكياتهم؛ بغرض تحسين توافقهم الشّخصي والاجتماعي وتمتّعهم بالصّحة النّفسية الإيجابية **(المصري، 2010، ص. 103)**.

6-2-1 أسس الإرشاد الجماعي:

يقوم الإرشاد النّفسي الجماعي على عدد من الأسس. فكثير من النّاس متشابهون في العديد من الخصائص الشّخصية وفي عدد من المشكلات والحاجات، والإنسان كائن اِجتماعي بطبعه. وهو غير قادر على العيش بمفرده، بل هو في حاجة إلى جماعة يعيش معها يؤثّر فيها ويتأثّر بها. وله

حاجاته النّفسية والاجتماعية التي لا يمكن إشباعها إلاّ من خلال الجماعة كالحاجة إلى الحبّ والأمن والانتماء والتّقدير الاجتماعي. وتمثّل العزلة الاجتماعية سببا هامّا في حدوث المشكلات والاضطرابات النّفسية للفرد. فسلوك الفرد محكوم بقيم ومعايير وعادات وتقاليد المجتمع السّائدة **(ملحم، 2015، ص. 173)**.

6-2-2 المجموعة الإرشادية:

يعتمد الإرشاد الجماعي على الجماعة الصّغيرة ويطلق عليها الجماعة الإرشادية. وقد تكون الجماعة الإرشادية طبيعية أي مكّونة بالفعل مثل جماعة الأسرة وجماعة زملاء الفصل أو زملاء العمل، وقد يتّم تكوين الجماعة لأغراض بحثية أو إرشادية مثل جماعة الأطفال الذين لديهم تأخّر دراسي، وتحكم هذه الجماعة مجموعة من الخصائص منها تشابه أعضاء الجماعة في مشكلاتهم وتقاربهم في السّن والتّجانس في مستوى النّضج الاجتماعي والعقلي حتّى يتمكّن المرشد من التّعامل معهم على مستوى يناسبهم **(حسين، 2008، ص. 143، 144)**. بالإضافة إلى أنّ حجم الجماعة الإرشادية حسب أراء العديد من السيكولوجيين يتراوح بين ثلاثة وثلاثة عشر عضوا حتّى يتمكّن لكلّ منهم أن يستفيد من عمليّة الإرشاد. كما أكدّ كلّ من **Strassberg & Anchor** على أنّ الحدّ الأمثل لعدد الجلسات التي تقدّم للجماعة الإرشادية يتراوح بين إحدى عشرة وعشرين جلسة **(سي بشير، 2016، ص. 57)**.

6-2-3 دور المرشد النّفسي في المجموعة الإرشادية:

يلعب المرشد النّفسي دورا بارزا في الإرشاد الجمعي من حيث تهيئته للجوّ الإرشادي المناسب من الحرّية والإصغاء والاهتمام بمشكلاتهم ومشاركتهم في المناقشة وإدارة الحوار وتفسير بعض السّلوكيات وتقديم التّفسيرات بشأنها **(ملحم، 2008، ص. 274)**.

لذلك يجب أن يكون على مستوى من التّعليم والخبرة العمليّة، والمهارات الفنّية، بالإضافة إلى تمتّعه بالسّمات الإنسانية مثل القدرة على التعاطف والّتسامح، والنضج النّفسي والانفعالي... **(القذافي، 2011، ص. 237، 238)**.

وعلى العموم يختلف المرشدون في كيفية قيامهم بأدوارهم، ومردّ هذا الاختلاف إلى الخلفية العلميّة لكلّ منهم، أو الاتّجاه النّظري الذي يعتنقه كلّ منهم وحاجاتهم الشّخصية ومهاراتهم وخبراتهم وعدد آخر من العوامل كالمجال الذي يعمل المرشد في ظلّه، ونوع عضوية الجماعة **(عيسوي، 1992، ص. 55)**.

6-2-3 أهمية الإرشاد الجماعي: يتميّز الإرشاد الجماعي بمجموعة من الخصائص التي تضفي عليه أهميّة في التّعامل مع المشاكل النّفسية، أو إكساب الخبرات وتنمية المهارات. ومن بين هذه الخصائص:

- تقديم خدمات الإرشاد النّفسي لمجموعة من المسترشدين في الوقت نفسه.

- تنوّع المشكلات وتنوّع وجهات النّظر حول هذه المشكلات.

- يوفّر الوقت والجهد والتّكاليف وعدد المرشدين.

- يجد المسترشدون فرصة في التّعبير عن مشكلاتهم ومشاعرهم ومناقشة هذه المشكلات.

- يساعد المسترشد على نقل الخبرات التي تعلّمها في الجماعة إلى مواقف الحياة اليومية والاستفادة منها، إذ أنّه اِكتسبها من خلال المواقف الاجتماعية التي أتاحها له الإرشاد الجماعي.

- يجعل المسترشد يشعر أنه فعّال في العمليّة الإرشادية، وأنه يأخذ كما يعطي.

- يجعل المسترشد يشعر بالاطمئنان لوجوده ضمن مجموعة من الأفراد يعانون من نفس مشكلته أو من مشكلات مشابهة **(مشاقبة، 2008، ص. 168)**.

وعليه فإنّ الإرشاد الجماعي وسيلة تساعد الأفراد المشتركين في المجموعة الإرشادية ذوي المشكلات المتشابهة والمتقاربة على الإفصاح عن مشكلاتهم، ممّا يتيح فرص التّنفيس عن ضغوطهم وآلامهم النّفسية، بالإضافة إلى تبادل الخبرات والمهارات من خلال التّعامل مع الآخرين، الأمر الذي يشعرهم بالاطمئنان ويمدّهم بالقدرة على التّغلب على مشاعر الألم. وعلى هذا الأساس يمكننا القول إنّ الإرشاد الجماعي هو عمليّة تربويّة يقوم على أسس نفسية واِجتماعية.

6-2-4 أساليب الإرشاد الجماعي: توجد عدّة أساليب للإرشاد الجماعي أهمّها ما يلي:

• ***التمثيل المسرحي(السيكودراما):*** صاحب هذه الطّريقة هو "**مورينو Moreno** " وتتلّخص في أن يقوم المسترشد بتمثيل موقف من المواقف التي مرّ بها في حياته والتي تتّصل بالاضطرابات التّي يعني منها، ويلعب المسترشد عادة دور البطولة في التّمثيل ويلعب الآخرون دور الأشخاص الذين كانوا في حياته عامل أساسي في اِضطرابه **(حسين، 2008، ص. 148)**.

• ***الواجب المنزلي:*** إذ يعطي المرشد لكلّ فرد في المجموعة الإرشادية موضوعا يتعلّق بمشكلته، ويطلب منه تلخيص هذا الموضوع بناء على وجهة نظره الشّخصية، ثمّ يعرضها في الجلسة الإرشادية اللاّحقة **(الحريري وآخرون، 2011، ص. 43)**.

• ***المناقشة الجماعية:*** وهو أسلوب من أساليب الإرشاد، وهو يعتمد على المنهج الدّينامي، ويقوم المرشد عادة بإدارة المناقشة، وهذا الأسلوب يؤدّي إلى نتائج هامّة في تغيير اِتّجاهات الأفراد نحو أنفسهم ونحو الآخرين ونحو مشكلاتهم **(سي بشير، 2016، ص. 59)**. وينبغي في هذا الأسلوب أن يكون أعضاء الجماعة الإرشادية متجانسين من حيث المستوى العقلي، ويعانون من مشاكل متشابهة إلى حدّ ما، مثل المشاكل التّربوية والاجتماعية **(الهادي، 2008: 32)**. ومنه فهي أسلوب تعليمي يتيح للمسترشدين الفرصة في التّعبير عن أفكارهم وحلّ مشكلاتهم أو هي عمليّة تواصل بين المرشد وأعضاء الجماعة الإرشادية يقدّم فيها المرشد أفكار ومعلومات يتّم إعدادها وتنظيمها مسبقا ويتاح فيها الفرصة لأعضاء الجماعة بطرح الأسئلة والمناقشة حول فكرة أو مشكلة يتّم تناولها.

7- العمليّة الإرشادية:

7-1-تعريف العمليّة الإرشادية:

يقصد بالعمليّة الإرشادية مجموعة الخطوات التي تنتهي بتحقيق أهداف معيّنة، وتأتي بمثابة التّطبيق العملي للإرشاد النّفسي، وبالتّالي فإنّ الإرشاد مجموعة من الخطوات أو المراحل المتتابعة. كما تعرّف على أنّها مجموعة من الخطوات المهنية التي يسلكها فريق الإرشاد للتّعامل مع الحالة بهدف اِستبصار المسترشد بنفسه ومشكلاته وتنمية قدراته واِستغلالها، بما يمكنه من التّوافق السّوي مع ذاته والعالم الخارجي **(مشاقبة، 2008، ص. 65)**.

وهي أيضا جملة الأعمال التي تتضمّن المعارف والأنشطة والمهارات والإجراءات وتؤدّى على مراحل متتابعة ومترابطة ومتفاعلة، ويكون لكلّ مرحلة أهدافها، وتبدأ هذه المراحل بالتّشخيص ثمّ تصميم البرنامج الإرشادي ثمّ تنفيذه من خلال جلسات إرشادية وإتّصال جيّد بين المرشد والمسترشد، كما يقوم المرشد النّفسي (بالتّعاون مع فريق العمل الإرشادي أحيانا) بالعمل مع المسترشد أو مع القائمين على رعايته وتربيته بالتّخطيط والتّنفيذ للعمليّة الإرشادية **(سعفان، 2005، ص. 52)**.

7-2-أهداف العمليّة الإرشادية:

يجب أن يحدّد المرشد والمسترشد أهداف عمليّة الإرشاد، فيحدّدا الأهداف العامّة والأهداف المبدئية والأهداف الخاصّة حتّى يمكن توجيه عمليّة الإرشاد لتحقيقها:

* **الأهداف العامة:** تتمثّل في مساعد المسترشد على تحقيق الذّات وفهمها، وتحقيق التّوافق النّفسي وتحسين السّلوك وتحقيق السّعادة والصّحة النّفسية.

* **الأهداف المبدئية:** بعض أهداف عمليّة الإرشاد تتحدّد بصفة مبدئية وذلك لأنّ بعض الأهداف تتغيّر أثناها أو تتعدّى أو يقدّم أحدها على الآخر.

* **الأهداف الخاصّة:** إنّ أهمّ الأهداف الخاصّة هي حلّ مشكلة المسترشد إجرائيا من خلال علاقة ارشادية ناجحة **(الفرخ وآخرون، 1999، ص. 113، 114)**.

7-3-عناصر العمليّة الإرشادية:

تتكّون العمليّة الإرشادية من أربعة عناصر أساسية وهي: المرشد النّفسي، البيئة الإرشادية، العلاقة الإرشادية، والجلسة الإرشادية(المقابلة):

7-3-1 المرشد النّفسي:

أشار إتّحاد علماء النّفس الأمريكيين إلى مجموعة من الصّفات التي يجب أن يتميّز بها المتخصّصون في الإرشاد والعلاج النّفسي وهي على النّحو التّالي:

- قدرة عقلية متميّزة، وقدرة جيّدة على الحكم والتّقدير.

- إبداع جيّد وغزارة في المصادر العقلية العميقة
- فضول قوّي ورغبة صادقة وقوّية في التّعلّم.
- حدس جيّد، وتبصّر جيّد وروح دعابة جيّدة.
- اِهتمام بالأشخاص من حيث هم أفراد.
- التّسامح والبعد عن التّكبّر والقدرة على إقامة علاقات دافئة مع الآخرين.
- ضبط النّفس والثّبات بالنسبة للشّخصية ومواقفها **(عبد الله، 2013، ص. 55)**.
- شعور عميق بالقيّم الأخلاقية.
- روح الجدّ والاجتهاد والمثابرة واِتّساع في الأساس الثّقافي.
- اِهتمام عميق بعلم النّفس عامّة والجوانب الإرشادية بوجه خاصّ **(ملحم، 2008، ص. 146)**.

بالتّالي فعلى كلّ من يقوم بالعمل الإرشادي أن يتّصف بهذه الصفات، فهي من شأنها أن تجعل العمل الإرشادي سهل ومحقّق للأهداف التي يسعى إليها كلا الطرفان. وخاصّة المرشد بحيث يصبح عمله منظّم ويجري في إطار معرفته الغزيرة التي تجعل من المسترشد يشعر بالطّمأنينة لأنّه في أيدي أمينة وشخص متمّكن من عمله على أكمل وجه.

7-3-2 البيئة الإرشادية (مكان الإرشاد):

يعتبر المكان الذي يمارس فيه الإرشاد عنصرا هامّا في نجاح العمليّة الإرشادية، ويجب الإشارة هنا إلى أنّه لا توجد مواصفات محدّدة وثابتة لغرفة الإرشاد، ولكن المطلوب توفير المكان الذي يشعر فيه المسترشد بالاطمئنان والأمن والتّقبّل، وأن يستطيع أن يعبّر بشكل تلقائي عن مشاعره واِنفعالاته دون مقاطعات أو مداخلات، وأن يخلو من المشتّتات والمثيرات التّي يمكن أن تستثير اِنتباه المسترشد **(الفرخ وآخرون، 1999، ص. 76)**. فالمكان الجيّد لممارسة العمل الإرشادي من شأنه أن يعزّز من عمل المرشد النّفسي، فكلّما كان المكان مناسب كانت النّتائج مناسبة، أي أنّ مكان عمل المرشد النّفسي سلاح ذو حدّين؛ من شأنه أن يبعث على الرّاحة والطّمأنينة لدى المسترشدين إذا كان

يحتوي على الشّروط الفيزيقية المناسبة (من اضاءة وتهوية وترتيب...) فيجعلهم يقبلون على تقبّل الإرشاد بكل أريحية وتفاؤل، والعكس صحيح فإن لم يكن يستوفي على تلك الشّروط فإنّه يصبح منفر ويبعث على الانزعاج وعدم الرّاحة. وبالرّغم من تمتّع المرشد النّفسي بمهارة والكفاءة العالية.

7-3-3 العلاقة الإرشادية: تعتبر العلاقة الإرشادية حجر الزّاوية في عمليّة الإرشاد، بحيث يحرص كلّ المرشدين على أن تبدأ هذه العلاقة بداية حسنة منذ المقابلة الأولى التي تتّم بين المرشد والمسترشد. ويمكن القول إنّ العلاقة الإرشادية تتميّز بأنّها علاقة مهنية، أي أنّ لها حدودها وليست علاقة صداقة. ولذلك يحرص المرشد منذ البداية أن يوضّح للمسترشد ما الذّي يمكن أن يقدّم الأوّل للأخير. وما الذي يتوقّع ولا يتوقّع من أيّ منهما تجاه الآخر **(ملحم، 2015، ص. 92، 93)**.

ونظرا لما للعلاقة الإرشادية من أهميّة في العمليّة الإرشادية، ولما تلعبه من دور أساسي في الإرشاد، فإنّ لها مجموعة من الملامح والخصائص العامّة، وأهمّها:

– تقبّل المسترشد واِحترامه على ما هو عليه دون التّأثّر بأفكار سابقة عنه.

– التّعاطف الوجداني وتوفّر الاتّجاه الايجابي نحو مساعدة الآخرين، والثّقة المتبادلة.

– النّمو والتّغيير فالعلاقة الإرشادية علاقة دينامية ومعنى ذلك أنّها في تغيّر مستمّر باستمرار تفاعل المرشد والمسترشد.

– الخصوصيّة بحيث يلتزم المرشدون بأخلاقيات الإرشاد، ويحافظون على سرّية ما يدور بينهم وبين المسترشدين، ولا يستخدموا هذه المعلومات إلاّ بموافقة خطّية من المسترشد نفسه، وهذا الجانب في العلاقة الإرشادية جانب أساسيّ ومن شأنه أن يساعد المسترشد على أن يكون صريحا ولا يتردّد في التّعبير عن مشكلاته واِنفعالاته.

– المساندة والصّدق حيث تقوم العلاقة الإرشادية بتوفير المرشدين للمسترشدين نظاما من المساندة يزوّدهم بالاستقرار والأمن المناسب لتغيير سلوكهم واِتّخاذ قراراتهم، بالإضافة إلى الصّراحة والاتّصال المباشر، فإذا خلت العلاقة من الصّدق فإنّها سرعان ما تنتهي ولا يستفيد المسترشد من العمليّة الإرشادية **(مشاقبة، 2008، ص. 80، 81)**.

وفي هذا الإطار تتضّمن العلاقة الإرشادية ثلاثة مكوّنات أساسية كالتّالي:

- **الاتّفاقيات:** وهي تشير إلى تلك الارتباطات بين الشّخصية التّي تنشأ ويتّم عقدها بين الطرفين.

- **الأهداف:** وتشير إلى ما يصبو إليه الطّرفان وما يرغبا في تحقيقه في إطار العلاقة الإرشادية ككلّ.

- **المهام:** وتشير إلى تلك الأنشطة التي يتّم أداؤها من جانب كلا الطرفين والتّي تعمل على تحقيق الأهداف التّي ينبغي أن يحقّقها المسترشد من خلال العمليّة الإرشادية **(محمد، 1999، ص. 37)**.

ومنه فنجاح أيّ عمل إرشادي يقف في حقيقة الأمر على العلاقة الجيّدة التّي يسعى المرشد لبنائها مع المسترشد، فإذا لم ينجح المرشد في جعل المسترشد يشعر بالرّاحة والطّمأنينة له (من أول جلسة)، وذلك بطبيعة الحال من خلال التّقبّل غير المشروط للمسترشد، والمحافظة على خصوصيته وكذا الألفاظ والعبارات المحترمة لشخصه، والإحساس بمشكلة والعمل الإنساني معه، لما اِستمرّت عمليّة الإرشاد، ولتوقّف المسترشد على طلب المساعدة.

7-3-4 الجلسة الإرشادية(المقابلة):

تعدّ الجلسة الإرشادية(المقابلة) من أهمّ الوسائل والأدوات التّي تستخدم في العمليّة الإرشادية، ويتّم في المقابلة الإرشادية:

1- بناء ونمو العلاقة الإرشادية الدافئة.

2- تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها.

3- تحديد أهداف الإرشاد في ضوء التشخيص.

4- تحديد طرق وفنيات الإرشاد المناسبة في كل جلسة.

5- تقييم النّتائج في ضوء تحقيق الأهداف المحدّدة.

6- إنهاء المقابلة الإرشادية وتحديد المقابلات اللاحقة.

والجلسة الإرشادية أو المقابلة عبارة عن علاقة إنسانية بين مرشد يقدّم المساعدة ومسترشد يطلبها، تتّم في مكان محدّد وبنّاء على موعد مسبق لفترة زمنية معيّنة من أجل تحقيق أهداف خاصّة **(مشاقبة، 2008، ص. 90)**.

ومنه فالجلسة الإرشادية هي بمثابة حلقة الوصل التي يبذل كلا الطرفان جهدهما لتحقيق النّتائج أو الأهداف التي يسعون لتحقيقها، فيعمل المرشد على عرض خدماته حسب ما تستوفيه طبيعة المشكلة التي يصرّح بها المسترشد، وعلى المسترشد أن يصرّح عن الدّافع الذي جاء به لطلب المساعدة حتىّ يصل في الأخير إلى حلّ لهذه المشكلة اِستنادا على ما صرّح به خلال هذه الجلسة أو الجلسات.

7-4-أخلاقيات العمليّة الإرشادية:

اِتّفق الباحثون في مجال الإرشاد النّفسي على وجود ما يسّمى بالدّستور الأخلاقي للمرشدين والمعالجين النّفسيين والذي يتمثّل فيما يلي:

- التّرخيص: يجب أن يكون الشّخص الذي يقوم بالعمليّة الإرشادية مؤّهلا علميا ومرّخصا بهذا العمل من قبل الجهات العلمية والرسمية.

- القسم: أي قسم المهنة ومن أهمّ بنوده مراعاة الله في عمله ومراعاة أخلاقيات المهنة ويقسم أن لا يفشي سرّا للمسترشد.

- سرّية المعلومات: من واجبات المرشد وحقّ من حقوق المسترشد سرّية المعلومات والأمانة، وليس للمرشد الحقّ في تسجيل أيّ معلومات عن المسترشد إلاّ بعد الاستئذان منه والثّقة المتبادلة.

- العلاقة المهنية والاخلاص في العمل الإرشادي

- العمل الجماعي والمشاورة واِحترام اِختصاص أعضاء الفريق الإرشادي.

- الاحالة: أي يحال المسترشد إلى أخصّائي آخر إذا تطّلب الأمر، أي أن يعرف المرشد حدود اِمكانياته ولا يتعدّاها.

- الكرامة الأخلاقية والاجتماعية: فلا يصّح أن تقوم العمليّة الإرشادية إلاّ في المكان المخصّص لها والزّمان المحدّد لها والحفاظ على كرامة المسترشد.

- التّكليف: يجب ألاّ يستّغل المرشد مكانته العلميّة ويجحف بحقّ الآخرين من النّاحية المالية **(الداهري، 2000، ص. 65، 67)**.

إنّ هذه الأخلاقيات تعتبر بمثابة الدّستور الذي يضبط عمل المرشدين النّفسانيين، حتى لا تحدث أية تجاوزات غير أخلاقية بحقّ المسترشدين، يضعف من قيمة هذه الخدمة الإنسانية.

7-5- مراحل العمليّة الإرشادية:

يسلك المرشد مجموعة من الخطوات تمثّل كلّ منها مرحلة إرشادية تتطلّب من المرشد مجموعة من الخطوات المهنية والقيام بمهارات محدودة، وفيما يلي أهمّ مراحل العمليّة الإرشادية التي تشكّل الملامح الرّئيسية للإرشاد النّفسي:

7-5-1 مرحلة الإعداد للعمليّة الإرشادية: لكي تتحقّق أهداف العمليّة الإرشادية لابدّ من الإعداد لها وتهيئة المكان المناسب لعقدها، والذي تتّم فيه المقابلات بين المرشد والمسترشد وهذا يتطلّب أن يكون المكان مناسبا وهادئا وبعيدا عن الضوضاء وكل ما يؤدّي إلى تشّتت الانتباه لدى المسترشد، وأن يكون المسترشد لديه رغبة ودافع قوّي نحو عمليّة الإرشاد، وأن يكون المرشد أيضا على اِستعداد لمساعدة المسترشد في حلّ مشكلته والإصغاء التّام له أثناء العمليّة الإرشادية وملاحظة اِنفعالاته عن طريق قوله أو فعله وعدم اِستفزازه للكشف عن مشكلته ممّا يضعف الثّقة بينه وبين المرشد ويعيق تقدّم العمليّة الإرشادية، وأن يكون المرشد متّسما بأخلاقيات مهنة الإرشاد النّفسي وأكثر فهما لذاته، وملّما بأبعاد ومقتضيات الوسط الاجتماعي والثّقافي والقيم الاجتماعية فلا يجوز أن يأتي المرشد بممارسات إرشادية لا تتفّق مع تلك المفاهيم والقيّم الاجتماعية القائمة في المجتمع **(حسين، 2008، ص. 561)**.

من جوانب الإعداد المهمّة في عمليّة الإرشاد أيضا، تنمية مسؤولية المسترشد من حيث قبول الخدمة الإرشادية وتحملّها، وأن يكون إيجابيا في التّعامل مع البرنامج الإرشادي. بالإضافة إلى تحديد عدد الجلسات الإرشادية ومدّتها مبدئيا، والاتّفاق على الوقت والجهد والتّكاليف المترتّبة على عمليّة الإرشاد ففي نهاية هذه المرحلة لا بدّ أن يعرف المسترشد بأنّ العمليّة تستغرق بعض الوقت، ويعرّفه بنظام الجلسات وزمنها ومواعيدها...إلخ، ويطلب منه بدء العمل **(صالح، 2013، ص. 82)**.

ممّا سبق فإنّ العمليّة الإرشادية تحتاج إلى إعداد مسبق، وتخطيط دقيق وتحضير مدروس. بحيث يتوقّف نجاح العمليّة الإرشادية على الإعداد الجيّد لها وما تتطلّبه من اِستعداد المرشد. وإعداد المسترشد. وتهيئة الظّروف العمليّة لها. واِختيار الوقت والمكان المناسبين لها. الأمر الذي يسمح بإجراء العمليّة الإرشادية على أكمل وجه.

7-5-2 مرحلة بناء العلاقة الإرشادية: يعمل المرشدون في هذه المرحلة على تكوين علاقة الألفة مع المسترشدين، وهي علاقة يسودها جوّ من الفهم والاحترام، وهذه الألفة ضرورية لتنمية العلاقة الإرشادية التي تعدّ مطلبا أساسيّا لنجاح العمليّة الإرشادية. ويحاول المرشد أثناء هذه المرحلة أن يفهم المسترشد من خلال إطاره المرجعي، وأن يرى العالم بعينه، وأن يفهم أفكاره ومشاعره دون أن يفرض عليه مشاعره وقيّمه وأفكاره الخاصّة، ويحاول ألا يصدر أحكاما على المسترشد **(مشاقبة، 2008، ص. 66)**.

على العموم كلّما كانت العلاقة المهنية تقوم على أساس من الاهتمام والثّقة المتبادلة بينهما تأتي بمعلومات أكثر أهميّة وفائدة عن المسترشد، أمّا إذا كانت العلاقة المهنية يسودها التّوتّر وعدم الثّقة فلن تكون لها فاعليّة وتكون نتائجها سلبيّة. وبوجه عام يمكن القول ما لم تنشأ علاقة إرشادية صحيحة فإنّه لن ينجح المرشد النّفسي في العمليّة الإرشادية.

7-5-3 مرحلة تحديد المشكلة: وتتضّمن جمع وتصنيف المعلومات التي ترتبط بالسبب الذي جاء من أجله الفرد إلى الإرشاد. وعلى المرشد أن يفتح جميع قنوات الاتّصال التي تتيح له تلقّي المعلومات من المسترشد مستخدما في جمعه لتلك المعلومات عددا من المهارات الخاصّة بعمليّة التّقييم في الإرشاد. ومنها: الملاحظة، والاستفسار، وتسجيل المعلومات، التي يحصل عليها المرشد من الملاحظة والاستفسار وتنظيمها وتبويبها كي يسهل على المرشد التّعامل معها. وحذف المعلومات التي لا تفيده في العمليّة الإرشادية **(ملحم، 2015، ص. 86)**.

ويتّبع المرشد الخطوات التّالية لتحديد المشكلة بدقّة:

- تحديد السّياق الذي تحدث فيه المشكلة: ويتضّمن ذلك تحديد الأفكار والانفعالات والمظاهر السّلوكية التي تحدث أثناء المشكلة، عن طريق طرح الأسئلة كالآتي:

- هل يمكنك وصف الأفكار التي تدور في ذهنك عند حدوث المشكلة؟ (تحديد الأفكار).
- أين ومتى يحدث لك هذا؟ هل تعي أيّ حوادث تظهر وقت حدوث المشكلة؟ (تحديد السياق).
- ماذا تشعر عندما تحدث هذه المشكلة؟ (تحديد الانفعالات).

– تحديد السّوابق واللّواحق: يقصد بالسّوابق واللّواحق الحوادث الداخلية (الأفكار والمشاعر)، والأحداث الخارجية التي تعمل على زيادة أو تخفيف المشكلة أو الإبقاء عليها مؤقّتا **(أبو زعيزع، 2009، ص. 289)**.

– تحديد المكاسب الثّانوية للسّلوك والمشكلة: لا بدّ من معرفة المكاسب الثّانوية التي يحصلها المسترشد من اِستمرار المشكلة؛ لأنّ الخطّة العلاجية تهدّد عادة هذه المكاسب وتجعل المسترشد يقاوم الإرشاد. وتتمثّل المكاسب الثّانوية عادة في كسب اِهتمام الآخرين أو الإشباع الفوري للحاجات.

– تحديد الحلول والاستراتيجيات السّابقة المستخدمة: وهي خطوة ضرورية تجنّب المرشد تقديم حلول أو اِستراتيجيات مجرّبة أثبتت فشلها وعدم فاعليّتها، والتي قد تخلق مشاكل جديدة **(صالح، 2013، ص. 86)**.

– تحديد وعي المسترشد بالمشكلة: يعني ذلك تحديد أو إدراك المسترشد لمشكلته ووقوفه نحو طبيعتها وأسبابها، ويساعد معرفة ذلك المرشد على تجنّب اِستخدام اِستراتيجية قد يقاومها المسترشد.

– تحديد شدّة وزمن ودرجة تكرار المشكلة: يمكن تحديد هذه المعايير من خلال طرح أسئلة مثل:

- هل القلق الذي تعاني منه كثير أم قليل؟ (تحديد الشدة).
- هل يحدث لك ذلك كلّ الوقت أم في جزء من الوقت؟ (تحديد المدة).
- كم مرّة يحدث ذلك؟ (تحديد درجة التّكرار) (أبو **زعيزع، 2009، ص. 291)**.

ومنه فتحديد المشكلة التي يعاني منها المسترشد أمر ضروري من أجل مساعدته في حلّ هذه المشكلة، وعمليّة تحديد المشكلة تتطلّب تجميع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول المشكلة وحول المسترشد، وأيّة أطراف أخرى لها صلة بالمشكلة. وتحديد وتقييم المشكلة أمر بالغ التّعقيد يحتاج إلى مرشد مؤهّل ومتمكّن. فإذا تمّ تحديد المشكلة بشكل صحيح أدّى ذلك إلى تحقيق الأهداف المرجوّة من العمليّة الإرشادية والتي يسعى إليها المسترشد.

7-5-4 مرحلة تحديد الأهداف الإرشادية: تمثّل أهداف العمليّة الإرشادية النّتاجات التي يمكن الحصول عليها عند اِنتهاء العمليّة الإرشادية. وبالتّالي فهي المخرجات التي يريد المسترشد تحقيقها مع نهاية العمليّة الإرشادية ذاتها. والأهداف الإرشادية نوعان هما: أهداف عمليّة الإرشاد وترتبط بتوفير

الظّروف اللاّزمة لحدوث التّغيير لدى المسترشد. وتتركّز على بناء الألفة وتوفر موقف إرشادي غير مهدّد. وامتلاك التّفهم العاطفي المناسب، والتّقدير غير المشروط. والأهداف المرتبطة بمخرجات الإرشاد ونتائجه: وهذه تختلف من مرشد إلى آخر كما أنها مرتبطة مباشرة بالتّغيير الذي يجب على المسترشد القيام به كنتيجة للإرشاد. حيث يشترك كل من المرشد والمسترشد في تحديدها **(عبد الله، 2013، ص. 49)**. وهناك خطوات رئيسية يتّبعها المرشد في عمليّة تحديد الأهداف الإرشادية أهمها:

– تحديد السّلوكات والإجراءات التي على المسترشد أن يفهمها بالتّفصيل كنتيجة للعمليّة الإرشادية.

– تحديد الظّروف التي سيحدث بها السّلوك المرغوب أين ومتى ومع من سيظهر هذا السّلوك؟

– تحديد مستوى الهدف النّهائي بناء على مستوى المشكلة الحالي.

– جدولة أهداف فرعية صغيرة تقود إلى الهدف النّهائي.

– تحديد العوائق التي يمكن أن تعيق تحقيق الهدف سواء أكان سلوكا ظاهرا أو داخلي (أفكار ومشاعر).

– تحديد المصادر الشّخصية لدى المسترشد والمهارات التّكيفية المتوّفرة لديه مثل مهارة حلّ المشكلات أو مهارة الحديث الذّاتي أو مهارة الضّبط الذّاتي وكذلك تحديد نقاط القوّة لديه والتّأكيد عليها حيث يفيد ذلك في تخطيط الاستراتيجية المناسبة.

– تحديد مدى استعداد المسترشد لتحقيق الهدف أو الأهداف الإرشادية **(صالح، 2013، ص. 88)**.

7-5-5 مرحلة تحديد مستقبل المشكلة: تهدف هذه الخطوة إلى توجيه عمليّة الإرشاد في ضوء المستقبل المتوقّع، وتحديد أنسب الطّرق الإرشادية، وتحديد حدّ مرن للنجاح. ويكون مستقبل الحالة مبشّر إذا كانت المشكلة حادّة ومفاجئة وحديثة، وعرفت الأسباب المهيّأة بدّقة، وكذلك إذا كانت المكاسب الأوليّة والثانوية للمشكلة قليلة، وكان تشخيص المشكلة دقيقا. وهناك عوامل تساعد على التّنبّؤ الإيجابي بمستقبل الحالة لها علاقة بشخصية المسترشد مثل: الذّكاء والبصيرة ووجود تاريخ من التّوافق العام في مجالات الحياة، وإذا كانت بيئته الاجتماعية والأسرية بعد العمليّة الإرشادية أفضل **(أبو زعيزع، 2009، ص. 293)**.

7-5-6 مرحلة اِختيار الإستراتيجية المناسبة:

نعني بها التّدخلات والأعمال والأنشطة والإجراءات التي من شأنها تحقيق أهداف العمليّة الإرشادية، وهي بالتّالي خطط عمل توضع من أجل مساعدة المسترشدين على تحقيق أنواع محدّدة من النّتائج. وعلى المرشد في العمليّة الإرشادية أن يأخذ بعين الاعتبار معرفته بالمحاولات السّابقة والأساليب التي اِستخدمها المسترشد لحل مشكلته أو علاجها ومدى التّقدّم الذي حدث باستخدام تلك الأساليب. وربط مشكلات المسترشد باستراتيجيات الإرشاد وأساليبه، وذلك بناء على خصائص المشكلة، والكفاءة في اِستعمال التّقنيات والاستراتيجيات المختلفة. والاستجابات لها من قبل المسترشد. وإتقانه لمهارات الملاحظة المرتبطة باستجابة المسترشد للاستراتيجية المستخدمة **(عبد الله، 2013، ص. 49)**.

7-5-7 مرحلة التّنفيذ: يقوم المرشد في هذه المرحلة بقيادة تحرّك المسترشد نحو اِتّخاذ قرارات وتغيّرات تعكس فهمه الجديد لنفسه، ويقوم الطّرفان معا باستكشاف فكرة التّغيير، وتحديد إرادة المسترشد في التّغيير ومعانيه في حياته، وفي بعض الحالات يقوم المرشد بتعليم المسترشد المهارات التي يحتاجها لعمل تغييرات في حياته، وقد يساعده في تطوير اِستراتيجيات تساعده أثناء محاولته القيام بسلوكيات جديدة **(مشاقبة، 2008، ص. 69)**.

7-5-8 مرحلة تقييم العمليّة الإرشادية: لا يمكن تجاوز مرحلة التّقييم في العمليّة الإرشادية لأهمّيتها في الكشف عن مدى فاعليّة الخطّة الإرشادية المطبّقة من جهة، وفاعليّة المرشد ومدى التّحسّن والتّغيّر لدى المسترشد وتحقيقه لأهدافه وحلّ مشكلاته. ومن أجل تقييم هذه الجوانب يستخدم المرشد وسائل عدّة منها:

- التّقرير الذّاتي: حيث يطلب المرشد من المسترشد كتابة تقرير عن مدى تقدّم حالته نتيجة للإرشاد بشكل دوري أو في نهاية عمليّة الإرشاد.

- مقاييس التّقدير: وهي مقاييس تحتوي على بيانات ومعلومات شخصية ومشكلات تأخذ درجات وأوزان مختلفة ويطلب من المسترشد تقدير مدى التّغيير على درجات هذه المقاييس.

- اِستخدام الاختبارات البعدية والقبلية واِحتساب معامل الارتباط بينهما والذي يفترض أن يكون قليلا في حالة نجاح العمليّة الإرشادية.

– الرّجوع إلى الخطّ القاعدي الذي رسمه المرشد في المراحل الأولى للعمليّة الإرشادية **(صالح، 2013، ص. 92، 93)**.

7-5-9 مرحلة الإنهاء والمتابعة: وتتضّمن عمليّة الإنهاء والمتابعة ثلاث عمليّات أساسية هي:

– **الإنهاء:** تتضّمن عمليّة الإنهاء التّقييم الجيّد من قبل المرشد والمسترشد لمدى التّقدّم الذي تحقّق. والأهداف التي تمّ إنجازها. وبناء على نتائج التّقييم في الخطوة الأولى يتّجه المرشد إلى أحد اِتّجاهين. فإمّا أن ينهي عمليّة الإرشاد، أو إحالة المسترشد إلى جهات أو جمعيات أخرى **(عبد الله، 2013، ص. 50)**.

بعد ذلك ينتقل المرشد إلى الخطوات التّالية:

- تحديد الفوائد التي تحقّقت أو التّغيرات التي حدثت لدى المسترشد.
- اِشتراك المرشد والمسترشد في وضع خطّة للمتابعة.
- إنهاء اللّقاء الأخير بتوديع بعضهما **(ملحم، 2008، ص. 137)**.

– **إحالة المسترشد إلى جهات أخرى:** ويقصد بها القيام بتحويل المسترشد إلى شخص آخر أو وكالة للحصول على مساعدة خاصّة غير متوفّرة لدى المصدر الأصلي **(ملحم، 2015، ص. 86)**.

وعند إحالة المسترشد إلى جهات أخرى فإنّه لا بدّ من تحديد الحاجة إلى الإحالة. وتقويم المصادر الممكنة للإحالة، وإعداد المسترشد للإحالة، والتّنسيق لتنفيذ الإحالة **(عبد الله، 2013، ص. 50)**.

– **المتابعة:** وهي تتبّع مدى تقدّم حالة المسترشد لما تمّ إنجازه في عمليّة الإرشاد، فتأتي أهميّتها من خوف الانتكاس واِحتياج بعض المسترشدين للمساعدة بين الحين والآخر. ومن وسائلها الاتّصال تلفونيا بالمسترشد أو بالمراسلة أو تحديد موعد معيّن لحضور المسترشد إلى العيادة أو التّقارير المقدّمة من المسترشد، ومن فوائدها إشعار المسترشد بالاهتمام والاستعداد للمساعدة إذا تطلّب الأمر إلاّ أنّ البعض يعتبرها مطاردة خارج إطار العمليّة الإرشادية **(سفيان، 2004، ص. 248)**.

إنّ هذه المراحل تعتبر النّهج الذي تسير عليه العمليّة الإرشادية، فهي مراحل متعاقبة ومتراتبة، فكلّ مرحلة تخدم الأخرى وتمهّد لها، فلا يستطيع المرشد أن يصل إلى مرحلة ما لم يمرّ بالمرحلة التي قبلها، لأنّ عمليّة الإرشاد عمليّة منظّمة ومخطّطة ولا تحدث بشكل اِعتباطي.

7-6-معوّقات العمليّة الإرشادية: تختلف معوّقات العمليّة الإرشادية حسب مصدرها فمنها خاصّة بمستشاري التّوجيه ومنها خاصّة بالظّروف المحيطة بالبيئة المدرسية، وفيما يلي يتّم عرض لأبرز الصّعوبات التي تعيق العمليّة الإرشادية:

7-6-1 صعوبات مصدرها المرشد النّفسي: وتتمثّل فيما يلي:

- عدم وضوح دوره وكثرة أعداد الطّلبة في المدرسة، يشكّل صعوبة تطبيق العمليّة الإرشادية.

- عدم توفّر المراجع الإرشادية والوسائل المساعدة، وعدم رغبته في المطالعة والارتقاء بمستواه العلمي.

- ضعف الإعداد الأكاديمي والعملي، وعدم الاستفادة من خبرات زملائه المرشدين في المدارس الأخرى.

- اِختلاف المستويات الدراسّية لدى المرشدين لعدم إتقانهم لمهارات الإرشاد **(العزة، 2000، ص. 202)**.

إنّ هذه الصّعوبات من شأنها أن تقلّل من العمل الإرشادي الذي يقوم به، فضعف الإعداد الأكاديمي للمرشد وعدم التّمكّن من مهارات الإرشاد وعدم توفّر الوسائل المناسبة لجمع المعلومات على مشكلات المسترشدين. من شأنه أن يؤدّي بالعمل الإرشادي إلى عدم الجدوى من خدماته.

7-6-2 صعوبات أطراف العمليّة التّربوية وهي كما يلي:

- صعوبات تتعلّق بالإدارة المدرسية والمعلّمين.

- نقص الوعي النّفسي للمديرين.

- نقص القناعة بأهميّة العمل الإرشادي.

- فرديّة واِنعزال المرشد **(الفرخ وآخرون، 1999، ص. 193)**.

7-6-3 صعوبات مصدرها الطّلبة:

يظّن بعض الطّلبة أنّ من يراجع مكتب المرشد هو الطّالب المريض نفسّيا، والذي يعاني من بعض الاضطرابات، السّلوكية والاجتماعية والدراسية، أو الذي يعاني من بعض من إعاقات مختلفة،

ذلك لعدم وعيهم بأهميّة العمليّة الإرشادية وأهدافها، وبعضهم لا يهتّمون بقيمة المرشد لا سيما إذا سمعوا بعض الأخبار السّلبية عنه. كما أنّ بعض الطّلبة الذين يتعاملون مع المرشد يعمدون إلى مقامته ورفض تعليماته أو ربّما الهروب من المواعيد التي يحدّدها لهم أو الاعتداء عليه بالكلام غير اللاّئق أو السّلوكيات المرفوضة **(الحريري وآخرون، 2011، ص. 141)**.

7-6-4 صعوبات مصدرها أولياء الأمور وهي كما يلي:

- ضعف الاتّصال بأولياء الأمور والممارسات السّلبية من قبل المدرسة.

- نقص الوعي النّفسي عند أولياء الأمور وضعف اِهتمام الآباء بمشاكل الأبناء، ووجود حاجز نفسي بين الوالدين وأبنائهم فيخاف الطّالب من اِستدعاء وليّ أمره من أن يفتضح أمره.

- تقصير المرشد في توضيح دوره الإرشادي **(الفرخ وآخرون، 1999، ص. 193)**.

7-6-5 صعوبات ماديّة:

هناك مؤسّسات تعليميّة عديدة لا توجد فيها غرفة خاصّة بالإرشاد، ومجهّزة بكلّ المستلزمات الحديثة والمطلوبة، ممّا يجعل المرشد غير قادر على مساعدة الطّلبة وتأمين البيئة المريحة الآمنة لهم والبعيدة عن الضّوضاء وعن تجمّعات الطّلبة، فإذا وِجد المرشد في إحدى هذه المؤسّسات غير المتوفّرة فيها غرفة خاصّة له، ليتمكّن من العمل فيها براحة واِطمئنان، ويحفظ فيها الملفّات السرّية والأوراق الخاصّة، فإنّنا نجده يتخبّط في عمله ويعاني من عدم الاستقرار ممّا ينعكس سلبا على عطائه **(الحريري وآخرون، 2011، ص. 141)**

7-6-6 صعوبات تتعلّق باتّجاهات العاملين في المدرسة وهي كما يلي:

- وجود نزعة لدى العاملين في المدرسة للمراقبة اِختفاء المشكلة أو السّلوك غير المرغوب فيه كنتيجة للعمل الارشادي وعندما لا يرون هذا التّغيّر فهم يقومون بانتقاد الإرشاد والتّشكّك بجدواه فلا يتعاونون مع المرشد.

- يخاف العاملون في المدرسة من المرشد لأنّه جديد بالنسبة لهم **(الفرخ وآخرون، 1999: 194)**.

يتّضح من خلال هذه الصّعوبات التي تمّ عرضها أنّها تتعلّق بالمحيط المدرسي، وذلك لأنّه المكان الأكثر الذي تتواجد فيه أكبر شريحة يجب تقديم لها الخدمات، فالمدرسة هي حلقة الوصل بين المجتمع والأسرة، لذا لا بدّ من لفت اِنتباه المسؤولين إلى هذه الصّعوبات التي تعترض عمل المرشد النّفسي حتّى يتّم الوقوف عليها وتجاوزها، بهدف تسهيل عمله وإعطاء هذه الخدمة الإنسانية كل التّسهيلات التي تحتاجها للنهوض بالمجتمع والرّقي به.

8- مناهج الإرشاد النّفسي:

يعتمد الإرشاد النّفسي في تحقيق أهدافه مجموعة من المناهج تتمثّل في:

8-1 المنهج الإنمائي:

يطلق عليه المنهج الإنشائي أو تكويني ويحتوي على الإجراءات والعمليّات الصّحيحة التي تؤدّي إلى النّمو السّليم لدى الأشخاص العاديين والأسوياء والارتقاء بأنماط سلوكهم المرغوبة خلال مراحل نموّهم حتى يتحقّق أعلى مستوى من النّضج والصّحة النّفسية والتّوافق النّفسي عن طريق نمّو مفهوم موجب للذّات وتقبّلها، وتحديد أهداف سليمة للحياة، وتوجيه الدّوافع والقدرات والإمكانات توجيها سليما نفسيّاً واِجتماعيا وتربويا ومهنيا ورعاية مظاهر الشّخصية الجسمية والعقلية والنّفسية والاجتماعية، ومن الخدمات الإرشادية التي تقدّم من خلال هذا المنهج التّعرّف على إمكانات وقدرات الأفراد والعمل على تنميتها **(حسين، 2008، ص. 42)**.

من الطّبيعي أن يكون دور المعلّم هامّ وأساسي في هذا الصدد، والخبرات التي يستطيع أن يوفّرها لطلاّبه في سياق العمليّة التّعليميّة بشكل تلقائي يمكن أن تأتي بأفضل النّتائج. ونظرا لأنّ النّمو عمليّة ممتدّة، فإنّ المعلّم يصبح أكثر المحيطين بالطّلاّب قدرة على متابعة وتقييم اِتّجاهات النّمو لديهم، بحيث يدرك في فترة مبكّرة ما إن كان الطّالب يمضي في الاتّجاه الطّبيعي، أم يعاني من بعض المشكلات والصّعوبات ممّا ييسّر عمليّة مواجهتها في الوقت المناسب. الهدف منه مساعدة الطّلاّب على النّمو السّليم ويمكن أن يتحقّق عن طريق تنمية مهارات الطّالب عن طريق اِكتشافها أوّلا وبالتّالي إتاحة الفرصة لهذه القدرات والإمكانات للنّمو السّليم والتّطور عن طريق الوسائل المتاحة لدى المدرسة وحسب نوعية هذه القدرة أو الموهبة وعن طريق القدوة والحب يمكن للطّالب أن يتعلّم القيّم الحقيقية للمعايير الأخلاقية وإعطاء الطّالب حرّية كاملة في التّعبير عن أفكاره وآرائه.

8-2 المنهج الوقائي :

يهدف المنهج الوقائي إلى منع حدوث مشكلة، لتقليل الحاجة إلى العلاج؛ ولذلك يطلق عليه منهج التّحصين النّفسي، وله ثلاثة مستويات للوقاية هي:

- ***الوقاية في المستوى الأوّل:*** تتضّمن إزالة الأسباب التي تؤدّي إلى المشكلة.

- ***الوقاية في المستوى الثّاني:*** تتضّمن الكشف المبكّر أو التّشخيص المبكّر للمشكلة للسيطرة عليها ومنع تطوّرها.

- ***الوقاية في المستوى الثّالث:*** تتضّمن تقليل الآثار النّاتجة عن حدوث المشكلة.

وتتعدّد الخدمات الإرشادية التي تقدم لتحقيق أهداف المنهج الوقائي مثل: الخدمات التّربويّة، والخدمات الصّحيّة والخدمات الأسريّة والخدمات المهنيّة التي تقدّمها مراكز رعاية الطّفولة والخدمات التي تقدّمها وسائل الإعلام.

وفي ضوء طبيعة المنهج الوقائي والخدمات التي يقدّمها يتبيّن أنّه يهتّم بالأسوياء أكثر من اِهتمامه بالذين يعانون من مشكلات أو اِضطرابات خاصّة **(سعفان،2005، ص. 27)**.

ومنه يسعى المنهج الوقائي إلى محاولة منع المشكلات والتّوعية الوقاية من المشاكل النّفسية والاجتماعية والتّربويّة، والعمل على الكشف المبكّر للحالات ومحاولة تقليل من أثر الاضطرابات ومنع اِستفحالها.

8-3 المنهج العلاجي :

يتضّمن مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الشّخص لعلاج مشكلاته والعودة إلى حالة التّوافق والصّحة النّفسية، ويهتّم هذا المنهج باستخدام الأساليب والطّرق والنّظريات العلميّة المتخصّصة في التّعامل مع المشكلات من حيث تشخيصها ودراسة أسبابها، وطرق علاجها **(حسين،2008، ص. 43، 44)**.

وفي ضوء طبيعة المنهج العلاجي والخدمات التي يقدّمها يتبيّن أنّه يحتاج إلى مرشد نفسي متخصّص مهنيّا ولديه خبرة ومهارة في التّشخيص والتّخطيط للبرامج الإرشادية وتنفيذها وتقويمها. والمنهج العلاجي

أكثر المناهج تكلفة في الوقت والجهد والمال، كما أنّ نتائجه غير متحقّقة بدرجة عالية في كلّ الحالات **(سعفان،2005، ص. 28)**.

ومنه يهدف المنهج العلاجي إلى مساعدة الطّلاّب على العودة إلى حالة التّوافق ويمكن أن يتّم ذلك عن طريق دراسة الحالة والعلاج، ففي عمليّة الإرشاد النّفسي يعتمد على التّشخيص الدّقيق للمشكلة ثمّ اِختيار أفضل الأساليب الإرشادية الملائمة للتّعامل معها، والتّشخيص الدّقيق يعني عدم الاقتصار على وصف المشكلة والتّعرف على أهم أعراضها ودرجة خطورتها وإنّما يمتّد لتقصّي أسبابها وظروف نشأتها وتطوّرها كمشكلة نفسيّة. هذا التّشخيص المحدّد والدّقيق يمهّد السّبيل لاختبار الأسلوب الإرشادي الملائم ويتحدّد في ضوئه الأفراد أو الجماعات التي سوف تقدّم لهم الخدمة الإرشادية. فقد يقدّم الإرشاد النّفسي بصورة فردية أو جماعية أو يقدّم للأسرة التي تنتمي إليها الحالة، وتتراوح الحالات التي تتطلّب التّدخّل الإرشادي والعلاجي في درجة شدّتها ما بين الاضطرابات السّلوكية والاضطرابات الشّخصية إلى المرض النّفسي والمرض العقلي، بالإضافة إلى الحالات التي تتطلّب تدخّلا يجمع ما بين التّعلّم والعلاج أو ما يعرف باسم التّعلّم العلاجي مثل حالات صعوبات التّعلّم باختلاف صورها.

ثانيا ـ التّناول السّلوكي المعرفي:

إنّ التّقارب بين المناهج السّلوكية والمعرفية لم يحدث نتيجة اكتشافات مفاجئة، بل حدث نتيجة اِعتراف السّلوكيين بأنّهم يتعاملون فعلا مع عمليّات معرفية داخلية، مثل الأفكار والإدراكات والحديث الدّاخلي، إلاّ أنّ معالم بارزة قد أفسحت الطّريق أيضا أمام هذا التّقارب، ومنها توسّع **(باندورا)** في مجال تعديل السّلوك ليشمل الاهتمام بالنّمذجة والتّعلّم عن طريق الملاحظة، كما أنّ **(وكانفر وجولدستين)** اِتّخذوا خطوة واضحة نحو الاعتراف بالعمليّات الدّاخلية حين بدؤوا تركيز اِهتمامهم على التّنظيم الذّاتي والضّبط الذّاتي، وكان**(كوتيلا)** قد أكّد على الأحداث الدّاخلية في أسلوبه(الإشراط النمطي أو المقنع) أي اِستخدام أسس الإشراط للتّأثير في حدوث الأفكار والاستجابات التي أسماها(أحداثا مغطاة)، أو غير ظاهرة **(مليكة، 1990، ص. 173)**.

وقد توالت ترجمة الإجراءات السّلوكية في ضوء أسس معرفية حتّى أوائل الثّمانينات، حيث أصبحت السّلوكية المعرفية السّمة السّائدة.

وقد ساعد اِنتشار هذا المزج في مجابهة اِتّهامات أطبّاء النّفس، ومعظمهم من المحلّلين النّفسانيين؛ للسّلوكية بأنّها لا إنسانية، وبأنها مضيعة للعلم، في الوقت الذي تجاهلوا فيه ما حقّقته السّلوكية من إنجازات فعليّة قابلة للحساب والرّصد في مجال العلاج، وفي ضوء التّقارب أمكن للسّلوكيين المعرفيين التّحدّث بلغة مقبولة إنسانيا وعن ظواهر أقرب إلى القبول **(عبد الغفار، 2014، ص. 75، 76)**.

سوف نتطرّق فيما يلي لأهمّ المفاهيم المعتمدة لكلّ نظرية على حدى لنتطرّق بعدها إلى مبادئهما الإرشادية في علاقتهما التّكاملية كتيّار واحد.

1- الامتداد النّظري للنّظرية السّلوكية المعرفية:

ظهر هذا التّوجه النّظري نتيجة الاندماج النّظري بين النّظرية السّلوكية والنّظرية المعرفية:

1-1- النّظرية السّلوكية:

صاحب هذا التّيار هو عالم النّفس الأمريكي **John Watson**، حيث اِعتقد هو وأنصاره أنّ السّلوك الظّاهري هو مصدر المعلومات الوحيد الذي يمكن الوثوق به، كما أكّدوا على أهميّة البيئة في تكوين السّلوك الفردي، وبحثوا في العلاقة بين السّلوك الظّاهري والمثيرات البيئية **(الحريري وآخرون،2011، ص. 90)**.

1-1-1 الامتداد النّظري للنّظرية السّلوكية:

تتمثّل في:

* **نظرية الاشراط الكلاسيكي:** تزعّمها العالم الفزيولوجي الرّوسي **(بافلوف)**، مبدأ الاشراط هو (مثير شرطي + مثير طبيعي) بوجود التّكرار يؤدّي إلى إحداث الاستجابة.

* **نظرية الاشراط الإجرائي:** تزعّمها **(سكينر)**، مبدؤها هو اِقتران الاستجابة بالمعزّز **(أبو أسعد وآخرون، 2009، ص. 114 - 116)**.

* **نظرية التّعلّم الاجتماعي:** مؤسّسها **(باندورا)**، وتعرف أيضا بالتّعلّم بالملاحظة.

* **نظرية السّلوكية المعرفية:** تقوم على مبدأ أنّ التّعلّم لا يقوم على الاشراط والملاحظة فقط، بل من خلال التّفكير في المواقف، ومن خلال إدراك وتفسير الاحداث التي يمرّون بها **(مشابقة، 2008، ص. 163)**.

1-1-2 أهداف النّظرية السّلوكية:

تهدف العمليّة الإرشادية التي تتّبع النّموذج السّلوكي إلى تحقيق الأغراض التّالية:

– خلق ظروف بيئية جديدة تمكّن المسترشد من تعلّم سلوكيات جديدة تساعده على التّخلّص من مشكلته.

– تقديم التّعزيز المباشر للاستجابات التي تؤدّي إلى التّخفيف من المشكلة أو إنهائها.

– دراسة البيئة الاجتماعية التي تؤثّر على المسترشد، والتي تتمثّل في جميع الأشخاص المحيطين بالمسترشدين من والدين وإخوة وزملاء وجيران ومدرّسين، بالإضافة إلى دراسة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والمهني **(أبو زعيزع، 2009، ص. 100).**

1-1-3 مبادئ النّظرية السّلوكية:

ترتكز هذه النّظرية على مجموعة من المبادئ وهي:

– السّلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلّمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل النّمو المختلفة.

– لا تهتّم بالعمليّات الدّاخلية التي تحدث داخل الفرد وتركّز على الحوادث البيئية والتّفاعل معها.

– تقلّل من دور العوامل الوراثية.

– محور عمليّة التّعلّم الجديد في اِكتساب التّعلّم الجديد أو في إطفائه أو إعادته.

– أكثر السّلوك الإنساني مكتسب عن طريق التّعلّم وأنّ سلوك الفرد قابل للتّعديل أو التّغيير وإيجاد ظروف وأجواء تعليميّة معيّنة **(أبو أسعد، 2012، ص. 136).**

1-1-4 أساليب وفنّيات الإرشاد السّلوكي:

ترتكز هذه النّظرية في تعديل السّلوك المضطرب وغير المقبول لدى الأطفال في المدارس على مجموعة من الفنّيات أو الأساليب هي:

– **التّعزيز:** من أهمّ المفاهيم السّلوكية التي قدّمها**(سكينر)** ويعرّف التّعزيز بأنّه: ذلك الإجراء الذي يؤدّي فيه حدوث السّلوك إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الشّيء الذي يترتّب عليه زيادة

اِحتمال حدوث ذلك السّلوك في المستقبل في المواقف المماثلة. ويسمّى المثير الذي يحدث بعد السّلوك فيؤدّي إلى تقويته بالمعزّز **(الخواجة، 2010، ص. 15)**.

وهناك نوعان من التّعزيز:

– *التّعزيز الإيجابي:* يطلق على الحدث الإيجابي الذي يتّم تقديمه نتيجة لقيام شخص ما بسلوك ما التّعزيز الإيجابي، عندما يتّبع حدث إيجابي سلوكًا، ويزداد ذلك السّلوك من حيث التّردّد، يكون الحدث بمثابة تعزيز إيجابي. إذا قلت "شكرًا لك" على صديق يجلب لك ساندويتش، فإنّ تعبيرك عن شكره هو معزّز إيجابي لفعل صديقك، ممّا يزيد من فرصة أن يفعل صديقك شيئًا من هذا القبيل لك أو لشخص آخر في المستقبل **(Sharf, 2014, P. 294)**

– *التّعزيز السّلبي:* باستطاعتنا أن نعمل على تقوية السّلوك من خلال إزالة مثير بغيض أو مؤلم، بعد حدوث السّلوك المرغوب فيه مباشرة، وفي مثل هذه الحالات يسمّى الشّيء الذي أزيل بالمعزّز السّالب أو المثير المنفر. ومن أمثلة على ذلك فالطّالب الذي اِختبر شدّة عقاب المدرسة مثلا قد يبدأ بخلق الأعذار، كادّعاء المرض مثلا لتجنّب الذّهاب إلى المدرسة وفي حصّة ما خاصّة في حالة عدم التّحضير لهذه الحصّة **(الخواجا، 2010، ص. 15)**.

– **التّعميم:** يعني أنّ الفرد ينزع إلى تعميم اِستجابته المتّعلّمة على اِستجابات أخرى تشبه الاستجابة المتّعلّمة **(الهادي، 2008، ص. 77)**.

– **العقاب:** يتمثّل في الحدث الذي يعقب الاستجابة والذي يؤدّي إلى إضعاف أو التّوقف عن هذه الاستجابة.

– **الانطفاء أو المحو:** ويعني ميل الاستجابة غير المرغوب فيها إلى التّناقص والتّلاشي تدريجيا حتّى تزول تماما. وذلك في غياب التّعزيز **(حسين، 2008، ص. 99، 101)**.

– **التّعلّم بالتّقليد والملاحظة (النّمذجة):** تلقى هذه التّقنية حاليا اِهتماما واسعا من المرشدين السّلوكيين. وتتضّمن تقديم نموذج سلوكي للمسترشد يمكن الاقتداء به ويمكن التّوحد معه بسهولة. ويعتمد ذلك على أربعة أشياء هي: الانتباه، الحفظ، اِستعادة الحركات، والهدف. وأهمّ هذه الأهداف: السّيطرة على البيئة، الكفاءة، المهارات التّطبيقية، حرّية التّصرف، تلّقي الحبّ والقبول من الآخرين.

ومن أساليب تقديم النّموذج السّلوكي: الأفلام، أشرطة التّسجيل، والنّماذج الحيّة **(بلان، 2015، ص. 154)**.

– **توكيد الذّات:** ويهدف هذا الأسلوب إلى تدريب الأفراد على التّعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بطريقة ملائمة والدّفاع عن حقوقهم دون اِنتهاك لحقوق الآخرين ويتضّمن تعلّم واِكتساب مهارات توكيد الذّات مكوّنات لفظية وغير لفظية مثل اِتّصال العين ووضع الجسم والإيماءات وتعبيرات الوجه ونبرة الصّوت والطّلاقة اللّفظية وترك مسافة عند التّحدث مع الآخرين **(حسين، 2008، ص. 103)**.

– **التّعاقد السّلوكي (الاتّفاقية السّلوكية):** وهو أحد التّطورات الحديثة في الإرشاد السّلوكي خاصّة مع ظهور برامج تنمية الذّات، ويقوم على فكرة أنّه من المفيد للمسترشد أن يحدّد بنفسه التّعزيز السّلوكي المرغوب، ويتّم بالتّفاهم بين الطّرفين يحصل بمقتضاه كلّ منهما على شيء من الأخر مقابل ما يعطيه له. ويجب أن تتوافر بعض الصّفات في العقود مثل: توّقع واضح للنّتائج، تحديد السّلوك المطلوب وأجزاؤه والنّتائج المترتّبة عليها، نظام التّحكيم، الشّروط الجزائية، وضع أهداف قابلة للتّحقيق **(بلان، 2015، ص. 154)**.

يمكن القول أنّ الإرشاد أو العلاج السّلوكي أحد الأساليب الحديثة في الإرشاد والعلاج النّفسي، ويقوم على أساس اِستخدام نظريات وقواعد التّعلّم، ويشتمل على فنّيات إرشادية وعلاجية (التّعزيز، التّعميم، العقاب، التّعلّم بالتّقليد والملاحظة...) تهدف إلى إحداث تعديل أو تغيير اِيجابي في سلوك الإنسان.

1-1-5 العمليّة الارشادية:

يعرّف " **كرومبورلتز**" و" **ثيرستون**" عمليّة الإرشاد السّلوكي بأنّها عمليّة مساعدة النّاس على تعلّم أساليب حل المشكلات الشّخصية والانفعالية عن طريق إعداد الظّروف التي تحقّق السّلوك التّكيفي، وتنمية القدرة على مواجهة وحلّ المشاكل **(أبو زعيزع، 2009، ص. 100)**.

ولتحقيق هذا لا بدّ أن تمرّ العمليّة الإرشادية بالخطوات المقنّنة والمنظّمة التّالية:

1-1-5-1 خطوات العمليّة الإرشادية السّلوكية:

لتحقيق الأهداف المسطّرة التي يسعى كلّ من المرشد والمسترشد لتحقيقها، فإنّ ذلك لا يسير بشكل اِعتباطي بل وفق خطوات منظّمة ومحكمة وهي حسب النّموذج السّلوكي تتجسّد في:

– تحديد السّلوك الخاطئ وتعريفه إجرائيا بدقّة عن طريق اِستخدام الخطّ القاعدي؛ وهو إجراء سلوكي ضروري ينفّذ قبل تطبيق أي إستراتيجية إرشادية يتّم فيه تحديد وقياس مستوى السّلوك الحالي للمسترشد (عدد مرات حدوث السّلوك في اليوم، والمدّة الزّمنية التي يستغرقها السّلوك وشدّته إلى غير ذلك من المعايير). وتوفّر مثل هذه المعلومات خطأ قاعدي يمكّن المرشد من قياس نسبة التّحسّن بعد تطبيق الاستراتيجيات العلاجية. وتهدف هذه الخطوة إلى اِستثمار نقاط القوّة لدى المسترشد، ووضع خطّة إرشادية مناسبة، واِكتشاف العوامل الوظيفية ذات العلاقة بالسّلوك الخاطئ والتي ترتبط عادة بظروف بيئية محدّدة.

– تحديد الأهداف الإرشادية الواقعية، وهي خطوة ضرورية في الإرشاد السّلوكي؛ إذ لا بدّ من تحديد الأهداف العامّة والخاصّة المحدّدة، ومن أهمّ الأهداف الخاصّة التي يسعى المرشد إلى تحقيقها هي حلّ مشكلة المسترشد الرّاهنة من خلال علاقة إرشادية ناجحة.

– تصميم وتنفيذ خطّة علاجية تتناسب مع مشكلة المسترشد، يضع بموجبها المرشد الخطوط الأسّاسية في التّعامل مع المشكلات التي تعرض عليه، ويحدّد الاستراتيجيات العلاجية والوقائية للتّخفيف من مشكلات المسترشدين، وذلك بهدف إشباع حاجاتهم النّفسية أو الإرشادية.

– تقييم فعّالية البرنامج الإرشادي بعد تطبيق الخطّة، وذلك بالعودة إلى الخطّ القاعدي الذي تمّ تحديده مسبقا واِستخدام التّقيّيم البعدي **(المرجع السابق، ص. 100، 101)**.

إنّ خطوات عمليّة الإرشاد السّلوكي عموما تبدأ بتحديد السّلوك المطلوب تعديله ثمّ تحديد الظّروف التي يحدث فيها السّلوك المضطرب ثم تحديد العوامل المسؤولة عن اِستمرار السّلوك المضطرب، ثمّ اِختيار مجموعة من الظّروف التي يمكن تعديلها أو تغييرها، ثمّ إعداد جدول وبرنامج لإعادة التّعلّم.

1-1-5-2 العلاقة الارشادية عند السّلوكيين:

يعتبر السّلوكيون هذه العلاقة ضرورية لإحداث التّعلّم. وهي علاقة رسمية، وعلاقة معلّم بمتّعلّم، وليست علاقة طبيب بمريض، الألفة فيها ضرورية، ويعمل المرشد كمعلّم في مساعدة المسترشد في تعلّم وتجريب سلوكيات جديدة.

1-1-5-3 دور المرشد في العلاقة الارشادية عند السّلوكيين:

بما أنّ المعالجة السّلوكية للإرشاد تعتمد على الفرضيّة الأسّاسيّة وهي أنّ معظم مشاكل المسترشدين هي مشاكل في التّعلّم، فعلى هذا الأساس يرى المرشدون من اِتّباع النّظرية السّلوكية أن مهمّتهم الأسّاسية تتمثّل في مساعدة المسترشد على:

– وضع أهداف مرغوب فيها من طرف المسترشد.

– صياغة أساليب إجرائية عديدة لمساعدة المسترشد على حلّ مشكلاته.

– اِستنتاج السّلوك المراد تعزيزه، وتحديد التّعزيز المناسب **(أبو أسعد، 2009، ص. 120 - 125)**.

– يدّعم ويشجّع السّلوك المتّعلّم.

– توقيت التّعزيز المناسب في تحديد السّلوك المطلوب، وقدرته على اِستنتاج هذا السّلوك المراد تعزيزه **(المرجع السابق)**.

لهذا يرى أصحاب هذا التّيّار أنّ أغلبية الصّعوبات والمشاكل التي يعاني منها الأفراد ترجع إلى مشاكل في التّعلّم، لذلك يرّكزّون بالدّرجة الأولى في عملهم الإرشادي على مساعدة العملاء على تعلّم أساليب سلوكية جديدة أكثر تكيّفا **(القاضي وآخرون.،1981، ص. 201)**. فهذا الأسلوب لا يختلف عمّا هو مطلوب في

مجالات الإرشاد الأخرى، بحيث يتّجه لمساعدة الشّخص على تغيير اِتّجاهه وأنماط سلوكه المؤدّية إلى الاضطراب، ممّا يسمح للمرشد باستخدام جميع وسائل الإيحاء والنّصح وتوجيه التّعليمات **(القذافي، 1992، ص. 262)**. لذلك يركّز السّلوكيون في عملهم الإرشادي على:

– تعزيز السّلوك السّوي المتوافق.

– مساعدة المسترشد في تعلّم سلوك جديد مرغوب فيه والتّخلّص من سلوك غير مرغوب فيه.

– الحيلولة بين المسترشد وتعميم قلقه على مثيرات جديدة.

– تغيير السّلوك غير السّوي، وذلك لتحديد السّلوك المراد تغييره وتخطيط مواقف يتّم فيها تعلّم ومحو تعلّم لتحقيق التّغير المنشود **(الهادي، 2008، ص. 78، 79)**.

– المثل الطّيّب والقدوة الحسنة سلوكيا من الأمور المهمّة ذكرها أمام المسترشد حتّى يتعلّم أنماطا مفيدة من السّلوك عن طريق محاكاة المرشد النّفسي خلال الجلسات الإرشادية المتكّررة **(المرجع السابق)**.

1- 1- 6 الانتقادات التي وجّهت للنّظرية السّلوكية:

فبالرّغم من تركيز السّلوكيين في العمليّة الإرشادية على عامل السّلوك، وذلك في محاولة لهم لتعديله بالتّعلّم. إلاّ أنّ توجّههم لم يخلوا من المعارضة، ومن جملة الانتقادات التي وجّهت لهم نذكر:

– يركّز هذا النوع من الإرشاد على إزالة الأعراض بدلا من الحلّ الجذري.

– دلالتها العلميّة والعمليّة طبّقت على الحيوانات.

– يركّزون على السّلوك الملاحظ **(الفرخ وآخرون، 1999، ص. 64)**.

على أنقاض هذه الانتقادات التي وجّهت لهذا التّيّار وخاصّة من ناحية إهمالها للجوانب الذّاتية في سلوك المسترشد ومعارفه، الأمر الذي مهّد لظهور عدّة نظريّات وعلى رأسهم التّوجّه المعرفي.

2-1 - النّظرية المعرفية:

يرى أنصار النّظرية المعرفية أنّ الأفكار تلعب دورا أساسيا في حدوث وإستمرار العلاج، ويعتبر نموذج **(بيك)** أكثر نماذج المعرفة أصالة وتأثيرا حيث تمثّل الصّيغة المعرفية حجر الزّاوية في نظرية **(بيك)**. والافتراض المستّمر في العلاج المعرفي أنّ السّلوك الخفّي غير الظّاهر يخضع لنفس قوانين التّعلّم التي يخضع لها السّلوك الظّاهر والملاحظ فحتّى المعارف يتّم تعلّمها من خلال النّمذجة ولعب الدّور والتّشكيل. ولذلك ركّز العلاج المعرفي على أهميّة المسؤولية الذّاتية فقبول الفرد لمسؤوليته الذّاتية عن إنفعالاته الخاصّة في السّلوك غير التّكيّفي دلالة على الصّحة النّفسية **(أبو أسعد، 2012، 142)**.

ويرى **(حسين، 2007، ص. 157)** أنّه يمكن تعريف الإرشاد المعرفي بأنّه طريقة بنائية مركّبة ومحدّدة الوقت ذات أثر توجيهي فعّال يتم إستخدامها في علاج بعض الاضطرابات النّفسية مثل القلق- الاكتئاب-المخاوف المرضية-مشكلات الألم.

يتّضح من هذا التّعريف أنّ الإرشاد المعرفي نموذجا محدّد البناء من حيث الوقت والأهداف، فهو يقوم على الفعّاليّة المشتركة بين المرشد والمسترشد للتّخلّص من الاضطرابات النّفسية التي قد يعاني منها هذا الأخير.

1-2-1 الافتراضات الأساسية للنّظرية: يركّز الإرشاد المعرفي على دور العمليّات العقليّة بالنسبة للدّوافع والانفعالات والسّلوك، حيث تتحدّد الاستجابات الانفعاليّة والسّلوكية الخاصّة بشخص ما عن طريق كيفية إدراكه وتفسيره، والمعنى الذي يعطيه لحدث ما، ويسلّم الإرشاد المعرفي بأنّ كثيرا من الاستجابات الوجدانية والسّلوكية والاضطرابات النّفسية تعتمد إلى حدّ بعيد على معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، ومن ثمّ فيجب أن تعتمد سياسة الإرشاد النّفسي على تغيير مفاهيم المسترشد، وإعادة تشكيل مدركاته حتّى يتيّسر له التّغيير في سلوكه **(أبو أسعد، 2012، ص. 143)**. منه يمكن تحديد أهمّ الافتراضات الأساسية التي يستند عليها الإرشاد المعرفي بما يلي:

– الاضطرابات الانفعاليّة هي نتاج نماذج وأساليب تفكير خاطئة ومختلفة وظيفيا، أي أنّ الأفكار والاعتقادات لدى الفرد هي المسؤول الأوّل عن حدوث اِنفعالاته وسلوكه.

– إنّ الأبنية المعرفية للفرد (الأفكار والصّور العقليّة والتّخيّلات والتّوقعّات والمعاني) ذات علاقة وثيقة بالانفعالات والسّلوكيات المختلّة وظيفيا.

– أنّ المعارف المختلّة وظيفيا قد تبدو غير منطقية للآخرين، ولكنّها تعبّر عن وجهات نظر المسترشد الشّخصية عن الواقع.

– تعديل الأبنية المعرفيّة للمسترشد يشكّل أسلوبا هامّا لإحداث تغيير في اِنفعالاته وسلوكه.

– المخطّطات المعرفيّة هي الأساس المسؤول عن اِنتظام وتصنيف وتقييم الخبرات الجديدة للفرد وذكريات الأحداث الماضية والحكم عليها.

– إنّ المخطّطات غالبا ما تنمو مبكّرا في الحياة ويتّم تشكيلها عن طريق الخبرات الملائمة.

– إنّ تغيير الأفكار والاعتقادات السّلبية للفرد يترتّب عليها تغيّرات جوهرية في الانفعالات والسّلوك **(حسين، 2007، ص. 164)**.

يتّضح من هذه الافتراضات أنّ الإرشاد المعرفي منهجا تفسيريا علاجيا للاضطرابات الانفعاليّة يقوم على فكرة أنّ التّصورّات والمعتقدات والأفكار السّلبية تسهم في نشأة الاضطرابات الانفعاليّة النّفسية. بمعنى أنّ الإنسان يضطرب اِنفعاليا وجسديا ليس بسبب الأشياء والأحداث الخارجية في حدّ ذاتها، بل بسبب نظرته وتفسيره لها تفسيرا سلبيا، ووفقا لهذا الاتّجاه تصبح هي المستهدفة في العمليّة الإرشادية.

ومن أهمّ الأفكار المشوّهة التي تحدث عنها **(بيك)** والتي تسهم في اِضطراب التّفكير ويتعامل معها الإرشاد:

– ***التّفكير الثّنائي:*** إمّا كلّ شيء أو لا شيء مثلا إمّا يحصل على علامة كاملة في الامتحان أو سيرسب.

– ***الاستدلال الاعتباطي:*** بمعنى الوصول إلى اِستنتاج معيّن من حالة أو حدث أو خبرة **(أبو أسعد، 2014، ص. 311)**.

– **التّجريد الانتقائي:** أي التّركيز على تفصيل ينتزع من السّياق ويتجاهل التّفاصيل الأخرى الأكثر بروزا، وكذلك تجاهل خصائص الموقف وتصوّر الخبرة كلّها على أساس هذا العنصر. فمثلا: لاحظ طالب أثناء عرضه لموضوع في قاعة المحاضرات أنّ زميلين ظهرا كما لو كانا يشعران بالملل، فتوصّل إلى نتيجة أنّ " الكلّ يشعر بالملل" **(مليكة، 1990، ص. 240)**. وبتعبير آخر فإنّ الفرد هنا يركّز على التّفاصيل ذات طبيعة سلبية ويتجاهل المظاهر الإيجابية.

– ***لوم الذّات:*** هو إساءة تفسير الوقائع وفقا لأفكار سلبية واِستنتاجات غير منطقية وفيه يحمل الشّخص نفسه مسؤوليات الفشل عن كلّ ما يدور حوله ويعتبر نفسه مسؤولا عن فشل الآخرين بشكل مبالغ فيه في تعميم وتضخيم الأمور **(بيك، 2007، ص. 187)**.

– ***اِستخدام العبارات العاطفية:*** فهو يستخدم عبارات تدل على الحتميّات كأسلوب من أساليب التّفكير ممّا يؤدّي إلى تحجيم سلوك الفرد اِجتماعيا.

–***التّفكير القائم على الاستنتاجات الانفعاليّة:*** فالفرد الذي يفسّر سلوكيات الآخرين تفسيرا اِنفعاليا سيجد نفسه عاجزا عن التّفاعل الاجتماعي الفعّال.

– ***التّعميم الزّائد:*** أنّك تستنتج اِستنتاجا سلبيا قد يتخطّى الوضع الرّاهن. وعبارات (يجب) و(ينبغي) ويسمّى أيضا التّفكير بصفة الإلزام؛ أنّ لديك فكرة كاملة ودقيقة عمّا ينبغي لك أو للآخرين أن يتصرّفوا وتشعر بالضّجر واللّوم إذا لم يحدث ذلك **(المرجع السابق)**.

– ***التّكبير أو التّصغير:*** يخطئ الفرد في تقييم حدث معيّن من خلال المبالغة في العيب وتضخيمه.

– ***التّسمية أو فقد التّسمية:*** فنظرة الفرد عن نفسه تنتج من تسمية الذّات نتيجة بعض الأخطاء.

– ***الشّخصنة:*** جعل حادثة غير مرتبطة بالفرد ذات معنى ممّا يسبّب تشوّه معرفي

– ***التّعميم الزّائد:*** هنا يستخلص الفرد قاعدة أو فكرة على أساس خبرة أو حادث معيّن وتعميمها على مواقف غير مماثلة فيستنتج طالب لأنّ أدائي في الجبر سيّء سيكون أدائي في الرياضيات والعلوم سيّء **(أبو أسعد، 2012، ص. 143)**.

اِنطلاقا من هذه الأفكار المشوّهة؛ فيجب أن تعتمد سياسة الإرشاد النّفسي على تغيير مفاهيم المسترشد، وإعادة تشكيل مدركاته حتّى يتيّسر له التّغيير في سلوكه.

1-2-2 أهداف الإرشاد المعرفي:

تتمثّل أهداف الإرشاد أو العلاج المعرفي حسب **(آرون بيك)** فيما يلي:

- التّعرّف على الأفكار المختلّة وظيفيا والمرتبطة بمشكلة المسترشد.

- مساعدة المسترشدين على تغيير المخطّطات الكامنة والمختلّة وظيفيا لديهم.

- مستعدّة المسترشد على إدراك ورؤية الحياة والمشكلات لديه من منظور واقعي والمساهمة في حلّها.

- مساعدة المسترشد على إزالة الأفكار السّلبيّة التي تسبّب لهم الصّعوبات واِستبدالها بأفكار واِعتقادات واقعية ومنطقية تساعدهم على التّحكم بانفعالاتهم وسلوكياتهم.

- تدريب المسترشدين على الفّنيّات المعرفية لمقاومة أفكارهم واِعتقاداتهم الخاطئة

- تأكيد إمكانية التّغيّر وهذا ما يجعل المسترشد يركّز على ما يمكن التّوصل إليه في المستقبل بدلا من التّركيز على أعراض المشكلة، وبالتّالي يدعّم فكرة أنّ المسترشد عضو فعّال في العلاقة الإرشادية وأنّ اِلتزامه ضروري.

- بناء خطّة للعمليّة الإرشادية اِبتداء بتهيئة المسترشد للإرشاد النّفسي، مرورا بالمشكلة الأساسيّة له واِنتهاء بتحقيق الأهداف الإرشادية المتّفق عليها من قبل الطّرفين، أو من عدم إمكانية تحقيقها، وهذا ما يجعل هذه الأهداف قابلة للتّفاوض خلال العمليّة الإرشادية.

- توافر الفرصة لتقويم النّتائج المرتبطة مباشرة بمشكلة المسترشد **(بلان، 2015، ص. 362، 363).**

1-2-3 مبادئ الإرشاد المعرفي: هناك مبادئ معيّنة يتميّز بها الإرشاد المعرفي أهمّها:

- إنّ الإرشاد المعرفي مبني على التّقييم المتنامي والمستمّر للمسترشد ومشاكله في صيغة مصطلحات معرفية.

- يتطلّب الإرشاد تحالفا علاجيّا سليما؛ ويؤكّد على التّعاون والمشاركة الفعّالة.

– إنّ الإرشاد المعرفي هو إرشاد ذو هدف واضح ومتمركز حول مشكلة ما.

– يركّز الإرشاد المعرفي على الحاضر أي تركيز القوى على المشاكل الحالية، وعلى المواقف التي تؤلمهم؛ فالتّعليم الواقعي للمواقف المؤلمة الحالية والعمل على حلّها سوف يؤدّي إلى تحسّن في الأعراض **(بيك، 2007، ص ص. 23–28)**.

– إنّ الإرشاد المعرفي إرشاد تعليمي في الأساس.

– يهدف أن يكون محدّدا بزمن؛ وجلسات مقنّنة فأيّا كان التّشخيص أو المرحلة العلاجية، يميل المرشد المعرفي إلى الالتزام ببنية ثابتة في كلّ جلسة.

– يُعلّم الإرشاد المعرفي المسترشدين كيف يتعرّفون ويقيّمون ويستجيبون لأفكارهم ومعتقداتهم السّلبية أو المعطلّة **(المرجع السابق)**.

1–2–4 أساليب الإرشاد المعرفي:

وهناك عدد من الأساليب التي تستخدم من خلال هذا الاتّجاه الإرشادي كما حدّدها **(آرون بيك)** منها:

– التّدريب الشّخصي الدّاخلي: وهنا يتّم تدريب الفرد على المهارات التي تساعده في تغيير أنماط وأشكال التفاعل الذي يسبّب له مشكلات في البيئة، مثل المهارات الاجتماعية والتّدريب على التّواصل واِتّخاذ القرار.

– ضبط الذّات والتّقليل من الأحداث غير السّارة وزيادة الأحداث السّارة **(أبو أسعد، 2014، ص. 316)**.

– التّعرّف على الأفكار المشوّهة والأوتوماتيكية (التلقائية) والعمل على تصحيحها وتعديلها.

– الابعاد والتّركيز: عندما ينظر المسترشد موضوعيًا إلى أفكاره ويتعرّف على أنّ هناك أفكارا تلقائية مشوّهة ولا تتّفق مع الواقع فإنّه يحاول أن يبعدها ويتخلّص منها. والتّركيز على عمليّة تصحيح أو تعديل لها يكون من نتائجها التّكيّف مع الموقف وتعديل السّلوك، وهو ما يمثّل هدفا أساسيا في هذا الصدد **(محمد، 1999، ص. 69)**.

– اِستخدام التّخيّل: مثلا موظّف يخاف أن يقف أمام المدير ويطلب علاوة فيطلب منه المرشد أن يتخيّل نفسه وهو يقوم بذلك.

– قائمة الايجابيات والسّلبيات والموازنة بينها: يتّم الطّلب من المسترشد أن يكتب قائمة بالإيجابيات عند ترك التّدخين والسّلبيات عندما يبقى يدخّن ثم يقارن بينها **(أبو أسعد (أ)، 2015، ص. 65)**.

– ملأ الفراغات: عندما يتحدّث المسترشد عن الأحداث وعن ردود الفعل الصّادرة منهم هذه تجاه هذه الأحداث ذاته توجد عادة فجوة بين المثير والاستجابة وهذه الفجوة هي الأفكار أو المعتقدات وتقع على المرشد مهمّة ملأ الفراغ وذلك من خلال تعليم المسترشد على أن يركّز على الأفكار التي أثناء معايشة المثير والاستجابة.

– الوصول إلى دقّة الاستنتاجات: إنّ هدف المحاولات هو أن يصبح المسترشد قادر على التّمييز بين العمليّات العقلية الداخلية والمثيرات وهو أيضا بحاجة إلى أنّ الفرص ليست حقيقية وإنّ الاستنتاجات ليست واقعية ويساعد المرشد المسترشد على اِستكشاف اِستنتاجه وتمحيصات مع الواقع واِستخدام قواعد للبرهان **(الختاتنة، 2016، ص. 272، 273)**.

– التّخلي عن المطالب: وذلك من خلال التّخلّص من مجموعة " الواجبات المطلقة" التي ينظر من خلالها إلى المواقف المختلفة والتي تسبّب له المخاوف أو القلق والكرب، والتي تعمل بعد ذلك كقواعد منظّمة للسّلوك ومسبّبة للاضطرابات المختلفة. فحينما يرى الفرد مثلا أنّه يجب ألاّ يصدر منه أيّ خطأ وإلاّ سيكون غير كفء، فإنّ هذا يعدّ شيئاً لا يمكن الوفاء به حيث يعدّ أمرا متطرّفا وغير واقعي ومن ثم يضرّ بالذّات.

ولذا يجب على المرشد أن يقوم بتعليم المسترشد أن يضع قواعد بديلة لذلك، وقد يصل المرشد مثلا عند هذه المرحلة إلى أنّه " يجب أن يكون كفء" وهذا بطبيعة الحال لا يستبعد حدوث الخطأ **(محمد، 1999، ص.70)**.

1-2-5 خطوات الإرشاد المعرفي:

طوّر (بيك) هذه الطريقة التي تدخل في إطار إعادة البناء المعرفي عام 1963م والهدف هو تنمية التّفكير العقلاني والمتوافق وتشتمل العمليّة الإرشادية على المراحل التالية:

- زيادة الوعي بالأفكار.

- التّعرّف على الأفكار المشوّشة.

- اِستبدال الأفكار غير الدّقيقة.

- تدعيم المسترشد على التّغير؛ واستخدام الأساليب المعرفيّة **(أبو أسعد (أ)، 2015، ص. 64)**.

ممّا سبق فإنّ هذا النّوع من الإرشاد يقوم على فكرة أنّ الخلل في جزء من العمليّة المعرفيّة – الأفكار والتّصورّات عن النّفس والآخرين والحياة–المسؤولة في المقام الأوّل عن نشأة الاضطرابات النّفسيّة، ومتى ساعد المرشد المسترشد على تخلّص من هذه الأفكار المشوّهة والسّلبية واِستبدالها بأفكار أكثر منطقية وتوافقية باستخدام فنّيات معرفية، أدّى إلى مساعدته على الشّعور بالضّبط الانفعالي والسّلوكي.

إنّ الإرشاد المعرفي ليس إرشادا سهلا فينبغي أن يكون المرشد إيجابيا نشيطا مخلصا ومؤثّرا، وإنّ الاعتقاد أنّ هناك إرشادا معرفيا واحد فقط أمر شديد الضيّق. والأكثر من ذلك أنّ العديد من المرشدون المعرفيّون يدخلون أعمال ونماذج نفسيّة أخرى في أعمالهم بشكل متكامل. وعلى هذا الأساس اِهتمّ المرشدون المعرفيّون بالتّكامل بين الأساليب السّلوكية واِستقراء التّخيّلات وإعادة البناء من أجل تنشيط المخطّطات المعرفيّة وتعديل التّفكير والوجدان. ومن الصّعب في الحقيقة أن ينفّذ الإرشاد المعرفي دون توظيف الأساليب السّلوكية **(بلان، 2015، ص. 380)**.

وهذا التّكامل بين هذه الأطر النّظريّة أدّى إلى ظهور ما يعرف بالإرشاد السّلوكي المعرفي.

2- الإرشاد السّلوكي المعرفي:

2-1 تعريف الإرشاد السّلوكي المعرفي: من بين التّعاريف نذكر:

يعرّفه **(Scott & Dryden, 1996)** بأنّه: " الاتّجاه الذي يهدف إلى تخفيف الاضطراب الانفعالي، من خلال مساعدة الأفراد على تغيير سلوكياتهم واِعتقاداتهم التي تتسّم بسوء التّكيّف" **(أبو أسعد، 2014، ص. 44)**.

كما يعرّف بأنّه: "مدخل يتّم من خلاله تحديد وتقييم وتتابع السّلوك ويركّز هذا المدخل على تطوّر وتكيّف السّلوك وأيضا نتيجة السّلوك غير التّكيّفي من خلال هذا المدخل يتّم تعديل العديد من المشكلات الإكلينيكيّة مثل: القلق والإكتئاب والعدوان وغيرها من الإضطرابات، ويستخدم هذا التّكنيك في تعديل سلوك كلّ الأشخاص ويشمل ذلك الأطفال والمراهقين والكبار وفي أماكن مختلفة في المنزل وفي المدرسة والعمل" **(السطيحة وآخرون، 2001، ص. 47)**.

أمّا عبد الله (2000) فيعرّفه: " بأنّه إتّجاه إرشادي حديث نسبيّا. يعمل على الدّمج بين الإرشاد المعرفي بفنّياته المتعدّدة والإرشاد السّلوكي بما يتضمّنه من فنّيات، كما يعمد إلى التّعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد. إذ يتعامل معها معرفيا وإنفعاليا وسلوكيا، بحيث يستخدم العديد من الفنّيات سواء من المنظور المعرفي أو الانفعالي أو السّلوكي" **(أبو أسعد، 2014، ص. 45)**.

في حين يعرّفه جلاس وشيا (Glass & Shea, 1986) بأنّه: أحد التّيارات الإرشاديّة الحديثة والتّي تهتّم بصفة أساسية بالاتّجاه المعرفي للاضطرابات النّفسية، ويقوم هذا النّوع من الإرشاد بإقناع المسترشد أنّ معتقداته غير منطقية وأفكاره السّلبية وعباراته الذّاتية الخاطئة هي التّي تحدث ردود الفعل الدّالة على سوء التّكيّف، وذلك بهدف تعديل الجوانب المعرفيّة المشوّهة **(فرغلي، 2008، ص. 15)**.

كما أنّه أحد المناهج الإرشاديّة التّي تهدف إلى تعديل السّلوك الظّاهر من خلال التّأثير في عمليّات التّفكير لدى المسترشد. وتتمثّل أساليبه العديدة في: التّدريب على مهارات المواجهة، التّحكم في القلق، التّحصين ضدّ الضّغوط، أسلوب صورة الذّات المثالية، التّدريب على حلّ المشكلة، وقف الأفكار السّالبة، التّعلم الذّاتي **(مليكة، 1990، ص. 174)**.

أمّا (Kendal, 1993) فيعرّف الإرشاد السّلوكي المعرفي بأنّه: "محاولة دمج الفنّيات المستخدمة في الإرشاد السّلوكي، التّي ثبت نجاحها في التّعامل مع السّلوك ومع الجوانب المعرفية لطالب المساعدة، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك يهتّم الإرشاد السّلوكي المعرفي بالجانب الوجداني للمسترشد، وبالسّياق الاجتماعي من حوله، من خلال إستخدام إستراتيجيات معرفية، سلوكية، إنفعالية، إجتماعية وبيئية لإحداث التّغيير المرغوب فيه" **(المحارب، 2000، ص. 10)**.

كما يعتبر الإرشاد السّلوكي المعرفي مجموعة من الطّرائق الإرشادية التّي تجمع بين الأسلوبين المعرفي والسّلوكي معا، والمفهوم الذّي يقوم عليه هذا الإرشاد السّلوكي المعرفي أنّه عن طريق تصحيح المفاهيم

الذّهنية الخاطئة والإشارات الذّاتية المغلوطة نستطيع تخفيف الضّغط النّفسي، ولا يعني ذلك إهمال أهميّة الاستجابات الانفعالية التّي تعدّ المصدر الأساسي للضّغط النّفسي بصفة عامّة، وإنّما يعني أنّنا نقارب اِنفعالات الشّخص من خلال طريقة تفكيره، وبتصحيح الاعتقادات الخاطئة يمكن إخماد الاستجابات الانفعالية الزّائدة وغير المناسبة. وأنّ ما يتّم تعلّمه ليس فقط مجرّد ربط بين مثير واِستجابة، بل أيضا يتّم تعلّم توقّعات بخصوص ما يمكن أن يحدث في المواقف الاجتماعية، وهذه التّوقّعات تتوسّط المثير والاستجابة، فغالبا ما يضفي الفرد معنى على الموقف في ضوء فهمه وتفسيره له، ويختار الاستجابة التّي يعتقد أنّها الأكثر ملاءمة لتحقيق هدفه في هذا الموقف **(بلان، 2015، ص. 385).**

من خلال التّعريفات السّابقة نخلص إلى أنّ الإرشاد السّلوكي المعرفي: "هو ذلك التّيار الإرشادي الذي يعمل على الدّمج بين الإرشاد المعرفي بفنّياته المتعدّدة والإرشاد السّلوكي بما يتضّمنه من فنّيات. بالإضافة إلى ذلك يهتّم الإرشاد السّلوكي المعرفي بالجانب الوجداني للمسترشد، وبالسّياق الاجتماعي من حوله، من خلال اِستخدام اِستراتيجيات معرفية، سلوكية، اِنفعالية، اِجتماعية وبيئية لإحداث التّغيير المرغوب فيه".

3- المفاهيم والافتراضات الأساسية للاتّجاه السّلوكي المعرفي:

ينطلق الإرشاد السّلوكي المعرفي من بعض المفاهيم الأساسيّة هي:

- يولد النّاس منطقيين بنّائين لذواتهم، ويسعون إلى تحقيق السّعادة والتّوازن في حياتهم. إلاّ أنّه هناك بعض الظّروف تجعل منهم أناس غير عقلانيين وهازمين لذواتهم مثل أساليب التّنشئة الوالدية الخاطئة في مرحلة الطّفولة، وتورّط الفرد في اِنحرافات خطيرة مثل المشروبات الكحوليّة، السّرقة، أو التّدخين في مراحل مبكّرة من العمر واِنحراف الأحداث.

- إنّ أفكار ومعتقدات الفرد لها معان شخصية عالية لديه ويمكن اِكتشاف هذه المعاني من قبل المرشد.

- إنّ التّشويهات المعرفيّة والتّي تتمثّل في الاستدلالات أو الاستنتاجات المبنية على معلومات خاطئة تؤدّي إلى التّفكير الخاطئ، والذّي يقود بدوره إلى المشكلات النّفسيّة. ومن الأمثلة على الاستدلالات التّعميم المبالغ فيه، والتّفكير ذو القطب الواحد، والرّبط بين الحوادث والموقف على غير أساس منطقي.

– إنّ الحديث الذّاتي الذّي يتمثّل بالأفكار والتّعليمات الذّاتية التّي يكرّرها الفرد داخل نفسه–بشأن موقف أو خبرة أو حدث أو شخص معيّن–يلعب دورا مهمّا في تشكيل مشاعره وسلوكه نحو هذه المواقف أو الأشخاص.

– إنّ الشّعور بالذّنب سبب رئيسي من أسباب الاضطرابات الانفعاليّة، وأنّ النّاس عرضة للانفعالات السّلبية مثل القلق والاكتئاب والخجل بسبب تفكيرهم اللاّمنطقي **(أبو زعيزع، 2009، ص. 151، 152)**.

– إنّ اِستجابة الفرد للضّغوط النّفسية تبدأ بالتّفكير، ثمّ بعد ذلك الانفعال، ومن ثمّ الاستجابة السّلوكية المرضيّة وليس العكس. فالتّفكير يحكم الانفعال والاثنين يحكمان السّلوكيات البشريّة **(المرجع السابق)**.

اِنطلاقا من هذه الافتراضات التّي يقوم عليها الإرشاد المعرفي السّلوكي يتّضح أنّه يركّز على الأفكار أو بالأحرى على البناء الفكري للأفراد، فالأفراد يسلكون سلوكات صحيّة أو مضطربة بناء على أفكارهم، إذ كلّما كان التّفكير سليما كان اِنفعال الفرد وسلوكه سليما والعكس صحيح؛ وباختصار الإرشاد المعرفي السّلوكي يحاول تعديل السّلوك الظّاهر من خلال التّأثير في عمليّات التّفكير لدى المسترشد.

4– النماذج النّظريّة للإرشاد السّلوكي المعرفي:

ظهر الإرشاد السّلوكي المعرفي في بداية الثّلث الأخير من القرن العشرين، وأصبح في وقت قصير في مقدّمة الخدمات الإرشاديّة النفسيّة التّي أثبتت فعّاليّة في التّعامل مع العديد من الاضطرابات النّفسية والآثار السّلبيّة لمختلف المشكلات الاجتماعيّة، ولكن جذوره الأولى ترجع إلى الفلاسفة اليونان الذّين تنبّهوا إلى أنّ إدراك الإنسان للأشياء يلعب دورا هامّا في تحديد نوع اِستجابته وهي التّي تميّز سلوكه وتصفه بالاضطراب أو بالسّواء **(سالم وآخرون، 2015، ص. 75)**.

يعتبر الإرشاد السّلوكي المعرفي كما سبق الذّكر مدخلا إرشاديا يجمع بين الإرشاد المعرفي والإرشاد السّلوكي بفنّياتهما المتعدّدة. بحيث يعمد إلى التّعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد إذ يتعامل معها معرفيا واِنفعاليا وسلوكيا. كما يعتمد على إقامة علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والمسترشد تتحدّد في ضوئها المسؤوليّة الشّخصية للمسترشد، عن كلّ ما يعتقد من أفكار مشوّهة واِعتقادات لا عقلانية مختلّة وظيفيا؛ تعدّ هي المسؤولة في المقام الأوّل على تلك الاضطرابات التّي يعاني منها المسترشد وما يترتّب عليها من ضيق وكرب. وبنفس المنطلق يتحمّل المسترشد مسؤوليّة شخصيّة في إحداث التّغير الإرشادي من خلال تصحيح الأفكار المشوّهة والاعتقادات

اللاّعقلانيّة وتعديلها واِستبدالها بأفكار واِعتقادات أخرى تتّسم بالعقلانية والتواؤميه **(محمد، 1999، ص. 17)**.

من أهمّ المؤسّسين لهذا المدخل الإرشادي الكبير والضّخم في تكوينه النّظري والعملي وبنائه الفلسفي **أرون بيك A. Beck، وألبرت إليس A. Ellis، وميتشنبوم Meichenbaum**، حيث يرجع الفضل إليهم في الدّمج الواضح بين النّظرية المعرفيّة والنظريّة السّلوكية، فنظريّة ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية" ما هي إلى أحد مخرجات النّظرية المعرفية السّلوكية وأحد مشتقاتها.

كما اِفترض "بيك" مؤسّس النّظرية المعرفية في العلاج النّفسي أنّه من الممكن إحداث تغييرات اِنفعالية وسلوكيّة وجسميّة من خلال إحداث تغييرات في أفكار واِعتقادات المسترشد. كما قدّم "ميتشنبوم" التّعديل المعرفي للسّلوك الذّي يدمج هو أيضا بين المدخل السّلوكي، اِستخدم هذا الأسلوب بنجاح مع الأطفال الذّين لديهم اِضطراب النّشاط الزّائد، كما اِستخدم أيضا فنّيات تجمع بين المعرفيّة والسّلوكية مثل فنّيات التّقدير المعرفي السّلوكي والتّخلص من الحساسيّة والنّمذجة والإشراط والتّحصين وأسلوب حلّ المشكلات **(سالم وآخرون، 2015، ص. 76)**.

على العموم تتمثّل النّماذج النّظريّة للإرشاد السّلوكي المعرفي في:

- نموذج أرون بيك A. Beck:

يقوم هذا النّموذج العلاجي على فكرة مؤدّاها أنّ ما يفكّر فيه الفرد وما يقوله حول نفسه وكذلك اِتّجاهاته وآراءه ومثله تعدّ جميعا بمثابة أمور هامّة وذات صلة وثيقة بسلوكه الصّحيح أو المريض، وأنّ ما يكتسبه الفرد خلال حياته من معلومات يستخدمها جميعا في التّعامل مع المشكلات النّفسية المختلفة التّي تعترض حياته.

ويهدف هذا الأسلوب إلى إزالة الألم النّفسي وما يشعر به الفرد من ضيق وكرب من خلال التّعرّف على المفاهيم والإشارات الذّاتية الخاطئة وتحديدها والعمل على تصحيحها ومن ثمّ تعديلها وذلك اِستنادا إلى أنّ الاستجابات الانفعالية التّي أتت بالمريض إلى العلاج تعدّ نتاج تفكيره الخاطئ الذّي يتميّز به هذا الاضطراب، وعلى هذا فإنّها تزول عندما يتّم تصحيح ذلك التّفكير وتعديله **(محمد، 1999، ص. 69)**.

وهناك عدد من الأساليب التّي تستخدم خلال هذا الاتّجاه العلاجي والتّي سبق ذكرها في النّظريّة المعرفية (ملأ الفراغ، الوصول إلى دقّة الاستنتاجات، الإبعاد والتّركيز....).

- نموذج ألبرت إليس A. Ellis:

يعتبر هذا الأسلوب الإرشادي –والذّي سبق ذكره بالتّفصيل في جزء نظريّات الإرشاد النّفسي–أحد الأساليب الإرشادية التّي حاولت أن تدمج أكثر من أسلوب إرشادي واحد من خلال دمجها لمفاهيم الإرشاد السّلوكي، الذّي يقوم على فرضيّة أنّ السّلوك الإنساني سلوك مكتسب ويمكن إزالته أو تعديله أو التّخفيف من تأثيره، وبين الإرشاد المعرفي الذّي يقوم على فرضيّة أنّ الأفكار التّي يعتقدها الإنسان هي التّي تملي عليه الحياة التّي يعيشها.

ويرى إليس أنّ أسباب الاضطراب الانفعالي تجمع بين المصادر المعرفية والانفعالية والسّلوكية؛ ومهمّة المرشد هي مساعدة المسترشد على التّخلص من الأفكار غير العقلانية وغير المنطقيّة، وإستبدالها بأفكار عقلا نية ومنطقية **(أبو أسعد، 2012، ص ص. 138–141)**.

وفي سبيل ذلك يمكن إستخدام جملة من الفنّيات المتنّوعة التّي تضّم فنّيات معرفية التّي تشتمل على التّحليل الفلسفي والمنطقي للأفكار اللاّعقلانية واللاّمنطقية، والتّعليم والتّوجيه والجدل، وتفنيد الاستنتاجات اللاّواقعية، ووفق الأفكار والإيحاءات والتّشتيت المعرفي، وأخرى إنفعالية فتتمثّل في أسلوب التّقبل غير المشروط للمسترشد وهذا لا يعني تقبّل أفكاره، بل إنّه يتّم تقبّل المسترشد ورفض أفكاره ومساعدته على أن يقوم هو الآخر برفض تلك الأفكار. كما يستخدم أيضا لعب الدّور، ولعب الدّور العكسي، والنّمذجة، وأسلوب الفكاهة والمرح، ومهاجمة الشّعور بالخجل أو الشّعور بالخزي والدّونية بل ومهاجمة المشاعر السّلبية بشكل عامّ، والسّلوكية والتّي تستخدم في هذا الإطار الواجبات المنزلية والتّي تهدف إلى إعطاء الفرصة للمسترشد ليقوم بممارسة ما تدرّب عليه وما تعلّمه أثناء العلاج وذلك على مواقف الحياة المختلفة. كذلك يمكن إستخدام أساليب الاشراط الاجرائي مثل التّعزيز والعقاب، إلى جانب ذلك يتّم إستخدام أسلوب التّدريب على الاسترخاء للتّشتيت البدني. وأخيرا يمكن إستخدام التّعريض بما يضمّه من جوانب معرفية وإنفعالية وسلوكية **(محمد، 1999، ص. 73، 74)**.

– نموذج Meichenbaum :

يعتر الأمريكي **دونالد هربرت ميتشنبوم (Meichenbaum)** رائد نظريّة الإرشاد السّلوكي المعرفي. حيث ألّف مجموعة من الكتب حول هذه النّظريّة، كما إشتهر بطريقته التّحصين ضد الضّغوط النّفسية.

يذكر **(Meichenbaum)** أنّ البدايات الأولى لطريقته قد بدأت أثناء دراسته للدّكتوراه، والعمل مع مرضى الفصام وتدريبهم على تنمية نوع من "الحديث الصّحي" وذلك باستخدام أساليب الإشراط الإجرائي. وهذا الأمر أدّى به إلى أن يفكّر فيما إذا كان من الممكن تدريبهم على أن يتحدّثوا إلى أنفسهم بطريقة تؤدّي إلى تغيير سلوكهم. وقد لاحظ أنّ بعض المرضى كانوا يردّدون نفس العبارات، وبذلك فقد كانوا منخرطين في نوع من الأحاديث الذّاتية التّلقائية، وممّا يلاحظ أنّ هذا الأسلوب يمثّل اِبتعادا عن الإشراط الإجرائي من حيث أنّه أدخل عنصرا معرفيا **(بلان، 2015، ص. 387)**.

كما اِستطاع من خلال منهجه في تعديل التّعبيرات الذّاتية أن يحدث تغيّرات مرغوبة في الأطفال الزّائدي النّشاط والاندفاعيين، وفي النّاس الذّين يرغبون في تحسين الابتكارية أو التّخفيف من الإجهاد والقلق، أو الخوف من الثّعابين أو من الاختبارات **(مليكة، 1990، ص. 245)**. لذا فهو يؤكّد **(Meichenbaum)** أن عمليّة التّعلّم لا يمكن أن تنحصر في مثير واِستجابة، كما ترى النّظريّة السّلوكيّة، بل أنّه إذا أردنا تغيير سلوك فرد ما فلا بدّ أن يتضّمن ذلك معتقداته ومشاعره وأفكاره، فالأفكار هي التّي تدفع الفرد إلى العمل **(بلان، 2015، ص. 386)**.

ووضع **(Meichenbaum)** ثلاث مراحل لسير العمليّة الإرشاديّة هي:

- ملاحظة الذّات:

يعمل المسترشد خلالها على تحديد ما لديه من أحاديث سلبيّة ذاتيّة أو تخيّلات غير مناسبة. كما يركّز على أفكاره ومشاعره وردود فعله الفسيولوجيّة وما يتصّل بعلاقاته الشّخصيّة من سلوكيات، وهذا يؤدّي بطبيعة الحال إلى إعادة تصوّر للمشكلة وإعادة تعريفها ممّا يساعده على الفهم الدّقيق لتلك المشكلة والذّي يصل المسترشد إليه من خلال توجيهات وإرشادات المرشد. وتعطي إعادة التّصوّر هذه معان جديدة ومختلفة للأفكار والمشاعر والسّلوكيات **(محمد، 1999، ص. 76)**.

- **توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع السّلوكيات القديمة:** تكون عمليّة الملاحظة الذّاتية عند المسترشد في هذه المرحلة قد تكوّنت وأحدثت حوارا داخليّا عنده. فإذا كان لسلوك المسترشد أن يتغيّر، فإنّ ما يقوله لنفسه وما يتصوّره يجب أن ينشئ سلسلة سلوكيّة جديدة تتعارض أو تتنافر مع سلوكه الحالي غير المتوافق. إنّ ما يقوله الفرد لنفسه، أي حديثه الدّاخلي الجديد لا يتناسب مع حديثه السّابق المسؤول عن سلوكياته القديمة. إنّ هذا الحديث الجديد يؤثّر في الأبنية المعرفية لدى المسترشد، الأمر الذّي

يجعل المسترشد يقوم بتنظيم خبراته حول المفهوم أو التّصوّر الجديد الذي اِكتسبه وجعله أكثر تكيّفا، وهنا يستطيع المسترشد أن يتجنّب السّلوكيات غير المناسبة وفقا للأفكار الجديدة بطريقة تقوده إلى مواجهة أكثر فعّاليّة **(بلان، 2015، ص. 396، 397)**.

- **تطوير الجوانب المعرفيّة المتّصلة بالتّغيير**: وتتعلّق هذه المرحلة بتأديّة الفرد لمهمّات تكيّفيّة جديدة خلال الحياة اليوميّة. ويرى **(Meichenbaum)** بأنّه ليس المهمّ أن يركّز الفرد حول السّلوكيات المتغيّرة التّي تعلّمها الفرد حول السّلوكيات المتّغيّرة التّي تعلّمها وعلى نتائجها التّي سوف تؤثّر على ثبات وتعميم عمليّة التّغيّير في السّلوك فقط. وإنّما يجب أن يركّز على ما يقوله لنفسه، وتشمل عمليّة الإرشاد على تعلّم مهارات سلوكيّة جديدة، وحوارات داخلية وأبنية معرفية جديدة. وإنّ على الفرد أن يهتّم بالعمليّات الأساسية الثلاث (البناءات المعرفية، الحوار الدّاخلي، السّلوكيات النّاتجة عن ذلك) **(أبو أسعد، 2014، ص. 319)**.

ويمكن تمثيل عمليّة الإرشاد حسب هذا النموذج كالآتي:

- قبل العمليّة الإرشاديّة: سلوك غير مرغوب به ⟵ حديث داخلي سلبي قديم متعلق به.
- أثناء العمليّة الإرشاديّة: اِستبدال الحديث بحديث داخلي جديد متكيّف ⟵تكوين بناءات معرفيّة جديدة.
- بعد العمليّة الإرشادية: سلوك مرغوب به ⟵ تقييم السّلوك ⟵ تعميم السّلوك ⟵ تثبيت السّلوك

الشكل رقم (2): يوضح عمليّة الإرشاد حسب نموذج **Meichenbaum (بلان، 2015، ص. 397)**.

عليه؛ فإنّ العمليّة الإرشاديّة تبدأ بتحديد السّلوك القديم المراد تغييره. والحديث السّالب المتعلّق به، وتحاول اِستبداله بحديث داخلي جديد متكيّف ينتج سلوكا متكيّفا يؤثّر في تكوين بناءات معرفيّة جديدة لدى الفرد بدلا من القديمة، ومن ثم إحداث السّلوك المرغوب، وتقييمه، وتعميمه ومحاولة تثبيته.

كما قدّم **(Meichenbaum)** مجموعة تساؤلات يمكن للمرشد طرحها على المسترشد لمعرفة نتائج العمليّة الإرشادية. تتلخّص هذه التساؤلات في:

– كيف ستكون أحاديث المسترشد عن ذاته وعن العالم الخارجي؟

– هل يستخدم المسترشد الآن معاني وألفاظا إيجابية تشرح ذاته بطريقة إيجابية؟

– هل يستطيع المسترشد التّعامل بنجاح مع مشكلات مشابهة قد يتعرّض لها في حياته اليّومية؟

– إلى أيّ درجة تغيّر المسترشد إلى الأفضل؟ **(البريثن، 2008، ص. 94)**.

يعتمد هذا النّموذج على مجموعة من طرق والأساليب الفنّية التّي يمكن اِستخدامها بشكل فعّال في هذا المجال والتّي يمكن أن نعرض لها على الشّكل التّالي:

– **التّقدير المعرفي السّلوكي:** يتّم من خلال هذا التّقدير التّعرف على تلك الجوانب التّي يخفق المسترشد في أن يقولها لنفسه وتؤثّر سلبا على أدائه، والتّعرف أيضا على محتوى المعارف المشوشة التّي تؤثّر سلبا على سلوكه التّكيّفي. ويتّم ذلك من خلال المقابلة والاختبارات السّلوكية، إلى جانب اِستخدام اِختبارات إسقاطية ترتبط بالمشكلة التّي يعاني منها **(محمد، 1999، ص. 77)**

– **إدخال العوامل المعرفية في حيز وأساليب العلاج السّلوكي:** يؤكّد **(Meichenbaum)** على أنّ البحوث التّي قام بها مع زملائه قد أو أوضحت على الرّغم من أهميّة الأحداث التّي تقع في البيئة قبل السّلوك أو نتيجة له، فإنّما ليس لها أهميّة الأولى وإنّما الذّي يؤثّر في سلوك المسترشد هو ما يقوله أو يحدث به نفسه حول هذه الأحداث. ومع ذلك فإنّ أساليب تعديل السّلوك يمكن أن تستخدم لتعديل الحديث الذّاتي الدّاخلي للمسترشد وكذلك سلوكياته، إلاّ أنّه عندما نضيف إلى الأساليب السّلوكية المعروفة أساليب التّوجيه الذّاتي (الحديث الذّاتي أو العوامل المعرفيّة) فإنّها تصبح أكثر فاعليّة ويكون التّعميم أكبر كما تكون الآثار أكثر اِستدامة **(بلان، 2015، ص. 406)**.

ومن أساليبه المستخدمة في ذلك نذكر: إشراط التّخلّص من القلق والذّي يتّم خلاله اِستبعاد مثير منفر يرتبط بإدخال كلمة معيّنة مثل (اهدأ) ويطلب من المسترشد أن يستخدمها ويكرّرها على أنّها حديث ذاتي أو تعليمات ذاتية. وإلى جانب ذلك هناك التّخلص المنظّم من الحساسية والذّي يمكن أن يضاف إليه التّعريض التّخيّلي للمواقف، ثمّ أخيرا تعدّ النّمذجة من بين هذه الأساليب أيضا حيث يقوم المسترشد بتحويل تلك المعلومات التّي يحصل عليها من النّموذج إلى تخيّلات معرفيّة إدراكيّة ضمنيّة وإلى

اِستجابات لفظيّة متكرّرة (تعليمات ذاتية) تستخدم فيما بعد كمؤشر للسّلوك الظّاهر ومن ثمّ يمكن أن يؤدّي ذلك إلى تغيير السّلوك **(محمد، 1999، ص. 78)**.

- التّدريب على التّحصين ضدّ الضّغوط:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى إكساب الفرد مهارات معرفية سلوكية للتّعامل مع حالات التّوتّر والمواقف الضّاغطة وتتضّمن خطوتين رئيسيتين هما:

أ-تزويد الفرد بمعلومات حول طبيعة التّوتّر، حيث تتولّد الطّاقة النّفسية لدى الفرد وتنشط وتنطلق عندما يتعرّض لضغوط حياتيّة، ويحاول جرّاء ذلك العودة إلى التّوازن وخفض التّوتّر، فإذا ما زال التّوتّر وعاد الفرد إلى توازنه توقف توليد الطّاقة وشعر بالرّاحة، وكذلك تزويده بمعلومات عن طبيعة الضّغوط النّفسيّة وأثارها النّفسيّة، والاجتماعيّة، والجسديّة. كذلك تزويده بمعرفة المراحل التّي يستجيب بها الفرد للضّغط النّفسي وهي: -مرحلة التّهيّؤ لمواجهة الضّغط، ثمّ مرحلة المقاومة والدّفاع عن الذّات، وأخيرا مرحلة الانهاك وفشل الفرد في مواجهة الموقف الضّاغط.

ب-تدريب المسترشد على مهارات التّكيّف المعرفيّة والسّلوكيّة مثل: -إبعاد العبارات السّلبيّة التّي تسبق الموقف الضّاغط، واِستبدال التّعليمات السّلبيّة قبل مواجهة الموقف الضّاغط بعبارات اِيجابية مثل (كيف أستطيع التّعامل مع الموقف بنجاح؟)، وكذلك مهارة تعزيز الذّات بعبارة اِيجابية عند النّجاح في التّعامل مع الموقف، وقد يكون من المناسب اِستخدام مهارات الاسترخاء العقلي والعضلي **(أبو زعيزع، 2009، ص157)**.

- إعادة البنية المعرفية:

ويمكن إعادة البنية المعرفيّة في ضوء هذا النّموذج عن طريق مجموعة من الأساليب الإرشاديّة التّي تستخدم في هذا الصّدد. إلاّ أنّ مثل هذه الأساليب ليس جميعها من إعداد **ميتشنبوم**، وليست أساليب تخصّ اِتّجاهه هذا على وجه التّحديد، ولكنّها أساليب مستمدّة من اِتّجاهات أخرى وتستخدم لتحقيق هذا الغرض، ويمكن استخدام أحدها وهي:

- إعادة البناء العقلاني (أسلوب إليس).

- إعادة البنية المعرفية (أسلوب بيك) **(محمد، 1999، ص. 79، 80)**.

– أسلوب حلّ المشكلات: وهي عمليّة سلوكية معرفيّة سواء ظاهرة أم خفيّة تقدّم بدائل فعّالة للتّعامل مع المواقف المشكلة وتزيد من اِحتمالية اِختيار الاستجابة الأكثر فعّاليّة من بين بدائل متعدّدة. ويختلف الأفراد في ردود فعلهم نحو المواقف والمشكلات، وسبب الاختلاف في ردود الفعل ناتج عن اِختلاف الاستراتيجيات التّي يتّبعها الفرد لحلّ مشكلاته وللتّكيّف مع مصادر الضّغط التّي تواجهه. وقد قدّم **ميتشنبوم** القيمة الإرشادية لتعليم الأفراد مهارات حلّ المشكلات كمهارة من المهارات المستندة إلى الجانب المعرفي كمكوّن أساسي في عملية التّوافق العامّ **(بلان، 2015، ص. 416)**.

يظهر من خلال ما سبق أنّ النّموذج الذي قدّمه **ميتشنبوم** يؤكّد أنّ التّفكير والإدراك والبناءات المعرفية وحديث الفرد الدّاخلي مع نفسه لها دور كبير في التّأثير على سلوك الفرد.

على ضوء ما سبق؛ يعتبر الإرشاد السّلوكي المعرفي على الأغلب من أكثر الأساليب الإرشادية المستخدمة في الوقت الحالي. حيث أدّى الدّمج بين الفنيّات التّي ثبتت فاعليتها في الإرشاد السّلوكي وبين الفنيّات التّي ثبتت فاعليتها في الإرشاد المعرفي إلى تشكيل هذا التّوجه النّظري الرصّين من أجل مساعدة الأفراد على الحصول على خدمة متنوّعة ومتكاملة تجمع بين معارفهم وسلوكياتهم من أجل تجاوز المشكلات التّي يعانون منها.

5– أهداف الإرشاد السّلوكي المعرفي:

يهدف الإرشاد السّلوكي المعرفي إلى ما يلي:

– إدخال العوامل المعرفية في أساليب الإرشاد السّلوكي.

– إعادة بناء البنية المعرفية للمسترشد من خلال إدراكه للعلاقة بين التّفكير والمشاعر والسّلوك.

– تدريب المسترشد على الوعي بالأحاديث الذّاتية.

– وصف الأهميّة الوظيفيّة للانغماس في عبارات ذاتية من نوع معيّن تصاغ في نصوص ذات صبغة اِحتمالية يتبعها سلوك فردي معيّن أو حالة اِنفعالية (مزاج معيّن مثلا) أو يتبعها ردود فعل بدنية أو عمليات اِنتباه معيّنة.

– التّركيز على تغيير الأشياء التّي يقولها المسترشد لنفسه.

– تغيير الاتّجاهات السّلبية وطريقة التّفكير لدى الفرد وتصّوراته الخاطئة حيث أنّ ذلك يعدّ مطلبا ضروريا لتغيير شخصيته المضطربة **(بلان، 2015، ص. 394)**.

– تعليم المسترشد أن يحدّد ويقيّم أفكاره وتخيّلاته وخاصّة تلك التّي ترتبط بالأحداث والسّلوكيات المضطربة أو المؤلمة.

– اِنتقال أثر هذا التّعلم على مواقف حياتية واقعية يمارسها المسترشد بالفعل

– تحسّن المهارات الاجتماعية للمسترشدين من خلال تعليمهم مهارات حلّ المشكلات.

– تدريب المسترشدين على أساليب إدارة الذّات وتعديل السّلوك **(سالم وآخرون، 2015، ص. 77)**.

إنّ الأهداف التّي يسعى إلى تحقيقها هذا التّوجه النّظري، هي نفسها الأهداف التّي يسعى إلى تحقيقها أيّ توجه آخر (وهو مساعدة المسترشد على حلّ ما يعترضه من مشكلات)، لكن الميزة الأساسية لهذا التّوجه هو منطلق تحقيق هذا الهدف، أي تركيز على الجانب المعرفي والسّلوكي للمسترشد والتّكامل الحاصل بينهما.

6– مبادئ الإرشاد السّلوكي المعرفي:

الجدير بالذّكر أنّ هناك مجموعة من المبادئ تمثّل أساس الاتّجاه السّلوكي المعرفي في الإرشاد، وهي تتضمّن المرشد والمسترشد والخبرة الإرشادية وما يرتبط بكلّ منها من جوانب. وهي على النّحو الآتي:

– أنّ المرشد والمسترشد يعملان معا في تقييم المشكلات والتّوصل إلى الحلول.

– أنّ المعرفة لها دورا أساسيا في معظم التّعلّم الإنساني.

– أنّ المعرفة والوجدان والسّلوك تربطهم علاقة متبادلة على نحو سببي.

– أنّ الاتّجاهات والتّوقّعات والأنشطة المعرفية الأخرى لها دورا أساسيا في إنتاج وفهم كل من السّلوك وتأثيرات الارشاد والتّنبّؤ بهما.

– أنّ العمليّات المعرفية تندمج معاً في نماذج سلوكية **(محمد، 1999، ص. 23)**.

كما أشار **بريسلي 1979** أنّه يوجد عدد من المبادئ الثّابتة لهذا النّوع من الإرشاد هي:

– أنّه يركّز على التّغيّر المعرفي الذّي يجعل الفرد نشطا ممّا يؤدّي إلى نجاح العلاج.

– التّركيز على الفهم للجزء المراد تعديله.

– التّأكيد على العلاج الذّاتي الذّي يعتمد على قدرة الفرد على رؤية وتنظيم وتقرير السّلوك المكتسب.

– التّركيز على التّفاعل مع بيئة الفرد **(السطيحة وآخرون، 2001، ص. 49)**. .

يتّضح من خلال هذه المبادئ أنّ الإرشاد السّلوكي المعرفي يقوم في الأساس على العلاقة الوثيقة والمتبادلة بين كل من المرشد والمسترشد، والعلاقة الوثيقة بين المعرفة والسّلوك.

7– مراحل الإرشاد السّلوكي المعرفي:

يحدث الإرشاد السّلوكي المعرفي في مجموعة من المراحل المتتالية تبدأ بتحديد المشكلة وصياغتها وتنتهي بأن يصبح العميل معالجا ومرشدا لنفسه بمعنى آخر ما يهدف إليه الإرشاد السّلوكي المعرفي هو حدوث درجة عالية من الاستبصار تسمح بأن يكون العميل مدركا وفاهما لطبيعة التّشويش الذّي يحدث معه في طريقة تفكيره وأسلوب بناء معتقداته، ويمكن وصف هذه المراحل في النّقاط الآتية:

– تحديد المشكلة وصياغتها: من خلال رصد أفكار العميل التّي ترتبط بمشكلته الحالية سواء كانت مشكلة نفسيّة أو اِجتماعيّة، وتحديد الصّور الذّهنية والعمليّات المعرفية والانفعالات التّي لها صلة بالمشكلة.

– بناء العلاقة الإرشاديّة: وهي من الأمور المهمّة التّي يحرص المرشد على بنائها بداية العمليّة الإرشادية، لأنّ العمل بالطريقة المعرفية السّلوكية عملية تعاونية فهو من مسؤولية الطرفين المرشد والمسترشد على حدّ سواء.

– وضع محتوى الجلسات: يتّم بناء وتحديد محتوى البرنامج الإرشادي أو العلاجي بالاتّفاق مع المسترشد وما يتناسب مع طبيعة مشكلته وشخصيته ومرحلة نمّوه.

– تركيز العمليّة الإرشادية نحو الهدف: يتّم تحديد الأهداف الإرشادية من خلال الفروض التّي وضعها المرشد كأسباب لمشكلات المسترشد الحالية، ثمّ يبدأ في توجيه العمليّة الإرشادية نحو هذه الفروض حيث يبني خطّته الإرشاديّة حول هذه الأسباب.

– تحديد التّفكير المشّوش: يتّم اِستخدام فنيّات معيّنة كالمناقشة والحوار السّقراطي وسّجل الأفكار المختلّة وظيفيا وغيرها لفحص تفكير المسترشد وصلته بمشكلاته الحالية واِنفعالاته المؤلمة.

– تعديل التّفكير المشّوش بآخر منطقي: تستخدم بعض الفنيّات المعرفية مثل بناء تفسيرات بديلة وفحص الدّليل مع أو ضدّ الفكرة التّلقائية واِستخدام سّجل الأفكار لتعليم العميل كيف يواجه أفكاره المشّوشة ويتحدّاها ويعدلها بأخرى أكثر منطقيّة وعقلانيّة **(سالم وآخرون، 2015، ص. 77، 78، 79)**.

تعد هذه المراحل ذات أهمية بالغة لنجاح العملية الإرشادية لابد للمرشد السلوكي المعرفي أن يلتزم بها وينفذها. فهذه المراحل من شأنها أن تجعل من عمل المرشد منظم ويسير وفق مسار مضبوط يسهل عمله ويحقق له الأهداف المنشودة بشكل صحيح وسليم.

8– العلاقة الإرشاديّة:

يعتمد الإرشاد السّلوكي المعرفي في الأساس على ما يعرف بالعلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، وهي العلاقة التّي تلعب دورا أساسيا في الإرشاد، ويشترط فيها في ضوء هذا الأسلوب الإرشادي أن تكون تعاونية. وتشير العلاقة الإرشاديّة إلى تلك الارتباطات والتّعلّقات المعقدّة التّي تنشأ بين المرشد والمسترشد، والفهم المشترك الذّي ينشأ بينهما، والأنشطة التّي يتّم أداؤها من جانب كلاّ الطرفين والتّي تهدف إلى قيام المرشد بتقديم المساعدة للمسترشد حتّى يتمّكن من مواجهة مشكلاته النّفسية وتخفيف حدّتها أو التّخلص منها. وفي هذا الإطار تتضّمن العلاقة الإرشادية ثلاثة مكونات أساسيّة كالتّالي:

– **الاتّفاقيات:** وهي تشير إلى تلك الارتباطات بين الشخصيّة التّي تنشأ ويتّم عقدها بين الطرفين.

– **الأهداف:** وتشير إلى ما يصبو إليه الطّرفان وما يرغبا في تحقيقه في إطار العلاقة الإرشاديّة ككلّ.

– **المهام:** وتشير إلى تلك الأنشطة التّي يتّم أداؤها من جانب كلاّ الطرفين والتّي تعمل على تحقيق الأهداف التّي ينبغي أن يحقّقها المسترشد من خلال العمليّة الإرشاديّة **(محمد، 1999، ص. 51)**.

تعد هذه المكونات الثلاث من الشروط الأساسية لنجاح العلاقة الإرشادية، فهي تشبه نوع من عقد يتم بين طرفين (المرشد والمسترشد) يتضح فيه كل حق وواجب على كل طرف، الأمر الذي يسهل ويقوي العلاقة الإرشادية، وبالتالي تحقيق الأهداف الإرشادية دون أي إزعاج وتجريح لأي طرف.

9- فنّيات الإرشاد السّلوكي المعرفي:

يستخدم لتحقيق أهداف الإرشاد السّلوكي المعرفي مجموعة من الفنّيات المعرفية والسّلوكية، ويمكن تعليم هذه الفنّيات للمسترشدين لتساعدهم على الاستجابة بطريقة وظيفية أكثر فعّالية.

ويعتمد هذا المزج الدّقيق بين الفنّيات المعرفية والسّلوكية على مستوى الأداء الوظيفي للمسترشد، ومهارات المرشد ومدة الإرشاد، وأهداف العمليّة الإرشادية ككلّ وهي:

- ***المناقشة الجماعيّة*:** هي أسلوب تعليمي يتيح للأعضاء الفرصة في التّعبير عن أفكارهم وحلّ مشكلاتهم أو هي عمليّة تواصل بين المرشد وأعضاء الجماعة الارشاديّة يقدّم فيها الفرصة لأعضاء الجماعة بطرح الأسئلة والمناقشة حول فكرة أو مشكلة يتّم تناولها أثناء المحاضرة **(حسين، 2008، ص. 153)**.

- **إعادة البناء المعرفي:** وهي فنّية معرفية يتّم فيها تعليم المسترشد طريقة التّحليل الذّاتي، وذلك بالطلب منه أن يسجّل على مذكّرة خاصّة معتقداته وأفكاره اللاّعقلانية المرتبطة بمشكلته، ثمّ يطلب منه تحليل التّصرفات الخاطئة، ومن ثمّ تطوير أهداف اِنفعالية وسلوكية ومعرفية جديدة. كما تتضّمن هذه الفنّية اِكساب المسترشد مجموعة من التّعليمات اللّفظية التّي تقدّم له مباشرة ليتعلّمها وتصبح جزء من بنيته المعرفيّة، وتكون هذه التّعليمات على شكل بدائل عقليّة للأفكار اللاّعقلانية والسّلبية **(أبو زعيزع، 2009، ص. 156)**.

- **التّحكم الذّاتي:** إنّ برنامج الإرشاد القائم على المنحى المعرفي السّلوكي يؤّكد على تعليم المسترشد أولا كيف يعرف ويلاحظ تصريحات الذّات المرتبطة بالقلق والمشاعر والأفكار. ومتى اِستطاع التّعرف على الإفصاح الذّاتي غير المتوافق فإنّه سيعمل على إيجاد تصريحات تساعده في خفض اِضطرابه بمساعدة المرشد النّفسي **(ملحم،2008، ص. 174)**.

- **سجّل الأفكار:** هو أحد أكثر إجراءات المعرفيّة اِستخداما لتحديد الأفكار التّلقائية، فيطلب المرشد من المسترشدين أن يسجّلوا أفكارهم بعدد من الطّرق المختلفة، تسمّى كل واحدة منها طبقا لعدد الأعمدة

وأسهل طريقة أسلوب العمود المزدوج وهو إجراء يستخدم غالبا حينما يبدأ المسترشد بتعلّم كيف يحدّد أو يميّز الأفكار التّلقائية المشّوشة. ويطلب من المسترشد أن يسجّل الأفكار التّلقائية التّي تخطر في باله في حالة التّوتّر أو الانزعاج **(سالم وآخرون، 2015، ص.81)**.

– **التّحصين التّدريجي:** وتقوم هذه الطريقة على مواجهة مواقف القلق تدريجياً، ويكون ذلك من خلال التّعريض التّدريجي للمواقف المثيرة للقلق مع إحداث اِستجابات معارضة لهذا القلق أثناء عرض كلّ درجة منه إلى أن يفقد هذا الموقف تماماً خاصّيته المهدّدة ويتّحول إلى موقف محايد، أي إلى أن تلغى العلاقة الاشتراطية بين المثير والاستجابة **(محمد، 1999، ص. 72)**.

– **الحوار السّقراطي:** تهدف إلى توليد الأفكار العقلانية والعمليّة، عن طريق قيام المرشد بطرح أسئلة على المسترشد تتطلّب أفكار واضحة يقدّمها هذا الأخير من أطره المعرفية، وبذلك يعتاد المسترشد على كشف الحقائق بنفسه وممارسة النّشاط الذّهني، والاعتماد على التّفكير الذّاتي **(أبو زعيزع، 2009، ص.158)**.

– **إيجاد البدائل:** يرى العديد من الأفراد أنفسهم وكأنّهم قد فقدوا كلّ الخيارات؛ وتتضّمن هذه الفنّية العمل سويّة مع المسترشد لإيجاد البدائل.

– **تفحّص الدليل:** فبعد كتابة الأفكار السّلبية وتحديد التّشوّهات فيها، يتّم اِعتبار مجموعات الأفكار التّلقائية فرضيّة يقوم المرشد والمسترشد بالبحث عن دليل يؤيّد فرضيّته أو يرفضها **(سالم وآخرون، 2015، ص. 82)**.

– **الواجبات المنزليّة:** تعمل الواجبات المنزلية على ربط أعضاء المجموعة التّجريبية بالموضوعات السّابقة، وتعدّ بمثابة التّهيئة لموضوعات الجلسة الحالية، كما أنّها تساعد على كشف بعض الجوانب النّفسية التّي لم تظهر في الجلسات، حيث تعمل على إتاحة التّنفيس الانفعالي الكتابي، حيث إنّ التّحسن الحادث في الجلسات التّدريبية اِحتمال اِستمراره ضئيل، إذا لم يتّم ممارسة المهارات التّي تمّ التّدرب عليها في المواقف الحياة الواقعية لذلك ففي نهاية كل جلسة يعطى أفراد المجموعة التّجريبيّة واجبا منزليّا محدّدا يقومون فيه بممارسة المهارات التّي تمّ تعلّمها واِكتسابها داخل كل جلسة، وتكون بداية الممارسة من الجلسة الثّانية في الغالب **(العتيبي، 2014، ص.74)**.

– **النّمذجة:** هو التّكنيك الذّي يمكن للفرد فيه أن يتعلّم من خلال ملاحظة سلوك شخص آخر، والنّموذج يمكن أن يكون حيّ أو رمزي، والنّماذج الحيّة هم الأشخاص كالمرشد، المعلّم، الأب، ... والمرشد

يمكن أن يكون نموذجا حيّا، وذلك بأن يؤدّي السّلوك المرغوب فيه ويرتّب أفضل الظّروف للمسترشد ليؤدّي مثله.

أمّا النماذج الرّمزية، فيمكن تقديمها من خلال المواد المكتوبة كالكتيّبات، والملّخصات، والأفلام، والأشرطة المسموعة والمرئية، أو الصّور. ويمكن للنّمذجة أن تأخذ مكانها بجعل المسترشد يتخيّل شخصا يؤدّي السّلوك المستهدف كما هو الحال في النّمذجة الضّمنية (الخفيّة). وتتضّمن النّمذجة العمليّات التّالية: الانتباه، الاحتفاظ، الإعادة (التّكرار)، الدّافعية **(الخواجا، 2010، ص. 176)**.

– **جدولة النّشاطات:** ويتّم ذلك بأن يطلب المرشد من المسترشد أن يسجّل في سجّل أداء يومي أو أسبوعي ما قام به في كلّ ساعة من اليوم، وأن يعطي نسبة لكلّ فعاليّة من حيث الإتقان والرضا بمقياس من صفر إلى عشرة، حينما يقدّم سجّل النّشاط لأوّل مرّة، يطلب من المسترشد عادة أن يعدّ سجّلا للنّشاطات الأساسية دون محاولة إجراء أيّ تغيير وتتّم مراجعة المعطيات في الجلسة الثّانية. **(سالم وآخرون، 2015، ص. 85)**.

– **التّعزيز:** هو ذلك الإجراء الذّي يؤدّي فيه حدوث السّلوك إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الأمر الذّي يترتّب عليه زيادة اِحتمال حدوث ذلك السّلوك في المستقبل في المواقف المماثلة. فأن نعزّز سلوكا ما، يعني أن نزيد من اِحتمال حدوثه مستقبلا. ويسمّى المثير (الشيء، الحالة، أو الحدث) الذّي يحدث بعد السّلوك فيؤدّي إلى تقويته بالمعزّز **(الخطيب، 2003، ص. 182)**.

لكي يكون المعزّز فعّالا يجب أن يكون مرغوبا لدى الفرد؛ فإذا كان الطّفل يحبّ الكتب الملوّنة، فإنّ إعطاءه هذه الكتب يعتبر معزّزا بالنّسبة له. أمّا إذا كان لا يحبّ الكتب الملوّنة، فإنّ تقديمها له لا يؤدّي إلى تعزيز في سلوكه. وبالمقابل فإن أخذ هذه الكتب منه لا يمثّل عقابا ولا يؤدّي إلى خفض سلوكه.

والمعزّزات تأتي على أشكال متعدّدة فهناك المعزّزات الغذائية كالطّعام والشّراب والحلوى، والهدايا الماديّة كالألعاب والصّور، وهناك المعزّزات النّشاطية كاللّعب والرّحلات ومشاهدة المباريات، وهناك المعزّزات الرّمزية كالنّقاط والنّجوم، وهناك المعزّزات الاجتماعية كالابتسام والثّناء والانتباه **(أبو أسعد، 2014، ص. 136، 137)**.

وهناك عدّة طرق يمكن اللّجوء إليها لاختيار المعزّزات المناسبة منها:

– سؤال الفرد عمّا يحبّه، ماذا يحتاج، ماذا يحبّ؟ ومن الممكن تقديم ذلك كتابيا أو على شكل اِستبانة، وممكن أيضا الاستفسار من الأشخاص المهمّين في حياته عن ذلك.

– لاحظ الشّخص، من خلال مراقبة سلوكه ونتائج ذلك المعزّز، كذلك معرفة النّشاطات المحبّبة عنده، والتّي عادة ما يكرّرها بكثرة **(الخواجا، 2010، ص. 22)**.

– **المهام المتدرّجة:** تستخدم هذه الفنّية عندما يواجه المسترشد عملا يبدو له صعبا، ويتّم ذلك بتجزئة الهدف السّلوكي إلى خطوات صغيرة متتابعة، يمكن تنفيذها خطوة واحدة في كلّ مرّة وصولا إلى الهدف المرجو.

– **التّدريب على المهارات الاجتماعية:** إذا كان بعض المسترشدين يفتقرون إلى مهارات محدّدة، فمن واجب المرشد مساعدة هؤلاء المسترشدين على اِكتساب هذه المهارات **(سالم وآخرون، 2015، ص. 85)**.

– **الإسترخاء:** يتّم تعليم المسترشدين وتدريبهم على تمرينات الاسترخاء خلال الجلسات الإرشادية.

– **الدعابة والسّخرية:** وتستخدم هذه الاستراتيجية بشكل فعّال في حالات الحزن. وفي هذه الحالة لا بدّ من مواجهة الأمر المؤلم عن طريق اِستخدام الضّحك والسّخرية غير المؤذية لمشاعر المسترشد من قبل المرشد، والتّي تقتصر على تفسير المظاهر الهزلية في بعض مواقف الحياة **(أبو زعيزع، 2009، ص. 159)**.

– **تصريف الانتباه:** ويعني تحويل اِهتمام المسترشد من التّركيز على مجموعة الواجبات المطلقة التّي تسبّب له الاضطرابات إلى أوجه نشاط عديدة مثل الألعاب الرّياضيّة والأنشطة الفنّية والاجتماعية **(محمد، 1999، ص. 70)**.

– **حلّ المشكلات:** تستخدم هذه الفنّية في حالة المسترشدين الذّين يعانون من فقر في مهارة حلّ المشكلات، حيث يتّم تعليمهم مجموعة من الخطوات تساعدهم على التّغلّب على المشكلات التّي يمرّون بها بطريقة إيجابية بنّاءة **(سالم وآخرون، 2015، ص. 86)**.

ثالثا: الإرشاد النّفسي المدرسي:

تحظى المؤسسات التّربوية بالنّصيب الأوفر من خدمات الإرشاد النّفسي، لأنّها هي المؤسسات التّي يوكّلها المجتمع لتربية المواطنين الصّالحين الأصّحاء جسمياً ونفسياً. ويعتبر الإرشاد المدرسي أكثر الطّرق فائدة وعمليّة بالنسبة للمرّبين وعليه يمكن تعريفه بـ:

1- تعريف الإرشاد النّفسي المدرسي: لقد تعدّدت تعاريف العلماء والمختصّين للإرشاد النّفسي المدرسي ومن بين هذه التّعاريف نذكر:

يعرّفه **أبو عطية(2002)** بأنّه: "تلك العلاقة التّفاعليّة التّي تنشأ بين شخصين هما المرشد المدرسي، والطّالب أي المسترشد، ويقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة الطّالب في مواجهة مشكلته أو تغيير سلوكه أو تطويره، وتطوير أساليب تعامله مع الظّروف التّي يمرّ بها، ومع الآخرين الذّين يتعامل معهم، وتستند فلسفة الإرشاد المدرسي على منح المسترشد أي الطالب فرص الاختيار، وممارسة الحريّة، وتحمّل المسؤولية عن قراراته المستقبلية".

ويعرّفه **رافدة الحريري وسمير الإمامي (2011)** بأنّه: "عمليّة تربويّة ومهنية متطوّرة ومستمرّة وضرورية، وتستخدم وفق أسس ومعايير معيّنة تستجيب للحاجات الإرشادية المطلوبة، والارشاد المدرسي عمليّة يقوم بها أفراد مؤهّلون تأهيلا عاليا ويسعون إلى إحداث تغيير في حياة الطّلبة وتعديل مسارهم ونصحهم إلى الطّرق الصّحيحة السّليمة التّي تكفّل تكيّفهم وتلّبي حاجاتهم، وتبعث البهجة في نفوسهم، وتحقّق معرفتهم لذواتهم، وثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على اِتّخاذ القرارات الخاصّة بهم، بكلّ يسر وسهولة، واِختيار نوع الدّراسة والمواد الدّراسية التّي تساعدهم في اِكتشاف الإمكانيات التّربوية المتاحة وتساعدهم في النّجاح وتشخيص المشكلات التّربوية التّي يعانون منها **(الحريري وآخرون، 2011، ص. 23)**.

ويعرّفه **(سلمان وآخرون.، 2008، ص. 3)** بأنّه: "هو العلاقة التّفاعليّة التّي تنشأ بين المرشد المدرسي والمسترشد بقصد توجيه نمّو الفرد بحيث تصل اِمكاناته إلى أقصى درجة ممكنة وفقا لحاجاته وميوله واِتّجاهاته، مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع وذلك لتوجيه القوى البشريّة لتحمّل مسؤولياتها الاجتماعية في المستقبل".

ويعرّفه **(زهران، 2003، ص. 200)** بأنّه: " عمليّة مساعدة الطّالب في رسم الخطط التّربويّة التّي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدّراسة والمناهج المناسبة والمواد الدّراسية التّي تساعده في اِكتشاف الإمكانيات التّربوية فيما بعد المستوى التّعليمي الحاضر، ومساعدته في النّجاح في برنامجه التّربوي، والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التّربوية، بما يحقّق توافقه التّربوي بصفة عامّة". ويعرّف أيضاً على أنّه:" تلك العمليّة المنظّمة والمخطّط لها لمساعدته الطّلبة على مواجهة صعوباتهم ومشكلاتهم التّي تقلّل من عمليّة التّعلّم والتّقليل من فاعليّتها ومساعدة هؤلاء الطّلبة للتّخلص من مشكلاتهم والسّيطرة عليها، وتتعدّى هذه العمليّة الارشادية لتشمل التّعرّف على المشكلات التّي يعاني منها الطلبة في الأسرة والشّارع والسّاعة وداخل الصّف" **(زبدي وآخرون، 2012، ص. 143)**.

كما يعرّف على أنّه: " عمليّة منظّمة ومخطّطة تهدف إلى مساعدة الطّالب لكي يفهم ذاته، ويعرف قدراته ويطوّر مهاراته ويحلّ مشكلاته، ويحقّق أهدافه في إطار القيم المجتمعيّة والأهداف العامّة للتّعليم في المجتمع، وبالتّالي تحقيق التّوافق النّفسي التّربوي والمهني والاجتماعي للمسترشد **(رشدي، 2014، ص. 179)**.

ويعرّف أيضا بأنّه:" مساعدة الطّالب على اِكتشاف قدراته وإمكانياته الدّراسية، ومعاونته في تصميم خطّة دراسته واِختياره للتّشعب المناسب، وتحقيقه لشروط متطلّبات التّخرج ومساعدته في التّغلب على أيّة صعوبات قد تعترض مساره الدّراسي، ومساعدته كذلك على التّكيّف مع بيئته الدّراسية والاجتماعية والعلميّة عن طريق إمداده بالمعلومات الكافية **(الختاتنة، 2016، ص. 24)**.

من خلال ما تقدّم نلاحظ أنّ كل التّعاريف تجمع على أنّ الإرشاد هو عمليّة مساعدة الطّالب وذلك بإرشاده وإيصاله إلى أقصى إمكانياته من التّقدّم والتّوافق، كما أنّها تعتبر خدمة متمّمة للمناهج المدرسيّة في اِزدهار عمليّة التّعليم ومساعدة الطّلاب للوصول إلى أهداف المدرسة في تكوين المواطن الصّالح، وبتمكين الطّلاب من حلّ مشاكلهم بأنفسهم، فهي الشّريحة الأكبر التّي تمثّل المجتمع.

لذا يمكن أن نعرّف **الإرشاد النّفسي المدرسي** على أنّه: " عمليّة إنسانية تربويّة تتضّمن مجموعة من الخدمات التّي تقدّم للتّلاميذ لمساعدتهم على فهم أنفسهم، وحلّ المشكلات التّي يعانون منها، وكيفية الاستفادة من قدراتهم وإمكانياتهم في التّغلّب عليها، مما يؤدّي إلى تحقيق التّوافق مع ذاتهم ومع البيئة المدرسيّة، وبالتّالي تحقيق الرّاحة النّفسية والاجتماعية".

2- أهداف الإرشاد النّفسي المدرسي:

تتكامل أهداف الإرشاد النّفسي المدرسي مع أهداف الإرشاد النّفسي بصفة عامّة، ويمكن أن نوجز أهداف الإرشاد النّفسي المدرسي فيما يلي:

2-1 تحقيق التّوافق النّفسي الاجتماعي: فكلّ فرد لديه طاقات وقدرات ومواهب عندما يستطيع صقلها وتنميتها يشعر بالرّاحة النّفسية والتّكيّف الاجتماعي. وللمرشد المدرسي دور مهمّ في العمل على تنميّة هذه القدرات.

2-2 التّوافق الأكاديمي: من أهداف الإرشاد المدرسي مساعدة الطّلاب على تحقيق التّكيّف مع متغيّرات ومجتمع الدّراسة، ومساعدتهم على الاختيار السّليم وحلّ صعوبات الدّراسة ووضع أهداف مستقبليّة والعمل على تحقيقها.

2-3 حلّ المشكلات: يساعد الإرشاد المدرسي الطّلاب على حلّ مشكلاتهم بشكل علمّي سليم.

2-4 تصنيف: نسبة الطّلاب إلى فئات حسب قدراتهم وإمكانياتهم ومواهبهم وتحصيلهم الدّراسي، وذلك للتّعامل معهم حسب نقاط القوّة ونقاط الضّعف لديهم **(سالم وآخرون، 2015، ص. 206).**

2-5 تحسين العمليّة التّربويّة: جاء الإرشاد رديفاً لعمليّة التّعليم، بحيث يمكننا القول أنّه لا تعلّم بدون إرشاد. وأنّ التّربية حقّ للجميع من معوّقين وموهوبين وعاديين وبسبب الفروقات الموجودة بين الطّلبة أضحى التّزايد على الخدمات الإرشادية أمرا واضحا خاصّة أنّ الطّلبة ليسوا على سويّة واحدة من حيث قدراتهم العقليّة ومشكلاتهم وصفاته النّمائية وسهولة أو صعوبة تعلّمه، ومن حيث اِحتياجاتهم إلى مناهج خاصّة بهم أو من حيث دمجهم مع بعضهم البعض أو ضرورة تفريد تعليمهم، إنّ خدمات الإرشاد أصبحت ضرورة ماسّة بسبب اِنتشار التّعليم الموازي من مجلاّت وصحف وسينما وتلفزيون والتّي تعلّم بطرق مختلفة ويسعى الإرشاد لتحقيق العمليّة التّربويّة من خلال:

- تخصيص برامج خاصة بالطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة.

- مراعاة مبدأ الفروقات الفرديّة في التّعليم.

- إثراء الجانب المعرفي لدى الطّلبة مهنيا واِجتماعيا وتربويا.

– توجيه وإرشاد الطّلبة إلى الدّراسة الصّحيحة لتحصيل علامات مرتفعة عند الطّلبة.

– إثارة دافعية الطّلبة نحو الدّراسة.

– مساعدة الطّلبة على التّخلّص من التّوتّر والقلق والخوف

– مساعدة الطّلبة على التّكيّف مع مراحلهم العمريّة المختلفة.

– وقاية الطّلبة من الوقوع في المشكلات.

– مساعدة الطّلبة على اِتّخاذ قراراتهم بأنفسهم **(العزة، 2006، ص. 41، 42)**.

ومنه يمكن القول أنّ المدرسة هي من أكبر المؤسّسات الاجتماعية التّي يعمل فيها الإرشاد، فهو يعمل على تحقيق مناخ نفسي صحي، يتّم فيه اِحترام التّلميذ كفرد في حدّ ذاته وكعضو في جماعة الفصل أو المدرسة والمجتمع، وتحقيق الحرّية والاطمئنان بما يتيح فرصة لنمّو شخصيّة التّلاميذ من كافة جوانبها وبالتّالي تحقيق تسهيل عمليّة التّعليم والتّعلّم.

بينما أشارت **(Shmidit ,2003)** إلى الأهداف العامّة للإرشاد المدرسي تتمثّل في كلّ من: تحسين التّخطيط التّربوي، وزيادة الفرص التّعليمية، وتقوية التّحصيل المدرسي **(ملحم، 2007، ص. 352)**.

نلاحظ من خلال هذه الأهداف أنّها لا تختلف عن الأهداف التّي يسعى الإرشاد النّفسي إلى تحقيقها، بل كلّ منهما يهدف في الأخير إلى تقديم خدمة أو مساعدة على أكمل وجه لشخص طلبها أو هو بحاجة إليها. وعلى العموم يمكن أن نلخّص الأهداف التّي يسعى الإرشاد النّفسي لتحقيقها في المدرسة الابتدائية على النّحو الآتي:

- **أهداف الإرشاد النّفسي في المدرسة الابتدائية:**

لقد دلّ البحث الذّي أجرى على بعض الآباء والأمهات والمعلّمين ورجال الإدارة في المدرسة الابتدائية على أنّ المشاكل التّي تواجه طفل في المدرسة الابتدائية تشبه حالات الأطفال في المجالات الأخرى، والأطفال الذّين يتفّقون معهم في نفس السّ ّن. ويمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يلي:

– مساعدة الأطفال في الحصول على مستويات مناسبة من التّحصيل الدّراسي، أي مساعدة حالات الضّعف والتّخلّف الدّراسي.

– تنمية النمّو الطّبيعي الاجتماعي والانفعالي والجسمي والعقلي والرّوحي أو الخلقي.

– تنمية فهم الذّات أو الفهم الذّاتي.

– الحصول على مفهوم واقعي عن الذّات.

– الحصول على معرفة عن الذّات مناسبة لحاجة العمل.

– علاج ما ينشب بين الأطفال من مشكلات وأزمات وصراعات وتوتّرات أو قلق أو إحباط أو شعور بالضّعف أو النّقص **(عيسوي، 1992، ص. 163)**.

3-أسس الإرشاد النّفسي المدرسي:

تتمثّل أهمّ الأسس التّي يقوم عليها الإرشاد النّفسي المدرسي في:

– التّربيّة عمليّة حياة يتعلّم فيها الفرد عن طريق توجيه وإرشاد المرّبي.

– التّربيّة عمليّة حياة توّجه لتحقيق التّوافق النّفسي وهذا ما يحقّقه الإرشاد.

– التّربيّة عمليّة تهتّم بإعداد الإنسان الصّالح القادر على مواجهة وحلّ المشكلات من خلال الإرشاد.

– لا توجد مدرسة إلاّ وفيها مشكلات وهي تحتاج إلى عمليّة الإرشاد والعلاج **(سالم وآخرون، 2015، ص. 206)**.

عليه إنّ الأسس التّي يقوم عليها الإرشاد النّفسي المدرسي تنطلق في حقيقة الأمر من المبدأ الذّي وجدت عليه المدرسة وهو مبدأ التّربيّة والتّعليم.

4-المرشد النّفسي المدرسي:

هو الشّخص الذّي يتّم إعداده في أقسام علم النّفس بالجامعات ويتّم تدريبه عمليّاً في مراكز الإرشاد والعيادات النّفسية تحت إشراف الأساتذة، فالمرشد يحتاج إلى دراسة خاصّة وتدريب خاصّ في طرق

الإرشاد النّفسي ومجالاته، والمرشد النّفسي هو المسؤول المتخصّص الأوّل عن العمليّات الرئيسيّة في التّوجيه والإرشاد وخاصّة عمليّة الإرشاد نفسها، وبدون المرشد يكون من الصّعب تنفيذ أيّ برنامج إرشادي **(الفرخ وآخرون، 1999، ص. 183)**.

4-1 المهام الأساسيّة للمرشد النّفسي المدرسي:

تتمثّل المهام التّي يقوم بها المرشد النّفسي المدرسي في:

- القيام بعمليّة الإرشاد النّفسي الفردي والجمعي، لمساعدة الطّلاب الذين يعانون من مشكلات نفسيّة واِجتماعية وتربويّة.

- القيام بعمليّات الإرشاد الوقائي وذلك عن طريق المحاضرات والندوات.

- يلعب المرشد النّفسي دورا هامّا في التّخطيط لبرامج الإرشاد وتوجيهها، فيساعد في تحديد أهداف البرنامج وتحديد الوسائل التّنفيذية لتحقيقها وتقييم فاعليّتها داخل المدرسة.

- يساعد الطّلاب على فهم أنفسهم والتّعرف على إمكاناتهم وميولهم مما يمكنّهم من اِختيار الدراسة أو المهنة المناسبة.

- يقوم بمتابعة المسترشدين مهما كانت مشكلاتهم، وتشخيص وعلاج بعض الاضرابات النّفسية ضمن الفريق العلاجي والارشادي.

- يقوم بتحويل المسترشدين الذين لم يتمكّن من التّعامل مع حالاتهم إلى المتخصّصين الآخرين في الخدمة العلاجيّة.

- القيام بعمليّات الإرشاد المهني لجميع الطّلبة الذّين يرغبون أو يحتاجون لهذه الخدمات.

- تقديم الخدمات الإرشادية النّمائية، والاهتمام بالمتفّوقين ورعايتهم وتنمية طاقاتهم واِستغلالها إلى الحدّ الأقصى **(مشاقبة، 2008، ص. 286، 287)**.

إنّ المهام التّي يقوم بها المرشد النّفسي المدرسي ما هي إلاّ تأكيد على الهدف النّبيل الذّي تسعى إليه الخدمة الإرشادية في المجال المدرسي والذّي بدوره ينعكس على المجتمع وبالتّالي على

اِزدهاره ورقيّه، من خلال العمل على إعداد مواطن صالح يتمتّع بالاستقرار النّفسي والاجتماعي، وله نظرة إيجابية للمجتمع الذّي يعيش فيه.

4-2 المشكلات التّي تواجه المرشد النّفسي في المدرسة:

هناك عدد من المشاكل التّي قد تواجه المرشد في المدرسة وتؤثّر على عمله منها بيئة المدرسة، والمرحلة العمرية للطّلاب، وطبيعة العملاء وغيرها. ونورّد بعض أهمّ هذه المشاكل فيما يلي:

- أنّ التّلاميذ والطّلاب، وبخاصّة صغار السّن منهم قد يعجزون عن التّعبير اللّغوي عن مشاكلهم بشكل جيّد، وأنّ اِعتماد الإرشاد على اللّغة قد لا يكون الوسيلة المناسبة في حالة بعضهم. ولذلك يجب أن يتوفّر مكان للعلاج عن طريق اللّعب، وأن يكون المرشد مدّربا بشكل جيّد على اِستخدام هذه الوسيلة.

- من المعروف أنّ كثيرا من التّلاميذ غير مستعدّين للإفصاح عن مشاكلهم أو طلب المساعدة. فهم لا يريدون أن يعرف زملاؤهم بأنّ لديهم مشاكل أو يشاهدونهم حين يدخلون مكتب الإرشاد النّفسي.

- كما أنّ هناك تلاميذ وطلبة ممّن تعوّدوا على التّبعية والاعتماد على الغير، وهذا الاعتماد قد يمثّل مشكلة في حدّ ذاته. فمن أهداف الإرشاد أن يتحمّل الفرد مسؤولياته وأن يشعر بالاستقلال، فإذا ما اِعتمد الطّالب على المرشد، فإنّ هذا يعني التّخلي عن واحد من أهمّ أهداف الإرشاد.

- هناك مجموعة من الطّلاب قد تنظر إلى المرشد على أنّه غير قادر وليس لديه الاستعداد لمساعدتهم أو حلّ مشاكلهم.

- الوضع غير مناسب والبيئة غير مهيّأة لمثل هذا النشاط، حيث لا يتوّفر مكتب مستقل للإرشاد يحمي عامل الخصوصيّة **(القذافي، 2011، ص. 117، 118)**.

بطبيعة الحال لا تخلو أيّة خدمة أو عمل مهما اِختلف مجاله من بعض المشاكل، لكن لا يجب أن تقف حائل أمام إنجاز هذا العمل على أكمل وجه، وخاصّة إذا كان هذا العمل هو تقديم الإرشاد. فالعمل الإرشادي وجد لتجاوز المشكلات، والعمل على تذليلها أو التّكيّف معها، وليس لإغفالها.

5-المشكلات التّي يتناولها الإرشاد النّفسي المدرسي:

توجد الكثير من المشكلات التّي يتناولها الإرشاد النّفسي المدرسي يتمثّل أهمّها ما يلي:

- مشكلات عدم التّكيّف الدراسي.
- مشكلات التّأخر الدراسي.
- مشكلات المتفوّقين والموهوبين.
- مشكلات الضّعف العقلي.
- مشكلات الغّش في الاختبارات المدرسيّة.
- مشكلات التّحدث غير الرّسمي داخل قاعات الدّراسة.
- مشكلات اِختيار نوع الدّراسة والتخصّص.
- مشكلات الهروب من المدرسة ومشكلات تربويّة أخرى **(الهادي، 2008، ص. 46)**.

اِنطلاقا من هذه المشكلات يتجسّد الدور الكبير الذّي يقوم به المرشد النّفسي المدرسي، فلولا الخدمات التّي يقدّمها لهذه الفئات لوقع الطاقم التّربوي كله في مأزق، ولمّا اِستطاع المعلّم وحده تجاوز هذه المشكلات، ولمّا نجحت المؤسّسة التّربوية الحصول على مخرجات يعوّل عليها في خدمة المجتمع والازدهار به.

رابعا: البرامج الإرشاديّة:

إنّ تقديم خدمات الإرشاد النّفسي يعد عنصرا جوهرياً وهامّا في كافة مجالات الحياة، وخاصّة في المجال التّربوي، وهذا الأمر بطبيعة الحال لا يتّم بطريقة عشوائيّة، أو بمحض الصّدفة بل يجب أن تقدّم هذه الخدمات وفق أسس علميّة مخطّطة، وهذا من خلال بناء برنامج منظّم يمكن من خلاله تقديم خدمات إرشاديّة متوازية وكافيّة.

1- تعريف برنامج الإرشاد النّفسي: من بين التّعريفات نذكر:

يعرّف "**زهران**" **(1986)** البرنامج الإرشادي بأنّه: " برنامج علمي مخطّط ومنظّم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشاديّة المباشرة وغير المباشرة، فرديّا أو جماعيّا للمسترشدين داخل الأسرة وخارجها (أولياء أمور التّلاميذ)، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمّو السوّي، وتحقيق الصّحة النّفسية والتّوافق النّفسي والتّربوي والاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصّين في العمل الإرشادي أو العلاجي (المرشد النّفسي، الأخصائي النّفسي، الأخصّائي الاجتماعي، مدير المدرسة، المعلّم المرشد، أولياء الأمور) **(العاسمي، 2015، ص. 27)**.

كما يعرّف بأنّه: "هو برنامج مخطّط منظّم في ضوء أسس علميّة لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا لجميع من تضمّهم المؤسّسة (كالمدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمّو السوّي والقيام بالاختيار الواعي المتعّقل وتحقيق التّوافق النّفسي داخل تلك المؤسّسة وخارجها **(ملحم، 2008، ص.165)**.

ويعرّف أيضا بأنّه: الممارسة الإرشادية المنظّمة تخطيطا، وتنفيذا، وتقييما، والمستمّدة من مبادئ وأسس وفنيّات الاتّجاهات النّظرية، يتّم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية وفي ضوء جوّ نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكلّ المشاركين المشاركة الإيجابية، والتّفاعل المثمر لتّحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها **(عبد العظيم، 2013، ص. 49)**.

ومنه يمكن اِعتبار البرنامج الإرشادي كخطّة تربويّة تساعدنا في تقديم خدماتنا لتلاميذ بشكل منظّم ومحدّد يستند على أسس نظريّة وفنيّات ومبادئ الإرشاد النّفسي، تقدّم للتّلاميذ حسب طبيعة مشكلاتهم بغرض مساعدتهم على التّغلّب عليها وتحقيق التّوافق النّفسي والتّربوي.

2 ـ خصائص البرامج الإرشاديّة:

من أهمّ السّمات والخصائص التّي يتميّز بها البرنامج الإرشادي، نذكر:

ـ التّخطيط والتّنظيم: يقصد بالتّخطيط تحديد خطوات سير البرنامج وفق مدّته الزّمنية، كما يقصد بالتّنظيم مراعاة التّرتيب الجيّد بين جميع عناصر البرنامج واِرتباط العناصر مع بعضها البعض.

ـ **المرونة:** ويقصد بها مراعاة التّغيرات التّي تحدث للمسترشدين وتعديل وتغيير أنشطة البرنامج وفقا لهذه التّغيّرات.

ـ **الشّمول:** ويشير الشّمول إلى أكثر من عنصر من عناصر البرنامج (شمول الأدوات المستخدمة في القياس، شمول تكنيكات التّنفيذ، وشموله الأنشطة، وشمولية البرنامج لجميع الأعضاء المشاركين، وشمولية كافّة أبعاد المسترشدين الاجتماعيّة والنّفسيّة والجسميّة بمعنى أن يحسن البرنامج كافّة هذه الأبعاد ويسهم في إحداث توافق الفرد لجميعها) **(سالم وآخرون، 2015، ص. 243، 244).**

ـ **التّكامل:** تتكامل عناصر البرنامج مع كلّ معطيات حالة المسترشد النّفسية أثناء عمليّة تفسير التّغيّرات التّي حدثت في سلوكه.

ـ **الموضوعيّة:** من حيث الأرضيّة النّظريّة التّي يستند إليها، نظرة المرشد إلى مشكلة المسترشد والأدوات والفنّيات الإرشادية المستخدمة.

ـ **الدقّة وسهولة التّطبيق:** دقيقا في تحديد أهدافه وسيره وتفسير نتائجه، وأن تكون إجراءاته سهلة التّطبيق من قبل المرشد والمسترشد القادر على فهمها وتمثّلها دون أدنى صعوبة.

ـ **إمكانية التّعميم:** أي إمكانية تطبيقه – إذا توافرت الشّروط اللاّزمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التّي يتصدّى لها البرنامج **(العاسمي، 2015، ص. 53، 54).**

ـ **الواقعيّة:** بمعنى أن يتّم التّخطيط للبرنامج في ضوء خصائص المسترشد وطبيعة المشكلة وظروف بيئة المسترشد ومناسبة الاستراتيجية الإرشادية لعلاج المشكلة، واِختيار الأنشطة المناسبة...الخ **(سعفان، 2005، ص. 209).**

3- الأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج الإرشادي:

يقوم بناء البرنامج الإرشادي على مجموعة من الأسس وهي على النّحو الآتي:

-**الأسس العامّة:** يتميّز السّلوك الإنساني بالثّبات النّسبي وإمكان التّنبّؤ به، ومرونته للتّعديل والتّغيير وتنظيم الشّخصية وبناء مفهوم اِيجابي للذّات عنده، كما أنّ السّلوك الإنساني سلوك فردي واِجتماعي معا، ولدى كل واحد منا اِستعداد للتّوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى التّقبّل غير مشروط للمسترشد، وكذا حقّ الفرد في تقرير مصيره بنفسه من المبادئ الهامّة في التّوجيه والإرشاد. وعلى العموم تعتبر العمليّة الإرشاديّة مستمرّة طوال حياة الفرد **(ملحم، 2008، ص. 167، 168).**

الأسس الفلسفيّة: والتّي تتمثّل في مراعاة طبيعة. فالبرنامج الإرشادي يجب أن يراعي النّسق الفلسفي الخاصّ بالمرحلة العمرية التّي يمرّ بها الأفراد الذين يعانون من مشكلات ما، والإطار العامّ الذّي

يتناول أسلوبها في تحقيق تلك الأهداف، بحيث يحرص على عدم حدوث أيّ تناقض بين أهداف البرنامج وفنيّاته وبين خصائص الأفراد الخاضعين للبرنامج وأهدافهم، التّي تتمثّل في رغبتهم في التّغلّب على مشكلاتهم، وهو ما يهدف إليه الإطار العامّ للبرنامج، وذلك للوصول إلى أفضل الوسائل التّي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم **(العاسمي، 2015، ص. 48)**.

الأسس النّفسية والتّربويّة: وتتمثّل في مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ، والفروق بين الجنسين، ومطالب النّمو في المرحلة الابتدائيّة.

الأسس العصبيّة والفسيولوجيّة: وتتمثّل في مراعاة النّفس والجسم والجهاز العصبي **(الفرخ وآخرون، 1999، ص. 179، 180)**.

الأسس الاجتماعيّة: وتتمثّل هذه الأسس في:

– السّلوك الإنساني فردي وجماعي ويشير هذا الأساس إلى أنّه لا يمكن النّظر للسّلوك الإنساني بمعزل عن تفاعل المحيط الذّي نشأ فيه.

– أهميّة اِستثمار موارد المؤسّسة الداخليّة والخارجيّة في تنفيذ برامج الإرشاد.

– خصائص المجتمع وصفاته وثقافته عامّ هامّ من العوامل التّي يجب مراعاتها عند صياغة برنامج إرشادي **(سالم وآخرون، 2015، ص. 242)**.

ممّا سبق، لكي يتّم تقديم الخدمات الإرشادية من طرف المرشد إلى المسترشد في إطار برنامج مخطّط ومنظّم لا بدّ أن يستند المرشد ويراعي تلك الأسس السّالفة الذّكر في بنائه للبرنامج الإرشادي.

4-أهداف البرنامج الارشادي:

تظهر أهداف البرنامج الإرشادي في ثلاثة مجالات أساسية هي:

* **في المجال النّمائي:** يتمثّل هدفه في تنميّة التّلاميذ لزيادة تحصيلهم والارتقاء بسلوكهم إلى أقصى درجة ممكنة من النّجاح من خلال التّوجيه المناسب **(جودت وآخرون، 1998، ص.22)**.

* **في المجال الوقائي:** يكتسب التّلاميذ بعض الفنيّات المعرفيّة والسّلوكيّة التّي تساعدهم على مواجهة المواقف المثيرة للقلق لديهم مستقبلا.

* **في المجال العلاجي:** يهدف إلى خفض الاضطراب لدى التّلاميذ من خلال تدريبهم على اِستخدام بعض الأساليب المعرفيّة والسّلوكيّة المتضمّنة في البرنامج.

أماّ الأهداف الإجرائيّة فتتحقّق من خلال العمل المثمر داخل الجلسات ومن خلال القيام بأداء الأنشطة داخل الجلسة. والواجبات المنزليّة والتّي يكلّف بها الأطفال والمتعلّقة بالمواقف المثيرة للاضطراب لديهم **(ملحم، 2008، ص. 173)**.

فبالرّغم من تفرّع مجالات أهداف البرنامج الإرشادي الذّي يسعى لتحقيقها إلاّ أنّها تتفّق جميعا على تحقيق غاية مشتركة والمتمثّلة في: إيصال الطّالب للتّكيّف مع الوسط المدرسي، وذلك من خلال مواجهته للصّعوبات المعترضة وإيجاد حلاّ لها. ولا يتوقّف على هذا الحدّ، بل يحاول اِستكشاف الظّروف المحيطية التّي تعرقل هذا التّكيّف للتّحكّم أو التّعديل فيها.

5ـ أشكال البرامج الإرشاديّة:

يتّم تحديد أشكال البرامج الإرشادية وفق التّصنيفات المحدّد لها، والتّي يمكن تصنيفها على النّحو الآتي:

ـ التّصنيف حسب المستفيدين منها: نجد برامج إرشاديّة للأطفال، برامج إرشاديّة للمراهقين، والبرامج الإرشاديّة للرّاشدين.

ـ التّصنيف وفقا لمجالات الإرشاد النّفسي: من أنواعه برامج الإرشاد التّربوي، البرامج الطّبية، والبرامج التّدريبية، البرامج التّوجيهية، البرامج الإرشاديّة والعلاجيّة **(العاسمي، 2015، ص. 76)**.

ـ تصنيف برامج الإرشاد وفقا لزمن التّطبيق: تصنّف برامج الإرشاد في ضوء هذا التّقسيم إلى:

– برامج إرشاديّة قصيرة: وهي تلك البرامج التّي لا تستهلك الكثير من الوقت وتستغرق شهرين لإمكانية رصد إنجازات وأثر البرامج.

– برامج إرشاديّة متوسطة: وتتراوح مدى تنفيذها من شهرين إلى ستّة أشهر.

– برامج إرشاديّة طويلة: وهي تلك البرامج التّي يستغرق زمن تطبيقها ستّة أشهر فأكثر.

وينبغي الإشارة إلى أنّ زمن البرنامج الإرشادي يتوقّف على الهدف منه وخصائص المشتركين **(سالم وآخرون، 2015، ص. 245، 246)**.

ـ التّصنيف حسب طبيعة المشكلة المطروحة: نجد برامج إرشاديّة تقدّم للأفراد العاديين، وبرامج تقدّم للأفراد المضطربين نفسيّا، وبرامج أخرى تقدّم لذوي الاحتياجات الخاصّة، كما نجد أيضا برامج التّأهيل والدّعم التّي تطبّق مع الذّين تمّ علاجهم مثلا من المخدّرات، والذّين ما يزالوا يعانون من أثار الصّدمة

النّفسيّة، أو أفراد فقدوا بعض أجزاء جسمهم بسبب الحوادث أو المرض، كما يستعمل أيضا لتأهيل المطلّقات والسّجناء، والمصابين بالأمراض المزمنة ...الخ.

ـ **تصنيف البرامج وفقا للنّظريّة الإرشاديّة:** البرامج الإرشاديّة في الغالب الأعمّ تستند إلى نظريّة إرشاديّة تستهدي بها في أثناء التّدخل الإرشادي. وأهمّ البرامج التّي تستند إلى نظريّات إرشاديّة هي: البرامج القائمة على نظرية التّحليل النّفسي في الإرشاد، البرامج القائمة على الإرشاد السّلوكي، برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي، برامج الإرشاد السّلوكي المعرفي...الخ **(العاسمي، 2015، ص ص. 87-106).**

6- مصادر بناء برنامج إرشادي:

تتعدّد المصادر التّي يمكن أن يعتمد عليها المرشد في بناء وتصميم برنامج إرشادي على النّحو الآتي:

- الأطر النّظريّة: تعدّ الأطر النّظريّة التّي تناولت البرامج الإرشاديّة أحد مصادر بناء وتصميم برنامج إرشادي.

- الدّراسات السّابقة والبحوث العلميّة: من واقع نتائج البرامج التّي خرجت بها هذه البحوث والدّراسات، حيث تشير هذه النّتائج على نجاح البرامج المطبّقة وفعّاليّتها أو فشلها وإخفاقها ممّا يجعلها موّجه جيّد للاختيار بين البرامج المتنوّعة.

- الدّراسات الاستطلاعيّة (الاستكشافيّة): تمكّن الدّراسات الكشفيّة التّي يقوم بها المرشد ذاته من بناء برنامج قائم على اِحتياجات الواقع الفعلي ومعطياته مما يعطيها الكثير من المصداقية في التّصميم والبناء لمقابلة مشكلات واقعيّة.

- البرامج الإرشاديّة السّابقة التّي تعالج نفس المشكلة التّي يقوم المرشد بتصميم برنامج من أجلها.

- تحديد اِحتياجات المسترشدين في بناء برامج إرشادية لمساعدتهم في علاج مشكلاتهم أو التّخفيف منها.

- تخصّص المرشد أو مجال عمله **(سالم وآخرون، 2015، ص. 248).**

7 ـ المتطلّبات الأساسيّة لبناء برنامج إرشادي:

من بين أهمّ المتطلّبات الواجب مراعاتها عند بناء البرنامج الإرشادي، نذكر:

– **تحديد الأهداف:** للبرنامج الإرشادي أهداف عامّة تتحدّد في هدفين اِثنين هما: **هدف علاجي** يهدف إلى خفض الاضطرابات من خلال التّدريب على اِستخدام بعض الأساليب المعرفيّة والسّلوكية المتضمّنة في البرنامج. **وهدف وقائي** يكتسب المسترشد بعض الفنيّات المعرفيّة والسلوكيّة التّي تساعدهم على مواجهة المواقف المثيرة للقلق لديهم مستقبلا.

أمّا الأهداف الإجرائيّة فتتحقّق من خلال العمل المثمر داخل الجلسات ومن خلال القيام بأداء الأنشطة داخل الجلسة. والواجبات المنزليّة التّي يكلّف بها المسترشد والمتعلّقة بالمواقف المثيرة للاضطراب لديهم **(ملحم، 2015، ص. 112، 113).**

– **تحديد الخلفيّة النّظريّة والأسس التّي يعتمد عليها البرنامج:** يبنى كلّ برنامج إرشادي في الغالب على أساس نظري، وذلك لمساعدة المرشد على تقويم وتقييم النّتائج التّي توصّل إليها البرنامج في أثناء وبعد الانتهاء من تطبيقه. ويقول مصمّموا البرامج الإرشاديّة، إن ّالبرنامج يجب أن يكون مبنياً على نظريّة ما، فبعضهم يركّز على مفاهيم نظريّة التّعلّم وتعديل السّلوك، وبعضهم الآخر يركّز على تعليم المهارات الاجتماعيّة... وبعضهم يركّز على نظريّات اللّعب والرّسم والتّلوين... إلخ **(سعفان، 2005، ص. 112).**

– **تحديد أساليب البرامج الإرشادي:** يتوقّف تحديد نوع الأساليب المعتمدة في البرامج الإرشاديّة على نوعيّة المشكلة المطروحة والإطار النّظري من حيث نظريّات الإرشاد التّي يتبنّاها الباحث، فلكلّ نظريّة أساليبها الخاصّة، وعلى العموم فقد أشارت العديد من البحوث الى أنّ أكثر الوسائل التّي تستخدم هي المادّة المكتوبة للقراءة، المادّة المسّجلة على شرائط فيديو، والمناقشة الجماعيّة. ومن بين الأساليب الأكثر اِستعمالا في المجال المدرسي، نذكر:

– **أسلوب المحاضرة:** هو من أساليب الارشاد الجماعي الوقائي، يغلب فيه مناخ شبه علمي، يهدف إلى تعديل الاتّجاهات بإلقاء محاضرات من طرف خبراء، ويلي المحاضرة مناقشة من قبل الحضور **(العاسمي، 2015، ص. 114)**

– **أسلوب المناقشة الجماعيّة:** يقصد به مناقشة المشكلات السّلوكيّة في إطار جماعي، يتيح مزيدا من الفهم والاستبصار بالسّلوك، وذلك عن طريق تبادل الآراء مع الرّفاق والمرشد لاقتراح الحلول المناسبة، بالتّالي يعتبر إرشادا تعليميّا تدريبيّا.

والجدير بالذّكر، أنّ هذا النّوع قد تمّ اِستخدامه في بحوث ودراسات كثيرة لتعليم مهارات حلّ المشكلات، خاصّة مشكلات قلق الامتحان، بحيث يتّم تنظيم وتسيير المناقشة بإعداد دليل المناقشة الجماعيّة، لضبط عمليّة المناقشة من حيث المحتوى، مع التّركيز على المهارة وموضوع المناقشة، بالاعتماد على خطّة جلسات برنامج الإرشاد المصغّر **(زهران، 2000، ص. 61)**.

– **أسلوب الإرشاد بالقراءة:** نوع من التّدخّل لمساعدة الذّات يتقلّص فيه دور المرشد إلى الحدّ الأدنى، فهو تدّخّل إرشادي لا يشترط فيه التّفاعل بين المرشد والمسترشد. يتّم فيه اِستخدام مواد مكتوبة تدور حول مشكلات اِنفعالية معيّنة. فهو أسلوب يعمل على التّخفيف من حدّة الأعراض الاضطرابيّة ومشكلات السّلوك وزيادة الدّافعية ومستوى الوعي والثّقة بالنّفس والتّشجيع والتّعزيز والتّغيير والتّعديل في الاتّجاهات وأساليب التّفكير ومستوى الفهم وعمقه من خلال ما يقدّمه المرشد للمسترشد من مواد مقروءة **(سالم وآخرون، 2015، ص. 87)**. مثل: الكتب والكتيّبات أو النّشرات أو غيرها من المواد التّي تقرأ ويقرؤها المسترشد ويتفاعل معها ويستفيد منها في العمليّة الإرشاديّة.

وتتلخّص إجراءات أسلوب الإرشاد بالقراءة فيما يلي:

- تحديد المادّة التّي يقرؤها المسترشد: في ضوء أهداف عمليّة الإرشاد ومع مراعاة عمره وجنسه ومستوى فهمه وتعليمه وخبراته.
- تقديم القراءة على أنّها مقترحات: أي ليس إلزاما مع زيادة دافعيّة المسترشد وتشجيعه على القراءة باعتدال وتأكيد فائدتها الإرشاديّة.
- مناقشة المادّة المقروءة: مع المسترشد حيث تتناول المناقشة التّساؤلات والمشكلات والمشاعر والأفكار والأسباب والنّتائج وتطبيق المادّة المقروءة في حياة المسترشد.
- الإرشاد التّفاعلي بالقراءة: وتكون القراءة موّجهة حيث تقدّم مادّة القراءة إلى المسترشد ويتفاعل معه المرشد كمبسّط له.
- الإرشاد بالقراءة بمساعدة الذّات: حيث يقوم المسترشد بالقراءة بنفسه ولا تقدّم له أيّ مساعدة في ذلك ويفيد هنا بصفة خاصّة الموديلات الإرشادية **(أبو أسعد، 2012، ص. 404)**.

– **أسلوب الواجبات المنزليّة:** هي إحدى الفنّيات السّلوكيّة التّي يستطيع الفرد من خلالها تعميم التّغيّرات الإيجابية التّي تحدث له نتيجة للبرنامج، كما تساعد على نقل المواقف المتخيّلة إلى مواقف طبيعيّة. ونجد الكثير من فنّيات التّدريب على الواجبات المنزليّة لدى **Meichenbaum التّي** تركّز على التّعليم الذّاتي التّلقائي في تعديل السّلوك، والغرض من ذلك حسبه هو التّحقّق بصفة مستمرّة ما إذا كان التّغيير

في الكلام والحوار الدّاخلي سيؤدّي إلى تغييرات في التّفكير والشّعور والسّلوك. وتقوم فكرة الواجبات المنزليّة على أساس تكليف المسترشد بالقيام ببعض الواجبات المنزليّة التّي تحدّد عقب كل جلسة. وينطوي الواجب على مراجعة المسترشد للجلسة بتصوّر نفسه يعيدها، فيقوم بتسجيل المعلومات السّلوكيّة السّلبيّة في عمود والاستجابات الإيجابية في عمود مقابل في الصّفحة الخاصّة بتنفيذ الواجب، أو تكليفه بواجبات أخرى (**العاسمي، 2015، ص. 470**).

– **أسلوب تمثيل الأدوار:** ويقوم هذا الأسلوب على فكرة أن يطلب المرشد من المسترشدين تمثيل بعض الأدوار الواقعية أو الافتراضية ومتابعة هذه العمليّة ليكتشفوا وخاصّة القائمين بالأدوار الآثار النّاتجة عن تصرّفاتهم أو علاقاتهم مع الآخرين وعلى درجة رضاهم ومعدّلات أدائهم (**سالم وآخرون، 2015، ص. 251**).

– **المستفيدون من البرنامج وكيفية اِختيارهم:** ينبغي على واضع البرنامج أن يحدّد الفئة المستهدفة من البرنامج قبل تطبيقه.

– **مكان تطبيق البرنامج وشروطه:** ينبغي أن تتوافر في الغرفة الإرشاديّة الشّروط الصّحيّة مثل: الإضاءة الكافية، والتّهوية الجيّدة، إضافة إلى ذلك أن تكون ألوانها مريحة للنّفس.

– **مدّة البرنامج وطول المدّة الفاصلة بين جلسة وأخرى:** تتحدّد جلسات الإرشاد بين (8 ـ 12) جلسة في العادة، أما طول الجلسة في الغالب يتوقّف على الأساس النّظري المتبّنى، نوع المشكلة، الفئة العمرية التّي يتعامل معها البرنامج الإرشادي، ونوع الجلسة (تمهيدية، ...) (**العاسمي، 2015، ص. 144، 150**).

– **القائمون على تنفيذ البرنامج:** يشترك في البرنامج فريق عمل من مختلف التّخصّصات وذلك حسب نوع الخدمات التّي يقدّمها البرنامج. ويؤدّي القائمون على تنفيذ البرنامج أدوارهم تحت إشراف المرشد النّفسي باعتباره المسؤول الأوّل عن تخطيط البرنامج وتنفيذه وتقويمه (**سعفان، 2005، ص. 245، 246**).

– **تحكيم البرنامج وتقويمه:** أي عرضه على لجنة متخصّصة لتحديد مدى صلاحيته للدراسة التّي سيطبّق فيها (**العاسمي، 2015، ص. 181**).

– **تنفيذ البرنامج الإرشادي:** بعد إجراء التّعديلات على البرنامج نتيجة للخطوة السّابقة يصبح البرنامج الإرشادي جاهزا للاستخدام مع الفئة التّي وضع من أجلها، أي التّطبيق الفعلي للبرنامج في الميدان. وعلى العموم يحتاج التّنفيذ في الغالب إلى الإجراءات والتّدابير التّالية:

– ضمان تعاون جميع أعضاء فريق الإرشاد في المؤسّسة من أجل العمل على نجاح العمليّة الإرشاديّة وتحقيق أهدافها المأمولة.

– تحديد إختّصاص كلّ عضو من أعضاء الفريق الإرشادي لتنفيذ ما هو مطلوب منه.

– تحديد خطة زمنيّة لتنفيذ البرامج والمدّة الفاصلة بين جلسة وأخرى.

– تحديد كيفيّة بدء عمليّة تنفيذ البرنامج، وتحديد زمن البدء بدقّة وحكم. فنجاح الخطوة الأولى في التّنفيذ يتوقّف عليها نجاح الخطوات التّالية.

– تحديد اِجتماعات دوريّة لفريق البرنامج الإرشادي لدراسة نتائج مراحل وخطوات التّنفيذ وتحديد المشكلات التّي واجهتهم خلال تلك المراحل من أجل التّغلّب عليها في المراحل التّالية واِستئناف عمليّة التّنفيذ.

– اِستخدام الوسائل المتطوّرة واِتّباع الطّرق الحديثة في تنفيذ البرنامج **(عبد الله، 2013، ص. 210).**

8– خطوات تطبيق البرنامج الارشادي:

من بين الخطوات الرّئيسيّة الواجب اِتّباعها لتطبيق البرامج الإرشاديّة، نذكر:

ـ **الجلسة التّمهيديّة:** تهدف إلى التّعرف على المسترشد والتّعريف بالبرنامج وأهدافه، والقواعد العامّة لعمليّة التّدخّل هي تشجيع المسترشد على التّحدّث عن خبراته، مع الاصغاء لما يقول.

ـ تهيئة المسترشد للدّخول في العمليّة الإرشاديّة

ـ بناء العلاقة الإرشاديّة

ـ إجراء القياسات القبليّة

ـ **إجراءات التّدخّل الإرشادي:** هي الأفعال التّي يأتي بها المرشد لمساعدة المسترشد على اِستكمال تحقيق الأهداف المرحليّة في الخطّة الإرشاديّة، وينبغي أن يكون لكلّ هدف مرحلي جلسة إرشاديّة واحدة أو أكثر، ولا ينتقل المرشد إلى الهدف الذي يليه إلاّ بعد أن يتحقّق الهدف الذي يتناوله بالكامل.

ـ **القياس البعدي:** هدفه تقييم التّقدّم الحاصل لدى المسترشد نتيجة التّدخّل الإرشادي، هنا يستخدم المرشد المقاييس التّي اِستخدمها في القياس القبلي.

ـ **إنهاء البرنامج الإرشادي:** يتوقّف زمن إنهاء العمليّة الإرشاديّة على ما يلي: نوع المشكلة، رغبة المسترشد في الإرشاد، شخصية المرشد .....الخ. غير أنّه على المرشد أن يتعامل مع عمليّة إنهاء الإرشاد بحذر، بحيث يشعر المسترشد أنّه مستقّل عنه، وأنّه بإمكانه الابتعاد عنه، ويتحدّد إنهاء التّدخّل الإرشادي بتحقيق الأهداف العامّة والخاصّة للبرنامج.

ـ **قياس مستوى التّحسّن:** ويقصد به القياس الّتتبعي، أي قياس الأثر الذي أحدثه البرنامج في شخصية المسترشد باستخدام المقاييس السيكومترية مستخدمة في البرنامج (**العاسمي، 2015، ص. 189، 225**).

ممّا سبق، فإنّ أيّ برنامج إرشادي أثناء تطبيقه يسير وفق هذه الخطوات المنظّمة. بدءا بالجلسة التّمهيديّة وهي أساس نجاح الخطوات اللاّحقة، فمن خلال هذه الجلسة يتّم التّعارف بين المرشد والمسترشد وبناء علاقة إرشاديّة طيّبة، كما يتّم خلالها التّعريف بمحتوى البرنامج، والهدف منه، مع إجراء القياسات القبليّة. يلي هذه الجلسة الجلسات الإرشاديّة وخلالها يتّم تطبيق محتوى ومضمون البرنامج بالتّعاون المشترك بين المرشد والمسترشد. يليها الجلسة الختاميّة وفيها يتّم إنهاء البرنامج وإجراء القياسات البعديّة وعمليّة الإنهاء هذه بطبيعة الحال لا تتّم بشكل مفاجئ بل لا بدّ من تمهيد لها حتّى لا يضيع جهد المرشد سدا. بعد إنهاء البرنامج يتّم إجراء القياسات التّتبعية أي قياس الأثر الذي أحدثه البرنامج في سلوك المسترشد، وهذا الأمر يخطّط له من طرف المرشد والمسترشد بهدف منع الانتكاسة.

ملخّص الفصل:

تأسيسا على ما سبق؛ تسهم تعقيدات الحياة المعاصرة بمظاهرها المختلفة في زيادة المتطلّبات المتوقّعة من الفرد الذّي يعيش في علاقة تفاعليّة مع البيئة ومتغيّراتها، والتّي تتطلّب منه النّمو من خلالها والتّكيّف معها بحيث تتوافق فيها جميع جوانب شخصيته.

ونتيجة لعدم التّوافق أحيانا مع متغيّرات البيئة تبرز كثير من الأحداث والمواقف التّي تقود إلى ظهور اِضطرابات سلوكيّة أو مشكلات نفسيّة واِجتماعيّة. وبناء على ذلك تعاظمت مسؤولية الإرشاد النّفسي الذّي تركّز جميع برامجه وخدماته واِستراتيجياته الإنمائية والوقائية والعلاجية على رعاية النّمو السّليم للفرد والارتقاء بسلوكه، وتعديل النّماذج السّلوكيّة غير المرغوب فيها وتوجيهها بما يتلاءم مع قدرات وميول الفرد، بحيث أصبحت الحاجة ماسّة إلى الإرشاد النّفسي في المدارس والأسر والمجتمع بشكل عامّ.

ونظرا لأنّ موضوع بحثنا يتناول مشكلة من المشكلات التّي تواجه الأفراد في الحياة المدرسيّة وهي صعوبات التّعلّم، كان لابدّ من التّطرّق لهذا الفصل والاستناد إليه في عمليّة بناء برنامج إرشادي قائم على التّناول السّلوكي المعرفي. وهذا اِنطلاقا من تأكّدنا من الدّور الفعّال الذي يقدّمه جانب الإرشاد المبني على قواعد علميّة، في تحقيق جانب التّوازن والتّوافق لدى التّلاميذ الذين يعانون من مختلف المشكلات.

الفصل الثالث:

تشتت الانتباه

تمهيد:

يعد الانتباه إحدى العمليات العقلية التي تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد من حيث قدرته على الاتصال بالبيئة المحيطة به والتي تعكس في اختياره للمنبهات الحسية المختلفة المناسبة، إذ يتمكن من دقة تحليلها وإدراكها والاستجابة لها بصورة تجعله يتوافق مع بيئته الخارجية أو الداخلية. فالانتباه ضروري لأيّة عملية تعلّم، لذلك حظيّ باهتمام كثير من الباحثين بوصفه العملية التي تكون عصب النظام النفسي بصفة عامة، فمن خلاله يستطيع الفرد اكتساب الكثير من المهارات وتكوين الكثير من العادات السلوكية التي تحقق له قدرا كبيرا من التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه. فماذا لو كان هذا الفرد تلميذا في المدرسة. كما يمثل الانتباه عاملا رئيسيا للفهم والتذكر، كما أن تعلم مهارات ومعلومات جديدة من مثير ما يستلزم توجيه الانتباه واستمراره نحو هذا المثير. ومن ذلك فإن اكتساب المعلومات يعتبر مؤشرا حقيقيا لحدوث الانتباه.

ونظرا للأهمية التي تكتسبها عملية الانتباه في العمليات العقلية الأخرى، وفي توافق الفرد وتكيفه، كان من المهم تخصيص هذا الفصل بحيث سنتطرق من خلاله أولا إلى الانتباه وذلك بتعريف الانتباه والنظريات المفسرة له وذكر وخصائصه ومكوناته ومحدداته، بالإضافة إلى ووظائفه ومراحله وتصنيفه وفي الأخير العوامل المؤدية لجذب الانتباه. أمّا ثانيا فقد تطرقنا إلى تشتت الانتباه وذلك بتعريفه والعوامل المؤدية للتشتت الانتباه وأعراضه وكذا تشخيصه والمشكلات التعليمية المصاحبة له وفي الأخير علاجه وأساليب تحسينه.

أولا- الانتباه:

1- تعريف الانتباه:

رغم تعدد وجهات النظر حول تعريف الانتباه إلا أننا نحاول ولو باختصار تعريفه باعتباره من العمليات الهامة في السلوك الإنساني بصفة عامة وفي سلوك المعلم والمتعلم بصفة خاصة، يعني في عمليات التعلم والتعليم. ومن بين التعاريف نذكر:

يعرف القاموس النفسي لـ " Sillamy" الانتباه بأنّه: " تركيز الذهن على شيء محدد، وذلك بالانغلاق على العالم الخارجي للتموضع على ما يهمنا" **(Sillamy, 1999, p. 30).**

يؤكد هذا التعريف على تركيز الذهن على منبه معين من بين جملة المنبهات المحيطة واختزال عملية الانتباه بالانغلاق على العالم الخارجي أي البحث عن المنبه الأساسي لتحقيق ما يصبوا إليه الفرد من ضمن جملة المثيرات الأخرى.

كما يعرفه "Schunk, 2000" أنه: " حالة من التركيز على شيء ما. كما يشير إلى سعة المعالجة والقدرة عليها ضمن جزء من الوقت للمثيرات والنشاطات، وقد ركزت الأبحاث الحديثة على الانتباه الإدراكي (الانتقائي) **(عبد الباقي وآخرون.، 2011، ص. 101).**

أمّا "Sternberg, 2003" يعرفه بأنّه: "هو القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس" **(العتوم، 2004، ص. 75).**

كما يعرف **(المليجي، 2004، ص. 67)** الانتباه بأنّه:" هو استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، أو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه".

أمّا "أماني زويد، 2002" يعرفه بأنّه:" تأهب معرفي لاختيار الفرد لعدد من المثيرات أو لمثير واحد من المثيرات الخارجية التي يستجيب لها دون غيرها"**(إبراهيم، 2012، ص. 156).**

ويعرفه أيضا **(الشرقاوي، 2003، ص. 87)** بأنّه: " عملية وظيفية في الحياة العقلية، تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا كان هذا الموقف جديدا على الفرد، أو توجيه شعور الفرد نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا كان الموقف مألوفا للفرد، أي سبق أن مر بخبرته".

ومن مجمل هذه التعاريف يكن أن نعرف الانتباه على أنه:" توجيه الطاقة العقلية نحو بعض المثيرات عن طريق الحواس، فبدون هذه العملية لا يستطيع الإنسان أن يفهم الأشياء أو أن يتذكر، أو يتخيل شيئا، فهي الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية".

2- نبذة عن تطور الانتباه:

لقد تنبه فلاسفة اليونان إلى موضوع الانتباه على اعتبار أنه عنصر هام في عمليات بناء المعرفة وتكوين محتويات العقل، وقد اعتبروه تركيز العقل أو تركيز عضو الحس في أمر ما أو التفكير في شيء أو موضوع ما. ثم تطورت هذه النظرة مع ظهور مجموعة من النظريات الفلسفية ذات الطبيعة السيكولوجية على يد عدد من الفلاسفة مثل: هربرت، ولوك، وبيركلي وغيرهم ممن نظروا إلى الانتباه باعتباره التمييز بين المنعكس العصبي السلبي أو غير الإرادي الإيجابي **(ملحم، 2001، ص. 197)**.

لكن رغم اهتمام الفلاسفة بموضوع الإحساس والانتباه في عمليات التكوين المعرفي، إلا أن التفسيرات التي قدموها لم تخضع لمناهج البحث العلمي الموضوعية، إذ أن معظم هذه التفسيرات اعتمدت على الآراء الذاتية ومبادئ الاستقراء والقياس.

ومع ظهور المدرسة البنائية في ألمانيا على يد عالم النفس وليم فونت وتأسيس أول مختبر في مجال علم النفس 1879م، ازداد الاهتمام بدراسة الظواهر النفسية المختلفة، وقد اعتمد في أبحاثه طريقة تحليل الخبرة الشعورية إلى مكوناتها من خلال التأمل الباطني، أو ما يسمى بالاستبطان. ورغم مساهماته في ظهور علم النفس كحقل مستقل، إلا أن أسلوبه المستخدم في دراسة الظواهر لم يكن موضوعيا كونه يخضع كثيرا إلى الآراء الذاتية **(الزغول وآخرون، د ت، ص. 96)**.

ويعد (William James, 1842-1910) من أوائل علماء النفس الأمريكيين الذين اهتموا بدراسة عملية الانتباه بطريقة موضوعية على اعتبار أنّها إحدى الظواهر النفسية الهامة في السلوك الإنساني، وازداد الاهتمام بدراسة الانتباه بصورة كبيرة مع تطور علم النفس الصناعي. وكان هذا بالضبط في الخمسينيات **(اسماعيلي وآخرون، 2014، ص. 76)**.

ولقد اهتم العلماء بالانتباه باعتباره الخاصية المركزية للحياة الذهنية ومهمته الأساسية هي توضيح مضامين أو محتويات الوعي وتحويل مادة الاحساس الخام إلى إدراك وفهم، من خلال استبطان الخبرة الشعورية. وفي أوساط السبعينات تم الكشف عن الأساس العصبي والبيولوجي لوظيفة الانتباه، وبدأ ظهور مفهوم جديد هو مفهوم التيقظ والتنشيط اللحائي الذي يمثل أحد جوانب الانتباه الهامة. وينظر الآن لمفهوم الانتباه على أنه العمليات أو الوظائف الأولية المعرفية المحورية التي تدور حولها عمليات فهم الكثير من جوانب السلوك والحياة العقلية للمرء، ويتوقف مدى فهمنا للطبيعة البشرية كلية على مدى تقدمنا في بحوث الانتباه بأساليب البحث العلمي الحديث **(ملحم، 2001، ص. 197، 198)**

مما سبق يمثل الانتباه أحد المفاهيم الهامة في التراث السيكولوجي؛ فقد تنبه الفلاسفة اليونان القدماء إلى أهمية موضوع الانتباه على اعتبار أنه عنصر مهم في عمليات بناء المعرفة وتكوين محتويات العقل، ثم تطورت هذه النظرة عبر العصور اللاحقة إلى إبراز أهمية أعضاء الحس وعمليات الانتباه في التحصيل المعرفي–فالعقل الإنساني تنطبع عليه الآثار الحسية للأشياء اعتمادا على عامل الانتباه الذي يوليه الفرد لمثل هذه الأشياء أثناء تفاعلاته مع البيئة–.

لكن رغم اهتمام الفلاسفة بموضوع الإحساس والانتباه في عمليات التكوين المعرفي، إلا أن التفسيرات التي قدموها لم تخضع لمناهج البحث العلمي. ويعد وليام جيمس من أوائل علماء النفس الأمريكيين الذين اهتموا بدراسة عملية الانتباه بطريقة موضوعية، وازداد الاهتمام بدراسة الانتباه بصورة كبيرة مع تطور علم النفس الصناعي.

عليه؛ فقد حظي الانتباه باهتمام كثير من الباحثين على اعتبار أنه العملية التي تكون عصب النظام السيكولوجي بصفة عامة؛ فمن خلاله يمكن للفرد اكتساب الكثير من العادات السلوكية المتعلمة التي تحقق له قدرا كبيرا من التوافق في المحيط الذي يعيش فيه، كما حظي باهتمام كبير في مراحل العمر المختلفة وعلى الأخص مرحلة الطفولة. ومع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي ومجالاته وعملياته، أصبح موضوع الانتباه محورا أساسيا في التناول المعرفي للنشاط العقلي المعرفي وعملياته.

3- النظريات المفسرة للانتباه:

تختلف الآراء ووجهات النظر حول طبيعة الانتباه وخصائصه بحيث نجد عدة اتجاهات ترى كل واحدة منها الانتباه من وجهة نظرها الخاصة ومن منبع فلسفتها لذلك نجد:

3-1 نظرية القناة الواحدة:

تعتبر هذه النظرية عملية الانتباه على أنّها ميكانيزم ترشيحي يسمح بانتقاء المعلومات، ويقع بين نظام مركزي للمعالجة ذو قدرة محدودة، يقوم بعملية الترميز بصفة متسلسلة، ونظامين محيطين، واحد يكون مكرسا لتحليل المدخلات الحسية والآخر لتحقيق المخرجات السلوكية، ويتفق أصحاب هذه النظريات حول عدد من المسائل، تتمثل في:

-أن المعلومات أثناء معالجتها تمر بعدد من المراحل (مرحلة التعرف، مرحلة اختيار الاستجابة، مرحلة تنفيذ الاستجابة).

-أن الانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين في الوقت نفسه؛ فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى.

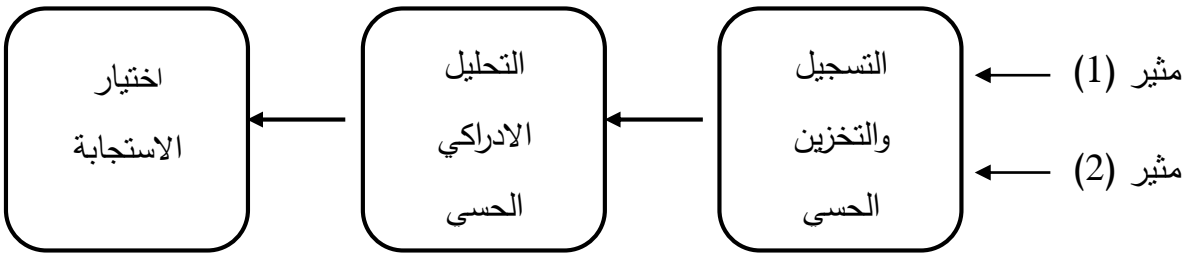
-أن هناك مرشحا يعمل كستار يسمح بمعالجة بعض المعلومات، في حين يمنع بعضها الآخر من المعالجة لعدم الانتباه لها، رغم هذا الاتفاق إلا أنه ثمة اختلاف جوهري يكمن في الاختلاف حول موضع المرشح الانتقائي أو ما يعرف بظاهرة (L'entonnoi)، فبينما يرجعه (Broadbent,1968) (Treisman,1965) قبل مرحلة التعرف على المثيرات أي ترشيح مبكر. يرجعه (Norman, 1968) و(Deutsch,1963) بعد مرحلة التعرف على المثيرات أو الأشكال أي ترشيح متأخر(**اسماعيلي وآخرون، 2014، ص.94، 59**). ويمكن توضيح هذه النماذج على النحو الآتي:

❖ ***نموذج برودبنت في الفلترة المبكرة (Broadbent, 1968):***

هو واحد من النماذج المبكرة الذي يركز على طريقة تدفق المعلومات بين المثير والاستجابة حيث يبدأ المثير بالمرور بمنطقة التسجيل الحسي Sensory Register ثم يصل إلى منطقة الترشيح وهو ما يسميها بالفلتر الانتقائي Selective Filter الذي يقود إلى قناة تتم فيها عملية التحليل الإدراكي

Perceptual analysis Process ثم تمر المعلومات على الذاكرة قصيرة المدى ومن ثم تصل إلى الاستجابة المطلوبة **(Sternberg, 1999, p. 93).**

والشكل التالي يوضح هذا النموذج:



الشكل رقم (3): يوضح نموذج Broadbent

(Kahneman, 1973, p. 6).

وقد شبه "برودبنت" هذه العملية بعنق الزجاجة حيث تأتي المعلومات بكثرة من حواس الإنسان المختلفة مما يعني الحاجة إلى تقليل حجم المعلومات الصاعدة باتجاه القشرة الدماغية لمنع تراكم المعلومات وإبطاء عمل القشرة الدماغية خلال عملية المعالجة المعرفية، حيث سمى بعض الباحثين هذه الفلترة بفلتر عنق الزجاجة أو فلترة الإضعاف كمؤشر على محاولة هذا الفلتر تحديد حجم المعلومات التي يسمح لها بالوصول إلى مرحلة التعرف **(العتوم، 2004، ص. 93).**

مما سبق يعتبر نموذج "برودبنت" هو التصميم الأول الذي يصف كيف أن الفرد يصغي إلى بعض المثيرات بينما يهمل الأخرى (القدرة على الانتباه الاختياري) وفي هذا النموذج تنتقل المعلومة من المخزن الحسي إلى المخزن قصير المدى وبعد ذلك إلى المخزن طويل المدى، ويتم التحكم الإرادي لهذا النظام بواسطة "المرشح" والذي يكون موقعه بين المخزن الحسي والذاكرة قصيرة المدى.

❖ *نموذج الإضعاف لتريسمان (Treisman Attention Model)*

اقترحت "تريسمان" تعديلا في نموذج "برودبنت" والذي أصبح معروفا باسم نظرية التخفيض أو الاضعاف، ويفترض هذا النموذج أن رسالة معينة يتم إضعافها أو تخفيفها وليس تنقيتها أو تصفيتها

على أساس خواصها الطبيعية أو المادية **(أندرسون، 2007، ص. 116)**، وذلك على خلاف نموذج "برودبنت" الذي يشير إلى دور الفلترة في الحد من حجم المعلومات الصاعدة إلى المناطق العليا من الدماغ فقط. واستندت "تريسمان" في ذلك إلى تجارب تشتت الانتباه عندما تذكر المفحوصين معلومات من الأذن غير المحذرة مقترحة بذلك أن معلومات الأذن المحذرة قد تم إضعافها مما سمح لبعض معلومات الأذن غير المحذرة بالدخول وتلقي المعالجة المعرفية التي انعكست على التذكر فيما بعد **(العتوم، 2004، ص. 95)**.

وطبقا لنموذج "تريسمان" فإن المثيرات الداخلية تخضع لثلاثة أنواع من التحليل هي:

-*النوع الأول:* يحلل الفرد الخصائص الفيزيائية للمثيرات، فالمثيرات السمعية لها خصائص فيزيائية متكافئة مع الخصائص السمعية مثل الدرجة Pitch والشدة Intensity.

-***النوع الثاني:*** يحدد ما إذا كانت المثيرات لغوية من عدمه وهي تجمع إلى مقاطع أو كلمات.

-***النوع الثالث:*** تحدد معاني الكلمات **(Best, 1995, p. 41)**.

كما ذهبت "تريسمان" إلى أن أولى مراحل الانتقاء هي تقدير الإشارة على أساس الخصائص الفيزيائية العامة، ثم يحدث فرز أكثر تعقيدا للحكم على الإشارة من حيث المعنى **(سولسو، 2000، ص. 210)**.

مما سبق ترى "تريسمان" أن المعلومات التي لا يتم الإصغاء غليها تكون ضعيفة وتبقى هذه المعلومات خارج المرشح ولكنها لا ترفض تماما، ويعتمد دخول الرسالة على الخصائص الفيزيائية للمثيرات والأصوات خاصة كلمات الفرد والمعنى والتركيب اللغوي.

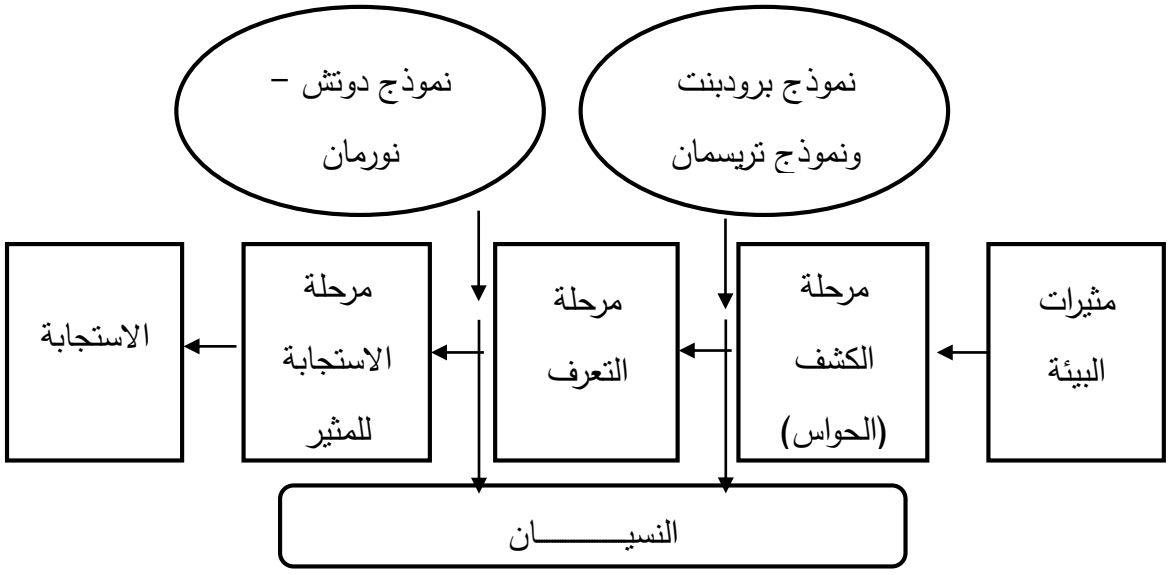
❖ *نموذج دوتش- نورمان في الفلترة المتأخرة (Deutch- Norman Model):*

لقد قدم هذا النموذج "دوتش ودوتش" عام 1963 وعدله نورمان 1968 ليصبح أسمه نموذج "دوتش – نورمان". وتقوم فكرة النموذج على رفض فكرة الفلترة المبكرة للمدخلات في المراحل الأولية من عملية الانتباه، حيث يعتقد بحدوث عمليات ترميز أولية للمعلومات بعد مرحلة الكشف ثم تتعرض المعلومات إلى مزيد من المعالجات في مرحلة التعرف. ويؤكد النموذج أن المعلومات التي تجتاز مرحلة التعرف تحتاج إلى طاقة عقلية عالية لتمريرها إلى مرحلة الاستجابة للمثير، مما يعني الحاجة

إلى فلترة للمعلومات يسمح للمعلومات ذات العلاقة بالمثير فقط بالمرور حتى يتمكن الدماغ من معالجتها بفعالية عالية في مرحلة الاستجابة للمثير، حيث يتم في هذه المرحلة إعادة بناء المعلومات واختيار خطة مناسبة للاستجابة للمثير، أما المعلومات غير الضرورية لمرحلة الاستجابة للمثير، فإنها تصبح في حالة النسيان (**العتوم، 2004، ص. 95**).

مما سبق يقوم نموذج "دوتش – نورمان" على رفض فكرة الفلترة المبكرة للمدخلات في المراحل الأولية من عملية الانتباه (أي بين مرحلة الكشف ومرحلة التعرف)، فهما يعتقدان أن المعلومات التي تجتاز مرحلة التعرف تحتاج على طاقة عقلية لتمريرها إلى مرحلة الاستجابة للمثير مما يعني الحاجة إلى الفلترة (أي بين مرحلة التعرف ومرحلة الاستجابة للمثير).

والشكل التالي يوضح نماذج الفلترة في الانتباه:



الشكل رقم (4): يوضح نماذج الفلترة في الانتباه (**العتوم، 2004، ص. 95**).

من خلال الشكل رقم (4) يظهر نموذج" برودبنت وتريسمان" أن المرشح يتم قبل التحليل الإدراكي وهو يتوسط مرحلة الكشف (الحواس) ومرحلة التعرف، بينما يظهر نموذج "دوتش ونورمان" أن المرشح يتم بعد مرحلة التحليل الإدراكي وهو يتوسط مرحلة التعرف ومرحلة الاستجابة للمثير.

من خلال عرض نظرية القناة الواحد وبعض النماذج المفسرة للانتباه الانتقائي نجد أن من بين المعايير التي على أساسها يتم الاختيار بين عدد من المثيرات، هي بعض الخصائص الفيزيائية المميزة

للمثيرات المدخلة بالإضافة إلى ميول ودوافع الفرد ومدى قدرته على اختيار ما يناسبه من المثيرات التي يستقبلها، فهو قادر على قبول بعض المعلومات في حين لا يستطيع قبول الآخر، وقد يتوقف ذلك على سعة التجهيز أو المعالجة التي تختلف من فرد إلى آخر، ولكن بالرغم من أن هذه النماذج اعتبرت الانتباه طاقة محددة السعة توجه نحو مثير معين من خلال وجود مرشح يتحكم بهذه العملية، إلا أنها لم تحدد الآلية التي من خلالها يعمل المرشح، بحيث يسمح بمعالجة بعض المعلومات دون غيرها من المعلومات، وهذا يعد بمثابة الانتقاد الرئيسي الذي وجه إلى هذه النظرية.

3-2 نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه: تختلف هذه النظرية مع النظريات السابقة من حيث اعتبار الانتباه سعة محددة توجه إل مثير أو عملية في وقت معين وتحجب عن غيره من المثيرات الأخرى. يفترض (Kahnemen, 1973) أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعا لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها. ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلى مهمتين مختلفتين فإن سعة الانتباه يمكن أن تتغير في تذبذب مستمر تبعا لتغير مطالبها، فقد يزداد الانتباه إلى أحدهما نظرا لزيادة صعوبة مطالبها في الوقت الذي يقل الانتباه إلى الأخرى مع عدم تجاهلها كليا. ويؤكد "كاهنمان" أن الانتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأول والأخرى، فهو يستمر على نحو متوازي خلال جميع مراحل المعالجة. ويرى أيضا أنه في حالة زيادة متطلبات احدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه، فإن التداخل يحدث بحيث يكف الانتباه عن الأخرى **(الزغول وآخرون، د ت، ص. 105)**

نستنتج من هنا أن سِعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعا لتغيرات متطلبات المهنة، ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلى مهمتين مختلفتين؛ فإن سعة الانتباه يمكن أن تتغير تبعا لتغير مطالبها؛ فقد يزداد الانتباه إلى إحداهما نظرا لزيادة صعوبة مطالبها، في الوقت الذي يقل الانتباه إلى الأخرى مع عدم تجاهلها كليا، واعتمادا على وجهة النظر هذه فإن الانتباه يمكن توزيعه على نحو مرن إلى عدة مهام أو عمليات في الوقت نفسه.

3-3 نظرية الانتباه متعدد المصادر: تفترض هذه النظريات أن الانتباه يجب ألا ينظر إليه على أنه عبارة عن مصدر أو طاقة محددة السعة (أحادي القناة)، وإنما مصادر متعددة القنوات لكل منها سعة معينة ومخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات.

وحسب هذه النظرية فإن الانتباه يمكن توجيهه إلى أكثر من مصدر من المعلومات المختلفة، ويستمر خلال مراحل معالجة المعلومات دون أي تداخل فيما بينها، أو تأثر مستوى الانتباه الموجه إليها. ففي هذا الصدد يؤكد كل من (Mcleod, 1977) و(Reynolds, 1972) و(Wikens, 1992) أن الانتباه يمكن أن يكرس عبر قنوات مختلفة ومنفصلة عن بعضها بعضا إلى أنواع مختلفة من المعلومات عبر مراحل المعالجة المختلفة دون حصول أي تداخل في الانتباه فيما بينها. فعلى سبيل المثال أثناء الطباعة يمكن تكريس الانتباه إلى قراءة الموضوعات المراد طباعتها، وتحريك الأصابع بالنقر على أقراص لوحة الطباعة، والاستماع إلى الموسيقى في الوقت نفسه دون أن تتأثر أية مهمة بالأخرى **(المرجع السابق، ص. 105، 106)**

نستنتج من هذا أنه إذا كانت لدينا قناة مخصصة للتعامل مع معلومة ما فإنها لن تتمكن من التعامل مع معلومة أخرى في نفس الوقت وعلى نفس الحاسة، بينما يمكن أن يتم الانتباه والمعالجة لمثيرين على حاستين مختلفتين كالسمع والبصر في نفس الوقت.

3-4 نظرية اختيار الفعل:

ينتقد (Neuman, 1987) مجموعة النظريات التي تعتبر الانتباه على أنه طاقة أو مصدر محدد السعة، بل يفترض أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه، فهو يفترض أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين (يركض، يقرأ، أو ينظر إلى شيء أو يستمع إلى صوت مثلا)، ويرى أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية أو يواجه عدة مثيرات معا، ولكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب. وبناء على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الأخرى نظرا لتوجيه الانتباه إلى فعل آخر، بحيث ينتج عن ذلك صعوبة في إدراك وتنفيذ المهمات الاخرى، في حين يتم أداء الفعل أو المهمة التي تم توجيه الانتباه إليها على نحو سهل **(أبو حطب، 1990، ص. 106)**.

بعد التطرق للنظريات التي تعرضت لتفسير عملية الانتباه نجد أن كل نظرية تفسر الانتباه بطريقة مختلفة عن الأخرى، فقد ركزت نظرية القناة الواحد من وجهة "برودبنت" على طريقة تدفق المعلومات بين المثير والاستجابة. وهي تختلف على وجهة نظر "دوتش ونورمان" اللذان رفض فكرة

الفلترة المبكرة للمدخلات في المراحل الأولية من عملية الانتباه، حيث يعتقد بحدوث عمليات ترميز أولية للمعلومات بعد مرحلة الكشف ثم تتعرض المعلومات إلى مزيد من المعالجات في مرحلة التعرف، في حين تركز نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه على كيفية دفع الفرد انتباهه نحو موضوعات معينة، كما تؤكد أن الانتباه بالرغم من تغيره من مهمة إلى أخرى يبقى على نحو متوازن. في حين أكدت نظرية الانتباه متعدد المصادر أن الانتباه يجب ألا ينظر إليه على أنه عبارة عن مصدر أو طاقة محددة السعة (أحادي القناة)، وإنّما مصادر متعددة القنوات لكل منها سعة معينة ومخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات. كما تذهب نظرية اختيار الفعل أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه.

4-خصائص الانتباه: إن طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات، ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إمّا متحركة أو معقدة، لذلك سنعرض بعض الخصائص التي تمكن الشخص من الانتباه للمنبهات المختلفة فيما يلي:

- ***الانتباه عملية إدراكية مبكرة:*** يهتم الإحساس بالمثيرات الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة، أما الانتباه فإنه يقع في منزلة بين الإحساس والإدراك، ولذلك يطلق على الانتباه بأنه عملية إدراكية مبكرة **(السيد وآخرون، 1999، ص. 22).**

- ***الإصغاء:*** يعد الإصغاء هو الخطوة الأولى في عملية تكوين المعلومات عن البيئة واستكشاف العالم والتركيز على بعض الأفعال والأحداث، ولذلك فإن الأطفال الصغار يستطيعون الإصغاء للبيئة التي يتواجدون بها ولكن لمدة قصيرة من الزمن. وبزيادة عمر الطفل يزداد زمن التنبيه لديه كما وجد أن سعة الانتباه Attentions pan أقصر لدى الأطفال الصغار عند مقارنتهم بالكبار، كما أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يتحركون من نشاط إلى آخر بسرعة أكبر، أما الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية فتكون لديه القدرة على الإصغاء والعمل لمدة أطول **(Friedman et al, 1985, p. 357).**

- ***الاختيار والانتقاء:*** فالفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة، ولكنه ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية، إذ أن الانتباه هو اختيار لأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية **(حافظ، 2000، ص. 39).**

– ***التركيز:*** الانتباه له طبيعة مركزية ويتسم بالتركيز حيث فيه التركيز على مثيرات معينة دون الأخرى لمنع تشتت الانتباه، ويتمثل التركيز في اتجاه الفرد بفاعلية وإيجابية واهتمام إلى تنبيهات حسية معينة أو إرشادات معينة وإهمال إرشادات أخرى يكون ذلك قصديا وبؤريا ومركزا على منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد أو منتشرا بحيث يستطيع الفرد الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله أو أن يتخذ الشخص موقفا وسطا **(محمود وآخرون.، 2000، ص. 411)**.

– ***التعقب:*** وهو الانتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية، والمستوى المعقد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لأحدهما **(Baer, 1996 , p. 29)**.

– ***التموج:*** وهو يعني أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإن تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الدخيل **(النوبي، 2009، ص. 24)**.

– ***التذبذب:*** ويعني أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب مثال ذلك أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائي، فإن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف وفقا لاختلاف قوة أحداث الفيلم.

– ***عملية المسح أو الإحاطة:*** وهي من مظاهر الانتباه، ومن العمليات النفسية ذات الأساس الحسي، والتي غالبا ما تكون بصرية، أو سمعية، وهي تتمثل في تحركات العينين عبر المكان، أو في تصنت الأذن لكل ما يصلها من أصوات تحاول تجميع اشتاتها **(إبراهيم (أ)، 2010، ص. 180)**.

وانطلاقا من هذا يمكن أن نستنتج أن الانتباه يقع بين عمليتا الإحساس والإدراك لذى يطلق عليه عملية إدراكية مبكرة، كما أن الإصغاء أهم العوامل لاستكشاف البنية المحيطة بالتركيز على بعض الأحاديث والمثيرات السمعية، بالإضافة إلى توجيه الانتباه لبعض المثيرات المتوائمة مع الحاجات والحالات النفسية، واستقبال المثيرات واستجمعاها ثم انتقائها، والتوجيه بفاعلية وإيجابية واهتمام، وإهمال إشارات التنبيهات الأخرى، والتنبيه قصديا في مجال الإدراك، والانتباه غير منقطع والتركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية، وظهور وزوال المثير بعد فترة زمنية طويلة مع ظهور مثير دخيل، وتباين شدة الاستثارة من مصدر المثير نفسه بين القوة والضعف، كلها خصائص تميز عملية الانتباه.

5- مكونات الانتباه:

يشير " السيد علي السيد وآخرون، 1999" أن بعض الباحثين حددوا ثلاثة مكونات للانتباه البصري وهي:

5-1 البحث: إن عملية البحث هي محاولة تحديد موقع المثير في المجال البصري...، وأن البحث ينقسم إلى نوعين هما: المتوازي، والمتسلسل، فالبحث المتوازي هو الذي يحدث عندما يريد الشخص تحديد منبه معين من بين عدة منبهات تتشابه أو تشترك معه في صفة أو أكثر مثل اللون، والطول، والاتجاه، أما البحث المتسلسل فهو الذي يحدث عندما يريد الشخص تحديد منبه معين من خلال متابعته في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة.

5-2 التصفية: إن عملية التصفية هي عملية انتقاء لمثير ما أو لصفة محددة وتجاهل المثيرات أو الصفات الأخرى التي توجد في المجال إدراك الفرد

5-3 الاستعداد للاستجابة: تسمى أحيانا بالتهيئة، أو بتوقع ظهور الهدف، أو تحويل الانتباه للهدف، وهي تشير إلى محافظة الفرد على الاستراتيجية التي استجاب بها للهدف السابق لكي يستجيب بها للهدف القادم، أو تغيرها وتعديلها **(السيد وآخرون، 1999، ص. 18، 19).**

ومنه فكل هذه المكونات تؤثر تأثيرا ملموسا على فاعلية الانتباه، فحتى يكون انتباه الفرد فعّال فإنّه يقوم بالبحث عن مثير ما وتحديد موقعه في المجال البصري، كما يقوم بانتقاء مثير ما وتجاهل المثيرات الأخرى، بالإضافة إلى تحويل الانتباه للهدف أو المثير المقصود.

6- محددات الانتباه: يوجد عدد من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على ممارسة الانتباه بطريقة فعّالة يمكن أنّ تضمن مستويات مقبولة من الإدراك لاحقا. ويمكن تصنيف أهم هذه المحددات حسب التصنيف الآتي:

6-1 المحددات العقلية والمعرفية: يؤثر مستوى ذكاء الفرد وبنائه المعرفي العقلي ومدى فاعلية نظامه في تجهيز المعلومات لديه على نمط وفعالية انتباهه، لأن الأفراد الأكثر ذكاء تتكون لديهم حساسية استقبال للمثير أكبر ويكون انتباههم أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية عندهم وهذا ما يخفف الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على أنماط التفكير لديهم ويسهل تتابع عملية

الانتباه. كما قد يؤثر نوع البناء المعرفي للفرد ومحتواه وطريقة تنظيمه على زيادة وفاعلية الانتباه، حيث يكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة ومن ثم يسهل تشفيرها ومعالجتها وبعد ذلك انتقالها إلى الذاكرة قصير المدى، مما يؤدي كذلك إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات **(اسماعيلي وآخرون، 2014، ص. 93)**.

6-2 المحددات الحسية العصبية: تؤثر الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه. فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة كنوع من التشريح الذهني وهذه المصفاة تتحكم عصبيا أو معرفيا أو انفعاليا في بعض هذه المثيرات، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو الومضات العصبية التي تصل إلى المخ، أما باقي المثيرات فتعالج تباعا أو تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى. وقد أشار "برودنبت" إلى أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها، ولذا فالفرد يعطي أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له **(إبراهيم (أ)، 2010، ص. 174)**.

6-3 المحددات الانفعالية والشخصية: تشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يعانون من إفراط الحساسية للنقد والانطواء والاكتئاب والقلق الزائد يواجهون صعوبات أكثر في تركيز الانتباه بسبب انشغالهم الانفعالي وتشتت طاقاتهم العقلية نتيجة هذه الاضطرابات **(العتوم، 2004، ص. 84)**.

6-4 المحددات المتعلقة بالدافعية: يتأثر الانتباه بميول الفرد واهتماماته ودوافعه وخاصة التي تشبعه، حيث أنها تعد بمثابة موجهات لهذا الانتباه، كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته من العوامل الأساسية في توجيه الانتباه لانتقاء المثيرات التي ينتبه إليها **(اسماعيلي وآخرون، 2014، ص. 93)**.

وفي هذا الصدد يشير فايز مراد دندش (2005) على أن تحقيق أهداف التعلم واكتساب المتعلم لموضوع التعلم والاحتفاظ به لا يتم بدون وجود دوافع للتعلم، وأن الدافعية ليست شرطا من الشروط الضرورية للتعلم فقط بل هي ضرورية أيضا لزيادة الانتباه والتركيز وبالتالي زيادة التحصيل والإنجاز **(دندش، 2005، ص. 64)**.

يتضح من هذه المحددات أنه يستحيل على الفرد أن يحصر كل المثيرات التي يزخر بها العالم، وهذا بطبيعة الحال يرجع إلى محدودية قدراتنا العصبية على متابعة تلك المثيرات، وحتى مع افتراض إمكانية الشعور بعدد ضخم من المثيرات، فإنه يتعذر على المخ معالجة هذا القدر من المثيرات بسبب محدودية قدرتنا على تجهيز ومعالجة المعلومات من ناحية، ومن ناحية أخرى لأن جهازنا الحاسي كأي جهاز يعمل جيدا إذا كانت كمية المعلومات التي يتم تجهيزها تقع داخل حدود قدراته وامكانياته هذا من الناحية الحسية والعصبية. كما أن درجة الذكاء والخبرة السابقة من العوامل المعرفية التي تحد من القدرة على الانتباه، بحيث تزيد هذه الأخيرة بزيادتهم. كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته من العوامل الأساسية في توجيه الانتباه لانتقاء المثيرات التي ينتبه إليها، وكذلك قد يتأثر الانتباه بمكبوتات الفرد ومصادر قلقه مما يؤدي بالفرد إلى استنفاذ طاقته الجسمية والعصبية والانفعالية، مما يحدث ضعف في التركيز وصعوبة في متابعة تدفق المثيرات.

7- وظائف الانتباه:

الانتباه كعملية معرفية تؤدي وظائف محددة تترك أثرها على التّعلم والإدراك وقدرتنا في التذكر والتعرف مستقبلا. ويمكن إيجاز أهم الوظائف في:

- تعلم عزل المثيرات التي تعيق عمليات التفكير والتعلم والإدراك من خلال عدم التركيز عليها.

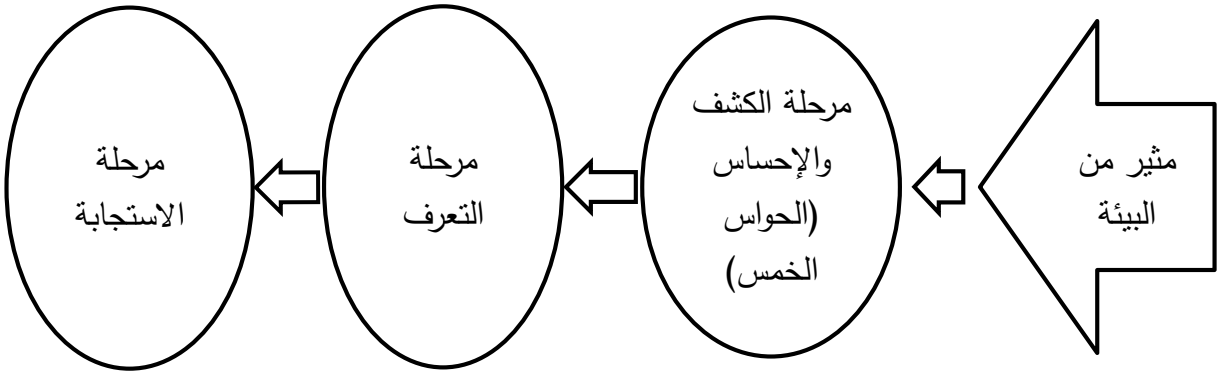
- توجيه العمليات العقيلة اللاحقة من الادراك والتفكير والتعلم من خلال التركيز على المثيرات المستهدفة والتي تساهم في فعالية تلك العمليات العقلية **(اسماعيلي وآخرون، 2014، ص. 88)**.

- توجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك لأن عملية الانتباه هي عملية مستمرة لاستمرار نجاح وفعالية عملية الإدراك، لذلك لا بد من توجيه الانتباه من خلال حركة الرأس والعينين والأذنين والأطراف إلى مصادر المثيرات البيئية لضمان استمرار عملية الإدراك بفعاّلية عالية.

- الانتباه يعمل على تنظيم البيئة المحيطة للإنسان فالانتباه لا يسمح بتراكم المثيرات الحسية على حاسة واحدة، فالأصل من طالب علم النفس المعرفي أن يسمع للمحاضر فقط ويتعلم إهمال بقية المثرات الصوتية الأخرى المحيطة بجو غرفة الصف **(العتوم، 2004، ص. 81)**.

مما سبق سواء أعتبر الانتباه ملاحظة انتقائية أو تركيز واعي على منبه واحد أو توجيه الشعور وتركيزه في شيء ما لتحويله إلى مدرك، فإنه عملية لا غنى عنها للتلميذ خلال نشاطه التعليمي، فالتركيز بوعي يعني أن هناك متابعة لسيرورة الدرس من شأنها تفعيل العلاقة بين عمليتي تعليم/ التعلم حيث يستنهض كل منها الآخر في تلائم فعال بين المعلم والتعلم. وهذا كله يؤكد أنه لا يمكن الاستغناء عن وظيفة الانتباه.

8- مراحل عملية الانتباه: إنّ تتبع عملية الانتباه يشير إلى حدوث عدّة مراحل للانتباه كعملية معرفية ويمكن تمثيلها في الشكل الموالي:



الشكل رقم (5): يوضح مراحل الانتباه

بالتالي يعكس لنا الشكل السابق مراحل عملية الانتباه، والتي يمكن توضيحها على النحو الآتي:

8-1 مرحلة البحث (الكشف والاحساس): ويحدث في هذه المرحلة عملية الكشف من طرف الفرد عن وجود أية مثيرات حسية في البيئة المحيطة به من خلال الحواس الخمسة، وهذه المرحلة لا ترقى على المستوى المعرفي لأنّها لا تنطوي على أيّة عمليات معرفية سوى الاحساس بوجود المثيرات فقط.

8-2 مرحلة التعرف: أو ما يسمى بالانتباه الانتقائي أو الموجه ويحاول الفرد هنا التعرف على طبيعة المثيرات من حيث نوعها وشدتها وعددها وأهميتها بالنسبة للفرد، وتعتبر هذه المرحلة نشاط معرفي أولي يتطلب انتقاء ومعالجة أولية للمثيرات وذلك لتحديد مدى الأهمية والحاجة إليها.

8-3 مرحلة الاستجابة للمثير الحسي: ويحدث في هذه المرحلة بأن يقوم الفرد باختيار مثير حسي معين من ضمن مجموعة من المثيرات الأخرى، وتهيئة هذا المثير ليتم بعد ذلك معالجته المعرفية

الشاملة والتي في الغالب تحدث في الذاكرة قصيرة المدى ضمن عملية الإدراك **(اسماعيلي وآخرون، 2014، ص. 89، 90)**

مما سبق؛ فالفرد لا يستطيع أن يستجيب للمثير ما دون أن يتعرف عليه، كما لا يستطيع أن يتعرف على مثير ما دون أن يكتشفه من خلال حواسه. لذا فإن الاستجابة لمثير ما تسير وفق مراحل متسلسلة بداء من مرحلة الإحساس بالمثيرات من خلال الحواس الخمس، وهذا الأمر لا يتطلب أية عمليات معرفية. مرورا بمرحلة التعرف على هذه المثيرات من حيث مصدرها وشدتها وعددها وأهميتها بالنسبة للفرد، وهذا الأمر يتطلب نشاط معرفي أولي. وصولا إلى مرحلة الاستجابة لمثير معين من بين مجموعة من المثيرات ليتم بعد ذلك معالجته معرفيا.

9- تصنيف الانتباه:

لقد قام العلماء بتصنيف الانتباه وفقا لعدة عوامل هي: موقع المثيرات، وعددها، وطبيعة المنبهات، ومصدر التنبيه، وهذا ما سوف نوضحه فيما يلي:

9-1 من حيث موقع المثيرات: أن الانتباه ينقسم من حيث موقع مثيراته إلى انتباه إلى الذات، وانتباه إلى البيئة وهي كما يلي:

- ***الانتباه إلى الذات (داخلي):*** المثيرات الشخصية حيث يركز الفرد على مثيرات شخصية أو داخلية (أمر شخصي يخضع لخصائص الفرد مثل: الانتباه لألم في عضو معين، لا يشترك فيه أحد.

- ***الانتباه إلى البيئة (المثيرات خارجية):*** يشترك معها أكثر من فرد، وأي مثير خارجي يوجه انتباه الفرد سواء كان داخليا أو خارجيا من منظور الفرد، لا يضمن أن تكون درجة الانتباه واحدة لجميع الأفراد بل يوجد تفاوت **(فخري، 2010، ص. 98)**.

9-2 من حيث عدد المثيرات:

ينقسم الانتباه من حيث عدد المثيرات إلى صنفين كما يلي:

- ***الانتباه لمثير واحد:*** وهو انتقاء الفرد لمثير واحد وتركيز الانتباه عليه.

- ***الانتباه لأكثر من مثير:*** وهذا النوع من الانتباه يتطلب سعة انتباهية عالية حيث يقوم الفرد بتركيز انتباهه على أكثر من مثير في المجال البصري، أو السمعي، أو كليهما معا مثل السائق الذي يقود سيارته ويستمع لبرنامج معين في الراديو، وهذا النوع من الانتباه يتطلب جهدا عقليا حتى يستطيع الفرد الاحتفاظ بتنبيه هذه المثيرات **(Driscoll et al, 1989 , p. 195).**

9-3 من حيث طبيعة المنبهات: ينقسم الانتباه من حيث طبيعة منبهاته إلى ثلاثة أنواع كما يلي:

- ***الانتباه الارادي أو الانتقائي:***

وهو تلك العملية التي يقوم فيها الفرد بالتركيز على المثيرات ذات العلاقة وإهمال المثيرات غير ذات العلاقة **(Sternberg, 1999, P. 81)**، أي أن الفرد يحاول تركيز انتباهه على مثير واحد معين من بين عدة مثيرات، ويحدث هذا بطريقة انتقائية بسبب محدودية الطاقة العقلية في وقت واحد، ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات لدى الفرد، لذلك يتطلب هذا الانتباه من الفرد جهد وطاقة كبيرين كما لا ننسى دور عوامل التشتت والتي غالبا ما تكون عالية، كانتباهه إلى محاضرة أو إلى حديث جاف أو محل أو يدعو إلى الضجر. في هذه الحال يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الانتباه، وهو جهد ينجم عن محاولة الفرد التغلب على ما يعتريه من شرود ذهن إذ لابد له أن ينتبه بحكم الحاجة أو الضرورة **(اسماعيلي وآخرون، 2014، ص 86).**

- ***الانتباه اللاإرادي القسري:*** ويعد هذا النوع من الانتباه لا راديا وقسريا حيث يركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية ودون بذل جهد عال للاختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الانتباه وكأنه لا شعوري وغير انتقائي حيث يعزل فيها الفرد نفسه بالكامل خارج إطار المثير الذي يشد انتباه الفرد. وخير مثال على ذلك الانتباه لصوت ضجيج مفاجئ في منتصف الليل، أو ألم شديد في أحد أعضاء الجسم **(العتوم، 2004، ص. 76).**

- ***الانتباه التلقائي:*** هو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل إليه. وهو انتباه لا يبذل الفرد في سبيله جهدا، بل يمضي سهلا طيعا **(إبراهيم (أ)، 2010، ص. 176).**

4-9 تصنيف الانتباه بحسب العمليات التي تحدث في القشرة الدماغية:

- ***الانتباه الموجه (المركز):*** وهو الاستجابة للعناصر الأساسية من الشكل وجعلها في نركز الانتباه وهذه العملية تتم عن طريق تمييز الشكل عن الخلفية؛ وهذا النوع من العمليات يشتمل على الاثارة من طرف المثيرات الخارجية والداخلية.

- ***الانتباه المتبادل:*** وهنا ينتقل الفرد من موضوع إلى موضوع آخر، أي أن الانتباه هنا ينتقل بين موضوعين كما يحدث عند التحدث مع شخصين **(اسماعيلي وآخرون، 2014، ص. 87، 88).**

- ***الانتباه الموزع:*** يعني مدى امكانية أداء أنشطة متباينة دون انخفاض في مستوى الكفاءة، حيث يقوم الشخص بتجزئة مصادر الانتباه في نفس الوقت بدلا من الانتباه المتبادل وهذا يحدث عند قيادة سيارة والاستماع إلى الراديو.

- ***الانتباه الدائم:*** أي القدرة على ادامة الانتباه الإرادي على مر الزمن، وهذا ما نجده في بعض المهن التي تتطلب قدر عالي من ثبات الانتباه، كما في حالة المراقبين الجويين **(الزيات، 2009، ص. 625).**

5-9 من حيث مصدر التنبيه: ينقسم الانتباه من حيث مصدره إلى انتباه سمعي، وانتباه بصري، وانتباه شمي، وانتباه لمسي، وانتباه تذوقي **(السيد وآخرون، 1999، ص. 21).**

مما سبق يصنف الانتباه من حيث موقع المثيرات إما داخلي أو خارجي، ومن حيث عدد المثيرات إما الانتباه لمثير لواحد فقط أو الانتباه لعدة مثيرات الأمر الذي يستوجب سعة انتباه عالية وجهد عقلي، كما يصنف من حيث طبيعة المنبهات إما إرادي وذلك بتركيز الفرد انتباهه عل مثير واحد معين من بين عدة مثيرات؛ أو لا إرادي وهنا يفرض المثير نفسه على الفرد بطريقة قسرية ودون بذل جهد؛ أو انتقائي وهو انتباه الفرد على شيء يهتم به ويميل إليه. كما يصنف أيضا بحسب العمليات التي تحدث في القشرة الدماغية، إما موجه أي الاستجابة للعناصر الأساسية في الشكل، أو متبادل أي نقل الفرد انتباهه من موضوع إلى آخر، أو موزع أي إمكانية أداء أنشطة متباينة دون انخفاض مستوى الكفاءة، أو دائم أي إمكانية ادامة الانتباه الارادي على مر الزمن. كما يصنف أيضا من حيث مصدر التنبيه أي حسب العضو الحاسي الذي تلقى المثير.

وهذه التصنيفات ليست منعزلة على بعضها البعض، وإنما هي متداخلة ومتشابكة تشكل عملية الانتباه ككل، حتى تستطيع هذه الأخيرة أن تقوم بوظيفتها على أكمل وجه.

10- العوامل المؤدية لجذب الانتباه:

يعتمد جذب الانتباه وتركيزه على عدة عوامل، منها ما يعود إلى عوامل خارجية تتعلق بطبيعة المنبه، ومنها ما يعود إلى عوامل ذاتية داخلية تتعلق بالفرد نفسه، وهي كالتالي:

10-1 العوامل الخارجية: وهي مجموعة العوامل التي تتعلق بطبيعة المثير الحسي المراد الانتباه له وتشمل:

- ***حركة المنبه:*** إن الأشياء المتحركة تجذب الانتباه إليها عن الأشياء الساكنة، كما أن الحركة المفاجئة والسريعة تجذب الانتباه.

- ***موقع المنبه:*** إن مكان أو موقع المنبه يؤثر في جذب الانتباه إليه، وقد بينت نتائج عدد من الدراسات أن القارئ العادي يكون أكثر انتباها للنصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرؤها أكثر من نصفها الأسفل، كما أن الصفحتين الأولى والأخيرة تجذب الانتباه أكثر من الصفحات الداخلية، كما أن أحسن موقع لإثارة الانتباه هو أن يكون المنبه أمام العين مباشرة **(السيد وآخرون، 1999، ص. 24)**.

- ***تغير المنبه:*** فانقطاع المنبه أو تغيره في الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر في جذب الانتباه. وكلما كان التغير فجائيا زاد أثره.

- ***التباين:*** عندما يختلف الشيء اختلافا كبيرا عما يوجد في محيطه، فمن المرجح أن يجذب الانتباه إليه **(إبراهيم (أ)، 2010، ص. 178)**.

- ***حداثة المثير:*** أن المثيرات الجديدة تثير انتباه الفرد، فعند دخول ضيف جديد إلى غرفة الصف فإنه يشد من انتباه المتعلمين لأنه مثير جديد، أو قيام متعلم ما بحركة بارزة تدعو إلى جذب الانتباه **(الظاهر، 2004، ص. 99)**.

- ***حجم المنبه:*** يعد المنبه الأكبر حجما وغير المنتظم الحجم أكثر إثارة للانتباه من الأحجام الصغيرة، ولذلك فإن العناوين الرئيسية يتم كتابتها بخط أكبر سواء في الإعلانات التجارية أو في الكتب المدرسية أو على السبورة كي تكون أكثر جذبا للانتباه.

- ***التنبيهات الشرطية:*** المثيرات التي لها استجابات شرطية معتادة عبر خبرات الحياة، مثل اسم الشخص ووطنه...تكون أكثر إثارة للانتباه من المنبهات التي ليس لها استجابات في ذهن الفرد، وقد يبدو هذا متناقضا مع عامل الجدة أو الحداثة، ولكن الفارق بينهما أن الجديد يقصد به عدم المألوفية في مقابل المألوف بالنسبة للفرد، أما المثير الشرطي فيقصد به التشريط في التعلم والذي تناولته نظريات التعلم الشرطية على غرار بافلوف **(العدل، 2013، ص.46)**.

- ***طبيعة المثير:*** فالصورة تجذب الانتباه أكثر من الصوت **(فخري، 2010، ص. 99)**.

- ***تكرار المنبه:*** إن تكرار حدوث المنبه أو إعادة عرضه يؤدي إلى جذب الانتباه إليه، ولذلك نجد أن تكرار الإعلانات التي تظهر على مسافات مختلفة في الطريق تجذب انتباه سائقي السيارات **(السيد وآخرون، 1999، ص. 26)**.

- ***شدة المنبه (المثير):*** حيث أن شدة مثير ما من شأنها أن تجذب الانتباه إليه دون غيره من المثيرات الأقل شدة، فالأضواء الزاهية والأصوات العالية والروائح النفاذة أجذب للانتباه من الأضواء الخافتة والأصوات الضعيفة والروائح المعتدلة **(الشيخ، 1996، ص. 142)**.

مما سبق فإن العوامل الخارجية والتي تتعلق بطبيعة المثير الحسي المراد الانتباه إليه كحركته، وموقعه، وتغيره، وحداثته، وتباينه وحجمه، وتكراره وشدته... من شأنها أن تعزز من عملية الانتباه أو تضعفها، كما أنها بطبيعة الحال تؤثر على العوامل الداخلية المؤدية لجذب انتباه الفرد، فمثلا عندما تكون المثيرات غير متغيرة ولا متجددة مع مرور الوقت تصبح لا تستهوي انتباه الفرد ولا تحرك دوافعه وميوله للانتباه إليها وهكذا.

10-2 العوامل الداخلية: تنقسم العوامل الداخلية التي تؤثر على انتباه الفرد لموضوعات معينة دون سواها إلى عوامل مؤقتة وأخرى مستديمة(الدائمة)، وهي كما يلي:

- ***العوامل المؤقتة:*** وتتمثل العوامل المؤقتة في:

النشاط العضوي: إن النشاط العضوي يؤدي إلى جذب انتباه الفرد إلى الداخل (إلى الذات) وأبسط مثال على ذلك هو أننا جميعا نشكو من الألم الشديد الذي يصعب إبعاده من منطقة الشعور، كما أننا جميعا لدينا مشاعر وعواطف يصعب تجاهلها، ومن الواضح أن مثل هذه المنبهات تجذب الانتباه نحو نفسها **(السيد وآخرون، 1999، ص. 27)**.

الدوافع: لدوافعنا ورغباتنا أهمية كبيرة في توجيه انتباهنا إلى الأشياء والمواقف والأحداث الملائمة لإشباعها مثال ذلك: الشخص العاطل الذي يبحث عن عمل يكون أكثر انتباها إلى إعلانات الوظائف الخالية.

***التهيؤ أو الوجهة الذهنية:** فإذا كنت تريد كتابا محددا فإن أول شيء تراه في المكتبة التي تدخلها ذلك الكتاب. والطالب المجد حساس للإنصات والمناقشة **(ملحم،2001، ص. 205)**.

– ***العوامل المستديمة(الدائمة):*** وتتمثل هذه العوامل في:

مستوى الاثارة: أن وجود مستوى مناسب من القلق لدى التلميذ يؤدي إلى حالة من الاثارة تزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وتزيد من حالة الانتباه، إلا أن زيادة مستوى القلق عن الحد المناسب يؤدي إلى تشتت الانتباه **(الظاهر، 2004، ص. 101)**.

الاهتمامات والميول والقيم: فالمثيرات ذات الصلة باهتمامات وميول وقيم الفرد تجذب انتباهه أكثر من المثيرات التي ليس لها صلة باهتماماته وميوله، ومثال ذلك رجل الاعمال الذي يركز استماعه لنشرة الأخبار الاقتصادية، وينطبق ذلك أيضا على طالب علم النفس التربوي الذي يلفت انتباهه البرامج التلفزيونية والكتب والمجلات التي لها صلة بالتعلم والدافعية والذكاء والتفكير **(معاوية، 2015، ص. 135)**.

الراحة والتعب: ترتبط اليقظة والانتباه بالراحة الجسمية والنفسية في حين يؤدي التعب إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز الانتباه **(السيد وآخرون، 1999، ص. 28)**

مما سبق فالعوامل الداخلية لا غنى عنها في جذب انتباه الفرد، فالنشاط العضوي والدوافع والتهيؤ الذهني وكذا مستوى الاثارة والميول والاهتمامات والراحة والتعب، كلها عوامل داخلية من شأنها أن تؤدي إلى جذب انتباه الفرد.

بالتالي فالانتباه للمثيرات ليس انتباها محايدا وإنّما هو انتباه انتقائي تحكمه العديد من العوامل منها ما هو خارجي والذي يتعلق بالمنبه مثل (حركته، شدته، طبيعته، ....) ومنها ما هو داخلي يتعلق بالفرد مثل (التهيؤ الذهني، الميول والاهتمامات، ...). واستنادا لهذا يمكن للمعلم أن يستفيد من هذه العوامل، وذلك في طريقة عرض المادة –العوامل الخارجية–والتي تتمثل في خصائص المثيرات كالشدّة والجدّة والحركة والاختلاف والتكرار، بالإضافة إلى ارتباط هذه المادة بالعوامل الداخلية للتلاميذ والتي تتمثل في حاجاتهم وميولهم وتوقعاتهم ...، وذلك حتى يضمن درجة معينة من تركيز الانتباه تسمح ببداية عملية التعلم.

وعلى العموم يمكن تقديم بعض المتطلبات التربوية لعملية الانتباه بالإضافة إلى بعض المقترحات التي يستطيع المعلمين استغلالها لجذب انتباه التلاميذ أثناء تقديم المادة العلمية داخل الصف وهي على النحو الموالي:

❖ **المتطلبات التربوية لعملية الانتباه:**

يعتبر الانتباه أحد المهمات الرئيسية لجميع المهارات التعليمية وحتى يتعلم الطفل، فإنه يجب التركيز على المتطلبات الملائمة للمهنة التعليمية المقدمة إليه من قبل المعلم والمتمثلة في الجوانب الرئيسية التالية:

–***اختيار المثير:*** تعتبر عملية الانتباه عملية عقلية عليا منظمة ومخططة تهدف إلى مساعدة الفرد على انتقاء المثيرات ذات المغزى وإهمال وتجنب المثيرات غير المترابطة (**Posnor et al, 1990, p. 235**).

لذا فإن أحد العناصر الرئيسية للتعلم يكمن في التركيز على المثيرات ذات العلاقة واستبعاد المثيرات التي ليست لها علاقة بموضوع التعلم. وأداء أية مهارة من قبل التلميذ يتطلب ثلاثة أنواع من الاختيارات هي:

- **الاختيار الحسي ضمن الحاسة الواحدة:**

يتطلب الاختيار الحسي ضمن الحاسة الواحدة استبعاد المثيرات غير ذات العلاقة والتركيز على المثيرات ذات العلاقة منها. كأن يركز التلميذ في سمعه على ما يقوله المدرس دون إعارة للانتباه بحركة التلاميذ داخل حجرة الصف، أو حركة الكراسي، أو حديث التلاميذ فيما بينهم... إلى غير ذلك

من المثيرات التي لا ترتبط بما يقوله المدرس. وكذلك أن يركز التلميذ في بصره على ما يقوم بقراءته عن السبورة ويهمل أية حركات أخرى داخل غرفة الصف.

- **الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة:**

يتطلب هذا الاختيار أن يقوم التلميذ باستقبال المعلومات ضمن قناتين أو أكثر من حواسه في نفس الوقت. كأن يقوم التلميذ بالاستماع إلى ما يقوله المعلم وهو يوضح كيفية تطوير مخطط لتقرير علمي معين (مثير سمعي) وأن يهمل في الوقت نفسه النظر إلى زملائه التلاميذ عند قيامهم بحركات مشتتة (مثير بصري)

- **الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة والاختيار الحسي المتعدد:**

يتطلب هذا الاختيار أن يقوم التلميذ بتركيز انتباهه إلى اثنتين أو أكثر من المثيرات التي يتم استقبالها من خلال قنوات حسية مختلفة في نفس الوقت. وهذا الإجراء يسمى مهارة التكامل الحسي المتعدد كأن يستمع التلميذ إلى ما يقوم به المدرس من تفسير إجراءات طرح الأعداد المكونة من رقمين على السبورة ويراقب عن كثب تلك الإجراءات **(ملحم، 2001، ص. 207، 208)**.

– ***مدة استمرار سلوك الانتباه المطلوبة:*** إذ يتعين على الفرد أن ينتبه وقتا كافيا للمثير الذي يجذب اهتمامه حتى يستوعب ويلم بعناصر المفهوم **(إبراهيم، 2012، ص. 174)**

وفي هذا الصدد يشير براين وبراين (Bryan & Bryan, 1986) إلى أن مدة الانتباه الضرورية كي يتقن التلميذ مهارة ما تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية تتمثل في كل من:

–صعوبة المهمة: لاحظ كيف يحول التلميذ انتباهه عن مادة قرائية صعبة حين تكون هذه المادة ليست ضمن مجال اهتماماته.

–حالة الطفل نفسه: كذلك تميل الحالة الجسمية للتلميذ خلال فترة التعلم إلى التأثير في القدرة على التركيز على المهمة التعليمية وفي استمرار الانتباه في الفترة المطلوبة لعملية التعلم

–قدرة المعلم على تعديل وتطوير عملية التعليم بما يتناسب مع مستوى واهتمامات التلميذ: على المدرس في هذه الحالة أن يعدل من أساليب التعلم التي يستخدمها بما يتناسب ومستوى التلميذ

ومعدل تعلمه. فإذا لم يستجب التلميذ لتعديل المدرس في أساليب تدريسه. فإن ذلك يعتبر مؤشرا بأن المادة التعليمية أو الإجراءات المستخدمة لم تتم برمجتها بشكل كاف من أجل مساعدة التلميذ في إعطاء استجابات صحيحة. لعملية التعلم **(ملحم، 2001، ص. 208)**.

– ***نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى:*** إذ أن الشخص السوي هو الذي يستطيع أن ينقل انتباهه بمرونة التفكير وعدم الجحود مع إمكانية الإضافة والتعديل والابتكار والإبداع **(إبراهيم، 2012، ص. 174)**. لذا من المهمات الرئيسية لعملية التعلم هو أن ينقل التلميذ انتباهه من مهمة إلى أخرى عند الحاجة إلى ذلك. كأن ينقل التلميذ بصره في القراءة من فقرة إلى فقرة أخرى ومن صفحة إلى أخرى، ومن مفهوم إلى مفهوم آخر وهكذا. وفي صعوبات التعلم، غالبا ما يعاني التلاميذ صعوبة في الانتقال من مثير إلى آخر حيث يكون الانتباه البصري والحركي ضروريان للانتقال من حرف إلى آخر ومن كلمة إلى أخرى.

– ***الانتباه لتسلسل المهارات المعروضة:*** يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من متابعة المهارات المعروضة عليهم بشكل متسلسل، فقد يركز التلاميذ انتباههم على المثير المقدم أولا، ويفشلون في متابعة المثيرات اللاحقة، وربما يستوعبون الجزء الأول من التعليمات ويفشلون في سماع الجزء المتبقي منها. ولا شك في أن متابعة المهارات المعروضة بشكلها المتسلسل يتطلب انتباها وتركيزا عاليا وذاكرة قوية أيضا **(ملحم، 2001، ص. 208)**.

مما سبق؛ وحتى يكون الانتباه فعّالا ومدخلا للمعرفة ومثمرا وخاصة داخل الحجرة الدّراسية، يتطلب أن يكون موضوع الانتباه يستهوي انتباه التلميذ، بالإضافة إلى التأكد من منحه وقت كاف للانتباه للمثير الذي يجذب انتباهه حتى يستوعب كل عناصره، مع مراعاة أيضا التسلسل في عرض هذه المثيرات والمرونة في نقل انتباه التلميذ من مثير إلى آخر. فهذا كله من شأنه أن يضمن فعالية هذه العملية.

❖ مقترحات لجذب انتباه التلاميذ:

يمكن استخدام العديد من المقترحات لجذب انتباه التلاميذ نذكر منها:

– تقليل مشتتات الانتباه في غرفة الصف مثل الضوضاء وتحدث التلاميذ مع بعضهم أثناء شرح المعلم.

– تقليل فرص الرتابة لأن الرتابة تخلف الملل وتقلل من انتباه التلاميذ.

– الاهتمام بالميول لأنها تساعد على تركيز الانتباه.

– توظيف عوامل الانتباه لجذب انتباه التلاميذ وعلى سبيل المثال يستطيع المعلم أن ينوع في نبرات صوته وتكرار بعض الكلمات أو العبارات أثناء الشرح، كما يستطيع أن يستخدم وسائل تعليمية ومتباينة ومتغيرة في الشكل والحجم واللون.

– الابتعاد عن التفاصيل غير الضرورية لأن كثرة التفاصيل تضعف الانتباه.

– إعطاء مهمات تعليمية في مستوى التلاميذ الذين يقوم المدرس بتعليمهم.

– ربط التعلم المدرسي بخبرات الطلاب وبالبيئة.

– الاهتمام بمشاكل التلاميذ والقضاء عليها لأن المشاكل والأزمات تضعف الانتباه وتؤدي إلى شرود الذهن **(العناني، 2014، ص. 155)**.

– المساعدة في تدريب التلميذ على استخدام أساليب المراقبة الذاتية داخل المدرسة والتي تشمل المراقبة الذاتية لمدى الانتباه، والإشارة للطالب من خلال نغمة معينة أو مؤقت زمني يستخدمه المدرس لتنبيه التلميذ عند الحاجة، ويطلب إلى التلميذ أن يدون فيما إذا كان منتبها أم لا على ورقة خاصة، وتكون المراقبة الذاتية أكثر فاعلية إذا ما ترافقت مع مكافآت تعزيزية.

– التشجيع على النجاح والتوقعات الأكاديمية الإيجابية **(معمار، 2018، ص. 84)**.

انطلاقا من هذه المقترحات يعد الانتباه من العوامل الأساسية المؤثرة في التعلم وأداة بيداغوجية فعالة لتطوير وتنمية التعليم الناجع. خاصة وأن التلاميذ يتعلمون فقط ما ينتبهون إليه، لذلك من الضروري جدا أن يتقن المدرس مهارات استثارة اهتمام التلاميذ، وجذب انتباههم للمهمات التعليمية وموضوعات التعلم الجيد، إذا ما أراد تغيير سلوكهم في الاتجاهات المرغوب فيها.

ثانيا: تشتت الانتباه

رأينا مما سبق أن الانتباه شرط أساسي لحدوث عملية التعليم/ التعلم، إذ كلما توفرت العوامل سواء الداخلية أو الخارجية (السالفة الذكر) لجذب انتباه المتعلم، كلما كان النشاط البيداغوجي بؤرة اهتمام المتعلم ويسر له حسن التحصيل وأعطى الصف الدراسي حيوية وفعالية، غير أنه إذا تعذر حضور انتباه التلميذ –تشتت انتباهه–بسبب تلك العوامل أدى ذلك إلى نقص في العملية التعليمية كلها.

ومنه سوف نتطرق في هذا الجزء إلى تعريف تشتت الانتباه، وأعراضه والعوامل المؤدية إليه، وكيف يتم تشخيصه، والصعوبات التعليمية المصاحبة إليه، وأخيرا كيفية علاجه.

1- تعريف تشتت الانتباه:

لقد تعددت تعاريف تشتت الانتباه بحسب توجهات العلماء نذكر منها:

يعرف **(إبراهيم (أ)، 2010، ص. 183)** تشتت الانتباه بأنّه:" هو ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة أخرى".

كما يضيف **(السيد وآخرون، 1999، ص. 33)** أنه يعاني الأطفال من تشتت الانتباه والذي يتضح من خلال عدم قدرتهم على التركيز على المنبهات المختلفة لمدة طويلة، ولذلك فإنهم يجدون صعوبة في متابعة التعليمات وإنهاء الأعمال التي يقومون بها، كما أن لديهم ضعفا في القدرة على التفكير مما يجعلهم يخطئون كثيرا، كما أن حديثهم في الحوار يكون غالبا غير مترابط.

ويُعرّف أيضا هو" انخراط الشخص لا إراديا بنشاط أو إحساس آخر، فتركيز الفرد على السلوك الجاري يمكن أن ينقطع عن طريق الصوت أو المنظر المشتت للانتباه أو من خلال شعوره الشخصي، كما ينتقل من نشاط إلى آخر دون إكمال أي منها، كما ينحرف بسهولة عن هدفه الأصلي" **(المعايطة وآخرون، 2009، ص. 113)**.

كما يعرفه **(غراب، 2010، ص. 357)** بأنه: "هو حالة تعني عدم قدرة الطفل على التركيز والانتباه لتفاصيل الأشياء، والانتقال من نشاط إلى آخر قبل الانتهاء من أي منهما، والتشتت وعدم القدرة على اتباع التعليمات وانجازها".

كما يعرف أيضا بتحول الانتباه أو السرحان، حيث يتجه الشخص إلى مثيرات ليست ذات علاقة بالموقف، وذلك بتركيزه إلى كل المثيرات الجديدة، فلا يتابع مهمة لإنهائها، بسبب جذب المثيرات الجديدة **(غباري وآخرون، 2010، ص. 43)**.

ويعرف أيضا بأنّه: " التركيز على المثيرات غير المهمة والصعوبة في المحافظة على الانتباه" **(الغزالي، 2012، ص. 148)**.

ومنه يمكن أن نعرف تشتت الانتباه بأنّه: " هو تركيز الفرد إلا بضع دقائق نحو موضوع ما ثم ينصرف انتباهه نحو شيء أو موضوع آخر، ثم يجد صعوبة في تركيز انتباهه مرة أخرى، نتيجة لوجود عدد من المشتتات التي تشتت انتباهه وبدرجات متفاوتة".

2- العوامل المشتتة للانتباه:

من المشكلات الشائعة التي يعاني منها التلاميذ أثناء التحصيل الدراسي أو استذكار الدروس، ضعف القدرة على التركيز أو حصر الانتباه في المادة المراد دراستها أو حفظها. والتركيز اصطلاح شائع يعني القدرة على التحكم في الانتباه، وخاصة القدرة على مقاومة التشتت. إن ضعف القدرة على التركيز يرجع إلى عدة عوامل مشتتة للانتباه، بعضها داخلي أو ذاتي، أي يرجع إلى الفرد ذاته، والبعض الآخر خارجي أي يرجع إلى البيئة. وهي على النحو التالي:

2-1 العوامل الداخلية: قد تكون هذه العوامل فسيولوجية أو نفسية، والتي تتمثل في:

* ***العوامل الفسيولوجية:*** من بين العوامل المؤثرة على الانتباه، والتي تتسبب في تشتت الانتباه، نذكر:

- اضطرابات الأجهزة الجسمية مثل: اضطراب الجهاز التنفسي أو الهضمي أو الغدي.

- سوء التغذية.

– التعب والإرهاق والملل: فالتعب عبارة عن هبوط أو فقدان قابلية التنبه. أي أنه لا يمكن الجمع بين التعب والانتباه، إن فقدان قابلية التنبه من جهة، مع وجود شدة التنبه من جهة أخرى (كمحاولة المرء استخدام عقاقير طبية منبهة أو مكيفات مثلا)، يحدثان إرهاقا جسميا ونفسيا (**المليجي، 2004، ص.71، 72**).

* ***العوامل النفسية:*** كثيرا ما يرجع تشتت الانتباه إلى عوامل نفسية. مثل عدم ميل الطالب إلى المادة وبالتالي عدم اهتمامه بها، أو انشغال فكرة وتركيزه الشديد في أمور أخرى (رياضية، أو اجتماعية، أو عائلية) أو إسرافه في التأمل واجترار المتاعب والآلام (**ملحم، 2001، ص. 206**).

2-2 العوامل الخارجية: وهي إما عوامل أو بيئية واجتماعية:

* ***العوامل البيئية:*** كالضوضاء أو سوء الإضاءة أو سوء التهوية وارتفاع درجة الحرارة ونسبة الرطوبة، هذه المؤثرات تؤدي إلى سرعة التعب وازدياد قابلية الفرد للتهيج وبالتالي إلى فقد القدرة على حصر الانتباه (**المليجي، 2004، ص. 73**)

* ***العوامل الاجتماعية:*** وقد يرجع التشتت إلى عوامل اجتماعية كالمشكلات غير المحسوسة أو نزاع مستمر بين الوالدين أو عسر يجده الفرد في صلاته وعلاقاته الاجتماعية أو صعوبات مالية أو متاعب عائلية مختلفة. مما يجعل الفرد يلتجئ إلى أحلام اليقظة ليجد فيها مهربا من هذا الواقع المؤلم (**ملحم، 2001، ص. 206**)

ويمكن إضافة العوامل التالية التي تتعلق بالمناخ التعليمي:

– المادة: ان المواد الجافة التي تفقد عنصر التشويق تؤدي إلى تشتت الانتباه وهنا يأتي دور المعلم في تحبيب المادة إلى المتعلمين من خلال الأساليب والطرق الكفيلة بذلك.

– أسلوب المعلم له أثره في انتباه المتعلمين وخاصة تلك الأساليب غير التربوية التي يتبعها المعلم، وقد يكون عدم انتباه المتعلم إلى المدرس كتعبير عن حالة الرفض لتلك الأساليب.

– الافتقار إلى التقنيات التعليمية قد تؤدي إلى تشتت الانتباه.

– سمات المدرس الشخصية والمهنية لها أثرها في انتباه المتعلمين فقد يكون بعضهم لا يمتلك القدرة على جذب انتباه المتعلمين من خلال حركاته وإيماءاته ويقظته وذكاءه في الطرح، والانتقال من نقطة إلى أخرى، ويقظته في معرفة ميول المتعلمين، وضبطه التربوي للصف، أمّا إذا كان المعلم غير ذلك فهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى تشتت الانتباه.

– جو القلق والتوتر في غرفة الصف قد يؤدي إلى تشتت الانتباه فالمناخ الصفي الذي يسوده التقبل والحرص على جعل المتعلم في حالة نفسية جيدة من خلال ابعاده عن أي من حالات الفشل والإحباط يدعو إلى زيادة الانتباه والعكس صحيح **(الظاهر، 2004، ص. 102).**

وأخيرا يمكن القول إن حصر القدرة على الانتباه تتحكم فيه مجموعة من العوامل والمؤثرات المشتتة للانتباه عن المنبهات التي يحاول الفرد بإرادته الانتباه إليها، ويمكن للفرد أن يتغلب على هذه المؤثرات إلا أن ذلك يتطلب ويحتاج إلى مجهود كبير.

3– أعراض تشتت الانتباه:

تتمثل أعراض تشتت الانتباه لدى الطفل في عمر المدرسة فيما يلي:

– إن الطفل الذي يعاني من تشتت الانتباه لا يستطيع تركيز انتباهه على أي منبه أكثر من بضعة ثوان متتالية، ثم ينقطع انتباهه عن هذا المنبه في نفس الوقت الذي تكون فيه المعلومات مازالت تنبعث منه، ولذلك نجد أن انتباه الطفل ينتقل بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة.

– إن الطفل الذي يعاني من تشتت الانتباه لديه ضعف في القدرة على الإنصات، ولذلك فإنه يبدو وكأنه لا يسمع، ولهذا السبب نجده لا يستطيع فهم المعلومات التي يسمعها كاملة، ولكنه قد يفهم منها بعض الحروف، أو الكلمات، أو المقاطع، ويترتب على ذلك أن المعلومات التي يكتسبها عن طريق حاسة السمع تكون مشوشة ومختلطة وغير واضحة، وهذا بدوره يؤدي إلى ضعف قدرته على التفكير **(السيد وآخرون، 1999، ص. 50).**

– غالبا ما يخفق في إعارة الانتباه للتفاصيل أو يرتكب أخطاء تنم عن الإهمال في الواجبات المدرسية أو في العمل أو في النشاطات الأخرى

– غالبا لا يتبع التعليمات ويخفق في إنهاء الواجب المدرسي أو الأعمال الروتينية اليومية أو الواجبات العملية (ولا يعزى ذلك إلى سلوك المعارضة أو الإخفاق في فهم التعليمات).

– غالبا ما تكون لديه صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة.

– غالبا ما يتجنب أو يمقت أو يرفض الانخراط في مهام تتطلب منه جهدا عقليا متواصلا (كالعمل المدرسي أو الواجبات في المنزل).

– غالبا ما يضيع أغراضا ضرورية لممارسة مهامه وأنشطته (كالأقلام أو الكتب أو الأدوات...).

– كثير النسيان في أنشطة حياته اليومية (**أبو أسعد (أ)، 2015، ص. 321**).

– عدم قدرة على انهاء العمل الذي يقوم به فيتشتت انتباهه بسهولة بين المنبهات الدخيلة العارضة بعيدا عن المنبه الرئيسي، لذلك فإنه لا يستطيع إنهاء العمل الذي يقوم به بدون تدخل من الآخرين ومساعدتهم له (**السيد وآخرون، 1999، ص. 50**).

أمّا (قطامي، 2002) فقد أورد مجموعة من الأعراض التي تظهر على التلميذ ذو تشتت الانتباه وهي:

– عدم القدرة على إتمام العمل أو النشاطات.
– عدم القدرة على الاستقرار فترة من الزمن.
– غير قادر على تركيز الانتباه.
– لديه مستوى عال من التشويش.
– غير قادر على إتمام أي مشروع.
– لا يستطيع متابعة التعليمات.
– خجول وينسحب من المواقف التي تتطلب التعامل مع أفراد جدد (**العمايرة، 2002، ص. 144، 145**)

تأسيسا على ما سبق؛ يتسم التلميذ الذي يعاني تشتت الانتباه من جملة من الأعراض التي تميزه عن الطفل الذي لا يعاني من تشتت الانتباه. فالانتباه القصير، وضعف القدرة على الانصات، واهمال التفاصيل وصعوبة تنظيم الأنشطة والمهام، ونسيان واضاعة الأغراض، وعدم الانتهاء من الأعمال. كلها أعراض تظهر على الطفل الذي يعاني من تشتت الانتباه، التي وجب الكشف عنها أثناء عملية التشخيص.

4- تشخيص تشتت الانتباه:

أجمع العديد من الباحثين على أن تشخيص تشتت الانتباه، يرتكز على الجوانب الأتية:

- تشخيص مظاهر سلوك عدم الانتباه المطوب علاجها.

- تحديد العوامل النفسية والتربوية والجسمية المسؤولة عن عدم الانتباه.

- التعرف على الظروف البيئية لعدم الانتباه.

- تحديد أهداف العلاج **(إبراهيم (أ)، 2010، ص. 188)**.

وعليه فلكي يتم تطوير برنامج علاجي للأطفال الذين يعانون من تشتت في الانتباه يتوجب أن نلاحظ بشكل دقيق مشكلات الانتباه ونحدد العوامل التي قد تسهم فيها، وتشخيصها على أكمل وجه، حتى يتم اختيار الأهداف العلاجية على نحو صحيح.

وبالرجوع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-4-TR-2000) نجده يحدد بالتفصيل وبدقة تشخيص تشتت الانتباه، والمتمثل في:

ظهور ستة أو أكثر من الأعراض التالية لحالات تشتت الانتباه لمدة لا تقل عن ستة أشهر لدرجة صعوبة التكيف معها :

- ضعف الانتباه المركز للتفاصيل وظهور أخطاء ومشكلات كثيرة في الأعمال المدرسية (الواجبات، الأنشطة وغيرها) أو غير ذلك من النشاطات التي يمارسها.

- صعوبة في بقاء الانتباه لمدة طويلة في المهام وأنشطة اللعب.

- صعوبة في الإنصات لذلك يبدو وكأنه لا يستمع للحديث الموجه إليه.

- صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة.

- لا يتبع التعليمات الخاصة بالمهام الموكلة إليه وبالتالي يفشل في إنهاء المهام والأعمال المدرسية أو الواجبات داخل بيئة العمل (لا تعود أسبابه إلى السلوك غير السوي أو الفشل في فهم التعليمات).

– يتجنب ويتلاشى ويبدي كرهه وتردده في المشاركة في المهام التي تتطلب جهدا عقليا متواصلا (مثل العمل المدرسي أو الواجبات الدراسية في المنزل).

– يفقد وينسى الأشياء اللازمة لإتمام المهام المدرسية مثل: الأقلام، الكتب، الممحاة، الأدوات وما إلى ذلك.

– يتشتت انتباهه لجميع أنواع المثيرات القوي منها والضعيف.

– ينسى الأنشطة اليومية التي اعتاد على أدائها بشكل متكرر **(الزارع، 2007، ص. 16)**.

مما سبق؛ فالأطفال مشتتي الانتباه لديهم خصائص عديدة تميزهم، سواء كان ذلك داخل المدرسة أو في المنزل، فالأطفال في الحجرة الدّراسة يواجهون صعوبات انتباهية؛ حيث يعطي هؤلاء انطباع بأن انتباههم مغلق، فغالبا ما يلاحظ عليهم أنهم لا يصغون إلى ما قيل لهم، ويعملون أخطاء في الواجب المدرسي وأيضا في المهام التي تعطى إليهم، وعدم الاستجابة للتعليمات. وأيضا يتحولون من نشاط إلى آخر قبل إتمام النشاط الأول، وقد يرجع ذلك ربما لأنهم يلتفتون ورائهم على أي شيء أثناء أدائهم المهام الموكلة إليهم. وهم لا يستطيعون متابعة الأسئلة خلال العمل المدرسي ويفشلون في تكملة العمل المدرسي أو أية واجبات أخرى. بالإضافة إلى مشكلات في عدم القدرة على استمرار الانتباه والاحتفاظ به لمدة طويلة، فسرعان ما يتشتت انتباههم لجميع المثيرات القوي منها والضعيف. بالإضافة إلى عدم القدرة على التنظيم، ونسيان الأنشطة اليومية التي اعتادوا على أدائها باستمرار، بالإضافة إلى نسيان الأدوات اللازمة للقيام بهذه الأنشطة. وبالتالي فهم يحتاجون إلى إشراف خارجي، وهذا الأمر يتطلب معرفة هؤلاء الأطفال وتتبع لسلوكهم ونماذج استجاباتهم.

5– المشكلات التعليمية المصاحبة لتشتت الانتباه:

يواجه الطلبة ذو تشتت الانتباه صعوبات في مجالات كثيرة مثل القراءة الأساسية، والحساب الرياضي، واللغة التعبيرية، وأساليب الكتابة، وتعزى هذه الصعوبات إلى تدن في قدرة هؤلاء الطلاب على التركيز في تفاصيل هذه المجالات، وتشمل المشكلات التعليمية المصاحبة لتشتت الانتباه ما يلي:

**** الكتابة الرديئة:***

إن كتابة الطفل الذي يعاني من تشتت الانتباه مليئة بالأخطاء اللغوية حتى لو كان الطفل يقوم بالنقل من كتاب أمامه. فمثلا عندما يقوم هذا الطفل بإعادة كتابة بعض الصفحات من كتاب القراءة، أو نقل درس من على السبورة نجد أن الصفحة الواحدة مما كتبه مليئة بالأخطاء اللغوية رغم أن الطفل يرى أمامه الكلمات التي يكتبها، وفضلا عن ذلك فإن الصفحة التي كتبها تكون أيضا مليئة بالمحو والشطب، مما يجعل الشكل العام لها رديئا، ولذلك فإنه دائما يخفي دفاتره عن المعلم حتى لا يرى ما بها من أخطاء ومحو وشطب، وإذا اضطر إلى تقديمها للمعلم، فإنه يقدمها له بخجل واستحياء لسوء ما تحتويه **(السيد وآخرون، 1999، ص. 78)**

**** القراءة:***

ويظهر ذلك من خلال:

- تدن في القدرة على حل الرموز، وهذا يعني ضعف القوة على معرفة الحروف.
- السرعة والطلاقة، حيث تكون القراءة سريعة، مما ينتج عنه حذف لبعض الكلمات والسطور.
- تدن واضح في تذكر التفاصيل.
- تدن واضح في مستوى الانتباه والتركيز **(القرا وآخرون، 2016، ص. 140)**.

**** الرياضيات:*** يعاني التلاميذ ذوي تشتت الانتباه من صعوبات تعلم أكاديمية في المواد الأكاديمية المختلفة، وإن أكثرها شيوعا هي صعوبات الراضيات، ومن المشكلات الشائعة في الرياضيات لدى هؤلاء ما يلي:

- المشكلات المرتبطة باستيعاب مفاهيم الرياضيات.
- مشكلات في استيعاب الحقائق الأساسية لاستكمال حل المشكلات في الوقت المناسب.
- مشكلات في استخدام الاستراتيجيات المناسبة.
- مشكلات في إجراء العمليات الحسابية المختلفة **(نفس المرجع)**.

- صعوبة في تذكر الصيغ والخطوات اللازمة لحل المسائل **(الغزالي، 2012، ص. 150)**.

وسوف يتم التطرق إلى هذه الصعوبة بأكثر تفصيل في الجزء المخصص لصعوبات تعلم الرياضيات.

تأسيسا علم ما سبق؛ فإن مشكلة تشتت الانتباه تقف خلف الكثير من المشكلات التعليمية مثل صعوبات القراءة وافهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالرياضيات وصعوبات متعلقة بالتآزر الحركي وصعوبات الكتابة وكل هذه الصعوبات من شأنها أن تؤثر على المسار التعليمي للمتعلم.

6- تقييم تشتت الانتباه: لكي يتم تطوير برنامج علاجي للأطفال الذين يعانون من تشتت الانتباه يتوجب على المعلم أن يلاحظ بشكل دقيق مشكلات الانتباه ويحدد العوامل التي قد تسهم فيها. وتوجد عدة خطوات لتقييم مشكلة تشتت الانتباه واختيار الأهداف العلاجية نوجزها فيما يلي:

- وصف سلوكيات الانتباه التي تشكل محور الاهتمام.
- تحديد العوامل والظروف البيئية.
- تحديد العوامل التربوية والتعليمية التي تزيد أو تقلل من سلوكيات الانتباه.
- تحديد العوامل الانفعالية والجسدية والخبرات التي تسهم في فشل المتعلم.
- اختيار أهداف لمعالجة عملية الانتباه **(إبراهيم (أ)، 2010، ص. 186)**.

انطلاقا من الخطوات السالفة الذكر نلاحظ أن عملية علاج مشكلة تشتت الانتباه لا تتم بشكل اعتباطي فهناك خطوات ومراحل لابد أنّ يمر بها كل شخص بصدد تقديم يد المساعدة لهذه الفئة، وهذه الخطوات والمراحل التي تسبق عملية العلاج تشترك فيها كل الجهود والأفراد المعنيين الذين لديهم احتكاك سواء مباشر أو غير مباشر بذوي مشكلة تشتت الانتباه.

7- علاج تشتت الانتباه:

لكي نقوم بعلاج صعوبات الانتباه لدى المتعلمين يجب أن نتخذ عدة إجراءات من شأنها تحسين قدرتهم على الانتباه يمكن إيجازها فيما يلي:

*- **التدريب على تركيز الانتباه:** أي توجيه انتباه التلميذ نحو المثيرات المهمة ذات العلاقة بموضوع الدرس وترك باقي المثيرات على هامش الشعور ويتضمن هذا القيام بما يلي:

- أن نلفت انتباه التلميذ إلى المثيرات الهامة حتى يركز عليها ويترك غيرها كأن يقول المعلم للتلاميذ انتبهوا إلى النقاط الرئيسية ثم يكتبها على السبورة ويستطرد في شرحها.

- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وإزالة تعقيداتها حتى يستطيع أن ينتبه إليها ويلم بها ويستوعبها.

- زيادة تركيز التلميذ على المثيرات المهمة بتلوينها أو وضع خطوط تحتها كما هو الحال في الحروف الهجائية والأقوال المأثورة.

- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتى تلفت انتباه التلميذ لأن التعود على المثيرات يجعل التلميذ يملها.

- توظيف أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين والسمع في تعلم القراءة والكتابة وإضافة إلى اللمس في الدروس العملية والفنية **(عوض، 2006، ص. 79)**.

*- **زيادة مدة الانتباه:** وذلك بالاستعانة بالإجراءات التالية:

- أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتقويمه.

- توفير فترات راحة بين مهام التدريب على زيادة الانتباه عملا بالقاعدة: التمرين الموزع غالبا ما يكون أفضل من التمرين المتصل.

- العمل على تعزيز ومكافأة الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع المادي والمعنوي.

- استخدام المعلم ساعة توقيت لقياس مدة الانتباه لدى التلميذ **(معمار، 2018، ص. 85)**.

***- زيادة المرونة في نقل الانتباه ويتضمن هذا اتخاذ الإجراءات التالية:**

– إعطاء وقت كاف لانتقال انتباه التلميذ من مثير لآخر بعد أن يستوعب المفهوم الدال عليه يقدم له مفهوم آخر بمثير آخر.

– التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لآخر بعد أن يتم تدريب التلميذ على ذلك.

*– **تحسين تسلسل عملية الانتباه:** يقصد بعملية الانتباه أن يركز التلميذ حواسه وذهنه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية بحيث يصل في النهاية إلى إلمام متكامل وفهم شامل لها ولكي يتم هذا يحسن أن تتبع الخطوات التالية:

– زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه إليه التلميذ بشكل تدريجي.

– وضع عناصر المهمة المطلوب زيادة مدة الانتباه إليها في شكل وحدات يسهل تعلمها.

– التكرار والتدريب حتى يستطيع التلميذ السيطرة على المهمة التعليمية **(عوض، 2006، ص. 80)**.

على أية حال سوف يتم أخذ هذه الإجراءات بعين الاعتبار، والتي تجسدها الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المعد في البحث الحالي بغرض التخفيف من تشتت الانتباه.

نودُّ الإشارة على أنّ هناك عددا من التدخلات العلاجية التي تستخدم في علاج تشتت الانتباه، نورد أهمها على النحو الآتي:

7–1 التدخل السلوكي: يعتبر التدخل السلوكي من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج تشتت الانتباه لدى الأطفال، ويقوم هذا الأسلوب العلاجي على نظرية التعلم حيث يقوم المعالج بتحديد السلوكيات غير مرغوبة لدى الطفل، وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية. وعادة يستخدم التعزيز الإيجابي مع العلاج السلوكي لهؤلاء الأطفال، وهو يعني مكافئة الطفل بعد قيامه بالسلوك الصحيح الذي يتدرب عليه، وقد يكون التعزيز الإيجابي إما ماديا مثل مكافئة الطفل ببعض النقود أو قطع الحلوى، أو معنويا مثل تقبيل الطفل، أو مداعبته، أو مدحه بعبارات شكر مختلفة **(السيد وآخرون، 1999، ص. 86)**.

والعلاج من خلال التعزيز:

* يساعد على بناء ثقة الطفل بنفسه وعلى تكرار الأعمال التي تلاقي استحسانا من القيمين عليه كأولياء الأمر والأساتذة.

* يجب أن يستخدم التعزيز في البداية بشكل مكثف ثم يتم استخدامه بشكل متقطع **(أبو أسعد (أ)، 2015، ص. 333)**.

7-2 التدخل السلوكي المعرفي: لقد تطور العلاج السلوكي المعرفي بحيث أنه يؤدي إلى تحسن مباشر عند مقارنته مع باقي التدخلات الأخرى، حيث أشار" Gittelman, 1980" إلى أن العلاج السلوكي ذو فعالية في مساعدة الأطفال الذين لديهم تشتت في الانتباه في سن المدرسة حيث أن الطفل يشارك بفاعلية في:

- التخطيط للبرنامج.
- وضع أهداف البرنامج.
- التعرف على التقدم.
- اختيار الحافز **(Betsy, 1993, p. 14)**.

وعلى سبيل الحصر نذكر دراسة (Copeland & Barkcly, 1980) التي هدفت إلى استخدام التدخل السلوكي المعرفي في تعديل خصائص الأطفال مضطري الانتباه وقد استخدم في تلك الدراسة تكنيك التعزيز الذاتي والتقييم الذاتي كأحد تكنيكات العلاج السلوكي المعرفي وتمت الدراسة على أطفال لديهم اضطراب في الانتباه تتراوح أعمارهم بين (6- 10 سنوات) وقد تم التدريب من خلال مجموعة كبيرة من الأنشطة التدريبية التي تضم كلا من المشكلات الاجتماعية والدراسية وكان المدرب يقوم بتوزيع الهدايا الرمزية كنوع من التعزيز على الأداء المنضبط ويتعلم الأطفال خلال العمل الفردي طريقة مراقبة الذات وتسجيل سلوكهم العملي في فترات الفواصل المسجلة سابقا وخاصة عند سماع صوت دقة معينة يبدأ الأطفال في تقييم سلوكهم من خلال القواعد الموضوعية في الفصل مثل(إلزم مكانك، اعمل بهدوء) ويسجلون علامات على الكارت الموضوع على مقعدهم إذا كانوا منتبهين ومتابعين لتلك القواعد، ويسمع الصوت كل دقيقة ويختفي كل خمس دقائق وتعطى المكافآت على التقارير الدقيقة وتعرف دقتها من

خلال تطابقها مع تقارير الملاحظين. وقد أشارت النتائج إلى أن أداء الأطفال للمهام والأعمال قد تحسن خلال فترات العمل الفردي وأن لكل من تكنيك مراقبة الذات والمكافأة الذاتية أثر على تحسين سلوك هؤلاء الأطفال (**السطيحة وآخرون، 2001، ص. 64**).

وبناء على ما سبق، هناك العديد من الدراسات أثبتت فعالية هذا النوع من العلاج في تعديل خصائص الأطفال مشتتي الانتباه سواء كان هذا على المستوى السلوكي أو الاجتماعي أو الأكاديمي. والتي سبق الإشارة إليها بالتفصيل في عنصر الدراسات السابقة، حيت أشارت تلك الدراسات أن فنيات العلاج السلوكي المعرفي تجعل الطفل أكثر دافعية وإيجابية في تقبل ما يطلبه منه القائم على العلاج. ولهذا سوف تستخدم الدراسية الحالية برنامج ارشادي قائم على هذا التناول (السلوكي المعرفي) في تعديل بعض خصائص التلاميذ مشتتي الانتباه بالمرحلة الابتدائية.

7-3 التدخل التربوي: إذا كان الطفل يعاني من تشتت الانتباه، ولديه أيضا صعوبات تعلم فإنه في هذه الحالة يحتاج إلى خطة تعليمية خاصة حيث يجب أن تكون حجرة الدراسة العادية التي يدرس فيها مع أقرانه العادين مجهزة بطريقة خاصة بحيث يكون موقعها بعيدا عن الضوضاء والمؤثرات الخارجية التي تشتت الانتباه السمعي، وتخلو من اللوائح التي تعلق على الجدران وغيرها من الأشياء التي تؤدي إلى تشتت الانتباه البصري لدى الطفل. كما يجب أيضا أن تكون جيدة الإضاءة والتهوية ومؤثثة بأثاث سليم يريح الطفل في جلسته، فالكرسي المكسور، أو صغير الحجم يجعل الطفل يشعر بالقلق وعدم الراحة في جلسته مما يؤدي إلى زيادة تمللله وكثرة حركته والتي توجد أساسا لدى الطفل، كما يجب أن تكون هناك حجرة دراسية أخرى مجهزة بنفس الطريقة السابقة لكي يتم فيها التدريس للطفل بشكل فردي، ويجب أن يقوم بهذا التدريس معلم آخر وليس مدرس الصف العادي، لأن الطفل الذي يعاني من تشتت الانتباه ولديه صعوبات تعلم، سريع الملل من النمط المتكرر (**السيد وآخرون، 1999، ص. 89**). لذلك فإن تغير حجرة الدراسة، والاستعانة بمدرس آخر تختلف شخصيته وطريقة أدائه عن المعلم الأساسي للطفل يجعل هناك تشويقا في الموقف التعليمي، ويساعد الطفل على التركيز مما يؤدي إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي.

أما إذا كان الطفل يعاني من تشتت الانتباه بدون صعوبات تعلم فإنه في هذه الحالة يحتاج إلى بعض العناية والاهتمام الخاص في حجرة الدراسة العادية مع أقرانه العادين، حيث إن تشتت انتباهه، وضعف

قدرته على الإنصات، وعدم قدرته على متابعة التعليمات، يؤثر بطريقة مباشرة على تلقيه للمعلومات، ومدى فهمه لها، ولذلك إذا استطاع المعلم السيطرة في حجرة الدراسة العادية على هذه الاعراض، أو تخفيف مستوى حدتها من خلال استخدام المعلم لبعض الاستراتيجيات التربوية التي تعتمد على جذب انتباه مثل هذا الطفل، والسيطرة على سلوكه غير المرغوب في موقف تعليمي يتسم بالإثارة والتشويق، بالإضافة إلى التفاعل الإيجابي بينهم والذي يمكن أن يشارك فيه أقران هذا الطفل من العادين فإنه يساعده على تكوين مفهوم موجب عن ذاته، كما يساعده أيضا على التخلص من سلوكه المشكل، وينمي لديه القدرة على تركيز انتباهه على العملية التعليمية، ولذلك فإن مستوى تحصيله الدراسي يرتفع **(المرجع السابق، ص. 90)**.

7-4 التدخل الأسري: ويتم بمراعاة الجوانب الآتية:

- من خلال المناقشات الأسرية مع الطفل وإشراكه بالمناقشة.
- من خلال تجنب الشجارات داخل الأسرة أمام الطفل.
- من خلال تحميله لمسؤوليات بسيطة داخل الأسرة تشعره بالانتماء.
- من خلال المشاركة الأسرية في البرنامج العلاجي.
- من خلال المطالعة المستمرة للمساعدة على تحسينه وتعلم كل جديد حول مشكلته
- من خلال الصبر عليه وعدم إهماله أو القسوة عليه **(أبو أسعد (أ)، 2015، ص. 333)**.

8- أساليب أخرى لتحسين الانتباه:

نذكر منها:

- تدريس الطالب بشكل فردي، بحيث يكون بعيدا عن المشتتات الموجودة في الصف العادي، وقد يتم ذلك في غرفة المصادر.
- تعديل الدرس ليصبح ملائما لقدرات التلميذ.

– تشجيع التلاميذ على الشعور بالنجاح، من خلال إعطائهم واجبات سهلة التنفيذ، حيث أن إقحامهم في تنفيذ واجبات صعبة ومعقدة يشعرهم بالإحباط والفشل، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة تشتت الانتباه.

– تعزيز الانتباه إلى المثيرات ذات العلاقة، فالتلاميذ ينتبهون، ويختارون المثيرات التي تعزز، أما المهمات التي يعجز التلاميذ عن إنجازها فلا تعزز سلوك الانتباه لديهم.

– التدريب على أساليب مراقبة الذات، ويتم ذلك عن طريق:

– أن يحدد المدرس والتلاميذ نوعية سلوك الانتباه الواجب تنميته أو تطويره.

– تدريس التلميذ وتدريبه على مراقبة نفسه وتسجيل الفترات التي يكون فيها منتبها، والفترات التي يكون فيها غير منتبه.

– الرعاية الأبوية للتلميذ الذي يعاني من تشتت الانتباه **(الغزالي، 2012، ص. 164)**.

كما ذهب " حسن العمايرة" إلى اقتراح خمسة حلول إجرائية لعلاج مشكلة تشتت الانتباه لدى التلاميذ والتي نوردها فيما يلي:

* التعرف على مشكلة التلميذ الشخصية أو الأسرية والمساعدة في حلها بالتعاون مع إدارة المدرسة والمشرف الاجتماعي والأسرة نفسها.

* ربط المعلم المهمة التعليمية، بخبرات واهتمامات التلميذ ومظاهر حياته واحتياجاته.

* التعرف على هواية التلميذ ومحور اهتماماته الحقيقي أياً كان نوعها ثم إقرانه بالواجبات التعليمية اللازمة.

* تكوين المعلم لعادة التركيز أو المثابرة لدى التلميذ (الحث، الاقتداء، المفاضلة).

* تعزيز المعلم الفوري للتلميذ بالمعززات المناسبة **(العمايرة، 2002، ص ص. 154)**

مما سبق فإن هذه الأساليب من شأنها أن تعزز من عملية الانتباه لدى تلاميذ مشتتي الانتباه بغية الرفع من تحصيلهم الدراسي، وجعلهم يتمكنون من تحصيل أيه مادة بكل سلاسة. لكن هذا الأمر

بطبيعة الحال لا يحدث بشكل اعتباطي بل يحتاج إلى معلم كفء يعرف كيف يجذب انتباه تلاميذ إليه، ويستغل كل الأساليب الناجعة التي من شأنها أن تضمن له صف فعّال، إمّا من خلال تنوع في نبرة صوته أو تنوع في طرق وأساليب تقديم المادة العلمية لتلاميذ بأسلوب شيق يستحوذ على انتباه التلميذ ويحفزه على بذل مجهود أكثر. بالإضافة إلى مجهودات العلماء والباحثين المهتمين بمجال التعليم من خلال ما يقدمونه من دراسات وأبحاث حول كيفية جذب انتباه التلاميذ للمادة المقدمة من طرف المعلم.

ملخص الفصل:

ممّا سبق نخلص؛ أنّ الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد، حيث يستطيع أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة. ولقد لقيت هذه العملية اهتمام كبير من الدّراسة؛ بداية من الفلاسفة وصولا إلى علماء النفس المعاصرين والمربين والمهتمين بمجال التعليم، حيث يؤكد هؤلاء العلماء على أهمية عملية الانتباه بالنسبة لعملية التعلم، فلكي يحدث التعلم لا بد من توافر الانتباه، وبدون الانتباه لا يستطيع الفرد أن يتذكر أو يتخيل أو يفكر في أي شيء –فالتلاميذ

يتعلمون فقط ما ينتبهون إليه–. فإذا تشتت انتباه التلميذ داخل غرفة الصف إمّا بسبب عوامل داخلية أي ترجع إلى التلميذ ذاته أو عوامل خارجية أي ترجع إلى البيئة. فإن ذلك ينعكس على تحصيله، لذلك كان من الضروري أن يتقن المعلم مهارات استثارة اهتمام التلاميذ وجذب انتباههم للمادة التعليمية وموضوعات التعلم الجديد. وهذا بطبيعة الحال يستدعي تكاتف الجهود من طرف المعلم والمهتمين بمجال التعليم، لتدخل بالطرق والسبل الناجعة التي من شأنها أن تخفف من تشتت الانتباه لدى التلاميذ.

الفصل الرابع:

صعوبات تعلّم الرّياضيات

تمهيد:

يهتم ميدان التربية الخاصة بالعديد من الفئات المختلفة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن هناك فئة من التلاميذ يمثلون مشكلة أمام المعلمين، والعاملين في حقل التربية، وأولياء الأمور أنفسهم، وذلك لأن هذه الفئة من التلاميذ لا تنجز بالصورة المتوقعة منها في المهارات الأكاديمية المدرسية رغم أنهم يظهرون نشاطا ملحوظا في بعض الأنشطة المدرسية وغير المدرسية، بل وأحيانا يكونون من الأطفال الموهوبين بناء على درجاتهم على اختبارات الذكاء المقننة، ولا تصبح هذه المشكلة لدى هؤلاء التلاميذ ملموسة حتى تظهر كصعوبات نوعية عندما يفشل الطفل في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية بعينها حيث تتضح عندما يطلب منهم القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية، أو تظهر كصعوبة عامة عندما يفشل في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مادة دراسية، ومن هنا برز مصطلح صعوبات التعلم ليصف حالة هذه الفئة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وبذلك أصبح مجال صعوبات التعلم أحد المجالات المستقلة ضمن ميدان التربية والتي أولاها العلماء، والمختصين في علم النفس من الاهتمام والرعاية فكثرت الكتابة عنه، وتعددت الدراسات التي تناولت خصائص هذه الفئة من الطلاب انفعاليا، ومعرفيا، واجتماعيا.

ونظرا لأن الرياضيات من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع المتعلمين والتي تمكنهم من الاستدلال وحل المشكلات، مستخدمين المعرفة والقواعد والقوانين الرياضياتية وأساليب التفكير الرياضياتي، وتعميم هذه المعرفة على مختلف الأنشطة الحياتية اليومية.

لكن أحيانا يصادف بعض المتعلمين صعوبات في تحصيل هذه المادة، وهو ما اصطلح عليه في التراث السيكولوجي صعوبات تعلم الرياضيات، لذا تم تخصيص الفصل لهذا العنصر. بحث تطرقنا أولا إلى صعوبات التعلم بصفة عامة (نبذة تاريخية عنها وتعريفها، وعلاقة صعوبات التعلم بمتغيرات أخرى، والنظريات المفسرة لها، وأسبابها، وتصنيفاتها، وخصائص التلاميذ ذوي هذه الصعوبة). أما ثانيا فتطرقنا إلى صعوبات تعلم الرياضيات وتم تقسيمه إلى جزئيين، الجزء الأول خصص للرياضيات (التطور التاريخي لها، والاتجاهات التربوية الحديثة في الرياضيات، مضموناتها، وأهداف تدريسها، ومتطلبات استيعابها)، والجزء الثاني خصص لصعوبات تعلم الرياضيات (تعريفها، أنواعها، وخصائص الطلبة ذوو هذه الصعوبة، وأنواع الأخطاء في تعلمها، ومحدداتها). أما ثالثا خصص لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات وذلك بالتطرق إلى (تعريف التشخيص، وتشخيص صعوبات التعلم،

ومحكات تشخيص صعوبات التعلم، وتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات، وخطوات تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات). أما رابعا وأخيرا خصص لعلاج صعوبات التعلم الرياضيات وذلك بالتطرق إلى (الاتجاهات والأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم، المبادئ الرئيسية في التدريس العلاجي للرياضيات، علاج صعوبات تعلم الرياضيات، نصائح وإرشادات للأساتذة في تعليم الرياضيات لذوي صعوبات التعلم).

أولا- صعوبات التّعلّم:

تُعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيا ازداد مفهومها تبلورا ووضوحا للدلالة على خصائص محددة، وقد ظهرت كمجال ضمن ميدان التربية الخاصة بعد أن ظلت لفترة ليست بقصيرة عرضة لتداخل مع غيرها من المفاهيم والمجلات سواء من حيث التشخيص أو من حيث العلاج.

سوف نحاول من خلال هذا الجزء التطرق إلى ذلك بشيء من التفصيل بداية بذكر نبذة عن تطور صعوبات التعلم ومن ثمة تعريفها وعلاقتها بمتغيرات أخرى وكذا النظريات المفسرة وأسبابها وتصنيفها وفي الأخير خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم.

1- نبذة تاريخية: لقد مرّ تاريخ صعوبات التعلم بثلاث مراحل أساسية وهذه المراحل هي:

- مرحلة التأسيس وامتدت من 1800م- 1929م.

- مرحلة التأسيس الثانية وامتدت من 1930م.

- السنوات المبكرة من مرحلة صعوبات التعلم وامتدت من 1963م-إلى الآن **(اللالا وآخرون.، 2011، ص. 157)**.

ترجع الجذور التاريخية وبالتحديد إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني (Francise Gall, 1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطراب اللغة والكلام، وصاغ فكرا مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 24)**.

ويضيف (Hallahan & Kauffman , 2000) أن الفترة (من عام 1930 إلى 1960) شهدت استخدام عدد من المصطلحات لوصف مشاكل الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المنخفض مثل: اضطراب اللغة المحددة، والإعاقة العصبية، والأطفال ذوي الإصابات الدماغية، والأطفال ذوي المشكلات الإدراكية، والأطفال ذوو القصور الوظيفي الدماغي الطفيف، والأطفال ذوي صعوبات التعلم **(اللالا وآخرون.، 2011، ص. 158)**.

ويعود الفضل إلى "kirk" في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أفريل عام 1963م بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال، وفي هذا المؤتمر أكد "kirk" أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية .

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام 1965م، وإصدار مجلات علمية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم، وكذا توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من إحدى عشر تعريفا ذو صيغة رسمية، بعضها قوبل بالرفض أو النقد والآخر حظي بالقبول **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 25)**.

وفي السبعينيات ظهر عام 1975م القانون العام رقم 142/94 الذي منح الجمعيات والأشخاص قاعدة قانونية يستفيدون منها في مطالبتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وأصبح مصطلح صعوبات التعلم مألوفا لجميع العاملين في مجال التربية الخاصة، وأصبح أكثر شيوعا واستخداما على ألسنة الصحافة والتربية والتشريع. وفي عام 1977م تم نشر القواعد والتعليمات النهائية حول صعوبات التعلم، وفي عام 1978م تم تأسيس خمس مؤسسات حكومية لدراسة صعوبات التعلم، وفي عام 1981م تمت إعادة النظر في تعريف خدمات التأهيل المهني ليسمح للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم الشديدة بتلقي خدمات التأهيل **(اللالا وآخرون.، 2011، ص. 159)**.

2- تعريف صعوبات التّعلّم: تعددت التعاريف المحددة لمفهوم صعوبات التعلم يمكن تصنيفها على النحو الآتي:

2-1 تعريف صعوبات التعلم من جانب التراث التربوي:

يعرف "سيد أحمد عثمان" التلاميذ الذين يتعرضون لصعوبات التعلم: " بأنهم هم الذين لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه، ويستبعد من هؤلاء، المتخلفون عقليا، والمعاقون جسميا والمصابون بأمراض وعيوب السمع أو البصر" **(سليمان، د ت، ص. 158)**.

في حين يعرفها "أحمد عواد" بأن: " صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي(فوق المتوسط)، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: الفهم، التفكير، الإدراك، الانتباه، القراءة، الكتابة الهجاء، النطق...." **(عوّاد، 1999، ص. 15)**.

أما "محمود غانم" فيعرفها أيضا بأنّها" ... كل طفل يجد صعوبة في موائمة نفسه مع المناهج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم" **(غانم، 2001، ص. 10)**.

في حين تذهب "زينب الشقير" إلى الإشارة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " بأنّهم التلاميذ الذين يظهرون تباعدا بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية الذي يقاس بالاختبارات التحصيلية وأدائهم المتوقع الذي يقاس باختبارات الذكاء أو القدرات العقلية، وتظهر هذه الصعوبات في شكل قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي مقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني، والمستوى العقلي، والصف الدراسي ويستبعد من هؤلاء ذوو الإعاقات المختلفة.

تعريف "عادل محمد العدل" صعوبات التعلم على أنّها: "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضا في مستوى تحصيل مادة أو عدد من المواد الدراسية عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقات المتعددة، لأن إعاقاتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها" **(العدل، 2012، ص. 198، 199)**.

استنادا لتعاريف السابقة **يمكن تعريف صعوبات التعلم من جانب التراث التربوي** بأنّها: " تلك الصعوبات التي تبدو لدى فئة من التلاميذ العاديين الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط في مختلف المراحل الدّراسية، بحيث يظهرون تفاوتا بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية. ويستبعد من هذه الفئة المتخلفون عقليا، والمعاقون جسميا والمصابون بأمراض وعيوب السمع أو البصر، لأن إعاقاتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها".

2-2 تعريف صعوبات التعلم من الجانب الفيزيولوجي:

يعرف كل من "زيدان السرطاوي" و"كمال سيسالم": " أن الطفل ذو صعوبات التعلم يملك قدرة عقلية مناسبة، واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة والإدراك والتكامل،

وصعوبات خاصة في العمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم ويتضمن هذا التعريف الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي والذي يؤثر تأثيرا أساسيا على كفاءة المتعلم **(سليمان، د ت، ص. 160)**.

أما "kirk" فيرى أنّ: " مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، أو اللغة، أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي، أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي، أو حرمان ثقافي" **(اللالا وآخرون.، 2011، ص. 163)**.

في حين حدد كل من (Harring & Battman, 1969): تعريفهما لصعوبات التعلم "مجموعة من الخصائص يمكن الاستدلال بها على وجود صعوبات التعلم لدى التلاميذ ومن هذه الخصائص ما يلي:

– وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

– صعوبات التعلم لا يوجد بينها وبين التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الحسي أو التعليمي أو البيئي أي ارتباط.

– يمكن أن تعود الصعوبة في التعلم إلى خلل بسيط في وظيفة الجهاز العصبي المركزي" **(كوافحة وآخرون.، 2003، ص. 118)**.

أمّا "عبد الفتاح صابر" فيعرف ذوي صعوبات التعلم بأنّهم " أولئك الأطفال الذين يظهرون اضطرابا واحدا أو أكثر من العمليات النفسية المتمثلة في فهم واستعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد تبدو أسباب هذه الاضطرابات في اصابات الدماغ البسيطة، ولكنها لا تعود إلى أسباب عقلية أو بصرية أو سمعية، ويظهر هؤلاء الأطفال تباينا واضحا بين قدراتهم العقلية والتحصيلية **(سليمان، د ت، ص. 165)**.

كما يعرف "يوسف إبراهيم" صعوبات التعلم بأنّها مصطلح يشير إلى " مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع

وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافي اجتماعي تعليمي معتدل، ولا يعانون من أي من الاعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية)، وأيضا لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي، وأخيرا نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركي الزائد، قصور الانتباه، والاحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة" (**إبراهيم (أ)، 2010، ص. 27، 28**).

استنادا للتعاريف السابقة يمكن **تعريف صعوبات التعلم من الجانب الفيزيولوجي** على أنّها: " تلك الصعوبات التي تظهر في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم لدى هؤلاء إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص فرص التعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الإضرابات النفسية".

2-3 تعريف صعوبات التعلم من الجانب الفيدرالية (المؤسسات أو الهيئات): لقد صدرت مجموعة من التعريفات الفيدرالية لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم، وفيما يلي عرضا لبعض هذه التعريفات:

2-3-1 تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين:

وينص هذا التعريف على أن " صعوبات التعلم المحددة تعني الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في اجراء العمليات الحسابية. ويتضمن الاصطلاح حالات الاعاقات الادراكية واصابات الدماغ، والخلل الدماغي البسيط، والديسلكسيا، والحبسة 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 والثقافي والاقتصادي **(Wong et al., 2008, p. 8)**

ولقد تعرض هذا التعريف لنقد واسع، وعلى أثر ذلك جاء تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم كتعريف بديل.

2-3-2 تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981م):

لقد رأت الهيئة الوطنية المشتركة المكونة من الست هيئات وضع تعريفا لتلافي سلبيات التعريف السابق وينص على أنّ صعوبات التعلم هي:" مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في المشكلات التي تتعلق بمجالات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والاستدلال وإجراء العمليات الحسابية والتي تكمن داخل الفرد والتي ترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والتي تصاحبها بعض الإعاقات مثل (الإعاقة الحسية- التأخر العقلي- الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو بعوامل بيئية مثل (الفروق الثقافية والتعليم غير الملائم) إلا أنها غير ناتجة مباشرة لتلك الظروف **(الشريف،2011، ص. 33).**

2-3-3 تعريف اللجنة القومية الأمريكية لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994):

في عام 1994 قامت الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم بإدخال بعض التعديلات التي رأت أنّها ضرورية على تعريفها السابق لسنة 1981 والتي تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم أو المرتبطة بها مثل مشكلات الضبط الذاتي للسلوك، مشكلات الإدراك الاجتماعين مشكلات التفاعل الاجتماعي. وهذا التعريف نص على أنّ: "صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، وترجع هذه الاضطرابات لذات الفرد، ويفترض أنها ناجمة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث خلال قدرات حياته المختلفة، هذا وقد يرافقها مشكلات في سلوكات التنظيم الذاتي، والإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكنها لا تعد صعوبة من صعوبات التعلم في حد ذاتها، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تتزامن في حدوثها مع حالات أخرى للإعاقة (كالإعاقة الحسية، أو الإعاقة العقلية، أو أحد الاضطرابات الانفعالية الخطيرة)، أو مع مؤثرات خارجية معينة (كالتباينات الثقافية، والتدريس غير الكافي أو غير الملائم) فإنها مع ذلك لا تعد نتيجة لتلك الظروف أو المؤثرات" **(دانيال وآخرون.، 2013، ص. 90).**

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نلاحظ أنّه ما زال مصطلح صعوبات التعلم–وبالرغم من التاريخ القصير نسبيا لهذا المجال– يشكل عبئا على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولا.

لكن نجد بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم نوضحها فيما يلي:

– أن معظم التعريفات اتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفيا وليس عضويا، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.

– استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية، التخلف العقلين مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمان بيئي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية.

– ضعف الأداء الأكاديمي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

– قلة التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولا بالنسبة للعاديين.

– إضافة إلى بعض المشكلات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات.

– الأفراد ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء.

– التباعد بين نسبة ذكاء المتعلم ذوي صعوبة التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمي

– حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.

– الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يستفيدون من طرق التعليم التقليدية داخل الفصول الدراسية **(إبراهيم (ب)، 2010، ص ص. 34، 35).**

تأسيسا على ما تقدم؛ يمكن أنّ نعرف ذوي صعوبات التعلم بأنّهم: "هؤلاء الأفراد (في مختلف الأعمار) الذين لديهم خلل وظيفي بسيط في الدماغ، ويظهرون تباعدا بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (مثل القراءة والكتابة والرياضيات...)، بالإضافة إلى قلة تفاعلهم الاجتماعي، فهم أكثر عزلة وأقل قبولا بالنسبة للعاديين؛ لكن هذه الصعوبة التي لديهم ليست

ناتجة عن (الإعاقة الحسية والعقلية، أو حرمان بيئي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية). بل يمتلكون مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء، لذلك فهم لا يستفيدون من طرق التعليم التقليدية داخل الفصول الدراسية، بل يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة".

3- علاقة صعوبات التّعلّم بمتغيرات أخرى:

يقع بعض الأحيان خلط بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم مثل: التأخر الدراسي، مشكلات التعلم، بطء التعلم، التخلف العقلي، ... إلخ.

ولكن يمكن تحديد الفروق بين هذه المفاهيم بالرغم من التدخلات القائمة بينها، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرق التشخيص، والتعريفات الخاصة بكل مفهوم من هذه المفاهيم على النحو التالي:

3-1 صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يعرف التأخر الدراسي بأنّه:" انخفاض واضح في مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ يحدث في معظم المواد الدراسية، ويمكنه متابعة تعليمه إذا ما قدمت له الخدمات التربوية المناسبة" (**الشريف، 2011، ص. 176**). وتتراوح حالات التأخر بين الحالات البسيطة والشديدة، والحالات المؤقتة والمزمنة وذلك حسب العوامل المؤدية إلى التأخر. ويمكن التمييز بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وفقا لما يلي:

- إن العوامل المسببة للتأخر الدراسي بعضها داخلي خاص بالتلميذ، وبعضها الأخر خارجي خاص بالظروف البيئية الأسرية والمدرسية الثقافية، بينما العوامل المؤدية لصعوبات التعلم داخلية المنشأ ترجع إلى خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي مما يؤثر سلبا على كل ما تتطلبه عملية التعلم من انتباه، وتذكر، وتفكير.

- إن القدرة العقلية العامة لدى المتأخرين دراسيا غالبا ما تكون أقل من المتوسط بينما تكون متوسطة أو أعلى من المتوسط لدى ذوي صعوبات التعلم.

- إن أداء التلميذ المتأخر دراسيا غالبا ما يتجه نحو الثبات في الانخفاض عن متوسط المعدل التحصيلي لأقرانه في بعض أو معظم المقررات الدراسية، بينما أداء ذوو صعوبات التعلم يتجه نحو

التغير والتذبذب بين الانخفاض والارتفاع من موقف تعليمي إلى آخر، ومن مهمة تعليمية إلى أخرى **(العدل، 2012، ص ص. 200، 201)**.

ومنه يتميز التلاميذ ذوي تأخر الدراسي عن ذوي صعوبات التعلم في أن هذا التأخر يكون إما راجع لأسباب داخلية خاص بالتلميذ بحد ذاته (كاضطراب النمو الجسمي وضعف البنية والصحة العامة ...) أو أسباب خارجية (خاصة بالظروف الأسرية والمدرسية والثقافية)، كما أن غالبا ما تكون القدرة العقلية العامة لديهم أقل من المتوسط، بالإضافة إلى أن معدلهم التحصيلي في بعض المواد أو كلها يتجه نحو الثبات في الانخفاض عن المتوسط. في حين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكون ذات منشأ داخلي (خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي)، كما أن القدرة العقلية العامة لديهم تكون متوسطة أو أعلى من المتوسط حسب اختبارات الذكاء، أمّا فيما يخص تحصيلهم الدراسي فيكون متذبذب بين الانخفاض والارتفاع من مهمة تعليمية إلى أخرى.

3-2 صعوبات التّعلّم ومشكلات التّعلّم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم في أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه، أو إلى الإعاقة العقلية كما أن الأفراد الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعدا عن الأنشطة التربوية بالمدرسة **(إبراهيم (أ)، 2010، ص. 29)**.

يظهر من خلال هذا أن التلاميذ الذين لديهم مشكلات في التعلم يعانون إمّا قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب في الانتباه، أو إعاقة عقلية وهم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية بسبب الفشل في التحصيل الدراسي، كما أنهم يوصفون بعدم قابليتهم لممارسة الأنشطة المدرسية. على نقيض ذلك كله، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي.

3-3 صعوبات التعلم وبطء التعلم:

يشير مصطلح بطء التعلم إلى استغراق التلميذ وقتا أطول من أقرانه العاديين في العمر الزمني نفسه والصف الدراسي ذاته في فهم وأداء وتعلم المهام التعليمية، أو عجزه عن مسايرة

زملائه في الدراسة بالسرعة المعتادة، فقد يستغرق ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعلم، وعادة ما يعاني بطيء التعلم من ضعف العمليات العقلية العليا؛ كالتفكير، والتعليل، والتحليل، والتركيب وحل المشكلات، كما أن نسبة ذكائه تتراوح غالبا بين (70-85) على العكس من ذوي صعوبات التعلم الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو عال، ويعد ذلك أمرا هاما في التفريق بين الفئتين **(العدل، 2012، ص ص. 201، 202)**.

إن الفرق الجوهري بين التلاميذ بطئي التعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكمن في نسبة الذكاء، حيث أن التلاميذ بطئي التعلم تكون نسبة ذكائهم أقل من المتوسط على عكس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهم يتمتعون بذكاء متوسط أو عال.

3-4 صعوبات التعلم والتخلف العقلي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي، فمفهوم صعوبات التعلم يستخدم للإشارة إلى مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسي، ويستبعد من ذلك الأفراد المتخلفون عقليا أو المعاقون جسميا أو حسيا.

حيث يؤكد العلماء والباحثون العاملون في مجال صعوبات التعلم على انتماء ذوي صعوبات التعلم إلى المستوى المتوسط أو فوق المتوسط من حيث نسبة الذكاء، ويتضح ذلك من خلال التعريفات ومحكات التعرف على هؤلاء التلاميذ ويعد محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي من أهم المحكات المستخدمة لتحديدهم بالإضافة إلى محك استبعاد حالات الإعاقة العقلية والحسية والجسمية **(Lioyed, 1994, p. 1-5)**.

وبالتالي فصعوبات التعلم تختلف اختلافا واضحا عن الإعاقة العقلية، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء فذوو صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة في المتوسط أو فوق المتوسط، مما يفرقهم تماما عن ذوي الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط، ولذلك فإن المتخلفين عقليا أقل تعلما ويصعب توافقهم اجتماعيا **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 40)**.

في ضوء ما سبق فإن وضع الحدود الفاصلة بين صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى لا بد منه على كل مختص ومهتم بهذا المجال، لأن هذا الأمر يساعده في التعرف الدقيق على كل فئة بالإضافة إلى أنه يحد من أخطاء التشخيص، الأمر الذي يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث وكذلك فاعلية البرامج العلاجية أو الإرشادية التي تطبق على كل فئة من تلك الفئات.

4- النظريات المفسرة لصعوبات التّعلّم:

إن فهم النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم يعتبر من المتطلبات الأساسية للأفراد العاملين في هذا المجال، لأن النظرية تساعد على التعرف بشكل دقيق على مشكلات التعلم التي يعاني منها التلميذ، وتساهم في إعطاء فكرة عن الطريقة التي تستخدم معه أثناء التدريس، وبناء خطط للتعليم العلاجي لصعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لأهم النظريات التي تناولت تفسير أسباب صعوبات التعلم، وهي:

4-1 النظرية النيرولوجية أو العصبية: تنطلق هذه النظرية من تفسير صعوبات التعلم في ضوء اصابة المخ؛ أي خلل وظيفي في المخ، مستندة في ذلك على المدخل النمائي الذي يفترض أن نمطا واضحا ومحددا للنمو العادي أو الطبيعي، وأن تتبع تعثرات أو انحرافات منحنى أو خط نمط النمو يمكن أن يكون سببا يقف خلف مشكلات التعلم، ومن المنطقي أن منحنى أو خط النمو المفترض يتناول خاصية واحدة؛ كالطول أو قوة قبضة اليد أو الوزن، أو اكتساب المهارات اللغوية، أو عدد المفاهيم المستخدمة، ...وما إلى ذلك، وعلى هذا فإن الانحراف الدال لتتابع منحنى النمو عن النمو العادي أو الطبيعي في أي جانب من الجوانب المطلوبة لعملية التعلم، يمكن أن يفسر بعض أنماط صعوبات التعلم أو المشكلات المترتبة على ذلك.

لكن هذه النظرية تعرضت للكثير من الانتقادات والمآخذ، يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- صعوبة الوقوف على الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم، وذلك لخطورة التشخيص (أخلاقية البحث).

- اشتراك العاديين وذوي صعوبات التعلم في الاضطرابات العصبية السلوكية الخفيفة.

- إغفال العوامل النفسية والبيئية التي لها بالغ الأثر على صعوبات التعلم.

- إهمال الاضطرابات (الجسمية، الصحية)، وكذا العوامل المدرسية (المعلم، المنهج) **(غنايم، 2016، ص. 93، 94)**.

وعليه تتضمن هذه النظرية الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ، كتفسيرات لصعوبات التعلم، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة المخ، أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم.

4-2 نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي): يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظرا لأن كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو، ونظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة.

ولم تَسلم نظرية التأخر في النضج من الانتقادات حيث وجه إليها أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 67)**

عليه يؤكد أنصار هذا التوجه أن كل طفل يعاني من "صعوبات التعلم" لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج (العمليات البصرية، والحركية، وعمليات الانتباه،...). لذا فيركز أنصار هذا التوجه على أن المهام التحصيلية ينبغي أن تتلاءم مع ما لدى الطفل من استعداد لتمكن منها، وليس مع عمره وما يتوقع منه وفق مطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه، وحين يتعلم الأطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى أساليب تدريس خاصة.

4-3 نظريات الاضطراب الإدراكي – الحركي: يقيم أصحاب النظرية الحركية الإدراكية أو نظرية التعلم الحركي قدرا كبير من نظامهم العلاجي على فروض راسخة ذات قبول عام ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون أول الأمر من خلال سلسة من الاكتشافات الحركية الأساسية تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعليم تعتمد على أسس حسية حركية ثم تتطور هذه الأسس من الإدراك الحركي إلى مستوى أعلى من التنظيم هو الإدراك المعرفي ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال أصحاب هذه النظرية ان معظم الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيرولوجي المنشأ في المجال الإدراكي الحركي وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم

وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي الحركي **(النوبي، 2011، ص. 71)**.

منه يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي–الحركي، وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم. وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي–الحركي.

4-4 المدخل المعرفي: يفترض هذا الاتجاه أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، وأن هذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين، فيركز هذا الاتجاه على كيفية معالجة الفرد للمعلومات وكيفية تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم إلى:

- وجود مشكلات في تجهيز ومعالجة المعلومات.

- وجود قصور في استخدام استراتيجيات التعلم أو الاستراتيجيات المعرفية الملائمة لنوع وصعوبة المهمة.

- وجود قصور في المهارات المعرفية وما وراء المعرفية **(العدل، 2013، ص. 111، 112)**.

وتأسيسا على ذلك؛ يفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم، أن كثيرا من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة، لذا فإن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة.

4-5 المدخل السلوكي: يفترض أن السبب في حدوث صعوبات التعلم لا يكون دائما نابعا من داخل الفرد، فالمتغيرات الوقفية وتاريخ تعلم الطفل جوانب هامة وأساسية في نموه وفي استمرار تحقيق تقدم في المهارات الأكاديمية، أن علاج مشكلات التحصيل يمكن أن يتم بصورة صحيحة في إطار تعديل البيئة وشروط التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن أصحاب هذا المدخل، نظرا لأنهم لا ينطلقون من أي من النظريات التي تفسر صعوبة التعلم كعجز داخلي للفرد والتي تسعى للوقوف على مناطق القصور وأشكاله ووصف طرق للتغلب عليه، فإنهم يضطروا للتعامل مع كل حالة من حالات صعوبة التعلم على أنها حالة فريدة **(الغزالي، 2012، ص. 96، 97)**.

منه يرجع أصحاب هذا التوجه صعوبات التعلم إلى الظروف البيئية غير الملائمة في الأسرة والمدرسة والمجتمع.

انطلاقا من هذه الأطر النظرية المفسرة لصعوبات التعلم، يظهر أنها تناولتها من عدة زوايا بحسب ما تتبناه كل فئة من العلماء والمفسرين، فليس هناك اتفاق بينهم حول الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم، فالبعض يرجعها إلى جوانب بطء في النضج مختلفة (نظرية التأخر في النضج)، في حين يعتقد آخرون أنها ترجع إلى الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ (النظرية النيرولوجية أو العصبية)، أمّا فئة من العلماء المفسرين فيرجعون السبب إلى اضطراب نيرولوجي المنشأ في المجال الإدراكي والحركي (نظريات الاضطراب الإدراكي- الحركي)، أمّا فئة أخرى إلى الظروف المستخدمة وغير الملائمة في تجهيز المعلومات (المدخل المعرفي)، ويرجح آخرون السبب إلى الظروف البيئية غير الملائمة (المدخل السلوكي).

5- أسباب صعوبات التّعلّم:

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة، وذلك لحداثة الموضوع، وللتداخل بينها وبين التخلف العقلي من جهة، وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى، إلا أن الدراسات أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة، أو الخلل الوظيفي المخي البسيط.

وعليه يمكن تصنيف الأسباب المحتملة والمؤدية للإصابة بالخلل الوظيفي المخي البسيط لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم ضمن أربع فئات رئيسية هي: الأسباب الجينية أو الوراثية، والأسباب الكيميائية السامة، والأسباب الطبية، والأسباب البيئية، وفيما يلي توضيح لكل منها:

5-1 الأسباب الجينية أو الوراثية: إن العوامل الجينية هي عوامل تتصل بالمورثات، وتشير الدراسات في موضوع أسباب صعوبات التعلم كدراسة (Bannatyne, 1971) ودراسة (Defries & Decker, 1981) إلى أثر العوامل الجينية الوراثية في حدوث صعوبات التعلم كما أشارت دراسة (Owen, 1971) إلى

انتشار صعوبات التعلم بين عائلات محددة كما في دراسة حالات التوائم. وقد أشارت الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم ان نسبة 25–45 % من الأطفال واليافعين الذين يعانون من صعوبات التعلم قد انتقلت إليهم بفعل الوراثة، فالأبناء الذين يشكُون من صعوبات في القراءة هم غالبا ما ينتسبون إلى أسر فيها مثل تلك الصعوبات، كما أن الفروق في النضج البيولوجي أو المناعة البيولوجية التي تلعب دورا هاما في قدرات الأفراد لها أساس جيني **(علي وآخرون، 2008، ص. 37)**.

تشير هذه الأسباب أن هناك نسبة من الأطفال تولد دون اكتمال نمو الدماغ لديهم، فيبقى الغشاء المغلف للدماغ غير كامل، أو تبقى التوصيلات العصبية غير مرتبطة ببعضها، كما قد يتعرض الطفل لخلل في انقسامات الدماغ خلال التطور الجيني، فيكون أحد جوانب الدماغ أكبر من غير، كما أن الأطفال الذين يشكون من صعوبات التعلم غالبا ما ينتسبون على أسر فيها مثل تلك الصعوبات. وبالتالي فإن من مجمل هذه الأسباب يمكن أن تحدث صعوبات التعلم.

5–2 الأسباب العضوية والبيولوجية: من المحتمل أن تكون صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد والتي تظهر لديه هذه الصعوبة في التركيز لما يتعلمه؛ بسبب تشتت الانتباه عائدة إلى تلف في الدماغ، أو ما يصيب الدورة الدموية من مشاكل، أو بسبب بعض العمليات الكيميائية التي تحدث في الجسم بشكل غير طبيعي، الأمر الذي يؤثر على الجهاز العصبي عند الجنين خلال فترة الحمل، ومن العوامل المهمة أيضا التهاب السحايا أو التهاب الخلايا الدماغية، والحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين وصعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير **(كوافحة، 2003، ص. 110)**.

منه فإن التهاب السحايا أو التهاب الخلايا الدماغية، والحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين وصعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير، حسب اعتقاد العلماء من الأسباب التي قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية وبالتالي حدوث صعوبات التعلم.

5–3 الأسباب الكيميائية السامة: تؤدي بعض المواد السامة إلى تغيرات كيميائية خطيرة لدى الأجنة، وينتج عنها التشوهات وإعاقة النمو الطبيعي للجنين، ومن أبرز تلك المواد السامة الكحول والكوكايين والرصاص. فالإدمان على الكحول وتناوله بكميات كبيرة قد يسبب مشكلات عدة كالتلف الدماغي والاعاقة العقلية والمشكلات القلبية والنشاط الزائد. ويرى بعض الباحثين بأن تناول كميات أقل من الكحول قد يؤدي إلى الاصابة بالمشكلات العصبية وبالتالي صعوبات التعلم، فيما يسبب تعاطي

الأمهات الحوامل للكوكايين التلف العصبي لدى الأجنة وبالتالي تزداد احتمالية اصابتهم بصعوبات التعلم، أما التسمم الرصاصي فقد يؤدي غلى التلف الدماغي أو الإعاقة العقلية إذا كانت مستويات التسمم عالية، وتؤدي المستويات الأقل من التسمم بالرصاص إلى المشكلات النمائية والعصبية، مما يزيد من عوامل الخطورة للإصابة بصعوبات التعلم **(الخطيب وآخرون.، 2007، ص. 73، 74)**.

عليه يمكن أن تظهر صعوبات التعلم أحيانا نتيجة لخلل في إفراز المواد الكيميائية الحيوية التي تضخّها الغدد الصماء في الجسم، فأيّ تغير في مستوى هذه المواد في الجسم يؤثر سلبا في المخ، مسببا في إصابة الطفل بالخلل الوظيفي المخي البسيط.

5-4 الأسباب الطبية: هنالك العديد من الحالات الطبية التي يمكن أن تكون لها تأثير سلبي على التلاميذ، حيث تؤدي إلى صعوبات التعلم، ومن المعروف أن العديد من هذه الحالات أو أغلبها يمكن أن تؤدي إلى التخلف العقلي، فمثلا من الممكن أن تؤدي الولادة المتعسرة إلى تعريض الطفل لمخاطر اختلال الأداء الوظيفي النيورولوجي، كما أن نقص المناعة المكتسبة خلال مرحلة الطفولة يمكن أن تحدث تلف نيورولوجي الذي يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم **(غنايم، 2016، ص. 75)**.

منه فالعوامل الطبية يمكن أن تساهم في صعوبات التعلم، خاصة أثناء عملية الولادة، فتعرض الطفل للسقوط على رأسه أثناء عملية الولادة، وكذا إصابات الناتجة عن استخدام الأدوات الطبية ...من شأنه أن يحدث تلف في الدماغ وبالتالي حدوث صعوبات التعلم.

5-5 الأسباب البيئية: تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلّم، وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، وبالطبع لا بد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة **(النوبي، 2011، ص. 25)**.

منه وفي حال تعرض الطفل لسوء التغذية وخاصة في السنوات الأولى من حياته يساهم بشكل كبير في إصابته بصعوبات التعلّم، بالإضافة إلى قلة خبراته الانفعالية والمعرفية في هذا العمر.

مما سبق ذكره يتضح لنا أنه من خلال السيطرة على تلك الأسباب وعلاجها والوقاية منها نستطيع أن نتغلب على ظاهرة صعوبات التعلم عند الأطفال، بالإضافة إلى توفير الرعاية الطبية للطفل

وكذلك التغذية السليمة، وتوفير بيئة للطفل غنية بالمثيرات المادية وكل ذلك من شأنه أن يعزز من قدرة الطفل على التعلم وينمي إمكانياته وتزيد الدافعية لديه.

6- تصنيف صعوبات التعلم:

تصنف صعوبات التعلم حسب الكثير من المختصين في المجال إلى صنفين هما صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، كما اقترح **سليمان عبد الواحد** تصنيفا ثالثا لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوعا جديدا من الصعوبات ألا وهو الصعوبات الاجتماعية والانفعالية وفيما يلي شرح لهما:

6-1 صعوبات التعلم النمائية:

عرفت صعوبات التعلم النمائية على أنّها: "تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية وتتمثل في العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها واحد أو أكثر من هذه العمليات وتؤدي بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة وتعتبر السبب الرئيسي لها. لذا فإن أي انحراف نمائي في العمليات النفسية الأساسية مثل التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو الذاكرة أو اللغة يؤدي بالتالي إلى صعوبات تعلم أكاديمية وأن أغلب الدراسات تؤكد وتشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الصعوبات الأكاديمية والصعوبات النمائية، لذا فإننا نتنبأ بوجود صعوبات أكاديمية عند شخص يعاني من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية" **(كوافحة، 2003، ص. 80)**. ويرى بعض العلماء أن صعوبات التعلم النمائية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي **(Trissler, 2005, p. 650)**، وتنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى قسمين هما:

6-1-1 صعوبات تعلم نمائية أولية: وهي عبارة عن تداخل وظائف عقلية أساسية ويؤثر بعضها في البعض، وهي تتعلق بعمليات الانتباه، والإدراك، والذاكرة.

فإذا أصيبت هذه الوظائف باضطراب فإنها تؤثر على النوع الثاني من صعوبات النمائية وهي الصعوبات الثانوية.

6-1-2 صعوبات تعلم نمائية ثانوية: وهي صعوبات خاصة باللغة الشفهية، والكلام، والتفكير، والفهم، وحل المشكلات، والتخيل، وتعلم المفاهيم **(العدل، 2012، ص. 226، 227)**.

6-2 صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي الصعوبات المرتبطة بقدرة التلميذ على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والرياضيات والتهجئة.

وبملاحظة سلوك التلميذ الدراسي في هذه المهارات يمكن التعرف على من يعاني من صعوبات في التعليم حيث نجد مستواه الدراسي يتأرجح صعودا وهبوطا بين المواد المختلفة، وقد نجد مستواه في مادة واحدة ينخفض ويرتفع أحيانا **(الشريف، 2011، ص. 111)**.

من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية نذكر:

6-2-1 صعوبات القراءة: من أكثر الموضوعات انتشارا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تتمثل هذه الصعوبات في النقاط التالية:

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.
- ضعف القراءة الشفوية لدى الطفل وفهم ما يقرأ.
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة وفي معدل سرعة القراءة.
- يعكس الحروف والكلمات والأرقام والمقاطع عند القراءة أو الكتابة.
- صعوبات في التهجئة **(كوافحة، 2003، ص. 82)**.

لقد لقي هذا النوع من الصعوبات اهتمام كبير من طرف المختصين في هذا المجال، وحتى الباحثين في دراساتهم، نظرا لكون القراءة هي الأساس في تعلم أي مهارة أخرى مهما كانت، فالصعوبة التي يواجها التلميذ في القراءة على أغلب تؤدي إلى صعوبة في الكتابة وحتى الرياضيات.

6-2-2 صعوبات في الكتابة: يطلق عليها أحيانا مصطلح عسر الكتابة، وهي الصعوبة الثانية بعد صعوبات القراءة، فمن يتعثر في تعلم القراءة يجد صعوبة في تعلم الكتابة بشكل صحيح إذ تتطلب

الكتابة عمليات ذهنية معقدة في وقت واحد (استرجاع الألفاظ من الذاكرة، تنسيق القواعد اللغوية، حركات اليد في الكتابة، التوافق بين اليد والعين)، وأي خلل يحدث في أحد هذه المهارات يسبب عسر الكتابة (**الشريف، 2011، ص. 116**).

وعليه تتمثل هذه الصعوبات في النقاط التالية:

- الكتابة بخط غير واضح.

- صعوبة تنظيم الكتابة.

- والأخطاء الإملائية وصعوبة التحكم في السرعة المناسبة للكتابة.

- صعوبة نسخ الأعداد...(**العدل، 2012، ص. 226**).

6-2-3 صعوبات التهجئة: التهجئة هي الركن الثالث لتعلم اللغة بعد القراءة والكتابة، وتعتمد مهارة التهجئة على إجادة مهارتي القراءة والكتابة وعلى الفترة الزمنية التي تعلم فيها الطفل الهجاء (الخبرة السابقة). ومن الضروري أن يعرف الأب والمعلم أن هناك فرق بين القراءة والتهجئة. ففي حالة القراءة يقوم التلميذ باستقبال الكلام من معلمه (لغة سمعية) أو من الكتاب (لغة بصرية) أو غير ذلك، أما في حالة التهجئة فإنه يقوم بالتعبير عن المعلومات التي اكتسبها. ويرى البعض أن القراءة هي عملية تفسير وفهم اللغة بينما التهجئة تختص بتفسير الحروف كتابة أي النطق الصحيح للحروف، وعلى هذا الأساس عندما نحاول معالجة صعوبات التهجئة لا بد أن نبدأ بعلاج صعوبات الكلام. ويلخص (جمال الخطيب، 1997) صعوبات التهجئة في الجوانب التالية:

- استخدام التلميذ الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.

- صعوبة ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.

- عكس الأحرف والكلمات (**الشريف، 2011، ص. 120**).

6-2-4 الصعوبة في الرياضيات:

تعتبر الصعوبة في الرياضيات من أشكال الصعوبات التعليمية الأكاديمية الشائعة بين ذوي صعوبات التعلم. وتهتم الرياضيات باستخدام الرموز، وقدرة الشخص على استخدام هذه الرموز، فالتلميذ لا

يستطيع أن يميز بين هذه الأرقام أو الرموز وهو ما يسمى بعسر الرياضيات، أي عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام وكذلك المعادلات الرياضية ومن مظاهرها عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأرقام 2، 6 أو 7، 8 وفي عمليات الجمع أيضا قد يجمع 3+4+5= 543 كما أنه لا يستطيع التفريق بين اشارة الضرب (x) أو الجمع (+) **(كوافحة وآخرون.، 2003، ص. 129)**.

سوف نتطرق إلى هذه الصعوبة بأكثر تفصيل لما نتحدث عن عنصر صعوبات تعلم الرياضيات.

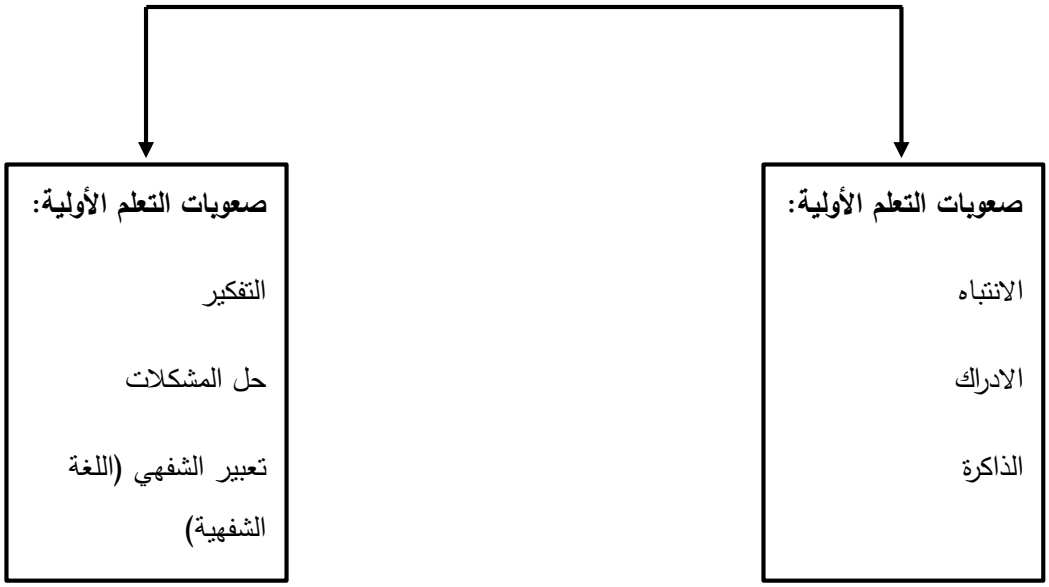
6-3 صعوبات التعلم اجتماعية وانفعالية:

لقد اقترح "سليمان عبد الواحد" تصنيفا ثالثا لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية وهي تتمثل حسبه في الصعوبات التالية:

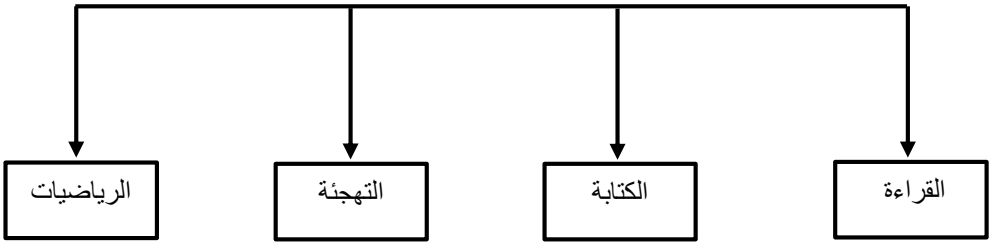
- قصور المهارات الاجتماعية.
- عدم الالتزام بالأدوار الاجتماعية.
- الرفض الاجتماعي.
- قصور التواصل الانفعالي.
- انخفاض دافعية الإنجاز ومفهوم الذات.

ويؤكد سليمان عبد الواحد على عدم إهمال هذا النوع من الصعوبات عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، وينصح بالكشف عنها في مرحلة مبكرة لأنّها لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية، كما أنّها تؤثر أيضا على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة قبل استفحالها، وهذا ما يعتبر نوعا من الوقاية الأولية للمشكلة **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 51، 52)**.

المخطط الآتي يوضح النموذج الثلاثي لصعوبات التعلم لـ "سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم":



النموذج الأول: صعوبات التعلم النمائية



النموذج الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

النموذج الثالث: صعوبات التعلّم اجتماعية وانفعالية

الشكل رقم (6): النموذج الثلاثي لصعوبات التعلّم **(إبراهيم (أ)، 2010، ص. 44).**

وعلى ضوء ما سبق؛ يتبين لنا أنّ مجال صعوبات التعلم يلقى اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين والعلماء، وهذا الأمر يظهر من خلال التصنيف الثالث الذي اقترحه "سليمان عبد الواحد". وعلى العموم هذه التصنيفات وضعها العلماء بهدف تسهيل دراسة ذوي صعوبات التعلم، وهي ليست تصنيفات مستقلة عن بعضها البعض، بل أنه توجد علاقة قوية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. لذا فعلى كل دارس ومهتم بهذا المجال أن يأخذ بعين الاعتبار هذا الأمر عند التعامل مع هذه الشريحة.

7-خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم:

ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي يظهر تأثيرها واضحا على مستوى التقدم في المدرسة، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص عقلية معرفية، خصائص سلوكية، خصائص حركية، وخصائص نفسية، خصائص اجتماعية، خصائص لغوية، وهي على النحو الآتي:

7-1 خصائص عقلية معرفية:

يعتمد المجال المعرفي عند التلاميذ عموما على الأسلوب المعرفي الذي يستخدمونه في حل المشكلات المتنوعة، حيث إن الاسلوب المعرفي الذي يعني الطريقة التي يفكر بها الأفراد وليست الموضوعات التي يفكر فيها هي التي تحدد خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجال المعرفي. لذا تبدو أهم خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجال الأسلوب المعرفي، على النحو التالي:

- الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير إدراكاتهم الاستقلالية وعدم الاستقلالية.

- الاندفاعية حيث غالبا ما يتسرعون في إجاباتهم مما يجعلها خاطئة، الأمر الذي ينعكس على الأداء المدرسي بصورة سلبية **(غنايم، 2016، ص. 51، 52)**.

- صعوبات في الذاكرة بصفة عامة، التي تنعكس في شكل صعوبات في التحصيل الدراسي، واستراتيجيات التفكير، والقدرة على الاستفادة من المثيرات والتعامل معها عبر الذاكرة قصيرة المدى ووصولا إلى الذاكرة طويلة المدى **(Ariel, 1993, p. 31)**.

– الصعوبة في الانتباه الانتقائي، كما يعانون من البطء في تعلم التركيز على الأبعاد المتعلقة بالمهام التعليمية **(Ross, 1980, p. 226)**.

– في الإدراك البصري تظهر عندما يرى الطفل المدركات البصرية غير مترابطة في نمط متكامل، فلا يستطيع تحديد الحروف الأبجدية لأنه يدرك الحروف على أنّها خطوط غير مترابطة، ولا يدرك الكلمة كمركب كلي **(Hardman et al., 1993, p. 182, 183)**.

7-2 الخصائص السلوكية: يتميز المتعلمين ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية، والتي تمثل انحرافا عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم في المدرسة، واتفقت الكثير من الدراسات على تميز هؤلاء المتعلمين بعدة خصائص سلوكية وهي:

– العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاعية.

– العجز عن مسايرة الأقران.

– الاعتماد على الآخرين والاتكالية.

– النشاط الحركي الزائد(المفرط) دون مبرر **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 145، 146)**.

ويؤكد **(Bender, 1993, p. 51)** ان هناك اختلافات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في النواحي السلوكية، حيث نجد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلة في ميكانيزم الضبط الذاتي والقدرة على التخطيط وحل المشكلات، كما أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من أنماط من السلوك اللاسوي تميزهم عن العاديين، ومن أهم هذه الأنماط عدم القدرة على إقامة علاقات مع الأقران، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الاندفاعية لديهم وزيادة معدلات النشاط غير الهادف.

7-3 الخصائص الحركية: من بين أهم المشاكل التي يظهرها المتعلمين ذوي صعوبات التعلم نذكر:

– يجد صعوبة في التوازن.

– يأتي بحركات عشوائية غير منتظمة.

– يعاني من ضعف ووهن في قدراته.

– لا يفرق بين اليمين واليسار **(الشريف، 2011، ص. 89)**.

7-4 الخصائص النفسية: أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين، ووجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

- انخفاض تقدير الذات.
- انخفاض الدافعية للإنجاز.
- انخفاض مستوى الطموح.
- يظهرون ضعفا ملحوظا في تقدير السلوك (**إبراهيم (ب)، 2010، ص. 146، 147**).

7-5 الخصائص الاجتماعية: في هذا الصدد يعتقد (Bryan, 2000) وهو أحد الباحثين الأمريكيين المشهورين في مجال النمو الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، أن أكثر من ثلث هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات في المهارات الاجتماعية وضعف في النمو الاجتماعي والانفعالي.

وعلى وجه التحديد يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلات في:

- العلاقات الاجتماعية الايجابية مع الآخرين وإدراك المواقف الاجتماعية.
- الأحكام الاجتماعية.
- تفهم مشاعر الأخرين.
- التواصل الاجتماعي.
- العلاقات الأسرية (**أبو أسعد (أ)، 2015، ص. 256، 257**).

7-6 خصائص اللغوية: تتمثل خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذا المجال، فيما يأتي:

- يواجهون صعوبة في فهم اللغة الاستقبالية، ومشكلات في فهم اللغة الداخلية (حديث الإنسان مع نفسه).
- يواجهون صعوبة في إدراك أصوات اللغة، وصعوبة في فهم الكلمات مثل: أسماء الأشياء والأفعال والصفات والمفاهيم المجردة.

– يواجهون مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي تتمثل في شكل حذف الحرف أو إبدال الحرف أو تشويه الحرف.

– يواجهون صعوبة في تكوين الكلمات والجمل والتي تبرز على صورة عدم القدرة على تنظيم الأفكار بصورة مناسبة، لذلك نجدهم يميلون إلى حذف الكلمات، وإضافة كلمات غير ملائمة، وقواعد نحوية غير صحيحة.

– صعوبة العثور على الكلمات والتي تظهر في صعوبة في تذكر واسترجاع كلمات معينة للاستعمال الفوري التلقائي.

– يواجهون صعوبة في التمييز البصري والسمعي عند القراءة، فيواجهون عدم القدرة على التمييز البصري بين الحروف المتشابه والكلمات، بالإضافة إلى عدم القدرة على التمييز بين أصوات الألفاظ اللغوية.

– يواجهون صعوبة في تجميع الأصوات، والتي تتمثل في جمع الحروف لتشكل كلمة واحدة.

– رداءة في تنظيم كتاباتهم، فهم لا يكتبون على السطر بشكل مستقيم، كما لا يتركون فراغات منتظمة ومتساوية بين الكلمات، وتشويه أشكال الحروف والأرقام عند الكتابة **(غنايم، 2016، ص. 53، 54)**.

وعلى ضوء هذه الخصائص فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة، ولديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشتركة بينهم، وأيضا يوجد لكل فرد ما يميزه من بعض الخصائص التي ينفرد بها عن الآخرين، وعليه فالمعلم الفعّال هو الذي يستطيع أن يستغل هذه الخصائص في الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين يصعب في الغالب تمييزهم عن التلاميذ العاديين لمّا يغلب عليهم من مظاهر السواء، وهذا بعرضهم على المتخصص أول بأول بهدف إجراء التشخيص المبكر والوقوف على حالاتهم قبل استفحالها من خلال تقديم الخدمات الضرورية لهم في ضوء الخصائص المميزة لهم.

تأسيسا على ما سبق؛ يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة في الوقت الحاضر، ولقد اهتم بهذا المجال علماء النفس والتربية إلى جانب اهتمام الآباء والمربين وكذلك لاقى هذا المجال

اهتمام علماء الأعصاب، الطب النفسين وعلماء اللغة. قد بدأ العلماء والمتخصصون في التركيز على هذه الجوانب والصعوبات بهدف تشخيصها وانتقاء أنسب الاستراتيجيات للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان.

وكما سبق الذكر؛ هناك تنقسم صعوبات التعلم إلى ثلاثة أنواع وسوف نركز في الجزء الموالي إلى نوع واحد من صعوبات التعلم وهي صعوبات التعلم الأكاديمية وبالتحديد صعوبات تعلم الرياضيات.

ثانيا: صعوبات تعلّم الرياضيات

تعد صعوبات تعلم الرياضيات أحد أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية التي تنتشر بين التلاميذ مهما اختلفت المرحلة الدراسية لهم، لذا وجب تشخيصها ودراستها من قبل العلماء للتخفيف من حدة انتشارها.

وللتطرق إلى هذا النوع من صعوبات التعلم بالتفصيل خصصنا هذا الجزء أولا بالتطرق إلى الرياضيات تطورها التاريخي وتعريفها ومضامينها وأهداف تدريسها وكذا متطلبات استيعابها والاتجاهات التربوية الحديثة في الرياضيات أمّا ثانيا فخصص للتحدث عن صعوبات تعلم الرياضيات بتعريفها وذكر أنواعها وخصائص الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وأنواع الأخطاء ومحدداتها.

I - الرياضيات:

1- التّطور التاريخي وتعريف الرياضيات:

1- 1 تطور الرياضيات:

تعتبر الرياضيات من العلوم الهامّة والضروريّة التي استقطبت اهتمام العلماء منذ القدم، نظرًا لما اكتسبته مادة الرياضيات من مكانة في المجالات المعرفية.

حيث يقول "طوقان" :في الواقع إنّ الرياضيات قديمة قدم الفكر البشري فقد ساهمت معظم الحضارات والتّيارات الفكريّة في اغنائها وتطويرها بغية إخضاعها في الصراع القائم بين الإنسان والطّبيعة بدءًا بالحضارة الهندية فالمصرية فاليونانية فالرومانية وانتهاء بالعربية (الإسلامية) التي برعت

فيها وأضافت إليها إضافات أثارت إعجاب الغرب وأدهشتهم فاعترفوا بفضل العرب وأثرهم في خدمة العلم والعمران **(عبد العزيز، 1990، ص. 49)**.

وتشير الدراسات في تناولاتها التّربوية للرياضيات إلى نوعين من الرياضيات محددّة زمنيًّا، فتجدنا نتحدث عن الرياضيات ما قبل القرن العشرين، وهي القديمة، والرياضيات ما بعد القرن العشرين، وهي الحديثة، والهدف من هذا التّقسيم ليس هو إحداث القطيعة بين كلّ ما هو قبل، وما هو بعد الفترتين السالفتين الذكر، فالسيرورة قائمة، لكن يغمرها نوع من التّحوّل العميق أحدثه غنى البحوث، وتنوّع الأفكار، فرض التمييز بين المرحلتين لكن منها خصائصها ومبادئها.

لقد كانت الرياضيات القديمة، قائمة على مناهج وطرق تدريس ضعيفة، لا تراعي طبيعة التّفكير الرياضي، لذا فقد تعرّضت مناهج وطرق تدريس الرياضيات القديمة إلى انتقادات وهذا ما أبرزه (كلاين، 1974) مشيراً إلى:

– التركيز على التدريب الآلي والحفظ، فقد كان هدف المناهج التّقليدية تدريس المهارات الحسابيّة، وحفظ النظريات والقواعد من خلال التدريب والتكرار.

– ظهور المفاهيم والحقائق والعمليات والقواعد منفصلة بعضها عن بعض، فكانت أفرع الرياضيات المختلفة من الحساب والجبر والهندسة والتّحليل تُدرس بشكل مستقل عن بعضها البعض.

– عدم مراعاة الدقة والوضوح في التّعبير، وعدم توخي الدقة الرياضية الواجب توافرها في المناهج والكتب المدرسية

– احتواء المناهج والكتب التّقليدية على بعض الموضوعات عديمة الجدوى أو التي فقدت أهميتها وقيمتها.

– تحاشي المناهج التّقليديّة وكتبها ذكر البرهان الرّياضي إلاّ في الهندسة.

– افتقار المناهج والكتب إلى عنصر الدافعية والتّشويق، فقد كان هدفها الأساسي تدريب العقل، دون الالتفات للقيمة الجمالية والفكرية **(أبو زينة، 1997، ص. 18)**.

هذا الأمر كان المبرّر الذي ألزم المختصين على إعادة النّظر في مقررات والوسائل والأساليب الناجعة المستخدمة لإيصال المعرفة الرياضيّة بسهولة ويسر للأفراد، بالإضافة إلى إعادة النّظر في الكتب وتنظيم المادّة تنظيمًا منطقيًا وسيكولوجيًا متوازيين، بهدف التوصل إلى حلول وسبل جديدة تمكّن الأجيال الصاعدة من التحكم في الرياضيات.

فنتج عن مجموع الجهود النظرية والتّجريبية للمختصين، ما أصبح يسمى بالرياضيات الحديثة التي تمثّل: مجموع الأعمال التي يتلقّاها التلاميذ في المدرسة من أجل تحصيلهم مصطلحات رياضيّة أساسيّة، تؤدي بهم إلى معرفة العدّ، والقيام بالعمليات الحسابية، من جمع وطرح وضرب وقسمة، وتعني منهجية وطريقة جيدة وجديدة تهتم بتعليم التلميذ طريقة البحث عن حلول العمليات الرياضية، ولا يهمها نوعية النتيجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال قيامه بالعمليّة الرياضيّة.

لقد جاءت الرياضيات الحديثة، نتيجة للاكتشافات العديدة في الرياضيات وتطبيقاتها في القرن الثامن عشر أن نشأت الحاجة إلى منطقية هذه الرياضيات ووضع أساس سليم لها، ولذا توجّه الاهتمام في القرن التاسع عشر إلى دراسة أساسيات وأصول الرياضيات ووضعها على أساس أكثر تجريدًا يحتمل توسّعًا أكبر فكان من نتائج دراسة أساسيات الهندسة الإقليدية اختراع الهندسات اللاّإقليدية. أمّا في القرن العشرين أصبح للجبر نفس مقام التّحليل الرياضي وهذا الأخير يدخل في الهندسة وحساب الأعداد الحقيقية، أي تداخلت أفرع الرياضيات وكل منها يتغذى من الآخر **(نظلة وآخرون، 1984، ص. 88، 89)**.

فأصبحت بذلك الرياضيات الحديثة تعتمد على دراسة المجموعة والبنية الرياضيّة لما لها أهمية في تعلّم الرياضيات وجعل مواضيعها قابلة للاستيعاب بشكل أفضل.

يتضح مما سبق أنّ الرياضيات من الموضوعات التي شغلت العقل البشري منذ الأزل، وأنّ هذا التطور الذي شهدته الرياضيات اليوم كان نتيجة لجهود من أسهموا في خدمة المجتمع البشري. فدراسة تطور الفكر الرياضي وسيلة للتربية الإنسانية والتفاهم العالمي.

1-2 تعريف الرياضيات

تختلف نظرة الرياضيين إلى الرياضيات باختلاف الأهداف المرجوة منها، ومن جملة التعاريف التي تطرّقت إلى الرياضيات ما يلي:

يذهب "المؤتمر الدولي لدراسة العلاقات بين العلم والتّكنولوجيا" في تعريفه للرياضيات على أنّها " تمثل رموز ونماذج تصلح لتحليل أوضاع أكثر تنوعًا وخاصّة في مجالات السلوك الفردي واتجاهات الرأي العام، مستخدمةً في ذلك التّقنيات كالرّسوم البيانية والجداول والنّماذج الخوارزمية وكلّها وسائل ناجحة ومفيدة " **(قاسم، 1978، ص. 316)**

وعرفها **(Philippe Champy et Christiane étéve, 1981)** على أنّها:" مجموعة النظم التي تدرس الخصائص المجردة كالأعداد (علم الحساب) والأشكال المختلفة التي يمكن تقديمها بشكل واسع (علم الهندسة) والعلاقات الموجودة بينها" **(Champy et al, 1981, P. 307)**

كما نجد بعض الريّاضيين يرونها أنّها: " عبارة عن هيكل متكامل ومتناسق ومتسلسل من المعرفة الرياضية، يقدّم نماذج مجردة تفسّر بعض الظواهر الطبيعية الملموسة والغير ملموسة" **(الشارف، 1996، ص. 9)**.

وعرّفها "فريد كامل أبو زينة" : " الرياضيات علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري، ومن ضمن ما تهتم به الأفكار والطّرائق وأنماط التفكير، وهي لا تكّون مجموع فروعها التّقليدية فحسب، فهي أكثر من علم الحساب الذي يعالج الأعداد والأرقام والحسابات، وهي تزيد عن الجبر– لغة الرموز والعلاقات–، وهي أكثر من علم الهندسة والذي هو دراسة الشكل والحجم والفضاء، ويمكن إضافة علم المثلثات، والإحصاء والتفاضل والتّكامل إلى هذه الأفرع التّقليدية الّتي كانت بمجموعها، حتى وقت قريب تكوّن علم الرياضيات، وتبقى الرياضيات حسب النّظرة الحديثة تزيد عن مجموع فروعها هذه " **(أبو زينة، 1997، ص. 15)**.

أمّا "محمد عبد الكريم أبو سل" فيرى:" أنّ الرياضيات ليست مجرد أعداد وأرقام وحسابات أو رموز، وعلاقات أو أشكال هندسيّة ورسومات وقياس لها، فالرياضيات في حقيقتها تحتوي كل ذلك وأكثر، فهي طريقة للتفكير المنطقي الاستدلالي، ومنها ما يدخل في التجارب العلميّة من حيث التّخطيط وتفسير النتائج وتحليلها " **(أبو سل، 1999، ص. 13)**

كما يعرّفها أيضاً **(الصّادق، 2001، ص. 163)**:" الرياضيات هي علم الأعداد والفراغ، أو هي العلم المختص بالقيّاس والكمّيات والمقادير.

- علم تجريدي من إبداع العقل البشري، ويهتم بطرائق الحل وأنماط التفكير.

- هي لغة ووسيلة عالميّة مكمّلة للّغة الطبيعية.
- هي تتعامل مع الحقائق الكمّية والعلاقات، كما أنّها تتعامل مع المسائل التي تتضمن الفراغ (الفضاء)، والأشكال والصّيغ والمعادلات المختلفة.
- وتعد الرياضيات تعبيرًا عن العقل البشري الذي يعكس القدرة العمليّة والقدرة التأملية، والتّحليل والرّغبة في الوصول للحد الكامل من النّاحية الجماليّة ".

عرّفها كل من **(عباس وآخرون، 2007، ص. 13)** على أنّها:

- " طريقة ونمط من التّفكير.
- لغة عالميّة تستخدم رموزًا وتعابير محدّدة.
- معرفة منظمة في بنية لها أصولها.
- تعنى بدراسة الأنماط، أي التسلسل والتتابع في الأشكال والأعداد والرموز.
- فنّ، ويتّضح ذلك في تناسقها وترتيب وتسلسل الأفكار الواردة فيها ".

ومن جملة التعاريف السابقة يمكن لنا تعريف الرياضيات بأنّها: "علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري، يستخدم رموزًا وأعداداً وأشكالاً فهو علم متسلسل وهيكل متناسق لا يمكن الاستغناء عن فرع من فروعها (الجبر والهندسة والتّحليل والحساب)، وبالتّالي فمهما اختلف تعاريف العلماء للرياضيات إلاّ أنّها تتفق كلّها على أنّها الرّكيزة التي تعتمد وتستند عليها كل المواد الأخرى".

2- الاتجاهات التربوية الحديثة في الرياضيات:

تعتبر الرياضيات من المواد الدراسية التي لها طبيعتها الخاصّة، ويتوقّف تحصيل التلميذ المعرفي فيها على عوامل شخصية عديدة، كنوعية التّفكير والقدرات، والاستعدادات ... أي عمليات النمو المعرفي التي تشكل محور التقاء مهم بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي. وهذا ما يعطيها طابع الصعوبة، الذي يجعل المتعلّم أحيانا يشعر بنوع من الإحباط، ويظن أنّ المعرفة الرياضيّة تفر فهمه وتنفلت منه. ويصبح شاكّا في قدراته، فيتساءل عن سرّ صعوبة فهمه لها، وعمّا ينقصه من أجل السّيطرة عليها **(Albert, 1979, p. 05)**

ولربّما كانت هذه الصعوبة مبرّر اهتمام العديد من المختصين وقيام نظريات خاصّة بتحصيل المعرفة الرياضيّة، ومن بين النظريات التي سنتطرّق إليها:

2-1- نظرية بياجيه (J. Piaget):

يعتبر الباحث السويسري (J. Piaget) ، أحد واضعي النظريات المعرفيّة الأوائل، ومن الأخصّائيين التّربويين المعاصرين، الّذين تطرّقوا ودرسوا موضوع المعرفة وتكونها بطريقة دقيقة وشاملة فقد قام بسلسلة من التّجارب لدراسة نمو المفاهيم الرياضيّة المختلفة عند الطفل منذ ولادته حتّى سنّ المراهقة أو بصفة خاصّة نمو التّفكير لدى الطفل، موضّحا ذلك عبر دراسات اختلفت عناوينها مثل: البيولوجيا والمعرفة، علم نفس الطفل، علم نفس الذّكاء، تكوّن مفهوم العدد عند الطفل، تكون البنيات المنطقية الأولى عند الطفل.

2-1-1 تكوُن المعرفة الرياضية :

تتكون المعرفة حسب "بياجيه" عند الطفل انطلاقا من معطيات أصلية ونتيجة لعوامل نشاطاته في البيئة، لذلك يعتبر مفهوم النشاط العمود الفقري لنظرية "بياجيه" **(سليم، 1985، ص. 26)**

فعملية التعلّم عند الطفل تحدث نتيجة التفاعل مع البيئة أي مع منبهاتها الحسية المختلفة، حيث تدخل المنبهات الحسّية إلى الدماغ متّجهة إلى شرائح إدراكية معيّنة تتّصل بطبيعة الخبرة أو المعلومة الحسية **(حمدان، 1997، ص. 115)**.

إذاً فللخبرة الشخصية والبيولوجية التي يحملها الإنسان، وتأثير البيئة دورًا كبيرًا في اكتساب الفرد المعرفة، فعن طريق تنظيم الخبرة يستطيع الفرد تصنيف الحوادث والأشياء في زمر وأنظمة، وهذا التّصنيف ضروري لتطوير المفاهيم المنطقيّة والرياضية لديه.

فحسب "بياجيه" فإنّ الخبرة المنطقيّة الرياضية لا تأتي مباشرة من الأشياء، وإنّما من النّشاطات التي يمارسها الطفل على هذه الأشياء، والتي تغيّرها هذه النّشاطات، ستدخل فيما بعد كعمليات وتندمج في عمليات أخرى لتكوين بنى عقليّة **(سليم، 1985، ص. 36)**.

فنمو مفهوم العدد عند الطفل مثلا يحدث نتيجة اتصالاته اليومية بالأشكال المختلفة، فهو لا يعرف مفهوم العدد قبل أن يتعامل بطريقة عملية وحسّية، فعلى سبيل المثال عندما يعرف أنّ أخوه الأكبر يرتدي حذاء وملابس أكبر منه فهذه المدركات تمثل خبرة قائمة على أشياء مادية من شأنها أن تطوّر

له مفاهيم رياضيّة أوّلية كمعرفة القياس والحجم... وهكذا. وهذا ما وضحه "بياجيه" من خلال تجارب عديدة نحو نمو مفهوم العدد عند الطفل حيث توصل إلى عدّة نقاط وهي:

– نمو المفاهيم الأساسيّة للعدد لا تساعد عن طريق التّمرين والتّدريب اللّغوي بل بالعكس قد يؤدّي إكسابهم مهارة ولكن فهم وتكوين تركيب المفهوم في عقل (الذهن) التلميذ لابد أن يأتي أولاً.

– يتعلم الطفل حل المسائل عن طريق إدراكه الحسّي ثمّ عمليات على أشياء مجردة قبل أن يحلّها بطريقة مجردة.

– إذا كان فهم الطفل لطبيعة العدد يستحسن أن يكون ناتجا من لعبه واكتشافاته فإنّ ذلك يجب أن يتبع بعد ذلك في اكتشاف الطفل لخصائص النّظم العددية والعلاقات بينها، أي يكون ذلك عن طريق اكتشافاته للأنماط المختلفة، لعبه بالأعداد، تكوينه لبعض النّظم....

– ليس تعلّم معنى العدد بالسهولة أو بالسرعة التي يظنّها معظم النّاس فالطفل العادي لا يستطيع فهم معنى العدد قبل السادسة والنصف أو السابعة **(نظلة وآخرون، 1984، ص. 127، 128)**.

مما سبق نستنتج أن تكوُن مفهوم العدد يتطور وينشأ كمحصلة لما يواجهه الطفل في حياته اليومية وفي المحيط الذي يعيش فيه سواء كان بطريقة تلقائيّة أو بمساعدة لأفراد المجتمع، أي ما استخلصه العقل من الموجودات الكمية التي تدركها الحواس.

2-1-2 التطبيقات التربوية لنظرية "بياجيه": توجد هناك مجموعة من المبادئ التربوية المستمدة من نظرية "بياجيه" نذكر منها:

– إن توفير المواد المحسوسة في غرفة الصف يعد أمرًا أساسيًا في تنظيم تعلم الأطفال، لما لها من قيمة في اكتشاف طرق الأطفال في التفكير.

– هناك قيمة تربوية لمواقف التحدي المعقول التي تنظم للأطفال في المدرسة الابتدائية، وذلك للإشارة إلى المستوى المعرفي لهم، والمهم في تنظيم مواقف التحدي هذه أن لا تبلغ حد التعجيز.

– لابد من توفير الألعاب التربوية، وتطعيم الأنشطة التعليمية بروح اللعب التي تتمثل في الحرية والتلقائية والذاتية والمتعة.

– يجب أن لا نواجه الطفل بمشكلات تتطلب أعمالاً عقلية تتفوق كثيرا على مرحلة تطوره المعرفي، كما يجب ألاّ نمنعه من ممارسة الأعمال العقلية التي يمارسها من خلال ما يمتلك من تأهيل من النمو المعرفي.

– إن أخطاء الطلاب يمكن أن تلعب دورًا تعليميًا هامًا إذا ما اتخذ المعلم منها موقفا تحليليا ومنطقيا، بدلا من إعلام الطلاب بأنهم وقعوا في الخطأ وحسب.

– يجب أن ننصت كمعلمين إلى ما نريد سماعه من الأطفال، بل نستمع إلى كل ما يقولون، ويجب أن لا نلجأ إلى تأويلات غير سليمة لما يقوله الطفل.

– على المعلم تحاشي تصنيف الإجابات بالخطأ والصواب فقط، لأن كثيرًا مما نسميه إجابات خاطئة إنما هو صحيح بالإشارة إلى الإطار المرجعي لتفكير الأطفال.

– إتاحة العديد من الفرص أمام الأطفال للتفاعل مع الأشياء وتجربتها، ومع الأشخاص ومناقشتهم يساعد كثيرا على تطورهم المعرفي.

– مراعاة الفروق الفردية، لأن أطفال القسم الواحد لا يحدث الفهم لديهم بنفس الطريقة والقوة **(أبو جادو،2003، ص. 105، 106)**.

عليه تتكون المعرفة حسب "بياجيه" نتيجة لتفاعل الطفل مع بيئته أي مع منبهاتها الحسية المختلفة فهو يدعو لاستخدام المواد المحسوسة التي تعد أمرًا أساسيًا في تنظيم التعلم لدى الأطفال ومساعدتهم على استيعاب أفضل. حيث يفترض أن المعارف عبارة عن أبنية أو تراكيب عقلية تضبط تعاملات الفرد مع الوسط، يترتب عن التغيير في البنيات الارتقاء في المستوى المعرفي. كما دعا إلى ضرورة مراعاة التدرج في تعليم التلميذ للمفاهيم الرياضية فقد أشار إلى أن الطرق التي اعتمد عليها في الرياضيات التقليدية أسهل استيعابا وفهما ونموا لبعض المفاهيم الرياضية الحديثة وإلى ضرورة معرفة ما يناسب الطفل في كل سن حسب تركيبه العقلي.

2-2- نظرية برونر (Gerome Bruner) :

يعتبر "جيروم برونر" واحدا من أعظم علماء النفس المعاصرين، فقد ركّز اهتمامه على علم النفس الاجتماعي وذلك مع بداية الحرب العالمية الثانية نظرا للظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية آنذاك، حيث قام بالعديد من الأبحاث والدراسات النفسية والتجريبية. واختصاصه النفس اجتماعي جعله

يولي اهتمامًا كبيرًا للظروف البيئية وعامل اللغة مكانة بالغة الأهمية، إضافة إلى العوامل الشخصية للمتعلم، وعلى أنّها مدخل لتنمية الفكر وتطويره.

وأكثر ما ركز عليه في نظريته في التعلم المعرفي هو البناء الذي يستقبل فيه الطفل أو الفرد الخبرة، وقد أطلق عليه مفهوم التمثيلات المعرفية **(أبو جادو،2003، ص. 112)**.

وتحتل عملية التمثيل مركزًا أساسيًا في النمو المعرفي عند برونر، ويقصد بالتمثيل Représentation الطريقة التي يترجم بها الفرد ما هو موجود حوله في البيئة **(أبو رياش، 2007، ص. 135)**.

2-2-1 المبادئ العامة لنظرية "برونر" :

يفترض "برونر" أنّ الأطفال يختلفون في إدراكهم واستيعابهم للخبرات والمعارف نتيجة لاختلاف الظروف البيئية التي يعيشون فيها، حيث أنّ العوامل البيئية من وجهة نظره تجعل بعض الأطفال يطورون تمثيلات عملية وحركيّة والبعض الآخر يتوقف عند حد التمثيلات الأيقونية أو التصويرية.

هدف النمو المعرفي لدى "برونر" هو تحقيق مستويات تمثيلات رمزية التي تسمح فيها للطفل بتمثيل الخبرة عن طريق الرموز والكلمات، والمفاهيم والمصطلحات ويقتصر فهمه للأشياء على المعالجة الذهنيّة بعيدًا عن المعالجة اليدوية **(أبو جادو، 2003، ص. 112)**.

يسمى نمط "برونر" للتعلم نمط اكتساب المفاهيم، لتطوير المفاهيم وتحليلها ويقوم هذا النمط على التعلم الاستكشافي Discovery Learning- concept attainment، فيرى "برونر" أنّ مساعدة الطلاب على تعليم المفاهيم بطريقة فعّالة هو هدف من أهداف التعليم المدرسي، وأساس عمليّة التفكير. ويقوم المتعلّم باكتشاف المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال التفاعل مع الموقف واستخدام الاستبصار. كما يرى أنّ إدراك المفهوم واكتسابه يساعد المتعلم على تحليل الأفكار ووضع الفرضيات **(ملحم، 2001، ص. 391، 392)**.

أما دور المعلم في نظرية "برونر"، مساعدة الطفل على نموه العقلي وتوفير له الفرص المناسبة بالمطابقة بين طريقة تقديم نشاط التعلّم وطريقة تمثيل الطفل لموضوع التعلم، وهناك مجموعة من المبادئ التي تفسّر تطور التفكير، وتطور التمثيلات المعرفية لدى الطفل وهي:

- تحرير استجابات الفرد عن المثيرات، بحيث تنفصل الاستجابات تدريجيا عن مثيراتها، فكثيرا من أفعال الطفل يمكن التنبؤ بها من المثيرات التي تؤثر فيه لحظة استجابته أو قبلها بقليل. إلاّ أنّ النمو يتطلب قدرة الطفل على الاحتفاظ باستجابة ثابتة في مواجهة المتغيرات البيئية أو قدرته على تعلّم تغيير استجابته في ظروف بيئية غير متغيرة.
- يتوقف النمو المعرفي على تطور نظام رمزي داخلي لتنظيم المعلومات وتخزينها التي تمكن الطفل من تمثيل العالم الواقعي.
- يتضمن النمو المعرفي قدرة الفرد على مخاطبة الذات والآخرين باستخدام الكلمات والرموز. ويمثّل هذا الوعي الذاتي أو إدراك الذات تحولا من السلوك الذي تحكمه مثيرات معينة إلى سلوك تحليلي تحكمه ضرورة منطقية.
- يعتمد النمو المعرفي على العلاقات القائمة على التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم وبيئته الثقافية، ويشير "برونر" إلى أنّ الأسرة والمعلم وأي عضو آخر في المجتمع لابدّ أن يسهم في تعليم الطفل.
- تيسير التعليم باستخدام اللّغة، فهي تعتبر مفتاح النمو المعرفي، من خلالها يستطيع الفرد أن يفهم تصورات الآخرين للعالم الخارجي، وأن ينقل تصوراته إليهم، وهي أيضا الأداة التي يستخدمها المتعلم في جعل البيئة أكثر انتظاما كونها وسيطا للتبادل والمشاركة.
- يتسم النمو المعرفي بالقدرة على التّعامل مع عدد من البدائل والاحتمالات في وقت واحد، وتوجيه الانتباه لمتطلبات متعدّدة في الفترة نفسها من الوقت وتوزيع الوقت والانتباه على نحو يلاءم هذه المطالب المتعددة **(أبو رياش،2007، ص. 134، 135)**.

2-2-2 التطبيقات التربوية لنظرية "برونر":

بعد عرض نظرية "برونر" ومبادئه في التعلم نستطيع التوصل إلى كثير من التطبيقات التي نستطيع الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم ومنها:

- الاهتمام بالدوافع الذاتية الموجودة عند الأطفال واستخدامها في إثارة دافعية الأطفال للتعلّم كإعطائهم مسائل وطرح أسئلة معينة.

- مراعاة تقديم المهارات والمفاهيم الأساسية والضرورية للتعلم اللاحق في شكل منتظم ومعرفي.

– استخدام خواص البنية المعرفية في تعلم الأطفال بالانتقال من عرض المادة إلى استخدام الصور البصرية والتوضيحية ثم الانتقال إلى العرض اللغوي في الصف.

– دراسة الظروف المحيطية بالمتعلم وتحديد مدى تقدمه وأخطائه وقدراته في دراسة الموضوع كإعطائه واجب منزلي حول موضوع معيّن.

– استخدام مبدأ الاستكشاف الموجه من قبل المعلم كجعل الطلاب يتعلمون تصنيف مجموعة من الحيوانات من حيث أوجه الاختلاف و التشابه **(القضاه وآخرون، 2006، ص. 147)**.

إنّ ما يثير الانتباه عن تفحص نظرية "برونر" هو الأهمية التي منحها هذا الأخير إلى الوسط أو البنية التعليمية، فالطفل حسب "برونر" بإمكانه أن يتعلّم أي محتوى كان بغض النظر عن المراحل العقلية التي يمرّ بها بشرط أن توفر له بيئة غنيّة بالمثيرات الحسية التي تسمح بإعطاء معنى للمعلومات والمفاهيم التي هو في صدد تعلمها.

لذلك فحسب "برونر" لابد من بناء منهاج يحتوي في معظمه على الأبنية الأساسية للمادة الدراسية بحيث يمكن تقديمها بشكل يتفق مع طريقة تماثل الطفل للخبرات في مرحلة معيّنة.

وبناءا على ما قدم فإن طريقة تعلم الرياضيات في مبدأ "برونر" ترتكز على:

* قدرة الطفل على بناء تنظيم جديد من خلال التنسيق بين الأفكار السابقة المكتسبة والأفكار الجديدة.

* تدريس المادة بطريقة فعالة وأمانة عقلية في أي مرحلة من مراحل نمو الطفل.

2-3- نظرية أوزبل (Ausubel):

تعتبر هذه النظرية إحدى النظريات المعرفيّة الهامة التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم من منظور معرفي فهي تشترك مع النظريات السابقة الذكر في تفسير سلوك الفرد بالنظر إلى خبراته ومعلوماته وانطباعاته واتجاهاته وأفكاره وطريقة معالجته وتجهيزه للمعلومات من حيث تداخلها وتنظيمها وإعادة تنظيمها مرة أخرى، فهي تتضمن مبادئ تقوم على أساسها.

2-3-1 المبادئ العامة للنظرية: تركز نظرية "أوزبل" على ما يسمى بالتعلم ذي المعنى ويقصد به خبرة شعورية متمايزة بدقة ومحددة بوضوح تنبثق لدى الفرد حين تتصل المعلومات بعضها ببعض ويتم

استيعابها في بنيته المعرفية، وأن التعلم ذا المعنى هو ذلك التعلم الذي يحدث نتيجة دخول معلومات جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومات سابقة مختزنة في البنية المعرفية للفرد، ولكي يحدث التعلم ذو المعنى لابد أن ترتبط المعلومات الجديدة بما يماثلها من المعلومات المختزنة في البنية المعرفية، وهذا الارتباط هو ما يجعل للمادة معنى بالنسبة للمتعلّم، ولكي يؤدي هذا الارتباط إلى التعلم ذي المعنى يجب أن تتوفر له خاصيتان هما:

– أن يكون الارتباط جوهريًا، ويقصد بذلك أن العلاقة لا تتغير إذا أعيد التعبير عنها بصيغ مختلفة في البيئة المعرفية للمتعلم.

– أن يكون الارتباط طبيعيا، ويقصد بذلك أن العلاقة بين العنصر التعليمي الجديد والعناصر المرتبطة به في البيئة المعرفية يجب أن لا تكون قصرية **(روفائيل وآخرون، 2001، ص. 62، 63)**.

وقد وصف "أوزبل" وجهة نظره هذه المنشورة في مجلة النظرية التربوية عدد يناير 1961 بقوله " أن التعلم ذي المعنى هو تعلم تكون فيه المادة المتعلمة مفهومة وذات معنى للمتعلم بغض النظر عن طريقة التدريس. **(سلامة، 2005، ص. 23)**.

إذًا فالتعلم حسب "أوزبل" يحدث نتيجة دمج المعارف الجديدة التي حصلها المتعلم عن طريق الاستقبال والاستكشاف مع المعارف القديمة بإتباع استراتيجية خاصة إما عن طريق الحفظ أو الربط، وهذا البعدان الاستقبال والاستكشاف هما اللذان تتوقف عليهما نظرية "أوزبل".

2-3-2 التطبيقات التربوية في نظرية "أوزبل ":

من بين التطبيقات التربوية لنظرية " أوزبل" ما يلي:

– الاهتمام بالحوار والمناقشة الموجهة داخل الفصل الدّراسي.

– إبراز المفاهيم الأساسيّة في مجال إعداد وتصميم المناهج والتي تتصف بالعمومية والشمول ثمّ تحديدها.

– الاهتمام بعنصري التنظيم والمعنى في كلّ ما يعرضه المعلّم.

– تأكّد المعلم من مدى استيعاب المتعلم للمفاهيم الأساسية في المادة التي يدرسها، ودرجة وضوحها وثباتها.

– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك باستخدام أساليب التعلم التي تناسب استعدادات التلاميذ.

– يجب أن يهدف تخطيط التعليم داخل الفصل المدرسي إلى تقوية البناء المعرفي للفرد نظرا لدوره الهام في حدوث التعلم ذي المعنى.

– استخدام المعلم للغة واضحة ومناسبة للبنى المعرفية للطلاب، وحث دافعتيهم عن طريق الفهم والتعزيز الذاتي. **(أبو رياش،2007، ص. 128، 129).**

وخلاصة لما جاء يتعمد "أوزبل" على مبدأ واحد هو التعلم بالمعنى الذي يركز من خلاله على المحتوى الدراسي المراد تعليمه دون العناصر التعليمية الأخرى من معلم أو تلميذ، يقوم من خلاله المعلم بتقديم فقرة في بداية الدرس على شكل خلاصة أو استنتاج ليصل إلى شرح الدرس بالتفصيل بعدها. وتحتوي هذه الخلاصة أو الاستنتاج على كل المحتوى الذي يستغل للتلميذ خلال العملية التعليمية.

من جملة هذه النّظريات يمكن لنا اعتبار كل نظرية كطريقة لتنظيم ودراسة بعض المتغيرات الكثيرة في التعلم، والنمو العقلي وبإمكان المعلمين أن يختاروا ويطبقوا عناصر من كل نظرية في فصولهم، فقد نجد أنّ بعض النظريات أكثر قابلية للتطبيق بالنسبة للمعلّم وطلابه لأنّها تبدو نماذج مناسبة لبيئة المعلّم وللطلاب الذين يتفاعل معهم. وعليه ففهم نظريات التعليم والتعلّم، والقدرة على تطبيقها في الرياضيات يعدّ من المتطلبات الأساسية لتدريسها.

3– مضامين الرياضيات:

من بين المضمونات الرياضيات التي يجب أن يهتم بها معلم الرياضيات عند تدريسه لمادّة الرياضيات فيحقق بذلك الأهداف الكبرى من وراء تعليم وتعلّم الرياضيات.

– **الرياضيات لغة العلوم:** ينظر بعض التربويين للرياضيات على أنّها لغة. ولهذه اللغة خواص ميّزتها على اللغات الأخرى، وجعلتها أفضل من غيرها لتناول العلوم. فلكل كلمة فيها معني واحدا محددا

وواضحا لا يقبل التأويل. وهي تتصف بالدقة التامة في التعبير عن الأفكار والمعاني. كما أنّها تستخدم الرموز مما يوفر لها الاختصار ويجعلها لغة عالمية تسهم في التواصل بين الحضارات والشعوب.

- **الرياضيات طرق في التفكير:** فهي تزودنا باستراتيجيات لتنظيم وتحليل وتركيب البيانات أو المعلومات كبيرة العدد وليس بالضرورة أن تكون عددية. فالفرد المالك لقدر من المعرفة الرياضيات يستخدمها في مواجهة الكثير من المواقف اليومية. ولا ننسى أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة تبادلية التأثير. فنحن لا نستطيع التفكير بدون لغة واللغة تنمو مع التفكير.

- **الرياضيات هي دراسة الأنماط والعلاقات:** فالأطفال بحاجة لأن يدركوا الأفكار المتكررة والعلاقات بين الأفكار الرياضية. وتشكل هذه العلاقات والأفكار محاور موحدة من خلالها يرتبط منهاج أي موضوع مع المواضيع التي سبقته. ويجب أن يرى الأطفال كيف تشبه فكرة ما أو تختلف عن الأفكار الأخرى التي تعلمها. فالطفل الصف الثاني الأساسي مثلا يمكن أن يرى ويدرك كيف ترتبط حقيقة ما (مثل 3+2=5) مع حقيقة أخرى (مثل 5-3= 2).

- **الرياضيات أداة ووسيلة:** إنها الأداة التي يستعلها الرياضيون، وتستعمل أيضا من قبل كل فرد في حياته اليومية، لذلك فالطفل يقدر لماذا يتعلم الحقائق الرياضياتية والمهارات والمفاهيم التي يتضمنها المنهاج المدرسي. وهو يستعمل الرياضيات لحل المسائل مجردة أو عملية كما الرياضياتون. وتستعمل الرياضيات في الأعمال والمهن المختلفة **(شطناوي، 2008، ص. 15، 16).**

4- أهداف تدريس الرياضيات:

تعتبر الأهداف أحد أهم عناصر المنهاج لأنّها تمثل الأساس الصحيح لكل نشاط تعليمي هادف حيث تعمل على توجيه العمل التربوي إلى ما نسعى إلى تحقيقه من نتائج للتعليم المرغوب فيه كما تشكّل الأهداف معيارًا يتم به تحديد المحتوى وتطوير أساليب وطرق التدريس واستخدام وسائل التقييم. وعليه يمكن تصنيف أهداف تدريس الرياضيات إلى نوعين:

4-1- الأهداف العامة:

يرى المهتمين بتعليم الرياضيات أن الأهداف العامة لتعليم الرياضيات تتجلى فيما يلي:

- اكتساب مهارات تأسيسية لمادة الرياضيات من حيث اللغة والرموز والمعلومات وأساليب التفكير.

– الألفة بالرياضيات باعتبارها وسيلة اتصال للأفكار والمعلومات المختلفة.

– اكتساب مهارات أساسية تتفق مع أهداف التعليم العام ومراحل النمو العقلي للتلميذ.

– اكتساب المفاهيم والمهارات والكفايات الأساسيّة المتعلّقة بالأعداد والأرقام والعمليات الحسابيّة.

– التّعرف على أدوات ووحدات القياس المستخدمة وعلى العلاقات فيما بينها، واستخدامها استخداماً سليمًا ووظيفيًا **(أبو الحديد، 2013، ص. 40)**.

– استيعاب المفاهيم والتّعميمات المرتبطة بالأشكال الهندسية والمجسمات والتي تعين الفرد على فهم المحيط المادي حوله، وعلى تمثيل هذا المحيط بنماذج رياضيّة وأشكال هندسيّة

– اكتساب القدرة على إجراء الحسابات ذهنيًا وعلى تقدير الإجابات والتّحقق من صحّتها، واكتساب قدر كافٍ من المعلومات الرياضية الأساسيّة التي يحتاجها الطالب في دراسته اللاحقة، وفي دراسة الموضوعات الأخرى **(أبو زينة وآخرون، 2007، ص. 21)**.

– إلمام التلاميذ بدور الرياضيات في التّطور العلمي والتكنولوجي.

– تنمية عدد من القيم المهمة لدى التّلاميذ كالدقة والنظام والموضوعية.

– تنمية اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات وتذوّق موضوعاتها المختلفة وتشجيع التّلاميذ على المطالعة الحرّة في هذه المادّة وتاريخها الطّويل.

– تنمية القدرة لدى التّلاميذ على استخدام التّفكير الرياضي في حل المسائل الرياضية والمشكلات الحياتية **(جودت، 2001، ص. 63-67)**.

4-2- الأهداف الخاصة: وهي على النحو التالي:

– تعريف الطّالب وتزويده بعناصر لغة الرياضيات من مصطلحات ورموز ومفاهيم وعلاقات وحقائق.

– إتاحة الفرصة للطالب للتّعرف على الطبيعة الاستنتاجية للرياضيات وبالتحديد الدور الخاص الذي يلعبه الأسلوب القائم على المسلمات والتّعرف على البنى الرياضية والهندسيّة والجبرية المتنوعة.

– تمكين الطّالب من استخدام أكثر من أسلوب واحد أو طريقة للوصول إلى أجوبة بما في ذلك الجداول والرسومات البيانيّة والآلات الحاسوبية وغيرها.

– تشجيع الطالب على التّقريب والتّخمين والتّقدير ومراجعة الحل.

– تنمية القدرة لدى الطّالب للتّمييز بين البيانات ذات العلاقة بموقف معيّن من غيرها وتمثيل البيانات المعطاة بأشكال ملائمة لتساعده على فهم المسألة وحلّها.

– إكساب الطالب الثقة بالنّفس وحب الاستطلاع والمبادرة في العمل والصبر والتّأني وتشجيعه لكي يسأل أسئلة هادفة ومحدّدة.

– تشجيع التعلّم الذّاتي والمحافظة على الاستمرارية، وذلك من خلال عرض مواقف يحلّلها الطّالب ويصل بنفسه إلى التّعميمات **(أبو زينة وآخرون، 2007، ص ص. 22– 24)**.

أمّا "أبو أسعد" فقد حدد أهداف تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في:

– استيعاب المفاهيم الأساسية في الحساب وبعض تطبيقات هذه المفاهيم في الحياة.

– التعرف على الأشكال الهندسية البسيطة والإلمام بخواص كل منها.

– اكتساب المهارة في كل مما يلي:

* قراءة الأعداد وكتابتها إلى تسع خانات على الأقل.

* إجراء العمليات الأساسية الأربع.

* إجراء العمليات الخاصة بحساب المائة والنسبة والتناسب والحركة.

* استخدام الأدوات الهندسية، والدقة في رسم الأشكال المستوية **(أبو أسعد، 2010، ص. 41)**.

تُرجمت الأهداف العامّة والخاصّة في **مقرر مادة الرياضيات للسنة الثالثة ابتدائي لبيئتنا المحلّية** في أربعة مقاطع تعليمة تكون في مجملها ما يسمى بمخطط التعلّم السنوي وهي مرتبطة بأربع فترات في السنة الدراسية كما يلي:

- **المقطع التعليمي الأول:** من مطلع سبتمبر إلى نهاية أكتوبر

الميادين: الأعداد والحساب–تنظيم معطيات–الهندسة والفضاء.

يهدف من خلال هذا المقطع إلى تحقيق مستوى معيّن من الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة:" يحل مشكلات باستعمال الأعداد الأصغر من 1000 وعمليتي الجمع والطرح وقراءة تمثيلات بيانية ومخططات والتنقل على مرصوفة وكذا مقارنة أطوال وكتل وسعات".

- **المقطع التعليمي الثاني:** من مطلع نوفمبر إلى استراحة العطلة الشتوية

الميادين: الأعداد والحساب–تنظيم معطيات–الهندسة والفضاء.

يهدف من خلال هذا المقطع إلى تحقيق مستوى معين من الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة:" يحل مشكلات باستعمال الأعداد الأصغر من 10000 وعمليتي الجمع والطرح وبتوظيف مكتسباته في الهندسة للتعرف على التوازي والتعامد والتحقق من وجود محور تناظر شكل وانشاؤه وكذا استعمال وحدات القياس الطول والكتلة".

- **المقطع التعليمي الثالث:** من مطلع جانفي إلى استراحة العطلة الربيعية

الميادين: الأعداد والحساب–تنظيم معطيات–المقادير والقياس–الهندسة والفضاء.

نهدف من خلال هذا المقطع إلى تحقيق مستوى معين من الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة:" يحل مشكلات باستعمال الأعداد الأصغر 100000 وعمليات الجمع والطرح والضرب وانتقاء معطيات مفيدة وبتوظيف مكتسباته في الهندسة لوصف مجسم أو انجاز مثيل له، واستعمال وحدات الكتل والسعة".

- **المقطع التعليمي الرابع:** من مطلع أفريل إلى نهاية السنة الدراسية

الميادين: الأعداد والحساب– تنظيم معطيات– المقادير والقياس– الهندسة والفضاء.

يهدف من خلال هذا المقطع إلى تحقيق مستوى معين من الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة: "يحل مشكلات باستعمال الأعداد الأصغر من 100000 وعمليات الجمع والضرب والقسمة ويبلغ حله ويوظف مكتسباته في الهندسة لوصف شكل هندسي مألوف ورسمه باليد الحرة أو بأدوات هندسية، وكذا استعمال وحدات قياس المدد" **(بلقاسم وآخرون.، 2018، ص. 8، 9)**.

5- متطلبات استيعاب مادة الرياضيات:

نظرا للصعوبة والتّجريد التي تتميز به الرياضيات، فإنّ المدرس المتمكّن والنّاجح والذي يملك خبرة وحنكة كبيرتين في التدريس، يلجأ إلى تطبيق هذه المبادئ أثناء الدرس والتي من شأنها أن تساعد طلبته على استيعاب مادة الرياضيات وهي على النحو التالي:

- تأمل المفاهيم والترابطات الأساسيّة والأفكار الكبيرة في أيّ محتوى أو إجراءات تخاطبها: في أثناء تخطيط الوحدات الدراسيّة يجب على المعلّمين أن يراجعوا المفاهيم والترابطات الرياضية العميقة المرتبطة بأهداف الوحدة، وألاّ يركزوا على الأهداف التدريسيّة الضيقة، بل التركيز على الأفكار الكبيرة ونقصد بالأفكار الكبيرة " تلك المفاهيم أو المبادئ أو الأساليب الّتي تسهّل الاكتساب الأوسع والأكثر كفاءة للمعرفة".

- استخدام أساليب لربط المعرفة السابقة لدى الطلاب بالمفاهيم الجديدة: فكلّ درس يجب أن يبدأ بأنشطة المراجعة التي تحفز الخبرات السابقة، ويجب أن تقّدم المفاهيم الجديدة باستخدام ترابطات مباشرة مع التّعليم السابق، كما يجب أيضا أن يعتني المعلّمون بتخطيط أمثلة ومشكلات واقعيّة ترتبط بخبرات الطلبة الفردية وتوسّع معرفتهم بالعالم.

- تنشّط اتجاهات إيجابية في بيئة التعلّم: كمساعدة الطلبة على وضع الأهداف، ورفع دافعيّة الطلبة وذلك بمنحهم اختبارات وفرص لمساعدتهم في التّخطيط، وتحدّي الطلاب (في حدود المعقول) ونقل توقّعات إيجابيّة للطلاب، والتّدريس بطاقة وحماس.

- قدّم مفاهيم الرياضيات الجديدة في سياقات حل مشكلات واقعيّة وذات معنى: فبدلا من تدريس حقائق وقواعد وإجراءات ومفاهيم معزولة يجب أن تستخدم أمثلة من خبرات الطلبة ومن مجالات اهتمامهم لتوضيح المفاهيم المتضمّنة في سؤال "لماذا" الكامن خلف العمليات الحسابيّة.

- وضع سلسلة تدريسيّة فعّالة وملائمة من النّاحيّة المعرفيّة: إنّ تسلسل أو تتابع تدريس مفاهيم ومهارات الرياضيات الجديدة، من شأنه أن يضمن فهما أفضل لمفاهيم الرياضيات.

– تطوير دروس تقدّم التّنوع في إطار البناء المنظّم: هناك طرق كثيرة مثيرة يمكن للمعلّمين من خلالها أن يقدموا الدروس وللطلاب أن يطبقوا المفاهيم ويمارسوا المهارات مثلا: التعامل مع ألغاز الرياضيات، شبكات الأعداد....

– أهمية اللّغة لتعلّم الرياضيات: يجب أن يكون المعلّمون واعيين باللّغة الرياضية التي يستخدمونها مع الطلاب، كما يجب أن يطلب المعلّمون من الطلبة أن يعبّروا عن الجمل والمفاهيم والعمليات الرياضية شفهيًا أثناء عملهم في الرياضيات، وأن يقرؤوا الجمل الرياضية بصوت مسموع وأن يشرحوا الخطوات المتضمّنة في العمليّة وأن يتشاركوا معًا في الطرق التي يتوصّلون إليها لحل المشكلة.... إلخ **(جورجانوس، 2009، ص. 122– 133)**.

وعليه فإنّ من خلال تطبيق المعلّم هذه المبادئ أثناء حصّة الدرس يساعد الطّلبة على استيعاب مادة الرياضيات، ويجعل قدرتهم على فهم وتذوّق هذه المادة بشكل حسن.

II: صعوبات تعلّم الرياضيات

سبق أن أشرنا سابقا إلى أن مظاهر صعوبات التعلم ليست واحدة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فقد تكون بعض مظاهرها عند فرد بينما لا توجد عند آخر، بل قد يكون له مظهر آخر أو أكثر.

ونظرا لكون الرياضيات لغة رمزية عالمية لكل الثقافات، وهي مهمة لجعل الفرد يفكر، ويسجل ما يرى، ويتصل مع الآخر بالأفكار المتعلقة بالعلاقات الكمية.

لذا تنبع أهميتها كونها أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع المتعلمين والتي تمكنهم من الاستدلال وحل المشكلات، مستخدمين المعرفة والقواعد والقوانين الرياضياتية وأساليب التفكير الرياضياتي، وتعميم هذه المعرفة على مختلف المناشط الحياتية اليومية.

لكن أحيانا يواجه بعض الأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، والذين لا يعانون من أية اعاقات (جسمية أو عقلية) أو حرمان بيئي وثقافي، صعوبات في تحصيل هذه المادة واستيعاب مفاهيمها. وهي فئة اصطلح عليها العلماء مصطلح ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

1- تعريف صعوبات تعلم الرياضيات: قبل التطرق إلى تعريف صعوبات التعلم لابد من التفريق بين مصطلح الرياضيات (Mathematics) ومصطلح الحساب (Arithematic).

وفي هذا الصدد يشير "قحطان أحمد الظاهر" أن: "مصطلح الرياضيات أكثر شمولية من مصطلح الحساب، حيث يشمل العد والقياس والحساب والجبر والهندسة والتفاضل والتكامل وغيرها، ويكون الحساب أحدها.

لذا فإن القصور في تعلم المفاهيم الرياضياتية وما يتعلق بها من عمليات حسابية، أطلق على هذه الصعوبة مصطلح (Dyscalculia) الذي يعني صعوبة تعلم واستخدام المفاهيم الرياضياتية، والتي ترادف في القراءة مصطلح (Dyslexia) **(الظاهر، 2004، ص. 157، 158)**.

وعليه يمكن أن نعرف صعوبات تعلم الرياضيات حسب بعض العلماء على نحو الآتي:

يعرف "أسامة محمد البطاينة وآخرون" بأنّها تعني:" عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضياتية وإجراء العمليات الحسابية والتي قد ترجع إلى اضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية، والذي قد يحدث قبل الولادة نتيجة لخلل جيني أو وراثي وقد يحدث بعد الولادة نتيجة لكدمات أو إصابات في المخ **(البطاينة وآخرون.، 2005، ص. 172)**.

يركز هذا التعريف على الأسباب المؤدية لصعوبات تعلم الرياضيات.

كما يعرفها "**مصطفى فتحي الزيات**" صعوبات تعلم الرياضيات بأنّها:" مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في:

- استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضياتية.
- الفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضياتي.
- إجراء ومعالج العمليات الحسابية والرياضياتية.

وهذه تعبر عن نفسها من خلال صعوبات استيعاب المفاهيم الرياضياتية وإجراء العمليات الحسابية" **(الزيات، 2007، ص. 41)**

ركز هذا التعريف على مظاهر الصعوبة لذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

في حين قدم **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 328)** تعريفا نيوروسيكولوجيا للديسكلكوليا ينص على أنّها: " اضطراب بنائي للقدرات الرياضياتية ناتج عن اختلال هذه المراكز في المخ ويحدد ثلاث خصائص لهذا التعريف:

– الديسكلكوليا النمائية تتضمن اضطراب في القدرة الرياضية مع وجود مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في القدرة العقلية العامة.

– تحدد الديسكلكوليا من خلال العلاقة بين القدرة الرياضية الحالية للفرد، والقدرات الرياضية المعيارية لأقرانه ممن هم في سنه.

– يختلف العجز الرياضي عند الأطفال اختلافا واضحا عن الراشدين.

ركز هذا التعريف على منشأ صعوبات تعلم الرياضيات، والمظاهر المحددة لها.

في حين يذهب **(كوافحة، 2003، ص. 89)** إلى تعريف صعوبات تعلم الرياضيات بأنّها التي تظهر في:" عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام والمعادلات الرياضياتية، والتلميذ الذي لديه صعوبة في الرياضيات قد لا يستطيع التفريق بين 7،8 أو 6،2، أو يكون لديه عدم القدرة على جمع الأرقام بالشكل الصحيح ومثال على ذلك يجمع 26+34= 3426 وكذلك لا يفرق بين إشارة الضرب (X) واشارة الجمع (+) وغير ذلك.

ونفس الأمر أشار إليه **(القاسم، 2015، ص. 107)** حيث تتمثل صعوبات تعلم الرياضيات حسبه: " في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية، والحسابية."

في حين ركز هذين التعريفين على الأخطاء الشائعة عند ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

ومن مجمل هذه التعاريف يمكن تعريف ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بأنّهم: " هؤلاء الأفراد (في مختلف الأعمار) الذين يظهرون عجزا في عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضياتية وإجراء العمليات الحسابية (التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضياتية...). وهذا العجز لديهم يرجع إلى خلل وظيفي بسيط في الدماغ، مع وجود مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في القدرة العقلية العامة".

2- أنواع صعوبات تعلّم الرياضيات:

تؤكد بعض الدراسات على وجود أنواع مختلفة لصعوبات تعلّم الرياضيات تتطلب معالجات مختلفة داخل الفصول المدرسية، وهذه الأنواع هي:

2-1 صعوبات التمكن من الحقائق العددية الرياضياتية الأساسية: وتبدو هذه المشكلة في عدم القدرة على الاحتفاظ ببعض العمليات الحسابية وخاصة فيما يتعلق بحقائق الجمع والطرح والقسمة والضرب والعمليات الرياضياتية الأساسية الأربع في تعلم الرياضيات فنجد الأطفال مثلا عند إجراء عمليات الجمع أو القسمة يلجؤون إلى الأصابع أو بعض الإجراءات الأخرى للحصول على الإجابة مما يستدعي منه الحاجة إلى أوقات طويلة للوصول إلى الإجابة الصحيحة فلا يستطيع هؤلاء الأطفال الاحتفاظ بالحقائق العددية وتذكرها عند الحاجة إليها، فعندما يطلب منه الإجابة عن المسألة 4x 4= 16 يحتاج الطفل إلى خطوات مطولة زمنيا حتى يعطي الجواب لكنه غير قادر على الاحتفاظ بهذه الحقيقة التي تقول أن أربعة ضرب أربعة تساوي ستة عشر **(البطاينة وآخرون.، 2005، ص. 173).**

2-2 صعوبات الترميز الرياضي للمواد المحسوسة: يعاني العديد من الأطفال صعوبات ملموسة في الترميز الرياضي للمواد أو المسائل اللفظية، التي تتناول مواد محسوسة، بسبب صعوبات في فهم هذه الرموز والتعبير الكتابي عنها، فهم يبدون اضطرابا في بعض المعرفة والحقائق والمفاهيم الرياضياتية المتعلقة بالإجراءات الشكلية التي يتم التعبير عنها من خلال المعادلات الرياضية. ويعد هذا النمط أكثر شيوعا في المدارس بدءا بتلاميذ المرحلة الابتدائية وانتهاء بطلاب المرحلة الجامعية **(الزيات، 2002، ص. 554).**

2-3 صعوبات في المهارت الحسابية البسيطة: يواجه بعض التلاميذ صعوبات في تعلم الرياضيات تعود هذه الصعوبة إلى الصعوبات التي يواجهها التلميذ عند القيام بالعمليات الحسابية البسيطة فهم عادة ما يواجهون مشكلات عند إجراء العمليات الحسابية التي تتطلب منه مهارات بسيطة وتبدو هذه الصعوبة عند الأطفال بصورة متكررة على الرغم من قدراتهم الواضحة في إجراء العمليات الرياضياتية المتقدمة.

2-**4 مفهوم الأعداد:** تتطلب عملية تعلم الرياضيات إدراك مفهوم الاعداد حتى يتمكن الطفل من عمليات العد وهذا يتطلب منه إدراك مفهوم العد بعبارة واحد واثنان ... واستخدام الأرقام بصورة متسلسلة

مثل (1، 2، 3، 4، ...) وإدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم فيواجه الأطفال صعوبات في إدراك هذه المفاهيم واستخدامها مما يسهم في صعوبة تعلم الرياضيات وتوظيفها في الحياة اليومية **(البطاينة وآخرون.، 2005، ص. 173، 174)**.

2- 5 صعوبات تعلم لغة الرياضيات:

يعاني بعض التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من صعوبات تعلم وفهم لغة الرياضيات، ويبدو هذا من خلال الحفظ والتداخل والتشويش الذي يعكسونه حول المفاهيم والمصطلحات الرياضياتية، وصعوبة تتبعهم أو متابعتهم للشرح اللفظي لهذه المفاهيم، وتوظيفها، واستخدامها، وضعف المهارات اللفظية في التعبير عن الخطوات الحسابية المعقدة **(الزيات، 2002، ص. 555)**.

2-6 صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية: يظهر العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم الرياضي صعوبات في التعلم الرياضي صعوبات إدراكية تتمثل في التنظيم البصري المكاني الحركي للأشكال الهندسية والتي قد تعود إلى ضعف في التميز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية الرياضياتية مثل معين، متوازي الأضلاع أو صعوبة في إدراك معاني الأرقام، أو تعود لصعوبات في كتابة الأرقام الرياضياتية والتعبير عنها، والذين غالبا ما يكون لديهم اضطرابات إدراكية تعود إلى خلل وظيفي في النصف الأيمن من المخ **(البطاينة وآخرون.، 2005، ص. 175)**.

3- خصائص الطلبة ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات: لاحظ كل من (Resnick and Ford, 1981) الخصائص التالية التي يعاني منها ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف السابع:

- يستخدم استراتيجيات متعددة لحل المشكلات المقدمة.
- تختلف العديد من تلك الاستراتيجيات عن تلك التي تم تدريسها.
- تؤدي بعض الاستراتيجيات غير المألوفة إلى الحصول على أجوبة صحيحة.
- يعطي التلميذ في الغالب أجوبة غير صحيحة حتى مع كون الحقائق العددية الأولية صحيحة مما يدل على أن الاستراتيجية المستخدمة من قبل التلميذ مسؤولية عن تلك النسبة العالية من الإجابات الخاطئة.
- يستخدم العديد من تلاميذ الصف السابع العد في عملياتهم الحسابية على الرغم من افتراض معرفة الطالب في مثل هذا العمر بالحقائق العددية الأساسية.

– يوجد العديد من الأخطاء في المسائل الكسرية مقارنة بالمسائل التي تضم أعدادا صحيحة وكذلك اضطراب أكبر حول الاستراتيجيات المستخدمة في حل المسائل **(هارجروف وأخرون، 2013، ص. 403)**.

– ينسى التلاميذ الذين يعانون من ضعف في العمليات الحسابية العد العشري العادي ووقت استخدامها.

– يقوم التلاميذ الذين يعانون من ضعف في العمليات الحسابية بتطوير إجراءات خاصة بهم عندما ينسون ما درسوه؛ ويمكن القول بأن استخدام مثل هذه الإجراءات يؤدي في الأغلب إلى الأخطاء.

– يعرف التلاميذ الذين يعانون من ضعف في العمليات الحسابية حقائق عديدة أساسية قليلة مقارنة بالتلاميذ ذوي الأداء الجيد.

– يتحقق التلاميذ الذين يكون أداؤهم الحسابي جيدا في عملهم وذلك إذا شعروا بأن استجاباتهم خاطئة. ويستخدم هؤلاء التلاميذ إجراءات تقديرية لتجنب العمليات الحسابية غير الضرورية في حل مسائل القسمة، على عكس التلاميذ الذين لا يعانون من ضعف في العمليات الحسابية.

– لا تستخدم الإجراءات بشكل عشوائي حيث يستخدم الطلاب بشكل متكرر تلك الإجراءات ذات المعنى بالنسبة لهم حتى مع أنها قد تعطي إجابة غير صحيحة **(كوافحة، 2003، ص. 92)**.

تأسيسا على ما سبق؛ فإن تحديد هذه الخصائص يعتبر ضروري للتميز بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم الرياضيات والتلاميذ العادين، فاستخدام استراتيجيات متعددة وغير مألوفة لحل المشكلات المقدمة، وكذا نسيان ما تم تعلمه وعدم التحقق من الإجابة وضعف المعرفة بالحقائق الأساسية في العمليات الحسابية. الأمر الذي يؤدي في الأغلب للوصول إلى إجابات خاطئة كلها خصائص تميز التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. وتكمن أهمية معرفة هذه الخصائص في تحديد هذه الفئة في وقت مبكر حتى يتم الوقوف على هذه الصعوبات أول بأول بغرض تقديم الخدمات الإرشادية.

4- أنواع الأخطاء في تعلّم الرياضيات:

هناك مجموعة من الأخطاء التي يقع فيها الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات، ومن هذه الأخطاء:

– الخطأ في الربط بين الرقم ورمزه، فقد يطلب منه أن يكتب رقم (9) فيكتب (8).

– الخلط وعدم التمييز بين الأرقام المتشابهة وذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6) (9)– (18) (81).

– الخطأ في اتجاه كتابة الحرف، فقد يكتب (3←8) و(6←9) وهكذا.

عكس الأرقام أثناء القراءة أو الكتابة للأرقام فمثلا قد يقرأ الرقم (28)←(82) ويكتبه كذلك أيضا.

– الخطأ في إتقان المهارات والمفاهيم الحسابية الأساسية، كعمليات الجمع والطرح والقسمة والضرب، فهو يخلط في قيم الأعداد المكانية (آحاد، عشرات، مئات،...)، علما بأنه يتقن مفاهيم تلك العمليات أحيانا فمثلا:

أ– يقوم التلميذ بالجمع لهذه المسألة وينسى أن يضيف (باليد واحد) فيخرج الجواب خاطئ مثلا: 84+18=91.

ب– يقوم التلميذ بعملية الضرب التالية وينسى أن يضع (باليد واحد) ويسجل نتيجة الضرب كاملة في موقع الجواب مثلا: 52x 6= 3012.

ج– وقد يجري التلاميذ عملية جمع ويخلطها بالضرب مثلا: 45(X +) 4= 169.

د– يبدأ التلاميذ بإجراء العمليات الحسابية من اليسار بدلا من اليمين، فعملية الجمع صحيحة والنتيجة خاطئة مثلا: 151+ 176= 228 (**القاسم، 2015، ص. 108، 109**).

5– أسباب وعوامل صعوبات تعلّم الرياضيات:

صعوبات تعلم الرياضيات هي نتاج مجموعة مشتركة من الأسباب والعوامل التالية:

5–1 العوامل الفردية: وتشمل:

***القدرة:**

- محدودية القدرة الفعلية.
- بطء في معدل الاستجابة.

*** النواحي العصبية:**

- خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

- تلف في القشرة الدماغية **(هارجروف وأخرون، 2013، ص. 339)**.

***النواحي الإدراكية:** وهي تتعلق بمشكلات في الإدراك السمعي والبصري، صعوبات في العلاقات المكانية وهي على النحو الآتي:

- **مشكلات الإدراك البصري:** منها مشكلات في التمييز حيث، يجد التلميذ صعوبة في التمييز بين الأرقام (6-9) و(18-81) وكذلك يجد صعوبة في التمييز بين الإشارات الحسابية (-) (+) (x) (÷)، وكذلك يواجه صعوبة في فهم قبل أو بعد، وكذلك صعوبة في أين يضع الفاصلة العشرية.

- **مشكلات في الإدراك السمعي:** يجد التلميذ صعوبة في حل المسائل الشفوية البسيطة مثل (5+3=؟)، وصعوبة في حل المسائل الرياضية الشفهية ذات الطبيعة القصصية مثل (مع خالد 4 أقلام واشترى 5 أقلام أخرى فكم قلما أصبح مع خالد) **(الشريف، 2011، ص. 251)**.

- **صعوبات في العلاقات المكانية:** وهي أحد مظاهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والمتمثلة في قصور الأطفال في إدراك أعلى وأسفل، فوق وتحت، قريب وبعيد، أمام وخلف، وبداية ونهاية وهكذا. ويظهر هؤلاء الأطفال:

- صعوبة تقدير المسافات بين الأرقام.
- صعوبة تقدير المسافات بين السطور.
- صعوبة الكتابة على خط مستقيم.
- صعوبة وضع الكسور العشرية في أماكنها.
- صعوبة وضع الأرقام بشكل مرتب (ترتيبي).
- صعوبة كتابة الكسر.
- التداخل والخلط أثناء الكتابة.

صعوبة إدراك تسلسل الأرقام بشكل صحيح كالرقم (4) هو أقرب إلى الرقم (5) أو(7) **(الظاهر، 2004، ص. 263)**.

***مشكلات في الانتباه:**

يشير (Badian, 1983) إلى أن العديد من الطلبة الذين يعانون الكثير من الأخطاء الحسابية، مثل الأخطاء الاسترجاعية أو الأخطاء الإجرائية (صعوبة استرجاع الحقائق الرياضية وصعوبة إجراء العمليات الرياضية)، ليس بسبب صعوبة خاصة لكن بسبب صعوبة انتباهية أكثر عمومية، وللتحقق من ذلك أجرى دراسة حالة طفل يعاني من قصور الانتباه، ويعاني أيضا صعوبة استرجاع بعض حقائق الضرب، فوجد أنه بعد تقديم العلاج بالعقاقير المنبه (عقاقير نفسية منبه) لقصور الانتباه، أصبح الطفل قادرا على الفهم الكامل لجدول الضرب.

كما تشير دراسة (Askenazet & Henik, 2010) إلى أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التّعلّم في الرياضيات يعانون من صعوبة في توظيف الانتباه، بالإضافة إلى صعوبة في الشبكات الوظيفية التنفيذية وشبكات اليقظة، بالإضافة إلى نقص في المعالجة العددية **(الحمادي وآخرون، 2018، ص. 84)**.

وعليه فالتلميذ الذي يعاني من مشكلات في الانتباه يجد صعوبة في المحافظة على انتباهه في حل المسائل متعددة الخطوات، وصعوبة في تركيز انتباهه أثناء شرح المعلم.

***الصعوبات اللغوية:** إن القصور اللغوي لا يمكن إلا أن يفرز بظلاله السلبي في قراءة الرياضيات، فاللغة تؤدي إلى حالة من التكامل لفهم واستيعاب أفضل، لذلك فإن القصور اللغوي يؤدي إلى:

– **مشكلات في اللغة الاستقبالية:** يجد صعوبة في فهم المصطلحات الرياضية، والمصطلحات التي تحمل أكثر من معنى

– **مشكلات في اللغة التعبيرية:** لا يستخدم التلميذ مفردات رياضية، ويجد صعوبة في التعبير لفظيا عن الخطوات في حل المسألة الحسابية **(الشريف، 2011، ص. 252)**.

***مشكلات أو صعوبات في الذاكرة:** والتي تظهر في:

- صعوبة الاحتفاظ بالحقائق الرياضياتية والمعلومات الجديدة.
- نسيان خطوات الحل في المسائل المتعددة الخطوات.
- صعوبة استيعاب الدروس التي تحتوي على مسائل كلامية أو لفظية.

- صعوبة التعرف على الوقت وإدراكه.
- صعوبة إدراك العلاقات بين الأرقام والأشكال والتمييز بينها.

***الصعوبات الحركية:** والتي تظهر في:

- صعوبة كتابة الأرقام على نحو صحيح.
- بطء كتابة الأرقام وعدم دقتها (تباعدها/ انتظامها/ قلبها).
- صعوبة كتابة الأرقام على مسافات صغيرة/ منتظمة/ ذات معنى **(الزيات، 2002، ص.551)**.

*** قلق الرياضيات:**

إن صعوبات التعلم في الرياضيات قد لا تكون نتيجة لقصور في قدرات المتعلم الحقيقة، وإنما تكون ناتجة عن خبرات الفشل والاخفاق، والافتقار إلى تقدير أو اعتبار الذات للمتعلم. وخاصة إذا كانت الأساليب التي يتبعها المعلم في تعليم المتعلمين غير تربوية.

إن بعض المتعلمين يحتاجون إلى قدر من الاستيعاب والمراعاة عند التعامل معهم، وخلق أرض سهلة لإيصال المادة التعليمية إليهم من خلال التبسيط وتجسيد المبادئ العامة للتدريس بحيث نبعد المتعلمين عن الفشل والإحباط وخاصة في موضوع الرياضيات **(الظاهر، 2004، ص. 266)**.

وقد ذهب كل من (Kulm, 1980 & Maxwell, 1989) أن القلق بشأن الرياضيات تقييد الأهداف والتطلعات التعليمة للطالب. أي تسهم في تشكيل مواقف عند الطالب مثلا: لا أحب الرياضيات وتكون اتجاهات سلبية نحوها. الأمر الذي يؤدي به إلى العزوف عن دراستها في المراحل اللاحقة **(Wong et al., 2008, p. 211).**

5-2 العوامل الأسرية:

تشير معظم المؤشرات إلى أن غالبية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئات لا تتوافر لهم فيها استيعاب الأفكار الأساسية، ويرجع ذلك إلى خلو بيئتهم من المثير أو الحافز، كما أنهم يتعلمون في ظل عدم وجود امتيازات كثيرة، فالخبرات المدرسية التي يمرون بها في الرياضيات ليست على درجة كبيرة من التشويق والإثارة إذا لم تقوم المدرسة بتوفير العلاج المناسب لهم في بداية الأمر، وغالبا ما

تكون المدارس غير مدركة للمبادئ الأساسية للاستعدادات الحسابية، ومن ثم تكون بداية التعلم الطبيعي مبكرة للغاية وتأتي درجة تأخر المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئة المنزل الفقيرة والذي يزيد من سوء الأمر تلك القدرة الفكرية المحدودة والتي سرعان ما تأخذ الطابع التراكمي وتستمر في التزايد في حين عدم التصدي لها **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 331)**.

3-5 العوامل المدرسية:

يؤكد (Mahesh Sharma) عميد كلية "كامبردج"، وأحد أبرز المهتمين بصعوبات تعلم الرياضيات، أن صعوبات تعلم الرياضيات، وسوء نواتجها يرجع إلى عدد من العوامل نذكر منها:

- أن مناهج ومقررات الرياضيات مناهج موجهة بمعايير الأعمار الزمنية، مع تجاهل كامل لمعايير الأعمار العقلية.

- أن الرياضيات تقدم للتلاميذ في قوالب تقليدية، تركز على الكم دون الكيف، مع ضعف واضح في ربطها بالواقع المعاش في حياة التلميذ... **(الزيات، 2002، ص. 559)**.

ثالثا- تشخيص صعوبات التعلم الرياضيات:

إن عملية تشخيص صعوبات التعلم تعد أمرا بالغ التعقيد، وربما يعود ذلك لأسباب عديدة منها: عدم وجود اتفاق عام حول مفهوم صعوبات التعلم بين العاملين في هذا المجال، وتعدد التفسيرات والمنطلقات النظرية للمهتمين بالبحث في هذا المجال.

لذا تحتاج عملية التعرف على حالات صعوبات التعلم إلى تجميع بيانات إضافية واسعة المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعاني من إحدى هذه الصعوبات أم لا **(إبراهيم، 2007، ص 103)**.

1- مفهوم التشخيص:

تعني كلمة تشخيص Diagnostic الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته، ويهدف التشخيص إلى الكشف عن نواحي العجز أو القصور، أو يظهر نواحي إيجابية لتقديم العلاج والتنمية. ويتطلب التشخيص تحقيق خطوات تبدأ

بالملاحظة والوصف وتحديد الأسباب وتسجيل الخصائص والمحددات، وبذلك يمكن الإلمام بجوانب العجز ومستواه وعلاقته بغيره من مظاهر العجز الأخرى **(مجدي، 2006، ص. 47)**.

أو هو شكل من أشكال التقييم وهو مصطلح مستعار من العلوم الطبية ، ويستخدم بشكل خاص في ميدان التربية الخاصة لأغراض الحكم على السلوك. وفي التربية الخاصة أمثلة متعددة على عملية التقييم أو التشخيص، فمثلا: يصنف الأفراد إلى موهوبين أو عاديين أو معوقين عقلياً بناء على نسب ذكائهم، كما يصنف الأفراد إلى عاديين أو معوقين سمعياً بناءً على وحدات الديسبل المقاسة لديهم، كما يصنف الأفراد العاديين أو معوقين بصرياً بناءً على قدراتهم البصرية المقاسة، كما يصنف الأفراد إلى عاديين أو ذوي صعوبات تعلميه بناءً على أدائهم على المقاييس الخاصة بصعوبات التعلم. وهكذا يتم تقييم أداء الفرد أو تشخيصه بناءً على المعلومات التي يحصل عليها الاختصاصي نتيجة لعملية القياس، ومقارنتها بالمعايير الخاصة بكل مظهر من مظاهر السلوك التي يقيسها ذلك المقياس **(البطاينة وآخرون.، 2005، ص. 205)**.

2- تشخيص صعوبات التعلّم:

هناك أساليب عديدة للكشف والتشخيص في مجال صعوبات التّعلّم بصفة عامة منها ما يلي:

أ-مقاييس تقدير المعلمين: حيث تمثل تقديراتهم أداة على درجة عالية من الصدق والثبات، وتكون عن طريق تحليل السلوك الفردي للتلميذ، والتعرف على مدى ارتباطه بالخصائص السلوكية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب-اختبارات التحصيل المقننة: وتعد من أكثر الاختبارات شيوعا في هذا المجال، حيث تستخدم في تحيد جوانب القوة والضعف في التعلم المدرسي **(العدل، 2012، ص. 228)**.

يتضح من هذا أنه يقع على عاتق المعلم التعرف على أسباب صعوبات التعلم لدى التلاميذ في الفصل الدراسي، أما بالنسبة لحالات التأخر العقلي، والإعاقات بأنواعها الجسدية، والسمعية، وأيضا حالات الاضطرابات الانفعالية الشديدة، لا يدخل في اختصاصه لأن تشخيصها وعلاجها يتطلب أهل الاختصاص من مختصين نفسانيين وأطباء متخصصين وغيرهم حسب ما تفرضه طبيعة الإعاقة.

ج- اختبارات العمليات النفسية: إن الهدف من الاختبارات هو التشخيص العجز في العمليات الأساسية (العمليات اللغوية الإدراكية، الإدراك البصري،...) التي تدخل في التعلم، وأن هذه الاختبارات ما هي

إلا تقييم للعمليات اللغوية والإدراكية والتي تعتبر من أكثر العمليات تأثيرا على التحصيل الدراسي للأطفال.

إن وجهة النظر في استخدام هذا النوع من الاختبارات هو بدل أن نعالج صعوبة القراءة مثلا، بشكل مباشر، فإننا نبحث عن العمليات النفسية التي تسبب صعوبة القراءة ونقوم بمعالجتها، ويرى معظم المعترضين على هذا النوع من الاختبارات بأنّها منخفضة في الصدق التنبؤي أي التنبؤ بمستوى تحصيل الطفل **(القاسم، 2015، ص. 49)**.

3- محكات تشخيص صعوبات التعلم:

لتمييز ذوي صعوبات التعلم من حالات الإعاقات الأخرى يؤكد العلماء على وجود عدة محكات، والتي تستخدم على نطاق واسع للتعرف على صعوبات التعليم وتشخيصهم وهذه المحكات هي:

- محك التباعد أو التناقض أو تباين:

من الجدير بالذكر أن هناك تباينا واضحا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لبعض الجوانب الشخصية، ومستويات الأداء المدرسي، حيث يظهر تباعد في واحد من المحكين التاليين أو كليهما:

- وجود تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل: مثل الانتباه، والإدراك، واللغة، والذاكرة والقدرة البصرية أو السمعية أو الحركية.

- التباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي.

ويذكر (Hardman & Egan) أن التباعد بين مستوى القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي، يجب أن يظهر في واحد أو أكثر من الجوانب التالية: (التعبير اللفظي، الإصغاء والاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، استيعاب المادة المقروءة، العد الحسابي، الاستدلال الحسابي).

ويشير هذا المحك إلى تلك الحالات التي يبدو فيها واضحا أن مستوى إنجاز الطفل وتحصيله في واحد أو أكثر من المهارات الأكاديمية (السابقة الذكر) لا يتناسب ومستوى عمره الزمني والعقلي، ويقل عن معدل أقرانه ممن هم في المستوى نفسه، وذلك على الرغم من تهيئة الفرص والخبرات التعليمية الملائمة له **(متولي، 2015، ص. 51)**.

وعليه يعد التباعد بين القدرة والإنجاز أحد العناصر التي تضمنها الجزء الإجرائي من التعريف الفدرالي لصعوبات التعلم، ويعني ذلك تحديد الفجوة بين ما يكون الطفل قادراً على تعلمه وبين ما يكون قد تعلمه أو أنجزه بالفعل. وبناء على هذا المحك تشخص الصعوبة في التعلم في الحالات التي يبدو فيها واضحاً أن مستوى التحصيل الطفل يقل عن مستوى تحصيل الأطفال الآخرين من نفس العمر ونفس الصف الدراسي. بالإضافة إلى حالات التي يظهر فيها الطفل تباعداً أو انحرافاً حاداً بين مستواه التحصيلي وقدراته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية.

*- ***محك الاستبعاد:*** من بين المحكات التي تستخدم في تحديد حالات ذوي صعوبات التعلم (محك الاستبعاد). وفي هذه الحالة تعمل محكات الاستبعاد كموجه أو مرشد للتعرف على ذوي صعوبات التعلم. وعلى أساس محكات الاستبعاد فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى حالات الأخرى العامة من العجز أو القصور مثل: الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو العوامل البيئية يستبعدون من فئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم. على أن استبعاد بعض الأطفال المصابين بإعاقات أخرى، لا يعني بأي حال من الأحوال أنه ليس بين هؤلاء من يعانون من صعوبات في التعلم. بمعنى آخر، أن الاستبعاد لا يعني أكثر من أن هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى عامة، يحتاجون إلى برامج تعليمية وعلاجية تناسب إعاقتهم الأساسية (**الشعراوي، 2013، ص. 132، 133**).

تأسيسا على ما سبق؛ يعتمد أساس هذا المحك على أن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى حالات العجز أو القصور سواء كانت ضمن حالات الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الإعاقة الذهنية، أو الاضطراب الانفعالي، أو اضطراب العوامل البيئية، أو الثقافية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، يستبعدون جميعاً من فئة ذوي صعوبات التعلم، وهو الذي نص عليه القانون الدولي (التحديد الفدرالي لصعوبات التعلم). وهذا لا يعني أنهم جميعاً لا يعانون من صعوبات التعلم ولكن الاستبعاد يعني استبعاد المصابين بإعاقات أخرى والتي ترجع صعوباتهم التعلمية بشكل مباشر إلى تلك الإعاقة الموجودة لديهم، وهم بتالي يحتاجون إلى برامج تدريبية وتعليمية وعلاجية خاصة تتناسب ونوع العجز أو القصور الذي يعانون منه.

*- ***محك التربية الخاصة:*** إنّ فكرة محك التربية الخاصة هي أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التّعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع التلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات، كما أنّ الطرق

الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة. لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة. وبمعنى أدق فإنّ هذا المحك يعتمد على أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدّم للتلاميذ العاديين في المدارس، مما يستدعي توفير خدمات خاصة لهم (أساليب تعلم، وبرامج تربوية وعلاجية خاصة، ومعلمين متخصصين وغير ذلك) لمواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها، والتي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين **(غنايم، 2016، ص. 43)**

على العموم يعني هذا المحك أنا الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أولئك الذين يحتاجون لطرق خاصة في التعلم تصمم خصيصاً لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض من الاضطرابات النمائية لديهم والتي تمنع أو تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلم وغالباً ما تكون برامج التربية الخاصة لمثل هؤلاء الأطفال برامج فردية تختلف نوعاً ما عما يقدم لأقرانهم العاديين في الفصل الدراسي.

- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدى إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثمة يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل **(نبهان، 2013، ص. 19)**.

يعتمد هذا المحك على النضج باعتباره عملية ارتقائية (نمائية) تحدث لدى الكائن العضوي تغيراً في الأبنية والوظائف وأنماط السلوك المرتبطة بهما وطرق التكيف المميزة لنوعه وهي عملية منتظمة ومستمرة ترتبط ارتباطا منتظماً بالعمر الزمني. والنضج من الشروط الأساسية الميسرة لعملية التعلم وهناك علاقة وثيقة بينهما، لكن أحيانا تختلف معدلات النضج من طفل إلا آخر وقد يكون النضج بنسبه لأحد الأطفال غير منتظم مع المعدل الطبيعي للنضج لمن هم في مثل عمره، وينتج عن هذا فروق فرديه داخل الفرد أو جوانب قوة في بعض العمليات العقلية وضعف في البعض الآخر، وهذا التفاوت في نضج بعض المكونات أو القدرات لدى الفرد يبدو كأعراض مشكلة التعلم وذلك ما

أشير إليه في التحديد الفدرالي لصعوبات التعلم باضطراب في واحده أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية.

- محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم:

ويقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط، قصور الانتباه، الاحساس بالدونية يشيع تكرارها وتواترها لذوي صعوبات التعلم، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 138)**.

- محك العلامات النيورولوجية (التلف العضوي البسيط في المخ):

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسم المخ الكهربائي (E.E.G)، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

والجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبا على العمليات العقلية؛ مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقاتها والاستفادة منها بل تؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة **(نبهان، 2013، ص. 21، 22)**

على العموم يركز هذا المحك على التلف العضوي أو النيرولوجي عند الأطفال. لأنّ جميع أشكال التعلم تنبع أصلاً من المخ وبالتالي فإن أي اضطراب في عملية التعلم يرجع السبب فيه إلى سوء الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ويشار في هذا المجال إلى ثلاث مؤشرات سلوكية وعصبية هي:(الضعف في التآزر البصري الحركي، فرط النشاط، وعدم انتظام النشاط الكهربائي في الدماغ).

- محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ: المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحتوي على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا. فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شرخا عميقا يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريبا يسميان النصفان الكرويان، ولكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم وهو مختص بمعالجة المعلومات الحدسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة. أما النصف

الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم وهو مختص بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضية والسببية **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 139)**.

في ضوء هذه الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين في المخ، فإن هذا المحك يرتبط بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات، وفي هذا الصدد اشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم، ووظائف النصفيين الكرويين للمخ وأن السبب وراء ظهور هذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيمن في معالجة المعلومات(نصف المخ الأيمن)، في حين أن الأساليب والأنشطة التعليمية وطرق التدريس المستخدمة في المدارس الحالية تعتمد على النمط الأيسر في معالجة المعلومات(نصف المخ الأيسر) مما يجعل الفصل الدراسي العادي مكان فشل وإحباط بالنسبة للمتعلم الذي يسيطر على أداءه وظائف نصف من المخ دون الآخر في معالجة المعلومات ومن هنا تنشأ لديه صعوبات التعلم.

تأسيا على ما سبق؛ فإن هذا المحك يرتبط بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات، لأن الجانبية الدماغية تلعب دورا هاما في توجيه تفكير وسلوك الإنسان في مختلف المواقف الحياتية خاصة في ميدان التعلم، إذ ينبغي مراعاة وظائف كل نصف دماغي عند المتعلم حتى نمكنه من تعلم أفضل في مختلف المواد التعليمية.

على ضوء ما تم عرضه يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأطفال الذين يعانون منها من الضرورة بمكان حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بدايات ظهورها، بذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأطفال. وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهؤلاء الأطفال هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع البرامج والعلاج اللازم. وعليه وجب علينا وعلى كل مختص ومهتم بمجال صعوبات التعلم أنّ لا يعتمد على محك واحد عند تشخيصه لهذه الفئة بل يجب أن يعتمد على أكثر من محك، فهذا الأمر من شأنه أن يساعد على التحديد الدقيق لهذه الفئة وبالتالي وضع البرامج العلاجية الناجعة. على العموم تتلخص خطوات التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم فيما يلي:

– إجراء تقييم تربوي شامل.

– تحديد فيما إذا كان لدى التلاميذ إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي. فإذا تم التحقق من وجود مثل هذه الإعاقات أو الخصائص

وكانت السبب الرئيسي لصعوبة التعلم فإنه يجب استبعاد الحكم بأن الطالب يعاني من صعوبة في التعلم.

– تقرير فيما إذا كان التقييم الطبي ضروريا(**هارجروف وآخرون.، 2013، ص. 145**).

– تحديد فيما إذا كان تحصيل التلميذ الأكاديمي ليس متكافئا مع عمره وقدرته.

– تحديد فيما إذا كانت معالجة الطالب غير الفعالة للمعلومات تؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي، والتأكد من خلال الملاحظة فيما إذا كان التحصيل الأكاديمي المتدني والخصائص التعليمية المحددة من قبل الأنشطة التشخيصية تظهر بشكل متكرر في أداء الطالب في البرنامج التربوي العادي، ومن ثم ملاحظة العلاقة فيما بين نتائج التشخيص والسلوك الملاحظ في البرنامج التربوي العادي.

– مراجعة جميع التعريفات والإجراءات والبيانات التي يجب أن تستخدم لتقير فما إذا كان التلميذ يعاني من صعوبات التعلم (**المرجع السابق، ص. 146**).

4– تشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات:

سبق وأن تكلمنا عن تشخيص صعوبات التعلم بصفة عامة ومحكات تشخيصها، وفي هذا الجزء سوف نتكلم عن خصوصية اختبارات التشخيص في الرياضيات، لذا فإن تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات يجب أنّ يعتمد على محكين هما:

4–1 المحك الكمي: ويعتمد هذا المحك على افتراض قدم في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للأمراض العقلية DSM- IV مؤداه " نسبة الذكاء متوسطة أو أعلى من المتوسط كما تقاس بالاختبارات نسب الذكاء. وسلامة الوظائف الحسية مثل السمع والبصر، والفرص التربوية المناسبة وغياب الاضطرابات النمائية والانفعالية. والحصول على درجات ضعيفة على الاختبارات المشخصة لصعوبات تعلم الرياضيات". ويذكر **(Newman, 1998, p. 40, 41)** مجموعة من الاختبارات التي استخدمت على نطاق واسع في معظم الدّراسات نذكر منها على سبيل المثال:

- **اختبار الشكل المعقد لراي Rey- Osterrieth:** يستخدم لتشخيص الفارق للتخلف العقلي واضطرابات تدهور المخ ، بعض الحالات المحددة للصعوبات المكانية التي تتداخل مع أداء الرياضيات.

- **مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال:** الاختبار الفرعي للحساب يقيس المعلومات الحسابية عند الأطفال من 5 حتى 16 سنة.
- **اختبار القدرة الرياضية المبكرة:** لقياس القدرة الرياضية المبكرة عند الأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى مرحلة الثالثة في المدرسة الابتدائية **(زيادة، 2006، ص ص. 73- 76).**
- **بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التّعلّم:** من إعداد (فتحي الزيات، 2007)، تم إعداد البطارية للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم (بدءا من الصف الثالث حتى الصف التاسع) والذين يتواتر لديهم بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلّم، ويقوم بالإجابة عن هذا المقياس المدرّسون على أساس أنه بإمكان المدرس تحليل السلوك الفردي للطلبة وذلك من خلال التفاعل المكرّر بين التلاميذ والمدرسين على مدار العام الدراسي. ويشير الزيات إلى أن البحوث والدراسات التي تناولت القيمية التنبؤية لتقديرات المدرسين للخصائص السلوكية، تشير نتائجها إلى ارتفاع قيمتها التنبؤية بصورة تفوق القيمة التنبؤية لاختبارات الذكاء المقننة. وتشمل البطارية مجموعة من المقاييس المخصص كل منها نوع معين من الصعوبات وتشمل (الانتباه، الإدراك الاستماعي، الإدراك البصري، الإدراك الحركي، الذاكرة، القراءة، الكتابة، الرياضيات، السلوك الاجتماعي، السلوك الانفعالي) **(الحمادي وآخرون، 2018، ص. 106).**

وعليه تستعمل في التشخيص المقنن لصعوبات تعلّم الرياضيات مجموعة من الأدوات والاختبارات، وذلك لتحديد مستوى التباعد بين القدرة العقلية والإنجاز الدّراسي للتلميذ، ومدى تواتر الخصائص السلوكية لهذه الصعوبة لديه، وكذلك تستخدم هذه الاختبارات لتحديد نواحي القوة والضعف التي يعاني منها، الأمر الذي يساعد على بناء البرامج العلاجية الفعالة في ضوء نتائج هذه الاختبارات.

4-2 المحك الكيفي: ويركز هذا المحك على أنماط الأخطاء التي تظهر عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. والتي سبق الإشارة إليها **(زيادة، 2006، ص. 76).**

5- خطوات تشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات:

تعتبر عملية تشخيص أطفال ذوي صعوبات التعلم بما فيها صعوبات تعلم الرياضيات من أدق وأهم المراحل وأصعبها، فكلما كان التشخيص مبكرا لهذه الفئة كان ذا أهمية ونجاحا، بالإضافة إلى ضرورة الاعتماد على فرق عمل في عملية التشخيص، وهناك عدة نماذج توضح مراحل وخطوات تشخيص صعوبات التعلم نذكر بعضها كالآتي:

5-1 نموذج (Leaner, 1981):

قسم عملية التشخيص إلى ثلاثة مراحل:

***المرحلة الأولى:** تبدأ هذه المرحلة من إحساس أولياء الأمور والمعلمين أو تشخيصهم الأولي من وجود عائق أو صعوبة ما يشكو منها الطفل تؤثر على قدرته على التعلم، أو صعوبة التكيف التي يواجهها الطفل أثناء مرحلة رياض الأطفال أو الحضانة أو حتى الصف الأول الابتدائي.

***المرحلة الثانية:** إجراء مسح ميداني لكافة المؤسسات التربوية التي تعنى بالأطفال من سن مرحلة الحضانة ورياض الأطفال وحتى الصف الأول الابتدائي، وتحديد الأطفال الذين يشك بأنهم من ذوي صعوبات التعلم عن طريق مقارنتهم بالمهارات البدنية والقدرات العقلية والتكيف الاجتماعي للأطفال العاديين، ومعرفة الطرائق التي تحدد بها الإعاقة النمائية والتنسيق مع المؤسسات التربوية في طريقة خدمتهم.

***المرحلة الثالثة:** وتعتبر من أهم المراحل في عملية التشخيص، وتتم بواسطة فريق عمل أو لجنة يشترك فيها مختصين في الطب والعلوم النفسية والتربوية إضافة إلى رأي المدرس الذي يشرف عليهم والذي استخدم الوسائل البسيطة في عملية التشخيص ومعرفة الصعوبات التي واجهت الأطفال وطريقة التنسيق مع الأهل لمعرفة الصورة الحقيقية لقدرات الطفل العقلية والقدرة اللغوية والنطق والتعبير وعمل الحواس...إلخ، ويقوم فريق العمل بتشخيص الحالة العاطفية والنفسية والانفعالية وملاحظة نطق الطفل وتحديد أصوات الحروف التي يواجه صعوبة في نطقها كما يتم قياس درجة السمع ومعرفة الصعوبات السمعية.

ويرى "Leaner" أن استخدام الاختبارات النفسية والعقلية هو لغرض تحديد المشكلة وإجراء نقاش حولها ثم وصف العلاج **(الحمادي وآخرون، 2018، ص. 107، 108).**

5-2- نموذج Kirk & Chalfant, 1988: تتطلب عملية التشخيص حسب " Kirk & Chalfant" القيام بالمراحل التالية لتشخيص صعوبات التعلم وهي:

* **مرحلة التعرف:** وفيها يتم التعرف على التلاميذ الذين ينخفض مستوى تحصيلهم عن مستوى أقرانهم.

* **مرحلة ملاحظة ووصف السلوك:** ويتم في هذه المرحلة تحديد منطقة الصعوبة النوعية، وتحديد دقيق لنوعية القصور وكيفية حدوثه.

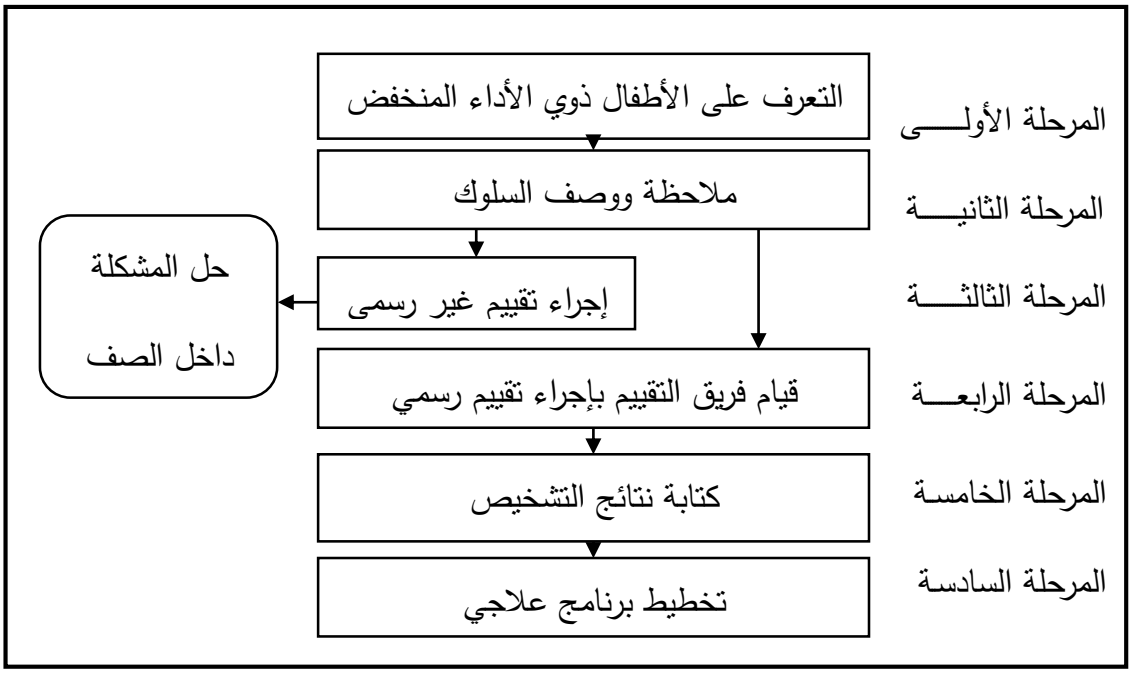
* **مرحلة التقييم غير الرسمي:** ويتم في هذه المرحلة قيام فريق غير متخصص بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكلة.

* **مرحلة التقييم الرسمي:** ويتم في هذه المرحلة قيام فريق متخصص بإجراء تقييم لتحديد طبيعة المشكلة.

* **مرحلة كتابة نتائج التشخيص:** وفيها يتم كتابة عبارات تشخيصية من شأنها أن تفسر عدم قدرة الطفل على التعلم.

* **مرحلة تخطيط برنامج علاجي:** ويتم في هذه المرحلة تطوير برنامج علاجي بناء على فروض التشخيص **(الهواري، 2006، ص. 25، 26)**.

3-5 نموذج Robert, 1989: وهذا النموذج لا يختلف على النموذج Kirk & Chalfant وهو يرى أن عملية التشخيص تمر بست مراحل، كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (7): نموذج Robert لتشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات

* **المرحلة الأولى:** هي مرحلة الكشف عن قدرات التلميذ عن طريق تشخيص وقياس أدائه في المدرسة واكتشاف نواحي القوة لديه، من خلال الواجبات المنزلية والنشاطات الصفية في حل المسائل والإجابة عن الأسئلة وقياس قدراته الأكاديمية.

* **المرحلة الثانية:** ملاحظة وتشخيص السلوك وهنا يستخدم التربويون وسائل عديدة ومختلفة في عملية التشخيص بهدف التعرف على قدرات التلميذ في مختلف برامج والأنشطة المدرسية لغرض وضع برنامج تربوي نفسي متعدد الاحتياجات ليتناسب مع قدرة التلميذ وسنه ومرحلته الدراسية.

* **المرحلة الثالثة:** التقييم الغير الرسمي حيث يقوم معلم التربية مع معلم الصف بحل الصعوبات والمشكلات الأكاديمية.

* **المرحلة الرابعة:** التقييم الرسمي ويعني ذلك اشتراك متخصصين في عملية قياس وتشخيص التلميذ الذي يواجه صعوبات تعليمية لإصدار تقييم نهائي له.

* **المرحلة الخامسة:** كتابة نتائج التشخيص، فبعد التوصل إلى قرار نتيجة للقياس والتشخيص مثلا بأن تلميذ لديه صعوبات تعليمية.

* **المرحلة السادسة:** برنامج العلاج، فبعد أن ينتهي جانب التشخيص والقياس بكتابة التقرير يبدأ تنفيذ البرنامج العلاجي. **(الحمادي وآخرون، 2018، ص. 109، 110، 111).**

تأسيسا على ما سبق؛ فإن خطوات تشخيص صعوبات التعلم لا يتم بطريقة اعتباطية بل لا بد أولا التأكد من وجود صعوبات تعليمية لدى التلميذ سواء ذلك عن طريق الأولياء أو معلم القسم أو فريق متخصص باستخدام مختلف الأساليب وتقنيات، والتأكد من العوامل التي ساهمت في حدوث هذه الصعوبات ليتم بعدها وضع فرضية تشخيصية والتي على أساسها يتم تقديم الخدمات العلاجية.

رابعا- علاج صعوبات تعلم الرياضيات:

بداية لا بد من قول بأنّ هناك ارتباطا وثيقا لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية، فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية. ولا يمكن بديهيا أنّ يكون هناك علاج حقيقي دون تشخيص مسبق فضلا أنّ التشخيص الدقيق ييسر عملية التدخل العلاجي.

ولقد استخدمت طرق واستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات، ولكل طريقة منطلقاتها وأسسها وإجراءاتها ولكن قبل التطرق إليها يجب التطرق إلى المبادئ الرئيسية في التدريس العلاجي للرياضيات على النحو الآتي:

1- الاتجاهات والأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلّم:

إنّ الجدل القائم بين المختصين سواء فيما يتعلق بتحديد طبيعة صعوبات التعلّم وأسبابها قاد بالضرورة إلى تعدد الاتجاهات في علاج صعوبات التعلم، كما أن هذا التعدد ظاهرة متوقعة باعتبار أن ظاهرة صعوبات التعلم استقطبت اهتمام مهنيين من تخصصات مختلفة كأطباء الأعصاب والمختصين النفسيين والمربين والاختصاصيين الاجتماعيين. هذا ويمكن تصنيف الأساليب المستخدمة في علاج صعوبات التعلم إلى:

***الاتجاه الطبي:** تتناول الأساليب الطبية بعض المظاهر ذات العلاقة بصعوبات التعلم ولا تتناول الصعوبة بحد ذاتها أي أساليب غير مباشرة فهي تعالج النشاط الزائد وتشتت الانتباه والاندفاعية والافتراض الأساسي الذي تقوم عليه إجراءات العلاج هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكيميائي في الجسم. ويشتمل الاتجاه الطبي على أساليب متعددة أهمها:

- ***العلاج بالعقاقير الطبية:*** حيث يستخدم هذا الأسلوب بشكل شائع في علاج حالات الإفراط في النشاط، إذ أن التقليل من النشاط الزائد يحسن من درجة استعداد الطفل للتعلم، ولقد وجد أن بعض العقاقير الطبية التي تعرف بأنها منشطات للبالغين ذات أثر عكسي على الأطفال مفرطي النشاط، أي تلك العقاقير المنشطة للبالغين ذات أثر مهدئ على أولئك الأطفال. وتختلف فاعلية تلك العقاقير من طفل لآخر، لذا من غير الممكن التعميم بأن عقارا ما ينفع في علاج مختلف الحالات، ومن أشهر العقاقير المستخدمة في هذا المجال (الريتالين، والديكسدرين والسايليرت) **(القمش وآخرون، 2007، ص. 199).**

- ***العلاج بضبط البرنامج الغذائي:*** يعتبر ضبط البرنامج الغذائي أسلوبا من أساليب العلاج الطبية لصعوبات التعلم والذي يظهر في منتصف السبعينات من هذا القرن، ويقول (Feingold)، وهو صاحب هذا الأسلوب، أن المواد الملونة والحافظة ومواد النكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الأطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة خاصة الفواكه والعصير وغيرها من المواد الكيماوية المصنعة، تزيد من حدة الإفراط في النشاط لدى الأطفال، وعليه يجب ضبط البرنامج الغذائي بحيث لا يشتمل على مثل هذه المواد الكيماوية، وينادي "فينجولد" بالتقليل من استخدام هذه المواد في الصناعات الغذائية لمصلحة

الجميع، حيث أن آثارها السلبية لا تقتصر على ذوي صعوبات التعلم، وتتفق معظم المصادر على أن هذا الأسلوب في العلاج لا زال يفتقر إلى السند العلمي المقبول **(السيد، 2014، ص. 231، 232)**.

- ***العلاج عن طريق الفيتامينات:*** ويقوم هذا الأسلوب في العلاج على إعطاء الطفل جرعات من الفيتامينات على شكل أقراص أو شراب أو كبسولات. وظهر هذا الأسلوب في العلاج في أوائل السبعينات حيث كان يستخدم في علاج بعض حالات ذهان الطفولة، ويشير أنصار هذا الأسلوب إلى أن جرعات الفيتامينات للأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسنا في فترة انتباههم وخفضت من درجة الإفراط في النشاط **(القمش وآخرون، 2007، ص. 200)**.

على العموم فإن الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه إجراءات العلاج هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكيميائي في الجسم وعليه فإن علاجها يتم وفق الإجراءات الطبية.

* **الاتجاه النفسي:** تتطلب بعض حالات صعوبات التعلم توفر برامج العلاج النفسي، المتمثلة في برامج الإرشاد النفسي للوالدين لمساعدتهما لتقبل الطفل وتعلم كيفية معاملته، وعلاج مظاهر العجز النمائي الذي يؤثر في التعلم، ويهتم هذا الأسلوب بعلاج وظائف العمليات النفسية الإدراكية المعرفية المسؤولة عن التعلم.

* **الاتجاه السلوكي:** يهدف إلى زيادة ممارسة سلوك مرغوب فيه، أو تشكيله، أو خفض سلوك غير مرغوب فيه، ويعتمد العلاج السلوكي على فنيات، وإجراءات خاصة يختلف استخدامها من حالة إلى أخرى تبعا لنوع السلوك المراد تعديله لدى الطفل، كما يؤكد هذا الأسلوب على أخطاء التفكير الداخلية والعمليات المعرفية هي التي توجه انفعالات، وسلوكيات الأفراد، وأنه بإمكانهم أن يصححوا العمليات المعرفية الخاطئة إذا تلقوا العلاج المناسب.

ويمتاز العلاج السلوكي بسهولة تطبيق البرنامج من قبل الآباء والمعلمين في غرفة الصف، وفي البيت، كما يمتاز عن العلاج الطبي بعدم وجود آثار جانبية قد تنتج عن استخدام العقاقير **(اللالا وآخرون.، 2011، ص. 176)**.

وعليه يعتمد العلاج السلوكي على برنامج خاص للطفل في البيت بالتعاون مع الأهل وفي المدرسة بالتعاون مع المعلم، كما يعتمد على نظام التعزيز للتصرفات الجيدة.

* **الاتجاه التربوي:** يقوم هذا الاتجاه على بعض الاستراتيجيات العلاجية التربوية التي يمكن توظيفها بفعالية مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات التعلم وهي على النحو الآتي:

– ***التدريب القائم على تحليل المهمة:*** يقصد بها التدريب المباشر على مهمات محددة وضرورية لأداء مهمة معطاة للتلميذ؛ وهي من الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو ذوي صعوبات التعلم وتقوم على ما يلي:

– تحديد الأهداف.

– تجزئة المهمة إلى عناصر صغيرة تتناسب مع الطفل.

– يحدد المعلم المهارات التي يمكن للتلميذ أن يقوم بها.

– يبدأ المعلم التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية.

وحسب هذه الطريقة يسمح للتلميذ بأن يتقن عناصر المهمة، ثم يقوم بتركيب هذه العناصر والمكونات مما يساعد على تعلم المهمة بأكملها وإتقانها وفق تسلسل منظم. وهذه الطريقة سهلة يستطيع بها المدرس مراقبة التلميذ، والسير معه حسب قدرته، والتأكد على أنه قد أنجز المهمة المراد تعلمها **(كوافحة، 2003، ص. 144).**

إن هذه الطريقة تركز على التدريب المباشر على المهارات التي يظهر فيها التلميذ قصوراً أو عجزاً. وهي تقوم على افتراض أن العجز أو القصور في أداء المهارات لا يعود إلى خلل في العمليات الإدراكية وإنّما إلى حرمان من فرص التعلم الملائمة.

– ***استراتيجية التدريب على العمليات النفسية:*** لتحسين العمليات نفسها، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة وأوجه القصور يفترض مقترحو هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد العلميات النفسية المتضمنة في موضوعات التعلم، وحينئذ يتم تدريب الأطفال لدى المتعلم في مهارة التعلم **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 153، 154).**

ومنه تقوم هذه الاستراتيجية على تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات الوظيفية التي تعاني منها العمليات النفسية ذات الصلة بصعوبة التعلم.

- ***الطريقة القائمة على الجمع بين التدريب على العمليات والتدريب على المهارات:***

كان التدريب على العمليات هو المنهج الأكثر شيوعا في أوساط البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم، واستمر الحال كذلك حتى أواخر الستينات من القرن الماضي، حيث برز اتجاه التدريب على المهارات والذي اعتبره المعلمون أكثر ملائمة للاحتياجات الفردية لتلاميذهم، وعلى الرغم من أن الجدل بين أنصار كل اتجاه لا زال قائما. فإن الاتجاه الأكثر حداثة وقبولا في أوساط المختصين في الوقت الحاضر هو الجمع بين الاتجاهين والاستفادة من الميزات الإيجابية لكل منهما **(القمش وآخرون، 2006، ص. 202)**.

إن هذه الطريقة الأكثر حداثة وقبولا في أوساط المختصين في الوقت الحاضر هو الجمع بين الاتجاهين والاستفادة من الميزات الإيجابية لكل منهما.

- ***استراتيجية تعديل السلوك:***

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للفرد كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشتت الانتباه والنشاط المفرط، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم، فقد استخدم (Lovit, 1975) استراتيجية تعديل السلوك لتحسين أداء التلاميذ في الحساب واللغة

- ***استراتيجية التدريب المباشر للمخ:***

تعد الاستراتيجية المباشرة لتدريب المخ من أساليب العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم. والتي تعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر لديه **(إبراهيم، 2007، ص. 112)**.

مما تقدم يمكن القول إن أساليب واستراتيجيات العلاج لصعوبات التعلم تتنوع بتنوع عواملها وأسبابها ولا يمكن حصرها ويجب عدم الاقتصار على أسلوب أو استراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب واستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدّتها.

2- المبادئ الرئيسية في التدريس العلاجي للرياضيات:

تتمثل هذه المبادئ في:

- التأكد من تعلم الأطفال للمتطلبات والمهارات السابقة في الرياضيات: تمثل عملية التأكد من تعلم الأطفال للمتطلبات والمهارات السابقة في الرياضيات ومراجعتها أهمية بالغة يتعين على المدرس مراعاتها والتأكد منها قبل البدء في التدريس اللاحق، حيث أن البنية المعرفية الجيدة في الرياضيات تشكل الأساس الذي يبنى عليه التعلم اللاحق، خلال انتقال الطفل في تعلمه إلى ممارسة الأنشطة العقلية التجريدية المتعلقة بأنماط التفكير المجرد الضرورية لتعلم الرياضيات.

- انتقل تدريجيا من المحسوس إلى المجرد: ويمكن للمعلم التخطيط خلال هذه العمليات لثلاث مراحل تدريسية هي:

- المرحلة الحسية: يستطيع المعلم أن يعالج المحتوى والمهارات من خلال أشياء حقيقية أو فعلية ملموسة كوحدات المكعبات أو الأشياء.
- المحلة التمثيلية: استخدام الصور والأشكال والرسوم المختلفة لأشياء حقيقية أو فعلية.
- المرحلة التجريدية: استخدام التدريس التجريدي القائم على الرموز والمفاهيم الرياضياتية **(بطرس، 2009، ص. 434، 435)**

- إتاحة الفرصة للتلميذ للتدريس والمراجعة.

- تعليم التلاميذ التعميم إلى مواقف أخرى.

- الأخذ بعين الاعتبار جوانب القوة والضعف لدى التلميذ **(يحيى، 2006، ص. 252)**.

3- علاج صعوبات تعلم الرياضيات:

تتمثل طرق علاج صعوبات تعلم الرياضيات فيما يلي:

3-1 طريقة التعلم الإيجابي:

وهي طريقة تستند إلى فاعلية المتعلم ذو الصعوبة في التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة.

3-2 طريقة التدريس المباشر:

وهي طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات هي:

- تحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الرياضيات يستهدف تحقيقه.

- تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف.

- تحديد أي المهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذو الصعوبة في التعلم.

- رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف

3-3 طريقة الألعاب الرياضياتية:

وهي طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط ممتع وهادف يقوم به المتعلم ذي الصعوبة في التعلم أو مجموعة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقصد إنجاز مهمة رياضياتية محددة في إطار قواعد معينة للعبة مع توافر التعزيز لدى المتعلم للإستمرار في النشاط **(إبراهيم (ب)، 2010، ص. 331، 332)**.

علي أية حال؛ فإنه من الضروري معالجة صعوبات التعلم في الرياضيات بشكل مبكر من خلال أساليب وطرق مناسبة وبرامج فاعلة، وإلا قد تستمر هذه الصعوبات مع الفرد حتي وصوله مرحلة الرشد أحيانا. ولابد من القول في هذا الصدد أن الضعف قد لا يكون واحدا في فروع الرياضيات، فقد يكون أحدهم أفضل حالا في الهندسة من الجبر وقد يكون العكس مع آخر، ولكن في ذات الوقت يمكن القول كذلك أن أي ضعف في أي موطن لا يستقل بذاته وإنما قد يكون له تأثير علي مواطن أخرى سواء تعلقت بالرياضيات أو القراءة أو بنواحي أخرى.

4- نصائح وإرشادات للأساتذة في تعليم الرياضيات لذوي صعوبات التعلم:

يمكن للأساتذة الأخذ والاستفادة من هذه النصائح والإرشادات في تعليم الرياضيات لذوي صعوبات التعلم وهي علي النحو الآتي:

- لا تغير في الأهداف الموضوعة في المنهاج بقصد مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ولكن غير من نمط التعليم وسرعته.

– اجعل تعليم الرياضيات يتمحور حول التلميذ ولا تتبع تسلطيا يتمحور حول المعلم، وهيئ بيئة تعليمية تحفز على التواصل بينك وبين التلاميذ.

– أطلب من التلاميذ أن يعبروا عن فهمهم للمفهوم قبل التركيز على المهارات

– اعرض أمثلة محسوسة عند الجمع والطرح أو عندما تكون هنالك عدد من الخطوات في العمليات الحسابية.

– التأكد من أن التلميذ أتقن مهارة واحدة (أي الجمع) قبل الانتقال إلى مهارة أخرى (أي الطرح).

– مساعدة التلميذ على تنظيم عميات العد أو العمليات الحسابية، مع جعل التلميذ يلفظ بصوت مسموع الخطوات التي يقوم بها.

– ركز على قدرة التلميذ على ملاحظة الأنماط والعلاقات مع تشجيع الطرائق الجديدة في معالجة المشكلات والمهارات.

– عمق لدى التلاميذ التشخيص الذاتي، والتقييم الذاتي، والوعي الذاتي. وشجعهم على الاكتشاف والتعبير عن أفكارهم لفظيا وإفهامهم بأن الرياضيات جزء لا يمكن الاستغناء عنه من حياتهم **(أبو أسعد (ب)، 2015، ص. 83، 84)** .

انطلاقا من هذه النصائح التي قدمت للأساتذة يمكن لهم المساعدة في التخفيف أو التخلص من الصعوبات الرياضياتية التي يعاني منها التلاميذ؛ لذا فإن معرفة صعوبات تعلم الرياضيات والخصائص التي يبديها التلاميذ أمر ضروري على كل شخص يتعامل مع هذه الفئة بصدد تقديم الخدمات العلاجية على أكمل وجه.

ملخص الفصل:

تأسيسا على ما سبق؛ يعد ميدان صعوبات التعلم مقارنة مع غيره من ميادين التربية الخاصة الأخرى، من أكثر هذه الميادين التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين وذلك نتيجة للاهتمام المتزايد من قبل الأهل والمربين بمشكلة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، والذين يعانون من مشكلات سلوكية وتعليمية بالرغم من أنهم لا يعانون من أي إعاقة ظاهرة (كالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو الجسدية...) ويبدون أسوياء من حيث قدراتهم العقلية، ويكون ذكاؤهم حول المتوسط أو فوقه، إلا أنهم يعانون من صعوبات مختلفة منها نمائية (كاضطرابات الانتباه والإدراك والذاكرة) أو أكاديمية (كصعوبات القراءة والكتابة والحساب).

وقد تعرضت صعوبات التعلم نتيجة لهذا الاهتمام لكم كبير من الجدل بين المختصين لتحديد طبيعة هذا الموضوع بدقة، وهذا بدوره أضفى إثارة كبيرة إلى مهمة القيام بتعليم المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، من خلال فهم تلك الأسباب التي تكمن خلف هذه الظاهرة، واختيار أفضل السبل التربوية للتدخل.

ومن بين أنواع صعوبات التعلم التي بدأت تأخذ اهتماما متزايدا، صعوبات التعلم في الرياضيات، وتتبع أهمية دراسة هذه الصعوبة ووضع البرامج الإرشادية لها من أهمية موضوع الرياضيات بحد ذاته، حيث تعد الرياضيات من العلوم الهامة والضرورية لأي فرد مهما كانت ثقافته، لأنها تأخذ حيزا مهما في الحياة، ويحتاجها الفرد في اتخاذ القرارات المتعلقة بأمور حياته اليومية. ومن منطلق هذه الأهمية تضافرت الجهود لتقديم يد العون والمساعدة لهذه الفئة من خلال معرفة نسبة انتشارها لتحديد حجم ونوع المساعدة التي ستقدم، وكذلك ابتكار الاستراتيجيات والأساليب التعليمية لمساعدة هذه الفئة.

وعلى هذا الأساس؛ كان لابد من التطرق لهذا الفصل والاستناد إليه في عملية بناء برنامج إرشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد:

بعد الانتهاء من الجانب النظري لهذا البحث والذي تمثل في تحديد إشكالية البحث وفرضياته وأهدافه وأهميته وتحديد المفاهيم والدّراسات السابقة حول الموضوع والانتهاء من الفصول النظرية، فإننا في هذا الجانب التطبيقي سنحاول مقاربة ميدان البحث من أجل التحقق من فرضيات بحثنا وحتى نضفي على بحثنا هذه الصبغة الموضوعية تضمن لنا نتائج علميّة. فالاتصال بالميدان مهم جدا للدّراسة العلمية، إذ يسمح للباحث معرفة الحقائق والمعلومات الواقعية حول الظاهرة المتعامل معها وهذا ما سنحاول التطرق له في هذا الفصل، بدءا بعرض أهم نتائج الدّراسة الاستطلاعية، ثم منهج البحث وعينته وكيفية اختيارها، إلى أدوات البحث المعتمدة في جمع البيانات والحقائق، لنختتم الفصل بعرض لأهم الأساليب الإحصائية المتبناة في معالجة البيانات.

أولا: الدّراسة الاستطلاعية:

1- تعريف الدّراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة عامة في البحث العلمي، نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، فهي تعد أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه وعلى الظروف والإمكانيات المتوفرة بالإضافة إلى أنّها تسمح بالتعرف على المشكلات التي يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة الأساسية فيما يُمكن من حل هذه المشكلات غير متوقعة في هذه المرحلة من الدّراسة فيما بعد **(محمود، 2006، ص. 92)**

منه فهي أساسا جوهريا لبناء البحث العلمي وعدم تخطي هذه الخطوة في أي بحث يجعل الباحث يبذل جهدا مضاعفا في الدراسة الأساسية، لذا فهي خطوة لابد منها في إنجاز أي بحث علمي.

2- أهداف الدّراسة الاستطلاعية:

سعينا من خلال الدّراسة الاستطلاعية إلى تحقيق جملة من الأهداف تمثلت في :

* التعرف على الميدان لتحديد مدى تجاوبه مع البحث واستعداده لإجراء التجريب، وفي هذا الصدد قامت الباحثة بالاتصال أولا بمديرية التربية لولاية عين الدفلى للحصول على ترخيص **(الملحق: 1)** من أجل أخذ كل التسهيلات لإجراء الدراسة الميدانية بمجموعة من المدارس الابتدائية، بعدها تم الاتصال

بمديري المدارس من أجل إجراء الدراسة الميدانية والتعرف على أساتذة السنة الثالثة ابتدائي لشرح الغرض من الدراسة من أجل تقديم المساعدة اللازمة لنا في جميع مراحل الدراسة، من خلال السماح لنا بالاحتكاك بحضور الحصص والاحتكاك بالتلاميذ وتكوين علاقة طيبة معهم، بالإضافة إلى تخصيص وقت مناسب لتطبيق مختلف الاختبارات.

* تصميم قائمة لتقدير صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة، والتي كان الغرض منها إضفاء جانب آخر على عملية تشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من منظور أهم من يتعامل مع التلميذ وهو الأستاذ. وتم تصميم هذه القائمة بالاعتماد الدّراسات السابقة التي تناولت تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ، وكذا تحليل محتوى منهاج مادة الرياضيات (المقطع الأول والمقطع الثاني) للسنة الثالثة ابتدائي وتحليل المجالات التي يحتويها، بالإضافة إلى استشارة أساتذة السنة الثالثة ابتدائي حول أهم الصعوبات التي تعترض متعلميهم في مادة الرياضيات، وملاحظات الباحثة أثناء حضور حصة مادة الرياضيات. وانطلاقا من هذا تم حصر أهم الصعوبات الممكنة في مادة الرياضيات والتي تم صياغتها في شكل عبارات والاستفادة من توجيهات أساتذة علم النفس وكذا أساتذة الأدب العربي حول دلالات العبارات وصياغتها اللغوية.

* التحقق من صلاحية أدوات البحث، وهنا يجب الإشارة إلى أنه تم التحقق من الخصائص السيكومترية لكل من قائمة تقدير صعوبات تعلّم الرياضيات التي تم تصميمها من طرف الباحثة وكذا مقياس تشتت الانتباه، أمّا عن بقية الأدوات المستخدمة فقد تم اعتماد الخصائص السيكومترية التي توصل إليها الباحث "عيسى رمانة" في دراسته وسوف نتطرق لها في عنصر أدوات البحث.

* بناء برنامج ارشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي اعتمادا على دراسات سابقة حول البرامج الإرشادية، وكذا عملا بتوجيهات بعض الأساتذة في علم النفس، من أجل الاطلاع على مدى ملاءمة جلساته وأدواته وقدرتها على تحقيق الغاية من تصميمه. فمن خلال الدّراسة الاستطلاعية تمكنا من:

– بناء البرنامج الإرشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي اعتمادا على دراسات سابقة حول البرامج الإرشادية، وتحديد هدف كل جلسة وتسطير الأساليب والفنيات والوسائل اللازمة لتحقيقه، وكذا الاستفادة من مساعدة الأساتذة التعليم الابتدائي حول الواجبات التي سوف يتم تقديمها للتلاميذ في نهاية كل جلسة.

– عرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكين في علم النفس والأخذ بنصائحهم وتوجيهاتهم فيما يخص بعض الفنيات المعتمدة والمتعلقة بالنظرية السلوكية المعرفية وكيفية استخدامها.

– إعداد الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي.

* التعرف على الصعوبات التي قد تتعرض لها الباحثة لتفاديها في البحث الأساسي.

3- عينة الدّراسة الاستطلاعية:

تمت عينة الدّراسة الاستطلاعية ضمن الحدود المكانية بمدارس التالية (مدرسة بوكتاب بوداود ومدرسة روانين أعمر ومدرسة شرفوف أمحمد) بولاية عين الدفلة مقاطعة عين الأشياخ، وذلك خلال الموسم الدراسي: 2017 / 2018، في الفترة الممتدة من أكتوبر 2017 إلى أفريل 2018، على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي قوامها 30 تلميذ وتلميذة، أما عن الطاقم تربوي فقد شملت على 30 أستاذا للسنة الثالثة ابتدائي بولاية عين الدفلة و 7 أساتذة في علم النفس (خمسة من جامعة الجزائر واثنان من المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة).

4- نتائج الدّراسة الاستطلاعية:

وتوصلنا في نهاية الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

* تحديد المدارس التي أبدت استعدادها للتجاوب مع التجريب وتمثلت في كل من (مدرسة شويرب بن عيسى، مدرسة بونعجة أمحمد، مدرسة زيتوني عبد القادر، مدرسة فقوس الجيلالي) بولاية عين الدفلى مقاطعة عين الأشياخ.

* بناء قائمة تقدير صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة (السنة الثالثة ابتدائي) واختبار صلاحيتهما.

* التحقق من صلاحية مقياس تشتت الانتباه.

* بناء برنامج ارشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي بجلساته الثلاثة عشر. وهنا يجب أن نشير إلى أنه:

– تجميع المادة العلمية والدراسات المختلفة ذات الصلة بمشكلة البحث والأعمال التي قام بإجرائها باحثون آخرون ذات العلاقة بموضوع البحث، ثم تلخيص أهم المعطيات العلمية التي يمكن الاعتماد عليها في بناء جلسات البرنامج وتحديد أهدافه بدقة وخلفية نظرية محكمة.

– تم تحديد أهداف البرنامج الإرشادي، وتخصيص لكل هدف عدد الجلسات الكافي لتحقيقه.

– تم الاتفاق على نظام الجلسات، وأسلوب العمل، وتوقيت الجلسات وفق ما يلائم التوقيت الدّراسي لأفراد العينة.

– تنسيق الواجبات المنزلية مع أهداف كل جلسة.

– إضافة شروحات فيما يخص بعض التقنيات وكيفية استخدامها.

– تجهيز كل الوسائل والأدوات التي سوف تستخدم لتطبيق جلسات البرنامج الإرشادي.

ثانيا: الدّراسة الأساسية (البحث التجريبي):

لما كان البحث الحالي يهدف إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي في التخفيف من تشتت الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، فإن طبيعة البحث تفرض تبني المنهج التجريبي.

1- منهج البحث وتصميمه:

1-1 المنهج المعتمد في البحث (المنهج التجريبي) :

لا يخلو أي بحث علمي من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس ويعرف **المنهج** بأنه " جملة المبادئ والقواعد والإرشادات التي على الباحث اتباعها من بداية البحث إلى نهايته بغية الكشف عن العلاقات العامة والجوهرية والضرورية التي تخضع لها الظواهر موضوع الدّراسة **(لطاد وآخرون.، 2019، ص. 14)**.

وتماشيا مع أهداف البحث الحالي تم الاعتماد على **المنهج التجريبي** والذي يعرف على أنه "المنهج الذي يقوم أساسا على التجربة، أي مجموعة الإجراءات المنظمة والمقصودة التي سيتدخل من خلالها الباحث في إعادة تشكيل واقع الحدث أو الظاهرة وبالتالي الوصول إلى نتائج تثبت الفروض أو تنفيها، وتصميم التجربة يتطلب درجة عالية من المهارة والكفاءة لأنه يتوجب فيه حصر جميع العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة وكذلك تحديد العامل المستقل المراد التعرف على دوره وتأثيره في الظاهرة وضبط العوامل الأخرى. كذلك يشتمل تصميم التجربة على تحديد لمكان وزمان إجرائها وتجهيز واضح لوسائل قياس النتائج واختبار صدقها **(عليان، 2001، ص. 56)**، ويتميز المنهج

التجريبي عن غيره من المناهج بدور متعاظم للباحث بتزويده بمعلومات وحقائق موثوق فيها، وذلك بدأ بالتعرف على المشكلة وتحديدها ثم صياغة الفروض واستنباط ما يترتب عليها ليتم بعدها وضع تصميم تجريبي يتضمن جميع النتائج وشروطها وعلاقاتها ثم إجراء التجربة، ليقوم بعدها الباحث بتنظيم البيانات الخام واختصارها بطريقة تؤدي إلى أفضل تقدير غير متحيز للأثر الذي يفترض وجوده، ليقوم في الأخير بتطبيق اختبار دلالة مناسب لتحديد مدى الثقة في نتائج الدّراسة **(دالين، 1997، ص. 248، 249)**.

وتم اختيار المنهج التجريبي كونه يتماشى مع طبيعة موضوع بحثنا (إعداد برنامج إرشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي وتجربته في الميدان)، وذلك بغرض إحداث تغيير في المتغير التابع (تخفيف تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات).

تتمثل **خصائص المنهج التجريبي** في :

– اعتماد الطريقة العشوائية في اختيار أفراد عينة البحث في المجموعتين: الضابطة والتجريبية، وأن تكونا متشابهتين ومتوازيتين **(ملحم، 2000، ص. 369)**. ولتحديد هذا التشابه في بحثنا، اعتمدنا طريقة تكافؤ المجموعتين بالمجانسة بينهما.

– ضبط المتغيرات التي لها علاقة بالظاهرة .

– وجود متغير مستقل ومتغير تابع على الأقل .

– التغير في بعض جوانب المتغير التابع، يخضع للتغير في المتغير المستقل **(الرشيدي، 2000، ص. 96)**.

1–2 تصميم البحث التجريبي:

عندما يريد الباحث أن يثبت فروضه عن طريق التجريب يحتاج إلى يصمم تجربته عن طريق اتخاذ إجراءات متكاملة لعملية التجريب وهذا ما نسميه بالتصميم التجريبي **(عدس وآخرون.، 2005، ص. 318)**.

إن اختيار التصميم التجريبي المناسب يساعد الباحث في ضبط بحثه، وفي الوصول إلى نتائج يمكن التعويل عليها في الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته **(إبراهيم، 1999، ص. 143)**.

لذلك اعتمدنا في بحثنا هذا – لتنظيم إجراءاته الميدانية – على التصميم التجريبي الحقيقي Experimental Design)، الذي يتماشى أكثر مع طبيعة وخصوصية الموضوع .ويتمثل هذا التصميم في:

***– التصميم التجريبي ذي القياسين (قبلي / بعدي) مع استخدام المجموعتين الضابطة والتجريبية :**

يعني أن هناك مجموعتين متكافئتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة، يتم تعيين أفراد كل مجموعة عشوائيا، ثم تعرض المجموعتان لاختبار قبلي، ثم تخضع المجموعة الأولى للتجربة (المتغير المستقل)، وتحجب التجربة عن المجموعة الثانية (الضابطة)، وبعد نهاية مدة التجربة، تُعرض المجموعتان لاختبار بعدي؛ بغية معرفة أثر التجربة على المجموعة الأولى (التجريبية) **(بن هويمل، 2012، ص. 11)**.

يمكن تمثيل هذا التصميم على النحو الآتي:

الجدول رقم (1):التصميم التجريبي ذي القياسين (قبلي / بعدي) مع استخدام المجموعة الضابطة

توزيع الأفراد عشوائيا	المجموعة	القياسات القبلية	المعالجة التجريبية	القياسات البعدية
	المجموعة التجريبية R_1	O_1	X	O_2
	المجموعة الضابطة R_2	O_1		O_2
	مـــرور الـــــــزمـــن			

(أبو علام، 2006، ص.217)

يبين الجدول أعلاه أحد التصاميم التجريبية وهو التصميم الحقيقي ذي المجموعتين، والذي يتم فيه تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين أو متجانستين في جميع الخصائص والمتغيرات ماعدا المتغير المستقل الذي يكون فقط لمجموعة واحدة على حساب الأخرى حيث أن:

O = الاختبار أو القياس

X = المعالجة (البرنامج الإرشادي)

ويتم تحليل البيانات لتحديد فاعلية المعالجة ولاختبار فرض البحث، بإجراء المقارنات التالية:

* (قياس قبلي / قياس بعدي): للمجموعة التجريبية: التحسن دال إحصائيا.
* (قياس قبلي / قياس بعدي): للمجموعة الضابطة: لم يحدث تحسن.
* (قياس بعدي / قياس بعدي): بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية : الاختلاف دال إحصائيا. وهذا ما يعكس فاعلية المعالجة التجريبية **(جيلي، 1993، ص ص. 348، 349)**.

اخترنا هذا النوع من التصاميم، لإجراء القياس القبلي والقياس البعدي لمؤشرات المتغير التابع لبحثنا (التخفيف من تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات).

لذلك يمكن تصميمه على النحو الآتي:

الجدول رقم (2): التصميم التجريبي ذو القياسين (قبلي / بعدي) لمؤشرات تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)

المجموعات	القياسات القبلية	المعالجة التجريبية	القياسات البعدية
المجموعة التجريبية	تطبيق مقياس مقياس تشتت الانتباه/ Stroop / Rey / Wisc	كل جلسات البرنامج الارشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي	تطبيق مقياس مقياس تشتت الانتباه/ Wisc / Stroop / Rey
المجموعة الضابطة	تطبيق مقياس مقياس تشتت الانتباه/ Stroop / Rey / Wisc	عدم اخضاعيها للمعالجة التجريبية	تطبيق مقياس مقياس تشتت الانتباه/ Wisc / Stroop / Rey

استخدم هذا التصميم للتحقق من الفرضية الأولى والفرضية الثانية للبحث، وذلك للكشف عمّا إذا حدث تغير في نتائج مجموعتي البحث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي، مقارنة بنتائجهم قبل تطبيقه.

الجدول رقم (3): التصميم التجريبي ذو القياسين (قبلي / بعدي) لتقدير صعوبات تعلّم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة وحسب نتائجهم في مادة الرياضيات

المجموعات	القياسات القبلية	المعالجة التجريبية	القياسات البعدية
التجريبية	– تطبيق قائمة تقدير صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة. – نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات	كل جلسات البرنامج الارشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي	– تطبيق قائمة تقدير صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة. – نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات

الضابطة	– تطبيق قائمة تقدير صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة. – نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات	عدم اخضاعيها للمعالجة التجريبية	– تطبيق قائمة تقدير صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة. – نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات

استخدم هذا التصميم للتحقق من الفرضية الثالثة والفرضية الرابعة للبحث، وذلك للكشف عمّا إذا حدث تغير في وجهات نظر الأساتذة نحو صعوبات التي يعاني منها التلاميذ في الرياضيات وتحسن نتائجهم في هذه المادة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي، مقارنة بالصعوبات التي كانوا يعانون منها ونتائجهم الضعيفة في مادة الرياضيات قبل تطبيقه.

الجدول رقم (4): التصميم التجريبي ذو القياس (البعدي فقط) لمؤشرات تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)

المجموعات	المعالجة التجريبية	القياسات البعدية
المجموعة التجريبية	كل جلسات البرنامج الارشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي	تطبيق مقياس مقياس تشتت الانتباه/ Stroop / Rey / Wisc
المجموعة الضابطة	عدم اخضاعيها للمعالجة التجريبية	تطبيق مقياس مقياس تشتت الانتباه/ Stroop / Rey / Wisc

لجأنا لهذا التصميم للتحقق من الفرضية الخامسة للبحث، وذلك للكشف عمّا إذا كان هناك تحسن في انتباه تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي، مقارنة بانتباه تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الارشادي.

الجدول رقم (5): التصميم التجريبي ذو القياسين (بعدي فقط) لتقدير صعوبات تعلّم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة وحسب نتائجهم في مادة الرياضيات

المجموعات	المعالجة التجريبية	القياسات البعدية
التجريبية	كل جلسات البرنامج الارشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي.	– تطبيق قائمة تقدير صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة. – نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات.
الضابطة	عدم اخضاعيها للمعالجة التجريبية.	– تطبيق قائمة تقدير صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة. – نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات.

لجأنا لهذا التصميم للتحقق من الفرضية السادسة للبحث، وذلك للكشف عمّا إذا كان هناك تحسن في مادة الرياضيات وتراجع صعوبات التعلم فيها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج

الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الارشادي.

الجدول رقم (6): التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة قياس (بعدي / تتبعي) لمؤشرات تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)

المجموعات	القياسات البعدية	فارق زمني	القياسات التتبعية
المجموعة التجريبية فقط	تطبيق مقياس مقياس تشتت الانتباه/ Wisc / Stroop / Rey نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات.	مرور فترة زمنية على الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي	تطبيق مقياس مقياس تشتت الانتباه/ Wisc / Rey / Stroop نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات.

لجأنا لهذا التصميم للتحقق من الفرضية السابعة للبحث، وذلك للكشف عمّا إذا كان هناك ثبات أو استقرار في تحسن انتباه تلاميذ المجموعة التجريبية، بعد مرور فترة زمنية على الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، للحكم على الأثر الإيجابي الذي يتركه البرنامج الإرشادي من عدمه.

الجدول رقم (7): التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة قياس (بعدي / تتبعي) لتقدير صعوبات تعلّم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة وحسب نتائجهم في مادة الرياضيات

المجموعات	القياسات البعدية	فارق زمني	القياسات التتبعية
المجموعة التجريبية فقط	– تطبيق قائمة تقدير صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة. – نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات.	مرور فترة زمنية على الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي	– تطبيق قائمة تقدير صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة. – نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات.

لجأنا لهذا التصميم للتحقق من الفرضية الثامنة للبحث، وذلك للكشف عمّا إذا كان هناك ثبات أو استقرار في تحسن نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات وتراجع صعوبات التعلم فيها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بعد مرور فترة زمنية على الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، للحكم على الأثر الإيجابي الذي يتركه البرنامج الإرشادي من عدمه.

2- مجتمع البحث وعينته:

تمثل المجتمع الأصلي الذي استمدت منه عينة بحثنا، في التلاميذ ضعاف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات المسجلين في أقسام السنة الثالثة ابتدائي بالمقاطعة (عين الأشياخ) بولاية عين الدفلى للسنة الدّراسية: (2018/ 2019) وقد تم اختيار المقاطعة بالطريقة القصدية، من بين المقاطعات

الأخرى التابعة لولاية عين الدفلة، نظرا للتجاوب الكبير من طاقمها التربوي، والتسهيلات التي قدمت لنا للقيام بالبحث التجريبي.

2-1 المعايير المنهجية لعينة البحث:

عملا بمبدأ الاختيار العشوائي لعينة البحث كشرط أساسي في المنهج التجريبي، حاولنا مراعاة هذا الشرط المنهجي من خلال تطبيق بحثنا على جميع التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة في مادة الرياضيات بالمدارس الابتدائية (مدرسة شويرب بن عيسى، مدرسة بونعجة امحمد، مدرسة زيتوني عبد القادر، مدرسة فقوس الجيلالي).

2-2 إجراءات اختيار العينة:

تمت عملية اختيار العينة حسب المراحل التالية:

***المرحلة الأولى:** في هذه المرحلة تم الاعتماد على الأساتذة والاستفادة من خبرتهم في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات باعتبارهم أكثر الأشخاص معرفة بهم وبمستواهم العلمي وقدمت الباحثة شروحات مفصلة حول صعوبات تعلّم الرياضيات حتى يتمكنوا من اختيار هؤلاء التلاميذ بشكل صحيح دون أن يخلطوا بينهم وبين التلاميذ ذوي بطئ التعلم والتأخر الدّراسي والتلاميذ الذين يعانون من مشكلات أخرى في التعلم، وبذلك تم التوصل إلى (44) تلميذ وتلميذة (من أصل 225 تلميذ وتلميذة مسجلين بالسنة الثالثة ابتدائي للعام الدراسي 2019/2018) من المدارس الابتدائية التالية (مدرسة شويرب بن عيسى، مدرسة بونعجة امحمد، مدرسة زيتوني عبد القادر، مدرسة فقوس الجيلالي) ممن تحصلوا على نتائج ضعيفة في مادة الرياضيات أقل من (5)، والذين يفترض أنّهم يعانون من صعوبات تعلّم الرياضيات. وما يثبت صحة هذه الخطوة ما ذكره **(عصام، 2008، ص 174)** تتم عملية تشخيص صعوبات التعلّم عند التلاميذ ابتداء من معلم الفصل العادي، اعتمادا على ملاحظاته للتلاميذ والاطلاع على انتاجهم والشك في وجود مشكلة لديهم وهذا ما يعرف بالتحويل.

***المرحلة الثانية:** وفي هذه المرحلة تم استخدام **محك الاستبعاد** بالاعتماد على الدفتر الصحي ومعلومات الأستاذة حول حالة التلميذ الصحية والنفسية باعتبار أنّه على علاقة دائمة ووطيدة به وفي بعض الأحيان بأسرته أيضا، بالإضافة إلى المقابلات السريعة التي أجرتها الباحثة مع التلاميذ، تم استبعاد كل التلاميذ الذين تتوفر فيهم مشكلة قد يرجع ضعف تحصيلهم الأكاديمي إليها. وقد أكد (Kirk, 1963) على أهمية هذا المحك في تحديد ذوي صعوبات التعلّم عندما وصفهم بالمستبعدين من فئة الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم ناتجة في أساسها عن مشكلات بصرية، أو سمعية، أو نتيجة التأخر العقلي، أو

اضطرابات انفعالية، أو نتيجة حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي (**الفاعوري، 2010، ص. 14**). وبلغ عدد الأفراد الذين تم استبعادهم (4) تلاميذ.

***المرحلة الثالثة:** وفي هذه المرحلة تم استخدام **محك التباين** ويقصد به وجود تباين بين مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وبين مستوى ذكائهم حيث يكون تحصيل التلميذ ذو الصعوبة منخفض في مقابل ارتفاع ذكائه. وهنا وبعد تطبيق اختباري الذكاء (رسم الرجل والمصفوفات المتتابعة الملون) أستبعد (5) تلاميذ لكونهم ضعيفي الذكاء (نسبة ذكاءهم تقل عن 90 وحدة).

***المرحلة الرابعة:** تمّ في هذه المرحلة التأكد من أن التلاميذ لديهم صعوبات في تعلّم الرياضيات ويعانون أيضا من تشتت الانتباه وذلك عن طريق تطبيق قائمة تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات وتطبيق مجموعة من الاختبارات النفسية: سلم وكسلر (مؤشر ذاكرة العمل ومؤشر سرعة المعالجة)، اختبار الانتباه لـ ستروب، والشكل الهندسي المعقد لـ راي، ومقياس تشتت الانتباه.

وبعد التطبيق أستبعد (5) تلاميذ ليبلغ الحجم النهائي للعينة 30 تلميذ وتلميذة.

2-3 مواصفات عينة البحث:

تكونت عينة بحثنا من 30 تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الثالثة ابتدائي موزعين مناصفة اعتمادا أسلوب العينة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين: ضابطة وتضم (15) تلميذ وتلميذ وتجريبية وتضم (15) تلميذ وتلميذة؛ حيث تتوفر فيهم الصفات التالية:

- ضعف مستوى التحصيل في مادة الرياضيات اعتمادا على النتائج الضعيفة في مادة الرياضيات أقل من (5) على (10).

- مستوى الذكاء العام من حدود المتوسط فما فوق أي يتراوح من الدرجة 90 فما فوق وفق ما تقدره الاختبارات المستخدمة في ذلك (رسم الرجل، المصفوفات المتتابعة الملون).

- يعانون من صعوبات في تعلّم الرياضيات ويتميزون بتشتت في الانتباه، وذلك حسب تقدير الأساتذة لصعوبات الرياضيات وكذا وتطبيق مجموعة من الاختبارات النفسية: سلم ويكسلر (مؤشر ذاكرة العمل ومؤشر سرعة المعالجة)، اختبار الانتباه لـ ستروب، والشكل الهندسي المعقد لـ راي، ومقياس تشتت الانتباه.

– يزاول هؤلاء التلاميذ تمدرسهم بالمدارس الابتدائية التالية: (مدرسة شويرب بن عيسى، مدرسة بونعجة امحمد، مدرسة زيتوني عبد القادر، مدرسة فقوس الجيلالي)، خلال السنة الدراسية 2018/ 2019.

*** التحديد الزمني للبحث:**

– القياس القبلي: من شهر سبتمبر إلى شهر ديسمبر (2018).

– تطبيق البرنامج الارشادي: من شهر جانفي إلى غاية بداية شهر مارس (2019).

– القياس البعدي: امتدت من أواخر شهر مارس إلى شهر أفريل (2019)

– القياس التتبعي: كانت في شهر ماي (2019).

*** التحديد المكاني للبحث التجريبي:**

بعد تقسيم عينة البحث عشوائيا إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) صدفة تواجد أفراد المجموعة التجريبية في مدرستين قريبتين من بعض (مدرسة شويرب بن عيسى، مدرسة بونعجة امحمد) ، وهذا الأمر سهل علينا عملية التجريب كما ساعدنا في التحكم في أن لا يكون هناك تواصل بين تلاميذ العينة التجريبية والعينة الضابطة بحكم تواجد تلاميذ هذه العينة في مدرستين بعيدتين عن تواجد تلاميذ العينة التجريبية (مدرسة زيتوني عبد القادر، مدرسة فقوس الجيلالي).

وكما سبق وذكرنا أن تلاميذ المجموعة التجريبية يتواجدون في مدرستين قريبتين من بعض الأمر الذي ساعدنا في جمع تلاميذ العينة التجريبية في مدرسة واحدة (مدرسة شويرب بن عيسى) نظرا لاحتواء هذه المدرسة على مكان مناسب ساعدنا في تطبيق البرنامج الإرشادي.

وبالرجوع لخصوصية المنهج التجريبي الحقيقي الذي يفرض شرط المجانسة والتكافؤ بين مجموعتي البحث، حاولنا القيام بالمجانسة والتكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الخصائص التالية:

ـــ المجانسة والتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية :

تمت المجانسة بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في مؤشرات تشتت الانتباه وصعوبات التعلم ، للتأكد قبل الشروع في تطبيق المعالجة التجريبية (تطبيق البرنامج) ، من وجود تجانس أو تقارب بينهما في هذه الخصائص ، وذلك عملا بشروط المنهج التجريبي من حيث المجانسة بين المجموعتين ، حتى يتسنى لنا التأكد من مدى فعالية البرنامج . وتمثلت نتائج المجانسة كما هي موضحة في الجداول الموالية :

جدول رقم (8): التكافؤ والمجانسة في مؤشرات تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات بين المجموعة الضابطة والتجريبية

الاختبارات المطبقة	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (F) Levene للتجانس	الدلالة الإحصائية	قيمة اختبار(T)	الدلالة الاحصائية
اختبار رسم الرجل	الضابطة	15	90,67	18,239	2,048	غير دال عند 0,05	-0,011	غير دال عند 0,05
	التجريبية	15	90,60	13,389				
اختبار المصفوفات الملون	الضابطة	15	94,200	7,1833	1,511	غير دال عند 0,05	-1,675	غير دال عند 0,05
	التجريبية	15	97,000	8,9233				
السن بالأيام	الضابطة	15	3321,533	344,5867	0,504	غير دال عند 0,05	-0,433	غير دال عند 0,05
	التجريبية	15	3275,000	233,3324				
انتاج الشكل الهندسي المعقد لراي بعد التذكر	الضابطة	15	16,03	6,416	0,324	غير دال عند 0,05	1,164	غير دال عند 0,05
	التجريبية	15	13,30	6,441				
نتائج مادة الرياضيات	الضابطة	15	3,07	1,237	1,399	غير دال عند 0,05	-0.407	غير دال عند 0,05
	التجريبية	15	3,27	1,447				

مؤشر ذاكرة العمل لوكسلر	الضابطة	15	10,67	3,265	0,198	غير دال عند 0,05	−0,261	غير دال عند 0,05
	التجريبية	15	11,00	3,703				
مؤشر سرعة المعالجة لوكسلر	الضابطة	15	6,60	3,869	2,048	غير دال عند 0,05	0,748	غير دال عند 0,05
	التجريبية	15	7,53	2,899				
تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	الضابطة	15	69,40	10,432	1,449	غير دال عند 0,05	−1,259	غير دال عند 0,05
	التجريبية	15	73,46	6,896				
تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	الضابطة	15	101,85	13,933	0,820	غير دال عند 0,05	1,480	غير دال عند 0,05
	التجريبية	15	109,77	13,348				
درجة الخطأ على اختبار الانتباه لستروب	الضابطة	15	19,33	12,051	6,868	غير دال عند 0,05	−1,173	غير دال عند 0,05
	التجريبية	15	28,33	27,157				

تتضح لنا من الجدول رقم (8) أن نتائج اختبار (Levene) للتجانس في كل من اختبار رسم الرجل واختبار المصفوفات الملون وسن التلاميذ بالأيام واختبار انتاج الشكل الهندسي المعقد لراي بعد التذكر، نتائج مادة الرياضيات، مؤشر ذاكرة العمل لويكسلر، مؤشر سرعة المعالجة لويكسلر، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه، تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، ودرجة الخطأ على اختبار الانتباه. قدرت قيمته على التوالي: (0,324/0,504/1,511/2,048/ 6,868/0,820/1,449/2,048/0,198/1,399) نجدها غير دال إحصائيا، مما يستلزم استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

ومنه تمثلت نتائج كل من اختبار رسم الرجل واختبار المصفوفات الملون وسن التلاميذ بالأيام واختبار انتاج الشكل الهندسي المعقد لراي بعد التذكر، نتائج مادة الرياضيات، مؤشر ذاكرة العمل لويكسلر، مؤشر سرعة المعالجة لويكسلر، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه، تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم

الرياضيات، ودرجة الخطأ على اختبار الانتباه، كما يوضحها الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين:

*- متوسطي درجة اختبار رسم الرجل للمجموعتين الضابطة والتجريبية على التوالي (90,60/90,67)، وقدرت قيمة (T) بـ (0,011-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند 0,05 ∝. وهذا ما يعكس تكافؤ مجموعتي البحث في درجة اختبار رسم الرجل.

*- متوسطي درجة اختبار المصفوفات الملون للمجموعتين الضابطة والتجريبية على التوالي (94,200/ 97,000)، وقدرت قيمة (T) بـ (1,675-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند 0,05 ∝. وهذا ما يعكس تكافؤ مجموعتي البحث في درجة اختبار المصفوفات الملون.

*- متوسطي درجة السن بالأيام للمجموعتين الضابطة والتجريبية على التوالي (3275,000/3321,533)، وقدرت قيمة (T) بـ (0,433-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند ∝. 0,05 وعليه يمكن اعتبار أن مجموعتي البحث متكافئتين ومتجانستين من حيث العمر الزمني لأفرادها.

*- متوسطي درجة اختبار انتاج الشكل الهندسي المعقد لراي(بعد التذكر) للمجموعتين الضابطة والتجريبية على التوالي (16,03/ 13,30)، وقدرت قيمة (T) بـ (1,164) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند 0,05 ∝.. وهذا ما يعكس تكافؤ مجموعتي البحث في درجة اختبار انتاج الشكل الهندسي المعقد لراي (بعد التذكر).

*- متوسطي درجة نتائج مادة الرياضيات للمجموعتين الضابطة والتجريبية على التوالي (3,07/ 3,27)، وقدرت قيمة (T) بـ (0,407-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند 0,05 ∝. وهذا ما يعكس تكافؤ مجموعتي البحث في درجات التحصيل لديهم.

*- متوسطي درجة اختبار ويكسلر (مؤشر ذاكرة العمل) للمجموعتين الضابطة والتجريبية على التوالي (10,67/ 11,00)، وقدرت قيمة (T) بـ (0,2-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند 0,05 ∝. وهذا ما يعكس تكافؤ مجموعتي البحث في درجة اختبار ويكسلر (مؤشر ذاكرة العمل).

*- متوسطي درجة اختبار ويكسلر (مؤشر سرعة المعالجة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية على التوالي (6,60/ 7,53)، وقدرت قيمة (T) بـ (0,748) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند 0,05 ∝. ما يعكس تكافؤ مجموعتي البحث في درجة اختبار ويكسلر (مؤشر سرعة المعالجة).

*- متوسطي درجة تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه للمجموعتين الضابطة والتجريبية على التوالي (69,40/ 73,46)، وقدرت قيمة (T) بـ (1,259-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند 0,05 ∝. ما يعكس تكافؤ مجموعتي البحث في درجة تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه.

*- متوسطي درجة تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات للمجموعتين الضابطة والتجريبية على التوالي (101,85/ 109,77)، وقدرت قيمة (T) بـ (1,480) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند ∝. 0,05 وعليه يمكن اعتبار أن مجموعتي البحث متكافئتين ومتجانستين من حيث تقدير الأساتذة للصعوبات في الرياضيات.

*- متوسطي درجة الخطأ على اختبار الانتباه لستروب على التوالي (19,33/ 28,33)، وقدرت قيمة (T) بـ (1,173-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند 0,05 ∝. وهذا ما يعكس تكافؤ مجموعتي البحث في درجة الخطأ على اختبار الانتباه لستروب.

من خلال التحليل الإحصائي السابق يتبين لنا وجود تجانس بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في عدد من الجوانب الشخصية والمدرسية لعينة بحثنا، والتي يتوقع أن تؤثر في نتائجه، وهذا ما دفعنا لضبط ذلك ومعالجته عن طريق التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين، وهو ما يسمح لنا لاحقا برد التغيرات التي تطرأ على المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي وليس لعوامل خارجية.

3- أدوات البحث:

3-1 اختبار رسم الرجل لـ Goodnough:

وهو اختبار مقنن لقياس ذكاء الأطفال من خلال رسومهم، وهو اختبار أدائي، يطلب من الطفل رسم رجل، ويتم استخراج نسبة الذكاء QI من حاصل قسمة العمر العقلي على العمر الزمني ، ويتم استخراج العمر العقلي المقابل لعدد النقاط المحصل عليها، وذلك باعتماد سلم التنقيط لاستخراج العمر العقلي المعد من طرف Goodnough بعدها يتم تصنيف نسبة الذكاء، وتحديد مستوى الذكاء (**صفوت، 1996**).

الخصائص السيكو مترية للاختبار: قامت الباحثة بتبني النتائج التي توصل إليها الباحث "عيسى رمانة" في دراسته "دور تشخيص صعوبات التّعلم وتطبيق برنامج متابعة في تنشيط العمليات المعرفية وتحسين التحصيل الضعيف في مادة الرياضيات" وهي على نحو الآتي:

أ/ **الصدق:** تم اللجوء إلى الصدق التلازمي مع اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون، من أجل التحقق من صدق هذا الاختبار، حيث بلغت قيمته (0.73) وهي قيمة مقبولة، وعليه يمكن القول بأن اختبار رسم الرجل يتمتع بقدر مقبول من الصدق التلازمي.

ب/ الثبات: تم تعيين الثبات عن طريق معامل الاستقرار، إي بإعادة التطبيق بفاصل زمني مدته 15 يوما، وبلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين (0.68)، ما يدل على أن الاختبار يتمتع بقدر مقبول من الاستقرار في النتائج **(رمانة، 2017)**.

3-2 اختبار المصفوفات المتتابعة الملون:

أعد الاختبار Raven سنة 1947 وعدل سنة 1956، يسمح بقياس الذكاء العام، يطبق مع أطفال من 5 سنوات إلى 11 سنة، وهو اختبار غير لفظي بعرض مجموعة من الاشكال المفتقدة لأجزاء محددة، ويختبر المفحوص الاجزاء التي يمكن أن تكتمل الجزء الناقص من الشكل. وتصحح اجابة الطفل باعتماد ورقة التصحيح، وتحتسب الدرجة الكلية المحصل عليها، بعدها نلجأ لقائمة المعايير المئينية، لتقدير ما يقابل الدرجات الخام، بعدها نحدد ما يقابلها من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء **(القرشي، 1987، ص 9)**.

الخصائص السيكو مترية للاختبار: فقد تبنت الباحثة النتائج التي توصل إليها الباحث " عيسى رمانة"

أ/ الصدق: قام الباحث بتعيين الصدق عن طريق الصدق التلازمي مع اختبار رسم الرجل، حيث بلغت قيمته (0.73) وهي قيمة مقبولة، ما يجعلنا نعتقد أن اختبار رافن يتمتع بقدر مقبول من الصدق التلازمي.

ب/ الثبات: حيث قام الباحث بتعيين الثبات عن طريق معامل الاستقرار، أي بإعادة التطبيق بفاصل زمني مدته 15 يوما، وبلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين (0.77)، ما يدل على أن الاختبار يتمتع بقدر مقبول من الاستقرار في النتائج **(رمانة، 2017)**.

3-3 سلم الذكاء لوكسلر للأطفال النسخة الرابعة (Wisc IV):

الصورة الأصلية تضمنت 10 اختبارات، أما الصورة المعدلة من طرف Wierzbicki فتضمن 15 اختبار، موزعة على أربعة مؤشرات:

- مؤشر الفهم اللفظي: مفردات، متشابهات، الفهم، المعلومات، البرهان اللفظي
- مؤشر البرهان الادراكي: مكعبات، مصفوفات، تكملة الصور، التعرف على المفهوم.
- مؤشر ذاكرة العمل: ذاكرة الارقام، تسلسل حرف/رقم، العمليات الحسابية
- مؤشر سرعة المعالجة: Barrage , Symbol, Code

كما يسمح كل اختبار فرعي وكل مؤشر من تقدير مستوى الأداء، وما يقابلها من عمر زمني.

وتم استخدام في البحث الحالي مؤشر (ذاكرة العمل وسرعة المعالجة والبرهان الإدراكي) **(Simon et al., 2005).**

الخصائص السيكو مترية للاختبار: قامت الباحثة بتبني النتائج التي توصل إليها الباحث "عيسى رمانة" وهي على نحو الآتي:

أ/ **الصدق:** تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي، مع تقدير معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج كل مؤشر من مؤشرات اختبار ويكسلر Wisc مع الدرجة الكلية له، وكانت النتائج على النحو التالي: (مؤشر البرهنة الإدراكية قدرت قيمة الارتباط بـ (0.71)، مؤشر ذاكرة العمل: قدرت قيمة الارتباط بـ (0.67) مؤشر سرعة المعالجة: قدرت قيمة الارتباط بـ (0.49) وهي قيم قوية ودالة إحصائيا، أي يوجد اتساق في النتائج.

ب/ الثبات: تم الاعتماد على ثبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، مع تقدير معامل الثبات بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني، لكل مؤشر من مؤشرات اختبار ويكسلر Wisc، وكانت النتائج على النحو التالي: (مؤشر البرهنة الإدراكية (0.84)، مؤشر ذاكرة العمل (0.77)، مؤشر سرعة المعالجة (0.74)). يتضح أن قيم جاءت مرتفعة ودالة إحصائيا، مما يدل على أن هذا الاختبار يتمتع باستقرار في نتائجه بين التطبيقين (**رمانة، 2017**).

3-4 اختبار الشكل الهندسي البسيط والمعقد لـ راي Rey .

في سنة 1942 اقترح (Rey) اختبار ينص على نقل ثم إعادة إنتاج شكل هندسي معقد، هذا الاختبار يحتوي على نموذجين (**A**) و (**B**) حيث يخص النموذج (**B**) البسيط الفئة العمرية ما بين (4 و9 سنوات)، بينما يخص النموذج (**A**) المعقد الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم من (10 سنوات فما فوق) (**Vaz-Cerniglia et al., 2005**). وللإشارة فإن الباحثة طبقت كلا النموذجين.

والغرض من تطبيق هذا الاختبار هو الكشف عن اضطرابات أدائية من نوع خلط في الإدراك، وصعوبات في التحليل البصري الفضائي، وتشتت الانتباه ونسيان بعض التفاصيل حسب ما تعكسه لنا النتائج الضعيفة المحصل عليها من طرف تلاميذ عينة البحث على اختبار، وذلك لإضفاء مزيد من الدقة والموضوعية في عملية تشخيص جوانب القصور لدى عينة البحث في الجوانب السالفة، وكذا استخدام نتائجه هو الآخر كنقطة مرجعية للحكم على فعالية البرنامج الإرشادي الذي سيطبق مع العينة لاحقا. كما أنه أيضا اختبار أدائي لا يتعامل مع الجوانب اللفظية، وبالتالي فهو مناسب جدا للمرحلة العمرية لعينة البحث.

***كيفية تطبيق الاختبار:**

- المرحلة الأولى: (نقل الشكل من النموذج) نقدم للتلميذ ورقة بيضاء خالية من الخطوط وهذا لكي يتجنب تأثيرها على النتائج لأن الخطوط بإمكانها أن تسهل على التلميذ مهمته، نقدم له قلم ثم نقدم الشكل (حسب سن التلميذ) مع تسجيل طريقة رسمه والشكل الذي بدأ برسمه أولا.

– المرحلة الثانية: (نقل الشكل بالتذكر) بعد انتهاء التلميذ من رسم الشكل بالنقل المباشر من النموذج، نتركه يستريح لمدة 3 دقائق بعدها نعطي له ورقة أخرى ثم نخفي الشكل عنه ونطلب منه أن يرسم الشكل من خلال محاولة تذكره.

*– **الخصائص السيكومترية:** قامت الباحثة بتبني النتائج التي توصل إليها الباحث "عيسى رمانة" وهي على نحو الآتي:

أ/ **الصدق:** تم تعيين الصدق عن طريق الصدق التلازمي مع مؤشري البرهنة الإدراكية وذاكرة العمل لاختبار الذكاء لوكسلر، حيث بلغت قيمته **(0.49)** في مرحلة النقل من النموذج، أما في مرحلة النقل بالتذكر فقدرت قيمته: **(0.61)**، وهي قيم دالة إحصائيا، ما يجعلنا نعتقد أن اختبار الشكل الهندسي لراي يتمتع بقدر مقبول من الصدق التلازمي، وبالتالي يمكن الوثوق في نتائجه.

ب/ **ثبات الاختبار:** تم اعتماد ثبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفارق زمني، مع تقدير معامل الثبات بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار، بمرحلتيه حيث قدرت قيمة الارتباط بين التطبيقين: **(0.76)** في مرحلة إنتاج الشكل من النموذج وهي دالة إحصائيا، أي يوجد استقرار في النتائج بين التطبيقين، أما في المرحلة الثانية والتي يكون فيها الإنتاج من الذاكرة، فقد بلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني: **(0.56)** وهي قيمة دالة إحصائيا، بالتالي يمكن اعتبار الاختبار على درجة مقبولة من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجه **(رمانة، 2017)**.

3-5 اختبار الانتباه لستروب Stroop:

هو اختبار يقيس الانتباه الانتقائي وقدرة الكف، أنشأ من طرف ستروب Stroop سنة 1935، ويكمن مبدأ الاختبار في وضع الحالة محل الدراسة أمام منبهات تحمل خصائص غير ملائمة (Non prégnante) والتي عليها تجاهلها وفي ذات الوقت تجيب على خاصية أخرى، ويحتوي هذا الاختبار على ثلاث بطاقات ذات مقاس A4 (21 X 30).

– البطاقة الأولى: تتكون من 50 كلمة مكتوبة بالأسود تمثل كلمات ألوان: أحمر، أخضر، أصفر، أزرق.

– البطاقة الثانية: فتحتوي على نفس الكلمات لكن هذه المرة الكلمات مكتوبة بألوان مختلفة لا تمثل المعنى الدلالي لها، مثلا كلمة أزرق مكتوبة بالأحمر.

– البطاقة الثالثة: فتمثل مستطيلات تحمل نفس الألوان السابق ذكرها.

ويتمثل الوقت اللازم من أجل إعطاء الإجابة 45 ثانية لكل بطاقة، هذه البطاقات تتكون من 10 صفوف كل صف يحمل 5 منبهات.

ويهدف هذا الاختبار إلى تقييم الانتباه الانتقائي، وقدرة الكف للوضعية التي تمثل منافسة بين إجابتين اختياريتين.

***التعليمية:** يجب أن تكون التعليمات مفصلة ومبسطة قدر الإمكان لكي يفهمها الأفراد.

– الوضعية الأولى (الطاقة أ): سوف أعطيك ورقة مكتوب فيها كلمات، عليك أن تقرأ بصوت مرتفع من اليمين إلى اليسار، في أسرع وقت ممكن. لما تصل إلى أسفل الورقة أعد القراءة من الأول على أن أقول لك توقف، وإذا أشرت لك بأن هناك خطأ عليك أن تصححه. إذا كنت جاهز عليك أن تبدأ.

– الوضعية الثانية (البطاقة ب): في هذه الورقة تعيد نفس ما قمت به في المرة السابقة، سوف تقرأ الكلمات ولما تصل إلى أسفل الورقة أعد من الأول.

– الوضعية الثالثة (البطاقة ج): هذه الورقة فيها مستطيلات ملونة، يجب أن تسمي هذه الألوان ولما تصل إلى نهاية الورقة عليك أن تعيد من الأول إلى أن أقول لك توقف.

– الوضعية الرابعة (البطاقة ب): سوف أعطيك ورقة مثل التي أعطيتك إياها قبل حين ولكن هذه المرة يجب أن تقول لي ما هو اللون الذي كتبت به الكلمات وليس قراءة الكلمات، لما تصل إلى نهاية الورقة عليك أن تعيد من الأول إلى أن أقول لك توقف.

*** طريقة التنقيط:**

على الفاحص أن يضع أمامه أربع بطاقات تحمل الإجابات المحتملة التي يجب على المفحوص إعطاءها، وفي كل بطاقة يقوم بمتابعة وشطب الأخطاء والترددات، ثم ينقل النتائج على ورقة التنقيط التي تحمل المعلومات الشخصية للحالة، الأخطاء التي يرتكبها والترددات التي يقع فيها وعدد الإجابات الصحيحة لكل بطاقة من البطاقات المقدمة، وإذا تجاوز سطرا أو عدة سطور يجب إنقاصها من المجموع، وبعد ذلك نقوم بحساب درجة الخطأ لكل بطاقة، وهذا بضرب مجموع الأخطاء في 2+ الترددات، ومن ثم نحسب درجة التداخل والتي تحسب بإنقاص درجة الإجابات الصحيحة في البطاقة الثالثة والتي تخص تسمية الألوان من درجة الإجابات الصحيحة التي تمثل التداخل (تسمية لون الحبر الذي كتبت به الكلمة) في البطاقة

الثانية.

*** شروط تطبيق الاختبار:**

- التأكد من أن الفرد له رؤية جيدة.

- لا يجب ترك الفرد يقوم بأي سلوك بإمكانه إعاقة مقروئية الكلمات خاصة في الجزء الرابع.

- إذا عينا له الخطأ عليه أن يعيد القراءة من الكلمة التي أخطأ فيها ولا يعيد قراءة كل السطر.

- يجب أن يكون الفرد يحسن القراءة، ويعرف تسمية الألوان.

- إذا توقف الفرد قبل نهاية الوقت أو حتى نهاية الورقة علينا أن نشجعه على المواصلة **(Albert et al, 1999, p. 15-17).**

وما دفعنا لتبني هذا الاختبار في تقدير انتباه عينة بحثنا، هو أنّه يصلح مع الفئات العمرية الصغيرة، كونه يتعامل مع الألوان وبعض الكلمات البسيطة المألوفة للتلميذ.

*- **الخصائص السيكومترية:** قامت الباحثة بتبني النتائج التي توصل إليها الباحث "عيسى رمانة" وهي على نحو الآتي:

أ/ **الصدق:** تم تعيين الصدق عن طريق الصدق التلازمي مع مؤشر سرعة المعالجة لاختبار الذكاء لوكسلر، حيث جاءت النتائج كالآتي:

*- مرحلة قراءة الكلمات: قدرت قيمة الارتباط بين مؤشـــر ســـرعة المعالجة ونتائج قراءة الكلمات (0.55) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد ارتباط بين نتائج المؤشرين.

*- مرحلة قراءة الكلمات الملونة: قدرت قيمة الارتباط بين مؤشر سرعة المعالجة ونتائج قراءة الكلمات الملونة (0.48) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد ارتباط بين نتائج المؤشرين.

*- مرحلة قراءة ألوان المستطيلات: قدرت قيمة الارتباط بين مؤشر سرعة المعالجة ونتائج قراءة ألوان المستطيلات (0.42) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد ارتباط بين نتائج المؤشرين.

*- مرحلة قراءة ألوان الكلمات الملونة: قدرت قيمة الارتباط بين مؤشــر ســرعة المعالجة ونتائج قراءة ألوان الكلمات الملونة (0.45) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد ارتباط بين نتائج المؤشرين.

من خلال هذه النتائج يمكن القول بأنّ اختبار تقدير الانتباه لستروب على قدر مقبول من الصدق يجعلنا نثق في نتائجه.

ب/**الثبات:** تم اعتماد ثبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفارق زمني، مع تقدير معامل الثبات بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار، إذ قدرت قيم الارتباط حسب أبعاده بـ (مرحلة قراءة الكلمات (0.82)، مرحلة قراءة الكلمات الملونة (0.44)، مرحلة قراءة المستطيلات (0.88)، مرحلة قراءة ألوان الكلمات الملونة (0.51))، جاءت مرتفعة ودالة إحصائيا، مما يدل على أن هذا الاختبار يتمتع باستقرار في نتائجه بين التطبيقين.

3-6 قائمة تقدير صعوبات تعلّم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة:

صممت الأداة من قبل الباحثة من أجل تدعيم تشخيصنا للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات وحتى يكون البرنامج الإرشادي لاحقا أكثر نجاعة وفعالية. وقد تم اللجوء في إعداد قائمة تحديد مواطن الصعوبة في تعلّم الرياضيات بالاستعانة ببعض الدّراسات السابقة والتي تناولت تحديد وتشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم، وتعتمد هذه الطريقة على المدرسين أكثر من غيرهم، فغالبا هم من يمكنهم تحديد المتعلمين الذين يقل أداؤهم على المستوى المتوقع، بمعنى أن يكون أداؤهم الفعلي أقل مما تسمح به إمكاناتهم، وهناك دراسات كثيرة تبنت هذا الاتجاه في التعرف على ذوي صعوبات التعلّم والكشف عنهم **(خطاب، 2006، 60)**. وتهدف هذه القائمة إلى تحديد أهم الصعوبات التي يعانيها التلاميذ من وجهة نظر معلميهم لسنة الثالثة ابتدائي، إذ تتكون القائمة من (34) عبارة ، تطبق على معلمي التلاميذ الذين شخصوا وفق الاختبارات السابقة على أنّهم لديهم صعوبات تعلّم الرياضيات، وهذا من أجل إضفاء مزيد من الدقة على العملية التشخيصية لهذه الفئة، حيث يجيب المعلم على القائمة الخاصة بكل تلميذ محدد مسبقا وذلك بوضع العلامة **(X)** أمام الخيار المناسب من الخيارات المقترحة التالية: **(دائما ـ أحيانا ـ نادرا ـ أبدا)**. ويتم تنقيط القائمة بمنح الدرجة: (4 للاختيار دائما ـ 3 أحيانا ـ 2 نادرا ـ 1 أبدا)، ثم تجمع درجات كل فرد على المقياس ككل. بحيث أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها هي (136) أما أدنى درجة فتقدر بـ (34)؛ وكلما ارتفعت درجة التلميذ على هذه القائمة دلّ على وجود صعوبات تعلّم الرياضيات والعكس صحيح.

وقد مر تصميم هذه القائمة بالخطوات التالية:

– الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر معلميهم.

– تحليل محتوى منهاج مادة الرياضيات ودليل استخدام المعلم لكتاب الرياضيات للسنة الثالثة ابتدائي (المقطع الأول والمقطع الثاني) وتحليل المجالات التي يحتويها.

– استشارة أساتذة السنة الثالثة ابتدائي حول أهم الصعوبات التي تعترض متعلميهم في مادة الرياضيات، وملاحظات الباحثة أثناء حضور حصة مادة الرياضيات.

– تحديد وحصر أهم الصعوبات الممكنة في مادة الرياضيات والتي تم صياغتها في شكل عبارات والاستفادة من توجيهات أساتذة علم النفس وكذا أساتذة الأدب العربي حول دلالات العبارات وصياغتها اللغوية.

– عرض القائمة على عدد من أساتذة السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بولاية عين الدفلة لأخذ انطباعاتهم حول هذه الأداة ومدى ملاءمتها لمحتوى المادة ولخصائص الفئة المتعامل معها

وقد اشتملت هذه القائمة على 34 بند أو عبارة موزعة على المجالات الأربع لمنهاج مادة الرياضيات لمستوى الثالثة ابتدائي وفق الوزن النسبي لكل مجال وهي:

*– مجال الأعداد والحساب: خصص لهذا المجال 19 عبارة.

*– مجال تنظيم المعطيات: ويشتمل على 5 عبارات.

*– مجال الفضاء والهندسة: يحتوي هذا المجال على 7 عبارات.

*– مجال المقادير والقياس: 3 عبارات.

*– **الخصائص السيكو مترية للقائمة:**

أ/ **الصدق:** قامت الباحثة بعرض القائمة على عشرة أساتذة، من أجل تحديد مدى تناسب العبارات وشموليتها لمحتوى منهاج السنة الثالثة ابتدائي، بالإضافة إلى مجموعة من الأساتذة في علم النفس وعلوم التربية. من أجل معرفة رأيهم في مدى صدق العبارات وإذا كانت تقيس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى تقدير الصدق عن طريق الاتساق الداخلي.

- صدق الاتساق الداخلي للقائمة:

تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط كل مجال من المجالات الأربع لمحتوى الرياضيات مع الدرجة الكلية للقائمة ككل، وارتباط المجالات فيما بينها وكذا كل بند مع المجال أو الفرع الذي ينتمي

إليه. وفيما يلي سنعرض نتائج معاملات الارتباط بين المجالات الأربع المكونة لقائمة تقدير صعوبات الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم فيما بينها ومع الدرجة الكلية للقائمة.

جدول رقم (9) يبين ارتباط مجالات القائمة الأربع فيما بينها ومع الدرجة الكلية للقائمة

	الأعداد والحساب	تنظيم المعطيات	الفضاء والهندسة	المقادير والقياس	الكلية
الأعداد والحساب	**1**	0,808**	0,730**	0,958**	0,909**
تنظيم المعطيات		**1**	0,873**	0941**	0,778**
الفضاء والهندسة			**1**	0,858**	0,878**
المقادير والقياس				**1**	0,841**
الكلية					**1**

**** دال عند α=0.01**

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن كل معاملات ارتباط بنود المجالات الأربع للقائمة فيما بينها ومع الدرجة الكلية للقائمة جاءت قوية ودالة إحصائيا إذ تراوحت قيمة الارتباط ما بين: **(0.778 و 0.909)** وجاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(α=0.01)** ما يوحي بأنّ قائمة تقدير صعوبات الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة والمعتمدة في هذا البحث تتميز بتماسك داخلي قوي وبالتالي يمكن اعتبارها ذات مصداقية وموثوقة النتائج.

ب/ الثبات: تم تقدير ثبات قائمة تقدير صعوبات الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة بطريقة ألفا لكرومباخ.

-معامل التناسق: طريقة معامل ألفا-كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا – كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 30 مدرسا على قائمة تقدير صعوبات تعلّم الرياضيات لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة والجدول الموالي يوضح قيمة الثبات:

جدول رقم (10): قيمة معامل الثبات ألفا-كرونباخ لقائمة تقدير صعوبات تعلّم الرياضيات.

عدد بنود المقياس	عدد أفراد العينة	قيمة معامل ألفا-كرونباخ
34	30	0.96

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ قدرت بـ **(0.96)** وهي قيمة مرتفعة، ما يؤكد أنّ هذه القائمة على درجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجها.

أمّا فيما يخص معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمجالات قائمة تقدير صعوبات تعلّم الرياضيات جاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (11): قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمجالات قائمة تقدير صعوبات تعلّم الرياضيات

مجالات قائمة تقدير صعوبات تعلّم الرياضيات	قيمة معامل ألفا–كرونباخ
الأعداد والحساب	0.961
تنظيم المعطيات	0.932
الفضاء والهندسة	0.922
المقادير والقياس	0.702

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لجميع أبعاد قائمة تقدير صعوبات تعلّم الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة جاءت مرتفعة، ما يؤكد أنّ هذه القائمة على درجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجها.

3-7 مقياس تشتت الانتباه:

يتكون المقياس الذي يقيس انتباه التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة من " 22" فقرة يجاب عليها من خلال تدريج خماسي يبدأ بـ أبدا وتأخذ درجة واحدة وما بين البداية والنهاية يوجد 2، 3، 4، 5 وتدور فقرات المقياس حول أعراض تشتت الانتباه لدى التلميذ من وجهة نظر أستاذه والتي تم اقتباسها من دراسة هشام أحمد غراب 2007 **(أبو رزق، 2011)**.

***-الخصائص السيكومترية لمقياس تشتت الانتباه:**

أ/ الصدق: تم تعيين صدق الأداة بالطريقة التالية:

* **الصدق التمييزي:** قامت الباحثة بتقدير الصدق بطريقة المقارنة الطرفية، لبيانات 27% أستاذا على مقياس تشتت الانتباه لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة (في الفئة الأعلى)، وبيانات 27% أستاذا على مقياس تشتت الانتباه لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة (في الفئة الأدنى)، وتمثلت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (12): نتائج اختبار t لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعة العليا والدنيا على مقياس تشتت الانتباه

الفئة	العينة N	اختبار F للتجانس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري S	درجة الحرية df	قيمة "ت" « t » المحسوبة	الدلالة الاحصائية
أعلى	8	0.814 الفرق غير دال إحصائيا أي يوجد تجانس	81.3750	3.92565	14	8.401	دال إحصائيا عند 0.01=α
أدنى	8		59.8750	6.08129			
المجموع	16						

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة **T** المحسوبة قدرت بـ: (8.401) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. إذ نجد الدلالة الإحصائية للقيمة المجدولة بلغت **(0.000)** وهي قيمة أصغر من **(α=0.01)** عند درجة حرية (14 df) ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط الفئة العليا: **(81.37)** ومتوسط الفئة الدنيا: **(59.87)** حقيقي ولا يعود إلى عامل الصدفة، وعليه فإن مقياس تشتت الانتباه يتمتع بقدرة عالية على التمييز بين مرتفعي تشتت الانتباه والمنخفضين فيه، وبالتالي يتميز بصدق تمييزي يمكن الوثوق في نتائجه.

ب/ الثبات: تم تقدير ثبات مقياس تقدير تشتت الانتباه لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة بطريقة ألفا لكرومباخ.

***معامل التناسق:** طريقة معامل ألفا–كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا – كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 30 أستاذا على مقياس تشتت الانتباه لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة والجدول الموالي يوضح قيمة الثبات:

جدول رقم (13): قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس تشتت الانتباه

عدد بنود المقياس	عدد أفراد العينة	قيمة معامل ألفا–كرونباخ
22	30	0.742

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ قدرت بـ **(0.742)** وهي قيمة مرتفعة، ما يؤكد أن هذا المقياس على درجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجه.

3-8 النتائج المدرسية:

استخدمت في البحث الحالي النتائج المدرسية للتلاميذ من أجل زيادة الدقة في نتائج البحث، حيث اعتمدت نتائج التلاميذ في الفصل الأول في مادة الرياضيات كمنطلق أو معيار أولي لتشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات، ثم نتائج الفصل الثاني للمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، بالإضافة إلى نتائج الفصل الثالث للمجموعة التجريبية كقياس تتبعي لمقارنته مع القياس البعدي لتحديد بقاء أثر البرنامج بعد مرور فترة زمنية من عدمه. وهذا خلال الموسم المدرسي 2019/2018.

3-9 البرنامج الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي:

-**التعريف بالبرنامج الإرشادي:** هو مجموعة من الأنشطة المخطط لها في ضوء أسس تربوية ونفسية تستند إلى مبادئ وفنيات الإرشاد السلوكي المعرفي، بغرض تخفيف تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية(السنة الثالثة).

- أهداف البرنامج الإرشادي:

يطمح البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

*** الأهداف العامة:**

هدف البرنامج الارشادي السلوكي المعرفي تقديم المساعدة للتلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الثالثة) ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لتخفيف تشتت الانتباه لديهم.

*** الأهداف الخاصة:**

- التخفيف من تشتت الانتباه.
- التدريب على تركيز الانتباه وزيادة مدته.
- زيادة المرونة في نقل الانتباه وتنمية مهارة السرعة في الإنجاز.
- تنمية الثقة بالنفس وتعزيزها.
- الرفع من دافعية التعلم لمادة الرياضيات.

- الأسس القائمة عليه البرنامج الإرشادي:

* **الأسس العامة:** أخذ بالاعتبار مرونة السلوك وقابليته للتعديل، وحق التلميذ في النصح والإرشاد والتوجيه.

***الأسس النفسية والتربوية:** وتتمثل في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والفروق بين الجنسين، ومطالب النمو في المرحلة الابتدائية.

***الأسس الاجتماعية:** اعتماد أسلوب الإرشاد الجماعي، مع احترام فردية التلميذ في إطار الجماعة، والاهتمام به كعضو في الجماعة والاستفادة من كل مصادر المجتمع.

***الأسس الفيزيولوجية:** أخذ بعين الاعتبار حالة كل تلميذ. كاضطراب الأجهزة الجسمية مثل: اضطراب الجهاز التنفسي أو الهضمي أو الغدي، سوء التغذية، التعب والإرهاق والملل.

***الأسس الفلسفية:** مراعاة الطبيعة الإنسانية الخيرة للتلميذ، والالتزام بأخلاقيات الإرشاد.

-الأرضية النظرية للبرنامج الإرشادي:

- اعتمدنا في إعداد البرنامج على نظرية الإرشاد السلوكي المعرفي، وهي ذلك التيار الذي يعمل على دمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتعددة والإرشاد السلوكي بما يتضمنه من فنيات. بالإضافة إلى ذلك يهتم الإرشاد السلوكي المعرفي بالجانب الوجداني للمسترشد، وبالسياق الاجتماعي من حوله، من خلال استخدام استراتيجيات معرفية، سلوكية، انفعالية، اجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه، والتي سنوجزها فيما يلي:

- إعادة بناء البنية المعرفية للمسترشد من خلال إدراكه للعلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك.

- تدريب المسترشد على الوعي بالأحاديث الذاتية.

- التركيز على تغير الأشياء التي يقولها المسترشد لنفسه باستخدام تقنية التحكم الذاتي.

- تعليم المسترشد أن يحدد أفكاره وتخيلاته وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكات غير مرغوبة.

- انتقال أثر التعلم على مواقف حياتية واقعية يمارسها المسترشد بالفعل.

– تدريب المسترشدين على أساليب إدارة الذات وتعديل السلوك.

فهذه الأفكار تبدو جد إيجابية ومهمة للتدخل الإرشادي، والتي سنتبناها في إعداد البرنامج الإرشادي.

كما تم الاستفادة من بعض الدراسات السابقة في إعداد البرامج الإرشادية والتي تبنت النظرية السلوكية المعرفية من بينها دراسة (Khazindar, 1987)، دراسة (السطحية،1997)، دراسة (السمادوني، 1998)، دراسة (شقير،1999)، دراسة (الزغلول، 2001)، دراسة (كشك، 2002)، دراسة (Froelich, Doepfner & Lehmkuhl, 2002)، دراسة (Searight, 2008)، دراسة (الناطور والقرعان، 2008)، دراسة (غراب، 2010)، دراسة (عبد الفهيم، 2011).

– **المستفيدون من البرنامج الإرشادي:** هم تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات في تعلّم الرياضيات ويتميزون بتشتت في الانتباه.

– **فريق العمل المشارك:** الباحثة، أساتذة التعليم الابتدائي (أساتذة تلاميذ العينة التجريبية).

– **الأساليب والوسائل والفنيات المعتمدة في البرنامج الإرشادي:**

أولا– أساليب البرنامج الإرشادي:

1– **أسلوب المناقشة الجماعية:** اعتمدنا هذا الأسلوب الذي تعتبره الباحثة "سلمى الأنصاري، 1986" على أنّه تفاعل في مناقشة المشكلات السلوكية في مناخ جماعي، بين عددا من الأفراد، تكون مشكلاتهم مشتركة، ويقومون بمناقشتها وتبادل الآراء مع المرشد لاقتراح الحلول المناسبة، للمساعدة في تخفيفها وحلها، لأنّ التلميذ ما يزال يحتاج لمساعدة عن قرب، وتفاعل متبادل، يعبر من خلاله عن إنشغاله، ويحسسه بالأمن، كونه ليس الوحيد الذي يشعر بهذه المشكلة.

2– الواجبات المنزلية: تعمل الواجبات المنزلية على ربط أعضاء المجموعة التجريبية بالموضوعات السابقة، وتعد بمثابة التهيئة لموضوعات الجلسة الحالية، كما أنّها تساعد على كشف بعض الجوانب النفسية التي لم تظهر في الجلسات، حيث تعمل على إتاحة التنفيس الانفعالي الكتابي، حيث إنّ التحسن الحادث في الجلسات احتمال استمراره ضئيل، إذا لم يتم ممارسة المهارات التي تم تعلمها في مواقف الحياة الواقعية. لذلك ففي نهاية كل جلسة تعطي الباحثة أفراد المجموعة التجريبية

واجبا منزليا محددا يقومون فيه بممارسة المهارات التي تم تعلمها واكتسابها داخل كل جلسة، وتكون بداية تقديم الواجبات من الجلسة الثانية.

3- التحكم الذاتي: وفيه يتم تعليم أفراد المجموعة التجريبية كيف يتعرفوا ويلاحظوا تصريحات الذات المرتبطة بالقلق والمشاعر والأفكار التي تؤثر على انتباههم أثناء حصة الرياضيات، ومتى استطاع الفرد التعرف عليها والإفصاح الذاتي عنها. ليستعمل في المقابل بمساعدة الباحثة تصريحات تساعده على التحكم في هذه الأفكار التي أدت لتشتت انتباهه.

4- كراسة سجل الأفكار: هو أحد أكثر إجراءات المعرفية استخداما لتحديد الأفكار التلقائية، فقبل أن يتم ختام الجلسة تطلب الباحثة أن يتحدث كل تلميذ عن الأفكار والسلوكات التي يقوم بها أثناء الجلسة أمام زملائه بنظام ليتم مناقشها. بعدها يتم بتعاون مع الباحثة تسجيل هذه الأفكار والسلوكات التي تحدث عنها كل تلميذ في كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ.

5- المهام المتدرجة: تستخدم هذه الفنية لتجزئة النشاط في كل جلسة إلى خطوات صغيرة متتابعة، يمكن تنفيذها خطوة واحدة في كل مرة وصولا إلى الهدف المرجو.

6- التعزيز: يستخدم هذا الإجراء بتقديم التعزيز عند أداء السلوك المرغوب، كما يستخدم أيضا في عدم أداء السلوك غير الرغوب فيه.

7- التحصين التدريجي: وتقوم هذه الطريقة على مواجهة المواقف المثيرة لتشتت الانتباه، فبعد أن يتم حصر المواقف التي تؤدي إلى تشتت أفراد المجموعة التجريبية، تقوم الباحثة بالتعريض التدريجي لأفراد المجموعة التجريبية لهذه المواقف مع إحداث استجابات معارضة لها (استعمال بطاقات، وأصوات) إلى أن تفقد هذه المواقف تماما خاصيتها وتتحول إلى مواقف محايدة أثناء أداء الأنشطة الصفية.

8- تصريف الانتباه: تقوم الباحثة بتكليف أفراد المجموعة الإرشادية ببعض المهام أثناء الجلسات عندما يحدث وأن يجذب موقف مشتت انتباه فرد ما مثلا: عندما يحدث وأن يتشتت انتباه تلميذ ما لموقف خارجي تناديه الباحثة باسمه وتطلب منه أداء مهمة ما... وهكذا.

9- الفكاهة والمرح: أثناء أداء المهام داخل الجلسات والانتقال من نشاط لآخر وحتى لا يشعر أفراد المجموعة التجريبية بالملل تقوم الباحثة بتمرير فكاهة حتى يشعر أفراد المجموعة التجريبية بالراحة والمرح.

10- سجل النشاط اليومي: يتم ذلك بأن تطلب الباحثة من الأساتذة أن يسجلوا الأداء اليومي أو الأسبوعي ما قام به التلميذ في كل ساعة من اليوم أثناء حصة الرياضيات، وأن يمنحوا نسبة لذلك، ليتم مناقشة ذلك مع التلميذ أثناء الجلسة (بداية من الجلسة الثالثة يتم استغلال هذا السجل).

11- الاسترخاء: من خلال تمرينات التنفس.

12- التخيل: تستخدم هذه الفنية بهدف خفض القلق.

13- الحوار السقراطي: يهدف إلى توليد الأفكار العقلانية والعملية، عن طريق قيام الباحثة بطرح أسئلة على التلميذ تتطلب أفكار واضحة يقدمها هذا الأخير من أطره المعرفية (المدخلات المعرفية لديه)، وبذلك يعتاد التلميذ على كشف الحقائق بنفسه وممارسة النشاط الذهني، والاعتماد على التفكير الذاتي الايجابي.

14- إيجاد البدائل: تتضمن العمل سوية (الباحثة والتلميذ) لإيجاد البدائل عندما يرى نفسه أنه فقد جميع الخيارات.

15- فحص البديل: فبعد كتابه الأفكار السلبية وتحديد التشوهات فيها، واقتراح البدائل لها تقوم الباحثة والتلميذ بفحص هذه البدائل بهدف العمل بها أو اختيار أخرى.

ثانيا- فنيات البرنامج الإرشادي:

- الإصغاء
- الحوار
- التكرار
- تقديم الدعم المعنوي وغرس الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم (عبارات التشجيع).

– النصح والتوجيه

ثالثا– وسائل البرنامج الإرشادي:

– كراس (خاص بكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية) يحتوي على بعض الأنشطة التي تتضمنها الجلسات في مادة الرياضيات (تقدم كواجب منزلي).

– كراس (خاص بكل أفراد المجموعة التجريبية) يتضمن جدول النشاطات التي يقومون بها (يقدم للأساتذة).

كراس(خاص بكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية) يتضمن سجل أفكارهم (يملأ من طرف الباحثة بعد مناقشة مع كل تلميذ).

– علبة أرقام وعلامات رياضياتية بألوان مختلفة، علب ملونة مرقمة، بطاقات من ورق مكتوب عليها عدد، قطعة خشبية تحتوي على موضع للأرقام وموضع لأعمدة خشبية، بطاقات من ورق تحتوي على صور حيوانات وأشكال وأرقام مختلفة، ساعة خشبية، كرة، قمصان عليها أرقام، بطاقة تحتوي على تمارين (حسابية) في مادة الرياضيات، وأخرى على أشكال هندسية تتناسب مع مستوى التلاميذ، جهاز كمبيوتر لعرض فيديو وإصدار بعض الأصوات).

جدول رقم (14) يوضح محتوى جلسات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الأهداف المسطرة	الأساليب والوسائل والفنيات	الزمن المستغرق
الجلسة الأولى:	–التعارف والتمهيد	– أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على "الباحثة" وعلى بعضهم البعض. – إقامة علاقة طيبة بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية وبين بعضهم البعض. – أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على الغرض والهدف من الجلسات الارشادية ومدى أهميتها. – اقتراح تسمية على مجموعتهم.	– الشرح والتوضيح والمناقشة– التعزيز. – جميع الوسائل المستخدمة في البرنامج (علبة أرقام وعلامات رياضياتية بألوان مختلفة، علب ملونة مرقمة، بطاقات من ورق مكتوب عليها عدد ، قطعة خشبية تحتوي على موضع للأرقام وموضع لأعمدة خشبية، بطاقات من ورق تحتوي على صور حيوانات وأشكال	40 دقيقة

الجلسة التمهيدية		– الاتفاق على موعد الجلسات الارشادية. – تعريف أفراد المجموعة التجريبية على محتويات وأنشطة البرنامج. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	وأرقام مختلفة، ساعة خشبية، كرة، قمصان عليها أرقام، بطاقة تحتوي على تمارين (حسابية) في مادة الرياضيات، وأخرى على أشكال هندسية تتناسب مع مستوى التلاميذ، جهاز كمبيوتر لعرض فيديو وإصدار بعض الأصوات). – كراس التلميذ الخاص بالأنشطة التي تتضمنها الجلسات. – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي والذي يسلم للأستاذ(ة). – كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ.	
الجلسة الثانية:	مفهوم تشتت الانتباه	– أن يتعرف أفراد المجموعة الارشادية على مفهوم تشتت الانتباه، وأسبابه، وأعراضه، والنتائج السلبية المترتبة عليه خاصة من الجانب التعليمي. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	– الشرح والتوضيح. – المناقشة– التعزيز –جهاز كمبيوتر لعرض فيديو– – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة). –كراس سجل الأفكار الخاص بكل التلاميذ.	45 دقيقة
الجلسة الثالثة:	التدريب على تركيز الانتباه وزيادة مدته (1).	– الاستمرار في الجلوس بهدوء لدقائق عدة في وقت محدد تزداد تدريجيا. – النظر إلى الباحثة والاستجابة لها عندما تناديه أو تذكر اسمه. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	– المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، المهام المتدرجة، استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، بطاقات تحتوي على صور حيوانات مرقمة. الحوار السقراطي، إيجاد البدائل، تفحص البديل، –كراس التلميذ الخاص بالأنشطة التي تتضمنها الجلسات (كواجب منزلي).	45 دقيقة

			– كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة). –كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ.	
الجلسة الرابعة:	التدريب على تركيز الانتباه وزيادة مدته. (2)	– النظر إلى شيء معين عندما يطلب منه ذلك. – أداء عمل أو نشاط معين لفترة محددة وبالتدرج. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التعزيز، التكرار، التحكم الذاتي، المهام المتدرجة، بطاقات تحتوي على صور حيوانات مرقمة. استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، الحوار السقراطي، إيجاد البديل، تفحص البديل، –كراس التلميذ الخاص بالأنشطة التي تتضمنها الجلسات (كواجب منزلي). – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة). –كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ. – علبة أرقام وعلامات رياضياتية ملونة. – علب ملونة مرقمة.	45 دقيقة
الجلسة الخامسة:	التدريب على تركيز الانتباه وزيادة مدته.(3)	– النظر والانتباه إلى البطاقة التي ستعرض عليه ويركز في محتواها ويقوم بتعريفه والتعرف على الشيء الناقص.	– المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، المهام المتدرجة، استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، الحوار	45 دقيقة

		– أداء عمل أو نشاط معين لفترة محددة وبالتدرج مع الانتباه للتعليمات وتنفيذها بدقة. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	السقراطي، إيجاد البديل، تفحص البديل. -كراس التلميذ الخاص بالأنشطة التي تتضمنها الجلسات (كواجب منزلي). – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة). -كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ. – علبة أرقام بألوان مختلفة. – بطاقات من ورق مكتوب عليها عدد. – قطعة خشبية تحتوي على موضع للأرقام وموضع لأعمدة خشبية.	
الجلسة السادسة:	زيادة المرونة في نقل الانتباه (1)	– النظر والانتباه إلى ما يطلب منه. – أداء عمل أو نشاط عندما يطلب منه ذلك. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	– المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، المهام المتدرجة، استخدام الفكاهة، التعزيز، الاسترخاء، التخيل، الحوار السقراطي، إيجاد البدائل، تفحص البديل. – كراس التلميذ الخاص بالأنشطة التي تتضمنها الجلسات (كواجب منزلي). – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة).	45 دقيقة

			– كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ. – بطاقات من ورق تحتوي على صور وأشكال وأرقام مختلفة. – ساعة خشبية.	
الجلسة السابعة:	زيادة المرونة في نقل الانتباه. (2)	– النظر والانتباه إلى ما يطلب منه مع وجود مشتتات. – أداء عمل أو نشاط عندما يطلب منه ذلك مع وجود مشتتات. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	– المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، التحصين التدريجي، تصريف الانتباه، المهام المتدرجة، استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، الحوار السقراطي، إيجاد البدائل، تفحص البديل. – كراس التلميذ الخاص بالأنشطة التي تتضمنها الجلسات (كواجب منزلي). – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة). – كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ. –أرقام وعلامات رياضياتية، بطاقات من ورق ، ساعة خشبية. –جهاز الكومبيوتر لإصدار أصوات.	45 دقيقة
الجلسة الثامنة	زيادة المرونة في نقل الانتباه. (3)	– تدريب التلاميذ على التركيز في الأعمال التي يقومون بها مع وجود مشتتات.	– المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، التحصين التدريجي، تصريف الانتباه، استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، الحوار	45 دقيقة

		– بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	السقراطي، إيجاد البدائل، تفحص البديل. – كراس التلميذ الخاص بالأنشطة التي تتضمنها الجلسات (كواجب منزلي). – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة). – كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ. – كرة، قمصان عليها أرقام.	
الجلسة التاسعة	– زيادة المرونة في نقل الانتباه (4)	– تدريب التلاميذ على التركيز في الأعمال التي يقومون بها مع وجود مشتتات. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	– المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، التحصين التدريجي، تصريف الانتباه، المهام المتدرجة، استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، الحوار السقراطي، إيجاد البدائل، تفحص البديل. – كراس التلميذ الخاص بالأنشطة التي تتضمنها الجلسات (كواجب منزلي). – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة). – كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ. –أرقام وعلامات رياضياتية، –جهاز الكومبيوتر لإصدار أصوات.	45 دقيقة

الجلسة العاشرة	– مواقف تعليمية تتعلق بمادة الرياضيات لتنمية مهارة الانتباه والتنفيذ الدقيق (النشاط محدد بزمن) (1)	– تعويد التلميذ على الانتباه في مواقف تعليمية حقيقية وتنمية مهارة السرعة في الانجاز. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	– المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، التحصين التدريجي، تصريف الانتباه، المهام المتدرجة، استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، الحوار السقراطي، إيجاد البدائل، تفحص البديل. – كراس التلميذ الخاص بالأنشطة التي تتضمنها الجلسات – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة) بعد نهاية الجلسة. – كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ. – بطاقة تحتوي على تمارين (حسابية) في مادة الرياضيات، وأخرى على أشكال هندسية تتناسب مع مستوى التلاميذ.	45 دقيقة
الجلسة الحادية عشر	–مواقف تعليمية تتعلق بمادة الرياضيات لتنمية مهارة الانتباه والتنفيذ الدقيق (النشاط محدد بزمن) (2)	– تعويد التلميذ على الانتباه في مواقف تعليمية حقيقية، وتنمية مهارة السرعة في الانجاز. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	– المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، التحصين التدريجي، تصريف الانتباه، المهام المتدرجة، استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، الحوار السقراطي، إيجاد البدائل، تفحص البديل. – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة).	45 دقيقة

			– كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ. – بطاقة تحتوي على تمارين (حسابية) في مادة الرياضيات، وأخرى على أشكال هندسية تتناسب مع مستوى التلاميذ. –أرقام وعلامات رياضياتية.	
الجلسة الثانية عشر	– مواقف تعليمية تتعلق بمادة الرياضيات لتنمية مهارة الانتباه والتنفيذ الدقيق (النشاط محدد بزمن) (3)	– تعويد التلميذ على الانتباه في مواقف تعليمية حقيقية، وتنمية مهارة السرعة في الانجاز. – بث الحماس وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز دافعيتهم للتعلم (استخدام عبارات التشجيع).	– المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، التحصين التدريجي، تصريف الانتباه، المهام المتدرجة، استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، الحوار السقراطي، إيجاد البدائل، تفحص البديل. – كراس النشاط اليومي الذي يقوم به كل تلميذ في القسم العادي يسلم للأستاذ(ة). – كراس سجل الأفكار الخاص بكل تلميذ. – بطاقة تحتوي على تمارين (حسابية) في مادة الرياضيات، وأخرى على أشكال هندسية تتناسب مع مستوى التلاميذ. –أرقام وعلامات رياضياتية.	45 دقيقة
الجلسة الثالثة عشر **الختامية**	تقييم البرنامج واجراء القياسات البعدية	* مدى تحسن التلاميذ حسب الأساتذة وحسبهم هم. *أهم الجوانب الإيجابية والانطباعات التي تركها البرنامج في التلميذ.		30 دقيقة

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل نتائج الميدان اعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية:

ـ معامل ارتباط بيرسون لتعيين صدق الاتساق الداخلي لأدوات البحث

ـ معادلة الفا كرونباخ لتعيين الثبات

ـ اختبار t لدلالة الفرق بين متوسطين للتأكد من صحة فرضيات البحث ولتحديد الصدق التميزي.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها

تمهيد:

بعد ضبط الإجراءات المنهجية للبحث التجريبي، وتطبيقها في الميدان، وإجراء المعالجة التجريبية، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى عرض النتائج المتّوصل إليها من اختبار فرضيات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المعتمدة، وذلك في جداول تم تحليل البيانات الواردة فيها، ويتم العرض حسب ترتيب الفرضيات وقراءة النتائج المتحصل عليها قراءة ملائمة تمكننا من التفسير العلمي للنتائج.

أولاً: عرض ومناقشة نتائج البحث:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى للبحث:

نصت الفرضية الأولى للبحث على أنّه: " **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)**"، وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا، باختبار " **ت** " **(t test)** لعينتين متشابهتين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (15): نتائج اختبار " t " للمجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدية لمؤشرات متغير تشتت الانتباه

المتغير	المؤشرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
تشتت الانتباه	التذكر البصري	قبلي	15	16,03	0,43	0,322	غير دال احصائيا
		بعدي		15,6			
	ذاكرة العمل	قبلي	15	10,67	-0,20	-0,298	غير دال احصائيا
		بعدي		10,87			
	سرعة المعالجة	قبلي	15	6,60	-0,87	-0,89	غير دال احصائيا
		بعدي		7,47			
	درجة الخطأ في قراءة وتسمية الاشكال والكلمات	قبلي	15	19,33	-3,33	-0,92	غير دال احصائيا
		بعدي		22,67			
	تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	قبلي	15	69,4	-6,66	-6,022	غير دال احصائيا
		بعدي		76,07			

كشفت النتائج الواردة في الجدول أعلاه ما يلي :

- **فيما يخص مؤشر التذكر البصري: (اختبار الشكل المعقد لراي REY):** أظهرت النتائج أن قيمة اختبار "ت" قدرت بـ: (0,322) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط درجات انتاج الشكل المعقد لراي في القياس القبلي (16,03)، ومتوسط درجات انتاج الشكل المعقد لراي في القياس البعدي (15,6)، والمقدر بـ: (0,43) هو فرق غير حقيقي، الأمر الذي يعكس عدم تحسن مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة من هذا الجانب.

- **فيما يخص مؤشر ذاكرة العمل: (اختبار فرعي لاختبار WISC IV):** أكدت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، أن الفرق الملاحظ بين متوسط الدرجات المعيارية لمؤشر ذاكرة العمل في القياس القبلي (10,67)، ومتوسط هذه الدرجات في القياس البعدي (10,87)، والمقدر بـ: (0,20 −) هو فرق غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار " ت" بـ: (0,298)، وهي غير دالة احصائيا. الأمر الذي يشير إلى عدم تحسن مستوى التلاميذ من هذا الجانب.

- **فيما يخص مؤشر سرعة المعالجة: (اختبار فرعي لاختبار WISC IV)** : خلصت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، إلى عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسط الدرجات المعيارية لمؤشر سرعة المعالجة في القياس القبلي (6,60)، ومتوسط الدرجات المعيارية لهذا المؤشر في القياس البعدي (7,47) والمقدر بـ: (0,87−) هو فرق غير حقيقي، كما قدرت قيمة اختبار " ت " بـ: (2,37−) وهي غير دالة احصائيا. أي أن مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة لم يتحسن من جانب سرعة المعالجة.

- **فيما يخص مؤشر درجة الخطأ: اختبار الانتباه لـ " ستروب " STROOP :** أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسط الدرجات المعيارية لمؤشر درجة الخطأ في القياس القبلي (19,33)، ومتوسط هذه الدرجات في القياس البعدي (22,67)، والمقدر بـ: (3,33−) هو فرق غير حقيقي، كما قدرت قيمة اختبار "ت" بـ: (0,92−) وهي قيمة غير دالة احصائيا. أي أن مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة لم يتحسن من جانب درجة الخطأ، عند تمرير نفس الاختبار الخاص بقراءة وتسمية الأشكال والكلمات، بقيت نفس الأخطاء ترتكب، وهي في تزايد أيضا.

- **فيما يخص مؤشر تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه:** أوضحت النتائج الواردة في الجدول رقم (15)، وجود فرق دال احصائيا بين متوسط الدرجات المعيارية لمؤشر تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه في القياس القبلي (69,40)، ومتوسط هذه الدرجات في القياس البعدي (76,07)، والمقدر بـ: (6,66−) فرق

حقيقي، كما قدرت قيمة اختبار "ت" بـ: (6,022-) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01، أي أن مستوى تشتت انتباه تلاميذ المجموعة الضابطة في ارتفاع مستمر، وذلك حسب تقدير الأساتذة.

ومنه الفروق في مؤشرات عامل تشتت الانتباه لدى المجموعة الضابطة بين القياسات القبلية والبعدية غير دالة احصائيا، لم نسجل تحسن لدى هؤلاء، أي أن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تخضع للمعالجة التجريبية والمتمثلة في البرنامج الإرشادي، لم يطرأ عليهم أي تغيير يذكر في مؤشرات تشتت الانتباه، بل العكس حسب تقدير الأساتذة لهؤلاء تزداد لديهم أعراض تشتت الانتباه. **وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى للبحث،** أي " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)"

2 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية للبحث :

نصت الفرضية على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) لصالح القياس البعدي**، وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا، باختبار (t test) لعينتين متشابهتين، وتمثلت النتائج على النحو الآتي :

جدول رقم (16): نتائج اختبار " t " للمجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية لمؤشرات متغير تشتت الانتباه

المتغير	المؤشرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
تشتت الانتباه	التذكر البصري	قبلي	15	13,30	9,23-	4,93-	دال احصائيا
		بعدي		22,53			
	ذاكرة العمل	قبلي	15	11,00	6,2-	7,99-	دال احصائيا عند 0،01 α
		بعدي		17,20			
	سرعة المعالجة	قبلي	15	7,53	13,33-	11,56-	دال احصائيا عند 0،01 α
		بعدي		20,87			
		قبلي	15	28,33	17,13	2,61	

	درجة الخطأ في قراءة وتسمية الاشكال والكلمات	بعدي		11,20			دال احصائيا عند α 0،01
	تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	قبلي	15	73,46	29,73	25,05	دال احصائيا عند α 0،01
		بعدي		43,73			

كشفت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه ما يلي:

- **فيما يخص مؤشر التذكر البصري: (اختبار الشكل المعقد لراي REY):** أسفرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، وجود فرق دال احصائيا بين متوسط الدرجات لمؤشر التذكر البصري في القياس القبلي (13,30)، ومتوسط هذه الدرجات في القياس البعدي (22,53)، والمقدر بـ: (9,23−)، وهو فرق حقيقي وذو دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي، كما قدرت قيمة اختبار "ت" بـ: (4,93−) وهي قيمة دالة احصائيا. أي أن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية تحسن من جانب مؤشر التذكر البصري بعد خضوعهم للبرنامج الإرشادي، والمتمثل حسب ما نص عليه الاختبار في إعادة إنتاج الشكل الهندسي بالتذكر، أي حسب الصورة التي احتفظ بها التلميذ في ذاكرته، ومدى قدرته على التركيز والانتباه لتذكر كل تفاصيل الشكل الهندسي.

- **فيما يخص ذاكرة العمل: (اختبار فرعي لاختبار WISC IV):** أكدت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، أن الفرق الملاحظ بين متوسط الدرجات المعيارية لمؤشر ذاكرة العمل في القياس القبلي (11,00)، ومتوسط هذه الدرجات في القياس البعدي (17,20)، والمقدر بـ: (6,2−) هو فرق حقيقي، مما يدل عدم تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية من هذا الجانب.

- **فيما يخص سرعة المعالجة: (اختبار فرعي لاختبار WISC IV):** أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (16)، أن قيمة اختبار "ت" قدرت بـ: (11,56−) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0,01)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية في القياس القبلي: (7,53) ومتوسط نتائجها في القياس البعدي (20,87) والمقدر بـ: (13,33−) هو فرق جوهري وذو دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي، ولا يرجع لعامل الصدفة، ما يدل على تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية بعد خضوعهم للبرنامج الإرشادي.

- **فيما يخص درجة الخطأ:** أكدت النتائج الواردة في الجدول رقم (16)، أن قيمة اختبار "ت" قدرت بـ: (2,61) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0,01)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين

متوسط نتائج المجموعة التجريبية في القياس القبلي: (28,33) ومتوسط نتائجها في القياس البعدي (11,2) والمقدر بـ: (17,13) هو فرق جوهري وذو دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي، ما يدل على أن عدد أخطاء القراءة على اختبار الانتباه لدى هذه المجموعة قد قلت في القياس البعدي، الأمر الذي يعكس زيادة الدقة والانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- **فيما يخص تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه:** أكدت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، أن الفرق الملاحظ بين متوسط الدرجات المعيارية لمؤشر تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه في القياس القبلي (73,46)، ومتوسط هذه الدرجات في القياس البعدي (43,73)، والمقدر بـ: (29,73) هو فرق حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار t بـ: (25,05) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة الاحصائية 0,01. الأمر الذي يعكس تحسن درجة الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك حسب تقدير وتقييم سلوكات هؤلاء من طرف معلميهم. ومنه الفروق في مؤشرات عامل تشتت الانتباه لدى المجموعة التجريبية بين القياسات القبلية والبعدية دالة احصائيا لصالح القياس البعدي، وهذا بدوره يعكس تحسن عامل الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي.

أي أن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة التجريبية والمتمثلة في البرنامج الإرشادي، طرأ عليها تحسن في مؤشرات تشتت الانتباه. **وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية للبحث.**

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة للبحث :

نصت الفرضية على أنه:" **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما ما يخص مؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات)**". وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا، باختبار **(t test)** لعينتين متشابهتين، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (17) نتائج اختبار "t" للمجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدية لعامل صعوبات الرياضيات

المتغير	المؤشرات	القيا س	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
صعوبات تعلّم الرياضيات	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	قبلي	15	101,85	0,47	0,226	غير دال احصائيا
		بعدي		101,38			
	نتائج مادة الرياضيات	قبلي	15	3,07	0,383	1,239	غير دال احصائيا
		بعدي		2,68			

كشفت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه ما يلي:

– **فيما يخص مؤشر تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات:** خلصت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، إلى عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسط درجات تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات لدى تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي (101,85)، ومتوسط الدرجات في القياس البعدي (101,38)، والمقدر بـ (0,47) هو فرق غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار " ت " بـ: (0,226) وهي غير دالة احصائيا. أي أن تلاميذ المجموعة الضابطة لم يتحسن لديهم الانتباه ، وذلك حسب تقدير وتقييم الأساتذة.

– **فيما يخص مؤشر نتائج مادة الرياضيات:** أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسط معدل مادة الرياضيات لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي (3,07)، ومتوسط معدلهم في القياس البعدي (2,68)، والمقدر بـ: (0,383) هو فرق غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار "ت" بـ: (1,239) وهي قيمة غير دالة احصائيا. أي أن مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة لم يتحسن في مادة الرياضيات، بل بقي ضعيفا.

ومنه الفروق في عامل صعوبات تعلّم الرياضيات لدى المجموعة الضابطة بين القياسات القبلية والبعدية غير دالة احصائيا إذ نلتمس استقرار تقديرات الأساتذة حول الصعوبات التي يصادفها هؤلاء التلاميذ مع مادة الرياضيات وهذا ما أوضحته أيضا نتائجهم المدرسية الضعيفة في هذه المادة.

أي أن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تخضع للمعالجة التجريبية والمتمثلة في البرنامج الإرشادي، لم يطرأ عليه أي تغيير يذكر في عامل صعوبات تعلّم الرياضيات. **وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة للبحث .**

4 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة للبحث :

نصت الفرضية على أنّه: " **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص مؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات) لصالح القياس البعدي**". وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا، باختبار **(t test)** لعينتين متشابهتين، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (18) نتائج اختبار " t " للمجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية لعامل صعوبات الرياضيات

المتغير	المؤشرات	القيا س	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
صعوبات تعلّم الرياضيات	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	قبلي	15	109,77	45,84	31,76	دال احصائيا عند 0,01 α
		بعدي		63,93			
	نتائج مادة الرياضيات	قبلي	15	3,27	−2,74	−7,83	دال احصائيا عند 0,01 α
		بعدي		6,02			

يتضح لنا جليا من النتائج الواردة في الجدول أعلاه ما يلي:

– **فيما يخص مؤشر تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات:** أسفرت النتائج وجود فرق دال احصائيا بين متوسط درجات تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي (109,77)، ومتوسط هذه الدرجات في القياس البعدي (63,93)، والمقدر بـ: (45,84)، وهو فرق حقيقي لصالح القياس البعدي، إذ قدرت قيمة اختبار "ت" بـ: (31,76) وهي قيمة دالة احصائيا. أي أن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في مادة الرياضيات قد تحسن. وهذا ما يظهر جليا من انخفاض درجات تقدير وتقييم الأساتذة للصعوبات التي يشعرون بها في تحصيلهم لمادة الرياضيات.

– **فيما يخص نتائج مادة الرياضيات:** أكدت النتائج الواردة في الجدول رقم (18)، أن الفرق الملاحظ بين متوسط معدل الرياضيات لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي (3,27)، ومتوسط هذه الدرجات في القياس البعدي (6,02)، والمقدر بـ: (2,74−) هو فرق حقيقي، مما يدل على تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية من هذا الجانب بعد خضوعهم للبرنامج الإرشادي. ومنه الفروق في عامل صعوبات تعلّم الرياضيات لدى المجموعة التجريبية بين القياسات القبلية والبعدية دالة احصائيا إذ

نلتمس تقدير الأساتذة مستويات منخفضة لدلالات صعوبات تعلّم الرياضيات لدى هؤلاء التلاميذ وهذا يظهر جليا لديهم في تحسن نتائجهم المدرسية لمادة الرياضيات.

أي أن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة التجريبية والمتمثلة في البرنامج الارشادي، طرأ عليها تحسن في مؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات. **وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الرابعة للبحث.**

5 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة للبحث :

نصت الفرضية على أنه:" **توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لمؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية** ". وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا، باختبار **(t test)** لعينتين مستقلتين، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (19) : نتائج اختبار t لمؤشرات متغير تشتت الانتباه بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

المتغير	المؤشرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
تشتت الانتباه	التذكر البصري	الضابطة	15	15,6	5,34	−4,16	دال احصائيا عند α 0,01
		التجريبية	15	22,53	3,60		
	ذاكرة العمل	الضابطة	15	10,87	3,58	−5,067	دال احصائيا عند α 0,01
		التجريبية	15	17,20	3,25		
	سرعة المعالجة	الضابطة	15	7,47	4,20	−7,715	دال احصائيا عند α 0,01
		التجريبية	15	20,87	5,24		
	درجة الخطأ	الضابطة	15	22,67	8,77	4,02	دال احصائيا عند α 0,01
		التجريبية	15	11,20	6,67		
	تقدير المعلمين لتشتت الانتباه	الضابطة	15	76,07	12,22	9,73	دال احصائيا عند α 0,01
		التجريبية	15	43,73	3,73		

كشفت النتائج الواردة في الجدول أعلاه ما يلي:

- **فيما يخص مؤشر التذكر البصري:** أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، أن قيمة اختبار "ت" قدرت بـ: (4,16-) وهي قيمة دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط درجات التذكر البصري في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة (15,6) والمجموعة التجريبية (22.53) والمقدر بـ: (6,93-) هو فرق حقيقي لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعكس تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي عن مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي، وهذا من جانب مؤشر التذكر البصري. أي أن إعادة إنتاج الشكل الهندسي المعقد بالتذكر كان أحسن، وأدق وأقل نسيانا لبعض عناصر الشكل لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

- **فيما يخص ذاكرة العمل:** يتضح لنا من الجدول رقم (19)، أن قيمة اختبار "ت" قدرت بـ: (5,067-) وهي قيمة دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط درجات ذاكرة العمل في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة (10,87) والمجموعة التجريبية (17,20) والمقدر بـ: (6,33-) هو فرق حقيقي لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعكس تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي عن مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي، وهذا من جانب مؤشر ذاكرة العمل.

- **فيما يخص سرعة المعالجة:** أكدت النتائج الواردة في الجدول رقم (19)، أن قيمة اختبار "ت" قدرت بـ: (7,715-) وهي قيمة دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط درجات سرعة المعالجة في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة (7,47) والمجموعة التجريبية (20,87) والمقدر بـ: (-13,4) هو فرق حقيقي لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعكس تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي عن مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي، وهذا من جانب مؤشر سرعة المعالجة.

- **فيما يخص درجة الخطأ:** يتضح لنا من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (19)، أن قيمة اختبار "ت" قدرت بـ: (4,02) وهي قيمة دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط درجات درجة الخطأ في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة (22,67) والمجموعة التجريبية (11,20) والمقدر بـ: (11,47) هو فرق حقيقي لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعكس تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي عن مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة

التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي، وهذا من جانب مؤشر درجة الخطأ. أي أن تلاميذ المجموعة التجريبية ارتكبوا أقل الأخطاء عند قراءة وتسمية الكلمات والأشكال في اختبار " ستروب " للانتباه .

- **فيما يخص تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه:** أظهرت لنا النتائج الواردة في الجدول رقم (19)، أن الفرق الملاحظ بين متوسط درجات تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة (76,07) والمجموعة التجريبية (43,73) والمقدر بـ: (32,34) هو فرق حقيقي لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعكس تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي، وانخفاض أعراض تشتت الانتباه لديهم، وذلك حب تقدير الأساتذة.

ومنه الفروق في مؤشرات عامل تشتت الانتباه في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية، إذ نلتمس لديها تحسن في التذكر البصري والذاكرة العمل وسرعة المعالجة، تقابله انخفاض درجة الخطأ في اختبار ستروب وانخفاض سلوك تشتت الانتباه حسب تقدير الأساتذة. أي أن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة التجريبية والمتمثلة في البرنامج الإرشادي، طرأ عليها تحسن في مؤشرات عامل تشتت الانتباه مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للمعالجة التجريبية. **وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الخامسة للبحث.**

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة للبحث :

نصت الفرضية على أنّه : " **توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لمؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات)، بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية**". وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا، باختبار **(t test)** لعينتين مستقلتين، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (20): نتائج اختبار " t " لمؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

المتغير	المؤشرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	الضابطة	15	98,86	11,51	7,984	دال احصائيا عند 0,01 α
		التجريبية	15	63,93	12,42		

صعوبات تعلّم الرياضيات	**نتائج مادة الرياضيات**	الضابطة	15	2,68	0,67	-8,64	دال احصائيا عند 0,01 α
		التجريبية	15	6,02	1,32		

كشفت النتائج الواردة في الجدول أعلاه ما يلي:

- **فيما يخص مؤشر تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات:** أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، أن قيمة اختبار "ت" قدرت بـ: (7,984) وهي قيمة دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط درجات تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة (98,86) والمجموعة التجريبية (63,93) والمقدر بـ: (34,93) هو فرق حقيقي لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعكس تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي.أي أن حسب تقدير الأساتذة فإن التلاميذ الذين خضعوا للبرنامج الارشادي يشعرون بأقل صعوبة في تعلّم الرياضيات مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

- **فيما يخص مؤشر نتائج مادة الرياضيات:** أثبتت النتائج الواردة في الجدول رقم (20)، أن الفرق الملاحظ بين متوسط درجات نتائج مادة الرياضيات في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة (2,68) والمجموعة التجريبية (6,02) والمقدر بـ: (3,34-) هو فرق حقيقي لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعكس تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي في مادة الرياضيات ، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة ، وهذا ما أوضحه معدلاتهم في هذه المادة .

ومنه الفروق في مؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية، إذ نسجل لديها تحسن في نتائج مادة الرياضيات وانخفاض السلوكات الخاصة بتقدير صعوبات تعلّم هذه المادة من وجهة نظر الأساتذة. أي أن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة التجريبية والمتمثلة في البرنامج الإرشادي، طرأ عليها تحسن في مؤشرات صعوبات تعلّم الرياضيات مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للمعالجة التجريبية. **وهذا ما يؤكد صحة الفرضية السادسة للبحث.**

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة للبحث :

نصت الفرضية على أنّه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)**

لصالح القياس التتبعي". وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا باختبار (t test) لعينتين متشابهتين ، مع تحديد حجم الأثر بتطبيق اختبار " كوهن " (Cohen)، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (21): نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات البعدية والتتبعية لمؤشرات متغير تشتت الانتباه

المتغير	المؤشرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار (t)	الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار كوهن	مستوى الأثر
تشتت الانتباه	التذكر البصري	البعدي	15	22.53	-1.200	-2.201	دال احصائيا عند ∝ 0.05	0,57	متوسط
		التتبعي		23.73					
	ذاكرة العمل	البعدي	15	17.20	-1.267	-1.792	غير دال احصائيا	0,46	ضعيف
		التتبعي		18.47					
	سرعة المعالجة	البعدي	15	20.87	-3.067	-6.487	دال احصائيا عند 0.01 ∝	1,67	كبير وقوي
		التتبعي		23.93					
	درجة الخطأ	البعدي	15	11.20	2.27	1.473	غير دال احصائيا	0,37	ضعيف
		التتبعي		8.93					
	تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	البعدي	15	43.73	10.133	11.476	دال احصائيا عند ∝ 0.01	2,96	كبير وقوي
		التتبعي		33.60					

كشفت النتائج الواردة في الجدول أعلاه ما يلي:

– **فيما يخص مؤشر التذكر البصري:** أظهرت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه، أنّ الفرق في متوسط درجات التذكر البصري بين القياس البعدي (22.53) وفي القياس التتبعي (23.73) للمجموعة التجريبية والمقدر بـ:(1.200-) هو فرق حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار (t test) بـ (2.201-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05 ∝)، بالتالي نلتمس تحسن طفيف على مستوى الذاكرة البصرية. وللتأكد من مدى فعالية البرنامج المطبق من هذا الجانب، تم تحديد قيمة اختبار " كوهن " لقياس حجم الأثر الذي تركته جلسات البرنامج في سلوكات التلاميذ، والذي قدرت قيمته (0,57) بمستوى متوسط.

أي أن البرنامج ترك أثر إيجابي بشكل نسبي (في حدود المتوسط) في سلوك التلاميذ، بتعزيز الذاكرة البصرية، بالتالي يمكن القول أنّ للبرنامج أثر إيجابي في تعزيز وتفعيل الذاكرة البصرية، إلا أنّها في حدود المتوسط.

- **فيما يخص ذاكرة العمل:** يتضح لنا من الجدول رقم (21)، أنّ الفرق في متوسط درجات ذاكرة العمل بين القياس البعدي (17.20) والقياس التتبعي (18.47) للمجموعة التجريبية والمقدر بـ: (1.267-) هو فرق غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار (t test) بـ (1.792-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. وهذا ما يعكس استقرار نتائج التلاميذ بالتالي لم يترك البرنامج في سلوك التلاميذ من الأثر الإيجابي إلا المستو الضعيف، لأنهم بمرور الأيام من تطبيق البرنامج لم يتحسن مستواه أكثر، بالتالي اسهامه كان ضعيفا، إذ قدرت قيمة (0,46) بمستوى ضعيف للتأثير الايجابي، إلا أنه يؤول لحدود المتوسط، أي أن النتائج بقيت مستقرة ولم تتحسن أكثر .

- **فيما يخص سرعة المعالجة:** أكدت النتائج الواردة في الجدول رقم (21)،أنّ الفرق في متوسط درجات سرعة المعالجة بين القياس البعدي (20.87) والقياس التتبعي (23.93) للمجموعة التجريبية والمقدر بـ: (3.067-) هو فرق حقيقي ، إذ قدرت قيمة اختبار (t test) بـ (6.487-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\propto$ 0.01)، وهذا ما يعكس إسهام جلسات البرنامج الإرشادي في ترك الأثر الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه، وهذا من جانب مؤشر سرعة المعالجة. إذ قدرت قيمة اختبار " كوهن " (1,67) بمستوى الأثر الايجابي الكبير والقوي جدا، أي الاسهام الفعال والايجابي للبرنامج من جانب تحسين مستوى التلاميذ من جانب سرعة الاستجابة، والتي تتطلب الدقة والسرعة في الاستجابة بعد عرض المثير.

- **فيما يخص درجة الخطأ:** يتضح لنا من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (21)، أنّ الفرق في متوسط درجات درجة الخطأ بين القياس البعدي (11.20) والقياس التتبعي (8.93) للمجموعة التجريبية والمقدر بـ: (2.27) هو فرق غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار (t test) بـ (1.473) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. وهذا ما يعكس استقرار نتائج التلاميذ، بالتالي لم يترك البرنامج في سلوك التلاميذ من الأثر الايجابي إلا المستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة اختبار " كوهن " (0,37) بمستوى ضعيف. أي أن البرنامج ساهم إيجابا في الحفاظ على استقرار مستوى التحسن الذي سجله التلاميذ في القياس البعدي، إلا أنه لم يقم بتحسين وتنمية هذه المؤشرات أكثر، بل بقيت مستقرة .

- **فيما يخص تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه:** أكدت لنا النتائج الواردة في الجدول رقم (21)، أنّ الفرق في متوسط درجات تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه بين القياس البعدي (43.73) والقياس التتبعي (33.60) للمجموعة التجريبية والمقدر بـ: (10.133) هو فرق حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار (T test) بـ (11.476) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\propto$ 0.01)، وهذا ما يعكس إسهام جلسات البرنامج الإرشادي في ترك الأثر الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه، وهذا من جانب مؤشر تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه، وهذا ما أثبتته نتائج اختبار " كوهن " التي قدرت قيمته (2,96) بمستوى كبير وقوي لحجم الأثر الايجابي الذي خلفه البرنامج في سلوك تلاميذ المجموعة التجريبية.

بالرجوع للنتائج الواردة في الجدول رقم (21) وما تم مناقشته، يتضح لنا ما يلي :

ـ الاسهام الايجابي للبرنامج الارشادي المطبق مع تلاميذ المجموعة التجريبية من جانب سرعة المعالجة من تحليل المعطيات وتقديم الحلول، ومن جانب تشتت الانتباه، إذ يقيمونهم (الأساتذة) أقل تشتتا ويتميزون بسلوكات ايجابية مع القدرة على تركيز الانتباه، إذ أظهر تحليل اختبار " كوهن " الأثر الايجابي الكبير.

ـ الاسهام الايجابي للبرنامج من جانب ذاكرة العمل والتذكر البصري، لكنه بتحفظ، لأن حدود الأثر الايجابي لم تتعد مستوى المتوسط وما يؤول إلى حدود المتوسط. بالتالي فهو بحاجة للتعديل والتعزيز أكثر من هذا الجانب، وهذا ما **يثبت صحة الفرضية السابعة للبحث.**

8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة للبحث :

نصت الفرضية على أنّه : " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات) لصالح القياس التتبعي**"، وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا باختبار (t test) لعينتين متشابهتين، مع تحديد حجم الأثر بتطبيق اختبار " كوهن " (Cohen) ، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (22) نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات البعدية والتتبعية لمؤشرات صعوبات تعلّم الرياضيات

المتغير	المؤشرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار (t)	الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار كوهن	مستوى الأثر
صعوبات تعلّم الرياضيات	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	بعدي	15	63.93	21.87	9.875	دال احصائيا عند ∝ 0.01	2,55	كبير وقوي
		تتبعي		42,07					
	نتائج مادة الرياضيات	بعدي	15	6,02	0.633 -	-4.335	دال احصائيا عند ∝ 0.01	1,11	كبير وقوي
		تتبعي		6,65					

كشفت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه ما يلي:

- **فيما يخص مؤشر تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات:** أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه، أنّ الفرق في متوسط درجات تقدير المعلمين لصعوبات تعلّم الرياضيات بين القياس البعدي (63.93) والقياس التتبعي (42,07) للمجموعة التجريبية والمقدر بـ: (21.87) هو فرق حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار (t test) بـ (9.875) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (∝0.01)، وهذا ما يعكس إسهام جلسات البرنامج الإرشادي في ترك الأثر الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه، وهذا من جانب تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات. إذ قدرت قيمة اختبار " كوهن " بـ (2,55) بمستوى كبير وقوي جدا للأثر الايجابي، أي أن الأساتذة يقيمون تلاميذ المجموعة التجريبية أقل شعورا بصعوبات تعلّم الرياضيات، أي حققوا تكيف وتجاوب مع مفاهيمها، الأمر الذي يعكس الأثر الإيجابي لجلسات هذا البرنامج على تخفيض صعوبات تعلّم الرياضيات.

- **فيما يخص مؤشر نتائج مادة الرياضيات:** أثبتت النتائج الواردة في الجدول رقم (22)، أنّ الفرق في متوسط درجات نتائج مادة الرياضيات بين القياس البعدي (6,02) والقياس التتبعي (6.65) للمجموعة التجريبية والمقدر بـ: (0,63-) هو فرق حقيقي ، إذ قدرت قيمة اختبار (T test) بـ (4.335-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01 ∝)، وهذا ما يعكس إسهام جلسات البرنامج الإرشادي في ترك الأثر الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه،

وهذا من جانب نتائج مادة الرياضيات. إذ قدرت قيمة اختبار " كوهن " 1,11 بمستوى قوي للتأثير الإيجابي، بالتالي ساهم هذا البرنامج في التقليل من صعوبات تعلّم الرياضيات لدى هؤلاء، والذي ظهر جليا في تحسن نتائج مادة الرياضيات، إذ نسجل استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية في نتائج مادة الرياضيات وانخفاض السلوكات الخاصة بتقدير صعوبات تعلّم هذه المادة من وجهة نظر الأساتذة، وذلك بعد مرور مدة زمنية من تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي (شهر). **وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثامنة للبحث.**

ثانيا: الاستنتاج العام لنتائج البحث:

في ضوء ما سبق عرضه لاختبار فروض البحث، يمكن حصر أهم النتائج المتوصل إليها في هذا البحث التجريبي، على النحو الآتي:

– لا توجد فروق في نتائج المجموعة الضابطة بين القياسين (قبلي/ بعدي) في كل من عاملي تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات، أي لم يتحسن مستوى تلاميذ هذه المجموعة.

– توجد فروق في نتائج المجموعة التجريبية بين القياسين (قبلي / بعدي) في كل من عاملي تشتت الانتباه وصعوبات تعلّم الرياضيات لصالح القياس البعدي، أي نلتمس تحسن مستوى تلاميذ هذه المجموعة.

– توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في نتائج القياس البعدي لكل من عاملي تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية التي سجلت تحسن وانخفاض مستوى تشتت الانتباه والشعور بصعوبات الرياضيات.

– توجد فروق في نتائج المجموعة التجريبية بين القياسين (بعدي / تتبعي) في كل من عاملي تشتت الانتباه وصعوبات تعلّم الرياضيات لصالح القياس التتبعي، أي نلتمس تحسن أكثر في المستوى.

ثالثا: تفسير النتائج:

بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي على تلاميذ المجموعة التجريبية، وإجراء المعالجة التجريبية بالقياسات القبلية والبعدية، والتي بدورها اخضعت نتائجها للتحليل الاحصائي للتأكد من صحة فرضيات البحث، الأمر الذي مكننا من حصر أهم النتائج التي توصل إليها البحث، سنحاول في هذا الجانب تفسيرها اعتمادا على التناول النظري المتبنى لإعداد البرنامج المطبق، والقائم

على النظريات وفنيات وأساليب الإرشاد السلوكي المعرفي والدراسات السابقة، من جانبي تشتت الانتباه وصعوبات تعلّم الرياضيات.

1 ـ فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي في تخفيف تشتت الانتباه:

تبين لنا أنّه بعد مرور فترة من تطبيق البرنامج الإرشادي، والذي استفادت منه المجموعة التجريبية، قد ساهم في التخفيف من درجة تشتت الانتباه عند هؤلاء التلاميذ، الذين التزموا بالحضور لجلسات الإرشاد واستفادتهم من الإرشادات المقدمة لهم.

بحيث بيّن لنا التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجدول رقم (19)، أن الفروق في مؤشرات عامل تشتت الانتباه في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية، إذ نلتمس لديها تحسن في التذكر البصري والذاكرة العمل وسرعة المعالجة، تقابله انخفاض درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال في اختبار ستروب وانخفاض سلوك تشتت الانتباه حسب تقدير الأساتذة.

أي أن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة التجريبية والمتمثلة في البرنامج الإرشادي، طرأ عليها تحسن في مؤشرات عامل تشتت الانتباه مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للمعالجة التجريبية.

بالتالي يكشف لنا التحليل الإحصائي لنتائج فرضية بحثنا الخامسة بأنّه: " توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لمؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية ".

وبالرجوع إلى التراث السيكولوجي في مجال علم النفس المعرفي، تأتي نتيجة فرضية بحثنا الخامسة، والمتمثلة في الإسهام الإيجابي للبرنامج الإرشادي في التخفيف من تشتت الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عنه لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي، مؤيدة ومدعمة لنتائج دراسات أجريت في ذات السياق من طرف العديد من الباحثين، نذكر منها:

– أسفرت نتائج دراسة (**السطحية،1997**) أن برنامج العلاج المعرفي– السلوكي القائم على فنيات التحكم الذاتي ساعد الأطفال على تحسين سلوكهم الدراسي داخل الفصل، وزاد من ثقة الأطفال مضطربي الانتباه في أنفسهم (**متولي، 2010، ص.287**).

– في نفس السياق خلصت نتائج دراسة (**السمادوني، 1998**) إلى فاعلية البرنامج الذي يقوم على تدريب العينة على كيفية تقديم التعليمات اللفظية للذات في خفض الحركات الغير المضبوطة وزيادة تركيز الانتباه لدى الأطفال والاحتفاظ به فترة أطول (**القرعان وآخرون، 2008، ص. 311**).

– ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة (**شقير،1999**) أي وجود تأثير دال إحصائياً للتدخل بالعلاج المعرفي السلوكي متعدد المحاور في تحسين متغيرات الدراسة (اضطراب الانتباه، وفرط النشاط، والعدوانية، والاندفاعية) لدى الأطفال المجموعة التجريبية عنه عند الضابطة (**صافيناز، 2010، ص. 17، 18**).

– كما نجد (**الزغلول، 2001**) أظهرت بعد المعالجة بأنّ هناك فرقا ذا دلالة بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج السلوكي والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

– وكذا دراسة (**كشك، 2002**) كان من بين ما كشفت عن فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في الحد من أعراض اضطراب الانتباه (**غراب، 2010، ص ص.359– 362**).

– بالإضافة إلى ما ذكر، نجد أيضا دراسة (**Froelich, Doepfner & Lehmkuhl, 2002**) **التي** هدفت إلى تقييم فعالية برنامج سلوكي معرفي من أجل تحسين المهارات الأكاديمية وخفض الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في المدرسة والأسرة. وقد توصلت نتائج من خلال تقدير المعلمين، والوالدين انخفاض حدة أعراض اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه.

– وفي المقابل أيضا أظهرت نتائج دراسة (**Searight, 2008**) أن البرنامج السلوكي القائم على ضبط الذات من خلال استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة لمعالجة تشتت الانتباه لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تأثير البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية (**ختام، 2013، ص.65**).

– أمّا نتائج دراسة (**الناطور والقرعان،2008**) أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أي أن البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي كان فعلا في معالجة

الأعراض الأساسية لإضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وذلك لصالح المجموعة التجريبية **(الناطور وآخرون، 2008، ص. 303)**.

– ودراسة **(غراب، 2010)** دلت نتائجها على تحسن مستوى الانتباه لدى أطفال المجموعة التجريبية وانخفاض في مستوى نقص الانتباه والتشتت لديهم بعد تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي **(ختام، 2013، ص.55، 56)**.

– وكذلك دراسة **(عبد الفهيم،2011)** أشارت النتائج إلى زيادة تركيز الانتباه لدى عينة الدراسة على المثيرات الحسية والبصرية والسمعية من خلال استخدام فنيات التعلم بالنموذج والاسترخاء والتعزيز. وكذلك اشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي على الأطفال في زيادة مدة الانتباه لدى الأطفال وتنمية مهارة الاستماع وفعالية التدريب على مهارة حل المشكلات **(نفس المرجع، ص. 54)**.

– أما دراسة الباحث **(رمانة، 2017)** أكدت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يخص العمليات المعرفية: (تنظيم الادراك، التمثيل الفضائي، والانتباه)، وذلك في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

هذا التدعيم الأمبريقي للدراسات السابقة الذكر، يؤكد فعالية البرامج الإرشادية للتخفيف من تشتت الانتباه. الأمر الذي يعزز ويدعّم كذلك نتائج بحثنا، مما يكشف عن فعالية المواضيع المتطرق إليها مع التلاميذ بالشرح والتحاور والتطبيق، مع الحرص على متابعة ذلك طيلة مدة تطبيق البرنامج الارشادي، وذلك في التخفيف من تشتت الانتباه.

بعد عرض نتائج القياسات القبلية والبعدية وتدعيمها بالدراسات تبينين أيضا استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي لتخفيف تشتت الانتباه، من خلال الأثر الذي تركه بعد القياس التتبعي. إذ بيّن لنا التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجدول رقم (21) أنه توجد فروق في نتائج القياسين البعدي والتتبعي عند المجموعة التجريبية في مؤشرات عامل تشتت الانتباه، إذ نلتمس الاسهام الايجابي للبرنامج الارشادي المطبق مع تلاميذ المجموعة التجريبية من جانب سرعة المعالجة من تحليل المعطيات وتقديم الحلول، ومن جانب تشتت الانتباه، إذ يقيمونهم (الأساتذة) أقل تشتتا ويتميزون بسلوكات ايجابية مع القدرة على تركيز الانتباه، بالإضافة إلى الاسهام الايجابي للبرنامج من جانب ذاكرة العمل والتذكر البصري، لكن بتحفظ، لأن حدود الأثر الايجابي لم تتعد مستوى المتوسط

وما يؤول إلى حدود المتوسط. وذلك بعد انقضاء مدة من الزمن على تطبيق البرنامج الارشادي، وهو ما يعكس فعاليته في ترك الأثر الجيد لدى تلاميذ هذه المجموعة بعد إخضاعهم للجلسات الإرشادية، وعدم وقوعهم في الانتكاسة بعد مرور فترة على توقف تطبيقه(شهر).

أي أن فرضية بحثنا السابعة أكدت بأنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص مؤشرات عامل تشتت الانتباه (التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه) لصالح القياس التتبعي".

وبالرجوع إلى التراث السيكولوجي في مجال علم النفس المعرفي، تأتي نتيجة فرضية بحثنا السابعة، والمتمثلة في استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي في التخفيف من تشتت الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد مرور مدة زمنية من تطبيق، مؤيدة ومدعمة لنتائج دراسات أجريت في ذات السياق من طرف العديد من الباحثين، نذكر منها:

– دراسة **(محمد وآخرون، 2002)** التي أكدت نتائجها على فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الانتباه وخفض مستوى تشتت الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك بعد مرور فترة زمنية بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي له، وذلك لصالح التطبيق التتبعي.

– كما أكدت دراسة **(محمد، 2003)** على وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين البعدي والتتبعي لفاعلية البرنامج الارشادي في تحسين مستوى الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي.

– ونفس الشيء أكدته نتائج دراسة **(غراب، 2010)** على وجود فروق في مستوى اضطراب التشتت ونقص الانتباه بين القياس البعدي (بعد انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة)، والقياس التتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي)، وذلك لصالح القياس التتبعي.

2 . فعالية البرنامج الارشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي في تخفيض صعوبات تعلّم الرياضيات:

أسفرت نتائج البحث بعد مرور فترة من تطبيق البرنامج الإرشادي، والذي استفادت منه المجموعة التجريبية، قد ساهم في التخفيض من دلالات صعوبات تعلّم الرياضيات لدى هؤلاء التلاميذ حسب تقديرات الأساتذة، وهذا يظهر جليا لديهم في تحسن نتائجهم المدرسية لمادة الرياضيات. مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي. إذ انعكس التحسن في عملية الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية في انخفاض صعوبات تعلّم الرياضيات مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الارشادي والتي لم يلحظ لديها أي تحسن في عملية الانتباه بل بالعكس ازدادت سلوكات تشتت الانتباه لديها، الأمر الذي كشف لنا استمرار صعوبات تعلّم الرياضيات لديها حسب تقديرات الأساتذة وكذا النتائج المنخفضة لديهم في مادة الرياضيات وذلك في القياسات البعدية.

وبالتالي يكشف لنا التحليل الإحصائي لنتائج فرضية بحثنا السادسة بأنّه: " توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لمؤشرات عامل صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات)، بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية". وبالرجوع إلى التراث السيكولوجي في مجال علم النفس، تأتي نتيجة فرضية بحثنا؛ مؤيدة ومدعمة لنتائج دراسات أجريت في ذات السياق من طرف العديد من الباحثين، نذكر منها:

– نتائج دراسة **(Paniagua, 1992)** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب اللفظي في مقابل التدريب غير اللفظي في زيادة الانتباه، إلى فاعلية البرنامج في التقليل من أعراض اضطراب الانتباه والذي انعكس بدوره على مستوى أداء الأطفال داخل حجرة الدّراسة**(غراب، 2010، ص.358)**

– وفي المقابل أيضا أظهرت دراسة **(مصطفى أبو المجد سليمان مفضل، 1998)** التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم في العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إلى أنه يمكن استخدام التدخل العلاجي في علاج صعوبات تعلّم الرياضيات بعد ثبوت فاعلية التدخل العلاجي لعلاج صعوبات التعلم في العمليات الحسابية **(مفضل، 1998، ص. 274، 275)**.

– في نفس السياق خلصت دراسة **(صلاح الدين الشريف، 2000)** أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات من خلال التدريب والتعلم التعاوني والتعزيز المستمر والتعلم من القرناء تمكنوا من تذليل الصعوبات التي كانت عائقا في تعلّمهم مادة الرياضيات **(الطناوي، 2002)**.

– أمّا دراسات كل من **(الخطيب، 2006)**، **(النخالة، 2005)**، **(النجار، 1999)**، **(Jussel, 1989)** والتي بينت جميعها أهمية التدخل مع ذوي صعوبات التعلّم؛ أظهرت جميعها تفوق التلاميذ من ذوي صعوبات التعلّم الذين يخضعون لبرنامج متابعة في أدائهم في الرياضيات مقارنة بأقرانهم من نفس الفئة الذين لم يخضعوا للمتابعة والتدخل، ناهيك عن الأثر الدال والملموس لهذا البرنامج في تحسين التحصيل في الرياضيات.

–كما نجد نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة **(قدوري وآخرون، 2017)** التي أسفرت نتائجها أن للبرنامج أثرا كبيرا في مهارات الحساب وبالتالي يؤدي إلى رفع مستويات تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات.

– أيضا دراسة الباحث **(رمانة، 2017)** التي خلصت نتائجها إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في تقدير المعلمين للصعوبات في الرياضيات وكذا النتائج المدرسية لمادة الرياضيات وذلك في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج المتابعة في تنشيط العمليات المعرفية (تنظيم الادراك، التمثيل الفضائي، والانتباه).

هذا التدعيم الأمبريقي للدّراسات السابقة الذكر، يؤكد فعالية البرامج الإرشادية ليس فقط في التخفيف من تشتت الانتباه بل أيضا ساهم في التخفيض من صعوبات تعلّم الرياضيات. مما يكشف بصفة خاصة عن فعالية المواضيع المتطرق إليها مع التلاميذ بالشرح والتحاور والتطبيق، مع الحرص على متابعة ذلك طيلة مدة تطبيق البرنامج الإرشادي.

بصفة عامة فإن التحسن في عملية الانتباه أدى إلى تحسن في نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات وتراجع تقديرات الأساتذة للصعوبات فيها، الأمر الذي يثبت أهمية عملية الانتباه في التعلم، فهي أداة بيداغوجية فعالة لتطوير وتنمية التعليم الناجع. خاصة وأن التلاميذ يتعلمون فقط ما ينتبهون إليه، لذلك من الضروري جدا أنّ يتقن المدرس مهارات استثارة اهتمام التلاميذ، وجذب انتباههم للمهمات التعليمية وموضوعات التعلم خاصة إذا كانت المادة المقدمة هي الرياضيات.

بعد عرض نتائج القياسات القبلية والبعدية وتدعيمها بالدراسات تبينين أيضا استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على التناول السلوكي المعرفي، من خلال الأثر الذي تركه بعد القياس التتبعي. إذ بيّن لنا التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجدول رقم (22) أنه توجد فروق في نتائج القياسين البعدي والتتبعي عند المجموعة التجريبية في مؤشرات صعوبات تعلّم الرياضيات، إذ نلتمس استمرار تقديرات الأساتذة لمستويات منخفضة لدلالات صعوبات تعلّم الرياضيات لدى هؤلاء التلاميذ وهذا يظهر جليا لديهم في استمرار تحسن نتائجهم المدرسية لمادة الرياضيات في الفصل الثالث، وهو ما يعكس فعالية البرنامج الإرشادي في ترك الأثر الإيجابي الجيد والقوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد إخضاعهم للجلسات الإرشادية، وعدم وقوعهم في الانتكاسة بعد مرور فترة على توقف تطبيقه (شهر).

أي أن فرضية بحثنا الثامنة أكدت بأنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص صعوبات تعلّم الرياضيات (تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات) لصالح القياس التتبعي".

وبالرجوع إلى التراث السيكولوجي ودراسات السابقة، تأتي نتيجة فرضية بحثنا الثامنة، والمتمثلة في استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي على انخفاض صعوبات تعلّم الرياضيات وارتفاع نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد مرور مدة زمنية من تطبيق(شهر)؛ مؤيدة ومدعمة لنتائج دراسات أجريت في ذات السياق من طرف العديد من الباحثين، نذكر منها:

ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: **(خضر، 2005)**، **(ذو الفقار، 2005، ص.241)**، **(Persky, et al, 2008, P.20)** والتي أكدت على أهمية إعداد برامج المتابعة والتدخل العلاجي لحل المشكلات التعليمية والتحصيلية للأطفال، وتعديل مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وكذلك تتفق مع المنطق النفسي الذى يؤكد على أهمية البرامج المعدة إعدادا جيدا في إحداث أثر إيجابي مع استمرار هذا الأثر بعد انقضاء مدة طويلة من انتهاء البرنامج.

كما أكدت نتائج دراسة الباحث **(رمانة، 2017)** إسهام جلسات المتابعة في ترك الأثر الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه، وذلك في ما يخص نتائج الاختبار التحصيلي للرياضيات والنتائج المدرسية في مادة الرياضيات.

رابعا ـ تقييم فعالية البرنامج الإرشادي المطبق في البحث الحالي:

بعد تحليل وتفسير نتائج البحث التجريبي المستمدة من البرنامج الإرشادي المطبق، والذي بدوره استمد أرضية بنائه من التناول السلوكي/المعرفي حول التخفيف من تشتت الانتباه، والذي طبق مع تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات. في الفترة الممتدة من شهر سبتمبر (2018) إلى شهر ماي (2019)، والذي تطرقت جلساته لعدة مواضيع وبتطبيق عدة أساليب وفنيات، والمتمثلة في: المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، التحصين التدريجي، تصريف الانتباه، المهام المتدرجة، استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، الحوار السقراطي، إيجاد البدائل، تفحص البديل، الواجبات المنزلية.

قد أثمرت نتائجه من جانبي :

- الاسهام الايجابي في تنمية البنيات المعرفية أكثر من جانب الذاكرة البصرية، والإدراك البصري، وسرعة المعالجة.
- ساهم في تحفيز التلاميذ وتكوين اتجاهات ايجابية نحو مادة الرياضيات، والتي ساهمت بدورها في ظهور سلوكات ايجابية نحو الرياضيات، إذ انعكست في تحسن نتائجهم في هذه المادة.

غير أنه يفتقر بجلساته وفنياته لتعزيز وتنمية ذاكرة العمل، بذلك فهو يحتاج للتدعيم أكثر من هذا الجانب، سواء بالمبادئ النظرية لحقل علم النفس المعرفي، أو بالأساليب والفنيات والوسائل التدعيمية.

خاتمة

خاتمة البحث:

يعد الانتباه عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها أحد المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات العقلية كالإدراك، التذكر، التفكير، التعلّم والفهم، فهو يلازم كل عملية معرفية ويسبقها ويمهد لها ويتداخل معها، فبدونه لا يكون إدراك الفرد لما حوله واضحا جليا، ويجد صعوبة في التذكر والإدراك والفهم، مما ينتج عنه الوقوع في العديد من الأخطاء في التفكير أو الأداء المعرفي. كما أن اضطراب وظيفة الانتباه تؤثر في أداء هذه العمليات وتفقد الذي يعاني من هذه المشكلة توازنه فيصبح غير قادر على إدراك وفهم ما هو بصدد معالجته.

أكدت معظم الدراسات بأنّ الانتباه يعد الخطوة الأولى في اكتساب الخبرات التربوية والتعليمية؛ إذ يعتبر المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح ما تعبر عنه الوسيلة التعليمية، إضافة إلى الانتباه للتعليمات التي يعطيها المعلم للتلاميذ والواجبات والاختبارات.

إذ كلما توفرت العوامل سواء الداخلية أو الخارجية لجذب انتباه المتعلم، كلما كان النشاط البيداغوجي بؤرة اهتمام المتعلم ويسر له حسن التحصيل وأعطى الصف الدراسي حيوية وفعالية، غير أنه إذا تعذر حضور انتباه التلميذ –تشتت انتباهه– بسبب تلك العوامل أدى ذلك إلى نقص في العملية التعليمية كلها.

فالتلاميذ مُشتتي الانتباه لديهم خصائص عديدة تميزهم، سواء كان ذلك داخل المدرسة أو في المنزل، فالتلاميذ في الحجرة الدّراسة يواجهون صعوبات انتباهية؛ حيث يعطي هؤلاء انطباع بأن انتباههم مغلق، فغالبا ما يلاحظ عليهم أنهم لا يصغون إلى ما قيل لهم، ويعملون أخطاء في الواجب المدرسي وأيضا في المهام التي تعطى إليهم، وعدم الاستجابة للتعليمات. وأيضا يتحولون من نشاط إلى آخر قبل إتمام النشاط الأول، وقد يرجع ذلك ربما لأنهم يلتفتون ورائهم على أي شيء أثناء أدائهم المهام الموكلة إليهم. وهم لا يستطيعون متابعة الأسئلة خلال العمل المدرسي ويفشلون في تكملة العمل المدرسي أو أية واجبات أخرى. بالإضافة إلى مشكلات في عدم القدرة على استمرار الانتباه والاحتفاظ به لمدة طويلة، فسرعان ما يتشتت انتباههم لجميع المثيرات القوي منها والضعيف. بالإضافة إلى عدم القدرة على التنظيم، ونسيان الأنشطة اليومية التي اعتادوا على أدائها باستمرار، بالإضافة إلى نسيان الأدوات اللازمة للقيام بهذه الأنشطة.

الأمر الذي يستوجب التدخل ببرامج إرشادية لمساعدة هؤلاء التلاميذ. لكن هذا يقتضي أن نلاحظ بشكل دقيق مشكلات الانتباه ونحدد العوامل التي قد تسهم فيها، وتشخيصها على أكمل وجه، حتى يتم اختيار الأهداف الإرشادية على نحو صحيح.

ونزولا عند هذه الفكرة، وبعد تصفحنا للتراث السيكولوجي بالمطالعة، جاء هذا البحث بهدف التأكد من فاعلية برنامج ارشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي في التخفيف من تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية (السنة الثالثة).

وللإجابة على تساؤلات التي كانت تخدم أهداف البحث المسطرة، قمنا بصياغة فرضيات بحثنا. لكن قبل الشروع في اختبارها ميدانيا والتأكد من صحتها، حددنا أولا الإجراءات المنهجية للبحث، وبناء برنامج ارشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي، وتسطير أهم خطوات تطبيقه على النحو الآتي :تمثل المنهج المعتمد في المنهج التجريبي، بغرض التخفيف من تشتت الانتباه، لأن طبيعة بحثنا تستدعي ذلك. وتم تطبيقه باعتماد التصميم التجريبي التالي: التصميم التجريبي ذي القياسين (قبلي /بعدي) مع استخدام المجموعتين الضابطة والتجريبية: وذلك للتحقق من صدق فرضيات بحثنا.
كما تم اختيار عينة بحثنا بطريقة عشوائية وتوزيعها على مجموعتين (الضابطة والتجريبية). ومراعاة لمعايير المنهج التجريبي من حيث الضبط للمتغيرات، تمت المجانسة بين أعضاء المجموعة التجريبية وأعضاء المجموعة الضابطة، بإحداث التكافؤ بينهما في المتغيرات الأكثر تأثيرا في العملية التجريبية، والمتمثلة في: (متغير الذكاء، متغير السن، متغير مؤشرات تشتت الانتباه(التذكر البصري، ذاكرة العمل، سرعة المعالجة، درجة الخطأ في قراءة وتسمية الكلمات والأشكال ، تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه)، متغير مؤشرات صعوبات تعلّم الرياضيات(تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات، نتائج مادة الرياضيات).
وقد أوضح التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين، مما يعكس تكافؤهما في المتغيرات السالفة.
تأسيسا على ما سبق، قمنا بالتدخل ببرنامج ارشادي قائم على التناول السلوكي والمعرفي. بغرض التخفيف من تشتت الانتباه وذلك عبر(13) جلسة، إذ تم من خلالهم تدريب أفراد المجموعة التجريبية (على تركيز الانتباه وزيادة مدته، زيادة المرونة في نقل الانتباه، مواقف تعليمية تتعلق بالحساب لتنمية مهارة الانتباه والتنفيذ الدقيق (النشاط محدد بزمن)).

ولتسيير هذه الجلسات اعتمدنا على مجموعة من الأساليب والوسائل والفنيات القائمة على النظرية السلوكية المعرفية التي تمثلت في: (المحادثة المباشرة، والمناقشة الجماعية، التكرار، التحكم الذاتي، التحصين التدريجي، تصريف الانتباه، المهام المتدرجة، استخدام الفكاهة، الاسترخاء، التخيل، التعزيز، الحوار السقراطي، إيجاد البدائل، تفحص البديل، الواجبات المنزلية).

يمكن حصر أهم النتائج التي أسفر عنها البحث في النقاط التالية:

- الإسهام الإيجابي للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي: الذي قمنا بإعداده وتطبيقه على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات بتجميعهم في المجموعة التجريبية، والتي تكونت من (15) تلميذا وتلميذة، وذلك من جانب التخفيف من تشتت الانتباه لديهم. مما يعكس فعالية مواضيعه، والتي تمثلت في: التدريب على تركيز الانتباه وزيادة مدته، زيادة المرونة في نقل الانتباه وتنمية مهارة السرعة في الإنجاز، تنمية الثقة بالنفس وتعزيزها، الرفع من دافعية التعلم لمادة الرياضيات، وهذا عن طريق تقديم توجيهات عملية، مع متابعتهم وتقييم مدى تقدمهم في تطبيق ذلك.

- التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي على أفكار وسلوكات: تلاميذ العينة التجريبية، وذلك بإكسابهم مهارات أدائية وتعليمهم كيف يتعرفوا ويلاحظوا تصريحات الذات المرتبطة بالقلق والمشاعر والأفكار التي تؤثر على انتباههم أثناء الحصة الدّراسية، والعمل على دحضها من خلال إيجاد البدائل لها، وتوليد أفكار إيجابية تقوي ثقتهم بأنفسهم وتعزز قابليهم على الاجتهاد والمثابرة، وتؤدي إلى القيام بسلوكات إيجابية تعبر تحسن مستوى الانتباه لديهم وانخفاض في مستوى تشتت الانتباه.

- الإسهام الإيجابي لبرنامجنا الإرشادي بمحاور ومواضيع جلساته الثلاثة عشر، في تزويد تلاميذ العينة التجريبية بمهارات أدائية ونصائح وإرشادات عملية في تخفيف تشتت الانتباه لديهم، والذي بدوره كان له انعكاسات إيجابية على تحسن نتائجهم في مادة الرياضيات وانخفاض تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات لدى هذه الفئة؛ وبالتأكيد زيادة الانتباه سيكون لها علاقة مباشرة بزيادة التحصيل الدراسي، وهذا يؤكد أهمية استخدام البرامج الإرشادية في حل العديد من المشكلات النفسية والتربوية والسلوكية.

*** إقتراحات البحث:**

تعتبر غاية كل بحث علمي ذو طابع تجريبي، الوصول إلى نتائج ملموسة من شأنها أن تخدم المعرفة العلمية، بإضفاء الجديد للتناولات النظرية، وتقدم حلولا إجرائية للمشكلات الأكاديمية المطروحة في الوسط المدرسي، وهو ما صغناه في النقاط التالية:

– القيام بالتشخيص المبكر في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي لذوي صعوبات التعلّم، حتى يتسنى التدخل بالتدريب والعلاج، حتى يتزامن مع فترة نمو البُنيات المعرفية، لكي يكون فعال.

– إجراء دراسات معمقة لتباحث أسباب تدني التحصيل الدراسي للتلميذ، والبحث عن أنجع السبل لتجاوز هذا الضعف.

– تدريب ذوي تشتت الانتباه على استراتيجيات الإرشاد السلوكي المعرفي.

– دمج الأخصائيين النفسانيين على مستوى المدارس الابتدائية، كحتمية يجب إعطاؤها الأهمية نظرا للدور الذي بإمكانه أن يلعبه في الكشف المبكر عن المشكلات التربوية، وبحث أنجع السبل للتكفل بها والحد من تأثيرها.

– الاهتمام بالكشف المبكر عن التلاميذ ذوي تشتت الانتباه وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية حتى يتسنى علاجهم بسهولة ونجاح.

– محاولة استغلال نتائج البرامج الارشادية المطبقة في البحوث التجريبية، لدعم استراتيجيات وخطط التدخل الميداني للأخصائي المدرسي.

– ضرورة إدراج علم النفس النمو والمشكلات السلوكية والتعلمية وكيفية التعامل معها في مقررات تكوين الأساتذة.

– الإكثار من البحوث التجريبية في الميدان التربوي بتطبيق الأساليب والتقنيات التي تحفز التلميذ وتنمي بنياته المعرفية.

– ضرورة تنويع من استراتيجيات التدريس وجعلها أكثر إمتاعا، من شأنها تزيد من فعالية التعلّم وجاذبيته للانتباه.

– يجب التكفل الفوري بالحالات المكتشفة داخل المدارس أيا كان نوعها.

– من الضروري مشاركة الأولياء في البرامج الإرشادية ليتمكنوا من معرفة خصائص وطبيعة المشكلة لدى ابنهم بأنفسهم وتدريبهم على الأساليب الفعالة في التعامل معهم.

المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (أ). (2010). ***سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المحنة التعليمية...بين التنمية والتنحية)***. **(ط1)**. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

2- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (ب). (2010). ***المرجع في صعوبات التعلم " النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية***. **(ط1)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

3- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2007). ***المخ وصعوبات التعلم (رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي)***. **(ط1)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

4- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2012). ***المخ واضطراب الانتباه (رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي)***. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

5- إبراهيم، فاضل خليل. (1999). ***أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين***. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة الموصل، العدد (15)، ص. 131-160.

6- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (أ). (2015). ***إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم***. **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

7- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (ب). (2015). ***الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم- في الكتابة والرياضيات-***. **(ط1)**. **الجزء الثاني**. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

8- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2009). ***الارشاد الجمعي***. الأردن: جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

9- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2012). **علم النفس الإرشادي**. **(ط2)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

10- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014). ***تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق***. **(ط2)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

11- أبو أسعد، أحمد وأحمد، عربيات. (2009). ***نظريات الارشاد النفسي والتربوي***. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

12- أبو أسعد، صلاح عبد اللطيف. (2010). ***أساليب تدريس الرياضيات.*** **(ط1)**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

13- أبو الحديد، فاطمة عبد السلام. (2013). ***طرق تعليم الرياضيات وتاريخ تطورها*** . **(ط1)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

14- أبو جادو، صالح محمد علي. (2003).***علم النفس التربوي.*** **(ط3)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

15- أبو حطب، فؤاد. (1990). ***القدرات العقلية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

16- أبو رزق، شحدة محمد. (2011). ***السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلّم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات.*** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

17- أبو رياش، حسين محمد. (2007). ***التعلم المعرفي.*** **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.

18- أبو زعيزع، عبد الله. (2009). ***أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق.*** (ط1). عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

19- أبو زينة، فريد كامل وعبابنة، عبد الله يوسف. (2007). ***مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى.*** **(ط1)**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

20- أبو زينة، فريد كامل. (1997). ***الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها*** ، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

21- أبو سل، محمد عبد الكريم. (1999). ***مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها(في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية).*** **(ط1)**. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

22- أبو علام، رجاء محمود. (2006). ***مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.*** **(ط5)**. القاهرة :دار النشر للجامعات.

23- إس جي، هوفمان. (2012). ***العلاج المعرفي السلوكي المعاصر (الحلول النفسية للمشكلات الصحة العقلية).*** **(ط1)**. (مراد علي عيسى، مترجم). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

24- اسماعيلي، يامنة وقشوش، صابر. (2014). ***الدماغ والعمليات العقلية الانتباه، الإدراك، التفكير، التعلم، الذاكرة.*** جزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

25- أندرسون، جون آر. (2007). ***علم النفس المعرفي وتطبيقاته*. (ط1)**. (محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال، مترجمين). الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

26- البريثن، عبد العزيز عبد الله. (2008). ***الإرشاد الأسري*. (ط1)**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

27- البطاينة، محمد أسامة والرشدان، أحمد مالك... والخطاطبة، عبد المجيد محمد. (2005). ***صعوبات التعلم* النظرية والممارسة. (ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

28- بطرس، بطرس حافظ. (2009). ***تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. (ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

29- بلان، كمال يوسف. (2015). ***نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. (ط1)**. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

30- بلقاسم، شرابطة وحمودي، سليمان ... وبو عبد الله، سعيد. (2018). ***دليل استخدام كتاب الرياضيات السنة الثالثة ابتدائي***. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

31- بن حفيظ، مفيدة. (2014). ***تصميم برنامج علاجي ميتا معرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة- دراسة تجريبية وفق تصميم المفحوص الواحد-***. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، باتنة: جامعة الحاج لخضر.

32- بن عربية، زكية. (2010). ***اضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

33- بن هويمل، ابتسام ناصر. (2012). ***المنهج التجريبي (التمهيدي، المثالي، شبه التجريبي)***. رياض: جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

34- بوليا، جورج. (1979). **البحث عن حل. (ط2)**. بيروت: دار الحياة.

35- بيرني، كوروين وبيتر، رودل وستيفين، بالمر (2008). ***العلاج المعرفي- السلوكي المختصر*. (ط1)**. (محمود عيد مصطفى، مترجم). مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.

36- بيك، جوديث آرون. (2007). ***العلاج المعرفي: الأسس والأبعاد*. (ط1)**. (طلعت مطر، مترجم). القاهرة: المركز القومي.

37- بيومي، لمياء عبد الحميد وسليمان، عبد الواحد يوسف. (دون تاريخ). ***فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في خفض اضطراب قصور الانتباه وعلاقته بمستوى القلق الاجتماعي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلّم***. رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: كلية التربية.

38- جديد، لبنى. (2005). ***الانتباه والتحصيل الدراسي العلاقة بين مستويات تركيز الانتباه ومستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي***. مجلة جامعة دمشق، المجلد (21)، العدد (2)، ص 333- 353.

39- جودت، أحمد سعادة. (2001). ***صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية***. **(ط1)**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

40- جودت، عزت عبد الهادي والعزة، سعيد حسني. (1998). ***نظريات الإرشاد والعلاج النفسي***. الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

41- جورجانوس، بيني سوزان. (2009). ***تدريس الرياضيات للطلبة ذوي مشكلات التعلم***. **(ط1)**. (رمضان مسعد بدوي، مترجم). الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

42- جيلي، ل. (1993). ***مهارات البحث التربوي***. **(جابر عبد الحميد جابر، مترجم)**. القاهرة: دار النهضة العربية.

43- حافظ، نبيل عبد الفتاح. (2000). ***صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي***. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

44- الحريري، رافدة وسمير، الإمامي. (2011). ***الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية***. **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

45- حسين، طه عبد العظيم. (2007). ***العلاج النفسي المعرفي***. **(ط1)**. مصر: دار الوفاء.

46- حسين، طه عبد العظيم. (2008). ***الإرشاد النفسي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة***. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

47- الحمادي، فايزة صالح وسميرة ركزة. (2018). ***صعوبات تعلم القراءة، الكتابة، الرياضيات***. (ط2). الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

48- حمدان، محمد زياد. (1997). ***نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية***. دمشق: دار التربية الحديثة.

49- الختاتنة، سامي محسن. (2016). ***التوجيه والإرشاد النفسي***. **(ط1)**. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

50- ختام، عبد الحميد محمود أبو شوارب. (2013). ***فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة***. مذكرة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الاسلامية.

51- الخشرمي، سحر أحمد. (2007). ***العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم***. **المكتبة الالكترونية**. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. [وثيقة PDF]. تم الاسترجاع من الرابط: www.gulfkids.com(06/04/2018)

52- خضر، عبد الباسط متولى. (2005). ***التدريس العلاجي لصعوبات التعلّم والتأخر الدراسي***. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

53- خطاب، محمد عمر. (2006). ***مقاييس في صعوبات التعلّم***. **(ط1)**. الأردن: مكتب المجتمع العربي للنشر.

54- الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق... والسرور، نادية. (2007). ***مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة***. **(ط1)**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

55- الخطيب، جمال. (2003). ***تعديل السلوك الإنساني***. **(ط1)**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

56- الخطيب، محمد أحمد. (2006). ***أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن***. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الأردن: الجامعة الأردنية.

57- الخوجا، عبد الفتاح محمد سعيد. (2002). ***الإرشاد النفسي والتربوي (بين النظرية والتطبيق)***. **(ط1)**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

58- الخوجا، عبد الفتاح محمد سعيد. (2010). ***أساليب الإرشاد النفسي***. **(ط1)**. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

59- خوجة، أسماء. (2019). ***أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية – دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة***. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، المجلد (09)، العدد (1). ص 95- 115.

60- دالين، فان. (1997). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. **(ط1)**. (محمد نبيل نوفل، سليمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غبريال، سيد أحمد عثمان، مترجمون). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

61- دانيال، هالاهان وجيمس، كوفمان وبياج، بيلان. (2013). ***الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في التربية الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة).*** **(ط1)**. (العمايرة موسى والحياري غالب ومقداد قيس .... والجابري محمد، مترجمون). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

62- الداهري، صالح حسن أحمد. (2000). ***مبادئ الارشاد النفسي والتربوي.*** **(ط1)**. الأردن: مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية.

63- دفع الله، عبد الباقي وخلف الله، كوثر جمال الدين. (2011). ***فاعلية برنامج علاجي في تحسين نقص الانتباه وفرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم.*** مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

64- دندش، فايز. (2005). ***معنى التعلّم من خلال نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية***. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

65- ذو الفقار، لميس محمد. **(2005)**. ***فعالية الإرشاد المتركز حول الشخص فى تعديل مفهوم الذات الأكاديمى للمتأخرين دراسيا لطلاب المرحلة الإعدادية.*** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

66- رشدي، عثمان فريد. (2014). ***الإرشاد والتوجيه المهني بين النظرية والتطبيق.*** **(ط1)**. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

67- الرشيدي، بشير صالح. (2000). ***مناهج البحث التربوي : رؤية تطبيقية مبسطة.*** **(ط1)**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

68- رمانة، عيسى. (2017). ***دور تشخيص صعوبات التعلم وتطبيق برنامج متابعة في تنشيط العمليات المعرفية وتحسين التحصيل الضعيف في مادة الرياضيات.*** رسالة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

69- روفائيل، عصام وصفي ومحمد، أحمد يوسف. (2001). ***تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرون.*** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

70- رومية، جلال محمد. (2004). ***فاعلية برنامج يعتمد تكنولوجيا الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة شمال غزة.*** رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.

71- زبدي، ناصر الدين ولمين، نصيرة. (2012). ***مبادئ الصحة النفسية والإرشاد***، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

72- الزراع، نايف بن عابد. (2007): ***اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد(دليل عملي للآباء والمختصين)***. **(ط1)**. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزّعون.

73- الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم. (دون تاريخ). ***علم النفس المعرفي***. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

74- زهران، حامد عبد السلام. (1998). ***التوجيه والارشاد النفسي***. **(ط3)**. القاهرة: عالم الكتب.

75- زهران، حامد عبد السلام. (2003). ***دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي***. **(ط1)**. القاهرة: عالم الكتب.

76- زهران، محمد حامد. (2000). ***الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية***. **(ط1)**. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

77- الزهيري، حيدر عبد الكريم. (2018). ***اتجاهات حديثة في تعليم الرياضيات***. (ط1). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

78- الزيات، فتحي مصطفى. (1997). ***صعوبات التعلّم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية – اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية***. القاهرة: سلسلة علم النفس المعرفي 4.

79- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). ***الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات***. **(ط1)**. مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

80- الزيات، فتحي مصطفى. (2002). ***صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية***. (ط2). القاهرة: دار النشر للجامعات.

81- الزيات، فتحي مصطفى. (2002). ***صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية***. **(ط2)**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

82- الزيات، فتحي مصطفى. (2007). ***صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية***. القاهرة: دار النشر للجامعات.

83- الزيات، فتحي مصطفى. (2009). ***الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات***. **(ط2)**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

84- زيادة، خالد. (2006). ***صعوبات تعلّم الرياضيات (الديسكالكوليا).*** القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

85- سالم، سماح سالم وجادو، جمال عبد الحميد. (2015). ***الإرشاد الاجتماعي.*** **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

86- السطيحة، إبتسام حامد وخالد، إبراهيم الفخراني. (2001). ***اضطراب الانتباه عند الأطفال (التشخيص والعلاج).*** طنطا: دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع.

87- سعفان، محمد أحمد إبراهيم. (2005). ***العملية الارشادية (التشخيص- البرامج الارشادية- الطرق العلاجية الارشادية- إدارة الجلسات والتواصل).*** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

88- سفيان، نبيل. (2004). ***المختصر في الشخصية والارشاد النفسي (المفهوم-النظرية-النمو- التوافق-الاضطرابات-الارشاد والعلاج).*** **(ط1)**. مصر: إيتراك للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

89- سلامة، حسن علي. (2005). ***اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات.*** **(ط1)**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

90- سلمان، يحي داود وغني، تغريد خليل وعلوان، عبد الأمير حسين وعبد القادر، حسام الدين. (2008). ***دليل المرشد التربوي.*** **(ط1)**. العراق: الشركة العامة لإنتاج المستلزمات التربوية- مطبعة رقم (1).

91- سليم، مريم. (1985). ***علم تكون المعرفة ابستيمولوجيا "بياجيه".*** **(ط1)**. بيروت: معهد الإنماء العربي.

92- سليمان، عبد الرحمن سيد (دون تاريخ). ***سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة(المفهوم والفئات).*** **(ج1)**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

93- سولسو، روبرت. (2000). ***علم النفس المعرفي.*** **(ط2)**. (محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق، مترجمين). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

94- سي بشير، كريمة. (2016). ***الارشاد النفسي الجماعي (التقنيات، الاستراتيجيات، الجلسات).*** الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

95- السيد، عبد القادر شريف. (2014). ***مدخل إلى التربية الخاصة.*** **(ط1)**. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

96- السيد، على سيد أحمد وفائقة، محمد بدر. (1999). ***اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابة وتشخيصه وعلاجه***. **(ط1)**. القاهرة: توزيع مكتبة النهضة المصرية.

97- الشارف، أحمد العريفي. (1996). ***المدخل لتدريس الرياضيات***. طرابلس: الجامعة المفتوحة.

98- شبير، عماد رمضان. (2011). ***أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: جامعة الأزهر.

99- شحيمي، محمد أيوب. (1997). ***الإرشاد النفسي التربوي الاجتماعي لدى الأطفال***. **(ط1)**. بيروت: دار الفكر اللبناني.

100- الشرقاوي، أنور محمد. (2003). ***علم النفس المعرفي المعاصر***. **(ط2)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

101- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (2011). ***التربية الخاصة وبرامجها العلاجية***. **(ط1)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

102- شطناوي، فاضل سلامة. (2008). ***أسس الرياضيات والمفاهيم الهندسية الأساسية***. **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

103- الشعراوي، علاء محمود جاد. (2013). ***أساليب تشخيص صعوبات التعلّم وأهميتها في اختيار بروتوكولات العلاج***. **(ط1)**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

104- الشيخ، كامل محمد عويضة. (1996). ***سيكولوجية التربية***. بيروت: دار الكتب العلمية.

105- الصادق، اسماعيل محمد أمين محمد. (2001). ***طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات***. **(ط1)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

106- صافيناز، أحمد كمال إبراهيم. (2010). ***فاعلية البرامج الإرشادية والعلاجية في خفض اضطراب الانتباه لدى الأطفال " دراسة تقويمية"***، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة. [وثيقة PDF]. تم الاسترجاع من الرابط: http://dr-banderaltaibi.com (24/09/2017)

107- صالح، عبد الرحمن إسماعيل. (2013). ***فنيات وأساليب العملية الإرشادية***. **(ط1)**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

108- الصالح، غسان. (2003). ***الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم " دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق"***، مجلة جامعة دمشق، المجلد (19)، العدد (1)، ص 11- 55.

109- صفوت، فرج. (1996). ***الذكاء ورسومات الأطفال.*** القاهرة: دار الثقافة.

110- ضمرة، جلال كايد. (2008). ***الاتجاهات النظرية في الإرشاد.*** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

111- طاهر، إيمان. (2011). ***صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيص والعلاج.*** مصر: وكالة الصحافة العربية.

112- الطناوي، عفت مصطفى. (2002). ***أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوي.*** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

113- الظاهر، قحطان أحمد. (2004). ***صعوبات التعلّم.*** **(ط1)**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

114- الظاهر، قحطان أحمد. (2008). ***صعوبات التعلّم.*** (ط2). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

115- العاسمي، رياض نايل. (2015). ***التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة.*** **(ط1)**. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

116- عاشور، أحمد حسن. (دون تاريخ). ***الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعادين.*** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة بنها: كلية التربية. [وثيقة PDF]. تم الاسترجاع من الرابط: https://arabeducationsite.com (14/10/2018)

117- عباس، محمد خليل ومحمد مصطفى العبسي. (2007). ***مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا.*** **(ط1)**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

118- عبد الباقي، شذى محمد وعيسى، مصطفى محمد. (2011). ***اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي.*** **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

119- عبد الحسين، أسماء محمد. (2013). ***أثر برنامج تدريبي معرفي سلوكي في القدرة على حل المشكلات الحياتية لدى طالبات كلية التربية للبنات***، جامعة بغداد: كلية التربية للبنات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (39)، ص 269- 297.

120- عبد العزيز، محي الدين. (1990). ***صعوبات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وعلاقتها بالبيئة الأسرية -دراسة ميدانية على تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي-***، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

121- عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). ***البرامج الإرشادية للأخصائيين النفسيين وطرق تصميمها مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية.*** **(ط1)**. الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

122- عبد الغفار، أشرف. (2014). ***العلاج السلوكي المعرفي لصعوبات التعلم.*** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

123- عبد الله، عادل. (2007). ***صعوبات التعلم تعريفها تشخيصها.*** (ط1). دار الفكر.

124- عبد الله، محد قاسم. (2013). ***العملية الارشادية (الأسس النظرية- البرامج- التطبيقات).*** **(ط1)**. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

125- العتوم، عدنان يوسف. (2004). ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق.*** **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

126- العتيبي، ضيف الله بن حمدان. (2014). ***فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون (دراسة شبه تجريبية على نزلاء سجن الملز بمدينة الرياض).*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

127- عجلان، عفاف. (2002). ***صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه، النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية.*** مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (18)، العدد (1)، ص 62- 108.

128- عدس. عبد الرحمن وعبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد. (2005). ***البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه.*** **(ط3)**. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

129- العدل، عادل محمد. (2012). ***صعوبات التعلّم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة.*** **(ط1)**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

130- العدل، عادل محمد. (2013). ***العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات.*** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

131- العريشي، جبريل حسن ووفاء، رشاد وعبد، الواحد علي. (2013). ***صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية.*** **(ط1)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

132- العزة، سعيد حسني. (2000). ***الإرشاد الأسري – نظرياته وأساليبه العلاجية-.*** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

133- العزة، سعيد حسني. (2006). ***دليل المرشد التربوي في المدرسة.*** **(ط1)**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

134- عصام، النمر. (2008). ***القياس والتقويم في التربية الخاصة.*** **(ط1)**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

135- علي، إيمان عباس وحسن، هناء رجب. (2008). ***صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق (برنامج متكامل).*** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

136- عليان، ربحي مصطفى. (2001). ***البحث العلمي (أسسه-مناهجه وأساليبه- إجراياته).*** عمان: بيت الأفكار الدولية.

137- العمايرة، محمد حسن. (2002). ***المشكلات الصفية السلوكية- التعليمية- الأكاديمية (مظاهرها، اسبابها، علاجها).*** **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

138- العناني، حنان عبد الحميد. (2014). ***علم النفس التربوي.*** **(ط5)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

139- عواد، أحمد أحمد. (1998). **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم.** **(ط1)**. الاسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

140- عوّاد، أحمد أحمد. (1999). ***مدخل تشخيصي لصعوبات التعلّم لدى الأطفال- مقاييس واختبارات-*** . **(ط1)**. الإسكندرية: المكتب العلمي للكومبيوتر.

141- عوض، الله سالم. (2006). ***صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج.*** **(ط2)**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

142- عيسوي، عبد الرحمن. (1992). ***التوجيه والارشاد الاسلامي والعلمي.*** بيروت: دار النهضة العربية.

143- غانم، محمود. (2001). ***تعليم الطفل بطئ التعلّم.*** **(ط1)**. عمان: دار الثقافة.

144- غباري، ثائر أحمد وخالد، محمد أبو شعيرة. (2010). ***علم النفس العام.*** **(ط1)**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

145- غراب، هشام أحمد. (2010). ***برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلّم،*** مجلة مستقبل التربية العربية، غزة: الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، المجلد (17)، العدد (62)، ص. 345- 422.

146- الغزالي، عبد الفتاح على. (2012). ***صعوبات التعلّم***. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

147- غنايم، عادل صلاح. (2016). ***البرامج العلاجية لصعوبات التعلم***. **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

148- الفاعوري، أيهم علي. (2010). ***دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الرياضيات- دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة***. رسالة ماجستير في التربية الخاصة. سوريا: جامعة دمشق.

149- فتوح، محمود محمد سعدات. (دون تاريخ). ***اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)***. جامعة عين شمس. [وثيقة PDF]. تم الاسترجاع من الرابط: https://www.alukah.net/library/0/103255/#ixzz4H6hEIOlA (21/05/2017)

150- فخري، عبد الهادي. (2010). ***علم النفس المعرفي***. **(ط1)**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

151- الفرخ، كاملة وتيم، عبد الجابر. (1999). ***مبادئ التوجيه والارشاد النفسي***. **(ط1)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

152- فرغلي، علاء الدين بدوي. (2008). ***مهارات العلاج المعرفي السلوكي***. **(ط2)**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

153- القاسم، جمال مثقال مصطفى. (2015). ***أساسيات صعوبات التعلم***. **(ط3)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

154- قاسم، محمد. (1978). ***المنطق الحديث ومناهج البحث***. **(ط2)**. مصر: دار المعارف.

155- القاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وحسين، ومحمود عطا. (1981). ***الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي***. **(ط1)**. المملكة العربية السعودية.

156- قدوري، رابح وابراهيمي، سامية. (2017). ***برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني للمتفوقين ذوي صعوبات تعلّم الحساب في السنة الثالثة ابتدائي***. *مجلة دراسات وأبحاث*. المجلد (28)، ص. 77- 92.

157- القذافي، رمضان محمد. (1992). ***التوجيه والإرشاد النفسي***. **(ط1)**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

158- القذافي، رمضان محمد. (2011). ***التوجيه والإرشاد النفسي.*** **(ط4)**. طرابلس: المكتب الجامعي الحديث.

159- القرا، محمد حسن وجراح، بدر أحمد. (2016). ***فهم اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه.*** **(ط1)**. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

160- القرشي، عبد الفتاح. (1987). ***تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون.*** الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

161- القرعان، جهاد سليمان محمد وميادة، محمد الناطور. (2008). ***أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد***، دراسات نفسية. المجلد (18)، العدد (2)، 303- 331.

162- القرعان، جهاد سليمان محمد. (2006). ***أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.*** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأردن: كلية الدراسات العليا.

163- القضاه، محمد فرحان والترتوري، محمد عوض. (2006). ***أساسيات علم النفس التربوي.*** عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

164- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن. (2007). ***سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة).*** **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

165- كامل، محمد علي. (2008). ***الأخصائي النفسي المدرسي وفرط النشاط واضطراب الانتباه.*** مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.

166- كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز. (2003). ***مقدمة في التربية الخاصة.*** **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

167- كوافحة، تيسير مفلح. (2003). ***صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة.*** **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

168- اللالا، زياد كامل والزبيري، شريفة عبد الله واللالا، صائب كامل... العايد، يوسف محمد. (2011). ***أساسيات التربية الخاصة.*** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

169- لطاد، ليندة. وعباش،عائشة، عباش،... وايحر، أمينة. (2019). ***منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية.*** ألمانيا: المركز الديمقراطي العربي.

170- متولي، أحمد أحمد عمر. (2010). ***فاعلية برنامج تدريبي انتقائي تكاملي في خفض حدة أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ورفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية،*** المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس.

171- متولي، فكري لطيف. (2015). ***مشكلات التعلّم (النمائية- الأكاديمية).*** **(ط1)**. الرياض: مكتبة الرشد.

172- مجدي، إبراهيم عزيز. (2006). ***تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين ضرورة تربوية في عصر المعلومات.*** **(ط1)**. القاهرة: عالم الكتب.

173- المحارب، ناصر إبراهيم. (2000). ***المرشد في العلاج الاستقرائي السلوكي.*** الرياض: دار الزهراء.

174- محمد، عادل عبد الله (2003). ***تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقليا باستخدام جداول النشاط المصورة، دراسات تطبيقية.*** القاهرة: دار الرشاد.

175- محمد، عادل عبد الله. (1999). ***العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات.*** الزقازيق: دار الرشاد.

176- محمد، عادل والسيد، محمد فرحات. (2002). ***فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في الحد من أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال المتخلفين عقليا.*** مجلة كلية التربية. العدد (26)، الجزء الأول.

177- محمد، هبة مؤيد. (2014). ***استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي لأطفال اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD).*** مجلة الآداب، جامعة بغداد، العدد (107)، ص 525- 552.

178- محمدي، فوزية. (2010). ***فعالية برنامجين تدريبين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة،*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم العلوم الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

179- محمود، إبراهيم وجيه والصفطي، مصطفى محمد ومحمد، أحمد شعبان محمد والمغربي، محمد. (2000). ***مدخل في علم النفس التعليمي.*** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

180- محمود، رجاء. (2006). ***مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.*** **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

181- مشاقبة، محمد أحمد خدام. (2008). ***مبادئ الارشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين***. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

182- المصري، ابراهيم سليمان. (2010). ***الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته***. **(ط1)**. الأردن: عالم الكتب الحديث.

183- معاوية، محمود أبو غزال. (2015). ***علم النفس العام***. **(ط2)**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

184- المعايطة، عبد العزيز ومحمد، عبد الله الجغيمان. (2009). ***مشكلات تربوية معاصرة***. **(ط1)**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

185- معمار، صهيب صالح. (2018). ***مدخل إلى صعوبات التعلم " الفئة المحيرة والخفية" من التعريف إلى التدخل***. [وثيقة PDF]. تم الاسترجاع من الرابط: https://bit.ly/2lucBtn (22/03/2018)

186- مفضل، مصطفى أبو المجد سليمان (1998). ***برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلّم في العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية***. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: جامعة جنوب الوادي.

187- ملحم، سامي محمد. (2000). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. **(ط1)**. الأردن: دار المسيرة النشر.

188- ملحم، سامي محمد. (2001). ***سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية***. **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

189- ملحم، سامي محمد. (2006). ***مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي***. عمان: دار المسيرة.

190- ملحم، سامي محمد. (2007). ***مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي***. **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

191- ملحم، سامي محمد. (2008). ***الإرشاد النفسي للأطفال***. **(ط1)**. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

192- ملحم، سامي محمد. (2015). ***الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر***. **(ط1)**. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

193- المليجي، حلمى. (2004). ***علم النفس المعرفي***. **(ط1)**. لبنان: دار النهضة العربية.

194- مليكة، لويس كامل. (1990). ***العلاج السلوكي وتعديل السلوك***. **(ط1)**. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

195- نبهان، يحي محمد. (2013). ***الفروق الفردية وصعوبات التعلّم***. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

196- النجار، أكرم ديب. (1999). ***أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر علوم بغزة***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. فلسطين: جامعة الأقصى.

197- النخالة، منى مطلق. (2005). ***أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. فلسطين: الجامعة الإسلامية.

198- نظلة، حسن وخظير، أحمد. (1984). ***أصول تدريس الرياضيات***. القاهرة: عالم الكتاب.

199- النوبي، محمد علي محمد. (2009). ***اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد***. **(ط1)**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

200- النوبي، محمد علي محمد. (2011). ***صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات***. **(ط1)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

201- الهادي، مشعال ربيع. (2008). ***الإرشاد التربوي والنفسي (من المنظور الحديث)***. **(ط1)**. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

202- هارجروف، ل وبوتيت، ج. (2013). ***التقييم في التربية الخاصة "التقويم التربوي"***. **(ط1)**. (عبد العزيز السرطاوي وزيدان أحمد السرطاوي، مترجمين). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

203- الهواري، جمال فرغل إسماعيل حسانين. (2006) ***الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس***، كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي، جامعة الأزهر. [وثيقة PDF]. تم الاسترجاع من الرابط: https://kenanaonline.com (28/01/2017)

204- وزارة التربية الوطنية. (2011). ***مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي***. **(طبعة جوان 2011)**. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.

205- وليم، عبيد ومعصوبة كاظم محمود شوق.(1970). ***أساسيات تدريس الرياضيات الحديثة***. (ط2). القاهرة: دار المعارف.

206- يحيى، خولة أحمد. (2006). ***البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة***. **(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية:

207- Brown, b. p. (2005*). **A homogeneous group approach to social skills training for individuals with learning Disabilities,*** journal for specialists in group work, Vol. 20, No 2, p 98- 107.

208- Francis, V. (1980). ***Selective attention deficit in learning disabled children : A cognitive interpretation,*** J. Learning Disabilities**, Vol. 13, No. 7, p 317- 322.**

209- Montague, M.C. & Mongan, T. H. (2000***). Solve It! Strategy instruction to improve mathematical problem solving learning disabilities: Research & Practice***. 15.

210- Sillamy, N. (1999). ***Dictionnaire de psychologie***. Larousse. Paris.

211- Sharf, R. S. (2014).***Theories of psychotherapy and counseling: Concepts and cases***. (6 th Ed). Boston: Printed in the united states of America.

212- Baer, A. (1996*). **Strategies Of children Attention To and comprehension of television,*** Dissertation Abstracts international, Vol. 56 (11 B).

213- Best, J. (1995). ***Cognitive Psychology***. (4 th Ed). N.Y: West Publishing.

214- Betsy, B. (1993). ***Attention deficit: current concepts controversies, Management and approaches to Cluussrom in struction***, J. of. Annals of Dyslexia**.**

215- Driscoll, P. Cils, A. Lovern, A. (1989). ***Psychology perspective on Behaviour***. New York.

216- Friedman, S. Koch, J. (1985). ***Child Development A Topical Approach***. New York: Tohn Willy.

217- Kahneman, D. (1973). ***Attention and effort***. London.

218- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). ***The attention systems of the human brain***. Annual Review of Neuroscience, Vol.(13). P 25- 42. https://pdfs.semanticscholar.org/66ec/bdb79ce324a4e1c6f44353e5aaee

219- Sillamy, N. (1999). Dictionnaire de psychologie. Larousse. Paris.

220- Sternberg, R. J. (1999). ***Cognitive Psychology*. (2 Ed).** New York: Academic Press.

221- Newman, M.R. (1998). ***The dyscalculia syndrome***. Master of science. Special Education Thesis. (htlp://www.dyscalculia-org/Thesis.html).

222- Albert, M. (1979). ***Introduction aux mathématique modernes.*** Paris. (4eme Ed).

223- Champy, P. et Christiane, E. (1981). ***Dictionnaire encychoédique de l'éducation et de la formation***. Paris: édition Nathan.

224- Ariel, A. (1993). **Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities**. N. Y: Macmillan.

225- Ross, A. O. (1980). ***Psychological Disorders of Children*.** Boston: Mc Graw-Hill Inc.

226- Hardman, M. L., Drew, C. E., Gan, M. W. & Wolfe, B. (1993). ***Human Exceptionality, Society, School and Family***. (4th Ed). Allyn.

227- Bender W. N. (1993). ***Learning Disabilities, Best Practices for Professionals***. N. Y: And over Medical Publishers Ins.

228- Trissler, T. (2005). ***Attitudes towards homework of intermediate grade children with learning disabilities***, widener University, Vol (66).
229- Lioyed, J. W. (1994). ***Learning Disabilities.*** N. y: Basic Books.
230- Wong, B. Lorraine, G. Maureen, H. Jeanette, B. (2008). ***The ABC of Learning Disabilities.*** **(2nd Ed)**. LONDON: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data The ABCs of learning disabilities.
231- Albaret, J-M., Migliore, L. (1999). ***Test de Stroop***. Paris: Centre de psychologie appliquée.
232- Simon, M., Gillet, I., Kiat, M., Wrierzbickin, C. (2005). ***Echelle d'intelligence de Wechsler pour enfant: Manuel d'interprétation***. France: des éditions du centre de psychologie appliquée(copyright).
233- Vaz-Cerniglia, C., Marie, A., Portalier. S., (2005). ***Spécificité de l'organisation de la figure complexe de Rey chez des enfants présentant des troubles de l'attention***, Dans Bulletin de psychologie. 4 (N 478). P. 435- 445. (www.cairn.info)
234- Jussel, M. (1989): ***An Investigation of the Effective of Problem – Solving practice. Learning Style & Gender on Problem – Solving Performance of 5th Grader***. D.A.I Vol. (50). No. (5). p1121- A.
235- Persky, A. Zanation,P. Dupis, P. (2008). ***Students perceptions of the incorporation of Games into classroom instruction for Basic and clinical pharmacokinetics.*** American Journal Of Pharmaceutical Education, Vol. 71 (2A) 1 – 21.

الملاحق

الملحق رقم (01): رخصة التربص الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية عين الدفلى

مصلحة التكوين و التفتيش

الرقم :386/م ت/م ت ت/ 2018

عين الدفلى في :22 أكتوبر 2018

مديـــــر التربيـــــــة

إلـــــى

السيـــدات والسادة : مديري المدارس الابتدائية لمقاطعتي جندل وعين الأشياخ

تحت إشراف السيد مفتش مقاطعة جندل وعين الأشياخ

الموضـوع : ب/خ استقبال طلبة الجامعة لإجراء التربص الميداني

المرجـع : مراسلة رئيسة قسم الأرطوفونيا بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله بتاريخ 2018/10/02

تبعـا لمـا ورد في المرجـع المذكور أعلاه، يشرفـــني أن أطلب منكـــم استقبال الطالبة : **سعدات فضيلة** بكلية العلوم الإجتماعية والإنسانية جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله ، في مؤسستكم قصـــد إجراء إجراء بحث ميداني وذلك كل يومي أربعاء وخميس من كل أسبوع ابتداء من 24 أكتوبر 2018.

مديـــر التربيـــــة

مديـــر التربيـــة
محمود فوزي تبون

الملحق رقم (02): سلم التنقيط لاستخراج العمر العقلي لاختبار رسم الرجل Le barème en niveau d'âge

العمر العقلي بالسنوات AM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
نقاط محصل عليها من شبكة تقييم الرسم	2	6	10	14	18	22	26	30	38	42	46

التفسير ودلالة نسبة الذكاء Quotient intellectuel

QI	التفسير ومدلول القيمة	
140 et +	Intelligence très supérieure	ذكاء مرتفع جدا
139 – 120	Intelligence supérieure	ذكاء مرتفع
119 – 110	Intelligence légèrement supérieure	ذكاء نوعا ما مرتفع
109 – 90	Intelligence normale (moyenne)	ذكاء عادي (متوسط)
89 – 80	Lenteur d'esprit ,rarement assimilable a la débilité	بطء الفهم
79 – 70	Zone marginale d'insuffisance comprenant les cas de lenteur ,plus souvent les cas de débilité	الحدود الهامشية غير كافية، تتضمن في بعض الأحيان حالات البطء وغالبا حالات التأخر.
69	Frontière inferieure de la normale . au dessous , arriération mentale	حدود أقل من الذكاء العادي (تأخر عقلي)
68 – 50	Débilité mentale (légère / moyenne / fore)	تأخر عقلي (بسيط / متوسط / عميق)
49 à 25 – 20	Imbécillité	أبله
25 ≤	Idiotie	معتوه

الملحق رقم (03): مفتاح تصحيح رائز رافن للمصفوفات الملونة

البطاقة	الإجابة الصحيحة	الإجابة المقدمة	العلامة	البطاقة	الإجابة الصحيحة	الإجابة المقدمة	العلامة	البطاقة	الإجابة الصحيحة	الإجابة المقدمة	العلامة
أ :01	04			أب :01	04			ب :01	02		
أ :02	05			أب :02	05			ب :02	06		
أ :03	01			أب :03	01			ب :03	01		
أ :04	02			أب :04	06			ب :04	02		
أ :05	06			أب :05	02			ب :05	01		
أ :06	03			أب :06	01			ب :06	03		
أ :07	06			أب :07	03			ب :07	05		
أ :08	02			أب :08	04			ب :08	06		
أ :09	01			أب :09	06			ب :09	06		
أ : 10	03			أب :10	03			ب :10	01		
أ :11	04			أب :11	05			ب :11	04		
أ :12	01			أب :12	06			ب :12	05		
المجموع				المجموع				المجموع			
الدرجة الكلية											

الملحق رقم (04): تحديد مستوى الأداء في مؤشرات اختبار Wisc 4 وتحديد مستوى الذكاء

الدرجة التركيبية Note Composite	التصنيف
≤ 130	مرتفع جدا Très supérieur
من 120 إلى 129	مرتفع supérieur
من 110 إلى 119	متوسط قوي Moyen fort
من 90 إلى 109	متوسط Moyen
من 80 إلى 89	متوسط ضعيف Moyen faible
من 70 إلى 79	الحدود Limite
≥ 69	ضعيف جدا Très faible

الملحق رقم (05): مفتاح تنقيط الاختبار الشكل المعقد لـ: راي La Figure de Rye

*** الشكل (A):**

الرقم	العنصر المكون للشكل	الدقة والوضوح			التموضع		الدرجة
		صحيحة ومدققة	مشوهة أو غير كاملة ولكن يمكن التعرف عليها	لا يمكن التعرف عليها أو غائبة	في موضعها الصحيح	في غير موضعها الصحيح	
1	الصليب الخارجي المتصل بالزاوية العليا للمستطيل الكبير على اليسار						
2	المستطيل الكبير						
3	الصليب المكون بقطري المستطيل الكبير						
4	القطر الأفقي للمستطيل الكبير						
5	القطر العمودي للمستطيل الكبير						
6	المستطيل الصغير الموجود داخل المستطيل الكبير على يساره						
7	الخط الموجود فوق المستطيل الصغير						
8	الخطوط الأربع المتوازية الموجودة داخل المثلث						
9	المثلث الموجود فوق المستطيل الكبير						
10	الخط العمودي الموجود في النصف الأيمن الأعلى للمستطيل الكبير						
11	الدائرة ب03 نقاط سوداء						
12	الخطوط الخمس المتوازية الموجودة في النصف الأسفل الأيسر للمستطيل الكبير						

13	الخطين المتساويين المكونين للمثلث خارج المستطيل الكبير						
14	المعين الصغير الموجود في قمة المثلث (13)						
15	الخط العمودي الموجود داخل المثلث (13)						
16	امتداد القطر الأفقي للمستطيل الكبير والذي يكون ارتفاع المثلث						
17	الصليب الموجود أسفل المستطيل الكبير						
18	المربع الموجود أسفل المستطيل الكبير وكذا قطره.						

* **الشكل البسيط (B):** للتصحيح نستعمل المعايير التالية:

1-العناصر هي:	**الدرجة**	**ملاحظة**
- الدائرة - المثلث -المربع - المستطيل -نقطتا الدائرة - العلامة+ -قوس المستطيل. -الخطوط داخل القوس(اثنان أو أكثر) -المنحرف(الخط الموجود داخل المربع) -نقطة المربع. -إشارة =	1 نقطة للعنصر الصحيح والمتعرف عليه.	الاختلاف يجب أن يكون واضحا بين المربع، المستطيل لكي يكون كل شكل يمثل عنصر.

2-الطول الافتراضي للمساحات الأربعة الأساسية:	الدرجة	ملاحظة
التساوي بين الدائرة والمثلث	1نقطة.	نضـع ½ نقطة إذا كان نقص في المثلث الدائرة ولكن أن يكون التناسق بين العناصر المقدمة.
التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث	//	
التساوي بين ارتفاع المربع والمستطيل1	//	
التساوي بين الأشكال الهندسية الأربعة	//	

3-العلاقات الدقيقة بين المساحات الأربع الأساسية:	الدرجة	ملاحظة
تداخل المثلث والدائرة أو ما يعادله للتعرف	2 نقطة.	إذا كان فقط الربط بســيط أو التداخل مبالغ فيه نحسب 1 نقطة
تداخل المثلث والمستطيل أو ما يعادله للتعرف	//	
تداخل الدائرة والمستطيل أو ما يعادله للتعرف	//	
تداخل المربع والمستطيل أو ما يعادله للتعرف	//	

4 ـ تموضع العناصر الثانوية
– بالنسبة لنقطتين الدائرة إن كان مكانهما إلى اليمين 1 نقطة. لكن إذا كانتا الواحدة تحت الأخرى أو متباعدتان أو مجتمعيتين جنبا إلى جنب تأخذ ½ نقطة.
– بالنسبة للعلامة على يسار المثلث 1 نقطة.
– بالنسبة لقوس الدائرة متموضع في الوسط قاعدة المستطيل 1 نقطة. إذا كان ليس في وسط المستطيل يأخذ نقط ½
– إذا كان عدد الخطوط العمودية في قوس الدائرة صحيح 1 نقطة.
– بالنسبة لإشارة = متموضعة في المربع الصغير مشكلا من تقاطع المستطيل و المربع1 نقطة.
– بالنسبة للمنحرف الوضع الصحيح 1 نقطة.
– بالنسبة لنقطة المربع المتموضعة في الزاوية اليمين وفي الأسفل 1 نقطة.
– بالنسبة لنفس النقطة إذا كانت بوضوح أكبر من النقطتان الدائريتين 1 نقطة.

الملحق رقم (06): بطاقات اختبار ســتــــروب LES CARTE TEST DE STROOP

البـطـاقـــــة " أ " CARTE « A »

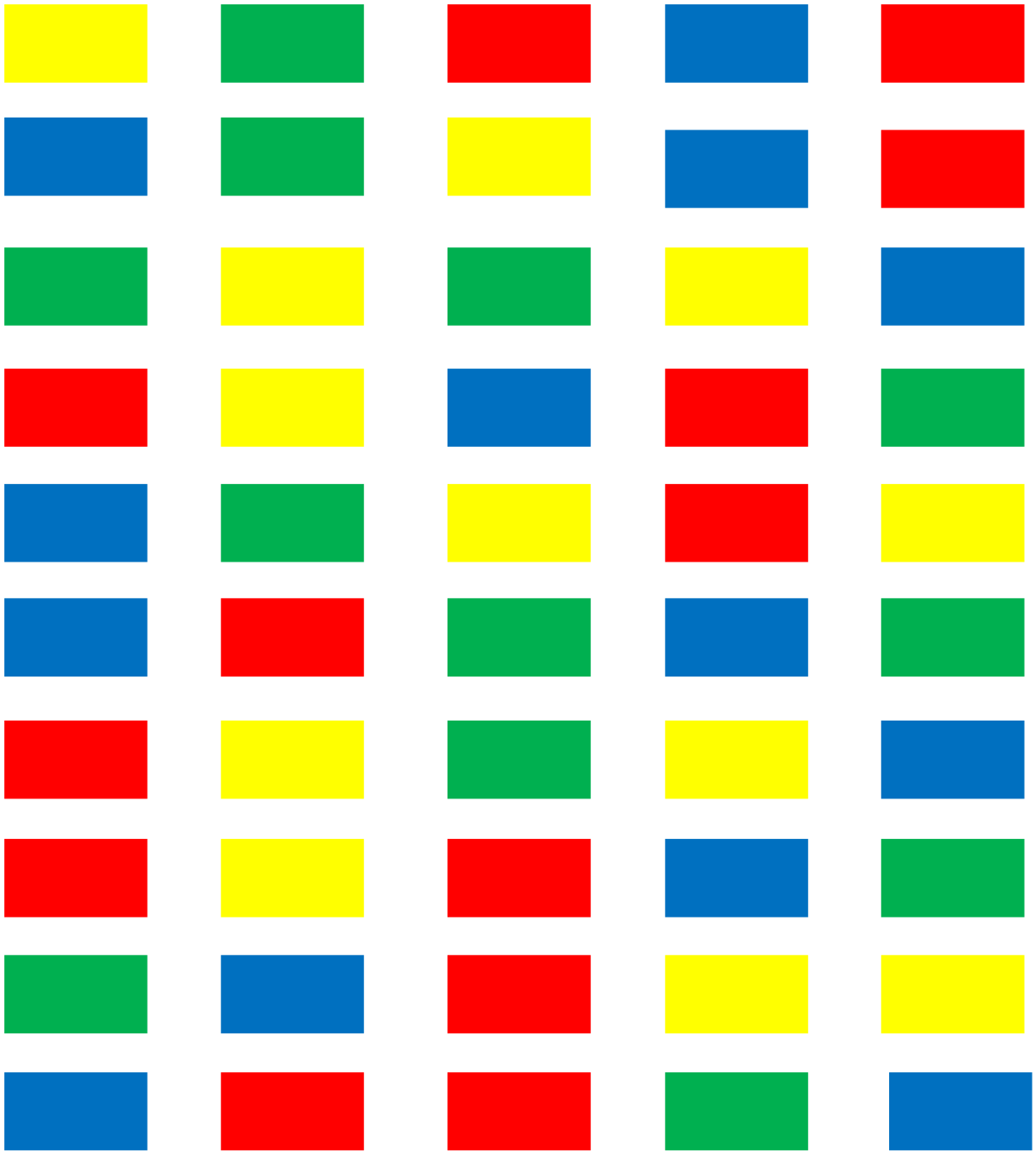
أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أخضر	أزرق	أحمر	أخضر
أحمر	أخضر	أزرق	أصفر	أحمر
أحمر	أزرق	أخضر	أصفر	أصفر
أحمر	أحمر	أزرق	أصفر	أخضر
أحمر	أصفر	أخضر	أصفر	أزرق
أزرق	أخضر	أحمر	أزرق	أخضر
أخضر	أحمر	أزرق	أصفر	أصفر
أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أخضر	أصفر	أحمر	أخضر

البطاقـــة " ب " CARTE « B »

قـــــــراءة الـكـــلـمـــــــة

أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أخضر
أزرق	أخضر	أصفر	أحمر	أزرق
أخضر	أصفر	أصفر	أحمر	أخضر
أخضر	أصفر	أزرق	أزرق	أحمر
أخضر	أحمر	أزرق	أصفر	أحمر
أصفر	أصفر	أحمر	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أزرق	أخضر	أحمر	أزرق	أخضر

البـطـاقـــة " ج " CARTE « C »



البطاقـــة " ب " CARTE « B »

قـــــــراءة لـــــــــون الـكـــلـمـــــــة

أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أخضر
أزرق	أخضر	أصفر	أحمر	أزرق
أخضر	أصفر	أصفر	أحمر	أخضر
أخضر	أصفر	أزرق	أزرق	أحمر
أخضر	أحمر	أزرق	أصفر	أحمر
أصفر	أصفر	أحمر	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أزرق	أخضر	أحمر	أزرق	أخضر

الملحق رقم (07): قائمة تقدير الصعوبات في الرياضيات لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر الأساتذة

سيدي (ت) الأستاذ (ة) المحترم (ة): تحية طيبة وبعد

في إطار تحضير أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي، بعنوان **(فاعلية برنامج ارشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي للتخفيف من تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات "السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية")**، وبغية الاستفادة من خبرتكم في التدريس، متمنيين من سيادتكم التفاعل بشكل إيجابي مع القائمة وذلك بوضع علامة (X) داخل الخانة التي تجدها تنطبق على التلميذ الذي لديه صعوبات في مادة الرياضيات، مع العلم أن نتائج هذه القائمة لا تستخدم إلا لغرض البحث المشار إليه أعلاه. **ومن فضلكم يرجى عدم ترك أي عبارة دون استجابة.**

وفي الأخير نشكر لكم حسن تعاونكم وتجاوبكم مع القائمة خدمة للبحث العلمي.

ميدان	الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
ميدان الأعداد والحساب	1	يجد صعوبة في كتابة الأعداد بالحروف.				
	2	يجد صعوبة في جمع الأعداد بالاحتفاظ.				
	3	يجد صعوبة في عملية الطرح بالاستعارة.				
	4	يجد صعوبة في قراءة وكتابة وترتيب الأعداد.				
	5	يجد صعوبة في مقارنة الأعداد أو ترتيبها أو حصرها باستعمال الرمزين «>» و «<».				
	6	يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقا لها عند اجراء العمليات الحسابية.				
	7	يجد صعوبة في التمييز بين رقم الوحدات ورقم العشرات عند الكتابة.				
	8	يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية، والاحتفاظ بها.				
	9	يجد صعوبة في حصر الأعداد الأصغر من 1000 وترتيبها.				
	10	يجد صعوبة في ضرب عدد ذي رقمين في عدد ذي رقم واحد.				
	11	يجد صعوبة في فهم خاصية توزيع الضرب على الجمع لحساب جداء عددين.				
	12	يجد صعوبة في حساب جداء عددين باستعمال الجمع المتكرر.				
	13	يجد صعوبة في إدراك مدلولي ضعف ونصف الأعداد المألوفة الاستعمال.				
	14	يجد صعوبة في حل مشكلات جمعية.				

	15	يجد صعوبة في فهم قاعدة ضرب عدد في 10.					
	16	يجد صعوبة إدراك العلاقات في نص المسألة.					
	17	يجد صعوبة في استخدام الطرح والجمع في حل مشكلات.					
	18	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية ذهنيا.					
	19	يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية.					
ميدان تنظيم المعطيات	20	يجد صعوبة في حل مشكلات رياضية باستعمال معلومات عددية منظمة في قوائم أو جداول.					
	21	يجد صعوبة في تنظيم معطيات في جدول.					
	22	يجد صعوبة في حل مشكلات باستعمال معلومات عددية منظمة في مخططات أو صور.					
	23	يجد صعوبة في قراءة جدول في وضعيات بسيطة من الحياة اليومية.					
	24	يجد صعوبة في استخراج معطيات من تمثيل بياني من أجل الإجابة على الأسئلة.					
ميدان الفضاء والهندسة	25	يجد صعوبة في إتمام شكل هندسي بسيط أو مركب باستعمال أدوات الرسم.					
	26	يجد صعوبة في حل مشكلات متعلقة بوصف تنقل أو تحديد موقع شيء في الفضاء.					
	27	يجد صعوبة في التعرف على محور تناظر شكل.					
	28	يجد صعوبة في استعمال مصطلحات مناسبة وتعبير سليم لحل مشكلات متعلقة بمقارنة الأطوال أو الاستقامية.					
	29	يجد صعوبة التميز بين الاشكال الهندسية (المثلث، المثلث غير قائم).					
	30	يجد صعوبة في وصف مسلك على مرصوفة وتمثيله بواسطة أسهم.					
	31	يجد صعوبة في تكبير رسم على مرصوفة.					
ميدان المقادير والقياس	32	يجد صعوبة في استعمال المتر والسنتمتر.					
	33	يجد صعوبة في مقارنة المدد الزمنية الخاصة ببعض النشاطات المألوفة؛ واستعمال الرزنامة.					
	34	يجد صعوبة في معرفة العلاقة الساعة والدقيقة.					

الملحق رقم (08): مقياس تشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

تحية طيبة وبعد:

سيدي(ت) الأستاذ، الأستاذة بغرض تشخيص التلاميذ الذين يعانون من تشتت الانتباه بالمرحلة الابتدائية يرجي من حضرتك الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات بدقة وموضوعية وذلك بوضع إشارة (X) في العمود أمام الإجابة المناسبة شاكرين تعاونكم معنا.

اسم التلميذ:.....

اسم المدرسة:.....

الرقم	العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	يعاني الطفل من صعوبة في الانتباه لتفاصيل الأشياء.					
2	لا يركز انتباهه في الأعمال التي يؤديها.					
3	يجد صعوبة في الإنصات لمحدثه.					
4	لا يتمكن من تتبع خطوات العمل المطلوبة لإنجاز شيء ما.					
5	يفشل في إنهاء الأعمال التي يكلف بها.					
6	يجد صعوبة في ترتيب المهام والأنشطة الموكلة له.					
7	يتجنب الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب مجهودا عقليا.					
8	يفقد أشياء ضرورية للقيام بالأعمال والأنشطة.					
9	يتشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الداخلية.					
10	يحتاج لمتابعة مستمرة وتذكير بالأنشطة والأعمال.					
11	يتملل كثيراً وهو جالس في مقعده.					
12	يجري في المكان بسرعة ويتسلق الأماكن المرتفعة في مواقف لا تتطلب ذلك.					
13	يجد صعوبة في اللعب بهدوء.					
14	يكثر من الحديث بدون فائدة وبدون سبب.					
15	يجيب على الأسئلة بدون تفكير وقبل استكمال السؤال.					
16	يجد صعوبة في انتظار دوره في اللعب أو غيره.					
17	يكثر العبث في أدواته وأدوات زملائه أثناء الدرس.					
18	يكثر من الالتفات يمينا وشمالا وللخلف دون سبب.					
19	يظهر عليه علامات الملل والتذمر أثناء القيام بالأعمال والأنشطة.					
20	يلتفت كثيراً حوله بدون سبب.					
21	يكثر من حركة يديه ورجليه وهو في مقعده.					
22	يكثر من العبث في الأدوات التي أمامه.					

الملحق رقم (09): قائمة أسماء الأساتذة المحكمين للبرنامج الارشادي السلوكي المعرفي

أسماء الأساتذة	الجامعة	الدّرجة العلمية
1- خطار زهية	جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله	أستاذ التعليم العالي
2- بوشدوب شهرزاد	جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله	أستاذ التعليم العالي
3- آيت حمودة حكيمة	جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله	أستاذ التعليم العالي
4- جازولي نادية	جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله	أستاذ محاضر "أ"
5- ساعدي روفية	المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة–	أستاذ محاضر "أ"
6- مخلوفي سعيد	المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة–	أستاذ محاضر "أ"

الملحق رقم (10): المعالجات الإحصائية للبحث

1- المجانسة والتكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغيرات البحث والمتغيرات الدخيلة:

	Statistiques de groupe				
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
اختبار الذكاء رسم الرجل	المجموعة الضابطة	15	90.67	18.239	4,709
	المجموعة التجريبية	15	90.60	13.389	3,457
اختبار الذكاء لرافن	المجموعة الضابطة	15	94.200	7.1833	1,8547
	المجموعة التجريبية	15	97.000	8.9233	1,7990
السن بالأيام	المجموعة الضابطة	15	3321.533	344.5867	88,9719
	المجموعة التجريبية	15	3275.000	233.3324	60,2462
انتاج الشكل لراي	المجموعة الضابطة	15	16.03	6.416	1,656
	المجموعة التجريبية	15	13.30	6.441	1,663
نتائج مادة الرياضيات	المجموعة الضابطة	15	3.07	1.237	0,319
	المجموعة التجريبية	15	3.27	1.447	0,374
مؤشر ذاكرة العمل لويكسلر	المجموعة الضابطة	15	10,67	3,265	0,84327
	المجموعة التجريبية	15	11,00	3,703	0,95618
مؤشر سرعة المعالجة لويكسلر	المجموعة الضابطة	15	6,60	3,869	0,99905
	المجموعة التجريبية	15	7,53	2,899	0,74876
درجة خطأ الكلي لاختبار الانتباه لستروب	المجموعة الضابطة	15	19.33	12.051	3,112
	المجموعة التجريبية	15	28.33	27.157	7,012
تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	المجموعة الضابطة	15	69.40	10.432	2,694
	المجموعة التجريبية	15	73.46	6.896	1,780
تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	المجموعة الضابطة	15	101,85	13,933	8,561
	المجموعة التجريبية	15	109,77	13,348	5,894

		Test des échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	Ddl	Sig.	Différence moyenne	Différence erreur standard
اختبار الذكاء رسم الرجل	Hypothèse de variances égales	2,048	0,164	0,011	28	0,991	-0,067	5,842
	Hypothèse de variances inégales			0,011	25,693	0,991	-0,067	5,842
اختبار الذكاء لرافن	Hypothèse de variances égales	1,511	0,229	-1,675	28	0,105	-10,2000	6,0884
	Hypothèse de variances inégales			-1,675	16,835	0,112	-10,2000	6,0884
السن بالأيام	Hypothèse de variances égales	0,504	0,484	-0,433	28	0,668	-46,5333	107,4504
	Hypothèse de variances inégales			-0,433	24,608	0,669	-46,5333	107,4504
انتاج الشكل لراي	Hypothèse de variances égales	0,324	0,574	1,2	28	0,254	2,733	2,347
	Hypothèse de variances inégales			1,2	28	0,254	2,733	2,347
نتائج مادة الرياضيات	Hypothèse de variances égales	1,399	0,247	-0,407	28	0,687	-0,200	0,492
	Hypothèse de variances inégales			-0,407	27	0,687	-0,200	0,492
مؤشر ذاكرة العمل لويكسلر	Hypothèse de variances égales	0,198	0,660	0,261	28	0,796	0,33333	1,27491
	Hypothèse de variances inégales			0,261	27,569	0,796	0,33333	1,27491

مؤشر سرعة المعالجة لويكسلر	Hypothèse de variances égales	2,048	0,163	0,748	28	0,461	0,93333	1,24849
	Hypothèse de variances inégales			0,748	25,956	0,461	0,93333	1,24849
درجة خطأ كلي لاختبار الانتباه لستروب	Hypothèse de variances égales	6,886	0,014	-1,173	28	0,251	-9,000	7,671
	Hypothèse de variances inégales			-1,173	19	0,255	-9,000	7,671
تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	Hypothèse de variances égales	1,449	0,239	-1,259	28	0,218	-4,067	3,229
	Hypothèse de variances inégales			-1,259	24	0,220	-4,067	3,229
تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	Hypothèse de variances égales	0,820	0,374	1,480	26	0,152	7,92308	5,35173
	Hypothèse de variances inégales			1,480	23,956	0,152	7,92308	5,35173

2- اختبار فرضيات البحث:

2-1- نتائج اختبار (T Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مؤشرات متغير تشتت الانتباه

			Statistiques pour échantillons appariés			
			N	Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard
مؤشرات متغير تشتت الانتباه	التذكر البصري	قياس قبلي	15	16,03	6,416	1,656
		قياس بعدي		15,6	5,343	1,379
	ذاكرة العمل	قياس قبلي	15	10,67	3,266	0,843
		قياس بعدي		10,87	3,583	0,925
	سرعة المعالجة	قياس قبلي	15	6,60	3,869	1,086
		قياس بعدي		7,47	4,207	0,999
	درجة الخطأ في قراءة وتسمية الاشكال والكلمات	قياس قبلي	15	19,33	12,051	3,112
		قياس بعدي		22,67	8,772	2,265
	تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	قياس قبلي	15	69,4	10,432	2,694
		قياس بعدي		76,07	12,227	3,157

		Test des échantillons appariés					
		Différences appariées			t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard			
مؤشرات متغير تشتت الانتباه	التذكر البصري قياس قبلي وبعدي	0,433	5,220	1,348	0,322	14	0,753
	ذاكرة العمل قياس قبلي وبعدي	0,200	2,597	0,670	0,298	14	0,770
	سرعة المعالجة قياس قبلي وبعدي	0,867	3,758	0,970	0,893	14	0,387
	درجة الخطأ في قراءة وتسمية الاشكال والكلمات قياس قبلي وبعدي	-3,333	13,968	3,606	-0,924	14	0,371
	تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه قياس قبلي وبعدي	-6,667	4,287	1,107	-6,022	14	0,000

2-2- نتائج اختبار (T Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مؤشرات متغير تشتت الانتباه

			Statistiques pour échantillons appariés			
			N	Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard
مؤشرات متغير تشتت الانتباه	التذكر البصري	قياس قبلي	15	13,30	6,441	1,663
		قياس بعدي		22,53	3,602	0,930
	ذاكرة العمل	قياس قبلي	15	11,00	3,703	0,956
		قياس بعدي		17,20	3,256	0,841
	سرعة المعالجة	قياس قبلي	15	7,53	2,900	0,749
		قياس بعدي		20,87	5,249	1,355
	درجة الخطأ في قراءة وتسمية الاشكال والكلمات	قياس قبلي	15	28,33	27,157	7,012
		قياس بعدي		11,20	6,678	1,724
	تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	قياس قبلي	15	73,46	6,895	1,780
		قياس بعدي		43,73	3,731	0,963

		Test des échantillons appariés					
		Différences appariées			t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard			
مؤشرات متغير تشتت الانتباه	التذكر البصري قياس قبلي وبعدي	-9,233	7,2527	1,872	-4,931	14	0,000
	ذاكرة العمل قياس قبلي وبعدي	6,200	3,005	0,776	7,991	14	0,000
	سرعة المعالجة قياس قبلي وبعدي	13,333	4,467	1,153	11,561	14	0,000
	درجة الخطأ في قراءة وتسمية الاشكال والكلمات قياس قبلي وبعدي	17,133	25,334	6,541	2,619	14	0,020
	تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه قياس قبلي وبعدي	29,533	4,564	1,178	25,057	14	0,000

2-3- نتائج اختبار (T Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات

			Statistiques pour échantillons appariés			
			N	Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard
مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	قياس قبلي	15	101,85	13,933	3,864
		قياس بعدي		101,38	10,112	2,804
	نتائج مادة الرياضيات	قياس قبلي	15	3,07	1,237	0,319
		قياس بعدي		2,68	0,671	0,173

		Test des échantillons appariés					
		Différences appariées			t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard			
مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات قياس قبلي وبعدي	-0,461	7,378	2,046	-0,226	14	0,825
	نتائج مادة الرياضيات قياس قبلي وبعدي	0,383	1,198	0,309	1,239	14	0,236

4-2 نتائج اختبار (T Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات

			Statistiques pour échantillons appariés			
			N	Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard
مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	قياس قبلي	15	109,77	13,348	3,702
		قياس بعدي		63,93	12,672	3,209
	نتائج مادة الرياضيات	قياس قبلي	15	3,27	1,446	0,373
		قياس بعدي		6,02	1,327	0,342

		Test des échantillons appariés					
		Différences appariées			t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard			
مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات قياس قبلي وبعدي	-47,3846	5,378	1,491	-31,768	14	0,000
	نتائج مادة الرياضيات قياس قبلي وبعدي	-2,750	1,359	0,351	-7,834	14	0,000

5-2 نتائج اختبار (T Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمختلف مؤشرات متغير تشتت الانتباه

			Statistiques pour échantillons appariés			
			N	Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard
مؤشرات متغير تشتت الانتباه	التذكر البصري	الضابطة	15	15,6	5,34	1,379
		التجريبية	15	22,53	3,60	0,930
	ذاكرة العمل	الضابطة	15	10,87	3,58	0,925
		التجريبية	15	17,20	3,25	0,840
	سرعة المعالجة	الضابطة	15	7,47	4,20	1,086
		التجريبية	15	20,87	5,24	1,355
	درجة الخطأ في قراءة وتسمية الاشكال والكلمات	الضابطة	15	22,67	8,77	2,265
		التجريبية	15	11,20	6,67	1,724
	تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	الضابطة	15	76,07	12,22	3,157
		التجريبية	15	43,73	3,73	0,963

		Test des échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig.	Différence moyenne	Différence erreur standard
انتاج الشكل لراي	Hypothèse de variances égales	2,050	0,163	-4,167	28	0,000	-6,933	1,664
	Hypothèse de variances inégales			-4,167	24,552	0,000	-6,933	1,664
مؤشر ذاكرة العمل لويكسلر	Hypothèse de variances égales	0,000	0,983	5,067	28	0,000	6,333	1,250
	Hypothèse de variances inégales			5,067	27,747	0,000	6,333	1,250

مؤشر سرعة المعالجة لويكسلر	Hypothèse de variances égales	0,734	0,399	7,715	28	0,000	13,400	1,736
	Hypothèse de variances inégales			7,715	26,731	0,000	13,400	1,736
درجة خطأ كلي لاختبار الانتباه لستروب	Hypothèse de variances égales	0,838	0,368	4,028	28	0,000	11,467	2,847
	Hypothèse de variances inégales			4,028	26,148	0,000	11,467	2,847
تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	Hypothèse de variances égales	9,652	0,004	9,735	28	0,000	32,133	3,301
	Hypothèse de variances inégales			9,735	16,585	0,000	32,133	3,301

2- 6 نتائج اختبار (T Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمختلف مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات

			Statistiques pour échantillons appariés			
			N	Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard
مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	الضابطة	15	98,86	11,51	2,974
		التجريبية	15	63,93	12,42	3,209
	نتائج مادة الرياضيات	الضابطة	15	2,68	0,67	0,173
		التجريبية	15	6,02	1,32	0,343

		Test des échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig.	Différence moyenne	Différence erreur standard
تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	Hypothèse de variances égales	0,000	0,983	-7,984	28	0,000	-34,933	4,375
	Hypothèse de variances inégales			-7,984	27,840	0,000	-34,933	4,357
نتائج مادة الرياضيات	Hypothèse de variances égales	5,272	0,029	-8,677	28	0,000	-3,333	0,384
	Hypothèse de variances inégales			-8,677	20,717	0,000	-3,333	0,384

7-2 نتائج اختبار (T Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مؤشرات متغير تشتت الانتباه

			Statistiques pour échantillons appariés			
			N	Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard
مؤشرات متغير تشتت الانتباه	التذكر البصري	قياس بعدي	15	22.53	3,603	0,930
		قياس تتبعي		23.73	2,712	0,700
	ذاكرة العمل	قياس بعدي	15	17.20	3,256	0,841
		قياس تتبعي		18.47	4,824	1,245
	سرعة المعالجة	قياس بعدي	15	20.87	5,249	1,355
		قياس تتبعي		23.93	8,898	1,523

	درجة الخطأ في قراءة وتسمية الاشكال والكلمات	قياس بعدي	15	11.20	6,678	1,724
		قياس تتبعي		8.93	3,432	0,886
	تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه	قياس بعدي	15	43.73	3,693	0,954
		قياس تتبعي		33.60	2,473	0,638

		Test des échantillons appariés					
		Différences appariées			t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard			
مؤشرات متغير تشتت الإنتباه	التذكر البصري قياس بعدي تتبعي	1,200	2,111	0,545	2,201	14	0,045
	ذاكرة العمل قياس بعدي تتبعي	1,267	2,738	0,707	1,792	14	0,095
	سرعة المعالجة قياس بعدي تتبعي	3,067	1,831	0,473	6,487	14	0,000
	درجة الخطأ في قراءة وتسمية الاشكال والكلمات قياس بعدي تتبعي	-2,267	5,958	1,538	-1,473	14	0,163
	تقدير الأساتذة لتشتت الانتباه قياس بعدي تتبعي	-10,133	3,420	0,883	-11,476	14	0,000

8-2 نتائج اختبار (T Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات

			Statistiques pour échantillons appariés			
			N	Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard
مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات	قياس بعدي	15	63.93	12,672	3,209
		قياس تتبعي		42,07	8,388	2,166
	نتائج مادة الرياضيات	قياس بعدي	15	6,02	0,328	0,343
		قياس تتبعي		6,65	1,319	0,341

		Test des échantillons appariés					
		Différences appariées			t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart-type	moyenne Erreur standard			
مؤشرات متغير صعوبات تعلّم الرياضيات	تقدير الأساتذة لصعوبات تعلّم الرياضيات قياس بعدي تتبعي	21,867	8,576	2,214	9,875	14	0,000
	نتائج مادة الرياضيات قياس بعدي تتبعي	0,633	0,566	0,146	4,335	14	0,001