

علاج تشوش العمليات المعرفية والحصر الناتج عن الظرف الضاغط لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم الخاصة

**Treatment of disorders of cognitive processes and anxiety
resulting from the stressful situation of the child who suffers from
special learning difficulties**

سعاد قدوش¹

جامعة الجزائر 2-أبو القاسم سعد الله (الجزائر)، guedouches@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023 / 03 / 22 تاريخ القبول: 2024 / 11 / 28 تاريخ النشر: 2024 / 12 / 31

Abstract:

In our work with the child, and after using the neuropsychological approach in the mental representation of the perceived world through the complex form or figure of Rey-A, we tried to design a diagnostic-therapeutic model that focuses on the orientation of the performance process to awaken the child's latent capacities... Stress can lead to a distortion of the child's perception of his level of capacity and decline in school achievement. Although we can approach this in a "quick", "easy" and "fun" way; Especially for children who like to draw and color; This is done by designing a model that stimulates attention, performance accuracy and memory capacity. the model has been used with anxious children.

Keywords: model design - performance orientation - cognitive problems -diagnosis and treatment decline in school achievement- anxious child- stress.

المؤلف المرسل: سعاد قدوش

البريد الإلكتروني: guedouches@gmail.com

ملخص:

في عملنا مع الطفل وبعد أن كنا نستخدم المقاربة النفسية العصبية في التمثيل الذهني للعالم المدرك من خلال الشكل أو النموذج المعقد أري figure de Rey-A، حاولنا تصميم نموذج تشخيصي-علاجي يركز على توجيه سيرورة الأداء لإيقاظ قدرات الطفل الكامنة...فقد تؤدي الضغوط الحياتية إلى تشويه إدراك الطفل لقدراته وتراجع تحصيله المدرسي. بينما يمكننا أن نعالج ذلك بطريقة "سريعة" و"بسيطة" و "ممتعة"؛ خاصة بالنسبة للأطفال الذين يحبون الرسم والألوان؛ وذلك من خلال تصميم نموذج يحفز الانتباه ودقة الأداء وأيضا القدرة على التذكر. تم تجريب النموذج على مجموعة من الأطفال المحصورين.

الكلمات المفتاحية: تصميم نموذج- توجيه الأداء- مشكلات معرفية- التشخيص والعلاج- تراجع التحصيل-الطفل المحصور- ظرف ضاغط.

1. مقدمة:

يتميز طفل المرحلة الابتدائية (العمليات الملموسة)، حسب توماس ويان وستلماش (2000) Thomas, Yan & Stelmach عن بي و بويد (2003)، بزيادة في النمو الجسمي الذي يحفز تحسن القدرات الحركية مما يزيد من سرعة الأداء و تحسن التنسيق البصري و التنسيق الحركي (Bee & Boyd، 2003، ص115). وأهم المهارات الحركية تلك الخاصة بالحركية الدقيقة (حركة الأصابع)؛ فهي تسمح له بالكتابة والرسم... وفي علاقة مع هذا النمو، يطرأ على الدماغ تغيران مهمان، يحدث التغير الأول بين 6 و 8 سنوات ويحدث التغير الثاني بين 10 و 12 سنة. فحسب سبرين وزملاءه (1995) Spreen & al، نشاهد بين سن 6-8 سنة نموا سريعا لمشابك جديدة وزيادة في كثافة اللحاء في المناطق الحسية الحركية مما يؤدي إلى نمو المهارات اليدوية وتحسن التنسيق

البصري والحركي. ونشاهد بين سن 10-12 سنة نموا سريعا آخرًا لمشابك جديدة وزيادة في كثافة اللحاء المخي على مستوى الفص الجبهي حيث توجد المناطق الخاصة بالوظائف المعرفية الخاصة بالتحكم في المنطق والتخطيط؛ يستمر التغليف الميلياني في سن المدرسة خصوصًا على مستوى الوصلات التي تربط بين التكوين الشبكي والفص الجبهي؛ إذ يدير التكوين الشبكي الانتباه ويتحكم فيه ولهذا يزيد ضبط الانتباه بصفة دالة خلال سن المدرسة حسب لين وآخرون (1999) (Bee & Lin)، (2003، Boyd &، ص256). فبين سن 6 و 12 سنة، ينمو الانتباه الانتقائي وتزيد سرعة الأداء، إضافة إلى الإدراك البصري الذي يتحدد في سن السادسة بينما يتحدد الإدراك المكاني في سن الثامنة (Bee & Boyd، 2003، ص158). وحسب كاي (1990) (Kail) تتحسن معاملة المعلومات لدى طفل المدرسة نتيجة تحسن الذاكرة الذي يلاحظ على الطفل (Bee & Boyd، 2003، ص157).

من الناحية المعرفية، تترابط العمليات المعرفية وتتتابع في الحالة العادية، حيث تبدأ بالإحساس الذي يمثل الوجه الأول للعلاقة النفسية بين الفرد والموضوعات (المحيط)، يبدأ به الإدراك الذي هو المصدر الأول للمعرفة؛ فالمعرفة الحسية تشكل المحرك الأول لكل العمليات المعرفية الأخرى. يعتبر الإدراك عملية عقلية – معرفية ترتبط بعمليات نفسية أخرى للشخصية كال تفكير (الوعي بالموقف)، والكلام (تسمية موضوع الإدراك)، والانفعالات (الاتجاه نحو الشعور بالمدرَك)، والإرادة التنظيم الإدراكي (الإرادي) (الرشيدي وآخ، 2000، ص43). تتداخل العمليات المعرفية وتتأثر فيما بينها بحيث يزيد الانتباه بشكل عام في سرعة الإدراك ومنه وضوح التصورات؛ فالانتباه للصور والمعاني يسهل حفظها ويجعل

للإحساس معنى ينظمه ويكسبه الحفظ والقدرة على استعادة المعلومات (أنس شكشك، 2008، ص 29). يتوجه نشاط الفرد إلى تركيز الإدراك على نحو يؤدي إلى رفع مستوى الوعي لمدى محدود من المثيرات، ولهذا تتدخل عملية معرفية عقلية أخرى لتدعيم الإدراك وهي الانتباه. فنظرا لعدد الإثارات التي يستقبلها الفرد في نفس الوقت تتوجب عليه عملية الانتقاء؛ إذ تمثل الآلية الانتباهية، حسب بورن و إكسترون (Ekstrand & Bourne 1985) جوهر الانتباه كعملية عقلية معرفية و كاستجابة توجيهية للمثيرات (البشير الراشدي وآخرون، 2000، ص 133). ويمكن أن نميز بين الانتباه والحالة الذهنية الانتباهية، بحيث يشير الانتباه إلى عملية اتخاذ القرار يفكر الفرد بواسطتها في شيء معين أو أشياء معينة حين تتاح أشياء أكبر متعارضة؛ أما الحالة الذهنية الانتباهية فهي تشير إلى قدرة الفرد على الانتقاء التي بواسطتها يهيأ جهازه العصبي لمعاملة المنتبه المنتقى من بين المنبهات، أو للتفكير في موضوع معين، أو الإقدام على استجابة معينة تتعارض مع استجابات أخرى. وتتمثل وظيفة وجهة الانتباه (الحالة الذهنية الانتباهية) في إحداث المعاملة الانتقائية لبعض المعلومات حينما تتجاوز المعلومات الواردة الكلية مقدرة الفرد على المعاملة المتزامنة (المتوازية) الفعالة (البشير الراشدي وآخرون، 2000، ص 48). يستوعب الفرد ما توفر في حقل إدراكه من ظواهر وأحداث وانفعالات وعلاقات... في الذاكرة ليوظفها في سلوكه. فالسلوك لا يعكس الإدراك وإنما يعكس نشاط الاسترجاع؛ ولهذا تعتبر الذاكرة عملية عقلية عليا، وعملية معرفية أو مجموعة عمليات معرفية تتتابع من حسية إلى قصيرة المدى (مباشرة، عمل) وطويلة المدى. فإذا أراد الفرد أن يستخدم المعلومات الموجودة في الذاكرة الحسية، عليه أن يشغلها سريعا وبشكل تام قبل أن تنطفئ ويبدأ التشغيل بالانتباه حيث يتم انتقاء بعض المنبهات من ضمن الكم الهائل فيخضعها إلى معاملة عقلية وتحول إلى

بنية ذاكرية أخرى، وفي هذه اللحظة يتم ما يسمى بـ « التعرف النمطي » حيث تتصل معلومات الذاكرة الحسية بالذاكرة طويلة المدى (البشير الراشدي وآخرون، 2000، ص 99-102).

ينتج عن ضعف ذاكرة العمل والذاكرة قصيرة المدى ما نسميه بصعوبات التعلم؛ حيث سجل الباحث سوانسون (1994) Swanson في دراسته أن العاديون يتميزون بذاكرة عمل أفضل من ذوي صعوبات التعلم خست المهارات التالية: الاستماع والإنصات، الاستعادة اللفظية، استعادة مهام التصور البصري المكاني والعلاقات اللفظية. كما يتميز العاديون بذاكرة قصيرة المدى أفضل من ذوي صعوبات التعلم خست تسلسل الكلمات وإعادة إنتاج تصاميم (الزيات ج 2، 2001، ص 471)؛ وكانت الارتباطات دالة إحصائياً بين مقاييس الذاكرة والتحصيل الأكاديمي سواء لدى العاديين أو ذوي صعوبات التعلم، إذ أن الذاكرة سواء العاملة أو قصيرة المدى تؤثر توافقياً على التحصيل الأكاديمي. حسب براون (1984) Brown، يؤدي ضعف قدرة الذاكرة إلى مشكلات تجهيز ومعالجة المعلومات التي تؤدي إلى صعوبة إتباع التوجيهات أو التعليمات التي تعتمد على الذاكرة (الزيات ج 2، 2001، ص 474). ويرجع برسلي (1987) Pressley فشل ذوي صعوبات التعلم إلى عاملين، يخص العامل الأول الافتقار إلى قاعدة من المعلومات بمعنى بنية معرفية تعادل العادي، ويتمثل العامل الثاني في ضعف القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها (الزيات ج 2، 2001، ص 466).

توفر البيئة الاجتماعية مجموعة من عوامل الضغط السيكو- إجتماعي مثل الطلاق، الانفصال، الوفاة أو بشكل عام الصعوبات

الاجتماعية سواء كانت علائقية أو مادية؛ و هي تمثل أكثر ما يواجه الفرد لأنها « تؤدي إلى تغيير جذري لحياة الفرد و ليس متاحا للجميع التكيف معها » (Boudarène، 2005، ص12-13). يعرف الانفعال الذي يظهر كاستجابة للضغط بالحصر؛ تستوطن الاستجابات الحصرية عند طفل المواقع النمائية التي تتميز بها المرحلة التي يكون فيها ولعل ما يميز هذه الاستجابات عند الطفل موضوع اهتمامنا (13-07 سنة) تعلقها إلى حد ما بالمدرسة فنجد الفوبيا المدرسية، صعوبات التعلم وعدم الاستقرار النفسي- الحركي (Douki & al، 1986، ص59). لقد عُدّ السيكلوجي السلوكي المعرفي الأمريكي ديماس (Dumas 2005) أربعة مستويات يظهر عليها الحصر: المستوى الانفعالي أو الوجداني والمستوى العقلي والمستوى الجسمي أو الفيزيولوجي والمستوى السلوكي. ويرى أن الحصر يمس التوظيف العام للطفل ولذلك فمن الضروري أن نتدخل على كل مستوى من هذه المستويات (Dumas، 2005، ص19). وعلى هذا الأساس تقوم عليه طريقتة السلوكية المعرفية في علاج الحالات الحصرية عند الطفل. والسؤال الذي نطرحه في هذا الخصوص هل فعلا يتطلب العلاج النفسي للأطفال أخذ بعين الاعتبار كل مظاهر المعاناة، أو يمكن الاقتصار على بعضها أو ربما الاكتفاء بمظهر واحد من شأن تعديله أن يعدل الكل؟ وبأسلوب آخر:

أي العلاجات تكون أكثر فعالية: العلاج النفسي القائم على الدعم المعنوي الذي يكون أساسا لفظيا أم العلاج القائم على التقويم المعرفي الأدائي (الملموس)؟

1. 2. الفرضية:

يؤدي العلاج النفسي المتمثل في الدعم المعنوي إلى التخفيض من شدة الحصر لدى طفل العمليات الملموسة بينما يؤدي التقويم المعرفي الأدائي إلى تحسين الأداء المعرفي (المدرسي).

1 أهداف وأهمية الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لإيجاد طريقة جديدة للتعامل مع مشاكل الطفل الانفعالية والأدائية، تكون فعالة سريعة خاصة وأن السياق الذي تطبق فيه (المدرسة) يعطي الأولوية لتواجد الطفل في الصف الدراسي وليس الاستشارة النفسية المتتابة. وهنا تكمن أهمية الدراسة لأنها تحاول أن توظف ميول الطفل وممارساته الاعتيادية في سياق التشخيص والعلاج.

2. الإجراءات الميدانية للدراسة:

1. المنهج:

استخدمنا المنهج شبه التجريبي لقياس أثر التجربة المتمثلة في العلاج النفسي والتقويم المعرفي على حالة الحصر وتشوش العمليات المعرفي التي تنجم عن الظروف الضاغطة لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم الخاصة. ولقد اتبعنا التصميم ذو ثلاث مجموعات تجريبية. وحددنا نوعين من التقويم: طريقة I والطريقة II إلى جانب الدعم النفسي.

2. العينة:

ضمت مجموعة الدراسة 21 طفل (تميزوا بارتفاع مستوى الحصر لديهم من بين $n=75$ طفل بعد تطبيق مقياس كستانيدا إضافة إلى تراجع الأداء المدرسي)، تتراوح أعمارهم بين 08-13 سنة، توزعوا على 3 مجموعات صغيرة شبه تجريبية:

المجموعة الأولى (أ): $n=7$ خضعت للتجربة I (التقويم المعرفي الموجه بالألوان)

المجموعة الثانية (ب): $n=7$ خضعت للتجربة II (التقويم المعرفي بالتجزئة)

المجموعة الثالثة (ج): $n=7$ خضعت للتجربة III (الدعم النفسي)

3. أدوات البحث:

استخدمنا المقاييس التالية على مرحلتين قبل التجربة وبعد التجربة:

1. مقياس الحصر (القلق) للأطفال لكل من كاستانيدا وماك كاندلس وبالرمو وإعداد فيولا البيلاي (النسخة المعربة) لتقدير مستوى هذا الإنفعال لدى الأطفال.

2. اختبار أو نموذج [أ] لغوي (Figure complexe de Rey/A) لتقدير مستوى القدرة على الأداء المتعلق بالإدراك والاسترجاع من الذاكرة.

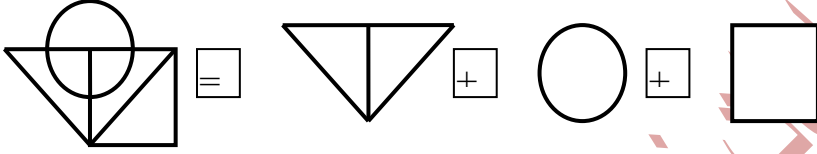
3. التجربة: نموذج التقييم معرفي: وقد تم تصميمه من طرفنا ويطبق بطريقتين II/I ؛ والمتمثلة في الدعم النفس III : سرد الوقائع-إعادة تحليلها- محاولة فهمها (إزالة الحساسية بالتطمين، رفع التقدير..).

1.4. تصميم النموذج التقويمي:

يتمثل المجال المراد التأثير عليه في المجال المعرفي (الإدراك البصري)؛ وأريدَ للتصميم أن يكون أداة موضوعية، وقد شكلت الأشكال الهندسية القاعدية التي يعرفها الطفل جيدا والمتمثلة في الدائرة والمربع والمثلث أساسا صمم عليها النموذج. ركبت الأشكال الهندسية ذات العلاقة الفضائية (الأبعاد) دون أن توحى بمعنى عاطفي.

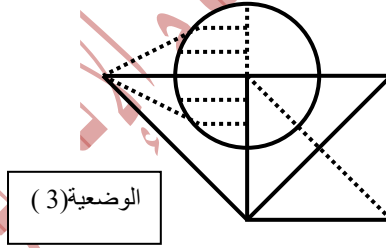
1.1.4. كيف تم تصميم النموذج؟

لقد حددت الأشكال الهندسية القاعدية: دائرة ومربع ومثلث كعناصر رئيسية للنموذج المراد بناؤه. وجربت عدة وضعيات لهذه الأشكال الثلاثة في محاولة للربط بينها في انسجام وتناسق ومساواة فيما بينها بحيث يكون لكل شكل نفس الفرصة لإدراكه بصريا. وبعد دراسة ومحاولات التطبيق المتكرر وتسجيل الملاحظات وردود أفعال الأطفال المتعامل معهم وتعليقاتهم خاصة وأنهم من ذوي التجربة مع نموذج غي، تم تقرير الشكل النهائي للعلاقة المَوْضِيعِيَّة تمثل فيما يلي:

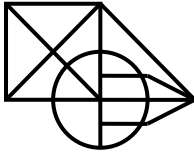


ولكن تقديم هذه الأشكال بصفة ظاهرة وبارزة لا يخدم مهمة دراسة الإدراك وطريقة تنظيمه ولهذا تَعَيَّن إدماج عناصر ربط إضافية. فصار الشكل النهائي للنموذج المصمم كما هو مَبِين في الرسم البياني رقم 1.

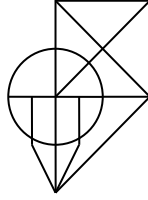
رسم بياني رقم 1: الشكل النهائي
لنموذج المصمم
لتقويم الإدراك البصري



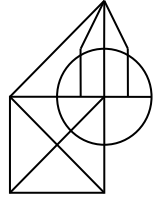
و بعد الإنتهاء من تصميم الشكل، و لتحقيق التكامل بين الأشكال الهندسية الثلاثة تم تفضيل الإتجاه الأفقي -كما هو الحال في نموذج [أ] لغوي- واستبعد الإتجاهين الباقيين لتفادي الشكل الحاد الصاعد (1) أو معاكسه النازل (2) (انظر الرسم البياني رقم 2)، و صار التساؤل القائم يخص اتجاه تقديم النموذج هل يُوْجِه الإمتلاء نحو الأسفل (الوضعية 3) (انظر الرسم البياني رقم 1) أم نحو الأعلى (4) (انظر الرسم البياني رقم 2) ؟



(4)



(2)



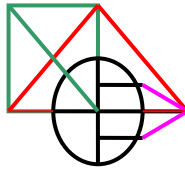
(1)

رسم بياني رقم 2: الوضعيات المستبعدة (1 و 2) و الوضعية المختارة (4)

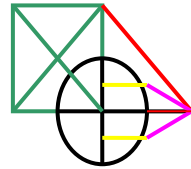
إنّ تحليل أداء الأطفال في إعادة رسم نموذج غي يؤكد أن إنتباههم إن لم يتوجه نحو المركز فإنّه ينتقل من اليمين إلى اليسار أو من اليسار إلى اليمين مع تفضيل واضح للإمتلاء العلوي على الإمتلاء السفلي. وبناءً على ذلك فقد تم اختيار الإتجاه (4) لتقديم النموذج.

رسم بياني رقم 3:

بطاقتين لنموذج
التقويم ملونة حسب
أسلوب الإدراك



البطاقة الثانية



البطاقة الأولى

4. 1. 2. طرق تطبيق النموذج الجديد:

تم تحديد طريقتين لتطبيق النموذج التقويمي؛ نعرضهما كما يلي:

الطريقة الأولى:

تتم على المراحل الثلاث التالية: 1/ يقدم النموذج الموحد (الخطوط السوداء) ليعاد رسمه، وتستعمل الأقلام الملونة لمتابعة سيرورة الأداء. 2/ تقدم البطاقة الأولى ليعاد رسمها ويطلب من الطفل إتباع الألوان كما هي

على النموذج وله أن يختار اللون الذي يبدأ به. 3/ تقدم البطاقة الأولى ليعاد رسمها ويطلب من الطفل احترام الألوان التي رسمت بها الأشكال؛ ونختار نحن اللون للطفل (النقل الموجه بالألوان).

الهدف: يتمثل الهدف من هذه الطريقة في بحث إمكانية استعمال مؤشرات (الألوان) في توجيه الانتباه وبالتالي تنظيم الإدراك البصري المكاني لإكساب القدرة على تحليل مركب لإعادة بنائه.

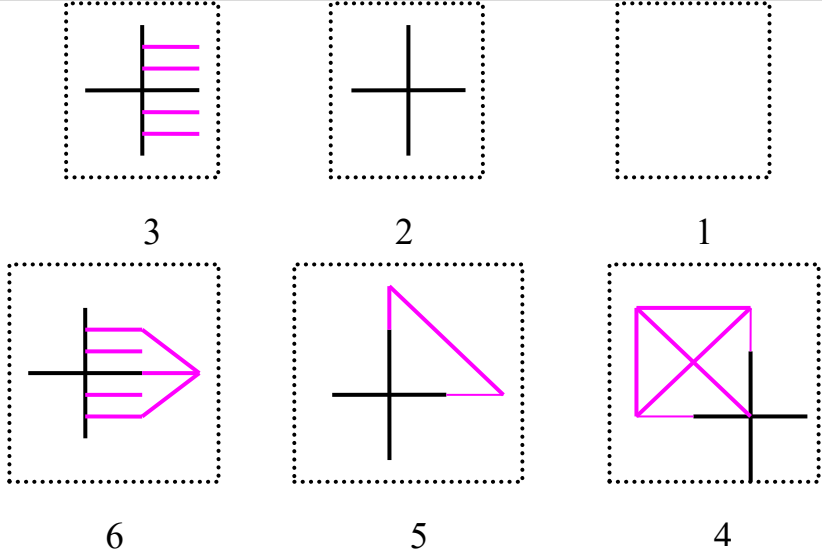
الطريقة الثانية:

تتم وفق الخطوات التالية: 1/ حددت عناصر النموذج منفصلة وعددها ستة (انظر الرسم البياني رقم 04). 2/ تقدم بشكل منفرد للطفل لإعادة نقلها وهي مرتبة حسب السيروورة المقترحة للأداء. 3/ وبعدها يقدم النموذج الموحد ليعاد رسمه مع استعمال تقنية الألوان لمتابعة سيروورة الأداء. 4/ المساعدة بالتحليل (سيروورة معاكسة).

الهدف: يتمثل الهدف من هذه الطريقة في بحث إمكانية استعمال مؤشرات (المدرّك الجزئي) في توجيه الانتباه وبالتالي تنظيم الإدراك البصري المكاني لإكساب القدرة على بناء عناصر مجزأة.

الأساليب الإحصائية:

-النسب المئوية - معامل الارتباط بيرسن - اختبار كاف تربيع (ك²)



رسم بياني رقم [4]: عناصر نموذج تقويم الإدراك مجزأة في بطاقات على النحو الذي قدمت عليه للأطفال وفق الطريقة الثانية

5. نتائج الدراسة (تقييم الفعالية):

حسب ما هو موضح في الجدول 01،

- تؤثر كل التجارب على النمط الإدراكي وبشكل أكبر ومتساوي للتقويم المعرفي بالكلية (التجربة I) والدعم النفسي (التجربة الثالثة).
- يؤثر الدعم النفسي (التجربة III) بشكل ظاهر على الانتباه، بينما تأثير التجربة I و II يكون ضئيلاً.
- في حين تؤثر التجربة الثانية (التقويم بالتجزئة) سلباً على الدقة نجد التجربة الأولى تؤثر إيجاباً، ويؤثر الدعم النفسي بشكل أكبر.
- وعلى العكس فإن تأثير التجربة I على زمن الأداء أكبر من تأثير التجربة II ثم التجربة III.
- يؤدي الدعم النفسي إلى تخفيض الحصر أكثر من التجربة II ثم التجربة I.

كما أن الدعم النفسي يؤثر بشكل ملحوظ على الاكتساب مقارنة بالتجربة I وتأثير التجربة II كما يبدو أكثر سلبية.

جدول 01: نسب تأثير كل تجربة على العوامل الستة

العوامل التجربة	نمط الإدراك	الانتباه	الدقة	الزمن	الحصر	الاكتساب	النسبة الحقيقية
التجربة I	57.14	14.28	28.57	57.14	14.28	28.57	33.33
التجربة II	42.86	14.28	-	42.28	28.57	- 14.528	16.67
التجربة III	57.14	71.43	57.14	28.57	57.14	85.71	59.52

وبصياغة أخرى فإنه إذا أردنا أن نؤثر على نمط الإدراك فإننا سنفضل إما التجربة I أو III على التجربة II. وإذا أردنا أن نؤثر على الانتباه فعلينا بالدعم النفسي قطعاً، ونفس الشيء بالنسبة للدقة. ولكن تحسين زمن الأداء بالتفضيل يكون للتجربة I ويليهما التجربة II. وإذا أردنا أن نخفض الحصر فعلينا أيضاً بالدعم النفسي، وليس تجربتي التقويم المعرفي والمعرفة. ونفس الشيء بالنسبة للاكتساب، فأتى الدعم النفسي كبير وكبير جداً (أنظر الجدول 02).

جدول 02: تفضيل التجارب حسب تأثيرها على العامل

العوامل	النمط	الانتباه	الدقة	الزمن	الحصر	الاكتساب	النسبة الحقيقية
التجربة I و III ثم II	III و I ثم II	III	III	I	III	III	III

وعليه يمكننا أن نستخلص أن الدعم النفسي المؤسس على تخفيض ضغط الظروف المعاشية بمعالجتها العقلية الواعية (تحليل وفهم) لها تأثير عام

على كل العوامل تقريبا، أكثر مما للتقويم المعرفي المؤسس على الشمولية أو التجزئة.

- وهذا ما يشير أيضا إلى أهمية الارتياح النفسي بشكل عام على الجانب المعرفي الأدائي والحالة الوجدانية والاكْتساب المدرسي.
- ويدل أيضا على أن الأثر السلبي للضغط أو الظروف الضاغطة على الجانب المعرفي والانفعالي والاكْتساب لا يمكن التأثير عليه إيجابا بالتنشيط المعرفي، وإنما بمعالجة الظروف ذاتها، ليس لحل المشكل بالضرورة، وإنما أثر الوعي بما يحدث، ولماذا يحدث في صياغة تبعث على الاطمئنان وتدفع للأمل.
- ويدل ذلك أيضا على أن الاكْتساب هو حسيلة المستوى المعرفي الأدائي والمستوى الانفعالي.

من كل ما سبق يمكننا أن نستخلص (انظر الجدول 03) ما يلي:

-إن طريقة التقويم المعرفي التي تعتمد على مبدأ الكلية والتي طبقت على المجموعة (أ) لا تؤثر على مستوى التحصيل المدرسي وعلى مستوى القلق، مع احتمال تأثير نسبي على عامل زمن الأداء ومستوى الانتباه، وبشكل أكبر تأثيرها على عامل الدقة في الأداء، وقد لاحظنا أن النمط الإدراكي في هذه المجموعة يميل بشكل أكبر للتحسن إن لم يستقر على حاله.

-أما طريقة التقويم المعرفي التي تعتمد على مبدأ التفصيل والتجزئة والتي طبقت على المجموعة (ب) فلا تؤثر هي الأخرى على التحصيل ولا على الأداء، ويحتمل تأثيرها نسبيا على مستوى الدقة، ويزداد احتمال التأثير على عامل الانتباه، كما تؤثر بشكل متعاكس على مستوى القلق، إذ يزيد القلق عما كان عليه أو ينقص إذا كان مرتفعا.

-بينما طريقة التدخل الثالث التي تقدم للأطفال التلاميذ دعما نفسيا يعتمد على الحديث عن التجارب الماضية أو الحاضرة، عن المخاوف والإزعاجات، عن الرغبات والتطلعات، والتي طبقت على المجموعة (ج)

فإنها لا تؤثر هي الأخرى على التحصيل الدراسي ولا على عامل الدقة وزمن الأداء، مع احتمال تأثير نسبي على عامل الحصر الذي غالباً ما ينخفض وكذا الانتباه.

جدول 03: معاملات الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث

العوامل	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	المجموعة (ج)
التحصيل	$r=0.76$ لا تأثير	$r=0.77$ لا تأثير	$r=0.94$ لا تأثير
الحصر	$r=0.83$ لا تأثير	$r=-0.51$ تأثير نسبي عكسي الإجراءات والتدابير التي تستلزم اتخاذها	$r=0.49$ تأثير نسبي
الأداءات: الدقة	$r=0.39$ احتمال تأثير	$r=0.46$ احتمال تأثير نسبي	$r=0.97$ لا تأثير
الانتباه	$r=0.51$ احتمال تأثير نسبي	$r=0.31$ احتمال تأثير	$r=0.46$ احتمال تأثير نسبي
الزمن	$r=0.58$ احتمال ضعيف للتأثير	$r=0.66$ احتمال جد ضعيف للتأثير	$r=0.88$ لا تأثير
النمط الإدراكي	كما ² مستوى الدلالة = 0,9 (ضعيف) لا يوجد فرق بين المجموعات		

فإذا نظرنا من زاوية (أفقية) فإننا سنجد ما يلي:

1. لا يوجد فرق بين العوامل التجريبية في مستوى تأثير النمط الإدراكي وفي غياب نتائج المجموعة الضابطة، لا يمكننا أن نقول إن هناك تأثيراً بشكل متساوي أو لا يوجد أساساً تأثير.

2. لا يتأثر التحصيل الدراسي بالعوامل التجريبية بشكل تام كما هو الحال مع الدعم النفسي، وبشكل كبير كما هو الحال مع التقويم المعرفي الذي يعتمد على مبدأ التجزئة والكلية.
3. لا يؤدي -كما يبدو- أسلوب التقويم المعرفي بالكلية إلى التأثير على مستوى الحصر بينما يؤثر التقويم بالتجزئة نسبياً وبشكل متعاكس، حيث قد يزيد الحصر أو ينقص، كما يؤثر أسلوب الدعم النفسي على الحصر نسبياً أيضاً.
4. أما بالنسبة للأداء، فإن الدعم النفسي لا يؤثر على الدقة، بينما يؤثر التقويم بالتجزئة نسبياً، ويؤثر التقويم بالكلية بشكل أكبر.
5. تؤثر العوامل التجريبية على مستوى الانتباه تأثيراً يتراوح بين النسبي كما هو الحال مع التقويم بالكلية، ثم الدعم النفسي، وأكثر تأثيراً منهما التقويم بالتجزئة.
6. لا يتأثر زمن الأداء بعامل الدعم النفسي، ولا التقويم بالتجزئة، كما يضعف احتمال التأثير بالتقويم بالكلية.

6. 1. مناقشة النتائج:

أما فيما يخص الفرضية التي تقول "يؤدي العلاج النفسي المتمثل في الدعم المعنوي إلى التخفيض من شدة الحصر لدى طفل العمليات الملموسة بينما يؤدي التقويم المعرفي الأدائي إلى تحسين الأداء المعرفي(المدرسي)" فإنها تحققت جزئياً، إذ أظهرت التجربة III (الدعم النفسي) نتائج على أغلب المستويات لتثبت أن بعث الطمأنينة والارتياح يؤثر حتماً على الجوانب المعرفية الأخرى. فقد كانت أبلغ في التأثير إيجاباً على الانتباه والدقة والحصر والاكتمال وكذا النمط وإن كان التقويم المعرفي بأسلوب الشمولية (التجربة I) يؤثر إيجاباً على زمن الأداء. ومن حيث تفضيل أسلوب معين في التدخل، نجد أن الحوار مع الطفل أفضل

من التقويم الأدائي المعرفي، رغم أن خاصية الاعتماد على الملموس (نماذج التقويم) التي هي ميزة أطفال سن العمليات الملموسة كانت توحى بعكس ذلك. وقد أظهر الدعم النفسي نتائج على مستوى تحسن نمط الإدراك والانتباه والدقة والاكتساب ولكنه تساوى مستوى تأثيره على الحصر مع التقويم المعرفي (التجربة II).

5. الخاتمة:

من الضروري بـمكان تجديد وسائل القياس وتحديثها لتواكب عصر السرعة بأن تمتلك هذه الخاصية (السرعة) سواء فيما تعلق بالتطبيق أو تحصيل النتائج؛ وهذا ما توفر في النموذج المصمم بحيث تسهل مراقبة الأداء وتحليله فور تطبيقه وهو بذلك يَمَكِّن منذ البداية التوجيه والتقويم على الفور بمتابعة المرحلة الأولى بالمراحل التي تليها. ومن أكثر إيجابيات هذه الطريقة في التعامل مع المشاكل المعرفية أنها توجه السلوك أي تركز على توجيه الفعل (التصحيح الصامت للأداء) وتبتعد عن التوجيه اللفظي (تقييم الأداء) وما ينجر عنه من تابعات سلبية. غير أن الدعم النفسي القائم على المحادثة وما تتيحه من تفاعل وجداني لفهم المشكل وتخفيف تأثيره يظل الاختيار الأول.

6. قائمة المراجع:

1. الرشيدى، بشير؛ (2000)؛ الاضطرابات المعرفية و الاضطرابات النفسية الناتجة عن الحالات الطبية العامة، سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية، المجلد الثالث، ط1؛ الديوان الأميري، مكتب الإنماء الاجتماعي، الكويت، 43-133.
2. الزيات، فتحي مصطفى؛ (2001)؛ علم النفس المعرفي، الجزء الثاني: دراسات وبحوث، ط1؛ دار النشر للجامعات، مصر، 466-474.
3. شكشك، أنس؛ (2008)؛ علم النفس العام: القوى النفسية المعرفية والقوى النفسية المحركة للسلوك؛ دار النهج، حلب، 29-33.
4. قدوش، سعاد، (2016). تقدير أنماط الإستجابة للظروف الضاغطة المزمنة لدى الطفل في مرحلة العمليات الملموسة وتقدير مستوى فعالية أسلوب التدخل العلاجي لتقويم

الإستجابات الخاطئة، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي، جامعة
الجزائر 2 ، الجزائر، 01-670 .

5. BEE H. & BOYD D. ;(2003) ; Psychologie du développement:
les âges de la vie ; Tr. Gosselin F. ; Eds. De Boeck Université
(DBU), Bruxelles, Canada, 115-256.
6. BOUDARENE M. ;(2005) ; Le stress entre bien être et
souffrance ; édés Berti, Alger 12-13.
7. DOUKI S., KACHA F. & al ;(1986); Précis de psychiatrie
maghrébine; Masson, Paris,59-63.
8. DUMAS J. ; (2005) ; L'enfant anxieux : comprendre la peur
de la peur et redonner courage ; édés. Berti, Paris 19-27.