وزارة التعليـم العـــالي والبحـــث العلـــمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

MOHAMEDSEDDIK BENYAHIA UNIVERSITY-JIJEL
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES FACULTY
DEPARTEMENT OF PSYCHOLGY AND EDUCATION
SCIENCES AND ORTHOPHONIE

العـــنوان

دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة المتوسط – دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية جيجل-

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

من إعداد الطلبة /

- ربيحة شباح

- كريمة دبيب

لجنة المناقشة /

- الأستاذ(ة) : بوجمعة بوراوي رئيسا

- الأستاذ(ة) : جمال كعبار مشرفا

- الأستاذ(ة) : حنان بشتة مناقشا

السنة الجامعية 2023/2022

شكر وتقدير

أولا أشكر الله سبحانه وتعالى الذي أنعم علينا بنعمة العقل، فسبحان الله والحمد لله.

أما بعد من لم يشكر الناس لم يشكر الله، أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف الدكتور"جمال كعبار"، الذي كان لنا عنوانا وسندا حقيقيا لنا في إنجاز هذا العمل، كما نشكره على جميع جهوده المبذولة على إتمام هذه المذكرة في الوقت المناسب.

ويسرنا أن نتقدم بالشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل على اطلاعهم على هذه المذكرة وتقييمها وإبداء توجيهاتهم بشأنها.

كما نتقدم بالشكر لجميع أستاذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، على ما منحونا في السنوات السابقة.

ونشكر الوالدين الكريمين على دعمهم لنا طوال مسيرتنا الدراسية، وعلى تعبهم معنا.

وأخيرا نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير لكل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد ولو بالكلمة الطيبة.

شكرا

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
البسملة	
شكر وتقدير	
فهرس الجداول	
ملخص الدراسة باللغة العربية واللغة الإنجليزية	
مقدمة	أ–ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.	17-16
2- فرضيات الدراسة.	18
3- أهمية الدراسة.	18
4- أهداف الدراسة.	18
5- دواعي إختيار موضوع الدراسة.	19
6- مصطلحات الدراسة.	19
7- الدراسات السابقة.	23-19
8- التعقيب على الدراسات السابقة.	24-23
الفصل الثاني: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	
تمهيد	26
1- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	27
2- لمحة تاريخية عن ظهور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر.	28
3- الحاجة إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	30-29
4- خصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	31-30
5- الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	33-31
6- مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	37-33
7- وسائل وأدوات عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	40-37
8- أخلاقيات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	42-40
9- الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	45-42

فهرس المحتويات

خلاصة الفصل.	46
الفصل الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية	
تمهيد	48
1- مفهوم صعوبات التعلم.	49-48
2- محكات تشخيص صعوبات التعلم.	51-50
3- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.	53-51
4- تصنيف صعوبات التعلم	54-53
أولا: صعوبة تعلم القراءة:	64-54
1- مفهوم صعوبة تعلم القراءة.	55-54
2- أسباب صعوبة تعلم القراءة.	58-55
3- مظاهر صعوبة تعلم القراءة.	60-59
4- أنواع صعوبة تعلم القراءة .	61-60
5- تشخيص صعوبة تعلم القراءة .	62-61
6- علاج صعوبة تعلم القراءة.	64-62
ثانيا: صعوبة تعلم الكتابة:	72-64
1- مفهوم صعوبة تعلم الكتابة.	65-64
2- أسباب صعوبة تعلم الكتابة.	67-65
3- مظاهر صعوبة تعلم الكتابة.	68
4- أنواع صعوبة تعلم الكتابة.	69-68
5- تشخيص صعوبة تعلم الكتابة.	70-69
6- علاج صعوبة تعلم الكتابة.	72-70
ثالثا: صعوبة تعلم الحساب:	80-72
1- مفهوم صعوبة تعلم الحساب.	73-72
2- أسباب صعوبة تعلم الحساب.	76-73
3- مظاهر صعوبة تعلم الحساب.	77-76
4- أنواع صعوبة تعلم الحساب.	78-77
5- تشخيص صعوبة تعلم الحساب.	79-78
6- علاج صعوبة تعلم الحساب.	80

فهرس المحتويات

خلاصة الفصل.	81
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: منهجية الدراسة	
تمهيد	84
1- حدود الدراسة.	86-85
2- منهج الدراسة.	86
3- مجتمع وعينة الدراسة.	87
4- أدوات الدراسة.	88-87
5- حساب الشروط السيكومترية لأداة الدراسة.	92-88
6- أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة.	92
خلاصة الفصل.	93
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية	
تمهيد	95
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية	109-95
1-1- عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية المتعلقة بالبيانات الشخصية.	97-95
1-2- عرض وتحليل نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول محاور الدراسة.	105-97
1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضيات.	109-106
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الأساسية.	114-109
2-1- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة.	110-109
2-2-مناقشة وتفسير نتائج عينة الدراسة حول محاور الإستبيان.	111-110
2-3- مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والنظريات.	114-111
ملخص النتائج	116-115
خاتمة	118
اقتراحات	119
قائمة المراجع	125-121
الملاحق	

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	– توزيع المستشارين حسب المتوسطات.	85
02	– توزيع الإستبانات على العينة الإستطلاعية.	86
03	– المتوسط المرجح بالأوزان وطول الفترة والمستوى بالنسبة للبدائل.	88
04	– الإستمارات الموزعة على الأفراد وعينة الدراسة.	88
05	– البنود التي تم تعديلها من طرف المحكمين.	89
06	– نتائج التحليل الإحصائي لإرتباط البنود مع محاورها وإرتباطها بالدرجة الكلية للإستبيان.	91-90
07	– نتائج معامل الثبات آلفا كرونباخ.	92
08	– توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	95
09	– توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن.	95
10	– توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة.	96
11	– توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.	96
12	– إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب بنود المحور الأول.	98-97
13	– إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود المحور الثاني.	100-99
14	– إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود المحور الثالث.	103-102
15	– المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور الإستبيان.	105-104
16	– إختبار (T- test) لمعرفة مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الكشف عن صعوبة القراءة.	106
17	– إختبار (T- test) لمعرفة مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الكشف عن صعوبة الكتابة.	107
18	إختبار (T- test) لمعرفة مسهامة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الكشف عن صعوبة الحساب.	108
19	إختبار (T- test) لمعرفة مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية.	109

ملخص الدراسة:

تطرقنا في دراستنا الحالية إلى موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية حيث حاولنا من خلال هذه الدراسة التعرف على دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن هذه الصعوبات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ولقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي، ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة إعتمدنا على إستبيان(ورقي وإلكتروني) مكون من 30 بندًا موزعة على 3 محاور، حيث تم اختيار عينة عشوائية قدرت بخمسين (50) مستشارًا ومستشارة ببعض المتوسطات ولاية جيجل، كما تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية($spss_{22}$) ولتحليل النتائج المتحصل عليها استخدمنا الأساليب الإحصائية كالمتوسط الحسابي ومعامل الارتباط " بيرسون" لقياس ارتباط البنود مع محاورها ومع الدرجة الكلية للاستبيان، كما إعتمدنا على معادلة" ألفا كرونباخ" لحساب معامل الثبات، وللتأكد من صحة الفرضيات تم استخدام اختبار (T- test).

وجاءت نتائج الدراسة كالآتي:

- تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1,48) وقيمة اختبار "ت" بلغت (14,443).
- تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1,63) وقيمة اختبار "ت" بلغت (6,51).
- تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1,60) وقيمة اختبار "ت" بلغت (10,406).

الكلمات المفتاحية:

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، صعوبات التعلم الأكاديمية، مرحلة التعليم المتوسط.

Abstract:

In our current study, we focused on the topic of academic learning difficulties. Through this study, we aimed to explore the role of educational and vocational guidance counselors in identifying these difficulties among middle school students. We employed a descriptive-analytical approach. To achieve the objectives of this study, we utilized a questionnaire consisting of (30) items distributed across three(3) dimensions. A random sample of (50) counselors from various middle schools in the Jijel province was selected. We used the

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22) software to analyze the obtained results. Statistical methods such as the mean, Pearson correlation coefficient, and "Cronbach's alpha" were used to measure the correlation between items and their dimensions, as well as the overall questionnaire score. Additionally, the" t-test" was employed to verify the hypotheses.
The study results are as follows:

- The services of educational and vocational guidance counselors contribute to the identification of reading difficulties to a weak degree, with a mean score of (1,48) and a (t-test) value of (14,443).
- The services of educational and vocational guidance counselors contribute to the identification of writing difficulties to a weak degree, with a mean score of (1,63) and a (t-test) value of (6,51).
- The services of educational and vocational guidance counselors contribute to the identification of math difficulties to a weak degree, with a mean score of (1,60) and a (t-test) value of (10,406).

Keywords: Educationl and vocational guidance counselor, Academic learning difficulties, Middle school stage.

مقدمة

مقدمة

تعد صعوبات التعلم من أهم المشاكل التي تحتاج إلى بحث ودراسة مستمرة من المختصين والمربين والمرشدين خلال المراحل التعليمية لأنها تعد أحد أسباب الفشل في الحياة التعليمية، ولها تأثير هام على التحصيل الدراسي للتلميذ، وما زاد اهتمام الباحثين بموضوع صعوبات التعلم هو وجود بعض الأطفال داخل الفصول الدراسية العادية لكنهم لا يتعلمون بصورة مناسبة مقارنة بأقرانهم، وما جعل الأمر أكثر صعوبة أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من أي إعاقة أو تخلف عقلي غير أنهم يتميزون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، انتشرت هذه الصعوبات في الأوساط التعليمية خاصة الأكاديمية منها حيث توصلت دراسة " قدي سمية" (2015) بأن صعوبات التعلم الأكاديمية في الجزائر في انتشار مستمر وأنه يجب التغلب عليها في أقرب وقت ممكن وذلك من خلال إجراء البحوث والكشف المبكر عنها عن طريق الاختبارات النفسية والتربوية لأنها إن استمرت مع التلميذ خلال سنوات الدراسة سوف تؤدي به حتما إلى الفشل الدراسي.

تتفاوت صعوبات التعلم الأكاديمية في حدتها من تلميذ إلى آخر كما وقد تظهر قصورًا في واحد أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام القراءة أو الكتابة أو الحساب وهي ترتبط إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية.

ونظرًا لكونها واحدة من بين المشكلات الأكاديمية التي تواجه التلاميذ خلال المراحل التعليمية وتعيق تعليمهم فإنه من الضروري وجود عنصر تربوي مهم من بين العناصر التربوية الفاعلة داخل المؤسسة التربوية الذي يولي اهتماما بمثل هذه المشكلات ويتمثل في مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي لديه وظائف مختلفة يقوم بها لصالح المتعلمين ويعمل على مساعدتهم داخل المؤسسات التربوية التي ينتمون إليها وفق إستراتيجية محددة تستند إلى معطيات علمية معتمدة في ميدان التوجيه المدرسي والمهني.

ودراستنا هاته من بين الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية حيث أنها تهدف إلى معرفة الدور الذي يقوم به المستشار في الكشف عن هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

اشتملت هذه الدراسة على جانبين: جانب نظري وآخر تطبيقي ميداني، حيث قمنا بتقسيم الجانب النظري إلى ثلاثة فصول:

– الفصل الأول: تمثل في الإطار العام للدراسة حيث تضمن إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية وأهداف الدراسة، دواعي اختيار موضوع الدراسة، مصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

– الفصل الثاني: جاء بعنوان "مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني" واشتمل على تعريف المستشار ولمحة تاريخية عن ظهوره والحاجة إليه، خصائصه، الإطار المكاني لعمله، كما تناولنا مهام مستشار التوجيه والوسائل التي يعتمدها في عمله، ثم التطرق إلى أخلاقيات المستشار وأهم الصعوبات التي تواجهه وأخيرًا خلاصة الفصل.

– الفصل الثالث: جاء بعنوان "صعوبات التعلم الأكاديمية" حيث تم عرض: مفهومها، ومحكات التشخيص، النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، تصنيفاتها حيث صنفت إلى صعوبات نمائية وأكاديمية (صعوبة القراءة، الكتابة، الحساب) وأخيرًا خلاصة الفصل .

أما الجانب التطبيقي يتضمن فصلين وهما كالآتي:

– الفصل الرابع: وهو الفصل الخاص بمنهجية الدراسة من حيث: حدود الدراسة، منهج الدراسة، ثم مجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع بيانات الدراسة، إضافة إلى حساب الشروط السيكومترية لأداة الدراسة، وخلص الفصل بأساليب التحليل الإحصائي المستخدمة.

– الفصل الخامس: تضمن عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية حيث تم تقسيمه إلى جزئين الأول خاص بعرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية، والثاني مناقشة وتفسير نتائج الدراسة وفي الأخير تم التوصل إلى نتائج الدراسة، ووضع ملخص عام واقتراح توصيات ثم خاتمة والمراجع المعتمد عليها في الدراسة ثم الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- دواعي إختيار موضوع الدراسة

6- مصطلحات الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- التعقيب على الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

التربية عملية ضرورية للفرد والمجتمع وهي تهدف بالدرجة الأولى إلى مساعدة الفرد على معرفة حاجاته والتربية عملية تشتمل على جوانب مختلفة من حياة الفرد من بينها المجال التعليمي والذي يقتضي بضرورة وجود مؤسسة تربوية هدفها تنشئة الأفراد وفق أسس تعليمية فعالة تساعد على إعدادهم للحياة.

تعد العملية التربوية عملية مساعدة على النمو حيث تعمل على إتاحة الفرص للتلاميذ لاكتساب الخبرات وتطوير قدراتهم، وبالرغم مما تقدمه هذه العملية من مجهودات إلا أن هناك مشكلات تعيق مسار التلاميذ وهذه المشكلات يمكن أن تشمل جميع الأطوار التعليمية ومنها الطور المتوسط كون معظمها تظهر بشكل واضح وجلي في هذا الطور، وهذا ما يستدعي وجود شخص فعال وذي خبرة وملم بمعارف تخص العملية التوجيهية بهدف تقديم المساعدة للتلاميذ، ولعل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني هو الوحيد القادر على فهم التلميذ وتوجيهه والإشراف عليه حتى يحقق النجاح في مساره الدراسي.

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هو ذلك المورد البشري الذي أسندت إليه مجموعة من المهام (الإعلام- التوجيه- التقويم- المتابعة النفسية والاجتماعية للتلميذ)، حيث يؤدي هذه المهام في إطار مكاني وزماني محدد وذلك من أجل مساعدة التلميذ على بناء مشروعه الدراسي والمهني وفق أسس علمية تعتمد على تحليل ميولات واستعدادات التلميذ من جهة، ومتطلبات الواقع المدرسي والمهني من جهة اخرى (حيدش وإبراهيمي، 2018، ص183)، يخضع لمدير مركز التوجيه المدرسي والمهني الذي هو برتبة مفتش إذا كان مقيما بالمركز، أما إذا كان مقيما بالثانوية أو المتوسطة فهو يخضع تقنيا لمدير مركز التوجيه المدرسي والمهني من حيث برمجة نشاطاته، وإداريا لمدير ثانوية الإقامة من حيث الانضباط والمواظبة أما على المستوى المركزي فتمثله مديرية التقويم والتوجيه والاتصال (سمايلي وبن عمارة، 2020، ص121)، وهو بشكل عام يساعد المتعلم على بلوغ أهداف محددة وهو أحد موظفي قطاع التربية وعضو في الفريق التربوي يساعد على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي، كما يسعى إلى ملاحظة التلميذ في شخصيته وتحديد طموحاته وتعريفه بقدراته وإبراز ميوله وفهم نفسه ومحيطه ومتابعة بعض الحالات المرضية كالتأتأة واللجلجة والحبسة والتأخر العقلي وصعوبات التعلم ...إلخ، وإحالته إلى الأخصائيين إن استدعى الأمر.

تعد مشكلة صعوبات التعلم من بين أكثر المشكلات التي يعاني منها التلاميذ خاصة في مرحلة التعليم المتوسط وتصنف إلى صعوبات التعلم النمائية والتي ترتكز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الدراسي وتنقسم إلى: صعوبة الانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبة اللغة والتفكير، وصعوبات التعلم الأكاديمية والمتمثلة في عسر الكتابة والقراءة والحساب.

ويكمن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني هنا في محاولة الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية والعمل على وضع طرق واستراتيجيات فعالة للتعامل معها وإيجاد حلول لمواجهتها والحد منها لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فمستشار التوجيه في بداية السنة الدراسية يمكن أن يساهم في تقديم صورة حقيقية للأساتذة عن تحصيل تلامذتهم وتتمثل تدخلاته كذلك في التكفل بالتلاميذ غير المتكيفين وإرشادهم وبعض هذه المشكلات قد يزول بعد تدخل تربوي على مستوى العائلات أو المعلمين أو الطفل نفسه، وبعضها قد يحتاج إلى سلسلة من التدخلات وقد يلجأ مستشار التوجيه إلى الموارد المختلفة التي هي بحوزته من أجل تحديد طبيعة هذه المشكلات والتنقيب عن أسبابها.

انطلاقا مما سبق ذكره إرتأينا طرح التساؤل الرئيسي التالي :

ما هو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة التعليم المتوسط؟

ويندرج تحت هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية وهي كالتالي:

- إلى أي مدى تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟
- إلى أي مدى تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟
- إلى أي مدى تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية الرئيسية:

تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بدرجة ضعيفة.

2-2- الفرضيات الفرعية:

- تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بدرجة ضعيفة.
- تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بدرجة ضعيفة.
- تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بدرجة ضعيفة.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها ركزت على دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني داخل المؤسسات التعليمية في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتعتبر هذه المشكلة واحدة من المشكلات التي تعرقل المسار التعليمي للتلاميذ، وضرورة تفعيل هذا الدور في المؤسسات التعليمية كونه لم يعد مقتصرا فقط على إرشاد وتوجيه التلاميذ بل تعداه إلى مساعدتهم في الكشف عن مشكلاتهم وحلها.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف على الدور الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من أجل الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- معرفة أهمية تواجد مستشار التوجيه والإرشاد في مؤسسات التعليم المتوسط.
- معرفة مدى مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة التعليم المتوسط.

5- دواعي اختيار موضوع الدراسة:

يعود اختيارنا لموضوع هذه الدراسة بناءا على ما يلي:

- الميل الشخصي للموضوعات التي تتعلق بالتوجيه والإرشاد المدرسي.
- قابلية الموضوع للدراسة العلمية.
- الرغبة في التعرف على مشكلات صعوبات التعلم الأكاديمية وطرق الحد منها وعلاجها.
- التعرف على المهام التي يقوم بها مستشار التوجيه ميدانيا.

6- مصطلحات الدراسة:

- **مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:** هو أحد موظفي قطاع التربية الوطنية متحصل على شهادة في التوجيه والإرشاد يعمل على مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وتحقيق مستقبله يعمل في مؤسسة تعليمية تحت إشراف مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- **صعوبات التعلم الأكاديمية:** هو مصطلح يطلق على الأطفال الذين يظهرون ضعفا في الأداء مقارنة بأقرانهم العاديين، وتظهر هذه الصعوبات من خلال صعوبة في التعلم كل من القراءة والكتابة والحساب.
- **تلاميذ طور المتوسط:** يعرفون في الدراسة الحالية بأنهم مجموعة من التلاميذ يزاولون دراستهم في مؤسسات التعليم المتوسط.

7- الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وكذا موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية.

وقد ارتأينا إلى تقسيم هذه الدراسات وفق محورين رئيسيين هما:

أولا: الدراسات المتعلقة بدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم الأكاديمية.

أولا: الدراسات المتعلقة بدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

1- دراسة "**عياش قرة**" (2020): بعنوان "دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق الأمن التربوي"، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق الأمن التربوي، وكذا التعرف على دور كل من الحصص الإعلامية والمقابلات الإرشادية في تحقيق الأمن التربوي.

أجريت الدراسة على عينة قوامها 32 مستشار تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، مستخدما في ذلك المنهج الوصفي واعتماد الاستبيان كأداة لجمع المعلومات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دور فعال في تحقيق الأمن التربوي لدى أفراد عينة الدراسة.
- للحصص الإعلامية المقدمة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دورا فعالا في تحقيق الأمن التربوي.
- للمقابلات الإرشادية المقدمة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دورا فعالا في تحقيق الأمن التربوي.

2-دراسة "**هشام جفال**" (2020): بعنوان "دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تجاه الحد من العنف المدرسي.

أجريت الدراسة على عينة عددها 56 مستشار ومستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل. ولقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عمليات الإعلام المدرسي هو دور متوسط ومحدود في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- أن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عمليات المتابعة والإرشاد هو دور كبير وفعال في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

- أن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عمليات التقويم والدراسات هو دور متوسط ومحدود في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

3- دراسة "**أيمن عبد السلام عدواني**" (2020): بعنوان "دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مواجهة ظاهرة التسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، هدفت هذه الدراسة للكشف عن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مواجهة التسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ وتلميذة من مختلف التخصصات. حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن الملاحظة واستمارة الاستبيان.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني برصد عوامل التسرب المدرسي لدى التلاميذ من خلال التعرف على ما يعانيه التلاميذ من أوضاع نفسية، اجتماعية، مدرسية...
- يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بتوعية التلاميذ حول الآثار المترتبة عن التسرب المدرسي رغم المعوقات التي تواجهه والنقائص المتعلقة خاصة بانعدام الإعلام المدرسي.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم الأكاديمية:

1- دراسة "**سمية قدي**" (2015): بعنوان "صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية- صعوبة القراءة والكتابة والحساب"، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة والكتابة والحساب، والمتمدرسين في المرحلة الثانوية، أجرت الباحثة دراستها في 6 مدارس ابتدائية تابعة لمدينة مستغانم وكانت عينة الدراسة تتكون من 150 تلميذ وتلميذة.

اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، أما بخصوص الأدوات فإنها استخدمت مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية للدكتور "بشير معمريه".

توصلت إلى نتائج تتمثل في:

-يوجد تباين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مستوياتهم الدراسية.

- صعوبة القراءة من الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- توجد علاقة موجبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبة القراءة، الكتابة، الحساب) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2- دراسة "**أسماء خوجة**" (2019): بعنوان" المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية القراءة، الكتابة، الحساب. وكذا التعرف على الفروق في المشكلات السلوكية بين تلاميذ السنة 3 ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لنوع الصعوبة.

قدرت عينة الدراسة ب 34 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية.

واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق قائمة للمشكلات السلوكية شبكة الملاحظة.

وقد تمثلت نتائج هذه الدراسة في النقاط الآتية:

- أن أكثر المشكلات السلوكية انتشارا لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) هو تشتت الانتباه في المرتبة الأولى يليه النشاط الزائد، ثم السلوك الإنسحابي، في المرتبة الأخيرة السلوك العدواني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تباعا لمتغير نوع الصعوبة (القراءة، الكتابة، الحساب).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الإنتباه بين تلاميذ السنة 3 ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تباعا لمتغير نوع الصعوبة (القراءة، الكتابة، الحساب).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النشاط الزائد بين تلاميذ السنة 3 ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تباعا لمتغير نوع الصعوبة (القراءة، الكتابة، الحساب).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الإنسحابي بين تلاميذ السنة 3 ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تباعا لمتغير نوع الصعوبة (القراءة، الكتابة، الحساب).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين تلاميذ السنة 3 ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تباعا لمتغير نوع الصعوبة (القراءة، الكتابة، الحساب).

3- دراسة "**حسان رشاق وعبد العالي يحياوي**" (2019): بعنوان "السلوك الاجتماعي والإنفعالي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية"، هدفت إلى التعرف فيما إذا كان هناك تأثير للسلوك الإجتماعي والإنفعالي على

الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، والتعرف فيما إذا هناك علاقة إرتباطية بين السلوك الإجتماعي والإنفعالي وصعوبات التعلم الأكاديمية لأطفال المدرسة الإبتدائية.

تمثلت عينة الدراسة في كل من التلاميذ الذين يدرسون في السنة 3 و4 و5 في المدرسة الإبتدائية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي، أما الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة فتمثلت في:

أ- إختبار الذكاء رسم رجل.

ب- مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية "لسماح بشقة" (2008).

ت- مقياس المشكلات السلوكية "صلاح الدين أبو ناهية" (1993).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة إرتباطية بين السلوك الإجتماعي والإنفعالي وصعوبات التعلم الأكاديمية.

لا توجد فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا نظرا لأن الظروف التعليمية متشابهة.

لا يوجد فروق بين الذكور والإناث على قائمة المشكلات السلوكية.

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

8-1- التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمستشار التوجيه:

من خلال الدراسات السابقة التي تناولت المستشار لاحظنا ما يلي:

1. اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو التعرف على دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

2. استخدمت الدراسات السابقة أداة الإستبيان لجمع البيانات المتعلقة بالبحث، بإستثناء دراسة" عبد السلام عدواني(2020) حيث إعتمدنا بالإضافة إلى الإستبيان على الملاحظة.

3. وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي.

4. إختلفت الدراسات من حيث العينة، فدراسة" عياش قرة"(2020) طبقت على (32) مستشار بمركز التوجيه بالمسيلة، بينما دراسة" هشام جفال" (2020) فطبقت على (56) مستشار ومستشارة العامليين بثانويات ولاية برج بوعريرج، أما دراسة" عبد السلام عدواني" (2020) فطبقت على (30) تلميذ وتلميذة بثانوية الزعاطشة ببسكرة.

5. بينت نتائج دراستنا الحالية أن المستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دور ضعيف، وهي بهذا تختلف عن نتائج الدراسات السابقة.

8- التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بصعوبات التعلم الأكاديمية:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية لاحظنا ما يلي:

1. إختلفت جل الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها في الهدف الذي سعت إلى تحقيقه.

2. إتفقت الدراسات مع بعضها البعض في المرحلة التعليمية حيث تمت في مرحلة الإبتدائية في حين إختلفت مع دراستنا والتي تمت بالمرحلة المتوسطة.

3. إتفقت كل الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي.

4. إختلفت الدراسات من حيث العينة، فدراسة" سمية قدي" (2015) طبقت على (150) تلميذ وتلميذة ب (06) مدارس في ولاية مستغانم، بينما دراسة " أسماء خوجة" (2019) طبقت على (34) تلميذ وتلميذة ببعض إبتدائيات مدينة المسيلة، أما دراسة" حسان رشاق وعبد العالي يحياوي" (2019) فطبقت على كل تلاميذ السنة 3و4 و5 إبتدائي بولاية أدرار.

وفي الأخير ساعدتنا الدراسات السابقة في كيفية صياغة الإشكالية وإختيار العينة والمنهج المناسب لدراستنا، كما ساعدتنا في تفسير ومناقشة الدراسة الحالية والإجابة على التساؤلات المطروحة.

الفصل الثاني: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

تمهيد:

1- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

2- لمحة تاريخية عن ظهور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر

3- الحاجة إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

4- خصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

5- الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

6- مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

7- وسائل وأدوات عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

8- أخلاقيات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

9- الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد عملية التوجيه والإرشاد من بين المهن التي تسعى إلى مساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم والوصول إلى التوافق النفسي، كما أنها تسعى إلى مساعدة التلاميذ على اختيار التخصصات الدراسية التي تتناسب مع ميولهم ورغباتهم وقدراتهم، ولنجاح هذه الأخيرة بصورة جيدة والوصول إلى نتائج فعالة لابد من توفر شخص مهم ضمنها وهو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي يعتبر من بين أهم الأشخاص الذين يعملون في سلك التربية والتعليم، ونظرا لقيامه بمجموعة من المهام من أجل تحقيق توجيه صحيح وسليم وتحسين المردود التربوي داخل المؤسسات التعليمية وذلك من خلال معرفة ميولات التلاميذ ورغباتهم، ومن المفترض أن يمتلك مستشار التوجيه والإرشاد كفاءة مهنية عالية والتمتع بحسن الإدارة وتنظيم العمل.

وللأهمية البالغة التي يتمتع بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فإننا تطرقنا إلى مجموعة من العناصر في هذا الفصل بدءا بمفهوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، كما قمنا بتقديم معلومات عن ظهور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، كما قمنا بتقديم معلومات عن ظهور مستشار التوجيه في الجزائر والتعرف على مجالات عمل المستشار ومهامه وبعض الوسائل والتقنيات التي يستخدمها في عملية التوجيه والإرشاد وأخيرا تطرقنا إلى بعض الصعوبات التي تواجهه في ميدان العمل.

1- تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

يعرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بأنه:

- شخص متخصص في العملية التربوية يعمل مع الدارسين كأفراد أو مجموعات حيث يساعدهم في اختيار المواد التعليمية وطرق التعلم المناسبة، يسعى إلى ملاحظة التلميذ في شخصيته وتحديد طموحاته وتعريفه بقدراته وإبراز ميوله كما يساعده على فهم نفسه وفهم محيطه.

- هو الذي يتولى رسميا القيام بالتوجيه المدرسي على مستوى المؤسسات التعليمية ومراكز التكوين، ومهامه تؤهله للتدخل على أكثر من مستوى وفي أكثر من مجال من المجالات ذات العلاقة بالتوجيه، يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التقويم والتوجيه والإتصال وهي إحدى هياكل وزارة التربية الوطنية (بن فليس، 2014، ص ص125- 126).

- يعرفه **رمزي كمال:** "على أنه شخص يسدي النصح والإرشاد إلى الطلبة حول إختيار العمل أو الدراسة المناسبين كما يساعدهم على التخطيط للمسار المهني الذي ينبغي أن يسلكه الطالب تأسيسا على قدراته واستعداداته وميوله" (زيرق، 2018، ص66).

- يعرفه **موريس روكلان (roucklin mourice)** بأنه: "المسؤول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه، ويعتبر من أقدر الناس وأكفاءهم على جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه واستغلالها بإعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس" (بن فليس، 2014، ص 126).

تعريف مستشار التوجيه في النصوص التشريعية:

إن تاريخ 1991 هو الموعد الذي بدأ فيه تعيين المستشارون بالثانويات بمقتضى المنشور الوزاري رقم: 219/ 1241/ 91 المؤرخ في 18 ديسمبر 1991.

وعلى هذا الأساس فقد عرف مستشار التوجيه حسب هذا المنشور بأنه "هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم، يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التقويم والتوجيه والإتصال" (بن قطاف وعمور، 2019، ص 556).

2- لمحة تاريخية عن ظهور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر:

مر التوجيه في الجزائر بثلاث مراحل حيث أعطى اهتماما متزايدا توج في الأخير بإدماج عضو مكلف بتحسين الأداء التربوي في المؤسسات التعليمية عن طريق القيام بمجموعة من المهام تضمن التكفل الحسن بالتلميذ، ويتمثل هذا العضو في شخص مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

في أوائل 1962، وبعد مغادرة الفرنسيين القائمين بهذه العملية التوجيهية تولت الجزائر بإطاراتها المحدودة الإشراف على عملية التوجيه، والتي عرفت نوعا من التراجع يعود إلى عدم تكافئ برامجها مع التلميذ الجزائري ومتطلبات البلاد آنذاك، كما أن هذا الميدان كان يعاني نقصا كبيرا في القائمين عليه، وأثناء الاستقلال لم يكن في الجزائر سوى (09) مراكز للتوجيه و53مستشارا (شيخ، 2022، ص ص 813-814)، وحسب الرواية الثانية فإنه يوجد فقط (06) مراكز للتوجيه المدرسي والمهني، موزعة على ست مدن وهي: الجزائر، عنابة، وهران، قسنطينة، سطيف ومستغانم، يعمل بها حوالي (40) مستشارا للتوجيه، وبعد الاستقلال مباشرة أغلقت جل هذه المراكز بسبب مغادرة المستشارين التقنيين الأوروبيين، ولم يبق منها حسب الرواية الأولى سوى (03) مراكز في الجزائر، وهران، عنابة وأيضا بالنسبة للمستشارين لم يبق منهم سوى (05) مستشارين منهم (03) جزائريين، وحسب الرواية الثانية فإنه لم يبق سوى مركزين (02) في الجزائر وعنابة، وأيضا بالنسبة للمستشارين لم يبق منهم سوى (04) مستشارين منهم (03) جزائريين (حميش، سكرات، سراج) (طيايبة، 2021، ص ص 64-65).

وفي سنة 1963 تدهورت مصالح التوجيه المدرسي والمهني ونظرا للوضعية الحرجة قامت وزارة التربية بفتح معهد علم النفس التطبيقي عام 1964 حيث تخرجت أول دفعة من المستشارين ومدة التكوين دامت سنتان.

وبذلك اتسع مجال التوجيه وازدادت مرافقه ومؤسساته، إذ بلغ 34 مركزا حسب التقسيم الإداري 1974 وازداد عدد المستشارين من خريجي علم النفس التطبيقي ومعهد علم الإجتماع.

وما يمكن قوله أن العناية التي أولتها الدولة بقطاع التوجيه أصبح عدد المراكز يتزايد، وكذلك عدد المستشارين فعلى سبيل المثال فالموسم الدراسي 1997/1996 كان عدد المراكز 60 مركزا على المستوى الوطني، ونجد في كل ولاية مركز على الأقل خاص بها (شيخ، 2022، ص 814).

3- الحاجة إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يختلف الأفراد فيما بينهم وقد يكون هذا الاختلاف من ناحية المهارة والأهداف والقيم والتوجيهات المهنية.

وهذه الأخيرة يجب أن تكون منسقة مع متطلبات ومكافآت المهنة المعنية والتي تقدمها بيئة العمل، ولا شك أن هذا التوافق بين بيئة العمل يسبقه توافق في بيئة المدرسة، وما قد يكون عليه التلميذ من توافق بين استعداداته وقدراته المدرسية من جهة، وميولاته ورغباته نحو الشعبة المفضلة لديه من جهة أخرى ومن أجل تحقيق هذا التوافق سواء كان مدرسيا أو مهنيا استخدم منصب جديد في المنظومة التربوية وهو منصب مستشار التوجيه المدرسي والمهني (شيخ، 2022، ص 814).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وكان ذلك لعدة عوامل نذكرها فيما يلي:

3-1- الزيادة في عدد التلاميذ:

بازدياد عدد التلاميذ نتجت عدة مشكلات مدرسية كالرسوب المدرسي، التسرب، العنف المدرسي ومشكلة التكيف سواء مع الوسط المدرسي أو مع الشعبة الموجه إليها.

كل هذه المشاكل وغيرها تتطلب توفر منصب مستشار التوجيه الذي يستطيع بدوره أن يساعد التلميذ على التغلب أو التكيف مع المشكلة التي يتعرض لها.

3-2- تنويع برامج التعليم الثانوي:

أنشأت البرامج المتنوعة من التعليم الثانوي لتواجه أساسا الاحتياجات التربوية لمختلف القدرات والاهتمامات لدى التلاميذ، ويطالب التلاميذ بالاختيار من بين المواد الدراسية والأنشطة المختلفة التي يتلقونها في المدرسة الثانوية ومن ثم يصبح من الضروري حسن توجيههم في هذا الاختيار حتى يعود بالفائدة المرجوة من التلميذ والمدرسة والمجتمع الكبير، ومن هنا يكون للتوجيه بالذات أهمية كبرى في المدرسة الثانوية.

3-3- التقدم التكنولوجي السريع:

أدى التقدم التكنولوجي السريع إلى ظهور التخصصات فتعددت مجالات العمل وتباينت مطالبها وشروط الدخول فيها، وبالتالي أدى ذلك إلى تعديل برامج تدريب الأيدي العاملة والتركيز على مستويات التربية، وبرامج الدراسة حتى تخدم التنمية الاجتماعية وسوق العمل بتوفير الخريجين المناسبين له، فهذه التغيرات أدت إلى ظهور مشكلات التكيف مع العمل ومشكلات التأهيل المهني المناسب.

3-4- قصور الأسرة في مواجهة تحديات العصر:

تميز المجتمع الحديث بتعقيد العلاقات والتغير المستمر في الإطار الاقتصادي والاجتماعي وهذا جعل الأسرة لا تفي بمتطلبات تربية وتوجيه أبنائها بسبب كثرة انشغلاتها الخارجية وكذلك تعقد الحياة الإجتماعية، إذ لم يعد كافيا توجيه الوالدين في هذا الإطار لا سيما إذا تطورت بالنسبة للمجتمع العربي تفشي الأمية وجهل الآباء في كثير من الأحيان وبالتالي قصورهم في توجيه أبنائهم إلى المجالات المختلفة النفسية والإجتماعية والتربوية.

3-5- تطور الفكر التربوي:

أدى هذا التطور إلى ظهور فكرة جديدة في مجال التربية تجعل من التلميذ محورا أساسيا في العملية التربوية بدل التركيز على المادة الدراسية، ومنه تطورت نظريات علم النفس، علم الاجتماع وعلوم التربية حتى تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وتنمية شخصيته بشكل متكامل (عمراني، 2014، ص ص 77-78).

كل هذه النقاط تلح على ضرورة وجود مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية لمساعدة التلميذ على تخطي العراقيل التي تعترضه في اختيار التخصص المناسب وكذلك مساعدة الأسرة على تربية وتوجيه أبنائها.

4- خصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يمكن حصرها فيما يلي:

- أن يكون لديه القدرة على الفهم والمرونة.
- لديه قدرة على فهم دوافع المسترشد.
- لديه قدرة على إقامة علاقة جيدة مع المسترشد.
- يوضح طبيعة عمله للمعلمين والطلاب والأهل وأفراد المجتمع ليسهل عليه التعامل معهم.
- يقيم علاقات ودية مع جميع أطراف العملية التربوية.
- يحيل المسترشد إلى المختصين إذا أحس بعدم جدوى التعامل معه.
- يعزز جهود المسترشد نحو النجاح.
- يحترم أخلاقيات العمل الإرشادي.

- يسعى إلى مساعدة الطلبة في تحقيق دوافعهم وإشباع حاجاتهم المختلفة إذا كانت تتماشى مع أخلاقيات مجتمعاتهم (عبد العزيز وعطيوي، 2004، ص ص 219- 220).

أما الجمعية القومية الأمريكية للتوجيه المهني فقد حددت خصائص الموجه في:

- الشخصية السوية وذلك من خلال التحلي بالثقة بالنفس والإعتماد على الذات.
- القدرة العقلية من خلال اتخاذ القرارات الصحيحة واكتساب المهارات المعرفية.
- فهم الناس فهما موضوعيا.
- القدرة على إقامة علاقات سوية بسهولة.
- سعة المعلومات.

بالإضافة إلى هذه الصفات يرى بعض المؤلفين أن المرشد يجب:

- أن يكون يحمل مؤهلا علميا مناسبا.
- أن تكون لديه خبرة واسعة وعميقة في التعامل الإنساني.
- أن يتمتع بجاذبية خاصة والقدرة على التأثير ومهارة الإقناع.
- أن يتصف بقوة الشخصية والأدب والسمعة الطيبة (بن قطاف وعمور، 2019، ص ص 564-565).

أكد "**روجرز**" (rogers، 1942) على أن حساسية مستشار التوجيه للعلاقات الإنسانية حيث يقول "إن الشخص الذي لا يعرف كيف يتفاعل مع الآخرين هو الذي يكون متأكدا أن تعليقاته، وملاحظاته، ستكون مزعجة للآخرين أو أنها لا تجلب السرور لهم، والذي لا يشعر بالمحبة أو الكره الذي ينشأ بينه وبين الآخرين أو بين اثنين من معارفه، فإنه لا يصلح أن يكون مرشدا ناجحا" (بن معاشو، 2011، ص 58).

لقد توصلنا إلى أن أهم الخصائص أو السمات التي ينبغي أن يتحلى بها مستشار التوجيه تكمن في أن يكون شخصا سويا ذكيا متقبلا للذات محبا لعمله وللآخرين، وأن يتمتع بشخصية قوية وأن يتعامل بقدر كاف من الإنسانية مع الآخرين حتى يكون مستشارا ناجحا.

5- الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

تحدد النصوص القانونية مهام مستشار التوجيه وكيفية أدائه لهذه المهام، كما تحدد أيضا الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه أي مجموعة المؤسسات التي يتردد عليها أثناء أداء عمله وهو ما يسمى في ميدان التوجيه بمقاطعة التدخل.

وتتمثل هذه المؤسسات في مركز التوجيه المدرسي والمهني، الثانوية (المتقن)، والإكماليات.

5-1- مركز التوجيه المدرسي والمهني:

إن مركز التوجيه المدرسي والمهني مركز عمومي يقدم خدمات تربوية إعلامية للجمهور الواسع وللجمهور المدرسي على وجه التحديد، كما أن الخدمة المقدمة فردية وجماعية، وتتم بالتنسيق مع مراكز التكوين المهني ومؤسسات الإنتاج والشغل ومؤسسات التعليم، فهو يشكل نقطة الالتقاء بين عالم الدراسة والتكوين وعالم الشغل.

يوجد في كل ولاية على الأقل مركز للتوجيه المدرسي والمهني يوضع تحت وصاية مدير التربية للولاية ويسيره مدير له رتبة مفتش التوجيه المدرسي والمهني يعمل تحت سلطته طاقم إداري لتأمين السير الإداري للمركز، وطاقم تقني يتشكل من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

5-2- الثانوية (المتقن):

إن التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي وفقا لشروط تحددها وزارة التربية الوطنية، ومهمته زيادة على مواصلة المهمة التربوية المسندة للمدرسة الأساسية دعم المعارف المكتسبة، إدراج التخصص تدريجيا في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع وهذا المستوى من التعليم يهيئ التلاميذ لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو الانضمام إلى الحياة المهنية (براهمية، 2006، ص ص 45-46).

5-3- المتوسطات:

تمتد المدرسة الأساسية على تسع سنوات تعتبر حجر الزاوية في بناء منظومة التربية والتكوين، كما أن إدراج التقنيات المتعددة في هذا المستوى يمثل العنصر الأساسي في تحديث التعليم الأساسي على أن النظام يتطلب نوع من التعاون يحدده تشريع ملائم بين الأطراف الاجتماعية والمدرسية.

يمر التلميذ في هذه المرحلة بحدثين مهمين أولهما هو انتقاله إلى المتوسطة بحكم أنها وسط جديد يتكون من مجموعة من المتعاملين التربويين الجدد،

هذا الانتقال يمكن أن يولد لدى التلميذ نوع من عدم التكيف مع الوسط الجديد بكل محدداته، وهذا يتطلب تدخل مستشار التوجيه لكي يساعد التلميذ على التكيف وذلك بتعريفه بمكونات هذا الوسط وأهمية ودور كل منهما.

هذا عن الحدث الأول، أما عن الحدث الثاني الذي يمر به التلميذ والذي يستدعي تدخل مستشار التوجيه هو انتقاله إلى السنة الرابعة متوسط، وهي تعد سنة حاسمة في المشوار الدراسي والمهني للتلميذ حيث أن هذا الأخير يوجه إلى أحد الجذوع المشتركة الثلاثة ولكي يختار الجذع الذي يتلاءم مع قدراته الدراسية ومع رغبته، يقدم مستشار التوجيه مجموعة من الحصص الإعلامية موزعة خلال السنة الدراسية يشرح فيها المستشار مختلف الجذوع المشتركة وامتداداتها، وموادها الأساسية ومعاملاتها...الخ، وللإشارة فإن مستشار التوجيه يتعامل مع المتوسطات التي تصب في الثانوية أو المتقن الذي يقيم فيه (خماد، 2014، ص ص 118-119).

6- مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

بمقتضى المنشور الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 المحدد لمهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية بالثانويات فإنه:

- يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني مهامه في مركز التوجيه المدرسي والمدارس الأساسية والثانويات والمتاقن (المنشور الوزاري 827، 1991، المادة 03).
- يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي (المنشور الوزاري827، 1991، المادة 06).
- يقدم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في بداية كل سنة دراسية برنامج نشاطه إلى مدير المؤسسة المعنية (المنشور الوزاري 827، 1991، المادة11).
- يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطه في المؤسسات التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة بالتعاون مع نائب المدير للدراسات والأساتذة الرئيسيين ومستشار التربية (المنشور الوزاري 827، 1991، المادة 12) وتتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال التوجيه فيما يلي:
- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.
- المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك وغيرها (المنشور الوزاري 827، 1991، المادة 13).

أما نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال الإعلام تتمثل فيما يلي:

- ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مناوبات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.
- تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.
- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.
- تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ (المنشور الوزاري 827، 1991، المادة 14).

أما نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال البحث والمتابعة فتتمثل فيما يلي:

- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس.
- يشارك المستشارون الرئيسيون للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تأطير عمليات التكوين التحضيري، وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي.
- يشارك في إعداد مشاريع المؤسسات فيما يتعلق بمجال اختصاصه (المنشور الوزاري 344، 2011).
- يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار المدرسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي (المنشور الوزاري 827، 1991، المادة 16).
- يمكن عند الضرورة مستشار التوجيه المدرسي والمهني أن ينوب عن مركز التوجيه المدرسي والمهني في أشغال اللجان المختصة واجتماعات ميدانية خارج مركز التوجيه المدرسي والمهني. (المنشور الوزاري 827، 1991، المادة 18)، كما يشارك في عملية التكوين وتحسين المستوى وتحديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية وتدخل هذه المشاركة في واجباته المهنية (المنشور الوزاري 827، 1991، المادة 19).

وفيما يلي سنتطرق للمهام الرئيسية لمستشار التوجيه المدرسي والمهني:

يتولى مستشار التوجيه المدرسي والمهني ممارسة مهامه في المتوسطة المعين فيها، وفي المدارس الابتدائية التابعة للمتوسطة يحددها مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المشرف على مركز التوجيه، وذلك حسب

الضرورة التي تقتضيها التغطية ويعطي المستشار الأولوية في نشاطاته لأقسام السنة الخامسة ابتدائي والسنوات الأولى والثالثة والرابعة متوسط، وتتمثل هذه المهام حسب كل مجال فيما يلي:

أ- في مجال الإعلام المدرسي:

- ضمان السيولة الإعلامية وتنمية الاتصال داخل المؤسسة التربوية باستعمال كل الوسائل المتوفرة، لاسيما تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- المساهمة في تطوير قنوات الاتصال التربوي داخل المتوسطة.
- تنشيط حصص ولقاءات إعلامية لفائدة التلاميذ وأوليائهم طبقا لرزنامة يتم إعدادها بالتنسيق مع مديري المتوسطات ومديري المدارس الإبتدائية.
- تفعيل وتنشيط خلية الإعلام والتوثيق على مستوى المتوسطات.
- تفعيل وتنشيط المكاتب المشتركة مع قطاع التكوين والتعليم المهنيين.
- المساهمة في إعداد الوثائق الإعلامية حول العمليات الإرشادية والتحسيسية المتعلقة بالمنافذ الدراسية.
- المساهمة في تنظيم وتنشيط زيارات ميدانية لفائدة التلاميذ في إطار دعم بناء المشروع الشخصي للتلميذ تحت إشراف مدير المتوسطة.
- المشاركة في مختلف التظاهرات الإعلامية والتحسيسية المنظمة بالمتوسطة أو خارجها.
- تحضير وتنظيم الأسبوع الوطني للإعلام.
- العمل على بناء كفاءة الاستعلام الذاتي لدى التلاميذ وتفعيل الملف الإعلامي.

ب- في مجال التوجيه المدرسي:

- تحديد ملامح التلاميذ ودراسة رغباتهم بناءا على النتائج المدرسية.
- التعرف على استعدادات وميولات التلاميذ بواسطة استبيانات الميول والاهتمامات وعن طريق الروائز النفسية التقنية كلما اقتضى الأمر ذلك.
- دراسة بطاقة الرغبات ابتداء من السنة الثالثة متوسط، ومتابعة استغلالها في السنة الرابعة متوسط.
- مرافقة التلاميذ طوال مسارهم الدراسي ومساعدتهم على تصور وبناء مشروعهم الشخصي المستقبلي.
- دراسة التوجيه التدريجي للتلاميذ والمشاركة في مجالس الأقسام ومجالس القبول والتوجيه.
- التحضير لأعمال لجان الطعن (المنشور الوزاري 1051، 2018، ص 2).

ج- في مجال الإرشاد المدرسي:

- العمل في الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي لمساعدة الطلبة على التعامل مع الصعوبات التي تعترضهم كأفراد في المجتمع ومساعدتهم على تنمية قدراتهم في التكيف مع المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها (العزة، 2009، ص 58).
- رعاية الجوانب السلوكية للطلاب من خلال برنامج رعاية سلوك الطالب وتقويمه، وإطفاء الممارسات السلوكية غير المرغوب فيها لزيادة الاستقرار النفسي لدى الطالب.
- دراسة حالات الطلبة ذوي الصعوبات الخاصة والإعاقات البسيطة وحصر حالات الاضطراب الانفعالي بأنواعها وإعداد البرامج العلاجية المناسبة لهذه الحالات (أبو أسعد، 2009، ص 39).
- المساهمة في الاستكشاف المبكر للتلاميذ المتخلفين دراسيا.
- تجسيد مبدأ الوساطة داخل المؤسسة التربوية لتسهيل الإتصال والتواصل وحل النزاعات والخلافات المحتملة.
- تجسيد ترتيبة الاختيارات بداية من السنة الأولى متوسط.
- مرافقة التلاميذ وتحضيرهم نفسيا وبيداغوجيا لاجتياز الاختبارات الفصلية والامتحانات المدرسية.
- المساهمة في تنشيط لجان الإرشاد والمتابعة المنصبة في المتوسطات (المنشور الوزاري 1051، 2018، ص 3).

د- في مجال التقويم والمتابعة:

- استغلال نتائج الفحوص التشخيصية للتلاميذ ولاسيما تلاميذ السنة الأولى متوسط، قصد وضع استراتيجية للمعالجة البيداغوجية من أجل تدارك النقائص.
- تحليل نتائج التلاميذ الذين استفادوا من الإختبارات الإستدراكية ومتابعة نتائجهم.
- تحليل ومتابعة النتائج الفصلية للتلاميذ لتحديد ملمحهم وربطها برغباتهم، وذلك في إطار التوجيه التدريجي.
- تحليل نتائج الامتحانات المدرسية (نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وشهادة التعليم المتوسط) ومقارنتها بنتائج التقويم التشخيصي لاستغلالها في مجالس بداية الدراسية.
- المساهمة في تنشيط المجالس التنسيقية بين أساتذة مختلف الأطوار بمعية مفتشي المواد.

- المساهمة في إنجاز الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تحسين الفعل الإرشادي والمردود المدرسي (المنشور الوزاري 1051، 2018، ص 3).

7- وسائل وأدوات عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

حتى يتمكن التوجيه من مساعدة الفرد على تقرير مصيره والقيام بالاختيارات الملائمة لقدراته وإمكانياته، يجب على القائم بعملية التوجيه أن يدرس الطالب ومعرفته معرفة موضوعية وذلك من خلال الاعتماد على طرق ووسائل عديدة تمكنه من تقديم خدمات نفسية تربوية واجتماعية ومن بين هذه الوسائل ما يلي:

7- 1- الملاحظة:

وهي أداة رئيسية تستخدم لملاحظة سلوك الفرد في موقف معين، ويشترط فيها الموضوعية والوضوح والتكامل ويعتمد عليها الموجه كوسيلة أساسية في عملية التوجيه، وتستخدم خاصة في المواقف التي يتعذر فيها استخدام وسائل أخرى.

7-2- المقابلة:

هي علاقة اجتماعية تتم وجها لوجه بين الاخصائي النفسي او الموجه والمسترشد أو العميل، وفق أسلوب علمي دقيق هدفها إقامة علاقة بين الموجه والعميل للحصول على معلومات وبيانات حوله من أجل مساعدته على معرفة ذاته ومعرفة مشكلته وكيفية تجاوزها.

7-3- دراسة حالة:

وهي أكثر الوسائل والطرق شمولية في عملية جمع المعلومات وتهدف الى فهم افضل للعميل حيث يتم فيها تشخيص مشكلته وطبيعتها وأسبابها ومنه يتم تقديم الخدمات الإرشادية اللازمة.

إن دراسة حالة وسيلة لجمع المعلومات وتنظيمها وتبويبها وتلخيصها ومراجعتها للوصول إلى فهم الحالة، ماضيها وحاضرها ومستقبلها لأنها تشمل بيانات عديدة منها السمات الشخصية للفرد وماهية مشكلته والبيئة التي يعيش فيها ومعلومات حول الفرد ومحيطه (زيرق،2018، ص ص70-71).

7-4- السجل التراكمي:

هو الوسيلة الرئيسية لجمع المعلومات في الإرشاد النفسي، وهو سجل مكتوب يحتوي على المعلومات التي جمعت عن المسترشد عن طريق الوسائل الأخرى في شكل تتبعي أو تراكمي في ترتيب زمني وعلى

مدى بضع سنوات، قد تغطي حياة الفرد الدراسية مثلا، وهو بهذا يعتبر مخزن معلومات عن المسترشد يتضمن أكبر قدر منها في أقل حيز ممكن، كما يشمل كل المعلومات والبيانات التي جمعت عن الفرد وبياناته الشخصية العامة، ومعلومات عن شخصيته جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا، وعن مشكلته وجميع المعلومات العامة الخاصة به (عبد العزيز وعطيوي، 2004، ص 91).

7-5- الاختبارات والمقاييس النفسية:

تعتبر من أهم وسائل جمع المعلومات في الإرشاد النفسي ويشترط في تطبيقها الموضوعية، الصدق، الثبات، مراعاة الفروق الفردية، التقنين، سهولة الاستخدام من أهم الاختبارات والمقاييس ما يلي:

- إختبارات ومقاييس الذكاء بأنواعها المختلفة من حيث المادة أو من حيث طريقة الأداء.
- إختبارات ومقاييس الاستعدادات والقدرات العقلية.
- إختبارات التحصيل الدراسي بأنواعها الشخصية أو التنبؤية أو الختامية.
- إختبارات ومقاييس الشخصية من استفتاءات ومقاييس تقدير واختبارات إسقاطية.
- إختبارات الميول بأنواعها المختلفة.
- إختبارات القيم.
- إختبارات ومقاييس الاتجاهات.
- إختبارات ومقاييس الشخصية.
- إختبارات ومقاييس التوافق النفسي.
- إختبارات ومقاييس الصحة النفسية.

7-6- الاستبيان:

يعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، يقدم الاستبيان عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان، ويستعمل في الإرشاد عن ما يتعذر على الموجه مقابلة كل طالب وجها لوجه، فالاستبيان يستخدم في دراسة الكثير من المهن والإتجاهات وأنواع النشاطات المختلفة فجمع المعلومات عن الافراد حول اتجاهاتهم وميولهم ودوافعهم، كلها أمور تصلح فيها استخدام الإستبيان كوسيلة لجمع المعلومات.

7-7- السيرة الذاتية:

هي كل ما يكتبه العميل عن نفسه بنفسه، يتكلم فيها عن تاريخه الشخصي، الأسري، التربوي، الجنسي، الخبرات والأحداث الهامة السعيدة والحزينة، يتم جمع المعلومات من وسيلة السيرة الذاتية على الفرد نفسه وهذا النوع من الوسائل تفضل في حالة العملاء الذين ليس لديهم الطلاقة اللغوية الكافية، كما يفضل استعمالها في مجال الإرشاد التربوي والمهني (زيرق، 2018، ص ص 72-73).

كما نجد أيضا بعض الأدوات التي يستخدمها مستشار التوجيه في عمله من بينها:

أ- على مستوى الرابعة متوسطة:

وفق المنشور الوزاري رقم 08/6.0.0/49المؤرخ في 2008/02/16 حول توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

بطاقة الرغبات: إن التعبير عن الرغبة خطوة حاسمة يخطوها التلميذ في مساره التعليمي المعد لمساره المهني المستقبلي، توضع هذه البطاقة في متناول التلاميذ بعد التشاور مع الأولياء وفق المنشور أعلاه.

-توزع بطاقة الرغبات في نهاية الفصل الثاني بعد استفادته من الحصص الإعلامية.

بطاقة القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي:

تخص تلاميذ السنة الرابعة متوسط ويتم تداولها عادة في مجالس القبول والتوجيه في نهاية كل سنة دراسية وأعيدت هيكلتها وعدلت لتصبح وظيفية وسهلة التداول وذلك لاحتوائها على رغبات التلميذ ونتائجه خلال السنة الثالثة متوسط ونتائج شهادة التعليم المتوسط ونتائج الرابعة متوسط.

ب- على مستوى الأولى ثانوي:

بطاقة الرغبات: يعبر التلميذ عن طريق هذه الأداة عن رغباته المتعلقة بمساره الدراسي أو المهني المستقبلي خلال اختياره للشعبة أو الفرع الذي يميل إليه لمساعدة أوليائه لكل ما تقتضيه هذه العملية من جدية ومسؤولية وتعتبر هذه البطاقة بطاقة رسمية توزع على تلاميذ الجذوع المشتركة في مرحلتين: المرحلة الأولى في الثلاثي الأول والمرحلة الثانية في الثلاثي الثاني.

بعد استفادة التلاميذ من الحصص الإعلامية الكافية عن الشعب المتوفرة ومتطلباتها ومنافذها الجامعية، ويختلف باختلاف طبيعة الجذع المشترك وتخصصاتها ففي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا يختار

الشعب التالية (رياضيات، تقني رياضي باختياراتها الأربعة، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد وجذع مشترك آداب بالشعب آداب وفلسفة ولغات أجنبية ومساري التكوين المهني والتعليم المهني).

بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي: هي عبارة عن بطاقة مجمعة بصفة ملخصة ومبسطة جدا حيث تحتوي على جملة من المعطيات خاصة بالتلميذ (بيانات اجتماعية صحية، دراسية)، وترتيب بطاقة الرغبات ونتائجه الفصلية بإجازاته وعقوباته.

وأما الوجه الآخر ففيها ملمح التلميذ في أربع شعب بالنسبة لجذع مشترك علوم وتكنولوجيا وكذلك تحتوي على نتائج متابعة المستشار من حيث الإختبارات واستبيان الميول والإهتمامات والمقابلات والملاحظات المستخلصة ويدون قرار مجلس القبول والتوجيه سواء بالإنتقال إلى السنة الثانية ثانوي أو الإعادة أو بالفصل أو التكوين المهني أو التعليم المهني في آخر البطاقة.

استبيان الميول والرغبات: يعتبر استبيان الميول والرغبات وثيقة أساسية في عمل مستشار التوجيه المدرسي، وقد تم تنصيبه بموجب المنشور الوزاري رقم 92/124/510 المؤرخ بتاريخ 04 فيفري 1992، يوزع على تلاميذ الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي ويهدف إلى معرفة اهتمامات ورغبات التلاميذ وحصرها قصد تهيئتهم إلى توجيه سليم بفضل تصحيح معلوماتهم وتوعيتهم بقدراتهم الحقيقية، يطبق هذا الاستبيان في شهر نوفمبر ويفرع حسب شبكة التفريع وتتجلى أهميته في الإهتمام الفردي والشخصي بالتلميذ بالوقوف على حقيقة اهتماماته ورغباته.

ويهدف هذا الإستبيان إلى حصر اهتمامات ورغبات التلاميذ قصد:

- تصحيح وتكييف مستواهم الاعلامي
- توعيتهم بكفاءاتهم وقدراتهم الحقيقية في الجانب الدراسي والسيكولوجي.
- مساعدة التلاميذ في تحقيق مشروعهم الدراسي أو المهني (بودر،2019، ص ص 97-100).

8- أخلاقيات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

حتى يكتب لعملية التوجيه والإرشاد النجاح وتحقيق الأهداف المرجوة منها لا بد من توفر مجموعة من الاعتبارات الأخلاقية في تعامل المرشد مع المسترشد، مما ينعكس ايجابا على العملية بجميع أطرافها وأهدافها ومسؤولياتها، خاصة العلاقة الارشادية بين طرفي العملية ومن هذه الاعتبارات ما يلي:

✓ **التزام المرشد باحترام المسترشد:** بالاهتمام به وتقبله تقبلا غير مشروط، والعمل على تطوير امكاناته للوصول إلى أقصى حد ومراعاة مبدأ المساواة في التعامل مع جميع المسترشدين على اختلاف أنماطهم الشخصية والمحافظة على مصالحهم الخاصة والالتزام بالحيادية والموضوعية وعدم التحيز (عطيات،2020، ص150).

✓ **الالتزام بالسرية التامة:** نظرا لأن المرشد سوف يتعرض لأسرار الطالب في حياته العامة والخاصة، ولأفراد أسرته من خلال التعامل مع دراسة حالته فعليه المحافظة على سرية المعلومات التي يحصل عليها، وعندما يحقق المرشد في المحافظة على سرية المعلومات فقد أخل بشرط أساسي ومهم جدا من شروط مهنة التوجيه والإرشاد (رشدي، 2014، ص203).

✓ **معرفة المرشد بحدود قدراته وإمكاناته:** على المرشد إنهاء العلاقة الإرشادية في تعامله مع مسترشد معين إذا ما شعر بعدم قدرته على مساعدته لنقص في خبرته أو عدم المعرفة، فلا يعمل في الوقت نفسه على هذا المسترشد بعد تحويله إلى مرشد أو معالج آخر.

✓ **إبلاغ المسترشد بشروط الإرشاد:** على المرشد أن يعرف المسترشد شروط الإرشاد وحدود المرشد وماذا يجب عليه أن يعمل وماذا عليه أن يتجنب، وما هو الدور المتوقع منه، وماذا يتوقع هو من المسترشد، وذلك قبل البدء في بناء العلاقة الإرشادية.

✓ **التزام المرشد بدوره المحدد:** على المرشد أن يلتزم بدوره المحدد وهو مساعدة المسترشد في التوصل إلى حلول لمشكلاته بنفسه، فلا يجوز للمرشد أن يجبر المسترشد في اختيار حل ما لأن صاحب القرار هو المسترشد فعندما يصل المرشد مع المسترشد إلى المرحلة التي تتضح فيها للمرشد جميع إمكاناته وجميع بدائل حل المشكلة واحتمالات النجاح والفشل هنا يصبح واجب المرشد ترك المجال للمسترشد أن يتخذ ما يراه مناسبا له، دون تدخل أو ضغط من المرشد.

✓ **التزام المرشد بعدم فرضه لقيمه:** على المسترشد على المرشد أن يحترم قيم المسترشد حتى ولو لم تنسجم وتتفق مع قيمه الخاصة، أو مع القيم السائدة في المجتمع فلا يجوز لمرشد أن يقلل من شأن اهتمامات واتجاهات وقيم المسترشد، ويرتبط بذلك التزام المرشد بعدم إصدار الأحكام أو التقييم لشخصية المسترشد أو تجاهله.

✓ **التزام المرشد باحترام مهنة الإرشاد:** على المرشد أن يحترم مهنته فلا يقوم بأي عمل قد يسيء إليها أو يشوه حقائقها، وهذا يتطلب من المرشد امتلاك الخبرة والكفاية والثقة بالنفس بما يقدم، والأصالة والرغبة في العمل، والرضى عن مستوى الإنجاز مهما كان، والصدق والإنتماء والتطوع للعمل والمعرفة الواسعة، والتعاون وتنمية الذات فيما يتعلق بمتطلبات المهنة واحترام زملاء التخصص والثقة بهم واحترام فريق العمل الذي يعمل معه والمحافظة على علاقة دافئة مع جميع الأطراف ذات العلاقة بالمسترشد.

✓ أن يكون مطلعا على النصوص القانونية التي تحكم ميدان مهنته (عطيات، 2020، ص ص 150-151).

إن العلاقة بين المرشد والمسترشد علاقة تتطلب من المرشد التحلي بجملة من الأخلاقيات حتى يضمن نجاح عملية التوجيه والإرشاد، ومن أهمها احترام المسترشد والحفاظ على المعلومات التي يقدمها له وعدم البوح بها.

9- الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

9-1- صعوبات تكوينية: إن الفئة الأكبر من مستشاري التوجيه يتم توظيفهم على أساس شهادة الليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس بمختلف تفرعاتهما والتي قد لا تكون درجة ارتباطها بمهنة مستشار التوجيه والإرشاد واضحة تماما، وهو ما يحاول تكوين مستشاري التوجيه -الذي يدوم على مدار شهر- تجاوزه، كما أن هيئة التفتيش لا يمكنها القيام بالتكوين الذي يعد أبرز مهام مفتش التربية الوطنية للتوجيه المدرسي، نظرا لأن مفتشي التربية الوطنية للتوجيه يكلفون بمقاطعة تضم على الأقل 3 ولايات (مفتش جهوي) وهو ما يفسر قلة زيارات المفتشين للمستشارين وهذا العائق لا يرتبط بالتوجيه المدرسي وحده بل هو عام في قطاع التربية الوطنية.

9-2- العائق المادي: لا تتوفر كل المؤسسات على التجهيز اللازم كأجهزة الإعلام الآلي ووسائل الطبع والنسخ، وهو ما يضطر المستشارين في كثير من الحالات إلى القيام بمبادرات ذاتية لتجاوز الوضع القائم.

9-3- نقص الموضوعية في التوجيه: إن توجيه تلميذ لشعبة ما او لجذع مشترك معين يرجع لثلاث محددات وهي:

✓ **نقاط التلميذ:** النقطة ليست معيارا هي مقولة نسمعها تتردد كثيرا في الأوساط التربوية حتى من قبل الأساتذة فهنالك من التلاميذ من لديه الكفاءة والذكاء اللازمان ولكن لسبب او لآخر تأتي نتائجه متدنية وهو ما ينعكس سلبا على توجيهه.

✓ **الرغبة:** في كثير من الأحيان لا تكون الرغبة المصرح بها في بطاقة الرغبات هي الرغبة الحقيقية والنابعة من صميم التلميذ فقد يؤثر المحيط عليه في اختياره مثل ضغط الأولياء أو تقليد الرفقاء أو غيرها، وهو ما نلمسه من كثرة الطعون في بداية السنة.

✓ **متطلبات التخطيط التربوي "الخريطة المدرسية" أو (إمكانيات الاستقبال والتأطير):** يتحكم عدد المقاعد البيداغوجية –التخصصات– المفتوحة في المؤسسات المستقبلية بشكل كبير في عملية التوجيه وكذلك المناشير المنظمة للتحجيم ونذكر مثالا على ذلك فالتلاميذ المتنقلون من الجذع المشترك علوم يخضعون إلى حد كبير للتحجيم التالي "ويتم توجيه تلاميذ هذا الجذع المقبولين في السنة الثانية ثانوي وفق النسب التالية":

شعبة علوم تجريبية: ما بين 50–55%.

شعبة الرياضيات: ما بين 8–11%.

شعبة تسيير واقتصاد: ما بين 16–20%.

شعبة تقني رياضي: ما بين 18–22% وهو نفس الأمر مع جذع مشترك آداب.

تتضافر هذه المحددات الثلاث في توجيه التلميذ، ولكن هذا يجعل من مهمة المستشار مهمة شائكة ومعقدة وقد تعرضه لاحقا للنقد مع أن دوره دور استشاري –كما يدل عليه اسمه– في توجيه التلاميذ، فهو يقدم مقترحاته إلى مجلس القسم بناء على رغبة التلميذ كأول شرط ثم قدراته وأخيرا متطلبات التخطيط التربوي ليتم اتخاذ قرار التوجيه جماعيا باشتراك الأساتذة (عزوزي، 2017، ص ص 65–67).

بالإضافة أيضا نجد بعض الصعوبات التي قد تعترض مستشار التوجيه خلال عمله من بينها:

أ– صعوبات متعلقة بظروف العمل:

- عدم توفر الاختبارات والمقاييس لتشخيص مشكلات التلاميذ والاعتماد على الملاحظة وتقارير الإدارة.
- كثرة عدد التلاميذ في المؤسسة الواحدة.
- عدم توفر الإمكانات اللازمة لقيام المستشار بالأنشطة الإرشادية سواء كانت مكانية أو مصادر الدعم.
- في بعض الأحيان إبعاد رأي المستشار عند صنع القرارات المتعلقة بالتلاميذ.

- تكليف المستشار بأعمال غير إرشادية (إدارية).

ب- صعوبات متعلقة بالأستاذ:

- النظر للخدمات الارشادية بأنها ثانوية وغير هامة.
- غموض دور المستشار بالنسبة لهم.
- عدم تعاون الأساتذة معهم في حل مشكلات التلاميذ خشية أن ينزع المستشار منهم بعض صلاحيتهم وخاصة غدا كانت المشكلة تخص التلميذ والأستاذ.
- عدم التزام الأستاذ بتنفيذ ما يخص من الخطة الإرشادية.

ج- صعوبات متعلقة بأولياء الأمور:

- ضعف استجابات الأسر لحضور اجتماعات مجلس أولياء الأمور والأساتذة.
- ارتباط بعض المشكلات بظروف أسرية يصعب التعامل معها.
- عدم تعاون أولياء الأمور مع المستشار في حل مشكلات التلاميذ.
- لجوء أولياء الأمور إلى المدير كمصدر فعال للنظر في مشكلاتهم عوض عن المستشار.
- غموض دور المستشار في ذهن أولياء الأمور.
- عدم تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم على التعاون مع المستشار.

د- صعوبات متعلقة بالمدير:

- تكليف المستشار بمهام إدارية ليست من مهامه.
- عدم توفير وتسهيل كافة الإمكانيات المتاحة لدعم العملية الإرشادية.
- عدم مشاركة المدير في تنفيذ البرامج الإرشادية وتقديمها.
- عدم تحويل التلاميذ للمستشار.
- لا يدعم المدير المستشار ولا يعززه بل دائما ينتقده.

هـ- صعوبات متعلقة بالتلاميذ:

- اعتقاد التلاميذ الخاطئ عن عمل المستشار واختصاصه مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- عدم الإلتزام بتنفيذ الخطة الإرشادية.
- عدم وجود وقت كافي لذهاب التلاميذ للمستشار من أجل الاستشارة.

- عدم ذهاب التلاميذ للمستشار خوفا من مشاهدة زملائهم لهم (طيايبة، 2021، ص ص 75-76).
- الإحجام عن التعامل مع المستشارين بسبب الخوف من وصفهم بعدم السواء (بن عربية وصوالحي، 2021، ص 126).

و- صعوبات متعلقة بالمستشار:

- نقص في السمات الشخصية للمستشار.
- نقص في التدريب والتكوين ونوع المؤهل الذي يحمله (التخصص).
- عدم تمسكه بأخلاقيات المهنة ومراعاة حدوده.
- عدم القدرة على استخدام التقنيات الحديثة.
- عدم قدرته على تقبل قيم الآخرين.
- عدم معرفة تعامله مع ضغوطات الحياة والعمل مما يؤدي به إلى الاحتراق النفسي (طيايبة، 2021، ص 76).

على ضوء ما سبق ذكره نرى أن مستشاري التوجيه والإرشاد تواجههم مجموعة كبيرة من العقبات والصعوبات وبذلك تعيقهم في أدائهم والمشاركة بفعالية في الحياة المدرسي، حيث نجد أن هناك صعوبات متعلقة بالناحية التكوينية للمستشار وأخرى من الناحية المادية بالإضافة إلى صعوبات تتعلق بظروف العمل.

خلاصة الفصل:

يظهر لنا مما سبق أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني هو شخص مختص يعمل على تقديم كل الخدمات التي تساعد التلميذ في مساره الدراسي والمهني هو شخص مختص يعمل على تقديم كل الخدمات التي تساعد التلميذ في مساره الدراسي والمهني، في إطار جملة من القوانين التي تحكم وظيفته وتوضح آليات توظيف لمهامها التوجيهية والإرشادية بما فيها الإعلام والتوجيه والمتابعة النفسية والتقويم، مع مراعاة تمتع المستشار بخصائص شخصية كاللباقة وحسن الاستماع والنصح والإرشاد والحرص على التحلي بأخلاقيات المهنة، إلا أن مستشار التوجيه يعاني العديد من الصعوبات التي تعرقل نجاح عملية التوجيه والإرشاد وهي راجعة إلى تهميش تخصصه وعدم تفهم دوره الحقيقي في المؤسسة التربوية.

الفصل الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية:

- تمهيد.

1- مفهوم صعوبات التعلم.

2- محكات تشخيص صعوبات التعلم.

3- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

4- تصنيف صعوبات التعلم.

أولا: صعوبة تعلم القراءة:

1- مفهوم صعوبة تعلم القراءة.

2- أسباب صعوبة تعلم القراءة.

3- مظاهر صعوبة تعلم القراءة.

4- أنواع صعوبة تعلم القراءة.

5- تشخيص صعوبة تعلم القراءة.

6- علاج صعوبة تعلم القراءة.

ثانيا: صعوبة تعلم الكتابة :

1- مفهوم صعوبة تعلم الكتابة.

2- أسباب صعوبة تعلم الكتابة.

3- مظاهر صعوبة تعلم الكتابة.

4- أنواع صعوبة تعلم الكتابة.

5- تشخيص صعوبة تعلم الكتابة.

6- علاج صعوبة تعلم الكتابة.

ثالثا: صعوبة تعلم الحساب:

1- مفهوم تعلم الحساب.

2- أسباب صعوبة تعلم الحساب.

3- مظاهر صعوبة تعلم الحساب.

4- أنواع صعوبة تعلم الحساب.

5- تشخيص صعوبة تعلم الحساب.

6- علاج صعوبة تعلم الحساب.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

موضوع صعوبات التعلم من بين المواضيع النفسية والتربوية، التي شغلت الباحثين ولقد لاقت اهتماما واسع المجال، كما اختلف الباحثون حول تحديد مفهوم مشترك لها مما جعلهم يواجهون مشكلة في الكشف عن هذه الصعوبات لتعقدها وتداخلها مع أعراض أخرى.

حيث تعد مشكلة صعوبات التعلم من بين أكثر المشاكل المنتشرة في الوسط المدرسي، فأغلب الطلاب يعانون من ذلك خاصة في المراحل التعليمية الأولى أين يجدون صعوبة في اكتساب مهارات التعلم الأساسية من قراءة وكتابة وحساب وهذا راجع لأسباب عصبية مقارنة مع زملائهم في الصف المدرسي، لذلك يجب العمل على التخلص من هذه الصعوبات من خلال إجراء البحوث والكشف المبكر عنها.

1- مفهوم صعوبات التعلم:

ظهرت عدة تعريفات لصعوبات التعلم ولعلى أولى هذه التعريفات كان في عام 1963م، أين اقترح "كيرك"(kirk) والذي يعد أشهر المختصين في هذا المجال صيغة التعريف الاتي:

"يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، أو اللغة، أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة أو العلميات 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".(كامل اللالا وزملائه، 2012، ص163).

يرى "كيرك" من خلال تعريفه أن صعوبات التعلم الناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي، أو نتيجة لمشكلات سلوكية.

تعريف "ليرنر":

يتضمن تعريف "ليرنر" لحالات صعوبة التعلم بعدين أساسين هما:

1-البعد الطبي: ويركز على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

2-البعد التربوي: والذي يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويصاحب ذلك عجز أكاديمي وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة، التهجئة، والمهارات العددية، ولا يكون سبب ذلك العجز

الأكاديمي عقليا أو حسيا، كما ويشير التعريف التربوي إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد (السيد عبيد، 2013م، ص20).

- تعريف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم(1981) (NJCLD) :

صعوبات التعلم هي "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام قدرات الكلام أو الإصغاء، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ، ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث متلازمة مع إعاقات أخرى (مثل: الإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي) أو تأثيرات بيئية(مثل: الفروق الثقافية، والتعليم غير ملائم أو غير كافي، أو العوامل النفسية) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحلات أو المؤثرات" (خوجة، 2018م، ص32).

- ووفقا للقانون الفدرالي الأمريكي لتربية الأفراد ذوي إعاقات التعلم:

"صعوبات التعلم الخاصة تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر على نحو قصور في الإصغاء، أو التفكير، أو النطق، أو القراءة ،أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية، ويتضمن هذا المصطلح أيضا حالات التلف الدماغي، و الاضطرابات في الإدراك، والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة أو حبسة الكلام، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكن أن تعزى للتخلف العقلي أو لتدني المستوى الثقافي والاجتماعي أو للصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية."(السيد ،2014م، ص211).

من خلال ما تم تقديمه من تعاريف لصعوبات التعلم نلاحظ أن كل تعريف يركز على جانب محدد أو عدة جوانب كما تضمنه تعريف "ليرنر"،إلا أن هذه التعاريف لها نقاط مشتركة تناولتها في تعريفها لصعوبات التعلم وهي:

- صعوبات التعلم ناتجة عن خلل أو تلف دماغي.
- عجز وقصور في العمليات النفسية الأساسية.
- استثناء من يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن: حرمان حسي وثقافي، وتخلف عقلي، الصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية.

2- محكات تشخيص صعوبات التعلم:

على الرغم من كل التعاريف الخاصة بذوي صعوبات التعلم، إلا أن الباحثون والدارسون وضعوا في مجال صعوبات التعلم محكات تشخيصية للحكم والتفريق بين ذوي صعوبات التعلم والحالات الأخرى ندرجها كما يلي:

2-1- محك التباين(Discrepancy Criterion): يعد من المحكات الأساسية في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وهو التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى، فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، أو يكون التفاوت بين القدرة العقلية العامة أو القدرة العقلية الخاصة والتحصيل الدراسي، فمثلا قد يكون تباين بين المستوى التحصيلي والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، أو التعبير الكتابي أو القدرة على فهم المهارات الأساسية للقراءة (بنين،2014، ص ص 59-60).

2-2- محك الاستبعاد:(Exclusion Criterion): أي استبعاد كل الإعاقات التي يمكن أن تسبب مشكلات تعليمية، كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والاضطراب الانفعالي والحرمان البيئي(ثقافي، اجتماعي، اقتصادي) (دبراسو، 2014، ص 26).

2-3- محك التربية الخاصة:(Special Education Criterion): يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدم لأقرانهم العاديين في المدارس، مما يستدعي توفير خدمات خاصة لهم تشمل: أساليب تعليم، وبرامج، ومعلمين متخصصين لمواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها، والتي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين(الشعراوي،2013، ص 137).

2-4- محك النضج(Maturation Criterion): ويقصد به عدم الانتظام في نمو الوظائف، والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء مثل: اللغة والانتباه، والذاكرة، وإدراك العلاقات.

ويشير الظاهر في هذا السياق (239:2005) في هذا السياق إلى أن نسبة الذين يعانون من صعوبات تعلم من الذكور أكثر منها عند الاناث، حيث أن الذكور أبطأ في اتجاه النضج من الإناث، وأن الكثير من الذكور وبعض الإناث في سن الخامسة أو السادسة يعانون من مشكلات إدراكية، أو حسية، أو حركية لها الأثر الكبير في تعلم التمييز بين الحروف الهجائية (كامل اللالا وزملائه، 2012، ص 173).

2-5- محك المؤشرات النيرولوجية (Neurological Criterion): ويقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ المرضي للطفل (خوجة، 2019، ص 35).

3- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

تتعدد النظريات المفسرة لصعوبات التعلم بتعدد وجهات نظر الباحثين والمختصين من حيث المفهوم والأسباب الفعلية لها، وكذا الكشف والتشخيص لهاته الفئة، كما يساعد تبني نظرية معينة في عملية بناء برامج تشخيصية أو علاجية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ومن هذه النظريات نجد:

3-1- النظرية النيورولوجية:

وتتضمن هذه النظرية الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ كتفسيرات لصعوبات التعلم، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة المخ من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك، ففي حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغيير في وظائف معينة تؤثر على الطفل أثناء التعلم مثل: عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها: نقص الأكسجين، أو الاختناق، نقص التغذية، أو حالات سيولة الدم ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة (خوجة، 2019، ص 36).

ويكاد يتفق أغلب المنظرون في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)،والعوامل الكيميائية والحيوية.

أ. إصابة المخ المكتسبة:

تؤدي إلى عدم القدرة على التنظيم والتكامل، وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم (عروي، 2018، ص 55).

ب.عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ(السيطرة المخية):

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث أن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص

بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم (سليمان عبد الواحد يوسف، 2010، ص64).

3-2- 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 بطئ 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 (بوطيبة، 2020، ص 104).

3-3- المدخل السلوكي:

يرجع صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق تدريس غير ملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية، والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة عن وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، لذا يرى أصحاب هذه النظرية ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للمتعلم.

يركز هذا المدخل على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضا اكتسابه للمهارات المفقودة (عروي، 2018، ص 56).

3-4- نموذج العمليات النفسية:

يركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الادراكية وقدرات الانتباه والذاكرة.

ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الادراكي-الحركي والنفس- اللغوي، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي.

وعلى هذا نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم، وقد ذكر في هذه التعريفات أن الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر

الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وأيضا المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم (سليمان عبد الواحد يوسف، 2010، ص ص67-68).

3-5- نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات(المدخل المعرفي):

يركز هذا المدخل على دور كل من عمليات اكتساب المفاهيم والاستراتيجيات المعرفية والعمليات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات في التعلم المعرفي القائم على عمليات التجهيز والمعالجة من ناحية، وعلى اعتبار أن التعلم نوع من النشاط العقلي المعرفي يتأثر بكل من المعرفة السابقة، وأساليب اكتسابها والاحتفاظ بها وتخزينها، واستخدامها، واستراتيجيات استخدامها من ناحية أخرى.

لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى مخ الإنسان باعتباره يشبه الكومبيوتر فكلاهما يستقبل المعلومة (المدخلات) ثم يخزنها في الذاكرة بعد تحليلها وتنظيمها(العمليات التنفيذية) التي يقوم بها نظام التجهيز المركزي، ثم ينتج بعض الاستجابات الملائمة(المخرجات) (سلطاني، 2022، ص 53).

انطلاقا مما تم ذكره فإنه يمكن القول بأن هناك عدة مداخل نظرية سعت إلى تفسير صعوبة التعلم، وكل نظرية تركز على أساس محدد في هذا التفسير، فقد أشارت النظرية النيورولوجية إلى أن الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ من بين الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، في حين ذهبت نظرية التأخر في النضج أو ما تعرف بالمدخل النمائي إلى تفسير صعوبات التعلم بأنها تعكس بطئ في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، أما المدخل السلوكي فيرجع صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الخاطئة والتي قد ترجع إلى استخدام طرق تدريس غير ملائمة، ووجود ظروف بيئية غير ملائمة سواء في الأسرة أو المدرسة وحتى المجتمع. ويركز نموذج العمليات النفسية على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة وهو يمثل الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما ويركز المدخل المعرفي على تجهيز ومعالجة المعلومات وينظر هذا المدخل إلى مخ الإنسان باعتباره يشبه الكومبيوتر من ناحية استقبال المعلومة والقيام بالعمليات التنفيذية وانتاج الاستجابات الملائمة.

4- تصنيف صعوبات التعلم:

ميدان صعوبات التعلم واسع ويشمل حالات مختلفة من المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث صنف العلماء هذه الفئة إلى صنفين من الصعوبات وتتمثل في:

4-1- صعوبات التعلم النمائية:

وهي الاضطرابات في الوظائف الأولية والمهارات الأولية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وتشمل:

- صعوبات نمائية أولية: وتشمل صعوبة الانتباه، صعوبة الادراك، صعوبة الذاكرة، والتي تعتبر وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية.
- صعوبات نمائية ثانوية: وتشمل صعوبة التفكير، صعوبة اللغة الشفوية، صعوبة حل المشكلة (السيد عبيد،2013، ص 28).

4-2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

"هي الصعوبات التي تظهر أصلا من قبل أطفال المدارس في حين يظهر الطفل قدرة كاملة على التعلم ولكنه يفشل لذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة، الكتابة، أو التهجئة والتعبير الكتابي، والحساب". ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على:

- صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة.
- صعوبات التعلم الخاصة بالكتابة.
- صعوبات التعلم الخاصة بالحساب (عروي، 2017، ص 60).

نظرا إلى أن صعوبات التعلم النمائية تتمثل في اضطرابات في الوظائف الأساسية، وأي خلل في هذه الوظائف والعمليات سيؤدي إلى صعوبات التعلم الأكاديمية، وبالتالي فإننا سنتناول في دراستنا الصعوبات الأكاديمية الثلاثة وهي كالتالي:

أولا: صعوبة تعلم القراءة:

1- مفهوم صعوبة تعلم القراءة:

تعريف الجمعية الأمريكية "للديسلكسيا"عام (1994):

والذي مفاده:" تعد صعوبات القراءة بأنها خلل عصبي دائما ما يتوارث في العائلة، يعرقل اكتساب ومعالجة اللغة، وهذا الخلل يختلف في درجات شدته ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية بما فيها المعالجة الفونولوجية في القراءة والكتابة والتهجئة، وبعض الأحيان في الرياضيات.

والديسلكسيا ليست نتاج قلة تحفز، أو خلل في الحواس، أو تدريس غير جيد أو نقص الفرص البيئية، أو أية ظروف سلبية أخرى، ولكنه قد يحدث مع وجود كل هذه الحالات"(سهيل،2012، ص23).

تعرف" ليرنر" "الديسلكسيا" بأنها: "اضطراب أساسي في اللغة تظهر على شكل صعوبة في حل رموز الكلمة، وتعكس عدم كفاية في القدرة على تحليل أصوات الكلمة" (السيد عبيد، 2013، ص 108).

ويشير قحطان إلى أن صعوبة القراءة تتمثل في" تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني تختلف في درجتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سواء تعلق بالجانب البنيوي، أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية، ضعفا في الاستيعاب القرائي، وربما يقترن بالصعوبة القرائية" (قحطان، 2004، ص 191).

تعريف "بورال ميزوني": " صعوبة خاصة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة والتي ينبع عنها اضطرابات في تعلم القراءة في سن ما بين 5 سنوات و8 سنوات، وتتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والمكتبات المدرسية" (قندوز، 2018، ص50).

من خلال التعاريف السابقة يمكننا وضع تعريف لصعوبة القراءة بأنها: "اضطراب أو خلل عصبي، يظهر على شكل صعوبة يبديها الطفل في اكتساب اللغة ومعالجة رموز الكلمات، وهي راجعة لأسباب مختلفة سواء فيما يتعلق بالجانب البنيوي أو خلل عصبي كالصعوبات الإدراكية السمعية أو البصرية، وقد تتطور فيما بعد لصعوبة في الكتابة وفهم النصوص ومعالجتها".

ثانيا: أسباب صعوبة تعلم القراءة:

تتعدد العوامل المؤدية لصعوبة القراءة وهذا باختلاف العلماء والباحثين ووجهة نظرهم لهذه الصعوبة، وعلى العموم فإن هذه العوامل بصفة عامة تتمثل في:

1- العوامل الجسمية: وتشمل:

أ- العجز البصري: يتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى، أو على المثيرات السمعية واللمسية إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري.

ب- العجز السمعي: وأبرز مظاهره الصمم والضعف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الإدراك والتمييز السمعي والإغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.

ج- اتجاه الكتابة: فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها، فضلا عن إرباك الطفل إدراكيا وانفعاليا وحركيا.

ومما سبق نجد أن العوامل الجسمية تؤثر بشكل كبير وواضح على عملية القراءة، فأي خلل يصيب العين ويؤدي لقصور في عملها وكذا العجز السمعي من صمم وضعف في وظيفة السمع أو خلل صحة الطفل بشكل عام، فإنه سيؤدي بالضرورة إلى عجز قرائي وصعوبة في اكتساب اللغة وحل رموز الكلمة.

2- العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية: كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الإخوة وضيق المكان كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة ويؤدي إلى ضعفه في القراءة، وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي، والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر لهذا العامل (سليمان عبد الواحد، 2013، ص156).

وتشكل العوامل البيئية سببا رئيسيا في ضعف القراءة لدى الأطفال، ويرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارة القراءة، يرجع أساسا لعدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على النحو الفعال، وكما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات القراءة ومنها:

- ممارسة التعليم بما لا يتفق مع استعدادات التوعية الخاصة بهؤلاء المتعلمين.
- ممارسة التعليم القراءة بمعدل يفوق استيعاب التلاميذ لها.
- تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من المتعلمين، أو الفشل في ملاحظتها.
- استخدام مواد تعليمية صعبة إلى حد يصيب المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالإحباط (عروي، 2018، ص 63).

3- العوامل النفسية:

يمكن القول أن العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي:

أ- **اضطراب الإدراك السمعي:** إن عملية الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معا، وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستثارات. وتشير

الدراسات إلى أن القراءة تمثل دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستثارة والاستجابة، وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى، وأن القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثلة في الآتي:

- التمييز بين الشكل والأرضية والإغلاق السمعي والبصري.
- التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الادراكيين.
- تمييز الكلمات.
- تمييز الأصوات خلال الكلمات.
- الإغلاق السمعي.
- القدرة على المزج أو الدمج.

ب- اضطراب الإدراك البصري: وأوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبة التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصري وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ، وإدراك العلاقات المكانية.

ج- الاضطرابات اللغوية: فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها. فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام، والتعبير وتنظيم الأفكار، وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة، بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم (ملحم، 2002، ص 298).

د- اضطراب الانتباه الإرادي أو الانتقائي: تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة، فهي تؤثر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري، والفهم اللغوي، والفهم القرائي. ومن ثم فإن اضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سلبيا على النشاط الوظيفي لعملية القراءة، وتشتمل عملية الانتباه على(التركيز العقلي- الانتباه الانتقائي- البحث- التنشيط) وتحدث الانتقائية في الانتباه نتيجة لاستحالة استقبال هذا الكم الهائل من المثيرات والمعلومات الذي تم في حيز الانتباه يسبب محدودية سعة نظام تجهيز ومعالجة المعلومات من ناحية، وتداخل المثيرات وتباين الأهمية النسبية لها من ناحية أخرى.

كما بينت الدراسات أن اضطراب الانتباه البصري لذى ذوي صعوبات القراءة يعيق بناء التمثيلات الحرفية في الذاكرة قصيرة المدى، وقد بين الباحثان(Facoetti& coll,2002) في هذا الصدد أن

الأطفال ذوي صعوبات القراءة الذين يعانون من مشاكل في الانتباه السمعي لديهم اضطرابات أيضا في توجيه الانتباه البصري مما يؤدي إلى خلل في المعالجة الفونولوجية.

هـ- اضطراب الاسترجاع: تشير الملاحظات الإكلينيكية إلى صعوبات على مستوى استرجاع وتذكر للكلام لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تعلم القراءة، وفي استعمال استراتيجيات لتسهيل التخزين بصورة فعالة في الذاكرة العاملة، هذه الاضطرابات لها نتائج على مستوى مهارات القراءة.

وتنقسم اضطرابات الاسترجاع لدى ذوي صعوبات القراءة إلى اضطرابات في الذاكرة السمعية وفي الذاكرة البصرية، إضافة إلى أنهم يستخدمون استراتيجيات خاصة بالاستدعاء والاسترجاع أقل فاعلية مقارنة بأقرانهم العاديين(قربوع، 2020، ص ص135-136).

و- انخفاض مستوى الذكاء: بينت الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العادي، مما يشير إلى أنه ليس بالضرورة أن يكون مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة منخفضا، بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال إيجابيا بين التحصيل القرائي والذكاء. بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي وأن صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج، والمعلمون هم أكثر العناصر إسهاما في ذلك (ملحم، 2002، ص 299).

من خلال ما تم عرضه يتضح لنا بأن هناك عوامل مختلفة ومتداخلة مع بعضها البعض تؤدي لصعوبات تعلم القراءة، وأن واحدة من هذه العوامل أو كلها كافية لإحداث اضطرابات في اكتساب اللغة وصعوبة في فهم وحل رموز الكلمة، حيث نجد العوامل الجسمية فأي خلل أو عجز في الوظائف البصرية والسمعية يؤدي بالضرورة إلى عجز في تعلم القراءة، وهناك العوامل البيئية والتي تعد عاملا رئيسيا ومساهما في ضعف القراءة لدى الأطفال، وخاصة الجو الأسري فالطفل الذي يعيش في جو أسري وصحي غير مريح سوف يتعرض للتوتر العصبي وبالتالي يضعف توافقه مع المدرسة. كما تؤثر البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في المستوى التعليمي للمتعلم، إضافة إلى هذين العاملين هناك العامل النفسي والذي يقف في الكثير من الحالات خلف صعوبات القراءة وقد فسر الباحثين هذه الصعوبات عن طريق اثبات وجود عجز في واحدة أو أكثر من العمليات الإدراكية، وتشمل هذه العوامل(اضراب الإدراك السمعي- اضطراب الإدراك البصري-الاضطرابات اللغوية- اضطراب الانتباه الإرادي أو الانتقائي- اضطراب الاسترجاع- انخفاض مستوى الذكاء) وكلها عوامل تؤدي بالضرورة إلى صعوبة القراءة.

ثالثا: مظاهر صعوبة تعلم القراءة:

هناك أعراض ترتبط بصعوبة القراءة وهي:

- وجود قدرة عقلية متوسطة أو أعلى، ولكن يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتسق مع مستواها.
- ظهور اضرابات في تركيز الانتباه.
- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء تنسيق بين حركة اليد والعين، أو الصعوبة في تمييز الشكل والأرضية، وعدم إدراك العلاقات المكانية.
- قصور في الإدراك السمعي ويتمثل في اضطراب أو صعوبة دمج الأصوات وتتابع الكلمات.
- قصور في عمليات تكوين المفاهيم التي تصور المدركات البيئية.
- وصول المعلومات إلى المخ كمدخلات(مثيرات ملائمة) لكن يوجد اضطراب في الأداء الوظيفي في العمليات المرتبطة بالمخرجات(الاستجابات) أي بالمثيرات الحسية (البصرية، السمعية واللمسية).
- ظهور اضطراب في النطق بدرجات متفاوتة الحدة مثل: الحبسة واللجلجة وإبدال الحروف.
- ظهور اضطرابات انفعالية عند الطفل بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقراءتها (السيد عبيد، 2013، ص 110).

كما يشير(سليمان عبد الواحد،2013)، إلى وجود مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل جلي على الاطفال، حيث أن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

أ- عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

ب- عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ولقد تم تحديد بعض المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي:

- الحذف لكلمات كاملة أو الأجزاء منها.
- الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلا.
- الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.
- التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.
- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.
- الأخطاء العكسية، حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية.
- القراءة السريعة وغير الصحيحة.

- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير رموز الكلمات.
- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط (ص 159).

من خلال هذه المظاهر يستطيع المختصين والمدرسين الكشف والتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، وبالتالي التعامل معهم بما يناسب حالتهم.

4- أنواع صعوبات تعلم القراءة:

تتمثل أنواع صعوبات القراءة فيما يلي:

4-1- صعوبة القراءة العميقة:

يمثل هذا النوع أكثر أشكال صعوبات القراءة شيوعا حيث يظهر عند حوالي70٪ من ذوي صعوبات القراءة.

ويطلق عليها " عسر القراءة الفونولوجي" ويرجع سبب هذه الصعوبة إلى قصور معرفي فونولوجي يتميز بعدم قدرة الطفل الذي يعاني منه على أداء الإجراءات الخاصة بطريقة التجميع في فك رموز الكلمات وكذلك في عملية الربط بين الحرف وصورته الصوتية.

من أعراضها:

- صعوبة واضحة في قراءة الكلمات غير المألوفة.
- العجز عن القراءة الجهرية لأشباه الكلمات (كلمات لا تحمل معنى).
- بطئ في التسمية السريعة للكلمات.
- الميل لارتكاب الأخطاء الاشتقاقية، كأن يقرأ مثلا كلمة " لعبة" "لعبتي" فالكلمة الأولى والثانية مرتبطتان من الناحية المفاهيمية (المعنى).
- يقرؤون الكلمة ككل(إذا كانت مألوفة) معتمدون على المعنى، كأن يقرأ "الغابة" "الأشجار".
- يحذف ويبدل أحرف أو كلمات أثناء القراءة(بوطيبة،2002، ص 126).

4-2- صعوبة القراءة السطحية:(البصرية):

حيث تتميز بصعوبة في التعرف على الكلمات بصريا، وصعوبة في إدراك الكلمات ككليات، ويعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة (خوجة، 2019، ص54).

4-3/صعوبة القراءة المختلطة:

يمثل هذا النوع مزيج من النوعين السابقين ويعتبر أخطر الأنواع ويرجع سببه إلى قصور في السيرورتين المعرفيتين السابقتين أي الفونولوجية والبصرية في آن واحد، مما يؤدي إلى إعاقة

المسارين(الفونولوجي والمفرداتي) فتظهر على الطفل الذي يعاني من هذا النوع أعراض صعوبة القراءة العميقة والسطحية ويصبح غير قادر على قراءة أي نوع من الكلمات(غير المألوفة وذات التهجئة غير المنتظمة) فيكون بذلك في وضعية عسر قرائي شديد (بوطيبة، 2020، ص127).

5- تشخيص صعوبة تعلم القراءة:

يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها، وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في المجال النفسي والتربوي والخدمات الاجتماعية والتعليم العلاجي (قربوع،2020، ص114).

هناك العديد من الأساليب والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في التشخيص، وفي هذا الإطار يمكن الإشارة إلى بعض هذه الأساليب وفق ما يلي:

5-1- الأسلوب غير الرسمي:

تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على " الملاحظة المباشرة" للمتعلم خلال قيامه بالقراءة، للكشف عن مستواه القرائي وقدراته ومهاراته في التعرف على الكلمات.

حيث يذكر "كريك وكالفانت" أن المعلمين يستخدمون طرقا غير رسمية لتشخيص صعوبات تعلم القراءة، وذلك عن طريق ملاحظة استجابات الطفل لقراءة المواد التعليمية، ويحدد بناء على ذلك مستوياتهم القرائية، ودرجة اتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن المتعلم أثناء القراءة. بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة والفهم والطريقة التي يستخدمها في رموز الكلمات، وبناء على ذلك يتم تعديل برنامج القراءة وتنقيحه.

ويضيف أيضا بأن الطرق غير الرسمية للتقييم تستخدم إجراءات ومواد تعليمية شائعة تساعد المعلم على تقييم آداء الطفل في مواقف تعليمية متنوعة، علاوة على أنها تتميز بكونها تتطلب وقتا وكلفة أقل مقارنة بالطرق الرسمية، ويمكن تمثيل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة (بلبكاي وعبد العزيز، د س، ص 239).

5-2- الأسلوب الرسمي:

هي اختبارات ذات معايير مرجعية، وتشتمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات وتحليلها وفهمها، والعناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة كالتمييز السمعي ومزج أو دمج الأصوات (سعد العايب، 2021، ص 89).

ويصنف " فتحي الزيات" اختبارات القراءة الرسمية إلى:

- الاختبارات المسحية لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.
- الاختبارات التشخيصية لتوفير معلومات أكثر عمقا عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى المتعلم.
- بطاريات الاختبارات الشاملة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة (بلبكاي وعبد العزيز، دس، ص 239).

وبهذا فإن عملية التشخيص مهمة من أجل تحديد الصعوبات التي تواجه الأطفال في القراءة، ووضع طرق علاجية للتعامل معها من خلال الوقوف على الحالة والتعرف عليها وعلى أهم الأسباب الكامنة ورائها، تعتمد هذه العملية على أساليب عدة منها الأسلوب غير الرسمي الذي يقوم به الخبراء والأخصائيون، والأسلوب الرسمي ويقوم به المعلم داخل الفصل.

6/ علاج صعوبة تعلم القراءة:

بعد القيام بعملية التشخيص ومعرفة الأسباب الكامنة وراء الصعوبات الخاصة بالقراءة، تأتي عملية وضع برامج وطرق علاجية مناسبة تتلائم مع احتياجات الأطفال ذوي صعوبات القراءة فهناك أكثر من طريقة علاجية، من أبرزها:

6-1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:Muttisensory method (VAKT) :

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار Visual، وحاسة السمع Auditory، والحاسة الحسو حركية Kinesthetic، وحاسة اللمس Tactile في تعليم القراءة.

وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

- تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.
- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس، بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات.

إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر.

ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لأطفاله، فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه ثم يقوم بتجميع حروفها(نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه، ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات (ملحم،2002، ص300-301).

6-2- طريقة فرنالد: Fernald Method :

وتتميز هذه الطريقة بأنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات، وإدراك معانيها من خلال كتابة التلميذ لقصته مستخدما كلماته والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ، وتشبه هذه الطريقة طريقة تعدد الوسائط أو الحواس، إلى حد كبير لكنها تختلف عنها في نقطتين هما:

- تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للتلميذ في اختياره للكلمات والنصوص.
- اختيار التلميذ للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.

ويمكن تطبيق طريقة فرنالد على أربعة مراحل متتالية هي:

- يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم طباشيري ملون، ثم يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه، مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها (يستخدم التلميذ في هذه الحالة حاستي اللمس والحس- حركية)، ومع تتبع التلميذ للكلمة ينطق المعلم الكلمة كي يسمعها التلميذ(إعمال لحاسة السمع)، وتتكرر العملية عدة المرات حتى يستطيع التلميذ كتابتها على نحو صحيح.
- يطلب من التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته، مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة، ويردد التلميذ الكلمة بنفسه ثم يكتبها.
- يتعلم التلميذ كلمات جديدة عن طريق اطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.
- يمكن للتلميذ أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة (الكحالي، 2011، ص 78).

6-3- طريقة أورتون- جيلنجهام: Orton- Gillingham:

هذه الطريقة هي تطوير لنظرية "أورتون" لصعوبات القراءة (الديسلكسيا)، وتركز هذه الطريقة على أسلوب تعدد الحواس، والتنظيم والتصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة، والترميز، وتعليم التهجئة. كما تؤكد ضرورة تعلم الطالب نطق الحروف (أصوات الحروف) ودمجها، أي مزاوجة بين الحروف ونطقها أو الأصوات المقابلة لها، ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة (سهيل، 2012، ص 130).

وتقوم هذه الطريقة على الآتي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره (ملحم، 2002، ص 302).

6-4- طريقة القراءة العلاجية:Reading recovery:

ويقوم برنامج القراءة العلاجية في هذه الطريقة على النحو التالي:

- تقديم تعليم فردي مباشر للتلميذ الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الصف.
- تقديم تقويم جميع تلاميذ الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديد التلاميذ الذين يحتلون المرتبة الأدنى.
- التلاميذ الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من تلاميذ الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية.

ويكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة رفع مستوى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة كي يصلوا إلى متوسط أقرانهم من خلال تطبيق البرنامج، ويستمر التلاميذ الملتحقون بالبرنامج تلقي الجلسات التعليمية المكثفة بواقع حصة دراسية كل يوم، ولفترة زمنية محددة حتى يتمكنوا من اللحاق بأقرانهم في الصف، ووصولهم إلى نفس مستوى أقرانهم في القراءة (الكحالي، 2011، ص79).

ثانيا: صعوبة تعلم الكتابة:

1- مفهوم صعوبة تعلم الكتابة:

الكتابة هي المهارة الثانية في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهجئة والتعبير الكتابي، ويقصد بصعوبة الكتابة(Dysgraphai): "عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف / الحركات) المكتوبة". وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالانتباه والتمييز السمعي والبصري، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد، وقوة الذاكرة السمعية والبصرية ونوع اليد المستخدمة في الكتابة (علي عريوة،2017، ص 77).

ولقد أشار " جراهام وهاريس"(Graham& harris)(1989) أن: " صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو اضطراب في نمو الكتابة وتظهر عادة بين سن السابعة والثامنة من عمر الطفل،

إذ تلاحظ تشوهات في الحركة الكتابية، وفي سير الخط، وصعوبة في الربط، وعدم الانتظام في ترك الفراغات بين الحروف، والكلمات"(محمدي،2011، ص 101).

كما يعد "مايكل بست"(Myklebust) أول من استخدم مصطلح "العسر الكتابي" "Dysgraphia" (صعوبات الكتابة)، ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي (سليمان عبد الواحد، 2013، ص 165).

ويشير" مايكل بست"(1965) إلى أن الطفل يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وانتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

يضيف "جونسون" (1967) أن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة إذ أن إعادة التخيل والتصور ترتبط بالعجز في الكتابة (بن قموم، 2017، ص 107).

وعسر الكتابة هي: "صعوبة تأسيسية طويلة الأمد في القدرة على الكتابة نسبة إلى معيار السن خارج نطاق أي إعاقة عقلية أو حسية قد يرى هذا الاضطراب لوحده لكنه في غالب الأحيان يرافق عسر القراءة، ولا تستطيع التكلم على هذا العجز قبل سن الثامنة فالأخطاء قبل هذا العمر واردة وهي أمر طبيعي"(خوجة، 2019، ص 72).

ومنه يمكن تعريف صعوبة تعلم الكتابة بأنها:" عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو في نمو الكتابة، حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر أشكال الحروف والكلمات يصحبه تشوهات في الحركة الكتابية وهذا راجع لاضطراب بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي".

2- أسباب صعوبة تعلم الكتابة:

ترتبط صعوبات التعلم في الكتابة بمجموعة من الأسباب والعوامل، وفيما يلي عرض لها:

2-1/ العوامل العقلية المعرفية:

إن العديد من الدراسات والبحوث اتفقت على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة، كما يعانون من القصور في النظام

المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة (سليمان عبد الواحد، 2013، ص 165).

2-2- العوامل الفردية:

وهي عوامل مرتبطة بالطفل وتتمثل فيما يلي:

- اضطراب الضبط الحركي للطفل: لقد أوضح كل من "أسامة محمد البطاينة ونبيل عبد الفتاح حافظ": "أن العجز في ضبط وضع الجسم، والتحكم في وضع الرأس، والدراعين واليدين والأصابع، يؤثر سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف، والكلمات، وكتابتها، وتتبعها، كل ذلك ناتج عن تلف وظائف المخ، المسؤولة عن الحركة، والخاصة بالحاسة اللمسية لدرجة أن الطفل قد يستطيع التعرف على الكلمة، أو الحرف، وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابته" (محمدي، 2011، ص 103).
- اضطراب الضبط البصري: تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصريا ومعرفة حدودها وأشكالها وإعادة انتاجها من الذاكرة مرة أخرى، وفي العادة يعاني الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصريا من صعوبة في إعادة انتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة.

ولقد ذكر "كيفارت" "kephart" أن العجز في إدراك العلاقات المكانية- البصرية مثل: تمييز اليمين من اليسار يرتبط بالعجز في مهارة الكتابة (بوطيبة، 2020، ص137).

- **اضطراب الذاكرة البصرية:**

إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة، وتسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، وقد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء الأطفال، وغالبا ما تظهر هذه العمليات في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشيع استخدام الخيال واللعب الإيهامي في معرفة الطفل، حيث يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات والأشكال (علي عريوة، 2017، ص 88).

2-3- العوامل البيئية:

ويقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل، وفيما يلي عرض لها:

أ/ طرق التدريس غير الملائمة: وتشمل على الجوانب التالية:

- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة.
- التدريب الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.

- الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير...الخ.
- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول...الخ (سليمان عبد الواحد، 2013، ص ص 166-167).

ب- اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل: تعتبر الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولاشك أن وقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذلك يجب أن يتابع ولي الأمر المتمثل في الأسرة نمو قدرة الطفل على إتقان وتحسين الكتابة اليدوية وأن الفشل والإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبات تعلم الكتابة ومن ثم يفشل الطفل ولا يستطيع كتابة كثير من الكلمات والجمل بشكل صحيح (خوجة، 2019، ص 75).

ج- عدم استخدام اليد اليمنى(الأعسر): يواجه الطفل الذي يستخدم اليد اليسرى مشاكل في تعلمه وخاصة الكتابة في عالم يتبع بشكل عام اليد اليمنى، أي أنه يتعارض مع الأنماط المعمول بها الأمر الذي يمنعه أحيانا من الاستمرارية.

إن تعارض الاتجاه في كل من الإدراك والحركة اللذين قد يؤديان إلى حالة من النكوص، أو جعل الحركة ليست سلسة كما أن الطفل الأعسر قد يميل إلى أن ينظر إلى الأشياء من اليسار إلى اليمين.

إن الغموض في الاتجاه قد يؤدي إلى أن يبطئ في العمل، ويأخذ وقتا طويلا للأداء الواجبات المطلوبة في الكتابة النثرية.

ولا بد من الإشارة هنا أنه إذا كان الطفل يستخدم اليد اليسرى في كل الحركات الدقيقة في الكتابة والقص والرسم وفي الأكل، ومسك السكين، والملعقة، فإنه من الصعب أن نغير ذلك إلى استخدام اليد اليمنى. ولكن في بعض الأحيان قد يستخدم الطفل اليدان، وبهذا الحال يمكن تدريبه وتعليمه استخدام اليد اليمنى لكي يمهر بها، لأن استخدام اثنين لا يؤدي به إلى أن يمهر بهما، كما يمهر في واحدة (قحطان، 2004، ص ص 246-247).

ومن هذا نستنتج أن هناك عدة عوامل ذات علاقة بصعوبات تعلم الكتابة، حيث نجد عوامل تتعلق بالطفل أو ما يعرف بالعوامل الفردية والتي تتمثل في اضطراب في كل من الضبط الحركي، والبصري، والذاكرة البصرية، وهناك عوامل بيئية وتشمل الأسرة والمدرسة من طرق التدريس غير الملائمة وغيرها، إضافة إلى هذا نجد عوامل عقلية معرفية وهي تتمثل في افتقار ذوي صعوبات التعلم إلى القدرات النوعية الخاصة بالكتابة وقصور في النظام المركزي.

3- مظاهر صعوبة تعلم الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى ما يلي:

1. يغلب على كتابتهم أنها جامحة، أو غير عادية، ولا تسير وفقا لأي قاعدة.
2. كراساتهم أو دفاترهم وأوراقهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد.
3. يميلون إلى تقدير كتاباتهم وإدراكها على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والأقران والأبناء لها.

كما أن الكتابة باللغة العربية تتضمن العديد من المظاهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة لعل أهمها:

1. عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة، التمييز فيما بينها من اختلافات شكلية.
2. تغيير رسم الحرف تبعا لانفصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.
3. ارتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة- أعلى أو أسفل الحرف- مثل (ب/ ن، ت/ ي....الخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف (سليمان عبد الواحد، 2013، ص ص 168-169).

4/ أنواع صعوبة تعلم الكتابة:

استطاع العديد من الباحثين النفسيين في مجال التربية الخاصة تصنيف صعوبات الكتابة إلى أصناف متعددة ومتنوعة، أما أبرز أنواع صعوبات الكتابة فتتمثل في:

- صعوبات الخط: ترجع صعوبات الخط إلى التآزر البصري الحركي، وتظهر في مسك القلم والأوراق، والتنظيم الحركي البسيط، وصعوبات كتابة الحرف بحيث يكون هناك حذف لبعض أحرف الكتابة، أو إضافة أحرف غير موجودة.
- صعوبات التهجئة: عدم القدرة على كتابة الأحرف والكلمات المسموعة، وعدم القدرة على تذكر الأحرف والكلمات لاسترجاعها وكتابتها، بالإضافة إلى عدم القدرة على تذكر المهارات الدقيقة اللازمة للكتابة.
- صعوبات التعبير الكتابي: عدم القدرة على التعبير عن الأفكار بجمل كتابية، وذلك لعدم قدرة الطفل على تنظيم أفكاره، والتعبير عنها كتابيا، وصعوبات في التركيب اللغوي والقواعد (سهيل، 2012، ص 28).

ويشير فليتشر"(fletcher,2006) إلى أن هناك تصنيفا تقليديا لصعوبات تعلم الكتابة يتمثل في:

1. صعوبات تعلم كتابة نقية: وهي صعوبات الكتابة التي تظهر بمفردها بدون أي صعوبات أو مشاكل لغوية مصاحبة لها.

2. صعوبات تعلم أفزيا: وفيها تظهر صعوبات الكتابة مصحوبة بمشاكل لغوية.

3. صعوبات تعلم كتابة ديسلكسيا: وهنا تظهر صعوبات الكتابة مع صعوبات في القراءة ولكن في غياب الحبسة الكلامية.

4. صعوبات تعلم كتابة أبراكسيا: وهنا ترتبط صعوبات الكتابة بعمى حركي، أي فقدان القدرة على الحركة المقصودة وتكون الصعوبة في تشكيل الحروف والكلمات وكتابتها.

5. صعوبات تعلم كتابة مكانية (أو صعوبات استخدام الفراغ في الكتابة): وهنا ترتبط صعوبات الكتابة بإهمال بصري وإدراك مكاني خاطئ (خوجة، 2019، ص 73).

5/- تشخيص صعوبة تعلم الكتابة:

يبدأ المعلمون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون بأن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني.

ويتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأفراد عددا من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي، وإنما تشتمل أيضا على الجوانب النفسية والبيئية والجسمية، وهي كما يلي:

أ- الفحص النفسي.

ب- الفحص الطبي.

ت- البحث الاجتماعي (سليمان عبد الواحد، 2013، ص 169).

وفي ما يلي عرض لهذه الفحوص باختصار:

أ- **المحك النفسي:** من خلال تطبيق اختبارات الذكاء لمعرفة مستوى القدرات العقلية للطفل، لأن الكتابة تحتاج إلى قدرات مناسبة، وقد يكون ضعف القدرة العقلية هي المسببة لصعوبات الكتابة، ويمكن من خلال الاختبارات النفسية معرفة قدرات الطفل الإدراكية، والذاكرة وخاصة البصرية والتمييز والغلق، والقدرة اللغوية ومدى الانتباه والتوافق النفسي والاجتماعي.

ب- **المحك الطبي:** قد تكون الأسباب التي أدت إلى صعوبات الكتابة عضوية وخاصة تلك المتعلقة بالجانب الحسي الحركي والتي تتطلب فحصا دقيقا من قبل أخصائي الأعصاب لمعرفة السبب الحقيقي وراء الاضطرابات الحركية، ويصار إلى فحص المخ لمعرفة المناطق المسؤولة عن الجانب الحسي حركي.

ج- البحث الاجتماعي: وهو دراسة الطفل وأسرته بكل متغيراتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمناخية، وأساليب التربية، وعلاقة الآباء بالأبناء ووضع الطفل الصحي وعلاقته بإخوانه وأقرانه، وتاريخه الصحي وغيرها من المتغيرات (قحطان، 2004، ص 250).

ويذكر كل من "ويدر هولت" تسع نقاط يتم من خلالها ملاحظة المتعلمين لوصف وتشخيص اضطرابات الكتابة لديهم:

- وضع اليد والذراع، والجسم اتجاه الورقة المستخدمة للكتابة عليها.
- حجم المساحة: الأحرف صغيرة جدا، كبيرة جدا.
- التناسق بين شكل الأحرف وبعضها، والكلمات وبعضها.
- جودة التخطيط بالقلم: ثقيلة جدا، خفيفة، متغيرة.
- ميل الأحرف: شديد جدا، أو أحرف غير منتظمة.
- تشكيل الأحرف: الأحرف غير متصلة، إغلاق وتوصيل ضعيف للأحرف ببعضها.
- استقامة الأحرف(غير متناسقة).
- الفراغات بين الأحرف والكلمات (متناثرة جدا، ضعيفة جدا)
- سرعة الطفل في الكتابة: سريع جدا، بطيء جدا (عروي، 2018، ص 66).

6 -علاج صعوبة تعلم الكتابة:

يتضمن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبي الجسمي إذا كان الفرد يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل: النظارات والسماعات والأطراف الصناعية بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية.

كما يشتمل على العلاج والإرشاد النفسي إذا كان ميل المتعلم للعمل المدرسي سلبيا أو يعاني المتعلم من نشاط زائد. فضلا عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء ابنها في المؤسسة التربوية والمدرسية (سليمان عبد الواحد يوسف، 2010، ص 324).

وهناك أيضا العلاج التربوي الذي يتم داخل حجرة الدرس وخارجها بمعرفة المعلم ومن يعاونه، ويشتمل على:

أ- علاج اضطراب الضبط الحركي:

يشير كل من "أورتون"(1973)و"جولد شين"(1984)، إلى أن الغرض من استخدام الأسلوب الحركي الحسي هو تدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الأحرف والكلمات بشكل إلى دون تحكم بصري، ويمكن تدريب النماذج الحركية عن طريق:

- توجيه يد الطفل وفقا لشكل الحرف وبالتدريج التقليل من التوجيه والزيادة من استقلالية الطفل.
- التتبع على لوح زجاجي وضعت تحته النماذج.
- كتابة الأحرف أمام الطفل بحيث يتمكن من تقليد تسلسل الحركة.
- جمع شكل الحركات مع حركات أخرى.

ب- تحسين الذاكرة البصرية:

يشير" جونسون وآخرون"(1967) إلى أهمية مساعدة الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية لإعادة التخيل للحروف والكلمات، وذلك من خلال:

- أسلوب إعادة التصور حيث يعرض على الطفل شكلا أو حرفا أو كلمة ويطلب منه النظر إليها ثم يغلق عينيه ويحاول إعادة تصور الحرف أو الشكل أو الكلمة ثم يفتح عينيه لكي يتثبت من التخيل البصري.
- عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ومن ثم يطلب منه إعادة انتاجها من الذاكرة.
- جعل الطفل ينظر وينطق اسم الحرف أو الكلمة حيث يعمل ذلك على تقوية الذاكرة البصرية وذلك بربط التخيل البصري مع صوت الحرف أو الكلمة.

ج- علاج تشكيل الأحرف:

يرى" كالفنت" (1969) إلى تحليل للمهام المتضمنة في عملية الكتابة التي تشمل:

1- الاستهداف: ويشمل:

- الإحساس بالحاجة للاتصال والتواصل.
- اتخاذ القرار بإرسال رسالة في صورة مرسومة(مكتوبة).

2- تشكيل الرسالة (تكوين شكل الرسالة): ويشمل:

- ترتيب المحتوى العام للرسالة.
- تحديد الرموز المناسبة(الموجودة في صورة مسموعة)والتي من شأنها توضيح الهدف.

3- تحديد رموز الصورة المرسومة المقابلة(المعبرة) عن صورة الإشارة السمعية.

4- تنظيم الأنشطة الحركية المتتابعة لرسم الرسالة: وتشمل:

- تحديد أفضل ترابط حركي للرسم بصورة أفضل.
- البدء في تشغيل الحركات المتتابعة لإنتاج رموز اللغة المكتوبة(بن قموم، 2017، ص ص112-113).

د- السرعة والتصويب في كتابة الطفل:

ويتضمن هذا عدة إجراءات من جانب المعلم هي:

- التدريب المستمر للطفل على الكتابة الصحيحة السريعة.
- تصحيح الكتابة العكسية التي غالبا ما تكون في الكتابة منفصلة الحروف أكثر من الكتابة المتصلة لها، ومع الأطفال الصغار أكثر من الكبار ومع الطفل الأعسر الذي تحول إلى الكتابة باليمنى، ويتضمن هذا خطوتين:

- تنمية الذاكرة البصرية لدى الطفل بتدريبه على تصور الحروف وتخيلها قبل كتابتها.
- تدريب الطفل على كتابة الحرف المنفصل فوق الحرف المكتوب أو المطبوع (علي عريوة، 2017، ص 99).

وبهذا نجد أن علاج صعوبات تعلم الكتابة يشمل كل من العلاج الطبي الجسمي كالنظارات والسماعات...الخ، ويشتمل أيضا على العلاج والإرشاد النفسي، إضافة إلى العلاج التربوي داخل حجرة الدرس وخارجها من خلال: علاج اضطراب الضبط الحركي، تحسين الذاكرة البصرية، علاج تشكيل الأحرف، والسرعة والتصويب في كتابة الطفل.

ثالثا: صعوبة تعلم الحساب:

1- مفهوم صعوبة تعلم الحساب:

هو مصطلح يستخدم في علم النفس العصبي ليشير إلى العجز في المكتسبات الرقمية أو في الحساب، فالفرد يجد صعوبة في اكتساب وممارسة مختلف المعارف والكفاءات الضرورية في الرياضيات سواء فيما يتعلق بالترقيم (مفهوم العدد) أثناء تعلم العمليات الحسابية"Arithmetic"(الجمع، الطرح، الضرب، القسمة)، وأثناء حل المسائل والتمارين الهندسية، لذلك فهو في الأصل اضطراب معرفي (قادري، 2014، ص ص 154-153).

كما عرفها "ليرنر"(1988) بأنها:" صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد، ويطلق عليها(كوسك1974) مصطلح" الحبسة الرياضية"(خوجة، 2019، ص 85).

وتتمثل صعوبة الرياضيات(الحساب) في مواجهة مشكلات في إجراء العمليات الحسابية من جهة والصعوبة في حل المسائل من جهة ثانية، ويمكن أن تحدث هذه الصعوبة منفردة أو مصاحبة لصعوبات تعلم أخرى. ويقصد بصعوبة إجراء العمليات الحسابية عدم القدرة على اتقان الرموز الرياضية وإجراء

الحسابات الرياضية وكثيرا ما يطلق عليها مصطلح"Dyscalculia" ويقصد بها غياب جزئي للقدرة الرياضية إذا لم تكن مرافقة لصعوبات لغوية، أو"Acalculia" إذا كان الغياب كليا لهذه القدرة (جرار، 2008، ص 69).

وقد عرف(Bettes worth et landerl) سنة 2004م:" وهو اضطراب في إجراء الحساب واستعمال استراتيجيات غير مناسبة في حل المشكلات". وكذا تم تعريف عسر الحساب من قبل الجمعية الأمريكية للطب العقلي في الدليل التشخيصي DSM[1]5 سنة 2013م" هو مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من الصعوبات التي تتميز بمشاكل في معالجة المعلومات الرقمية، وتعلم الحقائق، وتنفيذ عمليات حساسة دقيقة أو سلسلة" (قلاتي، 2022، ص 59).

ويرى "شاليف" (shalev) أن عسر الحساب هو صعوبة تعلم الجداول الحسابية، وإجراء العمليات مثل: الجمع والطرح والضرب والقسمة، أو عدم القدرة على تكوين مفهوم العدد وقراءة وكتابة الأعداد بطريقة صحيحة (قادري، 2014، ص 153).

من خلال التعاريف السابقة، يمكننا تعريف صعوبة تعلم الحساب بأنها:" صعوبة أو عجز في إجراء العمليات الحسابية الأساسية مثل: الجمع والطرح والضرب والقسمة، وبالتالي يترتب عنها مشكلات تخص المجالات الرياضية كالكسور والجبر والهندسة".

2/ أسباب صعوبة تعلم الحساب:

يمكن إجمال الأسباب المساهمة في خلق صعوبات تعلم الحساب بما يلي:

أولا: العوامل الفردية: تتضمن الأسباب التالية:

1 نسبة الذكاء: لقد أكدت الكثير من الدراسات أن تعلم الرياضيات له علاقة طردية بنسب الذكاء، فالمتعلم كي يتعلم المسائل الحسابية لا بد أن يزيد ذكاءه عن المتوسط، فالقدرات الرياضية: مثل القدرة المكانية والعددية والميكانيكية والهندسية، والقدرة على التحليل تستدعي ذلك على الرغم من التسليم بأن ذوي صعوبات التعلم لا يدخلون ضمن فئات المعاقين عقليا، وإنما هم أقرب إلى المتأخرين دراسيا (خوجة، 2019، ص 90).

2 – إصابات المخ: حيث تؤثر الاضطرابات التي تصيب المخ في اكتساب المهارات الرياضية، حيث وجد بعض الباحثين أن المنطقة الصدغية للجمجمة خلف وأعلى العين يوجد بها نتوءا وبروزا عند الأطفال العباقرة في الحساب. وأن هناك مراكز معينة في مخ الإنسان مسؤولة عن إجراء العمليات الحسابية وأن أي خلل في هذه الأجزاء سوف يؤدي إلى ضعف في المهارات الرياضية، وقد استنتجت بعض الدراسات

بعد فحص جثث البالغين بعد الوفاة ضعف القدرة على الحساب قد ينشأ من إصابة في العظم الجداري أو الأجزاء الصدغية لقشرة المخ، وأن الأداء الوظيفي الجيد يتطلب سلامة العديد من المناطق القشرية وتعكس مشكلات الحساب الخلل الوظيفي للمخ (هريكش، 2014، ص 63).

3- **صعوبة الانتباه:** حيث يعاني التلاميذ من مشكلات المداومة والنشاط الزائد فلا يركزون في تمييز ومقارنة الأعداد والأشكال الهندسية والرموز الجبرية وفهم المطلوب من المسائل الرياضية.

4- **قصور الإدراك:** ومن مظاهره:

- قصور الإدراك البصري: ويتمثل في عدم القدرة على التمييز بين العلامات الأساسية(+، −، ×، ÷) ومعرفة القيم المكانية للعدد والبناء الفئوي للأعداد(100،10،1).
- قصور الإدراك السمعي: حيث لا يفهمون التعليمات اللفظية والشرح الذي يلقى عليهم في القسم أثناء دروس الحساب وغيرها.
- مشكلات الشكل والأرضية: ويبدو واضحا في عدم قدرة بعض التلاميذ على التمييز بين المثيرات اللونية المتعددة الموجودة على الأرضية وعدم القدرة على حل المشكلات أو المسائل الرياضية الموجودة في صفحة مزدحمة.
- صعوبة التكامل الحسي: حيث يجد التلاميذ صعوبة في الاستخدام المتعدد للحواس فيقوم بحل مسألة رياضية أو رسم شكل هندسي.
- صعوبة تكوين المفهوم: حيث نجد تجاوز المعطيات الحسية إلى الرموز الدالة عليها فيما يعرف بالتفكير التجريدي أنشطة مهمة لتعليم الرياضيات، وفئة صعوبات التعلم قد يعاني أفرادها من صعوبة القيام بعملية الاستدلال بشقيها: الاستقراء والاستنباط وعمليتي التجريد والتعميم اللتين تؤديان إلى استنتاج الحل، وقد يرجع هذا إلى بطئ النمو العقلي المعرفي. حسب نظرية " بياجيه" من المستوى العياني" concrete" (حيث ينغمس الطفل في عالم الأشياء الملموسة) إلى المستوى التمثيلي"representational" (حيث ترمز العلامات إلى أشياء ملموسة) وأخيرا المستوى المجرد "abstat"(حيث يستخدم التلميذ الأعداد والرموز الجبرية) (سلطاني، 2022، ص ص57-58).

5- **صعوبة التذكر**: وتتمثل في:

- صعوبة التذكر البصري: المتعلقة باستدعاء الأرقام والأشكال والتعرف عليها.

- صعوبة التذكر السمعي: والمتعلقة بالشروح التدريسية واسترجاع مضمونها عند حل المسائل الحسابية.

6- صعوبة حل المشكلة أو المسألة:

هو خاص بحل المسألة الحسابية هل يعتمد على فهم المجردات والاستدلال والاستنتاج؟ هل يتم في الإطار التربوي والتأمل أم في إطار الاندفاعية والتسرع؟ هل يسير وفق خطوات متسلسلة تقضي منطقيا إلى الحل أم يتم وفق خطوات عشوائية متخبطة؟ (صديقي، 2018، ص 120).

7- الصعوبة اللغوية: يذكر "ميلر وميرسر" (Miller&Mersur، 1997) أن اللغة ضرورية في تعلم الحساب، ولذلك فإن المهارات الرياضية مهمة جدا للأداء والإنجاز الرياضي واستعمال اللغة ضروري للحساب والمسائل الكلامية.

8- الميول والاتجاهات السالبة نحو الرياضيات: وهو أمر يتصل بميولات الطلبة الدراسية اتجاه الرياضيات والتي تتكون من خلال الخبرات الشخصية، والتي يكون للعوامل الأسرية والبيئة المدرسية أثر كبير في تكوين هذه الميول والاتجاهات (خوجة، 2019، ص ص92- 93).

9- قلق الرياضيات: هو استجابة انفعالية تنبع من خبرات الفشل الدراسي والافتقار إلى تقدير الذات لدى التلاميذ وبالتالي يعوق الاتجاه نحو تعلم الرياضيات وتطبيق ما تعلموه من حقائق رياضية في حل المسائل خصوصا أثناء أداء الاختبارات.

ثانيا: العوامل البيئية: ويقصد بها العوامل المرتبطة ببيئة المنزل والمدرسة:

أ/ البيئة المنزلية: حيث غالبا ما ينحدر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات من أسر مستوياتها الاجتماعية والاقتصادية الثقافية المتدنية، أي لا تتابع بالقدر الكافي تحصيل أبناءها وبصفة خاصة أداء الواجبات المنزلية التي تعد ضرورية لمادة الرياضيات عموما، وبالتالي ينخفض المستوى التحصيلي لأبنائهم فضلا عن عدم قدرتها على مساعدتهم في صورة دروس خاصة (دروس الدعم) داخل أو خارج المدرسة.

ب/ البيئة المدرسية: فازدحام الأقسام بالتلاميذ وطول المقررات الدراسية في الرياضيات وعدم استطاعة المعلم استخدام التعلم الفردي في التدريس وقصر مدة الحصة(45 د)، كلها عوامل أدت إلى صعوبات تعلم خاصة في المقررات الدراسية التي تحتاج إلى فهم كالرياضيات، فيلجأ المعلم إلى العقاب أو إعطاء المزيد من الواجبات المرهقة وعدم قدرته بسبب كثرة أعبائه وزيادة همومه الشخصية على ممارسة أي لون من التدريس العلاجي للتلاميذ في إطار اليوم الدراسي، كما ترتبط العوامل المتصلة بالبيئة المدرسية

ضعف مستوى القراءة أو القدرة على القراءة السريعة الصحيحة مع الفهم التي تساعد على فهم المطلوب من المسائل الرياضية (صديقي، 2018، ص 121).

3- مظاهر صعوبة تعلم الحساب:

إن أفضل الإشارات للتعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعا بينهم والتي يمكننا تصنيفها إلى:

- أخطاء في التنظيم المكاني: وتتضح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وبخاصة في عملية الطرح، وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه.

-أخطاء إجرائية: وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة....الخ من العمليات الأخرى.

- أخطاء الوصف البصري: وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.

- الإخفاق في تعديل الوضع النفس- تربوي: وتظهر عندما تحتوي المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر.

- الحركة الكتابية: وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.

- الذاكرة: حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.

- الحكم والاستدلال: وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم (سليمان عبد الواحد يوسف، 2010، ص ص 329-330).

وتشير الدراسات إلى أن معظم الحالات التي تعاني من قصور في المهارات القرائية تعاني أيضا من صعوبات في المهارات الحسابية، وتبدو مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات فيما يأتي:

- يجد الطفل صعوبة في قراءة الأرقام لأكثر من منزلة.
- صعوبة في تمييز الأطفال للأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل(6.9).
- الخلط في القيمة المنزلية لعدد مثل(53.35).
- صعوبة في نسخ الأرقام أو المسائل.

- صعوبة في التمييز بين العمليات الحسابية وإشارتها.
- صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه، قد تطلب منه أن يكتب الرقم7 فيكتب 6.
- الإخفاق في فهم المسائل الرياضية شفويا.
- الصعوبة في انتاج الأشكال الهندسية.
- صعوبة في أداء عمليات الجمع والطرح والقسمة (سهيل، 2012، ص ص 31-32).

وبهذا نستنتج أن المظاهر التي تم عرضها جميعها تدل على صعوبة تعلم الحساب، كما ويمكن التعرف على هذه الصعوبة من خلال أخطاء مختلفة، وتشير الدراسات إلى أن الأفراد أو الحالات التي تعاني من قصور في المهارات القرائية تعاني أيضا من قصور وصعوبات في المهارات الحسابية.

4- أنواع صعوبة تعلم الحساب:

اعتمد خالد زيادة (25،2006) عند تطرقه لأنواع عسر الحساب على التصنيف الذي قام به كل من "باديان وهيكان" (Badian and Hecaen) واللذان أشارا إلى ثلاثة فئات من عسر الحساب هي:

أ- صعوبة قراءة الأعداد وكتابتها:

يرى "ماك كلوسكي"(Mc.Closky) أن هذه الصعوبة تتضمن صعوبات في قراءة الأعداد وكتابتها مع سلامة المهارة في المجالات الأخرى من المعالجات الحسابية مثل: تذكر الحقائق الحسابية الأساسية من الذاكرة طويلة المدى، حل المسائل الحسابية البسيطة والمعقدة، وتشفير العدد، وقرر"هيكان"(Hecaen) أنه إذا وجد هذا النمط من الصعوبة فإنه يرتبط دائما بالاضطرابات في النصف الأيسر من الدماغ.

ب- عسر حساب فضائي- مكاني:

وهي صعوبة في التمثيلات المكانية للمعلومات العددية، وغالبا ما ترتبط هذه الصعوبة بضمور في الأجزاء الخلفية من النصف الأيمن من الدماغ، وتشمل الصعوبات المرتبطة بعسر حساب مكاني، بفقدان القدرة على ترتيب الأعمدة في مسائل الجمع متعددة الأعمدة، حذف الأعداد، تدوير الأعداد، عدم القدرة على قراءة رموز العمليات الحسابية، كما يتميز أفراد هذه الصعوبة بسلامة القدرة على قراءة الأعداد وكتابتها وسلامة أداء العمليات الحسابية البسيطة مثل: تذكر الحقائق.

ج- صعوبة العمليات الحسابية:

وهي تشمل معرفة جيدة للعمليات الحسابية، ولكن هناك التباس وغموض بين استراتيجيات الحساب، ترتبط هذه الصعوبة في ضمور للأجزاء الخلفية من نصف المخ الأيسر، على الرغم من أن هؤلاء المرضى يعانون من صعوبة في العمليات المتضمنة تسلسل العدد(مثل: إجراء الحسابات العشرية)، فإن قدرة قراءة وكتابة العدد والتمثيل المكاني للمعلومات العددية وفهم المفاهيم الحسابية هي سليمة إلى حد ما كما يعاني هؤلاء المرضى من انفصال بين الحقيقة الحسابية والقدرة على إجراء العمليات الحسابية الأخرى مثل: الإضافة (قادري، 2014، ص ص155-156).

إضافة إلى ذلك هناك ستة أنواع لصعوبات تعلم الحساب(الرياضيات) حسب "حافظ" وهي كالتالي:

1. صعوبة التعلم اللفظية: حيث يجد الطفل صعوبة في فهم الحقائق أو المسائل الرياضية حيث تقدم له شفويا ويجد صعوبة في التعبير الرياضي عنها.
2. صعوبة التعلم الرمزية: حيث يجد الطفل نفسه عاجزا عن التعامل مع المدركات بطريقة رمزية أو غير ذلك لخدمة أغراض الحساب.
3. صعوبة التعلم الإصلاحية: وتشير إلى مشكلات قراءة الرموز الرياضية، الأعداد، الرموز الجبرية، علامات العمليات الرياضية.
4. صعوبة التعلم الكتابية: وتشير إلى صعوبة كتابة الرموز الرياضية.
5. صعوبة التعلم المفاهيمية: وتشير إلى الصعوبات المتعلقة بقدرة الطفل على فهم الأفكار والعلاقات الرياضية وإجراء الحسابات العقلية.
6. صعوبة التعلم الإجرائية أو العملية: ويحدث حين يجد الطفل صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربع في أن يجمع بدلا من أن يطرح أو يقسم بدلا من أن يضرب (خوجة، 2019، ص86).

5- تشخيص صعوبة تعلم الحساب:

ثمة نوعان من التشخيص لصعوبة التعلم في الحساب: الأول رسمي يقوم به الخبراء والأخصائيون، والثاني غير رسمي ويقوم به المعلم أثناء شرح الدروس، وفيما يلي شرح لهما:

أولا: التشخيص الرسمي: ويشمل:

- قياس نسبة الذكاء للطالب الذي يعاني من صعوبة التعلم.
- قياس القدرات الرياضية.
- قياس الميول والاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

- قياس درجة قلق الرياضيات وقلق الاختبار.
- قياس مستوى النمو العقلي المعرفي.
- الفحص العصبي.
- قياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.
- تطبيق استبانة تشخيص صعوبات التعلم في الحساب (السيد عبيد، 2013، ص156).

ثانيا: التشخيص غير الرسمي:

يقوم به معلم الرياضيات أو الحساب الذي يدرس ويقيم بداية طريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل الفصل، فإذا وجدها لا غبار عليها فإنه يفترض أن مصدر الصعوبة هو المتعلم نفسه وفي هذه الحالة يقوم بالإجراءات التالية:

1- تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب.

وفي هذا يستخدم طريقتين:

- طريقة اختبارات التحصيل العادية والمقننة.
- طريقة تقديم المهام الرياضية المتدرجة للتلميذ؛ وتشمل:

*العد حتى رقم معين10 أو 25 مثلا.

*يذكر عدد معين ويطلب من التلميذ الإشارة إليه ضمن سلسلة أعداد مكتوبة.

*يطلب من التلميذ ذكر أسماء الأعداد المكتوبة.

*يطلب من التلميذ حل مسائل خاصة على الأعداد الصحيحة في العمليات الأربعة.

*يطلب من التلميذ حل مسائل خاصة بالوقت والتعدد والأطوال.

*يطلب من التلميذ حل مسائل ثم التعبير عنها لغويا (سلطاني، 2022، ص ص63-64).

2- تحديد الفرق بين مستوى الطالب في الحساب والقدرة الكامنة، وذلك بإعطاء الطالب اختبارات ذكاء.

3- تحديد الأخطاء في إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي.

4- تحديد العوامل العقلية المسهمة في صعوبات الحساب (السيد عبيد، 2013، ص 156).

هذا وتعتبر عملية التشخيص خطوة مهمة ورئيسية في التعرف وتحديد صعوبة الحساب، وذلك من خلال إجراءات واتباع مقاييس واختبارات في القيام بذلك ويقوم بهذه العملية معلم الرياضيات أو الحساب.

6- علاج صعوبة تعلم الحساب:

بداية لا بد من القول بأن هناك ارتباطا وثيقا لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية، فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية ولا يمكن بديهيا أن يكون هناك علاج حقيقي دون تشخيص مسبق فضلا عن أن التشخيص الدقيق ييسر عملية التدخل العلاجي.

ولقد استخدمت طرق واستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات، ولكل طريقة منطلقاتها وأسسها وإجراءاتها، وسوف نعرضها فيما يلي:

أ- طريقة التعلم الإيجابي:

وهي طريقة تستند إلى فاعلية المتعلم ذي الصعوبة في التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة (بن قموم، 2017، ص115).

ب- طريقة التدريس المباشر:

وهي طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس، وتشير هذه الطريقة وفق أربع خطوات، هي:

- تحديد أهداف اجرائية من تدريس مادة الرياضيات يستهدف تحقيقه.
- تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف.
- تحديد أي المهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذي الصعوبة في التعلم.
- رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف.

ج- طريقة الألعاب الرياضياتية:

وهي طريقة يتم فيها تنفيذ نشاطا ممتع وهادف يقوم به المتعلم ذي الصعوبة في التعلم أو مجموعة من المتعلمين ذوي الصعوبة في التعلم، بقصد إنجاز مهمة رياضياتية في إطار قواعد معينة للعبة، مع توافر التعزيز لدى المتعلم للاستمرار في النشاط (حناشي، 2022، ص ص 153-154).

كل الطرق التي تطرقنا إليها هي طرق فعالة في علاج صعوبات التعلم الخاصة بالحساب ويمكن معرفة ما يناسب لعلاج الصعوبة من خلال معرفة الحالة ودراستها وبالتالي اختيار الطريقة التي تتناسب معها، ولكل طريقة الأساس الذي تقوم عليه والهدف الذي تسعى إليه، وعلى العموم فإنها كلها تسعى إلى زيادة الثقة في نفس المتعلم وتشجيعه على المشاركة في النشاطات الرياضياتية والتعليمية.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل نستخلص بأن صعوبات التعلم الأكاديمية هي من بين أكثر المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في المؤسسات التربوية، وأن هذه الصعوبات تشمل اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية والتي تظهر على شكل صعوبات في القراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى معرفة كل من الأسباب الكامنة وراء كل صعوبة ومظاهرها وأنواعها، إضافة إلى التشخيص من أجل معرفة أنجح الطرق العلاجية الخاصة بكل صعوبة من صعوبات التعلم الأكاديمية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية الدراسة.

تمهيد.

1- حدود الدراسة.

2- منهج الدراسة.

3- مجتمع وعينة الدراسة.

4- أدوات الدراسة.

5- حساب الشروط السيكومترية لأداة الدراسة.

6- أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تمثل الدراسة الميدانية خطوة مهمة في إنجاز البحث العلمي ولا يمكن التخلي عنها، إذ تعتبر امتدادا للجانب النظري نهدف من خلالها إلى الحصول على معلومات وحقائق عملية حول مشكلة معينة، ومحاولة إسقاط فرضيات الدراسة على أرض الواقع لإثبات صحتها أو نفيها، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا اتبعنا إجراءات منهجية مضبوطة وخطوات علمية. وتشتمل هذه الدراسة كخطوة أولى على الدراسة الإستطلاعية والتي لابد لها أن تقوم على إجراءات منهجية معينة حتى تمكننا من معرفة ظروف إجراء الدراسة الأساسية من خلال معرفة المنهج المستخدم ومكان وزمان إجراء الدراسة، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة ومجتمع وعينة الدراسة وأساليب التحليل الإحصائي.

1- حدود الدراسة:

1-1- المجال الجغرافي:

أجريت هذه الدراسة على مستوى بعض متوسطات ولاية جيجل، وبالضبط على مستوى 16متوسطة كما يوضحه الجدول أدناه، بالإضافة إلى الإستعانة بالإستبيان الإلكتروني نظرا لضيق الوقت وعدم تمكننا من مقابلة جميع المستشارين والمستشارات لالتزاماتهم المهنية.

الرقم	إسم المتوسطات	المكان
01	عبادو عبد الكمال	جيجل
02	محمد بن يحيى	جيجل
03	مالك بن نبي	الطاهير
04	لبيض محمد	الطاهير
05	بوحناش لخضر	الطاهير
06	مصطفى الوالي	جيجل
07	بغول عبد الرحمان	الطاهير
08	عسيلة السعيد بن الطيب	جيجل
09	ياحي عمار	الطاهير
10	بومليحة علاوة	جيجل
11	زقوت إسماعيل	جيجل
12	طارق بن زياد	الطاهير
13	مكيرشة الدراجي	وجانة
14	محمد بن رشد	جيجل
15	الارشاد	الطاهير
16	بلال	الطاهير

الجدول رقم (01): يوضح توزيع المستشارين حسب المتوسطات

1-2- المجال الزمني:

أجريت هذه الدراسة على مرحلتين:

المرحلة الأولى: الدراسة الإستطلاعية:

أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة ما بين 30 أفريل إلى غاية 3 ماي 2023، وشملت 6 متوسطات بولاية جيجل وهذا من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، والجدول التالي يوضح الإستبانات الموزعة على الدراسة الإستطلاعية:

الرقم	إسم المتوسطة
01	بلال
02	الارشاد
03	زقوت إسماعيل
04	عبادو عبد الكمال
05	مصطفى الوالي
06	عسيلة السعيد بن الطيب

الجدول رقم (02): يوضح توزيع الاستبانات على العينة الإستطلاعية

المرحلة الثانية: الدراسة الأساسية:(النهائية)

أجريت في الفترة الممتدة ما بين 08 ماي إلى 11 ماي 2023 وشملت حوالي خمسين (50) مستشار ومستشارة، موزعين على بعض متوسطات ولاية جيجل.

2- منهج الدراسة:

وهو مجموعة من الخطوات العلمية والدقيقة التي يسلكها الباحث في معالجة ظاهرة إجتماعية أو سياسية معينة وكذا محاولة معالجتها، إن تحديد وإختيار المنهج يعتبر خطوة مهمة وأساسية في أي دراسة مهما كانت طبيعتها ومجتمع الدراسة فيها ونظرا لطبيعة دراستنا الحالية والمتمحورة حول " **دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة المتوسط**"، تأكد لنا أن المنهج المناسب هو "**المنهج الوصفي** " والذي يعرف بأنه: "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (بوحوش والذنيبات، 2007، ص139).

3- مجتمع وعينة الدراسة:

3-1- مجتمع الدراسة:

هو المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة.

أجريت هذه الدراسة على مجموعة من المستشارين والمستشارات العاملين بمتوسطات ولاية جيجل والبالغ عددهم حوالي 150مستشارا ومستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

3-2- عينة الدراسة:

وهي عبارة عن عينة جزئية من مجتمع الدراسة الأصلي ، ويتم إختيارها بطريقة معينة وتطبق الدراسة عليها ثم تعمم النتائج على كامل المجتمع الأصلي.

إشتملت عينة دراستنا الحالية على خمسين (50) مستشارا ومستشارة العاملين ببعض متوسطات ولاية جيجل، وتم إختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة.

4- أدوات الدراسة :

- الإستبيان:

يعتبر الإستبيان أداة أساسية يتم الإعتماد عليها في جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة الحالي، وقد قمنا بتصميم إستبيان لقياس متغيرات موضوع البحث حيث تمثل إستبيان دراستنا بالإضافة إلى البيانات الشخصية في ثلاث محاور كالآتي:

- **المحور الأول:** تحت عنوان "مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة "، حيث يضم 10 بنود مرقمة من 1إلى 10 .
- **المحور الثاني:** تحت عنوان" مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة "، حيث يضم 10 بنود مرقمة من 11إلى 20.
- **المحور الثالث:** تحت عنوان" مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب "، حيث يضم 10 بنود مرقمة من 21إلى 30 .

وقد تم الإعتماد على المقياس الثلاثي (نعم، أحيانا، لا) وإنطلاقا من الإستبيان المكون من 30 بندا بثلاث بدائل تتدرج من 1 إلى 3.

والجدول التالي يوضح المتوسط المرجح بالأوزان وطول الفترة والمستوى بالنسبة للبدائل:

الإستجابة	الوزن	المتوسط المرجح	طول الفترة	المستوى
لا	1	1إلى 1.66	0.66	منخفض
أحيانا	2	1.67إلى 2.32	0.66	متوسط
نعم	3	2.32إلى 3	0.66	مرتفع

الجدول رقم(03): المتوسط المرجح بالأوزان وطول الفترة والمستوى بالنسبة للبدائل.

وفيما يلي جدول يبين الإستمارات الموزعة على الأفراد و عينة الدراسة:

عدد أفراد عينة الدراسة	الإستمارات الموزعة		الإستمارات المسترجعة	الإستمارات غير المسترجعة	الإستمارات الخاضعة للتحليل	
	العدد	النسبة%			التحليل	النسبة
50	50	%100	50	00	50	%100

جدول رقم (04) : يوضح الإستمارات الموزعة على الأفراد وعينة الدراسة.

5- حساب الشروط السيكومترية لأداة الدراسة:

5-1- الصدق الظاهري:

والمقصود به أن يقيس بالفعل الظاهرة التي وضع لقياسها، وقد تم عرض الإستبيان على مجموعة من الأساتذة المحكمين من المدرسين في إختصاص علم النفس التربوي والإرشاد والتوجيه بجامعة جيجل أنظر الملحق رقم (01)، وذلك للتحقق من مدى صدق عبارات الإستبيان والأخذ بالملاحظات والإقتراحات التي يبديها الأساتذة حول عبارات الإستبيان ومدى ملائمته لقياس الظاهرة محل الدراسة، إذ قمنا بتعديل بعض العبارات كما هو مبين في الجدول التالي:

رقم	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
03	تستخدم الإختبارات المعرفية التقويمية التي تحوصل المكتسبات من خلال متابعة نتائج الإختبارات التقييمية الخاصة بأنشطة القراءة.	استثمر نتائج الإختبارات المعرفية ذات الصلة بالقراءة لمعرفة مستوى التلميذ في هذه القدرة.

07	تتابع التقييم التحصيلي في القراءة والتعبير لدى التلميذ طيلة المسار الدراسي.	أستخدم إختبارات لتحديد صعوبة ترتيب الحروف.

جدول رقم (05): يوضح البنود التي تم تعديلها من طرف المحكمين.

5-2- الصدق البنائي: إعتمدنا في حسابه على معامل الإرتباط "بيرسون" لقياس الإرتباط بين كل بند على حدة ودرجة إرتباطه مع المحور الذي ينتمي إليه ثم حساب إرتباطه بالدرجة الكلية للإستبيان حيث كانت جميع العبارات قد تحصلت على درجة إرتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01 و 0.05) وتم الإعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية(spss 22) في حساب معامل الإرتباط "بيرسون".

والجدول الآتي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لإرتباط البنود مع محاورها وإرتباطها بالدرجة الكلية للإستبيان:

المحور الأول	رقم البند	م. الإرتباط مع المحور	م. الإرتباط مع الدرجة الكلية
مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة.	1	0.290*	0.574**
	2	0.962*	0.341*
	3	0.421**	0.430**
	4	0.546**	0.600**
	5	0.335**	0.337*
	6	0.524**	0.294*
	7	0.336**	0.582**
	8	0.517**	0.469**
	9	0.446**	0.461**
	10	0.624**	0.360*

المحور الثاني	رقم البند	م. الإرتباط مع المحور	م. الإرتباط مع الدرجة الكلية
مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة	11	0.690**	0.558**
	12	424**	0.395*
	13	0.341*	0.418**
	14	0.647**	0.600**
	15	0.400**	0.384**
	16	0.514**	0.434**
	17	0.667**	0.578**
	18	0.707**	0.562**
	19	0.783**	0.679**

	20	0.723**	0.608**

المحور الثالث	رقم البند	م.الإرتباط مع المحور	م. الإرتباط مع الدرجة الكلية
مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب	21	0.505**	0.506**
	22	0.437**	0.601**
	23	0.472**	0.413**
	24	0.393**	0.491**
	25	0.572**	0.600**
	26	0.440**	0.471**
	27	0.373**	0.553**
	28	0.287*	0.646**
	29	0.285*	0.609**
	30	0.539**	0.545**

الجدول رقم (06): يوضح نتائج التحليل الإحصائي لإرتباط البنود مع محاورها وإرتباطها بالدرجة الكلية للإستبيان

(**) دال عند مستوى الدلالة (0,05).

(*) دال عند مستوى الدلالة(0,01).

من خلال الجدول أعلاه يتضح وجود علاقة إرتباطية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة * (0.01)، ** (0.05) بين درجة إرتباط كل بند مع محوره وبين إرتباط كل بند بالدرجة الكلية للإستبيان ومنه نستنتج أن هذا الإستبيان يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق.

5-3- الثبات:

المقصود به إمكانية تطبيق إستبيان الدراسة لأكثر من مرة واحدة تحت نفس الشروط ويعطي نفس النتائج، وقد تم الإعتماد على معادلة "ألفا كرونباخ" لحساب قيمة ثباته وتم حساب ذلك إعتمادا على برنامج (**spss 22**) والجدول التالي يوضح ذلك:

محاور الإستبيان	أرقام البنود	معامل ألفا كرونباخ
مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة	**من 1 إلى 10**	**0.838**
مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة	**11 إلى 20**	**0.739**
مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب	**21 إلى 30**	**0.625**
معامل ألفا لجميع البنود		**0.799**

الجدول رقم (07): نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ.

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات مرتفعة في كل محاور الإستبيان، كما أن قيمة الثبات الإجمالية للإستبيان ككل تساوي (0.799) مما يدل على ان هذا الإستبيان ذو ثبات عال، وعليه يمكن إعتباره صالحا لقياس الظاهرة محل الدراسة.

6- أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة:

إعتمدنا في معالجة البيانات الكمية التي تم الحصول عليها من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية **(spss 22)** والأساليب الإحصائية التالية:

مقاييس الإحصاء الوصفي وذلك لوصف عينة الدراسة إعتمادا على التكرارات والنسب المئوية ومن أجل ترتيب متغيرات الدراسة حسب أهميتها إعتمدنا على المتوسطات الحسابية ومعامل الإرتباط "كارل بيرسون" ومعامل الثبات "ألفا كرونباخ" لحساب معامل الثبات.

- المتوسط الحسابي.
- معامل الإرتباط بيرسون.
- الإنحراف المعياري.
- معادلة الفا كرونباخ.
- النسب المئوية.
- اختبار **(T- test)**.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة حيث قمنا بتحديد مجالات الدراسة (المجال الجغرافي، المجال الزمني الذي شمل مرحلتين: الدراسة الإستطلاعية، الدراسة الأساسية)، كما تناولنا المنهج المستخدم في الدراسة حيث تبين لنا أن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي ، ثم إختيار العينة بإستخدام الطريقة العشوائية البسيطة. وقد إعتمدنا في جمع المعلومات في كل من الدراسة الإستطلاعية والاساسية على الإستبيان، وختمنا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية التي ساعدتنا في تحليل البيانات.

الفصل الخامس : عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد.

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية:

1-1- عرض وتحليل نتائج الدراسة النهائية المتعلقة بالبيانات الشخصية.

1-2- عرض وتحليل نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول محاور الدراسة.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضيات.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الأساسية:

2-1- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج عينة الدراسة حول محاور الإستبيان.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والنظريات.

ملخص النتائج.

تمهيد:

بعد تطرقنا في الإطار المنهجي للدراسة الإستطلاعية، فإننا سنقوم في هذا الفصل بعرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية استنادا إلى المعلومات المتحصل عليها عن طريق الإستبانات التي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة الأساسية، الذين بلغ عددهم (50) مستشارا ومستشارة إرشاد وتوجيه ببعض متوسطات ولاية جيجل، وتحليلها بإستخدام برنامج (**Spss 22**)، وفيما يلي عرض للنتائج المتوصل إليها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الدراسة النهائية المتعلقة بالبيانات الشخصية:

1-1-1- عرض نتائج متغير الجنس:

الرقم	المتغير	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
01	الجنس	ذكر	13	%26
		أنثى	37	%74
		المجموع	50	%100

جدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

يتضح لنا من خلال الجدول المبين أعلاه أن أغلبية أفراد العينة من الإناث والمقدر عددهم بـ37 بنسبة قدرت بـ74% من إجمالي العينة، في حين قدر عدد الذكور ب13 بنسبة 26% من إجمالي العينة.

1-1-2- عرض نتائج متغير السن:

الرقم	المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
02	السن	من 25-30 سنة	5	%10
		من 30-35 سنة	15	%30
		من 35-40 سنة	24	%48
		40 سنة فأكثر	6	%12
		المجموع	50	%100

جدول رقم (09): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن.

يتضح لنا من خلال الجدول المبين أعلاه أن الفئة العمرية ما بين (من 35-40 سنة) قد حصلت على أكبر عدد قدر ب24 فردا بنسبة (48%)، في حين تليها نسبة(30%) لـ15 فردا تتراوح أعمارهم من(30إلى 35 سنة)، ثم تليها نسبة(12%) لـ6 أفراد من (فئة 40 سنة فأكثر)، في حين كانت أضعف نسبة والمقدرة ب (10%) لـ 5 أفراد الذين تتراوح أعمارهم (من 25 إلى 30سنة).

1-1- 3- عرض نتائج متغير الخبرة:

الرقم	المتغير	فئات المتغير	ال**تكرار**	النسبة المئوية
03	**الخبرة**	أقل من 5 سنوات	31	%62
		من 5 إلى 10 سنوات	17	%34
		أكثر من 10 سنوات	2	%4
		المجموع	50	%100

جدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة.

يتضح لنا من خلال الجدول المبين أعلاه أن أغلب أفراد العينة لديهم خبرة مهنية في مجال الإستشارة والتوجيه أقل من 5 سنوات حيث بلغت نسبة ذلك (62%)، يليها بعد ذلك الأفراد الذين تتراوح خبرتهم ما بين (5-10سنة) ويمثلون ما نسبته (34%)، ويأتي المستشارين الذين تتجاوز خبرتهم (10 سنوات فأكثر) في المرتبة الأخيرة ويمثلون ما نسبته (4%).

1-1-4- عرض نتائج متغير المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية%
ليسانس	30	%60
ماستر	15	%30
دراسات عليا	5	%10
المجموع	50	%100

جدول رقم(11): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

يتضح لنا من خلال الجدول المبين أعلاه أن أفراد عينة الدراسة الأساسية هم من حاملوا شهادة ليسانس و قد تحصلوا على أكبر نسبة (60 %) بعدد 30 فردا، يليها حاملوا شهادة ماستر بنسبة(30%) ما عدده 15 فردا، وأخيرا أصحاب الدراسات العليا البالغ عددهم 5أفراد بنسبة (10%).

1-2- عرض وتحليل نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول محاور الدراسة :

1-2-1- إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود المحور الأول: التي تقيس مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة في مرحلة التعليم المتوسط:

الرقم	العبارات		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة
			لا	أحيانا	نعم			
1	أهتم بالتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.	ك	42	8	0	1.16	0.37	8
		%	84	16	0			
2	أعتمد شبكة ملاحظة لتحديد قدرات التلميذ القرائية في بداية السنة	ك	31	14	5	1.48	0.67	4
		%	62	28	10			
3	أستثمر نتائج الإختبارات المعرفية ذات الصلة بالقراءة لمعرفة مستوى التلميذ في هذه القدرة	ك	27	17	6	1.58	0.70	3
		%	54	34	12			
4	أشارك أستاذ اللغة العربية في تقييم قراءة التلاميذ للجمل والنصوص وتحديد المتعثرين منهم.	ك	32	13	5	1.46	0.67	5
		%	64	26	10			
5	أشخص بدقة مجال ضعف التلميذ في القراءة (حسب نوع وشدة الصعوبة القرائية).	ك	30	16	4	1.48	0.64	4
		%	60	32	8			
6	أهتم بمشكلات التأتأة لدى التلاميذ وأعتبرها موضوع علاج	ك	32	12	6	1.48	0.70	4
		%	64	24	12			
7	أستخدم اختبارات لتحديد صعوبة ترتيب	ك	15	27	8	1.86	0.67	1

	الحروف.	%	30	54	16			
8	أساعد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى التوجه نحو المختصين الأرطفونيين	ك	25	14	11	1.72	0.80	2
		%	50	28	22			
9	أتابع التقييم التحصيلي لدى التلميذ طيلة المسار الدراسي.	ك	41	6	3	1.24	0.55	7
		%	82	12	6			
10	أتابع تطور قدرة القراءة لدى التلميذ وفق برنامج محدد.	ك	32	17	1	1.38	0.53	6
		%	64	34	2			
الدرجة الكلية						1.48	0.25	

جدول رقم (12): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود المحور الأول.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لمحور مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة منخفض جدا حيث بلغ (1.48)، وذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول المحور إذ تراوحت معظم الإجابات بين (لا – أحيانا) أي في فئة المتوسط (1–1.66)، وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا البعد على النحو الآتي:

– جاءت العبارة 7(أستخدم اختبارات لتحديد صعوبة ...) في المرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.86).

– جاءت العبارة 8(أساعد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى التوجه...) في المرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.72).

– جاءت العبارة 3(أستثمر نتائج الإختبارات المعرفية ...) في المرتبة الثالثة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (1.58).

– جاءت العبارة 2(أعتمد شبكة ملاحظة لتحديد قدرات...) والعبارة 5 (أشخص بدقة مجال ضعف التلميذ في القراءة...) والعبارة 6(أهتم بمشكلات التأتأة لدى التلاميذ ...) في المرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة جدا وبمتوسط حسابي (1.48).

– جاءت العبارة 4 (أشارك أستاذ اللغة العربية في تقييم قراءة ...) في المرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة جدا وبمتوسط حسابي (1.46).

- جاءت العبارة 10(أتابع تطور قدرة القراءة لدى التلميذ...) في المرتبة السادسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة جدا وبمتوسط حسابي (1.38).

- جاءت العبارة 9(أتابع التقييم التحصيلي لدى التلميذ ...) في المرتبة السابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة جدا وبمتوسط حسابي (1.24).

- جاءت العبارة 1(اهتم بالتلاميذ الذين يعانون...) في المرتبة الثامنة، من حيث موافقة افراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة جدا وبمتوسط حسابي (1.16).

1-2-2- إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود المحور الثاني: التي تقيس مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة في مرحلة التعليم المتوسط:

	العبارات		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة
			لا	أحيانا	نعم			
11	أهتم بالتلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة.	ك	29	10	11	1.64	0.82	4
		%	58	20	22			
12	أستخدم الإختبارات الفردية للكشف عن ذوي عسر الكتابة بتحديد قصورهم في كتابة الحروف من خلال ضبط وضعية الحروف، واتجاهها داخل الكلمة.	ك	22	27	1	1.58	0.53	5
		%	44	54	2			
13	أستخدم الإختبارات الفردية للكشف عن ذوي عسر الكتابة بتحديد قصورهم في ضبط وضعية الكلمات، واتجاهها داخل السطور.	ك	27	18	5	1.56	0.67	6
		%	54	36	10			
14	أستخدم اختبار التعليم الكتابي المدرج ضمن اختبارات الاستكشاف في	ك	31	9	10	1.58	0.81	5
		%	62	18	20			

	حصر التلاميذ دون المتوسط والذي لا يتناسب تحصيلهم مع قدراتهم في الكتابة.							
15	أتابع تقييم نتائج التلاميذ ذوي عسر الكتابة منذ السنة أولى متوسط من خلال حساب المعدل العام لكل مادة	ك	31	16	3	1.44	0.61	8
		%	62	32	6			
16	أتابع نتائج اختبارات التحصيل المقننة للكشف عن مستوى شدة عسر الكتابة لدى التلاميذ.	ك	33	16	1	1.36	0.52	9
		%	66	32	2			
17	أتابع نتائج اختبارات الفحص النفسي–الحركي كإجراء ضروري لعملية الكتابة التي تعتمد على المهارة الأدائية لتحديد مستوى قصور التلميذ ذوي عسر الكتابة فيها	ك	23	20	7	1.68	0.71	3
		%	46	40	14			
18	أقوم بتوجيه تلميذ ذي عسر الكتابة إلى مختص في تطوير المهارات الأدائية للكتابة	ك	34	6	10	1.52	0.81	7
		%	68	12	20			
19	أقوم بالتنسيق مع معلم القسم المكيف بضبط قائمة أسماء التلاميذ لمساعدتهم في التخفيف من عسر الكتابة.	ك	17	25	8	1.82	0.69	2
		%	34	50	16			
20	أقوم بمتابعة نتائج تقدم التلميذ ذي عسر الكتابة في تحسن مهاراته الكتابية.	ك	16	11	23	2.14	0.88	1
		%	32	22	46			
الدرجة الكلية						**1.63**	**0.39**	

جدول رقم(13): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود المحور الثاني.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لمحور مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة منخفض حيث بلغ (1.63)، وذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول محور مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة إذ تراوحت معظم الإجابات بين (لا –أحيانا) أي في فئة المتوسط(1–1.66)، وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا البعد على النحو الآتي:

– جاءت العبارة 20(أقوم بمتابعة نتائج تقدم التلميذ ذي عسر...) في المرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.14).

– جاءت العبارة 19(أقوم بالتنسيق مع معلم القسم المكيف...) في المرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.82).

– جاءت العبارة 17(أتابع نتائج اختبارات الفحص النفسي–الحركي ...) في المرتبة الثالثة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.68).

– جاءت العبارة 11(أهتم بالتلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة...) في المرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (1.64).

– جاءت العبارة 12(أستخدم الإختبارات الفردية للكشف عن ذوي...) والعبارة رقم14 (أستخدم اختبار التعليم الكتابي المدرج ضمن اختبارات ...) ، في المرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (1.58).

– جاءت العبارة 13(أستخدم الإختبارات الفردية للكشف عن ذوي ...) في المرتبة السادسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (1.56).

– جاءت العبارة 18(أقوم بتوجيه تلميذ ذي عسر الكتابة إلى مختص في تطوير...) في المرتبة السابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة جدا وبمتوسط حسابي (1.52).

– جاءت العبارة 15(أتابع تقييم نتائج التلاميذ ذوي عسر الكتابة منذ السنة أولى متوسط...) في المرتبة الثامنة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة جدا وبمتوسط حسابي (1.44).

– جاءت العبارة 16(أتابع نتائج اختبارات التحصيل المقننة للكشف...) في المرتبة التاسعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة ضعيفة جدا وبمتوسط حسابي (1.36).

1-2-3- إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود المحور الثالث: التي تقيس مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب في مرحلة التعليم المتوسط:

	العبارات		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة
			نعم	أحيانا	لا			
21	أهتم بالتلاميذ الذين يعانون من عسر الحساب.	ك	6	37	7	2.02	0.51	1
		%	12	74	14			
22	أستخدم بطاقة الملاحظة والمتابعة في الكشف عن ضعف التلميذ في إجراء العمليات الحسابية.	ك	27	6	17	1.80	0.92	4
		%	54	12	34			
23	أستخدم اختبارات الاستعدادات والقدرات العقلية للكشف عن مدى قدرة التلميذ ذي عسر الحساب في حل المسائل الحسابية وفهم مدلولات الرموز الرياضية.	ك	14	31	5	1.82	0.59	3
		%	28	62	10			
24	أستخدم اختبارات الاستعدادات والقدرات العقلية أيضا للكشف عن مدى قدرة التلميذ ذي عسر الحساب في تذكر الحقائق العددية الأساسية.	ك	38	9	3	1.30	0.58	9
		%	76	18	6			
25	أستخدم اختبار الذكاء لجاردنر أو مقياس ذكاء آخر من خلال محور الذكاء الرياضي والمنطقي لتحديد قصور التلميذ ذي عسر الحساب في استخدام الحساب الذهني.	ك	11	28	11	2.00	0.67	2
		%	22	56	22			

26	أتابع التلاميذ الذين يعانون من عسر الحساب على مدار السنة الدراسية	ك	27	18	5	1.56	0.67	5
		%	72	18	10			
27	أتابع التقييم التحصيلي لمادة الرياضيات في كل فصل من فصول السنة الدراسية للتلميذ الذي تحدد أنه يواجه صعوبة في الحساب	ك	36	9	5	1.38	0.66	7
		%	72	18	10			
28	أقوم باستخدام محكات تحديد عسر الحساب التي من خلالها تحدد تدرج شدة صعوبة الحساب لدى التلميذ.	ك	24	26	0	1.52	0.50	6
		%	48	52	0			
29	أقوم بتوجيه التلميذ نحو مختص يساعده في تطوير الكفاءة الحسابية والرقمية والمهارية.	ك	36	11	3	1.34	0.59	8
		%	72	22	6			
30	أقوم باقتراح توجيهات تساهم في تجنيب التلميذ ذوي عسر الحساب التأخر الدراسي بالإتفاق مع مجلس إدارة المدرسة.	ك	33	17	0	1.34	0.47	8
		%						
الدرجة الكلية						**1.60**	**0.26**	

جدول رقم(14): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود المحور الثالث.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لمحور مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة منخفض جدا حيث بلغ (1.60)، وذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية إذ تراوحت معظم الإجابات بين (نعم – أحيانا) أي في فئة المتوسط(0.32–3)، وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا البعد على النحو الآتي:

– جاءت العبارة21(أهتم بالتلاميذ الذين يعانون من عسر الحساب ...) في المرتبة الأولى، من

حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (02, 2).

- جاءت العبارة 25(أستخدم اختبار الذكاء لجاردنر أو مقياس ذكاء...) في المرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (00, 2).

- جاءت العبارة 23(أستخدم اختبارات الاستعدادات والقدرات العقلية ...) في المرتبة الثالثة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما متوسطة، وبمتوسط حسابي متساوي (1.82).

- جاءت العبارة 22(أستخدم بطاقة الملاحظة والمتابعة...) في المرتبة الرابعة ، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (1.80).

- جاءت العبارة 26(أتابع التلاميذ الذين يعانون من عسر الحساب ...) في المرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة جدا، وبمتوسط حسابي (1.56).

-جاءت العبارة 28(أقوم باستخدام محكات تحديد عسر الحساب ...) في المرتبة السادسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة ضعيفة نسبيا، وبمتوسط حسابي (1.52).

- جاءت العبارة 27(أتابع التقييم التحصيلي لمادة الرياضيات ...) في المرتبة السابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة ضعيفة جدا ، وبمتوسط حسابي (1.38)

- جاءت العبارة 29(أقوم بتوجيه التلميذ نحو مختص يساعده ...) والعبارة 30 (أقوم باقتراح توجيهات تساهم في تجنيب التلميذ ذوي) في المرتبة الثامنة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة ضعيفة جدا، وبمتوسط حسابي (1.34).

- جاءت العبارة 24(أستخدم اختبارات الاستعدادات...) في المرتبة التاسعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة ضعيفة جدا، وبمتوسط حسابي (1.30).

1-2-4- المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور الإستبيان :

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة	1.48	0.25	3
مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة	1.63	0.399	1
مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد	1.60	0.266	2

المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب			
مجموع المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور الإستبيان	1.57	0.265	

جدول رقم(15): يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور الدراسة.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ودوره في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفض جدا حيث بلغ (1.57) وبإنحراف معياري قدر بـ(0.265)، وذلك حسب ما أقر به أفراد عينة الدراسة الأساسية في إجاباتهم حول كل محاور الإستبيان الثلاث، إذ تراوحت معظمها بين (لا – أحيانا) أي في فئة المتوسط (1-1.66)، مما يدل على أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل منخفض، وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور الإستبيان على النحو الآتي:

- احتل محور مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر ب(1.63) وانحراف معياري بلغت قيمته (0,399)، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن صعوبة الكتابة بشكل ضعيف .

- احتل محور مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر ب(1.60) وانحراف معياري بلغت قيمته(0,266)، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن صعوبة الحساب بشكل ضعيف.

- إحتل محور مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر ب(1.48) وانحراف معياري بلغت قيمته(0,25)، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن صعوبة القراءة بشكل ضعيف.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1-3-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

يشير مضمون الفرضية الجزئية الأولى إلى "تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة بدرجة ضعيفة"، وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (**T-test**).

المتغير / المؤشرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) (T- test)	الدلالة الإحصائية (p)	مستوى الدلالة (a)
"تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة بدرجة ضعيفة"	**50**	**1.48**	**0.25**	**14.443**	**0.000**	**0.01**

الجدول (16): يوضح إختبار (T- test) لمساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة.

يبين الجدول رقم (16) أن المتوسط الحسابي بلغ (1.48) والانحراف المعياري (0.25)، وقيمة اختبار (T-test) بلغت (14.443) ومستوى الدلالة المحسوب (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (a=0,01) وعليه يتم قبول الفرضية القائلة: "**تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة بدرجة ضعيفة**".

1-3-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

- يشير مضمون الفرضية الجزئية الثانية **إلى** " **تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة بدرجة ضعيفة** " ، وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار **(T- test)**.

المؤشرات / المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) (T- test)	الدلالة الإحصائية (p)	مستوى الدلالة (a)
" تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة بدرجة ضعيفة "	**50**	**1.63**	**0.39**	**6.51**	**0.000**	**0.01**

الجدول (17): يوضح إختبار (T- test) لمساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة.

– يبين الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي بلغ (1.63) والانحراف المعياري (0.39)، وقيمة اختبار (T-test) بلغت (6.51) ومستوى الدلالة المحسوب (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (a=0,01) وعليه يتم قبول الفرضية القائلة: "**تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة بدرجة ضعيفة**".

1-3-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

– يشير مضمون الفرضية الجزئية الثالثة إلى "**تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب بدرجة ضعيفة**"، وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار **(T- test)**.

المتغير / المؤشرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) (T- test)	الدلالة الإحصائية (p)	مستوى الدلالة (a)
" تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب بدرجة ضعيفة "	**50**	**1.60**	**0.26**	**10.406**	**0.000**	**0.01**

الجدول (18): يوضح إختبار (T- test) لمساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب.

يبين الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي بلغ (1.60) والانحراف المعياري (0.26)، وقيمة اختبار (T-test) بلغت (10.406) ومستوى الدلالة المحسوب (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (a=0,01) وعليه يتم قبول الفرضية القائلة: "**تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب بدرجة ضعيفة**".

1-3-4- عرض نتائج الفرضية العامة:

يشير مضمون الفرضية العامة إلى "**تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية بدرجة ضعيفة**"، وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار **(T- test)**.

المتغير / المؤشرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) (T- test)	الدلالة الإحصائية (p)	مستوى الدلالة (a)
" تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبات التعلم بدرجة ضعيفة "	50	1.57	0.26	11.316	0.000	0.01

الجدول (19): يوضح إختبار (T- test) لمساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية.

يبين الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي بلغ (1.57) والانحراف المعياري (0.26)، وقيمة اختبار (T-test) بلغت (11.316) ومستوى الدلالة المحسوب (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (a=0,01) وعليه يتم قبول الفرضية القائلة "**تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية بدرجة ضعيفة**".

2- مناقشة وتفسير النتائج:

2-1- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية حول "دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة المتوسط"، من حيث وصف أفراد عينة الدراسة إلى ما يلي:

- أن(37) فردا من أفراد عينة الدراسة هم إناث ممثلين بنسبة(74%)ويمكن تفسير هذه النتيجة برغبة وإقبال النساء على منصب مستشار خصوصا لتعلق أغلب مهامه بالتعامل مع التلاميذ وعزوف فئة الذكور عن التخصص والتوجه نحو تخصصات أخرى.

- أن (24) فردا من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (48%)، تتراوح أعمارهم ما بين(35-40)، ويفسر ذلك بأن معظمهم زاول دراسته في تخصصات أخرى قبل الإلتحاق بهذا التخصص، كما أن نقص مسابقات التوظيف الخاصة بمستشاري التوجيه أدت إلى تراكم عدد كبير من خريجي هذا التخصص وقلل من فرص الحصول على الوظيفة إلا بعد مرور سنوات من المشاركة في مسابقات التوظيف.

- أن (31) فردا من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (62%)، لديهم خبرة عمل تقل عن 5 سنوات، ويفسر ذلك بكونهم متخرجون جدد وهم في مرحلة إكتساب الخبرة المهنية إضافة إلى الإدماج المهني لأصحاب هذا التخصص، أما الباقون فتختلف درجة أقدميتهم في العمل فنسبة الخبرة من 5 إلى 10 سنوات بلغت (34%)، أما أكثر من 10 سنوات فبلغت (4%).

- أن (30) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (60%)، لديهم شهادة (ليسانس) ويمكن تفسير ذلك كون الفئة الأكبر من مستشاري التوجيه يتم توظيفهم على أساس شهادة الليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس بمختلف تفرعاتهما.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج عينة الدراسة حول محاور الإستبيان:

2-2-1- محور مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة:

توصلت الدراسة الحالية إلى أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن صعوبة القراءة بدرجة ضعيفة، حيث بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا البعد **(1.48)** بانحراف معياري قدر ب**(0.25)**، ويمكن رد ذلك إلى كون مهمة الكشف ليست من بين المهام الأساسية التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مرحلة التعليم المتوسط بل تتجلى أهمها في توجيه التلاميذ نحو المختصين ومتابعتهم ومرافقتهم طيلة المسار الدراسي، لكنه من الممكن أن تصادف المستشار أثناء تأدية مهامه عدة صعوبات يمكن أن تحول بينه وبين تحقيق أهدافه المسطرة مثل الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ مثل اعتقادهم الخاطئ عن عمل المستشار واختصاصه مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ولهذا لاحظنا مساهمته في الكشف عن هذه الصعوبة بدرجة ضعيفة.

2-2-2- محور مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة:

توصلت الدراسة الحالية إلى أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن صعوبة الكتابة بدرجة ضعيفة حيث بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا البعد (1.63)، بانحراف معياري قدر ب(0.399)، ويكمن ذلك في قلة إهتمام المستشار بهذه الصعوبة و توجيه إهتمامه نحو الجوانب المتعلقة بالتلميذ كرعاية الجوانب السلوكية للتلاميذ ودراسة حالات الطلبة ذوي الصعوبات الخاصة والإعاقات البسيطة، فضلا عن توجيه الأسر وإرشادهم نحو الإهتمام بمتابعة أداء أبنائهم الدراسي داخل المؤسسات التربوية، ورغم ذلك تبقى مساعي مستشار التوجيه نحو الكشف عن

صعوبة الكتابة لدى التلاميذ ضعيفة، حيث أن مجال تدخله وفق ما يحدده القانون "827" ولاسيما منه المادة 06 (أنظر الملحق4)، إذ يبقى التدخل للكشف عن صعوبات الكتابة عملا فرديا من قبل مستشار التوجيه، كما لاحظنا سابقا إذ قد تكون المساهمة بدرجة ضعيفة جدا.

2-2-3- محور مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب :

توصلت الدراسة الحالية إلى أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن صعوبة الحساب بدرجة ضعيفة، حيث بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا البعد (1.60)، بانحراف معياري قدر ب(0.26)، ويمكن رد ذلك في إهتمام المستشار بالنتائج الفصلية للتلاميذ وتوجيههم حسب رغباتهم وميولهم، كما نجده يقوم بتوجيه التلاميذ ذوي عسر الحساب نحو المختص من أجل تطوير الكفاءة الحسابية لديه، وإقتراح توجيهات تساهم في تجنيب التلميذ الذي يعاني من صعوبة في الحساب التأخر الدراسي، ولكن قد تصادفه العديد من العراقيل أثناء العمل مثل المتعلقة بظروف العمل وأخرى صعوبات تكوينية وكذلك نجد صعوبات متعلقة أساسا بالتلاميذ والتي تحول دون المساهمة الكبيرة والفعالة لخدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبات الحساب.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والنظريات:

2-3-1- في ضوء الدراسات السابقة:

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

يشير مضمون الفرضية الجزئية الأولى إلى "**تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة بدرجة ضعيفة**".

تبين النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن صعوبات القراءة بدرجة ضعيفة (أي تحقق فرضية الدراسة)، حيث بلغت قيمة " (T- test)" (14.443) ، وهي دالة لأن قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة (a) (a=0,01) > (p=0,000).

اتفقت دراستنا الحالية مع بعض الدراسات السابقة، كدراسة "**أيمن عبد السلام عدواني**" (2020): "حول دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مواجهة ظاهرة التسرب

المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، حيث توصلت إلى أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يقوم بتوعية التلاميذ رغم المعوقات التي تواجهه والنقائص المتعلقة به خاصة المدرسية والتي قد تشتمل على صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب).

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

يشير مضمون الفرضية الجزئية الثانية إلى " **تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة بدرجة ضعيفة**".

تبين النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن صعوبات الكتابة بدرجة ضعيفة (أي تحقق فرضية الدراسة)، حيث بلغت قيمة " (T-test)" (6.51)، وهي دالة لأن قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة(a) (a=0,01) > (p=0,000).

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة "**سمية قدي**" (2015): بعنوان "صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية- صعوبة القراءة والكتابة والحساب"، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة والكتابة والحساب، والمتمدرسين في المرحلة الإبتدائية حيث توصلت إلى أنه يوجد تباين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مستوياتهم الدراسية، وإختلفت مع دراستنا في أن صعوبة القراءة من الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على عكس دراستنا التي توصلت إلى أن الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة هي صعوبة الكتابة.

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

- يشير مضمون الفرضية الجزئية الثالثة إلى "**تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب بدرجة ضعيفة**" .

تبين النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن صعوبات الحساب بدرجة ضعيفة (أي تحقق الفرضية)، حيث بلغت قيمة " (T- test)" (10.406) ، وهي دالة لأن قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة(a) (a=0,01) > (p=0,000)

اختلفت نتائج دراستنا الحالية مع دراسة "**أيمن عبد السلام عدواني**" (2020):حول "دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مواجهة ظاهرة التسرب المدرسي لتلاميذ المرحلة الثانوية" ،حيث توصلت إلى أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يقوم بتوعية التلاميذ رغم المعوقات التي تواجهه والنقائص المتعلقة خاصة بانعدام الإعلام المدرسي، إلا أنه يمكننا القول أن للإعلام المدرسي دورا هاما في الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية على إختلافها، مما يسهل على مستشار التوجيه توجيه الحالات إلى المختصين أو التقليل من حدتها من خلال الجلسات التي يجريها مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

- يشير مضمون الفرضية العامة إلى" **تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة التعلم الأكاديمية بدرجة ضعيفة**" .

تبين النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم في الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية بدرجة ضعيفة (أي تحقق فرضية الدراسة)، حيث بلغت قيمة " (T-test)" (11.316)، وهي دالة لأن قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة(a) (a=0,01) > (p=0,000).

إختلفت دراستنا الحالية عن بعض الدراسات مثل دراسة "**هشام جفال**" (2020): بعنوان "دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي"، حيث ركزت دراسته على مساهمة الارشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي في حين تمحورت دراستنا حول دور مستشار التوجيه في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

2-3-2- في ضوء النظريات:

- المدخل السلوكي:

أكد المدخل السلوكي على ضرورة دراسة الظروف البيئية والتعرف على التاريخ التحصيلي والتعليمي للمتعلم وعليه على المدرسة بطاقمها التربوي وخاصة مستشار التوجيه العمل على الكشف عن صعوبات التعلم التي يعانيها التلميذ من أجل إكسابه المهارات المفقودة حسب ما أكدته المدرسة السلوكية.

- نموذج العمليات النفسية:

يؤكد هذا النموذج على أن صعوبات التعلم لدى الأطفال ناجمة عن قصور في الإنتباه، كما أنها حالة من التأخر النمائي في الإنتباه الإنتقائي مما يستوجب على المستشارين العمل على الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من إضطرابات التعلم الأكاديمية، وتوجيههم إن إقتضت الضرورة إلى المختصين بالتنسيق مع الوالدين لتحسين عملية الإنتباه الإنتقائي لهؤلاء الاطفال.

- نظرية المدخل المعرفي:

كما يؤكد المدخل المعرفي على أن عمليات إكتساب المفاهيم والعمليات المعرفية تتأثر بكل من المعرفة السابقة وأساليب إكتسابها والإحتفاظ بها، وتخزينها وإستخدامها، وعليه يمكن للقائمين على شؤون المدرسة ومستشاري التوجيه العمل على تدعيم قدرات التلاميذ المعرفية من خلال طرق وإستراتيجيات معرفية تسهم إلى حد ما في التقليل من مشكلات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ، عن طريق الكشف المبكر عن الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية التي من المحتمل أن تؤدّي إلى مشاكل مدرسية كالمشاكل السلوكية والنفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مثل الفشل والتسرب المدرسيين.

ملخص النتائج:

تعد صعوبات التعلم الأكاديمية من بين المشكلات التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ وتعرقلهم على تحقيق أهدافهم والتقدم في دراستهم، وعدم العمل على الحد من هذه الصعوبات في السنوات الأولى من التعليم يجعلها تتطور وتبقى مصاحبة للتلميذ حتى المراحل التعليمية المتوسطة، وقد جاءت هذه الدراسة لتحاول التعرف عن مدى مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية جيجل، حيث قمنا خلال هذه الدراسة التي اشتملت على جوانب نظرية وتطبيقية من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة قدرت بخمسين (50) مستشارا ومستشارة، بالاعتماد على أساليب إحصائية وأدوات جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة، وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج تتمثل في الآتي:

- أغلبية أفراد العينة من الاناث بنسبة (74٪) من اجمالي العينة، في حين قدر عدد الذكور بنسبة (26٪) من إجمالي العينة.
- الفئة العمرية ما بين(40_35سنة) من عينة الدراسة هي الفئة التي قدرت بأعلى نسبة مقارنة بالفئات العمرية الأخرى بنسبة (48٪).
- أغلب أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة مهنية أقل من 5 سنوات في مجال التوجيه والإرشاد بنسبة(62٪)، يليها الأفراد ذوو خبرة ما بين(10_5سنوات) بنسبة(34٪)، ثم من تجاوزت خبراتهم 10 سنوات فأكثر بنسبة(4٪).
- تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة بدرجة ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي (1،48).
- تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة بدرجة ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي(1،63).
- تساهم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب بدرجة ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي(1،60).

وانطلاقا من الجانب النظري ونتائج الدراسة الميدانية نستنتج أن خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساهم بدرجة ضعيفة في الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

خاتمة

خاتمة:

كانت دراستنا تدور حول دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وقد هدفت الدراسة لمعرفة خدمات مستشار االتوجيه في الكشف عن صعوبة القراءة والكتابة والحساب، حيث تحتاج هذه الصعوبات إلى رعاية من الفاعلين التربويين داخل المؤسسات التعليمية، ويمكن أن تظهر هذه المشكلات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وتتضافر جهود الإدارة المدرسية والمدرسين خاصة مستشاري التوجيه من أجل التدخل والكشف عنها ومحاولة إيجاد حلول لها من أجل تقليل تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ.

ومن معطيات الدراسة النظرية والميدانية توصلنا إلى أن لمستشار التوجيه دور ضعيف في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب).

خاتمة

إقتراحات:

- تفعيل دور مستشار التوجيه والإرشاد من خلال النصوص القانونية التي تسمح له بممارسة مهمات الكشف عن مختلف المشكلات النفسية والأكاديمية التي تواجه التلاميذ.
- توفير الإمكانيات المادية التي تساعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على القيام بالأنشطة الإرشادية.
- ضرورة تخصيص توقيت رسمي للتوجيه والإرشاد ضمن البرنامج الأسبوعي للتلاميذ في مختلف المستويات الدراسية.
- تنسيق الأعمال بين مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وبين وحدة الكشف والمتابعة والتكفل بحالات صعوبات التعلم الأكاديمية.
- تدريب المستشارين على إستخدام والتحكم في الإختبارات النفسية.
- توفير الإختبارات النفسية التي تساعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (كاختبارات الذكاء والإختبارات المعرفية ...).
- التحسيس بمهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسة التربوية وعبر مختلف وسائل الإعلام.
- ضرورة توعية الأولياء بأهمية مستشار التوجيه وما يقدمه من خدمات لصالح أبنائهم لتمكينهم من إكتساب الطرق السليمة في التعامل معهم.
- عقد مزيد من الدورات التدريبية المتخصصة لمستشاري التوجيه من أجل تطوير الخدمات الإرشادية وزيادة الخبرة للمستشار بحد ذاته.
- الإهتمام بدعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من الجانب النفسي وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا: الكتب:

1. أبو أسعد، أحمد عبد الطيف. (2009). **الإرشاد المدرسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
2. بن فليس، خديجة.(2014). **المرجع في التوجيه المدرسي والمهني**. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.
3. بوحوش، عمار والذنيبات، محمد محمود. (2007). **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**. ط
4. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.
4. جرار، عبد الرحمان محمود. (2008). **صعوبات التعلم –قضايا حديثة**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.
5. رشدي، عثمان فريد. (2014). **الإرشاد والتوجيه المهني (بين النظرية والتطبيق)**. دار الراية للنشر والتوزيع. عمان.
6. سليمان عبد الواحد، إبراهيم. (2013). **الإتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**. دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان.
7. سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم. (2010). **المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية.** مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
8. سهيل، تامر فرح. (2012). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا. فلسطين.
9. السيد، عبد القادر شريف. (2014). **مدخل إلى التربية الخاصة**. دار الجوهرة للنشر والتوزيع. القاهرة.
10. السيد عبيد، ماجدة (2013). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. ط2. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.
11. الشعراوي، علاء محمود جاد. (2013). **أساليب تشخيص صعوبات التعلم وأهميتها في إختيار بروتوكولات العلاج**. دار الكتاب الحديث. القاهرة .
12. عبد العزيز، سعيد وعطيوي، جودة عزة. (2004). **التوجيه المدرسي (مفاهيمه النظرية–أساليبه الفنية–تطبيقاته العملية)**. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.
13. العزة، سعيد حسني. (2009). **دليل المرشد التربوي في المدرسة**. دار الثقافة. عمان.
14. قحطان، أحمد الظاهر. (2004). **صعوبات التعلم**. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان.

15. قادري، حليمة. (2014). **مدخل إلى الأرطوفونيا –تقويم إضطرابات الصوت والنطق واللغة**. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.

16. كامل الالا، زياد وزملائه. (2012). **أساسيات التربية الخاصة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

17. الكحالي، سالم بن ناصر. (2011). **صعوبات تعلم القراءة–تشخيصها وعلاجها**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.

18. ملحم، سامي محمد. (2002). **صعوبات التعلم**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

ثانيا: الأطروحات والرسائل العلمية:

19. بن قموم، صبرينة. (2017). **فعالية إستخدام إستراتجية الإكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس إبتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر–2– أبو القاسم سعد الله.

20. بودر، عقيلة. (2019). **عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي الرياضيات وتقني رياضي**. أطروحة دكتوراه. جامعة محمد خيضر. بسكرة.

21. بوطيبة، إبتسام. (2020). **اقتراح بروتكول نفس–معرفي لتنمية قدرات الذاكرة النشطة عند أطفال يعانون من صعوبات في التعلم(القراءة والكتابة)**. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر–2.

22. حناشي، مسعود. (2022). **فاعلية التدريس الفارقي في تحسين الأداء الحسابي لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي ذوي صعوبات التعلم**. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر–2– أبو القاسم سعد الله.

23. خوجة، أسماء. (2019). **المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكادمية في المرحلة الإبتدائية**. أطروحة دكتوراه. جامعة محمد خيضر. بسكرة.

24. دبراسو، فطيمة. (2014). **اضطرابات التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلم القراءة والكتابة عند الطفل**. أطروحة دكتوراه. جامعة سطيف –2–. الجزائر.

25. زيرق، سعاد. (2018). **عرض تكوين مقترح في تخصص التوجيه المدرسي والمهني في ضوء متطلبات المنصب**. أطروحة دكتوراه. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي.

26. سعد العايب، جهيدة. (2021). **مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين في المرحلة الإبتدائية.** أطروحة دكتوراه. جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي.

27. سلطاني، أسماء. (2022). **فعالية إستراتيجية قائمة على مقاربة معرفية لتعديل بعض المظاهر المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.** أطروحة دكتوراه. جامعة محمد بوضياف. المسيلة.

28 .صديقي، نوال. (2018). **صعوبات التعلم (النمائيةوالأكاديمية) لتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة الإبتدائية.** أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله.

29. طيايبة، نادية. (2021). **دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والإنفعالات (العنف المدرسي-القلق) من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي.** أطروحة دكتوراه. جامعة محمد بوضياف. المسيلة.

30. عروي، فاطمة الزهراء. (2018). **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال إقتراح برنامج إرشادي.** أطروحة دكتوراه. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي.

31.عطيات، بلقاسم. (2020). **الإصلاحات التربوية بين النصوص القانونية والواقع التربوي في الجزائر.** أطروحة دكتوراه. جامعة زيان عاشور. الجلفة.

32. قربوع، سهام. (2020). **إستراتيجيات المعالجة المعرفية ودورها في تحسين مهاراتي التعرف والفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.** أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر- 2- أبو القاسم سعد الله.

33. قلاتي، نور اليقين. (2022). **الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي ذوي إضطراب عسر الحساب.** أطروحة دكتوراه. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف 2.

34. قندوز، محمود. (2018). **فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة.** أطروحة دكتوراه. جامعة محمد دباغين. سطيف 2.

35. محمدي، فوزية. (2011). **فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك إضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه وتعديل صعوبة الكتابة.** أطروحة دكتوراه. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

36. براهمية، صونية. (2006). **تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني.** مذكرة ماجستير. جامعة الإخوة منتوري. قسنطينة.

37. بن معاشو، مهاجي. (2011). **طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني في علاقاتها برضاه المهني داخل المؤسسة التربوية.** مذكرة ماجستير. جامعة وهران.

38. بنين، إبتسام. (2014). **رتب الهوية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.** مذكرة ماجستير. جامعة سطيف 2.

39.عزوزي ، عامر. (2017). **دور مستشار التوجيه في تفعيل الإدارة المدرسية.** مذكرة ماجستير. جامعة الجزائر –2– أبو القاسم سعد الله.

40. علي عريوة، عائشة. (2017). **علاقة صعوبات الإنتباه بصعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية.** مذكرة ماجستير. جامعة محمد بوضياف. المسيلة.

41. عمراني، محمد. (2014). **وجهة نظر مستشاري التوجيه المهني والمدرسي حول عملية تفعيل دورهم في المؤسسات التربوية.** مذكرة ماجستير. جامعة وهران.

42. هريكش، هدى. (2014). **أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين.** مذكرة ماجستير. جامعة جيجل.

ثالثا: المجلات العلمية:

43. بلبكاي، جمال وعبد العزيز، محي الدين. **صعوبات تعلم القرءاة (تشخيصها وعلاجها).** مجلة حقائق للدراسات النفسية والإجتماعية. الجزء(1). العدد التاسع.

44. بن عربية، لحبيب وصولحي، صلاح الدين. (2021). **دور مستشار التوجيه المدرسي في المؤسسات التربوية.** مجلة الراصد العلمي. المجلد(7). العدد(1). جامعة وهران –1. أحمد بن بلة.

45. بن قطاف، محمد وعمور، محمد. (2019). **مستشار التوجيه في التشريع المدرسي الجزائري (قراءة تحليلية لأهم النصوص التشريعية المنظمة لعمل مستشار التوجيه).** حوليات جامعة الجزائر–1، الجزء(4). العدد(33). جامعة المدية.

46. حيدش، العربي وإبراهيم، سامية. (2018). **تقييم دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المجالس المدرسية.** مجلة دراسات نفسية وتربوية. العدد(1). جامعة محمد بوضياف. المسيلة.

47. خماد، محمد. (2014). **تأثير الوضعية المعنية على أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني**. مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية. العدد(8). جامعة الوادي.

48. سمايلي، محمود وبن عمارة، سعيدة. (2020). **واقع ممارسة مهنة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التربوية الجزائرية**. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية. الجلد(11). العدد(1). جامعة محمد لمين. سطيف2.

49. شيخ، رقية. (2022). **واقع تكوين مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني**. مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية. المجلد(12). العدد(1). جامعة المسيلة.

رابعا: المراسم الوزارية:

50. المنشور الوزاري رقم 344 المؤرخ في03 أفريل 2011 والمتضمن التذكير بمهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التربوية.

51. المنشور الوزاري رقم827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 والمتعلق بتحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية بالثانويات.

52. المنشور الوزاري رقم 1051 المؤرخ في 23 جوان 2018 والمتضمن إجراءات تنظيمية لمهام ونشاطات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعينين بالمتوسطات.

ملاحق

الملحق رقم (01):

قائمة المحكمين:

الرقم	أسماء المحكمين	الرتبة
01	بوديب صالح	أستاذ محاضر "ب"
01	هاني ياسين	أستاذ محاضر "ب"
03	بوكراع إيمان	أستاذة محاضرة "أ"
04	مشري زبيدة	أستاذة محاضرة "أ"

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد صديق بن يحي – جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إستمارة بحث بعنوان:

دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة التعليم المتوسط

–دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية جيجل–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:

- **كريمة دبيب**
- **ربيحة شباح**

إشراف الأستاذ:

– جمال كعبار

أخي/ أختي المستشار(ة):

في إطار إعدادنا لمذكرة تخرج تخصص إرشاد وتوجيه، نضع بين أيديكم هذه الإستمارة ونرجو منكم التعاون معنا والإجابة عليها بكل صدق علما أن إجابتكم ستبقى سرية وسيستخدم لأغراض علمية فقط.

التعليمات:

إقرأ بتمعن كل عبارة من العبارات الموالية، وضع علامة (×) في الخانة المقابلة للإجابة التي اخترتها.

السنة الجامعية: 2023/2022

الملحق رقم(2): استبيان الدراسة

البيانات الشخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- السن: 25-30 ☐ 30-35 ☐ 35-40 ☐ 40 فأكثر ☐

- الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

-المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ دراسات عليا ☐

	المحور الأول: مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة القراءة			
	البنود	نعم	لا	أحيانا
1	أهتم بالتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.			
2	أعتمد شبكة ملاحظة لتحديد قدرات التلميذ القرائية في بداية السنة.			
3	أستثمر نتائج الإختبارات المعرفية ذات الصلة بالقراءة لمعرفة مستوى التلميذ في هذه القدرة.			
4	أشارك أستاذ اللغة العربية في تقييم قراءة التلاميذ للجمل والنصوص وتحديد المتعثرين منهم.			
5	أشخص بدقة مجال ضعف التلميذ في القراءة (حسب نوع وشدة الصعوبة القرائية).			
6	أهتم بمشكلات التأتأة لدى التلاميذ وأعتبرها موضوع علاج.			
7	أستخدم اختبارات لتحديد صعوبة ترتيب الحروف.			
8	أساعد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى التوجه نحو المختصين الأرطفونيين.			
9	أتابع التقييم التحصيلي لدى التلميذ طيلة المسار الدراسي.			
10	أتابع تطور قدرة القراءة لدى التلميذ وفق برنامج محدد.			
	المحور الثاني: مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الكتابة			
11	أهتم بالتلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة.			
12	أستخدم الإختبارات الفردية للكشف عن ذوي عسر الكتابة بتحديد قصورهم			

	في كتابة الحروف من خلال ضبط وضعية الحروف، واتجاهها داخل الكلمة.			
13	أستخدم الإختبارات الفردية للكشف عن ذوي عسر الكتابة بتحديد قصورهم في ضبط وضعية الكلمات، واتجاهها داخل السطور.			
14	أستخدم اختبار التعليم الكتابي المدرج ضمن اختبارات الاستكشاف في حصر التلاميذ دون المتوسط والذي لا يتناسب تحصيلهم مع قدراتهم في الكتابة.			
15	أتابع تقييم نتائج التلاميذ ذوي عسر الكتابة منذ السنة أولى متوسط من خلال حساب المعدل العام لكل مادة.			
16	أتابع نتائج اختبارات التحصيل المقننة للكشف عن مستوى شدة عسر الكتابة لدى التلاميذ.			
17	أتابع نتائج اختبارات الفحص النفسي–الحركي كإجراء ضروري لعملية الكتابة التي تعتمد على المهارة الأدائية لتحديد مستوى قصور التلميذ ذوي عسر الكتابة فيها.			
18	أقوم بتوجيه تلميذ ذي عسر الكتابة إلى مختص في تطوير المهارات الأدائية للكتابة.			
19	أقوم بالتنسيق مع معلم القسم المكيف بضبط قائمة أسماء التلاميذ لمساعدتهم في التخفيف من عسر الكتابة.			
20	أقوم بمتابعة نتائج تقدم التلميذ ذي عسر الكتابة في تحسن مهاراته الكتابية.			
المحور الثالث: مساهمة خدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الكشف عن صعوبة الحساب				
21	أهتم بالتلاميذ الذين يعانون من عسر الحساب.			
22	أستخدم بطاقة الملاحظة والمتابعة في الكشف عن ضعف التلميذ في إجراء العمليات الحسابية.			
23	أستخدم اختبارات الاستعدادات والقدرات العقلية للكشف عن مدى قدرة التلميذ ذي عسر الحساب في حل المسائل الحسابية وفهم مدلولات الرموز الرياضية.			
24	أستخدم اختبارات الاستعدادات والقدرات العقلية أيضا للكشف عن مدى قدرة التلميذ ذي عسر الحساب في تذكر الحقائق العددية الأساسية.			
25	أستخدم اختبار الذكاء لجاردنر أو مقياس ذكاء آخر من خلال محور الذكاء الرياضي والمنطقي لتحديد قصور التلميذ ذي عسر الحساب في			

	استخدام الحساب الذهني.			
26	أتابع التلاميذ الذين يعانون من عسر الحساب على مدار السنة الدراسية.			
27	أتابع التقييم التحصيلي لمادة الرياضيات في كل فصل من فصول السنة الدراسية للتلميذ الذي تحدد أنه يواجه صعوبة في الحساب.			
28	أقوم باستخدام محكات تحديد عسر الحساب التي من خلالها تحدد تدرج شدة صعوبة الحساب لدى التلميذ.			
29	أقوم بتوجيه التلميذ نحو مختص يساعده في تطوير الكفاءة الحسابية والرقمية والمهارية.			
30	أقوم باقتراح توجيهات تساهم في تجنيب التلميذ ذوي عسر الحساب التأخر الدراسي بالإتفاق مع مجلس إدارة المدرسة.			

-
-

-

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية جيجل

مصلحة التكوين و التفتيش

أمانة المصلحة

إرسال رقم ...1744/2023

مديـــــــر التربية

إلى

السيدات و السادة / مديري المتوسطات

- لولاية جيجل -

الموضوع / ترخيص بالدخول

المرجع / مراسلة جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل – كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية – رقم 2023/88 المؤرخة بتاريخ 2023/05/07

بناء على المرجع المذكور أعلاه .

يرخص للطالبتين : شباح ربيحة , دبيب كريمة .

اختصاص : إرشاد و توجيه .

بالدخول إلى : متوسطات ولاية جيجل

خلال الفترة الممتدة من :2023/05/08 إلى 2023/05/11 .

السبب : توزيع استبيان على مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و تحت إشرافكم للحصول على معلومات و بيانات تخص موضوع الدراسة الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة التعليم المتوسط . و هذا في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر .

ملاحظة : على الطالبتين احترام النظام الداخلي للمؤسسات المستقبلة (يمنع الدخول إلى القسم , التسجيل و التصوير).

جيجل في : 2023/05/08

عن مدير التربية و بتفويض منه

الأمين العـام

مـراد بـوالثـلج

161

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الأمين العام

الرقم: 1051 /و ت و/أ ع/.

23 جوان 2018

السيدات والسادة مديرو التربية، للتطبيق
السيدات والسادة مفتشو التربية الوطنية، للمتابعة
السيدات والسادة مديرو مراكز التوجيه المدرسي والمهني، للتنفيذ
السيدات والسادة مديرو المتوسطات، للتنفيذ

الموضوع: إجراءات تنظيمية لمهام ونشاطات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعينين بالمتوسطات.

المراجع:
- القانون رقم 08- 04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية؛
- المرسوم التنفيذي رقم 315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتميين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، المعدل والمتمم؛
- القرار رقم 827 المؤرخ في 1991/11/13 المتضمن تحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية بالثانويات؛
- المنشور رقم 242 المؤرخ في 2013/08/29 المتعلق بآليات تجسيد الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط.

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عملا تربويا يهدف إلى مساعدة التلاميذ طوال مسارهم الدراسي على التعرف على قدراتهم وإمكانياتهم الذاتية وميولهم ونمط شخصيتهم، وكذا العمل على مرافقتهم في البناء التدريجي عن دراية لمشروعهم الشخصي والمدرسي والمهني.

وفي هذا الإطار تم الشروع في التعيين التدريجي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمتوسطات، بالتنسيق بين المصالح المعنية ومفتشي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، بناء على معايير دقيقة تتمثل خصوصا فيما يلي:

- حجم وشاسعة قطاع تدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،
- عدد الأفواج التربوية وحجمها،
- وجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلمية بالمتوسطات.

في هذا السياق، أصبح من الضروري تنظيم عمل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعينين بالمتوسطات ومرافقتهم في أداء المهام المنوطة بهم وإنجاز النشاطات المتعددة التي تتماشى مع خصائص مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

وعليه، وبناء على المهام المحددة في القرار رقم 827 المؤرخ في 1991/11/13 المذكور أعلاه، يشرفني أن أوافيكم بهذا المنشور الذي يحدد مهام مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعيّنين بالمتوسطات، ومجالات نشاطهم في المتوسطة، ودور كل من مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المشرف على مركز التوجيه، ومدير المتوسطة في مرافقة هؤلاء المستشارين.

1- مجالات نشاط مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يتولى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ممارسة مهامه في المتوسطة المعيّن فيها، وفي المدارس الابتدائية التابعة للمتوسطة يحددها مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المشرف على مركز التوجيه، وذلك حسب الضرورة التي تقتضيها التغطية. ويعطي المستشار الأولوية في نشاطاته لأقسام السنة الخامسة ابتدائي والسنوات الأولى والثالثة والرابعة متوسط، وتتمثل هذه المهام، حسب كل مجال، في ما يلي:

أ- مجال الإعلام المدرسي:

- ضمان السيولة الإعلامية وتنمية الاتصال داخل المؤسسة التربوية باستعمال كل الوسائل المتوفرة، لا سيما تكنولوجيات الإعلام والاتصال (TIC)؛
- المساهمة في تطوير قنوات الاتصال التربوي داخل المتوسطة؛
- تنشيط حصص ولقاءات إعلامية لفائدة التلاميذ وأوليائهم طبقا لرزنامة يتم إعدادها بالتنسيق مع مديري المتوسطات ومديري المدارس الابتدائية؛
- تفعيل وتنشيط خلية الإعلام والتوثيق على مستوى المتوسطات؛
- تفعيل وتنشيط المكاتب المشتركة مع قطاع التكوين والتعليم المهنيين؛
- المساهمة في إعداد الوثائق الاعلامية حول العمليات الإرشادية والتحسيسية المتعلقة بالمنافذ الدراسية؛
- المساهمة في تنظيم وتنشيط زيارات ميدانية لفائدة التلاميذ في إطار دعم بناء المشروع الشخصي للتلميذ تحت إشراف مدير المتوسطة؛
- المشاركة في مختلف التظاهرات الإعلامية والتحسيسية المنظمة بالمتوسطة أو خارجها؛
- تحضير وتنظيم الأسبوع الوطني للإعلام؛
- العمل على بناء كفاءة الاستعلام الذاتي لدى التلاميذ وتفعيل الملف الإعلامي.

ب- مجال التوجيه المدرسي:

- تحديد ملامح التلاميذ ودراسة رغباتهم بناء على النتائج المدرسية؛
- التعرف على استعدادات وميولات التلاميذ بواسطة استبيانات الميول والاهتمامات، وعن طريق الروائز النفسية التقنية كلما اقتضى الأمر ذلك؛
- دراسة بطاقة الرغبات ابتداء من السنة الثالثة متوسط، ومتابعة استغلالها في السنة الرابعة متوسط؛
- مرافقة التلاميذ طوال مسارهم الدراسي ومساعدتهم على تصور وبناء مشروعهم الشخصي المستقبلي؛
- دراسة التوجيه التدريجي للتلاميذ والمشاركة في مجالس الأقسام ومجالس القبول والتوجيه؛
- التحضير لأعمال لجان الطعن.

ج- مجال الإرشـــاد المدرسي:

- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ الجدد على التكيف مع الوسط المدرسي، لا سيما تلاميذ السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط؛
- المتابعة النفسية البيداغوجية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمية، بالتنسيق والتعاون مع الأساتذة، قصد تمكينهم من تجاوزها ومواصلة دراستهم بصفة عادية؛
- إجراء الفحوص الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة واقتراح تحويلهم إلى المختصين كلما اقتضى الأمر ذلك؛
- المساهمة في الاستكشاف المبكر للتلاميذ المتخلفين دراسيا؛
- تجسيد مبدأ الوساطة داخل المؤسسة التربوية لتسهيل الاتصال والتواصل وحل النزاعات والخلافات المحتملة؛
- تجسيد تربية الاختيارات بداية من السنة الأولى متوسط؛
- مرافقة التلاميذ وتحضيرهم نفسيا وبيداغوجيا لاجتياز الاختبارات الفصلية والامتحانات المدرسية؛
- المساهمة في تنشيط لجان الارشاد والمتابعة المنصبة في المتوسطات.

د- مجال التقويم والمتابعة:

- استغلال نتائج الفحوص التشخيصية للتلاميذ ولا سيما تلاميذ السنة الأولى متوسط، قصد وضع استراتيجية للمعالجة البيداغوجية من أجل تدارك النقائص؛
- تحليل نتائج التلاميذ الذين استفادوا من الاختبارات الاستدراكية، ومتابعة نتائجهم؛
- تحليل ومتابعة النتائج الفصلية للتلاميذ، لتحديد ملمحهم، وربطها برغباتهم، وذلك في إطار التوجيه التدريجي؛
- تحليل نتائج الامتحانات المدرسية (نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وشهادة التعليم المتوسط)، ومقارنتها بنتائج التقويم التشخيصي لاستغلالها في مجالس بداية السنة الدراسية؛
- المساهمة في تنشيط المجالس التنسيقية بين أساتذة مختلف الأطوار بمعية مفتشي المواد؛
- المساهمة في إنجاز الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تحسين الفعل الإرشادي والمردود المدرسي.

2- تنظيم نشاطات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

قصد انجاز هذه النشاطات على أحسن وجه، يتعين على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعين بالمتوسطة أن يقوم بالإجراءات التنظيمية والعملية الدقيقة الآتية:

- إعداد برنامج نشاطاته السنوية وفق ما جاء في البرنامج السنوي لنشاطات مركز التوجيه المدرسي والمهني، مع إمكانية تكييفه حسب متطلبات وخصوصية قطاع تدخله، وتقديم نسخة منه لمدير المتوسطة للإعلام؛
- إعداد البرمجة الأسبوعية للنشاطات ويصادق عليها مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المشرف على مركز التوجيه، مع تسليم نسخة منها لمدير المتوسطة؛
- إعداد تقارير فصلية وكذا تقرير سنوي عن مختلف النشاطات المنجزة، وتسليم نسخة للمفتش المشرف على مركز التوجيه المدرسي والمهني ونسخة لمدير المتوسطة؛
- حضور الاجتماعات التنسيقية المنعقدة بمركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، قصد تقييم وبرمجة
- النشاطات؛
- التنسيق مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العامل بثانوية المقاطعة الجغرافية؛
- المشاركة في مختلف المجالس المنعقدة على مستوى المتوسطة، طبقا للنصوص التنظيمية السارية المفعول.

3- تكوين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يستفيد مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، المنصبين حديثا، أثناء فترة التربص من تكوين تحضيري لمدة شهر على الأقل على مستوى مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، كما أنهم يستفيدون كبقية موظفي قطاع التربية الوطنية، من تكوين أثناء الخدمة يهدف إلى مساعدتهم على أداء المهمة المسندة لهم وترقية كفاءاتهم المهنية بصفة مستمرة.

4- دور كل من مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المشرف على مركز التوجيه ومدير المتوسطة:

يتعين على مفتش التوجيه المدرسي والمهني المشرف على مركز التوجيه ومدير المتوسطة القيام بالأدوار المنوط بهما، بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتتمثل هذه الأدوار فيما يلي:

أ- دور مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المشرف على مركز التوجيه (إشراف تقني):

- الإشراف على إعداد البرنامج السنوي لنشاطات المستشار، وكذا البرمجة الأسبوعية والمصادقة عليها؛
- مرافقة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خلال انجاز مختلف نشاطاته؛
- المساهمة في تكوين مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، كما يقدم له الدعم التقني حتى يتمكن من تنفيذ برنامج نشاطاته؛
- القيام بتنقيط مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، بالتنسيق مع مدير المتوسطة فيما يتعلق بالنقطة الإدارية ونقطة منحة الأداء التربوي.

ب- دور مدير المتوسطة:

- توفير أحسن الظروف المادية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (مكتب وظيفي مجهز بكل التجهيزات خاصة منها ما يتعلق بتكنولوجيات الإعلام والاتصال TIC)؛
- تسهيل اندماج المستشار، المنصب حديثا، ضمن الفريق التربوي والإداري للمتوسطة؛
- السهر على تحقيق جميع العمليات المبرمجة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؛
- متابعة مواظبة وانضباط المستشار مع مراعاة وجوب تدخله في المقاطعة المكلف بها؛
- الاشراف على المراسلات الإدارية التي تعني مستشار التوجيه والإرشاد.

وفي الأخير، ونظرا للأهمية التي يكتسيها التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أطلب من كل المعنيين بهذه العملية إيلاء العناية التامة لما ورد في هذا المنشور، والحرص على التحسين المستمر للإطار التنظيمي لعمل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمتوسطات.

وزارة التربية الوطنية
02

الأمين العام
عبد الحكيم بلعابد

نسخة إلى:

- السيدة وزيرة التربية الوطنية، على سبيل عرض حال؛
- السيد رئيس الديوان، للإعلام؛
- السيد المفتش العام للبيداغوجيا، للمتابعة؛
- السيد المفتش العام، للمتابعة؛
- السيد مدير التعليم الأساسي، للمتابعة؛
- السيد مدير تسيير الموارد البشرية، للمتابعة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

قرار رقم 827.91 مؤرخ في 13 نوفمبر 1991 يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطتهم في المؤسسات التعليمية بالثانويات.

إن وزير التربية،

بمقتضى الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية و التكوين،

وبمقتضى المرسوم رقم 71.76 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم المدرسة الأساسية وسيرها،

وبمقتضى المرسوم رقم 72.76 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها،

وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 49.70 المؤرخ في 06 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية،

وبمقتضى القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 15 سبتمبر سنة 1983 والمتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في مؤسسات التعليم الثانوي.

يقرر ما يلي

أحكام عامة

المادة الأولى : يهدف هذا القرار طبقا لأحكام المرسوم رقم 49.90 المذكور أعلاه إلى تحديد مهام مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

المادة 02 : يخضع مستشار التوجيه المدرسي والمهني إلى مدير مركز التوجيه المدرسي وإشرافه.

المادة 03 : يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني مهامه في المركز التوجيه المدرسي والمدارس الأساسية والثانويات والمتاقن.

المادة 04 : يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني بنشاطه في مقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة مؤسسات للتعليم والتكوين يحددها مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.

المادة 05 : يتولى مستشار التوجيه المدرسي والمهني مسؤولية لإشراف على المقاطعة يقدم تقارير دورية عن نشاطه فيها.

المادة 06 : يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي.

المادة 07 : يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل.

المادة 08 : يساهم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في تحليل المضامين والوسائل التعليمية.

كما يمكن أن يكلف بإجراءات الدراسات والاستقصاءات في إطار تقويم مـــردود المنظومـــة التربويـــة وتحسينه.

المادة 09 : يمكن مستشار التوجيه المدرسي والمهني أن يخلف مدير المركز في حالة الغياب أو المانع.

أحكام خاصة

المادة 10 : يندرج النشاط الذي يقوم به مستشار التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات التعليميـــة في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة.

المادة 11 : يقدم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في بداية كل سنة دراسية برنامج نشاطه الى مديـــر المؤسسة المعنية.

المادة 12 : يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطه في المؤسسات التعليمية تحت إشراف مديـــر المؤسسة بالتعاون مع نائب المدير للدراسات و الأساتذة الرئيسيين ومستشار التربية.

المادة 13 : تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال التوجيه خصوصا فيما يلي :

. القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
. إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.
.المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيّـــف ودروس الاستدراك و تقييمها.

المادة 14 : تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال الإعلام خاصة فيما يلي :

. ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مناوبات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.
. تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء و المتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.
. تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.
. تنشيط مكتب الإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ.

المادة 15 : يطلع مستشار التوجيه المدرسي والمهني في إطار تأدية مهامه على ملفات التلاميذ المدروسة و على جميع المعلومات التي تساعده على ممارسة وظائفه.

يخضع مستشار التوجيه المدرسي والمهني في هذه الحالة إلى قواعد السر المهني.

المادة 16 : يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية و يقدم أثنـــاء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار المدرسي للتلاميذ قصد تحسين ظـــروف عملـــهم و الحد من التسرب المدرسي.

أحكام ختامية

المادة 17 : يمكن مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني أن يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمشاركة في نشاطات ثقافية وتربوية واجتماعية تتطلب كفاءات خاصة.

المادة 18 : يمكن عند الضرورة مستشار التوجيه المدرسي والمهني أن ينوب عن مركز التوجيه المدرسي والمهني في أشغال اللجان المختصة واجتماعات ميدانية خارج مركز التوجيه المدرسي والمهني.

المادة 19 : يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية التكوين وتحسين المستوى وتحديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية وتدخل هذه المشاركة في واجباته المهنية.

المادة 20 : يقوم المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني زيادة على المهام المذكورة أعلاه بالنشاطات الإضافية التالية :

. القيام بالدراسات و التحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي.
. متابعة نشاطات مستشاري التوجيه المدرسي و المهني المبتدئين و الإشراف عليها في إطار التكوين المتواصل.

المادة 21 : يمكن المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي و المهني بعنوان النشاطات الإضافية المذكورة الاستفادة من تقليص في المقاطعة التي يشرف عليها.

المادة 22 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار و لا سيما القرار رقم 994 المؤرخ في 15 سبتمبر 1983 المشار إليه أعلاه.

المادة 23 : توضح مناشير لاحقة عند الحاجة أحكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية.

الجزائر في 13 نوفمبر 1991

عن الوزير وبتفويض منه

ع . بن محمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

رقم 11/ 0.0.31/344 الجزائر في 03 أفريل 2011

إلـــــــى :

- السيدات و السادة مديري التربية

- السيدات و السادة مديري المؤسسات التعليمية

الموضوع : التذكير بمهام مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في المؤسسات التربوية.

المرجـــع : - القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 04- 08المؤرخ في 23 جانفي 2008– فيفري 2008

- المرسوم التنفيذي رقم 08- 315 المؤرخ في 11اكتوبر 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية

- القرار رقم : 827. 92 المؤرخ في : 91.11.13، المتضمن تحديد مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني .

بلغنا أن بعض المؤسسات التعليمية – و بالأخص الثانويات – تكلف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بمهام غير منصوص عليها في النصوص الرسمية المذكورة في المرجع أعلاه .

و عليه أذكر مديري المؤسسات التعليمية ، بأن مهام مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني محددة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، والقانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين إلى أسلاك التربية الوطنية و كذا في القرار رقم : 827. 91 المؤرخ في : 91.11.13، و تنحصر فيما يلي :

أ - يمارس مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني نشاطه في المؤسسات التعليمية تحت إشراف مدير مركز التوجيه تقنيا ،ومدير المؤسسة إداريا و بالتعاون مع الناظر والأساتذة ومستشار التربية .

ب- تتمثل نشاطات مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في **مجال التوجيه** خصوصا فيما يلي:

1* مرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي و توجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم و استعداداتهم و مقتضيات التخطيط التربوي .

2* تقييم نتائج التلاميذ المدرسية و دراستها و تحليلها و تبليغها للفريق التربوي للمؤسسة .

3* الاطلاع على ملفات التلاميذ و على جميع المعلومات التي تساعده على ممارسة وظائفه من أجل معرفة نتائجهم و مسارهم الدراسي ، مع إخضاعه إلى قواعد السر المهني .

4* يشارك مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية على أن يؤخذ برأيه في مجال تخصصه .

جـ - تتمثل نشاطات مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في **مجال البحث و المتابعة** خصوصا فيما يلي :

1* القيام بالإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلميذ على التكيف مع النشاط التربوي .

2* متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس .

3* يشارك المستشارون الرئيسيون للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في تأطير عمليات التكوين التحضيري ، و في أعمال البحث التربوي التطبيقي .

4* يشارك في اعداد مشاريع المؤسسات فيما يتعلق بمجال اختصاصه .

د - تتمثل نشاطات المستشار في **مجال الإعلام** خصوصا فيما يلي :

1* ضمان سيولة الإعلام و تنمية الاتصال داخل المؤسسات التعليمية ، و إقامة مناوبات بغرض استقبال الأساتذة و التلاميذ و الأولياء.

2* تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأولياء و المتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية .

3 * تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ الجامعية والمهنية المتوفرة في عالم الشغل.

4* تنشيط مكتب التوثيق و الإعلام في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة و مساعدي التربية و تزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ .

و نظرا للمهام العديدة و المهمة المسندة لمستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ، أؤكد أنه يبقى على مدير الثانوية تقديم الدعم المادي على غرار تخصيص مكتب مجهز بما يمكنه من أداء عمله على أحسن وجه ، و كذا تقديم السند المعنوي الذي من شأنه أن يسهل عليه القيام بنشاطاته في أحسن الظروف و أكملها .

عن وزير التربية الوطنية وبتفويض منه
مدير التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

وزارة التربية الوطنية

315

الملحق (05): نتائج المعالجة الإحصائية باستعمال spss
تفسير الفرضية الفرعية الأولى

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
القراءة	50	1,4840	,25263	,03573

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 2					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
القراءة	14,443	49	,000	-,51600	-,5878	-,4442

تفسير الفرضية الفرعية الثانية

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكتابة	50	1,6320	,39971	,05653

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 2					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الكتابة	6,510	49	,000	-,36800	-,4816	-,2544

```
T-TEST
  /TESTVAL=2
```

```
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=_75;76_;75_;87_;81_ل;
/CRITERIA=CI(.95).
```

تفسير الفرضية الفرعية الثالثة

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الحساب	50	1,6080	,26637	,03767

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 2					
	t	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الحساب	10,406	49	,000	-,39200	-,4677	-,3163

Test-t

تفسير الفرضية العامة

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
االكلي	50	1,5747	,26578	,03759

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 2					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
االكلي	11,316	49	,000	-,42533	-,5009	-,3498

المتوسطات +الإنحرافات المعيارية

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
Q1	50	1,1600	,37033
Q2	50	1,4800	,67733
Q3	50	1,5800	,70247
Q4	50	1,4600	,67643
Q5	50	1,4800	,64650
Q6	50	1,4800	,70682
Q7	50	1,8600	,67036
Q8	50	1,7200	,80913
Q9	50	1,2400	,55549
Q10	50	1,3800	,53031
Q11	50	1,6400	,82709
Q12	50	1,5800	,53795
Q13	50	1,5600	,67491
Q14	50	1,5800	,81039
Q15	50	1,4400	,61146
Q16	50	1,3600	,52528
Q17	50	1,6800	,71257
Q18	50	1,5200	,81416
Q19	50	1,8200	,69076
Q20	50	2,1400	,88086
Q21	50	2,0200	,51468
Q22	50	1,8000	,92582
Q23	50	1,8200	,59556
Q24	50	1,3000	,58029
Q25	50	2,0000	,67006
Q26	50	1,5600	,67491
Q27	50	1,3800	,66670
Q28	50	1,5200	,50467
Q29	50	1,3400	,59281
Q30	50	1,3400	,47852
القراءة	50	1,4840	,25263
الكتابة	50	1,6320	,39971
الحساب	50	1,6080	,26637
االكلي	50	1,5747	,26578
N valide (listwise)	50		

Echelle : المحور الأول

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,838	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20
  /SCALE('_75;ني;75_;79_ل;75_ ;85_و;81_لم') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : المحور الثاني

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,739	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28 Q29 Q30
  /SCALE('_75;79_ل;75_;79_ل;75_ ;85_و;81_لم;') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Echelle : المحور الثالث

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments

,625	10

Echelle : الثبات الكلي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,799	30