جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

التناول النسقي العائلي للطفل من ذو صعوبات التعلم الأكاديمية

دراسة عيادية نسقية على عائلتين بالوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية : تخصص صعوبات التعلم

إعداد الطالب:
صالح شوشاني محمد

إشراف الأستاذ:
صالح خشخوش

لجنة المناقشة

د. علي خرف الله	أستاذ محاضر(ب)	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	مناقشا ورئيسا
د. بوبكر منصور	أستاذ محاضر(ب)	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	عضو مناقشا
أ. صالح خشخوش	أستاذ محاضر(ب)	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية: 2015 / 2016

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

التناول النسقي العائلي للطفل من ذو صعوبات التعلم الأكاديمية

دراسة عيادية نسقية على عائلتين بالوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية : تخصص صعوبات التعلم

إعداد الطالب: صالح شوشاني محمد

إشراف الأستاذ صالح خشخوش

لجنة المناقشة

د. علي خرف الله	أستاذ محاضر(ب)	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	مناقشا ورئيسا
د. بوبكر منصور	أستاذ محاضر(ب)	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	عضو مناقشا
أ. صالح خشخوش	أستاذ محاضر(ب)	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية: 2015 / 2016

شـــكر وعـرفـان

أحمـد الله العلـي القـدير وأشـكره علـى واسـع فضّـله و عظـيم نِعَمـه أن قـدّرنا ووفقنـا علـى إنجـاز هـذه المـذكرة وأصـلي وأسـلم علـى خيـر البريـة نبـي الإنسـانية محمـد عليـه أزكى الصلوات والتسليم أمّا بعد:

لا يفـوتني أن أشـكر أسـتاذي الفاضـل أسـتاذ الأخصـائيين النفسـانيين "صـالح خشـخوش" علـى سـعة بالـه وثقتـه فينـا، كمـا أشـكر الأخصـائية "عدايكـة نسـيمة" التـي فتحـت لـي أبـواب مركزهـا ومكتبهـا لتطبيـق هـذه الدراسـة، وأشـكر كـل أساتـذتي الأفاضـل الطيّبـين مـنهم اللـذين أضـافوا لنـا فـي مسـارنا الأكـاديمي الأسـتاذ الـدكتور إسماعيل العيس، الدكتور علي خرف الله، الدكتور بوبكر منصور.

ملخص الدراسة

من خلال هذه الدراسة تعرّضنا للتناول النسقي العائلي للطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حيث إعتمدنا على المنهج العيادي وهو المنهج الأقرب لمثل هذه الدراسات مستعملين المفاهيم النسقية وتطبيق المقابلة النسقية وإختبار الإدراك الأسريFAT بهدف محاولة الكشف عن أنماط التفاعلات داخل النسق العائلي الذي به طفل يعاني من صعوبة تعلم أكاديمية وهذاعن طريق الإجابة على التساؤلات الآتية:

- كيف يتصف الأداء الوظيفي لعائلة الطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟
- مانوع النسق العائلي الذي يميز أسرة الطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

حيث وضعنا لكل تساؤل فرضة تقابله وهي على التوالي:

- تكشف لنا دراسة أنماط التفاعلات بعائلة الطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عن سوء أداء وظائفها.
- تتميّز عائلة الطفل ذوي الصعوبات التعلم الأكادمية بالنسق العائلي من النوع المنغلق.

وبعد تطبيق أدوات الدراسة عن العيّنة المتمثلة في حالتين وهما عائلة خليل وعائلة الطاهر خرجنا بنتيجة مفادها مايلي:

- يمكن وصف عائلة خليل بالوظيفية أماّ عائلة الطاهر غير الوظيفية لسوء أداء وظائفها.
- تميّزت العائلتين بالنسق من النوع المنغلق في حين أن عائلة خليل تسير نحو النسق المفتوح.

Resumé d'etude

A partir de cette étude, on a traité la proche systématique familiale d'échantillond' enfants des difficultés d'apprentissage académique. On choisit la méthode clinicienne, car elle la plus proche au ces types de recherches; en utilisant les concepts systématiques et la pratique de l'entrevue systématique , aussi les tests de la conscience familiale (FAT), pour but d'identifier les déférents types des interférence dans le mode familial dont le dedans un enfant qu'il a des difficultés d'apprentissage académique; en rependant à ces suivants questions:

- Comment va-t-il distinguer l'effet fonctionnaire de la famille d'enfant dont a des difficultés d'apprentissage.؟
- Quel type systématique familial qui distingue la famille d'enfant qui a des difficultés d'apprentissage..؟

Alors que nous proposons à chaque question, une hypothèse convenable, par la suite:

- L'étude de types des interférence de la famille d'enfant de difficultés d'apprentissage ،nous nous dévoilons la mal traitement fonctionnaire
- La famille d'enfants de difficultés d'apprentissage académique distingue à systématique familiale de type fermé

Et après la pratique des éléments d'étude à l'Echantillon donné , sur les deux cas ; la famille de Khalil et la famille de Taher, on obtenu le fruit suivant:

- On peut nommer la famille de Khalil avec la fonctionnelle ; et la famille de Taher du non-fonctionnelle , à cause de leur mal traitement fonctionnel.
- Les deux familles distinguent à la systématique de type fermé; tandis que la famille de Khalil faire avance vers la systématique ouvert.

فهرس المحتويات

المحتـويات	الصـفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ت
فهرس المحتويات	ث
فهرس الجداول	ذ
مقدمة	01
الجـانب النـظري	
الفصل الأول: الإشكالية وإعتباراتها	
تحديد إشكالية الدراسة	05
فرضيات الدراسة	07
أسباب إختيار الموضوع	08
أهداف الدراسة	08
التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	09
الفصل الثاني : النموذج النسقي العائلي	
تمهيد	11
النظرية السبرانية	11
نظرية الأنساق العامة	12

أنواع الأنساق	12
خصائص الأنساق	13
نظرية الإتصال	14
الأهمية الأساسية للإتصال	14
مسلّمات الإتصال	15
إظطرابات الإتصال	16
العائلة من المنظور النسقي	18
الأنساق الفرعية للعائلة	19
الأنساق الفوقية للعائلة	21
خصائص الأنساق العائلية	22
العائلة الوظيفية وغير الوظيفية	26
العائلة الوظيفية	26
العائلة الغير وظيفية	27
خصائص العائلة الوظيفية والعائلة الغير وظيفية	30
خلاصة الفصل	31
الفصل الثالث : صعوبات التعلم الأكاديمية	
تمهيد	33
نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم	33
مفهوم صعوبات التعلم	35

صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها	38
المحكّات التشخيصية لصعوبات التعلم	39
صعوبات التعلم الأكاديمة	41
صعوبات القراءة	41
مظاهر صعوبات القراءة	43
أسباب صعوبات القراءة	44
صعوبات الكتابة	45
مظاهر صعوبات الكتابة	45
أسباب صعوبات الكتابة	47
صعوبات الرياضيات	48
مظاهر صعوبات الرياضيات	49
أسباب صعوبات الرياضيات	51
النظريات المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية	52
خصائص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	55
خلاصة الفصل	59
الجـانب الميـداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	62
المنهج المتبع	62

أدوات جمع المعلومات	63
المقابلة النسقية	63
تحليل محتوى المقابلة النسقية	65
إختبار الإدراك الأسري FAT	66
كيفية تنقيط لبروتوكول وتحليله	67
مجموعة البحث	69
خلاصة الفصل	70
الفصل الخامس: عرض النتائج وتحليلها	
تمهيد	72
الحالة الأولى عائلة خليل	72
المقابلة النسقية	72
تحليل المقابلة	67
بروتوكول إختبار الإدراك الأسري	81
العرض الكمي لمعطيات البروتوكول	82
تحليل معطيات البروتوكول	84
خلاصة حالة عائلة خليل	86
الحالة الثانية عائلة الطاهر	87
المقابلة النسقية	87
تحليل المقابلة	90

بروتوكول إختبار الإدراك الأسريFAT	95
العرض الكمي لمعطيات البروتوكول	96
تحليل معطيات البروتوكول	98
خلاصة حالة عائلة الطاهر	100
الإستنتاج العام للحالات	102
خاتـمه	103
قائمة المراجع	104
الملاحق	111

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجـدول	الصفحة
01	خصائص العائلة الوظيفية والغير وظيفية	30
02	خصائص مجموعة الدراسة	70
03	العرض الكمّي لبروتوكول إختبار الإدراك الأسري للمفحوص المعين خليل	82
04	العرض الكمّي لبروتوكول إختبار الإدراك الأسري للمفحوص المعين الطاهر	96

مـــقـدمـــة

يُعَد التكفل وعلاج صعوبات التعلم الأكادمية من بين أكبر الرِهانات المعاصرة في مدارسنا ومجتمعنا عموما وذالك لزدياد نسبة إنتشارها بين التلاميذ بشكل كبير وهي من أكبر العوامل المسبّبة في التسرب المدرسي، فتحصد العائلة خصوصا والمجتمع عموما الآثر السلبي لهذه الصعوبات، علما أن تناول مثل هذه المشكلات عند الأطفال حديث نسبيا خاصة في الجزائر، حيث أن مثل هذه الصعوبات معقّدة وتعدّدت وجهات النظر في تفسيرها وتحديد أسبابها، فمنهم من تناولها من وجهة نظر نمائية وآخرون نَحَوْ منحى عصبي وفزيولوجي وذهب البعض للإطار الثقافي والإجتماعي وتعدّدت التناولات وتباينت عند الكثير من العلماء والمختصين في هذا المجال، إلاّ أنهم إتفقوا جميعا على تصنيف مثل هؤلاء الأطفال في تصنيف خاص خارج عن كل الإعاقات والإظطرابات وسموّا بالأطفال ذو صعوبات التعلم الأكاديمية.

ولأنّ مشكلة الطفل هي مشكلة الأسرة، فكثيرا مايعاني الأبوين من وجود طفل من ذوي صعوبات التعلم في الأسرة حيث أن الطفل لا يعيش بمفرده فهو ممثل للعائلة التي ينحدر منها فنجاحه هو نجاح العائلة وفشله هو فشل العائلة

فالأسرة تمثل السياق النفسي والإجتماعي الأول لذا فإن المناخ العائلي والعلاقات التي تربط بين أفراد الأسرة من أهم العوامل التي تؤثر في عمليات النمو النفسي والإنفعالي والاجتماعي والمعرفي، فالعائلة هو النسق الأول والأساسي في تكوين الفرد من كل الجوانب، وهو النسق الداعم الأول للتعلم وتحقيق الذات الأكاديمية.

ومنه وبأي حال من الأحوال لايمكن فصل التلميذ الطفل عن سياقه العائلي فالطفل جزء من كلّية النسق لذا جاءت هذه الدراسة لتناول النسق العائلي للطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية محاولين الكشف عن الأداء الوظيفي للنسق العائلي وعن نوع هذا النسق من حيث هو منغلق أومنفتح وللوصول لهذه الأهداف تمّ تقسيم الدراسة إلى جزئين هما:

الجزء الأول نظري وتضمن ثلاث فصول، **الفصل الأول** التمهدي و فيه يتم التقديم لموضوع الدراسة بتوضيح الإشكالية، الفرضيات، أسباب إختيار الموضوع وأهداف الدراسة، و كذلك التعريفات الإجرائية المستعملة في هذه الدراسة، أما **الفصل الثاني** تضمن عرضنا للنموذج النسقي العائلي بتناول أهم النظريات و المفاهيم النسقية و التعرّف على العائلة الوظيفية وكذا الغير وظيفية، وخصائص كل نمط منها، أماّ **الفصل الثالث** فخصصناه لصعوبات التعلم الأكاديمية مبتدئين هذا الفصل بصعوبات التعلم عموماً والمفاهيم المرتبطة بها، ثم المحكّات التشخيصية الخمس ثم نتعرض لصعوبات التعلم الأكاديمية بشيء من التفصيل لننهي الفصل بخصائص هؤلاء الفئة من الأطفال.

الجزء الثاني تطبيقي وتضمن فصلين، وهما **الفصل الرابع** حيث خصصناه للإطار المنهجي للدراسة من حيث المنهج المتبع وهو المنهج العيادي و أدوات جمع البيانات والعيّنة المتمثلة في عائلتين من مدينة الوادي أحد أفرادها لديه صعوبات تعليمية أكاديمية وهو المفحوص المعين أمّا **الفصل الخامس** والأخير ففيه يتم عرض تطبيق أدوات الدراسة و هما المقابلة النسقية وإختبار الإدراك الأسريFAT و تحليل و تفسير كل واحد منهما و عرض النتائج لننهي الفصل بالإستنتاج العام و ننهي الدراسة ككل بخاتمة إحتوت ضمنيا مقترحات.

الجـانب النظـري

الفصل الأول:

الإشكالية وإعتباراتها

1- تحديد إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أسباب إختيار الموضوع

4- أهداف الدراسة

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1 ـ إشكالية الدراسة:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من أهمّ المواضيع التي شغلت و مازالت تشغل الباحثين والمتخصصين في مجال التربية والتعليم، وجاء هذا الإهتمام بهذا النموذج من الصعوبات لوجود أطفال غالبا ما يبدوا أنّهم عاديون تماما في معظم المظاهر النفسية إلاّ أنّهم يعانون قصورا واضحا في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية التي تمسّ مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب هذا الصنف من الأطفال يندرج تحت ما يسمّى" ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية "

حيث يشير صموئيل كيرك وهو من الأوائل اللذين إستخدموا مصطلح صعوبات التعلم أن هذا المصطلح يستخدم لوصف مجموعة من الأطفال ليس لهم مكان في التصنيف المعتاد لفئة الإعاقة قد يظهرون تأخرفي الكلام أوقد يظهرون صعوبة عظمى في تعلم القرأة أو الحساب ،وبعض هؤلاء الأطفال لديهم قصورا لغويا مع أنهم ليسوا صم أو يعانون من قصور في فهم ما يرونه مع أنهم ليسوا مكفوفين وبعضهم لا يستطيع التعلم بالطرق المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقليا.(عبد الوهاب، 2003، 07)

كما يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة كبيرة من الأطفال اللذين لا يدخلون ضمن فئة الأطفال المعوقين ولكنهم بلا ريب بحاجة إلى مساعدة لإكتساب المهارات المدرسية.(كامل، 2000، 06)

فصعوبات التعلم عبارة عن إظطراب العمليات العقلية أو النفسية التي تمثل الإنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكّر وحلّ المشكلات يظهرصداه في عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب وما يترتب عليه سواءً في المدرسة الإبتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.(حافظ ،2000، 03)

لقد أشارت الدراسات في صعوبات التعلم إلى تعدّد وجهات النظر حول العوامل المفسّرة أو المسبّبة في وجود هذه الصعوبات لدى بعض التلاميذ حيث لا يوجد إتّفاق بين علماء النفس والمشتغلين بهذا المجال على الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم.
(كامل، 2003، 40)

غيـر أن الكثيـر مـن المتخصصـين فـي مجـال صـعوبات الـتعلم يركّـزون علـى الأسباب البيئية ومن العوامل البيئية التي تكون مسؤولة عن صعوبات التعلم : التغذية الإسـتثارة غيـر الكافيـة، الفـروق الإجتماعيـة والثقافيـة والمنـاخ الإنفعـالي غيـر الملائـم والتدريس غير الفعّال، فقد أرجع "هايدر" عوامل صعوبات التعلم إلـى أسباب داخلية تخص التلميذ وأسباب خارجية ترجع إلى البيئة.

(مجلة تنمية الموارد البشرية، 2006، 73)

في الكثير من الدراسات التي تناولت صعوبات الطفل الأكاديمية إهتمت بالبيئة الصفيّة والمناهج التعليمية والنسق المدرسي والعلاقة مع المعلّم، إلاّ أنه لا نجد حسب علمنا دراسة تناولت الطفل من ذوي صعوبات التعلم في نسقه الأصلي وهو العائلة.

فإن وجود الطفل في العائلة يشكل مصدر حمايته ضد العديد من الإضطرابات العاطفية والصـراع والإجتمـاعي، حيـث يجـد الوالـدين فيـه تفـاعلا مسـتمرا مشـتركا أساسـه الحـب والأمن والتملّك، كما يجِدان فيه معيارا صائبا لتخطيط الحياة وطموحهم وآمالهم.
(أحمد خليل، 1997، 31)

لقد إتّفق الباحثون في مجال دراسة العلاقات الأسرية على أهميّة الأسرة كنظام إجتماعي له نفعه بالنسبة للمجتمع الكلّي وبالنسبة للفرد وذالك لأنّ الفرد في كل أسرة له حاجاتـه الخاصـة مثل التعبيـر عـن نفسـه وذاتـه، فالأسـرة كجماعـة مـن وظائفها تزوّيـد أعضائها بكثير من الإشباعات الأساسية.(الكندي، 1992، 17)

فالأسرة هـي الوسط الإنسـاني الأوّل الذي ينشأ فيه الطفل ويكتسب فـي نطاقها أول أساليبه السلوكية التي تمكنّه من إشباع حاجاته وتحقق إمكانياته والتوافق مـع المجتمـع، ومنـه لا يمكن عزل أيّ تغيّير يحدث للفرد عن النسق العـائلي الذي ينتمـي إليـه فـأفراد النسق الواحد يتأثّر أدائه بأداء أفراده، والطفل ذوصعوبات التعلم الأكاديمية لا شكّ أنّه داخل نسق أسري يتأثّر ويؤثّر بإضطراب الطفل.

فقد حدّد "منوشين" 1974 بوضـوح التـوازن الحيـوي والتكيّفيـة عنـدما كتـب قـائلا أن الوجود المستمر للعائلة كنسق يعتمد على مبادئ كافية من الأنماط (عبر التفاعلية)

والمرونة في تحريكها إذا ما دعت الحاجة إلى ذالك وينبغي على العائلة أن تكون قادرة على تحويل نفسها بأساليب تناسب والظروف الجديدة بدون فقدان الإستمرارية التي توفّر إطار مرجعيا لأعضائها.(كفافي، 2009، 128)

فالطفل الذي يعاني صعوبات تعلّم أكاديمية من شأن صعوبته أن تستدعي النسق وتؤثر في أدائه لذا حاولنا في هذه الدراسة تناول الطفل ذو الصعوبات الأكاديمية من وجهة نظر نسقية وفقا للمفاهيم النسقية، بمعنى تحديد دور هذا الإظطراب داخل سياقه الطبيعي، حيث أنّه من خلال عملنا في مجال الممارسة العيادية النفسية والتكفّل بشريحة واسعة من ذوي صعوبات التعلم لاحظنا أنّه غالبا ما يتم التركيز عن تصحيح أخطاء الطفل المتعلّقة بالتمدرس والتدخل عن مستوى تقني لمجابهة صعوبات الكتابة أو القراءة أو الحساب التي يعاني منها مهتميّن بالطفل التلميذ فقط متجاهلين الطفل الإنسان الذي يعيش وفق منظومة حياتية من أهمّ عناصرها حياته في العائلة والتي لها الأثر البالغ في باقي مناحي الحياة التي منها التعلم الأكاديمي.

لأجل ما سبق ذكره دفعنا أن نبحث في النسق العائلي وذالك بُغْيَة الوصول إلى توظيف عائلي بنمط خاص

ومنه يمكننا طرح التساؤلات التالية:

ـ كيف يتصف الأداء الوظيفي لعائلة الطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

ـ مانوع النسق العائلي الذي يميز أسرة الطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

2 ـ فرضيات الدراسة:

– تكشف لنا دراسة أنماط التفاعلات بعائلة الطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عن سوء أداء وظائفها.

– تتميز عائلة الطفل ذوي الصعوبات التعلم الأكادمية بالنسق العائلي من النوع المنغلق.

3 ـ أسباب إختيار الموضوع:

1ـ رغم توافر مجموعة معتبرة من المراجع والدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم ، إلاّ أنّنا على حسب علمنا لم نجد مؤلّف أو دراسة تناولت هذا الموضوع في إطار عيادي أو تناولت النسق الأسري للطفل من ذوي صعوبات التعلم.

2ـ إنّ إشتغالنا بالممارسة العيادية ومن حيث تجربتنا البسيطة لاحظنا أنّه لا يمكن إستقبال الطفل إلاّ مع والديه دفعتنا هذه الملاحظات إلى تناول مثل هذه الصعوبات في إطارها النسقي العائلي.

3ـ إن الإنتشار الواسع لصعوبات التعلم الأكاديمية في مدارسنا وتعاطي العائلات مع مشكلات أبنائهم جعلتنا نهتّم بمثل هذه الدراسات

4 ـ أهداف الدراسة:

1ـ محاولة الكشف عن أنماط التفاعلات داخل النسق العائلي الذي به طفل يعاني من صعوبات تعلم اكاديمية.

2ـ الكشف عن الأداء الوظيفي للنسق العائلي الذي يضم بين أعضائه طفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

3ـ معرفة نمط النسق العائلي الذي تتميز به أسرة الطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

5 ـ التعاريف الإجرائية:

1. النسق العائلي:

هو مجموعة العلاقات بين الأفراد المكونين للأسرة التي تحتوي المفحوص المعيّن وهو الطفل ذو صعوبة التعلم الأكاديمية، وهم في حالة تفاعل مستمر حيث يكون هناك تأثر وتأثير متبادل في ما بينهم وفي نفس الوقت يكون تأثر وتأثير مع المحيط الخارجي كما أنّه مدرك من قبل المفحوص المعيّن من حيث كونه متوازن أو متصارع و مفتوح

أو مغلق وغيرها من الخصائص التي يقيسها إختبار الإدراك الأسري(FAT) ويمكن إستنتاجها من خلال تحليل المقابلة النسقية من مقاربة بنائية

2ـ الطفل ذوصعوبة التعلم الأكاديمية:

هو الطفل المتمدرس في سنة ثالثة إبتدائي وما فوق الذي يعاني من صعوبة أو أكثر في إحدى مجالات التعلم الأكاديمي الكتابة أو القراءة أو الرياضيات حيث تظهر عليه جليا أعراض أو مظاهر هذه الصعوبات في أدائه الأكاديمي وقدّ تم تشخيصه من طرف أخصائي أو أكثر بناء على أدوات التشخص المعروفة من إختبارات الذكاء والكشوفات الحسّية والملاحظة لنتاجه اللفظي القرائي والكتابي والحسابي، كما أنّه يتردد عن عيادة أو مركز متخصص قصد العلاج أو التكفل بحالته.

الفصل الثاني :

النموذج النسقي العائلي

تمهيد

1- **النظرية السبرانية**

2- **نظرية الأنساق العامة**

3- **نظريةالاتصال**

4- **العائلة من المنظور النسقي**

5- **خصائص الأنساق العائلية**

6- **العائلة الوظيفية والعائلة الغير وظيفية**

خلاصة

تمـهيد:

من خـلال هذا الفصل سنحاول تنـاول الطرح النسقي العـائلي بدايـة بـالتطرق لأهمّ النظريات التي تتمايز في ما بينها والمركبة لهذا النموذج وهي:

- النظرية السبرانية
- نظرية الأنساق العامة
- نظرية الإتصال

حيث سنتناول الأخيرتين بشيء من التفصيل لأنهما الأكثر إنتشار وستعمالا في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، فمن خلالهما يمكن الإطلال على العائلة من منظور المفـاهيم النسـقية فـي السـوى أو فـي اللاسـوى وصـولا إلـى التعـرّف علـى العائلـة الوظيفية وكذا الغير وظيفية أو مختلّة الوظيفة، وخصائص كل نمط منهما.

1ـ النظرية السبرانية:

هـي علم مركب من مجموع النظريات متعلقة بالاتصـالات وتعديل الكائن الحـي والآلات ويعتبر (N.Wiener) أب السبرانية الذي أدرك في (1940) من خـلال عمله في ضبط آلات القيادة الأوتوماتيكية والمدافع الهوائية وذالك خـلال الحرب العالمية الثانية أدرك ذالك التماثل مابين الأجهزة الميكانيكية والجهاز العصبي للإنسان في مايخص مثلا تنقل المعلومات في حلقة مغلقة(Haley, 1995, 20) وهومايعرف بالتغذية المرتجعة التي من خلالها تعمل الآلة على تقييم نتائج أفعالها وتصحيح أداءها المستقبلي لقدرتها الماضية .

فـي هـذه الحالـة أصـبحت السـببية الخطيـة غيـر صـالحة، لأن كـل أثـر لـه تـأثير إرتجاعي على سببه وبطريقة أخرى يصبح هو الآخر السبب، هذا ما فتح المجال لبروز مصطلح السببية الدائرية أو بدقة أكثر السياق الدائري للتفاعلات الذي على أثره فقدت مفاهيم السبب والأثر أهميتها عند تحليل بنية التفاعلات (حزين، 1995، 49)

هذا يعني أن أفراد العائلة يعتبرون كعناصر لحلقة من التفاعلات، الذين ليس لديهم أي سلطة أحادية الإتجاه على مجموعة النسق، ولكن سلوك فرد من العائلة يؤثر حتما

على سلوك الآخرين، غير أنه من الخطاء الأبستمولوجي إعتبار سلوك فرد ما هو سبب سلوك الأفراد الآخرين، وهذا لأنه كل فرد يؤثر على الآخرين ولكنه يتأثر به.
(Selvini al,1993 14)

وعلى غرار ما إهتمت به السبرانية الأولى فيما يتعلق بالسياق الدائري للتفاعلات داخل النسق، فإن السبرانية الثانية إهتمت بتعقيد التفاعلات مابين عدّة أنساق، ففي السياق العلاجي مثلا يعتبر الملاحظ عنصرا من النسق الذي يلاحظه، وكلا النسقين مُلا حُظ وملاحَظ يشكلان نسقا جديداً يجمعهما ويسمى بالنسق العلاجي وكلاهما(المعالج والعائلة) يؤثر في الأخر، وهذا ما يطرح مشكل المرجعية الذاتية بالنسبة للمعالج، علما أن هذا المشكل يطرح كذالك في العلاجات الأخرى كالتحليل النفسي الذي قام بإعداد مصطلحات التحويل وضد التحويل (حزين، 1995، 64)

2ـ نظرية الأنساق العامة:

يعرف "بريتالانفي" وهو من رواد هذا الإتجاه النسقي ب"مجموع الوحدات في علاقات متداخلة متبادلة " (Durand,1979, 07)

ويقول"Andolfi"على لسان(V.Bertalanffy 1969) أن "كل عضو هو عبارة عن نسق للتنظيم الديناميكي للأجزاء و سياقات التي تتفاعل بصورة متبادلة، ووفقا لذلك تعتبر العائلة كنسق مفتوح يحتوي على وحدات مثبتة بقواعدالسلوكات وأدوار ديناميكية التي تتفاعل فيما بينها ومع المحيط الخارجي ، وعليه تعتبر كل مجموعة اجتماعية كنسق مشكل من عدة أنساق مصغرة في تفاعل ديناميكي متبادل، ثم يضيف أنه منذ ذالك الحين أصبحت هذه مقدمتنا المنطقية الأساسية : العا ئلة هي عباة عن نسق من بين مختلف الأنساق، والكشف عن العلاقات ما بين الافراد والمعايير التي تنظم حياة الجماعات التي ينتمي إليها الفرد وهي أساسية لفهم سلوك أفرادها وكذالك لصياغة التدخل الفعّال.(Andolfi, 1982, 24)

2-2ـ أنواع الأنساق:

يميّز الباحثون بين نوعين من الأنساق وذالك حسب صلتها بالمحيط وهي:

2-2-1- الأنساق المغلقة: تتسم بصلابة العضوية، ويعود استقرارها إلى حالة من التوازن المسيطر و هي منعزلة عن المحيط ، يمكن أن يتعلق الأمر بالأنساق النظرية كأنساق المعدلات أو تلك المتعلقة بالفزياء والكيمياء وهنا قوانين الديناميكية الحرارية لا تطبق إلا على هذا النوع من الأنساق. (كفافي، 1999، 115)

2-2-2- الأنساق المنفتحة: حيث تكون في تبادل مستمر مع المحيط في ما يخص الطاقة والمعلومات، ومن بين هذه الأنساق نذكر: الأنساق الحية التي لها صفة التطور مع الزمن من خلا ل المراحل التي تشكلها فيما يعرف بدورة الحياة.

2-2-3- خصائص الأنساق المنفتحة :

الأنساق الإنسانية لا سيما العائلة تعتبر كأنساق للاتصالات المنفتحة خاضعة لمجموعة من القواعد أو إلى بعض القوانين الملازمة لمفهوم الإنفتاح وهي:

2-2-2-1- مبداء الكلية: حيث أن الروابط التي تضمّ عناصر النسق هي متقاربة لدرجة أنه أي تغيير لأحد عناصرها يحدث تغيير في العناصر الأخرى ولكل النسق، بمعنى آخر أن النسق ليس فقط مجموع عناصر مستقلة وإنما يشكل كلاّ متكاملا وغير مرئي .

(Watzlawick et al , 1977, 123)

2-2-2-2- مبدأ عدم التجزئة: كنتيجة طبيعية لمبدأالكلية فإن النسق ليس عبارة عن مجموع عناصره وإنما تحليلا شكليا لأجزاء منعزلة بصورة إصطناعية ومنه يجب إهمال العناصر لصالح الصيغة الكلية والسير نحو جوهر تعقدها في ما بينها ومنه فإن التفاعل غير مجزء (كفافي، 1999، 115)

2-2-2-3- مبدأ التعديل الذاتي: يحتوي النسق المفتوح على ميكانيزمات تسمح له بالحفاظ على حالة من الثبات في حالة تغير المحيط ، وهو مايسمى بالإتزان أو التوازن الحيوي، وهذه الميكانيزمات هي من نوع إرتجاعي تضمن ديناميكية النسق، ونميز نوعين من التغذية المرتجعة السلبية والإجابية، حيث أن التغذية المرتجعة الإجابية تميل إلى الحفاظ على

النسق في حالته الثابة ويمكن القول بأنه المسؤول على حالة توازن النسق ، في حين أن النوع السلبي يميل إلى الإخلال بحالة ثبات النسق كما يعود له الفضل في تطوره .

إن عميلة التعديل الذاتي عند الإنسان هي جد معقدة ، فهي فهي تقتضي مزيجا بين الثبات الذي يعتبر مهمّا لإتمام الأهداف البعيدة المدى "تشكيل زوج ولادة وتربية الأطفال النقل بين الأجيال ...والتغير الذي يفرض جرّاء فعل الأزمات الطبيعية أو العرضية.

(كفافي، 1999، 115)

2ـ2ـ2ـ4ـ مبدأ المحصلة الواحدة : هذا المبدأ يشترط طريقة لتناول المشكل ، فهو لا يبحث تماما عن سبب الإضطراب في تا ريخ العائلة والدوافع الفردية ولمن يهتم بفهم سيرهاالحالي فالبحث هنا عن لماذا؟ (حدث) تترك المجال لكيف؟ (يسير)، فإذا تم استخدام تاريخ العائلة خلال حصة علاجية، فهذا ليس من البحث عن الأسباب.

(كفافي، 1999، 115)

3ـ نظرية الاتصال:

يعرف شانون الإتصال ويحدد عناصره من خلال تشبيهه بالاتصال الهاتفي حيث تتكون عناصره من المرسل والرسالة والمستقبل والقناة. علما أن الاتصال الإنساني أشدّ تعقيدا من هذا التشبيه، إذ أن الرسالة التي يبثها المرسل هي رسالة صادرة عن الدماغ البشري وليس عن حاسوب، وبالتالي فإن هذه الرسالة هي مجرد رمز واختصار لفكر المرسل الذي إنتقى هذه الرسالة بعد حوار داخلي بالغ التعقيد ساهمت فيه كل قواه الإدراكية، الذاكرة والذكاء والغرائز والوعي .(النابلسي، 1991 ،39)

3ـ1ـ الأهمية الأساسية للإتصال:

يستند نموذج مدرسة "باولو ألتو" على المسلمة الأساسية، التي مفادها أنه من المستحيل عدم الاتصال، لأنه من المستحيل أن لا يكون هناك سلوك، فالسكون أو الصمت التام هما أيضا عبارة عن سلوكات، وكل سلوك يعتبر كرسالة التي تستجيب لرسائل أخرى التي تدفع بدورها إلى إتصالات أخرى، فإذن يعتبر السلوك جوهر كل التفاعلات. (Minichin et Salvador ,1994, 39)

وبسبب العجز المطلق للإنسان مع الولادة، فإنه الفور يصبح علائقيا وعليه فإن التأكيد على أهمية الإتصال هي ليست بمجازية، فقد أضهرت أعمال "سبيتز" حول داء المصحات، الانعكاسات الخطيرة لفقر الاتصال على تطور وكذالك على بقاء الرضع على قيد الحياة، كما يتضح الدور الكبير للاتصال من خلال تجربة الإمبراطور"فريدريك الثاني" الذي أراد البحث عن اللغة الأصلية للإنسان، فقام بتربية مجموعة من الأطفال على يد مربيات من اللواتي قمن برعايتهم رعاية جيدة من كل النواحي، لكن دون التحدث معهم، بهذه الطريقة أراد الأمبراطور اكتشاف إن كان الأطفال سيتكلمون وبكل عفوية باللغة اللا تنية أو الرومانية أو العبرية، إلا أنه كانت النتيجة المؤسفة وهو موت الأطفال، يتضح مما سبق أن الإنسان بحاجة ماسة للاتصال مع غيره حتى يصل للشعور.

(Minichin et Salvador ,1994, 39)

3-2- مسلمات الإتصال:

3-2-1- إستحالة عدم الإتصال : هذه المسلّمة تقتضي أنّه كل وضعية تتضمن شخصين أو أكثر هي وضعية إتصال ، حيث أن كل إتصال سلوك ، والسلوك ليس لديه نقيض، بمعنى أنه لا يوجد غير السلوك، وإذا تقبلنا فكرة أنه داخل التفاعلات، كل سلوك لديه قيمة رسالة أي أنه عبارة عن إتصال.(النابلسي، 1999، 39)

3-2-2- المحتوى والعلاقة : إن كلّ عملية إتصال تحتوي على جانبين هما المحتوى والعلاقة وهما متداخلتان لدرجة أنه غالبا ماتشمل العلاقة المحتوى وتصبح بدورها مابعد الإتصال ،ويمكن أن يكون هناك تنافر ما بين المستويين وإذا تكرر هذا السياق فإنه خطر الاختلاط يصبح كبيرا جدا ويشير كل من "واتس لويس" ومساعدوه، الى أن إختلال التوظيف داخل النسق يوجد غالبا إما في العلاقة، أي داخل السياق التفاعلي وليس داخل المحتوى، وإما باختلاط يظهر في كلا المستويين: المحتوى كإتصال والعلاقة كبعد الإتصال.

(Watzlawick et al, 1977, 57)

3-2-3- تنقيط سلسلة الأعمال: تتعين سلسلة تنقيط الاتصالات بين الشركاء بأمرين:

الطريقة التي من خلالها يتم تجزئةالاتصال من خلال علاقة تفاعلية /الطريقة التي من خلا لها يتم تفسير العلاقة والاتصال من طرف كل شريك، فالتنقيط ينظم أفعال السلوكات، وبالتالي هو أساسي لاستمرار التفاعال، وإن عدم الأتفاق في طريقة تنقيط سلسلة الاتصالات هي نتيجة لعدد لا يحصى من الصرعات حول العلاقة.(Rougeul,2003, 27-28)

3ـ2ـ4ـ الاتصال لفظي وغير لفظي: يستخدم الانسان نوعين من الإتصال وهما اللفظي والغير لفظي ويتجسد اللفظي في الحوار واللغة المنطوقة المتجسدة في التراكيب والأصوات أمّا الغير لفظي يتجسد في نغمة الصوت والصمت والإماءات ..، وإن الإستخدام المركب لهذين الاتصالين يطرح إشكالات مستمرّة لترجمة أحدهما للآخر.(Rougeul,2003, 27-28)

3ـ2ـ5ـ التفاعلات التناظرية والتكاملية: يتخذ الشركاء وضعية المرآة في التفاعل التناظري فهم في نفس المستوى، فكل منهم يتبادل مع الآخر بنفس السلوك فالعدوانية مثلا ترد عليه بالعدوانية، ويلاحظ هذا أيضا في التبادلات اللفظية حيث تكون الأجابة عن السؤال بطرح سؤال آخر لأنه ليس هناك وضعية دنيا مثل وضعية الرضيع حديث الولادة، ومع ذالك كل حياة الزوجين تنظم بفضله أما فيما يخص التفاعل التكاملي، نجد على العكس حدة الفروق، فأحد الشركاء يأخذ وضعية تسمى " القمة " أو" العليا " والأخرى تسمى بالوضعية " الدنيا " أو" السفلى" وهي تخص علاقات أم/ طفل، تلميذ/ معلم، طبيب/ مريض، وهنا لا يجب الوقوع في الخطأ وهو أن الوضعية العلياهي القوية والوضعية السفلى هي الضعيفة ذالك وكلا النوعين من السلوكات يؤدي دورا تكامليا وتعاقديا في العلاقات الانسانية البعيدة، وماهو مرضي هو التصلب في نوع معين من هذه التفاعلات، فالتصلب في علاقة تناظرية يمكن أن يتطور الى تنا فس وانفعال وبالتالي الى تصاعد والاضطرابات المتتابعة للعلاقة " " التكاملية المرضية " هي ذات طابع أكثر لإنكار أنا الآ خر في حين العلاقات التناظرية هي ذات طابع للرفض. (Rougeul,2003, 13-32)

3ـ3ـ إضطرابات الاتصال:

تعرف هذه الإضطرابا ت بأنماط التفاعلات وهي مؤشرا أساسيا للتفاعلات المختلة الوظيفة داخل العائلة وإن تكرار هذا النوع من النماذج يمكن أن يصل الى قواعد ونظام

معين، ولا يكفي فقط الكشف عن وجود اضطراب اتصال حتى نقول عن عائلة أنّها مضطربة أو مريضة، ولكن يجب الأخذ بعين الإعتبار تكرارها، شدّتها وكميتها.

(Salem, 2005, 86)

ومن أهمّ هذه الإضطرابات نذكر:

3-3-1- الإتصال المتناقض (الباردوكسي): حيث أن الرسالة الواحدة تحتوي في ذاتها على محتويين متعارضين (kerrd, 1981, 65)

ونميّز ثلاثة أنواع من التناقضات: المنطق الرياضي/ علم الدلالة/ البراقماتي، وتهّمنا هذه الأنواع لتداخلها على السلوك، وتحدث هذه التناقضات إعاقة الفعل وكذا لك إعاقة التفكير لدرجة أنّها تجعل كل منا قشة مستحيلة، والمنفذ الوحيد يقتضي الخروج من الإطار المثبت بالتناقض بالكشف عن التناقض المتخفي، وعليه يصبح الأثر الناجم عنه ليس فقط سلبيا وإنما كذالك هو يحرّك الإبداع.

إن دراسة الإتصالات المتناقضة سمحت لمدرسة "باولو ألتو" وكذالك مدرسة "ميلان" اكتشاف إجراءات تشتمل على إستخدام التناقض كوسيلة علاجية.

(Amiguet.et.Jutier,1998, 49)

3-3-2- الرابطة المزدوجة : هذا النوع من التواصل لا يتفق فيه الكلام مع المعنى،، كما يتضمن عدم انسجام بين المواقف والوجدان لما فيه من غرابة وتناقض ولا معقولية، وهي صفات تدل على عمق الاضطراب النفسي بشكل عام .(مؤمن، 2004، 12) وأهم العناصر الضرورية لحدوث وضعية الرابطة المزدوجة هي:

- أنّها خبرة متكررة .
- رسالة سلبية أولية.
- رسالة ثانوية تعكس الأول لمستوى أكثر تجريدا وهي معززة بالعقاب أو ببعض العلامات المهددة للبقاء .
- رسالة سلبية ثالثة، التي تمنع الضحية من الهرب من الوضعية .

- ليس من الضروري أن تكون هذه العناصر متجمعة كلها، عندما يصبح الضحية يدرك العالم تحت إطار الرابطة المزدوجة.

وفي مثل هذه الوضعية كل فرد يفقد قدرته على تمييز الأنماط المنطقية ،ويصبح غير قادر على ترجمة الرسائل التي أرسلت إليه، حتى يتعرّف على الذي يرد به، أي أنّه لا يستطيع أن يطرح إقتراحا من نوع ما بعد الإتصال (Bateson,1972,14-16)

4 ـ العائلة من المنظور النسقي:

إن العائلة كنسق تمثل شكل من أشكال البناء الاجتماعي يتميز بسيادة القيم العائلية اللتي تؤكد تبعية المصالح ورفاهية العائلة ككل ويتميز هذا البناء بإحساس أعضائه القوي بالتوحد والولاء العائلي والعون المتبادل والاهتمام باستمرار وحدة العائلة.

(سيد منصور، 2000، 20)

فالأنساق العائلية هي كالغابات أو أي نظام بيئي ،لديها حدود وتراقب المواد وكذا المعلومات اللتي تمر من خلالها ،فهي منظمة هرميا كالأجزاء لأنساق جد واسعة وكذالك بالنظر للأنظمة الفرعية التي تشكلها كالأجيال ،وجماعات الإخوة، الأقران، الأزواج وشبكات الأبوة والأنساق هي بدرجة مرتفعة قادرة على التعديل الذاتي وإذا أمكننا القول " فهي تبحث " على الحفاظ على توازنها حول نموذج سهل التعود عليه.(خرشي، 2000، 56)

فالعائلة إذا هي نسق متوازن للاتصالات والعلاقات والتفاعلات، فلها إذًا قوانينها الضمنية وديناميكياتها وضبطها فهي تعمل على الحفاظ على توازنها، وأدوار كل واحد فيها محددة مسبقا، ففي حياة الفرد داخل العائلة أحداث وذكريات وتجارب تشكل جزءًا من تاريخه وكذلك من تاريخ العائلة وما الوجود الحاصل إلا امتداد لوجود ماضٍ تأثر بسابقه ويؤثر في لاحقه. (الرشيد والحليفي، 1997، 36)

إذن فالعائلة نسق مكوّن من التفاعلات مع محيطها الحي و الانساني نجتاز على بنية ذات تنظيم ذاتي وهرمية مرتبة ومشكلة وهي بنية ذات ثلاث أبعاد بيولوجية اجتماعية ولغوية. (كاشف، 2001، 09)

كما يعرّف (Carl lacharite،2003) العائلة على أنها نظام تحكمه قوانين :

أ- العلاقات المعينة.

ب- القواعد المصرح بها وحتى الضمنية والتي يجب التقيّد بها.

ت- في نفس الوقت احترام القواعد والتنظيم العائلي غير الصارم.

فالعائلة نظام يشمل أنساق فرعية تربطهم علاقات تفاعلية ديناميكية تحرّك النسق على شكل اتصالات لفظية وغير لفظية تهدف الى الحفاظ على إتزان النسق الذي يسمح بنموه واستمراره في وسطه الاجتماعي.

4-1- الأنساق الفرعية للعائلة :

وهي تلك الأنساق المتولدة من النسق الكلي للعائلة حيث يدخل أعضاء النسق العائلي في تشكيلات صغيرة داخل النسق الواحد

4-1-1- الانساق الفرعية : ممّا لاشك فيه أن الانساق الفرعية هي اللبنات الاساسية في بناء النسق العائلي الاكبر والعائلة التقليدية النووية تتكون من أربع أنساق فرعية وهي كالآتي :

4-1-2- النسق الفرعي الزوجي: يتشكل عندما ينحدر راشدين من جنس مختلف بهدف إنشاء أسرة وله وظائفه وأدوار خاصة، ومهمة لسير العائلة التي يشترط لتحقيقها التكامل والتكيف المتبادل.

حيث يتمثل دور النسق الفرعي الزوجي في إشباع الحاجات الانفعالية الاساسية للزوجين فهو المؤسسة الانفعالية التي تقرر الأنماط السايكلوجية الصحية للتفاعل داخل نطاق العائلة مع الأنساق الاخرى.

فحسب (froma) يعتبر النسق الفرعي الزوجي الصيغة الناجحة للمرحلة الاولى في دورة حيات الاسرة ،فهو اطار العمل الذي تيبنى عليه حياة الاسرة كلها في المستقبل.

(لامبي وآخرون، 2001، 90)

فقد درس "فريديرك" أمهات اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فوجد أن الاشباع الزوجي الذي حققه الزوجان هو المؤشر أو المُنَبئ الوحيد الاكثر دقة على المواجهة الناجحة، والتوافق العائلي للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.(لامبي وآخرون، 2001، 94)

إذن فالسعادة و الثبات في العلاقة الأولية بين الزوجين تساهم إلى حد كبير في تقدير الذات الفردي و في الحالة المزاجية لكل من الزوجين، لذلك يجب أن تكون له حدود تحميه من تدخلات و متطلبات و حاجات الأنساق الأخرى.

4ـ1ـ2ـ النسق الفرعي الوالدي: عند ولادة الطفل الأول ينتقل الزوجين من كونهما زوجا وزوجة إلى أم و أب يلعب الزوجان دورا جديدا وهو دور الوالدين، ويسند إلى هذا الدور مهام تنفيذية موجهة أساسا وبصفة أولية نحو إطعام الأطفال وتدريبهم على عمليات النظام و النظافة، فالعائلة هي الممثل الأول للثقافة فهي المدرسة الإ جتماعية الأولى للطفل.
(أبو دلو، 2009، 93)

لذلك يسند لهذا النسق الفرعي الوالدي إتخاذ القرارات المناسبة مما يستدعي أن يعدل الاستجابة لمتطلبات الأبناء، حيث تصبح السلطة مرنة وعلائقية. فالابوة تستدعي إمكانية التربية والتوجيه والمراقبة ونسبة كل عنصر هي مرتبطة بمتطلبات النمو للطفل وكذا بمعاملة الآباء.

ويقتضي السير الفعال للآباء والأبناء تقبل فكرة الاستخدام المختلف للسلطة الذي هو من بين المحتويات الأساسية للنسق الفرعي الوالدي.(خرشي، 2009، 63)

4ـ1ـ3ـ النسق الفرعي الأخوي: إن العلاقات الأخوية تبدأ في نفس الوقت مع بداية العلاقات مع الآباء. ففي النسق الفرعي يتعلم الاطفال كيف يتفاوضون ويتساندون ويتنافسون،...الخ، وعندما يدخل الأطفال في علاقة مع عالم الأقران خارج العائلة، فهم يحاولون أن يسيروا بنفس طريقة عالم الأخوة فهذه العلاقات الأخوية عبارة عن مشهد يعيشه الطفل في الخارج ثم يستدخله، فهذا الاستدخال للعلاقة الاخوية تسمح بتصويرها أمام كل ظاهرة اجتماعية جديدة أو أيضا عندما يجد نفسه أمام خطر الانهيار، وهذا باستخدام الميكانيزمات التي استعملتها ذات مرة في علاقته مع الإخوة.(مكيري، 2008، 18)

بالإضافة إلى ذلك فإن الدراسات عبر الثقافية قد وضعت الأشقاء كعامل هام أو كأساس لتعلم المعايير و الادوار والوظائف الثقافية، وفي البداية وعند سن صغيرة جدا يمكن أن تقوم التفاعلات مع الإخوة بدور هام في تعليم المشاركة والتفاوض والتوكيدية والفهم. (خرشي، 2009، 64)
.

4-1-4- الأنساق الفرعية الأخرى: بالإضافة الى الأنساق الفرعية التى سبقت الإشارة اليها فإن للعائلة أنساق فرعية خارجها وتمثل التفاعلات الخارجية كجزء من النسق العائلي الذي يواجهه العالم الخارجي، وتوفر الاتصالات بين العائلة والعائلات الاخرى عونا مساعدتا وتبادلا في المصادر حيث تعتبر هذه الاتصالات مصدر للأنشطة الاجتماعية والترويحية والدعم الانفعالي، والنسق الفرعي الخارجي للعائلة يمدها بالدعم والقيم الثقافية، وهناك قيم ووظائف معينة داخل كل نسق فرعي ترتبط بتفاعلات مع الانساق الخارجية

(لامبي وآخرون، 2001، 98)

إن الأنساق الفرعية هي أنساق داخل أنساق، والعضوية في الانساق الفرعية عادة ما تتدخل معها،فكل فرد في العائلة يمكن أن يكون جزءا في عدة أنساق فرعية داخل العائلة في نفس الوقت ، فالزوجة أحد أفراد العائلة ،وهي بهذه الصفة نسق فرعي للنسق العائلي الأكبر ،وهي في نفس الوقت تنتمي الى نسق فرعي زوجي مع زوجها(زوج / زوجة) وهي تنتمي الى نسق فرعي آخر(والد/ ابن)، وهي كذلك تنتمي الى نسق فرعي آخر (والدة ،ابنة) وكل هذه الأنساق الفرعية داخل النسق العائلي الأصلي.(كفافي، 1999، 136)

4-2- الأنساق الفوقية للعائلة :

يمكن فهم العائلة على أفضل نحو ممكن باعتبارها كلًّا متكاملا إذا إتبعنا مبدأ الكلية أن أشرنا إليه في ما سبق، ومن الصحيح تماما أن كل فرد من أفراد العائلة يعد نسقا كاملا في حد ذاته ويوجد هذا النسق "الفردي " داخل نسق أكبر وهي العائلة النووية التي توجد بدورها – في معظم الحالات– داخل نسق أكبر وهو المتمثل في العائلة الممتدة حيث تعتبر نسقا فوقيا بالنسبة للعائلة النووية ، والعائلة الممتدة هي ذاتها تعتبر نسقا فرعيا لأنساق فوقها كنسق المجتمع المحلي والإقليمي والامة بأكملها وهو نسق فوقي لما تحته ولما تحتويه من أنساق.(كفافي، 1999، 104)

4-3ـ خصائص الأنساق العائلية:

حتى يصل النسق الى أهدافه وليستطيع القيام بعمله على أكمل وجه لابد له أن يخضع لقواعد (كريم مكيري، 2008، 25) فالقواعد في جوهرها هي مجموعة من الالتزامات والامتيازات والحقوق الخاصة ببعض الاعضاء والتي هي واجبات للبعض الآخر والتي وهكذا تحددها متغيرات كالعمر والسن والجنس.(سيد منصور، 2000، 35)

فالقواعد تهدف لإقامة العلاقات العائلية والإبقاء عليها ،علما أن الابقاء على هذه العلاقات هو الإبقاء على العائلة ذاتها وذلك للحفاظ على النظام والاستقرار فهي تعالج الاستقلالية داخل الزوج وتحدد الهرميات بين الوالد والابن.(خرشي ، 2009 ، 64)

وقد تكون هذه القواعد :

ـ واضحة لغويا على شكل تعليمات أو نصائح أو توجيهات كأن تقول الأم للطفل " الصغار لايتدخلون في عمل الكبار أوعندما يتكلم الكبار يسكت الصغار، وكأنها تصبح قاعدة احترام الصغار للكبار وعليه يتحدد النمط التفاعلي .

ـ قد تكون على شكل استجابات من خلال أنماط تفاعلهم وحسب خبراتهم لعلاقاتهم مع بعضهم البعض فمثلا البنات " يساعدون في المطبخ ولا يطلب ذلك من البنين " رغم أنها مصاغة لغويا إلا أن أفراد العائلة يعرفونها ويتصرفون على أساسها، فالقواعد غير المكتوبة هامة في تحديد أنماط التفاعل في العائلة.(كفافي، 1999، 163)

فالعائلة التي لا يقوم التفاعل فيها على أساس صحي فإن المجال يكون واسعا في فهم وإدراك هذه القواعد، فكل يفهمها على هواه وإدراكه للأعضاء الآخرين .

فعلى المعالج توضيح هذه القواعد ،لأعضاء العائلة وتوحيد مفاهيمها خاصة وأن بعض هذه العائلات تضع قواعد ولا ترحب بمناقشتها أو توضيحها لكونها تمس بعض الموضوعات الحساسة في الثقافة أولأنها تمس بعض أعضاء العائلة على نحو يحرج منه الأعضاء الآخرون.(مومن، 2004، 17)

4-3ـ1ـ هرمية السلطة:

لقد أستخدم مصطلح الهرمية من قبل (Minuchen) ليشير الى توزيع القوة في العائلة إن مفهوم الهرمية يتضمن علاقات القوة بين أفراد النسق والعضو الذي يتربع على قمة الهرم هو الشخص الذي يملك أكبر درجة من القوة داخل النسق العائلي الذي يؤدي وظائفه على نحو كفء يكون للآباء والأبناء مستويات مختلفة من سلطة مقبولة ومحترم من الجميع.

(لسبيرمان،2004 ، 297)

وبما أن هناك مستويات مختلفة من الهرمية داخل النسق العائلي فقد يشارك الوالدان في السلطة، وفي حالات أخرى يكون أحدهما مسؤول.(علي عبد النبي حنفي،2007، 73)
وقد يفوض الوالدان أحد الأبناء الكبار أو أحد الأجداد في تولي السلطة ،كما يملك النسق الفرعي الخاص بالأشقاء هرمية واضحة بينهم كون الاشقاء في أعمار مختلفة ومتفاوتة وبالطبع فإن الإخوة الأكبر سنا يقومون بالدور المسيطر في التفاعلات مع إخوتهم الأصغر سنا . (لامبي وآخرون،2001 ، 102)

ولكن عندما تكون الهرمية في النسق العائلي غير واضحة كما في النسق الفرعي الوالدي الضعيف فإن نوبات الغضب والفوضى قد تحدث ،وفي بعض الحالات قد تكون الهرمية واضحة ولكنها تؤدي وضيفتها بشكل غير مناسب.

4-3-2- الحدود:

في خصائص الأنساق العائلية هناك أحد الجوانب له أهمية هو نمط الاقتراب والتباعد بين أفراد العائلة انفعاليا وكيف يتصل كل منهم اتصالا منفتحا مع الآخرين ؟ وإلى أي مدى تتحمل الفردية داخل العائلة ؟ وهذا المتغير الخاص بالاقتراب والابتعاد قد عرف من زاوية الحدود التي من شأنها أن تحددمن الذي يشارك في النسق ؟ وكيف يشارك؟.

(لامبي وآخرون، 2001، 102)

والحدود تقرر ما الذي يعتبر داخل النسق وما الذي يعتبر خارجة وتساعد على حمايته مع الحفاظ على الاعتماد المتبادل بينها في العائلة، فوظيفة الحدود هي حماية التميز للنسق .

(Albernhe, 2008, 86)

فمثلا يحدد الأب حدود النظام الفرعي الخاص بالوالدين وسلطاتهما حينما يعلن للابنة الأكبر مالك وأخيك الأصغر حتى تحددي له ما يجب أن يراه في المجالات أنا والدتك من نقرر ذلك .(سيد منصو، 2000، 38)

فقد تكون هناك عائلات قليلة الانفتاح يكون التفاعل بين الأم والأب قليل جدا في حين التفاعل بين الأم والابن جيد، وفي أحيان أخرى يكون التفاعل جيد بينهم جميعا، ولكل نسق فرعي حدود تميزه عن الأنساق اللأخرى، فالأطفال الصغار لهم حدود تميزهم عن الإخوة الكبار والنسق الفرعي للإخوة الكبار حدود تميزه عن النسق الوالدي.(العزة ، 2000، 71)
وترتبط مسؤولية الأنساق الفرعية بقضية هامة في حدود الأنساق وهي نفاذية هذه الحدود ،فالحدود تتباين في مدى سهولة تدفق المعلومات من النسق الفرعي وإليه ولا ينبغي أن تكون الحدود داخل العائلة واضحة فقط بل ينبغي أيضا أن تكون القواعد ظاهرة أمام الجميع وإذا كانت الحدود غامضة أو صارمة أكثر من اللازم فإنها تفتح الباب للخلط والاضطراب وتزيد من مخاطر عدم الاستقرار والاختلال الوظيفي في الأسرة .(كفافي، 1999، 113)

3-3-4- إتزان النسق:

رغم أن الأنساق العائلية في تغير مستمر ذلك لأنها تستجيب لقوى خارجية فهي في نفس الوقت تسعى لتحقيق أهدافها من خلال الحفاظ على اتزان النسق ،حيث يسعى النسق العائلي وفقا لهذه الخاصية إلى استعادة البيئة المستقرة كلما إختل نظام البيئة ومن وظائف هذه الخاصية أنه لا يسمح لأي انحراف أن يزيد، ويضع أسقفا أو حدودا عليا لتصاعد التفاعلات خاصة السلبية منها(كفافي، 1999، 109)، فمثلا يقوم الزوجان بمراجعة ومراقبة ومراقبة وضع علاقتهما دون أن يدركا أنهما يقومان بذلك ،ويوفران من المدخلات والمعطيات ما يمكنهما من اعادة حالة الثبات إذا هددت بعض الأخطاء أو التجاوزات أو حتى الظروف الخارجية توازنها السابق، تنشأ بينهما لغة خاصة تنشأ شفرة يستطيع كل شريك منهما أن يُلَمِّح للشريك الآخر بالصورة التى تسمح بمحاصرة الخطأ أو التجاوز والتي تساعد على استعادة الاتزان وهكذا فالنسق العائلي يسعى للحفاظ على الاستقرار من خلال تفعيل القواعد التي تحدد العلاقة بين الانساق الفرعية.(كفافي ،1999، 108)

ولكن في بعض الحالات يميل النسق العائلي إلى أن يبقي ذاته ضمن حدود مألوفة لديه كما أن الميل للانحراف أو التغيير الذي قد يكون قويا أو مفاجئا جدا بما يفوق قدرة النسق على الاحتمال و الاستيعاب يمكن أن يواجه النسق باستجابات من الانحراف المضاد وفي العائلة المضطربة قد تواجه الحاجة حتى لأكثر التغيرات ضرورة بتشدد متزايد مع محاولة العائلة الإبقاء على القواعد المألوفة وهذا عندما تتسم القواعد بالجمود الذي لا يسمح باستيعاب افراده المتغيرة. (كفافي، 1999، 111)

4ـ3ـ4ـ التغذية المرّتدة:

تشير التغذية المرتدة إلى إعادة إدخال نتائج الأداء السابق إلى مدخلات النسق من جديد كوسيلة لمراقبة الأداء وتحسينه، بمعنى أن النتائج التى تعتبر مخرجات النسق يعاد إدخالها للاستفادة منها للتصحيح والتحسين للأداء فيما بعد بطريقة دائرية أو حلقية، وهذه من حلقات التغذية المرتدة .(كفافي، 1999، 111)

ونميز نوعين من التغذية المرتدة السلبية والايجابية حيث يميل النوع الأول " أي السلبية " إلى الحفاظ على النسق في حالته الثابتة ويمكن القول بأنه المسئول عن حالة توازن النسق أما النوع الثاني " أي التغذية الرجعية الإيجابية " فإنه يقوم بتثبيت إيجابي لأثر العوامل المشوشة. إذن فهو يميل إلى إخلال بحالة ثبات النسق كما يعود له الفضل في تطويره.
(خرشي، 2009 ، 10)

وهكذا فإن التغذية المرتدة تقوم بوظيفتي الفحص والتنظيم كما تساعده في التهدئة من الأرجحات و التذبذبات المتزايدة لتساعد بهذا في الإبقاء على حياة النسق ومن ثم على توسعه وتمدده.(كفافي، 1999، 112)

كذلك فإن معالجة المعلومات والبيانات أمر جوهري في النسق العائلي ويمكن أن نستنتج أن البيانات المدخلة إلى النسق لو كانت خاطئة فإن هذا سينتهي إلى أن يؤدي النسق وظائفه بشكل خاطئ أو منحرف ويساعد تبادل المعلومات بحرية بين الانساق الفرعية و الفوقية على التقليل من حالة الحيرة داخل النسق العائلي وبين العائلة والعالم الخارجي وبالتالي

تساعد على تجنب الاضطراب وذلك لأن المعلومات الجديدة المدخلة تسترجع كما تجري تغييرات في المخرجات استجابة للمدخلات الجديدة.(كفافي، 1999، 112)

5ـ العائلة الوظيفية وغير الوظيفية:

يستخدم مصطلح وظيفة للإشارة إلى ما يقوم به بناء معين ،فإن تمكن البناء والنتائج المترتبة عليه من أن يتوافق ويتكيف مع النسق ويؤدي إلى نتائج مرغوبة فإن مثل هذا الموقف يوصف بأنه " وظيفي " أمّا إذا ظهر أقل تكيفا وتوافقا مع النسق العائلي فإن الوضع الناتج يوصف بأنه " خلل وظيفي "(خرشي، 2009، 66) والذي يساعد على تقييم الأداء الوظيفي للعائلة هي خصائص الأنساق العائلية التي تم عرضها ،ذلك لأن الأداء الوظيفي هو مؤشر لأنماط تفاعلية داخل النسق العائلي فهي بذلك تسمح بالكشف المبكر لتشخيص العائلة الوظيفية وغير الوظيفية .

5ـ1ـ العائلة الوظيفية:

تكون العائلة وظيفية عندما تكون قادرة على التغير وإعادة التشكل خلقا لحالات جديدة متوالية بينما تحافظ في نفس الوقت عن الحدود التي تجعل منهه نسقا متميزا ومن حيث أنه قادر على القيام بكلا النوعين من التغير، تغير من الدرجة الأولى الذي يرتبط بتغير المكونات الداخلية المنفصلة عن أية تأثيرات خارجية وتغير من الدرجة الثانية التي تتم نتيجة ورد معلومات وبيانات جديدة من الخارج.(كفافي، 1999، 114)

إن الذي يحافظ على حالة الانفتاح في النسق هي القواعد المرنة التي تسمح للنسق أن يستفيد من المدخلات البيئية الجديدة لكي ينظم نفسه ويتكيف للضغوط التي يتعرض لها وعادة ما يطلق عليها " بالأنساق المنفتحة "فهي تسعى إلى الحفاظ على نفسها من خلال عملية مستمرة من المدخلات والمخرجات أي أنه في حالة تبادل دائم للمعلومات والطاقة مع البيئة الخارجية، كما أنه يتميز بالمرونة التي تتمثل في سهولة الاتصال بالخارج والتفاعل معه لوضوح الحدود ما بين الأفراد، ذلك بأنه مسموح لكل فرد من العائلة بقدر أكبر من تعدد الأدوار واختلاف جوانبها ،فإنه يكون لدى العائلة عدد أكبر من بدائل المسالك والقنوات وأساليب السلوك لكي تحل محل تلك التي تفقد قيمتها أو يتجاوزها تيار الزمن.

(كفافي،1999، 118)

5ـ2ـ العائلة غير الوظيفية(مختلة الوظيفة):

تكون العائلة مختلة الوظيفة وذلك عندما توصف الحدود بأنها متشابكة فتشكل العائلة نسقا مغلقا يدور حول نفسه مطورا بذلك عالمه الخاص، حيث يتسم أعضاء العائلة بالمشاركة والمساندة غير أنهم لا يسمحون بالتفرد والاستقلالية، وهنا لا يوجد تدرج هرمي للسلطة ويتم التفاوض المتوافق بين أعضاء العائلة وبعضهم البعض بصورة زائدة وهو ما يجعل أعضاء العائلة في حالة ارتباك ويعاني أعضاؤها من متاعب في الاعتماد على أنفسهم.(لسبيرمان، 2004، 297)

فالحدود الفردية هي مشوشة والتميزية منتشرة وسلوك أحدهم يؤثر مباشرة على سلوك الآخر والضغوطات تقتحم بصورة مكثفة الحدود والتي تنعكس بسرعة على الأنساق المجاورة في مثل هذه الأنساق العائلية، إمكانيات التكيف أو التغير المتطلب في وضعيات صعبة هي غالبا ضعيفة ذلك لجمود قواعدها.(خرشي، 2009، 68)

فالطفل الصغير يكبر ويصبح مراهقا ويصبح بعد ذلك راشدا ومع ذلك تبقى معاملته من قبل الوالدين كما هي.

فالعائلة ذات الحدود المتشابكة هي ذات نسق منغلق أو كما أسماه (ألبرت ويلز) " بالدائرة المنغلقة " أمام التأثيرات الخارجية لأن هذا التأثير يهدد معية العائلة واتحادها من حيث أنه قد يأتي بمعلومات جديدة لا يعرفون محتواها أو قدما يمكن أن يترتب عليها فقد تكون المعلومات ضارة وخطيرة فتتمسك العائلة بوحدتها واندماجها بل أن كل من يقترب منها تحاول أن تضمه إلى كيانها إذا كان من الضروري الاحتكاك به والتعامل معه.

(كفافي، 1999، 145)

فهي تسعى إلى الحفاظ على توازنها دون تغيير. ففي التفاعل مع العائلة ذات الحدود المتشابكة تكون القاعدة هي التغير الذي يهدف إلى التخفيف من وطأة التأثير بدلا من إثارة

ردة الفعل. ذلك لأن الحدود المتشابكة هي نتيجة لقوى نسقية في حالة عمل وتفاعل وأن الحاجة إلى الالتصاق الشديد والولاء للعائلة غالبا ما يكون استجابة متوازية صدرت لتجنب المستويات العالية من القلق، أي ان العائلات تصبح متشابكة استجابة منها للضغوط المزمنة التي تتعرض لها العائلة أو للحاجات الانفعالية غير المشبعة وغير المحلولة عندها.

(لامبي وآخرون، 2001، 85)

وعليه فالعائلة من هذا النوع تتميز بـ:

5-2-1- التبادلية الكاذبة:

إن مفهوم التبادلية يشير إلى " القدرة على تأكيد الذات وتقويتها وتأكيد وتقوية الآخرين، وهذه التبادلية سمة تميز النضج ويقصد بالمصطلح في التربية بالشعور بالانتماء للجماعة والتعامل معها في العمل والمشاركة معها في الخبرة أي التبادلية سمة إيجابية تميز الناضجين والأسوياء في تعاملاتهم.(كفافي، 1999، 148)

أما التبادلية الكاذبة فهي نوعية من العلاقات تخلق حالة من الألفة تتسع على حساب النمو الشخصي للأعضاء وعلى حساب هويتهم المستقلة فهي عادة تميز الأنساق معتمدة في ذلك على قاعدة أسطورة العائلة. (غانم، 2006، 356).

أسطورة العائلة هي أحد دعائم العائلة غير السوية التي تعتمد على إشاعة صورة نموذجية للعائلة وقواعدها المقدسة التي لا ينبغي أن يمسها أحد والتي يشعر في ظلها أفراد العائلة بتبادل الحب والمشاعر النبيلة ولكنها تكون في معظم الحالات ستارا للتفاعلات الخاطئة وقطع الطريق على أي عضو في العائلة يفكر في أن يحتج أو يغير ما يراه وما يلمسه في العائلة.(كفافي، 1999، 150)

5-2-2- التعميمية:

لقد كان كارل ماركس من أوائل المستخدمين لمصطلح التعميمية أو التزييف "counterfeiting" حيث يعمد القائم بالاستغلال إلى خلط وأولها نسبة مشاعر معينة إلى شخص والإيعاز له أن هذه المشاعر هي مشاعره الخاصة في الوقت الذى لم يشعر فيه

الشخص بهذه المشاعر مطلقا ،فالتعميمية تهدف إلى تغطية المشاعر الحقيقية من أجل تجنب الصراع الأصيل والحقيقي.(كفافي ،1999، 150)

فالتعميمية ميكانيزم تلجأ إليه الأنساق المنغلقة لتؤدي دورها في الحفاظ على الأدوار الجامدة بالعائلة وتجبر كل عضو أن يعيش في حدود الدور المحدد له.

ويتضح ممّا سبق أن ميكانيزم التعميمية كأحد الأنماط اللاسوية من التفاعل وعنصر فاعل في سوء الأداء الوظيفي للنسق المنغلق، هذا عندما تكون الحدود متشابكة، أمّا عندما توصف بأنّها متباعدة فيتسم النسق بالجمود الانفعالي، والمسافة بين أعضاء العائلة تكون زائدة، والاتصال بين الأعضاء والتعاون داخل المنزل صعبا أو عند الحد الأدنى، حيث تفرض الحدود الجامدة قيودا على الاتصال المتبادل بين الاعضاء وتؤدي الى الانفصال العاطفي، فيواجه كل عضو من الاعضاء النجاح والفشل بمفرده، وتسمى في هذه الحالة "بالنسق المتفكك(لسبيرمان وآخرون،2004، 269)

أمّا بالنسبة للهرمية فقد تصبح كعقبة في طريق الأداء الوظيفي في حال الانساق المتشابكة أو المنغلقة فكما يرى "منيوشن" اظطراب الهرمية قد ينتج عند اندماج الطفل المظطرب الذي يكون ككبش فداء في الصراعات الزوجية أو الوالدية مما يتسبب في خلق أنساق فرعية مرضية قد تأخذ الأشكال التالية:

المثلثات : فكل والد يحاول بكل الوسائل جعل إبنه حليفة ضد الزوج الآخ.

الإلتواء : الوالدان يتجنبان تناول صراعاتهم الزوجية إمّا بالتهيج ضد الطفل "كبش الفداء" وإمّا بالإهتمام بصحته.

التحالفات المستقرة : أحد الوالدين يرتبط بالطفل في تحالف جيلي صلب ومغلق ضد الأب الآخر. (خرشي، 2009، 17)

3-5ـ خصائص العائلة الوظيفية والعائلة الغير الوظيفية:

إن خصائص كل من العائلة الوظيفية والعائلة معتلّة الوظيفة متعاكسين تماما في كل الخصائص حيث أن هذه الخصائص هي التي تحددّ وظيفية العائلة من عدمها وهذا ما سيتم عرضة بالتقابل في الجدول التالي:

جدول رقم(01) يوضح خصائص العائلة الوظيفية والعائلة الغير وظفية

العائلة الوظيفية	العائلة الغير وظيفية
- المرونـة. - قادرة على التغير وإعادة التشكيل خلقا لحالات جديدة متوالية. - التماسك والتـوازن. - القواعـد الواضـحة والحـدود الواضـحة والعلاقات مرنة. - إستخدام الحوار والمفاوضات. - الاستقـلالية الشخصة. - سنّ قوانين ملائمة لكل أفراد العائلة. - العمل ضمن الجماعة. - لديهم إئتلافا والديا. - لديهم مصدرا شرعا للسلطة. - لديهم أهداف فردية وجماعية.	- التصلّـب. - غير قادرة على التغير والتشكل بذالك النسق المنغلق. - التدخل والعرقلة. - القواعـد جامـدة وتظـل العلاقـات كمـا هي تتّسم الحدود بالتشابك أو التباعد. - صراعات القوّة. - التقييد المفرط. - الفوضوية وأعضائها دغماتيون. - التفكك والانصهار. - لديهم خللا في قمة الهرم العائلي. - لا يوجد تدرج هرمي للسلطة. - متصلّبون ودغماتيون.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل يمكن الوصول الى أنّه رغم التناولات النظرية المختلفة للنسق العائلي، إلّا أنّهم يّتفقون جميعا على فكرة أن النسق العائلي هو ذالك الكل المنظم المتسلسل في عناصره (مجموعة الأعضاء: أب، أم، إبن...الخ)، والتي هي في حالة إتصال وتفاعل مستمر لفظي أو جسدي، ومن خلال هذا الاتصال والتفاعل يمكن إستنتاج العديد من الخصائص والمحكّات والأدوار يمكن الحكم على ضوئها على توازن النسق من عدمه و الحكم على العائلة بأنها وظيفية أو غير وظيفية.

ويجدر بالذكر في نهاية هذا الفصل أن الهدف من دراسة وتحليل خصائص النسق العائلي هو إيجاد طرق للتوصل الى تحسين العلاقات وأنماط التواصل والتفاعل بين أفراد العائلة للوصول بها الى جوّ أسري أكثر إتّزانا وملائمة لتنشئة أفراد أسوياء يتمتعون بصحة نفسية عالية.

الفصل الثالث:

صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

1- نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم

2- تعريف صعوبات التعلم

3- صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها

4- المحكّات التشخيصية لصعوبات التعلم

5- صعوبات التعلم الأكاديمية مظاهرها وأسبابها

5-1- صعوبات القـراءة

5-2- صعوبات الكتـابة

5-3- صعوبات الرياضات

6- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية

7-خصائص ذو صعوبات التعلم الأكاديمة

خلاصة

تمـهيد:

إن صـعوبات الـتعلم تعتبـر عـائق يواجـه كلّ من التلاميـذ والأسـاتذة وأوليـاء الأمـور حيث يعرّف الخبراء في مجال الصحة النفسية صعوبات التعلم بوجود، إضطراب يؤثّر في قـدرة الشـخص علـى تفسـير مـا يـرى ومـا يسـمع كمـا يـؤثّر فـي قدرتـه علـى التكامـل وربـط المعلومات المُخَزنة في أجزاء المخّ.(البودي، 2005، 17)

وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى صعوبات التعلم عموماً والمفاهيم المرتبطة بها عارضين لنشئة هذا المفهوم، متناولين في ما بعد للمحكّات التشخيصية الخمس ثم نتعرض لصعوبات التعلم الأكاديمية بشيء من التفصيل للمفهوم والمظاهر والأسباب المؤدية لكل نوع منها عسر القراءة، عسر الكتابة، عسر الحساب، والتناولات النظرية المفسّرة لصعوبات التعلم لنختم الفصل بخصائص هؤلاء الفئة من الأطفال.

1ـ نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم :

قد يصـحّ القول بـأن أصـول الإهتمامـات العلميـة والفلسـفية بالتلاميـذ ذوي الصـعوبات التعليميـة ترجـع إلـى نشـأة هذه العلوم نفسـها غير أنـه لـم يذكر شـيء قبل محـاولات الطبيب الفرنسي "إيتارد Itard" لتعليم صبي وجده الصيادون نائما في غابات فيرون الفرنسية ومع أن إيتارد قد إستخدم جُلّ معارفه وصرف وقته لتأهيل الصبي وتعليمه اللغة وعادات المدينة إلا أنه فشل في نهاية المطاف ووصفه بأنه متخلف عقليا، ولقد ذهب"سيجان sguin" تلميذ إيتارد يطوّر بحوث أستاذه ويعمّقها وأصبح قائد مرموقا في ميدان حركة مساعدة الأطفال والراشدين المتخلفين عقليا، ثم ارتحل إلى الو م أ وبدأ في إرساء معالم حركة الإهتمام بالمتخلفين عقليا وقد تفاعلت الحركة التي بدأها "إيتارد" وسيجان في مجال التخلف العقلي ووجد في فرنسا من حمل لواءها حتى أن وزارة المعارف الفرنسية قامت عام 1904 بتكليّف لجنة ضمت في عضويتها "ألفريد بينه" الواضع الول لإختبار ستالفورد بيته المشهور للبحث في طريقة للتميز بين العادين القادرين على التعلم وتميزهم عن غيرهم من الأطفال ضعاف العقول وكذلك لتميز الأطفال عسيري التعلم عسرة أساسها الإهمال وعدم انتباه لا ضعف القدرات وكنتيجة لهذه الجهود صمم كيرك 1962 م وآخرون لمستوى ما قبل المدرسة موجهة نحو مشكلات التعلم الخاصة يالأفراد المتخلفين (السعايدة، 2009، 32)

كما أسهم إهتمام "جاستك jastak" بالموضوع في تطوير الجهود الموجهة إلى مناحي القوة والضعف داخل الفرد نفسه وأثّر التغير في التركيز على الفروق الفردية الداخلية بعمق على تعليم الطلبة المتخلفين وكذلك على تعليم ذوي الصعوبات التعليمية.
(السيد سليمان، 161)

لم يظهر مصطلح الصعوبات التعليمية دفعة واحدة، بل سبقه مصطلحات كثيرة أسْتُخدمت لوصف أولئك الأطفال الذين لا يتوافقون في تعليمهم وسلوكهم مع فئات الإعاقة الموجودة حيث فرض التوجّه النظري لكل متخصّص المصطلح الذي يفضلّه، لكن تلك المصطلحات كانت تحمل معاني قليلة وبتلك المصطلحات يمكن وصف سلوكات مختلفة أو العكس قد تصف عدة مصطلحات نفس السلوكات، وفي دراسة للخل الوظيفي الدماغي الطفيف كشف "كلمينتس clèments" عن وجود ثمانية وثلاثين مصطلحا كانت تستخدم مع نفس الأطفال منها بطء التعلم والإصابة الدماغية والإعاقة الأكاديمية وغيرها.
(العمايرة، 2002، 27)

حيث تعد الصعوبات موضوع من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة، حتى أصبح محور العديد من الأبحاث والدراسات، وما يعرف الآن باسم صعوبات التعلم كان يعرف من قبل المختصين قبل عام 1960 بعدد من المصطلحات وهي:

- الأطفال ذوي الإصابات الدماغية
- الأطفال ذوي المشاكل الإدراكية
- الأطفال ذوي الخلل الدماغي البسيط
- الأطفال العاجزين عن التعلم
- الإعاقة الخفيفة (أحمد يحي، 2006، 237)

حيث أنه أول ما بُدِء في تعريف صعوبات التعلم عن طريق ربطها بذوي الإعاقات كان منذ الأربعينات وفي الستينات وإختلف المفهوم حتى أصبح يشمل على إشارة الى التباين الواضح بين قدرات هؤلاء الأطفال العقلية وقابليتهم وقدرتهم الذكائية الفعلية وبين مستوى إنجازهم الفعلي من إرجاع سبب تدني الأداء إلى إضطرابات تعليمية قد يرافقها قصور وظيفي في الجهاز العصبي والصعوبات تعتبر عرض لحرمان تربوي أو ثقافي.(العزة 2002، 42)

2ـ مفهوم صعوبات التعلم :

لقد تعددت تعريفات صعوبات التعلم وإختلفت كل حسب وجهة نظره ومن بين أشهر هذه التعريفات مايلي :

2-1ـ تعريف " نبيل عبد الفتاح " : هي عبارة عن إضطراب في العمليات العقلية أوالنفسية الأساسية التي تشمل الإنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة بظاهر صداه في علم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواءً في المدرسة الإبتدائية فيما بعد من قصور في عملية تعلم المواد الدراسية المختلفة.

(حافظ، 2006، 03)

2-2ـ تعريف " محمود عبد الحليم منسي": يقصد بصعوبات التعلم أنها مشكلة تواجه المتعلم في عملية التعلم وهي عبارة عن العقبات التي تواجه المتعلم ومن شأن هذه المشلكة أن تحد من جهده المبذول وتعمل على تثبيط نشاطه وتكون واحدة من العوائق الهامة التي تقف في طريق تحقيق التعلم.(منسي، 1990، 129)

2-3ـ ويعرفها "قحطان أحمد الظاهر ": هي قصور في العمليات النفسية لواحدة أو أكثر غير ناتجة عن إعاقة علقية أو سمعية أو بصرية أو إنفعالية ويكون لها تأثير في التحصيل الدراسي ، ويتطلب ذلك علاجا تربويا أو طبيا أونفسيا ويفضل أن يكون التدخل مبكرا لأن تأخره قد يؤدي الى تفاقم المشكلة (الظاهر، 2004، 18)

2-4ـ تعريف "فتحي الزيات "1989: الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أؤلئك الأطفال الذين يُبدون إظطرابا او إنحرافا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم أو إستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وربما يعكس هذا إضطراب في التفكير أو الحديث أوالقرأة أوالتهجية أوالحساب أوالذاكرة أو الإنتباه، هذا مع أن هؤلاء الأطفال عاديون حركيا وحسيا وعقليا.(السيد سليمان، 161)

2-5ـ تعريف " كيرك ": من المعروف أن كيرك هو أول من نحت مصطلح صعوبات التعلم وكان أول تعريف له سنة 1962، وفي كلمته التي ألقاها في المؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال المعاقين فأعطى تعريف لصعوبات التعلم في عام 1963 وفيه لم يدخل كيرك الأطفال المتخلفين عقليا أو المعوقين حسّيا في دائرة ذوي الصعوبات التعليمية كما أنه

إستثنى صعوبات الرياضيات من هذا الحقل وإقتصر صعوبات التعلم على إضطربات اللغة والكلام والقراءة أو المهارات الإجتماعية، فقد كان ينص تعريف كيرك لصعوبات التعلم 1962 م على مايلي: " ترجع صعوبات التعلم الى عجز أوتأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق واللغة، والقراءة، التهجية ، والكتابة والحساب نتيجة تخلف عقلي خلل محتمل في وظيفة الدماغ أوإضطراب إنفعالي أوسلوكي ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية ".(البطانية وآخرون، 2005، 30).

أما تعريفه عام 1963 م فهو "مفهوم يشير إلى تأخر أو إضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام اللغة، القراءة، الكتابة والهجاء وإجراء العمليات الحسابية الأولية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو إضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون مشاكل في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي أوالإضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الإقتصادي ".

(خطاب، 2006، 22)

2-6- تعريف "مايكل بست Maycl Best**"**: لقد عرف صعوبات التعلم بأنها " إضطرابات نفسية عصبية في التعلم ويحدث في أي سن وتنتج عن إنحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالمرض والتعرض لحوادث أو الأسباب نمائية.(القمش وآخرون، 2007، 174)

2-8- التعريف الطبي: يركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر التعلم والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

2-9- التعريف التربوي : يركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل والتي تتمثل في العز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والتي لاتعدد لأسباب عقلية أو حسية.(خطاب، 2009، 32)

2-10- التعريف الوظيفي : يستند العجز عن التعلم إلى ثلاثة مكونات :

أولا : عجز في التعلم يؤدي إلى تباعد وفجوة بين التحصيل المتوقع والتحصيل أو الإنجاز الفعلي، والتحصيل المتوقع كثيرا ما يعتمد على الدرجات المتوسطة أو ما فوق المتوسطة في اختبارات الذكاء الفردية وعندما لا يتحقق هذه التوقعات في التحصيل المدرسي.

ثانيا: ألا يكون التفاوت بين الإستعداد العقلي والتحصيل الدراسي راجعا إلى ظروف أخرى تؤدي إلى العجز كالإضطراب الإنفعالي، أو يكون التدني في التحصيل راجعا إلى ظروف إقتصادية مقيدة أو إلى قيود وحدود ونواحي قصور تعليمية أو إلى فروق ثقافية.

ثالثا: أن العجز عن التعلم يعني الإخفاق في التحصيل في حجرة الدراسة العادية وهذا المكون يساعد في تحديد الخدمات المحددة التي يحتاجها التلميذ.

(عبد الحميد، 1998 ،54،55)

2-11- تعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي وصعوبات التعلم: "هو إضطراب أو قصور أو صعوبة ما تؤثر على الطريقة التي يعالج بها الأفراد ذوي مستوى الذكاء العادي أو العالي المعلومات من حيث تعلمها وتجهيزها ومعالجتها والإحتفاظ بها والتعبير بها وعنها "

(الزيات، 2001 ، 67)

2-12- تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم : صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات نمائية دالة تؤدي إلى صعوبة في إكتساب وإستخدام قدرات الإستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإستدلال أو القدرات الرياضية هذه الإضطرابات ذاتية داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل هذه المشكلات لا تكون ولا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم ومع أن صعوبات يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى.

(عبد اللطيف وآخرون، 2009، 169-170)

إنطلاقا من هذه الخصائص يمكن أن نصوغ التعريف الآتي :

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى عدم التوازن النمائي الناجم عن إضطراب في العمليات النفسية الأساسية (انتباه، إدراك، تذكر، تفكير) مما يخلق فروقا داخل الفرد الذي يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى ولا تعكس تحصيله الفعلي في المهام الأكاديمية وهذا لإمكانية وجود قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي، مع استبعاد حالات الإعاقة الحسية أوالحركية، التخلف الفعلي، الاضطراب النفسي الشديد، الحرمان

البيئي ثقافيا كان أم اقتصاديا أو نقص الفرصة للتعلم، باعتبارها عوامل مصاحبة وليست مسببة.

3ـ صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها:

لزيادة تحديد مصطلح صعوبات التعلم لابد من إيراد مفاهيم مشابهة له :

3ـ1ـ بطء التعلم: الطفل بطيء التعلم هو الذي تتراوح نسبة ذكائه بين 70–84 ويظهر تقديرا منخفضا لذاته في مجال التعلم الأكاديمي ،لكنه في المقابل لا يختلف عن بقية زملائه في تقديره لذاته في جوانب أخرى ويزداد إتقان التعلم لديه عن طريق التكرار لذا يُطلق عليهم أحيانا الفئة الحدية.(العمايرة، 2002، 97)

3ـ2ـ الإعاقة التعليمية: المعاق تعليميا هو الذي يعاني من نقص قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة على مزاولة السلوك الاجتماعي السليم ،لما يعانيه هذا الطفل من قصور جسمي، حسي،عقلي أو اجتماعي.وفي موسوعة التربية الخاصة يُشار إلى أن مصطلح الإعاقة التعليمية يتعلق بتقديم الخدمات للتلاميذ المتخلفين عقليا بصورة متوسطة والقابلين للتعلم.

3ـ3ـ الاضطراب التعليمي: المضطرب تعليميا هو الذي يعاني من إعتلال صحي أو إعاقة بدنية ، كما يعاني من انخفاض في نسبة ذكائه مما ينتج عنه صعوبة مسايرة المناهج وتكون المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التي تعوق التعلم، وفي موسوعة التربية الخاصة يُشار إلى أن مصطلح الاضطراب التعليمي يتعلق بضعف جسمي أو عصبي يؤثر في إنجازات الفرد الاجتماعية والاكاديمية.(السيد سليمان ،2000، 131،133)

4.3ـ مشكلات التعلم : تعود مشكلة التعلم لدى التلاميذ إلى البيئة (حرمان اقتصادي، ثقافي نقص الفرصة للتعلم ،تعليم غير كافي ،مجموعة متغيرات الأسرة إضافة لعوامل خارجية أخرى .(سليمان السيد ،2000، 145)

التخلف الدراسي : التلميذ المتخف دراسيا هو الذي لا يستطيع تحقيق المستويات التحصيلية المطلوبة منه في الصف الدراسي ويكون متأخرا في تحصيله الدراسي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه في الصف وهذا عائد لأسباب تربوية، أسرته، اجتماعية، صحية. وهذا

يرتبط بقصور وانخفاض نسبة الذكاء ويتسم أداؤه بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابته.(الزراد، 1998، 26-27)

4ـ محكات صعوبات التعلم:

إن التشابه بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى يقودنا إلى طرح السؤال الآتي : ماهي محكّات التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتميزهم عن غيرهم من الأطفال.

1.4. محك التباعد أو التباين :

بناء عليه تُشخص الصعوبة الخاصة في التعلم في الحالات الآتية :

مستوى تحصيل الطفل أقل من الأطفال الآخرين من نفس السن مع شروط عدم التناسب بين تحصيل الطفل وقدرته في واحد أو أكثر من المجالات الموضحة فيما يأتي مع التأكد من أن الطفل يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدرته العقلية .

المجالات التي يتجلّى فيها التباعد بين المستوى التحصيلي للطفل وبين قدرته العقلية في واحد أو أكثر من : القدرة على التعبير اللفظي ، القدرة على الكتابي، فهم واستعاب المادة المقروءة، فهم وإستعاب المادّة المسموعة، المهارات الأساسية في القراءة، العمليات الحسابية،الاستدلال الحسابي.(عواد، 1998، 107- 108)

2.4ـ محك الاستبعاد :

ويقصد بذلك عدم إدراج حالات التخلف العقلي والإعاقات الحسية والحركية وكذلك عدم إدراج حالات الاضطراب الانفعالي بالاضافة إلى استثناء حالات الحرمان البيئي ونقص فرص التعلم.

3.4ـ محك العمليات النفسية الأساسية :

إن القانون التربوي الخاص بهذه الفئة يشير بوضوح إلى أن تدني التحصيل يكون نتيجة اضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية والتي تعود إلى : القدرات التي تكتسب بها المعلومات كالاستماع والنظر واللمس، القدرات التي تعالج بها المعلومات

كالانتباه والتمييز والذاكرة وتمثيل المعلومات ودمجها وتشكيل المفهوم وحل المشكلات إضافة إلى القدرات الضرورية للا ستجابه كالكلام والحركة الجسمية .

(البطانية وآخرون،2005 ،39)

4.4ـ محك التوجيه التربوي : بناء على تحقق محكي التباعد والاستبعاد ،يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية وهناك عدة أسباب للتوجيه التربوي أكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم أبرزها :

- لغاية الآن لم يتم معرفة فيما إذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة
- لم يتم تحديد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.
- عدم موثوقية تسارع وتيرة التقدم الأكاديمي في حالة تشجيع مسألة تدريب مناطق خاصة في الدماغ .
- عدم التأكد من صدق القرار بتفضيل أحد البرامج التربوية على الآخر اعتمادا على معرفة منطقة الدماغ القصور الوظيفي.(البطانية وآخرون، 2005، 40)

5.4ـ المحك النمائي:

الذي يفيد في تقصي معدل النضج الطبيعي لدى الفرد وذلك اعتماداً على:

- ظروف الحمل والولادة (عمر الأم أثناء الحمل إتجاها نحوه، أمراضها وعلاجاتها أثناءه، مدته، طبيعة عملية الولادة، الحالة الصحية للطفل عند الولادة من حيث الوزن والطول ومحيط الجمجمة....الخ)
- نمو الطفل بعد الولادة (طبيعة الرضاعة، مدّتها "الفطام"، التسنين، المشي، النطق والكلام، التغذية، تحصين الطفل ضد الأمراض كالحصبة وشلل الأطفال والدفتيريا
- صحة الطفل (وجود عاهات أو إعاقات أو أمراض خلقية، التحكم في عمليتي التبول والتبر، سلامة الحواس، اضطرابات نفسية سلوكية، إصابات عضوية مثل أمراض الحساسية والصرع واليرقان ....الخ)

- المستوى الأكاديمي والعقلي مستوى التحصيل الدراسي العام ، المستوى في مواد القراءة والكتابة والحساب ،التواصل اللغوي، التواصل الاجتماعي، الأنشطة افنية والرياضية مستوى القدرة العقلية لدى الطفل.(الزراد، 1999، 36)

5ـ صعوبات التعلم الأكاديمية :

هي تلك الصعوبات التي تتعلّق بموضوع الدراسة وتظهر في سنّ التمدرس ويمكن الحكم عن وجودها إبتداء من السنة الثالثة إبتدائي فما فوق:

5ـ1ـ صعوبات القراءة Dysiexia:

إن القراءة فنّ لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية وهي عملية ترّتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان(القراءة الجهرية) وترتبط أيضا بالجانب الكتابي من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة.(ملحم، 2002، 281)

وعلى هذا فالعمليات الأساسية للقراءة هي:

المشغل الصوتي: يعمل كنظام لإنتاج الحديث و الذي يشتمل على مخزن للمفردات.
المشغل الكتابي البصري: مخصص لتحليل الطباعة و الكتابة و التعرّف على الأشكال الكتابية المشتملة على حروف مرتبطة ومنفصلة وكلمات.
المشغل الخاص بالمعنى: أساسي للإدراك و الفهم وأصل للنوايا التي قد يتم التعبير عنها من خلال الحديث أو الفعل و يشتمل هذا النظام تحديد الملامح الخاصة بالمعنى للمفاهيم اللفظية، مراجع الأشياء، تكوين التفسيرات النحوية.(كامل، 2003، 77)

وقد لاحظ العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تُعدّ أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا والتي تصل إلى (80%) من الطلاب المُصَنفين على أنهم ذوو صعوبات التعلم ومن مظاهر صعوبات القراءة مايلي:.

5ـ1ـ1ـ مظاهر صعوبات القراءة (العادات القرائية):

حيث تتضمن الحركات الإظطرابية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان، فقدان مكان القراءة باستمرار ممّا يسبّب الإرتباك و فقدان المعنى المراد من النص و ترابطه، والقيام

بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعُوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناءالقراءة مما يُتعب العينين و يسبّب الوقوع في الأخطاء.(البطاينة وآخرون، 2005، 147)

5-1-1-1- أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:

- **الحذف:** حيث يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو كاملة من الجملة.
- **الإضافة:** حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه
- **الإبدال:** حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف أخر في الجملة الواحدة.
- **التكرار:** إذ يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة اذا توقف عندها في القراءة .
- الأخطاء العكسية: إذ يقرء التلميذ الكلمة من نهايتها بدلا من بدايتها.
- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة و التهجئة غير السليمة للكلمات.
- **التردد** في القراءة لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.
- القراءة السريعة غير الصحيحة التي تكثر فيها الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف خصوصا في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- **القراءة البطيئة** حتى يتمكن التلميذ من التعرف إلى رمز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه.(البطانية واخرون، 2005، 147)

5-1-1-2- اخطاء في الإستيعاب القرائي:

- عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة حتى يتمكن التلميذ من استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة.
- عدم القدرة على فهم المعاني الكلمات، لأن الضعف في اللغة و العجز عن استعمال كلمات و نقص الثروة اللغوية ... كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة و عدم فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ إما وحدها أو في الجُمل التي تدخل في تركيبها.
- عدم القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة و الربط بينهم و إدراك العلاقة بين أجزائها وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء.

- عدم القدرة على معرفة الأفكار التفصلية للقطعة.(مصطفى فهيم، 1999، 43)

و يمكن أن تُعزى صعوبات القراءة إلى العوامل الآتية:

5-1-2- أسباب صعوبات القراءة :

تعددت أسباب صعوبات القراءة منها المتعلقة بالطفل بحد ذاتها ومنها المتعلقة ببئته ويمكن إرادها في ما يلي:

5-1-2-1- عوامل نمائية نفسية:

ـ إظطرابات الإدراك البصري: ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يُسهل التعرف إلى الحروف و أشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات و الجمل بسهولة ويُسرو الجهاز البصري يتكون في العادة من جزئين رئيسيين هما:

الجهاز الخلوي الكبير Mangnocellular System: الذي يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة و العمق و الفروق الصغيرة.

الجهاز الخلوي الصغير Parvocellular System: الذي يقوم بإرسال المعلومات الخاصة بالألوان و التفاصيل الدقيقة، والآلية تكمن في قيام الفرد القراءة بعدد من الحركات التثّبيت تكون مفصولة بحركات رمشيه من العين، أيّ أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كفّ أو منع الجهاز الخلوي الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين وذلك للتأكيد من أن الصورة التي تكوّنت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها، أمّا في صعوبات القراءة فالجهاز الخلوي الكبير يفشل في عملية الكف المناسبة للجهاز الخلوي الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنطبعة لفترة أطول من المعتاد الأمر الذي يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابعة لعملية الرمش.

(البطانية وآخرون، 2005 ، 52)

كما وترتبط صعوبات القراءة بـ:

- ضعف التمييز البصري عند التلميذ و الناجم عنه قصور في التعرّف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها و التميّيز فيما بينها ثم التوليف بينها لتؤلف الكلمات والجُمل.

- ضعف عملية الإغلاق البصري و الناجم عنها قصور في التعّرف إلى الرمز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.
- ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككلٍّ واحد ولا يستطيعون إدراك أجزائها، في حين أن البعض يُمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل.(البطانية وآخرون، 2005، 141)

ب- اضطرابات الإدراك السمعي : ترتبط القراءة أيضا بالوسيط الحسّي السمعي اذ يسهل التعّرف إلى الحروف و أصواتها و بالتالي نُطقها نطقا سليما ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معا لتُكون كلمة ذات دلالة، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف) و يتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم القدرة على التميّيز بين الأصوات اللغوية الأساسية. عدم القدرة على تمييز التشابه و الإختلاف بين الكلمات ضعف عملية الإغلاق السمعي المؤدية الى قصور في التعرّف الى المقاطع و الكلمات من خلال سماع جزء منها.(البطاينة و اخرون، 2005، 147)

ت- اضطربات الانتباه التلقائي :تؤثر كفاءة و فاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة من إدراك سمعي و ادراك بصري و فهم قرائي و بالتالي فاضطراب عمليات الانتباه يؤثر تاثير سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات .

ث- اضطراب الذاكرة : أوضحت الدراسات ان التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يُحققون درجات منخفضة على إختبارات الذاكرة البصرية و ذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الإنتباه الانتقائي و قد تكون الوظائف العصبية و المعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل و تتمايز اضطرابات الذاكرة البصرية و اضطرابات الذاكرة السمعية.

ج - الاضطربات اللغوية : الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة او المقروءة وفهمِه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة او المسموعة لكنّهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام و التعبير وتنظيم الأفكار و هذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر و اللغة بالإضافة الى استخدام الكلمات والمفاهيم.

(البطاينة اخرون، 2005، 147)

5-1-2-2- عوامل بيئية :

يرى العديد من الباحثين المتخصصين مثل "باتمان و هارينج 1977 " و " بلير ورابلي 1990" أن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ اثناء تعليم القراءة من بينها:

- حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة أي الزمن المخصص للتدريب.
- عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة .
- استخدام و سائل تعليمية صعبة يصْعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الإفادة منها.
- تجاهل اخطاء التلميذ المتكررة أوعدم ملاحظتها.(البطاينة وآخرون،2005، 138)
- الفروق و الاختلافات الثقافية للوالدين و دعمهم للنشاط الذاتي للقراءة عند ابنائهم له دوره في تطوير المهارات القرائية لديهم.(Fizhugh, 1999, 27)

5-2- صعوبات الكتابة Dysgraphia :

إن الكتابة نشاط فكري يعبّر فيه الفرد عن افكاره و تجاربه الى الآخرين على صورة رموز لغوية يمْكن لهم الاطلاع عليها و الافادة منها و تتطلب عملية الكتابة من الفرد مايلي:

- القدرة على الاحتفاظ ذهنيا بفكرة واحدة عند صياغتها بالكلمات و الجُمل المعبرة عنها.
- إمتلاك الفرد لذاكرة بصرية و حركية كافية و فعّالة تُمكِنه من مواصلة الافكار وترابطها .
- القدرة على التآزر النفسي و العصبي للعلاقات بين حركة العين واليد.
- الوصول الى كتابة ابداعية سليمة في افكارها و ترابطها و دلالتها و بِنائها اللغوية النحوي والصرفي بالاضافة الى سلامة الخط و جماليته وفقا لخصائص وسمات الحروف الهجائية. (البطاينة و اخرون، 2005، 156)

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات و القدرات اللغوية حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب و التحدث و القراءة. وتؤدي الصعوبة في اكتساب هذه المهارات في الغالب الى صعوبة تعلم الكتابة و التي تتجلى مظاهرها في :

5-2-1- مظاهر صعوبات الكتابة :

حين نتحدث عن صعوبات التعلم الأكاديمية فإننا نتحدث عن الطفل المتمدرس في الثالثة إبتدائي فما فوق ومنه يمكننا ملاحظة العديد من المظاهر الخط والكتابة

5-2-1-1- صعوبات خاصة في رسم الحروف و الكلمات :

تتضمن صعوبة رسم الحروف رسما صحيحا أي التكبير أو التصغير غير المناسبين لخاصية الحرف، صعوبة الكتابة بحروف منفصلة أو متصلة و فقا للسمات المميزة ، الكتابة ببطء ورسم الأحرف بلا شكل محدّد وغير متناسق، عدم التوصل الى إتباع السطر.

(الزراد، 1998، 36)،(هوغيب، 1999، 59)

5-2-1-2- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة :

وتخصّ عدم قدرة الفرد على تنظيم الحروف و الكلمات بصورة متناسقة من حيث إعطاء الحجم الحقيقي للحرف و الكلمة، ترك مسافة مناسبة بين الحروف و الكلمات، وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في أدراك العلاقات المكانية الناتجة عن إدراك بصري خاطئ للمكان.(البطانية و آخرون، 2005، 162)

5-2-1-3- صعوبات إنقرائية الكتابة :

- صعوبة تنظيم الأفكار و ترتيبها فتكون الكتابة غير منظمة أي صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات .
- صعوبة استخدام قواعد اللغة عند الكتابة، فتبرز أخطاء نحوية تشوه المعنى المراد.
- محدودية الكتابات و نقص المعاني ممّا يؤثر سلبا عند التعبير عن الافكار .
- مشكلات في آلية الكتابة من استخدام لآليات الترقيم (فواصل استفهام، تعجب...).

5-2-1-4- صعوبات التهجئة (الرسم الاملائي) :

التهجئة هي قدرة الفرد على ترميز الحروف و الكلمات بمعنى تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات من خلال أصواتها المختلفة المكوِّنة لها، منها الساكن و المتحرك (الضم ،الفتح ،الكسر) الى صيغة مكتوبة.(البطانية و آخرون، 2005، 162)

ومن صعوبات التهجئة الشائعة :

- عدم التمييز بين الحركات الأصلية و الممدُود.
- عدم التمييز بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة.
- عدم التمييز بين شكلي كتابة الالف اللينة في النهاية نظرا لوحدة الصوت .

- عدم التمكن من حالات كتابة الهمزة حسب موقعها في الكلمة .
- عدم التمييز بين الحروف المتشابهة من حيث المخارج والمختلفة في التفخيم والترقيق.
(فضل الله، 1998، 47)

- عدم التمكن من حالات حذف الف "ال" او"ال" من الكلمة المبدوءة باللام او الف "ذا" الاشارية عند اقترانهم باللام المكسورة .
- عدم التمييز بين "واو" الفعل و"واو" الجماعة التيَ لحقها الالف .
- عدم التمكن من حالات الحروف التي تُكتب متصلة بما قبلها و ما بعدها و الحروف التي تُكتب متصلة بما قبلها فقط .(رجب فضل الله، 1998، 123)

ويمكن ان تُعزى صعوبات الكتابة الى العوامل الاتية:

5-2-2- أسباب صعوبات الكتابة :

تعّدد الأسباب وأغلبها خاص بالجملة العصبية للطفل والعملات العقلية الكبرى والتنظيم الحس حركي ونذكر من هذه الأسباب:

5-2-2-1- اضطربات الضبط الحركي :

تُعدّ مهارة التآزر الحركي البصري ضرورية لعمليات النسخ و التتبع للحروف و الكلمات وإن إعتراها قصور أدّى هذا الى صعوبة تعلم الكتابة، ويعود اضطراب الضبط الحركي الى عجز في وظيفة الدماغ ،إذ اوضح "مايكلبست 1965 " أن بعض الاطفال يعرفون الكلمة الراغبين في نسخها و يستطعون قراءتها و كذا تحديدها عند عرضها لهم، لكنّهم غير قادرين على تنظيم و إنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة أي العجز عن تذكّر التسلسل الحركي لكتابة الحروف و الكلمات. (البطانية، 2005، 158)

أمّا "لوريا 1966" فوجد أن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عنه صعوبة في المُخرَجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم و الذراع و اليد و الاصابع للقيام بحركة مناسبة للكتابة (الحركات الدقيقة).(كامل، 2003، 53)

5-2-2-2- إضطرابات الإدراك البصري – المكاني :

أشار "ستراوس 1974 " الى أن الإضطراب في الإدراك البصري يؤدي الى عدم تعلم الكتاب بالحروف المنفصلة وذلك بسبب الميل لترك الفراغات غير المناسبة بين الحروف والكلمات وعكس الحروف من حيث الترتيب داخل الكلمة الواحد ، مع صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل.(كامل، 2003، 65)

5-2-2-3- اضطربات الذاكرة البصرية :

يواجه ذوي صعوبات الكتابة صعوبة في إستدعاء أو إعادة إنتاج الحروف و الكلمات من الذاكرة و الذي يمْكن ملاحظته عندما يحاول التلميذ تشكيل وسلسْلة الحروف التي سيتم تذكرها، فعدم قدرة الطفل معرفة الاشياء بالرغم من سلامة الحاسّة البصرية يدعى فقدان الذاكرة البصرية Visualagnsia.(البطانية وآخرون، 2005، 159)

من الدراسات السابقة على صعوبات الكتابة الدراسة التي اجراها "بوبلن وآخرون 1984 " حول قدرات التعبير الكتابية عند ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلبة العاديين و خلصت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا في الأداء الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم من الصفّ الثالث ابتدائي و أقرانهم العاديين و ذلك في المهارات الألية للّغة من حيث النطق و التهجئة و استخدام اللغة .(الكوافحة، 2003، 50)

5-3- صعوبات الرياضيات Dyscalculia:

إن الرياضيات علم عقلي مجرد إذ يتم البحث فيها ضمن اتجاهين :

- في الأعداد على انها رموز مجّردة وفي الاشكال الهندسية على انها نسبٌ ومساحات، بالاضافة الى كونها علما تراكميا تسلسليا يتطلب التوليف بين السابق و اللاحق .

(البطاينة و اخرون ،2005 ، 175)

- تقوم الرياضيات في أساسها على عمليات التفكير أيّ الطريقة التي يستخدمها الفرد اثناء حلّه المشكلة الرياضية و هذا يتطلب :

المعرفة العقلية : التي تتضمن الحقائق و المفاهيم و القوانين و النظريات، بمعنى ان المشكلة والتي بدونها لا يستطيع التلميذ ان يحل المشكلة .

استراتيجيات الحل: وتتعلق بالعمليات او الخطوات التي يقوم بها الفرد مستخدما معارفه العقلية للوصول الى الحل للمشكلة.(سلامة، 2001، 289)

إنّ أي قصور يعتري المعرفة العقلية أوإستراتيجيات الحل يوجد صعوبة في تعلم الرياضيات التي تتجلى مظاهرها في :

5-3-1- مظاهر صعوبات الرياضيات :

إن صعوبات الرياضيات من الصعوبات المعقدة والنادرة لذا يصعب ملاحظتها كما أنها تتأخر زمنيا مقارنة بصعوبات الكتابة والقراءة ويمكن إبراز مظاهرها في ما يالي :

5-3-1-1- صعوبات التمكّن من الحقائق العددية الرياضية الاساسية :

تبرز هذه المشكلة من خلال عدم القدرة على الاحتفاظ ببعض العمليات الحسابية وخاصة فيما يتعلق بحقائق الجمع و الطرح و الضرب والقسمة.

(البطاينة وآخرون، 2005، 174)

5-3-1-2- صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة :

عادةً ما يواجه هؤلاء التلاميذ مشكلات عند اجراء العمليات الحسابية التي تتطلب مهارات بسيطة و تبدو هذه الصعوبة عند التلاميذ بصورة متكررة برغم قدراتهم الواضحة في اجراء العمليات الرياضية المتقدمة، ومثال ذلك ان يجد التلميذ صعوبة في عمليات العدّ أو الجمع أو الطرح ولا نجد لديه صعوبة في العمليات مثل جمع الكسور وضربها.

(الكوافحة، 2003، 95)

5-3-1-3- مفهوم الاعداد وصعوبته:

إن إدراك مفهوم الأعداد يتطلب إدراك مفهوم العدّ بعبارة واحدة، إثنان، ثلاثة...الخ إستخدام الارقام بصورة متسلسلة مثل1،2،3.....الخ إدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم، وتعرض التلاميذ لصعوبات في إدراك هذه المفاهيم وإستخداماتها يسهم في صعوبة تعلم الرياضيات وتوظيفها عمليا.(البطاينة و آخرون، 2005، 174)

5-3-1-4- صعوبات العدّ :يقوم العدّ في الرياضيات وفق قواعد محدّدة مثل :

- عدّ الشيء مرة واحدة فقط و إستخدام الأرقام في العد بدلا من الحروف .
- إدراك مفهوم أن العدد الأخير يدل على عدِّ المجموعة كلها والقدرة على تحرير الاعداد.

- عدِّ الأشياء لا يتطلب فيها الترتيب حيث يمْكن البدء اليمين الى اليسار أوالعكس أو العدّعشوائيا دون التكرار .
- وعليه فذو صعوبة تعلم الرياضيات يواجه مشكلات في إدراك مفاهيم قواعد العد.

(البطاينة وآخرون، 2005، 1750)

5-3-1-5- صعوبات الإستدلال المجرّد:

- يجد صعوبة في حلّ المشكلات ذات الصياغات اللفظية أو الكلامية .
- غير قادر على عمل مقارنات من حيث الحجم و الكمية و المسافة والزمن.
- يجد صعوبة في فهم الرموز الرياضية أو ترجمة معانيها مثل :=،>،<،+،÷ ،×
- يجد صعوبة في فهم المستوى التجريدي للرياضيات مثل المفاهيم والقوانين والعمليات والافتراضات.(ملحم ،2002،337)

5-3-1-6- الإرتباك في تحديد الإتجاه:

- كتابة الأعداد بصورة معكوسة.
- صعوبة تحديد مكان البدء بإجراء العملية الحسابة خاصة في حال وجود عدة منازل .
- إضطرابات الإدراك البصري:
- يجد صعوبة في قراءة الأعداد مُتعددة الأرقام مثل: 5698.
- يجد صعوبة في التميّيز بين الأرقام مثل: (6،9)(13،31).
- ضعف في التميّيز بن الأشكال الهندسية الرياضية مثل: مربع، معين، مكعب...الخ.
- صعوبة في وضع الأرقام أو الكسور العشرية أو الفاصلة في مكانها.

(البطاينة وآخرون، 2005، 366)

5-3-1-7- إظطرابات الإدراك السمعي:

- يجد صعوبة في كتابة الأعداد أو الواجبات إملائيا.
- يجد صعوبة في سماع أنماط.
- يجد صعوبة في العدّ من داخل سلسلة التتابع.
- يجد صعوبة في إدراك التراكب اللغوية الشفوية.
- يجد صعوبة في حلّ اللفظية أو فهمها.

5-3-1-8- إظطراب الذاكرة:

من حيث الذاكرة قصيرة المدى: عدم القدرة على الإحتفاظ بالحقائق الرياضية أو المعلومات الجديدة، نسيان خطوات الحل أو التتابع العددي، عدم القدرة على الإحتفاظ بمعنى الرموز.

من حيث التتابع: صعوبة في معرفة الوقت أو التعّرف عليه من خلال الساعة، عدم إستكمال جميع الخطوات في حل المشكلات متعددة المراحل أو متعددة العمليات الحسابية.
(ملحم، 2002، 339)

5-3-2. أسباب صعوبات الرياضيات:

5-3-2-1- الأسباب العضوية والبيولوجية:

إن ضعف سند العلاقة السببية بين التلف الدماغي وصعوبات التعلم قاد بعض المختصين في المجال الطبي إلى تفضيل استخدام مصطلح خلل وظيفي بسيط في الدماغ بدلا من مصطلح التلف الدماغي البسيط. ويشار في هذا المجال إلى ثلاثة مؤشرات سلوكية وعصبية هي: الضعف في التآزر البصري الحركي، والافراط في النشاط، وعدم انتظام النشاط الكهربائي في الدماغ. (خطاب، 2009، 102)

5-3-2-2- الاسباب البيئية:

غالباً ما يشار إلى بعض العوامل البيئية كأسباب لصعوبات التعلم. ومن الملاحظ أن حالات صعوبات التعلم عموما والرياضات خصوصا أكثر شيوعاً في أوساط الأطفال الذين ينتمون للطبقات الاجتماعية الأقل حظاً، ويعتقد بأن سوء التغذية ومحدودية الفرص للنمو والتعلم المبكر من الاسباب ذات الصلة.

وتتضمن الاسباب البيئية قائمة طويلة من العوامل المختلفة التي توردها المراجع العلمية في هذا الخصوص. ومن أهم تلك العوامل: سوء التغذية، والمواد المضافة للمنتجات الغذائية كمواد النكهة الصناعية والمواد الملونة الحافظة، وتدخين الأم الحامل أو تعاطيها الكحول أو المخدارت. حتى أن البعض يضيف أثر إشعاعات شاشة التلفزيون ومصابيح الفلورسنت، ولا تزال هذه العوامل كغيرها من الاسباب المحتملة لصعوبات التعلم موضع البحث العلمي في هذا المجال في السنوات الاخيرة.

6ـ النظريات المفسرة لصعوبات التعلم الاكاديمية:

إختلفت النظريات حسب إختلاف وتعدّد التناولات ومن أهم النظريات نذكر ما يلي:

6-1ـ النظرية النورولوجية:

حيث تتضمن هذه النظرية الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ كتفسيرات لصعوبات التعليم، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن اصابة المخ، أو خلل المخ البسيط من الاسباب الرئيسئة لصعوبات التعلم ، إذ يمكن أن تؤدي الاصابة في نسيج المخ الى ظهور سلسلة من جوانب التاخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعليم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوضيفي يمكن أن يؤدي الى تغير في وظائف معين تؤثر على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء حلات الغيبوبة أو الاختناق أو نقص التغذية أوحلات سيولة الدم، ويحدث ذلك قبل أوأثناء أو بعد الولادة، ويمكن تحديد اصابة المخ أو الخلل البسيط به من خلال اصابة المخ او الخلل البسيط به من خلال مؤشرات طبيعة تظهر في رسم موجات النشاط الكهربائي.(كامل، 2003، 125)

فقد استخدم " كليمنيش " مصطلح خلل المخّ الوظيفي البسيط للإشارة الى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولجية بسيطة مصاحبة لصعوبات على حين استخدام "جونسون "و "مايكل بست" مصطلح العجز عن التعلم السيكونيورولوجي، ليشمل مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود الخلل في وظائف الجاهز العصبي المركزي

6-2ـ نظرية الاضطراب الادراكي_ الحركي:

تفترض هذه النظرية ان جميع انماط التعلم تعتمد على اساس حسي _ حركي، ثم تتطور هذه الاسس من المستوى الادراكي _ الحركي الى المستوى التنظيم الادراكي المعرفي ولذا يرى الصحاب هذه النظرية ان معظم الاطفال أصحاب " صعوبات التعلم" يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الادراكي الحركي، وان هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم ، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الادراكي الحركي.

(كامل، 2003، 126)

وقد تأثر بهذه النظرية كل من "بارش1965" و"جتمان1965"و"كيفارت1971" في هذه نظريته ان الاطفال العاديين يتم نموهم الادراكي الحركي بشكل ثابت وسليم بحلول الوقت الذي يبدا فيه نشاط التعلم المدرسي، اي في حلول سن السادسة في حين يضطرب هذا النوع عند بعضهم، ويتكون لديهم ادراك غير مطابق للواقع، مثل هؤلاءالاطفال يواجهون صعوبة في التعامل مع الاشياء الرمزية لافتقادهم الى ادراك واقعي وثابت للعلم الذي يحيط بهم.

(كامل،2003 ، 126)

ويعتبر ذالك سببا في صعوبات الدراسية فإنه يجب البدء في تحسين المهارات الإدراكية الحركية وذالك كشرط مسبق وخطوة أولية لعلاج العجز عن التعلم، وفي ضوء ذالك نجد أن الأنشطة المقترحة في البرامج العلاجية المبنية علو نظرية الإظطراب الحركي تتضمن التدريب على الأنشطة الحسّ حركية البصرية والرسم والتدريب على التوازن، وأنشطة لتقوية الإحساسو بالإتجاهات، وكذالك الأنشطة المرتبطة بتكوين الأشكال وغيرها.

(كامل، 2003، 127)

6ـ3ـ نظرية تجهيز المعلومات:

تفترض هذه النظرية أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض تنظيما وتتابعا على نحو معين، وتسعى هذه النظرية الى فهم لسلوك الانسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل إستخدام فعندما تقدم للفرد المعلومات يجب عليه إنتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من أجل إنجاز المهمة المستهدفة.(عواد، 1998، 104)

لذا تركز هذه النظرية عن كيفية إستقبال المخ للمعلومات و من ثم تحليلها و تنظيماها .وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقا لهذه النظرية الى حدوث خلل أو إظطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو إسترجاع أو تصنيف المعلومات.

وتشير الدراسات في هذا المجال الى أن صعوبات التعلم ترجع الى وجود درجة من إصابات المخ والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي الى ضهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتابعت أو متزامنة ويتم تشغيل المعلومات بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقا بهدف الوصول الى حل مشكلة ما، إما تجهيز المعلومات

المتزامن والمتوافت فإنه يتم في حالة وجود المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة مثل إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه أو مصفوفة متشابهات (أحمد عواد، 1998، 105)

6ـ4ـ النظريات المتصلة بمهام التعلم:

يرى (كامل، 2003، 128) أن هذه النظرية تركزعلى حقيقة أن العمل المدرسي غالبا يكون ملائما للأنماط المميزة للأطفال في القدرة في أساليب التعلم وإنه يمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبة التعلم إذا كان يدرسه المعلم والكيفية التي يدرسه بها(الأسلوب المعرفي للتلميذ) وتتضمن النظريات إتجاهين لتفسير صعوبات التعلم هما:

6ـ4ـ1ـ تأخر في النمو:

يذهب أصحاب هذا الإتجاه في تفسير صعوبات التعلم الى أنها تعكس بطأ في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الإنتباه التي تميّز النمو المعرفي وأنه نظرا لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب إجتياز مختلف مراحل النمو، ونظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات إستعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة.

ويركز المشتغلون بنواحي في النضج على أن المهام التحصيلية ينبغي أن تتلائم مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن فيها وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه.

6ـ4ـ2ـ الأساليب المعرفية:

يفترض أصحاب هذه الإتجاه في تفسير صعوبات التعلم أن كثيرا من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة ومع ذالك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل مع وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن وليس أقل قدرة من أفرانه في أساليبهم في إستقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها، وأن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين

تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرّس لهم بإستراتجية تعلم أفضل أو حيث يمكنهم نضجهم وتطوير إستراتجية أكثر ملائمة. (كامل، 2003، 129)

7ـ خصائص ذوي صعوبات التعلم الأكادمية:

بإعتبار أن ذوي صعوبات التعلم الأكادمية فئة خاصة لايندرجون في أي نوع من الإعاقات أو الإضطربات إلا أنهم يتصفون بخصائص تميزهم عن غيرهم يمكن سردها كالآتي:

7ـ1ـ الخصائص السلوكية والإنفعالية

يمكن ملاحظة أشكال السلوك التالية لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعلم الأكادمية.

- إضطرابات إنفعالية و إجتماعية متكررة حيث لايستطيع هذا الطفل أن يصنع لنفسه مستوى ثابت من الأداء فهو متوتر يشعر بالإهانة وعدم الإحساس بأمن ويكون مشاعر سالبة عن نفسه.
- صعوبة في التفكير: الطفل هنا لا يستطيع تطبيق ما تعلمه لذا فهو يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب تفكيره في أغلب الاحيان حسي فهو لا يستطيع إتباع التعليمات أو تذكرها فهو يحتاج ألى وقت طويل لتنظيم أفكاره.
- النشاط الزائد وشرود الذهن: سهل الإستشارة بالمثيرات البصرية لذا فهو يستغرق وقت أطول من الأخرين في إنجازالأعمال.
- ينقصه القدرة على تنظيم أوقات العمل.
- كتاباته مبعثرة لعدم فهمه العلاقة بين ضعف في التفكير المجرد.
- يتمكن من التفكير الحسي في حين يعاني من ضعف في التفكير المجرد.
- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره.(الكوافحة، 2003، 35-36)

7ـ2ـ الخصائص العصبية البيولوجية Biological Aspects :

- الإشارات العصبية الخفيفة ويبدوا ذلك في ظهور بعض الإشارات العصبية في مظاهر المهارات الحركية الدقيقة.

- الإضطرابات العصبية المزمنة ، والتي تعود إلى إصابة الدماغ وتحدث قبل الولادة وأثناءها وبعدها.
- خلو أفراد العائلة من الإعاقة العقلية ويعني ذلك أن الاطفال ذوي صعوبات التعلم هم من الأطفال العاديين غير المعوقين عقليا، كما أن تاريخهم الأسري لايشير إلى ظهور حالات الإعاقة العقلية لديهم أو لدى أسرهم.(عواد، 1998، 141)

7ـ3ـ الخصائص اللغوية Language Aspects :

قد تعتبر الإضطرابات اللغوية أكثر المظاهر وضوحا و إهتماما من قبل الباحثين في ميدان صعوبات التعلم ، فقد صنف" لى Lee" مظاهر الإضطرابات اللغوية التي تقع ضمن ميدان العجز عن التعليم أهمها الديسلكسيا أو صعوبة القراءة و الكتابة وتعتبر من الموضوعات البارزة و المميزة لمظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تسمى الديسلكسيا أحيانا بضعف القدرة على القراءة وهي من الموضوعات التي نالت الكثير من الإهتمام والبحث منذ عام 1896م على يد"Morgan" ومنذ ذلك الوقت ظهرت التقارير والأوراق والتي أجمعت على نوع من السلوك النمطي لدى الأطفال الذين يواجهون صعوبة في القراءة والكتابة ، ولكنها إختلفت في الأسباب الكامنة وراء أعراض الديسلكسيا بإختلاف الباحثين في هذا الموضوع .(السعايدة، 2009، 41)

7ـ4ـ الخصائص الحسية والحركية:

ويمكن إيجازها في النقاط التالية:

- صعوبات في الادراك البصري: الإدراك البصري عبارة عن عملية مركبة من إستقبال دمج وتحليل المثيرات البصرية بواسطة فعاليات مركبة عقلية والأطفال الذين يعانون من خلل في الإدراك البصري يعانون من:
- تشويش في الإدراك البصري أي تشويش في إستقبال وتنظيم وفهم معنى المثير البصري مع أن مركبات العين سليمة.
- صعوبة التميز بين الأشياء والعلاقات التي تربط بينها في الحيز لذلك يفقدون ثقتهم بأنفسهم لأنهم يدركون ما لهم بطريقة مشوشة وغير صحيحة.
- ضعف الذاكرة البصرية فهم لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق أن شاهدوها.

- صعوبات في الإدراك السمعي: فالأطفال الذين يعانون من خلل في الإدراك السمعي يعانون من:
- سماع أصوات وأنغام مختلفة وذلك يؤدي إلى فهم خاطئ لهذا الأصوات.
- صعوبة تذكير الأشياء التي سمعوها.
- صعوبة التميز بين الكلمات المتشابهة.
- وجود صعوبة في القراءة وذلك بسبب صعوبة تذكر المقطع الصوتي الذي ذكر من قبل المعلم.
- صعوبة في التمييز مصدر الصوت والتمييز بين الكلمات.
- صعوبة في إخراج نبرات صوتية مختلفة ودمج أصوات كلامية.

7ـ5ـ صعوبات في إدراك الحيز:

إدراك الحيز هو إدراك الشيئ والشخص الذي ينظر اليه وفهم المصطلحات مثل: أمام ، فوق ، تحت ، بجانب ، وكذلك إدراك مكان وجود الشخص بالنسبة لشيئين أة فرضين و الأطفال الذين لديهم صعوبة في إدراك الحيز يعانون من صعوبات مثل:

- التعرف على إتجاه الخطوط.
- التعرف على جغرافية البلاد عن طريق إستعمال خارطة.
- التميز بين اليمين واليسار.
- تنظيم عقارب الساعة.
- فهم مصطلحات مثل: داخا، خارج ، بعد ، فوق ، وتحت.
- عكس الأرقام والأحرف مثل: لب ، بل ، 14 ،41.
- الإستراحة عند الإنتقال إلى مكان جديد.

7ـ6ـ صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر:

- الإرتباط بالأشياء والتعثر المستمر.
- صعوبات في المشي والجري.
- صعوبة في إستخدام أقلام التلوين أو المقص.
- الخلط بين إتجاه اليمين واليسار.

- إستخدام اليد اليمنى والقدم اليسرى.
- إرتعاش بسيط في اليدين والأصابع أوالأقدام. (يحي، 2006،241-242)

7-7- الخصائص المعرفية:

تتمثل في إنخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية وهي:

7-7-1- القراءة:

- يكرر الكلمات ولايعرف الوصل.
- يخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة.
- يستخدم لتتبع المادة التي يقرؤها.
- لا يقرأ عند طيب الخاطر.
- لا يقرأ بطلاقة.

7-7-2- الحساب أو الرياضيات

- يواجه صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص.
- يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية.
- لا يتذكر القواعد الحسابية.
- يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.
- يخلط بين الأعمدة والفراغات.

7-7-3- التهجئة:

- يستخدم الأحرف في الكلمات بطريقة غير صحيحة.
- يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.
- يعكس الكلمات والأحرف.

7-7-4- الكتابة:

- لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.

- يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- يستخدم تعبيرا كتابيا لا يتلائم وعمره الزمني.
- بطء في إتمام الأعمال الكتابية. (بطرس، 2010، 285) .

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل ألقينا نظرة تاريخية عن نشؤ مصطلح ومفهوم صعوبات التعلم ومنه تمايزه وتعريفه مقارنة بالمصطلحات المشابهة والتي كانت مدمجة ضمن صعوبات التعلم، ثم تعرّفنا عن المحكّات التشخيصية لها، لنمرّ لموضوع الدراسة وهو الصعوبات الأكاديمية المتمثلة في الصعوبات المتعلّقة بِ القراءة والكتابة والرياضيات، حيث تناولناها بشيء من التفصيل من حيث مظاهرها وأسبابها ومنه النظريات المفسّرة لها، وخصائص هؤلاء الفئة من الأطفال اللذين يعانون هذه الصعوبات التعليمية الأكاديمية، محاولين تجميع المعلومات التي تخدم الدراسة فقط لأن موضوع صعوبات التعلم موضوع واسع، متحاشين الكثير من العناصر الموجودة في الكثير من المراجع مثل إنتشارهذه الصعوبات والإستراتجيات العلاجية وطرق التكفل التي في تقديرينا هي إضافة جيدة لكن لا تخدم الدراسة التي تعالج المنظومة العائلية لهذه الفئة من الأطفال من منظور نسقي عائلي.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابـع:
الإجراءات المنـهجية للدراسة

تمـهيد

1ـ المنـهج المتبع

2ـ أدوات جمع المعلومات

2ـ1ـ المقابلة النسقية

2ـ2ـ إختبار الإدراك الأسريFAT

3ـ مجموعة البحث

خلاصة

تمـهيد :

تتوقف موضوعية النتائج التي يتحصل عليها كل باحث على دقة الإجراءات المتبعة و الأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة، ومدى ملائمة المنهج والأدوات لنمط الدراسة و مدى تمكن الباحث من التطبيق الصحيح لتلك الأدواة والأساليب.

من هذا المنطلق، بعد عرض الجانب النظري والإطلاع على متغيرات الدراسة، وما يحيط بها من تعاريف و نظريات من خلال الفصول السابقة سنستعرض في هذا الجانب طريقة المعالجة الميدانية بدءً بمنهج الدراسة المستخدم ثم تقنيات أو أدوات جمع المعلومات مع شرح حيثياتها لننهي الفصل بمجموعة البحث وخصائصها.

1ـ المنهج المتبع:

المنهج العلمي هو عبارة عن وسيلة للتفكير بطريقة موضوعية يتبعها الباحث سواء للكشف عن الحقائق أو إثباتها، وبما أن موضوع الدراسة يصب إهتمامه لمعرفة التوظيف العام والمنظم للأسرة أكثرمن اهتمامه بالتوظيف الخاص بالفرد، فقد إستندنا على تعريف " دانيال لاقاش" الذي يعود له الفضل في وصف حدود علم النفس العيادي والذي يعتبر إن موضوع علم النفس يتمثل في دراسة الانسان في وسطه الطبيعي، أي الاجتماعي وليس في المخبر أي أن المنهج العيادي هو قبل كل شيء بين شخصين يركز اهتمامه على الشخص أو مجموعة من الأشخاص أثناء تحركاتهم وتبادلاتهم.(خرشي، 2009، 24)

وعليه فالمنهج العيادي يقوم أساسا على الإهتمام بدراسة الوحدات الاجتماعية بصفتها الكلية ثم النظر الى الجزئيات من حيث علاقتها بالكل الذي يحتويها.(عوض، 2000، 96)

وهدفه يرمي الى فهم الدينامية والتفاعلات الفردية والشخصية وبما أن الموضوع يتعلق بشخص وعائلته، فإن المنهج العيادي حسب "R.Dalonni " يعبّر دائما علائقيا فهو يعمل في العلاقة وعلى العلاقة.

ومن هذا المنطلق يمكننا القول أن المنهج العيادي هو المنهج الملائم لهذه الدراسة وهذا كونه يهتم بفهم سلوك الفرد وردود أفعاله من خلال علاقته بأشخاص آخرين.

2ـ أدوات جمع المعلومات:

إن أهم وسائل الحصول على نتائج موضوعية هو إختيار أدوات تتناسب مع الموضوع عموما والمنهج المعتمد في الدراسة خصوصا لذا فضلنا إستعمال أداتين تعزز كل واحدة نتيجة الأخرى متمثلة في مقابلة نسقية وإختبار الإدراك الأسري **FAT**

2ـ1ـ المقابلة النسقية:

2ـ1ـ1ـ تعريفها وطريقة تمريرها:

تعد المقابلة النسقية إحدي تقنيات جمع البيانات وتستخدم في البحوث الميدانية التي يمكن الحصول عليها من خلال النظرية كما تستخدم في جمع البيانات التي يمكن جمعها عن طريق الاستمارة، الملاحظة أو الوثائق وتعرف المقابلة على أنها تفاعل لفظي يتم عن طريق مواجهة يحاول الشخص فيه القائم بالمقابلة أن يستثمر معلومات أو أراء أو معتقدات شخص آخر للحصول على بعض المعلومات والبيانات الموضوعية ويعرفها "chilolcolehe" بأنها إطار أو نسقي علائقي يجمع شخصين، أحدهما المختص والثاني العميل أو طالب المساعدة من خلال أسئلة وأجوبة تمكن المختص من العمل على مشكلة العميل. (chiland, 1992, 12)

إنها إذن حوار دينامي مؤطر في الزمان والمكان اشترط له "شيمو" شرطين هما الأمانة والموضوعية.(عمران، 2009، 92)

بما أن التواصل والتفاعل داخل العائلة تمّ الإعتماد على المقابلة النسقية كأداة للكشف عن فرضيات الدراسة فهي تمنح الباحث معرفة أعضاء النسق عن كثب وملاحظة التواصل اللفظي وغير اللفظي عن طريق التواصل معهم وتوجيه الأسئلة لهم، فالمقابلة النسقية الأداة أكثر ملائمة وفاعلية للكشف عن التوظيف العائلي في مثل هذه الدراسات.

يستخدم في المقابلة النسقية **الأسئلة الدائرية** والتفاعلات التبادلية كطريقة لفهم ديناميات وسلوكات العائلة وإعطائنا الطابع النسقي لها، حيث يركز هذا النمط من المقابلات على إستجواب أحد أفراد العائلة حول طريقة الاتصال لدى فرد آخر، ممّا يسمح برؤية استجابات الآخرين ودفع جميع أفراد العائلة للتعبير عن المشكل.(خرشي، 2009، 43)

تبحث المقابلة النسقية في الحاضر أكثر منه البحث عن معنى رمزي أو عن الدوافع أو عن الأسباب المأخوذة من الماضي تسمح هذه المقابلة بملاحظة نمط التفاعلات العائلية وتعد الأسئلة الدائرية طريقة لإدارة المقابلة لتوليد الكثير من المعلومات، فهي سلوك فكري يسمح بالكشف عن الفروق والتغيرات التي تؤثر في النسق العائلي وتحديد كيفية تطور النمط الراهن للأداء العائلي ومتى أصبح هذا الأداء مشكلة.(سميث وآخرون، 2006، 279)

كما تستخدم **الاستعارة** في المقابلة النسقية لتكون لبنة لإعادة بناء شيء جديد أو إكتشاف تعاريف أو الاستماع لشروح لم يتسنى لهم بلوغها من قبل، فيستعمل أفراد العائلة للتعبير عن عواطفهم وأحاسيسهم، كما تكشف الإستعارة كلغة باطنية عن العديد مما يدور في العائلة من تفاعلات.

وعلى أساس مامضى ذكره كان **تمرير المقابلة** بالإعتماد على السياق النظري والأهداف المرجوة بإستعمال تقنيات وفنّيات المهارات العيادية المذكورة سابقا في طرح الأسئلة والمرونة في التجاوب وإستغلال إستجابات العائلة لصالح تسييّر الجلسة، لذا لم هناك دليل ثابت لتّباعه بقدر ماهو توجّه له فلسفته ورأيته، فكانت الأفكار المستعملة في المقابلة النسقية تتلخص في المحاور التالية :

المحور الأول: التعريف بالعائلة حيث يتيح لنا هذا المحور التصورات الفردية لأعضاء النسق حول النسق العائلي ككلّ وكيفية رصد العلاقات البانية لهذا النسق كيف يمكن لأعضاء النسق وصف العائلة وأهميتها ومنه الكشف عن أنماط العلاقات داخل النسق والحدود وحتى الأنساق الفرعية.

المحور الثاني: مدى معرفة أعضاء النسق للصعوبات الأكاديمة لدى المفحوص المعين و مدى تعاطي أفراد النسق معها حيث يمنحنا هذا المحور كيفية تأثير وجود الصعوبات الأكاديمية عند المفحوص المعيّن في سيرورة الحياة العائلية والبناء العلائقي لأعضاء النسق.

المحور الثالث: البناء العائلي حيث أن هذا المحور هو محور ضمني من بداية المقابلة لنهايتها ومن خلالها يمكن تحليل إستجابات أعضاء النسق بمقاربة بنائية تعنى بنمط العلاقات وتوزيع السلطة في بناء هرمي للنسق ورصد الأنساق الفرعية ومدى توازن العائلة والتوظيفات المختلفة لما يحدث بين أفراد النسقكلّ هذا في ظلّ وجود عضو مؤثر ومتأثر وهو المفحوص المعين ذو الصعوبات الأكاديمة.

2-1-2- تحليل محتوى المقابلة النسقية:

حسب "باردن" أشهر تعريف لتقنية تحليل المحتوى أتى به العالم "بارلسن" الذي عرفها بأنها تقنية من تقنيات البحث العلمي تهدف للوصف الموضوعي المنظم والتبويب الكمي للمحتوى الظاهر للاتصال كما أنه يرى من الأفضل أن نقول تحليل المحتويات وليس تحليل المحتوى، هذه الأخيرة هي منهج إمريقي خاضع لنوع الكلام الذي نتناوله في الدراسة، ونوع التفسير الذي يهدف إليه.

وكتقنية من تقنيات البحث في العلوم الاجتماعية هي تمثل تطبيق منهجي لمجموعة المعايير المحددة بوضوح باتصالات خاصة وكأداة للقياس تستعمل غالبا لإضافة معلومات لدراسة أسْتُعْملت فيها أدوات أخرى كالملاحظة والإستبيان، ولإعطاء مصداقية للنتائج المتحصل عليها أو لتنوب عن مناهج أخرى الذي يؤدي استعمالها في حالات معينة الى التأثير عن نتائج البحث.

من الضروري أن نفرق بين مستويين من تحليل المحتوى وهما:

أ ــ التحليل على المستوى الظاهري: ويقصد به معالجة الردود والإجابات من منطوقها الفردي كما وردت على لسان المفحوص.

ب ــ التحليل على مستوى أعمق: فهو يذهب أبعد من مجرد الإستجابات اللفظية الى محاولة التعمق في معانيها وفي ماوراء ألفاظها وقراءة مابين السطور، وهنا يتدخل الباحث برأيه فيما يشعر من الدوافع الكامنة وراء الإجابات ويحاول أن يستنتج ما يقصده المفحوص كما تمر عملية تحليل المحتوى بثلاث مراحل:

- تحديد الوحدة التي تتخذ أساسا للتحليل، مأخوذة من الإستجابات.
- الوصول إلى تبويب مناسب وتحديدعدد الأصناف التي تتخذ أساسا للتحلل.
- وضع دليل ساعد على وضع الاستجابات في أماكنها الصحيحة من التيويب والتصنيف.

ولقد إعتمدنا على المقاربة البنائية ل"مينيشن" في تحليلنا للمحتوى، حيث تعطينا تصورا بيانيا للنسق وتسمح بقراءة التوظيف العائلي وبنية النسق، وهذا من خلال التعرض ل: السلطة والهرمية/ طبيعة الأدوار/ طبيعة الأنساق الفرعة/ طبيعة الحدود.

2-2- إختبار الإدراك الأسري FAT :

هو إختبار إسقاطي تم إعداده وتطويره إنطلاقا من مفاهيم قاعدية منحدرة من مدارس مختلفة، وتمّ إعدادها على أساس فكرة المفحوص المعين الذي هو جزء من الكل الأكثر إتساعا وإن فهمه يتم من خلال تقييم الخاصيات العائلية والوضعيات والعلاقات العائلية التي يضعها الفاحص.(خرشي، 2009، 53)

يحتوي إختبار FAT على 21 لوحة ملونة بالأبيض والأسود وعلى دليل ورقة التنقيط وتظهر هذه اللوحات وضعيات علا قات ونشاطات أسرية معتادة تثير بصفة عالية تداعيًا اسقاطا حول السياقات والبنيات وكذالك إستجابات عاطفية لها علاقة بتفاعلات أسرية خاصة.

وقد أثبتت الخبرة العيادية وبقوة أهمية استخدم FAT عند المراهقين علما أنه يطبق كذالك على الأطفال انطلاقا من السنّ السادسة.

2-2-1- كيفية تطبيقه:

هوكسائر الاختبارات الاسقاطية الأخرى، غير أن التعليمية تركز على استحضار إطار مرجعي معرفي وعاطفي مركز حول العائلة، ويجب عرض كل الصور على الفرد وتكون في فترة حوالي حوالي 30 – 40 د.

2-2-2- التعليمة:

عندي مجموعة من الصور التي بها أطفال مع عائلاتهم سوف أقوم بعرضها عليك واحدة تلوى الأخرى، وعليك أن تخبرني من فضلك ماذا يحدث في الصورة ؟

ما الذي أدّى إلى هذه الوضعية ؟ ماذا يفكر الأشخاص أو بماذا يشعرون وكذالك كيف تكون نهاية الحكاية استخدم خيالك وخصوصا تذكر أنه لا يوجد إجابة جيدة وإجابة سيئة سوف أقوم بكتابة الإجابة حتى يتسنى لي تذكرها .

ولقد قمنا في بحثنا هذا بتطبيق الاختبار بصورة فردية على المفحوص المعين وهو الطفل ذو الصعوبة الاكاديمية حيث حرصنا كل الحرص على معرفة مدى استيعابه للتعليمة.

2ـ2ـ3ـ كيفية تنقيط البروتوكول وتحليله:

عند نهاية تمرير الصور، يصبح البروتوكول قابل للتحليل من وجهة نظر عيادية، حيث يتم جمع الإجابات الفردية على ورقة التنقيط وفق نظام التنقيط المفصل في دليل الاختبار، وتدور أصناف نظام تنقيط FAT حول جوانب مختلفة لأربع متغيرات نسقية هي: الصراع الظاهر/ حل الصراع/ تعريف الحدود/ أنماط العلاقات. كما هي مبينه في المحاور والنقاط التالية:

1. طول لبروتكول كافي للسماح بإعداد فرضيةعمل صحيحة

ـ نقطة للرفض.

ـ نقطة للإجاة الغير إعتيادية.

2. إلى أيّ حد الصراع واضح؟

ـ غياب نقطة للصراع الواضح

ـ المؤشر العام لاختلال التوظيف

أين يتمركز الصراع؟

(داخل الأسرة):

ـ نقطة للصراع الزواجي.

ـ نقطة للصراع العائلي.

(مع العالم الخارج):

ـ نقطة لنوع آخر من الصراع.

3. ماهو التوظيف العائلي الخاص؟

(الصراع تمّ حلّه بطريقة إيجابية):

مقارنة بين نقاط الحل الإجابي والحل السلبي وغياب الحل.

(كيف تمّ حل الصراع)؟

ـ بتدخل الوالدين بطريقة ملائمة.

ـ عدد تعريف القواعد الملائمة والغير ملائمة.

ـ ماذا حدث من إستجابات لتعريف القواعد من قبل للوالدين.

ـ عدد إجابات القبول واللاقبول.

ـ هل تظهر العائلة متوقفة في أنماط دينامي مختلة الوظيفة.

ـ نقطة للسر المختل الوظيفي.

2.3. ماهي الفرضيات الممكنة حول طبيعة العلاقات الظاهرة في هذه العائلة؟

ـ مع من قيم الفرد روابط ايجابية؟

ـ مع من قيم الفرد روابط سلبية؟

ـ ماهي خاصية الأحاسس في هذه العائلة؟

ـ هيمنة دورية الأحاسيس في هذه العائلة.

ماهي الفرضيات الممكننة حول جوانب النسقية للعائلا

ـ هل يوجد نسق فرعي أبوي فعّال ووظيفي؟

ـ أنماط تعريف القواعد.

ـ نقطة للصراع الزواجي.

ـ مقارنة النقاط بالنسبة لزوج متآلف.

ـ ماهي سياقات تعريف الحدود؟

ـ كيف يتفاعل أفراد العائلة؟

ـ نقطة للإنصهار

ـ نقطة للمبالات، عدد التحالفات.

ـ كيف تدخل العائلة في علاقات مع العالم الخارجي؟

ـ مقارنة النقاط بالنسبة للنسق المفتوح والنسق المغلق.

ـ مقارنة النقاط بالنسبة آخر متآلف، آخرعامل ضغط.

ـ نقطة بالنسبة للتحالفات مابين الراشد والطفل، نقطة نوع آخر الصراع

1. هل توجد مؤشرات مهمة لعدم التكف؟

ـ نقطة لسوء المعاملة

ـ نقطة لإجابات غير إعتيادية

2. هل يوجد في هذا البروتوكول مواضيع التي تساهم في وضع فرضيات عيادية فعالة؟

3ـ مجموعة البحث:

تتكون مجموعة البحث من خمس عائلات إنطلقنا بهافي بداية البحث إلاّ أنهم لم يستمروا معنا للنهاية نظرً لسؤ الأداء أولإنقطاعهم، لننهي الدراسة بعائلتين وهما عائلة المفحوص المعين "خليل" وعائلة المفحوص المعين "الطاهر" حيث قمنا باختيارهم وفقا للخصائص التالية:

1ـ أن تتضمن المفحوص المعين وهو الطفل من ذوي صعوبة التعلم الأكاديمية والذي يعتبر المدخل لدراسة العائلة.

2ـ أن يكون الطفل متمدرس في السنة الرابعة إبتدائي فما فوق.لثبوت وجود الصعوبة الأكادمية.

3ـ أن تكون الصعوبة مشخّصة من طرف أخصائيين، بالإعتماد عن أدوات التشخيص المعروفة من إختبارات ذكاء كشوفات طبية حسّية سمعية وبصرية وكذالك ملاحظات المعلمين والأولياء ووجود أعراض ومظاهرات الصعوبات الأكاديمية جليا في الأداء الأكاديمي للطفل حيث من خلال الإطلاع على تشخيص هؤلاء الأطفال يمكننا ضمهم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وإستبعاد الصعوبات المشابهة مثل بطء التعلم التأخر الدراسي التأخر الذهني البسيط، القصور الحسّي....الخ.

تمّ الإتصال بالعائلات ومقابلتهم في "مركز خطوة لتطوير القدرات العقلية" المتواجد بحي النخيل بالوادي، نظرا لتكفل المركز بشريحة واسعة ممّن يعانون من مثل هذه الصعوبات من الأطفال.

وتمّ إجراء مقابلتين مع كل عائلة في الفترة الممتدّة من18 إلى25 فيفري

ـ مقابلة نسقيةعائلية نلتقي من خلالها المفحوص المعين وبعض أفراد عائلته بهدف الكشف عن أنماط التفاعلات المتواجدة بهذا النسق.

ـ مقابلة فردية مع المفحوص المعين من أجل تمرير إختبار**FAT**

والجدول التالي يوضح خصائص مجموعة الدراسة

جدول رقم(02) يمثل خصائص مجموعة الدراسة

العائلة	المفحوص المعين	السنّ	المستوى الدراسي	نوع الصعوبة الأكاديمة	عدد أفراد العائلة	الحاضرون في المقابلة النسقية
العائلة 01	خليل	13 سنة	5إبتدائي (معيد سنتين)	عسر قراءة + عسر كتابة	04 ترتيب الحالة 03/02 ذ	الأم +خليل+ ياسين(الأخ الأكبر) رائد(الأخ الأصغر)
العائلة 02	الطاهر	11 سنة	4إبتدائي (معيد سنة)	عسر قراءة+ عسر كتابة	05 ترتيب الحالة 03/03 2ث 1ذ	الأم + الأب +الطاهر+ نسرين(الاخت الكبرى)

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل الذي تناولنا فيه الإجراءات المنهجية لتطبيق هذه الدراسة من منهج وأدوات و عيّنة يمكننا القول أنّنا وضعنا اللبنة الأساسية حتّى نتمكن من تطبيق الدراسة فعليا حيث أنه لا يمكننا المرور للتطبيق إن لم يكن المنهج والأدوات واضحة ومجموعة البحث المطبق عليها واضحة الخصائص ومنه فهذا الفصل هو المدخل الأساسي والإطار المنظم للفصل الذي يليه وهو الفصل الميداني الذي من خلاله نبحث عن إجابة للتساؤلات والتحقق من الفرضيات.

الفصل الخامس:

عرض النتائج وتحليلها

تمهيد

1ـ الحالة الأولى "عائلة خليل"

1-1ـ المقابلة النسقية

1-2ـ بروتوكول إختبار الإدراك الأسريFAT

1-3ـ خلاصة تحليل "عائلة خليل "

1ـ الحالة الثانية "عائلة الطاهر"

2-1ـ المقابلة النسقية

2-2ـ بروتوكول إختبار الإدراك الأسريFAT

2-3ـ خلاصة تحليل "عائلة الطاهر"

3ـ الإستنتاج العام للحالات

خاتمة

تمـهـيد:

على ضوء الإطار النظري للدراسة وضوء المنهجية المتّبعة والأدوات المتخذة تمّ بناء هذا الفصل التطبيقي الذي يُفْصِح عن تفاصيل المقابلة وما نتج عن إختبار الإدراك الأسري FAT، حيث أننا سوف نعرض في هذا الفصل نتائج الدراسة بإستعمال الأدوات السابق ذكرها ونحاول تحليلها ومناقشتها حسب المفاهيم النظرية قصد إختبار صحّة الفرضيات المطروحة والوصول للأهداف المسطرة.

1ـ الحالة الأولى: عائلة خليل

1ـ1ـ المقابلة: بتاريخ :18 فيفري 2016 على الساعة:14:00

مدة المقابلة : 01 ساعة

تم حضور العائلة كاملة المتمثلة في الأم وأبنائها الثلاث من بينهم المفحوص المعين وهذا بعد الإتفاق مع الأخصائية"س" صاحبة مركز تطوير القدرات العقلية علما أن المفحوص يتردد على المركز في إطار التكفل بحالته "المشخصة صعوبة قراءة وكتابة"، حيث تم تجهيز مكتب الأخصائية بوضع مجموعة كراسي على شكل دائري قبل الموعد بدقائق، وتم إستقبالهم في الموعد حيث دخل الإبن البكر وتلاه المفحوص المعين والأخ الأصغر معا والأم في الأخير علما أنهم لم يجلسوا إلاّ بعد جلوس الأم في الوسط باقي الأبناء حولها مُقَدِمِين "الطاهر" المفحوص المعين بجانب المكتب.

الباحث: نشكركم على حضوركم وقبول تقديم يد المساعدة حتّى إنكمل المذكرة إنتاعي.

الأمّ: بلعكس راني فرحانة ياسر على خاطر حسّيت بينا، وكيما قاتلي الأستاذة الأخصّائية راهي فرصة باش إتعاونّا في ياسر حوايج.

الباحث: المهمّ...مكانش مشكل نقدروا إنواصلو من بعد ما نتناولوا موضوع خليل ولاّ نبعثكم المختصّ آخر نثق فيه، توّ نبدوا المقابلة إنتاعنا بالتعارف، وبالطبع الجميع يقدر يدّخل ويشارك في الحوار، ممكن "مدام" إتعرّفيني بنفسك وبالعايلة.

ياسين (الإبن البكر): كيما إتشوف يا الشيخ هذا وشكاين في العايلة نايا وإخوتي لثنين وماما

وكلّنا لباس غير خليل عنده مشكل إنتاع لقراية، وتوّ راه إتحسن على الأقل عاد يقدر إيهجّي جملة.

الأم: خليل خرجت بيّه وهو عمره عامين وخوه" رائد "مازال في كرشي الحق إكلّهم طلعوا ماشاء الله الناس كامل تشكر فيهم حتّى خليل، غير الحشمة تعّباته.

الباحث: خرجتِ بيّه ..؟!

الأم: نقصد إطلّقت، نايا قلت المواضيع هذي مهيش مهمّة، التالي عادي حتى أولادي إنحدّث فيهم عادي وعارفين كل شي تقدر تسألهم ماعندهم حتى عقدة .

الباحث: وش تقدروا إتضيفوا ولاّ إتعلّقوا عن كلام الماما ؟

ياسين: صحّ مش ديما بصّح ساعات نتحدثوا على بابا وماما كيفاش إطالقوا، نايا عندي نورمال، ولي عاونا أكثر بابا مش محوّس علينا حتى ذرّه لوخرين ما عندنا بهم حتىّ علاقة وماما ديما إتقولنا نايا مماكم وبباكم وتو...

رائد: ياسر وحدين حايرن فينا عادي.

الأم: ونت ياخليل (في حالة ضحك) الجلسة إكلّ عنجالك هيّا قول كلمة.

خليل: (**في** حالة خجل) إمْ صحّ كيما قالوا.

رائد : خليل يا الشيخ ديما هكّ حشّام حتّى في القسم.

الباحث: حتّى في القسم..؟

ياسين: خليل دوبلى عامين إلحق عنّه رائد أوعادوا يقروا في قسم واحد الخامسة ب.

الأم : هاو العام هذا تو ينجحوا لثنين إنشاالله.

الباحث: إنشاء الله، "مدام" ممكن توصفيلي الصعوبة إنتاع خليل بالطبع تقدر يا خليل تتحدث عن روحك وإذا حبّيت حتى إخوتك إيعاونوك.

الأم: خليل من صغره ما يتّحدثش ياسر لكن إيحب إيخنّتب ديما والحق ذرّي إكل فيهم، لكن هو بزايد، في لول ما حَبْش يُدخل للتحضيري وين نِدِيّه للمدرسة يبقى يبكي حتى المعلّمة والمدير قالولي معدناش نقبلوه، ياربي مكملش عشر أيّام خرّجته وكي دخل السنة الأولى كيفكيف، لكن زيّره المدير مع المعلّم زادو كي عرفوا الحالة إنتاعنا عادوا حانيّن عليه الحق ولاّ ركح، لكن ماتعلّم حتّى شي لا حروف ولا كتابة وأكبر غلطة نجحوه للسنة الثانية أصحابه إكل فاتوه عاود الثانية، جاته معلّمة سمحة إتولهت بيه لكن هو نوع ماكر مشّ حاب يقرى كان تو أفهمت راه عنده حاجة نوع مرض هذي كيما قاتلي عنها المختصة لتّبع فيه عسر قراءة وكتابه، مسكين أوليدي عيا بالساعات يقرى لكن داخل منّه خارج منّه، أوفي القسم نوع صنم لا يتكلّم لا يتحرّك أوعقله كان في القربج إنتاعه.

هاني العامين هذي اتولهيت بيه مع الطبيبة النفسانية تاع المركز الحقّ عاد لباس، أونايا مش طامع فيه لكن حبيت منخرجاش لال يكبر اشوي وندخله لتكّوين يتعلم حِرْفَه.

آي..هكّاك ياخي (ولتفتت نحو خليل)

الباحث: (إلتفت نحو خليل) وشّ رايك موافق

ياسين: ماذا بيه هو ذات إيحوس عنّها وش إمصبره في المدرسة غير هاو عارفها مش دايمه..اوماما تشجع فيه باشّ إيكمل لال يقبلوه في التكّوين المهني.

الأم: مشّ الناس إكل باش تطلع جناير أو أطباء لازم كاين النجّار والمكانسيا، ياخي هكّا خليل، هاني نا ماقريتش أوهاني معَيْشَ عايلة أولباس ياخي هكّا خليل.

خليل: إِمْ

الأم: آه إتكلّم

ياسين+خليل + رائد: (في حالة ضحك)

الباحث: بما أنّكم ضحكتوا كامل رايح إنكملوا في هذا الإتجاه، شفتوا الرسوم تاع أليس في بلاد العجائب

خليل: جابوها حتّى فيلم كامل في"MBC3 "

رائد+ياسين: كامل شفناها

الأم : أنا إتفرّجتها بكري "ميكي"

الباحث: مليح، إتصوروا لوكان إلقيتوا تحت البوطاجي تاع الكوزينه حفرة تديكم لبلاد العجائب كيما إنتاع " أليس" وش تتمنوا إيكون فيه هاك العالم وشكون إلمعاكم وش تقدر إديّر في هذاك العالم..معليش نبدوا بخليل وتقدروا إتشاركوا كامل

خليل: نايا ندّي معايا عايلتنا إكّل أو حتى خالي "معتز"

الأم : خاله هذا أكبر منه بعام.

خليل: في العالم هذاك لا قراية لاحتى شي كان اللعب والماكلة تكون عندي شاشة بلازمة للميكروا معبّي بالألعاب نبقى كان نلعب مع رائد ومعتز وياسين.

الأم: أيّ مليح

رائد: حتى نايا كيفه.بصح إتكون عدنا سكنه فيها أبوسين كيما إنتاع "**س**".

الباحث: الظاهر أن الجلسة معاكم ممتعة مفقناش كيفاه الوقت فات بسرعة، نشكركم على تلبية الدعوة والمساعدة، الجلسة مع العايلة الجميلة هذي راني إستفدت منها ونتمنالكم النجاح كعايلة مع بعضاكم والنجاح كأشخاص في حياتكم إكلّ لأن لقراية ماهي إلّا جزء من الحياة مهيش كل الحياة. شكرا.

الباحث: الموعد القادم "مدام" في نفس اليوم ونفس الوقت مع خليل باش إنديرو معاه تاست.

الأم: راهو بلاك إيجيك وحده .

الأم: خلاص.. علبالك قبل ماندخلوا أعْيتْ إنوصي فيهم باش إينَحْوا الحشمة ويتكلموا، لكن جوني نوع إتبدّلوا إمعاك عادوا كلعارفينك من قبل، طريقتك عجبتني.

الباحث: شكرا "مدام" راني في الخدمة إذا إحتاجتيني تقدري إتنسقي مع الأستاذة "س".

1-1-1- تحليل المقابلة:

من خلا ل ما ورد في المقابلة وتجاوب أفراد العائلة أو أعضاء النسق مع الباحث يمكن إستنباط الملاحظات التالية:

- حضور كل أفراد العائلة (اللذين يعيشون في بيت واحد) وهذا ينمّ عن الإستعداد المسبق للعائلة وحاجتها لمثل هذا النوع من الجلسات حيث تجاوبت العائلة بشكل إيجابي في الجلسة دون إبداء أي صعوبة أو تحفظ وهذا ما ساعد الباحث على تسيّر الجلسة بأريحية وستعمال فنيّات التدخل بكل مرونة مثل الأسئلة الدائرية والصدى والإستعارة، على غرار تدخل الباحث "حتى في القسم .." وش تقدروا إضيفوا عن كلام الماما" وبالتالي لانجد تدخلات كثيرة للباحث، فدوره في المقابلة كان الإصغاء بينما أعضاء العائلة يستجيبون لبعضهم وللباحث بشكل إجابي وفعّال.

- وعي العائلة بالصعوبة الأكاديمية عند المفحوص المعيّن "خليل" وتعاطفهم معه ومحاولتهم تجاوز الإشكال حتى لا تؤثرا سلبا في المفحوص وهذا نجده مثلا في قول الأم " راه عنده حاجة نوع مرض هذي كيما قاتلي عنها المختصة عسر قراءة وكتابة" وقولها "مش الناس إكل باش تطلع جناير وأطباء لازم كاين النجار والمكانسيا..." وقول ياسين "الأخ الأكبر" "كلّنا لباس كان رائد عنده مشكل تاع لقراية..." وفي هذا الصدد يشير"منيوشن" إلى أن تغير بنية العائلة خاضع لتجارب أفرادها فتغير وضعيات الأفراد يسمح بالتغير في نمط العلاقات الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بتغير الذات العائلية.

- تبدوا العلاقات بين أعضاء النسق تنمو نحو الإيجابية والتكاتف حتى في سيرورة حياة العائلة تعبّر الأم عن إرتباطها بأولادها رغم أن السؤال موجه بالتعريف بنفسها ثم العائلة فتقول :" خليل خرجت بيّه وهو عمره عامين وخوه" رائد "مازال في كرشي الحق إكلّهم طلعوا ماشاء الله الناس كامل تشكر فيهم حتّى خليل..." وتُبَيّن الأم مرونة العلاقات بين أفراد العائلة وتفتحها في التبادل العاطفي محاولة جعل الحدود مرنة ومشكلة الفرد هو مشكلة الجميع حتى في المواضيع الأكثر حساسية وحرج مثل إنفصال الأبوين ونجد هذا في تعبير الأم بقولها: "...نقصد إطلّقت ..عادي حتى أولادي إنحدث فيهم عادي وعارفين كل شي تقدر تسألهم ما عِدهم حتى عقدة "، وقول ياسين" الولد البكر": "..ساعات نتحدثوا على بابا وماما

كيفاش إطالقوا، نايا عندي نورمال.." أمّا المفحوص المعيّن فكتفى بموافقة باقي أفراد العائلة مخفي بذالك توظيف ما، والذي برّره الإبن البكر بطبع خليل الخَجِلْ " ديما هكّ حشّام حتى في القسم"، حيث يرى "علاء الدين كفافي" أن مسؤولية الأنساق الفرعية ترتبط بقضية هامة في حدود الأنساق وهي نفاذية هذه الحدود، فالحدود تتباين في مدى سهولة تدفق المعلومات من النسق الفرعي وإليه ،ولا ينبغي أن تكون الحدود داخل العائلة واضحة فقط بل ينبغي أيضا أن تكون القواعد ظاهرة أمام الجميع. وإذا كانت الحدود غامضة أو صارمة أكثر من اللازم فإنها تفتح الباب للخلط والاضطراب وتزيد من مخاطر عدم الاستقرار والاختلال الوظيفي في الأسرة .

ـ من خلال الإستعارة الرمزية ـ والتي أبدعناها أثناء المقابلة مستبدلين الإستعارة المخطط لها سابقا وذالك لِتَلائمها أكثر مع مستوى وطبيعة أفراد العائلة و تجاوب المفحوص المعين بشكل إجابي معبرا عن تمسكه بأفراد عائلته متفتحا عن نسق آخر وهو صديقه وخاله " معتز" بالرغم من أن طيلة المقابلة لم يتطرق أفراد العائلة إلى العائلة الممتدة أو أنساق أخرى خارجية، وهذا قد ينتج عن إلتفاف الأم حول أبنائها محاولة حمايتهم من الإندماج في أنساق خارجية، ويمكن ملاحظة ذالك جليا في تعبير "ياسين" في التعريف بالعائلة حيث قال: "كيما تشوف يا الشيخ نايا وإخوتي لثنين ونايا وماما..."

رغم أن الأنساق العائلية في تغير مستمر ذلك لأنها تستجيب لقوى خارجية فهي في نفس الوقت تسعى لتحقيق أهدافها من خلال الحفاظ على اتزان النسق، حيث يسعى النسق العائلي وفقا لهذه الخاصية إلى استعادة البيئة المستقرة كلما إختل نظام البيئة ومن وظائف هذه الخاصية أنه لا يسمح لأي انحراف أن يزيد، ويضع أسقفا أو حدودا عليا لتصاعد التفاعلات خاصة السلبية منها(كفافي، 1999، 109)

كما أنهم توحدوا في شعورهم نحو العائلة معترفين بأهمية تواجدهم معا وهذا نلاحظه في قول رائد الإبن الأصغر" إتكون عدنا سكنه فيها أبوسين..."

ـ نلاحظ من خلال خطاب الأم أن رغم إلتفافها حول أبنائها وكذا المفحوص المعين إلا أنها تسير بهم نحو الإستقلالية ومنه تحاول الأم لعب دور الأب وذالك من خلال حثّ "خليل"

عن التكلم، محاولة بذالك إستخدام السلطة نستنتج هذا بمواسات خليل في عجزه وصعوبته الأكاديمية بإتخاذ نفسها نموذجا له "ها ني نايا ماقريتش أوهاني مَعَيْشَة عايلة ..."

ويتضح إستعمال السلطة في خطابها "منخرجاش لال يكبر..." إلاّهناك ملامح لمحاولة تقاسم السلطة مع الإبن البكر أو محاولة هذا الأخير لمواساة أمّه وتخفيف العبء عنها بمحاولته تقاسم السلطة معها أو إفتكاكها وذالك من خلال تدخلاته التي تمثل كل أعضاء النسق مثل الإجابة عن السؤال الموجه للأم للتعريف بالعائلة وكذا التعبير عن موضوع إنفصال الأبوين

ـ من خلال تدخلات أعضاء النسق نجد أن الحلقة الأضعف هو المفحوص المعين "خليل" سوى من ناحية كم التدخلات التي تتّصف بالقلّة في التعبير أونوع التخل الذي يتصف بالتبعية والتردد مثل قوله:"صح كيما قالوا.." وكذا تأخره في التدخل فنجد أنه لم يشارك إلاّ في النصف الأخير من المقابلة وكأنه يختبر الوجه الجديد وهو الباحث ومنه قد يخفي المفحوص المعين توظيف ما يمكن كشفه من خلال إختبار الإدراك الأسري

الدراسة البنائية لعائلة "خليل"

إن الدراسة البنائية هي محاولة لتحليل محتوى بشكل عميق حسب "باردن" من خلال ما ورد في المقابلة يمكن إستنباط البناء العائلي لعائلة خليل كالأتي

ـ السلطة:

تتضح السلطة حسب ما ورد في خطابات أعضاء النسق" أفراد العائلة " أن السلطة موزعةبين الأم والإبن البكر، أو أن العائلة في مرحلة تبادل للسلطة التي كانت مطلقة للأم بعد إنسحاب الأب إثر الطلاق تارك الأبناء صغار لتنفرد الأم بالوضعية العليا من خلال رعايتها لأبنائها أمّا الآن وقد كبر هؤلاء الأبناء فهي تتقاسم السلطة مع الإبن البكر"ياسين" لتمريرها له بالمطلق، ويمكن أن نلمس ذالك من خلال مبادرة "ياسن " بالتدخل وتمثيل العائلة مثل قوله:"كلّنا لباس غير خليل عنده مشكل تاع لقراية" وقوله:"...حتى ذرّه لخرين معدنا بيهم حتى علاقة". وقوله:" خليل دوبلى عامين ولحق عنه رائد..." فغالب تدخلات "ياسين" هي تمثيل للنسق أكثر منه تمثيل لذاته.

وعليه فإن غياب الأب سابقا لم يشكل أي تهديد لتداعي النسق فالأم إحتفظت بالسلطة لصالح أعضاء النسق، كما أن تقاسم الأم السلطة مع ياسين في ما بعد كان ذالك لصالح النسق فلم يطفوا في حوار أفراد العائلة أيّ صراع حول السلطة فالكل راضٍ بهذه الوضعية وهي مبعث راحة وأمان بالنسبة لهم، وهذا ما وضّحه "روز ماري لمبي" بقولها هناك مستويات مختلفة من الهرمية داخل النسق العائلي فقد يشارك الوالدان في السلطة، وفي حالات أخرى يكون أحدهما مسؤول، وقد يفوض الوالدان أحد الأبناء الكبار أو أحد الأجداد في تولي السلطة، كما يملك النسق الفرعي الخاص بالأشقاء هرمية واضحة بينهم كون الاشقاء في أعمار مختلفة ومتفاوتة وبالطبع فإن الإخوة الأكبر سنا يقومون بالدور المسيطر في التفاعلات مع إخوتهم الأصغر سنا

ـ الأدوار:

يتضح جليا من سير المقابلة وتقديم كل فرد من العائلة لنفسه وكذا التاريخ العائلي أن الأم طالما قامت بدورين دورها الأصلي كأم وكذالك دور الأب في غياب الأب والذي لم يشكل غيابه تأثير واضح في النسق وكذا في التوظيف النفسي لأفراد العائلة وقد يرجع هذا لقدرة الأم على إحتواء هذا العائق، فهي مصدر السلطة ومن يضع القواعد في البيت، إضافة لكونها إستطاعت أن تغطي الجانب الإقتصادي فهي العائل الوحيد دون تدخل أي أطراف خارج النسق العائلي، ممّا يمنح الثقة لباقي أعضاء النسق في الام ويهمّش دور الأب فقد عبّر "ياسين" بقوله: "...بابا مش محوّس علينا حتى ذرّه لوخرين ما عدنا بيهم حتى علاقة وماما ديما إتقولنا نايا مماكم وبباكم..." أمّا "خليل" المفحوص المعين فقد إكتفى بالخجل وموافقة باقي الأعضاء ممّا يطرح فرضية مُخَالِفة لا يمكن إلتماسها في المقابلة كما لا يمكن نفيها.

أمّا عن باقي الأعضاء فهم يقومون بدورهم في النسق بالمحافظة عليه بإتباع القواعد ومنح الثقة للأم التي تمهد وتدفع الإبن البكر " ياسين" لتوسيع من دوره ومساعدتها في التكفل بإخوته دون الدخول في صراعات أوتوليد أنساق فرعية سلبية.

كلّ الذي سبق ذكره يعطينا فرضية مرونة الأدوار بهذا النسق ممّا يسمح بتنظيم هرمي به شيء من القوة والمرونة في نفس الوقت تخدم النسق ككل بشكل إجابي وتحافظ على إنتماء وأدوار الأفراد لفائدة النسق.

ـ الأنساق الفرعية:

إن نجاح الأم في أداء دورها كأم وكصاحبة السلطة بإجابية في هذا النسق العائلي أدّى المحافظة على النسق ككلّ ومنه منع تولّد أنساق مرضية ينتج عنها تكتلات داخل النسق وإنقسامه إلى أنساق فرعية، وبالتالي فالمفحوص المعين "خليل" بصعوباته الأكاديمية لعب دور في المحافظة على النسق بتعاطف كل أفراد العائلة معه، دون الدخول في أنساق فرعية حتى أخوه الأصغر "رائد" الذي يدرس معه في نفس القسم لم نلمس أنّ هناك تحالف يمكن أن يشكل نسق فرعي أخوي ، وإنّ كان فهو لا يشكل تهديد للنسق العائلي بل يتغذى منه ويساهم في تماسكه، نستنبط هذا في قول "ياسين" : خليل دوبلى عامين إلحق عنه رائد أوعادوا يقروا في قسم واحد الخامسة ب. فتثبت الأم فرضية أن هذا النسق الفرعي ماهو إلاّ إنتماء لا يهدد النسق العائلي بقولها : هاو العام هذاتو ينجحوا لثنين إنشاء الله.
فالمتكلم هنا ياسين والأم ويعنون خليل ورائد وهم جميعا أعضاء النسق العائلي.

وكذالك رغم أن النسق مغلق إلاّ أنه مستعد للإنفتاح عن أنساق خارجية فهو مرن يمنح الإستقلالية لأعضائه فقد عبّر "خليل": " نايا ندّي معايا عايلتنا أو حتىّ خالي معتز ".

ـ الحدود والعلاقات:

إتصفت الحدود في هذا النسق العائلي بالوضوح والإنتشار، نظرا لتنظم هرمية السلطة ووضوح الأدوار، ففي حين أن النسق مغلق إلاّ أنه يسمح بالتفردية والإستقلال ، مما ساعد العلاقات أن تكون متقاربة، حتى الوضعية السيئة التي بها المفحوص المعين "خليل" لم تولد علاقة إنصهارية أو متباعده أو صراعية بينه وبين الأم فستطاعت ألاّ تزج به في علاقة معها أو مع باقي أعضاء النسق في علاقات مرضية ومنها حدود غامضة، فصعوبة "خليل" الأكادمية رغم قسوة وقعتها على الأم إلاّ أنها لم تشكل تهديد لأعضائه ومنه جعل شبكة العلاقات والحدود تتسم بالوضوح، وهذه الوضعية سمحت بقابلية النسق للتطوروالتمحور حول الوضعيات الجديدة، تقول الأمّ: " مشّ الناس كامل باش تطلع جناير وأطباء لازم كاين

النجّاروالمكانسا، ياخي هكّ خليل..." وتقول:" ...مش طامع فيه لكن حبيت منخرجاش لال يكبر اشوي..." .

1ـ2ـ برتوكول إختبار الإدراك الأسريFAT للمفحوص المعين "خليل":

بتاريخ : 25 فيفري 2016 على الساعة:14:30

مدّة الإختبار : 33 دقيقة

بعد إعطاء التعليمة للمفحوص و تمرير الإختبار لوحة بلوحة تمّ تسجيل الإستجابات التالية:

اللوحة 01: أطفال يأكلون الأم والأب يتخاصمون يتشاجرون .

اللوحة 02: طفل يريد أنّ يسجّل أغنية والأم..."صمت" ..قالت لا تفعل

اللوحة 03: هذا الطفل ضرب مزهرية فعاقبته أمّه.

اللوحة 04: هذي الطفلة قالت لها أمّها ألبسي هذي فقالت لا فغضبت منها.

اللوحة 05: هذي الأسرة وهذي البنت تريد فتح التلّفاز.

اللوحة 06: هذي الأم قالت لإبنها نظّف غرفتك.

اللوحة 07: " تأمل كبر"..هذا الطفل يختبئ في غرفته.

اللوحة 08: هذه الأم والرجل يضحك عليها، طفل وبنت في حانوت.

اللوحة 09: هذا الرجل يقول لزوجته أطبخي لي شوكلاطة وهذا الولد يتفرّج فيهم.

اللوحة 10: هذا الطفل وهؤلاء الأطفال يلعبون ب "البِلُونْ" وهذا الطفل يعانق زميله.

اللوحة 11: هؤلاء الجدّة والأب والأمّ والأخّ يعاركهم الأخّ الأكبر يريد أنّ يغادر من المنزل.

اللوحة 12: هذي البنت لا تعرف تحلّ دروسها وجاء أبوها وأمّها يساعدوها.

اللوحة 13: هذا الرجل والأم يتنا قشان في ما بينهم.

اللوحة 14: هؤلاء الأطفال يلعبون بالكرة.

اللوحة 15: بنت تقرأ والأطفال يلعبون وطفلة تشحى فيهم في عيد الفطر.

اللوحة 16: هذا الرجل ترك سيّارته قرب الطريق فجاءه رجل فقال له من فضلك أبعد سيّارتك.

اللوحة 17: مرأة تتزيّن لتذهب الى حفلة والمرأة الأخرى تريد أن تستحمّ.

اللوحة 18: هذي أسرة وهذي الأمّ وهذا الأخّ وهذه البنت والأخ يتعاركون في السيّارة والأم والأب متغشّشان منهما.

اللوحة 19: هذه البنت وهذا الوالد متغشّش غاضب من بنته

اللوحة 20: المرأة ترى نفسها في المرآة.

اللوحة21: هذه الأسرة وهذا الولد والبنت وهذا الرجل ذاهب إلى عمله وهذا الرجل يعارك في زوجته والطفل ينظر إليهما.

1ـ2ـ1ـ العرض الكمي لمعطيات البروتوكول:

بعد تنقيط إستجابات المفحوص المعين" خليل" يمكن توزيع المعطيات في الجدول التالي:

جدول رقم(03) يوضح العرض الكمي لبروتوكل FAT للمفحوص المعين خليل

الأصناف	الأصناف المنقطة	النقاط المسجّلة
نوع الصراع	صراع عائلي	02
	صراع زوجي	02
	نوع آخر من الصراع	00
	غياب الصراع	11
تناول الصراع	تناول إيجابي	02
	تناول سلبي أو غياب التناول	01
تحديد القواعد	إنسجام /إنتماء	02
	إنسجام /عدم الإنتماء	00

	عدم الإنسجام /إنتماء	02
	عدم الإنسجام /عدم الإنتماء	00
نمط العلاقة	أم = إجابية	03
	أب= إجابي	01
	أخ /أخت = إجابي	02
	شخص آخر =إجابي	01
	أم= عامل ضغط	01
	أب =عامل ضغط	01
	أخ /أخت =عامل ضغط	00
	شخص آخر=عامل ضغط	00
التعريف بالحدود	ذوبان	01
	لا مبالات	00
	تحالف الأم – الطفل	01
	تحالف الأب – طفل	00
	صلة راشد آخر – طفل	00
	نسق مفتوح	03
	نسق مغلق	06
التناول السلبي	معاملة سيئة	01
	تحرش أو إعتداء جنسي	00
	إهمال وترك كلي	00
مجموع الإنفعالات	غضب /عدوانية	02
	خوف / قلق	00
	حزن / إكتأب	00
	سعادة / إرتياح	00
	نوع آخر	01

إجابات غير إعتيادية		00
رفض		00
المجموع		48

1ـ2ـ2ـ تحليل معطيات البروتوكول:

1ـ هل البروتوكول كافي لإعداد فرضيات عمل مقبولة؟

إن إستجابات المفحوص "خليل" خالية من الرفض أو الإجابات الغير إعتيادية، كما أنّه واضح رغم قصره إلاّ أنه يسمح بالتنقيط، فالمفحوص عبّر عن اللوحات21 كلها وأعطى للصور معنى معبرا عن الأحداث أكثر من الوجدانات، ولعلّى هذا يدخل ضمن توظيف الصعوبات المتمثلة في القراءة والكتابة والتي تؤثر سلبا في قاموس المفحوص وستخدام اللغة.

2ـ هل يوجد الصراع؟

من خلال المؤشر العام لسؤ التوظيف الذي يظهر مرتفعا (N=48) وغياب الصراع (48/11) هذا قد يحيلنا إلى إمكانية وجود صراعات تمّ معالجتها مع تأكيد أن التنقيط لغياب الصراع (N=11) مرتفع كفاية لنفي وجود الصراعات الضمنية في النسق.

3ـ في أي مجال يظهر الصراع؟

من خلال شبكة ترميز البروتوكول يكاد يكون الصراع مختفي مقارنة بتنقيط غياب الصراع فهو موجود بمعدل (N=04) يتوزع بنفس المستوى في الصراع العائلي(N=02)في اللوحتين 11و18 والصراع الزواجي (0N=02) في اللوحتين01 و21 حيث أن اللوحات المذكورة تحمل نفس المحتوى الظاهري لإجابة المفحوص ممّا يوحي بوجود الصراعات المذكورة لكن تم معالجتها وتجاوزها.

4ـ ماهو نمط التوظيف الذي يميز عائلة المفحوص؟

لقد إتضح أنّ ميول العائلة لحل صراعاتها كان بشكل إيجابي قدرت (N=02) أكثر من ميولها للحل السلبي أو غياب الحل (N=01) وهذا ما تؤكده أنماط تحديد القواعد حيث طغت بالقدر الكافي الإنسجام مع القواعد والإنتماء للنسق(N=02) وهو مايعادل تقدير الحل الإيجابي، وهذا يدفعنا الى التفكير في توظيف الصعوبة الأكاديمية لدى المفحوص حيث يصبح الإنتماء للنسق ضروري لكن الإنسجام مع القواعد اللازمة للإلتزام الأكاديمي هو الإشكال ومنه نستنبط قدرة النسق على تعزيز الشعور بالإنتماء مع وجود بعض القواعد المزعجة.

5ـ ماهي الفرضيات الممكنة والمرتبطة بطبيعة العلاقات البارزة في العائلة؟

تميّز الجو العاطفي لهذه العائلة بالهدؤ عموما فنجد المؤشر العام للإفصاح عن الإنفعالات والمشاعر ضعيف جدًا، الغضب بنسبة(N=02) والسعادة بنسبة(N=01)، وقد إرتبطت هذه المشاعر بادراك الوالدين الأب والأم كمولدين للضغط بتقدير ضعيف(N=01) لكل واحد منهما، ويمكن تفسير هذا بالنتيجة السابقة في نوع الصراع الذي تمحور حول الصراع الزواجي بتقدير ضعيف، فالغضب هنا كرد فعل طبيعي عن وضعية إنفصال الوالدين الذي مهما كان معالجة المشكلة وتجاوزها تظل وضعية سيئة يجب التعاطي معها، وهذا يدلّ على أن العائلة في حالة السواء بتناول مشكلاتها بدل تجنبها وتناولها بشكل مرضي.

6ـ ماهي الفرضيات الممكنة المتعلقة بالجوانب العلائقية النسقية داخل العائلة؟

إن النقاط المسجلة في تحليل البروتوكول تشير أن عائلة "خليل" تعيش في شبكة علائقة جيدة وهذا لضعف تقديرات الصراعات بأنواعها كما سجّل المفحوص(N=03) مرتفعة نوعا ما في نمط علاقة الأم الإيجابية وهي نسبة ما مقارنة بالنسب الأخرى سجّله ، كذالك أخ إيجابي (N=02) مع الانسجام للقواعد والإنتماء للنسق (N=02).

كما أن النسق مرن فهو رغم إنغلاقه(N=06) إلا أن النسبة المسجلة في النسق المفتوح نصف تنقيط النسق المغلق(N=03) وهذا يدفعنا لإفتراض مرونة النسق في قواعده وضمان إستقلالية أفراده.

7ـ هل هناك مؤشرات عامة لعدم التكيف؟

تمّ تسجيل نقطة واحدة (N=01) للمعاملة السيئة فقط وهذا قد يعود للضغوطات الأكاديمية على المفحوص التي أسقطها على اللوحة03 والتي بها علاقة أم طفل وموضوع ثالث يخص الطفل المتمثل في المزهرية المكسورة وإستجابة الأم نحو الطفل غير واضحة في اللوحة ممّا يعطي المفحوص قراءة إسقاطية، ماعدى هذا ليس هناك أي مؤشر يوحي بعدم التكيف بل بلعكس كل النقاط المسجلة التي تم ذكرها سابقا تُحِيلنا للتواصل الإيجابي و المساندة والتفهم وهي مؤشرات هامّة لنفي عدم التكيف.

1ـ3ـ خلاصة حالة عائلة "خليل ":

بعد تطبيق المقابلة النسقية وتحليلها و تطبيق إختبار FAT وتحليل نتائجه على عائلة المفحوص المعين "خليل" يمكن قول ما يلي

1ـ أن هذه الأسرة وظيفية فهي لا تعاني من سوء أداء وظائفها فقد تميّزت بكل خصائص الأسرة الوظيفية

ـ إحتفاظ الأم بالسلطة في ظل غياب الأب والسير نحو مشاركتها وتمريرها للإبن البكر مع وجود الإئتلاف مع الأم وإعطائها المصدر الشرعي للسلطة.

ـ وضوح الأدوار نتج عنه وضوح الحدود والإنسجام مع القواعد والقوانين ممآ أدّى لغياب الصراع وإن وُجِد تكون الحلول بطريقة إجابية حيث تميّزت بإستخدام الحوار والمفاوضات، فهي مصدر للتفهم والحماية والتكاتف والنصح.

ـ نشوء أنساق فرعية سوية إجابية (نسق فرعي أخوي)(نسق فرعي خليل الأم)(نسق فرعي الأم الإبن البكر) هذا لتلبية حاجات خليل وتعزيز النسق العائلي ككل.

ـ رغم أن النسق العائلي لهذه العائلة من النوع المغلق إلاّ أنه يسير نحو الإنفتاح فهو يضمن الحماية و المحافظة على أعضائه ويضمن لهم الإستقلالية في نفس الوقت.

2ـ رغم أن الصعوبة الأكاديمية لا يمكن تصنيفها ضمن الأمراض أو الإظطرابات أو الإعاقات إلاّ أنها تؤثر في النسق العائلي، فنجد أن عائلة " خليل" تعاطت مع صعوباته بإجابية وخلق حالة توازن.

2ـ الحالة الثانية: عائلة الطاهر

2ـ1ـ المقابلة: بتاريخ :18 فيفري 2016 على الساعة:15:30

مدة المقابلة : 01 ساعة

تم حضور أغلب العائلة المتمثلة في الأم والأب والبنت الكبرى و المفحوص المعين " الطاهر"حيث غابت "سعاد" وهي البنت الثانية، وهذا بعد الإتفاق مع الأخصائية "س" صاحبة مركز تطوير القدرات العقلية علما أن المفحوص يتردد على المركز في إطار التكفل بحالته "المشخصة صعوبة قراءة وكتابة"

حيث تم تجهيز مكتب الأخصائية بوضع مجموعة كراسي على شكل دائري قبل الموعد بدقائق، وتم إستقبالهم في الموعد حيث دخل الأب وهويمسك بيد المفحوص المعين وتلته البنت الكبرى وفي الأخير الأم مع بعض التأخر الزمني، حيث جلس الأب بجانب المكتب مُجْلسا المفحوص المعين في حجره والبنت مقابل الأب، أماّ الأم لم تجلس إلاّ بعد ماطلب الأب أن تجلس بجواره بشكل إيمائي.

الباحث: نشكركم على حضوركم تقديمكم يد المساعدة حتّى إنكمل المذكرة إنتاعي.

الأب : مكاين حتى مشكل كي طُلْبت من عندي الأستاذة "س" رانا في الخدمة على خاطر هي عاونتنا ياسر، خير الناس عِدّه ولاّ رُدّه.

الباحث: معليش توّ نبدوا المقابلة إنتاعنا بالتعارف، وبالطبع الجميع يقدر يدّْخل ويشارك في الحوار، ممكن يا سي "جمال "إتعرّفني بنفسك وبالعايلة، بالطبع الكل ممكن يدخل ويشارك في الحوار.

الأب: أنا عون في الحماية المدنية متزوج من2001 وساكن وحدي من لتزوجت لكن بحذا الأهل وتسمى زوجتي من لافامي بنت بنت خالتي وعندي 03 في العايلة "نسرين" هي

الكبيرة تقرى في الثالثة متوسط وبعدها "سعاد" تقرى في الأولى متوسط وجي لخير لِمْعَلم الطاهرصاحب الموضوع إكل. والحق هوالأخر لمرى زيداته بالعملية وتحتموا باش إيدرولها عملية إستئصال، منه ماعادش.

الباحث: "ملتفت لباقي العائلة" إذن الطاهر عقاب المصرانه

نسرين: حتى هو مدلل بابا إقلّه كان لمعلم أوكان إنحاربه نايا ولاّ سعاد القيامة تقوم التالي ماما تتخذ عنها أوكان يشكي بها الطاهر لبابا.

الباحث: على ذكر "سعاد" من المفروض إتكون معانا اليوم.

نسرين: سعاد متحبش تخرج من الحوش

الطاهر: قالت إروح أوكان الطاهر مايروحش، التالي هي حابّ إتشوف المركز إلنقرى فيه.

الأب : هم إكل مايتفاهموش مع الطاهر حتى أمّهم معاهم.

الباحث: مايتفاهموش....؟

نسرين : أُكُلْنا في شق وبابا والطاهر في شق آخر.

الأب: هذا طبيعي الطفل مش كيما الطفلة لكن لمرى حاب تساويهم ألف مرّة لِنْفَهَمْها لازم إتعامله كالراجل باش يطلع نورمال ميطلعش نسواني.هذي النقطة سبب كل المشاكل حتى البنوت جايين مع أمهم ضدّ خوهم

الباحث: وش تقدري إتعلقي ولاّ أضيفي مدام.

الأب: وش عدها باش إتقول.

الباحث: وإنت الطاهر وش تقد إزيد عن كلام باباك.

الطاهر: مش عارف وش إنقلك ...بصّح ماما تتبدل كي نبدوا في الحوش

الباحث: وش تقصد بكي نبدوا في الحوش

الطاهر: كي نروحوا إلخوالي في العطلة ولاّ نبدوا في المركز ماما تتبدل

نسرين: الشيخ داخ فيك ما فهم حتى شي.

الأب: خليه هو يتحدث على روحه.

الطاهر: ماما في الحوش ديما متغششه أوتتكلم كان بالنزر

الأب: الناس إتحوّس عن الذرّ وهاذي فارحه بالبنوت.

الأم: نايا حبّاته خير من هكّ البَنْوَتْ قرّيات ويعاونوا مَشَقُوِنِيش. شاتياته يدير شوي قلب ويتعلم الكتابة والقراءة كي أخَوَاته، إدْرَاهم حمرى إخسرناها عنّه اوهو والو.

الأب: لكن وين كان وين عاد صبح يقدر حتى يقرى نص صغير الكتابة هاو بشوي بشوي أوهويعرف يكتب غير مشكلته يقلب الحروف أوساعات إيطير بعض الحروف أوما يحكمش السطر.

الباحث: على ذكركم لصعوبات الطاهر تقدروا ممكن توصفولي الصعوبة إنتاع الطاهر بالطبع يقدروا الجميع يتحدث وبإمكان الطاهر يتحدث معاكم.

الأب: كيما قتلتك وأمّه هي لتبّع فيه، لكن تتعامل معاه بعصبية مقواه يتعلم.

نسرين: الطاهر هو وحده مش حاب يتعلم حتى إلدخلوا معاه للمركز والدعم تحسنوا كان هو بقى لاريار.

الباحث: كاين حاجة نستخدموها في الجلسات تسمى الإستعارة قد إيكون تصور أو موقف خيالي كل واحد إيحاول إيكمله من عنده، المهم تصوروا لومكانش عندكم واحد في العائلة وهو الطاهر كيفاش تكون حياتكم.

الأب : بعيد الشرّ.

نسرين : والله ماعلابالي بلاك إيكون الحوش خير من هكاّ (مع إلتفاته للأب بها شيء من الخوف).

الباحث : وال"مدام" وش رايك

الأم: الطاهر هاو على الأقل موسع بال باباه

الباحث: نتصور وا لو كان الطاهر معنداش صعوبات في القراءة والكتابة واش إليتغير في الدار.

الأب: عندي كفكيف مهما يكون ولدي هاو خير من ياسر ناس عندهم معوقين، تو يكبر ومشكل لقراية ينساه.

الأم: المشكل مش في لقراية راهو باباه فسده بالدلال الطفل وحده ماكر.

الباحث: نايا نظن الجلسة راهي عادت في الأخير نحب قبل ماتغادروا نشكركم على المساعدة وحتى أنا راني إستفدت منكم وإذا حبيت أي مساعدة في إطار العلاج النفسي معندي حتى مشكل. ورانا على موعد مع الطاهر باش إنذير معاه تاست الإدراك الأسري في نفس اليوم ونفس الوقت.

الأب: معليش بإذن الله راني إنجيبه ولاّ إيجي مع أخته.

2-2-1- تحليل المقابلة:

من خلال ما ورد في المقابلة وتجاوب أفراد العائلة وخطاباتهم مع بعضهم ومع الباحث يمكن إستنباط ما يلي:

- حضور كل أفراد العائلة وغياب البنت "سعاد" وهذا الغياب له رمزية يمكن إستنتاجها من التناقض الذي وقع فيه المفحوص المعين وأخته "نسرين" محاولين تبرير غيابها تقول نسرين: "سعاد متحبش تخرج من الحوش، فيرد" الطاهر:"قالت إروح لو كان إقول الطاهر منروحش..." فغياب نسرين ينبئ عن فرضية تفكك بالعائلة أثبتها الأب بقوله:"هم إكل ما يتفاهموش مع الطاهرحتّى أمهم معاهم".

- وجود تحالف جيلي صلب بين الأب والمفحوص المعين هذا التحالف لم يكن في صالح صعوبات المفحوص فعند سؤالنا حول فهم الصعوبات إعتذر الأب بقوله:" كيما قتلك وأمّه

هي لتبّع فيه، لكن تتعامل معاه بعصبية" محاولا تعليق فشل الإبن بسلوك الأم علما أن طيلة الجلسة يحاول الأب تهميش الأم" وش عدها باش إتقول " في حين شجع المفحوص المعين للتعبير والتدخل رافضا من يمثله أو التعبير في مكانه "خليه هو يتحدث عن روحه"، رغم هذا التحالف بين الأب والمفحوص المعين إلاّ أنه يجهل صعوبات إبنه الأكاديمية أو يتجاهلها فهو يعتقد أن هذه الصعوبات لا تغير صورة إبنه في نظره عكس ماهو عليه باقي أعضاء النسق فيقول" عندي كفكف مهما يكون ولدي هاو خير من ياسر ناس عندهم معوقين..." في حين عبرت الأم عند سبب فشل الطفل بأن الأب هو السبب، وهذا يوحي أن العائلة لم تكلف نفسها عناء فهم الصعوبات بل دخلت في الصراع مجرد إكتشاف هذه الصعوبات عند المفحوص المعين، حيث يمكننا الحديث هنا عن مصطلحين هامين لهما دلالتهما المرضية وهما: الإلتواء حيث أن الوالدان يتجنبان تناول صراعاتهم الزوجية إمّا بالتهيج ضد الطفل "كبش الفداء" وإمّا بالإهتمام بصحته.

التحالفات المستقرة حيث أن أحد الوالدين يرتبط بالطفل في تحالف جيلي صلب ومغلق ضد الأب الآخر.

ـ ممّا سبق يجرّنا طرح فرضية أن الأب يحاول المحافظة على صورة الطفل الحلم بحيث أنه كان دائما يحاول تجميل صورة المفحوص المعين ومبررا الصعوبات وفشله الأكاديمي بكونه ذكر والصعوبات التي يعاني منها تخفّ وطئتها بكونه ذكر فالذكورة تعوض كل النقائص لهذا الطفل، ولعلا هذا إستراتجية دفاعية ضد تصور النقص بالطفل الوحيد في الأسرة بالنسبة للأب، وهو من بين أكبر الخلافات بين الأب والأم قول الأب: الناس إتحوس عن الذرّ وهاذي فارحة بالبنوت" ويقول: "..هذا طبيعي الطفل مش كيما الطفلة لكن لمرى حابة تساويهم..لازم إتعامله كالراجل..". فهو يحاول أن يغمر ويخفي النقص والصعوبات في جنس الطفل.

ـ إن العلاقات بين أعضاء النسق تسير نحو الصراع والتكتلات وتشكيل أنساق فرعية سلبية قول الأب:" هم إكل مايتفاهمش مع الطاهر " وتقول نسرين:" أكلّنا في شق وبابا والطاهر في شق آخر.." فنكتشف أن محور الصراع هو المفحوص المعين الذي لعب دور كبير في تغذية الصراع وتشويش العلاقات بين أعضاء النسق، حيث يشير "علاء الدين كفافي" الى أن الأنساق الفرعية هي أنساق داخل أنساق، والعضوية في الانساق الفرعية عادة ما تتدخل

معها، فكل فرد في العائلة يمكن أن يكون جزءا في عدة أنساق فرعية داخل العائلة في نفس الوقت، فالزوجة أحد أفراد العائلة، وهي بهذه الصفة نسق فرعي للنسق العائلي الأكبر، وهي في نفس الوقت تنتمي الى نسق فرعي زوجي مع زوجها(زوج ،زوجة) وهي تنتمي الى نسق فرعي آخر(والد/ إبن)، وهي كذلك تنتمي الى نسق فرعي آخر (والدة / إبنة) وكل هذه الأنساق الفرعية داخل النسق العائلي الأصلي وتعدد الأنساق الفرعية في النسق العائلي الواحد قد يكون مولد للصراعات المرضية.

ـ من خلا ل الإستعارة الرمزية والذي تمثلت في إفتراض عدم وجود الطاهر بالعائلة نلاحظ أن هناك مقاومة بأعضاء النسق فالأب رفض ذالك كليا " بعيد الشرّ" فهو لا يتصور الحياة بدون الطاهر أما نسرين فأبدت تحفظا وترددا لكنها تتوقع الأفضل بعدم وجود الطاهر أم الأم فيبدوا أنها أعطت وظيفة للطاهر فهو الذي يلهي الأب ويبقيه بعيدا عنها "هاو على الأقل موسع بال باباه " فهي لاتتصور عدم وجوده كما أنها ترفض الوضعية الحالية له. وفي التصور الثاني وهو وجود الطاهر لكن غياب العرض أو الصعوبات فالأم تتوقع أن ذالك لا يغير شيء "المشكل مش في لقراية راهو في باباه فسده بالدلال ..."

ـ يبدوا من خلال تدخلات المفحوص المعين أنه يعيش معانات كبيرة فهو يجد نفسه موظف في صراع مما أشعره بالتفكك فكم المشاعر المتناقضة جعله لا يدرك دوره الحقيقي بالعائلة فهو يعيش الصراع داخليا كما يعيشه بالواقع حتى أنه غالبا ما يبداء كلامه بعبارات توحي بذالك " مش عارف .." مش فاهم.." كما لاحظ تغير الأم نحوه بتغير المكان فهذه الأم التي في البيت ليست نفسها التي خارج البيت، فهو يعيش تمزق بين الأب والأم.

الدراسة البنائية لعائلة "الطاهر"

ـ السلطة:

يبدوا جليا من خلال ما ورد في المقابلة أن الأب إنفرد بالسلطة كما أنه لايسمح لأحد أن يشاركه فيها على الإطلاق ويتضح ذالك من الوهلة الأولى في المقابلة حيث دخل مصحوبا بالمفحوص المعين لتدخل باقي العائلة ولم تجلس الأم إلا بعد ما أشار لها بالجلوس مختار هو المكان، بالإضافة لتهميشها طيلة الجلسة فكانت تدخلا تها محدودة، ولعل من أهم أسباب هذا التصلب حول السلطة هو التهديد الذي يشعر به من ناحية الأم والبنات إتجاه

المفحوص المعين فهو مستميت عن السلطة للمحافظة على إبنه الذكر الوحيد في العائلة فهو يحتفظ بالوضعية العليا في هذا النسق ممّا نتج عنه إظطراب في الهرمية العائلية وبالتالي جمود الأدوار الوالدية تقول نسرين:" هومدلل بابا إيقله كان لمعلم.." وسعاد غائبة بالجلسة لأن الطاهر موجود. فهذا الجمود للأب وعدم السماح بمشاركته سمح للمفحوص المعين أن يكون كما شاء فلم تلعب الصعوبات الأكاديمية أي تغير ولو أن الأم هي المهتمة بمحاولة فكّ هذه الإشكالية من خلال البحث عن حلول له والتوجه به للمركز ومتابعته، إلاّ أن ذالك لم يغير شيء.تقول الأم:" نايا حبّاته خير من هكّ البنوت قرّيات ويعاونوا....هو والو"وتقول: " المشكل مش في لقراية راهو باباه فسده بالدلال والطفل وحده ماكر".

ـ الأدوار:

من خلال المقابلة يتضح لنا كم هي الأدوار جامدة بهذا النسق، فتخاذ الطاهر ككبش فداء جعل من الأب يصرف طاقاته نحو الحماية الزائدة للمفحوص المعين وذريعة للصراعات داخل الأسرة ممّانتج عنه حصول المفحوص المعين على قدر كبير من القوة في التنظيم الهرمي، فمن خلال الطاهر يستمد الأب سلطته والمحافظة عليها ومن خلال الطاهر لم تستطع الأم لعب الأدوار الوالدية لأنه محور الصراع كما أنها لاتملك سلطة عليه، ويمكن ملاحظة بوضوح أن الطاهر لعب دور سلبي في النسق العائلي بتفكيكه وتغذية الصراعات.

ـ الأنساق الفرعة:

نلاحظ من خلال المقابلة أن هناك العديد من الأنساق الفرعية التي لا تخدم النسق العائلي فهي أنساق فرعية مرضية ولها دور سلبي نحو العائلة فهي لا تعززها ولا تحافظ على إستقرارها ومتصارعة فنلاحظ الأشكال التالية من الأنساق

التحالفات المستقرة من خلال الإتحاد الجيلي بين الأب والطاهر فهو تحالف صلب ومغلق ضد الأم.

التحالفات المستقرة بين الأم وبناتها ضد الأب والطاهر

فهذه الأنساق الفرعية لم تعمل على تعزيز وإستمرارية النسق الزوا جي وكذالك النسق الوالدي فنلاحظ السير نحو إنهيار النسقين الأولين بعد بروز النسق الذكوري في العائلة فيأخذ تشكل الأنساق بُعْدً جنسيا الإناث في جهة والذكور في جهة ولعل سلطة الأب وتراكيبه المعرفية

ساهمت في ذالك ويمكن قراءة هذا من خلال قوله: " لازم إتعامله كالراجل باش يطلع نورمال ما يطلعش نسواني هذ النقطة سبب كل المشاكل حتى البنوت جايين مع أمهم" كما توحي العبارة الماضية أن هناك العديد من الصراعات والشحناء والمشكلات التي لم يصرّح بها في الجلسة، حيث ترى "روز ماري لمبي" أن ممارسة الحماية الزائدة تصب لصالح توترات الوالدين ولا توفر حل لمشاكلهم".

كما نلاحظ عدم فاعلية النسق الزواجي وهوالنسق الأساسي في تشكل كل الأنساق الفرعية، وتراجع دور النسق الوالدي.

ـ الحدود والعلاقات:

يمكن وصف الحدود بهذا النسق بالغموض والإنتشار، نظرا للإنصهار العلائقي والعاطفي بين الأب والمفحوص المعين وهذا راجع لإظطراب هرمية السلطة داخل النسق العائلي، وكذالك هناك تداخل بين الأنساق الفرعية الغير منسجمة داخيل السياق العائلي الذي تسبب في جمود الأدوار، كل هذا نتج عنه إظطراب علائقي بين أعضاء النسق متمثل في الإنصهار بين الأب والطاهر والتباعد بين باقي الأعضاء، حيث أفضى هذا النوع من العلاقات والحدود إلى الدخول في صراعات دون وجود حلول إجابية .

2ـ2ـ بروتوكول إختبار الإدراك الأسريFAT للمفحوص المعين " الطاهر":

بتاريخ :25 فيفري 2016 على الساعة:16:00

مدة الإختبار: 31 دقيقة

بعد إعطاء التعليمة للمفحوص وتمرير الإختبار لوحة بلوحة تحصلنا على الإستجابات التالية:

اللوحة01: طاولة فوقها إزار وكاين تلاميذ وأمّ وأبي يتعاركون عن الغذاء .

اللوحة02: الأم وكاين طفل إيدير في سيدي "cd" أمّه تعطيه في الورقة وكاين صورة معلّقة في الجدار.

اللوحة03: طفل كسّر الصحن وجاء أبوه مدرّق عليه الشطرب والطفل خايف يجمع في الكسر.

اللوحة04: كاين طفلة وأم إتعارك فها باش تلبس قشّها قشّ والخزانة مملوءة بالملابس.

اللوحة05: كاين طفلة إتحارب في التلفزة وباقي العايلة مجتمعون.

اللوحة06: الأم والطفل فرعس الدار إكّلْ والأم تأمره بجمع الأشياء.

اللوحة07: كاين الطفل وكان سرير وساعة وتلفاز.

اللوحة08: الأم والطفل والأم حاملة ساشية والأب والأخت كلّهم.

اللوحة09: الأب معاه قرعة ماء والأم إطيب في الفطور.

اللوحة10: كاين أشخاص يلعبون الكرة وعصي يلعبون بها.

اللوحة11: كاين الجدّ والجدّة والأم والأب ذاهب للمنزل بعدما عاركهم.

اللوحة12: كاين طفلة تكتب في دروسها وأبوها يكلّم بالهاتف.

اللوحة13: الأم متغطيّة وبحذاها الأب.

اللوحة14: الطفل والطفلة يلعبون بالكرة.

اللوحة15: كاين الأم والأخ و طفلة والأب في السرير والأم تراقب فيهم.

اللوحة16: كاين طفل يلمس في السيارة وأب يحكّ في رأسه وعنده مفتاح السيّارة.

اللوحة17: الأم إدير في المكياج والطفلة تتفرّج فيها باش تتعلّم.

اللوحة18: الأب يسوق وزوجتهلاتريد الذهاب والأولاد يتشاجرون في الخلف حابين إيروحوا.

اللوحة19: الأب والأم تشاجروا في بعضاهم والطفلة والطفل يتشاجرون.

اللوحة20: المدير يكتب والفتاة تتفرّج.

اللوحة21: الطفل لابس سروال ولابس القشّ باقي يشحى في المرآة.

2-1- العرض الكمي للمعطيات:

جدول رقم(4) يوضح العرض الكمي لبروتوكولFAT للمفحوص المعين الطاهر

الأصناف	الأصناف المنقطة	النقاط المسجّلة
نوع الصراع	صراع عائلي	04
	صراع زوجي	05
	نوع آخر من الصراع	00
	غياب الصراع	04
تناول الصراع	تناول إيجابي	00
	تناول سلبي أو غياب التناول	06
تحديد القواعد	إنسجام /إنتماء	00
	إنسجام /عدم الإنتماء	00
	عدم الإنسجام /إنتماء	01
	عدم الإنسجام /عدم الإنتماء	00
نمط العلاقة	أم = إجابية	00
	= إجابي	00
	أخ /أخت = إجابي	00
	شخص آخر =إجابي	00
	أم= عامل ضغط	01
	أب =عامل ضغط	01
	خ /أخت =عامل ضغط	00
	شخص آخر=عامل ضغط	00
التعريف بالحدود	ذوبان	00

	لا مبالات	03
	صلة الأم – الطفل	00
	صلة الأب – طفل	00
	صلة راشد آخر – طفل	00
	نسق مفتوح	02
	نسق مغلق	08
التناول السلبي	معاملة سيئة	01
	تحرش أو إعتداء جنسي	00
	إهمال وترك كلي	00
مجموع الإنفعالات	غضب /عدوانية	01
	خوف / قلق	01
	حزن / إكتأب	00
	سعادة / إرتياح	00
	نوع آخر	00
إجابات غير إعتيادية		00
رفض		00
المجموع		38

2-2-2- تحليل معطيات البروتوكول:

1- هل البروتوكول كافي لإعداد فرضيات عمل مقبولة؟

لقد إتّسمت إستجابات الطاهر بالقصر والوضوح ولكنها لا تحتوي على إستجابات غير إعتيادية أو رفض فكانت النسبة التقدرية المجملة(**N**=38) هذا ما ساعدنا في وضع فرضية عمل مقبولة.

2ـ هل يوجد الصراع؟

يظهر المؤشر العام لسؤ التوظيف متوسط نوعا ما(N=38) ووجود الصراع مرتفع مقارنة بالمؤشر العام الذي بلغ نسبته (N=4) للصراع العائلي و (N=5) للصراع الزواجي وهذه النسبة كافية للإيحاء بوجود الصراعات كنمط علائقي بهذه الأسرة مع تسجيل غياب الصراع بتقدير (N=4).

3ـ في أي مجال يظهر الصراع؟

يظهركما ذكرنا من قبل بنسبة (N=5) في الصراع الزواجي وبرز في اللوحة01 واللوحة 18 واللوحة 19 وممكن تفسير هذا الصراع بإختلال التوازن داخل النسق الزواجي بعد تشكل نسق منافس وأقوى وهو نسق" أب طفل" كان من شأن هذا التحالف الجيلي الصلب التأثير سلبا في الزوجين ليصبح المفحوص المعين شماعة الصراعات ومنها الصراع العائلي الذي يظهر بنسبة (N=4) يظهر بقوة في اللوحة 11 كما أن الإستجابة للوحة13 تحمل الصراع الضمني

4ـ ماهو نمط التوظيف الذي يميز عائلة المفحوص؟

من خلال شبكة ترميز بروتوكول الحالة يتبين أن الصراعات التي أظهرها البروتوكول أحيانا لا تلقى حلول أو يتم حلها بشكل سلبي فقد سجلنا(N=6) للتناول السلبي أو غياب الحل بالمقابل لم يتم تسجيل ولا نقطة في الحل الإيجابي مماّ يدفعنا أن المفحوص المعين يعيش الحالة الراهنة بشكل سيء ويدرك الصراع في العائلة، وهذا مايفسر عدم تناوله للقواعد فقد سجلنا نقطة واحدة فقط لعدم الإنسجام والإنتماء وهذا قد يحيلنا للصعوبة الأكاديمية التي غالبا ما يشعر الطفل لعدم الإنتماء مع إنسجامه للقوانين والقواعد، فقد سجل المفحوص(N=3) باللمبالات مماّ يشير أنه يقف الوسط بين كل أعضاء النسق المتصارعين.

5ـ ماهي الفرضيات الممكنة والمرتبطة بطبيعة العلاقات البارزة في العائلة؟

يغلب على أسرة الطاهر التمزق والتفكك فقد سجلنا نفس النسبة وإن كانت ضعيفة وهي نقطة واحدة للأب وكذالك للأم كمولدين للضغط وهذا ما يؤكده تسجيل تقدير عالي للصراع الزواجي كما أن هذا دفع المفحوص للتعبير عن الغضب بنقطة وكذالك الخوف والقلق بنقطة

فالنسق كله غير مستقر وغير آمن وخاصة أن الصراع العائلي الذ سجله المفحوص مرتفع(N=03).

6ـ ماهي الفرضيات الممكنة المتعلقة بالجوانب العلائقية النسقية داخل العائلة؟

تبين شبكة ترميز بروتوكول الحالة عن وجود صراعات(N=09) هذا دليل على عدم وجود إستقرار أسري بالإضافة لما سجلناه من نقاط مصادر الضغط للوالدين وهذا يثبت عدم الحوار والتفاهم والتواصل السليم للزوجين وخاصة أن مايميز النسق الأسري للحالة هو الإنغلاق(N=09)، ومن هنا فهذا النسق المغلق والغير مستقر هو نسق سلبي جدا ومهدد لأفراده فهو يجبرهم على الإنتماء بشكل صلب دون أن يعطيهم الحلول بالإستقلالية والإنفتاح.

7ـ هل هناك مؤشرات عامة لعدم التكيف؟

بالعودة لبروتوكل الطاهر سجلنا نقطة واحدة للمعاملة السيئة ونقطة للقلق والخوف ونقطة للغضب والعدوانية وهذه نسب ضعيفة ما يقابل الكم الهائل من الصراعات يمكن أن يدفعنا إلى إفتراض عدم التكيف وهذا ما يدعمه تحليل المقابلة النسقة

3.2ـ خلاصة تحليل حالة عائلة " الطاهر ":

بعد إجراء المقابلة النسقية وتحليلها وتطبق إختبارFAT على عائلة المفحوص المعين " "الطاهر" يمكن قول ما يلي:

1ـ أن هذه الأسرة غير وظيفية فالنسق العائلي يعاني من سوء أداء وظائفه حيث تميزت بِ

ـ سيطرة الأب على السلطة والدخول في تحالف صلب مع المفحوص المعين مما دفع لباقي الأعضاء للدخول في مواجهات معهما ومن تولدت الصراعات بمختلف أنواعها.

ـ إضطراب الأدوار وغموضها نتج عنه تشابك الحدود فتّسمت بالغموض والإنتشار مما

جعلهم غير منسجمين مع القواعد في ظل هذه الحياة غابت الحلول وإن كانت فهي بشكل سلبي لا تخدم النسق العائلي فسارت العائلة نحو عدم الإستقرار وصارت مصدر للضغط والإزعاج.

ـ نشوء أنساق فرعية غير سوية مرضية تمثلت في الأشكال التالية:

(نسق فرعي جيلي) يتميز بتحالف مستقر بين المفحوص المعين "الطاهر" والأب فحسب"منوشين" أن التحالفات المستقرة هي إرتباط أحد الوالدين مع الطفل في تحالف جلي صلب ضد الأب الآخر .(آسيل خرشي، 2009، 71)
(نسق فرعي جلي)تميز بتحالف بين الأم وبنته لمواجهة النسق الفرعي بين الأب والمفحوص المعين نشأ عنه تفادي للصراعات البينية والإنتقال بالصراع للأنساق .
هذه الأنساق عززت التفكك وساهمت في تدهور النسق العائلي.

ـ الإستثمار في المفحوص المعين من خلال أنه صار محور الصراعات العائلية فالكل مع أو ضد المفحوص المعين فصار يأخذ صفة كبش الفداء مما أثّر عليه بالسلب وخاصة أن النسق العائلي لهذه الأسرة من النوع المغلق أي عدم وجود أنساق خارجية يمكن الإستثمار فيها.

2ـ إن الصعوبة الأكاديمية للمفحوص المعين ساهمت في تعميق عدم الإستقرار بالعائلة

ـ حيث حاول الأب الإحتفاظ بصورة الطفل الحلم فتجاهل هذه الصعوبات تاركً الأم وحدها في مواجهة صعوبات " الطاهر" وهي تقوم بواجبها إتجاه إبنها بكثير من الإنزعاج والتحفظ لكونه مصدر ضغط وأداة عند الأب إتجاهها لخلق الصراعات.

3ـ الإستنتاج العام للحالات(نتائج الدراسة):

إنطلقنا في دراستنا هذه متناولين البحث في النسق العائلي للطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مستخدمين المفاهيم النسقية بأدوات عيادية وهي المقابلة النسقية وتم تحليلها بناءً على المقاربة البنائية في العلاجات النسقية العائلية، وكذالك إستعملنا إختبار

إسقاطي وهو إختبار الإدراك الأسري FAT، كل هذا بُغْيَة تأكيد أو نفي ما ذهبنا له من الفرضيات التالية (التذكير بالفرضيات):

ـ تكشف لنا دراسة أنماط التفاعلات بعائلة الطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عن سوء أداء وظائفها.

ـ تتميّز عائلة الطفل ذوي الصعوبات التعلم الأكادمية بالنسق العائلي من النوع المنغلق.

ـ إن وجود صعوبات التعلم الأكاديمية عند الطفل تساهم في الإخلال بالتوازن العائلي.

حيث تمّت الدراسة على عائلتين، لِنَخْلُص في الأخير إلى النتائج التالية:

ـ تباين الأداء الوظيفي العائلي للعائلتين ، حيث أن عائلة خليل تكشف عن حسن أدء وظائفها فهي عائلة وظيفية أمّا عائلة الطاهر فهي عائلة غير وظيفية نظرا لسوء أداء وظائفها.

ـ تميّزت العائلتين بالنسق من النوع المنغلق في حين أن عائلة خليل تسير نحو النسق المفتوح .

خـاتمــة

من خلال هذه الدراسة النسقية التي التي تناولنا فيها الطفل من ذو صعوبات التعلم الأكاديمية في نسقه الأصلي وهو الأسرة تتضح لنا أهمية العائلة وأثرها في حياة الطفل ذو صعوبات التعلم الأكاديمية ومامدى تأثير هذا الطفل في العائلة، وكذالك تأثير نمط العلاقات داخل الأسرة في الطفل فإنّنا نولي الإرشاد والعلاج النفسي الأسري أهمية بالغة ـ مهما كانت المقاربة العلمية و العملية ـ حيث أنّ العائلة عموما والوالدين خصوصا من أهم المداخل لفهم وتفسير أو التكفل أوعلاج مثل هذه الحالات، فالإشتغال على العائلة في صعوبات التعلم له دور مهم في تطوير مهارات الطفل الأكاديمية خصوصا والمهارات الإجتماعية والنفسية والمعرفية والسلوكية عموما وهي جميعها ترتبط بالمهارات الأكاديمية.

لذى نتمنى أن تتواصل البحوث والدراسات في الإطار النسقي سوى العائلي أو المدرسي فالنظر للطفل ذو الصعوبات التعلمية كجزء من منظومة هو لصالح التخفيف أو التكفل أو علاج مثل هذه الصعوبات.

قائمة المراجع

1ـ المراجع باللغة العربية

أبـو السـعد، أحمدعبـد اللطيـف وأحمـد نايـل الغريـر(2000). **التشـخيص والتقيـيم فـي الارشاد.**(د.ن)

البطاينة، أسامة محمد وآخرون (2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة.** ط1. عمان: دار المسيرة .

بطرس، حافظ بطرس (2010). **تكييف المناهج** للطلبة ذوي الاحتياجات **الخاصة**، ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر، عبد الحميد جابر(1998). **التدريس والتعلم.** ط1. دار الفكر العربي، القاهرة.

أبودلو، جمال (2009). **الصحة النفسية.** ط1. مصر: دار قباء للنشروالتوزيع .

حافظ، نبيل عبد الفتاح (2006). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي.**ط3.القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

حزين، صالح (1995). **سيكوديناميات العلاقات الأسرية.**(د.ط). القاهرة: (د.س)

الحنفي، علي عبد النبي (2007). **الإرشاد الأسري وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة.** ط1.(د.ن).

خرشي، آسيا (2009). **التناول النسقي العائلي لاضطراب المرور الى الفعل عند المراهق.** رسالة ماجستير منشورة. جامعة الجزائر.

خطاب، عمر محمد (2006). **مقاييس صعوبات التعلم.**ط1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

خليل، أحمد خليل (1997). **الابن البكر الوجه المميّز**، ط1، بيروت: دار الفكر اللبناني.

خولـة، أحمـد خولـة (2006). **البـرامج التربويـة للأفـراد ذوي الاحتياجـات الخاصـة**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زايد، نبيل محمد (2003). **الدافعيـة والـتعلم**.ط1. القاهرة: مكتبـة النهضـة المصـرية للنشـر والتوزيع.

الزراد، فيصل محمد خير (1999). إستبيان تشخيص حالات فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاعية لدى الأطفال، **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة** .10(37) كانون الثاني يناير. بيروت: دار النهضة العربية

الزيات، فتحي مصطفى (د.س). **علم النفس المعرفي**. ط1. مصر: دار النشر للجامعات.

زيادة، خالد (2006). **صعوبات التعلم**، ط1، مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.

السعايدة، ناجي منور (2009). **تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**. ط1.عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

سلامة، حسن علي (2001). **طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق**. ط2. القاهرة: دار الفجر.

سميث، روبرت ودباتريثيا ستيفر سميث (2006). **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري**، ترجمة: فهد بن عبد الله الدايم.(د.ط). السعودية: النشر العلمية والمطابع.

سيد سليمان، عبد الرحمان (د..س): **سيكولجية ذوي الحاجات الخاصة**.ج01. (د.ط). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

سيد منصور، عبد المجيد وآخرون (2000). **الأسرة على مشارف القرن الواحد و العشرين**.ط1.القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، عبد الحميد سليمان السيد (2000). **صعوبات التعلم تاريخها ومفهومها تشخيصها وعلاجها**.ع3.ط1. سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة. القاهرة: دار الفكر العربي.

العبد الله، محمود فندي (2007). **أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية**. ط1. الأردن: عالم الكتب الحديثة .

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (2003). **الصعوبات الخاصة في التعلّم الأسس النظرية والتشخيصية**.(د.ط). مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

العزة، سعيد حسني (2000). **الإرشادالأسري نظرياته وأساليبه العلاجية**.ط1.عمان: مكتبة دار الثقافة .

العزة، سعيد حسني (2002). **صعوبات التعلم المفهوم والتشخيص والاسباب وإستراتيجيات العلاج** .ط1.عمان: دار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشروالتوزيع.

علي، صلاح عميرة (2005). **القراءة والصعوبات التعلم كتابة التشخيص والعلاج**. ط1. الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العمايرة، محمد حسن (2002). **المشكلات السلوكية التعليمية والاكاديمية مظاهرها وأسبابها وعلاجها**. ط2.عمان: دار المسيرة.

عمران، لخضر (د.ت). **الإصابة بداء السكر وعلاقته بجودة الحياة لدى المصابين**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باتنة

عوّاد، أحمد أحمد (1998). **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**.(د.ط). الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر.

غانم، محمد حسن (2002). **نظريات الارشاد وأساليبه**.(د.ط). الاسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر.

فضل الله، محمد رجب (د.س). **تنمية المهارات الاملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية** ط1. القاهرة: عالم الكتب.

فهيم، مصطفى (1999). **مهارات القراءة قياس وتقويم مع إختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية**.ط1.القاهرة: مكتبة الدار العربية.

القمش، مصطفى نوري وخليل عبد الرحمان المعايطة، (د س): **سيكولجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**.ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كاشف، إيمان فؤاد (د.س).**حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على خدمة إرشادية**.مؤتمر العلمي الأول. القاهرة: جامعة نبها،.

كاغلار، هوغيت (1999).**علم النفس المدرسي**. ترجمة: فؤاد شاهين .ط2. بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

كامل، محمد علي (2003). صعوبات التعلم الأكاديمية.(د.ط). مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.

كامل، محمد علي (2003).**علم النفس المدرسي**.(د.ط) القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين (1999). **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري من المنظور النسقي الاتصالي**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

كفافي، علاء الدين (2009). **علم النفس الأسري**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

الكندي، أحمد محمد مبارك (1992). **علم النفس الإسري**. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الكوافحة، تيسير مفلح (2003). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

لامبي، روزماري وآخرون (2001). **الارشادالأسري للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، ترجمة: علاء الدين كفافي.ج1.(د.ط). القاهرة: دار قباء للطباعة .

لامبي، روزماري وآخرون، (2003). **الارشادالأسري للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، ترجمة:علاء الدين كفافي، ج2، (د.ط)، القاهرة: دار قباء للطباعة .

اللبودي، منى إبراهيم (2005). **صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها إستراتيجيات علاجها**، ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

لسبيرمان، بير (2004).**صياغة الحالة والتخطيط للعلاج النفسي تدريبات لتكامل النظرية مع الممارسة العيادية**. ترجمة: محمد نجيب الصبوة. ط1. مصر: ايتراك للنشر والتوزيع.

مكيري، كريم (2008). **التصورات العائلية والتوظيف النفسي لدى المراهقين المصدومين**. رسالة ماجستير منشورة.جامعة الجزائر.

ملحم، سامي محمد (2002). **صعوبات التعلم**. ط2.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منسي، محمود عبد الحليم (1990). **علم النفس التربوي للمعلمين**.(د.ط). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعة للنشر والتوزيع.

مؤمن، داليا (2004). **الأسرة والعلاج الأسري**.ط1.القاهرة: دار السحاب للنشروالتوزيع.

النابلسي، محمد أحمد (1988). **العلاج النفسي العائلي**. ط2. بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر.

النابلسي، محمد أحمد (1991). **الاتصال الانساني وعلم النفس**.(د.ط). بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر.

الوقفي، راضي (2009). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**.ط1.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2- المراجع باللغة الأجنبية

And olfi, M (1982 ***). La thérapie avec la famillem***, ESF, Pari.

Amiguet, Julir (1998). ***L'intervention systémiqué dans le travail***, IES et EESP, Genéve.

Batenso (1972). ***Vers une écologe l'eprit***, Seuil, Paris59.

Colete chilond (1992). ***Lénlretien clininque pur***, Paris

Fitzhugh Dodson (1999***): Tout se joue avant 6 ans,*** Marabout, France.

Haley (1987). ***Problem Solving Thelapy***, 2 nd ed, Jossey Bass, San Francis.

Hanna, S . (1955). ***The practice of family Therapy***, Brooks, Cole, Publicing Company.

Karin alper (2008). ***lesthéropies familiales systémuque***, 3er édition, els evier Masson, Paris.

Minichin, S.Rosman, B.(1981***). family Therapy Technipues***, Cambridge, MA, Harvard University.

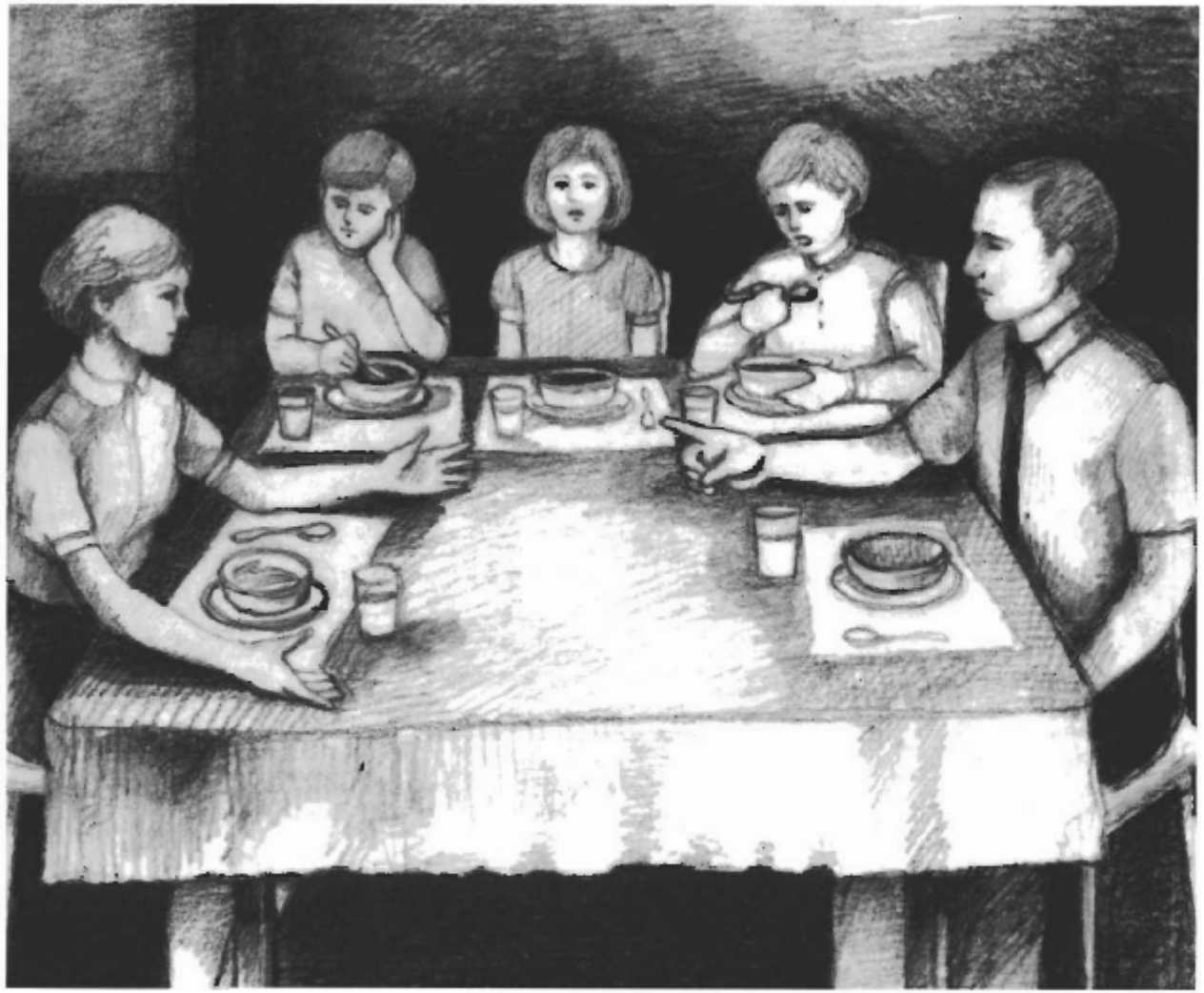
Minichin, Salvador. (1994). ***familienienszenen Problemmuster und Therapien, Rowohit Taschenbuch verlag***, Reinbek bei Hamburg.

Selevni Palazzoli, Mara et al.(1992). ***Die psychtischen Spiele in der Familie***, Ensslin Frey 1 Aufl, Suttgart, Kett Cotta.

الـمـلاحـــــق

ملحق رقم (01): يمثل

لوحات إختبار الإدراك الأسريFAT



SOLDE