جـامعة الشهيد حمه لخضر بالـوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

– دراسة ميدانية لبعض المقاطعات التربوية بمدينة الوادي وسط–

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

إعداد الطالبة:
كريمة بكوش

إشراف الدكتور:
فارس إسعادي

لجنة المناقشة:

– أ. د. الطاهر سعد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيساً
– د. فارس إسعادي	أستاذ محاضر – أ–	جامعة الوادي	مشرفاً ومقرراً
– أ. عبد اللطيف قنوعة	أستاذ مساعد – ب–	جامعة الوادي	عضواً مناقشاً

الموسم الجامعي: 2017 – 2018

شكـر وتقدير

قال الله تعالى :﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ ﷺ

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبنوره تنزل البركات أشكر الله العلي القدير، وأحمده على ما هداني ووفقني إليه في هذا العمل المتواضع، كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الدكتور المؤطر.

* فارس إسعادي*

الذي غمرني بتوجيهاته وإرشاداته القيّمة ومساعداته و تشجيعاته الدائمة لي راجية من المولى عزّ وجلّ أن يعوض تعبه هذا خيرا.

ونتقدم بخالص الشكر للأستاذين * **عبد الناصر غربي ومحمد خليفة زواري** * اللذان ساعداني في المعالجة الإحصائية باستخدام الـ SPPS.

كما أتقدم بكل معاني الامتنان والاحترام والثناء والتقدير إلى " كل الأساتذة الكرام" بقسم العلوم الاجتماعية.

كما أتقدم بالشكر إلى رفيقة دربي ***جهيدة ضيات*** التي بذلت الكثير من أجلي "فاللهم بلغها ما ترجوا منك يارب"

والشكر موصول أيضا إلى مدير ابتدائية مالك بن نبي * **فوزي بوزغاية** *على مساعداته التي قدمها لي أثناء المشوار الدراسي من أجل أن أصل إلى هدفي المنشود.

وإلى كل من ساعدني في هذا العمل المتواضع من قريب أو بعيد فإلى الجميع نقول جزاكم الله خيرا على تعبكم المضني وسعيكم الحقيق.

وأتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة أعضاء اللجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل وعلى ما أجادوا به من وقتهم الثمين في قراءتها، وعلى توجيهاتهم وملاحظاتهم التي ستثري عملي ويكون لها الأثر كبير في إخراج رسالتي بالصورة المرجوة.

.

كريمة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(عسر القراءة- عسر الكتابة- عسر الرياضيات) من وجهة نظرهم، في ضوء متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية، حيث شملت الدراسة (100) معلم ومعلمة لبعض المقاطعات التربوية بمدينة الوادي وسط واختيرت بطريقة قصدية.

وبالاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبيه (الاستكشافي، المقارن)، وتطبيق أداة الدراسة، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار" **ت**"، وتحليل التباين الأحادي، وأسفرت المعالجة الإحصائية على النتائج التّالية:

- مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(عسر القراءة- عسر الكتابة- عسر الرياضيات) كان مرتفعاً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بالتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لكل من متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بالتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لكل من متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بالتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لكل من متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية.

Résumé de l'étude:

La présente étude visait à révéler le niveau de conscience des enseignants des deuxième et troisième niveaux des élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage scolaire (dyslexie, dyslexie, dyslexie) de leur point de vue, à la lumière de la variable genre, Éducatif dans la vallée centrale.

En utilisant des méthodes statistiques de fréquence et de pourcentage, la moyenne arithmétique, l'écart-type, le test T et l'analyse de la monovariance, le traitement statistique a donné les résultats suivants:

-Le niveau de sensibilisation des enseignants de la deuxième et troisième phase des élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage scolaire (dyslexie - dyslexie - dyslexie) était élevé.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de sensibilisation des enseignants des deuxième et troisième degrés des élèves du primaire dyslexiques attribués à chaque variable de genre, qualification et expérience professionnelle.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de sensibilisation des enseignants des deuxième et troisième degrés des élèves du primaire dyslexiques attribués à chaque variable de genre, qualification et expérience professionnelle.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de sensibilisation des enseignants des deuxième et troisième degrés des élèves du primaire dyslexiques attribués à chaque variable de genre, qualification et expérience professionnelle.

Abstract:

The present study aimed at revealing the level of awareness of the teachers of the second and third stage of elementary students with academic learning difficulties (dyslexia, dyslexia, dyslexia) from their point of view, in light of gender variable, Educational in the Valley Central.

Using statistical methods of frequency and percentage, arithmetic mean, standard deviation, T test, and analysis of mono-variance, statistical processing yielded the following results:

-Level of awareness of teachers of the second and third phase of primary students with academic learning difficulties (dyslexia - dyslexia - dyslexia) was high.

-There are no statistically significant differences in the level of awareness of teachers of the second and third stage of primary students with dyslexia attributed to each gender variable, qualification and professional experience.

-There are no statistically significant differences in the level of awareness of teachers of the second and third stage of primary students with dyslexia attributed to each gender variable, qualification and professional experience.

- There are no statistically significant differences in the level of awareness of teachers of the second and third stage of elementary students with dyslexia attributed to each gender variable, qualification and professional experience.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير..... أ

ملخص الدراسة باللغة العربية..... ب

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية..... ج

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... د

فهرس المحتويات..... هـ

فهرس الجداول..... ي

فهرس الأشكال..... م

مقدمة..... ن

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة:..... 20

2- فرضيات الدراسة:..... 23

3- أهداف الدراسة:..... 24

4- أهمية الدراسة:..... 24

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:..... 25

الفصل الثاني:

مدخل إلى صـــعوبـــات التـــعلـم

تمهيد:..... 28

1- نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم:..... 28

2- نسبة انتشار صعوبات التعلم:..... 29

3- تعريف صوبات التعلم:..... 31

4- الصعوبات التعلم والمفاهيم ذات الصلة:..... 37

5- محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:..... 38

6- الخصائص التلاميذ ذوي لصعوبات التعلم:..... 40

7- صعوبات التعلم النمائية:..... 43

8- تشخيص صعوبات التعلم:..... 46

9- الاتجاهات والاساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم:..... 47

خلاصة الفصل:..... 48

الفصل الثالث:

صعوبات التعلم الأكاديمية وأهمية وعي المعلم بها

تمهيد:..... 50

1-صعوبات التعلم الأكاديمية:..... 50

1-1- ماهية عسر القراءة:..... 51

2-1-ماهية عسر الكتابة:..... 55

3-1-ماهية عسر الرياضات:..... **60**

2- دور معلم في اكتشاف ومساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. **67**

خلاصة الفصل:..... **80**

الإطار الميدانـي للدراسة

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:..... **83**

1- المنهج المتبع:..... **83**

2- الدراسة الاستطلاعية:..... **84**

3- ميدان وعينة الدراسة:..... **86**

4- طريقة إختيار العينة:..... **86**

5- أدوات جمع البيانات:..... **90**

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:..... **98**

7- التقنيات الإحصائية المستخدمة:..... **99**

خلاصة الفصل:..... **100**

الفصل الخامس:

عرض وتحليل النتائـج ومناقشتها

تمهيد:..... **102**

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:..... **102**

1-1- عرض وتحليل نتائج تساؤل الدراسة:..... **102**

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:..... 103
1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:..... 104
1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:..... 105
1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:..... 106
1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:..... 107
1-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:..... 108
1-8- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:..... 110
1-9- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة:..... 111
1-10- عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة:..... 112
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:..... 113
2-1-مناقشة وتفسير نتائج تساؤل الدراسة:..... 113
2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:..... 116
2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:..... 117
2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:..... 118
2-5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:..... 119
2-6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:..... 120
2-7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:..... 121
2-8- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:..... 122
2-9- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:..... 123

2-10- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة:..... **124**

خلاصة الفصل:..... **124**

خلاصة نتائج الدراسة والمقترحات:..... **126**

قائمة المراجع:..... **130**

الملاحق

- **الملحق رقم (1)**:

يوضح الاستبيان في صورته الأولية.

- **الملحق رقم (2)**:

يوضح الاستبيان في صورته النهائية.

- **الملحق رقم (3)**:

يوضح قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا أداة الدراسة.

- **الملحق رقم (4)**:

يوضح بطاقة فنية لعملية التكونية حول صعوبات التعلم.

- **الملحق رقم (5)**:

يوضح يوم الإعلامي التكويني حول صعوبات التعلم في الوسط المدرسي.

فهرس الجداول

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
01	جدول يوضح خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الجنس.	**85**
02	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير مستوى التعليمي.	**85**
03	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية(سنوات العمل).	**85**
04	جدول يوضح عينة الدراسة الأساسية المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعات التفتيشية (1-2-7-8-11) لمدينة الوادي وسط.	**87**
05	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	**88**
06	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير مستوى التعليمي.	**88**
07	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية(سنوات العمل).	**89**
08	جدول يوضح توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في أداة الدراسة التي تقيس درجة الوعي بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	**92**
09	جدول يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول مدى انتماء بنود الاستبيان درجة وعي معلمي الطور الثاني والثالث بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	**94**
10	جدول يوضح الفقرات التي تم حذفها والتي تم تعديلها والتي لم تتغير.	**95**

11	جدول يوضح النتائج الخاصة بالسلامة اللغوية لفقرات الأداة بالتفصيل.	**96**
12	جدول يوضح نتائج الصدق التمييزي للاستبيان.	**97**
13	يوضح ترتيب البنود في صورتها النهائية.	**98**
14	يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة (ن=100).	**102**
15	يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي عسر القراءة تبعاً لمتغير الجنس.	**103**
16	يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي عسر القراءة حسب متغير المؤهل العلمي.	**104**
17	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بالتلاميذ ذوي عسر القراءة تبعاً لمتغير الخبرة المهنية.	**105**
18	يوضح دلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بالتلاميذ ذوي عسر القراءة تبعاً لنوع الخبرة المهنية.	**106**
19	يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي عسر الكتابة تبعاً لمتغير الجنس.	**107**
20	يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي عسر الكتابة حسب متغير المؤهل العلمي.	**108**
21	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بالتلاميذ ذوي عسر الكتابة تبعاً لمتغير الخبرة المهنية.	**109**

22	يوضح دلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بالتلاميذ ذوي عسر الكتابة تبعاً لنوع الخبرة المهنية.	**109**
23	يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي عسر الرياضيات تبعاً لمتغير الجنس.	**110**
24	يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي عسر الرياضيات حسب متغير المؤهل العلمي.	**111**
25	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بالتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة المهنية.	**112**
26	يوضح دلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بالتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تبعاً لنوع الخبرة المهنية.	**113**

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عناوين الأشكال	الصفحة
01	شكل يوضح النسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	**88**
02	يوضح النسب المئوية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل التعلمي.	**89**
03	يوضح النسب المئوية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية.	**90**
04	يوضح النسب المئوية لمستوى وعي أفراد العينة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	**103**

مقدمة:

يعد مجال صعوبات التعلم أحد المجالات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس، وقد اهتم به الكثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية وعلم النفس التربوي، والطب وعلم النفس الفيزيولوجي وعلم النفس العصبي...إلخ.

وما زاد اهتمام هؤلاء الباحثين بهذا الموضوع هو وجود بعض الأطفال داخل الفصول الدراسية العادية لكنّهم لا يتعلمون بالصورة المناسبة، وما زاد الأمر صعوبة أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من أي إعاقة، كما أنّهم ليسوا متخلفين عقليا، إذ يتّسموا بمستوى ذكاء عادي أو مرتفع، ولقد كان أمر هؤلاء الأطفال مثيرا للعجب ودافعا لجدل التربوي إذ كيف يمكن قبول فكرة تدني تحصيل الدراسي وعدم قدرة طفل على التعلّم وهو يتّسم بالسلامة من كل الجوانب، وكل هذا الاهتمام وفّر العديد من الافتراضات النظرية والتجريبية لتفسير أسباب صعوبات التعلّم لدى هؤلاء الأطفال، ومن بين هذه التفسيرات ما جاء في دراسة غني(2010)، أن هناك 10٪ إلى20٪ من الأطفال سبب صعوبات التعلم لديهم وجود اضطراب منشأه اختلال بالجهاز العصبي وهذا يعني وجود مشكلة في التحصيل الدراسي في واحد من هذه المواد أو أكثر (قراءة- كتابة - رياضيات).

ونظرا لانتشار ظاهرة صعوبات التعلم في الوسط المدرسي وما لها من تأثيرات وانعكاسات على التلميذ خصوصا وعلى العملية التعليمية عموما، وجب الاهتمام بهذه الفئة والوعي بحالتهم مما يساعد ذلك على اكتشافهم في وقت مبكر ومن ثما العمل على التشخيص وتوفير الخدمات العلاجية المناسبة لهم، وهذا بدوره يتطلب تظافر جهود الطاقم التربوي وعلى رأسهم المعلم الذي يعتبر المرافق الأول لتلاميذ وخاصة مع عدم توفر أخصائي نفسي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، لهذا أصبح من الضروري ووعي المعلم بذوي صعوبات التعلم لأنه ليس مجرد ناقل للمعرفة فحسب بل هو النموذج الحي للتربية الفاعلة وتقع على مسؤوليته تنمية عقول التلاميذ، وغرس الأساليب والعادات، والقيم الخاصة بالتفكير العلمي، كما عبر الشيخ محمد البشير الإبراهيمي في وصيته للمعلمين عن مكانهم مسئوليتهم "**إنكم تجلسون من كراسي التعليم على عروش ممالك، رعاياها أطفال الأمة، فسُوسُوهُم برفق وإحسان، وتدرجوا بهم من مرحلة كاملة في التربية إلى مرحلة أكمل منها، إنهم أمانة الله عندكم، وودائع الأمة بين أيديكم ،سلمتهم إليكم أطفالا، لترودها إليها رجالا وقدمتهم إليكم هياكل، لتنفخوا فيها الروح، وألفاظا لتعمروها بالمعاني، وأوعية لتملؤوها بفضيلة، والمعرفة**".(مرابطي، 2011، 80)

من هذا المنطلق اهتمت هذه الدراسة بمعرفة مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات الأكاديمية، ومدى الاختلاف في مستوى الوعي بينهم، ومن هنا تبرز أهمية وعي المعلم بوجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم في قسمه و يحتاجون إلى رعاية خاصة.

واعتبارا لمنهج البحث العلمي القائم على التسلسل المنطقي في عرض وتقديم الأفكار والمعطيات، فقد قسمت الباحثة الدراسة إلى جانبين الأول نظري والثاني ميداني، وقد ضم الجانب النظري ثلاثة فصول ابتداءً بالفصل الأول الذي سنتناول فيه تقديم موضوع الدراسة، بداية بطرح إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها، وكذا التعريف الإجرائي لمفاهيمها.

أما الفصل الثاني فقد خصص لتناول مدخل إلى صعوبات التعلم. حيث سأتطرق للحديث عن نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم ونسبة انتشارها ثم تحديد تعريف التعلم وصعوبات التعلم، كما سأتناول مفاهيم ذات الصلة بها ومحكات تشخيصها، والخصائص التي يتميزون بها، ثم توضح صعوبات التعلم النمائية وتوضيح طرق تشخيصها ثم ذكر الاتجاهات والاساليب المختلفة في علاجها.

أما الفصل الثالث فسنتطرق فيه صعوبات التعلم الأكاديمية وأهمية وعي المعلم بها، بداية بتعريف عسر القراءة وأسبابها ومظاهرها بتعريفه وثم تعريف عسر الكتابة ثم أسبابها ومظاهرها ويليها تعريف عسر الرياضيات وأسبابها ومظاهرها، ثم توضيح دور المعلم دور معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في اكتشاف ومساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

أما في الجانب الميداني من الدراسة سنتطرق في هذا الفصل الرابع منه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، بدءا بالمنهج ثم الاستطلاعية، أهدافها ونتائجها، وميدان الدراسة وعينتها وأدواتها وصولا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية وإجراءات تطبيقها.

أما بخصوص الفصل الخامس والأخير من الدراسة فقد تم من خلاله عرض وتحليل النتائج ومناقشتها في ضوء تساؤل الدراسة وفرضياتها.

وأخيرا عرض لخلاصة النتائج ومحاولة طرح مجموعة من المقترحات تخص مشكلة الدراسة.

الجانب النظري

الفصـل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

1- الإشكالية:

لقد كان نظام التربية والتعليم – وسيظل- من أهم الأنظمة التي تكرس فيها الجهود وتحظى بمسؤولية إعداد الأفراد وتكوين الإطارات لمستوى يؤهلهم ويسمح لهم بخدمة المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي توكلها المجتمعات الإنسانية مهمة تربية أبنائها، فهي بمثابة البيت الثاني لتلميذ والتي يتكامل دورها مع دور الأسـرة في تربية الطفل وبنــاء شخصيته ليصلوا به إلى النمو الشامــل في جميــع الجــوانب، لذا نجد المدرسة تعمل على اكساب التلاميذ العلوم والمعارف المختلفة والقيم التي تحدد ادوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية والمشــاركة في المجتمع.

وعلى الرغم من كل هذه الخدمات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ، إلا أنه هناك العديد من المشكلات التي تعترض مسارهم الدراسي وتحول دون استفادتهم من كل هذه الخدمات، من بينها المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية كالتأخر الدراسي والتسرب المدرسي وبطء التعلم وفرط الحركة والعدوان وتدني التحصيل وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم(النمائية والأكاديمية) حيث تعد هذه الأخيرة - صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة – كتابة- الرياضيات)- من بين المشكلات التي نجدها عند بعض تلاميذ الطور الثاني والثالث ابتدائي، وقد يصابوا بصعوبة واحده في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، وقد تظهر في اثنين منها أو كلها، حيث تقف عقبة في سبيل تقدمهم الدراسي أو ربما تؤدي إلى الفشل الدراسي أو التسرب، بسبب تدني مستوى تحصيلهم كما دلّت عليه نتائج عدة دراسات منها دراسة تعوينات (2011) تحت عنوان عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي سنة (الرابعة نموذجا)، فتوصلت إلى أن عسر القراءة يؤثر على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة، وأيضاً يوجد فرق بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة والتلاميذ الذين لا يعانون من عسر القراءة في دراجات التحصيل الدراسي بكل أبعاده (القراءة، تعبير، إملاء، معدل فصلي)(مربابح، 2015، 20)، مع أنهم يتمتعون بدرجة ذكاء عادي أو فوق العادي ولا توجد لديهم إعاقات عقلية أو حسية وليسوا من ذوي الاضطرابات الانفعـالية الشديدة ولـيس لديهم أي حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي أو اجتماعي.

وفي نفس السياق توصّلت دراسة ثانية **(لوكلاسان) Klasen** التي هدفت إلى تحديد الصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب، وأجريت الدراسة على 500 تلميذا بالمرحلة الابتدائية حيث استبعد منهم ذوي الاعاقات الحسية والحركية وضعاف العقول والمضطربين انفعاليا ونفسيا وبلغت العينة بعد عملية الاستبعاد (356 تلميذ)، فتوصلت النتيجة بأنه لا يوجد أي ارتباط دال بين الحالة الاجتماعية للأب والأم من حيث الانفصال أو الطلاق أو وفاة أحد الوالدين وبين عسر القراءة أما بالنسبة للمستوى الاقتصادي والاجتماعي فليس له تأثير على عسر القراءة.(شرفوح، 2006، 39)

ومن هذا المنطلق، ونظر لانتشار ظاهرة صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي وجب الاهتمام بهذه الفئة والوعي بحالتهم مما يساعد ذلك على اكتشافهم في وقت مبكر ومن ثمة العمل على التشخيص وتوفير الخدمات العلاجية المناسبة لهم، وهذا بدوره يتطلب تظافر جهود الطاقم التربوي وعلى رأسهم المعلم الذي يعتبر المرافق الأول لتلاميذ وخاصة مع عدم توفر أخصائي نفسي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، لهذا أصبح من الضروري وعي المعلم بهذه الفئة، لأنه ليس مجرد ناقل للمعرفة فحسب بل هو النموذج الحي للتربية الفاعلة.

وتأسيساً على ما سبق، يكّمن وعي المعلم بأن التلاميذ المعسورين قرائياً يجدون صعوبة في الفهم القرائي وعدم التميز بين الحروف المتشابهة والكلمات والحركات والمدود كما تظهر في حذف وقلب وتبديل الحروف مع بطء في القراءة والخلط في الاتجاهات (اليمين – يسار)...إلخ، على الرغم من المرحلة العمرية التي فيها أقرانهم لا تظهر عندهم هذه المؤشرات (العزة، 2006، 101)، أما عسر الكتابة فيظهر في عدم التحكم والسيطرة في الكتابة والتي تظهر من خلال مسك القلم بشكل غير سليم وافتقار الكتابة الى الترتيب والتنسيق والتنظيم (سوء استخدام الأسطر والهوامش) وعدم ترك المسافات مناسبة بين الأحرف والكلمات وأحجام غير مناسبة للأحرف... إلخ، وهذا راجع إلى عدم التحكم في مهارات الدقيقة وعدم التآزر الحسي حركي، أو اضطراب في الذكرة البصرية وهذا ما تؤكده بعض التعريفات كتعريف مايكل بست عسر الكتابة بأنها صعوبات ناتجة عن خلل وظيفي بسيط في المخ، المصاب هنا ويكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رغم أنه يعرف الكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند رؤيته لها ولكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة

من الذاكرة (عمراني، 2014، 04)، أما عسر الرياضيات فيظهر في صعوبة التمييز بين رموز العمليات(+، ×، =، —) وصعوبة التمييز بين الأعداد المختلفة وصعوبة في حل وفهم المشكلات.....إلخ.

هذا كله يتطلب من المعلم اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة والأكثر فعالية في تدريس هذه الفئة مع استغلال حصص المعالجة في تدريبهم، خاصة وأن منهاج الجيل الثاني الذي جاءت بلحرية البيداغوجية ستسمح للمعلم بتوفير قدرً من الإهتمام لبعض التلاميذ المتعثرين، كما يكمن دوره أيضاً في توعية الأولياء بمشكلة أبنائهم من أجل التعاون معهم في تقديم المساعدة وتشجيعهم على تدخل الأخصائيين إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

لهذا صممت هذه الدراسة للتأكد من وعي معلمي الطور الثاني والثالث بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة- الكتابة- الحساب)، من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1-ما مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟.

2- هل توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي)؟

4- هل توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)؟

5- هل توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس؟

6-هل توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي)؟

7-هل توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الخبرة المهنية(أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)؟

8- هل توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الجنس؟

9- هل توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي (المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي)؟

10- هل توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)؟

2- **فرضيات الدراسة**:

تعرف الفرضية على أنها حلول مؤقتة أو تفسيرات يضعها الباحث لحل مشكلة البحث كما تعني الإجابة عن أسئلة البحث.(نوفل، 2010، 208)

وبناء على إشكالية الدراسة المطروحة وأهدافها والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة العربية والأجنبية وإطارها النظري، فقد تم صياغة الفرضيات الصفرية التالية:

1- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).

3- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق).

4- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس.

5- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).

6- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الخبرة المهنية(أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق).

7-لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الجنس.

8-لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي (المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).

9-لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق).

2-**أهداف الدراسة**:

2-1- **أهداف قريبة المدى**:

تهدف هذه الدراسة بشكل إجرائي إلى معرفة مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات) في ضوء بعض المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة المهنية، والجنس).

2-2- **أهداف بعيدة المدى**: من الأهداف بعيدة المدى التي تسعى إليها هاته الدراسة ما يلي:

- الغاية من هذه الدراسة أن تكون أرضية لإقتراح برامج تكوينية تعّرف المعلمين بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكيفية التعامل معهم، كاختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لهم.

- تحسيس المسؤولين بحجم المشكلة في الوسط المدرسي ومدى الحاجة لتقديم المساعدة لهذه الفئة في وقت مبكر، وهذا بدوره يتطلب توظيف أخصائيين على مستوى المدارس الإبتدائية.

3- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتغيرات التي يدرسها والإجراءات المتبعة فيه وعينته، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، إذ هي من الدراسات التي تتناول موضوعا يشغل ليس بال الأسرة التربوية فقط بل يشغل بال الدولة بكاملها وهو مكان دافعًا لاختيارنا لدراسته، حيث تكمن أهميته من جانبين نظري وآخر تطبيقي.

3-1- **الأهمية النظرية**:

- محاولة توفير مقياس للمتغير الذي تناوله الدراسة نظرا لقلته في الميدان.

- تسعى الدراسة الحالية إلى إثراء جانب مهم من جوانب الدِّراسة التربوية وهو صعوبات التعلم الأكاديمية.

- بالنسبة للباحثة تعد هذه الدراسة المتواضعة كإنطلاقة لمزيد من الدراسات في إطار المتغيرات التي تدرسها، كما أنها تعتبر مساهمة بسيطة في إثراء المكتبة الجامعية وتنشيط الحركة العلمية.

3-2- الأهمية التطبيقية:

- تتجلى أهمية هذه الدراسة في توضيح للمؤسسات التربوية مدى حاجة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمساعدة والتي ومن خلال ذلك تدفع القائمين على تلك المؤسسة بتقديم برامج توعوية وتدريبه من طرف المفتشين في كفية التعامل مع هذه الحالات، كما تتطلب مربيين مختصين.

- كما تنطلق أهمية هذه الدراسة من خصائص هذه الفئة باعتبارها تتوفر على نسبة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط الذي تؤهلهم للنجاح الأكاديمي والمهني المستقبلي، وبالتالي من المأمول أن تزود هذه الدراسة صانعي القرار من بناء مناهج تعليمية خاصة بهم، مما يعني التقليل من نسبة تسربهم من المدارس لما يترتب على ذلك من نتائج تنعكس على الاقتصاد الوطني والتنمية البشرية، لتلافي الهدر التعليمي والمالي الناتج من تعثروهم في سيرهم الدراسي وتسربهم.

4- التعريفات الإجرائية:

إن وضع الباحث لمفاهيم الدراسة في حدود معينة – التعريف الإجرائي- يجعل المهتمين بالمشكلة يفهمون المصطلح بالطريقة التي يقصدها الباحث، لذا فإننا تجنبا لأي التباس أو غموض قد يعيق فهم دراستنا والنتائج المتوصل إليها فإننا بهذا نقدم التعاريف الإجرائية لمفاهيمها الأساسية كالآتي:

4-1- الوعي: مدى فهم ومعرفة معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي[1] بمشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة- كتابة – رياضيات) ويتحدد هذا الوعي بالدرجة التي يتحصل عليها المعلم من خلال الإجابة على أداة الدراسة.

4-2- معلمي الطور الثاني والثالث: المقصود بهم معلمي المدرسة الابتدائية التي تسند لهم تدريس السنوات الثالثة والربعة والتي تندرج تحت الطور الثاني، والسنة الخامسة والتي تندرج

[1] المقصود بالطور الثاني السنة الثالثة ابتدائي والسنة الرابعة، أما الطور الثالث المقصود به السنة الخامسة ابتدائي.

تحت الطور الثالث، سواء أكانوا ذكوراً أو إناثاً قدامى أو حديثي الالتحاق بالمهنة، خريجي المعهد التكنولوجي أو حاصلين على شهادة جامعية، ونقصد المعلمين الذين يدرسون في هذه الأطوار للسنة الدراسية 2018/2017 فقط.

4-3- صعوبات التعلم الأكاديمية:

4-3-1- صعوبات تعلم: هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية والتي تشمل الانتباه والادراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب وقد يرجع ذلك إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وهي تظهر في الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، مع استبعاد هؤلاء الذين يعانون من أي إعاقات حسية أو عقلية، ومن يعانون من حرمان ثقافي أو بيئي أو لديهم اضطرابات نفسية شديدة.(العزازي، 2014، 16)

4-3-2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي المشكلات التي يوجهها الطفل في الجوانب الأكاديمية المرتبطة بتعلم القراءة، والكتابة، والرياضيات مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي.

- **صعوبة القراءة (عسر القراءة):** نقصد بصعوبة القراءة ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية وسبب في ذلك اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية، وهذا راجع لوجود خلل وضيفي في الدماغ.
- **صعوبة الكتابة(عسر الكتابة):** نقصد بصعوبة الكتابة ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير الكتابي وسبب في ذلك اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية، وهذا راجع لوجود خلل وضيفي في الدماغ.
- **صعوبة الرياضيات (عسر الرياضيات):** نقصد بصعوبة الرياضيات ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية أو الحسابية. وسبب في ذلك اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية، وهذا راجع لوجود خلل وضيفي في الدماغ.

الفصل الثاني:
مدخل إلى صعوبـات التعلـم

- تمـهيد.

1- نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم.

2- نسبة انتشار صعوبات التعلم.

3- تعريف صوبات التعلم.

4- الصعوبات التعلم والمفاهيم ذات الصلة.

5- محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

6- الخصائص التلاميذ ذوي لصعوبات التعلم.

7- صعوبات التعلم النمائية.

8- تشخيص صعوبات التعلم.

9- الاتجاهات والاساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد مجال صعوبات التعلم أحد المجالات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس، وقد اهتم به الكثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية وعلم النفس التربوي، والطب وعلم النفس الفيزيولوجي وعلم النفس العصبي...إلخ، وقد ساهمت أبحاثهم أو دراساتهم في إطلاق عدة تسميات على هذه الفئة منها ذوي الخلل الوظيفي البسيط في المخ وذوي الإصابات المخية وذوي الإعاقات الإدراكية وأخيرا الأفراد ذوي صعوبات التعلم وتعتبر هذه المشكلة من بين المشكلات التي يعاني منها تلاميذ مدرسنا.

سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى إعطاء نبذة تاريخية عن تطور مصطلح صعوبات التعلم وذكر نسب انتشاره ويليها توضيح مفهومه ثم توضيح المفاهيم ذات الصلة به وأيضا محكات التشخيص ثم الخصائص التلاميذ الذين يتميزون بها ويليها أيضا صعوبات التعلم النمائية ثم مراحل تشخيصه والاتجاهات والاساليب المختلفة في علاجه.

1- نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم:

لم يكن مجال صعوبات التعلّم جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت، وما تزال تشترك، تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلّم، إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره.(النوبي، 2011، 19)

ويتضح من خلال تتبع التاريخ لصعوبات التعلّم ان القرن التاسع عشر شهد تطورات مهمة في صعوبات التعلم نظرا لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد.

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى البحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني **فرانسيس جال** (1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية كما أشار إلى اضطراب النطق واللغة، وقد شهد مطلع الستينات من القرن الماضي كما يرى هالاهان وكوفمان تقديم اقتراح من جانب صموئيل كيرك يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك أولئك الأفراد

الذين يتسمون بمعدل الذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من المشكلات التعلم.

ويؤكد **جونسون**(1980، **Johnson**) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام1963، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح، بتحديد الأطفال ذوي مصطلح صعوبات التعلم تصنيف وعلاج تلك الصعوبات ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال، وفي هذا المؤتمر أكد صموئيل كيرك أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من الزاوية.

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم 1965 وإصدار مجلة علمية صعوبات التعلم كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات التعلم، وكذا توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من إحدى عشر تعريفا ذو صيغة رسمية، بعضها قوبل بالرفض، أو النقد والأخر حضي بالقبول، إلا أن أكثر التعريفات قبولا من المختصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون 94-142 والصادر في 29 نوفمبر لعام 1975 والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، ثم كان تحديد المصطلح صعوبات التعلم خلال الفترة من 1975 - 1977 وذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية.(سليمان، 2007 ، 46)

2- نسبة انتشار صعوبات التعلم:

يعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين الهامة التي ينبغي الاهتمام بها نظرا لتزايد نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية وفي معظم بلدان العالم ولما تعكسه من آثار سلبية على التلاميذ والمعلمين في وقت واحد.

وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم، هذا الاختلاف ينبع من اختلاف المجتمعات التي أجريت عليها، إلا أنه جميعها تشير

إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراستها.

فيما يتعلق بنسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم نظم التعليم العربية فإن المستقرئ لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة فنتائج بعض الدارسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية، ففي دراسة محمد الديب (2000)، والتي أجريت في البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية من (20-6%) على مختلف المراحل وعلى مستوى الجامعي تمثل (16%-8)، وفي الأردن أشارت دراسة تيسير الكوافحة (1990) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت (9.2%) في حين كانت لدى الاناث (6.7 %)، وفي دراسة زكريا توفيق (1993) التي أجريت في البيئة العمانية بلغت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات (10.8%)، كما بلغت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم 12% بينما بلغت الإناث 9.3%، وفي الامارات العربية المتحدة ،كما أشارت دراسة فيصل الزراد 1991 إلى أن النسبة وصلت إلى 13.7 لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها 10.3%من الذكور 11.8 %من الاناث، وفي مصر أشار دراسة مصطفى كامل 1988 إلى أن نسبة الصعوبات في القراءة بلغت 26%وفي الكتابة 27% بينما أوضحت دراسة أحمد عواد 1992 أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الحساب 46.2%، كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد 1992 التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الاعدادية أن نسبة صعوبات التعلم 85.4% وفي دراسة عبد الناصر أنيس 1993 أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات القراءة (16.5%) والكتابة 18.8% والحساب 3.5%، كما أوضحت نتائج دراسة عبد الحميد 1996 أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية 9.8%، بينما توصلت دارسة فتحي الزيات (2000) إلى نسبة صعوبات التعلم لدى الطلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن 20% كما توصلت دراسة محرز الغنام 2000 إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم قد بلغت 14.6% مما يشير إلى مشكلة حقيقية يعاني منها التلاميذ في تعلم مادة العلوم...إلخ.

من خلال نتائج الدراسات السابقة تبين أن نسبة صعوبات التعلم تمثل نسب خطيرة تفوق التوقع وترسم صورة غير مضيئة عن واقع التعليم في مجتمعنا العربي وتتطلب تظافر

الجهود المخلصة للتعرف عليها وتحديد ذوي صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتسنى لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم.(سليمان،2007، 62)

3- تعريف صعوبات التعلم:

1-3- تعريف التعلم:

يعد التعلم سمة وقدرة يكاد يتميز بها الكائن البشري عن المخلوقات الأخرى كافة فعلى الرغم من إمكانية إحداث عملية التعلم لدى بعض الكائنات الحية الأخرى، إلا أن هذا التعلم يختلف كمًا ونوعًا عن ذلك الذي يحدث لدى البشر، فالتعلم الحيواني محدود ويكاد يقتصر على بعض الأنماط والعادات السلوكية، ولاسيما الحركية منها، في حين يشتمل التعلم الإنساني على الأنماط السلوكية البسيطة والمعقدة منها، ويتجلى في مظاهر سلوكية متعددة عقلية واجتماعية وانفعالية ولغوية وحركية.

يعرف **جون رايان** التعّلم بأنه عملية تستمر مدى الحياة سواء كان ذلك مقصودا أم غير مقصود وأن الهدف منه هو التأقلم مع البيئة والسيطرة عليها.(القذافي،1981، 13)

كما يعرف أيضاً على أنه تغير أو تعديل في سلوك الكائن الحي، أدى إليها قيام الكائن بنوع من النشاط، بحيث يشرط إلا يكون هذا التغير أو تعديل قد تم نتيجة النضج أو النزعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب أو التخدير.(مطاوع ،1981، 64)

ويعرف **هربرت كلوز مبير** التعلّم هو تغيير في السلوك الذي ينتج عن التجربة أو بعض أنواع النشاط أو التدريب أو ما شابه ذلك.

ويعرف أيضاً بأنها عملية عقلية عليا أو عملية عصبية تحدث داخل الجهاز العصبي المركزي عامة، في الدماغ خاصة، وهي قابلة للملا حظة غير المباشرة، ولا تتحقق إلا في الممارسة أو الأداء، ويستدل عليها من خلال التغيرات الدائمة في المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية. (عبد الرحيم، 2009، 168)

هو عملية حيوية ديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيًا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية (كوافحة، 2003، 43)

فالتعلم مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري ويتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات ، ويستدل عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس.(البطانية،2005، 34)

كما يرى **بياجيه** إن التعلم عبارة عن تغير في الخبرة والبنى المعرفية الموجودة لدى الفرد.(البيلاوي، 2006، 87)

3-2- تعريف صعوبات التعلم:

نستعرض في ما يلى التعريفات المتعاقبة لمفهوم الصعوبات التعلمية والتي تتفاوت فيما بينها في تحديد طبيعة المفهوم، وفي درجة الموافقة والقبول عليه من قبل الأوساط التربوية ،وفيما يلي عرضنا لتلك التعريفات التي قدمت مصطلح الصعوبات التعلمية.

تعريف صموئيل كيرك1962: يعرف صموئيل كيرك صعوبات التعلم على أنها: مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة القراءة، الكتابة، والهجاء إجراء العمليات الحسابية الأولية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي.(عوض، 2003، 25)

رغم أن تعريف كيرك يعتبر أساس ونواة معظم التعريفات الحديثة إلا أنه لاقي انتقادات من بعض الجهات خاصة عندما أرجع صعوبات التعلم للاضطرابات الانفعالية والسلوكية وهو ما أصبح مستبعدا بعد ذلك، كما يعاب عليه عدم تعرضه لمحك إجرائي يسمح بتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

تعريف كريك عام 1963: في الكلمة التي ألقاها في مؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال المعوقين ادراكيا تحدث عن كريك عما يقصده بمفهوم صعوبات التعلم قائلا:

لقد قمت باستخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة أطباء من الأطفال تعاني من اضطرابات، في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من المهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي، إلا أنني لا أضع مع هذه الفئة أولئك الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية ككف البصر والصمم، إلا أنه لدينا أساليب خاصة للمكفوفين وذوي الصمم وكذلك أيضا فإنني لا يضيع مع هذه الفئة الأطفال المتخلفين عقليا.(البطانية، 2007، 30)

نلاحظ أن كيرك في هذا التعريف لم يدخل الأطفال المتخلفين عقليا أو المعاقين حسيا في دائرة ذوي الصعوبات التعلمية، كما أنه يستثنى صعوبات الرياضيات من هذا الحقل واقتصر صعوبات التعلم على اضطرابات اللغة والكلام والقراءة والمهارات الاجتماعية.

تعريف مايكل بست: 1963: يعرف هذا العالم صعوبات التعلم على أنها عبارة عن "اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن، وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث ولأسباب نمائية " الجديد في هذا التعريف هو إشارته إلى أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث في أي سن ولا تقتصر على مرحلة الطفولة.

تعريف (باربرا بيتمان) 1964 Bateman: لقد استفادت بيتمان **Bateman** من محضر الجلسات غير المنشورة، لمكتب الولايات المتحدة للتربية المنعقدة في المركز الطبي لجامعة كنساس، وقدمت التعريف التالي: "الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي، والذي يعزي إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم، التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس.

إن أهم ما يميز تعريف بيتمان عن التعريفات السابقة، هو إضافة محك التباين بين التحصيل المتوقع، الذي يمكن قياسه بإحدى اختبارات الذكاء، والتحصيل الفعلي الذي يظهره المتعلم في المدرسة "اختبارات التحصيل"، كما أن بيتمان استبعدت من فئة صعوبات التعليمية بالإضافة إلى التخلف العقلي والإعاقات الحسية التي جاءت في تعريف كيرك الاضطرابات الانفعالية والحرمان التربوي أو الثقافي التي تظهر عند بعض الأفراد.(البطانية، 2007، 31)

تعريف (كيرك) Kirk 1968: ويؤكد السرطاوي تعريف كيرك 1968 حيث يرجع صعوبات التعلم إلى إعاقة خاصة أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة والإدراك السلوك، القراءة، التهجئة، الكتابة، العمليات الحسابية، وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل بسيط في الدماغ، أو اضطراب انفعالي، أو سلوكي، ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي، أو الحرمان الحسي (السمع أو البصر)، وقد تعزى إلى حسيبات ثقافية أو طرائق التدريس.(كوافحة، 2003، 26)

تعريف اللجنة الوطنية للإشراف علي الأطفال المعوقين 1968: أول تعريف اكتسب **(NACHC)** يعتبر تعريف اللجنة الاستشارية التربوية الأمريكية للأطفال المعاقين الصفة الرسمية ، وهو التعريف الذي اعتمده قانون صعوبات التعلم المحدد والذي ينص علي

ما يلي:-الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة و المنطوقة ، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية.(شحدة، 2011، 39)

كما نرى هذا التعريف أنه يستثني من هذا المفهوم الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية سببها الإعاقة العقلية أو البصرية أو السمعية أو الحركية أو سببها اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي.

تعريف ليرنر1976: لقد شمل تعريف ليرنر بعدين، طبي و تربوي، حيث ركزت في البعد الطبي على الأسباب الفسيولوجية لصعوبات التعلم والتي أرجعتها إلى الخلل العصبي الوظيفي أو التلف الدماغي أما البعد التربوي فقد أشارت فيه إلى العجز الأكاديمي خاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية، وحسب هذه العالمة، يرجع هذا العجز إلى عدم نمو القدرات العقلية بصفة منتظمة ويتضح من خلل التباين الموجود بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد، وفي كلتا الحالتين تستبعد الاضطرابات العقلية أو الحسية كسبب للصعوبات التعلمية ما يميز تعريف "ليرنر" هو تقديمها لمحك إجرائي يسمح بتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.(مثقال، 2000، 28)

وتعريف الحكومة الفدرالية لعام (1977): الصعوبات التعلم يعني وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في القدرة الطفل علي الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة أو العمليات الحسابية المختلفة.(عادل، 2006، 21)

تعريف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم لعام 1981: يعد مصطلح الصعوبات التعلمية مصطلحا عاما، يقصد به مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر علي شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام أو الإصغاء أو الكتابة، أو القراءة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وعلي الرغم من أن صعوبات التعلم قد تصاحب حالات من الإعاقة مثل الإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي أو الاضطرابات

الانفعالية أو الاجتماعية أو تأثيرات بيئية كالفروق الثقافية والتعلم غير الملائم أو غير الكافي أو عوامل نفسية إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات.(البطاينة، 2005، 34)

تعريف جمعية الأطفال الراشدين ذوي الصعوبات التعلمية لعام (1985): صعوبات التعلم حالة مستمرة، يفترض أنها تعود لعوامل عصبية تتدخل في نمو وتكامل القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد الصعوبات التعلمية كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرات عقلية تتراوح بين عادية (متوسطة) إلي فوق عادية، وأنظمة حسية حركية متكاملة مع فرص تعليم ملائمة وكافية، وتتباين هذه الحالة في درجة ظهورها وفي درجة شدتها، ويمكن لهذه الحالة أن تؤثر مدي الحياة علي تقدير الفرد لذاته.(شحدة، 2011، 40)

تعريف اللجنة الائتلافية لعام 1987: يقصد بمصطلح الصعوبات التعلمية مجموعة غير متجانسة(متباينة) من الاضطرابات تظهر علي شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام، أو الإصغاء، أو القراءة، أو الكتابة، والاستدلال، أو القدرات الرياضية أو المهارات الاجتماعية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وعلي الرغم من أن صعوبات الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي أو التأثيرات البيئية كالفروق الثقافية، والتعليم غير الملائم أو غير الكافي، أو العوامل النفسية وبخاصة اضطراب نقص الانتباه قد تؤدي بمجموعها إلي مشكلات تعلميه إلا أن الصعوبات التعلمية ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات.
(البطاينة، 2005، 35)

تعريف فتحي الزيات1989: الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يبدون اضطرابا أو انحرافا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام فهم المنطوق أو المكتوب وربما يعكس هذا اضطراب في التفكير أو الحديث أو القراءة أو التهجئة أو الحساب أو الذكرة أو الانتباه، هذا مع أن هؤلاء الأطفال عاديون حركيا وحسيا وعقليا.(السيد سليمان،161)

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لعام 1990: صعوبات التعلم مصطلح شامل (عام) يرجع إلي مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة إلي خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما

يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلي صعوبات تعليمية بحد ذاتها. ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (كالإعاقة الحسية) والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي الشديد جدا أو علي مؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم أو غير الكافي) إلا أنها أي صعوبات التعلم ليست ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات. (البطاينة، 2005، 36)

التعريف الطبي: ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلّم، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

التعريف التربوي: ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلّم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.(الروسان،2001، 201)

إن معظم التعريفات التي تم استعراضها سلفا ورغم الاختلاف في ما بينها، قد اشتركت في بعض النقاط أو العناصر التي أجمع عليها معظم المختصين في قضايا صعوبات التعلم حيث يلاحظ بعد مراجعة هذه التعريفات، أن أكثر التعريفات تتفق، حول خمسة(5) عناصر أساسية تمثل المسائل الحاسمة في التعريف وهي:

-الفشل الدراسي أو العجز الأكاديمي.

- التباين بين التحصيل والقدرة العقلية.

- العوامل السببية، والتي تشير إلى وجود قصور متعدد الوجه في الجهاز العصبي المركزي.

- عنصر الاستبعاد(الاستثناء) لحالات الإعاقات الأخرى العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي.

- القصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية.

كون الصعوبات العامة في التعلم تمثل مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات حال هذا دون توصل الباحثين إلى تعريف جامع وشامل، الشيء الذي قاد المختصين في المجال إلى اقتراح التوجه نحو التعريفات التخصصية حسب نوع الاضطراب مثل صعوبة القراءة، صعوبة الحساب الخ. وهو ما يطلق عليها بالصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم.

4- **المفاهيم ذات الصلة بصعوبات التعلم:**

من الضروري التفرقة بين حالات صعوبات التعلم وبعــض الحــالات الأخرى كالتأخر الدراسي، وبط التعلم، والضعف العقلي حيث إن الكثير من يخلط بين هذه المفاهيم.

- **التأخر الدراسي**: يعرفه التربويون بقولهم: والانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل أو أن هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العادين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية ،وقد يكون التأخر الدراسي تأخرا عاما في جميع المواد الدراسية، أو تأخر في مادة دراسية معينة وقد يكون تأخرا دائما أو مؤقتا مرتبطا بموقف معين أو تأخر حقيقيا، يعود لأسباب عقلية أو غير عقلية.(محمد صبحي، 2009، 11)

- **بطء التعلم**: وهو أن يجد التلميذ صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديمية المدرسية وذلك بسبب قصور قدرته على التعلم أو قصور في مستوى الذكاء، ومن صفات التلميذ بطيء التعلم بطء في الفهم والاستيعاب والاستذكار وتتراوح نسبة ذكائه ما بين (80-70) درجة إذا توافرت الظروف الملائمة للتلميذ سواء في المدرسة أو المدرسة أو المنزل وذلك من خلال تدريب التلميذ على الاستذكار واستعمال الأشياء المحسوسة في التعلم وتنمية الثقة في النفس ووضع المثيرات لتحفيز التلميذ على التعلم والاعتماد على طريقة التكرار، وكذلك التعاون ما بين المدرسة والمنزل لاستمرار العملية التعلمية، بهذا يمكن للتلميذ مواصلة اندماجه مع المناهج الأكاديمية المدرسية.

- **الضعف العقلي**: وهذا المفهوم أيضا من المفاهيم التي يخلط بينها وبين مفهوم صعوبات التعلم ويعرف الضعف العقلي بأنه حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي والمعرفي يولد بها الفرد أو تحدث له في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد، مما يؤدي إلى نقص الذكاء وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعليم والتوافق النفسي.

وهكذا يكون التفريق بين كل هذه المفاهيم عاملا مساعدا على عدم حدوث أي خلط بينها.(صبحي، 2009، 15)

مما سبق نرى أن هناك اختلاف بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم ذات الصيلة فالتفريق بين كل هذه المفهومات عاملا مساعدا على عدم حدوث أي خلط بينهما، إذ نجد مفهوم صعوبات التعلم لا يشمل الأطفال الذين يعانون من:

إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، إعاقة حركية، تخلف عقلي، اضطراب انفعالي نفسي ظروف أسرية، ظروف اجتماعية، حرمان بيئي، حرمان ثقافي، حرمان اقتصادي.

ويكون التحصيل الدراسي منخفض في مادة أو أكثر القراءة أو الكتابة أو الحساب...، ونسبة ذكائه عادية ويرجع سبب الصعوبة إلى اضطراب في العمليات العقلية الأساسية لتعلم (انتباه- إدراك –الذكرة)، أما بطيء التعلم يكون تحصيل الطفل منخفض في جميع المواد الدراسية مع عدم القدرة على الاستيعاب، ومشكلته في الوقت فهو يستغرق وقت أطول من زملائه في اكتساب المهارة المراد تعلمها، وذكائه منخفض(84-80-70) وهو السبب الرئيسي لمشكلة، أما التأخر الدراسي يكون في مادة أو جميع المواد وغالبا الذكاء عادي ويرجع سبب التأخر إلى عدم وجود دفعيه لتعلم(الخطاب، 2006) إلى مشاكل صحية أو اقتصادية اجتماعية ...إلخ اما ضعف العقلي حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي.

5- محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

يطلق على عملية تحديد ذوي صعوبات مصطلح التشخيص لكن بعض المختصين ممن يعتبرون مصطلح التشخيص طبي أكثر منه تربوي يفضلون استعمال مصطلح التقويم التشخيصي، الهدف من التشخيص هو التعرف بشكل معمق على الطفل ذو الصعوبة التعلمية، وكذا تحديد نقاط القوة والضعف لديه، حيث يعد المرحلة الأولى التي ينبني عليها تصميم البرامج التربوية المناسبة للتدخل والعلاج، وتعد الصعوبة التي يعاني منها التلميذ عملية دقيقة وحساسة تتطلب محكات يعتمد عليها المختص لتشخيص هذه الأخيرة، وقد اجتهد العلماء كثيرا في هذا الموضوع نظرا للغموض الذي لايزال يحيط بهذا المجال وتوصلوا إلى وضع مجموعة من المحكات تتمثل في:

5- 1- **محك التباعد**: ويسمى أيضا محك التباين وينقسم إلى نوعين:

أ- **التباعد الداخلي**: ويشير إلى ما يبديه هؤلاء الأطفال من تباعد بين قدارتهم الكامنة وتحصيلهم المدرسي. ويقصد به وجود تفاوت بين القدرات الذاتية لهؤلاء التلاميذ تظهر في تباعد العديد من السلوكيات والعمليات النفسية داخل الفرد مثل الانتباه، الذاكرة

القدرات البصرية الحركية واللغة والتي يمكن قياسها باستعمال مجموعة من الاختبارات سوف نعمد في دارستنا هذه قياس البعض من هذه العمليات النفسية والبحث عن علقة القصور فيها بظهور صعوبة القراءة التي تعبر عن التحصيل الأكاديمي لهؤلاء التلميذ في مجال اللغة المكتوبة.

ب- **التباعد الخارجي**: ويقصد به التباعد بين مستوى الذكاء ومستوى التحصيل، ويظهر هذا التباين في إحدى الحالات التالية:

-وجود فرق ذي دلالة بين القدرة العقلية للطفل ومستوى تحصيله الفعلي في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب والتهجئة بحيث يفشل التلميذ في أن يرقى بمستوى تحصيله إلى مستوى ذكائه، ويعتبر هذا المحك من المحكات الرئيسية في تشخيص صعوبات التعلم.

-وجود تباعد بين المستوى التحصيلي للطفل ذو الصعوبة والمستوى التحصيل لزملائه من نفس سنه وفي نفس قسمه ويمكن أن يمتد الفرق من 18 الى 24 شهرا وجود تباعد بين التحصيل المتوقع أو المنتظر والتحصيل الفعلي للطفل.(مراكب، 2010، 37)

5-2- **محك الاستبعاد**: وفق هذا المحك تمثل صعوبات التعلم تلك الحالات التي لا ترجع فيها الصعوبة إلى إعاقات عقلية أو حسية (بصرية أو سمعية) أو اضطرابات انفعالية حادة أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.(الواقعي، 2003، 24)

5-3- **محك العلامات النيورولوجية**: يهتم هذا المحك بالبحث عما يسمى بالعلامات النيورولوجية التي تظهر على التلميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تدل على الإصابة المخية أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتكون هذه الأخيرة في شكل الخصائص التالية:

- الاضطرابات الإدراكية مثل الإدراك السمعي، البصري، الحركي النشاط الزائد، الاندفاعية عدم الاستقرار.
- صعوبات الأداء الحركي الوظيفي.

ما يعاب على هذا المحك هو أن رغم تسميته بمحك العلامات النيورولوجية، إلا أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقويم هذه الأخيرة هي اختبارات سيكولوجية أو سلوكية وليست مقاييس نيورولوجية.(السيد، 1982، 70)

5-4- **محك المشكلات المرتبطة بالنضج**: تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من طفل لأخر، لذلك وجه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام أي خلل في عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم.(عبد وهاب، 2003، 10)

حسب هذا المحك التلميذ ذو صعوبة التعلم هو الطفل المتخلف في النضج فمثل التلميذ الذي يكون في سن الخامسة أو السادسة ويكون غير مستعد أو مهيأ من ناحية المظاهر الإدراكية أو الحركية للتمييز بين الحروف الهجائية وبالتالي فان هذا المحك يرتبط بمشكلة التخلف في النضج أكثر من ارتباطه باضطرابات فعلية كامنة في الطفل.

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التميز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية.(مراكب، 2010، 38)

5-5- **محك التربية الخاصة**: وفق هذا المحك التلميذ ذو صعوبة هو التلميذ الذي يكون غير قادر على التعلم و متابعة الدراسة بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم الأطفال يحتاج إلى أساليب خاصة هذا العلاج التعليمي يجب أن يكون مختلفا في العديد من النقاط عما يقدم في التعليم الصفي العادي.(عوض، 2003، 125)

5- 6- **محك السلوك التكيفي**: يقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط، قصور الانتباه الإحساس بالدونية يشجع تكرارها وتواترها بين ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام مقايس تقدير السلوك.(أبو الديار، 2012، 138)

6- **خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**: الأفراد ذوي صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة، ولديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشتركة بينهم، وأيضا يوجد لكل فرد ما يميزه عن بعض الخصائص التي ينفرد بها عن الأخرين، ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص عقلية معرفية ونفسية، اجتماعية، حركية ولغوية.

6-1-**الخصائص العقلية المعرفية**:

- قصور الانتاه وقصور التآزر الحسي.
- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الادراك والذاكرة وصعوبة في الانتباه للمثيرات ذات العلاقة بالمهمة الدراسية.
- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
- مشكلات في ترتيب الأحداث والمعلومات.
- صعوبة في دمج المعلومات لتكوين صورة كلية.(خالد، 2013، 33)

6-2- الخصائص النفسية والسلوكية:

- انخفاض تقدير الذات.
- انخفاض الدافعية للإنجاز وانخفاض مستوى الطموح.
- النشاط الزائد(فرط النشاط).
- التقلبات الشديدة في المزاج.
- التهور والاندفاعية.(الغزالي، 2011، 59)
- القهرية أو عدم الضبط.
- اضطرابات الانتباه.
- تكرار غير مناسب لسلوك ما.
- الانسحاب الاجتماعي.
- العدوانية المرتفع.(الخطيب، 1997، 82)

6-3- الخصائص الأكاديمية:

يعاني ذوي صعوبات التعلم من المشكلات تحصيلية في مجالات الدراسة الأساسية ويعتبر التباين الواضح بين القدارة العقلية والتحصيل الدراسي ومن أهم الخصائص المميزة للذوي صعوبات التعلم وقد بينت هويدا حنفي محمود 1996 في دراستها بعنوان برامج علاج صعوبات التعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي أشكال الصعوبات الأكاديمية فيما يلي صعوبة في القراءة الجهرية وصعوبات في نطق الكلمات وصعوبة في التميز بين الكلمات المتشابهة الأحرف، صعوبات الكتابة وصعوبات في الرياضيات .وأن هذه الصعوبات تنعكس في شكل انخفاض التحصيل الدراسي في كل من مادة اللغة الحساب والمادتين معا، بالنسبة للمرحلة الابتدائية.(عبد الرؤوف، 2008، 66)

وتشتمل هذه الخصائص مشكلات في الكتابة، القراءة، الحساب، والتهجئة، التعبير الكتابي التعبير القرائي.(سليمان، 2010، 39)

6-4- **الخصائص الاجتماعية**:

تعد الخصائص الاجتماعية محكا هاما يسهم في الحكم على الانسان السوي وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ مثل دراسات ديمتروفسكي وآخرون (1998)، وخيري المغازي (2006)، وكان وجوى (2002) حسين مصطفى (2003)، وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي:

- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- صعوبة في اكتساب الأصدقاء.
- سوء التوافق الاجتماعي.(سليمان، 2010، 147)

6-5- **الخصائص اللغوية**: يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، ويقصد باللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة، أما اللغة التعبيرية فهي القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظياً وعدم وضوح الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار بعض أصوات الحروف.

6-6- **الخصائص الحركية**: يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة وفي مهارات الإدراك الحركي.

ومن أهم المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الاطفال هي مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل مشكلات في المشي والرمي والإمساك أو القفز أو مشي التوازن، التعثر والاصطدام بأشياء، أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص وضعف عام في التآزر.(حافظ، 2006، 121)

ويتضح مما سبق أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم عدة خصائص سلوكية وعقلية ومعرفية ونفسية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم العادين، والذي يظهر تأثيرها واضحا على مستوى تقدم الفرد في المدرسة، بل وتأثر على شخصيته، وقدرته على التعامل مع الأخرين سواء كان في المدرسة أو خارجها، لذا نجد تحديد خصائص صعوبات التعلم تسهل عملية التشخيص والعلاج وتقديم الخدمات في ضوء الخصائص المميزة لهم.(سليمان، 103)

7- صعوبات التعلم النمائية:

هناك نوعين من صعوبات التعّلم، حيث نجد صعوبات التعلّم النمائية التّي تعتبر كما يشير" كيرك وجيلفر "أّنها أحد العوامل التي تفسر انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي حيث تتضمن اضطرابات في فاعلية الذاكرة والانتباه والإدراك والتفكير واللّغة والتي تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي نتيجة لعمليات نفسية أو عصبية داخلية أو مجموعة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتسابها مهارات القراءة والحساب والكتابة والتهجي والعمليات الحسابية.(عبد الوهاب، 2000، 111)

- **تعريف صعوبات التعلم نمائية**: هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب، وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل صعوبات (الانتباه، الادراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة) ومن الملاحظة أن الانتباه هو أول خطوات التعلم، وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم، وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.(الثبيتي، 2012، 33)

كما تعريف صعوبات التعلم النمائية: هو تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام اللغة الانتباه الذاكرة الإدراك.(الخطاب، 2006، 22)

ومن هنا تنقسم صعوبات التعلم إلى نوعين: صعوبات الأولية: مثل الانتباه، والذكرة ،والادراك، وصعوبات ثانوية: مثل التفكير، واللغة الشفهية (الكلام والفهم)، حل المشكلات.

7- 1- صعوبات الأولية:

7-1-1 صعوبات الانتباه:

- **تعريف الانتباه**: هو استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو التفكير فيه.(المليجي، 2004، 67)

كما يعرف الانتباه: هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية، أو لمسية، أو بصرية، أو الإحساس بالحركة)، التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت، فحين يحاول الطفل الانتباه أو الاستجابة لمثيرات كثيرة جدا، فإننا نعتبر الطفل مشتتا.(العزة، 2002 ، 47)

- **اضطراب ضعف الانتباه**: يعرف اضطراب العجز عن الانتباه بأنه صعوبة في التركيز والبقاء المهمة، وقد لا يصاحبه. أما الانتباه فهو يحتوى على أربعة عناصر هي: النشاط، واختيار المثير، والتركيز واليقظة.(الصمادي، 2017، 86)

7-1-2-**اضطرابات الذاكرة**:

- **تعريف الذاكرة**: هي العملية العقلية التي يتم بها تسجيل و حفظ واسترجاع الخبرة الماضية. (ملحم، 2002، 260)

_ **تعريف الذاكرة**: هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته، أو سماعه أو ممارسته، أو التدريب عليه، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة، والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية. (سامي، 2006، 212)

- **اضطراب الذاكرة**: للذاكرة دور بارز في صعوبات التعلم، وهي مرتبطة ارتباطا وثيقا مع الإدراك والانتباه، والذاكرة هي نشاط عقلي معرض يعكس القدرة على ترميز وتخزين، أو معالجة المعلومات واسترجاعها، ويمكن تعريفها أنها تخزين الأحاسيس والادراكات واسترجاعها، التي تمت تجربتها سابقا عند ما لا يكون الحافز الذي أثارها موجودا.

إن الطفل الذي لديه صعوبة في التعلم ، نجده لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤثرات التي ترد إليه، لذلك لا يستطيع تذكر الأشياء فالطفل مثلا لديه ذاكرة طويلة المدى وذاكرة قصيرة المدى، وذو الصعوبة في التعلم نجد أنه يملك ذاكرة قصيرة المدى أو طويلة المدى مضطربة، أي غير قادرة على امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية الموجودة عند الطلبة العاديين لذا نجد أن أداء الطالب في الامتحانات ليست جيدة، وهذا ما يجب على مدرس صعوبات التعلم الانتباه إليه.(النوبي، 2010، 73)

7-1-3- **اضطراب الإدراك**:

- **تعريف الإدراك**: هو القدرة على تنظيم المثيرات بطريقة تسهل على الفرد إضفاء معنى للمثير، لاتخاذ رد فعل مناسب إزاءه، في هذه العملية يتم تحويل المثيرات الحسية إلى نبضات كهربائية، أو عصبية لتأخذ طريقها عبر القنوات العصبية إلى الجزء المختص في الجهاز العصبي المركزي لإجراء معالجات مناسبة لها... أما اضطراب الإدراك فقد وصف كعجز في قنوات تنظيم المثيرات (البصرية، سمعية، حركية،...الخ)، إما بصورة منفردة أو مجتمعة. فالطفل الذي يسمع التوجيهات الشفوية ينبغي أن ينظم تلك المثيرات الحسية

السمعية إدراكيا بتسلسل صحيح، حتى يتسنى له تنفيذ تلك التوجيهات في حالة الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم خاصة، فإنه يعجز عن تنظيم تلك المثيرات كما ينبغي. هو يسمع التوجيهات بصورة جيدة إلا أنه يخيب في تنظيمها، مما يؤدي إلى عدم استجابته للمثير مثلما هو متوقع ممن هم في مثل عمره، الذين لا يعانون من اضطراب في الإدراك.

كما يعرف أيضاً هو التعرف إلى العالم الخارجي عن طريق المثيرات الحسية المختلفة وهو استجابة لمثيرات حسية معينة عندما تمر بإحدى حواسنا في لحظة إحساس معينة فإنها تقودنا إلى ادراك ما نحسه و نفسره ونفهم مصدره.(العبيدي،2009، 229)

- **صعوبات الإدراك**: إن صعوبات الإدراك البصري وصعوبات الإدراك السمعي هي أكثر مظاهر الصعوبات التي يعاني منها الأطفال، والتي تؤثر في نموهم الإدراكي بشكل عام بالرغم من أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من قصور بصري أو سمعي كما هو الحال بالنسبة للمعاقين بصريا أو المعاقين سمعيا، ومع ذلك يجدون صعوبة في تمييز المرئيات وتذكرها، أو تمييز المسموعات وتذكرها.(شحدة، 2011، 50)

أوضحت الدراسات التي أجريت على اضطرابات الإدراك لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، إلى حدوث تداخل أو تشويش لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم المعلومات، أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط مع المعلومات التي يستقبلونها خلال وسيط آخر، مما يعكس ذلك انخفاضا ملموسا في قدراتهم على تحمل هذا التداخل، أو التشويش وبالتالي، فإنه يصعب على الأطفال استقبال المعلومات أو المثيرات عبر وسائط، أو نظم إدراكية مختلفة في نفس الوقت، كما يصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم، فيصبح النظام الإدراكي لديهم مثقلا، وعاجزا عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة بالفاعلية أو المكافئة الملائمة.

7-2- صعوبات الثانوية:

7-2-1 صعوبات التفكير:

_ **تعريف التفكير**: التفكير نشاط عقلي نكتسب من خلاله معارفنا ونحل مشكلاتنا، ويظهر السلوك الإنساني بطريقة منطقية ومعقولة، وبالتفكير نكتشف المعارف والعلوم، التي تمكننا من السيطرة على عالمنا الذي نعيش، فهو مفهوم واسع يشمل أنواعا عديدة من النشاطات العقلية كالاستقراء والاستنتاج، والتمييز والتحليل، والتقييم والتخطيط والتخيل وإصدار الأحكام، ولقد وصفه البعض بأنه نشاط عقلي رمزي، بينما وصفه آخرون على أنه نشاط

عقلي تصوري، في حين وصفه آخرون على أنه حركات عقلية تقوم بها أعضاء النطق وكأن التفكير لغة صامتة بينما رآه علماء النفس المعرفي، على أنه عمليات معالجة للتمثيلات العقلية.(مراد، 2006، 24)

- **صعوبات في التفكير**: هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي. ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعلمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة. إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة.

7-2-2- **اضطرابات اللغة الشفهية**: ترجع إلى الصعوبة التي تواجهها الأطفال في فهم اللغة ، وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفضيا.(السرطاوي، 2012، 41)

8- **تشخيص صعوبات التعلم**: يقسمه بعض الباحثين إلى تشخيص غير رسمي وآخر رسمي:

- **التشخيص غير الرسمي**: فيقوم به المعلم الذي يدرس المادة، وفقا لطريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل القسم. فإذا لاحظ أن الصعوبة تكمن في التلميذ نفسه، فإنه يقوم بالإجراءات التالية : تحديد مستوى تحصيل التلميذ في المادة المعنية، تحديد الفروق بين مستوى التحصيل والقدرة الكامنة، تحديد الأخطاء من حيث تواترها وتسلسلها، تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات التعلم المشخصة، أخطاء غير ثابتة، عدم القدرة على تذكر القوانين والقواعد ذات الصلة بالمطلوب.
- **التشخيص الرسمي**: يقوم به الخبراء، حيث يقومون بقياس نسبة الذكاء، مختلف القدرات الميول والاتجاهات نحو المواد الدراسية، درجة القلق نحوها، مستوى النمو العقلي المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمحيط الذي يعيش فيه الطفل، الفحص العصبي

تطبيق استبانة تشخيص صعوبات التعلم ويتم كل ذلك بمعرفة المعلم والتنسيق معه.(لشهب، 2017، 236)

9- الاتجاهات والاساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم:

الاتجاه النفسي التربوي: ويشتمل الاتجاه النفسي التربوي على الطرائق الثلاث الرئيسية التالية:

1 . طريقة التدريب على العمليات:

تقوم هذه الطريقة على تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات الوظيفية التي تعاني منها العمليات الإدراكية ذات الصلة بصعوبة التعلم.

ويتم في هذه الطريقة استخدام أساليب مختلفة أهمها:

-**التدريب النفس لغوي:** حيث يتم التدريب على التآزر البصري الحركي، ويستخدم هذا الاسلوب بشكل خاص في علاج صعوبات الكتابة والقراءة وأشهرها برنامج كيرك ورفاقه.

-**التدريب باستخدام الحواس المتعددة:** ويقوم هذا الاسلوب على استخدام القنوات الحسية المختلفة (سمع، بصر، شم، لمس، الحاسة المكانية) في التدريب على العمليات الإدراكية. ويقوم هذا الاسلوب على الافتراض بأن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم.

-**التدريب المعرفي:** يسمى هذا الاسلوب في التدريب إلى تحسين استراتيجيات الطالب في فهم وتنظيم عمليات التفكير المختلفة على اعتبار أن استراتيجياته السابقة غير ملائمة لعملية التعلم. ويتضمن هذا الاسلوب إجراءات مختلفة ومتعددة أهمها التعلم الذاتي والضبط الذاتي.

2 - طريقة التدريب على المهارات:

إن طريقة التدريب على المهارات تركز على التدريب المباشر على المهارات التي يظهر فيها التلميذ قصوراً أو عجزاً، وتقوم هذه الطريقة على افتراض أن العجز أو القصور في أداء المهارات لا يعود إلى خلل في العمليات الإدراكية وإنما إلى حرمان من فرص التعلم الملائمة.

3 - الطريقة القائمة على الجمع بين التدريب على العمليات والتدريب على المهارات:

إن الاتجاه الأكثر حداثة وقبولا في أوساط المختصين في الوقت الحاضر هو الجمع بين الاتجاهين والاستفادة من الميزات الإيجابية لكل منهما.(عجاج، 1998، 206)

- **خلاصة الفصل:**

يتضح من خلال ما تم تناوله في هذا الفصل، أن مشكلة صعوبات التعلم تزداد في الآونة الأخيرة ويجب الاهتمام بها، وقد ساهمت أبحاثهم أو دراساتهم في إطلاق عدة تفسيرات على هذه الفئة، والدراسة الحالية توضح المقصود من صعوبات التعلم خمسة عناصر أساسية تمثل المسألة الحاسمة في التعرف عليها وهي الفشل الدراسي أو العجز الأكاديمي، التباين بين التحصيل والقدرة العقلية، العوامل السببية، تشير إلى وجود قصور متعدد الوجه في الجهاز العصبي المركزي ومحك الاستبعاد (الاستثناء) لحالات الإعاقات الأخرى العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي القصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية.

وعليه، تناولنا في هذا الفصل إعطاء نبذة تاريخية حول تطور مصطلح صعوبات التعلم وذكر نسب انتشاره ويليها توضح مفهومه ثم تم توضيح المفاهيم ذات الصلة به وأيضا محكات التشخيص ثم الخصائص التي يتميزون بها ويليها أيضا صعوبات التعلم النمائية ثم تشخيصه و الاتجاهات والاساليب المختلفة في علاجه.

الفصل الثالث:

صعوبات التعلم الأكاديمية وأهمية وعي المعلم بها

-تمهيد.

1- صعوبات التعلم الأكاديمية.

1-1- ماهية عسر القراءة.

1-2- ماهية عسر الكتابة.

1-3- ماهية عسر الرياضات.

2- دور معلم في اكتشاف ومساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

-خلاصة الفصل.

- **تمهيد**:

المدرسة الابتدائية هي تلك المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة في تحمل مسؤولية التنشئة الاجتماعية لأبنائه تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، فهي تمثل تلك البيئة أو الصورة المصغرة عن المجتمع الذي يمارس فيه الطفل حياته الاجتماعية الواقعية وليست فقط مكانا مخصصا للتزود بالمعرفة، لكن برغم من كل هذه الخدمات التي تقدمها لتلاميذها لا تخلوا من المشكلات التي تعترض مسارهم الدراسي وتقف حاجزا أمام تحصيلهم الدراسي، ومن هذه المشكلات ،مشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية التي تعتبر عائقا يوجه التلميذ ويثير قلق المعلمين وأولياء الأمور.

لذ فالأبد من تقديم المساعدة لهم من أجل التخفيف من حالتهم ومن بين هذه المساعدات أن يكون المعلم على وعي بهم، باعتباره الملاحظ الأول للمشكل.

وعليه سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى توضيح صعوبات التعلم الأكاديمية وذكر أدوار المعلم اتجاه هؤلاء التلاميذ، لذا كانت البداية بالتعرض لصعوبات التعلم الأكاديمية وهي عسر القراءة ثم عسر الكتابة ثم عسر الرياضيات وأخير توضيح البعض من أهمية وعي المعلم بهذه الفئة.

1- **تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية**:

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو إن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعلمية(الثبيتي، 2012، 33). كما دلت عليه دراسة **(سيوسن**،1982) وكان هدفها تحليل صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت الدراسة أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة والحساب، كما أظهرت الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والعاديين في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ العادين (الفرا، 2005، 37)

كما تعرف صعوبات التعلم الأكاديمية أيضا: وتشمل المشكلات التي تظهر أصلا من قبل تلاميذ المدارس، والتي تتمثل في الصعوبات الخاصة بالقراءة والصعوبات الخاصة بالكتابة، الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، الصعوبات الخاصة بالحساب (خديجة،2004، 54)

نستنتج من هذه التعريف أن هناك علاقة بين صعوبات النمائية والأكاديمية كما أوضح فتحي مصطفى الزيات(1998)، هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي. وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات الأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية.

1-1-ماهية عسر القراءة:

1-1-1-تعريف القراءة:

هي أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحضير، وهي أداة التفكير ومن أجل ذلك أمرننا ديننا الإسلامي بها، فنجد أن أول أية نزلت على نبينا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم "**اقرأ بسم ربك الذي خلق**" فهذا الأمر الإلهي الكريم كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، مفتاح الدين هو القراءة فمنها تأتي جميع الخبرات وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره في الكتابات التي تلت ذلك وخاصة بالتذكير بأهمية القراءة.

كما تعرف القراءة أيضاً أنها: القراءة هي جزء من النظام اللغوي وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات القراءة الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيس والمحوري المدرسي للفشل المدرسي.(سليمان،2013، 19)

كما يعرفها **هاريس وسيباي** للقراءة بأنها تفسير ذات معنى للرموز اللفظية والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني الي يقصدها الكاتب.(أحمد، 2000 ،11)

2-1-1-تعريف عسر القراءة:

إن الأصل في كلمة **ديسلكسيا** تأتي من اللغة اليونانية "صعوبة مع الكلمات، وسببها الاختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة، ويؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة أو الكتابة أم الاملاء أم الأرقام، فصعوبة القراءة ناتجة عن وجود خلل وظيفي. أي أن الديسلكسيا هي صعوبة في القدرة القراءة في العمر الطبيعي على خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية أو قصور في القدرة على القراءة أو العجز عنها،

ويرتبط في الغالب باختلال وظيفي للمخ أو بالتلف الدماغي المخي البسيط ويعجز المصاب بهذه الحالة عن الفهم ما يقرأه بوضوح.(بني، 2008 ،38)

كما يعريفها عبد المطلب القرطبي(1988): هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهما واسترجاعها، وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام.(القرطبي، 1988، 356)

كما تعريف عسر القراءة (الديسليكسيا): تعرف صعوبة القراءة أو عسر القراءة بأّنه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية والّذي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلّم القراءة لبعض الأطفال.(البطانية، 2005، 168)

ومنه فإن الطفل العسير قرائيا هو الذي يعاني من صعوبات في التعلم اللغة المكتوبة (القراءة)، رغم ذكائه العادي وتمدّرسه المنظم، وخلوه من الاضطرابات الحسية(السمعية، والبصرية).

1-1-3-**أسباب عسر القراءة**:

✓ **اضطراب في الادراك البصري**: ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يسهل التعرف على الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسرو الجهاز البصري يتكون في العادة من جزئيين رئيسين هما:

- **الجهاز الخلوي الكبير**: الذي يقوم بنقل وبإرسال الصور المتعلقة بحركة والعمق والفروق الصغيرة.
- **الجهاز الخلوي الصغير**: الذي يقوم بنقل وبإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة، والآلية تمكن في قيام الفرد القراءة بعدد من الحركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشيه من العين، أي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كف أو منع الجهاز الخلوي الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين وذلك للتأكيد من الصورة التي تكونت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أي تدخل بين الصور التي تتم مشاهدتها، أما في صعوبات القراءة فالجهاز الخلوي الكبير يفشل في عملية الكف المناسبة للجهاز 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، 2007، 52)

- ✓ **ضعف في التميز البصري**: عند التلميذ والناجم عنه قصور في التعرف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها والتمييز فيما بينها لتؤلف الكلمات والجمل.
- ✓ **ضعف عملية الإغلاق البصري**: والناجمة عنها قصور في التعرف إلى الرموز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.
- ✓ **ضعف في إدراك علاقات الكل بالجزء**: فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككل واحد ولا يستطيعون إدراك أجزائها، في حين أن البعض يمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على ادراك الكل.(البطانية، 2007، 141)
- ✓ **اضطراب الإدراك السمعي**: ترتبط القراءة أيضا بالوسيط الحسي السمعي اذ يسهل التعرف إلى الحروف وأصواتها وبالتالي نطقها نطقاً سليما ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معاً لتكون كلمة ذات دلالة، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف) ويتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم قدرة على تميز بين الأصوات اللغوية الأساسية، وعدم القدرة على تميز التشابه والاختلاف بين الكلمات وضعف عملية الاغلاق السمعي المؤدية إلى قصور في التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها.(البطانية، 2007، 141)
- ✓ **اضطراب في الذاكرة**: أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوب في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون بوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل وتتمايز اضطرابات الذكرة السمعية.

أ- **اضطراب الانتباه التلقائي**: تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات لنشاط العقلي المصاحبة للقراءة من إدراك سمعي وإدراك بصري وفهم قرائي وبالتالي لاضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثير سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

ب- **الاضطرابات اللغوية**: الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموساً بين الفكر واللغة بالإضافة إلى استخدام الكلمات والمفاهيم.(الباطنية، 2007، 147)

4-1-1-**مظاهر سعر القراءة**:

✓ **أخطاء تميز الكلمة أثناء القراءة**: وتتمثل في حذف بعض الكلمات أو أجزاء الكلمة المقروءة فمثلا: عبارة (سافرت بالطائرة)، قد يقرأها التلميذ (سافر بالطائرة).

- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة، أو بعض المقاطع، أو بعض الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير موجودة في النص الأصلي لها فمثلا كلمة (الكرك) قد يقرأها(الكراك)، وجملة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

- ابدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معانيها، فمثلا: يمكن أن يقرأ كلمة (العالية) بدلا من(المرتفعة) أو(الطلاب) بدلا من (التلاميذ) أو إن (يقرأ حسام ولد مجتهد) بدلا من (حسام ولد شجاع)، وهكذا.(القباني، 2003، 51)

- تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر، فمثلا: قد يقرأ:(غسلت الأم .....غسلت الام الثياب) بدلا من (غسلت الام الثياب).

- قلب الأحرف وتبديلها وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، إذ يقرأ الطالب الكلمات، أو المقاطع بصورة معكوسة وكأنه يراها في المرآة، فقد يقرأ (درب) بدلا من (برد)،وقد يقرأ (زر) بدلا من(رز)، وأحيانا يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ (فتل) بدلا من لفت، وهكذا.

- ضعف في التميز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً، مثل: (ع، غ)،أو (ج، ح، خ) أو (ب، ت، ث، ن) أو (س، ش) وهكذا.

- ضعف في التميز بين الأحرف المتشابهة لفظا ورسما والمختلفة لفظا، مثل: (ك، ق)، (ت، د، ض) أو (س، ز) وهكذا وهذا ضعف في التميز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات، أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (دود) بدلا من (توت) وهكذا.

- ضعف التميز بين أحرف العلة، فقد يقرأ كلمة (فيل) بدلا من (فول).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر، إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة، وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة، فكلمة أخرى، وهكذا.(القباني، 2003، 52، 53)
- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم ويشمل:

- عدم فهم معنى الجملة.
- القصور في تذوق النص وإدراك تنظيم الفقرة.

✓ **القراءة في اتجاه الخاطئ**: وتشتمل على ما يلي:

- الخلط في ترتيب الكلمات وتبديل مواضيعها في الجملة.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات
- قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.
- قصور القدرة على مزج السمعي والبصري.
- الإفراط في التحليل.
- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.

✓ **صعوبة التميز بين الرموز**: وتشمل على ما يلي:

- التميز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والطويلة (حرف العلة).
- التميز الحروف المشدودة عن غيرها، والفرق بين اللام الشمسية والقمرية.
- التميز بين همزات الوصل والقطع.
- التميز بين الهاء والتاء المربوطة والمبسوطة.(دبراسو، 2017، 13)

2-1-ماهية عسر الكتابة:

1-2-1- تعريف الكتابة:

تعرف الكتابة على أنها: مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية المسموعة إلى رموز مكتوبة(مرئية)، وتشمل على القدرة على التعبير كتابياً عما يجول في الذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الاملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة بالإضافة إلى الخط.(اسماعيل، 2012 ، 280)

1-2-2- تعريف عسر الكتابة:Dysgraphia

اضطرابات في الكتابة وتتضمن الكتابة مجالات ووظائف عقلية متعددة، فوظائف شبكات العمل في المخ والمسؤولة عن المحصول اللغوي، والتراكيب وحركة اليد والذاكرة يجب أن تعمل كلها بنظام جيد ، لذلك فمشكلات الكتابة قد تنتج عن مشكلات في أي مجال من هذه المجالات (اللبودى،2005، 149)

في بداية الاهتمام بعسر الكتابة أطلق مصطلح أجرافيا للتعبير عن صعوبة الكتابة المكتسبة الناتجة عن الحبسة (**Aphasia**)، حيث يرى البعض أن كتابة الكلمة وقراءتها مرتبطان، وذلك لأنهما يتأثران بعمليات فوق معرفية مماثلة(**Métacognitive**). ثم اطلق مصطلح (ديسجرافيا) **Dysgraphia** وهي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما:**Dys** وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، أما **Graphia** وتعني التصور الكتابي وبذلك يصبح المعنى الاصطلاحي للكلمة **Dysgraphia** صعوبة أو قصور أو عجز الكتابة.(العزازي ،2014 49)

ويعد مايكل بست أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي:(صعوبة الكتابة) ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي.(سليمان، 2010، 320)

ويعرفها عبد الوهاب كامل(1993): بأنها انخفاض أداء الطفل في الهجاء وفي تطبيق قواعد اللغة في الكتابة، وكذلك في تنظيم الأفكار في نص مكتوب.(كامل 1993، 142)

كما يعرفها **ليرنر** أيضاً بأنها مستوى من الكتابة بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة. وهي حالة ترتبط بالاضطراب وظائف المخ.

وتعرفها دولفس (2005): بأنها الاضطراب ينتج من صعوبة التحكم في النظام الحركي الدقيق، وفي التنسيق بين حركة العين واليد وذلك يؤثر بدوره في قدرة الكتابية.(العزازي ،2014، 50)

وهناك من يعرفها بأنها عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف الكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.(الفراني، 2011، 10)

مما سبق، تشير كثير من الدراسات والبحوث إلى أن صعوبة الكتابة تنشأ، نتيجة الافتقار إلى تأزر الحركات الدقيقة، لكل من ساعد اليد والأصابع من ناحية، وتكامل الأنشطة العقلية القائمة علي عدد من العمليات المعرفية من ناحية أخرى، يري بعض الباحثين أن صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي، ترجع إلى خلل وظيفي في الانتباه وسعة

الذاكرة وضعف الألفة بالحروف اللغوية، في حين يرى العديد من المتخصصين أن صعوبات الكتاب، ترجع إلى خلل وظيفي ناشئ عن تفاعل النظامين الرئيسيين للمخ.(فرغلا، 2006، 18)

1-2-3- أسباب صعوبة الكتابة:

- ✓ **اضطراب الضبط الحركي**: ويقصد به العجز عن ضبط الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع مما يؤثر سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وكتابتها وتتبعها فضلا عن كونه يعطل مهارات نقل النماذج المطلوب كتابتها، وغالبا ما يرجع هذا إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية لدرجة أن الطفل قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف أو العدد أو الشكل وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابته.(نبيل،2000، 111)
- ✓ **اضطراب الإدراك البصري**: ويقصد به عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهره صعوبة تمييز اليسار من اليمين أو تمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها وكل هذا يؤدي إلى صعوبات في كل من القراءة والكتابة.
- ✓ **اضطراب الذاكرة البصرية**: حيث يصعب على الطفل تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصريا رغم أن بصره سليم ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتبع عن طريق اللمس ويسمى هذا بفقدان الذاكرة البصرية، وقد يرجع هذا إلى رسوخ وعدم تغير عادة استخدام التخيل والتصور التي غالبا ما تظهر في الطفولة المبكرة حيث يشيع استخدام الخيال واللعب لمعرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والأشكال.(نبيل، 2000، 111)
- ✓ **نقص الدافعية**: تحدث لدى الطفل لتعلم الكتابة وقد يرجع هذا إلى دور كل من المعلمين والوالدين في تشجيعه واستثارته ومكافئته، فضلا عن ميله للحركة الزائدة واللهو واللعب. (نبيل،2000، 111)

4-2-1-مظاهر صعوبات الكتابة:

- ✓ **صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات**: وتتضمن رسم الحروف غير صحيحا أي التكبير أو التصغير غير المناسبين لخاصية الحروف، صعوبة الكتابة بحروف منفصلة

أو متصلة وفقا للسمات المميزة، الكتابة ببطء ورسم الأحرف بلا شكل محدد وغير متناسق، عدم تواصل إلى اتباع السطر.(بشقة، 2008 ،52)

- ✓ **صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة**: وتخص عدم قدرة الفرد على تنظيم الحروف و الكلمات بصورة متناسقة من حيث إعطاء الحجم الحقيقي للحروف والكلمة، وترك مسافة المناسبة بين الحروف والكلمات وترجع هذه الصعوبات إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية الناتجة عن إدراك بصري للمكان.(البطانية، 2005، 162)

- صعوبات إنقرائية للكتابة:
- صعوبة تنظيم الأفكار وترتيبها 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 ونقص المعاني مما يؤثر سلبا عند التعبير عن الأفكار.
- مشكلات في آلية الكتابة من استخدام الأليات الترقيم (فواصل، استفهام، تعجب....).
- صعوبة التهجئة (الرسم الإملائي).

التهجئة هي قدرة الفرد على ترميز الحروف والكلمات بمعنى تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات من خلال أصواتها المختلفة المكونة لها، منها الساكن والمتحرك (الضم، الفتح، الكسر) إلى صيغ مكتوبة.(البطانية، 2005، 163)

ومن صعوبات التهجئة الشائعة:

-عدم التميز بين الحركات الأصلية والمدود.

- عدم التميز بين الحركات الأصلية والمدود.
- عدم التميز بين النون كحرف هجاء ونون التنوين.
- عدم التميز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
- عدم التميز بين إسقاط أو كتابة اللام في "الـ" الشمسية.
- عدم التميز بين شكلي كتابة الألف 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
- عدم التمكن من حالات حذف ألف "ال" أو "ال" من الكلمة المبدوءة باللام أو الألف "ذا " الإشارية عند اقترانهم باللام المكسورة.

- عدم التميز بين "واو" الفعل و "واو" الجماعة التي يلحقها الألف.
- عدم التمكن من حالات الحروف التي تكتب متصلة بما قبلها والحروف التي تكتب متصلة بما قبلها فقط.(بشقة، 2008، 53)
- يعكس كتابة الحروف، والأعداد، بحيث تكون كما تبدوا له في المرآة فالحرف (خ) مثلا يكتبه مقلوب، وقد يكتب المقاطع والكلمات، والجمل بأكملها بصورة مقلوبة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرآة.
- يخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات، والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق يكمن في إن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا معكوسة كالسابق.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فكلمة(ربيع) يكتبها (ريبع) وأحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف، فكلمة (دار) قد يكتبها (راد)، وهكذا...إلخ.
- خلط في كتابة الأحرف المتشابهة، فقد يري كلمة (باب) ولكنه يكتبها(ناب).
- قد يلزم هذا الطالب صعوبة في الالتزام بالكتابة على الخط نفسيه من الورقة.
- خط هذا الطالب عادة ما يكون رديئا، وتصعب قراءته.
- دمج بعض الحروف في شكل يصعب تمييزه.
- إضافة بعض الحروف مما يغير شكل أو معنى الكلمة.
- ميل الكتابة على السطور.(القباني، 2003 ،54)
- أوراقهم أو دفاترهم متخمة (ممتلئة) بالعديد من الأخطاء في التهجي، والقواعد الإملائية والنحوية والتراكيب اللغوية واستخدام علامات الترقيم(النقط، الفواصل) وتشابك الحروف، يغلب على كتاباتهم أن تكون جامحة وغير منضبطة وتفتقر إلى التنظيم والضبط وحذف بعض حروف الكلمات مثل: حروف البداية والنهاية أو الوسط أو إضافة بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمات موضوع الكتابة.

يكتبون ما يرد على أذهانهم بغض النظر عن مدى ارتباطه بموضوع الكتابة ويستخدمون جمل قصيرة ومفككة تفتقر إلى المعنى والمضمون.

- يفتقرون إلى المعرفة أو الخلفية المعرفية التي تمكنهم من توليد الأفكار أو ترابطها وتنظيمها وصياغتها.(الزيات، 1998، 492)

- إمساك القلم بطريقة غير صحيحة لا تحقق درجة ملائمة من المرونة أثناء الكتابة وضع الورقة بطريقة غير مناسبة.

- الجلوس بطريقة غير مريحة.

- الاقتراب جيدا أو الابتعاد كثيرا بالرأس عن الورقة أثناء الكتابة.

- الضغط على القلم بقوة أو بوهن شديد ويشير كيرك وكالفانت (1988) إلى أن الضبط الحركي يعد أمراً ضرورياً، وعاملاً مؤثراً في تعلم الكتابة، حيث تتطلب الكتابة ضبط موضع الجسم، والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع وبالتالي فإن أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء الأنشطة الحركية الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات، سوف يعطل سهولة وتطور استمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بشكل متسلسل وآلي ويضيف كيرك وكالفانت (1988) أن المتعلمين الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصرياً قد تكون لد يهم صعوبة في تعلم الكتابة؛ حيث إن التخيل والتصور.(فرغلا، 2006، 16)

- وهناك مظاهر انفعالية تظهر أثناء.

- الإحباط الحاد أو العصبية المفرطة أو الانفعال الزائد عند الكتابة.

- الاتجاه السالب نحو الكتابة.

- البطء الشديد في الكتابة.

- عدم الاهتمام بأدوات الكتابة.

ويمكن للمعلم من خلال هذه المظاهر التعرف على أطفال ذوي عسر الكتابة ثم العمل على مساعدتهم بتقديم الطريقة الصحيحة لكتابة الحروف والإشراف على الجهود التي يبذلها التلميذ في الكتابة بعناية شديدة ومساعدة التلميذ على تنمية اتجاه موجب نحو الكتابة.(عبد الوهاب، 2003، 120)

3-1-ماهية عسر الرياضيات:

1-3-1- مفهوم الرياضيات: من المعلوم أن الرياضيات علم عقلي مجرد فهو لا يبحث بالمحسوسات الحسية لكنه يبحث في الأرقام والنسب كما أن الهندسة لا تبحث في الاشكال الهندسية على انها مواد حسية مصنوعة من مواد يكمن احساسها وانما يتم البحث في الرياضيات في الاعداد على انها رموز مجردة والأشكال الهندسية على انها نسب ومساحات.(البطانية، 2007، 169)

2-3-1- **تعريف عسر الرياضيات**: لقد وردت لهذا المفهوم العديد من التعاريف نذكر من بينها ما يلي:

تعريف البطاينة بأنها: "**عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية والتي قد ترجع الى اضطراب او خلل في الوظيفة النمائية**".

كما يعرفها **لوكارسون** أيضاً بأنها: "**صعوبة بالغة في فهم واستخدام الرموز أو العمليات الضرورية للنجاح في الرياضيات**".

كما يعرفها **دافيزيون ونيل**: صعوبة التعرف على الرموز الرياضية، تذكر الأعداد ، عدد الأشياء مع تحصيل أكاديمي ضعيف في القراءة والتهجئة.(بن فليس، 2009، 237)

وهناك من يعرفها أيضاً العجز في فهم الإشارات والمفاهيم المجردة، ولتفسيرات المنطقية والمفاهيم والرموز الرياضية، ومن صعوبة التفرقة بينهم.(زياد، 2001، 55)

3-3-1-أسباب عسر الرياضيات:

✓ **الصعوبات اللغوية**: يذكر" ميللر "و" ميرسر (1997) أن اللغة ضرورية في تعلم الحساب، ولذلك فان المهارات مهمة جدا للأداء والانجاز الرياضي واستعمال اللغة ضروري للحسابات والمسائل الكلامية، وقد اعتبر **كون**(1986) "أن اللغة تؤثر في الحساب وفي فهم الألفاظ الموجودة بالمسألة وفهم المفردات اللغوية وتؤثر أيضا على القدرة على قراءة المسألة ، ويبدو أن الكفاءة في اللغة والقدرة اللفظية ذات تأثير مهم على الانجاز الحسابي عموما بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الذين لا يجدون صعوبة في التعلم واقترح أن العيوب اللغوية التي تعيق القراءة قد تعيق الحساب.

✓ **عدم القدرة على قراءة الحساب في الكتب المدرسية**: تعد القراءة أساس العمل المدرسي الناجح، قد تمثل مفهومها أول الأمر في تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها أي الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها وترجمتها إلى ما تدل عليه من معان وأفكار ويعرف البعض مفهوم القراءة في نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية، وتتضمن قراءة الحساب كلغة أسلوبين أساسيين الأول لغة الكلمات والمصطلحات أي المفردات الخاصة المتعلقة بالنظام الرياضي، والثاني لغة الرموز، وللقراءة الحساب يجب أن يتمكن التلاميذ من قراءة كل من هذين الجانبين الأساسيين، وترجمة إحداهما إلى الآخر. ويوجد عدد كبير من الأطفال يعجزون في فهم ما يقرؤون، ويمكن

تحديد ما إذا كانت صعوبة الطالب في تعلم الحساب يمكن أن تعزى جزئيا لمشكلات قراءة أم لغيرها، وذلك بأن تطلب من الطالب أن يقرأ فقرات من الكتاب المدرسي بصوت مرتفع تشرح المهارات والمفاهيم الأساسية وأن يفسر كل جملة عند قراءة، عندئذ ستجد أن بعض الطلاب قادرين على قراءة الكلمات بطريقة صحيحة ولكنهم لا يفهمون ما تعنيه هذه الكلمات.(عطاء الله، 2009، 60)

- ✓ **القصور الإدراكي الإدراك الحسي**: هو العملية التي يتعرف الطفل بواسطتها على المعلومات أو يستمد المعلومات مما يستقبله من أعضاء الحس، وإذا كانت هذه الأعضاء سليمة ولم تزل المعلومات غير قادرة على الانتقال فمن المفترض أن يكون هناك اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتنتشر مشاكل الإدراك الحسي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم فيحدث تحريف للرموز والعلامات والكلمات وعلى سبيل المثال يخلط الأطفال بين علامتي(+ ، -) والبعض يخلط بين (-2 ،+2) ويخلط آخرون بين رقمي (6، 9)، وهناك أطفال يخلطون بين (71، 17) وآخرون يخلطون بين المربع وبين أربع خطوط غير متصلة لقطعة دائرية ومنهم من يعجز عن قراءة الأعداد المتتالية بصورة صحيحة. متصلة لقطعة دائرية ومنهم من يعجز عن قراءة الأعداد المتتالية بصورة صحيحة، ويشير" يوسف صالح (1996) "أن الإدراك البصري يؤثر على الأداء الرياضي للأطفال الصغار ذوي صعوبات التعلم و اعتبر أن العجز في أداء المهام الحسابية ينتج عن نقص في التنظيم البصري ، كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحساب يظهر عليهم صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6 ،2)، (7 ،8) حيث يكتب أو يقرأ الرقم(6) على أنه(2) وبالعكس، وهكذا فيما يتعلق بالرقمين (7، 8) أو ما شابه ذلك كما يجد الطلاب صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين.
- ✓ **اضطراب الذاكرة**: يعاني تلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في الحساب و ترجع هذه الصعوبات إلى عدم تذكرهم للأشياء التي رأوها وسمعوها، وعلى سبيل المثال يعيق ضعف الذاكرة البصري الطفل عن تذكر شكل الأرقام، و قد ينقل هؤلاء الأطفال الأرقام ويكررونها ولكنهم يعجزون عن استخراجها مرة أخرى من الذاكرة، يعجزون أيضا عن استدعاء شكل المربع أو المثلث أو الأشياء التي سبق رؤيتها من الذاكرة مرة أخرى عاملا مهما للنجاح في مادة الهندسة وفي فروع أخرى في علم الحساب و بذلك تؤثر الذاكرة

البصرية على الاستجابة لأسئلة مثل (هل كان للمثلث زوايا قائمة؟).(عطاء الله، 2009، 61)

كما أشار **عبد الناصر أنيس** (1992) أن قدرات الذاكرة والانتباه والإدراك البصري الحركي والإدراك البصري المكاني والتوجه المكاني والاستدلال العددي بمثابة متطلبات أساسية سابقة لاكتساب المهارات الحسابية وعلى الرغم مما لهذه العوامل من أهمية، إلا أن المربين يركزون اهتمامهم على المظاهر المصاحبة للصعوبة أكثر من الاهتمام بهذه العوامل.

كذلك ذكر **وليد القفاص** (1996) "أن سبب الصعوبات التي يواجهها الطلاب في الحساب ترجع إلى الذاكرة وأن عدم القدرة على تذكر المعلومات يسبب صعوبات في حل المشكلات وذلك لأن ضعف الذاكرة لا يمكن الفرد من فهم نص المشكلة.

- ✓ **قصور التوجه العام**: يعتبر الزمان والمكان والكمية والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطول من المفاهيم غير المحسوسة وأيضا من الأساسيات المهمة المرتبطة بتعلم الحساب، ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من ضعف الشعور وقلة الإدراك للمفاهيم المتصلة بالعلاقات مثل أعلى و أسفل أو فوق أو تحت.

كما يذكر **بريان وبريان**(1986) "أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في العلاقات المكانية مثل أعلى و أسفل و يمين و يسار ، كما يجد هؤلاء الأطفال صعوبات في فهم العلاقات الحجمية و في تعلم مفاهيم الأعداد بدقة و هذه العناصر تعد مسؤولة عن صعوبات تعلم الحساب. (سالم، 2006 ، 160)

- ✓ **عدم القدرة على تكامل و معالجة المعلومات**: يعجز كثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تنسيق العديد من قدرات التعلم والمهارات العملية المتصلة، وعلى سبيل المثال هناك أوقات داخل حجرة التدريس يجب أن يستعمل الفرد فيها الدمج البصري السمعي والبصري الحركي والبصري المكاني، وينقص الأطفال ذوو صعوبات التعلم القدرة على إظهار عمليات تكامل عند الطلب لأنهم غير قادرين على وضع المهارات البصرية والحركية والمكانية معا لمعالجة بعض المشكلات مثل كتابة الأرقام بترتيب صحيح بالحجم نفسه، ويتطلب نظام العد العشري وضع الأرقام بحذر وعناية في تتابع صحيح وأماكن خاصة حتى تظهر الإجابة الصحيحة. (عطاء الله، 2009، 61)
- ✓ **ضعف الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية**: يعاني التلاميذ ذوو صعوبات الحساب من عدم القدرة على إكمال الواجبات الحسابية الموكلة إليهم وذلك يرجع إلى عدم معرفتهم

بالحقائق الأساسية مما لا يساعد على إكمال الواجبات في الوقت المحدد، حيث ينشغلون بدرجة كبيرة باستخدام أساليب بديلة لحل المهام الموكلة إليهم كالعد على الأصابع والتخمين، كما أنهم لا يتمكنون من فهم المشاكل الحسابية وحلها بصورة ذاتية. ولقد أثبتت دراسة "محمود الأبياري (1991) " أن من بين أسباب صعوبات تحصيل التلاميذ في مادة الحساب ضعف الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية من مفاهيم ومصطلحات ورموز رياضية.

ويرى **شكري سيد أحمد** (1993) "أن أسباب صعوبات الحساب ترجع بالدرجة الأولى إلى عدم الفهم الصحيح لمعاني المفاهيم والحقائق الأساسية التي يتضمنها الموضوع، حيث ترجع هذه الأخطاء أساسا إلى فهم غير صحيح لهذه المفاهيم والحقائق الأساسية، كما ترجع هذه الأخطاء أساسا إلى أن التلاميذ قد يقومون بتطبيق ما سبق لهم تعلمه من حقائق وقواعد رياضية في موقف ما على موقف آخر لا يصلح لذلك ويؤدي إلى تداخل المفاهيم والحقائق لدى المتعلم، كما يشير" يوسف صالح (1996)"إلى أن إحدى مسببات صعوبات الحساب هي الصعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة، فالطالب هنا يكون قد يكون متمكنا من عملية الجمع أو الضرب البسيط مثلا و لكنه مع ذلك يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم مثل (آحاد أو عشرات) مثلا وما شابه ذلك، وعلى سبيل.(عطاء الله، 2009، 63)

المثال فقد قام أحد الطلبة بجمع 2+5+2+1= 01 وعند الاستفسار منه عن سبب ذلك، تبين أنه قام بجمع الأرقام 5+2+2+1 فكان الجواب 10 ولكنه قام بكتابة هذا الرقم مقلوب 01 فالطالب يقوم بالجمع بطريقة صحيحة ولكنه يخلط بين منزلتي الآحاد والعشرات.

- **أسباب صعوبة حل المشكلات الرياضية اللفظية:**

هناك جملة من مجموعة العوامل تسبب للفرد صعوبة في حل المسائل اللفظية ولا تمكنه من الحل وهذه العوامل هي:

- **عدم التمكن من مهارة القراءة:** لا يستطيع الطفل حل مسألة ما لم يستطع قراءتها وفهم مضمونها وحتى الذين يجيدون القراءة يحتاجون إلى توجيه وممارسة في قراءة المسائل الحسابية، فعندما يستطيع الطفل قراءة وفهم أكثر كلمات المسألة يتبقى على المدرس مساعدته على فهم الأفكار المتضمنة في المسألة.

- **قصور في فهم لغة المسألة**: تتقيد قدرة التلميذ على حل المسائل اللفظية بنجاح كبير بمستوى استيعابه للغة حيث يتطلب حل المسألة اللفظية فهم المتعلم للعلاقات في المشكلة والعمليات المطلوب حلها ، وتظهر قدرة التحليل وفهم وتركيب وبناء المسائل الحسابية قدرة استدلالية عامة.
- **الصعوبة في تحويل المشكلة من الصورة اللفظية إلى الصورة الرياضية**: يلعب سياق المشكلة دورا كبيرا في الوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة حيث يجد الطلاب صعوبة بالغة في تكوين أو بناء معادلات صحيحة فعلى سبيل المثال الجملة التالية: (عدد الطلبة يساوي 6 أضعاف عدد الأساتذة) نجد أن الطلاب يكتبون المعادلة بصورة خاطئة(ط = 6أ) بدلا من كتابتها بصورة صحيح (6ط=أ) ويعرف هذا الخطأ المنتشر بخطأ (عكس المتغير).

1-3-5-**مظاهر عسر الرياضيات**:

- **الصعوبات الإدراكية البصرية والسمعية**: وهي الصعوبات المتعلقة بالجانبين البصري والسمعي ومن صعوبات الإدراك البصري ما يلي:

- مشكلات الشكل والأرضية وتظهر من خلال: فقدان الموضع بشكل متكرر، صعوبة قراءة الأرقام المضروبة، عدم القدرة على رؤية الطرح خلال مسائل القسمة، صعوبة في التمييز البصري والتي تظهر من خلال، صعوبة التمييز بين رموز العمليات(+، ×، =، —)، صعوبة التمييز بين الأعداد المختلفة مثل (7، 8) (2، 4) (24، 42)، صعوبة التمييز بين النقود، صعوبة في الأعداد الكسرية، قلب الأرقام.

- **أما صعوبات الإدراك السمعي فتظهر من خلال**: صعوبة الاستماع إلى أمثلة من الأعداد، وصعوبة في حل المشكلات اللفظية، وصعوبة في فهم المشكلات اللفظية، وصعوبة في إدراك التراكيب اللغوية شفويا.(محمد، 2009، 73)

- **الصعوبات الفراغية(المكانية)**: وهي أحد مظاهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والمتمثلة في قصور الأطفال في إدراك أعلى وأسفل، فوق وتحت، قريب وبعيد، أمام وخلف... وهكذا، ويظهر هؤلاء الأطفال:

- صعوبة تقدير المسافات بين الأرقام.
- صعوبة تقدير المسافات بين السطور.
- صعوبة الكتابة على خط مستقيم.

- صعوبة وضع الكسور العشرية في أماكنها.
- صعوبة وضع الأرقام بشكل مرتب.
- صعوبة كتابة الكسر.
- التداخل كتابة الكسر.
- التداخل والخلط أثناء الكتابة.
- صعوبة أدراك تسلسل الأرقام بشكل صحيح كالرقم(4) هو اقرب إلى الرقم(5).
- **صعوبات الذاكرة**: تتطلب الرياضيات مهارات تذكر مناسبة لتساعد على فهم العمليات الحسابية كالجمع والطرح والقسمة والضرب بحيث تصبح هذه العمليات روتينية لان أي ضعف في هذه العمليات التي تعد أساسا لمادة الرياضيات سيؤثر في تعلم فروع الرياضيات الأخرى كالجبر والتفاضل والتكامل والاحتمالات والإحصاء وغيرها.
- **الصعوبات الحركية**: أن القصور في الجانب الحركي وخاصة المهارات الحركية الدقيقة له تأثيره السلبي في أداء المتعلم الأكاديمي بشكل عام والرياضيات بشكل خاص. فقد يكتب الأعداد بشكل معكوس أو تراه بطيئا غير دقيق.
- **الصعوبات اللغوية**: القصور اللغوي يؤدي إلى:
- صعوبة قراءة الأعداد الضرورية.
- عدم القدرة على سحب أعداد متشابهة من أعداد كبيرة.
- عدم القدرة على استنتاج خلاصات.
- صعوبة في توضيح الحلول للمسائل التي حلها.
- صعوبة فهم الاستعادة في عمليات الطرح.(قحطان، 2004، 264)

لقد أشار كلاً من جونسون و مايكلبست(1967) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات حسابية يظهر لديهم عدم القدرة على:

- تطوير مهارة في مطابقة شيء بشيء آخر.
- الربط فيما بين الرموز السمعية والبصرية.
- تصور مجموعات الأشياء ضمن مجموعة اكبر.
- أداء العمليات الحسابية.
- فهم معاني الإشارات.
- إتباع وتذكر تسلسل الخطوات في العمليات.

- فهم قوانين وقواعد القياس.
- اختيار القواعد اللازمة لحل المسائل التي تتطلب استدلالا رياضيا.(ليندا، 2013، 402)

2- دور معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في اكتشاف ومساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

إن معلم القسم العادي في المرحلة الابتدائية هو أكثر الأشخاص تواصلاً بصورة مباشرة ويومية مع التلاميذ، وعليه فإنه من المفروض أن يكون المعلم هو أول من يلاحظ ويكتشف أنواع صعوبات التعلم لدى تلاميذه، فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية ومشاكلهم الادراكية، كلما أصبح أكثر فهما وتميزا للفئات المختلفة من التلاميذ مما يساعد ذلك على سرعة تقديم الخدمات التعلمية المناسبة فكلما أسرع المعلم بتحويل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إدارة المدرسة أو المرشد التربوي، كلما استطاع الآخرون كلً في مجال اختصاصه القيام بما يخدم هؤلاء التلاميذ.(بطرس، 2014، 135)

وبما أن المعلم ليس مجرد ناقل للمعرفة فحسب بل هو النموذج الحي للتربية الفاعلة وتقع على مسؤوليته تنمية عقول التلاميذ، وغرس الأساليب والعادات، والقيم الخاصة بالتفكير العلمي كما يعتبر أيضا المرافق الأول لتلاميذ وخاصة مع عدم توفر أخصائي نفسي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، أصبح من الضروري عليه أن يكون على ووعي بمعرفة الفروق الفردية بين التلاميذ وواعي بمفهوم صعوبات التعلم ومظاهرها والاستراتيجيات وطرق التدريس المساعدة في التخفيف منها، وكفية تعامل معها في الادارة الصفية مع ضرورة ابلغ الأولياء بمشكل لمشاركة في تقديم المساعدة، ولعرضي على أخصائي إذا دعت الحاجة لذلك.

ونظرا لأهمية الاستراتيجيات تشير دراسة هوفر(2001) وكانت بعنوان "الاستراتيجيات المتعبة في تعليم الطلاب لمهارات القراءة والكتاب وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأسباب التي يتبعها المعلمون والمعلمات في تعليم طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة، وقد استخدم الباحث أسلوب لملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للطلاب وقد توصل إلى أن اعتمد المعلم على استراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات، والصور، ورسم الصور مسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة ومسائل الجمع والطرح اللفظية، ومسائل الضرب اللفظية،

تساعد في تحسين مستوى أداء الطالب(القواسمي،2000) وعليه نذكر البعض من الاستراتيجيات المساعدة لتدريس ذوي صعوبات التعلم وتخفيف منها:

- ✓ **استراتيجية التعليم التنافسي**: حيث يتنافس المتعلمون لتحقيق هدف معين، ويتم تقييمهم على أساس سرعتهم في الأداء، إلا انه قد يؤدي الى تكاسل مجموعة منهم على حساب المجموعة المحبة للتنافس لاعتقادهم بأنهم غير قادرين على المنافسة والتعليم الفردي والتعليم التعاوني.
- ✓ **استراتيجية التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها**: ويفترض مؤيدو هذه الطريقة عدم وجود خلل أو عجز نمائي لدى ذوي صعوبات التعلم وإنما عجزهم على أداء المهام الموكلة إليهم يرجع الى نقص الخبرة والتدريب على المهمة في حد ذاتها، لذا يتم تحليل المهمة الى أجزاء بسيطة بشكل يسمح للتلميذ بان يتقن عناصر المهمة البسيطة ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر.
- ✓ **استراتيجية تعليم الأقران**: ويعني هذا الأسلوب قيام المعلم بتناول موقف تعليمي محدد الى أن يتأكد أن نصف تلاميذ قسمه على الأقل قد تمكنوا من استيعابه، ثم يتدرب التلاميذ على المهارات المكتسبة في شكل ثنائيات (قرين ومعلم) و(قرين ومتعلم) بهدف الانغماس في التعلم النشط مما يساعد على تشجيع التلاميذ على مساعدة بعضهم البعض .وقد تم إثبات هذه النتيجة من خلال نتائج عدة دراسات منها: نتائج دراسة أبو رحاب (1990) ونتائج دراسة عبد الملك طه (1998).
- ✓ **استراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية)**: ينادي أنصار هذه الاستراتيجية بالأخذ بمفهوم العمليات النفسية الأساسية كالتفكير والانتباه والإدراك والذاكرة، والنمو اللغوي، والنمو الحركي، عند التخطيط للبرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم، انطلاقا من أن الصعوبات التعلمية، تنتج عن اضطراب في واحد أو أكثر من هذه العمليات، وأنه من الممكن تدريب الأطفال على هذه العمليات من خلال برامج تعد لذلك، ويعد برنامج كيفارت من الأمثلة على هذه البرامج، حيث يركز على النواحي البصرية، والحركية، البصرية أثناء الإجراءات العلاجية لهؤلاء الأطفال، من خلال التركيز على تآزر الإدراك الحركي لديهم.

- ✓ **استراتيجية الحواس المتعددة**: هذه الاستراتيجية على استخدام الحواس المختلفة في عملية التدريس، كطريقة التي فرناند تسمى بأسلوب **(VAKT)Visual-Auditory-Kinesthetic-Tactile** يستعين بها هذا الأسلوب، وهي البصر والسمع والحركة واللمس، ومن الأمثلة على تطبيق هذه الاستراتيجية، أن يحكي المعلم قصة للطفل، ثم يقوم المعلم بكتابة القصة على السبورة، ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات، ثم يستمع إلى المعلم عندما يقرأ هذه الكلمات، ثم يقوم بقراءتها منطوقة، وأخيرا يقوم بكتابتها، ولزيادة الاستثارة اللمسية الحركية تستخدم الحروف البارزة والحروف الغائرة (المفرغة) و(الأسطح الخشنة).
- ✓ **استراتيجية تعديل السلوك المعرفي**: يعرف تعديل السلوك المعرفي بأنه وسيلة للكشف عن الطاقات الكامنة لدى التدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتعالج هذه الاستراتيجية مسألتين رئيسيتين لديهم وهما: التنظيم الذاتي والدافعية، ويعتبر أسلوب التعلم الذاتي وأسلوب مراقبة الذات أمثلة على هذه الاستراتيجية، حيث يقوم أسلوب التعلم الذاتي على ملاحظة المعلم وتقليده (النمذجة)، أما أسلوب مراقبة الذات فيقوم على مراقبة الطالب لسلوكياته المناسبة وغير المناسبة.(داودي، 2016، 645)
- ✓ **استراتيجية تحليل المهارة**:

- عرض المهارة على السبورة.
- يقوم المعلم بتقسيم المهارة إلى مهارات فرعية متسلسلة.
- يقوم المعلم بكتابة هذه المهارات الفرعية على السبورة.
- يقوم المعلم بتطبيق المهارات الفرعية أمام الطالب بشكل متسلسل حتى يصل إلى المهارة الأساسية ويقوم المعلم بإيضاح كل مهارة فرعية.
- يقوم الطالب بتطبيق المهارات الفرعية حتى يصل إلى تطبيق المهارة الأساسية.

مثال : الدرس جمع ثلاثة مع ثلاثة أعداد بدون حمل.

- عرض مسائل على الجمع بدون على حمل على السبورة.

– يقوم المعلم بتقسيم المهارة الأصلية إلى مهارات فرعية:

- جمع خانة الآحاد ووضع الناتج تحت خانة الآحاد.
- جمع خانة العشرات ووضع الناتج تحت خانة العشرات.

- جمع خانة المئات ووضع الناتج تحت خانة المئات يقوم المعلم بكتابة هذه المسألة أمام الطالب وذلك حسب ترتيب المهارات الفرعية.

354

+213

=567

- يقوم المعلم بحل المسألة أمام الطالب مجموعة أخرى من المسائل ليقوم بحلها مع مساعدة من المعلم.(الهداب، 2005، 8)

✓ **استراتيجية النمذجة**:

- اعرض المهارة على السبورة.
- يقوم المعلم بشرح المهارة للطالب.
- يقوم المعلم بتطبيق المهارة أمام الطالب متحدثا بخطوات المهارة.
- يقوم الطالب بتطبيق المهارة متحدثا بخطوات المهارة أمام المعلم.
- يقوم المعلم بتطبيقات أخرى على المهارة، وذلك مع مساعدة من المعلم.

مثال : الدرس: قراءة كلمات تحتوي على تنوين الفتح.

- عرض كلمات تحتوي على تنوين الفتح، على السبورة (أسدً، باباً، قلماً، بحراً، خيراً، مسجداً).
- يقوم المعلم بإيضاح كيفية قراءة الفتح تنوين الفتح وإيضاح صوت تنوين الفتح، وإيضاح الفرق بين تنوين الفتح والنون.
- يقوم المعلم بقراءة الكلمات التي تحتوي على التنوين أمام الطالب بصوت واضح والتوضيح للطالب نطق صوت تنوين الفتح (أن).
- يقوم الطالب بقراءة نفس الكلمات، ويطلب منه توضيح صوت الفتح.
- يطلب من الطالب قراءة كلمات أخرى تحتوي على التنوين الفتح ، ونلك مع مساعدة من المعلم.(الهداب، 2005، 9)

✓ **استراتيجية الربط الحسي**:

- عرض المهارة على السبورة أمام الطالب.
- يقوم المعلم بربط المهارة بأشياء حسية وملموسة لدى الطالب(صور، مكعبات، أقلام، دفاتر، مجسمات ...).

- يقوم الطالب بتطبيق المهارة مستعينا بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم.
- تكرار الخطوة السابقة اكثر من مرة، حتى يربط الطالب بين المهارة وهذه الأشياء الحسية.
- يقوم الطالب بتطبيق المهارة أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية.

مثال: **الدرس: قراءة حرف الـ (ك)**.

- عرض حرف (ك) على السبورة أمام الطالب.
- يقرم المعلم بربط المهارة قراءة حرف(ك) بأشياء حسية وملموسة لدى الطالب مثل لمس كرسي.
- يقوم الطالب بقراءة حرف الكاف مستعينا بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم.
- تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة، حتى يربط الطالب بين قراءة حرف الـ(ك) وهذه الأشياء الحسية.
- يقوم الطالب بمحاولة قراءة حرف(ك) أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية التعليم الانتقائي والتمرين الكافي: ويقصد به تعليم المهارة إلى مستوى حتى يتمكن فيه الطالب من الآلية في الحل أي بكفاية وسرعة ودقة. ويصل الطلاب إلى هذا المستوى عندما يستجيبون باستمرار ودونما تردد في الإجابة.(الهداب، 2005، 10)
- **التعليم العلاجي في الصعوبات التطورية**: من أمثلة التقنيات التي يمكن الاستعانة بها عند التخطيط للتعليم مراعاة الصعوبات المتعددة ما يلي:

علاج صعوبات الذاكرة: يفترض في الطالب أن يكون قادرا على تذكر أجزاء المعلومات التي سبق تعلمها، ولتحسين مهارات التذكر:

_ قدم للطالب تمرينا يزيد بالتدريج الأعداد والأسماء التي ينبغي تذكرها.

_ مرن الطالب شفويا وكتابيا على حفظ المفاهيم الرياضية ووعي مدلولاتها.

_ مرن الطالب شفويا وكتابيا على تجميع المواد الرياضية وتنويع تجميعها لتسهيل تذكرها.

_ استخدام نشاطات لفظية ويدوية لزيادة ثقة الطالب بقدرته على استعمال اللغة الرياضية.

_استعن بألعاب تمرن على تذكر وتشخيص المصطلحات الرياضية.

_ تطوير استراتيجيات لحفظ القاعدات واستخدامها في حل المسائل.(الوقفي، 2009، 517)

- علاج صعوبات الربط البصري والسمعي: وتتضمن التقنيات العلاجية في مثل هذه الحالة:

_ مرن الطالب بين المفاهيم العددية التي تقدم بأشكال ومواد مختلفة.

_ مرن الطالب على ربط الألفاظ بالرموز والعمليات.

_ استخدم الألعاب في التعرف إلى أوجه الشبه القائمة بين العمليات.

_ استخدم تدريب تعليم الذات لتقديم ربط سمعي بمسألة رياضية بصرية.

_ قدم له مسائل لفظية واسأل عن القواعد التي تتصل بحلها.(الوقفي، 2009، 519)

- علاج صعوبات الإدراك المكاني: وتتضمن مجموعة من النشاطات التي تساعد في هذا المجال:

- طور الوعي على التوجه المكاني أو الموضعي للأعداد.

- قدم تمرينات في تعرف مفردات العلاقات المكانية والاستجابة لها(داخل، خارج، فوق، تحت.....).

- قدم تمرينات تساعد على الضبط المكاني للعمليات الحسابية(ضبط أماكن الأرقام حسب منازلها وإشارات العمليات الحسابية).

- مرن الطالب على القياس والتوجه في المكان.

- قدم تمرينات شفوية وكتابية على القاعدات الرياضية التي تتضمن الشكل والترتيب والتماثل والتطابق.

- أطلب من الطلاب أن يرسموا أو ينقلوا أشكالا وصورا ورسومات على الورق.(الوقفي، 2009، 520)

- **علاج الصعوبات الانفعالية**: تتجلى هذه الصعوبات بشكل خاص ما يسمى قلق الرياضيات. ويمكن إتباع الإرشادات التالية في التعامل مع هذه المشكلة:

- أقلل التنافس بين الطلبة واجعل التنافس يقوم بين الطالب وذاته.

- وضح التعليمات واجعل المطلوب من الطالب مفهوما تماما له. وعندما تكون المهمة جديدة أكثر من الأمثلة والتمرينات لإيضاح طريقة العمل والحل.

- تجنب ضغوط الوقت بإعطاء الطالب وقتا كافيا لإنجاز المهمة أو تعلمها.

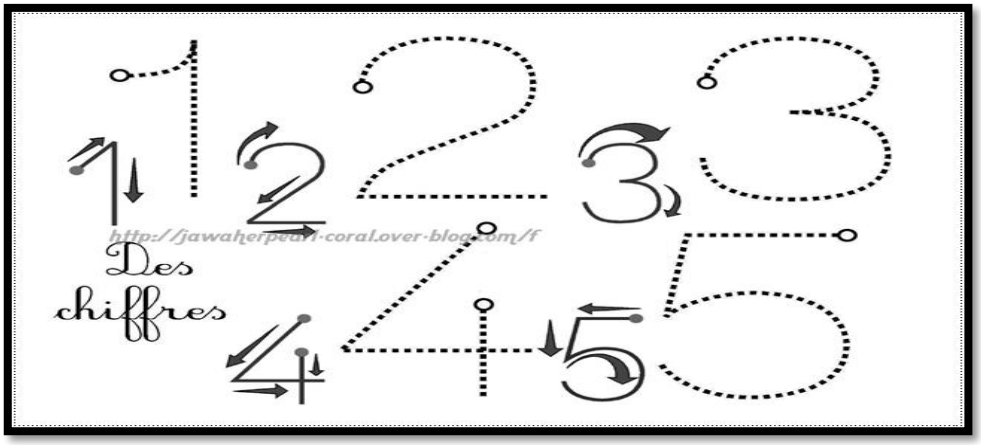
- إزالة ضغوط المواقف الإمتحانية بتعليم الطالب إستراتيجية إجابة الامتحانات.(الوقفي، 2009، 522)

- **التعليم العلاجي لمجالات رياضية محددة:**

***تعليم مفاهيم العد:** استعن بالأساليب والنشاطات التالية ليتحقق الفهم لمعنى العدد:

- تدريب الطلاب على الربط بين الرمز وعدد الأشياء.

- عند مواجهة ذوي عسر الحساب يعاكسون بين العددين لمعاناتهم من صعوبة التوجه المكاني، تقدم لهم تمرينات متعددة كتدريب الطلاب على الكتابة في الهواء بأصابعهم وكتابة الأرقام على شكل نقاط وتحديد اتجاهات البدء والحركة.



- تدريب الطلاب على توسيع مهارات العد إلى الأمام لتشمل العد العكسي. ويمكن أن يساعد التمرين المكثف الذي نزيل فيه شيئا من مجموعة من المجسمات كل مرة يرجع الطفل فيها إلى الخلف عددا على تكوين هذه المهارة. أو أن تقدم عدة مجسمات وتطلب من الطالب إزالة واحدة ومعرفة الباقي ثم أخرى ومعرفة الباقي وهكذا.(الوقفي، 2009)

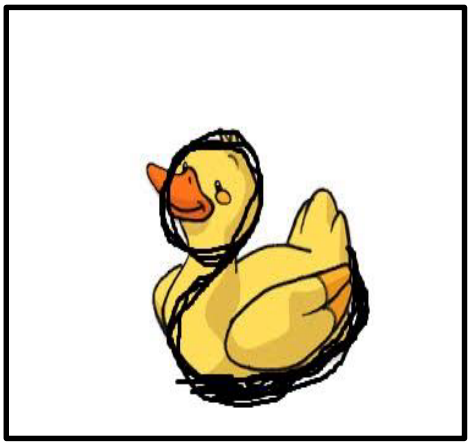
- التلميحات البصرية للعد المنمط تساعد على معرفة العدد دون حاجة للعد. خاصة إذا بدئنا العد من 6 فما فوق فإن الحاسة البصرية العددية تتعب.

7	** *** **
9	*** *** *** ** *** ** **

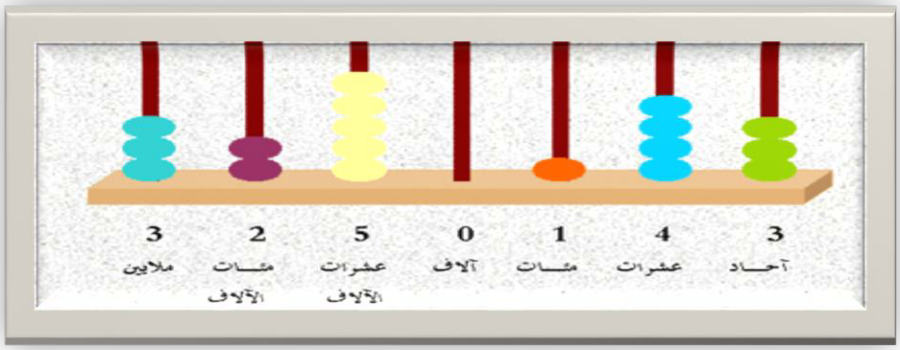
- أسلوب لمس الرياضيات لتعليم مفهوم العمليات الحسابية.

* ** *** **** *****
ويعلم الضرب فيعد الطلاب ثلاثة لامسا كل مرة واحد من النقاط الأربعة على الرقم هكذا: ثلاث، ستة، تسعة، اثنا عشر.
3 x **   **

- أن يربط بين بعض رموز الأعداد وقيمة كل منها بخطوط صنعية ترسم على رمز العدد أو بشكل أو حيوان.

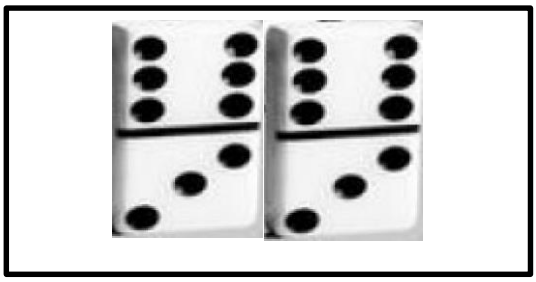


- تعليم الطلاب معنى المنزلة في عدد من رقمين ثم انتقل إلى أكثر من ذلك مؤكدا أن قيمة الرقم تعتمد على منزلته.



-تعليم حقائق وعمليات الجمع:

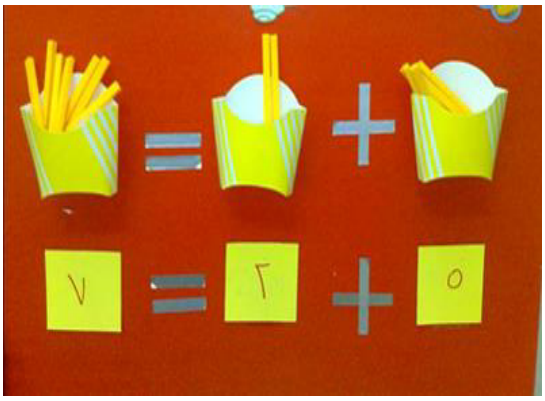
- أكد له عن مفهوم الجمع كاتحاد بين قيمتين أو أكثر.
- تأكد من فهم الطلاب لحقيقة أن إضافة الصفر إلى أي عدد لا يتغير قيمته.
- أكد فكرة البديلة فمجموع 3+6 هو نفسه 6+3.

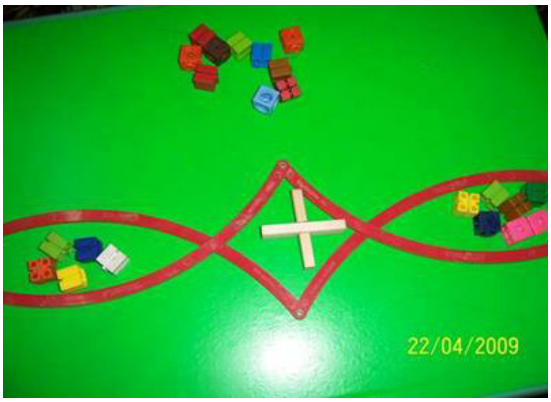


- علم البدء بالعدد الأكبر عند جمعه مع عدد آخر.
- قم بمراجعة لقيمة المنزلة قبل الدخول في إجراء عمليات الجمع.
- ابدأ بالجمع بدون حمل، تم انتقل إلى مفهوم الحمل متدرجا.
- انتقل بالطلاب بعد ذلك إلى جمع تمارين جمعا عموديا.
- شجع عمليات الحساب الذهني بتمرين الطلاب على القيام بعمليات جمع ذهنية يستفيدون فيها من جمع المضاعفات.(الوقفي، 2009، 530-536)
- ومن بين الأنشطة التي تساعدهم على فهم عملية الجمع:

(القحطاني، 2004، 13)

(الناجم، دس، 17)





- تعليم حقائق وعمليات الطرح:
- وضح مفهوم الطرح كمعاكس لمفهوم الجمع.
- ابدأ الطرح بدون استلاف ثم انتقل للاستلاف وأكد في الاستلاف على شطب الرقم المستلف منه وإبدال الرقم المستلف له.
- علم الطلاب كيف يتحققون من صحة الإجابة بأن يقوموا بعملية جمع للمطروح مع الباقي بحيث تتطابق نتيجة الجمع مع المطروح.
- أكد على أن العدد الكبير هو المطروح منه ويوضع في الأعلى.(الوقفي، 2009، 531)
- من الأنشطة المقدمة لذوي عسر الحساب لتعليم مهارة الطرح:

احضر 9 شمعات مثلا ثم ضعها أمام الطفل، وأشعل الشمعات التسعة وأطلب منه أن يعدهم ويكتب النتيجة على اللوح. أطفئ 4 شمعات واكتب العدد 4 على اللوح، وأطلب منه أن يعد الشمعات المتبقية، ثم يكتب الناتج على اللوح.

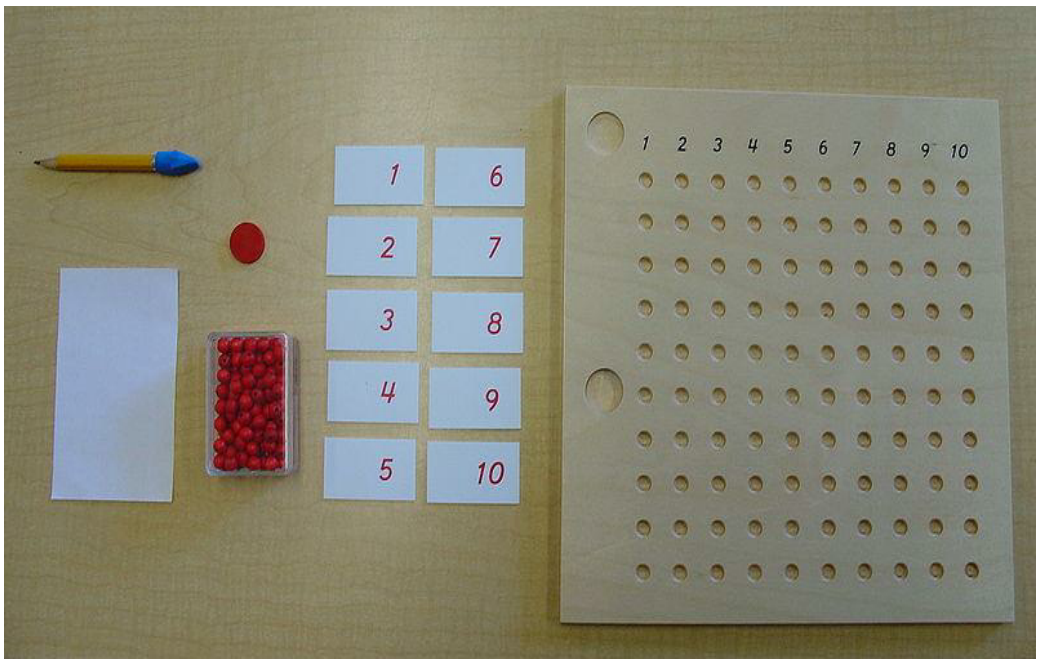
(هاني، 2008، 205)

أيضا:

- تعليم حقائق وعمليات الضرب:
- من خلال جمع الأعداد: اكتب مسألة حسابية مثال: 5×4 ونطلب منه أن يكرر العدد الأول بعدد خانة العدد الثاني المضروب ثم يجمعه. وذلك حسب الشكل التالي:

الخطوة1:	5 + 5	+	5 + 5	
الخطوة2:	10	+	10	
الخطوة3:	20			

صورة توضح تعليم حقائق وعمليات القسمة



- يكون الناتج أصغر من أي من العاملين.
- اعرض القسمة بشكل مناسب كعملية عكسية للضرب.
- اشرح مفهوم قابلية القسمة بتعريف الطلاب بأن هناك أعداد تقبل القسمة على بعض الأعداد بدون باق.
- قد يبدأ بعض الطلاب بالقسمة من اليمين إلى اليسار: ضع في بداية التمرين على القسمة إشارة تؤكد لهم الجهة التي يبدأون منها كوضع نقطة عند رقم البداية.
- علم الطلاب على تبسيط العملية إذا كان القاسم والمقسوم عليه يضمان أصفارا بحذف عدد متساوي من الأصفار من طرفي العملية وإضافة هذا العدد من الأصفار لناتج القسمة.

- **بعض الاستراتيجيات تساعد التلميذ العسير بالكتابة:**

-قياس التآزر الحركي والعصبي: ويتم عن طريق تسليم الطفل ورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ وطلب من الطفل تشطيب الكلمات الخاطئة وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه

- التركيز على تموضع الجسم ووضعيات الجلوس السليمة أثناء الكتابة:

ويتضمن هذا ضبط الجسم أثناء الكتابة بحيث يكون مريحا للتلميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام المنضدة ويكون ارتفاع جسمه أمامها مناسبا مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية ويديه فوق المنضدة بحيث تمسك إحداهما بالقلم والأخرى غير المستخدمة بالورقة. ويمكن تدريب التلميذ على الكتابة على السبورة أولا. كما يتضمن تدريب

التلميذ على كيفية الإمساك بالقلم بحيث يضعه بين الأصبع الإبهام والوسطى ويضع فوقه السبابة.

وتدريب الطفل على إنتاج الخطوط ورسم الأشكال وترك فراغ مناسب بين الحروف والكلمات والأعداد أثناء كتابتها، وحبذا لو قدمن له نماذج يقلدها، ويمكن تغيير اليدين أثناء الكتابة حتى تستقر الكتابة على اليد المفضلة لدى الطفل.

- **تحسين الإدراك البصري**:

ويقصد به تعليم الطفل تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال والأحجام والحروف والكلمات والأعداد مع تحسين الذاكرة البصرية الخاصة بها.

- **تحسين الذاكرة البصرية**: وتشمل الإجراءات التالية:

- يطلب من الطفل أن يرى شكلا أو حرفا أو رقما ثم يغلق عينيه ويعيد تصوره أو تخيله ثم يفتح عينيه للتأكد من إلمامه به.

- عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم إخفائها عن الطفل ويطلب منه إعادة كتابتها.

- يطلب من الطفل أن ينظر إلى الحرف أو الكلمة أو الشكل أو العدد ويكتب كلا منها.

- يطلب من الطفل أن يعيد تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال حتى يلم بها ثم تبعد عنه ليعيد كتابتها من الذاكرة.

مهارات تشكيل الحروف وكتابتها ويشمل هذا عدة إجراءات تتخذ مع الطفل:

- **النمذجة**: أي تقديم نموذج للطفل لحرف لكي يقلده بعد أن يسميه له المدرس.

- **ملاحظة العوامل المشتركة**: بين الحروف (ب- ت- ث)، (ج-ح-خ)، (ف-ق).

- **المثيرات الجسمية**: ويقدمها المدرس بتوجيه حركة يد الطفل وبصره نحو اتجاهات منفصلة ومتصلة في شكل حروف وكلمات ليكتبها أو يستكملها فيما بعد، ويمكن أن يستخدم الأسهم أو النقاط الملونة.

- **التتبع**: وذلك من خلال رسم نماذج منقطة ثم يقوم الطفل بالسير عليها بالقلم، وتكون النماذج ما بين الحروف البارزة والمنفصلة.

- **النسخ**: حيث يقوم الطفل بنسخ قطعة أي إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يتعرف على كتابة الحروف في أكتر من موضع له في الكلمات.

- **التعبير اللفظي**: (الشفهي أو كلامي) حيث ينطق الطفل أو يلفظ ما يكتبه.

- **الكتابة من الذاكرة**: أي يكتب الطفل الحروف دون مساعدة من مثيرات المدرس.

• **التكرار**: حيث يطلب من الطفل تكرار كتابة الحروف حتى يتقنها مستخدما أكثر من حاسة.

• **تصحيح الذات والتغذية المرتدة**: من خلال نموذج يرجع إليه الطفل ويقارن به ما كتبه ليرى خطأه من صوابه ومن أمثلته: لوحة الحروف الهجائية.

• **التعزيز**: بالمدح والتشجيع والتصحيح أو التصويب من جانب المدرس.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم توضح أن صعوبات التعلم الأكاديمية تشمل صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية. وأن الوعي بحالتهم يساعد ذلك على اكتشافهم في وقت مبكر ومن ثمة العمل على التشخيص وتوفير الخدمات العلاجية المناسبة لهم، وهذا بدوره يتطلب تظافر جهود الطاقم التربوي وعلى رأسهم المعلم الذي يعتبر المرافق الأول لتلاميذ وخاصة مع عدم توفر أخصائي نفسي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، لهذا أصبح من الضروري ووعي المعلم بذوي صعوبات التعلم لأنه ليس مجرد ناقل للمعرفة فحسب بل هو يساهم بتخفيف من هذا المشكل.

وعليه تناولت في هذا الفصل توضيح صعوبات التعلم الأكاديمية وذكر البعض من أدوار المعلم و كانت بداية الفصل صعوبة من صعوبات التعلم الأكاديمية وهي عسر القراءة ثم تم توضيح أسبابها ومظاهرها ويلها عسر الكتابة وأسبابها ومظاهرها ثم عسر الرياضيات وأسبابه ومظاهره وأخيرا تم توضيح البعض من أهمية وعي المعلم بهذه الفئة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد.

1- المنهج المتبع.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- ميدان وعينة الدراسة.

4- طريقة إختيار العينة.

5- أدوات جمع البيانات.

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

7- التقنيات الإحصائية المستخدمة.

- خلاصة الفصل.

تمّهيد:

إن توصل أي باحث إلى نتائج دقيقة واضحة في بحثه، يرتبط مباشرة بما أستخدم من أساليب منهجية لمعالجة موضوع الدراسة.

وحتى نتحصل على نتائج دقيقة للدراسة الحالية سنقوم من خلال هذا الفصل بإبراز جميع الإجراءات والخطوات المتبعة، وكذا أهم الأساليب المستخدمة للحصول على نتائج دقيقة وهذا من خلال تحديدنا للمنهج المتبع، وعرض فرضيات الدراسة التي سيتم التحقق منها إما بالإثبات أو النفي من خلال النتائج المتحصل عليها.

كما سيتم إبراز أهداف وإجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهم نتائجها، إضافة إلى تحديد ميدان الدراسة والعينة التي تم إجراء الدراسة عليها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، لنبين بعدها إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وكذا أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها.

1- المنهج المتبع:

للقيام بتحليل أي ظاهرة من الظواهر المراد دراستها لابد من إتباع مجموعة من الخطوات المنهجية وفق منهج محدد، والذي يقصد به "**الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة**".(العسّاف، 1995، 90)

وقد اختلفت المناهج باختلاف المواضيع المطروحة، حيث لا يعتبر الباحث حرًا في اختيار المنهج الذي يستخدمه، ولكن طبيعة الظاهرة المدروسة أو طبيعة موضوع البحث هما اللذان يحددان نوعية المنهج المستعمل، وبما أن هذه الدراسة جاءت بهدف التعّرف على الاختلاف في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تم اعتماد على المنهج الوصفي الذي هو عبارة عن طريقة لوصف الظاهرة المراد دراستها من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها.(عبيدات 1999، 94)

وبناء على ما سبق، فالدراسة الحالية تنتمي إلى فئة الدراسات التي تستخدم المنهج الوصفي بأسلوبيه الإستكشافي والسببي المقارن، حيث تم الإعتماد على الإستكشافي بغرض التُعرف على مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات)، أما إعتمادنا على الأسلوب المقارن لدراسة

الفروق في درجة وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(قراءة، كتابة، الرياضيات) تعزى لمتغيرات الدراسة وهي: جنس، المستوى التعليمي، والخبرة المهنية.

2- الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسية الاستطلاعية أساسًا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عليها ينقص البحث أحد أهم العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيرًا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث(مشري،2013، 219)، وهذا ما يؤكده رجاء محمود أبو علام(2004، 87) بقوله "**أن الدراسة الاستطلاعية هي الخطوة التي تسبق الاستقرار النهائي على خطة الدراسة ويفضل القيام بالدراسة الاستطلاعية على عدد محدود من الأفراد و هي تحدد عدة أهداف**".

لذا يتم من خلالها التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات التي يستخدمها الباحث، بالإضافة إلى معرفة مختلف الصُعوبات والنقائص التي قد يصادفها أثناء التطبيق لتداركها فيما بعد، ولهذا أجريت الدراسة الاستطلاعية الحالية من أجل تحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من صلاحية أداة الدراسة (الاستبيان) من حيث وضوح بنودها، وسلامة تعليماتها والزمن المناسب لإجرائه.
- التعرف على نواحي القصور في أداة الدراسة بهدف معالجتها قبل إجراء الدراسة الأساسية.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
- التعرف على مجتمع وعينة الدِّراسة الأساسية وخصائصها بدقة، من خلال التَّعرف على عدد معلمي الطور الثاني والثالث، بالإضافة إلى التأكد من توفر متغيرات الدراسة.
- تحديد حجم العينة، وإستشراف العوائق والصعوبات أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.
- التعرف على الحدود الزمانية والمكانية للدراسة.
- **عينة الدراسة الإستطلاعية:** بلغ عددها (30) معلما، والتي أختيرت بطريقة عرضية(صدفية)، حيث يعرِّفها قنديلجي (2008، 153) على أنها "**الطَريقة التي يعمد الباحث من خلالها على اختيار عدد من الأفراد الذين يستطيع العثور عليهم، في مكان ما، وفي فترة زمنية محددة، وبشكل عرضي، أي عن طريق الصدفة**"، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، حيث تم توزيع40 استبيان وتم استرجاع 30 استبيان، مع التأكد من أن الإجابات

في كل استبيان تستوفي جميع البنود والتأكد من توفر البيانات التي تساعد على تحقيق الأهداف، كما يوضحها الجدول التالي:

خصائص العينة:

الجدول (01):

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
التكرار	10	20	30
النسبة المئوية	%33.33	%66.66	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن عدد الإناث بلغ (20) معلمة أي بنسبة 66.66% تفوق عدد الذكور والبالغ عددهم (10) معلمين أي بنسبة 33.33%، أي أن أفراد العينة الإستطلاعية يغلب عليها جنس الإناث.

الجدول (02):

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي:

مستوى التعليمي	مستوى معهد التكنولوجي	مستوى جامعي	المجمـــوع
التكرار	04	26	30
النسبة المئوية	13.33	83.66	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة مستوها التعليمي جامعي والبالغ عددهم (26) أي بنسبة 83.66% تفوق عدد المعلمين الذين مستوهم التعليمي معهد التكنولوجي والبالغ عددهم (04) معلمين أي بنسبة 13.33%.

الجدول (03):

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية(سنوات العمل):

الخبرة المهنية (سنوات العمل)	أقل من 5 سنوات	من 05 سنوات إلى 10 سنوات	10 فما فوق	المجمـــوع
التكرار	13	08	09	30
النسبة المئوية	%43.33	%26.66	%30	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات عددهم (13) أي بنسبة 43.33% تفوق عدد المعلمين الذين لديهم خبرة من5 سنوات إلى 10 سنوات البالغ عددهم (08) أي بنسبة 26.66%، والمعلمين الذين لديهم خبرة من10فما فوق عددهم (09) أي بنسبة 30%.

ومن هنا نكون قد حددنا أفراد الدراسة الاستطلاعية، وبناء عليه، حققت الدراسة الاستطلاعية النتائج التالية:

- تحديد مجتمع وعينة الدّراسة الأساسية وخصائصها بدقة، من خلال التّعرف على عدد المعلمين.
- تم تطبيق الأداة على المعلمين والتحقق من خصائصه السيكومترية واعتماده في هذه الدراسة.
- تحديد الصّعوبات الممكن أن تعترضنا في توزيع أداة الدراسة الأساسية.

من خلال ما سبق تم تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية كما يلي.

3-ميدان الدراسة وعينتها:

يقصد بميدان الدراسة المجتمع الإحصائي، ويطلق عليه البعض الآخر اسم المجتمع الأصلي.(أبو علاق، 2009، 18)

من خلال قيام الباحثة بالدّراسة الإستطلاعية تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة والذي يشمل جميع معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بمدينة الوادي وسط، والبالغ عددهم (480) معلماً ومعلمة موزعين على (12) مقاطعة تفتيشية، بإختلاف جنسهم ومؤهلهم وسنوات عملهم.

4-طريقة إختيار العينة وحجمها:

بعد التأكد من سلامة أداة الدراسة تم توزيعها على عينة الدراسة الأساسية المكونة من 192 معلم ومعلمة في الطور الثاني والثالث ابتدائي، التابعيين للمقاطعات التفتيشية (1-2-7-8-11) لمدينة الوادي وسط، وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية، وهي الطريقة التي يقوم الباحث فيها باختيار عدد من الحالات أو الأفراد على أساس أنهم يحققون غرض أو بعض أغراض الدراسة التي سيقوم بها. وبطبيعة الحال يحب أن يتمتع هؤلاء الأفراد بدراجة مقبولة من الموضوعية في أقوالهم وآرائهم(عطوي، 2009، 93)، حيث تم توزيع الإستمارات على

جميع المعلمين التابعين للمقاطعات المذكورة. وقد تم إسترجاع (114) إستمارة حيث تم ألغاء (14) إستمارة منها للأسباب التالية:

- (06) إستمارة لوجود إجابات متروكة.
- (08) إستمارة لعدم كتابة البيانات عليها.

ليصبح العدد النهائي (100) معلماً ومعلمة موزعين وفقا لمتغيرات الدّراسة، كما توضحها الجدول التالية:

الجدول (04):

يوضح عينة الدراسة الأساسية المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعات التفتيشية (1-2-7-8-11) لمدينة الوادي وسط.

عدد المقاطعات التربوية	أسماء المؤسسات	عدد المؤسسة	عدد معلمي الطور الثاني		عدد معلمي الطور الثالث	المجموع
			السنة3	السنة4	السنة 5	
مقاطعة (1)	زكور فرحات- نصرات حشاني انصره المولدي- القارة الشرقية- علي عيادي	5	12	12	13	37
مقاطعة (2)	نغموش صالح الطاهر- زلاسي الجيلاني- حي 300سكن-جنوب الخزينة - ميهي محمد بالحاج - بن عمر ميدة أحمد- عسيلة بلقاسم– فيقيري عبد الحميد.	8	15	13	13	42
مقاطعة (7)	بن موسى بشير- جبالي جبالي - أحمد لومي- هزلة الطاهر - حرة بوبكر- بية الجباري -08 ماي الغربية.	7	15	16	14	45
مقاطعة (8)	8 ماي الشمالية-08 ماي الشرقية- الزاوي الطيب -خميدة المولدي.	4	12	13	12	37
مقاطعة (11)	الشط (النظور) -08 ماي الجنوبية -08 ماي الجديدة- فرج عبد القادر.	4	11	10	10	31
المجموع الكلي						192

- **خصائص العينة الأساسية:**

الجدول (05):

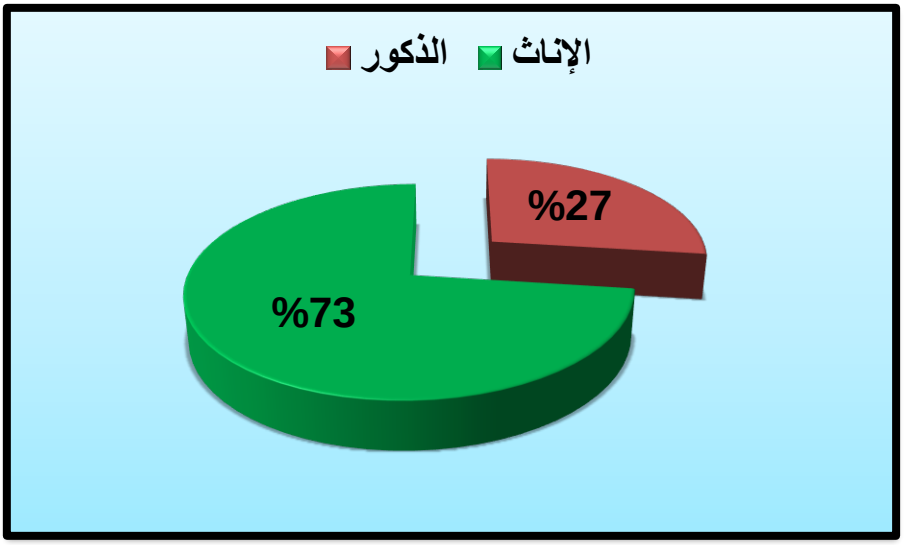
يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	27	%27
الإناث	73	%73
المجموع	100	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن عدد الإناث بلغ (73) معلمة أي بنسبة 73% تفوق عدد الذكور والبالغ عددهم (27) معلمين أي بنسبة 27%، أي يغلب على أفراد العينة الأساسية جنس الإناث. والشكل التالي (01) يوضح ذلك:

شكل (01):

يوضح النسب المئوية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس



الجدول (06):

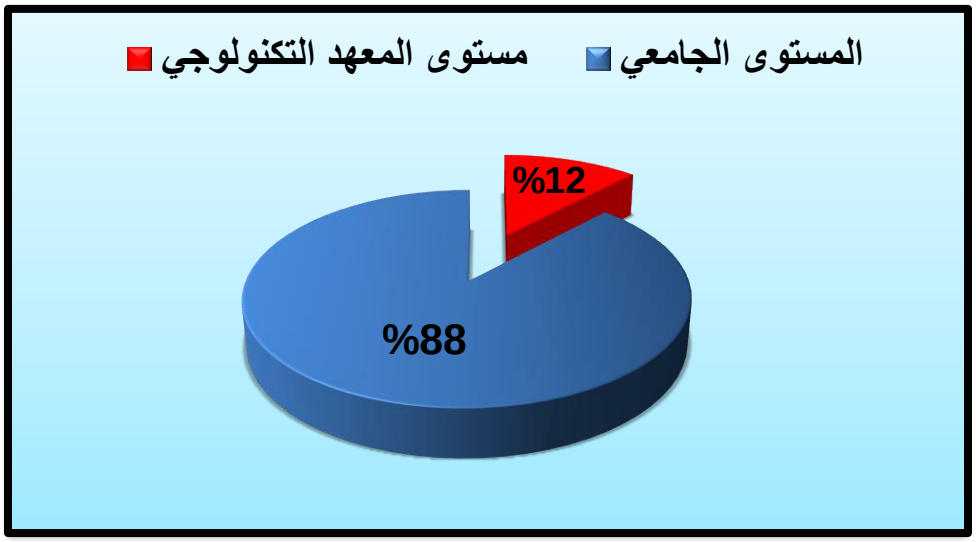
يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
مستوى معهد التكنولوجي	12	%12
مستوى جامعي	88	%88
المجمـــوع	100	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة مستوها التعليمي جامعي والبالغ عددهم (88) أي بنسبة 88% تفوق عدد المعلمين الذين مستوهم التعليمي معهد التكنولوجي والبالغ عددهم (12) معلماً أي بنسبة 12%. والشكل التالي (02) يوضح ذلك:

شكل (02):

يوضح النسب المئوية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي



الجدول (07):

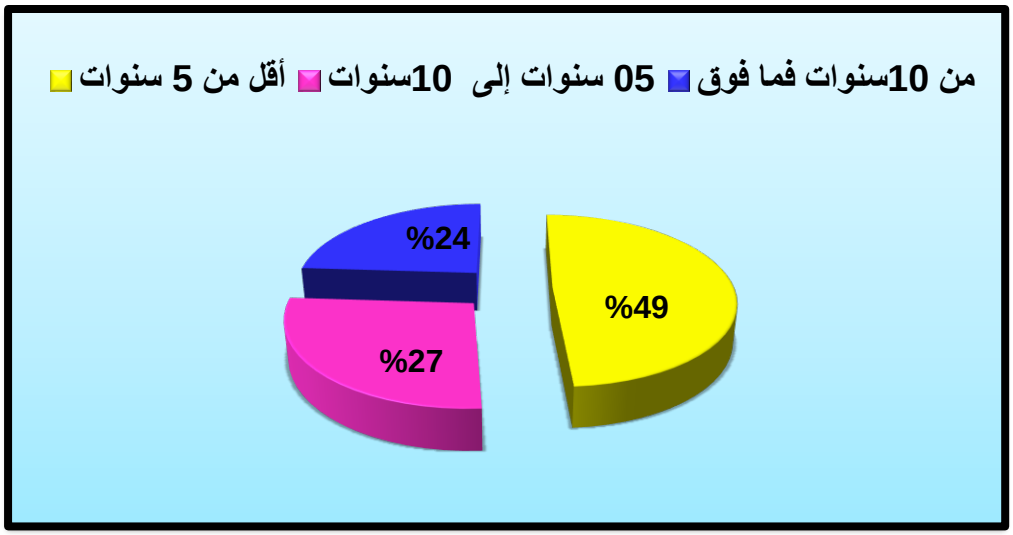
يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الخبرة المهنية(سنوات العمل):

الخبرة المهنية (سنوات العمل)	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	49	%49
05 سنوات إلى 10سنوات	27	%27
من 10فما فوق	24	%24
المجمـــوع	100	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات عددهم (49) أي بنسبة 49% تفوق عدد المعلمين الذين لديهم خبرة من5 سنوات إلى 10 سنوات البالغ عددهم (27) أي بنسبة 27%، والمعلمين الذين لديهم خبرة من10فما فوق عددهم (24) أي بنسبة 24%. والشكل التالي (03) يوضح ذلك:

شكل (03):

يوضح النسب المئوية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية



5- أدوات جمع البيانات:

إن قيمة ومصداقية البحوث العملية تتوقف على قدرة الباحث في تحديد الأدوات المناسبة التي يستخدمها في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، وبناؤها بطريقة تجعله يثق بالنتائج المتواصل إليها، وعلى الرغم من تعدد أدوات جمع البيانات، إلا أن لكل موضوع معين أداة مناسبة له وتتمثل أدوات الدراسة الحالية في استبانة تقيس مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بناءًا على طبيعة المشكلة المدروسة والهدف الأساسي للدراسة الحالية تم بناء هذا الإستبانة لتسهيل عملية جمع المعلومات الضرورية المتعلقة بمتغيرات الدراسة.(أنظر الملحق رقم: 01)

- **وصف الأداة**: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قمت بإعداد إستبانة لقياس مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بالاعتماد على استخدام منحى متعدد الوسائل والوسائط لاشتقاق المؤشرات اللازمة لقياس مستوى الوعي لدى المعلمين، إذ أن الخبراء يوصون بذلك ضماناً لعمل أكثر دقة وأسلم منهجاً وأكثر موضوعية، وقد مر بناء الاستبانة قبل وصولها إلى صورتها النهائية بالمراحل التالية:

- **المرحلة الأولى**: الرجوع إلى الدراسات السابقة والكتابات النظرية ذات الصلة بموضوع الدراسة، منها دراسة فيصل خير الزّاد (1991)، علي حسن أسعد جبايب (2010)، دراسة

مرابطي ربيعة (2011)، دراسة جمال الخطيب (2006)، دراسة تعوينات على(2011)، دراسة السيد إبراهيم(2003)، دراسة فوزي (2000)، الدراسة السعدي(2011).

- **المرحلة الثانية**: تحديد الهدف من الأداة: والمتمثل في قياس مستوى الوعي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات).
- **المرحلة الثالثة**: الإطلاع على بعض المقاييس المشابهة التي توفرت للباحثة في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات)....، ومن أمثلتها:
- بطارية التشخيص التي أعدها الدكتور فتحي مصطفى الزيات واستخدم هذا المقياس للكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم حيث تم إجراءات تطبيق هذا المقياس على عينة من التلاميذ في مصر والكويت والبحرين وكان ذلك عام (2007).
- **المرحلة الرابعة**: إعداد صورة أولية للأداة تكونت من 54 فقرة موزعة ضمن ثلاثة أبعاد هي:
- **البعد الأول**: عسر القراءة ويشمل على (18) مؤشر أي من (1-18).
- **البعد الثاني**: عسر الكتابة ويشمل على(18) مؤشر أي من (36-19).
- **البعد الثالث**: عسر الرياضيات ويشمل على (18) مؤشر أي من (54-37).

وحتى تأخذ الأداة صورتها الأولية فقد صيغت فقراتها في اتجاهين اتجاه سلبي واتجاه ايجابي، وبلغ عدد الفقرات في الاتجاه السلبي (14) فقرة، أما فقرات الاتجاه الايجابي فقد بلغت (40) فقرة.

طريقة الاجابة:

صيغت الفقرات بطريقة مغلقة، تكون الإجابة عليها باعتماد سلم ليكرت(**LIKERT**) الخماسي بأحد البدائل الخمسة التالية: (دائما، وغالبا، وأحيانا، ونادرا ولا تنطبق).

ويرجع سبب اختيار هذه الطريقة لمحاولة ترك هامش متسع للمجيب للتعبير عن موفقه بحرية بتوفر عدة بدائل للإجابة، فضلاً على أن سلم ليكرت شائع الاستخدام بما يتيحه من دقة في النتائج التي ستسفر عنها الدراسة من حيث سهولة التفريغ وبما لا يدع مجالاً لتدخل ذاتية الباحث وتأويلاته.

وأعطيت لبدائل الإجابة درجات من 05 إلى 01 بالنسبة للبنود الموجبة، والعكس بالنسبة للبنود السالبة، حيث تكون أقصى درجة يتحصل عليها المفحوص

هي(270) درجة لتعبر عن درجة وعي مرتفعة، ودرجة متوسطة (156)، وأدنى درجة هي (52) لتعبر عن درجة وعي منخفضة. كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (08):

توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في أداة الدراسة التي تقيس درجة الوعي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

البدائل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
الدرجات للبنود الإيجابية	5	4	3	2	1
الدرجات للبنود السلبية	1	2	3	4	5

كما تتضمن الأداة إضافة إلى صفحة الفقرات المذكورة صفحة خاصة بالتعليمات تتضمن مقدمة استهلالية، حاولنا من خلالها إعطاء فكرة عامة حول الموضوع، وتعليمات الإجابة للمعلمين بهدف توضيح وتبسيط طريقة الإجابة، وتشجيعهم وتحفيزهم على تقديم المعلومات المطلوبة بدقة وموضوعية، بعد أن بينا لهم ان ما يدلون به من معلومات لن يطلع عليها أحد ولن تستغل إلا لأغراض البحث العلمي.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

لكي يتأكد الباحث من صلاحية الأداة ويثق في نتائجها، عليه أولاً أن يتأكد من صِدقها وثُباتها حتى يصبح قابلاً للّتطبيق، وهذاما تم في هذه الدراسة حساب صدق وثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المقدرة بـ 30 معلم يدرس في الطور الثاني والثالث، والنتائج مبيِّنة فيما يلي:

- **صدق المقياس**:

إذ يعرف صِّدق الاختبار بمدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه (مقدم، 2003، 146). بحيث يتم حساب الصِّدق بعدة طرق وقد اخترت طريقتين لحسابه وهي:

1- **صدق المحكمين**:

تعد هذه الطريقة الأكثر شيوعاً، ومفادها أن يعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لهم خبرة سابقة في المجال الذي وضع له المقياس، وتؤخذ آراؤهم في المقياس ويعدل واضع المقياس مقياسه حسب ما يراه المختصون؛ فإذا تم له ذلك مع موافقتهم على صدق ما جاء في مفردات المقياس أعتبر الباحث أقوالهم دليلاً على صدق المقياس الذي اِستخدمه (الطبيب، 212). وقد تم عرض بنود الاستبيان مع التعاريف الإجرائية

لمصطلحات الدراسة على مجموعة من أساتذة في قسم العلوم الاجتماعية بالجامعية الشهيد حمه لخضر بالوادي، ومفتش اللغة العربية للتعليم الإبتدائي في قطاع التربية وعددهم (07) محكمين (أنظر الملحق رقم: 03) وقد تم تحكيم الاستبيان المُعد للدراسة الحالية من حيث: مدى ملاءمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه – مدى ملاءمة الصياغة اللغوية للعبارات – اقتراح ما ترونه مناسبا من حذف وإضافة وتعديل –ومدى تناسبها مع المستجيب – مدى ملاءمة البدائل.

نتائج التحكيم:

- **تقدير مدى انتماء الفقرات للموضوع:** تم اعتماد نسبة اتفاق 70% كحد أدنى لقبول الفقرات ضمن المقياس النهائي والنتائج مبينة في الجدول التالي بعد تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{صدق التحكيم لكل بند} = \frac{\text{عدد المحكمين الموافقين على البند} \times 100}{\text{عدد المحكمين الكلي}}$$

$$\text{معامل صدق الاستبيان الكلي} = \frac{\text{مجموع صدق البنود}}{\text{عدد البنود الكلي}}$$

جدول (09):

يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول مدى انتماء بنود الاستبيان درجة وعي معلمي الطور الثاني والثالث بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

رقم الفقرة	نسبة الإتفاق	رقم الفقرة	نسبة الإتفاق	رقم الفقرة	نسبة الإتفاق
1	%71.42	19	%100	37	%100
2	%100	20	%100	38	%86
3	%71.42	21	%100	39	%100
4	%100	22	%100	40	%100
5	%71.42	23	%100	41	%100
6	%71.42	24	%86	42	%86
7	%86	25	%100	43	%86
8	%100	26	%86	44	%100
9	%100	27	%86	45	%100
10	%86	28	%86	46	%86
11	% 86	29	%86	47	%100
12	%100	30	%100	48	%100
13	%100	31	%100	49	%100
14	%100	32	%86	50	%100
15	%86	33	%100	51	%100
16	%86	34	%100	52	%100
17	%86	35	%100	53	%86
18	%86	36	%86	54	%100

يتضح من خلال نسب الجدول أعلاه فإن معامل صدق التحكيم للاستبيان بلغ قيمة(0.93) أي ما نسبته 93 % وهي نسبة عالية جداً بحيث تعطينا ثقة في الأداة.

- **تقدير السلامة اللغوية:**

جدول (10):

يوضح الفقرات التي تم حذفها والتي تم تعديلها والتي لم تتغير.

البنود	التي تم حذفها	التي تم تعديلها	التي لم تتغير
من بند رقم 01 إلى البند رقم 54.	07-01	3، 19 ،20، 25، 38، 34 ، 49	باقي الفقرات (البنود)

يتضح من خلال الجدول أعلاه إن البنود التي تم حذفها بندين وهما: (البند رقم 01، والبند رقم 07) بسبب الاقتصار على ذكر بعض الخصائص السلوكية في بعد القراءة فقط مع عدم ذكر جميع الخصائص في هذا البعد، والأبعاد الأخرى، البنود التي تم تعديلها هي: 3، 19 ،20، 25، 38، 34 ، 49 لتصبح أكثر ملائمة وأقرب لفهم عينة الدراسة، بينما باقي البنود بقيت على حالها لسلامتها اللغوية(أنظر ملحق رقم:03).

- **تقدير مدى ملائمة بدائل الأجوبة**: اتفاق جميع المحكمين على ملائمة البدائل للأجوبة.

جدول (11):

يوضح النتائج الخاصة بالسلامة اللغوية لفقرات الإستبيان بالتفصيل

البنود	قبل التعديل	بعد التعديل
المبالغة	01 - التلميذ عسير القراءة يبدو عصبيًا – متململا– أثناء القراءة.	تم حذفها
	07- التلميذ العسير في القراءة يبدو قلقًا مرتبكًا، يقرب مواد القراءة من عينيه	
تعديل الصياغة	03- التلميذ العسير في القراءة يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.	3- التلميذ عسير القراءة يعيد ما يقرأ بصورة متكررة.
	19- التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.	19- الكتابية التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في نسخ الفقرات.
	20 - التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.	20-التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في التعبير عما يريد كتابيا.
	21- التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية ، واللام القمرية أثناء الكتابة.	21- التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في تميز اللام الشمسية عن اللام القمرية أثناء الكتابة.
	25- التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكونًا كلمات وجمل منضبطة.	25- التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في كتابة الحروف المتصلة مكونًا كلمات وجمل مضبوطة.
	34 - التلميذ العسير في الكتابة كتاباته. مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.	34- التلميذ عسير الكتابة كتاباته مفككة. ركيكة .
	38- التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة.	38- التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة.
	49- التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية عقليًا.	49- التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية ذهنيا.

كما تم التأكد من صدقه بطريقة أخرى وهي:

- **طريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)**:

" تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق وهو قدرة الاستبيان على التميز بين طرفي الخاصية التي يقيسها ".(معمّرية، 2007، 158)

حيث تم بموجب هذه الطريقة ترتيب درجات الأفراد (30) ترتيبا تنازليا، ثم سحب27% من ذوي الدرجات العليا و 27 % من ذوي الدرجات الدنيا من طرفي التّوزيع.

- مجموعة عليا: $ن_1 = 08$
- مجموعة دنيا: $ن_2 = 08$

وبعد التّأكد من توفر شروط تطبيق اختبار "**ت**" لعينتين مستقلتين ومتجانستين ومتساويتين فكانت نتائج الصدق التمييزي للمقياس كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (12):

يوضح نتائج الصدق التمييزي للاستبيان

المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		ت المحسوبة	درجة الحرية	ت المجدولة	الدلالة الإحصائية
م 1	ع1	م 2	ع2				
207	4.64	168	9.99	39.79	2ن-2	2.98	**دالة إحصائيا عند مستوى** 0.01

انطلاقا من الجدول رقم(12) يتّضح أن: قيمة "**ت**" المحسوبة والمساوية لـ (39.79) أكبر من "**ت**" المجدولة والمساوية لـ(2.98) عند درجة حرية (2ن-2) ومستوى دلالة (α =0.01)، وعليه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعة العليا واستجابات أفراد المجموعة الدنيا، بمعنى أن الاختبار لديه قدرة تمييزية جيّدة وبالتّالي فإن الاختبار صادق.

ثبات المقياس:

يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة والاتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طبّق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين.(مقدم، 2003، 152)

وعلى اعتبار أن الاستبيان يحتوي على أكثر من بديلين للإجابة (5 بدائل) تم حساب ثبات المقياس بالإعتماد على طريقة "**α كرونباخ**" وهي من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للإختبار ومعامل(α) يربط ثبات الإختبار بثبات بنوده.(معمريه، 2007، 184)
فكانت النتيجة كتالي: **)α(** = (0.80) أي أن الاستبيان يمتاز بثبات عالي.
وعليه، أصبحت الأداة بشكلها النهائي كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (13):

يوضح ترتيب البنود في صورتها النهائية

الرقم	طبيعة البنود	أرقام البنود	العدد
01	**بنود إيجابية**	1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10,11، 12، 14، 17,18، 19، 20، 21، 23، 24، 25، 28، 31 ،32,34، 36، 37، 38، 41، 42، 44 ،45، 46، 47، 49، 50، 51، 52.	38
02	**بنود سلبية**	5 ، 13، 15، 16 ، 22 ، 26، 27، 30 33، 35، 39، 40 ،43، 48	14

من خلال ما سبق تم تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية كما يلي:

6- إجراءات الدِراسة الأساسية:

بعد التَأكد من صلاحية الأداة الموجّه لمعلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي، قمنا بعملية تطبيقه في الميدان، حيث تم توزيع الإستمارات على المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعات التفتيشية (11-8-7-2-1) لمدينة الوادي وسط، وذلك خلال الأسبوعين الأولين من شهر مارس لعام 2018. حيث تمت هذه الإجراءات من طرف الباحثة.

بعد إسترجاع عدد من الإستمارات من كل المعلمين تم مراجعة كل إستمارة على حدى قصد التُأكد من صحة طريقة الإجابة هل تستوفي كل عبارات الأداة أم لا، وبعد التّمحيص والمراجعة تم إلغاء:

- (06) إستمارة لوجود إجابات متروكة.
- (08) إستمارة لعدم كتابة البيانات عليها.

لتصبح عينة الدِراسة الأساسية مكونة من (100)، وبعد تفريغ النتائج المتحصّل عليها تمت المعالجة الإحصائية بواسطة الأساليب الإحصائية التالية:

7-التقنيات الإحصائية المستخدمة:

يحتل الإحصاء والتقنيات الإحصائية أهمية بالغة في الأبحاث العلمية الحديثة إذ لا تخلو أي دراسة ميدانية من معالجات إحصائية تتعرض لأصل الظاهرة المدروسة فتصور واقعها في قالب قياسي رقمي وتنتهي إلى إبراز اتجاهها وعلاقتها بالظواهر الأخرى، التالية لذ يلجأ الباحث إلى جمع المعطيات الخاصة بالدراسة ويعمل على تحليلها ومعالجتها إحصائيا وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع المنهج المتبع في الدراسة وطبيعة البيانات والفرضيات للوصول إلى مناقشتها.

وبما أن هذه الدراسة تندرج ضمن الدراسات الوصفية الفارقية فإن الأساليب الإحصائية المناسبة هي: إختبار "ت" للدلالة الفروق بين المتوسطات من أجل معرفة القيمة الفرق بين الجنسين، والمؤهل العلمي، كما تم إعتماد تحليل التباين أحادي الاتجاه من أجل دراسة الفروق بين ثلاثة مجموعات التي تعكسها الخبرة المهنية، وما يرافقها من متوسطات حسابية وإنحرفات معيارية، وفيما يلي لمحة مختصرة عن الأساليب الإحصائية المستخدمة:

-**النسبة المئوية**: ونستعملها في هذه الدراسة لغرض تقدير عدد أفراد الدراسة الاستطلاعية وكذا تقدير عدد أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب المتغيرات.(سعادة، 2005، 122)

- **المتوسط الحسابي**: وهو من مقاييس النزعة المركزية وأكثرها شيوعا ويفيد في المقارنة بين مجموعتين عند تطبيق نفس الإختبار عليهما، وتم إستخدامه لمعرفة متوسط درجات الوعي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. (الطّيب، 1999، 106)

- **الإنحراف المعياري**: يرمز له بالرمز "ع" وهو متوسط انحراف القيم عن متوسطها الحسابي والانحراف المعياري هو الجذر التربيعي للتباين الذي يمكن تعريفه بأنه مجموع مربع انحراف كل قيمة عن المتوسط الحسابي، وتم الاعتماد عليه في هده الدراسة لمعرفة مدى تشتت الدرجات عن متوسطها بالنسبة لمتوسط درجات الوعي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.(بوحفص، 2006، 75)

- **إختبار "ت" للدلالة الفروق**: يستخدم إختبار "ت" للكشف عن الفروق في درجات الوعي معلمي الطور الثاني والثالث بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.(الدردير، 2006، 189)

- **اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه**: يستخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه في الكشف عن الفروق بين درجات مجموعتين أو أكثر من الأفراد في الخصائص الشخصية في حالة وجود متغيرين أحدهما متغير مستقل (تصنيفي)، يضم عدة مستويات هي المجموعات، والأخر متغير تابع. (الدردير ،2006، 81)

وقد استخدم في هذه الدارسة لدراسة الفروق بين المعلمين في مستوى وعيهم بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تبعاً لمتغير الخبرة المهنية.

- **خلاصة الفصل**:

تطرقت في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية ابتداء من المنهج المتبع كإطار عام للدراسة، ثم التّطرق إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية وتحديد أهدافها، النتائج المتوصل إليها ووصف الأداة ثم القيام بتحديد ميدان ومجتمع عينة الدراسة الأساسية، وأخيرا عرض كيفية تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية والتقنيات الإحصائية المستعملة، حيث سيتم في الفصل الموالي عرض أهم ما أسفرت عنه هذه المعالجات.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل النتائــج ومناقشتها

- تمهيــد.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة، الكتابة، الرياضيات)، كما تعكسها النتائج المتحصل من خلال الأداة المعتمد في هذه الدراسة.

وعلية، سيتم في هذا الفصل أولاً عرض النتائج المتعلقة بالإجابة على تساؤل الدراسة واختبار الفرضيات التي تمت صياغتها، وذلك بعد عملية جمع وتفريغ البيانات بالأداة المعتمدة وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ثم القيام بتحليل النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

1- عرض وتحليل نتائج تساؤل الدراسة وفرضياتها:

1-1- عرض وتحليل نتائج تساؤل الدراسة:

ينص التساؤل الأول للدراسة على ما يلي: "**ما مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟**".

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع درجات أفراد عينة الدراسة وتم التحصل على النتائج التي يظهرها الجدول التالي:

جدول:(14)

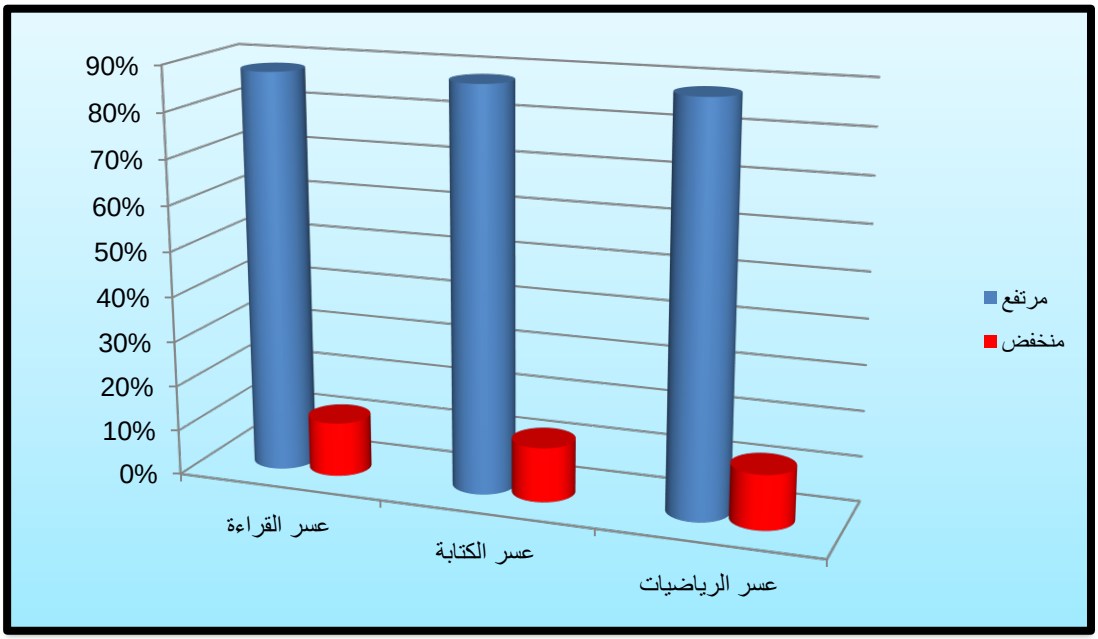
يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة (ن=100)

نوع الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الوعي		النسب المئوية ٪	
			منخفض	مرتفع	للمنخفض ٪	للمرتفع ٪
عسر القراءة	58.8	9.96	12	88	% 12	% 88
عسر الكتابة	61.9	10.32	12	88	% 12	% 88
عسر الرياضيات	63.59	10.68	12	88	% 12	% 88

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14)، أن نسبة المعلمين الذين لديهم وعي مرتفع بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة- الكتابة- الرياضيات) قدرت بـ(88%)، في حين نجد أن نسبة المعلمين الذين لديهم وعي منخفض قدرت بـ(12%)، وهذا ما يشير إلى أفراد العينة لديهم وعي مرتفع بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

الشكل(04):

يوضح النسب المئوية لمستوى وعي أفراد العينة بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية



2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى للدراسة على أنه "**لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس**".

ولإختبار صحة الفرضية قمنا باستخدام إختبار "ت" للعينات الغير المتساوية ومتجانسة بحيث ن1≠ ن2.

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية:

جدول(15):

يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي عسر القراءة تبعاً لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	الاناث ن = 73		الذكور ن= 27	
				الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي
غير دالة عند 0.05	1.98	0.75	98	10.66	58.43	7.79	60.04

يظهر من خلال الجدول رقم (15) أن قيمة "**ت**" المحسوبة والمساوية لـ(0.75) أصغر من قيمة "**ت**" المجدولة و المساوية لـ(1.98)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر القراءة، ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه:

" **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس**".

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية للدراسة على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).**

ولإختبار صحة الفرضية قمنا باستخدام إختبار "ت" للعينات الغير المتساوية ومتجانسة بحيث ن1≠ ن2.

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية:

جدول(16):

يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي عسر القراءة حسب متغير المؤهل العلمي

المعهد التكنولوجي ن= 12		المستوى الجامعي ن = 88		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
62.25	8.65	58.33	10.08	98	1.28	1.98	غير دالة عند 0.05

يظهر من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة "**ت**" المحسوبة والمساوية لـ(1.28) أصغر من قيمة "**ت**" المجدولة و المساوية لـ(1.98)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98) وهذا يدل على عدم وجود إختلاف ذو دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي لمعلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي من خريجي المعهد التكنولوجي والمستوى الجامعي في مستوى وعييهم بذوي عسر القراءة.

ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي)**".

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة للدراسة على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)**".

ولاختبار الفرضية، تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث بتلاميذ ذوي عسر القراءة، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول:(17)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تبعاً لمتغير الخبرة المهنية

المجال	الخبرة المهنية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث بتلاميذ ذوي عسر القراءة	أقل من 5 سنوات	56.89	9.62
	من 5-10 سنوات	59.19	11.13
	من 10 سنوات فما فوق	62.25	8.578

يتضح من خلال الجدول(17) أن أعلى متوسط حسابي **لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة** كان لذوي الخبرة المهنية التي تفوق10 سنوات حيث قدر بـ62.25، ثم تلاه المعلمين ذوي الخبرة من 5-10 سنوات بمتوسط حسابي قدر بـ59.19، وأخيراً سجلت للخبرة المهنية أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي قدر56.89.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق بين المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، والنتائج المحصل عليها يوضحها الجدول التالي:

جدول(18):

يوضح دلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تبعاً لنوع الخبرة المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	466.93	2	233.46	2.42	0.09	غير دالة
داخل المجموعات	9359.06	97	96.48			

*غير دالة عند مستوى 0.05

من خلال النتائج الموضحة في الجدول(18) نجد أن "**ف**" المحسوبة والمساوية لـ2.42 أصغر من قيمة "**ف**" المجدولة والمساوية لـ4.78 عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يعني عدم وجود فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تبعاً لنوع الخبرة المهنية.

ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)**".

1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الأولى للدراسة على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس**".

ولإختبار صحة الفرضية قمنا باستخدام إختبار "ت" للعينات الغير المتساوية ومتجانسة بحيث ن1≠ ن2.

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية:

جدول(19):

يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تبعاً لمتغير الجنس.

الذكور ن= 27		الاناث ن = 73		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
63.48	10.83	61.31	10.21	98	0.92	1.98	غير دالة عند 0.05

يظهر من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة "**ت**" المحسوبة والمساوية لـ(0.92) أصغر من قيمة "**ت**" المجدولة و المساوية لـ(1.98)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98) وهذا يدل على عدم وجود إختلاف ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الكتابة، ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه:

" **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس**".

2-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة للدراسة على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي)**".

ولإختبار صحة الفرضية قمنا باستخدام إختبار "ت" للعينات الغير المتساوية ومتجانسة بحيث ن1≠ ن2.

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية:

جدول(20):

يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة حسب متغير المؤهل العلمي.

المعهد التكنولوجي ن= 12		المستوى الجامعي ن = 88		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
64	14.4	61.63	9.831	98	0.08	1.98	غير دالة عند 0.05

يظهر من خلال الجدول رقم (20) أن قيمة "**ت**" المحسوبة والمساوية لـ(0.08) أصغر من قيمة "**ت**" المجدولة و المساوية لـ(1.98)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98) وهذا يدل على عدم وجود إختلاف ذو دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي لمعلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي من خريجي المعهد التكنولوجي والمستوى الجامعي في مستوى وعييهم بذوي عسر الكتابة.

ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي)**".

1-7-عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية الأولى للدراسة على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة باختلاف الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)**".

ولاختبار الفرضية، تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث بالتلاميذ ذوي عسر الكتابة، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول(21)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تبعاً لمتغير الخبرة المهنية

المجال	الخبرة المهنية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث بتلاميذ ذوي عسر القراءة	أقل من 5 سنوات	61.22	10.15
	من 5-10 سنوات	60.37	10.11
	من 10 سنوات فما فوق	65	10.89

يتضح من خلال الجدول(21) أن أعلى متوسط حسابي **لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة** كان لذوي الخبرة المهنية التي تفوق10 سنوات حيث قدر بـ65، ثم تلاه المعلمين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي قدر61.22، وأخيراً سجلت للخبرة المهنية من 5-10 سنوات بمتوسط حسابي قدر بـ60.37،

وللتحقق من دلالة هذه الفروق بين المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، والنتائج المحصل عليها يوضحها الجدول التالي:

جدول(22):

يوضح دلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تبعاً لنوع الخبرة المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	316.17	2	158.08	1.48	0.23	غير دالة
داخل المجموعات	10340.82	97	106.60			

*غير دالة عند مستوى 0.05

من خلال النتائج الموضحة في الجدول(22) نجد أن "ف" المحسوبة والمساوية لـ1.48. أصغر من قيمة "ف" المجدولة والمساوية لـ4.78 عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يعني عدم وجود فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تبعاً لنوع الخبرة المهنية.

ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)**".

1-8- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية الأولى للدراسة على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الجنس**".

ولإختبار صحة الفرضية قمنا باستخدام إختبار "ت" للعينات الغير المتساوية ومتجانسة بحيث ن1≠ ن2.

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية:

جدول(23):

يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تبعاً لمتغير الجنس.

الذكور ن= 27		الاناث ن = 73		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
63.19	8.048	63.75	11.57	98	0.20	1.98	غير دالة عند **0.05**

يظهر من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة "**ت**" المحسوبة والمساوية لـ(0.20) أصغر من قيمة "**ت**" المجدولة و المساوية لـ(1.98)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98) وهذا يدل على عدم وجود إختلاف ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات، ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه:

" **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الجنس**".

1-9-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثانية للدراسة على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).**

ولإختبار صحة الفرضية قمنا باستخدام إختبار "**ت**" للعينات الغير المتساوية ومتجانسة بحيث ن1≠ ن2.

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية:

جدول(24):

يوضح نتائج قيمة(ت) لدلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات حسب متغير المؤهل العلمي

المعهد التكنولوجي ن= 12		المستوى الجامعي ن = 88		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
61.17	13	63.92	10.38	98	0.20	1.98	غير دالة عند 0.05

يظهر من خلال الجدول رقم (24) أن قيمة "**ت**" المحسوبة والمساوية لـ(0.20) أصغر من قيمة "**ت**" المجدولة و المساوية لـ(1.98)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98) وهذا يدل على عدم وجود إختلاف ذو دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي لمعلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي من خريجي المعهد التكنولوجي والمستوى الجامعي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات.

ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي)**".

1-10-عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية الأولى للدراسة على أنه " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)**".

ولاختبار الفرضية، تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث بتلاميذ ذوي عسر القراءة، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (25)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة المهنية

المجال	الخبرة المهنية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث بتلاميذ ذوي عسر القراءة	أقل من 5 سنوات	61.55	11.13
	من 5-10 سنوات	64.51	11.24
	من 10 سنوات فما فوق	66.75	8.41

يتضح من خلال الجدول(25) أن أعلى متوسط حسابي **لمستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات** كان لذوي الخبرة المهنية التي تفوق10 سنوات حيث قدر بـ66.75، ثم تلاه المعلمين ذوي الخبرة من 5-10 سنوات بمتوسط حسابي قدر بـ64.51، وأخيراً سجلت للخبرة المهنية أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي قدر بـ61.55.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق بين المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، والنتائج المحصل عليها يوضحها الجدول التالي:

جدول(26):

يوضح دلالة الفروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تبعاً لنوع الخبرة المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	466.63	2	233.31	2.08	0.13	غير دالة
داخل المجموعات	10867.36	97	112.03			

*غير دالة عند مستوى 0.05

من خلال النتائج الموضحة في الجدول(26) نجد أن "**ف**" المحسوبة والمساوية لـ2.08أصغر من قيمة "ف" المجدولة والمساوية لـ4.78 عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يعني عدم وجود فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تبعاً لنوع الخبرة المهنية.

ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات - من 5-10 سنوات - من 10 فما فوق)**".

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

2-1 – مناقشة وتفسير نتائج تساؤل الدراسة:

ينص التساؤل للدراسة على ما يلي: "**ما مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(عسر القراءة – عسر الكتابة – عسر رياضيات)؟**

بناء على النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الإحصائية لمستوى الوعي لدى العينة "وجود مستوى مرتفع للوعي لدى أفراد العينة حيث نجد أن 88% منهم واعين بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويمكن أن نفسر نتيجة الارتفاع هذا الوعي إلى العديد من العوامل منها انتشار مشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي، إذ نجد انتشار هذه المشكلة ليست في البيئة الجزائرية فحسب بل في البيئات العربية والأجنبية ككل وهذا ما دلت عليه بعض الدارسات من بينها.

ما أكدت عليه دراسة فيصل خير الزّاد (1991)، بعنوان صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الامارات العربية المتحدة(دراسة مسحية تربوية نفسية) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة ذوي صعوبات التعلم وتحدد الصعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب، وتمثلت عينة الدراسة على 500 تلميذا بالمرحلة الابتدائية حيث استبعد منهم ذوي الاعاقات الحسية والحركية وضعاف العقول والمضطربين انفعاليا ونفسيا وبلغت العينة بعد عملية الاستبعاد(356 تلميذا) طبق عليهم اختبار الذكاء واختبارات التحصيل في اللغة العربية والحساب.

وكانت النتائج كانت كما يلى:

- نسبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم بلغت (15.64%) ونسبة الاناث بلغت (11.28%)- ترتيت الصعوبات النمائية على النحو التالي ،(اللغة والكلام ،والمدركات الحسية والحركية ،الانتباه ،الذكرة ،المعرفة ،والتفكير) - ترتيب الصعوبات الأكاديمية على النحو التالي:(الحساب، الكتابة، القراءة).(نصيرة جلجل، 1995، 60)

وتشير دراسة عجلان(2002) وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) بين أفراد عينة من الأطفال في الصف الرابع الابتدائي (ن=372) من خمس مدارس حكومية بمدينة أسيوط و باستخدام إجراءات التشخيص وصل العدد النهائي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم 24الفصل الأول مدخل إلى الدراسة 8 تلميذاً و تلميذةً ، كما هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية و اضطراب القصور في الانتباه ، النشاط المفرط الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة نسبة انتشار صعوبات التعلم بين أفراد عينة الدراس 6.24% . (عطاء الله، 2006، 08)

كما تختلف نسب انتشار صعوبات التعلم من دولة عربية لأخرى، كما أظهر الزراد (1991) أنها تمثل 13.7 في الدول العربية، وسلطنة عمان أشار توفيق(1993) بأنها تتمثل 10.8%، وفي الأردن ذكر أبو سماحة بأنها ما بين 20.15%، وفي مصر أشار عاشور (2002) بأن صعوبات التعلم تمثل 14%من مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وأما في الجزائر يمكننا القول أن التكفل بحالات صعوبات التعلم مازال بعيد عن الآمال الموجودة ولا تكاد نجد لها أثرا إلا في بعض الدارسات الأكاديمية منها دراسة بشير معمرية (2005) وكادي الحاج (2005)، وبشقة (2008)، وقدي (2010)، وبن عروم

(2010) والتي تبقي حبيسة المكتبات الجامعة فقط رغم أن القانون الجزائري في مادته 85 من القانون التوجيهي للتربية لسنة 2008 ينص على فتح، أقسام للتعليم المكتب بالمدارس الابتدائية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات في التعلم.(منصوري، 2016، 55)

كما قد تعود النتيجة إلى أن بعض مفتشي المقاطعات التابعة لهم المدراس التي طبقت عليها الدراسة مختصين في علم النفس، مما أدى وعيهم بموضوع صعوبات التعلم، ويظهر ذلك من خلال إقامتهم بندوات تكوينية حول هذا الموضوع، وكذلك اتخذوه نقطة انطلاقة لمعالجة أي وضعية.

كما يوجد مفتشين غير متخصصين لكنهم صادقين في التكوين ومهتمين بهذا الموضوع يقومون باستضافة مختصين وأساتذة جامعين، للقيام بهذه النـدوات.(نظـر الملحق رقم 04)

كذلك قيام جامعة الشهيد حمه بالوادي بتنظيم مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي بالتعاون مع مديرية التربية لولاية الوادي ومركز التوجيه المدرسي والمهني بيوم الإعلامي التكويني حول صعوبات التعلم في وسط المدرسي يوم 26 أفريل2017، وحضور العديد من المعلمين والمفتشين ومدراء المدارس لهذا اليوم، مما قد ساهم في زيادة انتشار الوعي بينهم.(نظـر الملحق رقم: 05)

وأيضا تخرج دفعات علم النفس وصعوبات التعلم وتوظيفها في التعليم، وهذا يساهم مساهمة فعالة في ارتفاع درجة الوعي لأن هؤلاء الخرجوا من المواضيع التي تناولوها في دراستهم موضوع صعوبات التعلم، لذلك فهم أكثر اطلاعًا ومعرفة في موضوع التخصص ولديهم القدرة على معرفة الصعوبات التي يواجهها التلاميذ نتيجة سعة اطلاعهم ومعرفتهم في دراستهم الجامعية.

تطور وسائل الاتصال واستخدام التكنولوجيا كالأنترانت ومواقع التواصل الاجتماعي واستغلالها في تبدل المعارف ...إلخ، عن طريق الحوار أو البرامج وفيديوهات...، ومع البحث عن حلول لذلك، وهذا مما يساعد على الوعي بمشكلة.

تطبيق منهاج الجيل الثاني وتكثيف الندوات التكونية في جميع الأطوار لفهم هذا المنهاج، مما أدى إلى زيادة الوعي بمشكلة من ناحية تبدل الخبرات وطرح المشكلات، والبحث عن حلول لها.

2-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى للدراسة:

تنص الفرضية الأول للدراسة على ما يلي: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس**".

تبين من النتائج التي يوضحها الجدول (15) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر القراءة.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة السيد إبراهيم(2003) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) في درجة صعوبات التعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

وعلى الرغم من أن أغلب أفراد العينة يغلب عليها جنس الإناث لكنهن لم يصنعن الفارق في الوعي بعسر القراءة، حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة كدراسة السيد إبراهيم(2003)، ويفسر الباحث ذلك بأن معلمات الإناث يرين الصعوبة بصورة أكبر، لأنهن أكثر قربا إلى الطلبة ومتابعة لهم في كل صعوبة من الصعوبات، فالمعلمات الإناث يمتلكن العناية والصبر والأناة للكتابة على اللوح بالألوان المختلفة، مع الحرص على تصويب الأخطاء، وتعديل الصعوبات.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة علي حسين أسعد جبايب(2010) بعنوان صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، التي طبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلما ومعلمة، (44) ذكور، و(79) إناثا، وقد تم استخدام استبانة مؤلفة من (33) فقرة، وتم تحليلها إحصائيا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الاناث.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع إسماعيل صالح الفرا الحالية (2016) التي تناولت موضوع الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها ، وتصميم بطاقة لملاحظتها ، ومعرفة أساليب معالجتها وفق آراء عينة من معلمي ومعلمات الصفوف(6.1) بالتعليم الأساسي بمدارس الحكومة والوكالة بمحافظة خان يونس بغزة و صمم الباحث ثلاث استبانات،الأولي منها اشتملت علي سبعة مجالات لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة وقد

أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الدراسة عن وجود تباين في الدلالات الإحصائية تُعزي لمتغير الجنس.

2 – 3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية للدراسة:

تنص الفرضية الثانية للدراسة على أنه " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).**

تبين من النتائج التي يوضحها الجدول (16) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية بين مستوى المعهد التكنولوجي والمستوى الجامعي لدى معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر القراءة.

ولقد اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة جمال الخطيب (2006) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على (0.05) في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة .

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع علي حسين أسعد جبايب (2010) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) في درجة صعوبات التعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، ولصالح بكالوريوس ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعداد حملة البكالوريوس أكثر من حملة الدبلوم، وكذلك، فإن الدورات المختلفة، التي يتلقاها بها حملة البكالوريوس تسهم مساهمة فعالة في اكتشاف درجة الصعوبة، لذلك فهم أكثر اطلاعًا ومعرفة في موضوع التخصص وفي قدرتهم على معرفة الصعوبات التي يوجهها الطلاب نتيجة سعة اطلاعهم ومعرفتهم في دراستهم الجامعية.

وفي الدراسة الحالية بالرغم من أن أغلب أفراد العينة يغلب عليها مستوى الجامعي لكنهم لم يصنعوا الفارق في الوعي بعسر القراءة مع ذوي مستوى المعهد التكنولوجي.

وقد تعود هذه النتيجة إلى توظيف خرجي الجامعة غير مؤهلين لتعليم مثل تخصص الاقتصاد والحقوق...إلخ، وكذلك قد ترجع إلى قلة خبرة هؤلاء الخرجين لأن معظمهم حديثي التوظيف.

2-4 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:

تنص الفرضية الثالثة للدراسة على ما يلي(18) للدراسة على أنه " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)**".

تبين من النتائج التي يوضحها الجدول (18) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية في الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق) بين معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر القراءة.

ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مرابطي ربيعة (2011) التي هدفت إلى تحديد بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين ذوي أقل من سنوات خبرة واستجابات المعلمين ذوي أكثر من 10 سنوات خبرة بالنسبة لكون صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ.

كما تتفق هذه دراسة أيضا مع دراسة علي حسن أسعد جبايب (2010) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=a) في درجة صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير الخبرة.

برغم من وجود اختلاف في سنوات الخبرة بين المعلمين لكن نجد ذوي الخبرة أكثر لم يصنعوا الفارق وهذا ربما راجع إلى أن بعض مفتشي المقاطعات التابعة للمدراس التي طبقت عليها الدراسة مختصين في علم النفس وفهمهم لتخصص، ومع اهتمامهم بموضوع صعوبات التعلم جعلهم يقمون بندوات تكونية (نظر الملحق رقم 04) حول موضوع صعوبات التعلم مع اهتمامهم بهذا الموضوع نجده خلال الندوات التكونية أنه نقطة بداية وانطلاقة لمعالجة أي وضعية، كما يوجد مفتشين غير متخصصين لكنهم صادقين في التكوين ومهتمين بهذا الموضوع يقمون باستضافة مختصين وأساتذة جامعين، للقيام بهذه الندوات، مع قيام الجامعة الشهيد حمه بالوادي بتنظيم مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي بالتعاون مع مديرية التربية لولاية الوادي ومركز التوجيه المدرسي والمهني بيوم إعلامي تكويني حول صعوبات التعلم في وسط المدرسي يوم 26 أفريل 2017، وهذا من الأسباب التي أدت إلى

عدم وجود الفارق في **الخبرة المهنية لدى معلمين أقل من 5 سنوات ومن 5-10 سنوات ومن 10 فما فوق.**

5-2 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة للدراسة:

تنص الفرضية الرابعة للدراسة على ما يلي " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس**".

تبين من النتائج التي يوضحها الجدول (19) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الكتابة باختلاف الجنس.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة السيد إبراهيم(2003) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة صعوبات التعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

وعلى الرغم من أن أغلب أفراد العينة يغلب عليها جنس الإناث لكنهن لم يصنعنا الفارق في الوعي بعسر الكتابة. وهذا ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة كدراسة السيد إبراهيم(2003).

كما يمكن إرجاع عدم وجود اختلاف إلى أن أغلبية أفراد العينة إناث وذلك نتيجة كثير منهن تقاسم حياتهن المهنية أعباء أخرى والمتمثلة في رعاية الأسرة وتربية الأولاد وهذه الأعباء لها نفس الأهمية أو ربما أنها أهم من المهنة في حد ذاتها، وهذا عامل إضافي لم يجعلهن يصنعنا الفارق في مستوى الوعي.

كما دلت دراسة فوزي (2000) على اهتمام المعلمين بذوي صعوبات الكتابة وكانت هذه الدراسة بعنوان" صعوبات تعلم الكتابة للطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلميـــن والمعلمات" هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه الطلاب في المـــرحلة الابتدائية في تعليم الكتابة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلـــة الابتدائيـــة ومعلماتها في مدارس تربية إربد في الأردن. في حين اشتملت العينة على (150) معلمًا ومعلمة وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للحصول على البيانات والمعلومات من أفراد العينة، معتمدا على المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة، من شأنه أن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لدية، حيث وافق نسبة (79) من مجموع الإجابات على ذلك. (جبايب،2010، 16)

2 – 6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة للدراسة:

تنص الفرضية الخامسة للدراسة على أنه " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).**

تبين من النتائج التي يوضحها الجدول (20) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية بين مستوى المعهد التكنولوجي والمستوى الجامعي لدى معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الكتابة.

ولقد اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة جمال الخطيب (2006) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على (0.05) في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع علي حسين أسعد جبايب (2010) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) في درجة صعوبات التعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، ولصالح بكالوريوس ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعداد حملة البكالوريوس أكثر من حملة الدبلوم، وكذلك، فإن الدورات المختلفة، التي يتلقاها بها حملة البكالوريوس تسهم مساهمة فعالة في اكتشاف درجة الصعوبة، لذلك فهم أكثر اطلاعًا ومعرفة في موضوع التخصص وفي قدرتهم على معرفة الصعوبات التي يوجهها الطلاب نتيجة سعة اطلاعهم ومعرفتهم في دراستهم الجامعية.

وفي الدراسة الحالية بالرغم من أن أغلب أفراد العينة يغلب عليها مستوى الجامعي لكنهم لم يصنعنا الفارق في الوعي بعسر الكتابة مع ذوي مستوى المعهد التكنولوجي.

وقد تعود هذه النتيجة إلى توظيف العديد من خرجي الجامعة من تخصصات علم النفس المتنوعة، و من بين المواضيع التي يتلقاها في الجامعة موضوع صعوبات التعلم وهذا مما يساهم مساهمة فعالة في اكتشاف درجة الصعوبة، لذلك فهم أكثر اطلاعًا ومعرفة في موضوع التخصص وفي قدرتهم على معرفة الصعوبات التي يوجهها الطلاب نتيجة سعة اطلاعهم ومعرفتهم في دراستهم الجامعية.

وينقلون الخبرات بينهم وبين زملائهم في العمل في تفسير المشكلات المدرسية إلخ، كما نجد أن الخرجين حديثي التوظيف لديهم وعي وهذا قد يرجع إلى استفادتهم من خبرات زملائهم

وبالرغم قلة عدد ذوي مستوى المعهد التكنولوجي لكنهم لم يكن لديهم فرق في الوعي بعسر الكتابة وهذا راجع لسنوات الخبرة في العمل ساعدتم في اكتشاف درجة الصعوبة، وكذلك نتيجة احتكاكهم بزملائهم خرجي الجامعي.

كما تعزوا الباحثة عدم وجود الفروق بين خرجي الجامعة والمعهد التكنولوجي إلى الحضور الجماعي لندوات التكونية الخاصة بصعوبات التعلم.

2-7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة للدراسة:

تنص الفرضية السادسة للدراسة على أنه " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)**".

تبين من النتائج التي يوضحها الجدول (22) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية في الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)"بين معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الكتابة

ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علي حسن أسعد جبايب (2010) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=a) في درجة صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير الخبرة.

برغم من وجود اختلاف في سنوات الخبرة بين المعلمين لكن نجد ذوي الخبرة أكثر لم يصنعوا الفارق وهذا ربما راجع إلى أن بعض مفتشي المقاطعات التابعة للمدراس التي طبقت عليها الدراسة مختصين في علم النفس وفهمهم لتخصص، ومع اهتمامهم بموضوع صعوبات التعلم جعلهم يقيمون بندوات تكونية (نظر الملحق رقم) حول موضوع صعوبات التعلم مع اهتمامهم بهذا الموضوع نجده خلال الندوات التكونية يتخذنه أنه نقطة بداية وانطلاقة لمعالجة أي وضعية ،كما يوجد مفتشين غير متخصصين لكنهم صادقين في التكوين ومهتمين بهذا الموضوع يقمون باستضافة مختصين وأساتذة جامعين، للقيام بهذه الندوات،

مع قيام الجامعة الشهيد حمه بالوادي بتنظيم مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي بالتعاون مع مديرية التربية لولاية الوادي ومركز التوجيه المدرسي والمهني بيوم الإعلامي التكويني حول صعوبات التعلم في وسط المدرسي يوم 26 أفريل 2017، وهذا من الأسباب التي أدت إلى عدم وجود الفارق في الخبرة المهنية لدى معلمين أقل من 5 سنوات و من 5-10 سنوات و من 10 فما فوق .

برغم من وجود اختلاف في سنوات الخبرة بين المعلمين لكن نجد المعلمين الذين لديهم خبرة تفوق10 سنوات لم يصنعوا الفارق في مستوى الوعي مع أنهم لديهم الكفاءة المهنية في التدريس بالنسبة كونهم يتميزون بالسمات المتمثلة في أسلوب تعاملهم مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم من خلال خبرتهم السابقة يقوم باستخدام مجموعة من استراتيجيات خلال حصص القراءة والكتابة مقارنة بالمعلمين التي تقل خبرتهم عن 10 سنوات يواجهون بعض العراقيل والصعوبات في تعاملهم مع هذه الفئة.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة مرابطي ربيعة (2011) التي هدفت إلى تحديد بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين ذوي أقل من سنوات خبرة واستجابات المعلمين ذوي أكثر من 10 سنوات خبرة بالنسبة لكون صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ.

2-8 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة للدراسة:

تنص الفرضية السابعة للدراسة على ما يلي " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث إبتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الجنس**".

تبين من النتائج التي يوضحها الجدول (23) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات باختلاف الجنس.

وعليه يمكن القول أن عدم وجود اختلاف بين الجنسين في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات، قد يرجع إلى انتشار المشكلة عسر الرياضيات في الوسط المدرسي مما أدى احساس بمشكلة وملاحظة معاناة التلاميذ المعسورين أدى إلى الوعي بهذه الفئة لكلا الجنسين، كما نجد انتشار هذه المشكلة ليست في البيئة الجزائرية فحسب بل في البيئات العربية والأجنبية ككل وهذا ما دلت عليه بعض الدارسات من بينها.

الدراسة السعدي(2011) التعرف على الصعوبات التي تواجه تلامذة المرحلة الابتدائية في الحساب الذهني من وجهة نظر المعلمين تكونت عينة البحث من 100 معلم ومعلمة من مديريتي الكرخ الأولى والرصافة الأولى للعام الدراسي (2011/2010)، تم إعداد أداة البحث بعد الاطلاع على العديد من البحوث والمصادر الخاصة بموضع الحساب الذهني استطاعت الباحثتان بناء أداة البحث مكونة من (29) فقرة تعرض بها مختلف الصعوبات التي تواجه التلاميذ في الحساب الذهني، تم التأكد من صدق وثبات الأداة وبعدها طبقت الأداة على عينة البحث من معلمين ومعلمات الكرخ الأولى والرصافة الأولى ، وبعدها تم تحليل البيانات إحصائيا معتمدين الوسط المرجح والوزن المرجح وتوصل الباحثتان إلى أهم النتائج الآتية:

ضعف قدرة التلامذة على إعطاء فكرة شفهية سريعة تكون قريبة من الواقع بدون استخدام أدوات القياس أو إجراء العمليات الحسابية بدقة وبالورقة والقلم. ضعف القدرة الذهنية للتلامذة في الوصول إلى نتيجة مضبوطة من خلال استخدام خواص الإعداد والنظام العشري للعدد ضعف قدرة التلامذة على ربط نواتج الحساب يبعضها البعض، أو على الإحساس بالعمليات على الإعداد ومعناها وفهم كيف ومتى تستعمل أو استخدام خواص الإبدال والتوزيع والتجميع للعمليات الحسابية على الإعداد.

2-9– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة للدراسة:

تنص الفرضية الثامنة للدراسة على أنه: " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).**

تبين من النتائج التي يوضحها الجدول (24) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية بين مستوى المعهد التكنولوجي والمستوى الجامعي لدى معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عدم وجود اختلاف بين خرجي المعهد التكنولوجي والجامعي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات، قد راجع إلى القيام بالندوات التكونية المختلفة، التي يلتقي بها كليهما وإلى تطور التكنولوجيا وسائل الاتصال كاستخدام أنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي وانتشار مشكلة صعوبات التعلم في الوسط المدرسي

وهذه كلها عوامل تساهم مساهمة فعالة في اكتشاف ومعرفة الصعوبات التي يوجهها التلاميذ وعدم الاختلاف في درجة الوعي بينهم.

1-9 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة للدراسة:

تنص الفرضية التاسعة للدراسة على أنه " **لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق)**".

تبين من النتائج التي يوضحها الجدول (26) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية في الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10سنوات- من 10 فما فوق)"بين معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة مرابطي ربيعة (2011) التي هدفت إلى تحديد بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين ذوي أقل من سنوات خبرة واستجابات المعلمين ذوي أكثر من 10 سنوات خبرة بالنسبة لكون صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ.

قد تعود هذه النتيجة أن برغم من وجود اختلاف في سنوات الخبرة بين المعلمين وخاصة وأن أغلبية العينة لديهم خبرت أقل من 5 سنوات لكن نجد عدم وجود اختلاف في مستوى وعييهم بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات، قد يرجع سبب في ذلك هو إ انتشار مشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي، كما نرى اهتمام الكثير من وسائل الاعلام واتصال بهذا الموضوع، مع قيام المفتشين بعدت ندوات حوله، كما يرجع أيضاً عدم وجود الفروق بين استجابات المعلمين إلى فعالية اليوم الاعلامي التكويني الذي قام الجامعة الشهيد حمه بالوادي يوم 26 أفريل 2017، كل هذه العوامل تلعب دورا كبيرا في نشر الوعي.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التطبيق الميداني لتساؤل وفرضيات الدراسة، كما تم تفسير وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

خلاصة النتائج

خلاصة نتائج الدراسة والمقترحات:

انبثقت الدراسة الحالية من دراسات سابقة وملاحظات ميدانية، وبينت ضرورة الاهتمام بفئة صعوبات التعلم الأكاديمية والوعي بحالتهم وخاصة في المرحلة الابتدائي والتي تعتبر ركيزة التعليم والمرحلة التكونية والتمهيدية لمعارف التلميذ. لأن صحة التعليم فيه تؤدي إلى صحة باقي الأطوار، وكل هذا لا يأتي إلا بتكون وعي لدى المعلمين وخاصةً باعتباره. الملاحظ الأول لتلميذ ومع عدم توفر أخصائي نفسي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، فوعيه يساعد على اكتشافهم في وقت مبكر، وإسراع في تقديم مساعدة لهم أو الاتصال بالأولياء وتوعيتهم بمشكلة من أجل التعاون معًا في تقديم المساعدة أو تشجيعهم على تدخل الأخصائيين إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

وتأسيساً على ما سبق، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات الأكاديمية، ومعرفة الفروق في مستوى الوعي بين المعلمين، فقا للمتغيرات التالية المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- مستوى جامعي)،الجنس(ذكر - أنثى)، الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات - من5 إلى 10- من 10 فما فوق).

وعليه، حاولت الباحثة في الاطار النظري تناول المفاهيم التي تناولتها الدراسة وإثرائه بكتابات ودراسات الباحث السابقين. حيث تبين أهمية موضوع صعوبات التعلم وضرورة وعي المعلمين بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومدى حاجتهم للمساعدة.

وبناء على مشكلة الدراسة و وفرضياتها والاطار النظري تناولت في الجانب الميداني الاجراءات المنهجية المتبعة للتحقق من فرضياتها.

بناء على النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الإحصائية تبين أن وجود مستوى مرتفع للوعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(عسر القراءة عسر الكتابة – عسر رياضيات) بنسبة 88%.

- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).

- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق).
- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).
- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الكتابة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- من 10 فما فوق).
- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي(المعهد التكنولوجي- المستوى الجامعي).
- لا توجد فروق في مستوى وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي عسر الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات - من 10 فما فوق).

ومن خلال هذه نتائج تبين وجود مستوى وعي مرتفع لدى معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي ولا يوجد فروق في مستوى الوعي بين المعلمين تعزى لكل أنواع المتغيرات(الجنس المؤهل العلمي- الخبرة المهنية)، ووفقا لما تم مناقشته في إطار هذه الدراسة سواء النظرية أو ميدانية، نقترح ما يلي:

- توفير أخصائي صعوبات التعلم في الوسط المدرسي.
- توفير غرفة مصادر في الوسط المدرسي مهيئة بكل الوسائل والتجهيزات.
- ضرورة الاهتمام بحالات صعوبات التعلم الاكاديمية في المؤسسات التربوية إذ أن وجودهم على هذا الحال يعتبر مشكلا يعيق سير العملية التربوية.

- القيام بدوارات تدريبية وندوات تحسيسية اعلامية بهدف توعية المعلمين والأولياء بكيفية مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات الأكاديمية.
- على المعلم استخدام الوسائل التعلمية المختلفة سمعية وبصرية وحسية المناسبة لإيصال المعلومات بطريقة أفضل.
- على المعلمين اختيار الاستراتيجيات التعلمية المناسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلم.
- على المعلمين مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تعاون المعلم مع أخصائيين في الصعوبات التعلم في وضع خطة فردية لتلميذ
- اشتراك الطفل في الأنشطة المختلفة بالمدرسة وتكليفه بالقيام ببعض الأعمال البسيطة لبث الثقة في نفسه وتعويده.
- ضرورة الكشف المبكر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتقديم المساعدة قبل فوات الأوان.
- طلب المعلمين بدوارات تدريبية من طرف المفتشين في كفية التعامل مع هذه الحالات.
- طلب من الجهات المتخصصة في تصميم المناهج توفير مناهج خاصة بذوي صعوبات التعلم.

قائـمة المـراجـع

قائمة المراجع

أبو الديار، مسعد نجاح (2012). ***القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم***. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو علاق، محمد (2009). ***الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلال في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***. دار الأمل للطباعة.

أحمد، عبد الكريم حمزة (2008). ***سيكولوجية عسر القراءة الديسلكسيا***. عمان: دار الثقافة.

أحمد، محمد طبيب. ***التقييم والقياس النفسي التربوي***. الإسكندراية: المكتب الجامعي الحديث. البراري.

بشقة سماح (2008). ***المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجات الارشادية*** **مذكرة رسالة ماجستير منشورة**. جامعة الحاج لخضر: باتنة.

البطانية، أسامة محمد وآخرون (2005). ***صعوبات التعلم النظرية والممارسة***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس، حافظ (2014). ***تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم***. عمان: دار الميسرة.

بن فليس، خديجة،(2009). ***أنماط السيادة النصفية للمخ والادراك و الذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين***. اطروحة دكتوراه ، علم النفس. جامعة الاخوة منتوري قسنطينة: الجزائر.

البيلاوي، إيهاب (2006). ***صعوبات التعلم أين مدرسنا منها؟***. السعودية: مؤسسة الأيمان للتوزيع.

الثبيتي، عمر بن عواض (2012). ***بناء مقاييس لتشخيص صعوبات التعلم لطلاب الصفوف الثلاث الأول بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف***. رسالة الدكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: بمملكة السعودية.

الخطاب، عمر محمد (2006). ***مقاييس في صعوبات التعلم***. الأردن ومكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال وآخرون (1997). ***المدخل إلى التربية الخاصة***. العين دولة الامارات العربية: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

داودي، محمد، التجاني بن الطاهر(2016). ***التأهيل المعرفي وجودة الحياة الأسرية لذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة***. جامعة الأغواط. الجزائر مجلة العلوم الانسانية

والاجتماعية العدد (27).

دبرا سو فاطمة (2017). ***نموذج لبناء اختبار القراءة والكتابة لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية***. جامعة بسكرة الجزائر . مجلة العلوم النفسية والتربوية 5(1) 24-8.

الدردير، أحمد عبد المنعم (2006). ***الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية***.القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

رفاه ،عزيز كريم، السعدي تغريد عبد الكاظم(2011). ***الجامعة المستنصرية الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في الحساب الذهني من وجهة نظر معلميهم***. مجلة الفتح العدد(47).

رمضان، محمد القذافي (1981). ***نظريات التعلّم والتعليم***. ليبيا:الدار العربية للكتاب.

الروسان، فاروق (2001). ***سيكولوجية الأطفال غير عادين –مقدمة في التربية الخاصة***. عمان: دار الفكر للطباعة ونشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). ***صعوبات التعلم ،الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية***. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السباعي، خديجة أحمد أحمد (2004). ***صعوبات التعلم أسسها ونظرياتها***. القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

السرطاوي زيدان أحمد ،عبد العزيز مصطفى السرطاوي (2012). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. دولة الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي العين.

سعادة، رشيد(2005). **الذكاء وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الاكمالي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

سليمان، عبد الواحد يوسف ابراهيم (2013). ***صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية***. عمان: مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الواحد يوسف، إبراهيم (2007). ***رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، عبد الواحد يوسف، إبراهيم (2010). ***النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السمادوني، السيد إبراهيم(2001). ***الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم*** **دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام**. مجلة عالم التربية.(03). 63- 152.

السيد إبراهيم (2003). ***مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الصف الثاني***. بدولة الكويت.

عبد الحميد، سليمان (2013). ***صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها***. القاهرة :عالم الكتب.

السيد، عبد الحميد سليمان (2000). ***صعوبات التعلم (تاريخها -مفهومها - تشخيصها – علاجها***. القاهرة: دار الفكر العربي.

شحدة، أبو رزق محمد مصطفى (2011). ***السمات المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات بالجامعة الإسلامية***. رسالة الماجستير في الصحة النفسية. بالجامعة الإسلامية: بغزة.

شرفوح، البشير (2006). ***انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين***. رسالة شهادة دكتوراه الدولة غير منشورة. جامعة: الجزائر.

صبحي، محمد عبد السلام (2009). ***صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال***. القاهرة: مؤسسة اقرأ.

الصمادي، علي محمد، إبراهيم الشمالي صباح (2017). ***المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم***. عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع.

عادل، عبد الله محمد (2006). ***المؤشرات الدلة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة***. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الرؤف، طارق ربع، عامر (2008). ***صعوبات التعلم (مفهومه – تشخيصه – علاجه)*** المؤسسة العربية للعلوم والثقافة. الطالبية البحرية.

عبد الوهاب، عبد الناصر (2003). *الصعوبات الخاصة في التعليم الأسس النظرية والتشخيصية*. رسالة الماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.

عبد الوهاب، محمد كامل (1993). *الخصائص النيوروسيكولوجية لدى الأطفال ذوي الخلل الوظيفي البسيط بالمخ*. المجلة المصرية للدارسات النفسية. العدد (8) 50-28.

عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين (1999). *منهجية البحث العلمي*. دار وائل للطباعة والنشر.

العبيدي، محمد جاسم (2009). *علم النفس التربوي تطبيقاته*. عمان: دار الثقافة.

العتوم، عدنان يوسف، وأخرون(2005).***علم النفس التربوي-النظرية والتطبيق***. عمان: دار

الميسرة للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسني (2002). ***صعوبات التعلم – التشخيص – الأسباب – أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج*** . عمان: دار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسني (2006). ***صعوبات التعلم المفهوم والتشخيص والأسباب***.عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العزوزي، هند عصام (2014). ***صعوبات التعلم والخوف من المدرسة***. القاهرة :المكتب العربي.

العساف، صالح بن حمد(1995). ***دليل الباحث في العلوم السلوكية***. السعودية: مكتبة العبيكان الكتاب الأول.

العساف، صالح بن حمد(1995). ***دليل الباحث في العلوم السلوكية***. السعودية: مكتبة العبيكان الكتاب الأول.

عطاء الله بن يحي (2009). ***تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بولاية الأغواط***. رسالة الماجستير غير منشورة.

جامعة بن يوسف بن خدة الأغواط

عطوي، جودت عزت (2009). ***أساليب البحث العلمي مفاهيمه –أدواته – طرقه الإحصائية***. دار الثقافة.

عماد، عبدالرحيم (2009). ***مبادئ علم النفس***.عمان: دار المسيرة.

عوض، محمدالله سالم ومجدي، محمد الشحات وأحمد،حسن عاشور(2006). **صعوبات التعلم *التشخيص والعلاج***. الأردن: دارالفكر.

عونية، صوالحة (2011). ***الأخطاء الشائعة في الرياضيات ، أنماطها وسبيل علاجها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات***. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد 38. (7) – 2.

الغزالي، سعيد كمال (2011). ***تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم***. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

غني، عبد الله (2010). ***صعوبات التعلم لدى الأطفال*** - دراسات تربوية . العدد10(1).

فاطمة، عوض صابر وميرفت ،علي خفاجة (2002) .***أسس ومبادئ البحث العلمي***. مصر: مكتبة الاشعاع الفنية.

الفاعوري، أيهم علي (2009). ***دراسة اساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم***

في الرياضيات. رسالة ماجيستر. جامعة دمشق: سوريا.

فتحي، السيد (1982). ***سيكولوجية الأطفال غير عادين***. الكويت: دار القلم.

الفرا، إسماعيل صالح (2005). ***التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة***. دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي. الواقع والمأمول الجامعة الأردنية: الأردن.

الفراني، ميسر نصر، إبراهيم (2011). ***بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في الأساسية القراءة والكتابة والحساب***. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر: غزة.

فرغلا، جمال إسماعيل، حسانين الهواري(2006). ***الاتجاهات المعاصرة في صعوبات تعلم الكتابة***. بحث مقدم إلى الجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس. جامعة الأزهر: مصر.

القباني: يحي أحمد (2003). ***مدخل إلى صعوبات التعلم*** .عمان: مكتبة فلسطين.

القحطاني، عبد الوهاب عوض، والقحطاني عبد المحسن فهد(2004): ***الوسائل التعليمية في برامج صعوبات التعلم***، إدارة التربية والتعليم، قسم تربية خاصة، المملكة العربية السعودية.(07).

قطامي، يوسف محمود(1994). ***أثر الجنس والمعدل التراكمي والتخصص في الكلية على الدافع العام للالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية في الأردن***. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات.(10).

قناوي، هدى وعبد المعطي، حسن (2001). ***علم نفس النمو الأسس والنظريات المظاهر والتطبيقات***. القاهرة: دار قباء.

قنديلجي، عامر(2008). ***البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية***. عمان: دار المسيرة.

كوافحة، تيسير مفلح (2003). ***صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة***. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير مفلح (2005). ***مقدمة في التربية الخاصة***. عمان: دار الميسرة .

اللبودى، منى إبراهيم (2005). ***صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها***. القاهرة : مكتبة الزهراء الشروق.

لشهب، أسماء، براهيمي براهيم (2017). ***معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم***. جامعة الجزائر. العدد 30 (9).

ليندا، هاجر .جيمس أي . بوتت ، ترجمة عبد العزيز مصطفى السرطاوي وزيدان أحمد السرطاوي (2013) . ***التقييم في التربية الخاصة***. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

مثقال، جمال ومصطفى، القاسم (2000). ***صعوبات التعلم***. الأردن: دار صفاء.

مجدي، عزيز إبراهيم (2006). **موسوعة المعارف العامة**. القاهرة: عالم الكتب.

محمد حسن اسماعيل يونس (2012). ***فاعلية التدريس الفارقي في تحسين في مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات العلم***. **جامعة عبد العزيز**. المجلة الدولية التربوية. المجلد 1(11).

مرابطي، ربيعة (2011). ***بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين***. لرسالة الماجستير. جامعة منتوري: قسنطينة.

مراد، علي عيس، سعد(2006). ***الضعف في القراءة وأساليب التعلّم***. الإسكندرية، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر.

مراكب، مفيدة (2010). ***الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – نموذج صعوبات التعلم القراءة مقارنة معرفية - تربوية***. رسالة الماجستير غير منشورة المدرسي جامعة باجي مختار: عنابة.

مرباح، أحمد تقي الدين(2015). ***عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولودي معمري بـ تيزي وزو.

مشري، سلاف (2013). ***علاقة اختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر***. اطروحة الدكتورة في العلوم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية. جامعة ورقلة. الجزائر.

مطاوع، إبراهيم عصمت (1981). ***علم النفس و أهميته في حياتنا***. القاهرة : دار المعارف للنشر والتوزيع.

معمريه، بشير (2007). ***أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية***. جامعة الحاج لخضر بباتنة: دار الخلدونية.

معمريه، بشير (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته، للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية. الجزائر: منشورات الحبر.

مقدم، عبد الحفيظ *(2003). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**. الجزائر: دار المطبوعات الجامعية.*

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

الملحي، حلمي(2004). ***علم النفس التربوي***. مصر: دار النشر.

منسي، محمود عبد الحليم (2003). ***مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية***. مصر: دار المعرفة الجامعية.

نبيل، حافظ عبد الفتاح (2006). ***صعوبات التعلم والتعلم العلاجي***. القاهرة: مكتبة الزهراء الشروق.

نصرة ،محمد عبد المجيد، جلجل (1995). ***العسير القرائي***. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

النوبي، محمد علي، محمد (2011). ***صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات***. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

هاني ، وليد عبد بني (2008). ***صعوبات التعلم أنشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم***. عمان: دار الثقافة.

الهداب، عبد العزيز، إبراهيم، عبد العزيز، عبد الرحمن الموسى(2005*). **استراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مملكة العربية السعودية***: الثقبة شارع ينبع.

الواقعي، راضي (2003). ***صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي)***. الأردن: مكتبة الأمير ثروت

الوقفي، راضي (2009). ***صعوبات التعلم النظري والتطبيقي***، الأردن: دار المسيرة

الـمــــلاحـــق

ملحق رقم(1): يوضح الاستبيان في صورته الأولية.

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة : علوم التربية

استمـــارة صدق المحكميـن

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تقوم الطالبة في إطار إعداد رسالة الماستر في علوم التربية **تخصـص صعـوبات التعلـــم** بعنوان: " **وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية** " فإنّ من متطلبات هذه الدراسة بناء وتطبيق اختبار لقياس وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ومنه يتكون الاستبيان في صورته الأولية من 54 سؤالا، وهو ينتمي إلى نوع الاختبارات الموضوعية متعددة البدائل(5 بدائل: دائما-غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق). وقد صيغت مفرداته في **ضوء ثلاثة أبعـــاد**: عسر القراءة - عسر الكتابة – عسر الرياضيات .

مع العلم انه تم اعتماد التعريفات الاجرائية التالية في الدراسة: - الوعي : مدى فهم ومعرفة معلمين الطور الثاني والثالث ابتدائي (الطور الثاني السنة الثالثة والرابعة و الطور الثالث السنة الخامسة) بمشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية(قراءة- كتابة – رياضيات) ويتحدد هذا الوعي من خلال الإجابة على مقياس الدراسة .

- **صعوبات التعلم الأكاديمية**:وهي المشكلات التي يوجهها التلميذ في الجوانب الأكاديمية المرتبطة بتعلم القراءة ، والكتابة ، والرياضيات مما تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي.

وعلى هذا الأساس، ونظرا لما نعهده فيكم من خبرة ودراية وسعة إطلاع بهذا المجال نرجو منكم شاكرين التكرم ببعض من وقتكم الثمين لتحكيم "**الاستبيان**" في صورته الأولية وذلك في الجوانب التالية:

- **مدى ملاءمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه.**
- **اقتراح ما ترونه مناسبا من حذف وإضافة وتعديل.**
- **مدى ملاءمة الصياغة اللغوية للعبارات ومدى تناسبها مع المستجيب.**
- **مدى ملاءمة البدائل.**

اسم ولقب الاستاذ المحكم:..... **الدرجة العلمية:** .....

الجامعة التي يدرس بها:..... **التخصص:**.....

لكم جزيل الشكر والعرفان

- **المقياس الخاصة بالتحكيم**

البعد (1) عسر القراءة	**علما أن بدائل الاستجابة:** دائما-غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق.			
الرقم	**البنود**	**تقيس**	**لا تقيس**	**تقيس بعد التعديل**	**ملاحظات واقتراحات**
01	التلميذ العسير في القراءة يبدو عصبيًا – متململا– أثناء القراءة.				
02	التلميذ العسير في القراءة يعكس أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.				
03	التلميذ العسير في القراءة يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة .				
04	التلميذ العسير في القراءة ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة .				
05	يقرأ التلميذ العسير في القراءة دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ .				
06	التلميذ العسير في القراءة لا يخطئ في نطق الكلمات.				
07	التلميذ العسير في القراءة يبدو قلقًا مرتبكًا، يقرب مواد القراءة من عينيه.				
08	التلميذ العسير في القراءة يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.				
09	التلميذ العسير في القراءة يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.				
10	التلميذ العسير في القراءة يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قرائتها.				
11	التلميذ العسير في القراءة يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.				
12	التلميذ العسير في القراءة يعجزعن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ .				
13	التلميذ العسير في القراءة يقرأ بطريقة متقطعة حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.				
14	التلميذ العسير في القراءة يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.				
15	التلميذ العسير في القراءة يميز بين الحروف المتشابهة.				
16	التلميذ العسير في القراءة يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.				
17	التلميذ العسير في القراءة يميز بين الحركات والمدود.				
18	التلميذ العسير في القراءة يستخدم النقط والفواصل والوقف عند القراءة.				

البعد (2) عسر الكتابة

علما أن بدائل الاستجابة: دائما-غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق.

الرقم	البنود	تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	ملاحظات واقتراحات
19	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.				
20	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.				
21	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية ، واللام القمرية أثناء الكتابة .				
22	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.				
23	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.				
24	التلميذ العسير في الكتابة يستطيع كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكونًا كلمات.				
25	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكونًا كلمات وجمل منضبطة.				
26	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.				
27	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في كتابة بالقلم.				
28	التلميذ العسير في الكتابة يستطيع رسم الخرائط، وكتابة العناوين.				
29	التلميذ العسير في الكتابة يستطيع كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.				
30	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.				
31	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في الكتابة وفقا لقواعد الخط والكتابة اليدوية .				
32	التلميذ العسير في الكتابة يستطع المحافظة على حجم الكتابة .وتنسيقها.				
33	التلميذ العسير في الكتابة يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.				
34	التلميذ العسير في الكتابة كتاباته مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.				
35	التلميذ العسير في الكتابة يتحكم في العضلات الدقيقة لليد				

36	التلميذ العسير في الكتابة يميل السطر أثناء الكتابة				

البعد (1) عسر الرياضيات

علما أن بدائل الاستجابة : دائما - غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق.

الرقم	البنود	تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	ملاحظات واقتراحات
37	التلميذ العسير في الرياضيات يميز بين الأرقام المتشابهة مثل(6.9)				
38	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة.				
39	التلميذ العسير في الرياضيات يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها.				
40	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف				
41	التلميذ العسير في الرياضيات يقوم بالاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من، أصفر من.				
42	التلميذ العسير في الرياضيات يستطيع حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات.				
43	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقًا لها.				
44	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية، والاحتفاظ بها				
45	التلميذ العسير في الرياضيات يستطيع فهم معنى الرموز الرياضية				
46	التلميذ العسير في الرياضيات ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة				
47	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل.				
48	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية.				
49	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية عقليًا.				
50	التلميذ العسير في الرياضيات يميز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن.				
51	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعديًا أو تنازليًا.				
52	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في جمع				

	وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل.				
53	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في كتابة الأرقام بشكل صحيح.				
54	التلميذ العسير في الرياضيات يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مم، سم، متر،كم).				

ملحق رقم (2): يوضح الاستبيان في صورته النهائية.

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة :علوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار إعداد رسالة الماستر في علوم التربية **تخصص صعوبات التعلم** بعنوان: " **وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية** "

نضع بين يديك أخي المعلم (ة) هذا الاستبيان و نرجو أن تجيب عليه بكل صراحة وصدق .
وأعلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الاجابة التي تعبر عن رأيك بصراحة .كما أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وذلك بوضع علامة (×) أمام البدائل المناسبة (دائما - غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق).

وضع علامة (×)أمام الخانة البيانات الشخصية المناسب لك:

سنوات الخبرة المهنية: - اقل من 5 سنوات ☐ - من5 إلى 10 ☐ - من 10 فما فوق ☐

المستوى العلمي : البكالوريا ☐ – المعهد التكنولوجي☐ - مستوى جامعي ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى: ☐

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
01	التلميذ عسير القراءة يبدو عصبيًا – متململا– أثناء القراءة.					
02	التلميذ عسير القراءة يعكس ويستبدل بعض الحروف والكلمات.					
03	التلميذ عسير القراءة يعيد ما يقرأ بصورة متكررة .					
04	التلميذ عسير القراءة ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة .					
05	يقرأ التلميذ عسير القراءة دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ .					
06	التلميذ عسير القراءة لا يخطئ في نطق الكلمات.					
07	التلميذ عسير القراءة يبدو قلقًا مرتبكًا.					
08	التلميذ عسير القراءة يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
09	التلميذ عسير القراءة يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.					
10	التلميذ عسير القراءة يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قرائتها.					
11	التلميذ عسير القراءة يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
12	التلميذ عسير القراءة يعجزعن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ .					
13	التلميذ عسير القراءة يقرأ بطريقة متقطعة حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
14	التلميذ عسير القراءة يحذف بعض لكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.					
15	التلميذ عسير القراءة يميز بين الحروف المتشابهة.					
16	التلميذ عسير القراءة يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.					
17	التلميذ عسير القراءة يميز بين الحركات والمدود.					

18	التلميذ عسير القراءة يستخدم النقط والفواصل والوقف عند القراءة.					
19	الكتابية التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في نسخ الفقرات .					

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لاتنطبق
20	التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في التعبير عما يريد كتابيا .					
21	التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في تميز اللام الشمسية عن اللام القمرية أثناء الكتابة .					
22	التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.					
23	التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.					
24	التلميذ عسير الكتابة يستطيع كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكونًا كلمات.					
25	التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في كتابة الحروف المتصلة مكونًا كلمات وجمل مضبوطة.					
26	التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.					
27	التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في الكتابة بالقلم.					
28	التلميذ عسير الكتابة يستطيع رسم الخرائط، وكتابة العناوين.					
29	التلميذ عسير الكتابة يستطيع كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.					
30	التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.					
31	التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في الكتابة وفقا لقواعد الخط والكتابة اليدوية .					
32	.التلميذ عسير الكتابة يستطع المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها.					
33	التلميذ عسير الكتابة يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.					
34	التلميذ عسير الكتابة كتاباته مفككة ركيكة .					
35	التلميذ عسير الكتابة يتحكم في العضلات الدقيقة لليد					
36	التلميذ عسير الكتابة يميل السطر أثناء الكتابة					
37	التلميذ عسير الرياضيات يميز بين الأرقام المتشابهة مثل(6.9)					
38	التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة.					
39	التلميذ عسير الرياضيات يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها.					
40	التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في حل مسائل الجمع والطرح مع الاستلاف					
41	التلميذ عسير الرياضيات يقوم بالاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من، أصغر من.					
42	التلميذ عسير الرياضيات يستطيع حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات.					
43	التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقًا لها.					
44	التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية، والاحتفاظ بها					
45	التلميذ عسير الرياضيات يستطيع فهم معنى الرموز الرياضية					
46	التلميذ عسير الرياضيات ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة					
47	التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل.					
48	التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية.					
49	التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية ذهنيا.					
50	التلميذ عسير الرياضيات يميز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن.					
51	التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعديًا أو تنازليًا.					

52	**التلميذ عسير في الرياضيات يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل.**					
53	**التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في كتابة الأرقام بشكل صحيح.**					
54	**التلميذ عسير الرياضيات يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر** (مم، سم، متر، كم).					

الملحق رقم (03): يوضح قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا أداة الدراسة.

الرقم	الأساتذة المحكمين	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	محمد السعيد قيسي	علم النفس المدرسي	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
2	سلاف مشري	علم النفس المدرسي	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
3	مصباح الهلي	علم النفس الاجتماعي	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
4	عمار حمامة	علم النفس عمل وتنظيم	أستاذ مساعد (أ)	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
5	الزهرة الأسود	علم التدريس	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
6	محمد رضا شنة	علم النفس عمل وتنظيم	أستاذ مساعد (أ)	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
7	عبد الغني جديدي	علم النفس المدرسي	مفتش التربيــة والتعليم الابتدائي	مقاطعة الوادي الثامنة

الملحق رقم (04): يوضح بطاقة فنية لعملية التكونية حول صعوبات التعلم.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي
مفتشية التعليم الابتدائي
لمقاطعة : المقرن 03

مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين

بطاقـــــة فنيـــــة لـ(*)	- يوم تكويـــــــي - يوم إعلامـــــي - ندوة تربويـــــة

لفائدة : بعض أساتذة المقاطعات الثلاث.
الفوج : ...../.....
التاريخ : 08 و 2017/04/09 **المكان** : ثانوية علي حنكه المقرن .
تحت إشراف السيد: فارح عبد اللطيف **وظيفته:** مفتش التعليم الابتدائي
قويدري سعد **وظيفته:** مفتش التعليم الابتدائي
إسعادي فارس **وظيفته**: أستاذ جامعي .
أحمودة جعفر **وظيفته**: مدير الثانوية.

01 - هيئة التأطير :

المؤطرون	الإطار و الصفة	الموضوعات المعالجة	المدة
- فارح عبد اللطيف - قويدري سعد - أحمودة جعفر - إسعادي فارس	- مفتش ت إ - مفتش ت إ - مدير الثانوية - أستاذ جامعي	- ملتقى حول صعوبات التعلم.	8 ساعات

02 - المستفيدون :

الإطار	مرسمون		متربصون		مستخلفون		المجموع
	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	
أستاذ مكون	08	03					11
أستاذ رئيسي	03	05					08
أستاذ م.إ	10	16	08	12			46
المجمـــوع	25	24	08	12			65

3- الأهداف المحددة للعملية :

- التعرف على مفهوم صعوبات التعلم.
- التمييز بين صعوبات التعلم و مختلف الاضطرابات المشابهة (التأخر الدراسي، بطء التعلم، الفشل الدراسي)
- يتعرف الأساتذة على أنواع صعوبات التعلم .
- اكتساب مبادئ في تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

4- التقييم العام :

- تمكن الأساتذة المعنيون من الإحاطة بالمفاهيم المتعلقة بصعوبات التعلم، و التمييز بين الاضطرابات المشابهة.
- تعرفوا على أنواع صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية.
- اكتسب المتكونون قدرة على تشخيص أولي لذوي صعوبات التعلم.
- عبر المعنيون على استفادتهم من العملية التكوينية و طالبوا بمضاعفتها و تنويعها.

حرر بالمقرن في : 2017/04/09

عبد اللطيف فارح

مفتش التعليم الابتدائي

الملحق رقم (04): يوضح يوم الإعلامي التكويني حول صعوبات التعلم في الوسط المدرسي.