الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم : العلوم الاجتماعية

صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية - تخصص - تربية خاصة

من إعداد الطالبة

- دركي أحلام

إشراف :

الدكتور : شوقي قدادرة

لجنة المناقشة

الاستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
د. احمد جلول	محاضر أ	رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
شوقي قدادرة	محاضر أ	مشرفا ومقرارا	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
د عاتكة غرغوط	محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

الموسم الجامعي 2022/2021

شكر وعرفان

شكر لله عزل وجل ان وفقنا لهذا العمل

شكر خاص: للدكتور شوقي قدادرة على اشرافه على هذا العمل

شكر لمكتبة التميز على المرافقة طيلة كتابة وتنسيق هذه المذكرة

إهداء

اهدي ثمرة هذا العمل الى والداي اللذان علماني كيف اتعلم حرف

الى زوجي الذي تكبد عناء المرافقة والرعاية طيلة مسيرة اعداد مذكرتي

الى والدي زوجي واخوتي

الى بناتي أسيل ورنيم ولينا ونوران اهدي ثمرة هذا العمل

فهرس المحتويات

شكر وعرفان .....

إهداء .....

فهرس المحتويات .....

فهرس الأشكال .....

فهرس الجداول .....

ملخص : **8**

مقدمة ..... أ

الإطار المنهجي

تمهيد 5

إشكالية الدراسة: 6

فرضيات الدراسة: 7

أهمية الدراسة: 7

هدف الدراسة: 8

الدراسات السابقة: 9

أولا: دراسات عربية 9

ثانيا: دراسات أجنبية 14

تحديد المصطلحات الإجرائية: 16

الفصل الأول: صعوبات التعلم

المبحث الأول: مدخل مفاهيمي 18

المطلب الأول: الظهور و النشأة 18

المطلب الثاني: المفاهيم الإجرائية 20

صعوبات التعلم: مدخل مفاهيمي 20

التعلم: تحديد إجرائي 29
مفهوم التعليم الابتدائي: 30
المبحث الثاني: أسباب وعوامل صعوبات التعلم 32
تمهيد: 32
المطلب الأول: أسباب صعوبات التعلم: أسباب صحية فيزيولوجية و بيئية 33
المطلب الثاني: صعوبات التعلم: عوامل أسرية 35
المطلب الثالث: أسباب مدرسية 35
المطلب الرابع: الأسباب النفسية 36
المبحث الثالث: تصنيف صعوبات التعلم 37
المطلب الأول: صعوبات التعلم النمائية: 37
أولا: الصعوبات الأولية 38
ثانيا: الصعوبات الثانوية 42
المطلب الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية 44
المطلب الثالث: استراتيجيات تشخيص وعلاج صعوبات التعلم 56
المطلب الرابع: الاتجاهات والأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم: 64
أولا: الاتجاه الطبي: 64
ثانيا: الاتجاه النفسي: 65
ثالثا: التوجه التربوي: 65

الجانب الميداني

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد: 72
أولا: مجالات الدراسة: 72
ثانيا: منهج الدراسة 73

ثالثا: مجتمع البحث: 75
خلاصة الفصل: 79

الفصل الثاني: عرض وتحليل البيانات ومناقشتها وتفسير النتائج

تمهيد: 81
أولا: عرض وتحليل البيانات: 81
المحور الأول: البيانات الشخصية 81
المحور الثاني: صعوبات الفهم: 85
المحور الثالث: صعوبات القراءة 88
المحور الرابع: صعوبات الكتابة 92
المحور الخامس: صعوبات الحساب 96
ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج في ضوء فرضيات الدراسة: 99
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى: 99
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية: 100
مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة: 101
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة: 102
خلاصة الفصل: 104
قائمة المصادر والمراجع 107
الملاحق 115

فهرس الأشكال

الشكل رقم (1): يبين توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس..... 81
الشكل رقم (2): يوضح توزيع المبحوثين حسب الفئة العمرية..... 82
الشكل رقم (3): يبين توزيع المبحوثين حسب الشهادة المتحصل عليها..... 83
الشكل رقم (4): يبين توزيع المبحوثين حسب الأقدمية في العمل 84

فهرس الجداول

الجدول رقم 01: يبين صعوبات الفهم التي يواجهها التلاميذ..... 85
الجدول رقم 02: يوضح صعوبات القراءة..... 88
الجدول رقم 03: يوضح صعوبات الكتابة..... 92
الجدول رقم 04: يوضح صعوبات الحساب..... 96

ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، هذه المشكلة التي تعتبر من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية و نفسية و اجتماعية نظرا لتزايد عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من مادة أو معظم المواد الدراسية لعجزهم الدراسي، و تكرار رسوبهم في الصف الدراسي، حيث حاولنا من خلال ذلك استعراض مفاهيم حول صعوبات التعلم و أيضا تطرقنا إلى النظريات المفسرة لصعوبات التعلم و طريقة التشخيص للكشف عن الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى جانب التعرف على التوجهات الحديثة في علاج صعوبات التعلم

Abstract:

This study aims to highlight the learning difficulties suffered by pupils of the third stage of primary school from the point of view of teachers, this problem, which is considered a special educational problem because it has educational, psychological and social dimensions due to the increasing number of students with learning difficulties from a subject or most of the subjects of their academic disability, and the repetition of their sediment in the classroom, where we tried through this to review concepts about learning difficulties and also touched on the theories interpreted For learning difficulties and diagnostic method to detect individuals with learning disabilities as well as to learn about modern trends in the treatment of learning difficulties.

مقدمة

مقدمة

مقدمة

تعتبر المدرسة هي المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي لها دور التنشئة الاجتماعية للفرد، فمن خلالها يبدأ الفرد ببناء و تكوين هويته و تشكيل شخصيته و تحديد انتماءه داخل مجتمعه، بالإضافة إلى أن المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية هي التي تساعده على اكتساب مهارات التعلم و أساسياته كالقراءة و الكتابة و الحساب التي يتم تلقينها في التعليم الابتدائي.

و يعتبر هذا الأخير اللبنة الأساسية للنظام التعليمي، و يقوم على تشكيل أساس قوي و متين لبناء قاعدة علمية قوية على خلاف باقي مراحل التعليم.

و تمتاز مرحلة التعليم الابتدائي بأهمية واضحة، بحيث تتم فيها تنمية كفاءة التلميذ على المستويين النفسي و الحركي. بالإضافة إلى تبلور عمليات التفكير و التدريب على ملاحظة و مقارنة الأشياء و المواد و كذا الترتيب و التحصيل المعرفي و اكتساب وسائل التعبير و التواصل الشفهي.

كما أنه في هذه المرحلة بالذات، ينمو لدى الطفل الحس الخلقي و القيمي و يبدأ في اكتساب مبادئ و قيم اجتماعية تساعده على تكوين شخصيته داخل المجتمع.

إن الطفل في هذه المرحلة، يحتاج لتربية وتعليم متقنين من أجل تهيئته للمراحل الدراسية القادمة، وبالتالي، فإن أي خلل في المرحلة الأساس يصل تأثيره لباقي المراحل الدراسية.

وقد يتأثر الطفل في هذه المرحلة بعوامل خارجية متعددة تتمثل في العامل الأسري، الاجتماعي، الصحي، التربوي وأيضا النفسي، ناهيك عن الإعاقات الحسية و العقلية و الحركية التي قد يتعرض لها الطفل، بالإضافة إلى العوامل النمائية العصبية التي تؤدي إلى اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، الشيء الذي يعرف بصعوبات التعلم.

وهي من الظواهر التربوية و النفسية التي أرقت بال التربويين و المهتمين بهذا المجال، لا سيما أن هناك إحصائية دولية تشير إلى أن نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم 30%، و هذه النسبة تشمل الجنسين ذكورا و إناثا.**(آمنة حسين إبراهيم زيد الكيلاني،ص75)**

و يعد هذا المصطلح (صعوبات التعلم) من المصطلحات النفسية الحديثة نسبيا و التي اشترك فيها العديد من التخصصات المختلفة في البحث و الإسهام في هذا الجانب، إذ أن اللبنات و الإرهاصات الأولى للاهتمام بصعوبات العلم تعود للمجال الطبي. و في مطلع القرن العشرين بدأ الاهتمام بصعوبات التعلم من قبل التربويين، كما شهد العقدين الأخيرين من القرن العشرين تطورات مهمة و متنامية في هذا الميدان. **(آمنة حسين إبراهيم زيد الكيلاني،ص75)**

و هذا راجع لزيادة الوعي لدى المجتمعات و الأفراد و شعورهم بمدى أهمية التعليم و ضرورة تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الأفراد.

إن الدول، في سياق سياستها التنموية، تعتمد بشكل كبير على الموارد البشرية من أجل النهوض باقتصادها و تطويره، و بالتالي فهي ملزمة بوضع استراتيجيات و خطط تتلاءم مع قدرات المورد البشري و مؤهلاته من أجل إعداده و تكوينه ارتكازا على منظومة تربوية ملائمة.

و "الجزائر كباقي الدول تولي أهمية بالغة للتعليم الابتدائي، حيث ارتفعت نسبة تمدرس الأطفال في سن السادسة من 43.42% سنة 1966 إلى 93.35% عام 2000 ثم إلى 98.16% عام 2012." **(منصوري مصطفى و كحلول بلقاسم،ص50)**

ومن المتعارف عليه عالميا، وجود مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من تدني المستوى التعليمي و التحصيل الدراسي مع توافر مستويات مختلفة من المتغيرات و المؤثرات الداخلية و الخارجية ، الأمر الذي ينتج خللا في سيرورة العملية التعليمية، ذلك أن أداء التلميذ هو مقياس لفعالية عمليات مدخلاتinput و مخرجات output العملية التعليمية التعلمية.

والملاحظ في الوسط التربوي أن التلاميذ الذين يعانون من تدني مستوى التحصيل الدراسي نجدهم " يتمتعون بقدرات جسدية وحسية وعقلية تقع ضمن المتوسط العادي و مع ذلك توجد فجوة عميقة بين الأداء الفعلي و الأداء المتوقع لهم."**(نوال بناي، ص2)**

إن مجال صعوبات التعلم، وإذ أنه شغل بال أخصائي علوم التربية وأخصائي علم النفس يعتبر اليوم من أكثر الإعاقات تعقيدا و غموضا، ذلك أن صعوبات التعلم هي إعاقة غير واضحة الملامح و متعددة الأنواع و متفاوتة المستويات، و تتطلب في تشخيصها و علاجها إلى اختبارات و مقاييس و بيئات تعليمية مجهزة بموارد مادية و بشرية لخدمة هذا النوع من المشاكل.

إن هذه الإعاقة الخفية التي لا تترك أثرا واضحا على الطفل لتسهيل تشخيصها، وهي من المشاكل التي تستمر مدى الحياة، وتحتاج مساعدة خاصة ومستمرة في جميع المراحل التعليمية، لأن هذا الاضطراب لا يؤثر فقط على التعليم و إنما يؤثر أيضا على حياة الطفل الاجتماعية.

و يعد الاهتمام بصعوبات التعلم انعكاسا لحساسية الفئة التي تعاني منها، بحيث تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، بالإضافة إلى الإيقاع السريع في عمليات الكشف و التشخيص و التدخلات العلاجية المرتبطة بها.

مقدمة

لكا هذه الحيثيات، سنحاول في بحثنا هذا، تسليط الضوء على موضوع صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، بدءا من عرض السياق التاريخي التي مر بها مفهوم صعوبات التعلم، وصولا إلى الأساليب المعتمدة في التشخيص و العلاج، إذ سنوزع البحث إلى أربع فصول كالتالي:

الفصل الأول: سنتطرق فيه لدراسة إشكالية صعوبات التعلم من الجانب النظري من خلال تحديد الإشكالية الرئيسية والإشكاليات الفرعية بالإضافة إلى إبراز أهمية هذه الدراسة و أهدافها و مفاهيمها الإجرائية، فضلا عن التطرق إلى الدراسات السابقة في نفس المجال.

الفصل الثاني: سنحاول فيه عرض السياق التاريخي لمفهوم صعوبات التعلم و تحديد أسباب الظاهرة، أنواعها و تصنيفاتها و خصائصها، بالإضافة إلى طرح استراتيجيات و أساليب معتمدة في تشخيص و علاج هذه الظاهرة التربوية .

الفصل الثالث: يعنى بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من خلال تحديد المنهج الذي سنتبعه في دراسة الإشكالية مع تحديد الأداة التي سنتبعها في جمع البيانات و تحليلها.

الفصل الرابع: سنقوم فيه بعرض و مناقشة النتائج المحصل عليها خلال الدراسة الميدانية مع طرح و مناقشة نتائج التساؤلات و الفرضيات المطروحة سلفا.

و سنختتم هذا البحث بعرض بعض التوصيات و المقترحات لإثراء الدراسات البحثية القادمة.

راجيين من الله عز و جل أن يوفقنا في الإلمام بالموضوع من كافة الجوانب.

الإطار المنهجي

الإطار المنهجي

تمهيد

إن النظريات التربوية المعاصرة ترى بأن تلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم هو أمر عادي، وليس بالضرورة أن تكون هذه الصعوبات لها ارتباط أو علاقة بالقصور الوظيفي، بل من الممكن أن تكون صعوبات التعلم نتيجة عوامل لها علاقة بتنفيذ المنهج التعليمي أو المقرر الدراسي.

والمعروف أن النظام التربوي الجزائري قد عمل على نهج طرائق و أساليب و علاجات تربوية عبر العمل بأقسام التعليم المكيف للتلاميذ الذين يعانون من تأخر في المستوى الدراسي غير الناتج عن أي إعاقة ذهنية، لكن يعود إلى ظروف بيئية و اجتماعية تكمن أساسا في العائلة أو مناخ المدرسة أو يعود إلى كل هذه العوامل مجتمعة.

إن صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، يتم تصنيفها بناء على المستوى الدراسي و التحصيل المعرفي للتلميذ، فهناك فئة من التلاميذ يعانون من تذبذب في التحصيل الدراسي، بحيث تكون علاماتهم مرتفعة في بعض الأحيان و منخفضة في أحيان أخرى سواء في نفس المادة أو في مواد متعددة. الشيء الذي دفع العديد من الباحثين في مجال التربية إلى الدراسة و البحث في هذه الظاهرة، من أجل تحديد حيثياتها و إبراز مظاهرها و أسبابها، خاصة و أن التلميذ يصبح عاجزا عن مسايرة زملائه في الفصل، و تحقيق مستوى معرفي يتلاءم مع نسبة ذكائه و عمره أو مع ما يحققه زملائه و أقرانه من نفس سنه ووضعه داخل بيئة القسم رغم عدم معاناته من أي ضعف أو قصور في العقل أو في الجسم أو اضطرابات نفسية أو حرمان اجتماعي حسي أو اجتماعي ثقافي.

و اعتبارا لتنوع مظاهر المشكلة و تعدد أسبابها، سنحاول من خلال هذه الدراسة معرفة أسباب و تجليات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.

الإطار المنهجي

إشكالية الدراسة:

لقد اكتست هذه الظاهرة طابعا عالميا بحثا، إذ أنه تراكمت الكثير من الدراسات التي أجريت في الكثير من الدول حول ذوي صعوبات التعلم.

فعلى سبيل المثال، في الولايات المتحدة الأمريكية تراوحت نسبة شيوع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ما بين 1% و 30%، وهذا في الواقع تباين كبير. بالإضافة إلى أنه هناك تسارع ملحوظ في نمو هذه الفئة مقارنة بفئات التربية الخاصة الأخرى، بحيث بلغت نسبة الزيادة 34 %خلال عشر سنوات.

و يرجع الباحثون هذه الزيادة الكبيرة إلى المصاريف المادية، إذ أن تكاليف تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم تفوق تكاليف تعليم الأطفال العاديين.

و يعاني حوالي 20 %من مجموع التلاميذ في العالم من شكل واحد على الأقل من أشكال صعوبات التعلم، و 10% من مجموع التلاميذ يعانون من عسر القراءة الذي يؤدي إلى هدر طاقاتهم و إمكاناتهم، و ينعكس ذلك على صحتهم النفسية و مستقبلهم الدراسي.

أما في العالم العربي، فقد أشارت بعض الدراسات الميدانية إلى أن 52.24% من تلاميذ السنة الخامسة يعانون من صعوبات التعلم، و أشارت دراسة أخرى، إلى أن 11.5% من تلاميذ السنة الرابعة يعانون من صعوبات التعلم.(نوال بناي،ص3)

و انطلاقا من هذه النسب المتحصل عليها بخصوص صعوبات التعلم، فيمكننا القول أن الفئة التي تعاني من صعوبة في التعلم هي في الأصل مجموعة متجانسة، لأن الكثير من العلماء يتحدثون عن أن أسباب صعوبات التعلم راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي للطفل، و البعض الآخر يشير إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون فقط من صعوبة تتعلق بالتفكير و التواصل الشفهي، و فئة أخرى أكدت أن هؤلاء يعانون فقط من تعثر

مستوى القراءة و الكتابة و الحساب، وهذا ما يجعلهم يعانون من مشاكل التكيف مع المدرسة و المجتمع.

و الجدير بالذكر، أن المشرف الأول على العملية التعليمية التعلمية، و هو الوثيق الصلة بالتلميذ، إذ أنه المسؤول عن ملاحظة التلاميذ الذين يعانون من انخفاض مستوى التحصيل المعرفي، والذين تبدو عليهم مظاهر صعوبات التعلم. و على هذا الأساس، يرجع علماء التربية العوامل العصبية كأهم أسباب هذه الإشكالية، و آخرون يسقطونها على دور المعلم و مساهمته في عملية التعليم و التعلم.

كل هذه الحيثيات، توفر لنا أرضية خصبة لتجديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

من هنا يمكننا طرح الإشكالي المركزي التالي:

ما هي الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

لتتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل يعاني تلاميذ المرحلة الثالثة الابتدائي من صعوبات الفهم؟
2- هل يعاني تلاميذ المرحلة الثالثة الابتدائي من صعوبات القراءة؟
3- هل يعاني تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من صعوبات الكتابة
4- هل يعاني تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من الحساب؟

فرضيات الدراسة:

1- يعاني تلاميذ المرحلة الثالثة الابتدائي من صعوبات الفهم
2- يعاني تلاميذ المرحلة الثالثة الابتدائي من صعوبات القراءة
3- يعاني تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من صعوبات الكتابة
4- يعاني تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من صعوبات الحساب

أهمية الدراسة:

الإطار المنهجي

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال الأهداف التي تسعى للوصول إليها وذلك بالتعرف على صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين الذين يعتبرون اساس العملية التعليمية التعلمية، من أجل معرفة كيفية التعامل مع هذه الفئة من المتعلمين من خلال تكوين المعلمين بناء على الطرائق والمنهجيات الخاصة بذوي صعوبات التعلم.

وتكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في إتاحة الفرصة لإثراء الدراسات والأبحاث الأكاديمية التي لها علاقة بصعوبات التعلم من زاوية أنماط التعلم والتفكير وعلاقة الدماغ بعملية التعلم، هذه الزاوية التي لم تحظى بالبحث الكثير و لم تأخذ حقها الكافي في مجال صعوبات التعلم.

أما فيما يخص الأهمية التطبيقية لهذا البحث انطلاقا من معرفتنا بضرورة معرفة و تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ و اكتشاف اسبابها و مظاهرها و تشخيص حالات التلاميذ الذين يعانون من هذا المشكل.

فالبحث النظري و الميداني يفيد في كونه عملية تشخيصية تساعد الباحث على فهم وتفسير ظاهرة صعوبات التعلم، و هي عملية جد مهمة بالنسبة للمعلمين كي يتمكنوا من تعديل أساليب و طرق ممنهجة تتناسب مع هذه الفئة من المتعلمين، الشيء الذي يساعد على وضع الخطط و الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لحل هذه الإشكالية قدر المستطاع و فتح فرصة أمام ذوي صعوبات التعلم للاستفادة من أكبر قدر ممكن من المعلومات و الدروس التي يتلقاها داخل الفصل الدراسي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى محاولة البحث عن صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثالثة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بالإضافة إلى الوقوف على أسبابها وعواملها من أجل الحد من هذه الإشكالية، بالإضافة إلى تشخيص هذه الظاهرة، فضلا عن إثراء البحث العلمي بموضوعات وأبحاث ودراسات عن صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الإسهام في إيجاد طرق و حلول لتجاوز هذه الصعوبات.

الإطار المنهجي

الدراسات السابقة:

أولا: دراسات عربية

لقد أصبح وجود تلاميذ لا يعانون من إعاقات في المدرسة و لكن تحصيلهم الدراسي دون قدراتهم و دون ما هو منتظر منهم أمر محير لكل من الأولياء و الأخصائيين النفسيين و التلاميذ في ح ذاتهم، بحيث أن سوء التحصيل و الأداء داخل الفصل يعتبر من المشاكل التي تواجه بعض الأسر، فالبعض مثلا قد يعاني من مشاكل نفسية أو أسرية تنعكس على مستوى تحصيله الدراسي، و البعض الآخر يعاني من مشاكل اجتماعية راجعة للمجتمع الذي يعيش فيه أو جماعة المدرسة أو جماعة الرفاق.

و هناك فئة أخرى تعاني من انخفاض الأداء الدراسي بسبب انخفاض معدل الذكاء لديهم، وهناك من هؤلاء التلاميذ سبب صعوبة التعلم لديهم وجود اضطراب في الجهاز العصبي، ما يسمى باضطراب التعلم، ويحيل إلى وجود مشاكل في التحصيل الدراسي في واحدة من بين هذه المواد: القراءة، الكتابة، أو الحساب.(غني،144،2010).

و تعتبر صعوبات التعلم من بين أبرز المجالات الحديثة في حقل التربية، و نظرا لما توليه معظم الدول المتقدمة من الأهمية للعنصر فإن الاهتمام بدراسات حول انتشار صعوبات التعلم سيساعد لا محالة على إيجاد وسائل علاجية للتخفيف من حجم الضرر الذي ينجز عن سوء التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لذلك تبدي هذه الدول اهتماما كبيرا للتكفل بهؤلاء الأطفال من خلال نشر برامج و سن قوانين تسهر على تطبيقها منظمات و هيئات مختصة في هذا المجال.

أما على مستوى العالم العربي، نجد بعض الدول تبدي اهتماما للتكفل بذوي صعوبات التعلم كما هو الحال بالنسبة للملكة العربية السعودية التي بدأت الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ خلاص صدور التعميم الوزاري رقم 251 /27 في 1416/04/22هـ الذي نص على تقديم الخدمات التربوية و التعليمية لفئة ذوي صعوبات التعلم.(القرني،18،2008).

و نجد أن دولة الكويت تضم أقدم و أكبر المراكز العربية المتخصصة في مجال صعوبات التعلم، مثل مركز تقويم و تعليم الطفل، الذي تأسس عام 1984.(محفوظي و آخرون،7،2010).

أما في الجزائر، نجد أن التكفل بحالات صعوبات التعلم مازال بعيدا عن الآمال المرجوة، و لا تكاد تجد لها أثرا إلا في بعض الدراسات الأكاديمية التي سنحاول الحديث عنها و عن دراسات أخرى أيضا في هذا الشق:

الإطار المنهجي

1-**دراسة "عمراني دلال2019"**: و موضوعها أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، وقد هدفت هذه الدراسة إلى محاولة البحث عن الأسباب المساهمة في ظهور صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون، واستخدم المنهج الوصفي للدراسة لأنه الأنسب لوصف و تحليل الظواهر التربوية و تحليل الأسباب المختلفة. و قد تم اختيار عينة دراسة مكونة من 39 معلم و معلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية اعتمادا في ذلك على الأقدمية و الخبرة المهنية، و أظهرت نتائج الدراسة أن أسباب صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون ترجع بالدرجة الأولى إلى اسباب متعلقة بالتلميذ، ثم تلتها أسباب متعلقة بالجانب الأسري، وأخيرا أسباب متعلقة بالجانب البيداغوجي.(عمراني دلال،55،2019).

2-**دراسة توفيق(1993)**: و التي أراد من خلالها التعرف على صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان، تكونت عينة الدراسة من 2250تلميذا و تلميذة من المرحلة الابتدائية. و استخدم الباحث اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ودليل المعلم لتحديد التعلم الأكاديمية و النمائية و كشوف درجات التحصيل الدراسي، و السجل الصحي للطلاب. و كانت أهم نتائج الدراسة أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس سلطنة عمان 10.8% وكانت الصعوبات النمائية التي يعاني منها أفراد العينة هي الانتباه و التركيز، و صعوبات الذاكرة، و صعوبات التفكير، و صعوبات الإدراك، أما صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها أفراد العينة فهي القراءة و الكتابة و الحساب.**(صعوبات التعلم الأكاديمية ص 58)**.

3-**دراسة "قدي سوميه"**: حول صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة قراءة، و كتابة وحساب، و هي دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم. و قد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة و الكتابة و الحساب و المتمدرسين في المرحلة الابتدائية.

و قد أجرت الباحثة هذه الدراسة باعتماد عينة مكونة من ستة مدارس ابتدائية تابعة لولاية مستغانم بعدد محدد في 150 تلميا و تلميذة، كما اعتمدت الباحثة مقياس صعوبات التعلم

الأكاديمية في المرحلة الابتدائية للدكتور "بشير معمريه". و خلصت هذه الدراسة إلى أن هناك تباين ملحوظ بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم مع اختلاف مستوياتهم الدراسية، بالإضافة إلى أن الباحثة استنتجت أن صعوبة القراءة هي من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أن من نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.(قدي سومية،2015،ص 78).

4-**دراسة نوال بناي:** حول مفهوم صعوبات التعلم كمشكلة أكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، و قد بينت الباحثة في هذه الدراسة أن مجال صعوبات التعلم قد شهد تناميا و تطورا كبيرين خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، و بدأ يواصل تطوره النوعي خلال العقد الحالي، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن التعرف المبكر على صعوبات التعلم مرده زيادة حدة الصعوبة مع التقدم في الصفوف الدراسية، بالإضافة إلى أن زيادة الألفة مع المادة المقروءة مرده هو التعرف على الكلمة بسهولة أثناء القراءة الجهرية و التعب عند قراءة فقرة كاملة.(نوال بناي ص15).

5-**دراسة عباس فاضل عبد الواحد:** و هي دراسة نظرية حول صعوبات التعلم،وقد بين الباحث في دراسته التطور التاريخي لمصطلح صعوبات التعلم، بالإضافة إلى استعراض عدد من التعاريف وروعي فيها تعدد الخلفيات و المنطلقات النظرية لأصحابها في تفسيرها لمتغير الدراسة. وقام الباحث أيضا بتوضيح الفروق بين مصطلح صعوبات التعلم و بعض المصطلحات الأخرى القريبة. واشتملت الدراسة على إبراز النماذج المفسرة لصعوبات التعلم،و الأسباب المؤدية لظهورها،وخصائص ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى تصنيف صعوبات التعلم،والمحكات المستعملة في عملية التشخيص،و أساليب العلاج.

6-**دراسة منصوري مصطفى و كحلول بلقاسم 2016:**

موضوع الدراسة " صعوبات التعلم الأكاديمية بدى التلاميذ الذين التحقو بالمدرسة قبل سن التمدرس"، و هدفت إلى الإجابة عن التساؤل التالي: هل تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقو بالمدرسة قبل سن التمدرس يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية(في القراءة،وفي الكتابة،وفي الحساب)؟ و ما إذا كانت هناك فروق في صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس،و للوصول إلى ذلك قام الباحثان باختيار عينة مقصودة قوامها 181 تلميذا و تلميذة ممن ألحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، طبقت عليهم استمارة بعد التحقق من صدقها و ثباتها و بعد تحليل البيانات باستخدام برنامج spss كشفت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (في القراءة و الكتابة و في الحساب).
- يوجد فرق دال إحصائيا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس في صعوبات التعلم الأكاديمية و لصالح الذكور.

7-دراسة تهاني عبد الرحمان و صلاح الدين فرح:

و موضوع هذه الدراسة كان حول درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم و معلمات الموهوبات بفئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم.

وقد تكونت عينة البحث الكلية من 137 معلمة، 122 منهن معلمات صعوبات التعلم، و 15 من معلمات الموهوبات في المدارس الابتدائية الحكومية للبنات بمدينة الرياض. و أعدت استبانة من أربعة أبعاد لجمع بيانات البحث. و كانت أهم نتائج البحث: نقص المعرفة بالمفهوم و التعريف و المصطلحات، و خصائص الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، و عن وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمات صعوبات التعلم، و معلمات الموهوبات في بعد المعرفة العامة بالموهوبات ذوات صعوبات التعلم، و في بعد طرق التعرف و الكشف. و في الدرجة الكلية لاستبانة البحث، و كانت هذه الفروق لصالح معلمات صعوبات التعلم، و عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستبانة الكلية أو ابعادها الأربعة، تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي،أو عدد الدورات التدريبية.(**تهاني عبد الرحمان و صلاح الدين فرح،32،2013)**

8-دراسة مدين نوري طلاك:

و موضوع هذه الدراسة حول تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية التي هدفت إلى تشخيص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة للتربية بابل. و خلال هذه الدراسة، اتضح للباحث أن جميع المعلمات يستخدمن طريقة تشخيص ارتجالية تفتقر إلى الاساليب العلمية و خالية من الاختبارات الخاصة بإفراد هذه الفئة، و يعاملن جميع التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في أحد المواد الدراسية أو البعض منها على أنهم متأخرون دراسيا أو ذو ذكاء منخفض، و من خلال هذه الحيثيات، تأكد للباحث وجود مشكلة حقيقية تتعلق بعدم معرفة عدد هؤلاء التلاميذ و تشخيصهم تشخيصا دقيقا، مما يؤدي بدوره إلى عدم تقديم أي نوع من أنواع الخدمات التربوية الخاصة المناسبة لأمثال هؤلاء التلاميذ في حالة وجودهم داخل الصف الاعتيادي.

و على أساس الصف الدراسي الاعتيادي، يؤدي إلى تراكمات من الإحباط و الفشل للمعلمة في تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة، و كذلك إحباطا للتلاميذ أنفسهم وذلك لعدم قدرتهم على مواجهة متطلبات الدرس نتيجة لندرة توفر خدمات تربوية خاصة مبنية على التشخيص السليم لهذه الحالات مما أدى إلى ضياع الجهود المبذولة من قبل المعلمات و التلاميذ على حد سواء.**(مدين نوري طلاك، 261)**

9-دراسة بن سليم و أحمد قرود:

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة ظاهرة صعوبات التعلم لدي التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النَّفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللُّغة المنطوقة أو المكتوبة وهذا الاضطراب قد يتِّضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التَّفكير أو التكلُّم أو القراءة أو التهجئة أو الحساب ، و التَّركيز على أهم النِّقاط الَّتي يمكن أن تساعد في طرح حيثيات هذه الورقة البحثية ،ومعرفة أسباب ونتائج هذه الظَّاهرة ،وتقديم

الإطار المنهجي

بعض الحلول المشتركة بين مؤسستي الأسرة والمدرسة متَّخذين من التراث النظري والتطبيقي مطية لمعرفة عمق هذه المشكلة و ما يدور حولها.

و قد خلصت الدراسة الميدانية من خلال مسح بسيط لثلاث مدارس في المقاطعة التاسعة لمرحلة الابتدائي بمدينة الجلفة تبين أن من 3 تلاميذ إلى 4 يعانون من صعوبات التعلم في القسم الواحد و الذي عادة ما يكون المتوسط الحسابي لكل قسم 37 تلميذ.

كما استنتجت الدراسة أن هذه الظاهرة التعلمية تشهد تزايدا مستمرا، و هذه الزيادة السلبية في وجود ظواهر اجتماعية خطيرة على مستوى الفرد و المجتمع كالأمية، البطالة، الانتحار، عدم الإنتاجية،الاستهلاك الاجتماعي،الاتكال على الغير، و أخرى نفسية كالتَّوحد، الانطواء،القلق،الغضب ،انفصام الشَّخصية ،وكذلك ينجم عنها مشكلات تربوية كالتَّنشئة المدرسية الغير سوية،عدم التكيف الأسري والمدرسي، الرسوب المتكرر،الفشل والتَّأَّخُّر المدرسي.وكتحصيل حاصل التَّسرب أو الهدر المدرسي المبكر، والَّذي يكون بمثابة بوابة الانحراف والدخول في عالم الجريمة ،وعمالة الأطفال ، وبالتَّالي خلل وظيفي على المستوى الاجتماعي يؤدي إلى عدم استقرار المجتمع .

ومن جانب آخر مشرق يمكننا التَّطلع إلى مستقبل هذه الشريحة بشيء من التَّفاؤل في حالة الاهتمام أكثر بها، وبما تنتظره منا، من تفهم ،وتواصل وحوار مبني على تقمص شخصية طفلنا في البيت ،وتلميذنا في المدرسة وفردنا في المجتمع ،وكلُّها آليات مبنية في الأساس على ما تقدمه الأسرة والمدرسة ،من عطف وتقدير لمشاعر و مواقف الأطفال المتعلِّمين ومدى تقييمهم وتقويمهم وقياس أدائهم، وكلُّها آليات تعطينا الحلول أو تساهم في التغلُّب على العراقيل والصعاب الَّتي يعاني منها ذوي صعوبات التَّعلُّم.(**بن سليم حسين و أحمد قرود،2018،ص105-113)**

ثانيا: دراسات أجنبية

1-دراسة هاربر 1979:

تناولت هذه الدراسة الفروق بين الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم و الأطفال العاديين بالنسبة للوظائف الإدراكية الحركية. وقد أجريت الدراسة على عينة تجريبية من 55 طفلا بمتوسط عمري قدرة 7.7 سنوات، و أخرى ضابطة من 54 طفلا بمتوسط عمري قدرة 7.5 سنوات، و استخدم في الدراسة مجموعة اختبارات تتناول بعض العمليات الإدراكية، مثل الإدراك البصري–الحركي، التكامل البصري–الحركي، و بعض القدرات النفسية–الحركية، و قد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء المجموعة التجريبية و أداء المجموعة الضابطة مما يؤكد على تأثير هذه الوظائف على مستوى تعلم الأطفال.

2–دراسة نولن و هيمكا و باركلي 1983:

قارن الباحث في هذه الدراسة أداء مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب مع أطفال عاديين على بعض المهام اللفظية وبعض المهام غير اللفظية(منها مهام التصور المكاني من بطارية اختبار نيروسيكولوجية لصاحبتها لوريا لبراسكا) و بعد إحداث التكافؤ بين المجموعتين في الأداء على المهام اللفظية و غير اللفظية.

3–دراسة بارون 1992:

و اهتمت بدراسة الأداء الحسابي و الوظائف المعرفية لدى عينة من التلاميذ و عينة مماثلة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ذوو نسب الذكاء المتوسطة ممن تراوح أعمارهم بين 10–12 سنة، بهدف تفسير الفروق بين المجموعتين في سياق النموذج النيروسيكولوجي، كما سعت الدراسة إلى التحقق من هدف إضافي تمثل في تحيد و وصف أنماط أدائهم الخاصة على المقاييس الحسابية (حل المسألة) و تكوين المفهوم الرياضي و الوظائف المعرفية (اللغة، القدرة البصرية المكانية،الانتباه).

و طبقت هذه الدراسة مقابلات تشخيصية مع تسعة مقاييس مستقلة للقدرات المعرفية التي طبقت تطبيقا فرديا على الأطفال في مجموعة العاديين و الأطفال ذوي صعوبات **الرياضيات**. و أشارت النتائج إلى انخفاض أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات انخفاضا دالا عن أداء الأطفال العاديين على مقاييس الانتباه و التناسق

الحركي، كما أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات أقل مهارة (دقة و سرعة) في أداء المسائل الرياضية مقارنة بأداء العاديين على مقاييس المعالجة الحسابية.

4-دراسة ميلر و ميرسر 1997:

أكد ميلر و ميرسر في هذه الدراسة على أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون بوجه عام من بعض الصعوبات البصرية مثل صعوبة التمييز بين الأرقام(على سبيل المثال: 61-17،6-9،2-5)، صعوبة تمييز العملات، صعوبة تمييز عقارب الساعة، صعوبة الكتابة على الخطوط المستقيمة بكراس الواجب المدرسي، صعوبة استخدام خط الأعداد، أو صعوبة التمييز بين العلامات مثل < أو >.

تحديد المصطلحات الإجرائية:

سنعتمد في هذا البحث على المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة من قبيل:

- التعلم
- صعوبات التعلم
- صعوبات تعلم الكتابة
- صعوبات القراءة
- صعوبات الفهم
- صعوبات التواصل الشفهي
- صعوبات تعلم الحساب أو الرياضيات
- التعليم الابتدائي
- المرحلة الثالثة ابتدائي
- المعلمين

الفصل الأول

صعوبات التعليم

الفصل الأول: صعوبات التعلم

المبحث الأول: مدخل مفاهيمي

يعد مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات النفسية الحديثة نسبيا والتي جذبت انتباه العديد من الباحثين، حيث اشتركت العديد من التخصصات المختلفة في البحث والإسهام في هذا الجانب، إذ أن اللبنات والإرهاصات الأولى للاهتمام بصعوبات العلم تعود للمجال الطبي، وفي مطلع القرن العشرين بدأ الاهتمام بصعوبات التعلم من قبل التربويين، كما شهد العقدين الأخيرين من القرن العشرين تطورات مهمة ومتنامية في هذا الميدان نظرا لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد، أين تم التركيز على البعدين الوقائي والعلاجي للآثار النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لصعوبات التعلم، وقد أثبتت الدراسات أنه يوجد العديد من الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي يعانون من صعوبات التعلم بنسب متفاوتة، حيث تقف في سبيل تقدم الطفل في المدرسة والتي تؤدي في الكثير من الأحيان إلى الفشل أو التسرب الدراسي رغم تمتعهم بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة.

لذا تم خلال هذه الأسطر الموالية تسليط الضوء على ماهية صعوبات التعلم و تاريخ ظهور هذا المفهوم.

المطلب الأول: الظهور و النشأة

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 .

ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلّم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين ، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر . وبالتحديد قبل 1900 – كان منبثقاً عن المجال الطبي

، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام ، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلّم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين . وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي ، بالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى .

وفي الستينات من القرن الماضي ، ظهر مصطلح صعوبات التعلّم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلّم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلّم ، وفي نهاية الستينات أصبحت صعوبات التعلّم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى ، وبخاصة مع صدور القانون الأمريكي 91 / 230

أما السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 94 / 142 والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة ، بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة ، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم.

وكان لمجال صعوبات التعلّم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون ، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات

وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975م الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلّم ، قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلّم**(أبو نيان،2001:ص11-12)**

ويرى بعض العلماء المهتمين في مجال صعوبات التعلّم مستقبلاً مشرقاً لهذا الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المتخصصين في جميع الميادين التي تساهم في إيجاد معرفة

أدق وأشمل عن الإنسان وخصائصه وما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة 0" (أبو نيان ، 2001 : ص 11-12)

أما أثناء المؤتمر القومي المنعقد في مدينة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية في ابريل سنة 1963، قدم كيرك صموئيل مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استعملت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأشخاص الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط و لكنهم يواجهون العديد من مشاكل التعلم، و قد أكد صموئيل أن هذا المصطلح هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى.(ابراهيم،2010،ص10).

و في سنة 1975، ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية القانون العام رقم 4/142 القاضي بمنح الجمعيات و الأشخاص قاعدة قانونية يستفيدون منها في مطالبتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، و أصبح مصطلح صعوبات التعلم مألوفا لجميع العاملين في مجال التربية الخاصة،و أكثر شيوعا و استعمالا على ألسنة الصحافة و التربية و التشريع.

و في عام 1977، تم نشر القواعد و التعليمات النهائية حول صعوبات التعلم، و بعدها في سنة 1978 تم تأسيس خمس مؤسسات حكومية لدراسة صعوبات التعلم.(اللالا و آخرون،2011،ص159).

المطلب الثاني: المفاهيم الإجرائية

صعوبات التعلم: مدخل مفاهيمي

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلّم (The Learning Disabilities) بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب

الضعف في أدائهم . فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة ، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في اتباع التعليمات البسيطة ، وهم قد يبدون عاديين تماماً وأذكياء ليس في مظهرهم أي شي ء يوحي بأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين ، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة ، فبعضهم لا يستطيع تعلّم القراءة ، وبعضهم عاجز عن تعلّم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلّم الرياضيات .

و يشير (الوقفي،2004) إلى أن عدد التعريفات المتعلقة بصعوبات التعلم بلغ 38 تعريفا بعد عقد كامل من تقديم " صموئيل كيرك" لهذا المصطلح، الأمر الذي يؤكد تعدد وجهات نظر الباحثين و المختصين و عدم اتفاقهم على تعريف موحد لصعوبات التعلم، لكن الناظر للتطور التاريخي لهذا المفهوم يميز على الأقل بين اتجاهين تعتمد عليها التعاريف عموما و هما السبب و السلوك، فتنزع المداخل الطبية التشخيصية أو العلاجية إلى الحديث عن صعوبات التعلم من خلال ربطها باختلالات الدماغ و إصاباته، و التلف الدماغي البسيط لطفيف، و اضطرابات الجهاز العصبي المركزي، في حين تنزع المداخل السلوكية للحديث عن صعوبات التعلم من خلال النواتج و المظاهر النفسية و السلوكية لدى فئة المصابين بها فتركز على الإعاقات الإدراكية و الاضطرابات النفسية و صعوبات القراءة و الكتابة و الحساب و اضطرابات اللغة و الانتباه.(الزقفي،2004،ص258).

و يعتبر صعوبات التعلم مصطلحا عاما صف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة و يستبعد من

حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقات المتعددة ذلك حيث أن إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها. يلاحظ على أن هذا التعريف يستوعين نوعين من التعاريف:

1- **التعريف التربوي:** و يركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز العجز الأكاديمي للطفل، و التي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة و القراءة و الكتابة و التهجئة، و التي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية.

و من الاختصاصيين الذين لجأوا إلى التعريف التربوي نجد:

- يعرفها (عبد الرحمان الشعيلاني،2004) على أنها حالة ينتج عنها تدني مستمر في التحصيل الدراسي للتلميذ عن زملائه في الصف الدراسي و لا يكون السبب في ذلك ناتجا عن وجود تخلف عقلي، أو إعاقة بصرية، سمعية أو حركية، و تظهر تلك الصعوبة في مهارة واحدة أو أكثر.
- يعرفها (محمد كامل) على أنها مرتبطة بأولئك التلاميذ الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة و الحساب، و يظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية قد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك.(محمد كامل،2003،ص6)

نجد أن التعريفات التربوية لمفهوم صعوبات التعلم تقوم على ثلاثة افتراضات رئيسية:

- ✓ نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة
- ✓ مظاهر العجز الأكاديمي للطفل والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية
- ✓ التباعد أو الانحراف والفرق بين مستوى الإمكانات العقلية والأداء الأكاديمي الفعلي للطفل.

و من أبرز وجهات النظر حول مفهوم صعوبات التعلم لاختصاصي التربية نجد على سبيل المثال لا الحصر:

- **باتمان Bateman 1965:** ففي نظره، الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعدا دالا تربويا بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي.
- **هاري و لامب Harre et Lamb 1983:** ذهب لاري و لامب إلى أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم هو ذلك الطفل الذي يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن و لا يوجد لديه القدرة الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة.
- **محمد غنيم و كمال عطية 1996:** يشير كل منهما إلى أن صعوبات التعلم مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادي متوسط أو فوق المتوسط بينما مستوى تحصيلهم منخفض عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو

إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية.

(سليمان و يوسف،2010،ص27)

2- التعريف الطبي:

و يركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم، و التي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

و من أبرز التعريفات في المجال الطبي نذكر :

- **كليمنتس Climentes 1966:** الذي يشير إلى أن مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط عند هؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية.
- **إبراهام Ebraham 1992:** يعرف إبراهام صعوبات التعلم على أنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي وتعنى مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة و لا سبب واحد، وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية. **(سليمان و يوسف،2010 ، ص31)**

من خلال هذه التعريفات يتبين لنا أن التعريفات الطبية تركز في تعريفها على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم والمتمثلة في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

3- التعريف الفيسيولوجي و النيورولوجي:

و من أبرز التعريفات الفيسيولوجية و النيورولوجية نجد:

- **هالاهان و كوفمان Hallahan et Kauffman 1996:** حيث يشير كل منهما إلى أن صموئيل كيرك 1962 هو أول من صاغ مفهوم لصعوبات التعلم في كتابه التربية الخاصة، وعنده تشير صعوبات التعلم إلى الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي أو أي مواد دراسية أخرى وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود

اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية و وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو البيئية.

يتضح إذن أن التعريفات الفسيولوجية اهتمت اهتماما كبيرا بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم.

4- التعريفات الفيديرالية:

والمقصود بها التعريفات الخاصة بالمؤسسات والهيئات:

- تعرف **اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين التابعة للمكتب الأمريكي للتربية (1968)** صعوبات التعلم على أنها عجز في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، و يظهر هذا العجز في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، و قد ترجع أسباب هذا العجز إلى قصور في الإدراك أو إصابة في المخ إلى الخلل الوظيفي البسيط، أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام، و لا يشمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية، أو عقلية أ، اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي.(كورات،2017،ص70).
- تعرف **دائرة التربية الأمريكية صعوبات التعلم(1969)** الأطفال ذو صعوبات التعلم هم الذين يفحصون عن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم اللغة، و استعمالها مخكية كانت أم كتابية. يتجلى على شكل اضطراب في الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء حسابات رياضية.(راضي الوقفي،2009،ص37).
- و قد استخدم هذا التعريف أيضا **باللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين NACHC** 1977 على نطاق واسع بالولايات المتحدة الأمريكية بعد تعديل التعريف

السابق بتاريخ 29 نوفمبر 1977 بقانون 94 132 نتيجة الانتقادات التي وجهت له، وأقرت بأن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وأن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجي أو القيام بالعمليات الحسابية، وأيضا يحتوي التعريف على الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ والخلل البسيط في وظائف المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوي العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية.**(فتحي محمد، الزيات،ص105)**

- **اللائحة الفيديرالية 1977:** وأصدر مكتب التربية للولايات المتحدة USOE، والذي يكاد يطابق تعريف NACHC، ويقر بأن صعوبات التعلم النوعية تعني اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تعبر عن نفسها في نقص أو عدم اكتمال القدرة على السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية أو الرياضية ويشمل المصطلح حالات التعويق الإدراكي والإصابات الدماغية والخلل الوظيفي المخي البسيط والحبسة الكلامية النمائية، ولا يشمل المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم تكون أساسا نتيجة لإعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

(فتحي محمد، الزيات، ص114).

- **اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD 1981:** وظهر تعريف هذه اللجنة نتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريف الفيدرالي الصادر عام 1977 توصلت

اللجنة القومية لمشتركة لصعوبات التعلم والتي ضمت الهيئات الست التالية رابطة الأطفال والبالغين ذوي صعوبات التعلم ACLD والرابطة الأمريكية للحديث واللغة والسمع ASHA ومجلس صعوبات التعلم CLD وقسم الأطفال ذوي الاضطرابات الاتصالية DCCD والرابطة الدولية للقراءة IRA ما عدى ACLD التي تحفظت على التعريف، وينص على أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في المشكلات التي تتعلق بمجالات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والاستدلال وإجراء العمليات الحسابية والتي تكمن داخل الفرد والتي ترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والتي تصاحبها بعض الإعاقات مثل الإعاقة الحسية، التأخر العقلي، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو بعوامل بيئية مثل الفروق الثقافية والتعليم غير الملائم إلا أنها غير ناتجة مباشرة لتلك الظروف.

(سليمان عبد الواحد، يوسف ابراهيم،ص33)

- **مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم 1986:** قامت رابطة صعوبات التعلم الأمريكية بصياغة تعريف خاص بها ويعبر عن وجهة نظر أعضائها، وأشارت فيه إلى أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى حالة مزمنة ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي، والتي تؤثر في النمو والتكامل أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية وأن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحية وتظهر خلال ممارسة المهنة والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية. **(مومن بكوش، 2019،5)**

- **مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم 1987:** قامت وكالة مجلس صعوبات التعلم بإصدار تعريف خاص بتا سنة 1987 بعد اجتماع وكالة المجلس التي تتكون من

12 هيئة من الهيئات التي تكون قسم الصحة والخدمات الإنسانية وقسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية والذي جاء فيه أن مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم عام يشير غلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب والاستماع والكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو قدرات الحساب أو المهارات الاجتماعية، وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، لذا فإن صعوبة التعلم قد تحدث متصاحبة مع ظروف الإعاقة الأخرى مثل الإعاقة الحسية أو التخلف العقلي و الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي وكذلك التأثيرات الاجتماعية البيئية مثل الفروق الثقافية، التعلم غير المناسب، أو غير الكفئ أو العوامل النفس جينية وخاصة العيوب الخاصة بالإدراك، وأن كل هذه الحالات من الممكن أن تتسبب في مشكلات تعلم، ولكن صعوبة التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات أو لتأثيرات هذه الظروف. **(محمد النوبي، محمد علي،35،2011-36)**

- **اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD 1994:** أدخلت اللجنة القومية المشتركة التعديلات التي رأت وجوب إدخالها على تعريفها السابق، وقد استقر الرأي إلى حد كبير حول هذا التعريف الأخير، والذي ينص على أن صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية Mathematical وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه

المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري أو مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أوتدريس وتعليم غير كافي أو غير ملائم، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات.(**فتحي محمد، الزيات، ص – 12)**

التعلم: تحديد إجرائي

يعد التعلم شرطا رئيسا لتكيف الفرد مع بيئته التي يحيا فيها، فالإنسان في عملية مستمرة من التعلم منذ ولادته وحتى مماته، فهو يتعلم كي يحافظ على سلامته وينظم حياته من مأكل ومشرب وملبس، وبشكل عام يتعلم كيف ينظم وقته ويتعلم من علاقاته التي يبنيها مع المحيطين به. **(أبو منديل، أيمن،2006،ص53)**

ويعرف التعلم في أبسط صوره بأنه نمو في استجابات الفرد التي يكتسبها بسبب المثيرات البيئية، و معناه أن التعلم يكون عقب الاحتكاك بعديد المثيرات البيئية، مما ينتج تغيرا في أداء الفرد و ينتج عنه تدريب و صقل لمهاراته.

ويعرف "جانييه Janet التعلم بأنه كل تغيير ملحوظ في اداء الفرد ناتج عن بيئته ، وحسب ماك جيسMc.Jesh فالتعلم هو عملية تغير في أداء الفرد وينتج عن التدريب، والتعلم سلوك مكتسب ينتج نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، كما وأنه ال يتوقف على مرحلة واحدة من حياة الفرد، وانما هو عملية ديناميكية فيها الكثير من الأخذ والعطاء(نتعلم من مواقف بعضنا البعض،) فيتعلم الفرد من والديه واخوانه واقاربه واقرانه، كما يتعلم من الكبار واحيانا تستوقفنا سلوكيات الأطفال فنتعلم منهم ونعيد ترتيب أوراقنا، وقد يأخذ التعلم شكل الخبرات المصقولة، والمهارات المكتسبة، واللغة السلسة، والقدرة على الاختراع والابتكار، وحل المشكلات...

(أبو اسعد، عبد اللطيف ،102:2011)

ونوجز القول أن التعلم هو اكتساب المعرفة من خلال الخبرة وهو الفهم والإنجاز والإدراك المباشر عن طريق تفعيل الحواس وتمحيص العقل، وعادة ما يرتبط التعلم بالاستمرارية والتكرار اللذان يؤديان الى تعديل السلوك وربما تغييره.

مفهوم التعليم الابتدائي:

وهي المرحلة التي تبدأ من ست سنوات و تنتهي عند 11 سنة ، وتتضمن خمس مستويات (من الأولى إلى الخامسة) ،تتوج بالإنتقال إلى المرحلة الإكمالية .

وإجرائيا حددت عينة الدراسة بتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي .

- المعلمين:
- **صعوبات تعلم الرياضياتDyscalculia :**

ويعرف التلميذ ذو صعوبات تعلم الرياضيات بالتلميذ الذي يلاقي صعوبات في تعلم

الرياضيات والحساب وذلك بمعزل عن مستواه العقلي ، وإجرائيا تحدد صعوبات تعلم الرياضيات بالصعوبات التي يقيسها اختبار التحصيل في الرياضيات.

وبصورة عامة فإنها تشير إلى عجز كامل من جانب التلميذ عن القيام بالعمليات الحسابية، و من أهم الصعوبات الخاصة التي يخبرها تلامذة صعوبات الرياضيات(صعوبات النمو المعرفي، صعوبات أداء الحساب، صعوبات المسائل اللفظية)

- **صعوبات تعلم الكتابة Dysgraphia**

هي خلل وظيفي في المخ، يتمثل في عدم قدرة التلميذ على تذكر شكل الحرف ليتمكن من كتابته، و عدم تذكر تسلسل الحروف المكونة للكلمات أثناء كتابتها، و هي مرتبطة في الغالب بمشكلة في الإدراك البصري، و مشكل في إدراك العلاقات المكانية البصرية، أو اضطراب في القدرة الحركية البصرية، أو اضطراب التناسق الحركي البصري. و تظهر هذه الصعوبة عند التلميذ على شكل كتابة حروف معكوسة، أو كتابة غير منظمة، أو تكرار نفس الخطأ أثناء الكتابة أكثر من مرة أو استخدام الممحاة كثيرا أثناء الكتابة.

❖ **صعوبات القراءة:**

تلك الصعوبات النوعية التي تظهر لدى التلميذ أثناء القراءة، و تتضمن صعوبات نمائية في واحدة أو أكثر من عمليات الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو التفكير أو اللغة، التي تعيق عملية التعرف على الرموز أو فك الشفرة (Decoding) أثناء القراءة، أو تعيق عملية الفهم و الاستيعاب (Comprehension) للأفكار أو المعاني المتضمنة في الكلمات أو التراكيب اللغوية في النص المقروء، و لا يعاني تلميذ صعوبات القراءة في مستويي فك الشفرة أو الفهم و الاستيعاب أو كليهما من إعاقة سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، و تكون قدراته العقلية من مستوى فوق المتوسط، لكن تحصيله في القراءة أدنى من أقرانه العاديين في الصف بشكل دال دون المتوسط.

(Gough & Tunme r, 2007, pp7-9)

❖ **صعوبات الفهم:**

نقص الفهم Lack of Comprehension، يدل على أن التلميذ يركز على تفسير الكلمات و فهم الحروف و يغفل عن معنى الكلمة و مدلولها، و تبدأ مشكلة الاستيعاب في الصف

الثالث ابتدائي،ذلك عندما تصبح النصوص أكثرا تعقيدا من الناحية اللغوية، و عندما تقل الرسوم التي تساعد الطفل على فهم النص المقروء.

❖ **صعوبات الحساب:**

هي صعوبة في فهم و إدراك الأرقام و ترتيبها، و فهم الرموز الحسابية و فكها و تفسيرها، و صعوبة في أداء العمليات الحسابية كالجمع و الطرح و الضرب و القسمة، و صعوبة في معرفة الأشكال الهندسية و خواصها، بحيث يعتبر كل تلميذ تجاوز 25 درجة على المقياس المطبق يعاني من صعوبات تعلم الحساب.

المبحث الثاني: أسباب وعوامل صعوبات التعلم

تمهيد:

يؤكد أخصائيو الصحة النفسية بأنه ما دام لا يعرف أحد السبب الرئيسي لصعوبات التعلم، فإن محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملة يكون شيئا غير مجدي لهم. و لكن هناك احتمالات عديدة لنشوء هذا الاضطراب، و الأهم من ذلك للأسرة هو التقدم للأمام للوصول إلى أفضل الطرق للعلاج، و قد بذل العلماء الكثير من الجهود لدراسة الاسباب و الاحتمالات للتوصل إلى طرق لمنع حدوث هذه الإعاقات، و لكن الدراسات الحديثة أظهرت اعتقاد العلماء أن هناك سببا واحدا لظهور تلك الإعاقات، لا لأسباب متعددة و متداخلة لهذا الاضطراب، و هناك دلائل جديدة تظهر أن أغلب الإعاقات التعليمية تكمن في صعوبات تجميع و تربيط تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة أو معينة في المخ، و لكن النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توضح أن المعلومات من مناطق المخ المختلفة، و هناك بعض العلماء الذين يعتقدون أن الاضطراب يحدث بسبب خلل في التركيب البنائي و الوظيفي للمخ و هذا الخلل يحدث قبل الولادة و أثناء الحمل.

و سنقوم في هذا المبحث بعرض أهم العوامل و أبرزها و التي تعتبر من أولى مسببات صعوبات التعلم.

المطلب الأول: أسباب صعوبات التعلم: أسباب صحية فيزيولوجية و بيئية

و يمكن تقسيم الأسباب الصحية وراء ظاهرة صعوبات التعلم إلى:

1-عيوب في نمو المخ:

يخضع مخ الجنين طوال فترة الحمل إلى تطور من خلايا قليلة غير متخصصة تقوم بجميع الأعمال إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون من بلايين الخلايا المتخصصة المترابطة التي تسمى الخلايا العصبية وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها البعض.

2- العيوب الوراثية Genetic Factors

مع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث دائما في بعض الأسر و يكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة عنه بين عامة الناس، فيعتقد أن له أساس جيني- وراثي، فعلى سبيل المثال فإن الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة و المفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة، و هناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر، منها: أن صعوبات التعلم تحدث أساسا بسبب المناخ الأسري. **(عماد الزغول،2003،ص28)**

و نستحضر هنا دراسة أسرية شاملة على صعوبات القراءة قام بها كل من **ديكر** و **ديفرنر** 1980 في جامعة كولورادو الأمريكية، استنتج من خلالها بيانات تؤكد بشكل حاسم الطبيعة الوراثية و الأسرية لصعوبات القراءة.

و من الدراسات التي أكدت الطبيعة الوراثية أيضا لصعوبات التعلم تلك التي أجريت على التوائم المتماثلة و التوائم غير المتماثلة، إذ اتضح من خلالها أن التوائم المتماثلة أكثر اتفاقا

فيما يتعلق بصعوبات التعلم قياسا بالتوائم غير المتماثلة، كما أشارت دراسات حديثة إلى أن الكروموسومات قد يكونان مسؤولين عن توريث صعوبات التعلم.

3- تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير

كثير من الأدوية التي تتناولها الأم أثناء مدة الحمل تصل إلى الجنين مباشرة، ولذلك يعتقد العلماء بأن استخدام الأم للسجائر و الكحوليات و بعض العقاقير الأخرى أثناء مدة الحمل قد يكون له تأثير مدمر على الجنين لذلك لكي نتجنب الأضرار المحتملة على الجنين يجب على الأمهات تجنب استخدام السجائر أو الخمور أو أي عقاقير أخرى أثناء فترة الحمل . وقد وجد العلماء أن الأمهات اللاتي يدخن أثناء الحمل يلدن أطفالا وزن2.5 أقل من الطبيعي ، وهذا الاعتقاد هام لأن المواليد ذو الوزن الصغير (أقل من كيلو جرام) يكونون عرضة للكثير من المخاطر ومن ضمنها صعوبات التعلم، كذلك فإن تناول الكحوليات أثناء الحمل قد يؤثر على نمو الجنين و يؤدي إلى مشاكل في التعلم و الانتباه والذاكرة والقدرة على حل المشاكل في المستقبل.**(عبد الله غني،125،2010)**

4- مشاكل أثناء الحمل و الولادة:

يعزو البعض صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدى إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين كما قد يحدث التواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة. مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم أثناء الكبر.

5- المشاكل البيئية:

و خصوصا مشكل التلوث، إذ أن المخ يستمر في إنتاج الخلايا العصبية و الشبكات العصبية لعام بعد الولادة أو أكثر من ذلك، هذه الخلايا العصبية تكون عرضة للتمزق، إذ أن دراسات العديد من العلماء أبانت على أن تلوث البيئة قد يؤدي إلى صعوبة في التعلم لأن التلوث يؤثر بشكل مباشر على نمو الخلايا العصبية للطفل، و قد أظهرت الدراسات و

الأبحاث العلمية أيضا أن مادة الرصاص تعتبر من المواد التي تلوث البيئة قد نجده في أنابيب شرب المياه يؤدي بدوره إلى صعوبة في التعلم، ناهيك عن مادة الكانديوم و غيرها من المواد الملوثة للوسط البيئي الذي يحيا فيه الإنسان.(**نزار الطالب،37،2000)** و يمكن أن تؤدي هذه المشاكل تحديدا إلى مشكلات في الكلام و نقص في الانتباه.

المطلب الثاني: صعوبات التعلم: عوامل أسرية

هناك مجموعة من المؤثرات التي توضح وضع الأسرة الاجتماعي، الاقتصادي، والثقافي بصفة عامة، إضافة إلى الأساليب المستخدمة في عملية التنشئة ، و تشمل:

- ✓ السيطرة والتحكم من قبل الوالدين، الشيء الذي يفرز وجود فارق لدى الأبناء بين الأداء الواقعي و المتوقع الحقيقي منهم.
- ✓ الحماية الزائدة من قبل الآباء و الأمهات، إذ تؤدي الحماية المفرطة إلأى فقدان الإرادة لدى الأبناء، إذ يشعرون بأنهم أقل من أقرانهم الأمر الذي ينعكس سلبا على قدراتهم التحصيلية.
- ✓ التذبذب في معاملة الأبناء و التفرقة بينهم، و يؤدي هذا الوضع إلى عدم تنمية استعداداتهم و قدراتهم ، و من ثم اللجوء إلى العدوانية و العصيان و التمرد و عدم الطاعة، و هذا يؤثر بدوره على التحصيل الدراسي بشكل سلبي.
- ✓ الترتيب الميلادي وحجم الأسرة الكبير يؤثران في الأبناء باختلاف الظروف النفسية.
- ✓ الخلافات الأسرية مما يفرز في نفوس الأبناء مخاوف و اضطرابات في التوافق مما يؤثر سلبا على المشاركة الفعالة في أنشطة البيئة المدرسية.(

المطلب الثالث: أسباب مدرسية

تعتبر الأسباب المدرسية عبارة عن مؤثرات توضع وضع البيئة المدرسية، و التي يمكن أن تؤثر سلبا على التلاميذ المتمدرسين، و تشمل:

- نقص فرص التعلم من مثل عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة، وعدم دراية المعلم بخصائص نمو التلاميذ والعلاقة السيئة بينهما.

- اعتماد المناهج الدراسية المقررة على جوانب نظرية وعدم مراعاتها لميول التلاميذ و اتجاهاتهم واهتماماتهم وقدراتهم.
- عدم وضوح الأهداف التربوية عموما والتعليمية خصوصا.
- ازدحام الفصول الدراسية بالأعداد الكبيرة من التلاميذ.
- ضعف كفاءة بعض المعلمين وعجزهم عن توصيل المعلومات السليمة لتلاميذهم.
- مزاج المعلم واتجاهاته السلبية خصوصا عند استخدامه للأساليب القصرية بأنواعها.
- عدم مسايرة استراتيجيات التدريس المعتادة لاستعدادات وقدرات التلاميذ.

المطلب الرابع: الأسباب النفسية

و تتمثل الأسباب النفسية الكامنة وراء ظاهرة صعوبات التعلم في مجموعة من الاضطرابات النفسية الأساسية، حيث يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اضطرابا في الوظائف النفسية الأساسية، و تتلخص هذه الاضطرابات في:

- الاضطرابات الوظيفية في أحد العمليات أو المهارات الوظيفية الخاصة باكتساب المعرفة و تدني المتطلبات و القدرات اللازمة لعملية التعلم.
- عدم توافر القدرة الكافية على التفكير و الكلام و القراءة و الكتابة و الاستماع و إجراء العمليات الحسابية.
- وجود عيوب خلقية مثل التهتهة و نقص الاستعدادات العقلية و تدني القدرات التحصيلية.
- تدني التحصيل و البطء في التعلم بسبب تناقص الاهتمامات و الميول نحو الدراسة الأكاديمية.

المبحث الثالث: تصنيف صعوبات التعلم

تـمـهـيـد

باعتبار أن كل فرد ذي صعوبة تعلمية يعتبر حالة فريدة بحد ذاتها تظهر عليه الصعوبة في مجال ما و لا تظهر في مجال غيره. و على اعتبار أنه ليست هناك قاعدة مشتركة من الخصائص و المميزات التي تمثل نقطة مشتركة بين الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، قام العديد من الباحثين و المختصين في مجال التربية و التعليم و أيضا المختصين في المجال النفسي و العصبي، بدراسات و أبحاث أكاديمية أبانت في نهايتها عن تصنيف صعوبات التعلم إلى صنفين أساسيين و هما : صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية، وذلك من أجل تسهيل عملية دراستها لهذه الظاهرة التربوية، و أيضا بغية اقتراح أساليب و استراتيجيات من أجل تشخيص الظاهرة و اقتراح حلول معالجة لها في نفس الوقت، و فيما يلي، سنتناول أنواع صعوبات التعلم بشيء من التفصيل:

المطلب الأول: صعوبات التعلم النمائية:

وهي الصعوبات المتعلقة بالوظائف العقلية الأساسية، و التي يرجع السبب فيها إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي و المتمثلة في قصور الانتباه، وضعف التركيز و قصور في جميع الجوانب الإدراكية و اضطراب اللغة و النطق.

ويقصد بها أيضا الصعوبات الخاصة بالانتباه و الذاكرة و الإدراك و التفكير و صعوبات اللغة الشفوية، و فيما يلي شرح لهذه الصعوبات:

أولا: الصعوبات الأولية

أ- الانتباه Attention

يمكن القول في هذا السياق أن معرفة الإنسان بالعالم الخارجي و البئية المحيطة به هي معرفة غير مباشرة في العادة، ذلك أن نوعية المعلومات أو المثيرات الموجودة تعتمد على ترميزنا لها، ة الكثير من هذه المثيرات الموجودة في البيئة لا تستطيع الحواس ترميزها رغم وجودها في البيئة لعدم مقدرة هذه الحواس على استقبالها مثل: الموجات الضوئية أو الأشعة فوق البنفسجية و كثير من الموجات الصوتية، لذا فإن قلة الانتباه أو العجز عنه هو السبب الرئيسي الذي يعزى إلى عدم قدرة التلاميذ الحصول على معدلات عالية.

يقصد بالانتباه عملية تركيز الجهد خلال الأحداث العقلية الانتقائية، والتركيز والاهتمام والانتباه محددات حسية عصبية، وعقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وتعد اضطرابات الانتباه من أهم مصادر صعوبات التعلم، حيث تتطلب عملية التعلم كل من الانتقائية، واستمرارية التيقظ، إذ تتعلق عملية الانتقائية بحصر التركيز على المثير موضوع الانتباه، بحيث يكون هذا المثير في بؤرة شعور الفرد، وهو ما يطلق عليه الانتباه الانتقائي الذي يعد أساسا لكفاءة الإدراك، أما التيقظ والاستمرارية أو دوام الانتباه فيتعلق بمواصلة الانتباه للمثير لفترة كافية، وذلك للإلمام بمختلف عناصره وهو ما يسمى بالانتباه الممتد أو المتواصل، وعليه تتضمن اضطرابات الانتباه قصور الانتباه، والقابلية للتشتت، والاندفاعية، وعدم التروي، وعدم المثابرة، وترك أنشطة دون استكمالها، والتحول من نشاط لآخر .**(القريطي،2005،ص223-224).**

و من المعروف أن صعوبات الانتباه تظهر قبل الست سنوات على شكل توقف مبكر عن المهام، و عدم استكمال الأنشطة فينتقل تلميذ صعوبات التعلم من نشاط لأخر كأنه فقد اهتمامه بمهمة ما لأن مهمة أخرى قد جذبته، ويجب أن ينحصر التشخيص في حدود عدم المثابرة وعدم الانتباه، في مقابل المتوقع من التلميذ في حدود عمره وحاصل ذكائه.(**ICID-10،1992،ص277**).

ب-صعوبات الذاكرة:

هي القدرة على الربط و الاحتفاظ واستدعاء الخبرة، بمعنى أنها هي المسؤولة عن قدرة الفرد على تصنيف المعلومات، وعلى تخزين و الاحتفاظ بها و القدرة على استرجاعها. لذا يمكن تجاهل اثر الذاكرة كسبب رئيس بصعوبات التعلم و هي مرتبطة ارتباطا وثيقا مع الإدراك و الانتباه، والذاكرة نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين أو معالجة المعلومات واسترجاعها.

فقد ذكر **هيولز** بأن ت الذاكرة هي عنصر هام من عناصر التعلم، فالتعلم عند الإنسان يتم من خلال المرور بتجارب وخبرات معينة تختزن في الذاكرة للإفادة منها في مواقف لاحقة.

و يضيف أيضا بأن الذاكرة تتألف من أربع عمليات أساسية هي :

1- تصنيف المعلومات: تتم هذه العملية عبر وحدة استقبال المعلومات و تصنيفها، فالإنسان يستقبل معلومات كثيرة أو بمعنى آخر مثيرات كثيرة،ويبقى عليه أن يقوم بتصنيف هذه المثيرات حسب البيئة المعرفية الموجودة لديه.

2- ، تخزين المعلومات: و تحيل هذه العملية إلى أن الإنسان يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي ترد إليه في فترة زمنية محددة حسب أهمية كل معلومة، من أجل استعمالها في الوقت المناسب.

3- استرجاع المعلومات: فالإنسان قادر على استخدام المعلومات الواردة إليه لذا عليه استرجاعها عند الحاجة إليها.(**البطاينة وآخرين، 2009، ص89**).

فعلى مستوى الذاكرة الحسية فإن تلميذ صعوبات التعلم بسبب ضعف قدرته على تعرف الحروف خلال الفترة الزمنية التي تحتفظ بها الذاكرة الحسية قبل أن تخبو تكون لديه ضعيفة، حيث يحتاج لفترة زمنية أطول من الفترة التي تمكث بها صورة الحروف في الذاكرة الحسية وهي (٠) ثوان، مما يجعل الذكرى تخبو لديه قبل أن يتمكن من معالجتها والتعرف إليها وإعطائها دلالتها، وعلى مستوى الذاكرة القصيرة فهي لدى تلميذ صعوبات التعلم أقل كفاءة وفعالية بسبب افتقاره لاستراتيجيات ملائمة للتسميع والترميز وتجهيز المعلومات، وعلى مستوى الذاكرة العاملة التي تهتم بتفسير المعلومات وتكاملها وربط المعلومات الحالية مع المعلومات السابقة فهي أقل كفاءة مقارنة بالعاديين، وعلى مستوى الذاكرة الطويلة فتلميذ صعوبات التعلم يفتقر المهارات الضبط والمراجعة الذاتية، فالاستراتيجيات المستخدمة لديه في استرجاع المعلومات من الذاكرة، طويلة المدى غير فعالة، كما تفتقر ذاكرته إلى الترابط والتنظيم والتمايز، ويكون أقل كفاءة في تفعيل التبادل بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية **(الزيات، 1998، ص ص 388-389)**.

فالتعلم له مراحل متتابعة ومترابطة، فبعد الانتباه للمثير يتم إدراكه، ثم التعرف عليه، ويسجل في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات من الذاكرة طويلة المدى، فتتم عملية المقارنة والمعالجة للمثير وإعطائها معنى بناء على الخبرات السابقة، وهذه العمليات المتتابعة التي تتوسطها الذاكرة العاملة هو ما يفتقده تلامذة صعوبات التعلم **(249-Mclean & Hitch, 1999, pp245)**.

ب-صعوبات التذكر و النسيان:

ت-صعوبات الإدراك Perception:

يعرف الإدراك بأنه "قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة، ومعالجتها ذهنية في إطار الخبرات السابقة، والتعرف عليها، وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة، فالإدراك يتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي العمليات الحسية، العمليات الرمزية، العمليات الوجدانية (ملحم، 2002، ص 222).

و يعتبر موضوع الإدراك من أبرز المواضيع التي اكتسب أهمية كبيرة في مجال التعلم، فقد استقطب الكثير من علماء التربية الخاصة و المهتمين بصعوبات التعلم " **ستراوس**" و

" **لنتين**" **(strauss&lehtinen)**، حيث تبين في دراساتهم و أبحاثهم حول صعوبات التعلم أن الصعوبات الإدراكية كانت المميز الرئيسي لجميع الأطفال الذين خضعوا للدراسة.

(تيسير و عمر فواز،2003،ص ص 124-123-122)

وتتضمن اضطرابات الإدراك لدى تلاميذ صعوبات التعلم :

- صعوبات عملية التجهيز والمعالجة.
- صعوبات الإدراك السمعي: و تشمل صعوبة الوعي الصوتي و التمييز الصوتي و صعوبة التذكر، صعوبة التعاقب و التسلسل السمعي، وصعوبة مزج الأصوات السمعية و الإغلاق السمعي.
- صعوبات الإدراك البصري: و تشمل صعوبة التمييز البصري، صعوبة الإغلاق البصري، صعوبة إدراك العلاقات المكانية، و صعوبة تمييز الصورة و خلفيتها، و صعوبة التآزر البصري، وصعوبة إدراك العلاقات المكانية، وصعوبة تمييز الصورة وخلفيتها، وصعوبة التذكر البصري، وصعوبة التآزر البصري الحركي، وصعوبة سرعة الإدراك البصري.**(البطاينة وآخرون، 2009، ص ص 101-102).**

من هنا يتضح أن موضوع الإدراك يحتل مركزا محوريا في صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، ويرتبط الإدراك ارتباطا وثيقا باضطرابات الانتباه حيث تعبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطراب عمليات الإدراك من خلال المظاهر التالية:

1- الفشل المدرسي و هو انخفاض وضعف التحصيل الأكاديمي.

2- الصعوبات المهارية و الحركية أو صعوبات التآزر أو الإدراك الحركي.

3- الفشل في تكامل النظم الإدراكية الحركية.

و تؤثر صعوبات التعلم الإدراكية على ما يلي:

1- الأداء العقلي المعرفي.

2- الأداء الحركي المهاري.

3 – الأداءات العقلية المعرفية و الحركية و المهارية المركبة.

ثانيا: الصعوبات الثانوية

أ- صعوبات اللغة الشفهية

التي يمكن تصنيفها إلى قسمين رئيسيين:

1- القسم الأول: : يتضمن صعوبات في اللغة الاستقبالية الشفهية، و من أهم الأعراض التي تظهر على تلميذ صعوبات اللغة الاستقبالية نجد الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء و المشاعر و الخبرات و الأفكار، حيث أن التلميذ هنا لا يفهم ما يسمع، فهو لا يمتلك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء،كما يعاني التلميذ هنا أيضا من صعوبة في اتباع الأوامر و التعليمات و الأوامر، و صعوبة في تعلم المعاني المتعددة لنفس الكلمة، و صعوبة في تعلم أجزاء معينة من الكلام مثل حروف الجر و الصفات، بالإضافة إلى صعوبات اللغة الداخلية أو التكاملية وصعوبات اللغة التعبيرية.

و في هذا السياق، حدد **جونسون ومايكلبست** نمطين من أنماط صعوبات اللغة الشفهية التعبيرية و هي:

- النمط الأول: صعوبة في اختيار و استرجاع الكلمات أو إعادة ما تم سماعه، و تعتبر استعادة الكلمات من أجل نطقها جزءا هاما في عملية التعبير الشفهي.
- النمط الثاني: اضطرابات تتعلق ببناء الجملة و تركيبها حيث يستعمل كلمات منفردة وعبارات قصيرة، مع صعوبة في تنظيم كلماته والتعبير عن أفكاره في جمل كاملة، ويتصف نطقه وكلامه بحذف كلمات، أو تحريف كلمات، أو صيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء

قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ. **(العشاوي،2007، ص 107، ص١٠٨)**.

2- القسم الثاني: يتضمن صعوبات تتعلق بعلم أصوات الكلام، وصعوبات بناء الجملة، وصعوبات النحو والقواعد الأساسية في اللغة.

ب-صعوبات التفكير Thinking

يعتبر التفكير من العمليات المعقدة لأنها تشمل على الكثير من أنواع العمليات العقلية، و التي في كثير من الأحيان لم يتم فهمها بشكل تام، فنحن نستخدم كلمة تفكير للدلالة على عمليات معرفية متعددة وواسعة، مثال ذلك أنت تفكر بطريقة جيدة ، بماذا تفكر ، سوف تفكر في مشكلة ما....الخ.

لا يقصد بالتفكير هنا الذكاء لان الطفل من ذوي صعوبات التعلم لا يعاني من الإعاقة العقلية وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في عمليات التفكير، وقد أكد **هلهن و آخرون** على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، وكذلك أكد فلافل Falavel و تورجس Torges 1976 على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما بعد المعرفة أي قصور في الرقابة العقلية النشطة، وفي تنظيم النتائج و تناسق العمليات العقلية و المعرفية، وقصور في الطرائق و الخطط التي تساعد في تعلم أفضل.

و تتضمن عملية التفكير الحكم، والمقارنة، والعمليات الحسابية، والتساؤل، والاستدلال، والتقويم، والتفكير الناقد، وحل المشكلة، واتخاذ القرار، وإن مكونات عملية التفكير هذه يصعب تحديدها أو وصفها، إذ تتطلب جميعها قدرة تنظيم المفاهيم وتجزئة المعرفة وربطها مع بعضها للوصول إلى هدف أو تحصيل مستوى جديد للفهم، لذلك فإن تلامذة صعوبات التعلم يظهرون عددا من السلوكيات التي تشير إلى عدم استخدامهم لعمليات التفكير الفعال أهمها (الاندفاعية، الاعتماد الزائد على المعلم، عدم القدرة على التركيز، تصلب التفكير أومرونته، نقص الثقة بالنفس، فقدان المعنى، محاولة مقاومة التفكير، صعوبة تركيز الانتباه

واستمراره، ضعف التنظيم والتصنيف)، (وتشير هذه السلوكيات إلى صعوبة في تكوين المفاهيم وملاحظة العلاقات بين الأشياء أو الاستدلال وحل المشكلات)

(كيرك وكالفنت،1998، ص187)

فتلميذ صعوبات التعلم يعاني من قصور في تنظيم النتائج وتنسيق العمليات العقلية والمعرفية، فلا يستطيع تطبيق ما تعلمه، ويحتاج إلى وقت أطول لتنظيم أفكاره، ويعطي اهتمام أقل للتفاصيل ومعاني الكلمات، كما يعاني من ضعف في التفكير المجرد، ولا يستطيع اتباع

التعليمات أو تذكرها. **(كوافحة،1990، ص ص 27-28).**

المطلب الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

يعتبر تدني التحصيل الأكاديمي معلما بارزا لذى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و المقصود بهذا النوع من الصعوبات الأكاديمية: الكف أو الانغلاق ذو الدلالة في تعلم القراءة و الكتابة أو العمليات الحسابية، و تتضح هذه الصعوبات غالبا في الوسط المدرسي كبيئة استكشافية لها خصوصا في المشكلات التي تواجه التلميذ في تعلم المواد الأساسية التي سبق الإشارة إليها **(الزراد،1998، ص41)**، و سنحاول في هذا المطلب عرض بعض أنواع الصعوبات الأكاديمية:

1- صعوبة القراءة Dyslexia

ومن أهم المؤشرات التي تصاحب صعوبات التعلم، وتساعد في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة ما يلي:

- التحصيل في مكون القراءة يكون أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات الدراسة.
- عدم إظهار أي دليل لوجود أي عجز حسي أو حركي.

- صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة، وإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات المتشابهة.
- ضعف في التهجئة خلال محاولة القراءة والكتابة الأولى كما يظهر عليهم اضطرابات واضحة في تذكر الحروف. **(علي،2005، ص25).**

وإذا انتقلنا لتحليل أهم مشكلات القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم نجد أنها تتلخص في ثلاث فئات كالآتي:

- التعرف الخاطئ على الكلمة.
- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.
- الأخطاء الملحوظة أثناء عملية القراءة على سبيل المثال(الحذف، الإدخال،الإبدال،التكرار،الأخطاء العكسية،القراءة السريعة و غبر الصحيحة،القراءة البطيئة).

و يمثل تلاميذ صعوبات التعلم القرائية نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين تلامذة صعوبات التعلم العامة،وبما أن التعلم المدرسي يعتمد بشكل كبير على مهارات القراءة،فإن صعوبات القراءة يمكنها أن تهدم شخصية التلميذ.

و يرى العديد من الباحثين و المختصين في مجال التربية أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا، بل إن أكثر من 80 بالمئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم هم من فئة صعوبات القراءة(سالم و آخرون،2006،ص ص 154-155،ص 144).

فصعوبة القراءة إذن هي نمط يصيب القدرة علة تعرف الكلمة المكتوبة أو استيعابها أو تحليلها وتركيبها، وتظهر على شكل ضعف في تمييز الحروف، وعدم القدرة على التعامل مع الرموز والكلمات وصعوبة في تركيب الحروف من أجل تكوين كلمات بالإضافة إلى عدم القدرة على تنظيم كلمات في جمل مفهومة.

كما تجدر الإشارة إلى هذه الصعوبات تتفاوت بشكل كبير بين الصعوبات البسيطة و المعقدة أو الشديدة، كما تخضع هي نفسها لتأثير صعوبات اللغة و تؤدي بدورها إلى صعوبات في الكتابة أيضا، و تعتبر من بين أهم المصاعب في سيرورة العملية التعلمية، وهي أيضا حالة عصبية معرفية تقف خلفها واحدة من الصعوبات النمائية أو أكثر ولها أبعاد إدراكية و معرفية و لغوية. **(Scheffel,1996,P171)**

2- صعوبات الكتابة Dysgra phia:

فيما يخص صعوبات الكتابة، فهناك إجماع على أن هناك ثلاثة محاور أساسية للغة المكتوبة وهي: التعبير الكتابي، التهجئة، الكتابة اليدوية. وتتكامل هذه المحاور مع بعضها البعض لتشكل مهارة الكتابة لأن أبعاد الكتابة متعددة، يكتسب التلاميذ العديد منهم صعوبات وعجزا في مهارات الكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي، كما أن المشكلات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ تؤثر بشكل عميق على تحصيلهم الأكاديمي. (الزيات،1998، ص 487).

وتتشكل صعوبات الكتابة سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي. وترجع مشكلات التعبير إلى القلق ومن حالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتسقيط، ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير التزام السطور في الكتابة.

وتوضح أغلب الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم الكتابية يتميزون بعدة خصائص سلوكية من أهمها:

- أوراقهم و كراساتهم متخمة بعدة أخطاء في التهجئة، و الإملاء،و القواعد والتراكيب...إلخ، و اضطراب في استخدام علامات الترقيم(النقط و الفواصل. إلخ)، وتشابك الحروف أنماط أخرى من أخطاء الكتابة.
- يغلب على كتاباتهم أن تكون غير منضبطة ولا تسير وفقا لأي قاعدة، وتفتقر إلى التنظيم والضبوط غالبا ما يقومون بحذف بعض الحروف.

- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في أعمال الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة، والتي تشمل توليد المحتوى وإنتاج النص، والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعة كتاباتهم.

- الخلط في كتابة الأحرف المتشابهة في الشكل و المخرج الصوتي،أو صعوبة في وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة أثناء الإملاء،كذلك صعوبة في كتابة الحروف متصلة أو منفصلة، وصعوبة التحكم بالسرعة المناسبة للكتابة، بالإافة إلأى مسك أدوات الكتالة و وضع الورقة بشكل صحيح.

- كتابة جمل قصيرة و مفككة و تفتقر إلى المعنى و المضمون.

- تصحيحهم للأخطاء يكون غير مبالي، و أقل فهما و تصحيحا لتلك الأخطاء فيما بعد.(الزراد،2001،ص 26)،(ملحم،2002،ص310).

3- صعوبات التعبير الكتابي:

و التعبير الكتابي هو الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، و يستقبله المستقبل قراءة، و يستخدم غالبا في مواقف التباعد بين المرسل و المستقبل زمانا و مكانا، فعندما ينأى المستقبل عن الكاتب زمانا أو مكانا يتم التواصل من خلال التعبير المكتوب.

(محسن علي عطية،ص227).

كما يعتبر التعبير الكتابي أو التحرير تتمة و مواصلة للتعبير الشفهي ، و هو إفصاح الإنسان بقلمه عن ما في نفسه من أفكار و معاني، فلا بد أن يفهم أسلوب الكلمة و تركيبها بشدة، و يعتبر التعبير الكتابي تحويلا للأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره مقارب عليه بقصد نقلها إلى الآخرين مهما تنأى الزمان و المكان و بقصد التوثيق و الحفظ و تسهل نشر المعرفة.**(نايف معروف،1998،ص198).**

بالإضافة إلى أن هذا النوع من التعبير يتم كتابيا، فأداته الرئيسية إذن هي الرموز المكتوبة بواسطة القلم والورقة أو أي وسيلة كتابية حديثة أخرى.

وتتمظهر صعوبات التعبير الكتابي عند تقييم نتاجه الذي يجب التأكيد فيه على خمسة عناصر أساسية هي:

- الطلاقة: وهي كمية الموضوع بمعنى عدد الكلمات أو المفردات المستعملة في كتابة الموضوع، ويتميز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعبير الكتابي بضعف مهارة الكتابة بسلاسة و سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات و الأفكار و المرادفات.

- القواعد والنحو: ويقصد بها توارد الكلمات في الجملة، ويلاحظ أن أخطاء النحو الأكثر تكرارا تقع في حذف الكلمات، وسوء ورود الكلمات في الجملة واستخدام غير صحيح للأفعال والضمائر، وتصريف خاطئ للكلمات وضعف التنطيق والعديد من المظاهر الأخرى.

- البنية: والمقصود بها الصفات الميكانيكية للكتابة كالترقيم، والتهجئة والخط اليدوي وتنظيم المهارات.

- المفردات: يقصد بها النضج أو الاصالة الذي يظهره التلميذ عند اختيار الكلمات التي يستخدمها التلميذ في كتابته، إذ من الملاحظ أن تلامذة صعوبات التعبير الكتابي يستعملون أنماطا من الكلمات أقل مما يستعمله التلامذة العاديون، بالإضافة إلى أن هذه المفردات المستعملة تكون أقل تنوعا أي تتشابه وتتكرر بشكل كبير.

- المحتوى: هناك ثلاثة عناصر يمكن ملاحظتها عند تقييم المحتوى هي (الأفكار، الدقة التنظيم)، فقدرة توليد الأفكار، وتمحور كل أجزاء الموضوع حول نقطة رئيسية، والتسلسل المنطقي هي التي تساهم في تقييم المحتوى. **(الزيات،1998، ص ص 241-242)**.

وصعوبات التعبير الكتابي مرتبطة بشك مباشر بصعوبات اللغة الشفهية والقراءة والكتابة وصعوبات الإدراك التي تظهر من خلال عدم قدرة التلميذ على تأليف نصوص مكتوبة أو فقرات، فتظهر أخطاء النحو القواعد والتنظيم السيء للمقاطع، ولا يمكن اعتبار التلميذ يعاني من صعوبات التعبير الكتابي إذا تبين أن لديه أخطاء في التهجئة فقط، أو خط سيء،أو كتابة سيئة، و كما هو معروف عن صعوبات التعبير الكتايس فإن علاجها قليل نسبيا مقارنة بالصعوبات الأخرى،مما يتطلب فحص عينات واسعة من كتابات التلميذ، ومقارنة أدائه المتوقع من عمره الزمني و نسبة ذكائه،ونادرا ما يتم تشخيص تلك الصعوبات قبل نهاية الصف الثاني.

(DSM-IV-TR,2000,p54)

4- صعوبات الرياضياتDyscalcuia:

و مصطلح عسر الحساب من أكثر المصطلحات انتشارا للتعبير عن صعوبات الرياضيات،

و تتمثل في مشكلات إجراء العمليات الحسابية و في حل المسائل ويعني ذلك عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية ويعلل ذلك بسيطرة غير فعالة على المعلومات والى ضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التفكير و الاستنتاج.أما صعوبة حل المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية وعدم القدرة على السلسلة إذا كان الحل يقتضي ذلك.

(مصطفى نوري القمش،خليل عبد الرحمن،2007،ص ص182-181).

و بصورة عامة فإنها تشير إلى عجز كامل من جانب التلميذ عن القيام بالعمليات الحسابية، ومن أهم الصعوبات الخاصة التي يخبرها تلامذة صعوبات الرياضيات نجد صعوبات النمو المعرفي صعوبات أداء الحساب و صعوبات المسائل اللفظية.**(هالهان و آخرون،2006،ص ص 640-642)**

إن أهم ما يميز تلامذة صعوبات الحساب والرياضيات أنهم يستخدمون استراتيجيات متعددة لحل المشكلات و المسائل الرياضية المقدمة إليهم، كما أن تلميذ صعوبات الرياضيات يعطي أجوبة غير صحيحة مع كون الحقائق العددية الأولية صحيحة، بالإضافة إلى أنه يقوم بتطوير إجراءات خاصة عند نسيان ما درسه سابقا الأمر الذي يؤدي إلى العديد من الأخطاء.

(سالم وآخرون،2006، ص ص 167-168)

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية:

الفصل الأول: صعوبات التعلم

لقد استطاع العديد من الباحثين في مجال التربية من تحديد علاقات ذات طابع ارتباطي و سببي بين صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في مستوى كفاءة العمليات المعرفية التي تتعلق بمهارة الإدراك،الانتباه،الذاكرة،التفكير و اللغة، و بين صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في صعوبات القراءة،الفهم،الكتابة،التعبير و الحساب.

كما ذهبوا إلى اعتبار أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات نمائية قبل وصولهم لسن التمدرس هم بحاجة إلى استراتيجيات نوعية للتدخل العلاجي من أجل إكسابهم المهارات الأساسية التي يحتاجونها في التعلم الأكاديمي. بحيث أن صعوبات التعلم الأكاديمية مرتبطة بشكل مباشر بصعوبات التعلم النمائية.

فمثلا: تعلم القراءة يتطلب القدرة على فهم اللغة واستخدامها، بالإضافة إلى مهارة الإدراك السمعي والتمييز البصري، كما أن الأسس النمائية للتعلم هي المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي. بالإضافة إلى أنه من الوارد اكتشاف صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. **(الزيات،1998، ص ص 412-413)**

ويمكن اعتبار تدريب العمليات النمائية جزءا لا يتجزأ من منهاج مرحلة ما قبل المدرسة، حيث لا يمكن الامتناع عن تدريس التلاميذ في هذه المرحلة مهارة الاستماع والنظر والفهم أو حل المشكلات التي تشكل قدرات تعلم نمائية، وهذه المهارات هي مهارات ضرورية من أجل الاستعداد للتعليم الأكاديمي.

كما أن المدرس الذي يقوم بعملية تشخيص وعلاج لصعوبات التعلم عليه أن يأخذ بعين الاعتبار العملية السابقة المطلوبة لكل واحدة من هذه المهارات ويحاول تحسينها عن طريق تدريس المتطلبات السابقة لكل مهارة. فإذا كان التلميذ يعاني من مشاكل في التمييز البصري، فمن المهم جدا تدريس التمييز البصري للأحرف والكلمات، والتركيز عليها أكثر من تدريس التمييز للدوائر والمربعات. **(كيرك وكالفنت،1984، ص ص 92-93)**

خصائص تلامذة صعوبات التعلم:

هناك إجماع من فبل الباحثين في مجال التربية والتعليم على تلك الدراسات التي توفر مجموعة من الخصائص العقلية والمعرفية و الاجتماعية و الانفعالية لدى تلامذة صعوبات التعلم. ومعرفة هذه الخصائص تساعد المعلمين وأولياء الأمور والمربين في تحديد الحاجات التربوية الخاصة، والوصول للمستوى المتوقع قياسا بعمرهم الزمني و قدراتهم العقلية، هذه الصفات لا تجتمع بالضرورة عند نفس التلميذ، و يمكنن تصنيف تلك الخصائص إلى:

الخصائص النفسية والسلوكية:

يتميز ذوو الصعوبات التعلميّة عادة، بمجموعة من الخصائص و السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في الواقف المتنوعة والمتكررة .ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

(عبد الرحمن, 1990 ,ص : 111 ص 115).

إن معرفة وفهم الخصائص النفسية والسلوكية لتلامذة صعوبات التعلم تساعد على تحديد الحاجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ، كما أنه ينبغي التنويه إلى ضرورة أن يكون التدني في التحصيل بمستوى سنتين دراسيتين كح د أدنى.

يشير هلاهان وكوفمان (**Hallahan et Kauffman 1985**) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون الخصائص النفسية و السلوكية التالية:

1- الحركة الزائدة: أو النشاط الزائد، تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD). وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط Barkley, (1997). وعرِّفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين)- DSM: American Psychiatric Association, 1994 كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والاندفاعية والحركة الزائدة. عادة، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيراً ما تترافق مع

الصعوبات التعلمية. وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعلميه ظاهرة **(Barkley, 1997)**

2- **اضطرابات عصبية- مركبة:** مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتاب.
(Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000)

3- صعوبات في التآزر الحسي – الحركي :(Visual- Motor Coordination)

عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير. هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين-يد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000.).

4- صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم:

يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة

والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع..الخ Levine and Reed, 1999.

5- اضطرابات 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

(Lerner, 1993)

6- اضطرابات الذاكرة:

يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة. حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها. الأطفال

الذين يعانون من صعوبات تعلميّة، عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها)؛

(.Lerner, 1993/ Levine and Reed, 1999)

7- الاندفاعية والتهور:

قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة. مثلاً، قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك. وقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته. كما وأن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم، بشكل قد يوقعهم بالخطأ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور)

(Levine . and Reed, 1999; Lerner, 1993)

8- مشكلات أكاديمية:

صعوبات تعلميه خاصة في القراءة، الكتابة، والحساب: تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة؛ ولكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزاً من المنهاج. وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة)

.(Mayes, Calhoun Crowell, 2000)

يمكننا أن نضيف هنا بعض الخصائص النفسية التي تتمثل في: انخفاض تقدير الذات، انخفاض الدافعية للإنجاز، انخفاض مستوى الطموح، و أيضا ضعف ملحوظ في تقدير السلوك.

كما يشير سامرز 1977 إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم قد يبدون واحدة أو أكثر من الخصائص السلوكية التي تعيق القدرة على التعلم في غرفة الصف. تشمل هذه الخصائص ما يلي:

1- السلوك الصفي: يتح رك باستمرار يصعب عليه البدء بالمهمات أو إنهائها كثيرا ما يتغي ب عن المدرسة أو يكون تعبا يتصف عادة بالهدوء أو الانسحاب يواجه صعوبات في علاقاته مع الرفاق غير منظ م يتشتت انتباهه بسهولة يتصف سلوكه بعدم الثبات يسيء فهم التعليمات اللفظية لديه مؤشرات أكاديمية غير مطمئنة.

2- السلوك اللفظي: يتردد كثيرا عندما يتكلم تعبيره اللفظي ضعيف بالنسبة لعمره .

3- السلوك الحركي: توازنه ضعيف لديه مشكلات في التوازن يخلط بين اليسار واليمين قدراته العضلية ضعيفة بالنسبة لعمره حركاته تتصف بعدم الانتظام .

4- القراءة: يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين وصل لا يقرأ بطلاقة يخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة يستخدم الأصابع لتتبع المادة التي يقرؤها لا يقرأ عن طيب خاطر.

5- الحساب: يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز لا يتذ كر القواعد الحسابية يخلط بين الأعمدة و الفراغات يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية يواجه صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص .

6- التهجئة: يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة يعكس الأحرف والكلمات.

7- الكتابة: لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة يستخدم تعبيرا كتابيا لا يصلح وعمره الزمني بطيء في إتمام الأعمال الكتابية.

انطلاقا من هذه التصنيفات السلوكية و النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يمكننا أن نستنتج أن التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم، نجده في العادة متمركزا حول ذاته بشكل كبير، بالغضافة إلى أنه يتوقع اهتماما من الآخرين بل و أن يكون محور اهتمامهم،لكن في المقابل هو لا يعيرهم أي اهتمام. كما أن هذا النوع من التلاميذ يجدون المشاركة و الاندماج مع الآخرين أمرا صعبا للغاية كما يستطيع هذا التلميذ أن يتعامل مع شيء واحد في كل مرة و غالبا ما يتعامل مع شخص واحد بشكل أفضل.

كما يمكن الإشارة هنا إلى أن السلوك العام للتلميذ الذي يعاني من عجز في التعلم في سن السابعة أو الثامنة يشبه السلوك الاجتماعي لطفل في سن الثانية أو الرابعة ذلك أنه يعاني من تحديد هويته، وهنا يجدر بنا التأكيد على أن الخصائص التي ذكرناها سابقا لا تجتمع في تلميذ واحد، أي أنها لا تجتمع بالضرورة في تلميذ واحد، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة.

الخصائص الاجتماعية:

و يمكن إجمال الخصائص الاجتماعية التي تميز تلميذ صعوبات التعلم عن غيره في أنه قد يعاني من انخفاض الذكاء الاجتماعي و مهارات الاتصال اللفظي و غير اللفظي، بالإضافة إلى أنه يتسم بضعف الثقة بالنفس كما أن التلاميذ الذين يعانون من هذه الظاهرة يظهرون صعوبة في اكتساب أصدقاء جدد، الأمر الذي يجعلهم منعزلين عن المجتمع، كما يجعلهم يتفاعلون اجتماعيا بصورة أقل و سلبية أكبر من أقرانمهم.

الخصائص اللغوية:

و يمكن إجمالها كالآتي:

- صعوبات في اللغة الاستقبالي و اللغة التعبيرية.
- الكلام المطول الذي يدور حول فكرة واحدة أو المقصور على وصف خبرات حسية.
- عدم وضوح بعض الكلام أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.
- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام بسبب وجود اضطرابات بالنصف الكروي الايسر للمخ و المسؤول عن اللغة.(مجلة دراسات في التاريخ و الآثار)

الخصائص الحركية:

و تتمثل في:

- المشكلات الحركية الكبيرة: و التي تشتمل على مشكلات التوازن العام و التي تضم مشكلات في المشي و الرمي و الإمساك و القفز.
- المشكلات الحركية الصغيرة: و التي تظهر في شكل طفيف في استعمال اليدين في الرسم و التلوين و الكتابة و استعمال المقص و غيرها و كذلك وجود صعوبة في استعمال أدوات الطعام كالشوكة و السكين **(إبراهيم،2010، ص 373-145،363-148)**

(القمش،007،ص 187-183).

المطلب الثالث: استراتيجيات تشخيص وعلاج صعوبات التعلم

التشخيص:

إن تشخيص صعوبات التعلم قد لا يظهر إلا بعد دخول الطفل المدرسة، و إظهار الطفل تحصيلا متأخرا عن متوسط ما هو متوقع من أقرانه ممن هم في نفس العمر و الظروف الاجتماعية و الاقتصادية و الصحية، حيث يظهر الطفل تأخرا ملحوظا في المهارات الدراسية من قراءة أو كتابة أو حساب.

و تأخر الطفل في هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم،وما يظهر بعد ذلك لدى التلميذ من صعوبات في المواد الدراسية الأخرى يكون عائدا إلى أن الطفل ليست لديه قدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى،وليس إلى عدم قدرته على فهم أو استيعاب معلومات تلك المواد تحديدا.

و المتعارف عليه أن الطفل يخضع لفحص صعوبات تعلم إذا تجاوز الصف الثاني الابتدائي و استمر وجود مشاكل دراسية لديه. و لكن هناك بعض المؤشرات التي تمكن اختصاصي النطق و اللغة أو اختصاصي صعوبات التعلم من توقع وجود مشكلة مستقبلية، ومن أبرزها ما يلي:

- التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي.
- وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف اثناء الكلام.
- ضعف التركيز أو ضعف الذاكرة.
- صعوبة الحفظ.
- صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.
- صعوبة في مهارات الرواية.
- استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه.
- وجدود صعوبات عند الطفل في مسك القلم و استخدام اليدين في أداء مهارات مثل: التمزيق، القص، التلوين، والرسم .(الكتاب)

إن أي عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يكون احتماله ضياع الوقت لكل من التلميذ و المعالج، إذ يرى(جاي بوند و آخرون 1984) بأن الهدف من التشخيص هو جمع معلومات تفيد في وضع خطة علاجية، و التوصل إلى فهم دقيق للعوامل المسببة للصعوبة، و معرفة دقيقة لحاجات التلميذ الفعلية، وخصائصه الفردية، بهدف وضع برنامج علاجي تعليمي يعتمد على نقاط القوة و اضعف لديه، و البحث في خصائص البيئة من حوله و الظروف التي تحتاج إلى نوع من التصحيح و التكييف، بما ييسر للتلميذ إحراز

التقدم في برنامجه العلاجي **(نقلا علي،2005، ص ص 33-34).**

و تشير تعريفات صعوبات التعلم المتعددة و نتائج الدراسات و البحوث إلى ثلاثة محكات أو استراتيجيات يمكن استخدامها لتشخيص تلامذة صعوبات التعلم و تمييزهم عن حالات الإعاقة الأخرى، و هذه المحكات هي:

1- محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion:

و يحيل هذا المحك إلى وجود فارق بين إمكانيات الطفل و تحصيله الحقيقي، و يعني أيضا وجود فرق واضح أو كبير بين مستوى أداء الطفل الحالي و بين مستوى ما هو متوقع منه بناءا على القدرات الكامنة لديه.**(صعوبات التعلم الأكاديمية،ص 57 منصوري وكحلول).**

و انطلاقا من محك التباعد أو التباين، يمكن تشخيص الصعوبات الخاصة في التعلم في الحالات الآتية:

- مستوى تحصيل الطفل أقل من الأطفال الآخرين من نفس سنه مع شرط عدم التناسب بين تحصيل الطفل و قدرته في واحد أو أكثر من المجالات الموضحة فيما يأتي مع التأكد من أن الطفل يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره و قدراته العقلية.
- المجالات التي يتجلى فيها التباعد بين المستوى التحصيلي للطفل و بين قدرته العقلية في واحد أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، القدرة على التعبير الكتابي، فهم و استيعاب المادة المقروءة فهم و استيعاب المادة المسموعة، المهارات الأساسية في القراءة، العمليات الحسابية، الاستدلال الحسابي .(مفهوم صعوبات التعلم كمشكلة أكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الابتدائي).

إن التباين بين القدرات الحقيقية للتلميذ وأدائه، قد يكون في الوظائف النفسية و اللغوية و قد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما و يتأخر في أخرى فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، و لكنه يتأخر في الجانب الحركي، وقد يكون العكس فينمو في الجانب الحركي لكنه

يعاني من قصور في اللغة، ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته و له مظهران:

المظهر الأول: تباعد وتباين واضحين في نمو العديد من السلوكيات النفسية من قبيل: الانتباه، التميز، اللغة، القدرة البصرية الحركية، الذاكرة، إدراك العلاقات)

المظهر الثاني: تباعد بين النمو العقلي العام والخاص والتحصيل الأكاديمي ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يكون. .(**مفهوم صعوبات التعلم كمشكلة أكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الابتدائي).**

2- محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

و يعني استبعاد أن يكون التعويق سببا في الصعوبة، سواء أكان تخلفا عقليا أو إعاقة في السمع أو البصر أو حالة اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي أو اجتماعي. (5032)

ويحيل محك الاستبعاد إلى عدم إدراج حالات التخلف العقلي والإعاقات الحسية والحركية و كذلك عدم إدراج حالات الاضطراب الانفعالي بالإضافة إلى استثناء حالات الحرمان البيئي و نقص فرص التعلم، و هو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم و الإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم و الإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم و الإعاقات الأخرى مثل: الإعاقة العقلية و الانفعالية مشتركة. (مفهوم صعوبات التعلم كمشكلة أكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي)

3- محك التربية الخاصة:

يقصد به استخددام أساليب تربوية تصمم خصيصا لمعالجة المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم التعليمية الناجمة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنع أو تعوث قدرة التلميذ على التعلم، إذ يصعب عليهم الاستفادة من طرق التعليم المستخدمة في صفوف التعليم العام المستخدمة مع التلامذة العاديين **(سيد سليمان،1998،ص258)**

أي أن الطفل هنا لا يتعلم بالطرق العادية و يحتاج إلى طرق خاصة للتعلم و هو شرط في كل أحوال الأطفال غير العاديين، و هو الحاجة إلى خدمة التربية الخاصة.

(جدوع عن27،2007)

4- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

حيث أن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة الأطفال لعمليات التعلم، و هذا ما يستدعي تقديم برامج تربوية لتصحيح ذلك القصور و تلك الصعوبة، وعليه فهذا المحك يعكس الفروق الفردية في القدرة على التحصيل الذاتي.**(الفراني،18،2011)**

فما هو متعارف عليه أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطء من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة و كتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثمة يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية و من ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

(مفهوم صعوبات التعلم كمشكلة أكاديمية لدى مرحلة التعليم الابتدائي)

5- محك العلامات نفس العصبية:

حيث يعتقد الكثير من العلماء أن اختلال الأداء العصبي يعتبر هو العامل الرئيسي في كثير من حالات صعوبات التعلم، وهذا من خلال الاستعانة بالأجهزة الحديثة مثل التصوير بالرنين المغناطيسي،و أشعة البوزيترون. (الفاعوري،16،2010).

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة. (مفهوم صعوبات التعلم كمشكلة أكاديمية).

6- محك التوجيه التربوي:

بناء على تحقق محكي التباعد والإستبعاد، يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية و هناك عذة أسباب للتوجيه التربوي أكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم أبرزها:

- لغاية الآن لم يتم معرفة فيما إذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة.
- لم يتحدد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.
- عدم موثوقية تسارع وتيرة التقدم الأكاديمي في حال تشجيع مسألة تدريب مناطق خاصة في الدماغ.
- عدم التأكد من صدق القرار بتفضيل أحد البرامج التربوية على الآخر اعتمادا على معرفة منطقة الدماغ ذات القصور الوظيفي.(مفهوم صعوبات التعلم كمشكلة أكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي).

كما انتهجت العديد من الأنظمة التربوية العديد من الاختبارات و القياسات المختلفة من أجل تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ، و هي في معظهما اختبارات لها علاقة بالجانب النفسي و من أبرز هذه الاختبارات التي يمكن اعتمادها نذكر:

-الاختبارات المعيارية المرجع:

وهي الاختبارات التي يمكن أن نقارن أداء الفرد فيها بأداء أقرانه من الافراد من نفس العمر أو نفس الصف والتي من خلالها نستطيع الحكم على مستوى أداء الطفل، هل هو أقل أو أكثر أو مثل أقرانه.(المحاضرة....)

-اختبارات العمليات النفسية:

وهذه الاختبارات بنيت أساسا على افتراض أن الصعوبات التعلم مسببة عن صعوبات في القدرة أو العمليات اللازمة لعملية التعلم كالإدراك البصري والإدراك السمعي وتآزر حركة العين واليد وغيرها. ومن أكثر الاختبارات شهرة في هذا المجال اختبار الينويز للقدرات النفس اللغوية. (نفس المرجع)

-اختبارات القراءة غير الرسمية:

وهي الاختبارات التي يصممها المعلم ويطبقها وبشكل محدد في مجال القراءة إذ تتضمن فقرات مكتوبة متدرجة في الصعوبة يطلب من الطفل أن يقرأها بصوت مسموع. وعن طريق سماع ما يقرأه الطفل وتسجيل الاخطاء التي يقع فيها مثل حذف أو إضافة حرف أو إبدال آخر أو صعوبة في الفهم يمكن للمعلم أن يحدد مستوى الطالب القرائي.

-الاختبارات محكية المرجع:

وهي الاختبارات التي يتم فيها مقارنة اداء الطفل مع معيار أو محك معين وليس مع أداء غيره من الاطفال. ويمكن ان تستخدم مثل هذه الاختبارات قبل عملية التعليم لتحديد مستوى أداء الطفل من أجل إقرار بعض جوانب البرنامج الذي يجب أن يتعلمه. ثم إنها تستخدم بعد عملية التعلم وذلك لتقييم فعالية البرنامج.

- **القياس اليومي المباشر:**

وتتضمن هذه العملية ملاحظة وتسجيل أداء الطفل في المهارات المحددة التي تم تعلمها وذلك بشكل يومي مثل نسبة النجاح التي حققها الطفل، ومعدل الخطأ أو نسبته والفائدة التي يمكن الحصول عليها من هذه الطريقة هي تزويد المعلم بمعلومات عن أداء الطفل في المهارات التي يتعلمها، والمرونة في تغيير البرنامج من قبل المعلم بناء على المعلومات المتوفرة بشكل مستمر.

-نسبة الانتشار:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن نسبة انتشار الصعوبات في المدارس تتراوح ما بين 5%- 10% من مجموع أعداد الطلبة في المدارس العادية (Shalev, Manor, 2005).

هذا وتختلف التقديرات التي اجريت في العديد من الدول العربية حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية اختلافاً كبيراً جداً، وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى 1% ، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20%، إلا أن النسبة المعتمدة عموماً هي 2%-3%، إذ يرجع ذلك لأدوات القياس والتشخيص ومدى توافرها وصدقها، اضافة إلى أخصائيين القياس والتشخيص. وتكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم فى انتشارها لدى الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عادي وقد يكون مرتفعاً من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية، إلا أن معدل إنتاجيتهم التحصيلية يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين إمكاناتهم، وما يؤدونه بالفعل **(الخطيب، 1997)**.

وتعتبر هذه النسب مرتفعة إذا ما قورنت بالنسب العالمية لانتشار صعوبات التعلم، لذا قد تعددت الدعوات التي نادت بتعليم الطلبة طلبة صعوبات التعلم، واهتم العديد من الباحثين بالاستراتيجيات والطرق والعمل على تطوير آليات واستراتيجيات التعليم.

إن تحديد و تشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يعتمد بشكل كبير على المعلم لكونه هو الذي يقوم بعملية التشخيص في برامج صعوبات التعلم معتمدا في ذلك على خبرته النظرية و الميدانية وعدد من المؤشرات التي تساعده على التأكد من وجود المحكات التي تعطيه الحق في إصدار الحكم على التلميذ بوجود صعوبات تعلم لديه من عدمها، إذ أن إجراء مقابلة مع معلم التلميذ من قبل المختص النفسي أمر جوهري لمعرفة الأمور التي يود معرفتها.

(الياسري،111،2006)

كما أنه تجدر الإشارة إلى أن عملية تشخيص ومعرفة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يجب أن يتضمن حكما إكلينيكيا يعتمد على العديد من البيانات من مصادر مختلفة، إذ أنه لا يوجد اختبار محدد أو جهاز معين للكشف عن ذوي صعوبات التعلم، كما أنه

ينبغي التمييز بين حالات ذوي صعوبات التعلم و حالات أخرى من الأطفال تعاني من قصور في إنجاز بعض المهام الأكاديمية، أو انخفاض واضح في مستوى التحصيل الأكاديمي.(عواد،105،2002).وبالتالي يستحسن تنويع الأساليب المستخدمة في التعرف على ذوي صعوبات التعلم لضمان الدقة في تحديد الصعوبة و شدتها، ومن أبرز هذه الأساليب: الملاحظة/المقابلة/دراسة الحالة/اختبارات التحصيل.

استراتيجيات علاج صعوبات التعلم:

إن تعليم الأطفال ذوو صعوبات التعلم في المدارس ليس بلا تحديات و لعل أهم هذه التحديات نوعية التدريس الذي يتلقاه التلاميذ العاديين في الصفوف العادية. فقد بينت الدراسات أن معلمي الصفوف العادية يعتقدون أنهم غير قادرين على القيام بالتعديلات اللازمة على مناهج و أساليب تدريس هؤلاء التلاميذ بسبب المسؤوليات الملقاة على عاتقهم و كذلك بسبب إحساسهم بأن تنفيذ التعديلات المطلوبة أمر صعب لأسباب عديدة.

بالإضافة إلى إدراكات المعلمين فإن مواقف التلاميذ أنفسهم قد تعمل بمثابة عائق يحد من إمكانية تعديل أساليب التدريس و تنظيم البيئة الصفية لتلبية الحاجات التعلمية الخاصة بالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم.(إدارة التربية الخاصة في تعليم البنات بالمنطقة الشرقية،ورشة عمل بعنوان، الحاجات التعلمية لأطفال صعوبات التعلم و استراتيجيات معالجتها، إعداد و تدريب: الجوهرة الحمد الحليلة/مديرة إدارة التربية الخاصة بالشرقية/المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم بالرياض للفترة من 28)

المطلب الرابع: الاتجاهات والأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم:

لقد تعددت الاتجاهات في معالجة صعوبات التعلم، نظرا لتعدد الأسباب وطبيعة هذه الصعوبات، ولما كانت هذه الصعوبات تتجاذبها عدة تخصصات من الطب والطب العصبي، ومن النفسانيين والتربويين والاجتماعيين، فقد اختلف في أساليب المعالجة لهذه الفئة، ويمكن تصنيف هذه الأساليب إلى ثلاثة توجهات هي:

أولا: الاتجاه الطبي:

بعض المظاهر أو بعض الصعوبات النمائية، خاصة المتعلقة منها ببعض المشكلات كالانتباه والتذكر، وما ينتج عنها من شرود ذهني أو فرط نشاط، وبعض المشكلات الخاصة بصعوبة القراءة التي يرجعها بعض الباحثين إلى نقص المهارات العقلية، قد تعود إلى خلل وظيفي على مستوى الدماغ، أو بعض الإصابات على مستوى التلفيف الزاوي وهو منطقة الذاكرة البصرية في نصف الدماغ الأيسر المسؤولة عن تخزين صور الحروف والكلمات المقروءة مع استبعاد جميع أشكال ضعف النظر أو نقص القدرة على الكلام.

في جميع أشكال الخلل الوظيفي في الدماغ أو أي خلل كيميائي في الجسم يجب إخضاع التلميذ الذي يشكو صعوبات التعلم إلى الكشف والعلاج الطبي، وهذا إما عن طريق الأدوية والعقاقير التي توصف للحالة، أو عن طريق المتابعة الطبية، كضبط برنامج غذائي مثلا أو رياضة بهدف التخفيف من مواد كيميائية معينة تدخل جسم المصاب، فالمواد الملونة،

والحافظة وكل أشكال النكهات الصناعية التي تسبب الحساسية للفرد، وإما عن طريق توصيف مجموعة من الفيتامينات التي تزيد من قوة الذهن، وهذا اتجاه معاصر لمعالجة المشكلات الخاصة بالإفراط الحركي لدى المتعلمين إلى غيرها من الأساليب الطبية التي ثبتت فعاليتها في معالجة حالات صعوبات التعلم. (محاضرات في صعوبات التعلم، حليمة شريفي)

ثانيا: الاتجاه النفسي:

يكون بالتدخل العلاجي للحالات التي تعاني من اضطرابات القلق، وحالات الخوف)الفوبيا(الاجتماعي واضطراب الوسواس القهري، وحالات الاندفاعية، والإفراط الحركي الناجم عن أسباب نفسية وحالات أخرى. وفيها يتم اللجوء إلى تقنيات العلاج النفسي، سواء المعرفي أو السلوكي أو التحليلي لها أهميتها، في تجاوز حالات الإحباط وانعدام الثقة بالنفس...الخ، عند المصابين بصعوبات التعلم.

ثالثا: التوجه التربوي:

الفصل الأول: صعوبات التعلم

التلميذ الذي يعاني صعوبات التعلم يحتاج إلى التكفل تربويا، بأساليب وطرق وقد تكون نماذج من برامج خاصة لكل حالة ملائمة في علاج صعوبة معينة مادام أن ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في الاستفادة بفاعلية من برامج التلاميذ العاديين .

بما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفترض فيهم، أن معدل الذكاء والمواءمة لديهم يقترب من معيار المتوسط أو قد يزيد عن ذلك، ولكنهم يعانون من انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي نتيجة نقص دافعية الانجاز لديهم أو تدني الثقة بالنفس أو افتقاد مهارات تعليمية ما أو غير ذلك، فإنه يمكن اللجوء إلى تطبيق اختبارات نفسية أو تحصيلية مقننة مع

استعمال أساليب معينة بحسب طبيعة الصعوبة كأسلوب التعزيز وأسلوب التدعيم التربوي وأسلوب تكنولوجيا التدريس العلاجي وأسلوب مراقبة الذات المصحوبة بتقنيات الإرشاد النفسي والتربوي قصد الوصول بكل واحد منهم إلى التكيف مع مشكلته وتجاوزها، وهذا يتطلب العمل بجدية وفاعلية مع المعنيين من التلاميذ أنفسهم وذويهم ومعلميهم، وذلك

بإتباع جملة من الخطوات الرئيسية المتمثلة فيما يلي:

- **تشخيص الصعوبات وتحديدها:** الهدف من ذلك الحصول على المعلومات الضرورية التي تساعد على تفهم أفضل للصعوبة أو الصعوبات التي تعترض كل تلميذ، نوعها، مظاهرها، أسبابها مع ضرورة تدوينها في تقرير واف دال بالفعل على وجود الصعوبة أو الصعوبات تلك.
- **.تحديد الأهداف:** تأسيسا على المعلومات المجمعة وصياغتها بحسب الأولوية في الاهتمام بها في شكل أداءات سلوكية واضحة المعالم، تكون قابلة للملاحظة والقياس وآخذة في الاعتبار الظروف والاستراتيجيات التي يتم فيها تحقيق كل هدف قصد دفع المعني بالأمر إلى تحقيق التغير المطلوب في سلوكه.
- تحديد وضبط الأساليب والاستراتيجيات التربوية والتعليمية الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف المحددة: تبنى هذه الخطوة على الخطوتين السابقتين، إضافة إلى العوامل الموجودة في البيئة والتي يمكن أن يكون لها تأثير على التلميذ الذي يعاني صعوبات التعلم، وانطلاقا

من هذا يقوم الأخصائي النفسي المدرسي والتلميذ صاحب الصعوبة والمعلم وحتى الوالدين بتحديد وتقرير أفضل الأساليب والاستراتيجيات التي يجب استخدامها شريطة اتصافها بالمرونة والقابلية للتعديل وفقا لقدرات التلميذ المعني والأهداف المراد الوصول إليها، هذا ومن بين الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها هنا. تكييف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية القائمة –الاستخدام الفعال للتعزيز. –التنويع في استراتيجيات التعليم بحيث تجعل عملية التعلم أكثر تشويقا. –المراجعة الدائمة للموضوعات التي درست من قبل...

- **التتبع و التقويم:** أي التتبع التدريجي المستمر قصد التقليل من الفشل ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المحددة، فإن تحققت تدعم بتقرير أهداف جديدة يعمل على تحقيقها مستقبلا، أما إذا لم تحقق يعاد النظر فيها أو في الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة، فتقويم إضافي وتقديم مقترحات عملية، أي العمل دوما من أجل دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأقسام العادية في المدرسة العادية مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة، ومتابعة تنفيذ المقترحات والحلول المتعلقة بتشخيص الحالات تلك.

استراتيجية تعليم ذوي صعوبات التعلم:

1- استراتيجية تعليم الطفل الذي يعاني من عسر الكلام(ديسليسكيا):

- تعليم مباشر في تحليل اللغة ومهارات حول اصوات الكلام ، يتعلم الطفل صوت الكلمة وتقطيع الاصوات والمقاطع في الكلمات وجمع الكلمات في جملة،وامثلة لأصوات الكلام وبعض الأحرف الغير منطوقة قصيرة والاصوات ، الممدودة او الطويلة.
- تعيم من الأسهل إلى الأصعب في مهارات رموز الأحرف و في اللفظ الصوتي حيث يتعلم التلميذ كلمات كاملة ذات صوت معين و ثابت ثم يحللها إلى أصوات منفردة.
- تجريد الحرف و تمييزه، مثل التمييز بين الأحرف المتشابهة و المعكوسة مثل (ح،ج،خ) و حروف المد مثل (دا،دو،دي) و حركات الضمة و الفتحة و السكون.
- كتابة الكلمات أثناء القراءة : تكثيف تمارين الكتابة لدعم القراءة الصحيحة.
- استخدام طريقة AVK / Auditory–Visual / by Kinesthetic و هذه الطريقة يستخدم فيها بطاقات ملونة للأحرف الهجائية وذلك ليسهل على الطفل تذكرالحرف مع صوته ، ثم طباعة كلمات على بطاقات بألوان الحروف ثم يتمرن الطالب على ترتيب

الأحرف مع الكلمات وبجمل قصيرة في بداية الأمر ، وفي كل فرصة مناسبة تكرر الكلمات مع نسبها لأصواتها ٠ يتدرب الطالب على قراءة الكلمات او النص المستخدم مع تتبع الكلمات بالأصبع مع تقييم مهارته في السرعة والإتقان بشكل يومي ٠

- تشويق وجذب الطالب للقراءة : بإمكان المعلم أن يضع مقدمة مشوقة لموضوع القراءة تستثير إنتباه الطالب وتجعله مستعدا الاستمتاع بالقراءة ٠ (الكتاب)

كما أنه توجد استراتيجيات أخرى لعلاج صعوبات التعلم:

أولا: استراتيجية تعدد الوسائط أو الحواس:

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار Visualو حاسة السمع Auditory و الحاسة الحسحركية Kenestetic و حاسة اللمس Tactile في تعليم القراءة.(ملحم،ص30)

كما أن الطريقة تعتمد على افتراضات من أهمها:

- تباين الأفراد في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات. أي تباين الأهمية النسبية لكل من هذه الحواس لدى الأفراد كمنافذ حسية لتلقي المعلومات أو المثيرات.(الزيات،ص474).

- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها استقبال المعلومات أو المثيرات

و لنجاح برنامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العادية لا بد من إجراء التعديلات التالية:

1- تغيير اتجاهات المعلمين و التلاميذ و الأهل تجاه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

2- رغبة مدير المؤسسة و اقتناعه التام بالبرنامج.

3- تزويد معلمي الصفوف العادية بورش عمل تتضمن معلومات عامة عن هذه الفئة من حيث خصائصهم و أشكال الصعوبات التعلمية بالإضافة إلى أساليب تدريسهم.

4- رغبة المعلم العادي في العمل مع هذه الفئة.

5- ضرورة وجود فريق متعدد التخصصات في المدرسة و ذلك ليتعاونوا في تقديم الخدمات للتلاميذ و دعم معلم الصف و من أعضاء الفريق:

- معلم التربية الخاصة.
- المعالج الوظيفي.
- الأخصائي النفسي.
- أخصائي النطق و اللغة.
- المرشد الطلابي.
- الأخصائي الاجتماعي.

6- رغبة المعلمين و الأخصائيون في تبادل المعلومات و التعاون في العمل معا.

الجانب الميداني

الفصل الأول

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد القيام بجمع المعلومات المتعلقة بالجانب النظري لموضوع دراستنا حول صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، سنحاول التطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني، بحيث سيتم تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة والتي تتضمن مجالات الدراسة منهج الدراسة، عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات حول موضوع الدراسة، إضافة لأساليب التحليل.

أولا: مجالات الدراسة:

يعد تحديد مجالات الدراسة خطوة ضرورية وأساسية وهامة في البناء المنهجي لأي بحث علمي، كونها تساعد الباحث على مواجهة مشكلة بحثه بكل موضوعية وعلمية، كما أنها تضفي على البحث مصداقية، وتعرف الدراسة بمجالاتها المتمثلة فيما يلي:

1-الحدود المكانية:

قمنا بإجراء دراستنا الحالية على مجموعة من المدارس الابتدائية بولاية الوادي تم اختيارها بشكل عشوائي لتحصيل أكبر عدد ممكن من الأساتذة المكلفين بتدريس المرحلة الثالثة ابتدائي وكذلك بغية جمع معلومات من قبل مختلف أساتذة التعليم الابتدائي وبهدف جمع آراء مختلفة

2- المجال البشري:

و يشمل المجال البشري 46 أستاذ واستاذة بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية الوادي .

2-المجال الزمني:

ويتضمن المجال الزمني الوقت الذي إستغرقته الدراسة بشقيها الجانب النظري والجانب الميداني، ولقد إستغرقت دراستنا من حيث الجانب النظري مدة 3 أشهر ونصف بداية من شهر فيفري إلى غاية بداية شهر أفريل.

أما من حيث الجانب الميداني فقد استغرقت شهرين إبتداءا من 10 أفريل إلى غاية بداية شهر جوان.ففي شهر أفريل قمنا بالراسة الاستطلاعية للابتدائيات الثلاثة، حيث قابلنا مدير

كل مؤسسة وذلك بهدف الحصول على الموافقة لإجراء دراستنا الميدانية، وتم الحصول على الموافقة في هذا اليوم، وفي نفس اليوم قمنا بجمع معلومات عامة متعلقة بكل مؤسسة والتي تتضمن مكان كل مؤسسة، وعدد التلاميذ و الأستاذة الكلفين بتدريس المستوى الثالثة ابتدائي.

و بعد ذلك يوم 30 أفريل 2022، قمنا بتوزيع استمارة تجريبية على بعض الأستاذة و قد استغرقت هذه العملية يومين.

بعدها قمنا بإجراء مقابلات مع بعض المعلمين بغية التعرف أكثر على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم المتعلقة بصعوبات القراءة، الكتابة، وضعف الإنتباه حيث قمنا بجمع المعلومات التي تساعدنا في موضوع بحثنا، ثم بعدها قمنا بإج ا رء ملاحظات على تلاميذ الصف الثالث إبتدائي داخل الحجرة الصفية وهم تلاميذ يمثلون محور بحثنا وذلك من أجل معرفة مدى انتشار صعوبات تعلم القراءة والكتابة وضعف الإنتباه بين التلاميذ، كذلك التعرف على أهم مظاهر هاته الصعوبات.

و بعدما أخذنا المعلومات من خلال المقابلة و الملاحظة و بعد توزيعنا للاستمارة التجريبية، قمنا بضبط الاستمارة ضبطا دقيقا.

وفي يوم 10 ماي 2022، قمنا بتوزيع الاستمارة النهائية على مجتمع الدراسة و الذي يتكون من معلمي الابتدائيات السالفة الذكر، و تم جمعها يوم 15 ماي 2022.

أما بالنسبة للمدة المتبقية فقد خصصناها لتفريغ الاستبيان وتحليل البيانات و تفسيرها و إعطاء نتائج الدراسة.

ثانيا: منهج الدراسة

لكي تكون الدراسة علمية لابد من أن تقوم على منهج علمي تسير وفقه، فالمنهج يعتبر الطريق الذي يتبعه الباحث حتى يسهل عليه الوصول لهدفه، وحتى يستطيع دراسة موضوعه بطريقة علمية دقيقة، كما أن طبيعة الدراسة هي التي تفرض علينا اختيار منهج البحث،

وعليه فإن اختيار الباحث للمنهج أمر ضروري وهام في البحث الاجتماعي فالبحث بدون منهج يسير عليه لا معنى له.

و تعتبر كلمة "منهج "ترجمة لكلمة " Methode" بالإنجليزية أو "Méthode" بالفرنسية، و هي مأخوذة من الكلمة اللاتينية " Methodu".[1]

و يعرف المنهج على أنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم المختلفة وذلك عن طريق جملة من القواعد العامة التي تسيطر على سير العقل وتحدد عملياته حتى تصل إلى نتيجة مقبولة ومعلومة"(قنداجي،31،1999.) كما عرف بأنه: "الخطوات الفكرية التي يسلكها الباحث لحل مشكلة معينة إذ يعتمد إختيار المنهج على طبيعة المشكلة موضوع البحث"(حافظ و آخرون،31،1998).

كذلك عرف بأنه: "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته التي تثير موضوع البحث وهو البرنامج الذي يحدد سبل الوصول إلى تلك الحقائق وطرق استكشافها" (شفيق،2006 ،85).

وبما أن الهدف الرئيسي من الد ا رسة هو محاولة التعرف على بعض صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الثالثة الإبتدائية، فقد إعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يعتبر مناسبا لهذه الدراسة.

ولقد عرف المنهج الوصفي بأنه : "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة." (خندقجي،2012، 194).

كذلك عرف بأنه " طريقة من طرق التحليل و التفسير بشكل علمي و منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لمشكلة اجتماعية. (بوحوش، 2001، 139)

[1] أحمد كتابة المذكرات و أطروحات الدكتوراه في علوم الإعلام و الاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، 2009، ص11 .

بحيث يهتم بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيرا كيفيا عن طريق وصف الظاهرة مع بيان خصائصها، وتعبي ا ر كميا، فيعطينا وصفا رقميا مع بيان مقدار هذه الظاهرة (الدعياج، 2010، 75)

ولقد إخترنا المنهج الوصفي نظ ا ر لطبيعة موضوع د ا رستنا، حيث أن المنهج الوصفي يصف الظاهرة محل الد ا رسة كما هي في الواقع، وذلك من خلال جمع الحقائق وبالبيانات ومن ثم تصنيفها وتحليلها للموضوع إلى نتائج وتعميمات تخص موضوع البحث، كما أن المنهج الوصفي يسمح بإستخدام العديد من أدوات البحث كالملاحظة، المقابلة الإستمارة، ، التي تشكل في النهاية مجموعة متكاملة يمكن من خلالها الحصول على الإجابة على التساؤلات الرئيسية للبحث.

وبما أن الهدف من دراستنا هو وصف ظاهرة واقعية تتمثل في صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثالثة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، فالمنهج الأكثر ملائمة هو المنهج الوصفي.

ثالثا: مجتمع البحث:

تعتبر عملية اختيار مجتمع البحث من أهم الخطوات الأساسية في البحث العلمي، إذ أنه دون مجتمع البحث لا نستطيع دراسة أي مشكلة، ويعرف مجتمع البحث بأنه "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء التي تكون موضوع مشكلة البحث وبعبارة أخرى هي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث. (الصيرفي، 2009، 186).

و لقد قمنا في بحثنا هذا بدراسة على مجموعة من المدارس الابتدائية بولاية الوادي، و يتمثل مجتمع الحث في عدد معين من أفراد المجتمع الأصلي، بمعنى جميع معلمي المرحلة الثالثة الابتدائية البالغ عددهم 46 أستاذا و أستاذة.

رابعا: أدوات جمع البيانات:

تعتبر مرحلة جمع البيانات من أهم مراحل البحث الميداني، ويتم ذلك عن طريق أدوات عديدة ومختلفة، والمتمثلة في مجموع الوسائل والتقنيات التي يستخدمها الباحث قصد

الحصول على البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، إذ يستخدم الباحث أكثر من أداة لجمع المعلومات حول المشكلة المدروسة، وهذه الأدوات تختلف بإختلاف الدراسة و نوعيتها ومن بين هذه الأدوات نجد: المقابلة، الملاحظة، الإستمارة، السجلاتوالوثائق.

1-المقابلة:

تعتبر المقابلة أداة مهمة لجمع البيانات والمعلومات، والمقابلة تعرف بأنها: "أداة من أدوات البحث يتم بموجبها جمع المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة على تساؤلات البحث أو إختبار فروضه، وتعتمد على مقابلة الباحث لمن تجرى معه المقابلة وجها لوجه بغرض طرح عدد من الأسئلة من قبل الباحث والإجابة عنها من قبل من تجرى معه المقابلة.

(الدعياج، 102)

كذلك تعرف بأنها: "محادثة تتم بين الباحث وشخص آخر أو مجموعة من الأشخاص تطرح من خلالها أسئلة، ويتم تسجيل إجاباتهم على تلك الأسئلة المطروحة بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث إلى المعرفة من أجل تحقيق أهداف الدراسة.

(الضامن، 2009،ص96.)

و في الدراسة الحالية، قمنا بإجراء المقابلة مع مديري المؤسسات حيث أمدونا بالمعلومات الخاصة بالمؤسسات، و ذلك من خلال طرحنا لمجموعة من الأسئلة حول المؤسسات التعليمية، و قد أفادونا بتوجيهاتهم و نصائحهم، ثم بعد ذلك انتقلنا للمقابلة مع بعض المعلمين و المعلمات حيث ساعدونا في كيفية التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة و الكتابة و الحساب و الذين لديهم ضعف في الانتباه.

2-الملاحظة:

تعتبر الملاحظة أداة من أدوات جمع البيانات في العديد من البحوث والد ا رسات الاجتماعية، فهي تعد وسيلة هامة تساعد الباحث على جمع الحقائق والمعلومات، والملاحظة تعرف بأنها: "النواة التي يمكن أن تعتمد عليها للوصول إلى المعرفة العلمية والى حقيقة الظاهرة، وخاصة عندما يحدث نوع من المقاومة من قبل المبحوثين عند تطبيق الاستمارة فهي تتميز عن غيرها من الأدوات لجمع البيانات، بحيث تفيد في الكشف عن سلوك الأفراد الفعلي داخل العمل.

(محمد حسن، 1971، 518).

كذلك تعرف الملاحظة بأنها: "المشاهدة الدقيقة لموضوع معين على نحو هادف وبموجب إجراءات منظمة يقوم بها الباحث لتحقيق فهم أفضل لموضوع الدراسة.

(محمد الحسن، 1982، 50).

و قد قمنا بملاحظة مجموعة من المتعلمين من المرحلة الثالثة الابتدائية التي تمثل محور بحثنا، حيث لاحظنا صعوبات القراءة و الكتابة و تشتت النتباه و ضعف التركيز على بعد تلاميذ المرحلة الثالثة و كان ذلك داخل الفصل، و قد لاحظنا أن أغلب هؤلاء التلاميذ مستواهم و تحصيلهم التعليمي منخفض.

3-الاستمارة:

تعد الاستمارة أداة مهمة من أدوات جمع المعلومات حول الموضوع المراد دراسته وهي الأكثر شيوعا واستخداما في البحوث الاجتماعية والتربوية، ويمكن تعريف الإستمارة على أنها: "مجموعة أسئلة تطرح على أف ا رد عينة البحث التي تعطي إجابات قابلة للعرض والتحليل والتفسير للوصول إلى نتائج تجيب على تساؤلات الإشكالية وفرضيات البحث".

(زرواتي، 2004، 221).

كذلك تعرف بأنها: "أداة اتصال أساسية بين الباحث والمبحوث ووسيلة لجمع الحقائق والمعلومات تحتوي على مجموعة من الأسئلة توجه إلى أف ا رد مجتمع البحث وذلك قصد الإجابة على تساؤلات البحث" (جمعة و آخرون، 1999، 174).

و قد ارتأينا إلى أن أداة الاستمارة هي الأداة الأنسب لإجراء دراستنا، و قد اشتملت دراستنا الميدانية على أربعة محاور و تضمنت في مجموعها 28 سؤالا، و هته المحاور هي:

- المحور الأول: يهم البيانات الشخصية للمبحوثين.
- المحور الثاني: حول صعوبات الفهم و يضم 07 أسئلة
- المحور الثالث: حول صعوبات القرءة و يضم 07 أسئلة.
- المحور الرابع: صعوبات الكتابة و يضم 07 أسئلة.
- المحور الخامس: صعوبات الحساب، و يضم 07 أسئلة.

و للتحقق من صلاحية الأداة لأهداف الدراسة قمنا بعرض إستمارة الد ا رسة على خمسة أساتذة محكمين، وذلك لإعطاء ملاحظاتهم و آرائهم حول مدى ملاءمة العبارات الدراسة وكفايتها في جمع المعلومات والبيانات ووضوح كل عبارة، وبناءا على ملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض الأسئلة واضافة أخرى كي تصبح مناسبة تماما لهذه الدراسة.

رابعا: أساليب التحليل:

بعد جمع المعلومات المرتبطة بالدراسة الميدانية، قمنا بالاعتماد على أساليب إحصائية تتناسب مع فرضيات الدراسة و متغيراتها، و قمنا بمعالجة البيانات بناءا بالاعتماد على الأسلوب الكمي: و هو عبارة عن مجموعة من القواعد المنطقية و الأساليب و الطرق الرياضية و الإحصائية، تستخدم في حل المشكلات و اتخاذ القرارات، و قد سمي هذا الأسلوب بهذا الاسم لأنه يتناول دراسة المشكلات من الجوانب القابلة للقياس و التي يعبر عنها برقم ثم استخدامها بهذا الأسلوب بهدف تحويل البيانات إلى جداول و أرقام معبر عنها بتكرارات و نسب مئوية.(حامد، 2007، 129).

و قد قمنا عند تفريغ الاستبيان بالاعتماد على برنامج SPSSلتحليل البيانات، مع استخراج الجداول و الأشكال .

خلاصة الفصل:

لقد تناولنا في هذا الفصل أهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية الخاصة ببحثنا، و التي تعتبر المرتكز الأساسي لأي بحث علمي،حيث قمنا في البداية بتوضيح المنهج المعتمد في هذه الدراسة و مجتمع البحث، و بعدها قمنا بعرض الأدوات المستعملة في جمع البيانات، و في الأخير تطرقنا للأساليب الإحصائية التي اتبعناها في هذه الدراسة..

الفصل الأول

عرض و تحليل البيانات و مناقشتها و تفسير النتائج

تمهيد

أولا: عرض و تحليل البيانات

ثانيا: مناقشة و تفسير النتائج في ضوء فرضيات الدراسة

ثالثا: مناقشة و تفسير النتائج

رابعا: النتائج العامة للدراسة

خامسا: الاقتراحات و التوصيات

خلاصة الفصل

الفصل الثاني: عرض وتحليل البيانات ومناقشتها وتفسير النتائج

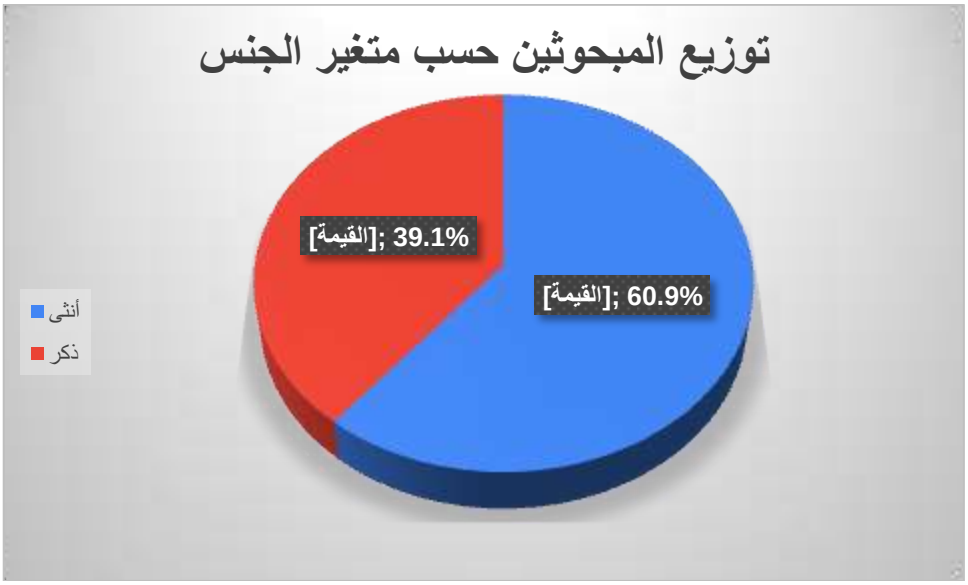
تمهيد:

في هذا الفصل سنقوم بعرض البيانات المتعلقة بالدراسة الميدانية من خلال تفريغ البيانات المتحصل عليها وكذا تحليلها ومناقشتها وتفسير النتائج في ضوء فرضيات الدراسة، وفي الأخير سنقوم بتقديم بعض الاقتراحات والتوصيات.

أولا: عرض وتحليل البيانات:

المحور الأول: البيانات الشخصية

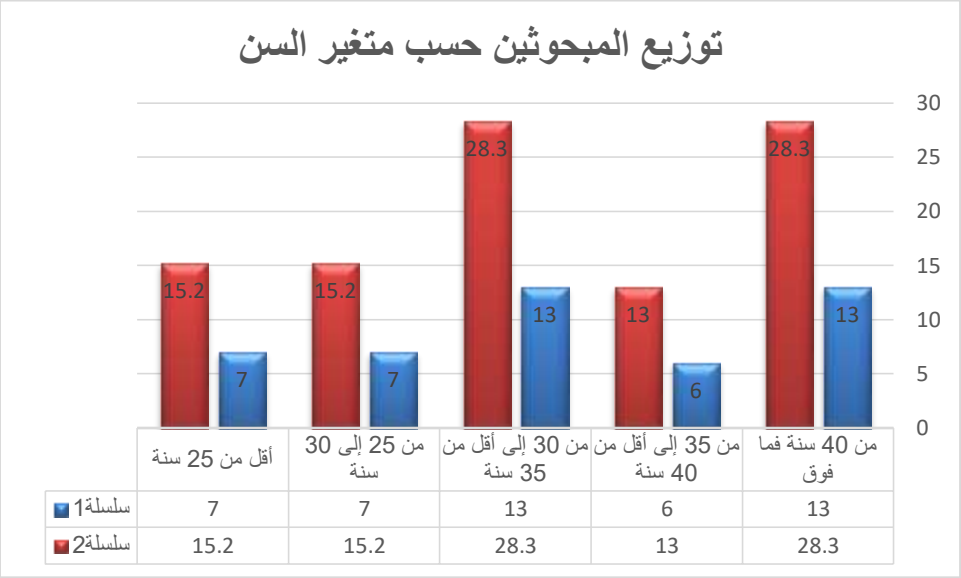
الشكل رقم (1): يبين توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس



من خلال البيانات الموضحة في الشكل أعلاه رقم (1)، نلاحظ أن عدد الأساتذة الإناث أكثر من عدد الأساتذة الذكور، حيث قدرت نسبة الإناث بـ 60.9 و بتكرار وصل إلى (28 أستاذة)، فيما بلغت نسبة الأساتذة الذكور 39.1 و بتكرار يقدر بـ (18 أستاذا).

نستنتج إذن أن أغلب الأساتذة العاملين بالمؤسسات الابتدائية موضوع الدراسة هم إناث، و يمكن إرجاع هذا الأمر إلى طبيعة العمل التعليمي الذي أصحت تقبل عليه النساء أكثر من الرجال.

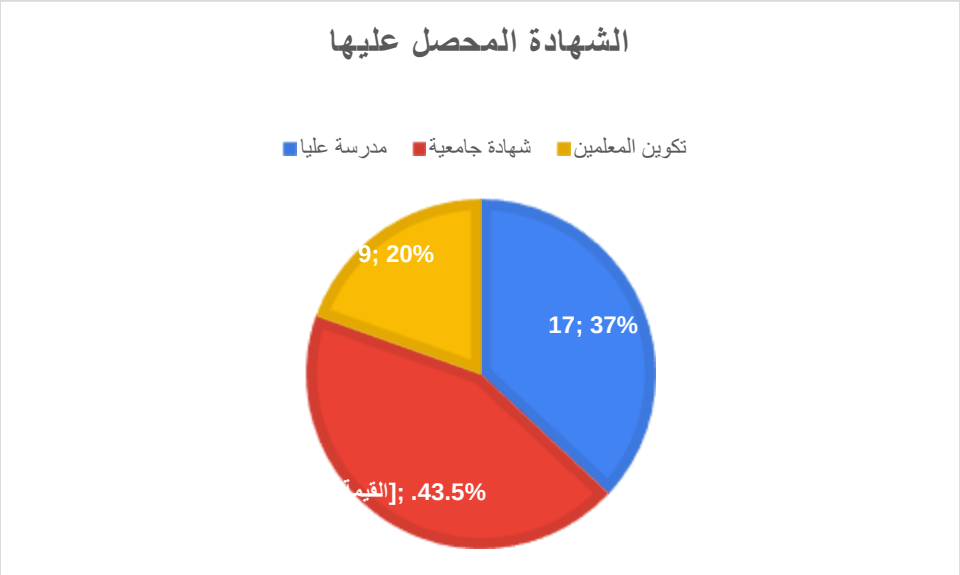
الشكل رقم (2): يوضح توزيع المبحوثين حسب الفئة العمرية



من خلال البيانات المتحصل عليها في الشكل رقم (2)، نلاحظ أن أكبر فئة تتراوح أعمارهم من 30 إلى أقل من 35 سنة و أيضا من 40 سنة فما فوق و هي نسب متساوية بتكرار يصل إلى 13 فردا لكل فئة و بنسبة وصلت إلى 28.3، تليها الفئة العمرية الأقل من 25 سنة و أيضا الفئة العمرية المحددة من 25 سنة إلى 30 سنة بنسبة 15.2 لكل فئة و بتكرار يصل إلى 07 أفراد لكل فئة، أما الفئة العمرية من 35 سنة إلى أقل من 40 سنة فقد مثلت نسبة 13 و بتكرار وصل إلى 06 أفراد.

يتضح إذن من خلال نسب و تكرارات هذه الفئات العمرية أن الفات العمرية من 25 سنة إلى أكثر من 40 سنة تمثل أكبر النسب من عينة الدراسة.

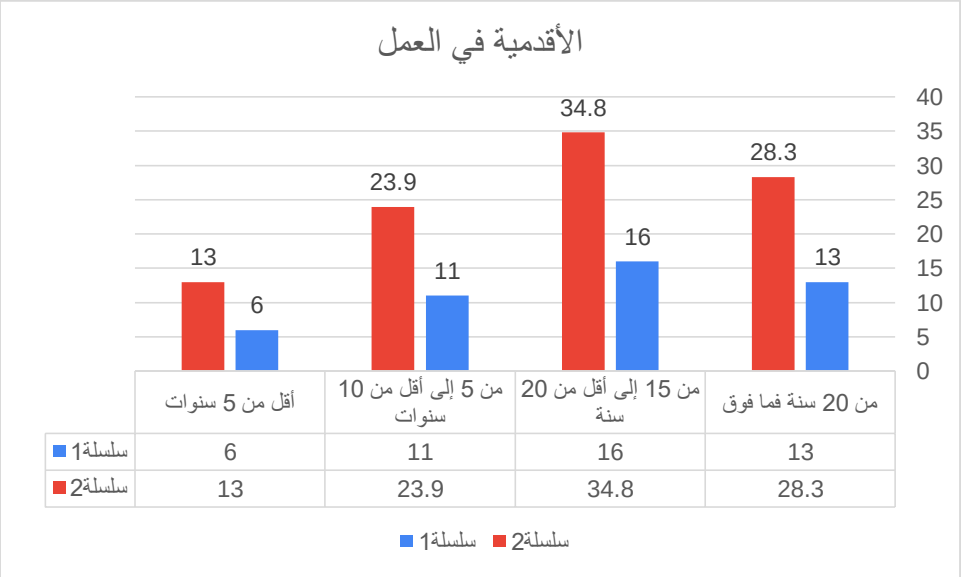
الشكل رقم (3): يبين توزيع المبحوثين حسب الشهادة المتحصل عليها



من خلال الشكل رقم (3) نلاحظ أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة جامعية قدرت بـ 43.5، وتكرارها (20 أستاذا وأستاذة)، فيما بلغت نسبة المبحوثين المتخرجين من المدرسة العليا 37 وتكرارهم (17 فردا)، في المقابل نجد أن نسبة الأساتذة المتخرجين من مركز تكوين المعلمين 20 وتكرارهم (09 أفراد).

من هنا نستنتج أن أكبر نسبة من عينة الدراسة حسب الشهادة المتحصل عليها هم المتحصلون على شهادة جامعية، و هذا يشير إلى مدى أهمية الجامعة و دورها في إعداد المعلمين بطريقة منهجية و صحيحة و بالتالي تجعلهم مؤهلون لممارسة مهنة التعليم كما تجعلهم على دراية بطريقة التعامل مع التلاميذ.

الشكل رقم (4): يبين توزيع المبحوثين حسب الأقدمية في العمل



انطلاقا من الشكل رقم (4) نلاحظ أن نسبة المبحوثين الذين لديهم أقدمية في العمل من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة قدرت بـ34.8 بتكرار يصل إلى (16 فردا)،ثم تليها نسبة 28.3 و تكرار (13 فردا) لأقدمية 20 سنة فما فوق، أما من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات فتمثلها نسبة 23.9 و تكرار يصل إلى (11 فردا)،و في الأخير نسبة 13 و تكرار يصل إلى (06 أفراد)، و هي أقل نسبة.

من هنا نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين لديهم أقدمية في العمل هي من 15 إلى أقل من 20 سنة.

المحور الثاني: صعوبات الفهم:

الجدول رقم (01): يبين صعوبات الفهم التي يواجهها التلاميذ

السؤال	المقياس	نعم	لا	أحيانا
1-يتشتت انتباه التلميذ بسهولة	التكرار	34	1	11
	النسبة المئوية	73.9	2.2	23.9
2- تظهر على التلميذ ملامح عدم الفهم لما تقول	التكرار	19	04	23
	النسبة المئوية	41.3	8.7	50
3-يستطيع التعرف على المضمون سماعيا	التكرار	20	06	20
	النسبة المئوية	43.5	13	43.5
4- يجد التلميذ صعوبة في فهم الحوار	التكرار	12	9	25
	النسبة المئوية	26.1	19.6	54.3
5- يجد التلميذ صعوبة أثناء تقديم الإجابة الشفهية	التكرار	26	05	15
	النسبة المئوية	56.5	10.9	32.6
6- يستطيع التلميذ حفظ فقرة من حوار	التكرار	22	09	15
	النسبة المئوية	47.8	19.6	32.6
7- يستطيع التلميذ تطبيق تعليمات الأستاذ بخصوص نشاط معين	التكرار	28	02	16
	النسبة	60.9	4.3	34.8

	المئوية			

من خلال المعطيات الظاهرة في الجدول أعلاه، يتضح لنا أنه فيما يخص صعوبات التعلم المتعلقة بالفهم و التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي تتوزع على الشكل التالي:

- حول تشتت انتباه التلميذ بسهولة:

يتضح لنا أن غالبية الأساتذة المبحوثين يؤكدون على أن التلاميذ يتشتت انتباههم بسهولة و ذلك بنسبة 73.9 بتكرار يصل إلى (34 فردا)،في المقابل نجد أن نسبة 23.9 من المبحوثين أجابوا بأنه أحيانا ما يتشتت انتباه التلميذ و عددهم (11 فردا)،بالإضافة إلى أن نسبة 2.2 فقط تمثل نسبة المبحوثين الذين ينفون هذه العبارة.

- حول ظهور ملامح عدم الفهم على التلميذ:

انطلاقا من معطيات الجدول يتبين لنا أن نسبة المبحوثين الذين يرون بأنه أحيانا ما تظهر ملامح عدم الفهم على التلميذ أثناء شرح الأستاذ تمثل 50 من العينة الكلية و عددهم (23 فردا)، في حين أن الأساتذة الذين يرون بأنه فعلا أثناء الشرح تظهر ملامح عدم الفهم على التلميذ تمثل نسبة 41.3 و عددهم (19 فردا)، كما نجد أن نسبة ضعيفة جدا تقدر بـ 8.7 و بتكرار لا يتجاوز (4 أفراد).

- حول قدرة التلميذ على التعرف على المضمون:

فيما يتعلق بقدرة التلميذ و استطاعته للتعرف على المضمون بشكل سماعي، نجد أن نسبة 43.5 من الأساتذة المبحوثين أفادوا بأن التلميذ يستطيع التعرف على المضمون بشكل سماعي، نفس النسبة للأساتذة الذين يقولون بأنه أحيانا ما يتعرف التلميذ على المضمون سماعيا، و في المقابل نجد أن نسبة 13 من العينة الكلية تنفي هذا الأمر بتكرار وصل إلى (06أفراد).

- حول إيجاد التلميذ صعوبة في فهم الحوار:

فيما يتعلق بفهم الحوار نجد أن غالبية عينة الدراسة يؤكدون بأنه أحيانا ما يجد التلميذ صعوبة في فهم الحوار و عددهم (25 فردا)، تليها نسبة 26.1 تمثلها فئة المبحوثين الذين يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في فهم الحوار بتكرار يصل إلى (12 فردا)، لتبقى نسبة 19.6 من العينة الكلية التي تؤكد بأن التلميذ لا يجد هذه الصعوبة.

- حول إيجاد التلميذ صعوبة أثناء تقديم الإجابة الشفهية:

عند سؤالنا حول ما إن كان التلميذ يجد صعوبة أثناء تقديم الإجابة الشفهية، تلقينا نسبة 56.5 من عينة الدراسة أكدت لنا أن التلميذ يجد صعوبة أثناء تقديم الإجابة، بتكرار وصل إلى (26 فردا)،تليها نسبة 32.6 تمثل فئة الأساتذة الذين يرون أنه أحيانا ما يجد التلميذ هذه الصعوبة، في حين أن 10.9 من العينة الكلية ينفون هذه الصعوبة و عددهم (05 أفراد).

- حول قدرة التلميذ حفظ فقرة من حوار:

عند سؤالنا حول ما إن كان التلميذ يستطيع حفظ فقرة من حوار، تلقينا نسبة 47.8 من عينة الدراسة ترى بأنه فعلا يستطيع التلميذ حفظ فقرة من حوار، و تكرارهم (22 فردا)، تليها نسبة 32.6 لفائدة المبحوثين الذين يرون أنه أحيانا ما يستطيع التلميذ حفظ فقرة من حوار و عددهم (15 فردا)، في المقابل نجد أن 19.6 من الأساتذة المبحوثين يرون بأن التلميذ لا يستطيع حفظ فقرة من حوار و عددهم (09 أفراد).

- حول قدرة التلميذ تطبيق تعليمات الأستاذ بخصوص نشاط معين:

فيما يتعلق بتطبيق التعليمات نجد أن غالبية عينة الدراسة يؤكدون أن التلميذ يستطيع تطبيق تعليمات الأستاذ بخصوص نشاط معين و نسبتهم 60.9، و تكرارهم يصل إلى (28 فردا)، في حين أن 34.8 من العينة الكلية يرون بأنه أحيانا ما تكون لدى التلميذ القدرة على تطبيق تعليمات و إرشادات الأستاذ، و تكرارهم (16 فردا)، لتبقى في الأخير نسبة 4.3 من المبحوثين ينفون هذا الأمر و عددهم (02 أفراد).

المحور الثالث: صعوبات القراءة

الجدول رقم 02: يوضح صعوبات القراءة

السؤال	المقياس	نعم	لا	أحيانا
1- يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلات في القراءة	التكرار	28	3	15
	النسبة المئوية	60.9	6.5	32.6
2-يجد التلميذ صعوبة في تذكر أسماء الحروف وأشكالها	التكرار	18	9	19
	النسبة المئوية	39.1	19.6	41.3
3- يتعثر التلميذ أثناء قراءة الكلمات الطويلة	التكرار	35	2	9
	النسبة المئوية	76.1	4.3	19.6
4-يجد التلميذ صعوبة في ربط المفردات بالسلوك	التكرار	25	4	17
	النسبة المئوية	54.3	8.7	37
5- يعاني التلميذ من عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة؟	التكرار	34	1	11
	النسبة المئوية	73.9	2.2	23.9
6- هل يخلط التلميذ بين الحروف المتشابهة ت و ث، أو ح و ج و خ؟	التكرار	23	9	14
	النسبة المئوية	50	19.6	30.4
7- يفقد التلميذ بشكل متكرر الموقع الذي	التكرار	20	6	20

وصل إليه أثناء القراءة	النسبة المئوية	43.5	13	43.5

انطلاقا من الأرقام الظاهرة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن:

1-حول معاناة التلميذ لصعوبة أو مشكلات في القراءة:

نجد أن غالبية عينة الدراسة يرون أن التلميذ يعاني من صعوبات في القراءة وذلك بنسبة 60.9، و تكرارهم (28 فردا)، تليها نسبة 32.6 يمثلها الأساتذة الذين يرون أن التلميذ أحيانا ما يعاني من صعوبة في القراءة و عددهم (15 فردا)، في حين أن نسبة 6.5 من العينة الكلية تنفي هذا الأمر و عددهم (03 أفراد).

نستنتج إذن أن معظم الأساتذة يؤكدون أن تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات في القراءة قد يتجلى في بطء القراءة أو القراءة بالأخطاء، يعود الأمر لأن التلميذ هنا قد يعاني من مشاكل في نطق بعض الحروف و الخلط بينها و عدم استيعاب مفردات الجمل التي يقرأها.

2-حول إيجاد التلميذ صعوبة في تذكر أسماء الحروف و أشكالها:

فيما يتعلق بتذكر اشكال و أسماء الحروف نجد أن نسبة 41.3 من الأساتذة يرون بأنه أحيانا ما يجد التلميذ صعوبة في تذكر أسماء و أشكال الحروف، بتكرار يصل إلى (19 فردا)، تليها نسبة 39.1 من المبحوثين يرون أنه فعلا يجد التلميذ صعوبة في تذكر الحروف، و عددهم (18 فردا)، في حين نجد 19.6 من العينة الكلية تنفي هذا الأمر و عددهم (09 أفراد).

و يمكن القول هنا أن عدم تذكر التلميذ لأسماء الحروف و أشكالها يرجع إلى صعوبات في الذاكرة و التذكر، إذ أن التلميذ الذي يعاني من اختلالات عصبية لا يستطيع تذكر الحروف بسهولة و هذا ما يشكل لديه صعوبة في القراءة.

3-حول تعثر التلميذ اثناء قراءة الكلمات الطويلة:

عن سؤالنا للأساتذة حول ما إن كان التلميذ يتعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة تلقينا نسبة كبيرة تؤكد أنه فعلا يتعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة و تتمثل هذه النسبة في 76.1 و تكرراهم (35 فردا)، و هي نسبة كبيرة جدا، مقارنة بعدد المبحوثين الذين يرون أنه أحيانا ما يتعثر التلميذ أثناء قراءته للكلمات الطويلة، إذ لم يتجاوز تكرارهم (09 أفراد) و نسبتهم 19.6 من العينة الكلية، في المقابل نجد نسبة ضعيفة جدا تتمثل في 4.3 من العينة التي تنفي هذه الصعوبة.

من هنا يمكن القول أن تعثر التلميذ أثناء قراءته للكلمات الطويلة راجع لمشكلة التلعثم و التهجئة، و عدم القدرة على الربط بين أحرف الكلمات و تركيبها، كذلك عجز في فهم معني الكلمات و عدم القدرة على التمييز بين الكلمات، و قد أكدت العديد من الدراسات في هذا المجال أن أبرز صعوبات القراءة تتمثل في تعثر التلميذ أثناء القراءة،و بالتالي فهذا يؤدي لاستغراقه وقت طويل أثناء القراءة و بذله مجهود أكبر.

4-حول إيجاد التلميذ صعوبة في ربط المفردات بالسلوك:

فيما يتعلق بصعوبة ربط المفردات بالسلوك، نجد أن نسبة 54.3 من العينة الكلية تؤكد أن التلميذ يجد صعوبة في ربط المفردات و عددهم (25 فردا)، تليها نسبة 37 من العينة الكلية ترى أنه أحيانا ما يجد التلميذ صعوبة في ربط المفردات وتكرارهم (17 فردا)، في المقابل نجد نسبة 8.7 من الأساتذة ينفون هذه الصعوبة.

يمكن القول أن التلميذ الذي يعاني من صعوبات في القراءة لا يستطيع ربط المفردات و استيعابها لعدم صحة قراءته و بطئها التي تغيب المعنى.

5-حول معاناة التلميذ من عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة:

فيما يتعلق بعدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة، نجد أن غالبية المبحوثين يرون أن التلميذ يعاني من عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة، بنسبة 73.9 وبتكرار يصل إلى (34 فردا)، في المقابل نجد أن نسبة المبحوثين الذين يرون أنه أحيانا ما يجدون التلميذ يعاني من عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة يمثلون نسبة 23.9 من العينة الكلية،

و عددهم (11 فردا).في حين أن نسبة الأساتذة الذين ينفون الأمر يمثلون نسبة ضعيفة جدل و هي 2.2.

يمكن الإشارة هنا إلى أن لتلميذ هنا لا يستطيع الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة و ذلك بسبب بطء قراءته و تعثره إذ أنه يقضي وقتا أطول في تهجي الكلمات و بالتالي نسيان المعنى.

6-حول خلط التلميذ بين الحروف المتشابهة:

فيما يتعلق بخلط تلميذ بين بعض الحروف المتشابهة نجد أن نسبة 50 من عينة الدراسة يؤكدون أن التلميذ في المرحلة الثالثة ابتدائي يخلط بين الحروف المتشابهة، بتكرار يقدر بـ (23 فردا)، في حين أن نسبة المبحوثين الذين يرون أن التلميذ في هذه المرحلة يخلط بين الحروف أحيانا تمثل 30.4 و بتكرار يقدر بـ (14 فردا) .كما نجد أن 19.6 من عينة الدراسة يجيبون بأن التلميذ في هذه المرحلة لا يخلط بين الحروف و عددهم (09 أفراد).

و منه يتبين أن التلميذ يخلط في قراءة الحروف المتشابهة، و هذا راجع لعدم قدرته على التمييز بين الحروف المتشابهة و عدم اهتمامه و تركيزه كذلك نقص اهتمام المعلم بالتلميذ الذي يخلط في قراءة الحروف المتشابهة نظرا لعدة أسباب من بينها كثرة عدد التلاميذ داخل الصف الدراسي، كما لاحظنا أن هاته المشكلة ليست فقط عند تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي بل تستمر حتى سنوات أخرى إن لم يتم حل المشكلة، و ما يمكن قوله هو أن التلميذ الذي يخلط في قراءة الحروف المتشابهة يعاني من صعوبات في القراءة.

7-حول فقدان التلميذ بشكل متكرر للموقع الذي وصل إليه أثناء القراءة:

في هذا الصدد، نجد أن نسبة 43.5 يجيبون بأنه فعلا يفقد التلميذ موقع القراءة بشكل متكرر، و مثلها تماما تجيب بأنه أحيانا ما يحصل هذا الأمر، في حين أن 13 من العينة الكلية ينفون الأمر و عددهم (06 أفراد).

يمكننا القول أن فقدان موقع القراءة لدى تلميذ المرحلة الثالثة ابتدائي راجع إلى عكس الحروف و الكلمات، إضافة إلى عدم التركيز أثناء القراءة مما يؤدي إلى لفقدانهم موقع

القراءة بشكل متكرر، و يرجع الباحثون أسباب ذلك لاختلالات في الجهاز العصبي، عيوب في الحواس ،تأثيرات سيكولوجية و غيرها، و بالتالي فهذا يجعل التلاميذ يواجهون صعوبة أثناء القراءة مما يؤدي إلى ضعف أدائهم في مادة القراءة.

المحور الرابع: صعوبات الكتابة

الجدول رقم 03: يوضح صعوبات الكتابة

السؤال	المقياس	نعم	لا	أحيانا
1- يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في الكتابة	التكرار	22	8	16
	النسبة المئوية	47.8	17.4	43.8
2- يعاني التلميذ من صعوبة في التعبير عن الأفكار بمرونة؟	التكرار	31	03	12
	النسبة المئوية	67.4	6.5	26.1
3- يعاني التلاميذ من صعوبة في كتابة الكلمات الشائعة	التكرار	13	18	15
	النسبة المئوية	28.3	39.1	32.6
4- يعاني التلاميذ من صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسية والمساندة؟	التكرار	29	04	13
	النسبة المئوية	63	8.7	28.3
5-يعاني التلاميذ من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات؟	التكرار	21	8	17
	النسبة المئوية	45.7	17.4	37
6-التلاميذ ينحرفون عن السطر أثناء الكتابة؟	التكرار	14	07	25
	النسبة المئوية	30.4	15.2	54.3

7-لدى التلاميذ أخطاء املائية كثيرة أثناء النقل من السبورة	التكرار	16	05	25
	النسبة المئوية	34.8	10.9	54.3

انطلاقا من معطيات الجدول و البحث الميداني يتضح لنا أنه:

1-حول معاناة التلميذ صعوبة أو مشكلة في الكتابة:

نجد أن نسبة 47.8 من عينة الدراسة يرون أن التلميذ يعاني من صعوبة في الكتابة بتكرار يقدر بـ (22 فردا)، و بشكل متقارب جدا نجد أن نسبة 43.8 من العينة الكلية تؤكد أنه أحيانا ما يعاني تلاميذ المرحلة الثالثة الابتدائي من صعوبة في الكتابة و عددهم (16 فردا)،في المقابل نجد نسبة 17.4 من العينة تنفي أن التلميذ يعاني من صعوبة في الكتابة بتكرار يقدر بـ (08 أفراد).

من هنا يمكننا القول أن تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي يجدون صعوبة في الكتابة و يتضح ذلك من خلال كتابتهم بخط رديء، و كذلك كتابتهم بشكل خاطئ، و هذا كله راجع إلى عدم اكتسابهم لمهارة الكتابة و وضعية جلوسهم غير السليمة، كما أنهم لا يراعون مقاييس الكتابة، بالإضافة إلى عدم مسك القلم بشكل صحيح و جيد، بالإضافة إلى إجبار التلاميذ بالكتابة بيد معينة، و هذا ما أكده أصحاب الاتجاه البيئي أي أنه من مسببات صعوبة الكتابة إجبار التلاميذ على الكتابة بعيد معينة، و بالتالي فهذا يجعل تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي يواجهون صعوبة أثناء الكتابة.

2-معاناة التلميذ من صعوبة في التعبير عن الأفكار بمرونة:

فيما يتعلق بصعوبة التعبير عن الأفكار بمرونة نجد أن غالبية عينة الدراسة تؤكد أن التلميذ يعاني من صعوبة في التعبير عن الأفكار ونسبتهم 67.4 من العينة الكلبية بتكرار يقدر بـ (31 فردا)، كما أن 26.1 من عينة الدراسة يرون بأنه أحيانا ما يجدون التلميذ يعاني من

هذه الصعوبة و عددهم (12 فردا)، في حين أن 6.5 من عينة الدراسة ينفون ذلك و عددهم (03 أفراد).

يمكن القول أن صعوبة الكتابة و التعبير عن الأفكار بشكل كتابي راجعة إلى عدم قدرة التلميذ على الربط بين الحروف و الخلط في الحروف المتشابهة، كذلك ارتكابه أخطاء إملائية كثيرة و الكتابة بشكل خاطئ ، مما يجعل كتابة التلميذ لا تعبر عن أفكاره.

3-حول معاناة التلاميذ من صعوبة في كتابة الكلمات الشائعة:

فيما يتعلق بكتابة الكلمات الشائعة نجد أن نسبة 39.1 من عينة الدراسة يؤكدون أن التلاميذ لا يعانون من صعوبة في كتابة الكلمات الشائعة، بتكرار يصل إلى (18 فردا)، في حين أن نسبة 32.6 يرون أن التلاميذ يعانون أحيانا من صعوبة في كتابة الكلمات الشائعة و عددهم (15 فردا)، في المقابل نجد أن نسبة 28.3 من الأساتذة يرون أن التلميذ فعلا يعاني من هذه الصعوبة و عددهم (13 فردا).

4-حول معاناة التلميذ من صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسية والمساندة:

في هذا الصدد نجد نسبة 63 من الأساتذة يرون أن التلميذ في المرحلة الثالثة ابتدائي يعاني من صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسية و المساندة، بتكرار يقدر بـ (29 فردا)، بالإضافة إلى أن 28.3 من عينة الدراسة يرون بأنه أحيانا ما يعاني التلميذ من هذه الصعوبة، بتكرار يقدر بـ (13 فردا)، في حين أن نسبة 8.7 من عينة الدراسة ينفون وجود هذه الصعوبة لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي، بتكرار يقدر بـ (04 أفراد).

5-حول معاناة التلاميذ من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات:

في هذا الإطار، تقلقينا إجابات الأساتذة بنسبة 45.7 يؤكدون أن التلاميذ يعانون من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات، بتكرار يقدر بـ (21 فردا)، وبشكل متقارب نجد أن نسبة المبحوثين الذين يرون أنه أحيانا ما يعاني التلاميذ من

هذه الصعوبة يمثلون نسبة 37 بتكرار يصل إلى (17 فردا)، في المقابل نجد أن 17.4 من عينة الدراسة ينفون هذه الصعوبة وعددهم (08 أفراد).

ومنه يمكن القول أن التلميذ الذي يعاني من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة و الكلمات راجع إلى أنه لا يستطيع تنظيم الكلمات أثناء الكتابة، و هذا ما أكدته دراسات مختصة في علوم التربية، كذلك انعدام القدرة على التحكم في المسافات بين الكلمات كإلصاق الكلمات أو ترك مسافة كبيرة بين الكلمات مما يؤدي لعدم القدرة على قراءتها و فهمها.

6-حول انحراف التلاميذ عن السطر أثناء الكتابة:

في هذا الصدد، وجدنا أن نسبة 54.3 من عينة الدراسة يرون أنه أحيانا ما ينحرف التلميذ عن السطر أثناء الكتابة، بتكرار وصل إلى (25 فردا)، في حين أن 30.4 من العينة الكلية يؤكدون أن تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي ينحرفون من السطر أثناء الكتابة وعددهم (14 فردا). في المقابل نجد أن 15.2 من عينة الدراسة ينفون هذا الأمر وعددهم (07 أفراد).

من هنا يمكن القول أن انحراف التلميذ عن السطر أثناء الكتابة يعود إلى ارتباكه أثناء الكتابة و عدم تركيزه، كما أن وضعية جلوسه قد تكون غير سليمة، إضافة إلى عدم مراعاته لمقاييس الكتابة و عدم التدرب عليها في المراحل الأولية من التعليم الابتدائي.

7-حول أخطاء التلاميذ أثناء النقل من السبورة:

وهنا نجد أن غالبية عينة الدراسة يرون أنه أحيانا ما يكون لدى التلاميذ أخطاء إملائية كبيرة أثناء النقل من السبورة يمثلون نسبة 54.3 من عينة الدراسة بتكرار يصل إلى (25 فردا)، في حين أن نسبة 34.8 من العينة الكلية يؤكدون أن للتلميذ أخطاء إملائية كثيرة اثناء النقل من السبورة وعددهم (16 فردا)، في المقابل نجد نسبة 10.9 من العينة نفون هذا الأمر بتكرار يصل إلى (05 أفراد).

من هنا يمكن القول إن ارتكاب التلاميذ لأخطاء إملائية كثيرة راجع إلى انه لم يكتسب مهارة الكتابة في السنوات الأولى من الدراسة، وعدم مراعاته لمقاييس الكتابة، إضافة لإهمال المعلم لهذه الفئة وعدم الاهتمام بتدريبها على مهارة الكتابة في السنوات الأولى من الدراسة.

المحور الخامس: صعوبات الحساب

الجدول رقم 04: يوضح صعوبات الحساب

السؤال	المقياس	نعم	لا	أحيانا
1-يعاني التلاميذ صعوبة في الرياضيات	التكرار	28	07	11
	النسبة المئوية	60.9	15.2	23.9
2- يجد التلاميذ صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية	التكرار	32	05	09
	النسبة المئوية	69.6	10.9	19.6
3-يجد التلاميذ صعوبة في مفاهيم الأعداد ومدلولاتها	التكرار	22	6	18
	النسبة المئوية	47.8	13	39.1
4-يعكس التلاميذ الأرقام والحروف عند الكتابة	التكرار	19	9	18
	النسبة المئوية	41.3	19.6	39.1

5- يقع التلاميذ في خلط الأرقام؟	التكرار	12	13	21
	النسبة المئوية	26.1	28.3	45.7
6- هل يجد التلميذ صعوبة في تحديد الوحدات و العشرات و المئات؟	التكرار	22	12	12
	النسبة المئوية	47.8	26.1	26.1
7-يجد التلميذ صعوبة في القيام بالعمليات الحسابية الأساسية	التكرار	14	10	22
	النسبة المئوية	30.4	21.7	47.8

انطلاقا من معطيات الجدول يتبين لنا أنه:

1-حول معاناة التلاميذ صعوبة في الرياضيات:

في هذا الصدد يتضح لنا أن غالبية عينة الدراسة يرون بأن التلاميذ يعانون صعوبة في تعلم الرياضيات وذلك بنسبة 60.9 و بتكرار يقدر بـ (28 فردا)، في المقابل نجد أن 23.9 من المبحوثين يرون أن التلاميذ يعانون من هذه الصعوبة أحيانا و عددهم (11 فردا)، في حين أن 15.2 منن العينة الكلية ينفون هذا الأمر بتكرار يصل إلى (07 أفراد).

2-حول إيجاد التلاميذ صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية:

في هذا الصدد نجد أن غالبية عينة الدراسة يرون أن التلاميذ يجدون صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية ونسبتهم 69.9 بتكرار يصل إلى (32 فردا)، وبعيدا عن هذه النسبة نجد أن نسبة 19.6 من المبحوثين يرون أنه أحيانا ما يعاني التلاميذ هذه الصعوبة وعددهم (09 أفراد) في المقابل نجد أن 10.9 من العينة الكلية ينفون هذه الصعوبة وتكرارهم (05) أفراد.

3-حول إيجاد التلميذ صعوبة في مفاهيم الأعداد ومدلولاتها:

في هذا الإطار نجد أن غالبية عينة الدراسة يرون أن التلاميذ يجدون صعوبة في مفاهيم الأعداد ومدلولاتها ونسبتهم 47.8 بتكرار يقدر بـ (22 فردا)، في المقابل نجد أن 39.1 وتكرار يصل إلى (18 فردا)، يرون أن التلاميذ أحيانا ما يجدون صعوبة في مفاهيم الأعداد ومدلولاتها، في حين أن نسبة 13 ينفون وجود هذه الصعوبة لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي، وتكرارهم (06 أفراد).

4-حول عكس التلاميذ الأرقام والحروف عند الكتابة:

فيما يخص عكس الأرقام عند كتابتها نجد أن 41.3 من الأساتذة يرون أن تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي يعكسون الأرقام و الحروف عند كتابتها بتكرار يصل إلى (19 فردا)أ في حين أن 39.1 من العينة الكلية يرون أنه أحيانا ما يعكس التلاميذ الأرقام، و تكرارهم (18 فردا)، في المقابل نجد أن 19.6 من العينة الكلية و تكرار يصل إلى (09 أفراد) ينفون هذا الأمر.

5-حول وقوع التلاميذ في خلط الأرقام:

بالنسبة لخلط الأرقام نجد أن 45.7 من العينة الكلية يون أنه أحينا ما يخلط التلاميذ الأرقام، بتكرار يصل إلى (21 فردا)، في حين أن 28.3 من الأساتذة ينفون هذا الأمر بتكرار يقدر بـ(13 فردا)، في حين أن 26.1 من الأساتذة يرون أن التلاميذ يقعون في خلط الأرقام بتكرار يقدر بـ (12 فردا).

6-حول إيجاد التلميذ صعوبة في تحديد الوحدات والعشرات والمئات:

في هذا الصدد، تلقينا نسبة 47.8 من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في تحديد الوحدات والعشرات والمئات بتكرار يصل إلى (22 فردا)، في المقابل نجد نسبة 26.1 من الأساتذة يرون أن التلاميذ لا يجدون صعوبة في تحديد الوحدات و العشرات و المئات بتكرار يصل إلى (12 فردا)، نفس النسبة لمن أجابوا باختيار "أحيانا".

7-حول إيجاد التلميذ صعوبة في القيام بالعمليات الحسابية الأساسية:

بخصوص صعوبة القيام العمليات الحسابية الأساسية المتمثلة في (الجمع،الطرح،الضرب) نجد أن 47.8 من عينة الدراسة الكلية يرون أنه أحيانا ما يجد التلميذ صعوبة في إجراء

العمليات الحسابية بتكرار يصل إلى (22 فردا)، في حين أن 30.4 من الأساتذة يرون أن التلميذ يجد فعلا صعوبة في القيام بالعمليات الحسابية و عددهم (14 فردا)، في المقابل نجد 21.7 من المبحوثين ينفون هذا الأمر و عددهم (10 أفراد).

يمكننا القول مظاهر صعوبات تعلم الحساب لدى أفراد العينة هي صعوبات تتطلب توظيف مجموعة من العمليات العقلية كالذاكرة و التركيز، و هي صعوبات قد يشترك فيها معظم التلاميذ في مادة الحساب، إلا أن لعامل النمو دوراه في ظهورها، و هو ما ذهب إليه (جان و فورهاس،1951) من ا، عدم القدرة على التعلم قد ترجع إلى عدم الوصول إلى حالة النمو الكامل من الناحية الوظيفية، و هو الرأي الذي دعمه كل من (إيستس،1947) و (هاريس،1957) أن عدم القدرة على التعلم ترجع إلى الإيقاع المتباطئ للنضج العصبي (الفرا،15،2005).

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

لقد قامت الدراسة الحالية على أساس فرضية رئيسية و 4 فرضيات فرعية مشتقة منها، و لقد توصلت عملية إثبات أو نفي الفروض من خلال اتباع مختلف أدوات جمع البيانات إلى النتائج التالية:

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

والتي مفادها أن تلاميذ المرحلة الثالثة الابتدائي من صعوبات الفهم من وجهة نظر المعلمين.

و لقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن 73.9 من إجابات المبحوثين تؤكد أن التلميذ في هذه المرحلة يتشتت انتباهه بسهولة، فيما ترى نسبة 60.9 من الأساتذة يرون أن التلميذ يستطيعون تطبيق تعليمات الأستاذ بخصوص نشاط معين.

من خلال معطيات هذا المحور المتعلق بمظاهر صعوبات الفهم لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي، يمكننا القول أن أغلب الأساتذة يرون أن صعوبات الفهم تتمظهر في تشتت انتباه التلاميذ و هذا يعتبر مظهرا بارزا من مظاهر ضعف الانتباه و الشرود الذهني لدى التلاميذ

و عدم استيعابهم للمادة الدراسية و بالتالي نفورهم منها، وهذا راجع إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة يميلون للعب أكثر من الدراسة ما يجعلهم طوال الوقت شاردي الدهن، و نظرا لكون أن بعض التلاميذ لا يميلون إلى الدراسة نجدهم ينفرون من المادة الدراسية و تكون اتجاهاتهم نحو المدرسة سلبية و تكيفهم سيء.

بالإضافة إلى أن تشتت الانتباه هذا يمكن إرجاعه إلى الإهمال و اللامبالاة و عدم وجود الدافع و الحافز الذي يحرك التلميذ نحو النشاط المؤدي للتعلم، مما يؤدي لتعرض التلميذ لتشتت الانتباه.

ويمكن الإشارة هنا إلى أن التلميذ الذي يعاني من تشتت الانتباه بسهولة، يكون أشد ضعفا في القدرات المعرفية و بالتالي يجعله ذلك لا يركز و لا يستوعب المادة الدراسية مما يؤدي إلى رسوبه.

و من الناحية النفسية و التربوية، فالتلميذ الذي يعاني من تشتت في الانتباه يسهل تشتيت انتباهه بمنبه أو مثير خارجي ما يجعله غير مركز مع المهام و الأنشطة الموجهة له، بحيث يجد صعوبة في القيام بها و تنظيمها و هذا ما يؤكده أصحاب النموذج المعرفي، إذ أنه من خلال أي قصور في العمليات المعرفية كالانتباه يؤدي ذلك لفشل التلميذ في تركيز انتباهه على المهام الدراسية،إضافة إلى أن هذا التلميذ لا يتقيد بالوقت المحدد له للقيام بعمله مما يجد صعوبة في إنهائه.

كما أن التلميذ الذي يعاني من تشتت الانتباه يجد دائما صعوبة في التفاعل الصفي مع المعلم، لأنه يكون غير مصغي و منتبه لتفاصيل الدرس خاصة أثناء شرح المعلم مما يؤدي إلى افتقاره للمعلومات الكافية حول الدرس، كون أن تلك المعلومات هي التي تسمح له بالتواصل مع المعلم و المشاركة داخل القسم و ممارسة الأنشطة المختلفة و أداء المهام المدرسية، و افتقاره لها يؤدي لصعوبة في الفهم.

و بناءا على المعطيات السابقة يتضح أن هذه الفرضية تحققت.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

و التي تتمثل في أن تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات القراءة.

و لقد توصلت نتائج التحليل إلى أن نسبة 73.9 من إجابات المبحوثين تبين أن التلاميذ في المرحلة الثالثة ابتدائي يعانون من عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة، و نسبة 60.9 من إجابات الأساتذة توضح أن التلميذ في هذه المرحلة يعاني من صعوبات أو مشكلات في القراءة، كما كشفت أيضا الدراسة الميدانية على أن 54.3 من الإجابات تؤكد أن التلميذ يجد صعوبة في ربط المفردات و الكلمات، فيما يري 50 من العينة الكلية أن التلميذ يخلط بين الحروف المتشابهة.

وفيما يتعلق بحور صعوبات القراءة يمكننا القول أن تعثر التلميذ أثناء قراءته للكلمات الطويلة راجع لمشكلة التلعثم و التهجئة، و عدم القدرة على الربط بين أحرف الكلمات و تركيبها، كذلك عجز في فهم معني الكلمات و عدم القدرة على التمييز بين الكلمات، و قد أكدت العديد من الدراسات في هذا المجال أن أبرز صعوبات القراءة تتمثل في تعثر التلميذ أثناء القراءة، و بالتالي فهذا يؤدي لاستغراقه وقت طويل أثناء القراءة و بذله مجهود أكبر.

من هنا يمكننا القول أن الفرضية الثانية تحققت.

مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

و التي مفادها أن "تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات الكتابة.

و قد توصلنا إلى أن أغلبية المبحوثين يقرون بأن التلاميذ في المرحلة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات في الكتابة بالإضافة إلى صعوبة في التعبير عن أفكارهم بشكل كتابي و كتابة الكلمات الشائعة و كذا من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة و الكلمات.

من هنا يمكن القول إن صعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي راجع إلى انه لم يكتسب مهارة الكتابة في السنوات الأولى من الدراسة، وعدم مراعاته لمقاييس الكتابة، إضافة لإهمال المعلم لهذه الفئة وعدم الاهتمام بتدريبها على مهارة الكتابة في السنوات الأولى من الدراسة.

من هنا نستطيع القول أن الفرضية الثالثة تحققت.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

والتي مفادها أن تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات في الحساب.

وقد كشفت نتائج الدراسة أن 69.6 من الأساتذة يؤكدون أن التلاميذ يجدون صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية، كما أن نسبة 60.9 من المبحوثين يقرون أن بأن التلاميذ يعانون عموما من صعوبات في تعلم الرياضيات والحساب. كما أن نسبة 47.8 من الأساتذة يؤكدون أن التلاميذ يجدون صعوبة في مفاهيم الأعداد و كذلك يجدون صعوبة في تحديد الوحدات و العشرات و المئات.

يمكن إرجاع هذا الأمر إلى عدم التركيز على تعلم الحساب ابتداء من السنوات الأولى للتدريس، إذ أن بعض العمليات الحسابية يمكن للطفل أن يتعلمها في سن صغيرة ويتم دعمها و تطويرها خلال سنوات الدراسة، كما أن الاعتماد على التدريس التقليدي لمادة الرياضيات يجعل فجوة صعوبات التعلم متسعة أكثر فأكثر.

من هنا نستطيع القول أن الفرضية الرابعة تحققت.

و بالتالي فالفرضية العامة القائلة بأن تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات الفهم، القراءة، الكتابة، و الحساب هي فرضية صحيحة.

ثالالتوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج التي توصلنا غليها في هذه الدراسة يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات منها:

- ضرورة الكشف مبكرا عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- التقليل من عدد التلاميذ داخل القسم الواحد حتى ال يواجه المعلم صعوبات أثناء تدريسهم وحتى يستطيع مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تفادي هاته المشكلة.

- ضرورة تنويع المعلمين في طرائق تدريسهم بما يتلاءم مع جميع المتعلمين.
- الاهتمام بتكوين المعلمين وإعدادهم للتدريس خاصة في المرحلة الابتدائية.
- ضرورة إجلاس ذوي صعوبات التعلم في الصف الأمامي خاصة ضعيفي الانتباه وذلك لتجنبهم كل ما يشرد الذهن و يشتت الانتباه.
- إشراك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة المختلفة من أجل التمرن على الكتابة الجيدة.
- تجنب المعلم كل أنواع العقاب من توبيخ واستهزاء بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تشجيع المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحفيزهم وتعويدهم على الاعتماد على أنفسهم وزيادة دافعيتهم للتعلم.
- إدخال المعلم أنشطة ذهنية في ثنايا عرض الدرس بين الحين والآخر لجذب إنباه التلاميذ وتنشيط ذاكرتهم.
- إدراج الألعاب التربوية الخاصة بالحساب والرياضيات.
- إدراج حصص خاصة بالقراءة الحرة والخروج من إطار النصوص القرائية الخاصة بالمنهاج الدراسي.

خلاصة الفصل:

تعتبر مرحلة عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج أهم مرحلة للتوصل إلى نتائج دقيقة متعلقة بموضوع الدراسة، حيث تناولنا في هذا الفصل عرض لبيانات الدراسة و تحليلها و مناقشتها في ضوء فرضيات البحث، فتوصلنا إلى تحقق الفرضية العامة و هي أن تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات التعلم المتعلقة بالفهم، القراءة، الكتابة و الحساب.

خاتمة

خاتمة

خاتمة:

من خلال دراستنا الميدانية يتبين أن مجال صعوبات التعلم أصبح تحديا للمدرسة الجزائرية لا يجب إنكاره، و أن التكفل بذوي صعوبات التعلم و تشخيصهم أصبح ضرورة لضمان حسن تمدرس أكبر عدد ممكن من التلاميذ و تفادي ضياع و تهميش فئات كثيرة، و من جهة أخرى فإن حسن إعداد الطفل قبل التمدرس ببرامج و حسن متابعة مساره الدراسي و وضع مناهج مناسبة سوف يقلل من نسبة ارتفاع ذوي صعوبات التعلم، و بالتالي سيضمن تمدرس سليم و بالتالي مردود جيد للمدرسة،/ و هذا طبعا بمساعدة فريق يضم أستاذة أكفاء و أطباء أخصائيين نفسيين.

قائمة المصادر
والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

1. سليمان عبد الواحد، يوسف ابراهيم) 2010 (. صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ط 1 ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،

2. فتحي محمد، الزيات : صعوبات التعلم، ط 1 ، مصر، دار النشر للجامعات، محمد النوبي، محمد علي) - 2011 (. صعوبات التعلم بين المهارات والاضطراب، ط 1 ، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع،

3. مومن بكوش الجموعي،جلول أحمد ،صعوبات التعلم رؤية نظرية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي 2019

4. أبو نيان ، ابر أهيم ، صعوبات التعلّم ـ طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية ، الرياض – المملكة العربية السعودية : أكاديمية التربية الخاصة ، الطبعة الأولى ، 2001 م ـ 1422 هـ

5. أحمد، عبد اهلل احمد و فهيم، مصطفى محمد)1988 ،)الطفل ومشكالت القراءة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

6. أبو منديل، أيمن)2006 ،)فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

7. ابو اسعد، عبد اللطيف)2011 ،)تعديل السلوك االنساني – النظرية والتطبيق–، عمان: دار ميسرة للنشر والتوزيع والطباعة

8. عماد الزغول، نظريات التعلم ،ط1، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003،

9. نزار الطالب ، كامل لويس ؛ علم النفس الرياضي ،ط2 ،(بغداد: (مطبعة الجامعة2000

10. مثال عبد الله غني، مركز البحوث و الدراسات التربوية، صعوبات التعلم لدى الأطفال، مجلة دراسات تربوية، العدد 10،نيسان،2010

11. تيسير مفلح كوافحه، عمر فواز عبد العزيز: مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة،ط 1، عمان الأردن، 2003،

12. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية،المرجع نفسه،

13. خصائص اللغة العربية و طرق تدريسها،نايف معروف، دار النفائس للطباعة و النشر و التوزيع،لبنان،1998

14. مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة: سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة،ط 1،عمان، 2007 ،

15. م.م.مدين نوري طلاك،تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية.

16. مصطفى بوعناني، كورات كريمة، صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية من التأسيس إلى التشخيص، جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، المجلد العاشر/العدد الأول، أوت 2018.

17. عمراني دلال، أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، قسم العلوم الاجتماعية–مخبر تطوير البحث في العلوم الاجتماعية و الإنسانية– كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية جامعة سعيدة.

18. كورات كريمة،2017، توظيف الوسائط التفاعلية في علاج صعوبات تعلم القراءة الفيديو نموذجا، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية، جامعة سعيدة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

19. الزراد، فيصل امحمد خير(1998)، صعوبات التعلم، مجلة الثقافة النفسية الصادرة عن مركز الدراسات النفسية و الجسدية، لبنان، العدد 34، المجلد التاسع،01-41.

20. الزيات، فتحي مصطفى،(1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية، ط1، القاهرة:دار النشر للجامعات.

21. فيصل محمد الزراد(1991): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية-تربوية) رسالة الخليج العربي/ العدد 380.

22. مصطفى بوعناني، التمرد المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة سعيدة،كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر- سعيدة-الجزائر.المجلد الثامن،العدد الرابع-جانفي 2017.

23. قدي سومية، صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية،صعوبة قراءة، و كتابة، و حساب: دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم، جامعة اسطمبولي مصطفى-معسكر، مجلة التنمية البشرية،العدد05 نوفمبر 2015.

قائمة المصادر والمراجع

24. محمد برو، (2014)، صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الراسبين في امتحان نهاية التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الوادي.

25. مصطفى، محمد كامل، 1988: علاقة الأسلوب المعرفي و مستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، القاهرة.

26. ملحم، سامي محمد (2002)، صعوبات التعلم–ط1، دار المسيرة للنشر، الأردن.

27. تهاني عبد الرحمان محمد بالحمر،د.صلاح الدين فرح عطا الله بخيت، درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم و معلمات الموهوبات بفئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، المجلد الرابع، العدد (7) 2013م.

28. الوقفي، راضي حسن (2004)، أساسيات التربية الخاصة، عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

29. منيب، تهاني (2007)، فاعلية برنامج إرشادي لمساعدة الطلاب المتفوقين عقليا من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، المؤتمر السنوي الرابع عشر، الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة (توجهات مستقبلية)8–9 ديسمبر 2007م، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (2)1.

30. الخطيب، جمال و آخرون (1997)، الدخل إلى التربية الخاصة، العين–دولة الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

قائمة المصادر والمراجع

31. فتحي الزيات(1996)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة،

32. نوال بناي، مفهوم صعوبات التعلم كمشكلة أكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، جامعة الجيلالي بونعامة–خميس مليانة، الجزائر.

33. محمد عوض الله سالم و مجدي و محمد الشحات و أحمد حسن عاشور،(2003)، صعوبات التعلم، التشخيص و العلاج،ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

34. مصطفى رياض بدري،(2005)، صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، الأردن، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع.

35. كوافحة تيسير مفلح(2003)، صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة، الطبعة الأولى، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

36. الظاهر قحطان أحمد (2008) صعوبات التعلم، الطبعة الثانية الأردن، عمان، دار وائل للنشر و التوزيع.

37. راضي الوقفي: (2003)، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، ط1، كلية الأميرة ثروت، عمان الأردن.

38. أنور الشرقاوي (2002)، صعوبات التعلم، المشكلة، الأعراض، الخصائص، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 63، سبتمبر.

قائمة المصادر والمراجع

39. حليمة شرفي، محاضرات في صعوبات التعلم موجهة لطلبة السنة الثالثة توجيه وإرشاد تربوي، جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس.

40. كيرك و كلفانت (1988)، صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية، ترجمة زيدان السرطاوي و عبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

41. فتحي الزيات(1998)، صعوبات التعلم النظرية الشخصية و العلاجية، سلسلة علم النفس، العدد4، كلية التربية، جامعة المنصورة.

42. العياشي بن زروق، نجمة بن مسعود، تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة و الكتابة) لدى المعاقين ذهنيا (إعاقة خفيفة).

43. منصوري مصطفى، كحلول بلقاسم، صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين لتحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، مجلة العلوم النفسية والتربوية،2016.

44. غني، مثال عبد الله، (2010)، صعوبات التعلم لدى الأطفال، دراسات تربوية،10(نيسان).

45. عواد أحمد أحمد(2002)، مدخل شامل لنماذج و أساليب التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي(15).

46. آمنة حسين إبراهيم و زيد الكيلاني، صعوبات التعلم نظريات و حلول، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية.

47. جدوع عصام، صعوبات التعلم، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، ط1، 2007.

48. منال الحاج إبراهيم، صعوبات التعلم و علاقتها بأنماط التفكير و التعلم.

49. الحربي، نوار محمد (1997)، علاقة الأسلوب المعرفي(الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي بأنماط التعلم و التفكير لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

50. كيرك، صموئيل و كالفان، جيمس(1988)، صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية، ترجمة عبد العزيز السرطاوي وزيدان أحمد السرطاوي، مكتبة اصفحات الذهبية، الرياض.

51. أنور محمد الشرقاوي(2006)، مؤشرات نتائج البحوث و الدراسات العربية في صعوبات التعلم خلال عشرين عاما، دراسة مسحية تحليلية، المؤتمر العلمي الرابع، دور الأسرة في مؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف و رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، كلية التربية ببني سويف،3-4 مايو

Gough, B., & Tunmer, E. (2007). Decoding, Reading, and Reading Disability. Remedial and Special Education, 7(1).

الملاحق

الملحق رقم: 01

جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم : علم النفس و علوم التربية

إستبيان

أخي الفاضل/أختي الفاضلة:

تحية عطرة،. أما بعد:

في إطار إعداد مذكرة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر أكاديمي الموسومة بعنوان:

" صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين "

نعرض على حضراتكم استبيان معدة لأغراض البحث العلمي بهدف جمع المعلومات المتعلقة برأيكم الشخصي حول الموضوع، وإن مشاركتكم في الاجابة على أسئلة الاستبيان بشكل كامل وبدقة وموضوعية سوف يساعد الباحثين على تحقيق أهداف الدراسة، ونود أن نتقدم لكم بوافر الشكر والامتنان ان تخصصون جزءا من وقتكم الثمين للإجابة على فقراته بوضع علامة (X) أمام الخيار المناسب، علما أن إجابات الاستمارة لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وسيكون التعامل مع الإجابات بسرية تامة.

تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير

الطالبة: **المشرف:**

- ✓ دركي أحلام – د.شوقي قدادرة

الملاحق

المحور الأول: البيانات الشخصية:

1- الجنس:

ذكر ☐ **أنثى** ☐

2- السن:

أقل من 25 سنة ☐

من 25 سنة إلى أقل من30 سنة ☐

من 30 سنة إلى أقل من 35 سنة ☐

من 35 سنة إلى أقل من 40 سنة ☐

من 40 سنة فما فوق. ☐

3- الشهادة المتحصل عليها:

تكوين المعلمين ☐

شهادة جامعية ☐

مدرسة عليا ☐

الملاحق

المحور الثاني: صعوبات الفهم				
الرقم	السؤال	نعم	لا	أحيانا
01	يتشتت انتباه التلميذ بسهولة			
02	تظهر على التلميذ ملامح عدم الفهم لما تقول			
03	يستطيع التعرف على المضمون سماعيا			
04	يجد التلميذ صعوبة في فهم الحوار			
05 06 07	يجد التلميذ صعوبة أثناء تقديم الإجابة الشفهية يستطيع التلميذ حفظ فقرة من حوار يستطيع التلميذ تطبيق تعليمات الأستاذ بخصوص نشاط معين			
	المحور الثالث : صعوبات القراءة			
01	يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلات في القراءة			
02	يجد التلميذ صعوبة في تذكر أسماء الحروف و أشكالها			
03	يتعثر التلميذ أثناء قراءة الكلمات الطويلة			
04	يجد التلميذ صعوبة في ربط المفردات بالسلوك			
05 06 07	يعاني التلميذ من عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة؟ هل يخلط التلميذ بين الحروف المتشابهة ت و ث، أو ح و ج و خ؟ يفقد التلميذ بشكل متكرر الموقع الذي وصل إليه أثناء القراءة			
المحور الرابع : صعوبات الكتابة				
01	يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في الكتابة			
02	يعاني التلميذ من صعوبة في التعبير عن الأفكار بمرونة			
03	يعاني التلاميذ من صعوبة في كتابة الكلمات الشائعة			
04	يعاني التلاميذ من صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسية و			

	الفرعية				
05	يعاني التلاميذ من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات				
06	التلاميذ ينحرفون عن السطر أثناء الكتابة				
07	دى التلاميذ أخطاء املائية كثيرة أثناء النقل من السبورة				
المحور الخامس: صعوبات الحساب					
01	يعاني التلاميذ صعوبة في الرياضيات				
02	يجد التلاميذ صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية				
03	يجد التلاميذ صعوبة في مفاهيم الأعداد ومدلولاتها				
04	يعكس التلاميذ الأرقام والحروف عند الكتابة				
05	يقع التلاميذ في خلط الأرقام؟				
06	هل يجد التلميذ صعوبة في تحديد الوحدات و العشرات و المئات؟				
07	يجد التلميذ صعوبة في القيام بالعمليات الحسابية الأساسية				

الملحق رقم 02

Frequencies

Notes

Output Created		10-JUN-2022 22:54:14
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	46
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=السن /STATISTICS=MEAN /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.00

[DataSet0]

Statistics

السن

N	Valid	46
	Missing	0
Mean		3.2391

السن

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	أقل من 25 سنة	7	15.2	15.2	15.2
	من 25 إلى أقل من 30 سنة	7	15.2	15.2	30.4
	من 30 سنة إلى أقل من 35 سنة	13	28.3	28.3	58.7
	من 35 سنة إلى أقل من 40 سنة	6	13.0	13.0	71.7
	من 40 سنة فما فوق	13	28.3	28.3	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

الملحق رقم 03

Frequencies

Notes

Output Created		10-JUN-2022 22:54:14
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	46
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=السن /STATISTICS=MEAN /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.00

[DataSet0]

الملاحق

Statistics

السن

N	Valid	46
	Missing	0
Mean		3.2391

السن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 25 سنة	7	15.2	15.2	15.2
	من 25 إلى أقل من 30 سنة	7	15.2	15.2	30.4
	من 30 سنة إلى أقل من 35 سنة	13	28.3	28.3	58.7
	من 35 سنة إلى أقل من 40 سنة	6	13.0	13.0	71.7
	من 40 سنة فما فوق	13	28.3	28.3	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

الملحق رقم 04

Frequencies

Notes

Output Created		10-JUN-2022 23:07:07
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	46
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=الشهادة /STATISTICS=MEAN /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.00

[DataSet0]

Statistics

الشهادة المتحصل عليها

N	Valid	46
	Missing	0
Mean		2.1739

الشهادة المتحصل عليها

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تكوين المعلمين	9	19.6	19.6	19.6
	شهادة جامعية	20	43.5	43.5	63.0
	مدرسة عليا	17	37.0	37.0	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

الملحق رقم 05

Frequencies

Notes

Output Created		10-JUN-2022 23:35:54
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	46
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.

الملاحق

Syntax	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data. FREQUENCIES VARIABLES=الأقدمية /STATISTICS=MEAN /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.01

[DataSet0]

Statistics

الأقدمية في العمل

N	Valid	46
	Missing	0
Mean		2.7826

الأقدمية في العمل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 5 سنوات	6	13.0	13.0	13.0
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	23.9	23.9	37.0
	من 15 إلى أقل من 20 سنة	16	34.8	34.8	71.7
	من 20 سنة فما فوق	13	28.3	28.3	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

الملحق رقم 06

Frequencies

Notes

Output Created		12-JUN-2022 16:42:04
Comments		
Input	Data	C:\Users\التميز\OneDrive\مذكرات 2022 شيماء\مذكرة دركي أحلام\تفريغ الاستبيان\Untitled1.sav
	Active Dataset	DataSet4
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	46
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES= الجنس السؤال1 السؤال2 السؤال3 السؤال4 السؤال5 السؤال6 السؤال7 السؤال8 السؤال9 السؤال10 السؤال11 السؤال12 السؤال13 السؤال14 السؤال15 السؤال16 السؤال17 السؤال18 السؤال19 السؤال20 السؤال21 السؤال22 السؤال23 السؤال24 السؤال25 السؤال26 السؤال27 السؤال28 /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.36

[DataSet4]

Statistics

الملاحق

		الجنس	يتشتت انتباه التلميذ بسهولة ؟	تظهر على التلميذ ملامح عدم الفهم لما تقول	يستطيع التعرف على المضمون سماعيا	يجد التلميذ صعوبة في فهم الحوار
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		يجد التلميذ صعوبة أثناء تقديم الإجابة الشفهية	يستطيع التلميذ حفظ فقرة من حوار	يستطيع التلميذ تطبيق تعليمات الأستاذ بخصوص نشاط معين	يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلات في القراءة	يجد التلميذ صعوبة في تذكر أسماء الحروف و أشكالها
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		يتعثر التلميذ أثناء قراءة الكلمات الطويلة	يجد التلميذ صعوبة في ربط المفردات بالسلوك	يعاني التلميذ من عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة	هل يخلط التلميذ بين الحروف المتشابهة ت و ث، أو ح و ج و خ؟	يفقد التلميذ بشكل متكرر الموقع الذي وصل إليه أثناء القراءة
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في الكتابة	يعاني التلميذ من صعوبة في التعبير عن الأفكار بمرونة	يعاني التلاميذ من صعوبة في كتابة الكلمات الشائعة	يعاني التلاميذ من صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسية و الفرعية	يعاني التلاميذ من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		التلاميذ ينحرفون عن السطر أثناء الكتابة	لدى التلاميذ أخطاء املائية كثيرة أثناء النقل من السبورة	يعاني التلاميذ صعوبة في الرياضيات	يجد التلاميذ صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية	يجد التلاميذ صعوبة في مفاهيم الأعداد ومدلولاتها
N	Valid	46	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		يعكس التلاميذ الأرقام والحروف عند الكتابة	يقع التلاميذ في خلط الأرقام	هل يجد التلميذ صعوبة في تحديد الوحدات و العشرات و المئات	يجد التلميذ صعوبة في القيام بالعمليات الحسابية الأساسية
N	Valid	46	46	46	46
	Missing	0	0	0	0

الملاحق

Frequency Table

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	18	39.1	39.1	39.1
	أنثى	28	60.9	60.9	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يتشتت انتباه التلميذ بسهولة ؟

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	34	73.9	73.9	73.9
	لا	1	2.2	2.2	76.1
	أحيانا	11	23.9	23.9	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

تظهر على التلميذ ملامح عدم الفهم لما تقول

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	19	41.3	41.3	41.3
	لا	4	8.7	8.7	50.0
	أحيانا	23	50.0	50.0	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يستطيع التعرف على المضمون سماعيا

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	20	43.5	43.5	43.5
	لا	6	13.0	13.0	56.5

	أحيانا	20	43.5	43.5	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يجد التلميذ صعوبة في فهم الحوار

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	12	26.1	26.1	26.1
	لا	9	19.6	19.6	45.7
	أحيانا	25	54.3	54.3	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يجد التلميذ صعوبة أثناء تقديم الإجابة الشفهية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	26	56.5	56.5	56.5
	لا	6	13.0	13.0	69.6
	أحيانا	14	30.4	30.4	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يستطيع التلميذ حفظ فقرة من حوار

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	21	45.7	45.7	45.7
	لا	9	19.6	19.6	65.2
	أحيانا	16	34.8	34.8	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يستطيع التلميذ تطبيق تعليمات الأستاذ بخصوص نشاط معين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	28	60.9	60.9	60.9
	لا	2	4.3	4.3	65.2
	أحيانا	16	34.8	34.8	100.0

	Total	46	100.0	100.0	

يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلات في القراءة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	28	60.9	60.9	60.9
	لا	4	8.7	8.7	69.6
	أحيانا	14	30.4	30.4	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يجد التلميذ صعوبة في تذكر أسماء الحروف و أشكالها

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	16	34.8	34.8	34.8
	لا	9	19.6	19.6	54.3
	أحيانا	21	45.7	45.7	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يتعثر التلميذ أثناء قراءة الكلمات الطويلة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	34	73.9	73.9	73.9
	لا	3	6.5	6.5	80.4
	أحيانا	9	19.6	19.6	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يجد التلميذ صعوبة في ربط المفردات بالسلوك

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	31	67.4	67.4	67.4
	لا	3	6.5	6.5	73.9
	أحيانا	12	26.1	26.1	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

الملاحق

يعاني التلميذ من عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	28	60.9	60.9	60.9
	لا	3	6.5	6.5	67.4
	أحيانا	15	32.6	32.6	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

هل يخلط التلميذ بين الحروف المتشابهة ت و ث، أو ح و ج و خ؟

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	26	56.5	56.5	56.5
	لا	8	17.4	17.4	73.9
	أحيانا	12	26.1	26.1	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يفقد التلميذ بشكل متكرر الموقع الذي وصل إليه أثناء القراءة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	31	67.4	67.4	67.4
	لا	6	13.0	13.0	80.4
	أحيانا	9	19.6	19.6	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في الكتابة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	20	43.5	43.5	43.5
	لا	10	21.7	21.7	65.2
	أحيانا	16	34.8	34.8	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

الملاحق

يعاني التلميذ من صعوبة في التعبير عن الأفكار بمرونة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	29	63.0	63.0	63.0
	لا	4	8.7	8.7	71.7
	أحيانا	13	28.3	28.3	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يعاني التلاميذ من صعوبة في كتابة الكلمات الشائعة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	13	28.3	28.3	28.3
	لا	18	39.1	39.1	67.4
	أحيانا	15	32.6	32.6	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يعاني التلاميذ من صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسية و الفرعية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	28	60.9	60.9	60.9
	لا	5	10.9	10.9	71.7
	أحيانا	13	28.3	28.3	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يعاني التلاميذ من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	22	47.8	47.8	47.8
	لا	10	21.7	21.7	69.6
	أحيانا	14	30.4	30.4	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

التلاميذ ينحرفون عن السطر أثناء الكتابة

الملاحق

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	15	32.6	32.6	32.6
	لا	6	13.0	13.0	45.7
	أحيانا	25	54.3	54.3	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

لدى التلاميذ أخطاء املائية كثيرة أثناء النقل من السبورة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	17	37.0	37.0	37.0
	لا	5	10.9	10.9	47.8
	أحيانا	24	52.2	52.2	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يعاني التلاميذ صعوبة في الرياضيات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	24	52.2	52.2	52.2
	لا	7	15.2	15.2	67.4
	أحيانا	15	32.6	32.6	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يجد التلاميذ صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	32	69.6	69.6	69.6
	لا	5	10.9	10.9	80.4
	أحيانا	9	19.6	19.6	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يجد التلاميذ صعوبة في مفاهيم الأعداد ومدلولاتها

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	نعم	23	50.0	50.0	50.0
	لا	5	10.9	10.9	60.9
	أحيانا	18	39.1	39.1	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يعكس التلاميذ الأرقام والحروف عند الكتابة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	18	39.1	39.1	39.1
	لا	9	19.6	19.6	58.7
	أحيانا	19	41.3	41.3	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يقع التلاميذ في خلط الأرقام

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	12	26.1	26.1	26.1
	لا	12	26.1	26.1	52.2
	أحيانا	22	47.8	47.8	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

هل يجد التلميذ صعوبة في تحديد الوحدات و العشرات و المئات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	21	45.7	45.7	45.7
	لا	11	23.9	23.9	69.6
	أحيانا	14	30.4	30.4	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

يجد التلميذ صعوبة في القيام بالعمليات الحسابية الأساسية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	13	28.3	28.3	28.3

لا	11	23.9	23.9	52.2
أحيانا	22	47.8	47.8	100.0
Total	46	100.0	100.0	