

معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة
اللاصفية من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي ببلدية
تغزوت ولاية الوادي
"دراسة ميدانية على عينة من اساتذة بعض المدارس الابتدائية
بتغزوت" ولاية الوادي

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص: التربية الخاصة والتعليم المكيف

اشراف الاستاذ:

عمار بن محمد العيد حمامه

إعداد الطالبتين:

حمصي الزهرة

نوقشت المذكرة علنا يوم: 2023/06/08

حوري مليكة

أمام اللجنة المكونة من الاساتذة:

الصفة	الجامعة	الرتبة	اللجنة
رئيسا	جامعة الشهيد حمة لخضر	دكتورة	اسماء لشهب
مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمة لخضر	دكتور	عمار بن محمد العيد حمامه
ممتحنا	جامعة الشهيد حمة لخضر	دكتور	محمد رضا شنة

السنة الجامعية : 2023/2022

شكر وتقدير

الحمد لله السميع العليم ذي العزة والفضل العظيم، والصلاة والسلام على المصطفى الهادي الكريم وعلى آله وصحبه الطيبين أجمعين وبعد؛ ومصادقا لقوله تعالى: ﴿لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ نشكر الله العلي القدير الذي وفقنا إلى بلوغ هذه الدرجة وأعاننا على اتمام هذا العمل.

نتقدم بجزيل الشكر إلى المشرف على هذا العمل استاذنا الفاضل **عمار بن محمد العيد حمامه** على جهوده الثمينة والقيمة من نصح وارشاد وتوجيه.

نهدي ثمرة جهدنا المتواضع إلى من وهبونا الحياة والأمل، والنشأة على شغف الاطلاع والمعرفة، ومن علمونا ان نرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر، برا واحسانا و وفاء لهما؛ **الوالدين الكريمين حفظهما الله ورعاهما**.

وإلى من وهبنا الله نعمة وجودهم في حياتنا إلى العقد المتين ومن كانوا عوناً لنا في رحلة بحثنا؛ **الإخوة والأخوات**.

وإلى كل من مد لنا يد العون وكان له دور من قريب أو بعيد في اتمام هذه الدراسة، سائلين المولى عز وجل ان يجزي الجميع خير الجزاء في الدنيا والآخرة. ثم إلى كل طالب علم سعى بعلمه ليفيد الإسلام والمسلمين بكل ما أعطاه الله من علم ومعرفة.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية من وجهة نظر اساتذة بلدية تغزوت، وللتحقق من فرضيات الدراسة استخدمت الباحثان المنهج الوصفي الاستكشافي.

تكونت عينة الدراسة من 86 استاذ واستاذة من اساتذة المدارس الابتدائية ببلدية تغزوت، حيث قامت الطالبتان بتوزيع استبيان على هؤلاء المعلمين للإجابة عليه، وقد تكون هذا الاستبيان من 35 بندا، وبعد تطبيق الاستبيان تم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

كشفت الدراسة أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الرتبة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الخبرة.

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الطالبتان تم وضع جملة من التوصيات التي تخدم موضوع البحث وتحدد المساهمات العلمية له.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، صعوبات التعلم، الأنشطة اللاصفية.

Abstract:

The aim of the current study was to identify the obstacles to the participation of students with learning difficulties in extracurricular activities from the perspective of their teachers in the municipality of Taghzout, To verify the study's hypotheses, the researchers used the comprehensive survey method, which is a branch of the descriptive method.

The study sample consisted of 86 elementary school teachers in the municipality of Taghzout , The two students distributed a questionnaire to these teachers for them to answer, which consisted of 35 items, After the questionnaire was administered, the data was analyzed using the statistical analysis software SPSS.

The study revealed that:

- There were no statistically significant differences in teachers' responses regarding their estimation of the obstacles to the participation of students with learning difficulties in extracurricular activities due to gender.
- There were no statistically significant differences in teachers' responses regarding their estimation of the obstacles to the participation of students with learning difficulties in extracurricular activities due to rank.
- There were no statistically significant differences in teachers' responses regarding their estimation of the obstacles to the participation of students with learning difficulties in extracurricular activities due to experience.

Based on the results obtained, the two students have put forward a set of recommendations that serve the research topic and define its scientific contributions.

Key words: Obstacles, learning difficulties, Extracurricular activities.

قائمة المحتويات:

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ت
قائمة المحتويات	ث
قائمة الجداول	خ
قائمة الملاحق	د
المقدمة	ذ
الفصل الأول: تقديم الدراسة	
1- إشكالية الدراسة.	2
2- تساؤلات الدراسة.	3
3- فرضيات الدراسة.	4
4- أهمية الدراسة.	4
5- أهداف الدراسة.	4
6- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.	5
7- حدود الدراسة.	6
الفصل الثاني: صعوبات التعلم	
تمهيد.	9
1- مفهوم صعوبات التعلم.	9
2- تصنيف صعوبات التعلم.	10
3- أسباب صعوبات التعلم.	24
4- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	26
5- مؤشرات الاطفال ذوي صعوبات التعلم.	30
6- مراحل التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	31

32	7- محكات التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
34	8- تشخيص صعوبات التعلم.
41	9- علاج صعوبات التعلم.
42	10- الاستراتيجيات والأساليب التربوية في علاج ذوي صعوبات التعلم.
44	11- دور المعلم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل.
45	12- الإرشادات المقدمة للمعلم للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.
48	خلاصة الفصل.
الفصل الثالث: الأنشطة اللاصفية	
53	تمهيد:
53	1- مفهوم الأنشطة اللاصفية.
54	2- علاقة الأنشطة اللاصفية بالأنشطة الصفية.
55	3- خصائص الأنشطة اللاصفية.
56	4- تصنيف الأنشطة اللاصفية.
57	5- مميزات الأنشطة اللاصفية.
58	6- معوقات الأنشطة اللاصفية.
59	7- وظائف الأنشطة اللاصفية.
60	8- مجالات الأنشطة اللاصفية.
61	9- محددات الأنشطة اللاصفية.
62	10- آليات تفعيل الأنشطة اللاصفية.
63	11- الأسس النفسية للأنشطة اللاصفية.
64	12- الأسس التربوية للأنشطة اللاصفية.
64	13- مقومات الأنشطة اللاصفية.
67	14- أهمية الأنشطة اللاصفية.

67	15- أهداف الأنشطة اللاصفية.
68	16- شروط ومعايير اختيار الأنشطة اللاصفية.
69	17- دور الأنشطة اللاصفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم
69	18- دور المعلم في توجيه الأنشطة اللاصفية.
70	19- عوامل تشجيع التلاميذ للمشاركة في الأنشطة اللاصفية.
71	20- نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية .
72	خلاصة الفصل.
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
75	تمهيد
75	1- الدراسة الاستطلاعية.
76	2- منهج الدراسة.
76	3- عينة الدراسة.
78	4- أدوات جمع البيانات.
78	5- الخصائص السيكمترية للمقياس.
82	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة	
85	تمهيد:
85	1-الإجابة عن التساؤل العام.
101	2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.
102	3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية.
103	4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.
106	خلاصة عامة واقتراحات الدراسة.
109	المراجع.
115	الملاحق.

قائمة الجداول:

رقم	الجدول	الصفحة
1	يمثل خصائص العينة لمتغير الجنس.	77
2	يمثل خصائص العينة لمتغير الرتبة.	77
3	يمثل خصائص العينة لمتغير الخبرة.	77
4	يمثل توزيع فقرات الاستبيان على الابعاد الخمسة المعتمدة.	78
5	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد التي تنتمي إليه من أبعاد اختبار المعوقات.	79
6	يوضح نتائج التحقق من ثبات مقياس المعوقات.	81
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمحاور الاستبيان مرتبة ترتيباً تنازلياً.	86
8	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالتلميذ مرتبة ترتيباً تنازلياً.	88
9	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالمعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً.	90
10	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية مرتبة ترتيباً تنازلياً.	93
11	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور مرتبة ترتيباً تنازلياً.	95
12	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية	97-98

	النسبية لبعء المعوقات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية مرتبة ترتيباً تنازلياً.	
100	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة.	13
101	يمثل قيمة T ودالاتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في المعوقات.	14
102	جدول رقم (15): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعا لمتغير الرتبة.	15
104	نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعا لمتغير الخبرة.	16

قائمة الملاحق:

الصفحة	الملحق	رقم
116-115	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأبعاد الخمسة.	1
116	يمثل اعتدالية توزيع البيانات.	2
117	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الجنس.	3
117	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الرتبة.	4
118	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الخبرة.	5

مقدمة:

يعد التلميذ المحور الرئيسي في العملية التعليمية، حيث يتلقى التعليم لتنمية مهاراته وقدراته واكتساب المعرفة، ويلعب المعلم دورا حاسما في ذلك فهو الذي يساعد التلاميذ على تحقيق نجاحهم الأكاديمي والشخصي، وذلك بواسطة اساليب التدريس المتعددة والمختلفة.

يواجه المعلمين الكثير من الصعوبات خلال التدريس لاسيما الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهم الذين يواجهون صعوبات في التعلم والحصول على المعرفة بنفس السرعة والفعالية والكفاءة التي يحصل بها التلاميذ الآخريين، كما أنهم يجدون صعوبة في مواكبة الدروس واستيعاب المفاهيم الأكاديمية، وتكون هذه الصعوبات عائقا كبيرا امام تحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي لهؤلاء التلاميذ، وقد تتسبب في عدم ثقتهم بأنفسهم وانخفاض معنوياتهم فلا يمكن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحقيق النجاح وتحسين مستواهم الأكاديمي إلا إذا تلقوا الدعم اللازم، فهم يحتاجون إلى دعم خاص وملائم لتحقيق تقدمهم الأكاديمي حيث يقدم لهم هذا الدعم بواسطة المدرسين وأولياء الأمور والمجتمع بشكل عام، ويتضمن هذا الدعم تعديل البيئة التعليمية والتكيف مع احتياجات هؤلاء التلاميذ وتوفير الأدوات والتقنيات الملائمة والمناسبة لهم.

وفي هذا الإطار تحاول المدارس توفير الدعم اللازم لهؤلاء التلاميذ عن طريق توفير برامج وخدمات تعليمية مخصصة مثل: الدعم الإضافي والتدريس في مجموعات صغيرة وتقديم الأنشطة اللاصفية التي من شأنها تحسين أداء هؤلاء الفئة من التلاميذ.

وتعمل الأنشطة اللاصفية على تحفيز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المشاركة في النشاطات الأكاديمية والمجتمعية لتحسين مستواهم الأكاديمي، كما أنها توفر لهؤلاء التلاميذ بيئة تعليمية غير تقليدية وتشجعهم على التعلم بطرق مختلفة.

ومن خلال ما سبق، ستحاول الدراسة الحالية معرفة معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية من وجهة نظر معلميه ببلدية تغزوت، وقد احتوت على خمسة فصول قسمت كالتالي:

جاء الفصل الأول تحت عنوان: تقديم الدراسة، وقد تضمن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، ثم صيغت الفروض الأولية للمشكلة الرئيسية، بعدها مباشرة أهمية وأهداف الدراسة الحالية، ثم إلى بيان أهمية وأهداف الدراسة، وأيضا تم تدوين التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة، وفي الأخير تم ذكر الحدود المكانية والبشرية للدراسة.

أما الفصل الثاني فقد تم التطرق فيه إلى صعوبات التعلم من حيث المفهوم والتصنيف والأسباب، ثم إلى الخصائص التي تظهر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومؤشرات هذه الصعوبات، وأيضا مراحل ومحكات التعرف على هؤلاء التلاميذ وكيفية تشخيصهم والاستراتيجيات والأساليب التربوية في علاجهم.

وتضمن الفصل الثالث الأنشطة اللاصفية من حيث مفهومها وخصائصها وتصنيفاتها وآليات تفعيلها و شروط ومعايير تقديمها هذا إلى جانب عناوين أخرى متعلقة بهذه الأنشطة.

تمثل الفصل الرابع في الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وهنا تم عرض الدراسة الاستطلاعية، والتعريف بالمنهج المتبع في هذه الدراسة وتحديد عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات والمعلومات والخصائص السيكومترية للمقياس.

والفصل الأخير وهو الفصل الخامس الذي تضمن عرض النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية وذلك بغية تحليلها والتعليق عليها واكتشاف ما إذا كانت فرضيات الدراسة مقبولة ام مرفوضة، وأيضا تم تفسير النتائج المتوصل إليها من الدراسة الأساسية

وبناء على النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة تم وضع مجموعة من الإقتراحات والتوصيات التي قد تساعد في تحسين المنظومة التعليمية، وايضا قد تساعد الباحثين في هذا المجال إلى التوسع أكثر في الموضوع وتعميم النتائج.

المفصل الأول

تقديم الدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- تساؤلات الدراسة.
- 3- فرضيات الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- أهداف الدراسة.
- 6- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.
- 7- حدود الدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

التعليم هو عملية تحويل المعرفة والمهارات والقيم والمفاهيم من شخص إلى آخر، عادة من خلال التدريس أو التعلم الذاتي، وتعد تربية الأجيال وتعليمهم وتنشئتهم مسؤولية عظيمة ومهمة لا يقوى على حملها الا من نذر نفسه وجهده وفكره لذلك ومن لديه من الصبر والجلد ما يكفي لتحمل أعباء ومشقات التعليم ومن هو قادر على أداء مهنته بضمير ومسؤولية ولأداء واجبه نحو المتعلمين ولديه القدرة على الوصول بالمتعلم إلى أهداف المادة التعليمية، لذلك فإن المعلم هو عصب التعليم وهو الذي يلعب دورا مؤثرا وحاسما في العملية التعليمية والقادر على تأسيس قواعد المعرفة وتحفيز المتعلمين وتوجيههم نحو الابتكار والابداع وتطوير مهاراتهم وقدراتهم.

وتعتبر المرحلة الابتدائية هي المهد والأساس بالنسبة للطفل، فهذه المرحلة من أهم مراحل التعليم في حياة الفرد، حيث تمثل البداية الأولى في تعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية والعاطفية، وتهدف هذه المرحلة إلى تعزيز الذكاء العام وتنمية القدرات الفردية والاجتماعية والثقافية لدى التلميذ، وهي التي تسهم في تنمية الجوانب النفس حركية والوجدانية واكتساب المعارف والعلوم التي تبني رصيده المعرفي الأولي الذي يجب أن يحصل عليه التلميذ خلال هذه المرحلة، وهي المرحلة الأهم والأكثر حساسية في حياته، ويتعرض التلاميذ خلال هذه المرحلة للعديد من التحديات التي تؤثر على تعلمهم، من بينها: نقص التركيز والانتباه، وضعف الذاكرة، وصعوبات التواصل والتفاعل الاجتماعي وصعوبات التعلم، وهذه الأخيرة هي التي تقف حاجزا بين التلميذ وفهمه واستيعابه للمادة التعليمية والدروس المنهجية، وتعرف صعوبات التعلم بأنها عبارة عن عجز أو تأخر في العمليات النفسية والعقلية التي يحتاجها التلميذ خلال فترة تعلمه، والتي تتمثل في ضعف الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية والتي تجمل في صعوبات التعلم النمائية، وهذا بدوره يسبب عسر وعجز في تعلم القراءة والكتابة والحساب وهي الصعوبات الأكاديمية، فالأطفال الذين تظهر لديهم واحدة أو أكثر من هذه الصعوبات يحتاجون إلى تعلم نشط وبرامج وأنشطة مكيفة ومكثفة تساعدهم على التعلم والفهم والاستيعاب فيتخذ

المعلم مجموعة من الإجراءات التي من شأنها ان تساعد في العلاج أو التخفيف من حدة هذه الصعوبات من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في هذه المرحلة، فيسعى المدرسين والإدارة المدرسية لتقديم الدعم اللازم لهؤلاء التلاميذ ، من خلال استخدام الأساليب التعليمية الملائمة والتقنيات الحديثة لجعل عملية التعليم ممتعة ومثيرة للاهتمام ومفيدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما تحاول المدرسة توفير بيئة تعليمية مناسبة وآمنة ومحفزة لهم، وتعتبر الأنشطة اللاصفية أحد هذه الحلول التي يلجأ اليها المعلم لمواجهة مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي عبارة عن نشاطات يقوم المعلم بتنظيمها والاشراف عليها بالتنسيق مع الإدارة المدرسية وبالتعاون مع أولياء الامور، وتنظم خارج نطاق حصص التدريس المنهجية المقررة وتكون عادة مكملة للأنشطة الصفية التي يحاول من خلالها المعلم فهم وحل مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعتبر مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية هي جزء هام من التعليم، كما أنها فرصة لتنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية والعقلية. ويتبع المعلمين اساليب والتوجيه اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتمكينهم من المشاركة بفاعلية في الأنشطة اللاصفية.

2- تساؤلات الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تبعا لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تبعا لمتغير الرتبة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تبعا لمتغير سنوات الخبرة؟

3- فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تبعا لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تبعا لمتغير الرتبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

4- أهمية الدراسة:

- التعرف على أثر الأنشطة اللاصفية في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إفادة معلمي المرحلة الابتدائية بأهمية الأنشطة اللاصفية في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إتاحة فرصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل زيادة اكتساب المعارف وإشباع رغباتهم المعرفية والعلمية.
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثلها مثل الدروس المنهجية المقررة.
- التغلب على الصعوبات والمعوقات التي تعيق تنفيذ الأنشطة اللاصفية.

5- أهداف الدراسة:

- التعرف على معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية في بعض المدارس الابتدائية من وجهة نظر اساتذة بلدية تغزوت.
- معرفة ما إذا كان هناك فروق بين استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تبعا لمتغير الجنس.
- معرفة ما إذا كان هناك فروق بين استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تبعا لمتغير الرتبة.

- معرفة ما إذا كان هناك فروق بين استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة .

6- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

6-1. **المعوقات:** هي الصعوبات التي تعوق سير الأنشطة اللاصفية وتحول دون تحقيق الاهداف المرجوة منها.

وتعرف اجرائيا بأنها: مختلف الاختلالات والحوازر التي تقف أمام ممارسة التلاميذ للأنشطة اللاصفية واستيعاب وفهم المادة التعليمية.

6-2. **صعوبات التعلم:** تعني خلل في واحدة أو أكثر من العمليات الذهنية المشتركة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن ان تظهر كنقص في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية (محمد وعامر، 2008، 154).

وتعرف بأنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الاساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى اسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (الجبالي، 2016، 58).

وتعرف اجرائيا بأنها: العجز والقصور في واحدة أو أكثر من الوظائف النفسية الأساسية المتمثلة في صعوبات نمائية كالتفكير والتذكر والإدراك وغيرها والتي من خلالها تتكون صعوبات أكاديمية متمثلة أساسا في مشكلات فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة. والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين لديهم صعوبة في اكتساب وتطبيق المهارات الأساسية للتعلم بنفس الكفاءة والسرعة مقارنة بالتلاميذ الآخرين من نفس العمر ونفس المستوى الدراسي.

6-3. **الأنشطة اللاصفية:** وهي نشاطات مختلفة مناسبة لأعمار التلاميذ والطلاب

وإمكاناتهم يمارسونها خارج حدود الفصول والمناهج، سميت بلامنهجية لأنها تقع خارج نطاق المناهج المدرسية المقننة ويقال لها لا صفية أيضا لأنها تقع خارج حدود الفصول المدرسية المعروفة (العامري، 2009، 152).

ويقصد بها أيضا الأنشطة والبرامج والفعاليات التي تمارس خارج الفصل الدراسي وهي أنشطة متنوعة ومتعددة حتى تلبي الرغبات والهوايات المتنوعة للتلاميذ والطلاب، ويشترك بها التلاميذ والطلاب بمحض اختيارهم بدون إجبار (أبو النصر، 2013، 23). وتعرف إجرائيا بأنها: تلك الأنشطة والدروس التي يتلقاها التلاميذ خارج الصف والتي تكون خارج الدروس المقررة لكنها تحقق نفس أهداف الدروس المنهجية المقررة.

7- حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** اقتصرَت هذه الدراسة على جميع المدارس الابتدائية ببلدية تغزوت وعددهم 9 ابتدائيات.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 2022.
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس التعليم الابتدائي ببلدية تغزوت.

الفصل الثاني

صعوبات التعلم

تمهيد:

- 1- مفهوم صعوبات التعلم.
 - 2- تصنيف صعوبات التعلم.
 - 3- أسباب صعوبات التعلم.
 - 4- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - 5- مؤشرات صعوبات التعلم .
 - 6- مراحل التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - 7- محكات التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - 8- تشخيص صعوبات التعلم.
 - 9- علاج صعوبات التعلم.
 - 10- الاستراتيجيات والأساليب التربوية في علاج صعوبات التعلم.
 - 11- دور المعلم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل.
 - 12- الإرشادات المقدمة للمعلم للتعامل مع هذه الفئة.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد تحديد صعوبات التعلم من أكثر التحديات التي يمكن مواجهتها في المجال التعليمي، حيث يعاني كثير من التلاميذ من صعوبات في التعلم والتي قد تؤثر على تقدمهم الأكاديمي وتحقيقهم للإنجازات المطلوبة.

تتمثل صعوبات التعلم في مجموعة من المشكلات الناتجة عن صعوبة الفرد في فهم ومعالجة المعلومات المقدمة له في مجالات مختلفة مثل: القراءة والكتابة والرياضيات والتركيز والانتباه.

غالباً ما تؤثر هذه الصعوبات على الأفراد في مختلف جوانب حياتهم وتسبب لهم مشاكل في الحصول على التعليم وفي الأداء الأكاديمي والاجتماعي والنفسي، وقد يتعرض الأفراد إلى هذه الصعوبات في مراحل عمرية مختلفة ولكنها تتميز بارتفاع معدلات حدوثها في المرحلة الابتدائية.

1- مفهوم صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً 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 إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربين انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة، حيث أن إعاقاتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها (متولي والقحطاني، 2016، 124).

يعرفها هاري و لامب هو الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم وأنه يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة (ابراهيم، 2010، 27).

وتعرفها اللجنة الوطنية الامريكية لصعوبات التعلم بأنها مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة والاستدلال الرياضي كما يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية و الاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات.

يعتبر قانون تعليم الأفراد المعاقين الامريكي بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الرئيسية المستخدمة في فهم أو استعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة والذي يظهر في القدرة غير الكاملة على الاصغاء أو التفكير أو الكلام أو الاملاء بالهجاء أو الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية، ومثل هذه الاضطرابات تشتمل على ظروف مثل الإعاقات الإدراكية و اصابات المخ والاختلال الوظيفي الدماغى الأدنى وصعوبات القراءة والحبسة الكلامية النمائية ولا يشتمل هذا المفهوم أو المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة بشكل رئيسي عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو العقلية أو الاضطراب الانفعالي أو عن ظروف بيئية أو ثقافية أو اقتصادية سيئة (غنايم، 2015، 25).

2- تصنيف صعوبات التعلم:

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي وتشير البحوث إلى امكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيرا وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة (الخفاجي، 2016، 86).

ترتبط صعوبات التعلم الأكاديمية ارتباطاً مباشراً بصعوبات التعلم النمائية ويتمثل هذا الارتباط في الجوانب التالية:

- تعلم القراءة يتطلب من التلميذ القدرة على فهم واستخدام اللغة وعلى سلامة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف اللغة وعلى سلامة البصر للتمييز بين الحروف وتحديد الكلمات.
- تعلم الكتابة يتطلب من التلميذ اجادة العديد من المهارات الحركية مثل الإدراك الحركي، تأزر حركة اليد مع حركة العين، مهارة استخدام الاصابع.
- تعلم العمليات الحسابية حيث يرتبط بمدى كفاءة التلميذ على معرفة المفاهيم الكمية ومدلولات الاعداد والقيم الحسابية والقدرة على التصور البصري المكاني.

وسنعرض في ما يلي بالتفاصيل كل من أنواع صعوبات التعلم:

2-1 . صعوبات التعلم النمائية:

يقصد بها الصعوبات الخاصة بالانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير وصعوبات اللغة الشفوية وايضا فأنها ترتبط بنشاط الوظائف العليا للدماغ وفي ما يلي شرح لهذه الصعوبات:

2-1-1 . صعوبة الانتباه: يعرف على أنه عملية اختيار وتركيز للمنبهات التي يواجهها الإنسان في حياته فهو لا ينتبه إلى كل المنبهات التي يواجهها في حياته لكثرتها كالمنبهات البصرية والسمعية والشمية والذوقية واللمسية التي تصدر عن البيئة أو من الإنسان نفسه إنما يختار منها ما يناسبه أو ما يهيم معرفته وعمله أو التفكير فيه، فالمعلم الذي يقول لتلاميذه انتبهوا إنما يطلب إليهم ان يستعدوا لإدراك ما يقول أو يفعل، فالانتباه إذا هو تهيؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه(كوافحة وعبد العزيز، 2003، 123).

وصعوبة الانتباه تتمثل في ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى وينتشر هذا

الاضطراب بنسبة 20% من اجمالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم (ابراهيم، 2010، 180).

2-1-1-1. أشكال صعوبات الانتباه:

أ. نقص الانتباه: حيث يقل الانتباه ولا يستطيع الطفل تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت كما يصعب عليه الاستمرار في التركيز والانتباه سواء كان ذلك في القيام بعمل ما أو أثناء اللعب.

ب. قابلية التشتت: حيث يتجه الطفل إلى كل المثيرات الجديدة ولا يستطيع التركيز على مثير معين.

ج. قصور الانتباه الانتقائي: حيث يفشل الطفل في اختيار أو انتقاء مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل، كما يفشل في تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة.

د. الثبات: حيث يظهر الطفل سلوكا استجابيا يستمر طويلا بعد ان تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف.

هـ. الاندفاعية: يندفع الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه فيبدو أنه يقوم بأعماله تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع ولا يضع في تقديره النتائج المترتبة على تصرفاته، كما أنه غير قادر على منع استجاباته فيفعل الأشياء دون ترو مما يؤدي إلى كثرة أخطائه.

2-1-1-2. أعراض صعوبة الانتباه:

- انخفاض التحصيل الدراسي.
- ضعف العلاقات مع الآخرين.
- مشكلات التواصل.
- انخفاض مفهوم الذات واضطراب المزاج.

- صعوبات في التناسق.
- وجود صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرأه.
- الانتقال من نشاط إلى آخر دون إنهاء النشاط الأول.

2-1-1-3 . أسباب صعوبات الانتباه:

أ. أسباب داخلية:

- عوامل عضوية تتعلق بعدم النضج العصبي أو خلل في الوظائف المعرفية والانفعالية للنصفين الكرويين بالمخ.
- ضعف القدرة على تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية بسبب ضعف المهارات الإدراكية.
- عدم القدرة على منع تدفق الأفكار التي تسبب له التشتت بسبب وجود خلل في طريقة عمل الجهاز العصبي.

ب. أسباب خارجية:

- عوامل نفسية تتعلق بشعور الأطفال بالقلق وعدم شعورهم بالأمن حيث أن الأطفال الذين لا يشعرون بالأمن يظلون معتمدين على التوجيهات والتعليمات الخارجية.
- احلام اليقظة بحيث لا يستطيع الطفل التركيز على ما يدور حوله في غرفة الصف.
- تقليد نموذج ضعف الانتباه كأن يكون الاب أو الام أو الاشخاص القريبين من الطفل من النوع الذي يتشتت انتباهه بسرعة ولا يركز على موضوعات محددة أو مناسبة (ابراهيم، 2010، 80-85).

2-1-2 . صعوبة الإدراك: الإدراك هو العملية التي تفسر الآثار الحسية التي تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشيء المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمها وإدراكها، وإيضاً فإنه عملية معقدة تعتمد على كل من النظام الحسي حيث نجد النظام يكتشف المعلومات وينقلها إلى نبضات عصبية ويجهز نبضها ويرسل بعضها إلى المخ عن طريق الأنسجة العصبية ويلعب المخ الدور الرئيسي في تجهيز

المعلومات الحسية وعلى ذلك فإن عملية الإدراك تعتمد على أربع عمليات وهي الاكتشاف والتحويل والإرسال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

والإدراك يرتبط بعمليات الاحساس والانتباه والتفكير والتذكر وأن أي خلل يحدث في إحدى العمليات يؤدي إلى صعوبات في الإدراك، وللإدراك مظاهر كثيرة فهناك الإدراك البصري والإدراك المكاني والإدراك اللمسي والإدراك الحسي الحركي والإدراك السمعي، والقصور في الإدراك عامة إن وجد فإنه يؤثر بطبيعة الحال في التعلم فينخفض مستوى النمو المعرفي للطفل فيجد صعوبة في تعلم المهارات الأكاديمية المختلفة وصعوبة في التمييز بينها من حيث أوجه التشابه أو الاختلاف.

والإدراك والانتباه عمليتان متلازمتان في العادة فإذا حدث الانتباه وهو تركيز الشعور على شيء ما فالإدراك هو معرفة هذا الشيء والانتباه يسبق عملية الإدراك ويهيئ الفرد لعملية الإدراك بصفة عامة وهو نشاط ذهني يتضمن تنظيم الفرد لإحساساته المختلفة وتصنيفها بحيث تضافي على صورها البصرية والسمعية معاني تتبع من اتصال معانيها اتصالاً يؤدي إلى أن تكون الخطوط الرئيسية للحياة العقلية للطفل (ابراهيم، 2010، 192).

2-1-2-1. مظاهر صعوبات الإدراك:

- الفشل المدرسي أو انخفاض أو ضعف التحصيل الأكاديمي.
 - الصعوبات الحركية أو صعوبات التآزر أو الأداء الحركي.
 - الفشل في أحداث تكامل بين النظم الإدراكية والإدراكية الحركية (الزيات، 2015، 509).
- ## 2-2-1-2. علاج صعوبات الإدراك:
- إن عملية علاج صعوبات الإدراك تعتمد على عدم قدرة الفرد وعلى نوع ودرجة الإصابة في الإدراك التي تم التحقق من وجودها من خلال الاختبارات والمقاييس المختصة بذلك، وذلك لعلاج الآتي:

- علاج صعوبة الإدراك والتمييز البصري.
- علاج صعوبة الإدراك والتمييز السمعي.

• علاج صعوبة التسلسل (التتابع).

• علاج صعوبة الإدراك الحركي.

• علاج صعوبة التأزر البصري الحركي (ابراهيم، 2010، 220).

2-1-3. صعوبة التفكير: هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض إلى مثير، وقد عرفه Costa بالمعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الافكار.

والتفكير هو نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز التي تعكس العمليات العقلية الداخلية إما بالتعبير المباشر عنها أو التعبير الرمزي (عبد العزيز، 2016، 13-14). تتألف هذه الصعوبة من مشكلات في العمليات العقلية المتمثلة بالحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات (الخفاف، 2013، 406).

2-1-3-1. أعراض صعوبة التفكير:

أ. اضطراب التعبير عن التفكير: حيث يمزج الطفل بين الواقع والخيال أو إقامة علاقات بين مفاهيم غير موجودة أو باستخدام ارتباطات وتفسيرات شخصية وذاتية للغاية.
ب. اضطراب مجرى التفكير: ويأخذ اضطراب مجرى التفكير عدة اشكال تتمثل في:
• توقف التفكير: وهنا يحدث توقف مفاجئ للتفكير وقد يصحبه بعد ذلك تتابع أفكار جديدة تماما.

• توقف الافكار: وهنا يكون ازدحام الافكار وتعددتها وعدم القدرة على التعبير عنها

ج. اضطراب التحكم في الأفكار: ويأخذ عدة مظاهر كسحب الأفكار وإقحامها، اضطراب محتوى الكلام.

2-1-4. صعوبة الذاكرة: التذكر هو قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعائها للاستفادة منها في بعض المواقف، وتشمل الذاكرة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد وقد لاحظ هاريس وسابيه ان ضعف مهارات الذاكرة من

أهم صفات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة، فهؤلاء التلاميذ لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أدائهم في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى في الغالب ضعيفا (ابو اسعد، 2015، 19).

وتعرف أيضا بأنها عدم القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والكتابة والحساب (الخفاف، 2013، 406).

وترتبط صعوبات الذاكرة ارتباط وثيقا بصعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك، فمدة انتباه الفرد وقدرته على الانتباه الانتقائي وعمليات الإدراك وتفسير هذه المدركات تعتبر المدخلات الأساسية لعمليات الذاكرة.

2-1-4-1 . أعراض صعوبات الذاكرة:

- تراجع القدرة على التعلم ومعالجة معلومات جديدة تزامنا مع بداية مرض النساء.
- تراجع القدرة على تذكر أحداث وقعت في الماضي أو معلومات كانت معروفة في الماضي.
- مشاكل في الذاكرة قصيرة المدى.
- فقدان ذكريات الماضي القريب بينما يحتفظ بذاكريات الماضي البعيد المخزونة عميقا في الذاكرة.

- تذكر مجموعة من الذكريات العميقة لكنها غير مرتبة بشكل صحيح.
- وجود اعتلالات عصبية مثل حركات لا تتسق بينها أو ارتعاشات.

2-1-4-2 . أسباب صعوبات الذاكرة:

- المهدئات وبعض الادوية المستخدمة ضد بعض الامراض والذي قد يسبب فقدان للذاكرة مع مرور الوقت.
- الاضطرابات النفسية نتيجة الصدمات العاطفية.

- أورام الدماغ أو التهابات دماغية.

2-1-5 . صعوبات اللغة الشفهية: تعتبر اللغة الشفهية من أهم مهارات التواصل بين الأفراد، حيث يعبر الفرد من خلالها عن محتواه المعرفي ويستعملها كأداة لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين، وهي أيضا أداة فعالة في التفاعل مع مثيرات البيئة المحيطة بشكل عام (البلوشي، 2014، 154).

وصعوبة اللغة الشفهية هي عدم انتظام الوظيفة اللفظية، حيث تظهر على شكل تشويش في تكوين الجمل التلفظ أو النطق بالكلمات، فاللغة الشفهية للطفل لا توافق عمره الزمني.

أما العالمان ايلاتوس وفالي (2005) يعرفان صعوبة اللغة بأنها مجموعة من الاضطرابات المتعلقة بتعلم اللغة والتي يمكن أن تنتج عن عوامل ثقافية بيئية، اجتماعية عائلية أو عاطفية، فهي ليست راجعة إلى التخلف العقلي أو وجود خلل في جهاز السمع أو النطق.

أما القاموس الطبي فيعرف صعوبة اللغة الشفهية بأنه اضطراب في اللغة التعبيرية ناتج عن خلل في النمو اللغوي الطبيعي للطفل يقود إلى ضعف في القدرة الإنتاجية اللغوية العامة المتمثلة في صعوبة الحصول على كلمات جديدة وقصور في تركيب الجمل واختيار الكلمة المناسبة في المكان المناسب (بودينار، 2014، 200).

2-1-5-1 . تصنيف صعوبات اللغة الشفهية:

أ. صعوبات اللغة الاستقبالية: وترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الفرد على فهم معاني الألفاظ التي تقال، وإلى الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات والأفكار، وتظهر مجموعة أعراض على الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبة مثل:

- عدم القدرة على التجاوب مع الأوامر واتباع التعليمات.
- قدم القدرة على تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها.

• الفشل في التمييز بين الكلمات.

• وتسمى هذه الصعوبة أحيانا بالحبسة الاستقبالية أو الصمم اللفظي أو الحبسة الحسية.

ب. **صعوبات اللغة التكاملية:** يشتمل تطور اللغة على نمطين من سلوك اللغة التكاملية وهما اللغة الداخلية ويقصد بها تفكير الطفل وتنظيم وتكامل خبراته اليومية أثناء ممارسته للنشاطات قبل أن يبدأ بالكلام، أما النمط الثاني فهو اللغة المنطوقة حيث يبدأ الطفل بالكلام والتواصل مع نفسه بعد أن يتعلم المعاني الخاصة بالألفاظ من خلال الاثارة اللغوية الاستقبالية.

ويرجع مصطلح صعوبة اللغة التكاملية إلى الصعوبة في التصرف بشكل رمزي، فالأطفال ذوي صعوبة اللغة التكاملية لا يستطيعون الربط بين الألفاظ التي يسمعونها وخبراتهم السابقة عن تلك الألفاظ، فهم يلفظون كلمة مفتاح مثلا ولكن لا يعرفون لماذا تستخدم، وكذلك فهم لا يستطيعون فهم العلاقات مثل المتضادات (ساخن/بارد).

ج. **صعوبات اللغة التعبيرية:** وهي عدم قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام عدا أنهم يفتقرون إلى التعبيرات الوجهية، ويتسمون بالخمول والكسل أحيانا.

وهناك نمطان عددهما جونسون ومايكل بست 1967 لصعوبات اللغة التعبيرية هما:

• صعوبة اختيار واسترجاع الكلمات وقد يعزى ذلك إلى صعوبة في الذاكرة السمعية.

• صعوبة بناء الجملة وتركيبها حيث يستطيع الأطفال نطق الكلمات والتحدث بجمل بسيطة، ولكنهم يعجزون على تنظيم الكلمات والتعبير عن الأفكار بجمل كاملة، فقد يحذفون أو يحذفون بعض الكلمات أو قد ينطقون أفعالا غير صحيحة.

د. **صعوبات اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلطة:** وهي أشد أنواع صعوبات اللغة التعبيرية، حيث يظهر لدى الأطفال أعراضا لكافة الصعوبات السابقة وبدرجات

متفاوتة، فهم لا يفهمون ما يقال لهم ولا يستطيعون استخدام رموز اللغة بشكل متكامل، ولا يستطيعون التعبير عن أنفسهم بلغة صحيحة ومنظمة (القاسم، 2015، 101-103).

2-1-5-2. أساليب علاج صعوبات اللغة الشفهية: هناك العديد من البرامج اللغوية

الشائعة، والتي استخدمت لتعليم اللغة الشفهية وعلاج صعوباتها وهي تتمثل في الآتي:

أ. برنامج أداة بناء الجملة: ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية التعبير الشفهي والانشاء

وتركيب الجمل بمختلف أنواعها وفي مختلف الأزمنة (الماضي، المضارع، المستقبل)،

ويستخدم كذلك هذا البرنامج مع المتعلمين ذوي الصعوبة في استخدام اللغة.

ب. برنامج اللغة: وهو برنامج صمم بالأساس من أجل الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي

الاقتصادي المنخفض، بالإضافة إلى أنه يستخدم للأطفال الذين لديهم مشكلات متنوعة

في اللغة .

ج. البرنامج التدريبي لتوسط اللغة: وهذا البرنامج قائم على أساس الأنشطة المتعلقة بالمعنى

وسياق النص، وقد صمم للأطفال من سن رياض الأطفال وحتى سن الثامنة، وهذا

البرنامج يحسن الأداء الشفهي واللغوي لمن يتدرب عليه.

كما أن من أهم وسائل علاج المتعلمين ذوي صعوبات اللغة الشفهية استخدام

استراتيجيات تخاطبية في سياقات متعددة ومتنوعة من خلال المناقشة الحوارية بين

المتعلمين، حيث أن ذلك يجعل المتعلمين في حالة تفاعل مستمر مما يكسبهم الثقة والسيطرة

على مهاراتهم الحوارية (ابراهيم، 2010، 288).

2-1 صعوبات التعلم الأكاديمية: ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي أو المعرفي

الأكاديمي والتي تكون ناتجة عن اضطراب الصعوبات النمائية والعمليات النفسية بدرجة

واضحة فتظهر لدى التلميذ صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي وإجراء

العمليات الحسابية.

2-2-1. أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية: وتظهر أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية في عدة نقاط نذكر منها:

2-2-1-1. صعوبات القراءة: يتعلم الطفل اللغة بالتدريج بدء بالخبرة ثم الاستماع، ثم الكلام، فالقراءة، فالكتابة.

تعرف بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية والقراءة والكتابة والتهجئة والخط والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية والضعف الحسي والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف (ابراهيم، 2010، 309).

2-2-1-1-1. أسباب صعوبات القراءة:

أ. أسباب جينية وراثية: هناك علاقة بين صعوبة القراءة والكروموسومات التالية: الكروموزوم 2 و 3 و 6 و 15 و 18 كما جاء في الدراسات أنه كل حالة مصابة بصعوبة القراءة توجد في عائلتها مصاب بهذا الاضطراب ويمثل عامل الوراثة نسبة 70% وتبين دراسات أخرى أجريت على عائلات التوائم ان صعوبة القراءة له أسباب جينية وراثية.

ب. أسباب عصبية: نظرا للتطورات التكنولوجية الحديثة أصبح التصوير المخي ممكنا حيث توضح الدراسات التي قامت بتصوير الدماغ أثناء نشاطه أن الأشخاص الذين يعانون من الصعوبة القرائية لا يستعملون نفس المناطق أثناء القراءة مقارنة مع الأشخاص الذين لا يعانون من صعوبات القراءة بالإضافة إلى ذلك فان مناطق الدماغ التي تتدخل في عملية القراءة لدى الأشخاص الذين يعانون من صعوبة في القراءة لا تقوم بوظيفتها كما في الحالة العادية.

ج. أسباب أخرى تتعلق باضطرابات اللغة: التي يمكن أن تظهر فيما يلي: تأخر الكلام واللغة المرتبط بعدم النضج أو نقص تربوي، صمم عابر أو مزمن، تدرس غير منظم أو غير ملائم، اضطراب للرؤية غير مصحح، عدم فهم ميكانيزمات وأهداف القراءة، نقص

الرغبة في تعلم القراءة، عدم النضج العقلي والوجداني، الاضطرابات النفسية والعقلية،
النقص العقلي (الحوامة، 2019، 103-104).

2-1-1-2-2. مظاهر صعوبات القراءة: لقد حدد السرطاوي سنة 1988 بعض

المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي:

- الحذف لكلمات كاملة أو أجزاء منها.
- ادخال كلمات غير موجودة في النص.
- ابدال كلمات داخل النص بكلمات أخرى خارجية.
- تكرار لكلمات أو جمل وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.
- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.
- الأخطاء العكسية حيث يقرأ الطفل الكلمة بطريقة عكسية.
- القراءة السريعة غير الصحيحة وحذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.
- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير الرموز (الحروف) والكلمات.
- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط (القاسم، 2015، 122).

2-1-1-2-2. صعوبات الكتابة: ويطلق عليها مصطلح عسر الكتابة (Dysgraphia)،

وهي الصعوبة الثانية بعد صعوبات القراءة، فمن يتعثّر في تعلم القراءة يجد صعوبة في تعلم الكتابة بشكل صحيح إذ تتطلب الكتابة عمليات ذهنية معقدة في وقت واحد مثل: استرجاع الألفاظ من الذاكرة، تنسيق القواعد اللغوية، حركات اليد في الكتابة، التوافق بين اليد والعين وأي خلل في أحد هذه المهارات يسبب عسر الكتابة (الشريف، 2011، 116).

2-1-2-1-2-2. أسباب صعوبات الكتابة:

- اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (التذكر، التفكير، لغة استقباليه، لغة تعبيرية، قراءة...).
- اضطراب في التآزر البصري الحركي (المهارات الحركية العامة والدقيقة، حركة اليد، حركة الاصابع).

- اضطرابات سلوكية كالنشاط زائد، تشتت الانتباه (ابو سعد، 2015، 13).

2-2-1-2-2. مظاهر صعوبات الكتابة:

- عكس كتابة الحروف بحيث تكون كما تبدو في المرآة أو عكس كتابة الكلمات والجمل.
- الخلط في الاتجاهات، فهو يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدل من كتابتها من اليمين وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.
- ترتيب أحرف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة فمثلا كلمة دار ، راد...
- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة خاف على أنها جاف...
- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
- صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته.
- رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.
- مسك القلم بطريقة خاطئة أو مسكه في كل مرة بشكل مختلف.
- اهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.
- كتابة الحروف المنطوقة واهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية و واو الجماعة (القاسم، 2015، 124، 123).

- ## 2-2-1-2-2. صعوبة الحساب: وهي عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام والمعادلات الرياضية والتلميذ الذي لديه صعوبة في الرياضيات قد لا يستطيع التفريق بين 7 و 8 أو 6 و 2 أو يكون لديه عدم القدرة على جمع الأرقام بالشكل الصحيح وكذلك لا يفرق بين اشارة الضرب والجمع وغير ذلك (الحوامدة، 2019، 106).

2-2-1-3-1. أسباب صعوبة الحساب:

- ضعف قدرة الطفل على تعلم مهارات جديدة.
- ضعف الانتباه.
- الاضطرابات الانفعالية.
- المثيرات البيئية المحيطة بالتلميذ.

- التعليم غير المناسب.
- الضعف اللغوي لدى الطفل يؤثر على قدرته في تعلم الحساب من حيث العجز على فهم واستخدام المصطلحات المرتبطة بالأعداد والحجم والمساحة وغير ذلك (الشريف، 2011، 122).

- القصور الواضح في ادراك العلاقات المكانية.
- صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضية.
- قلق الرياضيات الذي يمثل عائقاً أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو الرياضيات (ابراهيم، 2010، 329).

2-2-1-3 . مظاهر صعوبة الحساب:

- أ. **أخطاء في التنظيم المكاني:** وتتضح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثال: تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وخاصة في عملية الطرح، وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه .
- ب. **أخطاء إجرائية:** وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة وغير ذلك من العمليات.
- ج. **أخطاء الوصف البصري:** وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.
- د. **الافقار في تعديل الوضع النفس-تربوي:** وتظهر عندما تحتوي المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر.
- هـ. **الحركة الكتابية:** وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.
- و. **الذاكرة:** حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الافقار في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.
- ز. **الحكم والاستدلال:** وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم (ابراهيم، 2010، 330).

2-2-2 . أعراض صعوبات التعلم الأكاديمية : ومن الأعراض الشائعة نذكر ما يلي:

- صعوبة التمييز بين اللون والشكل والحجم.
- بطء انجاز المهام المطلوبة منهم.
- صعوبة النسخ أو النقل من نموذج بدقة.
- ضعف المهارات التنظيمية.
- صعوبة في التفكير المجرد أو مهارة حل المشكلات.
- سهولة في خلط التعليمات.
- ضعف الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى.
- اندفاع في السلوك.
- ضعف العلاقات مع الأقران.
- صعوبة في التركيز وتشتت الانتباه (الحوامة، 2019، 28-29).

3- أسباب صعوبات التعلم:

يمكن تصنيف الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم إلى أسباب مباشرة وأسباب غير مباشرة وهي على النحو التالي:

3-1. الأسباب المباشرة: وتنقسم إلى عدة أقسام وهي كما يلي:

أ. الأسباب العضوية والبيولوجية: يرى بعض المختصين في مجال صعوبات التعلم أن

سبب صعوبات التعلم يعود لتلف دماغي بسيط يؤثر على بعض جوانب النمو العقلي وليس جميع جوانب النمو.

ب. الأسباب الحيوية والكيميائية: يحتوي جسم الإنسان على نسب محددة من العناصر

الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازنه وحيويته ونشاطه، وأن الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط.

ج. الأسباب الوراثية: يشير كالفانت 1989 إلى أن نتائج الدراسات التي أجريت في مجال

الوراثة تؤكد أن الأسباب الوراثية من العوامل المسببة لبعض حالات صعوبات التعلم.

لقد بينت الدراسات أن صعوبات التعلم قد ترجع إلى سبب وراثي بدليل وجود تعاقب هذه الصعوبة التعليمية بين أجيال الأسرة وانتشارها بين أفرادها والأمثلة على ذلك عديدة منها:

- أن الأطفال الذين يفتقرون إلى بعض المهارات المطلوبة للقراءة من المحتمل أن يكون لدى أحد الآباء مشكلة مماثلة.
- عندما يعاني أحد التوائم من صعوبات التعلم في جانب المهارات الأكاديمية فإن الآخر قد يعاني من الصعوبة ذاتها.
- الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل، أو تكون اللغة التي يستخدمونها غير مفهومة، وفي هذه الحالة يفتقد الطفل النموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة.

د. الأسباب البيئية: أشار كل من لوفيت 1987 وانجلمان 1977 أن الفقر الواضح في فرص التعلم وسوء التعليم في برامج ما قبل المدرسة أو الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية المبكرة هي من أسباب صعوبات التعلم، وتتضمن الأسباب البيئية مجموعة من العوامل أهمها:

- سوء التغذية والمواد المضافة للمنتجات الصناعية.
 - مواد النكهة الصناعة والمواد الملونة والمواد الحافظة.
 - تدخين الأم الحامل خلال فترة الحمل.
 - تعاطي الأم للمخدرات والكحول.
- 3-2. الأسباب غير المباشرة: وهي الأسباب التي تتعلق بالأسرة والمدرسة وهي على النحو التالي:

- أ. الأسرة: إن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بالأسرة قد تسهم في حدوث صعوبات التعلم واستمرارها ومن بين هذه الظروف ما يلي:
- تدني المستوى المعيشي للأسرة.

- تدني المستوى التعليمي.
- انعدام الانسجام بين الوالدين والأطفال.
- ب. **المدرسة:** للعوامل المدرسية تأثير كبير على مسار الطفل الدراسي بالإيجاب أو السلب مثل:

- عدم مراعاة المدرس للفروق الفردية بين الأطفال.
- عدم التعاون بين المدرسة والأسرة.
- استخدام طرائق تدريس غير مناسبة.
- عدم جاذبية المادة الدراسية.
- طول المنهج الدراسي وعدم ملائمته لميول واتجاهات وظروف الأطفال.
- عدم تشجيع المدرس للطفل.
- وجود خلل في نظام التقويم والامتحانات (هاني، 2017، 19-22).

4- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يمكن إدراج عددا من الخصائص لهؤلاء التلاميذ كما يلي:

4-1. الخصائص المعرفية: تنقسم الخصائص المعرفية إلى عددا من الموضوعات يمكن

إدراجها حسب ما يلي:

- أ. **القدرات العقلية:** تتصف القدرات العقلية لهؤلاء التلاميذ بأنها متوسطة أو فوق المتوسط، وتظهر بوضوح لدى التلميذ عند تعلم العمليات المعرفية العليا ومنها التقويم، حل المشكلات، المقارنة، الحكم، الحساب، الاستقصاء، التفكير المنطقي، التفكير الناقد، تنظيم المعلومات، الضبط الذاتي للأداء، إدارة الوقت.
- ب. **عجز الذاكرة:** يعاني تلاميذ هذه الفئة من عجز واضح في الذاكرة البصرية والسمعية لديه حيث لا يتمكن من الاحتفاظ بالمعلومات المشاهدة أو المسموعة.
- ج. **عجز عملية الانتباه:** ويبدو ذلك واضحا على التلميذ خاصة في:
 - صعوبة في التركيز على العمل المدرسي.

- يبدو في معظم أوقاته أنه لا يصغي للمعلم.
- يحول انتباهه في الموقف أو المشاهد بسهولة.
- يخفق غالبا في انهاء الاشياء التي بدأها.

د. اضطراب في عملية الإدراك: يواجه تلاميذ صعوبات التعلم صعوبة واضحة في التمييز بين الاتجاهات مثل: يمين/يسار، فوق/تحت، ومشكلة تمييز المفاهيم الأخرى مثل: مفهوم طويل/قصير، داخل/خارج، قريب/بعيد، وكذلك التمييز بين الشكل والأرضية وتمييز الرموز وإدراك التفاصيل بينها.

4-2. الخصائص السلوكية: يعاني تلاميذ صعوبات التعلم من واحدة أو أكثر من الخصائص السلوكية التالية والتي من شأنها إعاقة قدرتهم على عملية التعلم داخل غرفة الفصل الدراسي وهي:

- يسيء فهم التعليمات اللفظية.
- يتصف سلوكه بعدم الثبات.
- غير منتظم في حياته .
- ينتقل من نشاط إلى آخر بسرعة فهو سريع الملل.
- يجد صعوبة في التركيز على العمل المدرسي.
- لديه مؤشرات أكاديمية غير محددة.
- يتصف عادة بالانسحاب.
- يتغيب عن المدرسة كثيرا.
- يصعب عليه البدء بالمهمة أو إنهاؤها.

4-3. الخصائص الإدراكية: أكد العالمان هلاهان وكوفمان أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في الإدراك البصري تتمثل في عدم القدرة على نسخ الحروف الأبجدية نسخا صحيحا وعكس الأرقام والحروف، وقد ذكر كل من فلين وبايرنين ولينجرين أن معظم معاناة الطفل في الإدراك السمعي تتمثل في عجزه عن تركيب الأصوات ، ولقد أورد دليل

التربية الخاصة عام 1993م عددا من الخصائص الإدراكية تحددت في المجالات الرئيسية التالية:

أ. صعوبات الإدراك البصري: يظهر في ما يلي:

- لا يستطيع الطفل ترجمة ما يشاهده.
- لا يميز علاقة الأشياء ببعضها البعض.
- لا يستطيع الطفل تقدير المسافة والزمن اللازم عند قطع الشارع.
- قد يرى الطفل الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة.
- يعاني من مشكلة في تقدير الاحجام.
- لا يستطيع تذكر الكلمات والصور التي شاهدها.
- يكرر الطفل النظر إلى النموذج الاصلي عندما يطلب منه نسخه في دفتره.
- يعاني الطفل من مشكلة في تمييز الشكل عن الأرضية.
- يجد صعوبة في ترتيب الصور التي تحكي قصة ترتيب تسلسلي صحيح في القصة.
- يواجه مشاكل في إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة.
- يستجيب الطفل للتعليمات اللفظية بصورة أفضل من التعليمات البصرية.

ب. صعوبة الإدراك البصري: ويظهر في:

- يواجه مشكلة في استيعاب ما يسمعه ولذلك فإن ردة فعله على الحدث تتأخر.
- يخلط بين الكلمات التي لها نفس الاصوات مثل جبل/جمل، حصان/حنان.
- لا يتمكن من الربط بين الصوت ومصدره.
- يواجه مشكلة في التعرف على عكس الكلمة.
- يجد مشكلة في التعرف على الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة .
- كثيرا ما يتشتت الانتباه لديه.
- لا يتمكن من التعرف على الكلمة إذا سمع جزء منها.
- يجد صعوبة في فهم ما يقال له همسا أو بسرعة.

- يواجه مشكلة في التذكر السمعي عندما يطلب منه إعادة تذكر الكلمات أو الاصوات التي يسمعها.

- لديه مشكلة كبيرة في تعلم أيام الأسبوع أو الفصول أو ارقام الهواتف أو العناوين.

ج. **صعوبة في الإدراك أو التأزر العام:** يظهر على الطفل الذي يعاني من صعوبة الإدراك الحركي والتأزر العام ما يلي:

- غالبا ما يكون الطفل أخرق يرتطم بالأشياء من حوله ويتعثر بأثاث المنزل.

- يبدو أن الطفل مختل بتوازنه ويعاني من صعوبات المشي والجري وركوب الدراجة ولعب الكرة.

- يجد صعوبة واضحة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو استعمال الشوكة والسكين.

- يعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة، وقد يبدو عليه استخدام اليد اليسرى مع القدم اليمنى واليد اليمنى مع القدم اليسرى.

- قد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين أو الاصابع أو الأقدام.

4-4. الخصائص اللغوية: يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من واحدة أو

أكثر من مشاكل الكلام أو اللغة، والتي تتمثل في تركيب الجملة والتعبيرات اللفظية والاستخدام العملي للغة خاصة اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

وتتلخص أهم خصائص التلاميذ اللغوية فيما يأتي:

- صعوبة بناء جملة على قواعد لغوية سليمة.

- عدم التسلل في الجملة.

- حذف بعض الكلمات من الجملة أو اضافة كلمات غير مطلوبة إليها.

- حذف بعض الحروف أو إضافة حروف أخرى إلى الكلمة.

- اقتصار إجابة الطفل عن السؤال بكلمة واحدة وعدم التمكن من الاجابة بجملة كاملة.

- يواجه الطفل مشكلة في استخدام اللغة في مختلف المواقف الاجتماعية بسبب العجز على انتاج اللغة والاستماع إلى الآخرين.

4-5. الخصائص الجسمية: تتماثل الصفات العامة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ولكن تظهر صفة عدم الرشاقة على طلاب صعوبات التعلم ولا تبدو عليهم البراعة والاتقان في استخدام اليدين، كما يكون لدى هؤلاء الأطفال نقص في التآزر الحركي.

4-6. الخصائص الاجتماعية: من أبرز المشاكل التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

- مواجهة مشكلة في الانسجام الاجتماعي والتوافق مع الآخرين.
- لديهم اتكالية واضحة على الغير.
- ينخفض لديهم مفهوم الذات كثيرا (هاني، 2017، 22-28).

5- مؤشرات صعوبات التعلم:

وتعرف هذه المؤشرات على أنها تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل: التعرف على الأرقام والحروف والأشكال والألوان، كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي. كما توجد العديد من المؤشرات التي تدل على وجود صعوبات التعلم لدى التلاميذ نذكرها على النحو التالي:

أ. **صعوبة التعلم المدرسي:** يقصد بها أن مشكلات التعلم تعد بمثابة المحك الرئيسي لوجود صعوبة في التعلم، أما المشكلات التي تصاحب تلك الصعوبات فهي نتائج وليست محكات.

ب. عدم الاتساق في أداء الواجبات المدرسية في المقررات الدراسية المختلفة: بمعنى أنه رغم ملائمة إمكانات وقدرات التلميذ لتلك المقررات إلا أن صعوبات التعلم تتضح أحيانا في مادة دراسية معينة أو في فرع من فروع مادة دراسية أخرى.

ج. الجوانب الجسمية: تبدو هذه الجوانب من العوامل الوراثية أو البيولوجية التي تتعلق بأمراض دماغية وراثية أو إصابات مرضية مثل الحمى، سوء التغذية، أو الحوادث ، وتظهر أعراض صعوبات التعلم في تشتت الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

د. مشكلات العمليات النفسية الأساسية: تتمثل في الخلل في وظائف الإدراك الحركي السمعي والبصري واللمسي والانتباه والتذكر واللغة والتخيل والانفعال وغيرها.

هـ. مشكلات نفسية وبيئية: تتعلق تلك المشكلات بطبيعة المناخ البيئي و أوضاع التنشئة الأسرية التي تسهم في انتشار صعوبات التعلم وفي المشكلات النفسية التي تتعلق بضعف سلوك المعلم في الفصل أو مستواه المهني في مادته وقدرته على التعامل مع مشكلات التلميذ في عملية التعلم (غنايم، 2015، 33-34).

6- مراحل التعرف على ذوي صعوبات التعلم:

ويتم التعرف على ذوي صعوبات التعلم من خلال عدة مراحل:

أ. المسح: في بداية العام الدراسي يبحث معلم صعوبات التعلم في نتائج التحصيل الدراسي للطلاب في العام السابق عن الطلاب المحتمل وجود صعوبات تعلم لديهم ويقوم بإعداد قائمة بالطلاب المكملين وضعيفي التحصيل في القراءة والكتابة والاملاء والحساب والرجوع لملفات هؤلاء الطلاب ومتابعة مستواهم التحصيلي منذ دخولهم المدرسة وتصنيفهم بشكل أولي بناء على المواد التي يعانون فيها من ضعف، ويتم تشكيل لجنة تدرس أحقية الطالب في إجراء تشخيص للمشكلات الموجودة لديه.

ب. الإحالة: تتم الإحالة بناء على ما تم الرجوع إليه من خلال الملفات التي كشفت مستوى الطالب منذ دخوله المدرسة، ومن ثم يتم تعبئة نموذج خاص بالإحالة للتشخيص بعد موافقة المرشد التربوي، ومعلم صعوبات التعلم وولي الأمر.

ج. **التقييم من أجل التشخيص:** وهو الذي يسعى للحكم بشكل نهائي على وجود صعوبة في التعلم لدى الطالب، ولا يتم ذلك إلا بعد جمع معلومات عن طريق الوالدين للتعرف على كل ما يتعلق بالطالب من الناحية النفسية والاجتماعية كما يجب أخذ معلومات من معلم الصف حول مستوى الطالب في الصف، وما يتم ملاحظته خلال اليوم الدراسي على الطالب، وبعد جمع المعلومات يتم قياس وتشخيص الطالب لإصدار حكم نهائي بوجود صعوبة في التعلم (السلمي، معاجيني، 2022، 182).

7- محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم:

7-1. **محك التباعد (التباين):** يعرف بأنه انحراف دال أو ملموس بين مستوى ذكاء التلميذ أو استعداداته الدراسية أو قدراته أو امكاناته العقلية بوجه عام من ناحية وأدائه الأكاديمي العام أو النوعية الفعلية أو تحصيله الأكاديمي الفعلي العام أو النوعي في ظل المدخلات التدريسية العادية الكافية والملائمة، ويشير التباين عموماً إلى وجود فرق بين امكانات الطفل العقلية وتحصيله الفعلي عند وجود تدريس فعال فقد يكون متفوقاً في الرياضيات عادياً في اللغات ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية وقد يكون التفاوت في التحصيل بين اجزاء مقرر دراسي واحد، ففي اللغة العربية مثلاً قد يكون طليق اللسان في القراءة جيداً في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

ويقدر التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي عادة على أساس العمر الفعلي للطفل والمستوى العقلي لتحصيله الصفي ويبدو هذا التباعد واضحاً في نمو العديد من الوظائف النفسية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، التمييز) والوظائف اللغوية في مستوى المدرسة وما قبل المدرسة.

7-2. **محك الاستبعاد:** ويشير هذا المحك إلى استبعاد أن تكون الصعوبة التعليمية ناتجة عن الإعاقة العقلية أو الحركية أو السمعية أو البصرية.

3-7. محك التربية الخاصة: ويقصد بهذا المحك أنه لا يمكن تعليم ذوي صعوبات التعلم بالطرق العادية وبالأساليب والوسائل التي تقدم للأطفال العاديين بل لا بد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق ووسائل خاصة تمكنهم من الاستفادة من طاقاتهم بأقصى درجة ممكنة، وبكلمات أخرى فإن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث التشخيص والتصنيف والتعليم يختلف عن الفئات السابقة.

4-7. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطى من الإناث مما يجعلهم حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات تعلم سواء كان هذا القصور يرجع إلى عوامل وراثية وتكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل .

5-7. محك العلامات الفيورولوجية: حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني والنشاط الزائد والاضطرابات العقلية وصعوبة الاداء الوظيفي).

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة (الحاج، 2019، 24-27).

8- تشخيص صعوبات التعلم:

8-1. الاعتبارات الواجب أخذها بعين الاعتبار في عملية التشخيص:

- انخفاض في الانتباه للمهمة المطروحة.
- عدم القدرة على متابعة التعليمات والارشادات اللازمة من أجل مهمة ما.
- صعوبة تحديد مصدر الاصوات كأن يعجز عن التمييز بين رنين الهاتف وصوت جرس الباب.
- إبدال مواقع الحروف وعدم القدرة على إدراك هذا الإبدال والقلب كأن يقرأ مثلاً كلمة سيارة فيكتبها رياسة.
- اضطراب في الإدراك البصري وفقدان القدرة على التمييز بين الاحرف، كأن يقرأ الرقم 1984 مثلاً إلى 1948.
- صعوبة في التنسيق الحسي والحركي أي عدم القدرة على ربط ما يراه بعينه وما يؤديه من عمل.
- صعوبة في التعامل مع الأرقام والأشكال والأحرف ضمن سياقها أو ضمن مواقعها العادية.
- صعوبة في إدراك العلاقات بين الأشياء.
- صعوبة في إدراك الاتجاهات والأماكن على نحو يمين/ يسار، فوق/ تحت.
- صعوبات في الاستبصار والتبصر في عواقب سلوكياتهم.
- المعاناة من الاحساس بالفشل نتيجة ردود الفعل المحيط على صعوبات تعلمه.
- لا بد من استخدام الأسلوب المتعدد المدخل سواء من حيث مصادر المعلومات أو من حيث طريقة التدخل.
- يجب أن تكون عملية التشخيص كخطوة أساسية أولية (مبكرة) لضمان تدخل ناجح وفعال.
- ضرورة المتابعة التشخيصية على حسب الحالات (غنايم، 2015، 153-154).

8-2. أسباب تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

- فرز وتشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- تقرير ما اذا كان الطالب يستحق تقديم خدمات خاصة.
- تحديد نقاط القوة والضعف عند الطالب.
- وضع أهداف وأساليب البرنامج التربوي الفردي.
- تقييم فعالية البرنامج التربوي (Abd alhani, 2021, 133).

8-3. مراحل تشخيص صعوبات التعلم: تعد عملية التشخيص لصعوبات التعلم عملية

معقدة وحساسة، حيث يقوم بها فريق متعدد التخصصات وبالتعاون مع أولياء أمور التلاميذ وفقاً للمراحل التالية:

أ. **المرحلة الأولى:** وفيها يمكن التعرف على التلاميذ ذوي الاداء التحصيلي المتدني، ويتضح ذلك اثناء العمل المدرسي اليومي وعند تنفيذ الواجبات المنزلية أو عن طريق الاختبارات الاسبوعية.

ب. **المرحلة الثانية:** وفيها تتم ملاحظة سلوك التلميذ في المدرسة سواء داخل الصف أو خارجه ونوع الاخطاء التعبيرية وكيف يتفاعل مع زملائه.

ج. **المرحلة الثالثة:** التقييم غير الرسمي لسلوك التلميذ ويقوم به معلم التربية العامة الذي يلاحظ سلوك التلميذ.

د. **المرحلة الرابعة:** قيام فريق المختصين بدراسة حالة التلميذ، ويتكون هذا الفريق من معلم المادة والاختصاصي الاجتماعي والمرشد الطلابي التربوي أو النفسي، ويقوم هذا الفريق بالمهام التالية:

- الاطلاع على التقرير الطبي وتحديد فيما إذا كانت لدى الطفل أي عاقبة أخرى كالإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية... فتكون السبب الرئيسي في صعوبة التعلم (غنايم، 2015، 155).

- تحديد مستوى الاداء التربوي للتلميذ بشكل عكسي عن طريق التأكد من وجود اختلاف شديد بين مستوى تحصيله ومستوى قدراته العقلية.

- تحديد مستوى اداء تحصيل التلميذ الاكاديمي اذا كان غير متكافئ مع عمره وقدراته العقلية (Abd alhani et autres, 2021, 131).

8-4. خطوات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

يعد أن تتم احالة التلميذ إلى اخصائي صعوبات التعلم من قبل الاهل أو معلم الصف أو معلم اللغة العربية أو المرشد التربوي يبدأ دور اخصائي صعوبات التعلم في دراسة هذه الحالة، ويجب ان يتبع الاخصائي خطوات المنهج العلمي اثناء دراسته للحالة وفقا للخطوات التالية:

أ. **الخطوة الأولى:** صياغة المشكلة صياغة واضحة بحيث نأخذ على سبيل المثال هذه الصيغة في السؤال الآتي: ما هو سبب تدني تحصيل التلميذ في مادة اللغة العربية؟

ب. **الخطوة الثانية:** وضع الحلول والفرضيات للمشكلة والحلول التي يمكن وضعها للحالة السابقة، والتي تتمثل فيما يلي:

- سبب تدني أو انخفاض التحصيل للتلميذ، هل راجع لظروف البيئة (الظروف الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية) التي يعيش بها الطفل.

- سبب تدني التحصيل في اللغة العربية عند التلميذ راجع لقدرات الطفل نفسه.

- سبب تدني التحصيل في اللغة العربية راجع إلى طريقة التدريس والمكان الذي تلقى فيهما التلميذ تعليمه .

ج. **الخطوة الثالثة:** جمع المعلومات وتجريب الفرضيات وفيها تتم عملية جمع المعلومات من خلال المقابلة الأسرية وقوائم الملاحظة والنظر إلى التاريخ الطبي للحالة التي توجد في سجلات المدرسة.

د. **الخطوة الرابعة:** الوصول إلى النتائج فإذا توصل الأخصائي لنتيجة مفادها أنها سبب تدني التحصيل عند التلميذ هو نتيجة لظروفه البيئية، أو لأنه لم يتلق تعليمه بصورة مناسبة أو في بيئة تعليمية غير صالحة، فينبغي عليه أن يقوم بتحويل التلميذ إلى الأخصائي النفسي أو الاجتماعي، أما إذا خرج الأخصائي بنتيجة مفادها ان سبب تدني التحصيل عند التلميذ هو مشكلة عند التلميذ نفسه (داخلية) فعليه الاستمرار في عملية التقييم باستخدام الأساليب والاختبارات الغير مقننة بالإضافة إلى الاختبارات المقننة، ولا تعني هذه النتيجة بالضرورة أن التلميذ يعاني من صعوبة تعلم حيث من الممكن أن يكون يعاني من إعاقة حسية أو عقلية أو انفعالية (غنايم، 2015، 159).

8-5. أدوات تشخيص صعوبات التعلم:

8-5-1. جمع التقارير:

- تقرير مفصل يتضمن حالة الطفل العقلية بواسطة اختبارات الذكاء الأكاديمية، يتم فيه توضيح مدى التباين في التحصيل الأكاديمي المتوقع من الطفل والتحصيل الحالي الحقيقي للطفل.
- تقرير مفصل يبين مهارات الطفل في عملية القراءة والكتابة وذلك بناء على الملاحظات المنظمة لمهارات القراءة والكتابة التي يمتلكها الطفل من قبل المدرسة
- تقرير يبين جوانب القوة والضعف في عملية التعلم لدى الطفل وذلك بهدف تحديد مشكلته، هل هي في استقبال المعلومات أم في فهم المعلومات.
- تقرير يبين أسباب صعوبات التعلم لدى الطفل مثل: دراسة العوامل الفيزيولوجية والانفعالية والنفسية والبيئية .
- صياغة الفرضيات المناسبة عن حالة الطفل بناء على جمع المعلومات الخاصة بذلك.

- تحديد الاهداف التعليمية والمواد التعليمية وطرائق التدريس المناسبة الخاصة بالطفل.

8-5-2.دراسة الحالة: تفيد الاخصائي بمعلومات أساسية تتعلق بنمو الطفل خاصة فيما

يتعلق بمراحل النمو ومتى ظهرت مراحل النمو الحركية مثل الجلوس والوقوف ومرحلة الحمل والامراض التي اصابته بها الام الحامل والحالة الصحية العامة والمستوى الثقافي الاقتصادي للأسرة.

8-5-3.الملاحظة الاكلينيكية: وهي المراقبة المستمرة وملاحظة مظاهر صعوبات التعلم

ومشاكلها التي تظهر لدى الطفل وخاصة المتعلقة بالسمع والبصر وتفيد الملاحظة في تحقيق الامور التالية:

- مدى قدرة الطفل على إتباع وتنفيذ التعليمات اللفظية وقدرته على التذكر السمعي والمشاركة بالنقاش داخل الفصل الدراسي.

- مدى قدرة الطفل على النطق والتعبير والافصاح وتذكر الكلمات والصور المقروءة، وقدرته على ربط الخبرات ببعضها البعض.

- مدى قدرة الطفل على التعاون مع الآخرين والانتباه والتمييز والتعامل مع المواقف الجديدة.

- مدى قدرة الطفل على التأزر والتوازن الحركي العام.

8-5-4 . الاختبارات غير المقننة:

وتنقسم إلى عدة انواع، وهي على النحو التالي:

أ. اختبار القراءة المسحي: ويتم من خلاله تشخيص اخطاء القراءة والتعرف على مستوى القراءة لدى الطفل.

ب. اختبار التمييز القرائي: ويهدف إلى التعرف على قدرة الطفل على التمييز بين المفردات وكيفية استجابة الطفل للطرق المتنوعة في تعلم القراءة.

ج. اختبار القدرة العددية: ويهدف إلى التعرف على قدرة الطفل في التعامل مع الارقام والعمليات الحسابية الاربعة.

8-5-5. الاختبارات المقننة: وتنقسم إلى الاختبارات الفرعية التالية:

أ. اختبار القدرة العددية: من أشهر هذه الاختبارات في هذا المجال اختبار ستانفورد بينيه واختبارات ويكسلر وتهدف إلى معرفة القدرة العقلية عند الطفل لبيان أثر الإعاقة العقلية على تحصيل الطفل.

ب. اختبارات التكيف الاجتماعي والسلوك التكيفي: يهدف إلى كشف عن المظاهر السلبية في تكيف الطفل اجتماعياً، ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار فينلاند للنضج الاجتماعي، واختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الخاص بالسلوك التكيفي.

ج. اختبار العمليات النفسية: وتنقسم إلى ثلاثة اختبارات:

✓ اختبار الينوى للقدرة السيكلوغوية: صاحب هذا الاختبار هو (كيرك وأحيرن) ويستخدم لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم، ويتكون من 12 اختبار فرعي تعطي طرائق الاتصال ومستوياتها والعمليات النفسية والعقلية وهي على النحو الآتي:

- اختبار الاستقبال السمعي.
- اختبار الاستقبال البصري.
- اختبار الترابط السمعي.
- اختبار الترابط البصري.
- اختبار التعبير اللفظي.
- اختبار التعبير الإرشادي.
- اختبار تكلمة الجمل.
- اختبار الاكمال السمعي.
- اختبار التركيب الصوتي.
- اختبار الاكمال البصري.
- اختبار التذكر السمعي المتسلسل.
- اختبار التذكر البصري المتسلسل.

✓ اختبار ماريان فروستج للإدراك البصري: ويمكن من خلاله تشخيص وقياس مظاهر الإدراك البصري للطلبة ويتكون من الاختبارات الفرعية التالية:

- اختبار تآزر العين مع الحركة وقياس قدرة الطفل على رسم الخطوط المستقيمة والزوايا والمنحنيات.
- اختبار الشكل والارضية الذي يقيس قدرة الطفل على ادراك الاشكال على ارضيات معقدة.
- اختبار ثبات الشكل الذي يمكن من خلاله التعرف على الاشكال الهندسية التي تظهر بأحجام مختلفة ومعرفة الفروق الدقيقة وكذلك التمييز بين الاشكال الهندسية المتشابهة.
- اختبار الوضع في الفراغ الذي يقيس قدرة الطفل على تمييز الانعكاسات والتعاقب على الاشكال.
- اختبار العلاقات المكانية الذي يقيس قدرة الطفل على تمييز النماذج والاشكال البسيطة التي تشتمل على خطوط مختلفة الاطوال والزوايا.
- ✓ اختبار مايكل بست: وهو الذي يهدف للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويتكون الاختبار من 24 فقرة موزعة على خمسة ابعاد وهي:

- الاستيعاب.
- اللغة.
- المعرفة العامة.
- التناسق الحركي.
- السلوك الشخصي والاجتماعي (هاني، 2017، 28-33).

8-6. أهداف التشخيص لذوي صعوبات التعلم:

تكمن أهمية قياس وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كونها المدخل الرئيسي لتحديد ذوي تلك الصعوبات، مما يستدعي ضرورة توفير ادوات قياس وتشخيص

مناسبة بحيث يستطيع معلم صعوبات التعلم ان يتعرف من خلالها على هؤلاء التلاميذ بهدف تقديم الخدمات التربوية والتعليمية والبرامج العلاجية المناسبة لهم، وتتمثل هذه الاهداف فيما يلي:

- الكشف عن نقاط القوة ونقاط الاحتياج أو الضعف لدى التلميذ.
- الكشف عن المشكلات النمائية لدى التلميذ، والتي تتمثل في قصور الانتباه وضعف الإدراك أو التفكير أو اللغة أو التذكر ... وما إلى ذلك.
- تمييز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم عن بقية التلاميذ الذين يعانون من التأخر الدراسي نتيجة لعوامل أو اعاقات اخرى.
- المساعدة على الوقاية من خطر تزايد المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم أو ما يطلق عليه التدخل المبكر.
- تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وتحديد نوع الصعوبة التي يعانون منها: القراءة، الكتابة، التهجئة، الاملاء، اجراء بعض العمليات الحسابية.
- مساعدة التربويين على اعداد ووضع البرامج العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- مساعدة التربويين على الفهم الدقيق والعميق لمشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (غنايم، 2015، 154).

9- علاج صعوبات التعلم:

يمكن تصنيف الاتجاهات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم إلى:

- 9-1. **الاتجاه الطبي:** أصحاب هذا الاتجاه هم اطباء الاعصاب ويفترض هذا الاتجاه ان صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكيميائي في الجسم، ولذلك فإن العلاج في هذه الحالة يتم وفق الخطوات الطبية وتشتمل الاتجاه الطبي على اساليب متنوعة اهمها ما يلي:

أ- **العلاج باستخدام العقاقير الطبية:** أكثر استخدامات هذا السلوك في حالات الافراط في النشاط اذ أن تقليل النشاط الزائد عند الطفل يحسن من درجة استعداده لعملية التعلم، ويعتبر العقار أكثر فاعلية إذا أدى إلى التقليل من النشاط والتوتر لدى الطفل وزاد من فترة الانتباه، وقلل من درجة الاندفاعية والسلوك العدواني دون أن يسبب آثار جانبية غير مرغوبة.

ب. **العلاج بضبط البرنامج الغذائي:** صاحب هذا الاسلوب هو فينچولد ويقول أن المواد الملونة والحافظة ومواد النكهة الصناعية التي تدخل في صناعة اغذية الأطفال أو في حفظ المواد الغذائية المعلبة خاصة الفواكه والعصير وغيرها من المواد الكيماوية المضافة تزيد من حدة الافراط في النشاط لدى الأطفال، ولذلك يفضل ضبط البرنامج الغذائي المقدم للطفل حتى لا يشتمل على هذه المواد ، وينادي فينچولد بالتقليل من استخدام هذه المواد في الصناعات الغذائية لمصلحة الجميع.

ج- **العلاج عن طريق الفيتامينات:** يركز هذا الاسلوب في العلاج على تقديم جرعات منتظمة من الفيتامينات تعطى للطفل على شكل أقراص أو شراب، حيث أن جرعات الفيتامينات التي تعطى للطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم يظهر لديه تحسنا في فترة الانتباه وتخفض من درجة الافراط والقلق في نشاطه.

9-2. **الاتجاه النفس تربوي:** يركز هذا الاتجاه على توظيف المعرفة النفسية والتربوية وتطبيقاتها المختلفة في مجال تعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ويسعى للتغلب على مظاهر صعوبات التعلم من خلال خطوات التعديل في اساليب عملية التعليم (هاني، 2017، 34-35).

10- الاستراتيجيات والاساليب التربوية في علاج صعوبات التعلم:

10-1. **استراتيجية تدريب العمليات النفسية:** تهدف هذه الطريقة إلى علاج مظاهر العجز النمائي الذي يؤثر على التعلم ويعني هذا الاسلوب بعلاج وظائف العمليات النفسية الإدراكية

المعرفية المسؤولة عن التعلم، ويساعد هذا الأسلوب الطالب في تطوير مهاراته الإدراكية مثل التمييز والمقارنة والتعميم وبالتالي زيادة فرصة التعلم لديه.

10-2. استراتيجية تحليل المهمة: تعد هذه الاستراتيجية أداة مهمة للقائمين على التربية الخاصة، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد قصروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذين سيدرس.

وتعد استراتيجية تحليل المهمة طريقة علاجية مفيدة تعتمد على تمكين الطالب من إتقان عناصر المهارة الجزئية، ويسمح هذا الأسلوب للطالب بأن يركب هذه العناصر بعد إتقانها لتكوين مهمات متكاملة وفق نظام متسلسل واضح ومتقن ويساعد هذا الأسلوب في تحديد الجانب الذي فشل فيه الطالب وتحديد أجزاء المهمة التي يواجه الطالب صعوبة في إتقانها فيتم تدريبه عليها بشكل خاص ويستخدم هذا الأسلوب في علاج وتعليم مهارات القراءة والكتابة والرياضيات .

10-3. الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية: وفي هذا الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية لا ينظر إلى العمليات النفسية على أنها عمليات معرفية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، ويمكن وصف هذا الأسلوب على أنه يضم ثلاث مراحل هي:

- تقييم نواحي القوة والعجز لدى التلميذ (تحليل التلميذ).
- تحليل المهمات التي يفشل فيها التلميذ وذلك من أجل تحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهارات (تحليل المهمات).
- تتمثل في الجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل التلميذ وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التدريسية والمواد التربوية التي سيتم تقويمها بشكل فردي (سالم وآخرون، 2006، 57-60).

11- دور المعلم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل:

- تفريد التعلم؛ حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل ، يراعى فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله ومستوى ادائه اللغوي وخاصة القدرة القرائية والمفردات المنطوقة والمكتوبة ومستوى ذكائه ونضجه الانفعالي وتاريخه التربوي، فالبرنامج لا بد ان يكون برنامجا خاصا بالطفل.
- أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع ادائه سواء كان هذا المستوى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسيا.
- أن يكون تعليم الطفل وفقا لنمط مشكلته، بمعنى؛ عل تتضمن الصعوبة جوانب التكامل في اداء الوظائف المختلفة؟ وهكذا في جميع الاحوال يجب ان يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة.
- أن يكون التدريس وفقا لمستويات الاستعداد المختلفة لدى الطفل، والا نكتفي بمعرفة استعداد واحد بل لا بد من مراعاة جميع أوجه الاستعداد.
- على المدرس أن يتذكر ان المدخلات سابقة عادة على المخرجات فقد تكون صعوبة الطفل في المدخلات أو المخرجات أو كليهما، ولكن علينا ان نعرف ان أي صعوبات في المخرجات هي انعكاس طبيعي لصعوبات في المدخلات.
- مراعاة مستوى تحمل الاحباط، وعلينا أن نتوقع أن زيادة العبء النفسي أمر وارد في حالات صعوبات التعلم، وان بعض انماط التنبيهات قد تكون مشتتة الانتباه وان مستويات تحمل الاحباط عصبيا ونفسيا عادة تكون غير عادية وينبغي ان يكون في الاعتبار عند وضع أي خطوة تربوية.

- مراعاة المدخل المتعدد في تقديم مثيرات حسية وبصرية وسمعية ولمسية وحس عصبية، ولكن يجب تناولها في ضوء مستويات تحمل الاحباط ومستوى العبء النفسي على عقل الطفل.
 - يجب عدم اقتصار الخطة التربوية على معالجة النقص والقصور، فالتدريس في حدود جوانب القصور فقط يعتبر مدخلا محدودا وغير مقبول في ضوء النتائج المختلفة للدراسات.
 - يجب عدم اقتصار الخطة التربوية على جوانب التكامل؛ فهو اسلوب غير كاف وان استخدمناه بمفرده لأن اساس الصعوبات هو قصور في الجوانب الحسية العصبية ومن ثم يجب تنمية التكامل بينها.
 - لا ينبغي ان نفترض ان الحاجة الاساسية في كل برامج العلاج هي تحسين الجوانب الإدراكية وكأن صعوبة التعلم هي بالدرجة الأولى مشكلة إدراكية.
 - ضبط المتغيرات المهمة؛ وهذا يتطلب من المدرس التحكم في متغيرات رئيسية مثل: الانتباه من خلال السيطرة على المشتتات والتحكم في درجة القرب والبعد مع التلاميذ، والسيطرة على نسبة ظهور واختفاء المادة التعليمية وضبط الحجم بالنسبة للكلمات المكتوبة أو الأشياء المادية.
 - الاهتمام بالتعلم اللفظي وغير اللفظي؛ بمعنى أنه ينبغي التركيز على المكونات اللفظية في مشكلة التعلم مع تخطيط الجهد بحيث يتم ربط الجانبين وبحيث يمكن المزوجة بينهما.
 - ينبغي مراعاة الاعتبارات النفسية والعصبية؛ فالمدرس يجب ان يهتم بالاحتياجات العلاجية سواء من الناحية السلوكية وايضا الجوانب مدى كفاءة الجهاز العصبي، بحيث يتم دمج الاثنين في خطة علاجية تربوية واحدة (سالم وآخرون، 2006، 190-191).
- 12- الارشادات المقدمة للمعلم للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم:**

فيما يلي عددا من الارشادات والتوجيهات لكيفية التعامل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم:

- اعطاء الطفل حرية واريحية في طرح الاسئلة دون خوف أو خجل.
- تقبل الطفل كما هو بقدراته واستعداداته الحالية التي يمتلكها.
- جعل الطفل يشعر بالاهتمام الخاص به وبمشكلته.
- تشجيع الطفل على الحديث عن نفسه مع جعله يصف مشكلاته بأسلوبه.
- التأني قبل اصدار الأحكام المبدئية على الطفل.
- تجنب استخدام الكلمات القاسية مثل: غبي، متخلف، كسول عند التعامل مع الطفل، مع تجنب التذمر أو التأفف من استجابة التلميذ الخاطئة.
- عند التحدث مع الطفل يجب محاولة التودد اليه والمرح معه حتى يشعر بالثقة والأمان مع الآخرين.
- الانتقال من المادي والمحسوس إلى المجرد والمعنوي قدر الامكان، والتأكد ان التلميذ قد تعلم ما تلقنه ومحاولة ربط الخبرات الجديدة بالقديم.
- التأكد من أن التلميذ يعرف ما هو مطلوب منه بخصوص الواجب مع الحذر من تراكم الواجبات وكثرتها.
- تحليل هز الطفل لرأسه فقد لا يعني بالضرورة الفهم وربما ينم عن الملل أو الخوف من سؤاله.
- اختيار الاستراتيجيات المناسبة لهؤلاء الأطفال والحرص على التقيد بالخطوات.
- لكل طفل فروق فردية يختلف بها عن أقرانه لذلك يجب مراعاة ذلك.
- يجب التفريق بين ما يقدمه الطفل في القراءة وما يقدمه في الكتابة.
- تقديم المكافآت للطفل عند النجاح في المهمة وخاصة الجانب المادي.
- التواصل المتكرر مع الاسرة فهو يساعد كثيرا على اكمال مهمات التدريب والعلاج والتشاور والتواصل من أجل مصلحة الطفل (هاني، 2017، 38-39).

- تخطيط الدروس بعناية وهذا من شأنه الوصول إلى الهدف .
- المرونة في اعطاء الدرجة للتلميذ، حتى لا تنحط ذاته وعدم ملء ورقة التلميذ بالخطوط الحمراء أثناء التصحيح .
- تجنب اعطاء التلميذ كلمات كثيرة ليتعلمها من انماط تهجئة مختلفة.
- التأكد من وضوح الكتابة على السبورة أو الدفتر، وخصوصا اذا طلب منه نسخ ما يكتب عليهما .
- توقف إذا احسست بأن الجو الدراسي بدأ يأخذ جانب الملل.
- التغذية الراجعة قبل بداية الدرس.
- التحدث ببطء ووضوح ومواجهة التلميذ ولا مانع من اعادة الشرح.
- ادخال بعض التلميحات البصرية على المادة التعليمية كالصور والرسوم والمخططات.
- التدرج في تعقيد التعليمات المطلوبة من التلميذ .
- التعاون مع معلم الفصل واعضاء اللجنة الخاصة بصعوبات التعلم.
- محاولة تنمية نقاط القوة وتجنب اثارة نقاط الضعف.
- عند انتهاء الخطة لا يجب الابتعاد عن التلميذ بل المشاركة في تقييمه .
- الاستفادة من اللوائح التي تساعد هؤلاء التلاميذ قدر الامكان .
- التدريب على التعبير الشفوي مع الصغار والكتابي مع الكبار يساعد على القراءة من جهة والتهجئة من جهة اخرى (الاحرش والزبيدي، 2018، 255-256).

خلاصة الفصل:

صعوبات التعلم هي مشكلات يواجهها بعض التلاميذ في الحصول على المعرفة وتحقيق التقدم الأكاديمي، وقد تكون هذه الصعوبات ناتجة عن عوامل عديدة مثل: العوامل الوراثية والبيئية ومشاكل في التعلم والتدريس.

يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في القراءة والكتابة والحساب، وهم بذلك يواجهون صعوبة في فهم المفاهيم الأكاديمية، ومن ثم فإنه يصعب عليهم الاستفادة الكاملة من التعليم.

يتم استخدام أساليب وطرق عن طريق فريق مختص في مجال التربية الخاصة من أجل تشخيص صعوبات التعلم ووضع خطط علاجية تمكن من تجاوز هذه الصعوبات أو التخفيف من حدتها.

وتعد العلاجات التي يتم توفيرها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم متعددة ومتنوعة، حيث تشمل العلاجات الطبية والسلوكية والنفسية والتدريبات الأكاديمية، إلى جانب ذلك فإنه من المهم توفير الدعم اللازم لهؤلاء التلاميذ عن طريق المدرسة والمنزل والمجتمع بشكل عام، وذلك لمساعدتهم على تحقيق التقدم الأكاديمي وتحسين أدائهم المعرفي والنفسي والاجتماعي.

الفصل الثالث

الأنشطة اللاصفية

تمهيد:

- 1- مفهوم الأنشطة اللاصفية.
- 2- علاقة الأنشطة اللاصفية بالأنشطة الصفية.
- 3- خصائص ومميزات الأنشطة اللاصفية.
- 4- تصنيف الأنشطة اللاصفية.
- 5- معوقات الأنشطة اللاصفية.
- 6- وظائف الأنشطة اللاصفية.
- 7- مجالات الأنشطة اللاصفية.
- 8- محددات الأنشطة اللاصفية.
- 9- آليات تفعيل الأنشطة اللاصفية.
- 10- الأسس النفسية للأنشطة اللاصفية.
- 11- الأسس التربوية للأنشطة اللاصفية.
- 12- مقومات الأنشطة اللاصفية.
- 13- أهمية وأهداف الأنشطة اللاصفية.

- 14- شروط ومعايير اختيار الأنشطة اللاصفية.
 - 15- دور الأنشطة اللاصفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - 16- دور المعلم في توجيه الأنشطة اللاصفية.
 - 17- عوامل تشجيع التلاميذ للمشاركة في الأنشطة اللاصفية.
 - 18- نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية.
- خلاصة الفصل:

تمهيد:

تعد الأنشطة اللاصفية جزءا هاما من تجربة التعلم لدى التلاميذ، فهي تساعد في تعزيز المهارات الاجتماعية والنفسية والتعلمية لديهم، كما تشجعهم على التفاعل والتعاون فيما بينهم وتعزز الابتكار والابداع لديهم، وتتضمن هذه الأنشطة خصائص محفزة للتعلم والاستكشاف اذا تم تطبيقها بصورة جيدة، وايضا فانها تتناسب مع احتياجات التلاميذ وتساعدهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم الخاصة.

ومن الجدير ان يلعب المعلم دورا فاعلا في تخطيط وتنفيذ الأنشطة اللاصفية وأن يتم تصميمها بشكل يسمح لجميع التلاميذ بالمشاركة بشكل كامل وفعال، ويمكن لهذه الأنشطة أن تشمل الالعاب والأنشطة الفنية والموسيقية والحركية والرياضية والاجتماعية، والتي يمكن أن تكون مفيدة في تعزيز التعلم وتحفز التلاميذ على الاستمرار في التعليم و تعلم المزيد.

1- مفهوم الأنشطة اللاصفية:

هي نشاطات نفسية وتربوية مختلفة ومناسبة لأعمار التلاميذ وامكاناتهم يمارسونها خارج حدود الصف والمناهج، أي أنها تقع خارج نطاق المناهج المدرسية وتنفذ خارج حدود الصفوف المدرسية المعروفة.

وكذلك يقصد بها تلك البرامج التربوية والنفسية التي تخطط لها الاجهزة التربوية وتوفر لها الامكانات المادية والبشرية، بحيث تكون متكاملة مع البرنامج التعليمي ومتممة له مع مراعاة اشراك جميع التلاميذ واتاحة الفرص لكل منهم لممارسة انواع النشاط التي تناسب ميوله واهتماماته.

والنشاط اللاصفي شأنه شأن المواد الدراسية يحقق اهدافا تربوية ونفسية علاوة على انه مجال للخبرات المنتقاة، لذلك يفوق احيانا اثر التعليم في غرفة الصف نظرا لما له من خصائص تؤدي إلى تحقيق الاهداف المرجوة بأقل جهد ووقت ممكن، فهو مجموعة من الممارسات العملية التي يمارسها التلاميذ خارج غرفة الصف وترمي إلى تحقيق بعض الاهداف التربوية والنفسية وتكمل الخبرات التي يحصل عليها التلميذ داخل غرفة الصف (مرشد، 2008، 37-38).

يعرف ايضا بأنه كل نشاط يمارسه التلميذ خارج الفصل (مدته 45 د) ويكون ضمن الجدول المدرسي (محمد وعامر، 2008، 107)، و بأنها تلك النشاطات المتعددة التي تقدمها المدرسة ولا ترتبط بالمقررات الدراسية وتكون الحرية للطالب باختيار النشاط الذي يتفق مع ميوله واهتماماته مع جماعات من الطلبة تشاركه نفس الميول والاهتمامات بتوجيه وإشراف من إدارة المدرسة (موسى، وحميد، 2016، 149).

وهي الأنشطة التي يمارسها المتعلم خارج الفصل لاستكمال أو بناء الخبرات والمهارات الأساسية، وعلى المعلم عند اعداده لهذه الأنشطة مراعاة ما يلي:

- ان تكون هادفة ومكملة للأنشطة الصفية وتساعد على اكتساب المهارات والخبرات التربوية.
- ان تربط المتعلم بواقعه ويساعد على ذلك استغلال الاحداث الجارية من خلال متابعة المتعلم لوسائل الاعلام.
- ان تتنوع بحيث تغطي المستويات المعرفية المختلفة وتندرج في صعوبتها لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وهنا من الافضل ان تكون بعض الأنشطة اللاصفية اختيارية بما يتناسب وامكانيات المتعلمين واستعداداتهم.
- الا تقتصر على الكتاب المدرسي فقط، بل تحث المتعلمين على التعامل مع مصادر المعرفة المتعددة، مع ارشادهم لطرق التعامل مع هذه المصادر (ابودية، 2011، 101).

2-علاقة الأنشطة اللاصفية بالأنشطة الصفية:

إن الفارق الرئيسي بين الأنشطة اللاصفية والأنشطة الصفية هو ان الأولى يستبعد فيها عنصر الاجبار للتلاميذ، وبالتالي يشتركون فيها طواعية، لذا فهي تتيح فرصا غير عادية في استخدام الدوافع والميول الطبيعية (مرسي، 2011، 11).

يتضح ان جوهر الفرق بين النشاط الصفّي واللاصفّي مرتبط ارتباطا وثيقا بالمادة الدراسية بكونه جزء منها، ويهدف إلى تحقيق اهدافها من خلال التكامل معها وتعميق مفهوم الخبرات

التعليمية فيها، في حين ان النشاط اللاصفي يهدف بوجه عام إلى بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للتلميذ بجميع جوانبها، كما يسعى لتربية التلاميذ على تطبيق ما تعلموه، فهو لا يرتبط بمواد معينة فخدمة المادة العلمية ليست هدفا رئيسيا في النشاط اللاصفي بقدر ماهي احدى اهدافه المتعددة، وهي اعم واشمل من اهداف النشاط الصفي.

ومن أوجه الفرق بين النشاطين:

- النشاط اللاصفي ليس له درجات تحكم على التلميذ بالرسوب أو النجاح.
- النشاط اللاصفي اختياري؛ بمعنى ان التلميذ له الحرية في اختيار النشاط الذي يرغبه ويميل اليه وهذا لا يتحقق في النشاط الصفي .
- النشاط اللاصفي يشترك فيه التلاميذ من كل الصفوف.
- النشاط اللاصفي غير مقيد بالجدول المدرسي في الغالب .
- غالبا ما يندفع التلاميذ لممارسة النشاط اللاصفي بشكل اكبر مما يحدث في النشاط الصفي.

- وفي العلاقة بين الأنشطة الصفية واللاصفية، فإن المنهاج التربوي بمفهومه المعاصر يعتبر ان هناك تكاملا بين النوعين من النشاط، كما يشير إلى ان الأنشطة اللاصفية لها دور اساسي في دعم الأنشطة الصفية من خلال تخطيطها وتنفيذها بصورة دقيقة، وعدم تركها للعشوائية والصدفة، وان تحدد في ضوء الموضوعات التي تعالجها الأنشطة الصفية بغية احداث التكامل بين النوعين من النشاط، وكذلك ربط موضوعات الأنشطة اللاصفية بحياة التلاميذ والمادة التعليمية .

ومما سبق يتضح ان التلميذ (محور العملية التعليمية) هو جوهر الفرق بين الأنشطة الصفية واللاصفية، ففي حين تركز الأنشطة الصفية على المادة الدراسية وتحقيق اهدافها، فإن الأنشطة اللاصفية تصب كل اهتمامها على صقل شخصيته وتزويده بالمهارات والقدرات التي تمكنه من المضي قدما في طريقه التعليمي العملي (سلامة، 2017، 34-35).

3-خصائص ومميزات الأنشطة اللاصفية:

- يسهم منهج النشاط اللاصفي في اشباع حاجات التلاميذ المختلفة، وذلك بفضل مرونته واعتماده اساسا على ميول التلاميذ فيلبي اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم ويجعل التعلم

وظيفيا فهو نشاط يقوم به التلميذ لإشباع حاجة لديه وتحقيق غرض يشعر بأهميته دون حسابان للحواجز بين المواد الدراسية.

- تنوع جوانب النشاط؛ إذ أنه لا يقتصر على المواد التعليمية فقط، وهو بذلك يتيح فرص النمو المتكامل للتلميذ فتتكامل فيه جوانب الخبرة من معلومات ومهارات وتفكير وميول واتجاهات وقيم.

- يساعد في عملية تقويم التلاميذ على اساس نشاطهم وسلوكهم وعلاقاتهم، وفي ذلك تصحيح لمسيرة المناهج التقليدية التي يقتصر التقويم فيها على جانب المعرفة والحفظ(ريان، 1999، 85).

- تتضح فيها ايجابية المتعلم؛ حيث أنها تتم في جماعة تحت اشراف المعلم، وبالتالي يكون للتلميذ قدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم للأنشطة.

- تمارس خارج الفصل، ولكن ليس المقصود بالفصل المكان أو الحجرة ولكن المقصود أنها خارج التنظيم التقليدي للفصل؛ أي خارج المقرر الدراسي الذي يمثله الكتاب المدرسي، ويجب على المعلم تدريسه للتلاميذ بل ان التلاميذ قد يجتمعون داخل الفضول اذا كان هناك ضيق في الاماكن بالمدرسة.

- هي مجموعة من الخبرات التي قد تكون:

- ✓ ذات علاقة بمنهج دراسي معين تثريه وتتكامل معه وتساعد في تحقيق بعض اهدافه الابدع والاشمل.

- ✓ ليست ذات علاقة بمنهج دراسي معين؛ فتعتبر جزءا من منهج المدرسة الذي يهدف إلى تحقيق النمو الشامل للتلاميذ (مرسي، 2011، 16).

- اعطاء الفرصة لتعلم القيادة والتبعية، كذا الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

- تراعي الفروق الفردية فتتيح أمام المتعلم الفرص للقيام بأنشطة مختلفة حسب استعداداته وقدراته وفقا لاحتياجاته.

- تتيح الفرص للمتعلم ليس فقط للتخطيط للأنشطة، بل لتقويم الأنشطة التي قرأها والسماح له بالمناقشة الحرة والتعبير عن آرائه وما يجول في نفسه من آراء وافكار.

- تنوع الأنشطة المقدمة بما يشبع حاجات المتعلم العقلية والثقافية والعلمية والاجتماعية والدينية والرياضية والفنية.

- اضعاف جو خلال ممارسة الأنشطة من حرية التعبير عن الرأي والمشاركة في اظهار الفروق الفردية واحترام اسلوب المناقشة واحترام الرأي الآخر.
- الأنشطة المدرسية هي مصنع الابداعات للمتعلمين، فهي وسيلة كشف الطاقات الابداعية لدى المتعلمين وتنميتها وزيادة فعاليتها (حروز، 2019، 22-23).

4- تصنيف الأنشطة الالصفية:

4-1. تصنيف على اساس مكان الممارسة:

- أنشطة تمارس داخل داخل المدرسة.
- أنشطة تمارس خارج المدرسة.

4-2. تصنيف على أساس المستفيد من عائد النشاط:

- أنشطة يكون المستفيد الأول من عائدها هم المشاركون فيها.
- أنشطة يستفيد من عائدها بعض اقسام المدرسة ومرافقها.
- أنشطة يستفيد من عائدها طلاب المدرسة.
- أنشطة يستفيد منها المجتمع، والبيئة خارج المدرسة.

4-3. تصنيف على أساس نوع الخبرة:

- أنشطة يغلب عليها كسب المعرفة أو تنميتها.
- أنشطة يغلب عليها الخبرات العملية، وكسب مهارات أو تنميتها.
- أنشطة يغلب عليها تنمية الميول والتقدير.
- أنشطة رياضية أو اجتماعية أو درامية .

4-4. تصنيف على أساس مقدم الخبرة:

- الطلاب.
- فنيون.
- معلمون.
- مختصون من العاملين من مؤسسات المجتمع.
- ذو خبرة أو مهارة.

4-5. تصنيف على أساس القائم بالنشاط:

- طالب واحد.
- مجموعة صغيرة من الطلاب.
- مجموعة كبيرة من الطلاب (قهوجي، 2009، 48).

5- معوقات الأنشطة اللاصفية:

هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تنفيذ وممارسة الأنشطة اللاصفية، ومن أهمها:

أ. معوقات متعلقة بالإمكانات المادية:

- عدم توافر الأماكن المناسبة لممارسة الأنشطة.
- عدم توافر الحوافز المادية والمعنوية للتلاميذ.
- قلة الإمكانيات المادية ونقص التجهيزات والادوات الخاصة بكل نشاط.

ب. معوقات متعلقة بالمعلمين:

- كثرة الاختبارات وأعمال السنة.
- عدم وجود حوافز للمعلمين القائمين على الأنشطة.
- المفهوم الخاطئ لمفهوم التدريس المرتبط في أذهان بعض المعلمين بأنه فصول دراسية ذات جدران أربعة، وهم لا يلتفتون إلى الأنشطة التي يجب ان يمارسها الطلاب لأنهم يعتبرونها نوعاً من الترفيه والتسلية، ولا يدركون ان التربية هي تنمية شاملة لشخصية المتعلم.
- عدم ارتباط النشاطات بأهداف المنهاج.
- عدم وضوح الرؤية لدى بعض المدرسين المشرفين لأهداف النشاط المدرسي وأهميته وفوائده ونقص الاعداد التربوي لبعض المدرسين القائمين على ادارة النشاط، مما يؤدي إلى عدم احاطتهم بالأهداف التربوية للنشاط ووظائفه.
- ازدحام المناهج بألوان الدروس المختلفة وهذا يتطلب من المدرس وقتاً طويلاً لتدريس هذه المواد مما يجعله يضحي بألوان النشاط المختلفة حتى يستطيع تدريس المواد حسب ما هو موزع في الخطة.

ج. معوقات متعلقة بالتلاميذ:

- زيادة عدد التلاميذ المشاركين في النشاط الواحد.
- ازدحام اليوم الدراسي للتلاميذ.
- عدم اشتراك التلاميذ في تخطيط الأنشطة المدرسية.
- عدم ارتياح التلاميذ للمعلم المشرف على الأنشطة، كأن يكون لدى المعلم ميل للتسلط فيجب ان يتصف من يختار للإشراف على النشاط بالصبر وحسن المعاملة والمرونة الاخلاقية.

د. معوقات متعلقة بأولياء الامور والمجتمع المحلي:

- الاعتقاد بأن النشاط يعطل الدراسة.
- المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية:
- ضيق الوقت المخصص للأنشطة.
- عجز الادارات المدرسية على قيادة النشاط المدرسي قيادة ديمقراطية فعالة وغياب عنصر المتابعة من الاجهزة المسؤولة في الادارة التربوية.
- 6- عدم وجود مكان مخصص لممارسة النشاط (بن صابرة، زنانة، 2017، 44-46).

وظائف الأنشطة اللاصفية:

أجملت وظائف الأنشطة المدرسية اللاصفية في النقاط التالية:

- أ. **تنمية مهارات معرفية لدى المتعلم:** فالمتعلم حينما يشترك في مواقف تعليمية تتطلب منه نشاطا من نوع ما، نجد أنه يستغل كافة طاقاته ومهاراته المعرفية فقد يحتاج الموقف إلى مقارنات أو ايجاد علاقات ربط أو تكامل أو تفسير أو استنتاج وغير ذلك مما لا يحتاج اليه في موقف تعليمي من نوع اخر، فالنشاط يثير الاهتمام ويدفع إلى التساؤل مما يعد بداية للنشاط العقلي واسلوب جديد لتعليم الفرد كيفية التفكير.
- ب. **تنمية ميول واتجاهات وقيم:** هذه الجوانب لا تحظى في التعليم التقليدي بجانب كبير من الاهتمام على الرغم من أنها تعد موجّهات لسلوك الفرد، ومن ثم فان الاهتمام بها وتوجيهها على النحو السليم يعد من قبيل بناء الإنسان وتعديل الخاطئ منها بل ويساعد على تهيئة خبرات جديدة تضيف إلى الرصيد المتكون للمتعلم هذه الجوانب المهمة .
- ج. **الربط بين النظرية والتطبيق:** الكثير مما يدرسه المتعلم داخل جدران الفصل الدراسي يضل دون دلالة أو معنى حتى يثبت له صحته خطؤه، والسبيل لذلك ان يشاهد المتعلم

ما يدل على ما قد له من معارف، فحينما يقال شيء عن الحركة وانتقالها أو عن قوانين نيوتن فأنها لا تخرج عن القضية الا حينما تجرى تجربة في الهواء أو غيرها من النشاطات التي تقيم الصلة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية.

د. تنمية مهارات الاتصال: فالمتعلم في الموقف التعليمي التقليدي لا تتاح له الفرص لإنماء تلك المهارات لأنه يكون في موقف سلبي، ولذلك فإن النشاط المدرسي بمختلف أشكاله يساعد المتعلم على ممارسة مهارات الاتصال والتدريب عليها، حيث سيكون في حاجة للقراءة والكتابة والتحدث والاستماع بالإضافة للمواقف الحقيقية بين المتعلمين، حيث يتم من خلالها التعرف عن كيفية التعبير عن الرأي وضرورة احترام الآخر وكيفية حل المشكلات الشخصية والمتعلقة بالعمل ذاته بأسلوب بعيد عن العقوبة أو الانفعال.

هـ. تعلم التخطيط والعمل في الفريق: فهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون وهناك زيارات ومقابلات ودراسات ومقالات يقوم المشاركون بالتخطيط لها والعمل على تحقيق اهدافها التي شاركوا في تحديدها وصياغتها على ان هذه المهارات لا تتم فقط من خلال توجيه التلاميذ إلى خطوات واجراءات معينة يجب القيام بها ولكن بجانب ذلك يجب ان يعيش المشاركون في النشاط مواقف يلامسون فيها عائد التخطيط السليم والعمل الجماعي على أنه ليس بالضرورة ان يكون العائد ماديا فقد يشعرون بالسعادة والرضا حينما يحققون ما يريدون (حرز، 2019، 23-24).

8- مجالات الأنشطة اللاصفية:

تنوع برامج الأنشطة المدرسية اللاصفية يعطي الفرص للطلاب لمزولة اكبر قدر منها وفق ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم ومراحل نموهم، ويتوقف ذلك إلى حد بعيد على الجو المدرسي والعلاقات الاجتماعية التي تسود بين الطلاب بعضهم بعض وبين مشرفيهم، وكل ما أتاحت الفرص للطلاب لاختيار الأنشطة التي تناسبهم كان ذلك اجدى لهم مع ملاحظة ان اختيارهم للأنشطة افضل من فرضها عليهم، حتى تكون ممارسة ومزولة الأنشطة أكثر تحقيقاً لأهدافها التربوية المنشودة.

وقد قسم جوردن لي مجالات النشاط المدرسي اللاصفي إلى خمسة أقسام هي:

أ. النشاط الأكاديمي: ينضم على شكل نوادي العلوم والفنون واللغات.

ب. النشاط الأدائي: يتم على شكل جماعات فنية، ومن امثلة هذه الجماعات: جماعة التمثيل والموسيقى.

ج. النشاط الرياضي: ويتمثل في كرة القدم والسلة وكرة الطائرة والتنس والسباحة وغيرها.

د. النشاط الاجتماعي: يتمثل في جماعات النشاط الاجتماعي، كالجمعيات التعاونية، والخدمات العامة، جماعات الهلال الأحمر.

هـ. النشاط السياسي: مثل جماعة المناقشة التي تتولى مهمة بث المشكلات القومية والمحلية وتبادل وجهات النظر، بينما أوضح دليل تطوير الادارة إلى ان النشاط ينقسم إلى:

و. أنشطة أكاديمية: وهي التي صممت خصيصا لتؤثر مباشرة على الاداء الأكاديمي للطلاب.

ز. أنشطة أثرية: وهي أنشطة تسعى إلى تحقيق مهارات ممتعة للطلاب ويكون لها اثر غير مباشر على التحصيل الأكاديمي.

ح. أنشطة ترفيهية: تركز بشكل اساسي على القوة البدنية وبشكل عام على كرة السلة، وقد تكون الأنشطة بين خليط من الاثنين أو الثلاثة معا.

إلا أن وزارة التربية والتعليم صنفت الأنشطة المدرسية اللاصفية إلى:

أ. المكتبات المدرسية: ومن أنشطتها: المسابقات، الندوات، القراءة، المطالعة.

ب. الصحافة المدرسية: ومن أنشطتها المجالات الحائطية، المسابقات الخارجية.

ج. التربية المسرحية: ومن أنشطتها المسرح.

د. التربية الفنية: ومن أنشطتها الرسم، الأشغال اليدوية، انجازات جدارية (علواني، 2015، 15-17).

9- محددات النشاطات اللاصفية:

يوجد مجموعة من المحددات للأنشطة اجملها كل من الباحث مرعي والحيلة فيما يلي:

أ. فلسفة المنهج: كل منهج يستند إلى فلسفة معينة وهذا يعني ان تلك الفلسفة التي تحدد النشاط ونوعه، فإذا كانت تلك الفلسفة تعطي كل الثقل أو معظمه للمادة التعليمية وهذا سيؤدي إلى غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل التربوي، اما اذا كانت بعكس ذلك فهذا سيؤدي إلى ظهور أنشطة متنوعة.

ب. **نمط الاشراف السائد:** ان تشجيع السلطات الإشرافية لممارسة النشاطات يؤدي للاهتمام بها كما وكيفا، اما اذا لم يوجد هذا التشجيع فان ذلك ينعكس بالسلب على ممارسة هذه الأنشطة بل يجد المعلم نفسه غير قادر على تخطيط وتنفيذ نشاطات ترضي تلاميذه.

ج. **اتجاه المعلم:** ولما كان المعلم هو منفذ المنهاج وهو المتحكم في درجة تنفيذ اهداف المنهاج، فعليه ان يرفع العبء الاكبر في التخطيط للأنشطة وتنفيذها وبذلك فهو المتحكم في الأنشطة جميعها الصفية وغير الصفية المتصلة بالمنهاج.

د. **عملية التقويم:** يحدد هذا الجانب مدى قابلية المعلم لاستخدام النشاط أو عدم استخدامه فان كانت عملية التقويم تكون اساسا على ما حصله المتعلم من معلومات سيؤدي ذلك إلى تكريس معظم جهده لتغطية المقرر دون رعاية لمسألة النشاط، بينما اذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية معينة وغير ذلك من جوانب التعليم الاخرى فسيؤدي ذلك في الاغلب إلى المزيد من الاهتمام بالأنشطة والتركيز عليها.

هـ. **الامكانيات المتاحة:** من اهم العوامل التي تتحكم في الأنشطة توافر الامكانيات لتنفيذ الأنشطة، فلا يستطيع المعلم والطلبة تنفيذ أي نشاط دون امكانيات مادية ومعنوية ايضا (عبد الوارث، 2016، 16-17).

10- آليات تفعيل الأنشطة اللاصفية:

يعتبر النشاط المدرسي الدعامه الاساسية في التربية الحديثة؛ لذلك يجدر ان يعطى له الاهتمام المناسب من جميع النواحي التخطيطية والتنفيذية والتوجيهية داخل اطار من التفاهم المتبادل والتنسيق بين المدرسة وجميع الجهات المعنية، ومن اهم آليات تفعيل الأنشطة اللاصفية ما يلي:

- وضع الخطط والبرامج السنوية المناسبة.
- الزيارات الاستطلاعية والتوجيهية والتقييمية.
- اعداد الادلة الفنية ومجالات الأنشطة المختلفة والمسابقات.
- اقامة معارض لمختلف الأنشطة وعلى مختلف الاصعدة المحلية والدولية.
- تنظيم الدورات التدريبية وورشات العمل واللقاءات مع المختصين.
- تفعيل دور المؤسسات العامة والخاصة لدعم الأنشطة والتعاون.
- تكريم الفائزين والمتميزين من الطلبة والمشرفين عليهم وتشجيعهم.

- نشر اعمال الطلبة المتميزين من خلال اصدار بعض الكتيبات السنوية وغيرها.
- المشاركة في الفعاليات والبرامج الطلابية خارج المدرسة.
- تفعيل الاعلامي لمختلف البرامج والفعاليات ذات الصلة بالنشاطات (بن صابرة، زنانة، 2017، 47-48).

11- الأسس النفسية للأنشطة اللاصفية:

- اصبح المتعلم المحور الرئيسي لعملية التعلم مع تغيير في دور المعلم الذي لم يعد ناقلا للمعلومات فحسب بل اصبح مشرفا ومرشدا ومقوما للعملية التعليمية وقادرا على الابتكار وانتاج المعرفة.
- اعتماد التعزيز بنوعيه الايجابي والسلبي وفي ذلك تهيئة الظروف الافضل للمتعلم
- أن الأنشطة اللاصفية بمفهومها الحديث تنطلق من المبدأ النفسي الذي ينظر إلى نمو الطفل باعتباره وحدة متكاملة مؤلفة من قدرات عقلية متفاعلة ونفسية وجسدية ضربت مفاهيم القرون الوسطى الداعية لبناء العقل وترك الجسد.
- أن التعلم لا يتم بالاستماع وانما عن طريق التفاعل والتواصل الايجابي الحقيقي بين الإنسان وبيئته لأن تعلم الإنسان في جو منعزل ليس من التعلم بشيء، فالتعلم الصحيح يحدث في مكان وزمان وبيئة طبيعية اجتماعية تتفاعل مع انماط الحياة المختلفة واكتشاف مشكلاتها، ومن خلال هذا التفاعل وضغط البيئة الطبيعية والاجتماعية على حاجات الفرد ورغباته يأتي نشاط عقلي وحركي نتاجه التعلم بمعناه الحقيقي، الامر الذي سيسهم في تطوير عملية النمو وارتقائها لا سيما الانفعالي والاجتماعي منها
- ان المناهج المدرسية بشكلها التقليدي لا تحقق الاشباع النفسي والجسدي للطفل نظرا للاختلافات القائمة بين الأفراد في القدرات والقابليات وما يعزز فكرة دعم المناهج الحديثة بأنواع مختلفة من الأنشطة لتلبية الميول والرغبات (مرشد، 2008، 44).

12- الاسس التربوية للأنشطة اللاصفية:

- تعدد الاهداف والمجالات حتى يسند لكل طالب أو مجموعة من الطلاب الادوار التي تتفق مع قدراتهم وميولهم واستعداداتهم ومطالب نموهم المرحلي (مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص).
- التدرج في تطبيق وتنفيذ البرامج ليكون ذلك مشجعا على المزيد من الجهد والعمل لخطوات ومشروعات وبرامج متقدمة.
- مراعاة مختلف الامكانات البشرية والمادية سواء على مستوى المدرسة أو المجتمع المحيط بها.
- احترام المدرسة لخطتها ونظامها العام وبرمجتها الشاملة لبرامج النشاط اللاصفي.
- تهيئة مواقف تربوية محبة إلى نفوس الطلاب للاستزادة من بعض المعلومات أو تجديد بعض السلوكيات الحميدة أو معالجة بعض الظواهر السلبية... الخ.
- ربط الحياة المدرسية بالحياة العامة خارجها واكساب بعض المهارات والقيم التي تتصل بأداء العمل بتقان واتقان.
- اختيار العناصر التربوية المتفاعلة للإشراف على البرامج ذات التأثير الشامل في مجال النشاطات التربوية.
- لاستثمار في تنفيذ النشاطات اللاصفية لأطول فترات ممكنة من العام الدراسي واشغال الطلاب خلالها بأعمال ومسؤوليات تحقق لهم تفاعلا شاملا وممارسة حية ومفيدة.

13- مقومات الأنشطة اللاصفية:

- تحقيقه للجوانب التربوية للمنهج الدراسي والمادة التعليمية التعليمية
- تركيزه على الجوانب العقلية والجسمية للطالب حسب مرحلته السنوية واستعداده وميوله
- أن يكون المقياس الحقيقي للنشاط مدى تفاعل الطالب واستفادته منه تربويا وتعليميا (عبد الحميد، 2019، 12-14).

14- أهمية واهداف الأنشطة اللاصفية:

- لم يعد النشاط اللاصفي مجهودا جسميا يهدف لتقوية عضلات اعضاء جسم المتعلم، بل اصبح منهجيا تربويا له اصوله وقواعده واهدافه، وتتبنق مكانة النشاط المدرسي اللاصفي من القيمة التربوية وتطويرها وبما يتركه من اثر فاعل يفوق إلى إلى حد كبير اثر التعليم في حجرة الدراسة ولما له من خصائص مميزة من فعالية التلميذ

واشراكه في اختيار نوع النشاط، ووضع خطة العمل وتنفيذها، وهذا من شأنه ان يجعل التلميذ أكثر اقبالا وحماسا على التعليم، وعليه فهو يؤدي إلى تعلم أكثر دوما وابلغ اثرا بالإضافة إلى أنه يهيئ فرصا لتعلم المبادرة وتوجيه الذات، وهذا النشاط مجال خصب لممارسة اشكال الديمقراطية ووظائفها لتحقيقه وله دور هام في اكتشاف وتنمية ميول ومهارات وقدرات التلاميذ.

- ويسهم النشاط اللاصفي خارج الفصل في اكتساب خبرات يصعب تعلمها في الفصل الدراسي العادي كالتعارف والغيرة وتحمل المسؤولية وضبط النفس واحترام العمل الجماعي، ويعد النشاط اللاصفي مجالا لتعبير التلاميذ عن ميولهم واشباع حاجاتهم التي اذا لم تشبع كان ذلك من عوامل جنوح وتمرد التلاميذ بالمدرسة.

- يؤكد مقبل ان الطلاب من خلال ممارستهم للأنشطة المدرسية اللاصفية المتنوعة يتعلمون قيما اجتماعية وخلقية وعملية كالتعاون والقيادة وتحمل المسؤولية وضبط النفس واحترام العمل اليدوي.

- النشاط اللاصفي وسيلة ناجحة لمعالجة مشكلة الهروب من المدرسة

- الأنشطة اللاصفية لها دور فعال في تكوين الاتجاهات الايجابية واكساب العادات السليمة للمتعلمين.

- النشاط المدرسي اللاصفي يدرّب التلاميذ على اسلوب حل المشكلات وعلى قدرات التفكير العلمي والابتكار، مما يساهم في حل مشكلاتهم في الحياة اليومية والمستقبلية .

- ويؤكد حافظ من خلال دراسته ان مشاركة التلاميذ في الأنشطة المدرسية يدفعهم للتدريب على اساليب الحياة، فمن خلال الانفتاح على البيئة يفهم مشكلاتها ويعمل على المساهمة في حل هذه المشكلات.

- تساهم الأنشطة في النمو النفسي والحركي للمتعلم، ولكي يتم النمو النفسي والحركي يجب ان يتوفر لدى الطفل اداتان اساسيتان تكمنان على التوالي في اللعب التلقائي ثم في تقليد الاقران والكبار.
- إن ممارسة الطلاب لأنشطة مدرسية متنوعة يقلل الحواجز النفسية والحركية القائمة بين المعلم وطلابه.
- تساهم الأنشطة المختلفة على اكتساب مهارات الاتصال والتدريب عليها كحسن القراءة والتحدث والاستماع.
- يعتبر وسيلة لتحقيق الصحة البدنية للتلاميذ، حيث تفيد الصحة انواع معينة من الأنشطة مثل الأنشطة الرياضية والكشافة والجوالة، والتي بدورها تمد التلاميذ بمعلومات عن الرياضة والحيوان والنبات والاسس العلمية للصحة وتنمي عادات ومهارات متصلة بالانشاطات في الخلاء وتجنب الحوادث والمهارة والقوة الجسمية العامة وتنمي الكفاية في النشاط البدني وسلامة الصحة الجسمية .
- النشاط اللاصفي وسيلة من وسائل تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ وتستخدم الأنشطة في مساعدة التلاميذ الذين فشلوا في الوصول إلى مستوى الاداء المطلوب (بن صابرة، زنانرة، 2017، 30-31) .

المناهج الدراسية مهما بذلنا جهدنا في تطويرها واثراءها لم تعد كافية في عصر تزداد فيه المعرفة العلمية وتتسع لتزويد التلاميذ بكل المعارف اللازمة لهم أو الاجابة عن تساؤلاتهم العديدة حول ما يحيط بهم من ظواهر أو ما يرونه أو يسمعون عنه من مكتشفات علمية، وبرنامج الأنشطة اللاصفية يمكن ان يعوض هذا النقص في المناهج المدرسية، وخاصة أنه يتسم بالمرونة التي تسمح بالربط بينه وبين التطورات العلمية المحلية والعالمية أولاً بأول (مرسي، 2011، 12-13).

إن دور النشاط قد يكون اقوى وأثره أكثر فاعلية على تعلم التلاميذ من النشاط الصفي وذلك لان للتلميذ دورا كبيرا في اختيار نوع النشاط اللاصفي مما يدفعه للتميز في هذا النشاط.

- تنمي هذه الأنشطة شخصية المتعلم وتوسع ادراكاته.
- ربط الأنشطة اللاصفية بالمنهاج الدراسي فيعزز العملية التعليمية .
- فسح المجال للعمل الجماعي من خلال انجاز الأنشطة اللاصفية المتنوعة مثل: التمثيل، الرحلات.
- التعرف على القدرات الابداعية للمتعلمين والكشف عن مواهبهم قصد تنميتها .
- تلبية احتياجاتهم واشباع ميولهم بالسماح لهم باختيار الأنشطة التي يرغبون في القيام بها
- اثبات قدرات المتعلم ومستواه المعرفي ومهاراته.
- توفير قسط من الحرية في تعليم التلاميذ من خلال القيام بالزيارات والرحلات واللعب واستغلال الطبيعة، فتتني حواسه ومعارفه (تحريشي، 2013، 19-20).
- ممارسة مهارات التعليم الذاتي بطرقه المختلفة.
- ابراز القدرة على العمل التعاوني والتخطيط والمشاركة في توزيع النشاط وتحمل المسؤولية في المواقف المختلفة.
- يهدف النشاط إلى تهيئة مواقف محبة لنفس المتعلم.
- يؤدي النشاط وظيفة تشخيصية اذ أنه يساعد على اتاحة الفرص لظهور مواهب المتعلمين وابرار ميولهم، فيسهل كشف المواهب والعمل على تنميتها وتوجيهها في الاتجاهات السليمة.
- يهدف النشاط إلى تدريب المتعلمين على حب العمل واحترام المتعلمين وتقدير العمل اليدوي.
- استثمار أوقات الفراغ فيما يجدد معلومات التلاميذ وينمي خبراتهم وينوعها ويؤدي إلى اثرائهم ثقافيا كما ينشط قدراتهم العقلية (الحراشة، 2017، 63-65).

16- شروط ومعايير اختيار الأنشطة اللاصفية

- يقوم التخطيط للأنشطة على مجموعة من الشروط والمعايير تحدد عملية الاختيار وهي كما يلي:
- ارتباط الأنشطة بفلسفة المجتمع وأهدافه واحتياجاته ومشكلاته من جهة وارتباطها بالفلسفة التربوية من جهة أخرى.
- الأخذ في الحسبان قدرات المتعلمين على العمل والانتاج ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- طبيعة المحتوى التعليمي والموضوع الدراسي.
- ضرورة تحضير الامكانيات البشرية والمادية للقيام بالأنشطة.
- التنوع في اختيار الأنشطة وجعلها مصدرا للتعلم.
- قدرة المعلم على التخطيط للمنهاج ومتابعة تنفيذه (تحريشي، 2013، 12).
- أن تكون البرامج مخططا لها وفق اهداف مختلفة وواضحة يمكن تنفيذها.
- أن تكون البرامج متفقة مع رغبات التلاميذ، وملائمة لمستوى قدراتهم.
- تحقق الخبرات العلمية المتوقع اكتسابها من التلاميذ.
- الارتباط بالمواد الدراسية.
- الاسهام في نمو التلاميذ عقليا وعلميا وثقافيا واخلاقيا.
- الواقعية والمرونة والتكامل؛ بحيث تكون مشاركة التلاميذ للإفادة من جميع الخبرات والامكانيات المتاحة في المدارس.
- أن تشغل انواع النشاط اكبر عدد من الحواس.
- الارتباط بين النشاط وعناصر المنهج من اهداف ومحتوى وتنظيم للمحتوى وطرق مستخدمة ووسائل تعليمية متاحة واساليب تقويم.
- إتاحة الفرصة امام جميع الطلاب للمشاركة بفعالية وايجابية.
- إثارة مشكلات تكون موضع دراسة وتحليل.
- اعتمادها على التخطيط المشترك بين المعلم وتلاميذه (سلامة، 2017، 36-37).

17- دور الأنشطة اللاصفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

- إن النشاط اللاصفي يعتبر الوسيلة الهامة التي يمكن من خلالها تنمية الابتكار والابداع لدى التلاميذ عموما وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بوجه خاص، لذلك لا بد من ان يحتل النشاط مكانا مشرفا في المؤسسات التعليمية، فهو يسهم في العناية بهؤلاء التلاميذ وتنمية امكانياتهم ورعايتهم واستعادة قدراتهم بما يضمن لهم حسن التعبير عن اهتماماتهم واشباع حاجاتهم وتوسيع مداركهم (الحراشة، 2017، 62).
- إن مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة المدرسية اللاصفية لا سيما اللغوية منها، يزيد من فعاليتهم في استخدام اللغة وزيادة الخبرات والوصول إلى الكفاية اللغوية في المستقبل، ولا شك بأن كفاءة لغة الطلاب تناسب فعاليتهم في الأنشطة اللغوية، لأنهم يعرفون اللغة أكثر من البيئة التي يعيشون فيها، فالخبرات المتنوعة التي اكتسبها التلميذ ذوي صعوبات التعلم خلال مشاركته في الأنشطة اللاصفية تجعله قادر على استيعاب المواد الدراسية وفهم العمليات الحسابية واستيعابها وبذلك يكون قادرا على حلها (kheir, 2013, 130).
- وجد الباحثون أيضا أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم سوف يكتشفون جوانب قوتهم في الأنشطة اللاصفية والمساندة للمنهاج، وبدلا من رؤية انفسهم بصفتهم متعلمين يكافحون من اجل تعلم مادة الرياضيات أو الاملاء في اللغة، فأنهم يفضلون ان يرو انفسهم نجوما كبارا على خشبة المسرح أو في حلبة رياضية (جونسن، 2014، 53).

18- دور المعلم في توجيه الأنشطة اللاصفية:

- يجب على المعلم معرفة أداء اتجاه الأنشطة اللاصفية والتي تناسب تلاميذ المرة الابتدائية من خلال اتباع الآتي:
- توجيه التلاميذ إلى الأنشطة التي يميلون إليها ويحبونها.
 - إتاحة الفرصة للتلاميذ في التخطيط للعمل وتنفيذه وتقويمه في جو نفسي مريح ومشجع.
 - توزيع الأنشطة على اعضاء البرنامج(التلاميذ) طبقا لقدرات وميول كل واحد على حدى.

- متابعة التلاميذ اثناء تنفيذ مراحل النشاط المختلفة وتشجيعهم على المشاركة ومواصلة العمل.

- الاستفادة من النشاط في التعرف على المشكلات التي قد يعاني منها بعض التلاميذ والتغلب عليها بالتعاون مع المرشد الطلابي.

- التعرف على الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم وتشجيعهم وكذا ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم في التغلب على مشاكلهم (كشحه، 2021، 48).

19- عوامل تشجيع التلاميذ للمشاركة في الأنشطة اللاصفية:

هناك العديد من العوامل التي ينبغي مراعاتها لكي يتم تشجيع التلاميذ على المشاركة في الأنشطة اللاصفية ومنها:

- شخصية رائد النشاط وقدرته على جذب التلاميذ.

- حسن تعامل مشرف النشاط مع التلاميذ.

- تلبية النشاط لميول التلاميذ.

- وجود التعاون بين التلاميذ ورائد النشاط.

- دقة رائد النشاط في توزيع التلاميذ على أوجه النشاط المختلفة.

- مناسبة المكان الذي يعقد فيه النشاط.

- وقت النشاط من اليوم الدراسي.

- وجود حوافز مادية ومعنوية للنشاط.

- تشجيع اسرة التلميذ على المشاركة في النشاط.

- توافر الخدمات المناسبة.

- وقت ممارسة النشاط من العام الدراسي.

- تنوع مجالات النشاط.

- اسهام النشاط في تطوير المهارات لدى التلميذ.

- ارتباط النشاط بالحياة اليومية والبيئة.

- تجدد محتوى النشاط باستمرار.
- وجود اصدقاء في النشاط.
- علاقة النشاط بالمواد الدراسية.
- وضوح اهداف النشاط.
- مدة النشاط (الوقت الذي يستغرقه النشاط في اليوم الدراسي).
- تشجيع المعلمين والادارة المدرسية للنشاط (مرسي، 2011، 14-15).

20- نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية:

- إن نتائج هذه الدراسات والبحوث اكدت على ما يلي:
- مزولة النشاط يؤثر على نمو التلاميذ المعرفي والوجداني والاجتماعي.
- التحصيل الاكاديمي مرتبطا ايجابيا بالمشاركة في كل مجال من مجالات الأنشطة اللاصفية.
- اتجاهات الطلبة المشاركين في الأنشطة أكثر من اتجاهات الطلبة غير المشاركين نحو الأنشطة اللاصفية.
- هناك صعوبات تقف دون تحقيق النشاط اهدافه منها: الامكانيات المادية، ونقص الخدمات والادوات اللازمة وعدم ايمان أولياء الامور بدور النشاط اللاصفي وعدم اعداد المشرفين الاعداد اللازم للإشراف على الأنشطة اللاصفية .
- ان جميع الدراسات والبحوث التي تناولت واقع النشاط اللاصفي ومدى تحقيقه لأهدافه وعلاقته بالتحصيل ومعوقات تنفيذه، ولكن لم تتناول دراسة واحدة منها فعالية الأنشطة من وجهة نظر المشرفين القائمين على الأنشطة الثقافية والاجتماعية والعلمية وخاصة بالهيكل التنظيمي للمركز (الحراشة، 2017، 119).

خلاصة الفصل:

يتحدث هذا الفصل عن الأنشطة اللاصفية ودورها في تعزيز مهارات التلاميذ و تعزيز التعلم المستمر، وتعد الأنشطة اللاصفية أي نشاط يتم خارج الفصل الدراسي وخارج المناهج الدراسية الرسمية.

تتضمن الأنشطة اللاصفية العديد من الأنشطة مثل: الرياضة والفنون والموسيقى والقراءة والكتابة والتطوع وغيرها، وتلعب الأنشطة اللاصفية دورا مهما في تعزيز تنمية الشخصية للتلاميذ وزيادة انفتاحهم على ثقافات وتجارب جديدة، كما تساعد على تعزيز مهارات التواصل والتفاعل والقيادة وغيرها من المهارات التي تساعد التلاميذ على النجاح في الحياة.

وفي النهاية يمكن القول أن الأنشطة اللاصفية تلعب دورا هاما في تعزيز التعلم المستمر وتطوير مهارات التلاميذ، وتساعد في تحسين جودة الحياة للتلاميذ وزيادة رفاحتهم العامة وتقديمهم الأكاديمي، لذا يجب تشجيع التلاميذ على المشاركة في الأنشطة اللاصفية وتوفير الفرص المناسبة لهم لتطوير مهاراتهم والإستفادة من تجارب جديدة.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- الدراسة الاستطلاعية
- 2- منهج الدراسة.
- 3- عينة الدراسة.
- 4- أدوات جمع البيانات.
- 5- الخصائص السيكومترية للمقياس.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الاطار المنهجي والميداني للبحث احدى الجوانب الهامة بحيث لا يمكن لأي باحث ان يتخلى عنه، فعملية التفكير في تأسيس عمل منهجي منظم بإمكانه أن يترجم اهداف البحث ويمكن ارجاع هذه الأهمية إلى المنهج الذي تم اعتماده والعينة التي تنصب عليها الدراسة ونوع الادوات التي ستجمع من خلالها المعلومات الميدانية.

يتحدث هذا الفصل عن الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة الميدانية التي أجريت لتحديد معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية من وجهة نظر معلمهم، ويتضمن هذا الفصل العديد من الأقسام التي توضح التفاصيل اللازمة لفهم كيف تم تصميم الدراسة وتنفيذها، وماهي الأساليب المستخدمة في تحليل البيانات وتفسيرها، والأدوات المستخدمة لجمع تلك البيانات وكيفية حساب الصدق والثبات.

1-الدراسة الاستطلاعية:

ونهدف من خلال الدراسة الاستطلاعية للكشف عن واقع مجتمع البحث واستطلاع الظروف المحيطة بالمشكلة التي يقصد دراستها.

يستحسن قبل البدء في اجراءات البحث وبصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها اجراء البحث والصعوبات التي ربما تواجه الباحث في تطبيق ادوات بحثه أو اجراء مقابلة شخصية أو نحو ذلك للتعرف على ظروف الأفراد الذين ستطبق عليهم هذه الادوات أو تتم معهم المقابلة أو يتم جمع البيانات عنهم ومدى استعدادهم ورضاهم عن الاجراءات الخاصة التي ستتبع معهم، وايضا للتعرف على مدى استعداد المسؤولين عن افراد العينة للتعاون مع الباحث وغير ذلك من الظروف التي تمهد لنجاح اجراء البحث (سليمان، 2014، 96).

فالدراسة الاستطلاعية هي الدراسة التي تصمم لكي تساعد على تحديد المشكلة وتحديد موقع المتغيرات، ويجب ان تكون هذه الدراسات مرنة طالما ان الباحث مازال غير متأكد من المشكلة موضوع البحث (الوادي، الزعبي، 2011، 132).

2- منهج الدراسة:

ونعني بالمنهج تلك الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها إلى ان يحصل على نتيجة معينة، أي ان المنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم المختلفة عن طريق جملة من القواعد العامة التي تسيطر على سير العقل (درويش، 2018، 17).

وبما أن دراستنا التي بين ايدينا حول معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم ببلدية تغزوت، فإن المنهج المعتمد هو المنهج المسحي الشامل وهو احد انواع المنهج الوصفي.

3- عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من معلمين ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدارس تغزوت بولاية الوادي.

وتعرف العينة بأنها تلك الشريحة أو الجزء من مجتمع الدراسة يحمل خصائص وصفات هذا المجتمع، وتمثله تمثيلاً دقيقاً في ما يخص الظاهرة موضوع الدراسة (فضيل وآخرون، 2019، 233).

والغرض من اختيار العينة هو الحصول على معلومات عن المجتمع الأصلي، ويتكون مجتمع الدراسة من 86 معلم ومعلمة من مدارس بلدية تغزوت.

3-1. خصائص عينة الدراسة:

يمكن تلخيص خصائص مجموعة البحث في الجداول التالية:

جدول (1) يمثل خصائص العينة لمتغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	20	%23.25
انثى	66	%76.74

جدول (2) يمثل خصائص العينة لمتغير الرتبة:

الرتبة	العدد	النسبة
معلم مكون	11	%12.79
معلم رئيسي	28	%32.55
معلم تعليم ابتدائي	47	%54.65

جدول (3) يمثل خصائص العينة لمتغير الخبرة:

الخبرة	العدد	النسبة
اقل من 5 سنوات	13	%15.11
من 5-10 سنوات	51	%59.30
من 11-20	14	%16.27
أكثر من 20 سنة	8	%9.30

4- أدوات جمع البيانات:

تم الاعتماد على الاستبيان كأداة أو وسيلة لجمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة، ويعرف الاستبيان على أنه الاداة أو الوسيلة لجمع البيانات في شكل استمارة للبحث تتكون من قائمة من الأسئلة توجه للأفراد ليقوم المفحوص بالإجابة عليها بنفسه من أجل الحصول على المعلومات حول موضع الدراسة (السامرائي، 2014، 128).

جدول (4) يمثل توزيع فقرات الاستبيان على الابعاد الخمسة المعتمدة:

الابعاد	الفقرات
ابعاد متعلقة بالتلميذ	11
ابعاد متعلقة بالمعلم	7
ابعاد متعلقة بالبيئة المدرسية	5
ابعاد متعلقة بأولياء الامور	4
ابعاد متعلقة بالأنشطة اللاصفية	8

5- الخصائص السيكمترية للمقياس:

صدق وثبات مقياس (اختبار) المعوقات ...

أ-الصدق: تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي.

1- صدق الاتساق الداخلي لمقياس المعوقات ... :

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبيان مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وتم حساب الاتساق الداخلي للاستبيان من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبيان والدرجة الكلية للمجال نفسه، وذلك على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (5): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد التي تنتمي إليه من أبعاد اختبار المعوقات ...

معوقات متعلقة بالأنشطة اللاصفية		معوقات متعلقة بالأولياء		معوقات متعلقة بالبيئة		معوقات متعلقة بالمعلم		معوقات متعلقة بالتلميذ			
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
.44**	01	.70**	01	.62**	01	.42**	01	.37*	07	.22	01
.60**	02	.67**	02	.55**	02	.45**	02	.37*	08	.29	02
.37*	03	.67**	03	.28	03	.48**	03	.22	09	.45**	03
.55**	04	.61**	04	.83**	04	.46**	04	.49**	10	.7	04
.53**	05			.78**	05	.63**	05	.13	11	.57**	05
.61**	06					.54**	06			.54**	06
.65**	07					.33*	07				
.33*	08										

(*) تدل على مستوى الدلالة 0.05 و (**) تدل على مستوى الدلالة 0.01.

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معامل الارتباط معظم بند المقياس محصور بين (0.72/0.04) وهي قيم دالة إحصائياً بمستوى دلالة يتراوح بين (0.01-0.05)، مما

يشير أن عبارات المقياس تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة،
ماعدا البنود (01، 02، 04) فهي غير دالة إحصائيا وسيتم حذفها.

ب- الثبات: ثبات مقياس المعوقات ... :

- التحقق من الثبات:

بعد الإبقاء على أجود البنود والحصول على الصورة النهائية لمقياس المعوقات، نقوم
في الخطوة الموالية بالتحقق من ثبات هذه الصورة بعدة طرق مختلفة، ويشير (علام،
2000، 131) إلى أن الثبات هو خلو درجات الاختبارات من الأخطاء غير المنتظمة التي
تشوب القياس، أي مدى قياس الأداة للمقدار الحقيقي للسمة التي تهدف لقياسها.

ونظرا لأن الصورة الأخيرة لمقياس المعوقات مكونة من خمسة أبعاد ، يصبح
استخدام معامل ألفا (α) غير مناسب في هذه الحالة، فلقد تم انتقاد استخدام معامل ألفا مع
الاختبارات متعددة الأبعاد، حيث تبين أنه يسيء تقدير الثبات الحقيقي إما بتضخيم قيمة
معامل الثبات أو خفضه (تيغزة، 2017، 25).

كما يرى (Schmidt & Hunter, 1996) أن اختيار معامل ألفا لتقدير الثبات
عندما ينطوي المقياس على عدد من الأبعاد يعتبر اختيارا غير مناسب، أو غير صالح
لتقدير الثبات (تيغزة، 2017، 13).

ولذلك ينصح (تيغزة، 2017) بالتخلي عن معادلة معامل (ألفا) العادية عند تقدير
الثبات على مستوى مقياس متعدد الأبعاد، واستبدالها بمعامل (ألفا) الطبقيّة. حيث يفضل
استعمال معادلة (ألفا) الطبقيّة (Stratified Alpha) في تقدير الثبات على مستوى
المقاييس المتعددة الأبعاد، بحيث تعطي نتائج أدق بكثير من معامل (ألفا) العادية.

ولاستخراج قيمة (ألفا) الطبقيّة تم استخدام المعادلة التي ذكرها (Feldt and Brennan, 1989)
التالية:

$$\alpha_s = 1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2 (1 - \alpha_i)}{\sigma_x^2}$$

حيث:

α_s : معامل ألفا التطبيقية.

σ_i^2 : تباين درجات الأفراد على كل بعد.

α_i : معامل ألفا لكل بعد.

σ_x^2 : التباين الكلي لدرجات الأفراد على المقياس.

وقد قام الباحث في البداية باستخراج معامل ثبات الأبعاد كل على حدا باستخدام معادلة معامل (ألفا) العادية، وحساب معامل الثبات الكلي لدرجات الأفراد على المقياس باستخدام معادلة معامل (ألفا) التطبيقية ل: (Feldt & Brennan)، وذلك بالاعتماد على كل من برنامج (Excel) وحزمة (SPSS)، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (6) نتائج التحقق من ثبات مقياس المعوقات:

البعد	التسمية	التباين	معامل الثبات	المعادلة
البعد 1	معوقات متعلقة بالتلميذ	5.485	0.632	(ألفا) العادية
البعد 2	معوقات متعلقة بالمعلم	4.626	0.425	(ألفا) العادية
البعد 3	معوقات متعلقة بالبيئة المدرسية	4.099	0.693	(ألفا) العادية
البعد 4	معوقات متعلقة بأولياء الامور	3.035	0.568	(ألفا) العادية
البعد 5	معوقات متعلقة بالأنشطة اللاصفية	5.292	0.615	(ألفا) العادية
المقياس الكلي		41.128	0.774	(ألفا) التطبيقية

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

حددت قيمة المقياس الكلي لمعادلة (ألفا) التطبيقية بمعامل ثبات بقيمة 0.774.

خلاصة الفصل:

في هذ الفصل تم عرض الدراسة الاستطلاعية لمجتمع البحث الذي اجريت عليه الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة في جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ببلدية تغزوت، وقد تم ذكر ادوات جمع البيانات حيث تم استخدام الاستبيان في هذه الدراسة كأداة لجمع البيانات.

وأیضا تم عرض الخصائص السيكومترية لمقياس المعوقات وحساب الصدق والثبات حيث تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي أما الثبات فقد تم بواسطة معامل ألفا الطبقية بدلا من معامل ألفا العادية لتعدد الابعاد في هذه الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

- 1 - الإجابة عن التساؤل العام للدراسة.
 - 2 - عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.
 - 3 - عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية.
 - 4 - عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.
- خلاصة عامة وآفاق الدراسة.

المراجع.

الملاحق.

تمهيد:

يعتبر عرض وتفسير نتائج الدراسة من الخطوات الأساسية التي يتبعها الباحثون في العلوم الاجتماعية والتربوية، وذلك لأن النتائج هي التي تعكس جوهر الدراسة وتظهر مدى نجاحها في تحقيق أهدافها، ولذلك فإن عرض النتائج وتفسيرها يعد من المهام الأساسية التي يتعين على الباحثين تنفيذها بشكل جيد ودقيق، وذلك لضمان تحقيق أفضل نتائج ممكنة.

وفي هذا الفصل سنعرض النتائج التي تم الوصول إليها من خلال الدراسة الميدانية وسنقوم بتفسيرها وتحليلها بشكل دقيق، وتم استخدام الاستبيان وقد عرض على عينة تمثل مجتمع الدراسة، وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

كما وقد تم عرض وتفسير نتائج الفرضيات المقترحة للدراسة باستخدام الجداول المتحصل عليها بواسطة برنامج SPSS.

وبناء على النتائج والتحليلات المقدمة في هذا الفصل، فإن هناك عدد من التوصيات التي يمكن اتخاذها لتحسين العملية التعليمية قد ذكرت في نهاية الفصل.

1- الإجابة عن التساؤل العام للدراسة:

تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل مجال من مجالات المقياس ولكل فقرة من الفقرات. وفقاً لما يلي:

ترجم سلم الإجابة للفقرات إلى سلم رقمي، بإعطاء الإجابة (مهمة بدرجة مرتفعة) ثلاث درجات، و(مهمة بدرجة متوسطة) درجتان، و(مهمة بدرجة منخفضة) درجة واحدة فقط، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس (54 - 162).

- وتحديد نقاط القطع في الأهمية (طول الفقرة) باعتماد المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى تقدير} - \text{أقل تقدير}}{\text{عدد المستويات}}$$

وبذلك تم اعتبار: مرتفعة الأهمية من (2.34 - 3) ومتوسطة الأهمية من (1.67 - 2.33) ومنخفضة الأهمية من (1 - 1.66) ويقابلها بالنسب المئوية (78% - 100%) مرتفعة الأهمية و(56% - 77%) متوسطة الأهمية، و(33 - 55%) منخفضة الأهمية.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمحاور الاستبيان مرتبة ترتيباً تنازلياً:

المحاور	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
الخامس	04	9.82	1.92	81.66%	مرتفعة
الأول	11	24.54	2.81	74.33%	متوسطة
الثاني	05	10.82	2.34	72%	متوسطة
الثالث	07	14.50	2.62	69%	متوسطة
الرابع	08	15.59	2.75	65%	متوسطة
الكلية	35	77.48	8.70	73.66%	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبيان الخمسة، تراوحت ما بين (9.82 - 24.54) إذ كان أعلى متوسط حسابي للمحور الأول (24.54) وبأهمية نسبية (74%)، يليه المحور الرابع (15.59) وبأهمية نسبية (65%)، يليه المحور الثالث (14.50) بأهمية نسبية (69%) ثم الثاني (10.82) بأهمية نسبية (72%)، أما المحور الأخير فكان المحور الخامس بمتوسط حسابي (9.82) وبأهمية نسبية (82%) واحتلت كل المحاور درجة أهمية متوسطة باستثناء الخامس فقط فكانت أهميته النسبية مرتفعة.

توضح نتائج الجدول بأن البعد الخامس والمتعلق بالمعوقات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية جاء بمتوسط حسابي 9.82 وانحراف معياري 1.92 وبأهمية نسبية 81.66% وبمستوى أهمية مرتفعة وقد جاء في مقدمة المحاور والتي كانت قد جاءت بمستوى أهمية

متوسط، ويرجع ذلك إلى أنه لا توجد أماكن مجهزة وبرامج مخصصة للقيام بالأنشطة اللاصفية فهي تحتاج إلى تخطيط دقيق واعداد مسبق ، فهي بذلك غير مفعلة بشكل مستمر وممارستها في المدارس محدودة جدا ايضا يعود ذلك لعدم وعي المعلمين والأنشطة المدرسية بأهمية الأنشطة اللاصفية وإن وجدت فأنها غير جاذبة للتلاميذ ويتم تقديمها بشكل غير فعال.

بالإضافة إلى ما سبق فإن المعلمين يواجهون صعوبات في تحديد الأنشطة اللاصفية وبناء أنشطة مكمله للمواد الدراسية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما أنه لا توجد أنشطة موحدة (شاملة) تتناسب مع احتياجات جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقد لا تتوفر الأنشطة اللاصفية التي تتناسب مع احتياجات ومستوى تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وايضا فإنه قد لا يكون هناك تفعيل للتكنولوجيا الحديثة و عدم توفر التجهيزات اللازمة للأنشطة اللاصفية.

أ- بعد المعوقات المتعلقة بالتلميذ: لتحديد المعوقات الأكثر أهمية في هذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة في هذا المجال والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (8): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد

المعوقات المتعلقة بالتلميذ مرتبة ترتيباً تنازلياً:

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
8	مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللجان المدرسية قليلة.	2.49	.682	%83	مرتفعة
7	ضعف قدرة التلميذ ذي صعوبات التعلم على تبادل الآراء ومناقشة زملائه في حصة النشاط.	2.50	.548	%83.33	مرتفعة
6	فرص مشاركة التلميذ ذي صعوبات التعلم في المسابقات على مستوى المدرسة محدودة.	2.47	.715	%82.33	مرتفعة
3	عدم قدرة التلميذ ذو صعوبات التعلم على اختيار النشاط المناسب له.	2.43	.564	%81	مرتفعة
9	قلة دافعية التعلم لدى التلميذ ذي صعوبات التعلم	2.37	.510	%79	مرتفعة
10	وجود مشكلات نفسية لدى التلميذ ذي صعوبات التعلم تؤثر على مشاركته في الأنشطة اللاصفية كالخجل والعزلة.	2.30	.634	%76.66	متوسطة
2	قلة مشاركة التلميذ ذو صعوبات التعلم في الإذاعة المدرسية.	2.29	.734	%76.33	متوسطة
5	يصعب على التلميذ ذو صعوبات التعلم الاندماج اجتماعياً مع زملائه أثناء النشاط.	2.21	.616	%73.66	متوسطة
1	يقضي التلميذ ذو صعوبات التعلم حصة النشاط في غرفة المصادر برفقة معلمه لإكمال الأهداف الدراسية.	1.99	.728	%66.33	متوسطة
11	تكرار غياب التلميذ ذي صعوبات التعلم عن المدرسة.	1.74	.636	%58	متوسطة
4	نقص رغبة التلميذ ذو صعوبات التعلم في أداء الأنشطة الرياضية.	1.76	.593	%58.66	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (8) بأن مستوى المعوقات للمحور الأول أي المعوقات المتعلقة بالتلميذ من وجهة نظر المعلمين كانت بين المتوسطة والمرتفعة، حيث حققت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "ضعف قدرة التلميذ ذي صعوبات التعلم على تبادل الآراء ومناقشة زملائه في حصة النشاط" أعلى متوسط حيث بلغ 2.50 ومرد ذلك إلى أن التلميذ يواجه صعوبات في التواصل اللفظي والكتابي مع الآخرين وقد يكون ذلك بسبب صعوبات في فهم واستيعاب المعلومات وبما أن حصة النشاط تعد فرصة لتنمية المهارات الاجتماعية واللغوية لدى التلميذ فإن عدم قدرة التلميذ على المشاركة فيها يؤثر سلباً على تطوير قدراته اللغوية والاجتماعية، تليها الفقرة رقم (8) بمتوسط بلغ 2.49 والتي تنص على "مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللجان المدرسية قليلة" وهذا راجع إلى أن التلميذ ذي صعوبات التعلم يواجه مشاكل في فهم واستيعاب المعلومات والمفاهيم وهذا ما يؤثر سلباً على قدرته على المشاركة في المناقشات التي تتطلب فهماً جيداً للموضوع، بالإضافة إلى أنه قد يشعر بالخجل وعدم الثقة بالنفس في التحدث أمام الآخرين الأمر الذي يمنعه من المشاركة في اللجان المدرسية، يليها الفقرة رقم (6) بمتوسط بلغ 2.47 والتي تنص على "فرص مشاركة التلميذ ذي صعوبات التعلم في اللجان المدرسية محدودة، ويشير ذلك أن التلميذ ذي صعوبات التعلم يمكن أن يواجه صعوبة في المشاركة بنفس القدر في اللجان المدرسية كما يفعلها زملاؤهم الآخرون الذين لا يعانون من هذه الصعوبات وقد يكون السبب في ذلك هو عدم وجود التدابير اللازمة لتوفير الدعم الكافي لهؤلاء الطلاب للمشاركة في اللجان المدرسية بشكل ملائم وفعال، وأيضاً فإن الفقرتين رقم (3) و (9) حققنا مستوى أهمية مرتفع حيث بلغ متوسط الفقرة رقم (3) 2.43 وتنص على "عدم قدرة التلميذ ذي صعوبات التعلم على اختيار النشاط المناسب له" ويتضح من خلال هذه المعوقات بأنه يمكن أن يؤثر عدم فهم التلميذ لما يجري حوله في البيئة التعليمية على اختياره للنشاطات المناسبة، كما أنه يمكن أن يشعر بعدم الارتياح في بعض المواقف الاجتماعية أو النشاطات الرياضية أو الفنية أو العلمية، وبلغ متوسط الفقرة رقم (9) 2.37 ونصت على "قلة دافعية التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" ويشير ذلك إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يفتقرون للدافعية الكافية للتعلم وقد يكون السبب في ذلك هو ارتباط صعوباتهم التعليمية بمشاعر الاحباط والتشويش والعجز وهذا بدوره يؤثر على انخفاض مستوى الدافعية لديهم.

كما يوضح الجدول بأن الفقرة رقم (4) حققت أقل متوسط حيث بلغ 1.74 والتي تنص على "تكرار غياب التلميذ ذي صعوبات التعلم عن المدرسة" وتفسر هذه الفقرة ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يتغيبون عن المدرسة بشكل متكرر، وهذا يمكن أن يؤثر سلبا على تقدمهم الاكاديمي وقد يواجه التلميذ صعوبات كبيرة في الحصول على فهم واضح للمواد التعليمية وتطبيقها مما يؤثر على تقدمه الدراسي ويجعله يتغيب عن المدرسة.

جدول (9): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالمعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً:

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
18	كثرة المهام الموكلة للمعلم أثناء اليوم الدراسي.	2.62	0.58	87.33%	مرتفعة
14	يوجد قصور في تقديم الدورات التدريبية التي تساهم في إعداد المعلم لإقامة كافة أنواع الأنشطة اللاصفية.	2.48	0.66	82.66%	مرتفعة
13	صعوبة التعرف على المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء الأنشطة اللاصفية المختلفة.	2.07	0.59	69%	متوسطة
17	ندرة صرف حوافز تشجع المعلمين للإشراف على الأنشطة اللاصفية.	2.05	0.78	68.33%	متوسطة
15	يصعب على المعلم اختيار النشاط وفقا لخصائص التلاميذ واحتياجاتهم.	1.94	0.58	64.66%	متوسطة
16	قلة اهتمام المعلمين بميول التلاميذ عند اختيار الأنشطة اللاصفية.	1.74	0.64	58%	متوسطة
12	عدم تشجيع المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المشاركة في الأنشطة اللاصفية.	1.60	0.69	53.33%	منخفضة

يتضح من خلال الجدول رقم(9) بأن الفقرة رقم (18) حققت أعلى متوسط حيث بلغ 2.62 وانحراف معياري بل 0.58 والتي تنص على " كثرة المهام الموكلة للمعلم اثناء اليوم الدراسي" مما يدل على ان المعلم يواجه الكثير من المهام التي يجب عليه القيام بها خلال اليوم الدراسي مثل: اعداد الدروس وتصحيح الاختبارات والمشاركة في الاجتماعات والمناقشات وتقييم التلاميذ وهذا يمكن ان يؤثر على كفاءته وقدرته على تقديم الدعم اللازم لتلاميذه وخاصة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى دعم اضافي وتوجيه خاص كما أنها قد تؤثر على الوقت الذي يمكن للمعلم قضائه في التفاعل مع هؤلاء التلاميذ والتركيز على تلبية احتياجاتهم الفردية، وتليها الفقرة رقم(14) بمتوسط بلغ 2.48 وانحراف معياري بلغ 0.66 والتي تنص على أنه " يوجد قصور في تقديم الدورات التدريبية التي تساهم في إعداد المعلم لإقامة كافة انواع الأنشطة اللاصفية المختلفة" وهذا يفسر بأن التدريب غير الكافي أو غير الملائم للمعلم يمكن ان يؤدي إلى صعوبات في تنظيم وتخطيط الأنشطة اللاصفية، وقد يؤدي إلى عدم الكفاية في الدعم المقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال هذه الأنشطة ، تليها الفقرات (13)،(17)،(15)،(16) حيث بلغت الفقرة رقم (13) متوسط 2.07 وانحراف معياري 0.59 والتي تنص على "صعوبة التعرف على المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية المختلفة" وهذا ما يدل على أنه من الصعب التعرف على المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء المشاركة في الأنشطة اللاصفية فقد لا يستطيع المعلم تفسير عدم تفاعل التلميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل كافي مع الآخرين اثناء القيام بالأنشطة اللاصفية أو عدم فهم الأسباب التي تحول بينه وبين استيعابه وفهمه لتعليمات النشاط، تليها الفقرة رقم(17) بمتوسط بلغ 2.05 وانحراف معياري 0.78 وقد نصت على " ندرة صرف حوافز تشجع المعلمين للإشراف على الأنشطة اللاصفية" تكشف هذه الفقرة أن المعلمين يحتاجون إلى وقت وجهد اضافيين للتخطيط والتنظيم والاشراف على الأنشطة اللاصفية حيث يتردد بعض المعلمين في المشاركة في هذه الأنشطة في ظل عدم توافر الحوافز المناسبة ويمكن ان

تشمل الحوافز المادية مثل تقديم مكافأة مادية للمعلمين الذين يشرفون على الأنشطة اللاصفية أو تقديم إجازات إضافية لهم، وأيضا قد تشمل توفير حوافز غير مادية مثل توفير فرص التدريب والتطوير المهني للمعلمين أو تقديم شهادات تقدير وتكريم لهم، وبعدها الفقرة رقم(15) بمتوسط بلغ 1.94 وانحراف معياري 0.58 والتي تنص على " يصعب على المعلم اختيار النشاط وفقا لخصائص التلاميذ واحتياجاتهم" وتوضح هذه الفقرة بأن احد المعوقات التي تواجه المعلمين في تنظيم هذه الأنشطة هي صعوبة اختيار النشاط اللاصفي المناسب للتلاميذ ، وذلك لأن كل تلميذ لديه احتياجات وميول وقدرات مختلفة وقد يكون من الصعب على المعلم اختيار النشاط الذي يناسب جميع التلاميذ فهذا يحتاج إلى مساعدة مختصين في مجال التربية الخاصة والفقرة رقم (16) بمتوسط بلغ 1.74 وانحراف معياري 0.64 ونصت على " قلة اهتمام المعلمين بميول التلاميذ عند اختيار الأنشطة اللاصفية" توضح هذه الفقرة بأن المعلم قد لا يكون مدرك بشكل كاف لاهتمامات وميول التلاميذ مما يؤدي إلى عدم تناسب النشاط مع احتياجات التلاميذ وقدراتهم وصعوباتهم.

وتليها في الأخير الفقرة رقم (12) بمتوسط منخفض بلغ 1.60 وانحراف معياري 0.69 وقد نصت على " عدم تشجيع المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المشاركة في الأنشطة اللاصفية" جاءت هذه الفقرة بمستوى اهمية منخفض يرجع ذلك إلى ان المعلمين لا يقبلون توجيه الاتهام لهم بالتقصير في ما يقدمونه للتلاميذ، لأنه قد يفتقر المعلمون إلى التدريب والخبرة الكافية في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يجعلهم يشعرون بالتحدي والضغط في إدارة وتوجيه هذه الفئة من التلاميذ خلال الأنشطة اللاصفية، وأيضا قد يكون عدم الثقة في قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعدم الرغبة في إضافة عبء إضافي على المعلمين سببا آخر لعدم تشجيعهم لهؤلاء التلاميذ على المشاركة في الأنشطة اللاصفية.

جدول (10): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعـد المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية مرتبة ترتيباً تنازلياً:

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
21	قلة توفر التجهيزات والمواد اللازمة لإقامة أنواع مختلفة من الأنشطة اللاصفية.	2.56	0.54	85.33%	مرتفعة
20	عدم مساهمة خطط النشاط المدرسي في تفعيل مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	2.32	0.66	77.33%	مرتفعة
22	قلة اهتمام الأنشطة المدرسة بمشاركة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية.	2.01	0.71	67%	متوسطة
19	ضعف تشجيع الأنشطة المدرسة للمعلمين الذين يقدمون الأنشطة اللاصفية بشكل جاذب للتلاميذ.	2.02	0.69	67.33%	متوسطة
23	غياب متابعة الأنشطة المدرسة بشكل مباشر لعملية سير الأنشطة اللاصفية.	1.93	0.75	64.33%	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول رقم (10) والذي يحتوي على 5 فقرات متعلقة ببعـد المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بأن الفقرة رقم (21) حققت أعلى متوسط حسابي حيث بلغ 2.56 وقد نصت هذه الفقرة على " قلة توفر التجهيزات والمواد اللازمة لإقامة انواع مختلفة من الأنشطة اللاصفية" وتوضح هذه الفقرة بأن توفر التجهيزات والمواد اللازمة هو احد العوامل الهامة في نجاح الأنشطة اللاصفية، وإن التقصير في توفير هذه التجهيزات والمواد اللازمة في بعض المدارس يشكل عائقا امام اقامة الأنشطة اللاصفية، فقد تحتاج بعض هذه الأنشطة إلى مواد معينة مثل الطلاء والاقمشة والألعاب والكتب وقد لا يتم توفير هذه المواد بشكل كاف أو عالي الجودة في بعض المدارس، وايضا فإن الجهات الوصية قد لا توفر للمعلمين التجهيزات المناسبة لبعض الأنشطة مثل الاجهزة الالكترونية والادوات

الرياضية والمعدات الفنية مما يؤدي إلى تقليل نطاق الأنشطة المتاحة وتقليص فرص المشاركة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، تليها الفقرة رقم (20) والتي جاءت بمتوسط حسابي بلغ 2.32 وانحراف معياري 0.66 والتي تنص على " عدم مساهمة خطط النشاط المدرسي في تفعيل مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية " يظهر من خلال هذه الفقرة أن السبب الرئيسي في ذلك هو عدم تشجيع المعلمين والتلاميذ على المشاركة في هذه الأنشطة، فعادة ما تتضمن خطط النشاط المدرسي تحديد أهداف النشاط والمهارات التي يتوقع تعلمها من خلالها وقد لا يتم تضمين الاحتياجات الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الخطط، وبالتالي يمكن ان يشعر المعلمون والتلاميذ بعدم الرغبة في المشاركة في الأنشطة اللاصفية نظرا لعدم توفير تجربة مفيدة أو ممتعة للجميع بما في ذلك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد جاءت هذه المعوقات مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، تليها الفقرة رقم (22) بمتوسط حسابي 2.01 وانحراف معياري 0.71 وقد نصت " قلة اهتمام الأنشطة المدرسية بمشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية" يتضح من خلال هذه الفقرة بأن الأنشطة المدرسية لا تولي الاهتمام الكافي لمشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية، وبالتالي فأنها قد لا تتسق جهودها بشكل جيد مع المعلمين لتعزيز مشاركة هذه الفئة من التلاميذ في الأنشطة اللاصفية، وقد يكون ذلك بسبب عدم الإدراك الكافي لأهمية هذه الأنشطة في تعزيز قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتعزيز اندماجهم في المدرسة والمجتمع، ويمكن ان يؤدي هذا الإهمال إلى عدم تحقيق الفوائد المترتبة على المشاركة في الأنشطة اللاصفية وتفاقم الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبعدها الفقرة رقم (19) بمتوسط حسابي بلغ 2.02 وانحراف معياري 0.69 وتنص على " ضعف تشجيع الأنشطة المدرسية للمعلمين الذين يقدمون الأنشطة اللاصفية بشكل جاذب للتلاميذ" تكشف هذه الفقرة أنه عندما لا تكون الأنشطة مهمة بتشجيع المعلمين ومكافأتهم وتقديرهم فإن ذلك يؤثر على مستوى حماسهم واهتمامهم بالأنشطة اللاصفية، ويمكن ان يؤدي ذلك إلى عدم تقديم الأنشطة بشكل جيد ولا يتناسب

مع احتياجات التلاميذ ما ينتج عنه عدم مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الأنشطة، وتليها الفقرة رقم (23) بمتوسط حسابي 1.93 وانحراف معياري 0.75 وتنص على " غياب متابعة الأنشطة المدرسة بشكل مباشر لعملية سير الأنشطة اللاصفية" تبين هذه المعوقات بأن غياب متابعة الأنشطة المدرسية يؤدي إلى عدم تلبية احتياجات التلاميذ الفردية، حيث يمكن ان يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مساعدة اضافية في النشاط اللاصفي، وإذا لم يتم تقديم هذه المساعدة بشكل صحيح فقد يكون ذلك مؤثرا سلبا على مستواهم التعليمي وتحصيلهم الدراسي، كما يؤدي غياب هذا العامل إلى عدم تحقيق اهداف النشاط اللاصفي بشكل صحيح حيث يمكن ان تتأثر جودة وفعالية النشاط اذا لم يتم تنفيذه بالطريقة المناسبة.

جدول (11): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعـد المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور مرتبة ترتيباً تنازلياً:

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
27	انشغال أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمشكلات أبنائهم الأساسية وهي ضعف التحصيل الدراسي.	2.55	0.68	%85	مرتفعة
25	يعتقد أولياء الأمور أن الهدف من إقامة الأنشطة اللاصفية هو الترفيه فقط.	2.51	0.66	%83.67	مرتفعة
24	نقص خبرة أولياء الأمور بأهمية الأنشطة اللاصفية.	2.48	0.68	%82.67	مرتفعة
26	عدم تشجيع الوالدين للتلميذ ذي صعوبات التعلم عند مشاركته في الأنشطة اللاصفية.	2.29	0.65	%76.33	متوسطة

يوضح الجدول رقم (11) الفقرات المتعلقة ببعد المعوقات المتعلقة بأولياء الامور وهي 4 فقرات، حيث جاءت الفقرات الثلاث الأولى وهي الفقرة (27) و (25) و (24) بمستوى أهمية مرتفعة عن الفقرة (26) التي جاءت بمستوى أهمية متوسطة، وقد حققت الفقرة رقم (27) أعلى متوسط حيث بلغ 2.55 وانحراف معياري 0.68 وتنص على " انشغال أولياء امور ذوي صعوبات التعلم بمشكلات أبنائهم الأساسية وهي ضعف التحصيل الدراسي " يتبين من خلال هذه الفقرة بأن انشغال الوالدين بمشكلة التحصيل الدراسي لأطفالهم ذوي صعوبات التعلم يعد عائقاً أمام تفعيل مشاركتهم في الأنشطة اللاصفية، حيث يجد الأهل أنفسهم عاجزين عن تحمل المزيد من المسؤوليات الخاصة بالأنشطة اللاصفية بسبب انشغالهم بالتحصيل الدراسي لأطفالهم والحرص على تحسينه مما يؤثر على مشاركتهم الفعالة في مثل هذه الأنشطة ويزيد من فرص الانعزالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتليها الفقرة رقم (25) بمتوسط 2.51 وانحراف معياري 0.66 ونصت هذه الفقرة على " يعتقد أولياء الامور ان الهدف من اقامة الأنشطة اللاصفية هو الترفيه فقط" وهذه الفقرة تفسر بأن الاهالي لديهم فكرة خاطئة حول الأنشطة اللاصفية فهم يعتبرونها فعاليات مسلية بدلا من تعليمية، ولكن في الحقيقة ان الأنشطة اللاصفية يمكن ان تساعد في تحسين مهارات التعلم والتفكير والتواصل والتعاون لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتعمل على تعزيز روح الانتماء والثقة بالنفس لديهم كما أنها تعمل على رفع معنوياتهم لتحسين مستواهم الدراسي، وتأتي بعدها الفقرة رقم (24) بمتوسط 2.48 وانحراف معياري 0.68 وقد نصت على "نقص خبرة أولياء الامور بأهمية الأنشطة اللاصفية" توضح هذه الفقرة بأنه يمكن ان يكون لدى بعض أولياء الامور اهتمامات محددة لأبنائهم مثل تحقيق نتائج اكايدمية ممتازة والتأكد من تحسين ادائهم الدراسي وعندما يتعلق الامر بالأنشطة اللاصفية فقد يعتقدون أنها لا تساهم بشكل كبير في تحقيق هذه الاهداف الاكاديمية وبالتالي لا يرون الحاجة لها، كما يجدر الاشارة إلى ان بعض الأولياء يفتقرون للمعرفة بأنواع الأنشطة اللاصفية التي يمكن ان يستفيد منها أبنائهم، وأخيرا الفقرة رقم (26) بمتوسط اقل حيث بلغ 2.29 وانحراف 0.65

وتنص هذه الفقرة على "عدم تشجيع الوالدين للتلميذ ذي صعوبات التعلم عند مشاركته في الأنشطة اللاصفية" قد يكون التفسير الضمني لهذه المعوقات ان عدم تشجيع الوالدين راجع إلى القلق بشأن تجربة الطفل في المجموعة فقد يخشى الوالدين أن يشعر الطفل بالإحباط أو الفشل عند المشاركة في النشاط بسبب صعوباته التعليمية مما قد يؤثر على مزاجه العام بالإضافة إلى ان عدم فهم الوالدين لأهمية الأنشطة اللاصفية يعد عامل اساسي لعدم تشجيعهم لأولادهم على المشاركة فيها.

ويتضح من خلال الجدول(11) بأن المعوقات المتعلقة بأولياء الامور جاءت بدرجة مرتفعة وقد اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة الشريقي (2020) ودراسة السلمي ومعايجيني (2022) والتي توصلتا ايضا إلى ان المعوقات المتعلقة بأولياء الامور جاءت بدرجة عالية. **جدول (12): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية مرتبة ترتيباً تنازلياً:**

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
28	قلة استغلال الأنشطة اللاصفية التي تساعد في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	2.34	0.57	78%	مرتفعة
29	إغفال تقديم الأنشطة اللاصفية التي تساهم في تعديل سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	2.33	0.60	77.67%	مرتفعة
31	تفتقد الأنشطة اللاصفية للتجديد والإبداع.	2.28	0.63	76%	متوسطة
34	إغفال الأنشطة اللاصفية التي تعزز لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم فن التعامل مع الآخرين.	2.30	0.63	76.67%	متوسطة
32	يوجد قصور في تقديم الأنشطة التي يتخللها مواقف اجتماعية تزيد من مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	2.21	0.60	73.67%	متوسطة
33	عدم وجود أهداف في خطط النشاط المدرسي خاصة	2.20	0.72	73.33%	متوسطة

				بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	
متوسطة	73.33%	0.50	2.20	عدم مناسبة بعض الأنشطة اللاصفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	35
متوسطة	64.67%	0.66	1.94	تشكل الأنشطة اللاصفية عبئا على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهي تزيد من المهام الموكلة لهم.	30

يوضح الجدول رقم (12) الفقرات المتعلقة بالبعد الخامس والآخر وهو بعد المعوقات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية وهي 8 فقرات، حققت الفقرة رقم (28) أعلى متوسط حيث بلغ 2.34 وانحراف معياري 0.57 والتي تنص على " قلة استغلال الأنشطة اللاصفية التي تساعد في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " ، تليها الفقرة رقم (29) بمتوسط حسابي بلغ 2.33 وانحراف 0.60 والتي تنص على " اغفال تقديم الأنشطة اللاصفية التي تساعد على تحسين سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " توضح هذه المعوقات بأن قلة استغلال الأنشطة اللاصفية قد يفسر بقلة الدعم اللوجستي لتنظيم الأنشطة اللاصفية مثل: عدم توفير الموارد المالية والإدارية والمواد اللازمة لتنظيم هذه الأنشطة بالإضافة إلى عدم توافر الوقت الكافي لتنظيم الأنشطة اللاصفية، فقد يكون المعلمون مشغولون بتحضير الدروس وتنفيذ البرامج الدراسية التقليدية ويتجاهلون تنظيم الأنشطة اللاصفية، وقد جاءت هذين الفقرتين بمستوى أهمية مرتفعة وهذا ما يفسر بأن هذه المعوقات مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، وتأتي بعد ذلك الفقرة رقم (31) بمتوسط بلغ 2.28 وانحراف معياري 0.63 وتنص على " تفتقد الأنشطة اللاصفية للتجديد والابداع " تكشف هذه المعوقات على عدم وجود فريق عمل متخصص ومدرّب على تصميم وتنفيذ الأنشطة اللاصفية بطريقة مبتكرة وجذابة وزيادة على ذلك يتضح أيضاً أنه يوجد عدم اهتمام بتقييم الأنشطة اللاصفية وتحليلها بشكل دوري لتحديد العوامل التي تؤثر على فعاليتها وتحديثها وتطويرها بما يتوافق مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبعدها الفقرة رقم (34)

بمتوسط 2.30 وانحراف معياري 0.63 ونصت على " اغفال الأنشطة اللاصفية التي تعزز لدى التلميذ ذي صعوبات التعلم فن التعامل مع الآخرين"، يظهر من خلال هذه المعوقات بأن التركيز الزائد على الجوانب الأكاديمية في التعليم وتقييم التلاميذ بناء على أدائهم الأكاديمي فقط مما يؤدي إلى اغفال الجوانب الأخرى من النمو الشخصي والاجتماعي ويمكن ان يؤدي هذا إلى عدم تقريظ المدرسين في الوقت الذي يقضونه مع التلاميذ خارج الفصل الدراسي وتركيزهم فقط على شرح المفاهيم الأكاديمية مما يصعب من تنوع النشاطات التي يتم تقديمها للتلاميذ ويؤثر على قدرتهم في تطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، ثم الفقرة رقم (32) بمتوسط 2.21 وانحراف معياري 0.60 وقد نصت على " يوجد قصور في تقديم الأنشطة التي يتخللها مواقف" يتبين من خلال هذه المعوقات بأنه يمكن ان يكون عدم وجود تنوع في الأنشطة التعليمية والمواقف المتضمنة فيها هو عامل رئيسي لوجود قصور في تقديم الأنشطة التي يتخللها مواقف تعليمية عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهو ما يمكن ان يؤدي إلى عدم استفادة هؤلاء التلاميذ من تجربة التعلم بشكل كامل وشامل، ثم الفقرة رقم (33) بمتوسط 2.20 وانحراف 0.72 وتنص على " عدم وجود اهداف في خطط النشاط المدرسي خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" يتضح من خلال هذه المعوقات أنه لا يوجد تحليل لاحتياجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية ومتطلباتهم الفردية وقد يؤدي الإهمال في تحديد اهداف النشاط المدرسي إلى الاخفاق في تحديد اهداف واضحة ومحددة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما ان هناك عدم وعي بأهمية تحديد الاهداف والمعايير المحددة للقياس والتقييم وتعديل الخطط وفقا للنتائج المحددة، وبعدها الفقرة رقم (35) بمتوسط 2.20 وانحراف 0.50 وتنص على " عدم مناسبة بعض الأنشطة اللاصفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" توضح هذه المعوقات أنه قد يكون النشاط معقدا لدرجة أنه يصعب فهمه من قبل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يؤدي إلى عدم استفادتهم من النشاط بالشكل المطلوب ، كما يمكن أن تتطلب بعض الأنشطة مرونة وتكيفاً من المشاركين وهو أمر يصعب على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واخيرا الفقرة رقم

(30) بمتوسط 1.94 وانحراف معياري 0.66 وقد نصت على " تشكل الأنشطة اللاصفية عبئا على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهي تزيد من المهام الموكلة لهم"، يتبين من خلال هذه المعوقات بأن هذه الأنشطة قد تشكل عبئا عندما تصبح اضافية للمهام الدراسية التي يواجهونها بالفعل، قد يكون ذلك بسبب عدم تناسب بعض الأنشطة اللاصفية مع قدراتهم واحتياجاتهم التعليمية الفردية مما يؤدي إلى زيادة الضغط النفسي والوقت والجهد الذي ينفقونه في انجازها وقد يؤدي ذلك إلى تقليل الرغبة للمشاركة في هذه الأنشطة وعدم الكفاءة في انجازها مما يؤثر سلبا على تحسين التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ.

التحقق من شرط التوزيع الطبيعي:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة، وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (13) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة:

القرار	Shapiro–Wilk			Kolmogrov– Smirnov			المتغيرات
	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الإحصاءات	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الإحصاءات	
غير دالة	.624	86	.988	*.200	86	.062	المعوقات

من خلال المعطيات المبينة بالجدول رقم (13) أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار "كولموغروف سميرنوف" وكذا اختبار "شابيرو ويلك" أن كل القيم بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة وهي معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) ما يسمح لنا بالقول أن بيانات المتغيرات تتوزع توزيعا طبيعيا وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب بارامترية.

2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الجنس. تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS₂₂، حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح قيمة T ودلالاتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في المعوقات:

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
ذكور	20	77.35	8.68	0.07	0.94	غير دالة إحصائية
إناث	66	77.51	8.77			

من خلال الجدول رقم (14)، نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الجنس، حيث نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي (77.51) بانحراف معياري يساوي (8.77)، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي (77.35) بانحراف معياري يساوي (8.68)، في حين بلغت قيمة "t" (0.07) بقيمة احتمالية (0.94) أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، بناءً على ذلك نرفض الفرضية البحثية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الجنس.

وترجع الطالبتان ذلك إلى أن معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية لا تختلف بين الإناث والذكور أي لا توجد فروق بينهم، وهذا راجع إلى أن أغلبية المعلمين تتشابه طريقة عملهم في القيام بالأنشطة اللاصفية وذلك لأنهم قد تلقوا

تعليمهم في نفس الجامعات وساروا على نفس المنهاج الدراسي والذي يفتقر لمجال التربية الخاصة عامة ولخصوصية هذه الفئة خاصة.

كما أن البرنامج التعليمي لهذه الفئة هو نفسه في جميع الابتدائيات، كما أن برامج الاعداد لا تميز بين المعلمين والمعلمات فهي موجهة لكلا الجنسين دون تفریق، وفي حين أن جميع المعلمين من ذكور أو إناث يتعرضون لنفس المشكلات والصعوبات والمثيرات داخل الفصل وتتطلب نفس الحلول ومن كلا الجنسين دون فرق، وقد انققت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشريقي (2020) والتي توصلت ايضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس.

3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لفحص هذه الفرضية تم إجراء اختبار التباين الأحادي لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الرتبة (استاذ رئيسي، استاذ مكون، استاذ تعليم ابتدائي).

جدول رقم (15): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعا لمتغير الرتبة:

لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أستاذ مكون	11	74.73	9.77	0.99	0.37	غير دالة إحصائياً
أستاذ رئيسي	28	79	9.20			
أستاذ التعليم الابتدائي	47	72.21	8.14			

يوضح الجدول رقم (15) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الرتبة، حيث جاءت قيمة (ف) 0.99 بقيمة احتمالية 0.37 أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائياً.

وعليه فإننا ومن خلال ما سبق من النتائج نرفض الفرضية البحثية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الرتبة. وترجع الطالبان ذلك إلى أن المعلمين بغض النظر عن رتبهم فإنهم يغفلون عن معنى أطفال ذوي صعوبات التعلم لأنهم لم يتلقوا تكويناً في مجال التربية الخاصة وما يتعلق بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة ولم يشاركوا في دورات تكوينية خاصة بهذه الفئة رغم أن هذه الفئة قد تكون قد واجهتهم خلال سنوات التدريس إلا أنهم لا يعرفون خصائصها وكيفية التعامل معها ولا يملكون أي معلومات عنها، وبذلك فإنهم بالأساس لا يميزون بين التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات تعيق مسار تعلمهم (أي أمراض أو اضطرابات خلقية تتعلق بالنطق أو الكلام) وبين التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، وهذا ليس إلا نتاج للمسابقات والامتحانات التي تجرى لاختيار المعلمين والتي لا تدرج مجال التربية الخاصة أو الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في الحساب ولا تلقي لهذا الموضوع أي اهتمام، وإيضاً فإن المعلمين لا يمارسون الأنشطة اللاصفية بشكل مستمر فهم يعتمدون اعتماداً شديداً كلياً على الأنشطة الصفية وما يتلقاه التلاميذ داخل حجرة الصف لأنهم ليست لديهم دراية بأهمية ودور الأنشطة اللاصفية بالنسبة للتلاميذ ضعيفي المستوى عامة ولذوي صعوبات التعلم خاصة في فهم واستيعاب المادة التعليمية.

4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لفحص هذه الفرضية تم إجراء اختبار التباين الأحادي لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأساتذة لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الخبرة .

جدول رقم (16) نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعا لمتغير الخبرة:

لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	13	75	9.13	1.28	0.29	غير دالة إحصائياً
من 5 - 10 سنوات	51	78.70	8.12			
من 11 - 20 سنة	14	74.57	10.24			
أكثر من 20 سنة	8	78.75	8.36			

يوضح الجدول رقم (16) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الخبرة ، حيث جاءت قيمة (ف) 2.11 بقيمة احتمالية 0.12 أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائياً.

وعليه فإننا ومن خلال ما سبق من النتائج نرفض الفرضية البحثية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الاساتذة لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغير الخبرة.

وترجع الطالبتان ذلك إلى أن المعلمين يحصلون على الترقية بحسب سنوات العمل وليس بحسب خبرتهم المهنية في المجال التعليمي، والمعلمون عامة يهتمون هذه الفئة أو الفئات الضعيفة، فهم يتفاعلون مع الفئة المجتهدة والفئة المتوسطة على حساب الفئة الضعيفة، ويصنفون فئة ذوي صعوبات التعلم ضمن الفئة الضعيفة رغم أنه قد يكون التلميذ ليس ضعيفاً في تعلمه إنما لديه صعوبة من صعوبات التعلم تعيق مسار تعلمه، وهذا راجع إلى عدم خبرتهم في وضع الفروق بين التلاميذ ضعيفي التحصيل والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وهذه الأخيرة هي الفئة التي لدى المعلمين فكرة محدودة عنها ولا يملكون فكرة عن طرق واساليب علاجهم وبذلك لا يحاولون التخفيف من حدة الصعوبات التي يعانون منها هؤلاء التلاميذ والتي تعيق فهمهم واستيعابهم للدروس رغم سلامة عقولهم وتنوع

قدراتهم، وأيضا فإنهم ليس لديهم فكرة عن أساليب الكشف والتشخيص أو طرق استخدام المهارات والأدوات التشخيصية التي تساعد على الكشف عن هذه الفئة، بالإضافة إلى ذلك فإن الأنشطة أو البيئة المدرسية لا تشجع على ذلك ولا تملك الأدوات المناسبة واللائمة لذلك وكذا فإن الجهات الوصية غير مراقبة لسيرورة عمل المعلم ولا تفرض عليه القيام بأنشطة خارج حجرة الصف أي أنشطة لاصفية وبهذا فإن وزارة التربية لا تملك الإحصائيات الكافية حول هذه الفئة، كما أنها لا تضع برامج أو أساليب حول دمج هؤلاء التلاميذ في الصفوف العادية.

وقد اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة الذروة وعبد العزيز (2017) والتي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الاساتذة حول المعوقات المتعلقة بالتلاميذ تعزى لمتغير الخبرة.

خلاصة عامة وآفاق الدراسة:

وفي الأخير فقد توصلنا من خلال هذه الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين لمعوقات مشاركة التلاميذ تعزى لمتغير الجنس أو الرتبة أو الخبرة.

وقد توصلنا من خلال هذه النتائج إلى أن المعوقات المتعلقة بالبعد الخامس وهو البعد المتعلق بالمعوقات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية هو البعد الذي جاء بمستوى أهمية مرتفعة أي أن المعوقات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية هي المعوقات الأكثر بروزا من وجهة نظر المعلمين .

وبناء على النتائج المتوصل إليها تم في الأخير سنعرض من خلال الاستنتاجات بعض التوصيات التي تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ، وتحديد المتغيرات التي يمكن التركيز عليها في تطوير البرامج الأكاديمية والأنشطة اللاصفية الموجهة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما يمكن الاستفادة من النتائج المتوصل إليها في تحسين أداء المعلمين وتطوير برامج التدريب المهني المناسبة لهم وتحفيزهم على تقديم الأنشطة اللاصفية بأكثر حرص وفعالية.

التوصيات:

- تبني استراتيجيات واساليب تعليمية خاصة تتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتساعدهم على تطوير مهارات التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين.
- على المدارس والمعلمين والادارة التربوية توفير الدعم اللازم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمشاركة بشكل ملائم وفعال في الأنشطة اللاصفية.
- توفير دورات تدريبية مناسبة للمعلمين حول اقامة الانشطة اللاصفية، ويمكن ان يساعد ذلك في تعزيز كفاءتهم وثقافتهم ويمكنهم من توفير الدعم اللازم لتلاميذهم.

- توفير بيئة محفزة وداعمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتفاعل معهم بشكل فعال لتحديد المشكلات التي يواجهونها، وتوفير وسائل تعليمية اضافية مثل: المواد المرئية او المسموعة او استخدام تقنيات التعلم المختلفة مثل: التعلم التفاعلي او التعلم باللعب لمساعدة التلاميذ في تجاوز صعوباتهم، ومن المهم أيضا تشجيع التلاميذ على الحديث بطلاقة عن المشكلات التي يواجهونها، وتحفيزهم على المشاركة في النقاشات حول كيفية تحسين الانشطة اللاصفية لضمان الحصول على اقصى فائدة منها.

- تقييم قدرات التلاميذ واحتياجاتهم الفردية ومراعاتها عند اختيار النشاط، كما يمكن الاستعانة بمساعدة المختصين في مجال التربية الخاصة لتوفير توصيات ونصائح في اختيار الانشطة اللاصفية المناسبة، وكذا وضع الخطوط الرئيسية لوضع خطة الانشطة اللاصفية لتحقيق اكبر قدر من الاهداف، كما يمكن استخدام نهج الاختيار المتعدد حيث يتم توفير نشاط لكل تلميذ يتناسب مع مستواه وقدراته ويتم توفير خيارات للتلاميذ للاختيار من بينها، وبذلك يكون لدى التلاميذ المزيد من الحرية في الاختيار والمشاركة في النشاط الذي يشعرون بالراحة والثقة فيه.

- على ادارة المدرسة أن تشجع المعلمين وتقدر جهودهم في تقديم الانشطة اللاصفية الملائمة لجميع التلاميذ بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم، وأيضا فإنه من المهم توضيح اهداف الانشطة اللاصفية للأهالي وتشجيعهم على تحفيز ابنائهم للمشاركة في الانشطة اللاصفية لتحقيق الاهداف المرجوة منها.

المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

احمد عبد اللطيف ابو اسعد(2015): الحقيبة العلاجية لذوي صعوبات التعلم، ج2، ط1، مركز دبيونو لتعليم التفكير، الاردن.

احمد عبد اللطيف ابو اسعد، عبداللطيف الازيدة(2012): ارشاد ذوي صعوبات التعلم واسرهم، مركز دبيونو لتعليم التفكير، الاردن.

احمد محمود الحوامدة(2019): استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم، ط1، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان.

آلاء عبد الحميد(2019): الأنشطة المدرسية، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، مصر.
ايمان عباس الخفاف(2013): الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليا، د ط، دار المناهج للنشر، الاردن.

تيسير مفلح الكوافحة، عمر فواز عبد العزيز(2003): مقدمة في التربية الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

جمال مثقال مصطفى القاسم(2015): اساسيات صعوبات التعلم، ط3، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

حاتم محمد مرسي(2011): جماعات النشاط العلمي المدرسية- تأسيسها، مجالاتها، تقويمها- ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة.

سالم الحراحشة(2017): الشباب والأنشطة اللامنهجية، ط1، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان.

سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم(2010): المرجع في صعوبات التعلم، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

سوزان. ك. جونسن(2014): معايير برمجة تربية الموهوبين، ط1، ترجمة صالح ابو جادو، مكتبة العبيكان، الرياض .

سيد عبد الوارث(2016): الأنشطة اللاصفية، ط1، مكتبة الاخلاص، الجيزة.

عادل صلاح غنايم(2015): البرامج العلاجية لصعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الرحمن سيد سليمان(2014): مناهج البحث، ط1، عالم الكتب، القاهرة .

عبد العزيز كشحه(2021): دور المعلم في اثراء متطلبات نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، المدينة المنورة.

عبد الفتاح عبد المجيد الشريف(2011): التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

عدنان احمد ابو دية(2011): اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، د ط، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان.

عدنان عبد الخفاجي(2016): مشكلات تعليم القراءة والكتابة، د ط، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

عمرو سيد صالح عبد العزيز(2016): استراتيجية البناتجرام لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات، ط1 ، مكتبة الانجلو المصرية، المملكة العربية السعودية.

عواطف البلوشي(2014): برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ط1 ، مركز دبيونو لتعليم التفكير، الاردن.

فتحي الزيات(2015): صعوبات التعلم- التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج، د ط، مكتبة الانجلو المصرية.

فكري حسن ريان(1999): النشاط المدرسي - اسسه ، اهدافه ، وتطبيقاته- ط5، عالم الكتب، القاهرة.

فكري لطيف متولي، شتيوي مبارك القحطاني(2016): صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين، د ط، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

محمد عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، احمد حسن عاشور(2006): صعوبات التعلم- التشخيص والعلاج- ط2، دار الفكر، عمان.

محمود احمد الحاج(2019): الصعوبات التعليمية- الاعاقة الخفية- التشخيص والعلاج، ط1 ، دار اليازوري العلمية، عمان .

محمود أحمد درويش(2018): مناهج البحث في العلوم الإنسانية، ط1، مؤسسة الأمم العربية، القاهرة.

محمود حسين الوادي، علي فلاح الزعبي(2011): أساليب البحث العلمي، ط1، دار المناهج، عمان.

وليد عبد بني هاني(2017): أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم، د ط، عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن.

يوسف ابو القاسم الاحرش، محمد شاکر الزبيدي(2008): صعوبات التعلم، ط1 ، دار الكتب الوطنية والمكتبات بوزارة الثقافة، بنغازي.

الرسائل العلمية:

آمال حروز(2016): ممارسة الأنشطة اللاصفية وانعكاسها على التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس، تخصص توجيه وارشاد، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بو ضياف، المسيلة.

بسمة بن صابرة، حسينة زنائرة(2017): الأنشطة المدرسية اللاصفية وتأثيراتها على التحصيل الدراسي للتلميذ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع التربوية، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل.

جمال علي سلامة(2017): اثر برنامج للأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات الصحية، دراسة شبه تجريبية على عينة من تلامذة الصف الأول اساسي في مدينة طرطوس لنيل شهادة الماجستير في التربية ، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية.

حيزيه علواني(2015): دور الأنشطة اللاصفية في ابراز السمات الابداعية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، ام البواقي.

ريم نعيم نواعم السلمي، فايز سليمان حسن معاجيني(2022): معوقات مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة جدة، كلية التربية، جامعة جدة.

سناء فاروق قهوجي(2009): اثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الاحياء، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق .

سهيلة سليمان سلام الشريقي(2020): معوقات ممارسة الأنشطة اللاصفية من وجهة نظر مدراء مدارس المرحلة الابتدائية في قسبة المفروق، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد9.

فايز محمد مسفر الجهني(2018): معوقات مشاركة الطلاب اوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية لتنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة الراسخون، العدد4.

ليندة بودينار(2014): اضطرابات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

مبارك الذروة وعبد العزيز صفوت (2017): معوقات ممارسة الطلاب للأنشطة اللاصفية في مدارس التربية الخاصة من وجهة نظر معلمهم بدولة الكويت.

مرسل مرشد (2008): الأنشطة اللاصفية وعلاقتها بالنمو الانفعالي والاجتماعي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.

موسى، حميد(2016): تقويم الأنشطة الصفية واللاصفية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية في كلية التربية الاساسية، جامعة بابل العراقية.

المحاضرات:

عبد الحفيظ تحريشي(2013): الأنشطة المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية ودورها في تحقيق الاهداف التربوية للأنشطة اللغوية للسنة الثانية ابتدائي نموذجاً، محاضرات في اللسانيات التعليمية، كلية الآداب واللغات و العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة طاهري محمد، بشار.

المراجع الاجنبية:

Jalan Bukit, K. Jawa Klang(15 oct 2013): Prosiding seminar pendidikan Bahasa Arab Selangor, éd1, centre de langue arab, Selangor.

Youssef Methkal Abd Algani, djamal Eshan, AmerHadj24 nov 2021: Difficulties in learning mathematics between skills and Disorders.

الملاحق

قائمة الملاحق

الملحق (1) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأبعاد الخمسة:

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
الطلبة معوقات	86	24.5465	2.81449
المعلم معوقات	86	14.5000	2.62006
البيئة معوقات	85	10.8235	2.34102
الأولياء معوقات	86	9.8256	1.92318
اللاصفية الأنشطة معوقات	86	15.5930	2.75415
الكلية	86	77.4767	8.70527
Valid N (listwise)	85		

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
1.000000	86	1.99	.728
2.000000	86	2.29	.734
3.000000	86	2.43	.564
4.000000	86	1.76	.593
5.000000	86	2.21	.616
6.000000	86	2.47	.715
7.000000	86	2.50	.548
8.000000	86	2.49	.682
9.000000	86	2.37	.510
10.000000	86	2.30	.634
11.000000	86	1.74	.636
Valid N (listwise)	86		

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
12.000000	86	1.60	.691
13.000000	86	2.07	.590
14.000000	86	2.48	.664
15.000000	86	1.94	.581
16.000000	86	1.74	.636

17.000000	86	2.05	.781
18.000000	86	2.62	.577
Valid N (listwise)	86		

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
19.000000	86	2.02	.686
20.000000	85	2.32	.658
21.000000	86	2.56	.545
22.000000	86	2.01	.711
23.000000	86	1.93	.748
Valid N (listwise)	85		

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
24.000000	86	2.48	.681
25.000000	86	2.51	.664
26.000000	86	2.29	.648
27.000000	86	2.55	.680
Valid N (listwise)	86		

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
28.000000	86	2.34	.566
29.000000	86	2.33	.603
30.000000	86	1.94	.657
31.000000	86	2.28	.626
32.000000	86	2.21	.596
33.000000	86	2.20	.717
34.000000	86	2.30	.634
35.000000	86	2.20	.505
Valid N (listwise)	86		

الملحق (2) يمثل اعتدالية توزيع البيانات:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
الكلية	.062	86	.200*	.988	86	.624

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

الملحق (3) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الجنس:

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ذكر الكلية		20	77.3500	8.68317	1.94161
أنثى		66	77.5152	8.77802	1.08050

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الكلية	Equal variances assumed	.052	.820	-.074	84	.941	-.16515	2.23512	-4.60993	4.27963
	Equal variances not assumed			-.074	31.702	.941	-.16515	2.22201	-4.69292	4.36261

الملحق (4) يمثل المتوسط الحساب والانحراف المعياري لمتغير الرتبة:

Descriptives

الكلية

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
أستاذ التعليم الابتدائي	47	77.2128	8.14258	1.18772	74.8220	79.6035	54.00	92.00
أستاذ رئيسي	28	79.0000	9.20145	1.73891	75.4321	82.5679	58.00	98.00
أستاذ مكون	11	74.7273	9.76822	2.94523	68.1649	81.2897	59.00	90.00
Total	86	77.4767	8.70527	.93871	75.6103	79.3432	54.00	98.00

ANOVA

الكلية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	151.399	2	75.700	.999	.373
Within Groups	6290.054	83	75.784		
Total	6441.453	85			

الملحق (5) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الخبرة:

Descriptives								
الكلية								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
أقل من 5 سنوات	13	75.0000	9.12871	2.53185	69.4836	80.5164	57.00	89.00
من 5 - 10 سنوات	51	78.7059	8.12476	1.13769	76.4208	80.9910	54.00	98.00
من 11 - 20 سنة	14	74.5714	10.24105	2.73704	68.6584	80.4844	58.00	91.00
أكثر من 20 سنة	8	78.7500	8.36233	2.95653	71.7589	85.7411	64.00	90.00
Total	86	77.4767	8.70527	.93871	75.6103	79.3432	54.00	98.00

ANOVA

الكلية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	287.937	3	95.979	1.279	.287
Within Groups	6153.517	82	75.043		
Total	6441.453	85			