الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

أساليب التعلم لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة

"دراسة ميدانية بخمس مدارس إبتدائية بمدينة قالمة"

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي

من إعداد:

إلهام سلاطنية

بسمة العقون

من إشراف:

د. هامل أميرة

لجنة المناقشة:

الأستاذ(ة)	الدرجة العلمية	الصفة
د. حرقاس وسيلة	أستاذة محاضرة "أ"	رئيسا
د. هامل اميرة	أستاذة محاضرة "أ"	مشرفا
د.العافري مليكة	أستاذة محاضرة "أ"	مناقشا

السنة الجامعية 2021/2020

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا كثيرا الذي ألهمنا الصحة والعافية والعزيمة ووفقنا في إتمام هذا البحث العلمي.

وبشعور غامر بالتقدير والوفاء نتقدم بجزيل شكرنا إلى أستاذتنا القديرة "**هامل أميرة**" المؤطرة التي كانت نعم الموجهة والمرشدة على كل مجهوداتها القيمة وعلى كل ما قدمته لنا من معلومات والتي لم تبخل بها علينا ولو للحظة فجزاها الله عنا خير الجزاء.

كما يملا علينا واجب الاعتراف بالفضل أن نشكر جميع أساتذة قسم علم النفس بجامعة –قالمة -الذين كان لنا الشرف لنهل العلم على أيديهم طيلة الخمس سنوات الماضية.

كما لا ننسى أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان لكل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث ونخص بالتحديد "**الأخصائية النفسانية التابعة لوحدة الكشف والمتابعة بولاية قالمة**" وكل من ساهم من بعيد أو قريب في إخراج هذا العمل إلى النور.

إهداء

الى من علمني العطاء بدون انتظار ...الى من احمل اسمه بكل افتخار ...إلى الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق له أماله، إلى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل المبتغى، إلى مدرستي الأولى في الحياة.

أبي الغالي أطال الله لي في عمرك

إلى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان ،...الى بسمة حياتي وسر الوجود ... الى التي صبرت على كل شيئ ...الى التي كانت سندي في الشدائد ،...الى التي رعتني حق الرعاية...وكانت دعواها لي بالتوفيق سر نجاحي جزاءها الله عني خير الجزاء في الدارين

أمي حبيبتي أطال الله لي في عمرك

إليهما أهدي هذا العمل المتواضع لعلي أدخل على قلبهما شيئا من السعادة.

الى اخوتي الذين رافقوني دربي في كل حين... الى من تقاسمت معهم حضن العائلة ودفئ الحياة وطعم الأخوة أحباء قلبي: **فارس، سمية، حمزة، إيمان** ... وأخص بالذكر بهجة العائلة **"إياد ، جنى ، أنس "** و زوجة أخي **"هالة"**

إلى جميع الأصدقاء الذين لم يبخلوا عليا بالدعم والدعاء والذين كانوا لي خير سند في مساري الدراسي...إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير. وأخص بالذكر **"تركية، شيماء، جيهان، إلهام، إيمان ـنرجس، سمية، صفاء، رباب، خلود، فرح."** دمتم لي خير الزميلات والأصدقاء.

إلا كل من قال لي **"لا تستطيعين الوصول** "وحفزني على الوصول إلى ما أريد شكرا

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي.

بسمة

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

(قل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله و المؤمنون) "سورة التوبة الأية 105"

لك الحمد ربي على عظيم فضلك وكثير عطائك

الصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيد البشرية وخاتم الأنبياء والمرسلين

محمد صلى الله عليه وسلم وعلى أله وصحبه أجمعين

أهدي ثمرة جهدي وعملي المتواضع هذا :

إلى روح القلب ونبظ الحنان وبلسم الجراح إلى من صبرت معي وسدت لي يد العون في هذه الحياة ، إلى أعظم إنسانة في حياتي

والدتي الحبيبة "حسينة"

و إلى الذي تعذب وعمل وجد وكد من أجل أن يوفر لي كل أسباب الراحة

والدي الغالي "محمد"

إلى إخوتي الأعزاء "عبد الغني ، ابتسام ، إيمان" أدامهم الله لي ووفقهم في حياتهم دمتم لي خير عون في الحياة

وأخص بالذكر زوجي الذي ساندني طيلة مشواري الدراسي " زكرياء " دمت لي خير سند في حياتي

إلى روح جدتي الطاهرة رحمها الله وأسكنها فسيح جنانه

إلى صديقات وزميلات مشواري" بسمة ، خيرة ، زينة ، شيماء ، خديجة ، عبير ، خلود ، جيهان ، نرجس ، إيمان"

إلى كل من يذكرهم قلبي ونسيهم قلمي .

إلهام

قائمة المحتويات العنوان	رقم الصفحة
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
المقدمة	أ-ب
الفصل الأول: الإطار التمهيدي	
1-الإشكالية	4
2-فرضيات الدراسة	6
3-أسباب اختيار الدراسة	6
4-اهداف الدراسة	6
5-أهمية الدراسة	7
6-تحديد مصطلحات الدراسة	7
6-1-تعريف أساليب التعلم	7
6-2-تعريف صعوبات تعلم الكتابة	8
7-الدراسات السابقة والتعقيب عليها	8
خلاصة	13
الجانب النظري للدراسة **الفصل الثاني: أساليب التعلم**	
تمهيد	15
1-تعريف أساليب التعلم	16
3-بداية الاهتمام بمفهوم أساليب التعلم	17
3-خصائص أساليب التعلم	18
4-العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم	19

4-1-محددات الفروق الفردية	19
4-2-الفروق بين الجنسين	19
4-3-العامل البيئي	20
5-تصنيفات أساليب التعلم	21
5-1-تصنيف "كولب"	21
5-2-تصنيف" بيجز"	24
5-3-تصنيف "دن دن"	24
5-4-تصنيف"فيرمونت"	27
6-طرق قياس أساليب التعلم	29
خلاصة	32
الفصل الثالث: صعوبات تعلم الكتابة	
تمهيد	34
1-تعريف الكتابة	35
2-المهارات اللازمة لتعلم الكتابة	35
2-1-المهارات الكتابية الأولية	36
2-2-المهارات الكتابية العادية	36
2-3-المهارات المرافقة للكتابة	36
2-4-مهارات التعبير الكتابي	37
2-5-مهارات التهجئة	37
3-مفهوم صعوبات تعلم الكتابة	38
4-العوامل المساهمة في ظهور صعوبات الكتابة	39
5-مظاهر واشكال صعوبات تعلم الكتابة	41
5-1-صعوبة الكتابة الصلب	43
5-2-صعوبة الكتابة الرخو	44

3-5-صعوبة الكتابة البطيء والدقيق	44
6-خصائص التلاميذ ذوي صعوبة تعلم الكتابة	44
6-1-خصائص معرفية	44
6-2-خصائص حركية	45
6-3-خصائص اجتماعية ونفسية	45
6-4-خصائص سلوكية	46
7-تشخيص وعلاج صعوبات تعلم الكتابة	47
خلاصة	52
الجانب الميداني **الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية**	
تمهيد	54
1-الدراسة الاستطلاعية	55
1-1-أهدافها	55
1-2-أدواتها	55
1-3-حدودها	56
1-3-1-الحدود المكانية	56
1-3-2-الحدود البشرية	56
1-3-3-الحدود الزمنية	57
1-4-عينة الدراسة الاستطلاعية	57
1-4-1-إجراءاتها	57
1-4-2-نتائجها	57
2-الدراسة الأساسية	57
2-1-منهجها	58
2-1-1-منهج دراسة الحالة	58

2-1-2-المنهج المقارن	58
2-2-أدواتها	59
2-2-1-استبيان صعوبات التعلم الاكاديمية	61
2-2-2-مقياس أساليب التعلم	62
2-2-3 حدودها	66
2-2-3-1 الحدود المكانية	66
2-2-3-2 الحدود الزمانية	66
2-3-عينة الدراسة الأساسية	66
خلاصة	68
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
1-تقديم الحالات	70
2-عرض وتحليل نتائج الفرضيات	113
2-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة	114
2-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى	114
2-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية	115
2-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	116
3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات	131
3-1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة	131
3-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى	132
3-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية	132
3-4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	133
3-5-مناقشة عامة	134
خاتمة	137
قائمة المراجع	140

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
01	أهم الخصائص التي يمتاز بها التلاميذ الغير معسوري الكتابة والتلاميذ معسوري الكتابة	46
02	توزيع بنود المقياس على الأبعاد الأربعة	62
03	معطيات ونتائج حساب الصدق التمييزي للمقياس	64
04	نتائج ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ	65
05	معاملات ثبات كل بعد من أبعاد المقياس باستخدام التجزئة النصفية	65
06	خصائص عينة الدراسة الأساسية "التلاميذ معسوري الكتابة"	67
07	خصائص عينة الدراسة الأساسية "التلاميذ غير معسوري الكتابة"	67
08	استجابات الحالة(01) على مقياس أساليب التعلم	72
09	الدرجة التي تحصل عليها الحالة(01) في كل محور من محاور المقياس	74
10	الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (01)	75
11	استجابات الحالة (02) على مقياس أساليب التعلم	79
12	الدرجة التي تحصل عليها الحالة(02) في كل محور من محاور المقياس	81
13	الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (02)	82
14	استجابات الحالة (03) على مقياس أساليب التعلم	86
15	الدرجة التي تحصل عليها الحالة(03) في كل محور من محاور المقياس	89
16	الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (03)	90
17	استجابات الحالة (04) على مقياس أساليب التعلم	94
18	الدرجة التي تحصل عليها الحالة(04) في كل محور من محاور المقياس	97
19	الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (04)	97
20	استجابات الحالة (05) على مقياس أساليب التعلم	101
21	الدرجة التي تحصل عليها الحالة(05) في كل محور من محاور المقياس	104
22	الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (05)	104
23	استجابات الحالة (06) على مقياس أساليب التعلم	108

24	الدرجة التي تحصل عليها الحالة(06) في كل محور من محاور المقياس	111
25	استجابات الحالة (06) على مقياس أساليب التعلم	111
26	أبرز الأساليب المعتمدة من طرف عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة	114
27	الأساليب المعتمدة من طرف كل حالة حسب متغير الجنس	114
28	الأساليب التي تعتمدها كل حالة حسب متغير المستوى التعليمي	115
29	استجابات الحالة الأولى" لتلميذ غير معسور كتابيا" على مقياس أساليب التعلم	116
30	استجابات الحالة الثانية "لتلميذة غير معسورة كتابيا" على مقياس أساليب التعلم	118
31	استجابات الحالة الثالثة "لتلميذة غير معسورة كتابيا" على مقياس أساليب التعلم	121
32	استجابات الحالة الرابعة لتلميذ غير معسور كتابيا" على مقياس أساليب التعلم	123
33	استجابات الحالة الخامسة "لتلميذة غير معسورة كتابيا" على مقياس أساليب التعلم	125
34	استجابات الحالة السادسة" لتلميذ غير معسور كتابيا" على مقياس أساليب التعلم	128
35	الأساليب المعتمدة من طرف فئتي التلاميذ المعسورين كتابيا والغير معسورين كتابيا	130

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
01	دورة التعلم التجريبي "لدافيد كولب"	21
02	المفاهيم المجردة لأساليب التعلم حسب "كولب kolb"	22

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف والكشف على أساليب التعلم التي يعتمد عليها التلاميذ المتمدرسين في الطور الابتدائي و الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة (السنة الرابعة ابتدائي، والسنة الخامسة ابتدائي)، تم اختيارهم عن طريق العينة القصدية، التي بلغ عددها (12) حالات، خلال للعام الدراسي (2020-2021م) ببعض المدارس الابتدائية (بمدينة قالمة) . لتحقيق هذا الغرض استخدمنا منهج دراسة الحالة وطبقنا فيه مقياس "أساليب التعلم" لالهام وقاد سنة 2007 على عينة الدراسة. وبعد تحليل بيانات الدراسات خلصت النتائج الى مايلي:

- يستخدم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة أساليب تعلم متعددة.
- يوجد اختلاف في أساليب التعلم تعزى لمتغير الجنس.
- يوجد اختلاف في أساليب التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم بين فئتي التلاميذ المعسورين كتابيا والتلاميذ الغير معسورين كتابيا.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعلم، صعوبة تعلم الكتابة.

Résumé de l'étude :

Cette étude vise à comprendre et découvrir les styles d'apprentissage dont dépendent les enfants dysgraphiques scolarisés en classe primaire (04éme année, 05ème année), notre échantillon est composé de 12 cas. Afin d'atteindre cet objectif nous avons utilisé l'étude de cas comme méthode de recherche et appliqué l'échelle « les styles d'apprentissage » de Ilham Ouaked 2007. Après l'analyse des données ; notre recherche conclue :

- ✓ Que les élèves dysgraphiques utilisent de nombreux syles d'apprentissage.
- ✓ Qu'Il existe une différence dans les styles d'apprentissage en rapport du genre .
- ✓ Qu'Il existe une différence dans les styles d'apprentissage en rapport du niveau scolaire .
- ✓ Qu'Il n'y a pas de différence dans les styles d'apprentissage entre élèves dysgraphiques et non dysgraphiques.

Les mots clés :

Les Styles D'apprentissage, La Dysgraphiques.

Abstract :

The current study aimed to identify and reveal the learning styles that students depend on who have writing difficulties at the primary stage (fourth and fifth year in the primary school) , they were chosen on purpose which numbered six cases for the academic year (2020-2021) in sowe primary schools in the state of Guelma where the scale of learning styles of Dr.Elham Ouakad was applied and after presenting and analyzing the results of the study using the case study method to test the validity of the hypotheses put forward in our study to the study sample in 2007.and after presenting and analyzing the results of the study using the case study method to test the validity of the hypotheses put forward in our study , the results that were made to the hypotheses of the study resulted in the following

- There are many learning styles for with learning difficulties to write
- There is adifference in learning style for the gender variable
- There is adifference in learning style between the two categories of pupils unable in writing and pupils who are not in difficulty in writing.

Keywords :

Learning styles, Dysgraphia

مقدمة

المقدمة:

ما يشهده العالم حاليا من تطور وتناغم في الأبحاث والدراسات بين الكثير من التخصصات والمجالات في كافة ميادين علم النفس ، ما هو إلا نتاج وتكامل وتطور بين هذه التخصصات ، وعليه فإنه يجب توظيف نتائج تلك الدراسات في تطوير أداء المتعلمين على كافة المستويات وفقا لمعايير الجودة التي تنادي بها كافة الهيئات العالمية والوطنية ، وأهم معيار أجمع التربويون على أنه مهم في عملية التعليم عامة والتعلم خاصة هو معيار الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين ، حيث أنهم يختلفون في قدراتهم ومعارفهم وحتى في طريقة تفكيرهم وتعلمهم ، وبما أن لكل متعلم الحق في تعليم أفضل ، بالتالي يجب أن نساعده أيضا على أن يحقق الأفضل ويزيد من دافعيته في التعلم ، من خلال تعليمه وفقا للطريقة والأسلوب الذي يناسبه ويرى نفسه قادر على أن يتعلم من خلاله، لهذا بدأ الاهتمام بشكل كبير على مبدأ مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين والتعامل معها على أساس أساليبهم في التعلم .

وقد ازداد الاهتمام بفكرة أساليب التعلم لدى التلاميذ في الآونة الأخيرة ،وأصبحت تمثل نظرية منفردة شأنها شأن باقي نظريات التعلم الأخرى، و بدأت فكرة أساليب التعلم من أن جميع التلاميذ يختلفون في ذكائهم وشخصياتهم وحتى في أساليب تعلمهم، و توصلوا إلى أن معرفة هذا الاختلاف يساعد على نشر ثقافة مراعاة الفروقات الفردية لدى المعلمين وكل القائمين على العملية التعليمية الموجودة بين تلاميذهم، ليحاولوا بعد ذلك ابتكار خبرات ومناهج تشجع تلاميذهم على إخراج أفضل ما لديهم من قوة وقدرات كامنة، التي من الممكن أن يكون المعلم في حد ذاته لم ينتبه لها.

من هذا المنطلق تباينت مختلف الدراسات في تناولها لأساليب التعلم، من وجهات نظر مختلفة وبالرغم من هذا التباين الملاحظ بين النظريات والأبحاث في كيفية تناولها لأساليب التعلم، إلا أنها تبقى مؤشرات وتنبؤات تعكس كيف يستخدم المتعلم الخبرات وكيف يعالجها ويتفاعل ويستجيب لها على نحو إيجابي يفيده، "ولقد تعددت المسميات والمصطلحات التي استخدمها علماء النفس والتربية للدلالة على مفهوم أساليب التعلم، حيث يطلق عليها البعض مسمى الأساليب المعرفية أو أنماط التعلم أو أساليب التحكم المعرفي ومعالجة المعلومات، وهي وإن كانت تختلف في الشكل فهي متفقة في المضمون" **(ظافر بن عبد الله بن محمد الشهري ،2018،ص134)**

وبالرغم من الجهود المبذولة لتطوير وتحسين مخرجات التعليم ورفع مستوى جودته، إلا أن النظام التربوي في بعض البلدان نجده لا يشتغل كثيرا على فردانية المتعلم، بل يشتغل بالمتعلمين ككتلة بمعنى يلقي عليهم بأحكام قيمة ويقيمهم على أساس أذكياء وأغبياء، ومتفوقين و ضعفا ،ولا يأخذ كل متعلم كشخصية متكاملة وعلى حدة، خاصة اذا وجه الى اطفال يعانون من مختلف المشاكل والصعوبات نمائية كانت أو أكاديمية مهما كان نوعها (قراءة ،حساب أو كتابة)، مما لا شك فيه سيزيد من حدة تعثراتهم و سيعرقلهم عن مسايرة ومواكبة دروسهم بالشكل المناسب و السليم ، لذلك نجدهم يحتاجون ومتعطشون لمناهج ومقررات وطرائق تدريس ينتهجها معلميهم بما يتناسب و صعوباتهم ، إلا أن مثل هذه الدراسات والأبحاث لم تحظ بالاهتمام المناسب خاصة على عينات المراحل الابتدائية التي من المفترض أن ينصب الاهتمام بها لرفع دافعية التلاميذ بالقدر الكافي خاصة على عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم الأكاديمية (قراءة ،حساب وكتابة).

وبالتالي سعينا في هذه الدراسة إلى فحص مدى وجود تباين في أساليب التعلم بين الجنسين، في مختلف المستويات الدراسية (السنة الرابعة ابتدائي والسنة الخامسة ابتدائي)، و محاولة التعرف والكشف عن أساليب تعلم التلاميذ معسوري الكتابة لدى عينة من التلاميذ المرحلة الإبتدائية والتلاميذ غير معسوري

وقد تضمنت هذه الدراسة خمس فصول موزعة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي.

الفصل الأول: حددت فيه إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، ثم الفرضيات التي ترمي الدراسة للتحقق منها مرورا بأسباب إختيار الموضوع، كما تم عرض أهداف وأهمية الدراسة، تليها تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للدراسة، وعرض لأهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع والتعقيب عليها، خلاصة.

- ✓ **أولا: الجانب النظري:**

الفصل الثاني يتضمن أساليب التعلم المكون من ستة عناصر: تعريف أساليب التعلم، وبداية الاهتمام بمفهوم أساليب التعلم، خصائص أساليب التعلم، العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم، تصنيفات أساليب التعلم، طرق قياس أساليب التعلم، خلاصة.

الفصل الثالث يتضمن صعوبات تعلم الكتابة المكون من ستة عناصر: تعريف الكتابة، المهارات اللازمة لتعلم الكتابة، تعريف صعوبات تعلم الكتابة، عوامل صعوبات تعلم الكتابة، مظاهر وأشكال صعوبات تعلم الكتابة، خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، تشخيص وعلاج صعوبات تعلم الكتابة، خلاصة.

- ✓ **ثانيا: الجانب الميداني:** يتضمن فصلين:

الفصل الرابع: يتناول الإجراءات المنهجية للدراسة، بحيث يتم التعرض فيه إلى جزئين أولهما: الدراسة الاستطلاعية وكل ما يتعلق بها، والجزء الثاني: خصص للدراسة الأساسية بتحديد مجالات الدراسة إلى جانب ذكر منهج وعينة الدراسة، وكذا أدوات الدراسة.

الفصل الخامس: تم التطرق إلى عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية وتطبيق أدوات الدراسة في ضوء فرضيات البحث من خلال الجزء الأول، أما الثاني فيتم مناقشة الفرضيات وتفسيرها وفي الأخير تعليق عام على النتائج.

الفصل الأول

الإطار التمهيدي

1- الاشكالية:

تعتبر المدرسة أحد المؤسسات الاجتماعية الرسمية العامة التي أنشأها المجتمع لتربية أبنائه، من خلال مساعدتهم على النمو من جميع جوانب شخصيتهم الى حد ما تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم الى تحقيق التكيف والتلائم مع المجتمع الذي ينتمون اليه، كما أنها تعمل على سد العجز المعرفي الذي من المحتمل أن تكون الكثير من الأسر تعاني منه، فالمدرسة لم تعد حيزا ومكانا لتلقين المتعلم وتعليمه فحسب، بل أصبحت مؤسسة تعمل على النهوض بفرد سوي وفعال داخل الوسط الاجتماعي عامة والوسط المدرسي خاصة، من خلال تعزيز واستثمار ما جاء به من قوة ورصيد والكشف عن نقاط ضعفه لمحاولة التخفيف من حدتها.

إلا أن تركيز كافة أفراد المجتمع على التحصيل الدراسي، كأهم مخرج تقدمه المدرسة وتجاهل ما تعاني منه فئة التلاميذ الذين يعانون من مختلف المشكلات سواء كانت تعليمية، نمائية أو حتى أكاديمية، أمر بالغ الأهمية بات بمثابة هاجس يراود عائلات وأهالي التلاميذ خاصة الذين يعانون من صعوبة معينة، وتعد هذه الأخيرة من أوسع الميادين التي شغلت ومازالت الى حد الساعة تشغل اهتمام الباحثين في مجال التربية خاصة نتيجة الاهتمام المتزايد من قبل معلمي وحتى مربي هذه الفئة.

وهذا ما تؤكده مختلف الاحصائيات المتقدمة التي تشير الى وجود ما يقارب 20%من تلاميذ المدارس الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم تؤدي بهم الى تأخر وفشل وتدني في التحصيل الدراسي...الخ، وما زاد حيرة أهل ومعلمي هذه الفئة هو أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من مشكلات سلوكية وتعليمة التي بدورها تعيق التلميذ على الحصول على نتائج تتناسب مع ما يتحصل عليه أقرانه، هذه الصعوبات التي لا تظهر إلا بعد التحاقه بالمدرسة وبداية تعثره وعدم قدرته على مجاراة أقرانه العاديين داخل الصف الواحد سواء في تحصيل الدروس او التجاوب مع المعلمين أثناء المناقشات....الخ وهذا أكثر ما يميز فئة ذوي صعوبات التعلم عن باقي الفئات الغير عادية الأخرى، حيث أصبحت من أهم الفئات التي تحتاج في الوقت الحاضر مزيدا من الاهتمام نتيجة لما تشكله من نسبة ليست بالهينة في المدارس، نأخذ على سبيل ذلك محاولة إيجاد الوسائل والاستراتيجيات التدريسية التي تتلائم وخصائصهم النفسية والسلوكية وحتى الأكاديمية.

وصعوبة تعلم الكتابة واحدة من أبرز صعوبات التعلم الأكاديمية التي بدأت تأخذ حيزا كبيرا وواسع النطاق داخل صفوف التلاميذ نتيجة لما تتطلبه هذه المهارة من مستويات عالية من التوافق الحركي والتصور بين الأحرف والكلمات المكتوبة، وبناءا على ما ذكر سالفا فإن صعوبة تعلم الكتابة "تظهر لدى الأطفال في شكل عدم القدرة أو الصعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا بالتالي صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة"

(خديجة بن فليس، 2013، ص193)

ومن منطلق هذه الأهمية لا زالت تتظافر الجهود لتقديم يد المساعدة لفئة ذوي صعوبة تعلم الكتابة من خلال البحث عن استراتيجيات وأساليب تعليمية تساعدهم على فهم وإستيعاب وإتقان المواد الدراسية المبرمجة ضمن المنهاج الدراسي الخاص بهم وبمجموعاتهم العمرية لتسهيل عملية التعليم.

فالتلاميذ الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات التعليمية والأكاديمية هم ليسوا بأشخاص فاشلين بل هم أشخاص عاشوا في بيئات غير مناسبة لتعلمهم ولم تراعى أساليبهم ووتائرهم الخاصة بتعلم الكتابة وغيرها من المهارات الأخرى، لأن فهم طريقة تعلم التلاميذ عموما والغير عاديين الذين يعانون من صعوبة تعلم الكتابة خصوصا داخل المدرسة يعتبر محورا أساسيا يساعدهم على تحقيق التكييف وعلى اختيار الاستراتيجيات وطرق التعلم والتعليم من طرف المعلم في مرحلة الابتدائي مع مراعاة الفروق الفردية التي يتميز بها كل فرد وتلميذ عن اخر، لأن لكل تلميذ متعلم نمط أو أسلوب غالب يفضل التعلم من خلاله، وهذا ما يشير له **synder et al (2000)** "أن معرفة المعلم بأنماط التعلم المناسب لدى طلبته أمر بالغ الأهمية، حيث يوجهه الى اختيار طرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم التلاميذ بالإضافة الى معرفة الطالب لأسلوب تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل" **(محمد العمري، 2015، ص03)**

كما أكد **" Dunn et Dunn" (1992)** "أن كل تلميذ يتعلم أفضل بطريقته الخاصة به، واعتبر هذا التفاعل بين الطالب وطريقة تعلمه تتم بطريقة تختلف من تلميذ لآخر، ولذلك دعوا الى تشخيص الطرق المفضلة لدى التلاميذ والتي يتعلمون بها بالشكل الأفضل" **(محمد العمري، 2015، ص12)**

وبالتالي فإن لكل تلميذ حتى الغير عادي أسلوب يعتمده في عملية تعلمه ويساعده على التعلم بشكل أفضل ،كما أن تدريس التلاميذ وفق أساليب تعلمهم يسهم الى حد كبير في التغلب على مختلف الصعوبات التعلمية التي تواجههم أثناء عملية التدريس وتقييمهم بصورة أفضل.

فمن الضروري أن تسهم المدرسة على تطوير مناهج وأساليب ومقررات تتناسب وأساليب المتعلم، وهذا ما أشار اليه الكثير من الباحثين أمثال **موسلي وهال (2004)** "يجب على جميع المتعلمين ومصممي المناهج أو يولوا اهتماما أكبر بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب، من خلال تشخيص أنماط التعلم لدى التلاميذ وأن تكون طرائق التدريس منسجمة ومتوافقة مع التلاميذ أنفسهم". **(محمد العمري، 2015، ص15)**

كما يرى القطامي (2007) أن التلاميذ الذين لديهم أي درجة من الصعوبات الأكاديمية غالبا ما يحتاجون الى اكتساب وسائل جديدة تساعدهم على التكييف، لهذا يشدد على ضرورة مساهمة المدرسة بتطوير أساليب تدريس تتلاءم وأساليبهم عن طريق توفير الظروف البيئية المناسبة وعن طريق مطابقة وموافقة أساليب تلاميذها مع ما يعرض عليهم من نشاطات تعليمية.

من هذا المنطلق تنحصر مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ماهي أساليب التعلم لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة؟

والذي تتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل تختلف أساليب التعلم عند التلاميذ معسوري الكتابة بإختلاف الجنس؟
2. هل تختلف أساليب التعلم عند التلاميذ معسوري الكتابة باختلاف المستوى التعليمي؟
3. هل هناك إختلاف في أساليب التعلم بين فئتي التلاميذ المعسورين كتابيا والتلاميذ غير معسورين كتابيا ؟

2-فرضيات الدراسة:

تبرز فرضيات دراستنا كالاتي:

أ-الفرضيات الرئيسية:

لا يستخدم ذوي صعوبات الكتابة أساليب تعلم متعددة

ب-الفرضية الفرعية:

- لا يوجد إختلاف في أساليب التعلم لدى التلاميذ المعسوريين كتابيا تعزى لمتغير الجنس .
- لا يوجد إختلاف في أساليب التعلم لدى التلاميذ المعسوريين كتابيا تعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- يوجد إختلاف في أساليب التعلم بين فئتي التلاميذ معسورين كتابيا والتلاميذ غير معسورين كتابيا.

3-أسباب إختيار الدراسة:

تعتبر صعوبات التعلم الكتابة مشكلة تؤثر على الأسرة عامة وعلى التلميذ خاصة ، لذا أصبح من الضروري الاهتمام بهذه الفئة وتسليط الضوء عليها لكونها تعرقل سير دراسته بالشكل الطبيعي ، وهناك عدة أسباب دفعتنا للقيام بهذه الدراسة من بينها مايلي :

1-يعد موضوع أساليب التعلم دعوة بحثية الثراء في هذا الجانب، لأن أساليب التعلم تمثل الركيزة الأساسية للعملية التعليمية خاصة لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

2-الاهتمام الشديد والكبير بظاهرة "صعوبات التعلم الاكاديمية " خاصة صعوبات تعلم الكتابة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

3-الظروف التي شهدتها المدراس في الآونة الأخيرة من انتشار صعوبات التعلم الاكاديمية والتي تواجه فئة كبيرة من التلاميذ معسوري الكتابة .

4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق الأهداف التالية :

1. التعرف على الاختلافات الموجودة في أساليب التعلم لدى الذكور والإناث معسوري الكتابة
2. التعرف على الاختلافات الموجودة في أساليب التعلم بين المستويات التعليمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم
3. المقارنة بين أساليب التعلم الموجودة بين التلاميذ المعسورين كتابيا والتلاميذ غير معسورين كتابيا ومدى تباينها بين الفئتين .

5-أهمية الدراسة:

إن دراسة موضوع " أساليب التعلم لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة " يحمل الكثير من الأهمية والتي يمكن حصرها في النقاط التالية:

1-تسليط الضوء على أساليب التعلم المعتمدة من طرف تلاميذ ذوي صعوبة تعلم الكتابة.

2-تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع في حد ذاته، حيث أنه يتناول أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات في صلتها بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة.

3-قد يثير هذا البحث اهتمام الدارسين والباحثين لإجراء المزيد من الدراسات، والتي من الممكن أن تؤدي الى رفع مستوى العملية التعليمية، والأداء الأكاديمي.

4-الاهتمام العلمي بالأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة .

6-تحديد مصطلحات الدراسة:

6-1-تعريف أساليب التعلم:

6-1-1 اصطلاحا:

عرفها **"غريغور وبوتين"**: بأنها مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تمثل الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة اليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها، وتدور وجهة نظر"غريغور" حول الكيفية التي يؤدي العقل الإنساني بها وظائفه والتي يعكسها الفرد في سلوكه الظاهري حيث يظهر من بعض العقول أفضل ما تكون أداء في المواقف الحسية وبعضها الاخر في المواقف المجردة وبعضها الثالث في الموقعين معا.

(عبد المجيد حسين، 2011، ص84)

كما عرفها **"كيفي" (1997)**: أنها صفات وسلوكيات إدراكية ووجدانية وفيسيولوجية تشكل مؤثرات ثابتة نسبيا على كيفية الادراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعليمية. **(عبد الحميد حسين، 2011، ص84)**

6-1-2 اجرائيا:

أساليب التعلم هي مجموعة الطرق التي يستخدمها التلميذ في الطور الابتدائي لتنظيم المعلومات ومعالجتها وفقا لخصائصه العقلية والانفعالية والجسمية وذلك بهدف التفاعل مع بيئة التعليم ، كما يعرف على أنه الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ عند إجابته على مقياس أساليب التعلم .

2-6-تعريف صعوبات تعلم الكتابة:

1-2-6 اصطلاحا:

هي عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على التعبيرعن الذات برموز مكتوبة وتتضمن التعبير الكتابي والتهجئة الاملائية والكتابة اليدوية، وهي من المهارات الأساسية التي تكون البعد المعرفي للفرد من جهة وهدف رئيسي للمدرسة الأساسية من جهة أخرى.

(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2015، ص11).

كما عرفها **"ليرنز" (1997):** على أنها عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة.

(خديجة بن فليس، 2013، ص192)

هي صعوبات في رسم شكل الحروف وحجمها، وعدم التناسق بين شكلها وبين الكلمات ببعضها البعض، وحذف أو إضافة بعض الحروف كمقاطع الكلمات والجمل، بالإضافة الى الأخطاء في الجوانب الاملائية وعدم نسخ الكلمات المطبوعة.

(مصطفى منصوري، بلقاسم كحلول، 2016، ص53).

2-2-6 إجرائيا:

هي تلك الصعوبات المتعلقة بالكتابة التي يواجه فيها التلاميذ مشكلات متعددة ومتداخلة مثل عدم القدرة على ربط الأفكاروالاحتفاظ بها ونسخها وقت الحاجة أو عدم القدرة على الصياغة اللغوية النحوية أو الصرفية، وكذلك سواء الخط وعدم تناسقه أو رسمه، إملائيا...الخ كل هذه الصعوبات فترك أثرا بالغا على التحصيل الأكاديمي للتلميذ المتمدرس في الطور الابتدائي.

7-الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

في محاولة منا الحصول على دراسات سابقة تخص موضوع بحثنا تمكننا من الوصول الى دراسات كثيرة ومختلفة من حيث المنهج والنتائج وذلك لاختلاف توجهات الباحثين، وعليه وقع اختيارنا على البعض منها وهي كالتالي:

<u>أولا:</u> دراسات تناولت أساليب التعلم:

1-دراسة "علي فارس" سنة (2017) بعنوان "أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم بمرحلة التعبير المتوسط في ضوء في ضوء بعض المتغيرات" هدفت هده الدراسة الى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطيء التغير في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي...) حيث تكونت عينة الدراسة من (123) تلميذا وتلميذة في السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط، كما أنه تم استخدام في دراسته مقياس أساليب التعلم لميلتمكس (2003) وبعد المعالجة الإحصائية التي قام بها أسفرت نتائج دراسته ما يلي:

- -أفضل أساليب التعلم عند التلاميذ بطئ التعلم جاءت بالترتيب التالي: التعلم اللفظي، التعلم الفردي، التعلم المنطقي، التعلم السمعي، التعلم البصري، التعلم الاجتماعي.
- -عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطيء التعلم بمرحلة التعليم المتوسط.
- -وجود فروق في أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ ذوي بطيء التعلم بمرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2-**دراسة "إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد" سنة (2007)** بعنوان: "أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف الى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة"، هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعات في مدينة المكرمة، بحيث استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة من (1760) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جميع الكليات والتخصصات والمستويات وبالتالي أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- -تختلف طالبات عينات الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير وقد كانت أكثر الأساليب شيوعا (هو الأسلوب العالمي).
- -توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،01) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.
- -تفاوت العلاقة الارتباطية الدالة، احصائيا أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز ما بين المستوى (0،01) و (0،05).
- -توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،01) بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف.
- -توجد فروق دالة احصائيا في أساليب التفكير (الحكمي، الأقلي، الهرمي والمحلي، وفي أساليب التعلم (تمثلي، تقاربي، تكيفي) وتوجهات الهدف (الاتقان/ الاقدام) لصالح التخصصات العلمية وفي أساليب التفكير (الملكي والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.
- -توجد فروق دالة احصائيا في أسلوب التفكير الأقلي، وأسلوب التعلم التباعدي وأسلوب التعلم الكيفي وتوجهات الهدف (الأداء، الاتقان، الأداء/ الاحجام)، وتبعا للعمر.
- --لا توجد فروق دالة احصائيا في أساليب التفكير وأساليب التعلم تبعا للمستوى الدراسي بينما توجد فروق دالة احصائيا في توجهات الهدف، (الاتقان /الاحجام)، تبعا للمستوى الدراسي.

3-دراسة "خديجة بن فليس" سنة (2013) بعنوان "أنماط معالجة المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم (الكتابة/ الحساب)" هدفت هذه الى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من التلاميذ الذي يعانون من صعوبات تعلم الكتابة والرياضيات في متغير معرفي مهم وهو أنماط معالجة المعلومات وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (70) تلميذ بالمرحلة الابتدائية تم اختيارهم بطريقة قصدية واعتمدت الباحثة على مجموعة من الأدوات البحثية لاختبار فرضيات الدراسة (الملاحظة، المقابلة، الاختبارات

التعليمية، اختبار الذكاء المصور، بطارية كوفمان للتقييم النفسي المعرفي) كما أنها استعملت المنهج العلمي المقارن، فخلصت دراستها بالنتائج التالية:

- -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ (العاديين، ذوي صعوبات الكتابة ذوي صعوبات الكتابة، ذوي صعوبات الرياضيات).
- -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ (العاديين، ذوي صعوبات الكتابة ذوي صعوبات الرياضيات)، في نمط المعالجة المتزامنة.
- -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ (العاديين، ذوي صعوبات الكتابة ذوي صعوبات الرياضيات) في نمط المعالجة المركب.

ثانيا: دراسات تناولت صعوبات تعلم الكتابة:

1- **دراسة " خديجة بن فليس وفاطمة حمودي " سنة (2013) بعنوان " أهم صعوبات الكتابة الشائعة في المرحلة الإبتدائية "** سعت هذه الدراسة للكشف عن أهم صعوبات تعلم الكتابة المنتشرة في المرحلة الإبتدائية، بحيث أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ التعليم الإبتدائي في السنوات (الأولى، الثانية، الثالثة)، حيث تم تشخيص هذه الصعوبات بإستخدام عدة أدوات (المقابلات، الملاحظة، الإخبارات ...)، كما إعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي كونها تستعرض الكشف والتحليل لأهم صعوبات الكتابة الشائعة، فتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تعاني نسبة معينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من صعوبات في الكتابة.
- لا توجد فروق في صعوبات التعلم بين التلاميذ الذين إلتحقوا بالمدرسة في سن الخامسة وأقرانهم الذين إلتحقوا في سن السادسة.
- لا توجد فروق بين الجنسين من التلاميذ في صعوبات تعلم الكتابة.

2- **دراسة " سهيلة شلابي " سنة (2015) بعنوان " الإدراك الزماني والمكاني وعلاقته بظهور صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي "** هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الإدراك الزماني والمكاني وصعوبة تعلم الكتابة والكشف عن أسباب صعوبة الكتابة من الناحية الوظيفية لدى التلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بحسين داي، بحيث تضمنت عينة الدراسة (60) تلميذ منهم (41) ذكرا و (19) أنثى كعينة مقصورة، كما إعتمدت في دراستها على المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يمكن من معرفة العلاقة بين متغيرين أو أكثر ويصف الظاهرة وصفا دقيقا، ومن الأدوات التي تم إستخدامها في الدراسة هي (إختبار رسم الرجل، وإختبار الكتابة، وإختبار الجبال الثلاثة وإختبار الإيقاع بميراستمباك، وإستبيان الإدراك الزماني) وبعد التأكد من صدق وثبات هذه الإختبارات ثم تطبيقها على العينة. خلصت بالنتائج التالية:

- توجد علاقة إرتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإدراك المكاني وصعوبة تعلم الكتابة.
- توجد علاقة إرتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإدراك الزماني وصعوبة تعلم الكتابة.

3- **دراسة " حطراف نور الدين " سنة (2019) بعنوان " الأخطاء الشائعة في الكتابة لذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر معلمي المدارس الإبتدائية "**، سعت هذه الدراسة للتعرف والكشف عن بعض الأخطاء الشائعة في الكتابة من وجهة نظر معلمي المدارس الإبتدائية لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من ذوي صعوبات التعلم، بحيث طبقه على عينة عشوائية من (100) معلما ومعلمة، وتم الإعتماد على المنهج الوصفي لملائمته مع طبيعة الدراسة من حيث تحقيق أهدافها والتأكد من فرضياتها والوصول إلى النتائج التالية:

- أن أبرز الأخطاء شيوعا في الكتابة حذف بعض الحروف أو الكلمات من الجملة ويضيف حرف أو حروف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه في الدراسات السابقة نلاحظ أن كل الدراسات تناولت موضوعي، أساليب التعلم و صعوبات تعلم الكتابة بشكل منفصل، ومن زوايا مختلفة كما أن جل هذه الدراسات ركزت على فئة التلاميذ المرحلة الابتدائية (الطور الابتدائي) نظرا لكثرة انتشار مثل هذه الصعوبات الأكاديمية في هذه المرحلة، خاصة و أنها مرحلة حاسمة وأساسية في بناء التعلمات، وهذا ما يتماشى مع الفئة المختارة في دراستنا ،مثل دراسة **خديجة بن فليس (2013)**، ودراسة **سهيلة شلابي (2015)** ،و دراسة **حطراف نور الدين (2019)** باستثناء **دراسة إلهام وقادر (2007)**، و **دراسة علي فارس (2017)** التي كانت موجهة نحو فئة تلاميذ المتوسط وطلبة الجامعة.

كذلك نلاحظ اتفاق بعض النتائج الدراسات مع النتائج المتوصل اليها في دراستنا وهي دراسة بن فليس (2013) التي التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم عند التلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي ص.ت الكتابة والحساب وهذا ما توصلت اليه أيضا نتائج الدراسة الحالية.

وبعد ذكر كافة أوجه التشابه و الإتفاق بين دراستنا والدراسات السابقة الا أن هناك بعض الاختلافات من حيث ربط متغير أساليب التعلم، ومتغير صعوبات تعلم الكتابة بمتغيرات أخرى مثل **دراسته علي فارس (2017)** الذي ربط متغير أساليب التعلم ببطىء التعلم لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وكذلك متغير صعوبات تعلم الكتابة الذي تم ربطه بالادراك الزماني والمكاني مثل ما جاء في **دراسة سهيلة شلابي (2015).**

كما تم التوصل أيضا الى ان هناك تعارض من حيث طريقة وأسلوب معالجة البيانات، فلكل دراسة أسلوب تنتهجه كل حسب فروضها المصاغة حيث أن معظم الدراسات عالجت بياناتها بالمنهج الوصفي على غرار دراستنا التي اعتمدت وانتهجت منهج دراسة الحالة.

وعلى الرغم من وجود اختلافات في التراث النظري الذي تم تناوله سابقا و في النتائج المتوصل اليها، إلا أن كل هذه الدراسات تبقى كمرجع استفدنا منه في ضبط الموضوع و كذا من مراجعه ، و في اختيار المنهج والأسلوب المناسب للدراسة.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل إشكالية الدراسة وعرض فرضياتها وأسباب إختيار هذا الموضوع إضافة إلى أهداف وأهمية الدراسة ، وتم تحديد مفاهيم الدراسة وفي الأخير تم عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوعي أساليب التعلم ، وصعوبات تعلم الكتابة والتعقيب عليها ، ولهذا فهذه الدراسة جاءت للإجابة على التساؤلات المطروحة في هذه الدراسة .وهذا الفصل يمهد ويحدد لنا العناصر التي يجب التطرق إليها في الشق النظري الموالي.

الفصل الثاني

أساليب التعلم

تمهيد:

يعد "التعلم" أحد الأسس المهمة لارتقاء الأمم وازدهارها، فهو عملية بناء وتجديد للمعرفة والخبرة وكذلك هو وسيلة يرضي بها الإنسان فضوله لمعرفة ما يجري حوله، "فالتعلم" عموما هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد ولا يمكن ملاحظته مباشرة ولكن يستدل عليه من أداء الفرد وينشأ نتيجة الممارسة، وبالتالي فهو تغيير الحصيلة السلوكية أكثر ما هو تغيير في السلوك.

(يوسف لازم كماش، عبد الكاظم جايل، 2017، ص22)

كما يعرف بأنه عملية إكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات وتحقيق الأهداف، ويعتبر ضرورة في كثير من المواقف الحياتية، لأنه يساهم بالجانب الأكبر في إشباع كثير من حاجات الإنسان الأولية والثانوية ويصقل شخصية الأفراد ويربيهم على محاسن الأخلاق والشيم.

(محمد يحي الغويقي، 2019، ص01)

أيا كانت تعاريف "التعلم" فالكل يدركه على أنه حاجة الى التفكير وتدبر المعاني في الشيء وبحاجة الى نشاط وحركة وعمل دائم وبحاجة أيضا الى حب ورغبة وتفاعل مع الموقف التعليمي فهو يشكل أمرا مهما في إعداد وتوجيه الفرد إعدادا تربويا ونفسيا كما يساعد على الإندماج الاجتماعي.

(أنور محمد الشرقاوي، 2012، 33)

تقوم عملية "التعلم" على عدة ركائز أساسية من بينها "أساليب التعلم" التي تعتبر عنصر مهم في التعلم الفعال وفي العملية التعليمية، فالأستاذ عادة يستخدم أسلوبا واحدا في إعطاء المعلومة للمتعلمين إلا أن الأمر مختلف عند المتعلمين فكل متعلم يستقبل المعلومات ويتعامل معها بطريقة مختلفة، ومن هذا المنظور شهد البحث النفسي في مجال "أساليب التعلم" **(Learning styles)** منذ بداية الاهتمام بأساليب التعلم تطورا ملحوظا نلمسه من خلال حجم الدراسات والبحوث المقدمة في هذا المجال، وتنامت هذه الدراسات المهتمة بالفروق الفردية بين التلاميذ في عملية التعلم، وتزايدت أهمية معرفة كيفية اكتساب المرء للمعلومات وطريقته في توظيفها، فإهتم الباحثون في مجال التربية والتعليم بفهم الطرق والأساليب التي يتبعها ويفضلها المتعلمون في تعاملهم مع المعلومات فالأفراد مختلفون يتعلمون بطرق مختلفة ولديهم طرق متنوعة في استقبال ومعالجة المعلومات.

لذا سنحاول في الفصل التالي التطرق الى تعريف أساليب التعلم وبداية الاهتمام بها، وكذا أهم العوامل المؤثرة في تباينها، وأيضا سندرج تحت هذه العناصر عنصر ألا وهو تصنيفات أساليب التعلم وأخيرا طرق القياس.

1-تعريف أساليب التعلم:

يعرف الأسلوب لغة: يقال سطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب، قال والأسلوب الطريق والوجهة والمذهب، يقال أنتم في أسلوب ويجمع أساليب

(ابن منظور، 2003، ص549)

أما اصطلاحا:

يمثل أسلوب التعلم الخصائص المعرفية والوجدانية وخصائص السلوك الثابتة نسبيا والتي تكون كمؤشر حول طرق استقبال وتخزين المعلومات والتفاعل، والتي يمكن تصنيفها وقياسها وتقديرها باستعمال وسائل القياس النفسي، وتزداد فعاليتها كلما كان الفرد على وعي تام بها فيستفيد أكثر في محيط التعلم.

(محمد داودي، 2007، ص28)

وفي هذا السياق قد اختلف الباحثون في تحديدهم لمفهوم أساليب التعلم، واختلفت تعريفاتهم بإختلاف وجهات نظرهم والنظريات التي يستندون اليها في فهمهم لعملية التعلم، حيث يرى "كولب" Kolp أن أسلوب التعلم هو الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم".

(جمانة عادل حزام، 2015، ص39)

كما يعتبرها كل من **"دن ودن وبراليس": (price&Dunn, Dunn):**

"بأنها طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئة والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفيزيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها، وأنه نتاج لأربعة مثيرات هي: البيئة العاطفية الاجتماعية، المادية أو الطبيعية تؤثر على قدرة الفرد على أن يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم"

(جمانة عادل خزام، 2015، ص39)

أما **"كوف" (Keef 1979):** فعرف أسلوب التعلم على أنه "عبارة عن مجموعة من الصفات والسلوكيات الادراكية والوجدانية والفسيولوجية التي تشكل مؤثرات ثابتة نسبيا لكيفية الادراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعلمية، وهو يحدد لبقة العمليات المستعملة في التعلم وهي الادراك والمعالجة".

(ربيعة جعفور، 2013، ص199)

فيما يرى **"بيجز" (biggs)**: بأن أساليب التعلم "هي تلك الاستراتيجية التي تتلاءم مع دوافع المتعلمين للتعلم، وينشأ أسلوب التعلم نتيجة هذا الارتباط بين الدافعية والاستراتيجية". **(سميحة العيش، أحمد بن السعد، 2020، ص03)**

وبناءا على ما سبق ذكره في التعريفات السابقة من طرف العلماء والباحثين يمكننا القول أن "أساليب التعلم" هي مجموعة الطرق المفضلة للمتعلمين أثناء استقبالهم للمعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم، نمو يشير الى

خاصية معرفية ثابتة نسبية تجمع بين رغبات المتعلم الداخلية وبين نمطه الخاص في استقباله وإدراكه ومعالجة للمعلومات التي يتلقاها.

وبعد إطلاعنا على بعض الدراسات والأبحاث التي قام بها الباحثين في هذا المجال لاحظنا وجود خلط كبير بين مفهومي "أساليب التعلم" وأنماط التعلم" بالرغم من أن معظم الدراسات تبين بأنهما يحملان نفس المعنى ولا وجود للفروق بينهما.

"فأنماط التعلم هي طرق التعلم المختلفة وتشمل أساليب التعلم الفردية التي يفرض أن تساعد الشخص على التعلم بشكل أفضل".

2-بداية الاهتمام بمفهوم أساليب التعلم:

ظهر مفهوم أساليب التعلم نتيجة البحث في "علم النفس المعرفي" وذلك على خلفية مجموعة من الجهود البحثية التي أكدت نتائجها وجود اختلاف بين الأفراد في طريقة تعلمهم، وقد ذكر **"حمدان" (1985)** أن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه يعود الى القرن التاسع عشر، ولم تظهر الدراسات العلمية الجادة للمفهوم إلا في الخمسينات من القرن الماضي واستمرت خلال الستينات وذلك في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة، حيث بدأت نظرية أساليب التعلم منذ العقد الثاني من القرن العشرين على يد عالم النفس السويسري" **كارل بونغ" (Carl yung)** من خلال نموذج أنماط الشخصية.

(نورية حسن منصور عبسية، 2016، ص223)

إلا أن **"مالا رفيلي" (Malarville)** يؤكد أن فكرة تعلم الأشخاص بشكل مختلف هي فكرة قديمة ربما ترجع أصولها الى قدماء الإغريق، في حين يرى **"سيلفر" (silver)** واخرون أن نظريات ونماذج هذه الأساليب بدأت **"بكارل يونغ" (carl yan)** الذي أشار الى وجود فروق رئيسية بين الأفراد في طريقة إدراكهم (حسي مقابل حدسي) والطريقة التي يتخذون بها قراراتهم (التفكير المنطقي مقابل المشاعر الخيالية)، والى أي درجة هم منغلقين على أنفسهم أو فعالون عندما يتفاعلون (الانبساط مقابل الانطواء).

(سميحة العيش، أحمد بن سعد، 2020، ص2)

واستمرت محاولات الباحثين في هذا الموضوع خلال الستينات وكان أبرزهم **"هيل" (Hill) (1964)** الذي توصل الى صيغة علمية لتخطيط وتكوير خرائط لأساليب التعلم تجسد أنواعها المختلفة، بحيث يذكر كل **"القطامي" و "أبو جابر" (2000)** أن مفهوم أساليب التعلم أول ما ظهر سنة (1920)، وتلاه في عام (1931) ما سماه **"أدلر" (Adler)** بأسلوب الحياة (Life style) ،حيث يرى أن أسلوب الحياة هو المبدأ الذي يفسر لنا تفرد الشخص بأسلوب حياته.

(محمد داودي، 2007، ص12)

ومن نهاية الستينات الى بداية السبعينات من هذا القرن ظهرت مجموعة ضخمة ومتنوعة من نظريات ونماذج الأساليب أسهمت في زيادة العمل في هذا المجال، حيث ظهر كل منها منفردا، دون أي إشارة الى الأنواع الأخرى من الأساليب، ورغم تقلص العمل في أساليب التعلم كميا ونوعيا من بداية السبعينات الى منتصف الثمانينات فإن الاهتمام في الأساليب عاد بعد ذلك من خلال محاولات لدمج الأساليب حسب العديد من النماذج التي اقترحها بعض العلماء والمختصين تشمل هذه النماذج في:

نموذج "**كولب" (Kolb) سنة (1984)** الذي قام بوضع نموذجا لتفسير عملية التعلم تقوم على أساس نظرية "التعلم التجريبي" كما نجد أيضا نموذج **فارك "vark"** أعده لتصنيف الطلبة بناءا على ميولهم وتفضيلاتهم، يتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعلمية مفضلة لدى الطلبة (نمط التعليم البصري، والتعلم السمعي، ونمط التعلم الحركي، كذلك نمط التعلم القرائي (الكتابي)، كذلك وضع "**أنثوي جريجروس**" نموذجا يعتمد على وجود تصورات وهي تقييمنا للعالم عن طريق أسلوب نفهمه وبالتالي تعتبر هذه التصورات أساس قوة التعلم الخاصة بنا.

3-خصائص أساليب التعلم:

تتميز أساليب التعلم بمجموعة من الخصائص نلخصها فيما يلي:

- ✓ -تتعلق أساليب التعلم بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه المتعلم، وليس بمحتوى هذا النشاط، وبالتالي فإننا نشير الى بعد الفروق الفردية في العمليات المعرفية مثل: الإنتباه، الإدراك التفكير، حل المشكلات...الخ .
- ✓ -تعد أساليب التعلم من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، إذ أنها تمكننا من النظر الى الشخصية نظرة كلية، فهي ليست خاصة بالجانب المعرفي وحده من الشخصية إنما النظر الى كل أبعادها.
- ✓ -تتصف أساليب التعلم بالثبات النسبي، مع قابليتها للتغيير أو التعديل، كما أنها لا تتغير بسرعة أثناء حياة الفرد، وهذا يعني أنه يمكننا التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف بدرجة عالية من الثقة.
- ✓ -تتميز أساليب التعلم بأنها ثنائية القطب، وهذا أكثر ما يميزها عن القدرات العقلية الأخرى كالذكاء، فمن المعروف أنه كلما زاد نصيب المتعلم من القدرات العقلية كان ذلك أفضل، ولكن بالنسبة الى الأساليب فإن كل قطب له قيمة وشروط خاصة ومحددة، فمثلا كل التلاميذ يستخدمون أثناء تعلمهم أساليب متنوعة تعمل هذه الأخيرة على تسهيل عملية التعلم لديهم والاكتساب واستدخال المعلومات وذلك وفقا للفروق الفردية التي يتميز بها كل فرد، وتساعد القدرات العقلية والذكاء في استثمار هذه المعلومات بما يفيد المتعلم لتحقيق النجاح.
- ✓ -يتعلم التلاميذ في القسم الواحد بأساليب متنوعة، وأدائهم في المواد التعليمية المتباينة يرتبط بالأسلوب الذي يريحهم ويوفر لهم فرص تعلم أوفر، كما أن هذا يساعدهم على تقديم وتحصيل أفضل نتيجة التعلم بأساليب تعليمية تتلائم وتتوافق وأساليب تعلمهم.

(سميحة العيش، أحمد بن السعد، 2020)

ومنه نستطيع القول أن هناك العديد من الخصائص تتصف وتتميز بها أساليب التعلم، ومن خلال هذه الخصائص تم تطوير مقاييس أساليب التعلم التي تساعد التلاميذ على تعزيز التعلم وتحقيق التفوق لديهم، والاحتفاظ بهذا التعلم لأطول فترة، من خلال ملائمة استراتيجيات التدريس بخصائص هذه الأساليب المفضلة والمناسبة لدى التلاميذ مع التنويع في الأنشطة والأعمال من طرف المعلم بما يتناسب مع هذه الأساليب الخاصة بكل متعلم.

4-العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم:

مع التطورات الحياتية والظروف الاقتصادية والاجتماعية أصبح من المهم تطوير والاهتمام "بأساليب التعلم" في العملية التعليمية، لذا لابد الالتفات الى أهم العوامل المؤثرة فيه، ذلك التأثير يعود على السياق التعليمي للتلاميذ بدرجة كبيرة لذا تعددت الدراسات التي تناولت هذه العوامل فمن بينها نذكر ما يلي:

4-1-محددات الفروق الفردية:

تعتبر الفروق الفردية كمحدد يميز أساليب التعلم وتظهر الفروق الفردية منذ لحظة ميلاد الطفل، وتكتسب درجة الوضوح والتمايز مع فترات السرعة في النمو، وقد أكد كل من **"موريس روشلان وفرانسواز"** أن هناك أساليب تعلم موجودة في المراحل الأولى للطفولة ووفق اتجاه المنحى القياسي، فإن دراسة الفروق الفردية تكمن في التعرف على ناتج الأداء المعرفي للفرد، وعملية التعلم تعتبر مصدرا لاكساب الافراد الكفاية المعرفية ومحركا لتنمية القدرات العقلية لديهم، من خلال تنشيط العمليات العقلية من قبل الفهم والاستكشاف وتتجلى بوضوح حقائق التعلم كلما دققنا النظر في العوامل الشخصية والبيئة والمعايير الفيسيولوجية والنفسية التي ترتبط بالأفراد في مواقف التعلم المختلفة والتي من بينها درجة المألوفية، والاثارة والقدرة على احتمال الغموض ودرجة التعقيد والتي ترتبط بسمات الشخصية لدى الأفراد، والتي تلعب دورا هاما في تحديد مستوى الادراك وقابلية الاكتشاف لدى الأفراد ودرجة التمييز بين الحقائق التي يواجهها، وما تدفع به في الوقت نفسه نحو رغبة الاكتشاف كلما تحسنت لديه درجة الممارسة والاستفادة من الخبرات لتحقيق التوازن المعرفي بالرجوع الى النظرية التي طورها **"بياجيه" piaget** يحدث هناك ما بين مرحلة الطفولة ومرحلة البلوغ، العديد من العمليات المرتبطة التي تمكنن الادراك ليصبح أكثر موضوعية ووثوقا به، والتغلب على الحيرة التي يتعرض لها.

(محمد داودي، 2006، ص40)

4-2-الفروق بين الجنسين:

إن جنس المولود أو الطفل ذكرا كان أو أنثى يحدد وراثيا، ومعظم الدراسات النفسية على هذا الاختلاف والتفريق جاءت جانبية واهتمت بجوانب أخرى، وهذا ما أكده الكثير من الباحثين مثل **شاكر عبد المجيد** الذي أشار الى أن المعلومات المتوفرة حول الفروقات بين الجنسين هي عبارة عن نتائج جانبية وأكد أن الفروق الجنسية موجودة حتى لدى الأطفال الرضع وليس الراشدين فقط، ومن هذا المنطلق أكد ذات الباحث على ضرورة البحث والتقصي في هذا المجال، وتوصل الباحثون في مختلف دراستهم التي تدور حول القدرات العقلية التي تتعلق بعامل الذكاء، أن الإناث

أكثر تفوقا من الذكور في بعض القدرات مثل القدرات اللغوية وعملية التذكر، في حين يتفوق الذكور على الإناث في العلوم التطبيقية والرياضيات، وبالتالي تستنتج أن عامل الجنس يعمل على تحديد الدور الموقفي الذي يؤديه كل طرف ،حسب ما يملكه من خصائص الأنوثة أو الذكورة ومنه فأسلوب التعلم يشبع حسب عامل الجنس بأثر الدور والفطنة والميل والاهتمام حيث تلعب الهرمونات دور فعال في تشكيل السلوك ومن تأثيرها على القدرات المعرفية والخصائص السلوكية عند الجنسين.

(محمد داودي، 2006)

4-3-العامل البيئي:

يقصد بالعامل البيئي تأثير البيئة التي تشمل جميع المؤثرات التي تحيط بالفرد منذ لحظة ولادته، ففي السنوات الأولى له يبدي نزوعا قويا نحو الرغبة في اكتشاف الأشياء المحيطة به في البيئة، فيتضح تأثير البيئة على الأفراد في طبيعة الصفات المكتسبة، مثال: "كالتعليم واللغة، والقيم الأخلاقية والعادات...الخ"، وما يمكن أن يتأثر به الفرد اجمالا كعوامل التغذية والصحة ووجود الأباء وفقدانهما أو غياب أحدهما، وما يعانيه من حرمان وما يتعرض له من تصويب للسلوك، وكذلك ما يشمله من كمال أو نقص، في إطار توجيهه وتعليمه ومراعاة حقه، وما يقدم له من احترام وتبني، أو رفض وإنكار نتيجة الاحتكاك ببيئته، فيرى بعض من مؤيدي هذا العامل أن الفروق الفردية بين الأطفال تزداد بفعل مؤثرات المحيط ذلك، أن النمو هو مرور من وضعية عدم التمايز الى التمايز، وتسمح الشروط البيئية بتدخل عناصر الضبط والسيطرة بحكم قابليتها للتغيير، فنرى من بين الدراسات التي تبين هذا الاتجاه هي دراسة **(spreer 1940)** التي خلص فيها الى نتيجة مفادها أن الأطفال الذين ينشؤون ويترعرعون في أصول بيئية تعاني من حالة فقر وحرمان عاطفي أو أسرا بديلة تتوفر لديهم فرص الرعاية الصحية والثقافية والاجتماعية أكثر من غيرهم مما يؤدي هذا الى ارتفاع نسبة الذكاء لديهم، ومنه فالبيئة المدرسية لها أثر مباشر وناجع في تكوين شخصية الطفل وتعمل على معالجة جوانب الضعف والقصور لديه، كما تعمل على استثمار قدراته ومكامن قوته ليتمكن بعد ذلك من الاستنتاج والتحليل والابداع وحل مشكلاته دون الإتكال أو الاعتماد على أي شخص لأن غالبا ما تكون مثل هذه البيئات مشبعة بالاهتمام والإخلاص وروح التعاون، وبهذا الاعتبار نستنتج أن العامل البيئي هو واحد من العوامل الهامة التي تؤثر في تكوين أساليب التعلم لدى الأفراد ونموها ليتمكن الطفل في نهاية المطاف من تنمية خبراته الذاتية.

(محمد داودي، 2006)

يتضح مما سبق ذكره أن العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم مختلفة بإختلاف وجهة نظر كل باحث، إلا أن كلها مهمة ومساعدة ولها تأثير على السياق التعليمي لتلميذ وتعمل على مساعدة المعلم للتعرف والكشف عن أساليب التعلم التي تناسب كل متعلم، والأخذ بعين الاعتبار للفروق الفردية الموجودة بين كل المتعلمين من حيث الجنس والبيئة التي ينتمي اليها التلميذ، لذلك وجب على كافة المعلمين الإحاطة بهذه العوامل والتعرف عليها من كافة الجوانب خاصة وأن هذه الأخيرة متداخلة ومكملة لبعضها وبالتالي لا يمكن فصل أي عامل من عامل اخر.

5-تصنيفات أساليب التعلم:

نظرا لإهتمام العلماء بدراسة الفروق الفردية في "أساليب التعلم" برزت العديد من الاتجاهات النظرية والتقنية في مجال "أساليب التعلم"، ونتج عن ذلك عدد من النماذج التصنيفية لها، بحيث ينطوي كل نموذج على الكثير عن المضامين التربوية من بين هذه التصنيفات العديدة نذكر منها **نموذج فارك (Vark)** الذي أعده بناءا على ميولهم وتفضيلاتهم فهو أشهر النماذج استخداما من قبل المعلمين لمعرفة وتحديد أنماط تعلم المتعلمين، كما نجد أيضا نموذج **"أنتوني "جريجورس" (Gregores)** الذي يعتمد على وجود تصورات، وهي تقييمنا للعالم عن طريق أسلوب نفهمه وبالتالي تعتبر هذه التصورات أساس قوة التعلم الخاصة بنا، ونذكر أيضا نموذج **"فيلدر وسيلفرمان" (Fielder and Silvermen)** الذي يصنف أيضا هذا النموذج للطلاب حسب أربعة أبعاد ثنائية القطب "العملي-التأملي-الحسي-الحدسي، البصري اللفظي و التسلسلي الكلي" و يهدف الى البحث والتعرف على تأثير الأسلوب أو النمط المفضل عند الطلاب.

نظرا لتعدد التصنيفات الخاصة "بأساليب التعلم" خصصنا بالذكر في هذه الدراسة أربعة تصنيفات نستعرضها فيما يلي:

5-1-تصنيف "كولب" (Kolb) سنة (1984):

وضع "**كولب**" نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية "التعليم التجريبي" بحيث يرى أن التعلم عبارة عن بعدين:

- الأول: هو إدراك المعلومات والذي يبدأ بالخبرات الحسية وينهي بالمفاهيم المجردة،
- والثاني: هو معالجة المعلومات ويبدأ بالملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، ولكي يكون المتعلم فعالا فإنه يحتاج الى أربعة أنواع من القدرات التي يركز كل منها على شيء معين وهذه القدرات هي:

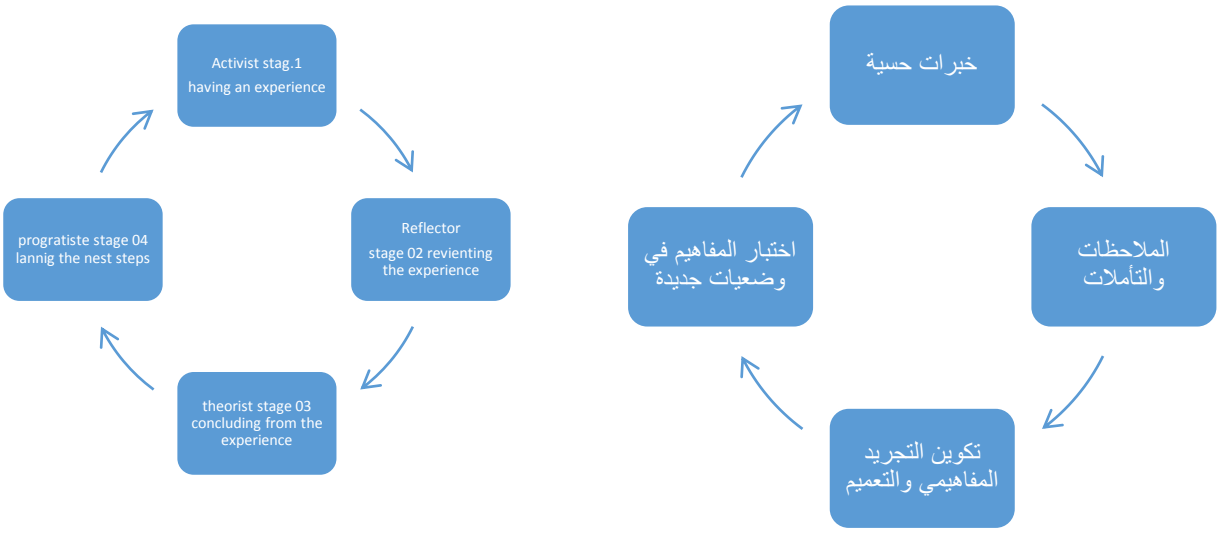
5-1-1-الخبرة الحسية: حيث يندمج المتعلم إندماجا كاملا، وتركز على الشعور.

5-1-2-التأمل والملاحظة: يلاحظ المتعلم الخبرات، ويتأمل فيها من زوايا مختلفة، وتركز على المشاهدة.

5-1-3-التجريد المفاهيمي: يخلق المتعلم مفاهيم تجمع ملاحظته في نظرية متكاملة وتركز على التفكير.

5-1-4-التجريب النشط: المعالجة النشطة للمثيرات والخبرات، ويستخدم النظريات لحل المشكلات واتخاذ القرارات، ويرتكز على الفعل.

(محمد بشير المسيعدين، 2011، ص8)



الشكل رقم (01): دورة التعلم التجريبي "لدافيد كولب"

(وهيبة هامل، 2019، ص85)

وقد أوضح "كولب" أن دورة التعلم هذه يمكن أن تبدأ من أي نقطة ويمكن التعامل معها كشكل حلزوني بإجراء معين، ثم يلاحظ أثر هذا الإجراء على الوضع والخطوة التالية هي فهم أثار هذا الإجراء، بحيث أنه إذا تم اتخاذ الاجراء نفسه في الظروف نفسها يمكننا التنبؤ بما يمكن أن يترتب على مثل هذا الإجراء، وبهذا الأسلوب تكون الخطوة التالية هي فهم المبدأ العام الذي ينطوي عليه وضع معين.

(نورية حسن منصور عبية، 2016، ص238)

كما يرى أيضا أن أسلوب التعلم يحدد بناءا على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها على النحو التالي:

أ-الأسلوب التقاربي Converger Style:

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبيا ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورانوا بغيرهم، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون الى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

ب-الأسلوب التباعدي Diverger style :

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بإستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعلمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وخاصة

مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الاخرين ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

(محمد أبو هاشم، أحمد كمال صافياز، 2011، ص10)

ج-الأسلوب التمثيلي أو الاستعابي: Cassimilativelearning Style :

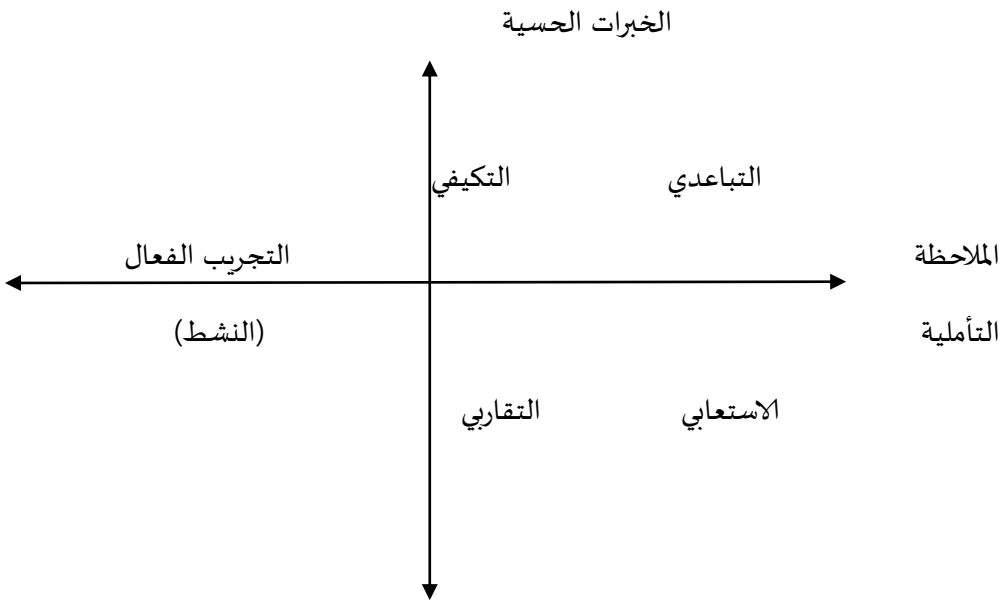
يميل أصحاب هذا الأسلوب بإستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية الى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ولا يهتمون بالتطبيق العلمي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

د-الأسلوب الكيفي: Learning style Accommactative :

وهو نتاج التفاعل بين الخبرة الحسية والتجريب الفعال أو النشط وأصحاب هذا الأسلوب يسعون الى الخبرات الجديدة ويتكيفون مع ما يستجد من ظروف في عملية التعلم، ويميلون الى حل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ ويعتمدون على الحدس أثناء التعلم ويميلون الى دراسة المجالات الفنية والعملية.

(عبد الرحمن علي محمد، غازي البحبدي، 2016، ص09)

ويبين الشكل التالي نموذج أساليب التعلم عند "كولب":



الشكل رقم 02: يبين المفاهيم المجردة: " Kolb " لأساليب التعلم

(جمانة عادل، 2015، ص47)

2-5-تصنيف " بيجز" (Biggs):

يرى **"بيجز"** أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب، حيث حدد ثلاثة أساليب لكل منها عنصرين "دافع واستراتيجية" ويؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية الى أسلوب التعلم وهذه الأساليب هي:

1-2-5- الأسلوب السطحي Surface Style :

يقوم على أساس الدافعية الخارجية، والخوف من الفشل وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها، الحصول على وظيفة وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال حفظ واسترجاع المحتوى الدراسي الذين يعتقدون أنه سيأتي في الامتحان، ويظهر عليهم ما يسمى بإعادة الإنتاجية (Reproductivity) كما أنهم يركزون على الإشارات (Signs) أكثر من معرفة المعنى، ويحفظون على ظهر قلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان.

(عبد الله بن مبارك، عبد الرحمن بن محمد مولهي، 2019، ص1575)

2-2-5-الأسلوب العميق: Deep Style :

يقوم على أساس الدافعية الداخلية، وفهم المعنى الحقيقي لمادة التعلم، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، فأصحاب هذا الأسلوب يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويدركون أهميتها المهنية، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم ويهتمون بالربط بين الخبرات وتكاملها، ويبحثون على المعنى ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية والمعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة، كما أنهم يملكون القدرة على التعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة في المحتوى الدراسي، كل ذلك من أجل بناء المحتوى وتنظيمه في إطار شامل محكم.

(جمانة عادل، 2015، ص50)

3-2-5- الأسلوب التحصيلي:Cachieving style :

ينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بإمتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد.

(ميرفت السليماني، 2012، ص23)

3-5-تصنيف " دن دن ": (Dunn and Dunn):

لقد تم تطويره على مدار 25 سنة على يد **"ريتادن"** و **"كنيث دن"** وبشكل عام فإن هذا التصنيف يقدم إطارا تعليميا علاجيا وتشخيصيا، يعتمد على نظرية مفادها أن كل متعلم يتعلم أفضل بطريقة الخاصة، لذا يدعوا الى تشخيص الطرق المفضلة لدى المتعلمين واستخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعلمية التي تلائم نمط هذا المتعلم.

من أهدافه أنه يستعمل في مختلف المستويات الدراسية وذلك من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لجميع المتعلمين وخاصة ذوي التحصيل المنخفض وهدفه الأساسي هو تحسين فعالية التعليم من خلال التشخيص وملائمة أسلوب التعلم عند المتعلم.

(سميحة العيش، أحمد بن سعد، 2020، ص06)

عرف تصنيف **"دن دن" (Dunn and Dunn)** أيضا على أنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفيسيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها، أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي "البيئة، العاطفية، الاجتماعية، المادية أو الطبيعية تؤثر على قدرة الفرد لأنه يمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم.

(رائد عبد الكريم الجازي، 2019، ص328)

أهم المبادئ التي يقوم عليها تصنيف **"دن دن " (Dunn and Dunn):**

- -معظم الأفراد يستطيعون أن يتعلموا.
- -البيئات التعليمية والمصادر وطرق التعليم يمكن أن تتلائم مع طرق تعلم مختلفة.
- -لكل فرد نقاط قوة وللناس المختلفين نقاط قوة مختلفة.
- -بإمكان معظم المعلمين أن يتعلموا كيفية استعمال أساليب التعلم كحجر زاوية في تعليمهم.
- -بإمكان العديد من الطلاب أن يعتمدوا على مراكز القوة في أساليب تعلمهم عندما يتعلمون مادة أكاديمية جديدة.

عناصر أساليب التعلم عند دن و دن " Dunn and Dunn":

صنف "دن و دن" أساليب التعلم الى خمسة أصناف رئيسية تسمى الدوافع، الحوافز، وتتضمن هذه الأصناف الكثير من العناصر المختلفة التي تؤثر على تعلمنا وفيما يلي توضيحا لذلك:

أ-الأسلوب البيئي: يتكون من العناصر التالية:

- ✓ **عنصر الضوء:**

يعبر عن مستوى الإضاءة المفضلة لدى المتعلمين أثناء الدراسة والتعلم، هل يفضل ضوءا خافتا أم ساطعا؟

-عنصر الصوت:

يعبر عن تفضيل المتعلم للخلفية الصوتية أثناء تعلمه، الى أي مدى يفضل الهدوء.

- -عنصر درجة الحرارة.
- -يعبر عن درجة الحرارة التي يفضلها المتعلم أثناء المتعلم، هل يفضل الدفء أم البرودة؟

ب-الأسلوب الوجداني: يشمل العناصر التالية:

- ✓ **التخطيط البنوي: Stuctured planing :**

يتعلق بتفضيل المتعلم أو عدم تفضيله لمجموعة من النشاطات والمهام الواضحة والمحددة.

- ✓ **المثابرة: Pesistence :**

يتعلق بمدى تصميم المتعلم على التعلم والقيام بمهمته التعليمية وقدرته على الانتباه ودرجة اهتمامه على البقاء في تنفيذ مهمة واحدة حتى ينتهي.

- ✓ **المسؤولية: Responsability :**

يظهر في مدى تفضيل المتعلم للعمل بشكل مستقبل لأداء الوظائف، وبأقل إشراف وتوجيه ممكنين.

- ✓ **الدافعية:Motivation :**

يشير الى درجة اهتمام المتعلم بالتعلم الدراسي، هل لديه دافعية ذاتية؟

هل تشار دافعية من خلال التعلم مع الزملاء؟

ج-الأسلوب الاجتماعي: يتكون من العناصر التالية:

- ✓ **-عنصر الزواج:**

يتعلق بمدى تفضيل المتعلم العمل مع متعلم واحد فقط أم أكثر.

- ✓ **-عنصر المجموعة:**

يتعلق بمدى تفضيل المتعلم في العمل كعضو في فريق أم العمل الفردي، حيث يساعد هذا العنصر على تحديد ميول المتعلم للعمل مع مجموعة صغيرة من المتعلمين مع كثير من التفاعل والنقاش.

- ✓ **عنصر البالغين:**

يظهر فيه مدى تفضيل المتعلم في التعامل مع الأشخاص الراشدين أو مع المعلم أثناء المهمة ومدى ميل المتعلم للتفاعل وتلقي التوجيه التوجيه من شخص اخر.

- ✓ **عنصر التنويع:**

يعبر عن مدى ميل المتعلم للعمل في مهام متنوعة أثناء التعلم:

3-الأسلوب الجسدي: يتكون من العناصر التالية:

- ✓ **القدرة الحسية:**

يتعلق بالقدرة على التعلم من خلال السمع والنظر، واللمس.

- ✓ **الحركية:**

يتعلق بمدى تفضيل المتعلم للحركة والجلوس في مكان واحد أثناء تناوله لمهام تعلمه.

✓ **الوقت:**

يتناول هذا العنصر مستوى الطاقة في أوقات مختلفة من اليوم، فالبعض يفضل تناول المهام بتركيز في أوقات الصباح أو المساء.

✓ **تناول الوجبات الغذائية:**

يركز على الحاجة للأكل والشرب أثناء ممارسة نشاطات التعلم.

هـ-الأسلوب النفسي: يتكون من العناصر التالية:

✓ **العناصر الشمولي التحليلي:**

يظهر في إمكانية تعلم المتعلم لشكل أفضل، إذ تناول مهام التعلم بشكل كامل أم على شكل مهام متسلسل، فالمتعلم الشمولي يهتم بالمعنى العام والنتائج النهائية، فهم يبدون بمقدمة أو صورة كبيرة عن الموضوع قبل البدء بالأجزاء، بينما المتعلم التحليلي بفضل تعلم التفاصيل بصورة متسلسلة، ثم يضعها مع بعض وصولا الى الصورة النهائية.

✓ **العنصر الاندفاعي أو التأملي:**

يتعين بدرجة سرعة التفكير من ناحية تفضيل المتعلم في اتخاذ القرارات بسرعة أو الثروي والتفكير قبل اتخاذ القرار.

✓ **سيطرة النصف الأيسر أم الأيمن من الدماغ:**

يكون فيه معرفة أي جانب من الدماغ المسؤول عن سيطرة الشخص، فمن يسيطر عليه جانبه الأيسر يتصف بأنه تحليلي ومتسلسل في التعلم، ومن يسيطر عليه الجانب الأيمن يتصف بميله الشمولي.

(سميحة العيش، أحمد بن سعد، 2020، ص7)

5-4-تصنيف " فيرمونت" (Vermunt):

افترض **"فيرمونت"** تضيف (نموذجا) لأساليب التعلم، أو ما أطلق عليه عمليات التعلم البنائية (Constructive learning processes) معتمدا على وجهة النظر البنائية الحديثة للتعلم، وذلك بهدف تقديم فهم متكامل للتعلم قدر الإمكان من خلال إدخال مفهوم ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي، حيث توصل بالتحليل العالمي الى أربعة أساليب للتعلم هي:

5-4-1- الأسلوب غير موجه (Undirected):

يواجه أصحاب هذا الأسلوب مجموعة من الصعوبات في مجال التعلم، فهم غير قادرين على تحديد الأجزاء الأكثر أهمية في مواد الدراسة وكذلك في التمييز بين النقاط الأساسية في الموضوع الواحد، وتقتصر الأنشطة التعليمية عندهم على القراءة وإعادة القراءة، وليس لديهم القدرة على إدراك العلاقات الموجودة بين أجزاء الموضوع، ولا على تطبيق ما تم تعمله على أرض الواقع بالإضافة الى ذلك فهم يعانون من القلق ليزداد النجاح في الدراسة، وضعف الثقة في النفس، وأيضا بقدراتهم الدراسية.

2-4-5- الأسلوب الموجه نحو إعادة الإنتاجية (Reproduction directed):

يمضي أصحاب هذا الأسلوب زمنا طويلا في تحديد الأجزاء التي هي الأكثر أهمية في مواد الدراسية، ويضعون خطوطا وعلامات تشير الى النقاط الهامة في النص، ويقيدون أنفسهم بحفظ وتذكر النقاط الأكثر أهمية للنجاح في الامتحان الذي هو هدفهم الأساسي، والذين يبذلون وقتا وجهدا كبيرا من أجله.

3-4-5- الأسلوب الموجه نحو المعنى (Meaning directed):

يركزون أصحاب هذا الأسلوب على فهم المعنى ويعطون اهتماما أقل للتفاصيل، فهم أكثر اهتماما بجوهر ولب "المادة الدراسية، والأسس التي تقوم عليها، والمفاهيم الرتيبة فيها، ويحاولون بناء صورة شاملة عن الموضوع الذي يدرسونه، أما هدفهم الأساسي هو تطوير ذواتهم وزيادة معارفهم كأشخاص.

4-4-5- الأسلوب الموجه نحو التطبيق (Application directed):

يسعى أصحاب هذاك أسلوب الى تطبيق المعلومات التي يحصلون عليها بشكل نظري في الواقع لتحويلها الى خبرة عملية مثل: وصف صورة بكلماتهم الخاصة، أو إجراء تجارب كيميائية معينة...الخ، أصحاب هذا الأسلوب هم أشخاص دائما يبحثون عن الارتباطات بين المعلومات التي يدرسونها والواقع، ويقرنون ما يقرؤونه بأمثلة من خبراتهم الشخصية، وهدفهم الأساسي هو الحصول على معرفة واقعية ومهارات تساعدهم في عملهم المستقبلي.

(جمانة عادل، 2015، ص53، 54).

ويرى **"فيرمونت"** أن أساليب التعلم" تتأثر بالعمر والجنس والمغيرات لذلك احتوى تصنيفه أيضا على استراتيجيات المعالجة ونماذج التعلم العقلية وكذلك توجهات التعلم مما يساهم في عملية بناءة.

-مكونات أسلوب التعلم عند " فيرمونت " (Vermunt):

بني **"فيرمونت"** أداة تشخصية متعددة الأبعاد معتمدا كما تم ذكره سابقا على وجه نظر البنائية في التعلم بهدف تقديم فهم متكامل وواضح لذا توصل "فيرمونت" الى أربعة أبعاد للتعلم هي:

معالجة المعلومات:

هو تغيير أنشطة التفكير التي يستعملها الطلبة في معالجة مادة التعلم أو المحتوى التعليمي الذي يقود مباشرة الى نتائج التعلم وميز "فيرمونت" بين نوعين من المعالجة وهما:

أ- المعالجة المعمقة:

في هذا المستوى يتم تفعيل المعرفة السابقة وينظر الى القضايا بطريقة ناقدة وتنظيم المعلومات بطريقة متكاملة في كل متكامل.

ج- المعالجة السطحية أو التدريجية:

وتقوم هذه الاستراتيجية على تحليل المادة وتجزئتها والتركيز على التفاصيل والحقائق وتذكرها بالتسميع والتكرار والحفظ وتطبيق المسائل وتجربتها لمرة واحدة.

استراتيجيات التنظيم:

تتمثل في ضبط وتنظيم أنشطة المعالجة المعرفية وقد يكون التنظيم داخلي أو خارجي، ففي التنظيم الداخلي يأخذ الطلبة على عاتقهم تنظيم الأنشطة الخاصة بالتعلم والنتائج من خلال التخطيط والرصد وتشخيص المشكلات في نهاية المطاف، وإجراء التعديلات وفقا للاختبارات، أما التنظيم الخارجي فيركز فيه الطلبة على التوجهات الخارجية وتنظيم عملية التعلم من قبل المعلمين والكتب المدرسية وأهداف التعلم.

توجهات التعلم:

وهي الأهداف الشخصية والنوايا والدوافع والمخاوف بشأن الدراسات فإذا كان توجه الطالب نحو التعلم هو لتطوير الذات الأكاديمي فإنه سوف يسعى جاهدا لتعلم ما يمكنه من تطوير ذاته أكاديميا أما إذا كان توجهه هو الحصول على وظيفة فإنه يسعى جامدا لتحقيق النجاح فالتعلم لم يعد عملية سلبية موجهة خارجيا بل هو عملية نشطة وفعالة وموجهة ذاتيا.

نماذج التعلم العقلية:

هي عبارة عن نظام متماسك من المعارف والمعتقدات حول التعلم وإكتساب المعرفة من قبل الطلبة أنفسهم وان تكون لديهم فكرة عن ذلك وقدرة المتعلم على دمج الخبرات من خلال أنشطة تعليمية تكون من مهام المعلم وتحفيز الطلبة على أداء هذه الأنشطة وإعطاء أهمية كبيرة لتعلم الطلبة مع زملائهم.

(علي طالب، سحر هاشم، 2017، ص164، 165)

بعد استعراضنا للعديد من التصنيفات الخاصة بأساليب التعلم لابد من الإشارة الى أن هناك الكثير من التصنيفات التي لم تتطرق اليها، منها ما إعتمدت على أساليب التعلم وسمات الشخصية، ومنها ما تجمع بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية، إلا أننا في دراستنا هذه اكتفينا بذكر التصنيفات الأكثر أهمية وإنتشارا في الدراسات الخاصة بأساليب التعلم.

6-طرق قياس أساليب التعلم:

تتعدد الطرق والأدوات التي تستخدم لقياس أساليب التعلم لدى الأفراد، وذلك بتعدد وإختلاف عمق ومجال الدراسات المهتمة بهذا الموضوع، والتي تهدف عامة الى قياس ومعرفة الأساليب المناسبة لديهم خلال عملية تلقي معلومات، معارف أو مهارات معينة، وكذلك معرفة الأساليب الشائعة والأكثر إستعمالا.

وفيما يلي محاولة لعرض الوسائل والطرق الأكثر استخداما لقياس أساليب التعلم وذلك حسب ما ذكره مجموعة من الباحثين.

6-1-1- الملاحظة:

يمكن تعريف الملاحظة حسب ما أشار اليها كل من **"الجادري عدنان حسن، يعقوب عبد الله"** و **"محمد ملحم، سامي"** أنها عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر أو المشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئة، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقتها، بأسلوب علمي منظم مخطط وهادف، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات بسلوك الظواهر.

كما يشير **"محمد ملحم، سامي"**الى أداة الملاحظة بأنها: عملية الانتباه الى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما يهدف للكشف عن أسبابها وقوانينها.

(محمد ملحم، 2010، ص156)

ومن خلال ما سبق عن الملاحظة، نستخلص أنها من الطرق المباشرة لدراسته وقياس أساليب التعلم فهناك العديد، من جوانب السلوك الإنساني التي تحدث خلال عملية التعلم والتي لا يمكننا دراستها إلا عن طريق الملاحظة العلمية المنظمة، حيث يمكننا من جمع حقائق عن الأسلوب المناسب للتعلم في نفس وقت حدوثه.

(مجيد العابري، 2010، ص98)

وبالتالي فإن الملاحظة توفر لنا بيانات أو معلومات كمية أو نوعية عن أسلوب التعلم المناسب لدى الأفراد وذلك في نفس الوقت الذي يحدث فيه التعلم أي أن أداة الملاحظة تمكننا من جمع المعلومات عن أساليب التعلم في ظروفها الطبيعية مما يزيد من دقة المعلومات التي جمعناها.

6-2- المقابلة:

هناك الكثير من العلماء والباحثين الذين قدموا تعريفات للمقابلة، فقد أشار (محمد ملحم، سامي) الى أن المقابلة هي وسيلة لاختبار وتقويم الصفات الشخصية، حيث أنها تستدعي معلومات عن المستجيب من الصعب الحصول عليها بالطرق الأخرى لأن الناس بشكل عام يحبون الكلام أكثر من الكتابة، كما أنها تتيح الفرصة للمستجيب التعبير الحر عن الآراء والأفكار والمعلومات.

(محمد ملحم، 2010، ص305)

وبالتالي فهي تعتبر أداة من الأدوات تستعمل بهدف تقصي الأسلوب المناسب للتعلم لدى التلاميذ، كما تهدف الى التعرف على تصرفات المبحوثين وسلوكاتهم أثناء عملية التعلم.

6-3- الاختبار:

يشير **"خليل عمر، معن"** أن الاختبار هو "أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة للخروج بخصائص مرغوبة في هذا الاختبار بحيث يوفر بيانات كمية تخدم أغراض البحث".

(منذر الضامن، 2007، ص65)

نستنتج من خلال ما سبق أن الاختبار هو أداة منظمة تهدف الى القياس وفق خطوات منظمة وتوفر في الأخير بيانات كمية تخدم أغراض البحث، وتستعمل في الكشف عن أساليب التعلم المناسبة لدى التلاميذ وقياسها.

4-6- الاستبيان :

يعرفه "**محجوب وجيه**" على أنه:" أداة ملائمة للحصول على البيانات والمعلومات حول مشكلة أو موضوع البحث".

(وجيه محجوب، 2005، ص155)

كما يشير "**العربي بلقاسم فرحاتي**" أن الاستيان هو "أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية، التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها لجمع معلومات وذلك حسب أغراض البحث".

(العربي بلقاسم فرحاتي، 2012، ص50)

ومن خلال ما سبق، نجد أن الاستبيان يتكون من مجموعة من العبارات التي تصف طريقة تبادل الأفراد للمعلومات، وتعكس وصف الفرد للأسلوب الذي يناسبه في عملية التعلم، وعادة ما تتم الإجابة على الاستبيان من خلال إختبار واحدة أو بديل واحد من بين الإجابات المتعددة.

(عامر إبراهيم قنديلي، 1999، ص35)

ويتضمن الاستبيان عددا من الخصائص التي تتفاوت درجة توافرها لدى الأفراد، لم يتم تجميع عدد الإشارات التي تحصل عليها المستوجب في كل نوع من الأنواع، وللإشارة فإننا إعتمدنا في دراستنا الحالية على الاستبيان كإحدى الأدوات لقياس أساليب التعلم وهو من تصميم الباحثة "إلهام وقاد" سنة 2007.

خلاصة:

من خلال ما تم طرحه في هذا الفصل من تعريفات مختلفة لأساليب التعلم وحسب وجهات نظر مختلف العلماء والباحثين ، نستنتج أن أسلوب التعلم هو الطريقة التي يفضل الفرد أو التلميذ المتمدرس أن ينظم ويستوعب ويعالج بها المعلومات والخبرات التعليمية التي يتحصل عليها أثناء تعلمه سواء كانت هذه الأساليب سمعية أو بصرية أو حسية، إلا أنها تبقى من أكثر وأهم الأساليب استخداما من قبل الأفراد، كما تم التطرق الى أهمية أساليب التعلم ودورها في تسهيل عملية التعلم، الى جانب عرض لبعض التصنيفات الخاصة بأساليب التعلم حسب منظور كل باحث لها.

و في الأخير تم استخلاص أنه هناك الكثير من الأدوات التي تساعد على قياس أساليب التعلم من ملاحظة ومقابلة واختبار وأخيرا الاستبيان الذي يعتبر من أهم الأدوات استعمالا في هذا المجال وتم تصميم العديد من النماذج لهذا الغرض.

الفصل الثامن

صعوبات تعلم الكتابة

تمهيد:

يتوقف التطور التربوي على ما يقدمه الباحثون من جهود لإعداد الكثير من الدراسات والبرامج من أجل الارتقاء بالمتعلم وحل مشكلاته وعلاجها، والتي أصبحت بمثابة ضرورات تربوية يجب مراعاتها والاهتمام بها.

وتعد صعوبات التعلم الأكاديمية من أبرز المشكلات الدراسية التي تحتاج إلى تفهم ومساعدة مستمرة خلال سنوات الدراسة من الابتدائي إلى الثانوي وما بعد ذلك من الدراسة، لأن المهتمين بالتربية في الآونة الأخيرة يشكون من انخفاض مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية في قدراتهم على القراءة والحساب وحتى الكتابة مما ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي.

تعد صعوبات تعلم الكتابة محط اهتمام الباحثين والمختصين النفسانيين في العديد من المجالات " الصحية، النفسية، والتربوية ... إلخ " نتيجة الآثار السلبية التي تحدثها على مستوى التوافق النفسي، الدراسي والاجتماعي للتلميذ، وكذا المهارات اللازمة لتعلمها، وسنتناول في هذا الفصل أيضا أهم العوامل والمظاهر التي تتمثل في صعوبات الكتابة، كما سنتطرق إلى الأنواع ومشكلات صعوبات تعلمها وأخيرا علاج صعوبات تعلم الكتابة.

1. تعريف الكتابة:

1-1 لغويا:

عرف القلقشندي سنة (2014) " الكتابة بأنها مصدر كتب يكتب كتابا وكتابه ومكتبة وكتبة فهو كاتب، ومعناها الجمع يقال: كتبة القوم إذا إجتمعوا ومنه قيل لجماعة الخيل كتيبه ".

(إبراهيم علي ربايعة، 2015، ص 05)

2-1 اصطلاحا:

عرف يوسف علي يوسف الكتابة (2020) " على أنها شكل من أشكال التعبير البشري الذي يعبر من خلاله عن مشاعر وأحاسيس ومواقف وأفكار على شكل مكتوب بواسطة حروف ورموز تمثل اللغة المنطوقة، وهي شكل من أشكال الحرية الشخصية، وللكتابة شأن في نقل ثقافات المجتمعات والتاريخ والحضارات، حيث أنها تعتبر تسجيلا مكتوبا ينقل أفكار ويصف أشكال وأزمنة.

(يوسف علي يوسف، 2020، ص 10)

كما عرفت أيضا على أنها نظام من الأدلة الخطية « Signe graphique » وكل دليل Signe مكون من دال Signifié وهو الوحدات الخطية والغرافية وهو الطباع، وهي مشكلة من مجموعة أيقونات والشخصيات والمرتكزات السوسيوثقافية.

(مريم بن بوزيد، 2013، ص 97).

يعتبرها أيضا مصطفى فتحي الزيات (1998) " الكتابة مهارة مكتسبة، فقد عرفت بأنها مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب عمليات التفكير ".

(فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 489)

مما سبق ذكره من التعاريف يمكن استخلاص تعريف الكتابة " بأنها عبارة عن مهارة حركية، تعبر عن اللغة المنطوقة لرسم الحروف والكلمات لتدل على معاني الكلمات والأفكار، كما أنها تعد مهارة متعلمة يمكن إكسابها لتلاميذ وفق نظام معين وأيضا هي عبارة عن عملية معرفية تتطلب عمليات التفكير.

2. المهارات اللازمة لتعلم الكتابة:

يستدعي تعلم الكتابة من التلميذ اكتساب والتحكم في المهارات الكتابية العامة المتمثلة في:

1.2. المهارات الكتابية الأولية:

- القدرة على اللمس ومد اليد والمسك للأشياء وإفلاتها
- القدرة على تمييز التشابه والإختلاف بين الأشكال والأشياء
- القدرة على إستعمال إحدى اليدين بكفاءة

2.2. المهارات الكتابية العادية:

- مسك القلم (أداة الكتابة)
- تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل
- تحريك أداة الكتابة بشكل دائري
- القدرة على نسخ الحروف
- نسخ الجمل والكلمات
- نسخ الجمل والكلمات الموجودة على مكان بعيد السبورة
- النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلا

(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2015، ص 16)

3.2. المهارات المرافقة للكتابة:

نقصد بالمهارات المرافقة للكتابة بأنها تلك المهارات التي لا بد للمعلم أن يدرب تلاميذه عليها وأن يعودهم عليها وعلى ممارستها بشكل سليم وهي:

- جلوس التلميذ عند الكتابة جلسة صحيحة بحيث يكون ما بين عينيه والدفتر الذي يكتب فيه ثلاثين سنتيمترا
- الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة
- أن يتعود التلميذ الكتابة على خط أفقي سليم
- أن يكتب التلميذ بسرعة مقبولة على ألا يكون ذلك على حساب صحة الكتابة وهذه السرعة عن طريق تعويد التلاميذ وتدريبهم على التركيز والمتابعة والإكثار من ذلك.

(محمد فايز أبودية، 2016، ص 50)

4.2. مهارات التعبير الكتابي:

- كتابة جمل وأشباه جمل
- يستعمل علامات الترقيم المناسبة
- يستعمل علامات الترقيم إستعمالا سليما
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة
- يكتسب فقرات كاملة
- يكتسب ملاحظات ورسائل
- يعبر عن إبداعه كتابة
- يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل

5.2. مهارات التهجئة:

- تمييز الحروف الهجائية
- تمييز الكلمات
- نطق الكلمات بشكل واضح
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة
- الربط بين الصوت والحرف
- تهجئة الكلمات
- إستنتاج قواعد لتهجئة الكلمات

(تيسير مفلح كوافحة، 2005، ص 85)

مما سبق ذكره في عرضنا للمهارات اللازمة لتعلم الكتابة نلاحظ بأن الكثير من التلاميذ في المرحلة الابتدائية لا يستطيعون تطوير مهاراتهم الكتابية اليدوية وذلك لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية من بينها المهارات الكتابية الأولية التي تتمثل في قدرة التلميذ على التحكم في العضلات الدقيقة مثل: (طريقة مسك القلم، القدرة على رسم الأشكال الهندسية، وإدراك العلاقات المكانية، إدراك المسافات بين الحروف ... إلخ)، وكذلك مهارة الكتابة العادية التي تتمثل في تحريك التلميذ المتمدرس لأداة الكتابة والقدرة على نسخ الجمل والكلمات وتوصيل الحروف ببعضها البعض،

أما المهارات المرافقة للكتابة فهي تلك المهارات التي يجب على المعلم أن يعود تلاميذه عليها وعلى ممارستها بشكل صحيح بهدف التمكن من عملية الكتابة بطريقة صحيحة مثل (جلوس التلميذ بشكل صحيح، الكتابة على خط أفقي سليم ... إلخ)، وفيما يخص باقي المهارات " مهارة التعبير الكتابة والتهجئة " كلاهما لا يقلان أهمية عن المهارات السابقة لأنهما لا يرتبطان فقط بتطوير المهارات الكتابية وإنما مرتبطان أيضا بتطوير المهارات القرائية خاصة مهارة التهجئة التي تعتبر من المهارات الأساسية عملية القراء التي تشمل (نطق الكلمات بشكل واضح، الربط بين الصوت والحرف، استنتاج القواعد لتهجئة الكلمات ... إلخ).

3-مفهوم صعوبات تعلم الكتابة:

تعتبر صعوبة تعلم الكتابة من الظواهر المدرسية والاجتماعية تظهر وتبدأ في المدرسة والمجالات الأكاديمية عبر المهمات التعليمية التي يلاحظ فيها فشل التلميذ أو الطالب في القيام بمهامه، لذا سنحاول التطرق إلى مفهوم صعوبات الكتابة اصطلاحا لدى بعض الباحثين.

أ- هي تلك الصعوبات التي يواجه فيها التلاميذ أو الأطفال مشكلات متداخلة مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية أو رداءة في الخط وتناسقه أو رسما إملائيا مخطوءا، أو إدراكا خاطئا للمسافات بين الحروف والكلمات مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمرا صعبا والذي يترك أثرا بالغا على تحصيلهم الدراسي.

(خديجة بن فليس ، 2013، ص 192)

سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير Dysgraphia أو عدم الانسجام بين البصر والحركة فقد لا يستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من إضطراب مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط، وقد تعزى هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه أو صعوبات أخرى تتعلق بالدافعية.

(أبو أسعد أحمد عبد اللطيف، 2015، ص 20)

كما تعرف أيضا بأنها " عائق أو قصور يؤثر في الطريقة التي يعالج بها الفرد كتابة الكلمات من حيث ترابطها وخطها ورسمها بشكل صحيح ".

(منصوري مصطفى، كحلول بلقاسم، 2016، ص 55)

- يعرف" **Ajuviaguerra** صعوبة الكتابة على أنه "فساد جودة الكتابة لا يمكن تفسيره بنقص عصبي أو ذهني أو بنقص في التعليم، يتميز بمحكات عدم الراحة أو القابلية للتعب وانعدام الفعالية أو البطئ وعدم المقرونية حيث لا تطابق الكتابة سن الطفل وإمكانيته على إستعمال القلم."

(لينة شلبي ، هدى خرباش ، 2017، ص 394)

ويعرفها **"الزيات" سنة (2002)** بأنها:" صعوبة في تناسق العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة لكتابة الحروف بشكل متسلسل، والأرقام ومن أهم خصائصها أنها ذات أساس عصبي فسيولوجي، تنعكس على استخدام الفرد للتعلم حتى في المهام غير التعليمية، ويمكن تشخيصها وتقويمها وعلاجها إذا استخدمت الاستراتيجيات الملائمة في الوقت المناسب وعلى نحو فعال".

(فتحي مصطفي الزيات، 2002، ص 46)

كما يعرفها أيضا **"مايكلبست" (1965)** على أنها :"صعوبات ناتجة عن خلل وظيفي بسيط في المخ ويكون المصاب هنا غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رغم أنه يعرف الكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند رؤيته لها، ولكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لضخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة."

(زهير عمراني ، 2014، ص 45)

مما سبق ذكره في التعريفات السابقة نستخلص أن صعوبات تعلم الكتابة تتمثل في أنها اضطراب لدى المتعلمين، أو قصور وعائق يؤثر في الطريقة التي يعالج بها المتعلم أو الفرد كتابة الكلمات، وأيضا هي عبارة عن مشكلات متداخلة في عدم القدرة على الإحتفاظ بالأفكار وترابطها ورسمها إملائيا. مما يؤثر هذا الأمر تأثيرا بالغا على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ المتعلمين.

4- العوامل المساهمة في ظهور صعوبات الكتابة:

هناك الكثير من العوامل التي ساهمت في ظهور صعوبات تعلم الكتابة عند التلاميذ في المرحلة الإبتدائية نذكر منها ما يلي:

- **اضطرابات الضبط الحركي Motor disorder:**

يتطلب تعلم الكتابة ضبط وضع الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع، وذي عجز حركي في تعلم أداء النشاطات الحركية الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات سوف يعقل سهولة وتطور استمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة. وقد أشار "كيرك" و "كالفانت" في (1988) أن العجز في

الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة.

- **اضطراب الإدراك البصري Visual perception disorder:**

يظهر التلاميذ صعوبة التمييز بين المثيرات خاصة المتجانس منها كالأشكال الهندسية والحروف وصعوبة التمييز بين الشكل والأرضية والإكمال البصري وإدراك العلاقة المكانية، وإدراك الأشياء بشكلها الصحيح، والتمييز بين الجزء والكل كما أن التلميذ قد يجد صعوبة في رؤية وتذكر الأشكال البصرية.

- **اضطرابات الذاكرة البصرية Disordermemory visuel:**

يفشل ذوي صعوبات الكتابة في تشكيل وتسلسل وتذكر الحروف والكلمات واستدعائها، يعود ذلك إلى ما يعرف بصعوبة التخيل والتصور المرتبطة بصعوبات الكتابة، يقصد باضطرابات الذاكرة البصرية عدم القدرة على الاحتفاظ بصورة ذهنية لمدة للربط بين صورة الحرف وشكله، وبين صورة مشابهة في الخبرات المرئية السابقة في مخزن الذاكرة.

وأشارت **بوس وفون (Bos and Vughn)** في (2002) إلى أن معظم الطلبة ذوي صعوبات الكتابة يظهرون أخطاء التغلب أو العكس سواء كانت في كتابة الحروف أو الكلمات. وكأنهم يستبدلون حرفا بآخر مثل (ب. ن) وهي من الأخطاء التي تشيع بين التلاميذ عندما يتعلمون القراءة والكتابة لأول مرة، وعند إستمرار مثل هذه الأخطاء فإننا نأخذها أحيانا على أنها مؤشر لوجود إعاقة سيكولوجية أو فسيولوجية معينة.

(نورة بنت علي الكثيري، 2016، ص 527)

كما أن هناك أيضا عوامل أخرى مؤدية أو تساهم في ظهور صعوبة الكتابة لدى التلاميذ، وفيما يلي عرضها:

- **العوامل النفسية العصبية:**

أوضحت الدراسات المتعلقة في هذا المجال إلى حدوث أي خلل أو قصور أو اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات ينعكس تماما على السلوك لدى الطفل إلى قصور أو خلل أو اضطرابات في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية منها مهارة الكتابة.

- **العوامل الإنفعالية:**

أوضحت الدراسات كذلك إلى أن الاضطرابات الجهاز العصبي المركزي واضطرابات بعض الوظائف النفسية العصبية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة تترك ولا شك بصماتها على النواحي الانفعالية الدفاعية فيبدو الطفل مكتئبا ومحبطا ويميل إلى الأشخاص من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي.

- **العوامل العقلية المعرفية:**

اتفقت العديد من الدراسات على أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية وهم يعانون أيضا من قصور وظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

(شربهان محمد فريد علام، 2016، ص 53 ص 54)

من خلال ما سبق من عرض نستنتج أن العوامل المؤثرة والمساهمة في صعوبات تعلم الكتابة متنوعة ومتشابكة ولا يمكن الإدعاء بأن واحد منها أو مجموعة منها هي العوامل المساهمة والمؤثرة الوحيدة في وجود الصعوبة، وهذا بدوره يدعو الباحثين للوقوف على نموذج شامل لتقدير هذه الظاهرة، والعوامل الحقيقية والقوية المؤثرة فيها، كما يدعوهم لتبني نموذج شامل لتشخيصها وعلاجها.

5- مظاهر وأشكال صعوبات تعلم الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة لدى التلاميذ في المرحلة الإبتدائية إلى العديد من المظاهر والأشكال، تتجلى أهمها:

- الحروف والكلمات غير مكتملة
- محتوى الكتابة ضعيف ولا يعكس أي مهارات لغوية
- تنظيم غير مناسب للهوامش والسطور
- عدم القدرة على الكتابة بشكل واضح
- صعوبة الكتابة بالحروف المتصلة أو المنفصلة

- صعوبة في مسك أدوات الكتابة ووضع الورقة بشكل غير صحيح
- صعوبة في إنتاج أشكال الحروف الكبيرة والصغيرة
- صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء والكلمات
- عكس كتابة الحروف وعكس كتابة الكلمات والجمل .

(عبد الحي عبد الكريم المحمود، 2013، ص 81)

كما يذكر "لنداهار جروف" و "جيمس يونيت" (1988) أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يعاني من قصور في الجوانب التي يجب تقييمها والتي من أهمها: الكتابة اليدوية، والهجاء، وعلامات الترقيم، وإستخدام قواعد تركيب الجملة، والتعبير عن الأفكار، والمعنى والإنتاجية.

ويشير "بين" (Bain) (1991) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة قد يبدو عليهم المظاهر التالية:

- إمساك القلم بطريقة غير صحيحة
- أصابعهم تقترب بشدة مناسب القلم
- الإكثار من الشطب والمحو
- إضطراب في محاذاة الحرف

كما يؤكد "جراهام" وآخرون « Graham et. At » (1995) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يعانون من عسر في نقل وترجمة أفكارهم على الورق، فهم يجيدون التعبير عن أنفسهم شفهيا، ولكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب، ويكونون أيضا جملا متميزة وفي تتابع غير منطقي. ويمكن أن يكونون قادرين على الهجاء شفهيا ولكنها كتابيا غير صحيحة.

(جمال فرغل، 2007، ص 13 ص 14)

كما اتفقت مجموعة من العلماء من بينهم "ريشارد Richards "و" بيكير Beckere "على بعض مظاهر الصعوبات الكتابية، والتي تم تصنيفها إلى خمسة أنواع:

أ- مظاهر جسمية:

- اضطراب في تحديد الاتجاه أي صعوبة التمييز بين اليمين واليسار
- وضع الورقة بطريقة غير مناسبة

- الضغط على التعلم بقوة أو بوهن شديد

ب- مظاهر عقلية:

- ضعف في الذاكرة (صعوبة تذكر الحروف)
- صعوبة تحويل المدخلات البصرية إلى حركية
- تصور في تمييز الحروف والكلمات بصريا

ج- مظاهر إنفعالية :

- الإحباط الحاد أو العصبية المفرطة أو الإنفعال الزائد عند الكتابة
- الاتجاه السالب نحو الكتابة
- عدم الاهتمام بأدوات الكتابة، والإحساس بالنقص عن أقرانه

د- مظاهر خاصة بالأداء الكتابي:

- البطء الشديد في الكتابة مقارنة بأقرانه الآخرين
- سوء استخدام أدوات الكتابة وغرابة تآزر الأصابع
- صعوبات في كتابة الخطوط المنحنية أو المائلة أو المنكسرة

هـ- مظاهر خاصة بالخروج عن أنظمة الكتابة:

- افتقار الكتابة إلى الترتيب والتنسيق والتنظيم ولا يتقيد بالسطر
- كلمات أو حروف غير منتهية أو غير مكتملة
- عكس الحروف والأرقام كما لو كانت في المرآة
- حذف النقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة

(شريهان محمد فريد علام، 2016، ص 598 ص 599)

فمن المؤلفين الذين انكبوا على دراسة صعوبات الكتابة وتحديد أشكاله يجدر ذكر **Ajuviaguerra** وآخرون الذين ميزوا في سنة (1964) بين:

1.5. صعوبة الكتابة الصلب «dysgraphie rapide»:

تكون فيها الكتابة متوترة ومتشنجة ومفرطة القوة يصاحبها مسك التلميذ لطرف القلم عموديا حيث يمكن للكتابة أن تكون متوترة وإندفاعية في الوقت ذاته.

2.5. صعوبة الكتابة الرخو «dysgraphie molle»:

ارتخاء عام للكتابة، حروف بأشكال غير متنظمة ما يضفي على المنتوج الكتابي مظهر الإهمال.

3.5. صعوبة الكتابة البطيء والدقيق «dysgraphie lente et précise»:

تكون حركة الكتابة بطيئة إلى أقصى حد، يتم تشكيل الحروف وتقسيمها بدقة مفرطة، خط متقن يتخذ مكانة جيدة نسبيا على الورقة، وللاحتفاظ بهذه الجودة يبذل التلميذ جهدا منهكا.

(لينة شلبي، هدى خرباش، 2017، ص 395)

وبالنظر إلى المظاهر والأشكال التي رصدتها الدراسات والبحوث السابقة في مجال صعوبات تعلم الكتابة لدى التلاميذ في المرحلة الإبتدائية قمنا بوضعها في عدة نقاط منها، المظاهر المرتبطة بالأداء الكتابي التي تتمثل في كثرة الأخطاء في النهج والإملاء، وعدم تنظيم الكتابة وعدم استخدام التلاميذ لعلامات الترقيم، وكذلك عدم الإتساق للأداء الكتابي ... إلخ. وأيضا المظاهر المرتبطة بالسلوك الكتابي ذاته منها القبض على القلم بطريقة غير صحيحة، الضغط على القلم بشدة، عدم الجلوس بطريقة صحيحة، ولا ننسى أيضا المظاهر النفسية والإنفعالية التي تتمثل في الشعور بالإحباط اتجاه الكتابة والميل للكسل والإهمال، والإحساس بالنقص أمام أقرانه.

كما أشارت الدراسات إلى أهم أشكال صعوبات تعلم الكتابة التي تمثلت في "صعوبة الكتابة الصلب" التي يكون فيها التلميذ متوتر وكتابته متشنجة ومفرطة، "صعوبة الكتابة الرخو" وهي ارتخاء عام في المهارة الكتابية ما يضفي عليها نوع أو مظهر من الإهمال. أما "صعوبة الكتابة البطيء" فهو يمثل حركة الكتابة البطيئة جدا.

6- خصائص التلاميذ ذوي صعوبة تعلم الكتابة:

تتعدد الخصائص التي يتميز بها الأطفال ذوي صعوبة تعلم الكتابة مقارنة بالأطفال العاديين، وقد نلاحظ عددا منها في بعض الأطفال ولا نلاحظها عند آخرين. ويمكن إيجاز هذه الخصائص فيما يلي:

1-6- خصائص معرفية:

- ✓ إنخفاض في التحصيل الدراسي.
- ✓ إبدال بعض الكلمات بالأخرى قد تحمل بعضا من معناها مثلا يقرأ كلمة (عالية) بدلا من (مرتفعة).
- ✓ يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- ✓ الخلط في الاتجاهات.
- ✓ قلب الأحرف وتبديلها وضعف التمييز بينها خاصة عند تشابهها مثل (ع. غ) (د. ذ).

- ✓ بطئ في إتمام الأعمال الكتابية.
- ✓ حذف بعض الحروف من الكلمة أثناء الكتابة.

(حياة بادي، 2014، ص 80)

2-6-خصائص حركية:

- ✓ اضطراب في الإدراك عند البعض بخصوص إتجاهات (يمين – يسار).
- ✓ مسكة القلم بطريقة خاطئة مع ارتعاش بسيط في الأصابع.
- ✓ عدم القدرة على تحقيق تلائم وتوافق بصري حركي بين العين واليد أثناء عملية الكتابة.
- ✓ الضغط على القلم أثناء الكتابة وتباعد المسافات بين الكلمات.
- ✓ ضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب.

(حياة بادي، 2014، ص 83)

- ✓ لديهم صعوبة في رسم الحروف حسب انفصاله أو اتصاله بالكلمة أو عنها.
- ✓ وضع غير مناسب للورقة ورديء للجسم أثناء عملية الكتابة.
- ✓ ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة.

(جمال مثقال، مصطفى القاسم، 2000، ص 165)

3-6-خصائص إجتماعية ونفسي:

- ✓ انسحاب اجتماعي.
- ✓ التغيب عن المدرسة.
- ✓ الاعتمادية والاتكالية على الآخرين.
- ✓ نقص الدافعية.
- ✓ عدم الثقة في النفس والتقدير المنخفض للذات خاصة الذات الأكاديمية نتيجة الفشل المتكرر.
- ✓ الفشل الدائم والشعور بعدم الارتياح في القسم.
- ✓ عدم الإستقرار الانفعالي.

(حياة بادي، 2014، ص 82)

4-6-الخصائص السلوكية:

تشير أيضا الأدبيات العلمية المختلفة أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يمتازون بالعديد من الخصائص السلوكية التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال العاديين نذكر منها ما يلي:

- ✓ أقل تعاونا واهتماما وتنظيما وأقل قدرة على أداء الواجبات المدرسية.
- ✓ أقل قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة وأقل تقبلا للآخرين ومن الآخرين.
- ✓ أقل تحملا للمسؤولية وتقديرا لها، وأقل لباقة وحسن تصرف.
- ✓ الجمل عندهم فقيرة ومتفككة.
- ✓ وجود أخطاء كثيرة على أوراقهم وكراساتهم التي يكتبون عليها أكان ذلك في الإملاء أو التهجي أو القواعد وكذلك لعلامات الترقيم "النقط والفواصل" وتشابك الحروف.
- ✓ يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية.
- ✓ يجعل العيون قريبة من الصفحة عن الكتابة.
- ✓ لا يدقق مما يكتب

(عبد الحي عبد الكريم المحمود، 2013، ص 85).

جدول رقم (01): يوضح أهم الخصائص التي يمتاز بها التلاميذ العاديين والتلاميذ معسوري الكتابة
*** من إعداد الباحثين ***

فئة التلاميذ الخصائص	التلاميذ الغير معسورين كتابيا	التلاميذ المعسورين كتابيا
الخصائص الجسمية	• مسكة القلم بطريقة صحيحة	• الضغط على القلم بقوة أو بوهن شديد
	• جلوس التلميذ عند الكتابة جلسة صحيحة	• وضع الورق بطريقة غير مناسبة
	• تحديد الإتجاهات بشكل سليم ولا يجد أي صعوبة بين اليمين، اليسار، شمال، جنوب.	• اضطراب في تحديد الاتجاه أي صعوبة التمييز بين اليمين واليسار
	• يتميزون بنمو جسمي طبيعي سليم	• يتميز بنمو جسمي ضعيف (إصفرار في الوجه، إنحناء الظهر...)

الخصائص النفسية	• يتمتعون بثقة من متوسطة إلى عالية في النفس	• عدم الثقة في النفس والتقدير المنخفض للذات خاصة الذات الأكاديمية
	• من الدراسة والنشاط داخل حجرة الصف والإرتياح	• الفشل المتكرر
	• النشاط الدائم	• الشعور بعدم الإرتياح في القسم والإتكالية على الآخرين
	• يعتمدون على أنفسهم في حل مشكلاتهم والأنشطة الدراسية	• عدم الإستقرار الإنفعالي
الخصائص المعرفية	• يتميزون بتحصيل دراسي يتوارح بين العادي والجيد	• إنخفاض واضح في التحصيل الدراسي
	• القدرة على التفرقة بين الحروف المتشابهة والتمييز بينها	• خلط في الحروف وتقلبها وضعف في التمييز بينها
	• السرعة في إتمام الأعمال الكتابية	• بطئ في إتمام الأعمال الكتابية
	• لا يعاني من صعوبة في النسخ من السبورة	• صعوبة النسخ على ما يكتب في السبورة

يوضح الجدول أعلاه مقارنة بين خصائص التلاميذ العاديين والتلاميذ معسوري الكتابة، حيث يظهر الفرق بطريقة جد واضحة في مختلف خصائص النمو. وسلطنا الضوء على ثلاثة خصائص أساسية تمثلت في الخصائص الجسمية ، النفسية والمعرفية ، والملاحظ من الجدول أن النمو سليم للتلاميذ العاديين بالمقابل خلل واضح لذوي صعوبات الكتابة، أما عن الخصائص النفسية فتظهر الثقة والنشاط وحب الدراسة والاعتماد على النفس بالنسبة للتلاميذ العاديين، بالمقابل وجود إشكال في جميع هذه المظاهر لمعسوري الكتابة. أما فيما يخص الخصائص المعرفية والتي نستدل عليها خاصة في التحصيل الدراسي والمهام المنسوبة للتلميذ مثل النسخ والقدرة على الكتابة فالجدول يظهر قدرة التلاميذ العاديين على القيام بهذه المهام بشكل طبيعي، في المقابل نجد خلل في القدرة على القيام بهذه المهام من طرف التلاميذ معسوري الكتابة.

7- تشخيص صعوبات تعلم الكتابة:

عند تشخيص التلميذ عسير الكتابة لا بد من التأكد من:

- ألا يقل سن الطفل عن 06 سنوات، لأن النضج الجسمي الحركي يكتمل في هذا السن

- ألا يعاني الطفل من نقص في القدرات الذهنية
- ألا يعاني الطفل من أي اضطراب عصبي يمس الوظائف الحركية

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

فيمكن للمعلم أن يعرف ذلك، حيث أن دور المعلم يتمثل في تحديد العوامل التي تقف خلف هذه الصعوبة، مثل:

- طريقة إمساك الطفل للقلم
- وضع ورقة الكتابة أمام الطفل
- مدى ضعف المهارات الحركية لديه أو قصورها
- مدى ضعف تكامل الحواس لدى الطفل
- مدى الضعف أو القصور الذي يعتبره النظام الحس الحركية الإدراكي لديه.

ولعل الاختبار البسيط في غالبية المدارس الابتدائية يكشف بسهولة هذه الملاحظات، لأن مهارة الكتابة هي إحدى المهارات الأكاديمية الأساسية التي يسهل ملاحظتها والحكم على مستوى جودتها أو العكس.

ويقصد بالتقويم: إصدار حكم على كتابة التلميذ، حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

- إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف أو يكتبها بطريقة غير صحيحة
- أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما
- كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب. ت. ث)
- كتابة الأشكال بشكل متتابع أو عير متتابع
- رسم الأشكال الهندسية

يميز عملية التقويم من وجهة نظر (عمراني زهير، 2014) بثلاث مراحل مهمة تتجلى في ما يلي:

- التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، تشخيصهم ومن ثم تتم مرحلة معالجتهم
- ولقد كشفت الدراسات أن حوالي 95 % من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية يمكنهم الإعتماد على برنامج علاجي مركز في تعلم الكتابة ليساعدهم على الوصول إلى معدل مقبول في القدرة على الكتابة

(فريد علام ، 2016)

❖ علاج صعوبة تعلم الكتابة:

هناك العديد من الاستراتيجيات الخاصة بمعالجة صعوبات الكتابة اليدوية، من أبرزها:

استراتيجيات تدريب ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية:

تشمل استراتيجيات التدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) التي تمكن استخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية على الآتي:

- **أنشطة السبورة الطباشيرية:**
- يمكن تدريب الأطفال على استخدام هذه الأنشطة قبل أن يبدأ المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة.
- توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة
- الإشراف على جلسة الطفل أو وضعه للكتابة بصورة مريحة من حيث حجم ووضع كل كرسي وطاولة للكتابة ومدى ملائمتها للعمر الزمني للطفل ونموه الجسمي والحركي
- يجب أن يكون وضع الورق أو الكراس غير مائل، وأن تكون حافته السفلى موازية لحافة الدرج، أو طاولة الكتابة المواجهة لكلية الطفل.
- يمكن إستخدام قوالب وحروف بلاستيكية للكتابة حيث تشتمل على الحروف والأرقام وبعض الكلمات والأشكال الهندسية، ويطلب من الطفل تحسس هذه الحروف والأرقام بأحد أصابعه، وبالقلم والطباشير مع تثبيت وضع الحرف على الورق أو السبورة حتى لا تتحرك أثناء كتابة الطفل للحرف
- اقتفاء الحرف أو تتبعه من قبل الطفل
- الورق المخطط أو تخطيط الورق، ويمكن أن تبدأ عملية التدريب على الكتابة اليدوية باستخدام ورق مخطط بخطوط كبيرة أو متسعة، ومساعدة الطفل على إحلال الحروف وتسكينها داخل هذه الخطوط مع تدريبه على مراعاة قواعد كتابة الحروف والأرقام.
- تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها.
- إستخدام الدلالات اللفظية المنطوقة.
- إستخدام الكلمات والجمل.

- **إستراتيجيات تدريب ومعالجة صعوبات التهجئة:**

تشتمل إستراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة على الآتي:

*** <u>الإدراك السمعي وذاكرة نطق الحروف:</u>** قد تتم ممارسة فعلية لمهام الإدراك السمعي لنطق الحروف، مع تقويم ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات، وتنمية المهارات بالتطبيق على التعميمات المتعلقة بأصوات الحروف.

*** <u>الإدراك البصري وذاكرة الحروف:</u>** يساعد الطفل على تقوية إدراكه البصري وذاكرة الحروف، ودعم الصورة البصرية للكلمة من أجل الإحتفاظ بها، والتركيز على المواد التعليمية التي تلفت نظر التلاميذ وتشد إنتباههم لها.

*** <u>إستخدام أسلوب تعدد الحواس في التهجئة:</u>**

- الاعتماد في عملية التدريس على تعدد الحواس البصرية والسمعية والحس حركية واللمسية.
- جعل الأطفال ينظرون إلى الكلمة، ثم التلفظ بها على نحو صحيح ثم استخدامها في جملة
- الطلب من التلاميذ أن يروا أو يتابعوا الكلمة ثم نطقها، وجعلهم ينطقون كل مقطع من مقاطع الكلمة مقطعا مقطعا وبعد ذلك القيام بتهجئة الكلمة شفهيا، وإستخدام أحد الأصابع في تتبعها، أو اقتفاء حروفها، سواء في الهواء أو بلمس حروف الكلمة ذاتها
- الطلب من الأطفال التطلع إلى الكلمة ثم إغلاق أعينهم، وأن يتابعوا ذهنيا بما يسمى عين العقل، ثم يتهجونها شفهيا، وأن يفتحوا أعينهم ليروا الكلمة إذا كان نطقها صحيحا ويكررون العملية هذه عدة مرات
- الطلب من الأطفال أن يكتبوا الكلمة على نحو صحيح من الذاكرة، ثم جعلهم يراجعون التهجئة بالمقارنة بالأصل المكتوب للتأكد من صحة كل فرق في الكلمة
- الطلب من الأطفال تغطية الكلمة وكتابتها، ثم التأكد من صحة كتابتهم لها، وأن يكرروا العملية مرات عدة

إستراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي:

اقترح عدد من الباحثين مجموعة من المبادئ التي يمكن للمعلمين تنفيذها خلال قيامهم بعملية تعليم الأطفال التعبير الكتابي وهي على النحو التالي:

- تقديم الفرص المتكررة للكتابة ممتدة ومكملة تحت إشراف الأستاذ وتوجيهاته.
- تأسيس جمعية للتعبير الكتابي، يمكن أن يؤدي هذا إلى جو أو مناخ الكتابة الذي يمكن تهيئته داخل غرفة والصف في دعم الأنشطة الكتابية، وتشجيع التعاون فيما بين الأطفال لممارسة أعمال التعبير الكتابي.

- السماح للأطفال أن يختاروا بأنفسهم موضوعات التعبير الكتابي.
- الطلب من الأطفال نمذجة عملية الكتابة، أي عمل نموذج للأنشطة والعمليات المعرفية المستخدمة في الكتابة. مثل: الفكرة، الخلفية، السياق العناصر، الإدراك، التفكير، ... إلخ
- تطوير مناخ نفسي واجتماعي للتفكير التأملي والحس بالمعنى لدى المستمع أو القارئ.
- إضافة إلى الحس فالمستمع نفسه أو القارئ نفسه.
- نقل القدرة الذاتية والخبرة الشخصية إلى الأطفال كما تنطوي عليه هذه الخطوة من رؤى متباينة إليهم، ومع تكرار ممارسة عملية الكتابة من قبل الطفل تنمو رؤيته ومسؤولياته عما يكتب، كما تعلم إستدخال الإستراتيجيات التي قيلت له، ومن ثم يصبح قادرا على الكتابة ذاتيا دون أن يكون في حاجة إلى توجيهات المعلم.

(قيس نعيم عصفور، أحمد إسماعيل بدران، 2013، ص 116)

خلاصة:

ومنه نستنتج أن عملية الكتابة مهمة في حياة التلميذ لأنها تعتبر من الوسائل التي تساعده على الاتصال مع الآخرين، وعلى أن يسجل ما يود تسجيله من وقائع وأحداث، كما تعتبر في الوقت نفسه من بين الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ في المراحل الابتدائية الأولى، كونها ترتبط بالقدرات العقلية والحركية للتلميذ ، وبالتالي نجد التلميذ الذي يعاني من صعوبة في تعلم الكتابة يفقد القدرة على التواصل والتعبير عن الأفكار التي تدور في ذهنه ليجد نفسه عاجزا عن كتابة تلك الأفكار والكلمات بطريقة صحيحة وسليمة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

الميدانية

تمهيد:

تعتمد كل البحوث العلمية على اجراءات منهجية، يراد من خلالها الوصول على نتائج علمية دقيقة، لهذا بعدما تناولنا الشق النظري لهذه الدراسة خصصنا هذا الفصل و هو «الجانب الميداني لتوضيح المنهجية التي اتبعناها في بحثنا من اجل الاحاطة اكثر بالموضوع و التحقق من الفرضيات المطروحة و مدى قابلية صحتها، حيث قمنا بعرض الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية، و كذلك المنهج المستخدم و نوع العينة، وكذا حدود الدراسة و الادوات المتبعة في جمع البيانات.

1-الدراسة الاستطلاعية:

للقيام بأي دراسة علمية و لتحديد المنهج المتبع في الدراسة لابد على الباحث من اجراء دراسة استطلاعية لتساعده على تحديد ابعاد بحثه والهدف المراد بلوغه من خلال هذه الدراسة، وتعد الدراسة الاستطلاعية دراسة فرعية يقوم فيها الباحث بمحاولات استكشافية تمهيدية قبل ان ينخرط في بحثه الاساسي، كما انها تعتبر اساسا جوهريا لبناء البحث كله، حيث يلقي الباحث من خلالها نظرة على ميدان التطبيق والعينة كما يمكنه توقع العقبات التي يلقاها في الدراسة التطبيقية ويتجنب البعض منها.

1-1- أهدافها:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

1-التعرف على الميدان وعلى مختلف الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث والتأكد من وجود العينة الممثلة للدراسة الا وهي فئة التلاميذ معسوري الكتابة في المرحلة الابتدائية.

2-سمحت لنا الدراسة الاستطلاعية بالتقرب من الحالات والوصول الى تحديدها من خلال المقابلات التي اجريناها مع مختلف المؤطرين والمسؤولين من مدراء وأساتذة المدارس.

3-ساعدتنا الدراسة الاستطلاعية على ضبط أهداف الدراسة.

4-تحديد فرضيات البحث بدقة حيث تمكنا من خلالها ضبط صياغة الفرضيات.

5-مكنتنا الدراسة الاستطلاعية على جمع البيانات الخاصة بالدراسة.

6-تقصي استجابات افراد المجتمع الخاصة بالدراسة المتواجدين بمعظم المدارس التابعة لولاية قالمة منها: ابتدائية مجالدي عيسى ببلدية بلخير، ابتدائية البشير الابراهيمي، ابتدائية عبد الحميد بن باديس ببلدية بوعاتي محمود، وحدة الكشف والمتابعة بمدينة قالمة.

7-معرفة مدى ملائمة ادوات جمع البيانات مع موضوع البحث حيث قمنا اولا بتحديد المقياس الذي يناسب دراستنا الا وهو مقياس **"فارك VARK"** لأساليب التعلم الا انه لم يتماشى مع فئة التلاميذ المختارين في هذه الدراسة وهم ذوي صعوبات تعلم الكتابة وهذا راجع لصعوبة البنود الخاصة به مما اجبرنا على تغيير المقياس بما يتوافق وموضوع الدراسة الحالية وهو مقياس **" اساليب التعلم لإلهام وقاد سنة 2007".**

1-2- أدواتها:

اعتمدنا في دراستنا على **مقابلات نصف موجهة** اجريت مع مدراء المؤسسات التربوية وأساتذة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة، بهدف الكشف على هذه الفئة، ثم قمنا بملاحظة وتقصي هؤلاء التلاميذ للتعرف أكثر على خصائصهم، وللتأكد من انهم يعانون من صعوبة في تعلم الكتابة تم التطبيق عليهم مقياس يكشف عن صعوبات التعلم الاكاديمية " **لبشير معمرية".**

1-3- حدودها:

انحصر الإطار الميداني في:

1-3-1-الحدود المكانية

- المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة رقم (02) تضم ابتدائيتين هما:

- مدرسة عبد الحميد بن باديس

- مدرسة البشير الابراهيمي

- المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة رقم (05) تضم ابتدائية هي:

مجالدي عيسى

- وحدة الكشف والمتابعة التابعة للصحة العمومية الجوارية بولاية قالمة والتي تضم كل المدارس المتواجدة ببلديات الولاية.

1-3-2-الحدود البشرية

مدراء المدارس موزعين على النحو التالي:

- مدير مدرسة عبد الحميد بن باديس " بلدية بوعاتي محمود".

- مديرة مدرسة البشير الابراهيمي " بلدية بوعاتي محمود"

- مديرة مدرسة مجالدي عيسى " بلدية بلخير".

- تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة حيث اجرينا دراستنا على عينة 26 تلميذ من مختلف المستويات (السنة الرابعة والسنة الخامسة إبتدائي).

- استاذات المدارس موزعين كما يلي:

-ابتدائية عبد الحميد بن باديس : ضمت استاذة في قسم السنة الرابعة ابتدائي.

- ابتدائية البشير الابراهيمي: ضمت استاذتين في قسم السنة الخامسة ابتدائي.

- ابتدائية مجالدي عيسى: ضمت استاذتين في قسم السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

- اخصائية نفسانية تابعة لوحدة الكشف والمتابعة بمدينة قالمة.

1-3-3 -الحدود الزمنية

امتدت الدراسة الاستطلاعية من 05 جانفي 2021 الى غاية 07 مارس 2021.

1-4 -عينة الدراسة الاستطلاعية

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية" مستوى السنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي " حيث قدر عددهم ب (19) تلميذا وتلميذة موزعين على مختلف الابتدائيات المذكورة سابقا.

ومن اجل تحقيق محك الاستبعاد التباين وتشخيص عينة الدراسة قمنا بالاطلاع على الملفات الصحية لأفراد العينة والتأكد من عدم إصابتهم بأي أمراض او اعاقات صحية (إعاقة سمعية أو بصرية) وقد تم استبعاد (13) تلميذا نظرا لوجود مشاكل صحية لديهم وبالتالي تم الاحتفاظ ب(06) حالات فقط لا لإجراء الدراسة عليهم.

1-4-1-إجراءاتها:

كانت البداية بالحصول على ترخيص رسمي من مديرية التربية لولاية قالمة من أجل السماح لنا بالالتحاق بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة رقم (02) تربويا، والتي تتكون من (02) مدارس ابتدائية " ابتدائية عبد الحميد بن باديس وابتدائية البشير الابراهيمي" وكذلك المقاطعة رقم (05) التي تتكون من (01) مدرسة ابتدائية " مجالدي عيسى " قصد الحصول على البيانات الخاصة بمجتمع الدراسة، وبعد التماس إذن الدخول للمدارس قمنا اولا بلقاء مدراء المدارس لأخذ الاذن و السماح لنا بمقابلة الاساتذة والكشف على فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة بغرض جمع المعلومات حول الحالات.

1-4-2-نتائجها:

بعدما اجرينا المقابلات الاولى مع مدراء المؤسسات والاساتذة تم التعرف على الظروف التي يتم فيها اجراء البحث والتأكد من وجود العينة الممثلة لدراستنا، من اجل التقرب اليها بهدف جمع البيانات الخاصة بالدراسة وتقصي مدى ملائمة ادوات مع موضوع البحث واختبار مدى قابلية فرضيات الدراسة.

2- الدراسة الأساسية:

تعتبر الدراسة الميدانية اهم خطوة في البحث العلمي، فهي تساعد على الالمام بمختلف جوانب الموضوع من اجل تحقيق دراسة عميقة وشاملة، كما انها تساعد على ملامسة الظاهرة وملاحظتها واقعيا، وكذلك تدعم الجانب النظري ميدانيا.

2-1-منهجها:

ان لكل بحث علمي منهجا خاصا يفرض على الباحث اتباعه كي يتمكن من الحصول على نتائج قيمة، بما يعرف " المنهج العلمي" على انه مجموعة الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث أو الدارس في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها الى أن يصل الى نتيجة معينة.

(محمود احمد درويش، 2018، ص 17)

المنهج لا يضعه الباحث عشوائيا انما يكون مرتبا بطبيعة موضوع الدراسة، ولعل انسب منهج لهذه الدراسة هو " منهج دراسة الحالة" فهو أفضل المناهج وأقدرها على دراسة الحالات الفردية كما استخدمنا ايضا منهجا اخرا هو " المنهج المقارن" ذلك لطبيعة بحثه.

2-1-1-منهج دراسة الحالة:

نظرا لأن دراسة الحالة قد انبثقت و انبعث من التراث العلمي فاننا نجد مصطلح " دراسة الحالة " CASE STUDIER قد استخدم من اجل اغراض عديدة بحيث يتضح ذلك من نظرة الكتب الكلاسيكية لهذا المنهج، نجد استخدامات مختلفة مثل " تقرير الحالة، تاريخ الحالة، سيرة الحالة، طريقة الحالة ....الخ.

ومن أكثر التعاريف تفضيلا ما ذكره **" ساجادين" SAGADIN 1991 "**تستعمل دراسة الحالة عندما ترغب في تحليل او وصف كل شخص مثلا بطريقة منفردة (نشاطه، حاجاته الخاصة، سياقه الحياتي، تاريخ حياته ...الخ.) أو وصف جماعة من التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، هيئة التدريس.... الخ أو ظاهرة معينة.

(محمد نبيل جامع، 2019 ص 80)

تم الإعتماد على منهج " دراسة الحالة" في دراستنا للتعمق في البيانات الخاصة بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة ، كما أنه يتيح لنا فرصة التحقق من الفرضيات المطروحة في الدراسة عموما ،و هذا المنهج يساعد على تقييم الاداء او تقدم العمل (غرض علمي).

2-1-2-المنهج المقارن:

استخدمنا في دراستنا " المنهج المقارن " الذي عرفه " **جون استيوارت هيل "** بأنه منهج يدرس المظاهر المتشابهة او المتناثرة في مجتمعات مختلفة او هو التحليل المنظم للاختلافات في موضوع او أكثر عبر مجتمعين او أكثر".

(بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني 2012 ص 200)

فالباحث يعتمد على المنهج المقارن في بعض الدراسات لأنه يعتبره عملية ضرورية للتفكير العلمي للظواهر المراد دراستها، كما انه مجموعة من العمليات الذهنية المحددة والمتعددة في ذات الوقت تعتمد على التحليل والتركيب ووصف الظاهرة وعدم عزلها عن سياقها التاريخي، الثقافي، النفسي والاجتماعي .... الخ فهو حدث في حد ذاته.

قد استخدمنا هذا " المنهج " في دراستنا من اجل التحقق من الفرضية التي مفادها المقارنة بين أساليب التعلم عند التلاميذ العاديين الذين لا يعانون من اي صعوبات التعلم والتلاميذ معسوري الكتابة.

2-2-أدوات الدراسة:

لكل بحث علمي ادواته الخاصة التي يعتمد عليها الباحث لتساعده في جمع البيانات والمعلومات والتي تتماشى مع منهج الدراسة المعتمد وفيما يلي نوضح الادوات المستعملة في الدراسة الحالية:

❖ **الملاحظة العلمية:**

الملاحظة تعد من أقدم طرق جمع البيانات و المعلومات الخاصة بظاهرة ما كما أنها الخطوة الاولى في البحث العلمي و اهم خطواته فالملاحظة العلمية " هي انتباه مقصود و منظم و مضبوط للظاهرات و الحوادث او الامور بغية اكتشاف اسبابها و قوانينها"، او هي كل ملاحظة منهجية تؤدي الى الكشف عن حقائق الظاهرات المدروسة و عن العلاقات بين عناصرها و بينها و بين الظاهرات الاخرى.

(الهام عبد الرحمان خليل، 2004، ص30)

ففي دراستنا الحالية اعتمدنا على ملاحظة لتسجيل كل سلوكيات التلميذ المعسور داخل وخارج الصف و حتى اثناء تلقيه التعلمات.

❖ **إطار الملاحظة:**

يتكون نشاط الكتابة من مهارات فرعية تنحصر في إطار الملاحظات وهي كالتالي:

أ-ملاحظة مهارة الخط:

الخط هو أحد الفنون البصرية المرتبطة بالكتابة تصمم به الاحرف والكلمات والجمل، فهو يعتبر من الحصص المهمة في الكثير من المدارس ذلك لأهميتها وأثرها على التلميذ لان الخط هو الشكل الذي سوف يقدم به التلميذ معلوماته ومعارفه وما يكتبه من خلال اجاباته وكتاباته.

وبعد تحديد عينة الدراسة الحالية وهي فئة التلاميذ غير معسوري الكتابة، الذي تمثل عددهم في (06) حالات، وفئة التلاميذ معسوري الكتابة الذي تمثل عددهم أيضا في (06) حالات، تم بعد ذلك الاطلاع والتدقيق في الكراريس ودفاتر المدرسية الخاصة بالتلاميذ معسوري الكتابة لمحاولة ملاحظة مهارة الخط الخاصة بكل تلميذ، خاصة وأن مهارة الخط من المهارات الاساسية في عملية الكتابة وفي نهاية المطاف توصلنا الى ما يلي:

- -رداءة الخط عند كل تلاميذ الذين يمثلون عينة الدراسة
- كثرة الاخطاء الاملائية والشطب المستمر
- كبر حجم الخط.

ب-ملاحظة مهارة التعبير الكتابي:

هو عملية معقدة ذات طبيعة غير خطية أي تسير في عدة ابحاثها يمكن تجزئتها الى عدة مهارات فرعية كلها ضرورية للأداء الناجح في الكتابة بحيث تحدد مهامها من خلال قدرة المتعلم على كتابة جمل واشباه الجمل، واستعمال علامات الترقيم، استعمالا سليما، وكتابة فقرات كاملة إلا أن هذه المهام لا تستطيع الحالات التي تعاني من عسر الكتابة على أدائها فجلهم لا يستطيعون ترتيب جملة على بعضها البعض كما أنهم لم يكتسبوا أصلا قدرة التعبير والتعرف على القواعد البسيطة.

ج-ملاحظة مهارة التهجئة:

هي قدرة الفرد المتعلم على التمييز بين الحروف الهجائية وبين الكلمات ونطقها بشكل واضح، وقدرة الربط بين الصوت والحرف، بحيث تعتبر مرحلة مهمة لتطوير المهارة الكتابية وفي نفس الوقت تطوير المهارة الكتابية.

وفيما يخص ملاحظتنا للحالات التي تم التعامل معها وجدنا أن معظمهم يستطيعون نطق الكلمات بشكل واضح باستثناء حالة واحدة وهو الحالة الذي يعاني من اضطرابات في الكلام، إلا أن باقي الحالات كلها لا تستطيع التمييز بين الكلمات وخاصة المتشابهة ولا يملكون القدرة على استنتاج قواعد تهجئة الكلمات.

د-ملاحظة المهارات الكتابة الأولية والعادية:

هي قدرة تتطلب كتابة الحروف بشكل صحيح ومسك الأدوات الكتابية مسكا صحيحا واستعمال أحد اليدين بكفاءة، وأيضا القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء، فافي الحالات التي تعاملنا معها في هذه الحالات وجدنا أن جميعا تعاني من "صعوبات الكتابة" بحيث لا تستعلمون إحدى اليدين بكفاءة فجلهم يستخدمون اليد اليسرى، ولكن ليس بإحكام فهم يمسكون أدوات الدراسة بطريقة خاطئة وتفلت منهم في بعض الأحيان، إضافة الى عدم قدرتهم على التمييز بين الحروف المتشابهة مثل أنواع المدود المختلفة، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة...الخ، ولا يستطيعون نسخ الجمل والكلمات الموجودة على السبورة وهذه الظاهرة تمثلت في جميع الحالات.

❖ **المقابلة النصف موجهة:**

تعتبر المقابلة اداة من أدوات جمع البيانات حول الحالة المدروسة مع التعرف على مختلف الجوانب والتغيرات التي تطرأ على الحالة خلال وأثناء حدوثها، كما تسعى الى فهم معاش الفرد واستدلالاته ودوافعه.

حيث يعرفها **"G CYSSAU"** على انها فعل اتصالي بمعنى تبادل الكلام بين الاشخاص مع واحد او أكثر في حالة المقابلة".

(هاجر شطاح ،2011ص،121)

وتتميز المقابلة بثلاث انواع رئيسية هي:

(المقابلة الحرة، المقابلة الموجهة، المقابلة النصف موجهة) و هذه الاخيرة تم الاعتماد عليها في دراستنا الحالية، بهدف جمع أكبر قدر من المعلومات حول الحالات التي تقف محل الدراسة.

و تم اثناء اجراء هذه المقابلة توجيه مجموعة من الاسئلة للأستاذات، حيث دارت جل هذه الاسئلة حول ما ان كانت هناك حالات تعاني من صعوبة في الكتابة، وبعد ما تم تحديد التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة طرحنا مجموعة أخرى من الاسئلة تدور حول الظروف والأوضاع العائلية التي تعيشها الحالات سواءا من الناحية الاجتماعية او الاقتصادية وحتى من ناحية المستوى التعليمي للوالدين والواقع المعاش بصفة عامة.

❖ **-دراسة حالة:**

لدراسة موضوع " أساليب التعلم لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة " في المرحلة الابتدائية تم استخدام طريقة دراسة الحالة لأنها تحاول دائما النفاذ الى الاعماق لأنها تفحص الحياة الكلية وتركز الانتباه على جانب معين منها ، و تعتبر دراسة الحالة الاداة المناسبة للبحث و الكشف الدقيق عن المكنون الداخلي و الخارجي الذي يسمح بفهم الحالة الفردية التي تهدف الى ابراز تاريخ حياة الفرد و علاقته بالوضعيات المرحة التي تتطلب قراءات من مستويات مختلفة عن طريق ادوات مكيفة و قد استخدمت هذه الطريقة للتعمق في فهم و معرفة "اساليب التعلم " التي يستخدمها التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة اثناء عملية التعلم من خلال اطار محدد تصب فيه نتائج المقابلات و كذلك تقنية الملاحظة و الاستبيان المطبق لتشخيص التلاميذ الذين لديهم صعوبة تعلم الكتابة وكذلك المقياس المطبق للكشف عن اساليب التعلم المستخدمة من طرف تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

2-2-1-إستبيان صعوبات التعلم الاكاديمية:

تم اعداد هذا الاستبيان من طرف الاستاذ بشير معمرية والذي قام ببنائه اعتمادا على بعض المراجع ، تم الاعتماد على هذا الاستبيان لاستخراج الحالات التي تعاني من صعوبات تعلم الكتابة .

يتكون استبيان صعوبات التعلم الاكاديمية من (41) بندا موزعة كما يلي:

- **من 01 غلى 13 صعوبات تعلم اكاديمية في القراءة (13 بندا)**
- **من 14 غلى 26 صعوبات تعلم اكاديمية في الكتابة (13 بندا)**
- **من 27 غلى 41 صعوبات تعلم اكاديمية في الرياضيات (15 بندا)**

تصحيح الاستبيان:

يتم تصحيح الاستبيان بطريقتين:

- حساب تكرار كل صعوبة لدى افراد العينة.

- منح درجة واحدة على كل صعوبة يتبين وجودها لدى كل تلميذ إعطاءه (1) عند وجود الصعوبة و (0) عند غياب الصعوبة.

2-2-2-مقياس اساليب التعلم:

تم استخدام مقياس اساليب التعلم في دراستنا الحالية التي قامت بإعداده **"إلهام وقاد 2007"** في دراستها المعنونة "بأساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة".

(زهية سخري ،2018، ص86)

الذي يتفق مع البيئة العربية وتم اختيار عباراته من عدد من المقاييس التي تقيس اساليب التعلم بحيث كان اتجاه العبارات موجبا، يتكون المقياس من (54) بندا يقيس الابعاد الاربعة التالية الخبرة المحسوسة، ملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال) والجدول التالي يوضح توزيع بنود المقياس على الابعاد الاربعة والتي يتم من خلالها استخراج درجة الاساليب. وقد اعتمدت معدة هذا المقياس في استخراج الاساليب وفي إعداد هذا المقياس على نموذج "كولب".

الجدول رقم (02): يوضح توزيع بنود المقياس على الابعاد الاربعة موضحة كالآتي:

الابعاد	الفقرات
الخبرة المحسوسة	52-51-48-43-42-38-34-30-29-25-21-20-16-12-12-11-7-3-2-1
الملاحظة التأملية	49-47-44-39-35-35-26-22-17-13-8-4
المفاهيم المجردة	54-50-45-40-37-36-32-27-23-18-14-5
التجريب الفعال	53-46-45-33-28-24-19-15-10-9-6

ويتم تصحيح المقياس وفق مقياس تقدير خماسي، بحيث تعطى الدرجة (1) للاختيار لا تنطبق تماما و تعطى الدرجة (2) للاختيار تنطبق على و تعطى الدرجة (3) للاختبار تنطبق احيانا و تعطى الدرجة (4) للاختيار تنطبق كثيرا و الدرجة(5) تعطى للاختيار تنطبق تماما كما هو موضح فيما يلي:

2-2-2-1- الخصائص السيكو مترية للمقياس:

اتجاه العبارة	مقياس أساليب التعلم				
	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
موجبة	5	4	3	2	1

لغرض اعادة التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة طبقت الباحثة المقياس على عينة قوامها 63 تلميذا وتلميذة من مجتمع الدراسة المكون من 173 تلميذ على السنة الثالثة ثانوي بثانوية سماتي محمد العابد في جامعة بسكرة اي نسبة36.43% وتم حساب الخصائص السيكو مترية من صدق وثبات كما يلي:

- **الصدق:**

يعرف صدق الاداة بأنه الدرجة التي تقيس بها الاداة ما صممت لأجله، وهو في هذه الدراسة تم حسبان الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية، وقد اعتمدت معدة هذه المقياس في استخراج الاساليب على فكرة كولب بحيث تحسب درجة كل بعد، ثم بتم استخراج درجة الاساليب كالتالي:

- **الأسلوب التباعدي:** درجة الفرد في (الخبرة المحسوسة + الملاحظة التأملية)
- **الأسلوب التقاربي:** درجة الفرد في (المفاهيم المجردة+ التجريب الفعال)
- **الأسلوب التمثيلي:** درجة الفرد في (الملاحظة التأملية +المفاهيم المجردة)
- **الأسلوب التكيفي:** درجة الفرد في (التجريب الفعال + الخبرة المحسوبة)

أ- الخبرة المحسوسة (الحسية) CONCERETE EXPERIENCE:

هي طريقة إدراك ومعالجة المعلومات من طرف التلاميذ فهؤلاء يتعلمون بشكل أفضل من خلال اندماجهم في الامثلة ولعب الدور ومناقشة زملائهم بدلا من السلطة كما انهم يستفيدون من تلك المناقشات فهم ذو اتجاه اجتماعي ايجابي نحو الاخرين لا يتبنون الاساليب النظرية في التعلم.

ب- الملاحظة التأملية REFLECTIVE OBSERVATION:

هي طريقة إدراك ومعالجة المعلومات من طرف اصحاب هذا الاسلوب تعتمد على " التأمل+ الموضوعية+ الملاحظة المتأنية في تحليل الموقف التعليمي.

يتعلمون أصحاب هذا الاتجاه بشكل أفضل من خلال اندماجهم في النشاطات التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي الغير متميز ويعتمدون ايضا على المناقشة كما انهم يتسمون بالانطواء.

ج- المفاهيم المجردة ABSTRACT CONCEPTILIZATION:

هي طريقة إدراك معالجة المعلومات غن طريق اصحاب هذا الاسلوب تعتمد وتكون هي منبه على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد ويركزون على النظريات والتحليل المنظم، التعلم عن طريق السلطة كما يتوجهون نحو الاشياء لا الأشخاص، يتعلمون بشكل أفضل من خلال المراجع والحالات العلمية التي تؤكد على النظرية والتحليل التنظيمي.

د- التجريب الفعال ACTYVE EXPERIMENTATION:

يعتمد الافراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الاعمال المدرسية و المشاركة في الجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين اي انهم يعتمدون على الاحكام الصادرة عن الشعور وهم لا يميلون الى المحاضرات النظرية و يقومون بالتوجه النشط نحو العمل و يفضلون التطبيق.

حيث تم تطبيق الاداة على عينة قوامها 63 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بأولاد جلال تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة وعن طريق القرعة ولقد تم الاستعانة ببرنامج (SPSS 20) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (03): يوضح معطيات ونتائج حساب الصدق التمييزي للمقياس.

الابعاد	المجموعات	ن	م	ع	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأول	المجموعة العليا	20	72.4	4.19	14.01	2.75	38	0.01
	المجموعة الدنيا	20	54.04	4.08			38	0.01
البعد الثاني	المجموعة العليا	20	50.95	2.83	12.72	2.75	38	0.01
	المجموعة الدنيا	20	38.40	3.37			38	0.01
البعد الثالث	المجموعة العليا	20	49.15	3.46	12.92	2.75	38	0.01
	المجموعة الدنيا	20	34.7	3.59			38	0.01
البعد الرابع	المجموعة العليا	20	46.10	2.73	13.94	2.75	38	0.01
	المجموعة الدنيا	20	35.05	2.75			38	0.01

من خلال الجدول اعلاه نجد ان قيم "ت" في جميع الابعاد دالة عند مستوى دلالة 0.01 و درجة حرية 38 مما يدل على ان المقياس قادر على ان يميز بين طرفي الخاصية.

- **الثبات:**

استخدمت صاحبة المقياس "زهية سخري 2018" نوعين من طرق حساب الثبات وهي: ثبات الاتساق الداخلي (الفا كرو نباخ) وثبات التجزئة النصفية.

أ- ثبات الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ):

لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 63 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وبعد التطبيق تم استخدام معامل الفا كرونباخ والجدول اسفله يوضح ثبات الفا كرونباخ

الجدول رقم (04): يوضح نتائج ثبات المقياس باستخدام الفا كرونباخ

الابعاد	عدد البنود	قيمة الفا كرونباخ	القرار
البعد الأول	19	0.61	ثابت
البعد الثاني	12	0.62	ثابت
البعد الثالث	12	0.68	ثابت
البعد الرابع	11	0.49	ثابت
الاداة ككل	14	0.78	ثابت

من خلال الجدول اعلاه نلاحظ ان اداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة، حيث بلغ معامل ثبات الاداة ككل (0.78) في حين تراوحت قيم معاملات الثبات على ابعاد الاداة (0.49، 0.68)

ب- ثبات التجزئة النصفية:

لحساب معامل ثبات التجزئة النصفية تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 63 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وبعد التطبيق تم الاستعانة ببرنامج (SPSS 20) وكانت النتائج معامل الارتباط للمقياس كما هو مبين في الجدول الاتي:

جدول رقم (05): يوضح معاملات ثبات كل بعد من ابعاد المقياس باستخدام التجزئة النصفية:

الابعاد	ن	ارتباط بيرسون	سيبرمان براون	القرار
البعد الأول	63	0.40	0.42	ثابت
البعد الثاني	63	0.47	0.48	ثابت
البعد الثالث	63	0.51	0.53	ثابت
البعد الرابع	63	0.33	0.51	ثابت
الاداة ككل	54	0.60	0.65	ثابت

من خلال الجدول اعلاه نلاحظ ان معامل ارتباط بيرسون لكل بعد من الابعاد اربعة ما بين (0.33، 0.51) وقد معامل سيبرمان براون للأداة ككل (0.65) في حين تراوحت قيم معامل سيبرمان براون بكل بعد من الابعاد الاربعة ما بين (0.42، 0.53) و هذا يدل على ان المقياس يمتاز بالثبات و التناسق الداخلي بين بنوده

2-2-3-حدود الدراسة الأساسية:

انحصرت حدود الدراسة الاساسية في:

2-2-3-1 الحدود المكانية:

تشمل مختلف الابتدائيات التي تم اجراء الدراسة الميدانية فيها، وهي (04) ابتدائيات " ابتدائية عبد الحميد بن باديس، ابتدائية البشير الابراهيمي ببلدية بوعاتي محمود، كذلك ابتدائية عيسى مجالدي ببلدية بلخير ، وحدة الكشف والمتابعة التابعة لمدينة قالمة.

2-2-3-2 -الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 22 أفريل الى غاية 10 ماي 2021.

2-3- عينة الدراسة الأساسية:

تعد مرحلة اختيار العينة من اهم المراحل في البحث العلمي التي لا يمكن استبعادها لأنها تساعدنا في الحصول على المعلومات والبيانات من المجتمع الاصلي للدراسة.

تم اختيار في دراستنا هذه مستويي " السنة الرابعة" و السنة الخامسة ابتدائي"، لأنهما يمثلان اعلى المستويين في المرحلة الابتدائية وهذا ما يتماشى و طبيعة المقياس المطبق في هذه الدراسة حيث تكون العينة محددة بدقة من حيث المستوى التعليمي والفئة العمرية لان في هذه المرحلة بالتحديد يتمكن التلاميذ من بناء جملة من المعارف و المعلومات الاساسية، بمعنى تخطوا مرحلة التعرف على الحروف وربطها و قراءة الكلمات والجمل، التي نجدها في المراحل الاولى كما انهم في هذه المرحلة استطاعوا تطوير عملياتهم العقلية بالشكل الذي مكنهم من مواكبة المواقف التعليمية واستعمالها بالشكل المناسب باستخدام أساليب التعلم .

تم اختيارنا لعينة الدراسة الحالية بالطريقة القصدية التي تعرف على انها هي تلك العينة التي يقوم الباحث باختيارها طبقا للغرض الذي يستهدف تحقيقه من خلال البحث ويتم اختيارها على أساس توفر صفات محددة في مفردات العينة تكون هي الصفات التي تتصف بها مفردات المجتمع محل البحث.

(السعدي الغول السعدي، 2019 ص 23)

و شملت عينة الدراسة الأساسية على (12) حالة حيث قسمت الى عينتين هما: عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة وعينة التلاميذ العاديين" والجدول الموالي يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية:

الجدول رقم (06): جدول يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية "تلاميذ معسوري الكتابة":

الحالات	الجنس	السن	المستوى التعليمي	المدرسة المتواجد بها التلميذ
الحالة الأولى	ذكر	10 سنوات	السنة الرابعة ابتدائي	عبد الحميد بن باديس
الحالة الثانية	ذكر	10 سنوات	السنة الرابعة ابتدائي	وحدة الكشف والمتابعة
الحالة الثالثة	انثى	10 سنوات	السنة الرابعة ابتدائي	عبد الحميد بن باديس
الحالة الرابعة	ذكر	11 سنوات	السنة الخامسة ابتدائي	مجالدي عيسى
الحالة الخامس	ذكر	11 سنوات	السنة الخامسة ابتدائي	البشير الابراهيمي
الحالة السادسة	انثى	11 سنوات	السنة الخامسة ابتدائي	مجالدي عيسى

بالنسبة لخصائص عينة الدراسة الاساسية نلاحظ من الجدول رقم (06) ان اغلبية افراد العينة الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة ذكور، حيث بلغ عددهم (04) مقارنة بعدد الاناث الذي بلغ (02) وهي نسبة كبيرة مقارنة بالإناث. موزعين على مدارس إبتدائية مختلفة.

جدول قم (07) :جدول يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية "تلاميذ غير معسوري الكتابة":

الحالات	الجنس	السن	المستوى التعليمي	المدرسة المتواجد بها التلميذ
الحالة الأولى	ذكر	10 سنوات	السنة الرابعة ابتدائي	مجالدي عيسى
الحالة الثانية	أنثى	10 سنوات	السنة الرابعة ابتدائي	مجالدي عيسى
الحالة الثالثة	انثى	10 سنوات	السنة الرابعة ابتدائي	عبد الحميد ابن باديس
الحالة الرابعة	ذكر	11 سنوات	السنة الخامسة ابتدائي	عبد الحميد ابن باديس
الحالة الخامسة	أنثى	11 سنوات	السنة الخامسة ابتدائي	البشير الابراهيمي
الحالة السادسة	ذكر	11 سنوات	السنة الخامسة ابتدائي	عبد الحميد ابن باديس

يوضح الجدول رقم (07) خصائص عينة الدراسة الأساسية لفئة التلاميذ الغير معسورين كتابيا حيث نلاحظ أنهم يتوزعون توزيعا اعتداليا بين الجنسين ،موزعين على ابتدائيات مختلفة.

خلاصة:

من خلال ما تقدم في هذا الفصل تمكنا من فهم واستيعاب المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وكذا الادوات والوسائل العلمية التي تم الاستعانة بها في جمع المعلومات والبيانات التي في ضوئها سيتم التحقق من فرضيات الدراسة كما هو مبين في الفصل القادم.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

ومناقشتها

1-تقديم الحالات:

1-1: الحالة الأولى:

1-1-1-البيانات الأولية:

الاسم: ن، م

السن: 10 سنوات

الجنس: ذكر

عدد الإخوة: 4 إخوة (3 ذكور وأنثى)

الترتيب في العائلة: الرابع في العائلة

الحالة الاقتصادية: جيدة

المستوى التعليمي للحالة: السنة الرابعة إبتدائي

المستوى التعليمي للوالدين: مستوى محدود

1-1-2-تقديم الحالة:

الحالة "ن" تبلغ من العمر 10 سنوات متمدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي، يحتل المرتبة الرابعة بين إخوته البالغ عددهم 4 (3 ذكور وأنثى)، يعيش مع والديه وإخوته في البيت العائلي للجد والجدة، ينحدر من عائلة ذات دخل جيد والده فلاح ويمتلك مزرعة أما أمه فهي ربة البيت، ومستوى تعليمي محدود لم تدرس اطلاقا.

1-1-3-تحليل الملاحظة:

من خلال المقابلات التي أجريناها مع المعلمين تم تحديد الحالات التي قد تعاني من صعوبات الكتابة، وبعد اعتمادنا على الملاحظة لاحظنا أن الحالة (ن) يتمتع لمظهر متسخ وثياب ممزقة ولا يهتم بمظهره بتاتا إضافة الى ذاك فإنه كثير الحركة والتسويس المستمر داخل حجرة الصف، مع كثروة شكاوي المعلمة منه لعدم انتباهه وتركيزه وضعف تحصيله الدراسي، كما تبدو على الحالة نوع من الخمول والكسل أثناء الحصة ولا يشارك مع زملائه في الصف أثناء طرح معلمة للأسئلة وأثناء فتح النقاشات، إدعائه المتكرر لنسيان كراريسه في البيت، وحسب ما جاء في تصريحات المعلمة فإن الحالة (ن) يتميز برداءة الخط وبطء في الكتابة، بالإضافة الى السلوكات العدوانية اتجاه زملائه من خلال قولها **(ماش حاط راسوا للقراية خلاص أمو لا علاقة بيه مهملتوا متحوسش تفهم قرا ولا مقراش، يجري طول يحب غير يلعب، كتيبتو معندكم ما تشوفوا فيها، وفوق هذا الشيء كامل يضرب صحابوا ميعرفش يلعب معاهم، نحسو ديما تايه وميركزش معايا خلاص)** ،كما لاحظنا عليه ازدياد غير عادي في الحركة مع عدم الجدية في الدراسة لدرجة الاستخفاف بها.

4-1-1-تحليل المقابلة:

بعد إجراء العديد من المقابلات النصف موجهة مع الحالة (ن) اتضح أنه يتسم بكثرة الكلام حتى وإن لم يكن في سياق الحديث، أفكاره غير مترابطة أثناء محاولة اجابته على سؤال معين وهذا يدل على عدم ارتياحه داخل القسم واهماله لدروسه واهتمامه الكبير بالعمل مع والده، وفي نفس السياق طرحنا عليه مجموعة من الأسئلة لمعرفة طبعة العلاقة بينه وسن والديه، فتبين أنه لا يتمتع بعلاقة جيدة مع عائلته مهمش ومهمل من طرفهم لم يتلقى أي دعم وتشجييع لمواصلة دراسته والتحصل على نتائج جيدة، وهذا ما جاء في قوله **(ماما مريضة طول وراقدة والفراش متعرفش تقرأ ومتقربنيش معلابلهمش بيا حتى كي نجيب علامات مليحة متبوسنيش، وبابا يقولي معندك مدير بيها تروح تخدم معايا خير نجبيوا الصوارد)**، وتم دعم هذه التصريحات من قبل معلميه التي صرحت بأنه محب للعمل ويردد دائما لزملائه قائلا **(تعجبني الخدمة مع بابا خير في القسم صماطة)** كما قالت أيضا أن أبيه يعامل كافة أبناءه الاخرين بنفس الأسلوب يجرهم للعمل في مزرعته منذ الصغر، كل هذا الإهمال وعدم الاهتمام ولد لدى الحالة صعوبات ومشكلات، دراسية أثرت على تحصيله الدراسي وسير دروسه ومن أبرز هذه الصعوبات هيي صعوبة في الكتابة والتي ظهرت لديه خاصة أثناء كتابته والتي تمثلت في رداءة الخط، الكتابة بحجم كبير جدا، الضغط على القلم...الخ.

5-1-1-ملخص المقابلة:

بعد إطلاعنا على التقرير الطبي للحالة (ن) تبين لنا أنه لا يعاني من أي اضطراب أو مشكل عضوي على مستوى السمع أو البصر الذي قد يعيقه عن دراسته، خاصة في إتقانه لعملية الكتابة، كما اتضح لنا انطلاقا من تشخصينا الأولى للحالة أنه يعاني من صعوبة في الكتابة وهذا استنادا لما لاحظناه أثناء تدقيقا لدفاتره وكراريسه، ومن أهم المخاطر التي شرت انيابها هي كتابة كلمات غير كاملة، يبطىء في الكتابة، لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة، لا يفرق بين الحروف المشابهة في النطق أثناء كتابتها...الخ، وهذا ما دفعنا الى تطبيق استبيان بشير معمرية الذي يكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الأكاديمية بهدف التحصل على نتائج دقيقة ومؤكدة، تؤكد لنا صحة تشخيصنا الأولي السابق، وبعدما تم تصحيح الاستبيان توصلنا الى أن الحالة (ن) يعاني من صعوبات تعلم الكتابة.

6-1-1-تطبيق مقياس "أساليب التعلم":

- **طريقة التطبيق:**

قمنا بتطبيق مقياس أساليب التعلم مع الحالة (ن) يوم 28 أفريل 2021 في الفترة الصباحية من نفس اليوم، وقد تمت عملية تطبيقه داخل القسم أثناء الوقت المخصص للراحة، حيث انطلقنا من أول خطوة وهي محاولة تهيئة الحالة والحديث معه عن الأهمية والفائدة التي تكمن وراء تطبيق هذا المقياس.

في بدايات الحديث مع الحالة (ن) حول المقياس لاحظنا عليه نوع من التردد والخوف من الإجابة، وبالتالي وجب علينا محاولة بعث الطمأنينة والراحة في نفس التلميذ لتكمن من الإجابة على عبارات المقياس بكل صدق وأريحية من خلال التوضيح له "بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، هذه العبارات ما هي الى مجموعة من الأسئلة

تفيدك في عملية التعلم وتساعدنا نحن على فهم ومعرفة الطريقة أو الأسلوب الذي تحبه وتنتهجه حين تدرس وتتعلم، ومن خلاله أيضا من الممكن ان تصبح معلمتك قادرة على إنشاء نشاطات وتمارين تتناسب وأسلوب تعلمك إذن كل ما هو مطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بتمعن وتفهمها جيدا لتتمكن من الإجابة عليها بسهولة، وفي حين واجهت أي صعوبة في فهم أي عبارة أعلمنا لنشرحها لك أكثر".

وبعد شرحنا له كل ما هو أساسي في هذا المقياس من تهيئة شرح التعليمة الخاصة بالمقاييس، شرحنا في الخطوة الثانية وهي تطبيق المقياس من خلال وضعه بين يديه وفي هذه الخطوة بالتحديد لم نتخلى عن ملاحظتنا المستمرة لرصد ايماءات وتعبيرات التي من الممكن أن تظهر على الحالة وتوصلنا الى أن مع بداية قراءته للعبارات يتمعن جيدا في فهمها ولم يبقى متردد في الإجابات كما كان من قبل وفي كل مرة تصعب عبارة ما يطلب منا مساعدته على شرحها.

جدول رقم (08): جدول يوضح استجابات الحالة رقم (01) على مقياس أساليب التعلم

الرقم		البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01		أستمتع بالعمل مع الأشخاص		X			
02		أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل					X
03		أميل لافصاح عن مشاعري		X			
04		أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير					X
05		أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب					X
06		أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان		X			
07		أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم					X
08		أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة					X
09		أبحث عن خبرات جديدة باستمرار	X				
10		أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها					X
11		أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات		X			
12		أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني		X			
13		استقبل الناس كما هم					X
14		أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري	X				
15		ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة		X			

16		أصف نفسي بأني غير كفىء لشرح المواضيع غير مفهومة		X			
17		أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي		X			
18		أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات	X				
19		أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات					X
20		أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد		X			
21		أميل الى التروي في اتخاذ القرارات		X			
22		أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات		X			
23		أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات	X				
24		أثمن الصبر	X				
25		أو أن أصف نفسي بأني متأمل					X
26		أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات	X				
27		أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد			X		
28		أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)			X		
29		أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين		X			
30		أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا		X			
31		أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل		X			
32		أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم			X		
33		أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال	X				
34		أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي	X				
35		أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال		X			
36		أميل الى رؤية نتائج أعمالي	X				
37		أتحمل مسؤولية أعمالي	X				
38		أشعر بالملل من المحاضرات النظرية					X
39		أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط	X				
40		أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل		X			
41		أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم	X				
42		أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة	X				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الحالة رقم (01) تراوحت جل إجاباتها على العبارات الخاصة بالمقياس بين البدائل (كثيرا، تماما) التي تقدر درجتهما في مفتاح التصحيح ب: كثيرا=04 تماما=05 ،في حين نلاحظ نادرا ما يختار البدائل المتبقية (أحيانا، قليلا، لا تنطلق تماما) ،كل هذه الإجابات والقيم المتحصل عليها تساعدنا على معرفة المحاور الخاصة بالمقاييس (الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال، الخبرة المحسوسة) والدرجة التي تحصل عليها الحالة (01) في كل محور خاصة وأن لكل محور بنود خاصة به، والتي بدورها تكشف لنا عن الأسلوب المعتمد عند الحالة رقم (01) في الأخير.

الجدول رقم (09): جدول يوضح الدرجة التي تحصل عليها الحالة (01) في كل محور من محاور المقياس

المحاور المعتمدة	رقم البنود الخاصة بكل محور	الدرجة المتحصل عليها من طرف الحالة (01)
الخبرة المحسوسة	-29-25-21-20-16-12-11-7-3-2-1 52-51-48-43-42-38-34-30	61 درجة
الملاحظة التأملية	-44-39-35-31-26-22-17-13-8-4 49-47	38 درجة
مفاهيم مجردة	-45-40-37-36-32-27-23-18-14-5 54-50	43 درجة
تجريب فعال	-46-41-33-28-24-19-15-10-9-6 53	40 درجة

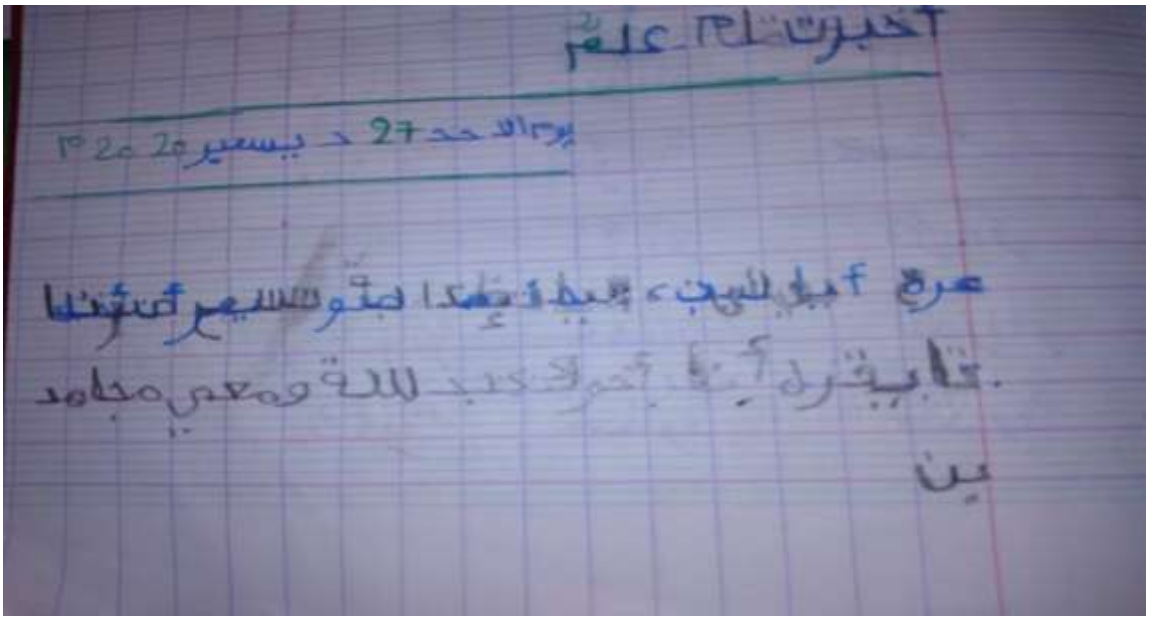
نلاحظ من خلال عرض النتائج الخاصة بمحاور أساليب التعلم المطبق على الحالة رقم (01) أنه يعتمد على محاور متعددة في عملية التعلم تشترك كلها في الكشف عن أسلوب التعلم الذي يعتمد عليه التلميذ أثناء تعلمه، حيث برز لدى الحالة (01) محور الخبرة المحسوسة قدرت درجته ب(61درجة) وهي أعلى درجة مقارنة مع باقي الدرجات المتحصل عليها في المحاور الأخرى، ثم يليها محور المفاهيم المجردة بدرجة قدرت ب(43 درجة)، ثم مباشرة محور التجريب الفعال الذي قدرت درجة الحالة فيه ب(40 درجة) أما عن محور الملاحظة التأملية فجاء بدرجة منخفضة عن باقي المحاور وقدرت درجته ب(38 درجة)

وللتوصل الى الهدف والغاية المنشودة في دراستنا الحالية وهو التعرف والكشف عن الأسلوب المعتمد من طرف الحالة رقم (01) قامت الباحثتين بالاعتماد على مفتاح تصحيح المقياس، وجمع درجة كل محورين مع بعضهما لتوصل الى ما هو مطلوب وهو الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (01) والجدول الموالي يوضح ويفسر.

جدول رقم (10): يوضح الأسلوب المعتمد من طرف الحالة(01)

محاور المقياس	نوع الأسلوب	الدرجة النهائية	المرتبة
الخبرةالمحسوسة+ الملاحظة التأملية	الأسلوب التباعدي	99 درجة	2
مفاهيم مجردة+ تجريب فعال	الأسلوب التقاربي	83 درجة	3
ملاحظة التأملية+ مفاهيم محددة	الأسلوب التمثيلي	81 درجة	4
تجريب فعال+ الخبرة المحسوسة	الأسلوب التكيفي	101 درجة	1

نلاحظ من خلال عرض النتائج النهائية لمقياس "أساليب التعلم" المطبق على الحالة رقم (01) أنه يعتمد في عملية تعلمه على أساليب متفاوتة الدرجات، كما هو مبين في الجدول السابق، حيث ظهر الأسلوب التكيفي أولا بدرجة (101) درجة، وهي أعلى درجة مقارنة بدرجات باقي الأساليب، ثم يليها بعد ذلك الأسلوب التباعدي الواقع بدرجة (99) درجة ثم مباشرة الأسلوب التقاربي الذي حددت درجته ب (83) درجة أما عن الأسلوب التمثيلي فجاء في المرتبة الأخيرة عن باقي الأساليب بدرجة (81) درجة ، مما نستنتج أن الأسلوب المعتمد والمستخدم من طرف الحالة رقم (01) هو الأسلوب التكيفي، إلا أن هذا لا يعني أن باقي الأساليب غير معتمد عليها اطلاقا من طرف الحالة ولكن الاعتماد عليها يكون أقل مقارنة بالأسلوب التكيفي (المعتمد).



نموذج لخط الحالة

1-2-الحالة الثانية:

1-2-1-البيانات الأولية:

الاسم: ج، إ

السن: 10 سنوات.

الجنس: ذكر

عدد الإخوة: 2 من الإخوة (أخ ذكر وأخت أنثى)

الترتيب في العائلة: هو الأخ الأكبر في العائلة

الحالة الاقتصادية: متوسطة الحال

المستوى التعليمي للحالة: السنة الرابعة ابتدائي

المستوى التعليمي للوالدين: مستوى محدود

1-2-2-تقديم الحالة:

الحالة (ج) يبلغ من العمر 10 سنوات يدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي، يحتل الرتبة الأولى في إخوته البالغ عددهم إثنين فهو الأخ الأكبر وأخ وأخت أصغر منه، يعيش مع والديه في بيت العائلة مع عمته وأعمامه، كما أن عائلته مستواها الاقتصادي ميسور الحال أب متقاعد من الجيش العسكري (أنهى الخدمة العسكرية) إلا أن مستواه التعليمي محدود، وأمه ربت بيت و مستواها التعليمي محدود لم تدرس مسبقا.

1-2-3-تحليل الملاحظة:

من خلال العديد من المقابلات التي أجريت مع الحالة (ج) في وحدة الكشف والمتابعة مع الأخصائية النفسانية، تبين لنا أن الحالة لا يتمتع باللياقة البدنية جيدة نهر شاحب الوجه ونحيف الجسم، كما أنه قصير القامة لدرجة أنه يملك نفس قامة أخيه الصغير الذي يبلغ من العمر 6 سنوات نتيجة ضعف بنية الجسمية، فمنذ الاتصال الأول مع الحالة كشفت لنا الأخصائية النفسانية عن أن الحالة (ج) يشتكي منه أساتذته ذلك للسلوكات العدوانية التي يقوم بها ضد زملائه في القسم وعادة السرقة المتكررة لأدوات زملائه، وأيضا الغضب والهيجان داخل وخارج الصف، كما أن الحالة (ج) يعيش في وسط أسري غير مستقر تسوده المشاكل بسبب شجارات الأم المتكررة مع عمته حيث صرحت لنا أنه عندما أتيحت لنا الفرصة للقاءها عن فترة حملها التي مرت بوقت وفترة عصبية بسبب شجاراتها المتكررة مع العمة في قولها **(ديما متعاركة مع سلفتي مش مزوجة وعايشة معانا في دار العايلة، ديما تتسبب عليا بلا مشكلة ولا سبة...حتى في نهار الوحم تاعي هبلتني أنا مريضة وهي تقلقني وتحاسس عليا بزاف..)**

بمعنى أن فترة الحمل للأم بالحالة (ج) مرت بشكل غير سليم، كما اشتد انتباهها من خلال ملاحظتنا أثناء تعامل الأخصائية النفسانية معه في تدريبه وتعليمه على قراءة وكتابة الحروف أنه يصبح شديد التوتر والقلق عندما لا يستطيع التعرف على الحروف والتمييز بينها حيث يهتز بالكرسي ويفرقع أصابعه ويأكل أظافره طوال كل الحصص ويركل الطاولة بين الحين والأخر ذلك لأن انتباهه مشتت كثيرا ودائما ما يردد **(معرفتهاش قوليلي نتي وشيهي...منعرف...معرفتهاش).**

ومن خلال الملاحظة أثناء سير الحصة العلاجية مع الأخصائية النفسانية ظهرت سلوكات على الحالة تمثلت في الغش فعندما لا يستطيع معرفة شكل الحرف يوجه نظره خفية للورقة التي تحملها الأخصائية ويغش، ففي هذا السياق صرحت لنا الأخصائية أنه عندما قابلت معلمة الحالة اشتكت منه عن هذا التصرف الغير مقبول حيث قالت: **(يتريشيلي في وراقي صغار نلقاهم طول في جيبو وقت الامتحانات ما يحفظش يروح يكتب الدروس في وراقي صغار حتى ماوش مفهومين كون غير جا يفهم وش قاعد يكتب ولا يفهم السؤال ويطيش عينو طول على ورقة الإجابة تا زملاءو...)**، وأيضا حالة التشويش والصراخ والهيجان داخل القسم مما يعيق سير الدروس بشكل عادي على زملائه

1-2-4-تحليل المقابلة:

المقابلة مع الحالة (ج) كانت متمركزة أساسا حول معاناته مع صعوبات تعلم الكتابة التي تواجهه منذ دخوله الى المدرسة، حيث لاحظنا أنه لا يستطيع حتى يذكر شكل الحرف وكتابته ونسخه على السبورة مع ان الأخصائية النفسانية تكرر له أكثر من مرة ومع ذلك لا يستطيع معرفته ولا حتى كتابة اسمه ولقبه بشكل مفهوم فلاحظنا على خطه في بعض الأحيان يكبره وفي البعض الاخر يصغره لدرجة لا يمكن رؤيته، ويقوم بإلصاق الحروف في بعضها البعض، كما أنه يعاني من عدم التفريق بين الأرقام ويكتبها بشكل معكوس ،ويكتب الحروف بطريقة تكون منفصلة فقط و عندما تطلب منه الأخصائية كتابة الكلمة بشكل كامل لا يستطيع مثل: (كلمة تفاح يكتبها (ت ف/ ح)، كلمة ريشة يكتبها (ر ي ش ة)...الخ، ومع تصريحات الأخصائية النفسانية حول تقرير حالة (ج) تبين بأن الأم كانت فترة حملها عصبية وهذا ما أقرت لنا عنه الأم عند لقاءنا به حيث كانت طوال فترة الحمل تعاني في المستشفيات، فكل هذه العوامل مرتبطة بظهور هذه الصعوبة عند الحالة منذ دخوله الى المدرسة، فإهمال الأهل لهذه المشاكل البسيطة منذ الصغر قد تؤدي الى تراكمها وزيادتها، لأن كل فترة من فترات النمو التي يمر بها الطفل لها مطالبها وهذا النمو محكوم بقوانين، وأن أي مهارة يمكن أن يتعلمها أو يقوم بها الفرد هي محكومة بثوابث السلم النمائي فأي تخلف في النمو أو بطء فيه سينعكس سلبا على اكتساب المهارات ومن هذه المهارات هي مهارة الكتابة التي لم يكسبها الحالة (ج)، وفما يخص الخصائص والمظاهر التي يتصف بها الحالة أن نشاطه منخفض ودافعية أيضا منخفضة اتجاه التعلم، ولاحظنا أنه ضعيف التركيز ومدة انتباهه مع الأخصائية قصيرة جدا حيث قالت: **" يقرالي الحروف والأرقام نقولو عاودهم ميعرفهمش...وكان يجيني فالحصص اللولة يقولي مشني قادر نحفظهم أي غلبان..."** مما ولد لديه تأخر دراسي وتحصيل دراسي ضعيف جدا.

1-2-5-ملخص المقابلة:

من خلال المقابلات التي أجريت في وحدة الكشف والمتابعة مع الأخصائية النفساني حول الحالة (ج) تبين بعد تشخيصه من طرف الأخصائية أنه يعاني من "صعوبات تعلم الكتابة" بدرجة كبيرة منذ السنة الأولى لدخوله المدرسي، حيث أفصحت عن معاناته مع هذه الصعوبة والتي منعته من مزاولة دراسته كباقي الأطفال العاديين فهو لا يستطيع الكتابة بخط واضح أو شكل سليم أو حتى نسخ الحروف والكلمات بشكل صحيح، كما أنه لا يستطيع تركيب جملة مفيدة، ولا حتى نطقها بطريقة صحيحة، كل هذا العجز الذي يعيشه الحالة أدى الى تمرده في بعض الأحيان على زملائه حيث يقوم بسرقة أدواتهم والتسلط عليهم يبرز ذاته هذا ما كشفت عنه معلمته إضافة الى عدم الانصياع للأوامر والتحلي دائما بصفة العدوانية والسرقة اتجاه زملائه، فلهذا عملت الأخصائية عبر الحصص المتتالية على تحسين مهاراته الكتابية وعلى تحسين تصرفاته الشاذة، كما أنها تعمل على إيقاظ دافعيته للتعلم..

2-2-5-تطبيق مقياس "أساليب التعلم":

- **طريقة التطبيق :**

قامت الباحثتان بتطبيق مقياس أساليب التعلم مع الحالة "ج" ، يوم 29 افريل 2021 ، جاء هذا التطبيق بعد إجراء العديد من المقابلات مسبقا ، جرت كل المقابلات في مكتب الأخصائية النفسانية التابعة لوحدة الكشف والمتابعة بمدينة قالمة ، والتي كان لها الفضل في مساعدتنا على الحضور مع الحالة في المقابلات التي أجرتها ، اتضحت معاناة ومشاكل الحالة بداية من المقابلة الأولى ،وتبين هذا من خلال ما لاحظناه عليه من خجل وفشل ، وعدم إكتراثه للدراسة وإتضح بعد ذلك وجود صعوبات جد كبية خاصة على المستوى الأكاديمي مقارنة بزملائه من نفس مستواه.

في المقابلات الأولى حاولت الأخصائية التعرف على الحالة من خلال طرح بعض الأسئلة عليه والكشف عن الصعوبة التي يعاني منها، وعند التأكد من أن الحالة "ج" من صعوبات تعلم الكتابة قامت الأخصائية بوضع وإعداد نشاطات وخطط تتلاءم ونوع الصعوبة لتساعده على التخلص والتخفيف من هذه الصعوبة ،في البداية لم يستجب مع النشاطات بالشكل الإيجابي المطلوب ، مما استدعى الأمر إضافة مقابلات لعلها تتحصل على نتائج أفضل.

وبعد تأكدنا من أن الحالة من ضمن التلاميذ المعسورين كتابيا، جاء دورنا كباحثتين في الكشف عن الأسلوب المعتمد من طرف الحالة "ج" في عملية تعلمه بالرغم من ظهور العديد من الصعوبات التي إعترضتنا على تطبيق المقياس مثل عدم قدرة الحالة" على الإجابة نتيجة لفقدانه القدرة على القراءة والكتابة ، مما استدعى الأمر منا تهيئته وإقناعه الإجابة على المقياس وشرح له التعليمة كلمة بكلمة .

جدول رقم (11): جدول يوضح استجابات الحالة رقم (02) على مقياس أساليب التعلم

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص					X
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل	X				
03	أميل لافصاح عن مشاعري	X				
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير	X				
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب					X
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان	X				
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم	X				
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة	X				
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار					X
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها	X				
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات					X
12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني					X
13	استقبل الناس كما هم			X		
14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري					X
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة					X
16	أصف نفسي بأني غير كفء لشرح المواضيع غير مفهومة					X
17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي	X				
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات					X
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات		X			
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد		X			
21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات					X

22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات			X		
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات					X
24	أثمن الصبر					X
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل					X
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات			X		
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد				X	
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)					X
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين					X
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا					X
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل	X				
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم				X	
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال	X				
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي					X
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال					X
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي			X		
37	أتحمل مسؤولية أعمالي					X
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية		X			
39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط					X
40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل			X		
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم		X			
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة					X
43	أرى أني مستعد للعمل		X			
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل					X
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية	X				
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار					X
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار					X

48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام					X
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة			X		
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل					X
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير					X
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا		X			
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة					X
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور	X				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الحالة رقم (02) تراوحت جل إجاباته على العبارات الخاصة بالمقياس بين البدائل (لا تنطبق عليا تماما، تنطبق عليا تماما) التي تقدر درجتهما في مفتاح التصحيح ب: لا تنطبق عليا تماما =01 تنطبق عليا تماما =05 ،في حين نلاحظ نادرا ما يختار للبدائل المتبقية (أحيانا، قليلا، لا تنطلق تماما) ،كل هذه الإجابات والقيم المتحصل عليها تساعدنا على معرفة المحاور الخاصة بالمقاييس (الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال، الخبرة المحسوسة) والدرجة التي تحصل عليها الحالة في كل محور خاصة وأن لكل محور بنود خاصة به، والتي بدورها تكشف لنا عن الأسلوب المعتمد عند الحالة رقم (02) في الأخير.

الجدول رقم (12): جدول يوضح الدرجة التي تحصل عليها الحالة (02) في كل محور من محاور المقياس

المحاور المعتمدة	رقم البنود الخاصة بكل محور	الدرجة المتحصل عليها من طرف الحالة (02)
الخبرة المحسوسة	1-2-3-7-11-12-16-20-21-25-29-30-34-38-42-43-48-51-52	43 درجة
الملاحظة التأملية	4-8-13-17-22-26-31-35-39-44-47-49	39 درجة
مفاهيم مجردة	5-14-18-23-27-32-36-37-40-45-50-54	26 درجة
تجريب فعال	6-9-10-15-19-24-28-33-41-46-53	29 درجة

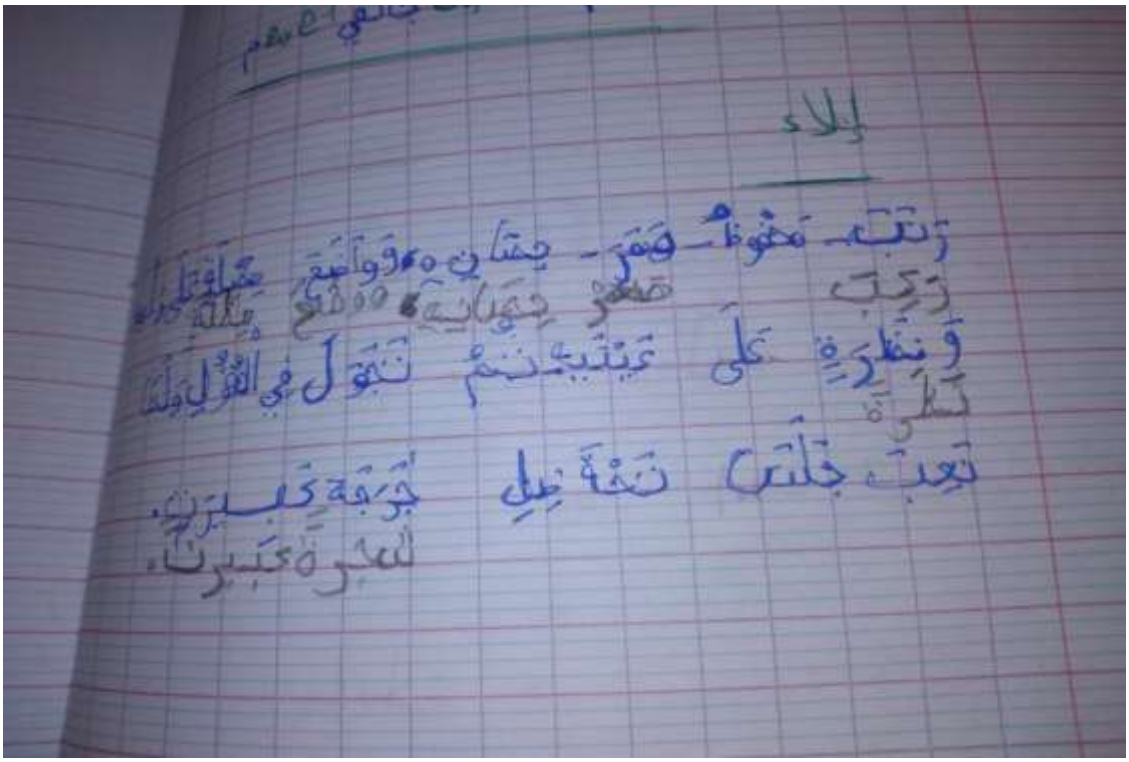
نلاحظ من خلال عرض النتائج الخاصة بمحاور أساليب التعلم المطبق على الحالة رقم (02) أنه يعتمد على محاور متعددة في عملية التعلم تشترك كلها في الكشف عن أسلوب التعلم الذي يعتمد عليه التلميذ أثناء تعلمه، حيث

برز لدى الحالة (02) محور الخبرة المحسوسة قدرت درجته ب(43درجة) وهي أعلى درجة مقارنة مع باقي الدرجات المتحصل عليها في المحاور الأخرى، ثم يليها محور الملاحظة التأملية بدرجة قدرت ب(39درجة)، ثم مباشرة محور التجريب الفعال الذي قدرت درجة الحالة فيه ب(29 درجة) أما عن محور المفاهيم المجردة فجاء بدرجة منخفضة عن باقي المحاور وقدرت درجته ب(26 درجة).

جدول رقم (13): يوضح الأسلوب المعتمد من طرف الحالة(02)

محاور المقياس	نوع الأسلوب	الدرجة النهائية	المرتبة
الخبرة المحسوسة+ الملاحظة التأملية	الأسلوب التباعدي	82درجة	1
مفاهيم مجردة+ تجريب فعال	الأسلوب التقاربي	55 درجة	4
ملاحظة التأملية+ مفاهيم محددة	الأسلوب التمثيلي	65درجة	3
تجريب فعال+ الخبرة المحسوسة	الأسلوب التكيفي	72درجة	2

نلاحظ من خلال عرض النتائج النهائية لمقياس "أساليب التعلم" المطبق على الحالة رقم (02) أنه يعتمد في عملية تعلمه على أساليب متفاوتة من الدرجات، كما هو مبين في الجدول السابق، حيث ظهر الأسلوب التباعدي أولا بدرجة (82) درجة، وهي أعلى درجة مقارنة بدرجات باقي الأساليب، ثم يليها بعد ذلك الأسلوب التكيفي الواقع بدرجة (72) درجة ثم مباشرة الأسلوب التمثيلي الذي حددت درجته ب (65) درجة أما عن الأسلوب التقاربي فجاء في المرتبة الأخيرة عن باقي الأساليب بدرجة (55) درجة ، مما نستنتج أن الأسلوب المعتمد والمستخدم من طرف الحالة رقم (02) هو الأسلوب التباعدي، إلا أن هذا لا يعني أن باقي الأساليب غير معتمد عليها اطلاقا من طرف الحالة ولكن الاعتماد عليها يكون أقل مقارنة بالأسلوب التباعدي(المعتمد).



نموذج يوضح خط الحالة

1-3-الحالة الثالثة:

1-3-1-البيانات الأولية:

الاسم: ر، د

السن: 10 بسنة

الجنس: أنثى

عدد الإخوة: 02 (أنثى وذكر)

الترتيب في العائلة: البنت الكبرى في العائلة

الحالة الاقتصادية: ممتازة

المستوى التعليمي للحالة: النشر الرابعة ابتدائي

المستوى التعليمي للوالدين: مستوى جيد

1-3-2-تقديم الحالة:

الحالة (ر) تبلغ من العمر 11 سنة، متمدرسة في قسم السنة الرابعة ابتدائي، تحتل الرتبة الأولى في العائلة، تعيش الحالة مع والديها في بيت العائلة المكون من الجد والجدة والأعمام، تنحدر من عائلة ذات دخل ممتاز ماديا، الأب مختص في الميكانيك والأم منشورها الدراسي والثقافي جيد (خريجة الجامعة تخصص رياضيات).

1-3-3-تحليل الملاحظة:

بعد اعتمادنا على الملاحظة في العديد من المقابلات التي أجريناها مع الحالة (ر) لاحظنا أنها تتميز بمظهر نظيف وهندام جيد تهتم بمظهرها بإستمرار ملابس جميلة ومرتبة، وحسب ما جاء في قول أستاذتها فإنها "**البنت الكبرى والمدللة في العائلة وضعيتها الاقتصادية ممتازة**" إلا أن شكاوي الأستاذة دارت حول كثيرة حركة التلميذة داخل الصف والوقوف المستمر من مقعدها بدون أخذ إذنها كذلك عدم قدرة التلميذة على الجلوس لفترة طويلة على الكرسي وهذا ما لفت انتباهنا نحن كباحثين من الوهلة الأولى **حيث صرحت أستاذتها بقولها :"كتيبتها ماش مفهومة وماش أي واحد يقدر يقراها ولا يفهمها أنا كي عدت عندي مدة وأنا نقري فيها نفهم كتبتها عادي بصح مقارنة مع زملائها خطها رديء جدا وراح يأثر عليها بصورة كبيرة مباعد كون متحاولش تعدل فيه شوي".**

1-3-4-تحليل المقابلة:

بعد اجراءنا للعديد من المقابلات مع الحالة (ر) تبين أن التلميذة تتسم بحديث متوازن وأفكار مترابطة إلا أنها عصبية ولا تتفق تماما مع أخيها الذي هو أصغر منها، فعند محاولة سؤالها عن طبيعة علاقتها مع والديها فصرحت بأنها تجهم جدا ومرتبطة بهم كثيرا (**ماما وبابا نحبهم بزاف وماما هي لي تقريني فالدار بصح ملي زاد خويا الضغير عادو ماش مهتمين بيا بزاف)** وانطلاقا من هذا الرد الذي ردت به الحالة اتضح أنها تشعر بالغيرة من أخيها وأصبحت تشعر بعدم اهتمام والديها بها كما كانوا مسبقا فالغيرة بين الأبناء تعد عاملا في كثير من المشكلات كالتخريب ونوبات الغضب والعصبية وكذلك النزعات العدوانية، والحركات العشوائية الغير مبررة، فالحالة (ر) عند العديد من المقابلات التي أجريت معها لاحظنا أنها كثيرة الحركة ولا تجلس على الكرسي لفترة طويلة بل تتلوى وتقف وتجلس باستمرار حيث صرحت الأستاذة في قولها: **(بلاصة ما نحكمها دور لزملائها وتتلفتهم طول وهاي دور في الصف...مهبلتني)** ونفس الحال في الساحة خارج الصف فهي لا تترك مكانا تركض بدون تعب أو ملل، وكأن حالتها الانفعالية تترجمها من خلال سلوكها أي أنها تعبر عن هذه الغيرة المتزايدة بسلوكات التهريج، إلا أنه وفي نفس الوقت الحالة (ر) تتمتع بذكاء ودافعية كبيرة في التعلم فتحصيلها الدراسي من المتوسط الى الجيد إلا أن الامر يعود الى العوامل والصعوبات التي تعيق سير دراستها بشكل عادي ففي قول الأستاذة : "**كانت تقرى علكيف وتجاوب وتتفاعل في الحصة كيما زملاءها بصح شوي بشوي ولات ترجع للورا بسبب الحركة الزايدة والتشويش وزيديلها لكتيبة مش مفهومة".**

كذلك لاحظنا عليها نقص في التركيز وهذا راجع لكثرة الحركة والنشاط المستمر الذي تمتاز به هذه التلميذة بالرغم من كل هذه الشكاوي والملاحظة السلسة إلا أنها لا تتردد في الإجابة أبدا في الإجابة على التساؤلات والدخول في المناقشات

مع زملائها، وهذا ما أكدته لنا الأستاذة في قولها **(روح كلش فيها مليح هي المدلة في دراهم من جهة باباها وماماها ماش مخليينها تتخص في حتى حاجة، بصح تتحرك في كل مرة نلقاها واقفة من بلاصتها بلاما تأخذ الإذن تاعي حتى، الكتابة كي تعود تكتب متركز معاها ساعات تنسى حرف ولا تنسى كلمات الخط تحها رديء مع أنو أمها واقعة عليها وتقربها بصح نقص التركيز تحها داخل القسم أثر عليها بزاف من نواحي بزاف خلاه)** وللتأكد من صحة أقوال الأستاذة طلبنا منها أن تساعدنا على الاطلاع على دفاتر وكراريس الحالة وبعد أخذ موافقة (الأستاذة) قمنا بالاطلاع على تلك الدفاتر ولاحظنا ما يلي:

- رداءة الخط بالنسبة للتلميذة.
- كتابة الكلمات غير كاملة.
- زيادة الحروف وليس لديها القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة مثل: ص-ط، نصب=نطب
- في الكثير من الأحيان تنسى كتابه الحروف مثال: الليمون= اليمون، الإمام= لإمام.

لاحظنا أيضا أن عند قيامها بعملية الكتابة تضغط على القلم ولا يترك الفراغ المناسب بين الكلمات لدرجة إلصاق كل الجملة في بعضها البعض.

كل هذه الملاحظات دفعت بنا لسؤال الأستاذة عن التحصيل الدراسي الذي يتمتع به الحالة فردت قائلة **(التلميذة (ر) المعدل تحها يتراوح بين 6 و7 هي ذكية الحاجة لي مهبطتها هي خطتها كيما كنتو تشوفو بعينكم الكتابة ماش مفهومة خلاص ماش أي واحد يقدر يقراها)**

1-3-5-ملخص المقابلة:

انطلاقا من المقابلات التي أجريناها مع الحالة (ر) وأستاذتها، وبعد إطلاعنا على الدفتر الطبي للحالة تبين لنا أنها لا تعاني من أي اضطراب عضوي على مستوى السمع أو البصر التي قد تكون سببا في عدم اتقانها لعملية الكتابة إلا أنها تعاني من كثرة الحركة والنشاط المستمر خاصة داخل حجرة الصف كما اتضح لنا أيضا انطلاقا من تشخيصنا الأول للحالة أنه من الممكن أن تكون الحالة تعاني من صعوبة في الكتابة وخاصة أن كل الملاحظات التي قمنا بها أثناء تدقيقها لكراريسها توحي وتؤكد بأنها من الأطفال معسوري الكتابة ومن بين أهم وأبرز المظاهر التي انتبهنا اليها وسلطنا عليها الضوء هي:

- الكتابة بخط رديء.
- في بعض الأحيان لا تتبع السطر أثناء الكتابة.
- ترتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلماته من السبورة
- تكتب ما تنطق فقط وكل ما لا تنطقه لا تكتبه.

(مثال خلاصة من الكتاب تكتبها بالخطأ وتعبر فيها كما تفهم هي وليس كما هو موجود فيها).

هذا ما دفعنا الى محاولة تطبيق استبيان بشير معمرية لتأكد من صحة التشخيص الأولي الذي وضعناه سابقا، والذي هو خاص بالكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وبعد تطبيقه وتصحيحه من طرف الباحثتين توصلا في النهاية ،الى ان الحالة (ر) تعاني من صعوبات تعلم الكتابة أثرت ومازالت تؤثر عليها وعلى تحصيلها الدراسي بشكل كبير.

1-3-6-تطبيق المقياس "أساليب التعلم":

- **طريقة التطبيق :**

قمنا بتطبيق مقياس أساليب التعلم مع الحالة (م)في الفترة الصباحية يوم 04 ماي 2021، تمت عملية تطبيقه خارج حجرة القسم أثناء الوقت المخصص للراحة، حاولنا في البداية تهيئة الحالة "ر" وشرح لها التعليمة الخاصة بالمقياس من خلال الحديث معها عن الأهمية والفائدة التي تكمن وراء تطبيق المقياس.

و بعد شرحنا لكل ما هو أساسي في هذا المقياس للحالة وأخذ موافقتها على تطبيقه، وضعنا المقياس بين يديها وفي هذه الخطوة بالتحديد لم نتخلى عن ملاحظاتنا المستمرة فتبين أن الحالة(ر) كثيرة الشرود ولديها بطئ في فهم وحتى في قراءة البنود والعبارات الخاصة بالمقياس مما تتطلب منا الأمر مساعدتها على قرائتهم والشرح لها معنى كل البنود بشكل سليم .

جدول رقم (14): جدول يوضح استجابات الحالة رقم (03) على مقياس أساليب التعلم

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص	X				
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل			X		
03	أميل لافصاح عن مشاعري			X		
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير	X				
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب	X				
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان	X				
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم	X				
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة				X	
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار	X				
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها					X
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات	X				

12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني										X
13	استقبل الناس كما هم								X		
14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري									X	
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة								X		
16	أصف نفسي بأني غير كفىء لشرح المواضيع غير مفهومة								X		
17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي								X		
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات	X									
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات	X									
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد								X		
21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات	X									
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات								X		
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات								X		
24	أثمن الصبر	X									
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل	X									
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات	X									
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد	X									
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)	X									
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين	X									
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا	X									

31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل	X				
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم	X				
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال	X				
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي	X				
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال	X				
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي	X				
37	أتحمل مسؤولية أعمالي	X				
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية					X
39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط	X				
40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل	X				
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم	X				
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة	X				
43	أرى أني مستعد للعمل	X				
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل	X				
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية					X
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار		X			
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار		X			
48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام		X			

49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة		X				
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل	X					
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير	X					
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا	X					
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة	X					
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور	X					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الحالة رقم (03) تراوحت جل إجاباته على العبارات الخاصة بالمقياس بين البدائل (كثيرا، تماما) التي تقدر درجتهما في مفتاح التصحيح ب: كثيرا=04 تماما=05 في حين نلاحظ نادرا ما يختار الحالة للبدائل المتبقية (أحيانا، قليلا، لا تنطلق تماما) ،كل هذه الإجابات والقيم المتحصل عليها تساعدنا على معرفة المحاور الخاصة بالمقاييس (الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال، الخبرة المحسوسة) والدرجة التي تحصلت عليها الحالة في كل محور خاصة وأن لكل محور بنود خاصة به، والتي بدورها تكشف لنا عن الأسلوب المعتمد عند الحالة رقم (03) في الأخير.

الجدول رقم (15): جدول يوضح الدرجة التي تحصل عليها الحالة (03) في كل محور من محاور المقياس

المحاور المعتمدة	رقم البنود الخاصة بكل محور	الدرجة المتحصل عليها من طرف الحالة (03)
الخبرة المحسوسة	-29-25-21-20-16-12-11-7-3-2-1 52-51-48-43-42-38-34-30	78 درجة
الملاحظة التأملية	-44-39-35-31-26-22-17-13-8-4 49-47	55 درجة
مفاهيم مجردة	-45-40-37-36-32-27-23-18-14-5 54-50	49درجة
تجريب فعال	-46-41-33-28-24-19-15-10-9-6 53	50 درجة

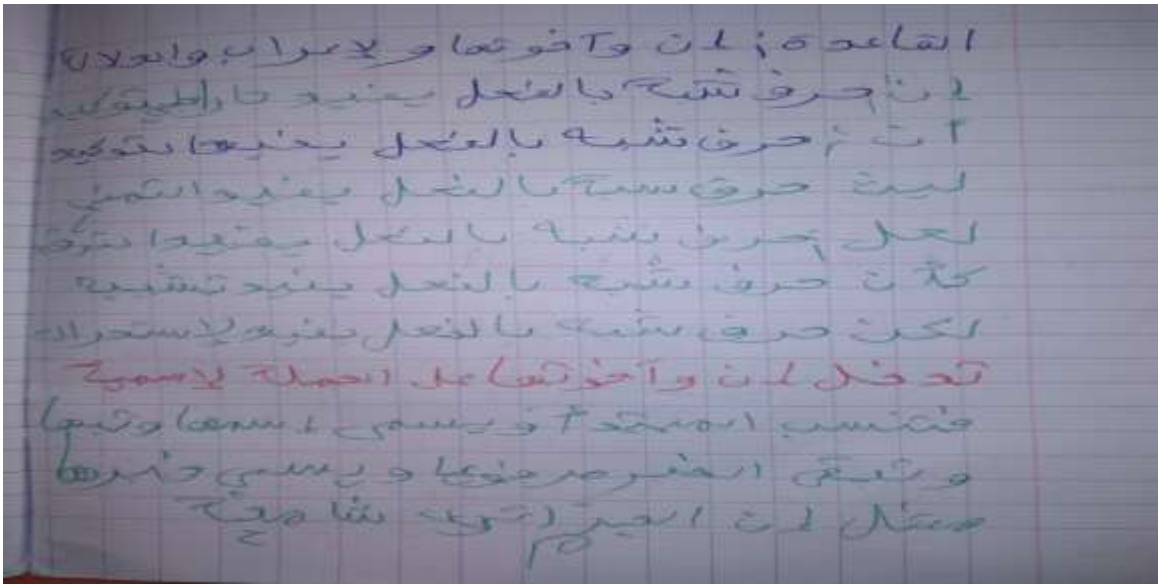
نلاحظ من خلال عرض النتائج الخاصة بمحاور أساليب التعلم المطبق على الحالة رقم (03) أنها تعتمد على محاور متعددة في عملية التعلم تشترك كلها في الكشف عن أسلوب التعلم الذي يعتمد عليه التلميذ أثناء تعلمه، حيث برز لدى الحالة (03) محور الخبرة المحسوسة قدرت درجته ب(78درجة) وهي أعلى درجة مقارنة مع باقي الدرجات المتحصل عليها في المحاور الأخرى، ثم يليها محور الملاحظة التأملية بدرجة قدرت ب(55 درجة)، ثم مباشرة محور التجريب الفعال الذي قدرت درجة الحالة فيه ب(50 درجة) أما عن محور المفاهيم المجردة فجاء بدرجة منخفضة عن باقي المحاور وقدرت درجته ب(49 درجة)

وللتوصل الى الهدف والغاية المنشودة في دراستنا الحالية وهو التعرف والكشف عن الأسلوب المعتمد من طرف الحالة رقم (03) قامت الباحثتين بالاعتماد على مفتاح تصحيح المقياس، وجمع درجة كل محورين مع بعضهما لتوصل الى ما هو مطلوب وهو الأسلوب المعتمد من طرف الحالة والجدول الموالي يوضح ويفسر.

جدول رقم (16): يوضح الأسلوب المعتمد من طرف الحالة(03)

محاور المقياس	نوع الأسلوب	الدرجة النهائية	المرتبة
الخبرة المحسوسة+ الملاحظة التأملية	الأسلوب التباعدي	133 درجة	1
مفاهيم مجردة+ تجريب فعال	الأسلوب التقاربي	99 درجة	4
ملاحظة التأملية+ مفاهيم محددة	الأسلوب التمثيلي	104درجة	3
تجريب فعال+ الخبرة المحسوسة	الأسلوب التكيفي	128 درجة	2

نلاحظ من خلال عرض النتائج النهائية لمقياس "أساليب التعلم" المطبق على الحالة رقم (03) أنها تعتمد في عملية تعلمها على أساليب متفاوتة في الدرجات، كما هو مبين في الجدول السابق، حيث ظهر الأسلوب التباعدي أولا بدرجة (133) درجة، وهي أعلى درجة مقارنة بدرجات باقي الأساليب، ثم يليها بعد ذلك الأسلوب التكيفي الواقع بدرجة (128) درجة ثم مباشرة الأسلوب التمثيلي الذي حددت درجته ب (104) درجة أما عن الأسلوب التقاربي فجاء في المرتبة الأخيرة عن باقي الأساليب بدرجة (99) درجة مما نستنتج أن الأسلوب المعتمد والمستخدم من طرف الحالة رقم (03) هو الأسلوب التباعدي، إلا أن هذا لا يعني أن باقي الأساليب غير معتمد عليها اطلاقا من طرف الحالة لا ولكن الاعتماد عليها يكون أقل مقارنة بالأسلوب التباعدي (المعتمد).



نموذج حول خط الحالة

1-4-الحالة الرابعة:

1-4-1-البيانات الأولية:

الاسم: إ، ع

السن: 11 سنة

الجنس: ذكر

عدد الإخوة: 3 إخوة (ذكور)

الترتيب في العائلة: الأخ الأصغر في العائلة

الحالة الاقتصادية: جيدة

المستوى التعلمي للحالة: السنة الخامسة ابتدائي

المستوى التعلمي للوالدين: مستوى جيد

1-4-2-تقديم الحالة:

الحالة (إ) يبلغ من العمر 11 سنة، متمدرس في قسم السنة الخامسة ابتدائي، يحتل الرتبة الرابعة بين إخوته فهو الأخ الأصغر بينهما البالغ عددهم (3 ذكور) يعيش مع والديه في بيت مستقل، كما انه عائلته مستواها الاقتصادي جيد، والده مهندس معماري وأمه مستواها الدراسي والثقافي جيد (خريجة جامعة) ف الاقتصاد.

3-4-2- تحليل الملاحظة:

بعد اعتمادنا على الملاحظة في العديد من المقابلات التي مرت مع الحالة (إ) تبين لنا أن شكله مقبول جدا، بحيث يتمتع بمظهر نظيف وملابس جميلة التي تدل على وضعيته الاقتصادية الجيدة، إلا أن مضمونه الداخلي ليس مقبولا فهو كثير الخجل عديم الثقة في النفس متردد دائما في اجاباته داخل القسم خوفا من أن يسخر منه زملائه، إلا أن الأمر مغاير لذلك تماما، كما أنه يمتاز بالهدوء الشديد داخل القسم وانتباهه وتركيزه دائما مشتتين، لا يشارك أصدقائه العمل داخل الصف فصرحت لنا أستاذته بأنه كثير الخجل والانطواء إلا أنه وفي نفس الوقت يحاول الاجتهاد في النشاطات الصفية وهذا ما جاء في قولها :(**يحشم بزاف وهاك تشوفو فيه كيفاه مهبط راسوا ديما مع الكتاب بصح ساعات نحسو أو قاعد يحاول باه يقرا النص ويرفع صبعو بصح ماوش قادر لأنو النطق تاعو تاني صعيب أو قاعد يسويفي عند أرطوفوني لأنو منطقش بكري طول باه نطق...**)كما أن أستاذته تشتكي دائما من سوء خطة الغير مفهوم حيث تجد صعوبة كبيرة في قراءته وفهمه: (**يخربش أو مش قاعد يكتب بخط واضح خطو كبير بزاف ويكتب وميكملش لكتيبة يتعطل بزاف حتى ساعات نتعطل معاه نولي نصححلو فالخط ونعتلو كيفاه يتبع السطر ويوضح خطو...**) إضافة الى ضعف تحصيله الدراسي وعدم قدرته على مزاولة أصدقائه في النشاطات التي ولدت لديه الخمول والكسل داخل القسم.

4-4-1-تحليل المقابلة:

بعد اجراءنا للعديد من المقابلات مع الحالة (إ) لاحظنا عليه أنه يتسم بالانطوائية وكثرة الخجل لدرجة عدم قدرته على رفع رأسه من الطاولة إذ يستمر طوال الوقت في النظر الى الكتاب والكراس فقط، كما أنه يمتلك جسد نحيف جدا ووجه شاحب، فأول لقاء لنا معه كان جد صعب أعين في الأسفل وصمت كلي في عزلة يرفض أي اتصال سواء معنا أو مع معلمته أو حتى زملائه فبتصريحات الاستاذة قالت أن نطقه ضعيف قليل لأنه لا يزال يتعالج عند أرطفوني لتعديل نطقه في قولها: (**او لضرك يسويفي عند أرطفوني بصح أو تحسن شوي النطق تاعو ما بقاش كي قبل ساعات يهاب ينطق يخاف يضحكوا عليه ليقراو معاه...**) قامت خلال المقابلات النصف الموجهة طرحنا بعض الأسئلة على استاذته حول حال عائلته هل مستقر أو متذبذب فأقرت لنا بأن الحالة (إ) صرحت لنا أمه مسبقا بأنه إخوته الأكبر منه يستهزؤون به عندما يرتدي الحفاظة في عمر الخمس سنوات لأنه تأخر في نزعها وتأخر في اكتسابه للنظافة وهذا ما ولد لديه الخجل وعدم الثقة في النفس والتي مست استقراره وأمنه، كما ولد لديه ضعف التفاعل الاجتماعي، إلا أنه ومن خلال ما لاحظناه أيضا خارج غرفة الصف في الساحة أن الحالة (إ) عكس الذي رأيناه داخل غرفة الصف انقلب الى شخص عدواني يتصرف بهمجية وعدوانية عند اللعب مع أصدقاءه وكأنه يسقط كل المشاعر والانفعالات السلبية التي يكنها بداخله على أصدقائه في المدرسة، ذلك الخجل والانطواء داخل القسم فجأة انقلب الى سلوكات عدوانية وهذا ما اشتكت منه أستاذته حيث قالت: (**هنا أك تشوفو فيه كيفاه ساكت وحاشم ومينطقش خلاه بصح كيما يخرج من الصف يتبدل يولي عبد خلاف وديما الولاد يجيو يبكيو ويقولولي أو ضربنا (إ) أنا نحير ما نلقا مندير لو...**)كل تلك السلوكات التي يتصرفها الحالة (إ) أصدقائه كلها رغبة في تفريغ الشحنات السلبية

والانفعالات التي كان يرغب في أن يفرغها على إخوته الذين يستهزئون به ويسخرون منه ولم يستطع فعلها وجهها نحو زملائه وأصبح ويستقوي عليهم هذا ما هدد أمنه ونتج لديه الكثير من المتاعب والصعوبات منها النفسية والأكاديمية، وفيما يخص تحصيله الدراسي فهو "متدني" ذلك راجع الى صعوبة الكتابة التي يواجهها كما لاحظنا من خلال هذا السياق أن وضعية جلوسه أثناء الكتابة غير طبيعية كباقي التلاميذ فهو يقوم بإخفاء تام للكراس من أجل عدم رؤية أحد لخطه، سواء زملاءه في القسم أو معلمته نظرا لكون خطه غير مفهوم: "كتابته كبيرة يتميز بإلصاق الحروف في بعضها البعض وتكبيرها، عدم التقيد بالكتابة على السطر، نسيانه لبعض الحروف أثناء نسخه للكلمات من السبورة...الخ"، أما فيما يخص نشاط الاملاء نلاحظ عليه عند أحد المقابلات التي صادفتنا معه أنه يستغرق وقتا طويلا من أجل كتابة الجمل التي تمليها عليهم المعلمة ولا يستطيع مزاولة باقي زملاءه في هذا النشاط لأنه جد بطيء في عملية النسخ.

1-4-5-ملخص المقابلة:

من خلال المقابلات التي أجريناها مع الحالة (إ) وكذلك مع المعلمة تبين لنا أن الحالة يعاني من اضطرابات في الكلام ولا يزال يتعالج عند أرطوفوني لتحسينه نطقه بشكل سليم مما ولد لديه أيضا صعوبات أكاديمية وهي" صعوبة تعلم الكتابة" فهو لا يستطيع لا الكتابة ولا حتى القراءة مما أعيقت له سير دراسته بشكل عادي، وهذا ما أكدته لنا ملاحظاتنا للحالة داخل القسم و التصريحات التي أدلت بها الأستاذة لنا، وعلى ما لاحظناه أيضا على دفاتره وكراريسه، وسير النشاطات الصفية مثل: "نشاط الاملاء والتعبير الكتابي والتهجئة...الخ" كل هذه المهارات لم يكتسبها الحالة (إ) كأي تلميذ عادي فهو لا يستطيع التمييز بين الحروف ويبطء في كتابته للكلمات والجمل بطريقة غير عادية، كما أنه لا يمسك الأدوات بشكل صحيح، وعند تطبيق "استبيان بشير معمرية" الذي يكشف لنا عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية بصورة دقيقة وتشخيصية، توصلنا الى أن الحالة (إ) يعاني من صعوبات تعلم الكتابة بشكل كبير.

1-4-6-تطبيق مقياس "أساليب التعلم":

- **طريقة التطبيق:**

قمنا بتطبيق مقياس "أساليب التعلم" مع الحالة (إ) يوم 03ماي 2021 في الفترة المسائية، وقد تمت عملية تطبيقه داخل القسم أثناء الوقت المخصص للراحة، حيث بدأنا من أول خطوة وهي محاولة تهيئة الحالة والحديث معه عن الأهمية والفائدة التي تكمن وراء تطبيق هذا المقياس.

ففي بداية الحديث مع الحالة (إ) حول المقياس لاحظنا عليه الكسل والخمول الذي يوحي بأنه لا يستطيع الإجابة على كل بنود المقاييس، كما إمتاز الحالة بسمة الخجل والكسل والخمول داخل القسم، فلاحظنا عليه بعض البطء في الإجابة، فتوجب علينا تشجيعه على قراءة البنود وبعث فيه روح الطمأنينة والراحة ليستطيع التفاعل أكثر والاجابة على العبارات بكل صدق وأريحية، وذلك من خلال التوضيح له "**بأنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى**

خاطئة، هذه العبارات ما هي إلا مجموعة من الأسئلة التي تفيدك في عملية تعلمك وتساعدنا نحن على فهم ومعرفة الطريقة أو الأسلوب الذي تعتمده وتنتهجه أثناء تعلمك"،إذن كل ما هو مطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بتمعن وتفهمها جيدا لتتمكن من الإجابة عليها بسهولة، وفي حين واجهتك صعوبة في فهم أحد البنود الخاصة بالمقاييس ما عليك فقط أعلمنا لشرحها لك أكثر".

بعد تهيئة الحالة وشرح له التعلمية الخاصة بالمقاييس شرعنا في الخطوة التالية وهي مرحلة تطبيق المقياس من خلال وضعه بين يديه وفي هذه الخطوة بالتحديد لم نتخلى عن ملاحظتنا المستمرة لرصد الايماءات والتعبيرات التي قد تظهر عليه أثناء الإجابة وأثناء قراءة البنود، فتوصلنا من خلال ملاحظتنا أن الحالة (إ) مع بداية قراءته للعبارات استغرق وقت طويلا في فهم العبارة الواحدة يقرأها ويعيدها عدة مرات حتى يستطيع الإجابة عنها، و كل العبارات تقريبا لم يفهمها وتردد في الإجابات عنها ، إلا أنه ومع إكماله لباقي البنود الأخرى أبدى القليل من التفاعل ، وكان كل ما صعبت عليه عبارة نقوم بشرحها له وهو يجيب عليها، حيث يميل رأسه عندما نسأله "هل فهمت العبارة أو نوضحها أكثر؟"، ويعتبر الحالة (إ) هو أكثر حالة استغرقنا معها وقتا طويلا في تطبيق المقياس مقارنة بباقي الحالات التي تعاملنا معهم.

جدول رقم (17): جدول يوضح استجابات الحالة رقم (04) على مقياس أساليب التعلم:

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص		X			
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل	X				
03	أميل لافصاح عن مشاعري					X
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير		X			
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب					X
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان	X				
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم					X
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة					X
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار		X			
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها		X			
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات	X				

12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني		X			
13	استقبل الناس كما هم		X			
14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري					X
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة					X
16	أصف نفسي بأني غير كفىء لشرح المواضيع غير مفهومة					X
17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي		X			
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات		X			
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات					X
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد					X
21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات					X
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات		X			
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات		X			
24	أثمن الصبر	X				
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل	X				
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات		X			
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد					X
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)			X		
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين			X		
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا				X	
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل		X			
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم				X	
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال		X			
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي				X	
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال		X			
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي			X		
37	أتحمل مسؤولية أعمالي			X		
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية		X			

39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط			X		
40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل		X			
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم			X		
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة		X			
43	أرى أني مستعد للعمل	X				
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل		X			
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية				X	
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار		X			
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار					X
48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام		X			
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة		X			
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل			X		
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير				X	
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا					X
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة		X			
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور		X			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الحالة رقم (04) تراوحت معظم إجاباته على العبارات الخاصة بالمقياس بين البدائل (كثيرا-لا نطبق علي تماما) التي تقدر درجتهما في مفتاح التصحيح كثيرا= 04 لا تنطبق تماما= 1 ،في حين نلاحظ تراجع اختيار البدائل المتبقية (تماما، قليلا، أحيانا) كل هذه الإجابات والقيم المتحصل عليها تساعدنا في معرفة المحاور الخاصة بالمقياس (الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال، الخبرة المحسوسة) والدرجة التي تحصل عليها الحالة في كل محور لأن لكل محور بنود خاصة به، والتي بدورها تكشف لنا عن الأسلوب المعتمد عند الحالة رقم (04)

جدول رقم (18): جدول يوضح درجة التي تحصل عليها الحالة رقم (04) في كل محور من محاور المقياس

المحاور المعتمدة	رقم البنود الخاصة بكل محور	الدرجة المتحصل عليها من طرف الحالة (03)
الخبرة المحسوسة	-29-25-21-20-16-12-11-7-3-2-1 52-51-48-43-42-38-34-30	55درجة
الملاحظة التأملية	-44-39-35-31-26-22-17-13-8-4 49-47	41 درجة
مفاهيم مجردة	-45-40-37-36-32-27-23-18-14-5 54-50	29درجة
تجريب فعال	-46-41-33-28-24-19-15-10-9-6 53	38 درجة

نلاحظ من خلال عرض النتائج الخاصة بمحاور "أساليب التعلم" المطبق على الحالة رقم (4) محور الخبرة المحسوسة قدرت درجته ب(55) درجة وهي أعلى الدرجات مقارنة بدرجات المتحصل عليها في المحاور الأخرى، ثم يليها محور الملاحظة التأملية الذي قدر ب(45) درجة، ثم بعد يأتي محور التجريب الفعال (38) درجة أما عن محور المفاهيم المجردة قدر ب (29) درجة وهو المحور المنخفض من حيث الدرجة مقارنة بالمحاور الأخرى.

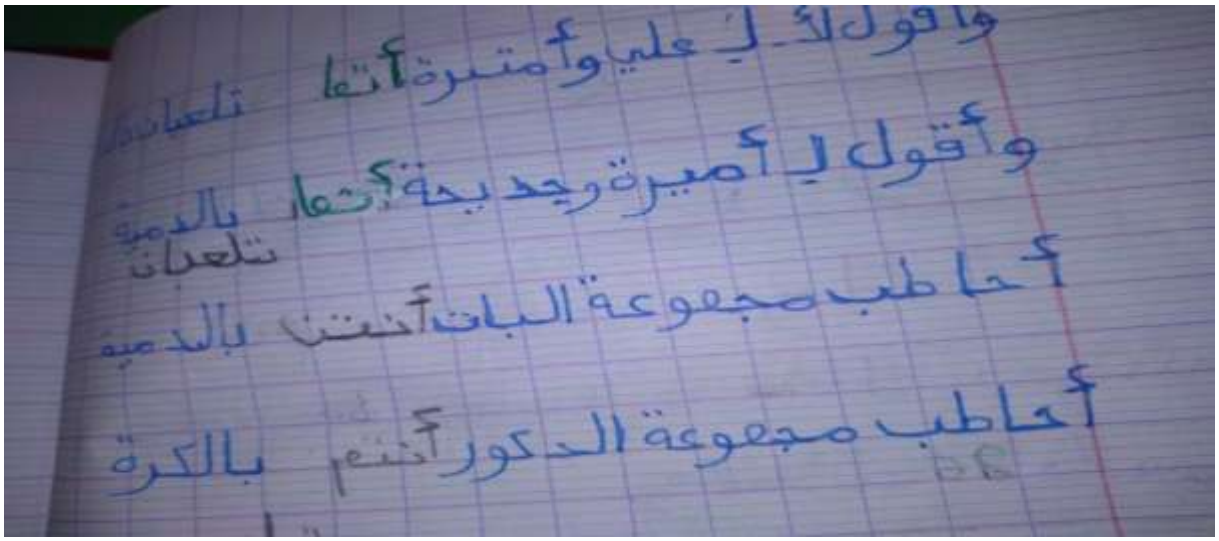
وللتوصل الى الهدف والغاية المنشودة في دراستنا الحالية وهو التعرف والكشف عن الأسلوب المعتمد من طرف الحالة رقم (04) قامت الباحثين بالاعتماد على مفتاح تصحيح المقياس، وجمع درجة كل محورين مع بعضها للتوصل الى ما هو مطلوب وهو الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (إ)

جدول رقم (19) يوضح الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (04)

المحاور	نوع الأسلوب	الدرجة النهائية
الخبرة المحسوسة+ الملاحظة التأملية	الأسلوب التباعدي	96 درجة
مفاهيم مجردة+ تجريب فعال	الأسلوب التقاربي	67 درجة
الملاحظة التأملية+ المفاهيم المجردة	الأسلوب التمثيلي	70 درجة
التجريب الفعال+ الخبرة المحسوسة	الأسلوب التكيفي	93 درجة

نلاحظ من خلال عرض النتائج النهائية لمقياس "أساليب التعلم" المطبق على الحالة رقم (04) أنه يعتمد في عملية تعلمه على أساليب متفاوتة من حيث الدرجتان كما هو مبين في المقياس المدون عليه استجابات الحالة الذي عرض سابقا أن الأسلوب الغالب أو الأعلى درجة هو الأسلوب التباعدي الذي قدرت درجته ب(96) درجة وهي أعلى درجة مقارنة بدرجات باقي الأساليب، ثم يليها بعد ذلك الأسلوب التكيفي الواقع بدرجة (93) درجة، ثم بعدها الأسلوب التمثيلي الذي حددت درجته ب (70) درجة، ثم مباشرة يليها الأسلوب التقاربي جاء في المرتبة الأخيرة عن باقي الأساليب بدرجة (67) درجة.

فنستنتج في الأخير أن الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (إ) هو "الأسلوب التباعدي" إلا أن هذا لا يعني أن باقي الأساليب الأخرى المتفاوتة في الدرجات فيما بينها غير معتمد عليها اطلاقا من طرف الحالة (إ) الاعتماد عليها يكون اقل مقارنة "بالأسلوب التباعدي المعتمد".



نموذج لخط الحالة

الحالة الخامسة:

1-5-1-البيانات الأولية:

الاسم: م. ه

السن: 11 سنة

الجنس: ذكر

عدد الإخوة: 5 (3 إناث و2 ذكور)

الترتيب في العائلة: الطفل الثاني

الحالة الاقتصادية: ميسوري الحال

المستوى التعليمي للحالة: السنة الخامسة ابتدائي

المستوى التعليمي للوالدين: مستوى محدود.

1-5-2-تقديم الحالة:

الحالة (م) يبلغ من العمر 11 سنة، متمدرس في قسم السنة الخامسة ابتدائي، يحتل المرتبة الثانية بين إخوته ينحدر من عائلة ميسورة الحال الأب موظف والأم ماكثة في البيت، تعيش الحالة مع والديه في بيت مستقل عند البيت العائلي للجد والجدة، المستوى التعليمي لوالديه محدود.

1-5-3-تحليل الملاحظة:

بعد اعتمادنا على الملاحظة أثناء مقابلة الحالة في العديد من المرات اتضح أنه يتمتع بمظهر مقبول ونظيف يتميز بهندام جيد وثياب مرتبة، إلا أنه من أول وهلة اتضحت عليه علامات الفشل والخمول داخل القسم بالإضافة الى الشرود المستمر وذلك نتيجة لما يمر به الحالة من صعوبات وضغوطات من أبرزها مشاكل عائلية بين الوالدين ضعف وتراجع في تحصيله الدراسي بالرغم من أن الحالة (م) كان متميز وذكي في بداية تمدرسه إلا أنه بدأ التراجع والضعف تدريجيا، وحسب ما صرحت به المعلمة فإن الحالة لم تكن على هذا الحال سابقا حيث قالت: **"(م) كان تلميذ مليح خلاه مباعد بديت نلاحظ عليه تراجع خاصة في الامتحانات ولا يجيب علامات أقل ملي كان يجيبها قبل كي استفسرت على السبب لقيت بلي الأم والأب تاعو في مشكل وساكنين في دار مستأجرة وغير مستقرين"** وبمجرد سؤاله عن علاقته مع والديه تردد نوعا ما من الحديث معنا بدت عليه علامات الحزن والخوف من بادىء الأمر وفض الاكتفاء بكلمات محدودة **(ساكنين أنا وماما وبابا وربعة خواتاتي عايشين عادي)**أما فيما يخص مشاركته وتفاعله داخل القسم مع أصدقائه فلاحظنا عليه الخجل من الإدلاء بأجوبته بالرغم من أن إجابته صحيحة وعند الاطلاع على دفاتره وكراريسه لملاحظة خطه توصلنا الى أنه يعاني وبشكل كبير وهذا ظاهر خاصة في طريقه وعند مقارنته كما كان عليه في بداية الموسم الدراسي تبين أنه هناك فرق كبير بين ما كان عليه وما هو عليه الان ومن أبرز المظاهر التي لاحظناها عند الحالة هي:

-اختلاط الحروف المتشابهة عند كتابتها.

-كتابة كلمات غير ملائمة.

-يبطأ عند عملية الكتابة.

-يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ من السبورة أو من الكتاب.

1-5-4-تحليل المقابلة:

بعد قيامنا بالعديد من المقابلات مع الحالة (م) لاحظنا عليه الخجل والشرود المستمر داخل غرفة الصف، و تطرح المعلمة عليه السؤال لأكثر من مرة حتى يستطيع فهمه واستيعابه نتيجة لمرور الحالة بضغوطات نفسية قد تكون هي السبب الأساسي الذي أثرت على نفسيته وعلى اختلال توازنه الدراسي، تمثلت هذه الضغوطات حسب تصريحات المعلمة على أن الحالة (م) كان يعيش مع والديه في بيت مستقل إلا أنه ومن صعوبة الحال أجبر على بيع ذلك المنزل ويستأجر منزلا أخرا، إلا أن الحالة "م" لم يستطيع التأقلم في ذلك البيت لأنه صغير عبارة عن **(قاراج كما صرحت به الأستاذة)** هذا ما زاد من تراجعه نفسيا وتربويا لأن الأماكن المزدحمة بساكنيها ومليئة بالضوضاء لا يستطيع فيها الأطفال أخذ قسط كافي من الراحة والنوم الهادىء لا سيما أن الحالة (م) يمتلك أربعة إخوة اخرين يعيشون في نفس المنزل الصغير، وهذا ما أثر في قدرته على التركيز داخل الصف وولد لديه صعوبة الكتابة وهذا ما صرحت به الأستاذة عند حديثها عن خطه: (**ولات كتيبتو متشبه لوالو والله يا كينعود نصلح فالامتحانات الورقة تاعو نوقعد فيها نهار كامل باه نفهم عليه وش قاعد يكتب ونحطلو النقطة فرق كبيربين وش كان عليه ودرك أني حايرة...)** فبعد إطلاعنا عليه كيف يكتب أثناء نشاط الاملاء لاحظنا عليه بطىء كبير في كتابة جملة على بعضها البعض ويستغرق وقتا طويلا في عملية النسخ سواء من السبورة أو عندما تملي عليهم الأستاذة، كما أنه يبذل جهدا كبيرا في الكتابة فهو يكتب على الكراس بطريقة مائلة ويميل رأسه وذراعه و يكتب بيده اليسرى فينتج عن ذلك خط رديء وجمل ملتصقة في بعضها البعض ولا يتبع السطر، وكثرة الأخطاء الاملائية، هذا ما جعل الأستاذة تخصص وقت إضافي له ليصحح تلك الأخطاء الاملائية.

1-5-5-ملخص المقابلة:

الحالة (م) يعاني من بعض الضغوطات النفسية التي كان سببها المشاكل العائلية التي طرأت على حياته في الفترة الأخيرة وهي الانتقال الى منزل صغير معج بالضوضاء والفوضى والذي أثر عليه سلبا بعدما كان يعيش في راحة وطمأنينة وفي بيت مستقل ملك وكبير، كل هذا كانت نتائجه بارزة على الحالة مما أصبح كثير الشرود والكسل والخمول داخل الصف لا يتفاعل مع أستاذته كثيرا، وفي حين التفاعل معها يبقى دائما مترددا وخائفا مع العلم أنه يمتلك ذكاء يفوق المتوسط وكل إجاباته صحيحة ، وقد برزت هذه الصعوبة التي عرقلت سير تعلمه وضعف في تحصيله الدراسي، فهي مشكلة عويصة تواجه الحالة (م) بالرغم أن دافعيته للتعلم كانت عالية ومستواه كان جيد الا أن الصعوبة أثرت عليه.

6-5-1-تطبيق مقياس "أساليب التعلم ":

- **طريقة التطبيق:**

قمنا بتطبيق مقياس "أساليب التعلم" مع الحالة (م) يوم 08 ماي 2021، وقد تمت عملية تطبيقه داخل القسم أثناء الوقت المخصص للدراسة، حيث بدأنا من أول خطوة كما فعلنا سابقا وهي محاولة تهيئة الحالة والحديث معه عن الفائدة والأهمية التي تكمن وراء تطبيق هذا المقياس.

في بداية الحديث مع الحالة (م، ه) حول المقياس لاحظنا عليه بعض الخمول وعدم الاهتمام ويقلب صفحات البنود ويشعر بالضجر إلا أنه ومع تشجيعنا له على قراءة البنود وبعث الراحة والطمأنينة ليستطيع التفاعل أكثر والاجابة على العبارات الخاصة بالبنود تفاعل وأجاب على البنود، وضحنا له بأنه: **"ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، هذه العبارات ما هي إلا مجموعة من الأسئلة التي تفيدك في عملية تعلمك وتساعدنا نحن على فهم ومعرفة الطريقة أو الأسلوب الذي تعتمده وتنتهيه أثناء تعلمك ، إذن كل ما هو مطلوب منك أن تقرأ كل عبارة تنبعث وتفهمها جيدا لتتمكن من الإجابة عليها بسهولة، فإن واجهتك أي صعوبة في فهم أحد البنود ما عليك فقط أن تعلمنا بذلك لشرحه أكثر.**

فبعد تهيئة وشرح له التعليمة الخاصة بالمقياس، شرعنا في الخطوة الثانية وهي مرحلة التطبيق وذلك برصد كل الملاحظات الخاصة بإيماءاته وتعبيرات وجهه بحيث ظهر عليه كما ذكرنا سابقا نوع من الضجر والملل من كثرة البنود بالرغم من أنه يخذ وقتا قصيرا جدا في الإجابة على البنود، ولم يسألنا أبدا عن شرح أي بند، وكانت فترة تطبيق المقياس مع الحالة أقصر فترة مقارنة بالحالات الأخرى.

بعد تطبيق مقياس (أساليب التعلم) مع الحالة تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (20): جدول يوضح استجابات الحالة رقم (05) على مقياس أساليب التعلم:

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص	X				
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل	X				
03	أميل لافصاح عن مشاعري					X
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير			X		
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب				X	

06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان		X			
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم	X				
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة					X
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار					X
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها				X	
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات	X				
12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني			X		
13	استقبل الناس كما هم		X			
14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري					X
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة			X		
16	أصف نفسي بأني غير كفىء لشرح المواضيع غير مفهومة			X		
17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي	X				
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات				X	
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات		X			
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد		X			
21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات	X				
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات	X				
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات		X			
24	أثمن الصبر					X
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل					X
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات		X			
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد		X			
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)					X
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين			X		
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا		X			
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل	X				

32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم	X				
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال			X		
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي		X			
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال		X			
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي		X			
37	أتحمل مسؤولية أعمالي	X				
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية	X				
39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط	X				
40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل		X			
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم	X				
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة		X			
43	أرى أني مستعد للعمل	X				
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل					X
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية					X
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار		X			
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار			X		
48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام	X				
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة		X			
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل					X
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير	X				
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا	X				
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة		X			
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور		X			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الحالة رقم (05) تراوحت معظم اجاباتها على العبارات الخاصة بالمقياس بين البدائل (كثيرا، تماما) التي تستند درجتها في مفتاح التصحيح كثيرا=04 في حين نلاحظ تماما=05.، في حين نلاحظ

تراجع في اختيار البدائل المتبقية (قليلا، أحيانا، لا تنطبق تماما) بشكل واضح، كل هذه الإجابات والقيم المتحصل عليها تساعدنا في معرفة المحاور الخاصة بالمقياس، والدرجة التي تحصلت عليها الحالة في كل محور ولأن لكل محور بنود خاصة به والتي بدورها تكشف لنا عن الأسلوب المعتمد عند الحالة رقم (05).

جدول رقم (21): يوضح الدرجة التي تحصل عليها الحالة رقم (05)في كل محور من محاور المقياس

المحاور المعتمدة	رقم البنود الخاصة بكل محور	الدرجة المتحصل عليها الحالة رقم (05)
الخبرة المحسوسة	1-2-3-7-11-12-16-20-21-25-29-30-34-38-42-43-48-51-52	77 درجة
الملاحظة التأملية	4-8-13-17-22-26-31-35-39-44-47-49	44 درجة
مفاهيم مجردة	5-14-18-23-27-32-36-37-40-45-50-54	37 درجة
تجريب فعال	6-9-10-15-19-24-28-33-41-46-53	32 درجة

نلاحظ من خلال عرض النتائج الخاصة بالمحاور أساليب التعلم المطبق على الحالة رقم (05) أنه يعتمد على محاور متعددة في عملية المتعلم تشترك كلها في الكشف عن أسلوب التعلم الذي يعتمد عليه التلميذ أثناء تعلمه، حيث برز لدى الحالة محور الخبرة المحسوسة الذي قدرت درجته ب (77 درجة) وهي أعلى درجة مقارنة مع باقي الدرجات المتحصل عليها في المحاور الأخرى، ثم يليها محور الملاحظة التأملية بدرجة قدرت (44) درجة ثم مباشرة المفاهيم المجردة الذي قدرت درجته ب(37) درجة، أما عن محور التجريب الفعال فجاء بدرجة منخفضة عن باقي المحاور وقدرت درجته ب(32) درجة.

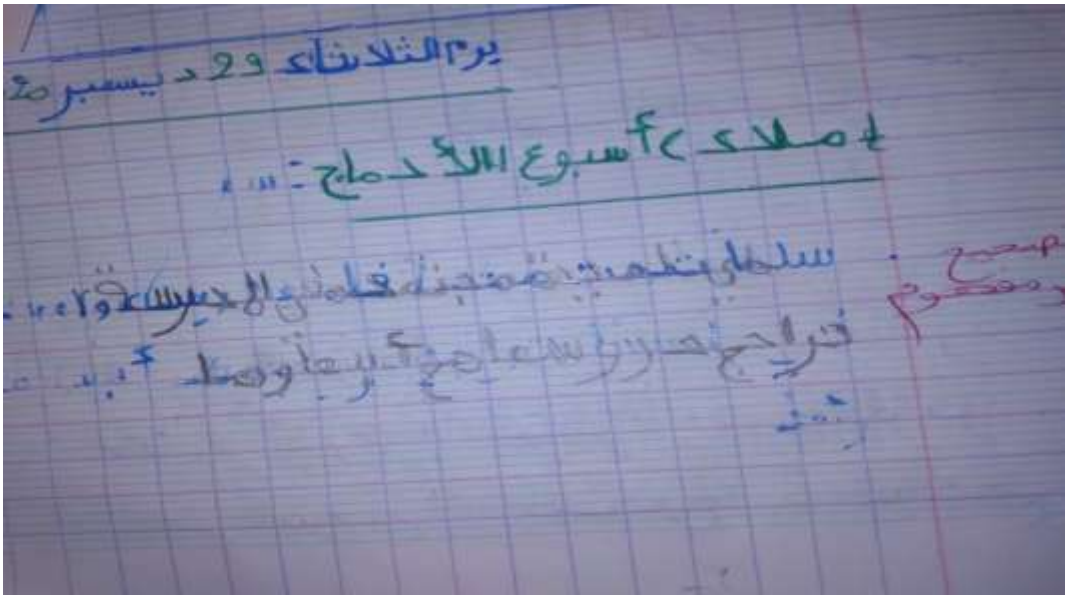
وللتوصل الى الهدف والغاية المنشودة في دراستنا الحالية وهو التعرف والكشف عن الأسلوب المعتمد من طرف الحالة قامت الباحثين بالاعتماد على مفتاح تصحيح المقياس، وجمع درجة كل محورين مع بعضهما للتوصل الى ما هو مطلوب وهو الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (05) والجدول التالي يوضح ويفسر ذلك:

جدول رقم (22): يوضح الأسلوب المعتمد من طرف الحالة رقم(05):

المحاور	نوع الأسلوب	الدرجة النهائية
الخبرة المحسوسة+ الملاحظة التأملية	الأسلوب التباعدي	121 درجة
مفاهيم مجردة+ التجريب الفعال	الأسلوب التكيفي	109 درجة
الملاحظة التأملية+ المفاهيم المجردة	الأسلوب التمثيلي	81 درجة
التجريب الفعال+ الخبرة المحسوسة	الأسلوب التقاربي	69 درجة

نلاحظ من خلال عرض النتائج النهائية لمقياس "أساليب التعلم" المطبق على الحالة رقم (05) أنه يعتمد في عملية تعلمه على أساليب متفاوتة من حيث الدرجات كما هو مبين في المقياس المدون عليه استجابات الحالة الذي عرض سابقا أن الأسلوب المعتمد هو الأسلوب التباعدي الذي قدرت درجته ب(121) درجة وهي أعلى درجة مقارنة بدرجات باقي الأساليب، ثم يليها بعد ذلك الأسلوب التكيفي الواقع بدرجة (109) درجة، ثم بعدها الأسلوب التمثيلي الذي حددت درجته ب (81) درجة، ثم مباشرة يليها الأسلوب التقاربي جاء في المرتبة الأخيرة عن باقي الأساليب بدرجة (69) درجة.

فنستنتج في الأخير أن الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (م) هو **"الأسلوب التباعدي"** ، إلا أن هذا لا يعني أن باقي الأساليب الأخرى المتفاوتة في الدرجات فيما بينها غير معتمد عليها اطلاقا من طرف الحالة (م) وإنما الاعتماد عليها يكون اقل مقارنة بالأسلوب التباعدي (المعتمد).



نموذج لخط الحالة

1-6-الحالة السادسة:

1-6-1-البيانات الأولية:

الاسم: م، س

السن: 11سنة

الجنس: أنثى

عدد الإخوة: ليس لديها إخوة (هي الفتاة الوحيدة)

الترتيب في العائلة: هي الوحيدة (لا تملك إخوة)

الحالة الاقتصادية: فقر شديد

المستوى التعليمي للحالة: السنة الخامسة ابتدائي.

المستوى التعلمي للوالدين: مستوى محدود

1-6-2-تقديم الحالة:

تبلغ الحالة (م) من العمر 11 سنة متمدرسة في قسم السنة الخامسة ابتدائي، هي الفتاة الوحيدة لأمها، الحالة الاجتماعية لوالديها "مطلقان" أمها تبلغ من العمر 30 سنة إلا أنها تزوجت برجل يكبرها ب30 سنة، بحيث بلغ عمر والدها 60 سنة لكن في اخر المطاف إنتهت الحياة الزوجية لوالديها بالطلاق وذلك لاضطرابات في العلاقة الزوجية لسبب أو لاخر، فالحالة (م) الان تعيش مع أمها في بيت جدها، مستواها الاقتصادي متدهور جدا لدرجة الفقر الشديد هذا لأن أمها لا تملك أية وظيفة عمل يمكن أن تسترزق منها، منذ اتصالنا الأول مع الحالة كشفت لنا المعلمة أن الحالة (م) تعاني ضغوطات كبيرة بسبب انفصال والديها.

1-6-3-تحليل الملاحظة:

بعد اعتمادنا على الملاحظة في المقابلات التي أجريت مع الحالة (م) تبين لنا أن الحالة تعيش فترة حرجة بسبب طلاق وانفصال والديها، شاردة الذهن طوال الوقت، انطوائية ولا تتفاعل مع زملائها وصديقاتها داخل القسم، إلا أنها في نفس الوقت تتفاعل مع المعلمة أثناء الدرس وتتجاوب معها ، فصدمة الطلاق على الحالة (م) كانت صعبة فهي تحاول التكيف مع حقيقة أن والديها مطلقين، إلا أنها مؤثرة ومؤلمة في نفسيتها، حيث تظهر عليها الهالات السوداء تحت عينيها، والهدوء المفرط وبطىء في الحركة، وهذا ما لاحظناه عليها عند دخولنا الى الصف، تجلس بهدوء ولا تتكلم مع أحد...إلخ حيث صرحت لنا أستاذتها في هذا السياق أن: **(م) طفلة عاقلة بصح ساعات نحس العقالة تحها أدي مفرطة بزاف ما تحب تحكي مع حتى واحد صوتها نسمعو غير كي نسقسيها في حاجة تخص الدرس...فاللول كانت حتى أنا متتجاوبش معايا بصح بشوي بشوي ولات تتفاعل في الحصة)** كما تبين لنا أيضا أنها تشعر بالنقص والحرمان العاطفي والتي تظهر في إيماءاتها الحزينة ورغرغت العينين...وملاحظتنا الأساسية كانت متمركز حول ما خلفته كل هذه العوامل وهي "صعوبة تعلم الكتابة" التي سببت لها مشكلا دراسيا عويصا حول خطها الغير مفهوم، فعند اطلاعنا على دفاترها وجدنا الحالة (م) تعاني من مشكل في كبر خطها فهي تكتب كلمتين في سطر واحد، كما أنها تضغط على القلم بقوة لدرجة أنها تمزق الورقة، تبذل جهدا كبيرا في كتابة الحروف تتميز بوضعية جلوسها الغير صحيحة، أثناء الكتابة تميل رأسها كثيرا ولا تترك المسافة المناسبة بينها وبين الكراس، وتقوم بالضغط على القلم كثيرا ففي قول أستاذتها : **(كل يوم نقطعلها الورقة تاع الكراس ونقولها عاوديها تضغط على القلم حتى تتقطع الورقة حاولت حاولت معاها باه ترخف يدها شوي كيتعود تكتب راسها هو راسها، حتى القعدة تحا مش قدقد تهبط راسها على الكراس حتى يلصق في عينيها)** ،إلا أنه وكما ذكرنا سابقا فهي تتجاوب بطريقة جيدة مع استاذتها عندما تطرح الأسئلة داخل القسم

من خلال رفع يدها ،والإجابة على كل الأسئلة ولا لا تجد أي صعوبة في ذلك ، وهذا ما صرحت به لنا معلمتها قائلة: **(بسلامتها تقرى علكيف مل ممتازين عندي بصح جاتها في الكتيبة راهو خطها كارثة نكتبهالهم في السبورة صحيحة نلقاها هزتها غالطة راهي تواجه في صعوبة كبيرة)** ولا سيما الفترة التي تعيشها الحالة (م) من المواقف الصعبة التي مرت أخيرا بها والتي أصبحت عامل من عوامل هذه الصعوبة.

1-6-4-تحليل المقابلة

بعد العديد من المقابلات تبين أن الحالة (م) هي طفلة هادئة الطباع، وتمتاز بسمة الانطوائية وعدم التفاعل مع زميلاتها وأصدقائها داخل غرفة الصف وحتى خارجها، لأن الحالة متأثرة جدا بطلاق والديها فهي تعاني من غياب مصدر الحنان والمساندة، وكذلك تعاني من الفراغ العاطفي الذي تركه الأب، فغياب مشاعر الأبوة اتجاه الأبناء يؤدي الى الاغتراب النفسي، وغياب الصورة الأبوية واستبدالها بالصورة الأمومية ، وهذا ما قد يشكل فجأة عائق نفسي لدى التلميذ، وهذا ما جعل الحالة (م) تشعر بالنقص والقلق، ذلك في تصريح الأستاذة في قولها: **(جاتني ماماها قبل وقاتلي أني طلقت...تعيشي ساعديها وساعفيها أي شافت حوايج مشافهمش واحد في عمرها تشوكات من الضرب تع بويها ليكان يضربني قدامها...أني منحيز طلقت وجيت لدار بابا هنا ما شفتش (م) تضحك ولا تلعب مع الصغرى كي الولاد كل...)**،فالشعور بالقلق نتيجة هذه الانفصالات المفاجئة ولد لدى الحالة معاناة كبيرة إلا أنها تحاول أن تتوافق مع الوضع الجديد والتعود على غياب الأب، كما أنها مصممة على تحقيق النجاح وعدم الفشل وهذا ما لاحظناه داخل القسم أثناء تفاعلها مع الأستاذة وتجاوبها النشط، وبالتالي عند تعرفنا على طبيعة الصعوبة التي تواجهها الحالة (م) من خلال تصريحات الأستاذة واطلاعنا على دفاتر والكراريس طبقنا عليها استبيان "بشير معمرية" تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، فتبين لنا أنها تعاني من صعوبة تعلم الكتابة هذا ما عرقل دراستها بشكل طبيعي رغم أنها فتاة لديها دافعية للتعلم عالية، وتسعى للتفوق وتحقيق النجاح بكافة الطرق، إلا أن خطها لا يساعدها للوصول الى الأمر بسهولة فخطها يتميز ب :(كبر حجم الخط، الضغط على القلم لدرجة تمزق الورقة، وضعية جلوسها أثناء الكتابة غير صحيحة، لا تتبع السطر، تبذل مجهود كبير في عملية نسخ الجمل أو الكلمات من السبورة، كما أنها في نشاط الاملاء تأخذ وقتا كبيرا في الكتابة...الخ).

1-6-5-ملخص المقابلة:

الحالة (م) تعاني ضغوطات وفترات صعبة في حياتها جراء الانفصال المفاجئ الذي حدث مع والديها حيث خلف لها الكثير من التوترات والحالات النفسية الحزينة والشعور بالهجر، والانطواء وعدم التفاعل واللعب مع أقرانها كباقي التلاميذ العاديين، كل هذه الأمور أثرت عليها وولدت لديها صعوبات في التعلم تمثلت هذه الصعوبات في "صعوبة تعلم الكتابة" التي تم الكشف عنها عن طريق "استبيان بشير معمرية "لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية" وإنطلاقا على ما استندنا عليه أيضا من خلال ملاحظتنا داخل القسم وعلى الدفاتر والكراريس التي تخص الحالة (م) والتي تبين من خلالها عبر الكتابة التي تواجهه الحالة وبالرغم من ما تواجهه من صعوبات الى أن الشيء الايجابي الذي يدفعها الى

تحقيق النجاح والتفوق ولمزاولة أقرانها هو دافعيتها العالية نحو التعلم، لأنها تبذل جهدا كبيرا لتحقيق النجاح وهذا ما لاحظناه من خلال المقابلات المتعددة معها ومن تصريحات الأستاذة أيضا.

1-6-6-تطبيق مقياس "أساليب التعلم":

طريقة التطبيق:

قمنا بتطبيق مقياس أساليب التعلم مع الحالة "م" في الفترة المسائية يوم 10 ماي 2021 ، و تمت عملية تطبيقه داخل حجرة القسم أثناء الوقت المخصص للراحة ، حاولنا العمل على تهيئة الحالة وشرح لها التعليمة الخاصة بالمقياس من خلال الحديث معها عن أهمية وفائدة المقياس المراد تطبيقه .

و بعد شرحنا لكل ما هو أساسي في هذا المقياس للحالة وأخذ موافقتها على تطبيقه ، وضعنا المقياس بين يديها وفي هذه الخطوة بالتحديد لم نتخلى عن ملاحظاتنا المستمرة فتبين أن الحالة "م" كثيرة الشرود ولديها بطئ في قراءة البنود والعبارات الخاصة بالمقياس مما تتطلب منا الأمر مساعدتها على قرائتهم بشكل سليم .

جدول رقم (23): جدول يوضح استجابات الحالة رقم (06) على مقياس أساليب التعلم

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص		X			
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل	X				
03	أميل لافصاح عن مشاعري				X	
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير	X				
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب			X		
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان	X				
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم		X			
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة					X
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار	X				
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها					X
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات	X				
12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني		X			

13	استقبل الناس كما هم			X		
14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري	X				
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة		X			
16	أصف نفسي بأني غير كفىء لشرح المواضيع غير مفهومة					X
17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي		X			
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات			X		
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات			X		
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد	X				
21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات		X			
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات					X
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات		X			
24	أثمن الصبر		X			
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل			X		
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات	X				
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد		X			
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)	X				
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين				X	
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا	X				
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل		X			
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم		X			
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال	X				
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي				X	
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال		X			
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي	X				
37	أتحمل مسؤولية أعمالي	X				
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية					X
39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط		X			

40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل		X			
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم	X				
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة	X				
43	أرى أني مستعد للعمل			X		
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل	X				
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية			X		
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار					X
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار					X
48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام	X				
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة					X
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل		X			
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير	X				
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا		X			
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة	X				
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور		X			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الحالة رقم (06) تراوحت معظم إجاباتها على العبارات الخاصة بالمقياس بين البدائل (تماما، كثيرا) التي تقدر درجتها في مفتاح التصحيح تماما= 05 في حين نلاحظ كثيرا= 04 ،في حين تراجع في اختيار البدائل المتبقية (قليلة، أحيانا، لا تنطبق تماما) بشكل واضح، كل هذه الإجابات والقيم المتحصل عليها تساعدنا في معرفة المحاور الخاصة بالمقياس (المفاهيم المجردة، الملاحظة التأملية، التجريب الفعال، الخبرة المحسوسة، والخبرة المحسوسة) والدرجة التي حصلت عليها الحالة في كل محور، لأن كل محور بنود خاصة به والتي يدور ما تكشف لنا عن الأسلوب المعتمد عند الحالة.

الجدول رقم (24): جدول يوضح الدرجة التي تحصل عليها الحالة (06) في كل محور من محاور المقياس.

المحاور المعتمدة	رقم البنود الخاصة بكل محور	الدرجة المتحصل عليها الحالة رقم (06)
الخبرة المحسوسة	1-2-3-7-11-12-16-20-21-25-29-30-34-38-42-43-48-51-52	69 درجة
الملاحظة التأملية	4-8-13-17-22-26-31-35-39-44-47-49	39 درجة
مفاهيم مجردة	5-14-18-23-27-32-36-37-40-45-50-54	48درجة
تجريب فعال	6-9-10-15-19-24-28-33-41-46-53	43 درجة

نلاحظ من خلال عرض النتائج الخاصة بمحاور "أساليب التعلم" المطبق على الحالة(م) أنها تعتمد على محاور متعددة في عملية التعلم يشترك كلما في الكشف عن الأسلوب المعتمد في عملية التعلم من قبل التلميذ حيث تبين لدى الحالة (م) محور الخبرة المحسوسة قدرت بدرجة ب(69) درجة وهي أعلى الدرجات مقارنة بالدرجات المتحصلة عليها بالأخرى، ثم يليها محور المفاهيم المجردة الذي قدرت ب(48) درجة، ثم بعدها محور التجريب الفعال الذي قدرت نتيجة ب(43) درجة وبعدها يأتي محور الملاحظة التأملية (39) درجة وهو المحور المنخفض من حيث الدرجة مقارنة بالمحاور الأخرى.

وللتوصل الى الهدف المنشود في دراستنا المالية وهو التعرف والكشف عن الأسلوب المعتمد من طرف الحالة قامت الباحثتين بالاعتماد على مفتاح تصحيح المقياس، وجمع درجة كل محورين مع بعضها للتوصل الى ما هو مطلوب وهو الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (م).

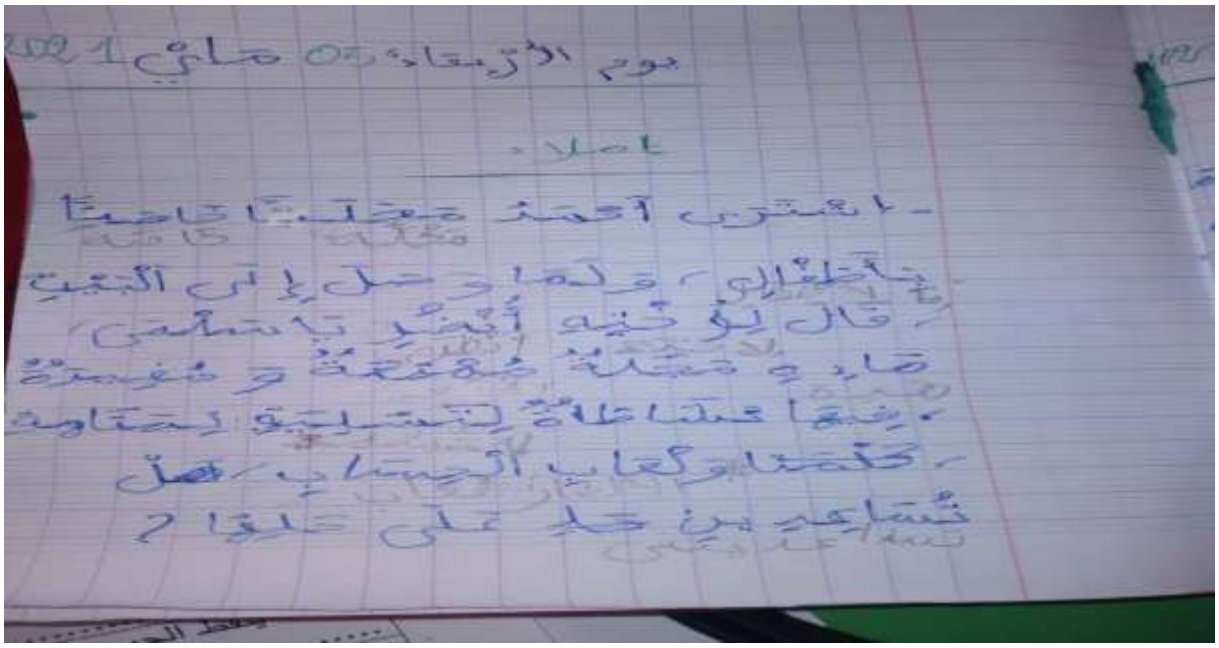
جدول رقم (25): يوضح الأسلوب المعتمد من طرف الحالة(06)

المحاور	نوع الأسلوب	الدرجة النهائية
الخبرة المحسوسة+ الملاحظة التأملية	الأسلوب التكيفي	112 درجة
مفاهيم مجردة+ تجريب فعال	الأسلوب التباعدي	108 درجة
الملاحظة التأملية+ المفاهيم المجردة	الأسلوب التقاربي	91 درجة
التجريب الفعال+ الخبرة المحسوسة	الأسلوب التمثلي	87 درجة

نلاحظ من خلال عرض النتائج النهائية لمقياس "أساليب التعلم" المطبق على الحالة رقم (06) أنها تعتمد في تعلمها على أساليب متفاوتة من حيث الدرجات، كما هو مبين في المقياس المدون عليه استجابات الحالة (م) الذي عرض سابقا، أن الأسلوب الأعلى درجة هو الأسلوب التكيفي الواقع بدرجة (112) درجة ثم يليه في المرتبة الثانية

الأسلوب التباعدي (108) درجة، والبعد الثالث الذي قدرت نتيجة ب (91) درجة هو الأسلوب التقاربي، أما الأسلوب التمثيلي جاء في المرتبة الأخيرة حيث قدرت نتيجة أو درجة ب (87) درجة.

نستنتج في الأخير أن الأسلوب المعتمد من طرف الحالة (م) هو "**الأسلوب التكيفي**"، إلا أن هذا لا يعني أن الأساليب الأخرى غير معمول بها وإنما متفاوتة فقط في الدرجات ويكون الاعتماد عليها بالنسبة للحالة (م) أقل أو استخداما مقارنة "بالأسلوب التكيفي(المعتمد).



نموذج لخط الحالة

2-.عرض وتحليل نتائج الفرضيات :

بعد عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة نشير الى أننا حرصنا على أن تتم الإجابة على المقياس في أحسن الظروف، وبعد تأكدنا من فهم أفراد عينة الدراسة لتعليمة المقياس، خصوصا ما تعلق بالهدف الذي يكمن وراء عملية التطبيق والانتهاء من عملية التطبيق والتأكد من استيعاب أفراد العينة للتعليمة وكيفية الإجابة على كل بند من بنود المقياس، قمنا بعملية التصحيح التي شرعنا فيها إلى معالجة المعلومات والبيانات المتحصل عليها، للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

وعليه سنتناول فيما يلي مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة، في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري الذي يفسر متغيرات الدراسة، مع العلم أن الدراسة الحالية تضم فرضية رئيسية وثلاث فرضيات فرعية. موزعة على النحو التالي:

1- الفرضية العامة:

لا تتعدد أساليب التعلم التي يستخدمها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

2- الفرضية الفرعية الأولى:

لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة تعزى لمتغير الجنس.

3- الفرضية الفرعية الثانية:

لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة تعزى لمتغير المستوى التعليمي

4- الفرضية الفرعية الثالثة:

لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم بين فئتي التلاميذ المعسورين كتابيا والتلاميذ غير معسورين كتابيا.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية الرئيسية على أنه: **"لا تتعدد أساليب التعلم التي يستخدمها ذوي صعوبات تعلم الكتابة".**

للتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق مقياس أساليب التعلم بغرض الكشف والتعرف على الأساليب المعتمدة من طرف تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية، والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم(26): يوضح أبرز الأساليب المعتمدة من طرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم الكتابة :

الرقم	أساليب التعلم	العينة	المرتبة
01	الأسلوب التباعدي	(04)	(01)
02	الأسلوب التمثيلي	(0)	(03)
03	الأسلوب التقاربي	(0)	(04)
04	الأسلوب التكيفي	(02)	(02)

تبين لنا من خلال الجدو رقم (21) أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يعتمدون أثناء تعلمهم على أساليب متعددة وليس على أسلوب واحد، وهذا ما تؤكده النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه، حيث توصلنا في هذه الدراسة الى وجود أسلوبين بارزين هما **الأسلوب التباعدي** الذي تم الاعتماد عليه واختياره من طرف 04 تلاميذ يمثلون عينة الدراسة، والأسلوب **التكيفي** الذي تم اختياره من طرف تلميذين (02) فقط من عينة الدراسة.

ومن هذا المنطلق نستنتج **أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يستخدمون أسليب تعلم متعددة**

2-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على انه **"لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى تلاميذ معسوري الكتابة تعزى لمتغير الجنس "**

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية المذكورة سالفا، قمنا بتفكيك الأساليب المعتمدة من طرف كل حالة على حدا، على حساب متغير الجنس.

جدول رقم (27): جدول يوضح الأساليب المعتمدة من طرف كل حالة حسب متغير الجنس

رقم الحالة	جنس الحالة	الأسلوب المعتمد من طرف الحالة
الحالة 01	ذكر	الأسلوب التكيفي
الحالة 02	ذكر	الأسلوب التباعدي
الحالة 03	أنثى	الأسلوب التباعدي

الحالة 04	ذكر	الأسلوب التباعدي
الحالة 05	ذكر	الأسلوب التباعدي
الحالة 06	أنثى	الأسلوب التكيفي

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الخاص بعرض نتائج الفرضية الفرعية السابقة، أن هناك **اختلاف فيما يخص أساليب التعلم بين الجنسين**، وهذا ما توضحه النتائج المتحصل عليها في الجدول، الذي يبين لنا وجود حالة واحدة من جنس أنثى تعتمد في عملية تعلمها على أسلوب مغاير عن باقي الحالات الأخرى وهو **الأسلوب التكيفي**.

3-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على انه : "**لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم الكتابة ترجع الى المستوى التعليمي**".

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية، سنعرض في الجدول الموالي الأساليب التي تعتمدها كل حالة من حالات الدراسة انطلاقا من مستواها التعليمي.

الجدول رقم (28): يوضح الأساليب التي يعتمدها كل حالة حسب متغير المستوى التعليمي

رقم الحالة	المستوى التعليمي لكل حالة	الأسلوب المعتمد من طرف الحالة
الحالة 01	الحالة الرابعة ابتدائي	الأسلوب التكيفي
الحالة 02	السنة الرابعة ابتدائي	الأسلوب التباعدي
الحالة 03	السنة الرابعة ابتدائي	الأسلوب التباعدي
الحالة 04	السنة الخامسة ابتدائي	الأسلوب التباعدي
الحالة 05	السنة الخامسة ابتدائي	الأسلوب التباعدي
الحالة 06	السنة الخامسة ابتدائي	الأسلوب التكيفي

يتضح من الجدول السابق الخاص بعرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية **أن هناك اختلاف في أساليب التعلم لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة ترجع الى متغير المستوى التعليمي**، و يتضح لنا هذا من خلال وجود حالة واحدة من مستوى السنة الرابعة ابتدائي من جنس أنثى تعتمد في عملية تعلمها على الأسلوب التكيفي، وحالة أخرى من مستوى السنة الخامسة ابتدائي من جنس ذكر يعتمد على نفس الأسلوب، أما عن باقي الحالات فإعتمدت نفس الأساليب في كلا المستويين السنة الرابعة ابتدائي، السنة الخامسة إبتدائي.

4-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على ما يلي : **"تختلف أساليب التعلم بين فئتي التلاميذ المعسورين كتابيا التلاميذ والغير معسورين"** والجدول الموالي يوضح استجابات التلاميذ الغير معسورين كتابيا على مقياس أساليب التعلم.

الجدول رقم (29): جدول يوضح إستجابات الحالة الأولى "لتلميذ غير معسور كتابيا" على مقياس أساليب التعلم.

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص			X		
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل				X	
03	أميل لافصاح عن مشاعري		X			
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير					X
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب				X	
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان	X				
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم		X			
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة			X		
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار		X			
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها			X		
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات				X	
12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني					X
13	استقبل الناس كما هم			X		
14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري		X			
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة			X		
16	أصف نفسي بأني غير كفء لشرح المواضيع غير مفهومة					X

17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي			X		
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات					X
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات		X			
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد				X	
21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات			X		
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات					X
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات	X				
24	أثمن الصبر				X	
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل		X			
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات	X				
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد			X		
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)				X	
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين					X
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا			X		
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل		X			
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم	X				
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال				X	
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي	X				
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال			X		
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي		X			
37	أتحمل مسؤولية أعمالي				X	
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية				X	
39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط	X				
40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل			X		
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم				X	
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة	X				
43	أرى أني مستعد للعمل			X		
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل					X

45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية					X
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار			X		
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار			X		
48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام			X		
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة					X
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل					X
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير		X			
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا	X				
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة	X				
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور		X			

الجدول رقم (30): جدول يوضح إستجابات الحالة الثانية "لتلميذة غير معسورة كتابيا" على مقياس أساليب التعلم:

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص			X		
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل		X			
03	أميل لافصاح عن مشاعري	X				
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير		X			
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب					X
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان	X				
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم		X			

08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة		X				
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار			X			
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها						X
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات	X					
12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني	X					
13	استقبل الناس كما هم	X					
14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري		X				
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة	X					
16	أصف نفسي بأني غير كفىء لشرح المواضيع غير مفهومة		X				
17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي		X				
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات		X				
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات	X					
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد						X
21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات		X				
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات	X					
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات		X				
24	أثمن الصبر	X					
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل	X					
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات		X				
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد			X			
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)		X				
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين			X			
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا	X					
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل		X				
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم	X					
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال	X					
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي	X					

35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال			X		
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي		X			
37	أتحمل مسؤولية أعمالي	X				
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية	X				
39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط		X			
40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل		X			
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم	X				
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة		X			
43	أرى أني مستعد للعمل	X				
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل	X				
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية	X				
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار		X			
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار		X			
48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام	X				
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة		X			
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل					X
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير		X			
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا		X			
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة	X				
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور		X			

الجدول رقم (31): جدول يوضح إستجابات الحالة الثالثة "لتلميذة غير معسورة كتابيا "على مقياس أساليب التعلم:

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص			X		
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل				X	
03	أميل لافصاح عن مشاعري				X	
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير		X			
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب	X				
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان			X		
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم		X			
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة				X	
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار		X			
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها			X		
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات		X			
12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني				X	
13	استقبل الناس كما هم			X		
14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري		X			
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة		X			
16	أصف نفسي بأني غير كفء لشرح المواضيع غير مفهومة					X
17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي	X				
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات		X			
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات	X				
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد			X		

21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات		X			
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات			X		
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات	X				
24	أثمن الصبر		X			
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل			X		
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات		X			
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد	X				
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)			X		
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين				X	
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا	X				
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل		X			
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم	X				
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال	X				
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي		X			
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال	X				
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي		X			
37	أتحمل مسؤولية أعمالي		X			
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية				X	
39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط	X				
40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل	X				
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم		X			
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة		X			
43	أرى أني مستعد للعمل	X				
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل					X
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية				X	
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار		X			
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار		X			

48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام	X				
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة			X		
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل				X	
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير		X			
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا	X				
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة	X				
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور	X				

الجدول رقم(32): جدول يوضح إستجابات الحالة الرابعة" لتلميذ غير معسور كتابيا" على مقياس أساليب التعلم:

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص		X			
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل			X		
03	أميل لافصاح عن مشاعري					X
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير				X	
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب	X				
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان		X			
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم		X			
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة					X
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار				X	
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها					X
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات	X				
12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني				X	
13	استقبل الناس كما هم			X		

14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري		X			
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة					X
16	أصف نفسي بأني غير كفيء لشرح المواضيع غير مفهومة				X	
17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي		X			
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات	X				
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات			X		
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد				X	
21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات			X		
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات					X
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات	X				
24	أثمن الصبر		X			
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل			X		
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات	X				
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد				X	
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)					X
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين					X
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا		X			
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل					X
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم				X	
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال	X				
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي			X		
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال		X			
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي				X	
37	أتحمل مسؤولية أعمالي			X		
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية				X	
39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط			X		
40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل	X				

41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم		X			
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة	X				
43	أرى أني مستعد للعمل			X		
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل				X	
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية					X
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار				X	
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار	X				
48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام					X
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة				X	
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل					X
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير			X		
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا	X				
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة		X			
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور		X			

الجدول رقم(33): جدول يوضح إستجابات الحالة الخامسة" لتلميذة غير معسورة كتابيا "على مقياس أساليب التعلم:

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص		X			
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل	X				
03	أميل لافصاح عن مشاعري			X		

04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير					X
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب					X
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان		X			
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم	X				
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة					X
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار				X	
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها					X
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات		X			
12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني					X
13	استقبل الناس كما هم		X			
14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري		X			
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة	X				
16	أصف نفسي بأني غير كفء لشرح المواضيع غير مفهومة					X
17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي					X
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات		X			
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات	X				
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد		X			
21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات	X				
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات		X			
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات		X			
24	أثمن الصبر		X			
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل	X				
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات			X		
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد			X		
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)				X	

29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين					X
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا		X			
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل	X				
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم		X			
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال		X			
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي	X				
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال		X			
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي	X				
37	أتحمل مسؤولية أعمالي		X			
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية					X
39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط				X	
40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل		X			
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم	X				
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة		X			
43	أرى أني مستعد للعمل		X			
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل	X				
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية				X	
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار		X			
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار	X				
48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام		X			
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة	X				
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل				X	
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير		X			
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا	X				
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة		X			
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور				X	

الجدول رقم(34): جدول يوضح إستجابات الحالة السادسة "لتلميذ غير معسور كتابيا" على مقياس أساليب التعلم:

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص			X		
02	أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل				X	
03	أميل لافصاح عن مشاعري			X		
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع الأشخاص عميقي التفكير				X	
05	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب			X		
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإمكان				X	
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم		X			
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة					X
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار	X				
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها					X
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعدد البراعات		X			
12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني				X	
13	استقبل الناس كما هم		X			
14	أتعلم أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعري					X
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة					X
16	أصف نفسي بأني غير كفء لشرح المواضيع غير مفهومة					X
17	أشعر بالفخر لانجازي عملا دقيقا بمفردي		X			
18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات	X				
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات				X	
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام في الوقت المحدد				X	

21	أميل الى التروي في اتخاذ القرارات			X		
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات		X			
23	أفضل جمع أكبر قدر من معلومات لحل المشكلات		X			
24	أثمن الصبر		X			
25	أو أن أصف نفسي بأني متأمل					X
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات	X				
27	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد	X				
28	أميل الى وصف نفسي بأني صريح (محدد)				X	
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الاخرين			X		
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا	X				
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل			X		
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم		X			
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال		X			
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي	X				
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لانجاز الأعمال		X			
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي			X		
37	أتحمل مسؤولية أعمالي		X			
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية			X		
39	أبذل كل ما بوسعي لأصف نفسي بأني فاعل نشط			X		
40	أبذل كل ما بوسعي لانجاز العمل	X				
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم			X		
42	أتعلم على أفضل وجه وعندما أعمل يجد لكي أنهي أعمالا صعبة		X			
43	أرى أني مستعد للعمل	X				
44	أود أن أضف نفسي بأي متأمل			X		
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية	X				
46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخذ كل أفكار وجهات النظر وأعبر تفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار	X				
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار	X				

48	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام				X	
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة			X		
50	استمتع بمراقبة الاخرين قبل مشاركتهم العمل				X	
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقي التفكير	X				
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا		X			
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة	X				
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور		X			

نلاحظ من خلال الجداول المدرجة سابقا والتي تبين لنا مختلف الإستجابات التلاميذ الغير معسورين كتابيا على مقياس أساليب التعلم، أن اغلب الحالات تعتمد على **الأسلوب التباعدي**، في عملية التعلم، كما هو موضح عند الحالة الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة باستثناء الحالتين الأولى والسادسة من جنسي ذكر وأنثى اللتان تبين من خلال اجاباتها انهما تعتمدان أثناء تعلمهما على **الأسلوب التكيفي**.

جدول رقم (35): جدول يوضح الأساليب المعتمدة من طرف فئتي تلاميذ المعسورين كتابيا والغير معسورين كتابيا:

رقم الحالة	أساليب التعلم	
	التلاميذ المعسورين كتابيا	التلاميذ غير المعسورين كتابيا
1	الأسلوب التكيفي	الأسلوب التكيفي
2	الأسلوب التباعدي	الأسلوب التباعدي
3	الأسلوب التباعدي	الأسلوب التباعدي
4	الأسلوب التباعدي	الأسلوب التباعدي
5	الأسلوب التباعدي	الأسلوب التباعدي
6	الأسلوب التكيفي	الأسلوب التكيفي

يتبين من الجدول السابق رقم (35) الخاص بعرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص" أن ليس هناك اختلاف في أساليب التعلم بين فئتي التلاميذ المعسورين والتلاميذ الغير معسورين كتابيا"، حيث توصلت النتائج الى بروز نفس الأساليب «**الأسلوب التباعدي والأسلوب التكيفي**" عند كلا الفئتين. وهذا ما تؤكده النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه الذي أظهر بروز أسلوب واحد مغاير عند الحالة الأولى والحالة السادسة المعسورين كتابيا ونفس النتيجة تحصلنا عليها عند فئة التلاميذ الغير معسورين وهي بروز وظهور أسلوب واحد مغاير مقارنة بباقي الأساليب

عند الحالة الأولى، والحالة السادسة من جنس أنثى وذكر.و **بالتالي لا تختلف أساليب التعلم لدى كل من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة والذين لا يعانون منها .**

3. **مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات:**

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على أساليب التعلم عند تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية، وبعد أن تم عرض وتحليل النتائج الخاصة بكل سؤال من أسئلة الدراسة سنقوم بمناقشتها حسب تسلسلها:

1.3مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

أسفرت النتائج المتعلقة بالفرضية العامة التي تنص على انه : **"لا تتعدد أساليب التعلم التي يستخدمها تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة"**، الى عدم تحقق الفرضية الصفرية، وبالتالي قبول الفرضية البديلة التي تنص: **"تتعدد أساليب التعلم التي يستخدمها تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة".**

ولقد اتضح ذلك من خلال النتائج التي توصلنا اليها عند تطبيق مقياس "أساليب التعلم" ،وفي هذا الشأن اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **(خديجة بن فليس، 2013)**والتي تقر بأن كافة التلاميذ سواءا العاديين أو ذوي صعوبات تعلم الكتابة والرياضيات أثناء إدراكهم ومعالجتهم للمعلومات فإنهم يستخدمون أساليب مختلفة ومتنوعة،وربطت أيضا هذا الاختلاف بالتفضيل الخاص بكل فرد وكل تفضيل من التفضيلات يعتمد على أسلوب معين لمعالجة المعلومات، كما أشارت نتائج دراسة **(علي فارس، 2017)** أنه لا يمكن الاعتماد على طريقة تدريس واحدة مهما بدت ناجحة لأن سير الدرس على وتيرة واحدة قد يثير ملل وخمول التلاميذ، مما يقلل من دافعيتهم نحو التعلم نتيجة تتبع الأستاذ لأسلوب روتيني واحد يعتمده داخل القسم، إضافة إلى ذلك عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية التي تميز كل تلميذ عن اخر وعدم أخذها بعين الاعتبار تزيد من حدة الإشكال والصعوبة المتواجدة لديه، لذا شددت جل الدراسات العربية والأجنبية على ضرورة مراعاة هذه الفروق بين التلاميذ في التعلم سواء كانت هذه الفروق على مستوى الخصائص النفسية، المعرفية، الإجتماعية...الخ، أو حتى على مستوى أساليب تعلهم لأن هذا المبدأ يحتل مكانة وأهمية كبيرة في مساعدة التلاميذ على التفوق الدراسي وحب الدراسة وزيادة دافعيتهم للتعلم، ويمكن الاستدلال بناء على ما سبق الى النموذج الذي طرحه العالم(**Dunn and Dunn 1992**) ،المعنون **بكيف يمكننا أن نعلمهم إذا كنا لا نعرف كيف يتعلمون؟** حيث انطلق من هذه العبارة في دراسته موضحا فيها الأهمية البارزة التي تقوم عليها عملية الكشف والتعرف على أساليب التعلم الموجودة بداخل كل تلميذ وصولا الى نتيجة مفادها أن لكل فرد أسلوبه في التعلم، وهذا الأسلوب يخصه هو، واعتبر أن كل تلميذ يتعلم أفضل بطريقته الخاصة، لذلك دعا الى "**ضرورة تشخيص الطرق المفضلة لدى التلاميذ والتي يتعلمون بها بشكل أفضل"** لأن عدم إلمام الأستاذ وعدم بحثه وكشفه عن أساليب تعلم تلاميذه dجعله يتبنى أساليب تدريس تعود بالضرر على التلميذ أكثر ما تعود عليه بالفائدة ،وهذا ما يجعله في الأخير يفشل ويحبط و يفكر حتى في التخلي والهروب من المدرسة، وفي نفس السياق، تشير **دراسة القطامي (2007)** الى أن التلاميذ الذين لديهم أي درجة من الصعوبات الأكاديمية يحتاجون الى إكتساب طرائق تدريس ووسائل جديدة تساعدهم على تحقيق التكييف والتلائم بين ما يعرض عليهم من دروس ومعارف أساليب التعلم التي يعتمدون عليها،

ومنه نستنتج أن أساليب التعلم تتعدد عند كافة التلاميذ لأن كل تلميذ تحكمه خصائص تعليمية (منهاج، طرق تدريب، فروقات فردية) تستدعي منه انتهاج واعتماد أسلوب مغاير.

2.3مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

أسفرت النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى التي تنص على أنه : **"لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى تلاميذ معسوري الكتابة تعزى لمتغير الجنس"** الى عدم تحقق الفرضية الصفرية، بالتالي قبول الفرضية البديلة التي تنص: **"توجد اختلاف في أساليب التعلم لدى تلاميذ معسوري الكتابة تعزى لمتغير الجنس"** .

وهذه النتيجة تتفق مع النتائج المتحصل عليها في **دراسة سميث كولب (1996)**التي أشارت الى وجود اختلافات في أساليب التعلم تبعا لمتغير الجنس، هذه النتائج تعد مقبولة منطقيا وأكثر ملائمة للواقع وأكثر توافقا مع ما سبقها من نتائج لدراسات أخرى، التي تفسر أن التلاميذ ليس لديهم نفس الأساليب التعلمية ويتميزون بفروقات فردية ،كما تعمل هذه الأخيرة على مساعدة المعلم والقائم بالعملية والتعليمية على أن يتنبأ بالأسلوب المعتمد من طرف تلميذه وهذا ما أكدت عليه أيضا **دراسة داودي محمد(2006)** في طرحه لعوامل تباين أساليب التعلم، كما لا يمكن إهمال سبب اخر مهم يؤولون له الباحثين والعلماء المختصين في المجال أهمية كبيرة في تفسيرهم للاختلافات الموجودة بين الجنسين في أساليب التعلم وهو تفسير على أساس الخصائص النفسية، المعرفية، الاجتماعية الموجودة لدى كل تلميذ فبالرغم من دراستهم في نفس القسم ويخضعون لأنشطة موحدة إلا أن هذا لا يبرر امتلاكهم نفس الأسلوب لأن كل تلميذ يمتلك خصائص معرفية وقدرات عقلية تجعله يعتمد على أساليب متنوعة، وهذا ما يتفق أيضا مع **دراسة سميحة العيش (2020)** التي توصلت نتائجها الى أن هناك اختلافات بين الذكور والإناث في التعلم و أرجعت هذا الاختلاف الى عامل الذكاء ،وبررت هذه النتيجة على أن الإناث يتفوقون على الذكور مثلا في مجال معين بينما الذكور يتفوقون على الإناث في مجال اخر.

بينما نجد نتائج بعض الدراسات تتعارض مع نتائج الدراسة الحالية مثل **دراسة علي فارس (2017)** التي تعارضت نتائجها مع ما توصلنا اليه من نتائج ،حيث أشارت الى "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم لدى الذكور والإناث بحيث أرجعت هذه الدراسة نتائجها الى أن الذكور والإناث لديهم نفس الاستعدادات في تبني أساليب تعلم مشابهة إضافة الى أنهم يتشابهون في الخصائص المعرفية والنشاطات العقلية في المجال التعليمي الذي يفرض عليهم انتهاج واستخدام نفس الأساليب.

-3-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

أسفرت النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية التي تنص على انه : **"لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم لدى تلاميذ معسوري الكتابة تعزي لمتغير المستوى التعليمي"** الى عدم تحقق الفرضية الصفرية، وبالتالي قبول الفرضية البديلة التي تنص على: **"وجود اختلاف في أساليب التعلم لدى تلاميذ معسوري الكتابة تغزى لمتغير المستوى التعليمي".**

اتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات نذكر منها: **دراسة علي فارس (2017)** التي أكدت نتائجها على "وجود اختلاف في أساليب التعلم باختلاف المستوى التعليمي"، كما وضح في طرحة نقطة مهمة جدا وهي أن أساليب التعلم تتأثر بالمستوى التعليمي ،وبررت هذه النتيجة على منطلق مفاده أن تلاميذ الأقسام النهائية العليا يتفوقون على تلاميذ الأقسام الدنيا لأنهم أكثر حصيلة علمية وأكثر نضجا، وهذا الأخير يعتبر أحد العوامل الداخلية المهمة المسؤولة عن الفروقات الفردية بين المتعلمين، كما أنهم متمكنين من معرفة أساليب التعلم التي تناسبهم في المواقف التعليمية المختلفة.

بينما لا تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج **دراسة الهام محمد إبراهيم وقاد (2007)** التي توصلت نتائجها الى "عدم وجود اختلاف في الأساليب التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي"، فنتائجها لم تظهر فروق تعزى لاختلاف المستويات التعليمية بحيث قامت الباحثة بالمقارنة بين طالبات ذوات المستويات الدراسية الأولى والرابعة، فوجدت أنهم تقريبا يعتمدون نفس الأساليب في طريقة تعلمهم وذلك راجع الى طريقة ومنهج الدراسة المعتمدة وعلى نظام الساعات الدراسية...الخ.

4-3- مناقشة وتفسير الفرضية الفرعية الثالثة:

توصلت نتائج الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على أنه: **"يوجد اختلاف في أساليب التعلم بين فئتي التلاميذ المعسورين كتابيا والغير معسورين كتابيا"** الى عدم تحققها، وبالتالي نقبل الفرض الذي يصرح ب: **"عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم بين فئتي التلاميذ المعسورين كتابيا والغير معسورين كتابيا".**

فمن خلال ما سبق عرضه نجد أنه لا يوجد اختلاف في "أساليب التعلم" بين التلاميذ المعسورين كتابيا والتلاميذ الغير معسورين كتابيا، فقد أشارت النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق مقياس **"أساليب التعلم"** أن كل الحالات يعتمدون على نفس الأساليب في العملية التعليمية ولكن بدرجات متفاوتة ، كما توصلنا أيضا في الدراسة الحالية إلى نتيجة مفادها أن كل من التلاميذ المعسورين كتابيا والتلاميذ الغير معسورين كتابيا يستخدمون أسلوبين رئيسين في مواقف التعلم ألا وهما **(الأسلوب التباعدي، الأسلوب التكيفي)** بدرجة تفوق شيوع الأساليب الأخرى، ونرجع تفسير هذا الأمر الى زيادة اهتمام التلاميذ في هذه المرحلة والتي سماها "بياجي" في طرحه "للتطور المعرفي للأطفال خلال مراحل مختلفة من النمو الذهني" بمرحلة "العمليات المادية المحسوسة" التي تبدأ من عمر السبع سنوات حتى 11 سنة، حيث أقر بأن الطفل في هذه المرحلة يكتسب القدرة على تطوير وتطبيق قواعد منطقية وملموسة والقدرة و أيضا على فهم الأمور المنطقية كالطول والوزن والفهم والحفظ فعلى سبيل المثال يصبح الطفل قادرا على إدراك أن " مظهر الماء يتغير عند وضعه في زجاجة صغيرة أو كبيرة واسعة، أو ضيقة الا أن "مظهر الماء لا يتغير بل يبقى محافظ على نفسه" كما أنه يرى في طرحه النظرية البنائية المعرفية" أن التعلم يبني كل ما تعلمه بناءا ذاتيا ويشكل هذا المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل "حواسه" مع "البيئة الخارجية" التي تساعده على تزويد خبرات ومعارف تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من مكتسبات ومعارف قبلية خاصة وأنه يفسر عملية التعلم التلميذ لدى المتعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، ويأطر ويركب معارفه وينظر خبراته ويفسرها وفق للعالم المحسوس المحيط به، كما أن التعلم

بالنسبة للتلميذ هو غرضي وله هدف يسعى خلاله المتعلم لتحقيق أغراض معينة تسهم في الإجابة على مختلف التساؤلات التي تمثل مركز حيرة لديه، فهذه المرحلة التي فسرها "بياجي" في طرحه هي مرحلة بنائية تمر عبر مراحل النمو للفرد سواءا كان التلميذ عادي أو يعاني من صعوبة معينة .

وهناك أيضا من استندنا على تصريحاته من بينهم(أساتذة وأستاذات مستوى السنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي) من الذين تعاملنا معهم عند إجرائنا للدراسات التطبيقية على أرض الميدان في المدراس الابتدائية) المتواجد فيها الحالات التي تعاني من صعوبات الكتابة ، حول ما إن كان هناك أي اختلاف بين التميذ المعسور كتابيا والتلميذ الغير معسور كتابيا في طريقة اكتسابهم للمعلومات والمادة العلمية أثناء عملية التعلم، وتوصلنا ، الى أنه لا وجود لفوارق واختلافات بين طريقة وأسلوب اكتساب كلا الفئتين المعلومات داخل القسم، فالأستاذ لديه القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية الفعلية وأيضا مشاكلهم الادراكية فهو أكثر تميزا وتفهما للفئات المختلفة عن التلاميذ العاديين والغير عاديين ولأنه يتعامل مباشرة مع التلاميذ ويلاحظ ويرصد كل النواحي مثلا معرفة ما إن كانت المادة المتعلمة مفهومة وذات معنى للتلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم الكتابة وللتلميذ العادي أم لا، كما تبين أيضا هنا من خلال تصريحات أغلبيتهم أن الطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم الكتابة يكتسب المعلومة ويستخدم طرق واستراتيجيات بنفس الأسلوب الذي يستخدمه ويعتمد عليه الطفل العادي ولا وجود لاختلاف في أساليب تعلمهم والإختلاف الوحيد بينهم هو في الصعوبة التي تواجه الطفل المعسور مثلا (طريقة الكتابة ورداءة الخط وكثرة الأخطاء الإملائية ، لا نجد التلميذ العادي الغير معسور كتابيا يعاني من مثل هذه المظاهر ، ومنه نستنتج أن صعوبة تعلم الكتابة هي صعوبة لا تتدخل في اختيار التلميذ المعسور كتابيا لأساليب تعلمه.

إضافة الى ذلك توصلنا إلى وجود دراسة اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية وهي دراسة **خديجة بن فليس في سنة (2013)** التي توصلت هي الأخرى إلى نتيجة مفادها **"أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية يبين التلاميذ العاديين ذوي صعوبات الكتابة ذوي صعوبات الرياضيات في أنماط معالجتهم للمعلومات ".**

5-3- مناقشة عامة :

تمكنا من خلال الدراسة الحالية الإجابة على أربعة تساؤلات كانت أولها تهدف إلى التحقق و الكشف عن ما إن كانت أساليب التعلم تتعدد عند فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة (على مستوى السنة الرابعة ابتدائي، وكذا مستوى السنة الخامسة ابتدائي)، من خلال تطبيق استبيان "بشير معمرية" لرصد التلاميذ معسوري الكتابة، الذي بدوره ساعدنا في تشخيص وتحديد الحالات ،إضافة إلى اعتمادنا على الملاحظات والمقابلات المتكررة التي أجريناها سابقا، دون إهمال مختلف التصريحات التي أدلى بها معلمي ومعلمات التلاميذ، أما ثانيا فقامت الباحثتين بتطبيق مقياس أساليب التعلم "لإلهام وقاد 2007" بهدف التعرف على الأساليب المعتمدة من طرف عينة الدراسة . و بعد الحصول على نتائج المقياس تم الكشف عن الأسلوب المستخدم من طرف كل تلميذ معسور كتابيا في عملية التعلم، التي تتمثل في (الأسلوب التباعدي، الأسلوب التكيفي) ،واللذان برزا بشكل واضح ومتكرر.

أما فيما يخص النتيجة الثانية فتوصلنا إلى أنه يوجد اختلاف في أساليب التعلم تعزى لمتغير الجنسين (ذكر، أنثى) لدى تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي، حيث تبين أن كلا الجنسيين يختلفان في استخدامهم لأساليب تعلمهم، أما النتيجة الثالثة فتوصلنا إلى وجود اختلاف في أساليب التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي وبرر هذا على أساس أن هناك امتداد وتفوق متفاوت ومتباين بين التلاميذ مستوى السنة الرابعة ابتدائي ومستوى السنة الخامسة ابتدائي، وقد تحصلنا على هذه النتيجة انطلاقا من منطلق مفاده أن تلاميذ الأقسام العليا أكثر تفوقا على تلاميذ الأقسام الدنيا، لأنهم يملكون القدرة على معرفة الأساليب التي تتناسب وعملية تعلمهم .

في حين توصلنا في النتيجة الرابعة إلى أنه لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم بين فئتي التلاميذ معسوري الكتابة والتلاميذ غير معسوري الكتابة، وهذه النتيجة اتفقنا فيها مع نتائج مختلف الدارسات والأبحاث السابقة في ذات المجال التي توصلت هي الأخرى إلى أن أساليب التعلم التي يعتمد عليها التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة هي نفس الأساليب التي ينتهجها ويستخدمها التلاميذ الغير معسورين كتابيا.

وفي الأخير نستنتج أن التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم الكتابة لا يعتمد على أسلوب تعلم واحد من جهة ولا يختلف في استخدامها عن التلميذ الذي لا يعاني من صعوبات تعلم الكتابة من جهة أخرى .

خاتمة

خاتمة:

انصب الاهتمام من خلال هذه الدراسة حول موضوع جدير بالبحث ألا وهو "أساليب التعلم لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة" في المرحلة الابتدائية على مستويين (مستوى السنة الرابعة ابتدائي والسنة الخامسة ابتدائي) إلا أن هذه الأهمية لم يسلط عليها الضوء من طرف الباحثين والمختصين في المجال حيث تناولوا متغيري الدراسة الحالية من عدة جوانب ولدى مختلف الفئات العمرية ،و توصلت معظم دراساتهم الى أن أساليب التعلم تختلف باختلاف الفروقات الفردية، في حين أن صعوبات تعلم الكتابة تؤثر بشكل واضح على مستوى عدة جوانب لدى التلاميذ منها:

(التحصيل الدراسي، عرقلة بسيرورة التعلم، اختلال التوازنات النفسية...الخ) في المقابل لم تحظ متغيرات الدراسة الحالية بالاهتمام اللازم، لذا جاءت هذه الدراسة من أجل تسليط الضوء على هذه الفئة التي تعتبر مهمة بين فئة التلاميذ المتمدرسين، حيث توصلت النتائج بعد إجراء المقابلات وتطبيق "مقياس أساليب التعلم" والاعتماد على منهج "دراسة الحالة" للتحقق من صحة فرضيات الدراسة إلى النتائج التالية:

- تتعدد أساليب التعلم عند تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.
- يوجد اختلاف في أساليب التعلم بين الجنسين.
- يوجد اختلاف في أساليب التعلم تعزى للمستوى التعليمي.
- لا يوجد اختلاف في أساليب التعلم بين فئتي التلاميذ المعسورين كتابيا والتلاميذ الغير معسورين كتابيا.

وفي الأخير لا يمكن تعميم النتائج المتوصل اليها إلا في حدود هذه الدراسة، كما تبقى هذه الدراسة كخطوة تكشف لنا بعض الأمور المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، فضلا على أن هذه الدراسة تفتح أفاقا جديدة بالنسبة للباحثين لدراسة هذا الموضوع من جديد.

بناءا على نتائج البحث التي توصلنا اليها واستنتاجاته توصي الباحثتان بالتالي:

- ضرورة مراعاة أساليب التعلم عند إجراء عمليات البناء والمراجعة والتطوير للمناهج الدراسة خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
- عقد برامج تدريسية للأساتذة والأستاذات في كافة الأطوار لمساعدتهم في الكشف والتعرف على أساليب التعلم التي يعتمدها التلاميذ وكيفية التعامل معها.
- محاولة الكشف عن مكامن قوة كل تلميذ من خلال التعرف على أساليب تعلم كل تلميذ وتعزيز الفروقات الفردية الموجودة بينهم.
- التأكيد على أهمية تنويع أنشطة التعلم وأساليب عرض المعلومات والدروس بما يتلاءم وأساليب التعلم المستخدمة لديهم.
- التنويع في طرق التدريس وتقويم التلاميذ ليتوافق مع أساليب تعلمهم المختلفة.

- الاهتمام بتدريب معلمات المدارس الابتدائية وإعدادهن على الكشف والتشخيص للأخطاء الكتابية ومحاولة معالجتها.
- عقد دورات لمعلمات المدارس الابتدائية لتوعيتهن بالاستراتيجيات المساعدة في التعرف على أهم الأساليب التي يعتمد عليها ذوي صعوبات تعلم الكتابة خلال تعلمهم.
- إجراء دراسات علمية لتقييم ومعرفة أساليب التعلم عند فئة ذوي صعوبات التعلم الكتابة ومن القراءة والحساب لأنه لا فرق بين الأطفال العاديين المتمدرسين والأطفال الغير عاديين الذين يعانون من صعوبات التعلم.

قائمة

المراجع

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- ابن منظور. (2003). لسان العرب. ط3. بيروت: دار الكتب العلمية.
- أحمد بن سعد. سميحة العيش (2020). مدخل الى المفاهيم والمبادئ الأساسية لأساليب التعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12 (04). جامعة عمار ثليجي . الأغواط. الجزائر.أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2015، الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ط1، مركز بيلونو لتعليم التفكير للنشر والتوزيع، الأردن.إلهام وقاد بنت إبراهيم محمد. (2008). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعليم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة الدكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.إبراهيم علي ربابعة .(2015) ، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها ، ط01 ، دار الألوكة الأردنأنور محمد الشرقاوي. (2012). التعلم نظريات وتطبيقات. ط1. مصر: مكتبة أنجلو المصرية للنشر والتوزيع.
- بشير كوافحة مفلح، 2005، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، عمان، الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- جمال فرغل إسماعيل حسانين الهواري، 2007، الإتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر، مصر.
- جمال مثقال، مصطفى القسم، 2000، صعوبات التعلم، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- جمال ناصر حسين البعيجي. (2019). أساليب التعلم وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية. 25. (104). الجامعة المستنصرية. العراق.
- جمانة عادل خزام. (2015). أسلوب التعلم السطحي والعميق وعلاقتها بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي. رسالة ماجستير. جامعة دمشق. سوريا.
- حياة بادي، 2014، سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، جامعة محمد لمين دباغين، الجزائر.
- زهير عمراني ، (2014) ، ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية ، دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع إبتدائي ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية ، (16) ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر
- رائد عبد الكريم الجازي. (2019). أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أنماط التعلم. دن ودن Dunn and Dunn في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الصف العائر الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية لدراسات التربوية والنفسية. (27). جامعة الأردن.
- ربيعة جعفور. (2013). أساليب التعلم. مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب "نموذج كولب" للتعلم الخبراتي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (11). جامعة الوادي. الجزائر.
- شريهان محمد فريد علام، 2016، الإطار النظري للدراسة "العسر الكتابي: تشخيصه وعلاجه"، مجلة كلية التربية، (37)، جامعة ديباط، مصر.
- عامر إبراهيم قنديلي. (1999). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات. ط1. مكتبة الإسكندري. مصر.
- عبد الحي عبد الكريم المحمود، 2013، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

قائمة المراجع

- عبد الله بن مبارك محمد حسن. عبد الرحمن بن محمد موسى الزهراني. (2019). أثر الواقع المعزز وأسلوب (السطحي-العميق) في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى طلاب تقنيات التعليم، المجلة التربوية. (68). جامعة جدة. المملكة العربية السعودية.
- العربي بلقاسم فرحاتي. (2012). البحث الجامعي بين التحرير والتصميم والتقنيات. الأردن. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- علا عبد الرحمن علي محمد. حصة غازي البجيدي. (2016). أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والمعدل التراكمي. مجلة دراسات الطفولة. جامعة الجوف. القاهرة.
- علي طالب مطلب. سحر هاشم محمد. (2017). الفروق الفردية في أساليب التعلم لفيرمونت لدى طلبة الجامعة بحسب الجنس والتخصص والمرحلة. مجلة كلية التربية. (2). الجامعة المستنصرية. بغداد.
- فتحي مصطفى الزيات، 2002، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والشخصية والعلاج، ط1، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، مصر: الجامعات.
- لينة شلبي، هدى خرباش، 2017، عسر الكتابة: من أجل تكفل متعدد التخصصات، مجلة الأبحاث النفسية والتربوية، 4 (10)، جامعة محمد لمين دباغين، الجزائر.
- محمد أبو هاشم. صانيفير أحمد كمال. (2011). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الاكاديمية المختلفة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- محمد بشير المسيعدين. (2011). أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤقتة حسب نموذج كولب من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز. رسالة ماجستير. جامعة مؤقتة. الأردن.
- محمد داودي. (2007). أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات. رسالة ماجستير. جامعة باتنة. الجزائر.
- محمد فايز أبودية، (2016)، أثر إستخدام حقائب العمل في تنمية المهارات الكتابية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- محمد نبيل جامع،(2019)، البحوث النوعية ودراسة حالة ، ط01 ،قسم التنمية الريفية كلية الزراعة، مصر: جامعة الإسكندرية
- محمد يحي الغويقي. (2019). التعلم والتعليم. مجلة علمية. (دون بلد نشر ودون سنة نشر).
- مريم بن بوزيد، 2013، بناء زائر كتابي لتشخيص إضطراب عسر الكتابة من 8 إلى 10 سنوات، مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية، (04)، جامعة الجزائر.
- مصطفى فتحي الزيات، 1998، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1، مصر، دار النشر الجامعات.
- مصطفى منصوري ، بلقاسم كحلول ، (20) ، صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين إلتحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، مجلة العلوم النفسية والتربوية.
- منذر الضامن. (2007). أساسيات البحث العلمي. ط1. جامعة السلطان قابوس. عمان.

قائمة المراجع

- ميرفت بنت محمد حمزة سليماني. (2012). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكروين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. المكلة العربية السعودية.
- نورية حسن منصور عبسية. (2016). أساليب التعلم مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث. (10). جامعة طرابلس. ليبيا.
- نورة بنت علي الكثيري ، (2016) ، مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود السعودية .
- وجيه محجوب. (2005). أصول البحث العلمي ومناهجه. ط1. دار المنهاج للنشر والتوزيع.
- يوسف لازم كماش. عبد الكاظم جليل حسان. (2017). سيكولوجية التعلم والتعليم. ط2. المملكة الأردنية الهاشمية: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- يوسف علي يوسف ، (2020) ، أتقن الطريق إلى الكتابة ، دار النشر الإلكتروني ، العراق .

دليل المقابلة:

➢ دليل المقابلة مع مدراء الابتدائيات:

- الباحثتان: السلام عليكم، نحن الطالبتان سنة الثانية ماستر تخصص علم النفس المدرسي.
- المدير: أهلا وسهلا بكما نحن في خدمتكما.
- الباحثتان: نحن بصدد العثور على حالات تعاني من صعوبات في التعلم تفيدنا في دراستنا وفي إعداد مذكرتنا
- المدير: نعم توجد لدينا مثل هذه الحالات وبكثرة..
- الباحثتان: هل لديكم فكرة خاصة حول صعوبات تعلم عامة وصعوبات الكتابة خاصة ؟
- المدير: نعم هم أولئك التلاميذ الذين ليس لديهم القدرة على التعلم بالشكل الطبيعي مقارنة بزملائهم.
- الباحثتان: هل في رأيكم هذه الصعوبات تنتشر عند فئة الإناث أكثر أم الذكور؟
- المدير: حسب وجهة نظري فإن مثل هذه الصعوبات تنتشر أكثر عند الذكور.
- الباحثتان: هل تتوفر لديكم طرق وأساليب تساعدكم على رصد والكشف عن مثل هذه الحالات؟
- المدير: لا يوجد، نحن نعتمد على ملاحظات وتصريحات الأساتذة فقط.
- الباحثتان: هل لديكم خطة أو برتوكول علاجي تتبعونه في التخفيف من حدة وشدة هذه الصعوبة؟
- المدير: لا
- الباحثتان: هل تسمح لنا بالتعرف على هذه الحالات، داخل حجرة الصف والمشاركة معهم سير الحصص التعليمية
- المدير: نعم بكل تأكيد.

➢ دليل المقابلة مع الأستاذة:

- الباحثتان: هل يتوفر لديك تلاميذ يعانون من هذه الصعوبة؟ لأننا بصدد رصد هذه الحالات بغرض الكشف عن الأساليب التي يعتمدون عليها في عملية تعلمهم.
- الأستاذة: نعم موجودة.
- الباحثتان: هل بإمكانك أن تعطينا فكرة حول هؤلاء التلاميذ خاصة عن طريقة كتابتهم ؟
- الأستاذة: معظم التلاميذ تظهر لديهم رداءة في الخط وضعف التحصيل الدراسي، وبالخصوص يفتقرون القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة والتمييز بينها.
- الباحثتان: من بين الجنسيين (الأنثوي والذكري) أي منهما أكثر عرضة لهذه الصعوبة ، حسب وجهة نظرك كأستاذة لهؤلاء التلاميذ؟
- الأستاذة: كلا الجنسين عرضة لهذه الصعوبة، لكن الجنس الذكري أكثر عرضة من الجنس الأنثوي.
- الباحثتان: هل تسمحين لنا بالاطلاع على دفاتر وكراريس هذه الحالات التي تعاني من الصعوبة؟
- الأستاذة: نعم
- الباحثتان: هل يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للعائلة على تفاقم هذه الصعوبة لدى الحالات؟
- الأستاذة: نعم يؤثر وبدرجة كبيرة.

- الباحثتان: ماهي الطريقة التي تتبعينها أنت كأستاذة للتأكد من أن هذه الحالات تعاني من صعوبة في الكتابة
- الأستاذة: أستند على شكل الخط، وطريقة نسخهم للمواد التعليمية...إلخ
- الباحثتان: كيف تصفين لنا واقع هذه الصعوبة في المدرسة الجزائرية؟
- الأستاذة: في الآونة الأخيرة أصبحت هذه الفئة مصدر اهتمام كل القائمين على العملية التعليمية لأنها أصبحت تشكل نسبة كبيرة خاصة في المراحل الإبتدائية.
- الباحثتان: شكرا على حسن تعاونك معنا.
- الأستاذة: العفو مرحبا بكم في كل وقت نحن في الخدمة.

➢ دليل المقابلة مع الأخصائية النفسانية التابعة لوحدة الكشف والمتابعة لولاية قالمة.

- الباحثتان: صباح الخير، نحن طالبتان سنة الثانية ماستر تخصص علم النفس المدرسي.
- الأخصائية النفسانية: صباح النور، أهلا وسهلا بكما.
- الباحثتان: كما تعلمين أن لصعوبات التعلم الأكاديمية أشكالا متعددة، هناك من لديه (صعوبة في القراءة و أخر لديه صعوبة في الحساب، وهناك من لديهم صعوبة في تعلم الكتابة)، هل تعاملتي مسبقا مع مثل هذه الحالات؟
- الأخصائية النفسانية: نعم تأتي مثل هذه الحالات إلى هنا ، وتصادفنا أكثر عندما نقوم بدورات و حملات بمختلف إبتدائيات الولاية.
- الباحثتان: ماهي الطرق والأساليب التي تعتمدينها أنت كأخصائية في الكشف عن مثل هذه الحالات؟
- الأخصائية النفسانية: أولا أقوم بتشخيص مثل هذه الحالات عن طريق تطبيق مقاييس واختبارات تقيس هذه الصعوبات. ثم أتبنى طرق أخرى حسب كل حالة.
- الباحثتان: بما أننا بصدد رصد هذه الحالات التي تعاني من صعوبات تعلم الكتابة هل باستطاعتنا ملاحظة سير الحصة العلاجية التي تقومين بها مع تلميذ معسور كتابيا؟
- الأخصائية النفسانية: نعم ممكن.
- الباحثتان: ماهي خطتك وأساليبك للتكفل بمثل هذه الحالات؟
- الأخصائية النفسانية: أعمل على تعديل وتحسين مهاراتهم الكتابية الهامة التي هي أساس عملية الكتابة (مهارات التهجئة، التعبير الكتابي، طريقة النسخ...إلخ) مع المتابعة المستمرة في كل مرة مع كل الحالات.
- الباحثتان: مشكورة على مساعدتك لنا.
- الأخصائية النفسانية: العفو، بالتوفيق.

مقياس أساليب التعلم

1-البيانات الأولية:

الجنس : **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

المستوى التعليمي: **السنة الرابعة ابتدائي** ☐ **السنة الخامسة إبتدائي** ☐

2-مقياس أساليب التعلم

الرقم	البنود	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أستمتع بالعمل مع الأشخاص					
02	أستمتع بالتفكر في الحاضر بدلا من الماضي او المستقبل					
03	أميل لإفصاح من مشاعري					
04	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع اشخاص عميقي التفكير					
05	أبدأ أعمالي دون إعتبار للعواقب.					
06	أميل الى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإنصات					
07	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم					
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة					
09	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار					
10	أرغب في انجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها					
11	أبذل كل ما بوسعي من أجل ان أكون متعدد البراعات					
12	أشعر بالملل في الانتباه للعمل الروتيني.					
13	اتقبل الناس كما هم					
14	أتعلم على أفضل وجه عندما أستطيع التعبير عن مشاعره					
15	ألجأ الى أصدقائي لشرح المواضيع المفهومة					
16	أصف نفسي بأني غير لشرح المواضيع غير المفهومة					
17	أشعر بالفخر لإنجازي عملا دقيقا بمفردي					

18	أستعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات					
19	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات					
20	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام بالوقت المحدد					
21	أميل الى التروي في إتخاذ القرارات					
22	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات					
23	أفضل جمع أكبر قدر من المعلومات لحل المشكلات					
24	أثمن الصبر					
25	أود أن أصف نفسي بأني متأمل					
26	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات					
27	أميل الي القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد					
28	أميل الى وصف نفسي باني صريح (محدد)					
29	أستطيع رؤية الضعف في مناقشات الأخرين					
30	أميل الى تقييم المواضيع تقييما منطقيا					
31	أود أن أصف نفسي بأني ميال الى العمل					
32	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم					
33	أسعى الى الاتقان والضبط في كل الأعمال					
34	أميل الى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي					
35	أفضل الاشتراك مع أصدقائي لإنجاز الاعمال					
36	أميل الى رؤية نتائج أعمالي					
37	أتحمل مسؤولية أعمالي					
38	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية					
39	أبذل كل أصف نفسي بأني فاعل نشط					
40	أبذل كل ما بوسعي لإنجاز العمل					
41	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم					
42	أتعلم على أفضل وجه عندما أعمل بجد لكي (أنهي) أعمالا صعبة					
43	أرى أني مستعد للعمل					
44	أود أن أضف نفسي باني متأمل					
45	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية					

46	أميل في اتخاذ القرارات بعد أخد كل أفكاره وجهات النظر في الاعتبار اعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار					
47	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصل الى قرار					
48	أشعر بالقلق ادا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام					
49	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة					
50	أستمتع بمراقبة الآخرين قبل مشاركتهم العمل					
51	أستمتع بالعمل مع الأشخاص منطقيو التفكير					
52	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا					
53	أبذل قصارى جهدي من أجل الدقة					
54	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور					

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية "لبشير معمرية "

تعليمة الاستبيان:

يوجد تلاميذ يعانون من مشكلات تعبيقهم عن التحصيل الدراسي مقارنة بزملائهم وتتعلق بالقراءة، والكتابة والرياضيات، وتسمى هذه المشكلات نفسيا وتربويا **بصعوبات التعلم الأكاديمية**.

وأسعى باستخدام القائمة الأتية إلى جمع المعلومات حول التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات ، وقد احتكت إليكم لاعتقادي بأنكم أقدر الناس على التعرف على هذه الصعوبات لدى تلاميذكم بصفتكم أكثر الأشخاص تفاعلا مع هؤلاء التلاميذ ،"دراسيا وسلوكيا وتربويا "، لذا فإنني أمل على حسن تعاملكم معي من أجل تطوير البحث التربوي في وطننا الجزائر ، وأعلمكم بأن نتائج هذا البحث تساهمون فيه بتعاونكم الصادق ، وسأقدمه لنيل شهادة الماستر بإذن الله والمطلوب منكم أن تقرؤوا قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية الأتية ، ثم تعينون التلميذ الذي توجد عنده هذه الصعوبات . ووضع علامة (x) أمام الصعوبات الموجودة عند هذا التلميذ، وتضعون لكل تلميذ ورقة خاصة به.

تقبلوا شكري وتقديري الخالصين

1-لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	
2-يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	
3-يبطئ في قراءته الصامتة	
4-يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك	
5-لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: حصد، حسد	
6-يحذف الكلمات عند القراءة الجهرية	
7-يضيف الكلمات عند القراءة الجهرية	
8-يفقد مكان القراءة باستمرار	
9-يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	
10-يقرأ الكلمات معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل: درب بدلا من برد	
11-يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب	
12-يبدل كلمة بأخرى مثل: كان بدلا من عاش أثناء القراءة الجهرية	
13-لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	
14-لايميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل (ر،ز) (د،ذ)(ت،ث)	

15-لايميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى	
16-يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	
17-لايمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح	
18-لايترك الفراغات المناسبة في الورقة	
19-يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	
20-يكتب بخط رديء	
21-لايتبع السطر أثناء الكتابة	
22-يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات أثناء النسخ	
23-لاينقط الحروف أثناء الكتابة	
24-لايكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	
25-يكتب كلمات غير كاملة	
26-ينسى كتابة كلمات عندما تملى عليه	
27-يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 2672،2431،11684	
28-يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن طريقة معينة	
29-يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل : +،- ،أحد ،عشرات	
30-لايستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل المضاعفات والقواسم	
31-لايميز بين الأعداد المتشابهة مثل: (5،3)(9،6)(0،8)	
32-لا يميز بين الرموز الرياضية	
33-لايجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي	
34-يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية	
35-لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	
36-يجد صعوبة في العد التسلسلي	
37-يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة	
38-يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	
39-لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية	
40-يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل : قاعدة حساب محيط القرص	
41-يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل : تطبيق قاعدة مساحة المستطيل	