الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد:

* علاقي منـــال

* بن عيش ريان

إشراف:

د. هامل أميرة

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
العافري مليكة	أستاذ.محاضر "أ"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
هامل أميرة	أستاذ.محاضر "ب"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
بورصاص فاطمة الزهراء	أستاذ.مساعد "أ"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم
الله
عبد صادق
١٤٣٩

شكر و عرفان

الحمد لله عزو وجل الذي وفقنا في إنجاز هذه المذكرة

نتقدم بجزيل الشكر و التقدير والعرفان

إلى الدكتورة المشرفة الأستاذة "هامل أميرة" التي قبلت وتشرفت

على هذا العمل

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى مديري و معلمي وتلاميذ الابتدائيات

التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية

و إلى كل أساتذة قسم علم النفس

ونشكر كل من قدم لنا المساعدة من قريب أو من بعيد

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة المعنونة بـ"**صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية،** للكشف عن أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارا لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، وما إذا كان هناك اختلاف في صعوبات التعلم الأكاديمية يعزى لمتغير الجنس (أنثى، ذكر) ومتغير المستوى الدراسي.

حيث شملت عينة الدراسة (82)تلميذ وتلميذة ينتمون إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية لولاية قالمة .

ومن أجل التحقق من فرضيات الدراسة ، تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية لبشير معمرية، واختبار رسم الرجل.

وقد تمت معالجة البيانات إحصائيا من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار ت لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين واستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) .

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية هي صعوبات الكتابة، ثم تليها صعوبات القراءة، وبعدها صعوبات الرياضيات.

- تختلف صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية باختلاف الجنس (محققة جزئيا بنسبة 33.3%).

- تختلف صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية باختلاف المستوى الدراسي للتلميذ.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الأكاديمية، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الرياضيات.

Study Summary:

The study, entitled **"Academic learning difficulties in primary students (fourth and fifth primary years), aims to uncover the most widespread academic difficulties of primary students, whether** there is a difference in academic learning difficulties due to gender (female, male) and the changing level of school.

The sample of the study included (82) pupils and schoolgirls from the primary school of the province of Gualma.

In order to verify the study hypothesis, the relational descriptive approach was adopted, using the Academic Learning difficulties Questionnaire for Bashir Muamariah, and the male drawing test.

Data were statistically processed Calculate the arithmetic mean and standard deviation and by, testing the variances between two separate groups, and using the Social Science Statistical Package (SPSS) program .

The study concluded the following results:

– the most common academic learning difficulties for fourth and fifth year primary students are writing difficulties, reading difficulties, and mathematics difficulties.

Academic learning difficulties for pupils in the fourth and fifth primary years vary by sex (partially achieved by 33.3%).

Academic learning difficulties for pupils in the fourth and fifth primary years vary by school level.

Keywords: Academic learning difficulties, reading difficulties, writing difficulties, maths struggles.

فهرس المحتويـــــات

العنـــــــــوان	رقم الصفحة
شكر وعرفان	/
ملخص الدراسة	/
فهرس المحتويات	/
قائمة الجداول	/
مقدمة	أ – ب
الفصل الأول: إشكالية الدراسة	**4 - 11**
1- الإشكالية	04
2- فرضيات الدراسة	05
3- أسباب الدراسة	05
4- أهداف الدراسة	06
5- أهمية الدراسة	06
6- تحديد مفاهيم الدراسة	06
6-1- تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية	06
6-2- تعريف صعوبات القراءة	07
6-3- تعريف صعوبات الكتابة	07
6-4- تعريف صعوبات الرياضيات	07
7- الدراسات السابقة والتعقيب عليها	08
خلاصة	11
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية	15 - 23
تمهيد	15
1- ما هي صعوبات التعلم الأكاديمية؟	16
2- أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية	17
2-1- الأسباب الفيزيولوجية	17
2-2- الأسباب البيئية	18
2- 3- الأسباب التربوية	18
3- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية	18
3-1- النظرية النيورولوجية	19
3-2- النموذج السلوكي	19
3-3- النموذج المعرفي	19
3-4- النموذج التشخيصي العلاجي	20
3-5- النموذج البنائي	20
4- محكات تشخيص صعوبات التعلم	20
4-1- محك العلامات النيرولوجية	20

فهرس المحتويـــــات

4-2- محك النضج	21
4-3- محك الاستبعاد	21
4-4- محك التباعد او التباين	21
4-5- محك التربية الخاصة	22
خلاصة	23
الفصل الثالث: صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة وصعوبات الرياضيات	**57 - 26**
المبحث الأول: صعوبات القراءة	34 - 26
تمهيد	26
1- مفهوم القراءة و صعوبات القراءة	27
2- أسباب عسر القراءة	28
2-1- أسباب مرتبطة بالدماغ	28
2-2- الأسباب النفسية النمائية	28
2-3- الأسباب الاجتماعية والانفعالية	28
2-4- الأسباب التعليمية	28
3- مظاهر صعوبات القراءة	29
4- أنواع صعوبات القراءة	30
4-1- عسر القراءة الفونولوجي (الخلل الصوتي)	30
4-2- الخلل في استحضار الصورة	30
4-3- العجز القرائي	30
5- تشخيص صعوبات القراءة	30
6- خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة	31
7- علاج صعوبات القراءة	32
7-1- طريقة الوسائط المتعددة (VAKT)	32
7-2- طريقة فيرنالد	32
7-3- طريقة جلنجهام	32
7-4- استراتيجية الألوان في القراءة	33
7-5- برامج التدريس الموجه المباشر	33
خلاصة	34
المبحث الثاني: صعوبات الكتابة	**44 -36**
تمهيد	36
1- مفهوم الكتابة وصعوباتها	37
1-1- مفهوم الكتابة	37
1-2- مفهوم صعوبات الكتابة	37
2- مظاهر صعوبات الكتابة	37
3- عوامل صعوبات الكتابة	38
3-1- العوامل المعرفية العقلية	38
3-2- العوامل العصبية	39

فهرس المحتويـــــات

3-3- استخدام اليد اليسرى في الكتابة	39
3-4- متابعة الأسرة لنشاط كتابة المتعلم	39
4- أنواع صعوبات الكتابة	39
5- تشخيص صعوبات الكتابة	40
5-1- الاختبارات التحصيلية	40
5-2- الاختبارات التشخيصية	40
5-3- الاختبارات محكية المرجع	40
5- خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة	41
6- علاج صعوبات الكتابة	42
6-1- استراتيجيات تدريب ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط)	42
6-2- استراتيجيات تدريب ومعالجة صعوبات التهجئة	43
6-3- استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي	43
خلاصة	44
المبحث الثالث: صعوبات الرياضيات	**56 - 46**
تمهيد	46
1- مفهوم الرياضيات وصعوباتها	47
1-1- مفهوم الرياضيات	47
1-2-مفهوم صعوبات الرياضيات	47
2- مظاهر صعوبات الرياضيات	48
2-1-أخطاء في التنظيم المكاني	48
2-2-أخطاء اجرائية	48
2-3-أخطاء الوصف البصري	48
2--4الاخفاق في تعديل الوضع النفس- تربوي	48
2-5-الحركة الكتابية	48
2-7-الحكم والاستدلال	48
3- عوامل صعوبات الرياضيات	48
3-1- الإصابة المخية	48
3-2- نسبة الذكاء	48
3-3- العوامل الاجتماعية	49
3-4- عوامل متعلقة بالنظام التعليمي	49
4- أنواع صعوبات الرياضيات	49
4-1- صعوبات التمكن من الحقائق العددية والرياضية الأساسية	49
4-2- صعوبات الترميز الرياضي للمواد المحسوسة	49
4-3- صعوبة في المهارات الحسابية البسيطة	50
4-4- صعوبات تعلم لغة الرياضيات	50
4-5- صعوبات الادراك البصري المكاني للأشكال الهندسية	50
4-6- صعوبات العد	50

فهرس المحتويـــــات

5- تشخيص صعوبات الرياضيات	50
5-1- التشخيص الرسمي	50
5-2- التشخيص غير الرسمي	51
6- خصائص الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات	51
7- علاج صعوبات الرياضيات	52
7-1- طريقة حل المشكلات	52
7-2- طريقة استخدام المجسمات للعدد ثم الصور أو الخطوط	53
7-3- طريقة التدريس المباشر	54
7-4- طريقة التعلم المسموع	54
7-5 طريقة الانتقال من المحسوس إلى المجرد	54
7-6- طريقة التمثيل في الرياضيات	54
خلاصة	56
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	**67 - 59**
تمهيد	59
1- الدراسة الاستطلاعية	60
1-1- أهدافها	60
1-2- أدواتها	60
1-3- حدودها	60
1-3-1- الحدود المكانية	60
1-3-2- الحدود البشرية	61
1-3-3- الحدود الزمنية	61
1-4- إجراءاتها	61
1-5- نتائجها	61
2-الدراسة الأساسية	61
2-1- منهج الدراسة	61
2-2- أدوات الدراسة	62
2-2-1- استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	62
2-2-2- اختبار الذكاء (لجودانف)	62
2-3- حدود الدراسة	64
2-3-1- الحدود المكانية	64
2-3-2- الحدود الزمنية	64
2-4- عينة الدراسة	64
2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة	65
2-5-1- المتوسط الحسابي	65
2-5-2- الانحراف المعياري	65
2-5-3- النسب المئوية	66

فهرس المحتويـــــات

2-5-4- اختبار (T) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين	66
خلاصة	67
الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها	**76 - 69**
تمهيد	69
1- عرض النتائج	70
1-1- التذكير بفرضيات الدراسة	70
1-2- عرض نتائج الفرضية الرئيسية	70
1-3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى	71
1-4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية	72
2- مناقشة وتفسير النتائج	73
2-1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرئيسية	73
2-2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى	74
2-3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية	75
2-4- مناقشة عامة	76
خاتمة	**79**
قائمة المراجع	/
ملاحق	/

قـــائمـــة الجداول

الرقم	العنـــــــــوان	رقم الصفحة
01	يبين تصنيف الذكاء وفق الدرجات المتحصل عليها من اختبار رسم الرجل	63
02	يوضح توزيع مجتمع الدراسة وحجم العينة	64
03	يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس والمستوى الدراسي	65
04	يوضح المتوسطات الحسابية والوسيط والانحراف المعياري لكل صعوبة	70
05	يبين قيمة "ت" لكل صعوبة حسب متغير الجنس	71
06	يبين قيمة "ت" لكل صعوبة حسب متغير المستوى الدراسي	72

مقدمـــة

مقدمة:

يواجه الطفل أثناء تعلمه عدة عثرات قد تتطور وتستمر في شكل مشكلات تعليمية - تعلمية، أهمها صعوبات التعلم، وتكمن خطورة هذا المشكل في أنها تواجه التلميذ وتمتد آثارها إلى المجتمع، فهي لا تقتصر على دولة دون أخرى، أو مجتمع دون آخر، أو ثقافة دون أخرى، أو جنس دون آخر، بل هي مشكلة يعاني منها كل الأجناس وكل الدول. حيث شغلت اهتمام كثير من الباحثين من شتى التخصصات الطبية، النفسية، التربوية.

ويعتبر "كيرك" أول من أشار إلى هذا المصطلح (1963) ليصف به التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة الكتابة، الرياضيات، ولا يعانون من أية إعاقات سمعية، أو بصرية، أو جسدية، أو من تخلف ذهني. وهي تقسم إلى نوعين: صعوبات تعلم نمائية (صعوبات في الإدراك، الانتباه، الذاكرة، اللغة، التفكير) وتتعلق بخلل في العمليات المعرفية للطفل، وصعوبات تعلم أكاديمية (صعوبات في القراءة، الكتابة، الرياضيات) وتشمل عطل أو توقف المهارات الأساسية التي تسمح للطفل بالتحكم في عمليات القراءة، والكتابة، والرياضيات، وتظهر بعد دخوله للمدرسة وتحول دون اكمال هذا الأخير مساره الدراسي، حيث نجد أن هذا الطفل لا يعاني من أي إعاقة، كما أنه يتميز بذكاء عادي أو فوق المتوسط لكن في مقابل ذلك نجد تحصيله الدراسي لا يتماشى مع ما هو متوقع ،فنجده ضعيف أو متدني.

فصعوبات التعلم الأكاديمية أثارت قلق وانشغال الآباء والمعلمين، وأدت بالطفل إلى الفشل والإخفاق في تحصيله الدراسي باعتبارها ركيزة التعلم، فهي منتشرة في جميع المدارس ولهذا السبب جاءت دراستنا بهدف الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ الطور الابتدائي سنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وجاءت هذه الدراسة في خمسة فصول، خصصت الثلاث فصول الأولى للجانب النظري، والفصلين الأخيرين خصصا للجانب الميداني.

الفصل الأول يتضمن: إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة تحديد مفاهيم الدراسة، الدراسات السابقة والتعقيب عليها، خلاصة.

الفصل الثاني يتضمن: ما هي صعوبات التعلم الأكاديمية، العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم الأكاديمية، النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية، محكاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.

الفصل الثالث يتضمن: ثلاث مباحث، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة وصعوبات الرياضيات.

المبحث الأول يحتوي على: القراءة وصعوبات القراءة، أسباب صعوبات القراءة، مظاهر صعوبات القراءة، أنواع صعوبات القراءة، تشخيص صعوبات القراءة، خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، التكفل بذوي صعوبات القراءة.

المبحث الثاني يحتوي على: الكتابة وصعوبات الكتابة، عوامل صعوبات الكتابة، مظاهر صعوبات الكتابة، أنواع صعوبات الكتابة، تشخيص صعوبات الكتابة، خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، التكفل بذوي صعوبات الكتابة.

المبحث الثالث يحتوي على: الرياضيات وصعوبات الرياضيات، عوامل صعوبات الرياضيات، مظاهر صعوبات الرياضيات، أنواع صعوبات الرياضيات، تشخيص صعوبات الرياضيات، خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات، التكفل بذوي صعوبات الرياضيات.

الفصل الرابع تناولنا فيه: اجراءات الدراسة الاستطلاعية وأدواتها، اجراءات الدراسة الأساسية، منهج الدراسة، أدوات الدراسة، عينة الدراسة، حدود الدراسة، الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس تناولنا فيه: التذكير بفرضيات الدراسة، عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرئيسية، عرض النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى، عرض النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الثانية، مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية، مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى، مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية، مناقشة عامة.

الفصل الأول: إشكالية الدراسة

1- الإشكالية
2- فرضيات الدراسة
3- أسباب الدراسة
4- أهداف الدراسة
5- أهمية الدراسة
6- تحديد مفاهيم الدراسة
7- الدراسات السابقة والتعقيب عليها

خلاصة

1- الإشكالية:

يتكون المجتمع من عدة مؤسسات اجتماعية، كل واحدة مكملة للأخرى وتتشارك كلها في هدف واحد: تكوين فرد سليم وسوي متكيف و فعال في مجتمع واحد. ومن بين هذه المؤسسات "المدرسة" فهي من أهم ركائز المجتمع؛ حيث تعتبر من اهم الاجهزة الاجتماعية التي تم وضعها بهدف تربية وتعليم الطفل فهي، تحتل المرتبة الثانية بعد الأسرة من خلال ما تقدمه من خدمات لصالح الطفل، فهي البيئة الرئيسية لتنمية المهارات الاساسية الأكاديمية: قراءة ، كتابة و حساب، وتنمية الدوافع والحوافز في السياق الاجتماعي، حيث تعمل على مساعدته على نمو سوي وإشباع فضوله المعرفي و بناء جميع جوانب شخصيته حتى يتمكن من التكيف مع المجتمع.

فالمدرسة وكل الفاعلين فيها من موظفين يعتبرون المسؤولون بالدرجة الاولى لإنشاء فرد متوافق و فعال في المجتمع، على اعتبار المدرسة امتداد للأسرة فهي مجتمع مصغر للطفل يساعد على تعليم مهارات فردية في نطاق جماعي، كما تعمل على توفير المناخ التعليمي المناسب لكل تلميذ من أجل اكتشاف المواهب بواسطة تقديم برامج وتسطير الاهداف الواجب تحقيقها. فالتعلمات الأكاديمية التي تقدم للمتعلم تعد قاعدة اساسية لضمان استمرار مساره الدراسي والتي توظف في كافة مجالات الحياة.

وبالتالي لا تنحصر العلاقة التي تجمع الطفل بمحيطه المدرسي بين جدرانه وداخل حجراته، بل تمتد وتستمر حتى داخل كنف أسرته، و يظهر ذلك من خلال الاثار الجسمية، النفسية، الاجتماعية و المعرفية التي تترتب عن هذه العلاقة ، فالطفل يدخل المدرسة وهو يحمل العديد من العادات والقيم والسلوكات التي اكتسبها من محيطه، وهي تعمل على تعديلها وتقديم له كل ما يلزمه في إطار علمي منظم.

ويعد الطور الابتدائي أولى المراحل التعليمية وأهمها، فهو الخطوة والتجربة الأولى للتلميذ التي تمكنه من الوصول والنجاح في المراحل التعليمية الأخرى، حيث يتمكن من خلال هذه المرحلة من اكتساب المهارات الأساسية التي تمكنه من التحصيل الأكاديمي والمعرفي الجيد والصحيح وهي القراءة، الكتابة والرياضيات، كذلك يتمكن من اكتساب المهارات والقيم والاتجاهات التي تساعده في مساره الدراسي وفي بناء علاقته مع الآخرين.

لذا وجب متابعة التلميذ والاهتمام به في هذه المرحلة، لأن أي خلل أو نقص في مهاراته يؤدي إلى ضعف وتدني في التحصيل الدراسي فيخل من عملية التعلم لديه؛ وقد تؤدي به إلى التعثر في المراحل التعليمية اللاحقة، فالتحصيل الدراسي للتلميذ يسمح لنا بالتعرف على مستواه وقدراته ومكامن القوة والضعف لديه، مما يساعدنا على تحديد المشكلات والصعوبات التي تؤدي به إلى الضعف والاخفاق.

وصعوبات التعلم الأكاديمية من أكثر الصعوبات انتشارا في الطور الابتدائي، وتتجسد في وجود صعوبة في إحدى المهارات الأكاديمية الأساسية القراءة، الكتابة أو الحساب، ويعرفها كيرك (1962)على أنها "صعوبة تعلم ترجع إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب ناتجة عن خلل محتمل في وظيفة الدماغ و/أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو إعاقة حسية، أو

عوامل ثقافية أو تعليمية" **(فكري لطيف متولي، 2015، ص، 21،22)**، كما عرفت بأنها: "الصعوبات التي يواجهها الطلبة في المراحل الصفية المختلفة، والتي تشمل صعوبات في القراءة والكتابة والحساب" (يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر

الزبيدي، دون سنة، ص11)، فصعوبات التعلم الأكاديمية هي المشكلات التي يعاني منها الأطفال أثناء سن التمدرس، والتي تكون هذه الصعوبات في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، وهؤلاء الأطفال نجدهم يتمتعون بذكاء عادي لكن تحصيلهم الدراسي في المواد السابقة يكون ضعيف أو متدني مقارنة بما درسوه في الفصول الدراسية، وبزملائهم في نفس السن.

ولا تقتصر مشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية على دولة دون أخرى، والجزائر كبقية دول العالم لا تخلو مدارسها من هذه المشكلة، حيث بين منصوري مصطفى وكحول بلقاسم (2016) أن التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس لديهم صعوبات التعلم الأكاديمية، وإلى وجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس في صعوبات التعلم، باختلاف جنسهم ولصالح الذكور، كما توصل بشير معمرية من خلال بحثه إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية في الطور الأول جاءت في القراءة والكتابة، وصعوبات التعلم الأكاديمية في الطور الثاني جاءت في الحساب.

وعلى ضوء ما سبق ذكره، نسعى من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، وعلى هذا الأساس نطرح التساؤل التالي:

ما هي أكثر صعوبات التعلم الاكاديمية انتشارا في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية؟

تتفرع عنه الاسئلة الفرعية التالية:

- هل يختلف انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية باختلاف متغير الجنس؟
- هل يختلف انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية باختلاف المستوى التعليمي؟

2- فرضيات الدراسة:

للإجابة على التساؤلات السابقة صغنا الفرضيات الآتية :

الفرضية الرئيسية:

أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية هي صعوبة القراءة.

الفرضيات الجزئية:

- يختلف انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية باختلاف متغير الجنس.
- يختلف انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المستوى التعليمي.

3- أسباب الدراسة:

تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية مشكلة تؤرق المنظومة التربوية، وتؤثر على التلميذ وأسرته والمجتمع ككل لذا أصبحت المتابعة المبكرة أمرا ضروريا وملحا حتى يتمكن التلميذ من تجاوزها، ومواصلة مساره الدراسي بشكل طبيعي. وهناك عدة أسباب دفعتنا للقيام بهذه الدراسة من بينها:

- محدودية معلم المرحلة الابتدائية في التعامل مع هذه الفئة، خاصة في ظل الظروف التي تشهدها المدارس الابتدائية.
- التعرف على واقع انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية في المؤسسات التربوية، منها الابتدائيات في ولاية قالمة في ظل عدم توفر لغة ارقام تعرب عن هذه المشكلة التربوية.
- تفاقم مشكلة صعوبات التعلم الاكاديمية وانتشارها على مستوى كل الأطوار التعليمية.

4- أهداف الدراسة:

تهدف دراستنا هذه إلى:

- الكشف عن صعوبات التعلم الاكاديمية الأكثر انتشارا في المرحلة الابتدائية.
- التعرف على مدى اختلاف صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف متغير الجنس.
- التعرف على مدى اختلاف صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف متغير المستوى التعليمي.

5- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تحديد نوع الصعوبات التعلم الاكاديمية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية وأكثرها انتشارا، مما سيساعد لاحقا المختصين في المجال النفسي والتربوي في وضع الاقتراحات والحلول المناسبة لتجاوز هذه المشكلة باقل الاضرار على التلميذ، و الاسرة، والمجتمع ككل و يمكن حصرها في :

- تقديم صورة عن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية في المدارس الابتدائية على مستوى مدينة قالمة.
- تحديد مؤشرات صعوبات التعلم الاكاديمية وعدم خلطها مع المشكلات الأخرى التي يعاني منها التلاميذ.
- رصد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الاكاديمية.

- مساعدة الطاقم التربوي وعلى رأسهم أساتذة المرحلة الابتدائية في الكشف عن فئة التلاميذ التي تعاني من تعثر اكاديمي، خاصة و انهم يعربون عن عجزهم في الكشف وحتي التعامل مع هذه الفئة الخاصة.

6- تحديد مفاهيم الدراسة:

6-1- تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية:

تعرف على أنها عبارة عن "مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام، الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلال، والقدرات الرياضية" (بشقة سماح،2008/2007، ص40).

كما تعرف بأنها: "صعوبات التعلم في الأداء المدرسي والمعرفي، والتي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والتعبير، والرياضيات، وتظهر فقط في مرحلة المدرسة بشكل أساسي، وتظهر بشكل أكثر في المراحل الصفية المتقدمة (بداية من الصف الثالث، والرابع، والخامس ابتدائي)، حيث يصعب أن تظهر في الصف الأول أو الثاني الابتدائي (منصوري مصطفى، كحول بلقاسم، 2016، ص55).

اجرائيا: وهي المشكلات التي تواجه التلميذ في مرحلة التمدرس، في المهارات الأساسية القراءة، الكتابة، الرياضيات.

6-2- تعريف صعوبات القراءة:

لغـة: "إن كلمة ديسلكسيا تعود إلى أصل يوناني، فالمقطع الأول "ديس" يعني صعوبة أو خلل والمقطع الثاني "ليكس" يعني الكلمة، والترجمة العربية تعطي "صعوبة القراءة" " (لمى بنداق بلطجي، 2010، ص17).

اصطلاحا: عرفتها الجمعية العالمية للديسلكسيا بأنها : "صعوبة في تعلم اللغة يظهر في عدم القدرة على فك رموز اللغة ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر أو القدرات العقلية، والقدرة على التحصيل وهي ليست إعاقة حسية" (لمى بنداق بلطجي، 2010، ص18).

إجرائيا: هي عجز التلميذ على التعرف على المادة المكتوبة، وكذلك عدم قدرته على فهم الحروف وفكها وتركيبها.

6-3- تعريف صعوبات الكتابة:

اصطلاحا: يعرفها فتحي الزيات 2002 " بأن صعوبة الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف و تتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا، أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام " (جمال فرغل اسماعيل حسانين الهواري، 2006، ص11).

إجرائيا: هي عجز التلميذ في إعادة رسم الحروف وتذكرها، وكذلك فشله في تذكر الكلمات. أيضا عدم قدرته على تحويل الحروف إلى كلمات ذات معنى و دلالة.

4-6- تعريف صعوبات الرياضيات:

لغـة: " يشير مصطلح dyscalculia إلى عسر أو صعوبة إجراء العمليات الحسابية، وهي اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات، والحساب، والعمليات الحسابية **"** (فكري لطيف متولي، 2015، ص271).

اصطلاحا: يعرفها كوهن(1968) "هي عجز عن ادراك الارقـام او التعامل معها بطريقة سليمة، وتشمل فهم العلاقات بين الارقام، والربط بين الرموز، طرق العد الاساسية، وتصنيف مجموعـات

صغيرة داخل مجموعـات كبيرة وفهم المتتالية الحسـابية وتتبع العمليات الحسابية" (سلطان عبد الله المياح، 2010، ص51).

إجرائيا: هي عجز التلميذ على التعرف على الأرقام والرموز الرياضية والأشكال الهندسية، وكذلك عدم قدرته على اجراء العمليات الحسابية.

7- الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

- دراسة الحاج كادي سنة (2005) بعنوان "صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية"، تسعى هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية، تضمنت عينة الدراسة 100تلميذ بمرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية (66ذكر، 34أنثى)، وعولجت بياناتها الخام بالمنهج الوصفي واستعمل فيها الأدوات التالية: اختبار صعوبة القراءة والكتابة، واختبار مفهوم الذات، وخلصت بالنتائج التالية:

- هناك علاقة موجبة ضعيفة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.

- لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذات ما بين التلاميذ غير المعيدين والمعيدين باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

- دراسة بشقة سماح سنة (2008/2007) بعنوان "المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الارشادية"، تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي ببعض مدارس ولاية باتنة، والتعرف على المشكلات السلوكية السائدة لديهم، تضمنت عينة الدراسة 130 فردا قسمت إلى أربع فئات تبعا للجنس والمستوى الدراسي، وعولجت بياناتها الخام بالمنهج الوصفي المقارن الارتباطي، واستعملت فيها الأدوات التالية: استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين محمد ابوناهية، وخلصت بالنتائج التالية:

- صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من كلا الجنسين والطورين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة.

- المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بأبعاد السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف.

●دراسة آيت يحي نجية سنة (2009/2008) بعنوان "دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي"، تسعى هذه الدراسة إلى توعية المعلمين والمسؤولين بالمشاكل العويصة التي تواجه التلاميذ في الحساب، تضمنت عينة الدراسة 66 تلميذ وتلميذة، واستعملت فيها الأدوات التالية: تطبيق أداة تتضمن مجموعة تمارين مأخوذة من البرنامج الدراسي المقرر وهي تضم 14 تمرين، وخلصت بالنتائج التالية:

- يوجد لدى تلاميذ الصف الرابع صعوبات في الحساب.

- يواجه تلاميذ الصف الرابع ابتدائي صعوبات أكبر في العمليات التي تتطلب تفكير منطقي كبير (الضرب، القسمة والمسائل) مقارنة بعمليات أخرى (الترتيب، الجمع والطرح).

- نتوقع أن حجم الصعوبات يكون أكبر بين العمليات التي تتطلب قدرات مختلفة بالمقارنة مع العمليات التي تتطلب قدرات متشابهة.

● دراسة سومية قدي سنة (2017) بعنوان "صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بظهور الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، تسعى هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تضمنت عينة الدراسة 100 تلميذا وتلميذة (59ذكر، 41أنثى)، وعولجت بياناتها الخام بالمنهج الوصفي، واستعملت فيها الأدوات التالية: مقياس
● الانسحاب الاجتماعي من إعداد عادل عبد الله، واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، ومقياس صعوبات تعلم القراءة لبشير معمرية، واستمارة المعلومات الشخصية والصحية والاجتماعية والاقتصادية للتلميذ، وخلصت بالنتائج التالية:

- توجد علاقة دالة احصائيا بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي يعزى لمتغير الجنس.

- لا يوجد فرق دال احصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي، في الانسحاب الاجتماعي يعزى لمستوى الصعوبة.

● دراسة نبيل بحري ويزيد شويعل دون سنة، بعنوان "المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية"، تسعى هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تضمنت عينة الدراسة 215 تلميذا وتلميذة (124ذكر، 91أنثى)، وعولجا بياناتها الخام بالمنهج الوصفي

المقارن الارتباطي، واستعملا فيها الأدوات التالية: مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات) لسماح بشقة (2008)، وقائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين ابوناهية (1993)، وخلصت بالنتائج التالية:

- أن هناك علاقة عكسية بين صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات)، والمشكلات السلوكية.

- لا توجد فروق بين الذكور والاناث في قائمة المشكلات السلوكية.

من خلال ما تم عرضه في الدراسات السابقة، نلاحظ أن كل الدراسات تناولت موضوع صعوبات التعلم الاكاديمية مركزة على فئة تلاميذ المرحلة الابتدائية (الطور الابتدائي) نظرا لكثرة انتشارها في هذه المرحلة ، وهذا ما يتماشى مع دراستنا من حيث الفئة .

إلا أن هناك بعض الاختلافات من حيث ربط صعوبات التعلم الاكاديمية بمتغيرات اخرى مثل دراسة نبيل بحري و بشقة سماح حيث عملوا على ربط هذه الصعوبات بظهور مشكلات سلوكية، اما دراسة قدي سمية التي ركزت على صعوبة القراءة و ربطها بالسلوك الانسحابي، وأيضا دراسة اية يحي

نجيبة تناولت صعوبة الحساب وسعت إلى توعية المعلمين بخطورة الاثار التي تتركها، ثم دراسة الحاج كادي الذي ربط بين مفهوم الذات لدى تلاميذ ذو صعوبة القراءة و الكتابة، اذن هناك من فكك صعوبات التعلم الاكاديمية وركز على صعوبة محددة في دراسته وهناك من اهتم بدراسة الصعوبات بشكلها الكلي.

إذن هناك من أهم ما اتفقت دراستنا معه في هذه الدراسات: من حيث الأهداف وهو الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي، وهذا ما نجده في دراسة بشقة سماح (2008/2007)، واستخدمت معظمها المنهج الوصفي الارتباطي مثل دراسة بشقة سماح (2008/2007)، ودراسة نبيل بحري ويزيد شويعل (دون سنة)، أيضا استعملت سومية قدي (2017) في دراستها نفس أداة دراستنا وهي استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية لبشير معمرية.

ساعدتنا هذه الدراسات في الاطلاع على موضوع صعوبات التعلم الاكاديمية من عدة جوانب ومعرفة نسبة انتشارها في البيئة الجزائرية، واختيار الادوات المناسبة لهذه الدراسة.

إذن تناول هذا الفصل اشكالية الدراسة وعرض فرضياتها، وأسباب اختيار هذا الموضوع، إضافة إلى اهداف وأهمية الدراسة، وثم تحديد مفاهيم الدراسة وفي الأخير عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية والتعقيب عليها، ولهذا فالبحث هو عبارة عن محاولة بسيطة للإجابة على تساؤلات الدراسة، التي تمحورت حول أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشار لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي وهل تختلف باختلاف متغير الجنس والمستوى التعليمي، وهذا الفصل يمهد ويحدد لنا العناصر التي يجب التطرق إليها في الشق النظري.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

1- ما هي صعوبات التعلم الأكاديمية؟
2- العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم الأكاديمية
3- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية
4- محكات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية

خلاصة

الفصل الثالث:

صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الرياضيات

المبحث الأول: صعوبات القراءة.

المبحث الثاني: صعوبات الكتابة.

المبحث الثالث: صعوبات الرياضيات.

خلاصة

الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

1- ما هي صعوبات التعلم الأكاديمية؟
2- العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم الأكاديمية
3- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية
4- محكات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية

خلاصة

تمهيد:

برز في بحوث علم النفس وخاصة مجال التربية الخاصة في الآونة الأخيرة اهتماما كبيرا بفئة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم فأصبحت من أكثر المشكلات التربوية التي تواجه الأبناء والآباء، فقد لاقى الباحثين صعوبة في تحديد مفهوم شامل وواضح يعبر عن خصائص هذه الفئة، وتحديد مؤشراتها بدقة فهناك من عرفهم بالطفل المشكلة أو المعضلة على الرغم من أنهم أطفال عاديين يملكون نسبة ذكاء متوسطة و لا يعانون من أي اضطراب أو إعاقة، إلا أنهم يعانون من ضعف التحصيل الأكاديمي. وغالبا ما يتم تشخيص هذه الفئة في سن التمدرس فنجد نوعين أولا: صعوبات التعلم النمائية والتي تكون قبل صعوبات التعلم الأكاديمية أو الممهدة لها، حيث يرتبط مفهوم صعوبات التعلم النمائية بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية مثل: الانتباه، الذاكرة، الادراك... والتي تعتبر أساسية في التعلم الأكاديمي فأي قصور في هذه العمليات يؤثر في عملية التعلم، ويؤدي إلى صعوبات التعلم الأكاديمية و هذا هو النوع الثاني من صعوبات التعلم والذي يحتوي على صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة صعوبات الرياضيات.

وسنحاول في الفصل التالي التطرق في المبحث الأول إلى ماهية صعوبات التعلم الأكاديمية، ثم العوامل المؤدية لصعوبات التعلم الأكاديمية، بعد ذلك التطرق الى النماذج النظرية المفسرة لهذه الصعوبات، و تليها محكات تشخيص صعوبات التعلم.

1-ما هي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

أصبحت صعوبات التعلم الأكاديمية مشكلة العصر لكثرة انتشارها حيث أرهقت كاهل المختصين في مجال تربية و تعليم الأطفال، فتمت صياغة لها عدة تعاريف من أجل تبسيطها وإيضاحها وعدم وضعها مع أي اضطراب لهذا نبدأ بعرض تعريف لصعوبات التعلم عرفها كيرك 1962 والذي يعتبر من الأوائل الذين اهتموا بصعوبات التعلم وأقر في تعريفه بأنها تشير إلى تأخر أو اضطراب و تعطل النمو في واحدة أو أكثر من العمليات التحدث والتخاطب أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن واحد على الأقل من هذين العاملين وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية أو العوامل الثقافية أو التعليمية أو التدريسية.

"وهي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه و الإدراك و تكوين المفهوم والتذكر و حل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة و الكتابة والحساب و ما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة". (هند عصام العزازي،2014 ، ص15)

وأيضا تعتبر "أوجه القصور في الأداء الأكاديمي التي يواجهها الطلاب ذوي صعوبات التعلم و تمثل أوجه القصور الأكاديمي صفة مميزة لدى هؤلاء الطلاب بمعنى أنه لا توجد صعوبات تعلم لدى هؤلاء الطلاب إذا لم يكن لديهم صعوبات في مجال واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية كالقراءة أو الكتابة أو الرياضيات". (زيد بن محمد البتال، 2017 ،ص7)

كما تشير صعوبات التعلم الأكاديمية أو الدراسية إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما يتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية في المراحل التعليمية ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية. (نبيل عبد الفتاح حافظ ،2000،ص3)

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات و يمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة. (مرابطي ربيعة ،2011ص 45)

نستنتج من التعاريف السابقة أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي مجموعة من المشكلات أو الصعوبات التي تظهر عند الأطفال المتمدرسين في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات بحيث لا يعاني الطفل من أي اضطراب أو اعاقة فهو عادي مع وجود فرصة التعليم ومع الأخذ بعين الاعتبار أن المادة العلمية المقدمة للطفل تتناسب وعمره العقلي والزمني ولا يعاني الطفل من أي حرمان ثقافي أو بيئي وقد نجد درجة الصعوبة مختلفة من واحد لأخر وتؤثر أيضا حتى على المدى البعيد وأنه توجد علاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

2-أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية:

توصل العلماء أمثال "كيرك و هلاهان" في بحثهم عن تحديد أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية إلى جود رزمة من العوامل المتداخلة التي تؤدي بالطفل إلى معاناته من إحدى صعوبات التعلم ومن أهم الأسباب التي تم اعتمادها من طرف الباحثين نذكر منها:

2-1- الأسباب الفيزيولوجية:

تلعب العوامل الجينية دورا رئيسيا في صعوبات التعلم الأكاديمية حيث تنتقل من جيل لآخر بفعل الوراثة فإذا كان أحد الوالدين أو كلاهما يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية فهناك احتمال وارد أن يصاب الطفل بهذه الصعوبات و خير دليل هو نتائج أبحاث دراسة 1980(decker, defrie)

كما أن الخلل في مجال الكروموسومات لها دور في ذلك و تشمل هذه الأسباب أسباب ما قبل الولادة وأثناءها وما بعدها و هي كما يلي:

- الولادة العسرة.
- نقص الأكسجين.
- تغذية الأم.
- تسمم الدم.
- جفاف المشيمة.
- الخداج.
- خلل في الجهاز العصبي المركزي.
- اختلال النمو .
- العامل الريزيسي.
- اختلال الغدد الصماء.
- التعرض للأشعة.
- الحساسية (الربو).
- التهابات الأذن الوسطى.
- مشكلات الإبصار.

- التشوهات الخلقية الناتجة عن جرعات الدواء الزائدة.
- الحوادث. (خالد محمد ابو شعيرة و أخرون ،2015،ص29؛30)

2-2- الأسباب البيئية:

تعتبر الأسباب البيئية من أهم العوامل المؤدية لصعوبات التعلم الأكاديمية يشير كل من (كرو كشناك و هلاهان 1978) إلى أن بعض العوامل البيئية المتمثلة في نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبية، أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد واحدة و غير ذلك، أما (بوش ووزك) فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة، إلا أن (كرو كشانك) يعتبر العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عند الحديث عن أسباب صعوبات التعلم، ومن العوامل التي قد يكون لها أثر: التباعد الزمني بين الولادات عدد أطفال العائلة، كثرة التنقل ومستوى دخل الأسرة، عمر الأم عند ولادة الجنين. (مرابطي ربيعة،2011،ص65)

2- 3- الأسباب التربوية :

يتطلب النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الصف إلى تفعيل أطراف العملية التعليمية، خاصة التركيز على مراعاة الفروق الفردية، والأخذ بعين الاعتبار نمط تعلم المتعلم، والتفاعل الدائم بين التلاميذ والمعلم والتلاميذ فيما بينهم، حيث يجعل هذا التفاعل المتعلم نشط، و يبني معارف صحيحة، فكلما ازداد تفاعل الطالب مع أطراف العملية التربوية بصورة إيجابية ازداد تعلمه في حين إذا انخفض تفاعله البيئة التعليمية بصورة سلبية انخفض مستوى تعلمه، فالمعلم الذي يعتمد على أسلوب واحد في عملية التدريس فهو لا يعطي لكل متعلم حقه في عملية التعلم. (مثال عبد الله الغني،2010،ص154)

مما سبق ذكره يتضح أن الأسباب والعوامل المؤدية لصعوبات التعلم الأكاديمية مختلفة باختلاف خلفية كل باحث، فكل ما كانت الأسباب محددة أكثر ساعدت في فهم هذه الفئة وتقديم التكفل اللازم والناجح لهم، لهذا وجب على الاخصائي العمل بكل هذه الأسباب دون التفريط بأي جانب حيث تعتبر هذه الأسباب متداخلة، لأن كل جوانب الفرد في تفاعل دائم و لا يمكن فصل جانب عن آخر.

3- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية :

توجد العديد من النظريات الحديثة أن تقدم تفسيرات جديدة عن فئة تلاميذ ذو صعوبات التعلم الأكاديمية، تحت هدف واحد وهو حل لغز هذه الفئة من خلال تقديم المساعدة اللازمة والصحيحة فكل نظرية حاولت وضع نموذج خاص بها. من بين هذه النظريات:

- النظرية النيورولوجية.
- النظرية السلوكية.
- النظرية المعرفية.

- النظرية التشخيصية العلاجية.
- النظرية البنائية.

سنحاول التطرق الى كل نظرية بشكل مفصل و نبرز أهم نقاطها:

3-1- النظرية النيورولوجية :

تقر هذه النظرية ان هناك إصابة عضوية على مستوى المخ في تفسيراتها لأسباب صعوبات التعلم، حيث يمكن أن تؤدي هذه الإصابة إلى ظهور إشارات عصبية بسيطة لدى هذه الفئة أكثر من الأطفال العاديين، مما ينتج تأخر النمو في مرحلة الطفولة وظهور بعض السلوكيات أثناء التعلم مثل عسر القراءة وبالتالي يصبح الطفل يعاني من صعوبات التعلم.

إذن حسب هذه النظرية صعوبات التعلم تنتج عن:

- إصابة المخ المكتسبة.
- عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ الأيمن والأيسر.
- العوامل الكيميائية والحيوية. (سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، 2010،ص63)

3-2- النموذج السلوكي:

يرى أصحاب الاتجاه السلوكي أن التدريس الغير المناسب الذي يتلقاه التلميذ هو الذي يعكس ظهور صعوبات في التعلم لديه، ونجد أن السلوك الأكاديمي هو عبارة عن الاستجابات للمهام الأكاديمية شأنه شأن السلوك الاجتماعي الذي هو استجابة للمواقف والنواتج، فيرى (هلاهان و كوفمان 1982) أن السلوك الأكاديمي والاجتماعي على حد سواء يتم تعلمه من التغذية الراجعة للبيئة لذا نجد أن هذا الاتجاه لا يركز بالصورة الأساسية على المتعلم بقدر ما يركز على البيئة، فالصعوبة التي يعانيها التلميذ هي استجابة لمثيرات داخل البيئة، كما يرى أنصار النموذج السلوكي أن صعوبات التعلم تعكس نوعا من التدريس غير المناسب الذي يكون قد تلقاه التلميذ فطريقة إلقاء المعلومة لا تناسب المتعلم. (عادل صلاح غنايم ،2016،ص136)

3-3- النموذج المعرفي:

أرجع أصحاب هذه النظرية مثل (بياجيه، روجر سبيري) صعوبة التعلم إلى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التالية: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التخيل، التفكير اللغة، وحل المشكلات ومن بين هذه النظريات:

- النظرية المجالية: التي تنادي بأهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم كالجشطالت الذين يرون أن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة لإدراك الموقف كأجزاء.

- نظرية معالجة المعلومات: تركز هذه النظرية على عملية استدخال الحواس للمعلومات أو مدخلات التعلم وكيفية استقبال المخ لها و ثم معالجتها وتحليلها وتنظيمها وبعد المعالجة تكون أو استجابات الإنسان حول مثير ما أي مخرجات التعلم حيث فسرت هذه النظرية صعوبات التعلم من منطلق استخدام الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأساليب غير مناسبة عند معالجتهم للمعلومات حيث أن هؤلاء الأطفال لديهم قدرات سليمة إلا أن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وتتداخل مع النتائج التي يتوصلون

إليها من التعلم وتؤثر فيها هم يختلفون عن أقرانهم العاديين في أساليب استقبال المعلومات و تنظيمها والتدريب على تذكرها ولكنهم ليسوا أقل قدرة منهم. (بادي حياة ،2015،ص86)

3-4- النموذج التشخيصي العلاجي:

يستند أصحاب هذا التوجه كدانيال هالاهان إلى فكرة مفادها أن بعض العمليات السيكولوجية كالذاكرة السمعية والبصرية وبعض مجالات التعلم كالقراءة والرياضيات مثلا، قد تتعرض لبعض المشكلات والأخطاء التي تنحرف عن مسارها الصحيح فيتولد عن ذلك ما يعرف بصعوبات التعلم، ويمكن للاختبارات والمقاييس النفسية كاختبارات الذكاء أن تقيس المهارات اللغوية والحركية والتصويرية والاستدلالية البارزة لدى المتعلمين، وبذلك يتم الكشف عن العمليات السيكولوجية أو المجالات الأكاديمية التي تتعرض للخطأ ومن ثم يتم تقييم البرامج العلاجية المناسبة، وعليه يرجع أصحاب هذا النموذج صعوبات التعلم للعمليات السيكولوجية. (فاطمة الزهراء عروي،2018،ص52)

3-5- النموذج البنائي:

يقوم النموذج البنائي على أساس مفاده ربط التعليم بالبيئة الحقيقية الواقعية للتلميذ، سواء كان يعاني من صعوبات التعلم أو لا يعاني منها، أي وفق هذا النموذج جعل تلميذ ذو صعوبات التعلم يبني معارفه من خلال المواقف الاجتماعية الحقيقية، حيث يفسر النموذج البنائي لصعوبات التعلم على أنها ناجمة عن أمرين أحدهما ابتعاد التعليم عن الصور الحقيقية في البيئة المعيشية، وثانيهما تجاهله للتفاعل الاجتماعي ودوره في العملية التعليمية حيث يكون التفاعل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم. (شوقي ممادي ، 2013، ص240)

يظهر جليا أنه يجب الإلمام بكل النظريات من أجل معرفة والاطلاع الجيد وتقديم تفسير أكثر دقة وشمولية يساعد لاحقا في بناء برامج أكثر نجاح لهذه الفئة، وتمييزهم عن باقي الفئات من المستحسن أن يكون الأخصائي متطلع على كل النظريات والعمل بها جميعا، لأن العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم الأكاديمية متداخلة ولا يمكن حصرها في جانب واحد، كذلك من الضروري معرفة خصائص مراحل نمو الطفل حيث لكل مرحلة تقابلها تغيرات مختلفة تطرا على الطفل وحاجات مختلفة، مع أن مرحلة الطفولة محددة من قبل العلماء من الميلاد إلى 12 سنة إلا أن الطفل ذو 4 سنوات يختلف عن الطفل ذو 9 سنوات من خلال حاجاته ومتطلباته وحتى في مفهومه لذاته، ولهذا يجب أخذ فكرة خصائص مراحل النمو للطفل ومطالبها بعين الاعتبار والاعتماد عليها نظرا لأهميتها.

4-محكات تشخيص صعوبات التعلم :

تعرف المحكات بأنها الأدوات والأساليب التي يمكن ان تستخدم في تشخيص وجمع المعلومات عن أطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و أبرزها:

4-1- محك العلامات النيرولوجية:

ويقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم، من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ المرضي للطفل (سليمان عبد الواحد 2011،ص92)

4-2- محك النضج:

تتغير معدلات النمو والنضج تختلف من طفل إلى آخر ما يعرف بالفروق الفردية، لذلك فإنه من المحتمل أن توجد حالات من عدم الانتظام في النمو أو تخلف في النضج، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم وعلى سبيل المثال فإنه من الحقائق المعروفة أن الإناث أسرع من الذكور في تقدمهن نحو النضج، لذلك يوجد كثير من الأولاد وقليل من الإناث في المرحلة الابتدائية غير مستعدين لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية. (بشير معمرية،2007،ص211)

4-3- محك الاستبعاد:

ويعتمد هذا المحك على استبعاد والتخلي عن الحالات التي تظهر انخفاض في التحصيل الأكاديمي نتيجة إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي)، أو إعاقات حسية (بصرية أو سمعية)، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي وثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات فحالات المذكورة سابقا هي ضمن فئات أخرى.

ولا تنتمي إلى فئة صعوبات التعلم الأكاديمية. (بشير معمرية ، 2007،ص210)

4-4- محك التباعد او التباين:

ويذكر (محمد عواد 1995) أن محك التباعد يشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعدا في إحدى الحالتين الآتيتين أو كليهما.

- تباعدا واضحا في نمو العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه والتمييز واللغة والقدرة البصرية والحركية والذاكرة و إدراك العلاقات ...وغيرها.
- تباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي.

ويرى (فتحي الزيات 1998) أن محك التباعد يعتمد في تحديده للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم على ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة التالية:

- تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للطفل.
- تباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والذاكرة والحركة.
- تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من نفس السن.

ويشير (احمد عواد 1997) إلى أن الصعوبة الخاصة في التعلم تشخص بناء على محك التباعد في الحالات الآتية:

- الحالات التي يبدو واضحا فيها أن مستوى تحصيل الطفل يقل عن مستوى تحصيل الأطفال الآخرين من نفس السن.
- الحالات التي تظهر فيها تباعدا أو انحرافا حادا بين المستوى التحصيلي للطفل و بين قدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية:

- فهم واستيعاب المادة المسموعة.

- القدرة على التعبير الكتابي.

- فهم واستيعاب المادة المقروءة.

- العمليات الرياضية.

- الاستدلال الرياضي. (وفاء بنت رشاد، 2013، ص60:61)

مع التأكد أن التلميذ أو الطفل يتلقى دائما خبرات تعليمية خاصة ومحددة، حيث تتماشى مع عمره الزمني و قدراته العقلية أي أنها ملائمه معه تماما.

4-5- محك التربية الخاصة:

مفاده أن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير نوع محدد من التربية الخاصة من حيث التشخيص التصنيف والتعليم يختلف عن الفئات السابقة موجه لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حيث يراعى فيها متطلبات الفئة. (اسماء خوجة ،2018، ص34)

من خلال هذه المحكات نستطيع أن نضع الطفل في الخانة المناسبة للصعوبة التي يعاني منها بسهولة على مستوى مهارة القراءة، كونها المعيار الأساسي لصعوبات التعلم الأكاديمية.

خلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أن أثر صعوبات التعلم الأكاديمية لا يقتصر على النتائج فقط، وإنما على كل جوانب الحياة الجانب النفسي، الاجتماعي، الأكاديمي.... وأن أكثر ما يميزها أنها قابلة للملاحظة خاصة في السنوات الأولى من التمدرس، لأنها مرتبطة بالمادة العلمية المقدمة للتلميذ وأول شخص يستطيع التعرف عليه هو المعلم باعتباره المسؤول عن تقديم المقررات الدراسية وأنه في تفاعل دائم مع التلميذ داخل حجرات الصف، حيث كلما كان التشخيص مبكرا وسليما ودقيقا كلما زادت نسبة نجاح التلميذ لتخطي هذه المشكلة بشكل مبكر، والأخذ بعين الاعتبار أن كل فرد له نقاط إيجابية يمكن التركيز عليها من أجل تخطي هذه المشكلة في الوقت المحدد.

الفصل الثالث:

صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الرياضيات

المبحث الأول: صعوبات القراءة.

المبحث الثاني: صعوبات الكتابة.

المبحث الثالث: صعوبات الرياضيات.

المبحث الأول: صعوبات القراءة

تمهيد

1- القراءة و صعوبات القراءة

2- أسباب صعوبات القراءة

3- مظاهر صعوبات القراءة

4- أنواع صعوبات القراءة

5- تشخيص صعوبات القراءة

6- خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة

7- علاج صعوبات القراءة

خلاصة

تمهيد:

تعتبر القراءة من أهم الركائز للعملية التعليمية باعتبارها البوابة الأولى لاكتساب المعرفة والمعلومات، فأي تذبذب في اكتساب مهارة القراءة يترك أثر على باقي التعلمات، فالتلميذ الذي لا يجيد القراءة، لا يستطيع الكتابة ولا يجيب على باقي الأسئلة الموجهة والمناسبة له في مواد أخرى، فيصبح التلميذ يعاني من عسر القراءة واللا تكيف مع محيطه المدرسي.

حيث يرى العديد من الباحثين أن عسر القراءة هو السبب الأول في الفشل الدراسي والذي يؤدي بدوره إلى التسرب المدرسي، لينتهي بالهدر المدرسي إذا لم يتحقق التشخيص المبكر والتكفل بهذه الفئة.

وهذا ما سنتطرق له في هذا الفصل نحاول تقديم أهم نقاط من حيث التعريف للقراءة و صعوبة القراءة وأسباب صعوبة القراءة ومظاهرها، أنواعها، تشخيصها، التكفل بالتلاميذ ذو صعوبة القراءة.

1- مفهوم القراءة و صعوبات القراءة:

تعتبر صعوبة القراءة من أكثر الصعوبات التعلم الأكاديمية، انتشارا في الوسط المدرسي وعلى وجه الخصوص لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. سنحاول التطرق إلى مفهوم القراءة أولا ثم تناول صعوباتها لاحقا.

تعني القراءة لغة: "أبلغه أياه – جمعه و ضم بعضة إلى بعض". (المعجم الوسيط، 2004، ص 722)

ويعرفها هاريس وسيباي (1995) بأنها "تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهاراتها للقارئ وهذا الأخير يحاول فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب". (بادي حياة، 2015،ص 72)

يتكون نشاط القراءة من مهارتين أولها مهارة فك الرموز والتعرف على الحروف والثانية مهارة فهم المقروء وأي خلل في على مستوى المهارتين ينتج لدينا صعوبة القراءة أو ما يعرف "بديسلكسيا" حيث تعرف على أنها:

صعوبة القراءة "الديسلكسيا" " dyslexia" كلمة مركبة من أصلين لغويين مختلفين أحدهما "dys" وهي من أصل لاتيني وتعنى صعب أو عسير والأخرى"lexia" وهي من أصل يوناني و تعني كلمة أو ما يتعلق بالقراءة ويشير هذا المصطلح أيضا إلى عدم القدرة على القراءة على نحو يتناسب مع مستوى الذكاء العام للفرد. (زيد بن محمد البتال ، ص66)

أما اصطلاحا فتشير صعوبة القراءة: القصور في تحقيق الأهداف المقصودة وتتضمن فهم المقروء وإدراك العلاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنه والبطء في التلفظ أو النطق المعيب أو الضبط الخطأ للألفاظ. (سالم بن ناصر الكحالي، 2011،ص 54)

هي صعوبة في القراءة الجهرية للحروف والكلمات نتيجة لعدم قدرة التلميذ على إدراك شكل وأصوات الحروف المسموعة والمكتوبة وعدم فهم معاني الكلمات والجمل المطبوعة. (منصوري مصطفى، 2016، ص53)

وتعرفها منظمة الصحة العالمية على أنها "صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب الياتها لدى أطفال أذكياء ملتحقين بالمدراس لا يعانون من أية مشكلة جسدية ونفسية موجودة سابقا".

أما الجمعية العالمية للدسلكسيا فتعتبرها: " هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي للغة ودائما غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة". (جاد البحيري ، ب.ت، 3)

نستنتج مما سبق بأن القراءة نشاط عقلي وعملية مركبة تتطلب عدة عمليات معرفية منها الانتباه التفكير الإدراك التعرف والفهم... وهي أهم ركيزة في مسار الدراسي و أي خلل في اكتساب هذه المهارة يؤثر على اكتساب باقي المواد والمعارف الدراسية ويؤدي إلى ما يعرف بـ "عسر القراءة "حيث يصبح التلميذ غير قادر على فك الرموز والتعرف

على الحروف والكلمات والخلط خاصة بين الحروف المتشابهة وعدم فهم النص المقروء وتختلف شدة و درجة عسر القراءة من تلميذ لآخر.

2- أسباب صعوبات القراءة:

تنجم صعوبة القراءة عن عدة أسباب يمكن أن نجد أغلبها في تلميذ واحد أو يمكن إيجاد سبب واحد منها :

2-1- أسباب مرتبطة بالدماغ:

بينت نتائج التصوير العصبي الحديث أن دماغ الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا يختلف في نموه عن الأولاد العاديين حيث هناك ضعف استجابة منطقة معينة من الدماغ (الفص الأيسر) بغض النظر عن العمر حيث هناك تشابه بين الفصين العصبيين للدماغ للذين يعانون من الديسلكسيا لا يوجد عند غيرهم .إذا أغلب الدراسات بينت ضعف اشتغال منطقة محددة من الجهة اليسرى للدماغ وأظهرت كذلك ثنائية الاعتلال البصري والفونولوجي. (احمد عويني ، دون سنة ، ص 12)

2-2- الأسباب النفسية النمائية:

تتمثل في صعوبات اللغة وتذبذب في القدرة على الانتباه والوظائف السمعية والتصور أو الذاكرة البصرية والإغلاق مثل عدم إكمال الجملة عند حذف بعض أجزائها والإغلاق البصري مثل حذف جزء من الكلمة. (تيسير مفلح كوافحة ، 2011، ص95)

2-3- الأسباب الاجتماعية والانفعالية:

يحتاج الطفل قبل البدء في تعلم القراءة الى الاستقرار العاطفي والصحة النفسية والقدرة على التكيف الاجتماعي بحيث أن الاستقرار النفسي يجعله قادرا على التكيف السريع، الانسجام مع البيئة التعليمية الجديدة، أن ما يعانيه الطفل من قلق نفسي وحرمان عاطفي وفقدان الثقة في النفس هي عوامل معرقلة لتعلم القراءة، وفي هذا الصدد تؤكد "دحال سامية" (2005) "أن البيئة السيئة هي المسؤول الأول عن عدم استقرار الطفل انفعاليا و عن فقدان الطمأنينة الاجتماعية". (دحال سهام ، 2005، ص 46)

2-4- الأسباب التعليمية:

تنشأ أيضا الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن مناهج ووسائل التعليم، فغالبا ما تهمل المناهج الاختلافات بين التلاميذ وعدم مراعاتها نذكر منها:

- إهمال الفروق الفردية.
- دور المعلم داخل القسم حيث لا نجد أي التشجيع من طرفه للتلاميذ وغياب التنويع في طرق التدريس.

- نقص الاستعداد لتعلم القراءة.
- كثافة البرامج و المناهج والتشجيع في مضمونها على الحفظ. (مرباح احمد تقي الدين ، 2015 ، ص 37)

لقد اختلف العلماء في تحديد السبب الرئيسي المسبب لصعوبة تعلم القراءة عند بعض التلاميذ، فكل واحد قدم الأولوية لسبب على آخر و هذا راجع لخلفيته العلمية، فهناك من يركز على الجانب الفيزيولوجي و يرى أن هناك عوامل مرتبطة بالدماغ والبعض يقرون بالأسباب الاجتماعية والانفعالية كعامل رئيسي، ومجموعة أخرى تقروا بالأسباب التعليمية، إذا مهما اختلفت الأسباب والعوامل تبقى النتيجة واحدة وهي معاناة التلميذ من صعوبة القراءة، ومن هذا المنطلق نؤكد على ضرورة الاهتمام بكل العوامل على حد سواء من دون التركيز على سبب دون الآخر.

3- مظاهر صعوبات القراءة:

هناك مجموعة من المظاهر لفئة صعوبة القراءة وحسب. (كيرك و كالفت 1984) يتجسد عسر القراءة عبر العلامات الاتية:

- عدم القدرة على استيعاب و فهم ما هو مكتوب.
- عدم قدرة التلميذ على إقامة العلاقة بين شكل الحرف المكتوب والصوت الذي يمثله.
- صعوبة في تمييز الأصوات خاصة الاصوات المتقاربة في المخرج أو الصفة مثل: س- ص.
- صعوبة في التمييز البصري للحروف المتقاربة في الشكل الكتابي مثل: د – ذ.
- الحذف: حيث يميل التلاميذ ذوي عسر القراءة إلى حذف بعض الحروف خاصة التي عليهم يصعب قراءتها مثل : ترعرعت / ترعت.
- الإبدال: وهنا يتم إبدال كلمة بكلمة أخرى مثل إبدال كلمة العالية بالمرتفعة، ذهب التلميذ إلى المدرسة / ذهب الطفل الى المدرسة.
- التكرار: تكرار الجمل خاصة عندما يصادفون كلمة يصعب عليهم قراءتها كل إنسان ....كل إنسان يكد ....كل إنسان يكدح.
- الإدخال: يتم إضافة كلمة للنص وهي غير موجودة مثل: سافر الطفل إلى الصحراء / سافر الطفل بالطائرة إلى الصحراء.

- القراءة البطيئة: وتعرف توقف التلميذ المتكرر أثناء القراءة ويقسم أيضا الكلمات أثناء قراءته إلى عدة أجزاء مثل: اضطرب الجو / اض..طر..ب.
- القراءة السريعة وهنا يحاول التلميذ القراءة بسرعة مع عدم مراعاة الشكل والقواعد عادة ما تكون قراءة غير مفهومة و غير واضحة.
- صعوبة في استدعاء معاني الكلمات المقروءة. (عمراني زهير، 2019،ص199)

توجد العديد من المظاهر الدالة على صعوبة القراءة والتي تميز هذه الفئة عن غيرها، والتي تساعد في تحديدها بشكل أدق من أجل تشخيصها، وتختلف هذه المظاهر من تلميذ لأخر من حيث شدتها ودرجتها فكل تلميذ هو حالة مستقلة.

4- أنواع صعوبات القراءة:

حسب bode (1980) توجد ثلاثة أنواع:

4-1- عسر القراءة الفونولوجي (الخلل الصوتي):

إن حاسة السمع مهمة جدا في عملية التعلم وأي خلل على مستوى عملية إدراك الصوت يترك أثر بارز يعرقل عملية بناء المعارف، و لهذا نجد في هذا النوع أن الطفل لا يستطيع إدراك الأصوات اللغوية ويعانون من عيوب صوتية، رغم سلامة حاسة السمع، حيث أن استراتيجية تحويل حرف إلى صوت غير مكتسبة بعد، إضافة إلى أن هذا النوع من الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة القصيرة. (شرفوح البشير, 2006,ص101)

4-2- الخلل في استحضار الصورة:

تحتل حاسة البصر مكانة بارزة في عملية التعلم فهي تساعد الطفل على التذكر و ربط الحروف والتمييز بين الكلمات المتشابهة، وأي تذبذب في عملية استقبال الرسالة و تفسيرها عن طريق حاسة البصر مع التأكيد على سلامة العضو، يصبح لدينا طفل غير قادر على تعلم المفردات بصريا.

نجد في هذا النوع أن الطفل يعاني من تشويه و تذبذب في تفسير الرسالة المستقبلة من حاسة البصر رغم سلامتها ولكنه يستطيع أن يتعلم القواعد الاملائية والأصوات اي الطفل هنا لا يستطيع توظيف حاسة البصر في عملية التعلم وإنما الاعتماد على حواس أخرى. (لمى بنداق بلطجي ، 2010، ص 24)

4-3- العجز القرائي:

نجد في هذا النوع أن الطفل في عملية التعلم يعاني من مشكلتين هما خلل في تعلم المفردات و التمييز بين الحروف والكلمات خاصة المتشابهة بصريا، إضافة إلى خلل مستوى إدراك الأصوات وربط كل صوت مع الحرف

المناسب له، مما يصعب عليه تعلم المهارات الصوتية، وفي هذه الحالة من الصعب على الطفل أن يتعلم مبادئ القراءة و الكتابة. (لمى بنداق بلطجي، 2010، ص 24)

نستخلص مما سبق أن هناك عدة أنواع لصعوبة القراءة وكل نوع محدد على حسب الخلل الذي يعاني منه التلميذ وهو غير مرئي أي يمكن أن يكون في الذاكرة قصيرة المدى أو عدم القدرة على الإكتساب عن طريق البصر أو يمكن أن يكونا السببين مجتمعين.

5- تشخيص صعوبات القراءة:

يرى (هاري و سباي 1995) أن على المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة اتباع النظام التالي في عمل التشخيص:

- تحديد المستوى العام لتحصيل الفرد في القراءة ومقارنته بقدرة الطفل الحالية.
- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة المتعلقة بالطفل.
- تحديد أي العوامل التي من الممكن أن تعوق قدرة الطفل على التعلم في هذه المرحلة.
- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو اثناء العلاج.
- إنتقاء اكثر الطرق فاعلية وتأثيرا لتدريس المهارات اللازمة والاستراتيجيات.
- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتمكن منها أو التأكد من أن الطفل يستخدمها. (احمد عبد الكريم حمزة، 2008،ص 58)

يجب أن تكون عملية تشخيص هذه الفئة محددة ودقيقة جدا ومبكرة، فهذا يقدم فرصة أكثر في إخراج التلميذ ولا يجب إهمال الجانب الطبي من هذه الصعوبة، فعلى المعلمين والأخصائيين أن يكونوا منتبهين لنقاط القوة والضعف للتلميذ والعمل عليها.

6- خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

يتميز تلاميذ ذو صعوبة القراءة بمجموعة من الخصائص التي تختلف عن باقي الصعوبات أهمها:

- لا يستطيع جمع الحروف واستعمالها كمكونات للكلمات خاصة الكلمات الجديدة يصعب عليه قراءتها.
- صعوبة في تحديد الاتجاه يمين ويسار.
- لا يستطيع ربط حذاءه.
- لا يستطيع التعرف على الوقت وقراءة عقارب الساعة.

- صعوبة في التركيز واستحالة فهم التعليمات الشفهية.
- تكرار نفس الأخطاء.
- القراءة بصورة غير دقيقة.
- لا يستطيع اتباع التعليمات وتنفيذها.
- لا يستطيع تذكر أيام الأسبوع أو الأشهر.
- يحتاج إلى وقت أطول للكتابة.
- ضعف الثقة بالنفس التي تؤدي إلى زيادة التذمر التي تنتج عنها مشكلات سلوكية. (فكري لطيف متولي، 2015، ص222، 223)

وتختلف هذه الخصائص من تلميذ لآخر ليس بالضرورة أن تظهر كلها في تلميذ واحد و هذا راجع للفروقات الفردية بين الأطفال، سواء في مستوى واحد أو بين مستويات عدة، إضافة إلى اختلاف المستوى نقطة مهمة لا يجب استصغارها، حيث أن تلميذ ذو صعوبة القراءة للسنة الثالثة لا يحمل نفس الخصائص لتلميذ ذو صعوبة القراءة للسنة الخامسة.

7- علاج صعوبات القراءة:

هناك العديد من الطرق العلاجية المساعدة والتي أثبت نجاحها مثل:

7-1- طريقة الوسائط المتعددة (VAKT):

تعتمد هذه الطريقة على توظيف أربعة حواس وكل حرف يمثل حاسة، الحاسة البصرية (Visual)، الحاسة السمعية (Auditory)، لحاسة الحسية الحركية (Kinesthetic)الحاسة اللمسية (Tactile) .تشمل مراحلها على:

- يرى الطفل الكلمة – استخدام الحاسة البصرية.
- يطلب من الطفل النطق بالكلمة - استخدام الحاسة السمعية.
- تتبع الكلمة – الاعتماد على الحاسة الحسية الحركية.
- و إذا كان هناك تتبع بالإصبع فالتلميذ وظف حاسة اللمس. (فكري لطيف متولي،2015، ص230)

7-2- طريقة فيرنالد:

والتي تعتمد على تعدد الحواس و تتضمن ما يلي:

- ينطق الأطفال الكلمة.

- يشاهدونها على السبورة أو الكتاب.
- يتبعون الكلمة بأصبعهم.
- يكتبون الكلمة بأصبعهم.
- يشاهدون الكلمة مرة أخرى.
- قراءة الكلمة قراءة جهرية للمعلم. (تيسير مفلح كوافحة، 2011،ص 96)

7-3- طريقة جلنجهام:

أطلق على هذه الطريقة في الأصل الطريقة الهجائية وتركز بشكل أساسي على الحواس حيث يرى المتعلم الحرف ثم يسمع الأصوات التي تمثلها ويتبعها وفقا لحركات محددة لليد و بعدها يكتبها إذن يتم فيها توظيف النماذج البصرية، السمعية، اللمسية والحسية، والحركية في وقت واحد.

"و لقد أطلق جلنجهام وستلمان على طريقتهم هذه الطريقة الترابطية بسبب أنها تتألف من ثلاثة أجزاء:

- ربط الرمز البصري مع الاسم.
- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.
- ربط الرمز مع العضو المسؤول عن نطقه. (زيدان احمد السرطاوي، 1988، ص288)

7-4- استراتيجية الألوان في القراءة:

يعرض المعلم كلمات في بطاقات (كلمات مكونة من ثلاثة حروف) و كل حرف يلون بلون مختلف:

- يقوم المعلم بقراءة كلمة واحدة من البطاقات بصوت واضح (أسد).
- يقوم المعلم بتحليل حروف هذه الكلمة (أ، س ، د).
- يقوم المعلم بقراءة هذه الكلمة.
- يقوم المعلم بعرض كلمات أخرى على التلميذ.
- يقوم التلميذ بتحليل حروف هذه الكلمات.
- يقوم التلميذ بمحاولة قراءة باقي الكلمات مع إعطاء التلميذ فرصة لمحاولة تهجئة الحروف.
- يعرض المعلم على التلميذ كلمات أخرى دون الألوان ويقوم التلميذ بقراءة هذه الكلمات. (أحمد عبد اللطيف أبو سعد، 2015، ص141)

7-5- برامج التدريس الموجه المباشر:

يعتمد هذا البرنامج في بنائه لعلاج صعوبة القراءة على أسس علم النفس السلوكي وهي التكرار والممارسة والتعزيز، حيث يتكون من ستة مستويات وكل مستوى يحتوي على دروس مخططة وملائمة تماما للتلميذ، على أساس التتابع الهرمي للمهارة، كما يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية: كالمزج والدمج السمعي لمساعدتهم على إدماج هذه الأصوات في كلمات". (صلاح عميرة علي، 2005، ص 68)

لقد تنوعت الطرق التي تم وضعها من طرف الباحثين لمساعدة هذه الفئة من أجل التقليل من هذه الصعوبة إلى أبعد حد أو التخلص منها نهائيا، فهناك من اعتمد على الحواس مثل طريقة فيرنالد والتي تبدأ بالكلمة

مباشرة و ليس بالحرف، وما يميز هذه الطريقة أن التلميذ هو الذي يختار الكلمة وإعطاءه الفرصة ليكون أكثر تفاعل وإيجابية، أما بالنسبة للاستراتيجية الثانية التي تعتمد أساسا على الألوان في كتابة حروف الكلمات من أجل توضيح الاختلاف، ثم في الأخير يتخلى على اللون ويبقى محافظ على الكلمة فقط.

خلاصة:

تعتبر القراءة من أهم المواد الدراسية التي يجب أن يتعلمها ويتقنها التلميذ فهي مرتبطة بكل المواد الأخرى لهذا قد يواجه التلميذ مشكلات في اكتسابها وهذا راجع لعدة أسباب كنا قد حاولنا توضيحها في بحثنا، حيث تعتبر صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات انتشارا لدى التلاميذ في الوسط المدرسي فتناولنا بعض التعريفات، ثم عملنا على توضيح أهم المظاهر، الأنواع، الأسباب، وكيفية تشخيصها لعدم الخلط بينها و بين بعض المشكلات المدرسية المتقاربة في بعض الأعراض، وأخيرا اعتمدنا على خمسة طرق علاجية من أجل تخطي هذه المشكلة و التكفل بهم.

المبحث الثاني: صعوبات الكتابة

تمهيد

1.مفهوم الكتابة وصعوباتها

2.مظاهر صعوبات الكتابة

3.عوامل صعوبات الكتابة

4.أنواع صعوبات الكتابة

5.تشخيص صعوبات الكتابة

6.خصائص الأطفال ذوي صعوبات الكتابة

7.علاج صعوبات الكتابة

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الكتابة من المهارات الأساسية التي يكتسبها الإنسان والتي من خلالها يتمكن من التعبير عن افكاره والتواصل مع الآخرين، ويبدأ الطفل تعلمها في المرحلة الابتدائية، وصعوبة الكتابة هي ثاني الصعوبات الأكاديمية بعد صعوبة القراءة التي يعاني منها العديد من التلاميذ، وفي هذا المبحث سوف نتطرق إلى تعريف كل من مهارة الكتابة وصعوباتها، ثم إلى مظاهرها ثم إلى العوامل التي أدت إليها بعد ذلك نعرض أنواعها، ثم نتطرق إلى تشخيصها وبعدها نقدم بعض الطرق العلاجية المستخدمة في التخلص أو التخفيف منها.

1- مفهوم الكتابة وصعوباتها:

1-1- مفهوم الكتابة:

الكتابة هي: "عملية معقدة ومتعددة الجوانب، تتمثل في إعادة ترميز للغة المنطوقة، في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام اصطلح عليه أهل اللغة، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي يدل عليه وذلك بغرض نقل الأفكار، الآراء، والمشاعر من كاتب إلى قراء، بوصفهم مستقبلين". (حاتم حسين البصيص، 2011،ص 76).

ويعرفها مصطفى غافره (2005) "أنها عبارة عن رسم الحروف والحركات والرموز البصرية واللمسية الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذهان، وهذه الرموز تعبر عن المعاني والأفكار التي يراد تعلمها للغير". (عمر المغراوي 2017 ص22).

كما تعتبر بأنها "عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولا إلى نهاية العمليات الكتابية الست (التخطيط الكتابي، الكتابة الأولى المسودة، معرفة ردة فعل القارئ، عملية التنقيح التقويم، الكتابة المتقدمة)، وبانتهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر. (راتب قاسم عاشورا ، محمد فخري مقدادي 2005 ، ص 205).

وانطلاقا من التعاريف السابقة يمكن تعريف الكتابة على أنها إعادة تخطيط ورسم كل ما يتم قراءته من حروف ورموز لغوية ليكون بها التلميذ كلمات ذات معنى ودلالة متفق عليها، ولكي يتمكن الفرد من خلالها من إيصال أفكاره ومعلوماته للآخرين والتعبير عن آرائه.

1-2- مفهوم صعوبات الكتابة:

تمثل بالنسبة لمحمد كامل أنها "عدم القدرة على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات مع معرفة الكلمة المرغوب كتابتها واستطاعة نطقها واستطاعة تحديدها عند مشاهدتها، لكن عدم القدرة على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لكتابة ونسخ الكلمة من الذاكرة". (محمد علي كامل، 2005، ص165).

كما تعرف بأنها: "نقل الكلمات بصورة خاطئة من اللوح، وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة وكذلك التعرف على اليمين أو الشمال". (علي حسن اسعد جبايب، 2011، ص8).

كما تتمثل "بالخطأ في ترتيب الحروف أو إبدال حرف بحرف آخر، والتي تعود إلى أسباب تتمثل بالقدرة الحركية الدقيقة، أو عجز في التآزر البصري الحركي أو عجز القدرة على إدراك الرموز". (مصطفى نوري القمش، 2012، ص 120)

ويعرفها جمال مثقال على أنها "عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار، من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة". (جمال فرغل اسماعيل حسانين الهواري، 2006، ص11).

واستنادا إلى التعاريف السابقة يمكن تعريف صعوبة الكتابة على أنها عجز التلميذ على إعادة رسم الحروف ونقلها على الورق سواء من السبورة أو الكتاب، وإبدال الحروف مع بعضها أو حذفها، وعدم الكتابة على السطر وبالتالي عدم قدرته على التعبير عن آرائه وإيصال أفكاره.

2- مظاهر صعوبات الكتابة:

تتنوع مظاهر وأشكال صعوبة الكتابة، وسنلخصها فيما يلي:

- صعوبة قراءة المادة المكتوبة.
- صعوبة فهم المادة المكتوبة.
- صعوبة التعبير الكتابي عن الأفكار والميول.
- تكرار الأخطاء الإملائية.
- كتابة غير منقوطة.
- عدم مراعاة القواعد اللغوية.
- الكتابة المعكوسة.
- فقرها للمعنى والأفكار.
- صعوبة تنظيم المادة المكتوبة.
- الكتابة المتصلة (تداخل الحروف والكلمة، حذف بعض الكلمات عند البداية والنهاية) (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2015،ص،ص 12،13).
- الإمساك بالقلم.
- طريقة رسم الحروف.
- عدم الكتابة على السطر.
- عدم التسلسل الصحيح للحروف.
- أحرف المقاطع المحذوفة.
- التداخل بين الكلمات.
- الجمل الغير المنتهية (مسعد أبو الديار، 2012، ص112).

من خلال عرض مظاهر صعوبة الكتابة، نلاحظ أن معظم المظاهر مرتبطة بصعوبات الخط أو الكتابة اليدوية، أي مرتبطة بأداء الطفل لعملية الكتابة.

3- عوامل صعوبات الكتابة:

هناك عدة عوامل تؤدي إلى ظهور صعوبة الكتابة لدى الأطفال، وفيما يلي عرضها:

3-1- العوامل المعرفية العقلية:

وتشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، واستعداداته العقلية، وخلفيته أو بنيته المعرفية، وكفاءة وفاعلية العمليات المعرفية المتمثلة في: الانتباه والإدراك والذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه. كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية. وهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات، وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة. (مرابطي ربيعة، 2011/2010، ص53).

3-2- العوامل العصبية:

يشير (كيرك 1973) إلى أن عملية نسخ الحروف تعتمد بشكل أساسي على الادراك البصري عند تعلم الطفل للكتابة، ولكن بعد أن يتعلم الطفل الكتابة ويتقنها يقل الارتباط بين الكتابة والادراك البصري بينما يتعزز الارتباط بين الكتابة ونمو اللغة ومعرفته لها.

إذا كان التلميذ ذو عسر الكتابة يعاني من خلل في التناسق البصري الحركي، والذي يظهر على صورة اضطراب في مكان كتابة الأحرف فإن الخلل العصبي هنا يتموضع في المنطقة الخلفية من الفصوص الجدارية في النصف الكروي المخي المسيطر من الناحية اللغوية.

أما دراسات (ليريا 1966)على الأفراد ذوي صعوبات الكتابة أوضحت أن مراكز اللغة تتموضع في النصف الكروي المخي الأيسر _وتحديدا المراكز الخلفية الصدغية/الجدارية_ والمراكز الحس حركية اليسرى تنشط أثناء عملية اللغة المكتوبة، والجدير بالذكر هنا أن كل القشرة المخية مسؤولة عن التخطيط للرسالة اللغوية، ولكن المناطق السمعية/البصرية/الحركية تبدو مسؤولة بدرجة أكبر عن الانتاج الحركي للغة المكتوبة (عمراني زهير، 2014، ص،ص 46،47).

3-3- استخدام اليد اليسرى في الكتابة:

إن معظم الأطفال يستخدمون يدهم اليمنى في الكتابة، فتصل نسبته إلى 90 %، أما من يستخدمون اليد اليسرى حوالي 9 %، وحالات نادرة جدا من تلجأ إلى استخدام كلتا اليدين. وإن استعمال اليد اليسرى لا يؤدي غلى صعوبات في الكتابة ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتاباته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراده اليد اليمنى. وفي هذا المجال ينصح فيما إذا كان الطفل يستعمل يده اليسرى أن تؤمن له الظروف المناسبة للكتابة بهذه اليد، مثلا: أن يجلس الطفل على مقعد طاولته في الجانب الأيسر بدلا من الجانب الأيمن الذي يستخدم يده اليمنى. لأن إجبار الطفل على الكتابة باليد اليمنى قد تؤثر على لغته، وكتابته، وتكيفه النفسي. (فكري لطيف متولي، 2015، ص251).

3-4- متابعة الأسرة لنشاط كتابة المتعلم:

إن الكتابة مهارة و أي مهارة تتطلب تدريب مستمر ومران دائم، ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب المتعلم على الكتابة الصحيحة لذا ينصح أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على اتقان وتحسين الخط الكتابي لأن الفشل أو الاهمال في هذه المتابعة -غالبا- ما يؤدي إلى صعوبات في الكتابة(سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، 2013، ص 168).

على الرغم من تعدد وتنوع العوامل التي تؤدي إلى صعوبة الكتابة إلا أنه ليس بالضرورة أن نجدها كلها في التلميذ الذي يعاني من الصعوبة فيمكن أن نجد واحدة دون الأخرى، فالعوامل تختلف من شخص لآخر حسب الظروف التي مر بها والتي يعيشها.

4- أنواع صعوبات الكتابة:

هناك أنواع عدة لصعوبة الكتابة وهي كما يلي:

- عدم اتقان شكل الحرف وحجمه.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.
- الأخطاء في التهجئة.
- الأخطاء في المعنى والصرف (أحمد محمود الحوامدة، 2019، ص105).
- الخلط بين الكلمات والحروف المتشابهة في الكتابة مثل "ص" و "ض" لعدم تمكنه من التفريق بين هذه الحروف جاهلا تماما التنقيط والتشكيل.
- الخطأ في الكتابة الصحيحة للحروف.
- اضطرابات كتابية (مسك القلم بشكل غير صحيح) أو صعوبة في كتابة الحروف.
- اضطراب في تحديد الاتجاه أي صعوبة التمييز بين اليسار واليمين عكس كتابة بعض الكلمات (الحاج كادي، 2005، ص ص 46،47).

على الرغم من تعدد وتنوع أنواع صعوبة الكتابة إلا أنه يمكن أن تجتمع كلها لدى تلميذ ذو صعوبة الكتابة ويمكن أن نجد البعض منها فقط لديه.

5- تشخيص صعوبات الكتابة:

تعددت مداخل تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة ومن هذه الداخل تقييم اليد المفضلة في الكتابة وتقييم الأخطاء فقد أشار(لويس ولويس 1960) و ويدرهولت وآخرون، إلى أنه يمكن تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية التي تتضمن : تقييم الخطوط في الكتابة من حيث الانحناء والميل والاستقامة، وشكل وحجم

واستقامة الحروف والكلمات وإكمالها والفراغات بينها، علاوة على وضع الجسم وطريقة الامساك والضغط على القلم أثناء الكتابة،

ويضيف (عبد الوهاب كامل 1993)،أنه يمكن تشخيص صعوبات الكتابة أثناء النسخ أو الاملاء من خلال رصد الأخطاء في عدد الأحرف والنقط التي أهملها أو أبدلها او أضافها الطفل أثناء الكتابة، وتقييم الأحرف غير المنتظمة أو غير كاملة الاغلاق أو غير تامة الاتصال.

ويذكر "كيرك" و "كالفانت" أن الفرد المسؤول عن العلاج هو الشخص الذي يجب أن يقوم بالتقييم، حيث يقود التقييم مباشرة إلى العلاج، وفي تقييم الكتابة بشكل خاص فإن معظم المشكلات يمكن اكتشافها من قبل المعلمين ذوي الخبرة، فالمعلم يستطيع ملاحظة وتقييم اليد المفضلة للطفل، والتناسق الحركي الدقيق والأخطاء الكبيرة التي يقع فيها الطفل عند محاولته الكتابة.

ويشير فتحي الزيات إلى أن أساليب تقويم مهارات الكتابة تتعدد ما بين أساليب التقييم الرسمية، وأساليب التقييم غير الرسمية، على أن هذه الأساليب أيا كان نوعها تشمل الاختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض ومنها:

5-1- الاختبارات التحصيلية:

التي تقدم قياسا أو تقديرا مسحيا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريسية، أو تدريبية تصحيحية، أو إجراءات تشخيصية إضافية.

5-2- الاختبارات التشخيصية:

التي تقدم معلومات تفصيلية دقيقة عن الطفل في مختلف مهارات الكتابة، وتستهدف تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.

5-3- الاختبارات محكية المرجع:

التي تحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي المحدد، الذي في ضوئه يمكن الحكم على مدى اتقان التلميذ للمهارة موضوع التقييم في إطار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة.

وتؤكد "كنداهارجروف" و "جيمس بوتيت" دور المعلم وأخصائي التشخيص في إعداد الاختبارات غير الرسمية، لتشمل سلسلة مناسبة من المهارات في موضوع معين تماثل وتطابق المنهاج، لتقييم التلميذ على كل مهارة من المهارات المناسبة في المنهاج. والمهارات التي لم يتم اتقانها تصبح مستويات للمهمة التي يجب تعلمها من خلال التعليم التشخيصي العلاجي.

وذهب كل من "بيرننجر" و "آبوت" إلى أنه يمكن الوقاية من صعوبات التعلم بالنسبة للتلاميذ الذين يتم تشخيصهم في وقت مبكر بأنهم معرضون للخطر في هذا الصدد، وينبغي أن يتم تشخيصهم فقط على أساس الفشل في الاستجابة للتدخل الاضافي، وليس كلية على أساس التقييم بمحاولة واحدة بمجموعة اختبارات (صلاح عميرة علي، 2005، ص،ص 75،76).

نلاحظ أن أدوات التشخيص متنوعة بتنوع صعوبات الكتابة، مما تسمح للأخصائي بتحديد الصعوبة بدقة وبالتالي التركيز عليها أكثر في العلاج، مما يجعل عملية العلاج تكون أسهل وأنجح.

5- خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة:

يمتاز الأطفال ذوو صعوبات تعلم الكتابة بالعديد من الخصائص السلوكية التي تميزه عن غيره من الأطفال العاديين نذكر منها ما يلي:

- النسخ بصورة غير دقيقة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
- يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.
- يمسك القلم بصورة خاطئة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة والخلط بين الحروف الكبيرة. والصغيرة بصورة غير متجانسة.
- يرتكب أخطاء عكس الحروف بصفة متكررة.
- تشويه صورة الحروف عند الكتابة.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
- يواجه كلمات في تفسير وتركيب الجمل.
- يواجه صعوبة في إكمال الفرغات في الجمل.
- بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما.
- صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.
- يواجه مشكلات في فهم قواعد استخدام اللغة.
- رداءة في تركيب الجمل والفقرات.
- رداءة في تنيم المقالات الكتابية.
- يرتكب أخطاء في آليات الكتابة(علامات الترقيم).
- لا يدقق ما يكتب.
- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها.

- قد تكون كتابته غير مفهومة (أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان وآخرون، 2005، ص ،ص 167،168).

وهذه الخصائص تختلف من طفل لطفل آخر باختلاف الجنس، والعمر وكذلك باختلاف الظروف المحيطة بالطفل أي أن هذه الاختلافات ترجع إلى الفروق الفردية.

6- علاج صعوبات الكتابة:

هناك عدد من الاستراتيجيات الخاصة بمعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) من أبرزها:

6-1- استراتيجيات تدريب ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط):

تشتمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) التي يمكن 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 واستعداده للكتابة بصورة مريحة، من حيث حجم ووضع كل كرسي وطاولة لكتابة ومدى ملاءمتها 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 لجلسة الطفل.
- يمكن استخدام قوالب وحروف بلاستيكية للكتابة، بحيث تشتمل على الحروف والارقام 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 الحرف.
- 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.

6-2- استراتيجيات تدريب ومعالجة صعوبات التهجئة:

تشتمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة على الآتي :

- الإدراك السمعي وذاكرة نطق الحروف:

قد تتم ممارسة فعلية لمهام الدراك السمعي لنطق الحروف، مع تقويم ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات، وتنمية المهارات بالتطبيق على التعميمات المتعلقة بأصوات الحروف.

- الادراك البصري وذاكرة الحروف:

مساعدة الطفل على تقوية ادراكه البصري وذاكرة الحروف. تدعيم الصورة البصرية للكلمة من أجل الاحتفاظ بها. التركيز على المواد التعليمية التي تلفت نظر الأطفال وتركز انتباههم لها.

- استخدام أسلوب تعدد الحواس في التهجئة:

الاعتماد في 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 الأطفال أن يروا أو يتابعوا الكلمة ثم نطقها، وجعلهم ينطقون كل مقطع من مقاطع الكلمة مقطعا مقطعا، وبعد ذلك القيام بتهجئة الكلمة شفهيا، واستخدام أحد الأصابع في تتبعها أو اقتفاء حروفها، سواء في الهواء أو بلمس حروف الكلمة ذاتها.
- الطلب من الأطفال التطلع إلى الكلمة ثم إغلاق أعينهم ليروا الكلمة إذا كان نطقها صحيحا، ويكررون العملية هذه مرات عدة.
- الطلب من الأطفال أن يكتبوا الكلمة على نحو صحيح من الذاكرة، ثم جعلهم يراجعون التهجئة بالمقارنة بالأصل المكتوب للتأكد من صحة كل حرف في الكلمة.
- الطلب من الأطفال تغطية الكلمة وكتابتها، ثم التأكد من صحة كتابتهم لها وأن يكرروا العملية مرات عدة (قيس نعيم عصفور، أحمد اسماعيل بدران، 2013، ص-ص 116-118).

3-6- استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي :

ترتكز برامج التعبير الكتابي على ما يلي:

- اختيار موضوعات مناسبة لمستوى الطفل وميوله ورغباته.
- اختيار موضوعات من بيئة الطفل.
- تشجيع الطفل على تقليد الآخرين.
- إعطاء الطفل وقت أطول للكتابة.
- مساعدة الطفل على تعبئة جمل وفقرات ناقصة، بحيث يطلب من الطفل تكملتها (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2015، ص29).

من خلال ما تم عرضه نلاحظ أن أهداف كل استراتيجية علاجية تختلف عن الأخرى، مما يساعد على التركيز أكثر على الصعوبة المراد علاجها، كما يمكن تطبيقها من طرف الأخصائي أو المعلم، وهناك ما يمكن تطبيقها من طرف الوالدين اي يمكن تطبيقها في المدرسة أو البيت.

خلاصة:

بعد تناولنا في هذا الفصل مفهوم الكتابة وصعوباتها ثم مظاهرها، وبعدها العوامل التي أدت إليها، ثم عرضنا أنواعها ثم بعد ذلك تشخيص صعوبة الكتابة والخصائص التي تميز ذوي صعوبات الكتابة، وفي الأخير تطرقنا إلى بعض الطرق المتبعة في علاجها، لكي نتخلص منها أو نخفف منها حتى يتمكن التلميذ من إتمام مساره الدراسي بنجاح وسهولة، سوف نتطرق في الفصل الموالي إلى صعوبة الرياضيات وسنتعرف عليها أكثر.

المبحث الثالث: صعوبات الرياضيات

تمهيد

1. مفهوم الرياضيات وصعوباتها
2. مظاهر صعوبات الرياضيات
3. أسباب صعوبات الرياضيات
4. أنواع صعوبات الرياضيات
5. تشخيص صعوبات الرياضيات
6. خصائص الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات
7. علاج صعوبات الرياضيات

خلاصة

تمهيد:

تظهر صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية في سن مبكرة، وقد تستمر معهم في كامل مسارهم الدراسي إن لم تعالج في وقت مبكر. فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات نجد لديهم صعوبة في مسارهم الدراسي وكذلك تحصيلهم، ويمكن أن تبقى هذه الصعوبة تتبعهم حتى في مشوار حياتهم في تعاملاتهم مع الآخرين أو حتى في حياتهم المهنية، وسوف نتطرق ونتعرف عليها في هذا الفصل حيث سنعرض مفهوم كل من الرياضيات وصعوبة الرياضيات، ثم أسبابها ومظاهرها ثم بعد ذلك أنواعها، بعدها نعرض تشخيصها وخصائص ذوي صعوبة الرياضيات وفي الأخير نتطرق لبعض الطرق العلاجية لصعوبة الرياضيات .

1- مفهوم الرياضيات وصعوباتها:

1-1- مفهوم الرياضيات:

يتداول الناس كثيرا كلمتي الحساب والرياضيات على اعتبار أنهما نفس المصطلح ولهما نفس المعنى، وهذان المفهومان متداخلان مع بعضهما البعض ولهذا سنقدم تعريفا لكل واحد منهما ونوضح الفرق بينهما، ثم بعد ذلك سنتناول مفهوم الرياضيات.

يعرف أحمد مختار عضاضة الحساب على أنه :" درس الأعداد الصحيحة والكسرية، وجمعها وطرحها، وضربها وتقسيمها وكل ما يتعلق بها" (آيت يحي نجية، 2009/2008، ص43).

أما الرياضيات فيعرفها المكتب العالمي للبحوث في الرياضيات بأنها: "إحدى مبتكرات العقل البشري المنبثق من خبرة التفكير التحليلي، أي التفكير الذي يقوم بتجزئة خبرة معقدة إلى مركبات بسيطة ثم البحث عن العلاقة بين المركبات" (سوفي نعيمة، 2011/2010، ص102).

فما هو الفرق بين الحساب والرياضيات؟

من خلال ما سبق يتضح أن الرياضيات هي أشمل و أعم من الحساب وهذا الأخير يعتبر جزء منها، فمفهوم الحساب يشير إلى إجراء العمليات الحسابية(الجمع، الطرح، الضرب، القسمة) أما مفهوم الرياضيات فهو لا يقتصر على الأرقام وإجراء العمليات الحسابية بل يتعدى إلى الأشكال الهندسية والمساحات والعلاقات الرياضية.

1-2-مفهوم صعوبات الرياضيات :

عرفها كيرك كلفانت 1988 بأنها: "صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي: الجمع، والطرح والضرب والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الجبر والهندسة" (يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الزبيدي، دون سنة، ص209).

أما الزيات فيعرفها بأنها :"صعوبات حادة في تعلم واستخدام الرياضيات، وهي اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية ويرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي". (مرابطي ربيعة، 2011/2010، ص59).

في حين يمكن تعريفها بأنها "عدم القدرة على استيعاب المفاهيم والعلاقات الرياضية لفئة من الطلبة مما يعيق تحقيق الأهداف المعرفية لمادة الرياضيات بالنسبة إليهم وعدم تمكنهم من حل التمارين الرياضية المرتبطة بدروسهم بدقة ومهارة". (عبد الله المجيدل، فاطمة عبد الله اليافعي، 2009،ص،ص 146،147).

كما تتمثل في" مشكلات إجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل ويعني ذلك عدم القدرة على اتقان الرموز والحسابات الرياضية ويعلل ذلك سيطرة غير فعالة على المعلومات وإلى ضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التفكير والاستنتاج". (مصطفى نوري القمش، 2012، ص121).

كما عرفت بأنها "صعوبة بالغة في المهارات الحسابية أو العمليات الحسابية والاستنتاجات الرياضية أو صعوبة تذكر الحقائق الحسابية من الذاكرة طويلة المدى وصعوبة حل المسائل الحسابية البسيطة والمعقدة". (خالد زيادة، 2006، ص 24).

يتضح من التعاريف السابقة أن صعوبة تعلم الرياضيات هي فشل الطفل أو عجزه على أداء العمليات الحسابية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة) وكذلك عجزه في التعرف على الرموز والعلاقات الرياضية، أيضا عجزه في رسم الأشكال الهندسية والتعرف عليها وحساب المساحات...

2- مظاهر صعوبات الرياضيات:

إن أفضل الاشارات للتعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعا بينهم والتي يمكن تصنيفها إلى:

2-1-أخطاء في التنظيم المكاني: وتتضح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وبخاصة في عملية الطرح، وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه.

2-2- أخطاء اجرائية: وتظهر في اجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة.

2-3- أخطاء الوصف البصري: وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها مثال: 20,5 يقرأها 205 ولا يقرأ الفاصلة يقرأ العدد دون فاصلة.

2-4- الاخفاق في تعديل الوضع النفس- تربوي: وتظهر عندما تحتوي المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر.

2-5- الحركة الكتابية: وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.

2-6-الذاكرة: حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الاخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.

2-7- الحكم والاستدلال: وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2013، ص، ص 174،175).

نلاحظ من خلال ما تم عرضه أن هذه المظاهر تشمل عدة أنواع من صعوبة الرياضيات، وأن معظم هذه المظاهر نجدها في صعوبة التمكن من الحقائق من الحقائق العددية والرياضية الأساسية.

3- عوامل صعوبات الرياضيات:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤدي بالأطفال للإصابة بصعوبة الرياضيات، وهذه العوامل تتمثل في:

3-1- الإصابة المخية:

يقصد بالإصابة المخية التلف الذي يحدث للمراكز العصبية في المخ، والذي يسبب قصورا في كفاءة القدرات العقلية، وما يرتبط بها ويترتب عليها من عمليات عقلية كالإدراك والانتباه والتذكر، وحل المشكلة وقد أكد ذلك كل من كيرك وكلفانت (1988)، وليرنر (1997) (يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الزبيدي، دون سنة، ص212).

3-2- نسبة الذكاء:

فقد أشار العديد من العلماء إلى أن تعلم الرياضيات يرتبط بنسبة ذكاء لا تقل عن المتوسط، وما يرتبط بها من قدرات رياضية مثل القدرة العددية، والقدرة المكانية، والقدرات الهندسية، والقدرة الاستدلالية، ورغم أن

التسليم بأن ذوي صعوبات التعلم لا يدخلون ضمن فئات المتخلفين عقليا، وإنما هم أقرب إلى المتأخرين دراسيا وبطئ التعلم (مرابطي ربيعة، 2011/2010، ص61).

3-3- العوامل الاجتماعية:

تلعب الثقافة الاجتماعية دورا مهما وبارزا في التأثير على تطلعات وطموح الطالب وتوجيهه في الحياة ما يختاره ولقد ازداد هذا وضوحا عندما تم تقليص الوزن النسبي للرياضيات في المدارس التربوية في المرحلة الثانوية وطرح مواد أخرى لتأخذ نفس الوزن بالنسبة للرياضيات، ما دفع العديد من الطلبة إلى التحول عن اختيار الرياضيات لاختيار مواد أخرى لها نفس الوزن النسبي في توزيع العلامات والذي يتضح من خلال عدد الشعب، والطلبة الذين يتجهون تجاه الرياضيات قياسا مع المواد الأخرى. إن كل هذه الممارسات الاجتماعية والتربوية أسهمت في زيادة امكانية صعوبة تعلم الرياضيات (قيس نعيم عصفور أحمد اسماعيل بدران، 2013، ص145).

3-4- عوامل متعلقة بالنظام التعليمي:

أفرزت عملية الاهتمام بالعلامات كمؤشر للتحصيل العديد من الظواهر التربوية السلبية كان من بينها:

- انتشار الدروس الخصوصية وتراجع فعالية التعليم داخل الغرفة الصفية وانتشار الملخصات النموذجية.
- انخفاض معاملات تمييز الأسئلة بين الذين يعرفون على وجه اليقين وبين الذين يعرفون على وجه التخمين وذلك نتيجة اتساع قاعدة الحصول على الدرجات النهائية ومجاميع النهايات العظمى للمواد المختلفة.
- تعطيل العمليات المعرفية العقلية لدى التلميذ ودورها في التجهيز النشط والتفعيل الإيجابي لعمليات تمثيل المعرفة(بشقة سماح، 2008/2007،ص58).

يظهر جليا أن العوامل تختلف وتتنوع وهذا لا يعني أنه من الضروري أن جميع من يعانون من صعوبة الرياضيات لديهم نفس العوامل التي ادت بهم إلى الإصابة، إنما تختلف من شخص لآخر حسب طبيعته وتركيبته وحسب الظروف التي عاشها والمحيطة به.

4- أنواع صعوبات الرياضيات:

تتمايز صعوبات تعلم الرياضيات في أنواع مختلفة، حيث تتطلب معالجات مختلفة داخل الفصول المدرسية وهذه الأنواع هي:

4-1- صعوبات التمكن من الحقائق العددية والرياضية الأساسية:

يشير هذا النمط إلى الضعف في حفظ وتذكر الحقائق العددية أو الرقمية والرياضية وفي العمليات الأربع المتعلقة بالجمع والطرح والضرب والقسمة.

4-2- صعوبات الترميز الرياضي للمواد المحسوسة:

يعاني الكثير من الطلبة من صعوبات في الترميز الرياضي للمواد أو المسائل اللفظية بسبب صعوبات في فهم الرموز، وكيفية التعبير عنها، فهم يبدون اضطرابات في المعرفة، والحقائق والمفاهيم الرياضية المتعلقة بالإجراءات الشكلية التي يتم التعبير عنها من خلال المعادلات الرياضية، ويعتبر هذا

النمط من أكثر أنماط صعوبات تعلم الرياضيات شيوعا في المدارس(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد،2015، ص،ص 75،76).

4-3- صعوبة في المهارات الحسابية البسيطة:

يواجه بعض الطلاب صعوبات في تعلم الرياضيات تعود هذه الصعوبة إلى الصعوبات التي يواجهها الطالب عند القيام بالعمليات الحسابية البسيطة فهم عادة ما يواجهون مشكلات عند إجراء العمليات الحسابية التي تتطلب منه مهارات بسيطة وتبدو هذه الصعوبة عند الأطفال بصورة متكررة على الرغم من قدراتهم الواضحة في إجراء العمليات الرياضية المتقدمة(أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة، 2005، ص،ص 173،174).

4-4- صعوبات تعلم لغة الرياضيات:

تبدو هذه الصعوبة واضحة من خلال الحفظ والتشويش الذي يعكسونه حول المفاهيم والمصطلحات الرياضية وصعوبة تتبعهم أو متابعتهم للشرح اللفظي لهذه المفاهيم وتوظيفها واستخدامها وضعف المهارات اللفظية في التعبير عن الخطوات الحسابية.

4-5- صعوبات الادراك البصري المكاني للأشكال الهندسية:

وتظهر في ادراكية في التنظيم المكاني الحركي للأشكال الهندسية في الرياضيات والتي ترجع سبب الافتقار إلى عدة مهارات منها:

أ- عدم التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية مثل: المعين، وشبه المنحرف، ومثلث حاد أو قائم أو منفرج وغيرها.

ب- صعوبات كتابة الأرقام والتعبير عنها، والتداخل في الترتيب للأرقام على الصفحة

ج- صعوبة أو ضعف في ادراك معنى الأرقام (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2015، ص 76)

4-6- صعوبات العد:

يقوم العد في الرياضيات وفق قواعد محددة مثل عد الشيء مرة واحدة فقط واستخدام الأرقام في العد بدلا من الحروف مع إدراك لمفهوم أن العد الأخير يدل على عدد المجموعة كلها إضافة إلى إدراك أن عد الأشياء لا يتطلب فيها الترتيب حيث يمكن أن يبدأ العد من اليمين أو من اليسار أو العد بصورة عشوائية دون تكرار عد الشيء نفسه مع القدرة على تحرير الأعداد بمعنى أن العدد واحد (1) هو رقم قيمته واحد (1) سواء أكان المعدود كتابا أم إنسانا، لذلك فان طلاب صعوبات تعلم الرياضيات يواجهون مشكلات في إدراك مفاهيم قواعد العد مما يسبب لهم صعوبة في تعلم الرياضيات(أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان وآخرون، 2005، ص،ص 174،175).

من خلال ما تم تعرضه يتضح لنا أن هناك أنواع مختلفة تتطلب متابعة مستمرة داخل الأقسام، وكذلك تتطلب طرق علاجية مختلفة حسب كل نوع.

4- تشخيص صعوبات الرياضيات:

وقد قسمت ماجدة السيد(2009) التشخيص إلى نوعين:

5-1- التشخيص الرسمي: ويقوم به الخبراء والأخصائيون ويشمل :

- قياس نسبة الذكاء.
- قياس القدرات الرياضية.
- قياس الميول والاتجاهات نحو مادة الرياضيات.
- قياس درجة قلق الرياضيات وقلق الاختبار.
- قياس مستوى النمو العقلي المعرفي.
- الفحص العصبي.
- قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.
- تطبيق استبانة تشخيص صعوبات التعلم في الحساب.

5-2- التشخيص غير الرسمي: ويقوم به المعلم أثناء شرح الدرس ويشمل:

- تحديد مستوى تحصيل الطالب في الحساب.
- تحديد الفرق بين مستوى الطالب في الحساب والقدرة الكامنة، وذلك بإعطاء الطالب اختبارات ذكاء.
- تحديد الأخطاء في اجراءات العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي.
- تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات الحساب.

ويرى جمال مثقال(2000) أنه يمكن للمعلم أن يلجأ إلى طرق بسيطة وسهلة في التشخيص يبدأها بإجراءات تحديد مستوى تحصيل الطالب في مادة الحساب حيث يلجأ إلى استخدام محتوى المادة التعليمية الخاصة بمستوى الطفل ويقوم بتصميم اختبار ويقوم الطالب بالإجابة عليه ثم بعد تصحيحه يتم تحديد مستوى الطالب الفعلي وماهي نوعية الصعوبة التي يعاني منها(حامد سالم حامد الزهراني، 2018، ص،ص 247،248).

بعد عرض طرق تشخيص صعوبات الرياضيات يتضح أن المعلم بإمكانه الكشف المبكر لحالة التلميذ قبل المختصين ومن ثم تحديد الصعوبة التي يعاني منها ليتم التكفل به والعلاج المبكر من طرف المختصين، أيضا من الأفضل التنويع في أدوات التشخيص حتى يكون التشخيص دقيقا والتمكن من تحديد الصعوبة ونوعها بدقة.

6- خصائص الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات:

هناك مجموعة من الخصائص يتميز بها التلاميذ الذين يعانون من صعوبة الرياضيات ونذكر منها ما يلي:

- صعوبة في تعلم المفاهيم الرياضية والحسابية.
- يواجه صعوبة في إجراء العمليات الرياضية أو الحسابية مثل الجمع والطرح والقسمة والضرب.
- ضعف في القدرات العقلية الرياضية وصعوبة في التعامل مع الأرقام.
- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية القائمة على الإستلاف.
- ضعف في الذاكرة قصيرة المدى مما يسبب صعوبة في استقبال وتجهيز العمليات الحسابية.
- أخطاء شائعة في قراءة وكتابة واسترجاع الأرقام مثل أخطاء الجمع والطرح والقسمة والضرب.
- ضعف بالاحتفاظ والاشتقاق والاسترجاع والتمكن من المفاهيم الرياضية والتي ترجع إلى ضعف في عمليات الذاكرة طويلة المدى.
- صعوبة في تعلم الموسيقى والعزف على البيانو.
- صعوبة في الاحتفاظ بمواقع الحروف والأرقام على لوحة الآلة الكاتبة.
- صعوبة في فهم وتصور العمليات الميكانيكية.
- صعوبة في إدراك الصور الكلية أو علاقة الكل بالجزء أو الجزء بالكل.
- صعوبة في تذكر الأحداث والحقائق التاريخية ونتائجها.
- صعوبة في تذكر استرجاع الأسماء.
- صعوبة في إدراك الأطوال والمساحات والأحجام مما يصعب عليه تقديرها.
- القلق عند العمل تحت إجبار وضغط الوقت.
- صعوبة في تذكر قواعد الألعاب الرياضية.
- صعوبة في جمع وطرح وقسمة الكسور العشرية.
- صعوبة التحويل بين وحدات الأطوال والمساحات والحجم.
- صعوبة في حل المسائل القرائية الرياضية(أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان وآخرون، 2005، ص،ص 178،179).

وهذه الخصائص تختلف باختلاف الجنس، العمر، الظروف المحيطة لكل طفل، فليس بالضرورة أن نجد نفس الخصائص عند كل الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات، فيمكن أن نجد بعض هذه الخصائص عند طفل لا نجدها عند طفل آخر، وهذا راجع إلى الفروق الفردية بينهم.

7- علاج صعوبات الرياضيات :

لقد استخدمت طرق واستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات عموما وفي الحساب خصوصا ولكل طريقة منطلقاتها وأسسها وإجراءاتها سوف نتحدث عنها باختصار:

7-1- طريقة حل المشكلات:

يمكن تعديل وتطوير أسلوب حل المشكلات ليناسب الطلبة الذين لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات بعدة طرق مختلفة حيث يمكن تقديم استراتيجيات تدريسية إضافية لتدريس حل المسائل اللفظية (الانشائية).

يستطيع الطلبة ذوو صعوبات تعلم الرياضيات تحسين مهاراتهم في حل المشكلات من خلال الأنشطة الموجهة التي تتضمن:

- جعل الطلبة يقرؤون أو يستمعون إلى المسألة بعناية
- إشراك الطلبة في التركيز على المعلومات أو الكلمات المهمة التي يحتاجونها للوصول إلى الحل الصحيح، مع الابتعاد عن المعلومات غير المهمة عن طريق كتابة معلومات قليلة عن الاجابة المطلوبة حيث يضع الطلبة دائرة حول المعطيات المهمة في المسألة أو ينطقوها وكذلك عن طريق إلقاء الضوء على الأرقام المهمة.
- إشراك الطلبة في كتابة حل المسألة واستخدام رسم بياني إذ أمكن.
- تطوير استراتيجيات للعمل من خلال مسألة كلامية عن طريق كتابة جملة رياضية مناسبة.
- إجراء العمليات الحسابية اللازمة، وتقييم صحة الاجابة ثم كتابة الاجابة باستخدام كلمات مناسبة.

وعلى الطلبة أن ينطبقوا الخطوات أثناء حل المسألة، وهي:

- قراءة وفهم المسألة.
- البحث عن المعطيات المهمة في المسألة ومعرفتها.
- اختيار العملية الحسابية المناسبة.
- كتابة المعادلة وحلها.
- فحص صحة الاجابة.
- تصحيح الأخطاء(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2015، ص،ص 86،87).

7-2- طريقة استخدام المجسمات للعدد ثم الصور أو الخطوط:

تقرب هذه الاستراتيجية مفهوم الطرح للطفل مع التأكيد من ربط المجسمات أو الصور فورا بالأرقام، ويمكن توضيح ذلك بوضع ستة أشياء كالأقلام مثلا على طاولة الطفل ثم إبعاد ثلاثة منها وسؤال الطفل عن العدد الباقي 6-3=

ويمكن استخدام بطاقات تحمل مجموعات من الخطوط تمثل أعدادا معينة مثل 4 و 2، بحيث إذا وضعت البطاقتان معا يصبح المجموع 6، وعندما تستبعد إحدى البطاقتين يوجه السؤال إلى الطالب عن الباقي(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2015، ص89).

7-3- طريقة التدريس المباشر:

وهي طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات هي:

- تحديد أهداف اجرائية من تدريس مادة الرياضيات يستهدف تحقيقه.
- تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف.
- تحديد أي مهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذو الصعوبة في التعلم.
- رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص176).

7-4- طريقة التعلم المسموع:

حيث يوجه المعلم التعليمات التالية:

- اقرأ المسألة بصوت عال.
- حدد المطلوب بصوت عال.
- أذكر المعلومات المتجمعة بصوت عال.
- حدد المسالة بصوت عال.
- قدم افتراض الحل وفكر بصوت عال.
- توصل إلى الحل بصوت عال.
- أحسب واكتب الحل بصوت عال.
- أعرف الحل بنفسك وتحقق منه(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2015، ص88).

5-7 طريقة الانتقال من المحسوس إلى المجرد:

يكون تعلم التلاميذ المفاهيم الحسابية في أفضل صورة عندما ينفذ التعليم بشكل متسلسل من المحسوس، فشبه المحسوس، وأخيرا المجرد وما يعنيه ذلك هو أن يستهل تعليم المفاهيم الحسابية باستخدام أشياء حقيقية. وفي مرحلة التعليم شبه المحسوس يتم تمثيل الأشياء الحقيقة برسومات أو رموز. وفي المرحلة الأخير يتم استخدام الأرقام بدلا من الرسومات أو الرموز(فكري لطيف متولي، 2015، ص280).

7-6- طريقة التمثيل في الرياضيات:

تعتمد هذه الطريقة على عرض المسائل المراد تمثيلها على السبورة وقراءتها، ومن ثم يقوم المعلم بشرح المسألة الرياضية والعمليات الحسابية الموجودة فيها، ويمثل الأعداد التي في المسألة بقيمة

محسوسة (مكعبات، أقلام، كرات)، ليقوم التلميذ بالإجابة على المسألة، ثم يعطى الطالب مجموعة أخرى من المسائل الرياضية ليقوم بحلها مع قيامه بتمثيل القيمة العددية في المسألة بأشياء محسوسة، بعدها يعطى الطالب مجموعة أخرى من المسائل ليقوم بحلها دون الحاجة إلى تمثيلها(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2015، ص89).

من خلال ما تم عرضه من الطرق العلاجية نلاحظ أنها تختلف وتتنوع وكل واحدة منها تتبع أسلوب ووسائل معينة، و تركز على نوع من الصعوبة التي يعاني منها التلميذ.

خلاصة:

بعدما تناولنا في الفصل السابقة صعوبات التعلم الأكاديمية، ثم تطرقنا إلى صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الرياضيات، حيث عرضنا مفهوم هذه الصعوبات الثلاث، ومظاهرها والعوامل التي أدت إليها، وكذلك عرضنا أنواعها وتشخيصها، ثم قدمنا خصائص التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات، وقدمنا بعض الطرق العلاجية للتخلص أو التخفيف منها. وسوف نتطرق إلى الفصل الموالي وهو الجانب الميداني، وسنتناول فيه الخطوات المنهجية المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة، والتمكن من تحديد أهم صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة في الطور الابتدائي.

الجانب الميداني

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1- أهدافها.

1-2- أدواتها.

1-3- حدودها.

1-4- إجراءاتها

1-5- نتائجها.

2- الدراسة الاساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2- أدوات الدراسة

2-3- حدود الدراسة

2-4- عينة الدراسة

2-5- الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

بعد التطرق إلى الشق النظري والذي احتوى على التعريف بصعوبات التعلم الأكاديمية والتفسيرات النظرية لهذه الصعوبات وبعدها تم تفكيك كل صعوبة والتطرق لها (صعوبات القراءة صعوبات الكتابة، صعوبات الرياضيات)، وهذا ما ساعدنا في ضبط وتحديد اكثر للجانب الميداني سنعرض في هذا الفصل الشق الميداني للدراسة الذي يتناول: إجراءات الدراسة الاستطلاعية وهذا من أجل التعرف على الميدان ومدى قابلية صحة الفروض وأيضا الدراسة الأساسية، من حيث الخطوات المتبعة في جمع البيانات ، من حيث المنهج المعتمد ، و نوع العينة، وحدود الدراسة، والأدوات بالإضافة إلى الأساليب المعالجة الاحصائية بغرض التحقق من فرضيات الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية أول خطوة في سلسة البحث، حيث تعتبر بداية وركيزة الدراسة الأساسية فهي تعمل على توجيه الباحث تحديد البيئة الصحيحة له، فهي الخطوة التمهيدية في البحث العلمي من أجل التعرف على الظاهرة المراد دراستها والظروف المحيطة بها .

1-1- أهدافها:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى :

- التعرف على الميدان والظروف المحيطة بالدراسة.
- جمع المعلومات الخاصة بالدراسة.
- مدى تجاوب العينة مع الدراسة.
- التعرف على فئة تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذو صعوبات التعلم الأكاديمية.
- تحديد فرضيات البحث بدقة.
- تحديد أدوات جمع البيانات النهائية التي تتماشي مع هذه الدراسة.

1-2- أدواتها:

استخدمنا مقابلات موجهة مع المعلمين حول فئة تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية وأجريت بهدف التعرف على عينة الدراسة.

1-3- حدودها :

تشمل حدود الدراسة على:

1-3-1- الحدود المكانية :

المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة رقم (1) حيث تحتوي على (8) مدارس هي :

- مدرسة الأمير عبد القادر .
- مدرسة طارق بن زياد.
- مدرسة فاطمة الزهراء رقي.
- مدرسة محمد العيد ال خليفة.

- مدرسة تواتي عبد الله.
- مدرسة اومدور تهامي.
- مدرسة دواخة محمد.
- مدرسة نوري حسين .

1-3-2- الحدود البشرية :

- مدريين المدارس
- معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية

1-3-3- الحدود الزمنية :

02فيفري إلى غاية 13 فيفري. 2020

1-4- إجراءاتها :

كانت البداية حول إجراء ترخيص رسمي من مديرية التربية لولاية قالمة من أجل السماح لنا الإلتحاق بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة رقم (1) تربويا، التي تتكون من (8) مدارس ابتدائية موزعة داخل ولاية قالمة، قصد الحصول على البيانات الخاصة بمجتمع الدراسة ، و بعد التماس إذن الدخول للمدارس قمنا بجولة للمدارس التابعة للمقاطعة (1)، ومن خلال اللقاء مع مدريين المؤسسات الذين سمح لنا البعض منهم مقابلة بعض المعلمين تم جمع بعض المعلومات على مجتمع الدراسة.

1-5- نتائجها:

بعد عدة مقابلات مع مديرين المؤسسات والمعلمين تم جمع البيانات الأساسية التي تحدد الدراسة، وتوجها الباحثتان حيث تم التعرف على بيئة البحث، وعلى فئة تلاميذ ذو صعوبات التعلم الأكاديمية أقسام السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي، واختبار مدى قابلية فرضيات الدراسة .

2-الدراسة الأساسية :

تعتبر الدراسة الميدانية أهم خطوة في البحث فهي تساعد على ملامسة الظاهرة المراد دراستها، وملاحظتها واقعيا وأيضا تعمل على تدعيم الجانب النظري ميدانيا.

2-1- منهج الدراسة :

المنهج العلمي هو "الطريقة التي يسلكها الباحث للإجابة على الأسئلة التي تثيرها المشكلة موضوع البحث " (إبراهيم ابراش ،200 ، ص 65)، واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لأننا نسعى به إلى دراسة

ظاهرة و فهم خصائصها، حيث يفسح المجال أمام الباحث بجمع المعلومات تحليلها وقياسها دون التدخل في مجريات الظاهرة .

كانت الدراسة تعمل على المسح الشامل للمقاطعة الأولى تربويا لمجتمع الدراسة، وهم تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذو صعوبات التعلم الأكاديمية ، إلا أن الظروف التي شهدها العالم بسبب الوباء " كوفيد "19- غير مجرى البحث وتمت الدراسة على (3) مدارس فقط حيث كان هناك مسح شامل لهذه المدارس .

2-2- أدوات الدراسة :

يعتمد كل باحث في دراسته على مجموعة من الأدوات والوسائل المقننة، من أجل جمع المعلومات اللازمة التي تساعده في الوصول إلى نتائج من أجل الإجابة عن التساؤلات المطروحة ومن بين هذه الأدوات هي الاستمارة حيث تعرف على أنها : " مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين و يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة عن الاسئلة الواردة فيها " (عمار بوحوش،2019،ص 71).

من أجل تحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على :

2-2-1- استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية:

تم إعداد هذا الاستبيان من طرف الأستاذ " بشير معمرية " و الذي قام ببنائه اعتمادا على بعض المراجع ، و تم الاعتماد على هذا الاستبيان في هذه الدراسة لأنه مكيف حسب البيئة الجزائرية و يتكون من 41 صعوبة تعلم أكاديمية موزعة كما يلي :

- من 1 إلى : 13 صعوبات تعلم أكاديمية في القراءة 13 : بندا
- من 14 إلى : 26 صعوبات تعلم أكاديمية في الكتابة 13 : بندا
- من 27 إلى : 41 صعوبات تعلم أكاديمية في الرياضيات 15 : بندا

تصحيح الاستبيان :

يتم تصحيح الاستبيان بطريقتين :

- حساب تكرار كل صعوبة لدى أفراد العينة .

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

تمت الإجابة على الاستبيان من طرفنا بالاستعانة بملاحظات المعلمين، من خلال حضورنا حصص دراسية في كل من القراءة و الكتابة والرياضيات وتعيين العناصر.

2-2-2- اختبار الذكاء (لجودانف):

"وهو اختبار أدائي غير لفظي لقياس الذكاء والقدرات العقلية للأعمار ما بين الثالثة والخامسة عشر" (بن صبان يامنة،2015، ص) 53.

وصف الاختبار : اعدت الاختبار جودانف سنة (1926)و وضعت (51) مفردة لتصحيحه ، يهدف إلى قياس القدرة العقلية والتعرف على سمات الشخصية للمفحوص(من سن3 إلى 15)، حيث تعطى درجة لكل بند موجود في الرسم منها : وجـود الرأس، وجود الساقين، وجود الذراعين، الجذع، وضع الكتفين الموضع الصحيح للأطراف، وجود العينين الأصابع، الموضع الصحيح للأذنين وتناسقهما، وجود الساقين، بروفيل أولي...)

- خطوات تطبيق الاختبار :
- تجهيز ورقة بيضاء، قلم رصاص، ممحاة.
- قول تعليمية الاختبار وهي الطلب من التلاميذ رسم صورة رجل ، ارسم أجمل صورة ممكنة لرجل.
- يبقى الوقت مفتوح و لا يحدد.
- يجب عدم تدخل الأستاذ في أداء التلميذ أثناء عملية الرسم
- يمكن تطبيق الاختبار بشكل جماعي أو فردي

تصحيح الاختبار :

- تعطى درجة واحدة لكل بند و تعطى لكل درجة (3) أشهر .
- تجمع الدرجات التي تحصل عليها المفحوص و تحول إلى العمر العقلي المقابل لها في الجدول (معايير تصحيح اختبار الرجل الملحق رقم) (02)
- بعد الحصول على العمر العقلي و تحويله إلى الشهور يتم تحويل أيضا العمر الزمني للمفحوص إلى الأشهر و حساب درجة الذكاء حسب المعادلة التالية :

درجة الذكاء = العمر العقلي بالأشهر/ العمر الزمني بالأشهرX 100

- بعد احتساب درجة الذكاء يتم تصنيف المفحوص على حسب النتيجة المتحصل عليها وفق الجدول التالي:

جدول رقم (1): يبين تصنيف الذكاء وفق الدرجات المتحصل عليها من اختبار رسم الرجل

الدرجة	التصنيف
أقل من 60	تخلف عقلي
60- 90	ذكاء أقل من المتوسط
90 - 110	ذكاء متوسط
110 – 119	ذكاء فوق الوسط
120 – 127	ذكاء متفوق
127 – فما فوق	نبوغ

تم تطبيق اختبار رسم الرجل على العينة الأولية المقدرة ب (85) تلميذ و تلميذة من أجل تحديد مستوى ذكائهم لأن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هم تلاميذ ذو ذكاء متوسط و تم استبعاد التلاميذ الذين كانت نتائجهم أقل من (90) و بالتالي أصبح حجم العينة (82) حيث نجد في السنة الرابعة (45) تلميذ و تلميذة و في السنة الخامسة (37) تلميذ وتلميذة.

2-3- حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة في :

2-3-1- الحدود المكانية :

تشمل المدارس حيث تم إجراء الدراسة الميدانية في ثلاثة (3) مدارس ابتدائية تابعة للمقاطعة التربوية الأولى لولاية قالمة.

2-3-2- الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 16 فيفري إلى غاية5 مارس 2020 .

وتم اختيار هاذين المستويين لأنهما أعلى المستويين في المرحلة الابتدائية، حيث تكون العينة محددة بدقة ، يعني التلاميذ في هذه المرحلة استطاعوا بناء جملة من المعارف و المعلومات الأساسية ، أي هناك نوع من التصفية و تخطي مرحلة التعرف على الحروف و ربطها و قراءة الكلمات و الجمل التي نجدها في المراحل الأولى ، لأن الواقع يقر بأن مستوى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي لا يستطيع تحديد قدرتهم الحقيقة حيث نجد لديهم صعوبات تعلم أكاديمية.

2-4- عينة الدراسة:

تعد مرحلة اختيار العينة من أهم المراحل في البحث العلمي لا يمكن تخطيها أو تجاوزها من أجل الحصول على المعلومات من المجتمع الأصلي للدراسة، و نظرا لصعوبة المسح الشامل يتم اللجوء إلى العينة و تعتبر هذه الأخيرة " جزء من المجتمع حيث تتوافر في هذا الجزء خصائص المجتمع نفسها" (عمار بوحوش، 2019 ،ص 68).

ومن أجل تحقيق محك الاستبعاد والتباين وتشخيص عينة الدراسة قوامها (88) قمنا بالاطلاع على الملفات الصحية لأفراد العينة والتأكد من عدم إصابتهم من أي أمراض أو إعاقات صحية (إعاقة سمعية أو بصرية ...)، وقد تم استبعاد (3) تلاميذ نظرا لوجود مشاكل صحية لديهم ،كما تبين معاناة تلميذ من مرض السكري و كثرة الغيابات و تلميذ لديه إعاقة بصرية تم الكشف عنها في وقت متأخر وتلميذ يعاني من إعاقة سمعية لتصبح لدينا عينة قوامها 85 و بعد تطبيق اختبار الذكاء كانت هناك (3) حالات تحصلت على أقل من (90) لتصبح عدد عناصر العينة 82 تلميذ .

جدول رقم (2): يوضح توزيع مجتمع الدراسة وحجم العينة

مجتمع الدراسة	العناصر المستبعدة	حجم العينة
88	06	82

من خلال الجدول يتضح لنا أجرت الباحثتان دراستهما على عينة قوامها (82) تلميذا و تلميذة في ثلاثة مدراس من المقاطعة الاولى لمدينة قالمة، اختيرت بطريقة قصدية بالاعتماد على القوائم الاسمية للتلاميذ وتوجيهات الأساتذة المشرفين على تدريسهم والجدول الموالي يوضح

جدول رقم (3): يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي / الجنس	ذكور	النسبة %	إناث	النسبة%	المجموع	مجموع النسبة%
السنة الرابعة	30	36,58	15	18,29	45	54,87
السنة الخامسة	26	31,70	11	13,41	37	45,12
المجموع	56	68,28	26	31,7	82	100

نلاحظ من خلال الجدول النتائج الموضحة في الجدول (1) ارتفاع نسبة الذكور في كلا المستويين مقارنة مع نسبة الإناث حيث بلغ عدد الذكور في السنة الرابعة (30) أي بنسبة (% 36,58)و هي نسبة كبيرة مقارنة مع نسبة الذكور في أقسام السنة الخامسة حيث كان عددهم (26) أي بنسبة (31,70%) ولهذا فإن أكثر من نصف عينة الدراسة ذكور حيث بلغ عدد الإناث في كلا المستويين (26) بنسبة (31,70%) و نجد في أقسام السنة الرابعة (15) بنسبة (18,29) فهي نسبة كبيرة مقارنة مع أقسام السنة الخامسة (11) بنسبة(13,41) ، إذا نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث ونسبة تلاميذ السنة الرابعة أكبر من نسبة تلاميذ السنة الخامسة .

ولقد تم اختيار هذه العينة حسب شهادات وتوجهات المعلمين، باعتبار هذه المرحلة (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي) تجاوز فيها التلميذ المفاهيم الأولية مثل : الحروف و ربطها في كلمة و التعرف على الأرقام خاصة المركبة ولديه قاعدة للمعلومات والمعارف جيدة، ليتمكن التلميذ في هذا المستوى العالي من مهارة القراءة والكتابة والرياضيات ولديه قاعدة معلومات جيدة.

2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

بعد عملية جمع البيانات تأتي خطوة معالجتها حيث تم الاعتماد في هذه المرحلة على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف ب (spss) وهو أحد البرامج الالكترونية التي تساعد في معالجة المعلومات الإحصائية والتحليلات الرياضية في بحوث العلوم الاجتماعية، كما يساعد في تفريغ وتبويب البيانات، حيث تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسب المئوية، اختبار (T) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

2-5-1- المتوسط الحسابي :

هو عبارة عن قيمة احصائية تستخرج من برنامج spss تساعد في معرفة مدى ارتفاع وانخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة من أجل تحديد أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا.

2-5-2- الانحراف المعياري :

للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة عن متوسطها الحسابي .

2-5-3- النسب المئوية :

يتم حساب النسبة المئوية لكل استجابات أفراد العينة لبنود الاستمارة .

2-5-4- اختبار (T) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين :

للتعرف إذا كان هناك اختلاف في انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية لمتغير الجنس و متغير المستوى الدراسي .

خلاصة :

لقد تم تقديم في هذا الفصل الخطوات المنهجية المتبعة في البحث من خلال عرض منهج الدراسة، وأدواته وحدود الدراسة بهدف التوصل إلى معرفة أكثر الصعوبات التعلم الأكاديمية انتشار وهل هناك اختلاف في الصعوبات تعزى إلى متغير الجنس والمستوى التعليمي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي .

الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد

1- عرض النتائج

1-1- التذكير بفرضيات الدراسة

1-2- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرئيسية

1-3- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى

1-4- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الثانية

2- مناقشة النتائج و تفسيرها

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية

3- مناقشة عامة

تمهيد:

سنقدم في هذا الفصل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، من خلال عرض استجابات العينة وعبارات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة، والخروج بحوصلة عامة حول الموضوع.

1- عرض النتائج:

1-1- التذكير بفرضيات الدراسة :

تحتوي دراستنا على فرضية رئيسية وفرضيتين فرعيتين:

*** الفرضية الرئيسية :**

أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية هي صعوبة القراءة.

*** الفرضية الفرعية الأولى :**

تختلف صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية حسب متغير الجنس.

*** الفرضية الفرعية الثانية:**

تختلف صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية باختلاف المستوى التعليمي.

1-2- عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

عرض نتائج الفرضية الرئيسية التي تنص على أن : أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية هي صعوبة القراءة.

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي و الوسيط و الانحراف المعياري لكل صعوبة (قراءة، كتابة، الرياضيات) وتمت مقارنة النتائج موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (4): يوضح المتوسطات الحسابية والوسيط والانحراف المعياري لكل صعوبة

صعوبات التعلم الاكاديمية	حجم العينة(82)		
	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري
صعوبات القراءة	0,3821	0,4000	0,21975
صعوبات الكتابة	0,4690	0,4545	0,24136
صعوبات الرياضيات	0,3431	0,2667	0,26087

من خلال مقارنة القيم نجد أن في أول ترتيب :

نجد أن صعوبات الكتابة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته 0.469 ، ثم تليها صعوبات القراءة بمتوسط حسابي قيمته 0,382 ، وتأتي صعوبات الرياضيات في آخر الترتيب بمتوسط حسابي قيمته 0,343 .

يتبين من خلال الجداول (4) أن ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية جاءت كالتالي في الأول صعوبات الكتابة ب قيمة 0.469ثم صعوبات القراءة بقيمة 0.382 وفي الأخير صعوبات الرياضيات بقيمة 0.343 و عليه فالفرضية القائلة أن : أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا صعوبات القراءة لم تتحقق.

وهذا راجع إلى القدرات التي تتطلبها مهارة الكتابة حيث نجدها شبه منعدمة لدى تلاميذ ذو صعوبات الكتابة.

1-3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى التي تنص على : تختلف صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية حسب متغير الجنس وللتحقق من صحة الفرضية

تتكون صعوبات التعلم الأكاديمية من ثلاثة صعوبات أساسية هي : صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الرياضيات ، ولهذا من أجل التحقق من صحة الفرضية قمنا بتفكيك الصعوبات واخذنا كل صعوبة على حدا على حساب الجنس، والنتائج موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (5): يبين قيمة "ت" لكل صعوبة حسب متغير الجنس

العينة	ذكور حجم العينة(56)		إناث حجم العينة(26)		قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
صعوبات القراءة	0,3881	0,21950	0,3692	0,22409	0,360	80	0,720
صعوبات الكتابة	0,4789	0,25211	0,4476	0,21958	0,545	80	0,587
صعوبات الرياضيات	0,3024	0,25297	0,4308	0,26075	2,118-	80	0,037

نلاحظ من خلال الجدول (5) أن قيمة اختبار ت 0.360 عند مستوى الدلالة 0.720 و بالتالي القيمة غير دالة وهذا ما يجعلنا نرفض الفرض ونؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلمين في الطور الابتدائي تعزى إلى متغير الجنس،أما بالنسبة لصعوبة تعلم الكتابة فإن قيمة اختبار" ت 0,545 "غير دالة عند مستوى الدلالة 0,587 و بالتالي القيمة غير دالة وهذا ما جعلنا نرفض الفرض ونؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تعلم الكتابة لدى المتعلمين في الطور الابتدائي تعزى إلى متغير الجنس ، ثم صعوبات تعلم الرياضيات نجد قيمة اختبار "ت" -2,118 دالة عند مستوى الدلالة 0,037 و هي قيمة دالة و هذا ما يجعلنا نقبل الفرض بأن هناك فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تعلم الرياضيات لدى المتعلمين في الطور الابتدائي تعزى إلى متغير الجنس .

انطلاقا من النتائج الموضحة في الجدول (05) أن الفرضية المصرحة بأن صعوبات التعلم الأكاديمية تختلف باختلاف متغير الجنس غير محققة جزئيا بنسبة 66,6 % ، حيث أن نتائج اختبار "ت" لصعوبات القراءة وصعوبات الكتابة غير دالة ، على عكس نتائج اختبار "ت" لصعوبات الرياضيات دالة وهذا ما يدل على أن الفرضية محققة جزئيا بنسبة 33.3 .

4-1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

الفرضية التي تنص على : أن صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية تختلف باختلاف المستوى الدراسي.

من أجل التحقق من صحة الفرضية تم أخذ كل صعوبة من صعوبات التعلم الأكاديمية على حدى على حساب المتغير" المستوى التعليمي "السنة الرابعة ، السنة الخامسة .

جدول رقم (6): يبين قيمة "ت" لكل صعوبة حسب متغير المستوى الدراسي

العينة	السنة الرابعة حجم العينة (45)		السنة الخامسة(37)		قيمية	درجة	مستوى
الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	الحرية	الدلالة
صعوبات القراءة	0,3630	0,22227	0,4054	0,21738	0,869-	80	0,387
صعوبات الكتابة	0,4768	0,23432	0,4595	0,25258	0,321	80	0,749
صعوبات الرياضيات	0,3304	0,26360	0,3586	0,26027	0,485-	80	0,629

نلاحظ من خلال الجدول (6) أن قيمة اختبار" ت -0,869 "غير دالة عند مستوى الدلالة 0,387 و بالتالي القيمة غير دالة و هذا ما يجعلنا نرفض الفرض و نؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات تعلم القراءة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي ، أما بالنسبة إلى صعوبات الكتابة فإن قيمة اختبار" ت "بلغت 0,321 غير دالة عند مستوى الدلالة 0,749 و هذا ما يجعلنا نرفض الفرض و نؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى

متغير المستوى الدراسي ، ثم صعوبات الرياضيات نجد قيمة اختبار" ت -0,485 "غير دالة عند مستوى الدلالة 0,629 وهذا ما يجعلنا نرفض الفرض و نؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي .

انطلاقا من النتائج السابقة نرفض الفرضية المصرحة بأن صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة صعوبات الكتابة، صعوبات الرياضيات) تختلف باختلاف المستوى التعليمي (السنة الرابعة، السنة الخامسة)

2- مناقشة وتفسير النتائج:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية:

التي تنص على " : أن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية هي صعوبات القراءة "

أظهرت النتائج عدم صحة الفرضية وكانت صعوبات الكتابة أكثر الصعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا لدى تلاميذ الطور الابتدائي (السنة الرابعة، السنة الخامسة) حيث كان الترتيب لانتشار صعوبات التعلم الأكاديمية على النحو التالي أولا صعوبات الكتابة بقيمة 0,469 ، ثانيا صعوبات القراءة بقيمة 0,382 ، ثالثا صعوبات الرياضيات بقيمة 0,343 .

حيث نجد صعوبات الكتابة تبرز كثيرا لأن مهارة الكتابة هي عملية معقدة تتطلب تفاعل عمليات كثيرة في وقت واحد ، فك الرموز و التعرف على الحرف ثم الكلمة بعدها إعادة نسخها مع احترام مقاييس الكتابة المتفق عليها، فهي تتطلب تناسق كبير بين المهارات البصرية والمهارات الحركية ، أي تناسق بين حركة العين واليد والتحكم في حركات الأصابع الدقيقة وأن هذه القدرات لا نجدها عند تلاميذ ذو صعوبة الكتابة، بالإضافة إلى أن العمل الكتابي بالنسبة لهم يتطلب جهد و وقت أكبر من العادي مقارنة مع أقرانهم، ونظرا لكثافة المنهاج يجعل من المعلم في تسارع وضغط لتقديم كل البرنامج فهو لا يستطيع تقديم لهم الوقت اللازم، إضافة الى عدم احترام الفروق الفردية للتلاميذ، اكتظاظ الأقسام، والاعتماد على طرق موحدة في عملية التعلم يساعد في خلق مشكلات عديدة داخل المدرسة الجزائرية .

أما بالنسبة لصعوبات القراءة التي احتلت المرتبة الثانية من بين أكثر الصعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا فمهارة القراءة التي تتطلب فك الرموز واستيعاب وفهم النص المقروء نجد هذه المهارات شبه منعدمة لدى تلاميذ ذو صعوبات القراءة ، فهذه الفئة لا تستطيع حتى التفرقة بين الحروف المتشابهة أبسط مهارات القراءة التي يجب أن يكون اكتسبها في المراحل الأولى من عملية التعليم، ثم نجد صعوبات الرياضيات في المرتبة الثالثة فتلاميذ هذه الفئة نجد لديهم صعوبة في اجراء ابسط العمليات الحسابية التي تعتبر أساس هذه المادة مثل الترتيب التصاعدي والتنازلي، التميز بين الأعداد المتشابهة سواء كتابيا أو شفويا، فنجد نشاط الكتابة ضعيف فهم لا يستطيعون حتى كتابة عملية بطريقة صحيحة أو نقلها من السبور أو رسم بعض الأشكال ، إذا مهارة الكتابة نشاط أساسي لنشاط القراءة والرياضيات .

تتفق النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة مع دراسة بشير معمرية (2005) حيث جاء ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية الأولى صعوبات تعلم الكتابة ثم صعوبات تعلم القراءة وأخيرا تعلم الرياضيات.

وأيضا تتفق النتائج مع دراسة (احمد عواد 1988)على تلاميذ التعليم الابتدائي في مصر حيث نسبة صعوبات الكتابة (57,96%) و نسبة صعوبة تعلم القراءة (47,37%)

تقترح نظريات الكتابة أن هناك ثلاثة مهارات أساسية للغة المكتوبة هي التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية

وتتكامل هذه المهارات أو القدرات الفرعية لتشكل المهارة الكلية للكتابة التي تنطوي على بعدين بعد معرفي و بعد حس حركي (فتحي مصطفى الزيات ،1988 ، ص506).

حيث أننا نجد تلميذ ذو صعوبات الكتابة يعاني من افتقار في الأفكار وعدم تسلسها مع الموضوع حيث تكون الجمل المستخدمة في التعبير الكتابي قصيرة ومفككة مع سوء تنظيم الكراس وتكرار نفس الأخطاء في نقل الدرس من الكتاب أو السبورة إضافة إلى الأخطاء الإملائية المتكررة، حتى أنهم أقل تطبيق من غيرهم للأعمال الموجهة من طرف المعلم و لا يستطيع التلميذ قراءة ما كتب.

حيث تحتوي مهارة الكتابة على شقين لتحقيقها شق الي وهي مهارة الكتابة اليدوية و شق معرفي مثل مهارة التهجئة اما مهارة القراءة و الحساب مهارات مكملة

وحسب فتحي الزيات(1988) أن المرحلة الابتدائية تهدف إلى اكساب التلميذ ثلاثة مهارات أساسية مهارة القراءة ، الكتابة ، الرياضيات حيث أن مهارة القراءة تتطلب الكفاءة في القدرة على الفهم واستخدام اللغة والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف الكلمات و تطلب مهارة الكتابة الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع كما يتطلب تعلم الرياضيات كفاية مهارات التصور البصري المكاني و المفاهيم الكمية و المعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها أيضا الانتقال من المحسوس إلى المجرد إذا هذه المهارات متداخلة ومكملة لبعضها .

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

أظهرت النتائج عدم صحة الفرضية جزئيا التي تنص على : تختلف صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية باختلاف متغير الجنس.

ويمكن تفسير سبب انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة ، صعوبات الكتابة) لدى الجنسين راجع إلى أنهما ينتميان إلى فئة عمرية واحدة (مرحلة الطفولة) أي نفس خصائص النمو لكلا الجنسين مع وجود فروقات طفيفة ، وتعتبر من أولى المراحل لإكساب الطفل المعارف، حيث كلاهما في مرحلة بناء معارف جديدة لكن نجد هذه الفئة عاشت خبرات فشل كثيرة تؤثر على عملية التعلم ، فكلا الجنسين لم يكتسبان بعد الطريقة الصحيحة للتعامل مع خبرات الفشل المتكررة وتجاوزها في عملية التعلم فكلا هما لم يصلان بعد إلى النضج الكافي في التعامل مع هذه الخبرات .

ولهذا لا توجد أي فروقات بين الجنسين في عملية التعلم يمكن أن نجد نقاط قوة لدى الذكور تقابلها نقاط ضعف لدى الإناث ، و نقاط قوة لدى الإناث تقابلها نقاط ضعف لدى الذكور، و لهذا هناك نوع من التقارب من القدرات ، إذا هناك فرص متساوية مقدمة لهما ، إضافة إلى هذا فإن المعلم يتعامل بشكل موحد معهما ، و البرنامج المقدم من طرف الوزارة يخدم كلاهما .

إذا بينت نتائج الفرضية عدم وجود فروق بين الجنسين في صعوبات القراءة و الكتابة وجاءت النتائج تتفق مع دراسة (نبيل بحيري و يزيد شويعل، 2013) بعنوان "المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الأكاديمية "التي توصلت إلى عدم وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة حسب متغير الجنس ، دراسة(رشاق حسان و آخرون، 2018) بعنوان "السلوك الاجتماعي و الانفعالي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية "حيث كانت النتائج لا توجد فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة ، صعوبات الكتابة).

أما فيما يخص صعوبات الرياضيات فالنتائج المتحصل عليها دالة على وجود فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بشبر معمرية (2005) التي تقر بوجود فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات الرياضيات حسب متغير الجنس، وهذا راجع إلى طبيعة نشاط الرياضيات حيث أن هذه المادة مركبة ومتسلسلة حيث يبدأ التلميذ من الملموس إلى المجرد فهي لغة العقل حيث تساعد التلميذ حتى في حل مشكلاته اليومية باعتبارها نشاط يتطلب الدقة في التفكير وتعتمد على الاستدلال والاستنتاج.

إلا أننا نجد أن أغلبية التلاميذ يتهربون من أنشطة الرياضيات ويعانون من قلق الرياضيات ويمكن أن يكون هذا القلق عقبة و سبب ظهور هذه الصعوبات، فالخوف من الفشل الدراسي يعيق القدرات، فنتيجة لهذا القلق يصبح التلميذ غير قادر على فهم السؤال والقراءة الجيدة للسؤال لها أهمية كبيرة في حل التمرين، إضافة إلى كل هذا نجد مشكلة حفظ جدول الضرب، عدم القدرة على قراءة الأرقام خاصة المركبة، صعوبة في إجراء العمليات الحسابية (الجمع ، الطرح، الضرب، القسمة) من أكثر المشكلات انتشارا .

أما ما يخص الذكاء عند الجنسين هناك عدة بحوث حول الفروق بينهما فقد دلت المقاييس على أنه لا يوجد فارق يستحق الذكر بين متوسط الذكور والإناث في الذكاء العام ، لقد أكدت الأبحاث النفسية على زيادة النمو العقلي عند الإناث عنه عند الذكور حتى المراهقة ثم يزداد نمو الذكور عن الإناث خلال فترة المراهقة ثم تتقارب المستويات العقلية بعد ذلك، وهذا هناك دائم تقارب في درجة الذكاء بين الجنسين على حسب الفئة العمرية . (سناء سليمان، 2006).

قد وضع اختبار ستانفورد بينيه اختبار وكلسر لقياس الذكاء وهما أكثر الاختبارات الفردية شيوعا، بحيث يحذفان الفروق بين الجنسين ويمكن إرجاع معظم الفروق التي نحصل عليها في اختبارات معينة، إلى حقيقة هي أن الإناث يتفوقون في بعض القدرات العقلية والذكور في قدرات أخرى، ولذلك فإن أي اختبار يتألف من أنواع غير متجانسة من الأسئلة توجد ما تخدم نقاط القوة للبنات وأخرى تركز على ما يخدم نقاط القوة للذكور . (سناء سليمان، 2006).

إذا صعوبات التعلم الأكاديمية نجدها لدى الجنسين فهي امتدادا للأخطاء الأولى المتكررة دون تصحيحها في المراحل الأولية من التعليم، تجعل من الخطأ الصغير يكبر ليصبح صعوبة و مشكلة أمام مسيرة التلميذ الدراسية، وعدم قدرة المعلم على إحداث التوازن داخل القسم و إعطاء لكل تلميذ حقه بسبب العراقيل التي تعرفها المدرسة الجزائرية والمنظومة التربوية مثل كثافة البرنامج، الاكتظاظ، اجبارية النجاح من المستوى الأول إلى الثاني وغياب فكرة الرسوب ينتج عنه تلميذ ناجح لكن دون مستوى فعلي يعكس نجاحه الحقيقي .

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

التي تنص على : "تختلف صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية باختلاف المستوى الدراسي "

أظهرت النتائج أن الفرضية لم تتحقق ويمكن تفسيرها بأن صعوبات تلاميذ السنة الخامسة هي امتداد لصعوباتهم في السنة الرابعة، إن أكثر ما يميز تلاميذ ذو صعوبات التعلم الأكاديمية تكرار نفس الأخطاء دائما حتى مع انتقالهم لمستوى أعلى، فالتلميذ الذي لا يستطيع ربط الحروف وقراءة الكلمات والكتابة بطريقة صحيحة و القدرة على التعبير الكتابي وحل العمليات الحسابية من جمع طرح، ضرب، قسمة في المستوى الرابع هو نفسه في المستوى الخامس، لا يوجد أي تحسن في مستواه ومع ذلك استطاع التنقل و تحقيق النجاح.

إلا أن تكرار خبرات الفشل تجعل من التلميذ ينفر من الدراسة حيث تلاشي رغبة التعلم و انطفاء الدافعية لديه، وكل هذا يؤدي إلى حدوث فجوة بين التلميذ و المعلم والبرنامج، فحتى مع انتقاله لمستوى اخر يبقى يعاني من الصعوبات، ولهذا فالكشف المبكر لهذه الفئة والتكفل بها يحدث فرق كبير في المشوار الدراسي للتلميذ خاصة وأن الدروس متسلسلة ومكملة لبعضها، وفي كل مستوى يبني التلميذ معارف

ومعلومات جديدة على أساس المكتسبات السابقة، فعملية التعلم هي عملية بناء فيقوم التلميذ بربط مكتسباته السابقة بالمكتسبات الجديدة و يستنتج العلاقة بين كل المعلومات.

لكن مع رغبة الوالدين الشديدة في الانتقال للمستوى التالي المهم النجاح و عدم الرسوب دون الاطلاع إذا كان هناك تحسن ملحوظ في عملية التعلم جعلت من التلميذ في حالة من الركود و اللامبالاة حول الواجبات الموجهة لهم خاصة و أن تلاميذ ذو صعوبات التعلم الأكاديمية قليل ما ينجزون واجباتهم المنزلة ويحضرون الدروس ، إضافة إلى هذا عدم اهتمام الطاقم التربوي بهذه الفئة وعدم تلبية حاجاتهم ومراعاتها، أيضا نجد المعلم يعتمد على طريقة تدريس موحدة وهذا من أكثر الأخطاء الشائعة التي لا تشجع على مراعاة الفروق الفردية ، بسبب جملة من الصعوبات التي تشهدها المدرسة الجزائرية خاصة مثل اكتظاظ الاقسام ، الحشو في تقديم الدروس، الاعتماد على طريقة الحفظ المباشر للدروس و تقييمها دون مراعاة مهارات أخرى .

إلا أن هناك بعض الدراسات و التي جاءت لتؤكد بأن صعوبات التعلم الأكاديمية تختلف باختلاف المستوى التعليمي مثل: دراسة قدي سمية (2017) ودراسة بشير معمرية ، صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ و تلميذات الطورين الأول و الثاني من التعليم الابتدائي (و التي ترى هذه الدراسات أن الاختلاف راجع إلى عدم الكشف المبكر و أهميته، و تفاقم الصعوبة مع الانتقال من مستوى لآخر ، تغيير المعلم باستمرار في كل مرحلة ، اختلاف في وتيرة وخصائص النمو من تلميذ لآخر.

2-4- مناقشة عامة :

حاولنا في الدراسة الحالية الإجابة عن ثلاثة تساؤلات و كانت أولها الكشف عن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي بالاعتماد على استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية لـ"بشير معمرية" وبعد عملية الفرز و التفريغ تمت المعالجة الاحصائية بالاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية spss وكانت صعوبات الكتابة من أكثر الصعوبات انتشارا لدى التلاميذ بمختلف مظاهرها ، حيث نجد أهم مظهر متكررة و مميز لهذه الفئة تلاميذ ذو صعوبات الكتابة هو التآزر بين القدرات الحس حركية والمعرفية، إضافة إلى عدم احترام معايير الكتابة.

ثم نجد صعوبات القراءة التي تحتوي على عدة مظاهر منها : لا يميز بين الحروف المتشابهة يقرأ الكلمة معكوسة .... ، وتليها صعوبات الرياضيات و نجد فيها : لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي، يصعب عليه اجراء العمليات الحسابية ... ، إذا كل المهارات مكملة لبعضها البعض فأي خلل في مهارة ما يوثر بضرورة على المهارة الأخرى، لهذا فإن كل تلميذ يعاني من صعوبات في القراءة أو الرياضيات فهو أيضا يعاني في نفس الوقت من صعوبات الكتابة، فمثلا لو نقدم لتلميذ تمرين في نشاط الرياضيات لا يستطيع التوصل إلى الحل إذا كان لا يستطيع القراءة و الكتابة .

وأما النتيجة الثانية المتوصل إليها في هذه الدراسة أنه لا يوجد فروق بين الجنسين(ذكر ، أنثى) في انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي، حيث تمت في هذه الدراسة تفكيك كل صعوبة على أساس متغير الجنس، لأنه لا يوجد اختلاف في القدرات العقلية والمعرفية، فكلا الجنسين لديه نقاط قوة و ضعف ، خاصة و أنهما ينتميان إلى نفس مرحلة الطفولة .

وأما النتيجة الثالثة المتوصل إليها هي لا يوجد أي اختلاف لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف المستوى الدراسي (السنة الرابعة ، السنة الخامسة) ، لأن هناك امتداد وتفاقم لنفس الصعوبات مع انتقال التلميذ من مستوى لآخر ولا يوجد أي تكفل .

خـاتمـة

خاتمة :

إن صعوبات التعلم الأكاديمية من أكثر المشاكل شيوعا في المدارس و نجدها في كل المستويات حيث تسبب مشكلات عديدة على المدى القصير والبعيد إذا لم يتم التكفل بهذه الفئة بشكل مبكر وسريع فالتلميذ ذو صعوبة التعلم الأكاديمية يعيش خبرات فشل كثيرة تجعله في حالة من الاحباط و اللا تكيف مع الوسط المدرسي حيث نلحظ لديه نفور من الدراسة فيصبح لديه فشل مدرسي و الذي ينتج عنه أولا تسرب و انقطاع تام أو جزئي عن المدرسة ثم هدر مدرسي ، فيصبح الطفل المتمدرس سابقا لا يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية بل مشكلات سلوكية أخرى مثل : تعاطي المخدرات ...وبالتالي إذا لم يكن هناك تكفل مبكر و ترك المشكلة تكبر سوف تكون النتائج سلبية.

ومن خلال دراستنا التي كانت حول أكثر الصعوبات التعلم الأكاديمية انتشار لدى تلاميذ الطور الابتدائي السنة الرابعة و الخامسة في ولاية قالمة المقاطعة التربوية رقم (1) فكانت النتائج أن صعوبات الكتابة أكثر الصعوبات انتشارا لدى التلاميذ ثم صعوبات القراءة، وفي الأخير صعوبات الرياضيات ، أما ما يخص الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية فهناك فروق جزئية في صعوبات الرياضيات عكس صعوبات القراءة والكتابة ، وفيما يتعلق بالمستوى الدراسي للتلاميذ لا يوجد اختلاف في صعوبات التعلم الأكاديمية.

وحسب ما توصلت إليه نتائج دراستنا من الضروري جدا أن نجد في كل مدرسة طاقم متخصص متكون من : أخصائي نفساني، أرطوفوني ، طبيب ، أخصائي اجتماعي ، و من المهم وجود التنسيق بينهم للإلمام بكل الجوانب التي يحتاجها التلميذ و تقديم الدعم اللازم و الرعاية لتخطي العقبات، إضافة إلى تفعيل دور الأسرة وتوعيتها بالمخاطر والنتائج التي يمكن أن تكون صغيرة بالنسبة لهم وأثرها مستقبلا ومن المستحسن تقديم دورات تكوينية باستمرار للمعلمين من أجل التعرف على الاضطرابات لأن المعلم هو الأول الذي يلاحظ المشكلة لأنه في تفاعل دائم معه و هو من يستطيع مساعدة التلميذ و توجيهه وتوفير الجو المناسب للدراسة و تقديم التشجيع .

إن التلاميذ ذو صعوبات التعلم الأكاديمية أكثر ما يميزهم امتلاكهم لقدرات عقلية متوسطة أو عادية و هذا هو الاختلاف الجوهري المساعد لتخطي الصعوبات لهذا من الضروري على الأخصائيين استثمار نقاط القوة لدى كل تلميذ تمكنه من الانطلاق والتمسك بالأمل لتخطي هذه المشكلة و تقليل الاحباط لديه أي أن يكون هناك تأهيل فعلي ، فعلى الأخصائيين الاعتماد على كل النظريات في تفسيراتهم لإعطاء تشخيص دقيق يساعد في بناء برامج فعالة مع مراعاة الفروقات الفردية و أيضا الفئة العمرية من أجل تفهم حاجات كل التلميذ ، فمن الأفضل أحيانا القيام بأنشطة تخدم كل الفئات : أنشطة علمية ، رياضية، فنية ...من أجل إحداث توازن داخل المدرسة عامة والقسم خاصة حتى لا تبقى هذه الفئة منبوذة بل في تفاعل دائم أي يكون تبادل للمعارف المختلفة إضافة .

قـــائمة المراجع

قائمة المراجع:

ابراهيم ابراش .(2009). المنهج العلمي و تطبيقاته في العلوم الاجتماعية ، ط1 ، الاردن : دار الشروق للنشر و التوزيع .

احمد عبد الكريم حمزة .(2008). سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، ط1 ، الاردن : دار الثقافة للنشر و التوزيع .

أحمد عبد اللطيف أبو أسعد. (2015) . الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ،ج2 صعوبات التعلم في الكتابة والرياضيات، ط1 ، عمان، دبي :مركز ديبونو لتعليم التفكير.

احمد عبد اللطيف ابو اسعد. (2015) . الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ج1 صعوبات التعلم القرائية ، ط 1، الاردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير.

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

أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة.(2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط 1 ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

اسماء خوجة.(2019) .المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر" بسكرة"، الجزائر.

آيت يحي نجية. (2009). دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

بادي حياة.(2015). سمات الشخصية و علاقتها ببعض المتغيرات لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير، جامعة محمد لمين دباغين "سطيف"، الجزائر.

بشير معمرية . (2007) . بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس ج2،الجزائر: منشورات الحبر.

بن صبان يامنة.(2015). الخصائص السيكو مترية لاختبار جودانف (رسم الرجل)، رسالة ماجستير ، جامعة وهران، الجزائر.

بوحوش عمار ، عباش عائشة ، رانجة زكية ، ليندة لطاد بن محرز. (2019) . منهجية البحث العلمي و تقنياته في العلوم الاجتماعية ، الناشر: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية و السياسية و الاقتصادية المانيا .

تيسير مفلح كوافحة .(2011) . صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة، ط4 ،الاردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع

جاد البحيري. (أفريل 2018). *الديسلكسيا: كيف يمكن للمدرس المساعدة ؟ استراتيجيات لتدريس المعسرين قرائيا* ، المؤتمر زيد بن محمد البتال. (2017)، معجم صعوبات التعلم، مركز الملك سلمان لأبحاث الاعاقة ، جامعة الملك سعود .

جبريل بن حسن العريشي ، وفاء بنت رشاد ، عيد عبد الواحد علي.(2013) . صعوبات التعلم النمائية و مقترحات علاجية ، ط1، عمان : دار صفاء للنشر و التوزيع .

جمال فرغل اسماعيل حسانين الهواري.(2006). الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر.

حاتم حسين البصيص .(2011) . تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، دمشق : منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

الحاج كادي.(2005)، صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر.

حـامد سالم حامد الزهراني. (أفريل 2018). *فاعلية تصميم بيئة تعليمية متعددة الوسائل لعلاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات(الديسكلكوليا) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة، 3،

خالد زيادة .(2006).صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلكوليا)، مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.

خالد محمد ابو شعرة ، ثائر احمد غباري .(2015) . صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق ، ط1 ، عمان : دار الاعصار العلمي للنشر و التوزيع .

الدولي لصعوبات التعلم ، وزارة التربية و التعليم، المملكة العربية السعودية

راتب قاسم عاشورا، محمد فخري مقدادي،(2005)، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط1، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سالم بن ناصر الكحالي . (2011) . صعوبات تعلم القراءة تشخيصها و علاجها ، ط1 ، مصر : مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع .

سلطان عبد الله المياح .(2010) . صعوبات التعلم التعريف – التدريس – الاساليب ، ط1 ، الرياض: دار الزهراء للنشر و التوزيع .

سليمان عبد الواحد إبراهيم . (2013) . الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية، ط1 ، الاردن : دار أسامة للنشر والتوزيع .

سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2010) . المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الاكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم . (2011) . ذو صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية (خصائصهم – اكتشافهم – رعايتهم – مشكلاتهم) ، ط1 ، الاردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

سناء سليمان . (2006) . سيكولوجية الفروق الفردية و قياسها ، مصر: مطبعة وهبة حسان.

سهام دحال.(2005). دراسة و تحليل استراتيجية الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

سوفي نعيمة. (2011)، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

شرفوح البشير.(2006). انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين ، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر.

شوقي ضيف، شعبان عبد العاطي، احمد حامد حسين ، جمال مراد حلمي .(2004). المعجم الوسيط ، ط4، مصر: مكتبة الشروق الدولية.

صلاح عميرة علي . (2005) . صعوبات التعلم القراءة و الكتابة التشخيص و العلاج ، ط 1 ، مصر: دار الفلاح للنشر و التوزيع .

عادل صلاح غنايم . (2016) . البرامج العلاجية لصعوبات التعلم ، ط1 ، الاردن : دار المسير و للنشر و التوزيع .

عادل صلاح غنايم . (2016) . البرامج العلاجية لصعوبات التعلم، ط1 ، الاردن : دار المسيرة .

عبد الله المجيدل، فاطمة عبد الله اليافعي. (2009). *صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات*، مجلة جامعة دمشق كلية التربية، 4.3 (25)، المديرية العامة للتربية في ظفار، سلطنة عمان.

علي حسن اسعد جبايب.(2011) ،*صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي*، مجلة جامعة الأزهر بغزة، 1 (13)، كلية العلوم التربوية جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

عمر المغراوي. (تشرين الأول 2017) .*صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي نحو مقاربة حديثة*، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، 35،مركز المولى اسماعيل للدراسات والأبحاث في اللغة والآداب والفنون، مكناس/المغرب، جامعة نابل.

عمراني زهير.(سبتمبر 2014) . *ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية*، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 16 ،دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي، الجزائر.

عمراني زهير، خلفي عبد الحليم. (2019). *صعوبات التعلم لدى الطفل المتمدرس و اثرها على صعوبات السلوك الاجتماعي و الانفعالي* ، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية و الاقتصادية ،2 (8) .

فاطمة الزهراء عروي.(2018). مشكلات التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج ارشادي، رسالة دكتوراه ، جامعة العربي بن مهيدي "ام البواقي" ، الجزائر.

فتحي مصطفى الزيات .(1998) . صعوبات التعلم : الاسس النظرية و التشخيصية العلاجية اضطراب العمليات المعرفية و القدرات الاكاديمية ، دار النشر للجامعات .

فكري لطيف متولي . (2015) . مشكلات التعلم النمائية – الاكاديمية ،ط1 ، مكتبة الرشد الناشرون .

فنست غوتري . (ب.ت) . الديسلكسيا كشفها و التعامل معها ، ت/ احمد عويني ، كاتيا حزوري ، برنامج المشاركة لمنظمة الاونروا .

قيس نعيم عصفور، أحمد اسماعيل بدران. (2013). صعوبات التعلم الأكاديمية الوصف والعلاج، ط1 ، عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.

كيرك وكالفانت . (1988) . صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية ، ت/ زيدان احمد السرطاوي ، عبد العزيز مصطفى السرطاوي ، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية .

لمى بنداق بلطجي . (2010) . صعوبة القراءة (الديسلكسيا) تشخيصها و وضع خطط عمل فردية لعلاجها، ط1 ، بيروت: دار العلم للملايين .

مثال عبد الله غني .(2010) ، *صعوبات التعلم لدى الاطفال*، 10، مركز البحوث و الدراسات التربوية.

محمد علي كامل . (2005) . المرشد النفسي التربوي مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة ابن سينا.

مرابطي ربيعة.(2011). بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب اراء المعلمين ، رسالة ماجستير، جامعة منتوري "قسنطينة"، الجزائر.

مرباح احمد تقي الدين ، ونوغي حبيبة . (2017) . *عسر القراءة و علاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة* ، مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية ، 5 ج1.

مسعد أبو الديار. (2012) . القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم، ط1 ، الكويت مركز تقويم وتعليم الطفل: مكتبة الكويت الوطنية أثناء النشر.

مصطفى نوري القمش. (2012) . الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، ط1، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

ممادي شوقي. (2013) . *النماذج المفسرة لصعوبات التعلم و سبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات* ، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ،13، منتدى شوقي، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

منصوري مصطفى ، بلقاسم كحلول . (2016) . *صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس* ، مجلة العلوم النفسية و التربوية ،3 (1) ، جامعة وهران 2، الجزائر.

نبيل عبد الفتاح حافظ . (2000) . صعوبات التعلم و التعليم العلاجي ، ط 1 ، مصر: مكتبة زهراء الشرق .

هند عصام العزازي .(2014) . صعوبات التعلم و الخوف المدرسي ، ط 1 ، القاهرة: المكتب العربي للمعارف .

يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكري الزبيدي. (2008). صعوبات التعلم ، ليبيا بنغازي : دار الكتب الوطنية.

مـلاحق

ملحق 01:

استبيان صعوبات التعلم الاكاديمية

اسم و لقب التلميذ(ة) مقر عمل المعلم/ المعلمة

العمر ذكر( ) انثى ( ) المستوى الدراسي

ايها المعلم الفاضل

ايتها المعلمة الفاضلة

تحية و تقدير و احترام

يوجد تلاميذ يعانون من مشكلات تعيقهم عن التحصيل الدراسي في مستوى زملائهم و تتعلق بالقراءة والكتابة والرياضيات و تسمى هذه المشكلات نفسيا و تربويا : صعوبات التعلم الاكاديمية

وأسعى باستخدام القائمة الاتية الى جمع المعلومات حول التلاميذ الذين يعانون هذه الصعوبات و قد احتكمت اليكم لاعتقادي بانكم اقدر الناس على التعرف على هذه الصعوبات لدى تلاميذكم بوصفكم اكثر الاشخاص تفاعلا مع هؤلاء التلاميذ دراسيا وسلوكيا و تربويا , لذا فانني امل في حسن تعاونكم معي من اجل تطوير البحث التربوي في وطننا الجزائر.

وأعلمكم بان نتائج هذا البحث تساهمون فيه بتعاونكم الصادق، وسأقدمه لنيل شهادة الماستر بإذن الله والمطلوب منكم ان تقروا قائمة صعوبات التعلم الاكاديمية الاتية ثم تعينون التلميذ الذي توجد عنده هذه الصعوبات فتدونون اسمه و عمره و جنسه في اعلى هذه الورقة بالضافة الى مستواه التعليمي ثم تعيدون قراءة القائمة و تضعون علامة (x) امام الصعوبات التي تعرفون انها موجودة عند هذا التلميذ و تضعون لكل تلميذ ورقة خاصة به .

لذا يكون المطلوب منكم كذلك تعيين اكبر عدد ممكن من هؤلاء التلاميذ , ارجو تعاونكم الصادق معي من اجل هذا البحث بطريقة سليمة و جيدة .

تقبلوا شكري و تقديري الخالصين

1- هل يستطيع قراءة الكلمات كاملة	
2- يتعب عندما يقرا فقرة كاملة من النص	
3- يبطئ في قراءته الصامتة	
4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك	
5- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا و المختلفة كتابة اثناء 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 اكثر من مرة دون مبرر اثناء القراءة الجهرية	
10- يقرا الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل درب بدلا من برد	
12 – يغير مواقع الاحرف في الكلمة الواحدة مثل بشر بدلا من شرب	
12- يبدل كلمة بأخرى مثل : (كان بدلا من عاش)اثناء القراءة الجهرية	
13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة اثناء القراءة الجهرية	
14- لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل (ر,ز) (د, ذ) (ت, ث)	
15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا و المختلفة كتابة مثل: دعا , رمى	
16- يحتاج وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	
17- لا يمسك ادوات الكتابة بشكل صحيح	
18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة	
19 – يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	
20- يكتب بخط رديء	
21- لا يتبع السطر اثناء الكتابة	
22- يرتكب اخطاء في ترتيب الكلمات اثناء النسخ	
23- لا ينفط الحروف اثناء الكتابة	
24 – لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	
25- يكتب كلمات غير كاملة	
26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه	
27- يصعب عليه ترتيب الاعداد المركبة مثل : 11684, 2431, 2672	
28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن طريقة	
29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية الى معانيها مثل + - احاد , عشرات	
30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل المضاعفات و القواسم	

31- لا يميز بين الاعداد المتشابهة مثل : (3, 5) (6, 9) (0, 8)	
32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: >.<...	
33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي و الترتيب التنازلي	
34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل 2 ترمز الى س	
35- لا يستطيع التفريق بين الاحجام و السعات و الاوزان	
36- يجد صعوبة في العد التسلسلي	
37- يصعب عليه اجراء العمليات الحسابية كالجمع و الطرح و الضرب و القسمة	
38- يجد صعوبة في رسم الاشكال الهندسية	
39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الاشكال الهندسية	
40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل : قاعدة حساب محيط القرص	
41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل : تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل	

ملحق 02:

اختبار رسم الرجل

البنود	الدرجات
1. وجود الراس	
2. وجود الساقين	
3. وجود الذراعين	
4. الجذع	
5. طول الجذع اطول من العرض	
6. وضع الكتفين	
7. الذراعين و الساقين متصلين بالجذع	
8. في مكانهما الصحيح	
9. وجود العنق	
10. الرقبة متصلة بالراس	
11. العينان	
12. الفم	
13. الانف	
14. الانف و الفم متباعدين و الشفتان ظاهرتان	
15. وجود المناخر	
16. وجود الشعر	
17. الشعر يغطي الراس	
18. وجود الملابس	
19. قطعتين من الملابس	
20. ملابس غير شفافة	
21. موقع الابهام	
22. اربع قطع من الملابس	
23. ثياب كاملة	
24. الاصابع	
25. عدد الاصابع	
26. التفاصيل الصحيحة للأصابع	
27. راحة اليد	
28. مفاصل الذراعين	
29. مفاصل الساقين	

30. تناسب الراس	
31. تناسب الذراعين	
32. تناسب الساقين	
33. تناسب القدمين	
34. ابعاد الاطراف	
35. كعب القدم	
36. تناسب حركي عام	
37. تناسب الموقف	
38. تناسب اتصلات الراس	
39. aتناسب اتصلات الجذع	
40. تناسب الاطراف	
41. تناسق ملامح الوجه	
42. وجود الاذنين	
43. الموقع الصحيح للاذنين و نسقها	
44. البؤبؤ	
45. الحواجب و الرموش	
46. تناسب العينين	
47. وجود الجبين و الذقن	
48. تمايز الذقن	
49. بروفيل اولي (راس ، جذع ، اقدام)	
50. اتجاه اليدين	
51. بروفيل كامل	

العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي	
	بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور
2	3/½	42	17	7	87	32	11	132
3	3/¾	45	18	7	90	33	11	135
4	4	48	19	7	93	34	11	138
5	4	51	20	8	39	35	11	141
6	4	54	21	8	99	36	12	144
7	4	57	22	8	102	37	12	147
8	5	60	23	8	105	38	12	159
9	5	63	24	9	108	39	12	153
10	5	66	25	9	111	40	13	156
11	5	69	26	9	114	41	13	159
12	6	72	27	9	117	42	13	162
13	6	75	28	10	120			

			123	10	29	78	6	14
			126	10	30	71	6	15
			129	10	31	74	7	16

ملحق 03:

اختبار الفرضية الاولى

قراءة

N	Valide	82
	Manquant	0
Moyenne		,3821
Médiane		,4000
Mode		,40
Ecart type		,21975
Percentiles	25	,2667
	50	,4000
	75	,5500

كتابة

N	Valide	82
	Manquant	0
Moyenne		,4690
Médiane		,4545
Mode		,45
Ecart type		,24136
Percentiles	25	,2727
	50	,4545
	75	,6364

حساب

N	Valide	82
	Manquant	0
Moyenne		,3431
Médiane		,2667
Mode		,07[a]
Ecart type		,26087

مـــلاحق

Percentiles	25	,1333
	50	,2667
	75	,6000

Statistiques

		قراءة	ecriture	calcule
N	Valide	82	82	82
	Manquant	0	0	0
Moyenne		,3821	,4690	,3431
Médiane		,4000	,4545	,2667
Mode		,40	,45	,07[a]
Ecart type		,21975	,24136	,26087
Percentiles	25	,2667	,2727	,1333
	50	,4000	,4545	,2667
	75	,5500	,6364	,6000

اختبار الفرضية الفرعية الاولى

Statistiques de groupe

	الجنس	N حجم العينة	Moyenne المتوسط الحسابي	Ecart type الانحراف المعياري	Moyenne erreur standard
قراءة	ذكر	56	,3881	,21950	,02933
	انثى	26	,3692	,22409	,04395

		Test t pour égalité des moyennes				
		قيمة اختبار t T	مستوى درجة الحرية Ddl	Sig. (bilatéral) مستوى الدلالة	Différence moyenne	Différence erreur
قراءة	Hypothèse de variances égales اختبار الفرضية	,360	80	,720	,01886	
	Hypothèse de variances inégales	,357	47,912	,723	,01886	

Statistiques de groupe

		الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ecriture		ذكر	56	,4789	,25211	,03369
		انثى	26	,4476	,21958	,04306

كتابة		t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erre
ecriture	Hypothèse de variances égales	,545	80	,587	,03134	
	Hypothèse de variances inégales	,573	55,515	,569	,03134	

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
calcule	ذكر	56	,3024	,25297	,03380
	انثى	26	,4308	,26075	,05114

		Test t pour égalité des moyennes				
حساب		T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différenc
calcule	Hypothèse de variances égales	-2,118	80	,037	-,12839	
	Hypothèse de variances inégales	-2,094	47,500	,042	-,12839	

اختبار الفرضية الفرعية الثانية :

Statistiques de groupe

	الدراسي_المستوى	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قراءة	ابتدائي الرابعة	45	,3630	,22227	,03313
	ابتدائي الخامسة	37	,4054	,21738	,03574

		Test t pour égalité des moyennes				
		t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur
قراءة	Hypothèse de variances égales	-,869	80	,387	-,04244	
	Hypothèse de variances inégales	-,871	77,587	,386	-,04244	

Statistiques de groupe

	الدراسي_المستوى	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ecriture	ابتدائي الرابعة	45	,4768	,23432	,03493
	ابتدائي الخامسة	37	,4595	,25258	,04152

		Test t pour égalité des moyennes				
		T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différen
ecriture	Hypothèse de variances égales	,321	80	,749	,01731	
	Hypothèse de variances inégales	,319	74,467	,751	,01731	

Statistiques de groupe

	الدراسي المستوى	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
calcule	ابتدائي الرابعة	45	,3304	,26360	,03930
	ابتدائي الخامسة	37	,3586	,26027	,04279

		Test t pour égalité des moyennes				
		t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erre
calcule	Hypothèse de variances égales	-,485	80	,629	-,02819	