جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علوم التربية

أساليب مواجهة التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنةالثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم

دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية ب - ولاية تيزي وزو-

مذكرة لنيل شهادة الماستر LMD في علوم التربية
تخصص تربية خاصة

إعداد الطالبتين:

- بوعمران ليدية
- اسعد سارة

إشراف:

- هارون سوميشة

السنة الجامعية:2024/2025

كلمة شكر

بسم الله الرحمان الرحيم و الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

نحمد الله تعالى حمدا كثيرا طيبا مباركا ملئ السماوات و الأرض على ما كرمنا به من إتمام هده الدراسة التي نرجو أن تنال رضاه.

نتقدم بالشكر الجزيل و التقدير للوالدين الدين كانوا ووقفوا معنا طوال فترة قيامنا بهذه الدراسة و العائلة الكريمة من إخوة و أخوات.

و أتوجه بخالص الشكر و الامتنان لأستاذتنا و مشرفتنا الكريمة الدكتورة "هارون سوميشة " حفظها الله و أطال في عمرها,لتفضلها الكريم بالإشراف على هذه الدراسة, و تكرمها بنصحنا و توجيهنا حتى إتمامها.

وواجب الشكر أعضاء لجنة المناقشة الكرام حفظهم الله لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الدراسة.

وبعدها فالشكر موصول لكل أساتذتنا اللذين تتلمذنا على أيديهم في كل مراحل دراستنا حتى نتشرف بانجاز هذا البحث المتواضع.

ثم نتقدم بالشكر إلى إدارة جامعة مولود معمري و كل العاملين فيها ورئيس قسم علوم التربية الأستاذ مباركي محند أورابح ,و مسؤولة ماستر تربية خاصة الأستاذة بوبكري ليلى على توفير كافة الإمكانيات التي ساعدتنا في انجاز هده الدراسة.ولا ننسى الأستاذ نوعيم بولقناطر الذي لم يبخل علينا بنصائحه و توجيهاته القيمة.

كما نتقدم بالشكر لكل المؤسسات التربوية التي استقبلتنا طيلة فترة أجرائنا للدراسة الميدانية.

وفي الختام نسأل الله العلي القدير أن يوفقنا.

ليدية - سارة

إهداء

الى من تسجد له كلماتي و تنحني له أحاسيسي, الى من أعطاني العطف و الحنان و كل الرعية و غرس القيم و الأخلاق في قلبي,الى من حصد الأشواك من دربي ليمهد لي طريق العلم,الى من علمني حياة الكفاح وراء كل تعب و اجتهاد فرح و نجاح,الى من أظلني بظله و رسم طريق علمي بما لا يصلح لأحد تجاوزه,اليك يا تاج و عنوان نجاحي أبي الغالي حفظك الله و أطال في عمرك.

الى التي حملتني وهنا على وهن وتعبت و سهرت,الى من شقت و كبرتني,الى من كانت الأم و الأخت و الصديقة,الى القلب النابض بالبياض,الى مثلي الأعلى,الى من كان دعائها سر نجاحي,فلكي مني ثمرة ما صنعت مني لك نجاحي أمي الغالية أطال الله في عمرك.

الى سندي في الحياة اخوتي يوفا و كاتية,والى من كانت بمثابة أخت ثانية وصديقة و سند ابنة عمي صونية,والى كل أفراد العائلة صغيرا و كبيرا.

الى من سرنا سويا و نحن نشق الطريق معا نحو النجاح, الى من تكاتفنا يدا بيد, الى من كانت الصديقة الوفية و الأخت التي لم تلدها أمي لكنها ولدت من رحم الايام و المواقف ليديا التي ها نحن اليوم نختم ميسرتنا الجامعية بتخرجنا معا.

الى كل طلبة السنة الثانية ماستر تربية خاصة أتمنى لكم دوام النجاح و التألق في الحياة المهنية.

سارة.

إهداء

إلى من كلله الله بالهيبة و الوقار
إلى من علمني العطاء بدون انتظار
أرجو الله أن يمد في عمره ليرى ثمارا قد حان قطفها بعد طول انتظار
والدي الحبيب
إلى ملاكي في الحياة
إلى معنى الحنان و التفاني
إلى بسمة الحياة و سر الوجود
إلى من كان دعائها سر نجاحي و
أمي الحبيبة
الشقيقة روحي
إلى من تمسك بيدي بطمأنينة
إلى الروح التي اتكئ عليها
أختي صبرينة قرة عيني
إلى رفيقة أيامي
إلى أختي التي لم تلدها أمي
إلى الصديقة التي كانت نعم الرفيقة
صديقتي و رفيقتي سارة
إلى إخوتي الدين كانوا نعم الإخوة
رزقت بهم سندا تميل الدنيا و لا يميلون و إني بهم أستقيم
إخوتي
إلى الذين كانوا معي سندا في مشواري الدراسي ,
إلى الذين قالوا لن نصل
و أخيرا من قال أنا لها نالها و أنا لها باتت رغما عنها أتيت بها و الحمد لله الذي ما تيقنت به خيرا و أملا إلا و أغرقني سرورا و فرحا ينسيني مشقتي.

ليدية.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
فهرس المحتويات	
الشكر	
الإهداء	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	
مقدمة	**1**

الإطار النظري

الفصل الأول:الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة	**6**
2. فرضيات الدراسة	**8**
3. أهداف الدراسة	**8**
4. أهمية الدراسة	**9**
5. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة	**9**
6. الدراسات السابقة	**11**
7. التعقيب على الدراسات السابقة	**14**
8. مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	**15**

الفصل الثاني:أساليب مواجهة التنمر المدرسي

تمهيد	**16**

أولا:التنمر

1. المراحل النمائية و العوامل المساعدة على نشأة و تطور التنمر	**17**
2. مفهوم التنمر	**18**
3. علاقة التنمر بالمفاهيم الأخرى	**19**

4. أنواع التنمر	**20**
5. خصائص المتنمرين	**21**
6. أسباب التنمر	**22**
7. الاتجاهات والنظريات المفسرة للتنمر	**24**
8. أثار التنمر على الضحايا	**26**

ثانيا:التنمر المدرسي

1. مفهوم التنمر المدرسي	**27**
2. أشكال التنمر المدرسي	**28**
3. المشاركون في التنمر المدرسي	**29**
4. خطورة التنمر المدرسي	**29**
5. طرق مواجهة التنمر المدرسي	**30**

ثالثا:أساليب مواجهة التنمر المدرسي

1. مفهوم أساليب مواجهة التمر	**31**
2. البرامج العالمية لمواجهة التنمر	**32**
3.خلاصة الفصل	**33**

الفصل الثالث:صعوبات التعلم

أولا:صعوبات التعلم

تمهيد	**35**
1. مراحل تطور مفهوم صعوبات التعلم	**36**
2. تعريف صعوبات التعلم	**37**
3. نسبة انتشار صعوبات التعلم	**39**
4. محكات صعوبات التعلم	**40**
5. مراحل تشخيص صعوبات التعلم	**41**
6. أدوات تشخيص صعوبات التعلم	**43**
7. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	**44**
8. خصائص ذوي صعوبات التعلم	**49**
9. أسباب صعوبات التعلم	**49**

10.نواع صعوبات التعلم	**53**
11.العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الاكاديمية	**76**
12.معلم ذوي صعوبات التعلم	**77**
13. الأساليب و الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم	**77**
خلاصة الفصل	**80**

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد	**83**
1. منهج الدراسة	**84**
2.مجتمع الدراسة	**84**
3. الدراسة الاستطلاعية	**86**
4.عينة الدراسة	**87**
5.ادوات الدراسة	**88**
6.الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	**96**
خلاصة الفصل	**97**

الفصل السادس:عرض و تحليل النتائج و مناقشتها

1.تمهيد	**99**
2.عرض و تحليل نتائج التساؤل الاول	**100**
3.عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية	**104**
4..مناقشة نتائج التساؤل الاول	**105**
5.مناقشة نتائج الفرضية الثانية	**106**
خلاصة الفصل	**107**
استنتاج عام	**108**
خلاصة	**109**
اقتراحات	**110**
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس و المستوى الدراسي	85
02	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	100
03	يمثل نتائج تلاميذ صعوبات على بعد التعامل التكيفي من مقياس"مجدى محمد الدسوقي" لمواجهة التنمر المدرسي.	100
04	يمثل نتائج تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات التعلم على بعد التعامل ألانسحابي من مقياس"مجدى محمد الدسوقي" لمواجهة التنمر المدرسي	101
05	يمثل نتائج تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات على بعد التعامل المباشر(العدواني و الاندفاعي) من مقياس "مجدى محمد الدسوقي" لمواجهة التنمر المدرسي	102
06	يمثل نتائج تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات التعلم على بعد (إسناد ذاتي "لوم الذات") من مقياس"مجدى محمد الدسوقي" لمواجهة التنمر المدرسي	103
07	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث من تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات التعلم في أساليب مواجهة التنمر المدرسي "	105

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	أعمدة بيانية توضح الأساليب الأكثر انتشارًا لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم لمواجهة التنمر المدرسي.	**103**

فهرس الملاحق

رقم الملحق	إسم الملحق
01	اختبار التعلم لزيدان السرطاوي
02	اختبار الذكاء لرافن الملون
03	مقياس التعامل للسلوك التنمري لمجدي الدسوقي
04	نتائج SPSS

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأساليب الأكثر انتشارا لمواجهة التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في بعض المدارس الابتدائية لولاية تيزي وزو و قد تم إبراز دلالة الفروق إحصائيا حسب متغير الجنس(ذكور, إناث) في أساليب مواجهة التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم, و قد تم الاعتماد على المنهج الوصفي بتطبيق ثلاث أدوات أساسية لتحديد عينة دراستنا هذه و جمع البيانات, و المتمثلة في اختبار السرطاوي لصعوبات التعلم و اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة رافن واختبار أساليب مواجهة التنمر للباحث مجدي الدسوقي، و ذلك على عينة قوامها "30 تلميذا و تلميذة" من ذوي صعوبات التعلم متمدرسا في السنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي, تم اختيارهم بطريقة قصدية.

و لتحليل البيانات إحصائيا تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS .

و قد توصلنا للنتائج التالية:

- الأساليب الأكثر انتشارا لمواجهة التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم هو: الأسلوب التكيفي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة التنمر المدرسي بين الذكور و الإناث من تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: أساليب المواجهة – التنمر المدرسي – صعوبات التعلم.

الملخص باللغة الانجليزية:

The current study aims to reveal the most common methods of confronting school bullying among third and fourth year primary school students with learning difficulties in some primary schools in Tizi Ouzou province, and to highlight the statistical significance of differences according to the gender variable (males (females)) in methods of confronting school bullying for third and fourth year primary school students with learning difficulties .The descriptive approach was relied upon by applying three basic tools to determine the sample of our study and collect data, namely the Sartawi test for learning difficulties, the Raven color progressive matrices test, and the test of methods of confronting bullying by researcher Magdy El Desouky, on a sample of 30 male and female students with learning difficulties enrolled in the third and fourth year of primary education who were chosen intentionally .The statistical data analysis was carried out using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS(We reached the following results:

- The most common methods of dealing with bullying among third- and fourth-year primary school students with learning difficulties is the adaptive method.
- There are no statistically significant differences in the methods of confronting school bullying between male and female students in the third and fourth grades of primary education with learning difficulties.

Keywords: coping methods, school bullying, learning difficulties**.**

مقدمة:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية و الاجتماعية في حياة الفرد و المجتمع,فهي المكان الذي يبدأ فيه الطفل رحلته في اكتساب المعرفة وتنمية المهارات و تكوين القيم.فالمدرسة لا تقتصر فقط على التعليم الأكاديمي بل تساهم أيضا في بناء شخصية المتعلم وتعزيز قدراته الفكرية و الاجتماعية من خلال التفاعل مع المعلمين و الزملاء، في بيئة تعليمية منظمة,ومن خلال دورها الأساسي في نقل المعرفة وتوجيه السلوك تمثل المدرسة حجر الأساس و الركيزة الأساسية في بناء جيل واع ومثقف قادر على مواجهة تحديات الحياة و المساهمة في تطوير المجتمع.

تعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أهم فئات التربية الخاصة الحساسة الذين يواجهون تحديات خاصة في العمليات التعليمية الأساسية كالقراءة و الكتابة و الحساب التي تؤثر على طرق تلقيهم للمعلومات و معالجتها ما يجعلهم عرضة للتنمر من قبل بعض زملائهم بقصد السخرية و الإيذاء بمختلف أنواعه سواء جسديا أو نفسيا,مما يؤدي إلى تراجع ثقتهم بأنفسهم و انخفاض دافعيتهم للتعلم و قد يصل الأمر بهم إلى الانطواء و الانعزال عن المدرسة.

فالتنمر اليوم بات أحد الظواهر الاجتماعية و من أبرز المشكلات السلوكية التي انتشرت في البيئة المدرسية بشكل عام في مختلف أنحاء العالم,و مواجهته يعد مسؤولية مشتركة و ضرورة ملحة لضمان بيئة تعليمية أمنة و صحية لجميع التلاميذ,فمع تزايد حالات التنمر في المدارس الابتدائية بات من المهم اعتماد استراتيجيات فعالة للوقاية و التدخل,فالتصدي لهذه الطاهرة لا يقتصر فقط على العقاب بل يتطلب تعزيز ثقافة الحوار و غرس القيم الإنسانية و تمكين كل من الأسرة و المعلم من أدوات التعامل الصحيحة مع المتنمرين و الضحايا.

بما أن موضوع أساليب مواجهة التنمر المدرسي أصبح أحد المواضيع المهمة و المعقدة التي تحتاج و تستحق الدراسة و البحث أكثر حوله,حاولنا من خلال دراستنا هذه التعرف أكثر على أساليب مواجهة التنمر المدرسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية,وعليه تم تقسيم هذه الدراسة الى جانبين: الجانب النظري و الجانب الميداني,وهما كالأتي:

الجانب النظري: و الذي تضمن ثلاثة فصول وهما:

الفصل الأول: وتناولنا فيه الاطار العام للدراسة من حيث تحديد اشكالية الدراسة,الفرضيات,أهداف و أهمية الدراسة,تحديد مفاهيم الدراسة,ثم عرض مجموعة من الدراسات السابقة و التعقيب عليها.

الفصل الثاني:تناولنا فيه أساليب مواجهة التنمر المدرسي,اذ يأتي أولا تمهيد تم قسمنا هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام,الأول تعرضنا,أولا على التنمر و تم ذكر فيه المراحل النمائية و العوامل المساعدة في نشأة و تطور التنمر,مفهوم التنمر,أنواعه,خصائص المتنمرين,أسباب التنمر,أهم الاتجاهات و النظريات المفسرة للتنمر و أثاره على الضحايا,أما بالنسبة للقسم الثاني فكان عن التنمر المدرسي من حيث مفهومه,أشكاله,المشاركون في التنمر المدرسي,خطورة التنمر المدرسي,طرق مواجهة التنمر المدرسي و علاجه و أخيرا أساليب المواجهة من حيث مفهومها و تصنيفاتها ثم خلاصة

الفصل الثالث:تناولنا فيه موضوع صعوبات التعلم,بدءا بتمهيد, ثم مراحل تطور مفهوم صعوبات التعلم ,تعريف صعوبات التعلم,نسبة انتشار صعوبات التعلم,محكات صعوبات التعلم,مراحل تشخيص صعوبات التعلم,طرق و أدوات تشخيص صعوبات التعلم,النظريات المفسرة لصعوبات التعلم,خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم,أسباب صعوبات التعلم و أنواعه(صعوبات نمائية و صعوبات أكاديمية مع ذكر لكل نوع أقسامه),ثم ذكرنا العلاقة بين

صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية ,معلم ذوي صعوبات التعلم,الأساليب و الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم ثم تأتي خلاصة.

الجانب الميداني: وتضمن فصلين و هما:

الفصل الرابع: تناولنا فيه الاجراءات المنهجية للدراسة,بدأناه بتمهيد,الدراسة الاستطلاعية,أهدافها,اجراءاتها نتائجها,ثم يأتي منهج الدراسة,مجال الدراسة,عينة الدراسة,أدوات الدراسة,الأساليب الاحصائية,خلاصة.

الفصل الخامس:مناقشة و تحليل النتائج, و تناولنا فيه عرض نتائج الدراسة, ثم مناقشة و تحليل النتائج في ضوء الدراسات السابقة, خلاصة النتائج, اقتراحات الدراسة, ثم قائمة المراجع و الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة.

2-فرضيات الدراسة.

3-أهداف الدراسة.

4-أهمية الدراسة.

5-تحديد مفاهيم الدراسة.

6-الدراسات السابقة.

7-التعقيب على الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

شهدت المجتمعات الحديثة عدة تغيرات في جميع مناحي الحياة, كانت نتيجة لتغير الأوضاع الاجتماعية و التربوية و التكنولوجية، إضافة الى الأحداث الشائعة التي أدت إلى صعوبة الحياة و ظهور العديد من المشكلات غير المرغوبة (شربت و ابو الفضل و محمد. 2017) خاصة داخل الكيان المدرسي .

تعد المدرسة من أهم الأنساق الذي يعتمد عليها الكيان التعليمي في تحقيق أهدافه باعتبارها وظيفة اجتماعية هامة في المجتمع, فمن خلالها يتمكن الطالب من الحصول على العديد من الخبرات التعليمية و الحياتية التي تمكنه من الإسهام الفعال في المجتمع لذلك فالمدرسة تعتبر مؤسسة تعليمية لها أهدافها و تسعى دائما لتزويد الأطفال بالعديد من المعارف, و المهارات التي تسهم في تنمية شخصيتهم , ليتمكنوا من اتخاذ القرارات و حل مشاكلهم المستقبلية(الزهراني و الاسمري 2024).

لكن و بالرغم من المزايا التي تملكها المدرسة إلا أن هناك مشاكل كثيرة تهددها و تهدد سلامة طلابها خاصة المرحلة الابتدائية , و لعل ابرز هذه المشاكل نجد التنمر المدرسي . الذي يعد مشكلة عويصة لا يجب الاستهزاء بها , فهو جزء من السلوك العدواني غير المتوازن, و يحدث بصورة متكررة , و يعتمد على السيطرة و التحكم (ابو حمورو الصمادي 2020) .و لصعوبة التخلص منها اهتم بها الكثير من الباحثين في علوم التربية و علماء النفس و الاجتماع , حيث نجد الدراسات الأجنبية الأسبق في دراسة هذه الظاهرة و على رأسهم (لويس) الذي أنشا أول معهد لدراسات التنمر المدرسي نظرا لما شكلته من تهديد لحياة بعض التلاميذ , وجاءت بعدها دراسات العالم العربي, التي اتجهت إلى البحث عن أسباب التنمر و رصد المتغيرات النفسية و الاجتماعية لها, و ذلك كدراسة كل من (سكران,علوان 2016)(عبد الرحيم ,2017)(عبد الفتاح,2019) التي أظهرت نتائج دراستهم على أن من بين الأسباب المحتملة للتنمر وجود افكار لا عقلانية لدى المتنمرين , مثل

الاعتقاد بأن القوة و السيطرة على الأقران هي وسيلة للحماية الشخصية وأن إخافة الآخرين ضرورية للعيش بسلام(عبد الفتاح.2019).

لا تعد مشكلة التنمر المدرسي وليدة مجتمع معين , وإنما أصبحت عالمية تتنامى بشكل خطير أمام أعين المسؤولين من الأولياء والأساتذة والمديرين في أطوار تربوية مختلفة ,وقد بينت دراسة معهد الصحة القومية الأمريكية سنة(2002) أن التنمر المدرسي يترك أثار نفسية على المدى الطويل و القصير معا عند أولئك الذين يتعرضون له , فغالبا ما يشعرون بالوحدة و المعاناة من المتاعب الاجتماعية و العاطفية ومن صعوبة في تكوين الصداقات,وانعدام الأمن, و الخوف من الذهاب إلى المدرسة.

لا تقتصر ظاهرة التنمر المدرسي على طور دون الأخر , و لا على فئة دون أخرى, و لا نشك أن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة منها صعوبات التعلم من بين الفئات الأكثر تعرضا لها , وذلك لعدة أسباب كإحساسهم بالنقص و العجز مقارنة بأقرانهم,فبالرغم أن ميدان صعوبات التعلم قد شهد تقدما هائلا إلا أن هناك بعض المشكلات التربوية التي لا تزال تحيط بهذه الفئة,فتعرضهم للتنمر المدرسي يحد بينهم و بين تفوقهم فهو يؤثر سلبا على ثقتهم بأنفسهم و على مستوى تحصيلهم الأكاديمي, كما دلت على ذلك عدة دراسات منها (دراسة نابوزوكا 2003) التي تم الحصول على تقدير المعلمين حول التنمر و السلوكيات الأخرى ,حيث أخذت (121 طفل)و من بينهم (20 طفل) يعانون من صعوبات التعلم, و أسفرت النتائج إلى أن أغلب الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون ضحايا التنمر, و لديهم شعور بالخجل, و الارتباك, و الأطفال العاديون أكثر تنمر, و يرفضون السلوك التعاوني, و يحبون فرض السيطرة,إضافة إلى ذلك نجد دراسة (كوكينوس و بانايوتو 2004) التي بحثت في العلاقة بين التنمر و الاستضعاف و السلوك الفوضوي واضطرابات السلوك و تقدير الذات,والتحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (202 طالب و طالبة) ,و أسفرت نتائجها على عدم وجود دلالة بين التنمر و تدني التحصيل الدراسي و أن تقدير الذات المتدني يتنبأ بالتنمر على الآخرين .

عليه جاءت دراستنا هذه لإلقاء الضوء على أساليب مواجهة التنمر المدرسي لدى صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي بولاية تيزي وزو.و ذلك بمحاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

– ما هي الأساليب الأكثر انتشارا لمواجهة التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة التنمر المدرسي يغزي لمتغير الجنس (الذكور و الاناث) من تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات ؟

2–الفرضيات :

–يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة التنمر المدرسي يغزي لمتغير الجنس(الذكور و الإناث) لدى التلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ذوي صعوبات التعلم.

3– أهداف الدراسة:

- التعرف على الأساليب الأكثر انتشارا لمواجهة التنمر بين تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم المتعرضين للتنمر.
- الكشف عن دلالة الفروق في أساليب مواجهة التنمر المدرسي بين الذكور و الاناث من تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات

4–أهمية الدراسة:

الاهمية العلمية:

تساهم هذه الدراسة في اثراء الجانب النظري حول موضوع التنمر المدرسي و خاصة عند فئة ذوي صعوبات التعلم, كما تساعد في سد الفجوة المعرفسة حول الاساليب التي يلجا اليها اولياء التلاميذ عند التعرض للتنمر , وتتيح للباحثين التربويين امكانية البناء على نتائجها في دراسات مستقبلية تخص التنمر و الفئات الخاصة .

الاهمية التطبيقية:

تكمن اهمية دراستنا في تقديم مقترحات و توصيات عملية للمربين و المعلمين للتعامل مع ظاهرة التنمر داخل القسم , كما تساعد في تصميم برامج تدخل تربوية و نفسية موجهة خصيصا لتلاميذ صعوبات التعلم , كما تعمل على دعم عمل المرشدين النفسانيين و المدرسين و الاولياء من خلال فهم واقع الاطفال و مساعدتهم على التكيف داخل البيئة المدرسية.

5- تحديد المفاهيم:

1 .**التنمر:** عرفه محمد بأنه:سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسمي أو النفسي أو اللفظي, و يكون من طرف قوي مسيطر إلى فرد ضعيف لا يقوى أن يرد الاعتداء عن نفسه, ولا يبادل القوة بالقوة كذلك لا يبلغ الراشدين عن ظاهرة الاستقواء و هذا هو سر الاستقواء على الضحية(أبو عبادة.2023.ص123).

التنمر المدرسي: حيث ذكر الباحثون "ثابت وسماح و حكيم وكرم"أن التنمر المدرسي هو: "تعرض الطالب في المحيط المدرسي بشكل متكرر ومع مرور الوقت لسلوكيات سلبية مقصودة وغير مرغوب بها, قادمة من طالب واحد أو أكثر مع وجود عدم تكافؤ في القوى لصالح الجناة(المتنمرين)" (المحجان.2020.ص4).

اجرائيا:

يمكن تعريف التنمر المدرسي اجرائيا على أنه مجمل السلوكيات السلبية التي تقاس من خلال استجابات تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي على مقياس التعامل مع السلوك التنمري للدكتور مجدي محمد الدسوقي على عينة من ذوي صعوبات التعلم في ابتدائيات بولاية تيزي وزو.

2- مفهوم صعوبات التعلم:

اصطلاحا:

- مجموعة متنوعة من الاضطرابات التي تؤثر على اكتساب و حفظ أو تخزين وفهم المعلومات و استخدامها سواء كانت تلك المعلومة لفظية أو غير لفظية, وهذه الاضطرابات تنتج عن خلل وضعف في عمليات الذاكرة المختصة بالتفكير والانتباه و الإدراك و الفهم(حمود القصير .2024.ص 503).
- **تعريف الدليل التشخيصي لمفهوم صعوبات التعلم DSM5:** أنه يتم اختيار الطالب أنه من ضمن طلبة ذوي صعوبات التعلم اذا استمرت لديه مشكلة أو أكثر في العمليات المعرفية لمدة تتجاوز ستة أشهر بالرغم من تقديم المساعدة في البيت و المدرسة, ويقصد بالعمليات المعرفية هنا عدم الطلاقة وصعوبة في فهم المعاني,مشاكل التعبير,ويتم تشخيص صعوبات التعلم من خلال التحليل الإكلينيكي لتاريخ الطالب ومن خلال تقارير أسرية,طبية لا تشير إلى تخلف عقلي(البطانية و الشتيكات2023.ص341).
- **اجرائيا:**

تعرف صعوبات التعلم اجرائيا على أنهم أولئك الذين يحصلون على درجات منخفضة في مقياس صعوبات التعلم لزيدان السرطاوي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة بابتدائيات ولاية تيزي وزو

- **المرحلة الابتدائية :**

اصطلاحا:

تعرف بأنها: "التعليم الإجباري الذي يبدأ في سن السادسة، بحيث يكتسب الطفل المتعلم خلال هذه المرحلة أسس تعلم القراءة والكتاب والحساب"(العمري.2019.ص 32).

اجرائيا:

هي تلك المؤسسة التربوية التي قمنا فيه بالجانب الميداني للدراسة و المتمثلة بتطبيق مجموعة من المقاييس المختلفة خلال الفترة الممتدة من **05-05-2025 إلى 25-05-2025**

6- الدراسات السابقة

تمهيد:

تعد الدراسات السابقة خطوة أساسية لفهم التطورات التي شهدها موضوع " التنمر لدى تلاميذ صعوبات التعلم ", و تحديد ما تسعى اليه هذه الدراسة لمعالجته. و من بين هذه الدراسات نجد:

1.دراسة (Dabi Nabuzoka .2023):كان موضوعها عن:"تقديرات المعلمين و ترشيح الأقران للتنمر و سلوكيات أخرى للأطفال ذوي صعوبات التعلم و العاديين" هدفت الدراسة إلى التعرف على تقديرات المعلمين حول التنمر و السلوكيات الأخرى من (121) طفلا تتراوح أعمارهم بين (8-12 سنة) يتضمنهم (20) طفلا يعانون من صعوبات التعلم, كما تم الحصول على ترشيح (55) منهم من قبل الأقران و (15) من ذوي صعوبات التعلم و (40) من الأطفال العاديين.

أسفرت النتائج إلى أن الارتباطات بين تفسيرات المعلمين و الترشيح كانت كبيرة للأطفال العاديين مقارنة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم يكونون ضحايا للتنمر و لديهم شعور بالخجل و الارتباك بينما العاديون أكثر تنمر, و يرفضون السلوك التعاوني و يحبون فرض السيطرة(حسان و آخرون.2019.ص ص 11-13).

1.دراسة مصطفى(2019.):هدفت إلى التعرف على سلوك المتنمر لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة,و قد استخدم المنهج الوصفي التحليلي ,و تكونت عينة الدراسة من (100) طالب و طالبة موزعين على أربعة مستويات دراسية , و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر لدى طلبة صعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور , كما توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين التنمر المدرسي و صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من دوي صعوبات التعلم(أبو حمور و آخرون.2020.ص281).

2.دراسة (Turunen.Poskiparta.Salmivalli.2017):أشارت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم في القراءة و التنمر.و تألفت عينة الدراسة من (1045) طالبا من طلاب (147) مدرسة من أصل (1788) طالبا(3-8) بواقع (663 ذكرا.382 أنثى) ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (9-14 سنة) .واستخدمت دراسة المقابلة و تقرير المعلمين .و أظهرت نتائج الدراسة و جود علاقة دالة إحصائية بين صعوبات القراءة و تقرير المعلمين . و أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية بين صعوبات القراءة و الإحباط و غالبا ما تكون مصحوبة بمشاكل عائلية , عاطفية و سلوكية و شخصية في المدرسة . كما أشارت النتائج كما أن صعوبات القراءة ترتبط بالتنمر (الضحية) خاصة فيما يتعلق بالتنمر في المدرسة من قبل الأقران, أي كلما زادت حدة صعوبات التعلم أصبح أكثر عرضة للتنمر, كما أن هناك علاقة بين التنمر و النوع لصالح الذكور. فهم أكثر عرضة للتنمر .

3.دراسةYong N'man.Gelsen(2012): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم, واستخدم منهج تحليل المضمون, و أشارت الدراسة إلى أنه من بين الآثار التي حددتها وزارة التعليم الأمريكية (2010) لسلوك التنمر تدني التحصيل الدراسي و ضعف تطلعات الطلاب وازدياد القلق, و فقدان تقدير الذات و الثقة , و الاكتئاب و ضغوط ما بعد الصدمة و تدهور الصحة البدنية و إلحاق الأذى للنفس و التفكير بالانتحار . وغيرها من الآثار السلبية و الصحية و التعليمية.في حين أن كل من الطلاب دوي صعوبات التعلم أو العاديين يواجهون معا هذه الآثار الفريدة لظاهرة التنمر و ما تنطوي عليه من مشكلات غير مناسبة.

كما توصلت الدراسة إلى وجود ندرة في البحوث و السياسيات على حد سواء و التي ترتكز على القضاء على سلوك التنمر تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم .علاوة على ذلك تشير الدلائل إلى أن الأدوات القانونية و السياسية المتاحة لمعالجة التنمر ضد الطلاب

ذوي صعوبات التعلم مازالت غير مستغلة بشكل كاف. كما أن هناك حاجة إلى المزيد من التركيز على سلوك التنمر ذوي صعوبات التعلم.

7-التعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ أن هناك أوجه التشابه و الاختلاف في الجوانب التي تناولتها و التي تتمثل في :

الهدف: تشابهت هذه الدراسات من حيث الهدف إلى حد ما, فهناك دراسات أجريت للتعرف على سلوك المتنمر لدى صعوبات التعلم , كدراسة مصطفى(2019) و دراسة yong N'man.Gelsen)(2012). و هناك دراسات أخرى سعت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم في القراءة و التنمر كدراسة Turnen.Poskipata.Salmiubli (2017) أما فيما يتعلق بدراسة Dabi Nabuzoka(2023) فقد هدفت دراسته إلى التعرف على تقديرات المعلمين حول التنمر و السلوكيات الأخرى.

العينة:

- **طريقة اختيار العينة:** اختلف باحثوا هذه الدراسات في اختيار عينة دراستهم, ففي دراسة مصطفى (2019) وyong N'man.Gelsen (2012) اختار عينة قصدية عكس الباحث)Turunen.Poskipata.Salmiubli(2017)الذي اختار عينته بطريقة طبقية عشوائية .
- **من حيث الحجم:** اختلفت العينة من حيث الحجم من دراسة لأخرى, فقد اعتمدت بعض الدراسات على عينات واسعة كدراسة (2017)Turunen.Poskipata.Salmiubli حيث تألفت عينة دراسته من (1045) طالب مما يعطي قوة لنتائجهما.أما بعض الدراسات اعتمدت على عينات صغيرة نسبيا كدراسة مصطفى (2019) حيث تكونت عينة دراسته من (100) طالب و تراوحت أعمارهم من (8-14 سنة) .

- **من حيث النوع:** طبقت معظم الدراسات على كلا الجنسين (ذكور و إناث), و ركزت معظمها على المرحلة المتوسطة مثل دراسة مصطفى(2019)
- **المنهج:** لكل دراسة منهجها الخاص,فقد تنوعت المناهج بين المنهج الوصفي التحليلي كدراسة مصطفى (2019) و دلك لفهم أبعاد المشكلة من زوايا مختلفة, أما بالنسبة لدراسة 2012yong N'man.Gelsen فقد اعتمد على منهج تحليل مضمون.

الأدوات: اتفقت جميع الدراسات في اختيار أداة الدراسة و المتمثلة في الاستبيان ما عدا دراسة (2023)Dabi Nabuzoka الذي اعتمد استبيان مصمم لقياس سلوكيات التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

النتائج: من خلال الدراسات السابقة نجد أن معظم الدراسات توصلت تقريبا إلى نفس النتائج و التي تتمثل في أن: تلاميذ صعوبات التعلم هي أكثر الفئات تعرضا للتنمر, و ركزت كل الدراسات على الأثار السلبية للتنمر سواء النفسية أو الأكاديمية. لكن بالرغم من تشابه النتائج إلا أنها تختلف في قوة استنتاجها و هذا عائد لحجم العينة و الأدوات المستخدمة.

8-**مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:** لقد أتت دراستنا الحالية استكمالا للدراسات السابقة التي بحثت و سعت جاهدة لفهم ظاهرة التنمر المدرسي لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ,و أبرزت دراستنا مدى خطورة هذه الظاهرة. إضافة إلى ذلك سعت الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن أساليب مواجهة هذه المشكلة من وجهة نظر التلاميذ. مما يبرزأهميتها و الفرق بينها و بين الدراسات السابقة المذكورة,

الفصل الثاني : أساليب المواجهة, التنمر المدرسي

- تمهيد.

1.التنمر .

- المراحل النمائية و العوامل المساعدة على نشأة و تطور التنمر.
- مفهوم التنمر.
- علاقة التنمر بالمفاهيم الأخرى.
- أنواع التنمر.
- خصائص المتنمرين.
- أسباب التنمر.
- _الاتجاهات و النظريات المفسرة للتنمر.
- أثار التنمر على الضحايا.

2. التنمر المدرسي:

- مفهوم التنمر المدرسي.
- أشكال التنمر المدرسي.
- المشاركون في التنمر المدرسي.
- خطورة التنمر المدرسي.
- طرق مواجهة التنمر المدرسي.

3. أساليب مواجهة التنمر:

- مفهوم أساليب المواجهة
- البرامج العالمية لمواجهة التنمر.
- الخلاصة.

تمهيد:

يعتبر التنمر المدرسي من أكثر الظواهر انتشارا في المجتمعات التربوية,حيث تشير هذه الظاهرة إلى سلوك عدواني متكرر, يمارس من قبل التلميذ اتجاه تلميذ آخر , بهدف الايداء الجسدي أو اللفظي ,و قد يأخذ عدة أشكال , و تكمن خطورته الشديدة في الآثار التي يخلفها على صحة الطفل النفسية و الاجتماعية و التربوية. و سنتناول في هذا الفصل الى ثلاثة أقسام,الأول تعرضنا اولا على التنمر و تم ذكر فيه المراحل النمائية و العوامل المساعدة في نشأة و تطور التنمر,مفهوم التنمر,أنواعه,خصائص المتنمرين,أسباب التنمر,أهم الاتجاهات و النظريات المفسرة للتنمرو أثاره على الضحايا,أما بالنسبة للقسم الثاني فكان عن التنمر المدرسي من حيث مفهومه,أشكاله,المشاركون في التنمر المدرسي,خطورة التنمر المدرسي,طرق مواجهة التنمر المدرسي و علاجه و اخيرا أساليب المواجهة من حيث مفهومها و تصنيفاتها ثم خلاصة .

I. التنمر:

1. المراحل النمائية و العوامل المساعدة على نشأة و تطور التنمر:

استهدفت دراسة خوخ 2012 التعرف على الفروق بين مرتفعي و منخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية, بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة التي اشتملت على 243 تلميذا و تلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية . و شملت أدوات الدراسة مقياس التنمر المدرسي إعداد الباحثة و مقياس المهارات الاجتماعية:إعداد السمادوني و تعديل الجمعة 1996 , و باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار دلالة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة و تحليل الانحدار المتعدد التدريجي , أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي و منخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي , كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: عمل الضبط الاجتماعي , ثم الضبط الاجتماعي , ثم الضبط الانفعالي , ثم الحساسية الاجتماعية.

فيما استهدفت دراسة جوكيوم 2014 التعرف على المرحلة النمائية التي يبدأ عندها طلاب المرحلة المتوسطة و الثانوية في التفكير في التنمر, و ما فاعلية مشكلة التنمر في قياس المراحل النمائية المعرفية للطلاب , تكونت العينة من 253 من طلاب المدارس العليا و المتوسطة بالضواحي , تم استخدام درجات نموذج راش لمطابقة المرحلة النمائية لكل طالب مع مشكلة التنمر لديه و مطابقة صعوبة المفردة لعبارات مشكلة التنمر لديه, كما استخدم تحليل راش أيضا لتقدير صدق وص ثبات مشكلة التنمر, و توصلت الدراسة إلى أن مشكلة التنمر كانت أداة مفيدة لتقدير المرحلة النمائية المعرفية للطلاب (سكران و علوان.2016ص ص 19 20).

2. مفهوم التنمر:

لغة:كلمة تنمر تعني تشبه بالنمر في صفاته أو طباعه,أي أنه أراد أن يخيف رفاقه فتشبه بالنمر و حاول أن يقلد شراسته, ويقال تنمر فلان أي تنكر له و توعده و مدد في صوته(سايحي.2022.ص79).

- **اصطلاحا:**

- لقي مفهوم التنمر اهتماما من قبل الكثير من الباحثين أمثال (حسن.2020).الذي عرفه على أنه: "نشاط إرادي واع و متعمد يقصد به الايذاء أو التسبب بالخوف و الرعب من خلال التهديد بالاعتداء,ولا بد من توافر أربعة عناصر في سلوك التنمر بغض النظر عن الجنس و العمر(حسن.2020.ص319).
- ووافقه (القضاة.2013.ص8) حيث عرفه هو الآخر على أنه:"إيقاع الأذى على فرد أو اكثر بدنيا أو نفسيا أو عاطفيا أو لفظيا,و يتضمن كذلك التهديد بالاذى البدني أو الجسمي بالسلاح و الابتزاز,أو مخالفة الحقوق المدنية,أو الاعتداء أو الضرب أو العمل ضمن عصابات و محاولات القتل أو التهديد,كما يضاف الى ذلك التحرش الجنسي.
- إضافة إلى ذلك تعرف منظمة الصحة العالمية التنمرعلى أنه: "شكل متعدد الوجوه من أشكال سوء المعاملة ,و يتصف بالايذاء المتكرر للاداء البدني أو الرمزي بما في ذلك المضايقة و الاستهزاء ,و التهكم و التهديد و التحرش و الاهانة و السخرية و الاستبعاد الاجتماعي و الإشاعات .
- كما تعرفه منظمة الأمم المتحدة للطفولة "يونيسيف" على أنه:"نمط سلوكي متكرر, و ليس حادثا منفردا , و عادة ما ينطلق الأطفال الذين يمارسون التنمر من تصورهم بأنهم في وضع اجتماعي أرفع أو موقع قوة , كالأطفال الأكبر حجما أو الأكثر قوة بدنيا , أو ممن يسود تصورهم بأنهم يتمتعون بالشعبية بين أقرانهم(الشلاقي 2002.ص11).

- ومن هن إذا ننستنتج أن التنمر :"سلوك عدواني يهدف إلى إيذاء شخص ضعيف لا يمكنه الدفاع عن نفسه إماجسديا أولفظيا أونفسيا أوعاطفيا".

3. علاقة التنمر بالمفاهيم الأخرى:

عرف التنمر في بعض الأحيان (بالاستئساد) ويختلف هذا المصطلح عن مصطلح العنف الذي يستخدم فيه السلاح والتهديد والوعيد بكل أنواعه ويفضي إلي العنف الشديد .أما التنمر فهو أخف من حيث الممارسة فهو يتضمن عنفاً جسدياً خفيفاً وعنف لفظي كبيراً ويشتمل علي جانب استعراضي من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في الرفاق والزملاء وهو موجود في كل مراحل التعليم ويمكن أن يقود إلي العنف بمعناه الشامل فهو سلوك غير مبرر وفي ضرر للنفس وللرفاق وللممتلكات .ويعتبر التنمر من العدوان والعلاقة بين العنف والعدوان من خلال مسارين :

المسار الأول:شدة الفعل.

والمسار الثاني : عامل الظهور.

فالعنف يكون واضحاً وظاهراً ولكن العدوان لا يشترط أن يكون ظاهراً ففي بعض الأحيان يكون خفيفاً والتالي فإن كل عنف يعد عدوان ولكن كل عدوان لا يعد عنف بالضرورة.

ويعد التنمر هو المرحلة الأولي من العدوان حيث يبدأ من ترصد الضحية وتسجيل حركاتها والتخطيط للإيقاع بها، وقد يتحول إلي عدوان لفظي أو جسدي، وتنتمي الجرائم الإلكترونية في العصر الحديث للتنمر أكثر من انتمائها للعنف والعدوان.

ويختلف التنمر عن مفهوم العنف(Violence) الذي يستخدم فيه السلاح والتهديد والوعيد بكافة أشكاله و هو يفضي إلي العنف الشديد، أما التنمر(Bullying) فهو أخف من حيث الممارسة فهو يتضمن عنف جسديا خفيف وعنف لفظي أكبر وهو يشتمل علي جانب استعراضي من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في مقدرات الآخرين وهو هجوم ليس له ما

يبرره. كما أنه مستمر لفترة وفيه ضرر للنفس والممتلكات وهو يقود إلي العنف ,أي أن كل تنمر عنف وهو أصل كل عنف وليس كل عنف.

ويتداخل مفهوم العنف والعدوان تداخلاً كبيراً، فالعنف هو صورة من صور العدوان بين أفراد ينتمون إلي جماعات مختلفة ويحكم هذا العدوان أشكال التنافس والصراع بين الجماعات ومهما يكن الأمر فإن العنف سلوك عدواني،أي وليد الشعور بالكراهية ،وبالتالي فإن العدوان أكثر عمومية من العنف فهو يتضمن جانبين لفظي وبدني.

ومما سبق نؤكد أن الخطورة في التنمر أنه شكل من أشكال العنف وهو سلوك عدواني متعمدو مقصود له نتائج سلبية علي التلاميذ وتجاوز أثرها العملية التعليمية أنها ظاهره منتشرة بكثرة تهدد المجتمع كله وقلما ينجو منها أحد خلال حياته .و لها نتائج نفسية خطيرة وهذه الظاهرة تنمو في الخفاء وهناك اعتقاد خاطئ بأنه جزء من نمو الأطفال الاجتماعي والجميع يجتازونه , وأنه يساعد الضحية علي أن تصبح أكثر خشونة وهي أمور أثبتت الدراسات عدم صحتها لذلك لا معني لإخفائها بل يجب التعاون في كشفها ومواجهتها(العويلي.احمد-2023.ص ص 1144-1145)

4. انواع التنمر:

- اكتشف الباحثون الدين يعملون على دراسة التنمر , على أن التنمر يشمل عدة أنواع و نذكر منها الأنواع التالية:

- **التنمر الجسدي:**

يعتبر هذا النوع من التنمر من أكثر الأنواع وضوحا , كما يحدث هذا النوع عندما يستخدم الأطفال أفعالا جسدية لاكتياب القوة و التحكم في أهدافهم , كما يميل المتنمرون الجسديون الى أن يكونوا أكبر و أقوى و أكثر عدوانية من أقرانهم, و يشمل هذا النوع من التنمر : الضرب و الركل و اللكم و الصفع.

- **التنمر اللفظي:**

و ينطوي بشكل أساسي على الاهانات و التهكم و الشتائم بكافة أنواعها , و في الوقت الحاضر يحدث هدا النوع غالبا عبر وسائل التواصل الاجتماعي بشكل كبير , و قد لا يقتصر التنمر اللفظي على الأطفال داخل المدارس , بل يشمل البالغين و الكبار.

- **التنمر الاجتماعي:**

يعرف التنمر الاجتماعي بتنمر العلاقات الاجتماعية , و هو نوع ماكر و مخادع , و الذي غالبا ما يمر دون أن يلاحظه أحد من الآباء و المعلمين , كما يشار أيضا إلى هذا النوع بالتنمر العاطفي , حيث يحاول المراهقون ايذاء أقرانهم و تخريب مكانتهم الاجتماعية.

- **التنمر الالكتروني:**

يحدث التنمر الالكتروني على الأجهزة الالكترونية و الرقمية كالهواتف المحمولة , و أجهزة الحاسوب , و الأجهزة اللوحية , كما يمكن آن يحدث على الانترنيت من خلال الرسائل القصيرة , و النصوص و التطبيقات أو عبر وسائل التواصل الاجتماعي , أو المنتديات او الألعاب (الشيخ.2023).

5. خصائص المتنمر:

يتميز المتنمر بعدة خصائص, ونذكر منها:

– القوة.

– تعمد الأذى :فالمتنمر يجد لذة في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها , و يتمادى عند إظهار الضحية عدم الارتياح.

– الفترة و الشدة: استمرار التنمر و معاودته على فترات طويلة , و درجة التنمر محطمة لاحترام الذات لدى الضحية.

و بوجه عام يميل المتنمرون إلى كونهم أقوياء و مقبولين من أقرانهم و يتميزون برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق العنف (المحجان.2020.ص8).

6. أسباب التنمر:

تعددت أسباب انتشار التنمر في المجتمع, و نلخصها فيما يلي:

- أسباب مرتبطة بالتكنولوجيا:

_الألعاب الالكترونية العنيفة:

حيث تقوم فكرة هذه الألعاب على القوة الخارقة و سحق الخصم, واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط و الانتصار دون أي هدف تربوي , و دون قلق من الأهل على المستقبل النفسي لهؤلاء الأبناء الذين يعتبرون الحياة استكمالا لهذه المباريات , فتقوى عندهم النزعة العدائية لغيرهم, فيمارسونها في حياتهم و مدارسهم و معارفهم.

_انتشار أفلام العنف:

مثل أفلام " مصاصي الدماء, و أفلام القتل الهمجي ", فقد انتشرت في الآونة الأخيرة مثل هده الأفلام بصورة مخيفة, دون رادع أو حساب و لا عقاب. فيستهدين الشاب أو الطفل بمنظر الدماء فيقومون بتقليده و يسعون لشراء ملابس كملابسهم, و يتغافل كثير من الأهل عن هذا التقليد الذي يزيد من حدة العنف في المدارس أو الجامعات.

_العنف الأسري و المجتمعي:

يطبع كل إنسان خاصة في مطلع حياته على ما شاهده من تصرفات داخل بيئته الصغيرة كالأسرة , و كذلك على ما يشاهده يوميا من تصرفات مجتمعية , فمن شاهد أفعالا أو ردود أفعال تتسم بالعنف بين والديه أو من عاش بنفسه عنفا يمارسه أحد أفراد الأسرة, عليه شخصيا أو على أي احد من المتعاملين مع الأسرة كالخدم و المربيات و السائقين , و قد انتشرت البلطجة كوسيلة مضمونة لنيل الحقوق أو الاعتداء على الحقوق خشية عقاب و محاسبة .

- **الأسباب الشخصية:**هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر, فقد يكون تصرفا طائشا أو سلوكا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل, كما أن الخصائص الانفعالية للضحية مثل:الخجل, و نقص بعض المهارات الاجتماعية, و قلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتنمر.
- **الأسباب النفسية:**و هي العوامل التي تشير إلى الخصائص لدى المتنمر و تدفعه إلى سلوك التنمر, فالمتنمر يسعى إلى تأكيد ذاته من خلال عدوانيته على الآخرين, و يميل إلى السيطرة واستخدام القوة, و يظهر اتجاهات ايجابية نحو العنف و يقل تعاطفه مع الضحايا.
- **الأسباب المدرسية:**و تشمل ثقافة المدرسة , و الرفاق في المدرسة و دور المعلم و علاقته بالطالب و العقاب , وغياب اللجان المختصة , كما أن العلاقات المتوترة و التغيرات المفاجئة داخل المدرسة, و الإحباط و الكبت و القمع للطلبة , و المناخ التربوي الذي يشمل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية و تعليما, و مبنى المدرسة, واكتظاظ الصفوف بالطلاب ووجود المدرسة في حي فقير, و أسلوب التدريس غير فعال , و قلة الأنشطة الفاعلة التي تلبي حاجاتهم النفسية و تفريغ طاقاتهم السلبية, كل هده العوامل قد تؤدي إلى الإحباط(بدوي.2023.ص ص 1146 1147).

7. الاتجاهات والنظريات المفسرة للتنمر:

أولا: النظرية التحليلية(خبرات الطفولة):

تعتبر مدرسة التحليل النفسي السلوك المتنمر نتاجا للتناقض بين دافع الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين، وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا، ويؤكد التحليليون القدامى أن الطفل في أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو مؤلمة، ترتبط بالألم والموازنة والتمييز، ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته، وتظل هذه الخبرات تلح وتسعى في الظهور في أية مناسبة، وأحيانا تفشل المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، وعدا بقدوم الأيام المناسبة لإظهار هذه الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم أو اعتداء أو تنمر ويفسر سلوك التنمر في ضوء هذه النظرية بأن الطفل المتنمر يعيش حياة أسرية قاسية، فهو صانعة والدين يمارسان عليه ألوانا من العقاب والإساءة، وهو نتاج أسرة ، بها نموذجا عدوانيا , أب يمارس العنف تجاه أبنائه وزوجته، وبالتالي فإن الطفل يتوحد مع ابيه ويكون سلوكه التنمري ما هو إلا توحدا مع نموذج والدي تسيطر عليه القوة والنفوذ وفرض السيطرة على الاخرين كما أن العنف كما أن العنف يرجع إلى الصراعات الداخلية والمشاكل الانفعالية والمشاعر غير الشعورية المتمثلة في الخوف وعدم الأمان وعدم المواءمة والشعور بالنقص أما عن وجهة نظر المحللين النفسيين الجدد للتنمر فيرى آدلر أن هناك قوة دافعة مستقلة لهذا السلوك توجد في عدم الشعور وتوجه السلوك، ويحدث ذلك إذا ما تواجد ادا ما تواجد فردين أو أكثر في موقف عدائي أو استفزازي.

و ترى " كلاين" ان التنمر يعمل داخل الطفل منذ بداية الحياة، ويكون هذا الدافع عنيفا جدا حتى أن هذا الطفل يمر بخبرات من القلق الشديد تدور حول المعتنين به، ويدور كذلك حول دماره هو نفسه .

فيرى أصحاب نظرية التحليل أن السلوك التنمري متأصل في الطبيعة الإنسانية، فيعود السبب في ذلك إلى وجود غريزة فطرية تولد مع الإنسان، تدفعه إلى العنف تجاه من يعترض تحقيق تلك الغريزة. ويؤكد أتباع مدرسة التحليل النفسي على أهمية خبرات الطفولة المبكرة ودورها في السلوك العدواني، حيث أنهم يرون العدوان ظاهرة سلوكية تحكمها وتحركها الغرائز، ولكنهم لا يتجاهلون دور العوامل الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة، ويعتقدون أن الطاقة العدوانية بحاجة إلى مواقف ومثيرات معينة لظهورها و التعبير عنها(عبيب.2022).

نستنتج أن أصحاب نظرية التحليل النفسي يرون أن أسباب مشكلة التنمر تعود إلى اضطراب في شخصية الفرد، فهم يؤكدون على أهمية الخبرات والتجارب السابقة التي يمربها الأفراد في تشكيل شخصياتهم.

ثانيا: النظرية السلوكية:

ترى ان المتنمر يعزز سلوكه من قبل الأفراد المحيطين به من الزملاء و الأصدقاء و احرازه درجة النجومية بين زملائه,مما يجعله يشعر بأنه مختلف و متميز,كما ان احراز المتنمر لما يريد يمثل تعزيز و هذا يدفعه لانشاء و بناء مواقف تنمرية و الاعتداء على الافراد المحيطين به من زملائه (نايفة قطامي,منى الصرايرة76.2009).

و يوضح (Bandura ;1986 ;p.94) ان الاطفال يلاحظون و يتعلمون من خلال ملاحظة النماذج التي يتعاملون معها, لكنهم انتقائيون فيما يظهرون من السلوك,فهم يعبرون بالسلوك المناسب لجنسهم. و ينطبق هذا على تعلم التنمر,و هذه النتائج ساعدت في تفسير التنمر بين الاشخاص الذين شاهدوا في طفولتهم تنمرا بين والديهم, او أي شكل من اشكال العنف الاخرى. و يتفق الباحث مع تفسير تلك النظرية,حيث يتعلم الطفل من خلال الثواب و العقاب,فمكافاة سلوك المتنمر تشجعه هو و غيره من اقرانه على تكراره.

ثالثا: النظرية المعرفية:

تشير هذه النظرية الى أن سلوك العدوان و التنمر يتكون لدى الطفل اذا ما تعرض الى نقص في المعلومات التي يحتاج اليها و هذا النقص في المعلومات حول قضية ما يثير لديه نوعا ما من القلق و عدم التوازن , و للخلاص من هذا التوتر و القلق قد يلجا الطفل الى البحث و التنقيب في البيئة المحيطة به لايجاد جواب لتلك القضية.(بكر الصديق .2018,ص276) .

8. أثار التنمر على الضحايا:

للتنمر أثار مؤلمة و مهينة, فقد تسبب للضحية البؤس و الضيق و الارتباك, حيث يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تصبح الضحية مرفوضة و غير مرغوب فيها.
- يؤدي التنمر إلى مشاكل نفسية و عاطفية و سلوكية على المدى الطويل كالاكتئاب و الشعور بالوحدة و الانطوائية و القلق و الإدمان و ايداء النفس , بالإضافة إلى سوء العلاقات الاجتماعية و سوء الظن.
- تلجأ الضحية للسلوك العدواني نتيجة للتنمر, و قد تتحول مع مرور الوقت إلى متنمر أو إنسان عنيف.
- قد يستمر التنمر و يزداد انسحاب الضحية من الأنشطة الاجتماعية الحاصلة في العائلة أو المدرسة , حتى يصبح إنسانا صامتا و منعزلا.
- الانتحار:حيث أثبتت الدراسات أن ضحايا الانتحار بسبب التنمر في ازدياد مستمر.
- اضطرابات النوم: كما يعاني من يتعرض للتنمر الى الصداع و ألالام المعدة و حالات من الخوف و الذعر.

- تدني التحصيل الدراسي بسبب ترك الدراسة أو كثرة التغيب مع كثرة الهروب من المدرسة خوفا من المتنمرين (محمد.2019.ص203).

II. التنمر المدرسي:

1. مفهوم التنمر المدرسي:

لكل باحث رؤيته ووجهة نظره حول مفهوم التنمرالدراسي ,فهناك من العلماءمن اتفق على مفهوم أو معنى واحد, وهناك من لديه رأي أخرحول هذه الظاهرة ألا وهي" التنمرالدراسي. و من بين هذه الاراء و المفاهيم نجد من يراه على أنه:

كما ترى (حنان خوج 2012) على أنه: "تكرار ممارسة مجموعة من الهجمات والمضايقات وبعض السلوكيات المباشرة كالتوبيخ والسخرية والتهديد بالضرب من قبل شخص ما يعرف بالمتنمر تجاه شخص أخر يعرف بالضحية بهدف السيطرة والهيمنة لاكتساب القوة التي لا تأتى إلا بجعل هذا الأخر ضحية".

كما أوضحت (نوره القحطانى 2012) تعريف التنمر المدرسي بأنه :"أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر إلحاق الاذي بتلميذ آخر وتتم بصورة متكررة وطوال الوقت ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثل التهديد ،التوبيخ ، ،الشتائم ، ويمكن أيضا أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب ، والدفع ، والركل ، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات مثل التكشير بالوجه او الإشارات الغير اللائقة بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته"(شربت,ابو الفضل,محمد.2014.ص234).

و في تعريف أخر فان التنمر المدرسي :"عبارة عن استغلال بعض الأطفال لقوتهم الجسدية و شعبيتهم أو حتى سلاطة ألسنتهم من اجل ادلال طفل أخر أو إخضاعه و في بعض الأحيان للحصول على ما يريدونه منه و يمكن تصنيفه إلى تنمر مباشر كالدفع و العراك و البغض , و غير مباشر كإثارة الشغب و الإشاعات و الثرثرة بألفاظ مؤدية"(غريب و بشرى.ص31).

2. أشكال التنمر المدرسي:

يحدث التنمر بعدة أشكال و مستويات , و يمكن تلخيصها فيما يلي :

- **التنمر الجسمي:**

كالضرب أو الصفع , ,الإيقاع أرضا أو السحب أو إجباره على فعل أشياء معينة.

- **التنمر اللفظي:**

و يشمل السب و الشتم و اللعب , و الإثارة و التهديد أو التعنيف, أو إعطاء ألقاب و مسميات للفرد, و نشر إشاعات كاذبة على فرد معين.

- **التنمر الجنسي:**

و يشمل استخدام كلمات قدرة, أو استخدام أسماء جنسية و المناداة بها , او عن طريق اللمس او التهديد بالممارسة.

- **التنمر العاطفي و النفسي :**

و يشمل المضايقة و التهديد و التخويف و الادلال و الرفض من الجماعة.

- **التنمر على الممتلكات:**

و يظهر هدا الشكل في أخد ممتلكات الآخرين و التصرف أو عدم إرجاعها و إتلافها.

-التنمر في العلاقات الاجتماعية:

منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة , و دلك بإقصائهم أو رفض صداقتهم او نشر إشاعات عن الآخرين (مباركي.2002.ص29).

3. المشاركون في التنمر:

– **المتنمرون:**و هم محور حلقات دائرة التنمر , فالمتنمر هو الذي يمارس سلوك التنمر على تلميذ أخر اضعف منه جهديا, و يميل نحو العدوانية و السيطرة على الآخرين , و يشعر بالرضا على النفس بمجرد إيقاع الادى بالضحية.

– **ضحايا التنمر:** وهم المحور الثاني لدائرة التمر, فهم التلاميذ الدين يصيبهم الضرر بسبب أساليب التنمر , و يمارس عليهم التنمر بشكل مستمر بسبب عدم التكافؤ في القوة الجسدية.

– **المتفرجون:** و هم التلاميذ الدين يقفون و يشاهدون تلاميذ آخرين يتعرضون للتنمر من قبل المتنمرين , و منهم من يقوم بتأييد المتنمر و مساندته بالهتاف , و مهم من يحايد التنمر لا يدافع عن هدا و لا يشارك مع دلك خشية أن يكون الضحية القادمة.

–**المجال المكاني و الزماني:** يحدث التنمر غالبا داخل المؤسسات التعليمية (الساحة , الممرات , الاقسام) . و يحدث كذلك أثناء النشاط التعليمي , بعيدا عن الكبار في السن (طه السيد.2021.ص203).

4. خطورة التنمر المدرسي:

يعتبر التنمر المدرسي ظاهرة خطيرة على نفسية المتنمر عليه,و تتمثل خطورته فيما يلي:

- ضعف التحصيل الدراسي.
- الخوف و فقدان الشعور بالأمان.
- الشعور بالذنب و إلقاء اللوم على النفس.
- فقدان الثقة بالنفس.
- قلة احترام الذات.
- الإرهاق و التعب و قلة الأكل و النوم.

- الاكتئاب.
- التفكير في الانتحار.

5. طرق مواجهة التنمر المدرسي:

ينبغي على الطلاب معرفة كيفية التصرف في حال التعرض للتنمر في المدرسة أو خارجها وتعلم الدفاع عن أنفسهم دون خوف

تشمل خطوات مواجهة التنمر المدرسي ما يلي:

- إخبار الطالب المعلمين في المدرسة وكذلك آبائهم عن تعرضهم للتنمر وطبيعة التجربة التي مر بها الطالب لاتخاذ الإجراءات اللازمة ضد المتنمرين.
- تجنب الأماكن التي يتسكع فيها المتنمرين في المدرسة لعدم إعطائهم فرصة للممارسة سلوكياتهم العدوانية.
- محاولة السيطرة على الخوف أو الغضب عند مواجهة المتنمرين والحفاظ على الهدوء قدر الإمكان، حيث أن إظهار الخوف أو البكاء يجعل المتنمر يشعر بأنه انتصر.
- الدفاع عن النفس وإخبار المتنمر بحزم ووضوح أن يتوقف عما يفعل وأنه لا يعير أي اهتمام لما يفعله.

تجاهل المتنمرين وعدم الاستجابة لأوامرهم أو طلباتهم إلى حين تدخل المعلمين أو المسؤولين في المدرسة.

- تكوين الكثير من الصداقات والحفاظ على علاقة جيدة بالطلاب الآخرين(ضياء الدين.2024)

III. أساليب المواجهة:

1. مفهوم أساليب المواجهة:

هناك عدة مفاهيم لمصطلح أساليب المواجهة و فيما يلي عرضها:

- هو: الجهد المبذول لإدارة التوتر والعواطف المرتبطة به وهو أمر حاسم للحفاظ على الرفاهية العاطفية والنفسية في حالة الشدائد(توجي.معمري.2022.ص ص595)
- ويعرف (كمال الدسوقي 1811) أساليب المواجهة على أنها :ا"لفعل الذي يمكن المرء من أن يتوافق مع الظروف البيئية، وهو السلوك الفاعل أو الإجرائي، فهو فعل فيه يتفاعل الفرد مع البيئة لغرض تحصيل شيء ما."
- يضف (هريدي) أساليب المواجهة بأنها: "كافة جهود الفرد المعرفية والانفعالية والنفس الحركية، التي يسعى الفرد من خلالها إلى التصدي للمواقف الضاغطة للتخلص منها، أو لتجنب أثارها السلبية, أو التقليل منها بهدف المحافظة قدر الإمكان على توازنه الانفعالي، وتكيفه النفسي ، والاجتماعي"(مرابطي.2017.ص 254)

2. البرامج العالمية لمواجهة التنمر:

:أ- برنامج الويس لمكافحة التنمر: يقوم هذا البرنامج بتقديم إطار واضح للإداريين والمعلمين وأولياء الأمور يمكن تطبيقه على مستوى المدرسة أو الفصل الدراسي ويتحقق بتضافر الجهود بين الإدارة والمدرسين وأولياء الأمور والطلاب وبين الطلاب أنفسهم وبمجهود المختصين في المجال من خارج المدرسة ويمتد مدى تطبيقه عاما كاملا لقياس مدى فاعليته في التقليل من حدة ظاهرة التنمر

ب- برنامج الاعتماد على الشخصية: هو أحد البرامج المبتكرة لتعليم التصرفات الإيجابية ومجموعة القيم الأخلاقية التي تتجاوز السياسات والنوع والثروة والجنس والعقيدة وذلك للالتقاء بتطوير القيم الأساسية ويعمل هذا البرنامج على التغلب على الأفكار الخاطئة حول التفاوت

بين الأفراد وأسبابه أدان الجميع يحمل الوزن الأخلاقي نفسه، وأنه لا توجد قيمة فردية أعلى من الأخرى ويهدف البرنامج إلى الارتقاء وتطوير الذات بعيدا عن الأنانية والفردية المتزايدة وفي اتجاه العلاقات التعاونية والاحترام المتبادل ورعاية النمو الأخلاقي وسعة التفكير والشعور والتصرف الأخلاقي لدى الطلاب وتدعيم تطوير الشخصية لكل طالب على حدة .

ت- برنامج التوسط بين الرفاق: هو شكل من أشكال برنامج حل النزاع والهدف من الوساطة هو خلق موقف أفضل من الوقت الحالي، والتعرف على الإستراتيجيات لحل النزاع من خلال الوساطة من شئنه أن يخلق فرصا لزيادة الثقة وتقليل الخوف والشروع في التعاون في القضية ويلتقي الجانبان في وجود الوسيط الذي لا يصدر أحكاما أو يلقي باللوم على أحد ولكنه يساعد المتنازعين على الوصول إلى حل بأنفسهم، ولتجنب ضحية التنمر للتهديد أو الوعيد من جانب الطالب المتنمر فمن المفيد لكلا الطرفين أن يأتيا بصحبة صديق.

ث- طريقة لالوم: تهدف إلى التوصل إلى الاهتمام المشترك بين مجموعة المتنمرين وضحاياهم وتختلف عن طريقة الاهتمام المشترك في ترتيب عمل للفرد البالغ مع المتنمرين ضحية التنمر حيث يسمح الفرد البالغ لضحايا التنمر أن يعبروا بألفاظه عن المعاناة التي مروا بها بمجرد الانتهاء من وصف مشاعرهم تجاه التنمر المدرسي يقوم المدرس بنقل هذه القصة إلى الطلاب الآخرين وذلك لأن كلام الشخص البالغ بالنيابة عن الطالب ضحية التنمر يكون ذا تأثير قوي جدا، فتعاطف الطلاب مع ضحية التنمر يحدث حين يقوم المدرس بتذكيرهم بمواقف مشابهة مرت بحياتهم شعروا فيها بالرفض من قبل الآخرين أو التهديد أو الخوف(بومعراف.2023.ص ص 111.112).

خلاصةالفصل

من خلال كل ما تناولناه في هدا الفصل , نستنتج أن التنمر المدرسي ظاهرة خطيرة تؤثر سلبا على نفسية و سلوك الطلاب و تهدد بيئته التعليمية. لدا يجب علينا كأفراد و مؤسسات ان نتعاون لمحاربة هده الظاهرة, و دلك يكون من خلال التوعية , و تعزيز ثقافة الاحترام لبناء بيئة مدرسية صحية و أمنة تمكن الطلاب من التعلم و النمو بثقة و كرامة.

الفصل الثالث:صعوبات التعلم:

تمهيد

1-مراحل تطور مفهوم صعوبات التعلم.

2-تعريف صعوبات التعلم.

3-نسبة انتشار صعوبات التعلم.

4-محكات صعوبات التعلم.

5-مراحل تشخيص صعوبات التعلم.

6-طرق و أدوات تشخيص صعوبات التعلم.

7-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

8-خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

9-أسباب صعوبات التعلم.

10-أنواع صعوبات التعلم:

- صعوبات نمائية.
- صعوبات أكاديمية.

11- العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية.

12-معلم ذوي صعوبات التعلم.

13- الأساليب و الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

خلاصة.

تمهيد:

شهد مجال صعوبات التعلم منذ النصف الثاني من القرن العشرين اهتماما متزايدا من قبل الباحثين من مختلف التخصصات النفسية, التربوية و الطبية. و ذلك بسبب أهميته و مدى تأثيره على الطريقة التي يكتسب بها التلاميذ للمعلومات و على تواصلهم مع الآخرين من جهة, و من جهة أخرى تزايد عدد الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ولعل ذلك ما أضفى على موضوع صعوبات التعلم صبغة جديدة متعددة التوجهات تتجسد أساسا من خلال تعدد و تنوع تسمياته و تعريفاته , و المداخل النظرية و العلاجية لتشخيصه و علاجه. و فيما يلي سنحاول التطرق بشيء من التفصيل إلى موضوع صعوبات التعلم

1. مراحل تطور مفهوم صعوبات التعلم:

قبل 1960 لم يكن هناك وجود لمصطلح صعوبات التعلم بصفة عامة, فما يعرف حاليا بهذا الاسم مر في مرحلة سابقة بعدة تسميات اختلفت باختلاف التوجهات التي تناولت الظاهرة بالدراسة, من أهمها مصطلح التلف الدماغي البسيط, الضرر الدماغي, الإصابة المخية أو العصبية, الخلل الوظيفي المخي البسيط و كذلك مصطلح صعوبات التعلم النفس عصبية. كل هذه التسميات كانت تطلق من طرف الأطباء و علماء الأعصاب على التلاميذ الذين يعانون من عجز اكتساب المهارات الأكاديمية.

لقد اعتمد أصحاب هذا الاتجاه و الذي كان سائدا في أواخر القرن التاسع عشر و منتصف العشرين على الأساس النيورولوجي و الفسيولوجي لصعوبات التعلم, و من أشهر العلماء الذين تبنوا وجهة النظر هذه:

فرانس جال 1802: الذي اهتم بدراسة اضطرابات اللغة من خلال البحث في العلاقة بين الحبسة الكلامية و الإصابة المخية.

العالم ويرنيك 1872 Wernicke: الذي توصل إلى تحديد منطقة في الفص الصدغي الأيسر من المخ مسؤولة عن فهم الأصوات و الألفاظ و ربطها باللغة المكتوبة.

كذلك العالم الفرنسي بروكا 1860 Broca: الذي اكتشف المنطقة المسؤولة عن إنتاج الكلام و التي تقع في الفص الأمامي الأيسر من الدماغ, إلا أن كل تلك الأبحاث كانت تتم على الراشدين الذين يعانون من إصابات مخية.

و في القرن العشرين بدأت الدراسات تهتم أكثر بالأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم من بينها دراسة هنشلود hinshelwood1917 طبيب العيون الذي كانت تحول إليه العديد من حالات التلاميذ الذين يعانون صعوبات القراءة لاعتقادهم مدرسيهم وجود عجز بصري لديهم, إلا أن هنشلود اكتشف بأن الفشل لا يعود إلى مشكلات بصرية فسيولوجية. بالإضافة إلى العالم الأمريكي صامويل أورتن 1937 s.orton الذي أرجع صعوبة تعلم القراءة لدى التلاميذ إلى خلل في تناسق عمل نصفي الدماغ.

في الستينات ظهر الاتجاه النفس تربوي الذي ركز في تفسيره لصعوبات التعلم على العمليات النفسية التي تقف وراء إكساب المهارات الأكاديمية, فجاء في 1962 العالم صامويل كيرك Samuel Kirk ليقترح لأول مرة مصطلح صعوبات التعلم خلال اجتماع أولياء الأمور في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية, ثم عاود طرح نفس المصطلح عام 1963 في مؤتمر أعده في شيكاغو حول اكتشاف مشكلات الطفل المعاق إدراكيا ليصف به الأطفال الذين يعانون مشكلات في اللغة, الكتابة, و القراءة, مع استبعاد التلاميذ الذين يعانون من تخلف ذهني أو مشاكل حسية.

وقد كان كيرك يرى أنه من لأفضل الابتعاد عن استعمال المصطلحات الطبية لوصف التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلمية و استبدالها بمصطلح تربوي بما أن مشكلتهم الأساسية تكمن في التعلم.

لقد حاز مصطلح صعوبات التعلم على ترحيب و إجماع كل المهتمين بهذا المجال لدرجة حفزت الأولياء على تكوين جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم, و التي رغم كونها جمعية للآباء إلا أن هيئتها الاستشارية كانت تضم أبرز المختصين في الميدان أمثال كيفارت Kepart , Frostig, Myclebsut, و قد كان لهذه الجمعية الفضل في صدور القانون الأمريكي في 1969 الذي اعتبر صعوبة التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى(مراكب.2011.ص ص 19 20).

2. تعريف صعوبات التعلم:

لقد تعددت تعاريف صعوبات التعلم من بينها نذكر:

- **تعريف كيرك Kirk 1953:** يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام, اللغة, القراءة أو التهجئة, الكتابة أو العمليات الحسابية نتيجة خلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية و يستثنى من ذلك صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي(شعشوع.2021.ص13).

- **تعريف باتمان1965Bateman:** وقد استخدم مكون التباعد بين القدرة العقلية و التحصيل الفعلي,حيث أشار باتمان إلى أن: الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضا (تباعدا) تعليميا بين قدرتهم العقلية العامة و مستوى انجازهم الفعلي, وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم, و أن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون راجعة أو غير راجعة لخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System (C.N.S) , بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى الإعاقة العقلية أو الحرمان الثقافي أو التعليمي, أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو للحرمان الحسي(عبد الحميد.2015.ص78).
- **تعريف لجنة صعوبات ذوي الاحتياجات الخاصة 1971: Committee of Division of children with Learning Disabilities Council for Exceptionnel of children(CEC-DCLD)** :التعلم و مجلس الأطفال

إن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة و العمليات الحسية Sensory processes, و الثبات الانفعالي, توجد لديه عيوب نوعية أو محددة Specific في الإدراك أو التكاملية Intégrative, أو العمليات التعبيرية و التي تعوق تعلمه بكفاءة, و أن مفهوم صعوبات التعلم يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي و الذي يؤدي به إعاقة كفاءتهم في التعلم(عبد الحميد.2015.ص96).

- **تعريف محمد غنيم و كمال عطية 1996:** إلى صعوبات التعلم على أنها مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادي متوسط أو فوق المتوسط, بينما تحصيلهم منخفض عن المستوى المتوقع, و لا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية, وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية.
- **تعريف ابراهام 1992Ebraham:** صعوبات التعلم بأنها اختلاف في وظائف الجهاز العصبي المركزي, وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد.وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات و يظهرون تفاوتا بين

القدرة العقلية و مستوى التحصيل و الفشل في بعض المهام ليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية(الجموعي.2019.ص ص 511- 512).

- **تعريف أحمد عواد:** صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في تحصيلهم عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط, غير أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه , القراءة أو الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل العمليات السابقة(د.علوطي.2017.ص202).
- و عليه نستخلص أن صعوبات التعلم عبارة عن اضطراب أو عجز, و هي مشكلة تربوية تؤثر على كيفية تلقي التلميذ للمعلومات و معالجتها.

3. نسبةانتشار صعوبات التعلم:

اختلف تقدير نسبة التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم اختلافا كبيرا بسبب عدم وضوح التعريف من جهة , وعدم وجود اختبارات توافقية للتشخيص من جهة أخرى, فيعتقد البعض أن نسبة صعوبات التعلم لا تصل إلى 1%، بينما يعتقد البعض الأخر أن النسبة يمكن أن تصل إلى 20%، لكن النسبة المقبولة عموما هي 2 %أو 3%.

وحسب تقدير قسم التربية الأمريكي لعام 2001, فان صعوبات التعلم من أكبر فئات التربية الخاصة حيث تشكل أكثر من نصف التلاميذ المدمجين في التربية الخاصة أي ما يعادل 5101%من التلاميذ. كما تتزايد عند الذكور عن الإناث, و أشار مايكل بست إلى أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتراوح (7%-8%) من تلاميذ المدارس الابتدائية, وفي نفس الصدد قدرت الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية نسبة انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية بحوالي 3% وفي نفس السياق أشار Lerner أن أكثر من نصف التلاميذ (51%) يعانون من صعوبات التعلم, وأن حوالي (20%) من التلاميذ في العالم يعانون من أحد أشكال صعوبات التعلم,

وحوالي(10%) من التلاميذ يعانون بالعسر القرائي الذي يؤثر على تقدمهم الأكاديمي مما يؤدي إلى هدر طاقاتهم و إمكانياتهم(أحمد يحيى.2023.ص ص 34,35).

4. محكات صعوبات التعلم:

تعد محكات صعوبات التعلم أداة هامة وقيمة في تشخيص صعوبات التعلم, فهي تساعد على تحديد نوع الصعوبة التي يعاني منها الطفل في مجالات مختلفة كالقراءة, الكتابة و الحساب وتستخدم من قبل متخصصين في مجال التربية,وعليه تعددت محكات صعوبات التعلم بتعداد الجوانب التي يركز عليها كل محك ومن أهم المحكات الموجودة نجد:

- **محك التباين أو التباعدDiscrepancy Griterion** :وهو التباين بين مستوى الذكاء العادي أو العالي للفرد,وبين المستوى المتدني مع التأكيد على تلقي الطفل التعليم المناسب مقارنة مع عمره العقلي وقدراته العقلية, مع عدم وجود مشكلة في الاختبارات التحصيلية أو الظروف البيئية من ناحية أخرى, ويتضمن التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم إجراءات تعتمد على الفارق بين الأداء الفعلي و الأداء المتوقع, فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم يظهر لديه فارق واضح بين تحصيله الفعلي و استعداده العقلي أي ما يمكن للطفل أن يتعلمه أو إمكانياته للتعلم, ويتحدد التحصيل الفعلي بمستو الأداء الحالي في الموضوعات الأكاديمية الأساسية مثل: القراءة الحساب, أما الاستعداد العقلي فيتحدد بإمكانيات الطفل للتعلم و يقاس عادة باختبارات الذكاء , ويعبر عن الفارق(Discrepancy) بالفرق بين التحصيل الفعلي و الاستعداد للتعلم(تامرفرح.2012.ص 71).
- **محك النضج(محك المشكلات المرتبطة بالنضوج):** حيث أن معدلات النمو تختلف من طفل لأخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة الأطفال لعمليات التعلم, و هذا ما يستدعي تقديم برامج تربوية لتصحيح ذلك القصور و تلك الصعوبة, و عليه فهذا المحك يعكس الفروق الفردية في القدرة على التحصيل(منصوري.2016.ص 57).

- **محك العلامات النورولوجية:** صعوبة التعلم هي ناتجة عن خلل وظيفي في المخ و التي تنعكس في الاضطرابات الإدراكية كالإدراك البصري و السمعي, النشاط الزائد, صعوبات في الأداء الوظيفي(سعدون.ص 5).

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي و ينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Dysfunction Minimal) في الاضطرابات العقلية, صعوبة الأداء الوظيفي.

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية و تطبيقها و الاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي و الاجتماعي و نمو الشخصية العامة(شحدة.2011.ص 42,43).

- **محك التربية الخاصة:** مفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين, إنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث التشخيص و التصنيف و التعليم يختلف عن الفئات السابقة(بلخر,محصر.2021.ص 134).

و يؤكد هذا المحك على حاجة ذوو صعوبات التعلم إلى طرق خاصة في تعليمهم خصيصا لمعالجة مشكلاتهم, فالمتخلفون تربويا بسبب نقص فرص التعلم سيتعلمون بالطرق العادية في التعلم والتي تستخدم مع جميع الطلاب, أما ذوو صعوبات التعلم فإنهم يحتاجون إلى طرق خاصة تتناسب ونوع الصعوبة التي يعانون منها أي ببساطة عدم قدرتهم على التعلم بطرق العلم العادية أو أساليبها(الفاعوري.2010.ص 16).

5. مراحل تشخيص صعوبات التعلم:

حدد نبيل(1998) ست مراحل يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعلم و هي:

- **التعرف على الطلبة ذوي الأداء ألتحصيلي المنخفض:** و يظهر هذا في أثناء العمل الدراسي اليومي, أو مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية أو الفترية.

- **ملاحظة سلوك التلاميذ في المدرسة:** سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثلا: كيف يقرأ, ما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيهاّ؟ كيف يتفاعل مع زملائه؟هل ثمة اضطراب انفعالي يجعل سلوكه غير سوي أو غير متزن؟ هل يعاني من نشاط زائد لا يساعده على التركيز؟.
- **التقويم غير الرسمي لسلوك التلاميذ:** و يقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك التلاميذ بمزيد من الإمعان و الاهتمام و يسأله عن ظروف معيشته و يدرس خلفيته الأسرية و تاريخه التطوري من واقع السجلات و البطاقات المتاحة بالمدرسة و يسأل زملائه عنه, و يبحث مع باقي المدرسين عن مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها و يتصل بأسرته, ويبحث عن حالته مع ولي الأمر, وبذلك يكون فكرة أعمق عن مشكلة التلميذ, وفي هذه الحالة قد يرسم خطة العلاج أو يحيله إلى فريق من المختصين لمزيد كن الدراسة.
- **قيام فريق الأخصائيين بالبحث في حالة التلميذ:** يتكون هذا الفريق من معلمي المادة, الأخصائي الاجتماعي, أخصائي القياس النفسي, المرشد النفسي, الطبيب الزائر و المقيم, ويقومون بالمهام الأربع التالية:

– فرز و تنظيم البيانات الخاصة بالتلميذ و مشكلته الدراسية.

– تحليل و تفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها التلميذ.

– تحديد هوية العوامل المؤثرة ة ترتيبها حسب أهميتها.

– تحديد أبعاد المشكلة الدراسية و درجة حدتها.

- **كتابة نتائج التشخيص:** تكتب النتائج في صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة و أبعادها و التلميذ و خصائصه الجسمية و النفسية و الاجتماعية و البيئية التي يعيش فيها و تؤثر فيه (الأسرة, المدرسة, جماعة الأقران, جماعة القرية أو الشارع, وسائل الإعلام, دور العبادة, المنظمات الاجتماعية كالنادي أو مركز الشباب أو الكشافة) تلك التي يستفيد التلميذ من خدماتها.

- **تحديد الوصفة العلاجية أو البرنامج العلاجي المطلوب:** وذلك بصياغتها في صورة إجرائية يسهل تنفيذها و قياس مدى فاعليتها(أبو القاسم.2018.ص ص 30,31).

6. طرق و أدوات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

تتمثل مجالات التشخيص في جملة من المجالات تتضمن: تشخيص القدرات البصرية, وتشخيص القدرات السمعية, تشخيص القدرات العقلية, تشخيص القدرات الإدراكية, تشخيص اللغة, وتشخيص السلوك و النمو الانفعالي و الاجتماعي, تشخيص الأداء الأكاديمي. و هناك بعض الإجراءات و الاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص صعوبات التعلم و تقويمها, منها:

- **طريقة دراسة الحالة Case Study Method:** و تصنف الأسئلة المتعلقة بدراسة الحالة كما يأتي:

– الأسئلة المتعلقة بخلفية الطفل العامة و حالته الصحية.

– الأسئلة المتعلقة بالنمو الجسمي للطفل.

– الأسئلة المتعلقة بأنشطة الطفل الحالية.

– الأسئلة المتعلقة بالنمو التربوي للطفل.

– الأسئلة المتعلقة بالنمو الشخصي و الاجتماعي.

- **الملاحظة الإكلينيكية Clinical Observation:** يتم التعرف إلى المظاهر الأساسية لحالات صعوبات التعلم من خلال الملاحظات الإكلينيكية أو مقاييس تقدير, ومن هذه المظاهر نجد:

– مظاهر الإدراك السمعي.

– مظاهر اللغة المنطوقة.

– مظاهر التعرف على ما يحيط بالطفل.

– مظاهر الخصائص السلوكية.

– مظاهر النمو الحركي.

- **طريقة العمر العقلي الصفي Mental Age Method**: تستخدم في هذه الطريقة المعادلة الآتية: صف القراءة المتوقع: العمر العقلي –5 , حيث تطرح خمس سنوات عقلية من العمر العقلي للطفل.
- **الاختبارات و المقاييس:** ومنها الاختبارات المقننة و الاختبارات المعيارية المرجع, و الاختبارات محكية المرجع و اختبارات القدرة العقلية العامة. و هناك مجموعة من المقاييس و المحكات التي وضعها العلماء و الأطباء و الأخصائيين بالتربية الخاصة و علم النفس التربوي ومن المهتمين بهذا المجال لنتعرف من خلالها على الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلمية, وعلى الرغم من بعض الاختلافات في بعض مسمياتها فإنها تتفق في المعاني و الأهداف(تامر.2012.ص ص 70–71).
- نستنتج أن تشخيص صعوبات التعلم عملية معقدة تتطلب مجموعة من الطرق و الأدوات لتحديد نوع و نوع الصعوبة التي يعاني منها الطفل و بالتالي تحديد أفضل للطرق العلاجية و التدخلات التي تناسب الطفل, و يمكن استخدامها في مراحل مختلفة من نمو الطفل لضمان اكتشاف صعوبات التعلم في وقت مبكر.

7. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

إن فهم النظريات المفسرة لصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية للأشخاص العاملين في هذا المجال, لأن النظرية تساعد في التعرف بشكل دقيق على المشاكل التعليمية التي يعاني منها التلميذ, و تساهم في إعطاء فكرة عن الطريقة التي تستخدم معه أثناء التشخيص و التدريب, ومن أهم الاتجاهات المفسرة في ذلك نجد:

- **الاتجاه الطبي:** هذا الاتجاه معروف كذلك بالاتجاه النير ولوجي, حيث أشار إلى افتراض بأن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية, أي أن المشكلة الأساسية التي تكمن في ظهور هذه الصعوبات هو الجانب الفسيولوجي حيث يحدث اختلال في الأداء الوظيفي للمخ الذي يعد السبب الرئيسي لصعوبات التعلم.

يركز الاتجاه الطبي في التوصل إلى الأسباب الفسيولوجية التي تحدث هذه المشكلة, فعدم التوازن في كيمياء مشكلة سلوكية أو تعليمية وعليه من الممكن تقديم معالجة طبية تتضمن بعض العقاقير التي تعمل على تصحيح و علاج اختلال التوازن بين النصفين الأيمن و الأيسر للمخ, وعليه فان اتجاه الطب المعاصر يحدد العديد من الاضطرابات السلوكية و صعوبات التعلم.

هناك أيضا مشكلات تحدث أثناء الولادة كالاختناق الذي يعيق وصول كميات كافية من الأكسجين إلى المخ مما قد يسبب عدة مشاكل. ومنه فالإصابة في نسيج المخ يمكن أن يؤدي إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة و صعوبات في التعلم المدرسي.

يمكن كذلك أن تؤدي إلى خلل المخ الوظيفي و تغيير في وظائف معينة في سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة, كما تشير عدة دراسات إلى دور الوراثة في الإصابة بصعوبات التعلم فقد أجريت عدة أبحاث في أقطار مختلفة شملت أفرادا من أسر لديها أطفال ذوو صعوبات تعلمية, ومن خلال مقارنة أداء توائم متماثلة يعانون صعبات التعلم في القراءة استنتج وجود أثر قوي للوراثة في إنتاج الصعوبات كما تدعم دراسات **ديكير** و **ديفريس Defries.Decker1981**بوضوح الطبيعة الوراثية لصعوبات القراءة.

وثمة اختبارات تشخيصية يستخدمها الطبيب المختص في طب الأطفال و أخصائي الأعصاب في تشخيص صعوبات التعلم منها خريطة النشاط الكهربائي للمخ, جهاز رسم المخ, اختبار المخ النيرولوجي السريع, حيث يقوم الطبيب بتقديم العلاج الطبي باستخدام العقاقير. ومن الانتقادات الموجهة لهذا الاتجاه أنه من الصعب تشريحيا تحديد الخلل في الدماغ(محمد.2021.ص ص 90-91).

- **الاتجاه التشخيصي العلاجي:** تتمثل الفكرة الأساسية في هذا النموذج لصعوبات التعلم في أن بعض العمليات السيكولوجية المعينة كالذاكرة البصرية مثلا, أو مجالات التعلم كالقراءة مثلا قد تتعرض لبعض المشكلات و الأخطاء التي قد تبعدها عن مسارها الصحيح, و يمكن

للاختبارات المختلفة أن تكشف عن أي العمليات السيكولوجية أو مجالات الأداء الأكاديمي هي التي تتعرض للخطأ, ومن ثم يتم تقديم برامج علاجية معينة يمكن من شأنها أن تعالج تلك العمليات الخاطئة, أو مثل هذا التعلم الخاطئ, وعندما يتم تشخيص و علاج تلك المشكلات التي تتعرض لها مثل هذه العمليات سوف يكون بمقدور الطفل أن يتعلم بشكل عادي إلى حد كبير, وإذا لم يتم اكتشاف أوجه القصور في مجال أكاديمي أساسي معين عن طريق استخدام الاختبارات المعيارية فان التدريس العلاجي الذي يتم تقديمه في تلك الحالة يركز على تلك المهارة التي يبدي الطفل قصورا فيها, أو يركز على ذلك المجال الذي يكشف الاختبار أنه يمثل جانبا من جوانب القوة النسبية, ربما يتمثل أكثر الجوانب أهمية في نموذج التشخيص العلاجي في استخدام العبارات المعيارية حتى يتسنى تقييم تحصيل الطالب في مجالات معينة. وبغض النظر عن ذلك السبب الذي يجعل الطالب يواجه مشكلة معينة في القراءة على سبيل المثال يصبح من الأهمية أن يعرف الأخصائي بصورة دقيقة قدر الإمكان مدى الجودة التي يقرأ بها مثل هذا الطالب.

كذلك من الملاحظ من جهة أخرى أنه بغض النظر عن ذلك السبب الذي يجعل الطالب يواجه مشكلة معينة في الحساب يصبح من المهم أن نعرف أي المفاهيم الحسابية التي يكون قد تعلمها و أي أنواع من المسائل يمكنه أن يقوم بحلها, وعلى هذا الأساس فإننا نلاحظ في أي مجال من مجالات التعلم معرفة ما يعرفه و مالا يعرفه الطالب كيف يتعلم ذلك الطالب قياسا بغيره من الطلبة يعد لأمرا غاية في الأهمية(دويكات.2017.ص ص 18,19).

- **الاتجاه السلوكي:** يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم الى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة, والتي قد ترجع الى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار الى الوسائل التعليمية و الأنشطة التربوية المناسبة و كثرة عدد المعلمين افتقارهم الى الدافعية للتعلم و الدراسة,علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الاسرة و المدرسة و المجتمع.لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية و عوامل التنشئة الاجتماعية و التعرف على التاريخ التعليمي و التحصيلي للتلميذ(ابراهيم.2010.ص 67).

- **الاتجاه النمائي:** يذهب هذا التجاه في تفسير صعوبات التعلم الى أنها تعكس بطئا في نضج الجوانب البصرية و الحركية و اللغوية و عمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي, و أنه نظرا لأن كل فرد يعاني من صعوبات التعلم لديه مظاهر مختلفة من جانب بطئ النضج فان كل منهم يختلف في معدل و أسلوب اجتياز مراحل النمو, و نظرا لأن المنهج يفوق مستويات استعداد التلاميذ الذين يعانون من كفاءة المخ بدرجة ما فان هؤلاء التلاميذ يفشلون في المدرسة.

بناءا على أن الوظائف العليا للقشرة الدماغية تترتب بشكل هرمي من الأسفل الى الأعلى أو من القشرة الفرعية الى القشرة الدماغية العليا واذا حصل خطأ في أحد هذه المستويات فان هذا يؤدي الى خلل في المستويات التي تتبع فيتأخر نموها.هذه النظرية تفترض تأخرا في النمو وليس عدم النمو,و عليه يتوقع أن يختفي هذا الخلل مع التقدم في العمر و لكن الدلائل تشير الى عكس ذلك حيث تستمر معاناة الشخص من صعوبات التعلم في الغالب طوال فترة الحياة و بخاصة في صعوبات التعلم النمائية(خلف الله.2019.ص 362).

- **الاتجاه المعرفي:** يقوم النموذج المعرفي على افتراض أن صعوبات التعلم تنتج بسبب قصور في العمليات المعرفية الأساسية الانتباه, الادراك و الذاكرة لدى التلاميذ, ويعد العجز الوظيفي البسيط و المشكلات الأكاديمية أحد أهم مظاهر هذا القصور باعتباره مؤثرا على المهارات الأكاديمية, فحين يفشل التلميذ في تركيز انتباهه على المهام الدراسية بشكل مناسب و تحويل الانتباه الى المهام الجديدة فان هذا يعد أحد أهم مظاهر صعوبات التعلم, كما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من ضعف في القدرة على ادراك المثيرت المختلفة و تفسيرها, و الادراك ذوو علاقة قوية بصعوبات التعلم. و تعد الذاكرة السمعية أو البصرية أو الحركية و عجز التلميذ عن الاحتفاظ النسبي بالمعلومات التي تقدم له سواء على المدى القريب أو البعيد من شأنه أن يؤدي الى صعوبات التعلم.
- **الاتجاه البنائي:** يقوم النموذج البنائي على أساس مفاده أن التلاميذ يجب أن يقوموا ببناء معارفهم و تنظيمها ذاتيا, ويرى أنصار هذا النموذج أن التلاميذ سواء كانوا ممن يعانون من

صعوبات التعلم او ممن لا يعانون منها يقومون بتكوين وجهات نظرهم عن العمل بمفردهم, و لذلك فان من المهام الأساسية التي يجب على المعلم القيام بها وفقا لهذا النموذج هو تقديم المهام التربوية للتلاميذ بشكل واقعي حقيقي يتضمن تفاعلا اجتماعيا تتم من خلاله عملية التعلم, وعليه فان مفتاح تعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق النموذج البنائي يتمثل في جعلهم يقومون ببناء معارفهم خلال المواقف الاجتماعية الحقيقية(ممادي.2013.ص 240).

- **التعقيب:** يتوقف فهمنا لمجال صعوبات التعلم, بل و مشاركتنا الفعالة في معالجة تلك الصعوبات على فهم النظريات التي تم تكوين هذا المجال على أساس منها.اذ تزودنا بوجهات نظر العلماء وأرائهم التي تمكننا من دراسة الفروع المختلفة لهذا الحقل و تفسيرها, كما تساعدنا في تصنيف و تقييم ذلك الطوفان الهائل من المواد التعليمية الجديدة و التقنيات المبتكرة الحديثة,و الأجهزة و المعدات,وطرق التدريس,الى جانب الوسائل الفمية الحديثة التي يواجهها المعلمون و المربون في مجال التربية الخاصة عموما و في حقل صعوبات التعلم خصوصا.

وفي هذا الاطار يقصد بتلك النظريات أن تكون بيانات أو عبارات ذات أثر فعال, و ليست كما يقول **جون ديوي** مجرد أفكار تم صبها وتجميدها في قواعد ثابتة لا تتغير ولا تتبدل و كأنها حقائق أبدية,كما أنها ليست برامج يتم التمسك بها و التقيد بمضمونها و كأنها نصون دينية مقدسة.فالنظرية يجب أن تكون على الأصح بمثابة دليل يرشدنا و يقودنا نحن المربين و المعلمين الى تنظيم معارفنا و ترتيب أفكارنا بشكل منهجي, كما ينبغي أن تخدمنا كمفهوم قابل للتغيير و التعديل و التطوير في ضوء كل جديد يتم التوصل اليه في مجال المعرفة.

و بناء النظرية من خلال هذه العملية يمكننا من التفريق بين ما نعرفه مدعما بالبراهين و الأدلة القاطعة و ما نصدقه أو نؤمن به أو نستنتجه دون ان يكون معتمدا على أساس علمي يبرره, ومن هنا فان **جون ديوي** يؤكد أن النظرية أعظم واقعية و عملية من كل الأشياء.

8. خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بجملة من الخصائص أهمها ما يلي:

- القصور في الانتباه و النشاط الحركي الزائد دون هدف محدد.
- ضعف في القدرات العقلية العامة كالذكاء و الادراك و التفكير و التذكر.
- نقص الدافعية الى التعلم.
- القصور في القدرة على المتابعة و التسلسل في تعلم المهارات الدراسية المختلفة.
- القلق الدائم و المستمر و غير المحدد.
- الخلط في الاتجاهات و ضعف التناسق الحركي.
- الرسوب و الفشل و التكرار الدراسي بسبب ضعف التحصيل.
- وجود اضطرابات عصبية أو نفسية كسرعة الغضب و الاندفاع و الضرب و الشتم(برو.2014.ص 101).

- يمكن استنتاج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميزون بخصائص محددة تجعلهم يواجهون تحديات في التعلم بشكل مختلف عن الأطفال الأخرين.

9. أسباب صعوبات التعلم:

هناك عدة أسباب تؤدي الى صعوبات التعلم, نذكر منها ما يلي:

- **العوامل الوراثية:** ان التفاوت في تركيب الدماغ و أشكال نضوجه و الاختلالات الحيوية و القابلية للاصابة بالأمراض المسببة للاعاقة الوظيفية للدماغ كلها يمكن أن تنتقل وراثيا.

فان كان عند الوالدين صعوبة في تعلم القراءة فان مسألة وجود صعوبات تعليمية لدى الأطفال سيكون أمرا واردا, وتشير الدراسات بأن التوائم المتطابقة لديهم مشكلات في صعوبات التعلم اذا كان والديهم لديهم صعوبات التعلم, ومع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث في بعض الأسر و يكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى, فقد وجد الباحثين أن نسبته 35-40 %من ذوي صعوبات التعلم يعانون أبائهم من صعوبات التعلم, فلقد بينت

دراسة **أورتن Orton**أثر العوامل الوراثية في نشأة هذه الصعوبات ففي دراسته حول التوائم و التي أشار فيها الى أن صعوبات التعلم تنتشر بين عائلات معينة.

ومع أن هناك أسس جينية لصعوبات التعلم فان طريقة الانتقال ما تزال غير واضحة, فقد تكون بتوريث بنية غير عادية للدماغ, أو بتوريث أنماط غريبة لنضج الدماغ, أوبتوريث مرض يؤثر على وظيفة الدماغ. و قد تزايدت البحوث و الدراسات التي تبحث في الأسباب الوراثية لصعوبات التعلم مع ظهور تقنية تصوير الجينيوم البشري عام 2000, واتجهت الدراسات مؤخرا لبحث تدخل بعض الكروموزومات تحت ظروف معينة في ظهور أعراض عسر القراءة وبالأخص الكروموزوم 15.بل و تركز الدراسات البحثية أيضا على المؤشرات الجينية الممكنة المرتبطة بالكروموزومات 1و 2 و 6 و 13 و 14(بن سعيد.2021.ص 85).

- **أسباب أثناء الحمل و الولادة:**

- **أسباب قبل الولادة:** منها اضطراب عملية التمثيل الغذائي, اصابة الأم بالحصبة الألمانية و خاصة خلال الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل, وقد يؤدي الخلل الكروموزومي الى صعوبات التعلم فمثلا قد تظهر على الذكور صعوبات قرائية و كلامية و حركية نتيجة لزيادة كروموزم(x) فيصبح (xxy) و التي يطلق عليها متلازمة كلاينفلتر Klinefelter (Syndrome), أما اذا كانت الزيادة (y) فيؤدي الى الاندافعية و النشاط المفرط و السلوك العدواني. ومن تلك الأسباب زيادة وزن الوليد اذ هناك علاقة بين الوزن غير الكبيعي و مشكلات التطور و التعلم مستقبلا.

تعرض الأم لأشعة x وخاصة خلال الأشهر الثلاثة الأولى, تعاطي المضادات الحيوية القوية خاصة خلال الأشهر الثلاثة الأولى, اصابة الأم بالأمراض الزهرية, التهاب السحايا, اضطراب الغدد الصماء.

ومن أهم الأسباب التي تؤدي الى صعوبات التعلم سوء التغذية ونقص الأكسجين لأسباب مختفلة كما قد يكون التدخين و المسكرات و المخدرات أثر في ذلك (https://arabsycologym.com).

- **أسباب أثناء الولادة:** ومن هذا النوع الولادات المبكرة(الخداج), أو نقص الأكسيجين, أو قصر مدة الطلق, أو الاصابات التي تحدث نتيجة استخدام أدوات التوليد كالملاقط أو نتيجة تمزق الأغشية المبكر, أو المشيمة المنزاحة(سام عمار.2016.ص 52).
- **أسباب ما بعد الولادة:** لا يمكن حصر الأحداث المحتمل وقوعها للطفل بعد الميلاد و التي تسبب في ظهور صعوبة التعلم لديه, على سبيل المثال هناك العديد من أمواع الاصابات الدماغية والتي قد تنتج عنها اضطرابات تعلم معينة كما اتضح من دراسة **جولد شتاين Goldstein**للجنود ذوي الاصابات الدماغية.

و هناك العديد من المواد الكيميائية الموجودة في بيئتنا التكنولوجية الحديثة قد تنتج عنها أنواع معينة من مشكلات التعلم.فتشير بعض الدراسات الى أن التسمم بالرصاص قد يؤدي الى زيادة خطر الاصابة بصعوبات التعلم على سبيل المثال قام **نيدلمان needleman 1980** بدراسة مجموعتين من الأطفال للمقارنة بين الأطفال ذوي المستويات المرتفعة من الرصاص في أقرانهم الذين أظهروا مستويات منخفضة من هذا المركب الكيمائي, ولقد كانت المجموعة الأولى ذات المستويات المرتفعة من مركب الرصاص هي صاحبة الدرجات الأولى على العديد من المتغيرات المهمة و التي من بينها الأداء اللفظي و المعالجة اللغوية و الانتباه وذلك مقارنة بالمجموعة الثانية(ويندر.2011.ص 123).

من جهة أخرى فان انخفاض الوزن و الحوادث التي قد تصيب الدماغ بضرر, التلوث البيئي كمواد مثل الرصاص و الكانديوم, فتلوث البيئة يؤثر على الجهاز العصبي الذي من شأنه أن يكون سببا في حدوث صعوبات التعلم.

- **الأسباب التربوية:** و تشمل ما يلي:

– المناهج الموحدة.

– اختلاف طرق التدريس.

– عدم جتهزية غرفة الصف لحاجات الطالب التعليمية.

– نقص مهارات المعلمين التدريبية.

– توقعات الأهل و المعلمين التدريبية(مالكي.2015.ص 22).

- **الأسباب النفسية (الاتجاه السلوكي):** ينطلق هذا الاتجاه من مبدأ صعوبة البحث في العلاقات الغير المرئية, بين الصعوبات في التعلم و بين العجز الوظيفي في العمليات العقلية, وذلك أيضا لصعوبة اجراء التجارب على الأدمغة البشرية, و يكتفي هذا الاتجاه في البحث في الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل: عدم الثقة, و الاعتمادية على الغير, و الشعور بالاحباط بسبب تكرار خبرات الفشل, التقدير الزائد للغير, العدوانية, الانعزالية, شرود الذهن, النشاط الحركي الزائد, الاهمال و اللامبالاة, ضعف القدرة على التركيز و الانتباه, اضطرابات الذاكرة و التفكير, و صعوبة التوافق الاجتماعي.

ان المظاهر السلوكية تعتبر مدخلا للبرامج العلاجية السلوكية, فبدلا من أن ينصب اهتمام العلماء على السبب غير المرئي لصعوبة اضطراب المفاهيم مثلا فان هذا الاتجاه ينصب على تحديد الصعوبة نفسها من حيث شكلها و أبعادها و تأثيراتها على تعلم الطفل, و عليه فيقوم المختصون بوضع برامج العلاج االسلوكي المباشرة لتلك الصعوبة نفسها دون البحث في أسبابها لأن علم النفس لا يعني علم وظائف الأعضاء, و يعتقد السلوكيون أيضا أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم لديهم عجز في الجوانب الادراكية أو المعرفية أو الحركية و الذي يؤثر على تحصيلهم لا يظهر خلل فيزيولوجي في أنظمتهم العصبية ة التي تقوم بوظائفها بشكل طبيعي.

وأن مثل هؤلاء الأطفال يمكن معالجتهم من خلال الوسائل السلوكية و البرامج التعزيزية التي تزداد تطورا و تركيز حسب نوع الصعوبة سواء كانت عصبية أو نفسية أو نمائية(بن سعيد.2021.ص ص 86,87).

- **الأسباب العضوية أو الفسيولوجية:**

ان دراسة معظم أسباب صعوبات التعلم أشارت الى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الخلل الوظيفي البسيط أو الاظطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي, و الحبل الشوكي, و نقل الرسالة العصبية و غيرها و أي درجة من هذا الاضطراب الوظيفي قد تتسبب فيها عوامل عدة:

– تلف في المخ ناجم عن حادثة أو نقص في الأكسيجين قبل أو أثناء أوبعد الميلاد متسببة في اعاقات عصبية و الذي يؤثر سابا في قدراتهم على التعلم.

– تلف نتيجة لاصابة في الحبل الشوكي مما يعوق نقل الاشارات العصبية مما يتولد عنه خلل وظيفي و مشكلات في التعلم التتابعي.

– اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ربما تكون ناجمة عن عدم التوازن البيوكيميائي(عيسى سعد.2006.ص 24).

- نستخلص أن صعوبات التعلم هي تحديات تؤثر على قدرة الفرد على التعلم بطرق مختلفة و تنتج عن مجموعة من العوامل و الأسباب التي هي أسباب تدل على أن صعوبات التعلم ليست علامة على نقص الذكاء بل هي اختلاف في الطريقة التي يعمل بها الدماغ.

10. **أنواع صعوبات التعلم:** تنقسم صعوبات التعلم الى صعوبات نمائية و أكاديمية, و توجد علاقة وثيقة بين هذين النوعين بل و تعد الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية و هي علاقة سبب ونتيجة, و سنقوم بتقديم توضيح أكثر حول هذين النوعين:

- **أولا: صعوبات التعلم النمائية:** مصطلح نمائي يتضمن تلك المشكلات التي يبدأ ظهورها مبكرا في حياة الطفل وتؤثر في النمو بصورة غير عادية, و أن العلامة التي تظهر أو تدل

على وجود الاضطراب النمائي أو الصعوبة النمائية هو أن يحدث انحراف أو تأخر في النمو عن النمو الطبيعي(عبد المحسن.2021. ص 104).

- **أقسامها:**

- **الصعوبات الأولية:** و تتمثل في:

- **صعوبات الانتباه:** الانتباه هوعملية لتركيز الشعور في شيء مثير سواء أكان هذا المثير سمعيا أم بصريا أم حسيا, وهو القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات(سمعية,بصرية,حسية). و لذلك يعد الانتباه أحد المتطلبات الرئيسية لكي يتعلم الطفل مهارات القراءة و الكتابة و الحساب و المفاهيم و السلوك الاجتماعي, ينبغي أن يدرك المثيرات المهمة المختلفة من أجل القيام بالمهارات المعرفية اللازمة و الاستجابة لها اما لفظيا أو حركيا.

يعاني الطلاب ذوو صعوبات التعلم عدم القدرة على ربط المعلومات المختلفة مع المعلومات المكتسبة المحيطة على الرغم من وجود مثيرات خارجية, فعلى سبيل المثال: يختار الطالب الاستماع و الانتباه الى شرح المعلم في أثناء حديث زملائه داخل الفصل. كما أن الطلاب كثيرا ما يصعب عليهم الابتعاد عن المثيرات الخارجية خاصة في أثناء الدروس و المحاضرات.

- **صعوبات الادراك:** يمكن تعريف الادراك بأنه قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة اليه عبرالحواس المختلفة و معالجتها ذهنيا في اطار الخبرات السابقة, و هو العملية العقلية المعرفية التي تقوم على اعطاء المعاني و الدلالات و التفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحسية.

يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم صعوبة في تنظيم المعلومات الحسية و اعطائها المعنى المناسب و محاولة فهمها, وتتضمن مظاهر صعوبات الادراك في: صعوبات في الادراك البصري السمعي و الحركي, و تظهر بوضوح من خلال الأطفال في صعوبة في التأزر و الأداء الحركي أثناء الأنشطة التي تتطلب مهارات معينة مثل: الكتابة عللى السطر, و عدم

القدرة الطفل على تذكر الكلمات التي سبق أن تعلمها, وعكس تسلسل الحروف عند نسخها, أو عدم القدرة على تمييز بين أصوات الحروف و الكلمات, أوعدم التقاط الكرة ورميها أوركلها بالاتجاه المطلوب(المسعد.2013. ص 14)

- **علاج صعوبات الادراك:**

- تدريبات الشكل و الخلفية.
- تدريبات الوضع في المكان.
- علاج صعوبات الادراك البصري.
- علاج صعوبات الادراك السمعي.
- علاج صعوبات الادراك اللمسي.
- علاج صعوبات التسلسل.
- علاج صعوبات الغلق(البيلي.2020. ص ص 47-48).

- **خصائص الادراك:** يتصف الادراك بالخصائص التالية:

- الادراك عملية كلية, يحدث الادراك دفعة واحدة و يدرك الكفل الكل ثم الجزء.
- تعد الخبرات الحسية الأساس في عملية الادراك فلا يوجد ادراك بدون احساس.
- يتضمن الادراك المعنى و الدلالة وعن طريق التعلم يتم الربط بين الخبرات الحسية و المعاني.
- يعد تنظيم الخبرات و المثيرات الحسية داخل أنماط مسيرة لحدوث المط الادراكي للفرد.

- **صعوبات الذاكرة:**

هو أحد أشكال فقدان الذكريات التي تحدث للشخص نتيجة عوامل مختلفة لعل أكثرها شيوعا تلك الأضرار التي تلحق بأجزاء مختلفة من الدماغ و خاصة بالنسبة لكبار السن.

ويواجه الأشخاص الذين يعانون من ضعف الذاكرة صعوبة في تذكر بعض الأشياء و الحقائق أو المعلومات, وقد يحدث ذلك في بعض الأحيان على فترات متقطعة فهم لا يفقدون

الذاكرة بشكل كامل ولكن من الممكن أن تكون لديهم صعوبة كذلك في تكوين ذكريات جديدة أو تذكر بعض الأشياء من الماضي.

- **خصائص الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة:**

- عدم القدرة الأطفال 0

على تذكر ما تمت مشاهدته بصريا, و ينبع ذلك من ضعف ذاكرتهم البصرية التي تؤدي بهم الى عدم القدرة على استدعاء أو اعادة انتاج الحروف و الكلمات من الذاكرة.

- اضطرابات التفكير و ضعف الذاكرة و الاستقبال وعدم القدرة على الانتباه,وعدم اكتمال النمو اللغوي.
- صعوبة في تذكر الحقائق الرياضية و المعلومات الجديدة.
- صعوبة تذكر خطوات الحل.
- صعوبة في تذكر ماذا تعني الاشارات مثل:× / ÷ / − .
- صعوبة في تذكر السؤال ريثما يعطي الاجابة عنه.
- يستعين بجدول الضرب المكتوب لاعطاء الاجابة.
- ضعفا في الذاكرة الصوتية, وتعني تخزين المعلومات و تمثيلها في نظام الذاكرة على شكل صوتي لفترة قصيرة.
- ضعف الاسترجاع الصوتي للمخزون الدلالي للكلمات و تعني المقدرة على استرجاع الشيفرة الصوتية ن الذاكرة.
- عجز في القدرة على تركيز الانتباه(الحسيني.2020.ص 61).

- **أنواع صعوبات الذاكرة:** و تتمثل في:

- صعوبات الذاكرة السمعية.
- صعوبات الذاكرة البصرية.
- صعوبات الذاكرة الحركية.
- صعوبات الذاكرة القائمة على المعنى و الحفظ(مصباح.2015.ص ص 182,183).

- **أهم الاستراتيجيات المتبعة كمعينات للذاكرة:**

اختيار الاستراتيجيات يعتمد على خصائص المتعلم, وخصوصا قدراته المعرفية المرتبطة بالذاكرة البصرية أو السمعية ثم بالتركيز بدرجة أقل على نقاط ضعفها, ونقصد بالقدرة المعرفية(المعرفة السابقة, الذاكرة الدلالية) وذلك باستخدام استراتيجية مستقلة,في المرتبة الثانية نأخذ في الحسبان نمط المهمة ونوع المعلومة المراد تخزينها, وعلى هذا الأساس تقسم استراتيجيات معينات الذاكرة التي تستخدم مع ذوي صعوبات التعلم الى أنواع عدة نذكر أهمها:

– **استراتيجية الكلمات المفتاحية:** تقوم هذه الاستراتيجية على ربط المعلومات الجديدة بالكلمات المفتاحية التي يتم ترميز بالفعل في الذاكرة, هذا الأسلوب ينطوي على استبدال الكلمات أو ربطها بأخرى تشبهها (أسماء, أشخاص, أماكن, مصطلحات , مفردات ...) ومن المهم أن يفهم التلاميذ هذه الطريقة قبل تطبيقها.

من أجل تعليم كلمة جديدة أولا يحدد الكلمات المفتاحية التي يكون تمثلها سهل عن طريق صورة, رسم صوت مشابه للكلمة أي تشبه الكلمة المراد تعلمها لفظا أو سمعا هذا يسمى الربط السمعي.تعمل استراتيجية الكلمات المفتاحية أفضل عندما تكون المعلومات التي يمكن استخلاصها جديدة بالنسبة للمتعلمين.

يخلق المعلم صورة يربط الكلمة بها لتعلمها على شرط يكون هناك تفاعل بين الكلمتين أو الصورة و الكلمة,مثال: يريد المعلم تعليم الكلمة الانخليزية Carline في البداية يتم تحديد الكلمة المفتاحية الجيدة(ترتبط بها اما بصريا أو سمعيا) في هذا المثال يجب أولا تعريف الكلمة الجديدة Carline تعني ساحرة, الكلمة المفتاحية هي Car(سيارة) هذا لا يكفي لأنه يبدو و كأنه الجزء الأول من الكلمة الأولى, يجب أن يظهر المعلم للتلاميذ صورة من السهل تمثيلها بصريا (ساحرة تجلس في سيارة)و عندما يطلب من التلميذ تذكر معنى Carline يجب أن يمر بعملية من أربع خطوات:

– فكر في العودة الى الكلمة Car.

– التفكير في الصورة (سيارة).

– تذكر ماذا يحدث في الصورة(ساحرة تجلس في السيارة) ثم استنتاج معنى كلمة Carline.

تشترط هذه الطريقة ضرورة تصور الرابط بين الكلمتين لأنه يزيد من تمثل المعلومات و الاحتفاظ ببعض صفاتها الحسية القابلة للادراك و اثراء التعلم, و يساعد المتعلم على تدوين الخبرات الجديدة بما يضفي عليها من خيالات و صورة ذهنية.

– أسلوب الأوتاد أو الكلمات اللاقطة:

كما تعرف بالانخليزية Peg Word نعتمد فيها على ربط الكلمات الجديدة بكلمات أخرى معروفة للتلميذ و تقدم كأزواج متناغمة حتى يسهل حفظها, الكلمات الموجودة و المعروفة بالنسبة للمتعلم تزوده ب: ملقط Peg. مثال: bun و Un , four و Door , feux و Deux مع ضرورة وضع تفاعل بين الشيئ المراد تذكره(رقم مثلا) مع الكلمة اللاقطة و خلق عملية تخيل , مثال: بني– شكلاطة (نفس الرابط). في الغالب تأتي الكلمات اللاقطة على صورة كلمات ذات ايقاع موسيقى للمساعدة على تثبيتها مثلا تعليم الأرقام للأطفال بشكل مرتب.

من الأحسن أن تكون الكلمة اللاقطة خاصة بالفرد هو و يولدها بنفسه و هي تثبيت الكلمات في الذاكرة كما تفعل الملاقط مع الغسيل, و تستخدم هذه الطريقة قي تعلم جدول الضرب, أماكن, ولايات, قواعد, أسماء, ترتيب المعادن, قوانين فيزيائية, كما تستخدم الكلمات اللاقطة في تذكر المواد التاريخية.

– أسلوب الحروف / المختصرات, الحروف الاستهلالية:

هي أكثر الطرق شهرة و هي تستخدم من أجل تذكر مجموعة من الاجابات حيث يأخذ حرف من كل كلمة و يكون به كلمة أو عبارة جديدة, وهي أكثر تذكرا لأنها تتطلب أقل مساحة في الّذهن أي يكفي تذكر الحرف الأول لتذكر الباقي.

مثال: نريد أن نجعل التلميذ يتذكر قائمة الدول المنتجة و المصدرة للنفط و هي: فنزويلا, نيجيريا , الجزائر ,ايران,النرويج,العراق,السعودية,ليبيا, يحتاج تذكرها الى التكرار كل مرة من

أجل ترسخ في الذاكرة طويلة المدى. لكن باستخدام طريقة الحروف الاستهلالية نأخذ من كل كلمة الحرف الأول الذي يدل عليها لنشكل كلمة جديدة أو عبارة تكون سهلة الحفظ في هذا المثال العبارة هي: (فنجان عسل) يكفي تذكر هذه العبارة لتسهيل استرجاع معنى كل حرف و دلالته.

- **استراتيجيةالموقع**(طامشة,2020.ص -103,106).

- **الصعوبات الثانوية:** صعوبات التعلم الثانوية هي تحديات تعليمية تتطور لدى الأفراد بعد مرحلة الطفولة المبكرة م

ما يؤثر على قدرتهم على التعلم بشكل فعال في المدرسة أو الحياة اليومية, وتختلف هذه الصعوبات عن تلك التي تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة, و تتمثل أنواع الصعوبات الثانوية في:

- **صعوبات التفكير:**

تعريف التفكير: تعريف **أندرسون وكنج:** هو عملية ذهنية تقوم على توليد الأفكار و تعديلها اعتمادا على الخبرات و المعلومات السابقة مما يوصل الفرد الى أبنية و تراكيب جديدة(الجميل.2014. ص 414).

تعريف صعوبات التفكير: ترتبط هذه الصعوبات باضطراب اللغة الشفهية, ويقصد بصعوبات التفكير المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم و تعميمه, وحل المشكلات وربط الأغكار ببغضها البعض لتكوين أفكار جديدة,وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية, الضعف في عدد المفردات,أو ضعف في تمثل المعاني الكاملة للكلمات(الفاعوري.2010.ص 20).

- **أنواع التفكير:** و تتمثل أنواع التفكير في:

1-**التفكير الحسي العملي:** وهو شكل التفكير السائد عند الأطفال في السنوات الثلاث الأولى بعد الولادة , حيث يلجؤون الى معالجة الأشياء و التعرف عليها من خلال ما يقومون به من حركات و أفعال , ومن هذه الأفعال المادية الحسية يستخلصون معارفهم وهذا يعني

أن النشاط الحسي الحركي هو النشاط الأول و الأساس الذي يستند اليه التفكير النظري, وهكذا نلاحظ أن التفكير للطفل ولاسيما في سني حياته الأولى يأخذ شكلا عمليا وفي اطار هذا النشاط ينمو تفكيره و كل العمليات المعرفية الأخرى لديه.

2-**التفكير الحسي الصوري:** ان الشكل الأبسط للتفكير الحسي الصوري أول ما يظهر لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة أي في الفترة بين ثلاث الى ست سنوات, علما بأن صلة التفكير بالأفعال العملية تظل قائمة لديهم لكنها لا تظل وثيقة الصلة بها بشكل مباشر كما كانت في السابق.

3-**التفكير المجرد:** ان الأطفال في المدرسة الابتدائية لاسيما في الصفوف الأولى منها تنمو لديهم وعلى أساس الخبرة العلمية أشكال بسيطة جدا من التفكير المجرد(خصاونة.2013. ص ص 129,130).

- نستنتج أن التفكير عبارة عن عملية ذهنية معقدة تتضمن معالجة المعلومات واستخدامها لحل المشكلات و اتخاذ القرارات المختلفة المتعلقة بالحياة اليومية سواء في الاطار الداخلي للمدرسة للتلميذ أو في الاطار الخارجي المتعلق بالمجتمع و الأسرة.
- **مظاهر صعوبات التفكير:**

- صعوبة التوصل الى حلول للمشكلات.
- عدم القدرة على تحديد الهدف المراد الوصول اليه.
- عدم القدرة على ترتيب الافكار و بالتالي عدم القدرة على حل المشكلات.
- عادة ما يكون لدى الشخص طريقة معينة لأداء الأشياء.
- صعوبة في القيام بتنويع الأداء.
- عدم قدرة الفرد عللا التفكير بطريقة تساعده على مواجهة العوائق التي قد تعترضه, و بالتالي اعاقة قدرته على وضع خطوات من أجل حل المشكلات و أخيرا عدم قدرته على الوصول الى الأهداف التي يرجوها ان وجدت(.https://mawadooz).

▪ **اضطراب اللغة الشفوية:** ترجع هذه الاضطرابات الى الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة و تكامل اللغة الداخلية, التعبير عن الأفكار لفظيا وتشمل:

- **اللغة الاستقبالية:** ترجع الى عدم قدرة الفرد على فهم المعاني, الألفاظ التي تقال و الى فشله في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء و الأعمال و المشاعر و الخبرات و الأفكار.

- **صعوبات اللغة التكاملية:** يشمل تطور اللغة نمطين من السلوك:

– اللغة التكاملية: معناها اللغة الداخلية و يقصد بها تفكير الطفل و تنظيم و تكامل خبراته اليومية أثناء ممارسة النشاطات قبل أن يبدأ الكلام, و بطرق ذات معنى بدون استخدام اللغة.

– اللغة المنطوقة: حيث يبدأ الطفل بالكلام و التكامل و التواصل مع نفسه بعد أن يتعلم المعاني الخاصة لفظيا من خلال الاثارة اللغوية و الاستقلالية.

– **صعوبات اللغة الاستقبالية التكاملية و التعبيرية المختلفة:** هي أشد أنواع اللغة الاستقبالية التكاملية و التعبيرية المختلفة, حيث تظهر لدى الأطفال كافة الصعوبات السابقة و بدرجات متفاوتة, لا يفهمون ما يقال لهم و لا يستطيعون استخدام رموز اللغة بشكل متكامل, ولا يستطيعون التعبير عن أنفسهم بلغة صحيحة(صيفي. ص ص 115,116).

- **تشخيص صعوبات اللغة الشفوية:**

تتطلب عملية التشخيص خدمات الفريق المتعدد التخصصات المتكون من: معالج النطق و اللغة, أخصائي الأعصاب, الأخصائي النفسي, الأخصائي الاجتماعي,الطبيب النفسي,مع بعض الارشادات العامة التي يستخدمها المعلمون خلال مرحلة التقييم الأولى للغة الأطفال الذين يظهرون أعراض صعوبة اللغة الشفهية:

– تحديد التباعد ما بين القدرة العقلية الكامنة و التحصيل الغوي.

– تحديد ووصف المجالات التي يعاني فيها الطفل من صعوبات لغوية.

– تقييم العوامل النفسية و البيئية و الجسمية المرتبطة بمثل هذه المشكلات.

– بناء افتراضات تشخيصية لتحليل أعراض النطق و الكلام.

– تنظيم و تطوير البرنامج العلاجي لتخفيف نواحي التأخر في اللغة و كذلك في صعوبات التعلم النمائية التي قد تسبب ذلك التأخر(حافي. 2019.ص 115).

- **مظاهر صعوبات التعبير الشفهي:** وتتمثل في:

– الصعوبة في ايجاد الكلمات المناسبة للموقف.

– الصعوبة في تتبع و معالجة اللغة, حيث يتلفظ الفرد فقط جزء من الجملة.

– تبديل كلمة مكان الأخرى.

– اسقاط بعض الكلمات, ونهايات الكلمات.

– صعوبة في التمييز وفي انتاج و تتابع أصوات الحديث في الكلمات.

– عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.

– الاستخدام الحرفي للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة غير صحيحة نحويا.

– اسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات متشابهة.

– البطئ و الخجل.

– ضعف الدافع للكلام.

– الكلام المتقطع.

– العجز عن التعبير الصوتي عن المعنى(بودينار.ص 206,207).

- **علاج صعوبات اللغة الشفهية:**

هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة التي استخدمت لتعليم اللغة الشفهية و علاج صعوباتها وهي تتمثل فيما يلي:

1– برنامج أداة بناء الجملة :

يهدف لتنمية التعبير الشفهي وتركيب الجمل بمختلف أنواعها وفي مختلف الأزمنة(الماضي,الحاضر,المستقبل), ويستخدم كذلك مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في استخدام اللغة.

2- برنامج اللغة:

صمم في الأساس من أجل الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي و الاقتصادي المنخفض بالاضافة الى أنه يستخدم للأطفال الذين لديهم مشكلات متنوعة في اللغة.

3- البرنامج التدريبي لتوسط اللغة:

قائم على أساس الأنشطة المتعلقة بالمعنى وسياق النص, يحسن الأداء الشفهي و اللغوي لمن يتدروا عليه.

استخدام المعلم استراتيجيات تخاطبية في سياقات متعددة و متنوعة من خلال المناقشة الحوارية بين المتعلمين, مما يجعلمه في حالة تفاعل مستمر, فيكسبهم الثقة و السيطرة على مهاراتهم الحوارية(حافي.2019. ص 116).

- فوائد التدخل المبكر بالعلاج لصعوبات التعلم النمائية:

- التدخل المبكر بالعلاج يساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم, حيث يؤدي التدخل المبكر بتقديم الخدمة العلاجية الى تسريع النمو المعرفي و الأكاديمي, ويقلل في الوقت نفسه من مشكلات السلوك أو المشكلات السلوكية, حيث بالعلاج المبكر يمكن التغلب على الكثير من المعوقات التي تعوق قدرات الطفل,كما يمكن أن تؤدي الى التغلب على العديد من الاضطرابات الى حد كبير, الأمر الذي يؤدي الى تحسن حياة الطفل أو أن يحيا حياة كريمة.

- التدخل المبكر بالعلاج يفيد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات النمائية حيث يفيد العلاج المتمركز على أسر الاطفال ذوي الاحتياجات النمائية في جعل الطفل ذو الاحتياج الخاص جزءا مندمجا ضمن منظومة الأسرة.كا أن اشراك أسرة الطفل ضمن خطة العلاج يودي الى تأثير فاعل و نجاحه في عملية العلاج.

- التدخل المبكر بالعلاج مفيد للمجتمع حيث يعد هذا الأمر مفيدا من الناحية الاقتصادية ومن الناحية الاجتماعية.

و خلاصة لقول أن التدخل المبكر بالعلاج لدى الأطفال ذوي الاحتياجات النمائية,يمكن له أن يحقق الفوائد التالية:

- تقوية الذكاء لدى بعض الاطفال.
- تحقيق التقدم في النمو في جميع المجالات النمائية البدنية, و المعرفية واللغوية و الكلام, و الاعتماد على النفس و مساعدة الذات.
- الوقاية و التثبيط للصعوبات الثانوية.
- تخفيف الضغوط الأسرية.
- التقليل من الاعتماد على الغير,وكذلك الاعتماد عللا المؤسسات ذات العلاقة بالتربية النمائية أو الصعوبات.
- التقليل من التعتماد على برامج التاربية النمائية في المدرسة.
- يؤدي الى انقاذ فكرة الرعاية الصحية ة تقليل النفقات التربوية و التعليمية(عبد الحميد.2013. ص ص 204,205).

- نستنتج أن التدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية له أهمية كبيرة حيث يمكنه أن يساهم أولا بشكل كبير في تحسين فرص الطفل في النجاح التعليمي,و ثانيا في توفير فرص أفضل للتغلب على صعوبات التعلم مما يقلل من مخاطر التأخر الدراسي,فهو يقلل من مخاطر اليأس و الشعور بالاحباط لدى الطفل ويعمل على تحسين جودة الحياة لديه.

- **ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية:**

وهي عندما لا يتحصل التلميذ على نتائج تتناسب مع مستوى عمره العقلي و قدراته المعرفية رغم أنه سليم من أي نوع من الاعاقات جسميا وعقليا, ويتلقى كافة الخبرات التربوية الملائمة له.

- **أقسامها:**

▪ **صعوبات القراءة(Dyslexiaديسليكسيا):** هي الصعوبة في القراءة الجهرية للحروف و الكلمات نتيجة لعدم قدرة التلميذ على ادراك شكل و أصوات الحروف المسموعة و المكتوبة,وعدم فهم معاني الكلمات و الجمل المطبوعة(قدي.2015.ص 81).

- **مظاهر صعوبات القراءة:**

- تدني مستوى قراءة الفرد مقارنة مع عمره الزمني و المتوقع منه.
- صعوبة قراءة الحروف و خاصة الحروف المتشابهة في الشكل.
- صعوبة قراءة الأرقام المتشابهة في الشكل.
- صعوبة قراءة الكلمات المتجانسة أو المترادفة.
- صعوبة القراءة المتمثلة في ارتفاع الصوت أو انخفاضه أثناء القراءة.
- حذف أو اضافة أو استبدال بعض الحروف أو الكلمات.
- حذف بدايات أونهايات الأسطر.
- صعوبة الالتزام بالفواصل في بدايات أو نهايات الجملة أو الفقرة.
- صعوبة نطق الحروف أو الكلمات أو الردد في نطقها.
- صعوبة فهم الأفكار أو المعاني المتضمنة في موضوع القراءة.
- صعوبة القراءة الشديدة(علي الغنوم.2015. ص ص 31,32).

- **تشخيص صعوبات القراءة:** تعتمد عملية تشخيص صعوبات القراءة على عدة أهداف تسهم في وضع لبرامج العلاجية و التدريبات المصاحبة و الأنشطة و الألعاب التعليمية لعلاجها, فتهدف الى ما يلي:

- تعرف جوانب صعوبات القراءة و المشكلات التي يعاني منها التلاميذ.
- تحديد العوامل المؤثرة في القراءة كالجسمية و الاجتماعية و التربوية و الاقتصادية و النفسية و غيرها.

- جمع البيانات و المعلومات التي تفيد في وضع و تصميم البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات تعلم القراءة.
- تحديد الأسلوب و الطريقة العلاجية المناسبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
- التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مع تحديد مستوى التلميذ و قدراته و امكاناته القرائية(الكحالي.2011.ص ص 66,67).

- **أسباب صعوبات تعلم القراءة:**

- **ما يتعلق بالمعلم:** هي عبارة عن الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون في أثناء تدريس التلاميذ ومنها:

- عدم تدريب التلاميذ في الصف الاول تدريبا كاملا على تجريد الحروف و قلة اهتمامه بذلك.
- قلة اهتمام المعلم بتدريب التلاميذ في الصف الأول على التحليل و التركيب.
- تجاهل المعلم تصحيح أخطاء التلاميذ القرائية في أثناء التدريب و عدم رصده لها.
- أن بعض المدرسين لا يهتمون في دروس المطالعة بخلق الجو الذي يبعث نشاط التلاميذ و يثير رغبتهم في القراءة.
- قلة تنويعه الأنشطة و الطرائق المساعدة أثناء تدريسه القراءة.
- عدم ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى التي من شأنها أن تساعد الطلاب على الاهتمام بمادة القراءة.
- اكتفاء المعلم بالمادة المقروءة و عدم اعطاء التلاميذ مادة اثرائية قرائية.
- عدم وقوفه على مدى الاستعداد القرائي و المحصول اللغوي للتلاميذ في الصف الأول(النوري.2010. ص ص 113,116).

- **علاج صعوبات تعلم القراءة:**

ثمة طرق ثلاث تستهدف علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية و قرائتها بعضها يبدأ بالحرف, وبعضها يبدأ بالكلمة بيانها على النحو التالي:

1- الطريقة الصوتية (طريقة جلينجهام Gillingham): و تستخدم مع المتعلمين الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات و قرائتها بالطرق العادية و تقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية, وتسمى أيضا بالطريقة الهجائية حيث نبدأ من خلالها بتعليم المتعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة, كما يمكن أن نسميها بالطريقة الترابطية و من خلالها نستطيع أن نحقق عدة أهداف منها: ربط الرمز البصري مع اسم الحرف, ربط الرمز البصري مع صوت الحرف و ربط حواس الطالب بالمادة المتعلمة.

2- الطريقة متعددة الحواسV.A.K.T (طريقة فيرنالد Vernald): ونقوم باستخدامها مع الطالب الذين لم يقرؤوا بعد أو من هم تحصيلهم منخفض و تتم على النحو التالي:

يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على الورقة و يتتبعها المتعلم باصبعه و ينطق أثناء ذلك كل جزء فيها و يكرر هذه العملية حتى يستطيع أن يكتبها المتعلم من الذاكرة.

يتمكن المتعلم بعد ذلك من قراءة الكلمة التي يكتبها المعلم دون تتبع, يتعلم المتعلم كتابة الكلمة من الذاكرة دون الرجوع الى النسخة الأصلية, يتم تعليم المتعلم كلمة جديدة من خلال تشابهها مع كلمات سبق له تعلمها أي يتم تدريبه على التعميم.

3- طريقة هيج كيرك Hegg Kirk: وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في اطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية, ويعطي المتعلم تغذية مرتدة تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار, وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة و تعليم أصواتها للمتعلمين. هذا وقد أشار كل من تورجيسون Torgesen و باركر Barker الى الدور الذي يمكن أن يلعبه استخدام أسلوب التدريس الذي يستعين بالحاسب الألي Computer Assissted Instruction في علاج صعوبات تعلم القراءة و في تدريب الطلاب على التعرف على الحروف الهجائية و قراءة الكلمات و النصوص (بلور.2018. ص 100).

- اذن نستخلص أن علاج صعوبات تعلم القراءة يركز و يهدف الى تحسين مهارات الطفل في التعرف على الحروف و دمجها في كلمات و زيادة ثقته بنفسه و تحسين أدائه في القراءة بشكل فعال.

- **صعوبات الحساب (الرياضيات Dyscalculia):** تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي 2013 عسر الحساب على أنه اضطراب نمائي عصبي يتسم بعسر التعلم في التعامل مع الأرقام و الحساب, ويتجلى في التلاميذ على الرغم من قدراتهم العقلية, و يمكن أن يواجه التلاميذ حال الاصابة صعوبات في فهم معنى المقادير العددية, الأرقام, وفي استرجاع الحقائق الحسابية من الذاكرة ضمن اجراءات الحساب البسيطة(حسنين.2024. ص 88).

- **أنواعه:**

1- عسر الحساب النمائي: هو اضطراب في الكفاءات الرقمية و في المهارات الحسابية التي تظهر عند التلاميذ ذوي الذكاء العادي و الذين لا يمثلون قصورا عصبيا مكتسبا, فالاضطرابات التطورية تظهر في نفس الوقت مع نمو الطفل, و تمس جوانب أو مهارات لم تكن مكتسبة من قبل لدى التلميذ.

- **تصنيفات عسر الحساب النمائي:**

- **عسر حساب معالجة الأعداد:** بحيث نجد بأن التلميذ يعاني من صعوبة في معالجة الرموز الرقمية أو الكلمات مثل: صعوبة قراءة الأعداد.

- **عسر حساب العمليات الحسابية:** من مظاهرها نجد بأن التلميذ يجد صعوبة في اتقان العمليات الحسابية الأساسية كالجمع البسيط و الطرح البسيط.

- **عسر حساب اجرائي:** بحيث نجد بأن التلميذ يجد صعوبة في وضع مصطلحات العمليات في المراحل الفرعية للحل, و في كيفية تعيين الاضافات.

2- عسر الحساب المكتسب: ينشأ عن عسر الحساب المكتسب نتيجة تلف أحد نصفي المخ أو كليهما, و يظهر لدى الطفل في بداية نموه عاديا ولكن يعد مشكل من نوع عصبي

فان المهارات التي كانت سليمة تختفي و تكون مضطربة, كما نجده لدى الراشد و يحدث اثر وجود خلل في بعض الوظائف المعرفية بعد مدة زمنية ممن التي كانت سابقا مكتسبة فيتدخل الخلل حسب النمو العادي(قشار.2022. ص 34).

- **أسباب صعوبة تعلم الحساب:**

ترجع هذه الأسباب الى عوامل مختلفة باختلاف الأطر النظرية المتبناة, ويمكن اجمال أهمها كالتالي:

- **العوامل الفردية:** و التي تشمل:

- الاصابة المخية: ويقصد بها تلف في المراكز العصبية في المخ الذي يسبب قصورا في كافة القدرات العقلية و ما يرتبط بها و يترتب عليها من عمليات عقلية(الانتباه, الادراك, التذكر, تكوين المفهوم, حل المشكلة).

- نسبة الذكاء: ثبت أن تعلم الرياضيات مرتبط بنسبة ذكاء لا تقل عن المتوسط و ما يرتبط بها من قدرات رياضية مثل: القدرة العددية, القدرة المكانية, القدرات الهندسية و الميكانيكية و القدرة على الاستدلال.

- صعوبة الانتباه: صعوبة التمييز و مقارنة الأعداد و الأشكال و الرموز و فهم المطلوب من المسائل الرياضية.

- قصور الادراك : ومن مظاهره قصور الادراك البصري كعدم القدرة على التمييز بين العلامات الأساسية و معرفة القيمة المكانية للعدد و البناء, و قصور الادراك السمعي المتمثل في عدم فهم التعليمات اللفظية المسموعة.

- مشكلات الشكل و الأرضية: عدم قرة التلاميذ على التمييز بين المثيرات اللونية المتعددة الموجودة على الأرضية و عدم القدرة على حل المشكلات أو المسائل الرياضية موجودة في صفحة مزدوجة.

- صعوبة التكامل الحسي: صعوبة الاستخدام المتعدد للحواس حين يقوم بحل مسألة أو رسم شكل هندسي.

– صعوبة تكوين المفهوم: صعوبة القيام بعمليات الاستدلال, الاستقراء و الاستنباط و التجريد و التعميم.

– صعوبة التذكر: و تشمل صعوبة التذكر البصري المتعلق باستدعاء الأرقام و الأشكال و التعرف عليها, و صعوبة التذكر السمعي المرتبط بالشروح التدريسية و استرجاع مضمونها عند حل المسائل الحسابية.

– صعوبة التعبير اللغوي: وهو مهم لتكوين المفهوم و فهم المسألة و صياغة الحل بصورة دقيقة واضحة.

– صعوبة حل المشكلة(المسألة): خاص بحل المسائل الحسابية بحيث يسجل اذا كان التلميذ يعتمد على: المحاولة و الخطأ, الفهم المجرد و الاستدلال و الاستنتاج, يتم عمله في اطار التروي و التأمل أم الاندفاعية.

– الميول و الاتجاهات السالبة نحو الرياضيات: كقلق الرياضيات وهو استجابة انفعالية تنبع من خبرات الفشل الدراسي و الافتقار إلى تقدير الذات على التلاميذ.

ب– العوامل البيئية: ويقصد بها العوامل المرتبطة ببيئتي المنزل و المدرسة.

(لشهب. 2015. ص ص 156,157).

- **مظاهر عسر الحساب:** و تتمثل في:

– الفشل في تحديد العلاقات المكانية مثل: فوق, تحت.

– صعوبة في فهم المصطلحات الخاصة بالوقت مثل: أيام الأسبوع, فصول السنة, المواقيت, الشهور.

– صعوبة في قراءة الأعداد و العد.

– الصعوبة في تمييز بعض الأرقام(17– 71).

– ومع تقدم المراحل الدراسية يعاني الطلبة من صعوبة في العمليات الحسابية مثل الجمع, الطرح و الضرب, و أحيانا صعوبة في التمييز بينهم مثل:(3×2)و (3+2), أو

يقوم الطالب بعد الأرقام جميعها عند الجمع فمثلا عند جمع (3+6) يعد(1,2,3,4,5,6,7,8,9) (الحسون.2021.ص 110).

- **تشخيص صعوبات الحساب:**

ان تشخيص عسر الحساب ليس بالأمر السهل, اذ أن معظم المدارس لا تستعما أي جهاز للكشف المبكر يساعد في كشف الاضطرابات في الصف و مساعدة الأطفال بالأدوات اللازمة, لذلك فان العبئ يقع بشكل كامل عللا الأسر نفسها التي عليها أن تكون متنبهة و تكشف الأعراض الأولى للمرض و تذهب الى اختصاصي للتشخيص, و غالبا ما يتم تشخيص عسر الحساب في عدة خطوات أهمها: قيام الطبيب بأخذ معلومات حول التاريخ الطبي و العائلي للشخص, و تهدف هذه الأسئلة الى استبعاد التشخيصات المحتملة الأخرى و التأكد من عدم وجود حالة جسدية ملحة تحتاج الى معالجة.

و غالبا ما تتم احالة البالغين الى طبيب نفساني بينما تتم احالة الأطفال الى فريق من المتخصصين في التعلم بما في ذلك طبيب نفساني و خبير في التربية الخاصة, و هؤلاء يقومون باجراء المزيد من الاختبارات لمعرفة ما اذا كان تشخيص خلل الحساب أما منطقيا(وزنيغي.2021. ص ص 98,99).

- **استراتيجية تدريس العمليات الحسابية:**

بعض الخطوات التي يمكن من خلالها تجاوز الصعوبات في تعلم الحساب لدى التلاميذ تتمثل في:

1- عملية الجمع: يبدأ بتدريس الجمع باستخدام المحسوسات و المجسمات للوصول الى الفهم, و بعد فهم التلميذ لمفهوم الحل يمكن استخدام عن طريق الجمع الجزئي, طريقة العشرة, طريقة رقم واحد فقط في كل خانة.

2- عملية الطرح: معرفة حقائق الطرح مهمة هامة لاجراء عمليات الطرح و لكن الأمر يزداد صعوبة اذا دعت عملية الطرح الى التسلف حيث يمكن تجاوز ذلك من خلال مقارنة الرفع في الجمع بالاستلاف في الطرح, استخدام وحدات المكعبات ذات العشر قطع.

3- عملية الضرب: من الطرق التي تساعد التلاميذ على التغلب على مشكلة الرفع في الضرب طريقة النتائج الجزئية.

4- عملية القسمة: هذه المهارة تحتاج الى تذكر الحقائق و الاجراء, فالقسمة تبدأ في الاتجاه المعاكس للاجراء المألوف, و تتطلب القسمة الضرب و الطرح و يمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال ايضاح المفهوم باستخدام المجسمات و استخدام قواعد القسمة كقاعدة الصفر, الواحد, الاثنين, حقيقة التسعة, العلاقة بين الضرب و القسمة.

5- قراءة الأعداد: تعتبر قراءة الأعداد جزءا مهما من منهاج الاستعداد الحسابي و يجب أن يتعلم التلميذ أن ينظر الى العدد و يذكر الاسم و يسمع اسم العدد و يشير الى الرمز العددي و يتطلب ذلك من التلميذ انتباه و تمييز سمعي(بشلاغم.2017.ص ص 62,63).

- **صعوبات الكتابة Disgraphia:**

- يشير فتحي الزيات(2002) الى أن صعوبة الكتابة هي صعوبة في ألية تذكر تعاقب الحروف و تتابعها و من ثم تناغم العضلات و الحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا(الهواري.2006.ص 11).

- عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف و الكلمات|, فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها و يستطيع نطقها و تحديدها عند مشاهدته لها, و لكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم و انتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة(عمران.2022.ص 1209).

- **أسباب صعوبات الكتابة:** نتيجة لتعدد أبعاد مهارة الكتابة تنشأ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبة في الكتابة اليدوية, و تتداخل الصعوبات حتى تصبح صعوبات مركبة تعيق القدرة على تحقيق المهارة, فالأطفال الذين يصنفون على أنهم يفتقرون تلك المهارات الكتابية غالبا ما يواجهون صعوبات في الكتابة أو ما يسمى بعسر الكتابة(الديسغرافيا). ولذلك نجد تعسر الكتابة ينتج عن:

- قصور في القدرة العقلية.

- ضعف المهارة الحركية.
- ضعف الذاكرة البصرية.
- قلة الدافعية و الاهتمام بالتعلم.
- التعلم بطريقة خاطئة و إهمال الإشراف.
- سوء طريقة تدريس المعلم و عدم ملائمتها مع الطالب(علام.2016.ص ص 597,59).

- **مؤشرات صعوبات التعلم الكتابية:**

- يعكس الطالب كتابة الحروف و الأعداد, بحيث تكون كما تبدو له فالحرف (ح) مثلا قد يكتبه معكوسا, و الرقم(6) قد يكتبه (2) و أحيانا يقوم بكتابة الكلمات و الجمل بصورة مقلوبة من اليسار إلى اليمين.
- يخلط بين الاتجاهات فهو يبدأ بكتابة الكلمات و المقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين كما هو متعارف عليه مثل كلمة (دار) يكتبها (راد) و هكذا.
- يخلط في كتابة الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) و لكنه يكتبها كلمة (ناب).
- يجد صعوبة في الكتابة على الخط نفسه من الورقة نزولا و صعودا. - خط الطالب يكون رديئا و تصعب قرائته.
- يرسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.
- يترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات.
- مشاكل في السيطرة على القلم أثناء مسكه من خلال المسك الخاطئ له.
- لا يكتب الحرف بوزن واحد, فأحيانا يكون كبيرا أو صغيرا أحيانا أخرى, و قد لا يكتبه بشكل تام و إنما يحتاج إلى إغلاق(الصمادي.2017.ص 41).

- **تشخيص صعوبات الكتابة:**

يبدأ المعلمون تقييم و تشخيص التلاميذ ذوي عسر الكتابة عند ملاحظة عدم قدرة التلميذ على الكتابة بشكل واضح و مقروء مقارنة بالأطفال العاديين ممن هم بنفس العمر الزمني و

المستولى الدراسي.و يتطلب التشخيص مجموعة من الفحوص المتكاملة لا تشتمل فقط على الجانب الأكاديمي إنما الجوانب النفسية و الطبية:

- **الفحص النفسي:** يتم في هذا المستوى إجراء عدة اختبارات تقيس الذكاء بهدف التأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلاميذ و مدى وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي من عدمه, إضافة إلى إجراء اختبارات لقياس المهارات اليدوية و الذاكرة البصرية, الإدراك البصري للحروف و الأرقام و الأشكال المختلفة, بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية و الميل أو الاتجاه نحو الدراسة و درجة النشاط الزائد لدى التلاميذ.
- **الفحص الطبي:** يتم في هذا الفحص دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل, و يهدف هذا الفحص إلى التأكد من وجود مرض أو إعاقة لدى التلميذ أو سلامته من الإعاقات الحسية و الحركية, كان هذا الفحص ضروري للتأكد من سلامة المخ و الجهاز العصبي لأن اضطراب الضبط الحركي غالبا ما يرجع إلى تلف وعجز وظائف المخ المسؤولة عن الحركة و الحاسة اللمسية مما يؤثر في عملية الكتابة اليدوية(زميتي.2022.ص 77).

- **طرق علاج صعوبة الكتابة:**

لقد اهتمت العديد من الدراسات العلمية السابقة في السنوات الماضية بالتحقق من فاعلية أساليب مختلفة في تطوير مهارة الكتابة, حيث صدرت العديد من الأبحاث و الدراسات و المنشورات التي تطورت لموضوع صعوبة الكتابة, ومن جملة الحلول المقترحة نذكر:

-اعتماد التدريس الفارقي الذي يقوم عللا مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين في الصف الواحد.

- تقييم مهارات القراءة و الكتابة.

- توفير التدريب و توثيق النتائج المتعلقة بالكتابة.

- اكتشاف المتعلمين الأكثر عرضة للإصابة بصعوبات تعلم الكتابة ليتم التدخل المبكر الذي سيجدي نفعا لا محالة.

– الاعتماد على خبرات فريق متخصص يتكون من: الأخصائي النفسي بالمدرسة, الأرطفوني, معلم التعليم الخاص , المشرف الاجتماعي و الأولياء.

– توفير برامج تعليمية خاصة بذوي صعوبات تعلم الكتابة و عدم الاستمرار في تعليم هذه الفئة نفس البرنامج الخاص بالمتعلم السوي, و بناء برامج علاجية خاصة يقوم بإعدادها المختصون في مجال صعوبات التعلم.

– تحسين الذاكرة البصرية للحروف و الكلمات و ذلك من خلال مساعدة المتعلمين من ذوي صعوبة الكتابة على إعادة تخيل الحروف و الكلمات و ذلك باعتماد أسلوب إعادة الصور, حيث يعرض على المتعلم حرفا أو كلمة ثم يطلب منه النظر إليها ثم يغلق عينه و يحاول إعادة تصور الحرف أو الكلمة ثم يفتح العينين ليثبت من التخيل البصري, بالإضافة إلى جعل المتعلم ينطق و ينظر إلى الحرف أو الكلمة, وهذا ما يساعد على تقوية الذاكرة البصرية حيث يربط التخيل البصري مع صوت الحرف.

– اعتماد طريقة التتبع و ذلك من خلال رسم نقاط و السير عليها بالقلم لتكوين الحرف وهذا نوع من التدريب.

– تحسين مهارة ما قبل الكتابة و التي تتضمن كيفية مسك القلم ووضع الورقة و إنتاج خطوط و أشكال من خلال الإرشادات المقدمة من طرف المدرب أو المعلم(هوارية.2020.ص ص 477,478).

- من خلال دراسة طرق علاج صعوبات تعلم الكتابة نستنتج أن هذه الطرق تركز على تطوير مهارات الطفل في الكتابة بشكل عام, من خلال التركيز على جوانب مختلفة كالتنويع و توفير برامج تعليمية خاصة بهم و العمل على تحسين الذاكرة البصرية للطفل و لتنظيم الأفكار ووضع مخططات للكتابة.

11. العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية:

تؤكد الدراسات المسحية التي أجريت مؤخرا أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية, ومن هذه الدراسات دراسة **أرثر** و **جنكز (Arter/Jenkin 1979)** حيث وجد أن 95% من المدرسين يؤمنون بأن صعوبات التعلم النمائية يجب أخذها بعين الاعتبار مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية. فالمتعلم الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية ينعكس ذلك في تحصيله الدراسي, فتظهر لديه صعوبات تعلم أكاديمية في موضوع أو أكثر من الموضوعات الدراسية فمثلا عجز المتعلم في القراءة كصعوبة أكاديمية قد يعود إلى عدم قدرته على تركيب وجمع الأصوات في كلمة واحدة أو إلى صعوبة في ذاكرته البصرية و إدراكه للمثيرات, ومن هذا المنطلق يكون التأخر في تشخيص و علاج صعوبات التعلم النمائية له انعكاسه السلبي على صعوبات التعلم الأكاديمية.

وقد توصل العديد من الباحثين و الدارسين إلى وجود علاقة سببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه و الإدراك و الذاكرة و التفكير و اللغة, وبين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم على اختلاف مستوياته و مكوناته ومراحله, فالعلاقة بين نوعي صعوبات التعلم علاقة سبب ونتيجة حيث يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية.

وعليه توجد علاقة وثيقة و قوية و ارتباطيه بينهما إذ أن أي انحراف نمائي في العمليات النفسية الأساسية مثل التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو الذاكرة أو اللغة يؤدي بالتالي إلى صعوبات تعلم أكاديمية(لالوش.2022.ص 319).

12. معلم ذوي صعوبات التعلم:

عند الحديث عن نظم التدريس لتلاميذ هذه الفئة, نجد أهم الإرشادات التربوية الواجب على المعلم القيام بها في ميدان تعليم و تدريس ذوي صعوبات التعلم:

- يجب على المعلم أن يكون قادرا على اتخاذ موقف ايجابي نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, فعليه يتقبل التلميذ كما هو.
- كما يجب عليه الإقناع بأنه من حق هذا التلميذ الحصول على أحسن التعليم و الإرشاد, وهذا الشيء ليس سهلا ومهمة المعلم هنا ليست سهلة أيضا لأن النظرة إلى الطفل من هذه الفئة نظرة خاصة و مختلفة
- كما يجب عدم مقارنته بالأطفال الآخرين
- يلزم عليه أيضا الابتعاد عن الاستهزاء و توبيخ التلاميذ
- ينبغي عليه إتباع عملية التعليم بالوسائل و الصور و الأفلام وغيرها من الوسائل
- لا بد من إعطاء التلاميذ واجب منزلي يتدربون من خلاله على مهمة معينة أو مهارة ذات فائدة, ولكن يجب أن تكون هذه الواجبات مناسبة مع قدراتهم.
- يجب على المعلم أن يهتم بالأسئلة التي تثير التفكير وتزويد الطفل بفرص كافية لممارسة ما تعلمه.
- الاعتماد على الأشياء الملموسة في التدريب إلى أقصى حد ممكن

(مخلوف.2021. ص ص 86,87).

13. الأساليب و الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم:

لقد وضعت العديد من الأساليب والاستراتيجيات التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند الأطفال و التي تستخدم حسب نوع الصعوبة و درجة حدتها.وفيما يلي عرض لأهم هذه الأساليب و الاستراتيجيات التربوية العلاجية,وهي كالتالي:

إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية: يفترض مقتر حوا هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد العمليات النفسية المتضمنة في موضوعات التعلم وحينئذ يتم تدريب الأطفال لتحسين

العمليات نفسها,على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية و يعتمد على تشخيص و علاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة و أوجه القصور لدى المتعلم في مهارة التعلم.

إستراتيجية تحليل المهمة: تعد إستراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة,ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب.فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد قصروا المصطلح أو التعريف على المحتوى الذي سيدرس.

كما توجد اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل:الجمع بين أسلوبيالتدريب على العمليات النفسية و تحليل المهمة.

إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية و تحليل المهمة معا: وتعتمد هذه الإستراتيجية على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين, وتهتم الإستراتيجية بتقييم قدرات الطفل و صعوباته و القيام بتحليل المهمة و معرفة المهارة الواجب تنميتها.

إستراتيجية تعديل السلوك: يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشتت الانتباه و النشاط المفرط, كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم فقد استخدم **لوفيت Lovite**عام 1975 إستراتيجية تعديل السلوك لتحسين أداء الأطفال في الحساب و اللغة.

إستراتيجية التدريب المباشر للمخ:تعد إستراتيجية المباشرة لتدريب المخ من الأساليب العلاجية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

ولقد قامت العديد من الدراسات و البحوث السابقة باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ و الذي يعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر عليه.

ومن هذه الدراسات نجد:**جادس1993Gaddes** يذكر أنه وجد بعض الأمثلة التي توضح كيف أن المعرفة بالمخ ووظائفه تسهل ابتكار و تصميم خطة علاجية للاستفادة بالجانب الصحي لكلا النصفين الكرويين بالمخ عند الطفل منها:أن بعض الأطفال ذوي الصعوبات الحادة في تعلم حروف الهجاء قد يتعلمونها بسهولة عن طريق الغناء أولا ثم يتعلمون كيف يكتبونها ثانيا.

وقد يحدث ذلك مع الطفل الذي يسيطر لديه النمط الأيمن في معالجة المعلومات(وظائف نصف المخ اليمن)أكثر من النمط الأيسر في معالجة المعلومات(وظائف نصف المخ الأيسر),ويبدو أن هذا الميكانيزم هو نفسه الذي يمكن الأفراد الذين لديهم تأتأة أن يقوموا بغناء الكلمات بطلاقة تامة.وفي ذلك يذكر **أوبرزت** و **بوليك (Obrzuta/Bolike)** أيضا أن الهدف النهائي لتطوير البرامج العلاجية التي تقوم على أساس نفس عصبي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة هو أولا فهم العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات(وظائف النصفين الكرويين للمخ) و التعلم المدرسي وبعدها نستطيع من خلال معرفة العلاقة بينهما أن نطور برامج علاجية لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم(العريشي.2013.ص ص 64,66)

خلاصة الفصل:

يظهر لنا من خلال هذا الفصل أن أسباب صعوبات التعلم عديدة قد يكون سببها إصابة في المخ أو أسباب في المحيط الذي يعيش فيه التلميذ, أو حتى أساليب التعليم الخاطئة إلي يتلقى بها المتعلم مواده الدراسية, كما نستطيع تمييز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق مجموع الخصائص السلوكية و النفسية و اللغوية و المعرفية التي تميزه عن غيره من التلاميذ العاديين و التي تساعد المختص في تحديد طرق العلاج المناسبة لكل حالة بهدف التوصل إلى النتائج المرجوة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

الدراسة الاستطلاعية.

أهداف الدراسة الاستطلاعية

إجراء الدراسة الاستطلاعية

نتائج الدراسة الاستطلاعية.

.منهج الدراسة

مجال الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

الأساليب الإحصائية

تمهيد:

يُخصص هذا الفصل للجانب الميداني من الدراسة، حيث يتم فيه اختبار ما تم التطرق إليه نظريًا، من خلال عرض المنهجية المعتمدة في البحث، والتي تشمل تحديد المنهج المستخدم، وإجراء الدراسة الاستطلاعية، وتوضيح كيفية اختيار العينة، وتطبيق أداة جمع البيانات المتمثلة في الاستبيان .كما يتضمن الفصل التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة من حيث الصدق والثبات قبل تعميمها على العينة الأساسية، بالإضافة إلى عرض الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات المجمعة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تُعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة تمهيدية مهمة في أي بحث علمي، وتهدف إلى استكشاف الظاهرة المدروسة في حال غموضها أو نقص الدراسات السابقة حولها، كما تساعد على تحديد أبعاد المشكلة وصياغة الفروض المناسبة واختيار الأدوات الملائمة لجمع البيانات (Creswell, 2014).

2. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- التعرف على مجتمع الدراسة و خصائصها حتى يتم مراعاة دلك في اختبار عينة الدراسة.
- التأكد من وفرة العينة المناسبة لدراستنا .
- التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تصادفنا أثناء إجراء الدراسة.
- تعلم تطبيق الأدوات التشخيصية اللازمة لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الذين ستتضمنهم العينة(اختبار سرطاوي لصعوبات التعلم, اختبار رافن الملون للذكاء).
- التدريب على تطبيق االمقياس، وضبط الوقت المستغرق في جمع البيانات.

3. إجراء الدراسة :

أولا أخدنا الموافقة الرسمية من المؤسسات التعليمية و هي ابتدائيات مقاطعة تيزي وزو و التي تتمثل في (معمر أعمر. حموتان علي, طاكوشت علي, ميكاشير الحاج أعمر,لعميش علي), بعدها أخدنا (90) تلميذ من كلا الجنسين، ممن أشار إليهم المعلمين على أنهم من المحتمل أن يكونوا من ذوي صعوبات التعلم، وطبقنا عليهم اختبار السرطاوي من اجل التأكد

من إصابتهم بصعوبات التعلم, بعدها طبقنا عليهم اختبار مصفوفات رأفن الملون, لابعاد كل الأطفال الذين أظهروا مستوى ذكاء منخفض من العينة.

الجدول رقم(1): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس و المستوى الدراسي:

الابتدائيات	الجنس		المستوى الدراسي				المجموع
	أنثى	ذكر	الثالثة ابتدائي		الرابعة ابتدائي		90
			الفوج الأول	الفوج الثاني	الفوج الأول	الفوج الثاني	
معمر أعمر	06	06	03	03	03	03	
حموتان علي	15	05	05	05	04	06	
طاكوشت علي	10	07	05	03	04	05	
ميكاشير حاج أعمر	09	10	03	06	06	04	
لعميش علي	10	12	06	04	06	06	

يتضح من الجدول(1) انه تم الاخد بعين الاعتبار متغير الجنس و المستوى الدراسي في اختيار العينة الاستطلاعية،حيث اخترنا مستويين دراسيين يمثلان السنتين الثالثة و الرابعة ابتدائي من طرف 5 إبتدائيات،ليكون مجموع التلاميذ من ابتدائية معمر أعمر 9 تلاميذ، ومن ابتدائية حموتان علي 20 تلميذ، و من ابتدائية طاكوشت علي 17 تلميذ،و بالنسبة لابتدائية ميكاشير حاج أعمر 19 تلميذ،و أخيرا ابتدائية لعميش علي ب 22 تلميذ ،لنتحصل على مجوع 90 تلميذ .

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية توصلنا إلى ما يلي:

- التأكد من توفر العينة وإمكانية إجراء الدراسة الميدانية بكل سهولة.

4. منهج الدراسة:

وفقا لطبيعة الدراسة الحالية وفرضياتها قمنا بإتباع المنهج الوصفي باعتباره يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا.تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة، كونه الأنسب لطبيعة الموضوع، حيث يهدف إلى دراسة الظواهر كما هي في الواقع دون تدخل الباحث أو التحكم في متغيراتها، ويعتمد على جمع بيانات كمية أو نوعية وتحليلها بهدف الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع أو دعم اتخاذ قرارات مناسبة(سلي،2002).

وقد تم اختيار هذا المنهج لملا ئمته مع موضوع الدراسة، الذي يتمحور حول التعرف على الأساليب الأكثر انتشارا لمواجهة التنمر المدرسي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الثالثة و الرابعة ابتدائي.

5. مجال الدراسة:

يعتبر مجال الدراسة من اهم خطوات البحوث الاجتماعية , و ذلك لان طبيعة الظواهر الاجتماعية متغيرة بتغير المجالات.و التي نذكرها كالاتي:

المجال المكاني:خمس ابتدائيات في مقاطعة تيزي وزو المتمثلة في (معمر أعمر. حموتان علي, طاكوشت علي, ميكاشير الحاج أعمر, لعميش علي).و كان اختيارنا لها بعدما تأكدنا من خلال الدراسة الاستطلاعية أننا سنلقى التسهيلات و الدعم من مسؤوليها.

المجال الزماني:دامت الدراسة النهائية من 05-05-2025 إلى غاية 25-05-2025 .و ذلك دون احتساب ما تعلق بإجراءات الدراسة الاستطلاعية التي تطلبت منا الكثير من الوقت.

6. عينة الدراسة :

تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة المقصودة عددها(30) تلميذا و ذلك من خمس مدارس ابتدائية اختيرت بناءا على التسهيلات التي وعدنا مدراؤها بتوفيرها لنا،

الجدول رقم(2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس :

الابتدائيات	ذكر	انثى
حموتان علي	02	03
طاكوشت علي	06	04
ميكاشير حاج أعمر	03	05
لعميش علي	04	03
المجموع	15	15

ومن شروط عينة بحثنا القصدية:

- أن يكون التلميذ ملتحق بالسنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.
- أن تشير نتائج التلميذ على مقياس زيدان السرطاوي انه ضمن فئة صعوبات التعلم ,
- ألا يعاني التلميذ من أية إعاقة.
- ألا يقل معامل ذكاء التلميذ عن المتوسط من خلال نتائجه على اختبار مصفوفات رافن الملون.
- تشجيع البحوث العلمية التي تتناول موضوع أساليب مواجهة التنمر المدرسي .

7. أدوات البحث:

لكل بحث علمي ضرورة تحضير مجموعة من الأدوات التي ستستخدم في جمع البيانات والمعطيات من اجل الدراسة، من خلال المعلومات والبيانات التي يجمعها من موضوع البحث حيث تم اختيار المقياس.

اعتمدت دراستنا على:

1.اختبار صعوبات التعلم (لزيدان السرطاوي):

مقياس صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية لأحمد زيدان السرطاوي(1995،)الذي يتكون من 50 فقرة تهدف إلى الكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

- . الخصائص السيكومترية لدراسة موسى محمد و بشلاغم يحي(2023):

تم تبني نتائج الباحث من طرف موسى و بوشلاغم (2023) بما يتعلق بالخصائص السيكومترية لمقياس زيدان السرطاوي 1995 لصعوبات التعلم, لأنها أجريت سنة 2023 على البيئة الجزائرية لدلك لم يعد حسابها و قد كانت نتائجها كما يلي:

- **صدق الاتساق الداخلي:** من أجل التحقق من دلالات صدق مقياس صعوبات التعلم لأحمد زيدان السرطاوي (1995)من خلال هذه الدراسة تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي،بحيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون لدرجات الأفراد على الاختبار مع درجاتهم على البعد، ثم مع الاختبار ككل، على عينة الدراسة المقدر عددها ب (94) تلميذا.

الجدول رقم(03):يمثل يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار مع الأبعاد والاختبار ككل للمقياس:

اتساق فقرات المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مع الأبعاد الثلاثة:بعد الصعوبات الأكاديمية، الخصائص	0.38 و0.75	0.01

السلوكية،الصعوبات الإدراكية الحركية		
اتساق فقرات المقياس مع الاختبار	0.60و0.86	0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن كل فقرات الاختبار كان لها اتساق مع الأبعاد الثلاثة (بعد الصعوبات الأكاديمية، الخصائص السلوكية، الصعوبات الإدراكية الحركية)، حيث كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، وتراوح معامل ارتباطها بين (0.75). (0.38).

كما أكدت أيضا النتائج على اتساق فقرات المقياس مع الاختبار ككل، فكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة01.0، وتراوح معامل ارتباطها بين (0.60) و(0.86) .

- **ثبات التجزئة النصفية و الثبات بمعادلة آلفا كرونباخ:** من أجل التحقق من دلالات ثبات مقياس صعوبات التعلم لأحمد زيدان السرطاوي(1995) الاعتماد على ثبات (تحليل التباين) عن طريق معادلة آلفا لكرونباخ لأن الاختبار متعدد البدائل مع الثبات بالتجزئة النصفية (نصفي الاختبار).

الجدول رقم (04) يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية و الثبات بمعادلة آلفا كرونباخ:

الابعاد	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	تصحيح الطول	
			سبرمان براون	جوتمان
البعد الاول	0.96	0.80	0.89	0.87
البعد الثاني	0.92	0.74	0.85	0.85
البعد الثالث	0.94	0.81	0.89	0.89
الاختبار ككل	0.97	0.80	0.88	0.88

من خلال الجدول رقم (03 (نلاحظ أن نتائج تقديرات معاملات ثبات آلفا لكرونباخ للأبعاد تراوحت ما بين. (0.92) و(0.96)،(ومعامل ارتباط الاختبار ككل بلغ (0.97) بينما تقديرات الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد الثلاثة تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (0.94)

(0.81)وبينما الاختبار ككل فمعامل ارتباطه بلغ (0.80) (موسى و بشلاغم.2023.ص ص 100-101).

- 2.اختبار رافن الملون للذكاء :Colourd Progrssive Matrices CPM:

ظهر هدا الاختبار لأول مرة عام(1947) وتم تعديله عام (1956) ,ويتكون هدا الاختبار من 36 مصفوفة موزعة على ثلاثة أقسام هي:(أ,أب,ب,A, AB.B).وكل مجموعة عبارة عن 12 مصفوفة (ج,د,ه,C,D, E) و أضيفت له مجموعة إضافية مؤلفة من 12 مفردة سميت (أب,A,B ط) وهي مصممة لتقييم العمليات الفكرية للأطفال الصغار و البالغين و المتخلفين عقليا, وقد طبعت المفردات بخلفية ملونة للفت انتباه المفحوصين ,وليكون ممتعا بشكل تلقائي لهم كما أنه يتجنب الحاجة إلى تعليمات لغوية كثيرة .فهو اختبار أدائي لا يتأثر بالثقافة مما سمح لنا بتطبيقه من دون حساب الخصائص السيكومترية.

وهو يصلح للأطفال من سن (5.6-6.11 سنة) من العاديين و المتأخرين عقليا ,كما يناسب أيضا كبار السن و أصحاب الإصابات المخية و فاقدي القدرة على الكلام(بن زرقين.2016.ص63).

3.مقياس أساليب مواجهة التنمر المدرسي:

1-1الصدق الداخلي :

تم التحقق من الصدق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بنود المقياس بالأبعاد التي تنتمي إليها، وحساب معامل ارتباط أبعاد المقياس فيما بينها، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. والجدولين التاليين يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (05): معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها

البعد	رقم البند	معامل الارتباط	البعد	رقم البند	معامل الارتباط
	1	0.534		5	0.377
	2	0.357		18	0.384

	4	0.427	تابع	20	0.537
	7	0.421		28	0.408
	9	0.505		29	0.504
البحث عن المساندة	12	0.469	الدفاع عن النفس	3	0.609
	13	0.480		11	0.632
	17	0.312		14	0.655
	21	0.407		16	0.680
	22	0.493		19	0.722
	23	0.322		5	0.456
	25	0.530		10	0.586
				24	0.619
	27	0.358			
التجاهل	6	0.559	لوم	26	0.619
	8	0.450	الذات	30	0.503

الارتباط دال عند 0.01 يتضح من الجدول (04)أن معاملات الارتباط بين البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها مقبولة تتراوح بين (0.312) (0.680) ،ودالة احصائياعند مستوى0.01 , .(حيث تراوحت مع ب بين (0.312)و(0.534, (عدُ معاملات ارتباط البنود عد المساندة ، وبين البنود وب التجاهل بين (0.377 (و0.559 (عد الدفاع عن النفس بين ، وتراوحت بين البنود وب ، وبين البنود وب (0.456) و(0.619). لذلك فان كلُ (0.632) و(0.680) عد لوم الذات بين معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي تفوق الحد الأدنى المطلوب (0.30) ودالة احصائيا عند 0.01،مما يشير اتساق البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها، وبالتالي فهو دليل على الصدق الداخلي لبنود المقياس .كما تم حساب صدق البناء

من خلال حساب معاملات الارتباط بين محاور المقياس، والدرجة الكلية له، و بين المحاور فيما بينها، و النتائج مبينة بالجدول الموالي:

جدول (06) : معاملات ارتباط المحورين فيما بينها والمحورين بالدرجة الكلية

الابعاد	البحث عن المساندة	التجاهل	الدفاع عن النفس	لوم الدات	الدرجة الكلية
البحث عن المساندة	-----	0.314	-0.061	0.226	0.809
التجاهل	-----		-0.050	0.105	0.586
الدفاع عن النفس	------			0.160	0.341
لوم الدات	------	--------	----------	----------	0.502

الارتباط دال عند .010*الارتباط دال عند 0.05يتضح من الجدول (05 (أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مقبولة ودالة ، حيث بلغت بين ب 0.809 (عدُ إحصائيا عند مستوى 0.01 (عد البحث عن المساندة ، وب ، وب 0.502 ،ُ .

و 0.431 عند لوم الذاتُ التجاهل (586,0) عند الدفاع عن النفس أما معاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها فجاءت متباينة، حيث أن معاملات ارتباط البحث عن المساندة بكل من التجاهل (0.314،(والدفاع عن النفس 0.061 ،(- ولوم الذات)0.226،)وبلغت معاملات ارتباط التجاهل بكل من الدفاع عن النفس 0.50 ،(- ولوم الذات 0.105 ،(وبلغ معامل ارتباط الدفاع عن النفس بلوم الذات 0.16 .(أظهرت هذه النتائج بأن الأبعاد متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس، في حين أن الأبعاد فيما بينها ذات عدي البحث عن المساندة والتجاهل، وهذا منطقي لأن استاق ضعيف باستثناء اتساق ب ، فكل فرد يمكن أن يستخدم استراتيجيات التعامل مع السلوك التنمري مختلفة نظريا وعمليا إستراتيجية تختلف عن الآخر، كما أن الفرد يستخدم إستراتيجية تتناقض مع الأخرى، ولكن الأبعاد متسقة مع الدرجة الكلية .

وجاءت هذه النتائج مقاربة لنتائج صاحب المقياس (الدسوقي) مما يدل على صدق البناء للمقياس، و أنه متسق داخليا بشكل مقبول وهذا يتناسب مع خصائص الاختبار الجيد .

الصدق التمييزي :تم التحقق من الصدق التمييز ي للمقياس باستخدام الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا، حيث تتضمن الفئة العليا التي تمثل (27 %) من الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة، والفئة الدنيا 27%من الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في مقياس التعامل مع السلوك التنمري. وقد بلغ الأفراد في كل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا (27 × 205/ 100 = 35,55ً في كل فئة). وتم بعدها استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين تقريبا 55 فردا مستقلتين، أي دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس التعامل مع السلوك التنمري وأبعاده الأربعة، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول (07 دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في التعامل مع السلوك التنمري وأبعاده

التعامل مع السلوك التنمري	فئة الافراد	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحرا ف المعيار ي	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
البحث عن المساند ة	المجموعة العليا	558	437.8	4.07	14.40	108	0000
	المجموعة الدنيا	55	25.29	5.01			
التجاه ل	المجموعة العليا	55	17.69	2.65	7.75	108	0000
	المجموعة الدنيا	55	12.96	3.66			
الدفاع عن النفس	المجموعة العليا	55	11.85	73.6	5.14	99.481	0000
	المجموعة الدنيا	55	8.69	2.71			

لوم الذات	المجموعة العليا	55	510.3	82.5	6.64	100.386	0000
	المجموعة الدنيا	55	7.45	1.94			
التعامل مع السلوك التنمري	المجموعة العليا	55	377.7	3.72	924.9	91.722	0000
	المجموعة الدنيا	55	54.40	45.8			

الفرق دال عند 0.01يتضح من الجدول (06) أن قيم "ت" لدلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في درجات مقياس التعامل مع السلوك التنمري، ودرجات أبعاده الأربعة المكونة له البحث عن المساندة، والتجاهل، والدفاع عن النفس، ولوم الذات) دالة احصائيا عند مستوى 01,0 ، لصالح المجموعة العليا وكانت الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا دالة احصائيا لأن المتوسطات الحسابية لدرجات التعامل مع السلوك التنمري للمجموعة العليا (73,77) أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (40,54 ،(وجاءت كذلك المتوسطات الحسابية لأبعاد التعامل مع السلوك التنمري في المجموعة العليا (البحث عن المساعدة 84,37 ، والتجاهل 69,17 ،والدفاع عن النفس 85,11 ،ولوم الذات 35,10 (أكبر من المتوسطات الحسابية في المجموعة الدنيا (البحث عن المساعدة 29,25 ،والتجاهل 96,12 ،والدفاع عن النفس 69,8 ،ولوم الذات 45,7 (على التوالي. وبالتالي أشارت النتائج إلى قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي التعامل مع السلوك التنمري .

عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني : نص التساؤل الثاني على ما يلي : هل يمتلك مقياس التعامل مع السلوك التنمري ً لمجدي محمد الدسوقي ً مؤشرات ثبات مقبولة حسب خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في البيئة الجزائرية ؟ وتمت الاجابة على هذا التساؤل بعدة طرق هي :

-**طريقة ألفا كرونباخ وأو ميغا لماكدونالد** :تم تطبيق المقياس على عينة من مجموعة التقنين، واستخدمت طريقة ألفا كرونباخ وطريقة أوميغا لماكدونالد في التحقق من ثبات المقياس، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج :جدول (07 :(معاملات الثبات ألفا ومعاملات أوميغا للمقاييس الفرعية الدرجة الكلية.

جدول رقم 08 :معاملات الثبات الفا و معاملات اوميغا للمقاييس الفرعية الدرجة الكلة

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا	معامل اوميغا
البحث عن المساندة	13	0.634	0.6380
التجاهل	07	0.381	0.3850
الدفاع عن النفس	05	0.673	0.6770
لوم الذات	05	0.405	0.4330
الدرجة الكلية	30	0.645	166.0

يتضح من الجدول (07) ما أن معاملات الثبات ألفا وأوميغا للدرجة الكلية مقبولة إلى حد (0,661)و) 0,645) بلغتّ ، في حين معاملات الثبات للأبعاد جاءت مقبولة إلى حد تواليا ما في ب 0.634 (و0.638 ،(والدفاع عن النفس ُ0.673 (عدي البحث عن المساندة ، في حين جاءت ضعيفة في ب التجاهل (0.381) (0.385)،(ولوم الذاتُ (و0.677) عدي (0.405) و(0.433) ،(وذلك بطريقتي ألفا وأوميغا تواليا. وبناء عليه يتمتع مقياس التعاملُ عديه البحث عن المساندة والدفاع عن النفس، في حين مع السلوك التنمري بثبات مقبول بب ثبات غير مقبول في ب .ُ عدي التجهل ولوم الذات وكلها قيم مناسبة ومقبولة ، وتدلل على ثبات المقياس وتمتعه بخصائص الاختبار الجيد2-2 .

-**طريقة التجزئة النصفية** :تقسيم المقياس إلى نصفين متساويين أحدهما يتضمن العبارات الفردية والآخر يتضمن العبارات الزوجية، وبعدها تم تقدير معامل الثبات باستخدام معامل سبيرمان-براون ومعامل قاتمان، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها

جدول (09) : معاملات ثبات مقياس التعامل مع السلوك التنمري بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان–براون، وقاتمان.

عدد البنود	معامل الارتباط للنصفين	معامل سبيرمان–براون	معامل جتمان
30	0.489	0.657	0.657

**الارتباط دال عند 0.01يتضح من الجدول (08) أن معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية ، كما أن قيمة معامل الثبات بين النصفين بطريقة سبيرمان–براون، (0.489) دال إحصائيا وطريقة جتمان بلغ (0.657)، وهو معامل ثبات مقبول(سباعي.2021 .ص ص ص ص ص ص 56–57–58–59–60–61).

8. الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) من خلال التطرق إلى الأساليب الإحصائية:

- التكرارات و النسب المئوية لحساب خصائص العينة و الإحصاء الوصفي.
- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لحساب متوسط إجابات أفراد العينة.
- اختبارt.

خلاصة الفصل:

بعد عرضنا في هذا الفصل لأهم الخطوات و الإجراءات المنهجية المتبعة في دراستنا الميدانية و التي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، وذلك بدءا بتحديد منهج الدراسة، و تحديد مجالات الدراسة و إتباع أسلوب العينة القصدية في اختيار مفردات الدراسة، ثم تحددنا الاستبيان كأداة لجمع البيانات بعدها حددنا الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات من اجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة و إثبات صحة فروضها من عدم صحتها.

الفصل الخامس : مناقشة وتحليل النتائج

تمهيد

1. عرض نتائج الدراسة
2. مناقشة وتحليل النتائج في ضوء الدراسات السابقة
3. الخاتمة
4. مقترحات الدراسة

تمهيد:

بعد عرض الإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل السابق، سنخصص هذا الفصل لعرض النتائج المتوصل إليها، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء بعض الدارسات السابقة ، وما نشهده في الواقع الحالي، وهذا كله من اجل الوصول إلى تفسير منطقي لهذه النتائج والأسباب التي أدت إليها معنى .وفي هذا الفصل سيتم عرض وتفسير وتحليل نتائج الدراسة، ثم يتم التطرق إلى مناقشة هذه النتائج.

1.1 عرض و تحليل نتائج التساؤل الاول:مفاده: ماهي الأساليب الأكثر انتشارا لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات التعلم لمواجهة التنمر المدرسي؟

الجدول رقم(03) يمثل نتائج تلاميذ صعوبات على بعد التعامل التكيفي من مقياس"مجدى محمد الدسوقي" لمواجهة التنمر المدرسي.

نص البند	رقم البند	النسب المئوية			
		أبدا	دائما	أحيانا	غالبا
تأخذ نفسًا عميقًا	1	23.3	10.0	50.0	16.7
تحاول أن تجد طريقة تنهي بها تنمر المتنمر	2	26.7	13.3	26.7	33.3
تفكر في طريقة أو أسلوب لحل المشكلة	4	20.0	13.3	43.3	23.3
تحاول أن تنسى ذلك	8	20.0	13.3	30.03	30.03
تخبر والديك	9	23.3	10.0	33.3	33.3
تتحدث بشأن ما تشعر به مع الأصدقاء أو مع المعلم	13	36.7	13.3	33.3	16.7
تذهب إلى مكان هادئ لتريح أعصابك	17	26.7	26.7	23.3	23.3
تعرف أن ذلك ليس سيئًا جدًا	18	26.7	26.7	33.3	13.3
تخبر المدرس	21	16.7	20.0	33.3	23.3
تظل مع الأصدقاء ليبعدوا المتنمر	22	6.7	36.7	23.3	33.3
تضع خطة لماذا يفعل المتنمر ذلك	23	20.0	20.0	30.0	33.3
تفكر في أشياء إيجابية في حياتك	25	26.7	26.7	13.3	20.0
تقوم بالعد من 1 إلى10	29	30.0	23.3	26.7	20.0

التعليق على الجدول رقم (03):

يتبين من هذا الجدول أن النسب المئوية تميل نحو خيار أحيانًا، غالبًا في أغلب البنود، مما يدل على استخدام التلاميذ لأساليب المواجهة التكيفية بدرجات متفاوتة. مثلًا، في البند (13) ;تتحدث بشأن ما تشعر به مع الأصدقاء، اختار 36.7٪ أحيانًا، و33.3٪ غالبًا، مما يشير إلى تكرار استخدام هذه الطريقة. بينما في بنود مثل (21) أخبر المدرس، ترتفع نسبة ;أبدًا20٪ مما قد يدل على تردد بعض التلاميذ في طلب المساعدة من المعلمين. التفسير:

التلاميذ يبدون ميلًا إلى استخدام أساليب التفكير والتحدث كوسيلة للتكيف، ولكنها ليست أساليب دائمة أو ثابتة عند الجميع.

الجدول رقم(04) يمثل نتائج تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات التعلم على بعد التعامل ألانسحابي من مقياس"مجدى محمد الدسوقي" لمواجهة التنمر المدرسي

نص البند	رقم البند	النسب المئوية			
		أبدا	دائما	أحيانا	غالبا
تتظاهر بأنك لا تهتم ولا تستطيع	6	30.03	20.0	40.0	10.0
تتجنب الأماكن أو الطرق التي يذهب إليها المتنمر	7	20.0	2.16	40.0	26.7
تبقى بجوار الكبار حتى لا تتعرض لإساءة المتنمر	12	30.3	30.03	26.7	13.3
تتجاهل المواقف	15	16.7	13.3	43.3	26.7
تتجاهل المتنمر حتى يتوقف عن التنمر بمفرده	20	23.3	30.03	30.03	16.7
تبتعد عن المتنمر حتى يتوقف	27	26.7	26.7	26.7	20.0
تحتفظ بالأمر لنفسك ولا تخبر أي أحد عنه	28	26.7	26.7	26.7	20.0

التعليق على الجدول(04):

في هذا الجدول، تبرز بشكل واضح نسب عالية في خياري;دائمًا;;غالبًا; لبعض البنود، خاصة البند (6); أشعر بالخوف وأبقى بعيدًا; حيث بلغت نسبة t;غالبًا40٪ و; دائمًا20 ٪، مما يدل على لجوء التلاميذ إلى الانسحاب والخوف كمواجهة متكررة.

التفسير: يعكس هذا النمط استخدامًا ملحوظًا للأساليب السلبية (الانسحابية)، مما يشير إلى ضعف في المهارات الاجتماعية لمواجهة المواقف التنمرية بشكل مباشر أو فعّال

الجدول رقم (05) : يمثل نتائج تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات على بعد التعامل المباشر(العدواني و الاندفاعي) من مقياس "مجدى محمد الدسوقي" لمواجهة التنمر المدرسي

نص البند	رقم البند	النسب المئوية			
		دائما	ابدا	أحيانا	غالبا
تصرخ في وجه المتنمر	3	3.3	30.03	46.7	23.3
تقول شيئًا حقيقيًا للمتنمر	14	13.3	26.7	43.3	23.3
تتنمر على شخص ردًا على تنمره عليك	16	16.7	26.7	36.7	20.0
تهاجم المتنمر جسديًا	19	26.7	33.3	23.3	16.7

التعليق على الجدول(05):

يُظهر الجدول أن أغلب الإجابات تتركز في خيار ;أحيانًا;، وخاصة في البند (3);تصرخ في وجه المتنمر; بنسبة 46.7، ;تقول شيئًا يضايق المتنمر; بنسبة 43.3٪، بينما تقل نسبة;دائمًا إلى حدود ضعيفة.

التفسير: يمكن القول إن بعض التلاميذ يستخدمون أساليب المواجهة المباشرة كوسيلة للدفاع عن النفس أحيانًا، لكنهم لا يعتمدون عليها باستمرار، ربما نتيجة الخوف من العقاب أو لعدم فاعليتها دائمًا.على الجدول:

الجدول رقم(06) يمثل نتائج تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات التعلم على بعد (إسناد ذاتي "لوم الذات") من مقياس"مجدى محمد الدسوقي" لمواجهة التنمر المدرسي

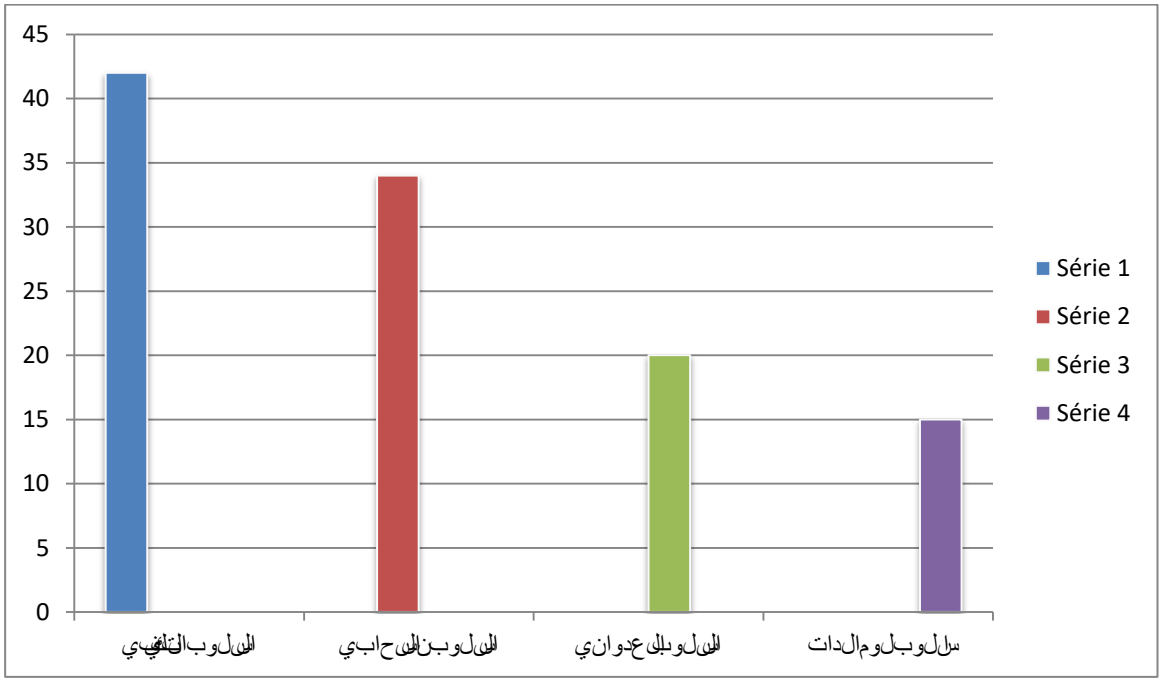
نص البند	رقم البند	النسب المئوية			
		أبدا	أحيانا	غالبا	دائما
ترى أن من حقه أن يفعل ذلك	5	30.03	30.03	26.7	13.3
ترى أن ذلك قد حدث بسبب شيء قمت	10	30.03	36.7	20.0	13.3

بعمله					
تفقد فيها أعصابك	11	26.7	30.03	20.0	23.3
تلوم نفسك عما حدث	24	26.7	40.0	13.3	20.0
تعرف أن ذلك خطأ منك	26	20.0	26.7	26.7	36.7
تعرف أنه كان ينبغي أن تفعل شيئًا لتوقف ذلك	30	26.7	36.7	13.3	23.3

التعليق على الجدول(06):

يظهر الجدول إلى أن حوالي 56.73من تلاميذ صعوبات التعلم قد أشاروا بأنهم "غالبا "أو " دائما "يرون أن من حقهم أن يلاموا على ما حدث مما يدل على وجود مستوى مرتفع من لوم الذات .

شكل رقم(1): يمثل أعمدة بيانية توضح الأساليب الأكثر انتشارا لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات التعلم لمواجهة التنمر المدرسي "



- **يتضح من خلال الجداول رقم (3-4-5-6):** أن العبارات التي قدمت للعينة و عددها(30عبارة),تم تحليلها بالتكرارات و النسب المئوية, و حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل عبارة.

فقد أظهرت النتائج من حيث التكرارات و النسب المئوية استجابات الأفراد عبر أربع بدائل "دائما,غالبا,أحيانا و نادرا".بحيث ارتكزت اكبر نسبة من الإجابات على البنود التالية: (1-2-4-8-9-13-17-18-21-22-23-25-29) بنسبة تقدر(42%) و الذي يتمثل في أسلوب التعامل ألتكيفي أي أن التلاميذ تلجأ إلى استخدام التفكير المنطقي و طلب الدعم دون اللجوء إلى العنف أو الانسحاب السلبي أو لوم الذات. بينما اعتمدت نسبة كبيرة من التلاميذ من دوي صعوبات على الأسلوب ألانسحابي والتي تشمل البنود التالية:(6-7-12-15-20-27-28) بنسبة تقدر (34%), وهدا ما يشير إلى انتشار هدا النمط بنسبة ملحوظة , أي أن عددا من التلاميذ من دوي صعوبات تفضل الهروب من الموقف , ربما بسبب الخوف من المواجهة آو نقص الدعم الأسري و التربوي. بينما حصلت البنود (3-16-19) و الذي يتمثل في الأسلوب العدواني أي المواجهة المباشرة ,حيث أظهرت النتائج أن هدا الأسلوب اقل انتشارا و حاز على نسبة (20%), بينما اعتمدت اقل نسبة من التلاميذ من دوي صعوبات التعلم على أسلوب لوم الذات و التي تشمل البنود (24-10-26) و دلك بنسبة (15%) مما يعني أن بعض التلاميذ من دوي صعوبات يشعرون بالذنب و اللوم و هدا ما قد يؤثر سلبا على حياتهم النفسية , و من هنا نستنتج أن الفرضية لم تتحقق.

1.2عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث من تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات التعلم في أساليب مواجهة التنمر المدرسي".

الجدول رقم (07): يوضح نتائج اختبار "ت" دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث من تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي دوي صعوبات التعلم في أساليب مواجهة التنمر المدرسي "

البيانات / المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة	القرار
إناث	29.27	4.79	1.32	0.21	اكبر من 0.05 ادن لا توجد فروق
ذكور	72.6	8.53			

من خلال الجدول (07): يتضح أن نتائج لقياس الفروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في التنمر المدرسي, حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الذكور(72.9) بانحراف معياري(8.53) بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات 2 و الإناث 9.27 بانحراف معياري (4.79) .و على الرغم من هدا الفارق الكبير في المتوسطات, فان اختبار اظهر قيمة(1.32)عند مستوى دلالة(0.21) و هي اكبر من مستوى الدلالة المعتمد, مما يشير إلى أن الفروق بين المتوسطين غير دالة إحصائيا, و بالتالي لا مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى ممارسة أو التعرض للتنمر داخل البيئية المدرسية للتلاميذ صعوبات التعلم, و من هنا نستنتج أن الفرضية لم تتحقق.

2.تفسير و مناقشة النتائج:

2.1 تفسير و مناقشة التساؤل الاول:

الذي ينص على:"ماهي الاساليب الاكثر انتشارا لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم لمواجهة التنمر المدرسي ؟

حيث بينت النتائج الإحصائية المستخلصة من التحليل الكمي لبنود المقياس كشفت عن عدم تحقق الفرضية. فقد تبين أن الأسلوب الأكثر انتشارا بين تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي لمواجهة التنمر المدرسي هو الأسلوب التكيفي , و الذي يمثل نمطا ايجابيا من أساليب المواجهة , و يعكس سلوكا ناضجا في التعامل مع المواقف الضاغطة مثل التنمر .

هدا النمط يشمل طلب الدعم , التفكير في الحلول , و التعبير عن المشاعر .و هو ما يتنافى مع ما افترضته الفرضية من هيمنة السلوك السلبي .و ما أدى إلى دلك هو دعم الأسرة و المعلمين لهده الفئة من التلاميذ , و كذلك النضج النسبي في بعض المهارات الاجتماعية كمهارات طلب المساعدة و التعبير عن المشاعر بطريقة لفظية و ضبط النفس و الانفعالات , والتزام الهدوء و عدم الرد بعدوانية , مما يساعد على خفض حدة الموقف.فالطفل في الصفين الثالث و الرابع يكون قد كون خبرات تفاعلية اكبر.

تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة بين الذكور و الإناث من تلاميذ دوي صعوبات التعلم في مواجهة التنمر المدرسي السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي, و بناء على الجدول رقم (8) و النتائج الموضحة و بعد المعالجة الإحصائية نستنتج عدم تحقق الفرضية الثانية , أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث من تلاميذ دوي صعوبات التعلم في مواجهة التنمر المدرسي السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي , و هدا يعود إلى عدة أسباب كطبيعة المرحلة العمرية (8- 11 سنة) فالأطفال في هدا العمر لا يملكون نفس الوعي في التعامل مع المشكلات الاجتماعية, إضافة إلى دلك فتلاميذ دوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية يواجهون نفس الظروف داخل الكيان المدرسي سواء ذكور أو إناث و هدا التشابه ما قد يولد استجابات متقاربة في أسلوب مواجهة التنمر المدرسي, و كذلك عدم وجود تدخلات تربوية أو توجيهات أسرية تميز بين الذكور و الإناث

فيما يتعلق بأساليب مواجهة التنمر المدرسي.وقد اتفقت نتائج دراستنا الحالية مع ما توصلت ليه دراسة (أبو الليل 2021) و التي هدفت إلى "قياس اثر المساندة على التنمر المدرسي لدى مرحلة التعليم الابتدائي في محافظة الطائف".و قد أكدت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مستوى التعرض للتنمر أو المساندة(ابو الليل.2021).

خلاصة الفصل:

يُعد الفصل الخامس من أهم فصول هذه الدراسة، حيث تم من خلاله عرض نتائج الدراسة الميدانية التي أُجريت على عينة من تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الثالثة والرابعة ابتدائي ببعض مدارس ولاية تيزي وزو .وقد تم تحليل هذه النتائج إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS، ومناقشتها في ضوء ما جاء في الإطارين النظري والدراسات السابقة.

أظهرت النتائج أن الأسلوب الأكثر شيوعًا لمواجهة التنمر المدرسي لدى أفراد العينة هو الأسلوب التكيفي، وهو ما يعكس غياب أساليب التفاعل الإيجابي وضعف مهارات التكيف لدى هذه الفئة من التلاميذ .كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين) ذكور وإناث (في أساليب المواجهة، مما يدل على أن كلاهما يتعرضان للتنمر ويتعاملان معه بطريقة مشابهة.

وقد تمت مناقشة هذه النتائج من خلال مقارنتها بنتائج دراسات سابقة، حيث توافقت في بعض الجوانب واختلفت في أخرى، مما أتاح فهماً أعمق لظاهرة التنمر المدرسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .كما تم التطرق إلى العوامل النفسية والاجتماعية التي قد تفسر لجوء هذه الفئة إلى أساليب المواجهة السلبية.

بالتالي، تؤكد نتائج هذا الفصل أهمية التدخل التربوي والنفسي لمساعدة هؤلاء التلاميذ على تبني أساليب مواجهة أكثر فاعلية، وتعزيز قدراتهم على التكيف داخل المحيط المدرسي.

إستنتاج عام:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن مجموعة من النتائج التي تم عرضها في ضوء الجانب النظري، والدراسات السابقة، والواقع الميداني، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب مواجهة التنمر المدرسي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الثالثة والرابعة ابتدائي، ومعرفة الفروق في هذه الأساليب تبعًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسلوب الأكثر شيوعًا الذي يعتمد عليه تلاميذ صعوبات التعلم لمواجهة التنمر هي الأساليب التكيفية الإيجابية تمثل الخيار الأكثر اعتمادًا من طرف تلاميذ السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، بما في ذلك طلب المساعدة من الكبار، وتفادي التصعيد العدواني، واستخدام آليات هروب نفسي أو اجتماعي عند الضرورة .وهو ما يشير إلى وجود قدر من الوعي والسلوك الدفاعي المتزن لدى هذه الفئة، رغم معاناتها من صعوبات تعليمية .كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، مما يعكس تماثلاً في طرق الاستجابة لمواقف التنمر بغض النظر عن الجنس.

إن هذه المعطيات تؤكد على أهمية البيئة التربوية في دعم التلميذ وتمكينه من استراتيجيات مواجهة بنّاءة تساهم في الحد من الآثار السلبية للتنمر، وتحول دون تحوله إلى ضحية دائمة .فكلما كانت المؤسسة التعليمية بيئة آمنة، واعية، ومُحتضنة للفروق الفردية، زادت فرص التلاميذ، خاصة ذوي صعوبات التعلم، في اكتساب مهارات التكيف والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

وعليه، فإن هذه الدراسة تبرز ضرورة تفعيل برامج التدخل النفسي والتربوي، وتكوين الكوادر التربوية على رصد مؤشرات التنمر والتعامل معها، وتعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة، بما يضمن للتلميذ حقه في بيئة تعليمية عادلة وآمنة، خالية من التهميش والإقصاء.

الصة:

في ضوء ما تم عرضه و تحليله من مفاهيم نظرية و معطيات ميدانية , يتبين ان ظاهرة التنمر المدرسي تمثل تحديا حقيقيا داخل المؤسسات التربوية , و بالاخص حينما يتعلق الأمر بتلاميد دوي صعوبات التعلم, الدين يعدون من اكثر الفئات هشاشة و عرضة لهدا النوع من الظواهر ،

من خلال دراسة ميدانية أجريت على تلاميذ السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بولاية تيزي وزو .وتهدف الدراسة إلى الكشف عن الأساليب التي يعتمدها هؤلاء التلاميذ في مواجهة التنمر، بالإضافة إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الأساليب باختلاف متغير الجنس.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم استخدام مجموعة من الأدوات النفسية والتربوية، شملت اختبار السرطاوي لصعوبات التعلم، واختبار رافن للمصفوفات الملونة، ومقياس مجدي الدسوقي لأساليب مواجهة التنمر .وقد طبقت هذه الأدوات على عينة قصدية مكونة من 30 تلميذًا وتلميذة.

أظهرت النتائج أن الأسلوب التكيفي يعتبر الأكثر شيوعًا لدى التلاميذ المستهدفين، يليه الأسلوب ألانسحابي، بينما حلت الأساليب المباشرة كالتعامل العدواني في المرتبة الأخيرة . كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب المواجهة. وتؤكد هذه النتائج أن فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديها قابلية لتبني أساليب مواجهة فعالة متى توفر لها الدعم المناسب، مما يبرز دور المؤسسات التربوية والأسر في توجيه هؤلاء التلاميذ وتعزيز قدراتهم على التكيف والتعامل مع الضغوط المدرسية. إن هذه المذكرة تسهم في تسليط الضوء على بعد مهم من أبعاد التربية الخاصة، وتدعو إلى المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول ظاهرة التنمر في سياقات متنوعة ومع فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

اقتراحات الدراسة:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية, فإننا وضعنا مجموعة من الاقتراحات المتمثلة فيما يلي:

- ضرورة الالتفات إلى أساليب مواجهة التنمر المدرسي لدى تلاميذ صعوبات التعلم و إعارة هدا الموضوع اهتمام الباحثين و دلك بتنظيم حملات توعوية داخل المؤسسات التعليمية
- تعزيز الدعم النفسي و الاجتماعي داخل المدارس.
- تصميم برامج تربوية علاجية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ صعوبات التعلم .
- تحفيز أولياء الأمور على التعاون المستمر مع المدرسة.
- تشجيع البحوث العلمية التي تتناول موضوع أساليب مواجهة التنمر المدرسي .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- أسماء الوشمي. (2015). تشخيص صعوبات التعلم الحسابية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية و أساليب علاجها من وجهة نظر المعلمات نفسية وتربوية. جامعة حفر الباطن. وادي العدد 15.
- الطراونة, تيسير أحمد شريف العزاوي. (2023). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة في تحسين مهارات القراءة والكتابة واللغة لدى صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية. المجلد 5 العدد 2.
- الحاج علي الهوارية. (2020). صعوبة تعلم الكتابة أسبابها و مظاهرها وطرق علاجها. مجلة تواصل في اللغة و الأدب. المركز الجامعي لتامنغست. مجلد 09 العدد 03.
- الطيب بوبة. (2020). أصول النظريات في التراث العربي. مجلة العلوم الانسانية. المجلد 7 العدد 2.
- أنوار نصر المحجان. (2020). أسباب التنمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المجلد الخامس العدد 19.
- ليمان, أحمد النوري. (2010). صعوبات التعلم القراءة لدى التلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها. غزة.
- أيمن علي الباعوري. (2010). دراسة الفروق بين الذكور والإناث في القدرة على الطلاقة اللفظية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. جامعة دمشق.
- بروز, محمد. (2014). صعوبات التعلم لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بين الواقع و الطموح. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة لمسيلة العدد 15.
- بلخير فيظة. محمد, عزوية. (2021). صعوبة التعلم و استراتيجية علاج. مجلة سلوك. المجلد 8 العدد 2.
- بلوز سويهة. (2018). دور طريقة فيرنالد في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لبعض مدارس المقاطعة الخامسة ولاية سعيدة. مجلة دراسات نفسية وتربوية, مجلد 11. عدد 2.
- بن سعيد محمد, الأمين. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الألعاب شبه الرياضية في تنمية قدرة الانتباه لخفض فرط الحركة لذوي صعوبات التعلم. جامعة الجزائر
- جاري لبنى حسن العريشي. وفاء بنت رشاد عبد الواحد, علي. (2013). صعوبات التعلم النمائية و اقتراحات علاجية. دار صفاء للنشر و التوزيع الطبعة الأولى. عمان.
- الباب, مصباح. (2015). فاعلية برنامج تعليمي عرفي لعلاج صعوبات الانتباه و الذاكرة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية. المجلة العربية لتطوير التفوق. جامعة لمسيلة. المجلد السادس العدد 11.

قائمة المراجع

- حمدي الشاذلي. (2020). صعوبات التعلم المفهوم و الواقع. مجلة رعاية و تنمية الطفولة. جامعة القاهرة. ص ص 1-25.
- أسماء بن قطاف, محمد صالح بن علي, إيمان بلعربي. (2019). فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال. مجلة العلوم النفسية و الاجتماعية. جامعة محمد خيضر بسكرة. العدد الخامس.
- رضية, طاشة. جبور, حنان. (2020). استراتيجيات تحسين الذاكرة. مجلة رفاد للدراسات و الأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية و الانسانية. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. المجلد 4 العدد 1.
- سالم بن ناصر الكحيلي. (2011). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها و علاجها. دار حنين للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.
- سليمان عبد الواحد يوسف بلعربي. (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية. الجزء الأول. مصر. الطبعة الأولى. مصر.
- شريهان, محمد فريد عالم. (2016). بعض مهارات الوعي الصوتي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد 71.
- شوقي, مرادي. (2013). المناخ المدرسي و علاقته بصعوبات التعلم النمائية. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة الوادي. العدد 13.
- شريماء, حسين. (2024). الاضطرابات السلوكية و الانفعالية. مجلة بادر. العدد الثاني.
- صالح عبد الله. (2022). صعوبات التعلم: دراسة في المفهوم و التصنيف. مجلة البحوث و الدراسات العلمية. جامعة الجزائر 02. المجلد 11 العدد 02.
- عبد الله بلعربي محمد سعد. (2023). صعوبات التعلم بين التشخيص و علاج. الطبعة العربية الأولى. الكويت.
- عبد الرحيم بسيوني عمران. (2013). صعوبات التعلم النمائية. الطبعة الثانية.
- عبد الرحيم بسيوني عمران. (2015). صعوبات التعلم. الطبعة الأولى. مصر.
- عزة مصطفى حسن بدوي. (2023). تصور مقترح للحد من التنمر لدى التلاميذ المراهقة الثانوية. مجلة الطفولة. كلية التربية. جامعة بورسعيد. العدد 123.
- علوطي, عاشور. عريوة, مريم. (2017). واقع تشخيص صعوبات تعلم النمائية و الأكاديمية في الوسط المدرسي بين النظرية و التطبيق. مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية. جامعة محمد بوضياف المسيلة. العدد 06.
- علي محمد الصمادي. صباح ابراهيم طاش مالي. (2017). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. الطبعة الأولى. عمان.

- عمران, م. (2022). تشخيص صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (دراسة ميدانية). مجلة العلوم القانونية والاجتماعية. جامعة زيان عاشور بالجلفة. المجلد السابع. العدد الأول.
- فاطمة, ورياغي. (2021). عسر الحساب وعلاقته بصعوبات التعلم. مجلة تلمسان للعلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. الجزائر. المجلد 1. العدد 2.
- قديس, وميدة. (2015). صعوبات التعلم الأكاديمي في المرحلة الابتدائية: دراسة وصفية. مجلة القراءة والكتابة. مخبر التنمية البشرية. جامعة الطاهر مولاي سعيدة. العدد 05.
- كنزة, صريفي. صعوبات التعلم. مجلة التربية والدراسات النفسية. جامعة الجزائر 2. المجلد 03. العدد الأول.
- علي, دقيوي نار. (2014). اضطرابات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة المدرسات اللغوية. العدد 27.
- محمد أحمد سليم, خصاونة. (2013). صعوبات التعلم النمائية. دار الفكر للطباعة الأولى. عمان
- محمد, قشار. (2022). أثر برنامج تعليمي لتنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- مليكة, بوعياد. غريبي خولة. (2021). ماهية صعوبات التعلم. مجلة الحكمة في العلوم النفسية والعلوم التربوية والأرطوفونيا. المجلد 1. العدد 1.
- مراد علي عيسى سعود السليدي. أحمد جمعة, أحمد. طارق محمد, عبد الناصر. (2006). الكشف المبكر وصعوبات التعلم النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى, مصر.
- مراكبي, فريدة. (2011). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. نموذج صعوبات القراءة. جامعة قسنطينة. الجزائر. رسالة ماجستير.
- مسعود, زقطاط الحرسيني. (2020). صعوبات الذاكرة تشخيص وعلاج. مجلة الكلية الإسلامية للعلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة طيبة. السنة السابعة. العدد 19.
- مصطفى, بوعزة. يحياوي مشري غم. (2017). فعالية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في علاج صعوبات تعلم الحساب (لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي, مجلة آفاق للعلوم. جامعة زيان عاشور بالجلفة. العدد السابع.
- مصطفى, عبد المحسن الحربي. سليمان, الحارثي. نشاوي, زياد. محمد أحمد, عبد النبي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة دراسات في مجال الارشاد النفسي والتربوي. جامعة أسيوط. المجلد الرابع. العدد الأول.
- نصوري, مصطفى. بكحول عبد المالك. (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الابتدائي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد 3. العدد 01

قائمة المراجع

- موسى, محمد. (2021). تقييم برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر. جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري.
- موضي عبد الله, حمدون الحسون. (2021). الضغوط النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية للعلوم الإنسانية و الاجتماعية. المجلد الخامس العدد 17.
- مومن بلكوش, الجموعي. لجلول, أحمد. (2019). صعوبات التعلم. مجلة تيسس للدراسات الانسانية و الاجتماعية. المجلد 3 العدد 02.
- زادية, جودت حسن الجميل. (2014). بناء مقياس التفكير عند ذوي صعوبات التعلم لدى تلاميذ ال ف الأول ابتدائي. مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية. المجلد 4 العدد 2.
- عيسى, علي العمري, فايز. (2015). أثر برنامج الكمبيوتر في تحصيل أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم في القراءة. مجلة جامعة جدار للدراسات و البحوث. المجلد الأول العدد الأول.
- نوال, حمولة قصير. (2024). مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم و العوامل المؤثرة فيه: مراجعة أدبيات. مجلة التربية الخاصة و التأهيل. المجلد 17 العدد 59.
- عبد الوهاب, فيروز بلعيادة. (2023). التنمر في المدرسة مفهومه و مثاره. مجلة جامعة الزيتونة الدولي. الأردن العدد العاشر.
- ولي, امين در. (2011). صعوبات التعلم الخصائص و التعريف و استراتيجيات التدريس. الطبعة الأولى. القاهرة.
- يوسف بأول قاسم. (2018). صعوبات التعلم.
- شرف محمد شبت, أ.د. محمد عبد الستار بلال, فضل السيد محمد سليم محمد. التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية. جامعة جنوب الوادي العدد الثاني. http://mawdoo3.com/index.php?title
- ضياء الدين. (28 يناير 2024). التنمر المدرسي أسبابه الوجه الطبي http://www.altibbi.com
- احمد محمود حسن حسن. (2020). برنامج إرشادي نفسي خدمة للطفل إلكساب الخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية السوية المرتبطة بالتنمر المدرسي. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية و العلوم الإنسانية. المجلد 2 العدد 5 http//jsswh.journal.ekb.eg .
- نور نصر الحجان. (2020). أسباب التنمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المجلد الخامس العدد 19).
- حسين غريب بشير محمد. (2022). بناء العلاقات المدرسية على مستوى التنمر المدرسي لدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط. مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 6 العدد الثاني .

قائمة المراجع

- تركي رابح القرني ظاهرة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين. جامعة حائل- المملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لآداب الحاث في الإرشاد النفسي. العدد الثاني عشر .
- سليمان عبد الله عبد الله المسكران, د. عماد عبده محمد غباري. 2016. البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كما يدركها المعلمون وتلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة التربية الخاصة. المجلد الرابع العدد 16 الجزء الأول .
- سليمان حمدان. 2022. التنمر المدرسي مفهومه وأسبابه, طرق علاجه, جامعة بسكرة- الجزائر. مجلة التغيير الاجتماعي و العلاقات العامة في الجزائر. المجلد رقم 3 العدد الثاني.
- علي موسى الصبحيين , د محمد فرحان القضاة. 2013. سلوك التنمر عند أطفال و المراهقين) مفهومه- أسبابه- الطبعة الأولى. جامعة نايف للعلوم الأمنية- الرياض- المملكة العربية السعودية .
- غنية عجيب . 2022 ظاهرة التنمر في ضوء المقاربات النظرية المفسرة لها، جامعة الجزائر 2(بوزريعة مسعود الله (الجزائر (. مجلة البحوث و التربية العلمية. المجلد 11. العدد 2(.
- الدماطي, عبد الغفار عبد العليم. 2020(صعوبات التعلم في ضوء النظريات. دار الرعرل للنشر و التوزيع. الرياض.
- بابا عبد الفتاح بلول الليل محمد. 2021. بشر السعدان على التنمر المدرسي لدى عينة من الطلاب المراهقين بتلاميذ المتوسطة الطائف المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية. المجلد السابع الثلاثون العدد التاسع.
- سباعي جديدة. 2021. تقرير مقياس التعامل مع السلوك التنمري المجدي محليا سوقي على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة المتمدرسين بالطور المتوسط (مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية تخصص تقنيات الفحص النفسي وتقويم تربوي(.
- الشيخ سارة.)16 ماي 2023, (.الأنواع التنمر مع صفحة موضوع.
- صالحة حسن محمد العمري. 2019. واقع مشكلة التنمر المدرسي لدى طالب المرحلة المتوسطة الوقاية و العلاج. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد الثالث العدد السابع.
- عزة مصطفى حسن بدوي. 2023. تصور مقترح للحد من التنمر لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية. مجلة كلية التربية-جامعة المنصورة العدد 123.
- علي رزق طه سليد. 2021. التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة الكلية الخدمة الجتماعية. جامعة بني سويف. مجلة بحوث في الخدمة الجتماعي قتالنموية. المجلد 1- العدد 1.

قائمة المراجع

- كوثر, جمال الدين خلف الله نجي. (2019). واقع الاتجاهات النظرية المفسرة لصعوبات التعلم. المجلد 6 العدد 3.
- مباركي جندوار ابتسام. (2022). التنمر في الوسط المدرسي: مفهومه, أشكاله, وبعض آثاره. جامعة تيزي وزو (الجزائر). مجلة جيل العلوم الاجتماعية. المجلد 7 العدد 01.
- محمد سيد ربيع الصيفي. (2018). فعالية برنامج إرشادي عقلاني في خفض سلوك التنمر لدى أطفال الروضة. المجلة العلمية لرياض الأطفال. جامعة المنصورة. المجلد الثالث العدد الرابع.
- نبال بومعراف. (2022). التنمر المدرسي: أسبابه, أشكاله, أهم البرامج العالمية لمواجهته. مجلة روافد للدراسات و الأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية و الإنسانية. المجلد 07 العدد

الملاحق

الجامعة الإسلامية - غزة
كليـــــة التربيـــــــة
قســـم علـم النفـــس

مســـاق
الاختبارات النفسية (عملـي)

اختبار المصفوفات المتتابعة المُلون لـ "جون رافن" (CPM)

تقديم

الأستاذ/ إبراهيم مصطفى حماد

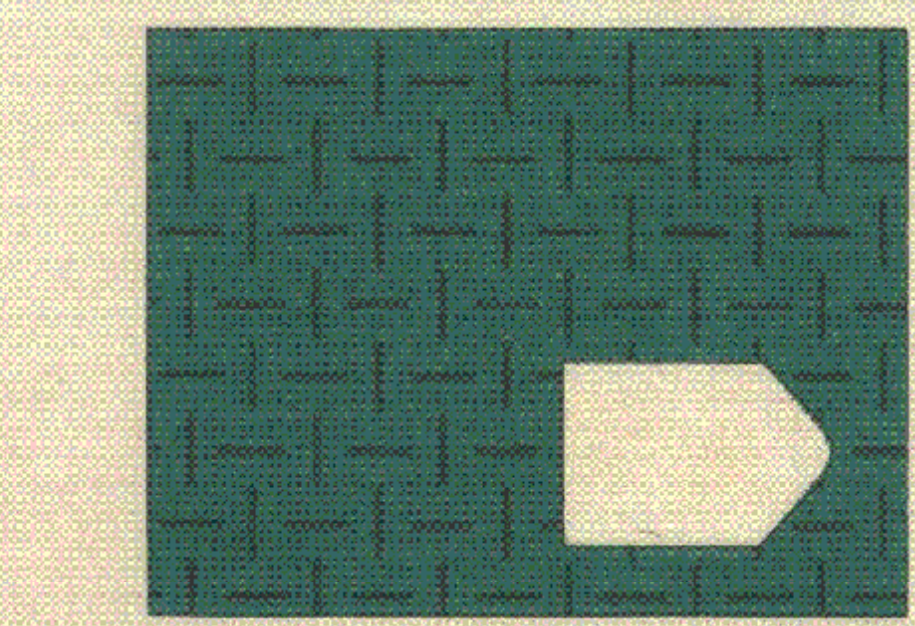
قسم علم النفس بالجامعة الإسلامية بغزة

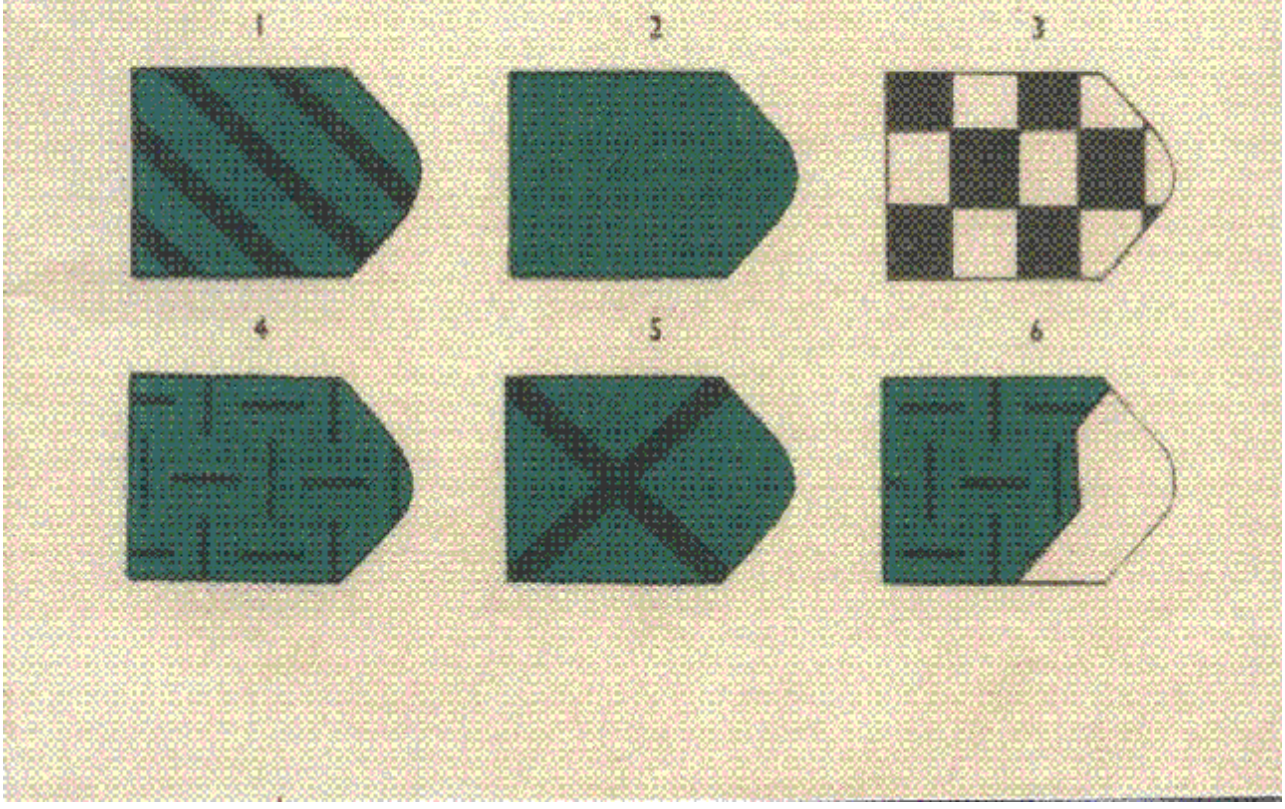
20 **نوفمبـر** 2008

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

— A —

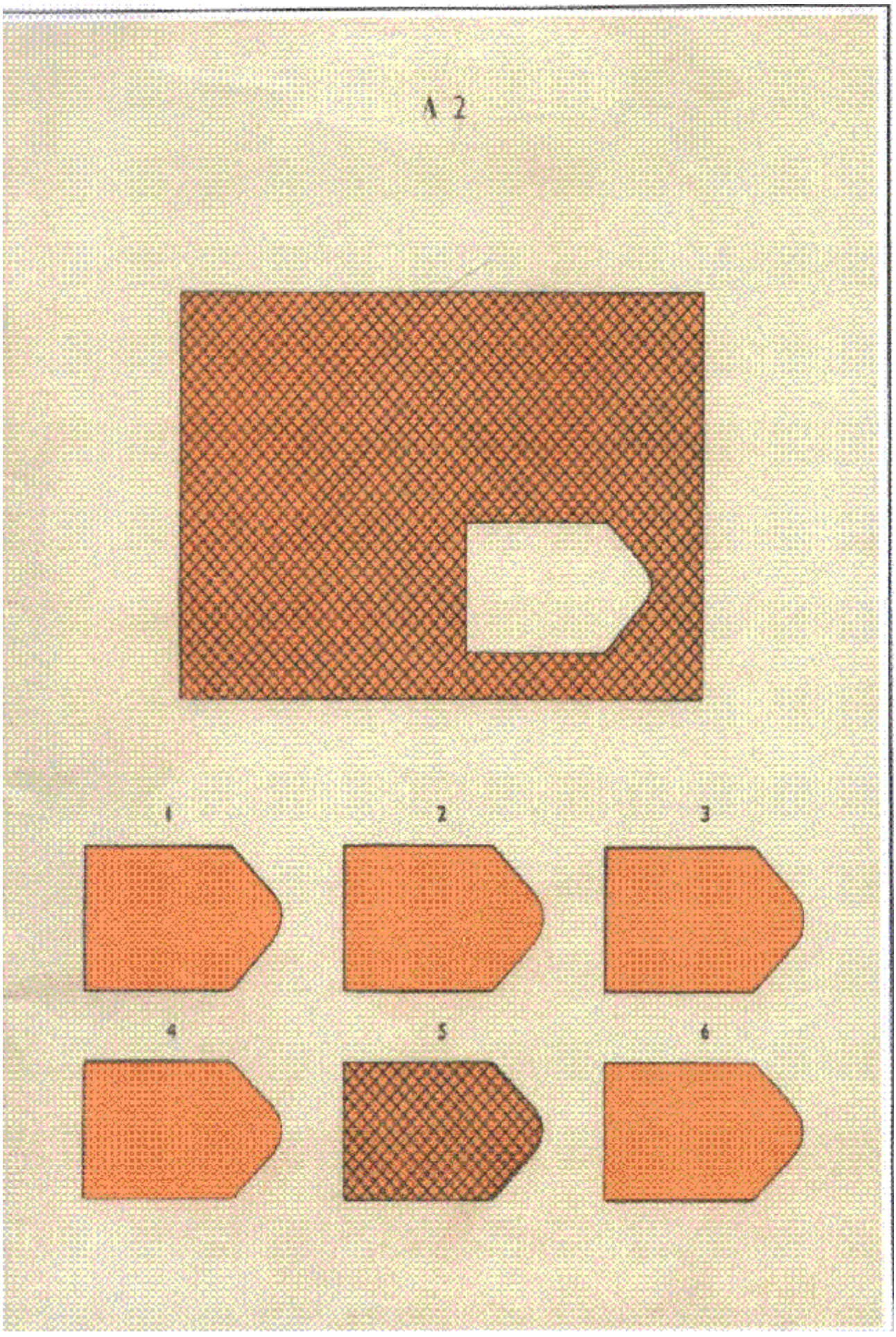
A 1





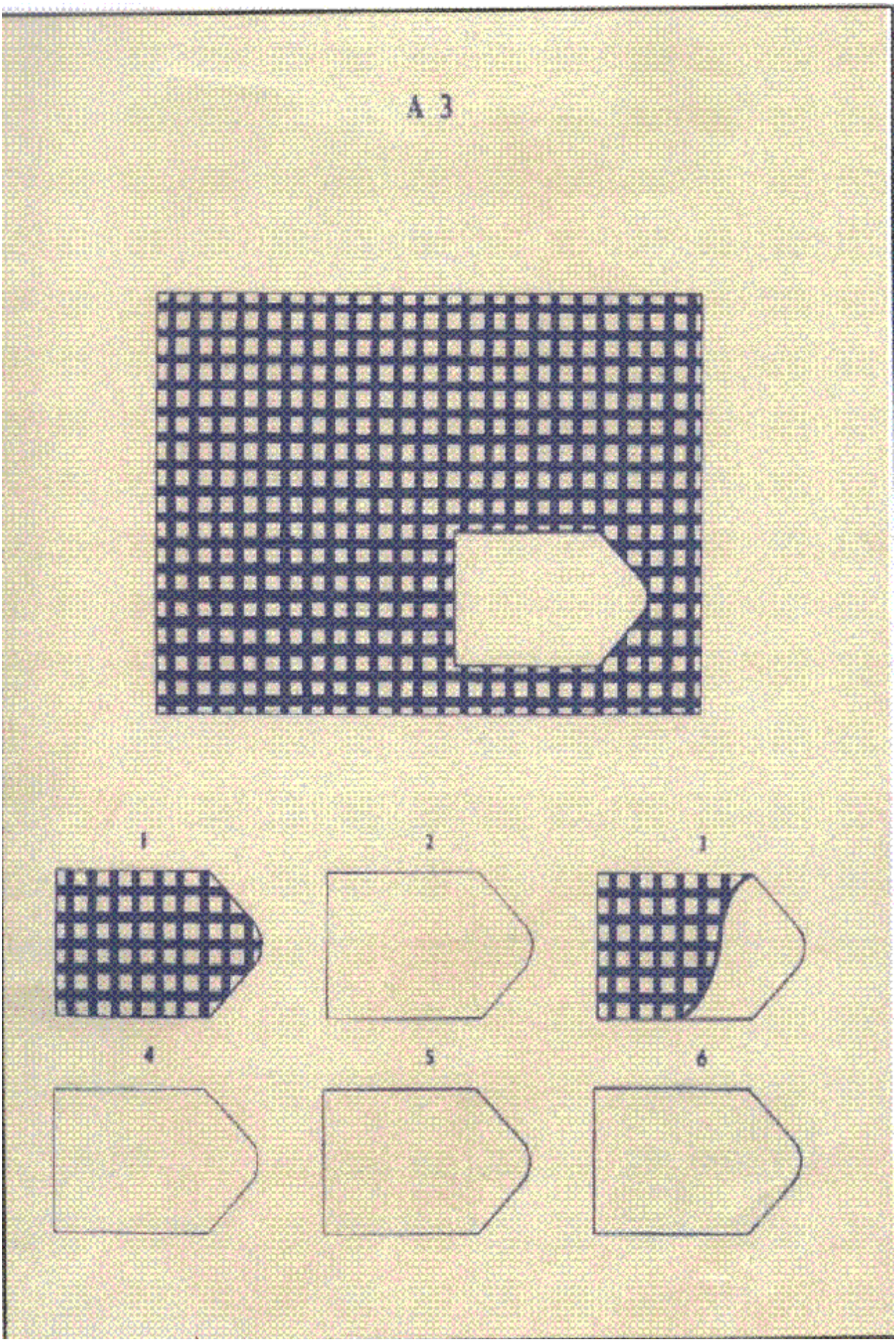
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

A 2

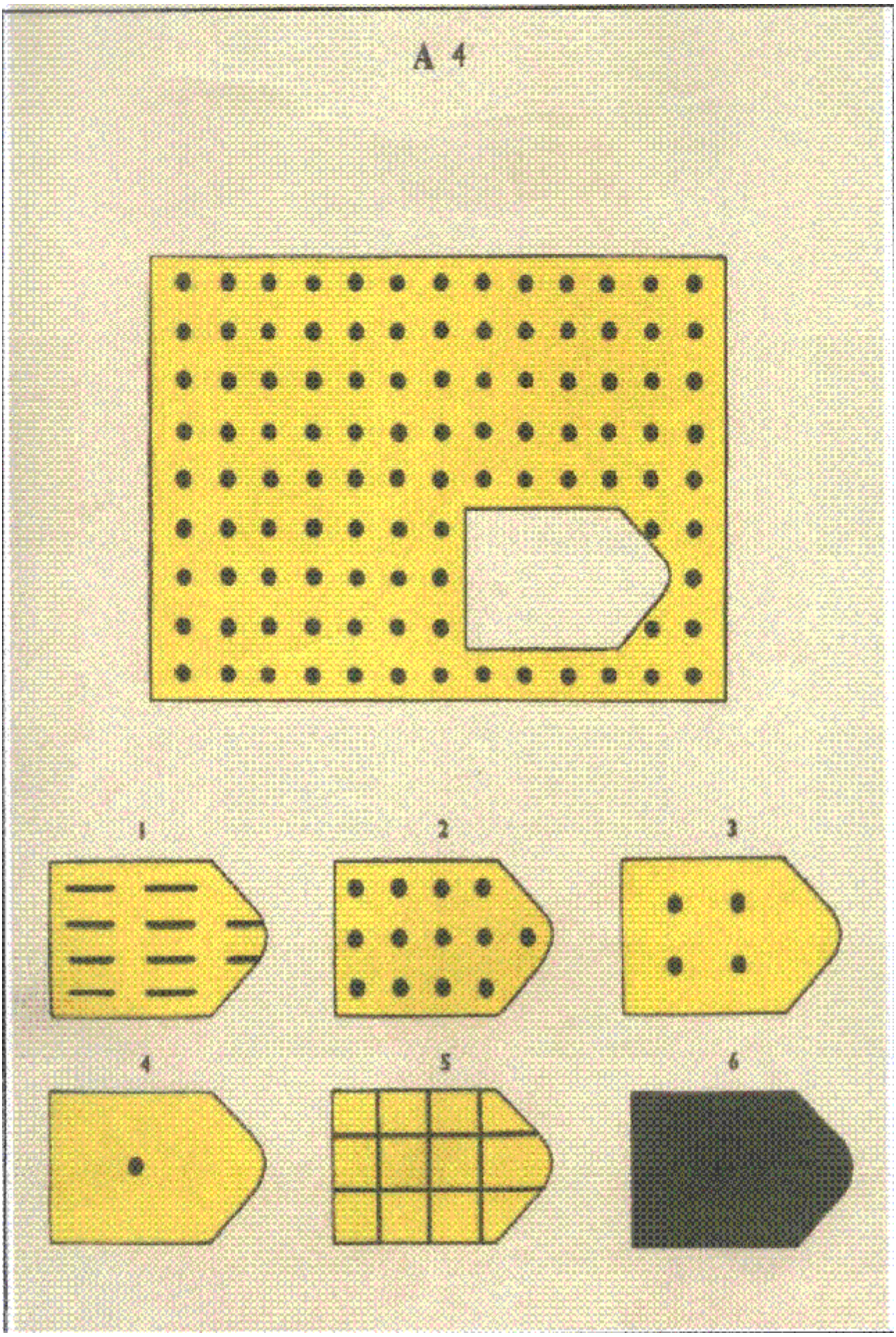


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

A 3

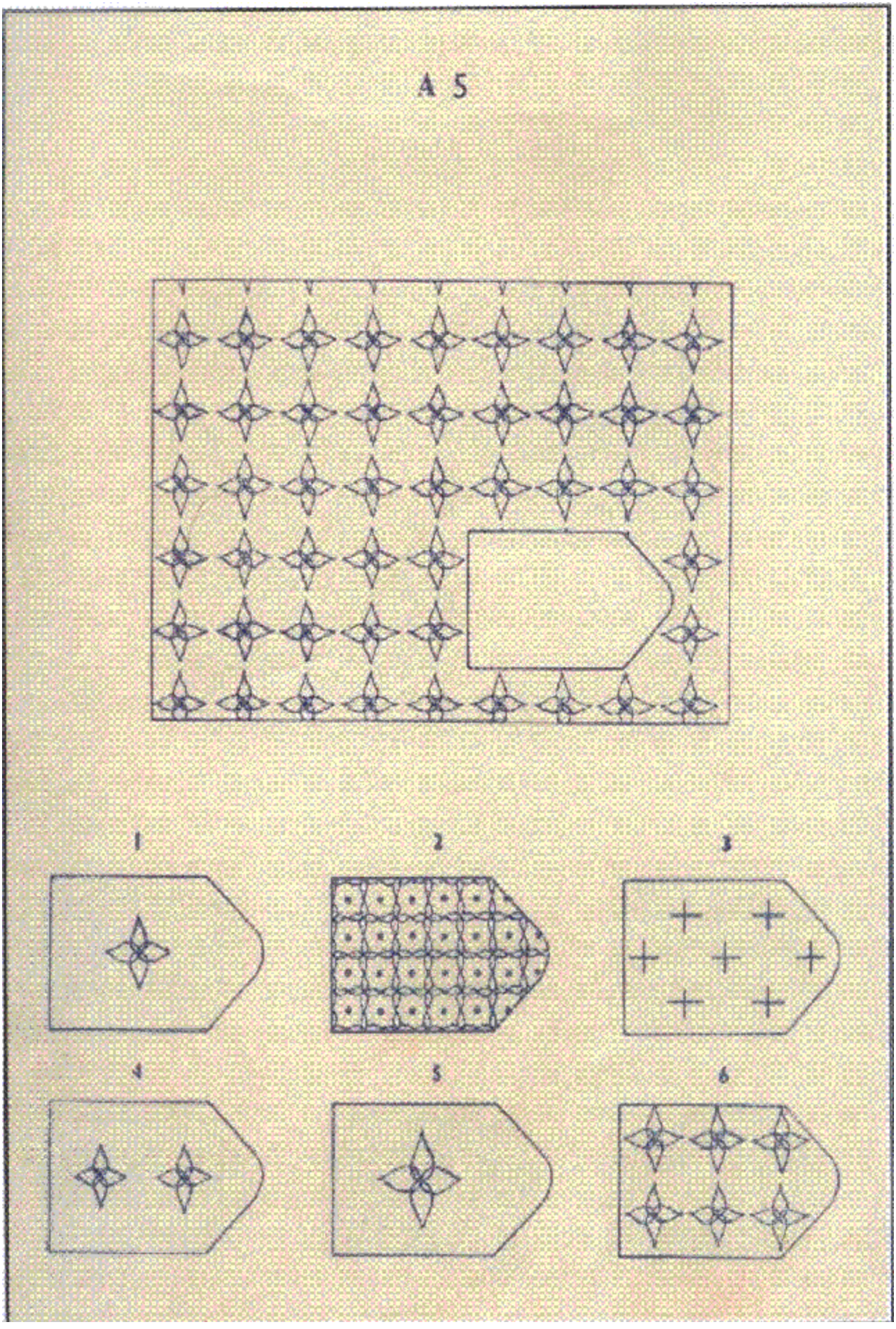


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



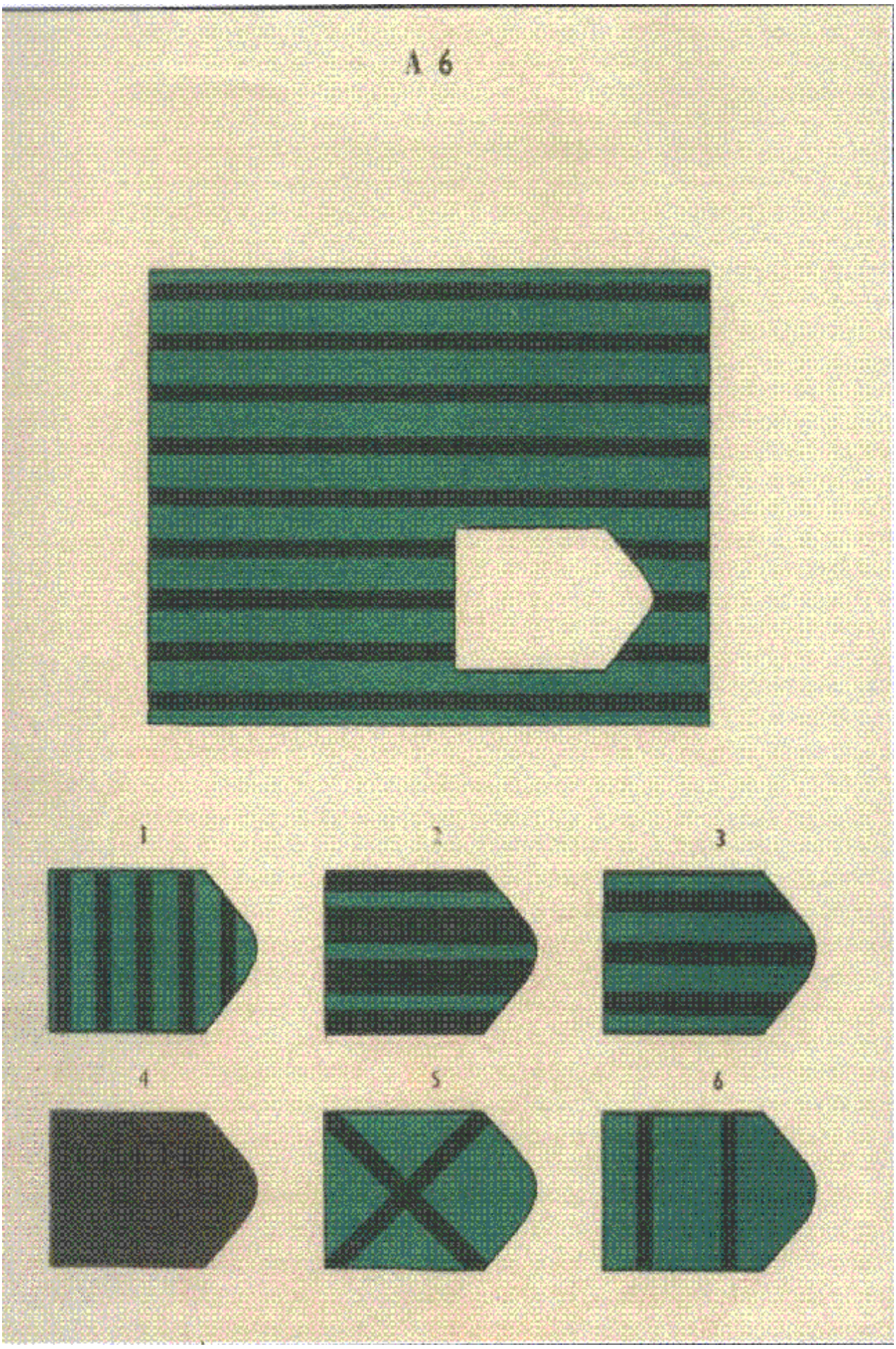
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

A 5

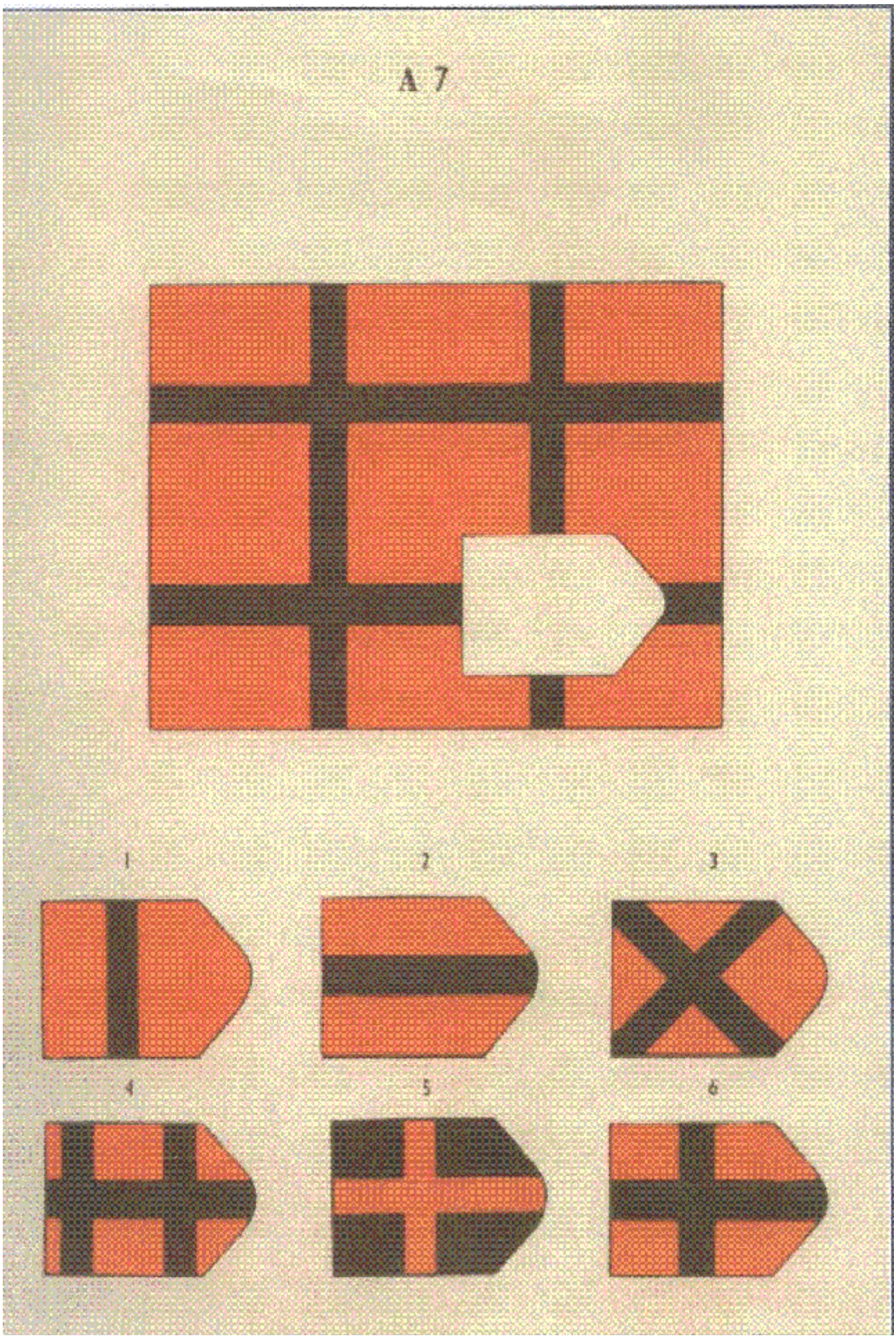


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

A 6

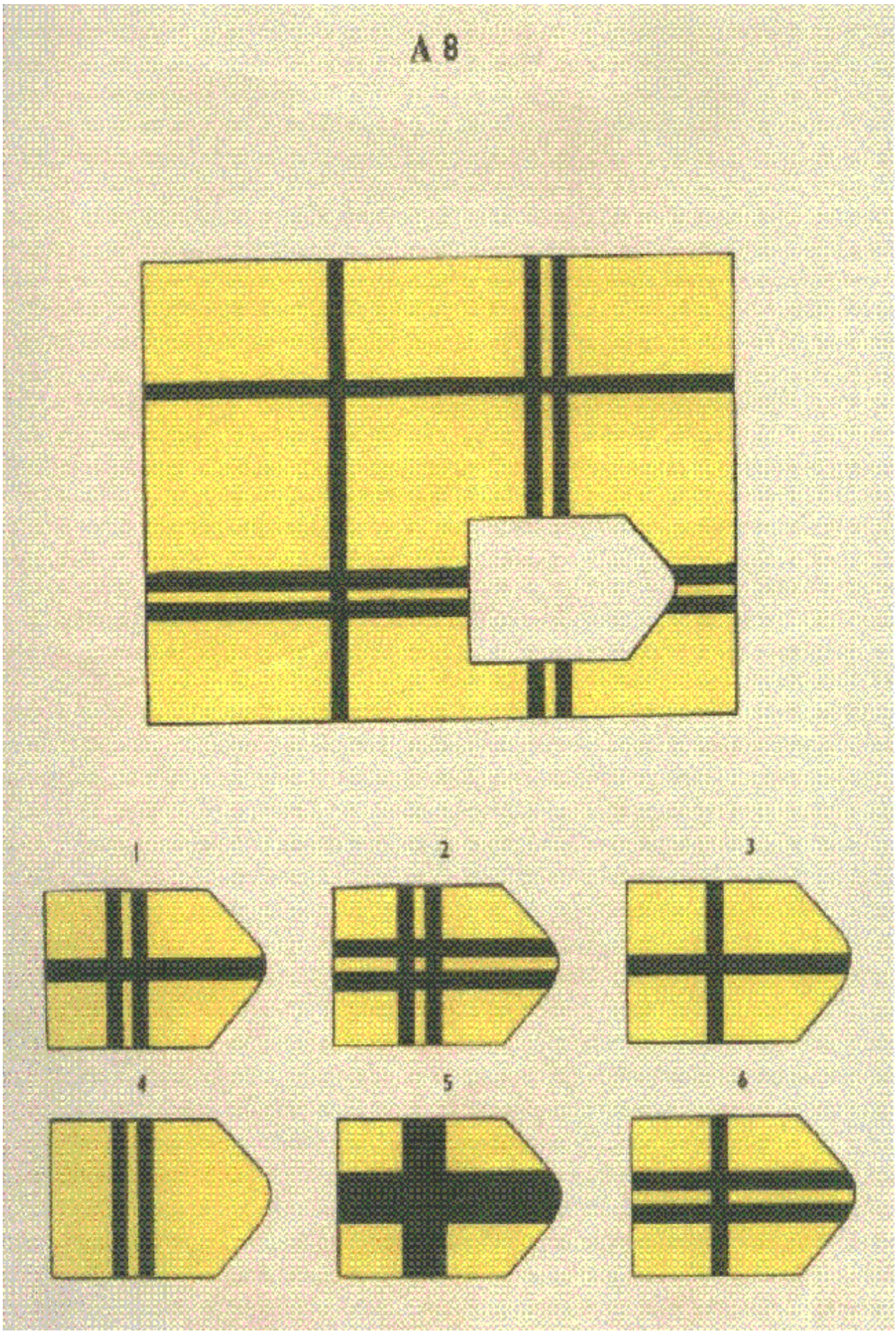


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

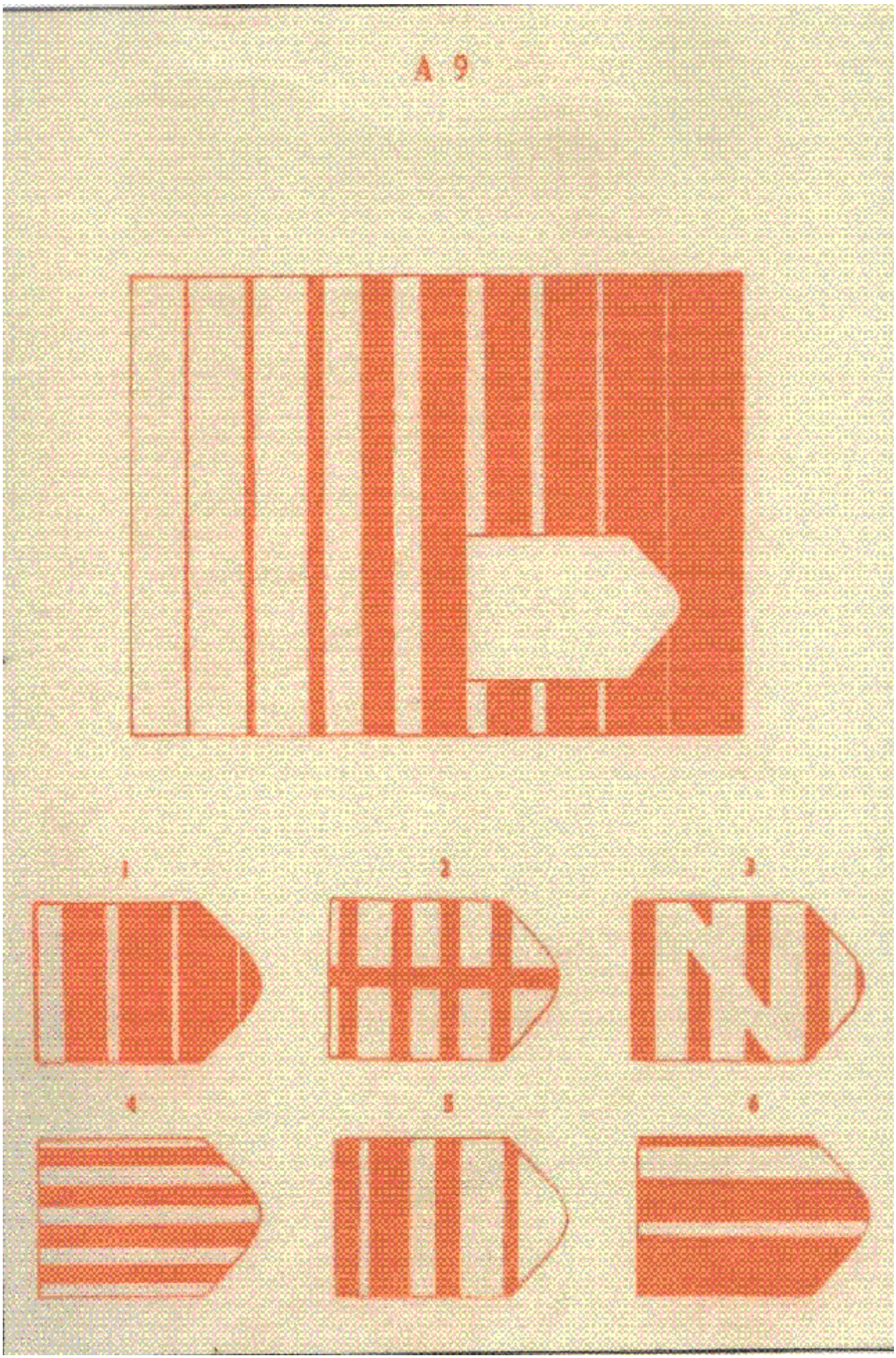


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

A 8

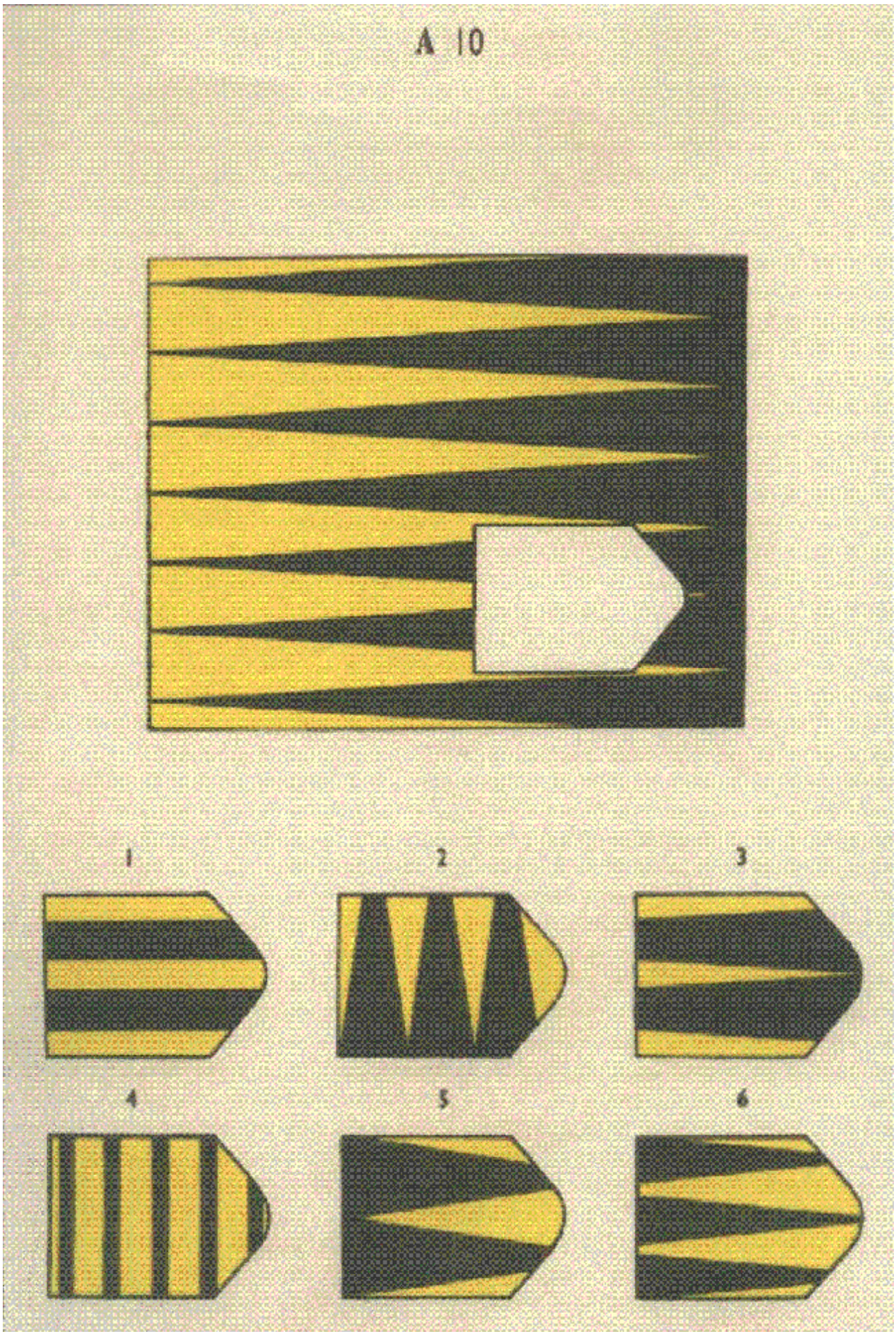


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



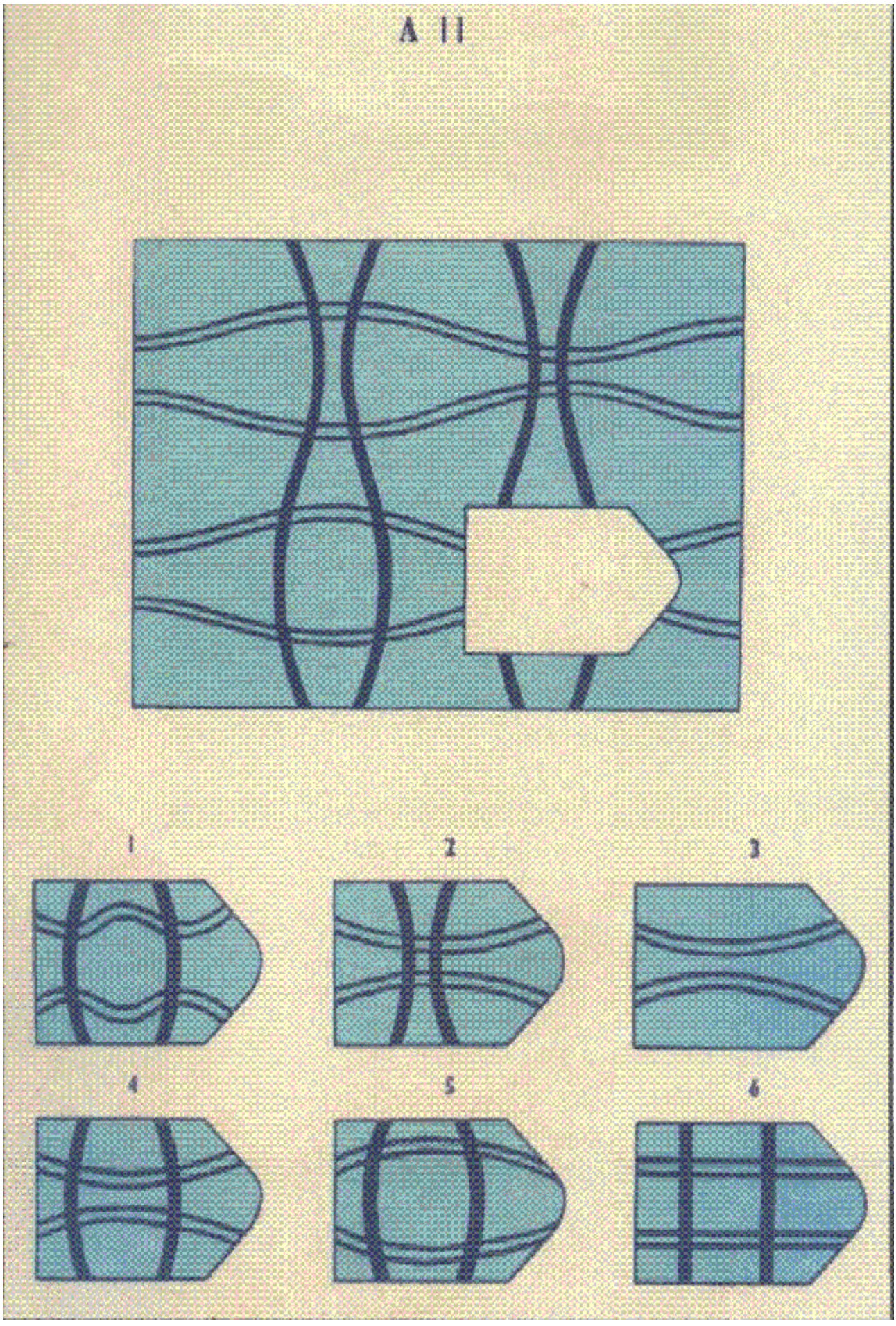
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

A 10

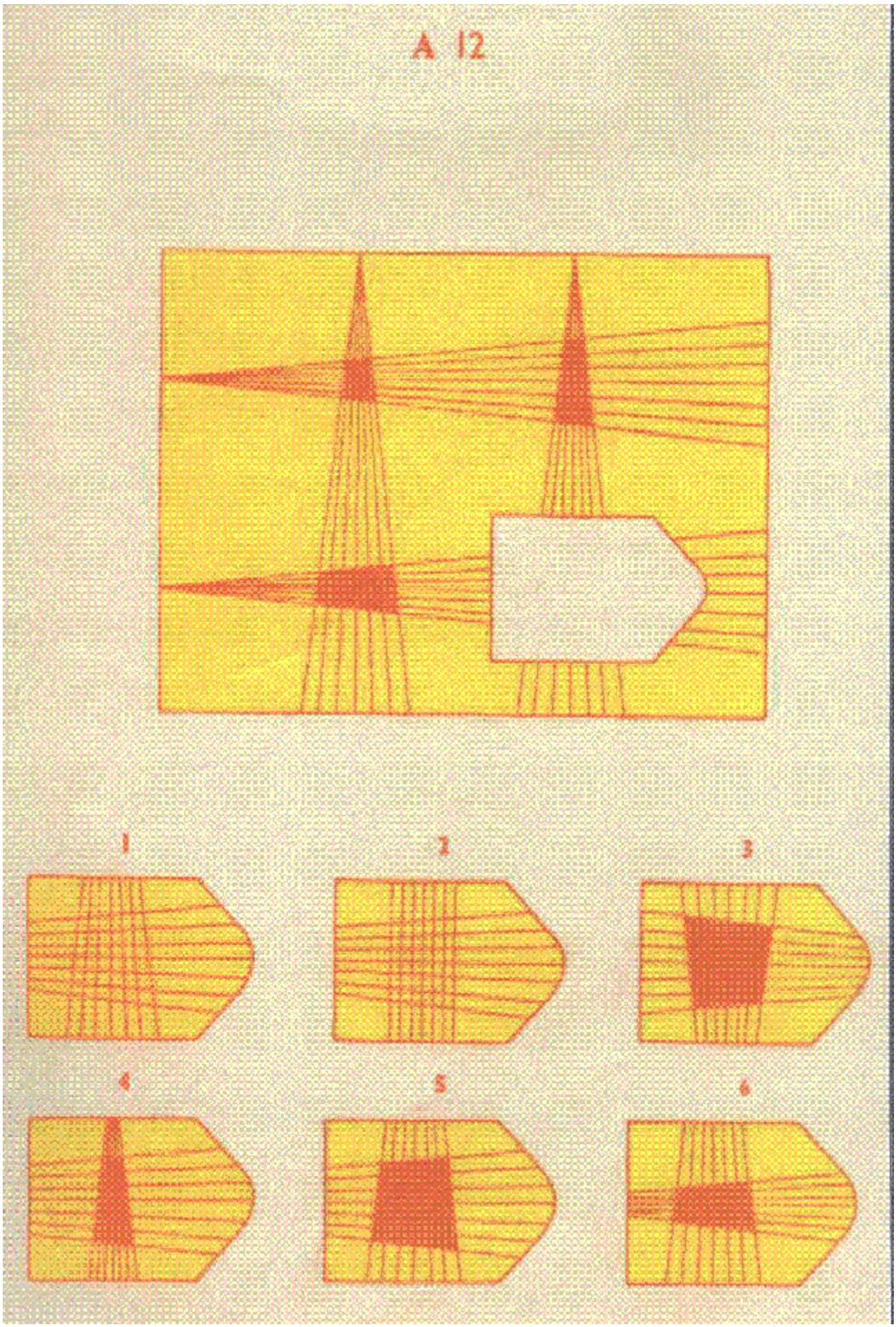


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

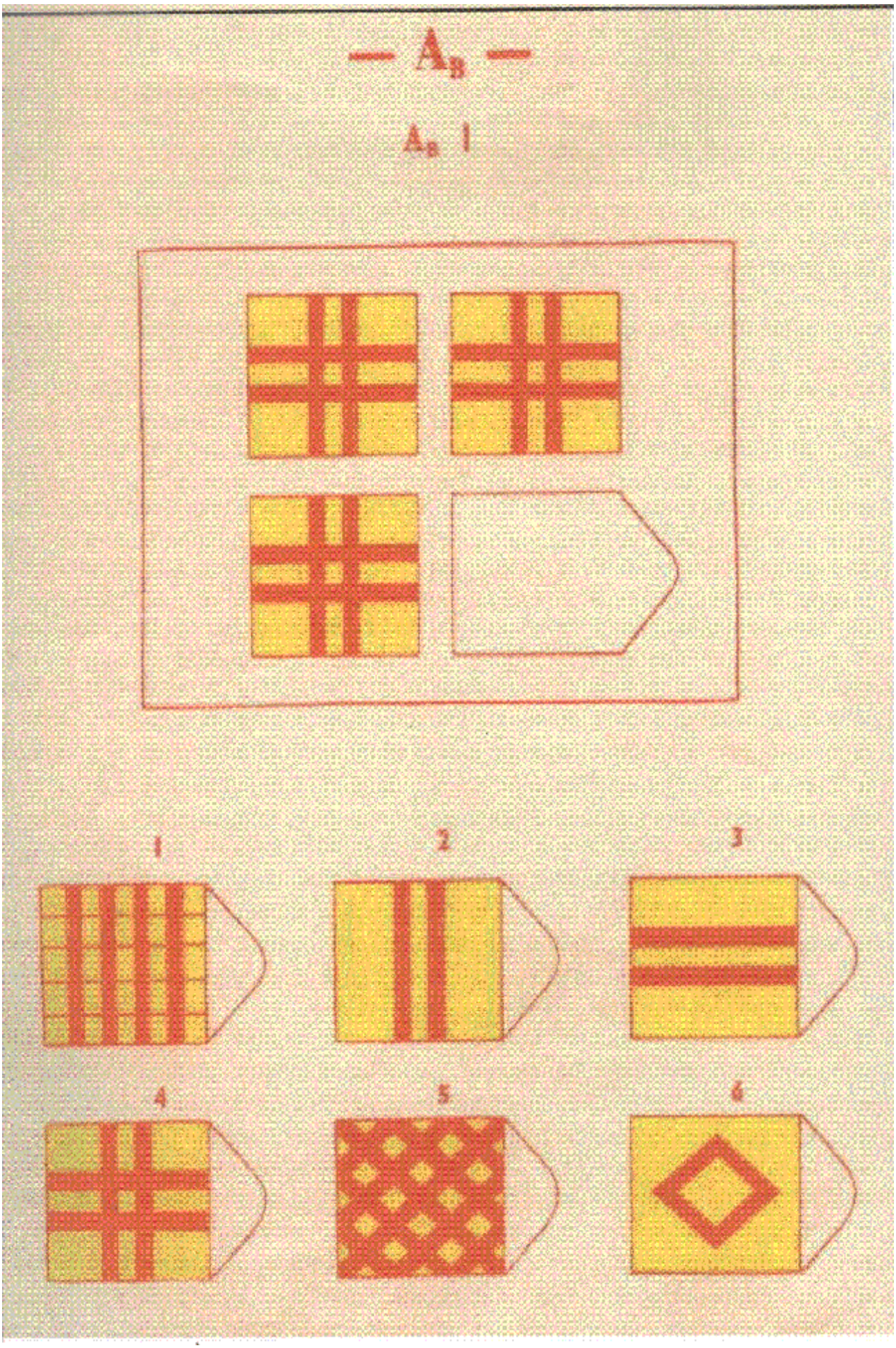
A II



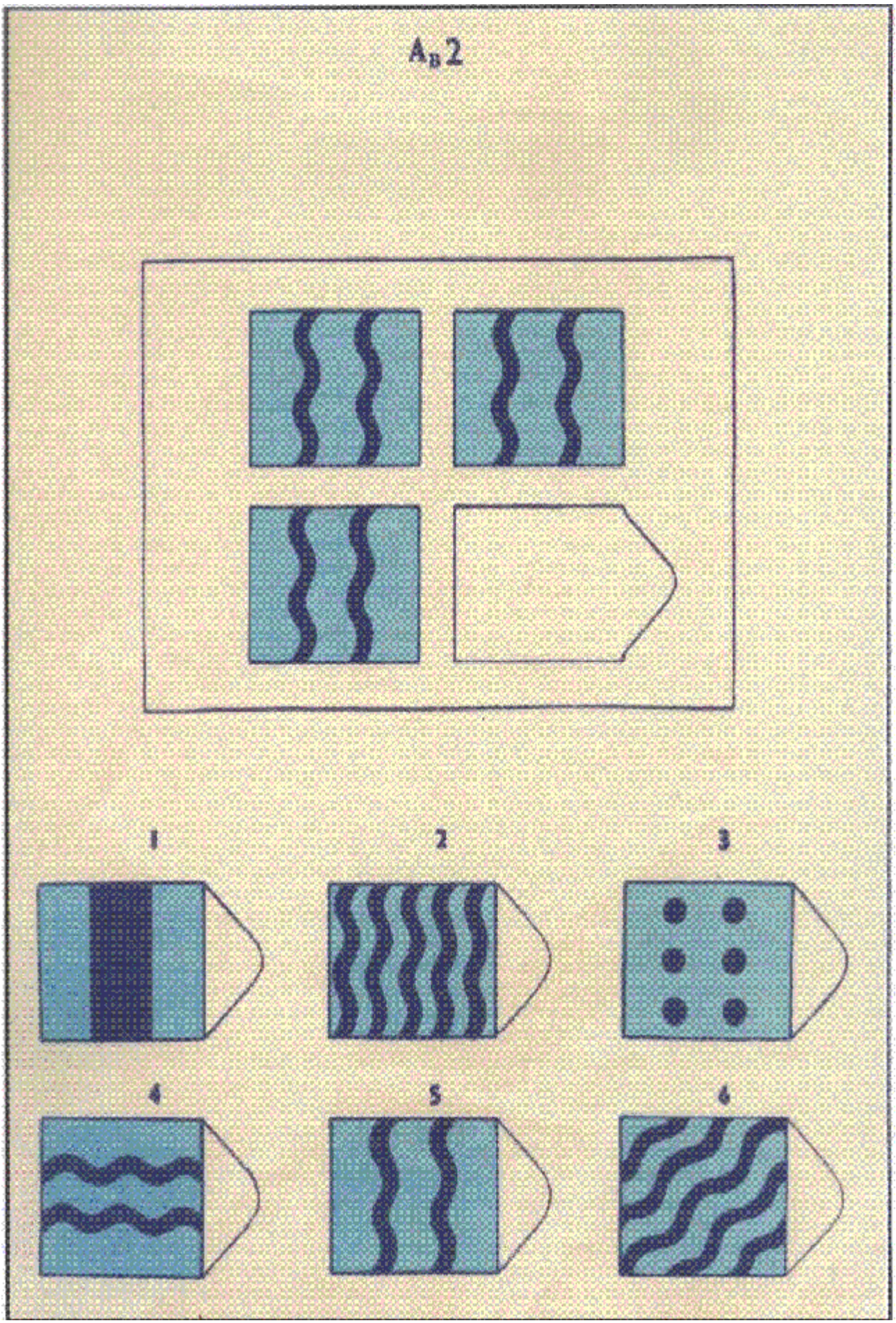
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



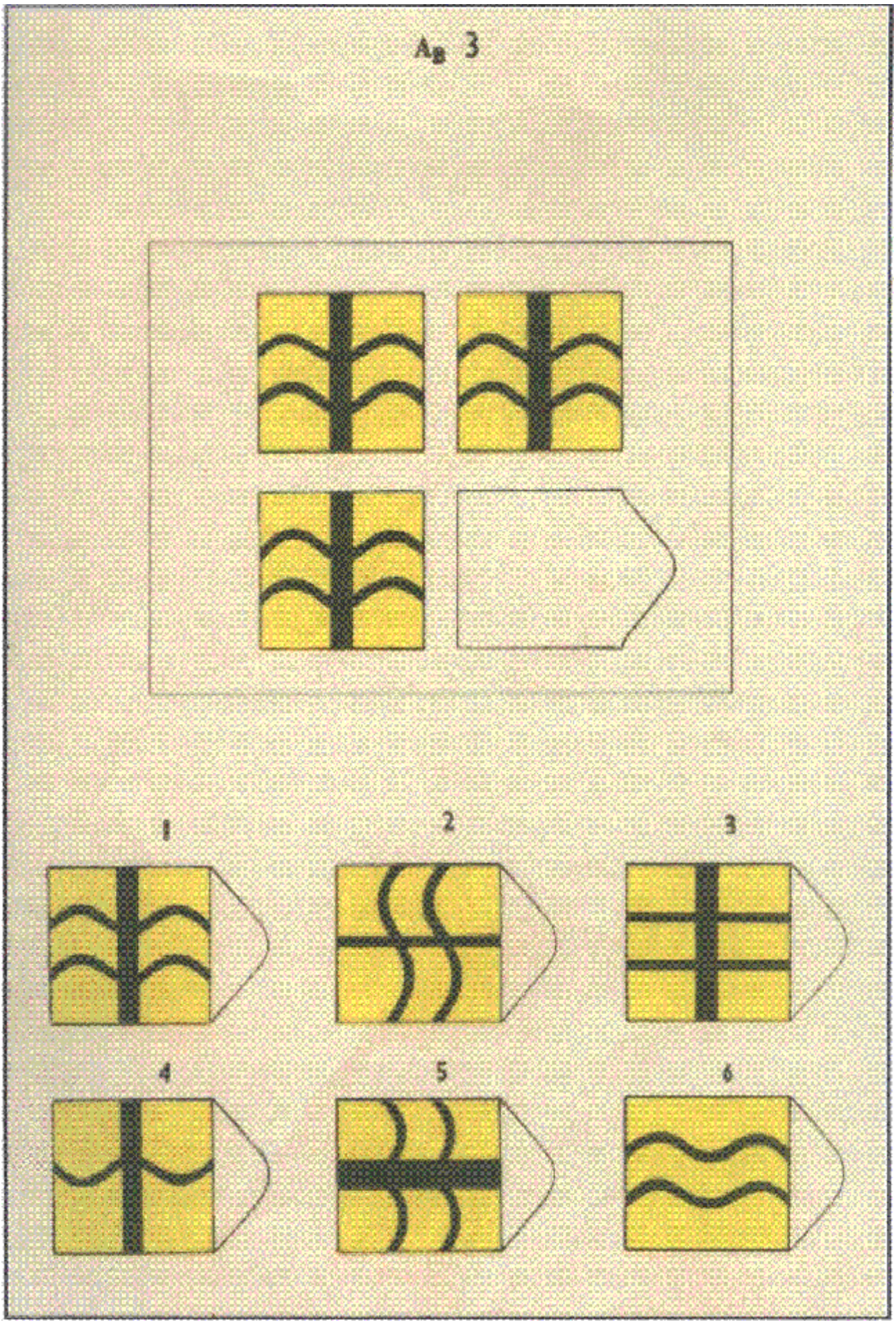
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



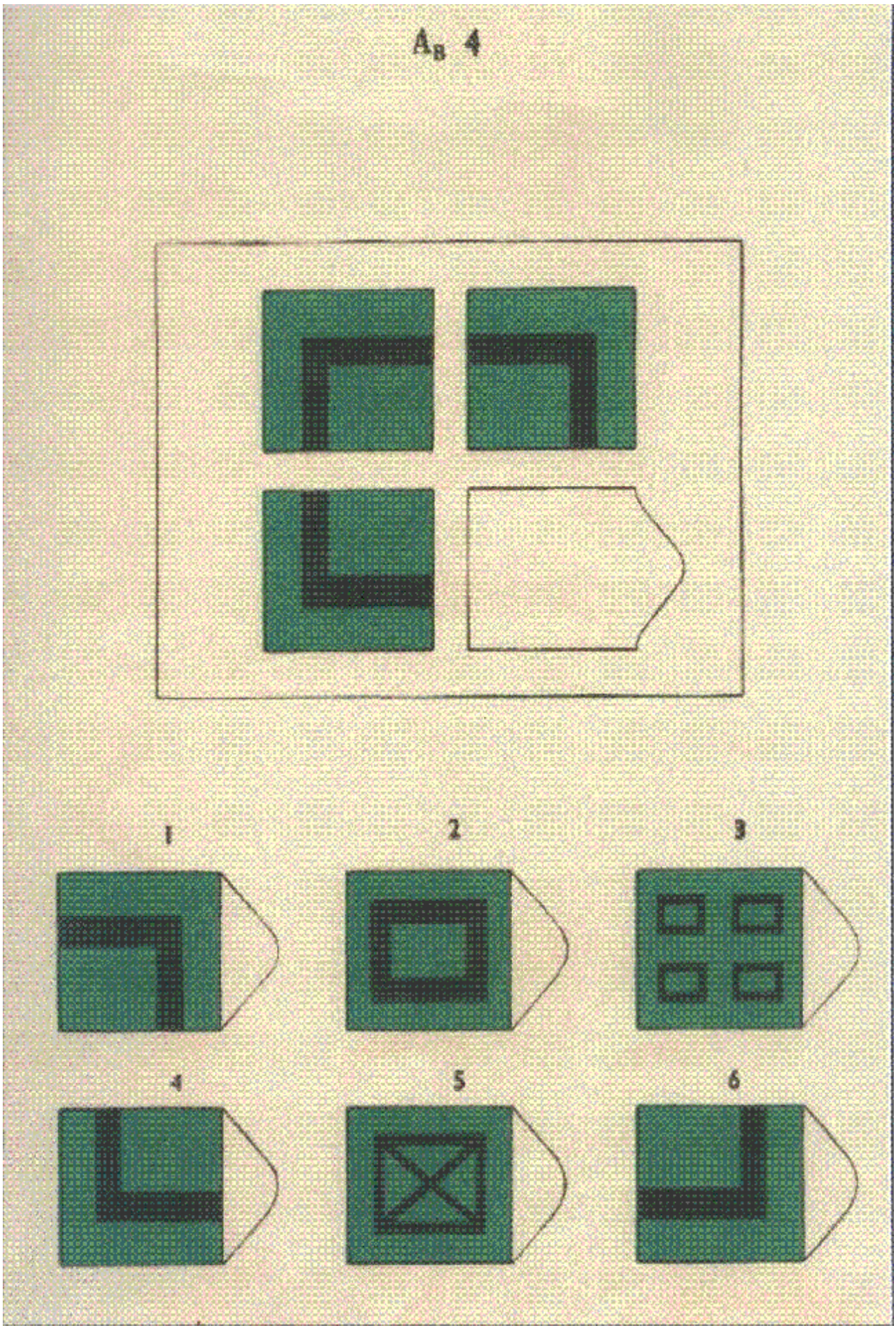
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



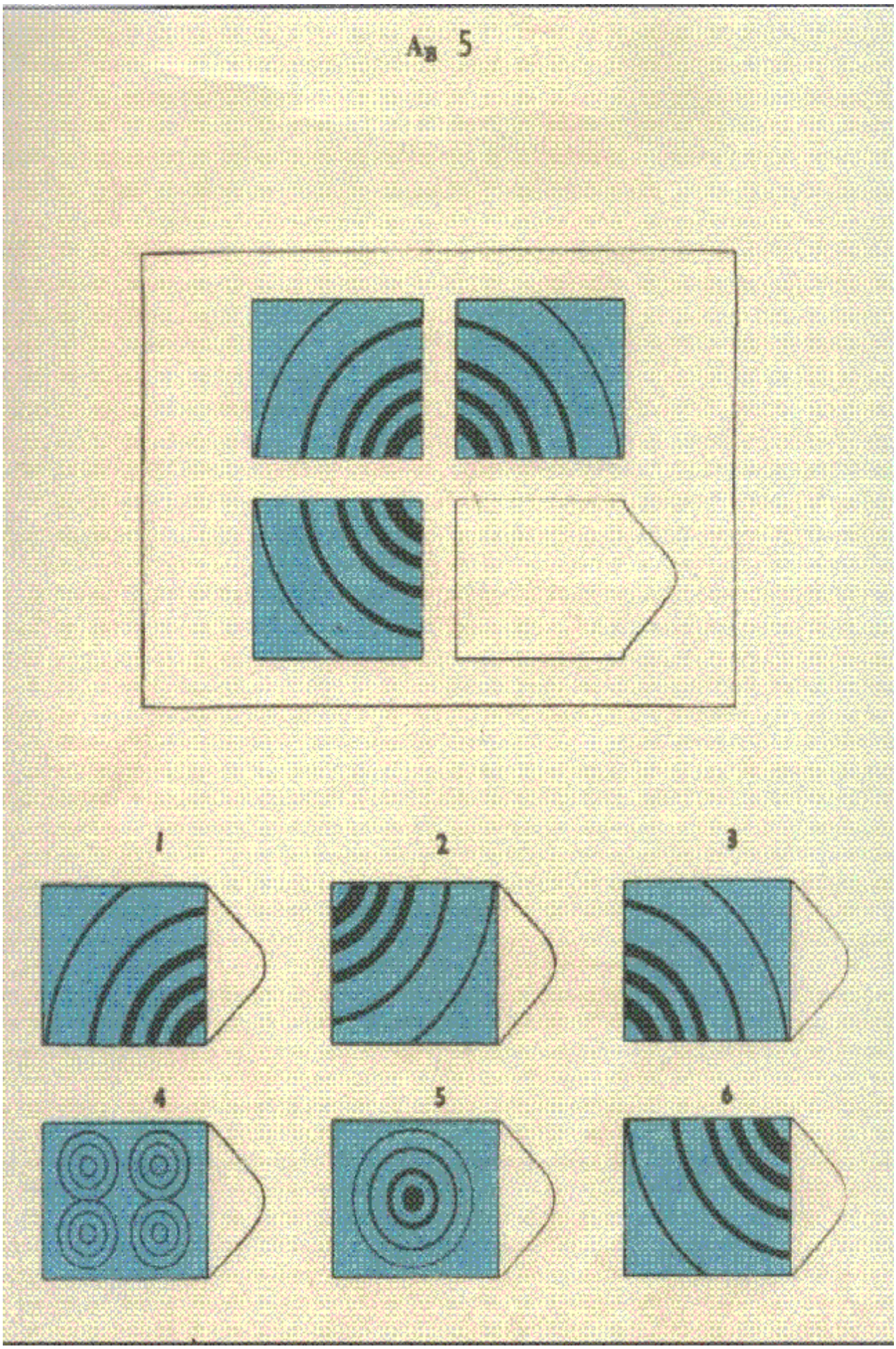
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



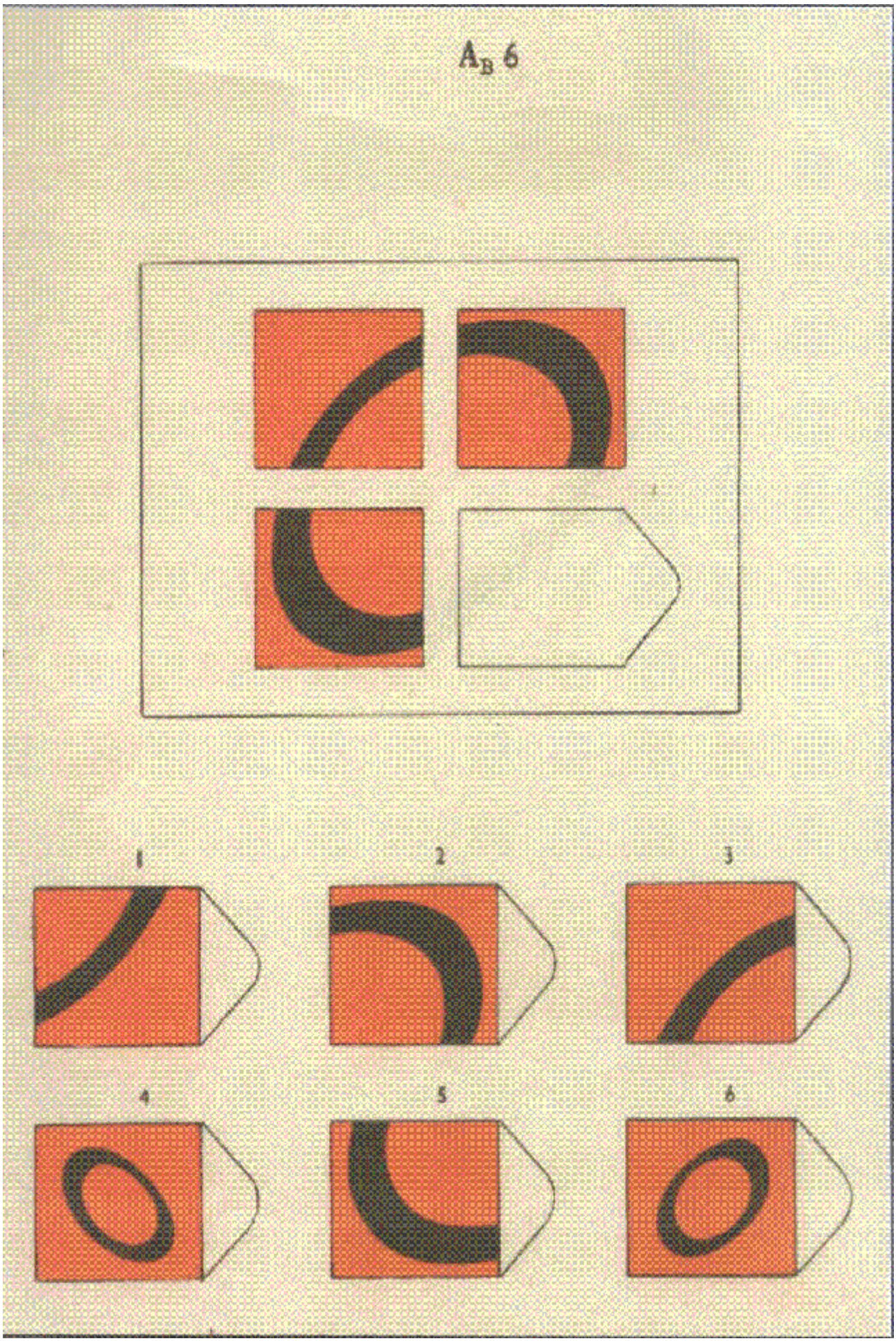
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



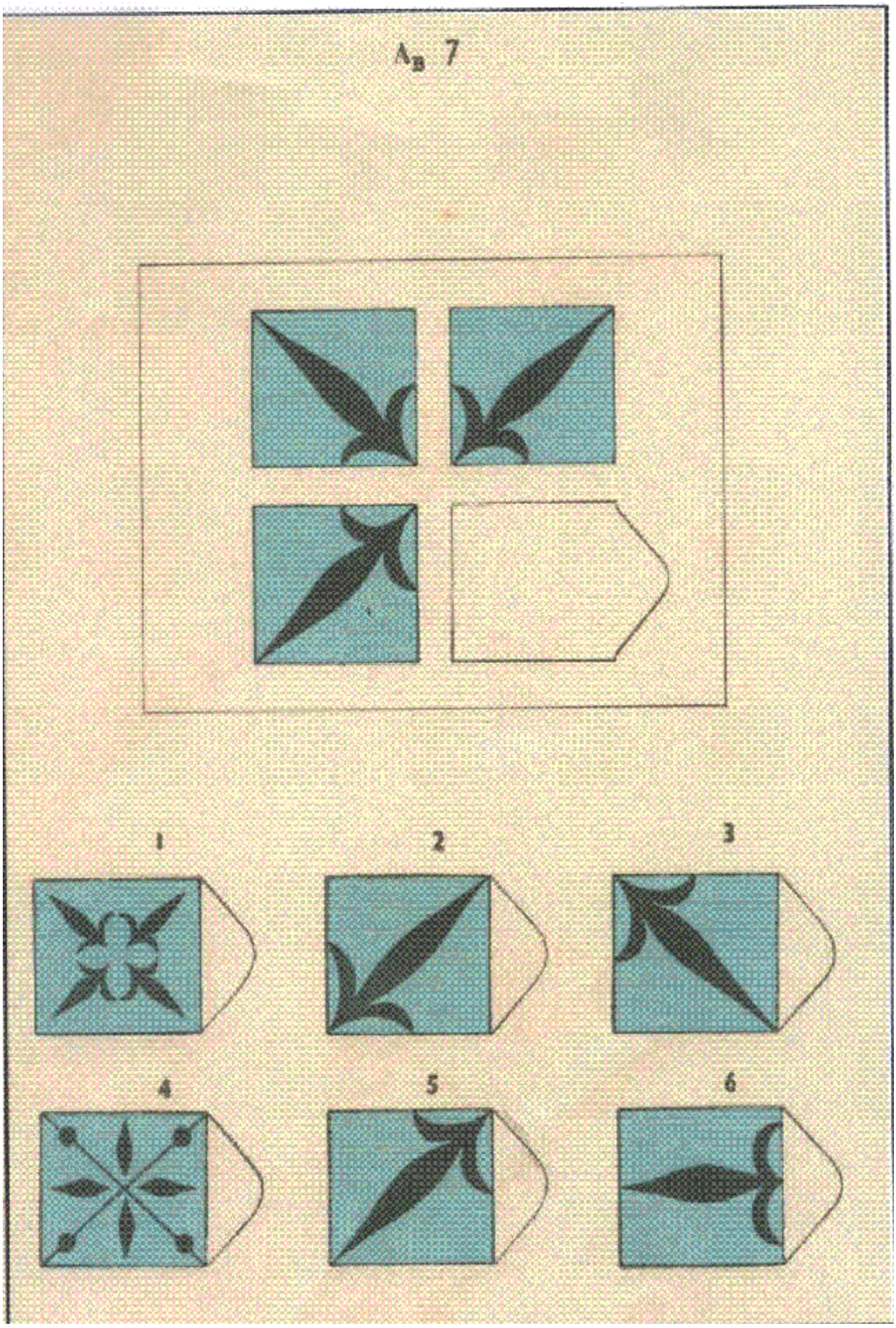
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



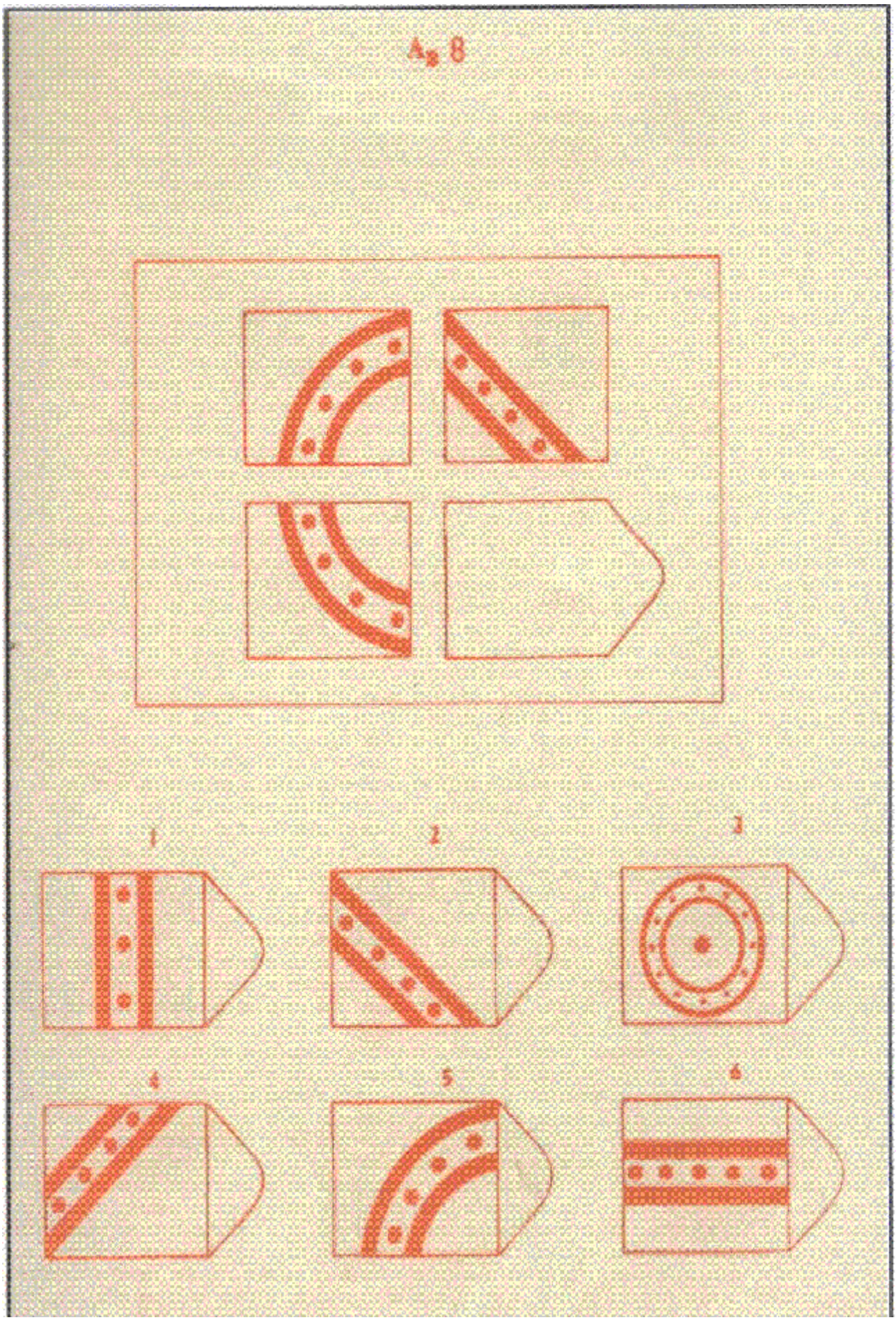
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



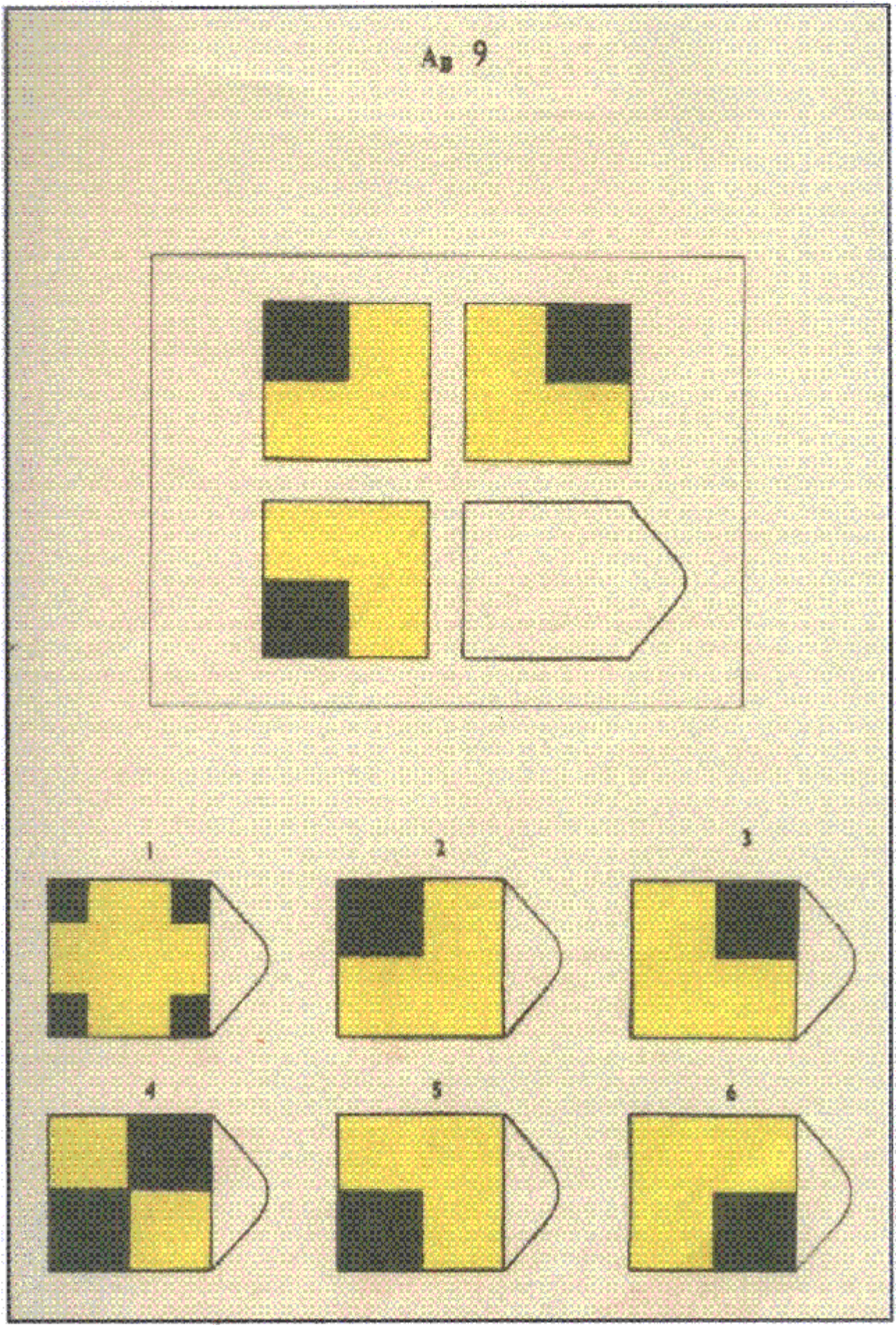
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



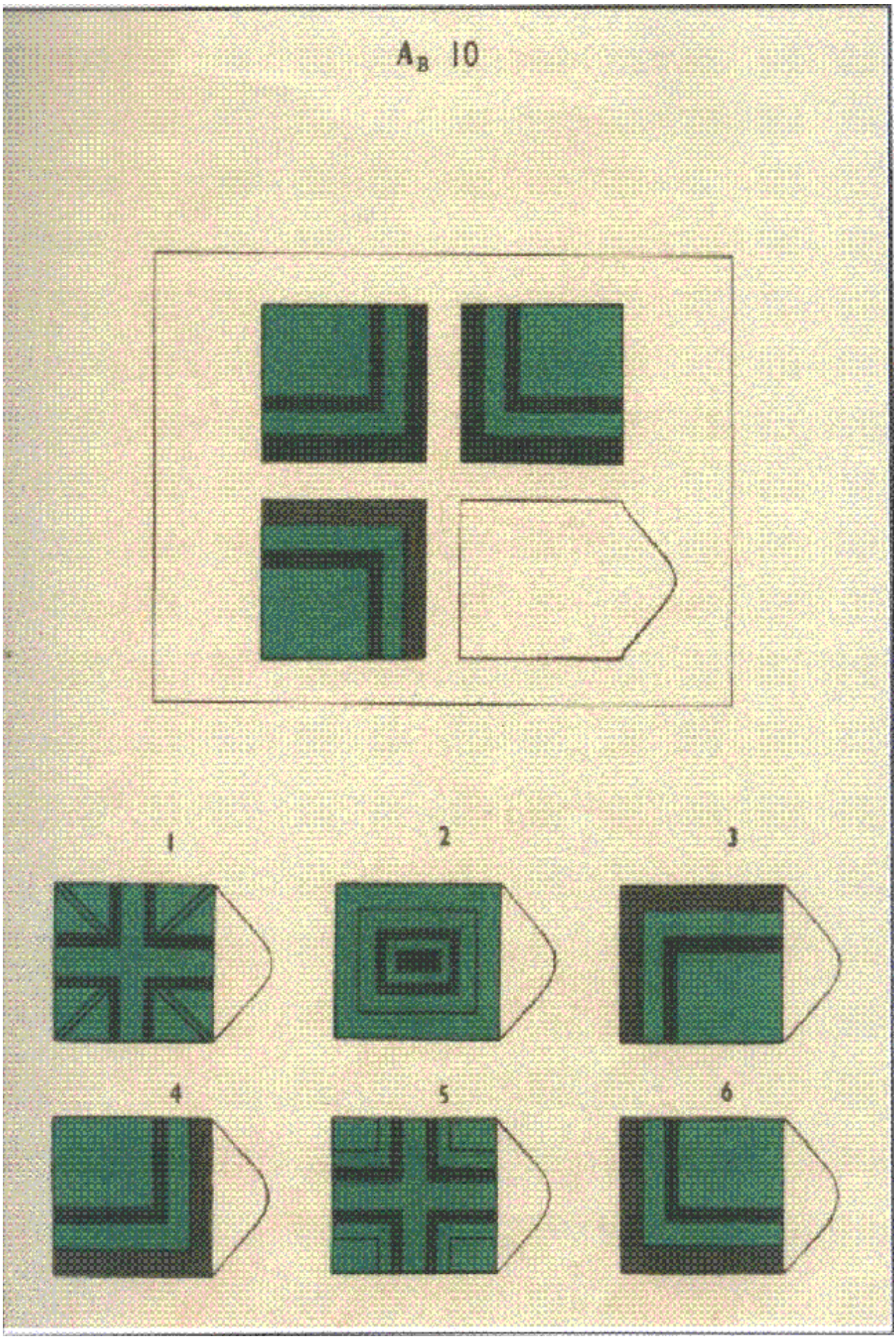
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



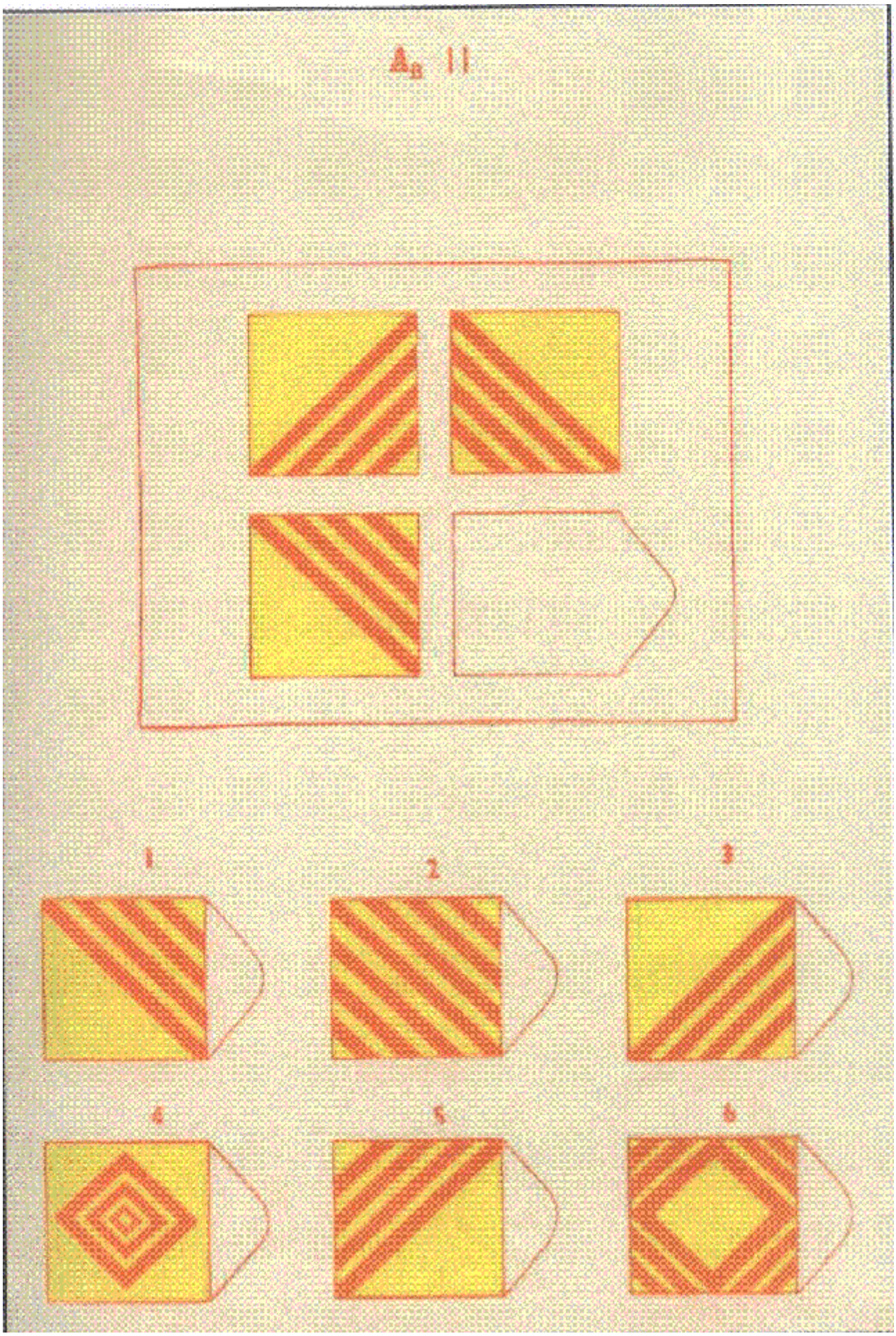
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



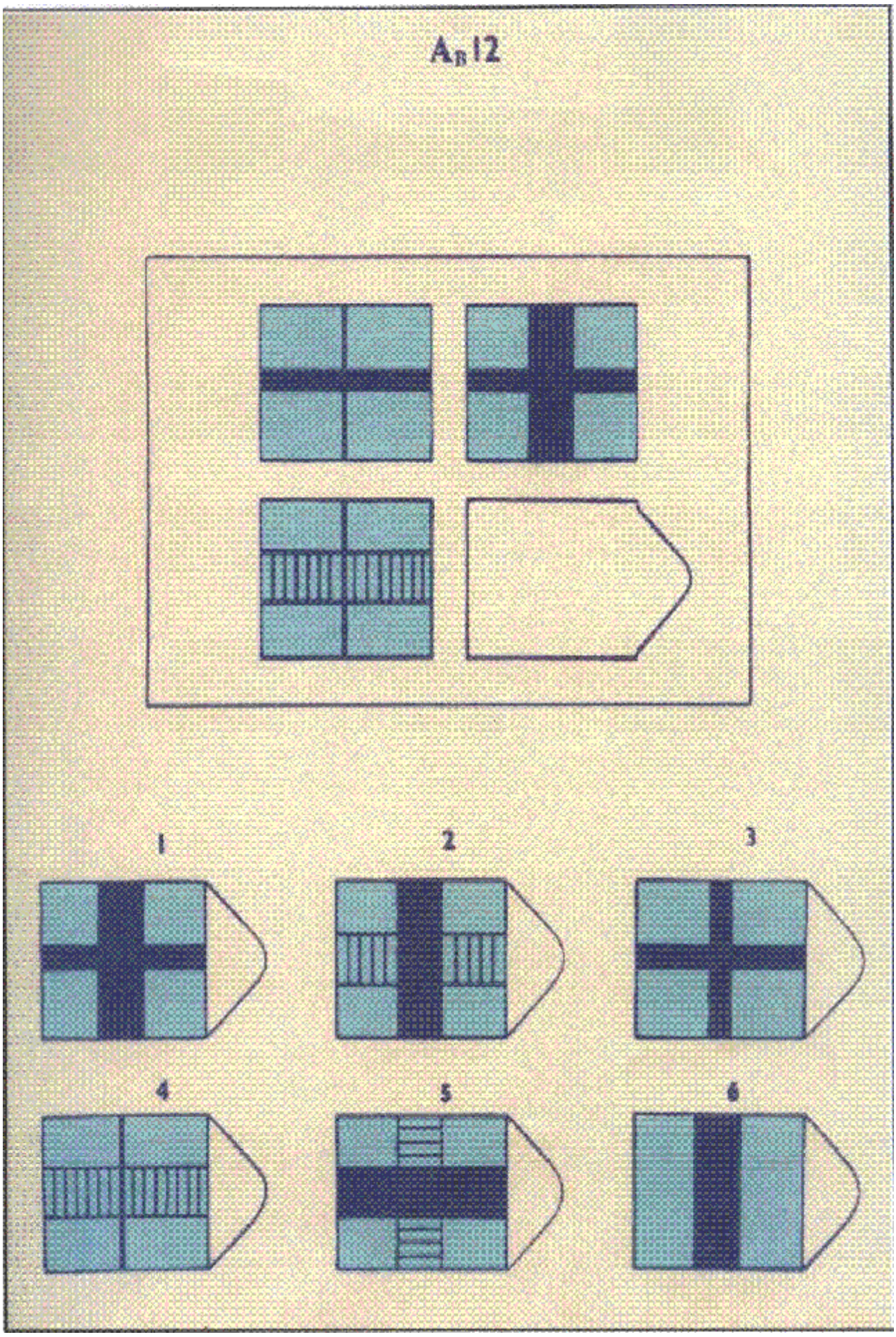
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



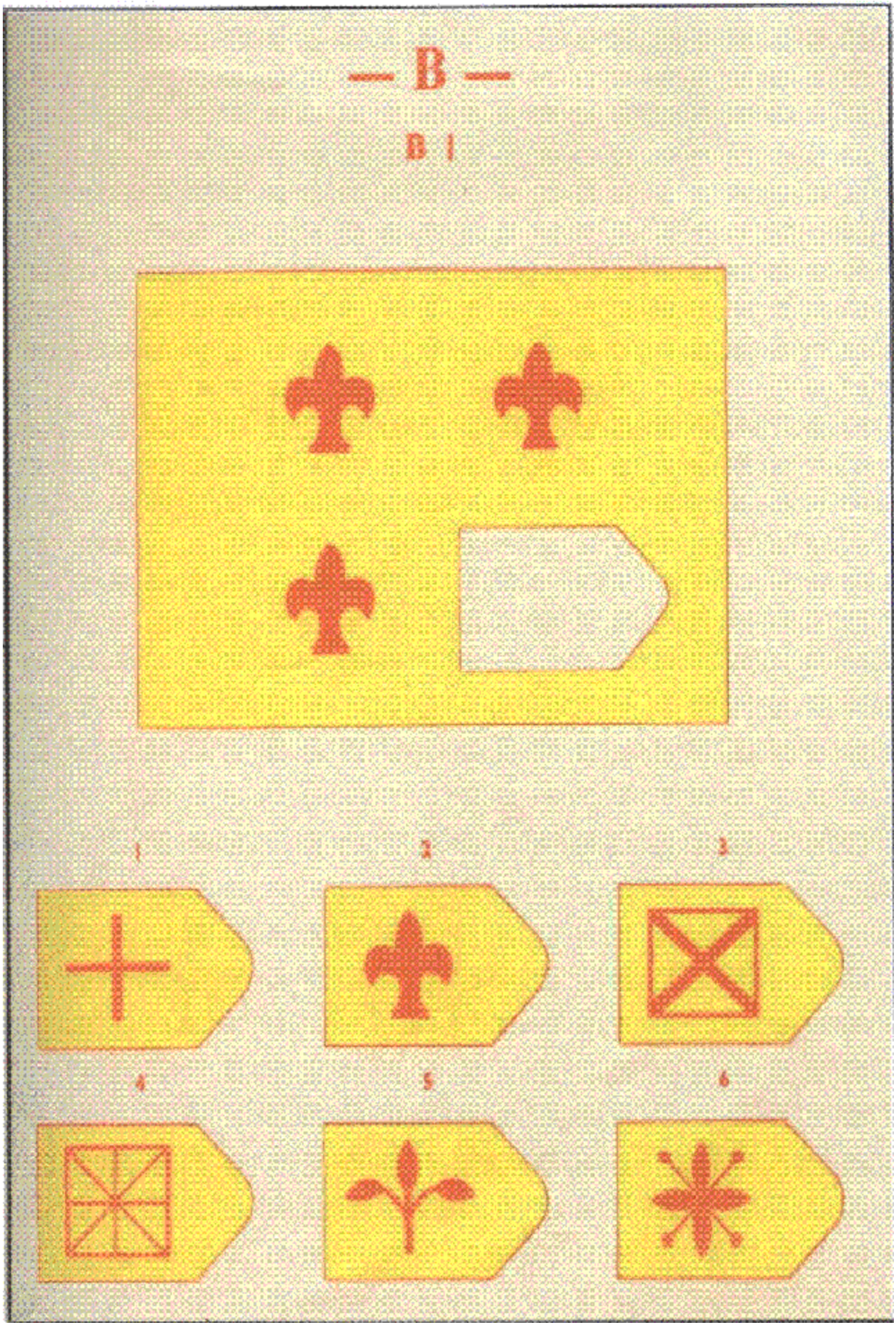
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



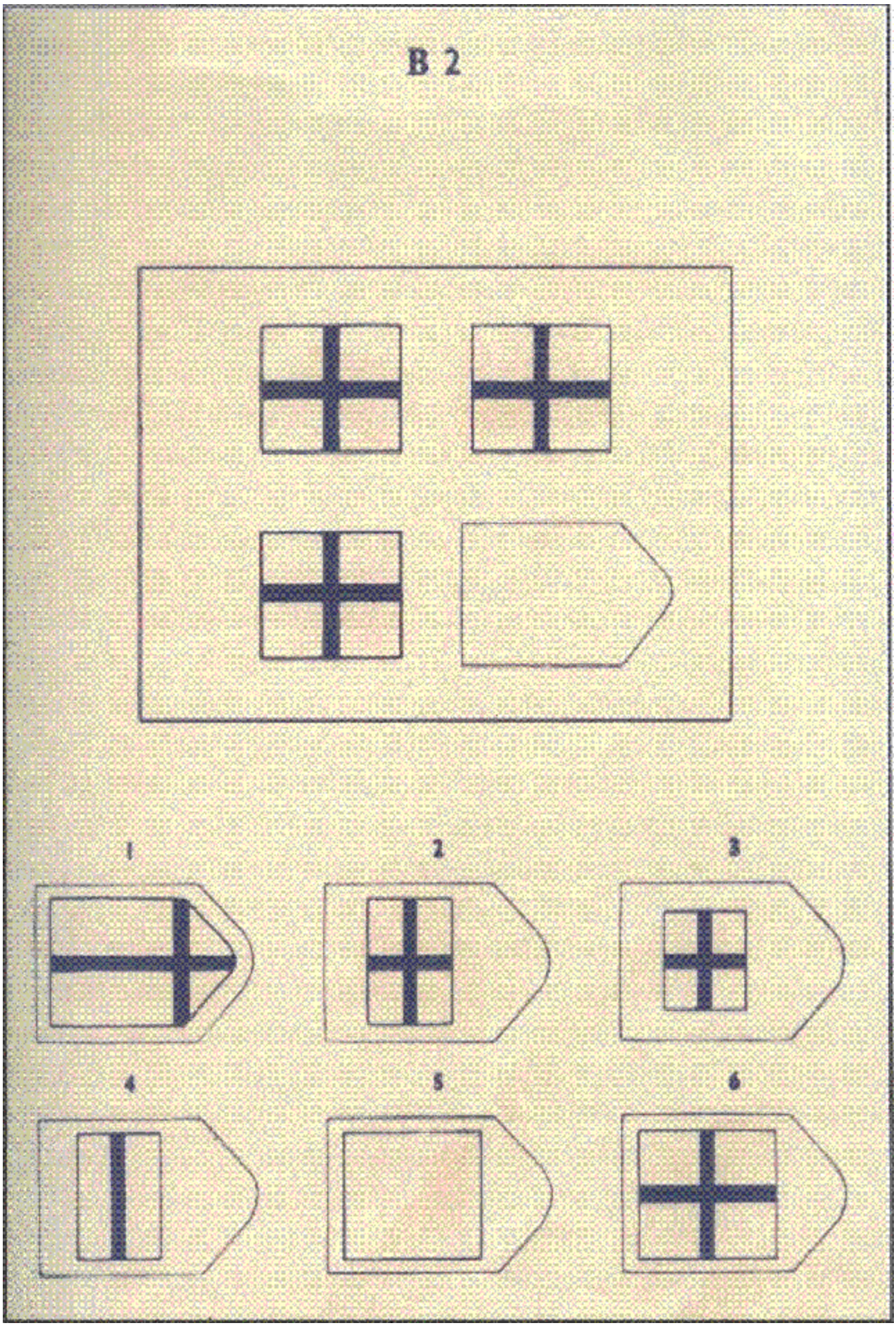
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



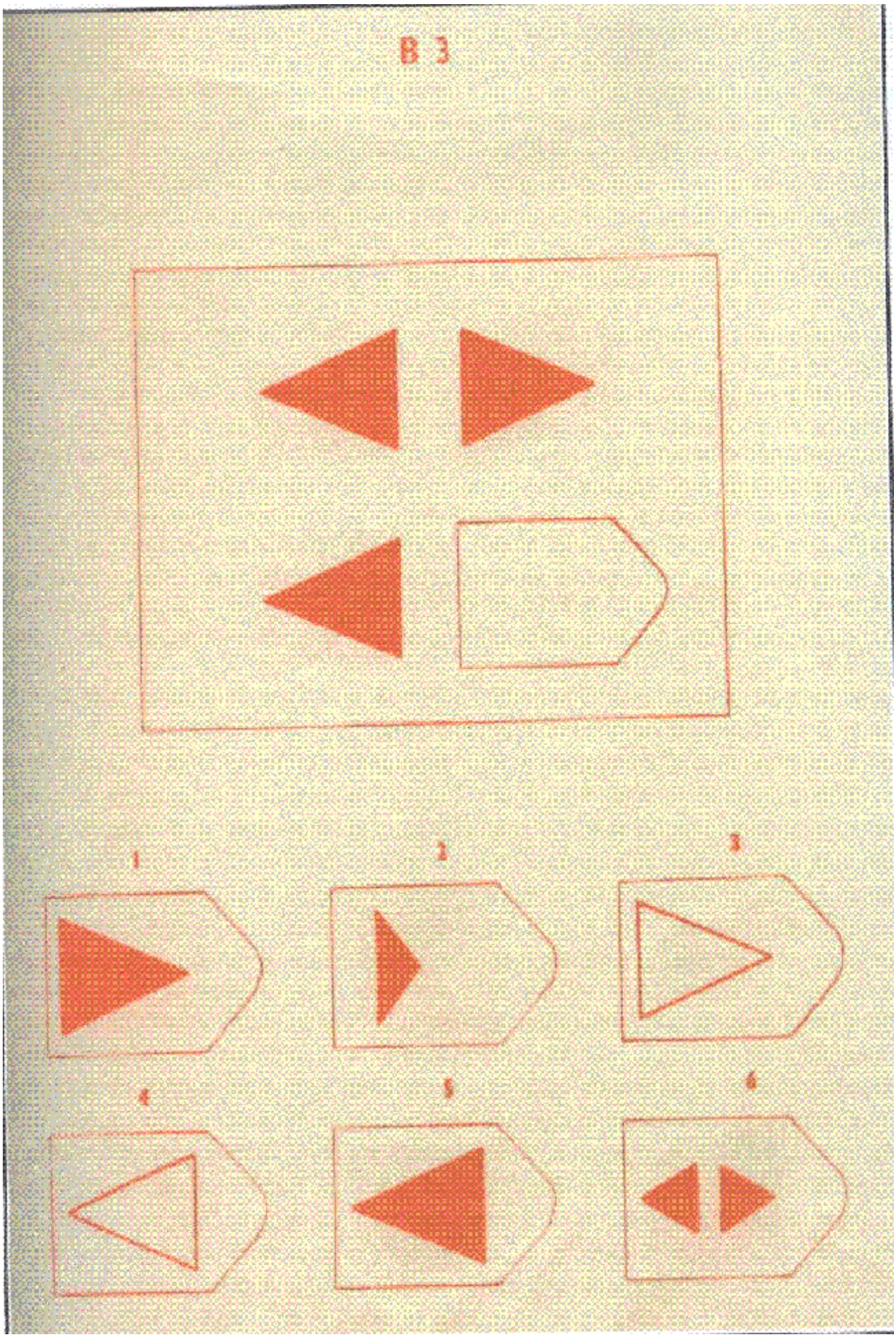
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



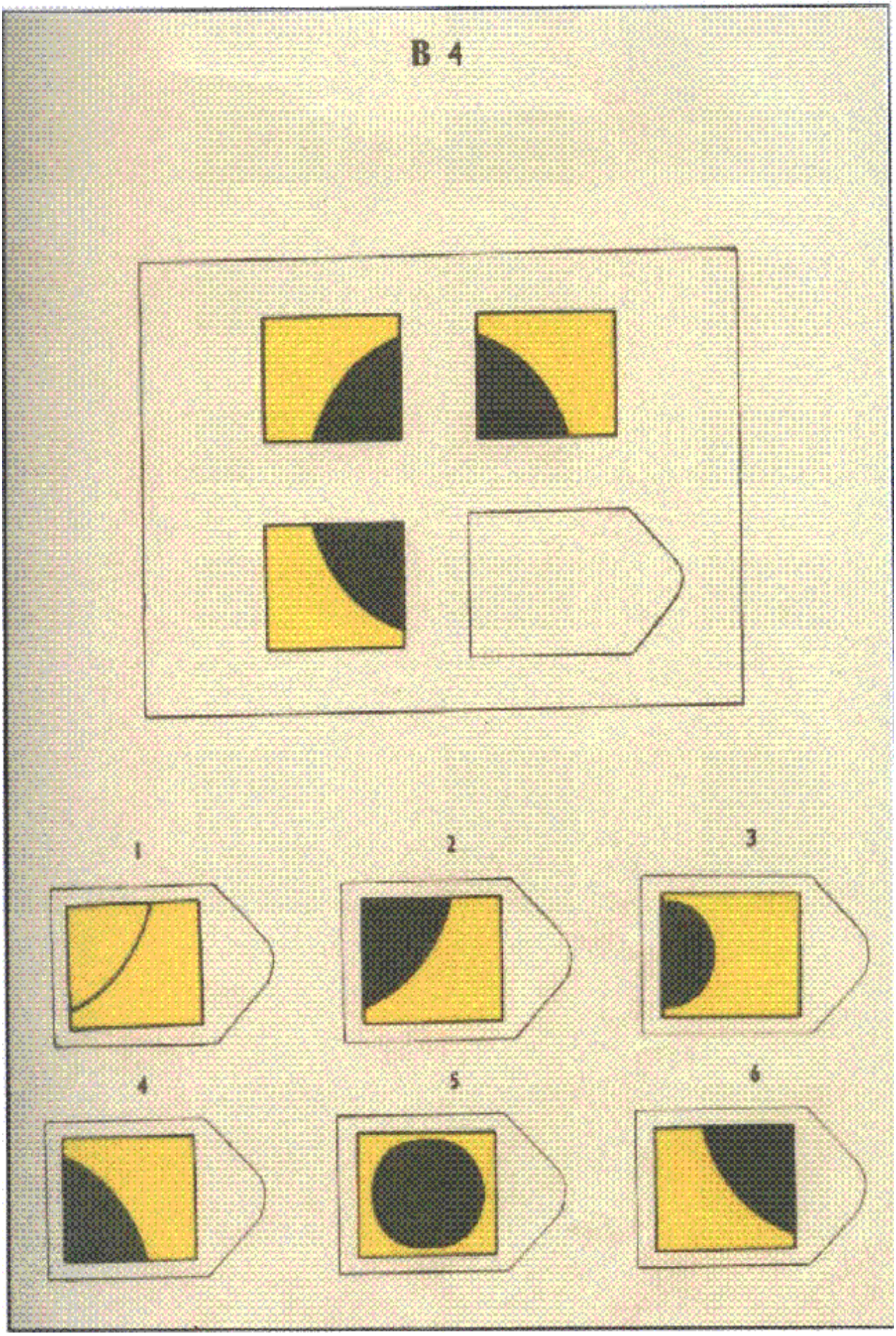
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



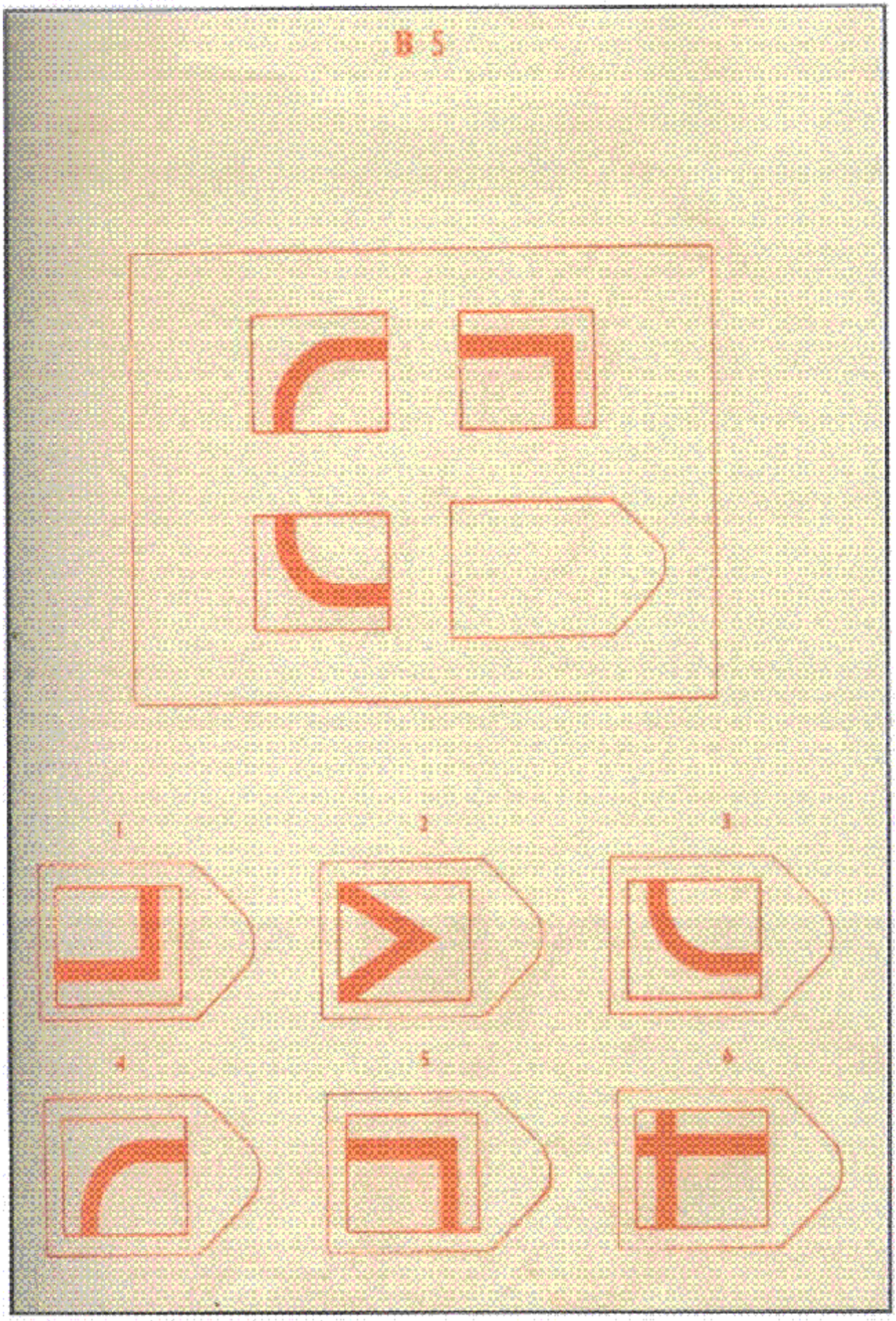
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



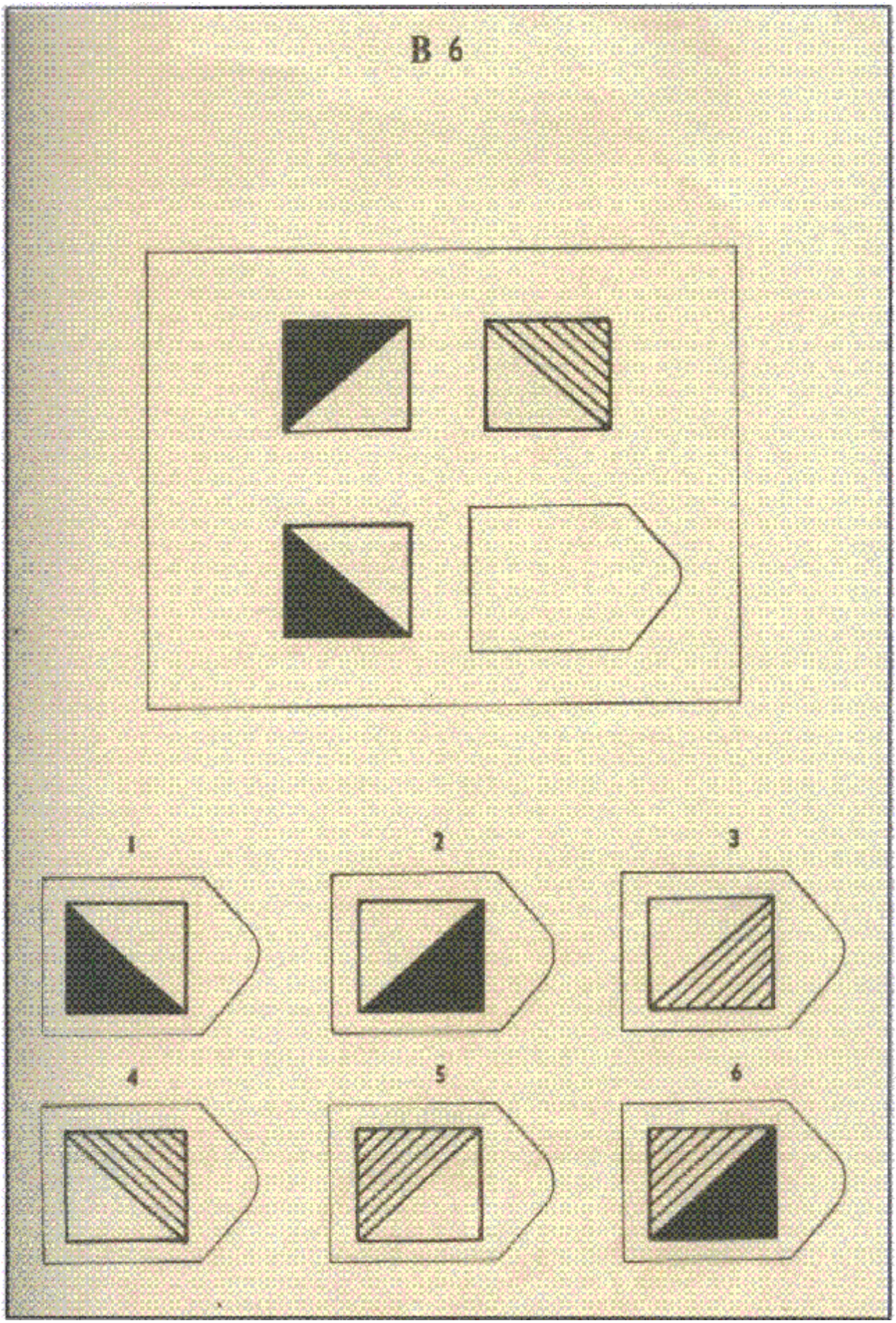
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

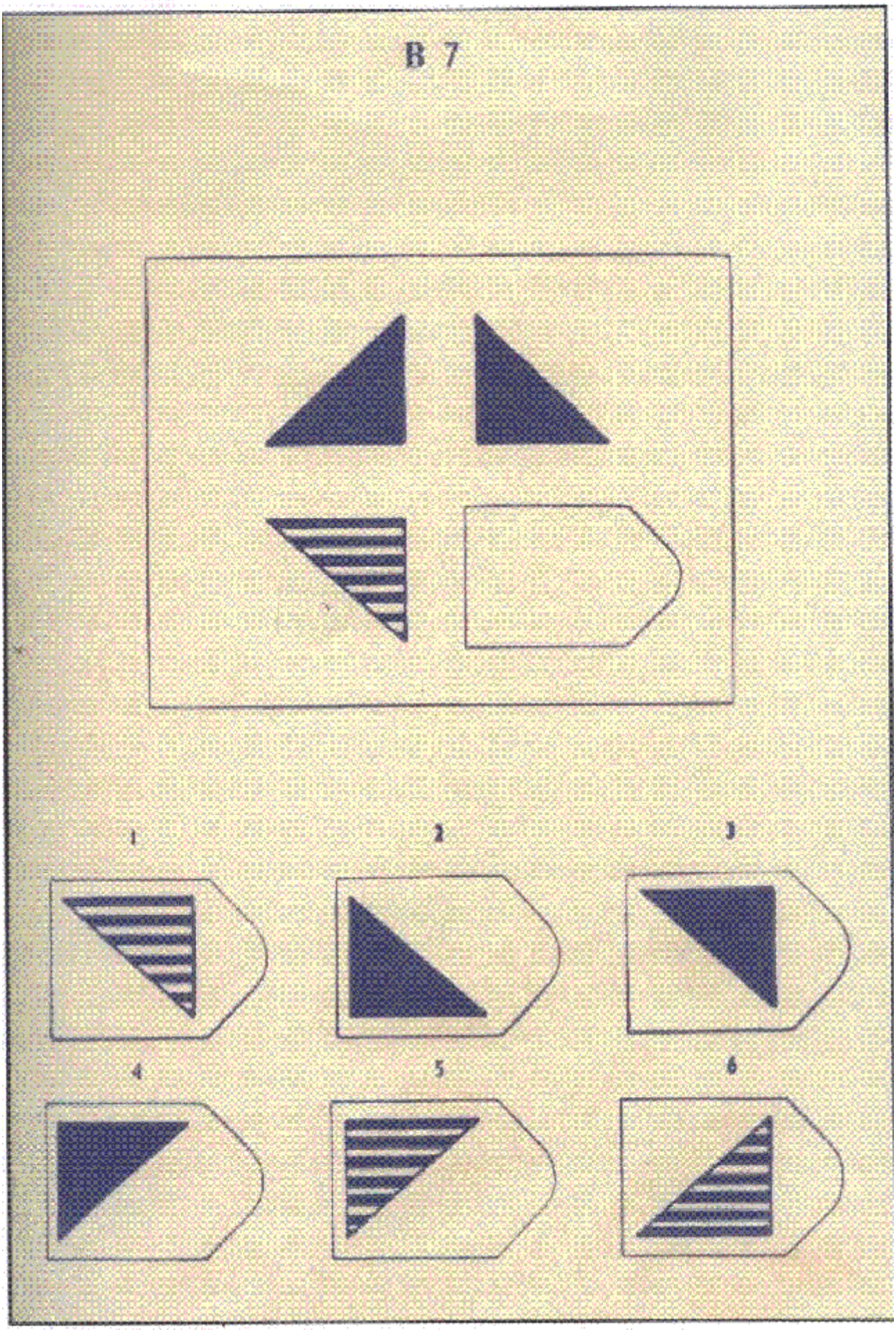


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

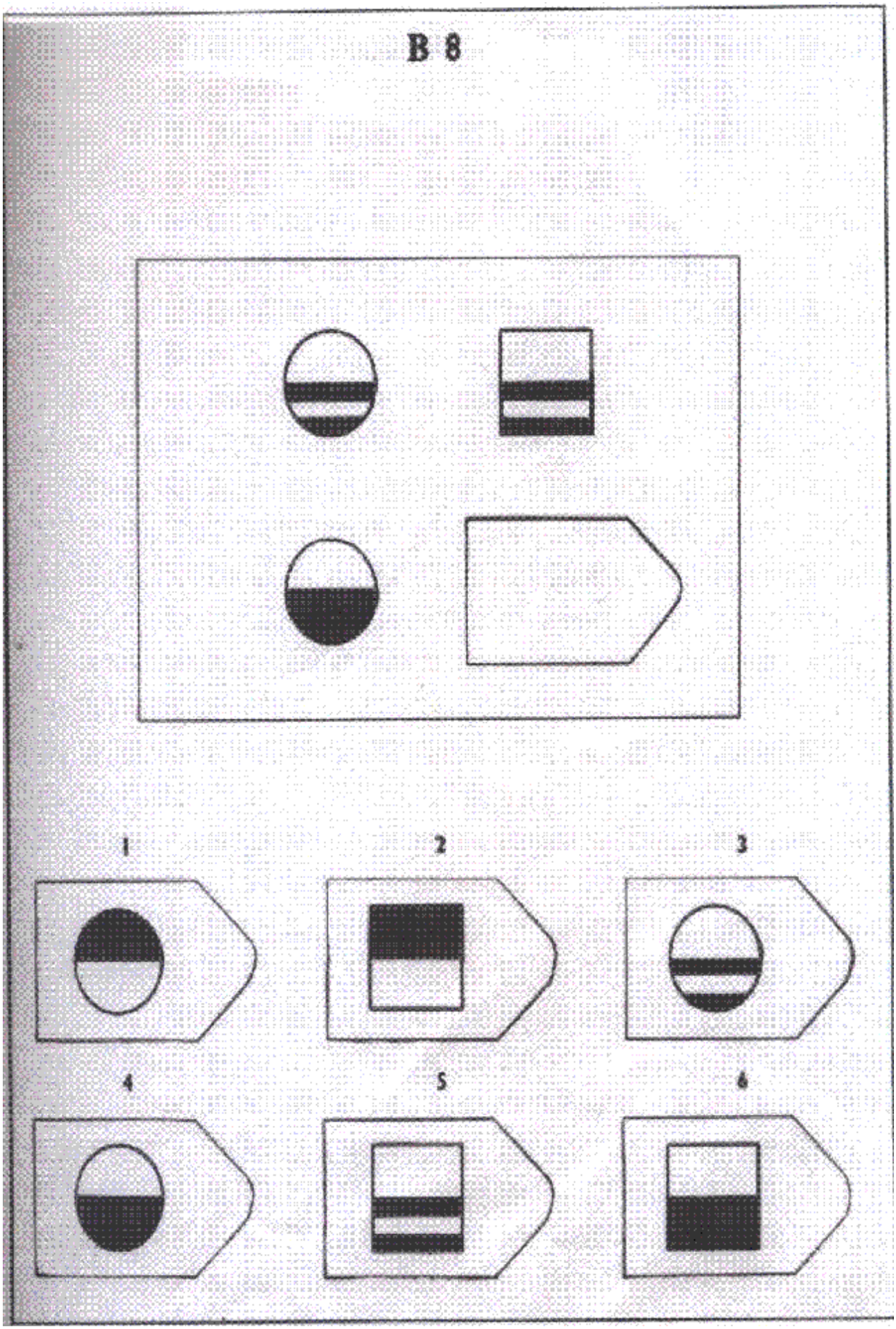


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

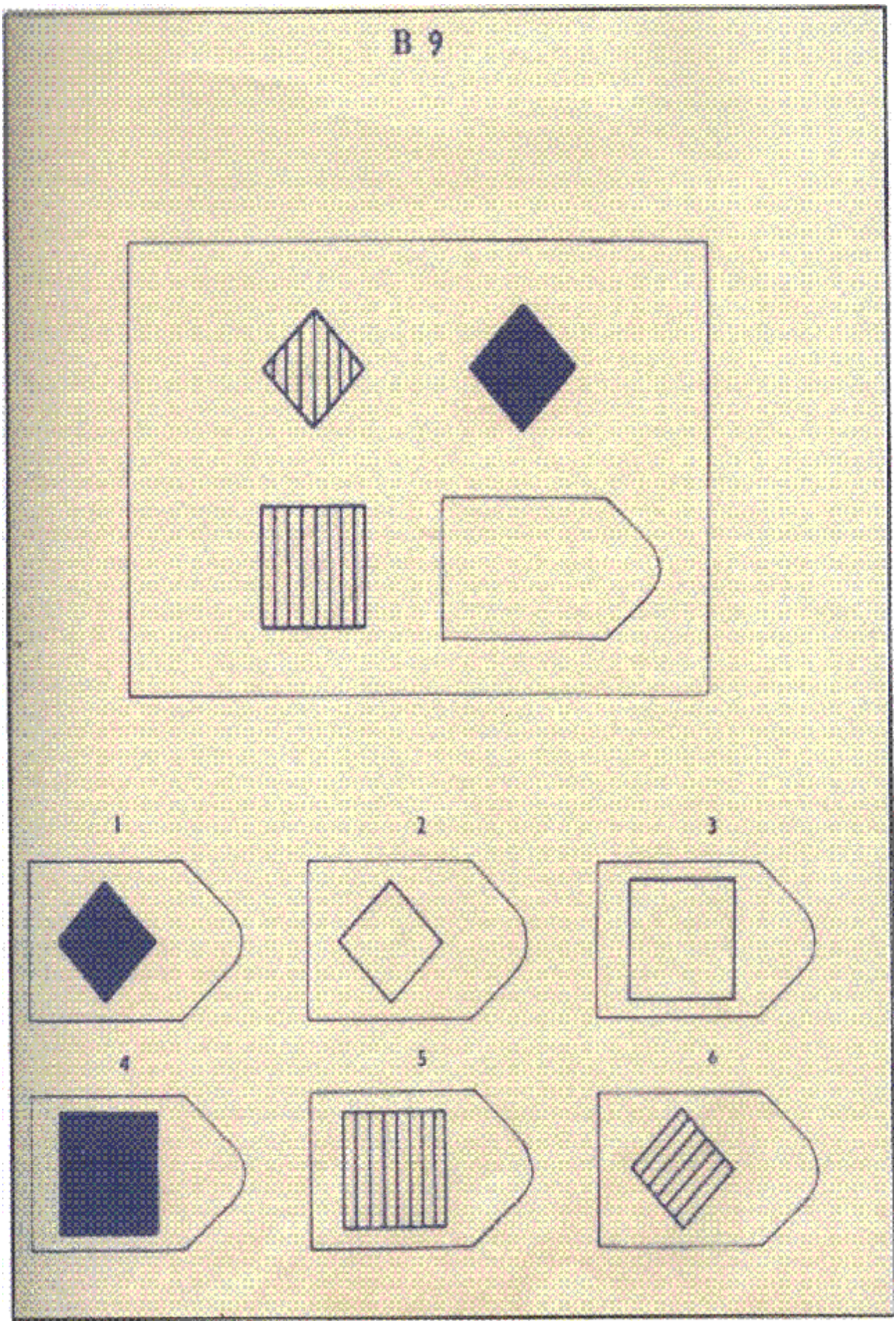
B 7



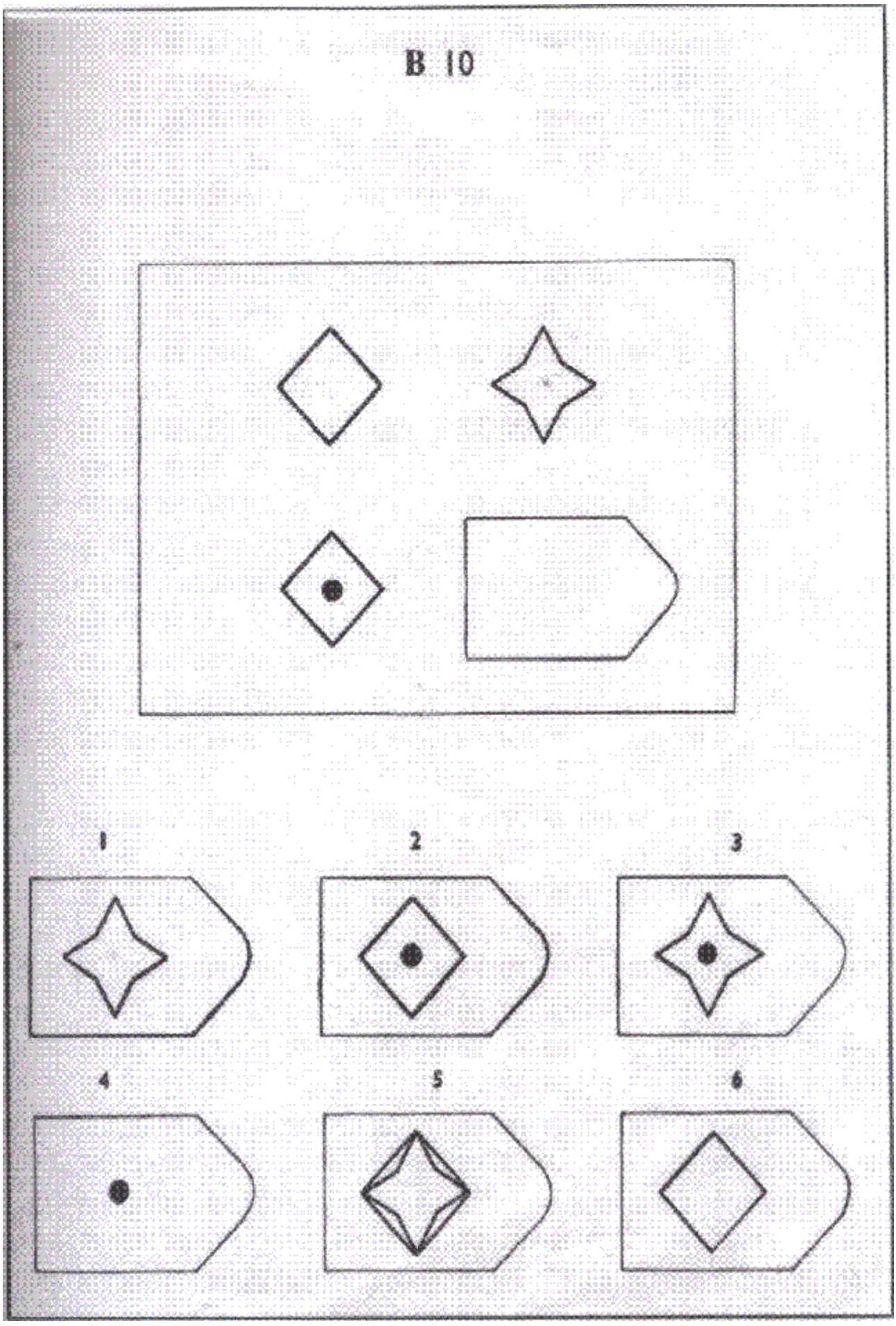
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



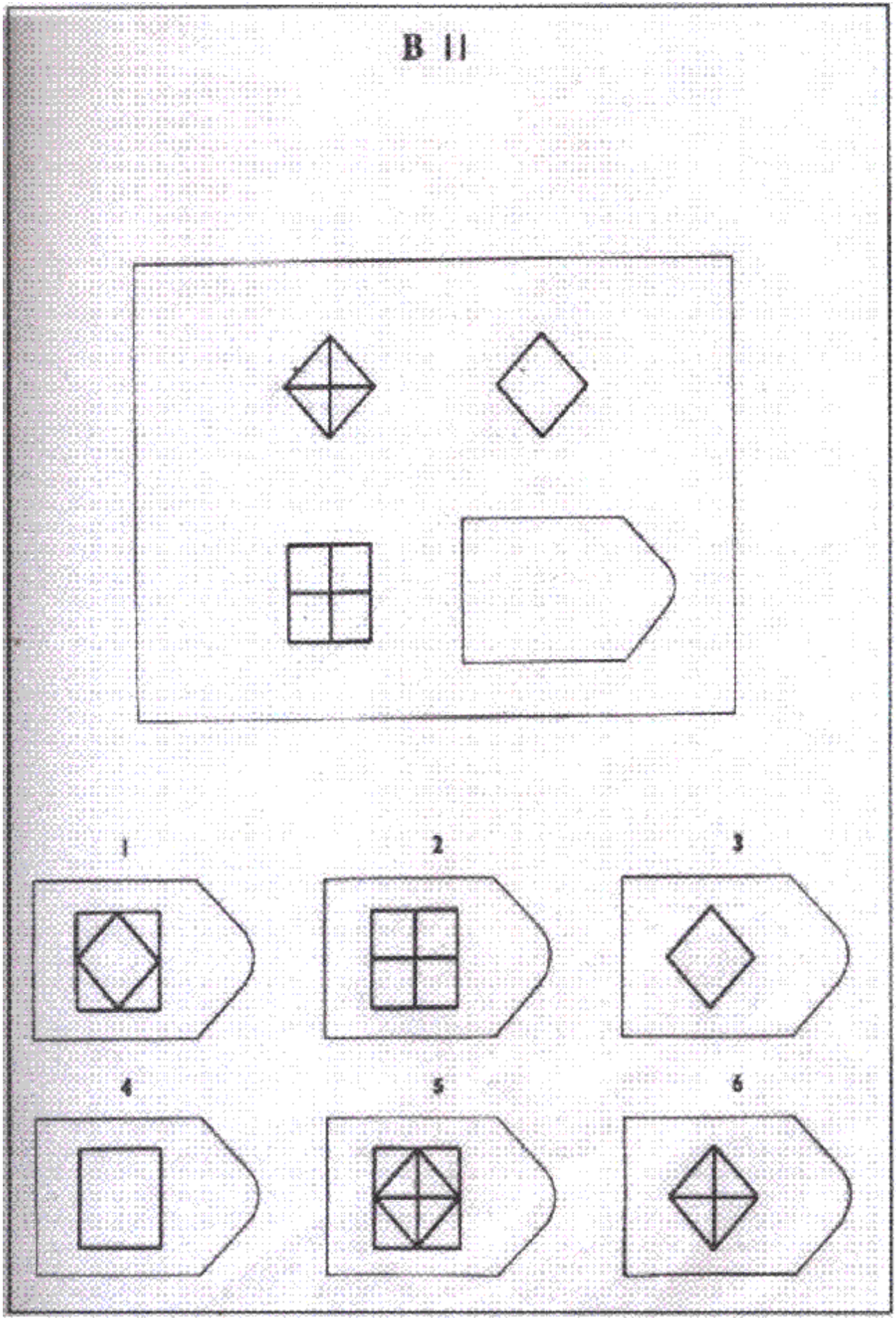
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

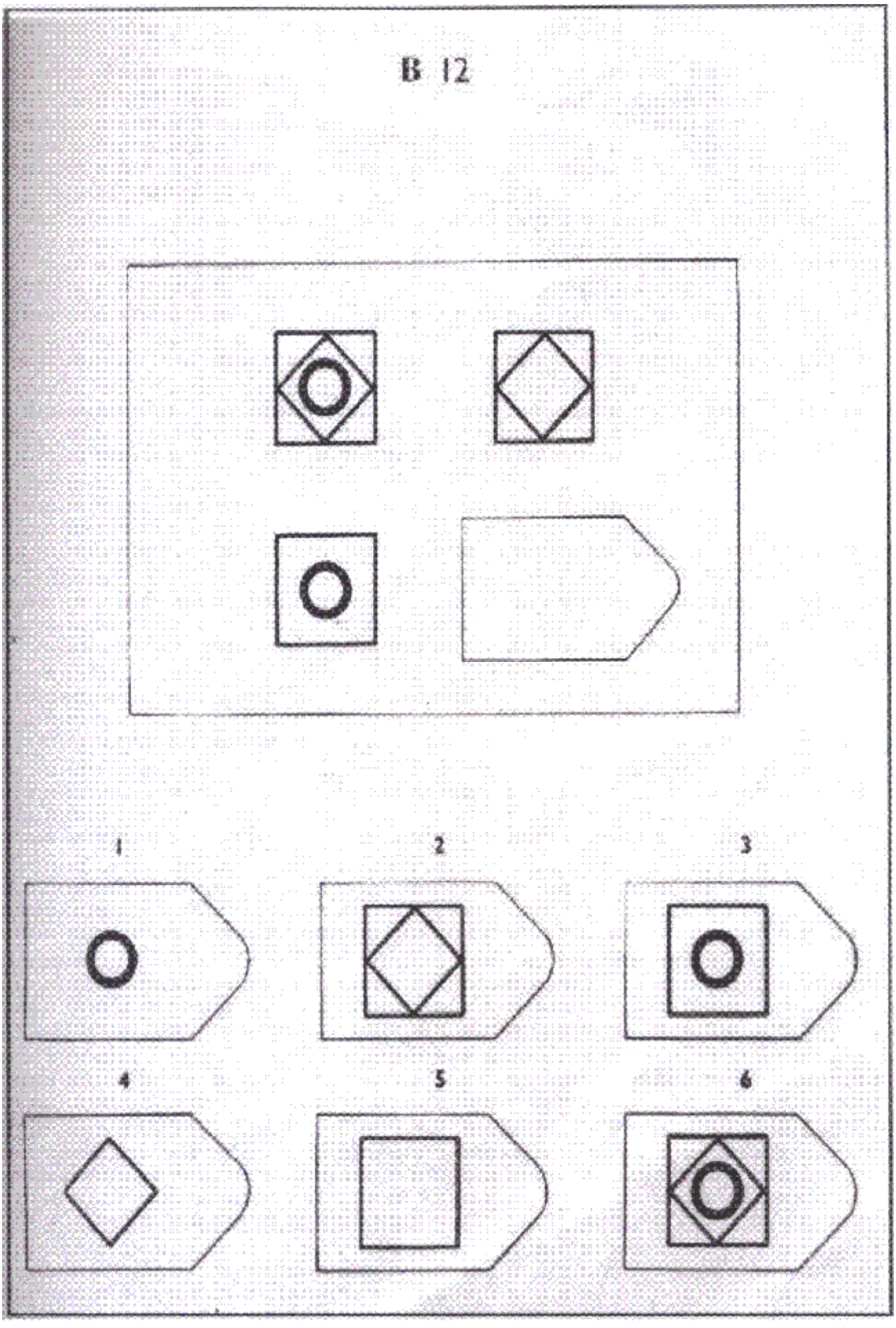


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

B 12



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

مقياس التعامل مع السلوك التنمري

كراسة الأسئلة

الدكتور
مجدي محمد الدسوقي
أستاذ الصحة النفسية
عميد كلية التربية النوعية - جامعة المنوفية

كراسة الأسئلة

بيانات أولية :

الاسم : ..... الجنس (ذكر / أنثى) .

المدرسة : .....

تاريخ الميلاد : .....

تعليمات :

فيما يلي مجموعة من العبارات أو السلوكيات التي تصف سلوك بعض الأطفال ، ويوجد أمام كل عبارة أربعة خيارات توضح حدة أو شدة هذه السلوكيات، من فضلك وضح مدى انطباق هذه السلوكيات عليك .

المرجو منك :

- أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة تامة ثم تبدى رأيك بوضع علامة (✓) أسفل الاختيار الذي ينطبق عليك .
- لا تترك عبارة دون الإجابة عليها .
- لا تضع أكثر من علامة أمام عبارة واحدة .
- لا تنس أن تجيب عن كل العبارات .

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، والإجابة تعد صحيحة – فقط – طالما تعبر عن حقيقة شعورك تجاه المعنى الذي تحمله العبارة ، ومما يجب التأكيد عليه أن استجابتك على العبارات المكونة للمقياس تحاط بالسرية التامة ، ولا تستخدم في غير أغراض البحث العلمي .

وشكراً على تعاونك ،،،

م	العبـــــــــارة	أبداً	أحيانا	غالباً	دائماً
		1	2	3	4
	عندما يعنفك شخص أو يؤذيك كـم عـدد المرات التي ..... ؟				
1	تأخذ فيها نفس عميق .				
2	تحاول فيها أن تجد طريقة ليتوقف المتنمر عن ممارساته .				
3	تصرخ في وجه المتنمر .				
4	تفكر في طريقة أو أسلوب لحل المشكلة.				
5	ترى أن من حقه أن يفعل ذلك .				
6	تتظاهر بأنك لا تهتم أو لا تبالي .				
7	تتجنب الأماكن أو الطرق التي يذهب إليها المتنمر .				
8	تحاول أن تنسى ذلك .				
9	تخبر والديك .				
10	ترى أن ذلك قد حدث بسبب شـيء قمـت بعمله .				
11	تفقد فيها أعصابك .				
12	تبقى فيها بجوار الكبار حتـى لا تتعـرض لإساءة المتنمر .				
13	تتحدث فيها بشـأن مـا تشـعر بـه مـع الأصدقاء أو مع الأسرة .				
14	تقول فيها شيئاً حقيراً للمتنمر .				

م	العبـــــــــارة	أبداً	أحياناً	غالباً	دائماً
		1	2	3	4
15	تتجاهل فيها الموقف .				
16	تتنمر فيها على شخص رداً علـى تنمـره عليك .				
17	تذهب فيهـا إلـى مكـان هـادئ لتـريح أعصابك.				
18	ترى فيها أن ذلك ليس سيئاً جداً .				
19	تهاجم فيها المتنمر جسدياً .				
20	تتجاهل فيها المتنمر حتـى يتوقـف عـن التنمر بك .				
21	تخبر فيها المدرس .				
22	تظل فيها مع الأصدقاء ليبعدوا المتنمر .				
23	تضع فيها خطة لما تفعله حيال ذلك .				
24	تلوم فيها نفسك عما حدث .				
25	تفكر في أشياء إيجابية في حياتك .				
26	ترى أن ذلك خطأ منك .				
27	تبتعد فيها عن المتنمر حتى يتوقف .				
28	تحتفظ بالأمر لنفسك ولا تخبر أي فرد عنه				
29	تقوم بالعد من واحد إلى عشرة .				
30	ترى أنه كان ينبغي أن تفعل شيئاً لتوقـف ذلك .				

مقياس صعوبات التعلم
الدكتور زيدان السرطاوي

Emad Elsaadany
عماد السعدني
2/16/19

عماد السعدني للتربية الخاصة
6 شارع الامل – المظلات – القاهرة
INFO.ELSAADANY@GMAIL.COM

002-011000913053
002-01033858452
https://slpemad.com/

مقياس تقدير سلوكيات التعلم

مقياس تقدير سلوكيات التعلم للأطفال ذوي صعوبات التعلم
(المستوى الأول)

م	العبارة	تنطبق بدرجة عالية جدا	تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة منخفضة	تنطبق بدرجة منخفضة جدا
	البعد الأول: صعوبات الانتباه					
1	تظهر صعوبة في القدرة على استمرار التركيز					
2	تحتاج إلى تشجيع مستمر من الآخرين					
3	يغير بسرعة من نشاط إلى آخر					
4	يجد صعوبة في التفاعل مع المواقف					
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام					
6	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية					
7	يجد صعوبة في كتابة الأرقام بشكل صحيح					
8	يخطئ في نقل الأرقام					
9	ينسى الواجبات المدرسية من يوم إلى آخر					
10	بطيء في إنجاز العمل					
11	يغير بسرعة من الانتباه على المواقف العشوائية					
12	فترة الانتباه لديه محدودة جدا					
13	قدرته على التركيز في المهام متدنية جدا					
14	يغير بسرعة من سرد قصة بشكل مفهوم لديه صعوبة في تتبع الأوامر المتسلسلة					
15	يجد صعوبة في تتبع السطر أثناء القراءة					

16	ق درت تح ر تظي م لاع م ن خف ض ة					
17	غ ر ق ادر ع ر م تبلاع ة ل ق اش ال ص ف					

18	ي ق ل م اي ر اب ص ه ور ق صوج ي ح ق س ه واء م ل م ت اد م و ال ب ور ة					
19	ت ص س ر إ ج ات ة ع ل ر ال ر ه وال ب ل م ة و ا دة وي ق در ع ل ر إ ل ج اة ب ج ل ة ك ام ل ة					
20	ي ج ص ع ب ة ت ط ب ي ق ام ت ع ل م ة					
21	ي ح ج اج إ ل ر ق ت ط و ي ل ن ظ ي م م ار ه ق ب ل م ن ر ت ج ي ب					
22	ي ع م س ال ح ر وف و الأ ق ام ع ن د ل ق ر اء ة و ع ن د م ت اب ة					
23	ي ر س ت خ د م ج م ن اق ص س ة و ل ي ط ب أ ل خ ط اء ل ق و اع ي ة					
24	ت ه ر خ ر ب ط س س ت م ر ار ت و ط ي ه و اج ب ات ة ل م د ر س ي ة					
25	ي ح ج اج ل ق ت م ط و ل ت ع ل م ه ل م ه م ات ل ج ي د ة م ق ار ن ة ب ز م ئ ة					
	ال ب ع ل ث ان : خ ص ائ ص ال ل ك ي ة					
26	ش ت ت ات ب اه ة ب ر ه و ل ة					
27	ل د اع					
28	م ش ه ور إ ل ر د ر ج ة ل ح م ق ة					
29	ي ص ع ب ت ن و ب ر ل و ك ة					
30	ي ر ت ط ي ل ت ح م م ن ف ر ق ي ت ل م دون م ذن ي ق ف ز م م ق ع د ة .. ل خ (					
31	ر ع ب د					
32	غ ر م ه ذ د م ع الآ خ ر ي د و م ا					
33	ك ئ ي ر ل ح ك ة ب ح ي ث ي ق د ر ع ر ا س ت ق ر ار					

34	ي وهشرهه ار برره ه ول ك بي رة م ق ب ل أل ل ط ف ال الآخ ي					
35	ه ن ف و ك ة ك ث ي ر م أل ي ن ت ت س ه ب م ع ل م ق ف					
36	س ي ي ع ل غ ض ب و ل ف ع ال					
37	ت ع ق ب ل م ز ل ب ل ج					
ال ب ع د ث ال ث ل ص ع ب ات الإدراكي ة ال ح ر ك ي ة						
38	غ ي ر ق ادر ع ل ر ك ت ر ك ل ل م ة ل م ط ب و ع ة					
39	ص ع ب ع ل ي ا ق ت ع ر ف ع ل ر ال ح ر و ف و أل ع د اد					
40	ت ق ص ق ل ق د ر ة ع ل ر ت م ي ي ز أل ج ام					
41	ن ق ص ه ق ل ق د ر ة ع ل ر ت م ي ي ز) ي م ي ، ي ر ه ار، و ق ت ت ح ت (					
42	ق د ت ة ع ل ر ل ت و ا ز ن ض ع ي ة ج دا					
43	د ي ض ع ف ل ل ذ اك ر ة ال ر م ع ي ة					
44	ي ج ص ع ب ة ت م ي ي ز ل م ث ي ر ات ال ر م ع ي ة					
45	ن ا س ق ا ل ح ر ك ب ش م ل م ش ب ك ا ض ع ف ج دا					
46	د ي ض ع ف ل ل ذ اك ر ة ب ل ص ر ي ة					
47	ق د ت ة ع ل ر ل ت خ د ام ي ي ض ع ي ة ج دا					
48	ت ع و ز ه ل ب ر ا ع ة م د اء م ل ه ار ات ال ح ر ك ي ة ب ش م ل ع ام					
49	ق ادر ع ل ر ا س ت م ا ع ل م ن ة ف ي ة م ا ي ر ع ة					
50	د ي ة ق ص ور ل ت ر ج ا ع أل ش م ال ل ه ن س ي ة ب ي ر ي ط ة					

ملحق رقم (2)

الدرجة التي تظهر من الملاحظة لكل من الجوانب الخمسة على الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس

لدرجات الخام				الدرجة المئوية	لدرجات الخام			
الدرجة النهائية	لبعد الأول	لبعد الثاني	لبعد الثالث		الدرجة النهائية	لبعد الأول	لبعد الثاني	لبعد الثالث
35	26-25	12		58	52-50	95-93	36	36
36	28-27	13		59	57-53	98-96	37	37
37	31-29	14		60	62-58	101-99	38	39-38
38	34-32	15	13	61	67-63	104-102	40-39	40
39	37-35	16	14	62	72-68	107-105	41	41
40	40-38	17	15	63	77-73	110-108	42	43-42
41	43-41	18	16	64	82-78	113-111	43	44
42	46-44	19	17	65	87-83	116-114	44	45
43	49-47	20	18	66	91-88	119-117	45	46
44	52-50	21	20-19	67	96-92	122-120	46	47
45	55-53	22	21	68	101-97	125-123	47	48
46	58-56	23	22	69	106-102		48	49
47	61-59	25-24	23	70	111-107		49	51-50
48	64-62	26	24	71	116-112		50	52
49	67-65	27	26-25	72	121-117		51	53
50	70-68	28	27	73	125-122		52	54
51	73-71	29	28	74	130-126		53	55
52	76-74	30	29	75	135-131		54	56
53	79-77	31	30	76	140-136		55	58-57
54	83-80	32	32-31	77	145-141		56	59

عماد السعدني للتربية الخاصة
6 شارع الامل – المظلات – القاهرة
INFO.ELSAADANY@GMAIL.COM
002-01100091353
002-01033858452
https://slpemad.com/

	60			78	-146 150	33	33	86-84	55
	61			79	-151 155	34	34	89-87	56
	62			80	-156 160	35	35	93-90	57

ملحق رقم (3)
استمارة خاصة بتقييم الجانب العصبي للتعامل مع
الأطفال المصابين
بسرطان الدماغ

اسم الطفلة : .....
القائم بالتقدير.....
اسم المدرسة : .....
علاقته الطالبة : .....
الفصل الدراسي : ..... التاريخ :
.....

80	125		60		65			250	
75									
70									
65									
60		86		23		23		122	
55		68		28		27		97	
50		53		22		21		73	
45		35		17		15		50	
40		25		12		13			
35	البعد الأول	الدرجة الخام	البعد الثاني	الدرجة الخام	البعد الثالث	الدرجة الخام	الدرجة النهائية	الدرجة الخام	