وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي.

(دراسة ميدانية في ابتدائيات ولاية تيزي وزو)

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس.

- تخصص علم النفس المدرسي -

إعداد الطالبتين:

- **عمروش اليسية**
- **فلاق ايمان**

إشراف الأستاذة:

- أ.د. إقروفة صفية

السنة الدراسية: 2024/ 2025

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي.

(دراسة ميدانية في ابتدائيات ولاية تيزي وزو)

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس.

- تخصص علم النفس المدرسي -

إعداد الطالبتين:

- **عمروش اليسية**
- **فلاق ايمان**

إشراف الاستاذة :

- أ.د. إقروفة صفية

السنة الدراسية: 2024/ 2025

شكر و تقدير

الحمد لله الذي وفقنا لاتمام هذا العمل، و الصلاة و السلام على سيدنا محمد، خير الانام و على اله و صحبه اجمعين.

يسرنا في ختام هذا المسار العلمي ان نتقدم بخاص الشكر و عظيم الامتنان للاستاذة المشرفة الفاضلة "د.اقروفة صفية" على ما بذلته من جهد و تفان في توجيهنا، و على سعة صدرها و ملاحظاتها البناءة التي كان لها الفضل الكبير في اخراج هذا العمل الى النور.

كما نتوجه بجزيل الشكر الى الأستاذ "حميطوش موسى"، الذي لم يتردد في مساعدتنا و تقديم النصح العلمي، فكان دعمه مكملا و مشجعا لي في هذه المسيرة.

و بعدها فالشكر موصول الى كافة اسرة قسم علم النفس من اعلى هرمها الى قاعدته.

و كل الشكر و التقدير الى معلمي المدارس الذين تعاملنا معهم على حسن استقبالهم.

و لكل من ساعدنا في انجاز هذه المذكرة من قريب او بعيد، دون ان ننسى الاهل و الاحبة الذين طالما دعمونا بدعائهم لنا بالنجاح و التوفيق.

اليسية و ايمان

اهداء

الحمد لله حبا وشكرا وامتنان على البدء والختام

[واخر دعواهم ان الحمد لله رب العلمين]

لم تكن الرحلة قصيرة ولا الطريق محفوفا بالتسهيلات، لكنني فعلتها، فالحمد لله الذي يسر البدايات وبلغنا النهايات بفضله وكرمه

اهدي هذا النجاح لنفسي الطموحة أولا ابتذت بطموح وانتهت بنجاح ثم الى كل من سعى معي لإتمام مسيرتي الجامعية دمتم لي سندا لا عمر له

بكل حب اهدي ثمرة نجاحي وتخرجي

الى النور الذي انار دربي والسراج الذي لا ينطفئ نوره والذي بذل جهد السنين من اجل ان اعتلي سلالم النجاح الى من احمل اسمه بكل فخر والى من حصد الاشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم لطالما عاهدته بهذا النجاح ها انا اتممت وعدي واهديته اليك "ابي العزيز"

الى من علمتني الاخلاق قبل الحروف الى الجسر الصاعد بي الى الجنة الى اليد الخفية التي ازالت عن طريقي الاشواك، ومن تحملت كل لحظة الم مررت بها وساندتني عند ضعفي وهزلي "امي حبيبتي"

اهدي تخرجي الى ملهمي نجاحي من ساندني بكل حب عند ضعفي

وازاح عن طريقي المتاعب ممهدا لي الطريق زراعا الثقة

والإصرار بداخلي، و الكتف الذي استند عليه "اخوتي"

وأحب ان اختم الاهداء الى أصحاب الفضل العظيم

صديقات الرحلة والنجاح الى من وقفوا بجانبي كلما اوشكت ان اتعثر

"صديقاتي"

وأخيرا من قال انا لها "نالها" وانا لها ان ابت رغما عنها اتيت بها،

ماكنت لأفعل لولا توفيق من الله ها هو اليوم العظيم هنا، اليوم الذي

أجريت سنوات الدراسة الشاقة حالمة فيها حتى توالت بمنه وكرمه

الفرحة التمام

اليسية

الاهداء

" واخر دعواهم ان الحمد لله رب العالمين "

الى من حملتني في بطنها وهن على وهن ولازالت تحملني برعايتها وحنانها الى من الجنة تحت أقدامها الى رمز الصمود العطاء والصبر الى التي لا طالما قامت بدور الاب والأم معا الى من بدعائها تفتح الأبواب الى من علمتني كيف أكون قوية في وجه المتاعب والصعاب.

أمي الغالية

الى من أتفاخر اليوم كوني ابنته، أبي الانسان العظيم الذي لم اندم على انني افتخرت به يوما. كنت قد أردت رؤيتك ببدلة التخرج وكنت قد اردت تقبيل جبينك لوصول هذا اليوم، كنت وكنت وشاء القدر وقدر الله ما شاء فعل ليأخذك بجانبه لحياة يستحقها قلبك الطاهر وعيناك المبهجة. افتقدك في يومي هذا جدا لكن لا اعتراض على حكمه. ها اسمي يردد عاليا حاملة شرف لقبك وبكل اعتزاز أنا لهذا الرجل ابنة، الى من افتقده منذ الصغر ويرتعش قلبي لذكره، الى من فارقني وروحه مازالت ترفرف في سماء حياتي.

ابي الغالي، رحمك الله

الى من كان لي عونا وسندا لي في هذا الطريق أخواتي وزوجي من كانوا في سنوات العجاف سحابا ممطرا، ها أنا اليوم اهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحي تشكرا لدعمكم وسندكم. فجزاكم الله خيرا وأثابكم خير الجزاء.

اخوتي وزوجي

" ما سلكنا البدايات الا بتيسيره وما بلغنا النهايات الا بتوفيقه وما حققنا الغايات الى بفضله فالحمد لله"

ايمان

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية الى تعرف على مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي (المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس) والتعرف على صعوبة التعلم الاكاديمية الأكثر انتشارا لدى هذه الفئة. تكونت عينة الدراسة من (80) معلم ومعلمة يدرسون في مرحلة التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزوو. تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي، لغرض جمع بيانات الدراسة استخدم مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية الذي صممته للباحثة بشقة سماح جامعة باتنة (2008). بعد معالجة البيانات احصائيا (spss) توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي متوسط.

صعوبة التعلم الاكاديمية الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي هي صعوبة تعلم الحساب.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الاكاديمية – صعوبة تعلم القراءة – صعوبة تعلم الكتابة – صعوبة تعلم الحساب.

ملخص الدراسة باللغة الاجنبية:

عنوان المذكرة:

Academic learning difficulties among pupils benefiting from the reduction in the legal school age from the perspective of primary school teachers
-A field study in some primary schools in the province of Tizi Ouzou-

Abstract :

The present study aimed to identify the level of academic learning difficulties among primary school pupils who benefited from the reduction of the legal school entry age, as well as to determine the most common academic learning difficulty within this group.

The study sample consisted of 80 teachers working in primary schools in the Wilaya of Tizi Ouzou. The descriptive exploratory method was adopted, and data were collected using the Academic Learning Difficulties Scale developed by Bacha Samah (2008), University of Batna.

After statistical analysis of the data using SPSS, the study reached the following results:

The level of academic learning difficulties among pupils benefiting from the reduced legal school entry age, from the perspective of primary school teachers, was moderate.

The most common academic learning difficulty among this group of pupils, according to the teachers, was difficulty in learning mathematics.

Keywords:
Academic learning difficulties – Reading difficulties – Writing difficulties – Math difficulties

فهرس المحتويات

المحتوى	ص
شكر و تقدير	أ
اهداء	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	د
ملخص الدراسة باللغة الاجنبية	ه
فهرس المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
الجانب النظري	
مقدمة	1
الفصل الأول	
الاطار العام لاشكالية الدراسة	
1-الإشكالية	04
2-فرضيات الدراسة	08
3-أهمية الدراسة	08
4-اهداف الدراسة	09
5-التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة	09
6-الدراسات السابقة	09
7-التعقيب على الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني	
صعوبات النعلم الاكاديمية	
تمهيد	18
1-تعريف صعوبات التعلم	18
2-أنواع صعوبات التعلم الاكاديمية	18

3- صعوبات تعلم القراءة	19
3-1 تعريف صعوبات تعلم القراءة (Dyslexia)	19
3-2 أنواع صعوبات تعلم القراءة	19
3-3 تشخيص صعوبات تعلم القراءة	20
3-4 علاج صعوبات تعلم القراءة	21
4- صعوبات تعلم الكتابة	21
4-1 مفهوم صعوبة تعلم الكتابة(Dysgraphia)	21
4-2 أنواع صعوبات الكتابة	22
4-3 تشخيص صعوبة الكتابة	22
4-4 علاج صعوبة تعلم الكتابة	23
5- صعوبات تعلم الرياضات (الحساب)	25
5-1 مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات (Dyscalculia)	25
5-2 أنواع صعوبات تعلم الرياضيات	25
5-3 تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب)	26
5-4 علاج صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب)	26
6 انتشار صعوبات التعلم الاكاديمية	27
7 محكات تشخيص صعوبات التعلم الاكاديمية	28
7-1 محك التباعد	28
7-2 محك الاستبعاد	28
7-3 محك التربية الخاصة	29
7-4 محك المشكلات المرتبطة بالنضوج	29
7-5 محك العلامات الفيزيولوجية	29
8 خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية	30
9 علاج صعوبات التعلم الاكاديمية	30
ملخص الفصل	31

الجانب الميداني	
الفصل الثالث	
إجراءات الدراسة المنهجية	
تمهيد	33
1 الدراسة الاستطلاعية	33
1-1 اهداف الدراسة الاستطلاعية	33
1-2 عينة الدراسة الاستطلاعية	33
1-3 مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية	34
1-4 أدوات الدراسة الاستطلاعية	35
1-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية	35
2 الدراسة الأساسية	36
2-1 منهج الدراسة	37
2-2 مجتمع الدراسة وعينته	37
2-3 وصف أدوات الدراسة	37
2-4 الحدود المكانية والزمانية للدراسة	39
2-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة	39
الفصل الرابع	
عرض و تحليل و مناقشة النتائج	
تمهيد	42
عرض نتائج الفرضية الأولى	42
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	43
عرض نتائج الفرضية الثانية	45
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	46
استنتاج عام	48

خاتمة	50
قائمة المراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	ص
01	توزيع العينة الاستطلاعية	34
02	ثبات المقياس باعتماد معامل الفا كرو نباخ	35
03	صدق المقياس باستخدام معامل الارتباط بيرسون	36
04	توزيع الدراسة الأساسية	38
05	مفتاح تصحيح مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية	38
06	تصنيف مستويات مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية	39
07	المتوسط الحسابي والمتوسط الافتراضي لمقياس صعوبات التعلم الاكاديمية	42
08	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس صعوبات التعلم الاكاديمية	43

جدول الرسومات البيانية

الرقم	العنوان	ص
01	تمثيل بياني لعينة الدراسة الاستطلاعية	34
02	تمثيل بياني لعينة الدراسة الأساسية	37

مقدمة

مقدمة:

يعد التعليم أحد الأسس الجوهرية لبناء الفرد والمجتمع، فهو لا يقتصر على تلقين المعلومات فقط بل يشمل تنمية المهارات وتكوين القيم وتعزيز التفكير. ومن خلال التعليم يكتسب الانسان مجموعة من المهارات، وتكوين القيم والمعارف التي تؤثر بشكل مباشر في نموه الشخصي وتفاعله مع محيطه ويصبح قادرا على التفاعل الايجابي مع مجتمعه.

وكلما كان التعليم مبنيا على اساليب بسيطة وفعالة، كلما كان من السهل على التلاميذ فهم المعلومات وتذكرها، وزادت مشاركتهم في الدروس خاصة بالنسبة لمن يواجهون صعوبات في التعلم، فالأسلوب البسيط يساعد على توصيل الفكرة بشكل واضح ويجعل التعلم ممتعا ومفيدا للمجتمع.

وعلى الرغم من أهمية التعليم ودوره في تطوير قدرات التلميذ، الا ان بعضهم لا يتمكنون من مواكبة اقرانهم بنفس الوتيرة، رغم توفر الظروف التعلمية نفسها. هنا يظهر ما يعرف بصعوبات التعلم الاكاديمية، وهي من التحديات التي تؤثر على قدرة الطفل في تعليم المهارات الأساسية مثل: القراءة، الكتابة والحساب، مما يستدعي اهتماما خاصا من الاسرة والمعلم على حد سواء.

نلاحظ هذه الصعوبات بشكل خاص في المرحلة الابتدائية، حيث تبدأ المهارات الاكاديمية الأساسية في التشكل، مما يجعل من الضروري الانتباه الى أداء التلاميذ في هذه المرحلة. وتصنف هذه الصعوبات الى ثلاثة مجالات رئيسية: صعوبة تعلم القراءة، صعوبة تعلم الكتابة، صعوبة تعلم الحساب. وهي لا تؤثر فقط على التحصيل الدراسي، بل تمتد اثارها الى الجانب النفسي والاجتماعي، فتضعف ثقة التلميذ بنفسه وتحد من مشاركته داخل القسم.

وتزداد أهمية هذه الإشكالية عندما يتعلق الأمر بفئة من التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، بفضل إجراءات تخفيض السن القانونية للتمدرس. فبالرغم من الهدف النبيل لهذا الإجراء، والمتمثل في تعميم التمدرس، إلا أن بعض الأطفال قد لا يكونون مهيئين نفسيًا أو معرفيًا لمتطلبات الحياة المدرسية، مما قد يجعلهم أكثر عرضة لمظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية.

وفي هذا السياق يعتبر المعلم عنصرا أساسيا في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم الاكاديمية باعتباره الأقرب الى التلميذ والأكثر احتكاكا به داخل القسم، ويظهر دوره من خلال ملاحظة أداء التلميذ ومراقبة سلوكه داخل حجرة الدراسة، بالانتباه الى تكرار بعض الأخطاء او صعوبة فهم التعليمات او ضعف

في انجاز المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، كما انه يعتمد على التقويم المستمر والاختبارات لرصد التعثرات المتكررة. ثم يقارن أداء التلميذ بمستوى أداء زملائه كل هذه الأدوار تجعل من المعلم فاعلا محوريا في التدخل المبكر.

وبناءا على ما تقدم جاءت هذه الدراسة بهدف تسليط الضوء على مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس والصعوبة الاكاديمية الأكثر انتشارا من خلال استقراء اراء بعض المعلمين باعتبارهم الفاعل التربوي الأقرب لملاحظة هذه الظاهرة داخل القسم.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تقسيمها إلى جزأين؛ جزأ نظري وجزء ميداني، حيث تم تقسيم الإطار النظري إلى فصلين: تضمن الفصل الأول إشكالية الدراسة، اهداف الدراسة، اهمية الدراسة، تحديد المفاهيم الاجرائية لمتغير الدراسة، الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني الذي اهتم بصعوبات التعلم وأنواعها والذي تم التطرق فيه الى صعوبة تعلم القراءة أنواعها تشخيصها وعلاجها، صعوبة تعلم الكتابة من حيث مفهومها أنواعها تشخيصها وعلاجها ثم صعوبة تعلم الحساب، مفهومها أنواعها تشخيصها وعلاجها إضافة الى انتشار صعوبات التعلم الاكاديمية، تشخيصها، علاجها وأخيرا خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية.

اما الجانب الثاني فقد تم تقسيمه إلى فصلين، حيث تناول الفصل الثالث الاجراءات الميدانية للدراسة الذي تضمن الدراسة الاستطلاعية، اهدفها، وعينتها، وأدواتها، نتائجها، وأساليبها الإحصائية.
ثم الدراسة الأساسية التي تم التطرق فيه الى منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينتها، وصف ادواتها، الحدود المكانية والزمانية، إضافة الى أساليب المعالجة الإحصائية. ما الفصل الرابع فقد تناول عرض لاهم النتائج المتوصل اليها في الفرضية الأولى والثانية من خلال الدراسة، متبوعا بمناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما يتضمن استنتاج عام وخاتمة، إضافة الى قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الاطار العام لاشكالية الدراسة

1. الإشكالية.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. اهداف الدراسة.
5. التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة.
6. الدراسات السابقة.
7. التعقيب على الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

تعتبر المدرسة من اهم المؤسسات للتنشئة الاجتماعية تهدف الى تربية وتعليم الطفل، فهي تحتل المرتبة الثانية بعد الاسرة، وتعتبر بمثابة البيئة الرئيسية لتلقي المعرفة وتنمية المهارات الأساسية والاجتماعية والاكاديمية مثل: القراءة، الكتابة والحساب وتعمل كذلك على مساعدة الطفل على تحقيق نمو نفسي اجتماعي سوي حتى يتمكن من التكيف مع المجتمع وتنمية الدوافع والحوافز في السياق الاجتماعي.

ترى الباحثتان ان العلاقة التي تجمع الطفل ببيئته المدرسية لا تنحصر فقط داخل حجرة الدراسة بل تمتد حتى الى محيطه الاسري فالطفل يدخل المدرسة وهو يحمل العديد من العادات والقيم والسلوكات التي اكتسبها من اسرته.

جيث يرى زيدان (2008) ان المدرسة من جانبها تسعى الى زرع الدافعية لدى التلميذ والهدف منه ان يسود الجو المدرسي شيء من الاستقرار والمعاملة الحسنة وتحقيق العدالة الاجتماعية وتقديم الاحترام لكل تلميذ مهما كانت طبيعته الاجتماعية، ومن جهة أخرى تسعى المدرسة الى تحقيق النجاح المدرسي للتلاميذ والذي يعبر عنه مصطفى زيدان بقوله " ان النجاح المدرسي في حد ذاته عامل ذو أثر كبير في تكوين الشخصية اذ ان النجاح المدرسي عادة يتبعه تقدير ورضا من الغير والشعور بالارتياح". (زيدان،2008، ص149)

حسب ما ورد في المادة (48) من القانون التوجيهي للتربية فان السن القانوني للالتحاق بالمدرسة هو سن (6) سنوات كاملة، غير انه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية، تفاديا لتأخر هذه الفئة عن سن التمدرس.

يثير موضوع تخفيض السن القانوني للتمدرس نقاشا واسعا بين التربويين وأولياء الأمور وصانعي السياسات حيث يختلف السن القانوني للالتحاق بالمدرسة لكنه يتراوح عادة بين (5)الى (7) سنوات، وبعض الدول تدرس تخفيض السن لعدة بينما يعارضه اخرون لمبررات تربوية ونفسية تهدف الى تعزيز التعليم المباشر.

حيث تشير بعض الدراسات الى ان التعليم في سن مبكرة يحسن القدرات المعرفية والاجتماعية للطفل وبالتالي ستؤدي الى تحسين نتائج التعلم على المدى الطويل اذ ان الأطفال الذين يبدؤون التعلم مبكرا قد يحققون نتائج اكاديمية أفضل. (القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008).

كما يؤكد نفس البيان عن اجراء ترخيص للذين بلغوا (5) سنوات لتسجيلهم على مستوى اقسام السنة الأولى ابتدائي تفاديا تأخرهم عن سن التمدرس، اعتقادا منهم ان ذلك يؤثر على نمو الطفل. حيث كشفت اغلب الدراسات عن مخاطر الحاق الطفل مبكرا بالمدرسة كون الموقف التعليمي معقد للغاية ويتوقف نجاحه على مجموعة من العوامل سواء كانت داخلية او متعلقة بذات التلميذ كالنمو العاطفي واللغوي والعقلي والنفسي، او متعلقة بالنسبة المحيطة به كالمعلم والاسرة.

ترى بعض العائلات ان التحاق الطفل بمقاعد الدراسة قبل بلوغه السن القانوني للتمدرس قد يؤثر سلبا على نتائجه الدراسية و حسب رأيهم ان الطفل في هذا السن لن يكون قد بلغ بعد النضج العقلي و العاطفي الكافي لتحمل متطلبات الدراسة مما يجعله يواجه صعوبة في التركيز و الانضباط داخل القسم كما ان عدم قدرته على التكيف الاجتماعي مع زملائه او التعامل مع الضغط الدراسي المبكر قد يؤدي الى نتائج ضعيفة بل قد يزرع في نفسه نفورا من المدرسة لذلك تفضل هذه العائلات بلوغ الطفل السن القانوني للالتحاق بالمدرسة لضمان استعداده نفسيا وذهنيا لعملية التعلم.

يصادف هذه المرحلة التعلمية مجموعة من الصعوبات والعوائق منها ما هو متعلق بالتلميذ في حد ذاته التي تؤثر على سلوكه، أدائه وتعلمه وهو ما يعرف بصعوبات التعلم الاكاديمية التي قد تؤثر على قدرات التلميذ بداية من المراحل الأولى من التعليم خاصة المرحلة الابتدائية كونها القاعدة الأساسية التي تبني جميع مراحل التعليم اللاحقة وتظهر هذه الصعوبات عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية معينة او أكثر. ويمكن ان تكون هذه الصعوبات متولدة عن الظروف المدرسية المحيطة بالتلميذ منها المتعلقة بالمنهج وطرق التدريس ومنها المتعلقة بالمعلم. (زيدان السرطاوي،2002)

ووفق ما ذكره "راضي الوقفي" عن الرسوب والفشل المتكرر نجد ان هناك فئات من التلاميذ يعانون من بعض المشكلات التعلمية التي تعيقهم عن مزاولة دراستهم الى اعلى مراتب النجاح ومن بين هذه المشكلات، صعوبات التعلم الاكاديمية بالمدارس الابتدائية خاصة.

وأشار في هذا الصدد الى ان طبيعة صعوبات التعلم الاكاديمية التي تتضمن فئة ذوي صعوبات التعلم مجموعة متغايرة من المشكلات التي لا تنطبق على فئة أخرى من فئات التربية الخاصة، فهذه الفئة من الأطفال منهم من يجدون صعوبة في تعلم القراءة، الكتابة والحساب ومنهم من لا يستطيعون التعلم بأساليب التعلم العادية ولكنهم ليسوا معاقين عقليا. (راضي الوقفي 2004 ص 254).

وفي كندا قدرت اللجان المدرسية الكندية (2000-2001) عدد التلاميذ المحتاجين للدعم قصد تمكينهم من برنامج التدخل ب (11 %) اغلبهم من ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية. (Ministère de l'éducation, gouvernement de Québec 2003, p07).

ودائما في كندا فقد أوضحت دراسة إحصائية أخرى ان (35 **%**) من التلاميذ الذين تم تشخيصهم ذوي صعوبات التعلم تخلوا عن الدراسة في المرحلة الثانوية. اما في فرنسا فنسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة تتراوح بين (4**%**) الى (5**%**) بالنسبة لشريحة عمرية معينة.(Delahie.M. INEPS0.2004)

كل هذه الأرقام تأتي لتؤكد حقيقة مفادها ان ليس كل تلميذ يلتحق بالدراسة يكون النجاح حليفه بل هناك من التلاميذ من يسجلون تأخرا هاما في اكتساب المهارات الاكاديمية وكل التعديلات البيداغوجية لم تحقق نجاحا كافيا في تحصيلهم الدراسي.

كما جاء في دراسة كندية أخرى اين اقر (68 %) من المدرسين الذين تم استجوابهم بعدم فاعلية هذه التغيرات وان كل المحولات باءت بالفشل وظل هؤلاء الأطفال يعانون من هذه المشكلة. (Le journal de Montréal, troubles de l'apprentissage 03.09.2007. Consulté le 23.12.2008.)

وبالقاء الضوءعلى واقع صعوبات التعلم الاكاديمية في الجزائر فهو مماثل لحال الدول العربية والأجنبية فالمدارس الجزائرية تواجه تحديات في التكفل بهذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون متابعة خاصة فهذا ما اظهرته العديد من الدراسات الميدانية مثل دراسة (عبد الحميد بكري و حاكم ام الجيلالي) التي هدفت الى معرفة مدى انتشار صعوبات التعلم الاكاديمية (قراءة ة, كتابة , حساب) في مرحلة التعليم الابتدائي حيث شملت عينة الدراسة (40)تلميذ و تلميذة في مدارس ابتدائية بولاية السعيدة واعتمادا على استمارة التشخيص المعدة من طرف الأستاذ بشير معمرية اسفرت نتائج الدراسة على ان صعوبات تعلم القراءة هي الصعوبة الأكثر انتشارا وشيوعا في المستويين الأول و الثاني من المرحلة الابتدائية كذلك ظهور صعوبات تعلم الرياضيات بشكل اكبر في المستويات العليا من المرحلة الابتدائية .

وعند الحديث عن طرق استكشاف هذه الفئة مثل بعض المحاولات الذي أنجزته مديرية التعليم الأساسي بدعم من برنامج التعاون المبرمج بين وزارة التربية الوطنية ومنظمة "اليونسيف" في الفترة الممتدة بين (2003-2006) الذي كان يهدف الى اعداد دليل يساعد المعلم على استكشاف صعوبات التعلم

الاكاديمية او معالجتها وذلك في إطار برنامج التعليم المكيف. (دليل المعلم لاستكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها (وزارة التربية الوطنية–المديرية الفرعية).

حيث نجد من بين الإجراءات التي قامت بها المنظومة التربوية الجزائرية للتكفل بهذه الفئة حسب ما ورد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي تنص عليه (المادة 85) بفتح اقسام للتعليم المكيف بالمدارس الابتدائية للتكفل بفئة ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية. (القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم (04–08) الصادر في 23 يناير 2008)

وفي المقابل عند اجراءنا للدراسة الميدانية في بعض الابتدائيات لولاية (تيزي وزو) وردنا تصريح من بعض معلمي و معلمات التعليم الابتدائي حول التحاق الطفل بمقاعد الدراسة قبل السن القانوني للتمدرس قد يكون له اثر إيجابي لكون ان بعض الأطفال يظهرون استعدادا مبكرا للتعلم و يستفيدون من الجو المدرسي لتنمية مهاراتهم الفكرية، اللغوية و الاجتماعية، كما ان التحاق الطفل بمقاعد الدراسة في سنه المبكر يساعده على التعود على النظام و الانضباط في عمر صغير، و يؤكد هؤلاء المعلمون ان نجاح التجربة تتوقف على مدى استعداد الطفل و ليس فقط على عمره.

كما أن الاهتمام بنسبة انتشار صعوبات التعلّم الأكاديمية يشجّع الباحثين في مجال التربية والتعليم على البحث عن الحلول والوسائل العلاجية التي من شأنها التخفيف من حجم الضرر الناتج عن عدم التكفّل الأمثل بهذه الفئة، وما يترتّب عن مشكلات صعوبات التعلّم من آثار سلبية، خصوصًا على المسار الدراسي للتلميذ.

ولهذا، نجد المنظومات التربوية تولي اهتمامًا كبيرًا بهذه الفئة، من خلال برامج وقوانين تعمل على تطبيقها لضمان تقيم خدمات تناسب احتياجاتهم.

وقد أشار مكتب التربية الأمريكي إلى أن حوالي (51%) من مجموع المستفيدين من خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية.

بناءا على ما سبق نستنتج ان هناك تعارض في وجهات النظر حول إيجابيات وسلبيات الالتحاق المبكر بالمدرسة وسلبياته وما يترتب عنه من صعوبات او مكتسبات لدى التلاميذ. وهذا ما تسعى اليه

الدراسة الحالية بإلقاء الضوء على مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس والصعوبة الأكثر انتشارا لدى هذه الفئة بالإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانوني للتمدرس من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي؟
- ما هي صعوبة التعلم الاكاديمية الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانوني للتمدرس من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي

2- فرضيات الدراسة:

- مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي متوسطة.
- صعوبة التعلم الاكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي هي صعوبة تعلم االحساب.

3- أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة كون الموضوع يعالج ظاهرة ضمن تخصصنا الذي هو علم النفس المدرسي.
- أهمية المرحلة التعليمية التي تناولناها الا وهي مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها مرحلة حرجة التي يكتسب فيها التلميذ المهارات الأساسية وأي خلل في هذه المرحلة سيمتد الى المراحل التعليمية اللاحقة.
- تعد صعوبات التعلم الاكاديمية من العوامل الرئيسية التي تسهم في تعثر التحصيل الدراسي لدى بعض التلاميذ، كما تعيق قدرتهم على التكيف مع المحتوى الدراسي خلال المراحل التعليمية اللاحقة.
- لفت انتباه المعلمين لأهمية المرحلة والتعرف على صعوبات التعلم الاكاديمية مبكرا سيساعد في حلها والتكفل بهذه الفئة بطريقة مناسبة

4- اهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانوني للتمدرس.
- الكشف عن الصعوبة الاكاديمية الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانوني للتمدرس.

5- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة:

التعريف الاجرائي لصعوبات التعلم الاكاديمية:

هي الصعوبات التي تواجه التلميذ في مرحلة التمدرس في المهارات الأساسية للتعلم والتي تتمثل في (القراءة، الكتابة، الحساب) من وجهة نظر معلمي من افراد العينة من خلال اجاباتهم على مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية المعتمد في هذه الدراسة للباحثة بشقة سماح (2008)بجامعة الحاج لخضر بباتنة.

6- الدراسات السابقة:

بعد أن قامت الباحثتان بجمع الدراسات السابقة التي تناولت متغير الدراسة ، سيتم عرضها وفق معيارين أساسيين وهما: لغة الدراسة حيث يبدأ العرض بالدراسات السابقة العربية ثم الأجنبية والتسلسل الزمني من الأقدم الى الأحدث، وذلك بهدف ابراز تطور البحث في هذا المجال والاستفادة من نتائجه وتوصياته في دعم الدراسة الحالية وتعرض كالتالي:

<u>الدراسات العربية:</u>

دراسة فدي سمية (2010).

هدفت الى معرفة صعوبات التعلم الاكاديمية، قراءة كتابة، حساب في المرحلة الابتدائية والتعرف كذلك على الصعوبة الأكثر انتشارا وكان عدد افراد العينة (150 تلميذ وتلميذة) يدرسون في (5) مدارس بمدينة مستغانم تم اختيارهم من قبل معلميهم واستخدمت الباحثة مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية، وكشفت الدراسة على وجود اختلاف في توزيع صعوبات التعلم الاكاديمية باختلاف جنسهم، كما كشفت الدراسة على ان صعوبة القراءة هي الصعوبة الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

دراسة علي حسن حبايب(2010).

تحت عنوان " صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي الصف الأساسي", هدفت هذه الدراسة الى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي "الصف الأول" وفقا لنتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية (123) معلما ومعلمة. (44) ذكور و(79) اناث وقد تم استخدام استبيان مؤلف من (33) فقرة وأظهرت النتائج التالية: أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة المعلمين تعزى للمؤهل العلمي والبكالوريوس فأكثر

دراسة شبلي حسينة وشعلال سهيلة (2018).

هدفت الدراسة الى الكشف عن صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المتمدرسين بالابتدائي من وجهة نظر المعلمين. حيث تم توزيع نسخ من استبيان صعوبات التعلم الاكاديمية على معلمي المدارس الابتدائية. وقد بلغت عينة البحث (100 معلم ومعلمة) واسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين وحسب السن في صعوبات التعلم الاكاديمية لصالح الذكور.

– دراسة عبد الحق بحاش وعدنان توات جامعة المسيلة (2019) المعنونة ب: صعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي –دراسة ميدانية.

حيث هدفت الدراسة الحالية الى الإحاطة بموضوع صعوبات التعلم الاكاديمية في شقها الأكاديمي والتي تتضمن كل من صعوبة القراءة، الكتابة، الحساب ولمعرفة مدى انتشارها تم الاستعانة ببطارية تشخيص لذوي صعوبات التعلم الاكاديمية لفتحي الزيات وتطبيقها على (76) تلميذ وتلميذة بواقع (26) تلميذ وتلميذة كعينة استطلاعية وهذا للتحقق من صلاحية البطارية أي (50) تلميذ وتلميذة كعينة اساسية ومن أبرز النتائج وجد ان ترتيب صعوبات التعلم الاكاديمية حسب انتشارها كانت صعوبة القراءة أولا ثم الكتابة ثم يليه الحساب. وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في انتشار هذه الصعوبات تبعا للجنس والمستوى التعليمي.

دراسة الباحث " سامي عبد العزيز"(2019).

هدفت الدراسة الى التعرف على أبرز صعوبات التعلم الاكاديمية التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحليل أسبابها مع تقديم مقترحات لمعالجتها. تم استخدام استبيان موجه للمعلمين، ومقابلات مع أولياء الأمور إضافة الى ملاحظات مباشرة لسلوك التلاميذ في الصف. وقد توصلت الدراسة الى ان أكثر صعوبات التعلم الاكاديمية الأكثر شيوعا هي في القراءة (مثل صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة) والرياضيات (كصعوبة في فهم العمليات الحسابية البسيطة). وأوصت الدراسة بضرورة اعداد برنامج تدخل مبكر وتدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم المتمايز.

دراسة زلماط سليمة وقاسي سليمة (2021).

للتقصي عن واقع صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين تحاول هذه الدراسة الإجابة على التساؤل التالي: هل يوجد تلاميذ في السنة ابتدائي يعانون من صعوبات تعلم اكاديمية في الكتابة، حساب وقراءة حسب اراء المعلمين من خلال دراسة ميدانية طبق فيها استبيان على عينة قوامها (30 معلم ومعلمة) بابتدائيات ولاية تبسة، تم اختيارهم بطريقة قصدية وتوصلت الدراسة الى الإجابة عن التساؤل الذي انطلقت منه وتم اقتراح النتائج التالية:

- محاولة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وتقديم الخدمات العلاجية لهم.
- تصميم أنشطة تعلمية تهدف الى اتغلب على الصوبات التي يعاني منها التلاميذ (ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية).
- اعداد أدوات ومقاييس تساعد في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية بتمكينهم من تلقي البرامج التعلمية التي تناسبهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خاصة ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية ووضع برنامج لما يتناسب وامكانياتهم وقدراتهم المعرفية.

دراسة الباحثة شافية عزوز وقالي جنات (2022).

هدفت الدراسة الى الكشف عن صعوبات التعلم الاكاديمية الأكثر شيوعا لدى التلاميذ الملتحقين قبل سن القانوني للتمدرس من وجهة نظر المعلمين وتم توزيع قائمة تقدير صعوبات التعلم الاكاديمية على

عينة عرضية من معلمي المرحلة الابتدائية عددهم (60) معلم ومعلمة، وقد توصلت الدراسة الى ان صعوبة القراءة هي الأكثر شيوعا لدى التلاميذ الملتحقين قبل سن القانوني للتمدرس من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية.

الدراسات الأجنبية:

صعوبات فهم الرياضيات: مقارنة متعلقة بالذاكرة العاملة والتبعية الميدانية. للباحث اونيبوشي اونويميري (Oneybuchi Onwumere,2009).

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بجمع البيانات من خلال اختبارات نفسية ومعرفية، ثم تحليل العلاقة بين المتغيرات المدروسة (الذاكرة العاملة، التبعية الميدانية، وصعوبات تعلم الرياضيات). كما تم استخدام بعض الأساليب الكمية لتحليل الفروق بين فئات الطلاب وفقا لمستوى الأداء. شملت الدراسة عينة متكونة من (12 تلميذ) في المرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (11) و(14) سنة من مدارس بريطانية مختلفة، تم تقسيمهم وفق مستويات التحصيل في الرياضيات الى فئات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) وتوصلت الدراسة الى ان:

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضعف الذاكرة العاملة وصعوبة فهم الرياضيات.
- التلاميذ ذوو التبعية الميدانية العالية اظهروا أداء أضعف في اختبارات الرياضيات مقارنة بأقرانهم الأقل تبعية.
- الذاكرة العاملة والتبعية الميدانية مها تعتبران مؤشرين معرفيين قويين يمكن استخدامهما للتنبؤ بصعوبات تعلم الرياضيات.
- الحاجة الى تكييف طرائق التعليم وفق الفروق الفردية المعرفية والعاطفية لدلى التلاميذ.

– دراسة الملامح المعرفية لعسر الكتابة التطوري (2018)، المنشورة في مجلة(frontier psychology)

الى ان عسر الكتابة ليس اضطرابا موحدا بل يظهر بتنوع واضح في أسبابه وخصائصه المعرفية. هدفت الدراسة الى استكشاف العوامل المعرفية المميزة للأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة، وذلك من خلا اختبار (98) طفلا في الصفين الثالث والرابع ابتدائي، حيث خضعوا لمجموعة من التقييمات المعرفية

شملت المعالجة الصوتية، والتميز السمعي، والوظائف البصرية الكبرى، والانتباه البصري، الى جانب اختبارات القراءة والتهجئة. كشفت النتائج ان الأطفال المصابين بعسر الكتابة يعانون من ضعف في الوعي الصوتي والذاكرة العاملة، وتم تقسيمهم الى مجموعتين معرفيتين: الاولى تعاني من قصور المعالجة البصرية، والثانية في التمييز السمعي، كما لوحظ وجود تقاطع جزئي بين عسر الكتابة الى ضرورة فهم البنية المعرفية الخاصة بكل حالة من اجل توفير تدخلات تعليمية دقيقة ومناسبة مما يعزز من فعالية دعم هؤلاء التلاميذ في البيئة التعليمية.

أثر التدريب المعرفي للذاكرة العاملة لدى التلاميذ الفرنكفونيين المصابين بعسر القراءة. دراسة تجريبية حول فاعلية تدريب الذاكرة العاملة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة (2021).

هدفت هذه الدراسة الى قياس أثر برنامج التدريب المعرفي الذي يستهدف الذاكرة العاملة لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة ويتلقون تعليمهم باللغة الفرنسية. شارك في الدراسة (24 تلميذا) تتراوح أعمارهم بين (9) و(12) سنة جميعهم شخصوا بعسر القراءة، وتم توزيعهم عشوائيا الى مجموعتين: مجموعة تجريبية خضعت لتدخل تدريبي على الذاكرة العاملة لمدة (6) أسابيع، ومجموعة ضابطة لم تتلق أي تدخل. أظهرت نتائج المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي وجود تحسنات دالة احصائيا في قدرات الذاكرة العاملة لدى افراد المجموعة التجريبية فقط، حيث شملت التحسينات الذاكرة العاملة اللفظية وسعة التذكر اللفظي والبصري المكاني.

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من الركائز الأساسية التي تبنى عليها الأبحاث العلمية. اذ تساهم في توسيع افق الباحث وتمكينه من الإحاطة بما تم إنجازه في مجال بحثه. مما يجنبه التكرار ويوجهه نحو الاضافة الجديدة. وفي سياق البحث الحالي، تأتي مراجعة الدراسات السابقة لتسلط لضوء على الجهود لعلمية التي تناولت موضوع صعوبات التعلم الاكاديمية. لاسيما تلك المتعلقة بصعوبات الحساب، القراءة الكتابة من زوايا متعددة ونماذج متنوعة.

- **<u>الدراسات المحلية:</u>**
  - دراسة فدي سامية بولاية مستغانم2010.
  - دراسة علي حسن حبايب2010.

- دراسة شبلي حسينة وشعلال سهيلة جامعة مولود معمري تيزي وزو2018.
- دراسة عبد الحق بحاش وعدنان توات جامعة المسيلة 2019.
- دراسة الباحث سامي عبد العزيز 2019.
- دراسة زلماط سليمة وقاسي سليمة بولاية تبسة 2021.
- دراسة الباحثة شافية عزوز وقاسي جنات2022

- **<u>الدراسات الأجنبية:</u>**

- صعوبات فهم الرياضيات، مقارنة متعلقة بالذاكرة العاملة والتبعية الميدانية، للباحث اونيبوشي اونويميري(oneybuchi onwumere)2009.
- دراسة الملامح المعرفية لعسر الكتابة التطوري 2018.
- أثر التدريب المعرفي للذاكرة العاملة لدى التلاميذ الفرنكفونيين المصلبين بعسر القراءة سنة 2021.

أوجه الاختلاف:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبات التعلم الاكاديمية نستخلص بعض النقاط والتي تتمثل في:

- يعتبر موضوع صعوبات التعلم الاكاديمية من المشكلات الشائعة الذي لم يتلقى اهتماما كافيا من طرق الباحثين.
- استخدمت الدراسات عينات مختلفة، فمنهم من اعتمد على تلاميذ المرحلة الثانوية مثل دراسة الباحث اونيبوشي اونويميري، ومنهم من اعتمد في عينته على تلاميذ التعليم الابتدائي مثل دراسة علي حسن حبايب، ودراسات أخرى اعتمدت على المعلمين مثل دراسة الباحثة شافية عزوز 2022.
- اختلفت الأدوات المستعملة في هذه الدراسات فمنهم من اعتمد على قوائم التقدير والاستبيانات مثل دراسة زلماط سلمى 2021، ومنهم من صمم دليل المعلم وأخرى تم الاستعانة فيها ببطارية التشخيص لذوي صعوبات التعلم الاكاديمية مثل دراسة عبد الحق بحاش 2019.

أوجه التشابه:

انتهجت معظم هذه الدراسات المنهج الوصفي وهو نفس المنهج الذي تنتهجه الدراسة الحالية.

أوجه الاستفادة:

من خلال مراجعة ما تم تناوله في الدراسات السابقة يمكننا تحديد الجوانب التي لم تبحث بعد وهذا ما سيتيح لنا فرصة تقديم إضافات جديدة ومبتكرة.

الجانب الميداني

الفصل الثاني

صعوبات التعلم الاكاديمية

تمهيد:

1-تعريف صعوبات التعلم:

2-أنواع صعوبات التعلم الاكاديمية

3-أولا: صعوبات تعلم القراءة

3-1 تعريف صعوبات تعلم القراءة (Dyslexia)

3-2 أنواع صعوبات تعلم القراءة

3-3 تشخيص صعوبات تعلم القراءة

4 ثانيا: صعوبات تعلم الكتابة

4-1 مفهوم صعوبة تعلم الكتابة Dysgraphia)

4-2 أنواع صعوبات الكتابة

4-3 تشخيص صعوبة الكتابة

5- ثالثا: صعوبات تعلم الرياضات (الحساب)

5-1 مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات (Dyscalculia)

5-2 أنواع صعوبات تعلم الرياضيات

5-3 تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب)

5-4 علاج صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب)

6 انتشار صعوبات التعلم الاكاديمية

7 محكات تشخيص صعوبات التعلم الاكاديمية

8 خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية

9 علاج صعوبات التعلم الاكاديمية

ملخص الفصل

تمهيد:

يعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع المثيرة للنقاش و الجدل و يشكل الأطفال ذوي صعوبات التعلم ما يقارب من(3%) من المجموع العام للأطفال و ضهور أطفال اسوياء في نموهم الحواسي العقلي والحركي مع وجود مشكلات تعليمية جعل المهتمين من اخصائيين و مربيين يركزون على هذا النوع من المشكلة و يمنحوها اهتماما حاضرا و قد اطلق على هذه الفئة تسميات مختلفة منها الطفال ذوي الإصابات الدماغية و الأطفال ذوي المشكلات الادراكية و ذوي العجز القرائي و الأطفال الذين يعانون من فقدان اللغة ولكن المصطلح الذي لاقا قبولا و استحسانا هو مصطلح صعوبات التعلم.

1- تعريف صعوبات التعلم:

جاء مصطلح صعوبات التعلم على يد صامويل كيرك سنة (1962) ليصف به التلاميذ ذوي الذكاء العادي الذين يعانون من مشكلات في عملية التعلم. (الكوافحة، 2011، ص 25).

وقد نسب اليه التعريف الاتي: هو اضطراب في واحدة او أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث او اللغة او القراءة او الكتابة او الحساب والتهجي. (عبد الغفار، 2015 ص 27).

2- أنواع صعوبات التعلم الاكاديمية: تنقسم صعوبات التعلم كما يلي:

✓ **صعوبات التعلم النمائية:**

يشير هذا المصطلح الى تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية وترجع هذه الصعوبات في الواقع الى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي اذ تشمل تلك المهارات التي يحتاجها الطفل لتحقيق التحصيل في المجال الأكاديمي وهي تشمل ما يلي:

- صعوبات الانتباه
- صعوبات الادراك
- صعوبات التفكير والتذكر
- صعوبات حل المشكلة

وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار صعوبات التعلم النمائية منشأ الصعوبات الاكاديمية وسببا رئيسيا لها. (الزيات، 1998، ص 4).

✓ **صعوبات التعلم الاكاديمية:**

يعتبر Kuper (1992) صعوبات التعلم الاكاديمية تلك المشكلات التي تظهر لدى تلاميذ المدارس وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب للتلميذ في أحد العمليات النفسية ... يعجز من خلالها تعويضها بوظائف أخرى. (عبد الغفار، 2015، ص 35)

وتدرج في مراجع التصنيفات العلمية كما يلي: في التصنيف الدولي للأمراض (CIM10) صنفت ضمن اضطرابات النمو التي أطلق عليها:

- اضطراب الكتابة
- اضطراب القراءة
- اضطراب اكتساب الاعداد. (Brouillet, billard, augustin, 2007, p160)

3- صعوبات تعلم القراءة

3-1- تعريف صعوبات تعلم القراءة (Dyslexia):

يشير هذا المفهوم الى القصور في تحقيق الأهداف المقصودة وتتضمن فهم المقروء وإدراك المعاني بين والأفكار والتعبير عنها والبطء في التلفظ او النطق الصعب او الضبط الخطأ للألفاظ. (منصوري مصطفى، 2016، ص 53).

3-2- أنواع صعوبات تعلم القراءة:

حسب bodet توجد 3 أنواع:

3-2-1- عسر القراءة الفونولوجي "(الخلل الصوتي):

ان حاسة السمع مهمة جدا في عملية التعلم وأي خلل على مستوى عملية إدراك الصوت يعرقل عملية بناء المعارف. (شرفوح بشير، 2006، ص101)

3-2-2- الخلل في استحضار الصورة:

تحتل حاسة البصر مكانة بارزة في عملية التعلم فهي تساعد الطفل على ربط الحروف والتمييز بين الحروف المتشابهة وأي تذبذب في عملية استقبال الرسالة يصبح الطفل غير قادر عن تعلم المفردات بصريا. (لمى بنداق، بلطجي، 2010، ص24).

3-2-3- العجز القرائي:

نجد في هذا النوع ان الطفل في عملية التعلم يعاني من مشكلتين هما خلل في تعلم المفردات والتمييز بين الحروف المتشابهة بصريا. (نفس المرجع).

3-3- تشخيص صعوبات تعلم القراءة :

يرى هاري و ساي (1995) ان المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة عليهم باتباع النظام التالي في عملية التشخيص:

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

ومن هذا- المنبر يجب ان تكون عملية التشخيص لهذه الفئة محددة ودقيقة جدا ومبكرة فهذا يقدم فرصة أكثر انقاذا للطف-ل بغض النضر عن عدم اهمال الجانب الطبي من هذه الصعوبة فعلى المعلمين والاخصائيين ان يكونوا منتبهين لنقاط الضعف والقوة للتلميذ من اجل العمل على تطويرها وتحسينها.

3-4- علاج صعوبات تعلم القراءة:

ويعتمد على الاستراتيجيات التالية:

3-4-1- استراتيجية الألوان في القراءة:

وفيها يعرض المعلم كلمات في بطاقات مكونة من ثلاث حروف وكل حرف يلون بلون مختلف:

- يقوم المعلم بقراءة كلمة واحدة من البطاقات بصوت واضح (اسد).
- يقوم المعلم بتحليل حروف هذه الكلمة (ا س د). يقوم المعلم بقراءة هذه الكلمة.
- يقوم المعلم بعرض كلمات أخرى على التلميذ.
- يقوم التلميذ بتسجيل حروف هذه الكلمات.
- يحاول التلميذ بتهجئة هذه الحروف
- يعرض المعلم على التلميذ كلمات أخرى دون الألوان ويقوم التلميذ بقراءة هذه الكلمات. (احمد عبد البطين أبو سعد، 2018، ص 141).

3-4-2- برامج التدريس الموجهة (المباشرة):

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

4- صعوبات تعلم الكتابة

4-1- مفهوم صعوبة تعلم الكتابة(Dysgraphia):

هي عبارة عن تشويش الجهد المبذول بالرؤيا والحركة، فالطفل او الشخص الذي يعاني من صعوبات في الكتابة، لا يستطيع تمرير معلومات عن طريق حاسة البصر الى الجهاز الحركي وهذا يظهر بصورة واضحة في عملية الكتابة لان الطالب لا يستطيع نقل ما يراه على الصورة او الكتاب لحركات يدوية باستعمال القلم والكراس ففي معظم الأحيان لا يوجد لديه مشكلة في اللغة والقراءة، انما فالقدرة على استرجاع الحركات التي يستعملها في كتابة أخرى. (أبو جادو، صالح محمد، 2001 ص 176).

وتعرف أيضا على انها:

عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته له ولكنه غير قادر على تنظيم وانتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ او كتابة الكلمة من الذاكرة. (بطرس حافظ بطرس، 2009 ص 395).

4-2- أنواع صعوبات الكتابة:

من بين التصنيفات التي اقترحها العلماء في صعوبات الكتابة (سعد والمعراج، 2020):

4-2-1- اضطراب تعسر الكتابة المركزي:

يظهر هذا النوع عندما يرتبط العجز بكل من اللغة المنطوقة والمهارات الحركية المتنوعة والمهارات البصرية المرتبطة ارتباطا وثيقا بنجاح عملية الكتابة، ويرتبط هذا العجز بمناطق اللغة في المخ مما يجعلنا نلاحظ صعوبات في التهجئة وفي التواصل وغالبا ما يصاحب هذا الاضطراب اضطرابات لغوية أخرى.

4-2-2- اضطراب تعسر الكتابة الجانبي:

يظهر هذا النوع عندما تنتج حروف سوية وغير مكتملة وغير دقيقة بشكل بطيء، الا انه المصاب به لايزال يحتفظ بقدرته على تلفظ الكلمات والنطق بحروفها. كما يمكن تصنيف صعوبات تعلم الكتابة الى:

4-2-3- صعوبة تعلم الكتابة اليدوية:

تعد الكتابة اليدوية أولى المهارات التي يشرع الطفل في تعلمها للتحكم في الكتابة بشكل سليم، ترتبط ارتباطا وثيقا بالخط وتشير صعوبة الكتابة اليدوية الى وجود خلل على مستوى هذه المهارة وعدم قدرة الطفل على أداء الحركات اللازمة للكتابة، غالبا ما تظهر في شكل خط رديء غير مقروء. (عبيد، 2009)

4-2-4- صعوبة الاملاء او التهجئة:

تشير صعوبة الاملاء الى عدم تمكن الطفل المعسور كتابيا من قواعد اللغة من حيث الاملاء والنحو.

4-2-5- **صعوبة تعلم التعبير الكتابي:**

تعرف هذه الصعوبة بعدم قدرة الطفل على صياغة الأفكار والتعبير عن الذات كتابيا ومحدودية القدرة على انتاج الكلمات والجمل والفقرات وعدم القدرة على ترجمة الأفكار الى رموز. (عدل، 2011)-

4-3- تشخيص صعوبة الكتابة:

تتعدد المداخل المرتبطة بتقييم الأداء الكتابي وتشخيص صعوبات الكتابة. ومنهم من يقيم الأخطاء من خلال المهارات الفرعية للكتابة، والتركيز على شكل وحجم واستقامة الحروف ودرجة اكمال الكلمات والفراغات او المساحات الموجودة بينها والاهتمام بوضع الجسم وطريقة مسك القلم والضغط عليه اثناء الكتابة. كما

ان هناك مدخل تشخيص صعوبات الكتابة اثناء النسخ والاملاء من خلال رصد الأخطاء في عدد الاحرف والنقط التي غيبها الطفل او اضافها او أبدلها اثناء الكتابة، تقييم

الاحرف من حيث كونها غير كاملة الاغلاق، غير تامة الاتصال، غير منتظمة. وتتنوع أساليب تشخيص الصعوبات المرتبطة بنشاط الكتابة أساليب تقييم غير رسمية وأخرى رسمية.

4-3-1- الاختبارات التحصيلية:

تكمن أهميتها في انها تقدم تقديرا مسحيا عاما تكون نتائجها مفيدة في استخراج العناصر المعسورة (التلاميذ الذين يحتاجون الى برامج تدريس او تدريب خاص).

4-3-2- الاختبارات التشخيصية:

هي تلك الاختبارات التي تقدم معلومات مفصلة عن الحالة في مختلف مهارات الكتابة وتستهدف الى تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.

4-3-3- الاختبارات محكية المرجع

وهي تلك الاختبارات التي تحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي المحدد والذي على أساسه يمكن الحكم على درجة مستوى اتقان التلميذ لمهارة الكتابة مع الاخذ بعين الاعتبار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة، وعموما يعتمد تشخيص صعوبات الكتابة على الإحاطة التشخيصية بالعديد من الجوانب.

4-4- علاج صعوبة تعلم الكتابة:

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

4-4-1- استراتيجيات تدريب ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط):

تشمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) التي يمكن استخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية على الاتي:

- أنشطة السبورة الطباشيرية، يمكن تدريب الأطفال على استخدام هذه الأنشطة قبل ان يبدا المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة.
- توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة.

- الاشراف على جلسة الطفل او وضعه واستعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث ووضع الكرسي والطاولة للكتابة ومدى وملاءمتها للعمر الزمني ونموه الحسي الحركي.

4-4-2- استراتيجيات تدريب ومعالجة صعوبات التهجئة:

تشمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة على الاتي:

✓ **الادراك السمعي وذاكرة نطق الحروف:**

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

✓ **الادراك البصري وذاكرة الحروف:**

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

✓ **استخدام أسلوب تعدد الحواس في التهجئة:**

- الاعتماد في التدريب على تعدد الحواس البصرية والسمعية والحس حركية واللمسية.
- جعل الأطفال ينظرون الى الكلمة، ثم التلفظ بها على النحو الصحيح ثم استخدامها في جملة.
- الطلب من الأطفال تغطية الكلمة وكتابتها، ثم التأكد من صحة كتابتهم لها وان يكرروا العملية عدة مرات.

4-4-3- استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي:

ترتكز برامج التعبير الكتابي على:

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

5- صعوبات تعلم الرياضات (الحساب)

5-1- مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات (Dyscalculia):

تعريف الزيات (2002) انها مصطلح يعبر عن عسر او صعوبة في:

- استخدام وفهم المفاهيم الرياضية.
- الفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي
- اجراء ومعالجة العمليات الرياضية (فتحي مصطفى الزيات 2002 ص 519).

5-2- أنواع صعوبات تعلم الرياضيات:

يعتبر مجال صعوبات تعلم الرياضيات من أكثر المجالات الأقل اهتماما مقارنة بالصعوبات الأخرى حيث ترتكز معظم الدراسات على الصعوبات القرائية على الرغم من ان صعوبات تعلم الحساب منتشرة وشائعة حيث توضح النتائج حوالي (6) بالمائة من الأطفال في عمر المدرسة قد تكون لديهم صعوبات تعلمية خطيرة في الحساب. (سالم والشحات وعاشور 2006 ص160).

اقترح **kosc** سنة (1974) ستة أصناف يجسد من خلالها أنواع صعوبات تعلم الحساب المنتشرة لدى فئة المتعلمين:

5-2-1- العجز الرياضي النمائي:

يشير الى اضطراب القدرة على تسمية المصطلحات والعلاقات والرموز الرياضية.

5-2-2- العجز الرياضي النمائي القرائي:

يشير الى اضطراب القدرة على قراءة الرموز والإشارات الرياضية.

5-2-3- العجز الرياضي النمائي الكتابي:

وفيه يجد الطفل صعوبة في كتابة الاعداد والرموز والعمليات الحسابية.

5-2-4- العجز الرياضي النمائي الاجرائي:

وفيه يجد الطفل صعوبة في العمليات الحسابية مثل الجمع والطرح الضرب والقسمة.

5-2-5- العجز الرياضي النمائي الترتيبي:

يجد فيه الطفل صعوبة بالغة في وضع الأشياء وفق ترتيب معين على أساس حجمها او مقدارها.

5-2-6-العجز الرياضي النمائي الفكري التكويني:

يشير هذا النوع الى عدم القدرة على فهم الأفكار الرياضية والعلاقات بالحساب الذهن(Byron & Rourke & James, 1997, p 39)

5-3- تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب):

يقسمه بعض الباحثين الى تشخيص غير رسمي ورسمي.

أولا: التشخيص الغير رسمي:

فيقوم به المعلم الذي يدرس المادة (الرياضيات) وفقا لطريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل القسم وان رأى الصعوبة تكمن في التلميذ نفسه فانه يقوم بالإجراءات التالية:

- تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب.
- تحديد الفروق بين مستوى التحصيل والقدرة الكامنة.
- تحديد الأخطاء في اجراء العمليات الحسابية.
- تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات تعلم الحساب.

ثانيا: التشخيص الرسمي:يقوم به الخبراء حيث يقومون ب:

قياس نسبة الذكاء، قياس القدرات الرياضية، قياس الميول والاتجاهات نحو الرياضيات، قياس درجة القلق نحو الرياضيات، قياس مستوى النمو العقلي، قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمحيط الذي يعيش فيه الطفل، الفحص العصبي، تطبيق استبانة تشخيص صعوبات تعلم الحساب وذلك بدراية المعلم (الفاعوري 2010 ص 33).

5-4- علاج صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب):

يتم علاج أطفال ذوي عسر الحساب عن طريق تطوير المهارات اللازمة والاستعدادات المناسبة لتعلم العمليات الحسابية والانتقال من المحسوس الى المجرد ونمذجة استراتيجيات حل المشكلات وتعلم المفاهيم والقواعد وتوفير فرص الممارسة والاتقان (متولي ،2015 ص 75).

ومن الطرق المتبعة في تدريس الرياضيات:

- التعلم الجهري يتم في هذه الطريقة استخدام الصوت العالي والمسموع من طرف التلميذ.

حيث يتم قراءة مسالة وتحديد المطلوب من التلميذ بصوت عال إضافة الى ذكر المعلومات المجمعة وتحديد المسالة بصوت مسموع.

- طريقة الألعاب الرياضية بالنسبة للتلاميذ هو نشاط ممتع يقوم به التلميذ لوحده او مجموعة أخرى من التلاميذ يتم فيه انجاز مهمة رياضية محددة في ضوء قواعد اللعبة مع توفر الحافز لدى التلميذ للاستمرارية في النشاط وتتميز هذه الطريقة بزيادة الدافعية لدى التلميذ للتعلم وزيادة فهم وتطبيق المهارات الرياضية كذلك تحقيق اهداف رياضية ووجدانية كجعل التلميذ محب لمادة الرياضيات (عبد السلام 2009 ص 75).

6- انتشار صعوبات التعلم الاكاديمية:

نجد ان نسبة انتشار فئة صعوبات التعلم اخذت في التزايد وشكلت ظاهرة لابد من دراستها وإيجاد الحلول العلمية لعلاجها.

لقد انتشرت اعدادهم في المدارس الحكومية في أمريكا منذ تطبيق القانون سنة(1975) الى نحو (1,8%) من مجموع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تللك السنة اذ وصلت السنة الدراسية(23 /24) الى مليوني طفل في الولايات المتحدة الامريكية أي ما نسبته ب (4,57%) من المجتمع الكلي خلال السنة المذكورة و وصلت هذه السنة الى (5,5%) في العام (97,96%) و وفق للأرقام التي توجد بالحوزة الامريكية فان المدارس حددت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ تتراوح بين(5-6%) تقريبا من التلاميذ الذين تتراوح من أعمارهم بين السادسة و السابعة عشر من العمر و تعد فئة ذوي صعوبات التعلم من اكثر الفئات التربية الخاصة عددا حيث ان اكثر من نصف عدد التلاميذ هم من مدارس التعليم العام هذا و قد تضاعفت اعداد الافراد في هذه الفئة منذ عام (1976-1977) بل ان عددهم قد زاد في الواقع عن الضعف (عادل عبد الله محمد 2008 ص 323).

وتؤكد نتائج دراسة كامل (1988) على عينة قوامها (416)تلميذ و تلميذة ان نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت 26% و في الكتابة كانت(28,4**%**) اما دراسة (2002)على عينة قوامها 427 تلميذ وتلميذة قد بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الى(14 %) ووجدت دراسة زكي (2008) لدى عينة قوامها(450) تلميذ و تلميذة ان نسبة انتشار صعوبات التعلم بلغت (16%) وفي دراسة للرزاد (1991)على عينة قوامها (500 تلميذ و تلميذة) وجد ان نسبة التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية (13.4%) واشارت دراسة توفيق (1993) التي أجريت على عينة عمانية في نتائجها ان نسبة شيوع صعوبات التعلم عند الذكور تقدر بنسبة(13 %) فيما بلغت عند الاناث(9,3%) (سالم زكي واخرون 2009 ص 19_20).

مما سبق يتبين لنا ان هناك تفاوت كبير في تحديد نسب انتشار صعوبات التعلم وهذا ما يجعل ضرورة التأكيد على اعتماد التشخيص المبكر وانشاء معاهد ومراكز توكل اليها مهام اعداد المعلمين لإكفاء هذه الفئة وتطوير الاستراتيجيات التدريسية الملائمة.

7- محكات تشخيص صعوبات التعلم الاكاديمية:

تعد محكات التشخيص ضرورية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم والتنبؤ بها وثمة محكات خمسة يمكن بها تحديد صعوبات التعلم:

7-1- محك التباعد:

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

- التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.
- تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات او المواد الدراسية.

فقد يكون متفوق في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلم في العلوم والدراسات الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو، او حفظ النصوص الأدبية.

7-2- محك الاستبعاد:

حيث تستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الذين سيعالجون:

- حالات التخلف العقلي.
- حالات الإعاقة الحسية. (العميان وضعاف البصر).
- ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة (مثل الاندفاعية والنشاط الزائد).

- حالات نقص فرص التعلم او الحرمان الثقافي.

حقا يعاني هؤلاء من اشكال ودرجات من صعوبات التعلم بحكم اعاقتهم وظروفهم الخاصة الا ان لهم طرق تعلم صممت خصيصا لهم تبعا لخصائصهم الشخصية تختلف عن الطرق المخصصة لذوي صعوبات التعلم.

3-7- محك التربية الخاصة:

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده ان ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، كما ان فكرة محك التربية الخاصة هي ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات تعلم. كما ان الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وانما يحتاجون الى طرق خاصة، لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة.

4-7- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لأخر مما يؤدي الى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف ان الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل ابطا من الاناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة او السادسة غير مستعدين او مهيئين من الناحية الادراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة كتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية او تكوينية او بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

5-7- محك العلامات الفيزيولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام الخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخفي الاضطرابات الادراكية (السمعي والبصري والكتابي) الاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي.

8- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية:

يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص التي تؤثر على أدائهما لأكاديمي وسلوكهم داخل الفصل الدراسي. فمن الناحية المعرفية، يعانون غالبا من ضعف في الانتباه او التركيز، وقصور في الذاكرة العاملة، خاصة الذاكرة قصيرة المدى، بالإضافة الى بطيء في معالج المعلومات وصعوبة في حل المشكلات. اما من الناحية الاكاديمية، فتظهر لديهم تأخيرات ملحوظة في القراءة والكتابة و. مع كثرة الأخطاء الاملائية والحسية، وضعف في تنظيم الأفكار والتعبير الكتابي.

(Lerne j-(2000) Learning Disabilities : theories, tiagnosis and teaching strategies. Houghton

Mifflin).

9- علاج صعوبات التعلم الاكاديمية:

يعد علاج صعوبات التعلم الاكاديمية عملية متعددة الابعاد، تتطلب تدخلات تربوية متخصصة تعتمد على تشخيص دقيق لنوع الصعوبة وحدتها. ومن أبرز الأساليب العلاجية الفعالة:

- استخدام برامج التدخل المبكر التي تستهدف المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب من خلال أنشطة تعليمية مبسطة وتدريجية.
- كما يعتبر التعليم الفردي من أكثر الأساليب نجاعة حيث يراعى فيه الفروق الفردية لكل

متعلم ويصمم البرنامج وفق قدراته وإمكاناته الخاصة. إضافة الى ذلك، تستخدم الاستراتيجيات المعرفية كأدوات لتعزيز الانتباه والذاكرة وحل المشكلات. مما يساعد

المتعلم على تجاوز بعض العقبات الادراكية.

- كما تلعب التكنولوجيا التعلمية دورا مهما في تسهيل التعلم، من خلال برمجيات تعليمي تفاعلية تراعي أساليب التعلم المختلفة. وتؤكد Mercer AMP; Mercer ان الدمج بين هذه الأساليب في إطار بيئة تعليمية مشجعة يساهم بشكل فعال في تحسين الأداء الأكاديمي لدى هذه الفئة

(Mercer, C, d and Mercer, A, R (2005) Teaching students with.
Learning problems (7eth ed). Merrill prentice Hal)

ملخص الفصل:

في ختام هذا الفصل يمكن ان نقول ان صعوبات التعلم الاكاديمية تعد من التحديات البارزة التي تواجه المتعلمين داخل المؤسسات التربوية اذ تؤثر بشكل مباشر على تحصيلهم الدراسي وتكيفهم مع متطلبات المنهاج وقد تبين من العرض ان هذه الصعوبات لا ترتبط بمستوى الذكاء بل غالبا ما تعود الى عوامل معرفية نفسية او بيئية ما يستوجب التعامل معها من منضور شامل يأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل حالة على حدة. كما ان التشخيص المبكر والتدخل التربوي المناسب يشكلان حجر الأساس في التخفيف من اثارها وتمكين التلميذ من تحقيق أفضل ما لديه من قدرات فان التصدي لهذه لظاهرة تتطلب تضافر الجهود بين مختلف الفاعلين التربويين لضمان ادماج المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في المنظومة التعلمية بشكل فعال.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

1 الدراسة الاستطلاعية:

1-1 اهداف الدراسة الاستطلاعية:

1-2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

1-3 مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية:

1-4 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

2- الدراسة الأساسية:

2-1 منهج الدراسة:

2-2 مجتمع الدراسة وعينته:

2-3 وصف أدوات الدراسة:

2-4 الحدود المكانية والزمانية للدراسة

2-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

نظرا لأهمية المرحلة الميدانية في البحوث التربوية، خاصة تلك التي تتناول صعوبات التعلم الاكاديمية، فقد اولت هذه الدراسة عناية خاصة بالإجراءات الميدانية التي تم اتباعها. فهذه المرحلة تعد جوهرا أساسيا في اختبار فرضيات الدراسة والاقتراب من واقع الفئة المستهدفة، من خلال جمع بيانات دقيقة وموثوقة تساعد في فهم طبيعة الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في مجالاتهم الاكاديمية المختلفة. ومن اجل تحقيق ذلك، تم وضع خطة منهجية واضحة لتنفيذ هذه الإجراءات، شملت الدراسة الاستطلاعية وتحديد المجتمع والعينة، واختيار أدوات القياس الملائمة لطبيعة الصعوبات المدروسة، وتحديد أساليب جمع البيانات وتحليلها. وتبرز هذه المرحلة التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية للدراسة، بما يسهم في تقديم نتائج علمية قابلة للتوظيف في الواقع التربوي.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- اهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت اهداف الدراسة الاستطلاعية في:

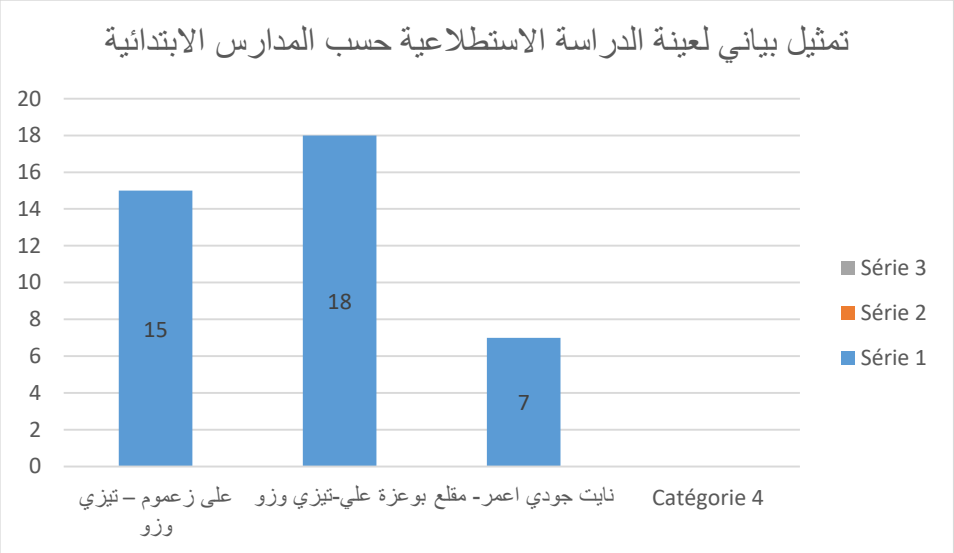
- استطلاع ميدان الدراسة من حيث واقع صعوبات التعلم الاكاديمية.
- التعرف على مجتمع الدراسة وافراده من اجل جمع بيانات الخاصة به
- التحقق من صدق وثبات مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية.

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة على (40 معلما ومعلمة)، يدرسون في التعليم الابتدائي والذين يدرسون فئة التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس.

جدول رقم (01): توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب المدارس الابتدائية.

اسم المدرسة	عدد المعلمين
على زعوم – تيزي وزوو	15
بوعزة علي–تيزي وزوو	18
نايت جودي اعمر–مقلع	07
المجموع	40



1-3- مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 03 ديسمبر 2024 الى غاية 19 ديسمبر 2024 في كل من الابتدائيات التالية: علي زعموم تيزي وزوو، بوعزة علي تيزي وزوو , نايت جودي اعمر – مقلع .

1-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

لقد اعتمدت الباحثتان في دراستهما على مقياس صعوبات التعلم، لمرحلة التعليم الابتدائي الذي أعدته الباحثة بشقة سماح، ضمن رسالتها لنيل شهادة الماجستير 2008. بعنوان " المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وحاجاتهم الارشادية". وقد قامت بتكييفه على البيئة الجزائرية.

قامت الباحثتان بحساب معامل الصدق والثبات بالاعتماد على الطرق الإحصائية المناسبة وقد تم التوصل الى النتائج، وهذا ما سيتم ادراجه في النتائج الموالية.

1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الاحتكاك بميدان الدراسة من حيث واقع صعوبات التعلم الاكاديمية تم التعرف على مجتمع الدراسة وافراده وان مشكلة صعوبات التعلم الاكاديمية ظاهرة تعاني منها المدارس الجزائرية.

1-5-1- الخصائص السيكو مترية:

لجات الباحثتان في حساب الصدق والثبات الى عدة طرق وكانت كما يلي:

1- ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام كعامل الفا كرو نباخ لكل بعد من ابعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس وتحصلنا على القيم التالية، كما يبينها الجدول الموالي:

جدول رقم (02): ثبات المقياس باعتماد معامل الفا كرو نباخ.

ابعاد المقياس	معامل الفا كرو نباخ
صعوبة تعلم القراءة	**0.91**
صعوبة تعلم الكتابة	**0.92**
صعوبة تعلم الحساب	**0.94**
الدرجة الكلية	**0.96**

يتضح من الجدول ان كل ابعاد المقياس والدرجة الكلية تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة حيث نجد في بعد صعوبة تعلم القراءة (0.91) وفي بعد صعوبة تعلم لكتابة (0.92) وفي بعد صعوبة تعلم الحساب (0.94) مما يسمح لنا بالقول بان المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة حيث تمثلت الدرجة الكلية في0.96) .

2- صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس لجات الباحثتان الى طريقة الاتساق الداخلي. حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد الذي ينتمي اليه المقياس.

جدول رقم (03): صدق المقياس باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

الابعاد	صعوبة تعلم القراءة	صعوبة تعلم الكتابة	صعوبة تعلم الحساب	الدرجة الكلية
صعوبة تعلم القراءة	----------	0,71	0,65	0,86
صعوبة تعلم الكتابة	----------	----------	0,78	0,92
صعوبةتعلم الحساب	----------	----------	----------	0,91

ملاحظة: الارتباط دال احصائيا عند مستوى 0.01

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات الارتباط بيرسون، بين ابعاد المقياس الثلاثة (قراءة، كتابة، حساب). أظهرت النتائج ان جميع معاملات الارتباط كانت دالة احصائيا عند مستوى الدالة (0.01)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.65) و (0.92). مما يشير الى وجود علاقات ارتباط قوية بين الابعاد.

وتعد هذه النتائج مؤشرا إيجابيا على ان الابعاد تقيس سمة واحدة او مفهوما متقاربا. مما يعزز صدق البناء للمقياس. كما اظهر معامل الاتساق الداخلي (الفا كرو نباخ) للمقياس ككل قيمة مرتفعة بلغت (0.91) وهي قيمة تدل على مستوى عال من الاتساق الداخلي بين بنود المقياس. وعليه فان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق الداخلي ويمكن الاعتماد عليه في قياس الظاهرة المستهدفة.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

المنهج هو الطريق المؤدي الى الكشف عن الحقيقة في مختلف العلوم وذلك بواسطة طائفة من القواعد التي تضبط سير العقل وتحدد عملياته، حتى يصل الى نتيجة معلومة. (فؤاد البهي، السيد، 1978 ص402)

اعتمدت الباحثتان في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لكونه المنهج الأنسب لموضوع المشكلة والذي يهدف من خلاله الى التعرف على مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، كذلك التعرف على الصعوبة الاكاديمية الأكثر انتشارا لدى هذه الفئة.

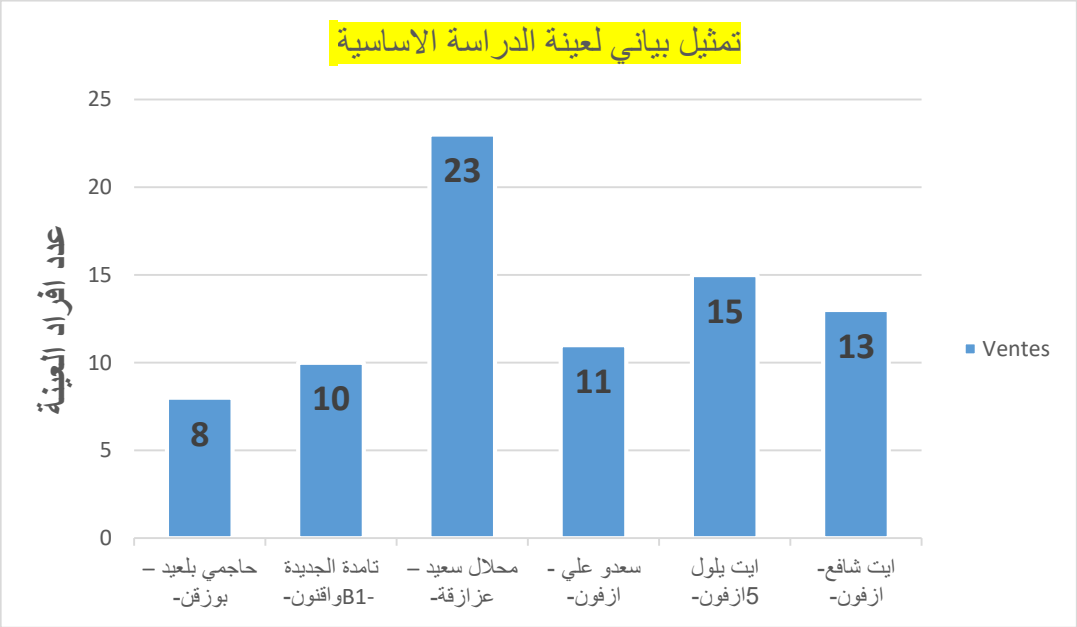
2-2- مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الابتدائي للسنوات الثالثة، الرابعة والخامسة الذين درسوا فئة التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانوني للتمدرس (الملتحقين بالمدرسة في سن الخامسة). عددهم (80 هذا عدد افراد العينة) في المدارس الواقعة (البلديات) بولاية تيزي وزو.

وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية حيث تطرقنا الى مختلف ابتدائيات ولاية تيزي وزو وقمنا بتوزيع اداة القياس على جميع المعلمين والمعلمات من درسوا فئة التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن ويعانون من صعوبات تعلم اكاديمية. وهذا ما يمثله الجدول الموالي:

جدول رقم (04): توزيع عينة الدراسة الأساسية.

اسم المدرسة	عدد المعلمين
حاجمي بلعيد –بوزقن–	08
تامدة الجديدة 1B–واقنون–	10
محلال سعيد –عزازقة–	23
سعدو علي –ازفون–	11
ايت يلول –ازفون –	15
ايت شافع –ازفون –	13
المجموع	80



2-3- وصف أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثتان على تطبيق مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية للباحثة الجزائرية "بشقة سماح" سنة (2008) الذي يتكون من (41) فقرة موزعة على 3 ابعاد:

- صعوبات تعلم القراءة: البنود من [01الى 13 بند]
- صعوبات تعلم الكتابة: البنود من [14 الى 27بند]
- صعوبة تعلم الحساب: البنود من [28الى 41بند]

2-3-1- كيفية تصحيح المقياس:

وتم استخدام التقديرات التالية: شديدة، متوسطة، ضعيفة.

- منحت الدرجة (1) على كل عبارة يرى المعلم انها تنطبق بصفة ضعيفة عند التلميذ.
- منحت درجة (2) على كل عبارة يرى المعلم انها تنطبق بصفة متوسطة عند كل تلميذ
- منحت درجة (3) على كل عبارة يرى المعلم انها تنطبق بصفة شديدة عند كل تلميذ.

وهذا ما يمثله الجدول الموالي:

جدول رقم (05): مفتاح تصحيح مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية.

التقدير	شديدة	متوسطة	ضعيفة
الدرجة	3	2	1

2-3-2- تحديد مستويات مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية:

- تتمثل عدد افراد العينة على مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية في (80 معلم ومعلمة) ويتكون المقياس من (41) فقرة موزعة على 3 ابعاد (بعد القراءة، بعد الكتابة وبعد الحساب) وكل فقرة يتم الإجابة عليها عبر 3 مجالات.
- لدينا اعلى قيمة هي 123 أي عدد عبارات المقياس (41) ضرب (3).
- لدينا أدنى درجة هي 41 أي عدد عبارات المقياس (41) ضرب (1). -وعليه فان المتوسط الافتراضي هو (اعلى درجة+ ادنى درجة)÷ 2 (123+41)=82
- تتمثل القيمة الثابتة في (27) أي (27=3÷82) وهي قيمة ثابتة لا تتغير.
- وبما ان عدد الفئات المطلوبة هو 3 فان طول الفئة هو (41) أي (41=3÷123).
- -بناءا على ذلك تصنف مستويات المقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (06): مستويات مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية.

المستوى	مجال التقدير	القرار الاحصائي
منخفض	يقع بين المجال (41 -68)	**يشير الى مستوى منخفض.**
متوسط	يقع بين المجال (69-96)	**يشير الى مستوى متوسط.**
مرتفع	يقع بين المجال (97-123)	**يشير الى مستوى مرتفع.**

2-4- الحدود المكانية والزمانية للدراسة:

تم اجراء الدراسة في مختلف ابتدائيات ولاية تيزي وزو. امتدت فترة اجراء الدراسة ما بين 01 فيفري 2025 الى غاية 02 مارس 2025.

2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تفريغ وترميز بيانات المقياس ثم تحليلها باستخدام برنامج التحليل الاحصائي SPSS من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار الفا كرو نباخ Cronbach's alpha للتحقق من ثبات المقياس.
- معامل الارتباط بيرسون Person corrélation coefficient للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.
- الانحراف المعياري لقياس مدى تشتت إجابات العينة حول المتوسط الحسابي.
- المتوسط الحسابي لقياس الاتجاه العام لإجابات افراد

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2-1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

2-1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3- استنتاج عام.

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها في ضوء الفرضيات المطروحة سابقًا، وذلك من خلال تقديم المعطيات الإحصائية المستخلصة من استجابات عينة الدراسة المكونة من معلمي التعليم الابتدائي حول صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس. كما يتضمن الفصل تفسير هذه النتائج بالاستناد إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على ان: "مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي متوسطة"، ولاختبار صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على جدول المتوسط الحسابي والمتوسط الافتراضي الذي يبينه الجدول التالي:

جدول (07) المتوسط الحسابي والمتوسط الافتراضي لمقياس صعوبات التعلم الاكاديمية:

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الافتراضي
مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية	**73.16**	**18.47**	**97**	**82**

يتضح من خلال الجدول أعلاه ان قيمة المتوسط الحسابي قدرت ب:(73.16) في حين ان قيمة المتوسط الافتراضي قدرت ب: 82. ومنه نستنتج ان مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس متوسطة.

ولتأكيد او نفي صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على المعادلة الطرفية في حساب المدى لتحديد مستويات مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية.

تتمثل عدد افراد العينة على مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية في (80 معلم ومعلمة) ويتكون المقياس من (41) فقرة موزعة على 3 ابعاد (بعد القراءة، بعد الكتابة وبعد الحساب) وكل فقرة يتم الإجابة عليها عبر 3 مجالات.

لدينا اعلى قيمة هي 123 أي عدد عبارات المقياس (41) ضرب (3).

لدينا أدنى درجة هي 41 أي عدد عبارات المقياس (41) ضرب (1). –وعليه فان المتوسط الافتراضي هو (اعلى درجة+ ادنى درجة)÷ 2 (123+41)=82

نظرًا لأن مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية يتكون من (41) فقرة، وكل فقرة يتم الإجابة عليها ضمن سلم تقدير ثلاثي (من 1 إلى 3)، فإن المتوسط الافتراضي يُحسب على النحو التالي:

وعليه، فإن القيمة (82) تمثل المتوسط النظري المتوقع على المقياس، والذي يُستخدم لمقارنة المتوسطات الحسابية الفعلية المستخرجة من استجابات أفراد العينة، بهدف تحديد مستوى الصعوبات (منخفض، متوسط، مرتفع).

تتمثل القيمة الثابتة في (27) أي (27=3÷82) وهي قيمة ثابتة لا تتغير.

وبما ان عدد الفئات المطلوبة هو 3 فان طول الفئة هو (41) أي (41=3÷123).

بناءا على ذلك تصنف مستويات المقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (08) تحديد مستويات مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية

المستوى	مجال التقدير	القرار الاحصائي
منخفض	يقع بين المجال (41 –68)	**يشير الى مستوى منخفض.**
متوسط	يقع بين المجال (69–96)	**يشير الى مستوى متوسط.**
مرتفع	يقع بين المجال (97–123)	**يشير الى مستوى مرتفع.**

2-1 مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى :

يمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد الى ما طرحه بياجيه في النمو المعرفي الذي أكد ان الطفل لا يكون قادرا على اكتساب المفاهيم المجردة الا بعد بلوغه مراحل نمائية معينة. وبالتالي فان ادماج الطفل في سن مبكرة قبل نضجه الكافي قد يؤدي الى صعوبات تعلم اكاديمية ترتبط أساسا بعدم توافق مستواه الذهني مع متطلبات المنهج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من منظور النمو المعرفي والانفعالي، فبحسب نظرية النضج المدرسي لا يكون الطفل مستعدا للتعلم الأكاديمي (كالقراءة، الكتابة والحساب) الا إذا بلغ مستوى معين من النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي.

التلاميذ الذين تم تخفيض سن دخولهم للمدرسة قد يكونون بلغوا الحد الأدنى من هذا النضج، مما يجعلهم قادرين على مواكبة العملية التعليمية، لكن بصعوبة نسبية، وهو ما يفسر وجود صعوبات تعلم بدرجة متوسطة لا مرتفعة.

من جهة أخرى يشير بياجيه الى ان الأطفال في سن ما قبل 7 سنوات يمرون بمرحلة التفكير ما قبل العمليات، والتي تتسم بالتمركز حول الذات وصعوبة في استخدام المنطق المجرد. وبالتالي فان تعلم مهارات اكاديمية مجردة مثل العمليات الحسابية او فهم قواعد اللغة قد يمثل لهم تحديا، لكن ليس بالضرورة على مستوى عال من الشدة إذا توفرت بيئة تعليمية داعمة.

تشير النتائج الإحصائية إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجات أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية بلغ (73.16)، وهي قيمة تقع ضمن المجال (96–69) الذي يمثل المستوى المتوسط وفقًا لتصنيف الجدول المعتمد .وتُعَدّ هذه النتيجة مؤشرًا دالًا على أن التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن، من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، يُظهرون صعوبات تعلم أكاديمية بدرجة متوسطة.

وقد تم تأكيد هذه الفرضية بما توصلت اليه نتائج دراسة خالد بن عيسى وفوزية (2019) التي خلصت الى وجود صعوبات تعلم اكاديمية بدرجة متوسطة لدى تلاميذ التمدرس المبكر دون فروق دالة بين الجنسين. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة عزوز وقالي جنات (2022) التي أظهرت ان صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض من تخفيض السن القانوني للتمدرس كانت في مستوي متوسط مع تركز الصعوبات في مجال القراءة. بالإضافة الى ذلك أظهرت دراسة فاضل وسعدون (2018) ان التلاميذ يعانون من صعوبة في القراءة والكتابة والحساب مع تفاوت في مستويات الصعوبات مما يشير الى ان مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ متوسطة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد الى ما طرحه بياجي في النمو المعرفي الذي أكد ان الطفل لا يكون قادرا على اكتساب المفاهيم المجردة الا بعد بلوغه مراحل نمائية معينة. وبالتالي فان ادماج الطفل في

سن مبكرة قبل نضجه الكافي قد يؤدي الى صعوبات تعلم اكاديمية ترتبط أساسا بعدم توافق مستواه الذهني مع متطلبات المنهج.

وبالرغم من ان نتائج الدراسة الحالية اشارت الى ان مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدي التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس متوسطة الا ان هذه النتيجة لا تتماشى مع ما توصلت اليه بعض الدراسات السابقة التي اشارت الى ان هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم اكاديمية مرتفعة. ففي دراسة منصوري مصطفى وكحلول بلقاسم (2021) توصلا الى ان التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل السن القانوني اظهروا مستوى مرتفع من صعوبات التعلم الاكاديمية وهو ما يعزى الى عدم نضجهم المعرفي واللغوي في سن مبكرة، وبدورها اشارت دراسة محمد صبري وشروق شكري (2021) التي بينت وجود قصور واضح في الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يؤثر بشكل مباشر على أدائهم الاكاديمي إضافة الى دراسة كادي الحاج وبن زاهي منصور(2016) حيث اسفرت نتائج هذه الدراسة الى ان مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية اعلى من المتوسط لدى افراد عينة الدراسة.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على ان: "الصعوبة الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للمتمدرس من وجهة نضر معلمي التعليم الابتدائي هي صعوبة التعلم الحساب".

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على جدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الذي يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (09) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس صعوبات التعلم الاكاديمية

رقم المجال	صعوبة التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	القرار الاحصائي
1	القراءة	1,63	9,41	3	مستوى منخفض
2	الكتابة	1,79	9,81	2	مستوى متوسط
3	الحساب	1,89	11,17	1	مستوى مرتفع

انطلاقا من الجدول الاحصائي الذي يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات التعلم الاكاديمية (قراءة، كتابة، حساب).

فقد سجلت صعوبة تعلم الحساب اعلى متوسط حسابي بلغ (1,89) بعدها الكتابة قدرت ب (1,79) والقراءة (1,63).

كما انه في الانحراف المعياري قدرت صعوبة تعلم الحساب ب 11,17 وهي اعلى قيمة مقارنة بصعوبة الكتابة التي قدرت ب (9,81) وصعوبة تعلم القراءة التي قدرت ب (9,41)، وتشير هذه النتائج ان صعوبة تعلم الحساب تعد الأكثر انتشارا وحضورا حسب اراء معلمي التعليم الابتدائي عند التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن وبناءا عليه يمكن القول ان الفرضية القائلة ان الصعوبة الأكثر انتشارا هي صعوبة تعلم الحساب وقد تم تأكيدها بناءا على المعطيات الإحصائية.

2-1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

من خلال النتائج التي توصلنا اليها من خلال المعطيات الإحصائية. نستنتج ان صعوبة تعلم الحساب هي الصعوبة الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس. تعد صعوبة تعلم الحساب من المنظور السيكولوجي من أكثر صعوبات التعلم الاكاديمية الأكثر تعقيدا لأنها تتطلب مستوى عال من العمليات المعرفية العليا مثل التفكير المجرد والانتباه والذاكرة العاملة والمرونة الادراكية وهذه القدرات تتطور تدريجيا مع النمو العقلي والعصبي للطفل وغالبا ما تكون غير مكتملة النضج لدى الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكر.

يشير علم النفس النمائي الى ان القدرات المرتبطة بالتفكير المنطقي والكمي والعددي لا تنضح بشكل كاف الا في مرحلة العمليات المادية الملموسة حسب نظرية "بياجيه" والتي تبدأ غالبا من سن 7 سنوات وبالتالي فان الأطفال الاصغر سنا (المستفيدين من تخفيض السن) يكونوا أكثر عرضة لمواجهة صعوبات في فهم المفاهيم العددية المجردة والتي هي الجمع، الطرح والمقارنة.

كما ان صعوبات الحساب لا ترتبط فقط بعدم الفهم بل كذلك باضطراب التتبع البصري والتسلسل وضعف التمثيل الذهني للكمية وهي وظائف ادراكية قد تكون في طور النمو.

حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه بعض الدراسات السابقة فعلى سبيل المثال اظهرت دراسة "محمد البيلي واخرون (1992) في دولة الامارات ان نسبة انتشار صعوبة التعلم الحساب بلغت (13,73%)لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وفي دراسة مصرية توصلت دراسة احمد عواد 1992 الى ان نسبة انتشار صعوبة تعلم الحساب وصلت الى(48,28%)بين تلاميذ الصف الثالثة ابتدائي. كما اظهرت دراسة "أبو المجد 1998" ان نسبة انتشار صعوبات تعلم الحساب قد بلغت 12,54% و16,92%لدى الاناث من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي وهذه النتائج تؤكد ان صعوبات تعلم الحساب تعد من أكثر الصعوبات شيوعا في المرحلة الابتدائية.

وبناءا على هذه المعطيات يمكن القول ان نتائج هذه الدراسة تتماشى مع الدراسات السابقة مما يعزز مصداقية الفرضية القائلة بأن صعوبة تعلم الحساب هي الصعوبة الأكثر انتشارا.

ومع ذلك تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت اليه بعض الدراسات حيث أظهرت دراسة خوجة أسماء (2019) ان نسبة انتشار صعوبات التعلم القراءة قد بلغت(14,06%) بين تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدينة مسيلة مما يشير الى ان صعوبة تعلم القراءة هي الأكثر شيوعا من صعوبة تعلم الحساب ، إضافة الى دراسة أخرى في باكستان ل(S.M.S Kedah et all 2019)اسفرت نتائج هذه الدراسة ان (33%)من التلاميذ يعانون من الديس ليكسيا بينما يعاني(45 %)من الديسكالكوليا و هذا يشير الى ان صعوبات تعلم الحساب ليست الأكثر انتشارا، وأظهرت دراسة Li و اخرون سنة (2022) ان صعوبة تعلم الحساب ليست الأكثر شيوعا بل صعوبة تعلم القراءة .

استنتاج عام:

أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية قراءة، كتابة، حساب لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس كان في مجمله ضمن المستوى المتوسط وهو ما يؤكد صحة الفرضية.

وهذا المستوى المتوسط يعكس ان هذه الفئة من التلاميذ لا تعاني من صعوبات حادة وشديدة قد تعرقل تقدمها الدراسي بشكل جذري كما انه يشير ان وجود درجة من القابلية للتكيف والتحصيل رغم الالتحاق المبكر بالمدرسة

ويمكن تفسير ذلك بتداخل عدة عوامل منها الفروق الفردية في النضج المعرفي، أساليب التدريس المتبعة، الدعم التربوي داخل القسم والبيئة الاسرية المشجعة.

أظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان صعوبة تعلم الحساب جاءت في المرتبة الاولى من حيث درجة انتشار بين ابعاد صعوبات التعلم الاكاديمية الثلاثة (قراءة، كتابة، حساب) لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس وهو ما يؤكد صحة الفرضية.

وهذا الانتشار الواسع لصعوبات تعلم الحساب الى طبيعة هذا البعد الذي يتطلب قدرات ذهنية تجريدية ومهارات متقدمة في التتبع المنطقي والترميز العددي. وهي مهارات قد لا تكون مكتملة النمو لدى الأطفال الذين التحقوا مبكرا بالمدرسة، كما ان الحساب يرتكز على قواعد صارمة ومفاهيم متسلطة مما يجعله أكثر حساسية لتأخر النمو المعرفي او ضعف التهيئة المدرسية المسبقة.

خاتمة

خاتمة:

تعد صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس ظاهرة معقدة نظرا لتدخل مختلف العوامل النفسية، المعرفية، الاجتماعية والتربوية في تشكلها وقد تبين من خلال ما تطرقت اليه الدراسة ان هذه الفئة من التلاميذ تواجه تحديات ملموسة في مجالات القراء، الكتابة، الحساب.

كشفت الدراسة الحالية عن صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ المستفيدين من تخفيض السن القانونية للتمدرس من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لمستويات (الثالثة، الرابعة، الخامسة) حيث برز مستوى صعوبات التعلم الاكاديمية لدى هذه الفئة بالمتوسط بينما برزت صعوبة تعلم الحساب كأكثر صعوبة انتشارا من بين الصعوبات الأخرى وهو ما يعكس تحديات واضحة في التهيئة المعرفية والنمائية التي يفترض توفرها قبل الالتحاق بالبيئة التعليمية.

وقد أظهرت معطيات الدراسة أن السن المبكر وحده لا يكفي لضمان نجاح التلميذ بل أن النضج المعرفي والاستعداد النفسي والاجتماعي يشكلان عنصرين حاسمين في تحقيق تكيف تعليمي فعال، فالاندماج في محيط المدرسة يتطلب توازنا بين قدرة الطفل على الاستيعاب وبين المحتويات الدراسية خاصة في المواد التجريدية كالرياضيات، فنجاح المؤسسات التربوية أيضا لا يقاس فقط بعدد المقاعد المفتوحة لصالح الأطفال بل بمدى جودة المتمدرس ومدى قدرته على الاستيعاب والاستجابة لجميع احتياجاتهم في مختلف أوضاعهم وظروفهم.

بناءا على ذلك توصي الدراسة بضرورة اعتماد تقييم دقيق لجاهزية الطفل قبل ادماجه المبكر في المدرسة الى جانب تعزيز الدعم التربوي الموجه خاصة في مادة الرياضيات وتوفير بيئة تعليمية محفزة تراعي الفروق الفردية وتدعم التلاميذ من خلال استراتيجيات تعلمية مبتكرة ومتكيفة مع احتياجاتهم التعليمية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد. (2011). علم النفس التطوري والطفولة والمراهقة، (ط.3)،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- احمد عبد اللطيف، أبو اسعد. (2015).الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، (ج2) صعوبات التعلم في الكتابة والرياضيات،عمان دبي مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- احمد عبد الكريم حمزة. (2008). سيكولوجية عسر القراء ، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 08-04.
- بشقة سماح. (2008). المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وحاجاتهم الارشادية، رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر، مستغانم.
- بطرس حافظ بطرس. (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- تيسيرمفلح الكوافحة. (2011). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- دليل المعلم لاستكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها – وزارة التربية الوطنية –المديرية الفرعية.
- راضي الوقفي.(2004). اساسيات التربية الخاصة، جهينة للنشر، عمان، الأردن،.
- زيدان السرطاوي، جمال الخطيب. (2002). مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر.
- زيدان احمد السرطاوي.(2002).مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر.
- سالم محمود عوض الله، زكي امل عبد المحسن. (2009). صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي، المدينة المنورة، جامعة طيبة.
- شرفوح البشير. (2006). انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين، رسالة دكتوراه، الجزائر.
- لمى بنداق بلطجي .(2010) .صعوبة تعلم القراءة (الديسليكسيا)، تشخيصها ووضع خطط فردية لعلاجها،دار العلم للملايين.
- محمد مصطفى زيدان. (2004).معجم المصطلحات النفسية والتربوية دار ومكتبة الهلال ودار الشروق للنشر والتوزيع، للتعليم المتخصص ،ص 04.

- مراد علي سعد وسمير عطية، المعراج .(2020). عسر الكتابة لدى الأطفال، دليل المعلمين والوالدين، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، مصر.
- ماجدة بهاء الدين، عبير. (2009). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.
- منصوري مصطفى، بلقاسم كحلول. (2016). صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكر، مجلة العلوم النفسية والتربوية (3) (1)، جامعة وهران2، الجزائر.
- عادل محمد العدل. (2011) .صعوبات التعلم والتدريس العلاجي ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.
- عادل عبد الله محمد. (2008). صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، القاهرة، دار الرشاد.
- فتحي محمد الزيات. (1998). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية لاضطراب العمليات المعرفية والقدرات الاكاديمية، دار النشر للجامعات.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Delahie, M. (2004). *L'évolution du langage chez l'enfant: Des difficultés au trouble*. Ineps. Le journal de Montréal. (2007, September 13). *Trouble de l'apprentissage*. Consulté le 23 décembre 2008.
- Lerner, J. (2002). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Houghton Mifflin.
- Mercer, C., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Merrill Prentice Hall.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003). *[Titre du document, s'il y en a un]* (p. 07)**.**
- Brouillet,D,Billard,C.,&Augestin,J.(2007).Les troubles cognitifs chez Lenfant .Presses Universitairesde France.p.160.

الملاحق

ملحق رقم (01):

مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية

معلومات شخصية:

اسم ولقب التلميذ:

العمر:

الجنس:

المستوى التعليمي:

التعليمة

أيها المعلم(ة) الفاضل(ة)

تحية تقدير واحترام

يوجد تلاميذ يعانون من مشكلات تعيقهم عن التحصيل الدراسي في نفس عمر زملائهم، وتتعلق بالقراءة والكتابة والحساب وتسمى هذه المشكلات ب «صعوبات التعلم الاكاديمية.

ونسعى باستخدام القائمة الاتية الى جمع المعلومات حول التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات، وقد احتكمنا اليكم لاعتقادنا بانكم أقدر الناس على التعرف على هذه الصعوبات لدى تلاميذكم بوصفكم أكثر الأشخاص تفاعلا معهم دراسيا وسلوكيا وتربويا، لذا فإننا امل في حسن تعاونكم معنا من اجل تطوير هذا البحث التربوي.

المطلوب منكم ان تقرأوا عبارات هذا المقياس ثم تضعون قائمة (×) امام مستوى الصعوبة التي تعرفون انها موجودة عند هذا التلميذ.

ارجو تعاونكم الصادق معنا من اجل إنجاح هذا البحث بطريقة سليمة وجيدة.

تقبلوا شكري وتقديري.

الرقم	العبارات	ضعيفة	متوسطة	شديدة
01	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.			
02	يتعب عندما يقرا فقرة كاملة من النص.			
03	يبطئ في قراءته الصامتة.			
04	يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك.			
05	لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة اثناء القراءة مثل: حصد، حسد.			
06	يحذف الكلمات اثناء القراءة الجهرية.			
07	يضيف كلمات اثناء القراءة الجهرية.			
08	يفقد مكان القراءة باستمرار.			
09	يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر اثناء القراءة الجهرية.			
10	يقرا الكلمات معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثلا: درب بدلا من برد.			
11	يغير مواقع الاحرف في الكلمة الواحدة مثلا: بشر بدلا من شرب.			
12	يبدل كلمة بأخرى مثلا: (كان بدلا من عاش) اثناء القراءة الجهرية.			
13	لا يتعرف بسهولة على الكلمات اثناء القراءة الجهرية.			
14	لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل:(ر، ز)، (د، ذ)، (ث، ت)			
15	لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى.			

16	يحتاج لوقت طويل للإكمال العمل الكتابي.			
17	لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح.			
18	لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة.			
19	يتعب عنما يكتب فقرة طويلة.			
20	يكتب بخط رديء.			
21	لا يتتبع السطر اثناء الكتابة.			
22	يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة اثناء النسخ.			
23	لا ينقط الحروف اثناء الكتابة.			
24	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.			
25	يكتب الكلمات غير كاملة.			
26	ينسى كتابة كلمات عندما تملى عليه.			
27	يصعب عليه ترتيب الاعداد المركبة مثل: 48611، 1324، 7226.			
28	يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة.			
29	يجد صعوبة فب ترجمة المفاهيم الحسابية الى معانيها مثل: +، −، احاد، عشرات.....			
30	لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات، والقواسم.			
31	لا يميز بين الاعداد المتشابهة مثل: (3،5)، (6،9)، (0،8).			
33	لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: ≥، ≤.			
34	لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي.			

35	يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز الى س.			
36	لا يستطيع التفريق بين الاحجام والسعات والاوزان.			
37	يجد صعوبة في العد التسلسلي.			
38	يصعب عليه اجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة.			
39	يجد صعوبة في رسم الاشكال الهندسية.			
40	لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الاشكال الهندسية.			
41	يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل			

الملحق رقم 2:

نتائج المعالجة الإحصائية- صدق وثبات أداة الدراسة

ثبات المقياس ككل بطريقة الفاكرنباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,967	41

ثبات بعد الاول (كتابة)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,910	13

ثبات العد الثاني (كتابة)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,922	13

ثبات البعد الثالث (حساب)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,947	15

صدق الاتساق الداخلي للمقياس

Corrélations

		koulia	kiraa	kitaba	hissab
koulia	Corrélation de Pearson	1	,862**	,920**	,919**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
kiraa	Corrélation de Pearson	,862**	1	,719**	,657**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
kitaba	Corrélation de Pearson	,920**	,719**	1	,781**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
hissab	Corrélation de Pearson	,919**	,657**	,781**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التلازمي للمقياس)

Statistiques de groupe

	VAR00043	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00042	العليا	20	89,9000	10,17168	2,27446
	الدنيا	20	56,9000	10,62222	2,37520

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00042	Hypothèse de variances égales	,083	,775	10,035	38	,000	33,00000	3,28858	26,34262	39,65738
	Hypothèse de variances inégales			10,035	37,929	,000	33,00000	3,28858	26,34221	39,65779

ثبات بنود المقياس بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	71,4750	375,076	,479	,967
VAR00002	71,3750	371,933	,564	,966
VAR00003	71,1500	378,079	,322	,967
VAR00004	71,7000	370,369	,653	,966
VAR00005	71,5000	375,282	,467	,967
VAR00006	71,6250	374,804	,477	,967
VAR00007	71,7000	372,062	,671	,966
VAR00008	71,5000	372,564	,613	,966
VAR00009	71,5500	370,100	,707	,966
VAR00010	71,6250	370,651	,604	,966
VAR00011	71,5500	370,613	,644	,966

VAR00012	71,6250	371,266	,581	,966
VAR00013	71,5250	369,025	,671	,966
VAR00014	71,5000	367,692	,689	,966
VAR00015	71,5000	369,590	,692	,966
VAR00016	71,0750	367,815	,645	,966
VAR00017	71,4500	372,818	,488	,967
VAR00018	71,4750	372,153	,507	,967
VAR00019	71,1500	372,438	,524	,966
VAR00020	71,3250	371,969	,580	,966
VAR00021	71,5750	374,302	,530	,966
VAR00022	71,3750	365,215	,741	,965
VAR00023	71,3250	362,481	,787	,965
VAR00024	71,2500	366,551	,749	,965
VAR00025	71,2000	368,933	,690	,966
VAR00026	71,2000	365,241	,720	,966

VAR00027	71,2000	366,421	,711	,966
VAR00028	71,1000	369,528	,629	,966
VAR00029	71,2250	367,563	,658	,966
VAR00030	71,1250	364,779	,748	,965
VAR00031	71,3750	363,881	,754	,965
VAR00032	71,2750	364,307	,780	,965
VAR00033	71,2750	366,461	,704	,966
VAR00034	71,0750	369,507	,588	,966
VAR00035	71,2250	368,333	,605	,966
VAR00036	71,4000	367,528	,685	,966
VAR00037	71,0500	365,844	,767	,965
VAR00038	71,0750	368,584	,682	,966
VAR00039	71,1250	366,112	,702	,966
VAR00040	71,0750	368,020	,638	,966
VAR00041	71,1000	370,503	,541	,966

ملحق رقم -3-

نتائج المعالجة الاحصائية للدراسة الأساسية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس صعوبات التعلم الاكاديمية

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VAR00001	80	1,00	3,00	1,7000	,73605
VAR00002	80	1,00	3,00	1,7500	,77132
VAR00003	80	1,00	3,00	1,9375	,76875
VAR00004	80	1,00	3,00	1,4875	,74619
VAR00005	80	1,00	3,00	1,6375	,73336
VAR00006	80	1,00	3,00	1,6000	,73948
VAR00007	80	1,00	3,00	1,5375	,71057
VAR00008	80	1,00	3,00	1,5875	,66929
VAR00009	80	1,00	3,00	1,6375	,69799
VAR00010	80	1,00	3,00	1,4500	,65410
VAR00011	80	1,00	3,00	1,6375	,69799
VAR00012	80	1,00	3,00	1,5625	,76048
VAR00013	80	1,00	3,00	1,7750	,79516
VAR00014	80	1,00	3,00	1,6125	,73766
VAR00015	80	1,00	3,00	1,6500	,69537
VAR00016	80	1,00	3,00	2,0000	,81131
VAR00017	80	1,00	3,00	1,7125	,79863
VAR00018	80	1,00	3,00	1,7250	,79516
VAR00019	80	1,00	3,00	1,9500	,74460

VAR00020	80	1,00	3,00	1,8875	,72903
VAR00021	80	1,00	3,00	1,6125	,70250
VAR00022	80	1,00	3,00	1,8000	,76968
VAR00023	80	1,00	3,00	1,8125	,81277
VAR00024	80	1,00	3,00	1,9125	,73250
VAR00025	80	1,00	3,00	1,8375	,75379
VAR00026	80	1,00	3,00	1,8625	,79147
VAR00027	80	1,00	3,00	1,9000	,72216
VAR00028	80	1,00	3,00	1,9375	,69980
VAR00029	80	1,00	3,00	1,8750	,75263
VAR00030	80	1,00	3,00	2,0500	,76141
VAR00031	80	1,00	3,00	1,6750	,77582
VAR00032	80	1,00	3,00	1,7875	,74109
VAR00033	80	1,00	3,00	1,7500	,75473
VAR00034	80	1,00	3,00	1,9500	,74460
VAR00035	80	1,00	3,00	1,8625	,79147
VAR00036	80	1,00	3,00	1,7500	,72041
VAR00037	80	1,00	3,00	1,8750	,70036
VAR00038	80	1,00	3,00	1,9875	,72030
VAR00039	80	1,00	3,00	1,9875	,78746
VAR00040	80	1,00	3,00	2,0375	,78666
VAR00041	80	1,00	3,00	2,0625	,76875
N valide (listwise)	80				

اختبار "ت" لعينة واحدة لمقياس صعوبات التعلم الاكاديمية

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
koulia	80	73,1625	18,47711	2,06580

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
koulia	35,416	79	,000	73,16250	69,0506	77,2744