الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليـــم العالـــي والبحـــث العلمي
جـامـعة مـولـود مـعـمـري تـيـزي وزو
قسم العلوم الاجتماعية

التوافق الدراسي و علاقته بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية بمدرستين إبتدائيتين بولاية تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية

تخصص تربية خاصة

من إعـداد الطـالبتين:

- مقراني كريمة
- نعمار كهينة

إشـراف الأستاذة:

- هارون سوميشة

السـنة الـجـامعية: 2018/ 2019

شكر و تقدير

الحمد لله عز و جل حمدا يليق بجلال وجهه و عظيم سلطانه، و الذي أنعم علينا بالصحة و التوفيق لإتمام هذا العمل.

أخص بالشكر الجزيل للسيدة هارون لقبولها الإشراف على هذه الدراسة و متابعتها المستمرة و توجيهاتها القيمة، أسأل الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناتها

و يجزيها مني خير الجزاء على كل ما قدمت من معلومات و توجيهات و على كل التسهيلات التي قامت بها لأجلي

كما لا يفوتني ان اشكر كل من ساهم و قدم لي العون و التوجيه في اتمام هذا العمل المتواضع

الإهداء

أهدي ثمرة نجاحي إلى أطهر الأرواح التي غادرتنا لتسكن رزقة السماء، اسكنهما الله فسيح جناته أبي و أمي الغاليين.

إلى كل الأسرة و العائلة عامة و فردا فردا.

إلى كل الزملاء و الزميلات.

إلى كل الأساتذة و كل من ساعدني من قريب أو من بعيد خلال مساري الدراسي.

كريمة

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد الله الذي منحني العقل و الصبر و الصحة لإتمام هذا العمل البسيط. أما بعد :

فاهدي ثمرة جهدي إلي من كان سندي و قدوتي في هذه الحياة ، و الذي سهل لي للوصول إلي ما أنا عليه اليوم و الذي كان شغفه إن اصعد سلم النجاح إلي أبي الغالي رابح نعمار .

و إلي التي أشبعتنا بحنانها و اقتدينا بنصائحها و تعلمت منها أسرار هذه الحياة أمي الغالية وزنة.

و إلي رمز القوة و الصبر و العزيمة جدتي العزيزة خفضها الله و أطال عمرها و إلي رمز الحب أخواتي : وسيلة ، ليلي ، نوال ، كنزة .

و إلي كل عائلة نعمار من قريب و من بعيد ، و إلي كل صديقاتي : وردة ، نادية ، صبرينة و لن انسي من تقاسمت معها هذا العمل البسيط صديقتي كريمة .

و إلي كل من يعرفني و يتمني لي النجاح و الفلاح في الحياة و كل من ساندني من قريب او من بعيد لإنهاء هذا العمل .

كهينة

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) لدى تلاميذ التعليم الابتدائي لمستوى الثالثة و الرابعة و ذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

هل توجد علاقة ارتباطيه بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الإبتدائي؟

هل توجد فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنين الثالثة والرابعة من التعليم الإبتدائي؟

هل توجد فروق بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الإبتدائي؟

ولجمع البيانات و المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة و للإجابة عن أسئلتها قمنا باستخدام مقياس التوافق الدراسي ليونج مان و مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لزدان السرطاوي و ذلك بعد تحديد منهج البحث المتمثل في الوصفي .

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية الواجب توفرها في أداة الدراسة، قمنا بتطبيقها على عينة قصديه مكونة من(30) تلميذ للسنة 3و4 ابتدائي بمدرستي حاوشين و ميكاشير بولاية تيزي وزو، وقد تمت معالجة البيانات إحصائيا عن طريق برنامج SPSS لنتوصل إلى النتائج التالية:

عدم وجود علاقة ارتباطيه بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة،الكتابة ،الحساب) لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة.

عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي.

عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي.

وقد قمنا بتفسير هذه النتائج انطلاقا من الإطار النظري و الدراسات السابقة لنقترح في الأخير بعض الاقتراحات.

فهرس المحتويات

شكر و تقدير	
إهداء	
ملخص البحث باللغة العربية	
ملخص البحث باللغة الفرنسية	
فهرس المحتويات	
مقدمة.....	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية	
1- إشكالية البحث.....	2
2- الفرضيات.....	6
3- أهداف البحث.....	6
4- أهمية البحث.....	6
5- تحديد المفاهيم الإجرائية للبحث.....	7
6- الدراسات السابقة.....	8
7-التعقيب على الدراسات السابقة.....	13
الفصل الثاني: التوافق الدراسي	
تمهيد	
أولا: التوافق	
1- نبذة تاريخية عن التوافق.....	18
2- تعريف التوافق.....	19
3- أهمية التوافق.....	19
4- خصائص التوافق.....	20
5- علاقة التوافق ببعض المفاهيم.....	22

6-مستويات التوافق.....	25
7-النظريات المفسرة للتوافق.....	27
8-أنواع التوافق	28
ثانيا: التوافق الدراسي	
1- تعريف التوافق الدراسي.....	30
2- عوامل التوافق الدراسي.....	31
3- مظاهر التوافق الدراسي.....	32
4- مشكلات التوافق الدراسي.....	34
5- أسباب سوء التوافق الدراسي.....	35
6- الطرق العلاجية لمظاهر سوء التوافق الدراسي.....	36
7- دور المؤسسة التعليمية في إحداث التوافق الدراسي.....	37
خلاصة الفصل	
الفصل الثالث: صعوبات التعلم الاكاديميةاولا :صعوبات التعلم	
تمهيد	
1-نبذة تاريخية حول صعوبات التعلم.....	44
2- تعريف صعوبات التعلم.....	45
3- تصنيف صعوبات التعلم.....	48
4- عوامل ظهور صعوبات التعلم.....	52
5- تشخيص و محاكات صعوبات التعلم.....	56
6- خصائص الاطفال ذوي صعوبات التعلم	59
7- دور المعلم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	60
8-علاج اضطراب صعوبات التعلم.....	62
ثانيا- صعوبات التعلم الأكاديمية	
تمهيد	
أولا : صعوبات القراءة	

1- تعريف القراءة.....	65
2-أهداف القراءة.....	66
3- أهميةالقراءة.....	66
4-تعريف صعوبة القراءة.....	67
5- أسباب صعوبة القراءة.....	69
6-مظاهر و مؤشرات صعوبة القراءة.....	74
7- انواع صعوبة القراءة.....	76
8- محاكات تشخيص صعوبة القراءة.....	79
9-الخطوات الاساسية لعلاج صعوبات القراءة.....	81
ثانيا: صعوبة الكتابة	
1- تعريف الكتابة.....ـ.....	84
2- مراحل تعلم الكتابة.....	85
3- تعريف صعوبة الكتابة.....	87
4- عوامل و أسباب صعوبة الكتابة.....	89
5- تصنيف صعوبة الكتابة.....	92
6- مظاهر صعوبة الكتابة.....	94
7- مشكلات الكتابة و صعوبتها.....	95
8- تقييم وتشخيص صعوبة الكتابة.....	96
9-علاج صعوبات الكتابة.....	98
ثالثا : صعوبة الحساب	
1- تعريف الحساب.....	101
2- تعريف صعوبة الحساب.....	101
3- عوامل صعوبة الحساب.....	102
4- تصنيفات صعوبة الحساب.....	107
5- الاضطرابات المصاحبة لصعوبة الحساب.....	110

خلاصة الفصل	
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	
1- التذكير بفرضيات البحث.....	118
2- الدراسة الإستطلاعية.....	118
3- أهداف الدراسة الإستطلاعية.....	118
4- منهج البحث.....	118
5- مجتمع البحث.....	119
6- عينة البحث و كيفية اختيارها.....	119
7-شروط اختيارعينة البحث.....	119
8-. البعد الزماني و المكاني.....	120
9- مبررات اختيار عينة البحث.....	121
10-وصف أدوات الدراسة.....	121
11-الأدوات الإحصائية المستخدمة.....	124
خلاصة الفصل	
الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة النتائج	
تمهيد	
1- عرض و تحليل النتائج.....	127
2- مناقشة نتائج الدراسة.....	130
3- الاستنتاج العام.....	135
4- الاقتراحات	
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	120
02	يوضح نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس يون جمان لتوافق الدراسي.	122
03	يوضح نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس زيدان سرطاوي لصعوبات التعلم الاكادمية.	124
04	يوضح دلالة العلاقة الارتباطية بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية لدي تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة ابتدائي	127
05	يبين نتائج اختبار T لدلالة الفروق في التوافق الدراسي بين تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة حسب الجنس.	128
06	يبين نتائج اختبار Tلدلالة الفروق في صعوبات التعلم الاكادمية بين تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي حسب الجنس.	129

مقدمة :

يعد ميدان صعوبات التعلم من أحد ميادين التربية الخاصة التي حظيت باهتمام الباحثين،بعد أن كان اهتمامهم منصبا على الميادين الأخرى في التربية الخاصة كالإعاقات العقلية و الجسدية وقد شغل ميدان صعوبات التعلم العديد من الباحثين لان الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون ذكائهم حول متوسط الذكاء العام أي مماثلا لأقرانهم العاديين لكن أدائهم لا يكون بمستوى أدائهم للعاديين و خاصة في تعلم المهارات الأساسية كالقراءة و الكتابة و الحساب.

و كانت صعوبات التعلم من أكثر الإعاقات تعقيدا و غموضا نظرا لأنها إعاقة غير واضحة الملامح و متعددة الأنواع و تشمل مستويات متفاوتة، و تتطلب في تشخيصها و علاجها إلى اختبارات و مقاييس و أساليب متنوعة و بيئات تعليمية مجهزة بإمكانيات مادية و بشرية متخصصة لخدمة هذا النوع من الإعاقة، و يكون ذلك داخل نطاق المدرسة الاعتيادية، و الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أطفال لديهم طرق غير عادية لإدراك العالم، و تبدو الأنماط العصبية لديهم مختلفة نوعا ما عن تلك الموجودة عند الأطفال العاديين من نفس الفئة العمرية و عادة ما يظهر عندهم نوع من التأخر الدراسي و سوء التكيف الاجتماعي، لذلك نجد ان أدائهم يكون أقل جودة مقارنة بأقرانهم العاديين.

و لهذا فإن ظاهرة صعوبات التعلم تبقى ضرورة ملحة من أجل رفع معدلهم في التحصيل الدراسي و تحقيق لهم نوع من التوافق الدراسي و الذي يعتبر بدوره من أهم المفاهيم التي حظيت بإهتمام بالغ من قبل علماء النفس كونه يعتبر من أهم مؤشرات الصحة النفسية فإذا لم يحقق الفرد التوافق مع نفسه و بيئته ساءت صحته و العكس صحيح، ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية للكشف عن وجود أو عدم وجود علاقة بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي وهذا من خلال إتباع خطة تبدأ بمقدمة عامة تليها أقسام الدراسة و التي قسمت إلى جانبين:

أولا) الجانب النظري : و الذي يحتوي على ثلاثة فصول:

الفصل الأول: و المتمثل في مدخل الدراسة بحيث يتضمن إشكالية الدراسة و تساؤلاتها و فرضياتها ثم الأهداف و أهمية هذه لدراسة بالإضافة إلى التعاريف الإجرائية، ثم التطرق إلى الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تم التطرق فيه إلى التوافق الدراسي و الذي احتوى على نبذة تاريخية عن التوافق، خصائص التوافق، علاقة التوافق ببعض المفاهيم، مستويات التوافق، النظريات المفسرة للتوافق، أنواع التوافق، أهمية التوافق، ثم تعريف التوافق الدراسي، عوامل التوافق الدراسي، مظاهر التوافق الدراسي، مشكلات سوء التوافق الدراسي، أساليب تشخيص سوء التوافق الدراسي، الطرق العلاجية لمظاهر سوء التوافق الدراسي، و أخيرا دور المؤسسة التعليمية في إحداث التوافق الدراسي.

الفصل الثالث: و الذي احتوى على المتغير التابع و هو صعوبات التعلم الأكاديمية و الذي تطرقنا فيه إلى: أولا صعوبات التعلم، تعريفها، نبذة تاريخية حول مفهوم صعوبات التعلم، تصنيف صعوبات التعلم، عوامل ظهور صعوبات التعلم، تشخيص صعوبات التعلم، خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دور المعلم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، محكات التعرف على صعوبات التعلم، ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية ، أولا: تعريف القراءة تعريف، صعوبة القراءة، أهداف القراءة، أهمية القراءة، أسباب صعوبة القراءة، أنواع صعوبة القراءة، محكات تشخيص صعوبة القراءة، الخطوات الأساسية لعلاج صعوبة القراءة، ثانيا : تعريف الكتابة، مراحل تعلم الكتابة، تعريف صعوبة الكتابة، عوامل و أسباب صعوبة الكتابة، تصنيف صعوبة الكتابة، مظاهر صعوبة الكتابة، مشكلات الكتابة و صعوبتها، تقييم و تشخيص صعوبة الكتابة، ثالثا: تعريف الحساب، تعريف صعوبة الحساب، عوامل صعوبة الحساب، تصنيفات صعوبة الحساب، الاضطرابات المصاحبة لصعوبة الحساب.

ثانيا) الجانب التطبيقي : و الذي احتوى على فصلين :

الفصل الرابع: و الذي يتضمن الإجراءات المنهجية للبحث و الذي تطرقنا فيه إلى: التذكير بفرضيات البحث، الدراسة الاستطلاعية، أهداف الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، مجتمع البحث، عينة البحث و كيفية اختيارها، مبررات اختيار عينة الدراسة، البعد الزماني و المكاني، وصف أدوات الدراسة، أساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: تم التطرق في هذا الفصل إلى عرض و تحليل النتائج، مناقشة النتائج، الاستنتاج العام، الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة .

2- الفرضيات.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.

6- الدراسات السابقة.

7-التعقيب على الدراسات السابقة.

1) الإشكالية:

يعد العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الأعمال الإنسانية التي من خلالها يتم تقديم خدمات اجتماعية و علاجية لهذه الفئة إيمانا بأن رعاية المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة بكل فئاتهم هي المعيار الحقيقي للحكم على تطور ذلك المجتمع، هذا بالإضافة لتغيير النظرة القديمة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة التي كانت ترى هذه الفئة لا أمل يرجى من وراءها، لذلك فقد سعت العلوم المختلفة كالتربية الخاصة و الخدمة الاجتماعية حديثا إلى تربية ورعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليمهم و تأهيلهم، كما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم و قدراتهم وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة، بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة و الاندماج في المجتمع.

تهدف رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة إلى تنمية قدرات المعاق إلى أقصى درجة ممكنة من حيث التعليم المهنيو الثقافي و الاندماج في المجتمع، و الاعتماد على النفس وإشعاره أنه مرغوب به و أنه جزء من المجتمع.(السعيد، 2006م،ص111)

وكل التطورات و الاختراعات في ميدان التعليم و الخدمات المقدمة لكل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، تمكن من الوصول إلى تبيين وجود فئة من المعاقين تعاني من صعوبات التعلم و التي يمكن التعرف عليها في الطور الابتدائي، وهذا ما أشارت إليه دراسة عبد الناصر أنيس (1992) وهي دراسة أجراها على عينة قوامها419 طفلا من أطفال الصف الرابع ابتدائي بالبيئة المصرية (دمياط)، فقد أفادت بأن نسبة صعوبات التعلم لدى أفراد هذه العينة 16.5، 18.8، 13.5 في القراءة و الكتابة و الحساب على الترتيب، حيث أنها اضطرابات أو إعاقة خفية يعاني منها التلاميذ وترجع عليه بالسلب و الإحباط في تحقيق النجاح على التحصيل الدراسي، ولأن مشكلة صعوبات التعلم تعتبر إحدى الأخطار الرئيسية التي تواجه الطفل المتمدرس في الوقت الذي يجب أن يبني قدراته العقلية و النفسية

على سلم سليم لتحقيق التوافق النفسي و الدراسي بداخله، إذ يشير قسيمي في دراسته إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يملكون رد فعل سلبي، و يتميزون بالإفراط الحركي لا يطاق داخل القسم و الإحساس بالتمييز و التفرقة و ضعف في قيمهم الذاتية، حيث أن هؤلاء التلاميذ يظهرون دلالة واضحة عصابية منذ بداية السنوات الأولى في المدرسة (monabek meriem,2002,p55,56)

تختلف صعوبات التعلم بين النمائية و الأكاديمية (قراءة، حساب، كتابة)، إذ تمثل أنواع هذه الأخيرة النوع الأكثر انتشارا بين أطفال المدارس الابتدائية وهي صعوبات التعلم الأكاديمية، إذ تأتي حسب بشير معمرية (2004) في مقدمة الترتيب بين الصعوبات الأخرى لدى تلاميذ الطور الأول ابتدائي، الشيء الذي يؤكده نفس الباحث في (2005) بدراسة له بولاية باتنة قوامها 175 تلميذ وتلميذة، أظهرت النتائج أن الصعوبات الأكثر انتشارا عند تلاميذ الطور الأول كانت في القراءة و الكتابة ثم تليها الرياضيات وذلك حسب حجم تكرارها.(بشير معمرية، 2005، ص33)

ومن جهة أخرى نستخلص مما ذكره علي تعوينات في دراسته التي أجراها في البيئة الجزائرية بالمدرسة الأساسية في الطور الثالث أن عدد التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات القراءة و الكتابة و الحساب في المدرسة الجزائرية في تزايد وهذا استنادا لما ذكره الأخصائيون الجزائريون في الأرطوفونيا بقولهم: نظرا لتعدد التلاميذ اللذين يعانون من صعوبة القراءة و الكتابة و نظرا لأهمية هذا المشكل، ووضعية النظام الدراسي المتبع ومحتوى البرامج الوطنية يجب أن تأخذ وزارة التربية و التعليم عدة إجراءات جد مهمة و مستعجلة و خاصة تطبيقية في هذا المجال، منها إعادة النظر في البرنامج وفي النظام الدراسي المتبع، حيث يجب أن يكون هناك اكتشاف مبكر لهذا المرض وذلك لتحسيس الأخصائيين في مختلف اختصاصات علم النفس الأطباء في الطب المدرسي و خاصة

الآباء بأهمية هذا المشكل الشائع في مدارسنا.(chanak,f.nait-kaci-marour,1999 :79)

ولهذا فإن من أهم الواجبات التي يجب أن تقوم بها المدرسة هي العمل على تقليل الآثار السلبية التي يمكن أن تنجم عن صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة،الكتابة، الحساب) لكي يزداد شعور التلميذ بالرضي عند تواجده بالمدرسة مع قدرته على تكوين علاقات طيبة مع اقرانه و أساتذته، بمعنى يتوافقون دراسيا بحيث يمكن التعبير عن هذه الأخيرة هي حالة من التوائم و الانسجام سواء مع بيئته المدرسية أو النظام السائد بما فيها المناهج المقررة فيها وبالتالي يستطيع اختيار خططه الدراسية الملائمة له واختيار رفقائه، وهذا ما يشير إليه رشاد منهوري 1996 "أن التوافق الدراسي يعد جانبا من جوانب التوافق و يعد الفرد متوافقا دراسيا إذا كان في حالة رضا عن انجازه الأكاديميمع رضا المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه الأكاديميأو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه و العاملين بالمؤسسة التعليمية.(منهوري رشاد،1996،ص87)

فيظهر التوافق الدراسي من خلال التحصيل الدراسي و قد أثبتت بعض الدراسات ذلك مثل بلال(1974) و التي هدفت إلى بحث العلاقة بين التوافق الدراسي و التحصيل الدراسي وقد أسفرت هذه الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي بلغت 193.0 وذات دلالة إحصائية عند مستوى0.01.(الأسمري علي،1990، ص40-41)

ولهذا فالتوافق الدراسي ذو أهمية كبيرة في حياة الإنسان وله دور بارز في تحقيق أهداف قد سطرها التلميذ في حياته ما أكده الدريني(1983)، حيث يذكر أن حياة الفرد وصحته النفسية تتوقف على درجة توافقه فإذا فشل في هذا التوافق فإن حياته تصبح معرضة للخطر بقدر درجة الفشل التي يتعرض لها.

ومن خلال ما سبق ذكره سوف نقوم بطرح التساؤلات التالية:

هل توجد علاقة ارتباطيه بين التوافق الدراسي وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي؟

هل توجد فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي ؟

هل توجد فروق بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي ؟

2) الفرضيات:

- توجد علاقة ارتباطية بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.
- توجد فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدئي.
- توجد فروق بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

3) أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث الذي يدخل في إطار مذكرة التخرج الجامعي إلى محاولة معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

معرفة مستوى التوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لسنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

معرفة الفروق الموجودة بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ السنتين الثاثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

4) أهمية الدراسة:

تسلط الضوء على مشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية التي يمكن أن يعاني منها تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي.

تناولت الدراسة أحد أهم الأمور التي يسعى لها التلميذ داخل المدرسة الابتدائية و هو التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الأكاديمية.

و هذا ما بينه الباحث كاني (1981) الذي قام بدراسة الخصائص المختارة لتوافق الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية و كان الهدف من الدراسة هو الكشف عن وجود علاقة بين التوافق الدراسي و مجموعة من المتغيرات الاخري، و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائية بين التوافق الدراسي و مجموعة من المتغيرات منها التحصيل الدراسي.

من خلال دراسة كاني نلاحظ إن هناك علاقة بين التوافق الدراسي و التحصيل الدراسي اي إن مدي توافق التلميذ في المدرسة يؤثر علي مدى تحصيله الدراسي و من هنا تبرز أهمية التوافق الدراسي.

5) تحديد المفاهيم الإجرائية:

5-1) التوافق الدراسي:

التوافق هو إمكانية التلميذ ذو صعوبة تعلم القراءة و الكتابةأن يوفق بين مختلف متطلباته و حاجاته الخاصة، أي يستطيع التكيف داخل المدرسة مع البرنامج الدراسي العادي كما نقيسه بمقياس التوافق الدراسي ليونجمان.

5-2) صعوبات التعلم:

تتمثل صعوبات التعلم في مشاكل تعليمية تظهر على الطفل في الأداء و نقص القدرة على اكتساب مهارات القراءة و الكتابة و الحساب لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي، كما نقيسه بمقياس زيدان السرطاوي لصعوبات التعلم الأكاديمية.

5-3) صعوبة القراءة:

هي عجز في القدرة على القراءة أو عدم فهم التلميذ لما يقراه في مرحلة التعليم الابتدائي لسنة الثالثة و الرابعة بمدرستي حاوشين و ميكاشير، كما يشخصها مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لزياد السرطاوي.

4-5) صعوبة الكتابة:

هي قصور في تذكر آلية الكتابة لدى التلاميذ و عدم الاتسام بالحركات الدقيقة في الكتابة عند تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي بمدرستي حاوشين و ميكاشير، كما يشخصها بمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لزيدان السرطاوي.

5-5) صعوبة الحساب:

هي عجز في القدرة على إجراء العمليات الحسابية البسيطة و التعرف على الأعداد لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي بمدرستي حاوشين و ميكاشير، كما يشخصها مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لزياد السرطاوي.

6) الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها نجد دراسات تناولت كلا متغيرين البحث ودراسات تناولت احد المتغيرين ومن الدراسات التي تناولت كلا متغيرين البحث نجد:

دراسة مرباح احمد تقني الدين (2014):

بعنوان العسر القرائي و علاقته بالتوافق النفسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الاغواط، انطلقت هذه الدراسة من اشكالية اساسية هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العسر القرائي و التوافق النفسي بكل ابعاده (المدرسية و الاسرية و الذاتية) واستخدمت الدراسة الادوات الدراسية المتمثلة في اختبار الزيات لتشخيص صعوبات القراءة، واختبار الرجل في تحديد مستوى ذكاء العينة وقام بالفصل بين نوعي القراءة بتطبيق اختبار القراءة الجهرية للباحث شرفوح (2006) واختبار القراءة الصامتة للباحثة حاج صبري (2005) بالاضافة الى قائمة لملاحظات سلوك الطفل ومن اهم النتائج المتحصل عليها هي عدم

وجود علاقة دالة احصائيا بين المعسرين قرائيا و غير المعسرين في التوافق النفسي. (د. كورات،2016، ص37/36)

دراسة حنان مجدويي (2018):

بعنوان التوافق الدراسي و علاقته بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، هدفت هذه الدراسة إلى مايلي :

التحقق من مدى وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات تعلم القراءة و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

التأكد من وجود مستوى منخفض للتوافق الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة للسنة الخامسة ابتدائي.

التاكد من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في مستوى توافقهم الدراسي تبعا لمتغير الجنس.

وقد تم اجراء الدراسة على عينة متكونة من 50 تلميذ و تلميذة بعد أن أقر المقياس بأنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة تم اختيارهم بطريقة قصدية وتم استخدام المنهج الوصفي واعتمدت على مقياسين للقياس مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة "لفتحي الزيات"و مقياس التوافق الدراسي ليونجمان، أما المعالجة الاحصائية تمت باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية باستخدام : المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المتوسط النظري ،النسب المؤوية، التكرارات،اختبار"ت" لعينتين مستقلتين و أظهرت النتائج مايلي:

عدم وجود علاقة بين صعوبات تعلم القراءة و التوافق الدراسي.

وجود مستوى مرتفع للتوافق الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة للسنة الخامسةابتدائي.

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءةفي مستوى توافقهم الدراسي تبعا لمتغير الجنس

ومن الدراسات التي تناولت احد متغيرات البحث نجد:

1) الدراسات الخاصة بصعوبات التعلم:

دراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992):

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص حالات صعوبة التعلم و دراسة الخصائص المعرفية و الوجدانية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين و معرفة مدى الاختلاف و نسبة انتشار صعوبات التعلم القراءة و الكتابة بين الجنسين وتكونت العينة من 124تلميذ و تلميذة من الصف الرابع ابتدائي بمحافظة "دمياط"، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس وكسلر للذكاء الاطفال واختبار القراءة الصامتة واختبار قدرات الادراك اللغوي واختبار المهارات الرياضية واختبار المهارات الرياضية واختبار قدرات الادراك السمعي و اختبار تحصيلي في الرياضيات و قائمة ملاحظة السلوك واختبار البصري و الحركي وتقر هذه الدراسة على النتائج التالية عدم وجود فروق في نسبة انتشار صعوبات التعلم في تعلم الرياضيات بين الذكور والاناث وقد جاءت صعوبات الكتابة من حيث نسبة نسبةالانشار 18%تليها صعوبة القراءة بنسبة 5.12 % ودلت هذه الدراسة على أن التلاميذ ذوي صعوبة التعلم أكثر قابلية لنسبة الانتباه بالمقارنة مع العاديين.

دراسة مكاحلة (1999):

بعنوان أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لتلاميذ الصف الثالث اللذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، بحيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية الطريقة الصوتية و مقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة لتلاميذ الصف الثالث أساسي اللذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، تكونت عينة الدراسة من 45 طالب و

طالبة ممن تم تشخيصهم من قبل جهة رسمية في الاردن بأن لديهم صعوبات في تعلم القراءة، أما الأدوات المستخدمة في الدراسة فهي عبارة عن برنامج تدريبي صوتي يشتمل على تدريب الاحرف و المقاطع و الكلمات ثم الجمل، واختبار تحصيلي للقراءة طبق قبل العلاج و بعده، وقد أسفرت نتائجالدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الأداء المجموعة الاحصائية وبين متوسط اداء المجموعة الضابطة و التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.(شلالي،وعقيلة،2016،ص11)

دراسة كامل(1999):

هدفت الدراسة إلى التعرف على حالات صعوبة تعلم القراءة و الكتابة و الحساب بين التلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الابتدائي و كذلك تحديد أبعاد المجال المعرفي التي تميز التلاميذ ذوي صعوبة تعلم عن اقرانهم العاديين ، وقد اشتملت عينة نسبة التلاميذ اللذين يعانون من صعوبة التعلم وكشف عن مشكلات لتحديد المتطلبات النفسية و التربوية اللازمة لمراعاة التلاميذ اللذين يعانون من صعوبة تعلم القراءة و الكتابة و الحساب،و لقد تكونت عينة الدراسة من مجموع التلاميذ بحيث كان عدد الذكور (914) وعدد الاناث (164) كحالات اللذين يعانون من صعوبة التعلم واستخدام الباحث عدة اختبارات بحيث اسفرت الدراسة من وجود دلالة احصائية عن وجود فروق بين الذكور و الاناث بنسبة الشيوع القراءة والكتابة لصالح الذكور.

2) الدراسات السابقة الخاصة بالتوافق الدراسي:

دراسة الطويل (2000):

بعنوان التوافق النفسي المدرسي و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة و قد هدفت الدراسة إلى التعرف على اكثر مستويات التوافق النفسي المدرسي و مستويات السلوك العدواني انتشارا بين طلبة المرحلة الثانوية في محافظة غزة و الكشف عن علاقة التوافق و السلوك العدواني ببعض المتغيرات الفرعية مثل "الجنس، التخصص، مستوى دخل الاسرة، حجم أفراد الاسرة"، وكذلك الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التوافق بين التوافق النفسي المدرسي من اعداد الباحث م مقياس السلوك العدواني ايضا من اعداد الباحث كادوات للدراسة و ثم استخدام الاساليب الاحصائية التالية (النسب المؤوية، معامل الارتباط بيرسون، اختبار التحليل العاملي، المصفوفة الارتباطية، معامل التوافق، اختبار "ت" وكانت نتائج الدراسة كالاتي :إن أعلى مستوى للتوافق وجدت في المستوى المتوسط ثم ياتي المستوى المرتفع ثم ياتي المستوى المنخفض من التوافق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التوافق النفسي المدرسي بين طلاب و طالبات المرحلة الثانوية، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التوافق و مستوى العدوان وتعزى لمتغير حجم الاسرة، دخل الاسرة، وجود علاقة ارتباطية غير تامة و عكسية بين التوافق و السلوك العدواني.(الكحلوت، 2011،ص82/81)

دراسة اوغراك و آخرون (2006):

تحت عنوان "التوافق الدراسي و الحالة النفسية لدى الطلاب في المدرسة العالمية في كولامبور في ماليزيا، هدفت الدراسة إلى إيجاد تفسير للتوافق الدراسي و الحالة النفسية لدى الطلاب الاجانب في المدرسة العالمية كنتيجة للسلوك التوافقي كما كانت هذه الدراسة موجهة نحو استمرر تخطيط سلوكيات الحالة النفسية و التوافق للشروط التعليمية لدى الطلاب الاجانب وتالفت عينة الدراسة من 130 طلبة، بواقع 17 من الاناث و123 من الذكور من مدرسة عالمية كوالامبور في ماليزيا، استخدمت الدراسة مقياس السلوك التوافقي صممه ستياواتي 2000 أظهرت نتائج الدراسة أن الحالة النفسية للطلاب تعتمد اكثر على التوافق الدراسي في تجارب بيئية جديدة أكثر من صفاتهم الشخصية وان التوافق مؤشر مهم للحالة النفسية للطلاب و تبين ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الاجانب ذكور اناث في التوافق الدراسي و الحالة النفسية، إذ أشارت الدراسة إلى أن التوافق الدراسي و الحالة النفسية لدى الاناث تكون أعلى من الذكور في بيئة تعليمية جديدة. (نعيمة،2010،ص18)

دراسة الأنديجاني 2009:

استهدفت الدراسة قياس الفرق بين الموهوبين والعاديين في استخدام أجزاء المخ وحل المشكلات و التوافق الدراسي كذلك قياس العلاقة بين استخدام أجزاء المخ و حل المشكلات و التوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة وانقسمت عينة الدراسة إلى عينتين من التلاميذ هما التلاميذ الموهوبين و العاديين، وتعد عينة التلاميذ الموهوبين عينة قصدية كلية إذ بلغ عدد التلاميذ الموهوبين 146 والتلاميذ العاديين 199 تلميذا، وقام الباحث بإعداد مقياس حل المشكلات وتبنى مقياس التوافق الدراسي من اعداد (مراد 1988) ومن ابرز النتائج التي توصلت اليها الدراسة: وجود فروق دالة بين الموهوبين

و العاديين في درجات التوافق الدراسي ووجود علاقة سالبة دالة بين درجات التوافق الدراسي وبين الجزء الأيسر من المخ وسالبة غير دالة بين الجزء الايمن من المخ، لدى التلاميذ الموهوبين كما بينت الدراسة وجود علاقة سالبة غير دالة بين درجات التوافق الدراسي وبين الجزء اليسر من المخ، وموجبة غير دالة مع كل من الجزء الأيمن و التكاملي للمخ لدى التلاميذ العاديين. (الأنديجاني،2009،ص335)

7) التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية و موضوع التوافق الدراسي من أهم المواضيع التي اهتم بها الباحثين قديما و حديثا ويظهر هذا كله من خلال الدراسات التي تم التطرق إليها، ولقد تشابهت واختلفت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في عدّة جوانب سواءا من حيث الهدف أو العينة أو مكان إجرائها أو المنهج و الأدوات و يمكن أن نوضح ذلك فيما يلي:

أ) من حيث الهدف:

تشابهت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث الهدف إلى حد ما، مثل دراسة حنان مجدوبي،(2018) التي هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى التوافق الدراسي بين تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بين الذكور و الاناث ومدى وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم القراءة، وأيضا دراسة مرباح أحمد تقني الدين (2014) التي هدفت إلى معرفة الفروق الموجودة بين العسر القرائي و التوافق النفسي بكل أبعاده (المدرسية، الأسرية، والذاتية)

ب) من حيث المنهج:

إذ اتبعت معظم الدراسات السابقة المذكورة المنهج الوصفي الذي انتهجته الدراسة الحالية وذلك كدراسة حنان مجدوبي (2018).

ج) من حيث العينة ومكان تطبيقها:

معظم هذه الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية و التوافق الدراسي طبقت دراستها في المرحلة الابتدائية مثل دراسة عبد الناصر أنيس الوهاب(1992) التي طبقت الدراسة على عينةالتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و دراسة مكاحلة (1992)التي طبقت الدراسة على عينة التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وهذا دليل على أن صعوبات التعلم يتم تشخيصها أكثر في السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي، وانطلاقا من ذلك أكدنا على أن يكون اختيار عينة بحثنا من السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الإبتدائي وهذا عملا بما تنص عليه النظريات المفسرة لصعوبات التعلم و المحكات التشخيصية لها.

اشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كذلك في نقاط أخرى كونها تناولت أحد متغيري الدراسة، أو كلاهما مثل دراسة حنان مجدوبي(2018) التي هي عبارة عن دراسة مطابقة لدراستنا كونها تناولت موضوع التوافق الدراسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وكذلك العينة المستهدفة وهي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

من جهة أخرى اختلفت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث الحدود الزمنية و المكانية (مكان و زمان اجراء الدراسة)، فمثلا نجد دراسة الطويل (2000) بعنوان التوافق النفسي المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني التي اجريت على طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة.

د) من حيث النتائج والأدوات المستعملة:

اتفقت بعض هذه الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية كدراسة عبد الوهاب أنيس (1992) واختلفت مع بعض الدراسات كدراسة كامل(1999)، كما اختلفت أيضا الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الادوات المستخدمة.

وفي الأخير فقد استفدنا من كل هذه الدراسات فقد أخذنا نظرة شاملة عن مختلف المتغيرات ولاحظنا اختلاف في الادوات و العينة وهذا ساعدنا في تسهيل تحديدها في دراستنا الحالية وتنظيم خطوات دراستنا.

الفصل الثاني: التوافق الدراسي

تمهيد

أولا :التوافق

1- نبذة تاريخية للتوافق

2-تعريف التوافق

3-أهمية التوافق

4-خصائص التوافق

5-علاقة التوافق ببعض المفاهيم

6-مستويات التوافق

7-النظريات المفسرة للتوافق

8-أنواع التوافق

ثانيا : التوافق الدراسي

1تعريف التوافق الدراسي

2-عوامل التوافق الدراسي

3-مظاهر التوافق الدراسي

4- مشكلات التوافق الدراسي

5. أسباب سوء التوافق الدراسي

6-الطرق العلاجية لخصائص سوء التوافق الدراسي.

7-دور المؤسسة التعليمية في إحداث التوافق الدراسي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

لا شك أن لتعلم أهمية كبيرة في حياة الإنسان و هو ضروري لتعديل سلوك الفرد ،و على هذا الأساس يحقق الرفاهية في الحياة، لهذا يجب التركيز على مشكلات التلاميذ و المدرس التعليمية للوصول به غلى حالة سوية و سليمة، حتى يحققوا مستوى مقبول من التوافق خاصة منه الدراسي نظرا لأهميته البالغة في تحقيق المردود و النجاح الدراسي.

و سنطرق إلى تعريف التوافق وأنواعه و خصائصه و نظرياته و مستوياته و مفهوم التوافق الدراسي عوامله و مظاهره و مشكلات سوء التوافق الدراسي و أساليب تشخيصه و الطرق العلاجية لخصائص سوء التوافق الدراسي.

أولا: التوافق :

1) نبذة تاريخية عن التوافق :

يعتبر مصطلح التوافق في أصله مصطلح بيولوجي ومازال حتى الآن يترك بصماته على الدلالة السيكولوجية للمصطلح و التكيف في أصله يرجع إلى علم الحياة حيث أنّ علماء البيولوجيا هم أول من استخدموا هذا المفهوم وفقا للمعنى الذي حدّدته نظرية (دارون 1859)المعروفة بنظرية النشوء و الارتقاء و يعرف هذا المفهوم في علم الحياة بأنه:أي تغير يحدث للكائن بجميع جوانبه في الشكل أو الوظيفة يجعله أكثر قوة وقدرة على استمرار حياته و المحافظة عليها فالخواص البيولوجية التي تتوافر في الكائن الحي لا يمكن أن تساعد الكائن على البقاء والاستمرارإلا إذ توفرما يساعد على بقائها واستمرارها.(النيال،2002،ص138)

يتضح ممّا سبق أن التوافق يركز على قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع الظروف البيئية وهذا يتطلب منه مواجهة أي تغير في البيئة بتغيرات ذاتية و الأخرى بيئية، واستفاد علماء النفس من المفهوم البيولوجي للتكيف واستخدموه فيالمجال النفسي بمصطلح التوافق حيث أنه من الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء الاجتماعي و النفسي إذ يفسر السلوك الإنساني بوصفه توافقات مع مطالب الحياة و ضغوطاتها وهذه المطالب هي نفسية اجتماعية بحد ذاتها.

2) تعريف التوافق:لقد تعددت التعاريف لمصطلح التوافق ومنها ما يلي :

1-2) تعريف أحمد عزت راجع(1973):إن التوافق هو قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا،أو مشكلة مادية أو اجتماعيا أو خلقية،أو صراعات نفسية ،تغييرا يناسب هذه الظروف الجديدة.(أحمد عزت راجع ،1985،ص578)

2-2) تعريف كارل روجرز(2000):

فيرى أن التوافق يعني قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما فيها ذاته تم العمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته.(رمضان محمد القدافي،2000،ص109)

2-3) تعريف صلاح مخيمر (1979):

إن التوافق لا يتم مرة واحدة و بصفة نهائية بل هو عملية مستمرة طيلة حياة الإنسان لأن الحياة الإنسان لأن الحياة سلسلة من المتطلبات يحاول الفرد إشباعها. (صلاح مخيمر، 1979،ص10)

نستخلص من خلال هذه التعاريف أن الاهتمام بدراسة التوافق في الميدان التربوي له أهمية كبيرة، فهو حالة من الانسجام و التلاؤم التي يعيشها الفرد بعد تحقيق مجموعة من الأهداف المنشود لها،كما يساعد الفرد تحقيق ذاته من خلال تكيف مع بيئته و التغلب على الضغوطات و المشاكل النفسية بطرق مرضية تساعده على بناء علاقة متكاملة و متوازنة مع أفراد بيئته.

3) أهمية التوافق :

إن التوافق عموما هو توافق الشخص مع بيئته الاجتماعية في مجال مشكلات حياته مع الآخرين التي ترجع للعلاقة بأسرته ومعايير بيئته الاقتصادية و الخلفية ،فالتوافق كوسيلة هو عملية إشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه ما يحقق الرضا و الارتياح لتحقيق التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة وضرورة التوافق يفرضها الإنسان في مواجهة بيئته التي

تحوي مواد إشباع حاجات الإنسان إلى الطعام و الشراب و المأوى والعمل من أجل العيش وتكوين أسرة وقريبة أبناء،و المجتمع يعمل على استخدامات مواد البيئة بقواعد سلوك متبعة

وتقاليد و أعراف وقوانين لا بد من الامتثال لها و الخضوع لما تعرضه من توافق اجتماعي .(دسوقي ،1974،ص76)

4) خصائص التوافق:

4-1) التوافق عملية كلية :

ينبغي النظر إلى هذه العملية في وحدتها الكلية ،مما ينطوي على الدينامية و الوظيفية معا،فالتوافق يشير إلى الدلالة الوظيفية لعلاقة الإنسان من حيث هو كائن مع البيئة ،معنى أن التوافق خاصية لهذه العلاقة الكلية،فليس لها أن تصدق على مجال جزئي من المجالات المختلفة لحياة الفرد، وليس لها أيضا أن يقتصر على المسالك الخارجية للفرد في إغفال تجاربه الشعورية و مدى ما استشعره من مرض اتجاه ذاته و عالمه .

4-2)التوافق عملية دينامية :

أي أن التوافق لا يتم مرة واحدة و بصفة نهائية ،بل يستمر ذلك لأن الحياة ليست غير سلسلة من الحاجات و محاولة إشباع أي من الدوافع و الرغبات و محاولة إرضائها ، فكلها تواترت تهدد اتزان الكائن ومن ثم تكون محاولته لإزالة هذه التوترات إعادة الاتزان من جديد والدينامية تعني في أساسها أن التوافق يمثل تلك المحصلة وزيادة الثقة في أنفسهم و إزالة حالة الرهبة فيهم ، هذه العوامل التي تكون سببا ي تحجيم طاقتهم و تقليل مبادراتهم خلال الأداء و هذا بتالي يكون له الأثر الكبير على مستوى الصحة النفسية لدى اللاعبين ،إذ لابد من تواجد هذا الأخصائي النفسي التربوي الرياضي في حياة الرياضيين .(حسين أحمد حشمت ، 2006،ص27-28)

4-3)التوافق عملية مستمرة :

تتضمن الحياة القيام بعملية التوافق بصفة مستمرة ،فحينما يشعر الكائن بدافع معين ،فإنه يقوم عادة بنشاط يؤدي إلى إشباع الدافع هو ما تسميه عادة بالتوافق ،فالكائن الحي يشعر بالجوع و يدفعه ذلك إلى البحث عن الطعام ليشبع دافع الجوع وليعيد إلى أنسجته طاقتها المستهلكة وهو يشعر بالعطش ويدفعه إلى شرب الماء ليشبع دافع العطش و يقي أنسجته من التلف وقد يشعر أحيانا بالبرد القارس فيسعى بالدفء ،يشعر أحيانا بالحرارة الشديدة، فيسعى التماس الجو المعتدل المريح الخ، هكذا تتضمن حياة الكائن الحي توافقا مستمرا، و مادام الكائن الحي قادرا على القيام بهذا التوافق ،فهو يستطيع الحياة والبقاء ،أما إذا عجز عن القيام بهذا التوافق، فهو يستطيع الحياة و البقاء، أما إذا عجز عن القيام بهذا التوافق ،فهو بلا شك سيلقى الموت و الفناء .(سهير كامل أحمد،1999،ص31)

4-4)التوافق عملية وظيفية :

إن التوافق ينطوي على وظيفة أساسية هي تحقيق التوازن مع البيئة وهنا يجب أن تفرق بين التكيف أو التلاؤم الذي لا يعدو عن كونه مجرد تكيف مادي فريائي و بين التوافق بمعناه الشامل و الكلي و هذا ما دعا بعض العلماء إلى التمييز بين التوافق التكيفي الذي يشمل حلولا إنشائية و أنماط سلوكية مبتكرة و توافقا بمثابة حلول تفكيكية للشخصية ذات طابع مرضي و نكوص للمراحل السابقة.(صالح محمود2004ص42)

4-5)التوافق عملية اقتصادية :

يرى علماء التحليل النفسي أن مصادر الطاقة النفسية هو النظام الأساسي للشخصية و تستمد هذه الطاقة من عمليات الهدم الكيمائية الناتجة من عمليات الأيض لدى الإنسان بينما يستمد النظامان الآخران كلاهما الطاقة اللازمة أنشاطهما من النظام الأساسي وحيث أن كمية الطاقة محدودة فإن نتيجة الصراع تتوقف على كمية الطاقة المستمرة في كل من

القوتين المتصارعتين وعلى سبيل المثال فإذا كان الصراع بين النظامين الأساسي و الإداري و كانت طاقة النظام الأساسي أقوى فإن دفاعات النظام الإداري ستنهار و تبدوالغلبة للحاجات العضوية و الدوافع الأولية(wilson ,1998,p22)

4-6)التوافق عملية ارتقائية :

ذلك أن التوافق لا يمكن التعرف عليه إلا بالرجوع إلى مرحة النمو التي يعيشها الفرد فالراشد يعيد توازنه مع البيئة بأسلوب الراشدين و يتخطى بأسلوبه المراحل السابقة و يتوقف عندها فإن ذلك يعني سوء توافق و نكوص إلى مراحل سابقة و هذا يعني أن السلوك المتوافق في مرحلة نمو سابقة قد قد يعد سلوكا لا توافقيا أو مرضيا إذا أستخدم في مرحلة نمو تالية. (شوكت عواطف ،2000،ص17)

يتضح جليا من خلال استعراضنا لأهم خصائص التوافق أن هذه العناصر تعمل في نطاق واحد وبما أن التوافق عملية مستمرة و كلية و عملية وظيفة وارتقائية فهذا يعني أن التوافق هو المحصلة أو الناتج النهائي.

5) علاقة التوافق ببعض المفاهيم :

التوافق و الصحة النفسية :

هناك ارتباط كبير بين التوافق و الصحة النفسية و قد يصل في بعض الأحيان إلى الترادف و لعل السبب في ذلك يرجع إلى أن الشخص الذي يتوافق توافقا جيدا مع مواقف البيئة ،و العلاقات الشخصية و يعد دليلا لامتلاكه و تمتعه بصحة نفسية جديدة.(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف ،1990،ص82)

هدف الصحة النفسية هو تحقيق التوافق السليم ،و بعد الفرق بين الصحة النفسية هو فرق في الدرجة .

فهذا ما جعل بعض الباحثين يستخدمون مقاييس الصحة النفسية لقياس التوافق،و أحيانا مقاييس التوافق لقياس الصحة النفسية .(مدحت عبد الحميد اللطيف ،1990،ص82)

نستنتج أن الإنسان الذي يتمتع بصحة نفسية هو ذلك الذي يمتلك القدرة على التوافق مع مختلف مواقف البيئة ،و بالتالي يحقق توازنا لنفسه و انسجاما مع الآخرين .

6)مستويات التوافق:

تبرز عملية التوافق في عدّة مستويات مختلفة :

6-1)المستوى البيولوجي :

ترى "لورانس"مع الباحث" شين"،إن الكائنات الحية تميل إلى أن تغير أوجه نشاطاتها في استجابتها للظروف المتغيرة في بيئتها،أي تغير الظروف يقابله تغيير و تعديل في السلوك،بمعنى على الكائن الحي أن يجد طرق جديدة لإشباع حاجاته.

كما يتضمن التوافق البيولوجي استجابة الفرد للمؤشرات الخارجية و التي تستدعي بدورها أعضاء الحس ،و المستقبلات المتصلة بالعقل و هي أعضاء من جسم الإنسان تخصصت في الإحساس بأنواع معينة من تغيرات البيئة دون غيرها كالعين،الأذن.(كمال دسوقي،1974،ص106)

نستنتج أن المستوى البيولوجي يرى أنه على الكائن الحي التغيير من سلوكا ته أو تعديلها بما يتناسب مع الظروف المحيطة به ،كما أن الفرد مجهز بأعضاء مختلفة في الاستجابة و الإحساس بأنواع معينة من تغيرات البيئة .

6-2) المستوى السيكولوجي :

يقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة أي القدرة على حسم هذه الصراعات و التحكم فيها بصورة مرضية و القدرة على حل المشاكل بصفة إيجابية و تتمثل في:

الاعتماد على النفس

قدرة الفرد على توجيه سلوكه و تحمل المسؤولية

الإحساس بالقيمة الذاتية

شعور الفرد بتقدير الآخرين له

الشعور بالحرية الذاتية

شعور الفرد بأنه قادر على توجيه سلوكه.(كمال دسوقي،1974،ص106)

نستنتج أن المستوى السيكولوجي ينظر إلى التوافق على أنه قدرة الفرد على توجيه و تحمل مسؤوليته والإحساس بقيمته الذاتية .

6-3) المستوى الاجتماعي:

يرى" روش"أن التوافق على المستوى الاجتماعي هو أسلوب الفرد في مقابلته لظروف الحياة و حل مشاكله لذلك ينبغي أن تكون أساليب الفرد أكثر مرونة مع قابلية شديدة للتشكيل و التوليد أي أن التوافق عملية يشترك في تكوينها كل من عناصر البيئة و التنشئة الاجتماعية (عباس محمود عوض،1989،ص21)

يأتي هذا التوافق كنتيجة للتوافق البيولوجي و النفسي، ويظهر من خلال مظاهر السلوك الخارجي للفرد أو الجماعة ،فالتوافق يعبر عن طريقة الفرد الخاصة في حل مشاكله و تعامله مع الناس ،إذ أن هذه الأخيرة تقوم بعملية التطبيع الاجتماعي ،وبفضل هذا التفاعل تتعدلدوافع الفردويكتسب خبراتومعلومات ومهارات .(سهير كامل أحمد،1999،ص37) نستخلص أن المستوى الإجتماعي يركز على العلاقات بين الفرد و المجتمع، وذلك بتقبل اللآخرين،مما يساعد الفرد على عقد علاقات إجتماعية مرضية ، وامتلاك طريقة خاصة به من أجل التعامل مع الآخرين في حل مشاكله.

7) النظريات المفسرة للتوافق:

إن مفهوم التوافق من أكثر المفاهيم شيوعا في علم النفس ،وتشغل اهتمام الكثير من العلماء مما أدى إلى اختلاف وجهات نظرهم للموضوع ،وبالتالي ظهور عدّة نظريات من أهمها:

7-1)النظرية البيولوجية:

من مؤسسها الباحثون "مندال ،كالمان، جالتون" تركز هذه النظرية على النواحي البيولوجية للتوافق حيث ترى أن كل أشكال سوء التوافق تعود إلى أمراض تصيب أنسجة الجسم والمخ ،وتحدث هذه الأمراض في أشكال منها المورثة ومنها المكتسبة خلال مراحل حياة الفرد من إصابات واضطرابات جسمية ناتجة عن مؤشرات من المحيط أو تعود إلى اضطرابات نفسية التي تؤثر على التوازن الهرموني للفرد نتيجة الضغوطات.

يرى أصحاب هذه النظرية أن عملية التوافق تعتمد على الصحة النفسية وبالتالي التوافق التام للفرد (التوافق الجسمي)،أي سلامة وظائف الجسم المختلفة ،ويقصد بالتوافق في ظل هذه النظرية ،انسجام نشاط وظائف الجسم فيما بينها ، أما سوء التوافق فهو اختلال التوازن الهرموني أو نشاط أو وظيفة من وظائف الجسم .(رياش سعيد ،2008،ص111)

7-2) نظرية التحليل النفسي :

من أبرز رواد هذه النظرية نجد الباحث "فرويد"يرى أن عملية التوافق لدى الفرد غالبا ما تكون لا شعورية بحكم أن الأفراد لا يعون الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم فالشخص المتوافق هو الشخص الذي يستطيع إتباع المتطلبات الضرورية بوسائل مقبولة اجتماعيا.(عبد الحميد محمد الشاذلي ،2001،ص70)

اما الباحث" يونج "في دراسته فقد اعتمد على مفتاح التوافق و الصحة النفسية يكمن في استمرار نمو الشخص دون توقف ،كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية

التوازن في الشخصية السوية المتوافقة وإن الصحة النفسية و التوافق يتطلبان الموازنة بين ميولاتنا الانطوائية و الانبساطية .(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،1990،ص87)

أما الباحث "اريكسون "فالشخص المتوافق لابد أن يتسم بالثقة و الإحساس و الواضح بالهوية و القدرة على ملائمة الظروف المتغيرة دليل على النضج و سهولة التوافق.

7-3) النظرية السلوكية:

يتمثل التوافق لدى السلوكيين في استجابات مكتسبة من خلال الخبرة التي يتعرض لها الفرد و التي تؤهله للحصول على توقعات منطقية وعلى الإثابة ،فتكرار إثابة سلوك ما من شأنه أن يتحول إلى عادة و عملية توافق الشخص لدى "واطسن"و"سكينر"لا يمكن أن تنمو عن طريق ما يبذله الجهد الشعوري للفرد و لكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريقة تلميحات أو إثباتات البيئة .

أما السلوكيين المعرفين أمثال الباحث "ألبرت بندورا" و الباحث مايكل ماهوني استبعدوا تفسير توافق الفرد أنه يحدث بطريقة آلية تبعده عن الطبيعة البشرية،و اعتبروا أن كثير من الوظائف البشرية تتم و الفرد على درجة عالية من الوعي و الإدراك مزاملة للأفكار و المفاهيم الأساسية.(مايسة أحمد النيال ،2002،ص142)

7-4) نظرية علم النفس الإنساني:

يتمثل مدخل علم النفس الإنساني في مساعدة الأفراد على التوافق و ذلك عن طريق تقبل الآخرين لهم، وشعورهم بأنهم أفراد لهم قيمتهم و منها البدء في البحث عن ذاتهم و التداول مع أفكار و مشاعر كانت مدفونة ،محاولين الحصول على القبول من الآخرين و بالتالي تحقيق التوافق السليم .

و في هذا الصدد يشير" كارل روجرز" (1951) إلى أن الأفراد سيئ التوافق كثيرا ما يتميزون بعد الاتساق في سلوكا تهم حيث يعرف "كارل روجرز" بأن سوء التوافق تلك الحالة التي يحاول الفرد فيها الاحتفاظ ببعض الخبرات بعيدا عن الإدراك أو الوعي ،وفي الواقع إن عدم قبول الفرد لذاته دليل على سوء توافقه ، وهذا ما يولد فيه التوتر و الآسي.(مايسة أحمد النيال،2002،ص142)

إذا حسب الباحث "روجرز"التوافق عبارة عن مجموعة من المعايير تكمن في قدرة الفرد على الثقة بمشاعره ،الإحساس بالحرية و الانفتاح على الخبرة .

أما الباحث مالسو قام بوضع معايير لتوافق تتمثل فيما يلي :

الإدراك الفعال للواقع ،قبول الذات التلقائية ،التمركز الصحيح للذات ،وهي كلها تؤدي بالفرد إلى التوافق بصفة إيجابية مع نفسه و الآخرين .

كما يؤكد هذا الاتجاه(النفسي الانساني) في تفسير عملية التوافق على أهمية دراسة الذات ،ويشدد على أهمية القيم التي تعتبر الحدود الضابطة لسلوك الناتج من طرق الفرد .

وفي الأخير نستخلص أن هذه النظريات التي طرحها علماء علم النفس،أن كل واحد منهم له تفسير و تحديد لمفهوم التوافق في ضوء منحني معين،رغم أنها تتفق بأن التوافق النفسي مفهوم أساسي مرتبط بمقومات الصحة النفسية للفرد، فالتحليل النفسي يرى أن التوافق هو الحفاظ أما السلوكيين يشيرون إلى أن التوافق بمثابة كفاءة و سيطرة على الذات ،أما النظرية الإنسانية ترى عملية التوافق أنها حالة واعي خاصة بالفرد نفسه،وتجاربه و خبرات حياته الواقعية،و النظرة الصحيحة تتطلب التكامل ما بين هذه النظريات،ذلك بأخذها كلها بعين الاعتبار لتفسير التوافق أو سوء التوافق ، فالإنسان ما هو إلا وحدة كاملة متفاعلة.

8) أنواع التوافق :

لتوافق أنواع عديدة نذكر منها:

8-1) التوافق النفسي:

يقوم هذا الاجتهاد على الجانب النفسي للفرد و هو قدرة الفرد على تحقيق التوافق بين دوافعه و حاجاته و تحقيق ذلك بإشباعها يعني هذا خفض التوتر و يعرفه مصطفى فهمي على أنه "أن يكون الفرد راضيا على نفسه غير كارها أو نافرا منها وساخطا عليها أو غير واثقا فيها،تتسم حياته النفسية بالخلود من التوترات و الصراعات التي تقترن بمشاعر الذنب و القلق و النقص".

أما الدكتور مرعي فقد عرفه بما يلي :

"التوافق النفسي يشير إلى التنظيم الداخلي بين جميع الوحدات المتنوعة المكونة لنظام الشخصية ".

أما(عطية) هنا فيرى أن التوافق النفسي هو "عملية تشير إلى الأحداث النفسية تعمل على استيعاب حالات التوتر وإعادة الفرد إلى مستوى معين ،هو المستوى المناسب لحياته في البيئة التي يعيش فيها".(فهمي مصطفى ،39،1967)

وهنا نرى الدور الذي تلعبه المعايير الاجتماعية و الثقافية المحيطة بالفرد في بناء شخصيته منذ الطفولة حيث تحدد له سبيل تحقيق الاستقرار النفسي ضمن الأفراد اللذين يعيشون معه ونستخلص أن التوافق النفسي هو سيرورة أو سياق يهدف إلى إرضاء الشخص نفسيا وإزاحة التوترات.

8-2) التوافق الاجتماعي:

و يقصد به التعديلات التي يجريها الفرد على سلوكه من أجل تحقيق الإشباع السليم للحاجات الاجتماعية، و تحقيق متطلبات و بناء صلة سوية مع البيئة التي يعيش فيها الفرد،كما أنه فهم و استيعاب العلاقات الاجتماعية القائمة بالموقف دون تحريف أو زيادة أو نقصان و تقديم انفعالات لتحسين التصرفات. .(مدحت عبد الحميد عبد الطيف،93،1990)

إذن فالتوافق الاجتماعي هو عملية اجتماعية يساير فيها الفرد معايير مجتمعه وثقافته وذلك بقيامه باستجابات تلاءم مواقف الحياة المختلفة وتشبع رغباته وحاجاته.

تتبين مما سبق أهمية التوافق في كونه وسيلة مساعدة تساعد الفرد على تلبية حاجياته بطريقة تجعله أكثر رضا وارتياح وعليه فالتوافق ضرورة ويفرض نفسه للعيش وتكوين أسرة.

ثانيا)-التوافق الدراسي:

1)تعريف التوافق الدراسي:

تعددت تعاريف التوافق الدراسي ونذكر من بينها :

تعريف الباحثان "الشربيني وبلقيه(1998):

التوافق الدراسي ما هو إلا المحصاة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه من جهة أخرى ،بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي و النفسي و تتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي،الرضا والقبول على نحو منظم و منسق.(نجمة بنت عبد الله محمدالزهراني،2005،ص51)

تعريف عباس محمد عوض(1990):

قدرة الطالب على تحقيق التلاؤم الدراسي، و تمكنه من عقد علاقات مميزة بينه و بين أساتذته و زملائه ومشاركته في مختلف الأنشطة الثقافية و الاجتماعية داخل المجتمع الدراسي، وبالتالي ينظم وقته ويوفق بين أوقات الدراسة والترفيه،فيحقق هدفه من الدراسة.(عباس محمود عوض،1990،ص36)

تعريف شقورة عبد الرحيم شعبان(2002) :

إن التوافق المدرسي يرتكز على التوافق النفسي،الاجتماعي ولكي يكون المراهق المتمدرس متوافقا دراسيا فيجب أن يسبق ذلك وجود توافق نفسي،اجتماعي لدى المراهق المتمدرس لان المراهق المتمدرس الغارق في مشكلاته النفسية يصعب عليه الانتباه و التركيز غير قادر على الاستيعاب وفهم المادة الدراسية مما يؤدي به إلى الفشل و التأخر الدراسي.(عبدالرحمن شقورة،2002،ص 32)

تعريف محمد بوعلاق(2012):

التوافق الدراسي هوالعملية التي تتم بموجبها إقامة علاقة جيدة مع المحيط المدرسي من أساتذة و زملاء، كما يتضمن الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة و تنظيم الوقت وطريقة الإستذكار .(محمد بوعلاق،2012،ص13)

نستخلص من خلال التعريفات السابقة أن التوافق الدراسي هو الحالة التي يصل إليها الفرد و المتمثلة في العلاقة الطيبة مع الآخرين مما يؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي السوي، وهو ما يقود الإنسان إلى المشاركة الإيجابية.

2)عوامل التوافق الدراسي:

لتحقيق التوافق الدراسي ينبغي أن نضع في الاعتبار العوامل التالية:

تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم في المدرسة بأكبر قدر ممكن وعدالة الفرص وتكافؤها، يقصد إعطاء كل تلميذ ما يحتاجه منها حسب طاقته وقدرته.

لتحقيق هذا إلا غنى عن الكشف عن التلميذ باختبارات الذكاء واختبار التحصيل الدراسي و المهارات و غيرها ،لمعرفة إمكانات كل واحد منهم من البداية و السير نحو توجيه تربوي سليم يؤهل للتوجيه المهني مستقبلا.

الموازنة بين المفردات والقدرات بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح.

إثارة الدوافع كالحث على التعليم وإثارة المهمة للإقبال على المواد الدراسية.(مايسة أحمد النيال،2007،ص149)

بث روح المنافسة بين الطلبة بغية الوصول إلى تسابق في تحصيل المعلومات و الاستفادة منها وتحقيق قدر أكبر ممكن من الانجاز.

تشجيع الطلبة على العمل المشترك و تعويدهم على حب التعاون و المشاركة الفعالة فيما بينهم استعدادا لما ينتظرهم من مسؤوليات مستقبلية .

التوافق النفسي للفرد و قدرته على الاستقلال النفسي خاصة في مرحلة الطفولة.(بوصفر دليلة ،2007،ص149)

نستنتج مما سبق أن العوامل المساعدة في التوافق الدراسي تتمثل في ثلاث نقاط أساسية الأولى المتعلقة بالتلميذ أن يكون متوافقا نفسيا ،الثانية المتعلقة بالمعلم و المناهج الدراسية، و الثالثة المتعلقة بالتوجيه التربوي السليم.

3) مظاهر التوافق الدراسي:

من أهم المظاهر التي تؤثر على توافق التلميذ دراسيا نجد :

أ) الاتجاه الايجابي نحو الدراسة:

التلميذ المتوافق هو الذي ينكب على الدراسة بشكل جدي ،ويرى فيها متعة ،كما أنه يؤمن بأهمية المواد الدّراسية المقررة.

ب) العلاقة بالمدرسين:

التلميذ المتوافق هو الذي يحترم مدرسته و يقدر الدور الذي يقومون به،كما أنه يتّبع تعليماتهم وينفذها،ويسألهم ويتحدث معهم،ويعتبرهم قدوة يجب الإقتداء بها.

ت)العلاقة بالزملاء:التلميذ المتوافق هو الذي يقيم علاقات زمالة أساسها الودّ والاحترام المتبادل مع زملاءه داخل و خارج القسم،كما أنه يبدي اهتماما بهم و يساعدهم في حل مشاكلهم الدراسية و الشخصية.

ث) تنظيم الوقت:

التلميذ المتوافق هو الذي ينظم وقته بشكل متزن ،ويقسمه إلى أوقات للأنشطة الاجتماعية والترفيهية ،وهو الذي يسطر عليه كما أنه يقدر أهمية الوقت وقيمته .

ج) طريقة الدراسة:

التلميذ المتوافق هو الذي يتبع طرقا مختلفة في الدراسة تتلاءم مع المادة الدراسية التي يدرسها ويقوم بعمل ملخصات واستنتاجات ،كما أنه قادر على تحديد النقاط الهامة و التركيز عليها أثناء المراجعة.

ح)ارتياد المكتبة :

التلميذ المتوافق هو الذي يرتاد المكتبة باستمرار وبمعنى فيها أوقات فراغه ويستعير الكتب والمجلات والمراجع العلمية ،ويبحث فيها عن المعلومات اللازمة للدراسة ،وكتابة الأبحاث و الواجبات .**خ) التمييز الدراسي:**

التلميذ المتوافق هو المتميز دراسيا،الذي يحصل على درجات عالية في الامتحانات ويظهر ذلك في سجلات وكشوف الدرجات.(عبد الرحيم شقورة شعبان ،46،2001)

نستخلص أن أهم الخصائص التي يظهر بها التلميذ المتوافق دراسيا تتمثل في علاقة الودّ و الاحترام والتقدير و المساعدة التي تجمع بين التلميذ و أساتذته،أو بين التلميذ وزملاءه،إلى جانب التوجه الإيجابي نحو الدراسة من خلال إعطاء أهمية متساوية لكل المواد و المقررات الدراسية ،هذا بتنظيم الوقت أي تخصيص وقت لمراجعة فعالة ،و البحث المكتبي و العلمي، و تخصيص وقت الترفيه والنشاطات الثقافية، لان نتائج التوافق الدراسي تظهر بتميز بردوده الجيد.

4)مشكلات التوافق الدراسي:

يمكن أن يتعرض التلميذ لعدد من المشكلات دون تحقيق توافقه الدراسي ومن بينها ما يلي:

4-1)الحالة الصحية:

فالتلميذ الذي يعاني من مرض في صحته و عدم التركيز في الدروس،وتغيبه المستمر بسبب حالته الصحية الضعيفة تؤدي إلى سوء توافقه في الدراسة .

4-2)التذبذب في المعاملة الأسرية :

فالدلال الزائد و الإسراف بالرعاية يولد فردا معتمدا على أبويه في أداء واجباته الدراسية.

4-3) عدم وجود صلة بين المؤسسة التعليمية و المجتمع:

يولد سوء تكف التلميذ لان المؤسسة التعليمية يجب أن تكون امتدادا لحياة المجتمع.

4-4) التأخر الدراسي و عدم قدرة الطالب على الإيخاءالدروس:

مما يولد لديه الملل بسبب عدم قدرته على متابعة متطلباته الدراسية.

4-5) ارتكاب مخالفات داخل المؤسسة التعليمية:

كالعدوان على الزملاء و الغش في الامتحانات مما يولد فيه تلميذا يفرض من قبل المؤسسة التعليمية و الزملاء مما يؤدي إلى عدم قدرته على التوافق.

نستنتج مما سبق ان هناك الكثير من المشكلات التي تعترض طريق التلميذ و توافقه دراسيا ،فسوء حالته الصحية تؤثر على مواظبته على الدراسة ، ويتأخر دراسيا لعدم قدرته على الإيخاء لمتطلبات الدراسة إلى جانب عدم التوافق بين قدراته واستعداداته و البرامج التربوية المقرّرة ،كل هذه العوائق تولد سلوكات غير سوية تؤثر في تحقيق التلميذ لتوافقه الدراسي.

5)- أسباب سوء التوافق الدراسي:

من الضروري الاهتمام بدراسة أسباب سوء التوافق الدراسي التي ترجع إلى مشاكل قوية تعيق نجاح التلميذ المتمدرس قصدا و اختيارا ،يمكن تقسيم الأسباب إلى ثلاثة عوامل أساسية ،عوامل أسرية وعوامل شخصية وعوامل صحية جسمية وكما يلي :

5-1) العوامل الأسرية :

***المستوى الاقتصادي:**

التغذية اليومية من حيث النوم والكم . قيام التلميذ ببعض الأعمال المنزلية لمساعدة أولياء أمره . القيام بأعمال مقابل أجرة لدى أشخاص آخرين لمساعدة الأسرة ماديا.

***المستوى الثقافي:**

كيفية متابعة التلميذ ومراقبة داخل المدرسة وفي البيت ومع رفاقه.

تعاون الأسرة مع المدرسة وإقامة جسر مستمر للتواصل و تبادل المعلومات .

***الجو المنزلي:**

علاقات الأبناء مع بعضهم بحيث يسهر الوالدان على تنقية الأجواء بين الأطفال وتربيتهم على المحبة و الحنان و التآخي و التعاون.

5-2)العوامل المدرسية:

سوء توزيع التلاميذ على الفصول ،بحيث أن يكون هذا التوزيع عادلا من حيث العدد، الجنس ،السن،التكرار ،مستوى التحصيل والانتماء الاجتماعي .

عدم الانتظام في الدراسة وعدم الاستمرارية بوتيرة عادية ،حيث يتخلل السنة الدراسية عدة توقفات تؤثر سلبا على الاستيعاب والمردودية المدرسة .(داود شفيعة ،2012:ص61)

تغيب المدرسين و عدم تعويضهم عن الدروس.

كثرة المواد وكثرة الحفظ و الأعمال المنزلية.

عدم فهم واستيعاب الدروس.

5-3) العوامل الشخصية أو الذاتية:

عدم القدرة على الفهم أو ضعف قدراته واستعداداته نتيجة قلة التمرن .

نفور التلميذ من المدرسة أو أكثر نتيجة تصرفاتهم وعدم تمكنهم من آليات وضوابط التربية السليمة .

5-4)العوامل الجسمية أو الصحية :

إعاقة جسمية مثلا اضطراب يصيب أجهزة الكلام. عوامل انفعالية كالخجل ، الانطواء ، القلق.(داود شفيعة ،2012،،ص59)

من خلال كل ما ذكر سابقا ،كل هذه العوامل لعدم التوافق الدراسي ، منفردة أو مجتمعة تعيق المراهق المتمدرس عن تحصيله الدراسي، مما تؤدي به تشكيل مباشر إلى الرسوب و الفشل وربما الانقطاع عن الدراسة و مغادرة الأسلاك الدراسية ليضم الدهر المدرسي وتدهور جميع الطاقات البشرية و المادية.

6) الطرق العلاجية لخصائص سوء التوافق الدراسي:

يختلف علاج سوء التوافق الدراسي لاختلاف المشكلات :

فإذا كان السبب ضعف حيوية التلميذ وجب عرضه على الأطباء .

قد يكون عدم التوافق الدراسي نتيجة عوامل نفسية معقدة ،ناتجة عن فقدان أحد الأبوين أو هما معا أو ناتجة عن انفصال الأبوين، أما ناتجة عن عوامل أخرى استطاع المدرسون أو

الإداريون اكتشافها فيجب اللّجوء إلى العيادة النفسية وبخاصة أمراض الكلام و مشكلات السلوك .

حالات يقع على المدرسة و المعلم عبء العلاج ، قد تكون في طريقة التدريس أو القسوة الأساتذة خاصة ما يلاحظ في الأقسام مرحلة الابتدائية و لذا فإن على المعلم أن يعاملهم معاملة تساعدهم على تفهم مشكلاتهم ونفسيتهم .(داود شفيعة ،2012:ص59)

نستنتج أن علاج التلميذ الغير المتوافق دراسيا والاعتناء بأحواله النفسية والصحية من اوجب واجبات جميع فريق التربويين،المعلمين، الإدارة وكل من له صلة به في المجال التربوي و بذلك باكتشاف المشكلات التي يعاني منها واتخاذ الاجراءات المناسبة لحلها .

7) دور المؤسسة التعليمية في إحداث التوافق الدراسي:

تلعب المؤسسات التربوية من بينها التعليم الإبتدائي دورا هاما في إحداث التوافق الدراسي لدى التلاميذ ومن العوامل التي تساعد على ذلك :

7-1) تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعلم بأكبر قدر ممكن، و عدالة الفرص و تكافئها يقصد بها إعطاء كل تلميذ ما يحتاجه منها حسب طاقته و قدراته، لا يمنع من ذلك بل يشجع عليه كون المدرسة أساسا أداة تميز للضعاف و الأقوياء و المتوسطين لأغراض النجاح و الرسوب و التقديرات.

7-2)الكشف عن قدرات التلاميذ بإختبارات التحصيل الدراسي و المهارات و غيرها لمعرفة إمكانيات كل منهم منذ البدء و السير بهم نحو توجيه تربوي سليم يؤهل للتوجيه المهني مستقبلا فيما يمتاز منهم فيه و يتفوق باستعداده.

7-3) إثارة الدوافع كحث على التعلم و الإقبال على الدرس، و هذا ينبع الدافع لتعلم من نفس التلميذ، كرغبته في المعرفة، الفهم، الاستطلاع والاكتشاف ..الخ، ينبغي أن يكون هدف

المدرسة في المقام الأول، حتى ينمو الميل الشخصي و الاتجاه التي تغني عن أي عقاب أو ثواب.

7-4) أن يكون لا بد من النظام كأساس المدرسة، فالسوائل الإيجابية من تشجيع و مكافأة، و شهادات تفوق و لوحة الشرف و ميداليات البطولة و جوائز الأولية، لا شك أنها تفوق سلبيات العقاب كجزاء مهما لجأت إليه المدرسة بضوابطه التربوية كان يكون قصيرا و مسببا و غير جارح أو مهين، لتكون الثقة بالنفس و الإعتداد بالذات أساس التوافق التربوي.

7-5) لا بد من الموازنة بين ما تعطيه كمقررات وواجبات و تحصيل، و بين ما يطبق التلاميذ تقبله و تمثله و آراءه أي الموازنة بين المقررات و القدرات، بين مستوى التحصيل و مستوى الطموح لأن في عدم التوازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه تعجيزا للمدارس و تثبيطا لهمته يؤديان به إلى الفشل.

7-6) تنمية المهارة اللغوية التي لا غنى للتعبير عما حصله التلميذ، إذ بغير ذلك لن يستطيع الكشف عن تحصيله، و لن تدري ما إذا كان من الأصل قد فهم ما درى، وأن العجز فقط هو عجز عن الإفصاح، خصوصا وان الاختبارات المدرسية معظمها تحصيلي لغوي، سواءا التحريري و الشفوي، ولا قدرة لهذا النوع من الاختبارات على تقييم التلميذ بغير هذا الطريق المباشر، أن يسمح أو يردد كتابة ما حفظه و تعلمه، لا كاختبارات الذكاء أو الشخصية التي تكشف عن استعداده بطرق عير مباشرة.

7-7)إثارة التنافس و التسابق بين الدارسين بما يدفع إلى الغيرة و الاهتمام، لكن بما لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروفة كيأس الضعفاء و غرور الأقوياء، و إرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم، و عموما الصراع و العدوان الذي هو النتيجة الطبيعية المبالغة في خلق تنافس لا غنى عنه ، وكما قلنا في باب الدوافع حينا مناقشة التلميذ لنفسه بمعرفة نتائج تقدمه من فترة زمن لآخر ومن امتحان شهر أو فترة سنوية لآخر.

7-8) تشجيع التعاون و العمل الجماعي مثلا في عمل مشترك تفكر فيه مجموعة من الصبيان و تخطط له، و يبحثون له عن وسائل العمل و مواد الأداء ثم يشتركون في تنفيذ و يتحملون مسؤولية نجاحه أو فشله، كي يتعلموا التضحية و الإيثار في سبيل الهدف المشترك، و يتدربوا مبكرين على حياة المجتمع الكبير و ديموقراطية القيادة و تحمل المسؤولية، فالمدرسة ولو أنه منظمة تربية، هي أيضا موقف حياة ن ومجال توافقن ما يحدث فيها هو سينطبع بذهن الناشئة، و على هذا النحو من الانطباع سيتناولون حياة الكبار في المستقبل.(دسوقي كمال ،1974،ص335-337)

ما يمكن استنتاجه أن هناك بعض العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية التي يمكن لها أن تساعد في تحقيق التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس، ومن بين هذه العوامل إثارة الدوافع على التعلم، تهيئة الفرص اللازمة للتعلم الكشف عن قدرات التلاميذ لأن عدم التوازن يؤدي إلى تعجيز الأستاذ و تثبيط همته.

خلاصة الفصل :

ما يمكن استخلاصه أن التوافق الدراسي هو إمكانية التلميذ الانسجام مع محيطه المدرسي و القدرة على العمل فيه،و تكوين صداقات و علاقات اجتماعية، مما يحقق له الاستقرار داخل هذا المحيط، فالتلميذ هو المسؤول عن تحقيق توافقه و عليه أن يتعرف على شخصية ذاته، فلا يتورط مع مواقف إثارة الصراعات .

الفصل الثالث

صعوبات التعلم الأكاديمية.

أولا:صعوبات التعلم.

تمهيد

1-نبذة تاريخية حول مفهوم صعوبات التعلم.

2-تعريف صعوبات التعلم.

3-تصنيف صعوبات التعلم.

4-عوامل ظهور صعوبات التعلم.

5-تشخيص و محكات صعوبات التعلم.

6-خصائص الاطفال ذوي صعوبات التعلم.

7-دور المعلم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانيا: صعوبات التعلم الاكادمية.

اولا: صعوبات القراءة.

1-تعريف القراءة.

2-اهداف القراءة

3-اهمية القراءة.

4- تعريف صعوبة القراءة.

5-أسباب صعوبة القراءة.

6- انواع صعوبات القراءة.

7- محاكات تشخيص صعوبة القراءة.

8- الخطوات الاساسية لعلاج صعوبات القراءة.

ثانيا: صعوبة الكتابة.

1-تعريف الكتابة.

2-مراحل تعلم الكتابة.

3-تعريف صعوبات الكتابة.

4-عوامل وأسباب صعوبات الكتابة.

5- تصنيف صعوبات الكتابة.

6- مظاهر صعوبات الكتابة.

7- مشكلات صعوبات الكتابة.

8-تقييم و تشخيص صعوبات الكتابة.

ثالثا:صعوبات الحساب.

1-تعريف الحساب.

2- تعريف صعوبات الحساب.

3- عوامل صعوبات الحساب.

4- تصنيفات صعوبة الحساب.

5- الاضطرابات المصاحبة لصعوبة الحساب.

خلاصة الفصل.

تمهيد

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت المربين و حظيت باهتمام الباحثين، في ميدان التربة فقد تزايدت البحوث و الدراسات للوصول إلي فهم أعمق و أكثر دقة لموضوع صعوبات التعلم و ذلك من اجل الوصول إلي اقتراح حلول و خدمات مفيدة لهذه الفئة، و كذلك التشريعات اقترحت علي ضرورة تقديم الدعم و العناية لهذه الفئة في مختلف المؤسسات التربوية ليستفيد منها التلميذ من ذوي الصعوبات التعلم.

أولا: صعوبات التعلم:

1) نبذة تاريخية حول مفهوم صعوبات التعلم

إن ميدان صعوبات التعلم يعتبر ميدان حديثا نسبيا و لكن مفاهيمه الرئيسية التي يقوم عليها ليست حديثة، فقد تعامل معها مختلف المختصين في عدة مجالات منذ قرون عدة **(جمال متقال، 2006).**

فمجال صعوبات التعلم لم يكن جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت و مازال تشترك تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث و الإسهام في مجال صعوبات التعلم. **(عمر الخطاب، 2006).**

إن ما يعرف ألان باسم صعوبات التعلم كان يعرف من قبل المختصين قبل عام 1960 بعدد من المصطلحات مثل: الخلل الوظيفي المخي البسيط، الإصابة المخية، الاضطرابات العصبية النفسية، صعوبة القراءة، قصور في الإدراك، كما أطلق علي هذا الموضوع مصطلح " العجز عن التعلم أوالإعاقة الخفية " **(القبالي، الغول 2003).**

إن أول من اهتم باضطراب التعلم هو علم الأعصاب حيث كان يطلب من الأطباءأخصائيالأعصابإن يقوموا بالتشخيص و معالجة حالة الصعوبة القرائية و الكتابية و الكلامية الناتجة عن الإصابة المخية.

و يشير السرطاوي إليإن هناك إسهامات كثيرة لعلماء في طب الأعصاب مثل: " كارل و يرنك " 1872 حيث قام بتحديد منطقة معينة في الفص الصدغي الأيسر من الدماغ هي المسؤولة عن الفهم الألفاظ و الأصوات و ربطها باللغة المكتوبة، و كذالك ما أكده " هاكسون " 1915 علي وجود أنواع متعددة من العجز اللغوي و التي تتضمن فقدان القدرة علي الكلام و الكتابة و القراءة. بعد الحرب العالمية الأولي قام العالم الانجليزي " هنري هيد " و هو من اكبر المهتمين بموضوع القصور اللغوي بإجراء دراسات علي الجنود الذين فقدوا

أجزاء من دماغهم بسبب الحرب، حيث توصل إليإن تلف أي جزء من الدماغ ينتج عنه اضطرابات مختلفة. **(جمال مثقال، 2000)**.

كما أكده العالم " فرانسيس جال " علي الاقتران بين الإصابات الدماغ و فقدان القدرة اللغوية أدتإلي البحث عن العلاقات بين الإصابات الدماغية و اضطراب عمليات الاتصال الاخري.

و في عام 1895 نشر عالم البصريات الانجليزي " هينشلوود " تقريرا عن مشكلات الإدراك البصري التي أطلق عليها " عمى الكلمات "، كما قدم نظرية تربط بين صعوبات القراءة و إصاباتالمخ **(عبدالوهاب ، 2003)**.

و في عام **1963** ظهر مصطلح صعوبات التعلم علي يد العالم " **صموئل كيرك** " و تم التوسع في تعريفه و التحول عن التوجه العصبي الأصلي في تفسير مفهومه ليشمل نطاق واسعا من المشكلات التي يواجهها بعض التلاميذ في القراءة، الكتابة، الحساب و السلوك إلي غيرها من مشكلات كثيرة. و لكن لم يكن ذلك كافيا علي سد احتياجات الأطفال الذين كانوا يعانون من مشكلات تعليمية.

و خلال الستينيات من القرن العشرين تم إجراء العديد من البحوث و الدراسات التي تناولت هذا المفهوم و حاولت تقديم مفهوم و تفسير أدق لمصطلح صعوبات التعلم، و توفير معلومات و معارف للمعلمين و المربين بصفة خاصة، فقد حاول الاخصائين بما فيهم المختصين في مجال صعوبات التعلم و الأطباء، علماء النفس، علماء السمع و معالجي الاضطرابات الكلامية علي التأكد علي التوسع في المفاهيم الخاصة بصعوبات التعلم، و ما تتضمنه من إجراءات لتشخيص هذه الصعوبات، و من ثم وضع برامج لعلاجها و التعامل معها.

و في عام 1968 اعترفت الحكومة الفدرالية الأمريكية بهذا الموضوع و أطلقت عله رسميا اسم "**صعوبات التعلم** " و منذ ذالك الاعتراف شهد البحث العلمي ازدهارا في كل مجالات

التربية الخاصة، و تزايد هذا الازدهار في السبعينيات و الثمانيات حتى بلغ ذروته في السبعينيات(**الدماطي،2006**).

يتضح لنا من خلال تتبع تاريخ صعوبات التعلم، إن الاهتمام بهذا المجال و بالتحديد قبل 1990 كان منبثقا عن المجال الطبي، أما دور التربويين في تنمية و تطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين من قبل العلماء النفس.

ووعيه بأوجه القصور لديهم و رد الفعل السالب من قبل الآخرين اتجاهه يزيد من مشاعر القلق لديه(**عبد الوهاب، 2003**).

يمكن إن نستنتج من خلال ما وردناه من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم إن هذه الخصائص يظهر تأثيرها جليا علي مستوى تقدم الطفل في المدرسة و علي قابليته لتعلم، كما تأثر علي شخصيته و قدرته علي تعلم و علي التعامل مع الآخرين سواء كان ذالك في المدرسة أو خارجها.

2) مفهوم صعوبات التعلم:

تعريف كيرك 1963: حسب كيرك فان مفهوم صعوبات التعلم يشير إليتخلف أو اضطراب أو تأخر واحد أوأكثر من عمليات الكلام و اللغة و القراءة و الكتاب و الحساب أو المواد الدراسية الأخرى و التي تنشاء عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية و الوجدانية، كما انه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو الحواس أو العوامل التعليميةأو الثقافية (**محمود عوضالله سالم و آخرون، 2003**).

تعريف بار برايتمان 1965: الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يظهرون تناقضا (تباعدا) تعليميا بين قدراتهم العقلية العامة و مستوى انجازهم الفعلي،و ذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، و إن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي بينما لا

ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلي التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي، أو ألتعلمي أو الاضطرابات الانفعالي الشديد، أو الحرمان الحسي.**(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، 36).**

وزارة التربية الأمريكية 1968: يعد الأطفال ذوى الصعوبات التعلم الخاصة أو المحددة هم أولئك الذين يبدون اضطرابا في واحدة أوأكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة الشفوية أو المكتوبة، و قد يظهر ذلك علي هيئة اضطراب في الإنصات أو التفكير أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو إصابة في المخ أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ أو عسر القراءة، أو الحبسة التطورية، و لكنها لا تتضمن مشكلات التعلم التي تنتج في الأساس عن الإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو التي تنتج عن القصور البيئية. **(دانيالهالاهان و آخرون، ترعا دل عبدالله محمد، 2007، 52 ص).**

تعريف كلمن تيس 1966:هو الخلل الوظيفي المخي البسيط عند الأطفال الذين يقتربون إلي المتوسط أو المتوسطين أو اعلي من المتوسط من الذكاء و الذين يعانون من الصعوبات التعلم ترتبط بانحرافات في الجهاز العصبي المركزي، و قد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك و في تكوين المفاهيم و في اللغة و في الذاكرة و في الوظائف الحركية. **(فتحي عبد الرحيم و حليم بشايً 1966).**

من خلال هذه التعارف لصعوبات التعلم توصلنا إلي تبين و جود اختلاف في تحديد مفهوم لهذا الاضطراب بدقة، حيث بين البعض إن نسبها إلي وجود اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، بينما يرى بار برا بيتمان انه قد يصاحب هذه المشكلة خلل في الجهاز العصبي المركزي و قد لا يكون ذلك بالضرورة كما يصفها الآخرون أنها مجموعة من الاضطرابات بشكل غير متجانس.

3) تصنيف صعوبات التعلم:

أوضح كيرك أن محاولة تصنيف صعوبات التعلم عند الأطفال تكون غير مجدية، و ذالك لتداخل بين فئات صعوبات التعلم و أشارإلي انه يمكن وضع تصنيف مقبول و هو:

أ) صعوبات التعلم الاكادمية مثل: صعوبة القراءة، الكتابة، الحساب .

صعوبات غير رمزية: كصعوبات الإدراك،التعبيراللفظي.

صعوبة رمزية: كصعوبات في التعبير اللفظي.

و قام **كيرك في 1987** بوضع التصنيف الخاص بصعوبات التعلم بالتفصيل، حيث ذكر أنها تكون ناتجة عن اختلال في الانتباه، اللغة،الذاكرة، المهاراتالإدراكية، التفكير و الإدراك الاجتماعي.

و في**1988** قدم التصنيفات الأكثر دقة و شمولية و الأكثر انتشارا حيث ميز بين نوعين من صعوبات التعلم، الممثلة في الصعوبات التعلم الاكادمية و هو التصنيف المعتمد في الدراسات الحالية.

ب)الصعوبات التعلم النمائية: و هي خلال أو اضطراب في العمليات المسؤولة عن التعلم عند الأطفال، و تحتوي علي نوعين.

***الصعوبات الأولية:**

صعوبات في الانتباه: يعد الانتباه عملية أساسيةو ضرورية لحدوث التعلم، و يعرفه الباحثون انه القدرة في التركيز علي نشاط معين خلال مدة زمنية معتبرة **(Alain lieury، 2008)**

و **يعرفه النصر ألزغلول:** ص 95 فالإنسان يتعرض لعدة إلي عدة منبهات لكنه يختار ما يحتاج إليه و يركزا انتباهه عليها، فلمعلم الذي يطلب من تلاميذه الانتباه إلي الدرس إنما

يدعوهم إلي استعداد الإدراك ما يقوله، و التلاميذ الذين يقرؤون موضوع ما أو يفكرون في مسالة فانه لا يشعر بمن حوله إلا شعورا غامضا لان موضوع الانتباه يحتل بؤرة شعوره.

و من هنا يتبين إن وجود اضطرابات في الانتباه يؤدي حتما إلي صعوبات في التعلم، و يذكر تسير مفلح كوافحةإن الكثيرين من أنماط صعوبات التعلم الاخري.(**تسير مفلح كوافحة،2007.)**

صعوبات في الإدراك:و الإدراك عملية دخول المعلومات إلي الدماغ و تحليل و تفسير هذه المعلومات و إعطائها معني، فيعمل الإدراك علي تنظيم و تفسير المثيرات السمعية و البصرية و اللمسة، فالأطفال الذين يجدون صعوبة و عجز في الإدراك يجدون صعوبة في التفسير و الحصول علي معني من بيئتهم، فبدون عملية الإدراك لا تستطيع إن تتعلم، ذلك عملية التعلم تعتمد علي إدراك المثيرات المتواجدة حولنا و ردة الفعل المناسب لكل مثير حسب قوته وشدته. **(لصالح حسين احمد الداهري، 2010 : 347).**

و من الصعوبات التي تتدرج تحت الإدراك مايلي: صعوبات الإدراك البصرية، صعوبات الإدراك السمعية، صعوبات تميز الشكل و الأرضية و صعوبات التناسق الحركي و البصري، صعوبات الإدراك المكاني.

صعوبات في الذاكرة: يري علماء النفس المعرفيون انه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي تكتسب بها كل الأشكال المتعددة للمعرفة التي نمثلها و نستخدمها، فان الذاكرة مخزن و مستودع نخزن فيها المعلومات و التي تصنف بدقة و توزع علي الأماكن متنوعة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة إليها.**(سامي محمد ملحم، 2002 ص 261).**

و من هنا يمكن القول إن وجود قصور في الذاكرة عند التعلم يؤدي حتما إلي قصور في التعلم، و قد بينت الدراسات وجود فروق بين الأطفال ذوى الصعوبات التعلم و العاديين في مجال الذاكرة، يمكن تلخيصها كما وردت عند.**(البطالة و آخرون، 2005).** فيما يلي:

عدم كفاءة الاستراتجيات المستخدمة لديهم في استرجاع المعلومات من الذاكرة.

الفشل في إحداث التكامل بين الذاكرة اللفظية و الذاكرة البصرية للمثيرات البصرية عند تخزينها و استرجاعها.

قلة البناء المعرفي الناتج عن صعوبة الاحتفاظ لديهم و الذي يسبب اضطرابا في الذاكرة طويلة المدى عنه المهام التي تتطلب التجهيزات و المعالجة القائمة علي المعني.

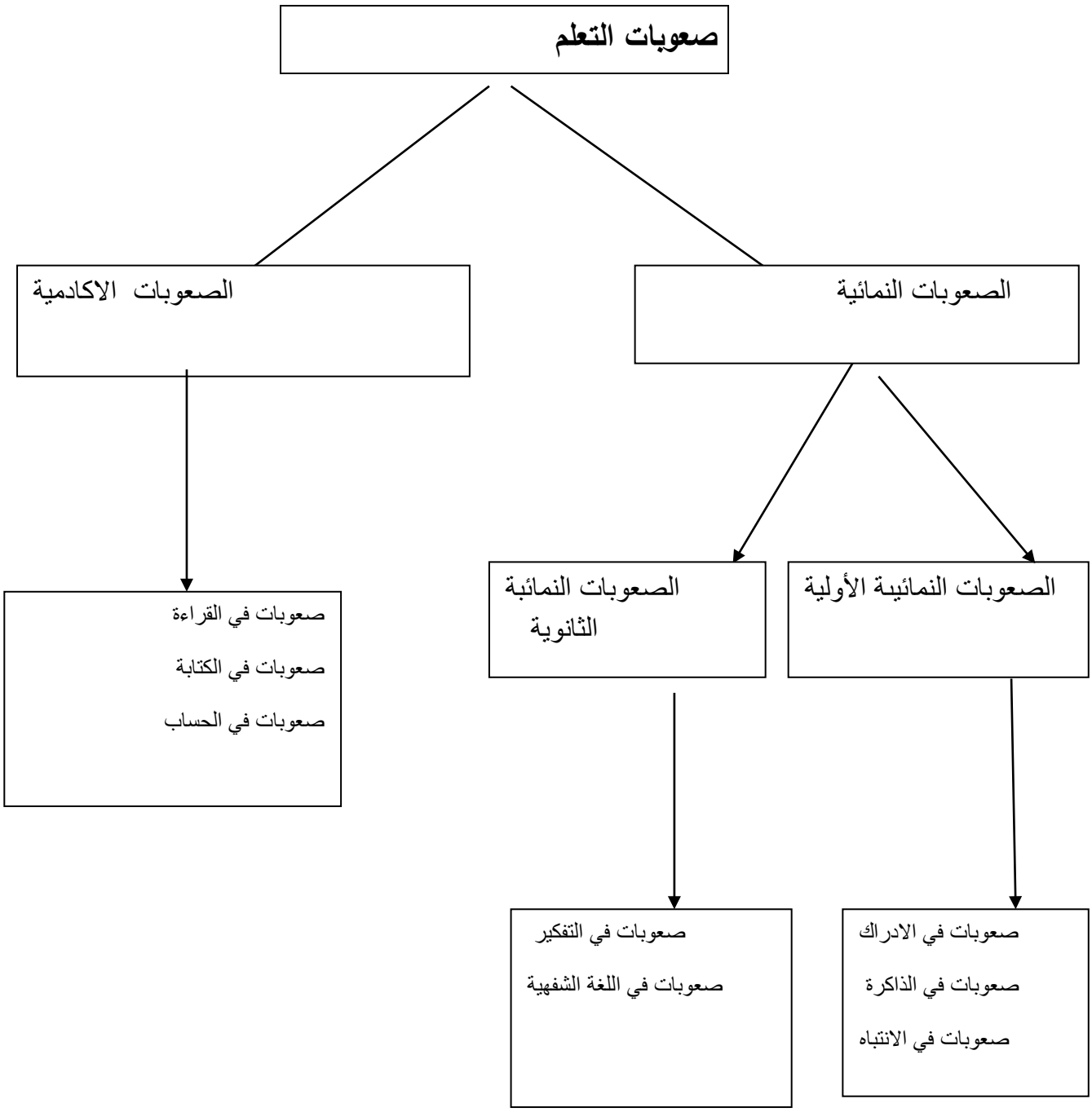
* **الصعوبات الثانوية:** و لديها نوعين و هما صعوبات التفكير و صعوبات اللغة الشفهية.

صعوبات التفكير: حيث يواجه الطفل مشكلة في توظيف الاستراتجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة و يعود جزء كبير من هذه الصعوبات إلي افتقار الطفل إلي عمليات تنظيم الخبرات و التجارب، و التي تعتبر ضرورية الاسترجاع هذه الخبرات و استخدامها عند الحاجة (**نور بطانية، زليخا أنور، 2006**).

صعوبات اللغة الشفهية: حيث يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة، فالأطفال ذوي الصعوبات التعلم يتعثرون في اختبار الكلمات، و يكررون الكثير من الكلمات و يستخدمون جملا متقطعة و أحيانا دون معني عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا، فقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة.(**نور بطانية، و زليخا أمين، 2006 ص 28**).

عند الدخول المدرسي لطفل في الطور الابتدائي تظهر عند بعض الأطفال صعوبات في اكتساب المعرفة بشكل سليم، و التي تتمثل في صعوبات القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية.

يمكن أن نوضح أنواع صعوبات التعلم في الشكل التالي:



الشكل رقم (01) تصنيف الصعوبات التعلم حسب كيرك.

من خلال ما سبق يمكن القول إن الطفل الذي يعاني من احدي الصعوبات التعلم النمائية أو كلها تؤثر بطريقة مباشرة علي أدائه الأكاديمي الذي يظهر علي شكل صعوبات اكادمية، ذلك إن عملية التعلم لا يمكنأن تتم بوجود خلل في العمليات النمائية التي يمثلها

الإدراك و الانتباه و الذاكرة اضافة إلي عمليات التفكير و اللغة و الكلام فكلها ضرورية لحدوث التعلم.

4) العوامل التي تؤدي إلي حدوث صعوبات التعلم

من خلال دراستنا لمفهوم صعوبات التعلم، يستطيع الفرد الاستدلال علي بعض أسبابها و تختلف الأسباب حسب اختلاف الاتجاهات المعرفية لها.

و هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلي ظهور صعوبات التعلم، التي يفترض أن تكون ذات أساس عصبي، و قد لحظ إن العوامل نفسها التي تؤدي إليإعاقات التعلم مترافقة و متحدة مع إعاقاتأخريكالإعاقات العقلية و الخلل السلوكي. لذا نجد صعوبة في الإشارة، و لذالك تكون الأسباب متداخلة و لا يوجد سبب واحد يفسر صعوبات التعلم لدى الطفل.(**كريمان بدير، 2004**).

و يمكن تلخيص الأسباب كتالي:

4-1) الأسباب الفسيولوجية:

يشير الأطباءإلي السبب الفسيولوجي لظاهرة صعوبات التعلم، و تحدث إصابة الدماغ التي تعني تلف في عصب الخلايا الدماغية إلي عدد من العوامل الفسيولوجيةأهمها:

التسمم، التهاب الخلايا الدماغية، و الحصبةالألمانية، و نقص الأكسجين، كلها تؤدي إلي تلف الدماغ. (**خطاب، 2006**).

و لقد توصل العلم الانجليزي " هنري هيد " إليإن التلف الذي يصيب مناطق معينة من الدماغ هو المسؤول عن القصور اللغوي، و إن تلف في مناطق اخرينتج عنه اضطرابات نفسية و عصبية مختلفة. (**مثقال، 2000**).

إن أكثر الأسباب العضوية قبولا هو ما يتعلق باضطراب في الجهاز العصبي المركزي و الذي نشير إليه بالخلل الوظيفي العصبي، أي بعدم انتظام في أداء الدماغ الوظيفي بغض النظر إذا و جد تلفا عضويا في الدماغ أو لم يوجد. **(حسن منسي، 2004).**

عندما يكون نمو الدماغ إبطا من المعتاد عند بعض الأطفال قد تأخرالنمو الجسميأيضا بشكل يجعل الطفل غير قادر علي السيطرة علي توازنه و قد يتأخر في النطق فلا يتمكن عليه إلا بعد عامه الرابع أو الخامس. و قد يعاني من تأخر في بعض المجالات النمو الإدراك السمعي و البصري.

إنأدمغةالإناث تنمو بشكل أسرع علي الذكور، كما إنالتأخر في بعض مجالات النمو قد ينشا عند بعض الأطفال صعوبات في التعلم أو بعض الأنواع السلوك الخاطئ،وإذا ما تم ذالك أصبح العلاج أمر ضروري و من الأفضل في الفترة التي يحدد فيها الطفرة في النمو إن يكون إلي جانب الطفل من يعني به ليعطي هذه الطفرة في النمو الأهمية اللازمة و يجد ما فيها من متعة. **(القبالي و الغول،2003).**

4-2) الأسباب الوراثية:

تشير الدراسات الحديثة في موضوع أسباب صعوبات التعلم إلي اثر العوامل الجينية الوراثية في إحداث صعوبات التعلم، أيإنالأسباب الوراثية من العوامل المسببة لبعض حالات صعوبات التعلم. **(حسينمنسي، 2004).**

لقد أشار علماء الوراثة إليإنأهم ما يتحدد بالوراثة هو جنس المولود، و لقد ثبت إن هناك بعض الإمراض الوراثية التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي و هذا بدوره يؤدي إليصعوبات التعلم عند الطفل مستقبلا.

و قد اهتمت عدة دراسات بالتعرف علي اثر الوراثة علي صعوبات القراءة و الكتابة و الحساب، فقد أجريت بعض الدراسات علي بعض العائلات التي تضم عدد كبير من الأفراد

الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة، و قد أجرى " هالجر " 1950 دراسة شاملة لعدد من الأسر ووجد بان نسبة شيوع صعوبات القراءة و الكتابة و الحساب عند الأقارب تقدم دليلا كافيا علي إن هذه الحالات تتواجد في الأسر و يظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة **(القمش و المعايطة، 2007).**

4-3) الأسباب البيئية:

يركز الكثير من المختصين في مجال صعوبات التعلم علي الأسباب البيئية التي تساهم في خلق اضطرابات تعليمية، و من العوامل البيئية التي قد تكون مسئولة عن هذه الصعوبات: سوء التغذية، الاستثارة غير الكافية، الفروق الثقافية و الاجتماعية و التدريس غير الفعال، فالتدريس الضعيف من الأسباب البيئية الممكنة لصعوبات التعلم، و لا يقصد بالتدريس الضعيف عدم التمكن المعلم من المادة العلمية في تخصصه، بل إن ما يدرسه و الطريقة التي يدرس بها لا يتناسب مع ما يعرفه التلميذ و الأساليب التي يتعلم بها، و هذا ما يمكنإن يسهم في خلق صعوبات التعلم لدى الأطفال. **(عبد الوهاب، 2003).**

كما نجد في العوامل البيئية عدة أسباب تتمثل في:

عدم وجود التعزيز و التغذية الراجعة في بيئة الطفل الدراسية.

عدم تشجيع الانجاز مهما كان الانجاز المبذول.

اتجاهات الآخرين السلبية نحوهم.

عدم وجود نماذج أبوية أو تعليمية كنماذج لتعلم خلال نمو الطفل المبكر.

العقاب و الرفض الذهاب إلي المدرسة بسبب سلوك المعلم نحوى الطفل.**(حسني العزة ، 2002).**

4-4) الأسباب الطبية:

إن تتعرض له الأمأثناء الحمل و ما يقع لها من إحداث خلال هذه الفترة، له اثر سلبي علي دماغ طفل، و الإصابة بالمرض أو التعرض لسموم و صعوبات الولادة لها اثر علي الوليد، كما إن نقص الأكسجيناوإصابةرأس الجنين بالأدوات الطبية يؤدي إلي تلف في بعض الخلايا الدماغ عند الطفل، و هذا ما يؤدي إلي ظهور صعوبات التعلم عند الطفل.(**جمال مثقال، 2000**).

أن هناك نسبة عالية من ذوى الصعوبات التعلم كان سببه ما أصابهم من أمراضالأذن و ما لحقها من التهابات خاصة الإذن الوسطي، الأمر الذي من شانه أن يضعف قدرتهم علي السمع و تميز الأصوات و بالتالي حدوث صعوبات التعلم بسبب ضعف حاسة السمع.(**القبالي و الغول، 2003**).

لقد ساد لفترة طويلة الاعتقاد إن مصدر صعوبات التعلم هو تلف عصبي دماغي أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي، إلا إن الدراسات الحديثة توصلت إلي إن هناك عوامل متعددة أخري تساهم في حدوث صعوبات التعلم كالعوامل التربوية الأسرية و الطبية و البيئية.

5) تشخيص و محاكات صعوبات التعلم.

يعتبر تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهم المراحل التي يبني عليها إعدادو تصميم البرامج التربوية العلاجية، حيث انه يحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل طفل علي حدي و الطريقة العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبة. و يذكر " **سرطاوي** " بان تقييم و تشخيص الطفل الذي يشك بوجود صعوبة في التعلم لديه يتطلب تحديد التباعد في الجوانب النمائية و كذلك التباعد بين القدرة الكامنة و التحصيل الأكاديمي لديه، و يتطلب

تشخيص الأطفال في سن ما قبل المدرسة تشخيصا لصعوبات التعلم النمائية لديهم. (**مثقال، 2000**).

و هناك مجموعة من المحاكات تظهر لتمييز ذوى الصعوبات التعلم عن حالات الإعاقات الأخرى و هي:

5-1) محك التباعد أو التباين:

يشير محك التباين إلي وجود تباين بين العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه و التميز و الذاكرة و إدراك العلاقات، كما يشير إلي التباعد و تباين القدرة العقلية للفرد (الذكاء) و التحصيل الأكاديمي، و قد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة كان ينمو حركيا في سن مبكرة فيمشي في السنة بينما يبدأ في نطق اللغة في السن الخامسة. (**علي بديوي، 2008**).

و لهذا المحك مظهران:

التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ و المستوى التحصيلي.

تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقرراتأو المواد الدراسية.

فقد يكون متفاوت في الرياضيات عاديا في اللغات و يعاني صعوبات التعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية، و قد يكون التفاوت في التحصيل بين الأجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير و لكنه يعاني من صعوبات في استيعاب دروس النمو أو خفض النصوص الأدبية.(**القمش و المعايطة، 2007**).

بعض الانتقادات التي وجهت لهذا المحك.

هناك فريق لا يؤيد صيغة التباعد للأسباب التالية:

1-يفترض هذا الاتجاه إن التعليم العادي الذي يقدم في المدارس مناسب و لكي يحكم علي الطفل بأنه ذوي الصعوبة تعلم إن نختبر المادة الدراسية و أسلوبالتدريس، فهل مناسبان لقدرات الطفل أملا.

2-الأطفال الذين يفشلون في الحصول علي درجات مرتفعة في اختبار الذكاء يفشلون أيضا في الحصول علي درجات تحصيل مرتفعة، فإذا كان لطفل صعوبة في التعليم لسبب ما فان هذا العيب سيكون منعكسا علي مجموع اختبارات الذكاء.

3-إذا حدث تناقض بين التحصيل و الذكاء فهذا لا يعني بالضرورة إن الطفل لديه صعوبة تعليمية لان المشكلة ربما تكون في الاختبار التحصيل في القياس، حيث يلعب الاختبار ألتحصلي دور كبير في تشكيل الصعوبة. (**محمود سالم، 2006**).

5-2) محك الاستبعاد:

من بين المحاكاة التي تستخدم في التعرف علي حالات الصعوبات التعلم "محك الاستبعاد " و نعني به إننا نستبعد بعض الحالات التي ترجع الصعوبة فيها إلي التخلف العقلي العام أو الإعاقة البصرية أو السمعية أو الاضطراب الانفعالي أو نقص فرص التعلم. (**علي بدوي، 2008**).

و اعتمد الباحثون علي معيار الاستبعاد في تحديد حالات الصعوبات التعلم للتمييز بين فئة صعوبات التعلم و بعض الفئات التشخيصية الأخرى.

و برغم بظهور معايير جديدة أكثر ايجابية كالتباعد فقد استمر المتخصصون في استخدامه للتأكد علي فصل الفئات الأخرى لعدم الوقوع في أخطاء تشخيصية. (**عبد الوهاب، 2003**).

5-3) محك التربية الخاصة:

هذا المحك يرتبط بالمحك السابق و مفادهإن ذوي الصعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين و إنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث التشخيص و التصنيف و التعليم يختلف عن الفئات السابقة. (**القمش و المعايطة، 2007**).

و تجدرالإشارةإليإن هذا المحك يعني إن الطالب ذوي الصعوبات التعلم لا بد إنيكون ملحق ببرامج التربية الخاصة،هذا ما يأخذ به عديد من الباحثين في الو. م .ا . و ارويا، نظرا لوجود فصول لتقديم برامج التربية الخاصة في المدارس الحكومية هناك إلي جوانب الفصول الطلاب العاديين، حيث يقوم الأخصائي النفسي في كل مدرسة بتحديد الطلاب ذوي الصعوبات التعلم و تحويلهم لهذه الفصول، و في الحالة ما احتاج الباحث إلي عينة من ذوي الصعوبات التعلم ، يقوم باختيار مجموعة من طلاب هذه الفصول عشوائيا. (**عفيفي القفاص، 2009**).

يتضح لنا من خلال العرضان اهم محاكات التشخيص لصعوبات التعلم إن الهدف من التشخيص هو الحصول علي المعلومات حول الطفل ذوي الصعوبة التعلم و الكشف عن نقاط الضعف و القوة لديه و كذلك الكشف عن المشكلات التي يعاني منها سواء أكانت نمائية أو اكادمية، و بالتالي إجراء التحليلات اللازمة علي هذه المعلومات من اجل الوصول إلي قرار بشان الطفل المفحوص.

و عموما فان التشخيص المبكر للأطفال في السن المدرسة و ما قبل المدرسة يكشف لنا عن المشكلات النمائية لديهم، و بالتالي تقديم المساعدة و اتخاذ الإجراءات اللازمة لحل هذه المشكلات.

و يبقي محك التباعد الأكثر اعتمادا عليه في جميع الدراسات لتشخيص صعوبات التعلم.

6) خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

يتميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في المواقف التعليمية و الاجتماعية للطفل، حيث يمكن ملاحظاتها من طرف المعلمين أوالأولياء بمجرد مراقبتهم، ليس بالضرورة إن تظهر كل هذه الخصائص في نفس الطفل فقد تظهر واحدة أوأكثر و تتجلي هذه الخصائص في المظاهر التالية:

6-1) اضطراب في الإصغاء: يشير(**أسامة محمد البطانية، و آخرون، 2005**)إن ذوي صعوبات التعلم لا يقدرون علي الإصغاء في الغالب، و يفسرها نور بطانية و زليخا أمين بشرود الذهن و العجز علي الانتباه في قوله " تعتبر ظاهرة شرود الذهن و العجز عن الانتباه و الميل لتشتت نحو المثيرات الخارجية و أكثر الصفات البارزة لهؤلاءالأفراد، إذاأنهم لا يميزون بين المثير الرئيسي و المثير الثانوي حيث يميل الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جدا. (نور بطانية أمين، **2006 ص 26**).

6-2) الحركة الزائدة: تكون هذه المشكلة عادة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطويرية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، و لكنها كثيرا ما تترافق مع الصعوبات التعليمية، و ليس بالضرورة إن كل من لديه مشكلة الحركة الزائدة يعاني من صعوبات تعليمية ظاهرة.(**نور بطانية زليخا أمين، 2006**).

6-3) الاندفاعية و التدهور: يري ليقن 1999 إن قسم هؤلاءالأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم، و ردود فعلهم و سلوكياتهم العامة مثلا قد يميل الطفل إلي اللعب بالنار أو القفز إلي الشارع دون تفكير في العواقب المترتبة علي ذلك و قد يتسرع في الإجابة علي أسئلة المعلم الشفوية أو الكتابة قبل الاستماع إلي السؤال أو قراءته، كما إن البعض منهم يخطئون بالإجابة علي الأسئلة قد عرفوها من قبل.(**نوربطانية و زليخا أمين، 2006**).

6-4) البطء الشديد في إتمامالمهمات: يظهر ذلك في المهمات التعليمية التي تطلب تركيزا متواصلاو جهدا عضليا و ذهنيا في نفس الوقت.

6-5) صعوبة في السلوك الاجتماعي: يخفيالأطفال ذوي الصعوبات التعلم عادة طفل في بناء علاقات اجتماعية سليمة، و قد يرجع ذلك إلي صعوباتهم في التعبير و انتقاء السلوك المناسب في الوقت المناسب، و قد أشارت الدراسات إليإن 34/ إلي 59/من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلم معرضون للمشاكل الاجتماعية.(**نور بطانية، زليخا أمين، 2006**).

من خلال ما سبق يمكن القول إن الطفل الذي يتعرض لكل هذه الصعوبات حتما يعاني من مشاكل نفسية و اجتماعية تربوية، ما يعرقل لديه عملية التعلم و التعليم، و كذلك معرض إلي مشاكل أخري السلوكية الانفعالية ما يدفع إلي خلق لدي الطفل الفشل الدراسي و اضطرابات في الشخصية.

7) دور المعلم في مساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

يعتبر المعلم أكثر الناس احتكاكا بالطفل في المواقف التعلم، لذلك له دور أساسي في مساعدة الطفل في حالات معاناته من مشكلة صعوبات التعلم بشتى أنواعها، يحدد **محمود عوض الله سالم و آخرون، (2006)** ادوار المعلم في مساعدة ذوي الصعوبات التعلم فيما يلي:

تفريد التعلم حيث يقوم المعلم بوضع خطة فردية لكل طفل يراعي فيها جوانب قصوره و جوانب تكامله.

إن يكون تعليم الطفل وفق للحد الداني لما يستطيع أداءه سواء كان هذا المستوي عقليا أو رمزيا.

إن يكون تعليم الطفل وفق لمشكلته.

علي المدرس لن يتذكر المداخلات السابقة، و علي المخرجات أو كليهما، و لا بدي من معرفة إن أي صعوبة في المخرجات هي انعكاس طبيعي لصعوبات في المداخلات.

مراعاة المداخل المتعددة في تقديم مثيرات حسية و بصرية و سمعية و لمسية و لكن يجب تناولها في ضوء مستويات تحمل الإحباط، و مستوى اللعب النفسي علي عقل الطفل.

يجب عدم اقتصار الخطة التربوية علي الطفل أثناءالمعالجة، فالتدريس في حدود جوانب القصور فقط يعتبر مدخلا محدودا و غير مقبول في ضوء النتائج المختلفة لدراسات.

ضبط المتغيرات المهمة،و هذا يتطلب من المدرس التحكم في متغيرات رئيسية مثل الانتباه، من خلال السيطرة علي المشتتات و التحكم في درجة القرب و البعد مع التلاميذ و السيطرة علي نسبة ظهور و اختفاء المادة التعليمية و ضبط الحجم بالنسبة للكلمات المكتوبة أوالأشياءالمادية.

من هنا يمكننا القول إن علي المعلم إن يكون حريصا في كل تصرفاته و أساليبه التدريسية و الخطط العلاجية التي يطبقها علي الطفل و هذا الأخير كل واحد حسب قدراته و إمكانياته و علي هذا، يجب علي المدرس أن يكون لديه الخبرة في هذا المجال مع هؤلاء الأطفال لأنهم يختلفون عن الأطفال العاديين من حيث الخصائص و السمات.

8) علاج اضطراب صعوبات التعلم.

لقد تعددت الأساليبو الاتجاهات في علاج صعوبات التعلم باختلاف الاختصاصات المختلفة التي اهتمت بهذه المشكلة كأطباءالأعصاب و النفسانيين، و لذالك يمكن تصنيف الأساليب المستخدمة في علاج الصعوبات التعلم إلى أسلوبين هما:

8-1) الاتجاه الطبي:

ليس هناك علاج دوائي محدد لاضطراب التعلم، و إذا كان الطفل لديه حالات اضطراب اكتئابي أو نقص الانتباه و الإفراط في النشاط فقد يرغب الطبيب في تقديم العلاج بالعقاقير لتلك الحالات بوجه خاص فليس من الغريب وجود طفل لديه اضطراب التعلم و اضطراب المزاج، و يتعلق بالطفل في العمر المدرسة غالبا ما يقاس الإحساسبالقيمة الذاتية بواسطة الانجاز الدراسي، و ليس غريبا للطفل الذي لديه اضطراب التعلم أن يكون معرضا للغاضة من جانب زملائه و للرفض من جانب الوالدين الذين لم يعلموا بالحالة (**خطاب و احمد حمزة، 2008**).

كما يقدم لهذه الفئة علاجا يضبط البرنامج الغذائي لهم. و عدم تناول أغذية محتوية علي مواد ملونة أو مواد كيماوية تزيد من نشاطهم الحركي، كما تقدم لهذه الفئة مجموعة من الفيتامينات الخاصة بهم علي شكل أقراصأو شراب و بخاصة من يعانون من صعوبات تعلم ناتجة عن حالات ذهانية.(**حسن منسي، 2004**).

8-2) الاتجاه التربوي.

عند استعراض الأساليب المختلفة التي تستخدم مع الأطفال الذين يواجهون صعوبة خاصة في التعلم نجد أن طرق التدريب علي العمليات الأولية و طرق تحليل الواجب التعليمي و دمج أسلوب التدريب علي العمليات و تحليل الواجب من بين الأكثرالاستراتيجيات شيوعا في الوقت الحاضر و في معظم النظم المدرسية. (**محمود سالم و آخرون، 2006**).

ا)**التدريب القائم علي العمليات النفسية:** يتطلب هذا الأسلوبأن يحدد المعلم أوالأخصائي العلاجي العجز النمائي في العمليات أو القدرات لدي الفرد ثم يهتم بالعلاج بالتدريب علي تلك العمليات التي يعاني الفرد من عجز فيها، بافتراض إن ذلك يؤدي إلي تحسين القدرات العقلية الأساسية.

و يعتبر هذا الأسلوب مناسب للإفراد في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يدرب الفرد علي الانتباه و الإنصات و الفهم و المقارنة و التعميم و يجب علي المعلم أو من يقوم بالتشخيص و العلاج ضرورة تحسين المتطلبات السابقة للمهارة التي تهتم بالتدريب عليها.(**احمد خطاب و احمد حمزة، 2008).**

ب) القائم علي تحليل المهمة: إن طريقة التدريب علي المهارات أو المهمات ترتكز علي التدريب المباشر علي المهارات التي يظهر فيها التلميذ قصور أو عجز، و تقوم هذه الطريقة علي افتراض أن العجز أو القصور في أداء المهارات لا يعود إلي خلل في العمليات الإدراكية و إنماإلي الحرمان من فرص التعلم الملائمة. و تستند هذه الطريقة بشكل أساسي علي مبادئ تحليل السلوك و إجراءاته المختلفة في تعديل السلوك ، حيث أنها تتناول شروط عملية التعليم و عناصرها مثل تسلسل المهارات و الوسائل التعليمية، التعزيز و ضبط المثرات الأخرى في الموقف التعليمي. **(القمش و المعايط، 2007).**

و تعد إستراتيجية تحليل المهمة طريقة علاجية مفيدة تعتمد علي تمكين الطالب من إتقان عناصر المهارة الجزئية و يساعد هذا الأسلوب في تحديد الجانب الذي فشل فيه الطالب و تحديد أجزاء المهمة التي يواجه الطالب صعوبة في إتقانها ، فيتم تدريبه عليها بشكل خاص و يستخدم هذا الأسلوب في علاج و تعليم مهارات القراءة و الكتابة و الرياضيات. **(محمود سالم و آخرون، 2006).**

ج)الأسلوب القائمعلي التدريب علي العمليات و التدريب علي المهارات: و يعتمد هذا الأسلوب علي دمج المفاهيم الأساسيةللأسلوبين السابقين و يهتم بتقين قدرات الطفل و صعوباته، و القيام بتحليل المهمة و معرفة المهارات الواجب تنمياتها. و يعتبر كل أسلوب من الأساليب ملائم في مواقف مختلفة و مع أفرادمختلفين ،فالأسلوبالأول القائم علي التحليل المهمة يعتبر مناسبا لحل المشكلات و الصعوبات الاكادمية البسيطة لدي الأطفال، بينما يعتبر الأسلوب الثاني القائم علي التدريب علي العمليات النفسية مناسبا لتدريب علي القدرة

أو العملية و يناسب الأطفال ما قبل المدرسة. أماأسلوب الثالث و الذي يعتمد علي الدمج الأسلوبين السابقين معا، فقد يكون ضروريا لمعالجة الحالات الشديدة التي يعاني من صعوبات نمائية و اكادمية معا. (**احمد حمزة و خطاب، 2008**).

و علي الرغم من إن الجدول بين أنصار كل الاتجاه لازال قائما، فان الاتجاه الأكثر حداثة و قبولا في الوقت الحاضر هو الجمع بين الاتجاهين و الاستفادة من الميزات الايجابية لكل منها. (**القمش والمعايطة، 2007**).

و بعد هذا العرض لاستراتجيات العلاج للأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، يمكن أن نقول إن كل واحد من هذه الأساليب ملائم في مواقف مختلفة و مع أطفال مختلفين و الجزم أو الادعاء بفاعلية هذه الأساليب يعد أمر غير مقبول، فيمكن للمعالج إتباع ما يراه مناسب لطبيعة كل طالب و طبيعة المادة الدراسية.

ثانيا): صعوبات التعلم الأكاديمية:

تتمثل صعوبات التعلم الأكاديمية حسب تصنيف كيرك(1988) في صعوبات القراءة، صعوبات في الكتابة و صعوبات في الحساب، وفيما يلي تفصيل عن كل نوع:

1) تعريف القراءة :

يبدأ مفهوم القراءة بشكل بسيط لا يتعدى التعرف على الحروف و الكلمات و ترجمتها إلى أصوات وبالإضافة إلى أنه قد تطور مفهوم هذه العملية وأصبح ينظر إلى القراءة على أنها عملية معقدة ممّا يجعل العلماء يختلفون في تحديد مفهوم القراءة الخاص بها.

كان مفهوم القراءة لا يتعدى معرفة الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة، بمعنى أن مفهوم القراءة كان محصورا في الجوانب الفسيولوجية فقط، إلا أنه و بعد تقدم الأبحاث العلمية و تطورها أثبت (ثورنديك) أن عملية القراءة ليست عملية بسيطة كما كان ينطق و إنما هي عملية معقدة تستلزم جماع شخصية الإنسان فهي تشمل بالإضافة إلى معرفة الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة، الفهم و الربط و الاستنتاج.

كما تعرف على أنها نشاط فكري يمارسه الفرد فيطلع من خلاله على أفكار الآخرين و نتائجهم و تجاربهم من خلال التعرف إلى رموز كتابة و ربطها ربطا سليما.(هشام حسن،2003:105)

2) الأهداف العامة للقراءة في المرحلة الابتدائية :

في هذه المرحلة تتحدد الأهداف لتكون كما يلي :

تنمية قدرة التلميذ على التلميذ على القراءة ووجود النطق و حسن الأداء وضبط الحركات و تمثيل المعنى.

فهمه للمقروء فهما صحيحا و تمييزه بين الأفكار الأساسية و الجزئية و تكوينه للأحكام النقدية.

إثراء ثروة الطلاب اللغوية باكتساب الأنماط و التراكيب اللغوية التي ترد في نصوص المطالعة و الاستفادة من أساليب الكتاب و الشعراء المجيدين ومحاكاتها.

ارتقاء مستوى التعبير الشفهي و الكتابي و تنميته بأسلوب لغوي صحيح، وتوسيع خبرات التلميذ المعرفية و العلمية و الثقافية.

جعل القراءة نشاطا محببا عند التلميذ للاستمتاع بوقت فراغه بكل ما هو نافع.(عليوات،2013،ص132)

يظهر مما سبق أن للقراءة أهداف في المراحل التعليمية لكن المرحلة الابتدائية تعتبر مرحلة هامة، فأهداف القراءة تتمثل في تنمية و تزويد التلميذ قدرة على النطق و حسن الأداء و تنمية الأسلوب اللغوي الصحيح.

3) أهمية القراءة :

تعتبر القراءة القناة الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار، فالقراءة ضرورية للامان الفيزيقي للفرد، و التعلم المدرسي، كما أنها تحقق الاستقلال الاقتصادي و القراءة تزيد من نمو الخبرة و كذلك النمو الانفعالي و العقلي وبذلك سوف نقوم بعرض الأهمية الخالصة للقراءة في النقاط التالية :

القراءة أساس تحقيق الاستقلال الاقتصادي.

تساهم في انجاز عملية التعلم في المدرسة.

تساهم في النمو العقلي والانفعالي لتلميذ.

القراءة تنمي خبرة التلميذ في الحياة و تثري خياله.

ترفع نسبة ذكاءه و تساهم في رفع مستواه الدراسي.

تثري مفرداته اللغوية. و تهذب أسلوبه و تجعل منه ناطقا سليما.

تكسب الطفل القدرة على الاتصال و التعبير كتابيا و شفهيا.

مصدر لنو شخصية التلميذ و الثقة بالنفس.

تنمي اللغة عند التلاميذ.(أحمد عبد الكريم حمزة،2008،ص13)

واعتمادا على هذا يمكن القول بأن القراءة تستطيع فتح آفاق أوسع وأشمل للإنسان، حيث أنه لا يتعلم من دون أن يقرأ فهي بذلك مهارة أساسية لجميع أفراد المجتمع إذ بفضلها يتمكن الإنسان من الاتصال و التواصل مع العالم الخارجي.

4) تعريف صعوبة القراءة :

تعريف سناء عورتان (2009):

هي اضطراب لغوي بالدرجة الأولى يظهر الكثير من السمات و الخصائص و التي يمكن إجمالها بالنقاط التالية :

ضغوط في استيعاب المادة المقروءة

العامل الوراثي عند عدد من الحالات

يتصف هذا الاضطراب بصعوبة على المستوى الفونولوجي و الوعي و القدرة على مخرجات الفونولوجية عالية المستوى (سناء عورتان و آخرون،61،2009)

تعريف عصام جدوع (2007):

عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية.(عصام جدوع،122،2007)

تعريف سناء عورتان(2005):

هو أكثر المصطلحات استخداما المصطلحات استخداما للإشارة إلى الأفراد اللذين يواجهون صعوبات مهارة القراءة فهي في نفس الوقت من أكثر المصلحات التي يتأثر حولها الكثير من الجدل و سوء الفهم في بعض الأحيان و يشير عسر القراءة إلى الأطفال اللذين يعانون من عكس الحروف أو قلبها.(سناء عورتان طبي و آخرون :62،2005)

تعريف نصرة محمد (1995):

تعرف أيضا بأنها اضطراب القراءة النمائية الذي نجده منتشرا بين فئات أطفال المرحلة التعليمية الابتدائية.(نصرة محمد عبد المجيد،1995،ص29)

وفي جامعة "أنديانا" **فقد عرف المركز الطبي لتقييم نمو الطفل** عسر القراءة على أنه حالة ضعف في القدرة على النطق الصحيح للكلمات و الجمل بالنسبة للطفل متوسط الذكاء، ترجع أسبابه إلى عوامل عضوية، عصبية، أو وراثية و ذلك في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ.(أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، 53)

من خلال هذه التعاريف يمكننا أن نستنتج أن صعوبات القراءة هي القصور الواضح و المستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة و هي الصعوبات التي تواجهها مجموعة من الأطفال اللذين تقع قدراتهم في القراءة في مستوى أقل من مستوى قدراتهم الأخرى

5) أسباب صعوبات القراءة :لقد تعددت النظريات التي فسرت اضطراب عسر القراءة، فمنها من أرجع الاضطراب إلى أسباب وراثية، و منها من فسره على أساس عصبي بالإضافة إلى النظريات التي أرجعت الأسباب فيه إلى أسباب نفسية وهناك من أرجعها إلى العوامل النفسية و الاجتماعية :

5-1) الأسباب الوراثية :

لقد أشارت العديد من الدراسات أن للجانب الوراثي دور كبير في ظهور صعوبات القراءة، ومن بين هذه الدراسات نجد:

دراسة دوبراي بادريغ مليكين : وهي دراسة مقارنة نبين مجموعة أطفال معسرين و مجموعة أخرى لأطفال غير معسرين و توصل الباحثان إلى أن 40 %من الأطفال المعسرين لهم سوابق عائلية فيما يخص هذا الاضطراب و 7 % من الأطفال غير المعسرين لهم سوابق، و توصلا أيضا إلى أن الطفلين من خمسة أطفال معسرين ينحدرون من عائلات لديها اضطرابات عسر القراءة ، مقابل 6 مرات أقل من المجموعة الضابطة.

دراسة هالجون و نوري (HALLGREN ET NORRI): و التي أقيمت على 45 توأم توأما، 12منهم توأم حقيقي و 33منهم غير حقيقي فوجد أن التوائم الحقيقية عسر القراءة يوجد بنسبة 100 %مقابل 33% لدى التوائم غير الحقيقية رغم توفر شروط تربوية و مدرسية متماثلة.

ومن جهة أخرى بيّنت الإحصائيات أن نسبة الإصابة بها عند الإناث ب4 إلى 10أمثال و قد يرجع ذلك إلى ضعف قدرة الذكور في اللغة و أمورها مقارنة مع البنات أو إلى أن الذكور عرضة للإصابة العصبية التي تؤثر في تكوين الملكات اللغوية(pierre debray,1971:38)

5-2) الأسباب العصبية :

لقد تنوعت التفسيرات العصبية و الفسيولوجية لاضطراب عسر القراءة فمنها من اعتبر المشكلة متعلقة بالإدراك البصري الحركي و الذاكرة البصرية ،و منها من اعتبرها مشكلة لغوية دقيقة و يمكن أن نوضح ذلك من خلال تتابع الدراسات في هذا المجال :

دراسة "أورتون "(orton1925) :

الذي قام بعرض نظريته عن سيطرة جانب من المخ على الجانب الآخر و علاقة ذلك بعسر القراءة (مع العلم أن النصف الأيمن للمخ يسيطر على الجانب الأيسر في حركة أعضاء الجسم و النصف الأيسر يتحكم في أعضاء الجانب الأيمن)

و يرى "أورتون" أن صور المرئيات أو الحروف أو الكلمات يتم حفظها في الذاكرة في كلا نصفي المخ الأيمن و الأيسر على شكل صورتين لشكل واحد، كما يحدث تماما في حالة المرآة العاكسة، ويرى أن عملية تعلم القراءة تتضمن انتقاء صورة في ذاكرة النصف المسيطر في حالة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر و التي تكتسب مبكرا عند الطفل (الهيمنة) وهنا لا يواجه الطفل أية صعوبة في تعلمه القراءة .

أما إذا لم يتمكن هذا الطفل عند بداية تعلمه للقراءة من تنمية و تغلب إحدى الجهتين على الأخرى فإنه يواجه عدّة مشكلات ناتجة عن الصراع بين نصفي المخ ، و ينتج هذا الصراع من عدم وجود نظام واحد لتتابع الحروف فهي أحيانا في اتجاه اليمين وأحيانا في اتجاه اليسار وفق تغليب نصف على الآخر، وهو ما يؤدي إلى عكس التتابع الطبيعي لحروف الكلمة.

و هذا الإخفاق في هيمنة جانب مخي على الآخر يؤدي غلى خلل وظيفي يظهر في الإدراك البصري و الذاكرة البصرية، أو في حركة العينين و توجيه النظر لذلك نلاحظ أن المعسرين يخلطون بين الحروف ذات الشكل المتشابه، مثال:(p-b/ m-n / ي-ت/ ب-ن .

و لقد أرجع "جيشونيد" هذه الاختلافات في جانبي المخ من النمط الطبيعي إلى آليات عامة في النمو في المرحلة الجنينية التي قد تؤدي إلى نمو شاذ لبعض أجزاء الجهاز المناعي، و كذا النمو الغير متناظر للدماغ، و يشير إلى دور الهرمون الذكري (التستسرون) في إمكانية إحداثه لنمو مفرط لبعض المناطق الدماغية المساهمة في الإبصار المكاني و في التنسيق البصري الحركي (حركة العينين) هذا عن الإدراك البصري و دوره في ظهور الاضطراب، إلا أن هناك من يرجعه إلى خلل في الإدراك السمعي حين يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت مثل :(ذ- ت / خ- غ / ز- س/ p-b).(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1995: 65)

5-3) الأسباب النفسية :

أ) اضطرابات العمليات النفسية و العقلية : لقد استدل العلماء من خلال أبحاثهم على أن قصور الانتباه و الاضطراب في الإدراك السمعي و الإدراك البصري وما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم و قصور في الذاكرة السمعية و البصرية يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

ب) انخفاض مستويات القدرات العقلية : نجد فيه مايلي :

*** انخفاض نسبة الذكاء :**

قد توجد صعوبات القراءة في الذكاء عند العاديين إلا قد توجد صعوبات القراءة في الذكاء عند العاديين إلا أن انخفاض نسبة الذكاء أقل من 70 درجة تسبب صعوبات في اكتساب اللغة، نظرا لان اللغة باعتبارها تتناول الرّموز و ترتبط بنمو القدرة على التجريد و التصنيف و المقارنة، وهي كلها مرتبة بتمييز الكلمات و إدراك دلالتها.

***انخفاض مستوى القدرة اللغوية:**لها مظاهر عديدة تتعلق بالقدرة على التفكير (تكوين المفهوم) و التعبير اللغوي، فالطفل يستطيع أن يفهم اللغة لكنه لا يقدر أو يجد صعوبة في

تعبير اللغة بسبب إيجاد صعوبة في استخدام قواعد اللغة السليمة، أو أنه لا يقدر أثناء الكلام أن ينظم أفكاره.

*** انخفاض الدافعية :**

قد يتعرض الطفل إلى صعوبة في النطق و القراءة و هنا وجب تشجيعه وجعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة و الأغاني و الموسيقى و غيرها.(حافظ نبيل عبد الفتاح،2000: ص94-95)

كما أن العلاقة الو الدية المضطربة، و سوء معاملة الطفل و كثرة انتقاد سلوكه يؤدي به لا شعوريا إلى الفشل فيما يرغب فيه، فقد يفقد الطفل حب القراءة نتيجة عدم منحه فرصة الاستثمار في الميدان من طرف محيطه، ومن خلال علاقة أم بطفلها التي لها أثر في بالغ في تكوين الشخصية، و قد تؤدي الصدمة الانفعالية ذات الطابع الوجداني إلى خلق صعوبات في مجالات مختلفة كتعلم القراءة، و التوافق على مستويات مختلفة كالتوافق المدرسي.

و قد وجد أن لهذه الاضطرابات الوجدانية تأثير على التأخر اللغوي للطفل، و اضطراب الصورة الجسدية و الجانبية التي لها دور الإخلال بنظام الشخصية و بالتالي في ظهور عسر القراءة ، و هذا من خلال نتائج الدراسات كدراسة (هاريس) في مجال التربية الخاصة و التدريب التي بنيت أن 100 %من الأطفال اللذين يشكون قصورا في القراءة، يظهرون سوء تكيف بشكل أو بآخر حيث يرى (هاريس) أن الاضطرابات العاطفية سبب أساسي في تكوين عسر القراءة لدى أكثر من 50 %من الحالات، و ذكر أن الكثير من الدراسات بنيت أن الأطفال اللذين كان لديهم استقرار في النمو العاطفي و العقلي لا يعانون من تأخر في اكتساب آليات القراءة بالمقارنة مع أولئك اللذين كان لديهم عدم استقرار عاطفي، حيث تبدو

عليهم أعراض القلق و الخوف مما يجعلهم يلفتون انتباه المعلمين و الأهل بسلوكياتهم الشاذة.(علي تعوينات،1983: ص104-105)

ولتأكيد علاقة الإصابة بعسر القراءة و الجانب العاطفي، فإن بعض الباحثين قد ذهبوا إلى حد تسمية هذا الاضطراب (بالديسليكسيا) منهم (لوناي (1959) حيث يترجم صعوبات اكتساب القراءة اضطراب في النمو النفسي العاطفي، أين يكون الطفل قد عانى قصورا عاطفيا (هجرا أو إهمالا أو اظطرابات عالية خطيرة).

و حسب "لوناي" قد يكون من الصعب تمييز هذا النوع من عسر القراءة المعروف اصطلاحا.(هوجيتكاجلار، 1999: 57)

و في هذا الصدد نجد دراسة "مجفرون و آخرون 1991 " اللذين طبقوا اختبار لقياس مهارة تمييز التعبير و توصلوا إلى أنه لدى المعسرين عجر في التمييز الصحيح لأزواج البنية الإيقاعية (كل صوتين متشابهين).(علي تعوينات،1983:106)

5-4) الأسباب التعليمية :

تنشأ الأسباب التي تؤدي الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن مناهج و وسائل التعليم فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية.

أ) الفروق الفردية : فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات و المهارات الخاصة بكل تلميذ في حين أن لكل شخص قدراته على التعلم و الاستيعاب.(فهيم مصطفى محمد 2000: ص121)

ب) دور المعلم : يلعب المعلم دورا هاما فهو بمثابة الموجه الذي يقود التلميذ إلى الأهداف المرجوّة و حتى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتع بتكوين متين يسمح له أن يعرف حاجات التلميذ و مهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها، أما بالنسبة للقراءة دون أن يكون

المعلم واعيا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ.(فهيم مصطفى محمد 2000،ص121)

إذن نستنتج أن صعوبات القراءة ليست ناجمة عن أسباب وراثية فقط وإنما يمكن أن تكون لأسباب عصبية أو ناجمة عن اضطراب العمليات النفسية و العقلية و انخفاض مستوى القدرات العقلية أو عن أسباب تعليمية كالفروق الفردية و عدم الوعي بحاجات التلميذ.

6) مظاهر و مؤشرات عسر القراءة :

توجد عدّة مظاهر يتصف بها الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة ولقد لوحظ عند الكثير من الأطفال اللذين يعانون من اضطرابات في تعلم القراءة أن لديهم اضطراب في حركات العين ، بالإضافة إلى الالتقاط السيئ للمعلومة الكتابية ويمكن حصر هذه المظاهر فيما يلي:

6-1) البطء في القراءة.

6-2) أخطاء القراءة الجهرية، و تتضمن حذف و إضافة بعض الكلمات أو تشويهات نتيجة العيوب الصوتية.

6-3) صعوبة الفهم القرائي و تتمثل في عجز الطفل عن استخلاص بعض المعاني و الاستنتاجات في المادة المقروءة.

6-4) إخفاق الطفل في استرجاع المادة و المعلومات المقروءة.(القريطي عبد المطلب أمين،1988 :ص357.356)

6-5) اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام و المستوى في القراءة.

6-6) الاتصاف بخاصية اللجلجة و التلعثم والتقطيع.

6-7) الإضافات التعرف أو الحذف في النص المقروء.(علي تعوينات، 1998، ص27)

أما "**كريمة بوفلاح**"(2007)، فتحدد مجموعة من المؤشرات للعسر القرائي:

أ) **التعرف الخاطئ على الكلمة:**

الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى للتعرف على المعنى. عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، أي عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل فهم ينطقونها في كل مرّة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها.

ب) **الإفراط في تحليل ما يقرأ و ذلك:**

تحليل ما هو مألوف.

استخدام الأسلوب المجازي في التجزئة.

تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم.

ج) تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات و الحروف و ذلك يكون كما يلي:

أخطاء في بداية الكلمة.

أخطاء في وسط الكلمة.

أخطاء في نهاية الكلمة.

عدم القدرة على المزج السمعي البصري.

د) صعوبة التمييز بين الرموز و تشمل ما يلي:

صعوبة التمييز بين الحركات الممدودة و الحركات القصيرة.

صعوبة تمييز الفرق بين اللام الشمسية و اللم الفطرية.

صعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف.

صعوبة تمييز التنوين.

صعوبة التمييز بين همزات الوصل و همزات القطع.(كريمة بوفلاح، 2007 :ص34)

من خلال ما سبق يمكن القول أن الأداء القرائي للمعسر قرائيا يعاني العديد من الإختلالات الأساسية سواء في الجانب المقطعي لكلمات النص المقروء من خلال الحذف ، القلب و الإبدال و الإضافة...إلخ كما نلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ث،ذ) (ط،ت)و المتشابهة بصريا (ر،ز)(س،ش)(ح،خ) أو الجانب النحوي و الصرفي كأخطاء تظهر في عدم ضبط شكل أواخر الكلمات ،أخطاء تحويلية (مذكر ، مؤنث،جمع ،مفرد).

ومن المهم إدراك أن العديد من هذه الأعراض المذكورة قد يتم ملاحظتها بدرجات متفاوتة من الدرجة المنخفضة إلى المتوسطة و الشديدة، و ستؤثر بالطبع شدة هذه الصعوبات على نتائج عملية التقييم.

7) أنواع صعوبات القراءة:

تعتبر صعوبة القراءة من أنواع الصعوبات المرتبطة بالدماغ ، حيث أنها تعيق قدرة الإنسان على القراءة، فعلى الرغم من امتلاك الشخص لمعدلات الذكاء الطبيعية إلا أن عسر القراءة تسبب له ضعفا أثناء القراءة حيث يقرأ بشكل أبطأ من الواقع و تقسم أنواع صعوبات القراءة إلى ما يلي:

7-1) عسر القراءة الصوتي (الدسليكسيا الصوتية):

لا يستخدم المصابون بعسر القراءة الصوتي العلاقات بين الرسوم (الحروف أو مجموعة من الحروف) وأصوات (الوحدات الصوتية التي تمثل قاعدة اللغة)، استخداما سليما فنلاحظ اضطرابا انتقائيا في قراءة أشباه الكلمات(كلمات مخترعة)، بينما قراءة الكلمات العادية و الكلمات ذات النطق غير العادي يكون سليما نسبيا ، و هذا الاضطراب يمكنه التشويش بشكل حاد جدا على تعلم القراءة، حيث تكون فيه كل كلمة في اللغة كلمة جديدة في بداية التعلم وهذا النوع من عسر القراءة يصاحبه عادة اضطراب في اللغة المكتوبة (عسر الإملاء الصوتي)، فالكلمات المعروفة تكون بالنسبة للغالبية مضبوطة إملائيا بينما يجد الطفل صعوبة كبيرة في كتابة ما يتم إملاءه عليه من أشباه الكلمات بطريقة صحيحة.

كما أن المصابون بهذا الاضطراب لا يستطيعون إدراك اللغة الشفوية و تصورها باعتبارها سلسلة من الوحدات أو المقاطع (مثل المقطع أو المعنى أو الوحدة الصوتية) وكثيرا ما يصاحب هذا الاضطراب قدرات محدودة في الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، ويقابل الأطفال المصابين بهذا النوع من عسر القراءة صعوبات في مختلف مجالات اللغة.(أنى ديمون، 2006: ص108.109)

7-2) عسر القراءة السطحية:

عسر القراءة السطحي يتعلق بإصابة في طريق الإبطال الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية، و تكون صورة القارئ عندئذ عكسيا جذريا، إن الأطفال المصابين بهذا النوع من الاضطرابات يكونون قادرين على قراءة أشباه الكلمات (فهم يتمكنون من تحقيق ترجمة الحروف إلى أصوات)، لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات الغير العادية التي يكون عليهم التوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية (التي تسمح بالوصول المباشر إلى المعنى بمجرد رؤية الكلمة).

فيلاحظ أنهم يميلون إلى تنظيم هذه الكلمات، بمعنى إعادة رسم هذه الأصوات التي تكوّن هذه الكلمات فتقرأ كلمة (ثعبان / ثع، بان).

ومن جهة نظر أطباء سيكولوجية الجهاز العصبي يمكن أن يكون النقص البصري الإنتباهي هو سبب صعوبات القراءة عند هؤلاء الأطفال، مما يصعب تكوين معلومات عن المفردات اللغوية الإملائية في الذاكرة.(أنى ديمون، 2006:ص110.111)

7-3) عسر القراءة العميق:

يتميّز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة و أشباه الكلمات، لكنه يقرأ بطريقة جيدة للكلمات الملموسة و الكلمات المجردة كما يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التنمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية. فهذا النوع يؤدي إلى ظهور اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات اللغوية واضطراب التعرف على الكلمات انطلاقا من الصور حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للطفل السير الحسن للتربية.(كريمة بوفلاح، 2007: ص42)

7-4) عسر القراءة المختلط:

إن عسر القراءة المختلط يتميز بصعوبات سواء في قراءة الكلمات ذات النطق الغير العادي (الكلمات التي تكتب بطريقة وتنطق بطريقة أخرى مثل (سلمى يحي) أو أشباه الكلمات (كلمات مخترعة تسمح باختيار القدرة على قراءة كلمة غير معروفة).

ويبدو أن هذه الصعوبات تنتج عن نوعين من النقص المعرفي وهما :خلل وظيفي صوتي مماثل للخلل الموجود في حالات عسر القراءة الصوتي.

خلل بصري انتباهي مماثل للخلل الموجود في عسر القراءة السطحي.(أنى ديمون، 2006 :ص111)

من خلال كل ما سبق يتضح لنا أن هناك أربعة أنواع من صعوبات تعلم القراءة تختلف فيما بينها، حيث أن عسر القراءة الصوتي نلاحظ فيه اضطرابا في قراءة أشباه الكلمات، أما عسر القراءة السطحية فهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات الغير العادية التي يكون عليهم التوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية ، وعسر القراءة العميق الذي يتميز بعجز على المستوى الفونولوجي وارتكاب أخطاء دلالية، أما عسر القراءة المختلط الذي يشمل كل أنواع صعوبات القراءة.

8) محكّات تشخيص صعوبات التعلم القراءة :

إن عملية التشخيص من أهم العمليات و أصعبها وأعقدها فيما يتعلق بتشخيص صعوبات التعلم بما في ذلك صعوبات القراءة وعلى ذلك يرتكز العلاج، فكلما كان التشخيص منظما وشاملا و دقيقا و هادفا مراعيا المحكاتالأربعة للتشخيص كان أقدر على وضع برنامج علاجي مناسب، وعلى هذا الأساس سوف نقوم بعرض المحكات التي يستخدمها التربويين في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة:

أ) محك الاستبعاد:

بمعنى استبعاد العوامل التي تعيق اكتساب تعلم مهارة القراءة بشكل طبيعي من تعريف عسر القراءة مثل انخفاض القدرات العقلية و ضعف الفرص التعليمية والإصابات الحسية و خاصة إصابة حاستي السمع و البصر و الخلفية الثقافية و الاجتماعية و بناء على ذلك فإن جميع الأفراد اللذين تظهر لديهم صعوبة أو مشكلة في تعلم أو اكتساب مهارة القراءة يستبعدون ما يسمى بعسر القراءة، ولا يتم إدراجهم ضمن تصنيف عسر القرائي نظرا لوجود إعاقة عقلية لديهم أو عدم تلقيهم التعليم المناسب و التدريس المنهجي لهذه المهارة.

ب) محك التباين :

و يشير إلى وجود تباين أو اختلاف بين قدرات الطفل العقلية وبين الأداء أو التحصيل في مهارة القراءة بمعنى أن لدى الطفل قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسط وعلى الرغم من ذلك فإنه يعاني من صعوبة في القراءة. ويعد معيار التباين من المعايير التي تعتمد إلى حد كبير في التعرف على الطلاب اللذين يعانون من صعوبة في القراءة غير ناتجة عن انخفاض القدرات العقلية، وعادة ما يتم تطبيق اختبارات الذكاء و بعض الاختبارات الخاصة أو المقننة في تقييم مهارة القراء.(طيبي، 2009، ص120)

ج) محك التربية الخاصة:

يحرص العديد من المختصين في اعتمادهم عند تحديد الأطفال ذوي عسر القرائي، و يشير هذا المعيار إلى حاجة هذه الفئة من الأفراد إلى طرق تعليم و تدريب خاصة من أجل التغلب على مشكلة القراءة لديهم أو التخفيف من شدتها و ذلك بسبب عدم فعالية أو جدوى طرق التدريس العادية المتبعة مع الطلاب الآخرين.(طيبي،2009،ص120)

د) محك التفاوت بين القدرات الذاتية:

يستدل مبدئيا على صعوبات التعلم الخاصة باضطرابات في القراءة في جانب واحد أو أكثر من جوانب التحصيل المختلفة، حيث أن هذه الاضطرابات تدعوا إلى التشكك بوجود صعوبة تعليمية، ولكن من الجدير بالذكر وجود فروق داخل الفرد نفسه بمعنى أن تحصيل التلميذ ذي الصعوبة في القراءة لا يكون منخفض في جميع المجالات الأكاديمية فقد يعاني التلميذ مثلا صعوبة في القراءة في الوقت الذي يكون فيه تحصيله مرتفع في الحساب، ويعزى هذا التفاوت إلى أن القدرات الخاصة لا تتطور جميعها بنفس النسق، فنجد بعضها ناميا نموا سليما و بسرعة طبيعية بينما يتخلف غيرها، وينعكس هذا التفاوت في القدرات على مستويات تحصيل المواد المختلفة.(راضي الوقفي، 2003، ص42)

وبعد عرض المحكات المختلفة التي يستخدمها التربويون في تشخيص صعوبات التعلم المختلفة، فلا بد من الإشارة و التأكيد مجددا على أنه لا يكفي محك واحد لتشخيص صعوبات التعلم بل يجب الاعتماد على محكين معا أو أكثر في وقت واحد و ذلك حتى يكون التشخيص أكثر دقة ، ولكن ليس من الضروري اجتماع كل المحكات معا في الحالة الواحدة.

نستنتج من خلال ما سبق أن محكات التشخيص تعمل على تحديد تلاميذ ذوي صعوبات القراءة، فنجد محك الاستبعاد الذي يستبعد كل العوامل التي تعيق اكتساب و تعلم القراءة، أما محك التباين فيحدد الاختلاف و التباين بين قدرات الطفل العقلية، ونجد كذلك محك التربية الخاصة يستخدم هذا المحك لتلاميذ اللذين هم بحاجة إلى التدريب للتغلب على المشكلات القرائية، وكذلك محك التفاوت بين القدرات الذاتية حيث أن الطفل الذي يعاني من صعوبة في القراءة يمكن أن يكون تحصيله مرتفع في مجال أكاديمي آخر.

9) الخطوات الأساسية لعلاج صعوبات القراءة:

للحصول على أفضل النتائج عند علاج صعوبات القراءة يجب ملاحظة المشكلة و حلها قبل تطورها، ويجب أن يشرف على الطفل شخص مختص و مؤهل لمعالجة المشكلة، ومن بين الخطوات الأساسية التي سنتبعها في علاج صعوبات القراءة نجد:

المرحلة الأولى في عملية العلاج هي مرحلة التشخيص و تحديد السبب الذي أدى إلى مشكلة صعوبة القراءة.

تشجيع الطفل وتحفيزه وزيادة ثقته بنفسه أثناء عملية العلاج أمر ضروري للوصول إلى الهدف ألا و هو تعلم الطفل القراءة.

البدأ بتعليم الطفل القراءة وفق المراحل التالية:

المرحلة الأولى:

هي التعرف على الرمز الكتابي للأحرف.

المرحلة الثانية :

هي التعرف على صوت كل حرف ومطابقته مع شكله.

المرحلة الثالثة :

هي التمييز بين أصوات الأحرف و أشكالها.

المرحلة الرابعة :

هي جمع الأحرف و تركيبها في كلمة صحيحة مع فهم معناها.

المرحلة الخامسة :

هي التمييز بين الكلمات دون الحاجة لتحلياها إلى أحرفها.

الاستعانة بالألوان عند تعليم الطفل القراءة وتقريب النص المقروء منه، حيث يفضل كتابته على سبورة قريبة من الطفل.

إجراء تقويمات مستمرة للطفل لتحديد التقدم و التحسن لديه.

تعويد الطفل و تدريبه على قراءة كل ما تقع عليه عينيه.

التعاون مع الأهل و التواصل معهم لتكامل واستمرار العلاج بين المدرسة و المنزل.

تدريب الطفل على تحليل الكلمة المقروءة إلى مقاطع شفهيا.

تدريب الطفل على ربط الأحرف مع بعضها شفهيا لتكوين مقاطع.(راضي الوقفي،2003،ص45)

يمكن اللجوء إلى برامج خاصة بصعوبات تعلم القراءة يشرف عليها أخصائيون في حال عدم وجود تحسن بعد إتباع الطرق السابقة.

نستنتج من خلال ما سبق أ علاج صعوبات القراءة يهدف إلى تحسين مستوى التلميذ ذي الصعوبة، وتحفيزه على المشاركة وتفادي إحراجه أمام زملائه العاديين خلال القراءة الجهرية، وذلك بتوفير الخطة العلاجية المناسبة له من أجل الرفع من معنوياته وإعطائه فرصة لاستغلال مهاراته و قدراته العقلية السليمة.

2) صعوبات الكتابة :

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال و تعتبر قياسا لسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه الفرد، حيث أن معظم التلاميذ يطورون مهارة الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع و المحادثة والقراءة، من هنا فإن الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية تمثل عائقا واضحا في طريق إتقان الكتابة. و تكمن أهمية الكتابة في تكوين شخصية التلميذ ولها تأثير على فعالية العملية التعليمية وعلى هذا الأساس سوف نقوم بتعريف الكتابة و صعوبات الكتابة:

1) تعريف الكتابة:

تعريف مريم بن سبتي (2008):

هي شكل أو نوع من التعبير اللغوي، وهي اتصال غير مباشر عن طريق رموز منسوجة، فالكتابة هي الاكتساب المتأخر لنو اللغة الشفوية.(بن سبتي، 2008، ص62)

تعريف مصطفى رسلان (2005):

الكتابة هي إعادة ترميز الكلمات المنطوقة في تشكيل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط يبعضها وفق نظام معروف، بحيث يعد كل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي يدل عليه و ذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه و مشاعره للآخرين(رسلان، 2005،ص205)

و يعرفها ajuriaguerraوآخرون(1991):

بأنها وسيلة تواصل و تبادل بين الأشخاص تتطلب الوضوح و السرعة (بوزيد،1991، ص25)

فالكتابة إذن عملية ضرورية حيث أن الإنسان يحتاج إليها لتعبير عن أفكاره و تجاربه للآخرين على شكل رموز لغوية، إذ يمكن للآخرين الإطلاع عليها و الاستفادة منها.

2) مراحل تعلم الكتابة :

يتم اكتساب الكتابة من خلال تخطي عدّة مراحل أو خطوات حيث تنقسم هذه الأخيرة إلى قسمين هما :

- المرحلة الخطية قبل الكتابة
- المرحلة الخطية للكتابة

2-1) المرحلة الخطية قبل الكتابة :

إن أول ما يقوم به الطفل في تمثيله للكتابة هو الشخبطة، وهي ذات أهمية كبيرة له لأنه يكتشف من خلالها شيئا شخصيا، و يشترك في هذه الحركة الخطية كل جسم الطفل و ليس فقط يده و ذراعه. و تأخذ هذه الشخبطات التي ماهي إلا رموز في المراحل الأولى اتجاهات مختلفة، حسب وضغية الطفل وحسب طريقة مسكه للقلم، و يكتشف فيما بعد أن هناك علاقة بين الحركات و الرموز الناتجة، وبهذا يبدأ الطفل في تنويع حركاته، و يستطيع أن يقوم بخطوط أفقية وعمودية و دائرية، تسمح له بالتحكم أكثر في وسيلة التخطيط و تحسين حركته.(بن سبتي، 2009، ص63)

2-2) المرحلة الخطية للكتابة :

يبدأ تعليم الكتابة في مرحلة الروضة، ويكون التعليم مبسطا يهدف إلى إعطاء الطفل قاعدة يرتكز عليها في المراحل اللاحقة، فيتعلم رسم بعض الحروف، وكتابة اسمه، كما يبدأ بتوجيه يده حسب الورقة من أجل الكتابة، وغالبا ما يكون السطر للأعلى أو الأسفل، وبعد ذلك مع تقدم الطفل في المراحل الدراسية، تصبح كتابته أكثر ثباتا، وتنظيما كما يظهر التمييز بين الهوامش و المساحات المكتوبة، بالإضافة إلى عامل السرعة مع الإتقان.

و يذكر بيريت روسكارداماليا أن عملية الكتابة تتضمن عددا من المهارات المتتابعة حسب نمو الطفل و تطوره و هذه المهارات هي :

مهارة القبض

مهارة تحريك القلم دائريا

مهارة تحريك القلم يمينا و يسارا

مهارة تحريك القلم إلى الأعلى و الأسفل

مهارة نقل الحروف

مهارة كتابة الحروف

مهارة نقل الكلمات و الجمل

مهارة كتابة الكلمات و الجمل

مهارة كتابة الكلمات و الجمل بحروف مختلفة حسب موقعها

مهارة تنقيط المادة المكتوبة

مهارة كتابة جمل بسيطة

مهارة نقل الحروف و الكلمات بطرق متنوعة

مهارة كتابة الجمل البسيطة بطرق متنوعة

مهارة كتابة فقرات كاملة.(محمدي،2011، ص76)

نستنتج مما سبق أن الكتابة عملية متطورة حيث أنها تنمو و تتطور مع نمو الطفل و قدراته، حيث أنها تبدأ من مرحلة الخطية قبل الكتابة المتمثلة في الشخبطة مرورا إلى المرحلة الخطية للكتابة أين يكون الطفل قد اكتسب القدرة على الكتابة بشكل ثابت ومنظم.

3) تعريف صعوبة الكتابة :

لقد تعددت التّعريفات الخاصة بمفهوم صعوبة الكتابة و من هذه التعاريف ما يلي :

تعريف صعوبة الكتابة حسب قاموس الكلمات المتعلقة بالصعوبات التعليمية :

تعود أهم اضطرابات التمكن الكتابي إلى نقص التمكن في نظام مقابلة الحرف مع صوته إلى جانب نقص التمكن من قواعد الإملاء أو الأصول النحوية :

مخالفة المقاطع أو الحروف أو كتابتها بشكل مقلوب (بيت) يكتب (تيب)

الالتباس أو الخلط في الإدراك السمعي (شمعة) تكتب (سمعة)

الالتباس أو الخلط في الإدراك البصري (باب) تكتب (نان)

حذف أصوات أو أحرف كلمات (درج) تكتب (دررج)

أخطاء في تقطيع الكلمات (جاء من البيت) يكتب (جاء منل بيت)

أخطاء في تجميع الكلمة (البنت) تكتب (ال بنت)

أخطاء في الأحرف المزدوجة (يتابع) تكتب (يتتابع)

أخطاء في الأحرف المدغمة/المتكررة (اللبن) تكتب (البن)

الخلط بين الكلمات ذات الأصوات المتشابهة (ممّا) تكتب (ممّ)

أخطاء في الصرف و قواعد الاتفاق و الاقتران (أكلت) تكتب (أكلة)

أخطاء في نظام كتابة الكلمة (ماذا) تكتب (هذا)

تعريف عصام جدوع(2007) :

هي عدم قدرة التلميذ على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف الحركات) و تعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية او النفسية الأولية كالانتباه و التمييز السمعي و البصري و القدرة على إدراك النتائج و التآزر بين حركة العين و اليد و قوة الذاكرة السمعية و البصرية ونوع اليد المستخدمة في الكتابة.(عصام جدوع،2007، ص130)

تعريف هشام حسن (2003) :

هي ضعف في التهجئة الصحيحة او عدم الثقة او الرسم أو حذف بعض الحروف و المقاطع او الخطأ في الجوانب الإملائية و بشكل عام فإن صعوبات الكتابة هي عدم التمكن في الكتابة اليدوية و التهجئة و الكتابة التعبيرية.(هشام حسن، 2003، ص160)

تعريف demoulins (2013):

هي خلل في التنسيق الحركي، حيث يعاني الطفل من صعوبات في مسك الأداة (قلم، سيالة، مسطرة) ما يسبب له عدم الطلاقة في الكتابة و كتابة غير مفهومة، وبطئ معين في تحقيق الانتاج الكتابي، حيث تكون حروفه شكلا و رسما مشوهة.(demoulins,2013,p2)

تعريف Valérie duband :

هو اضطراب محدد في عملية التعلم و يعرف باضطراب ال(dys) و عسر الكتابة هي إعاقة فعالية الحركات الكتابية.

حركة بطيئة و استحالة الإسراع.

الكتابة غير المقروءة.(Valérie,2015,p7)

تعريف منى الحديدي و جمال الخطيب (2005):

يقصد به عدم القدرة أو الضعف في تحديد الرموز الكتابية للغة و بذلك فعسر الكتابة قد تعني العجز عن تأدية المهارات الحركية الدقيقة اللازمة لعملية الكتابة.(الحديدي، الخطيب، 2005، ص235)

يتضح من خلال هذه التعاريف ان هناك من عرف صعوبة الكتابة على أنها صعوبة في التعبير عن المعاني و الأفكار و كذلك من عرفها على أنها ضعف في التهجئة الصحيحة و كذلك من عرفها على أنها خلل في التنسيق الحركي ومن خلال كل هذه التعارف يمكن الوصول إلى استنتاج أن صعوبة الكتابة هي طريقة ضعيفة أو سيئة في الكتابة وعدم القدرة على تأدية الحركة العضلية التي تتطلبها عملية الكتابة في نسخ الأحرف و الأشكال، مما يجعل كتابته غير واضحة أو غير مقروءة.

4) عوامل وأسباب صعوبات الكتابة :

تتطلب عملية الكتابة من الطفل نضجا عقليا بدرجة كافية مع الاهتمام و الرغبة الشخصية في تعلم الكتابة و الذي يتطلب هذا من الطفل تطوير قدراته في التناسق الحركي و التوجيه المكاني كي يدرك مكان الكلمة و مسافاتها بالاضافة إلى التناسق الحركي البصري و التمييز البصري و الذاكرة البصرية، و أن أي اضطراب أو خلل في أي مجالات الادراك البصري و تناسقها يسبب صعوبة في تعلم الكتابة و فيما يلي أهم العوامل التي تسبب صعوبة في الكتابة :

4-1)اضطراب الضبط الحركي : تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد و الأصابع بما يتوافق كذلك و القدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد،

هذه المهارة ضرورية لعمليات النسخ و التتبع وكتابة الحروف و الكلمات وإن أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة.

و يعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ تسبب عجز في الكتابة، فقد أوضح (myklebust) 1965 أن بعض الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها و هم قادرون نطقها و تحديدها عند مشاهدتهم، لكنهم غير قادرين على إنتاج نشاطات حركية لازمة للكتابة.

4-2) . اضطرابات الإدراكالبصري :

تتطلب عملية الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف و الكلمات بصريا، وفي العادة يعاني الأطفال اللذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف و الكلمات بصريا من صعوبة في إعادة إنتاجها.

وقد سميت الصعوبات الكتابية بالقصور التصويريdysgraphi و المعروف بعدم الانسجام بين البصر و الحركة و التي ترد إلى اضطرابات تحديد الاتجاه.

و لقد ذكر كيفارتkefartأن العجز في إدراك العلاقات المكانية البصرية مثل تمييز اليمين من اليسار يرتبط بالعجز في مهارة الكتابة.

4-3) اضطرابات الذاكرة البصرية :

إن الأطفال اللذين يعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة البصر السليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين فهم يبصرون جيدا ولكنهم يفشلون في تذكر ما ما تتم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرته البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف و الكلمات من الذاكرةو الذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل

تشكيل سلسلة الحروف التي يسهل تذكرها، فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى بفقدان الذاكرة البصرية.(هشام الحسن، 2000، 165)

4.4) استخدام اليد اليسرى :

إن استخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة، ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة و بسبب إن معظم التلاميذ يستخدمون أيديهم اليمنى نجد الأهل يهتمون بأطفالهم اللذين يستخدمون أيديهم اليسرى عند استخدام الأشياء، مثل الأكل بالملعقة فأحد الوالدين ممن يجلس إلى يسار الطفل على طاولة الطعام يعطي الملعقة للطفل، و الذي بدوره يستخدم اليد الأقرب و هي اليد اليسرى في التناول و مسك الملعقة. (السرطاوي، السرطاوي، 2012، ص ص136.330)

4-5) الأسباب العصبية لعسر الكتابة :

يشير كيرك kirk إلى أن عملية نسخ الحروف تعتمد بشكل أساسي على الإدراك البصري عند تعلم الطفل للكتابة، و لكن بعد أن يتعلم الطفل الكتابة و يتقنها يقل الارتباط بين الكتابة والإدراك البصري، بينما يتعزز الارتباط بين الكتابة و نمو اللغة ومعرفته لها. إذا كان التلميذ ذو عسر الكتابة يعاني من خلل في التناسق البصري الحركي، و الذي يظهر على صورة اضطراب في مكان كتابة الأحرف فإن الخلل العصبي هنا يتموضع في المنطقة الخلفية من الفصوص الجدارية في النصف الكروي المخي المسيطر من الناحية اللغوية.

أما دراسات"luria" 1966، على الأفراد ذوي صعوبات الكتابة أوضحت أن مراكز اللغة تتموضع في النصف الكروي المخي الأيسر. و تحديدا المراكز الخلفية الصدغية/الجدارية . و المراكز الحس حركية اليسرى تنشط أثناء عملية اللغة المكتوبة، والجدير بالذكر هنا أن كل القشرة المخية مسؤولة عن التخطيط للرسالة اللغوية، و لكن المناطق السمعية /البصرية/

الحركية تبدو مسئولة بدرجة أكبر عن الإنتاج الحركي للغة المكتوبة. (عمراني، 2016، 249.248)

نستنتج من خلال الدراسات التي بحثت في مجال صعوبات الكتابة أن هناك من تناولها باعتبارها اضطراب في الضبط الحركي الذي يرجع إلى عجز في وظيفة الدماغ، ومنها ما تناولها على أنها اضطراب الإدراك البصري أي صعوبة في تمييز الحروف و الكلمات بصريا ، و منها ما وصفها اضطرابات في الذاكرة البصرية ،أي بمعنى الفشل في تذكر ما يتم مشاهدته بصريا، وكذلك استخدام اليد اليسرى بشكل خاطئ و كما يمكن كذلك أن تكون صعوبة الكتابة ناتجة عن أسباب عصبية مختلفة في الدماغ و أي اضطراب أو خلل في إحدى هذه العمليات فهذا سيؤثر حتما على القدرة الكتابية.

5) تصنيفات صعوبات الكتابة :

تعتبر اضطرابات صعوبات الكتابة متنوعة، و عليه تختلف التصنيفات حسب معايير كل باحث.و فيما يلي يمكن ذكر بعض هذه التصنيفات :

5-1)التصنيف من الناحية اللغوية و الحركية :

تغيير الكتابة : هزات و تشوه الحروف، تصغير أو غياب الروابط، غياب الحلقات.

اضطرابات فضائية :عدم احترام السطور، كلمات حادة و غياب الهوامش و الكتابة تكون تصاعدية أو تنازلية.

الاضطرابات النحوية :صعوبة في كتابة جملة جوانب صحيحة نحويا من الناحية الكتابية و ليس التعبيرية، في حين أنه لا يوجد صعوبة في الإجابة شفويا.

5-2)التصنيف وفقا للخصائص الحركية : يضم أربعة أنواع :

النوع الأول : نوعية الكتابة جيدة، ضغط خفيف على القلم عند الكتابة، غياب الفواصل و سرعة ثابتة.

النوع الثاني : نوعية الكتابة جيدة، بطئ في الكتابة لكنها منتظمة، الضغط على القلم يكون متوسط، فواصل طويلة، تتميز هذه الكتابة بفرط التحكم.

النوع الثالث :كتابة سريعة، نوعية رديئة للفواصل.

النوع الرابع : كتابة بطيئة غير منتظمة، تشوه في الحروف، إيقاع الكتابة غير منتظم.

5-3) التصنيف وفقا للاضطرابات المصاحبة :

اقترح أربع تصنيفات انطلاقا من تحليل نتائج على عينة من 99 طفل عسير الكتابة من 9 إلى 15سنة.

عسر الكتابة مع اضطرابات لغوية والحركة الدقيقة : نلاحظها خاصة في حالة عسر الخط، الذاكرة الفورية مترددة، تأخر في تعلم القراءة و عمه الأصابع.

عسر الكتابة مع اضطرابات بصري . فضائي :نلاحظ اضطراب القراءة و اضطراب في التنظيم الفضائي للقراءة.

عسر الكتابة مع اضطرابات الانتباه و الذاكرة : نلاحظ ان القراءة ضعيفة، عسر الخط، ذاكرة مضطربة خاصة من الناحية البصرية، وتشتت الانتباه و الاندفاعية.

عسر الكتابة مع اضطرابات متسلسلة :

نلاحظ عسر الحساب، إمكانيات إملائية ضعيفة، عمه الأصابع و اضطرابات في الحركات المتسلسلة لليد.

5-4) التصنيف وفقا لنماذج العصبية :

عسر الكتابة الغوي :اضطرابات التخطيط لها علاقة بالتأخر اللغوي، عسر القراءة مع عسر الكتابة، تكمن الصعوبة على مستوى اختيار الكلمات و الحروف لكن لا يؤثر على شكل الحرف.

عسر الكتابة الفضائي :خلط في تنظيم الحركات الفضائية مثل اضطرابات الصورة الجسمية واضطرابات توجيهية، و اضطرابات البنية الفضائية.

عسر الكتابة الحركية : خلط في تنظيم الحركات، ضغط المواقف، ضعف الحركات المتباينة،و الرسومات الغير المنسقة و كتابة بطيئة و تكون بحجم كبير مع ضغط كبير على القلم.()brakchman,2009,p20

نستنتج في الأخير أن هناك عدة تصنيفات لصعوبات الكتابة وذلك بتعدد المجالات التي تدرسه فهناك من صنفها من الناحية اللغوية و الحركية و هناك من صنفها وفقا للاضطرابات المصاحبة وهناك من صنفها كذلك وفقا للخصائص الحركية وأخيرا وفق النماذج العصبية، و كل قسم يختلف عن قسم آخر.

6) مظاهر صعوبات الكتابة :

هناك عدة مظاهر لصعوبات الكتابة نذكر أهمها:

عدم القدرة على الكتابة بشكل واضح (الصعوبة في التعبير الكتابي)

الصعوبة في فهم ما يكتب.

صعوبة الكتابة بحروف متصلة.

صعوبة الكتابة بحروف منفصلة.

صعوبة في مسك أدوات الكتابة ووضع الورقة بشكل صحيح.

صعوبة في إنتاج أشكال الحروف الكبيرة والصغيرة.

صعوبة في التحكم بالسرعة في الكتابة.

صعوبة في رسم الأشكال مباشرة.

صعوبة في نسخ الأعداد.

الكتابة المعكوسة.

الكتابة بدون تنقيط.(السيد عبيد، 2013، ص126)

من هنا يتضح لنا انه يمكن للمعلم التعرف على الأطفال ذوي عسر الكتابة من خلال هذه المظاهر، ثم العمل على مساعدتهم بتقديم الطريقة الصحيحة لكتابة الحروف و الإشراف على الجهود التي يبذلها التلميذ في الكتابة بعناية شديدة و مساعدة التلميذ على تنمية اتجاه موجب نحو الكتابة، كما تساعد هذه المظاهر على التشخيص الصّحيح لهذه الصعوبة وبالتالي تقديم العلاج المناسب و ذلك بإتباع عدة استراتيجيات يمكن لها أن تنقص من حدة هذا الاضطراب.

7) مشكلات الكتابة و صعوبتها :

لقد أوضحت الدراسات التي أجريت على الأطفال اللذين يعانون من صعوبات التعلم أنهم يعانون أيضا من صعوبات حادة في مهارة الكتابة و بعض هذه الصعوبات لا يستطيعون تعلمها، وتوضح هذه الدراسات أيضا أن هؤلاء الأطفال يعانون من الآتي :

أوراقهم أو كراريسهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجئة و الإملاء و القواعد و التراكيب، و تشابك الحروف و كافة أنماط أخطاء الكتابة اليدوية.

يغلب على كتاباتهم أن تكون غير منضبطة ولا تسير وفقا للقاعدة تفتقر إلى التنظيم و الضبط و غالبا يحذفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة.

تشير كتاباتهم إلى صعوبات في أعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة و التي تشمل توليد المحتوى والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعة كتابتهم.

لا يعطي هؤلاء الأطفال أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أو لا و غالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة، مفككة و تفتقر إلى المعنى أو المضمون.

مراجعتهم و تصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها لهم المعلمون آلية ولا مبالية وهم اقل فهما و تقديرا لتلك الأخطاء و الاستفادة اللاحقة منها.

يميلون إلى تقدير كتاباتهم و إدراكها على نحو أفضل من تقديرات معلميهم و أقرانهم و آبائهم.(سامي محمد ملحم،2002،ص30).

يعاني التلميذ ذا صعوبة الكتابة إذن من مجموعة من المشاكل التي تظل مدى الحياة و بذلك فهي تحتاج إلى تفهم ومساعدة مستمرة خلال المراحل الدراسية خاصة في السنوات الأولى ابتدائي، حيث ان هذه المشكلات إذا لم تعالج فإنها تؤدي إلى ضعف في التحصيل الأكاديمي وكما تؤثر أيضا على علاقاته الاجتماعية.

8) تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة :

يستلزم تقييم وتشخيص صعوبة الكتابة لدى التلميذ عددا من الفحوص المتكاملة تشمل الجوانب النفسية و الجسمية و الانفعالية و الاجتماعية، فضلا عن التعرف على المهارات الأساسية التالية للكتابة:

8-1) **معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى الطالب** :حيث يطلب منه أداء المهام التالية :

كتابة الاسم باليدين اليمنى و اليسرى.

كتابة تقاطعات أفقية وراسية باليدين اليمنى و اليسرى.

معرفة العين المفضلة في الرؤية والقدم المفضلة في الركل.

معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن و الأيسر.

دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على اليد المفضلة.

8-2) **تقويم أخطاء الكتابة** : حيث يطلب من الطفل أداء المهام التالية :

إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف أو هل يكتبها بطريقة غير صحيحة.

أخذ عينات كتابة الطفل للحروف و الكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما. كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب، ت، ث،ج،خ،ح)

كتابة الأرقام بشكل متتابع.

رسم الأشكال الهندسية.

8-3) **التعرف على مهارات الكتابة و تشمل المهارات على النحو التالي :**

وضع الجسم و اليد و الرأس و الذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.

طريقة الإمساك بالقلم.

الخطوط الناتجة عن الكتابة :

الراسية : فوق . تحت.

الأفقية :يمين . يسار.

منحية : إلى اليمين إلى اليسار.

ميل الحروف : يمين . يسار.

8-4) كتابة الحروف أو تشكيلها أو رسمها.

8-5)استقامة مسار الكتابة أو تعرجه عن السطر.

8-6) الفراغات بين الحروف و الهوامش هل هي مناسبة أم لا.

8-7) نوعية الخط :نتيجة الضغط بالقلم : غامق . خفيف هل هو مستقيم أم لا.

8-8) إكمال الحروف أو عدم استكمالها.

8-9) التقاطع في كتابة الحروف و الأشكال.(السيد عبيد، 2013، ص128.127)

إذن لا بد من تشخيص صعوبات الكتابة للتعرف على أخطاء التلميذ و معالجتها، حيث أن عملية العلاج تتطلب التشخيص المبكر، ويهدف التشخيص المبكر إلى مساعدة التلميذ في اكتساب مهارات التغلب على الصعوبات ويمكن أن تتحسن هذه الصعوبات إذا تلقت مساعدة فعالة في وقت مبكر، كتقويم أخطاء الكتابة و التعرف على اليد المفضلة للتلميذ للكتابة.

9) علاج صعوبات الكتابة :

هناك عددا من الاستراتيجيات الخاصة بمعالجة صعوبة الكتابة اليدوية (الخط) من أبرزها:

9-1) استراتيجيات و معالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط): تشمل استراتيجيات تدريس و معالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) التي يمكن استخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية على الآتي :

أنشطة السبورة الطباشيرية، ويمكن تدريس الأطفال معنى استخدام هذه الأنشطة قبل أن يبدأ المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة.

توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة.

الإشراف على جلسة الطفل أو وضعه و استعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث حكم أو ووضع كل من الكرسي و طاولة الكتابة و مدى ملائمتها للعمر الزمني للطفل و نموه الجسمي و الحركي.

تدريس الطفل على طريقة مسك القلم لصورته الصحيحة أثناء الكتابة.

استخدام الكلمات أو الجمل.

9-2) استراتيجيات تدريس و معالجة صعوبة التهجئة :

الإدراك السمعي و ذاكرة نطق الحروف :

قدم ممارسة فعالية لمهام الإدراك السمعي لنطق الحروف مع تقويم و دعم المعرفة بالأصوات و تحليل تراكيب الكلمات و تنمية المهارات بالتطبيق على التعليمات المتعلقة بأصوات الحروف.

الإدراك البصري و ذاكرة الحروف :

يساعد الطفل على تقوية إدراكه البصري للمواد التعليمية التي تلفت نظر الأطفالو تركز انتباههم بها.

9-3) استراتيجيات التدريس و معالجة صعوبة التعبير الكتابي :

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

تقدم الفرص المتكررة للكتابة مدعمة بإشراف معلم المباشر و توجيه يسمح للأطفال بان يختاروا بأنفسهم موضوعات التعبير الكتابي.

طلب من الأطفال نمذجة عملية الكتابة أي عمل نموذجللأنشطة و العمليات المعروفة المستخدمة في الكتابة مثل الفكرة الانتباه الإدراكالخ.

أساس الجماعي في حصة التعبير الكتابي في جو و مناخ ملائم للكتابة الذي يمكن تهيئته داخل غرفة الصف في دعم الأنشطة الكتابية و تشجيع التعاون فيها بين الأطفال لممارسة أعمال التعبير الكتابي.

تجنب استخدام الدرجات نقاط كنوع من العقاب.(سامي محمد ملحم،2002،ص30)

نستنتج من خلال ما سبق أنه للتمكن من علاج صعوبة الكتابة اليدوية عند التلاميذ يجب أولا معرفة الأمور التي تتسبب في الصعوبة، وبعد ذلك اختيار الطرق و الاستراتيجيات المناسبة التي تساعد التلميذ في التغلب على الصعوبات و منها معالجة صعوبات الكتابة اليدوية بالإضافة إلى علاج صعوبات التهجئة، و كذلك علاج صعوبات التعبير الكتابي.

3) صعوبة الحساب:

تعتبر صعوبات الحساب أو عسر الحساب مصطلحين مترادفين لاضطرابات تمس مختلف فروع الحساب و التي تمثل أهم المشاكل التي يواجهها التلاميذ في الدراسة، و سنعرض فيما يلي معني صعوبات الحساب و العوامل التي تؤدي إلي ظهور تلك الصعوبات عند الطفل و كذالك تحديد مناطق الإصابة ، إضافة إلي ذكر تصنيفات كل من عسر الحساب.

1)تعريف صعوبات الحساب:

(1977) يعرفهLERNE:اضطرابات القدرة علي تعلم المفاهيم الرياضية و إجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، أو هو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية و هي الجمع الطرح الضرب و القسمة، و ما يترتب عليها من مشكلات في الدراسة الكسور و الجبر و الهندسة فيما بعد.

يعرفه SHALEN(2001): صعوبات التعلم الجداول الحسابية و إجراء العمليات مثل الجمع أو الطرح أو الضرب و القسمة أو عدم القدرة علي تكوين مفهوم العدد و قراءة و كتابة الأعداد بطريقة صحيحة.

يعرفه BUTTER WORTH .LANDERL(2004): هو اضطراب في إجراء الحساب و استعمال استراتيجيات غير مناسبة في حل العمليات.

تبين من خلال هذه التعارف أن الطفل الذي لديه صعوبة في حل العمليات الحسابية تكمن المشكلة في قدرته علي تفرقة بين الأعداد أو المفاهيم الرياضية.

2) عوامل صعوبات الحساب:

هناك عدة عوامل قد تكون السبب في حدوث الصعوبة لدي الطفل في إجراء العمليات الحسابية بالطريقة المناسبة مثل الأطفال من عمره و إما أن تكون هده الأسباب فردية أو بيئية أو وراثية هي كالتالي:

2-1) عوامل فردية :يحدد الأستاذ " **محمود عوض الله سالم** " **(2006) و آخرون** ، أن من أهم العوامل المسببة لصعوبات الحساب و هي كالتالي:

ا) إصابة المخ:

تعد إصابة المخ احد الأسباب صعوبات الحساب حيث تؤثر الاضطرابات التي تصيب المخ في اكتساب المهارات الرياضية، فقد أوضح الباحثون أنهم استطاعوا نسب وغزو و طائف معينة إلي الأجزاء المختلفة للعقل بواسطة اختبار الصدمات المختلفة أو النوبات و الأورام المتنوعة، حيث تبين إن منطقة الصدغية للجمجمة خلف أو اعلي العين يوجد بها بروزا عند الأطفال العباقرة في الحساب، و إن هناك مراكز معينة في المخ الإنسان مسؤولية عن أجراء العمليات الحسابية، فقد أظهرت دراسة WHALEN **(1997)**، و إن التحفيز الكهربائي للقشرة المخية في الفص الخلفي الأيسر يقلل علي الأداء علي مسائل الضرب البسيطة و يؤد إلي صعوبة في استرجاع الحقائق في الرياضيات.

و **من خلال دراسة CHCAN (1999)**: باستخدام المسح و الرنين المغناطيسي، تبين إن الضرب و الطرح و مقارنة الأرقام تستثير مناطق في الفصين الخلفيين الأيمن و الأيسر للمخ، فالبرعم من اشتراك الفصين الخلفيين الأيمن و الأيسر في تجهيز المعلومات الكمية، إلا أن المنطقة الخلفية أليسري هي التي تعطي الارتباط بين المعلومات الكمية، و الشفرة اللغوية المخزنة في منطقتين بروكا و فرنيكي، فالفص الخلفي الأيمن هو أكثر نشاطا أثناء مقارنة الأرقام لان المقارنة تنطوي علي التواصل إلي نظام الأرقام العربي و لا يتطلب أي

ترجمة لغوية، بينما الفص الأيسر هو أكثر نشاطا أثناء عملية الضرب لان المخ يراقب نتائج العملية أثناء الحسابات اللفظية، و فيما يخص عملية الطرح فان الفصيين الجدارين الأيمن و الأيسر ينشطان معا لان عملية الطرح تتطلب النظام الرقمي الداخلي و التسمية اللفظية الناتجة، فأي خلل في هده الأجزاء سوف يؤدي إلي ضعف في المهارات الرياضية، و من بينها إصابة في العظم ألجداري أو الأجزاء الصدغية لقشرة المخ و إن الأداء الرياضي يتطلب سلامة العديد من هذه المناطق القشرية، فالفص ألجداري حسب **DEHEN (1999)**: يتدخل في قراءة و كتابة الأعداد و لديه القدرة في الكشف علي الأرقام أو القدرة متمركزة حو ل**SULCUSINTRA PARETAl**، إصابة جدار سفلية مع اتصال قفوي، صدغي و خاصة الأيمن ، يمكن إن يمس استعمال الكميات و التعرف علي حجم الأعداد، فالمركز ألجداري المتضمن في الحساب تتوقع علي مستوى التلافيف الزاوية. **gyrus angulaire**

في دراسة قام بها **2006KUCIAN** لدي الأطفال عسر الحساب، بين بأنهم يعانون في تنشيط جد ضعيف علي مستوي
SULCUSINTRE paretal droit ،أما دراسة **ROTZER (2008)**، فقد و جد حجم صغير للمادة الرمادية علي مستوى علي المنطقة مقارنة بالعاديين.

ب)اللاتماثل بين نصفي المخ:

من المعروف إن النصف الأيمن للدماغ يختلف عن النصف الأيسر، فيبدو إنهما متطابقين LERNERفي البنية و لكنهما يختلفان في الوظيفة ،فيسيطر المخ الأيسر حسب **(2000)**، علي النشاطات المرتبطة باللغة، إما نصف المخ الأيمن فيتعامل مع المثير غير اللفظي، الإدراك المكاني، الرياضيات الموسيقي، الاتجاهات، تسلسل الوقت، الوعي بالجسم.

و في حالة إصابة النصف المخ الأيمن**ROURKE 1985**، يطلق عليها " التعلم الغير اللفظي " و من أهم أعراضها اضطرابات في الوظائف البصرية الفضائية و الانتباه الموجه، انخفاض في استعمال الملموس.

اكتساب العلاقات المنطقية يرتبط باستعمال أشياء ملموسة و هذا الأخير يخضع للفضاء و سيطرة اضطرابات تعلم الحساب.

أما حسب**SPIERS(1987)**، فان إصابة كرة المخية اليمن يؤدي إلي عدم قدرة علي تطوير مخططات و علاقات فضائية اللازمة و عدم فهم النظام الرقمي و الحساب، أما إصابة الكرة المخية أليسري فتؤدي إلي صعوبات في وضع أرقام أثناء إجراءات الحساب الكتابي في تخزين العمليات الحسابية، و كذلك علي مستوي استعمال قوانين ترجمة أعداد .

ج –صعوبات اللغوية:

يقول **MILIER**و **MERCER(1997)**، بان اللغة ضرورية في تعلم الحساب و لذلك فان المهارات الرياضية مهمة جدا للأداء و الانجاز الرياضي، كما يعتبر**WIESE(2003)**' بان اللغة تلعب دور جوهري في نمو المفاهيم الرقمية.

يصف **الدكتور سامي محمد محلم (2002)** بأنه في حالة اضطراب اللغة المستقبلة، يجد الصعوبات في الترجمة المصطلحات أو المفاهيم الحسابية. أما في حالة اضطراب اللغة التعبيرية، فيجد صعوبة في استخدام المفردات الرياضية أو في حالة صياغة المسائل آو المشكلات شفهيا.

د –القصور الإدراكي:

تنتشر مشاكل الإدراك بين الأطفال ذوي الصعوبات التعلم، فيشير يوسف صالح 1996 أن الإدراك البصري يؤثر علي الأداء الرياضي للأطفال ذوي الصعوبات التعلم، و اعتبر أن

في أداء المهام الحسابية ينتج من نقص في التنظيم البصري، كما إن الأطفال ذوي الصعوبات التعلم الحساب يظهر عليهم صعوبة في تميز الأرقام المتشابهة مثل (2، 6)، (7 ، 8)، (17 ، 71).

أما فيما يخص قصور الإدراك السمعي، فهم لا يفهمون التعليمات اللفظية و الشرح يلقي عليهم أثناء دروس الحساب، كما يجدون صعوبة في كتابة الأعداد أو الواجبات الإملائية.

هـ-اضطرابات الذاكرة:

يعاني تلاميذ ذوي الصعوبات التعلم من صعوبات في الحساب و ترجع إلي عدم تذكرهم الأشياء التي رأوها و سمعوها و علي سبيل المثال يعيق ضعف الذاكرة البصرية علي تركيز شكل الأرقام، و يذكر **و ليدالقفاص (1996)** إن سبب الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الحساب ترجع إلي الذاكرة و إن عدم القدرة علي تذكر المعلومات و سبب في حل المشكلات، كما يعيق ضعف الذاكرة السمعية علي استرجاع الشروح التدريسية عند حل المسائل الحسابية.

و قد بين الدكتور **سامي محمد ملحم (2002)** أن اضطرابات الذاكرة قصيرة المدي تؤدي إلي عدم القدرة علي الاحتفاظ بالحقائق الرياضية أو المعلومات الجديدة إضافة إلي نسيان أو التتابع العددي.

2-2) العوامل البيئية.

يقصد بها العوامل المرتبطة بالبيئة المنزلية و المدرسة و الوسط الاجتماعي:

أ) البيئة المنزلية: حيث غالبا ما ينحدر التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات في مادة الحساب من اسر مستوياتها الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية متدنية لا تتابع بالقدر الكافي تحصيل أبنائها و بصفة خاصة أداء الواجبات المنزلية التي تعد ضرورية لمادة

الحساب و الرياضيات عموما، و بالتالي ينخفض مستوى التحصيل عند ابناهم بسبب عدم قدرتهم علي مساعدتهم بالدروس الخاصة.

ب) البيئة المدرسية:

فازدحام الفصول بالتلاميذ و طول المقررات الدراسية في الرياضيات و عدم استطاعة المعلم علي استخدام التعلم الفردي في التدريس و قصرت مدة الحصة، كلها عوامل أدت إلي ظهور صعوبات التعلم عند التلاميذ و خاصة في المقررات الدراسية التي تحتاج إلي الفهم كالرياضيات فيلجا المعلم إلي العقاب أو إعطاء المزيد من الواجبات المرهقة.**(نبيل عبد الفتاح، 1998).**

ج) عوامل الوراثية:

أقيمت العديد من البحوث و الدراسات حول تأثير عامل الوراثة علي صعوبات الحساب، فيما إن الأطفال ذوي الصعوبات التعلم القراءة يعانون من صعوبات الحساب،فقد أظهرت الدراسات إن صعوبات القراءة تبدو موروثة إلي حد ما، و هذا ما أدي**geary 1993** إلي القول إن صعوبات تعلم الحساب هي أيضا موروثة.

في الدراسة الحديثة قام بها **shalev2001**بين من خلالها ارتباطا دالا و موجبا بين بعض الزملات المرضية تبين أنها من الصعوبات الموروثة إلي حد ما.

و في الدراسة أقيمت حول التوائم تبين إن إذا كان احد التوائم المتماثلة **monozyote**مصاب بعسر الحساب فان التوأم الثاني يمثل 58/ من احتمال وجود الصعوبات الحساب عنده، و 29 / في حين توأم غير متماثل **Dizyggote**، كما يذكر الباحث بان الأولياء تكون صفات عسر الحساب عندهم من المحتمل إن تظهر عند الأطفال بنسبة 10/ علي الأقل فرد من العائلة، و نسبة 45/ احتمال حدوث صعوبات التعلم الحساب من نوع آخر.

بالإضافة إلي ذلك أظهرت العديد من الدراسات حسب الدكتور **خالد زيادة (2006)**، إن بعض العوامل العصبية تسبب الصعوبات التعلم بوجه عام، علي سبيل المثال الاضطرابات التي يتعرض إليها الطفل في مرحلة ما قبل الولادة، نقص الوزن عند الميلاد، عمر الأم غير مناسب للحمل، الشذوذ بين الأم و الجنين، العدوى الموروثة من الأم، و علي نحو مشابه الشذوذ أثناء عملية الولادة التي تؤدي إلي تلف عصبي حاد ، نقص الأكسجين أثناء عملية الولادة، الوضع الشاذ للجنين أثناء عملية الولادة و قد يحدث هذا التلف بعد الميلاد كتعرض الطفل لارتفاع حاد في درجة الحرارة.

3) تصنيف عسر الحساب.

3-1) تصنيف **BADIAN** و**HECAEN**:

صنف كل من الباحثان عسر الحساب المكتسب و النمائي علي لسان **خالد زيادة (2006)** إلي ثلاث فئات:

ا) صعوبة قراءة الأعداد و كتابتها:

يري **Mccloskey** أن هذه الصعوبات تتضمن صعوبة في قراءة الأعداد و كتابتها، مع سلامة المهارات في المجالات الأخرى من المعالجات الحسابية مثل: تذكر الحقائق الحسابية الأساسية من الذاكرة طويلة المدى، حل المسائل الحسابية البسيطة و المعقدة، و تشفير الأعداد.

و قرر انه إذا وجد هذا النمط من الصعوبة ،فانه يرتبط دائما بالاضطرابات في النصف المخ الأيسر.

فحص **badian(1983)** أداء 50 طفل يعاني من اضطرابات في الحساب علي مجموعة متنوعة من مقاييس القدرة و التحصيل، حيث و جد بأنهم يفتقرون أحيانا إلي القدرة علي

قراءة الأعداد و كتابتها، أو رموز العمليات و توصيل إن هذه الأخطاء ناجمة من قصور الانتباه.

ب)عسر حساب فضائي (مكاني):

و هي صعوبات في التمثيلات المكانية للمعلومات العددية، و غالبا ما ترتبط هذه الصعوبة بضمور في الأجزاء الخلفية من نصف المخ الأيمن، تعتبر**vanhout (1995)**.

بان المكتسبات الأولية المتعلقة ببياجي تعتمد علي المعالجة الفضائية المنتجة من طرف نصف الكرة المخية اليمني، و تشمل الصعوبات المرتبطة بعسر حساب مكاني، بفقدان القدرة علي ترتيب الأعمدة في مسائل الجمع متعددة الأعمدة، حذف الأعداد، تدوير الأعداد، عدم القدرة علي قراءة رموز العمليات الحسابية، كما يتميز أفراد هذه الصعوبة بسلامة القدرة علي قراءة الأعداد و كتابتها و سلامة أداء العمليات الحسابية.

ج) صعوبة العمليات الحسابية.

و هي تشمل معرفة جيدة للعمليات الحسابية، و لكن هناك التباس و غموض بين استراتجياتالحساب ، ترتبط هذه الصعوبة في ضمور الأجزاء الخلفية من نصف المخ الأيسر ، علي الرغم من أن هؤلاء المرضي يعانون من صعوبة في العمليات المتضمنة تسلسل العدد (مثل إجراء الحسابات العشرية)، فان قدرة قراءة و كتابة العدد و التمثيل المكاني للمعلومات العددية و فهم المفاهيم الحسابية هي سليمة إلي حد ما كما يعاني هؤلاء المرضي من انفصال بين الحقيقة الحسابية و القدرة علي أجراء العمليات الحسابية الاخري مثل الإضافة.

كما توجد صعوبتين متميزتين عند الراشد هما: صعوبة استرجاع الحقائق و الصعوبة الإجرائية، آما عند الأطفال فان الصعوبة الأكثر انتشارا حسب**GEARY(1993)** تتمثل في استرجاع الحقيقة الحسابية.

3-2) تصنيفKOSK.

يقترح **KOSK(1974)** تصنيف، حيث يميز :

عسر حسابي لفظي : لا يستطيع الطفل تسمية كميات الأشياء ، الأرقام حتي الرموز العمليات .

عسر حسابي اصطلاحي: يجد الطفل صعوبة في قراءة الرموز الرياضية ، الإشارات ، الأعداد، الكسور، الأعداد العشرية.

عسر حساب رمزي: بصعوبة في التعامل مع المدركات الحسية بطريقة رمزية، سواء مع الأشياء الحقيقة، أو تحت شكل صور مثل: صعوبات في العد، في مقارنة و تقدير الكميات، ترتيب الأشياء حسب طولها.

عسر حساب كتابي: يجد الطفل صعوبة في كتابة الأعداد أو الرموز الرياضية، الأرقام اللفظية المملات أو المنقولة.

عسر حسابي مفاهيمي: لا يتمكن الطفل من فهم الأفكار أو العلاقات الرياضية التي هي ضرورية للحساب الذهني.

عسر حساب عملي أو إجرائي: و هي تمثل صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربعة، فيجمع بدلا من أن يطرح أو يقسم بدلا من إن يضرب (التباس في العمليات الحسابية).

من خلال مما سبق يمكن القول أن الباحث توصل إلي تبين أن عسر الحساب لديه أنواع، و قد يصيب بها الطفل حسب قدراته و مهاراته في مادة الرياضيات.

4) الاضطرابات المصاحبة لصعوبات الحساب:

تتمثل فيما يلي:

صعوبات التعلم الاكادمية(القراءة و الكتابة و الحساب) و اضطرب النشاط الحركي الزائد: **grousstrur(1996)**علي عينة الأطفال ذوي صعوبات الحساب (140 طفل) ،بين بان 26/ يعانون من اضطراب في النشاط الحركي الزائد المصحوبة بقصور الانتباه، و يعاني 17/ منهم من صعوبات القراءة في حين يعاني 42/ منهم من صعوبات التعلم أخري مثل: صعوبة الكتابة.

وجد**radian(1983)**: إن 56/ من الأطفال ذوي صعوبات القراءة لديهم ضعفا واضحا في تحصيل الرياضيات، بينما اظهر 43/ من أطفال ذوي صعوبات رياضيات ضعفا واضحا في تحصيل القراءة.

و في الدراسة ل **SHALEV(1997)**: علي مجموعة من أطفال لديهم عجزا رياضيا نمائيا ، استنتج إن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب و صعوبات في القراءة أو الكتابة يمثلون اضطراب أكثر في الحساب مقارنة بأطفال ذوي صعوبات حساب فقط.

و فيما يخص تقدير النسبة المئوية لأطفال ذوي صعوبات الحساب و عسر القراءة، فنجد إن التقديرات تختلف، ف **BADLAN(1999)**يعتبر إن النسبة تصل إلي 62/ في حين **GROSS-TSUR (1996)** يحددها بنسبة 17/ .

إما فيما يخص تقدير النسبة المئوية لأطفال ذوي صعوبات حساب فإنهم يمثلون حسب **LINDSAY (2001)**نسبة تتراوح بين 15 إلي 26/ من اضطرابات في النشاط الحركي الزائد مع قصور في الانتباه.

4-1) زملة جرستمان:

اكتشف جوزيف جرستمان عام 1924 حالة تعاني من عسر حساب مصحوبة باضطرابات غير موصوفة ، و هي تنشيط الفرضية القائلة لوجود علاقة بين اضطرابات الحساب و إصابة خلفية صدغية سفلى atteinte postéro –temporale inferieure، حالات آخري درست من طرف هذا الباحث، و توصل إلي ذكر الأعراض الخاصة بهذه الزملة إلي مايلي:

عسر حساب: و تتميز ب:

قلب ترتيب الأرقام.

صعوبة في قراءة و كتابة الأعداد الكبيرة.

صعوبة تخطيط الأرقام.

التباسات بين رموز العمليات.

فقر بالاحتفاظ في العمليات الحسابية.

اضطرابات جد حادة مع صعوبات المقارنة.

صعوبات في الحساب الذهني.

عسر الكتابة: بدون اضطراب في اللغة.

اضطراب توجيه يمين – يسار: إما عن نفسه أو علي الأخر، في حين يحتفظ ب: اعلي، أسفل، أمام، خلف.

اقن وزيا الخاصة بالأصابع: أو عدم القدرة علي تحديد أصابع الفرد من خلال لمسها: يتعلق الأمر بفقدان القدرة علي تسمية أو تعيين الأصابع، عندما تكون التعليمة لفظية، لمسية (

خارج مراقبة بصرية) أو بصرية، فحركات الأصابع تكون عسيرة بدون وجود إصابة حركية أو حسية.

هذه الصعوبات لا تظهر بالضرورة معا في وقت واحد، بل قد تظهر منفصلة، كان يظهر لمرض عرض أو عرضين من الأعراض الأربعة السابقة.

وفقا **لجرستمان(1940)** علي لسان **خالدة زياد (2006)** ذو زملة جرستمان يعانون من تلف في التلافيف الصدغية، كما يعانون من تلف في التلافيف الزاوية gyrus angulaire المسيطرة علي نصف المخ (عادة يكون نصف المخ الأيسر هو المسار)، كما تؤكد **van hout (2005)** علي خلل ثابت يصيب **supra marginal le gyrus**(أي بين تلافيف الزاوية **gyrus angulaire** و التلفيف الثاني القفوي الأيسر).

زملة تيرن: و هي تصيب جزء كبير جدا من البنات حوالي **12/** في سن المدرسة الابتدائية، و تقدر نسبة انتشارها بمقدار حالة بين 2500 بنت.

تم اكتشاف هذه الزملة من طرف **TURNER عام1938**، و هو مرتبط بغياب كلي أو جزئي للكروم وزوم**X (X الثاني للزوج 23)**، فيما يخص أعراض هذه الزملة، فنجد: قامة صغيرة، غياب الخصائص الجنسية للفتاة، عقم.

و من خلال دراسة قام بها **MAZZOCCO (2001)** بين بان البنات ذوات زملة تيرنر أكثر احتمالا علي نحو دال للمعاناة من صعوبات تعلم الحساب مقارنة بالأسوياء.

بين **ROVET و آخرون (1994)** من خلال رائز لتقييم الحساب مثل **WRAT**، وجود تأخر حوالي سنتين مقارنة بمستواهم المدرسي، نفس الباحثين دارسوا 45 طفل ذو سن 7 إلي 16 سنة مصابين بهذا العرض، بحيث وجدوا بان قدراتهم في الضرب و الجمع هي مصابة، مع بطء في استرجاع العمليات الحسابية، و فيما يخص بالعمليات المنطقية الخاصة ببياجي (الاحتفاظ ، الانتماء .....) فهي صعبة الإتقان.

4-2) زملة X الهش: و هي معروف و منتشرة بين الأفراد ذوى التخلف العقلي أو ذوى صعوبات التعلم و تحدث تقريبا في 1 من 4000، و تتميز هذه الزملة ببعض الخصائص الجسمية مثل : نتوء الأذنين، وجه طويل، مفاصيل ممدودة.

أكد MAZZOCCO (2001) في دراسته إن البنات ذوات زملة X الهش، تحصلن علي درجات اقل علي المقاييس المختلفة للأداء الرياضي مقارنة بالبنات في المجموعة الضابطة.

عرض WILLIAmsBeuren:

هو مرض وراثي نادر يتميز باضطرابات قلبية، صفات وجهية خاصة، تأخر ذهني، يمس احد كروم وزومي الزوج 7، و هو يصيب حالة واحدة من بين 20000، تشخيص هذا المرض يكون أحيانا جد متأخر.

يعاني المصابين من قدرات جد منخفضة في ميدان الحساب و كذلك في تنظيم البصريو الفضائي.

عرضنا فيما سبق موضوع عسر الحساب (صعوباته)، حيث ذكرنا أهم العوامل المسببة ثم مختلف تصنيفاته و أهم الأعراض المصاحبة.

خلاصة الفصل:

نستخلص من هذا الفصل أن صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، و الكتابة، و الحساب) عملية معقدة، وتتطلب مجموعة من القدرات و المهارات، لذا يجب الاهتمام بصعوبات التعلم الأكاديمية فإن تأخير تشخيصها و علاجها قد تسبب مزيدا من المشكلات الأخرى النفسية المدرسية المهنية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد.

تذكير بفرضيات البحث.

الدراسة الاستطلاعية.

أهداف الدراسة الاستطلاعية.

منهج البحث.

مجتمع البحث.

عينة البحث و كيفيةاختيارها.

مبررات اختيار عينة البحث.

البعد الزماني و المكاني.

وصف أدوات البحث .

أساليب المعالجة الإحصائية .

تمهيد :

بعد ما تعرفنا في الجانب النظري على كل من مفاهيم التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية في مرحلة التعليم الابتدائي ، سوف نعرض في هذا الفصل الإجراءات المنهجية لدراسة التي تشمل التذكير بالفرضيات ، الدراسة الاستطلاعية و منهج البحث و عينة البحث و كيفية اختيارها ، و التعرف علي البعد الزماني و المكاني لدراسة ، مبررات اختيار عينة الدراسة ووصف أدوات الدراسة .

1-تذكير بفرضيات البحث.

1-توجد علاقة ارتباطيه بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية لدي تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

2-توجد فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

3-توجد فروق بين الذكور و الإناث صعوبات التعلم الاكادمية لدى تلاميذ السنتن الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

2-الدراسة الاستطلاعية.

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية في البحث العلمي فهي بالنسبة للباحث أول احتكاك له بالميدان من اجل التعرف علي الظروف المحيطة بالظاهرة المراد دراستها و في نفس الوقت الاقتراب من عينة البحث في الميدان.حيث تواجهنا إلي مدرستين حوشي و ميكاشير الموجودتين في ولاية تيزي وزو، و منح لنا مدرين المؤسسة بالدخول و بفضل المعلمين تحصلنا علي المعلومات الأزمة حول البحث، و في حصص الاستدراك قمنا بتطبيق المقياسين علي التلاميذ من مستوى الثالثة و الرابعة.

3-الهدف من الدراسة الاستطلاعية .

التعرف علي مجتمع البحث والتأكد من توفر عينته.

التعرف علي صعوبات الميدان.

التأكد من ملائمة من أدوات البحث و إمكانية تطبيقها و التأكد من خصائص السيكوميترية.

4-نتائج الدراسة الاستطلاعية.

تأكدنا من وجود عينة البحث التي تحتوي علي 30 تلميذ.

قمنا بتطبيق مقياس يولنجمان لتوافق الدراسي و زيدان سرطاوي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

منحت لنا فرصة الانظمام إلي الأقسام تعرفنا أكثر علي صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ.

5-منهج البحث (الدراسة) .

لا تخلوا أي دراسة علمية من الاعتماد علي منهج و ذالك بغرض القيام بالدراسة وفق قواعد و أسس، و عليه فان المنهج يعرف علي انه الطريق المؤدي إلي الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات و للوصول إلي نتيجة معلومة.(**عبد الخالق، 2007 ص 76) .**

و بمأن طبيعة الدراسة هي التي تحدد طبيعة المنهج المتبع فان المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي و ذالك بهدف الكشف و تفسير و استخلاص النتائج و الملاحظات.

6-مجتمع البحث.

يقصد بمجتمع البحث مجموعة من المفردات أو العناصر التي تدخل في دراسة ظاهرة معينة.(**عدنان حسين الجادري ، 2007 ص 27)** .

يتكون مجتمع بحثنا من التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية في المدارس الابتدائية لتيزي وزو.

7-عينة البحث و كيفية اختيارها .

إن اختيار الباحث لعينة البحث من الخطوات و المراحل الهامة للبحث ليقوم لتحديد مجتمع بحثه حسب الموضوع و الدراسة أو المشكلة التي يختارها .(**سامي محمد ملحم ،2010 ص369 ، 370)** .

و تتكون عينة بحثنا من 30 تلميذ من السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي موزعين علي مدرستين ابتدائيتين و هي مدرسة حوشي و مدرسة ميكاشير.

و لقد تم اختيارها بطريقة قصدية التي تتمثل في اختيار عدة حالات نمطية أو عدة حالات تمثل الأبعاد المختلفة لمجتمع البحث و تسمي أيضا بالعينة المقصودة باعتبار إن الباحث يقصد مفردات معينة .(**طلعتإبراهيمي ، 1995 ، ص 70**) .

8-شروط اختيار عينة البحث.

التلاميذ من الصف الثالث و الرابع ابتدائي .

أن يحال من طرف المعلم على أنه ذو صعوبة تعلم محتملة.

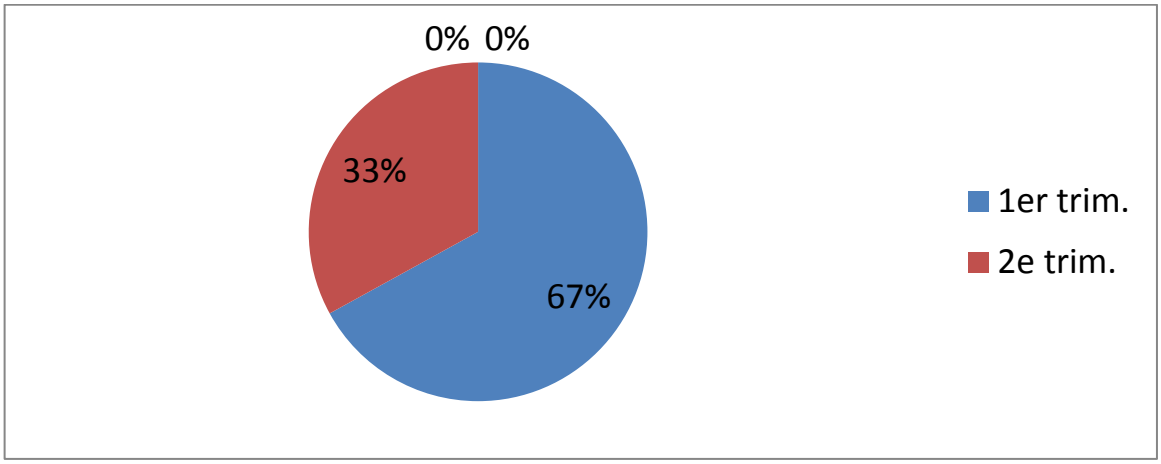
لا يعاني من أية إعاقة كانت.

ألا يعاني من مشاكل أسرية و حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي من شأنه أن يكون سببا في حدوث الصعوبة.

أن تقع نتائجه علي مقياس زيدان السر طاوي لتشخيص صعوبات التعلم في حيز احتمال وجود الصعوبة التي تظهر في المقياس .

الجدول رقم (01) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	10	%33
أنثي	20	%67
المجموع	30	%100



الشكل رقم(02): يوضح نسبة المئوية لذكور و الإناث.

يتضح من خلال الجدول و الشكل أعلاه أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور بحيث تقدر نسبة الإناث تقدر 67% و الذكور تقدر 33% .

9) البعد الزماني و المكاني .

قمنا بالبحث في شهر فيفري إلي غاية افريل 2019، و ذلك في كل من مدرستين حوشين و ميكاشير الموجودة في ولاية تيزي وزو.

10) مبررات اختيار عينة.

استنادا إلي الايطار النظري و الدراسات السابقة فان صعوبات التعلم عامة و الاكادمية خاصة، لا يكون تشخيصها دقيقا إلا بعد تلقي التلميذ لبرنامج المواد الثلاثة (الكتابة، القراءة، الحساب) لمدة سنتين علي الأقل و بالتالي التشخيص الدقيق يبدءا من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، أما عدم إدراج التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ضمن عينة البحث فكان سبب كونهم يجتازون امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. الذي من شانه أن يعرضهم لنوع من القلق و الضغط النفسي لهذا قصدنا اختيار عينتنا من السنة الثالثة و الرابعة دون سواهما.

11) وصف أدوات الدراسة:

لقد تم الاعتماد في بحثنا هذا علي مقياسين و هما:

***مقياس التوافق الدراسي ليوجمان :**

يعتبر من المقاييس لنقد الذاتي ترجمه " حسن عبد العزيز " من أربعين وحدة مطبقة علي عينتين من الطلبة في المدرسة تكونت الأولى من 374 و الثانية من 288 تلميذ و باستخدام التحليل العام، التحليل العام الاستنتاجات العينة الأولى تمكن المؤلف من الوصول إلي العوامل الآتية:

الاجتهاد ،الادغان، العلاقة بالمدرس، بتالي فان المقياس يتكون من ثلاث أبعاد و هي :

الجهد و الاجتهاد: يتكون من 12 عبارة و هي:

(01، 05، 07، 11، 13، 19، 20، 22، 22، 25، 25، 29، 31، 34،)

الادغان: يتكون من 15 عبارة و هي :

(02، 03، 08، 06، 12، 27، 30،33)

طريقة تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بإعطاء درجة واحد (01) في العبارة المتفقة مع مفتاح التصحيح ، و درجة (0) أمام الإجابة التي تخالف المفتاح مع العلم أن أدنى الدرجات هي 00 و أعلاها 34 و للحصول علي العلامة الكلية نجمع علامات المقياس الفرعية .

الخصائص السيكومترية للمقياس: قام صاحب المقياس بالتأكد من خصائصه السيكومترية و ذلك بحساب معاملات الصدق و الثبات التي كانت كالتالي:

1) ثبات الاختبار: بلغت معاملات ثبات الاختبار لكل أبعاده المختلفة المعاملات التالية:

الجد و الجهد 0.60.

الادغان 0،63 .

العلاقة بالمدرسة 0،78 .

الدرجة الكلية 0،56 .

و هذه درجة دالة عند مستوى 0،01، مما يثبت ويؤكد ثبات المقياس.

2) صدق المقياس: بلغت معاملات الصدق في كل بعد من أبعاد المقياس كما يلي:

الاجتهاد: 016، 0 و هي دالة عند المستوى 05، 0.

الاذغان: 0،24 و هي دالة عند مستوى 0،05 .

العلاقة بالمدرسة : 0،016 و هي دالة عند مستوى 0،01.مما يؤكد صدق المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الدراسي في الدراسة الحالية:

الجدول رقم (02) :يمثل التأكد من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس من خلال حساب معامل الفا كرونباخ كما هو مبين في الجدول.

عدد البنود التوافق الدراسي	قيمة ألفا كرونباخ
34	0،49

بعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ علي مقياس يون جمان توصلنا إلي أن قيمة صدق هي (0،49) و منه فالمقياس يتمتع بدرجة متوسطة من الصدق ، و يمكن الاعتماد عليه في هذه الدراسة .

***مقياس صعوبات التعلم الاكادمية:**

قام زيدان السر طاويبإعداد مقياس للكشف عن صعوبات التعلم الاكادمية لدي الطلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية . يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد هي (صعوبات التعلم الاكادمية، الخصائص السلوكية ، الصعوبات الاراكية الحركية)

تمنح الدرجات علي أساس سلم خماسي كالتالي :

ينطبق بدرجة عالية جدا -05 درجات .

ينطبق بدرجة عالية -04 درجات.

ينطبق بدرجة متوسطة -03 درجات .

ينطبق بدرجة منخفضة -02 درجتين .

ينطبق بدرجة منخفضة -01 درجة .

و من ذالك يمكن حساب درجات المقياس علي كل بعد من أبعاد المقياس، و تفسير الدرجات الخام بمقارنتها بما يقابلها من درجات تائية.

صدق القياس بطريقة الاتساق الداخلي :

تم التأكد من صدق المقياس من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي ، و الذي ينص علي التأكد من مدى ارتباط درجات الأفراد في كل بند من بنود المقياس، و درجاتهم الكلية علي المقياس ككل ،واعتمدنا في ذلك علي معادلة ألف كرونباخ .

الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التعلم الاكادمية لزيدان سرطاوي قي الدراسة الحالية:

الجدول رقم (03): تم التأكد من الخصائص السكومترية لمقياس صعوبات التعلم السرطاوى بالاعتماد علي تطبيق معادلة ألفا كرونبا الشيئي الذي نوضح نتائجه في الجدول التالي:

عدد البنود مقياس صعوبات التعلم الاكادمية	قيمة ألفا
25	0،79

بعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ علي مقياس زيدان سرطاوي توصلنا إلي أن قيمة صدق (0،79) و منه فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق و يمكن الاعتماد عليه في هذه الدراسة .

12) الأدوات الإحصائيةالمستخدمة :

يعتبر الإحصاء وسيلة ضرورية في أي بحث علمي إذا تساعد الباحث علي تحليل ووصف البيانات بمزيد من الدقة فطبيعة الفرضية تتحكم في اختبار الأدواتو الأساليبالإحصائية التي يستعملها الباحث للتحقيق من فرضيات الدراسة.

و الهدف من استخدام التقنيات الإحصائية هو التوصل إلي لمؤشرات كمية تساعدنا علي التفسير و التحليل و الحكم .

و في هذه الدراسة الحالية فقد تم الاعتماد على برنامج (spss) :

وهو برنامج إحصائي لمعالجة البيانات الإحصائية statistical package for social الجدير بالذكر انه استخدام هذا البرنامج يتم حساب الأدلة المحسوبة و مقارنتها بمستوى الدلالة المفتوحة إي يتم إعطاء قيمة إجمالية (قيمة ا) مع النتائج المعطاة، و يتم مقارنة

الإجمالية المعطاة مع مستوى دلالة معينة (0.1، 0.05 ، 0.01) في حالة كون قيمة (ا) اصغر من واحد من المستويات الدلالة يتم رفض الفرضية الصفرية و تعتبر الفرضية البديلة ذات دلالة إحصائية ، أما في حالة كون قيمة (ا) اكبر من (0.01 ، 0.05) أو (0.05) فيتم رفض الفرضية البديلة و يحتفظ بالفرضية الصفرية . **(محمد بوعلاق، 2009)**. و قد عالجنا من خلاله:

الفروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لدي تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي، وفروق بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم الاكادمية لدي تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي، و ذلك بالاعتماد علي : **(T.test)**، الذي يستعمل لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة و غير المرتبطة للعينات المتساوية و الغير المتساوي.

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

معامل الارتباط برسون R: لحساب العلاقة بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الأكادمية(القراءة، الكتابة، الحساب) لدي تلاميذ السنتين الثالثة **و** الرابعة من التعليم الابتدائي.

النسبة المئوية:تم استخدامه لوصف خصائص العينة.

الفصل الخامس

عرض و تحليل و مناقشة النتائج .

1-عرض و تحليل نتائج الدراسة .

2-مناقشة نتائج الدراسة.

3-الاستنتاج العام.

خاتمة.

الاقتراحات.

المرجع.

الملاحق.

أولا : عرض و تحليل النتائج.

تمهيد:سنقوم في هذا الجانب بعرض و تحليل نتائج البحث التطبيقي بكل فرضية من فرضيات البحث المطروحة ، كما يتم مناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية ، ثم نختم بخاتمة و مجموعة من مقترحات البحث .

1-عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولي:

تنص الفرضية الأولي:على وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية لدى التلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

الجدول رقم (04) يوضح دلالة العلاقة الارتباطية بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم لدي تلاميذ الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

المتغيرات	عدد الأفراد	معامل الارتباط	الدلالة المعتمدة	الدلالة
التوافق الدراسي	30	-0،20	27،0	غير دالة
صعوبات التعلم الاكادمية				

يتضح من خلال الجدول رقم (1) إن العلاقة الارتباطية بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية (القراءة ، الكتابة ، الحساب) سلبية ضعيفة (20،0-) و غير دالةإحصائيا لدى الدلالة 27،0 > 05،0 لذا تقبل الفرضية الصفرية و نرفض الفرضية البديلة ، و بالتالي لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية عند المستوى 0،05.

2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية :

الفرضية الثانية :توجد فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي .

الجدول رقم (05):يوضح نتائج اختبار T لدلالة الفروق في التوافق الدراسي بين تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة ابتدائي.

	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة المعتمدة	الدالة
التوافق الدراسي	ذكر	13	15،19	76،3	83،0	28	41،0	غير دالة
	أنثي	17	29،20	65،3				

يتضح من خلال الجدول رقم (2) إن قيمةT (83،0) غير دالة إحصائيا عند 05،0 لان قيمة الدلالة 41،0 <05،0 .

لذا تقبل الفرضية الصفرية و نرفض الفرضية البديلة ، و بتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي عند 05،0 و هذا ما توضحه أيضا قيمة المتوسط الحسابي للذكور(15،19) التي تقارب المتوسط الحسابي للإناث (29،20) .

3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

الفرضية الثالثة:توجد فروق بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم الاكادمية لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي.

الجدول رقم (06) : يوضح نتائج اختبار T لدلالة الفروق في صعوبات التعلم الاكادمية بين تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة ابتدائي.

	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة المعتمدة	الدالة
صعوبات التعلم الاكادمية	ذكر	13	76،81	11،34	79،0	28	43،0	غير دالة
	أنثي	17	11،74	96،17				

يتضح من خلال الجدول رقم (3) إن قيمة T(75،0) غير دالة إحصائيا عند 05،0 لان الدلالة 43،0 > 05،0 ، لذا تقبل الفرضية الصفرية و ترفض الفرضية البديلة ، و بالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم الاكادمية و يتضح ذلك من خلال تقارب المتوسط الحسابي للذكور (76،81) و المتوسط الحسابي للإناث (41،74) .

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة :

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولي:

توجد علاقة ارتباطية بينا التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية (القراءة ، الكتابة ، الحساب) لدي تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

انطلاقا من نتائج Tلدلالة الفرق بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي المبنية في الجدول رقم (1) توصلنا إلي نفي هذه الفرضية ، آي عدم وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية ، و هذه النتيجة لم تتوافق مع نتائج الدراسات السابقة التي تفحصتها عدة دراسات (**احمد مربح تقني الدين 2014)** التي أكد فيها عدم وجود علاقة بين عسر القراءة و التوافق النفسي بكل أبعاده اجتماعية ، مدرسية ، ذاتية .

كما يرى من جهة **الباحث** " **برا دابري رتزن** " بان صعوبة القراءة و الكتابة كثيرا ما تكون نتائجه جد خطيرة علي المستوى ألتحصيلي و المستوى السلوكي لتلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة و الكتابة الغير المتكفل به في خطر حيث يصطدم التلميذ بالفشل الدراسي و يتعرض لضياع مستقبله ، كما يعبر الباحث أيضا بان صعوبة لا تمس في السنوات الأولى من الحياة المدرسية سوى عملية اكتساب القراءة و الكتابة و لكن نتائجها ستشمل لاحقا اللغة ، كما سيظهر لدي التلاميذ الرفض الحقيقي للمدرسة مما يزيد من تعقيد الاضطرابات و ذالك لسوء و انخفاض درجة مفهومه للذات لتلميذ .

(Pierre deloragritzen et all , 1981 , p 146)

و من هذا المنطلق يمكننا أن نرجع عدم وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية (القراءة ، الكتابة ، الحساب) لدي أفراد عينة بحثنا إلى الأسرة

حيث إن معظم أولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكادمية غير مثقفين و بالتالي يصعب عليهم تفهم الوضع و مساعدة طفلهم علي تجاوز تلك الصعوبة التي يعاني منها.

و من جهة أخرى نجد نقص في وسائل الإيضاح الضرورية، و استعمال أسلوب التسلطي من طرف المعلمين و تهديد و الضرب و غياب التعزيز الايجابي، إضافة إلي اهانة الطفل أمام زملائه بسبب كثرة أخطائه أو عدم فهمه و استيعاب لدروس، مما يؤثر علي التحصيل الدراسي لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الاكادمية و بالتالي يؤثر علي توافقه الدراسي.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

وجود فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لدي السنتين الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي.

يتضح من خلال النتائج التي توصلنا إليها يقدر المتوسط الحسابي ب (15، 19) و الانحراف المعياري ب (76، 3) بالنسبة لذكور.

أما بالنسبة للإناث فنجد قيمة المتوسط الحسابي (29، 20)و الانحراف المعياري ب (65، 3)، و تقدر قيمة T (83، 0) للجنسين، و درجة الحرية (28) و تقدر مستوي الدلالة (41، 0).

و انطلاقا من نتائج الدلالة الفروق بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية (القراءة ، الكتابة ، الحساب) المنية في لجدول رقم (2) توصلنا إلي نفي هذه الفرضية أي عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي لسنتين الثالثة و الرابعة، و هذه النتيجة لم تتوافق مع نتائج الدراسات السابقة التي تفحصناها عدا **دراسة الطويل (2000)** و التي توصلت نتائجه انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي التوافق النفسي المدرسي بين طلاب و طالبات المرحلة الثانوية.

و في الدراسات التي اختلفت نتائجها مع **دراسة وغراك(2006)** و التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور و الإناث في التوافقالدراسي.

ومن هذا المنطلق يمكننا أن نرجع إلي عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لدى أفراد عينة بحثنا إلي أن لإناث و الذكور لا يختلفون عن بعضهم سواء في الجانب الحركي ، اللغوي والبدني ، وبالتالي عدم وجود الفروق بينهم في التوافق الدراسي، مع إخضاعهم لنفس البرامج التربوية ، و تدريسهم بنفس الأساليب و يمكن القول أن المرحلة العمرية تلعب دور كبير ، فالطفل في هذه المرحلة لا يعرف كيفية تكوين العلاقات مع الزملائه و معلمه و هذا ما اثر علي نتائج الدراسة.

كما لا ننسي دور الأسرة كونها تعتبر العمل الرئيسي لتشكيل سلوكات الطفل و هو ما يعكس بالضرورة علي التلميذ و توافقه الدراسي.

و هذا ما أكدته دراسة "جاكسون " (1993) و دراسة السعيد (2007)، حيث إن الدراستين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية علي الأداء الفردي.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم الاكادمية (القراءة، الكتابة، الحساب) لدي تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لسنتين الثالثة و الرابعة.

يتضح من خلال النتائج التي توصلنا إليها يقدر المتوسط الحسابي ب (76، 18) و الانحراف المعياري (11، 34) بالنسبة لذكور.

أماالإناث فنجد قيمة المتوسط الحسابي (41، 74) و الانحراف المعياري (96، 17)، و تقدر قيمة T (79، 0) للجنسي و درجة الحرية (28) و تقدر مستوى الدلالة ب (43، 0)

انطلاقا من نتائج T لدلالة الفروق بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الاكادمية التعليمة (القراءة، الكتابة، الحساب) المبنية في الجدول رقم (4) توصلنا إلي نفي هذه الفرضية أي عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم الاكادمية لدي تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لسنتين الثالثة و الرابعة ، و هذه النتيجة لم تتوافق مع نتائج الدراسات السابقة التي تفحصناها عدا دراسة عبد الناصر أنيس**عبد الوهاب (1992)**، حيث هدفت هذه الدراسة إلي تشخيص حالات صعوبات التعلم و دراسة الخصائص المعرفية و الوجدانية التي تميز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن اقرأنهم العاديين و معرفة مدي الاختلاف ونسبة انتشار صعوبات التعلم القراءة و الكتابة بين الجنسين.

و أسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق في نسبة انتشار صعوبات التعلمفي تعلم الرياضيات بين الذكور و الإناث و قد جاءت صعوبات التعلم من حيث نسبة الانتشار 18% تليها صعوبات القراءة بنسبة 5،12% و دلت هذه الدراسة علي ان التلميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر قابلية نسبة الانتباه بالمقارنة مع العاديين.

يمكن أن نرجع ذلك إلي أن الصعوبات التي يشتكي منها التلاميذ لم تتم معالجتها مبكرا حيث أظهرت نتائج بعض دفاتر التلاميذ التي تم ملاحظتها إن منهم من ينتقل إلي مستوى الاعلي بمعدلات تحتي المتوسط (اقل من 5)، دون علاج لصعوبات التي يعانون منها، كما كان تبرير بعض المعلمين يرجع إلي اكتضاض الأقسام مما يعجزهم في الاهتمام بكل تلاميذ علي حدي، من جهة أخرى فان غياب المختص النفسي في مدرستين حوشي و ميكاشير يؤثر ذلك بالسلب علي التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم الاكادمية، و هذا الوضع من شانه أن يزيد في تأزم للتلاميذ بالتالي تراكم صعوبات بدلا من علاجها.

الاستنتاج العام:

يتناول هذا البحث دراسة وصفية حول التوافق الدراسي و علاقته بصعوبات التعلم الأكاديمية **(**القراءة، الكتابة، الحساب**)** لدى تلاميذ التعليم الابتدائي لمستوى الثالثة و الرابعة، و بعد صياغة فرضيات البحث و اختيارها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة و انطلاقا من النتائج المتحصل عليها و عرضها و تفسيرها بالرجوع إلى الجانب النظري والدراسات السابقة الذكر وهذا بعد تطبيق مقياس التوافق الدراسي ليونجمان و مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لزيدان السرطاوي على عينة تقدر ب30 تلميذ من السنة الثالثة و الرابعة ابتدئي بمدرستي حاوشين و ميكاشير وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

عدم وجود علاقة ارتباطيه بين التوافق الدراسي و صعوبات التعلم الأكاديمية **(**القراءة، الكتابة،الحساب**)** لدى تلاميذ التعليم الابتدائي لمستوى الثالثة و الرابعة.

عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي.

عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي.

و كذلك نستنتج أن التوافق الدراسي يعتبر من الجوانب الرئيسية التي يجب على المؤسسات التعليمية أن تراعيه أشد الرعاية لأنها هي المحرك الأساسي لحياة الطفل المتمدرس وإذا فشل فيها تدهورت حياته الدراسية ولهذا أصبح ضرورة حتمية، أما فيما يخص موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية فيعتبر من أكثر المواضيع التي تتضمنها البرامج المدرسية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي فهي من أهم المراحل المهمة لما لها دور كبير لمعرفة ميوله واستعداداته الأولية كما أنها ترسم أبعاده الشخصية و تبني فيها أساسياته.

وفي الأخير يمكن القول أن هذه الدراسة حاولت الإلمام بمختلف جوانب البحث قدر المستطاع، لكن هذا لا يمنع من بقاء الدراسة مفتوحة أمام الدراسات الأخرى لتسليط الضوء أكثر على متغيري البحث خاصة على عينات أكبر حجما واستعمال أدوات أخرى قد تكون أدق.

ومن خلال نتائج هذه الدراسة يمكننا الخروج ببعض الاقتراحات نوجزها فيما يلي:

1- تخصيص حصص استدراكية فئة ذوي صعوبات التعلم على استيعاب كل المعلومات المدرسية.

2- إعطاء فرص لذوي صعوبات التعلم لتعبير عن أنفسهم.

3- إشراك ذوي صعوبات التعلم في الأشغال اليدوية و خاصة الرياضية من اجل تقوية ثقتهم بالنفس.

4- عقد دورات تدريبية للمعلمين و الاخصائين وحتى أولياء الأمور لهؤلاء التلاميذ بخصائص صعوبات التعلم القراءة، الكتابة ،الحساب، وكيفية معاملتهم حتى يكزن أكثر توافقا في الدراسة.

5- إعطاء أهمية إلى موضوع التوافق الدراسي و العمل على نشره عن طريق المؤسسات الإعلامية كونها تساهم في تخليص الفرد من آثار أحداث الحياة الضاغطة خاصة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

6- عدم تمييز هذه الشريحة عن زملائهم التلاميذ في القسم.

7- من المهم إنشاء فصول خاصة بمدارس التعليم الحكومية لذوي صعوبات التعلم **(**النمائية الأكاديمية**)** لمساعدتهم على تحقيق التوافق الدراسي و التوافق الاجتماعي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

I) قائمة المراجع باللغة العربية:

1) قائمة الكتب:

1-أحمد حشمت أحمد حسين وباهي مصطفى حسين، (2006)، **التوافق النفسي و التوازن الوظيفي**، دط، مصر، دار العالمية للنشر و التوزيع.

2-أحمد عبد الكريم حمزة ومحمد أحمد خطاب، (2008)، **تعليم الطفل بطيء التعلم**، الطبعة الأولى، عمان، دار الثقافة للنشر للتصميم و الإنتاج.

3-أحمد عبد الكريم حمزة،(2008)، **سيكولوجية عسر القراءة (الدسليكسيا)**،ط1، عمان، دار الثقافة للنشر و التوزيع.

4-أسامة محمد البطانية و آخرون،(2005)، **صعوبات التعلم**: النظرية و الممارسة، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

5-الحديدي منى، الخطيب جمال، (1005)، **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة**، (ط1)، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.

6-السرطاوي زيدان أحمد، السرطاوي عبد العزيز مصطفى، (2012)، **صعوبات التعلمالأكاديمية و النمائية**، (ط1)، الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطبعة.

7-السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2003)، **صعوبات التعلم و الإدراك البصري**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

8-السيد عبيد ماجدة، (2013)، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، (ط2)، الأردن، دار صفاء للنشر و التوزيع.

9-القبالي يحي أحمد، الغول عطية، (2003)، **مدخل إلى صعوبات التعلم**، ط2، عمان، دارالطريق للنشر و التوزيع.

10-القريطي عبد المطلب أمين (1988)، **صعوبات التعلم** ،دط، مصر، عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

11-أنى ديمون، (2006): **(الدسليكسيا) اضطراب اللغة عند الأطفال**،ط1، القاهرة، ترجمة إيناس صادق ولميس الراعي، مجلس الأعلى للثقافة.

12-بوثيل وايدنيمان وآخرون، ترجمة كريدمان بدير، 2004، **الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الأولى، القاهرة، الشركة الدولية للطباعة.

13-تعوينات علي، (1983)، **التأخر في القراءة من مرحلةالتعليم المتوسط (دراسةميدانية)**، دون طبعة،الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

14-تعوينات علي، (1998)، **صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة**، دون طبعة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

15-جمال منقال مصطفى القاسم، (2000)، **أساسيات صعوبات التعلم**، الطبعة الأولى، عمان، دار الصفاء للنشر و التوزيع.

16-حافظ نبيل عبد الفتاح، (2000)، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**،ط1، القاهرة، مكنبة زهراء الشرق للنشر.

17-حسن منس، (2004)، **التربية الخاصة**، الطبعة1، الأردن، دار الكندي للنشر و التوزيع.

18-خالد زيادة، (2006)، **صعوبات تعلم الرياضيات (الدسليكسيا)**، دون طبعة، القاهرة، مطابع الدار الهندسية.

19-راضي الوقفي، **مقدمة في علم النفس**، ط3، الأردن، دار الشروق للنشر و التوزيع.

20-سامي محمد ملحم، (2002)(2006)، **صعوبات التعلم**، ط1، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1وط2،

21-سعيد حسن الغزة، (2002)، **صعوبات التعلم: المفهوم-التشخيص-الأسباب- أساليب التدريس- واستراتيجيات العلاج**، ط1، عمان، الأردن، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة للنشر و التوزيع.

22-سناء عورتاني طيبي و آخرون، (2009)، **مقدمة صعوبة تعلم القراءة**، ط2،دار وائل لنشر و التوزيع، 2009.

23-سهير كامل أحمد (1999)، **الصحة النفسية و التوافق الدراسي**، دون طبعة، مركز الاسكندرية، مصر.

24-صالح حسن أحمد الساهري، (2010)، **سيكولوجية رعاية الموهوبين و المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة**، ط2، عمان، دار وائل للنشر و التوزيع.

25-صلاح الدين العمرية، (2008)، "**مقدمة في صعوبات القراءة**"، ط1، دار وائل-عمان، الأردن.

26-طيبي السناء عورتاني، (2009)، **مقدمة في صعوبات القراءة**، ط1، دار وائل-عمان، الأردن.

27-عباس محمود عوض، (1989)، **الموجز في الصحة النفسية**، ط1، مصر، دار المعرفة الجامعية،.

28-عباس محمود عوض، (1990)، **علم النفس العام**، ط1، مصر، دار المعرفة الجامعية.

29-عبد الحميد محمد الشاذلي، (2001)، **الواجبات المدرسية و التوافق النفسي**، ط1، مصر، الأزاطية، المكتبة الجامعية.

30-عبد الرحمن علي بدوي، (2008)، **صعوبات التعلم (دراسة ميدانية)**، الطبعة الأولى، الإسكندرية، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع.

31-عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي، (2006)، **صعوبات التعلم في ضوء النظريات**، بدون طبعة، الرياض، دار الوفاء للنشر و التوزيع.

32-عبد الفتاح حافظ نبيل، (2000)، **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي**، (ط1)، عمان، مكتبة زهراء الشرق.

33-عبد اللطيف مدحت عبد الحميد، (1990)، **الصحة النفسية و التوافق الدراسي**، دون طبعة، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة و النشر.

34-عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، (2003)، **الصعوبات الخاصة في ضوء النظريات**، بدون طبعة، الرياض، دار الزهراء للنشر و التوزيع.

35-عبد الناصر أنيس عبد الوهاب،(2003)، **الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية**، بدون طبعة، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

36-عصام جدوع، (2007)، **صعوبات التعلم**، ط1، دار البازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان الأردن.

37-عمر محمد خطاب، (2006)، **مقاييس في صعوبات التعلم**، ط1، مكتبة المجتمع العربي.

38-عمر محمد خطاب، (2006)، **مقاييس في صعوبات التعلم، مفهومها- طبعتها- التعلم العلاجي**، دون طبعة، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع.

39-عوض الله سالم محمود، مجدي أحمد الشحات، أحمد حسن العشور، (2008)، "**صعوبات التعلم التشخيصي و العلاج**"، المملكة الأردنية الهاشمية، الطبعة الثالثة، دار الفكر ناشرون و موزعون.

40-فهمي محمد مصطفى، (2000)، **الطفل و مشكلات القراءة**، ط4، القاهرة، الدار المصرية.

41-فوزي محمد جبل (2000)، **الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية**، بدون طبعة، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

42-كمال دسوقي، (1974)، **علم النفس و دراسة التوافق**، الطبعة2، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت.

43-مايسة أحمد النيال، (2000)، **سيكولوجية التوافق**، دون طبعة، القاهرة.

44-مايسة أحمد النيال، (2007)، **سيكولوجية التوافق**، الطبعة الأولى، القاهرة.

45-محمد جاسم محمد، (2004)، **مشكلات الصحة النفسية (أمراضها، علاجها)**،الطبعة الأولى، عمان، الأردن، مكتبة الثقافة للنشر و التوزيع.

46-محمود عوض الله سالم و آخرون، (2006)، **صعوبات التعلم: التشخيص و العلاج**، ط2، الأردن، دار الفكر للنشر و التوزيع.

47-محمود عوض الله سالم و آخرون، **صعوبات التعلم: التشخيص و العلاج**، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر.

48-محمود عوض الله سالم، مجدي الشحات، أحمد حسن العشور،(2006)، **صعوبات التعلم: التشخيص و العلاج**، الطبعة الثانية، الأردن، دار الفكر للنشر و التوزيع.

49-مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، (1990)، **الصحة النفسية و التوافق الدراسي**، دون طبعة، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع.

50-مراد علي عبس، وليد السيد خليفة، (2007)، **الإتجاهات الحديثة في التربية في التربيةالخاصة**، الموهوبون ذو صعوبات التعلم، ط1، مصر، دار الوفاء للنشر و التوزيع.

51-مصطفى رسلان، (2005)، **تعليم اللغة العربية**، (د.ط)، القاهرة، دار الثقافة للنشر و التوزيع.

52-مصطفى فهمي، (1967)، **التكيف النفسي**، بدون طبعة، دار مصر للطباعة الجامعية، مصر.

53-مصطفى نوري القمش و خليل عبد الرحمن المعايطة،(2007)، **سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة**، الطبعة1، الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

54-مفلح كوافحة، (2007)، **صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة**، ط3، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

55-ملحم سامي محمد، (2002)، **صعوبات التعلم**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

56-نبيل عبد الفتاح حافظ،(1998)، **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي**،دط، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين الشمس.

57-نصرة محمد عبد المجيد، (1995)، **العسر القرائي**، ط2، القاهرة، مصر،مكتبة النهضة المصرية.

58-نور البطانية، زليخا أمين، (2006)، **صعوبات التعلم لذوي الإحتياجات الخاصة**، ط1، الأردن، الكتاب العالمي للنشر و التوزيع، عالم الكتب الحديثة للنشر و التوزيع.

59-هشام حسن، (2000)، **طرق تعلم الأطفال القراءة و الكتابة**، ط2، دار الشفاعة للنشر و التوزيع.

60-هشام حسن، (2003)، **طرق تعلم الأطفال القراءة والكتابة**، ط2، دار الشفاعة للنشر و التوزيع.

61-هوجيت كاجلار، (1999)، **علم النفس المدرسي**، ط2، لبنان، ترجمة فؤاد شاهين.

62-وليد كمال عفيفي القفاص،(2009)، **صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي**، الطبعة الأولى، المكتبة المصرية للنشر و التوزيع.

63-يحي القبالي و عطيه الغول،(2003)، **مدخل إلى صعوبات التعلم**، بدون طبعة، عمان، دار الطريق للنشر و التوزيع.

2) رسائل الماجستير:

64-بن سبتي مريم،(2009)، **التنظيم الفضائي وأثره على عملية الكتابة لدى الأطفال المصابين بتلازمة داون**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العصبي، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر(الجزائر).

65-بوزيد صليحة،(1991)، **مهارة الكتابة و مشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول من التعليمالأساسي**، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

66-بوصفر دليلة، (2012)، **الإستقلال النفسي عن الوالدين و علاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم**، رسالة ماجستير،جامعة تيزي وزو.

67-بوفلاح كريمة، (2007)، **دراسة وتعديل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عندالطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس اللغوي و المعرفي، جامعة الجزائر.

68-داود شفيعة،(2012)، **الثقة بالنفس و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي، تيزي وزو.

69-عبد الرحيم شعبان شقورة، (2001)، **الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحومهنة التمريض، و علاقة كل منهما بالتوافق الدراسي**، دراسة مقدمة لقسم علم النفس بجامعة الإسكندرية، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في التربية.

70-نجمة بنت عبد الله الزهراني، (2005)، **النمو النفس الإجتماعي وفق نظرية إيريكسون، وعلاقته بالتوافق و التحصيل الدراسي لدى عينة الطلاب و الطالبات المرحلة الثانوية بمدينةالطائف**، رسالة الماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

3) الأطروحات:

71-عمراني زهير،(2016)، **علاقة صعوبات التعلمالنمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الحاج لخضر(باتنة).

72-مجمدي فوزية، (2011)، **فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل السلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه و تعديل صعوبة الكتابة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة قصدي مرباح(ورقلة).

II) قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

73-Bracckmanbettina ,(2009) , proposition d'une nouvelle conation pour l'échelle rapide d'évation de l'écriture chez le collégien,

mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychonotrisité, université paulsabatier,toulouse.

74-Demoulinsmoryan, (2013) ,la dysgraphie, la dysprascie et la dysorthographie(dépistage, diagnostic et prix en charge),université de marsielle.

75-Valérie dubrand,(2015), dysgraphie et comprensation, lyon.

76-A.Lieury ,(2008) ,psychologie cognitive,dunord,parie .

77-Vanouta, meljac c ,fischerj.(2005).trouble du calcules et dyscalculie chez l'enfant, masson,2éme édition, paris.

الملاحق

مقياس التوافق الدراسي يوجمان

في إطار إنجاز بحث لتحضير مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر ، نقترح عليك بعض الأسئلة التي نود معرفة رأيك الشخصي فيها. لذلك يطلب منك :

1- قراءة العبارات بعناية واهتمام و تمعن .

2- وضع علامة (×) أمام الاجابة الموافقة لحالتك دون تفكير أو تردد، و تأكد أنه لا توجد هناك إجابات صحيحة و خاطئة وإنما هي وجهات نظر شخصية تختلف من فرد لآخر

الجنس:ذكر☐ أنثى☐

السن:

الاسم :

القسم :

	الفقرة	نعم	لا
1	هل غالبا ما تنظر من نافذة و باب حجرة الدراسة وإلى الملصقات على جدران حجرة الدراسة ؟		
2	هل أخذ منك المدرس أشياء كنت تعبث بها أثناء الدراسة ؟		
3	هل يكون عملك عادة نظيفا ومريبا؟		
4	هل تحاول غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس ؟		
5	هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكتا في مكانك مدة طويلة ؟		
6	هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك المدرس ؟		
7	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للمدرس ؟		
8	هل يسهل عليك قراءة ما يكتب ؟		
9	هل تمزق كتابك بسرعة ؟		
10	هل تحضر غالبا إلى الدرس متأخرا ؟		
11	هل تكون في العادة هادئا في حجرة الدراسة ؟		
12	إذا وجه المدرس سؤال لتلاميذ هل غالبا ما ترفع إصبعك طالبا الإجابة ؟		
13	هل تعرف أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس؟		
14	هل تحضر قلمك بصورة دائمة في الدرس ؟		
15	هل تؤدي واجبك المطلوب منك في الوقت المناسب ؟		
16	هل شاركت في خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالمدرسة؟		
17	هل غالبا ما سكبت سوائل أو سقطت منك أشياء داخل حجرة الدراسة ؟		
18	هل تذهب إلى المدرسة مع زملائك ؟		
19	هل غالبا ما توجه انتباهك للمدرس أثناء حديثه؟		
20	هل سبق و أن وجهت للمدرس أية أسئلة ؟		
21	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدّة طويلة؟		
22	هل عادة ما تكون معك كل الكتب و الأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس ؟		
23	هل تترك أحيانا ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه ؟		
24	هل تؤدي غالبا عملك معتمدا على نفسك؟		
25	هل سبق لك وأن حاولت دفع زملائك داخل أو خارج حجرة الدراسة ؟		
26	إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تطلب المساعدة من المدرس		
27	هل غالبا ما تستأذنلتغادر حجرة الدراسة ؟		
28	هل تتخذ دائما ما يطلب منك دون تذمر ؟		
29	هل تردد مباشرة على توبيخ مدرسك؟		
30	هل تبدأ أحيانا بالضحك في حجرة الدراسة؟		
31	هل ترفع صوتك أحيانا لإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك المدرس؟		
32	هل تذهب إلى حجرة المدرس إذا احتجت إلى مساعدتك ؟		
33	هل تطلب دائما الإذن من المدرس قبل أن تترك مكانك؟		
34	هل غالبا ما عاقبك المدرس؟		

الرقم	العبارة	ينطبق بدرجة عالية جدّا	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جدّا
1	تنقصه القدرة على الاستمرار في العمل					
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر من قبل الآخرين					
3	غير قادر على التركيز					
4	يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات					
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام					
6	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية					
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح					
8	خطه غير مقروء					
9	التذبذب في أدائه من يوم لآخر أو ساعة لأخرى					
10	بطيء في إنجاز العمل					
11	غير قادر على إتباع التعليمات المعطاء له					
12	مفرداته اللغوية محدودة جدّا					
13	قدرته على الفهم متدنية جدّا					
14	غير قادر على سرد قصة بشكل مفهوم ولديه صعوبة في ترتيب أفكاره بتسلسل منطقي					
15	يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية					
16	قدرته على تنظيم العمل منخفضة					
17	غير فادر على متابعة النقاش الصفي					
18	لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السبورة					
19	تقتصر إجابته على السؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة واحدة					
20	يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه					
21	يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب					

مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية زدان السرطاوي

- نحن طلبة العلوم الثانية ماستر علوم التربية تخصص تربية خاصة و تعليم مكيف بصدد القيام بمذكرة تخرج حول التوافق الدراسي وعلاقته بصعوبات التعلم الأكاديمية ،و نتقدم إليك عزيزي التلميذ بهذا المقياس الذي يتناول مجموعة من العبارات المتعلقة بصعوبات التعلم الأكاديمية .

- و نرجو منك الإجابة عنها بموضوعية و ذلك بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة.
- ونحيطك علما بأننا سنبقى على سرية معلوماتك ولا نستخدمها إلا لغرض علمي.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن :

الاسم :

القسم :

Corrélations

Corrélations

		difficulté	ajustement
difficulté	Corrélation de Pearson	1	-,204
	Sig. (bilatérale)		,279
	N	30	30
ajustement	Corrélation de Pearson	-,204	1
	Sig. (bilatérale)	,279	
	N	30	30

Test-t

Statistiques de groupe

	sexe1	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ajustement	masculin	13	19,1538	3,76046	1,04296
	féminin	17	20,2941	3,65316	,88602

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
ajustement	Hypothèse de variances égales	,052	,821	-,837	28
	Hypothèse de variances inégales			-,833	25,579

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
ajustement	Hypothèse de variances égales	,410	-1,14027	1,36305
	Hypothèse de variances inégales	,412	-1,14027	1,36850

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
ajustement	Hypothèse de variances égales	-3,93234	1,65180
	Hypothèse de variances inégales	-3,95553	1,67499

Test-t

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
difficulté	masculin	13	81,7692	34,11782	9,46258
	féminin	17	74,1176	17,96483	4,35711

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
difficulté	Hypothèse de variances égales	2,755	,108	,794	28
	Hypothèse de variances inégales			,734	17,053

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
difficulté	Hypothèse de variances égales	,434	7,65158	9,63089
	Hypothèse de variances inégales	,473	7,65158	10,41753

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
difficulté	Hypothèse de variances égales	-12,07640	27,37957
	Hypothèse de variances inégales	-14,32227	29,62544