جامعــة محمد الصديق بن يحيى– جيجــل–
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسـم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

صعوبــات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

من وجهة نظر المعلمين

–دراســة ميدانيــة بإبتدائية خلف الله الطاهر–قاوس–

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علوم التربية
تخصص : علم النفس التربوي

إعداد الطالبات:
–بودهان سليمة
–بورويسة مفيدة
–بوشيشة مسعودة

إشـراف الأستاذ:
د/ كعبار جمال

السنة الجامعية: 2019/2018

فهرس الموضوعات

مقدمة.....أ-ب

الجانب التمهيدي

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1- تحديد الإشكالية.....4

2- فرضيات الدراسة.....5

3- أهمية الدراسة.....5

4- أهداف الدراسة.....5

5-أسباب اختيار الموضوع.....6

6- تحديد المصطلحات.....6

7- الدراسات السابقة.....9

8- تعقيب على الدراسات السابقة.....12

الجانب النظري

الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد.....**14**

1- لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم.....15

2- بعض المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم.....16

3- خصائص صعوبات التعلم.....19

4- أنواع صعوباتالتعلم.....24

5- أسباب صعوبات التعلم.....29

6- النظريات المفصلة لصعوبات التعلم.....33

7- تشخيص صعوبات التعلم.....35

8- علاج صعوبات التعلم.....36

خلاصة الفصل.....40

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد.....22

1- المفاهيم المرتبطة بالتحصيل الدراسي.....43

2- أهداف التحصيل الدراسي.....44

3- أهمية التحصيل الدراسي.....45

4- أنواع التحصيل الدراسي.....46

5- شروط التحصيل الدراسي.....47

6- مبادئ التحصيل الدراسي.....49

7- طرق قياس التحصيل الدراسي.....50

8-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....53

9- مشكلات التحصيل الدراسي.....56

10- طرق علاج مشكلات التحصيل الدراسي.....59

خلاصة الفصل.....60

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد.....**63**

1- مجالات الدراسة.....64

2- منهج الدراسة.....64

3- أدوات جمع البيانات.....65

4- عينة الدراسة.....67

5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.....68

خلاصة الفصل.....**71**

الفصل الخامس:عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد.....**72**

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة.....73

2- عرض وتحليل اجابات أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة.....75

3-عرض وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية والعامة.....85

خلاصة الفصل.....**88**

الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد.....**90**

1- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة.....91

2- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بمحاور صعوبات التعلم والتحصيل الدراسي.....91

3- مناقشة وتفسير الفرضيات الجزئية والعامة.....93

خلاصة الفصل.....96

خاتمة.....ج

قائمة المراجع 100

قائمة الملاحق

مقدمـــــــة

تعتبر دائما الانطلاقةأو القاعدة السليمة لأي عمل في أي مجال هي أساس النجاح، وهذا هو الحال بالنسبة للتلميذ أثناء عملية التعلم في المرحلة الابتدائية التي تعتبر القاعدة الأساسية التي يبني عليها التلميذ مشواره الدراسي، وهذا إن دلّ على شيء فيدل على مدى أهمية هذه المرحلة من مراحل التعليم ودورها في النجاح والتطور.

وقد يتعرض التلميذ في هذه المرحلة لصعوبات تحول دون وصوله إلى المستوى المطلوب للانتقال إلى المستويات العليا أو المراحل الأخرى، وهذا رغم سلامته من العيوب الخلقية أو الجسدية أو الحسية وهذه الصعوبات تمثل صعوبات التعلم وهي إعاقة خاصة أو قصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو العمليات الحسابية، وهي ناتجة من احتمال وجود خلل بسيط في الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي، وتكون هذه الصعوبات بمثابة عقبة أو حاجز أمام تقدم الطفل في المدرسة فقد تؤثر بشكل كبير على تحصيل التلميذ في المرحلة الابتدائية إذا لم يتم التعرف عليها وتحديدها، ومواجهتها باعتماد استراتيجيات تشخيصية علاجية قبل أن تزداد حدتها فتزداد صعوبة التغلب عليها.

وتتضمن هذه الدراسة في شكلها النهائي الفصول الآتية:

الفصل التمهيدي احتوى على الإشكالية وفرضيات الدراسة أهميتها، أهدافها، أسباب اختيار الموضوع، تحديد المصطلحات، الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

والجانب النظري يحتوي على فصلين هما:

الفصل الأول: خاص بصعوبات التعلم من صعوبة القراءة والكتابة والحساب وتم التطرق فيه إلى تاريخ صعوبات التعلم وأهم المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم وذكر خصائصها والأنواع الممثلة لكل صعوبة كما تطرقنا للحديث عن الأسباب المؤدية لهذه الصعوبات وأبرز النظريات التي خصت بتفسير هذه الصعوبات تليها كيفية تشخيصها وعلاجها، ثم خلاصة الفصل.

الفصل الثاني: خاص بالتحصيل الدراسي ويضم المفاهيم المرتبطة بالتحصيل الدراسي، أهدافه وأهميته وأهم أنواعه ثم شروطه ومبادئه وبعدها طرق قياسه والعوامل المؤثرة فيه وأبرز مشكلاته وأخيرا قبل خلاصة الفصل تحدثنا عن طرق علاج هذه المشكلات الناجمة عن التحصيل الدراسي.

بعدها تطرقنا إلى الجانب الميداني الذي يحتوي على فصل أول خاص بالإطار المنهجي للدراسة الميدانية والذي يضم حدود البحث (المكانية، الزمانية والبشرية)، المنهج والأدوات المعتمدة في جمع البيانات وعينة الدراسة.

وفصل ثاني يضم عرض البيانات والتعليق عليها والتحليل وتفسير النتائج على ضوء الفرضيات وفي الأخير خاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الإطـار المفـاهيمي للدراسة.

1: تحديد الإشكالية.

2: فرضيات الدراسة.

3: أهمية الدراسة.

4: أهداف الدراسة.

5: أسباب اختيار الموضوع.

6: تحديد المصطلحات.

7: الدراسات السابقة.

8: التعقيب على الدراسات السابقة.

الإشكالية:

لقد استطاع الإنسان عبر القرون أن يستفيد من خبرات الأجيال التي سبقته عن طريق التعلم الذي اعتبر ومازال عملية أساسية في الحياة حيث يكتسب خلال تعلمه أساليب السلوك التي يعيش بها.

وتعتبر المدرسة من بين المؤسسات التعليمية التي تهتم بالعملية التعليميةالتعلميةحيث تعمل على اكتساب التلميذ أو المتعلم المهارة أو بتنمية قدرات أو طاقات خاصة فينتج عنها إكساب الطرق التي تساعدنا في إشباع دوافعنا وتحقيق أهدافنا والتغلب على المشكلات.

لكن رغم ذلك يصادف هذه العملية التعليمية التعلمية مجموعة من الصعوبات ومنها ما هو متعلق بالتلميذ في حد ذاته وتؤثر على سلوكه وأدائه وتعلمه والتي تعرف بصعوبات التعلم حيث تظهر هذه الصعوبات عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية وقد نال موضوع صعوبات التعلم اهتماما كبيرا لدى العاملين في قطاع التربية والتعليم إذ تتمثل صعوبات التعلم التي يعاني منها المتمدرسون في مختلف المواد الدراسية كصعوبة الفهم واستخدام اللغة المنطوقة أي المكتوبة أي القراءة أو الكتابة، ويمكن أن تكون هذه الصعوبات متولدة عن الظروف المدرسية المحيطة بالتلميذ منها المتعلقة بالمنهج وطرق التدريس ومنها المتعلقة بالمعلم.

وهذه الصعوبات قد تؤثر على قدرات التلميذ بداية من المراحل الأولى من التعليم وخاصة في المرحلة الابتدائية التي تعد القاعدة الأساسية التي تبنى عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة وتكون من 6 إلى 12 سنة وفيها يتم اكتشاف قدرات التلاميذ ومعرفة مستوياتهم وكذا التعرف على مختلف الظروف والصعوبات التي يعانون منها والتي قد تؤثر على نتائجهم الدراسية مما يعيق مسارهم التعليمي وتكيفهم داخل المدرسة وخارجها فيتراجع تحصيلهم الدراسي، هذا الأخير يشير إلى المكتسبات التي يحصل عليها التلميذ خلال العام الدراسي مما يسمح للتلميذ بتنمية قدراته وتساعده على تحقيق طموحاته وأهدافه وبالتالي فالتحصيل الدراسي يحدد مدى نجاح المتعلم أو تفوقه أو فشله أو رسوبه في الدراسة.

واستنادا إلى أن هناك صعوبات تعيق مسار بعض التلاميذ في عملية تعلمهم والتي قد تؤثر على تحصيلهم الدراسي، وهذه الدراسة سنجريها بابتدائية "خلف الله الطاهر"، وفي الأخير يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بينصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟.

2- الفرضيات:

انطلاقا من التساؤل المطروح في الإشكالية تم بناء الفرضية العامة والفرضيات الجزئية.

***الفرضية العامة:**

-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدىتلاميذ المرحلة الابتدائية.

***الفرضيات الجزئية:**

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الكتابة على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الحساب على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

3- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية أي دراسة علمية من خلال مدى الإسهامات التي تطردها في مجال بحثها ودراستها هذه ترمي بمساهمتها إلى الميدان التربوي إذا قمنا بطرح مشكلة تربوية محاولين بذلك إبراز مدى تأثير صعوبات التعلم على التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية على اعتبار أن تكوين المتعلم هو في مراحل التعليم الأولى والقاعدة التي تؤسس لتكوين جيل في المستقبل لذا من المهم التطلع إلى فئة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والاهتمام بها من جميع النواحي واعتماد كل الوسائل المساعدة لها والممكنة للتخفيف والحد منها.

4- أهداف الدراسة:

نسعى منخلال هذه الدراسة إلى تحقيق أهداف ذات قيمة علمية والمتبلورة في:

- محاولة التعرف على فئة صعوبات التعلم.

- الكشف عن بعض الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين.
- الكشف عن مدى تأثير هذه الصعوبات على التحصيل الدراسي للتلميذ في المرحلة الابتدائية.
- محاولة الوصول إلى حلول أو افتراضات للتقليل من هذه الظاهرة.
- إبراز الأسباب المؤدية إلى حدوث هذه الصعوبات.

5- أسباب اختيار الموضوع:

إن اختيار الموضوع يعد من أهم الخطوات المنهجية لإعداد أي بحث علمي ولاسيما البحث الاجتماعي واختيارنا لهذا الموضوع لم يكن مجرد صدفة بل نتيجة لأسباب عديدة منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي والتي تتمثل فيما يلي:

1- الأسباب الذاتية:

- الرغبة الشخصية في دراسة هذا الموضوع.
- الاستفادة من هذه الدراسة كمعرفة أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ وما مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي.
- الاستفادة من هذا الموضوع في مسارنا المهني.

2- الأسباب الموضوعية:

- قابلية الدراسة للتطبيق الميداني.
- أهمية الموضوع في الحقل التربوي خاصة بالنسبة للتلميذ والمعلم.
- أهمية الموضوع كونه يدخل ضمن تخصصنا علم النفس التربوي.

6-تحديد المصطلحات:

* **التعلم:** عبارة عن تغيير أو تعديل في السلوك أو الخبرة أو في الأداء ويحدث هذا التغيير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين كالمران أو التكرار[1].

ويعرفه "كمبلي" بأنه تغيير دائم نسبيا في إمكانية السلوك نتيجة للخبرة المعززة[2].

[1] عبدالرحمن محمد العيسوي، 2004، الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، دط، دار المعرفة الجامعية، الأزراطية، ص127-128.

[2] العتوم يوسف عدنان وآخرون، 2005،علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط1،دار المسيرة الأردن، ص92.

ويعرفه "ماكجولين" بأنه تغيير في الأداء مع شروط الممارسة[1].

-التعريف الإجرائي:

هو اكتساب معرفة جديدة أو سلوك جديد أو مهارة ويحدث ذلك نتيجة مرور الإنسان بخبرة وتفاعله مع البيئة فتتكون له عادات تفيده في حل مشكلاته واتخاذ قراراته المستقبلية.

*** صعوبات التعلم:** إن مفهوم صعوبات التعلم يشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكن بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية وتضم هذه الفئات أفراد ذوي نسبة ذكاء متوسط أو حتى ما فوق المتوسط ومع هذا يعانون من مشكلات تعليمية تجعلهم يتعثرون في تحصيلهم الدراسي[2].

ويشير ""كريج" إلى تعريفه صعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المطلوبة للفهم أو في استخدام اللغة، الكلام، الكتابة والتي تظهر بشكل واضح في قصور القدرة والاستماع والقراءة والكتابة، القيام بالعمليات الرياضية ولا يتضمن هذا المصطلح مشاكل التعلم الناتجة عن البصر أو القصور الحركي والتخلف العقلي والاضطراب الانفعالي[3].

-التعريف الإجرائي:

وتعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب لها منشأ عصبي يحد من القدرات الأساسية للطفل لتعلم مختلف المواد الدراسية.

***التحصيل الدراسي:**

-لغة: هو الحاصل من كل شيء، حصل الشيء أي حصل حصولا والتحصيل تميز ما حصل وتحصل الشيء تجمع وثبت[4].

---

[1] نيهان محمد يحيى، 2008، مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية، الأردن ص15.

[2] محمد صبحي عبدالسلام، 2009، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار المواهب للنشر والتوزيع، الجزائر، ص11.

[3] قحطان أحمد الظاهر، 2012، صعوبات التعلم، ط5،دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ص17.

[4] ابن منظور جمال الدين، 1990،لسان العرب، المجلد الثالث، دط، دار صادر، لبنان، ص153.

- **اصطلاحا:** جاء في موسوعة علم النفس أن التحصيل عبر الأداء في سلسلة مكتسبة من الاختبارات التربوية كما يدل على ما أخذه المرء أو تحصل عليه أثناء التعليم أو التدريب، الامتحان الاختبار ات من مهارات ومعلومات[1].

يعرفه الرافعي نعيم بأن التحصيل بلوغ مستوى معين في مادة أو مواد تحددها المدرسة وتعمل من أجل الوصول إليها بهدف مقارنة مستوى بنفسه أي مدى ما تحققه من نجاح أو استيعاب المعارف المتعلقة بهذه المادة خلال فترة زمنية معينة أو مقارنة التلاميذ مع بعضهم البعض.

-التعريف الإجرائي:

هو مدى استيعاب الط الب لما تعلمه من خبرات ومعارف في مادة معينة قياسا إلى الاختبارات التحصيلية الكتابية أو الشفوية بهدف تقييم الأداء والكفاءة.

*** التلميذ:**

هو أهم طرف أو عنصر في العملية التعليمية كلها وهو الذي يتحمل كافة نتائج مخططات هذه العملية إما إيجابا أو سلبا ولكنه أقوى الأركان باعتبار أن نجاحه من نجاح العملية التربوية وفشله من فشلها.

-التعريف الإجرائي:

هو المحور الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية والتعلمية وهو الذي يتابع دراسته في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية وفق مناهج دراسية.

***المرحلة الابتدائية:**

هي التعليم في المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام ويكون من سن السادسة إلى الحادي عشر.

-التعريف الإجرائي:

هي مستوى تعليمي أولي يتكون غالبا من 5 أو 6 مراحل أساسية تهدف إلى تعليم التلميذ المبادئ

[1] أحمد إبراهيم أحمد، 2000، عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، ص07.

الأساسية والتمهيدية للتعلم[1].

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم:

أ- دراسة أبو هدروسى"2004":

عنوانها: الحاجات النفسية لدى التلاميذ ذويصعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أكثر الحاجات النفسية شيوعا لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادتي اللغة العربية والرياضيات من الصف السادس الأساسي والتعرف على تأثير بعض المتغيرات على مدى إشباع هذه الحاجات لدى أفراد العينةموضوع الدراسة.

انقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي تتألف من (106) تلميذا وتلميذة منها (40) تلميذا و(66) تلميذة موزعين على خمسة مدارس حكومية 16 صفا دراسيا والمجموعة الثانية من التلاميذ العاديين وتألفت العينة من (126) تلميذا وتلميذة منها (87) تلميذا و(39) تلميذة تم اختيارهم من المدارس نفسها، واستخدمت الباحثة اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح (1978) كما استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من صحة الدراسة كالنسب المئوية لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين المتوسطات وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان منها:

- الحاجة للاهتمام الوالدي تأتي في المرتبة الأولى من الحاجات النفسية لدى المجموعتين، يليها تقدير الذات ثم الاستقلالية والتقبل الاجتماعي فالانتماء، بالنسبة للتلاميذ العاديين تأتي الحاجة إلى الانتماء في المرتبة الثانية لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تليها الحاجة إلى التقدير الذاتي فالطمأنينة ثم الاستقلال.
- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير الجنس على مستوى الحاجات النفسية الستة لدى المجموعتين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى " 0,05" بين عينة التلاميذ العاديين وعينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إشباع الحاجة إلى الطمأنينة والحاجة إلى التقبل الاجتماعي وذلك لصالح التلاميذ

[1] مولاي محمد بودخيلي، د.س، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص236.

ذوي صعوبات التعلم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الحاجة إلى كل من الاهتمام الوالدي والتقدير الذاتي والحاجة إلى الاستقلالية والحرية.

التعقيب:

تؤكد هذه الدراسة على مدى أهمية الحاجات النفسية الخاصة بالتلاميذ والتي تميزهم عن غيرهم، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم تنعكس عليهم هاته الحاجات النفسية وعلى تحصيلهم.

ب- دراسة قام بها زيدان السرطاوي، مقياس صعوبات التعلم الرياض:

الهدف من الدراسة: تهدف هذه الدراسة كما يرى صاحبها إلى تحقيق هدف وهو تطوير أداة مسحية للتعرف على صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية لمساعدة المدرسين الاختصاصيين في التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبة في التعلم والكشف المبكر عن مشكلاتهم.

منهج الدراسة:

استعمل الباحث في انجاز هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعمل على تتبع الظاهرة موضوع الدراسة.

-**عينة الدراسة:** طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية بحجم 549 طالبا منهم 533 طالبا يعانون من صعوبات التعلم وذلك في سياق دراسته لخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

أداة الدراسة:

- **الملاحظة:** استخدمها الباحث في شكلها البسيط.
- **المقابلة:** تمت مقابلة مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب تؤثر على أداء الطالب مثل: عدم القدرة على التركيز.

نتائج الدراسة:

إن بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم نتيجة لعوامل فسيولوجية ونفسية، مما يؤثر سلبا على مجالهم التعليمي ولكن هذه المشكلة يمكن الحد من تأثيرها إذا بذل المدرسون جهدا يتناسب مع مشكلة البحث إذا راعى النظام المدرسي هذه المشكلة.

التعقيب:

لقد تناولنا هذه الدراسة لتشابهها مع موضوع بحثنا في المتغير المستقل وهو صعوبات التعلم والتحصيل التعليمي أي التحصيل الدراسي وهو المتغير التابع ، والتي أكدت أن نسبة كبيرة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية كان بسبب عوامل نفسية.

7-2- الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي:

أ- دراسة ولاس عام 1985:

- **عنوانها:** علاقة التحصيل الدراسي ببعض العوامل المدرسية.
- **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء نوع العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبين عوامل أربعة هي:

*التمثيل الإيجابي مع المعلمين، التكيف الاجتماعي مع الصف، النظرة المستقبلية للنفس، التكيف الأكاديمي.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس في مدينة نيويورك.
- **أدوات الدراسة:** استخدم الباحث مقياس تقدير الذات من إعداده لقياس العوامل الأربعة ومستوى التحصيل، فقسم العينة إلى مجموعتين مجموعة مرتفعة التحصيل ومجموعة منخفضة التحصيل.
- **نتائج الدراسة:** أشارت نتائج الدراسة إلى أن ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفا وانسجاما مع المعلمين، مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، كما أن تقدير مجموعة التحصيل المرتفع لأنفسهم وتقدير المعلمين لهم في السلوك الصفي التكيفي أكثر إيجابية وبدلالة إحصائية مقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

- التعقيب على الدراسة:

تبين لنا هذه الدراسة أن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر إيجابية وانسجاما مع المعلمين وأكثر تقديرا لأنفسهم مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

ب-الدراسة الثانية:

- **عنوانها:** علاقة الطموح والمستوى التحصيلي الدراسي بسمات الشخصية.

– **هدف الدراسة:** هدفت إلى تناول العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي ببعض السمات الشخصية.

– **عينة الدراسة:** بلغ حجم العينة 28 طالبا وطالبة من الطلبة المتفوقين في كلية التربية بجامعة المنصورة بمصر.

– **نتائج الدراسة:**

توصلت الدراسة إلى أن ذوي مستوى الطموح والتحصيل المرتفع أكثر مرحا وتكيفا وثقة بالنفس وتعاون من ذوي مستوى الطموح والتحصيل المنخفض.

– **التعقيب على الدراسة:**

أشارت الدراسة إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى الطموح والتحصيل المرتفع لديهم سمات إيجابية عكس الطلبة ذوي مستوى الطموح المنخفض.

–**التعقيب على الدراسات السابقة:**

لقد تناولنا هذه الدراسات السابقة لاشتراكها مع دراستنا في كل من المتغير المستقل وهو صعوبات التعلم والمتغير التابع وهو التحصيل الدراسي، وأيضا لاشتراكها مع دراستنا في ذات الأدوات التي اعتمدنها من ملاحظة ومقابلة، إذ بجمعهما خدمت المنهج الذي اتبعته هذه الدراسات ودراستنا هي الأخرى، ألا وهو المنهج الوصفي، كما أنها خدمت توقعاتنا فيما يخص إجراءات الدراسة وما يجب أن نسعى إليه من أهداف تخلص بنا إلى تحقيق النتائج المرجوّة، ومن ملاحظاتنا عن هذه الدراسات أن منها من اتفقت مع دراستنا في العينة وهي التي بحثت في التحصيل الدراسي كمتغير مستقل في دراستنا، وبالمقابل منها من اختلفت مع دراستنا في العينة وهي التي بحثت في التحصيل الدراسي كمتغير تابع في دراستنا ، ومنه فقد كانت نتائجها كلمحة أولية عما قد نستخلصه نحن في دراستنا من حيث العوامل المسببة لصعوبات التعلم، والمؤثرة في التحصيل الدراسي وكل هذا من المحتوى النظري لدراستنا.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم.

تمهيد:

1: لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم.

2: بعض المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم.

3: خصائص صعوبات التعلم.

4: أنواع صعوبات التعلم.

5: أسباب صعوبات التعلم.

6: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

7: تشخيص صعوبات التعلم.

8: علاج صعوبات التعلم.

خلاصةالفصل.

تمهيد:

تعتبر صعوبات التعلم مشكلة أساسية تواجهها كثير من المجتمعات ومجال صعوبات التعلم من أكثر المجالات تعقيدا وغموضا.

نظرا لأنها اضطراب غير واضح الملامح ومتعدد الأنواع والأسباب و يشمل مستويات متفاوتة من الحدة ويتطلب في تشخيصه وعلاجه اختبارات ومقاييس وأساليب متنوعة وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانيات مادية وبشرية متخصصة لخدمة هذا النوع من الاضطرابات ويكون ذلك داخل نطاق المدرسة العادية وفي هذا الفصل نتطرق إلى ماهية هذه الصعوبات بما تتضمنه من تعريف لها وأنواع وأسباب ومظاهر بالإضافة إلى التشخيص والعلاج.

1: لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم:

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظرا لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد.

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسته التعلم وترجع الجذور التاريخية وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني "فرانسيس جال" (1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام، وصاغ فكرا مفاده أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطرابات النطق واللغة.

وقد شهد مطلع الستينات من القرن الماضي كما يرى (هالهان) و(كوفمان) " 2003" تقديم اقتراح من جانب صمورئيل كيرك يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم.

ويؤكد جونسون أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام 1963، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات، ويعود الفضل إلى "صمورئيل كيرك" في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال، وفي هذا المؤتمر أكد كيرك أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام 1965 وإصدار مجالات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم، وكذا توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من إحدى عشر تعريفا ذو صيغة رسمية بعضها رفض أو نقد والبعض الآخر

حظي بالقبول، إلا أن أكثر التعريفات قبولا من المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ثم كان تحديد المصطلح – صعوبات التعلم – خلال الفترة 1975_1977 وذلك في صورة قواعدية تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية (U.S.O.E)[1].

2: المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم:

2-1صعوبات التعلم والإعاقة العقلية: يشير مفهوم المعاقين تعليميا من الوجهة التربوية إلى الفرد الذي يعاني من نقص في قدرته على التعلم لمحاولاته المختلفة وعلى مزاولة السلوك الاجتماعي السوي نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسمي أو حسي أو عقلي أو اجتماعي.

ونذكر في موسوعة التربية الخاصة بأن المعاقين تعليميا هم المختلفين عقليا القابلين للتعلم إلا أن لديهم تعويقا تعليميا.

2-2 صعوبات التعلم واضطرابات التعلم: يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى إعاقة أو تلف في الجهاز العصبي ترجع إلى تأثيرات وراثية أو غير وراثية بينما تدل صعوبات التعلم على عدم القدرة الفعلية على انجاز مهمة معينة في حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافية لانجازها.

ويستخدم الباحثين مصطلح اضطرابات التعلم للإشارة إلى جميع مشكلات التعلم بأنواعها بينما يقصد البعض استخدام هذا المصطلح للإشارة إلى الأطفال الذين يعانون من إصابات مخ بيّ إلا ما يؤخذ على هذا الاستخدام هو التداخل الواضح بين هذا المصطلح ومصطلحات الإعاقة العقلية ومصطلح المضطربين عقليا.

2-3 صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم: يستخدم مصطلح التعلم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو الحساب، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيستخدم لوصف فرد قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفي في أحد نصفي المخ الكرويين.

[1] سليمان عبدالواحد يوسف إبراهيم، 2010، سيكولوجية صعوبات التعلم، ط1،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ص 16-18.

كما يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الأكثر تشابها مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم وهو مصطلح شائع الاستخدام في أمريكا وترجم ة اللغة العربية بشير إلى صعوبات التعلم أما مصطلح Learning Disabilities فترجم حرفيا إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم ويتضح مما سبق أن البعض يعتبر مصطلحي صعوبات التعلم أو العجز عن التعلم مترادفين بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مشكلة التداخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة المصطلحين إلى اللغة العربية[1].

2-4 صعوبات التحكم ومشكلات التعلم: يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم فليس كل من لديه مشكلات تعلم يمكن أن يندرج في فئة صعوبات التعلم فيشير جونسون 1988 (Johnson) إلى أنه من الخطأ الشائع الاعتقاد أن صعوبات التعلم هي نفسها مشكلات التعلم فالمصطلحين غير مترادفين فصعوبة التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأطفال وليس مصطلحا عام ا لكل الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم فالأطفال أصحاب صعوبة التعلم يعانون من صعوبات خاصة في فهم المعلومات التي تقدم لهم وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو الحساب أو التهجي وليس لديهم مشكلات تعلم ناتجة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو التخلف العقلي.

وأشار هورن (Horn 1985) إلى إن الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم يكونون أكثر قابلية لزيادة الاضطرابات الانفعالية السلوكية لديهم وقد يرجع ذلك إلى الفشل والإخفاق المتكرر في الدراسة كما أنهم من المحتمل أن يتركوا المدرسة ويوصفوا بأنهم جانحون أكثر من أنهم متعلمون عاديون أما صعوبة التعلم قد تستخدم لوصف التلميذ الذي يتمتع بذكاء عادي متوسط على الأقل وتحصيله أدنى من المستوى المتوقع منه وهذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع إلى إعاقات حسية أو حركية أو تخلف عقلي[2].

2-5 صعوبات التعلم وبطيء التعلم: يشير مصطلح بطيء التعلم إلى استغراق التلميذ وقتا أطول من أقرانه العاديين في العمر الزمني نفسه والصف الدراسي ذاته في فهم وأداء وتعلم المهام التعليمية أو عجزه عن مسايرة زملائه في الدراسة وبالسرعة المعتادة فقد يستغرق ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعلم وعادة ما يعاني بطيء التعلم من ضعف العمليات العقلية العليا كالتفكير والتحليل والتعليل

[1] سليمان عبدالواحد يوسف إبراهيم، مرجع سابق ذكره، ص30_31.

[2] عادل محمد العدل، د.س،صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، ط 1،دار الكتاب الحديث، القاهرة، ص19-20.

والتركيب وحل المشكلات كم ا أن نسبة ذكائه تتراوح غالبا بين الحد الفاصل وأقل من المتوسط للذكاء (70-80) على العكس من ذو صعوبات التعلم الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو عال ويعد ذلك أمرا هاما في التفريق[1].

2-6صعوبات التعلم والتخلف العقلي: يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي فقد ظهر مصطلح التعلم نتيجة لإدراك التربويين أن هناك فئة من الأطفال يتعرضون لصعوبات التعلم وبعضهم لا يفهم اللغة وهم ليسوا صم والبعض غير قادر على التمييز والإدراك البصري وهم ليسوا مكفوفين والبعض لا يستطيع أن يتعلم بالطرق العادية المستخدمة في التعلم على الرغم من أنهم ليسوا م تخلفين عقليا وهذه الفئات أدرجت ضمن الصعوبات الخاصة في التعلم والتي تتطلب تقديم الخدمات التربوية الخاصة والبرامج العلاجية فمنذ نشأة مجال صعوبات التعلم اتفق المهتمين بالتربية الخاصة على استبعاد فئة المتخلفين عقليا من فئة صعوبات التعلم.

ويشير السيد سلمان 2000 إلى أن صعوبات التعلم الذي يعاني منها المتخلفونعقليا هي صعوبات عامة أكثر منها صعوبات محددة وقاصرة على مجال دراسي واحد أو أكثر منها من المجالات الأكاديمية وقد يكون مستوى الأداء الوظيفي لهؤلاء في المجالات الأخرى مساويا تقريبا لأداء الأطفال العاديين في نفس السن وعلى عكس المتأخرين عقليا يكون أداؤهم الوظيفي منخفض في معظم المجالات.

ويفرق سيد عثمان 1979 بين حالات ذوي صعوبات التعلم وحالات ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة في ضوء محك الذكاء على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الذين يحصلون على درجة متوسطة أو أعلى من المتو سط بينما ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة يحصلون على درجة أقل من المتوسط بحوالي (3,2) انحراف معياري ومن العرض السابق يتضح اختلاف حالات صعوبات التعلم التي تتميز بمستوى ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط وتعاني من صعوبات خاصة في التعلم التي لا ترجع إلى إعاقات حسية أو تخلف عقلي أو عدم توفر فرص التعلم عن حالات ذوي التخلف العقلي التي يعاني من انخفاض مستوى الذكاء وصعوبات عامة في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

[1] جبريل حسن العريشي وآخرون، د.س، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 201-202.

2-7 صعوبات التعلم والتأخر الدراسي: يشير مفهوم التأخر الدراسي إلى التلاميذ الذين يتأخرون بشكل ملحوظ في تحصيلهم الدراسي في معظم المواد الدراسية بمعدل أكثر من سنة دراسية مقارنة بمستوى تحصيل أقرانهم في الصف الدراسي نفسه وتتراوح حالات التأخر بين الحالات البسيطة والشديدة حيث تسهم عوامل عديدة في هذا التأخر كانخفاض مستوى القدرة العقلية العامة، العوامل الشخصية الصحية، كالأمراض المزمنة، العوامل الانفعالية، الأسرية والثقافية والمدرسية يمكن التمييز بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي بعضها داخلي خاص بالتلميذ وبعضها خارجي خاص بالظروف البيئية الأسرية المدرسية والثقافية بينما العوامل المؤدية لصعوبات التعلم داخلية المنشأ وتتمثل في اضطراب وظيفي نمائي وترجع إلى خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي مما يؤثر سلبا على كل ما تتطلبه عملية التعلم من انتباه، تذكر، تفكير.

كما أن أسباب التأخر الدراسي تتضمن انخفاض الذكاء، الإعاقات البصرية السمعية أو الحركية والمشكلات السلوكية الحرمان البيئي والثقافي لا تدخل ضمن نطاق أسباب صعوبة التعلم رغم أنها قد تكون من مصاحباتها[1].

3:خصائص صعوبات التعلم:

تتعدد الخصائص التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين ويمكن تصنيف هذه الخصائص فيما يأتي:

3-1 الخصائص السلوكية (النشاط الحركي الزائد المصحوب بالاندفاعية ونقص الانتباه وضعف التركيز).

ويقصد بالنشاط الحركي الزائد بأنه حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي المعقول ويعرف بأنه سلوك اندفاعي مفرط وغير ملائم للموقف وليس له هدف مباشر وينمو بشكل غير ملائم لعمر الطفل ويؤثر على سلوكه وتحصيله ويزداد عند الذكور أكثر من الإناث أما الأعراض الظاهرة على الطفل ذو النشاط الزائد (الشرود الذهني، وضعف التركيز على الأشياء التي تهمه وعدم الاستجابة للمثيرات الطارئة بسهولة وكثرة التململ والتذمر والنسيان وكذلك العدائية في الحركات وسرعة التحول من نشاط إلى آخر والإجابة قبل انتهاء السؤال بدون تفكير والتكلم بشكل مفرط ولا يستطيع الطفل أن يبقى ساكنا حيث يحرك يديه

[1] جبريل حسن العريشي وآخرون، مرجع سابق ذكره، ص200_201.

وقدميه ويتلوى باستمرار ويشعر بالإحباط مع تدني مستوى الثقة بالنفس واضطراب العلاقة مع الآخرين وعدم قدرته على التعبير عن الرأي الشخصي بوضوح ويثار بالضحك أو البكاء العنيف لأتفه الأسباب.

أما نقص الانتباه وضعف التركيز فيقصد به ضعف قدرة الطفل على التركيز في شيء محدد أثناء عملية التعلم وقد يأتي هذا الاضطراب منفردا وقد يكون مصحوبا بالنشاط الزائد واندفاعية غير الموجهة.

وقد يتصف هؤلاء الأطفال بالقلق والاضطراب والتوتر والخجل والا نسحابية والابتعاد عن مواجهة الآخرين وقصر فترة الانتباه أثناء المهام المدرسية أو أثناء القيام بأي نشاط يحتاج إلى انتباه وصعوبة متابعة التوجيهات والإرشادات الموجهة وكثرة النسيان وتكرار الأخطاء البسيطة والشرود الذهني المتكرر.

3-2الإدراك البصري والسمعي الحركي:

تعد صعوبات الإدراك البصري والسمعي والحركي واحدة من الخصائص الهامة التي يختص بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولقد تعددت مظاهر الاضطراب في الإدراك البصري والسمعي والحركي وتنوعت كما يلي:

أولا: الإدراك البصري: تعددت المهارات الإدراكية الأساسية لاكتساب وتنمية المهارات الأكاديمية لذلك سنحاول التعرف على بعض مظاهر الإدراك البصري التي لها تأثير على صعوبات التعلم الخاصة.

1-الإدراك البصري للأشكال: يرتبط إدراك الشكل من خلال الإبصار بالقدرة على إدراك شكل الشيء وحجمه والأبعادالمكانيةالمميزة له وعلى سبيل المثال عندما يجد الطفل صعوبات في التعرف على المثير (1+1=2) يتطلب نفس الإجابة التي يتطلبها المثير (1+؟=2) فإن هذا يعتبر دلالة على أن هذا الطفل يواجه صعوبة في إدراك الأشكال.

2-التمييز البصري: يتضمن هذا المظهر قدرة الفرد على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال أو بين الحروف أو الكلمات التي تتضمنها عملية القراءة.

3- التكامل البصري الحركي: يشير هذا المظهر إلى قدرة الفرد على تحقيق التكامل بين الإبصار وحركة أجزاء جسم االطفل الذي يعاني من مشكلات في التكامل البصري_ الحركي حيث يجد صعوبة في الكتابة وفي نقل الرسوم أو ما شابه ذلك وفي مثل هذه الحالات تكون رسوم الأطفال وطريقتهم في الكتابة غير مفهومة على الإطلاق.

4- التكامل المكاني: ويقصد بهذا الجانب القدرة على إدراك المظاهر المكانية للأشياء في الفراغ فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم في التكامل المكاني فإنه يرى كلمة (علم) بدلا من كلمة (عمل) ويرى الرقم (2) بدلا من الرقم (6).

5- الإغلاق البصري: يرتبط هذا المظهر بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط ولعل من أكثر الأعراض شيوعا فيما يتعلق بمشكلات الإغلاق البصري عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هي مشكلات إغلاق الرموز التي يكون مطلوبا القيام بها في العمليات الحسابية والخلط بين الحروف الهجائية والأرقام.

6- الذاكرةالبصرية: تتضمن القدرة على تذكر الصور البصرية وفيما يكون التذكر مطلوبا دون توفر دلالات مميزة للمثير فالأطفال الذين يظهرون قصورا في القدرة على تذكر الحروف على مستوى بصري أو تذكر الكلمات والأرقام هم أطفال يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية وأداء بعض الواجبات الأخرى في مهارة الكتابة.

ثانيا: الإدراك السمعي:

إن الإدراك السمعي لا يقتصر على مظهر واحد بل يتضمن عددا من المكونات والمهارات الإدراكية السمعية ذات الصلة بعملية تعلم المظاهر الآتية:

1- التمييز السمعي: يرجع التمييز السمعي إلى قدرة الطفل على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق مثل حرف (ق) وحرف (ك) وإن قصور قدرة الطفل في مجال الصوتيات قد يؤدي إلى تعقيد فهم الكلمات المسموعة عند الطفل.

2- الذاكرة السمعية: ويقصد بالذاكرة السمعية الاحتفاظ الثابت للمعلومات التي تقدم لفظيا وتلعب دورا أساسيا للأداء الوظيفي الفعال واستيعاب المعرفة وي عاني الطفل من ذوي صعوبات التعلم بسبب وجود مشكلات في الذاكرة السمعية إذا ما لوحظ أن الطفل يعاني من صعوبة في تتبع سلسلة من التعليمات التي تعطى له بطريقة لفظية.

3-الإغلاق السمعي: إن الطفل من ذوي صعوبات التعلم لا يستطيع أن يعرف الكلمة إلا إذا سمع جزءا منها ويجد صعوبة في فهم ما يقال له همسا أو بسرعة.

كما أن الطفل بصورة عامة قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع والفصول والشهور والعناوين وأرقام الهواتف وتهجئة الأسماء.

ثالثا: الإدراك الحركي:

قد يبدو الطفل مختل التوازن فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب ويعثر بالسجادة ويعاني من صعوبة في المشي أو ركوب الدراجة أو لعب الكرة وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في تزرير ثيابه ومن ناحية أخرى قد يخلط بين اتجاه اليمين واليسار ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة أو قدم معينة وقد يعاني من الخلافية (تفضيل استخدام اليد اليمين مع القدم اليسرى أو العكس) وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين أو الأصابع أو القدمين.

رابعا: التحصيل الدراسي الأكاديمي:

يلاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون تأخرا دراسيا في المادة التي يعانون من صعوبة في فهمها فالتأخر الدراسي هو سمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وقد يكون القصور في مادة أو جزء من المادة أو في جميع المواد الدراسية ومن أكثر المواد الدراسية شيوعا وانتشارا بين الأطفال ذوي الصعوبات هي القراءة والحساب هذا ويمكن الإشارة إلى أبرز جوانب القصور في المواضيع الدراسية وكما يلي:

* **الصعوبات الخاصة بالقراءة:** وتتمثل تلك الصعوبات فيما يلي:

- حذف بعض الكلمات أو الأجزاء من الكلمة المقروءة فمثلا سافرت بالسيارة قد يقرأها الطفل سافر بالسيارة.
- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها.
- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر.
- قلب الأحرف وتبديلها حيث يقرأ الطفل الكلمات والمقاطع معكوسة فقد يقرأ كلمة (زر) فيقول (رز).
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا.
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة.

- ضعف في تتبع مكان الوصول في القراءة أو ازدياد حيرته.
- قراءة الجمل بطريقة سريعة وغير واضحة.

* **الصعوبات الخاصة بالكتابة:** وتتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

- يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة.
- يخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة فقد يكتب كلمة (دار، بهذا الشكل، راد).
- يحذف بعض الحروف من الجملة أو الكلمة أو إضافة كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- قد يجد الطفل صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط بالإضافة إلى رداءة الخط.

ج- **الصعوبات الخاصة بالحساب:** وتتمثل هذه الصعوبات بما يلي:

- صعوبة الربط بين الرقم ورمزه فقد يطلب منه أن يكتب الرقم (9) فيكتب (6).
- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6-2) أو (7-8) حيث يقرأ أو يكتب الرقم (6) على أنه (2) وهكذا بالنسبة إلى الرقمين (7و8) وما شابه ذلك.
- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين إذ يكتب الرقم (3) هكذا (4).
- يعكس الأرقام الموجودة في المراتب المختلفة، فالرقم (25) قد يقرأ (52) كما تشمل الصعوبات عدم القدرة على تصنيف الأشياء حسب الحجم أو مطابقة الأشياء أو فهم لغة الحساب أو المنطق الرياضي، وقد تحدث أحيانا مشكلات في العمليات الحسابية الأساسية بسبب استخدام عمليات خاطئة أو عدم تقدير الحقائق المرئية أو تقديم إجابات عشوائية.

خامسا: التفكير والذاكرة:

المقصود بعمليات التفكير هي تلك العمليات العقلية التي تقوم على التخطيط وحل المشكلات وبناء الخطط التي تقود إلى تعلم أفضل وقد لاحظ الباحثون أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تظهر لديهم دلالات تشير إلى وجود قصور في عمليات التفكير، فهؤلاء قد يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، وقد يعاني هؤلاء من الاعتماد الزائد على المعلم وعدم القدرة على التركيز

في شيء محدد خاصة أثناء عملية التعلم والصلابة وعدم المرونة وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل أو معاني الكلمات أو القصور في تنظيم أوقات العمل، وعدم اتباع التعليمات وعدم تذكرها كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه.

سادسا: اللغة والكلام:

يعاني كثير من ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو أكثر من مشكلات الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء الأطفال في أخطاء تركيبية ونحوية حيث تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة، وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقا، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليمة، ومن ناحية أخرى فإنهم قد يكثرون من الإطالة والالتفاف حول الفكرة عند الحديث أو رواية القصة، وقد يعانون من التلعثم أو من البطء الشديد في الكلام الشفوي أو القصور في وصف الأشياء أو الصورة أو الخبرات وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات، حول موضوعات مألوفة استخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارة على الإجابة الصحيحة فضلا عن ذلك، فقد يعاني هؤلاء من عدم الكلام (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة[1].

4:أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي صعوبات تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل: صعوبة القراءة أو الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية أو صعوبة التهجئة.

أو هي صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب، وهي نتيجة حتمية لصعوبات التعلم النمائية [2]، فتعلم القراءة مثلا يتطلب الكفاءة في القدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

من خلال التعريفين السابقين يمكن استخلاص صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة أساسا في القراءة، الكتابة، الحساب، التهجئة وسنتطرق إلى الثلاثة الأولى بالتفصيل:

[1] إيمان عباس علي، هناء رجب حسن، 2009، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ص39_47.

[2] عبدالباسط متولي خضر، 2004، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دط، دار الكتاب الحديث، لبنان،ص22.

4-1صعوبات القراءة:

القراءة: وهي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين اللغة والكلام والرموز الكتابية، وترتكز على أبعاد متعددة نذكر منها: التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها والمقدرة علىنقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة.

وتتطلب القراءة القدرة على فهم اللغة المكتوبة، ولكي نقرأ قراءة جيدة يجب أن نكتسب عدة مهارات:

- القدرة على التركيز والانتباه.
- القدرة على فهم معاني اللغة المستعملة في حياتنا اليومية.
- التذكر الذي يعتمد على البصر.
- اكتساب مهارة التحليل.
- القدرة على تحليل الكلمات.
- فهم منطقي للغة وتركيب سليم للكلمة.
- تطور القاموس اللغوي.
- قراءة على وتيرة سريعة مع فهم للمادة المقروءة[1].
- ويمكن أن نطلق على صعوبة القراءة اسم"عسر القراءة" والذي يتميز بوجود صعوبة في اكتساب مهارة القراءة في السن العادي في غياب تخلف فهمي أو حسي.
- عسر القراءة هو ضعف تلاميذ كمرحلة الابتدائية في مادة القراءة وعدم قدرتهم على معرفة الحروف والكلمات العربية وما تدل عليه من معاني مختلفة أو نطقها نطقا صحيحا من حيث البنية والإعراب[2].

*** أهم صعوبات القراءة:**

1 -**العادات غير الملائمة في القراءة :** مثل التوتر أثناء القراءة أو عدم الشعور بالأمن (رفض القراءة أو البكاء...) كذلك تحريك الرأس أثناء القراءة أو تقريب النص القرائي من العين.

[1] عبدالباسط متولى خضر، مرجع سابق، ص61-62.

[2] أحسن بوزيان، 2006، سيكولوجية الطفل المراهق، منشورات دار أمواج، ط1، سكيكدة، ص180.

2- أخطاء في تعريف الكلمة:

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة: مثل حذف بعض الحروف والمقاطع من الكلمة أو حذف كلمة من الجملة (سافرت بالطائرة قد يقرؤها سافر بالطائرة).

- **الإضافة:** حيث يضيف الطالب بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجود فيه مثلا الجملة (سافرت بالطائرة) يقرؤها (سافرت بالطائرة إلى لندن).
- **الإبدال:** ويعني إبدال كلمة من النص بكلمة أخرى ليست موجودة في هذا النص مثلا: إبدال كلمة (العالية) بدلا من المرتفعة أو (الطلاب) بدلا من (التلاميذ).
- **التكرار:** ويعني أن الطالب يعمل على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة[1].
- **الأخطاء العكسية:** حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل كلمة (زر) من (رز) وكلمة (درب) من (برد).
- ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا مثل (ج، ح، خ) أو (ع، غ) أو (ش، س).
- التهجي غير السليم للكلمات.
- التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير مألوفة لديه.
- القراءة السريعة غير الصحيحة وهنا تكثر في قراءته الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف.
- القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها.

3- أخطاء في الاستيعاب القرائي: وتضم:

- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية بسيطة من نص قرائي.
- عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح لإعادة سرد قصة ما.
- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للنص أو القصة.
- عدم القدرة على ربط الأفكار في النص.

[1] عبد الباسط متولي خضر، مرجع سابق، ص62-63.

4-2صعوبات الكتابة:

الكتابة: هي جهاز متكامل لرموز نظرية والتي تطلب بذل مجهود في التشخيص والتذكر، أي يجب أن يكون هناك تآزر بين العين واليد والذاكرة.

وتوجد**عدة أنواع للكتابة** :الإملاء والنسخ على اللوح، وكتابة الإنشاء وهو الهدف من وراءه القيام بكتابة كل نوع من هذه الأنواع يختلف عن الآخر، ولهذا حتى تتم عملية الكتابة الصحيحة والواضحة،

يجب أن تتوفر عدة مهارات عند الطالب مثل:

1- إدراك الحيز والوقت وحتى ننسخ قطعة من السورة علينا أن نعتمد على تخطيط وتنظيم الحيز والتقيد بوقت محدد.

2-الإيقاع: يجب أن يكون هناك إيقاع لسرعة الكتابة بوحدات ذات وتيرة إيقاعية واحدة، لها علاقة مع الإيقاعات للمهارات اللغوية.

3-الإدراك البصري: لأن عملية الكتابة تبدأ بتصور الحرف وتنتهي بشكل الحرف.

***أشكال صعوبات التعلم الكتابية:**

- يعكس كتابة الحروف، والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة يخلط بين الاتجاهات، فهو يبدأ بكتابة الكلمات، والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين كما هو متعارف عليها مثلا كلمة (دار) يكتبها (راد) وهكذا...
- خلط في كتابة الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب).
- يجد صعوبة في الكتابة على الخط نفسه من الورقة صعودا ونزولا[1].
- خط الطالب يكون رديئا، وتصعب قراءته.
- رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.
- ترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات.
- مشاكل في السيطرة على القلم أثناء مسكه من خلال المسك الخاطئ.

[1] عبدالباسط متولي خضر، مرجع سابق، ص68-88.

4-3صعوبات الحساب:

إن القصور في تعلم المفاهيم الرياضية، وما يتعلق بها من عمليات حسابية في أهم سمات الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية في الرياضيات، فهم يجدون صعوبة في تعلم واستخدام المفاهيم الرياضية.

*** وأهم المشاكل التي يعاني منها الطلبة ذوي الصعوبات الحسابية:**

أ-صعوبة أو مشكلات في إجراء العمليات الحسابية.

ب-صعوبة أو مشكلات في التحليل الرياضي.

فبعض هؤلاء الطلبة يواجهون صعوبة في تعلم المهارات الأساسية مثل : الجمع، الطرح، الضرب والقسمة، إلا أن البعض الآخر يواجه هذه المشكلات عندما يصلون إلى المستويات العليا في حساب الكسور والأعشار والجبر والهندسة.

هذا بشكل عام وبشكل خاص هناك مشكلات عديدة يعاني منها الطلبة ذوي الصعوبات الرياضية أو الحساب وهي:

1-مشكلات في الإدراك البصري:

***مشكلات في إدراك الشكل والخلفية:** مثلا:

- يترك الطالب مكان على ورقة الحل (لا يحترم البعد بين الأسطر).
- لا ينهي الحل على الصفحة الواحدة.
- صعوبة في قراءة الأرقام المكونة من أكثر من منزلة[1].

***مشكلات في التمييز البصري:** حيث يجد الطالب صعوبة في:

- التمييز بين الأرقام (6_9)، (81_18)، (7_4)، (96_69).

[1] عبدالباسط متولى خضر، مرجع سابق، ص71-72.

- التمييز بين الإشارات الحسابية (+، −).
- التمييز بين القطع النقدية.
- القلب وعكس الأرقام مثل 9 تصحيح 6.

***مشكلات في الإدراك المكاني:** مثل:

- صعوبة في تقدير المسافات بين الأرقام والسطور.
- صعوبة في وضع الكسور العشرية في أماكنها.
- صعوبة في ترتيب الأرقام.

2-صعوبات في الإدراك السمعي: مثل:

- صعوبة في حل المشكلات اللفظية.
- صعوبة في حل المسائل الشفوية البسيطة (2+3).
- صعوبة في حل مسائل الرياضيات ذات الطبيعة القصصية مثل: مع كرم 3 تفاحات واشترى 4 تفاحات أخرى فكم تفاحة لديه.

3-الصعوبات الحركية:

إن القصور في الجانب الإدراكي وخاصة المهارات الحركية الدقيقة له التأثير السلبي في أداء المتعلم الأكاديمي بشكل عام والرياضيات بشكل خاص ومن أهم الصعوبات في هذا المجال:

- يكرس الطالب جل اهتمامه في ميكانيكية الكتابة، الأمر الذي يجعله ينسى ما يريد فعله فهو يكتب بشكل معكوس أو تراه بطيئا في الكتابة.
- يجد صعوبة في كتابة الأرقام ضمن مساحة صغيرة أو يكتب بشكل كبير أو صغير.
- عدم الاتساق والتنظيم والدقة أثناء الكتابة[1].

5: أسباب صعوبات التعلم:

[1] عبدالباسط متولي خضر، مرجع سابق، ص73.

لم تتوصل الأبحاث حتى الآن إلى عوامل قطعية حول أسباب صعوبات التعلم ولكن معظم الدراسات تشير إلى أن العامل الرئيسي هو تعرض دماغ الطفل للإصابة أثناء الحمل بالإضافة إلى تعرض الجهاز العصبي، ويمكن اختصار وتصنيف الأسباب المحتملة والمؤدية للإصابة بالخلل الوظيفي العصبي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى أربع فئات رئيسية هي:

5-1 الأسباب الوراثية الجينية:

1- الدراسات العائلية: يفحص هذا النوع من الدراسات درجة ظهور صعوبات التعلم في العائلة الواحدة وأشارت بعض الدراسات إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم النووية للفرد المصاب تراوحت مابين 35-45% كما أشارت راسكيند إلى ارتفاع عامل الخطورة للإصابة بصعوبات القراءة لدى الأطفال الذين يعاني كلا والديهم من صعوبات في القراءة.

ويعود السبب في انتشار صعوبات التعلم في العائلة الواحدة إلى العوامل البيئية، حيث أنه من الممكن أن ينقل الآباء إلى أبنائهم صعوباتهم التعليمية عبر ممارساتهم الوالدية في التنشئة وليس عبر العوامل الجينية.

كما أنتفاقم أو انتشار صعوبات التعلم يوجد بين عائلات محددة وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي، ولأن ما بين 25-40% من الأطفال واليافعين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة فقد يعاني الإخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة وقد توجد عند العم والعمة والخال والخالة أو عند أبنائهم وبناتهم.

2- الدراسات الوراثية: في هذا النوع من الدراسات يقارن بين نسبة انتشار صعوبات التعلم بين التوائم المتطابقة وغير المتطابقة، فهناك احتمال الإصابة بصعوبات التعلم لدى التوائم المتطابقة أعلى منها لدى التوائم غير المتطابقة مما يفوض دور العامل الوراثي[1].

5-2 الأسباب البيولوجية العضوية:

[1] صالح حسن الداهري، 2016، سيكولوجية صعوبات التعلم والأسس والنظريات، ط 1،دار الأعصار العلمي للنشر والتزيع، عمان، ص37_38_39.

يتطور مخ الجنين طوال فترة الحمل من خلايا قليلة غير متخصصة إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون بلايين الخلايا المتخصصة المترابطة التي تسمى الخلايا العصبية وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها البعض.

ففي مراحل الحمل الأولى يتكون جزء المخ الذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التنفس والهضم، ثم في المراحل اللاحقة يتكون القصان الكرويان الأيمن والأيسر للمخ، وهو الجزء الأساسي للفكر وأخيرا تتكون المناطق المسؤولة عن البصر والسمع والأحاسيس الأخرى وكذلك مناطق المخ المسؤولة عن الانتباه والتفكير والعاطفة.

ومع تكوّن الخلايا العصبية الجديدة فإنها تتجه لأماكنها المحددة لتكون تركيبات المخ المختلفة وتنمو الخلايا العصبية بسرعة لتكون شبكة اتصال مع بعضها البعض ومع مناطق المخ الأخرى، وهذه الشبكات العصبية هي التي تسمح بتبادل المعلومات بين جميع مناطق المخ المختلفة، وطوال فترة الحمل فإن نمو المخ معرض لحدوث بعض الاختلالات أو التفكك إذ ما حدث ذلك في مراحل النمو المبكرة، وقد يموت الجنين أو قد يؤدي إلى التخلف العقلي، أما إذا حدث خلل في نمو المخ في مراحل الحمل المتأخرة أي بعد أن أصبحت الخلايا العصبية متخصصة فقد يحدث اضطراب في ترابط هذه الخلايا مع بعضها البعض ويعتقد البعض من العلماء، أن هذه الأخطاء أو العيوب في نمو الخلايا العصبية هي التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم.

وقد يتعرض الطفل لإصابات تتمثل بصدمات شديدة خلال رضاعته أو أيام طفولته تلحق بجهازه العصبي آثارا ضارة وقد تلحق بدماغه إصابات معينة نتيجة تعرضه للإصابة بالحمى المرتفعة أو لحالات التسمم نتيجة تعاطي أدوية وعقاقير لأمراض معينة أو نتيجة العلاج بالأشعة أو تعرض الدماغ إلى تلف الأمر الذي يزيد من صعوبات التعلم.

وقد بين (كاليني1979) أن حوالي 12.79% من المواليد الأحياء الذين أظهروا نزيفا جمجميا أثناء الولادة وبعدها حين تعرضهم إلى حوادث وورم في الدماغ وحمى شديدة قد شاعت عندهم صعوبات التعلم

وأن 20% من مجموع الأطفال عانوا من أدى خطير في الدماغ في الفترة التي أصبح عمرهم 6 سنوات، كما أن موضع الصدمة له أهمية بالغة في هذا السياق[1].

5-3الأسباب الطبية:

وهناك العديد من العوامل الطبية التي يمكن أن تترك آثارا سلبية على الأطفال وبالتالي قد تؤدي إلى تطور صعوبات التعلم، أو تتسبب بالإعاقة العقلية أو أية اضطرابات أخرى ومنها:

1- الولادة المبكرة: تزيد الولادة المبكرة من خطر إصابة الطفل بالخلل العصبي وبالتالي الإصابة بصعوبات التعلم.

2- السكري: أشارت الدراسات إلى أن إصابة الأطفال بمرض السكري قد تؤدي إلى مشكلات عصبية تنفسية وبالتالي فإنهم معرضون للإصابة بصعوبات التعلم.

3- التهاب السحايا: التهاب فيروسي أو بكتيري يؤدي إلى تلف الدماغ، فإذا كان التلف كبيرا فقد ينتج عنه الإعاقة العقلية، وإذا كان بسيطا فقد يؤدي ذلك إلى صعوبات التعلم.

4- توقف القلب: وهي إحدى الحالات النادرة لدى الأطفال، لكن توقف القلب يؤدي إلى نقص الأكسجين الذي يغذي الدماغ وبالتالي إحداث ضرر وتلف في الدماغ.

5- الإصابة بالإيدز: وهو إحدى الالتهابات التي تصيب الأطفال الرضع وتنتقل لهم من خلال أمهاتهم[2].

5-4الأسباب البيئية:

إن المشكلات التي تحدث أثناء فترة الحمل أو أثناء الولادة وكذلك العوامل الوراثية، قد تكون لها صلة بحدوث بعض حالات صعوبات التعلم، إلا أن العلاقات الدقيقة بينهما ليست واضحة تماما، ولذلك يركز الكثير من المتخصصين في مجالات صعوبات التعلم على الأسباب البيئية، غير أن معظم تعريفات صعوبات التعلم تستبعد الحالات التي تنشأ عن ظروف الحرمان البيئي الحاد.

[1] إيمان عباس علي، هناء رجب حسن، 2009، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، ط 1،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ص35_36.

[2] صالح حسن الداهري، 2016، سيكولوجية صعوبات التعلم الأسس والنظريات، ط 1، دار الأعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان،ص40.

وأيضا رد الباحثون التربويون من أمثال مارتن 1980 الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال إلى مجموعة من العوامل العضوية أو البيئية، ومن أبرز هذه العوامل:

* **إصابة المخ:** نتيجة لتعرض الطفل لمرض يسبب لديه تلفا دماغيا، ومن أكثر الأمراض خطورة على دماغ الطفل التهاب السحايا، الحصبة الألمانية، التهاب الخلايا الدماغية، وربما يصاب دماغ الطفل نتيجة لتعاطي والدته المخدرات والعقاقير التي تحتوي على نسبة عالية من السموم، أو تعرضها لعملية ولادة متعسرة ينجم عنها نقص في الأكسجين الذي يتنفسه الطفل، وقد استطاع علماء الأعصاب أن يحددوا المنطقة من الدماغ التي إذا أصيبت فإنها تؤدي إلى صعوبات في القراءة والكتابة والحساب.

وقد أشارت دراسة قام بها "سميث وسترك Smith &Strik" إلى وجود علاقة بين التعلم والظروف الأسرية والمدرسية، بحيث يتحسن حال الذين يعانون من صعوبات تعلم إذا وضعوا في ظروف ملائمة وتوافرت لهم أجواء تعليمية صحية، في حين يزداد وضعهم سوء ا إذا وضعوا في بيئات مضطربة تعاني من عدم كفاءة المعلمين ونقص الوسائل، وعدم مراعاة الفروق الفردية[1].

6:النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

6-1النظرية السلوكية:

وتضم هذه النظرية في معالجتها لنمو واكتساب اللغة بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات وتشير إلى أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم ومنها: النمذجة، التقليد، المحاكاة، حيث أكد باندورا على دور التعلم من خلال الملاحظة فهو يفترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والآخرون في الحياة العادية.

ولقد تم التيقن إلى نظرية المحاكاة في اكتساب اللغة من خلال التأكيد على أن بعض الجمل التي يستخدمها الأطفال في سن أعمارهم المبكرة كانت عبارة عن محاكاة لكلام الأم، وأيضا التدعيم، إذ يشير سكينر إلى أن اللغة عبارة عن مهارات تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ وتكرار الأفعال التي تدعمها عن طريق المكافأة وقد تكون أحد الاحتمالات العديدة: التأييد الاجتماعي أو التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بمنظومات لغوية معينة، والتعميم والذي يشير لاكتساب اللغة بمحاكاة الآباء

[1] محمد النوبي محمد علي، 2010، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ط 1،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص56_57.

والمحيطين بالطفل، فإن الأم التي تح فز الطفل على تكرار الألفاظ العشوائية وتدعم هذا التكرار بواسطة استجابة الأم الحامية فإنها بذلك تجعل الطفل يستمر في سلوكه وينتج عن هذه العملية في النهاية أن المقاطع اللفظية ترتبط بالأشياء الهامة في البيئة مثل: (ماما، باب ا...) وبعد اكتساب الكثير من هذه الأشياء يتدرج الطفل في المزاوجة بينها والتشكيل أي التقريب المتتابع وهو أسلوب لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التدعيم الأولي لسلوكيات موجودة لدى الفرد تدريجيا ويركز على السلوكيات الأكثر تشابها والتي تصبح شيئا فشيئا مشابهة للسلوك النهائي المرغوب...ويمكن استخدام أسلوب التشكيل في التدريب على إجراء الحروف في البداية يقوم المربي بتدعيم استجابة تقليد الأصوات التي تصدر عن الطفل، ثم يدرب الطفل على التمييز ويدعم المربي أيضا الاستجابات الصوتية لإخراج حرف من الحروف إذا حدث خلال خمس ثوان من النطق للطفل، وفي الخطوة الثالثة يكافأ الطفل عند إصدار الصوت الذي أصدره المربي ويكافأ كلما كرر ذلك، أما في الخطوة الرابعة فإن المربي يكرر ما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت آخر شبيه بالصوت الذي تم في الخطوة الثالثة، ويتضح من ذلك أن المدرسة إنما تركز على اكتساب ونمو اللغة تبعا لمبادئ التعلم، وركزت على مبادئ النمذجة والتقليد والتدعيم والتشكيل باعتبارها أساسا لاكتساب اللغة.

6-2النظرية المعرفية:

في حين ترى النظرية المعرفية بإنتاج مباشر للغة من خلال النمو المعرفي، إذ اهتم بياجيه بالربط بين نمو اللغة بالنمو المعرفي، فعندما يكون الطفل مخططا معرفيا فإنه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه، ومن هنا نشأت فكرة الدراسة الحالية والتي يقصد بها الباحث الحالي كيفية أن يكون قصور المهارات الاجتماعية مؤشرا لبعض اضطرابات اللغة اللفظية.

6-3 النظريات المتصلة بمهامات التعلم:

تركز هذه النظريات على حقيقة العمل المدرسي غالبا ما لا يكون ملائما للأنماط المميزة للأطفال في القدرة وفي أساليب التعلم وأنه يمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التي يدرسه بها لا يضاهي أو لا يناسب ما يعرفه التلميذ والكيفية التي ينظم بها.

6-4 النظريات المعتمدة على ظروف التعلم:

ترتكز هذه النظريات على أن كثير من العوامل البيئية تسهم في خلق اضطرابات تعلم لدى الأطفال العاديين أو تضخيم نواحي الضعف الموجودة فعلا، ومن العوامل البيئية التي قد تكون مسؤولة عن صعوبات التعلم التغذية والاستثارة غير الكافية والفروق الاجتماعية والثقافية والمناخ الانفعالي غير الملائم والسموم البيئية والتدريس غير الفعال ولهذا ذهب بيتمان إلى أن مصطلح صعوبات التعلم ينبغي أن يستبدل بمصطلح صعوبات التدريس مما يشير إلى أن التركيز ينصب على عدم ملائمة مهارات المعلمين وبيئة التدريس وليس على جوانب النقص فعلا.

6-5 نظريات الاضطراب الإدراكي الحركي:

يقيم أصحاب النظرية الحركية الإدراكيۃ أو نظرية التعلم الحركي قدرا كبيرا من نظامهم العلاجي على فروض راسخة ذات قبول عام ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون أول الأمر من خلال سلسلة من الاكتشافات الحركية الأساسية، تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعليم تعتمد على أسس حسية حركية ثم تتطور هذه الأسس من الإدراك الحركي إلى مستوى أعلى من التنظيم هو الإدراك المعرفي، ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون من اضطراب فيزيولوجي المنشأ في المجال الإدراكي الحركي وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي الحركي[1].

7: تشخيص صعوبات التعلم:

إن عملية التشخيص هي عملية دقيقة وحساسة وعادة ما يقوم بها فريق عمل متكامل ومتعدد التخصصات وهذا الفريق هو الذي يحدد ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات التعلم أم لا وبالتعاون أيضا مع أولياء أمور الأطفال.

ولقد حدد (السرطاوي، سيسالم 1987) خطوات إجرائية يجب على الفريق القائم على تشخيص الأطفال ذو صعوبات التعلم أن يسير وفقها وأن يلتزم بها وهي:

1 -إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور في موضوعات الدراسة.

[1] محمد النوبي محمد علي، 2011، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص62-71.

2 تقرير ما إذا كان الطفل يعاني أي من الإعاقات الحركية أو البصرية أو السمعية أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة كذلك تقرير ما إذا كان يعاني من مشكلات اقتصادية أو ثقافية أو بيئية ففي حالة وجود مثل هذه الإعاقات أو المشكلات وتقرر أنها السبب الأساسي لصعوبات التعلم فإن الطفل يتسنى من اعتباره يعاني من صعوبات في التعلم.

3 تقرير ما إذا كان الطفل بحاجة إلى علاج طبي.

4 تقرير إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطفل مناسبة لعمره وقدراته أم لا.

5 تقرير ما إذا كان تحصيل الطفل مناسب مع عمره وقدراته.

6 تقرير ما إذا كان الأداء الدراسي قد تأثر عكسيا وذلك بتحديد مدى التباعد بين التحصيل الحالي والقدرة الفعلية المقامة في واحدة أو أكثر من المجالات الدراسية[1].

8:علاج صعوبات التعلم:

8-1 علاج صعوبات القراءة: يتطلب العلاج تخطيط مسبقا فالتخطيط يساعد على استغلال الوقت والجهد وبالتالي يمكن أن تحقق الأهداف بسهولة ويسر ولكن أن تتصف أي خطة علاجية بمواصفات بأن تكون فردية وعندما تكون كذلك فإنها فاعلة في التأثير كما يجب أن تتناسب مع المتعلم وسماته، ومن الأساليب التي استخدمت كطرق علاجية لقراءة أو تغيير الرموز اللغوية ما يلي:

1- الطريقة الحسية الحركية: تعتمد هذه الطريقة التي ابتكرها "جريس فنالد" و"هيلين كيلر" على استخدام أكثر من حاسة إضافة إلى الحركة حتى سميت بالطريقة الحركية وخاصة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية بحيث وبشكل عام الملموس أفضل للتعلم والفهم من غير الملموس وخاصة بالنسبة للأطفال الذين يحتاجون رعاية خاصة ، ويطلق عليها اختصارا (VAKT) ليشير كل حرف من هذه الحروف إلى حاسة معينة.

- فالحرف (V) يعني استخدام الحاسة البصرية (Visuel) حيث يشاهد الطفل الكلمة المراد تعلمها.
- والحرف (A) يمثل استخدام الحاسة السمعية (Audio) حيث يسمع الطفل الكلمة وينطقها.
- الحرف (K) يعني استخدام الحركة (Tenestitic) حيث يتبع الطفل الكلمة بالحاسة الحركية.
- أما الحرف (T) فيمثل الحاسة اللمسية (Tactuat) حيث يتبع الطفل الكلمة بأصابعه.

[1] عصام جدوع، 2013، صعوبات التعلم، دط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ص38_39.

2- الطرق الصوتية: وهي الطرق التي تعتمد على الوحدات الصوتية أو الحرف ية كأساليب علاجية للأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية ومنها طريقة (مونرو) وطريقة "جلنجهام".

أ- طريقة مونرو: إن هذه الطريقة اعتمدت بشكل أساسي على التركيز الصوتي والتدريب المتأني المتكرر المتنوع حيث تعد من أشهر الطرق التي استخدمت كأسلوب علاجي في تعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبة في الربط بين الرمز والصوت المنطوق للحروف ومنهم من يعاني من صعوبة تتابع أصوات الحروف واتجاه الرمز المكتوب لها من اليمين إلى اليسار.

ب- طريقة جلنجه ام: (gillinghammethad) وهذه الطريقة تستخدم عادة أكثر من حاسة لتعلم القراءة والكتابة والتهجي مستخدما الرموز الصوتية حتى سميت هذه الطريقة بالطريقة الصوتية أو الطريقة الهجائية.

تبدأ هذه الطريقة بتعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة عن طريق عملية الربط إذ يجري أولا ربط الرمز البصري مع اسم الحرف ثم ربط الرمز البصري مع صوت الحرف ثم ربط إحساس أعضاء كلام الطفل في تسمية الحروف وأصواتها كما يسمع نفسه عند قراءتها فتحاول هذه الطريقة ربط النماذج البصرية والسمعية والحسية-العضلية وهي طريقة صالحة مع المتعلمين ذو الصعوبات الشديدة في تعلم القراءة.

8-2 علاج صعوبات الكتابة: إن صعوبات الكتابة هي نتيجة لأسباب متعددة ذاتية وموضوعية بيئية ووراثية ونتيجة لتعدد الأسباب المؤدية إلى صعوبات الكتابة فإن العلاج يتحدد وفق السبب الذي أدى إلى صعوبات الكتابة لذلك تعددت الأساليب المتبعة لعلاج صعوبات التعلم الكتابية وهي:

1-العلاج الطبي:

قد تكون صعوبات الكتابة نتيجة قصور حسي أو عضوي وبالتالي يمكن علاج هذه الأسباب من خلال الوسائل المعينة السمعية والبصرية لأن القصور السمعي والبصري يؤثر سلبا في تعلم كثيرا من المهارات ومن ضمنها الكتابة.

وقد يكون السبب عضويا مرتبطا بخلل مخي مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية أو أطراف صناعية أو قد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفقا للحالة الشخصية للفرد.

2-العلاج الحركي:

إن الاضطراب الحركي يعد من بين الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة الكتابة لذلك يجب التأكد على كيفية الضبط الحركي من خلال وضع الجسم واليدين والذراعين والرأس وكيفية الجلوس الصحيح على المنضدة وأن تتحركا بحرية وسيطرة ليستخدم أحداه ما في مسك القلم بالشكل الصحيح الذي يمكنه من السيطرة وتحريكه بمختلف الاتجاهات.

3- العلاج بالتعليم الصحيح:

يتطلب ذلك تقييما لمستوى أداء الطفل ووضع الأهداف الكفيلة لتحقيق الكتابة المطلوبة التي تتناسب مع عمره الزمني قياسا بأقرانه الآخرين وأن يجري التركيز كما أسلفنا على مبدأ أساسي هو البدء من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب حيث يتعلم الطفل كيفية تشكيل الحروف من الأسهل إلى الأصعب باستخدام أسلوب التشكيل (النسخ على النقاط المشكلة للحرف).

ويمكن استخدام ألوان مختلفة للترغيب والتحبيب النقاط بشكل تدريجي يصاحب ذلك كتابة الحرف بشكله النموذجي لكي يكون هناك ربط بين النموذج والحرف المراد كتابته، يراعي في ذلك الفروق الفردية بين الأطفال[1].

3-8 علاج صعوباتالحساب: ابتداءا لابد من القول أن هناك ارتباطا وثيقا لا يمكن فصله بين العملية الشخصية والعملية العلاجية فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية ولا يمكن لديهما أن يكون هناك علاج حقيقي بلا تشخيص مسبق فضلا عنه أن التشخيص الدقيق يسهل عملية العلاج.

* وقد أوضح "جونسون" من خلال **الخطوات الآتية:**

1- يجب أن يقوم المعلم كمشخص تحديدا لمؤشرات المتعلم في إطار الصف العادي الذي يطلق عليه السلوك الناقص وهذه الخطوة تتطلب تطوير فرضية والتي يمكن أن تؤكد أو لا تؤكد.

2-يجب على المعلم البناء على المؤشرات والفرضيات في النقطة الأولى أن يستخدم مواد مصممة بشكل خاص لمعرفة نمط السلوك الذي يعتقد أنه سبب السلوك الناقص.

[1] كيلفرتوكلفارت، 1998، صعوبات التعلم الأكاديمية النهائية، ترجمة الس رطاوي عبدالعزيز، زيدان والسرطاوي عبدالعزيز، دط، مكتبة الصفحات النصية، الرياض.

3-يجب أن يعمم المعلم عن السلوك الناقص غير المتعلق بالرياضيات والذي يمكن أن يعمم إلى مواطن من الأداء ويجرى التأكيد هنا على الحالات غير الحسابية والتي تكون متشابهة لما هو مطلوب لتعلم الحساب.

4- بعد انتهاء الخطوات الثلاثة التشخيصية يقرر المعلم في هذه المرحلة فيما إذا كان هو بحاجة إلى مساعدة إضافية خارجية.

5-في هذه المرحلة عندما يضع هدف أو أهداف علاجية خاصة فهو يزود بأمثلة من الأهداف العلاجية لمشاكل محددة لكل نمط من أنماط صعوبات التعلم ولكل مجال في المنهج.

6- يجب أن يستعد المعلم ويستخدم المواد العلاجية على الأقل مثال واحد للنشاط العلاجي المزود لكل نمط من أنماط صعوبات التعلم أو مجال من مجالات المنهج الدراسي[1].

[1] سميرة ركزة، فايزة صالح الأحمدي، 2016،صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، ط1،جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ص74.

خلاصة الفصل:

ونخلص إلى أن صعوبات التعلم مجال هام حقا في عملية التعلم في مجالات الفروق الفردية بالضبط، حيث يلاحظ أن هناك أطفالا يبدون عاديين من الناحية النفسية الانفعالية وكذا الحسية (لا تبدوا عليهم إعاقات حسية) إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو أكثر من مجالات التعلم، وقد قد يظهرون تخلفا في تعلم الكلام أو إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون، أو صعوبة في القراءة والكتابة والحساب، إلا أنهم قد يملكون قدرات عادية في مجالات أخرى، وصعوبات التعلم متباينة ومختلفة من طفل إلى آخر وتتطلب دقة في التشخيص قبل العلاج الضروري الذي يختلف من حالة إلى أخرى حسب طبيعة الصعوبة.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد:

1: المفاهيم المرتبطة بالتحصيل الدراسي.

2: أهداف التحصيل الدراسي.

3: أهمية التحصيل الدراسي.

4: أنواع التحصيل الدراسي.

5: شروط التحصيل الدراسي.

6: مبادئ التحصيل الدراسي.

7: طرق قياس التحصيل الدراسي.

8: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

9: مشكلات التحصيل الدراسي.

10: طرق علاج مشكلات التحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يحظى التحصيل الدراسي بدرجة عالية من الأهمية في الميدان التربوي بشكل عام وفي العملية التعليمية بشكل خاص، لما يترتب عليه من قرارات تتعلق بالطالب من حيث النجاح والرسوب أو ترقيته من مستوى لآخر لدى تحتم على جميع المجتمعات الاهتمام بقطاع التعليم من أجل تطويره وتوفير جميع الظروف المناسبة لسير العملية بنجاح، ولتحقيق نتائج جيدة في هذا الميدان والحصول على مستوى علمي مرتفع.

1- المفاهيم المرتبطة بالتحصيل الدراسي:

***التحصيل والمعرفة:** تختلف نواتج التعليم باختلاف نوع المعرفة التي يهتم المعلم بتوجيه العملية التدريسية نحو تنميتها لدى طلابه فالمعرفة هي موضوع الفهم وهي أنواع تصنفها الأدبيات المختلفة إلى نوعين:

- معرفة تختص بمهام نوعية.

- معرفة لها علاقة لمهام نوعية.

ويشير النوع الأول من المعارف إلى المجالات الأكاديمية والاجتماعية التي يظن معظم المعلمين أنهم يستخدمونها في تدريسهم مثل: القراءة والتهجي، المسائل الرياضية أما النوع الثاني فإنه يشير إلى المهارات المطلوبة للتعلم ويشمل على تركيز الانتباه ومهارات حل المشكلات وغيرها وهي كيفية لاستخدام التعلم غير أنها تتنبأ بالتحصيل ولكن كثيرا من الباحثين في هذا المجال يرون أنها يمكن أن تكون بمثابة وسيط للتعلم فمثلا إذا كان الطالب يعرف أن تلخيص نص معين هو أسلوب جيد يساعد في الاسترجاع والفهم وأنه أدرك من خلال المراقبة الذاتية أن فهمه للنص محدودة وأنه إذا قام بالتفكير في المشكلة وقرر كتابة عبارات تلخيصه للنص.

فإنه يكون بذلك قد استخدم أسلوب ما وراء المعرفة لذلك فإنه من المهم أن يعرف الطلاب ويستخدموا معرفتهم المتعلقة بتفكيرهم الشخصي وبخاصة إذا بدا لهم أن لديهم أخطاء في التفكير وتنمية هذا النوع من المعرفة لدى الطلاب يمكن تحويل مسؤولية تعليمهم من المعلم إلى أنفسهم.

وهذا يعني أنه إذا اهتم المعلم بتدريس المهارات المتعلقة بالمعرفة التي لها علاقة بمهام معينة ومعرفة ما وراء المعرفة فإن ذلك سيساعد الطلاب على معرفة كيف يتعلمون فالطلاب الذين لهم مهارات مرتفعة فيما وراء المعرفة يكونون متميز ون في التخطيط والتعامل مع المعلومات ومراقبة تعلمهم ذاتيا تعرف أخطاء تفكيرهم وتقديم أدائهم وهذه المهارات ربما تكون ضرورية للتعلم في مجموعات متفاوتة فالمعرفة إستراتيجية تتضمن توظيف الحقائق والمفاهيم والقواعد لتحقيق أقصى فائدة منحل مشكلة أو تحقيق هدف معين والاستراتيجيات هي إجراءات يتبعها الطالب لضمان مهام فردية في مهام أكبر ومن بين المهام النوعية التحصيل الدراسي[1].

[1] إبراهيم وحية، أحمد صالح، 2002، علم النفس التعليمي، دط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، ص63.

***التحصيل والذكاء:** إن النظرية الكلاسيكية للذكاء تفترض أن الأداء الإنساني أحادي وأنه يمكن وصف الفرد بأنه يمتلك أداء واحدا قابلا للتكميم وقد أثرت هذه النظرية تأثيرا ملحوظا لا يزال شائعا استخدام درجات الاختبارات لذكاء المقننة في تقديم برامج خاصة متنوعة الأطفال غير أن البحوث المعاصرة أوضحت أن الذكاء ليس بنية ساكنة بحيث يمكن قياسه وتكميمه ذا معنى وإنما هو نظام ديناميكي مفتوح يمكن أن يستمر نموه طوال حياة الإنسان للاختبارات ، فالذكاء قابل للتعديل من خلال المعني ين التعلم والتفاعل بينهم وبين طلابهم استنادا إلى اثراءات منظمة محكمة التخطيط وتأييدا لنظرية الحديثة للذكاء أوضح "جاردنر" في مشروعه بجامعة هارفارد أن الذكاء يعد ظاهرة متعددة وليست بنية ساكنة ذات نمط ذكاء واحد وقد عرفه بأنه القدرة على حل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية.

وإذا ما أخذنا مفهوم الذكاء بهذا المعنى فلن نكون قادرين على إيجاد مقياس واحد مشترك يساعدنا على تقييم الطلاب على أساسه إلا بوسيلة أخرى قابلة للقياس يتطلبها التحصيل الدراسي[1].

2- أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي إلى التوصل إلى معلومات عن ترتيب التلميذ في تحصيله لخبرة معينةومركزة بالنسبة لمجموع ته ولا يقتصر على ذلك بل يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلاميذ العقلية المعرفية وتحصيلهم في مختلف المواد، من أجل ضبط العملية التربوية وتتمثل أهدافه في النقاط التالية:

- إمكانية تقييم التلاميذ وبالتالي تقسيمهم إلى فصول دراسية أو إلى شعب مختلفة.

- تشخيص مواطن الضعف للتلاميذ من ناحية أو أكثر واتخاذ أساليب علاجية تتناسب وما هو عليه.

-تمكين المعلم من معرفة النتائج التي يجب تأكيدها في تدريس البرامج خلافا عن المعلومات والمهارات والاتجاهات النفسية.

- معرفة قدرة التلميذ فيصبح كل واحد قادر على إبراز مواهبه وعليه يتم تشجيع المتفوقين منهم كما أن تقويم التحصيل المدرسي يمكن الأساتذة من التمييز بين مستويات مختلفة[2].

[1] نفس المرجع، ص63.

[2] برنكو براس، 1986، علم النفس التربوي والآليات المجموعة المدرسية، ط1،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص188.

– مقارنة التلميذ بزملائه في التحصيل الدراسي كما يشير "لاسر 1936م" إلى أن المدرسين عند تقويمهم للتلاميذ يكون بالنظر إلى ما إذا كان التلميذ قد أنجز مستوى معين من المعرفة أو درجة معينة من الإتقان.

– إعداد المواد لكل مستوى دراسي وترتيبها حسب الأهمية والمستوى الدراسي بحيث ينتقل التلميذ من سنة إلى أخرى إلا عن طريق الوصول إلى مستوى معين من هذا التحصيل[1].

3-أهمية التحصيل الدراسي:

مثل التحصيل الدراسي نتيجة للعملية التربوية والهدف الأساسي لها، فالمعلم يتفاعل في الموقف التربوي لاكتسابه المعارف والخبر ات لتنمية شخصيته من مختلف الج وانب سواء الاجتماعية الفكرية النفسية أو الثقافية ذلك في ظل مواهبه وقدرته على الاستيعاب مما يؤدي إلى تكوين تحصيل دراسي يستفيد منه في النهاية.

ويمكن إبراز أهمية التحصيل الدراسي في النقاط التالية:

– معرفة قدرة التلميذ والكشف عن مواهبه وميوله من أجل تشجيعه على تنمية مواهبه.

– إحداث تعبير سلوكي إدراكي عاطفي واجتماعي لدى التلميذ وهو ما يسمى بالتعليم والذي هو عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرات البناء الإدراكي للتلميذ فالتحصيل هو نتاج عملية التعلم[2].

– يسمح للمتعلمين بالقيام بدور إيجابي في المجتمع .

– اكتساب القدرة على تحقيق مشاريعهم الشخصية في الحياة، فالتحصيل الدراسي للمتعلم هو ال زاد الذي يواجه به الحياة ومتطلباتها ومشاكلها[3].

– واعتبر "أحمد ماهر" أن الهدف الرئيسي للتحصيل الدراسي هو الوصول إلى معلومات تعطي مؤشرات عن ترتيب التلاميذ في تحصيل الخبرات، وتقيس قدرة التلميذ على التعلم والتنبؤ بقدرتهم على أداء أعمال

[1] مصطفى فهمي، 1967، الصحة النفسية في الأسرة المدرسية والمجتمع، ط1،دار الثقافة، مصر، ص145.

[2] مصطفى أبدان، 1980، ط1،دراسة سيكولوجية لتلاميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص74.

[3] مدحت عبدالحميد عبداللطيف، دس، الصحة النفسية والتفوق المدرسي، ط1،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص45_126.

ومهام معينة في المستقبل[1].

– كما يمكن المدرسين من معرفة النواحي التي يجب تأكيدها في تدريس الب رامجومعلومات ومهارات واتجاهات نفسية[2].

ومنه نجد أن أهمية التحصيل الدراسي تظهر بمقدار ما يحققه التلميذ من الأهداف السلوكية والمعرفية والوجدانية فكلما كان التحصيل مؤثرا في هذا المردود التنموي الشامل عند التلاميذ كانت فعاليته إيجابية، ويساعد التلاميذ على التفاعل مع بيئتهم وتعديل سلوكهم نحو الأفضل كما أنه يحدد المسار التعليمي للتلميذ.

4- أنواع التحصيل الدراسي:

ينقسم التحصيل الدراسي إلى نوعين هما:

– التحصيل الدراسي المباشر .

– التحصيل الدراسي البعدي.

***التحصيل الدراسي المباشر:**

وهو الذي يستدل عليه بالتقويم التكويني بعد نهاية الدرس ، وحدة تعليمي، وهو يوفر تغذية راجعة للمدرسين والتلميذ ويتعلق بمقدار المعرفة وفهم المهارات المتعلقة بمادة ما فيعد إجراء التقويم التكويني يقوم المعلم بتحليل إجابات التلميذ وتقام هذه العملية عقب أداء الامتحانات المباشرة لفحص أوراق التلاميذ وعدد الإجابات الصحيحة لمعرفة الصعوبات التي تواجه المتعلم وعلى ضوء ذلك يتحدد المستوى التحصيلي لكل تلميذ وهذا ما يعرف بالتحصيل الدراسي المباشر[3].

[1] زينة بن حسان، 2000، استراتيجية المدرسة في علاج العنف المدرسي، مذكرة لنيل شهادة ليسانس في علاج متخصص مقدمة اجتماعية جامعة 08 ماي 1945 قالمة، ص136.

[2] رشاد صالح منهوري، دس ،التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي دراسة في علم النفس التربوي، دط ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ، ص15.

[3] عبدالحميد تشوان، 1998،علم النفس التربوي، ط2،مؤسسة الرسالة للطباعة، لبنان، ص377.

***التحصيل الدراسي البعدي:**

هو ما كان في قدرة الإنسان الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية متفاوتة تصل أحيانا لعدة سنوات فقد اهتم العلماء بمسألة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها[1].

والبحوث التجريبية ربطت بين التذكر والتعلم والحفظ فالتعلم من حيث نتائجه هو التعبير عن الأداء أما التذكر فلا نلاحظه مباشرة وإنما نقيسه عن طريق إثارة الفعل والأداء الذي تعلمناه وبناء عليه يعرف التحصيل الدراسي البعدي أو الاحتفاظ بها ويستفيد منها فيما بعد[2].

ومن خلال ما تقدم نجد أن التحصيل الدراسي بنوعيه التحصيل الدراسي المباشر نستدل عليه عن طريق اختبارات يقوم بها المعلم لمعرفة مقدار استيعاب التلميذ وفهمه للوحدة التعل يمية بالإضافة إلى التحصيل الدراسي البعدي الذي هو عبارة عن الاحتفاظ بالمعلومات التي تعلمها الفرد في مواقف تعليمية لفترة زمنية طويلة ونذكرها ليستخدمها المتعلم في مواقف جديدة.

5- شروط التحصيل الدراسي:

من الشروط التي تساعد على عملية التعلم وتؤدي إلى التحصيل الدراسي الجيد ما يلي:

*** شروط التكرار:** من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة حتى يتمكن من إجارة هذه الخبرة، فالتكرار لا أقصد به ذلك التكرار الآلي الأعمى ولكن الموجه الذي يؤدي إلى الكمال فلكي يستطيع التلميذ أن يحفظ الدرس لابد من أن يعيده عدة مرات، فتكرار أي وظيفة معينة تصبح ثا بتة ويؤدي إلى نمو الخبرة وارتقاؤها بحيث يصبح الإنسان يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة ولكن التكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لابد أن يكون مقرونا بتوجيه المعلم نحو الطريقة الصحيحة ونحو الارتقاء المستمر بمستوى الأداء.

*** شروط الدافع:** لحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك المتعلم نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة وكلما كان الدافع قويا كان نزوع المتعلم نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا فالثواب والعقاب لهما أثر بالغ في تعديل السلوك وضبطه لذلك سعى إلى أن تكون دوافع التعلم مرضية تؤدي إلى

[1] مجدي أحمد محمد عبدالهي، دس، علم النفس التجريبي بين النظرية والتطبيق ط1، دار المعرفة الجامعية، ص17.
[2] عبدالحميد تشوان، مرجع سابق، ص377.

الشعور بالرضا والسعادة والثقة بالنفس بدلا من الشعور بالخوف والرهبة والعقاب ولذلك ينبغي أن نعود التلاميذ على التمتع بالنجاح وتجنب آلام الفشل[1].

*** الطريقة الكلية والجزئية:**

لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الجزئية حتى تكون المادة المراد تعليمها سهلة وقصيرة وكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا منطقيا، كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية فالموضوع الذي يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية من الموضوعات المكونة من أجزاء لرابطة بينها مثل: عملية الإدراك تسير على مبدأ الانتقال من إدراك الكليات المبهمة العامة إلى إدراك الجزئيات.

*** النشاط الذاتي:**

فهو السبيل الأمثل لاكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة فالتعلم الجيد وهو الجيد يقوم على النشاط الذاتي للطالب فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه الذاتي يكون أكثر ثبوتا ورسوخا أما التعلم القائم على التلقين والسرد من جانب الطالب فهو نوع سيء.

*** التوجيه والإرشاد:**

فالتحصيل القائم على التوجيه والإرشاد أفضل من غيره الذي لا يستفيد منه التلميذ من إرشاد فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بجهد أقل وفي مدة زمنية أقصر[2].

إن هاته الشروط المذكورة تساعد المتعلم على التعلم وعلى اكتساب الخبرات والمعلومات الجديدة ببساطة وسهولة ويكون تحصيله الدراسي جيد والمتعلم هنا لا يتعرض لصعوبة أو أي مشكل آخر في مسيرته الدراسية مما يجعله يتعلم في مدة زمنية قصيرة وبمجهود أقل.

[1] محمد جاسم محمد، 2004، سيكولوجية الإدارة التعليمية،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ص191_192.

[2] يامنة عبدالقادر إسماعيلي، دس، أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، د ط، دار اليازوريللنشر والتوزيع، عمان، ص74_75.

6- مبادئ التحصيل الدراسي:

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ والتي تعتبر قواعد يسير عليها المدرسون أثناء أدائهم لأعمالهم التربوية والبيداغوجية وفيما يلي أهم المبادئ:

* **مبدأ الدافعية:** والذي يقول عنه (محمد نجيب عوض)" أن الدافع هو أي حالة للكائن الحي تؤثر في استعداده في البدء والاستمرار في سلسلة معينة من السلوك وتبعا للمبدأ الصادق يتمكن الأستاذ معايرة دوافع التلميذ للتحصيل الأفضل.

* **مبدأ التهيئة النفسية والعقلية:** لا يمكن للتلميذ أن يقبل على التعلم الجيد وبالتالي الحصول على نتائج جيدة ولم يكن مهيئا نفسيا على أحسن وجه لأنه لا يتعلم التلميذ وهو غير مرتاح نفسيا فهو يجد صعوبة في التأقلم مع المعلومات الجيدة فيصعب عليه التعلم.

* **مبدأ الجزاء:** لقد بينت الدراسات مدى الأثر الفعال لمبدئي العقاب والجزاء في دفع التلميذ نحو الدراسة أو الامتناع عنها فالتلميذ يقوم بسلوكات معينة ويبذل جهود من أجل المشاركة في النشاط التعل يمي فإن كان يدرك بأنه سيجازى جزاء حسنا فإن تحصيله الدراسي يكون حسنا والعكس صحيح[1].

* **مبدأ الحداثة:** إن مواجهة التلميذ للمشكلات لأول مرة يجد نفسه مضطرا لبذل جهد فكري ومحاولات ربما عشوائية من أجل إيجاد الحلول لهذه المشكلات فيحظى بالتقدير والتشجيع وإذا ما صادفه المشكل ذاته في المرات المقبلة، فيتبع نفس السبيل فيجاد الحل له[2].

* **مبدأ الاستعداد والميول:** ومن بين العوامل التي تساعد التلميذ على التحصيل وزيادة خبراته نجد الاستعدادات الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية وهذه العوامل مرتبطة ارتباطا وثيقا ببعضها البعض تعتبر عاملا حاسما في عملية التحصيل، فكلما زاد ميل التلميذ إلى نوع من أنواع الدراسات أو التخصصات أو الاستعدادات له كلما زاد تحصيله فيها والعكس صحيح.

[1] راشد علي، 1993، مفاهيم ومبادئ تربوية، ط3،دار الفكر العربي، مصر، ص143.

[2] عبدالرحمن عيسوي، مرجع سابق، ص141.

* **مبدأ المشاركة:** تعمل المشاركة على تنمية الذكاء والتفكير لدى التلميذ وتختلف روح المنافسة بين التلاميذ التي تمكنهم من اكتشاف إعطائهم وتنمية رصيدهم العلمي والمعرفي وتحسين تحصلهم الدراسي وبالتالي يكون التلميذ خبرات ومهارات دراسية جديدة تساعده على رفع مستواه التعليمي والمعرفي[1].

* **مبدأ مراعاة الفروق الفردية:** لقد كانت التربية القديمة على أساس تكديس المعلومات في ذهن التلميذ دون مراعاة ميول الطفل وخصائص وهذا خلاف للتربية الحديثة التي تنصح باستخدام الطرق الفردية حتى يتمكن كل تلميذ من الاستفادة من الخبرات المتعلقة بالقدر الذي تسمح له به قدراته واستعداداته، وترجع الفروقات الفردية في الغالب إلى عاملين هما: (الوراثة، البيئة) فهناك اختلاف في القدرات الف طرية بين الأطفال واختلاف في الأمزجة والأخلاق والظروف العائلية، فالمعلم الماهر هو من يراعي هذه الظروف بين التلاميذ ويدرس الظروف المختلفة التي عاشوا فيها حتى يسهل عليه علاجهم وتوجه يهم ولا يستطيع أن ينجح في عمله إلا إذا بذل جهده في استغلال كل مواهب التلاميذ ويساعد بهم من نقص واختبار أساليب التربية بما يلاءم حاجيتهم[2].

وفي الأخير يمكن القول أن مبادئ التحصيل الدراسي تلعب دورا كبيرا في زيادة تحصيل المتعلم، ولا يمكن لأي مؤسسة تربوية أن تعمل بدونها، لذا يجب الإلمام بها حتى نستطيع الحصول على أعلى الدرجات وتحسب مردودية التعليم والتعلم.

7- طرق قياس التحصيل الدراسي:

إن كانت المدرسة تهدف إلى إكساب المتعلمين مختلف المهارات والمعارف والمعلومات فلابد من طرق يمكننا من خلالها معرفة درجة اكتساب كل تلميذ لهذه المعارف والمهارات، باعتبار أن كل تلميذ له مميزاته التي تميزه عن غيره من التلاميذ أي معرفة درجة تحصيله الدراسي وذلك للحصول على أفضل النتائج وتحسين أو تقويم بعض الجوانب النقص ومن طرق قياس التحصيل التي اعتمدت منذ القديم ولا تزال منها مايلي:

* **التمارين الصفية والفروض المنزلية:** هذه التمارين التطبيقية بجميع أنواعها وأشكالها وفي جميع المواد الصفية والمنزلية شفوية أو خطية أو فكرية هي وسيلة لها مكانتها التربوية في قياس استيعاب التلاميذ

[1] محمد خليفة بركات، 1979، علم النفس التعليمي، دوافع النمو التعليم، دار التعليم، ج1، الكويت، ص48.

[2] محمد رفعت رمضان، 1984، أصول التربية وعلم النفس، ط1، دار الفكر العربي،مصر، ص24.

ورسوخ المعلومات وتثبيتها وعليه فالتمارين والوظائف والفروض سواء كانت منزلية أو التي تجري في القسم هي أحد وسائل طرق قياس التحصيل الدراسي للتلميذ.

* **الاختبارات الشفهية:** ومن شروطها إجراء ع زل التلميذ عن بقية التلاميذ أي يدع من يمتحن فقط وضمان العدالة في التوقيت بين كل التلاميذ وفي تعادل الأسئلة من حيث السهولة أو الصعوبة كما يجب التحكم جيدا في تقدير أو تنقيط كل إجابة ويكون ذلك بعد الإجابة المباشرة أي قبل انصراف التلميذ الممتحن و من مميزات هذا النوع من الاختبارات تدريب الذهن على الاستذكار السريع، وتعويد التلميذ على الشجاعة الأدبية والمواجهة مع الغير في إقامة الحجة والمناقشة كما تساعد على معرفة النطق الجيد للكلمات في اللغات ومن سلبياتها أنها مصدر الخوف والرهبة لدى التلميذ لذا تراها يوميا مقرونة بالكراهية والعداوة وبارتباك نتيجة الخوف من الممتحن أو المادة كلها أو معظمها ويقتصر على حقيقتين أو ثلاثة[1].

* **الاختبارات التحريرية الكتابية:** وقد بدأت تشيع منذ 100 سنة في التعليم العام في أوروبا وفي أنحاء أخرى من العالم بعد أن كانت معروفة في التعليم الجامعي لقرون قبل ذلك وتبقى هذه الطريقة في قياس درجة التحصيل للتلاميذ السمة المميزة في مدارسنا تلك الاختبارات التي تعتمد على طرح السؤال بطلب من التلميذ أن يجيب عليه كتابيا بأسلوب إنشاء مقالة تحريرية وتكون الإجابة كلها دفعة واحدة وهم مجتمعون في فصل واحد أو عدة فصول منفصلة على شرط أن يجيب كل تلميذ على الأسئلة في الورقة الخاصة على انفراد من ذهنه وذاكرته الخاصة بعيدا عن عوامل الغش.

والهدف من ذلك هو تقويم تقييم حاصل للمردود التعليمي لكل طالب بغرض نجاحه أو رسوبه.

* **الاختبارات الموضوعية:** هو اختبار يتألف من عدة بنود متنوعة الأشكال في الصيغ تؤلف لتقويم وقياس جميع العلامات العقلية أو القدرات الشخصية أو قياس التحصيل الدراسي والمعرفي بحيث تمكن التلميذ من إجابة محددة الرمز وتسمى بالاختبارات الموضوعية لارتباطها بالتصحيح الموضوعي والنتائج الدقيقة الموحدة تقريبا بين المصححين أي البعد عن الذاتية.

وميزات هذا النوع من الاختبارات أن أسلوب الإجابة لا يعتمد على استرجاع بعد الحفظ بل يعتمد على نوعية التفكير واستعمال الذكاء كما أنها سهلة وغير مجهدة وتستغرق وقتا قصيرا في التصحيح على خلاف ذلك في تحضير الأسئلة كما أنها تشمل المادة كلها دون أنها تشمل المادة كلها دون إهمال الجزء،

[1] عبدالرحمن العيسوي، مرجع سابق، ص290.

وهي تساعد في التخلص من رداءة الخط ومن مساوئ هذه الاختبارات أنها تخدم قدرات التلميذ وتقدير قيمة النصوص وتحتاج إلى وقت في تحضير الأسئلة.

كما تعتمد في نجاحها على توفر الظروف والمناخ الملائم لأنها تشمل الغش ومن مساوئها أيضا أنها تهمل الجانب التطبيقي للمادة ولا تصلح للتقويم العلمي ولا تكشف من المواد الفكرية أو الفنية، الإنشاء الرسم ، الخط ، وهي أخيرا لا تساعد الأستاذ على تصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية التي يقع فيها التلاميذ ومن شروط هذا النوع من الاختبارات أن يكون هناك تصحيح جماعي في القسم بعد تصحيحها من طرف المعلم نفسه ومن أنواع الاختبارات الموضوعية ما يلي:

- **اختبارات الخطأ والصواب:** وهي تلك التي يجاب عليها بنعم أو لا أو اختبار إجابة بين عدد من الإجابات.

-**اختبارات التكملة:** هذا النوع من الاختبارات تكتب الجمل ويطلب من التلميذ تكملة جملة من عنده وعادة ما تكون ورقة الاختبار وهي ورقة الإجابة.

- **اختبار الترتيب:** في هذه الاختبارات التلاميذ جمل متعددة وعشوائية غير مرتبة ويطلب منه ترتيبها وإعطائها رقما متسلسلا يوضح ترتيبها وبالتالي تكون عبارات الجمل ذات معنى سليم مفهوم البناء.

-**اختبار المقابلة المزدوجة:** وهو عبارة عن القائمة من العبارات القصيرة والرموز أو الأرقام أو الخليط من كل هذا ويطلب من التلميذ مقارنة قائمة بالأخرى وربط الشبه بشبهه.

- **الاختبارات المقننة:** يعتبر هذا النوع منعدما تماما في المدرسة الجزائرية وذلك ما صرح به العديد من المفتشين والمديرين وهذا لعدة أسباب منها أنه من المقاييس التقنية البالغة الدقة في الإعداد والانجاز كملا يحتاج تطبيقها إلى أخصائيين في الميدان وذلك لما يتضمنه من تقنيات خاصة ابتداء من تحضير الأسئلة والانتهاء لتفسير النتائج إضافة إلى أن المسؤولين عن التربية لم يقدروا فوائده التربوية والاختبار المقنن هو مقياس تربوي تقني من مقاييس س ي الحقائق والمعلومات لدى الإنسان وتصاغ أسئلة و إجراءات بدقة مضبوطة وبقوانين إحصائية تؤدي إلى نتائج دقيقة[1].

[1] إبراهيم حريري، 1984، تقويم أهداف أسئلة الممتحنات لنيل شهادة التعليم ا لجزائري رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، ص48.

من خلال ما تقدم يتضح لنا أن هناك وسائل عديدة لقياس التحصيل الدراسي منها الاختبارات الشفهية والكتابية والموضوعية ولكل نوع من هذه الاختبارات ايجابيات وسلبيات حيث نجدها تهتم بجانب وتغفل جانبا آخر لكن هذا لا ينفي أنها تساعدهم على تقويم وقياس التحصيل الدراسي للتلميذ ومعرفة صعوبات التي تواجه المتعلم.

8- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك العديد من العوامل المتنوعة المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلميذ سواء كانت خاصة به أو بأستاذه أو بمحيطه وكلها لها دور في تحديد مستوى التحصيل.

8-1العوامل الخاصة بالتلميذ:

* **القدرة الجسمية:** إن الحالة الجسمية والصحية لها دور في عملية التحصيل الدراسي فالطفل الذي يتمتع بصحة جيدة ويكون سليما من الأمراض بالضرورة يكون عقله سليم ويكون قادرا على متابعة الدروس دون أن تعرقله حالته الصحية وعلى العكس إذا كان التلميذ يعاني من مشاكل صحية حيث تعيقه على مزاولة دراسته بشكل عادي ومستمد لأنه سيضطر إلى للتغيب مرات عدة من المدرسة فيتأثر بذلك تحصيله الدراسي ومن ذلك فالحالة الصحية تؤثر على علاقته بالتحصيل الدراسي حيث كلما كانت حالة التلميذ الصحية جيدة كلما كان تحصيله جيد والعكس صحيح.

***القدرة العقلية:** وتتمثل هذه القدرة في درجة الذكاء لدى التلميذ والذكاء يلعب دورا بارزا في عملية التحصيل فأعداد كبيرة من حالات الفشل الدراسي ترجع إلى قصور الذكاء فقد ثبت أن التلاميذ الأذكياء يكون تحصيلهم الدراسي جيدا ويستوعبون دروسهم بصورة جيدة والعكس صحيح [1]، بالإضافة إلى القدرات العقلية الأخرى مثل: الذاكرة والتفكير التي لها ارتباط وثيق بالتحصيل الدراسي وتؤثر فيه بشكل كبير فمثلا التلاميذ الذين يعانون من ضعف الذاكرة يجدون صعوبة كبيرة في عملية الاسترجاع للمعلومات أثناء الاختبارات التحصيلية الفصلية أو السنوية أو حتى في المراجعة أو الفروض المفاجئة[2].

* **الحالة النفسية:** إن الحياة النفسية تؤثر في سلوك الفرد واتجاهاته وعلاقته مع غيره كما تؤثر في حياته الدراسية فالتلميذ الذي يتميز بالانبساط أي الحركة والميل إلى المشاركة الناس في أعمالهم نجده يتكيف

[1] مصطفى فهمي1972، ، التكيف النفسي، ط2،مكتبة مصر، القاهرة، ص27.

[2] يوسف مصطفى القاضي وآخرون، د س، الإرشاد والتوجيه التربوي، ط1، دار المريخ للنشر والتوزيع،السعودية، ص405_406.

مع المواقف المختلفة ويكون علاقات صداقة متشبعة مع زملائه وتكون علاقاته مع معلمه حسنة ويتولد شعور الثقة بالنفس وتنمو لديه الرغبة في التعلم فيتحسن مستواه الدراسي والعكس إذا كان التلميذ مضطربا نفسيا ويعاني من مشاكل نفسية فإن تحصيله سوف يتغير بسبب حالته النفسية وحتى وإن توفر لديه ذكاء جيد وحالة نفسية جيدة[1].

2-8 العوامل الخاصة بمحيط التلميذ:

* **العوامل الأسرية:** تعد الأسرة أو التنظيمات الاجتماعية التي تساعد التلميذ على تحقيق المطالب النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي وهذا يعتمد على المستوى التعل يهي للوالدين بمساعدة التلميذ في إنجاز الفروض المطلوبة منه ومراقبة مدى تقدمه أو تأخره في الدراسة من خلال اتصالهما بالمدرسة فالتلميذ الذي ينتمي إلى الفئة المتعلمة له قدر كاف من المعلومات والمعارف وتساعده على استيعاب البرنامج المدرسي مما يتيح له فرصة التحصيل الجيد والعكس بالنسبة للتلميذ الذي ينتمي إلى الفئة الأمية فيواجه صعوبات كاستيعاب البرنامج المدرسي وذلك بسبب جهل الوالدين [2]، كذلك معاملة الوالدين والجو الأسري المناسب للدراسة من أهم العوامل المؤثرة على تحصيل التلميذ[3].

***العوامل المدرسية:** إن المدرسة هي المؤسسة الثانية من المؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تحصن الطفل انتقاله إليها يعتبر حدثا جديدا في حياته إذ تمثل بيئة م غايرة للبيئة التي نشوعرع فيها من حيث النظام أو الأشخاص الجدد الذين لم يألف لرؤيتهم من له تأثيره على شخصية الطفل وعلى مساره الدراسي ومن بين أهم العوامل التي تؤثر على التلميذ في المدرسة نذكر منها:

أ- **علاقة التلميذ بالمعلم:** تمثل شخصية الأستاذ المثل الأعلى للمتعلم الذي يحاول أن يقتض في سلوكه ويتلقى عنه قيامه وفي ذلك يذكر "ماديسون" أن المعلمون يؤثرون على تحصيل تلاميذهم عن طريق نوعية العلاقات التي يقيمونها معهم وأن هناك تشابها كبيرا بين القيم التي يتخذها الأساتذة وتلك القيم التي يتخذها التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع وهي في ذلك تختلف عن القيم التي يتخذها ذوي التحصيل المنخفض لذلك عليه أن يراعي كل فعل أو قول يصدر عنه فلا يكون متسلطا غليظ الطباع حاد المزاج

[1] سعيد خلال القياس النفسي، 1985،ط1،طبع ونشر دار الفكر العربي، بيروت، ص130.

[2] هناء الخولي1984، ، الأسرة والحياة العائلية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، ص130.

[3] قاسم علي الصراف، 2002، القياس والتقويم في التربية والتعليم،دط، ، دار الكتاب الحديث، الكويت، ص180.

قاسيا عليهم فينفرهم ويفقد احترامهم له بل يجب أن يعرف كيف يتصرف في المواقف المختلفة داخل القسم حتى لا تهتز صورته أمام الأستاذ.

كما عليه أن يحصل على تكوين تربوي خاصة في مجال تخصصه وأن يلم بعض العلوم كعلم النفس التربوي وأن يعرف شيئا عن مراحل نمو التلاميذ الجسمي والعقلي والنفسي(...) حتى يستطيع التعامل معهم بشكل سليم مراعيا قدراتهم وفروقهم[1].

فيعرف كيفية تقديم الدرس بأسلوب يناسبهم فيقوي التفاعل بينهم فيجد التلاميذ المادة المدرسية لهم وتزداد رغبتهم في المعرفة أكثر، وهذا ما يؤدي إلى نتائج أفضل في عملية التحصيل الدراسي وهذا ما أكدته الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال ومن بينها بحث أجراه "اندرسون" سنة 1945 حيث قام بدراسة العلاقة بين مظاهر سلوك المدرس في الفصل والتلميذ.

وكانت أهم النتائج التي كشف عنها البحث أنه كلما كانت شخصية الأستاذ متكاملة متوازنة اتسم سلوك التلاميذ بالتعاون والتلقائية وهذه لاشك في أنها صفات من شأنها توفرها على أن تعمل على نجاح العملية التربوية ذلك أن التلاميذ يتأثرون بدرجة كبيرة بالأستاذ مما يدفعهم للتعاون الفعال معه وهذا كفيل بتمكين الأستاذ من أداء مهمته في ظروف جيدة فيؤدي إلى استيعاب أفضل وتحصيل أحسن.

ب- حضور التلميذ: إن حضور التلميذ المستمر للمدرسة ومواظبته على دروسه له دورا هام في فهمه لدروسه وإدراكه لما يقدم إليه من البر امج الدراسيةفلا يجد صعوبة في الفهم ولا في تحصيل المعلومات التي يشرحها المعلم فيجد فرصة طرح الأسئلة والاستفسار عن الأمور الغامضة مما يضمن له أحسن تحصيل وعلى العكس فالتلميذ الذي لا يواظب على الحضور و يكثر غيابه فإنه يكون أقل حظا في فهم الدروس واستيعابها فيتأخر عن زملائه في الدراسة ويقل تحصيله[2].

وقد يكون غياب التلميذ عن المدرسة لكثرة تنقله بين المدارس نتيجة تنقل أسرته لسبب أو لآخر مما يحدث له اضطراب نتيجة لعدم الاستقرار المكاني وقد يعود سبب الغياب إلى طريقة المعلم في التدريس غير

[1] صالح عبدالعزيز عبدالمجيد، 1998، التربية وطرق التدريس، ط1،دار المعرفة، مصر، ص220_221.

[2] صالح عبدالعزيز عبدالمجيد، مرجع سابق، ص221.

مشوقة الجو الممل داخل القسم مع جود أماكن أخرى خارج المدرسة أكثر متعة كل هذا يؤثر سلبا على حضور التلاميذ ومن ثمة على أدائهم المدرسي مما يضعف تحصيلهم الدراسي[1].

ج- المنهج الدراسي: والذي هو عملية الاهتمام بالتلاميذ من جميع النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، وعليه فالمنهج الدراسي يستوجب مشروعا يزود المتعلم بكمية من المعلومات الهائلة والخبرات وبناء قاعدة ثقافية لكيفية تحليل ومناقشة القضايا الهامة بطريقة منهجية تساعد على التكيف داخل الجو المدرسي والتعامل مع أفراد المجتمع كما تتضمن له انسجاما تربويا والتفوق علميا وعمليا والانضباط سلوكيا كما أن تحديد مواد الدراسة ونوعيتها ومناهجها كلها تعتمد على منهج التدريس الفعال والمنطقي والمراعي لقدرات وتطلعات وانشغالات التلميذ وما يجب دراسته تماشيا مع مستوى النمو العقلي مع بيان الغرض من التدريس في كل مرحلة وأهميتها وتحديد الوسائل التعليمية الناجحة مع التزويد بالبرامج الهامة والجديدة لإثراء المادة وتوسيع المعارف فيها[2].

نستخلص من خلال ما تقدم أن التحصيل الدراسي يتأثر بعوامل شخصية متعلقة بالمتعلم في حد ذاته فالتلميذ الذي يتمتع بصحة وقدرة جسدية جيدة يكون تحصيله جيد أي أنه له نضج جسمي وعقلي يتناسب مع ما يقدم له من معلومات ومعارف كما أن التلميذ الذي يقوم بتنظيم المعلومات وتحليلها وتفسيرها والربط بينها تكون نتائجه جيدة وتحصيله الدراسي جيد، كما نستخلص أيضا أن الأستاذ الذي تكون له معرفة واسعة بميدان تخصصه خاصة المادة التي يدرسها ويملك القدرة اللغوية التي تمكنه من إيصال أفكار للتلاميذ يستطيع أن يوصل المعلومات والمهارات ويحقق الأهداف المرجوة من دون أن ننسى دور الوسائل التعليمية في ترسيخ وتوضيح هذه المعلومات للتلميذ وبالتالي يكون التحصيل الدراسي جيدا.

9- مشكلات التحصيل الدراسي:

هناك العديد من المشاكل التي تواجه المتعلم أثناء التحصيل الدراسي من بينها:

9-1 عدم الدافعية نحو المدرسة: تعرف الدافعية بأنها حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما، يشجع القيام به اكتساب الجوائز وتجنب العقاب حيث أن الطفل يسعى إلى إدخال السرور على والديهمن خلال

[1] نبيل محفوظ، 1984، سيكولوجية،ط3، دار المستقبل، الأردن، ص239.

[2] جابر عبد الحميد جابر، 1998، أسلوب التنظيم بين التعليم والتعلم، ط1،درا النهضة العربية، القاهرة، ص91.

إنجازه في المدرسة وكذلك من أجل الحصول على الثواب حيث أن الطفل المتفوق في المدرسة يتلقى المدح والهدايا على عكس الطفل الفاشل الذي يتلقى الذم والعقاب.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى عدم الدافعية نحو المدرسة نجد:

- تدني مفهوم الذات وشعور الطفل بالعجز والنقص.

-الإهمال وعدم الاهتمام.

-الحماية الزائدة.

- الصراعات الأسرية.

- الرفض والنقد المستمرين.

-مشاكل النمو.

9-2 العادات الدراسية الخاطئة: والتي لها أسباب عديدة:

- عدم معرفة الطفل بطرق الدراسة الصحيحة.

- عدم تعليم الطفل بأساليب حل المشكلات الدراسية التي تعترضه.

- المشاكل النفسية[1].

9-3مشكلات في الذاكرة:

-عدم القدرة على الاحتفاظ بالحقائق الحسابية أو المعلومات الجديدة.

- نسيان الطالب لبعض خطوات الحل.

- صعوبة في تعلم مسائل ذات خطوات متعددة.

- صعوبة في تذكر معنى الرموز الرياضية.

[1] جودت عزت عبدالهادي وسعيد حسن العزة، 2004، مبادئ التوجيه والإرشاد الأسري، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان، ص291.

9-4مشكلات في الانتباه:

- صعوبة في المحافظة على الانتباه فترة طويلة أثناء حل مسائل متعددة.

-يجد صعوبة في تركيز الانتباه على شرح المعلم عند حل الأمثلة.

9-5 مشكلات في الثقة:

- يجد صعوبة في قراءة وفهم المفردات ضمن المسائل الحسابية القصصية أو اللفظية.

- يجد صعوبة في فهم الاصطلاحات الرياضية =الطرح والجمع...

- يجد صعوبة في الإجابة عن المسائل الشفهية.

- يجد صعوبة في التعبير لفظيا عن خطواته أثناء حل المسألة.

9-6مشكلات التفكير المجرد:

- يجد صعوبة في تحويل المعلومات اللفظية أو الرقمية إلى معادلات رياضية.

- يجد صعوبة في إجراء مقارنة بين الحجوم والكميات.

- يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية ذات الطابع القصصي.

- يجد صعوبة في فهم الرموز الرياضية (<،>).

9-7 المشكلات الاجتماعية والانفعالية:

- سلوك ذو طابع تهوري.

- يستجيب بسرعة وبشكل غير صحيح للمسائل الشفهية.

- يرتكب أخطاء في حل المسائل الرياضية يدل على إهماله.

- يغير استجاباته وحله أكثر من مرة إذ طلب إليه النظر في المسألة مرة أخرى[1].

[1]ص 22. عبد الباسط متولي خضر، 2004، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، د ط، دار الكتاب الحديث، لبنان ،

10- طرق علاج مشكلات التحصيل الدراسي:

يستطيع المعلمون الذين لهم دراية بالأسباب العامة لضعف التحصيل الدراسي للمتعلم وضع فروض سلمية حول أسباب الصعوبات التي يعاني منها تلاميذهم إلى جانب معرفة ما يحتاج الأطفال إلى تعلمه ولابد أن يعرف المعلمون أفضل الوسائل التي تستخدم في تعليمهم ويمكن للعلاج أن يكون سهلا لو كان الأمر مجرد تطبيق وصفة معينة ولكن هذا الأمر غير ممكن في مجال صعوبات التعلم والعجز عن تحصيله وصعوبات التعلم متنوعة وعديدة ولكل منها أسبابها وقد ترجع مشكلة الكتابة الرديئة مثلا إلى نقص النمو الحركي بينما ترجع إلى طفل آخر إلى مجرد الإهمال وعدم الاهتمام.

ورغم اختلاف طرق وأساليب العلاج إلى أن هناك بعض الإرشادات التي تنطبق على الجميع ويمكن أن تكون إطارا للعمل مع من يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي وهي:

-إن يصاحب البرنامج العلاجي حوافز قوية للمتعلم.

-أن يكون العلاج فرديا يستخدم مبادئ سيكولوجية للتعلم.

-أن يتخلل البرنامج العلاجي عمليات تقويم مستمرة تطلع المتعلم على مدى تقدمه في العلاج أول بأول لأن الإحساس بالنجاح دافع قوي على الاستمرار في العلاج.

كذلك لابد من مراعاة بعض الأمور.

- تقبل الأطفال وتشجيعهم.

-تحديد أهداف واقعية للطفل.

-تعليم الطفل التعليم الفعال وأسلوب حل المشكلات.

- شرح الاتجاه الإيجابي نحو القراءة والكتابة والحساب[1].

[1]صلاح الدين محمود علام، 2002، القياس التربوي النفسي، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، ص66.

خلاصة الفصل:

من خلال ما جاء في هذا الفصل نستخلص أن التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة لما له من تأثيرات على حياة التلميذ بالإيجاب أو السلب وهذا يتوقف على درجة تحصيل مرتفعة كانت أم منخفضة ولهذا يجب إعادة النظر في وسائل التقويم التي تساعده على تحقيق تحصيل دراسي جيد كما يجب أن تتكامل أدوار كل أطراف العملية التربوية من أساتذة وأفراد العائلة حتى يتمكن التلميذ من تحقيق توافق نفسي واجتماعي ومدرسي.

الفصلالرابع: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1: مجالات الدرّاسة

2: منهج الدراسة

3: أدوات جمع البيانات

4: عينة الدّراسة

5: الخصائص السيكومترية لأداة الدّراسة.

خلاصة الفصل

الجـــانب التطبيقـي

تمهيد:

بعد أن تم التعرف على الجانب النظري لهذه الدراسة في الفصول السابقة والتي تعدّ القاعدة الأساسية لبناء عمل منهجي ميداني، وذلك للكشف عن العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في صعوبة الكتابة، صعوبة القراءة، صعوبة الحساب والتحصيل الدراسي، حيث يمثل هذا الفصل حلقة الوصل بين الجانب النظري والجانب الميداني، كما يشمل هذا الفصل أيضا على مجالات الدراسة المكاني والزماني والبشري، والأدوات التي اعتمدناها في جمع البيانات والمعلومات من الميدان، وأيضا المنهج المتبع، والخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

1: مجالات الدراسة:

تعرف الدراسة بمجالاتها المتمثلة فيما يلي:

1 -1المجال الموضوعي:

تتحدد الدراسة الحالية على معلمين المرحلة الابتدائية والتي تضمنت مختلف السنوات، السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة، السنة الخامسة.

1-2المجال الجغرافي والبشري:

أجريت هذه الدراسة في مدرسة " خلف الله الطاهر" المتواجدة ببلدية قاوس، حي " جفال عبد الوهاب"، تم إنشاؤها سنة 1992م، تبلغ مساحتها حوالي 2400.00 م^2، وتتكون من مديرة ونائب، و 21 معلم (ة)، و604 تلميذ (ة)، بالإضافة إلى العمال.

1-3المجال الزمني:

وهو الوقت الذي استغرقته الدراسة سواء في الجانب النظري أو الميداني، وقد استغرقت دراستنا هذه في الجانب النظري حوالي مدة شهرين ونصف من بداية فيفري 2019 إلى غاية منتصف أفريل 2019، أما من حيث الإطار الميداني للدراسة فقد دام حوالي 25 يوما، بداية من منتصف أفريل 2019م حتى منتصف ماي 2019م.

حيث قمنا خلال هذه المدة بجمع المعلومات حول المؤسسة، بالإضافة إلى تجريب الاستمارة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين حيث قاموا بتعديلها وذلك بحذف بعض النقاط وإضافة نقاط أخرى وقد استغرق هذا أسبوعا كاملا.

وبعدها قمنا بتوزيع استمارة الاستبيان على أفراد العينة للإجابة على عباراتها ثم جمعناها، واستغرقت هذه العملية يومين، أمّا المدة المتبقية فقد خصصناها لتفريغ البيانات وتحليلها وتفسيرها وإعطاء النتائج.

2: منهج الدراسة:

إنّ تحددي الإطار المنهجي من أهم أسس الدراسة العلمية حيث تتحدد من خلاله طبيعة كل بحث، فالضبط السليم لمنهجية البحث يضمن الدقة والتسلسل المنطقي لمراحل الدراسة كما يتضمن مصداقية النتائج المتحصل عليها.

ويعرف المنهج على أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته التي تثير موضوع البحث وهو الذي يحدد لنا سبل الوصول إلى تلك الحقائق وطرق استكشافها[1].

وبما أنّ الهدف الرئيسي من دراستنا هذه هو محاولة التعرف على بعض صعوبات التعلم التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، فإننا اعتمدنا المنهج الوصفي الذي يعدّ الأنسب لهذه الدراسة.

والذي يعرف بأنه: عبارة عن وصف دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية علمية للحصول على النتائج وتفسيرها بطريقة موضوعية وحيادية بما يحقق أهداف البحث وفرضياته[2].

3:أدوات جمع البيانات:

تعد مرحلة جمع البيانات من المراحل الأساسية لكل بحث ففيها يتم الباحث بتحديد نوعية البيانات اللّازمة لاختبار فروضه وجمع المادة العلمية من ميدان الدراسة، وهذه الأدوات تختلف باختلاف الدراسة ومن الأدوات التي اعتمدناها نجد:

3-1 الملاحظة:

الملاحظة أداة من أدوات البحث العلمي الشائعة في مجال البحوث الاجتماعية، وتعرف على أنها: مشاهدة الظواهر من قبل الباحث أو من ينوب عنه، إنها الاعتبار المنبه للظواهر والحوادث بقصد تفسيرها واكتشاف أسبابها والتنبؤ بسلوك الظاهرة والوصول إلى القوانين التي تحكمها[3].

في الجانب التطبيقي لدراستنا قمنا بملاحظة مجموعة من التلاميذ الذي يمثلون محور بحثنا، حيث لاحظنا هذه الصعوبات القرائية، الكتابية، الحسابية على بعض التلاميذ في الصف الثاني والثالث ابتدائي.

---

[1] إخلاص محمد عبد الحافظ، 2008،طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 83.

[2] حسين محمد جواد الحيوري، 2013،منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية،ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 179.

[3] فايز جمعة البخار وآخرون،2009،أساليب البحث العلمي المنظور التطبيقي،د ط، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، ص68.

3-2المقابلة:

المقابلة بوصفها أداة للبحث يتم بموجبها جمع المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة عن تساؤلات البحث واختبار فروضه، وتعتمد على مقابلة الباحث لمن تجرى معه المقابلة وجها لوجه بغرض طرح عدد من الأسئلة من قبل الباحث والإجابة عنها من قبل من تجرى معه المقابلة[1].

وفي دراستنا هذه اعتمدنا أداة المقابلة كمايلي:

أ -مقابلة مع رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية بولاية جيجل:

- نماذج عن أسئلة المقابلة مع رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية بولاية جيجل:

-هل تسمح لنا بإجراء دراسة تطبيقية بإحدى المؤسسات التربوية التابعة لمصلحتك.

-ما هي المدة الزمنية المسموح لنا فيها جمع المعلومات اللّازمة من المؤسسة التربوية.

- نماذج عن أسئلة المقابلة مع مديرة الابتدائية:

-هل توافقين على التوقيت الذي أعطانا إياه مدير مصلحة التكوين والتفتيش للإجراء دراستنا بمؤسستك.

-ما هي المعلومات الخاصة بهذه المؤسسة والتي يمكننا إدراجها ضمن الإطار المكاني للدراسة.

- نماذج عن أسئلة المقابلة مع المعلمين:

-هل درست (ي) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم.

-كيف يمكنك (ي) على تلاميذ هذه الفئة.

حيث قدمنا طلب موافقته على إجراء الدراسة الميدانية بالمدرسة الابتدائية " خلف الله الطاهر"، حيث استقبلنا وأعطانا موافقته لدخول المدرسة.

ب- مقابلة مع مديرة الابتدائية التي أجريت بها الدراسة:

حيث قدمت لنا الموافقة على إجراء دراستنا بمؤسستها وقمنا بطرح مجموعة من الأسئلة عليها المتعلقة بالمعلومات الخاصة بالمدرسة، وقد دعمتنا بنصائح وتوصيات.

ت- مقابلة مع بعض المعلمين:

حيث ساعدونا في كيفية التعرف على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

[1] إبراهيم عبد العزيز دعليج،2010، مناهج وطرق البحث العلمي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 102.

3-3الاستمارة:

تعتبر استمارة الاستبيان نموذج بحث تضم مجموعة من الأسئلة التي توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ما، ويتم تنفيد الاستمارة إما عن طريق المقابلة الشخصية أو ترسل عن طريق البريد[1].

أمّا في بحثنا فقد قمنا بعرض الاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي التعلم والخبرة في مجال العلوم الاجتماعية وعلوم التربية، وطلبنا من المحكمين إبداء الرأي في مدّى وضوح عبارات كل محور، ومدّى تعديل أو حذف كل عبارة من العبارات، في ضوء التوجيهات التي أبداها المحكمون قمنا بإجراء التعديلات المتفق عليها، سواء بتعديل الصياغة، أو حذف بعض العبارات وإضافة أخرى.

قمنا بتطبيق الاستمارة على جميع معلمي ابتدائية " خلف الله الطاهر"، وقد تمكنا من الحصول على المعلومات، واستخدامها من أجل التحقق من الفروض التي انطلقنا منها، وقد اشتملت استمارة بحثنا على 48 سؤالا، موزعا على استبيانين :

الاستبيان الأول: خاص بصعوبات التعلم الأكاديمية.

المحور1: خاص بالبيانات الشخصية.

المحور2: خاص بصعوبة الكتابة.

المحور3: خاص بصعوبة القراءة.

المحور4: خاص بصعوبة الحساب.

الاستبيان الثاني: خاص بالتحصيل الدراسي.

4: عينة الدراسة:

تعرف العينة على أنها مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي، يجري اختيارها بطريقة معينة، وتضم عددا من عناصر المجتمع، ومن هنا ينبغي أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي كي يتم تعميم النتائج التي يتم التوصل بأنها عملية اختيار المجتمع كاملا[2].

وتعرف أيضا بأنها عملية اختيار عدد كافي من عناصر المجتمع بحيث يتمكن الباحث من خلال دراسة العينة وفهم خصائصها تعميم هذه الخصائص على جميع عناصر المجتمع[3].

---

[1] كيران جازية، 2008،محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 54.

[2] أحمد إسماعيل المعاني وآخرون،2012، أساليب البحث والإحصاء،ط1، دار عثراء للنشر والتوزيع، عمان، ص 86.

[3] محمد عبد الفتاح الصيرفي،2009، البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين،ط3،دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ص186.

ونظرا لصغر مجتمع الدراسة قمنا بمسح شامل لدراستنا، المسح شمل جميع معلمي مدرسة " خلف الله الطاهر" المتكونين من 20 معلم ومعلمة.

5: الخصائصالسيكومتريةلأداة الدراسة:

5-1استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية:

***ثبات الاستبيان:**

في دراستنا الحاليّة اعتمدنا في قياس الأداة على طريقة الثبات الدّاخلي ويقصد به مدى توفّر الأداة على محتوى متجانس ولحساب معامل الثبات الدّاخلي اعتمدنا على معادلة ألفا كرونباخ حيث قدّر معامل الثبات ب (0.72) ممّا يدل أنّ معامل الثبات قوي كما تم استخدام طريقة التجزئة النّصفية وقدر معامل الثبات ب (0.66) وهو معامل ثبات عالي ممّا يدل وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي (spss 20).

-صدق الاستبيان:

ويقصد بالصدق أن يقيس الاختيار فعلا السمة أو الاتجاه الذي وضع لقياسه وقمنا بالتأكد من صدق الاستبيان من خلال:

✓ **الصدق الظاهري:**

وقد تم عرض الاستبيان في صورته الأوّلية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التّربية وعلم النّفس وذلك حسب معرفة آرائهم حول ملائمة المحاور ووضوح البنود ومن خلال آرائهم قمنا بإجراء التّعديلات المناسب وإضافة وتعديل بنود الاستبيان حتى يتم إخراجه في صورته النّهائية، ومن أهم العبارات التي طرأت عليها التّعديلات:

العبارات قبل التصحيح	العبارات بعد التصحيح
-يكتب الحروف بشكل خاطئ بالإضافة أو الحذف. -يخير من النص المقروء بإضافة كلمات وحذف أخرى. -يعجز عن إنجاز الأشكال الهندسية	– يرسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان. – يضيف بعض الحروف أو الكلمات إلى النص التي لا تنتمي إلى النص المقروء. – لا يستطيع إنجاز الأشكال الهندسية المختلفة

✓ **الصدق البنائي:**

للتأكد من صدق الاستبيان قمنا لحساب معامل الصدّق البنائي ويقصد به صدق نتائج الاستبيان ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ارتباط الثبات وبتطبيق المعادلة التالية:

الصدق الذّاتي = معامل الثبات$\sqrt{}$

وبالتعويض $= \sqrt{0.72}$

$= 0.82$

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
24	0.72

وهذا يدّل أنّ الاستبيان على درجة عاليّة من الصدق.

5-2استبيان التّحصيل الدراسي:

- **ثبات الاستبيان:**

كما في الاستبيان السّابق اعتمدنا في قياس ثبات الأداة على طريقة الثبات الدّاخلي ولحساب معامل الثبات الدّاخلي اعتمدنا على طريقة آلفا كرونباخ حيث قدر معامل الثّبات ب (0.78) وهو معامل ثبات مرتفع كما اعتمدنا طريقة التّجزئة النّصفية وقدر الثّبات ب (0.75) وهو أيضا ثبات مرتفع.

- **صدق الاستبيان:**

-الصدق الظّاهري:

حيث قمنا بعرض استبيان التّحصيل الدّراسي في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علوم التربية وعلم النفس واعتمادا على آرائهم قمنا بإحداث تغيرات وتعديلات بحذف بعض البنود أو إضافة أخرى للاستبيان حتى يتم إخراجه في صورته النّهائية، ومن أهم العبارات التي طرأت عليها التّعديلات.

رقم	العبارات قبل التصحيح	العبارات بعد التصحيح
01	-لديه القدرة على حل المسائل التعليمية بنفسه.	-يحل المسائل التعليمية اعتمادا على نفسه.
02	يحصل على علامات جيدة في الفروض والامتحانات.	-يحصل على درجات جيدة في الامتحانات الرسمية

- **الصدق البنائي:**

قمنا بحساب معامل الصدق البنائي بتطبيق المعادلة السّابقة، وبالتعويض نجد:

$\sqrt{0.78}$

$0.88=$

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
20	0.78

وهذا يدل على أن الاستبيان على درجة عالية من الصّدق.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

تمهيد

1. عرض وتحليلنتائج الدراسة المتعلقة بالبيانات الشخصية.

2. عرض وتحليل إجابات أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة.

3. عرض وتحليل نتائج الفرضياتللجزئية والعامة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تطرقنا في الجانب المنهجي إلى الدراسة من حيث مجالها الجغرافي والزمني والموضوعي وكذلك المنهج المستخدم في الدراسة وعينتها وأدوات جمع المعلومات وخصائصها السيكومترية، قمنا في المرحلة الثانية من الجانب التطبيقي بعرض وتحليل نتائج الدراسة استنادا إلى المعلومات المحصل عليها عن طريقالاستبيانات التي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة الذين بلغ عددهم (20) معلما(ة) وتحليلها باستخدام برنامج (spss) وفيها يلي عرض للنتائج المتوصل إليها.

1.نتائج الدراسة المتعلقة بالبيانات الشخصية (الجنس، السن، التخصص، مستوى التدريس).

1.1.عرض نتائج متغير الجنس

الرقم	متغير الجنس	التكرار	النسبة المئوية
1	ذكر	7	%35
	أنثى	13	%65
	المجموع	20	%100

جدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

يلاحظ من خلال بيانات الجدول المبين أعلاه، أن أفراد عينة الدراسة من جنس الأنثى قد تحصلوا على أكبر نسبة (%65) ثم تليها نسبة أفراد العينة ذو جنس الذكر وقدرت ب (%35)ونظرا لكون عدد الإناث المتحصلين على الشهادات الجامعية أكبر من عدد الذكور الذي كانت نسبته ضعيفة ، وذلك لعزوفهم عن هذا الميدان واتجاههم للامتهان في ميادين أخرى كالقطاعات أو الأعمال الحرة وغيرها.

2.1.عرض نتائج متغير السن.

الرقم	المتغير	فئات	التكرار	النسبة المئوية
02	السن	من 25 إلى أقل من 30 سنة	08	%40
		من 30 إلى أقل من 35 سنة	07	%35
		من 35 إلى أقل من 40 سنة	02	%10
		من 40 فما فوق	03	%15
		المجموع	**20**	**%100**

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن.

يتضح لنا من الجدول المبين أعلاه أن الفئة العمرية من 25 إلى أقل من 30سنة قد حصلت على أكبر نسبة (40%) مما يدل على أن أغلبية معلمي أفراد عينة الدراسة من فئة الشباب ثم تليها الفئة العمرية من 30 إلى أقل 35 سنةبنسبة (35%) وهي أيضا من الفئة الشابة، تليها بعد ذلك الفئة العمرية من سن 40 فما فوق بنسبة (15%) والتي تضم أفراد العينة من فئة الكهول، وآخر فئة عمرية من أفراد

العينة من 35 إلى أقل من 40سنة تحصلت على أقل نسبة قدرت ب(10%)، وبالتالي أغلبية أفراد عينة الدراسة معظمهم من الفئة الشابة.

3.1. عرض نتائج متغير التخصص.

الرقم	متغير التخصص	التكرار	النسبة المئوية
03	أدبي	13	%65
	علمي	07	%35
	المجموع	20	%100

جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص.

يتضحمن الجدول أعلاه أن أفراد العينة والذين هم في تخصص أدبي قد تحصلوا على نسبة قدرت ب(65%) وهذا راجع إلى كون التخصصات الأدبية أكثر ملائمة للتعليم في هذه المرحلة. ثم تليها نسبة أفراد العينة من التخصص العلمي وقدرت ب (35%).

4.1.عرض نتائج متغير مستوى التدريس.

الرقم	المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
04	مستوى التدريس	سنة أولى	04	%20
		سنة ثانية	04	%20
		سنة ثالثة	05	%25
		سنة رابعة	04	%20
		سنة خامسة	03	%15
		المجموع	20	%100

جدول رقم 04 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى التدريس.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أفراد عينة دراستنا والذين يدرسون مستوى السنة الثالثة ابتدائي قد تحصلوا على أكبر نسبة قدرت ب (25%) ثم تأتي بعدها نسبة مدرسي السنة الأولى، الثانية والرابعة ابتدائي بتقدير نسبته (20%)، إلى أن تنخفض النسبة ل (15%) عند السنة الخامسة ابتدائي، وكل هذا التباين راجع لعوامل إدارية خاصة بالمؤسسة.

تبين معطيات الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة ممن يدرسون في السنة الثالثة ابتدائي قد تحصلوا على أكبر نسبة،(25%) تليها نسبة من يدرسون في السنوات الأولى والثانية والرابعة ابتدائي فقد

تحصلوا على نسبة متساوية قدرت ب (20%) وأصغر نسبة (15%) تحصلوا عليها أفراد العينة ممن يدرسون في مستوى سنة خامسة ابتدائي.

2. عرض وتحليل إجاباتأفرادعينة الدراسة حول متغيرات الدراسة.

1.2. إجابات أفراد عينة الدراسة حول البنود التي تقيس صعوبة الكتابة:

الرقم	العبارات	الاحتمالات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		نعم	أحيانا	لا			
01	يعكس التلميذ الحروف والأعداد عند الكتابة	ك 11	9	0	2،55	0،51	2
		% 55	45	0			
02	يجد صعوبة في الكتابة على الخط نفسه من الورقة صعودا أو نزولا	ك 12	8	0	2،60	0،50	1
		% 60	40	0			
03	يخلط في كتابة الحروف والأعداد المتشابهة	ك 10	9	1	2،45	0،60	4
		% 50	45	5			
04	يرسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان	ك 13	6	1	2،60	0،59	1
		% 65	30	5			
05	يترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات	ك 11	4	5	2،30	0،86	5
		% 55	20	25			
06	لا يتحكم في القلم جيدا أثناء	ك 13	5	2	2،55	0،68	2

	الكتابة	%	65	25	10			
07	عدم الاتساق والتنظيم أثناء الكتابة	ك	11	8	1	2،50	0،60	3
		%	55	40	5			
08	يخلط بين الاتجاهات ويكتب الكلمات والعبارات من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين	ك	5	8	7	1،90	0،78	6
		%	25	40	35			
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور صعوبة الكتابة					**2،43**	**0،28**	

جدول رقم 05: يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود محور صعوبة الكتابة.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لصعوبة الكت ابة متوسط حيث بلغ (2،43) وذلك مادلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة حول محور صعوبة الكتابة وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا المحور على النحو الآتي:

-جاءت العبارة 2 (يجد صعوبة ...)، والعبارة 4(يرسم الحروف ...) في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2،60)، وانحراف معياري (0،50)، و(0،59).

-جاءت العبارة 1 (يعكس التلميذ...)، والعبارة 6(لايتحكم في ...)، في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2،55) وانحراف معياري (0،51) و (0،68).

-جاءت العبارة 7(عدم الاتساق ...) المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2،60) وانحراف معياري (0،60).

-جاءت العبارة 3(يخلط في كتابة ...) في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسط نسبيا وبمتوسط حسابي (2،45) وانحراف معياري (0،60).

-جاءت العبارة 5(يترك فراغات غير...) في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (2،30) وانحراف معياري (0،86).

-جاءت العبارة 8(يخلط بين ...) في المرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (1،90) وانحراف معياري (0،78).

2.2.إجابات أفراد عينة الدراسة حول البنود التي تقيس صعوبة القراءة.

الرقم	العبارات	الاحتمالات				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			نعم	أحيانا	لا			
09	يحذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة	ك	14	4	2	2،60	0،68	3
		%	70	20	10			
10	يضيف بعض الحروف أو الكلمات إلى النص التي لا تنتمي إلى النص المقروء	ك	11	6	3	2،40	0،75	4
		%	55	30	15			
11	يبذل كلمة من النص بكلمة أخرى ليست موجودة فيه	ك	7	7	6	2،25	0،82	5
		%	35	35	30			
12	يكرر بعض الكلمات أكثر من مرة بدون مبرر	ك	11	3	6	2،25	0،91	5
		%	55	15	30			
13	يقرأ الكلمة بشكل عكسي	ك	4	7	9	1،75	0،78	7
		%	20	35	45			
14	يتردد في القراءة لثواني عند الوصول إلى كلمات غير مألوفة	ك	17	3	0	2،86	0،36	1
		%	85	15	0			

15	التهجئة غير السليمة للكلمات	ك	17	3	0	2،85	0،36	2
		%	85	15	0			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور صعوبة القراءة						**2،39**	**0،27**	

جدول رقم 06: يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود محور صعوبة القراءة.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لصعوبة القراءة متوسط حيث بلغ (2،39) وذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة حول محور صعوبة القراءة وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا البعد على النحو الآتي:

-جاءت العبارة 14 (يتردد في القراءة لثواني...) في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2،86) وانحراف معياري (0،36).

-جاءت العبارة 15(التهجئة غير ...) في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2،85) وانحراف معياري (0،36).

-جاءت العبارة 09 (يحذف بعض...) في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2،60) وانحراف معياري (0،68).

-جاءت العبارة 10(يضيف بعض ...) في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (2،40) وانحراف معياري (0،75).

-جاءت العبارة 12 (يكرر بعض...) في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (2،25) وانحراف معياري (0،91).

-جاءت العبارة 11 (يبدل كلمة...) في المرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (05،2) وانحراف معياري (0،82).

-جاءت العبارة 13 (يقرأ الكلمة ...) في المرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها وبدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (1،75) وانحراف معياري (0،78).

3.2.اجابات أفراد عينة الدراسة حول البنوذ التي تقيس صعوبة الحساب.

الرقم	العبارات	الاحتمالات				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			نعم	أحيانا	لا			
16	يجد صعوبة في فهم المسائل الرياضية	ك	11	3	6	2،85	0،36	1
		%	55	15	30			
17	لا يميز بين الإشارات الحسابية	ك	9	8	3	2،30	0،73	5
		%	45	40	15			
18	يعجز عن إدراك المفاهيم الرياضية ومدلولاتها(كغ، سم...)	ك	6	11	3	2،15	0،67	7
		%	30	55	15			
19	لا يستطيع ترتيب الأعداد وتصنيفها	ك	7	11	2	2،25	0،63	6
		%	35	55	10			
20	لا يستطيع الربط بين الرقم ورمزه	ك	6	11	3	2،15	0،67	7
		%	30	55	15			
21	يقلب ويعكس الأرقام	ك	11	7	2	2،40	0،68	2
		%	55	35	10			
22	يخفق في وضع الكسور العشرية في أماكنها	ك	12	4	4	2،40	0،82	4
		%	60	20	20			
23	يخفق في إجراء العمليات الحسابية	ك	8	12	0	2،40	0،50	4
		%	40	60	0			

24	لا يستطيع انجاز الأشكال الهندسية المختلفة	ك	9	11	0	2،45	0،51	3
		%	45	55	0			
المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمحور صعوبة الحساب						**2،40**	**0،24**	

جدول رقم 07: يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود محور صعوبة الحساب.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لصعوبة الحساب متوسط حيث بلغ (2،40) وذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة حول محور صعوبة الحساب وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا البعد على النحو الآتي:

-جاءت العبارة 21 (يجد صعوبة ...) في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2،85) وبانحراف معياري (0،36).

-جاءت العبارة 21(يقلب ويعكس ...) في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (2،46) وبانحراف معياري (0،68).

-جاءت العبارة 24 (لايستطيع ...) في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا ومتوسط حسابي (2،45) وبانحراف معياري (0،51).

-جاءت العبارة 22(يخفق في وضع...) والعبارة 23 (يخفق في إجراء...) في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما وبدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (2،40) وانحراف معياري (0،82) و(0،50).

-جاءت العبارة 17 (لايميز بين ...) في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (2،30) وانحراف معياري (0،73).

-جاءت العبارة 19 (لايستطيع ترتيب ...) في المرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها وبدرجة متوسط نسبيا وبمتوسط حسابي (2،25) وانحراف معياري (0،63).

-جاءت العبارة 18 (يعجز عن ادراك...) والعبارة 20 (لايستطيع الربط ...) في المرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما وبدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (2،15) وبانحراف معياري (0،67).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور صعوبات التعلم:

محاور صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة
صعوبة الكتابة	2،43	0،28	1
صعوبة القراءة	2،39	0،27	2
صعوبة الحساب	2،37	0،31	3
مجموع المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور صعوبات التعلم	**2،40**	**0،24**	/

الجدول رقم 08: يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور صعوبات التعلم.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لصعوبات التعلم متوسط حيث بلغ (2،40)، وبانحراف معياري قدر ب (0،24)، وذلك حسب ما أقر به أفراد عينة الدراسة في إجابتهم حول محاور صعوبات التعلم الثلاثة إذ تراوحت معظمها بين (نعم، أحيانا)، وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور صعوبات التعلم على النحو الآتي:

-احتل محور صعوبة الكتابة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر ب (2،43) وانحراف معياري بلغت قيمته (0،28).

-احتل محور صعوبة القراءة المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر ب(2،39) وانحراف معياري بلغت قيمته (0،27).

- احتل محور صعوبة الحساب المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر ب (2،37)، وانحراف معياري بلغت قيمته (0،31).

1.2. إجابات أفراد عينة الدراسة حول البنود التي تقيس التحصيل الدراسي.

الرقم	العبارات	الاحتمالات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			نعم	لا			
01	لديه القدرة على استخدام كلمات مختلفة في المواقف التعليمية	ك	12	8	1،60	0،50	6
		%	60	40			
02	يحل المسائل التعليمية اعتمادا على نفسه	ك	11	9	1،55	0،51	7
		%	55	45			

03	يسعى إلى أن يكون من الأوائل داخل الصف	ك	12	8	1،60	0،50	6
		%	60	40			
04	يقوم بحل الواجبات المدرسية الموكلة له باستمرار	ك	15	5	1،75	0،44	3
		%	75	25			
05	لديه سرعة في الإجابة على الأسئلة الموجهة له	ك	4	16	1،20	0،41	14
		%	20	80			
06	يكتسب المعلومة بسرعة مما يساعده على فهم الدرس	ك	7	13	1،35	0،48	13
		%	35	65			
07	يسعى إلى رفع مردوده الدراسي	ك	16	4	1،86	0،48	1
		%	80	20			
08	يواظب على الحضور اليومي للحصص التدريسية	ك	12	8	1،65	0،58	5
		%	60	40			
09	يملك حصيلة لغوية جيدة	ك	3	17	1،15	0،36	15
		%	15	85			
10	يكثر من طرح الأسئلة خلال الحصة الصفية	ك	13	7	1،70	0،57	4
		%	65	35			
11	يشارك في جميع الأنشطة المدرسية بحماس شديد	ك	14	6	1،75	0،55	3
		%	70	30			
12	يحصل على درجات جيدة في الإمتحانات الرسمية	ك	8	12	1،40	0،50	12
		%	40	60			
13	أداؤه جيد في الإختبارات الشفوية	ك	8	12	1،41	0،50	11
		%	40	60			
14	يشارك أثناء حصص المناقشة مع زملائه	ك	16	4	1،85	0،48	2
		%	80	20			

15	يحصل على علامات جيدة أثناء التقييم اليومي للدرس	ك	8	12	1،40	0،50	12
		%	40	60			
16	لديه رغبة في حضور الحصص الاستدراكية باستمرار	ك	11	9	1،60	0،59	5
		%	55	45			
17	لديه اهتمام بالمطالعة خارج الأوقات الرسمية للدراسة	ك	7	13	1،46	0،60	9
		%	35	65			
18	يجتهد ويسعى للنجاح من أجل الحصول على مكافئات	ك	15	5	1،75	0،44	3
		%	75	25			
19	أداؤه جيد في المواد الحسابية	ك	9	11	1،45	0،51	10
		%	45	55			
20	لا يجد صعوبة في الوصول إلى المعلومات مما يساعده على اكتسابها	ك	10	10	1،50	0،51	8
		%	50	50			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور التحصيل الدراسي					**1،54**	**0،13**	

جدول رقم 09 يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود محور التحصيل الدراسي.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام للتحصيل الدراسي ضعيف حيث بلغ (1،54) وذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة حول محور التحصيل الدراسي، وقد تباين المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات هذا المحور على النحو التالي:

- ❖ جاءت العبارة 7(يسعى إلى...) في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1،86) وانحراف معياري (0،48).

- ❖ جاءت العبارة 14 (يشارك أثناء...) في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1،85) وانحراف معياري(0،48).
- ❖ جاءت العبارة 04 (يقوم بحل ...) والعبارة 11 (يشارك في ...) والعبارة 18(يجتهد و...) في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهم بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1،75) وانحراف معياري (0،44)،(0،55)،(0،44).
- ❖ جاءت العبارة 10 (يكثر من ...) في المرتبة الرابعة من حيث موافقة الأفراد عينة الدراسة عليها، بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1،70) وانحراف معياري (0،57).
- ❖ جاءت العبارة 08 (يواظبعلى ...) في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1،65) وانحراف معياري (0،58).
- ❖ جاءت العبارة 1(لديه القدرة على ...) والعبارة 3 (يسعى إلى أن ...) والعبارة 16(لديه رغبة...) في المرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليهم بدرجة متوسط وبمتوسط حسابي(1،60) وانحراف معياري (0،50)،(0،50)،(0،59).
- ❖ جاءت العبارة 2 (يحل المسائل...) في المرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (1،55) وانحراف معياري (0،51).
- ❖ جاءت العبارة 20 (لايجد صعوبة...) في المرتبة الثامنة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1،50) وبانحراف معياري (0،51).
- ❖ جاءت العبارة 17 (لديه اهتمام ...) في المرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1،46) وبانحراف معياري (0،60).
- ❖ جاءت العبارة 19 (أداؤه جيد ...) في المرتبة العاشرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1،45) وبانحراف معياري (0،51).
- ❖ جاءت العبارة 13 (أداؤه جيد في الاختبارات ...) في المرتبة الحادية عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1،41) وبانحراف معياري (0،50).
- ❖ جاءت العبارة 12 (يحصل على درجات جيدة في الاختبارات ...) والعبارة 15(يحصل على علامات جيدة ...) في المرتبة الثانية عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1،40) وبانحراف معياري (0،50).

- ❖ جاءت العبارة 6 (يكتسب المعلومة ...) في المرتبة الثالثة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1،35) وبانحراف معياري (0،48).
- ❖ جاءت العبارة 5 (لديه سرعة ...) في المرتبة الرابعة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1،20) وبانحراف معياري (0،41).
- ❖ جاءت العبارة 9 (يملك حصيلة ...) في المرتبة الخامسة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة نسبيا وبمتوسط حسابي (1،15) وبانحراف معياري (0،36).

3. عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1.3. الفرضية الجزئية الأولى:

يشير مضمون الفرضية الجزئية الأولى إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن أجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط" بيرسون" والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الفرضية الجزئية الأولى	قيمة معامل الإرتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية (p)	مستوى الدلالة (a)
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي	0،70	0.000	0،01

جدول رقم (10): يوضح العلاقة بين صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي.

تحليل نتائج الفرضية الأولى:

ولقد بينت النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية بأن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة بيرسون (0.70) وهي قيمة دالة لأن قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة (a) حيث (p=0.000)<(a=0.01)

2.3. الفرضية الجزئية الثانية:

– ويشير مضمون الفرضية الجزئية الثانية إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن أجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط"بيرسون" والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الفرضية الجزئية الثانية	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية(p)	مستوى الدلالة (a)
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة والتحصيل الدراسي	0،60	0.000	0،01

جدول رقم (11): يوضح العلاقة بين صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي.

-تحليل نتائج الفرضية الثانية:

ولقد بينت النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة والتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة بيرسون(0.60)لأن قيمة)(p أصغر من مستوى الدلالة (a) حيث (p=0.000)<(a=0.01) وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الجزئية الثانية.

3.3. الفرضية الجزئية الثالثة:

يشير مضمون الفرضية الجزئية الثالثة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الحساب والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن أجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط"بيرسون" والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الفرضية الجزئية الثالثة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية(p)	مستوى الدلالة(a)
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي	0،85	0،000	0،01

جدول رقم 12: يوضح العلاقة بين صعوبة الحساب والتحصيل الدراسي.

تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

ولقد بينت النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الحساب والتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة بيرسون(0.85) لأن قيمة)(p أصغر من مستوى الدلالة (a) حيث (p=0.000)<(a=0.01) وهذا يجعلنا نقبل الفرضية الثالثة.

4.3.عرض نتائج الفرضية العامة:

يشير مضمون الفرضية العامة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي لذى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ومن أجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط "بيرسون" والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الفرضية العامة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالةالإحصائية(p)	مستوىالدلالة(a)
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي	0،94	0،000	0،01

جدول رقم 13: يوضح العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

تحليل نتائج الفرضية العامة:

ولقد بينت النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة بيرسون(0.94) لأن قيمة)(p أصغر من مستوى الدلالة (a) حيث (p=0.000)<(a=0.01) وهذا يجعلنا نقبل الفرضية العامة.

خلاصةالفصل:

تطرقنافيهذاالفصلإلىعرضوتحليلنتائجالدراسةالمتعلقةببعضالمتغيراتالديموغرافية (الجنس،السن،التخصص،مستوىالتدريس)،بالإضافةإلىعرضوتحليلنتائجالمتغير المستقلللدراسةبأبعاده (صعوبةالكتابة،صعوبةالقراءة،صعوبةالحسابوالمتغيرالتابع (التحصيلالدراسي)،كماقمنابعرضوتحليلنتائجالفرضياتالجزئيةوالفرضيةالعامة.

الفصل الســادس: مناقشـة وتفسيـر نتائـج الدراسـة

تمـهيد.

1 -مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة.

2 -مناقشة وتفسير نتائج مـحاور صعوبلت التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

3 -مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية والعامة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تناولنا في هذا الفصل مناقشة وتفسير أهم نتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من حيث وصف أفراد عينة الدراسة ومناقشة وتفسير محاور صعوبات التعلم محور صعوبة الكتابة،محور صعوبة القراءة، محور صعوبة الحساب، محور التحصيل الدراسي. كما تطرقنا إلى مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية والفرضية العامة.

1.مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة.

توصلت الدراسة الحالية حول صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين من حيث وصف أفراد عينة الدراسة إلى ما يلي:

أن (13) فردا من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (65) من جنس الأنثى ويمكن تفسير كون أغلبية المعلمين من المرحلة الابتدائية أغلبهم بنات لحصولهم على شهادات جامعية في النشاط التربوي دون المجالات الأخرى، كما يرجع إلى كون جنس الذكر يميل إلى الحياة المهنية أقل منها الحياة الدراسية.

أن (08) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (40) تتراوح أعمارهم من 25 سنة إلى أقل من 30 سنة ويمكن تفسير كون أغلبية المعلمين بالمرحلة الابتدائية من ذوي الفئة العمرية السابقة بما أن لديهم شهادات جامعية تسمح لهم بالمشاركة في المسابقات الوظيفية التربوية فورا بعد حصولهم على الشهادات .

أن (13) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (65) من ذوي التخصص الأدبي ويمكن تفسير كون أغلبية المعلمين في المرحلة الابتدائية أغلبهم من التخصص الأدبي إلى أن هذا التخصص الأنسب للتعليم في المرحلة الابتدائية.

أن (05) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (25%) يدرسون في مستوى السنة الثالثة ابتدائي ويمكن تفسير هذا كونهراجع إلى أمور إدارية خاصة.

2.مناقشة وتفسير نتائج محاور صعوبات التعلم.

1.2.محور صعوبة الكتابة: توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي حيث بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا البعد (2،43) بانحراف معياري قدر ب(0،28) ويمكن رد ذلك إلى كلما أظهر تلاميذ مسكا للقلم بطريقة غير عادية أثناء الكتابة بإضافة إلى أخطاء النقل والإملاء والميل عن الأسطر في الكتابة إلى جانب الخلط بين الأحرف والكلمات أثناء الكتابة ضعف أداؤه وتراجعت نتائجه في الاختبارات الرسمية وتتفق النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة مع الكثير من النظريات والنماذج التي فسرت صعوبات التعلم الأكاديمية منها صعوبة الكتابة

كالنظرية الرياضية ل (catty) الذي يشير إلى أن صعوبة الكتابة مرتبطة بالتدريب الحركي والتربية البدنية للطفل وجميعها عوامل تهيأ الطفل لتعلم الكتابة.

كما تتفق دراستنا الحالية مع بعض الدراسات السابقة كتلك الذي قام بها والابن، حول صعوبات التعلم وتأثيرها على التحصيل الدراسي بمدينة نيويورك حيث توصلت إلى نتيجة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة يكون تحصيله منخفض بدلالة إحصائية معتبرة.

2.2. محور صعوبة القراءة:

توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين صعوبة القراءة والتحصيل الدراسي حيث بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا البعد (2،39) بانحراف معياري أي قدر ب (0،29) ويمكن رد ذلك كلما أظهر التلاميذ ضعف في القراءة وقلبا للحروف وإبدالا للكلمات وتفوق أثناء القراءة يضعف أداؤهم للقراءات اليومية وتتراجع نتائجهم في الاختبارات الرسمية وتتفق النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة مع الكثير من النظريات والنماذج التي درست صعوبة القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومن بينها النظرية السلوكية التي تشير إلىأن النمو اللغوي يخضع للمبادئ التعلم (النمدجة، التقليد، المحاكاة) وهذا ما أكده بنادورا.

كما تتفق نتائج دراستنا الحالية مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة فورست (1980) حول الجوانب المعرفية ومابعد المعرفية في القراءة وتوصلت أن القراء الجيدين لديهم كفاءة عالية لقدرات الترميز، الاستيعاب كمهارات قرائية.

2.3. محور صعوبة الحساب:

توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي حيث بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا البعد (2،37) بانحراف معياري قدر ب (0،31) ويمكن رد ذلك إلىأن كلما أظهر التلاميذ أخطاء في العمليات الحسابية وعدم القدرة على حل المسائل الرياضية وعدم القدرة على تذكر الرموز الرياضية يظهرون ضعف في كل من الأداء في المسائل والتمارين اليومية الموجهة داخل الصف وضعف نتائجهم في الاختبارات الرسمية وتتفق النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة مع الكثير من النظريات التي فسرت صعوبات الحساب في ضوء التحصيل

الدراسي مثل دراسة جانيت وفليشر (1983) بعنوان العلاقة بين استخدام آلات التعليم والكفاءة في حل المسائل الرياضية والتي توصلت إلى أن استخدام الآلات في التعليم يساهم في زيادة التحصيل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين إلىأن تحصيل العاديين كان أفضل من تحصيل الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة فورنس وآخرون (1983) حول التناقض بين المعادلات الرياضية في تحديد ذوي صعوبات التعلم وأشارت نتائجها إلى وجود فروق واضحة في النتائج عند تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اختبار معادلة رياضية معينة من بين معادلات.

3.مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية والفرضية العامة

1.3.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

-يشير مضمون الفرضية الجزئية الأولى إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي.

-حيث تبين النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية أن صعوبة الكتابة ترتبط بالتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0،70) وهي دالة، ويمكن أن ترجع علاقة صعوبة الكتابة بالتالي إلى عديد العوامل المتدخلة في هذا الارتباط فالتلميذ ذو الصعوبة الكتابية يتدنى مستوى تحصيله في حصص الإملاء والكتابة من خلال الأخطاء التي يقع فيها كأخطاء النقل والإملاء ، إضافة إلى عكس الحروف والأعداد فهي تبدو له كما تكون في المرآة، كما وأنه يخلط في الاتجاهات فقد يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالعادة من اليمين، وشاهدنا أيضا أنه له تشويش ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع ولا ننسى الخلط الذي يعتري ن صه الكتابي إذ عند تشابه الأحرف في الكلمة يكون الخلط فيها وكل هذه المظاهر تصب في قالب صعوبة الكتابة والتي بدورها تقلل من فرص النجاح في هذا الجانب ومنه فالعلاقة التي تربط صعوبة الكتابة بالتحصيل الدراسي محققة في ضوء ما توصلت إليه دراستنا.

3. 2. مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثانية:

-قد أشار مضمون الفرضية الجزئية الثانية إلىعلاقة ذات الدلالة إحصائية بين صعوبة القراءة والتحصيل الدراسي.

– حيث بينت نتائج دراستنا هذه العلاقة فصعوبة القراءة لها ارتباط بالتحصيل الدراسي وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لبيرسون (0،60) وهذه القيمة دالة.

وعلاقة صعوبة القراءة بالتحصيل الدراسي يمكن أن ترجع للمظاهر المميزة للتلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة فالحذف الذي يقوم به لبعض الكلمات أو الأجزاء من الكلمة المقروءة يثبت ذلك كما يظهر أيضا ضعفا في القراءة اليومية إضافة للإبدال الذي يقوم به للكلمات التي تحمل بعضا من معناها، ورأينا أيضا أنه يعيد أحيانا الكلمات أكثر من مرة بدون مبرر، كما أنه يبدي ضعفا في تتبع مكان الوصول في القراءة أو زيادة في حيرته كل هذا أو ذاك يجعل من تحصيل التلميذ في مادة القراءة متدني وربما يؤدي به إلى انخفاض حظوظه في النجاح وهذا ما دلنا على وجود علاقة بين صعوبة القراءة والتحصيل الدراسي.

3. 3.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

يشير مضمون الفرضية الثالثة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الحساب والتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

تبين النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الحساب والتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون(0،85) وهي دالة، ويمكن أن نرجع هذه العلاقة الإرتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي إلى مجموعة من العوامل والتي من بينها عجز التلميذ عن حل المسائل الرياضية اعتمادا على نفسه، وبالتالي يكون أدائه في التمارين اليومية الموجهة له داخل الصف ضعيف، كما يمكن أن تعود إلى عدم فهمه للمفاهيم الرياضية (كغ،سم ...)، وأيضا خلطه بين الرموز الرياضية (+،–،...) ومدلولاتها والاتجاهات (> ،<،=)، وأيضا معاناته من مشكل تذكر القوانين والحسابات الرياضية.

4.3.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

يشير مضمون الفرضية ال عامة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية بأبعادها (صعوبة الكتابة، صعوبة القراءة، صعوبة الحساب) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

ولقد بينت النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0،94) وهي دالة لأن قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة (a) (0=a،01)>0=p،(000)ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون تأخرا دراسيا في المادة التي يعانون فيها من صعوبة في فهمها فالتأخر الدراسي هو سمة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وقد يكون قصورا في مادة أو جزء من المادة فالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هم الأطفال الذين يعانون من صعوبة الكتابة والقراءة والحساب وبعد التأكد من تحقيق الفرضيات الجزئية تحققت الفرضية العامة للدراسة والتي مفادها أن هناك علاقة ارتباطيه بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي ومن خلال النتائج نستنتج أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية ينعكس ذلك على نتائجهم وتحصيلهم الدراسي.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مناقشة وتفسير نتائج الدراسة حول متغيرات الدراسة المتغير المستقل صعوبات التعلم بأبعاده صعوبة الكتابة، صعوبة القراءة، صعوبة الحساب والمتغير التابع التحصيل الدراسي كما قمنا بتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات الجزئية والفرضيات العامة وتأكيد تحقيقها.

خـــاتمـــة

خاتمة

لقد ناقشنا من خلال هذه الدراسة موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين حيث تطرقنا في الإطار النظري للدراسة إلى استراتيجية العمل المنهجي المتبع في دراستنا وتعرضنا إلى الحديث عن كل من المتغير المستقل (صعوبات التعلم الأكاديمية) والمتغير التابع (التحصيل الدراسي) وهذا بعرض أهم النقاط اللازمة والتي تخدم بحثنا وبالمقابل وفي الإطار الميداني قمنا بعرض المعطيات والبيانات التي قمنا بجمعها، ومناقشة وتحليل النتائج المتحصل عليها، وخلصنا إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون (0.94) وهي دالة على الارتباط القوي كما أن هناك علاقة ارتباطية بين صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة الارتباط (0.60)، وعلاقة بين صعوبة الحساب والتحصيل الدراسي بقيمة (0.85)، كما بينت النتائج المتوصل إليها أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يعانون انخفاضا على مستوى تحصيلهم الدراسي.

قائمة المصادر والمراجع

أ -الكتب:

1 -أحسن بوزيان، 2016، سيكولوجية الطفل المراهق، ط1، المنشورات دار أمواج، الجزائر.

2 -أحمد إبراهيم أحمد، 2000، عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، د.ط، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.

3 -أحمد إسماعيل المعاني وآخرون، 2012، أساليب البحث والإحصاء، ط 1، دار عثراء للنشر والتوزيع، عمان.

4 -أكرم مصطفى زيدان، 1980، دراسة سيكولوجية للتلاميذ التعليم العام، ط 1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

5 -إبراهيم عبد العزيز دعليج، 2010، مناهج وطرق البحث العلمي، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

6 -إبراهيم وحية، أحمد صالح، 2002، علم النفس التعليمي، د.ط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

7 -ابن منظور جمال الدين، 1990، لسان العرب، المجلد الثالث، د.ط، دار صادر، بيروت.

8 -إخلاص محمد عبد الحفيظ، 2008، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

9 -إيمان عياس علي، هناء رجب حسن، 2009، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

10 -العتوم يوسف عدنان وآخرون، 2005، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط 1، دار المسيرة، عمان.

11 -بريكو أبرص، 1986، علم النفس التربوي والآليات المجموعة المدرسية، ط 1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

12 -جابر عبد الحميد جابر، 1998، أسلوب التنظيم بين التعليم والتعلم، ط 1، دار النهضة العربية، القاهرة.

13 -جبريل حسن العريشي وآخرون، د.س، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، د.ط، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

14 -جودة عزة عبد الهادي، وسعيد حسن العزة، 2004، مبادئ التوجيه والإرشاد الأسري، ط 1، مكتبة الثقافة، عمان.

15 -حسين محمد جواد الحيوري، 2013، منهجية البحث العلمي ومدخل لبناء المهارات البحثية، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

16 -حسين محمد عبد الحفيظ، 2013، منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

17 -راشدي علي، 1993، مفاهيم ومبادئ تربوية، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.

18 -سعيد جلال، 1985، القياس النفسي، ط1، طبع ونشر الفكر العربي، بيروت.

19 -سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، سيكولوجية صعوبات التعلم، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

20 -سميرة ركزة، فايزة صالح الأحمدي، 2016، صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، ط 1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

21 -صالح حسن الداهري، 2016، سيكولوجية صعوبات التعلم الأسس والنظريات، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان.

22 -صالح عبد العزيز عبد المجيد، 1992، التربية وطرق التدريس، ط1، دار المعرفة، القاهرة.

23 -صلاح الدين علام، 2002، القياس التربوي النفسي، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة.

24 -عادل محمد العدل، د.س، صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

25 -عبد الباسط متوليحضر، 2004، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، د.ط، دار الكتاب الحديث، بيروت.

26 -عبد الحميد التشاواني، 1998، علم النفس التربوي، ط2، مؤسسة الرسالة للطباعة، بيروت.

27 -عبد الرحمن محمد العيساوي، 2004، الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، د.ط، دار المعرفة الجامعية، الأزراطية.

28 -عصام جدوع، 2013، صعوبات التعلم، د.ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

29 -عمار بوحوش ومحمد محمود الدنيبات، 2007، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

30 -قادير جمعة النجار وآخرون، 2010، أساليب البحث العلمي المنظور التطبيقي، د.ط، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان.

31 -قاسم الصّراف، 2002، القياس والتقويم في التربية والتعليم، د.ط، دار الكتاب الحديث، الكويت.

32 -قحطان أحمد الطاهر، 2009، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، د.ط، دار المواهب للنشر والتوزيع، الجزائر.

33 -كيران جازية، 2008، محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

34 -كيلفاتوكيلفات، 1998، صعوبات التعلم الأكاديمية الذهانية ترجمة السرطاوي زيدان، والسرطاوي عبد العزيز، د.ط، مكتبة الصفحات الذهنية، الرياض.

35 -مجدي أحمد محمد عبد الإله، د.س، علم النفس التجريبي بين النظرية والتطبيق، د.ط، دار المعرفة الجامعية.

36 -محمد النوبي، محمد علي، 2011، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، د.ط، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

37 -محمد جاسم محمد، 2004، سيكولوجية الإدارة التعليمية، د.ط، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

38 -محمد خليفة بركات، 1979، علم النفس التعليمي دوافع النمو التعليمي، د.ط، دار التعليم، الكويت.

39 -محمد رفعت رمضان، 1984، أصول التربية وعلم النفس، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

40 -محمد صبحي عبد السلام، 2009، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، د.ط، دار المواهب للنشر والتوزيع، الجزائر.

41 -محمد عبد الفتاح الصّرفي، 2009، البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

42 -مدحت عبد الحميد، عبد اللطيف د،س، الصحة النفسية والتفوق المدرسي، ط 1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

43 -مصطفى فهمي، 1967، الصحة النفسية في الأسرة المدرسية والمجتمع، ط1، دار الثقافة، القاهرة.

44 -مصطفى فهمي، 1972، التكيف النفسي، ط2، مكتبة مصر، القاهرة.

45 -مولاي محمد بودخيلي، د.س، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

46 -نبيل محفوظ، 1984، السيكولوجية، ط3، دار المستقبل، الأردن.

47 -نيهان محمد يحي، 2008، مهارة التدريس، د.ط، دار اليازوري العلمية، الأردن.

48 -هناء الخولي، 1984، الأسرة والحياة العائلية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.

49 -يامنة عبد القادر، إسماعيل علي، د.س، أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، د.ط، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

ب- المذكرات:

1 -إبراهيم حريري، 1984، تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة التعليم الجزائري، د.ط، رسالة ماجستير لعلوم التربية، جامعة الجزائر.

2 -زينة بن علي، د.س، استراتيجية المدرسة في علاج العنف المدرسي، مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علاج متخصص مقدمة اجتماعية، د.ط، جامعة 08 ماي 1945، الجزائر.