جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
معهد تنمية الأسرة والمجتمع

صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم
(دراسة ميدانية بالمدارس الحكومية ولاية كسلا محلية كسلا)

Pupils with Learning Disabilities in Basic School From Teacher Point of View
(Survey Study: First Phase Pupils – Kassala Locality)

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في علم النفس

إعداد الدارسة
هاجر عمر أحمد جعفر

إشراف
أ.د. نجدة محمد عبد الرحيم جدي

1440 هـ - 2019م

استـــهلال

قال تعالى:

(اقرأَ بِاْسمِ رَبّكَ الَّذي خلق* خلق الإنسان من علقٍ* اقرأَ وَرَبُّكَ الأكرمُ* الذي علَّم بالقلم* علَّمَ الإنَسانَ مَا لمْ يعْلَمْ)

صدق الله العظيم

سورة العلق، الآيات (1-5)

إهـــداء

الى منبع الحنان والعطاء

امي وابي تغمدكم الله برحمته وانزلهم منازل الأنبياء والصديقين والشهداء والصالحين

الى الذي شعرت بقيمة العلم والنجاح من خلاله. رفيق دربي زوجي الذي شاركني ودفعني لجني ثمرت جهدي.

الى إخواني واخواتي الاعزاء

الى بناتي وابني/ الغالين

الى الأساتذة الذين نهلت من علمهم ورعايتهم وعنايتهم

الى كل عالم وباحث وطالب علم يهتم بميدان صعوبات التعلم

الى كل من سعى وراء المعرفه والحقيقه من أجل تنمية البشريه وتحقيق سعادتها

أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع، آمل أن يحقق الغرض الذي وضع من أجله.

الشكر والتقدير

أشكر اللّه العلي القدير ألذي أنعم علي بنعمة العقل والدين القائل في محكم التنزيل ﴿فُصِّلَتْ الشُّورَى الزُّخْرُفُ الدُّخَانُ الْجَاثِيَةُ الأَحْقَافُ ﴾ سورة يوسف (آيه ٧٦) صدق الله العظيم

قال صلى الله عليه وسلم: (من صنع إليكم معروفاً فكافؤة، فإن لم تجدوا ماتكافئونه به فادعو له حتى تروا أنكم كافأتموه..... (رورواه أبو داؤد)

الحمدالله الذي علم بالقلم، علم الإنسان مالم يعلم احمده حمد الشاكرين، أثنى عليه بما هو أهله والصلاة والسلام على معلم الناس الخير، وعلى آله وصحبه، إلى يوم الدين.

قال تعالى ﴿ الْبَقَرَةِ آلِ عِمْرَانَ النِّسَاءِ الْمَائِدَةِ ﴾ صدق الله العظيم (آل عمران ١٤٤)

الشكر لجامعة السودان للعولم والتكنولوجيا العريقة كلية الدراسات العليا ممثلة في كلية التربية قسم علم النفس، كما اقدم بوافر الشكر للبروفيسور/ نجدة محمد عبد الرحيم التي أشرفت على هذا البحث. ولكل من مد يده لي معاونا في إخراج هذا البحث الذي أتمني أن يكون معبراً يقود كل من يطلع عليه ودليلاً ينتفع به. الشكر من قبل ومن بعد للعلي القدير الذي وفقني إليه.

المستخلص

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم بمحلية كسلا.

استخدم المنهج الوصفي، اعتمدت الإستبانة كاداة للدراسة، تكونت عينة الدراسة من معلمي الحلقة الأولى بمدارس محلية كسلا الحكومية تم اختيارها بالطريقة العشوائية وبلغت (104) معلم. تم تحليل البيانات عن طريق (SPSS) وكانت أهم النتائج: الكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تتسم بالارتفاع. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كشف صعوبات التعلم لدي تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم وفقاً لمتغير (النوع، العمر، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي). كما ختمت الدراسة بعدد من التوصيات اهمها ضرورة تاهيل معلم الحلقة الاولى لكشف اطفال ذوي صعوبات التعلم.

Abstract

The aim of this study is to investigate learning difficulties among pupils of first phase of basic school in kasala locality. Descriptive method utilized in the study and questionnaire used as a study tool. A random sample consists of 104teachers was selected from governmental basic schools SPSS used in statistical analysis. The important results showed that:

There are statistically significant differences in learning difficulties among pupils due to sex, age, specialization, experience and scientific qualification of the teacher

The research also included many recommendations; the main advice is to initiate training courses concern with children learning difficulties for the teachers in basic school.

قائمة المحتويات

المحتوي	رقم الصفحة
الاية الكريمة	أ
الإهداء	ب
الشكر والتقدير	ج
مستخلص البحث باللغة العربية	د
Abstract	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الاشكال	ي
الفصل الأول: اساسيات البحث	
المقدمة	1
مشكلة البحث	2
تساؤلات البحث	2
أهمية البحث	3
أهداف البحث	3
فرضيات البحث	4
إجراءات البحث	4
مصطلحات البحث	5
الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة	
المبحث الاول: الاطار النظري والمفاهيمي وتعاريف صعوبات التعلم	8
المبحث الثاني: أنواع وأسباب صعوبات التعلم	24
المبحث الثالث: الدراسات السابقة	29

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته الميدانية	
منهج البحث	35
مجتمع البحث	35
عينة البحث	36
أداة البحث	41
المعالجات الإحصائية	47
الفصل الرابع: عرض وتحليل البيانات ومناقشة الفروض	
عرض ومناقشة الفرض الأول	48
عرض ومناقشة الفرض الثاني	51
عرض ومناقشة الفرض الثالث	51
عرض ومناقشة الفرض الرابع	52
عرض ومناقشة الفرض الخامس	53
عرض ومناقشة الفرض السادس	54
الفصل الخامس: الخاتمة	
النتائج	56
التوصيات	56
المقترحات	57
المصادر والمراجع	59
الملاحق	62

قائمة الجداول

رقم الجدول	محتوي الجدول	رقم الصفحة
(1/2/3)	يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع	36
(2/2/3)	يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير العمر	37
(3-2-3)	يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي	38
(4/2/3)	يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير للتخصص	39
(5/2/3)	سنوات الخبرة	40
(6/2/3)	يوضح استمارات المبحوثين	41
(7/2/3)	يوضح نتيجة معامل الارتباط لبيرسون	42
(8/2/3)	ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات	47
(1/4)	يوضح اختبار (ت)	48
(2/4)	يوضح نتيجة الارتباط بيرسون	50
(3/4)	يوضح نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين	51
(4/4)	يوضح اختبار (أنوفا)	52
(5/4)	يوضح اختبار (أنوفا)	52
(6/4)	يوضح اختبار (أنوفا)	53
(7/4)	يوضح اختبار (أنوفا)	54

قائمة الاشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
(1/2/3)	يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع	36
(2/2/3)	يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير العمر	37
(3/2/3)	يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي	38
(4/2/3)	يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير للتخصص	39
(5/2/3)	سنوات الخبرة	40

الفصل الأول

أساسيات البحث

الفصل الأول

أساسيات البحث

1-1 المقدمة

لقد ظهرت تعريفات متعددة ومتنوعة لصعوبات التعلم، ففي عام 1963م اقترح (كيرك) الذي يعد من أشهر المختصين في مجال صعوبات التعلم، صيغة لتعريف صعوبات التعلم، حيث يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي.(القريوتي، الصمادي، السرطاوي) (1995

وفي عام 1968م وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفاً لصعوبات التعلم والذي تضمنه القانون الأمريكي لتعليم المعوقين رقم 94- 192 وتعديلاته اللاحقة في سنة 1990م والذي ينص على أن:

مصطلح ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم يعني أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة في الكلام، ولا يشتمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي). (القريوتي، الصمادي، السرطاوي، 1995)

يتضح مما سبق أن كلا التعريفان لا يختلفان عن بعضهما كثيراً، بل توجد بينهما قواسم مشتركة وهي إن صعوبات التعلم تكون واضحة في أداء الفرد في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب، صعوبات التعلم ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات السلوكية، كما أنها ليست نتيجة للحرمان الثقافي أو القصور في الخدمات

التعليمية، إن سبب صعوبات التعلم يكون في معظم الأحيان مرتبطاً بخلل وظيفي في الجهاز المركزي نتيجة لتلف في الدماغ أو خلل عصبي.

1-2 مشكلة البحث

المشكلة الرئيسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكمن في عدم قدرتهم علي استمرارية التحصيل الدراسي- لكسب القدرات الاساسية للتعلم، ورغم المحاولات التي يقوم بها المتعلم؛ والتي تستنفذ جزءا عظيما من طاقاته العقلية والانفعالية؛ إلَّا أنها تجعله يبدو أقل ثقة مقارنة مع أقرانه الاخرين، وأقل دافعية لنفسه، وربما لدى أبويه، حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السلبية نحوه، ومن ثم يزداد الشعور بالإحباط الذي يقود إلى مزيد من الاضطرابات الانفعالية، أو التوافقية التي تترك بصماتها على مجمل شخصيته .ومما لا اختلاف فيه أن القراءة والكتابة تشكلان أحد المحاور الأساسية الهامة كصعوبات تعلم؛ إن لم تكن المحور الأهم والأساس فيها، وهناك إهتمام بأهمية تناول صعوبات القراءة والكتابة تحليلا وتشخيصا وعلاجا، حيث أنه يجب على أبنائنا التلاميذ أن يتعلموا القراءة اليوم؛ لكي يتمكنوا من قراءة ما يراد تعلمه غدا، وأن أيَّ فشل تعليمي أو مدرسي يرتبط دائما بالفشل في القراءة والكتابة.

1-3 تساؤلات البحث: تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما درجة الكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تتسم بالارتفاع؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كشف صعوبات التعلم لدي تلاميذ الحلقة الأولي بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير النوع؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير العمر؟
3- ما هي الفروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير التخصص؟

4- ما هي الفروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير الخبرة؟

5- هل توجد فروق في في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

1-4 أهمية البحث

1. رغم تعاظم اهمية وحيوية صعوبات التعلم، وأطراد الاهتمام بالعوامل المرتبطة بها وتشعب تداعياتها، إلا إننا نجد أفتقارا بحثيا في المكتبة السودانية.
2. في ظل التحديات التي نواجهها في مجال صعوبات التعلم جاء سياق موضوع هذة الدراسة من خلال التركيز علي التشخيص والعلاج لصعوبات تعلم القراءة والكتابة التي يعاني منها عدد كبير من تلاميذ المدارس في ولاية كسلا وتظهر جلية في الصفوف الثلاثة الاولي من المرحلة التأسيسية.
3. يحتاج هؤلاء الأطفال إلي جهود كبيرة للتعرف عليهم وتحديد وإعداد البرامج اللازمة للأخذ بيدهم، فضلا عن بعض التلاميذ ذوي لهجات محلية غير العربية.

1-5 أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

1- التعرف على السمة العامة لصعوبات التعلم بين التلاميذ.

2- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف على صعوبات التعلم بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة.

3- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف على صعوبات التعلم بين المعلمين تعزى لمتغير التخصص تربية/ أخرى.

4- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف على صعوبات التعلم بين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل التعليم.

5- التعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع ذكر/ انثى.

1-6 فرضيات البحث

1. السمة العامة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس بمحلية كسلا من وجهة نظر المعلمين تتسم بالارتفاع.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف علي صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بين المعلمين تعزي لمتغير الخبرة.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم وفقاً لمتغير النوع.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف علي صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بين المعلمين تعزي لمتغير التخصص.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف علي صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بين المعلمين تعزي لمتغير المؤهل العملي.

1-7 مصطلحات البحث

صعوبات التعلم: هي الإضطرابات الواضحة لأطفال مدارس الأساس وتتضمن (التهجي، القراءاة، الكتابة، الحساب، التعبير). (سليمان عبدالواحد، 2010: ص 39)

إجرائياً: هو صعوبة واضحة في تعلم القراءة، الكتابة، التهجي أو الحاب يلاحظها المعلم بالمدرسة.

الحلقة الأولى: الحلقة الأولى هي التعليم الأساسي تضم الفئة العمرية من ست سنوات إلى تسع سنوات وتسمى مرحلة التميز (وثيقة المناهج: 1995م)

مرحلة الأساس: عرفتها وزترة التربية والتعليم (1990) بأنها المرحلة الثانية من التعليم في السودان، وتتكون من ثلاث حلقات، الحلقة الأولى وتبدأ بالصف الأول، الثاني، الثالث، الحقلة الثانية تضم الصفوف، الرابع، الخامس، السادس، والحلقة الثالثة تشمل الصفين السابع والثامن يجلس بعدها التلاميذ لإمتحان يتم نقله إلى المرحلة الثانية وهي الثانوية (المصدر: وزارة التربية والتعليم الإتحادية).

1-8 حدود الدراسة

- الحدود المكانية: ولاية كسلا – مدارس الأساس بمحليو كسلا
- الحدود الزمانية: 2016 – 2019م
- الحدود الموضوعية: صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم

1-9 تحديد المفاهيم والمصطلحات: تركز البحث على المفاهيم الأساسية التالية:

صعوبات التعلم "يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي وتعرف اللجنة الوطنية الأميركية لصعوبات التعلم NJCLD.2009 صعوبات التعلم بأنها:

"مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال الرياضي، يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات" التعريف الإجرائي: هي صعوبات التعلم التي تظهر أصلاً من قبل أطفال المدارس،حيث تشمل الصعوبات الأكاديمية التالية:

1. الصعوبات الخاصة بالقراءة.
2. الصعوبات الخاصة بالكتابة.
3. الصعوبات الخاصة بالإملاء والتعبير التحريري .
4. الصعوبات الخاصة بالحساب.

فحين يظهر الطفل قدرة كاملة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة (الإملاء – الخط – التعبير التحريري

الخجل الاجتماعي: وله عدة تعريفات هو: "رد فعل شخصي ينشأ ويتأكد من خلال القيم الاجتماعية السائدة والمبرمجة للحضارة ويكون أعلى في الحضارات الموجهة نحو الذات، من الحضارات الموجهة نحو الجماعة كما عرف بأنه ميل لتجنب التفاعل الاجتماعي والمشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير قياسية"

التحصيل الدراسي: وله تعريفات عديدة نذكر منها:

عرف بأنه" درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال معين. وعرف بأنه: "مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات، التي تكتسب داخل المدرسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الاول

صعوبـات التعلم

2-1-1 تمهيد

إن مجال صعوبات التعلم من الميادين المهمة في الوقت الحاضر، وقد اهتم بهذا الميدان علماء النفس والتربية والطب النفسي، إلي جانب اهتمام أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من الصعوبات في البحث عن خدمات تربوية لأطفالهم، ممن ينخفض تحصيلهم عن أقرأنهم في الوقت، الذي لا يعانون فيه من أي إعاقة حسية أو انخفاض مستوى الذكاء.

هناك عددا كبيرا من الأطفال يعانون من صعوبات التعلم، تظهر على شكل تأخر في الكلام أو استخدام اللغة، وكذلك صعوبات في تطوير الإدراك البصري أو السمعي أو صعوبة تطوير مهارات مناسبة في القراءة أو الكتابة و الهجاء أو الحساب لتتناسب مع قدراتهم الحقيقية؛ فبعض هؤلاء الأطفال لا يفهمون اللغة ولكنهم ليسوا صماً، وبعضهم ليسوا قادرين على الإدراك البصري مع أنهم ليسوا مكفوفين، أما البعض الآخر فلا يستطيع أن يتعلم بالطرق العادية المستخدمة في التعلم، مع أنهم ليسوا بمتخلفين عقليا. (محمد الشرقاوي، 1999)

وتؤدي اللغة دوراً محوريا بالغ الأهمية في النمو العقلي المعرفي للطفل، وهي من أعظم المحددات لآدمية الفرد وإنسانيته، وعليه فوجود صعوبات تعلم في مجال اللغة يعيق النمو المعرفي للطفل وتفكيره وتفاعله الاجتماعي و الانفعالي.

ولم يكن للعجز أو القصور أو الاضطراب في اللغة المكتوبة حظاً وافراً في البحث والدراسة، كأحد مجالات صعوبات التعلم، وتشير الأدبيات إلي أن أول اهتمام بصعوبات تعلم الكتابة كأن عام (1917) حين قدم الطبيب الفرنسي جيمس هنشلوود Jemes, Hinshelwood أول نشرة مقبولة يصف فيها أسباب الاضطرابات وتكنيكات التدخل للتعامل معها . (مرجع سابق مباشرة)

2-1-2 مفهوم صعوبات القراءة والكتابة

نعني بصعوبات القراءة والكتابة، وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمى الدراسي في مادة اللغة العربية وبالتحديد في القراءة والكتابة، مما ينتج عنه حصول التلميذ على معدل أقل عن المعدل الطبيعى المتوقع مقارنة بمن هم في سنه، مع عدم وجود سبب عضوي، أو ذهني لهذا التأخر.

لقد أدرك العلماء منذ قرنين على الأقل أن من الخصائص الميزة لمن لديهم صعوبات تعلم اضطراب، أو ضعف في اللغة الشفهية الأمر الذي ينعكس تلقائيا على ترجمتها إلى كتابة غير واضح.

وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات في الأداء الوظيفي، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة، وغالبًا يكون ذلك مصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وحروف هجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة، والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة معلومة أو شعور أو حاجة إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك، مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم. (فتحي الزيات، 1998)

وهذه الصعوبات في التعلم تشمل ضعف في القراءة أو الكتابة والإملاء أو الأثنين معا، وأحيانا كثيرة في الرياضيات أيضا. وحسب الإحصائيات أن حوالي 10% من السكان مصابون بـ (DYSLEXIA). 4% فقط حالات متقدمة أو شديدة. وهؤلاء الأشخاص المصابون يتمتعون بمستوى ذكاء عادي جدا، أو مرتفع أي(ليس له علاقة بالتخلف العقلي)، وأحيانا هناك صعوبات تعلم تكون مصاحبة لمرض نقص الانتباه، وزيادة الحركة ((ADHD. وعادة ما يكونون مبدعين في مجالات أخرى مثل: الرسم أو النحت أو مهارات يدوية، ونواحي حرفية متنوعة.

تعريف صعوبات التعليم

الحاجة إلي وجود تعريف أكثر قبولاً وتحديداً لمصطلح صعوبات التعلم يعد أمراً أساسياً لهذا المجال . وفيما يلي عرض يوضح وجهات النظر المختلفة، التي تناولت هذا المفهوم مع بداية التسعينات من القرن الماضي:

يذكر فيصل الزراد (1991) أنه يمكن تحديد مفهوم صعوبات التعلم في ضوء منحني صعوبات التعلم الأكاديمية، علي أنها اضطراب يظهر في صورة واضحة في استخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام والقراءة والكتابة، وهذا الاضطراب ناتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

ويشير جرير Gerber (1996) إلي صعوبات التعلم علي أنها مجموعة من الخلل والاضطرابات تؤثر علي قدرة الفرد علي اكتساب واستخدام الجمع والكلام والقراءة والكتابة وإدراك الأشياء .

ويضيف فتحي الزيات (1998) أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة والكتابة أو الاستدلال .

ويري محمد عبد الرحيم عدس (2000) أن مصطلح صعوبات التعلم يعني الشخص الذي يعاني من اضطراب في إحدى العمليات السيكولوجية الأساسية، حين يستعمل اللغة مشافهة أو حين يتعلمها كتابة وقراءة، والتي تبدو في عدم قدرة الفرد التامة، علي أن يسمع أو يفكر أو يقرأ أو يتحدث أو يكتب، أو أن يقوم بعمليات حسابية. ويعرفها ليتل Little (2001) بأنها مصطلح عام يشير إلي مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث والكتابة والتفكير والقدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية في الفرد، ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وربما تحدث علي مدى حياة الفرد.

التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هم الذين يظهرون تباعداً سلبياً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) وأدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) ويكون في شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي، بالمقارنة بأقرانهم من نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة، سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية، والمضطربون انفعالياً. وفي ضوء ما سبق من عرض وتعقيب نلاحظ أن كثرة التعريفات، وتنوع اختلاف وجهات النظر حولها نتاج طبيعي لاختلاف وجهات نظر المتخصصين، وفق الزوايا التي يدرسون من خلالها هذا الموضوع . (أحمد مهدي مصطفي (2002)

2-1-3 العناصر المكونة لمفهوم صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى. Pde يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم فوق مستوى التخلف العقلي، ويمتد إلى المستوى العادي والمتفوق. حيث تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيط إلى الشديد .قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة، أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، وكذلك اللغة الشفوية.

تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية، والمهارات اللغوية كالتعبير الشفوي والكتابة (التعبير والإملاء والخط)، والفهم المبني على الاستماع، والمهارات الأساسية للقراءة، وفهم المقروء، والرياضيات بوجه عام، والاستدلال الرياضي .وقد تظهر أيضا على شكل قصور في الإستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية الضرورية للتعلم، أو فقدانها، أو استخدامها بشكل غير ملائم للمهمة.تظهر على مدى حياة الفرد، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة، أو الشباب قد تؤثر على النواحي الهامة لحياة الفرد، كالاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة اليومية تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين. وقد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا. ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي، أو الحرمان البيئي، أو عدم وجود فرص للتعلم العادي.

2-1-4 النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

هنالك العديد من النظريات المفسرة لصعوبات التعلم والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم من عدة زوايا بحسب مفهوم صعوبات التعلم من عدة زوايا بحسب ما تتبناه كل فئة من العلماء والمفسرين فليس هناك اتفاق حول الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم، فالبعض يرجعها إلى عوامل فسيولوجية "خلل أو اصابة المخ" ويعتقد آخرون أن السبب يرجع إلى اضطرابات نيورولوجية المنشأ في المجال الإدراكي-الحركي، أما الفئة الثالثة من العلماء والمفسرين فيرجعون السبب إلى الطرق المستخدمة وغير الملائمة في تجهيز ومعالجة المعلومات، ويرجع آخرون السبب إلى أن الواجبات والمهام التعليمية تفوق مستويات نضج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولا تتفق مع أسلوبهم في التعلم.

1- النظرية النيورولوجية:

تتضمن هذه النظرية "الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ" كتفسيرات لصعوبات التعلم، حيث يرى أصحاب هذه النظرية إن إصابة المخ، أو خلل المخ البسيط من الاسباب الرئيسية لصعوبات التعلم "إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر –بالتالي– على مظاهر معينة ن سلوكط الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة وإختلال الوظائف اللغوية، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها: نقص التغذية، أو حالات سيولة الدم ويحدث ذلك قبل أو اثناء أو بعد الولادة. ويمكن تحديد اصابة المخ من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربي للمخ. وقد سادت هذه النظرية فترة من الوقت وانعكست على بعض تعريفات "صعوبات التعلم"، فقد استخدم "كلبمنتس" مصطلح "خلل المخ الوظيفي البسيط" لإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة لصعوبات التعلم.

على حين استخدم "جونسون" وما يكلبست "مصطلحالعجز عن التعلم السيكونيورولوجي، ليشمل مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي. (محمد علي محمد كامل، 2005، ص 140-141)

2- نظرية الإضطراب –الحركي:

تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي –حركي، ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي–الحركي إلى مستوى التنظيم الإداري المعرفي ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال أصحاب "صعوبات التعلم" يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراطي–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 الإضطراب. وقد تأثر بهذه النظرية كل من "بارش" و"جتمان" و"كيفارت" في نظريته أن الأطفال العاديين يتم نموهم الإدراكي–الحركي بشكل ثابت وسليم بحلول الوقت الذي يبدأ فيه نشاط التعلم المدرسي، أي في حلول سن السادسة في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم، ويتكون لديهم إدراك غير مطابق للواقع، مثل

هؤلاء يبدأ فيه نشاط التعلم المدرسي، أي في حلول سن السادسة في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهمن ويتكون لديهم إدراك غير مطابق للواقع، مثل هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية لإفتقادهم إلى أدراك واقعي وثابت للعالم الذي يحيط بهم.

ويعتبر ذلك سبباً في الصعوبات الدراسية فإنه يجب البدء في تحسين المهارات الإدراكية–الحركية وذلك كشرك مسلق وخطوة أولية لعلاج العجز عن التعلم.

وفي ضوء ذلك نجد أن الأنشطة المقترحة في البرامج العلاجية المبنية على نظرية الإضطراب– الحركي تتضمن التدريب على الأنشطة الحسية– الحركية– البصرية، والرسم، التدريب على التوازن، وانشطة لتقوية الإحساس بالتجاهات، وكذلك الانشطة المرتبطة بتكوين الأشكال وغيرها.

3– نظرية تجهيز المعلومات:

تفترض هذا النظرية ان هناك مجموعة من مكيانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة اولية معينة وان هذه العمليات تفترض تنظيماً وتتابعاً على نحو معين. وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم امكاناته العقلية والمعرفية افضل استخدام فعندما تقدم الفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من اجل انجاز المهمة المستهدفة.

وتنظر نظرية تجهيز المعلومات إلى المخ الإنساني باعتباره يشبه جهاز الحاسب الآلي فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الإستجابات المناسبة، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع "صعوبات التعلم" وفقاً لهذه النظرية إلى حدوث خلل أو اضطراب في احدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم او الإسترجاع أو تصنيف المعلومات.

وتشير الدراسات في هذا المجال إلى أن "صعوبات التعلم" ترجع إلى وجود درجة ما من اصابات المخ والتي تعتبر شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتابعة أو متزامنة ويتم تشغيل المعلومات سواء بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما، إما تجهيز المعلومات المتزامن والمتواقت فإنه يتم في حالة وجود المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة (مسألة رياضية مثلاً) أو

إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه أو مصفوفة المتشابهات ...الخ، وأخيراً فهناك تشغيل المعلومات المركب أو المتكامل وهو يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين.

4- النظريات المتصلة بمهام التعلم:

تركز هذه النظرية على حقيقة أن العمل المدرسي غالباً ملائماً للنماط المميزة للأطفال في القدرة في أساليب التعلم وأنه يمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التي يدرسه بها (الأسلوب المعرفي للتلميذ) وتتضمن هذه النظريات اتجاهين لتفسية صعوبات التعلم هما:

أ- تأخر في النمو (بطء في النمو):

ويذهب اصحاب هذا الاتجاه في تفسير "صعوبات التعلم" إلى أنها تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الإنتباه التي تميز النمو المعرفي وأنه نظراً لأن كل طفل يعاني من "صعوبات التعلم" لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كلاً منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مختلف مراحل النمو. ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة لمخ بدرجة ما فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة.

ويركز المشتغلون بنواحي في النضج على أن المهام التحصيلية ينبغي أن تتلائم مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن فيها، وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقاً لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه، وحين يتعلم الأطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى أساليب تدريس خاصة.

ب- الأساليب المعرفية:

ويفترض اصحاب هذا الاتجاه في تفسير "صعوبات التعلم" أن كثيراً من التلاميذ اصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة ومع ذلك فإن اساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل مع-وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن- وليس أقل قدره من- اقرانه في اساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيها والتدريب على تذكرها، وان هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع اساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم بإستراتيجية تعلم أفضل، أو حيث يمكنهم نضجهم من تطوير إستراتيجية أكثر ملاءمة. (من كتاب مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم)

2-1-5 العوامل المسببة لصعوبات تعلم اللغة:

يمكن تحديد العوامل المسببة لصعوبات تعلم اللغة فيما يلي:

أولاً: الأسباب العضوية: تسبب الاضطرابات الكروموسومية والعصبية والنمائية اضطرابات كلامية ولغوية، وينتج عن ذلك خلل أو ضعف في الأجهزة المسئولة عن الكلام أو اللغة، وتأثر كل من الجهاز العصبي المركزي والمستقبلات الحسية و الآليات العضلية. (صلاح عميرة، 2005)

ثانياً: الأسباب البيئية: يسبب الحرمان البيئي التأخر اللغوي لدى بعض الأطفال، بالإضافة إلي النماذج اللغوية الضعيفة التي يمكن أن تقدم من محيط الأسرة التي ينتمي إليها الطفل.

ثالثاً: الأسباب التعليمية: تمثل مهارات اللغة والتواصل استجابات متعلمة عند الفرد، لذا فإن هذه الاستجابات المتعلمة تصبح مضطربة، عندما تكون أنماط التفاعل بين الفرد والبيئة التعليمية، التي يتعامل معها غير إيجابية .

رابعاً: الأسباب النفسية الداخلية: تؤثر حالة الفرد النفسية الداخلية فى صعوبات اللغة، التي قد يشعر بها، وعلى تواصله مع الآخرين.

خامساً: الأسباب الوظيفية: قد تكون الاضطرابات اللغوية ناجمة عن إساءة استخدام أجهزة الكلام، أو بسبب وجود تلف عضوي في تلك الأجهزة.

وتشير الأدبيات إلي أن صعوبات تعلم اللغة تأخذ أنواعاً مختلفة؛ فمنها ما يتصل باللغة المنطوقة وتشمل صعوبات التحدث وصعوبات الاستماع ومنها ما يتصل باللغة المكتوبة، وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والهجاء، كما أشارت إلي نوع وسيط يسمى بصعوبات التعقل، وهي صعوبات تتصل بتنظيم الفكر وعرض الآراء.

2-1-6 خصائص صعوبات التعلم:

هنالك عدد من خصائص صعوبات التعلم، موضحة علي النحو الآتي:

أولاً: الخصائص الأكاديمية

1/ الرياضيات

يجد التلاميذ الذين لديهم صعوبة في تعلم الرياضيات صعوبة في التفكير الكمي، وبالتالي في مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية، وفي معرفة الحقائق الرياضية. وقد يجدون صعوبة في معرفة قيم

الخانات، والتسلسل التصاعدي والتنازلي للأرقام والأعداد. كما يواجه بعض التلاميذ صعوبة في معرفة المعاني والرموز الرياضية ذات المدلولات المحددة. ويواجه البعض الآخر مشكلة في التمييز بين الأرقام المتماثلة والمتشابهة كتابة، وفي وضع الأرقام تحت بعضها البعض. (أحمد مهدي مصطفي،2002)

أما المسائل اللفظية التي تُشكل لغة المسألة فإنها مشكلة تواجه مثل هؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى عوامل أخرى، كالقدرة على تحديد المطلوب، ومتابعة أفكار المسألة. ولعل للذاكرة دورا كبيرا في بعض مشاكل الرياضيات فيظهر لدى عدد من التلاميذ سرعة نسيان الأرقام والأعداد، وكيفية إجراء العمليات الحسابية، وتذكر الحقائق الرياضية كجدول الضرب، وغيرها من حقائق التعليمات المرفقة بالحل ونحو ذلك. وصعوبات المواد الحسابية قد يصاحبها صعوبات الكتابة والقراءة، أو قد يكون صعوبة مستقلة، وتتضمن:

صعوبة في فهم المسائل الحسابية وتحويل المسألة المكتوبة على شكل قصة إلى أرقام. (LIQUSTIC) كذلك صعوبة في معرفة وفهم الرموز الحسابية (+) أو (–) وترتيب الأرقام)

صعوبة في أداء عمليات الجمع و الطرح و القسمة وضعف في الانتباه على العلامة الموضوعة هل هي (– أو + أو x أو %)

2/ صعوبات القراءة

تكون قدرة الطفل عند القراءة أقل من مستوى ذكاءه أو عمره (وذلك يتم عن طريق اختبارات نفسية معينة). أيضاً هذا الضعف يؤثر على مستوى الطفل في المدرسة من ناحية درجاته فهو ضعيف في مادة القراءة، ولكنه جيد في المواد الاخرى. وأحياناً تراه يقرأ الكلمة صحيحة في أول الصفحة، ثم إذا تكررت في سطر آخر قد ينطقها بصورة خاطئة. إن الضعف في التركيز يؤدي إلى ضعف في استرجاع الحروف، ومعرفة أصواتها. ولعل من أبرز الصعوبات القرائية: (محمد كامل، 1996)

1. صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
2. صعوبة في تكوين كلمات من مجموعة من الحروف
3. صعوبة تذكر أسماء الحروف وأشكالها.
4. قلب الحروف أو قلب ترتيب الحروف عند القراءة

5. قراءة الكلمات البسيطة خطأ، أو حذفها كلية أثناء القراءة.

6. التعثّر أثناء قراءة الكلمات الطويلة.

7. فهم ضعيف أثناء القراءة الشفهية أو الصامتة.

8. قراءة شفهية بطيئة ومجهدة.

9. صعوبة في التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل: الباء والنون إذا وردتا في أول الكلمة خاصة.

10. صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة.

11. صعوبة في التعرف السريع على الكلمات وفي تحليل أو تهجي الكلمات الغريبة لغرض نطقها.

يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبات كبيرة في معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية التي تمثل بالحروف الهجائية. أما حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها، فمن الخصائص البارزة التي قد تظهر عند قراءة عدد من التلاميذ.

3/ صعوبات التعلم في الإملاء

تعني عدم القدرة على كتابة الكلمات شائعة الاستخدام ،.عدم القدرة على تمييز الأصوات المتشابهة، وبالتالي الخطأ في كتابة المطابقة لما قبل. بالإضافة إلى الحذف والإضافة والإبدال، فهي تظهر في الإملاء كما تظهر في القراءة.

يشترك التلاميذ الذين لديهم صعوبة تعلم مع غيرهم من عامة التلاميذ في الأخطاء الشائعة، مثل: عدم التمييز بين كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة، واللام الشمسية واللام القمرية، والخطأ في مواضع الهمزات. إلَّا أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تتميز أخطاؤهم بالاستمرارية؛ أي أن زوالها صعب، وقد تستعصي إذا لم يكن هناك تدخل متخصص، وممارسة على مدى طويل أن يمتد به الحال إلى المرحلة الجامعية، والحياة الوظيفية بعد ذلك. (إبراهيم أبو نيان،1999)

4/ صعوبات التعلم في التعبير التحريري:

1. قصر المقالات.

2. صعوبة في توحيد الأفكار وترتيبها ترتيبا منطقيا.
3. ضعف المفردات المستخدمة.
4. صعوبة في المراجعة والتصحيح.
5. صعوبة في التخطيط للكتابة.
6. قلة الأفكار وعدم ترابطها.
7. صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسية والمساندة.
8. صعوبة في آلية الكتابة كالإملاء والخط.
9. تشكل سرعة الكتابة عقبة أمامهم، فيعاني الكثير منهم عدم المرونة في الكتابة اليدوية.

5/ صعوبات التعلم في الخط:

يعتمد الخط اعتمادا كبيراً على عنصرين أساسيين هما: السرعة والوضوح. وهذه من النواحي التي يجد التلاميذ المعنيين صعوبة في تحقيقها، فالكثير ممن لديهم صعوبات تعلم يكتب بخط غير واضح. كما تظهر صعوبة التعلم في:

- عدم القدرة على التحكم في حجم الحرف.
- عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة، أو بين الكلمات.
- الانحراف عن السطر إما إلى أعلى أو إلى أسفل.
- الميلان المخل عن الخط العامودي للحرف الرأسية.

ومن الجدير بالذكر أن بعض التلاميذ يعاني من عدم القدرة على تحريك القلم حركة مرنة، ومنهم من يجد صعوبة في الإمساك بالقلم، وفي التآزر بين العين واليد. الأمر الذي ينتج عنه صعوبات الكتابة (WRITTING DISORDER) صعوبات الكتابة (الديسجرافياDysgraphia) (إبراهيم أبو نيان، 1999)

عند هذه الفئة من الأطفال والتي تؤدي بهم إلى:

صعوبة كتابة الأفكار وتسلسلها على الورق.

عدم تنظيم الفقرات.

كثرة الأخطاء الإملائية أثناء الكتابة.

صعوبة مراجعة وتعديل ما قد كتبه من قبل.

غير واثق من استخدام اليد اليمنى أو اليسرى.

قدرة بطيئة أو ضعيفة على الكتابة باليد.

العمل المكتوب غير مرتب ويتسم بالفوضى.

صعوبة نسخ الأعمال المكتوبة.

ضعف في المهارات الحركية الدقيقة.

يعكس الارقام و الحروف عند الكتابة مثل 6.2

يجد صعوبة في التعرف على اليمن أو الشمال .

درجاته ضعيفة في الإملاء و لكنه جيد في بقية المواد الأخرى.

وهذا كله يؤدي إلى صعوبات الكتابة (الديسجرافيا) Dysgraphia التي قد تصاحب صعوبات القراءة، و أيضا قد تصاحب ضعف الفهم والتعبير اللغوي (MIXED RECEP/ EXP DISORDER) الذي تلازمه في الصفوف اللاحقة؛ إن لم تجد التشخيص والعلاج اللازم لحالته.

6/ صعوبات التعلم في المواد الأخرى:

إن مظاهر صعوبات التعلم لا تقتصر على المواد المذكورة آنفا، بل تمتد إلى كل ما يحتاج إلى تعلم. وفي الحقيقة أن صعوبات التعلم مشكلة في عملية التعليم والتعلم على السواء، وليس في القراءة والرياضيات فحسب، فصعوبات التعلم في القراءة والرياضيات ما هي إلَّا مظاهر للمشكلة، فالذي كان سببًا في مشكلة القراءة مثلا قد يكون سببا للصعوبة في غيرها.

إن ضعف كثير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في استخدام الإستراتيجيات اللازمه لفهم المادة الدراسية وتذكر المعلومات. فكثير من هؤلاء التلاميذ يفتقد إستراتيجيات تنظيم المعلومات، وربط الأفكار، وتحديد المعلومات الهامة، ومقارنة المادة المقدمة حاليا بما قد يعرفه مسبقا.

ثانياً: الخصائص الفكرية

أ) الانتباه:

يظهر بأشكال متنوعة، ومن أشكالها أن بعض التلاميذ يجد في نفسه:

- عدم القدرة على اختيار المعلومات التي يلزم أن يتعلمها من بين بقية المعلومات المحيطة بها. كأن يختار كلمة معينة من بين كلمات عديدة، أو يختار كلام المعلم رغم تحدث زملائه في الفصل.
- صعوبة في الاستماع، واستبعاد المشتتات البصرية في آن واحد.
- صعوبة في الاستمرار ومنتبها إلى المادة التي يحاول تعلمها مدة كافية لمعالجتها.
- صعوبة في الانتقال من فكرة إلى أخرى حين يعرفها.
- عدم القدرة في متابعة تسلسل المعلومات أو الأفكار.

ب) الذاكرة:

تتنوع مشكلات الذاكرة لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تبعا لنوع الذاكرة: فالذاكرة تنقسم من حيث المدة إلى: ذاكرة قصيرة المدى، وذاكرة بعيدة المدى، وتصنف الذاكرة لديهم بسرعة فقد المعلومات.

أما من حيث المعالجة فتنقسم الذاكرة لديهم إلى:

1) ذاكرة سمعية: صعوبة تذكر ما يسمعه.
2) ذاكرة بصرية: صعوبة تذكر ما يشاهده.
3) ذاكرة حسية–حركية: صعوبة تذكر ما لمسه، أو قامت يده من حركة.
4) الإدراك

2-1-7 أسس التقويم التشخيصي:

إن لعملية التقويم دور تشخيصي فاعل لمعرفة ما إذا كان الفرد يقرأ ويكتب، حسب المستوى المتوقع أم لا. كما أنها لا بد أن تأخذ بعين الاعتبار الخلفية الأسرية للفرد وأداء الفرد المدرسي. ومن الضرورة بمكان أن تتم عملية التقويم من قبل متخصصين تربويين في هذا المجال بداخل المدرسة أو خارجها، إضافة إلى ضرورة الإشارة إلى أهمية تآزر المنظومة التعليمية في هذا المجال عند إعداد

المناهج التعليمية، والنظر بعين الاعتبار إلى هذه الفئة من التلاميذ؛ للأخذ بيدها وتعزيزها على أسس مدروسة مقننة، تتواءم وحاجاتهم المعنوية والمادية من خلال:

أولاً: المنظومة التعليمية

أ) الكتاب المدرسي: ينبغى أن يراعي الكتاب المدرسى الفروق الفردية بين التلاميذ، ولذلك كان من الضرورى أن يهتم الكتاب، وبخاصة فى السنوات الدراسية الأولى مراعاة الفروق الفردية، بحيث يكثر من التدريبات والأنشطة التى تساعد من لديهم صعوبات في القراءة والكتابة.

ب) دليل المعلم: يعد دليل المعلم أداة تساعد المعلم فى تحقيق أهداف المنه، بما يشتمل عليه من إستراتيجيات تدريس وأساليب تقويم علاجية وأنشطة إثرائة معززة، ونقترح فى هذا الصدد تأليف دليل معلم خاص لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الأولى.

ج) المعلم: ينبغي عمل ورش عمل مستمرة ذات أثر إيجابي، لتدريب المعلمين على إستراتيجيات تدريسية تناسب من يعانون صعوبة فى القراءة والكتابة، وتخصيص حافز مادي للمعلمين الذين يتمكنون من إحراز نجاح مع هذه الفئة من تلامذتهم.

د) الإدارة المدرسية: للإدارة المدرسية دور لا يستهان به في التغلب على هذه المشكلة، فينبغي توعية الإدارة المدرسية بالدور المنوط بها، من حيث توفير البيئة المناسبة لتعليم من لديهم صعوبة فى القراءة والكتابة.

ثانياً: البيئة الأسرية

ينبغى على ولي الأمر التواصل الدائم مع المدرسة لمعرفة مستوي الطفل، وتعرف نقاط القوة والضعف لديه، ومدى تحقق التقدم والتطور المهاري لدى الطفل.

ثالثاً: وسائل الإعلام

ينبغى أن تهتم وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية ببرامج تربوية هادفة؛ تقوم بدور هادف وفاعل لخدمة هذه الشريحة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم؛ بتوعية أولياء الأمور، وتقديم برامج تساعد ولي الأمر والمعلم على السواء في الكشف المبكر عن هذه المشكلة، وكيفية التعامل مع الطفل الذى يجد صعوبات فى القراءة والكتابة. (إبراهيم أبو نيان،1999)

رابعاً: المؤسسات المجتمعية

لا شك أن الأندية الرياضية والمكتبات العامة والمساجد والمراكز ثقافية، وغيرها من مؤسسات راعية للمجتمع؛ لا بد أن يكون بها برامج خاصة ومساحات فاعلة مهتمة بهذه الفئة من الأطفال. حيث يعول المجتمع عليها الكثير من التوعية.

خامساً: الوسائط المستخدمة في صعوبات التعلم:

تعريف التقنية المساندة (Assistive technologies):

هي الأدوات او الأجهزة او البرامج التي بإمكانها تحسين أداء ذوي الاحتياجات الخاصة سواْ في التعليم او العمل او غير ذلك من كافة مناشط الحياة . وبإمكان الافراد ذوي صعوبات التعلم الاستفادة من الوسائل التقنية المساندة للتغلب على الصعوبات التي يعانون منها اذا كان اختيار هذه الوسائل مراعا لاحتياجاتهم الفردية .

أقسام التقنيات لذوي الاحتياجات الخاصة:

يقسم بعض المتخصصين في التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة إلى قسمين رئيسين هما:

1- التقنيات الإلكترونية «Electronic Tech»: ومن أمثلتها الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة، وجهاز عرض البيانات Data Show والآلة الحاسبة وغيرها من الأجهزة الكهربائية والإلكترونية كالتلفزيون التعليمي، والفيديو، ومسجل الكاسيت، سي دي.

2- التقنيات غير الإلكترونية «No Electro Tech»: ومن أمثلتها السبورة، والكتاب، والصور، والمجسمات، واللوحات، والسبورة الطباشيرية وغيرها من الوسائل غير الكهربائية أو الإلكترونية.

تتوفر الكثير من الوسائل التعليمية التقنية من برامج و ألعاب و أجهزة محمولة لتعليم الأفراد المهارات المطلوبة للرياضيات، سنقوم بذكر الوسائل التقنية المساندة لتمكين من يجد صعوبة في التعلم في استيعاب المفاهيم والرموز الرياضية أو مايسمى بالدسكالكوليا (Dyscalculia) من الوصول إلى المحتوى الرياضي من رموز ومعادلات ورسومات بيانية.

الآلة الحاسبة الناطقة:

لها إمكانيات للتحكم بمظهر المحتوى الرقمي أو الرسومات البيانية و توفير قراءة مسموعة للأرقام أثناء إدخال البيانات على الحاسب أو الآله الحاسبة.

يتوفر برنامج الرياضيات الناطقة (Math Talk &Scientific Notebook)

كإضافة لبرنامج دارجون للتعرف على الكلام بحيث يتيح للمستخدم إدخال المعادلات والمصطلحات الرياضية والعلمية عن طريق الكلام ويعتبر البرنامج متقدم ومناسب للأشخاص الأكبر عمراً ويحتوي خصائص متقدمة كتحويل الصيغة الرياضية إلى برايل.

المبحث الثاني

تلاميذ صعوبات التعلم

2-2-1 تمهيد

اماد هذه المرحلة من سن (6-9) سنوات وعلماء النفس يطلقون عليها مرحلة الرفاق حيث يبدأ الطفل في تلك المرحلة تكوين الأصدقاء بشكل كبير، والطفل فيهذه المرحلة يتسع عالمه، ويبدأ في إكتساب العديد من المهارات في جميع النواحي المعرفية، والحركية والنفسية، ويبدأ حياته الإجتماعية حيث يرتبط بصدقات مع زملائه خارج نطاق الأسرة، ويحاول دائماً التأكيد على إستقلاله وقدرته على التكيف مع المجتمع ويتسطيع الطفل في هذه المرحة أن يستخدم جميع وسائل التعبير التخيلي التي قام بها طفل ما قبل المدرسة مثل الإنتاج الفني، والخيال، وخلال تلك المرحلة تنمو المفردات اللغوية بسرعة فائقة لدى الطفل، كما إن تفكير الطفل قي هذه المرحلة يكون أكثر مرونة نتيجة نقص تمركزه حول الذات.

يمكن حصر خصائص هذه المرحلة فيما يلي: (محمد دياب وولاء ربيع، 2012م، ص 191)

1. إنها مرحلة إتساع البيئة الإجتماعية والخروج الفعلي إلى المدرسة والمجتمع.
2. إنها مرحلة توحد الطفل مع دوره الجنسي.
3. مرحلة إتقان للمهارات الحركية واللغوية والأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب).
4. إنها مرحلة نمو جسمي بطيئ.
5. إنها مرحلة نشاط وطنقة زائدة مما يؤدي بالطفل إلى قضاء وقته خارج المنزل مع رفاق اللعب.

2-2-2 من أهم أهم مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتوسطة ما يلي:

- المظاهر الجسمية:

تتسم تلك ال فترة بالنمو السريع في الطول ولكن وزن الطفل يقل مما كان عليه وتبدأ الأسنان اللبنية من السقوط ليحل محلها الأسنان الدائمة، وينمو المخ سريعاً يكاد يصل إلى أقصى نموئه في الوزن عند سن السابعة.

يتميز التكوين الجسمي لدى طفل هذه المرحلة بنمو جسمي بطيئ، ويقترن بالإتزان والتنظيم، نضوج العضلات الدقيقة ويتضح في المراوغة في السباق تعلم القراءة والكتابة أكثر الأطفال مصابون بطول نظر ويقتضي طول النظر وقصره جهداً زائداً وتكيفاً ما من الطفل في عمليتي القراءة والكتابة، فهو سريع الملل والإرهاق فينبقي ملاحظته ولا يجوزإرهاقه ولا مطالبته عمل شاق. (محمد محمود، 2011: ص 193)

- المظاهر العقلية:

في الفترة العمرية (6-9) سنوات فإن تفكير الطفل يتميز بكونه تفكيراً حول عمليات هي عبارة عن أفعال عقلية تسمح له بأداء ما كان يفعله مادياً بكرسي ليصعد عليه ليصل إلى فنجان في أعلى الخزانه لأنه يدرك دون أن الكرسي لا يوصله إلى مبتغاه، بينما في مرحلة ما قبل المدرسة كان يلعب الحسي القائم على المحاولة فيجد الكرسي ويصعدعليه ليستكشف إنه لا يوصله فيتركه، هذا النمو في التفكير يمكنه من فهم المعكوسية فلو أخذ كرة مرة إلى شكل مخروطي فإنه بإمكانه أن يحولها إلى شكل الكرة مرة ثانية ولو سألناه كمية الصلصال ندما كانت كرة وكميته عندما صارت كان مخروطاً لأجاب بأن الكميتين متساوتين ويفسر ذلك بأن لا شيء أضيف إليهاعندما حولت إلى مخروط، ولا شيء نقص منها عندما عادت إلى شكل الكرة، فكمية الصلصال واحدة في الحالتين هذه الحالة سماها بياجيه خاصية الإحتفاظ، يمكن للطفل أن يصنف الأشياء بناءاً على أكثر من خاصية واحدة ففي سن ما قبل المدرسة كان يضع الأقلام كلها في حزمة واحدة، أما في هذا العمر فيضع الأقلام المونة في حزمة وأقلام الرصاتص معاً وهكذا.

في هذه الفترة يتوقع من الطفل أن يتخلص من التفكير الحدثي القائم على المحاولة والخطأ ليقوم محله التفكير المنطقي في تعامله مع المحسوسات، فالذاكرة قصيرة المدى يتباطأ نموؤها في هذه المرحلة، بينما تشهد الذاكرة طويلة المدى تسارعاً في نموها، ويرجع ذلك إلى إستخدام الأطفال إستراتيجيات التذكر مثل الإعادة، التخيل، والتنظيم ويمارسونها بوعي كامل. (محمد عودة، 2003: ص 235-236)

- **المظاهر الإنفعالية:**

القلق: وخصوصاً ما يتعلق بحياته الجديدة في المدرسة فهو يقلق إذا تاخر عن المدرسة وإذا إقترب موعد الإختبار ويقلق من توقع الفشل خوفاً من تقييم الوالدين والأقران، الغيرة في هذه المرحلة ينقل غيرته من إخوانه إلى المدرسة فهو يغار من زميله المتفوق دراسياً.

الخوف: يسيطر على الطفل مخاوف من الأشياء غير المحسوسة حيث نجده في المردسة يحاول أن يبدئ مظاهر الشجاعة أمام زملائه رغم خوفه الشديد وخصوصاً عندما يدخل مع زملائه في لعبة تحدي خوفاً من السخرية والإنتقاد.

الشعور بالسرور وحب الإستطلاع: صحيح الطفل تجتوز مرحلة الإلحاح المتكررة التي كان يمارسها في المرحلة السابقة وذلك نتيجة لإتساع خبراته إلا أنه لا يزال يملك حب الإستطلاع لمعرفة أي خبرة جديدة عليه وعند قدرته على القراءة في هذه المرحلة فإنه يتخذها مصدراً لمعلوماته، كما يميل فيها إلى المرح والسعادة والضحك وتذوق النكته (محمد محمود، 2012: ص 199)

- **المظاهر الأخلاقية:**

- معرفة الطفل الصواب والخطأ.
- تفريق الطفل بين الحلال والحرام.
- معرفة الطفل لقواعد السلوك الأخلاقي القائم على الإحترام المتبادل سواء مع زملائه أو معلميه.

- **المظاهر الإجتماعية:**

في هذه الفترة يفتتح الطفل مرحلة جديدة من مراحل إرتقائه الإجتماعي تفوق المرحلة السابقة سعه وعمقاً وأما من حيث السعة فمجالات النشاط الإجتماعي تزداد إتساعاً، فلا تقتصر على الأسرة والياقعين بل تحوي كذلك جماعات اللعب من الأطفال المماثلين، فأما من حيث العمق فتكشف للأطفال أعماق وجدانية وعالم باطني لم يكن يعلم من أمره شيئاً (علي أحمد، 2007: ص 160) وأيضاً يكون الطفل أقل إعتماداً على والديه وهو يشعر بالأمن نتيجة زيادة معارفه ونمو مهاراته على تحقيق حاجاته ومن أهم سمات هذه المرحلة:

- السعي نحو الإستقلال.

إتساع دائرة الميول والإهتمامات.

نمو الضمير ومفاهيم الصدق والأمانة.

نمو الوعي الإجتماعي.

- المظاهر اللغوية:

يزداد النشاط اللغوي في هذه المرحلة ولا يكون الدافع إليها دائماً هو حب المعرفة واكتشاف المجهول، بل ممارسة عمليتي الكلام والإنصات وكلما تقدم العمر بالطفل إزداد نزوغه لحل خلافاته مع رفاق اللعب بواسطة الكلام، كما أن جماعات اللعب يزداد عنصر الكلام في نشاطها تقدم العمر بين أعضاءها وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل يتعلم القراءة والكتابة وهي تعادل الصف الأول والثاني والثالث من مرحلة الأساس وفي الصفين الأول والثاني تكون مقدرة الطفل على فهم اللغة المكتوبة محدودة وفي نطاق ضيق بخلاف الصف الثالث الذي يقطع فيه الطفل شوطاً لا بأس به في طريق تعلم القراءة والكتابة، وللمعلم دور كبير في تشجيع الأطفال عن طريق تنمية مهارتي الإستماع والقراءة الجاهرة وتدريبهم على طريقة الفهم في القراءة الصامتة والإكتشاف المبكر لأمراض وعيوب الكلام. (محمد عوضه، 2003: ص 238)

2-2-3 مرحلة الأساس:

بدأت مرحلة الأساس والتي كانت سابقاً المرحلة الإبتدائية وعدد الفصول بها أربعة ثم بعد ذلك وفي عهد حكومة جعفر نميري تغير السلم التعليمي لستة فصول، ثم بعد ذلك تغير وأصبح كما هو الحال اليوم ثمانية فصول.

عدد الحلقات بمرحلة الأساس ثلاثة حلقات مقسمة كالآتي:

أ. الحلقة الأولى وتضم الصفوف الأول، الثاني، الثالث.

ب. الحلقة الثانية وتضم الصفوف الرابع، الخامس، السادس.

ج. الحلقة الثالثة وتضم الصفين السابع والثامن.

في الحلقة الأولى تدرس المواد الآتية: القرآن الكريم، الفقه والعقيدة، اللغة العربية، الرياضيات، الفنون التعبيرية للصفوف من 1-3 إضافة للأشياء من حولنا للصف الثالث.

عدد الحصص للصف الأول 21، للصف الثاني 26، للصف الثالث 28 حصة.

الحلقة الثانية تدرس المواد الدراسية الآتية: القرآن الكريم، الفقه والعقيدة، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية للصفين الخامس والسادس، الرياضيات، الإنسان والكون، الفنون التطبيقية، التربية الرياضية.

عدد الحصص للصف الرابع 31، للصف الخامس 34، للصف السادس 37.

الحلقة الثالثة تدرس فيها المواد الآتية: القرآن الكريم، الفقه والعقيدة، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلم في حياتنا، نحن والعالم المعاصر، تقنيات التعليم، الغذاء والصحة، التربية الرياضية.

عدد الحصص في الصف السابع 40 حصة، والثامن 42 حصة.

أهداف مرحلة الأساس:

التركيز على المهارات الأربعة مهارة الإستماع، مهارة المخاطبة، القراءة، الكتابة. (وزارة التربية والتعليم، ولاية الخرطوم: 2000)

المبحث الثالث

الدراسات السابقة

1- دراسة لطيفة خلف الشمري، (2013)

شملت 1500 تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وتوصلت الباحثة في أطروحتها التي حملت عنوان "مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى أبناء زواج الأقارب وغير الأقارب من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت"، وقدمت أخيرا كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج صعوبات التعلم بكلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي، إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين نسب انتشار التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمي باختلاف صلة القرابة باتجاه الأقارب. إلى ذلك، خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في حدة صعوبات الرياضيات بدرجة متوسطة وشديدة، كما وجدت وجود فروق دالة إحصائيا تشير إلى وجود صعوبة في القراءة وصعوبة في التعلم المشترك، بدرجة متوسطة وشديدة، بين أبناء المتزوجين من أقارب مقارنة بالتلاميذ أبناء المتزوجين بغير الأقارب، فيما لم تجد الباحثة فروق دالة إحصائيا في حدة صعوبات الرياضيات والقراءة والتعلم المشترك بدرجة بسيطة بين أبناء المتزوجين من أقارب مقارنة بالتلاميذ أبناء المتزوجين بغير الأقارب.وقد أظهرت النتائج أن نسبة الذكور في زواج الأقارب وغير الأقارب هي الأعلى في إجمالي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية قياسا بالإناث. اشرف على الدراسة التي نوقشت أخيرا في برنامج صعوبات التعلم بكلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي كل من الأستاذ الدكتور فتحي الزيات، أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم بجامعة الخليج العربي كمشرف رئيس، فيما شارك في الإشراف الدكتور منصور صياح أستاذ صعوبات التعلم المساعد بجامعة الخليج العربي،.

2- دراسة غسان أبو فخر، (2013)

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية: لكشف عن مدى فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث.الكشف عن قدرة مقياس فاعلية الذات على التنبؤ بصعوبات التعلم لدى عينة

البحث.تكونت عينة البحث من (37) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس في مدينة دمشق، تم اختيارهم جميعاً من مدرسة (محمد سهيل النشّار) في منطقة المزة جبل، حيث توزعوا بين (21) تلميذاً و(16) تلميذة، وقداستخدمت الباحثة في بحثها الحالي المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على الأدوات الآتية:

اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (عزيزة رحمة). بطارية الخصائص السلوكية (فتحي الزيات) سلم مايكل بست للكشف الأولي عن صعوبات التعلم (ياسر سالم). مقياس فاعلية الذات (إعداد الباحثة. وكانت أهم النتائج: أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وصعوبات التعلم، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات،كما توصل إلى أن مكونات فاعلية الذات (الإنجاز، المواجهة الإيجابية للمواقف الحياتية) تعمل منبئاً لصعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس في مرحلة التعليم الأساسي.

3- دراسة آدم عبد الكريم النور، (2016)

هدفت الدراسة إلي معرفة العلاقة بين الصحة النفسية وأساليب المعاملة ألوالديه وصعوبات التعلم علي تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس، محلية ربك، ولاية النيل الأبيض. تكونت عينة الدراسة من (138) تلميذ وتلميذه من الصفين السابع والثامن، من مرحلة الأساس، محلية ربك، ولأية النيل الأبيض. أستخدم الباحث المنهج الوصفي الأرتباطي، كما أستخدم المقاييس التالية: مقياس الصحة النفسية، أعداد زينب الأمين سنهوري . مقياس أساليب المعاملة ألوالديه أعداد حنان محمد علي بابكر. مقياس صعوبات التعلم أعداد وزارة الصحة الإدارة العامة للرعاية الصحية الأولية. وكشفت نتائج الدراسة عن الاتى: توجد ارتفاع في صعوبات التعلم، عن مستوى دلاله إحصائية (0,591). نتيجة اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد علي درجه صعوبات التعلم، تم استنتاج ارتفاع بدرجه متوسطه، توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحله الأساس تعزي لمتغير النوع، توجد علاقة ارتباطيه موجبه داله إحصائية بين درجات صعوبات التعلم والصحة النفسية، أن مجتمع يتمتع بمستوى عالي من صعوبات التعلم وهذا يتلاءم والخصائص السلوكية لهذه المرحلة العمرية للتلاميذ، توصلت الدراسة إلي أن اغلب درجات صعوبات التعلم لها

اثر بالصحة النفسية في كلا الجنسين (ذكور، وإناث)، وبعض المتغيرات الأخرى مستوي الصف والنوع السكن.

تمثلت مشكلة الدراسة في رغم الجهود المبذولة حديثاً في مجال تشخيص وعلاج ذوى صعوبات التعلم فما زال هناك ندرة في الدراسات حول الموهوبين والمتفوقين عقلياً من ذوى صعوبات التعلم، وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية التدريس المعملي في مواجهة صعوبات التعلم. والقدرة على التصور البصري لها منزلة رفيعة من بين القدرات المعرفية المرتبطة بمناهج الرياضيات وطرائق تدريسها، ولهذا السبب تحددت فكرة الدراسة الحالية في وجود ضعف في الإدراك البصري لدى التلاميذ المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ويمكن معالجة هذا الضعف باستخدام استراتيجية التدريس المعملي

أهداف الدراسة: قياس فاعلية استخدام استراتيجية التدريس المعملي في تنمية الإدراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم في الرياضيات–بناء أداة لقياس الإدراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية–وضع مشروع لاستخدام التدريس المعملي في معالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ المتفوقين عقلياً في المرحلة الابتدائية. أدوات ومواد الدراسة: اختبار رافن– الاختبارات التحصيلية – قائمة تقدير المعلم لصفات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم –استراتيجية التدريس المعملي –اختبارات مهارات الإدراك البصري. وقد تم حساب ثبات وصدق كل أداة وتمتعت كل أداة بنسبة ثبات وصدق عالية. اجراءات الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتمثلت خطواته في: تحليل محتوى وحدة الهندسة بالصف الرابع الابتدائي وحساب ثبات وصدق التحليل – اختيار مجتمع الدراسة (852) طفل بالصف الرابع الابتدائي – تطبيق اختبار رافن الغير لغوية لتحديد نسبة الذكاء –تطبيق الاختبار التحصيلي وتحليل نتائج اجابات التلاميذ على الاختبارات التحصيلية واعتبار التلميذ الذي يحصل على (50%) فأقل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات– تطبيق قائمة تقدير المعلم لصفات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم–وبعد تطبيق محكات الاستبعاد الثلاثية السابقة وصلت مجموعة الدراسة إلى (34) طفل – ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبارات الإدراك البصري (التمييز البصري – التذكر البصري – العلاقات المكانية البصرية– التمييز البصري بين الشكل والأرضية – الإغلاق البصري) على مجموعة الدراسة قبلياً – ثم

بالتدريس باستخدام استراتيجية التدريس المعملي – ثم التطبيق بعدياً لمهارات الإدراك البصري – ثم الحصول على النتائج وتحليلها وتفسيرها. نتائج الدراسة: وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التدريس المعملي قد أدى إلى تحسين صعوبات (التمييز البصري – التذكر البصري – العلاقات المكانية البصرية– التمييز البصري بين الشكل والأرضية – الإغلاق البصري) كل مهارة على حدة، ومهارة الادراك البصري ككل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

دراسة آيات الفكي عبد الرحيم، نجدة محمد جعفر، (2017)

هذا البحث تناول صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين "دراسة ميدانية بالمدارس الحكومية بوحدة الخرطوم شرق–محلية الخرطوم" وقد تمثلت أهدافه في التعرف على صعوبات التعلم بنوعيها الأكاديمي والنمائي، تسليط الضوء على أهمية التعرف المبكر لصعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى عن طريق ملاحظات المعلم، وهدف للتعرف على مدى إلمام المعلم بصعوبات التعلم ومعرفة مدى إنتشارها بين تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس بوحدة الخرطوم شرق.

وقد إتبعت الباحثتان المنهج الوصفي، وتم إستخدام أداة الإستبانة المكونة من (38)عبارة، حيث تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى بمرحلة الأساس بمدارس وحدة الخرطوم شرق الحكومية وبلغ عددها (170) معلم ومعلمة، (140) معلمة، (30) معلم. وأهم النتائج التي توصل إليها البحث: السمة العامة لصعوبات التعلم وفق أداة البحث تتسم بالإرتفاع ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف على صعوبات التعلم بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف على صعوبات التعلم بين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل التعليمي. وكانت أهم التوصيات: تخصيص معلم تربية خاصة في كل مدرسة حكومية. وتدريب المعلمين عامة، ومعلمي الحلقة الأولى خاصة في مجال صعوبات التعلم. وأهم المقترحات: وضع برامج تطويرية للمهارات التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. ضرورة اجراء دراسات حول توعية أولياء إمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين، انطلاقا من ثلاث تساؤلات رئيسية هي:

- هل للمعلم علاقة بدافعية التحصيل لدى تلاميد المرحلة الإبتدائية؟
- هل للمنهج الدراسي علاقة بضعف نتائج تلاميذ المرحلة الإبتدائية؟
- هل المستوى التعليمي للأسرة له علاقة بتحصيل الأبناء في المرحلة الإبتدائية؟.

وقد أجري مسح شامل لمعرفة أراء المعلمين حول أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميد المرحلة الإبتداية ببلدية جيملة بجيجل وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

ومن خلال المعالجات الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

للمعلم علاقة بدافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الإبتدائية ببلدية جيملة،

– للمنهج الدراسي علاقة بضعف نتائج تلاميذ المرحلة الإبتدائية،

–للمستوى التعليمي للأسرة علاقة بتحصيل الأبناء في المرحلة الإبتدائية.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته الميدانية

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته الميدانية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل المنهجية التى تم اتباعها فى هذه الدراسة،فقد استخدم المنهج الوصفى التحليلي كمنهج للدراسة،أما مجتمع الدراسة العاملين بجامعة السودان،حيث تم تحديد العينة منه ضمن اعتبارات وشروط محددة،كماتم جمع المعلومات من خلال المصادرالثانوية والمصادر الاولية، أما بخصوص أدوات جميع البيانات فقد تم تصميم استبيان حيث تم تحكيمه بواسطة المحكمين وتم وتوزيعها.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة في إعداد الجزء الميداني من هذا البحث المنهج الوصفي المسحي، ويقصد به "صفة البحث التي تستهدف الوصف الكمي أو الكيفي لظاهرة اجتماعية أو إنسانية أو إدارية أو مجموعة من الظواهر المترابطة معاً من خلال استخدام أدوات جمع البيانات المختلفة، المقابلة والملاحظات وغيرهما، مما يجعل الظاهرة أو الظواهر محل الدراسة واضحة بدرجة يسهل معها تحديد المجدولة تحديداً واقعياً تمهيداً لاختبار الفروض حولها". (محمد سويلم، 2013)

والمنهج الوصفي يعتبر من الناحية التطبيقية عاملاً مشتركاً بين كل المناهج العلمية الأخرى، إذ لا يمكن أن يستغنى عنه أي باحث عند دراسته لأي ظاهرة بغض النظر عن نوع منهج البحث المستخدم في الدراسة.

وطبيعة ومتطلبات هذه الدراسة تقتضى استخدام المنهج الوصفى التحليلي لأنه يعتمد على دراسة الواقع كماهو بوصفه بشكل دقيق ويعبرعنه كماً وكيفاً وذلك من خلال مايلي:

1- الاطلاع على المعلومات والدراسات السابقة المرتبط بموضوع الدراسة.

2- جمع البيانات الميدانية من خلال تطبيق استبيان خصص لهذا الغرض.

3- تحليل البيانات الواردة فى الاستبيان للوصول إلى النتائج المرجوة.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات مرحلة الاساس الحلقة الاولي (والتي تشمل الصفوف من الاول الي الثالث)

عينة الدراسة: مثلها عينة مختارة بواسطة التنسيق مع إدارة مرحلة الاساس لإختيار عينة من (104)

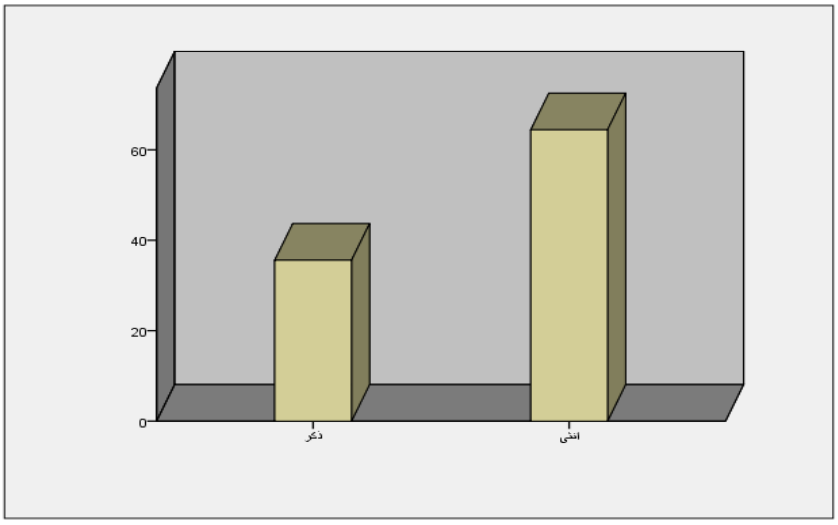
وصف العينة: العينة تشمل المعلمين من الجنسين في مرحلة الاساس الذين تم اختيارهم بالاستبيان عن طريق المسح الميداني من (35) مدسة تمثل مجمع الدراسة في ولاية كسلا. محلية كسلا.

جدول رقم (3-2-1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع

البيان	التكرار	النسبة
ذكر	37	35.6
انثى	67	64.4
المجموع	104	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة من الإناث حيث بلغت نسبة 64.4%.

شكل رقم (3-2-2) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع

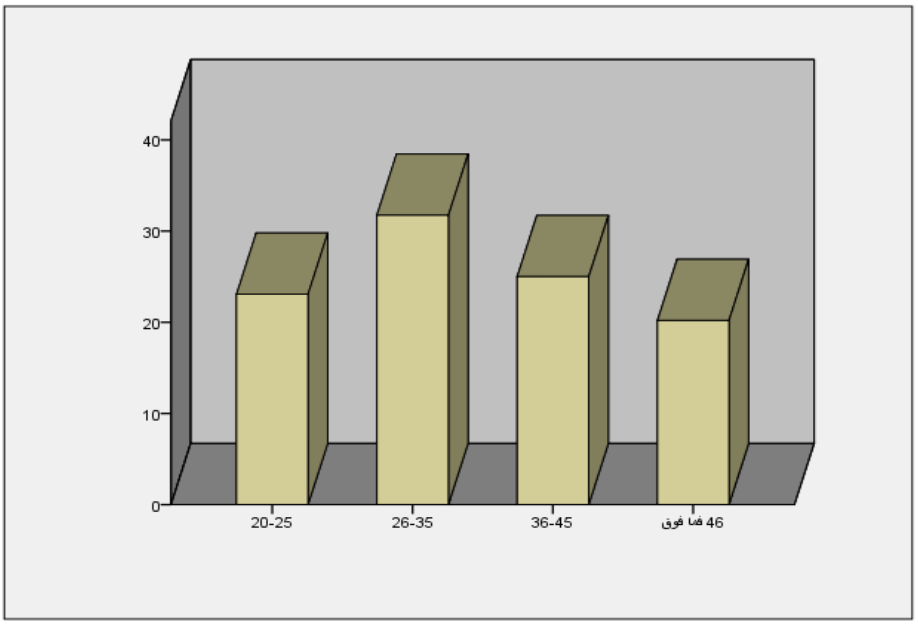


جدول رقم (3-2-2) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير العمر

العمر	التكرار	النسبة
20-25	24	23.1
26-35	33	31.7
36-45	26	25.0
46 فمافوق	21	20.2
Total	104	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أنالعينة شملت الفئات العمرية الشابة بمختلف مراحلها حيث بلغت نسبة الفئة العمرية ما بين 20-25 سنة 31.7%، تليها نسبة الفئة العمرية 36-45 سنة بنسبة 25%، والفئة العمرية 20-25 سنة بلغت 23.1%، ثم الفئة العمرية فوق الـ46 سنة بنسبة 20.2%.

شكل رقم (3-2-2) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير العمر

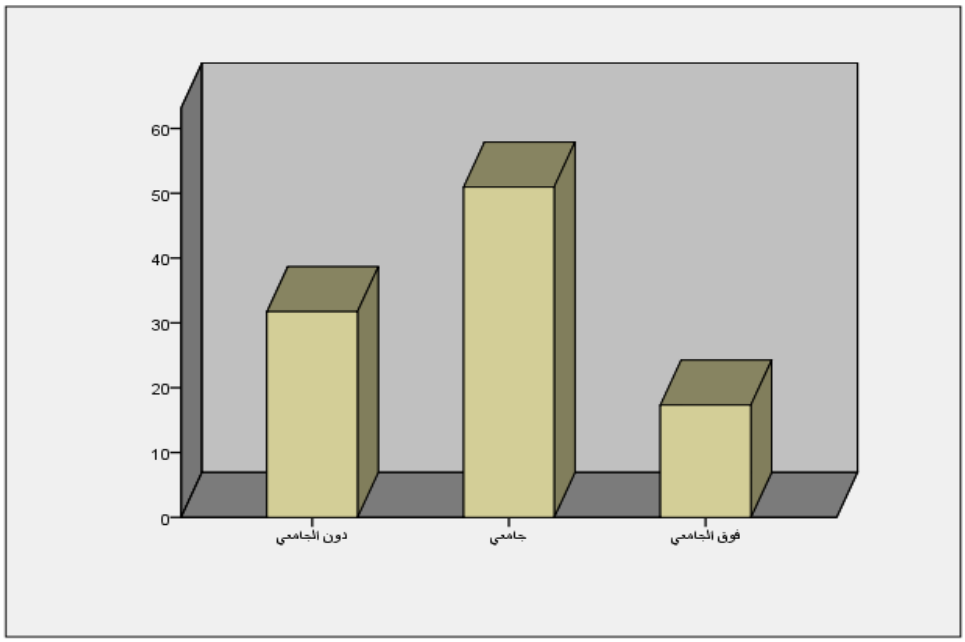


جدول رقم (3-2-3) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دونالجامعي	33	31.7
جامعي	53	51.0
فوقالجامعي	18	17.3
Total	104	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن الغالبية من أفراد العينة من ذوي التعليم الجامعي حيث بلغت نسبة 51.0%، و التعليم فوق الجامعي 17.3%، و انخفاض قيمة التعليم دون الجامعي بنسبة بلغت 31.7%.

شكل رقم (3-2-3) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي

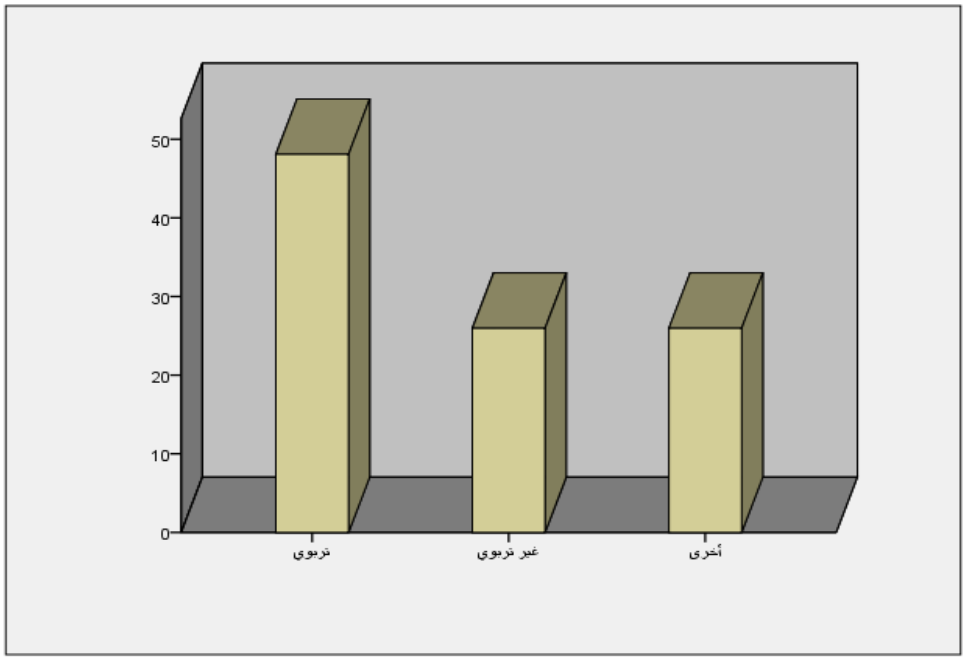


جدول رقم (3-2-4) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير للتخصص

التخصص	التكرار	النسبة
تربوي	50	48.1
غيرتربوي	27	26.0
أخرى	27	26.0
Total	104	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 48.1% من المبحوثين المجال التربوي، و نسبة26.0% لكل من المتخصصين في المجال غير التربوي، و نفس النسبة للتخصصات الأخرى.

شكل رقم (3-2-4) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص

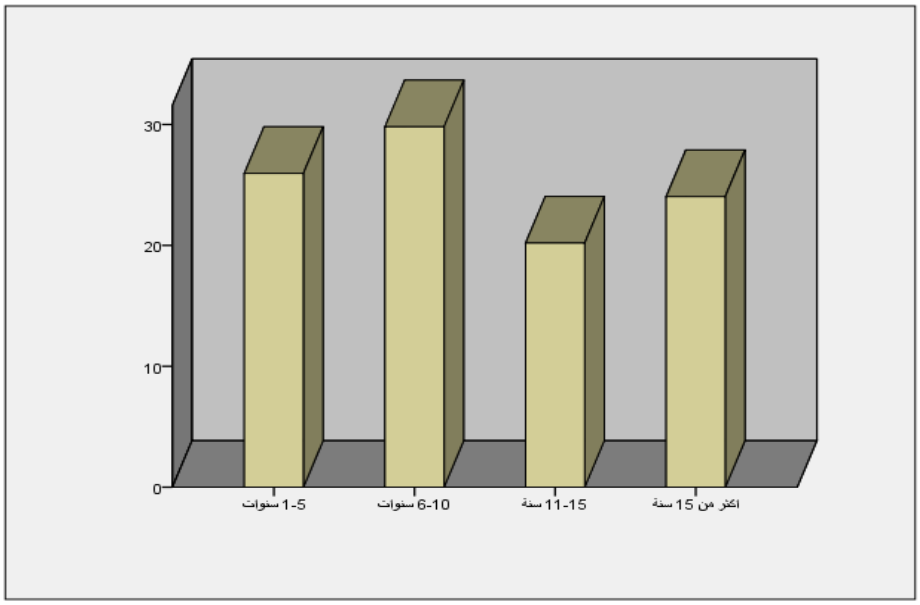


جدول (3-2-5) سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
1-5 سنوات	27	26.0
6-10 سنوات	31	29.8
11-15 سنة	21	20.2
اكثرمن 15 سنة	25	24.0
Total	104	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع أفراد العينة من ذوي الخبرة حيث كانت نسبة غالبية سنوات الخبرة ما بين 6-10 سنوات بنسبة بلغت 29.8% تليها نسبة سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات 26.0%، وسنوات الخبرة أكثر من 15 سنة 24%، و 11-15 سنة 20.02%.

شكل رقم (3-2-5) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة



ادوات البحث:

أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الباحثة على أسلوب الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات، وأساساً لمعرفة آراء واتجاهات عينة البحث، حيث تعتبر الاستبانة من الأدوات المهمة والأساسية لجمع البيانات في الدراسة الميدانية ويعود ذلك إلى إمكانية تحكم الباحثة في الأسئلة والحقائق المراد جمعها من مجتمع البحث.حيث تم توزيع (104) استمارة.

جدول رقم (3-2-6) يوضح استمارات المبحوثين

الرقم	البيان	العدد	النسبة
1	الاستمارات المستلمة	104	100%
2	الاستمارات غير المستلمة	0	0%
3	المجموع	104	100%

المصدر إعداد الباحثة من الدراسة الميدانية 2019م

وقد روعى فى تصميم الاستبيان الدقة واتباع الأصول والقواعد اللازمة فى وضع صيغةالأسئلة، حيث ضمن جميع أسئلة الاستبيان أسئلة مغلقة. وتم استخدام مقياس من ثلاثة نقاط حسب ما يلي:

النقطة الأولى تعنى (1) اتجاهًا لـ(لا اوافق)

النقطة الثانية تعنى (2) اتجاهًا لـ(أحياناً)

النقطة الثالثة تعنى (3) اتجاهًا للموافقةنحوالعبارة

المحاور الرئيسية فى الاستبيان:

تضمن الاستبيان محورين رئيسيين: المحور الأول:

تحكيم الاستبيان:

تم عرض الاستبيان على عدد (104) من المعلمين للتأكد من استيفاء الاستبيان للشروط والمعايير الأكاديمية والمهنية الملائمة ولفحص انسجام الأسئلة مع نظام إدخال المعلومات وتم تعديله حسب الملاحظات التى أبداها المحكمين.

الدراسة الاستطلاعية للاستبيان:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للاستبيان من خلال توزيع عينة على العملين وتمتالإجابة عليها من قبلهم للتأكد من وضوح الأسئلة.

والهدف من الدراسه الاوليه معرفة الصدق والثبات للاستبيان عن طريق المحلل الاحصائي كرنباخ الفا وكانت نتائج الاوليه كما يلي:

أ- الفاكارونباخ: هو مقياس او مؤشر لثبات وصدق الاختبار (بطارية الاختبار)

يشار الى كرنباخ الفا على انه مقياس للاتساق (الاتساق الداخلي)، وقيمة كرنباخ الفا تمثل الحد الادنى لثبات الاستبانة.

صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

(1) الصدق التجريبي:

قامت الباحثة باختبار معامل الصدق التجريبي، وذلك عن طريق استخدام معادلة الارتباط لبيرسون بين فقرات المقياس ذات العلاقة.

جدول رقم (3-2-7) يوضح نتيجة معامل الارتباط لبيرسون

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.752	**10**	.647	**19**	.681	28	.567
2	.593	**11**	.671	**20**	.562	29	.613
3	.603	**12**	.577	**21**	.615	30	.575
4	.694	**13**	.606	**22**	.626	31	.665
5	.609	**14**	.639	**23**	.605	32	.632
6	.671	**15**	.545	**24**	.637	33	.556
7	.682	**16**	.590	**25**	.612	34	.609
8	.644	**17**	.597	**26**	.606	35	.623
9	.643	**18**	.660	**27**		36	.645

يتضح من الجدول رقم (3-2-7) أن هناك ارتباطا ايجابيا قوي بين الأبعاد والمقياس ككل، مما يدلل على وجود الاتساق الداخلي بين بنود المقياس ككل. حيث لم تظهر بنود سالبة أو ضعيفة.

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية لكل محور، قامت الباحثة بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على بيانات العينة الأولية، فبيّنت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول التالى:

(2) الصدق الذاتي[1]:

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وذلك كما يلي:

معامل الصدق الذاتي = (معامل ثبات الاختبار)^{½}

([1]) ويقصد بالثبات حصول الفرد على نفس الدرجات إذا طبقت عليه نفس الأداة، وتحت نفس الظروف.

إذن فالصلة وثيقة بين الصدق الذاتي والثبات[1]، وقد قامت الباحثة بحساب معامل ثبات[2] الاختبار بطريقتين هما: وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة التباين، وذلك كما يلي:

(1) طريقة التباين باستخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach Alpha:

يستخدم اختبار ألفا ماكرونباخ لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي.

([1]) ويقصد بالثبات حصول الفرد على نفس الدرجات إذا طبقت عليه نفس الأداة، وتحت نفس الظروف.

([2]) معامل الثبات هو نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي للدرجات وهو القيمة العددية لارتباط الاختبار بنفسه.

تعتمد معادلة الفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وقد استخدم البرنامج الإحصائي SPSS لحساب معاملات الثبات، أما الصيغة الرياضية لمعادلة الفا كرونباخ للتوضيح:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(1-\frac{\text{مجموع تباينات الأسئلة}}{\text{الكلية لدرجات التباينات}}\right)$$

حيث أن:

ن: عدد أسئلة الاختبار وهي 36 في هذه الدراسة.

(2) طريقة التجزئة النصفية[1]:

حيث تم تقسيم الاختبار إلى فقراته الفردية والزوجية كما يلي:

1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25					
													2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24

([1]) المرجع السابق، ص ص 361-362 .

ثم استخدمت درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف الاختبار(ر ½(، ويلي ذلك استخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown لحساب معامل ثبات الاختبار كله وهي:

$$\text{ر}1 = \frac{\text{ر}1/2_2 \quad \text{ر}1/2_2}{\text{ر}1/2_{2+1}\,\text{ر}1/2_{2+1}}$$

حيث أن

2 : عدد أقسام الاختبار.

ر½: معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

ر1: معامل ثبات الاختبار كله.

وباستخراج هذا المعامل، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

بناء على ما تقدم، يمكن تلخيص اختبارات الصدق والثبات التي أجريت على العينة التي تم تطبيق مقياس دافعية الانجاز عليها في الجدول الآتـي:

جدول رقم (3-2-8) ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات

الاختبار	الدرجة	الدلالة
(أ) الصـدق		
(1) صدق المحتوى	اتفاق80 %من المحكمين	عالي
(2) الصدق الذاتي	0.99 .0.98	عالي
(ب) الثبـات		
(2) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	0.98	متوسط
(3) معامل الفا كرونباخ	0.97	عالي

يستنتج مما سبق أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيد، وأنها تفي بأغراض الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج (Statistical Package for Social Science) SPSS في إدخال وتحليل البيانات، ثم تم إجراء التحليل الإحصائي لإجابات عينة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة وتحديد نسب إجاباتهم على عبارات الاستبانة.

2- إجراء اختبار الصدق والثبات لأسئلة الاستبانة المستخدمة في جمع البيانات وذلك باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha)

3- إجراء اختبار (ت): هو "مجموع مربعات الفرق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة"، حيث يقيس المدى الذي تقترب أو تبتعد فيه التكرارت المشاهدة من التكرارات المتوقعة. فعندما يكون هذا المدى كبيراً نرفض فرضية العدم، وعندما يكون هناك تطابق بين المشاهدة والمتوقعة نقبل فرضية العدم. أي نقوم بحساب التكرارات المتوقعة فإذا كانت كاي سكوير أكبر من القيم الحرجة لها عند مستوى معنوية بين 0.01 و0.05 نستنتج أن التكرارات المشاهدة تختلف معنوياً عن التكرارات المتوقعة ونرفض فرضية العدم.

4- المتوسط الحسابي لترتيب إجابات أفراد الدراسة لعبارات الاستبانة حسب درجة الموافقة.

5- الانحراف المعياري "حيث يدل على كفاءة الوسط الحسابي في تمثيل مركز البيانات بحيث يكون الوسط الحسابي أكثر جودة كلما قلت قيمة الانحراف المعياري".

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة الفروض

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة الفروض

تمهيد:

ستقوم الباحثه بتحليل البيانات من خلال الجداول ثم مناقشة الفروض

<u>الفرض الأول</u>: "كشف صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس وجهة نظر المعلم تتسم بالارتفاع"

ولمعرفة ما إذا كانت صعوبات التعليم تتسم بالارتفاع أم لا استخدم اختبار (ت) لدلالة الفروق في إجابات أفراد العينة كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (4-1) يوضح اختبار (ت) One-Sample Statistics

حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
104	**2**	**0.95**	**0.56**	**18.824**	**103**	**0.000**	الفرق دال إحصائياً

من الجدول السابق نلاحظ أن العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة (104) فرداً بلغ المتوسط الحسابي للإجابات في العينة (**0.95**) وانحراف معياري (.(**0.56**

يتضح من النتائج أن قيمة (ت) = (**18.824**)، وقيمة **0.000**= Sig، وبما أن قيمة Sigأقل من قيمة α = 0.05 إذن توجد فروق دالة إحصائياً، إذن أن الفارق في المتوسطين (1.05) لصالح الفرض الصفري، الذي ينص على (صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس وجهة نظر المعلم تتسم بالارتفاع.)

نستنتج مما سبق أن صعوبات التعلم لدى أفراد العينة تتسم بالانخفاض وذلك وفقاً لآراء افراد العينة من المعلمين ويمكن تحديد ذلك من خلال تحديد درجات الصعوبات على حدا (صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات تعلم الرياضيات، الصعوبات النمائية) ودراسة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

نستنتج مما سبق أن صعوبات التعلم لدي أفراد العينة تتسم بالانخفاض وذلك وفقاً لآراء افراد العينة من المعلمين ويمكن تحديد ذلك من خلال تحديد درجات الصعوبات علي حدا (صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات تعلم الرياضيات، الصعوبات النمائية) ودراسة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

بالرغم من الباحثه كانت تفترض ان صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلم لتلاميذ الحلقه الاولي بمرحلة الاساس تتسم بالارتفاع إلا أن النتيجه جاءت مغايرة، وذلك يعزي لحداثة التجربة بمجالات صعوبات التعلم، لأنه من الموضوعات الحديثه نسبياً في ميادين التربيه الخاصه، الذي كان يهتم سابقاً علي أشكال الاعاقات الأخري كالإعاقه العقليه والسمعيه والبصريه والحركيه، دون التعرض لصعوبات التعلم للاطفال السويين، الذين يعانون من مشكلات تعليميه، (كيرك – 1963)، بالاضافة الي عدم إلمام المعلمين في بهذا المجال، إما لعدم توفر التدريب أو لقة المبادرات أو لعدم الاهتما، او لعدم شمول المنهج هذه النواحي، كان سبباً في عدم الكشف والتدخل المبكر لدي تلاميذ الحلقة الأولي بمرحلة الأساس بشقيها الأكاديمي والانمائئ وهو ما أيدته الباحثه (هدي – 2014) في دراستها السابقة.

للمعلم علاقه بدافعية التحصيل لدي تلاميذ المرحلة الأساسية، وكذلك للمنهج الدرلسي علاقه بضعف نتائج تلاميذ مرحلة الأساس، وأيضاً المستوي التعليمي للأسره ذات علاقه بالتحصيل، وأكده أيضاً الباحث (ايمن، 2013)

للوراثة دور في صعوبات التعلم مما يؤكد العامل الوراثي لة دور في هذه الإعاقه الخفيه اي ظهور إرتفاع هذه الإعاقة بين المتزوجين من الأقارب أكثر منه مقارنة مع تلاميذ أبناء غير المتذوجين من الأقارب.

واكدت دراسة الباحث (آدم، 2016) أن أغلب درجات صعوبات التعلم لها أثر بالصحه النفسيه في كلا الجنسين وليس من السهوله التعرف علي تلميذ صعوبات التعلم لتداخل بينه وبين الإعاقه العقليه من جهه وبين صعوبات التعلم والاضطرابت الانفعاليه من جهه.

الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4-2) يوضح نتيجة الارتباط بيرسون

المتغيرات	صعوبات القراءة		صعوبات الكتابة		صعوبات الرياضيات		الصعوبات النمائية	
	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة
صعوبات القراءة	-	-	.641**	.000	.547**	.000	.585**	.000
صعوبات الكتابة	.641**	.000	-	-	.493**	.000	.638**	.000
صعوبات الرياضيات	.547**	.000	.493**	.000	-	-	.593**	.000
الصعوبات النمائية	.585**	.000	.638**	.000	.593**	.000	-	-

يتضح من الجدول السابق نتائج اختبار (بيرسون) يوضح العلاقة بين الصعوبات الأربع المذكورة (القراءة، الكتابة، الرياضيات، النمائية) ومن ذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين كل من الصعوبات الأربع.

نستنتج أن أنخفاض السمة العامة لصعوبات التعلم في كل من القراءة و الكتابة والرياضيات والصعوبات النمائية ترتبط ببضها. وانخفاض السمة في أي منها يتسبب في انخفاض السمة الأخرى والعكس صحيح أي ارتفاع أي منها يتسبب في صعوبات الآخر.

كما نلاحظ أن العلاقة الارتباطية بين كل منها الأربع ذات مستوى أعلى من المستوى الضعيف أي تقع في المستوى المتوسط للارتباط وعلاقة طردية موجبة الاتجاه في النتائج المتحصلة.

نستنتج من النتائج السابقة للفرض الأول أنه ليس لأفراد العينة صعوبات تتعلق بالقراءة أو الكتابة أوالرياضيات أوالصعوبات النمائية.

وذلك وفقاً لآراء أفراد العينة.

<u>الفرض الثاني:</u> "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم وفقاً لمتغير النوع".

جدول رقم (4–3) يوضح نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين_ Independent Samples Test

المتغيرات		نتائج الاحصاء الوصفي Group Statistics			نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق Independent Samples Test		
	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة (ت)	درجة الحرية	**Sig**الدلالة .
صعوبات التعلم	ذكر	0.85	0.47	37	1.350	102	0.180
	انثى	1.0	0.60	67			

استخدم اختبار **(Independent Samples Test)** لفحص دلالة الفروق في صعوبات التعلم وفقاً لمتغير النوع (ذكر/انثى) وجد من خلال نتائج اختبار (ت) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (1.350)، عند درجة حرية (102) وعند مستوى معنوية (0.05) وبناءاً على اختبار (f) باختيار (t) في حالة تساوى التباينات. و كانت قيمة مستوى المعنوية sigأكبر من مستوى الدلالة .$\alpha = 0.05$

مما سبق نستنتج وبما أن السمة العامة لصعوبات التعلم منخفضة لدى أفراد العينة لم يظهر النوع أثراً في ذلك.

حيث نستنتج أن كل من الذكور والإناث لا يتسم بمستوى من صعوبات التعلم.

<u>الفرض الثالث:</u> "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير العمر".

وللتحقق من صحة الفرض ودلالة الفروق الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4-4) يوضح اختبار (أنوفا)

المجموعات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.920	3	.640	2.053	0.111	الفرق غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	31.173	100	.312			
	المجموع	33.094	103				

استخدم تجانس التباين Test of Homogeneity of Variancesالذي أظهر تساوي تباين المجموعات من خلال قيمة (Sig.) عند مستوى معنوية (0.05)

يلاحظ من الجدول رقم(4-4) أن قيمة (ف) بلغت (2.053) وأن القيمة الاحتمالية لها بلغت (0.111) وهي قيمة أكبر من المستوى (0.05) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. فإننا بالتالي نرفض الفرض الذي ينص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير العمر).

مما سبق نستنتج أن عدم وجود صعوبات التعلم لدى أفراد العينة سمة عامة حتى المستوى العمري لم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية.

<u>الفرض الرابع</u>: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير التخصص".

وللتحقق من صحة الفرض ودلالة الفروق الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4-5) يوضح اختبار (أنوفا)

المجموعات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.336	2	.668	2.124	0.125	الفرق غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	31.758	101	.314			
	المجموع	33.094	103				

استخدم تجانس التباين Test of Homogeneity of Variances الذي أظهر تساوي تباين المجموعات من خلال قيمة (Sig.) عند مستوى معنوية (0.05)

يلاحظ من الجدول رقم (4-5) أن قيمة (ف) بلغت (2.1243) وأن القيمة الاحتمالية لها بلغت (0.125) وهي قيمة أكبر من المستوى (0.05) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. فإننا بالتالي نرفض الفرض الذي ينص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير التخصص.

مما سبق نستنتج أن عدم وجود صعوبات التعلم لدى أفراد العينة سمة عامة حتى التخصص لم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية.

<u>الفرض الخامس</u>: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير الخبرة".

وللتحقق من صحة الفرض ودلالة الفروق الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4-6) يوضح اختبار (أنوفا)

المجموعات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
صعوبات التعلم	بين المجموعات	2.499	3	.833	2.723	.0480	الفرق دال إحصائياً
	داخل المجموعات	30.594	100	.306			
	المجموع	33.094	103				

استخدم تجانس التباين Test of Homogeneity of Variancesالذي أظهر تساوي تباين المجموعات من خلال قيمة (Sig.) عند مستوى معنوية (0.05)

يلاحظ من الجدول رقم (4-6) أن قيمة (ف) بلغت (2.723) وأن القيمة الاحتمالية لها بلغت(.0480) وهي قيمة أقل من المستوى (0.05) وهي قيمة دالة إحصائياً. فإننا بالتالي نقبل الفرض الذي ينص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير الخبرة).

مما سبق نستنتج أن عدم وجود صعوبات التعلم لدى أفراد العينة سمة عامة لدى فئة معينة من أفراد العينة إذن أعطت النتائج فروقاً لصالح الفئة العمرية (6–10) سنوات، كما أنها تقل في الفئة العمرية (11–15) سنة.

يمكن القول بأن سمة صعوبات التعلم انخفضت أكثر فأكثر مما كانت عليه بزيادة الخبرة لدى أفراد العينة.

الفرض السادس: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**".

وللتحقق من صحة الفرض ودلالة الفروق الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4–7) يوضح اختبار (أنوفا)

المجموعات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
صعوبات التعلم	بين المجموعات	.238	2	.119	.365**0**	.6950	الفرق غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	32.856	101	.325			
	المجموع	33.094	103				

استخدم تجانس التباين Test of Homogeneity of Variances الذي أظهر عدم تساوي تباين المجموعات من خلال قيمة (Sig.) عند مستوى معنوية (0.05)

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن قيمة (ف) بلغت (.365**0**) وأن القيمة الاحتمالية لها بلغت (.6950) وهي قيمة أقل من المستوى (0.05) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. فإننا بالتالي نقبل الفرض الذي ينص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي).

الفصل الخامس

الخاتمـة

الفصل الخامس

الخاتمة

النتائج:

الكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تتسم بالارتفاع.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كشف صعوبات التعلم لدي تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم وفقاً لمتغير النوع.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدي تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير العمر.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدي تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير التخصص.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدي تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير الخبرة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لدي تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج توصي بالأتي:

ضرورة التدخل المبكر للكشف عن صعوبات التعلم لعلاجها.

يجب توفير وسائل التدريس المساعدة للاطفال ذوي الصعوبات التعليمية

التدخل التربوي واستخدام غرف المصادر والخطة الفردية وغيرها لمعالجة صعوبات التعلم.

الاهتمام بالتدريب لمعلمي الحلقة الاولى علي استخدام الوسائل التعليمية التقنية مثل الحاسوب وغيرها.

المقترحات:

استكمالاً للدراسة الحالية تقترح الباحثة بعض الموضوعات لتكون دراسات مستقبلية لباحثين آخرين هي إجراء دراسات في الأتي:

- دراسة عن الإكتشاف المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة.
- برنامج تدريبي لتدريب معلمي الحلقة الاولى على كيفية إجراء القياس العلمي الذي يحدد صعوبات التعلم بين التلاميذ.
- دراسة بعنوان أثر استخدام التكنولوجيا في التقليل ومعالجة الاطفال ذوي صعوبات التعلم.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

القرآن الكريم

ثانياً: الكتب:

1. ابو تيلي، عبد العزيز، محمد عدنان (2001): حقيبة تدربية للإشراف التربوي الفعال بقسم البرامج، إدارة التدريب التربوي، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض،وزارة التربية والتعليم.
2. أبو نيان، إبراهيم سعد (2002): صعوبات التعلم طرق التدريس والأستراتيجيات المعرفية، ط1 الرياض، أكاديمية التربية الخاصة الرياض.
3. أبول لبدة عبدالله علي (1996): منهج المرحلة الابتدائية، ط1 دبي، دار القلم.
4. أحمد عبدالله، (1994): الطفل ومشكلات القراءة،ط3، الدار المصرية، القاهرة.
5. إسماعيل، محمد عماد الدين(1997): الطفل من المهد الي الرشد، دار القلم، الكويت.
6. جابر عبد الحميد جابر (1999): استراتيجيات التدريس والتعليم، ط1،القاهرة، دار الفكر العربي.
7. جمال مثقال مصطفي (2000): اساسيات صعوبات التعلم، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
8. خديجة احمد السيلغي (2007): صعوبات التعلم، اسسها، ونظرياتها، وتطبيقاتها، الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم.
9. صلاح عميرة علي، (2005): صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتزيع .
10. محمد علي كامل، (1996): سيكولجية الفئية الخاصة، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

ثالثا: الرسائل الجامعية:

11. تنزيل صلاح (2016): فاعلية برنامجي تعليمي لتحسينمهارتي القراءة والكتابة لديالتلاميذذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري، رسالة دكتوارة
12. تيسير الكوافحة (1990): صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الاردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها غير منشورة، جامعةعين شمس معهدد الدراسات العاليا للطفولة، القاهرة.
13. المنشتح درار علي درار(2012): مظاهر اسباب ضعف التلاميذ في مهارات الكتابة في منهج اللغة العربية في الفين الثالثوالرابع بمرحلة الاساس (دراسة ميدانية في مدارس مسقط، سلطنة عمان، رسالة ماجستير.

رابعاً: المجلات العلمية:

14. زيدان السرطاوي (1996): العوامل المساهمة في صعوبات تعلم القراءة لدي طلاب المرحلة الابتدائية،مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد: السادس
15. عجلان، عفاف (2002) صعوبات التعلم الأكاديمية– وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه –النشاط المفرطا واضطراب الالسلوك لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط.

خامساً: د. المؤتمرات

16. محمد عوض اللة، (1990): قدرة المعلم علي تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلاميذ نحو المواد الدراسية، المؤتمر الدولي للطفولة في الاسلام، جامعة الأزهر

الملاحق

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

معهد تنمية الأسرة والمجتمع

الكشف عن صعوبات التعلم

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة:

السلامه عليكم رحمة الله وبركاته،،،

بين يديكم هذه الإستبانة الخاصة ببحث عنوانة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلم لتلاميذ الحلقه الاولى بمرحلة الاساس مقدم لنيل درجة الماجستير في علم النفس نظرا" لأهمية رائكم في إثراء البحث أرجو التكرم بقراءة فقرات الإستبانة والإجابة عن اسئلتها بوضع علامة (√) امام الإجابة التي تمثل رائكم .علما"بأن ماتدلون به من معلومات لا تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي وشاكرين لكم حسن تعاونكم .

البيانات العامة:

النوع: أ/ ذكر ☐ ب/ أنثى ☐

العمر: أ/ 20ـ25 ☐ ب/ 26ـ35 ☐ ج/ 36ـ45 ☐ د/ 46 فما فوق ☐

المؤهل: أ/ دون الجامعة ☐ ب/جامعة ☐ ج/فوق الجامعة ☐

التخصص: أ/ تربوي ☐ ب/ غير تربوي ☐ ج/ اخر (يذكر) .....

سنوات الخبرة: أ/ (1ـ5) ☐ ب/ (6ـ10) ☐ ج/ (11ـ15) ☐ د/ فما فوق ☐

ثانياً: محور الاستبانة:

الرقم	العبارة	نعم	لا	احياناً
	أ/ صعوبات القراءة:			
1	يحزف بعض الحروف من الكلمة المقرؤة			
2	يضيف كلمات غير مجودة في النص.			
3	يقوم بإدال بعض الكلمات بأخري تحمل بعضا" من معناها.			
4	يعيد قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة			
5	لا يلتزم بالفواصل أو النقاط أثناء القراءة.			
6	يقرأ بطريقة سريعة جدا" غير واضحة.			
7	يقرأ الجملة بطريقة بطئة			
	المحور ب/ صعوبات الكتابة:			
8	لدية مشكلة في مسكك القلم والتحكم فية.			
9	لددية صعوبات في الالتزام بالكتابة في السطر			
10	يحزف كلمة من جملة أثناء الكتابة.			
11	لدية مشكلة في حجم الحرف كبير/صغير			
12	لايسطيع توصيل الحروف أثناء الكتابة			
13	يزيد نقاط الحروف			
14	ينقص نقاط الحروف			
15	يضيف كلمة للجملة أثناء الكتابة دون ضرورة			
16	يضيف حرف للكلمة أثناء الكتابة دون ضرورة			
	المحور ج/ صعوبات تعلم الرياضيات:			
17	لا يسطيع مطابقة الاشياء مع عددها			
18	يجد صعوبة في حل التمارين الرياضية			
19	يدمج العمليات الحسابية			
20	يجد صعوبة في قراءة الأعداد احادية الخانات			

21	يجد صعوبة في قراءة الأعداد ثنائية الخانات			
22	يجد صعوبة في قراءة الأعداد ثلاثية الخانات			
23	يجد صعوبة في قراءة الأعداد رباعية الخانات			
24	يجد صعوبة في إدراك العلاقة بين الأطوال			
25	يجد صعوبة إدراك الفرق بين الاشكال الهندسية			
26	يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابة			
	المحور الثاني: الصعوبات النمائية:			
27	يتشتت أنتباهة بسهولة			
28	غير قادر على القيام بنشاط ترفهي			
29	لا يستجيب للتعليات			
30	يحرك رجلية ويدية بعصبية			
31	يجد صعوبة في إنتظار الدور			
32	يجد صعوبة في مسك لأشياء			
33	كثير الحركة داخل الفصل			
34	يشاغب أثناء الحصة			
35	لا يستطيع الثبات في مكان واحد فترة من الزمن			
36	لا يستطيع إكتشاف أوجة الشبة ولأختلاف بين الصور والاشكال			

الباحث: هاجر عمر احمد جعفر

اشراف: بروفيسر نجدة محمد عبد الرحيم

مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

اسم التلميذ:..... المدرسة:.....

العمر:..... الصف الدراسي:.....

الجنس: ( ) ذكر ( ) انثى

اسم الفاحص.....

الاستيعاب

فهم معاني الكلمات:

1. قدرة الطالب على الفهم متدنية جدا.
2. يصعب عليه استيعاب معاني المفردات البسيطة، كما انه لا يفهم مفردات من مستوى صفه.
3. يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري او في مستوى صفه.
4. يستوعب المفردات المناسبة لمستوى صفه، كما يفهم معاني الكلمات الي تفوق مستوى صفه.
5. يبدي قدرة عالية جداً على فهم المفردات، كما انه يستوعب الكثير من الكلمات المجردة.

اتباع التعليمات:

1. غير قادر على اتباع التعليمات المعطاة له فكثيرا ما تختلط الامور عليه.
2. عادة يستجيب للتعليمات البسيطة الا انه يحتاج الى مساعدة خاصة في معظم الاحيان.
3. يتبع التعليمات البسيطة والمعروفة لديه.
4. يتذكر التعليمات المطولة ويتمكن من اتباعها.
5. لديه مهارة عالية جدا في تذكر التعليمات و اتباعها.

المحادثة:(فهم المناقشات الصفية)

1. غير قادر على متابعة النقاش الصفي واستيعابه ودائما غير منتبه.

2. يصغي ولكن نادرا ما يستوعب بشكل جيد، وكثيرا ما يكون شارد الذهن.
3. يصغي للمناقشات التي في مستوى عمره وصفه ويتابعها.
4. يستوعب بشكل جيد ويستفيد من النقاش.
5. يتفاعل ويتناقش في النشاط الصفي، يستوعب النقاش والأفكار بشكل منقطع النظير.

التذكر:

1. ذاكرته ضعيفة ولا يستطيع تذكر المعلومات.
2. يمكنه أن يسترجع الأفكار والمواد البسيطة اذا كررت عليه.
3. قدرته على تذكر الأشياء عادية ومناسبة لمستوى صفه وعمره.
4. يتذكر معلومات من مصادر متنوعة، قدرته على تذكر الأشياء الآنية والماضية جيدة.
5. مقدرته عالية جدا على تذكر التفاصيل والمحتوى.

اللـغة

المفردات:

1. يستخدم دوما مفردات ضعيفة ودون مستواه العمري.
2. مفرداته اللغوية محدودة جدا وغالبا ما يستعمل الأسماء البسيطة وبعض الكلمات الوصفية الدقيقة.
3. مفرداته اللغوية مناسبة لعمره وصفه.
4. مفرداته اللغوية تفوق عمره ، ويستخدم كلمات وصفية دقيقة بكثرة.
5. مفرداته متطورة جدا، دائما يستخدم كلمات دقيقة ويستخدم العبارات المجردة.

القواعـد:

1. يستخدم جملا ناقصة وملأى بالأخطاء القواعدية دوما.
2. كثيرا ما يستخدم الجمل الغير مكتملة، وأخطاؤه القواعدية متكررة.
3. يستخدم القواعد السليمة، اخطاء قليلة في استخدام أحرف الجر والأفعال والضمائر.

4. لغته فوق المتوسط، نادرا ما يرتكب أخطاء قواعدية.
5. دائما يتكلم اللغة السليمة من حيث القواعد، يتكلم جملا صحيحة.

تذكر المفردات :

1. غير قادر على تذكر الكلمة المطلوبة.
2. غالبا ما يجهد نفسة في إيجاد الكلمات المناسبة ليعبر عن نفسه.
3. قدرته على تذكر الكلمات مناسبة لعمره وصفة يبحث عن الكلمات المناسبة احيانا الا ان استدعاءه للكلمات مناسب لعمره وصفه.
4. قدرته على تذكر المفردات فوق المتوسط ،نادرا ما يتردد في استدعاء كلمة.
5. يتكلم بشكل جيد دوما ولا يتردد أو يبدل كلمات بأخرى.

سرد القصص:

1. غير قادر على سرد قصة مفهومه.
2. لديه صعوبة في تنظيم الأفكار ووصفها بشكل متسلسل ومنطقي.
3. قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى صفة وعمره.
4. قدرته تفوق المتوسط ويسلسل أفكاره منطقياً.
5. متميز بشكل واضح عن البقية لديه قدرة عالية جدا على تنظيم أفكاره بشكل منطقي وذي معنى.

بناء الأفكار

1. غير قادر اطلاقا على ربط أفكاره.
2. لديه صعوبة على تنظيم الأفكار ،أفكاره غير مكتملة ومشتتة.
3. عادة ما يتمكن من تنظيم أفكاره بشكل ذي معنى وقدرته تناسب من هم في مستوى عمره وصفه.
4. قدرته تفوق فوق المتوسط حيث أنه قادر على تنظيم أفكاره بشكل جيد.

5. لدية قدرة فائقة على تنظيم أفكاره ومعلوماته.

المعرفة العامة

ادراك الوقت:

1. لا يعي معنى الوقت فهو دائما متأخر أو مشوش.
2. مفهوم الزمن لديه لابأس به إلا أنه يضيع الوقت سدى وكثيرا ما يتأخر.
3. قدرته متوسطة على فهم وإدراك الوقت وتتناسب مع من هم في عمره وصفه.
4. دقيق في مواعيده ولا يتأخر الا بسبب مقنع.
5. مهارته عالية جدا على فهم المواعيد كما أنه يخطط وينظم وقته بشكل ممتاز جدا.

ادراك المكان:

1. يبدو مشوشاً دوماً ولا يعرف كيف يجد طريقه حول المدرسة وأماكن اللعب والحي.
2. كثير ما يضيع في الاماكن المألوفة لديه.
3. يستطيع ان يجد طريقه في الاماكن المألوفة بشكل تتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه
4. يفوق المتوسط ، فنادراً ما يفقد الاتجاهات على الاطلاق.
5. يتكيف للاماكن والمواقف الجديدة ولا يفقد الاتجاهات على الاطلاق.

ادراك العلاقات: (مثل صغير- كبير ،قريب- بعيد ،خفيف– ثقيل):

1. ادراكه لمثل هذه العلاقات دائماً غير صحيح.
2. يصدر بعض الاحكام الاولية الصحيحة لمثل هذه العلاقات.
3. قدرته متوسطه وتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه.
4. ادراكه لهذه العلاقات ادراك سليم ولكنه لا يستطيع ان يعمم على المواقف الجديدة .

5. عادة ما يكون ادراكه لهذه العلاقات دقيق جداً ،ويسهل عليه تعميم خبراته على المواقف الجديدة وبشكل سليم.

معرفة الاتجاهات:

1. دائماً يعاني من ضعف شديد في معرفة الاتجاهات ،فهو لا يميز ما اليمين واليسارأو الشمال أوالجنوب أو الغرب أوالشرق .
2. احياناً يضطرب(يخطئ)ولا يعرف الاتجاهات.
3. قدرته على تميز الاتجاهات متوسطة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته على تميز الاتجاهات جيدة ، فنادراً ما يخطئ في معرفتها.
5. قدرته على معرفة الاتجاهات ممتازة جداً.

التناسق الحركي:

التناسق الحركي العام (مثل :المشي ، الركض ، القفز ، التسلق):

1. تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً، كثيراً ما يصدم بالأشياء أو الاشخاص.
2. تناسقه الحركي بشكل عام دون المتوسط.
3. تناسقه الحركي متوسط، يتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. تناسقه الحركي أعلى من المتوسط، ادواؤه جيد في النشاطات الحركية.
5. تناسقه الحركي ممتاز جداً.

التوازن:

1. قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً.
2. قدرته دون المتوسط ، كثيراً ما يقع على الأرض.
3. قدرته على التوازن الجسمي مناسبة ، وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته تفوق المتوسط في النشاطات التي تتطلب التوازن الجسمي.

5. قدرته على التوازن ممتازة جداً.

الدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم:

1. قدرته في استخدام يديه ضعيفة جداً.
2. قدرته في استخدام يديه دون المتوسط.
3. قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى عمره و صفه و يتحكم في الأشياء بشكل جيد.
4. قدرته في استخدام يديه تفوق المتوسط.
5. قدرته ممتازة جداً ، ويستطيع التحكم في الأدوات الجديدة بسهولة و يسر.

السلوك الشخصي و الاجتماعي

التعاون:

1. دائماً يسبب الإزعاج في غرفة الصف و لا يستطيع ضبط سلوكه.
2. يسعى للحصول على الانتباه بشكل كبير، كما أنه غالباً ما يقاطع الآخرين ولا ينتظر دوره في الكلام.
3. ينتظر دوره، متوسط في قدرته على التعاون بشكل يتناسب مع مستوى عمره و صفه.
4. قدرته على التعاون تفوق المتوسط ، فهو دائما متعاون مع الآخرين بشكل جيد.
5. يحب التعاون مع الآخرين بدرجة عالية جداً ولا يحتاج إلى تشجيع الكبار لكي يتعاون مع الآخرين.

الانتباه والتركيز:

1. قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جداً ، فهو سهل التشتت.
2. نادراً ما يصغي أو يستمع للآخرين وكثيراً ما يفقد الانتباه.
3. قدرته على الانتباه والتركيز تتناسب مع مستوى عمره و صفه.
4. قدرته على الانتباه والتركيز تفوق المتوسط فهو دائماً منتبه.
5. دائماً ينتبه للأمور المهمة ، لديه قدره عالية على التركيز الطويل المدى.

التنظيم:

1. ضعيف جدا في قدرته على التنظيم.
2. غير منظم في عمله وغير مكترث في معظم الأحيان.
3. متوسط في قدرته على تنظيم عمله وحريص.
4. قدرته في التنظيم فوق الوسط ينظم وينهي أعماله.
5. منظم بشكل ممتاز وينهي الواجبات بدقة متناهية.

التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة ،حفلة ، تغييرات في نظام الحياة اليومية)

1. المواقف الجديدة أو التغيرات تسبب له انفعالا أو اضطرابا شديدا حيث انه يصعب علية ضبط نفسه أو مشاعره.
2. استجاباته للمواقف الجديدة غالبا ما تكون زائدة عن الحد الطبيعي كما أن المواقف الجديدة تزعجة.
3. قدرته على التكيف ملائمة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. تكيفه مع الجديدة سهل وسريع كما أن ثقته بنفسه عاليه.
5. قدرته على التكيف مع المواقف الجديدة ممتازة كما انه مبادر ومستقل بذاته.

التقبل الاجتماعي:

1. لا يتقبله الآخرون.
2. يتحمله الآخرون احيانا.
3. يحبه الآخرون بدرجه متوسطه بالمقارنة مع افراد صفه ومن هم في عمره.
4. يحبه الآخرون بشكل جيد.
5. يحبه الآخرون كثيرا كما يحبون البقاء معه.

المسؤولية:

1. غير قادر على تحمل المسؤولية ولا يبادر بإقامة أي نشاطات.

2. يتجنب تحمل المسؤولية و قيامه بالأدوار الموكلة اليه محدود بالنسبة لمن هم في عمره.
3. يتقبل تحمل المسؤولية بشكل يناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. يفوق المتوسط في تقبله للمسؤولية ويستمتع بها كما أنه مبادر ويلجأ الى التطوع يحب المسؤولية ،مبادر.
5. يتطوع لتحمل المسؤولية ويسعى دوما للمبادرة وبحماس كبير.

انجاز الواجب:

1. لا يقوم بواجباته حتى مع توفر المساعدة و التوجيه.
2. نادرا ما يقوم بواجباته حتى مع توفر المساعدة و التوجيه.
3. اداؤه متوسط ويقوم بما هو مطلوب منه.
4. أداؤه يفوق المتوسط ويقوم بواجباته دون حاجة الى حثه على ذلك.
5. يكمل واجباته دائما وبدون اي اشراف من الآخرين.

الاحساس مع الآخرين(احترام مشاعر الاخرين):

1. غير مهذب مع الاخرين دوما.
2. لا يكترث لمشاعر او رغبات الاخرين عادة.
3. متوسط من حيث احترامه لمشاعر الاخرين وسلوكه غير ملائم من الناحية الاجتماعية احيانا.
4. يفوق المتوسط من حيث احترام لمشاعر الاخرين،نادرا ما يقوم بسلوك غير ملائم من الناحية الاجتماعية.
5. يراعي سلوك الاخرين دوما وسلوكه مقبول دوما من الناحية الاجتماعية.

تبار:.....