– جامعة يحيي فارس – المدية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة

مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة (سنوات الثالثة والرابعة والخامسة إبتدائي)

دراسة ميدانية في بعض إبتدائيات ولاية المدية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه

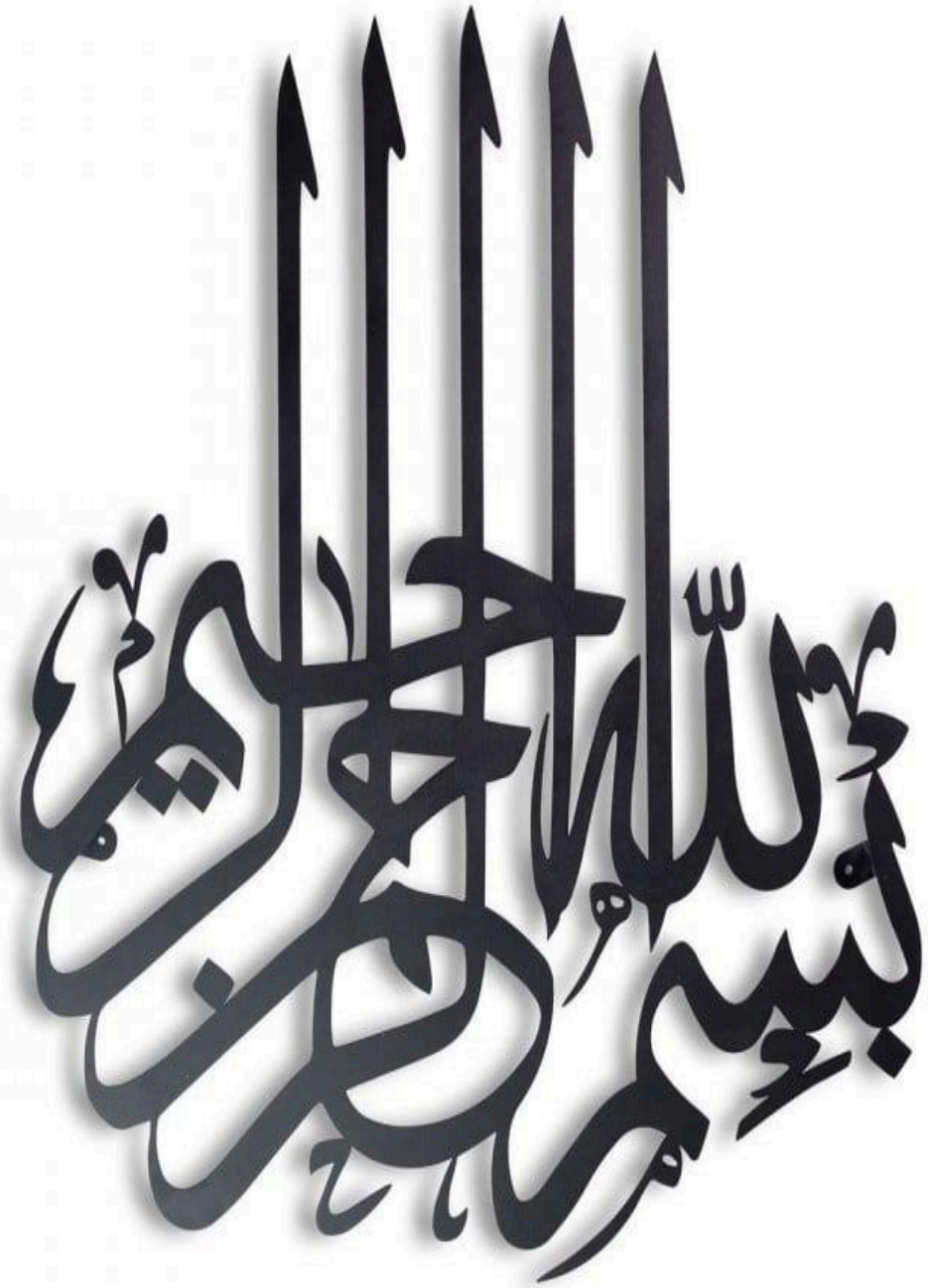
إعداد الطالبتين :

- حساني منى
- عمراوي إكرام

إشراف الأستاذة :

- د. صفية باندو

السنة الجامعية : 2023/2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

أشكر الله عز وجل على توفيقه لي و بعده فالشكر الجزيل لأستاذتي الفاضلة " صفية باندو " التي أشرفت على هذا العمل بكل جد و صبر و تفهم ، ولم تبخل عليا بتوجيهاتها و نصائحها القيمة .

كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة الكرام أعضاء اللجنة المناقشة على قبولهم تقييم هذه المذكرة .

و كل الشكر و التقدير إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد .

الإهداء

أهدي تخرجي هذا إلى روح أبي و أمي رحمهم الله ، وإلى إخوتي أصحاب الفضل الكبير .

و إلى زوجي رفيق دربي حفظكم الله و أدامكم عزا و فخرا .

منى

إهداء

اذا كان اول الطريق الم فان اخره تحقيق حلم؛ واذا كانت اول الانطلاقة دمعة فان نهايتها بسمة؛ وكل بداية لابد لها من نهاية وهاهي السنوات قد مرت والحلم يتحقق؛ فلم تكن الرحلة قصيرة ولا ينبغي لها ان تكون؛ ولم يكن الحلم قريبا

ولا الطريق كان محفوفا بالتسهيلات لكنني فعلتها؛ فعلتها بعد مسيرة دراسية حملت في طياتها الكثير من الصعوبات والمشقة والتعب، وهاانا اليوم اقف على عتبة تخرجي اقطف ثمار تعبي وارفع قبعتي بكل فخر. فاللهم لك الحمد قبل انة ترضى ولك الحمد اذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا لانك وفقتني على اتمام هذا العمل وتحقيق حلمي . الى من جعل الله الجنة تحت اقدامها؛ الى من رآني قلبها قبل عينيها، وحضنتني احشاؤها قبل يديها الى اعز ماأملك التي سهرت وكانت معي في كل حالاتي وظروفي وازالت الاشواك عن طريقي؛ الى من كان دعاؤها سر نجاحي؛ الى الانسانة العظيمة التي تمنت ان تقر عيناها برؤيتي في يوم كهذا؛ فلطالما عاهدتك بالنجاح وهاانا اليوم اتممت وعدي واهديته اليك (امي الغالية حفضك الله) الى من كلله الله بالهبةوالوقار نبراسي الذي ينير دربي الى من احمل اسمه بكل افتخار؛ الى من دعمني بلا حدود واعطاني بلا مقابل؛ الى من علمني ان الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة؛ الى من غرس في روحي مكارم الاخلاق (ابي العزيز ادامك الله وحفضك من كل سوء) الى مصدر قوتي؛ الداعمين الساندين؛ ارضي الصلبة وجداري المتين؛ الى من راهنوا على نجاحي ويذكروننني بمدى قوتي واستطاعتي الذين يؤمنوا بشجاعتي مهما ضعفت وارتخيت إلى من بذلوا جهدا في مساعدتي (اخواتي واخواتي) الى سندي وداعمي ومصدر قوتي؛ الى من كان موضع اتكاء عند عثراتي؛ الى من كان ظلي ورفيقي؛ الى من انتظر هذه اللحظةليفتخر بي؛ الى سندي وشريكي في الحياة (زوجي الغالي) الى ملاكي وحبيبتي وجميلتي؛ الى قرة عيني الى من كانت معي في خطواتي الاخيرة؛ الى من تشاركني وتقاسمني فرحة تخرجي (ابنتي حبيبتي) إلى من كانوا معي في محطاتي الأخيرة، إلى من رافقني دعائهم، إلى من كانوا سندا

وظهرا لي، إلى من كانوا برفقتي لإتمام هذه الرحلة (عائلتي الثانية) إلى من كانت معي في الخطوة الاولى والخطوة الأخيرة، الى من كانت معي في السنوات العجاف سحابا ممطرا، الى صديقة المواقف لا السنين، شريكة الدرب الطويل والطموح البعيد (صديقتي حفصة) الى من جمعتني بهم اجمل الصدف في الحياة فكانوا خير الرفقة ونعم الاصدقاء (صديقاتي) فاللهم اجعله نهاية خير لبداية طريق عظيم

إكرام

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة حيث قمنا بتطيق مقياسين ، مقياس صعوبات التعلم من إعداد الطالبتين و مقياس السلوك اللاتوافقي من إعداد(بشير معمرية) على عينة قوامها 50 معلم و معلمة من ولاية المدية سنوات 3-4-5 ابتدائي .

و انطلقنا من الفرضيات التالية :

-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ ذوي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة .

-هناك فروق في السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة في المرحلة الابتدائية حسب متغير جنس الأستاذ .

-هناك فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظرا الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ .

حيث اتبعنا المنهج الوصفي و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة .

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ ذات صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة حسب جنس الأستاذ.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة حسب جنس الأستاذ .

الكلمات المفتاحية : * السلوك اللاتوافقي .

* صعوبات التعلم الأكاديمية .

* أساتذة التعليم الابتدائي .

Summary of the study:

The current study aims to reveal the manifestations of non-compliant behavior among students with academic learning difficulties from the teachers' point of view, as we applied two scales, the learning difficulties scale prepared by the two students and the non-compliant behavior scale prepared by (Bashir Maamriya) On a sample of 50 male and female teachers from the state of Medea in the 3-4-5 years of primary school.

We started from the following hypotheses:

-There is a statistically significant correlation between academic learning difficulties and non-compliant behavior among primary school students from the teachers' point of view.

-There are differences in the non-compliant behavior of students with academic learning difficulties from the point of view of teachers in the primary stage according to the variable of the teacher's gender.

-There are differences in the academic learning difficulties of primary school students from the teachers' point of view according to the variable of the teacher's gender.

We followed the descriptive approach and the study reached the following results:

-There is a statistically significant correlation between academic learning difficulties and non-compliant behavior among primary school students from the point of view of teachers.

--There are no statistically significant differences in the non-compliant behavior of students with academic learning difficulties from the teachers' point of view according to the gender of the teacher. - There are no statistically significant differences in the academic learning difficulties of primary school students from the teachers' point of view according to the gender of the teacher.

Keywords: * Incompatible behavior.

* Academic learning difficulties

* Primary education teachers**.**

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

شكر و تقدير	-
الإهداء	-
إهداء	-
ملخص الدراسة	-
فهرس المحتويات	I
قائمة الجداول	V
قائمة الأشكال	VII
مقدمة	أ
الفصل الأول :الإطار العام للدراسة	**3**
1-الإشكالية	4
2- تساؤلات الدراسة	6
3- فرضيات الدراسة	6
4- أهمية الدراسة	7
5- أهداف الدراسة	7
6-التعاريف الإجرائية	7
7-الدراسات السابقة	9
8-تعقيب على الدراسات السابقة	14
الفصل الثاني : مظاهر السلوك اللاتوافقي	**21**
تمهيد	22
1-مفهوم السلوك التوافقي	23
2-خصائص السلوك التوافقي	24
3-تعريف السلوك اللاتوافقي	26
4-مظاهر و أشكال السلوك اللا توافقي	27
5- النظريات التي فسرت السلوك اللا توافقي	27

خلاصة	29
الفصل الثالث : صعوبات التعلم الأكاديمية	**30**
تمهيد	31
1-مفهوم صعوبات التعلم	32
2-نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم	34
3-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	36
4-أنواع صعوبات التعلم	37
5-صعوبات التعلم الأكاديمية	38
خلاصة	73
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	**74**
تمهيد	75
1/- الدراسة الاستطلاعية	76
2/-الدراسة الأساسية	81
2-1-منهج الدراسة	81
2-2-مجتمع الدراسة	81
2-3-عبدة مجتمع الدراسة	82
3/-أدوات جمع البيانات	83
4/الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات	84
الفصل الخامس: تحليل ومناقشة فرضيات الدراسة	**86**
1-عرض وتحليل نتائج الدراسة	87
2-مناقشة نتائج الفرضيات الدراسة	92
3-الاستنتاج العام	95
خاتمة	97
قائمة المصادر والمراجع	98
الملاحق	103

قائمة الجداول

قائمة الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01 :	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسية .	84
02 :	يمثل أراء المحكمين حول المقياس .	86
03 :	يوضح معامل الارتباط بين الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس .	87
04 :	يوضح معامل ألفا لذرونباخ لمقياس صعوبات التعلم	87
05 :	يمثل خصائص من حيث المستوى الدراسي .	89
06 :	يمثل خصائص العينة من حيث الجنس .	90
07:	يوضح نتائج الارتباط بين صعوبات التعلم الأكاديمية والسلوك اللاتوافقي باستخدام معامل الارتباط بيرسون لدى أفراد العينة	94
08:	يوضح الفروق في السلوك اللاتوافقي لدى أفراد العينة حسب جنس الأستاذ	96
09:	يوضح نتائج الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث حسب جنس الأستاذ	97

قائمة الأشكال

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01:	يبين نظريات التوافق	26

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق:

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
01 :	يبين الإستبيان قبل التحيكم .	111
02 :	يبين الإستبيان بعد التحيكم	122
03 :	نتائج الإستبيان	130

مقدمة

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة مرحلة هامة و حرجة نظرا لما يواجهه الطفل من صعوبات في التوافق و التكيف مع المتغيرات الجسمية و الانفعالية و النفسية و التربوية و الاجتماعية لذا وجب الاهتمام و تمكين الطفل من ممارسة حقه في التعليم المناسب لسنه و قدراته واستعداداته و مرافقة و متابعة لتقديم التشخيص المناسب للمشكلات و الصعوبات التي قد تعترض في مساره الدراسي أو في حالة العجز أو الإعاقة أو الإصابة ، و تقديم العلاج المناسب في وقته لتجاوز هذه المشكلات و الصعوبات .

ومن بين الصعوبات و المشكلات التعليمية نجد صعوبات التعلم و هي إعاقة خاصة أو قصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية التي تدخل في فهم و استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو العمليات الحسابية ، وهي ناتجة من احتمال وجود خلل بسيط في الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي و لأنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي ، و تكون هذه الصعوبات بمثابة عقبة او حاجز أمام تقدم الطفل في المدرسة فقد تؤثر بشكل كبير على تحصيل التلميذ في المرحلة الابتدائية إذا لم يتم التعرف عليها و تحديدها و مواجهتها .

و تتضمن هذه الدراسة في شكلها النهائي الفصول الآتية :

الفصل الأول : احتوى على الإشكالية و فرضيات الدراسة ، أهميتها ، أهدافها ، تحديد المصطلحات ، الدراسة السابقة و التعقيب عليها .

الفصل الثاني : خاص بالسلوك اللاتوافقي و تم التطرق فيه إلى مفهوم السلوك التوافقي ، خصائص السلوك التوافقي و النظريات المفسرة له والعوامل المؤثرة عليه ، مفهوم السلوك

اللاتوافقي. مظاهر و أشكال السلوك اللاتوافقي و النظريات التي فسرت مظاهر السلوك اللاتوافقي .

الفصل الثالث : خاص بصعوبات التعلم الأكاديمية و يضم المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم و أنواع صعوبات التعلم ، وأسباب و أعراض التشخيص و علاج لصعوبة القراءة و الكتابة و الحساب .

بعدها تطرقنا إلى الجانب الميداني الذي يحتوي على فصل خاص بالإطار المنهجي للدراسة الميدانية و الذي يضم حدود البحث (المكانية الزمانية و البشرية)، المنهج

و الأدوات المعتمدة في جمع البيانات و عينة الدراسة .

و فصل ثاني يضم عرض البيانات و التعليق عليها و التحليل و تفسر النتائج على ضوء الفرضيات و في الأخير خاتمة ، المراجع ، الملاحق .

الفصل الأول :الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- التعاريف الإجرائية للدراسة

7- الدراسات السابقة

8- التعقيب على الدراسات السابقة

9-الفجوة العلمية

1-الإشكالية:

تعتبر المدرسة من بين المؤسسات التعليمية التي تهتم بالعملية التعليمية حيث تعمل على اكتساب التلميذ أو المتعلم المهارات وتنمية القدرات العقلية والنفسية، فينتج عنها إكتساب الطرق التي تساعدنا في إشباع دوافعنا وتحقيق أهدافنا والتغلب على المشكلات، لكن رغم ذلك يصادف هذه العملية التعليمية مجموعة من الصعوبات منها ما هو متعلق بالتلميذ في حد ذاته، ما يؤثر على سلوكه وعلى أدائه وتعلمه والتي تعرف بصعوبات التعلم.

حيث تعتبر صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلاّ أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم، كالفهم والتفكير، أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة او الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات ذوي الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليًا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوي الإعاقات المتعددة حيث أن إعاقتهم قد تكون سببًا مباشرًا للصعوبات التي يعانون منها.

والتي بدأ الاهتمام بها منذ فترة زمنية غير قريبة، لا سيما في المجتمعات المتقدمة والتي تنبهت بصورة متعمقة لطبيعة هذه المشكلة، وللآثار المترتبة عنها في مجال التعليم المدرسي بل وراجعت جزءًا كبيرًا من الهدر التعليمي إلى هذه المشكلة وبخاصة أن طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إنما يمثل مشكلة أساسية في تحديدها حيث يبدو هؤلاء التلاميذ في صورة طبيعية فلا تظهر لديهم أي إعاقات تؤثر على مستوى تعليمهم، وإنما ينخفض أداؤهم عن الأداء المتوقع منهم.

تشير العديد من الدراسات بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في تزايد مستمر، فنجد الدراسة التي أجراها مايكل باست وآخرون (Mykel bust et la, 1996) تشير إلى أن وجود نسبة (7%-8%) من طلبة الصف الثالث ابتدائي والرابع ابتدائي يعانون من صعوبات التعلم، وتؤكد دراسة مايكل باست ان نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم أعلى من نسبة الطلبة المعاقين سمعيًا وبصريًا او عقليًا او ذوي الاضطرابات الانفعالية (تيسير مفلح كوافحة، 2011، ص 32).

وتعاني أعداد كبيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم مستويات متباينة من القصور في المهارات التكيفية السلوكية والاجتماعية، والتي تتجلى في عدد من الاستجابات غير المرغوبة في علاقة الطفل مع المحيط وتؤدي بدورها إلى مستويات متباينة من القصور في السلوك التوافقي للطفل ويعتبر السلوك اللاتوافقي في المرحلة الابتدائية مشكلة معقدة مختلفة الأبعاد والتي تظهر آثاره في سلوكات العنف والانطواء والتشويش على الزملاء أو الغيابات المتكررة والمستمرة وغيرها ممن سمات السلوك اللاتوافقي، وبحسب هيورد ريمنغتون (Remington heward, 2000) أن الأطفال الذين لديهم صعوبة في التعلم يظهرون عجزًا سلوكيًا وأنهم يعانون جملة من السلوكات اللاتوافقية مما يشكل تحديًا كبيرًا لمعلميهم وأولياء أمرهم وغيرهم من القائمين على تأهيلهم وتعليمهم.

فالتوافق لدى المتعلم يمكن أن يؤثر على مساره الدراسي من خلال أسلوب تعامله وتفاعله مع العناصر التربوية في البيئة المدرسية، حيث تعتبر هاته الأخيرة المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي يقضي فيها الطفل جزءًا كبيرًا من حياته يتلقى فيها شتى أنواع المعرفة والتربية والتعليم الذي يعد من الطرق الناجعة في تعديل السلوك.

انطلاقًا مما سبق ذكره نلاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من المشاكل التعليمية مما يولد لديهم سلوكات لا توافقية تتجلى في عدة مظاهر وبناءً على ذلك نطرح التساؤل التالي:

2- تساؤلات الدراسة:

1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والسلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة؟

2- هل هناك فروق في السلوك اللاتوافقي، لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة في المرحلة الابتدائية حسب متغير جنس الأستاذ؟

3- هل هناك فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ؟

3- فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والسلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.

2- هناك فروق في السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة في المرحلة الابتدائية حسب متغير جنس الأستاذ.

3- هناك فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ.

4- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من:

1- أهمية الموضوع الذي نتناوله وهو السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2- تسليط الضوء على السلوكات اللاتوافقية لدى فئة صعوبات التعلم الأكاديمية.

3- تسليط الضوء على أسباب ومظاهر كل من السلوك اللاتوافقية وصعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية واستمرارها في مختلف المراحل النمائية والتعليمية.

5- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على العلاقة بين مظاهر السلوكات التوافقية وصعوبات التعلم الأكاديمية.

2- كشف عن فروق في السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة.

3- الكشف عن الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

6-التعاريف الإجرائية:

1-صعوبات التعلم الأكاديمية : هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية المعد في هذه الدراسة

صعوبة القراءة هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبات القراءة المعد في هذه الدراسة

صعوبة الكتابة : هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبات الكتابة المعد في هذه الدراسة .

صعوبة الحساب : هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبات الحساب المعد في هذه الدراسة

السلوك اللا توافقي :هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس السلوك اللا توافقي المعد في هذه الدراسة .

المرحلة الابتدائية : وفيها يتلقى الطفل تعليمه في المدرسة الابتدائية و هي تبدأ من السنة السادسة حتى سن الثانية عشر و هي تضم كل الأطفال ما عدا المتخلفين عقليا والمعوقين جسميا ، و فيها يعاد تشغيل ما اكتسبه الطفل من لغة والسلوك

المعلم : المعلم هو أهم عنصر لنجاح العملية التعليمية ، فهو الذي يقود عملية التعلم و يؤثر فيها و هو المسؤول عن حمل أعباء التدريس و متطلباته و التأثير في مدى اكتساب الطلاب للخبرات و المعارف و المهارات و المواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها .

7-الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم:

1- دراسة قدي سومية (2015): بعنوان "صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة قراءة، وكتابة وحساب"، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة والحساب و المتمدرسين في المرحلة

الابتدائية، وأجرت الباحثة دراستها في ستة مدارس ابتدائية تابعة لمدينة مستغانم وكان عدد أفراد العينة 150 تلميذًا وتلميذة. وقد استخدمت الباحثة مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية للدكتور بشير معمرية، وأظهرت النتائج أنه يوجد تباين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مستوياتهم الدراسية، وكذلك صعوبة القراءة هي أكثر صعوبة أكاديمية انتشارًا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكشفت النتائج أيضا على انه توجد علاقة موجبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبة القراءة، والكتابة، والحساب) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2- دراسة بكري عبد الحميد (2016): بعنوان "صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي" دراسة إمبريقية ميدانية بمدينة سعيدة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، والرياضيات) بالمرحلة الابتدائية بمستوييها (الأول والثاني)، كما أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ بلغ عددهم 40 تلميذًا وتلميذة من مدينة سعيدة، وتم استخدام استمارة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية للأستاذ بشير معمرية كأداة للدراسة، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: صعوبة القراءة هي أكثر انتشارًا في المستوى الأول (1-2) من المرحلة الابتدائية وصعوبة الرياضيات هي أكثر انتشارًا في المستوى الثاني (3-5) من المرحلة الابتدائية، وأكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية بين المستوى الأول والثاني من المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

3- دراسة عبد الحق بحاش (2019): بعنوان "صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي وهدفت هذه الدراسة إلى الإحاطة بموضوع صعوبات التعلم في شقها الأكاديمي والتي تتضمن كل من صعوبة القراءة والكتابة والحساب، ولمعرفة مدى انتشارها تم الاستعانة ببطارية التشخيص لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي كفتحي الزيات وطبقت

على 76 تلميذًا وتلميذة، بواقع 26 تلميذا وتلميذة كعينة استطلاعية والبقية أي 50 تلميذًا وتلميذة كعينة أساسية، ومن أبرز النتائج وجد أن ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية حسب انتشارها كانت صعوبة القراءة أولاً ثم الكتابة ثم الحساب، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في انتشار هاته الصعوبات تبعا لمتغير الجنس والمستوى التعليمي.

4- دراسة قاسي سليمة (2021): بعنوان صعوبات التعلم الأكاديمية الشائعة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وسبل التكفل البيداغوجي المتبعة، هدفت هذه الدراسة الاستكشافية إلى التعرف على أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) شيوعًا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وسبل التكفل البيداغوجي المتبعة لمساعدة هذه الفئة، ولتحقيق هذا المسعى طبق استبيان على عينة مكونة من 20 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بدت عليهم صعوبات تعلم في القراءة والكتابة والحساب، تم اختيارهم بطريقة قصدية بناء على ملاحظات وتقديرات معلميهم وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعًا بين هؤلاء التلاميذ كانت صعوبة تعلم الكتابة ثم القراءة وأخيرًا الحساب، ويتم التكفل البيداغوجي من خلال حصص المعالجة البيداغوجية، حيث يقوم المعلم في هذه الحصص بعد عمليتي الاكتشاف والتشخيص، بمحاولة تقويم العجز وعلاجه والتي غالبًا ما تكون غير كافية.

5- دراسة سعدي فتيحة (2023): بعنوان "صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي"، هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تلاميذ التعليم الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب)، والكشف عن ما إذا كانت فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ حسب الجنس، وأجريت الدراسة على عينة 160 تلميذًا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية في بعض المدارس

الابتدائية التابعة لولاية تيزي وزو، وطبق على هؤلاء التلاميذ مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للمرحلة الابتدائية لبشير معمرية، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافت، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

يعاني تلاميذ التعليم الابتدائي من صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب)، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي حسب الجنس.

الدراسات التي تناولت السلوك اللاتوافقي:

1- دراسة أحمد محمد ثوري الحيالي (2007): بعنوان "الصعوبات التعلمية و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ التربية الخاصة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الصعوبات التعلمية و السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات التعلمية و السلوك اللاتوافقي وفقا لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية (الثاني، الرابع)، بلغت عينة البحث (231) تلميذًا اختيروا بالأسلوب العمدي من المدارس المشمولة بالتربية الخاصة ويمثلون نسبة (17%) من المجتمع الأصلي البالغ (1277) تلميذًا وتلميذة فقد قام الباحث ببناء أداتين للغرض (أداة الصعوبات التعلمية) وأداة (السلوك اللاتوافقي)

وتم تطبيقها على عينة البحث .وكانت نتائج التحليل الإحصائي كما يلي:

أن التلاميذ بطيئي التعلم لديهم صعوبات تعلمية فقد بلغ المتوسط العام لمستوى الصعوبات التعلمية (41,6) درجة وهي أعلى من المتوسط النظري البالغ (37,5) درجة، إضافة إلى أن التلاميذ بطيئي التعلم لديهم سلوك لا توافقي فقد بلغ المتوسط العام لمستوى السلوك

اللاتوافقي (50) درجة وهي أعلى من المتوسط النظري البالغ (48,6) درجة، كما أنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات التعلمية و السلوك اللاتوافقي تبعًا لمتغير الجنس، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين التلاميذ بطيئي التعلم في مستوى الصعوبات التعلمية و السلوك اللاتوافقي تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية (الثاني – الرابع).

2- دراسة مروة محمد علي (2020): بعنوان فاعلية برنامج تعديل السلوك اللاتوافقي في البيئة المدرسية لدى الأطفال المعرضين للعنف الأسري، هدفت الدراسة إلى تعديل السلوك اللاتوافقي لدى عينة من الأطفال المعرضين للعنف الأسري، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً من الأطفال المعرضين للعنف الأسري مقسمين إلى مجموعتين (30) تجريبية مقسمة إلى (16) ذكور، (14) إناث، والمجموعة الضابطة مقسمة إلى (18) ذكور، و(12) إناث، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة، واعتمدت الدراسة على أدوات هي: قائمة البيانات الأولية ومقياس السلوك اللاتوافقي وكذا مقياس البيئة المدرسية ومقياس العنف الأسري وبرنامج لتعديل السلوك اللاتوافقي لدى الأطفال المعرضين للعنف الأسري من (إعداد الباحثة).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أثبت تحقق الفروض في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس السلوك اللاتوافقي في القياسين القبلي والبعدي وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، فاعلية البرنامج في تعديل السلوك اللاتوافقي لدى عينة الدراسة من الأطفال المعرضين للعنف الأسري (المجموعة التجريبية).

3- دراسة نعمة إبراهيم عبد الغفار عبد الرحمان (2021): بعنوان "برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لخفض بعض السلوكيات اللاتوافقية لدى الأطفال الصم" هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض بعض السلوكيات اللاتوافقية (العدوان- النشاط الزائد) لدى الأطفال الصم الذين تراوحت أعمارهم بين (5-8) سنوات والملحقين بمدرسة الأمل للصم وضعف السمع بالمنيا، وبلغ حجم العينة (30) طفلاً وطفلة، وبعد ضبط المتغيرات (الذكاء- العمر الزمني- والمستوى الاجتماعي والاقتصادي) لأفراد العينة ثم تطبيق استمارة تقدير السلوك اللاتوافقي لدى الأطفال الصح (5-8) سنوات كإحدى أدوات القياس القبلي، وتبعه تطبيق البرنامج الإرشادي التكاملي، و باستخدام المعاملات الإحصائية المتمثلة في (t-test) وإيتا أسفرت النتائج على فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي المقترح في خفض بعض السلوكيات اللاتوافقية لدى الأطفال الصم.

4- دراسة آية عبد الخالق سعد محمد العجرودي (2021): بعنوان أثر استخدام الألعاب الصغيرة في تحسين السلوك اللاتوافقي لدى الطفل المعاق سمعيًا، هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام الألعاب الصغيرة في تحسين السلوك اللاتوافقي لدى الطفل المعاق سمعيًا، واقتصر البحث على مجموعة مكونة من (20) طفل وطفلة من أطفال مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020-2021)، كما استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد الأدوات التالية: مجموعة من الألعاب الصغيرة لتحسين السلوك اللاتوافقي لدى الطفل المعاق سمعيًا (إعداد الباحثة)، وكذا إعداد مقياس السلوك اللاتوافقي للطفل ذوي الإعاقة السمعية (إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي في متغيرات مقياس السلوك اللاتوافقي للطفل ذوي الإعاقة السمعية وكذا تختلف نسب تحسن متغيرات مقياس اللاتوافقي للطفل ذوي الإعاقة السمعية.

8-تعقيب على الدراسات السابقة:

تعقيب الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم:

من حيث العينة:

هناك تباين في عدد العينة حيث هناك دراسات شملت عينات كبيرة مثل دراسة قدي سومية (2015)، ودراسة سعدي فتيحة (2023) والتي شملت (150إلى160) تلميذًا وتلميذة.

بينما هناك دراسات شملت عينات صغيرة مثل دراسة قاسمي سليمة (2021 وعبد الحق بحاش (2019) والتي شملت (20 إلى 76) تلميذًا وتلميذة.

من حيث الهدف:

اختلفت الدراسات السابقة من حيث الهدف حيث هدفت دراسة قدي سومية (2015) إلى كشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة والحساب و المتمدرسين في مرحلة الابتدائية.في حين هدفت دراسة بكري عبد الحميد (2016) على التعرف على مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية القراءة والكتابة والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمستوياها الأول والثاني.

حيث هدفت الدراسة عبد الحق بحاش (2019) إلى الإحاطة بموضوع صعوبات التعلم في شقيها الأكاديمي.

أما بالنسبة لدراسة قاسمي سليمة (2021) هدفت إلى التعرف على أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

في حين هدفت دراسة سعدي فتيحة (2023) إلى الكشف عن تلاميذ التعليم الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.

من حيث الأدوات:

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة حيث أن دراسة قدي سومية (2015) استخدمت مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية للدكتور بشير معمرية.

في حين دراسة بكري عبد الحميد (2016) تم من خلالها استخدام استمارة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية للأستاذ بشير معمرية كأداة.

أما دراسة عبد الحق بحاش (2019) تم من خلال الدراسة الاستعانة ببطارية التشخيص لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لفتحي زيات.

أما بالنسبة لدراسة قاسي سليمة (2021) تم تطبيق استبيان على عينة بدت عليهم صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب.

في حين دراسة سعدي فتيحة (2023) تم من خلالها تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للمرحلة الابتدائية لبشير معمرية واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافت.

من حيث النتائج:

دراسة قدي سومية (2015) توصلت إلى نتائج على أنه توجد علاقة موجبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبة القراءة والكتابة والحساب) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة لدراسة بكري عبد الحميد (2016) توصلت إلى النتائج التالية: صعوبات القراءة هي أكثر انتشارًا في المستوى الأول (1-2) من المرحلة الأبتدائية وصعوبات الرياضيات هي الأكثر انتشارًا في المستوى الثاني (3-5) من المرحلة الابتدائية، وأكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية بين المستوى الأول والثاني من المرحلة الابتدائية لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

في حين دراسة عبد الحق بحاش (2019) توصلت إلى نتائج ومن أبرزها ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية حسب انتشارها كانت صعوبة القراءة أولاً ثم الكتابة ثم الحساب، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في انتشار هاته الصعوبات تبعًا لمتغير الجنس والمستوى التعليمي.

أما دراسة سعدي فتيحة (2023) كشفت عن النتائج التالية: يعاني تلاميذ التعليم الابتدائي من صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي حسب الجنس.

حيث دراسة قاسي سليمة (2021) توصلت إلى أن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعًا بين هؤلاء التلاميذ كانت صعوبة تعلم الكتابة ثم القراءة أخيرًا الحساب، ويتم التكفل البيداغوجي من خلال حصص المعالجة البيداغوجية، حيث يقوم المعلم في هذه الحصص بعد عمليتي الاكتشاف والتشخيص بمحاولة تقويم العجز وعلاجه والتي غالبًا ما تكون غير كافية.

تعقيب الدراسات التي تناولت السلوك اللاتوافقي:

من حيث العينة: اختلفت الدراسات السابقة من حيث العينة حيث شملت دراسة أحمد محمد نوري محمود الحيالي (2007) 231 تلميذًا ويمثلون نسبة (17%) من المجتمع الأصلي البالغ (1277) تلميذًا وتلميذة.

في حين شملت دراسة مروة محمد علي (2020) على 60 طفلاً من الأطفال المعرضين للعنف الأسري مقسمين إلى مجموعتين (30 تجريبية مقسمة إلى 16 ذكور 14 إناث تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة.

أما دراسة نعمة إبراهيم عبد الغفار عبد الرحمن (2021) بلغ حجم العينة 30 طفلاً وطفلة.

في حين دراسة آية عبد الخالق سعد محمد العجرودي (2021) حيث أن عينة الدراسة تكونت من (20) طفلاً وطفلة.

من حيث الهدف: اختلفت الدراسات السابقة من حيث الهدف حيث هدفت الدراسة أحمد محمد نوري محمود الحيالي (2007) إلى التعرف على مستوى الصعوبات التعليمية والسلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

في حين هدفت دراسة مروة محمد علي (2020) إلى تعديل السلوك اللاتوافقي لدى عينة من الأطفال المعرضين للعنف الأسري.

بينما هدفت دراسة نعمة إبراهيم عبد الغفار عبد الرحمن (2021) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخض بعض السلوكيات اللاتوافقية (العدوان، النشاط الزائد) لدى أطفال الصم.

أما بالنسبة لدراسة آية عبد الخالق سعد محمد (2021) هدفت إلى التحقق من أثر استخدام الألعاب الصغيرة في تحسين السلوك اللاتوافقي لدى الطفل المعاق سمعيًا.

من حيث الأدوات:

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات التي تناولت السلوك اللاتوافقي.

حيث أن دراسة أحمد محمد نوري محمود الحيالي (2007) استخدم فيها الباحث أداتين للفرض (أداة الصعوبات التعليمية) وأداة السلوك اللاتوافقي وتم تطبيقها على عينة البحث.

في حين دراسة مروة محمد علي (2020) اعتمدت على أدوات هي: قائمة البيانات الأولية ومقياس السلوك اللاتوافقي وكذا مقياس البيئة المدرسية ومقياس العنف الأسري وبرنامج لتعديل السلوك اللاتوافقي لدى الأطفال المعرضين للعنف الأسري.

أما بالنسبة لدراسة نعمة إبراهيم عبد الغفار عبد الرحمان (2021) تم تطبيق استمارة تقدير السلوك اللاتوافقي لدى الأطفال الصم (5-8 سنوات) كإحدى أدوات القياس القبلي، وتبعه تطبيق البرنامج الإرشادي التكاملي.

حيث أن دراسة آية عبد الخالق سعد محمد العجرودي (2021) اعتمدت على الأدوات التالية: مجموعة من الألعاب الصغيرة لتحسين السلوك اللاتوافقي لدى الطفل المعاقد سمعيًا وكذا إعداد مقياس السلوك اللاتوافقي للطفل ذوي الإعاقة السمعية.

من حيث النتائج:

فيما يخص دراسة أحمد محمد نوري محمود الحيالي (2007) كانت نتائج التحليل الإحصائي كما يلي:

أن التلاميذ بطيئي التعلم لديهم صعوبات تعليمية فقد بلغ المتوسط العام لمستوى الصعوبات التعليمية (41,6) درجة وهي أعلى من المتوسط النظري البالغ (37,5) درجة، إضافة إلى أن التلاميذ بطيئي التعلم لديهم سلوك لا توافقي فقد بلغ المتوسط العام لمستوى السلوك اللاتوافقي (50) درجة وهي أعلى من المتوسط النظري البالغ (48,6) درجة كما أنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات التعليمية و السلوك اللاتوافقي تبعًا لمتغير الجنس هناك فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين التلاميذ بطيئي التعلم في مستوى الصعوبات التعليمية و السلوك اللاتوافقي تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية (الثاني، الرابع).

بالنسبة لدراسة مروة محمد علي (2020) توصلت إلى النتائج التالية أثبت تحقق الفروض في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس السلوك اللاتوافقي في القياسين القبلي والبعدي وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، فاعلية البرنامج في تعديل السلوك اللاتوافقي لدى عينة.

في حين دراسة نعمة إبراهيم عبد الغفار عبد الرحمان (2021) أسفرت النتائج على فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي المقترح في خفض بعض السلوكيات اللاتوافقية لدى أطفال الصم.

أما فيما يخص دراسة آية عبد الخالق سعد محمد العجرودي (2021) توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي في متغيرات مقياس السلوك

اللاتوافقي للطفل ذوي الإعاقة السمعية وكذا تختلف نسب تحسن متغيرات مقياس اللاتوافقي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

أما فيما يخص دراستنا فقد اتفقت مع مجمل الدراسات السابقة من حيث الهدف والمتمثلة في معرفة العلاقة بين مظاهر السلوك اللاتوافقي وصعوبات التعلم الأكاديمية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية بولاية المدية حيث تم الاعتماد على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية ومقياس مظاهر السلوك اللاتوافقي على عينة من معلمي التعليم الابتدائي من جنسين مختلفين.

الفجوة العلمية

لا توجد اي دراسة ربطت بين المتغيرات الدراسية اي هذه الدراسة حاولت الربط بين السلوك اللا توافقي وصعوبات التعلم الأكاديمية .

الفصل الثاني : مظاهر السلوك التوافقي

تمهيد:

1- مفهوم السلوك التوافقي

2- خصائص السلوك التوافقي

3- مفهوم السلوك اللاتوافقي

4- مظاهر و أشكال السلوك اللاتوافقي

5- النظريات التي فسرت مظاهر السلوك اللاتوافقي

خلاصة

تمهيد :

السلوك التوافقي هو نوع من السلوك الذي يهدف إلى تعزيز التواصل الإيجابي والتعاون بين الأفراد في المجتمع ، يركز السلوك التوافقي على فهم و تقدير احتياجات الآخرين و الاستجابة لها بطريقة تعزز العلاقة الإيجابية و تساهم في حل المشاكل بشكل بناء ، يعتمد السلوك التوافقي على احترام المتبادل و الصدق ، و التفاهم و القدرة على التفاوض و التواصل إلى اتفاقيات مرضية لجميع الأطراف عكس السلوك اللاتوافقي الذي يظهر في شكل عدوان لدى الطفل ،

سوف نتناول في هذا الفصل مفهوم السلوك التوافقي و خصائصه و النظريات المفسرة له و العوامل المؤثرة في السلوك التوافقي و مفهوم السلوك اللاتوافقي و مظاهر وأشكال السلوك اللاتوافقي و النظريات المفسرة لمظاهر السلوك اللاتوافقي .

1-مفهوم السلوك التوافقي :

اختلف مفهوم السلوك التوافقي و معناه في أدبيات علم النفس كنتيجة للخبرات الجديدة المتنوعة للدارسين العرب في مجال علم النفس التربوي و الاجتماعي و الصحة النفسية والعلوم الإنسانية في المدارس الأجنبية المختلفة كالمدرسة البنائية (ألمانيا) ، و الوظيفية (أمريكا) ، و السلوكية و كذا الجشطالتية و بالتالي سمي السلوك التوافقي بمسميات أخرى مثل : (السلوك التكيفي ، التوافق النفسي ، والتكيف الاجتماعي) ، فكل هذه المرادفات تعني: (تنظيم الإنسان لصراعاته و حلها ،و مواجهة مشكلات حياته من إشباعات واحباطات وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء ، و الانسجام مع الذات و مع الآخرين في الأسرة و المدرسة و الجامعة و العمل و التنظيمات التي ينخرط فيها ، فيعرف السلوك التوافقي بأنه :

" عملية إحداث توازن بين حاجات الفرد و متطلباته من جهة ، و بين مطالب البيئة التي يعيش فيها من جهة أخرى وهو يعمل على تغيير سلوكه ، أو إحداث تغيير في البيئة لأجل تحقيق هذا الهدف ". (نهاية عبد الرحيم حسن سبوبة ، 2015 ، ص 10)

و حسب (روحي مروح عبدات) فقد اعتبر السلوك التوافقي بأنه : " قدرة الفرد على تغيير سلوكه و عاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعا نفسيا تغييرا يناسب هذه الظروف الجديدة ". (روحي مروح عبدات ، 2010 ، ص 19)

و قد عرف (سحوان أحمد و آخرون) السلوك التوافقي على أنه : " عملية مستمرة و حيوية تحافظ على حياة الفرد بإشباع حاجاته المادية و النفسية بكفاءة ، و يغير بها الفرد سلوكه أو يعدل بيئته أو الاثنين معا للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي و البدني و أن يسلك الفرد سلوك يدل على رضاه عن ذاته و تقبلها لها ".(سحوان أحمد و آخرون ، 2021 ، ص 93)

2-خصائص السلوك التوافقي :

يرى علماء النفس أن السلوك التوافقي له خاصيتين رئيسيتين هما ، أنه : عملية مستمرة باستمرار الحياة و أنه عملية نسبية بمعنى أنه قد يكون الفرد متوافق في فترة من حياته وغير متوافق في مجال آخر ، و يضيف العلماء أن هناك بعض السمات الشخصية التي تدل على التوافق السوي مؤكدا أنه يتعذر على الفرد تحقيق التوافق بدونها و أهم هذه السمات ما يلي :

- اتجاهات سوية نحو الذات
- إدراك الواقع بشكل واقعي (أي بعيد عن الجنوح الخيالي)

- أن يتوفر لدى الفرد كفاءات جسمية و عقلية و اجتماعية و انفعالية تجعل الفرد قادرا على مواجهة مشكلات الحياة
- الاستقلالية والثقة في الذات وتحمل المسؤولية
- تحقيق الذات بمعنى أن يسعى الفرد إلى تنمية إمكاناته إلى أقصى حد نهاية(عبد الرحيم حسن سبوبة ، 2015 ، ص 12)

وقد ذكرت جليلة بن إمام خصائص التوافق و لخصتها في النقاط التالية :

1.2. **التوافق عملية ديناميكية :** و يعني ذلك أن عملية التوافق تمر بعدة مراحل يتحقق خلالها للفرد إشباع حاجاته النفسية و الاجتماعية كما تعني أنه لا يتم مرة واحدة وبصفة نهائية لأن الحياة سلسلة من الحاجات و الدوافع و الرغبات التي تتطلب إشباعها و غيرها من التوترات التي تهدد اتزان الفرد ، و بالتالي محاولة لإزالة هذه التوترات واستعادة الاتزان من جديد .

2.2. **التوافق و عملية تطورية ارتقائية :** و هذا يعني أن عملية التوافق تنمو و ترتقي بحاجات الفرد و دوافعه أي أنها عملية مرتبطة بمراحل نموه المختلفة وخصائصها ومتطلباتها حيث ترتقي من الدوافع و الحاجات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا

3.2. **التوافق عملية كلية :** أي أن التوافق خاصية لا تقتصر على السلوك الخارجي للفرد فهي تأخذ في الاعتبار تجاربه الشعورية و ما يستشعره من رضا تجاه ذاته و أفعاله .

4.2. **التوافق عملية نسبية :** حيث يختلف باختلاف الظروف الاجتماعية و الاقتصادية وأنه يتوقف على عاملي الزمان و المكان و من ثم يمكن القول بأن للتوافق مستويات ومتعددة فالحياة ما هي إلا سلسلة من عمليات التوافق فالكائن يقوم بتعديل سلوكه تغيير

أنماطه و استجابة للمواقف حينما يحس بحاجة تتطلب إشباعا و الفرد السوي هو الذي يتصف بالمرونة والقدرة على تغيير استجاباته حتى تلائم المواقف البيئية المتغيرة ويصل للإشباع عن طريق سلوك توافقي مع تلك المواقف .

5.2. التوافق عملية وظيفية : أي أن التوافق سواء كان سويا أو مرضيا فإنه ينطوي على وظيفة إعادة الاتزان أو تحقيق الاتزان من جديد الناشئ عن صراع قوي بين الذات والموضوع فالإنسان شعاره الدائم " أنا موجود في حالتي الصحة والمرض ، التوافق وسوء التوافق " إن التوافق ليس مجرد خفض للتوتر و إنما تحقيق لقيمة الذات و للوجود الإنساني. (جليلة بن إمام ، 2022 ، ص 39-40)

و من خلال ما سبق ذكره يمكن القول بأن التوافق هو عملية دائمة و مستمرة تستمر طيلة حياة الإنسان و لا تحدث مرة واحدة في حياته ، و كذا يعتبر إشباع الرغبات و الدوافع من أساسيات تحقيق الاتزان والتوافق.

1. العوامل المؤثرة في السلوك التوافقي :

يعمل الفرد دائما على تحقيق السلوك التوافقي ويلجأ في ذلك إلى أساليب مباشرة و غير مباشرة

1.1. التوافق النفسي و مطالب النمو : من أهم عوامل إحداث التوافق السلوكي المباشرة وتحقيق مطالب النمو النفسي السوي في جميع مراحله و بكافة مظاهره (جسميا ، وعقليا ، وانفعاليا ، واجتماعيا) و مطالب النمو هي الأشياء التي يتطلبها النمو النفسي للفرد التي يجب أن يتعلمها حتى يصبح سعيدا وناجحا في حياته أي أنها عبارة عن المستويات الضرورية التي تحدد خطوات النمو السوي للفرد

1.2. السلوك التوافقي و دوافع السلوك من أهم الشروط التي تحقق السلوك التوافقي : إشباع دوافع السلوك و حاجات الفرد من أهم العوامل المباشرة لإحداث التوافق السلوكي بصفة عامة من الموضوعات الهامة في علم النفس لأن الدوافع بطبيعة الحال هي التي تفسر السلوك ، و يعتبر السلوك نتاج عملية تتفاعل فيها العوامل الحيوية و أمثلتها الحاجات الحيوية و إشباعها ضروري لحياة الفرد والعوامل النفسية الاجتماعية مثل : الحاجات النفسية (الأمن و الاجتماع و تأكيد الذات)و إشباعها ضروري لتحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي

1.3. التوافق و حيل الدفاع النفسي : أساليب غير مباشرة تحاول إحداث التوافق السلوكي وهي وسائل توافقية لاشعورية من جانب الفرد من وظيفتها تشويه ومسح الحقيقة حتى يتخلص الفرد من حالة التوتر و القلق الناتجة عن الإحباط والصراعات التي لم تحل و التي تهدد أمنه النفسي و هدفها وقاية الذات والدفاع عنها والاحتفاظ و الثقة بالنفس واحترام الذات و تحقيق الراحة النفسية والأمن النفسي .(نهاية عبد الرحيم حسن سبوبه ، 2015 ، ص 14-15 .)

4-تعريف السلوك اللاتوافقي :

هو فشل الطفل في إشباع احتياجاته ، و مواجهة صراعاته ، و من ثم يعيش في الأسرة والمدرسة في حالة من عدم الانسجام و سوء التوافق(صفوت فرج و ناهد رمزي ، 2001 ، ص 54) ، و يعرف أيضا مجموعة أنماط سلوكية تختلف عما ينبغي أن يكون عليه سلوك التلميذ داخل حجرة الدراسة ، و يتكرر هذا السلوك عند التلميذ رغم المحاولات لتوفيقه ويعتبر سلوكا غير مرغوب فيه ويصعب التحكم فيه ، و يسبب اضطرابا في العمل المدرسي و يعتبر تبعا لذلك سلوكا لا توافقيا. (إيمان فؤاد كاشف ، 1995)

فقد عرف محمد عبد الظاهر الطيب (2002) السلوك اللاتوافقي بأنه فشل الشخص في تحقيق انجازاته و إشباع حاجاته ، و مواجهة صراعاته ، و من ثم يعيش الفرد في الأسرة ، في العمل ، في التنظيمات التي ينخرط فيها في حالة من عدم الانسجام وعدم التناغم ، وإذا زاد هذا القدر من سوء التوافق اقترب الفرد من العصاب ، ص 63

5-مظاهر أشكال السلوك اللا توافقي :

تنقسم مظاهر وأشكال السلوك اللاتوافقي إلى الأنواع الآتية

1.1. **عدوان جسمي :** مثل الضرب و الدفع و البصق و القفز و اغتصاب شيء و الخنق و العدوان الجسمي و قد يتم عند الاستفزاز و بدون استفزاز

1.2. **عدوان لفظي أو رمزي :** مثل التهديد اللفظي و المطالب الملحة و الوعيد والإيماءات و الحط من قيمة الآخرين

1.3. **عدوان على شكل جيشان عاطفي :** مثل نوبات الغضب

1.4. **عدوان غير مباشر :** أي الهجوم أو الإيذاء عن طريق شخص آخر أو شيء آخر

1.5. **عدوان سلبي :** كالعناد و المماطلة و التسويف المعتمد ومن خلال المظاهر ، يرى الباحث أن السلوكيات اللا توافقية مثل الانسحاب والاضطرابات النفسية والسلوك الاجتماعي الغير مناسب يعد عدوان سلبي(فاروق عبد السلام ، 1990 ، ص 81)

6- النظريات التي فسرت السلوك اللا توافقي :

3.1. **النظرية الوراثية :** و يرى أصحاب هذه النظرية أن العامل الوراثي و(الفسيولوجي) هما العاملان اللذان يؤثران في الاضطرابات السلوكية ، فالعامل الوراثي يكون الاستعداد الوراثي للإصابة بهذه الاضطرابات عن طريق جينات معقدة (موروثات) مثل سرعة الاستثارة العصبية والتوتر مما يجعل الفرد مستعدا للشد النفسي والاضطراب السلوكي ، أما

أثر العامل البيولوجي في الاضطرابات السلوكية فقد افترضت هذه النظرية بأن له آثارا في وظائف الجهاز العصبي تقوم بتحرير سلسلة التنبيه التي ترجع بشكلها النهائي إلى الخارج ، فسلوك الفرد يتأثر فيه عناصر الاستثارة و الكف، فمركز الاستثارة منتشرة في المراكز والقوى الدماغية تحت القشرة واللحاء و تؤدي استثارة هذه الخلايا من أجهزة عديدة الهيبوثلامس إلى جعل الفرد مضطربا. (مرسي ، 1988 ، ص 236)

3.2. **نظريات التعلم :** يمكن الإشارة إلى نظريتين مهمتين في هذا الاتجاه وهما نظرية سكنر scene وتأكيده على السلوك الإجرائي و أن معظم سلوك الإنسان متعلم وأن الفرد يتعلم السلوك السوي وغير السوي ، أي يتعلم السلوك المتوافق وغير المتوافق ، ويتضمن ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديله وأن الشخص يتعلم السلوك من خلال تفاعله مع البيئة ومع الآخرين، ونظرية باندورا المتمثلة بالنمذجة (التقليد) والسلوكيات التي تكافئ تقويم أدائه سواء كانت سلوكيات تكيفية أو غير تكيفية ، فالسلوك الاجتماعي عند تعرضه لمواقف تتصف بالإحباط أو الصراع أو التناقض قد يؤدي إلى عدم القدرة على التوازن والتمييز والطفل ينمذج سلوكه من خلال ملاحظة سلوك النموذج.(عبد الخالق ، 1990 ، ص 181)

3.3. **النظرية المعرفية :** و قد برز وجهة النظر المعرفية من خلال التصور المعرفي للبناء الانفعالي للفرد و علاقته بالعمليات العملية لأن الخلل و الاضطرابات يكمنان في ذلك البناء الذي يؤثر في جوانب الشخصية الأخرى (بيولوجية) و التي ترتبط بوظائف أحد الأجهزة لاسيما الجهاز العصبي المركزي الذي تتمثل نشاطاته أساسا في العمليات المعرفية مثل الإدراك و التذكر والتفكير وكذلك تترك الخلل في البناء الانفعالي تأثيرا سلبيا في مهارات الفرد النفس حركية، والشخص المضطرب هو الذي يعاني من عدم القدرة على إشباع حاجاته الإنسانية الأساسية المتمثلة بالانتماء و الاحترام بشكل منطقي ناجح و يتسم بأفكار غير واقعية فالعالم بياجيه paaga ينظر للإنسان نظرة إيكولوجية باعتباره جزء لا

يتجزأ من البيئة فهو يؤثر ويتأثر بها وعمليات تفاعلية مع البيئة تعتمد على المخططات التي تكونها بين معرفية موروثة لديه و أن الفرد يطور خبرات الطفولة الشكلية بمخططات تكون فيه الذات والعالم والمستقبل في رؤية سلبية وأن الضغوطات البيئية يمكن أن تنشط المخطط السيئ. (زهران حامد عبد السلام ، 1980)

خلاصة :

في الأخير نستخلص أن السلوك اللا توافقي هو نمط سلوكي يختلف عن القيم والمعايير المجتمعية المقبولة ، يمكن أن تكون خاتمته تأثيرات سلبية على الفرد و المجتمع ، مثل العزلة الاجتماعية والعقوبات القانونية ، وفقدان الثقة من الآخرين ، يجب التركيز على تعزيز الوعي والتثقيف حول السلوك الإيجابي وأثره البناء على الفرد والمجتمع .

الفصل الثالث : صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

1- مفهوم صعوبات التعلم

2- نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم

3- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

4- أنواع صعوبات التعلم

صعوبات التعلم الأكاديمية

خلاصة

تمهيد :

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة ، حيث كان اهتمام التربي.ة الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية والسمعية و البصرية و الحركية و لكن سبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي ، ولكن يعانون من مشكلات تعليمية، فقد بدأ المختصون في التركيز على هذه الفئة بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم عندها وخاصة في الجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية ، ولهذا فإن مجال صعوبات التعلم قد أصبح من المجالات التي تستغل بال الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة ، و الباحثون فيه يتعرضون لدراسة الخصائص المميزة للذين يعانون صعوبات التعلم ، والتعرف على طبيعة تلك الصعوبات وأنسب استراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسبة لتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان ، وفي هذا الفصل سنحاول التطرق إلى مفهوم صعوبات و نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم ، والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم وأنواع صعوبات التعلم ، وسوف نتطرق كذلك إلى صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة والكتابة والحساب) ومن خلال كل صعوبة نتناول المفهوم والأسباب والأعراض والأنواع والتشخيص العلاج

1-مفهوم صعوبات التعلم :

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط ، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم : كالفهم، أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة و الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية أوفي المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا أو المصابين بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة ذلك حيث أن اعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبة التي يعانون منها. (فكري لطيف متولي ، 2015 ، ص 26) .

و قد تعرف على أنها اضطراب في القدرة على التعلم بصورة فعالة بمدى يتلائم مع قدرات الفرد الحقيقية و هذا يظهر من خلال اضطرابات في قدرة الفرد على استقبال المعلومات المتعلقة بالأداء المدرسي ، أو أن تنظيمها أو التعبير عنها ، كما تظهر من خلال تفاوت ملحوظ بين قدرات الفرد العقلية بصورة عامة وبين أدائه في واحدة أو أكثر من المهارات الدراسية التحضيرية ،التعبير اللفظي ،التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية ، الفهم القرائي ، الفهم الاصغائي، العمليات الحسابية (محمد صبحي عبد السلام ، 2009 ، ص9) ، وعرفها كيرك 1962 : على أنها :" تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام ، اللغة ، القراءة ، الكتابة ، الحساب ، أو أي مواد دراسية أخرى ، وذلك نتيجة إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية أخرى ، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أوالحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية " (السيد عبد الحميد سليمان السيد ، 2008 ، ص 32) . و يشير تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1994) على أن صعوبات التعلم هي : " مجموعة

غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع و الكلام و القراءة و الكتابة و الاستدلال و القدرات العقلية و هذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي و يمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد و من الممكن أن يكون مصحوبا باضطراب في السلوك و الإدراك الاجتماعي (هند عصام العزازي ، 2014 ، ص 14) ، كما عرفتها الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968) : إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم :" أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، و هذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع ، أو التفكير أو التكلم أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، و هذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي البسيط و عسر الكلام ، و الحبسة الكلامية النمائية ، لا يشتمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساسا إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي " من خلال التعريفات السابقة نستنتج بأن صعوبات التعلم هي عجز أو اضطراب أو عدم قدرة الفرد على القراءة و الكتابة و الحساب و التفكير ... مع امتلاكه قدرات عقلية عادية أو متوسطة ، و هذا الاضطراب يرجع للخلل الوظيفي في الدماغ و ليس بسبب إعاقة حسية أو بصرية أو سمعية .

2-نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم :

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظرا لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات و شعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد . ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم و ترجع الجذور التاريخية ، و بالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث

التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال (francise gall 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 ، و صاغ فكرا مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ و تؤدي إلى اضطراب النطق و اللغة ، و قد شهد مطلع الستنيات من القرن الماضي كما يرى هالان و كوفمان (, hallahan kauffman2003) تقديم اقتراح من جانب صموئيل كيرك (somuel kirk) يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم (learning difficulties) ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت أنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط و لكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم ، ويؤكد جونسون (johnson 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام 1963 , و أيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح ، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم و تصنيفهم ، وكيف يمكن تصنيف و علاج تلك الصعوبات ، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك kirk في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد و قد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أفريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية و حضره العديد من المشتغلين بالمجال ، و في هذا المؤتمر ، أكد (صموئيل كيرك kirk) أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية ، و منذ ذلك التاريخ و مجال صعوبات التعلم يلقى اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين و على المستوى الرسمي ، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام 1965 و إصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم (journal of learning disabilities) كدوية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذي صنفوا على أن لديهم صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من

إحدى عشر تعريفا ذو صيغة رسمية قبول بالرفض ، أو النقد و الآخر حضي بالقبول ، إلا أن أكثر التعريفات قبولا من المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون (94-142) والصادر في 29 نوفمبر 1975 والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، قم كان تحديد المصطلح –صعوبات التعلم – خلال الفترة من (1975-1977) و ذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية |(united state office of education) (U.S.O.E) .(سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، 2010 ، ص 24-25 .)

3-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم :

هناك العديد من النظريات المفسرة لصعوبات التعلم و التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم من عدة زوايا بحسب كل فئة من العلماء و المفسرين فليس هناك اتفاق حول الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم ، فالبعض يرجعها العوامل فسيولوجية المنشأ في المجال الإدراكي – الحركي أما الفئة الثالثة من العلماء و المفسرين فيرجعون السبب إلى الطرق المستخدمة وغير الملائمة في تجهيز المعلومات ، و يرجع آخرون السبب إلى أن الواجبات و المهام التعليمية تفوق مستوى نضج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و لا تتفق مع أسلوبهم في التعلم و من أهم هذه النظريات:

1- نظرية النيرولوجية

2- نظرية الاضطراب الإدراكي – الحركي ،

3- نظرية تجهيز المعلومات ،

4- النظريات المتعلقة بمهام التعلم

03. النظرية النيرولوجية : تتضمن هذه النظرية الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ كتفسيرات لصعوبات التعلم حيث يرى أصحابها أن إصابة المخ أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من الجوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في العلم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدب إلى تغير في وظائف معينة تؤثر على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة و اختلال الوظائف اللغوية و ترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها : نقص الأكسجين الذي يحدث أثناء حالات الغيبوبة الاختناق ، نقص التغذية أو حالات سيولة الدم و يحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة ، و يمكن تحديد إصابة المخ من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربائي للمخ ، و قد سادت هذه النظرية فترة من الوقت و انعكست على بعض تعريفات صعوبات التعلم ، فقد استخدم (كليممنتش) مصطلح خلل المخ الوظيفي البسيط الإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة لصعوبات التعلم (السباعي، 2002 ، ص 55-56) الكاملة على كفاءتهم العقلية أو عدم القدرة على التخلي عن الاستراتيجيات غير الملائمة و استبدالها بأخرى ملائمة ، حيث يستخدمون استراتيجيات ضعيفة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية ، ولذلك لا يستطيعون أن يحققوا إمكاناتهم المتوقعة (مراد علي عيسى ، 2006 ، ص 20) .

النظريات المتصلة بمهام التعلم : تتركز هذه النظرية على حقيقة العمل المدرسي غالبا ملائما لأنماط المميزة للأطفال في القدرة في أساليب التعلم و أنه يمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم و الكيفية التي يدرس

بها (الأسلوب المعرفي للتلميذ) و تتضمن هذه النظريات اتجاهين لتفسير صعوبات التعلم هما : 1 – بطء في النمو أو تأخر في النضج ، 2- الأساليب المعرفية

1.3. تأخر في النمو (بطء في النمو) : و يذهب أصحاب هذا الاتجاه في تفسير عمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي و أنه نظرا لأن كل طفل يعاني من صعوبات التعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مختلف مراحل النمو ، و نظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون م عدم كفاءة المخ بدرجة ما فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة **2.3. الأساليب المعرفية :** و يفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أن كثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل ، وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها.(مراد علي عيسى، 2006 ، ص 21).

4-أنواع صعوبات التعلم : تصنف صعوبات التعلم إلى قسمين و هما :

4.4. صعوبات التعلم النمائية : هي كل المهارات الأساسية الضرورية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل الأكاديمي ، بمختلف أنواعه ، وهي : مهارات الإدراك البصري والسمعي والمهارات ، التآزر البصري الحركي ، والتسلسل والذاكرة ومهارات التناسق الحركي ومهارات التمييز البصري والتمييز السمعي وفيما يلي أهم هذه الصعوبات النمائية نذكر

1.1.4. **صعوبة الذاكرة :** وهي عدم القدرة على استدعاء المعلومات التي شاهدها أو سمعها أو مارسها و وجود ضعف واضح في الذاكرة البصرية أو السمعية التي تساعده على عملية التهجئة والقراءة والكتابة

1.1.4. **العجز في عمليات الإدراك :** و هي الصعوبات التي يعاني منها الطفل وكذلك صعوبات إدراك العلاقات المكانية و الزمنية

1.2.4. **اضطرابات عملية التفكير :** وهي اضطراب العمليات العقلية لدى الطفل والتي تتمثل في المقارنة والحكم على الأشياء والتقدم والتحقق والاستدلال والتفكير وحل المشكلات وعدم القدرة على اتخاذ القرار. (لوصيف إيمان ، 2017).

1.3.4. **صعوبة الانتباه :** يقصد باضطراب ، أو صعوبة ، أو ضعف ،أو قصور الانتباه عدم قدرة الشخص (المفحوص) تركيز انتباهه و الاحتفاظ به ، و الوعي الشعوري بموضوع الانتباه ، وقد يصحب هذا الاضطراب بفرط النشاط أو الحركة أو بالاندفاعية ، وتعد " صعوبة الانتباه " من أكثر الصعوبات النمائية الأكثر إزعاجا للأولياء والمدرسين ، وذلك لاعتماد كافة المدخلات التعليمية على هذه القدرة المعرفية في استيعاب محتويات الوحدات المعرفية التعليمية ، وعليه فإن كفاءة عملية الانتباه تؤثر تأثيرا جوهريا على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية. (ربيعة جعفري، 2022، ص 310)

5-صعوبات التعلم الأكاديمية :

تشير صعوبات التعلم الأكاديمية أو الدراسية إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما يتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية في المراحل التعليمية التالية ، ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية. (نبيل عبد الفتاح حافظ ، 2000 ، ص 3)

- ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هم أطفال يعانون من اضطرابات تؤدي بهم إلى تأخر في قدراتهم على القراءة والكتابة والقدرات الحسابية ، هذا مقارنة بزملائهم من نفس العمر والمستوى الدراسي. (فكري لطيف متولي - 2015 ، ص 45) .

- صعوبات القراءة الديسلكسيا dyslexia

أصل هذه الكلمة إغريقي حيث تتكون من مقطعين هما (ديس) و معناها سوء أو مرض (ليكسيا) و معناها المفردات أو الكلمات و عليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو : صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة (البطاينة وآخرون ، 2010 ، ص 133) و الديسليكسيا تعني كذلك : عدم القدرة على اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة أو القراءة البطيئة جدا ، أو الخلط بين الأحرف و الكلمات مع تكرار المقروء ، و عدم الالتزام بالترقيم و حذف عدد من الحروف ، و تعرف أيضا على أنها : " عدم قدرة التلميذ على فهم كل ما يقرؤه بالمعنى التفصيلي لذلك يواجه هؤلاء التلاميذ مشكلة في فهم الأسئلة التي تطرح عليهم بشكل مباشر بعد القراءة (العنيزات 2009 ، ص 13) ، يعرفها " الزراد " على أنها اضطراب أو قصور أو صعوبة أكاديمية تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين ومن المعروف أن الأشخاص الذين يعانون من هذه الصعوبة يجدون مشاكل كبيرة في التعرف على الحروف و الكلمات وتفسيرها (كوافحة ، 2003 ، ص 133).

-أسباب صعوبات القراءة

تنجم صعوبة القراءة عن عدة أسباب يمكن أن نجد أغلبها في تلميذ واحد أو يمكن إيجاد سبب واحد منها:

- **أسباب مرتبطة بالدماغ :** بينت نتائج التصوير العصبي الحديث أن دماغ الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا يختف في نموه عن الأولاد العاديين حيث هناك ضعف استجابة

منطقة معينة من الدماغ (الفص الأيسر) بغض النظر عن العصر حيث هناك تشابه بين الفصين العصبيين للدماغ للذين يعانون من الديسلكسيا لا يوجد عند غيرهم ، إذا أغلب الدراسات بينت ضعف اشتغال منطقة محددة من الجهة اليسرى للدماغ و أظهرت كذلك ثنائية الاعتلال البصري و الفونولوجي (أخمد عويني ، دون سنة ، ص 12)

- **الأسباب النفسية النمائية :** تتمثل في صعوبات اللغة و تذبذب في القدرة على الانتباه والوظائف السمعية و التصور أو الذاكرة البصرية و الاغلاق مثل عدم إكمال الجملة عند حذف بعض أجزائها و الإغلاق البصري مثل حذف جزء من الكلمة (تيسير مفلح كوافحة ، 2011 ، ص 95)

- **الأسباب الاجتماعية و الانفعالية :** يحتاج الطفل قبل البدء في تعلم القراءة إلى الاستقرار العاطفي و الصحة النفسية و القدرة على التكيف الاجتماعي بحيث أن الاستقرار النفسي يجعله قادرا على التكيف السريع ، الانسجام مع البيئة التعليمية الجديدة أن ما يعانيه الطفل من قلق نفسي و حرمان عاطفي و فقدان الثقة في النفس هي عوامل معرقلة لتعلم القراءة ، و في هذا الصدد تؤكد " دحال سامية " (2005) أن البيئة السيئة هي المسؤول الأول عن عدم استقرار الطفل انفعاليا و عن فقدان الطمأنينة الاجتماعية (دحال سهام ،2005، ص 46).

- **الأسباب التعليمية :** تنشأ أيضا الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن مناهج ووسائل التعليم ، فغالبا ما تهمل المناهج الاختلافات بين التلاميذ و عدم مراعاتها نذكر منها:

- إهمال الفروق الفردية

- دور المعلم داخل القسم حيث لا نجد أي تشجيع من طرفه التلاميذ و غياب التنويع في طرق التدريس

- نقص الاستعداد لتعلم القراءة

- كثافة البرامج و المناهج و التشجيع في مضمونها على الحفظ (مرباح أحمد تقي الدين ، 2015 ،ص 37). ، من خلال الأسباب التي ذكرناها نستنتج أن الباحثين اختلفوا في تحديد السبب الرئيسي المسبب لصعوبة تعلم القراءة عند بعض التلاميذ ، فكل واحد قدم الأولوية لسبب على آخر و هذا راجع لخلفيته العلمية ، فهناك من يركز على الجانب الفيزيولوجي و يرى أن هناك عوامل مرتبطة بالدماغ و البعض يقرون بالأسباب الاجتماعية و الانفعالية كعامل رئيسي ، ومجموعة أخرى تقروا بالأسباب التعليمية ، إذا مهما اختلفت الأسباب و العوامل تبقى النتيجة واحدة و هي معاناة التلميذ من صعوبة القراءة.

3.2.4. **أعراض صعوبات القراءة :** هناك العديد من الأعراض التي تميز ذوي صعوبات القراءة وهي :

- اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف و الكلمات) أو الأرقام .

- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف و الكلمات و الجمل أو إغفال بعض عند القراءة .

- التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال بعضهما أو صعوبة قراءتها مع حركات مصاحبة من الرأس وتذبذب سريع غير عادي في حركة العين أثناء القراءة

- افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها

- عدم القدرة على التركيز في القراءة و الشعور بالإرهاق عند ممارستها
- عدم القدرة على التركيز في القراءة و فهم ما يقرأ
- عدم وضوح النصوص المكتوبة ، حيث يرى بعض الحروف أو الكلمات غير واضحة المعالم ، أو يراها مزدوجة ذات ظل أو متحركة أو متداخلة في بعضها أو مشوشة أو يعقل قراءة بعض الكلمات .
- تكرار بشكل ملحوظ لأخطاء الطفل في القراءة بينما تكون هذه الأخطاء قد قلت أو اختفت لدى الأطفال المساويين له . (أحمد عبد الكريم حمزة ، 2008 ، ص 61)

و من أبرز تلك الأخطاء حسب عبد الفتاح عبد المجيد الشريف ، 2011 هي:

1- **تكرار الكلام :** حيث يكرر الطفل بعض الكلمات كأن يقول " أكلت سعاد " و يكررها عدة مرات قبل أن يقوم " أكلت سعاد الحلوى "

2- **الإبدال** : إذ يبدل التلميذ كلمة مكان كلمة أخرى كأن يقول : " شادي تلميذ ناجح " والمفروض أن يقول " شادي تلميذ مجتهد "

3- **الحذف:** كأن يحذف كلمة أو جزء من كلمة أثناء قراءة الجملة فيقول مثلا " رجع إلى البيت " بدلا من أن يقول " رجع فيصل إلى البيت "

4- **الإدخال أو الإضافة** : فقد يدخل التلميذ أحيانا كلمة على الجملة غير موجودة فيها أصل كأن يقول " قرأت دروسي اليومية جيدا" في حين أن النص لم يتضمن كلمة جيدا

5- **عكس الكلمات (القراءة المعكوسة):** فقد يعكس التلميذ بعض أحرف الكلمة كأن يقول " عاد " بدلا من " داع" و قد يستبدل الحرف الأول " دار " بدلا من " جار "

6- **سرعة القراءة مع الخطأ** : حيث يقرأ التلميذ النص بسرعة كبيرة فيكثر الأخطاء خاصة إذا قام بحذف الكلمات التي يصعب عليه قراءتها

7- **بطء القراءة** : و هذه الحالة نجد أن التلميذ يتعثلم في القراءة فيقرأ الجملة كلمة – كلمة لأنه يركز بصره و ذهنه على تفسير رموز كل كلمة ، وقد يصبح ذلك بمثابة عادة لديه

8- **نقص الفهم :** حين يركز التلميذ أثناء القراءة على تفسير الكلمة (فهم الحروف) دون أن يلتفت إلى معنى الكلمة أو مدلولها ، و حسب (سليمان عبد الواحد 2010) هناك بعض الأعراض التي تظهر بوضوح في الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى وهي :

- التعرف الخاطئ على الكلمة
- التعرف في اتجاه خاطئ
- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب و الفهم
- صعوبة التمييز بين الرموز
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة (ص 314) .

4.2.4. **أنواع صعوبات القراءة :** لقد لجأ المهتمون أو المختصون في هذا المجال إلى تصنيف صعوبات القراءة إلى ثلاثة أنواع تتمثل فيما يلي :

1. **صعوبة القراءة العميقة :** يمثل هذا النوع أكثر أشكال صعوبات القراءة شيوعا ، و يعني بهذا المصطلح صعوبة القراءة العميقة أو الشديدة إلى عدم القدرة على فك رموز

الكلمات (معرفة الأصوات الكلامية لتلك الرموز) وفقا لمبادئ القائمة على أساس الأصوات ، حيث يعتمد ذو صعوبة القراءة بدلا من ذلك على طريقة الكلمة الكاملة بحيث يتردد كثيرا ذكر المعاني البديلة في أخطاء القراءة فالكلمة الانجليزية homor تنطق happy مثلا كما هو الشأن في صعوبة القراءة السطحية surface dyslexa و يعتقد أن صعوبة القراءة الشديدة ناجم عن تلف في الجهاز العصبي .

2. **صعوبة القراءة السطحية :** إن صعوبة القراءة السطحية و التي توصف بأنها عدم القدرة على التعرف على الكلمات الكاملة بطريقة سريعة و دقيقة ، برغم من أن الكلمات الواضحة من الناحية الصوتية يمكن فك رموزها و الربط بين أصوات حروفها والوحدات الكتابية التي تمثلها ، وهذا يدل على وجود شيء من القدرة على التركيب الفونيمات ونظمها معا ، أما التمكن من قراءة الكلمات غير العادية من الناحية الإملائية ، فهو يعزي إلى المبالغة في استخدام المبادئ الصوتية (مثلا الكلمة الانجليزية precise تقرأ priest وهكذا، وقد اعتبر من المسلمات أن تلف الجهاز العصبي يتسبب في هذه المشكلة (زيد بن محمد البتال 2017 ، ص 56).

3. **صعوبة القراءة المختلطة :** الشكل الثالث من صعوبات القراءة يمثل مزيج بين النوعين السابقين و يعتبر أخطر الأنواع حيث يرجع سببها إلى قصور في السيروتين المعرفتين، أي الفونولوجية والبصرية في آن واحد ، مما أدى إلى إعاقة المسارين الفونولوجي والمفرداتي فتظهر على الطفل الذي يعاني في هذا النوع أعراض صعوبات القراءة العميقة والسطحية ويصبح غير قادر على القراءة أي نوع من الكلمات غير مألوفة وذات التهجئة غير المنتظمة فيكون بذلك في وضعية عسر قرائي شديد .

- **تشخيص صعوبات القراءة :**

تعتمد عملية تشخيص صعوبات القراءة ، على عدة أهداف تسهم في وضع البرامج العلاجية و التدريبات المصاحبة والأنشطة والألعاب التعليمية لعلاجها ، وتهدف إلى ما يلي :

- تعرف على جوانب صعوبات القراءة و المشكلات التي يعاني منها التلميذ
- تحديد العوامل المؤثرة في القراءة كالجسمية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية والنفسية و غيرها
- جمع البيانات والمعلومات التي تفيد في وضع وتصميم البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات تعلم القراءة
- تحديد الأسلوب والطريقة العلاجية المناسبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة
- تعرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مع تحديد مستوى التلميذ وقدرته وإمكاناته القرائية (سالم بن ناصر الكحالي ، 2011 ، ص 66، 67) . وعليه يعتبر التشخيص الخطوة الأولى للتقليل من أضرار صعوبات القراءة لدى التلاميذ .

-علاج صعوبات القراءة : هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات القراءة و من أبرزها

أولا : طريقة تعدد الوسائط أو الحواس **:**

تعتمد هذه الطريقة على التعلم التعدد للحراس و الوسائط الأربع : حاسة الإبصار وحاسة السمع والحاسة الحركية وحاسة اللمس في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

- تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات او

- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد ، مما يفترض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس ، بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات أو

إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن و يعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس المتعددة دون البعض الآخر ، ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لأطفاله ، فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتبعها بأصابعه ، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه ، ويرددها بنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات (سامي محمد ملحم ، 2010 ، ص 300-301)

ثانيا : طريقة فرنالد

و في هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل بدون أصوات و تتضمن هذه الطريقة أربع مراحل تدريبية ، و هي كما يلي :

المرحلة الأولى : يكتب المدرس الكلمة على السبورة أو على الورقة ، و من ثم يقوم الطفل بتتبع الكلمة ، وحين يتتبع الطفل الكلمة بأصبعه ينطق كل جزء من أجزاء الكلمة أثناء تتعبه ، ويتكرر ذلك حتى يكتب الطفل الكلمة دون النظر إلى الأصل ، وبعبارة أخرى ينظر الطفل إلى الكلمة وينطق الكلمة ومن ثم يكتبها من الذاكرة عند مسحها أو إخفائها ، وبهذه الطريقة يتم تدريس الذاكرة البصرية في عملية قراءة الكلمات الجمل ، ومن ثم يكتب الطفل الكلمة في قصة من خبرته ، وأخير تتم طباعة القصة ويقوم الطفل بقراءتها مطبوعة أو مكتوبة.

المرحلة الثانية : يتم الوصول إلى هذه المرحلة حيث لا يكون الأطفال بحاجة كبيرة لاستخدام التتبع لتعلم كلمات جديدة ، وفي هذه المرحلة يكون الطلاب قادرين على تعلم الكلمات بأنفسهم عند كتابتها من قبل المدرس ، ويستمرون في كتابة الكلمات من الذاكرة وقراءة ما يتم كتابته

المرحلة الثالثةّ: في هذه المرحلة يتعلم الفرد الكلمة المطبوعة وذلك بقراءتها لنفسه أولا ، ومن ثم كتابتها ، فالطفل في هذه المرحلة يتعلم مباشرة الكلمة المطبوعة وفي النهاية يكتسب كثير من الأطفال القدرة على معرفة الكلمة من خلال النظرة السريعة إليها ، وقراءتها مرة أو مرتين ، ومن ثم كتابتها دون النظر إلى النسخة الأصلية ، وبعبارة أخرى يكونون قد طوروا ذاكرتهم البصرية لكتابة الكلمات وعند هذه النقطة يتم تقديم الكتب الدراسية المطبوعة

المرحلة الرابعة : في هذه المرحلة يكون الطفل قادرا على معرفة كلمات جديدة من خلال تشابهها مع كلمات سبق تعلمها ، فالطفل قد وصل الآن إلى مرحلة التعميم من كلمات معروفة إلى كلمات جديدة ، ويقوم المدرس بدوره بتقديم مادة كافية من القراءة ليتمكن الطفل من تطوير مفاهيم سوف تساعده على معرفة كلمات جديدة ، وفي تطوير مفردات ، وفي فهم معنى الكلمات عند قراءته لأي محتوى جديد ، إن طريقة فيرنالد تستخدم منذ عام 1920 مع كل من الأطفال والكبار ممن هم في مستوى ذكاء عادي و لديهم صعوبة شديدة في تعلم القراءة ولقد تم استخدام هذه الطريقة بأشكال مختلفة مثل حذف التتبع في المرحلة الأولى ويعد استخدام هذه الطريقة عبر سنوات طويلة دليلا كافيا على صدقها مع بعض الحالات على أقل تقدير (عصفور ، بدران ، 2013 ، ص 100-101).

ثالثا : طريقة القراءة العلاجية : يقوم برنامج القراءة العلاجية على النحو التالي :

- تقديم تعليم فردي مباشر للطفل الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الصف

- يتم تقويم جميع أطفال الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديد الأطفال الذين يحتلون المرتبة الأدنى

- الأطفال الذين يقعون في أدنى مرتبة بالنسبة لأقرانهم من أطفال الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية

- يكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة التعجيل برفع مستوى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة كي يصلوا إلى مستوى أقرانهم بسرعة مما يمكن من خلال تطبيق الطريقة الكلية للقراءة عليهم .يستمر الأطفال الملتحقين بالبرنامج تلقي جلسات تعليمية المكثفة بواقع حصة دراسية كل يوم ، ولفترة زمنية محددة حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من اللحاق بأقرانهم في الصف ووصولهم إلى نفس مستوى أقرانهم في القراءة (سامي محمد ملحم ، 2010 ، ص 302)

تعريف صعوبات الكتابة :

هي صعوبة في رسم شكل الحروف وحجمها وعدم التناسق بين شكلها وبين الكلمات بعضها البعض وحذف أو إضافة لبعض الحروف لمقاطع الكلمات والجمل بالإضافة إلى الأخطاء في الجوانب الإملائية، وعدم القدرة على نسخ الكلمات المطبوعة ، وهي أيضا عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف والحركات) وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية أو النفسية الأولية كالانتباه والتمييز السمعي والبصري والقدرة على إدراك النتائج والتآزر بين حركة العين واليد وقوة الذاكرة السمعية والبصرية ونوع اليد المستخدمة في الكتابة (عبد الحق بحاش وعدنان توات ، 2019 ، ص 209) ويكون الطفل ذو صعوبات الكتابة غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات ، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها ، ولكنه مع ذلك غير قادر

على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة ويعرف ويرهولت الأطفال ذوي صعوبات الكتابة الكلمة من الذاكرة تظهر عليهم اضطرابات في وضع الجسم أثناء الكتابة حجم الأحرف المكتوبة ، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات ، استقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة (بن يوسف حنان ، 2019 ، ص 256) وذكرت (سعدي فتيحة) أنا صعوبة الكتابة عبارة عن عائق أو قصور يؤثر في الطريقة التي يعالج بها الفرد كتابة الكلمات من حيث ترابطها و خطها و رسمها بشكل صحيح (سعدي فتيحة ، 2023 ، ص 86) يصطلح على صعوبة الكتابة ب dysgraphia وهي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما dys وتعني عملية التصور للحروف والكلمات ، ويصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة dysgraphia صعوبة أوقصور أوعجز في الكتابة،أوعدم الانسجام

2.2.2. أسباب صعوبات الكتابة :

أشارت كثير من الدراسات ومنها دراسة heldeith إلى ما يلي :

1- التدريس الضعيف والبيئة غير مناسبة مثل :

- التدريس القهري
- عدم الإشراف المناسب
- التعليم الجماعي بدلا من التعليم الفردي
- التدريب الخاطئ

2- عوامل ناشئة عن وجود مشكلة في الطفل :

- عجز الضبط الحركي

- عجز في الذاكرة البصرية

- عجز في الإدراك المكاني والبصري. (تسيير مفلح كوافحة 2007 ، ص 97)

ترتبط الكتابة ببعض المهارات الحسية والحس – الحركية ، للذات فإن صعوبة الكتابة ترتبط في كثير من الحالات بعوامل النمو، والمهارات الحسية الحركية ومن أهمها :

اضطراب الضبط الحركي ، الاضطراب العصبي و التطور الحركي النفسي ، اضطراب الإدراك البصري ، اضطراب الذاكرة البصرية ، نقص الدافعية ، استخدام اليد اليسرى، تساهم البيئة بشكل فعال في تدعيم هذا الاضطراب من خلال ما تتضمنه من مشيرات و عناصر مدمرة، لقد رأت الطفل كالصراع الأسري ، العنف الأسري ، طريقة التدريس غير المناسبة ... إلخ. (عوض الله سالم و آخرون ، 2006 ، ص 174).

و من بين أسباب صعوبات الكتابة أيضا نجد :

اضطراب الضبط الحركي : ويقصد به العجز عن ضبط الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع مما يؤثر سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال ، وكتابتها وتتبعها ، فضلا عن كونه يعطل مهارات نقل النماذج المطلوب كتابتها ، وغالبا ما يرجع هذا إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة وحاسة اللمس لدرجة أن الطفل قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف أو العدد أو الشكل وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابتها

اضطراب الذاكرة البصرية : حيث على الطفل تذكر أشكال الحروف والتعرف عليها بصريا رغم أن بصره سليم ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتبع عن طريق اللمس ويسمى هذا بفقدان الذاكرة البصرية،وقد يرجع هذا إلى رسوخ وعدم تغيير عادة استخدام التخيل والتصور التي

غالبا ما تظهر في الطفولة المبكرة حيث يشيع استخدام الخيال واللعب لمعرفة الطفل ، حيث يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته، وهذا ما يؤدي إلى صعوبة تشكيل كتابة الحروف والأعداد والأشكال

نقص الدافعية : تحدث لدى الطفل لتعلم الكتابة وقد يرجع هذا إلى دور كل من المعلمين والوالدين في تشجيعه واستثارته ومكافأته فضلا عن ميله للحركة الزائدة واللهو واللعب

- الأسباب المتعلقة بالبيئة والأسرة والمدرسة
- طريقة التدريس وتعتمد على :
- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي قدرات وميول وظروف التلميذ الخاصة
- التدريس القهري الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ
- الانتقال من أسلوب لآخر في تدريس الكتابة (كتابة الحروف المنفصلة أو كتابة الحروف المتصلة) دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد على أسلوب واحد ، الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق و التعبير وغيرها. (بطرس حافظ ، 2009 ، ص 111)

استخدام اليد اليسرى : لا يثبت تفصيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمل الطفل ويلاحظ أن غالبية الأطفال حوالي (90%) يفضلون ويستعملون اليد اليسرى ، بينما الأطفال الذين يفضلون ويستعملون كلتا اليدين لا تتعدى بينهم (1 أو 2 %) فإن كان الطفل يستخدم كلتا اليدين فإنه يفضل توجه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع في العالم والأغلب سواء في الأنشطة الدراسة أو الحياة أو العمل ، أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا يتضح بمحاولة العمل على تغيير يده المفضلة لأنه يقال أن هذا له

أساس في عمل النصفين الكرويين في المخ ، ومن ثم فمحاولة التغيير قد تجعله يتجه من مقتضيات تركيبته الفسيولوجية ، وهذا غالبا ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها

المتابعة في المنزل لكتابة الطفل : الكتابة مهارة ، و أي مهارة تتطلب التدريب المستمر والتمرن الدائم ولاشك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذا يستحسن أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي والفشل أو الإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبات في إتقان الكتابة.

(بطرس حافظ ، 2009 ، ص 111-112).

3.2.2. **أعراض صعوبات الكتابة :** حسب عبد الرحمان محمود جرار تتمثل أعراض صعوبة الكتابة فيما يلي :

- بطء الطالب في إتمام الأعمال الكتابية
- كره الكتابة و تأخر في تعلمها
- إدارة الرأس عند القيام بالنسخ
- استخدام تعبيرات كتابية لا تتلاءم و عمره الزمني
- كثرة و تكرار الأخطاء الإملائية
- كتابة حروف وكلمات غير منقوطة
- صعوبة تنظيم المادة المكتوبة
- عدم الدقة أثناء النسخ من السبورة

- كثرة الأخطاء القواعدية في المادة المكتوبة
- الكتابة المعكوسة للحروف والكلمات ,الأرقام والجمل والفقرات
- فقر المادة المكتوبة من حيث المعنى و الأفكار
- الكتابة المتصلة والتي تخلو من الفواصل أو تحديد بدايات الجمل أو نهايتها
- حذف بعض حروف الكلمات عند الكتابة وخاصة حروف البداية أو النهاية.

(عبد الرحمان محمود جرار ، ص 70-71) .

و قد ذكر محمد النوبي و محمد علي 2011 أعراض صعوبة الكتابة كما يلي :

- عكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو في المرآة ، فمثلا الحرف "خ" والرقم "3" يكتبه بشكل معكوس وأحيانا قد يقوم الطفل المتمدرس بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين

- يخلط المتعلم في الاتجاهات ، فيبدأ في كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين، ويكمن الفرق هنا عن الصعوبة السابقة أن الحروف والكلمات في نسخها ورسمها تبدو صحيحة بعد كتابتها

- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة ، فكلمة " طاولة " يكتبها " طالوة " و أحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة " بيت " يكتبها " تيب " .... إلخ.

- يخلط الطفل في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة " بحر " و يكتبها "حبر" ... إلخ

- يحذف الطفل بعض الأحرف من الكلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية

- يبدل الطفل حرف الكلمة بحرف الكلمة بحرف آخر مثلا : "خ" ب "ح" أو "غ" ب "ع"...إلخ

- يضيف الطفل حرف غير ضروري إلى الكلمة أو يضيف كلمة ليس لديها علاقة الى جملة أثناء الكتابة الإملائية

- قد يجد الطفل صعوبة في الالتزام بالكتابة على السطر أو الخط من الورقة

- عادة ما يكون خط المعسور كتابيا رديئا وغير مقروء.

(محمد علي ، 2011، ص 111)

- دفاتر مليئة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد

- يغلب على كتابهم أنها رديئة وغير عادية ، ولا تسير وفقا لأي قاعدة

- ارتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة أعلى وأسفل الحرف مثل (ب ، ن، ت ... إلخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف .

4.2.2. **أنواع صعوبات الكتابة :** صعوبات تعلم الكتابة ثلاث أنواع هي :

1- **عسر الكتابة الفونولوجي :** يستطيع التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة الفونولوجي كتابة كلمات شرط أن تكون مسجلة في ذاكرتهم البصرية لكنهم غير قادرين على كتابة كلمات جديدة أو كلمات بلى معنى ، ويجد التلميذ صعوبة في تجزئة الكلمة الجديدة بطريقة مناسبة تمكنه من تحويل مكوناتها (أي الأصوات) إلى تتابع حرفي(في الكتابة)

2- **عسر الكتابة البصري :** يعتمد التلاميذ الذين يعانون عسر الكتابة البصري على قاعدة التحويل الفونولوجي في كتابة الكلمات ، بحيث يلجؤون إلى عملية التهجئة بسبب الضعف في عملية تخزين المفردات المرتبطة بضعف في الذاكرة البصرية والكلمات الطويلة وغير المتداولة أو المعقدة .

3- **عسر الكتابة المزدوج :** في هذه الحالة تظهر الصعوبات في آليتي الكتابة ويمكن أن تكون طريقة مؤثرة أكثر من الأخرى. (اليزبيطار و آخرون ، 2014 ، ص 141)

- و قد ذكرت هند عصام الفرازي 2014 أنواع صعوبات تعلم الكتابة حسب فليتشر 2006) fletcher ، ص 246) الذي أشار إلى أن هناك تصنيفا تقليديا صعوبات تعلم الكتابة يتمثل في :

1- صعوبة تعلم كتابة تقنية (pure graphia) و هي صعوبات الكتابة التي تظهر بمفردها بدون أي صعوبات أو مشاكل لغوية أخرى مصاحبة لها

2- صعوبات تعلم كتابة أفزيا (aphisa graphia) و فيها تظهر صعوبات الكتابة مصحوبة بمشاكل لغوية

3- صعوبات تعلم كتابة ديسلكسيا (dyslexia graphia) وهنا تظهر صعوبات الكتابة مع صعوبات في القراءة و لكن في غياب الحبسة الكلامية

4- صعوبات تعلم كتابة مكانية أو صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة (spital graphia) وهنا ترتبط صعوبات الكتابة بإهمال بصري وإدراك مكاني خاطئ

5- صعوبات تعلم كتابة براكسيا (apraxia graphia) وهنا ترتبط صعوبات الكتابة بعمى حركي ، أي فقدان القدرة على الحركة المقصودة وتكون الصعوبة في تشكيل الحروف والكلمات وكتابتها . (هند عصام الفرازي ، 2014 ، ص 51-52)

5.2.2. تشخيص صعوبات الكتابة

لتعدد المداخل المرتبطة بتقييم الأداء الكتابي وتشخيص صعوبات الكتابة، فمنهم من يقيم اليد المفضلة في الكتابة ، ومنهم من يقيم الأخطاء من خلال المهارات الفرعية للكتابة، والتركيز على شكل وحجم واستقامة الحروف ودرجة إكمال الكلمات والفراغات أو المساحات الموجودة بينها والاهتمام بوضع الجسم وطريقة مسك القلم والضغط عليه أثناء الكتابة ، كما أن هناك مدخل تشخيص صعوبات الكتابة أثناء النسخ والإملاء من خلال رصد الأخطاء في عدد الأحرف والنقاط التي غيبها الطفل أو أضافها،او أبدلها أثناء الكتابة تقييم الحروف من حيث كونها غير تامة الاتصال ، غير منتظمة وتتنوع أساليب تشخيص الصعوبات المرتبطة بنشاط الكتابة أساليب تقييم غير رسمية وأخرى رسمية

1- **الاختبارات التحصيلية :** تكمن أهميتها في أنها تقدم تقديرا مسحيا عاما تكون نتائجها مفيدة في استخراج العناصر المعسورة (التلاميذ الذين يحتاجون إلى برامج تدريس أو تدريب خاص).

2- **الاختبارات التشخيصية :** هي تلك الاختبارات التي تقدم معلومات مفصلة عن الحالة في مختلف مهارات الكتابة وتستهدف تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ

3- **الاختبارات محكية المرجع :** وهي تلك الاختبارات التي تحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي المحدد والذي على أساسه يمكن الحكم على درجة ومستوى إتقان

التلميذ لمهارة الكتابة مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة وعموما يعتمد تشخيص صعوبات الكتابة على الإحاطة التشخيصية بالعديد من الجوانب :

1- **التشخيص الطبي :** يشمل دراسة الحالة الجسمية العامة للتلميذ للتأكيد من وجود مرض أو إعاقة أو عجز من عدم وجودها خاصة تلك التي ترتبط بالمهارة الكتابية (الإعاقات الحس – حركية) ومن الضروري فحص الجهاز العصبي والتأكد من سلامته لان اضطراب الضبط الحركي مثلا غالبا يرجع إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة مما يؤثر على عملية ومهارة الكتابة اليدوية .

2- **التشخيص النفسي :** تتضمن هذه المرحلة ضرورة إخضاع الطفل المسعور اللى اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي ومدى وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي ، كما يتضمن قياس للمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري للحرف و الأرقام والأشكال بالإضافة إلى ضرورة تطبيق اختبارات تقيسي الدافعية وميل الطفل نحو البيئة المدرسية ودرجة النشاط الزائد لديه

3- **التشخيص الاجتماعي :** يكون من خلال إجراء تقصي وبحث على مستوى أسرة الطفل من حيث مستواها الاجتماعي والاقتصادي وكذا الثقافي والتعرف على طبيعة المناخ السائد ومدى انخراط الأولياء ودرجة تتبعهم لدراسة ابنهم. (عواد أحمد و السرطاوي ، 2011 ، ص 265)

6.2.2. علاج صعوبات الكتابة

أولا : استراتيجية (فتجوند) :

1- انطق الكلمة

2- انظر إلى الكلمة بتمعن

3- تصور الكلمة وأنت مغمض العينين

4- خط الكلمة ثم اكتبها على ورقة خارجية

5- إذا كان الإملاء خاطئا أعد الخطوات السابقة

ثانيا : إستراتيجية هورن

1- انطق الكلمة بعناية

2- أنظر بتمعن على كل جزء من أجزاء الكلمة خلال نطقها

3- انطق حروف الكلمة بشكل متسلسل

4- حاول تذكر شكل الكلمة ثم حاول تهجيها

5- أعد النظر إلى الكلمة

6- اكتب الكلمة في ورقة أو دفتر خاص

7- أعد الخطوات إذا حدث خطأ إملائي

ثالثا : إستراتيجية الإغلاق

1- عرض الكلمة على بطاقة

2- النظر إلى الكلمة و يقوم الطالب بدراسة حروفها و ترتيبها

3- عرض نفس الكلمة مع حذف أحد حروفها و ترتيبها

4- كتابة الكلمة مع الحروف المفقودة

5- كتابة الكلمة بدون نموذج

رابعا : الإستراتيجية أو الطريقة الهرمية في الإملاء

1- عرض كلمة في بطاقة مثل كلمة مشهورة

2- قراءة الكلمة بصوت واضح

3- تحليل الكلمة إلى حروف مفردة

4- كتابة حروف الكلمة بشكل منفرد

5- وضع الحروف في مجموعات كل مجموعة مكونة من حرفين

6- نقوم بكتابة المجموعة الأولى ثم المجموعة الثانية ثم المجموعة الثالثة

7- كتابة الكلمة بدون نموذج . (عبير عبد الحليم عبد الباري النجار، ص 115-116)

خامسا : إستراتيجية التصور البصري

1- عرض الكلمة على التلميذ على السبورة

2- قراءة الكلمة

3- قراءة حروف الكلمة بشكل منفصل

4- كتابة الكلمة نقلا من السبورة

5- النظر إلى الكلمة وأخذ تصورا فكريا لها (تخزينها في الذاكرة البصرية قصيرة المدى)

6- إغلاق العينين و تهجي الكلمة جهرا مع تحليل حروف الكلمة

7- كتابة الكلمة غيبا

سادسا : إستراتيجية خط الكلمة واكتبها

1- أنظر إلى الكلمة ونطقها

2- خط الكلمة واكتبها مرة واحدة

3- افحص عملك

4- أكتب الكلمة مرتين

5- اكتب الكلمة و أكتبها مرة واحدة

6- افحص عملك

7- أكتب الكلمة واكتبها مرة واحدة

8- افحص عملك

سابعا : إستراتيجية الكتابة على الرمل

1- يقوم المعلم بكتابة الكلمة على السبورة

2- يطلب من التلميذ النظر إلى الكلمة بتمعن

3- يطلب من التلميذ كتابة الكلمة على الرمل نقلا عن السبورة

4- يطلب من التلميذ التأكد من صحة كتابة الكلمة

5- يطلب من التلميذ مسح الكلمة من على الرمل

6- يطلب من التلميذ كتابة الكلمة غيبا على الرمل

7- يطلب من التلميذ التأكد من صحة الكلمة

8- يطلب من التلميذ كتابة الكلمة غيبا على ورقة خارجية

9- إعادة الخطوات السابقة إذا كان الإملاء خاطئ

ثامنا : إستراتيجية (قل و أكتب)

1- يعطى التلميذ قائمة من الكلمات لدراستها بشكل فردي

2- يطلب من التلميذ كتابة هذه الكلمات أمام المعلم

3- تصحيح الأخطاء التي وقع فيها التلميذ من قبل المعلم

4- يطلب من التلميذ نطق الكلمات الخاطئة مع كتابتها في آن واحد حرفا حرفا خمس مرات

5- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات كاملة مرة أخرى

6- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات الخاطئة عشر مرات مع نطقها وكتابتها في آن واحد

7- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات مرة أخرى

8- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات الخاطئة خمس عشرة مرة مع نطقها وكتابتها في آن واحد

9- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات كاملة مرة أخرى

تاسعا : إستراتيجية تطوير مهارة التهجي

1- أكتب كلمة غير معروفة للتلميذ على السبورة أو على ورقة و أقرأها مثلا(ثعلب)

2- أطلب من التلميذ أن ينظر إليها و يسميها (ثعلب)

3- أطلب منه أن يتتبع أحرف الكلمة ويرسمها في الهواء بينما هو ينظر لها ، و أسمح للتلميذ أن يسمي كل حرف من حروفها ، وهذا الإجراء يمكن التلميذ من تصور الكلمة بشكل أكثر دقة (ث، ع،ل،ب)

4- امسح الكلمة ثم قم بتفصيلها و اطلب منه أن يرسمها في الهواء و يقرأها في نفس الوقت (ثعلب)

5- أعد الخطوة الثالثة إذا كان ضروريا

6- اجعل الطفل يتتبع الكلمة ويرسمها في الهواء ويلفظها في نفس الوقت إلى الحد الذي يشعر فيه الطفل بأنه قادر على تذكرها بشكل صحيح

7- أطلب من التلميذ أن يكتب الكلمة من الذاكرة وينطقها،أعد هذا الإجراء عند الضرورة

8- أدرس كلمة مرة أخرى بنفس الطريقة (مسجد)

9- أطلب من التلميذ أن يرسم الكلمة في الهواء ومن ثم يكتبها من الذاكرة (مسجد)

10- إذا فشل التلميذ أعد الخطوات من (2 إلى 7)

11- عندما يكون الطفل قد تعلم تهجئة الكلمة الأولى وكلمة أخرى من الذاكرة أكتب الكلمة بالدفتر الخاص بتقدم الطفل والذي يعد سجلا خاصا وبرنامجا للمراجعة ،ويستخدم أيضا لتسجيل عدد الكلمات التي تعلمها التلميذ كل يوم.

(عبير عبد الحليم عبد الباري النجار ، ص 116-119) .

6.2.3. تعريف صعوبة الحساب :

صعوبات الرياضيات أو (dyscaculia) مصطلح أتى من اللغة اليونانية واللاتينية والتي تعني العد بشكل سيء و تجزأ الكلمة إلى " dys" وتعني في اللغة اللاتينية الإغريقية سيء و(calculia) منحدرة من كلمة "calculare " والتي تعني العد ،وكلمة الحساب " calculia " آتية من "calculus" مصغر "calc" والتي تعني الحجر، أوالتي تعني الحصاة أو واحدة من العداد (جهاز تعليم العد) ، وقد حدد الدليل التشخيصي والإحصائي المعدل للأمراض العقلية الرابع (DSM-IV-TR) ، صعوبات التعلم في الرياضيات بأنها : " خلل في القدرة الحسابية والرياضية ، وتقاس بواسطة الاختبارات المعيارية الفردية ، وبصورة صريحة ،وتتطلب مستوى معين من الذكاء ، والتعليم المناسب للعمر،وتؤثر بصورة واضحة على الإنجاز الدراسي أو الأنشطة اليومية التي تتطلب قدرات حسابية .

(مسعد أبو الديار ، 2014 ، ص 23) .

ويعرض فكري لطيف متولي صعوبات الرياضيات على أنها :" مصطلح يشير إلى عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية الأربع و القوانين الرياضية ، فصعوبة الحساب هي عدم إتقان بعض المفاهيم الخاصة الحسابية والرياضية ، فصعوبة الحساب هي

عدم إتقان بعض المفاهيم الخاصة الحسابية الأساسية وهي : الجمع والطرح والضرب و القسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد ".

(فكري لطيف متولي ، 2015 ، ص 271)

وتتمثل صعوبة الرياضيات في مواجهة مشكلات في إجراء العمليات الحسابية من جهة والصعوبة في حل المسائل من جهة ثانية ، ويمكن أن تحدث هذه الصعوبة منفردة أو مصاحبة لصعوبات تعلم أخرى ويقصد بصعوبة إجراء العمليات الحسابية عدم القدرة على إتقان الرموز الرياضية و إجراء الحسابات الرياضية و كثيرا ما يطلق عليها مصطلح dyscalculia ويقصد بها غياب جزئي للقدرة الرياضية إذا لم تكن مرافقة لصعوبات لغوية ، أو acalculia ، إذا كان الغياب كليا لهذه القدرة.

(عبد الرحمان محمود جرار ، ص 73)

و قد عرفت (قدي سومية 2015) صعوبة الحساب بأنها : " صعوبة في فهم وإدراك الأرقام والأعداد و ترتيبها و فهم الرموز الرياضية و فكها و تفسيرها و هي صعوبة في أداء العمليات الحسابية (كالجمع و الطرح و الضرب و القسمة) وصعوبة في معرفة الأشكال الهندسية و خواصها ، ص81 . ومن خلال التعارف السابقة لصعوبات الحساب يمكن القول أن صعوبة الحساب أو صعوبة الرياضيات هي عبارة عن عجز في إجراء العمليات الحسابية الأساسية كالجمع و الطرح و الضرب و القسمة و عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية .

2.3.2. أسباب صعوبات الحساب

تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات تتمثل فيما يلي:

- ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات
- القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية
- عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم
- صعوبات في فهم و قراءة المشكلات الرياضية
- الافتقار الواضح إلى اختيار و استخدام الإستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضية
- قلق الرياضيات الذي يمثل عائقا أمامهم والذي يؤدي إلى اتجاهات سالبة نحو الرياضيات.

(مراد علي عيسى ، 2006 ، ص 44-45)

وذكرت سعاد عباسي و حسب كيرك و كالفنت تتمثل أسباب صعوبات الرياضيات فيما يلي:

- قصور المهارات اللغوية
- قصور التمييز البصري المكاني
- اضطراب التكامل الحسي
- اضطراب تشتت الانتباه
- اضطراب في تشكيل المفهوم
- صعوبة حل المشكلات. (سعاد عباسي ، 2021 ، ص 70-71)

الأسباب المؤدية إلى صعوبات تعلم الرياضيات فيمكن أن يكون سبب واحد فقط من هذه الأسباب كفيل بظهور الصعوبة .

2.3.3. أعراض صعوبات الحساب

- لديه صعوبة في التفكير الكمي اللازم لمعرفة الكميات (لا يستطيع التلميذ أن يفرق بين الأكبر و الأصغر ، كثير وقليل)
- لديه ضعف في معرفة مفاهيم الأعداد و الأرقام و مدلولاتها الفعلية فمثلا عندما يطلب من الطفل إحضار 03 أقلام يحضر 02 أو 04 .
- لديه صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة
- لديه صعوبة في معرفة قيم الخانات والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام والأعداد المكونة من خانات متعددة
- يواجه بعض التلاميذ صعوبة في معرفة معاني الرموز الرياضية ذات المدلولات المحددة مثلا : <،> ،+،×،÷
- صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابهة كتابة من اختلافها في الاتجاه مثلا ، 6 و2 ، كما يجد صعوبة في وضع الأرقام تحت بعضها البعض في خط عمودي عند القيام بعمليات حسابية
- قد يجد التلميذ صعوبة في إدراك الفروق بين الأشكال الهندسية وخاصة المتشابهة و العلاقة بين الأطوال و الأوزان. (محمد النوبي و محمد علي ، 2010، ص 52-53)
- و قد لخص عبد الرحمن محمود جرار أعراض صعوبات الرياضيات فيما يلي :

- يصعب على الطالب المطابقة بين الأرقام و الرموز
- صعوبة في فهم قيمة المنزلة
- صعوبة في تفسير الصور و الرسومات واللوحات البيانية
- صعوبة في مطابقة الأشياء مع عددها
- عدم القدرة على تذكر الأعداد والأرقام
- صعوبة في الحكم على السرعة والمسافة
- عدم القدرة على تحديد العملية التي تستخدم في حل مشكلة ما
- عكس ترتيب الأرقام
- تدلي مستوى الاستيعاب القرائي لفهم المسائل الرياضية الكتابية
- صعوبة في الاستيعاب المفاهيم الرياضية العالية المستوى
- صعوبة في الانتهاء مما يبدأ به و الغرق في التفاصيل
- صعوبة في تذكر الحقائق الحسابية و حفظ الأرقام
- صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص.

(عبد الرحمن محمود جرار ، ص 73-74)

4.3.2. أنواع صعوبات الحساب

يمكن حصر صعوبات تعلم الرياضيات في أنها متعددة في الفهم الإدراكي منظومة رموز الأعداد المكتوبة، الخطوات الإجرائية للحساب ، تطبيق المهارات الرياضية ، استراتيجيات الحساب الضعيفة ، التسلسل العددي ، لغة الرياضيات ، الحقائق الأساسية للأعداد ـ حل المشكلات ، نقص التلقائية ،ضعف استراتيجيات حل المسائل الكلامية ، ضعف مفهوم الحس العددي

تعتبر الأنواع السابقة الذكر جزءا من عديد الأنواع الخاصة بصعوبات الرياضيات وكلها تصنف بشكل آخر في مجموعات من حيث أسبابها والمهام التي تمسها و هي توضع في صنفين :

1- **صعوبات الرياضيات الأولية:** يطلق عليها صعوبات الحساب الأولية ، أو صعوبة الحساب الحقيقية ، أو صعوبات الرياضيات الخاصة ،و هي ترتبط بتشوه واضطراب يخص نمو المخ ، ويظهر من خلال عجز الطفل على القيام بعمليات العد و الحساب ، كما تظهر الصعوبات من خلال عجز الطفل على التعرف على العدد ، تمثل شكل العدد في الفضاء ، القدرة على العد و الحساب دون استخدام أي من المعينات ، التقديرات ... إلخ

2- **صعوبات الرياضيات الثانوية :** هذه الصعوبات ناتجة عن قصور في عملية أو عدة عمليات معرفية و التي يمكن أن تكون مصحوبة باضطراب ، أو عدة اضطرابات في التعلم ،والتي تشمل:

-صعوبة الحساب ذا المنشأ اللغوي :مشكلة في كتابة الأرقام ، صعوبة قراءة الأرقام نحويا

-صعوبة الحساب ذا المنشأ البصري ، المكاني : تتعلق خاصة بالرموز الرياضية (×،>،<) كأن يكتب الطفل الرقم 3 مقلوبا

-صعوبة الحساب المرتبطة باضطراب الانتباه : تتعلق بالعمليات التنفيذية ، و هي مشكلة شائعة ـ تظهر من خلال الاندفاعية أثناء الجواب ، فيكرر الطفل الكلمة دون إعطاء جواب صحيح ، الارتباك المرتبط باضطرابات عديدة (اضطراب في دمج المعلومات ، تنسيق مراحل مشكلة رياضية ، تنظيم مراحل عملية حسابية ....)

-صعوبات الحساب المرتبطة بالذاكرة العاملة : تظهر من خلال الأخطاء ، و الأداء السيئ للحساب الذهني ، و صعوبة في تذكر معلومات خاصة بحل مسألة رياضية خلال وضعية مشكلة ، وصعوبة في تحويل الرموز الشفوية إلى رموز مكتوبة ...إلخ.

(سعاد عباسي 2021 ، ص 68-69)

5.3.2. تشخيص معلومات الحساب

1- التشخيص الرسمي : ويقوم به الخبراء والأخصائيين ويشمل :

-قياس نسبة الذكاء

-قياس القدرات الرياضية

-قياس الميول والاتجاهات نحو مادة الرياضيات

-قياس درجة قلق الرياضيات و قلق الاختبار

-قياس مستوى النمو العقلي المعرفي

-الفحص العصبي

-قياس المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة

-تطبيق استبانة تشخيص صعوبات التعلم في الحساب

2- **التشخيص غير الرسمي :** و يقوم به المعلم أثناء شرح الدرس ويشمل :

-تحديد مستوى تحصيل الطالب في الحساب

-تحديد الفرق بين مستوى الطالب في الحساب و القدرة الكامنة، و ذلك لإعطاء الطالب اختبارات الذكاء

-تحديد الأخطاء في إجراءات العمليات الحسابية و الاستدلال الحسابي

-تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات الحساب.

(علاقي منال بن عيش ريان - 2020 ،ص 53) .

6.3.2. علاج صعوبات الحساب

بداية لابد من القول بأن هناك ارتباطا وثيقا لا يمكن فصله بين المعاينة التشخيصية و العملية العلاجية فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية ، ولا يمكن بديهيا أن يكون هناك علاج حقيقي دون تشخيص مسبق فضلا أن التشخيص الدقيق يسير عملية التدخل العلاجي. و لقد استخدمت طرق و استراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في الحساب ، نذكر منها :

1- طريقة التعلم الإيجابي : و هي طريقة تستند على فاعلية المتعلم ذي الصعوبة التعلم و تفاعله مع المعلم والدرس وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة

2- طريقة التدريس المباشر : و هي طريقة تستند إلى التكامل بين المنهج و طرق التدريس ، و تسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات وهي :

-تمديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الحساب يستهدف تحقيقه

-تمديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليه لتحقيق الهدف

-تمديد أي مهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذي الصعوبة في التعلم

-رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف

3- طريقة الألعاب الرياضية : وهي طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط ممتع و هادف يقوم به المتعلم ذي الصعوبة في التعلم أو مجموعة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقصد إنجاز مهمة حسابية محددة في إطار قواعد معينة للعبة مع توافر التعزيز لدى المتعلم للاستمرار في النشاط . (سلمى زرماط ، 2021 ، ص 66-67)

4-كما ذكر عبير عبد الحليم عبد الباري النجار طرق لعلاج ذوي صعوبات الرياضيات نذكر منها :

أولا : التعلم الجهري : ويتضمن قراءة المسألة بصوت عال ، و تحديد المطلوب بصوت عال ، و ذكر المعلومات المبهمة بصوت عال و تحديد المسألة بصوت عال ، و تقديم فروض الحل و التوصل إلى الحل بصوت عال و حساب و كتابة الحل و التحقق من الحل

ثانيا : أسلوب التعلم الفردي : يستند إلى الأسس و الخطوات التالية:

1- فردية التعلم حسب الحاجات التربوية لكل تلميذ

2- عدم ثبات زمن التعلم لجميع الطلاب

3- تنويع أسلوب معالجة محتويات المادة

4- كتابة المنهج في بطاقات يدرسها في الفصل أو في المنزل تحت إشراف المعلم ومتابعته

ثالثا : طريقة الألعاب الرياضية : و هي نشاط هادف ممتع يقوم به الطالب أو مجموعة من الطلاب بقصد إنجاز مهمة رياضية محددة في ضوء قواعد اللعبة مع توافر الحافز لدى الطالب للاستمرار في النشاط وتلك الطريقة تتميز بما يلي :

1- زيادة دافعية الطالب للتعلم

2- زيادة فهم وتطبيق واستبقاء المهارات الرياضية

3- تحقيق أهداف معرفية (فهم / تطبيق) .... إلخ

4- تحقيق أهداف وجدانية (زيادة الميل نحو الرياضيات)

5- تستخدم معينات تساعد على ترسيخ المفاهيم وطرق الحل.

(عبير عبد الحليم عبد الباري النجار، ص 135 -136)

رابعا : طريقة التدريس الشخصي وتقوم على الإجراءات التالية :

1- تحديد الأهداف العامة للبرنامج

2- تحديد الأهداف التعليمية للدروس

3- تحديد محتوى البرنامج بتحليل محتوى كتاب الرياضيات و إعداد دروس صغيرة

4- تحديد الوسائل التعليمية بحيث تتضمن مواد مشوقة ملونة

5- التقويم المصاحب لقياس تحقق الأهداف التعليمية

خامسا : طريقة الجمع بين صعوبات العمليات النفسية والمهارات الدراسية : وتقوم على الخطوات التالية:

1- اختيار و تحديد الأهداف التعليمية إجرائيا

2- تجزئة الحل إلى مهارات فرعية

3- تقديم أمثلة على الأسلوب القائم على تحليل المهمة الدراسية .

خلاصة :

من خلال هذا الفصل نستخلص بأن صعوبات التعلم مجال هام و هي من الموضوعات الشائعة ، كما أن صعوبات التعلم الأكاديمية تظهر عند تلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل واضح ، و هي تتعلق بالمهارات الأساسية للتعلم من قراءة و كتابة و حساب و صعوبات التعلم متباينة و مختلفة من طفل إلى آخر ، فهي تتطلب دقة في التشخيص قبل بدأ العلاج ، كما أن هذه الفئة و هي فئة صعوبات التعلم الأكاديمية يحتاجون إلى رعاية خاصة من طرف الأولياء والقائمين عليهم ، و هذا من خلال تصميم برامج علاجية ناجحة و احتوائهم

داخل الفصول المدرسية فالتشخيص المبكر لهذه المشكلات و الصعوبات هام جدا لنموهم وتطورهم و لمنع تفاقم هذه المشكلات في المستقبل .

الفصل الرابع : الإجراءات المنـهجية للدراسة الميدانية

تمـهيد

1/- الدراسة الاستطلاعية

2/-الدراسة الأساسية

2-1-منـهج الدراسة

2-2-مجتمع الدراسة

2-3-عينـة مجتمع الدراسة

3/-أدوات جمع البيانـات

تمهيد:

تعد الدراسة الاستطلاعية المرحلة الأولى في الجانب التطبيقي من البحث حيث تهدف إلى جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول الموضوع و التي لم يتم التطرق إليها من خلال الجانب النظري من البحث و هي تسمح بالالمام بمشكلة الدراسة ، وتمهد المرحلة التالية من البحث التطبيقي و المتمثلة في صياغة أسئلة أو استبيان الدراسة النهائية فإن الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث شامل .

1/- الدراسة الاستطلاعية :

1-1-تعريف الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات التي تهدف إلى الاطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها مما يسمح له بجمع معلومات و بيانات عنها بالإضافة إلى صياغة مشكلة البحث و التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي .

1-2-أهداف الدراسة الاستطلاعية :

يمكن أن تختصر أهداف الدراسة الاستطلاعية لبحثنا في النقاط التالية :

-التعرف على الميدان الذي سيجري فيها الدراسة .

-تحديد موضوع الدراسة بدقة .

-معرفة مدى دراية معلم المرحلة الابتدائية بمشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية .

-معرفة مدى دراية معلم المرحلة الابتدائية بمشكلة السلوك اللاتوافقي .

1-3-حدود الدراسة الاستطلاعية :

الإطار المكاني : أجريت هذه الدراسة ثلاثة مدارس في ولاية المدية هم :

عبد الكريم بن قرطبي .الشهيد محمد خوجة .عماري بن عيسى .

الإطار الزمني : أجريت الدراسة من 14 أفريل إلى غاية 21 أفريل 2024.

الإطار البشري : شملت الدراسة معلمين المرحلة الابتدائية .

1-4-وصف عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 20 معلم و معلمة للتعليم الابتدائي من بعض مدارس بلدية المدية وتم تطبيق مقاييس للتحقق من صلاحيتها للتطبيق النهائي في الدراسة الأساسية وتوزعت عينة الدراسة الاستطلاعية كما يلي :

جدول 01 : يوضح توزيع أفراد العينة الدراسية .

المستوى الأفراد	السنة3	السنة4	السنة5	المجموع	النسبة المئوية
ذكر	02	04	03	09	45%
أنثى	04	02	05	11	55%
المجموع	06	06	08	20	100%

1-5-نتائج الدراسة الاستطلاعية :

تتمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية فيما يلي :

-استخراج الخصائص السيكومترية لأدوات الحالية .

-التأكد من قدرة الأفراد العينة على الإجابة على أسئلة المقاييس وفهم العبارات المستدامة ومدى تجاربهم .

-تحديد عينة الدراسة وتوسع نطاق معرفة الباحث بموضوع الدراسة .

-حصر الوسائل المادية الواجب توفرها لتطبيق إجراءات الدراسة .

-ضبط فرضيات الدراسة بصفة نهائية .

6-1-الخصائص السيكومترية للاستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية :

اعتمدنا في بناء مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية على الدراسات السابقة :

-دراسة أسماء خوجة 2018 بعنوان المشكلات السلوكية لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم " القراءة ، الحساب ، الكتابة " .

ومنه قمنا بصياغة بنود مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في صورة أولية أنظر الملحق رقم 01 حيث يتكون من 3 أبعاد متمثلة في صعوبة القراءة ،صعوبة الكتابة، صعوبة الحساب .و عدد البنود في صعوبة القراءة 20 بند أما عدد البنود في صعوبة الكتابة 14 بند أما فيما يخص صعوبة الحساب 22 بند يتم الإجابة من خلال تدرجاته(دائما ، أحيانا ، أبدا) و التي تقابلها التدرجات (3-2-1) .

-حيث يتم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة بجامعة يحي فارس المدية تخصصات علوم التربية .

-حيث قمنا بأخذ جميع الملاحظات الأساتذة و المتمثلة في :

الجدول رقم 02 : يمثل أراء المحكمين حول المقياس .

المحاور	رقم البند	العبارة قبل	العبارة بعد
صعوبة القراءة	03	يحتاج إلى وقت أطول من زملائه عند قراءة فقرة كاملة في القراءة الجهرية .	يحتاج إلى وقت أطول مقارنة مع زملائه عند قراءة فقرة كاملة في القراءة الجهرية .
	05	يحذف الكلمات الصغيرة أثناء القراءة	يتخطى بعض الكلمات أثناء القراءة

-كما تم إعادة الصياغة العبارة البند 09 و 11 و 12 و 16 و 17 و 18 في صعوبات القراءة .

-أما في صعوبات الكتابة ومنا بإعادة صياغة العبارة البند 9 و 11 و 13 .

-أما فيما يخص صعوبات الحساب لم نقم بإعادة صياغة العبارة .

صدق المقياس في الدراسة الحالية :

تم التحقق من صدق مقياس صعوبات التعلم من إعداد الباحثة في البحث الحالي من خلال طريقة الاتساق الداخلي حيث تم حساب الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والجدول الثاني يوضح التاريخ معامل ارتباط بيرسون .

جدول 03 : يوضح معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس .

الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون مع الدرجة الكلية للمقياس
صعوبة القراءة	928,0**
صعوبة الكتابة	935,0**
صعوبة الحساب	963,0**
	** دال عند 0,01

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن الأبعاد الثلاثة لمقياس صعوبات التعلم ذات علاقة ارتباطية بالدرجة الكلية للمقياس دال عند مستوى الدلالة 0.01 حيث فاقت معاملات الارتباط الأبعاد الثلاثة 0.90 بالدرجة الكلية أي أنه يوجد مستوى قوي جدا من الارتباط وهذا يعبر عن مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس أي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وبنوده تقيس فعلا خاصية صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

ثبات المقياس في الدراسة الحالية :

ثم حساب معامل ألفا لكرونباخ قصد التحقق من مدى دقة واستقرار مقياس صعوبات التعلم، حيث جاءت النتائج كما يلي في الجدول 03 :

جدول 04 : يوضح معامل ألفا لكرونباخ لمقياس صعوبات التعلم

عدد البنود	معامل ألفا
04	0,87

يظهر من خلال الجدول أن معامل ألفا لذرونباخ لمقياس صعوبات التعلم جاء مرتفع جدا يفوق 0,87وهذا ما يدل على أنه يتمتع بمستوى جيد من الاستقرار والدقة وأن البنود هذه الأداة تتمتع بالاتساق الداخلي أي أنه يتميز بالثبات .ومنه فهو صالح للتطبيق في الدراسة الحالية .

2/-الدراسة الأساسية :

2-1-منهج الدراسة :

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس ويعرف المنهج بأنه : مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه .وتماشيا مع أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يعد الأنسب في هذه الدراسة .والذي يعرف أنه عبارة عن وصف دقيق ومنظم وأسلوب تحليل للظاهرة او المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية علمية للحصول على النتائج وفرضياته .

2-2-مجتمع الدراسة :

إن عملية اختيار مجتمع الدراسة من أهم الخطوات الأساسية في البحث العلمي اذ انه دون مجتمع الدراسة لا يمكن دراسة مشكلة ويعرف مجتمع البحث أنه جميع الأفراد أو الأشخاص التي تكون موضوع مشكلة البحث وبعبارة أخرى هي جميع مفردات الظاهرة أي يدرسها الباحث ولقد قمنا في بحثنا هذا بدراسة عن مجموعة من المدارس الابتدائية بالمدية (بن عيسى حفصي، الإخوة باشن، سيلمي بشير، بن جباس بنات ، ..)

ويتمثل مجتمع الدراسة في كل عدد أفراد المجتمع الأصلي بمعنى جميع معلمي المدارس الابتدائية لسنة 2023/2024 بولاية المدية .

3-2-عبدة مجتمع الدراسة :

تتكون عينية المجتمع الأصلي من 50 معلم ومعلمة ولقد تم اختيار عينة البحث القصدية من بعض مدارس ابتدائيات المدية وقد اكتفينا بهذه المدارس لأننا لا نستطيع دراسة كل المدارس ، وفيما يلي عرض لأهم خصائصها :

الجدول رقم 05 : يمثل خصائص من حيث المستوى الدراسي .

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
السنة الثالثة	18	36%
السنة الرابعة	15	30%
السنة الخامسة	17	34%
المجموع	50	100%

الجدول رقم 05 : 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 تحطوا على أكبر نسبة قدرت ل 36% ثم تأتي بعدها السنة الخامسة بنسبة 34% ، على أن تنخفض النسبة ل 30% عند السنة الرابعة ابتدائي .

الجدول رقم 06 : يمثل خصائص العينة من حيث الجنس .

الجنس	العدد	النسبة المئوية

ذكر	18	36%
أنثى	32	64%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال بيانات الجدول المبين أعلاه أن أفراد عينة الدراسة من جنس أنثى قد تحصلوا على أكبر نسبة 64%،ثم تليها نسبة أفراد العينة من جنس الذكر وقدرت ب36%

3/-أدوات جمع البيانات :

من أجل تحقيق الأهداف البحث والإجابة عن الفرضيات قمنا بتبني مقياس السلوك اللاتوافقي ومقياس صعوبات التعلم .

3-1-مقياس صعوبات التعلم :

من إعداد الطالبتين والذي تم الإشارة إليه وإجراءات بناءه في الدراسة الاستطلاعية .

3-2-مقياس السلوك اللاتوافقي :

من إعداد " بشير معمرية "

أداة البحث : استعمل الباحث قائمة مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا ، أعدت هذه القائمة في الأصل ايمان فؤاد وتتكون من 30 بندا ، وأضاف إليها الباحث الحالي 17 بندا تمثل مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا ، وخضعت القائمة لحساب الشروط السيكومترية كما يلي :

الصدق : تم عرض القائمة على سبعة أساتذة في علم النفس والتربية لإصدار أحكامهم عليها إذا كانت تقيس ما وضعت لقياسه .

فاقترحوا إزالة 05 بنود لتكرارها وتعديل بعضها ، فصار عدد البنود النهائي هو 42 بندا ، كما طلب الباحث من المعلمين والأساتذة في المراحل التعليمية الثلاثة أن يصيغوا أي مظهر سلوكي لا توافقي، وقد اعتبر الباحث أن القائمة تعطي مظاهر السلوك اللاتوافقي وبالتالي هي تقيس ما وضعت لقياسه .

الثبات : ولحساب ثبات القائمة قام الباحث بتطبيقها وإعادة تطبيقها على 43 تلميذا و26 تلميذة من التعليم الابتدائي ، وعلى 40 تلميذا و23 تلميذة من التعليم المتوسط ، وعلى 43 تلميذا و29 تلميذة من التعليم الثانوي ، وبعد حساب معامل الارتباط الرتبي لسبيرمان ، جاءت قيمة كما يلي :

بالنسبة لتلاميذ وتلميذات التعليم الابتدائي كانت 0.795 و 0.721 على التوالي وبالنسبة لتلاميذ التعليم المتوسط كانت 0.703 و 0.683 على التوالي .

وبالنسبة لتلاميذ و تلميذات التعليم الثانوي كانت : 0.681 و 0.647 على التوالي ، وهي كلها دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يشير إلى تمتع القائمة بثبات القائمة بثبات جيد .

4/الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات :

للتحقق من فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها ، تم استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) للمعالجات الإحصائية وذلك على النحو الآتي :

-التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد عينة الدراسة .

-المتوسط الحسابي : وهو أحد مقاييس النزعة المركزية لترتيب عبارات المقياس .

-معامل الارتباط بيرسون .

-معامل ألفا كرونباخ .

-الإنحراف المعياري وهو أهم مقاييس التشتت لقياس مدى تشتت أفراد العينة .

-معامل الفروق تا (t) .

الفصل الخامس: تحليل ومناقشة فرضيات الدراسة

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الفرضيات

3- الإستنتاج العام

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة و للتحقق من صدق الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون من أجل معرفة مستوى دلالة الارتباط بين المتغيرين والنتائج كما يلي:

جدول رقم (07): يوضح نتائج الارتباط بين صعوبات التعلم الأكاديمية و السلوك اللاتوافقي باستخدام معامل الارتباط بيرسون لدى أفراد العينة

المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
صعوبات القراءة	50	34,98	8,67	0,58	0,000	دال
صعوبة الكتابة	50	26,10	7,72	0,50	0,000	دال
صعوبة الحساب	50	40,28	11,19	0,55	0,000	دال
السلوك اللاتوافقي	50	64,40	13,35			

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي لصعوبة القراءة بلغ 34,98 وانحراف معياري يساوي 8,67 والمتوسط الحسابي للسلوك اللاتوافقي قدر 64,40 بانحراف معياري يساوي 13,35 أما معامل الارتباط بيرسون فقدر بـ 0,58 بمستوى دلالة 0,000 وبما أن مستوى دلالة الاختبار الإحصائي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة في البحث الحالي 0,01 ما يعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات القراءة و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة في المرحلة الابتدائية.

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي لصعوبة الكتابة بلغ 26,10 وانحراف معياري يساوي 7,72 والمتوسط الحسابي للسلوك اللاتوافقي قدر 64,40 بانحراف معياري يساوي 13,35 أما معامل الارتباط بيرسون فقدر بـ 0,50 بمستوى دلالة 0,000 وبما أن مستوى دلالة الاختبار الإحصائي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة في البحث الحالي 0,01 ما يعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الكتابة والسلوك اللا توافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة في المرحلة الابتدائية.

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي لصعوبة الحساب بلغ 40,28 وانحراف معياري يساوي 11,19 والمتوسط الحسابي للسلوك اللاتوافقي قدر 64,40 بانحراف معياري يساوي 13,35 أما معامل الارتباط بيرسون فقدر بـ 0,55 بمستوى دلالة 0,000 وبما أن مستوى دلالة الاختبار الإحصائي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة في البحث الحالي 0,01 ما يعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات الحساب و السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة في المرحلة الابتدائية.

يتضح من خلال هذه النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة ومنه قبول الفرضية البديلة.

2-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق في السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة في المرحلة الابتدائية حسب متغير جنس الأستاذ للتحقق من صدق الفرضية ثم استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين حيث جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (08) يوضح الفروق في السلوك اللاتوافقي لدى أفراد العينة حسب جنس الأستاذ

المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
ذكر	18	63,33	15,94	-0,38	48	0,70	غير دال عند 0,05
أنثى	32	65,00	11,88				

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي للسلوك اللاتوافقي لعينة الذكور بلغ 63,33 بانحراف معياري 15,94 أما المتوسط الحسابي لعينة الإناث يساوي 65,00 بانحراف معياري يساوي 11,88 وقيمة اختبار "ت" قدرت 0,38- ومستوى دلالة 70,0 وهو أكبر من مستوى الدالة المعنوية 0,05 أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

وجهة نظر الأساتذة وحسب جنس الأستاذ في السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ومنه قبول الفرضية الصفرية.

3- 1-عرض وتحليل الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ للتحقق من صدق الفرضية ثم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين حيث جاءت النتائج كما يلي:

جدول (09) يوضح نتائج الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث حسب جنس الأستاذ

السمة	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صعوبة القراءة	ذكر	18	34,44	8,41	-0,32	48	0,74
	أنثى	32	35,28	8,94			
صعوبة الكتابة	ذكر	18	25,67	6,48	-0,29	48	0,77
	أنثى	32	26,34	8,43			
صعوبة الحساب	ذكر	18	40,06	9,48	-0,10	48	0,91
	أنثى	32	40,41	12,19			

يتضح من خال الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي لصعوبة القراءة لعينة الذكور بلغ 34,44 بانحراف معياري 8,41 أما المتوسط الحسابي لعينة الإناث يساوي 35,28 بانحراف معياري يساوي 8,94 وقيمة اختبار "ت" قدرت 0,32- ومستوى دلالة 0,74 وهو أكبر من مستوى الدالة المعنوية 0,05 أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة حسب جنس الأستاذ في صعوبة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي لصعوبة الكتابة لعينة الذكور بلغ 25,67 بانحراف معياري 6,48 أما المتوسط الحسابي لعينة الإناث يساوي 26,34 بانحراف معياري يساوي 8,43 وقيمة اختبار "ت" قدرت 0,29- ومستوى دلالة 0,77 وهو أكبر من مستوى الدالة المعنوية 0,05 أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة حسب جنس الأستاذ في صعوبة الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي لصعوبة الحساب لعينة الذكور بلغ 40,06 بانحراف معياري 9,48 أما المتوسط الحسابي لعينة الإناث يساوي 40,41 بانحراف معياري يساوي 12,19 وقيمة اختبار "ت" قدرت 10,0- ومستوى دلالة 91,0 وهو أكبر من مستوى الدالة المعنوية 0,05 أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ في صعوبة الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

يتضح من خلال هذا النتائج عدم وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ ومنه قبول فرضية الصفرية.

2-مناقشة النتائج الفرضيات:

3-1-مناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة ومن خلال دراسة وتحليل النتائج عن طريق الأساليب الإحصائية تم التحقق منها والتوصل إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الكتابة والسلوك اللا توافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة الحساب و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة ومنه قبول الفرضية البديلة.

يمكن تفسير هذه النتيجة في البحث الحالي بأن صعوبات التعلم الأكاديمية تساهم في ظهور السلوك اللاتوافقي كون تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في نمو من جميع النواحي فالتلميذ يكتسب مختلف المهارات اللازمة للوصول إلى السلوك التوافقي بالتعلم وعلى هذا الأساس تعتبر القراءة والكتابة والحساب مهارات أساسية في حياة التلميذ يستخدمها داخل

المدرسة وخارجها كما أن ظهور السلوك اللاتوافقي هو الآخر يساهم في ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلميذ من خلال انعكاسها سلبًا على أداء التلميذ داخل المدرسة.

2-3-مناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق في السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة في المرحلة الابتدائية حسب متغير جنس الأستاذ ومن خلال دراسة وتحليل النتائج عن طريق الأساليب الإحصائية ثم التحقق منها والتوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة حسب جنس الأستاذ في السلوك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ومنه قبول الفرضية الصفرية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد نوري (2007) حول الصعوبات التعليمية والسلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ التربية الخاصة حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك اللاتوافقي تبعًا لمتغير الجنس.

يمكن تفسير هذه النتيجة في البحث الحالي بأن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي الذين يعانون من مرحلة التعلم الأكاديمية لا يختلفون في درجة السلوك اللاتوافقي كالسلوك العدواني أو النشاط الزائد.

مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ ومن خلال دراسة وتحليل النتائج عن طريق الأساليب الإحصائية تم التحقق منها والتوصل إلى لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ في صعوبة القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة حسب جنس الأستاذ في صعوبة الكتابة لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية.

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة حسب جنس الأستاذ في صعوبة الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

عدم وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ ومنه قبول الفرضية الصفرية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بحاش (2019) حول صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الابتدائي التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في هذه الصعوبات تبعًا لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة سعدي (2023) حول صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي والتي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس.

يمكن تفسير هذه النتيجة في البحث الحالي بأن تلاميذ التعليم الابتدائي من الجنسين لديهم درجة متقاربة من صعوبات التعلم الأكاديمية كون العوامل المؤدية لظهور هذه الصعوبات نفسها وراثية وبيئية وتعليمية بحيث يمكن أن تؤثر هذه العوامل على الجنسين دون أن تكون عند جنس أكثر منه من الآخر.

3-الاستنتاج العام :

من خلال دراستنا التي هدفت إلى التعرف على مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة على عينة بلغت 50 أستاذ وأستاذة من التعليم الابتدائي سنوات 3-4-5 ابتدائي ، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات لاختيار الفرضيات توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية :

-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والسلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة .

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة حسب جنس الأستاذ في السلوك اللاتوفقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .

-عدم وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظرا الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ ومن خلال عرضنا النتائج الدراسة نلاحظ أن الفرضية الأولى والتي نصت على تواجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية و السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة قد تحققت .

أما بالنسبة للفرضية الثانية والتي نصت على هناك فروق في السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة في المرحلة الابتدائية حسب متغير جنس الأستاذ لم يتحقق أما بما يخص الفرضية الثالثة والتي نصت على هناك فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير جنس الأستاذ لم تتحقق كذلك .

خاتمة

خاتمة:

تمثل المشكلات السلوكية احدى المظاهر التي تعاني منها كثير من الفئات و يمثل السلوك اللاتوافقي إحدى الأنواع الشائعة لمشكلات السلوكية والتي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم خاصة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مما ينعكس على سلوك هذه الفئة وعلى تحصيلهم الأكاديمي ، ويمثل السلوك اللاتوافقي مظهر من مظاهر المشكلات التي تتطلب تحديد الأسباب التي تساهم بشكل دقيق في ظهور مختلف السلوكات مثل : الانطواء ، برامج إرشادية فعالة للحد من هذه الصعوبات و تكفل الناجح لهذه الفئة .

توصيات :

-توعية المدرسين والأولياء بطبيعة صعوبات التعلم وعلاقتها بالمشكلات السلوكية التي تنتج عنها .

-العمل على الحد من السلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تكوين وإرشاد المعلمين والأولياء في كيفية التعامل معها .

-تكوين الأساتذة في كيفية التعامل مع تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية .

-ضرورة تخصيص قسم خاص على مستوى كل مدرسة ابتدائية لتدريب وتعليم وعلاج ومتابعة حالات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .

-زيادة البحوث الخاصة لصعوبات التعلم ومتغيرات أخرى .

-استخدام الأساليب ذات الطابع التربوي و النفسي لتعديل السلوك .

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1.-أحمد عبد الكريم حمزة ، سيكولوجية عسر القراءة الديسلكسيا ، الطبعة 01 ، 2008 ، عمان الأردن ، الثقافة للنشر و التوزيع .

2.-أسماء خوجة 2018 بعنوان المشكلات السلوكية لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية ، دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم القراءة الكتابة ، الحساب .

3.-البطاينة أسامة محمد ، صعوبات التعلم النظرية و الممارسة ، الطبعة 04 ، عمان ، الأردن ، الثقافة للنشر و التوزيع .

4.-الحاج علي هوارية ، صعوبة تعلم الكتابة ، أسبابها و مظاهرها و مدة علاجها ، محماة إشكالات في اللغة و الأدب ، مجلد 09 ، عدد 03 ، 2020.

5.-السيد عبد الحميد سليمان، صعوبات التعلم النمائية ، الطبعة 01 ،2008 ، دار عالم الكتاب ، القاهرة .

6.-ايمان فؤاد كاشف ، دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ديسمبر عدد 36 ، 1995 .

7.-بشير معمرية ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية العدد 7 ، جويلية ، اوت ، سبتمبر 2005 .

8.-بطرس حافظ ، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، 2009 ، عمان .

9.-بن يوسف حنان ، خطوات أساسية في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ ، مجلة آفاق للعلوم ، العدد 17 ، المجلد 05 ، 2019 .

10. -جليلة بن إمام ، التوافق النفسي لدى الوالدين وأثره على تقدير الذات عند الأبناء المراهقين ، الأم نموذجا ، مذكرة ماستر ضمن تخصص علم النفس العيادي ، المدية ، 2022 .

11. -د/ هالة عبد الرحمن حسن سيبويه ، العلاقة بين السلوك التوافقي و الذكاء الانفعالي لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية ، رسالة ماجستير ، 2015 ، فلسطين .

12. -روحي مروح عبدات ، السلوك التوافقي عند الصم و ضعاف السمع كما يراه أولياء أمورهم في الإمارات العربية المتحدة ، 2010 .

13. -زهران حامد عبد السلام ، التوجيه و الإرشاد النفسي ، 1980 ، القاهرة .

14. -زيد بن محمد الدلال ، معجم صعوبات التعلم ، معجم انجليزي عربي ، 2017/1438 ، مركز الملك سليمان للنشر والتوزيع .

15. -سامي محمد ملحم ، صعوبات التعلم ، الطبعة 02 ، 2010 ، دار المسيرة للنشر ، عمان .

16. -سحوان أحمد ، يحياوي محمد ، نحال حميد ، مستوى تأثير الاتجاهات النفسية لأستاذ التربية البدنية نحو التدريس على مستوى السلوك التوافقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، مجلة تفوق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية ، المجلد 06 ، العدد 01 ، 20211 ، مختبر الإبداع والأداء الحركي STAPS ، جامعة الشلف .

17. -سعاد عباسي ، محاضرات مقياس صعوبات التعلم ، 2021 .

18. -سعدي فتيحة ، صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي ، مجلة البحوث التربوية و التعليمية ، المجلد 12 ، العدد 01 ، 2023 .

19. -سلمى زرماط ، واقع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، تخصص علم النفس التربوي ، ام البواقي ،2021 .

20. -سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية ، الطبعة 01 ، 2010 ، مكتبة الأنجلو المصرفي ، القاهرة .

21. -عبد الحق بحاش وعدلان توات،صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي ، مجلة الابراهيمي للدراسات النفسية والتربوية ، العدد 02 ، 2019 .

22. -عبد الخالق ، أسس علم النفس ،1980، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .

23. -عبد الرحمان محمود برار ، صعوبات التعلم قضايا حديثة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

24. -عبد العال أسماء أحمد أحمد ، مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية ، 2012 .

25. -عبد الفتاح عبد المجيد الشريف ، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية ، الطبعة 01 ، 2011 ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

26. -عبير عبد الحليم عبد الباري النجار ، صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال .

27. -علاقي منال ، بن عيش ريان ، صعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية ، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي ، قالمة ، 2020.

28. -عوض الله سالم ومحمود ومحمد الشحات ومجدي وحسن عاشور وأحمد ، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ، الطبعة 02 ، دار الفكر ، 2006 ، الأردن .

29. -فكري لطيف متولي ، مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية ، 2015 ، الطبعة 01 ، مكتبة الرشد .

30. -قدي سومية ، صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة القراءة ، الحساب و الكتابة ، مجلة التنمية البشرية ، العدد 5 ، 2015، معسكر .

31. -قرقور محمد ، دراسة ظاهرة السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى لاعبي كرة القدم القسم الوطني الأول المحترف بالجزائر ، رسالة دكتوراه ، جامعة الجزائر ، 2016 .

32. -قيس نعيم عصفور ، احمد إسماعيل بدران ، صعوبات التعلم الأكاديمية ، 2013 ، دار الفكر للنشر ، عمان .

33. -كوافحة تيسير مفلح ، صعوبات الأطفال و الخطة العلاجية المقترحة ، الطبعة 03 ، دار المسيرة ، 2007 ، عمان الأردن .

34. -لوصيف إيمان ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم ، مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة 2018 ، جامعة محمد لخضر ، بسكرة .

35. -محمد التوبي و محمد علي ، مقياس اضطرابات اللغة اللفظية لدى ذوي صعوبات التعلم ، 2010 ، الطبعة 01 ، عمان ، دار الصفاء .

36. -محمد صبحي عبد السلام ، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال ، الطبعة 01 ، 2009 ، مؤسسة اقرأ ، القاهرة .

37. -مراد علي عيسى الكمبيوتر و صعوبات التعلم النظرية و التطبيق الطبعة 01 ، 2006 ، دار الوفاء ، الإسكندرية .

38. -مرسي ، كتاب وزارة التربية ، شعبة التربية الحاصلة 1988 .

39. -مسعد أبو الديار ، دليلك صعوبات الرياضيات dyscalculia ، الطبعة 01 ، 2014 ، دار الكتاب الحديث ، الكويت .

40. -هند عصام العزازي ، صعوبات التعلم والخوف الدراسي ، الطبعة 01 ، 2014 ، المكتب العربي للمعارف ، القاهرة .

الملاحق

الملحق رقم 01: يمثل إستبيان قبل التحكيم

جامعة يحيى فارس المدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

التخصص إرشاد وتوجيه

استمارة تحكيم مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية

و السلوك اللاتوافقي

من إعداد الطالبتين: **تحت إشراف الأستاذة:**

- حساني منى – باندو صفية.

- عمراوي اكرام

عنوان المذكرة:

مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة (سنوات 3.4.5 ابتدائي)

بغرض إعداد استبيان حول صعوبات التعلم الأكاديمية نطلب رأيكم من خلال إعطاء ملاحظات حول المقياس ككل، وإعطاء ملاحظات حول مدى انتماء البند إلى البعد وانتماء البنود على المقياس ككل، إضافة إلى إعطائنا بنود إضافية إذا لزم الأمر.

وأخيرا إعطائها ملاحظات حول طريقة الإجابة، علما أننا اعتمدنا على طريقة إلى الإجابة بـ: نعم ولا، قد تم بناء هذا المقياس بالاعتماد على مجموعة من الدراسات ومنه تم صياغة البنود التالية:

التعلمية:

يرجى منكم الإجابة على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك في إطار البحث العلمي، من خلال الإجابة بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي تعبر على صعوبة لدى الطفل، وهذه المعلومات تستخدم لغرض البحث العلمي كما أنها ستكون معلومات سرية الهدف منها هو الإعداد لنيل شهادة الماستر تحت إطار البحث العلمي.

المحاور	رقم البند	البنود	ينتمي	لا ينتمي	ملاحظات
صعوبات القراءة	01	يصعب عليه التمييز بين الأحرف المتشابهة رسمًا، والمختلفة لفظًا مثل (ع غ) (رز) (ج ح) (ب ت)			
	02	يقرأ الكلمة معكوسة مع نهايتها بدلاً من بدايتها، مثل: رز بدلاً من زر			
	03	يحتاج إلى وقت أطول مقارنة مع زملائه عند قراءة فقرة كاملة في القراءة الجهرية			
	04	يصعب عليه تتبع الكلمات في السطر عندما يقرا زملاءه			
	05	يحذف الكلمات الصغيرة أثناء القراءة			
	06	يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل بشر بدلا من شرب			
	07	يقوم بإبدال بعض الكلمات بأخرى مثل طلاب بدلا من طالب			
	08	يفقد مكان القراءة ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة			
	09	يبدا ترددات عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها			

	10	يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك			
	11	يضيف كلمة من عنده أثناء القراءة الجهرية			
	12	يبدو قلقا ومرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينية			
	13	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ			
	14	يقرأ بصوت مرتفع وحاد ومتشنج			
	15	يقع في أخطاء التهجئة والقراءة			
	16	يبدو عصبيًا عبوسا عندما يقرأ			
	17	لا يحترم قواعد الوقف فاصلة، نقطة عند القراءة			
	18	أثناء القراءة يعاني من صعوبة جعل الآخرين لا يفهمون ما يقرأ			
	19	مفرداته اللغوية محدودة ودون مستواه العمري			
	20	قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة في القراءة			
صعوبة الكتابة	01	خطه رديء وغير مكتمل ويكتب بحروف كبيرة			
	02	لا يمسك القلم بشكل جيد			
	03	يجد صعوبة في أن يميز بين اللام الشمسية واللام القمرية			

	04	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف الكبيرة والصغيرة في اللغة الفرنسية			
	05	لديه أخطاء في النحو			
	06	يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي			
	07	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها			
	08	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم			
	09	يجد صعوبة في الكتابة تشكيل مسلسل وناعم			
	10	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل			
	11	يجب صعوبة في الكتابة المتصلة مكونًا جملة منضبطة			
	12	يجد صعوبة بالالتزام بالحيز المخصص للكتابة			
	13	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكونا كلمات			
	14	كتابته مفككة وركيكة مع ضعف القدرة على التعبير			

صعوبات الحساب	01	يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابهة مثل (6، 9)			
	02	يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة			
	03	يجد صعوبة في الاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من، أصغر من			
	04	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة			
	05	يجد صعوبة في ترتيب الأعداد تصاعديا أو تنازليًا			
	06	يجد صعوبة في حل مسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية			
	07	يجد صعوبة في التحويلات بين الوحدة الأكبر والأصغر (مم، سم، دسم، كلم)			
	08	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية			
	09	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة			
	10	يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها			

	11	يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل (+، آحاد، عشرات)			
	12	يجد صعوبة في جمع البيانات وتنظيمها			
	13	يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع والمستطيل			
	14	لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان			
	15	لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل (المضاعفات والقواسم)			
	16	يجد صعوبة في العد التسلسلي			
	17	يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب			
	18	لا يفرق بين العلاقة داخل المجموعات مثل التقاطع والاتحاد			
	19	يصعب عليه استخدام وسائل القياس الهندسية كالكوس والمدور والمنقلة			
	20	لا يميز بين الأعداد الفردية والزوجية			
	21	يصعب عليه فهم المسائل الرياضية والتمارين			
	22	يصعب عليه التعرف على الأوقات واستعمال الساعة			

	23	يصعب عليه توظيف القواعد الرياضية في حل بعض المسائل الرياضية			

التعليمة:

يرى منكم الإجابة على مقياس السلوك اللاتوافقي وذلك في إطار البحث العلمي من خلال الإجابة بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي تعبر عن سلوك الطفل، وهذه المعلومات تستخدم لغرض البحث العلمي كما أنها ستكون معلومات سرية الهدف منها هو الإعداد لنيل شهادة الماستر تحت إطار البحث العلمي.

المحاور	رقم البند	البنود	ينتمي	لا ينتمي	ملاحظات
مظاهر السلوك اللاتوافقي	01	الهروب من المدرسة			
	02	الغش في الامتحانات			
	03	الكسل والخمول			
	04	تعطيل المُتعلم عن الدرس			
	05	اللعب أثناء الدرس			
	06	الكتابة والحفر على الكراسي والطاولات			
	07	عدم القيام بالواجبات الدراسية			
	08	إتلاف الكتب وأدوات زملائه			

	09	استعمال الكلمات البذيئة			
	10	الاعتداء بالضرب على زملائه			
	11	الغيرة المفرطة على زملائه			
	12	الانطواء وتجنب التعامل مع الآخرين			
	13	تكسير ممتلكات المدرسة			
	14	تكوين جماعة أشرار في المدرسة			
	15	الحساسية الزائدة			
	16	التسلط على الآخرين			
	17	تمزيق ملابس زملائه			
	18	النشاط الحركي الزائد			
	19	انتقاد الآخرين			
	20	العنف والقسوة في المعاملة			
	21	جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة			
	22	الغيابات المتكررة عن المدرسة			
	23	السلوك الانسحابي			

	24	عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية			
	25	السرقة			
	26	الشغب داخل حجرة الدراسة			
	27	التحكم والسخرية من الآخرين			
	28	تحطيم المقاعد والنوافذ			
	29	الاعتداء على الضعفاء من التلاميذ			
	30	التمرد على النظام المعمول به في المدرسة			
	31	الكتابة والحفر على الكراسي والطاولات			
	32	الكذب والاحتيال			
	33	عدم طاعة المعلم			
	34	الوقاحة وقلة الأدب			
	35	الوشاية			
	36	التعب السريع			
	37	شرود الذهن			
	38	عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية			

	39	التدخين			
	40	الاهتمام بالجنس الآخر			
	41	الإكثار من أحلام اليقظة			
	42	الخوف			

الملحق رقم 02 يمثل إستبيان بعد التحكيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

استبيان

يرجى منكم الإجابة على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية ذلك في إطار البحث العلمي من خلال أمام الإجابة التي تعتبر على تعبر على صعوبة لدى الأطفال وهذه المعلومة (x) الإجابة بوضع علامة تستخدم لغرض البحث العلمي كما أنها ستكون معلومات سريه.

تقبلوا خالص التقدير والإحترام وشكرا لكم على تعاونكم معنا

بيانات شخصية عامة

الجنس: ذكر أنثى

المستوى:


الثالثة ابتدائي:


الرابعة ابتدائي:


الخامسة ابتدائي:

المحاور	الرقم	البنود	دائما	أحيانا	أبدا
صعوبات القراءة	01	يصعب عليه التمييز بين الحروف المتشابهة رسما مختلفة لفظا مثل ((ع،غ) (ر،ز) (ح،ج) (با،تا			
	02	يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل رز بدلا من زر			
	03	يحتاج إلى وقت أطول مقارنة مع زملائه عند قراءة فقرة كاملة في القراءة الجهرية			
	04	يصعب عليه تتبع الكلمات في السطر عندما يقرأ زملائه			
	05	يتخطى بعض الكلمات أثناء القراءة			
	06	يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل بشر بدلا من شرب			
	07	يقوم بإبدال بعض الكلمات بأخرى مثل طلاب بدلا من طالب			
	08	يفقد مكان القراءة ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة			
	09	يتردد في بعض الكلمات التي لا يستطيع نطقها			
	10	يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك			
	11	يضيف بعض الكلمات غير الموجودة اثناء القراءة			
	12	يبدو قلقا ومرتبكا			

	13	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ			
	14	يقرأ بصوت مرتفع ومتشنج			
	15	يقع في أخطاء التهجئة والقراءة			
	16	تظهر عليه العصبية عند القراءة			
	17	لا يحترم علامات الوقف (فاصله، نقطه) عند القراءة			
	18	عندما يقرأ يصعب على الآخرين فهمه			
	19	مفرداته اللغوية محدودة ودون مستواه العمري			
	20	قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة			

المحاور	الرقم	البنود	دائما	أحيانا	أبدا
صعوبات الكتابة	01	خطه رديء وغير مكتمل ويكتب بحروف كبيرة			
	02	لا يمسك القلم بشكل جيد			
	03	يجد صعوبة في أن يميز بين اللام الشمسية واللام القمرية			
	04	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف الكبيرة والصغيرة في اللغة الفرنسية			
	05	لديه أخطاء في النحو			
	06	يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي			
	07	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها			
	08	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم			
	09	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم			
	10	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل			
	11	يجد صعوبة في كتابه جمله متصلة ومضبوطة			

	12	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة			
	13	يجد صعوبة في تذكر الحروف الهجائية عند الإملاء			
	14	كتابه مفككة وركيكة مع ضعف القدرة على التعبير			
صعوبات الحساب	01	(يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابهة مثل (6، 9			
	02	يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة			
	03	يجد صعوبة في الإستخدام الصحيح لعلامات اكبر من، اصغر من			
	04	صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة			
	05	صعوبة في ترتيب الأعداد التصاعديات أو تنازليا			
	06	يجد صعوبة في حل مسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية			
	07	(صعوبة في التحويلات بين الوحدة الاكبر والاصغر (مم، سم، دسم، كلم			
	08	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية			
	09	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة			
	10	يضع أرقام أو فاصله الكسور العشرية في غير مكانها			
	11	يجد صعوبة في ترجمه المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل (+ ، - ، آحاد ، عشرات)			
	12	يجد صعوبة في جمع البيانات وتنظيمها			
	13	يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع والمستطيل			
	14	لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان			

	15	لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل المضاعفات والقواسم			
	16	يجد صعوبة في العد التسلسلي			
	17	يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب			
	18	لا يفرق بين العلاقة داخل المجموعات مثل التقاطع والإتحاد			
	19	يصعب عليه إستخدام وسائل القياس الهندسية كالكوس والمدور والمنقلة			
	20	لا يميز بين الأعداد الفردية والزوجية			
	21	يصعب عليه فهم المسائل الرياضية والتمارين			
	22	يصعب عليه التعرف على الأوقات وإستعمال الساعة			

يرجى منكم الإجابة على مقياس السلوك اللاتوافقي وذلك في إطار البحث العلمي من خلال الإجابة بوضع أمام الإجابة التي تعبر عن سلوك الطفل وهذه المعلومات تستخدم لغرض البحث العلمي كما (x) علامه أنها ستكون معلومات سرية.

المحاور	الرقم	البنود	دائما	أحيانا	أبدا
مظاهر السلوك اللاتوافقي	01	الهروب من المدرسة			
	02	الغش في الإمتحانات			
	03	الكسل والخمول			
	04	التشويش على الآخرين			
	05	اللعب اثناء الدرس			
	06	الكتابة والحفر على الكراسي والطاولات			
	07	عدم القيام بالواجبات الدراسية			

			إتلاف الكتب وأدوات زملائه	08	
			استعمال الكلمات البذيئة	09	
			الاعتداء بالضرب على زملائه	10	
			الغيرة والأنانية الزائدة	11	
			الانطواء وتجنب الآخرين	12	
			تكسير ممتلكات المدرسة	13	
			تكوين جماعه أشرار في المدرسة	14	
			الحساسية الزائدة	15	
			التسلط على الآخرين	16	
			تمزيق ملابس زملائه	17	
			النشاط الحركي الزائد	18	
			إنتقاد الآخرين	19	
			العنف والقسوة في المعاملة	20	
			جلب أشياء ممنوعه إلى المدرسة	21	
			الغيابات المتكررة عن المدرسة	22	
			السلوك الإنسحابي	23	
			عدم الإعتناء بالأدوات المدرسية	24	
			السرقة	25	
			الشغب داخل حجرة الدراسة	26	
			التهكم والسخرية على الآخرين	27	
			تحطيم المقاعد والنوافذ	28	

	29	الإعتداء على الضعفاء من التلاميذ			
	30	تمرد على النظام المعمول به في المدرسة			
	31	الكذب والإحتيال			
	32	عدم طاعه المعلم			
	33	الوقاحة وقلة الأدب			
	34	الوشاية			
	35	التعب السريع			
	36	شرود الانتباه			
	37	التدخين			
	38	الإهتمام بالجنس الآخر			
	39	الإكثار من أحلام اليقظة			
	40	الخوف			

الملحق رقم 03 يبين نتائج الإستبيان

```
NEW FILE.
DATASET NAME Jeu_de_données2 WINDOW=FRONT.
EXAMINE VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب السلوك
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

Explorer

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2024 07:55:55
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	50

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour les variables dépendantes sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes pour toutes les variables dépendantes et facteurs utilisés.
Syntaxe		EXAMINE VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب السلوك /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:04,47
	Temps écoulé	00:00:06,45

[Jeu_de_données2]

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
صعوبة القراءة	50	100,0%	0	0,0%	50	100,0%
صعوبة الكتابة	50	100,0%	0	0,0%	50	100,0%
صعوبة الحساب	50	100,0%	0	0,0%	50	100,0%
السلوك اللاتكيفي	50	100,0%	0	0,0%	50	100,0%

Caractéristiques

		Statistiques	Erreur standard
صعوبة القراءة	Moyenne	34,98	1,227

	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	32,51	
		Borne supérieure	37,45	
	Moyenne tronquée à 5 %		34,74	
	Médiane		34,00	
	Variance		75,326	
	Ecart type		8,679	
	Minimum		20	
	Maximum		56	
	Plage		36	
	Plage interquartile		9	
	Asymétrie		,492	,337
	Kurtosis		-,035	,662
صعوبة الكتابة	Moyenne		26,10	1,093
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	23,90	
		Borne supérieure	28,30	
	Moyenne tronquée à 5 %		25,90	
	Médiane		25,00	
	Variance		59,724	
	Ecart type		7,728	
	Minimum		14	
	Maximum		42	
	Plage		28	
	Plage interquartile		12	
	Asymétrie		,407	,337
	Kurtosis		-,749	,662
صعوبة الحساب	Moyenne		40,28	1,583
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	37,10	
		Borne supérieure	43,46	
	Moyenne tronquée à 5 %		39,97	

	Médiane		39,00	
	Variance		125,267	
	Ecart type		11,192	
	Minimum		22	
	Maximum		66	
	Plage		44	
	Plage interquartile		14	
	Asymétrie		,354	,337
	Kurtosis		-,157	,662
السلوك اللاتكيفي	Moyenne		64,40	1,889
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	60,60	
		Borne supérieure	68,20	
	Moyenne tronquée à 5 %		64,43	
	Médiane		64,50	
	Variance		178,327	
	Ecart type		13,354	
	Minimum		40	
	Maximum		89	
	Plage		49	
	Plage interquartile		20	
	Asymétrie		-,132	,337
	Kurtosis		-,920	,662

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
صعوبة القراءة	,168	50	,001	,953	50	,045
صعوبة الكتابة	,097	50	,200	,956	50	,060
صعوبة الحساب	,090	50	,200	,964	50	,130
السلوك اللاتكيفي	,084	50	,200	,968	50	,200

صعوبة القراءة

صعوبة القراءة Tracé tige et feuille

Fréquence Stem & Feuille

6,00 2 . 002224

7,00 2 . 6678899

13,00 3 . 0022233444444

13,00 3 . 5556666677779

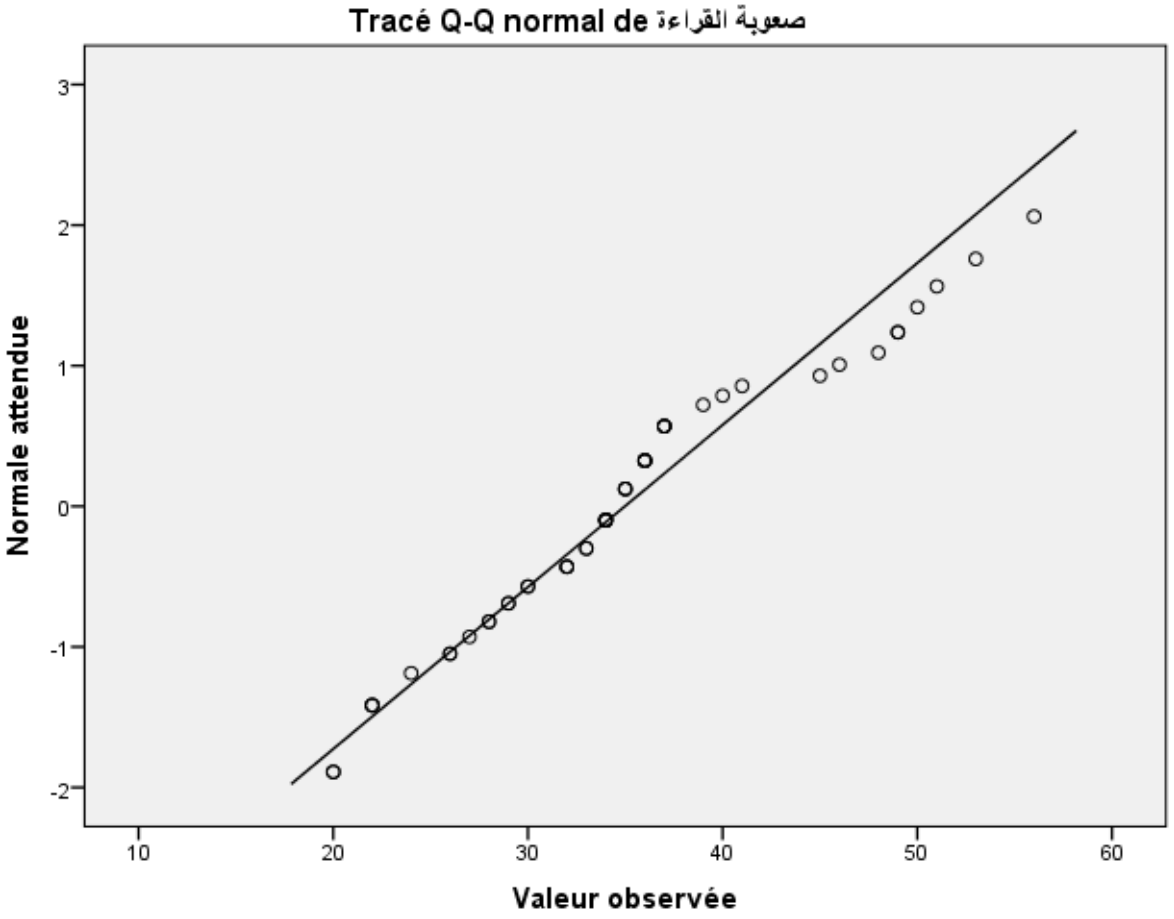
2,00 4 . 01

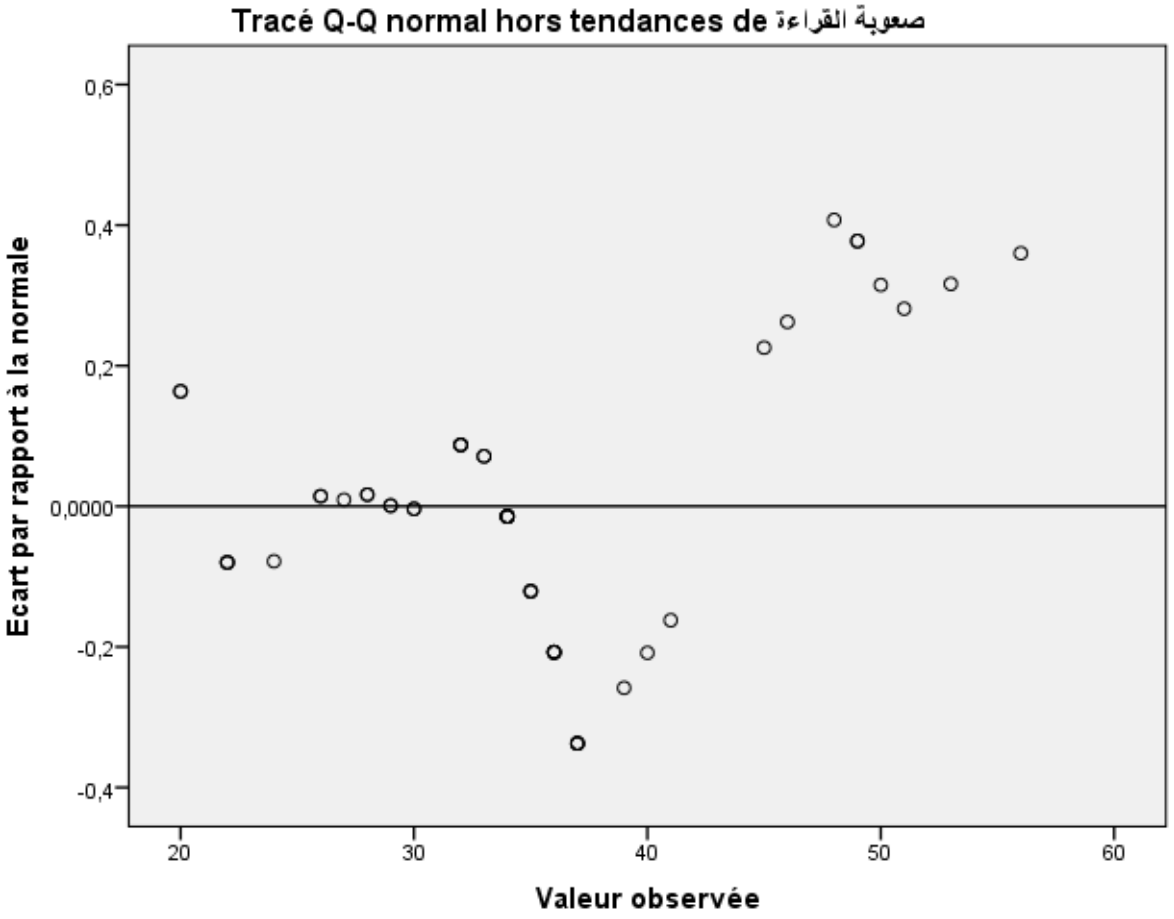
5,00 4 . 56899

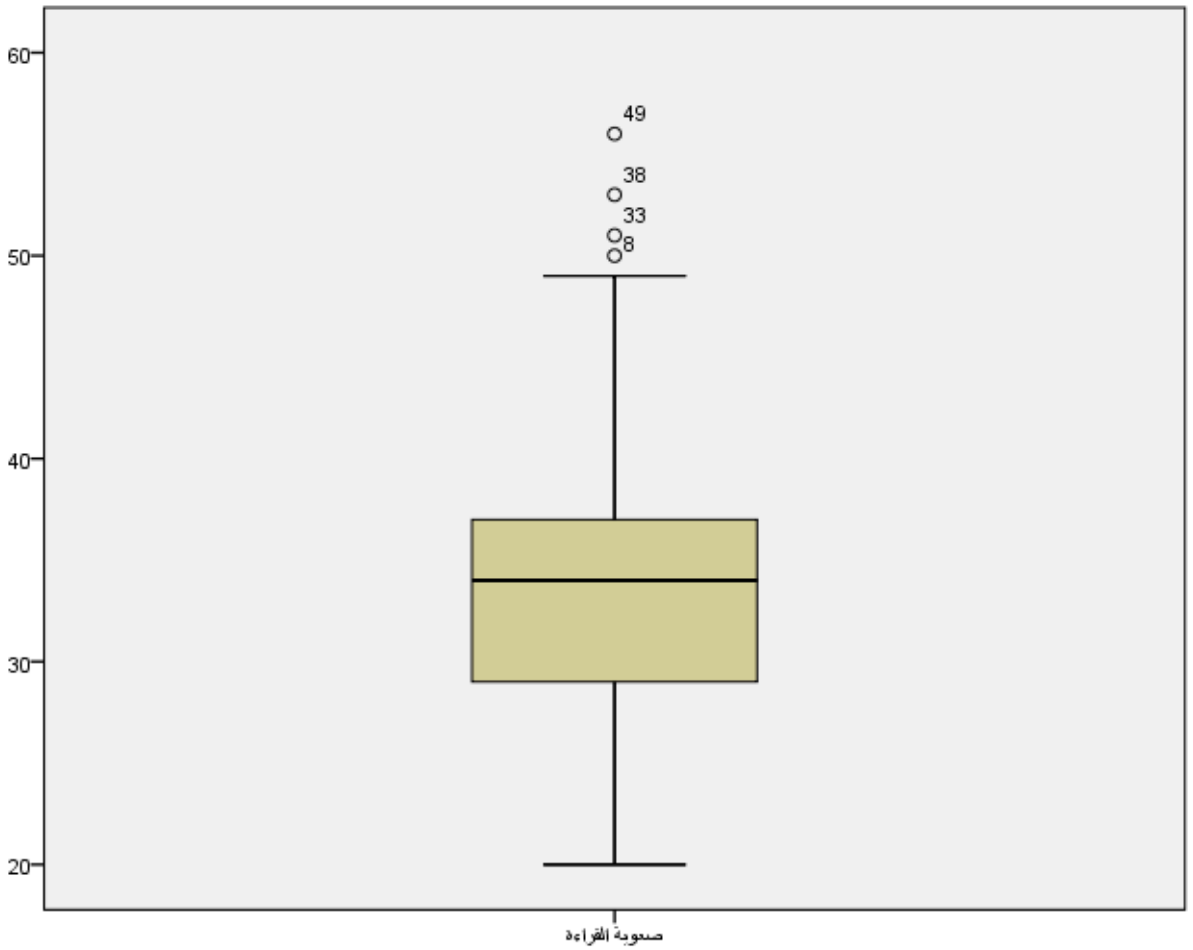
4,00 Extremes (>=50)

Largeur du radical : 10

Chaque feuille : 1 observation(s)


Tracé Q-Q normal de صعوبة القراءة
Normale attendue
Valeur observée
3
2
1
0
-1
-2
10
20
30
40
50
60


Tracé Q-Q normal hors tendances de صعوبة القراءة
Ecart par rapport à la normale
0,6
0,4
0,2
0,0000
-0,2
-0,4
20
30
40
50
60
Valeur observée



صعوبة الكتابة

صعوبة الكتابة Tracé tige et feuille

Fréquence Stem & Feuille

2,00 1 . 44

9,00 1 . 556788899

13,00 2 . 0011122334444

11,00 2 . 55566777889

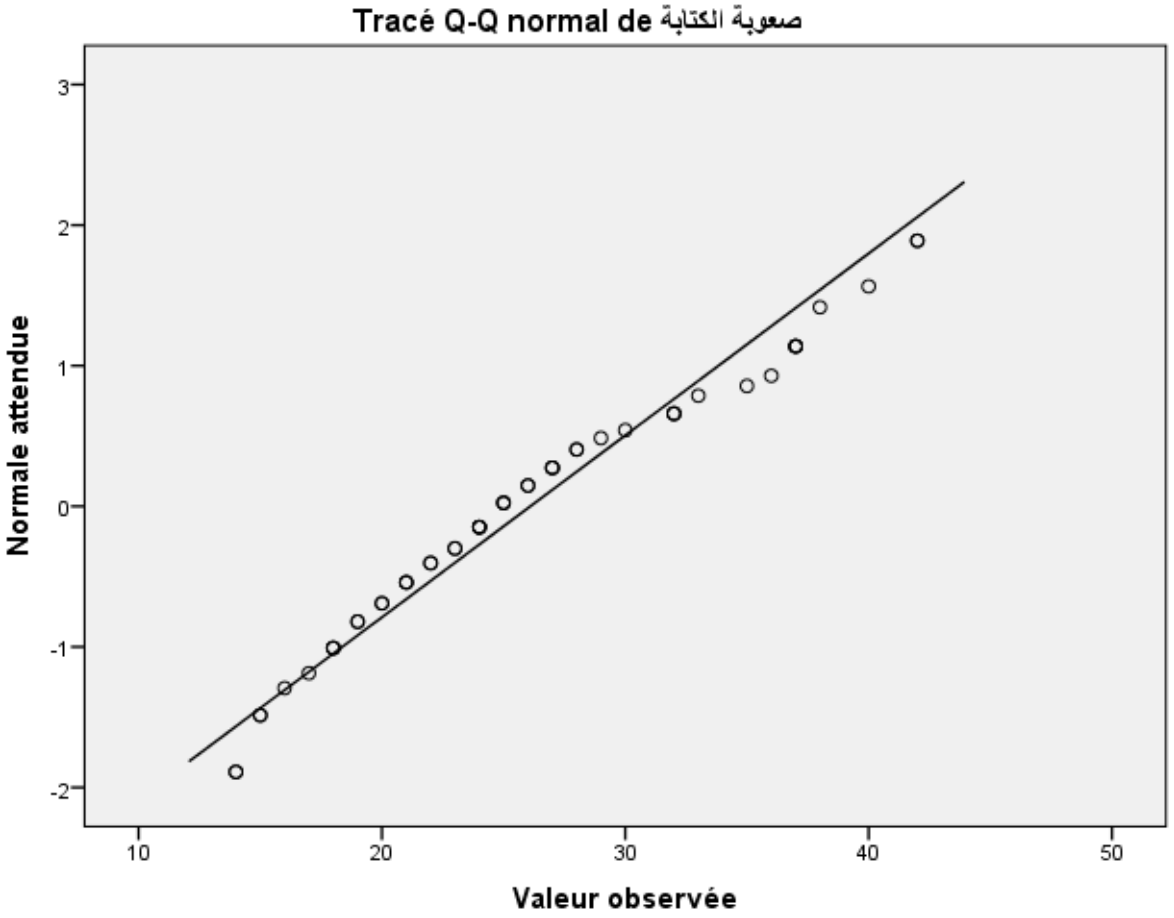
5,00 3 . 02223

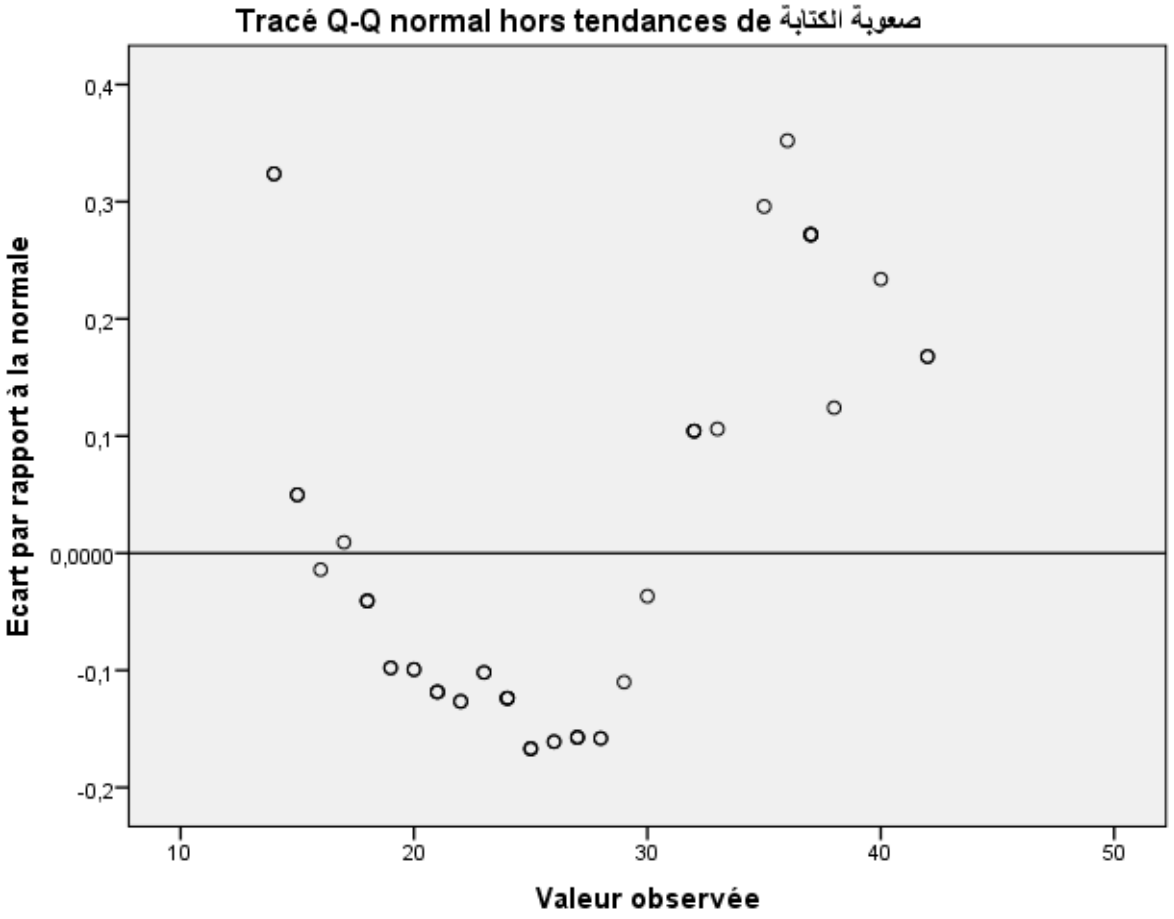
7,00 3 . 5677778

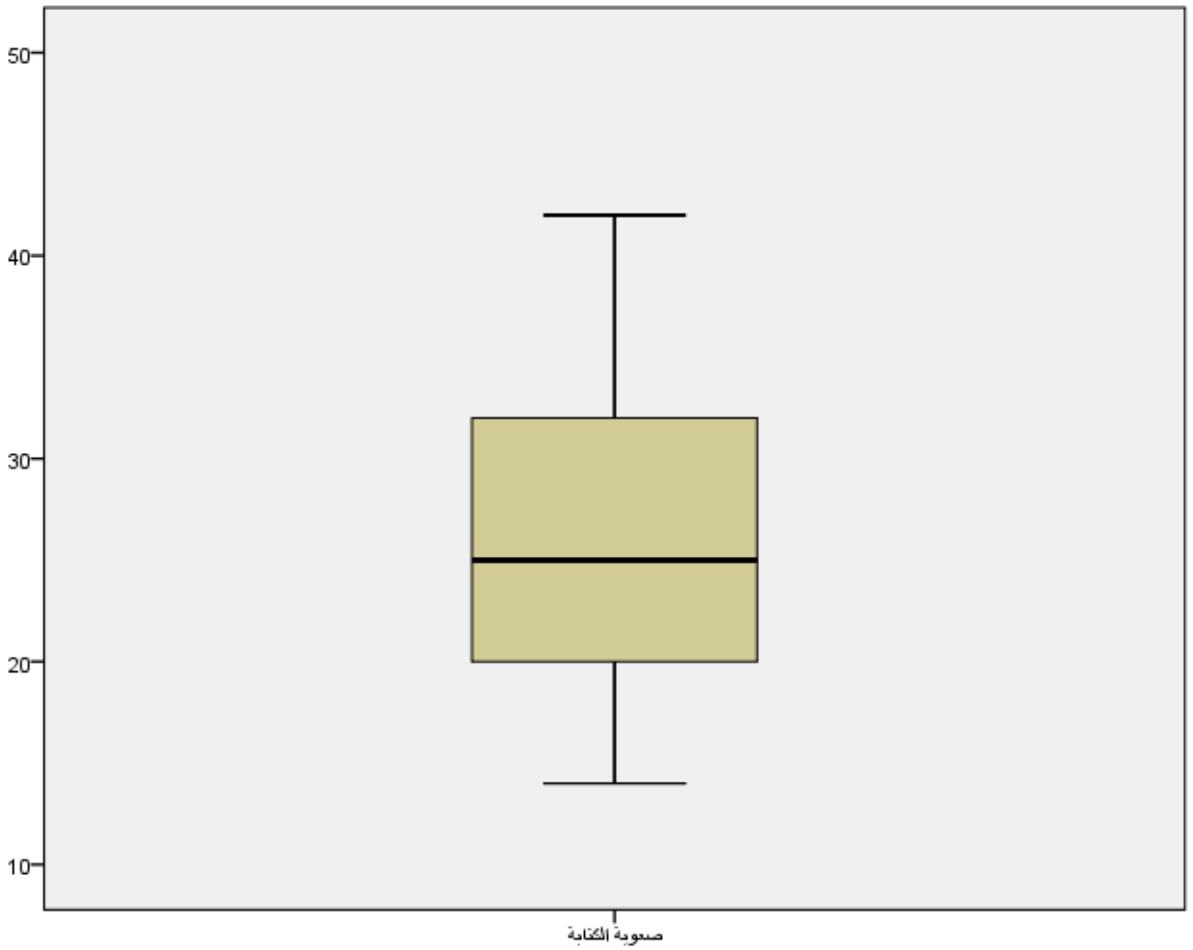
3,00 4 . 022

Largeur du radical : 10

Chaque feuille : 1 observation(s)


Tracé Q-Q normal de صعوبة الكتابة
Normale attendue
Valeur observée
3
2
1
0
-1
-2
10
20
30
40
50


Tracé Q-Q normal hors tendances de صعوبة الكتابة
Ecart par rapport à la normale
0,4
0,3
0,2
0,1
0,0000
-0,1
-0,2
10
20
30
40
50
Valeur observée



صعوبة الحساب

صعوبة الحساب Tracé tige et feuille

Fréquence	Stem & Feuille
6,00	2 . 222224
2,00	2 . 79
7,00	3 . 2233444
11,00	3 . 55667789999
8,00	4 . 00012234
6,00	4 . 555799

4,00 5 . 0012

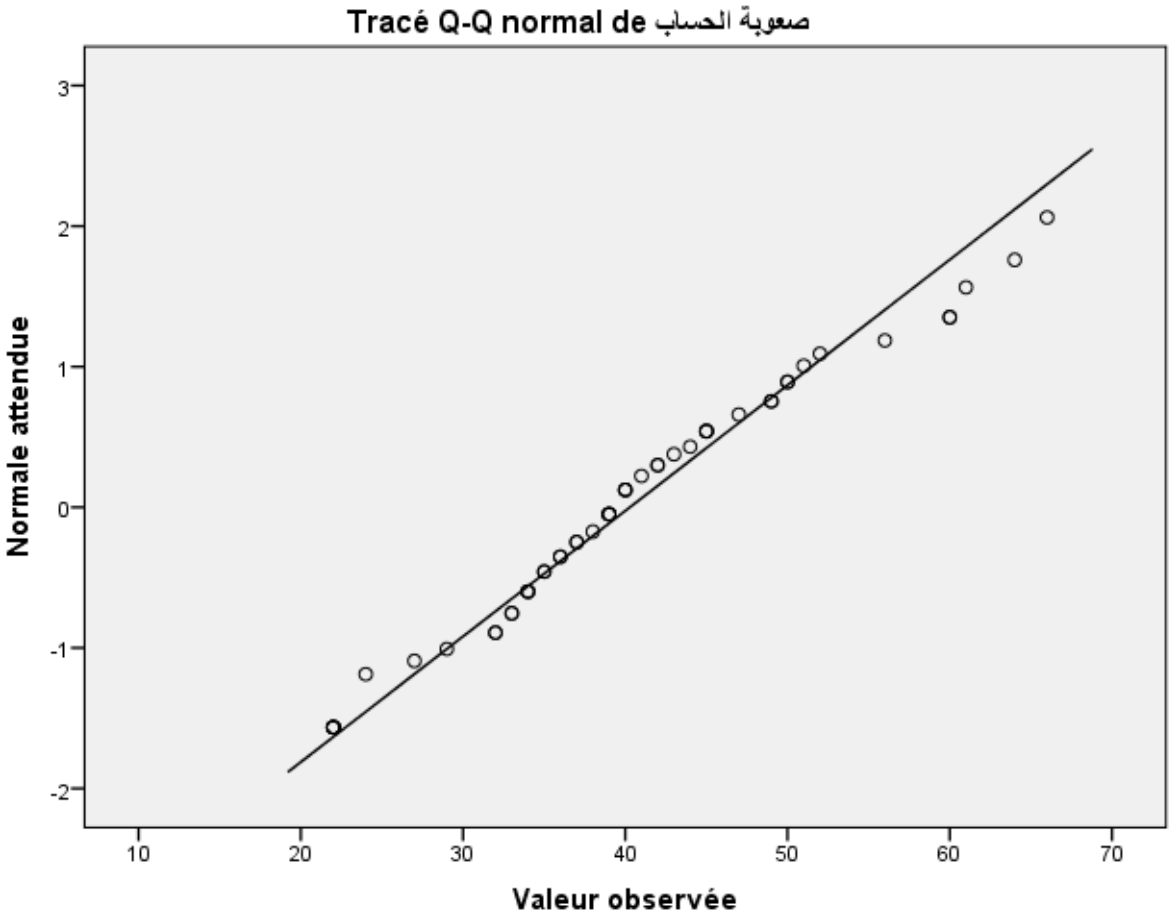
1,00 5 . 6

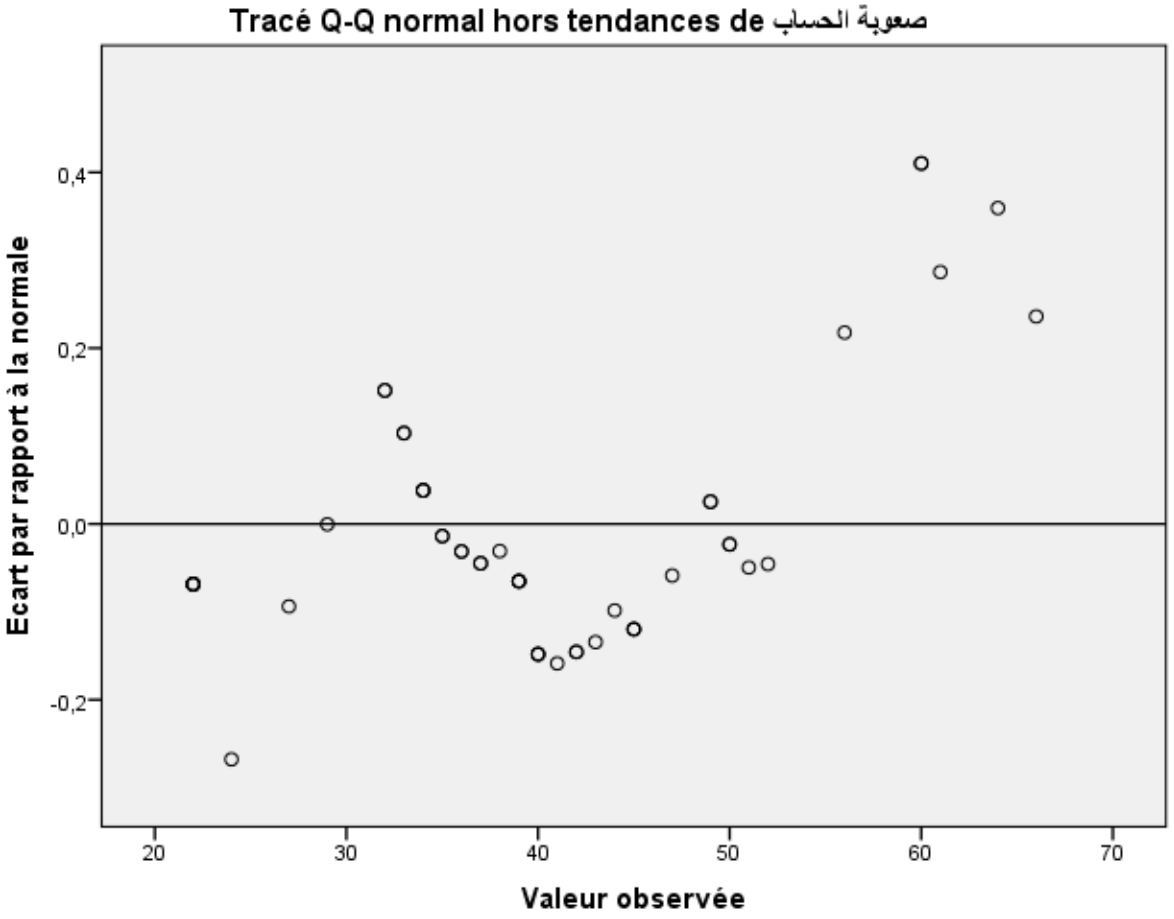
4,00 6 . 0014

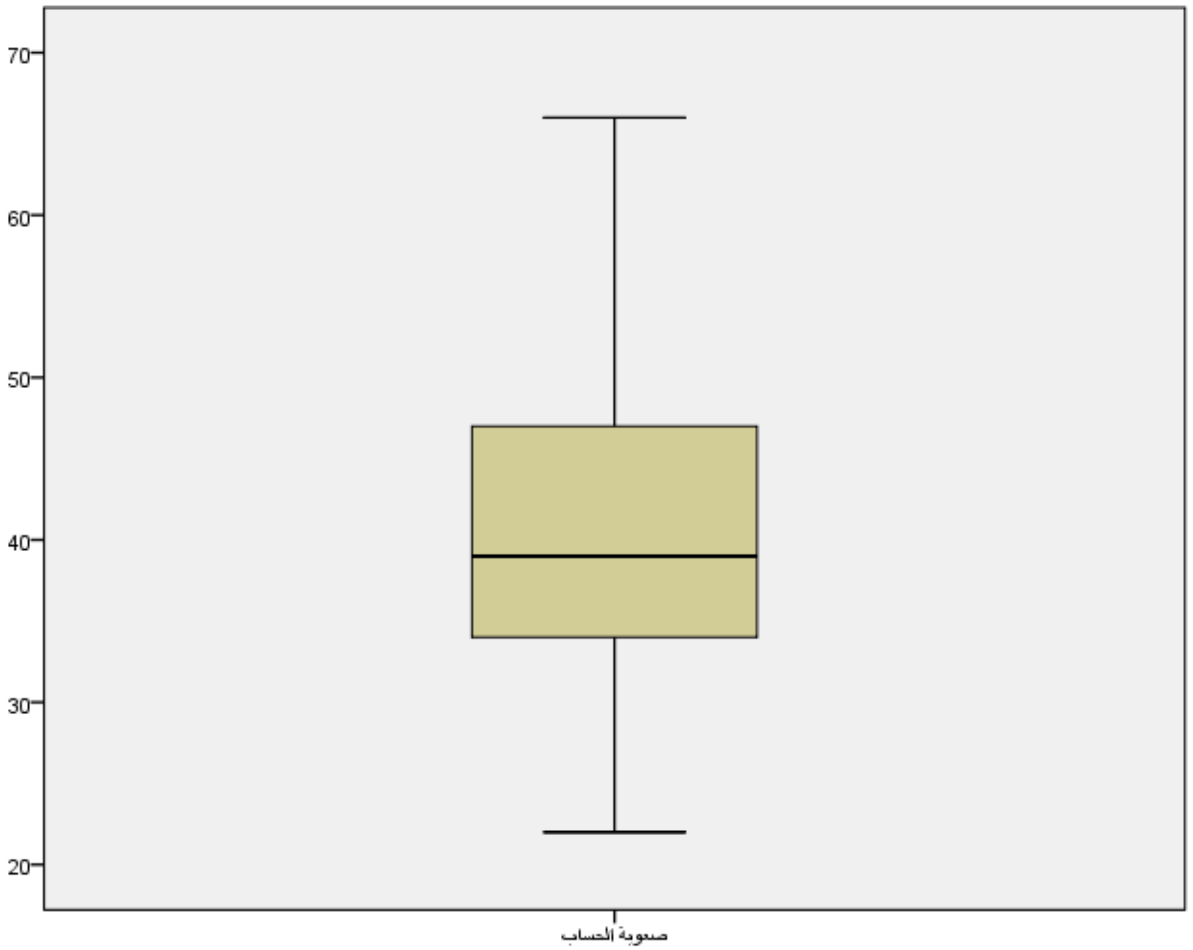
1,00 6 . 6

Largeur du radical : 10

Chaque feuille : 1 observation(s)




Tracé Q-Q normal hors tendances de صعوبة الحساب
Ecart par rapport à la normale
0,4
0,2
0,0
-0,2
20
30
40
50
60
70
Valeur observée



السلوك اللاتكيفي

السلوك اللاتكيفي Tracé tige et feuille

Fréquence	Stem & Feuille
4,00	4 . 0134
6,00	4 . 556679
2,00	5 . 24
6,00	5 . 666899

7,00 6 . 0123444

5,00 6 . 57789

7,00 7 . 0001233

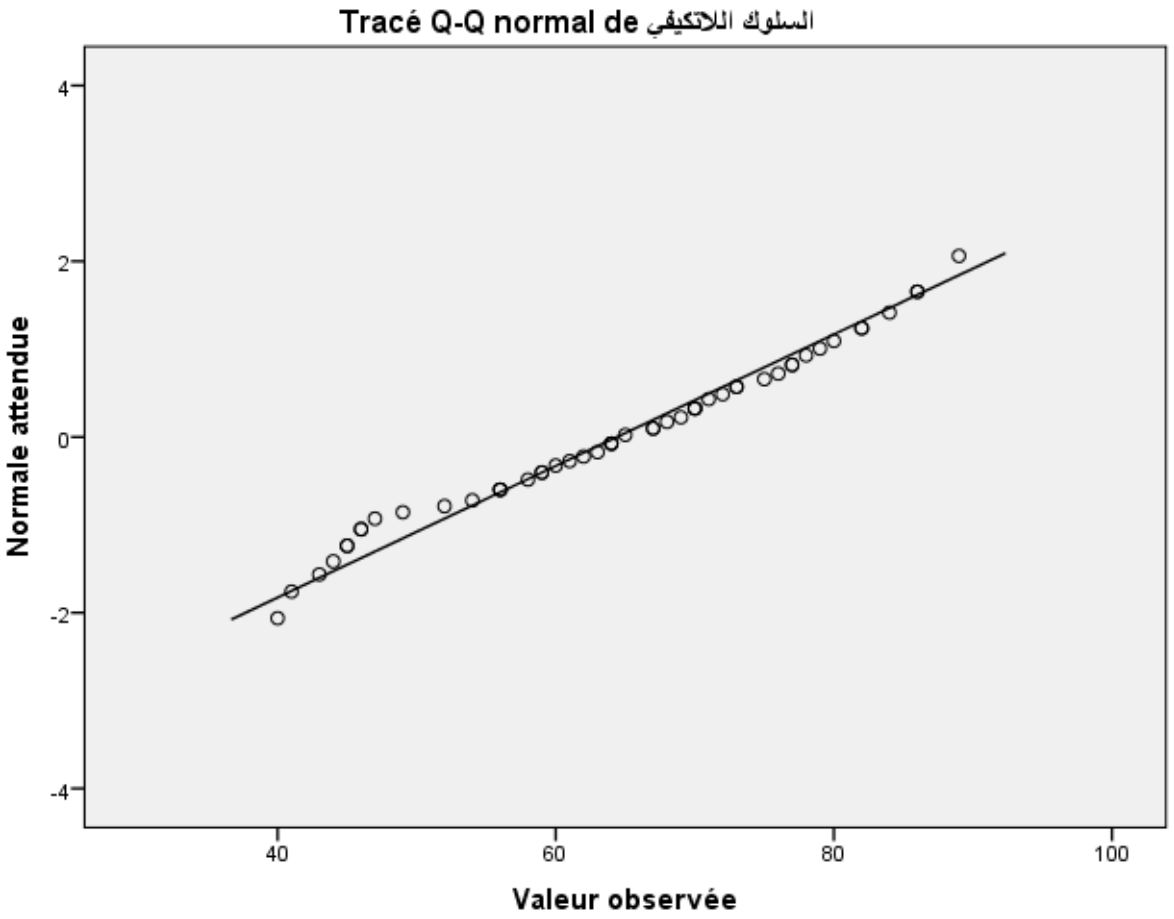
6,00 7 . 567789

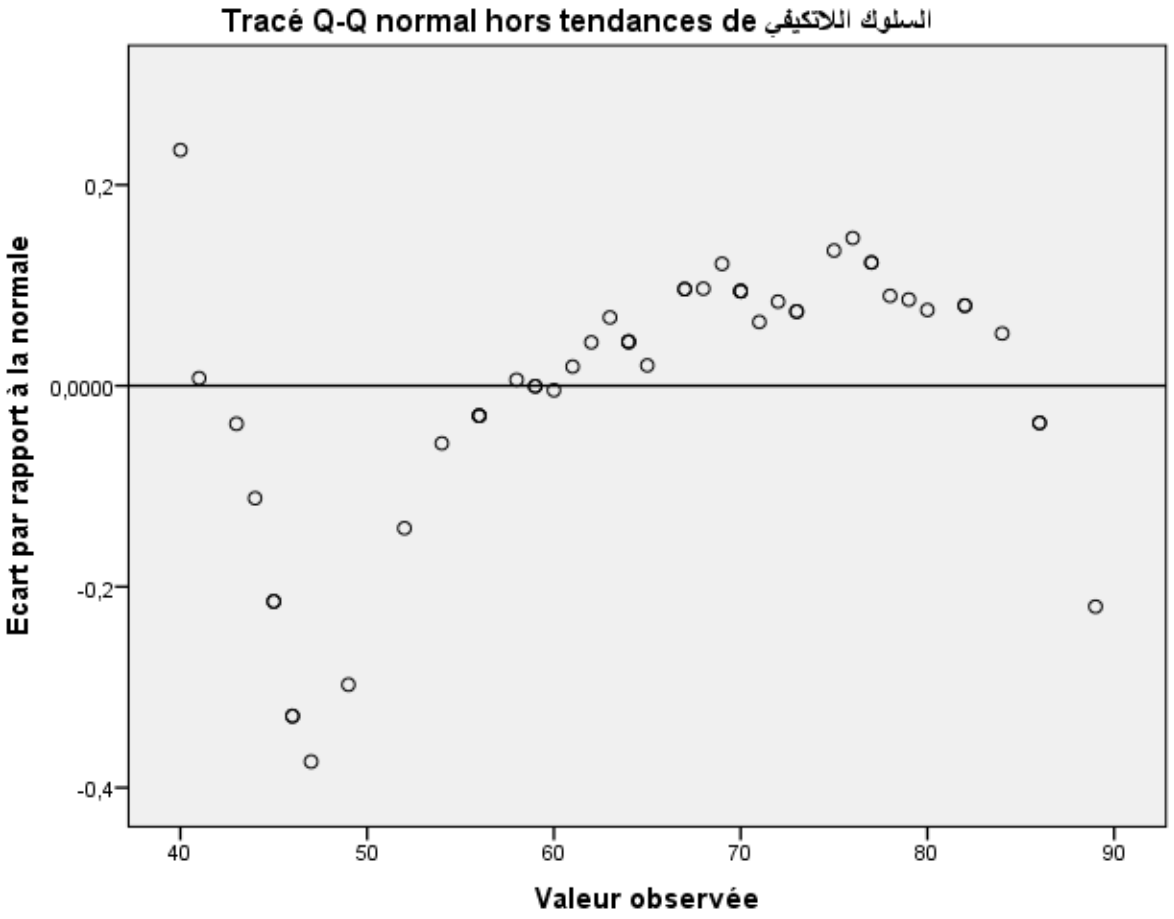
4,00 8 . 0224

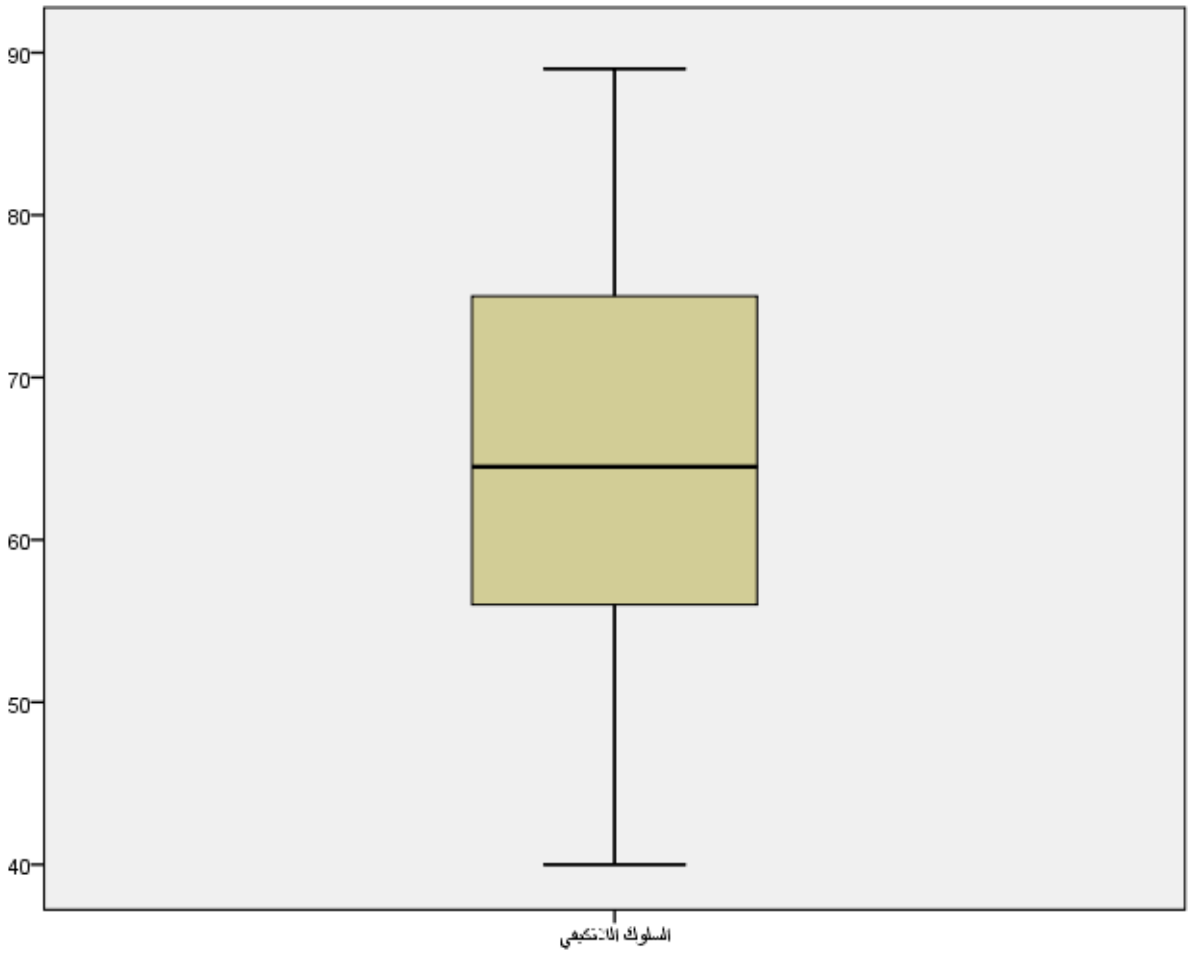
3,00 8 . 669

Largeur du radical : 10

Chaque feuille : 1 observation(s)




Tracé Q-Q normal hors tendances de السلوك اللاتكيفي
Ecart par rapport à la normale
0,2
0,0000
-0,2
-0,4
40
50
60
70
80
90
Valeur observée




```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب السلوك
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2024 07:57:05
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب السلوك /PRINT=TWOTAIL NOSIG /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
صعوبة القراءة	34,98	8,679	50
صعوبة الكتابة	26,10	7,728	50
صعوبة الحساب	40,28	11,192	50
السلوك اللاتكيفي	64,40	13,354	50

Corrélations

		صعوبة القراءة	صعوبة الكتابة	صعوبة الحساب	السلوك اللاتكيفي
صعوبة القراءة	Corrélation de Pearson	1	,801	,832	,580
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	50	50	50	50
صعوبة الكتابة	Corrélation de Pearson	,801	1	,866	,507
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	50	50	50	50
صعوبة الحساب	Corrélation de Pearson	,832	,866	1	,553
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	50	50	50	50
السلوك اللاتكيفي	Corrélation de Pearson	,580	,507	,553	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2024 07:57:48
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>

	N de lignes dans le fichier de travail	50
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=SCALE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclu	0	,0
	Total	50	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,925	3

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
101,36	679,051	26,059	3

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب الدرجةالكلية
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2024 08:00:03
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.

Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب الدرجةالكلية /PRINT=TWOTAIL NOSIG /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
صعوبة القراءة	34,98	8,679	50
صعوبة الكتابة	26,10	7,728	50
صعوبة الحساب	40,28	11,192	50
الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم	101,36	26,059	50

Corrélations

		صعوبة القراءة	صعوبة الكتابة	صعوبة الحساب	الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم
صعوبة القراءة	Corrélation de Pearson	1	,801	,832	,928
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	50	50	50	50
صعوبة الكتابة	Corrélation de Pearson	,801	1	,866	,935
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	50	50	50	50
صعوبة الحساب	Corrélation de Pearson	,832	,866	1	,963

	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	50	50	50	50
الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم	Corrélation de Pearson	,928	,935	,963	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب الدرجةالكلية
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2024 08:01:06
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب الدرجةالكلية /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=SCALE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclu	0	,0
	Total	50	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,872	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments

202,72	2716,206	52,117	4

```
DATASET ACTIVATE Jeu_de_données1.
RELIABILITY
  /VARIABLES=الذكاءالانفعالي المعرفة ادراة تنظيم التعاطف التواصل
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE CORR.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2024 08:07:00
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\alq71123\OneDrive\Desktop\spss 2024\ملاحق\ابومنير.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=الذكاءالانفعالي المعرفة ادراة تنظيم التعاطف التواصل /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=SCALE CORR.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,05

[Jeu_de_données1] C:\Users\alq71123\OneDrive\Desktop\spss 2024\ملاحق\بومنير.sav

T-TEST

/TESTVAL=78

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=الشفقةبالذات

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2024 20:12:55
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\alq71123\OneDrive\Desktop\spss 2024\ملاحق\بومنير.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	60

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=78 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=الشفقةبالذات /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,23

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الشفقةبالذات	60	88,58	8,212	1,060

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 78

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الشفقةبالذات	9,983	59	,000	10,583	8,46	12,70

```
DATASET ACTIVATE Jeu_de_données1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\alq71123\OneDrive\Desktop\spss 2024\بومنير\ملاحق.sav'
  /COMPRESSED.
```

```
DATASET ACTIVATE Jeu_de_données2.
DATASET CLOSE Jeu_de_données1.
ONEWAY السلوك القراءة الكتابة الحساب BY المستوى
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).
```

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2024 20:32:31
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY السلوك القراءة الكتابة الحساب BY المستوى /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,06

Caractéristiques

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
السلوك اللاتكيفي	السنة الثالثة ابتدائي	18	67,72	11,796	2,780	61,86	73,59	41	86
	السنة الرابعة ابتدائي	15	61,07	14,543	3,755	53,01	69,12	43	86
	السنة الخامسة الابتدائي	17	63,82	13,785	3,343	56,74	70,91	40	89
	Total	50	64,40	13,354	1,889	60,60	68,20	40	89
صعوبة القراءة	السنة الثالثة ابتدائي	18	38,22	9,687	2,283	33,41	43,04	20	56
	السنة الرابعة ابتدائي	15	33,80	7,408	1,913	29,70	37,90	22	49
	السنة الخامسة الابتدائي	17	32,59	7,985	1,937	28,48	36,69	20	48
	Total	50	34,98	8,679	1,227	32,51	37,45	20	56
صعوبة الكتابة	السنة الثالثة ابتدائي	18	28,33	7,670	1,808	24,52	32,15	18	42
	السنة الرابعة ابتدائي	15	26,53	8,314	2,147	21,93	31,14	14	42
	السنة الخامسة الابتدائي	17	23,35	6,791	1,647	19,86	26,84	14	37
	Total	50	26,10	7,728	1,093	23,90	28,30	14	42
صعوبة الحساب	السنة الثالثة ابتدائي	18	43,89	12,769	3,010	37,54	50,24	22	66
	السنة الرابعة ابتدائي	15	39,53	9,242	2,386	34,42	44,65	24	64
	السنة الخامسة الابتدائي	17	37,12	10,481	2,542	31,73	42,51	22	56
	Total	50	40,28	11,192	1,583	37,10	43,46	22	66

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
السلوك اللاتكيفي	Inter-groupes	370,985	2	185,492	1,042	,361
	Intragroupes	8367,015	47	178,022		

	Total	8738,000	49			
صعوبة القراءة	Inter-groupes	307,351	2	153,676	2,135	,130
	Intragroupes	3383,629	47	71,992		
	Total	3690,980	49			
صعوبة الكتابة	Inter-groupes	220,884	2	110,442	1,919	,158
	Intragroupes	2705,616	47	57,566		
	Total	2926,500	49			
صعوبة الحساب	Inter-groupes	412,804	2	206,402	1,694	,195
	Intragroupes	5725,276	47	121,814		
	Total	6138,080	49			

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Scheffé

Variable dépendante	(I) المستوى الدراسي	(J) المستوى الدراسي	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
السلوك اللاتكيفي	السنة الثالثة ابتدائي	السنة الرابعة ابتدائي	6,656	4,665	,369	-5,14	18,45
		السنة الخامسة الابتدائي	3,899	4,512	,691	-7,51	15,31
	السنة الرابعة ابتدائي	السنة الثالثة ابتدائي	-6,656	4,665	,369	-18,45	5,14
		السنة الخامسة الابتدائي	-2,757	4,727	,844	-14,70	9,19
	السنة الخامسة الابتدائي	السنة الثالثة ابتدائي	-3,899	4,512	,691	-15,31	7,51
		السنة الرابعة ابتدائي	2,757	4,727	,844	-9,19	14,70
صعوبة القراءة	السنة الثالثة ابتدائي	السنة الرابعة ابتدائي	4,422	2,966	,338	-3,08	11,92
		السنة الخامسة الابتدائي	5,634	2,870	,157	-1,62	12,89
	السنة الرابعة ابتدائي	السنة الثالثة ابتدائي	-4,422	2,966	,338	-11,92	3,08
		السنة الخامسة الابتدائي	1,212	3,006	,922	-6,39	8,81
	السنة الخامسة الابتدائي	السنة الثالثة ابتدائي	-5,634	2,870	,157	-12,89	1,62
		السنة الرابعة ابتدائي	-1,212	3,006	,922	-8,81	6,39
صعوبة الكتابة	السنة الثالثة ابتدائي	السنة الرابعة ابتدائي	1,800	2,653	,795	-4,91	8,51

		السنة الخامسة الابتدائي	4,980	2,566	,163	-1,51	11,47
	السنة الرابعة ابتدائي	السنة الثالثة ابتدائي	-1,800	2,653	,795	-8,51	4,91
		السنة الخامسة الابتدائي	3,180	2,688	,502	-3,61	9,97
	السنة الخامسة الابتدائي	السنة الثالثة ابتدائي	-4,980	2,566	,163	-11,47	1,51
		السنة الرابعة ابتدائي	-3,180	2,688	,502	-9,97	3,61
صعوبة الحساب	السنة الثالثة ابتدائي	السنة الرابعة ابتدائي	4,356	3,859	,533	-5,40	14,11
		السنة الخامسة الابتدائي	6,771	3,733	,204	-2,66	16,21
	السنة الرابعة ابتدائي	السنة الثالثة ابتدائي	-4,356	3,859	,533	-14,11	5,40
		السنة الخامسة الابتدائي	2,416	3,910	,827	-7,47	12,30
	السنة الخامسة الابتدائي	السنة الثالثة ابتدائي	-6,771	3,733	,204	-16,21	2,66
		السنة الرابعة ابتدائي	-2,416	3,910	,827	-12,30	7,47

Sous-ensembles homogènes :

السلوك اللاتكيفي

Scheffé

المستوى الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
السنة الرابعة ابتدائي	15	61,07
السنة الخامسة الابتدائي	17	63,82
السنة الثالثة ابتدائي	18	67,72
Sig.		,365

صعوبة القراءة

Scheffé

المستوى الدراسي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05

		1
السنة الخامسة الابتدائي	17	32,59
السنة الرابعة ابتدائي	15	33,80
السنة الثالثة ابتدائي	18	38,22
Sig.		,172

صعوبة الكتابة

Scheffé

		Sous-ensemble pour alpha = 0.05
المستوى الدراسي	N	1
السنة الخامسة الابتدائي	17	23,35
السنة الرابعة ابتدائي	15	26,53
السنة الثالثة ابتدائي	18	28,33
Sig.		,179

صعوبة الحساب

Scheffé

		Sous-ensemble pour alpha = 0.05
المستوى الدراسي	N	1
السنة الخامسة الابتدائي	17	37,12
السنة الرابعة ابتدائي	15	39,53
السنة الثالثة ابتدائي	18	43,89
Sig.		,221

T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب السلوك

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2024 20:33:36
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)الجنس(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=القراءة الكتابة الحساب السلوك /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
صعوبة القراءة	ذكر	18	34,44	8,410	1,982

	انثى	32	35,28	8,945	1,581
صعوبة الكتابة	ذكر	18	25,67	6,481	1,528
	انثى	32	26,34	8,438	1,492
صعوبة الحساب	ذكر	18	40,06	9,484	2,235
	انثى	32	40,41	12,192	2,155
السلوك اللاتكيفي	ذكر	18	63,33	15,948	3,759
	انثى	32	65,00	11,889	2,102

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
صعوبة القراءة	Hypothèse de variances égales	,000	,994	-,324	48	,747	-,837	2,581	-6,026	4,352
	Hypothèse de variances inégales			-,330	37,248	,743	-,837	2,536	-5,974	4,300
صعوبة الكتابة	Hypothèse de variances égales	2,812	,100	-,295	48	,770	-,677	2,298	-5,298	3,944
	Hypothèse de variances inégales			-,317	43,292	,753	-,677	2,135	-4,982	3,628
صعوبة الحساب	Hypothèse de variances égales	1,422	,239	-,105	48	,917	-,351	3,331	-7,049	6,347
	Hypothèse de variances inégales			-,113	42,946	,911	-,351	3,105	-6,613	5,911
السلوك اللاتكيفي	Hypothèse de variances égales	5,000	,030	-,420	48	,676	-1,667	3,968	-9,645	6,311
	Hypothèse de variances inégales			-,387	27,800	,702	-1,667	4,307	-10,491	7,158