جامعة يحي فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

المخاوف المدرسية الشائعة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية

– دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية المدية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

- إعداد الطالبتين:
- معدادي هدى
- زخمي ياسمين

- إشراف الأستاذة:
أ-د زهرة حميدة

السنة الجامعية 2024/2023



ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المخاوف المدرسية الشائعة و صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية ،حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينت الدراسة من (36) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية بمدرستين ابتدائيتين بولاية المدية.

وذلك من خلال إتباع مجموعة من الخطوات التشخيصية المتمثلة في (إحالة المدرسين، الملفات الصحية، المقاييس التقديرية التشخيصية ل"فتحي الزيات"، اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن)،كما تمثلت أدوات الدراسة في استبيان المخاوف المدرسية للباحثة "أغياث سالمة" (2019)، وبعد جمع البيانات وتفريغها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

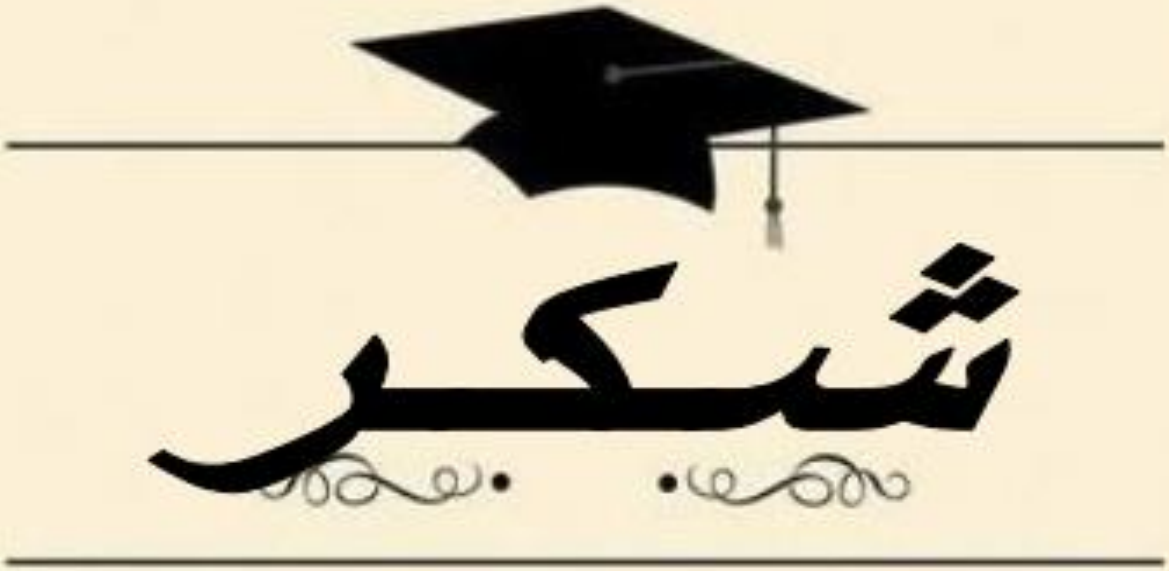
توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين المخاوف المدرسية الشائعة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية،كما دلت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في ترتيب المخاوف المدرسية لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية ،حيث كان ترتيب المخاوف كالتالي(الخوف من المعلم، الخوف من الامتحانات، الخوف من الزملاء، الخو ف من الذهاب إلى المدرسة)، وعدم وجود فروق في المخاوف المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزي لمتغير الجنس (ذكور وإناث)،وأيضا عدم وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير الجنس.

Study summary:

The current study aimed to identify common school-related fears and academic learning difficulties in elementary school , where the descriptive approach was used, and the study sample consisted of (36) male and female students, who were chosen intentionally in two primary schools in the state of Medea.

by following a set of steps. Diagnostic (referral of teachers, health files, Fathi Al-Zayat's diagnostic rating scales, selection of colored sequential matrices as an observer), and the study tools in the school concerns questionnaire by researcher"AghayathSalmeh" (2019), and after collecting and transcribing the data using the specialized package for the social sciences, (SPSS).

we have found a statistically significant relationship between school-related fears and academic learning difficulties in elementary school, and there are statistically significant differences in the ranking of school fears among students with academic learning difficulties in the primary stage, where the order of fears was as follows (fear of the teacher, fear of exams, fear of... Colleagues, fear of going to school), and the absence of differences in school fears among primary school students due to the gender variable (males and females), and the absence of differences in academic learning difficulties among primary school students according to the gender variable.



نحمد الله عز وجل حمدا يليق بجلال وجهة وعظيم سلطانه، والذي أنعم علينا بالصحة والتوفيق إلى طريق العلم والمعرفة.

بكل فخر وامتنان نتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى كل الأرواح النيرة التي ساهمت في إنجاح هذه المذكرة، وعلى رأسها الأستاذة الدكتورة "زهرة حميدة" التي أضاءت دربنا بحكمتها وتوجيهاتها الرائعة ، كانت رحلة التخرج رحلة تحولت بفضلك إلى مغامرة مثيرة وملهمة.

كمانتقدم بالشكر إلى جميع الأساتذة الذين لم يبخلوا علينا بمعلوماتهم وتوجيهاتهم طوال مشوارنا الدراسي.هذه المذكرة تحمل في طياتها جهود الجميع، وهي بمثابة توثيق لعملنا المشترك ونجاحنا المستقبلي.كما نتقدم بالشكر إلى لجنة المناقشة الموقرة التي تبنت مسؤولية مناقشة هذه المذكرة.

شكر إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل.

إهداء

الحمد الله الذي أنار لي طريقي وكان لي خير عون، أهدي ثمرة جهدي هذا إلى أعز وأغلى إنسانة في حياتي، التي أنارت دربي بنصائحها وكانت بحرا صافيا يجري بفيض الحب والبسمة إلى من زينت حياتي بضياء البدر، وشموع الفرح إلى من منحتني القوة والعزيمة لمواصلة الدروب إلى أمي الغالية.

إلى من علمني العطاء بدون انتظار إلى من أحمل اسمه بكل افتخار إلى الذي لم يبخل بأي شيءإلى من سعى لأجل راحتي ونجاحي إلى أعظم وأعز رجل في الكون أبي الغالي دمت لي طول العمر .

إلى أخي الحبيب وإخوتي معنى الحب و الوفاء منكم جميعا هذا العطاء.

إلى أبنائهم مصدر البهجة والسرور.

إلى جميع الأساتذةالذين ساندونا طوال مشوارنا الدراسي.

وإلى زميلتي التي شاركتني في هذا العمل "ياسمين"

هدى



إهداء

إلى من كلل العرق جبينه ومن علمني أن النجاح لا يأتي إلا بالصبر والإصرار

إلى النور الذي أنار دربي وسراج الذي لا ينطفي نوره بقلبي أبدا من استمدت منه قوتي

واعتزازي بذاتي والدي العزيز

إلى من جعل الجنة تحت أقدامها وسهلت لي الشدائد بدعائها إلى الإنسانة العظيمة في التي

لطالما تمنت أن تقر عينها لرؤيتي في يوم كهذا أمي العزيزة

إلى ضلع الثابت وأماني أيامي إلى من شددت عظدي بهم فكانوا لي ينابيع أرتوي منها إلى

خيرة أيامي وصفوتها إلى قرة عيني وأغلى ما أملك .....إلى أختي ووحيدتي وإخواني الغاليين

إلى بهجة البيت وأحلى البراعم في الدنيا

لكل من كان عونا وسندا في هذا الطريق للأصدقاء الأوفياء ورفقاء السنين لأصحاب

الشدائدوالأزمات ..... إلى أختي التي لم تلدها أمي و إلى صديقة عمري "وداد "

إليكم عائلتي أهديكم هذا الانجاز وثمرة نجاحي

إلى من رافقتني في رحلة هذا البحث العلمي زميلتي "هدى"

إلى كل من يتمنى لي الخير والسداد أهدي هذا العمل المتواضع

ياسمين



فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
ملخص الدراسة	
شكر	
إهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الملاحق	
مقدمة	أ-ب-ج
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	8-5
2- فرضيات الدراسة	8
3- أهداف الدراسة	10-9
4- أهمية الدراسة	11-9
5- مفاهيم الدراسة	10- 9
6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها	22-11
الجانب النظري **الفصل الثاني: المخاوف المدرسية**	
تمهيد	24
1-الخوف.	
1- تعريف الخوف.	25
2-1-أنواع الخوف.	27-25
2-الخوف المدرسي.	
2-2- تاريخ ظهور مصطلح الخوف المدرسي.	28-27
2-1- تعريف الخوف المدرسي.	30-28
2-2-الفرق بين الخوف المدرسي ومفاهيم أخرى.	31-30
2-3- أنواع الخوف المدرسي.	33-31

2-4- أعراض الخوف المدرسي.	35-33
2-5- أسباب الخوف المدرسي.	37-35
2-6- نظريات المفسرة للخوف المدرسي.	40-37
2-7- تشخيص الخوف المدرسي.	42-40
2-8- علاج الخوف المدرسي.	44-42
- خلاصة الفصل	45
الفصل الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية	
تمهيد	47
1- مفهوم صعوبات التعلم.	49-48
2- تشخيص ذوي صعوبات التعلم.	53-49
3- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.	55-53
4- تصنيف صعوبات التعلم.	56
4-1- صعوبات التعلم النمائية.	56
4-2- صعوبات التعلم الأكاديمية.	56-53
أولا: صعوبات تعلم القراءة.	
1.مفهوم صعوبات تعلم القراءة.	58-57
2.أنواع صعوبات تعلم القراءة.	59-58
3.أعراض صعوبات تعلم القراءة.	60-59
4.العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة.	63-60
5.تشخيص صعوبات تعلم القراءة.	65-63
6. علاج صعوبات تعلم القراءة.	67-65
ثانيا: صعوبات تعلم الكتابة.	
1.مفهوم صعوبات تعلم الكتابة.	68-67
2.أنواع صعوبات تعلم الكتابة.	70-68
3.أعراض صعوبات تعلم الكتابة.	71-70
4.العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة.	73-71
5.تشخيص صعوبات تعلم الكتابة.	75-73
6. علاج صعوبات تعلم الكتابة.	77-75
ثالثا: صعوبات تعلم الحساب.	

1.مفهوم صعوبات تعلم الحساب.	78-77
2.أنواع صعوبات تعلم الحساب.	79-78
3.أعراض صعوبات تعلم الحساب.	80-79
4.العوامل المسببة لصعوبات تعلم الحساب.	82-81
5.تشخيص صعوبات تعلم الحساب.	83-82
6.علاج صعوبات تعلم الحساب.	84-83
خلاصة الفصل	85
الفصل الرابع: المرحلة الابتدائية ومرحلة الطفولة (طفولة المتوسطة، الطفولة المتأخرة)	
تمهيد:	87
1- تعريف المدرسة الابتدائية.	88
2- العناصر الفعالة في المدرسة الابتدائية .	89-88
3- وظائف المدرسة الابتدائية.	90-89
4- تعريف المرحلة الابتدائية.	90
5- أهمية المرحلة الابتدائية.	91-90
6-خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية.	95-91
7- الحاجات الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.	96-95
الجانب التطبيقي **الفصل الخامس: إجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**	
تمهيد	99
1- منهج الدراسة.	100
2- مجتمع الدراسة.	100
3- طريق اختيار العينة.	100
4- أدوات الدراسة.	112-101
5- الدراسة الاستطلاعية.	115-112
6- الدراسة الأساسية.	115
7- عينة الدراسة الأساسية.	118-115
8- الأساليب الإحصائية المستخدمة.	118
- خلاصة الفصل	119

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
1- وصف عينة الدراسة.	126-121
2- عرض ومناقشة الفرضية الأولى.	127-126
3- عرض ومناقشة الفرضية الثانية.	131-127
4- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة.	133-131
5- عرض ومناقشة الفرضية الرابعة.	135-133
استنتاج عام	136
الاقتراحات	138-137
الخاتمة	140
قائمة المراجع	151-142
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل توزيع المجتمع الأصلي للدراسة	100
02	يوضح الخصائص السيكومترية لمقاييس (القراءة، الكتابة، حساب)	102
03	يوضح ثبات مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة عن طريق ألفا كرونباخ	103
04	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس تشخيص صعوبات تعلم مع درجة الكلية	103
05	يوضح ثبات مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة عن طريق ألفا كرونباخ	104
06	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس تشخيص صعوبات تعلم مع درجة الكلية	105-104
07	يوضح ثبات مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة عن طريق ألفا كرونباخ	105
08	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس تشخيص صعوبات تعلم مع درجة الكلية	106
09	يوضح فقرات الاستبيان وتوزيعها على الأبعاد	107
10	يمثل معاملات الارتباط لكل فقرات الاستبيان .	109-108
11	يوضح معاملات الارتباط لأبعاد استبيان المخاوف المدرسية	110
12	يوضح معاملات الارتباط لكل بعد	111
13	يوضح نتائج الصدق التمييزي باستخدام طريقة المقارنة	112
14	يوضح حجم العينة محددة من قبل المدرسين.	114
15	يوضح حجم العينة بعد الاستبعاد.	114
16	يمثل العينة الأساسية للدراسة	116
17	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	116
18	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن	117
19	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي	117
20	يوضح نتائج أفراد العينة على مقياس المخاوف المدرسية الكلي	121

21	يوضح نتائج أفراد العينة على مقياس المخاوف المدرسية حسب الجنس	122
22	يوضح نتائج أفراد العينة على مقياس المخاوف حسب المستوى	124
23	نتائج أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم الكلي	124
24	يوضح نتائج أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم حسب الجنس	125
25	يوضح العلاقة بين مستوى المخاوف المدرسية ودرجات صعوبات التعلم من خلال معامل كرامر.	126
26	يوضح فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المخاوف المدرسية باستخدام كريكسال وليس.	128
27	يوضح فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المخاوف من خلال مان ويتني.	131
28	يوضح فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال اختبار مان ويتني	133

قائمةالملاحق

الرقم	العنوان
01	المقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم (القراءة،الكتابة،الحساب)
02	مقياس المخاوف المدرسية الشائعة.
03	بيانات خاصة بالمعالجة الإحصائية.


مقدمـــــة

مقدمة:

تعتبر المدرسة مكان لنمو إمكانات الطفل الفكرية والنفسية والاجتماعية، فهي تمثل عنصرا محركا لتحقيق أداء ذاتي وإنتاجي في حياة الطفل، بحيث يكتسب فيها العديد من المهارات والمعلومات والقيم، كما تلعب المدرسة الدور أكبر في تطوير شخصية الطفل فهي تعلمه قواعد السلوك الأساسية وتطوير المهارات الاجتماعية.

ويتحقق ذلك بوجود الدعم المناسب من قبل القائمين على العملية التربوية، وأي خلل أو تقصير في هذه العملية قد يؤدي إلى بعض الاضطرابات النفسية التي تنتشر بين الأطفال في مرحلة الطفولة ، ومن بينها المخاوف المدرسية التي يعبر فيها الطفل عن خوف شديد من المدرسة، ورفض الذهاب إليها، ويترجم ذلك في شكل شكاوي جسمية وأخرى نفسية.

وقد يرفض الأطفال الذهاب إلى المدرسة لعدة أسباب مختلفة منها الخوف من المدرسين ، والخوف من التعرض للإيذاء أو السخرية من جانب رفقاء المدرسة، أو الخوف من الفشل الدراسي، والعقاب الأبوي الذي ينتج عنه.

كما قد ينعكسهذا الخوف بشكل سلبي على جوانب النمو كصعوبة التواصل والتفاعل مع الآخرين و الجانب المعرفي كعدم القدرة على مسايرة طرق التدريس والمناهج الدراسية، وعدم القدرة على تأدية الوجبات المدرسية والمشاركة في الدرس ،وخوف الطفل من المدرسة قد يزيد من تفاقم المشكلة وتجعله رافض لاكتساب مهارات التعلم نتيجة مشاعر الخوف لديه وانخفاض من ثقته لذاته.

هذا ما يوضح أن المخاوف المدرسية قد تلازم مشكلات أخرى لدى التلاميذ كصعوبات التعلم بنوعيها الأكاديمية والنمائية، التي تعبر عن المشكلات العويصة التي تواجه الأسرة التربوية والأولياء ولما لها من تأثيرات عميقة الجوانب على الطفل والتي تؤثر على أداءه المدرسي وعلى تنمية المهارات الأساسية حيث أنهم يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي في مادة من المواد على الرغم من تمتعهم بذكاء عادي، إضافة إلى أنهم لا يعانون من أي إعاقة حسية أو عقلية أو حركية، أو مشكلات صحية ولا يعانون من أي حرمان ثقافي واقتصادي، فمع ذلك نجد أن تحصيلهم ضعيف مقارنة بأقرانهم.

ويعتبر موضوع صعوبات التعلم موضوع الساعة ،فسابقا كان الاهتمام منصبا على الأطفال ذوي الإعاقات المعروفة والظاهرة للعيان كالإعاقة الحركية ،البصرية،السمعيةوالعقلية،ولكن وبسبب ظهور فئة من أطفال الأسوياء في نموهم العقلي، والسمعي، والبصري، والحركي ،فقد بدأ المتخصصون في التركيز على هذا الجانب للتعرف على مظاهر صعوبات التعلم ،وخاصة في الجوانب الأكاديمية بهدف التكفل بهذه الفئة من الأطفال.

وتعد صعوبات التعلم الأكاديمية عند الأطفال من أهم المشاكل التي تحتاج إلى تفهم ومساعدة مستمرة من المربين والـ مختصين خلال سنوات الدراسة،لأنها تؤدي إلى الفشل في الحياة ويكون لها تأثير هام على التحصيل الدراسي للتلميذ،ولقد اهتمت النظم التعليمية بهذه الصعوبات ،التي تحول دون وصول التلميذ الذي يعاني من صعوبة إلى مستوى التحصيل الدراسي يساير مستوى تحصيل زملائه العاديين ،ولهذا سنحاول من خلال هذه الدراسة التعرف على المخاوف المدرسية الشائعة و صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب)بالمرحلة الابتدائية، واستجابة لمتطلبات الموضوع تم تقسيم الدراسة إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي حيث ضم الجانب النظري أربع فصول والجانب التطبيقي فصلين وموضحين كالتالي:

الجانب النظري:

الفصل الأول: ويتضمن الإطار العام للدراسة بتحديد إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وفرضيات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة ،تحديد مفاهيم الدراسة ، الدراسات السابقة التعقيب عليها.

الفصل الثاني: تضمن هذا الفصل بداية الخوف وأنواعه ،والخوف المدرسي ، وتاريخ ظهور مصطلح" الخوف المدرسي"، وتحديد مفهوم الخوف المدرسي والإشارة إلى الفرق بين الخوف المدرسي وبعض المفاهيم الأخرى، ثم أنواع الخوف المدرسي، وأسباب الخوف المدرسي، وأعراض الخوف المدرسي، و تشخيص الخوف المدرسي، والنظريات المفسرة للخوف المدرسي، ثم طرق علاج المخاوف المدرسية عند الطفل.

الفصل الثالث: تضمن هذا الفصل صعوبات التعلم الأكاديمية، وتطرقنا أولا إلى صعوبات التعلم بصفة عامة ثم إلى كل ما يتعلق بصعوبات تعلم القراءة، صعوبات تعلم الكتابة، وصعوبات تعلم الحساب.

الفصل الرابع: خصص للمرحلة الابتدائية ومرحلة الطفولة (المرحلة المتوسطة والمتأخرة).

الجانب التطبيقي:

وهو الإطار الميداني للدراسة ويتضمن فصلين هما:

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة ويتضمن في تحديد منهج الدراسة ومجتمع الدراسة، وطريقة اختيار العينة، أدوات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية، عينة الدراسة الأساسية وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: تم فيه عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة ثم استنتاج عام ثم الخاتمة يليها اقتراحات الدراسة.

واختتمت هذه الدراسة بقائمة المراجع والملاحق المعتمد عليها.



الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- مفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة وتعقيب عليها

1- الإشكالية:

إن الخوف ظاهرة مألوفة عادة ما يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة لعدم قدرة الطفل على إدراك العالم الخارجي وفهم ما يدور فيه وهذا أمر طبيعي، فهناك الخوف من الحيوانات، الخوف من ظلام، والخوف من الوحدة، وهذه المخاوف سرعان ما تزول وتختفي بشيء من التوجيه والرعاية والإرشاد لكن بعض المخاوف قد تظهر في المرحلة الابتدائية بصورة تختلف عن مخاوف الطفولة المبكرة من حيث شكلها ونوعها تطورها واستمرارها وديمومتها.

حيث ترتبط هذه المخاوف بالمواقف الجديدة التي يتفاعل معها الطفل كالمدرسة بوصفها بيئة جديدة بالنسبة له وأن أكبر مخاوف انتشارا في المرحلة الابتدائية هي الخوف من المدرسة أو رفض الذهاب إليها، وهي مخاوف لا يتم التعبير عنها بشكل مباشر فحسب ، وإنما تظهر أيضا في صورة أعراض للقلق وتشمل أعراضا عضوية مثل الصداع والغثيان والشكوى من ألم في عضو من الأعضاء، وبمجرد أن يطمئن الطفل إلى عدم الذهاب إلى المدرسة فإن هذه الأعراض عادة ما تهدأ أو ما تخمد، ويعرف دافسون وآخرين الخوف من المدرسة بأنه مقاومة الذهاب إلى المدرسة بسبب خوف حاد مقترن بالمدرسة وعادة يكون هذا العرض مصحوبا بأعراض جسمية خاصة في جهاز الهضمي .**(إبراهيم الجرواني وآخرون، 2014، ص28)**.

فقط ارتبط الخوف من المدرسة في بدايته بقلق الانفصال حيث يظهر عند الأطفال الجدد الملتحقين بالروضة والابتدائي ،إذ يشعر طفل بأنه أمر صعب يترك والديه ثم يتأقلم وقد تستمر بعد انتظام الطفل بالمدرسة لسنوات، حيث نجد بعض الأطفال قد يصلون إلى صفوف من المرحلة الابتدائية ومازالوا يعانون خوف من ذهاب إلى المدرسة.

وقد أشار "بير مارداج"في دراسته لحالة الخوف من المدرسة أن الطفل يتعود تجنب المواقف غير السعيدة لدرجة أن يتعامل بسلبية شديدة مع المشاكل التي تواجهه في المستقبل.**(سنوساوي عبد الرحمان، 2022، ص436)**.

وقد أثبتت الدراسات والبحوث التي أجريت حول المخاوف المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة العربية أن نسبة انتشار هذه المخاوف لا يستهان بها ، ومن بين هذه الدراسات نجددراسة ربيع شعبان وآخرون (1996) التي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين المخاوف المدرسية

واضطرابات التعلق والانفصال لدى أطفال المدرسة الابتدائية ،وأسفرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المخاوف المدرسية و الاضطرابات والانفصال والتعلق، كما أوضحت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة أخصائية بين الذكور والإناث في مقاييس المخاوف المدرسية، كما أوضحت الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين المخاوف الشائعة بوجه عام في الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالحماية الزائدة والتدليل والتسلط أيضا بين المخاوف المدرسية بوجه خاص ، وكل من الحماية الزائدة والإهمال بينما وجدت علاقة سالبة دالة بين المخاوف المدرسية والتقبل والاستقلال الوالدي .**(حسام وهيبة وآخرون، دس، ص103.)**

إذهناك عدة عوامل كامنة وراء هذا الاضطراب سواء عوامل نفسية، أسرية، اجتماعية وهذا ما أشارت إليه دراسة رياض نايل العاسمي (1995) التي هدفت إلى معرفة العوامل النفسية والأسرية والاجتماعية والمدرسية الشعورية التي تسهم في ظهور المخاوف المدرسية لدى الأطفال،وأسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات الأطفال الذين يعانون من خوف المدرسي والأطفال العاديين على مقياس الاكتئاب للصغار للصالح الأطفال الذين يعانون من الخوف المدرسي، ووجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة .**(سنوساوي عبد الرحمان ، 2017، ص12).**

خلافا عن العوامل النفسية والاجتماعية والأسرية نجد عوامل أخرى كالعوامل بيداغوجية التي تسهم في زيادة هذه المخاوف لدى التلميذ كأساليب المعلم والخوف من الامتحان هذا ما دلت عليه دراسة " بنيامين" وآخرون (1981)، أن الطلاب الذين يعانون بشكل كبير من قلق الامتحان ينخفض مستوى أدائهم في الواجبات المنزلية ويصادفون مشكلات في تعلم المواد الدراسية وفي تحديد العناصر الهامة في تمارين القراءة.**(أحمد الزغبي، 2013،ص59-60).**

ومن جهة أخرى نجد العديد من الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي يعانون من صعوبات التعلم التي تقف عقبة في سبيل تقدم التلميذ في المدرسة، إذ تعتبر أحد مشكلات التربوية التي يعاني منها التلاميذ المرحلة الابتدائية باعتبارها حالة الفرد في عدم القدرة على اكتساب مهارات الأكاديمية المدرسية،لهذا يعاني التلميذ من عجز واضح في مجال أو آخر من مجالات التعلم، حيث ينخفض تحصيلهم الأكاديمي في المواد الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب مقارنة بأقرانهم على الرغم من

قدراتهم العقلية التي تكون في حدود المتوسط أو فوق المتوسط ،ومع ذلك يواجهون صعوبات في التعلم، حيث يمكن أن نميز بين نوعين من صعوبات التعلم حسب كيرك سنة (1984) والمتمثلة في صعوبات التعلم النمائية،وهي صعوبات تتعلق بوظائف العمليات العقلية الأساسية والذي يرجع السبب فيها إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي والمتمثلة في قصور الانتباه وضعف التركيز وقصور في الجوانب الإدراكية واضطراب في اللغة المنطوقة.(**عمراني دلال،2019، ص61**).

وصعوبات التعلم الأكاديمية التي تشير إلى مشكلات الدراسة التي تظهر من قبل التلاميذ في المدرسة وتتعلق بالموضوعات الدراسة الأساسية مثل صعوبة في القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.(**حنان بن يوسف ،2015، ص55**).

وتشير العديد من الدراسات بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في تزايد مستمر ،ففي الولايات المتحدة الأمريكية بلغت نسبة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم 12%، وفي المملكة المتحدة حسب إحصائيات (2011) يوجد حوالي 21 %من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وأشارت بعض الدراسات المسحية في الوطن العربي أن نسبة انتشار صعوبات التعلم مابين13-46%.(**علي كاظم وآخرون،2016،ص52**).

وقد دلت دراسة مصطفى النوري القمش (2012)أن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى الذكور أعلى من الإناث حيث بلغت نسبة الذكور72%، بينما بلغت الإناث 28%من مجموع ذوي صعوبات التعلم اللذين يتلقون خدمات تربوية خاصة.(**صليحة لالوش،2022،ص310**).

ويمكن إرجاع ذلك إلى عوامل شخصية تخص المتعلم وعوامل خارجية تخص البيئة ،وفي ضوء ما تقدم تتضح أهمية دراسة المخاوف المدرسية التي قد تنتج صعوبات التعلم، فخوف الطفل من المدرسة قد يزيد من تفاقم المشكلة ويجعله رافضا لاكتساب مهارات التعلم لما عاناه من مشاعر الخوف

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية كمساهمة للإثراء الموضوع وتسليط الضوء على هذه الظاهرة ميدانيا من خلال طرح التساؤل العام التالي:

هل توجد علاقةإرتباطية ذات دلالة إحصائية بين المخاوف المدرسية الشائعة وصعوبات التعلم الأكاديميةبالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية :

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية ؟

2- هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيةلذوي صعوبات التعلم أكاديمية تعزى لمتغير الجنس(ذكور،إناث) ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس(ذكور،إناث)؟

2- فرضيات الدراسة:

انطلاقا من إشكالية الدراسة والتساؤلات السابقة يمكن صياغة مجموعة من الفرضيات التي تسعى الدراسة إلى التحقق من صحتها،وجاءت على النحو التالي:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المخاوف المدرسية الشائعة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب المخاوفالمدرسيةالشائعةلدى تلاميذذويصعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف المدرسية الشائعةلدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائيةتعزى لمتغير الجنس(ذكور،إناث).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية بين الجنسين (ذكور،إناث).

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

* التعرف على العلاقة بين المخاوف المدرسية الشائعة وصعوبات التعلم الأكاديميةبالمرحلة الابتدائية.

* الكشف عن ترتيب المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.

* التعرف على الفروق بين الجنسين في المخاوف المدرسيةالشائعةبالمرحلة الابتدائية.

* التعرف على الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.

* التحقق من صحة الفرضيات المصاغة.

4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في:

*تهتم الدراسة الحالية بمرحلة الطفولة ومشكلاتها.

*تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تتطرق إلى موضوع من أهم المواضيع التي يتعرض لها الطفل وهو الخوف من المدرسة من حيث دوافعه ومثيراته ومدى تأثيره في بناء شخصية الطفل.

*فهم المخاوف التي يواجهها التلاميذ يمكن أن يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي من خلال توفير الدعم والتوجيه اللازم لهم.

*الاستفادة من نتائج البحث في توعية الوالدين و بأهم الأسباب التي يترتب عليها صعوبات التعلم وتوفير توجيهات حول كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ.

* تناول موضوع المخاوف المدرسية بشكل فعال يمكن أن يؤدي إلى تحسين الاندماج الاجتماعي للتلاميذ في البيئة المدرسية وزيادة مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية.

* دراسة موضوع المخاوف المدرسية يمكن أن يعزز التواصل بين المدرسين والتلاميذ ويساعد في بناء علاقات قوية تسهم في دعم التلاميذ وتحفيزهم .

*يفيد البحث المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بحيث يساهم في التعريف وفهم هذه الفئة.

* تفيد نتائج الدراسة المتخصصين في عملية التخطيط الفعال للبرامج الإرشادية.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1- تعريف المخاوف المدرسية:

أ-**التعريف الاصطلاحي:** عرفها ملحم(2000) بأنها حالة شعورية وجدانية يصاحبها انفعال نفسي وبدني ينتاب الطفل عندما يكون داخل المدرسة ما يؤدي إلى اختلاقه العديد من الأعذار للتغيب.(أحلام الناشري،2020،ص 55)

ويشير "محمد غانم" إلى أن الخوف من المدرسة يقصد به الخوف الشاذ والمبالغ فيه مع عدم الرغبة في الذهاب إليها ورفضها .**(هند العزازي،2014،ص81).**

ب- التعريف الإجرائي:هي حالة انفعالية غير سارة تتميز بخوف التلميذ من ذهابه إلى المدرسة ورفضها بسبب خوفه من كل مايتعلق بالحياة المدرسية وهو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال استجابة على فقرات مقياس المخاوف المدرسية المطبق في هذه الدراسة للباحثة "أغياث سالمة".

5-2- تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية

أ-**التعريف الاصطلاحي:**يقصد بها المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدارس وهي صعوبات خاصة بالقراءة ،صعوبات خاصة بالكتابة، صعوبات خاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي,صعوبات خاصة بالحساب.**(جمال القاسم،2015،ص22).**

وتعرف أيضا بأنها مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائي بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو التعبير الكتابي والفهم الاستماعي أو القرائي أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الاستدلال الحسابي أو التهجي ويحقق شرط التباعد دال وذلك عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحد أو أكثر من هذه المجالات أو أقل من تحصيله المتوقع، وذلك إذا ما أخذنا في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل .**(نبيل بجري، يزيد شويعل،2014،ص14).**

ب-التعريف الإجرائي: وهي تلك الصعوبات الأكاديمية التي تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية كصعوبة القراءة والكتابة وصعوبة إجراء العمليات الحسابية،وهي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال الأدوات التشخيصية الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب (المقاييس التقديرية التشخيصية ،اختبار الذكاء).

5-3- تلاميذ المرحلة الابتدائية : هم التلاميذ الذين يذهبون إلى المدرسة في أولى حياتهم التعليمية ويدرسون فيها من السنة الأولى إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، والهدف من هذه المرحلة هو كسب معارف وخبرات ومهارات وتربية و آداب العامة ولاسيما سلوكات الهادفة والموجبة .**(راحيس ابراهيم ،2021،ص36).**

- الدراسات السابقة:

- **المخاوف المدرسية:**

6-1- الدراسة العربية:

6-1-1-دراسة الزبيدي (1982):

بعنوان المخاوف المدرسية ومصادرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة بغداد على عينة بلغت (900) تلميذ وتلميذة و(100) معلما (150) معلمة استخدم فيها استبيان لقياس الخوف للتلاميذ والمعلمين وأوضحت نتائجها أن التلاميذ والتلميذات يعانون من المخاوف المدرسية وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المخاوف المدرسية با ختلاف الصف، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات في المخاوف التي يعاني منها التلاميذ كما أوضحت أن مخاوف الذكور في المدرسة المختلطة أكثر حدة منها في مدارس البنات فقط.**(مجذوب قمر، 2022، ص113).**

6-1-2-دراسة عباس عوض ومدحت عبد الحميد(1990):

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أبعاد المدرسية المدرسة وتكونت العينة من (100) طفل من الذكور والإناث، يتراوح بين(9-11) سنة بالصف الرابع والخامس الابتدائيواستخدام الباحثان مقياس الخوف من المدرسة من إعدادهما وباستخدام التحليل العاملي من الدرجة الثانية أمكن التوصل إلى ثلاثة عوامل للخوف المدرسي وهي الخوف من المدرسة والخوف من المدرسين والخوف من الامتحانات كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد المخاوف المدرسية.**(سلوى السيد، 2005، ص69).**

6-1-3- دراسة جاسم أحمد (2003):

من خلال مسح ميداني للمخاوف المدرسية لدى أطفال بغداد وهذا للتعرف على المواقف المخيفة للتلاميذ والناتجة عن تفاعلاتهم مع بيئة المدرسة وعلى هذا الأساس تم التعرف على أنواع المخاوف المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والفروق في المخاوف المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعا لجنسهم (ذكور، إناث) ،تم اختيار عينة مكونة من (600) تلميذ وتلميذة من الصفين الخامس والسادس موزعين على ثلاث مدارس ابتدائية في بغداد بالتساوي، وتوصل إلى أن المخاوف المدرسية التي يعانيها التلاميذ مرتبة تسلسليا من أشدها إلى أقلها انتشارا وهي: الخوف من الألفاظ غير اللائقة التي يواجهها المعلم أمام التلاميذ ثم الخوف من الرسوب في آخر السنة والخوف من ضرب المعلم على أصابع اليد، الخوف من مادة الرياضيات، الخوف من مدير المدرسة والخوف من أخذ درجة غير جيدة، الخوف من التأخر عن حضور الامتحانات، الخوف من الامتحانات التوصية، الخوف من امتحانات نصف السنة ونهاية السنة والخوف أثناء توزيع الشهادات، الخوف من طرح أسئلة على المعلم، الخوف من زيارة طبيب المدرسة، الخوف من اعتداء بعض الزملاء عند الخروج من المدرسة، الخوف من الجلوس في الصف الأمامي، الخوف من إلقاء كلمة أو قصيدة في الساحة أمام المعلمين والتلاميذ، أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في المخاوف المدرسية لصالح الإناث ومن بين المخاوف الشائعة لدى الإناث، الخوف من الألفاظ غير اللائقة التي يواجهها المعلم أمام التلاميذ والخوف من ضرب المعلم على أصابع اليد بالعصا والخوف من الرسوب آخر السنة والخوف من معاون المدرسة والخوف من الجلوس في صف أمامي والخوف من أخذ درجة غير جيدة والخوف من التجمع في الساحة والخوف من عاملات المدرسة.**(أغياث سالمة، 2019، ص11).**

6-1-4- دراسة سها ناجي البدري(2015):

بعنوان المخاوف المدرسية الشائعة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية هدفت الدراسة إلى الكشف عن المخاوف المدرسية الشائعة لدى الأطفال في المرحلة العصرية بين (6-9) سنوات والكشف عن فروق في هذه المخاوف تبعا للصغير الجنس تكونت عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية في الصفوف الثلاثة الأولى حيث بلغ عددهم (268) تلميذ وتلميذة من الذكور والإناث والتي تتراوح أعمارهم بين (6-9) سنوات من المدارس الخاصة والتجريبية وتم استخدامواستمارة المستوى الاجتماعي والتعليمي للوالدين ومقياس المخاوف المدرسية الشائعة وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من التلاميذ في درجة المخاوف المدرسية الشائعة تبعا للمرحلة العصرية (6-9) سنوات في المدارس الخاصة والتجريبية وذلك عند مستوى دلالة 0.01، توجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسطي درجات كل من تلاميذ في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بين ذكور والإناث في المدارس الخاصة والتجريبية وذلك عند دلالة أقل من 0.01، توجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسطي درجات كل من تلاميذ في درجة المخاوف المدرسية الشائعة باختلاف المستويات الاجتماعية والتعليمية للوالدين (متوسط، مرتفع) في المدارس التجريبية والخاصة وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 درجات كل من تلاميذ في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بين المدارس الخاصة والتجريبية عند التلاميذ.**(سها البدري، 2015، ص1)**.

6-1-5- دراسة بلقوميدي عباس وآخرون (2016):

بعنوان المخاوف المدرسية الشائعة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية هدفت الدراسة إلى الكشف عن المخاوف المدرسية الشائعة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد استخدم فيها المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (250) تلميذ وتلميذة من المدارس الابتدائية بولاية أدرار وتم إعداد الاستمارة من طرف الباحثين وتم التأكد من صدقها وبتجريبها على عينة استطلاعية وتوصل الباحثين إلى أن المخاوف المدرسية الشائعة تتوزع تبعا لنوع وطبيعة كل مصدر خوف المحدد إجرائيا، وجود فروق دالة إحصائيا في المخاوف المدرسية بالنظر إلى السنوات الدراسية (السنة الثالثة والرابعة والخامسة) ابتدائي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور، إناث) في المخاوف المدرسية.**(بلقوميدي عباس ، وآخرون، 2016، ص145)**.

6-1-6- دراسة عبيدي يمينة ،أحمد دوقة (2017) :

بعنوان علاقة المخاوف المدرسية بالتوافق النفسي للطفل داخل الأسرة هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة القائمة بين المخاوف المدرسية الناتجة عن سوء التوافق النفسي للطفل داخل الأسرةومعرفة فروق بين الذكور والإناث في المخاوف المدرسية وتوصل الباحثين إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية بين المخاوف المدرسية والتوافق النفسي للطفل داخل الأسرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في المخاوف المدرسية في ظل التوافق النفسي للطفل داخل الأسرة.(**عبيدي، أحمد، 2017، ص334**).

6-1-7-دراسة أغيات سالمة (2019):

بعنوان المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصل الدراسي والتي هدفت لمعرفة المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (800) تلميذ وتلميذة من مدارس الابتدائية لولاية أدرار وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان المخاوف المدرسية الشائعة ،وتمثلت نتائج الدراسة في عدم وجود علاقة بين المخاوف المدرسية والتحصيل الدراسي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية من مختلف المستويات ،هناك مساهمة كل من المخاوف المدرسية (الخوف من الذهاب إلى المدرسة ،الخوف من المعلم، الخوف من المدير، الخوف من زملاء، الخوف من الاختبارات ، الخوف من فناء المدرسة، الخوف من طبيب المدرسة)، والجنس والمستوى الدراسي في التحصيل الدراسي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية بين مستويات دراسة مختلفة، عدم وجود فروق في المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزي لمتغير الجنس، توجد فروق في المخاوف المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالنظر إلى سنواتهم الدراسية (السنة الثالثة والرابعة والخامسة) ا بتدائي، توجد فروق في المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من مراحل عصرية مختلف.(**أغيات سالمة، 2019، ص4**).

6-1-8- دراسة أحلام شفيق الناشري (2020):

بعنوان مستوى المخاوف المدرسية لدى الصف الرابع من المرحلة الأساسية والتي هدفت إلى التعريف على مستوى المخاوف المدرسية لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الأساسية والتعرف على فروق

في مستوى المخاوف المدرسية لدى تلاميذ هذه المرحلة وفقا لمتغير الجنس كما يهدف إلى التعرف على العلاقة بين المخاوف المدرسية وتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الأساسية وتكونت العينة من (227) من تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الأساسيةبمدارس أمانة العاصمة بواقع (127) تلميذ مقابل(100) تلميذة، تم استخدام المخاوف المقياس المخاوف المدرسية وأسفرت النتائج أن تلاميذ المرحلة الأساسية يعانون من المخاوف المدرسية بمستوى متوسط بشكل عام وأنه لا يوجد فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في مستوى المخاوف المدرسية بين التلاميذ وفقا لمتغير الجنس كما توصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين المخاوف وتحصيل الدراسي.**(فاطمة البريدية،2022، ص127).**

6-1-9- دراسة فايزة بلخير (2021):

بعنوان المخاوف المدرسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى مراهق المتمدرس والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المخاوف المدرسية وتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف المدرسية حسب متغير الجنس والمستوى الدراسي (سنة أولى ثانية و وثالثة متوسط) تكونت عينة الدراسة من (531) تلميذا بمتوسطة مشري محمد ولاية تيارت (الجزائر) أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المخاوف المدرسية وتقدير الذات ووجود فروق بين الجنسين في الخوف من المعلم والخوف من الامتحانات لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دلالة إحصائية في المخاوف المدرسية تعزي لمتغير المستوى الدراسي.**(فايزة بلخير، 2021، ص161).**

- **صعوبات التعلم الأكاديمية :**

6-1-10- دراسة بشير معمرية (2005):

بعنوان "صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات، الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي ، حيث كانت حول صعوبة التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من الجنسين في مدينة باتنة- الجزائراستعمل فيها الباحثون قائمة تحتوي على 39 صعوبة تعلم أكاديمية 165 تلميذ، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنه في الطور الأول جاءت صعوبات التعليم الأكاديمية في القراءة والكتابة ، وفي الطور الثاني جاءت صعوبة التعلم الأكاديمية في الحساب، وكانت نسبة ذوي صعوبات التعلم بين أفراد العينة 65% للذكور والإناث.**(بشير معمرية،2005،ص 39).**

6-1-11- دراسة بشقة سماح (2008):

بعنوان المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي وحاجتهم الإرشادية هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلا ت السلوكية مدى ذوي صعوبات التعلم للأكاديمية وحاجتهم الإرشادية حيث اختارت من تلاميذ التعليم الابتدائي بولاية باتنة قوامها (130) تلميذ (90ذكورا و40 إناثا) مقسمة تبعا للجنس للمستوى الدراسي، واستخدمت فيها استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية وقائمة المشكلات السلوكية ل"صلاح محمد أبو ناهية"وأسفرت نتائج الدراسة أن صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الا بتدائي من كلا الجنسين والطورين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة، كما أسفرت لمك وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، والحساب) لصالح الذكور .**(بشقة سماح ،2008،ص04).**

6-1-12- دراسة قدي سمية (2010):

بعنوان صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية (صعوبة القراءة، الكتابة، والحساب) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، والكتابة، والحساب والمتمدرسين في المرحلة الابتدائية، أجريت الدراسة في سن مدارس ابتدائية تابعة لمدينة مستغانم، على عينة قدرها(150) تلميذ وتلميذة واستخدمت الباحثة مقياس التعلم للدكتور "بشير معمرية" وتوصلت النتائج إلى وجود تباين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مستواهم الدراسي، توجد علاقة موجبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبة القراءة، والكتابة، والحساب) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**(قدي سمية، 2010، ص78).**

6-1-13- دراسة نيل بحري ويزيد شويعل (2014):

بعنوان المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، هدفت الدراسة لمعرفة المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، معرفة طبيعة العلاقات بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية، طبقت على عينة متكونة من (215) تلميذ وتلميذة يدرسون في السنوات (الثالثة، الرابعة، الخامسة) وقد أشارت هذه النتائج أن هناك علاقة عكسية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية، كما دلت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية وأظهرت النتائج كذلك أن الفروق بين الذكور والإناث في قائمة المشكلات السلوكية.**(نبيل بحري، ويزيد شويعل، 2014، ص19).**

6-1-14- دراسة الحاج كادي(2016):

بعنوان صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة، حيث هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ا بتدائي، والتعرف على دلالة الفروق في مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ باختلاف المتغيرات الوسيطية المتمثلة في الجنس، إعادة السنة الدراسية، أو عدمها ومقر الدراسة على عينة تقدر ب(253) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، كما اعتمد الباحث على مقياس تقدير صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مستوى صعوبات التعلم أعلى مقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة، لا توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة باختلاف جنسهم، كما توجد فروق دالة في صعوبات التعلم لدى تلاميذ، وذلك لصالح التلاميذ المعيدة، توجد فروق دالة في صعوبات التعلم لدى تلاميذ باختلاف مقر المدرسة. **(الحاج كادي، 2016،ص 493).**

6-1-15- دراسة سعدي فتيحة (2023):

بعنوان صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي حيث هدفت الدراسة الحاليةإلى الكشف عن تلاميذ التعليم الا بتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب)، والكشف ما إذا كانت الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ حسب جنسهم، أجريت الدراسة على عينة قوامها (160) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية في بعض المدارس الا بتدائية التابعة لولاية تيزي وزو، وطبق هؤلاء التلاميذ مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للمرحلة الابتدائية "لبشير معمرية"، واختيار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات كشفت الدراسة عن النتائج التالية: يعاني تلاميذ التعليم الابتدائي من صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، والحساب)، وتوجد فروق دالة إحصائيا في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ، التعليم الأساسي حسب الجنس لصالح الذكور .**(سعدي فتيحة، 2023، ص79).**

- **المخاوف المدرسية وصعوبات التعلم :**

6-1-16- دراسة محمد حسين (1992):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الخوف من المدرسة وصعوبات التعلم والتأخر العقلي وتكونت عينة دراسة من (240) تلميذ وتلميذة (80) يعانون من صعوبات التعلم و(80) أسوياء و(80)

متأخرين عقليا بمتوسط عصري (10.07) سنة واستخدم اختبار مخاوف الأطفال، وقد أسفرت النتائج عن وجود لفروق دالة بين3 مجموعات على المخاوف بينما لم يتبن فرق دال بين البنين والبنات في المخاوف وتبين وجود فروق دالة عند مستوى0.01 بين الجنسين من الأطفال العاديين على المخاوف في اتجاه الذكور بينما كانت الفروق غير دالة بين الجنسين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على المخاوف في حين توجد فروق دالة بين البنين والبنات متأخرين عقليا على اختبار المخاوف في اتجاه الإناث، وتبين وجود ارتباط دال بين المخاوف والعصر عن مستوى 0.05 لدى ذوي صعوبات التعلم فقد أما لدى العاديين والمتأخرين فلم يكون هناك ارتباط دال.**(هند العزازي، 2013، ص07).**

6-1-17- دراسة هند عصام العزازي (2013):

بعنوان المخاوف المدرسية وعلاقتها بصعوبات تعلم (قراءة ، وكتابة) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والكتابة والمخاوف المدرسية وقد استعانة الباحثة عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في الصفوف الثلاثة الأخيرة وكان عددهم (227) تلميذ وتلميذةمن ثلاث مدارس مختلفة واستخدمت عدة أدوات تمثلت في اختبار تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية واختبار الذكاء واستمارة المستوى الاجتماعي الثقافة ومقياس المخاوف المدرسية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين المخاوف المدرسية وصعوبات الكتابة كما توصلت إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس الخوف لصالح الإناث.**(هند عصام، 2013، ص74).**

6-2-الدراسات الأجنبية:

6-2-1-دراسة هاهنوبيك (1957):

هدفت الدراسة إلى إيجاد تصنيف للأطفال الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة وذلك من خلال دراسة (12) حالة من الأفعال الذين يشكون من رفض المدرسة، حيث استخلص وجود نوعين من المخاوفوهما:

- **النوع العصابي:** حيث يتم أطفال هذا النوع بكونهم أطفال صغارا والذين أظهر وارد فعل دراماتيكية وبداية عاجلة لحالة الخوف وأن هؤلاء الأطفال كانوا متكيفين بشكل حسن، وتتجلى المشكلة الرئيسة لهم بوجود عقدة من جهة الأم.

- **النوع المزمن:** يكون أطفال هذه المجموعة أكبر سنامن المجموعة الأولى وقد تبين أنهم يعانون من اضطرابات انفعالية أكثر وضوحا من النوع الأول، كذلك أظهروا تاريخا مرضيا أساسا من أعراض الخوف المرضي من المدرسة.**(هناء الذهبي، 2017، ص329).**

6-2-2- دراسة كل من بيكروولز (1978)BEKER WILLZ :

هدفت إلى تصنيف المراحل العصرية التي يحدث فيها الخوف المدرسي وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق في الخوف المدرسي وفق الطبقة الاجتماعية ووفق إصابة أفراد الأسرة ببعض الأمراض العقلية.**(عبد الله الثمالي،1999، ص23).**

6-2-3- دراسة كل من بيكروولز (1978)BEKER WILLZ :

دراسة هدفت إلى التعرف على المخاوف المدرسية لدى عينة من الأطفال من أبوين مطلقين وتكونت العينة من (95) طفلا وطفلة من الأسبان تتراوح أعمارهم ما بين (8-12) سنة، وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى المخاوف المدرسية من أبناء المطلقينعدا الخوف من الفشل في الدراسة والعقاب وأن المخاوف الأطفال من غير المطلقين تزيد نحو الخوف من الفشل والدراسة بمعدل 42 مرة أعلى من مجموعة أطفال أبناء المطلقين ويعود ذلك للتغيير في أساليب التربية وعدم وجود رقابة بعد طلاق.**(سها البدري، 2015، ص31).**

6-2-4دراسة سرديف وآخرون (2015):

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ذوي صعوبات التعلم ومقارنة مشاكلهم مع الأطفال العاديين تم اختيار العينة من مدرستين بطريقة عشوائية تتكون العينة من (327) تلميذ وتلميذة منهم (215) ذكورا و(112) إناثا من المدارس الرسمية بين الفئة العمرية من (6 إلى 14) سنة قائمة التحقق من صعوبات التعلم مقسمة إلى ثمانية مجالات على سبيل المثال القراءة والكتابة واللغة... الخ ، تصنيف سلوك الأطفال تم استخداماستبيان يملأ من قبل المعلمين لتحديد المشكلات السلوكية لدى الأطفال كشفت هذه الدراسة أن ما يقارب من 19% من طلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس في منطقة الدراسة يظهرون مشكلات سلوكية أكثر من الأطفال العاديين .**(أسماء خوجة، 2019، ص18).**

تعقيب على الدراسات السابقة:

تعتبر خطوة التعليق على الدراسات السابقة من الخطوات المهمة التي تبين للباحث عدة جوانب يمكن الاستفادة منها أو التخلي عن دراستها في هذه الدراسة ومن خلال عرض مختلف الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع المخاوف المدرسة وصعوبات التعلم ، نجد أن معظم الدراسات تتفق فيما بينها من حيث الكشف عن أكثر المخاوف المدرسية شيوعا والفروق بين الجنسين واختبار علاقة بين المخاوف المدرسية و وعدة متغيرات.

حيث نجد دراسة الزبيدي (1982)،ودراسة عباس عوض ومدحت عبد الحميد (1990) ،ودراسة جاسم أحمد(2003) ،ودراسة سها ناجي البدري(2015)،ودراسة بلقوميدي عباس وآخرون (2016) ،ودراسة أورجيليسوآخرون (2008) تشابها في نفس هدف التعرف على المخاوف المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

أما دراسة عبيدي وأحمد (2017) ودراسة أغياث سالمة (2019) ،ودراسة أحلام شفيق الناشري (2020) ودراسة فايزة بلخير (2021)، ودراسة محمد حسن (1992) ، ودراسة هند عصام العزازي (2013)، تشابها في هدف التعرف على العلاقة بين المخاوف المدرسية وعدة متغيرات

أما فيما يخص دراسة بشير معمرية (2005)، ودراسة قدى سمية (2010)، ودراسة الحاج كادي(2016) ،ودراسة سعدي فتيحة (2023) تشابها في هدف التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما دراسة بشقة سماح(2008) ،ودراسة نبيل بحري ويزيد شويعل (2014)،ودراسة سريدف وآخرون (2015) تشابها في هدف التعرف على المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية،.

في حين أن دراسة هاهن وبيك (1957)،ودراسة كل من بيكروويلز (1978) تشابها في هدف تصنيف الأطفال الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة وبتصنيف المراحل العصرية التي يحدث فيها الخوف المدرسي.

- أما من ناحية العينة فنلاحظ أن كل الدراسات كانت فيها العينة تلاميذ المرحلة الابتدائية عدا دراسة فايزة بلخير (2021) كانت العينة مراهقين واختلفت دراسات فيما بينها من حيث حجم العينة.

وفيما يخص النتائج نجد أن العديد من دراسات اتفقت في وجود فروق في المخاوف المدرسية باختلاف مستويات كدراسة الزبيدي (1982)، ودراسة بلقوميدي عباس وآخرون (2016)، ودراسة أغياث سالمة (2019) عدا دراسة فايزة بلخير (2021) .ووجود فروق في المخاوف المدرسية تبعا لمتغير الجنس اتفقت على هذه النتيجة كل من دراسة الزبيدي (1982) ،ودراسة جاسم أحمد (2003) ،ودراسة سها ناجي البدري (2015) ،ودراسة فايزة بلخير (2023)، ودراسة هند عصام (2013) .

فيما اتفقت دراسة عباس عوض ومدحت عبد الحميد (1990)، ودراسة بلقوميدي عباس وآخرون (2015)، ودراسة عبدي أحمد (2017) .ودراسة أغياث سالمة (2019) ودراسة الناشري (2019) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المخاوف المدرسية تتبعا لمتغيرالجنس.

كما نجد كثير من دراسات ا تفقت في نتيجة هناك فروق في أبعاد المخاوف المدرسية كدراسة عباس عوض ومدحت عبد الحميد (1990)، ودراسة جاسم أحمد (2003)،ودراسة بلقوميديعباس وآخرون (2016) ،ودراسة أغياث سالمة (2019) ودراسة كل منبيكروويلز (1978) ،ودراسة أورجليسوآخرون (2008).

وبالنسبة للعلاقة أسفرت عن وجود علاقة دراسة عبيدي و أحمد (2017) ،ومحمد حسين (1992)، ودراسة هند عصام العزازي (2013)، أما بالنسبة للدراسات التي لم تجد علاقة نجد دراسة أغيات سالمة (2019)، ودراسة الناشري (2020) ودراسة فايزة بلخير (2021) .

أما دراسةهاهن وبيك (1957) أسفرت نتائجها عن وجود نوعين من المخاوف المعلمية، في حين اتفقت دراسة بشير المعمرية (2005) ودراسة قدي سمية (2010) في وجود فروق في صعوبات التعلم.باختلاف مستوى الدراسي كما اتفقت دراسة بشقة سماح (2008) ودراسة سعدي فتيحة (2023) في وجود فروق في صعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس، أما بالنسبة للدراسة نبيل بحري ويزيد شويعل (2014)، ودراسة الحاج كادي (2016)، اتفقوا في عدم وجود فروق بين الجنسين في

صعوبات التعلم، أما دراسة سرديف وآخرون (2015) أسفرت عن وجود مشكلات سلوكية لذوي صعوبات التعلم.

- وفيما يخص المنهج المعتمد فإن معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي لكن الاختلاف يمكن في اختيار أحد أنواع المنهج الوصفي.
- أما من ناحية الأداة الدراسية نجد أن معظم الدراسات استخدمتالاستبيان للمخاوف المدرسية ومختلف مقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم (قراءة، كتابة، حساب) استبيان قائمة مشكلات سلوكية.
- وتم الاستفادة من هذه الدراسات في عدة جوانب حيث من خلالها تم كسب كثير من معلومات ومعارف عن المخاوف المدرسية ،وكذا الاستعانة بمختلف الاستبيانات، ومقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم (قراءة، كتابة، حساب) ،كما تم الاستفادة منها أيضا في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.
- وتميزت الدراسة الحالية عن دراسات السابقة في أن تطبيق هذه الدراسة سيكون في فترة الزمنية الحاليةوسيتم تطبيقها على العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ،الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، خلافا عن الدراسات السابقة التي اعتمدت على تلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل عام عدا دراسة هند عصام العزازي (2013)، ودراسة محمد حسين (1992)، كما أن الدراسات السابقة تناولت علاقة بين المخاوف المدرسية ومتغيرات أخرى بينما دراسة الحالية ركزت على المخاوف المدرسية الشائعة و صعوبات التعلم الأكاديمية.

الفصل الثاني:

المخاوف المدرسية

تمهيد

1-الخوف.

1- 1-تعريف الخوف.

1-2-أنواع الخوف.

2- الخوف المدرسي .

2-1- تاريخ ظهور مصطلح الخوف المدرسي.

2-2- تعريف الخوف المدرسي.

2-3- الفرق بين الخوف المدرسي ومفاهيم أخرى.

2-4- أنواع الخوف المدرسي.

2-5- أعراضالخوف المدرسي.

2-6- أسباباالخوف المدرسي.

2-7- نظريات المفسرة للخوف المدرسي.

2-8- تشخيص الخوف المدرسي.

2-9- علاج الخوف المدرسي

- خلاصة الفصل

تمهيد :

يعد الخوف من الانفعالات الشائعة في حياة الطفل التي تزامنه في مراحل متقدمة من عمره، إذ يعد الخوف هو الحافز والدافع للإنجاز لدى الفرد، فإذا ازدادت حدتهيكون عميقا معيقا للفرد عن التقدم والاستمرار، وتتعدد مخاوف الأطفال لتشمل خوف الطفل من المدرسة، أو رفضه لها، وهي ليست مشكلة خيالية أو وهمية يعيشها الطفل، ولكنها مشكلة موجودة عند بعض الأطفال باختلاف أعمارهم،ومستواهم الدراسي ويكون لهذه المخاوف تأثير سلبي على النمو النفسي والجسمي والمعرفي للطفل، كما أن عملية اكتشاف هذا الخوف في بداية ظهوره يعد تحديا كبيرا للأهل والمدرسة،يأتي هذا الفصل ليشمل أولا تعريف الخوف وأنواعه وثانيا الخوف المدرسي وتاريخ ظهور مصطلح الخوف المدرسي، تعريفه ، والفرق بين الخوف المدرسي ومفاهيم أخرى، أنواعه والنظريات المفسرة لظهور الخوف من المدرسة، أعراضه وطرق علاج الخوف من المدرسة.

1- الخوف:

1-1-تعريف الخوف:

لغة: جاء في لسان العرب (1981): أن الخوف من خاف خوفا، وخيفة ومخافة وهو الفزع.**(ابن منظور،1981،ص129).**

اصطلاحا: لقد وردت عدة تعريفات للخوف لمجموعة من علماء النفس، حيث جاءت هذه التعاريف متقاربة في المضمون، وسوف نقتصر على البعض منها:

فيعرفه "صاموئيل حبيب" (1989) أنه رد فعل في جسم الإنسان في مواجهة شيء يهدد سلامته، فهو رد فعل يحدث داخل الإنسان عندما يحس أنه يوجد ما يهدد أمنه ورد فعل هذا يكون عادة حالة انفعالية يشعر بها الإنسان بمستويات مختلفة وبدرجات متعددة حسب المثير.**(صاموئيل حبيب، 1989، ص09).**

أما "اسماعيل الزبيدي" (2015) فيرى أن الخوف هو غريزة طبيعية عند الإنسان شرط أن لا يتحول هذا الخوف إلى رعب، ويزداد عن حده المعقول ليشكل عائقا أمام كل تصرفات الإنسان، فإن شكل الخوف حالة مرضية لابد من معالجته وكشف مظاهرة، أما الخوف البسيط يعالجه الإنسان بنفسه عن طريق مراقبة تخيلاته والرفض غير المعقول منها.**(اسماعيل الزبيدي، 2015، ص21).**

فالخوف إذن هو: حالة انفعالية تصيب الإنسان عند تعرضه لشيء أو موقف يشعره بالخطر، ترافقه تغيرات نفسية وفيزيولوجية كالرجفة، العرق، سرعة ضربات القلب، التوتر والقلق، كما ينبغي أن نميز بين نوعين من المخاوف: الأول هو خوف طبيعي حقيقي، والثاني هو خوف مرضي غير حقيقي وهذا ما سنتطرق إليه في العنصر التالي.

1-2- أنواع الخوف:

تعددت التصنيفات الخاصة بالخوف من طرق الباحثين وعلماء النفس والمختصين كل حسب وجهة نظره، إلا أن من أكثر تصنيفات شيوعا هو تصنيف الخوف إلى نوعين أساسيين:

1-2-1- المخاوف الطبيعية:

فالخوف الطبيعي هو شعور أو إحساس من قبل الطفل أو الراشد، لأي ظاهرة طبيعية أو عادية، ويأتي كرد فعل لمؤثر خارجي يجعل الشخص يتخذ إزائه أسلوبا وقائيا أو دفاعيا، كأن يرى الطفل أو الراشد شخص يحمل سلاحا ويطلق النار بشكل عشوائي دون تمييز ويقترب منه، مما يولد لديه شعورا بالخوف والقلق على حياته، لذلك فإن السلوك الذي يسلكه ذا أهمية للحفاظ على حياته إما بالهرب أو الاختباء، وهذا السلوك من قبل الطفل أو الراشد هو سلوك طبيعي، أكان هربا أو اختباء من الخطر الفعلي القائم، وعليه فهو خوف عادي منطقي وليس خوفا مرضيا.**(عبد المجيد الخليدي، 1997،ص 197).**

فالإنسان هنا يخاف من شيء واضح المعالم، ثم يتخذ الإجراءات التي تعطيه الأمن والحماية، معنى ذلك أن الخوف الحقيقي أو الواقعي الصحيح يساعد الإنسان على أن يحقق لنفسه سعادة أفضل.**(صاموئيل حبيب، 1989، ص17).**

1-2-2- المخاوف المرضية:

ويعتبر الخوف المرضي خوفا شادا ودائم ومستمر مما لا يخيف في العادة، ولا يعرف المريض له سببا واضحا، وينشأ الخوف المرضي من التجارب القاسية التي يتعرض لها الفرد ولا يستطيع إهمالها.**(أماني ابراهيم، 2023،ص 689).**

ويعرفه "أحمد الزغبي" (2013) بأنه خوف مبالغ فيه في مواقف كثيرة من أشياء لا تسبب الخوف لمعظم الأفراد، وهذه المخاوف ليس لها ما يبررها في الواقع، تتسبب لصاحبها القلق والعجز وظهور بعض الأعراض النفسجسمية مثل القيء والإسهال، التبول اللاإرادي، فالمخاوف المرضية تكون عادة مرتبطة بمكان معين أو إنسان أو أشياء وتستمر لعدة سنوات عند الشخص.**(أحمد الزغبي، 2013،ص 58).**

وتجدر الإشارة إلى كيفية تحول الخوف من خوف طبيعي إلى خوف مرضي:

فالخوف شعور طبيعي لدى الكائنات الحية، وكل إنسان يستجيب لهذا الخوف بطريقة مختلفة، ولكن قد يزيد الخوف عن حده الطبيعي فيصبح عندئذ مرضا وهو ما يطلق عليه بالفوبيا (phobia) فقد يصاب الطفل من أشياء جديدة منها الخوف من الأماكن المرتفعة، أو الخوف من بعض أنواع

الحيوانات على حد لا يتناسب مع خطورة تلك الأشياء بحيث يتحول الخوف لدى الطفل الطبيعي إلى طفل مريض لا يمكن أداء وظائفه بشكل طبيعي. **(عبد العزيز محمد، 2011،ص 82).**

كما يذكر "محمد غانم"(2004) أن مخاوف الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة يمكن حصرها فيما يلي :

أ- المخاوف الواقعية:مثل السقوط من فوق السلم أو الوقوع على الأرض.

ب_المخاوفالبعيدة:مثل الخوف من أذى الحيوانات المتوحشة والمفترسة كالأسد

ج_المخاوف غير الواقعية:مثل الخوف من العفاريت والأشباح والكائنات الخرافية التي يشاهدها الطفل في الأفلام أو يسمعها في الحكايات مثل القرش والفك المفترس.

د_المخاوفالغامضة:حيث التوقع المستمر لوقوع الخطر مفاجئ أو الخوف من الأماكن المعزولة أو الفسيحة أو المرتفعة،وهي مواقف تكون غير مألوفة للطفل.

هـ_المخاوفالمدرسية:سواء الالتحاق بالمدرسة أو الانتقال من مدرسة إلى أخرى أو الأنشطة المدرسية أو الممارسات والتعاملات داخل المدرسة.**(محمد غانم ،2004،ص 14).**

مما سبق ذكره حول تصنيف مخاوف الأطفال نجد المخاوف المدرسية التي تعتبر من المخاوف التي تعترض نمو الطفل من الناحية النفسية والانفعالية في المرحلة الابتدائية وهذاما سنحاول التعرف عليه بالتفصيل في هذا الفصل ، بداية بتاريخ ظهور مصطلح الخوف المدرسي في العنصر اللاحق .

2- الخوف المدرسي :

2-1- تاريخ ظهور مصطلح الخوف المدرسي:

لقد حظي مصطلح الخوف المدرسي باهتمام متزايد في التراث السيكولوجي على مدار العقود الماضية، حيث شغل الخوف المدرسي اهتمام العديد من العلماء والباحثين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس، فلقد كانت نشأة هذه المشكلة تاريخيا في الثلاثينات من القرن الماضي، حيث كانت تعد هروبا من المدرسة والتي تظهر في شكل الغياب عنها حتى تطور هذا الفكر وأخذ المصطلح مفهومه

الحالي تمييزا عن أي ظاهرة أخرى كقلق الانفصال، والرفض المدرسي، الغياب والهروب المدرسي.**(رشا محمد، 2016،ص 24)**.

ولقدكان أول وصف للخوف المدرسي من قبل "بروادوين(1932)Broadwin" سنة والتي قامت بدراسة على مجموعة من الأطفال القاطنين بمناطق ريفية، والذين كانوا يرفضون الذهاب إلى المدرسة لظروف خاصة ويفضلون البقاء في المنزل أو يذهبون إليها تحت التهديد من طرف الوالدين أو حتمية الفصل الدراسي.

وبعدها جاءت جانسون (1941)Johnson" واقترحت لأول مرة مصطلح الخوف المدرسي، وأرجعت السبب الرئيسي لظهوره هو العلاقة التبعية الغير سوية بين الأم والطفل.**(بن عامر زكية، 2012،ص 191)**.

وبعدها جاء العديد من العلماء وشكلوا مفهوم الخوف المدرسي منهم "جو لدنبرج(1953)GoLolenberg"، "باترسون(1965)Patterson"إلا أن هؤلاء العلماء لم يشيروا إلى مخاوف الحياة المدرسية ككيان مستقل يمكن من خلاله تفسير ظاهرة الإحجام عن الحضور إلى المدرسة، حيث اعتقد هؤلاء العلماء أن سبب الخوف المدرسي هو وجود بعض الاضطرابات الانفعالية والميول الوسواسية والهستيرية.**(رشا محمد، 2016،ص 23)**.

2-2-تعريف الخوف المدرسي:

وردت العديد من التعريفات للخوف المدرسي لمجموعة من العلماء والباحثين، حيث جاءت هذه التعريفات متقاربة في المضمون وسوف نقتصر على البعض منها:

ترى سوسن الجلبي (2015) أن الخوف من المدرسة يمثل إحدى المشكلات التي تشكل مصدرا من مصادر الضيق للأسرة، وعادة ما يأخذ هذا الخوف شكل التعبير عن الانزعاج الشديد والرعب والبكاء والمغص المعوي، والتمارض في صباح اليوم الدراسي، والتوسل بالبقاء في المنزل وعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة، وفي الغالب فإن هذا الخوف يعتبر أمرا طبيعيا لأن الطفل سوف ينتقل إلى بيئة اجتماعية جديدة بالنسبة له، ويحدث الخوف عند الكثير من الأطفال، ولكن الشيء الغير طبيعي هو الاستمرار في هذا الخوف وتحوله إلى دافع لعدم ذهاب الطفل إلى المدرسة.**(سلوى الجلبي، 2015،ص 192)**.

ويذكر مجدي أحمد (2005) أن الخوف من المدرسة هوالإحجامأو رفض الذهاب إلى المدرسة بسبب القلق الزائد من البقاء في المدرسة، ويعبر الأطفال المتخوفين من المدرسة عن هذاالإحجام أو الرفض في صورة استجابات طبيعيةوشكاوي جسمية يقنعون بها والديهم بإبقائهم في المنزل.(**هند العزازي، 2013،ص 21**).

ويعرفه كيلي (1973) على أنه بغض أو كره تام من قبل الطفل للمدرسة، فالطفل يعاني في هذه الحالة من خوف شديد عند أخذه إلى المدرسة خاصة لأول مرة، ونتيجة لذلك يحاول دائما تجنب الذهاب إليها ويلتزم البقاء في المنزل، وتنعكس أثار هذا الإحجاموالهروب على صحة الطفل النفسية، ونموه التربوي، ويكون ذلك نتيجة لقلق حاد يعاني منه، وقد يصاحب هذا القلق بعض الأعراض الجسمانية كالصداع أو الإسهال أو ارتفاع درجة الحرارة.(**عبد العزيز محمد، 2011،ص 83**).

كما يعرفه عبد العلي الجسماني بقوله "أن الخوف من المدرسة هو أكثر المخاوف المرضية انتشارا لدى الأطفال، فالطفل الذي يعاني من الخوف من المدرسة غالبا ما يبدي قلق من الامتحانات وخوف من أن يقع في مشكلات مع رفاقه أو معلميه.(**عبيدي يمينة، 2017،ص 331**).

ويعرفه "جو هدوا وآخرون" (2009) أنه خوف غير منطقي ومبالغ فيه تجاه المدرسة نتيجة نقص المثيرات بها، والمواقف المزعجة مثل: العلاقات غير السوية مع الأقران والمعلمين والمناخ النفسي المدرسي، زيادة توقعات الوالدين وطموحاتهم في أطفالهم نتيجة عدم تحقيقهم لهذه الطموحات والخوف من الفشل لمكرر.(**رشا محمد، 2016،ص 25**).

ويضيف الباحثان "شيلوند ويونغ" أن الباحث "جونسون" يعرف المخاوف المدرسية على أنها: "رفض الالتحاق بالمدرسة، أو مقاومة الذهاب إليها، من خلال إظهار استجابات بصرية حادة، ومن خلال الذعر عندما يجبر الطفل على ذلك وكما تعتبر المخاوف المدرسية من أكثر المخاوف شيوعا عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.(**عبد اللاوي سعدية، 2012،ص 63**).

من خلال التعريفات السابق ذكرها نستنتج أن الخوف المدرسي هو عبارة عن خوف غير منطقي مرتبط بذهاب الطفل إلى المدرسة أو أثناء التواجد فيها، والذي ينتج عنه فترات انقطاع جزئية أو كلية عن المدرسة، ويصاحب هذا الخوف مجموعة من التغيرات الفيزيولوجية والانفعالية والسلوكية

كالألم في المعدة، القيء، البكاء، الصراخ، دون وجود سبب عضوي لها، يلجأ إليها الطفل كوسيلة دفاعية لتأكيد بقائه في المنزل وتجنب الذهاب إلى المدرسة.

بعد ما تم التطرق إلى تعريف الخوف المدرسي عند العديد من الباحثين والمختصين سنتطرق إلى الفرق بين الخوف المدرسي والهروب من المدرسة في العنصر التالي .

2-3- الفروق الجوهرية بين الرفض الذهاب إلى المدرسة والخوف من المدرسة:

2-3-1- الأطفال الذين يعانون من الخوف من المدرسة:

- هؤلاء الأطفال يتعبوننا في العادة دون عذر شرعي .
- يقضون وقت تغيبهم عن المدرسة في البيت وبجانب الأم.
- والدهما في الغالب على علم بتغيبهم عن المدرسة.
- يتميزون بالغياب المتصل عن المدرسة فترات قد تطول أو تقصر .
- يتمتعون بتحصل دراسي في حدود المتوسط كما تسجلها تقاريرهم المدرسية وقدرات عقلية جيدة.
- يعاني غالبية الأطفال من اضطراب انفعالي وشخصي ولا تظهر عليهم في غالب أي تصرفات شاذة كالسرقة أو التخريب **(عرامة، دليل، 2022 ص 214).**

2-3-2- الأطفال المتهربون (رافضون) للمدرسة:

- تغيب هؤلاء الأطفال عن المدرسة دون عذر
- يقضي هؤلاء الأطفال وقت تغيبهم عن المدرسة بعيدا عن البيت مثل الشوارع والحدائق العامة.
- آباء هؤلاء الأطفال لا يعلمون تماما عن تغيب طفلهم عن المدرسة.
- مستواهم التحصيلي وقدراتهم العقلية دون المتوسط.
- يذهبون إلى المدرسة على فترات متقطعة ويعاني معظمهم ضعفا في التوافق الاجتماعي.
- يمارسون بغضب السلوكيات المضادة للمجتمع كالسرقة أو العدوان أو التخريب.
- يفتقر هؤلاء الأطفال إلى إشباع حاجاتهم النفسية في كل من البيت والمدرسة مما يدفعهم إلى تعويض النقص الذي يعانون منه.

- تظهر على هؤلاء الأطفال أعراض عدم الارتياح النفسي عندما يكونون في المنزل أو في المدرسة ولكن لا تظهر عليهم الأعراض الجسمية كالتالي: نلاحظ عند الأطفال ذوي المخاوف المرضية من المدرسة مثل اضطرابات النوم، ألم البطن وجع الرأس وذلك حين يتوجهون إلى المدرسة في صباح. **(رياض العاسمي، 2015، ص63).**

من خلال ما سبق نستنتج أن هناك فروق بين الخوف المدرسي والهروب من المدرسة من حيث خصائص كل فئة ، حيث نجد العديد من المفاهيم التي تتشابه مع الخوف المدرسي ، فخلافا عما تم التطرق إليه نجد مفاهيم أخرى كالتغيب المدرسي وقلق الانفصال.

2-4-أنواع الخوف المدرسي:

يأخذ الخوف المدرسي بين الأطفال أشكالا وتصنيفات عدة تختلف فيما بينها في عدد من الجوانب ، وتتفق في عدد آخر، فلقد حاول المهتمين والباحثين في هذا المجال وضع تصنيفا لها كل حسب وجهة نظره، ومن بين أنواع الخوف المدرسي نجد:

2-4-1-الخوف من المدرسة النمط الحاد:

يشير الخوف من المدرسة من النمط الحاد فإنه لا يترافق دائما بمشكلات سلوكية نفسية، وفي الوقت نفسه لا يكون الطفل الذي يقع ضحية لهذا النمط من الخوف من المدرسة قد عانى من مشكلات سلوكية أو نفسية، وبالتالي من ناحية أخرى يكون خوف الطفل في هذه الحالة محصورا بالمدرسـ ة فقط، بينما تسير حياة الطفل خارج المدرسة سيرا سوياً وطبيعياً، وهذا النمط من الخوف منالمدرسة يمكن السيطرة عليه بسهولة وخلال فترة زمنية قصيرة نسبيا دون تدخل المعالج النفسي أو السلوكيوالاكتفاء بمساعدة الأهل فقط ضمن ظروف مناسبة.

2-4-2-الخوف من النمط المزمن:

يترافق هذا النمط من الخوف من المدرسة عادة بمشكلات سلوكية ونفسية فيكون شتى، أو يكونالطفل لقد عانى سابقا من مشكلات نفسية وسلوكية وعدم التكيف، وهذا النمط من الخوف لا يكون محصوراً بالمدرسةفقط،ولكنه جزء من مشكلات سلوكية ونفسية تشمل مجمل الحياة الاجتماعية والنفس ية للطفل، مما يؤدي بالطفل إلى الانسحاب اتجاه المواقف والتجارب والأنشطة التي تتطلب تكيفاً

فعالاً، وبالتالي يؤثر ذلك على نمو الطفل الاجتماعي والنفسي ويحدث اضطرابات في الشخصية.**(أغياث سالمة، 2019،ص 87)**.

كما وضع "يل وآخرون(1980)yule, et al" والذي اعتمد فيه على سبب ظهور الخوف وهذا التصنيف تبنى عليه العديد من الأساليب العلاجية والتي تستخدم في علاج هذه الفئة من الأطفال حيث صنفها إلى أربع أنواع:

- **النوع الأول:** يظهر هذا النوع في بداية التحاق الطفل بالروضة أو المدرسة (عند بداية السنة الأولى) من المدرسة، ويرجع هذا إلى قلق الانفصال.
- **النوع الثاني:** يحدث للأطفال الرافضين للمدرسة لأقل من أسبوعين.
- **النوع الثالث:** يحدث لدى الأطفال وذلك بعد انتقال من مدرسة إلى أخرى، أو الانتقال من الصف الدراسي إلى آخر وتكون المشكلة واضحة بسبب اضطرابات ومشاكل الأسرة.
- **النوع الرابع:** هذا النوع يحدث للأطفال الذين لازموا المدرسة لمدة تسع سنوات ويظهر في صورة كبيرة، كما يظهر هذا النوع في حالة من الاكتئاب النفسي الشديد التي تنتاب الطفل.**(رشا محمد، 2016،ص43-44)**.

وتبعا لأغياث سالمة" فإن المخاوف المدرسية تظهر في عدة أشكال وهي كالآتي:

- **الخوف من الذهاب إلى المدرسة:** هو خوف التلميذ من الذهاب إلى المدرسة وهذا لشعوره بعدم الأمان أثناء تواجده فيها، أو خوفا من حدوث مكروه لأحد والدين أو خوفه من وجود أشخاص غرباء أثناء ذهابه إلى المدرسة.
- **الخوف من المعلم:** هو خوف التلميذ من معلمه وهذا نتيجة لعقابه أو السخرية منه أمام زملائه أو تهديده بإنقاص درجاته أو تكوين صورة غير إيجابية عنه.
- **الخوف من المدير:** هو خوف التلميذ من المدير الصارم والقاسي في اتخاذ قراراته وفي تعامله مع التلاميذ.
- **الخوف من الزملاء:** هو خوف التلميذ من زملائه نتيجة الاستهزاء منه أو سرقة أدواته أو التعدي عليه.

•**الخوف من الاختبارات:** هو حالة من الخوف تعتري التلميذ قبل أو أثناء الاختبارات الشفوية أو الكتابية نتيجة لخوفه من الرسوب فيها.

•**الخوف من فناء المدرسة:** وهو خوف التلميذ من الخروج إلى ساحة المدرسة ولا يشارك زملائه اللعب أثناء الخروج إليها، كما يحتاج من يرافقه للذهاب إلى المرحاض.

•**الخوف من طبيب المدرسة:** هو خوف التلميذ من ذهابه إلى طبيب المدرسة للقيام بفحوصات الطبيب، إضافة لخوفه من القيام بالتطعيمات الدورية التي يقومون بها أطباء وممرضي الصحة المدرسية أثناء زيارتهم للمدارس.**(بلقوميديعباس وآخرون، 2016،ص 148).**

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن هناك العديد من التصنيفات للخوف من المدرسة حسب المختصين والمهتمين في هذا المجال فنجد "أغياث سالمة" صنفت المخاوف إلى نوعين الأول من النمط الحاد مرتبط بالمدرسة ولا يترافق بمشكلات سلوكية، والثاني نمط مزمن مرتبط بمشكلات الخوف سلوكية ونفسية تشمل حياة الطفل بصفة عامة، وتصنيف يل وآخرون الخوف إلى أربع أنواع التي من خلالها تبنى عليه أساس علاقته وأخيرا نجد المخاوف المدرسية الشائعة التي تظهر في مجموعة من الأشكال تبعا لأغياث سالمة وآخرون كالخوف من المعلم والمدير والامتحانات ...الخ وبعد ما تم التطرق إلى أنواع الخوف لابد من التعرف على أهم التغييرات السلوكية، الفيزيولوجية والانفعالية، المعرفية التي تظهر لدى الطفل الذي يعاني من الخوف المدرسي.

2-5- أعراض الخوف من المدرسة :

تظهر عند الطفل الذي يعاني من الخوف من المدرسة مجموعة من الأعراض مرتبطة بهذا الخوف تكون في شكل مؤشرات من خلال استجابات جسمية وانفعالية وسلوكية عند ذهاب الطفل إلى المدرسة وتتمثل هذه الأعراض فيما يلي:

2-5-1-أعراض جسمية: وتتمثل في:

•صداع، الدوخة والإحساس بالإعياء.

•آلام في المعدة والأمعاء.

•القيء.

•سرعة دقات القلب وتغيرات في نسب المواد الدهنية والكيمياء بالدم.

- صعوبة التنفس.
- فقدان الشهية للطعام أو الإحجام عن تناول الطعام.
- الإسهال.
- كثرة العرق.
- ارتجاف الأطراف وألم في الساق.
- شحوب الوجه واصفراره.**(سلوى السيد ، 2005،ص 57-56)**.

2-5-2- أعراض سلوكية: تتمثل في:

- الصراخ والبكاء الشديد.
- سرعة دقات القلب.
- اضطراب الكلام.
- التبول لا إرادي. **(نبيلة عباس، 2003،ص 145)**.
- قضم الأظافر.
- مص الإبهام.
- الارتعاش والتعرق الغزير.
- إيذاء الذات.
- البعد عن المدرسة وتكرار الغياب.**(كريمان محمد، 2007،ص 118)**.

2-5-3- أعراض معرفية:

- اضطراب في فهم وإدراك الأمور.
- العجز عن التعلم.
- الرغبة في التجنب.
- ظهور اضطرابات مثل التأتأةأواللجلجة.
- التردد في اتخاذ القرار أو البدء في تنفيذ العمل.**(محمد جاسم، 2004،ص 286)**.

2-5-4- أعراض انفعالية:

- قلق الطفل واضطرابه السلوكي.

- الالتزام بالصمت في المدرسة مع الزملاء والمدرسين.
- شديد الانفعال وحاد التصرف مع زملائه والمدرسين.
- صعوبة التعامل معه قبل الذهاب إلى المدرسة لاستيائه منالمدرسة.(**محمد عبد العزيز، 2011،ص 92**).

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن الخوف المدرسي يظهر في شكل أعراض جسمية وسلوكية وانفعالية، معرفية لدى الطفل أثناء التواجد في المدرسة بحيث أن هذه الأعراض تتباين وتختلف من طفل إلى آخر، كما أن هذه الأعراض تساعد في عملية الكشف عن الخوف المدرسي من قبل المختصين والمدرسين، وكذلك تساعد في معرفة العوامل المسببة للخوف من المدرسة وهذا ما سنتطرق إليه في العنصر التالي.

2-6- أسباب الخوف من المدرسة:

لقد زاد اهتمام العلماء بدراسة المخاوف المدرسية وذلك لما ينتجعنها من اضطرابات وسلوكات تؤثر بالسلب على شخصية الطفل ومن هنا كان لابد من معرفة العوامل المسببة للخوف من المدرسة وهي كالآتي:

2-6-1- أسباب خاصة بالطفل:

توجد بعض المتغيرات المرتبطة بالطفل والتي قد تسهم في نشأة واستمرار الخوف من المدرسة وهذه المتغيرات تتفاعل مع المتغيرات الأسرية والمدرسية ومن أهمها نذكر:

- نقص ذكاء الطفل مما يقلل من قدرته على استيعاب الدروس ويقلل من قدرته على النجاح الدراسي ويزيد من سخرية الآخرين (المعلمين، الزملاء) منه.
- الأمراض الجسمية المزمنة لدى الأطفال (السكري مثلا) الذي يقلل من قدرة الطفل على التركيز والتذكر.
- اختلال الجهاز العصبي للطفل.
- وجود عيوب جسمية واضحة لدى الطفل مما يجعله مثار سخرية لزملائه.
- ارتفاع مستوى القلق والمخاوف المرضية لدى الطفل.
- انخفاض مستويات الدافعية والطموح والرغبة في التعليم لدى الطفل.

• البنية المعرفية للطفل التي تتضمن تفكيره السلبي تكون عائقا في سبيل استمراره في المدرسة.**(عماد مخيمر، هبة علي، 2006،ص 166).**

2-6-2- أسباب تتعلق بالأسرة:

وتتمثل هذه الأسباب في:

•إحساس الطفل بوجود خلافات ومشاجرات بين والديه، تجعله مهموما وخائفا عليها فإذا ترك البيت وذهب إلى المدرسة يشعر بالقلق والانزعاج وغير مرتاح البال من أي شيء سوف يحدث في البيت أثناء وجوده في المدرسة.

•كما أن قلق الأم على طفلها خاصةإذا كان الطفل الوحيدفعندها تنتقل مشاعر القلق عند الأم إلى الطفل بالتعلم، وبالتالي يشعر الطفل بالقلق كلما ابتعد عن أمه، ويشعر بالخوف من مكان لا تكون فيه أمه، وتظهر لديه أعراض الخوف من المدرسة.**(عبد اللاوي سعدية، 2012، 64).**

•مرض الأب أو الأم، أو توقع موت أحد الوالدين واعتبر"لازاروس (1960)lazarus "أن الخوف من الموت هو النواة أو القاعدة الأساسية للخوف من المدرسة لدى الطفل، ومن البيئة الخارجية أيضا، وفي هذا السياق ذكر حالة طفلة في التاسعة من عمرها عبرت بأنها لم تخشى أو تخاف المدرسة ولكنها كانت تخاف أن تموت والدتها قبل أن تعود من المدرسة إلى المنزل.**(العاسمي، 2015،ص 100).**

•كما أن المقارنات بين الأطفال من طرف الوالدين تولد لديهم الخوف من الفشل. **(محمد عبد الباري، 2004،ص 129).**

• الأساليب الخاطئة في التربية قد يتحدث الوالدين أمام الطفل عن العقاب في المدارس أو يصفون المدرس بأنه صارم ويستعمل أساليب عديدة لتأديب التلاميذ، ومنها ما يقع فيه الكثير من الآباء في وضع صورة في ذهن الطفل من المدرسة غير سليمة من خلال تهديدهم عندما يرتكبون بعض الأخطاء بأنهم سوف يزورون المدرسة من أجل أن يقوم المعلم بمعاقبة الطفل مما يسبب خوف الطفل من المدرسة.**(عبد العزيز محمد، 2011،ص 91).**

2-6-3- أسباب تتعلق بالمدرسة: وتتضمن:

•الانتقال من مدرسة إلى أخرى.

•الخوف من المدرسين الصارمين وشديدي القسوة عند تعاملهم مع الطفل ونبذهم له.

- عدم إشباع حاجاته داخل المدرسة وخاصة إشباع الحاجات الاجتماعية والتدعيم الاجتماعي.
- ضعف التحصيل.
- الخوف من الامتحانات.
- كثرة الواجبات المنزلية.
- بعد المسافة بين المدرسة والمنزل.
- التعرض للإيذاء أو السخرية من جانب رفاق المدرسة أو الأصدقاء.
- الخوف من الفشل الدراسي والعقاب الأبوي الناتج عنه.
- ضعف العلاقة بين المدرسة وإدارة المدرسة وجفافها وقسوتها.
- رداءة ملابسه وسوء مظهره مما يسبب له الشعور بالحرج أمام زملائه.**(سلوى السيد ، 2005،ص 50)**.

يضيف رفيق مختار (2005) أن قسوة المعلم واستخدامه للضرب المبرح وتهكم والمعايرة كل هذه الأساليب اللاتربوية تؤدي بدورها إلى إثارة مشاعر الخوف والرعب في نفوس التلاميذ، مما يدفعهم لكراهية المعلمين بصفة خاصة، وكراهية المدرسة بصفة عامة، وهذا التردي الواضح يحفز الأطفال على الهروب من المدرسة.**(رفيق مختار، 2005،ص 256-257)**.

من خلال ما تم عرضه حول أهم أسباب الخوف من المدرسة التي تتعلق بكل من الطفل من حيث شخصيته الجسمية والمعرفية وبكل من الأسرة والمدرسة في كيفية نشوء هذا الخوف وترسيخه في الطفل كان لابد لنا من التطرق إلى أهم النظريات التي حاولت وضع تفسيرات لأسباب هذا الخوف المدرسي والذي سوف نتناوله في هذا العنصر تحت عنوان النظريات المفسرة للخوف المدرسي.

2-7- النظريات المفسرة للخوف المدرسي:

لقد تعددت وجهات النظر الخاصة بتفسير أسباب الخوف المرسي كل حسب وجهة نظره فنجد من أهم النظريات:

2-7-1-نظرية التحليل النفسي:

تؤكد نظرية التحليل النفسي على الدور الذي تقوم به الأم في ظهور وتطور المخاوف المدرسية حيث تؤكد أن المخاوف المدرسية سببها قلق الانفصال الحاد نتيجة لخوف الطفل اللاشعوري

على حياة أمه الذي يراه معرضا للخطر ، وهذا القلق ينتقل من الوالدين إلى الطفل، ويؤدي بدوره إلى ردود فعل لدى الطفل.الذي يستبدل مشاعر الغضب الناجمة عن صراع الثنائي بين الأم والطفل بالخوف من المدرسة كنتيجة لمشاعر الغضب الشديد لدى الطفل والتي تصيبه وتظهر في شكل نوبات، وتعد شيئا مفزعا له، ومن ثم تبدأ مخاوفه من المدرسة ورغبته في العودة إلى للأم. وتؤيد "دافيدسون وآخرون" أن ما يبدو أنه خوف من المدرسة ربما يكون في الحقيقة خوفاً من الانفصال.وقرروا أن الطفل عندما يكون قلقاً حين يذهب إلى المدرسة، فذلك لأنه يترك أمه،ولأنه في غيابه عنها تتحقق ميوله نحو أمه.

واعتقد علماء التحليل النفسي أن المسألة الرئيسية لصعوبة المواظبة لدى الطفل على الذهاب إلى المدرسة تتعلق بخوفه من المدرسة وبالعلاقة غير المريحة مع أمه، الخوف من المدرسة مؤشر لقلق الانفصال وليس هو الخوف من المدرسة في حد ذاته.**(سلوى السيد ، 2005، ص44-45).**

2-7-2- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب المدرسة السلوكية أن المخاوف مكتسبة رغم تمايزها واختلافها من مرحلة إلى أخرى، حيث وجدوا أن شدة ما يعتري الطفل من مخاوف إنما تتمخض عن العلاقات المتبادلة بين بيئته من جهة وبين الأسرة من جهة أ خرى، ويرون أن المخاوف التي يكتسبها الطفل في طفولته المبكرة تضل كامنة لعدة سنوات، ثم ما تلبث أن تكشف محتوياتها في سلوكه خلال مرحلة الطفولة المتأخرة، وبشكل عام فإن انفعال الخوف ضروريلحماية الطفل مما قد يؤذيه.

كما يرى أصحاب هذه المدرسة أنه يمكن تفسير المخاوف المدرسية بأنها ناتجة عن القلق المرتبط بمظاهر متنوعة في مواقف دراسية بما فيها الخوف من الفشل، والخوف من المعلمين، والخوف من الأقران في الصف، وقلق الامتحان.**(أحلام الناشري، 2020،ص 64).**

2-7-3- النظرية المعرفية:

تقوم هذه النظرية على مبدأ التعلم وترى أن الخوف شعور داخلي وسلوك يتعلمه الطفل نتيجة تعرضه لمؤشرات البيئة، فالخوف المدرسي ناتج عن إدراك الفرد خطر مثير ما أو موقف ما أو توقع خطر ما مما يرغمه على تجنب المدرسة، وهو محصلة لعمليات التنشئة التي يتلقاها الطفل في ضوء تقاليد ومعايير المجتمع، كما أنها ترفض فكرة أن الخوف وراثي، وترى أن الطفل يولد متجردا من

الخوف، وما يظهر في المراحل الأولى من عمره هو نتيجة ما تعلمه وما شاهده وما أحس به من مخاوفنا وانفعالاتنا.

وترى هذه النظرية أن الطفل يخاف من المدرسة بعد تعلم أن المدرسة مخيفة، وكذلك بعد مواجهة الفرد لمثيرات داخل المدرسة بصورة خبرات مباشرة أو غير مباشرة، ومن هنا يبدأ تفكير الرسوب في الامتحانات أو خبرة والديه ومن هنا يبدأ تفكير الطفل الذي يعاني من خوفه من المدرسة حول المدرسة ومثيراتها مما يكون لديه معلومات سلبية عن المدرسة، وكل ما يتعلق بها، ويتشكل الخوف من المدرس من توقع الطفل التعرض إلى مثير أو موقف مما ينتج عنه سلوك تجنبي للمدرسة.**(أغياث سالمة، 2019،ص 154)**.

2-7-4- نظرية الذات:

تهتم هذه النظرية بكافة الأنشطة التي يقوم بها الطفل داخل المدرسة مثل علاقاته بالمعلمين وزملاء صفه، حين يناقشون صلتها بتهديد صورة الذات لدى الطفل، ذلك لأن صورة الطفل عن ذاته تكون متضخمة، وغير واقعية وتكون حاجاته إلى التفوق والتميز عالية ، لذلك فإنه عندما يواجه مشكلات تتحدى مستوى أدائه المدرسي ونجاحه يصبح الطفل مترقباللشر، أي قلقا ويتحدد مقدار قلقه في ضوء حجم جهوده المبذولة للاحتفاظ بصورته عن ذاته بدوناضطراب أو تشويش.**(فايزة بلخير، 2021،ص 167)**.

2-7-5- نظرية التعلم الاجتماعية:

يعتبر "ألبرت باندورا" أبرز أصحاب هذا الاتجاه لما أبداه من أهمية بالغة للتعلم الاجتماعي وخاصة في مجال التعلم بالمحاكاة واستخدام فنية النمذجة في علاج السلوك المختل عند الأطفال فهو يقرر أن الوسائل الأساسية لاكتساب وتعديل السلوك البشري هي ما تتم من خلال التشكيل بالنمذجة، وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية.**(سهى البدري، 2015،ص 30)**.

بعد ما تم التطرق لأهم النظريات المفسرة للخوف المدرسي نستنتج أن كل نظرية فسرت أسباب الخوف المدرسي على حسب وجهة نظر مختلفة فنجد أن نظرية التحليل النفسي ترى أنه أسباب المخاوف هي قلق الانفصال أ ما النظرية السلوكية فترى أن سبب المخاوف المدرسية ناتجة عن قلق

مر تبطة بمختلف المواقف كخوف من الفشل أو المعلمين ونظرية الذات ترى أن الأشخاص المصابين بمخاوف المدرسية سبب ما يضعه الفرد من قيمة عالية لذاته وإنجازاته وعندما يواجه موقف يهدد ذاته في المدرسة ينسحب منها ويفضل البقاء على المنزل، أما نظرية المعرفية ترى أن الخوف المدرسي ناتج عن إدراك الطفل لخطر أو موقف يرغمه على تجنب المدرسة.

كما أن لعملية تشخيص دورها في تفسير المخاوف المدرسية وهذا ما سوف نتطرق إليه في العنصر التالي بعنوان تشخيص الخوف المدرسي.

2-8- تشخيص الخوف المدرسي:

يؤكد الدارسون على ضرورة التشخيص الدقيق للخوف من المدرسة لتجنب الخلط بين أعراض الخوف من المدرسة وأعراض اضطرابات أخرى تكون متشابهة كالفشل الدراسي، الهروب من المدرسة ويتم تشخيص الخوف من المدرسة عن طريق ما يلي:

لقد أشار كل من "كاهن ونورستين وكارل(1981)Kahen, Nursten and Carroll" إلى أن كل حالة من حالات الخوف من المدرسة تتضمن مجموعة من التصورات المختلفة عن غيرها مثل: الاعتبار الشخص الداخلي للطفل والعوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية لذلك اقترحوا أربعة مجالات كأسباب منطقية لخوف الطفل من المدرسة والتي تجعل كل مرشد قادر على وضع تشخيص دقيق والمجالات الأربعة هي كالتالي:

- العمر الزمني وعلاقته بالعوامل النمائية.
- التفاعل الفعال مع الأم، الأسرة، المجتمع.
- ديناميات البيئة النفسية الداخلية.
- نظرة الطفل نحو أعراض كاغتراب الأنا.**(أغياث سالمة، 2019،ص 159).**

وغالبا ما يتم تشخيص الخوف من المدرسة عن طريق الأعراض التالية:

- قلق شديد مرتبط بانفصال الطفل عن ذويه.
- يعاني الطفل من شكاوي جسمية متنوعة في الساعات الأولى من قبل ذهابه إلى المدرسة مثل: الصداع، آلام المعدة، الغثيان، القيء...الخ.

•علامات متكررة من الانزعاج والقلق الحـاد مثل: رغبة الطفل في العودة إلى المنزل عندما يكون في المدرسة.

•البقاء في المنزل مع معرفة الوالدين بذلك.

•الرفض المستمر للذهاب إلى المدرسة والبقاء في البيت.

• الغياب عن المدرسة دون سبب وجيه خمس مرات على الأقل في الفصل الواحد.**(العاسمي، 2015،ص 155-156).**

وحسب الدليل التشخيصي الرابع DSM-IV والخامس DSMمصنف في DSM-IV: فنجد أن الخوف المدرسي ضمن اضطرابات قلق الانفصال (309-21) وكذلك ضمن الرهاب الاجتماعي (اضطراب القلق الاجتماعي) (300-23) وكذلك مصنف في DSM-5 ضمن اضطرابات قلق الانفصال(F93-0) وكذلك ضمن الرهاب الاجتماعي.(اضطراب القلق الاجتماعي) **10**-F40 **(عوامة، دليل،2022، ص 20)،**

وتتمثل الأعراض في اضطرابات قلق الانفصال بما يلي:

- قلق مفرط وغير مناسب تطوريا يتعلق بالانفصال عن البيت أو الأشخاص الذين يتعلق بهم كما يتجلى بثلاثة أو أكثر من التالي:
- ضيق مفرط معاود عند توقع أو حدوث الانفصال عن البيت أو الأشخاص الذين يتعلق بهم بشدة.
- قلق مستمر ومفرط يتعلق بالفقد أو بحدوث أذى محتمل للأشخاص الذين يتعلق بهم بشدة.
- قلق مستمر ومفرط من أن حادثا مشؤوما سيقود إلى الانفصال عن الشخص يتعلق به بشدة مثل لفقدانه أو خطفه.
- ممانعة مستمرة أو رفض الذهاب إلى المدرسة أو إلى مكان آخر بسبب الخوف من الانفصال.
- الخوف المستمر أو بإفراط أو مصانعه لأن يكون وحيدا أو بدون أشخاص يتعلق بهم بشدة أو بدون وجود بالعين ذوي أهمية في مواضيع أخرى: **(جهاد حمد، دس، ص 91).**
- مصانعه مستمرة أو رفض الخلو د إلى النوم دون أن يكون على مقربة من شخص يتعلق به بشدة أو أن ينام بعيدا عن البيت.
- كوابيس متكررة تتضمن موضوع الانفصال.

- شكاوي متكررة من أعراض جسدية (مثل الصداع أو آلام المعدة أو الغثيان أو الإقياء) حين يحدث أو يتوقع الانفصال عن شخص شديد التعلق به .
- مدة اضطراب هي على أقل 4 الأسابيع.
- البدء قبل العمر 18 سنة.
- يسبب الاضطراب ضائقة مهمة سريرياً أو إخلالا في الأداء الاجتماعي أو الأكاديمية أو مجالات وظيفية أخرى.
- لا يحدث الاضطراب حصرا في سياق اضطراب نمائي شامل أو فصام ذهاني آخر وعند المراهقين والبالغين لا يفسره اضطراب الهلع مع رهاب الساح. (**تيسير حسون، دس، ص 127**).

نستنتج مما سبق أهمية عملية تشخيص في الكشف عن الخوف المدرسي لدى التلاميذ التي تساعد بدورها في مجابهة الخوف والعمل على إحداث التغيير الإيجابي في سلوك الطفل الخائف من المدرسة وكما تساعد بدرجة كبيرة في عملية العلاج بحيث يجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة واستخلاصها في طرق والأساليب التي تساعد على العلاج وهذا ما سنتطرق إليه.

2-9- طرق علاج الخوف المدرسي:

تعددت أنواع العلاج الخوف من المدرسة بين الباحثين والمختصين كل بحسب وجهة نظره كما أنه يتحقق علاج الخوف المدرسي بتضافر الجهود وتعاون كل من الأسرة والمدرسة والمعلم ومن الطرق والأساليب المستخدمة في علاج الخوف من المدرسة لدى التلاميذ نجد:

2-9-1- العلاج النفسي للخوف المدرسي:

يقوم العلاج النفسي بالكشف عن الدوافع المكبوتة والأسباب الحقيقية وراء الخوف.

العلاج النفسي عن طريق الاستبصار:

وهو نوع من العلاج النفسي المتعمق الذي يهدف إلى الكشف عن صراعات التلميذ وتبصيره بها ومساعدته على حلها وتنمية ثقته بنفسه وبمن حوله وتعديل مفهومه عن ذاته والاتجاهات نحو والديه وأخواته وأصدقائه ومعلميه، ويضاف إلى تبصير التلميذتبصيرالوالدين والمعلمين وكل من له

علاقة بالتلميذ حتى يساهم في علاجه بالعلاج الذي يعتمد على حد كبير بالتعاون مع الوالدين والمدرسة في ضوء هذه النظرية يتضح أن علاج الخوف المدرسي يمر:

●تكوين علاقة طيبة مع التلميذ ← استثارة خبرات التلميذ السابقة← مساعدة التلميذ على تحويل هذه الخبرات نحو المعالج النفسي + مساعدته على إدراك هذه الخبرات عن طريق الاستبصار ثم نقلها إلى الواقع مما يساعد على تقليل حدة التوتر نحو المدرسة ومن ثم العودة إلى المدرسة.**(عبد العزيز محمد، 2011،ص 101).**

2-9-2- العلاج السلوكي:

يهدف العلاج السلوكي إلى تعديل السلوك ويتم ذلك عن طريق تحديد السلوك المطلوب تعديله والظروف التي يحدث فيها ذلك السلوك وتعديل العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب، ويحدث ذلك عن طريق إضعاف استجابات الخوف عند الطفل الذي يعاني من المخاوف المدرسية، وتقوية استجابات عدم الخوف من الموضوعات التي تعلم الخوف منها.**(أحمد الزغبي، 2013،ص 67).**

2-9-3- العلاج الأسري:

ينبغي على الوالدين تدريب الطفل على التخلص من خوفه من المدرسة بالقيام بزيارات متعددة مع طفل قبل بدء العام الدراسي قدر الإمكان وعن طريق حضور حفل يتخلله فترات ترفيهية أو نشاط رياضي معين حتى يتعود على مشاهدة المعلمين ويخرج بانطباع إيجابي.

●إعطاء صورة جميلة عن مدرسة والمعلم.

●مساعدة الطفل عن اكتساب المهارات التكيفية اللازمة لتفاعل والتواصل في المدرسة.

●مساعدة الطفل على اكتساب المهارات اللازمة للنجاح الدراسي مثل المذاكرة.

●إزالة المصادر المسؤولة عن خوف الطفل من المدرسة مثل: تعرض للعقاب البدني من قبل المعلمين أو زملائه، أو التهديد من قبل الأسرة في حالة الفشل وغيرها.**(أغياث سالمة، 2019،ص 189).**

طرق أخرى في علاج المخاوف المدرسية:

2-9-4- تقليل الحساسية واشراط المضاد:

إن الهدف من هذه التقنية هي مساعدة الأطفال لصبحوا أقل حساسية أو لا يستجيبوا للموضوعات التي تثير خوفهم، فعندما يتم إقران موضوع الخوف أو الفكرة المثيرة له بأي حدث سار "اشراط" مضاد، فإن حساسيته تقل،فعلى سبيل المثال: يمكن أن يقوم الطفل بتمثيل بعض الأدوار في المنزل ،مثلا في غرفة، أنه المعلم وهو يدرس بعض التلاميذ كخطوة أولى للتغلب على خوفه من معلمه أو أن يقرأ قصصا تتناول دخول طفل إلى مدرسة لأول مرة.**(عامر بن زكية، 2012،ص 195).**

2-9-5- مكافأة الشجاعة:

وهي مكافأة الطفل كلما تقدم خطورة في تحمل المواقف المخيفة وتقديم الجوائز، وكون الطفل يتحمل جزء من موقف يخيفه فيجب مكافئته عليه، كذلك الأمر بالنسبة للخوف من المدرسة فمثلا طفل يخاف من المدرسة يشكو ألام جسمية وأثبتت النتائج السلبية للفحصالطبيأنها مؤشر واضح على الخوف فيجب أن يرسل الطفل إلى المدرسة وأن يمتدح لمداومته وتتم مكافأة التقدم الذي يحرزه الطفل والابتعاد من تعزيز الخوف بأي شكل من أشكال.**(أحمد الفوال، 2006،ص 24).**

2-9-6- التفكير بإيجابية وكسب ثقة النفس:

يحتاج الطفل إلى التدريب على التفكير الإيجابي في المواقف التي تسبب له الخوف، لأن التفكير الإيجابي يعود إلى مشاعر هادئة وإلى سلوكيات مشجعة، كذلك يتم تعويد الطفل الاعتماد على نفسه، وتنمية الثقة في النفس، وتشجيع النجاح والشعور به.**(صاموئيل حبيب، 1989،ص 41).**

من خلال ما سبق يتضح لنا أن تعدد أساليب وطرق علاج التي تساهم في القضاء وتخفيف المخاوف المدرسية التيتواجه الطفل في المرحلة الابتدائية بحيث تختلف بين علاج أسري وسلوكي ونفسي، بإضافة إلى طرق إضافية كالعلاج بالمكافأة وتقليل الحساسية، كما يتحقق هذا العلاج بتظافر جهود كل من الأسرة والمدرسة والمعلم.

خلاصةالفصل:

نستخلص من خلال هذا الفصل أهمية دراسة الخوف من المدرسة وماله من انعكاسات ونتائج سلبية على أداء التلاميذ وصحتهم النفسية والجسمية، فهذه المخاوف تقيد الطفل وتلحق الضرر به، كما تستمر معه في مراحل عمره، فتظهر لدى تلميذ اضطرابات نفسية تؤثر على قدراته المعرفية وتحصيله الدراسي كما تؤثر بدرجة كبيرة على علاقاته الاجتماعية وتكيفه الدراسي، لذا وجب علينا أن نولي اهتماما أكبر لمخاوف الأطفال والتعرف عليها والعمل على حد منها ومعرفة الأسباب المؤدية إلى ، بالإضافة إلى أهم البرامج والأساليب العلاجية التي تساهم في تخلص من المخاوف المدرسية، حتى يتمكن الطفل من تحرر من الخوف وممارسة وظائفه بشكل عادي.



الفصل الثالث:
صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

1- مفهوم صعوبات التعلم.

2-تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

3- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

4- تصنيف صعوبات التعلم.

4-1- صعوبات التعلم النمائية.

4-2- صعوبات التعلم الأكاديمية.

أولا: صعوبات تعلم القراءة.

1. مفهوم صعوبات تعلم القراءة.
2. أنواع صعوبات تعلم القراءة.
3. أعراض صعوبات تعلم القراءة.
4. العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة.
5. تشخيص صعوبات تعلم القراءة.
6. علاج صعوبات تعلم القراءة.

ثانيا: صعوبات تعلم الكتابة.

1. مفهوم صعوبات تعلم الكتابة.
2. أنواع صعوبات تعلم الكتابة.
3. أعراض صعوبات تعلم الكتابة.
4. العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة.
5. تشخيص صعوبات تعلم الكتابة.
6. علاج صعوبات تعلم الكتابة.

ثالثا: صعوبات تعلم الحساب.

1. مفهوم صعوبات تعلم الحساب.
2. أنواع صعوبات تعلم الحساب.
3. أعراض صعوبات تعلم الحساب.
4. العوامل المسببة لصعوبات تعلم الحساب.
5. تشخيص صعوبات تعلم الحساب.
6. علاج صعوبات تعلم الحساب.

خلاصة الفصل

تمهيد

يمثل موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات التي لاقت اهتماما من قبل المربين والمختصين في الآونة الأخيرة، وذلك لما لها من تأثير على التلميذ وتحصيله الدراسي، فلقد تعددت واختلفت وجهات النظر حول صعوبات التعلم والأسباب المؤدية لهذه الصعوبات.

وتعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية أحد أنواع صعوبات التعلم المنتشرة في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وطرق الكشف عنها عبر مجموعة من المؤشرات التي توضح أن التلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة أو الكتابة أو صعوبة في الحساب،ويأتي هذا الفصل ليشمل أولا صعوبات التعلم مفهومها، محكاتتشخيصها،أهم النظريات المفسرة لها،وتصنيفها ،ثم تفصيل في صعوبات التعلم الأكاديمية بداية بصعوبات تعلم القراءة وثانيا صعوبات تعلم الكتابة وأخيرا صعوبات تعلم الحساب.

1- مفهوم صعوبات التعلم:

لقد قدمت العديد من التعريفات المختلفة لصعوبات التعلم، بحيث يرجع هذا الاختلاف إلى تعدد وجهات النظر بين الباحثين وعلماء النفس والتربويين وكذلك المنظمات الحكومية وغير الحكومية، فكل منها يؤكد على أبعاد وجوانب معينة من تعريفه، وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات:

يعتبر صامويل كيرك (1963) أحد علماء التربية الخاصة ومن أوائل المهتمين بموضوع صعوبات التعلم حيث وضع تعريف لصعوبات التعلم وأشار بأنها الحالة التي يظهر فيها التلميذ مشكلة أو أكثر من قدرته على استخدام اللغة بشكل سليم، أو على فهم ما يقرأه أو في القدرة على القراءة أو الكتابة أو التفكير أو العمليات الحسابية البسيطة مثل: الجمع أو الطرح أو القسمة، ومنالممكن أن يكون السبب وراء ذلك صعوبة الإدراك عنها لتلميذ نتيجة لإصابة بسيطة في الدماغ.(**تيسير كوافحة، عمر عبد العزيز، 2003،ص 116**).

أما تعريف مكتب التربية الأمريكي (1997)يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى اضطراب في واحدة من أكثر العمليات النفسية الأساسية المنضمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر من خلال نقص القدرة على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي، أو الحساب ويتضمن هذا المفهوم حالات الصعوبات الإدراكية الدماغية، خلل بسيط في وظائف المخ، الديسليكسيا، العجز في القراءة، الحبسة (الأفيزيا) النمائية، ولا يتضمن الحالات الخاصة للأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع الإعاقات الحسية البصرية أو السمعية أو الإعاقات البدينة كما لا يتضمن هذا المصطلح حالات التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو ذوي العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية.(**جبريل العريشي، 2013،ص 14**).

ويرى السرطاوي (2001) بأن صعوبات التعلم هي حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتؤثر هذه الصعوبات على نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف شدة تلك الصعوبات.(**سليمان يوسف،2011،ص 23**).

ويشيرمصطفى الزيات(2007) إلى أن صعوبات التعلم لا تعزى إلى سوء أو ضعف تدريس، بل هي نتيجة قصور عمليات التجهيز التي ترتبط بالمحددات العصبية وعلى نحو خاص منطقة التجهيز والمعالجة اللغوية.**(مالك بخيت، 2023،ص 448)**.

من خلال الاطلاع على (DSM5)حول ما ورد بخصوص صعوبات التعلم نجد هذا الأخير حدد هذه الاضطرابات كم يلي: تشير اضطرابات التعلم النوعية(صعوبات التعلم) Specific learning disorders إلى اضطراب عصبي نمائي ذو منشأ بيولوجي يؤدي إلى خلل على مستوى العمليات النفسية، يرجع الخلل البيولوجي إلى تفاعل عوامل جينية و بيئية و التي تأثر على قدرة الدماغ على استقبال و معالجة البيانات بفاعلية و خاصة البيانات اللفظية و الغير اللفظية، و تتمثل الميزة الأساسية لاضطرابات التعلم النوعية في الصعوبة الدائمة في اكتساب المهارات الأكاديمية المفتاحية(القراءة، الكتابة، الحساب، التعبير)، و لا تعود هذه الصعوبات إلى إعاقة ذهنية أو إعاقة حسية، أو اضطرابات عقلية أو عصبية، أو صعوبات اجتماعية، أو عدم كفاية في التعليم.**(جهاد حمد، د س)**

من خلال التعريفات سابق ذكرها حول مفهوم صعوبات التعلم يمكن تبني التعريف التالي: إن صعوبات التعلم هي ميدان شامل يرجع إلى مجموعة مختلفة من اضطرابات النفسية الأساسية كاضطراب في التفكير أو قصور في الإدراك أو التذكر أو في صعوبات في الاكتساب أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية، كما يفترض أن تكون هذه الصعوبات ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وليست عن إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو من حرمان بيئي أو ثقافي.

2-تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

2-1- تشخيص صعوبات التعلم وفق الدليل التشخيص و الإحصائي الخامس للاضطرابات:يتم التشخيص و فق هذا التصنيف على أساس تحقق المعايير التالية:

أ/ صعوبة تعلم و استخدام المهارات الأكاديمية كما يتضح من وجود عرض و احد على الأقل من الأعراض التالية و التي تستمر على الأقل لمدة ستة أشهر رغم وضع تدخلات تستهدف تلك الصعوبات

- قراءة الكلمات بصورة خاطئة أو ببطء شديد و بجهد على سبيل المثال (يقرأ الكلمات المعزولة بصوت عال بشكل غير صحيح أو ببطء وتردد ، ويخمن الكلمات بشكل متكرر ، ويواجه صعوبة في التعرف على صوت الحرف).
- صعوبة في فهم معنى ما يقرأه مثال(قد يقرأ النص بدقة و لكن لا يفهم التسلسل والعلاقات أو الاستدلالات أو المعاني الأعمق لما يقرأه.
- صعوبة الكتابة (الإملاء) قد يضيف أو يحذف أو يستبدل الحروف و الحركات.
- صعوبات في التعبير الكتابي على سبيل المثال (العديد من الأخطاء النحوية، علامات الوقف ضمن الجمل، تنظيم رديء للفقرات، التعبير الكتابي عن الأفكار غير واضح .
- صعوبة في التحكم في مفهوم العدد، العمليات الحسابية مثل(قصور في استيعاب مفهوم الأعداد و ما تشير إليه و علاقاتها،يحسب بالأصابع من اجل إضافة عدد عوض استخدام العمليات الرياضية مثل زملاءه، يضيع في العمليات الرياضية و يغير الطريقة في كل مرة.
- صعوبة التفكير الرياضي المنطقي(مثال: يواجه صعوبة في تطبيق المفاهيم أو الحقائق أو الإجراءات الرياضة لحل المشكلات الكمية).

ب/المهارات الأكاديمية المتأثرة تكون اقل بكثير من تلك المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني للفرد و تتسبب في إعاقة كبيرة في التحصيل الدراسي أو المهني و أنشطة الحياة اليومية مثلما تؤكده مقاييس الانجاز المعايرية التي يتم تطبيقها فرديا، و التقييم الاكلينيكي الشامل.

ملاحظة : بالنسبة للأشخاص الذين يبلغون 17 سنة فما فوق قد يتم استبدال التقييم المعياري الموحد بالتاريخ الموثق للحالة.

ج/ تبدأ صعوبات خلال السنوات الأولى للمدرسة و لكنها قد لا تتضح بشكل كامل حتى تتجاوز مطالب الفئات الأكاديمية المتأثرة للفرد مثال : في الاختبارات الموقوتة ، قراءة أو كتابة تقارير طويلة و معقدة بمدة محددة ، أعباء دراسية ثقيلة.

د/ لا يتم تفسير صعوبات التعلم بشكل أفضل عن طريق الإعاقات الذهنية أو حدة السمع أو البصر الغير المصححة أو الاضطرابات العقلية أو العصبية الأخرى أو المشكلات النفسية و الاجتماعية أو عدم إتقان لغة التعلم أو عدم كفاية التعليم .

ملاحظة : المعايير التشخيصية الأربعة لابد أن تعتمد أو يتم التحقق منها بناءا على الملخص التاريخي للحالة ، (تاريخ النمو, التاريخ الطبي ,الأسري,التربوي) ,التقارير المدرسية و التقييم التربوي النفسي .

طريقة الترميز :

يتم تحديد كل المجالات التي يمسها الاضطراب (المهارات الأكاديمية) حينما يكون اضطراب أو أكثر من مجال ، كل واحد منها يرمز لوحدة مثلما هو موضح

تحديد الشدة :

ضعيف : بعض الصعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية في مجال أو اثنين منها و لكن شدتها ضعيفة تسمح للفرد بتعويض و أداء وظائفه حينما يتلقى المساندة الملائمة أو توفير الوسائل المساعدة و خاصة في السنوات الأولى للمدرسة .

متوسط : صعوبات ملحوظة في تعلم المهارات في مجال أكاديمي واحد أو أكثر بحيث من غير المرجح أن يصبح الفرد ماهرا دون بعض فترات التدريس المكثف و المتخصص خلال السنوات الأولى وقد تكون هناك حاجة للإقامة لتلقى الخدمات الداعمة في جزء على الأقل من اليوم في المدرسة أو في مكان العمل أو المنزل لاستكمال الأنشطة بدقة و كفاءة.

- **شديد:** صعوبات تعلم شديدة تمس مجالات أكاديمية عديدة بحيث لا يستطيع الفرد التعلم دون المساعدة المكثفة و المتخصصة و المستمرة لمعظم السنوات الدراسية حتى مع وجود مجموعة من أماكن الإقامة و الخدمات المناسبة في المنزل أو في العمل أو المدرسة، ليكون الفرد قادرا على إكمال النشاطات بكفاءة.**(جهاد حمد، د س، ص 35-36)**

كما يؤكد العلماء على وجود مجموعة من المحكات التي تستخدم أيضا في تشخيص الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلم،

2-2- محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم :

2-2-1- محك التباعد أو التباين:

هو التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء وقد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية، وينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، أو يكون التفاوت بين القدرة العقلية العامة أو القدرة الخاصة، والتحصيل الدراسي، فمثلا قد يكون تباين المستوى التحصيلي والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، أو التعبير الكتابي أو القدرة على فهم المهارات الأساسية القراءة أو الفهم أو القدرة على القيام بالعمليات الحسابية، ولابد من إشارة أن هناك تحفظات حول جانبي هذا المحك المتمثل بالقدرات العقلية والتحصيل الدراسي، فليس سهلا أن نحدد بدقة القدرات العقلية للفرد، فإذا اعتمدنا على اختبارات الذكاء فهي لا تعطي كل القدرات والتفكير الابتكاري، أما بالنسبة للتحصيل الدراسي فهو يتأثر بالواقعية والقيادية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية كما قد لا يتسم بالموضوعية، وقد يفتقر إلى الصلاحية والموثوقية.**(ريما خضر، 2007،ص 38)**.

2-2-2-محك الاستبعاد:

هو الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والإعاقة الانفعالية مشتركة، أي عندما يجري تعريف صعوبات التعلم يستثني من ذلك الإعاقات الأخرى ذات المظاهر المشتركة كالإعاقة العقلية والانفعالية والحسية ويمكن الاستفادة من هذا المحك كموجه ومرشد للتعرف على صعوبات التعلم.**(قحطان الظاهر، 2008،ص 28)**.

2_2-3- محك التربية الخاصة:

وهذا ما يشير إلى أننا لايمكن أن نقوم بتعليم هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بالطرق أو الأساليب والوسائل العادية التي نستخدمها مع الأطفال غير المعوقين في المدرسة ، وأننا وإذا ماأردنا أن نقوم بتعليمهم المهارات الأكاديمية المختلفة فإن ذلك ينبغي أن يتم عن طريق مايتم إتباعه في التربية الخاصة من طرق وأساليب ووسائل تتفق معهم وذلك بما يساعدهم على تنمية وتطوير مثل هذه المهارات.**(عادل عبد الله،2010،ص359)**.

2-2-4- محك المشكلات المرتبط بالنضوج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل إلى لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية والقراءة والكتابة، مما يعوق تعليمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح تصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور برجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.**(مصطفى النمش، 2012،ص 87)**

2-2-5- محك العلامات النيورولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الوظائف الإدارية، وهذا ما يؤدي إلى قصور في الإدراك الانفعالي والاجتماعي والشخصية العامة.**(بكري عبد الحميد، 2016،ص 542).**

من خلال ما تم ذكره نلاحظ تعدد الأدوات والأساليب التي تستخدم في التشخيص صعوبات التعلم وتمييزها عن باقي الإعاقات وأشكال التأخر التربوي و فبداية تم التعرف تشخيص صعوبات التعلم عبر الدليل التشخيصي الإحصائيDSM5بإضافة إلى خمس محكات تتفق أن صعوبات التعلم ليست ناتجة عن إعاقة عقلية أو حسية أو انفعالية، ووجود تباعد بين تحصيل الطفل وقدراته.

وبعد التعرف على أهم المحكات المشخصة لصعوبات التعلم سوف نتطرق إلى أهم النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

3- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

لقد تعددت النظريات المفسرة لصعوبات التعلم بتعدد وجهات النظر بين الباحثين والمختصين بهذا المجال حول الأسباب الحقيقة وراء ظهور صعوبات التعلم ومن أهم هذه النظريات نذكر:

3-1- النظرية النيورولوجية:

تفترض هذه النظرية وجود أساس نيورولوجي لصعوبات التعلم حيث يؤدي الخلل الوظيفي بالمخ إلى تغيير وظائف معينة تؤثر على مظاهر معينة في سلوك الطفل أثناء التعلم مثل: عسر القراءة أو اختلال الوظائف اللغوية، وفقا لهذه النظرية تنتج صعوبات التعلم عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ، والخلل في العوامل الكيميائية الحيوية التي تؤدي إلى قصور التوازن الكيميائي في الجسم مما يؤثر على كيمياء المخ وخلاياه ويؤدي إلى حدوث خلل بسيط في الأداء الوظيفي للمخ.(**عادل عبد الله ، 2010، ص370**).

3-2- النظرية التطورية (النمائية):

تركز هذه النظرية على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى النضج الطفل، يشير أصحاب هذه النظرية أن سبب الصعوبة يرجع إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية والتي تسبب فشلا في تعلم المواد الأكاديمية، وقد اقترح "بياجيه"أن النمو المعرفي أو الإدراك يتكون من مراحل مختلفة ومنفصلة، ويذكر أصحاب هذه النظرية أ ن أطفال ذوي صعوبات التعلم مثلهم مثل الأطفال العاديين ولكن يوجد بعض التأخر في النمو المعرفي لدى هؤلاء الأطفال وتأخر في النمو الإدراكي والمهارات الخاصة حيث يعتمد الطفل ذو صعوبة التعلم على العمليات الحسية عند التعامل مع الأشياء،كما أنهم يتأخرون إجمالياً في اكتساب العمليات الحسية يؤخر الوصول إلى مستويات إجرائية متقدمة للتفكير مما يؤدي إلى صعوبات في التعلم.(**محمودسالم، 2006، ص47**).

3-3- النموذج السلوكي:

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي ترجع لاستخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة، وكثرة ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيل للتلميذ.(**سليمان عبد الواحد ، 2010،ص 67**).

3-4- نظرية تجهيز المعلومات:

تنظر هذه النظرية إلى أن المخ الإنساني على أنه أشبه بجهاز الحاسوب الآلي لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات، ثم تحليلها فيستخدم التلاميذ ذو صعوبات التعلم طرق لتجهيز المعلومات لا تسمح لهم باستفادة الكاملة من كفاءتهم العقلية أو عدم القدرة على التخلي عن الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها بأخرى ملائمة.

ويرى مصطفى كامل أن طريقة أطفال ذوي صعوبات التعلم في تشغيل المعلومات تعتبر مصدرا أساسيا في تفسير هذه الصعوبات حيث يختلف الأطفال الاندفاعيون والمتريثون في أساليب تشغيلهم للمعلومات، حيث يفضل الاندفاعيون النظرة الكلية للأشياء، مما يتطلب استجابات أقصر زمنا، بينما يفضلا لمتريثون فحص التفاصيل مما يفسر اختلاف المجموعتين في سرعة إنجازهم المهام التعليمية.**(مراد علي عيسى، 2006،ص 21).**

3-5- نموذج العمليات النفسية:

يركز هذه النموذج على التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذو صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم في حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي، وعلى هذا نجد العمليات النفسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط.**(أسماء خوجة، 2019، ص41).**

بعد العرض السابق للنظريات المفسرة لصعوبات التعلم يتضح أن هناك تباين في تفسيرها لهذه الصعوبات، فنجد أن النظرية النيورولوجية أرجعت الصعوبات إلى اضطراب في الخلل الوظيفي للمخ، أما النظرية النمائية فأرجعت الصعوبات لقصور في مستوى النضج وتأخر في عمليات المعرفية، أما المدخل السلوكي فيرى أن سبب الصعوبات هي طرائق التدريس غير الملائمة مع قصور في السلوكيات المتعلمة،بينمانموذج تجهيز المعلومات أرجع الصعوبات إلى قصور في الاستراتيجيات المهارات المعرفية، وتجدر الإشارة بأنه لا ينبغي الاعتماد على واحدة من النظريات المقدمة وتجاهل الأخرى وذلك لأهمية العوامل الموجودة في كل نظرية، وهذا ما يدفعنا إلى إتباع منظور متعدد الأبعاد

والذي يشمل على فروض من كل تلك النظريات السابق ذكرها لأنها النظرة الأشمل والأنسب والأكثر تكاملا.

4- تصنيف صعوبات التعلم:

نظرا لتعدد اختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذو صعوبات التعلم، حاول البعض إعطاء تصنيفات لصعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة حيث تصنف صعوبات التعلم إلى صنفين وذلك حسب التصنيف الأكثر شيوعا الذي قام به كيرك وكالفت (Kirk &Kalvant) الذي يصنف صعوبات التعلم إلى:

1)صعوبات التعلم النمائية.
2)صعوبات التعلم الأكاديمية.

4-1- صعوبات التعلم النمائية:

وهي تتعلق بما يطلق عليه باضطراب في العمليات النفسية الأساسية وتتضمن:

أ) صعوبات أولية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة).
ب) صعوبات ثانوية (التفكير، اللغة الشفهية، حل المشكلة).

ويقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.**(بلمختار عبد القادر، أسيا عبد الله، 2022، ص1043).**

4-2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية إذ أن عدم قدرة الطفل على تعلم المهارات الإدراكية السابقة يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التالية من عمره، فهي نتيجة قصور في عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير حيث يتعرض الطفل

إلـى صـعوبات فـي القـراءة والكتابـة والتهجئـة والتعبيـر الكتـابي والإملائـي.**(مصـطفى الـنمش، 2012،ص118).**

ويعرفها "الدهمشي"على أنها مشكلات التي تظهر لدى الأطفال في عمر المدرسة، ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على الصعوبات الخاصة بالقراءة والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب ويستخدم هذا المصطلح لوصف الأطفال الذين يظهرون تباينا كبيرا بين قدرتهم الكامنة على التعلم (الذكاء) وبين تحصيلهم الأكاديمي في المجالات السابقة حتى بعد تزويدهم بالتعليم المدرسي المناسب.**(محمد الدهمشي، 2007، ص172).**

وعليه فإن صعوبات التعلم الأكاديمية ترتبط ارتباطا وثيقا بصعوبات التعلم النمائية، وأي قصور في العمليات الأساسية (الانتباه، الإدراك، التذكر) يؤدي إلى صعوبات التعلم الأكاديمية المرتبطة بمهارات القراءة والكتابة والتهجئة والحساب، وعليه سنتناول في الدراسة الحالية على صعوبات التعلم الأكاديمية والمتمثلة في ثلاث صعوبات أكاديمية بداية بصعوبة القراءة ثم صعوبة الكتابة وأخيرا صعوبة الحساب وهي كالآتي:

أولا :صعوبات تعلم القراءة

قبل التطرق إلى مفهوم صعوبات القراءة لابد من التعرف على مفهوم القراءة التي تعرف بأنها عملية فيزيولوجية عقلية يتم فيها تحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة وهي عدم القدرة على التعرف الصحيح للحروف والكلمات وتحويلها لقيم ومعاني.

1- مفهومصعوبات تعلم القراءة:

يقترن مصطلح صعوبات تعلم القراءة بمصطلح عسر القراءة (Dyslexia) والذي عرفه (فريرسون) أنه "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية" وتعد الصعوبات القرائية من أكثر الحالات انتشارا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم.**(جمال مثقال ، 2015، ص109).**

كما تعرفها الجمعية العالمية لعسر القراءة أنها صعوبة خاصة عصبية المنشأ تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والهجاء السيئ، وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة

تصيب المكون الفونولوجي للغة ودائما غير متوقعة عند الأفراد إذ اقترنت بقدراتهم المعرفية الأخرى، مع توفر وسائل التدريس الفعالة والنتائجلثانوية لهذه الصعوبة.**(حمدي أم الخير، 2004،ص 15)**.

في تعريف أخر لأحد خبراء الديسلكسيا(G-Pavilailis) يصفها بأنها إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرا واستقبالا شفهيا أو كتابة، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام والاتصال بالآخرين.**(أحمد حمزة، 2008،ص 54)**.

كما يرى "عبد المالك القنيفي" أن صعوبة القراءة تتمثل في ضعف أو صعوبة في تعلم القراءة والتهجي وقصور في التعامل مع ما هو مكتوب، قد تكون أسبابها عضوية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ، وهو نمط يصيب القدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة، أو الاستيعاب أو تحليل الكلمة وتركيبها وقد يظهر ضعف في تمييز الحروف، وعدم القدرة على التعامل مع العديد من مظاهر الصعوبات الخاصة بالقراءة.**(القنيفي عبد المالك، 2017،ص 260)**.

وعليه يمكن تقديم تعريف لصعوبات تعلم القراءة بأنها: عدم قدرة التلميذ على قراءة الحروف والكلمات قراءة صحيحة سواء جهرية أو صامتة وعدم القدرة على إنتاج الأفكار والتعبير عنها، إما بسبب خلل وظيفي مؤقت أو بسبب ضعف الاستيعاب خارج عن نطاق أي إعاقة عقلية أو حسية وغير مرتبط بعوامل ثقافية أو بيئية أو مستوى ذكاء عند التلميذ.

2- أنواع صعوبات تعلم القراءة

تصنف صعوبات تعلم القراءة إلى عدة أنواع نذكر منها:

2-1-عسر القراءة الفونولوجي:

يعتبر هذا النوع الأكثر انتشارا بين الحالات فالقارئ يستعمل الطريقة الكلية لهذا نجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة والكلمات وبالتالي يجد صعوبة في عملية التجميع هذا ما يؤدي إلىخطأ في عملية التحليل الفونولوجي، لكنه بإمكانه أن يقرأ الكلمات لكن ببطء، إلا أنه لا يقوم بأخطاء دلالية.**(فتيحة بن سعدون، 2016،ص 27)**.

2-2-عسر القراءة السطحي:

ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة، وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة، فالتعرف البصري الأوتوماتيكي ،لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية.(**أحمد فرحات، عمار بن ناجي، 2019،ص 72**).

2-3-عسر القراءة المختلط:

إن عسر القراءة المختلط يتميز بصعوبات في قراءة الكلمات ذات النطق غير العادي (كلمات مخترعة تسمح باختيار القدرة على قراءة كلمة غير معروفة) ويبدو أن هذه الصعوبات ناتجة عن وجود نوعين من النقص المعرفي هما: خلل وظيفي صوتي مماثل للخلل الموجود في حالات عسر القراءة الصوتي، خلل بصري انتباهي مماثل للخلل الموجود في عسر القراءة السطحي.(**لعرابة هدى، 2022،ص 39-40**).

3- أعراض صعوبات تعلم القراءة:

هناك العديد من الأعراض التي تميز ذوي صعوبات القراءة عن غيرهم وهي:

3-1- الأعراض المتعلقة بالقراءة:

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

قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات وإغفال بعضها في القراءة.

- عدم القدرة على التركيز في القراءة والقراءة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قلب الأحرف وتبديلها (عسل، لسع).(**فكري لطيف متولي، 2015،ص 225**).

3-2- الأعراض المتعلقة بالكتابة:

- خط رديء مشوش (ملخبط).
- ميل السطر إلى الأعلى أو إلى الأسفل، أو تماوج الأسطر.
- تباين في أحجام الحروف والكلمات.

•تباين في المسافات بين الحروف والكلمات.(**أحمد حمزة، 2008، 63**).

3- الأعراض المتعلقة بالقراءة بصوت مسموع:

•صعوبة أو أخطاء في الربط بين كلمات الجملة.

•أخطاء في التلفظ في نطق الكلمة المكتوبة ونطقها صوتيا.

•البطء الواضح في نطق ما يقرأ من كلمات.(**ماهر عبابنة، 2010،ص 63**).

4- الأعراض المتعلقة بالذاكرة:

•صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات من بصرية إلى سمعية.

•ضعف وسريع النسيان بالنسبة لتهجي الكلمات أو أرقام الحساب (عمليات الضرب والقسمة).

5- الأعراض المتعلقة بالحركة:

•النشاط الزائد أو البطء مع عدم القدرة على التركيز.

• صعوبة في المحافظة على توازن الجسم، وضعف التركيز العضلي الحركي.(**فكري متولي، 2015،ص 226**).

6- الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي:

•سريع الغضب

•مندفع.

•بعض الحالات من الفوبيا، كالخوف من الظلام، الأماكن المرتفعة.

•مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقد الثقة بالذات.(**أحمد حمزة، 2008،ص 64**).

وعليه يمكن القول أن هذه الأعراض تساعد المختصين والمدرسين للكشف مبدئيا على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، فهذه الأعراض تتباين وتختلف من فرد إلى آخر ولا توجد عند فرد واحد، كما لابد من توفر هذه الأعراض في حالة واحدة وذلك لما يتطلبه التشخيص.

4- العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة:

تتعدد العوامل المسببة في ظهور صعوبات تعلم القراءة بتعدد التفسيرات المختلفة من قبل الباحثين والمختصين، فمنهم من يرجعها لعوامل جسمية أو نفسية أو بيئية، وفيما يلي عرض لأهم هذه العوامل:

أولا: العوامل الجسمية: وتشمل ما يلي:

1- الإضطرابات البصرية: تحتاج القراءة لحاسة بصرية قادرة على القيام بمهامها، فأي قصور في حاسة البصر يؤثر في استعداد الطفل لتعلم القراءة، كما تشير معظم الدراسات إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة البصرية يجدون صعوبة في القراءة أكبر من نسبة الأطفال الذين لا يعانون من هذه الصعوبة.**(أسماء خوجة، 2019،ص 59).**

2- الإضطرابات السمعية: تكشف كثير من البحوث عن الارتباط المباشر بين العيوب السمعية للصحة والتخلف في القراءة عند الطفل، فمعظم طرائق التدريس للقراءة تعتمد في مراحل الأولى من حياة الطفل تعتمد إلى حد كبير على ما يعطيه المعلم من تعليمات وتوجيهات شفوية، وعلى ذلك يفتقد الطفل الذي لا يسمع جيدا إلى الكثير مما يتمتع به غيره من الأطفال.

3- اضطراب السيطرة الجانبية: ويقصد بها تفضيل استخدام أحد أجزء الجسم على الجانب الآخر (عين، يد، قدم، أذن)، فقد دلت نتائج عدد من الباحثين إلى ان هناك علاقة بين القدرة على القراءة والسيطرة الجانبية، فالقارئ الجيد لديه يد مسيطرة أما القارئ الضعيف فلديه يد مختلطة السيطرة كما أن القارئ الضعيف هو قارئ مرتبك ومتردد في قراءته ما بين اليمين واليسار.**(محمودسالم، 2006،ص 148).**

ثانيا: العوامل النفسية:

تتعدد العوامل النفسية التي تسبب صعوبات ومشكلات تعلم القراءة، ويؤكد الباحثين والعلماء على إسهام هذه العوامل بشكل كبير في إحداث هذه الصعوبات ويمكن حصرها فيما يلي:

1- إضطراب الإدراك البصري: تشير الدراسات على أن اضطراب الإدراك البصري مرتبط بصعوبات القراءة، فالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بـصفة خاصة وذوي صعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات في: التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاف البصري، ومن أشهر الاختبارات لقياس الإدراك البصري اختبار (DTVP).**(مصطفى الزيات، 2007،ص 439).**

2- إضطراب الإدراك السمعي: ويتجلى في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، وعدم القدرة على تمييز تشابه واختلاف بين الكلمات، ضعف عملية الإغلاف السمعي المؤدية إلى قصور في التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها.**(بشقة سماح، 2008،ص 48).**

3- إضطراب الانتباه الانتقائي: يؤثر سلبا على الأداء المعرفي والعقلي المصاحب للقراءة، وتشير الدراسات الحديثة التي أجريت على الانتباه الانتقائي لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة إلى أن هؤلاء الأطفال يفشلون في عمليات الانتباه الانتقائي إذا ما قورنوا بأقرانهم العاديين، ومع ذلك فإن الانتباه الاذ تقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة يتزايد مع العمر الزمني.**(رشا الدهيني، 2017،ص 53).**

4- الاضطرابات اللغوية: فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، مما يعكس لديهم انفصالا بين الفكر واللغة، فضلا عن سوء استخدام الكلمات والمفاهيم وهو ما يعبر عنه باضطرابات اللغوية.**(فتحي الزيات، 2007،ص 429).**

5- اضطراب الذاكرة: فأوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية وتتمايز اضطرابات الذاكرة إلى نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة: اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية.**(بشقة سماح، 2008،ص 49).**

ثالثا: العوامل البيئية:

تساهم العوامل البيئية في الضعف القرائي فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل وعدم اهتمامهم بالتعليم وكثرة عدد الإخوة وضيق المكان كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة ويؤدي إلى ضعف في القراءة، وكذلك بيئة المتعلم من المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي عامل يؤثر على مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التعلم العلمي وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.**(سليمان عبد الواحد ، 2010،ص 310).**

وتشمل العوامل البيئية العواملالمدرسية التي تتمثل في طرق التدريس التي تعكس فشل المعلم في إدراك صعوبات القراءة وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب آخر، فعدم كفاءة طرق التدريس واستخدام

الوسائل التعلمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريس وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دورها في صعوبة القراءة لدى التلاميذ.**(هند العزازي، 2014،ص 40)**.

من خلال ما سبق يتضح أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤدي لصعوبات تعلم القراءة تجتمع معا لتكون عاجزا وعائقا يحول بين الطفل وتقدمه لعوامل نفسية وعوامل بيئية ومدرسية كما أن للمعلم دور إما يكون إيجابيا أو سلبيا في إتقان المعلم للمهارات الأساسية للقراءة والكشف عن صعوبات القراءة التي يعانيها التلميذ وبعد ما تم التطرق إلى العوامل المؤدية لصعوبات القراءة كان لابد من التعرف على كيفية تشخيص صعوبات تعلم القراءة في العنصر اللاحق.

5- تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

يعتبر تشخيص صعوبات تعلم القراءة أمرا ضروريا، فمن المهم أن تجرى عملية التشخيص حتى يتم الوقوف على فهم أفضل لمشكلة وحكم على طبيعة الصعوبة لدى التلميذ، وذلك عن طريق الإجراءات المستخدمة هي كالتالي:

1- التشخيص الرسمي:

يقوم به الخبراء والأخصائيون ويشمل الفحص الطبي ، الفحص النفسي، والتشخيص التربوي حيث يستخدم اختيارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكافية للقراءة ومستوى التحصيل فيها ومن أمثلة هذه الاختيارات.

أ- الاختيار المقنن لتشخيص القراءة: يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظيا وهذه المهارات: المفردات السمعية، الفهم القرائي.

ب- اختيار دورين لتشخيص القراءة: هذا الاختيار يقيس التعرف على الكلمات من خلال قياس المهارات التالية: التعرف على الحرف والكلمات.

ج- اختيار الفهم القرائي (لوايدر هولت، 1986): يقسم هذا الاختيار الفهم القرائي بشكل عام ليشمل معاني المفردات العامة، الفقرة القرائية.**(أسماء خوجة، 2019،ص 64-65)**.

2- التشخيص غير الرسمي:

يقوم به التربويون حيث يقترحون أن التشخيص الغير رسمي أفضل وأحسن من التشخيص الرسمي بحيث يقوم به المعلم داخل الفصل ويكون على النحو التالي:

أولا: تحديد مستويات القراءة:

1- المستوى الاستقلالي: يقصد به قدرة التلميذ على القراءة بإتقان 95% للتعرف على الكلمات، ويستجيب 90% إجابة صحيحة على أسئلة الفهم.

2- المستوى التعليمي: هو مستوى في وسع التلميذ عنده أن يتعرف على 90% من الكلمات ويحصل على درجة أقل من 70% ويستطيع أن يستفيد من توجيه ومساعدة المعلم قراءة.

3- المستوى الإخفاق: وهو مستوى يستطيع أن يتعرف فيه التلميذ على أقل من 90% من الكلمات ويحصل على اقل من 7% في اختيارات فهم القراءة. **(هند العزازي، 2014، ص45).**

ثانيا: أساليب تحديد مستوى القراءة:

يقوم المعلم بإتباع الإجراءات التالية:

1- تطبيق اختيار للقراءة الجهرية لقطعة يختارها المعلم.

2- تطبيق اختيا ر في القراءة الصامتة حيث يطلب من التلميذ قراءة القطعة ويسأل عنها لتحديد مستوى فهمه لها.

3- اختيار الطفل في قراءة كلمات منفصلة في سياق معين.

4- تطبيق اختيار تمييز الكلمات المكتوبة أمام بصر الطفل.**(يوسف الأحرش، محمد الذبيدي، 2008، ص198-199).**

ثالثا: تحديد الأخطاء في القراءة:وتتمثل في:

1- الحذف: حذف الكلمات في القراءة وأحيانا يحذف جزء من الكلمة المقروءة.

2- الإدخال: إدخال كلمة ليست موجودة أثناء القراءة.

3- الإبدال: إبدال الكلمة بأخرى أثناء قراءة الطفل.

4- التكرار: تكرار الكلمات أو جمل ناقصة لا يعرفها الطفل.

5- الأخطاء العكسية : يميل الطفل إلى قراءة الكلمة معكوسة في بعض الأحيان.

6- القراءة السريعة وغير الصحيحة: يميل الأطفال إلى قراءة غير صحيحة.

7- القراءة البطيئة: قراءة ببطء ويكون ذلك بمثابة عادة بالنسبة لهم نتيجة التركيز على الرموز.

8- نقص الفهم: بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباها قليلا للمعنى.**(محمود سالم، 2006،ص 155).**

6- علاج صعوبات تعلم القراءة:

تعددت برامج وأساليب علاج صعوبات القراءة نذكر منها:

6-1- طريقة الحواس المتعددة للقراءة: تسمى أيضا بطريقة (VAKT) و v حاسة البصر، A حاسة السمع، k حاسة الحسحركية، وT حاسة اللمس وتقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ أن الطفل يكون أكثر فعالية، للتعلم عندما يستخدم الوسائط الحسية الأربعة التي يرتكز عليها المعلم في تدريبه أو تدريسه لمهارة القراءة لأنها تعمل على معالجة القصور المترتب على اعتماد التلميذ على بعض الحواس دون البعض الآخر، هذه الطريقة تسمح بعلاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها.**(مراكب مفيدة، 2010،ص 75).**

وتتضمن هذه الطريقة أسلوبين هما:

6-1-1- أسلوب فرنالدFernald:

يعتمد هذا الأسلوب على اختيار الكلمات من قصص تحكى للأطفال لتنمية تعرفهم على الكلمات بدون الاهتمام بالصوتيات وتنقسم إلى ثلاثة مراحل:

1- يقوم المعلم بتعريف التلاميذ بالكلمات الغريبة ويقوم بكتابة حروفها بشكل واضح ثم يطلب من التلميذ المرور على الكلمة بيده ونطق كل مقطع من الكلمة يمر عليه ويصحح له المعلم أخطائه حتى يستطيع المعلم كتابة الكلمة من الذاكرة ثم تكتب الكلمة في بنك الكلمات الخاص بالتلميذ ليكتب هذه الكلمات قصة ستطيع قراءتها.

2- يقوم التلميذ بكتابة الكلمات كما يكتبها المعلم ويستمر في كتابة القصص.

3- يتعرف التلميذ بنفسه على الكلمات الجديدة الشبيهة بالكلمات التي تعلمها أو توجد بها مقاطع منها ليوسع قدرته على القراءة.**(محمود سالم، 2008،ص 158).**

6-1-2-أسلوب جيلنجهام:

هذه الطريقة تستخدم عادة أكثر من حاسة لتعليم القراءة أو الكتابة والتهجئة مستخدما الرموز الصوتية، تبدأ هذه الطريقة بتعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة عن طريق عملية الربط إذ يجري أولا الربط البصري مع الأسهم، ثم ربط الرمز البصري مع الصوت الحرف، تحاول هذه الطريقة ربط النماذج البصرية والسمعية والحسية العضلية وهي طريقة صالحة مع المتعلمين ذو الصعوبات الشديدة في تعلم القراءة.**(قحطان الظاهر، 2008،ص 271).**

6-2-طريقة الحروف المعدلة: وتعتمد هذه الطريقة على أسلوبين:

أ- التعلم البدائي للحرف.

ب- نظام التمييز.

6 -2-1-أسلوب التعلم البدائي للحروف:

ويعتمد على نطق حرف أو كلمة واحدة، وهذا يحول دون ارتباك التلميذ أو عدم الانتظام في الهجاء، ثم ينتقل بعد ذلك إلى القر اءة بالطريقة العادية ويرى كثير من العلماء أن هذه الطريقة مفيدة في تعلم كثير من مبادئ القراءة.

6-2-2- نظام التمييز:

وتعتمد على تمييز الحروف المتحركة وغير المنطوقة مثل حروف المد في أو الكلمة ووسطها وآخره.**(لمى بلطجي، 2010،ص 64).**

6-3-برامج التدريس المباشر:

تؤكد الدراسات على فعالية التدريس المباشر للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة الحادة فالتدريس المباشر يشمل ستة مستويات مناسبة للصفوف الأولى من التعليم الأساسي من الصف الأول وحتى السادس، فكل مستوى يضم دروس مصممة على أساس التتابع الهرمي، ووفقا للمبادئ الأساسية لعلم

النفس السلوكي والتي يتم عن طريقها تعليم الأطفال حسب خطوات مخططة لها وتابعة من قبل المعلم باستخدام المعززات المتنوعة.**(رشا الدهيني، 2017،ص 55)**.

نستنتج من خلال ما سبق أن للمعلم دور هام في وضع الخطط والبرامج العلاجية المناسبة والتنويع في الوسائل التعليمية المختلفة كالسمعية والبصرية المناسبة للمهارات القرائية المراد تعليمها، وذلك لإيصال المعلومة بطريقة أفضل وأسرع والاعتماد على طريقة التكرار والعمل على العلاج الفردي ومراعاة الفروق الفردية.

ثانيا:صعوبة تعلم الكتابة:

1- مفهوم صعوبة الكتابة:

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية إذ تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب، والتحدث، والقراءة، فتنمية هذه المهارة تعد مطلبا تعليميا لدى جميع المتعلمين خاصة في المدرسة الابتدائية لأن إهمال هذه المهارة أو ضعفها ستستمر مع المتعلم في المراحل المتقدمة وهذا ما يؤدي إلى ما يسمى بـ صعوبة الكتابة "Dysgraphie" وتعرف هذه الأخيرة كالآتي:

حسب قاموس علم النفس صعوبة الكتابة هي "اضطراب في تعلم الكتابة يظهر عند الأطفال ذوي الذكاء العادي، وغالبا ترجع لتقلصات عضلية مبالغ فيها مرتبطة باضطرابات انفعالية فتأخذ كل الاتجاهات دون احترام السطور فتصبح غير مقروءة.**(بوخراز، بلقاضي، 2021، ص 247)**.

ويعرف "فتحي الزيات" أن صعوبة الكتابة بأنها صعوبات في آلية تذكر وتعاقب الحروف وتتابعها، وتناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام.**(الحاج هوارية، 2020، ص 474)**.

وقد أشار جيلبرت (1996) إلى أن صعوبة الكتابة هي صعوبات خاصة باكتساب الكتابة عندالطفل دون أي اضطرابات حركية أو عصبية أو إدراكية.**(عمران ماجدة، 2022، ص 1208)**.

وتعرف أيضا: أنها عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني، أو هي عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها

وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة.(**بحري صابر، خرموش منى، 2016، ص 17).**

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأن صعوبة الكتابة تظهر في شكل صعوبة على مستوى المـ هارات الكتابية: الكتابة اليدوية، التهجئة أو الإملاء والتعبير الكتابي، وبعد ما تم التطرق إلى أهم التعاريف لصعوبة الكتابة سنتطرق إلى العنصر التالي.

وهو أنواع صعوبة الكتابة.

2-أنواع صعوبة الكتابة:

هناك عدة أنواع يمكن ذكر بعضها فيما يلي:

2-1- صعوبات في المهارات الأولية:

حيث لا يستطيع عدد كبير من التلاميذ تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات وتشمل المهارات الأولية كل من:

- مهارة إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل:فوق، تحت.
- إمساك القلم بشكل صحيح فالكثير من الأطفال لم يطوروا بعد القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة بشكل كاف يمكنهم من الكتابة لذلك يشعر الأطفال بالإحباط عندا يحاول استخدام القلم فبعضهم يمسك بشدة وبعضهم لا يمسك القلم بالقدرة الكافية، وبعض الأطفال يمسكون القلم بقبضة اليد، وبعضهم الآخر يحاول التحكم باستخدام القلم بكلتا يديه.
- تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تنفيذها.
- وضع الورقة بشكل المناسب للكتابة فوضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة قد يكون سببا في ضعف الأداء الكتابي.
- عدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية برغم من مشاهدتها.**(الحاج كادي،2000،ص 47، 48).**

2-2- صعوبات في تمييز الأشكال الأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها:

كعدم القدرة على رسم الأشكال بالرغم من مشاهدتها فيخطئ الأطفال في تقدير حجم الشكل فيرسمونه إما صغيرا أو كبيرا أو كبيرا جدا

2-3- صعوبة في إدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين:(بوخارس، بلقاضي نادية ، 2021، ص 250).

2-4- صعوبة في كتابة الحروف:

ومن صعوبات الشائعة في كتابة الحروف، الزيادة أو النقصان في شكل الحروف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا وكثيرا ما يخطئ الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب.**(خديجة بن فليس، 2010، ص 194).**

2-5- صعوبة في كتابة الحروف متصلة مع بعضها:

يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة، فقد تكون المسافة بين الحروف أو الكلمات كبيرة أحيانا وصغيرة جدا أحيانا أخرى ويعاني الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف.**(محمد كامل، 2006، ص 113).**

2-6-صعوبة استخدام اليد اليسرى:

إذ لابد من الإشارة إلى بعض الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى حيث يضع كثير من هؤلاء التلاميذ أيديهم فوق السطر أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون، وينتج عن هذه المشكلة ميل الورقة لتناسب وضع الجسم عند الكتابة، كما أن هؤلاء الأفراد يواجهون مشكلة في إمالة الكتابة بسبب الاتجاه الذي يكتبون فيه الحرف.**(خديجة بن فليس، 2010، ص 195).**

وقد أشار جوليان دي أجورياغيرا "Julian de Ajuriaguerra" إلى خمسة أنواع من صعوبة الكتابة هي:

***صعوبة الكتابة الرخو:** يتميز هذا النوع من صعوبة الكتابة بعدم الانتظام وتداخل الحروف وتناثرها وعدم ترابطها.

***صعوبة الكتابة الاندفاعي:** يتميز هذا النوع من صعوبة الكتابة بالتسرع والاندفاعية في الكتابة دون الاهتمام بنوعية الكتابة.

* **صعوبة الكتابة الأحرف أو اللامهاري:** يتميز هذا النوع من صعوبة الكتابة بصعوبات خطية

حركية حسية خط سيء،الفوضى والارتباك واللامهارة في رسم الحروف.

* **صعوبة الكتابة القاسي أوالمتصلب** : يتميز هذا النوع من صعوبة الكتابة بالضغط القوي، التصغير،والخطأ في اتجاه الكتابة.

* **صعوبة الكتابة البطئ والمحدد:** يتميز هذا النوع من صعوبة الكتابة بالضغط القوي في الكتابة وتفتقر إلى دقة والضغط.**(رحموني عبلة، 2016، ص 142)**.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن هناك العديد من التصنيفات صعوبة الكتابة حسب المختصين حتى وإن لم يتم التطرق إليها كلها إلا أنمجملهاركز على تشوه في شكل الحروف، تباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور، ضغط القلم أثناء الكتابة، عدم التنظيم والدقة وغيرها التي تظهر من خلال عدة مؤشرات والمظاهر التي سيتم تناولها في العنصر التالي.

3-1- أعراض صعوبة تعلم الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت الكتابة لدى تلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى وجود العديد من مؤشرات ومظاهر أهمها ما يلي:

* عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة (خ، 5) أو عكس كتابة الكلمات والجمل.

* الخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.3- ترتيب حرف الكلمة والمقاطع بصعوبة غير صحيحة عند الكتابة فمثل كلمة (دار، راد /قام، أقم) وهكذا.

-* خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (خاف) على أنها (جاف) وهكذا.

* الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.**(جمال القاسم، 2015، ص 124)**.

* صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته.

* رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.

* إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

* إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.

* كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية ووار الجماعة .**(رحموني عبلة، 2016، ص 146).**

ويمكن تلخيص أعراض صعوبات تعلم الكتابة حسب "جمال فرغل الهواري" إلى ثلاثة مظاهر:

* **مظاهر مرتبطة بالأداء الكتابي:** ومنها كثرة الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب، عدم تعليم الكتابة وعدم تصحيح التلاميذ لأخطائهم الكتابية، وعدم استخدام التلاميذ لعلامات الترقيم وتشابك الحروف وعد اتساق الأداء الكتابي للتلاميذ (سخن ،رقعة) وكتابة التلاميذ لحروف غير مكتملة.

* **مظاهر مرتبطة بالسلوك الكتابي ذاته ومنها:** القبض على القلم بطريقة غير صحيحة والتحدث غلى النفس أثناء الكتابة، والضغط على القلم بشدة أثناء الكتابة، وعدم الجلوس بطريقة صحيحة أثناء الكتابة وتحريك القلم بطريقة غير صحيحة. **(عمران ماجدة، 2022، ص 1211).**

* **مظاهر نفسية ومنها:** الشعور بالإحباط تجاه الأعمال الكتابية، والميل للكسل والإهمال والميل للتعبير الشفهي عن الأفكار، التهرب من ممارسة الواجبات، والشعور بالإجهاد والتعب عند ممارسة الكتابة **(جمال الهواري، 2006، ص 18).**

وفي الأخير نستنتج أن مظاهر صعوبة الكتابة تعددت وتنوعت بالنسبة إلى عدة مختصين وبالإضافة إلى ما سبق يظهر عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبة الكتابة صعوبة القيام بأعمال يدوية بسيطة كقص الورق، تباين ملحوظ في حجمالحرف ضمن الكلمة وصعوبة في رسم الأشكال مباشرة وصعوبة في نسخ الأعداد الحسابية، صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات وهذا راجع لعدة أسباب وعوامل وهذا ما سنتطرق إليه في عنصر اللاحق.

4- العوامل المسببة في ظهور صعوبة الكتابة:

لقد تعددت الأسباب وعوامل ظهور صعوبة الكتابة عند التلاميذ وفيما يلي عرضا لأهمها:

4-1- العوامل المعرفية العقلية: وتشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته واستعداداته العقلية وخلفيته المعرفية، وكفاءته وفاعلية العمليات المعرفية المتمثلة في الانتباه والإدراك والذاكرة بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه وقد اتفقت العديد من الدراسات على أن الطلاب ذوي صعوبات

التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة فالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية.**(مرابطي ربيعة، 2011، ص 53).**

4-2- العوامل النيوروسيكولوجية: تلعب عوامل النفس عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دورا كبيرا في اضطراب سلوك الفرد وفي هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الإدراك السمعي وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح، كما أن تلف الفص الصدفي الأيسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، الكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع.**(هند العزازي، 2014، ص 58-59).**

4-3- العوامل البيئية: يقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة المنزل وفيما يلي عرض لها:

4-3-1-طرق التدريس غير الملائمة: وتشمل على جوانب التالية:

- التدريب القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة.
- التدريب الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.
- الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء التطبيق والتعبير...الخ.
- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يرى الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميولات.

4-3-2-استخدام اليد اليسرى في الكتابة: بالرغم من وجود تقصير من التحديد الدقيق للذين يظنون استخدام اليد اليسرى في الكتابة فإن حوالي ما يقارب (90%) من كل البشر يفضلون استخدام اليد اليمنى في أداء معظم المهام وما يقارب (9.8%) يفضلون اليد اليسرى وما يتراوح (2.1%) لديهم توزيع أداء المهام بين اليدين.(سليمان عبد الواحد، 2010، ص 322).

4-3-3-متابعة الأسرة لكتابة المتعلم: إن الكتابة مهارة تتطلب تدريب مستمر ومرن دائم يضاف إلى وقت الحصة التدريسية التي لا تعد كافية لتعلم هذه المهارة بالكيفية المطلوبة، لذا ينصح بمتابعة أولياء الأمور لأبنائهم في كل ما يتعلق بهذه المهارة لتجنب عسر الكتابة.**(محمد خديم، 2021، ص 74).**

ويمكن تلخيص الأسباب صعوبات الكتابة حسب "هيلدرث" إلى ما يلي:

- التدريس الضعيف والبيئة غير المناسبة.

- العجز في الضبط الحركي.
- عجز في الإدراك المكاني أو البصري.
- العجز في الذاكرة.(**تيسير كوافحة، عمر عبد العزيز، 2010، ص 128-129**).

إضافة إلى ما تم ذكره من الأسباب هناك من أرجع صعوبة الكتابة إلى أسباب أخرى يمكن إجمالها في نقص مرونة الأصابع، نقص الدافعية، غياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعليم مهارات الكتابة وغيرها وبعدما تم التطرق لأهم العوامل المسببة لصعوبة الكتابة سنتطرق إلى العنصر الذي بعده تشخيص صعوبات الكتابة.

5- تشخيص عسر الكتابة:

هناك طرق كثيرة لتقييم صعوبة الكتابة وملاحظة مستوى الصعوبة من أهمها ما يلي:

5-1-الفحص النفسي والطبي والاجتماعي : ويتضمن ذلك إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي وكذلك إجراء دراسة حالة الجسمية للطفل أي التأكد من خلو الطفل من أي أمراض أو إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ والأعضاء والأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية التي تسبب اضطرابا واضحا في عملية الكتابة مع دراسة مستوى الأسرة الاقتصادي والمناخ السائد الذي يعيش فيه ومدى متابعة الأسرة للمدرسة.**(محمود سالم، 2006، ص 174)**.

5-2- تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة: حيث أنها تؤثر في التطور الحركي لعملية الكتابة.

5-3-التقييم النمائي النفسي عصبي: يستخدم هذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة مثل الاختبارات الوظيفية الحركية أو ما يسمى بمهام الأصابع، حيث يتم قياس حضور أو غياب الحركات الأساسية لليد من خلال رفع الأصابع وسطها مع حساب الزمن.**(جمال الهواري، 2006، ص 29)**.

5-4-قياس التآزر العصبي والحركي: في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ويطلب من الطفل شطب الكلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من الكلمات وذلك بدون مسح بالممحاة، كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة وهذا النوع الأول يسمى المثيرات الإملائية أما النوع الثاني هو المثيرات غير الإملائية

فيه يقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ في الاعتبار عنصر الدقة والسرعة وذلك طبقا لمعايير معينة دون اهتمام بالوقت في تسجيل النتائج.**(أسماء خوجة، 2019، ص 78)**.

5-5-تقييم الأخطاء في الكتابة: حيث يطلب من الطفل أداء المهام التالية:

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

*أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات والتي تشكل جملة تدور حول موضوع ما.

*كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب، ث، ت، ح، خ، ج).

*كتابة الأرقام بشكل متتابع أو غير متتابع.

*رسم الأشكال الهندسية.**(علاوي محمد ، 2019، ص 75)**.

5-6-صعوبة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلاميذ: حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

*كتابة الاسم باليدين بشكل متوالي.

*كتابة تقاطعات الأفقية ورأسية باليد بين وبشكل متوال.

*معرفة العين المفضلة في الرؤية والقدم المفضلة في الركل.

*معرفة القدرة في التمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.

* دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على اليد المفضلة وذلك من خلال الاتصال بأسرة طفل.(خديجة بن فليس، 2010، ص 205).

5-7-التعرف على مهارات الكتابة: وتشمل:

*وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء الكتابة.

*طريقة القبض الناتجة عن الكتابة.

*تشكيل الحروف وأحجامها.

*استقامة مسار الكتابة على السطور.

*مراعاة الفراغات بين الحروف والهوامش.

*نوعية الخط.

*وضع التنسيق اللازم للكتابة بحيث تبرز معانيها.

* إكمال الحروف أو عدم استكمالها.

*التقاطع في كتابة الحروف والأشكال.**(جمال الهواري، 2006، ص 29-30)**.

وفي الأخير نستنتج أن عملية تشخيص صعوبات الكتابة عملية مهمة حيث يمكن من خلالها الحكم على درجة أو مستوى الصعوبات التي يعاني منها الطفل والتأكد من أن لدى الطفل صعوبة لكي يتم التكفل به والقيام بعملية العلاج وهذا ما سنتطرق إليه كعنصر لاحق.

6-علاج صعوبة الكتابة: يتم التخطيط لعلاج صعوبة الكتابة من خلال ما يلي:

6-1-العلاج الطبي: قد تكون صعوبات الكتابة نتيجة قصور حسي أو عضوي وبالتالي يمكن علاج هذه الأسباب من خلال الوسائل المعينة السطحية والبصرية، لأن القصور السمعي والبصري يؤثر سلبا في تعلم كثير من المهارات ومن ضمنها الكتابة، وقد يكون السبب عضويا مرتبط بخلل مخي، مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية أو أطراف صناعية، أو تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة التشخيصية للفرد.**(قحطان الظاهر، 2008، ص 273).**

6-2-تعديل وضع جلسة الطفل أثناء الكتابة: بحيث يتم تعديل جلوس الطفل أثناء الكتابة ومدى استبعاده لها بصورة مرئية، ووضع كل من الكرسي ومنضدة الكتابة، ومدى وملائمتها للعمر الزمني للطفل، كما أن نموه الجسمي حركي يعد أمرا أساسيا إذ يجب تناسب ارتفاع وضع السورة مع طول قامة الطفل، كما يتم تدريب التلميذ كيفية إمساك بالقلم بحيث يضعه بين الأصبع الإبهام والأوسط ويضع فوقه السبابة.**(بوخارس أسيا ، بلقاضي ناهدة، 2021، ص 258).**

6-3-استراتيجيات ما قبل الكتابة: يتم تدريب التلميذ قبل الكتابة على بعض الاستراتيجيات التي تساعده على الكتابة الصحيحة ولسهلة وهي متمثلة في:

*تدريب التلاميذ على تحريك وتدريب عضلات الكتفين والذراعين واليدين والأصابع والتآزر الحسي الحركي.

*استخدام الألوان الطباشيرية والصلصال لاكتساب التلميذ مهارات الدقة في الكتابة ورسم الحروف والأشكال والأرقام.

*استخدام أماكن مرئية في الكتابة لتهيئة التلميذ في جلسة الكتابة بشكل واضح.

*تدريب التلميذ على طريقة مسك القلم أثناء الكتابة مع الملاحظة التامة وتصحيح الأخطاء.**(محمود سالم، 2006، ص 177-178).**

6-4-العلاج بالتعليم الصحيح: يتطلب ذلك تقييما حقيقيا لمستوى الأداء للطفل، ووضع الأهداف كفيلة بتحقيق الكتابة المطلوبة التي تتناسب مع عمره الزمني قياسا بأقرانه الآخرين حيث يعلم الطفل كيفية تشكيل الحروف من الأسهل إلى الأصعب مستخدمين أسلوب التشكيل (النسخ على النقاط المشكلة للحرف)، ويمكن استخدام ألوان مختلفة للترغيب وتنقيص النقاط بشكل تدريجي يصاحب ذلك كتابة الحرف بشكل النموذجي لكي يكون هناك ربط بين النموذج والحرف المراد كتابته يراعي في ذلك الحروف الفردية بين الأطفال إذا لا يخضع تعلم الحرف مثلا إلى زمن محدد وإنما يختلف من طفل إلى آخر حسب قدراته وإمكانياته.**(قحطان الظاهر، 2008، ص 275).**

6-5-التحويل من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الطريقة المتصلة: تشمل:

*تدوين الطفل على إيصال الحرف بالحرف الذي قبله مع تدريبهم على كيفية كتابة الحرف أول الكلمة ووسطها وآخرها.

*تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات من خلال نماذج معدة لذلك مسبقا مع كتابة الحروف التي يتعلمها الطفل بألوان تجذب انتباه الطفل ومن ثم يبقى في الذاكرة لا يكون عرضة للنسيان.

*تدريب التلاميذ على كتابة ما يملي عليه من الحروف والكلمات والجمل.

*تدريب على استخدام الدلالات اللفظية للكلمة المنطوقة ومن خلال هذه الدلالات يستطيع التلاميذ معرفة شكل الحرف واتجاهات تكوين الحروف وأحجامها.

*تدريب التلاميذ على استخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة.**(محمد سالم، 2006، ص 178).**

6-6-علاج تشكيل الحروف: يتم فيها علاج التشابه بين الحروف من خلال الخطوات التالية:

* **النمذجة:** حيث يكتب المعلم الحرف على السبورة، ويقارن بين الحرف وغيره من الحروف التي تتشابه معه في بعض الخصائص.

* **التنبيه الجسمي:** حيث يمسك المعلم يد التلميذ عند كتابة الحرف، مع توجيهها لاتجاه الحرف ورسمه ونقاطه إن وجدت.

* **التتبع:** من خلال رسم نماذج متقطعة يسير الطفل عليها بالقلم.

* **النسخ:** ينسخ التلميذ قطعة أكثر من مرة التي يتعرف على كتابة الحروف في مواقع الكلمة المختلفة.

* **الكتابة من الذاكرة:** عن طريق استدعاء المثيرات التي عرضت عليه.

* **التقريروالتغذيةالراجعة:** يكتب التلميذ الحروف التي يجد في كتابتها مشكلة تحت إشراف المعلم، يصبح التلميذ يعززه عند كتابة الحرف بشكل صحيح.**(شريهان علام، 2016، ص 602).**

مما سبق يتضح بأن هناك العديد من استراتيجيات العلاجية خاصة بصعوبة الكتابة والتي يمكن إلمامها باستراتيجيات الحركية البصرية الفرعية واستراتيجيات كتابة الحروف والأعداد ونسخ الأشكال إضافة إلى استراتيجيات التحول من الكتابة بطريقة منفصلة إلى كتابة متصلة واستراتيجيات تحسين الإدراك البصري المكاني.

ثالثا: صعوبات تعلم الحساب:

تعد مادة الرياضيات من اكبر المجالات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ خاصة منهم المتمدرسين في الطور الابتدائي حيث تعد من أهم الأنشطة التدريسية التي يتعلمها التلميذ على مدى مشواره الدراسي وقبل التطرق إلى مفهوم صعوبة الحساب لابد من تحديد مفهوم الحساب بما أنه فرع من فروع الرياضيات لذا وجب تقديم مفهوم الرياضيات حيث تعرف بأنها علم عقلي مجرد إذ يتم البحث فيها ضمن اتجاهين في الأعداد على أنها رموز مجردة وفي الأشكال الهندسية على أنها نسب ومساحات بالإضافة إلى كونها علما تراكميا تسلسليا يتطلب التوليف بين السابق واللاحق.

1- مفهوم صعوبات الحساب:

تعرف الجمعية الأمريكية للطب العقلي صعوبة الحساب بأنه اضطراب تكون فيه القدرات الحسابية في الرياضيات المقيمة بواسطة اختبارات مقننة في الحساب والمطبقة بشكل فري، أقل أو بدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع لهذا الفرد بعمره الزمني، ومستواه العقلي المقاس باختبارات الذكاء، وبتعليم مدرسي مناسب لعمره، ويشترط التصنيف أن يشكل الاضطراب المذكور عائقا واضحا أما نجاح الفرد أو أمام أنشطة الحياة اليومية التي تتطلب الاستعانة بمهارات الرياضيات والحساب.**(فاطمة ورنيغي، 2021،ص 95).**

ويعرف كوسك صعوبة الحساب بأنه اضطراب في المهارات الرياضية التي ترجع إلى أصل وراثي بمشاكل جينية.**(جيلالي بوقرن، نور الهدى زراوي، 2021،ص 186)**.

ويعرف جيري صعوبة الحساب بأنها تشير إلى صعوبة دائمة في تعلم أو فهم مفاهيم العدد أو معرفة قواعده أو القدرة على الحساب، وتدعى هذه الصعوبات في أغلب الأحيان بالعجز الرياضي.**(أيهم الفاعوري، 2010، ص29)**.

ويشير الزيات إلى أن مصطلح إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبات حادة في تعلم واستخدام الرياضيات وهذا المصطلح اشتق من توجيهات طبية بالقياس إلى مصطلح صعوبات القراءة.

ويمكن تعريف صعوبة إجراء العمليات الحسابية بأنها اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية وترتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي.**(مرابطي ربيعة، 2011،ص 59)**.

من خلال كل التعاريف السابق ذكرها حول صعوبة الحساب نستنتج أن صعوبة الحساب هو صعوبة في فهم العمليات الحسابية وعدم القدرة على استخدام الأشكال والرموز والتمييز بينها وصعوبة في تعلم مفاهيم حسابية جديدة.

2- أنواع صعوبة الحساب:

تعددت أنواع وتصنيفات صعوبة الحساب حسب عدد من الباحثين أهمها:

2-1- صعوبة حساب معالجة الأعداد: يتعلق بصعوبات في معالجة الرموز الرقمية أو الكلمات مثل: صعوبات قراءة الأعداد، الكتابة، التكرار.

2-2- صعوبة حساب العمليات الحسابية: ويتمثل في صعوبات في إتقان العمليات الحسابية مثل: جداول الضرب، الجمع البسيط، الطرح البسيط.

2-3- صعوبة الحساب الإجرائي: يتمثل في صعوبة إجراء العمليات الحسابية الأربعةيجمع بدلا من أن يطرح أو يقسم بدلا من أن يضر.**(فاطمة أبو الحديد، 2017، ص71)**.

وتم تصنيف صعوبة الحساب حسب"**نبيل حافظ**" كالآتي:

2-4- صعوبة التعلم اللفظية: حيث يجد الطفل صعوبة في فهم الحقائق والمسائل الرياضية حين تقدم له شفويا ويجد صعوبة في التعبير الرياضي عنها.

2-5- صعوبة التعلم الرمزية: حيث يجد الطفل نفسه عاجزا عن التعامل مع المدركات بطريقة رمزية أو غير ذلك لخدمة أغراض الحساب.

2-6- صعوبة التعلم الاصطلاحية: تشير إلى مشكلات قراءة الرموز الرياضية الأعداد، الرموز الجبرية، علامات العمليات الرياضية.

2-7- صعوبة التعلم الكتابية: وتشير إلى صعوبة كتابة الرموز الرياضية.**(نبيلحافظ، 2006، ص123).**

2-8- صعوبة التعلم المفاهيمية: وتشير إلى الصعوبات المتعلقة بقدرة الطفل على فهم الأفكار والعلاقات الرياضية وإجراء الحسابات.

2-9- صعوبة التعلم العملية أو الإجرائية: وتحدث حين يجد الطفل صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربع فيجمع بدلا من أن يطرح أو يقسم بدلا من أن يضرب.**(أسماء خوجة، 2019،ص 86).**

ومما سبق نستنتج أن بالرغم من تعدد التصنيفات صعوبة الحساب إلا أن أغلب التصنيفات انصبت حول صعوبة في العمليات الحسابية وصعوبة في الأعداد والتعامل مع الرموز الرياضية بحيث أن هذه الصعوبات تظهر لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبة في الحساب على شكل مجموعة الأعراض تمكن من التعرف على ذوي صعوبة الحساب وهذا ما سنتطرق إليه في العنصر الآتي.

3- أعراض صعوبة الحساب:

حسب "عواد" فإن مظاهر صعوبات الحساب تتمثل في:

*فهم مدلول الأعداد ونطقها وكتابتها.

*إجراء العمليات الأساسية في الحساب.

*التمييز بين الأرقام المتشابهة والتفرقة بين الأشكال الهندسية المختلفة.

*التمييز بين العلاقات الأساسية المختلفة (+، -، ×، ÷).

*إدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن الطول والكتلة والزمن والعملة.

*إيجاد ضعف العدد ونصفه وثلاثة أمثاله ومربعه.

*حل المسائل اللفظية في الحساب والتي تناسب مستوياتهم.(**يوسف الأحرش، محمد الذبيدي، 2008، 211**).

ومن بين أهم الإشارات التي يمكن من التعرف على ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات هي الأخطاء الأكثر شيوعا بينهم والتي يمكن تصنيفها إلى:

3-1- أخطاء في التنظيم المكاني: وتتضح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل: تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وخاصة في عملية الطرح وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه.

3-2- أخطاء إجرائية: وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة ...الخ من العمليات الأخرى.

3-3- أخطاء الوصف البصري: وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.

3-4- لإخفاق في تعديل الوضع النفسي-التربوي: وتظهر عندما تحتوي المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر.

3-5- الحركة الكتابية: وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.(**سليمان يوسف، 2010، ص330**).

3-6-الذاكرة: حيث تظهر معظم الصعوبات في الحسابات من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.

3-7- الحكم والاستدلال: وتظهر في عدم القدرة على الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات وعدم القدرة على الاستنتاج السليم.(**عبلة رحموني، 2016، ص148**).

وفي الأخير نستنتج أن مظاهر صعوبة الحساب كثيرة وخلافا عما سبق نجد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة الحساب يتصفون بعدة خصائص كالعجز في التمييز البصري المكاني وصعوبة في التعامل مع الكسور والأرقام العادية كما توجد صعوبة في التمييز بين الكميات (أكبر، أصغر، كثير، قليل) وهذا راجع لعدة عوامل مسببة وهذا ما سنتطرق إليه كعنصر لاحق.

4-العوامل المسببة لصعوبة الحساب:

يرجع صعوبة الحساب إلى مجموعة من العوامل والأسباب الفردية والبيئية والوراثية يمكن إنجازها فيما يلي:

4-1- العوامل الفردية الفيزيولوجية: تندرج ضمنها عوامل جينية تؤدي إلى حدوث خلل وظيفي بسيط في الدماغ، النضج، سوء التغذية، الأمراض، العدوى، اللاتماثل بين نصفي المخ، الصعوبات اللغوية، القصور الإدراكي، اضطرابات الذاكرة، نسبة الذكاء، صعوبة الانتباه، مشكلات الشكل والأرضية، عدم الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية.**(فاطمة ورنيغي، 2021).**

4-2- العوامل البيئية: ويقصد بها العوامل المرتبطة ببيئة المنزل والمدرسة فالبيئة المنزلية يضيف " أسامة بطانية" أنه أفرزت عمليات الاهتمام بالعلامات كمؤشر للتحصيل العديد من الظواهر التربوية السلبية التي كان من بينها انتشار الدروس الخصوصية والتعليم في المنزل وتراجع فعالية عملية التعليم داخل الغرفة الصفية والتي تسهم في تأثير واستخدام الرياضيات كوظيفة حياتية وعملية عقلية معرفية مما يساهم في زيادة صعوبة تعلم الرياضيات.

وترى سلطاني أنه من بين الصعوبات التي تواجه الطلبة في حل المسألة عدم التمكن من مهارات القراءة، عدم القدرة على التمييز بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ الواردة في المسألة، صعوبة اختيار الخطوات التي ستتبع في الحل و ضعف خطة الحل، عدم الإلمام الطالب بالخبرات السابقة اللازمة لحل المسألة، عدم قدرة طالب على تفكير الاستدلالي والتسلسل في خطوات الحل، ضعف الطالب على التحصين والتقدير للحل الصحيح. **(أسماء سلطاني، 2022،ص 58-59).**

4-3- العوامل الوراثية: تسعى المنظومة التعليمية نحو إعداد التلميذ إعدادا كاملا من حيث المستوى التعليمي والمحتوى التعليمي ونواتج عمليات التعليم المعرفية، لكن اتجاهات التلميذ وميوله هي التي توجه التلميذ نحو نوعية الإعداد الأكاديمي فاختيار التلميذ لتخصص إنما هو نتيجة منطقية لاهتماماته، لذلك نلاحظ عزوف بعض التلاميذ عن دراسة الرياضيات على الرغم من أهمية النمط الأكاديمي في إعداد طالب المستقبل ليتجه تخصص آخر يتناسب مع ميوله، والتي قد تعود إلى ضعف اكتساب الطالب للمفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضية أو عدم اهتمام الطالب المفكر في توظيف الخبرات والأنشطة الرياضية في الحياة اليومية مما يجعلها تمثل عبئا ثقيلا عليه في

المستقبل مما يفقده الفهم التراكمي للرياضيات وتوظيف ذلك في الحياة اليومية بالإضافة إلى عدم قدرة الطالب على فهم المشكلات الرياضية والتي قد تعود إلى ضعف قدرته على التمثيل المعرفي للمعلومات الرياضية أو حتى رغبته بذلك.**(مرابطي ربيعة، 2011،ص 64)**.

من خلال ما تم ذكره حول العوامل المسببة لصعوبة الحساب نستنتج تعدد هذه العوامل فمنها ما يتعلق بالطبيعة الفيزيولوجية للتلميذ الذي يعاني من صعوبة في الحساب ومنها ما يعود إلى البيئة الخارجية، كما أن هناك الأسباب لابد من التعرف على كيفية تشخيص هذه الفئة وهذا في العنصر التالي تحت عنوان تشخيص صعوبة الحساب.

5- تشخيص صعوبة الحساب:

قسم الباحثين تشخيص صعوبة الحساب إلى تشخيص رسمي وآخر غير رسمي حيث يكون هذا كما يلي:

5-1- التشخيص الرسمي: يتم عبر اختبارات مقننة وهي اختبارات لها معايير مرجعية يقوم بها الخبراء والمختصون، حيث يقومون بقياس نسبة الذكاء من أجل التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم قياس القدرات الرياضية، قياس الميول والاتجاهات نحو الرياضيات، قياس درجة قلق نحو الرياضيات، قياس مستوى النمو العقلي، قياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الطفل، الفحص العصبي، استبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات ويتم بمعرفة المعلم.**(جيلالي بوقرن، نور الهدى برزاوي، 2021،ص 189)**.

5-2- التشخيص غير الرسمي: يقوم به معلم الرياضيات أو الحساب الذي يدرس ويقيم بداية طريقة في التدريس وظروف الدراسة داخل الفصل، فإذا وجدها فإنه يفترض أن مصدر الصعوبة هو المتعلم نفسه وفي هذه الحالة يقوم بالإجراءات التالية:

5-2-1- تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب: وفي هذا يستخدم طريقتين:

*طريقة اختبارات التحصيل العادية والمقننة.

*طريقة تقديم المهام الرياضية المتدرجة للتلميذ وتشمل:

- العد حتى رقم معين مثل 10 أو 25.
- يذكر عدد معين ويطلب من التلميذ الإشارة إليه ضمن سلسلة أعداد مكتوبة.

- يطلب من التلميذ ذكر أسماء الأعداد المكتوبة.
- يطلب من التلميذ حل مسائل خاصة على الأعداد الصحيحة في العمليات الأربع.
- يطلب من التلميذ حل مسائل خاصة بالوقت والتعدد والأطوال.
- ويطلب من التلميذ حل مسائل ثم التعبير عنها لغويا.**(أسماء سلطاني، 2022،ص 63-64).**

5-2-2- تحديد التباعد بين التحصيل الدراسي والقدرة الكامنة: وذلك من خلال إعطاء التلميذ اختبارات الذكاء وقدرات الرياضية توضع في صف معين ثم إعطاءه اختبار تحصيلي في الرياضيات ثم تقديم صدى الفرق بين درجات التلميذ في الاختبارين، أي هل التحصيل في مستوى قدراته الكامنة أو أنه أقل أو أدنى منها.

5-2-3- تحديد مواقع العجز: يمكن للمعلم تحديد نوع صعوبة وذلك بالتعرف تكرار إخفاقات التلميذ والأخطاء التي يقع فيها أثناء أدائه للمهمات الرياضية.**(بوعريشة حاج، 2019،ص 38-39).**

5-2-4- تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات الحساب: وهي العوامل الخاصة بصعوبات التعلم النفسية أو النمائية المسؤولة عن صعوبات التعلم الدراسية ومن بينها صعوبة الحساب وتتصل بصعوبات الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة وهي صعوبات يمكن للمعلم التعرف عليها بتطبيق إستبانة تشخيص صعوبات التعلم في الحساب لدى الأطفال والكثير من الاختبارات التي تضمنها كتابة مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى التلاميذ.**(نبيل حافظ، 2006،ص 126).**

ومما سبق نستنتج أن عملية تشخيص صعوبة الحساب تعد أحد العمليات الضرورية التي تأكد وجود صعوبة لدى التلميذ ونوع الصعوبة الموجودة وذلك بتطبيق مجموعة من الاختبارات والمقاييس وفي حالة تم التأكيد على وجود صعوبة لابد من القيام بعملية العلاج.

6- علاج صعوبة الحساب:

لقد استخدمت طرق واستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات عامة والحساب خاصة، ولكل طريقة منطلقاتها وأسسها وإجراءاتها وسوف نتطرق إلى أهم هذه الطرق:

6-1- طريقة التعلم الإيجابي: هي طريقة تستنتج إلى فعالية المتعلم ذوي الصعوبة في التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس، قيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة.

6-2- طريقة التدريس المباشر: وهي طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس تسير هذه الطريقة وفق الأربع الخطوات:

- تحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الرياضيات.
- تحديد المهارات الفرعية التي يحتاج إليها لتحقيق الهدف.
- تحديد أن المهارات سالفة يعرفها المتعلم ذوي الصعوبة في تعلم.
- رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف.**(أمال بنين، ابتسام بنين، 2017،ص 141).**

6-3- طريقة الألعاب الرياضية: وهي نشاط هادف ممتع يقوم به التلميذ أو مجموعة من التلاميذ بقصد إنجاز مهمة رياضية محددة في ضوء قواعد اللعبة مع توافر الحافز لدى الطالب للاستمرار في النشاط وتلك الطريقة تتميز بما يلي:

- زيادة الدافعية التلاميذ للتعلم.
- زيادة فهم وتطبيق واستبقاء المهارات الرياضية.
- تحقيق أهداف معرفية (فهم، تطبيق ..الخ).
- تحقيق أهداف وجدانية (زيادة الميل نحو الرياضيات).
- تستخدم معينات تساعد على الترسيخ وطرق الحل.**(محمد عبد السلام، 2009،ص 75-76).**

ومما سبق نستنتج أن هناك العديد من الطرق العلاجية الخاصة بصعوبة الحساب التي تستخدم لتعلم عملية الحساب لدى التلاميذ فخلاف عما سبق ذكره نجد طريقة التدريس الشخصي وطريقة الجمع بين علاج صعوبات العمليات النفسية والمهارات الدراسية.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل نستخلص بأن صعوبات التعلم الأكاديمية التي تؤثر بشكل أو بآخر على المستوى التعليمي للطفل والتي تظهر بشكل واضح لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالمهارات الأساسية للتعلم من قراءة وكتابة وحساب والتي تؤثر على تحصيل الدراسي للتلميذ، والذين يتميزون من دون شك بنسبة ذكاء عادية ،كما أنهم لا يعانون من أي إعاقات حسية أو حركية ناتجة عن ا ختلال وظيفي للمخ،كما لتخطي هذه الصعوبات وجب تشخيصها بشكل مبكر وتقديم طرق وأساليب العلاج التي تساعد في الحد منها والتغلب عليها.

الفصل الرابع:
المرحلة الابتدائية ومرحلة الطفولة (طفولة المتوسطة، الطفولة المتأخرة)

تمهيد:

1- تعريف المدرسة الابتدائية.

2- العناصر الفعالة في المدرسة الابتدائية .

3- وظائف المدرسة الابتدائية.

4- تعريف المرحلة الابتدائية.

5- أهمية المرحلة الابتدائية.

6-خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية.

7- الحاجات الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **خلاصة الفصل.**

تمهيد :

تعتبر المرحلة الابتدائية القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل اللاحقة ، والتي تقابل مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة المحددة من قبل العلماء من (6 إلى 12 سنة) وهو السن الذي يقبل فيه الطفل إلى المدرسة ، والتي تمثل المرحلة الأولى في مسيرة التعليم الرسمي ، حيث تقوم بإعداد التلميذ إعدادا سليما من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والعقلية والسلوكية ،كما تنمي لديه المهارات الأساسية اللازمة للتعلم أهمها مهارة القراءة ، ومهارة الكتابة ، ومهارة الحساب .

وفي هذه المرحلة الحساسة تبدأ مشكلات التلميذ سواء الأكاديمية التي تظهر من خلال ضعفهم التحصيلي أو المشكلات النفسية كالمخاوف المدرسية التي تظهر من خلال تصرفات تصدر عن التلاميذ غير مرغوب فيها سواء في المنزل أو المدرسة .

1- تعريف المدرسة الابتدائية:

تعددت تعاريف المدرسة الابتدائية بين الباحثين والمختصين كل حسب وجهة نظره نقتصر على البعض منها:

تعرف المدرسة الابتدائية على أنها مؤسسة عمومية متخصصة في التربية والتعليم، تمكن التلاميذ من اكتساب كفاءات قاعدية في المجال الفكري والأخلاقي والمدني، وتشكل الوحدة الوظيفية القاعدية للمنظومة التربوية وللتعليم الإلزامي، وتندرج ضمن الأملاك العمومية **(مرسوم تنفيذي، 2016، ص 11).**

كما تعرف بأنها "مجتمع يتعلم فيه الأطفال أساسا أن يعيشوا كأطفال وهي بهذا الاعتبار تقدم إلى الطفل خبرة عن بيئته، فهو يعايش أطفال يتقاربون معه في السن بخصائص النمو، **(بلحسين عبابسة، 2012، ص 140).**

كما عرفها " محمد عطية" (1966) أنها معهد للتربية والتعليم لها قوانين خاصة،وأنظمة معينة أنشئت لغرض حيوي ولتحقيق مبدأ عظيم وفكرة سامية تلك الفكرة هي تربية كل طفل تربية صحيحة تجعله عضوا لائقا في المجتمع لما تقدمه له من إرشاد منظم وتعليم مستمر **(جمال يحي، 2022، 721).**

من خلال التعريفات السابق ذكرها يتبن لنا تعريف للمدرسة الابتدائية هي مؤسسة تربوية تتولى مهمة التعليم الابتدائي الإلزامي الذي يهدف إلى إكساب وتنمية المعارف والكفاءات القاعدة بحيث تستقبل الأطفال من سن السادسة إلى سن الحادية عشر وتدوم هذه المرحلة 5 سنوات.

2- العناصر الفعالة في المدرسة الابتدائية:

2-1- المتعلم (التلميذ): يعتبر الركن الرئيسي في العملية التعليمية وهو سبب وجودها لذلك تولي أغلب الدراسات أهمية بالغة لمعرفة والإحاطة بقدرات المتعلم ووسطه ومشروعه الشخصي لذلك وجب الاهتمام والاستفادة من سيكولوجيا النمو وعلم النفس الاجتماعي وغيرها من العلوم التي تزودنا بكل ما يهم المتعلم، فهو جوهر العملية التعليمية ومحورها، وانطلاقا منه تتحدى باقي العناصر بصورة علمية ولتفعيل وإنجاح العملية على المعلم أن يهتم بجميع الجوانب في شخصية المتعلم.

2-2- المعلم: وهو عنصر فعال في العملية التعليمية لذلك يتوجب أن يتصف بمواصفات وسمات تتلاءم والمهمة المسندة له من خلال القدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم والقابلية للتكوين الذاتي وتحسين مستواه، فهو موجة للمتعلمين، ومصدر المعرفة، ويتميز المعلم الناجح بالتعقل في الحكم

المراقبة الذاتية يمكن ذكرها: (ناقل للمعرفة ونموذج للأداء، مدير الفصل.**(نور الدين عمر العين،2021،ص692)**،

2-3- المادة التعليمية: وهي المحتوى المتنوع من المعلومات التي تصاغ بأسلوب منهجي إذ تحتوي على مجموعة من الأنشطة والتي تتماشى مع درجة قدرات التلميذ، والتي تصاغ في منهج علمي يعطى للتلاميذ من قبل المدرس بعد تخطيطها والإعداد لها مسبقا وتحتوي المادة التعليمية على المقررات والبرامج التي يتم صياغتها حسب مميزات كل مرحلة عمرية يمر بها التلميذ.

2-4- الإدارة المدرسية: هي نشاط منظم ومقصود لها دق يعمل على تحقيق أهداف المدرسة وأداء وظيفتها في إطار خلق جو صحي تربوي وبيئة تساعد على حسن التمدرس.**(فتحي عبد النبي، 2016، ص55-56).**

من خلال ما تم تقديمه حول أهم العناصر الفعالة في المدرسة الابتدائية نستنتج أن العملية التعليمية تتمركز حول أربع عناصر أهمها التلميذ التي يعتبر محور العملية والمعلم والمادة أو المنهج والإدارة المدرسية.

3- وظائف المدرسة الابتدائية:

تتمثل وظائف المدرسة في :

*اكتساب الطفل القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية السوية وممارستها.

*مساعدة الطفل على اكتشاف ميوله وقدراته واستعداداته وينميها.

*تنمية التفكير المنطقي والمنظم والسليم لدى الطفل.

*اكتساب الطفل مهارات التعلم الأكاديمية واستثمار أوقات الفراغ في نشاطات مفيدة ومنتجة.

*تحصيل المعلومات والمعرفة وقواعد القراءة والكتابة والحساب.

*اكتسابه القيم والمعايير الاجتماعية لتقويم سلوكه.

* التقيد بمعايير السلوك الايجابي واحترام القانون واتفاق العمل.

*تعويده على العادات الصحية التي تساعده على العناية بجسمه ونفسه.

*توفير للطفل الأنشطة الرياضية والترويحية التي تساهم في النمو الفكري الجسمي.

*تمكين الطفل من معرفة حقوقه وواجباته نحو نفسه ومجتمعه.

*تكوين الاتجاهات السليمة التي تساعده على اتخاذ القرارات السليمة في حياته المستقبلية.(**بلحسين عباسة،149،2012-148**).

من خلال عرض أهم الوظائف المدرسة الابتدائية نستنتج أن الوظائف تكمن في تأمين تعليم أكاديمي ومهني للطفل وتزويده بالمهارات الأساسية والضرورية التي تمكنه من الاعتماد على نفسه.

4- تعريف المرحلة الابتدائية:

تعد المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة، والخيرات أو المعلومات والمهارات، **(محمد الزامل، 2008، ص4)**.

ويعرف " أبو لبدة" (1996) المرحلة الابتدائية بأنها ذلك التعليم الذي يؤمن قدرا كافيا من التعليم لجميع أبناء الشعب دون تميز، ويسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة للمرحلة الإعدادية إذ رغبوا في ذلك أو يتحول للحياة العملية بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.**(محمود سعدات،2014، ص30)**.

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن المرحلة الابتدائية هي مرحلة إلزامية تلبي احتياجات الطلاب خلال السنوات الأولى من الحياة المدرسية تهدف لضمان نمو الأطفال وتطوير مهاراتهم.

5- أهمية المرحلة الابتدائية: وتتمثل أهمية المرحلة الابتدائية في مجموعة من النقاط وهي كالتالي:

- تعد المرحلة الابتدائية بداية التكوين الشخصي والفكري والمهاريو المعلوماتي للتلميذ.
- تعتبر الأساس التعليمي لجميع مراحل التعليم التالية لها حيث أنها مرحلة بداية القراءة والكتابة وهما أساس العلم والتعلم.
- مرحلة الابتدائية مرحلة التعليم الإلزامي للطالب، بل تعتبر حاليا من مسلمات المجتمع والتي يلتحق بها جميع أبناء المجتمع ومن جميع فئاته.
- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة التكوين العاطفي والعلاقات الاجتماعية وكيفية تكوينها وصياغتها وأن البيئة التي يعيش فيها ميدان للمصالح المشتركة والمواطنة الصالحة.
- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة التكوين الوطني للتلميذ وانتمائه للمجتمع المحلي خاصة والمجتمع الدولي بصفة عامة.

- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة التكوين الحقوق التي له والتي عليه بل تعتبر هذا الهدف الأسمى للمدرسة الحديثة خاصة الابتدائية حيث أنها لا تقتصر على المعلومات والمعارف بل لا بد أن تحقق التوافق الاجتماعي والانفعالي بإضافة إلى التحصيل العلمي.(**محمود سعدات، 2014، ص31-30**).

من خلال ماتم تقديمه حول أهمية المرحلة الابتدائية نستنتج أن المرحلة الابتدائية هي القاعدة الأساسية التي تبنى عليها أعمدة المراحل التعليمية الأخرى، التي تساعد بدورها في بناء شخصية الفرد وتكسبه مجموعة من القيم والمعايير الاجتماعية.

6-خصائص التلاميذ في المرحلة الابتدائية :إن خصائص النمائية هي مجموعة من التغيرات المتتابعة التي يصورها الطفل منذ ولادته وخلال مراحل نموه الجديدة التي قسمها العلماء إلى خمسة مراحل على أساس النمو الجسمي في مختلف النواحي الجسمية والنفسية والعقلية واللغوية والاجتماعية في نظر متعاقب حتى الوصول إلى مرحلة النضوج واكتمال الشخصية ومن بين هذه المراحل نجد:

- **مرحلة الطفولة المبكرة:** هي الفترة الممتدة من نهاية العام الثاني حتى نهاية العام الخامس من ميلاد الطفل أي رحلة الطفل عبر العام الثالث والرابع والخامس. يقل فيها الطفل من الاعتماد على الكبار، تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية وإكساب القيم.(**هند بن حميدة، 2007، ص43**).
- **مرحلة الطفولة الوسطى 6-9 سنوات:**تمثل هذه المرحلة السنوات الثلاثة الأولى من الدراسة، حيث تقوم بقول الباحث " توما جورج خوري" أن هذه المرحلة تعرف بالاستقلالية عن الأم المربية بالنسبة للطفل، في أكثر من مجال بإضافة إلى نشاط وحيوية ملحوظة تتمثل في اللعب والقفز والجري.
- **مرحلة الطفولة المتأخرة: (9-12)**: تتمثل في السنوات الثالثة الأخيرة من المدرسة الابتدائية أيضايسميها البعض بمرحلة ما قبل المراهقة هي مرحلة إتقان الخبرات والمهارات اللغوية الحركية والعقلية السابق اكتسابها، بحيث ينتقل الطفل تدريجيا من مرحلة الكسب إلى مرحلة الإتقان.(**جرادي ابراهيم، 2021، ص40**).

وعلى ضوء هذا التقسيم يقع تلاميذ المرحلة الابتدائية في الفئة العمرية من (6-12) عاما وتتمثل خصائص نموها بين المرحلتين فيما يلي:-

6-1- خصائص النمو الجسمي: يكون النمو الجسمي البطئ المستمر في المرحلة العمرية من (6-9) سنوات يقابله النمو السريع للذات كما تتغير الملامح العامة التي كانت تميز شكل الجسم في مرحلة طفولة المبكرة وتكون هذه التغيرات في النسب الجسمية أكثر منها مجرد زيادة في حجم وتبدأ سرعة الجسم في التباطؤ حيث يصل الرأس مثل حجم الراشد ويتغير الشعر الناعم ليصبح أكثر خشونة أما عن طول فنجد أنه في منتصف هذه المرحلة (عند سن الثامنة) تزيد طول الأطراف حوالي 50% من طولها في سن الثانية بينما يزيد طول الجسم نفسه في هذه القدرة بحوالي 50% فقط، وتبدأ الفروق بين الذكور والإناث بالظهور وتتساقط الأسنان اللبنية وتظهر الأسنان الدائمة (تظهر في سن السادسة أربعة أسنان أولى وفي سنوات من السادسة إلى الثامنة تظهر ثمانية قواطع يزيد طول بنسبة 5% في السنة ويزداد الوزن بنسبة 10% في السنة وذكور يطولون أطول من الإناث قليلا بينما يتساويان في الوزن في نهاية هذه المرحلة **(حامد زهران، 1986، ص 206-207).**

أما بالنسبة للمرحلة العمرية (9-12) سنةتعدل النسب الجسمية وتصبح قريبة الشبه لما عند الراشد وتستطيل الأطراف ويتزايد النمو العقلي وتكون العظام أقوى من ذي قبل تبدو الفروق الفردية واضحة فجميع الأطفال ينمو بنفس الطريقة أو بنفس المعدلات، فبعضهم ينمو بدرجة أكبر سنا في الطول والآخر في الوزن مما يؤدي إلى تنوع الأنماط الجسمية العامة مثل (طويل، نحيف) (قصير، سمين) وتتضح الفروق بين الذكور والإناث في النشاط الحركي حيث يمثل الذكور إلى النشاط الذي يتسم بالجرأة والشجاعة أما الإناث تملن إلى النشاط الهادف الذي يتصف بالدقة أكثر من القوة (**جرادي ابراهيم، 2021، ص 41).**

6-2- خصائص النمو الحركي: حيث تنمو العضلات الصغيرة وكبيرة في المرحلة العمرية من (6-9) سنوات ويحب الطفل العمل اليدوي كما يشاهد النشاط الزائد وتعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للألعاب والأنشطة المختلة ويطرد النمو الحركي حيث تعتبر المرحلة العمرية من (9-12) سنة هي مرحلة النشاط الحركي الواضح حيث يشاهد فيها زيادة واضحة في القوة والطاقة ويستمتع الأطفال المرحلة العمرية من (6-9) سنوات بأوجه النشاط العقلي كالجري والقفز والتسلق على الأشياء كما أنهم يصلون بشكل عام إلى الحركة في مختلف أوضاعهم أما تلاميذ الصفوف الثالثة التالية (9-12)

سنة تنمو لديهم المهارات الحركية ويتميز أداؤهم بالتناسق بين حركة والعين .**(منال البارودي، 2015، ص 58).**

6-3- خصائص نمو حسي: إذ يتميز تلاميذ في المرحلة الابتدائية بتطور الإدراك الحسي وخاصة إدراك الزمن والأحداث التاريخية، تزداد دقة السمع ويميز الطفل بين الألحان، نزول طول البصر ويستطيع الطفل ممارسة الأشياء القريبة منه ويتحسن الحاسة العضلية وهذا عامل من عوامل مهارة اليدوية. **(محمود سعدات، 2014، ص 33).**

6-4- خصائص النمو العقلي والمعرفي: تتمثل مظاهره في الآتي:

- يستمر النمو العقلي المعرفي بصفة عامة في هذه المرحلة بمعدلات تتسم بالسرعة .
- يطرد نمو الذكاء كلما يقاس باختبارات الذكاء المناسبة للأطفال في هذه المرحلة مثل اختبار رسم الرحل وتعلم المهارات الأساسية نكرا للذهاب إلى المدرسة مثل القراءة والكتابة والحساب ويهتم بمواد
- الدراسة ويحب الكتب والقصص وتصبح لديه القدرة على التذكر بمعنى زيادة قدرة الطفل على الحفظ حيث يستطيع الطفل حفظ ما يقارب من عشرة أبيات في 7 سنوات تزيد إلى 11 بيت شعر في سن 8 سنوات.
- وفي هذه المرحلة ينمو تفكير الحدسي المرتبطة بالموضوعات في مرحلة ما قبل العمليات إلى التفكير القائم على العلاقات المتبادلة أو العكسية في نهاية المرحلة وتنمو القدرة على التخيل لدى طفل من الإلهام إلى الواقعية كما تنمو المفاهيم لدى طفل هذه المرحلة في بداية تبدوا متمركزا حول الذات وما زالت معظم المفاهيم غامضة ،إلا أنه في هذه المرحلة تحدث تغيرات في نمو بعض المفاهيم فمثلا يستطيع طفل أن يتأكد أن 3+4 هي نفسها 2+5 وهي نفسها 1+6 .**(عصام نور، 2015، ص 100-101).**

أما بالنسبة وللمرحلة الطفولة المتأخرة يطرد نمو الذكاء حتى سن الثانية عشرة وفي منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل، وتتميز القدرات الخاصة عن الذكاء والقدرة العقلية العامة وتنمو مهارة القراءة ويحب الطفل في هذه المرحلة القراءة بصفة عامة ويستطيع قراءة الجرائد ذات الخط الصغير ويستطيع أن يقرأ لنفسه ما يجذب اهتمامه

للقراءة ويثير البحث عن الحقيقة والحاجة لفهم الظاهرات طبيعية **(كامل عويضة، 1996، ص 139)**.

6-5-خصائص النمو الانفعالي: تتهذب الانفعالات في المرحلة العمرية من (6-9) سنوات نسبيا من ذي قبل تمهيدا لمرحلة الهدوء الانفعالي التالية وفي هذه المرحلة نجد أن طفل لا يصل إلى النضج الانفعالي فهو قاتل للاستشارة الانفعالية وتكون لديه بواق من العبرة والعناد والتحدي والمرحلة من (9-12) سنة تمثل مرحلة هضم وتمثل الخبرات الانفعالية السابقة، حيث يحاول الطفل أن يتخلص من الطفولة والشعور بأنه كبر وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي ويتضح الميل للعمر وتنمو الاتجاهات وجدانية.**(منال البارودي، 2015، ص65)**.

7-6- خصائص النمو اللغوي: وتتمثل مظاهره في الآتي:

- تنمو مهارة القراءة، ويحب الطفل القراءة بصفة عامة ويزيد إتقان للخبرات والمهارات اللغوية ويظهر الطفل الفهم والاستماع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات وأيضا يدرك التماثل والتشابه اللغوي ويتمكن من إدراك معاني المفردات تمثل (الصدق، الكذب الأمانة، الحرية....).

وفي هذه المرحلة تزداد المفردات لدى الطفل ويزداد فهمه لها حيث وجد أن الطفل في عمر تسع إلى 10 سنوات يكتسب في المتوسط (5000) خمسة آلاف كلمة وجد أن الكلمات كثيرا ما تشتمل على تعبيرات عامية، يستخدمها الطفل في تعامله مع جماعة الرفاق أو الجماعات التي ينضم إليها **(فرجوي ،حيواني ، 2022، ص 194)**.

6-7-خصائص النمو الاجتماعي:

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية في المرحلة العمرية من (6-9) سنوات ويدخل المدرسة كمؤسسة رسمية لتقوم بدورها في هذه العملية وفي سن السادسة تكون طاقات الطفل على العمل الجماعي مازالت محدودة وغير واضحة وبدخول الطفل المدرسة تتسع دائرة اتصاله الاجتماعي ويكون اللعب جماعيا ومن خلال اللعب يتعلم الأطفال الكثير عن أنفسهم وعن رفاقهم ويتاح لهم فرصة تحقيق المكانة الاجتماعية وتكثر صداقات عن ذي قبل لازدياد صلة الطفل بالأطفال الآخرين في المدرسة (كامل عويضة، 1996، ص 162) وتطرد عملية التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة من (9-12)

سنة فيعرف الطفل المزيد عن المعايير والقيم والاتجاهات الديمقراطية ويزداد احتكاكه بالكبار ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده، يتسم به التعاون والتنافس والولاء ويشعرون العمل الجماعي معظم وقت الطفل متمثل في الأنشطة الجماعية داخل فريق.(**منال البارودي، 2015، ص 66**).

ومن خلال ماسبق نستنتج أن المرحلة الابتدائية تمتاز بعدة خصائص نمائية تجعل منها مرحلة مهمة في حياة التلميذ وعلى المعلمين إدراك هذه الخصائص للقيام بدورهم الفاعل بشكل إيجابي ومراعاة متطلبات وحاجيات كل مرحلة عمرية لأن كل مرحلة عمرية لها حاجياتها الخاصة.

7- الحاجات الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

- ليتحقق النمو السليم للطفل يستلزم إشباع مجموعة من الحاجات والتي تتمثل فيما يلي:

- **7-1-الحاجات الفيزيولوجية:** وهي كل ما يحتاجه الجسم للحفاظ على حياة الكائن واستمرارية ومن خلال يشعر التلميذ بالاطمئنان والأمن من الجوع عن طريق توفير الطعام والشراب والتنفس والنوم والراحة .(**خالد عبد السلام، 2010، ص 123**).

- **7-2-الحاجة إلى الحب والانتماء:** وهي من أهم الحاجات الانفعالية التي يسعى الطفل إلى إشباعها فهو يحتاج غلى أن يشعر بأنه محبوب والحب المتبادل المعتدل بينه وبين والدته وإخوانه وأقرانه حاجته لازم لصحته النفسية وهو يريد أن يشعر أنه مرغوب فيه وأنه ينتمي إلى جماعة وإلى بيئة اجتماعية صديقة وهو يحتاج إلى الصداقة وحنان أما الطفل الذي لا يشبع هذه الحاجة فإنه يعاني من " الحرمان العاطفي" ويشعر أنه غير مرغوب فيه ويصبح سيئ التوافق مضطربا نفسيا .(**حامد زهران، 1986، ص 267**)

-**7-3-الحاجات الأمنية:** تتمثل في حاجة الطفل إلى حماية نفسه من كل الأخطار والأوبئة ومختلف التهديدات وأشكال الخوف حتى ينمو ويعيش مرتاح البال ويتفاؤل في الحياة وبواسطتها تزداد دافعية ونشاطه الدراسي و الاجتماعي بحيث يصل إلى فعل الخير.(**خالد عبد السلام، 2010، ص 123**).

7-4-الحاجة إلى المكانة واحترام الذات: يحتاج الطفل إلى أن يشعر باحترام ذاته وأنه جدير بالاحترام وأنه كفء يحقق ذاته ويعبر عن نفسه في حدود قدراته وإمكانياته وهذا يمارسه عادة احتراما للآخرين وهو يسعى دائما للحصول على المكانة المرموقة التي تعزز ذاته ويؤكد أهميتها وهو هنا يحتاج إلى عمل الأشياء الت ي تبرر ذاته ويحتاج إلى استخدام قدراته استخداما بناء أن النمو السوي

للذات وتنمية مفهوم صحي موجب للذات يحتاج إلى إشباع هذه الحاجة الأساسية .**(حامد زهران، 1986، ص270).**

وفي الأخير نستنتج أن هناك العديد من الحاجات في مرحلة الطفولة لابد للمعلم والوالدين معرفتها حتى يتم إشباعها ليحقق الطفل نموه بطريقة سليمة ,فخلافا عن الحاجات التي تم ذكرها سابقا نجد أن الطفل بحاجة إلى الرعاية الوالدية والحاجة إلى إرضاء الأقران بالإضافة غلى الحاجة إلى التقدير الاجتماعي , والحاجة إلى الحرية والاستقلال.

خلاصة الفصل :

من خلال هذا الفصل يتضح بأن المرحلة الابتدائية مرحلة أساسية تشمل مرحلتي طفولة متوسطة (6-9) سنوات وطفولة المتأخرة (9-12) سنة وتسهم بشكل كبير في تكوين شخصية الطفل وتؤثر في نموه من مختلف الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية و الاجتماعية وممهدة لمرحلة المراهقة وأساسية في تكيف الطفل مع محيطه ،وأن تلاميذ المرحلة الابتدائية يتمتعون بخصائص تميزهم عن باقي الأطوار الأخرى ولديهم عديد من حاجات لابد من الآباء والمعلمين إدراك وفهم هذه الخصائص ومعرفة احتياجاتهم لتلبيتها وإشباعها.

الفصل الخامس:
الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

9-منهج الدراسة.

10- مجتمع الدراسة.

11- طريق اختيار العينة.

12- أدوات الدراسة.

13- الدراسة الاستطلاعية.

14- الدراسة الأساسية.

15- عينة الدراسة الأساسية.

16- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية جزء مهم في البحوث العلمية، حيث تمكن الباحث من التقرب واقعيا من المجتمع، والعمل على تدعيم المعلومات النظرية وبالتالي تأكيد صحة المعلومات والحقائق التي بصدد دراستها.

ولقد جاء هذا الفصل ليتضمن: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، مكان إجراء الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية، إضافة إلى أدوات الدراسة.

1- منهج الدراسة:

تماشيا مع أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يقوم إلى رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية، أو نوعية في فترة زمنية معينة، أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمها تساعد في فهم الواقع وتطويره. **(ربحي عليان، عثمان غنيم، 2000، ص43).**

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من (290) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنوات الثالثة والرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية موزعين على مدرستين ابتدائيتين بولاية المدية.

الجدول رقم(01) يمثل توزيع المجتمع الأصلي للدراسة :

الرقم	اسم المدرسة	عـــــدد التــلاميــذ		
		الذكور	الإناث	مجموع التلاميذ
01	مدرسة رفيق بوزيان	63	76	139
02	مدرسة رمضان محمد	83	68	151
	المجموع	146	144	290

يتضح من خلال الجدول بأن حجم المجتمع الأصلي هو (290) منهم (146) ذكور و(144) إناث أي تقارب بينمجموع كل من الإناث والذكور.

3- طريقة اختيار العينة:

تماشيا مع طبيعة موضوع الدراسة تم الاعتماد في الدراسة الحالية على العينة القصدية التي تعتمد على أسس ومعايير معينة من قبل الباحث ويقوم الباحث هنا باختيار الفرد المناسب من المجتمع الكلي.

4- أدوات الدراسة:

1-اختبار الذكاء (اختبار المصفوفات الملونة (جون رافن):

1-1-وصف الاختبار: تم تطبيق اختبار المصفوفات الملونة ل"جون رافن" حيث تم اختياره لأنه مطبق في البيئة الجزائرية من طرف البشير الجاري (2023) ويقيس درجة الذكاء للفئات العمرية من 8 إلى ما دون (9-11) سنة ويتكون هذا الاختبار من 36 لوحة مقسمة على (3) مجموعات وهي (أ، أب، ب) وكل مجموعة تتكون من 12 مصفوفة وتتدرج في الصعوبة حيث تتكون كل لوحة من جزء ناقص يمنح ضمن ست (6) بدائل الاختبار أي جزء الناقص ويهدف الاختبار إلى قياس القدرات العقلية ونشاطها بدءا من عمر مبكر حتى متقدم من العمر وهو من أشهر الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة. **(البشير جاري، 2023، ص 280).**

1-2-طريقة تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على تلاميذ السنوات (ثالثة، رابعة، خامسة) ابتدائي في الفترات الصباحية والمسائية بطريقة فردية ولم يتم تحديد وقت محدد للإجابة حيث تم وضع ورقة الإجابة تحتوي على اسم التلميذ، جنس، تاريخ تطبيق الاختبار، الصف المدرسي، اسم المدرسة ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام التلاميذ على الشكل الأول ويقول له (انظر إلى هذا الشكل قطع جزء منه وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل ويشير الأجزاء أسفل الصفحة واحد بعد أخرى ويتم شرحها له حتى يضع إصبعه على الشكل الصحيح ثم ينتقل إلى الأشكال الأخرى وإذا تعثر المفحوص حتى الشكل (A5) يتم إيقاف الاختبار.

1-3طريقة التصحيح: تعطى علامة على كل إجابة صحيحة يقوم بها التلميذ ثم يجمع علامات كل بعد على حدا للبعد الأول والثاني والبعد الثالث وأقصى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (12) في كل بعد والمجموع الكلي هو (36) درجة للاختبار ككل ثم تأخذ هذه درجة العام ونرى ما يقابلها من عمر زمني ومن ثم نستنتج نسبة الذكاء.

1-4-خصائص السيكومترية للاختبار:

قام فؤاد أبو حطب وآخرون بدعم من مركز البحوث التربوية والنفسية التابع لكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة بقياس صدق الاختبار عن طريق صد المحك حيث وجد معاملات ارتباطه تتراوح بين (0.22-0.62) وهي دالة كلها إحصائيا عند 0.05 و0.01 كما قام بحساب ثبات

الاختبار عن طريق، طريقة إعادة الاختبار حيث تراوحت معاملات الثبات المستخرجة بين (0.87 و0.96) وتدل هذه النتائج على ثبات الاختبار. **(قدي سومة، 2017، ص 653).**

2-المقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة، الكتابة، الحساب:

استخدمنا في دراستنا بطارية مقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم بهدف تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية وهذه البطاريات من إعداد فتحي الزيات (2008)،وتم تطبيقها في بيئة جزائرية من قبل "أسماء خوجة" سنة (2019) يتكون كل مقياس من 20 بندا والحساب من 19 بند تصف أشكال السلوك المرتبط بصعوبات التعلم في مجال موضوع تقدير.

2-1-طريقة التصحيح: تخضع عبارات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية لفتحي زيات لتصميم "ليكارت" خماسي البدائل (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق) تعطى لها الأوزان التالية (0، 1، 2، 3، 4) على الترتيب هذا لأنه جاءت كل عبارات البطارية كما هو موضح في الجدول التالي: **(صديقي نوال، 2018، ص 186).**

الجدول رقم (02): يوضح توزيع البدائل الإجابة للمقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم .

البدائل / نوع العبارات	البدائل الإجابة				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
العبارات	4	3	2	1	0

2-2-الخصائص السيكومترية لمقاييس (القراءة، الكتابة، حساب) للباحثة" أسماء خوجة ":

أولا: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة:

أ- الثبات: تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل "ألفا كرونباخ "والتي توزع على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم(03): يوضح ثبات مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة عن طريق ألفا كرونباخ

	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المقياس ككل	**0.93**	**20**

ومن خلال الجدول يتضح بأن معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل هو (0.93) وهي قيم تدل على أن المقياس ثابت.

ب- الصدق:

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح ف الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس تشخيص صعوبات تعلم مع درجة الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.491**	العبارة 11	0.809**
العبارة 2	0.385**	العبارة 12	0.818**
العبارة 3	0.552**	العبارة 13	0.825**
العبارة 4	0.662**	العبارة 14	0.797**
العبارة 5	0.664**	العبارة 15	0.630**
العبارة 6	0.678**	العبارة 16	0.556**
العبارة 7	0.753**	العبارة 17	0.477**
العبارة 8	0.787**	العبارة 18	0.786**
العبارة 9	0.767**	العبارة 19	0.382**
العبارة 10	0.735**	العبارة 20	0.792**
(الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01)			
(الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.05)			

يتضح من خلال الجدول بأن الارتباطات كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01= α) حيث تراوحت قيم الارتباط فيما بين (0.82) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (13) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0.47) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (17) والدرجة الكلية للمقياس ككل ونجد أن هناك عبارتان دالتان عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)=αوهما (19.2) بارتباط قدرـ 0.38 وعموما يمكن القول أن هذا المقياس صادق.

ثانيا: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة:

أ- **الثبات:** تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها، كظاهر مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (05): يوضح ثبات مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة عن طريق ألفا كرونباخ

	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المقياس ككل	**0.946**	**20**

يتضح من خلال الجدول بأن معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل هو (0.94) وهي قيم تدل على أن المقياس ثابت.

ب- الصدق:

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح ف الجدول التالي:

الجدول رقم (06):يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس تشخيص صعوبات تعلم مع درجة الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.607**	العبارة 11	0.610**
العبارة 2	0.667**	العبارة 12	0.533**
العبارة 3	0.726**	العبارة 13	0.688**
العبارة 4	0.787**	العبارة 14	0.754**
العبارة 5	0.788**	العبارة 15	0.728**
العبارة 6	0.730**	العبارة 16	0.701**
العبارة 7	0.703**	العبارة 17	0.753**
العبارة 8	0.781**	العبارة 18	0.670**
العبارة 9	0.674**	العبارة 19	0.736**
العبارة 10	0.821**	العبارة 20	0.758**

(الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01 *)

يتضح من خلال الجدول بأن الارتباطات كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01= ϰ) حيث تراوحت قيم الارتباط فيما بين (0.82) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (10) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0.53) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (12) والدرجة الكلية للمقياس ككل وعموما يمكن القول بأن هذا المقياس صادق.

ثالثا: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الحساب:

أ-الثبات: تم ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح ثبات مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة عن طريق ألفا كرونباخ

المقياس ككل	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
	0.923	**19**

يتضح من خلال الجدول بأن معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل هو (0.92) وهي قيم تدل على أن المقياس ثابت.

ب-الصدق:

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط " بيرسون " كما هو موضح ف الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس تشخيص صعوبات تعلم مع درجة الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.602**	العبارة 11	0.538**
العبارة 2	0.634**	العبارة 12	0.652**

العبارة 3	0.717**	العبارة 13	0.712**
العبارة 4	0.835**	العبارة 14	0.688**
العبارة 5	0.485**	العبارة 15	0.579**
العبارة 6	0.653**	العبارة 16	0.647**
العبارة 7	0.583**	العبارة 17	0.633**
العبارة 8	0.749**	العبارة 18	0.712**
العبارة 9	0.754**	العبارة 19	0.729**
العبارة 10	0.25**	(الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01**)	

من خلال الجدول يتضح بأن الارتباطات كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α =0.01) حيث تراوح قيم الارتباط فيما بين (0.83) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (4) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0.48) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (5) والدرجة الكلية للمقياس ككل وعموما يمكن القول بأن هذا المقياس صادق.

3- مقياس المخاوف المدرسية للباحثة أغياث سالمة:

3-1- وصف المقياس :

استخدمتنا في هذه الدراسة مقياس المخاوف المدرسية للباحثة "أغياث سالمة " (2019) المطبق في أطروحة الدكتورة بعنوان (المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ لمرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي)، حيث يتكون الاستبيان من (58) فقرة موزعة على (7) أعباد كل بعد يقيس مجموعة من الفقرات.

تكون مقياس المخاوف المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من قسمين:

- **القسم الأول** : تضمن البيانات الشخصية لأفراد العينة باعتباره متغيرات مستقلة وهي الجنس، السن، القسم.
- **القسم الثاني** : اشتمل على فقرات الاستبيان وهي موزعة على الأبعاد التالية :

الجدول رقم (09) : يوضح فقرات الاستبيان وتوزيعها على الأبعاد:

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
بعد الخوف من الذهاب إلى المدرسة	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	
بعد الخوف من المعلم	12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-23-25	17-22-24
بعد الخوف من المدير	27-28	26-29
بعد الخوف من الزملاء	30-31-33-34-35-36-38-39	32-37-40
بعد الخوف من الامتحانات	41-42-43-45-46-47-48-49-50	44
بعد الخوف من فناء المدرسة	51-52-53-54	
بعد الخوف من طبيب المدرسة	55-56	

3-2- طريقة تطبيق المقياس :

بعد تحديد ساعة الفراغ هو تطبيق الاستبيان مباشرة وذلك بالشكل فردي كالتالي :

- طمأنة التلميذ بأن هذا الاستبيان ليس باختبار مدرسي ولا يحتاج للمذاكرة قبل تطبيقه.

- تقديم نسخة الاستبيان على التلميذ.

- قراءة الفقرات جيدا وشرح للتلميذ طريقة الإجابة عن الاستبيان.

- إعطاء أمثلة توضيحية قبل البدء في الإجابة.

- شرح كل فقرة على حدا وبعد الانتهاء من الشرح تعطى الإشارة للتلميذ للإجابة، وهكذا حتى انتهاء كل الفقرات.

– بعد الانتهاء التلاميذ من الإجابة تجمع الأوراق وبداية عملية التفريع.

3-3- طريقة تصحيح المقياس:

تم تصحيح الاستبيان بإعطاء درجة (1) للفقرات الموجبة، ودرجة (0) للفقرات السالبة.

3-4-الخصائص السيكومترية لمقياس المخاوف المدرسية لأغياث سالمة":

3-4-1- صدق المقياس:

أ- **صدق الاتساق الداخلي:** تم تقديم هذا النوع من الصدق بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة في الاستبيان ودرجته الكلية، وهذا لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة من الفقرات المتمثلة للمخاوف المدرسية، وجاءت موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) : يمثل معاملات الارتباط لكل فقرات الاستبيان .

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.46	30	**0.51
2	**0.49	31	**0.49
3	**0.52	32	**0.62
4	**0.40	33	**0.44
5	**0.53	34	**0.66
6	**0.84	35	**0.56
7	**0.38	36	**0.50
8	**0.41	37	**0.47
9	**0.54	38	**0.62
10	**0.87	39	**0.55
11	**0.49	40	**0.65
12	**0.48	41	**0.46
13	**0.87	42	**0.63

14	**0.62	43	**0.56
15	**0.45	44	**0.62
16	**0.53	45	**0.52
17	**0.67	46	**0.55
18	**0.52	47	**0.42
19	**0.47	48	**0.51
20	**0.57	49	**0.49
21	**0.68	50	**0.46
22	**0.38	51	**0.50
23	**0.47	52	**0.59
24	**0.39	53	**0.66
25	**0.56	54	**0.69
26	**0.49	55	**0.80
27	**0.51	56	**0.85
28	**0.49		
29	**0.50		

** دال عند مستوى الدلالة (0.01) / دال عند مستوى الدلالة (0.05)

يبين الجدول أعلاه معاملات الارتباط الخاصة بدرجات كل فقرة من فقرات الاستبيان حيث تبين النتائج دلالة العلاقة بين فقرات الاستبيان، وتبين أن كل الفقرات دالة عند مستوى دلالة (0.01) ما عدا الفقرة (44) فهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا ما يعزز فكرة الثقة في تمثيل كل فقرة التي تنتمي إليها وتم حساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الأخرى، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم (11) يوضح معاملات الارتباط لأبعاد استبيان المخاوف المدرسية:

الأبعاد	الخوف من الذهاب إلى المدرسة	الخوف من المعلم	الخوف من المدير	الخوف من الزملاء	الخوف من الامتحانات	الخوف من فناء المدرسة	الخوف من طبيب المدرسة

الخوف من الذهاب إلى المدرسة							
الخوف من المعلم	**0.51 **0.26						
الخوف من المدير	**0.45	**0.41					
الخوف من الزملاء		**0.53	**0.40	**0.44			
الخوف من الامتحانات	**0.34	**0.35	**0.22				
الخوف من فناء المدرسة	**0.32	**0.44	**0.32	**0.46	**0.16		
الخوف من طبيب المدرسة	**0.24	**0.30	**0.18	**0.32	**0.32	**0.31	

يبين الجدول أعلاه معاملات الارتباط الخاصة بأبعاد الاستبيان، حيث تبين النتائج دلالة العلاقة بين أبعاد الاستبيان، وتبين أن الأبعاد كلها، كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01).

وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع كل بعد مع المجموع الكلي للاستبيان بإضافة إلى ارتباط كل بعد مع الأبعاد الأخرى، والجدول التالي يبين :

الجدول رقم (12) يبين معاملات الارتباط لكل بعد:

الأبعاد	معامل الارتباط
بعد الخوف من الذهاب إلى المدرسة	**0.71
بعد الخوف من المعلم	**0.81
بعد الخوف من المدير	**0.54
بعد الخوف من الزملاء	**0.80
بعد الخوف من الامتحانات	**0.64
بعد الخوف من المدرسة –الساحة	**0.53

بعد الخوف من طبيب المدرسة	0.48**

دال عند مستوى الدلالة (0.01) / دال عند مستوى الدلالة (0.05)

من خلال الجدول السابق يتبين مدى ارتباط كل بعد بالمجموع الكلي للأبعاد الذي يظهر أنه دال 0.81 كلها دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على مدى تناسق هذه 0، 4 وتراوحت قيمة ما بين (5 الأبعاد مع مجموعها الكلي وكذا ارتباط كل خوف مدرسي بالمخاوف الأخرى ارتباطا دالا، وهذا ما يدل على صدق الاستبيان، وبالتالي صلاحية تطبيقه في الدراسة.

ب- الصدق التمييزي باستخدام طريقة المقارنة:

بحيث تمت المقارنة بين طرفي الدراسة الأساسية (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) نسبية 216 يوافق سحب 216 من 0.27 أي 0.27*80*27%في استبيان المخاوف المدرسية، وبالتالي كل مجموعة، وجاءت نتائج ذلك مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (13) : يوضح نتائج الصدق التمييزي باستخدام طريقة المقارنة .

الأسلوب الاحصائي / العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالي
المجموعة العليا	216	12.64	2.51	43.52-	340	010
المجموعة الدنيا	216	31.91	5.99			

يتضح من الجدول السابق دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) مما يعني 0.01 مستوى دلالة وهي قيمه دالة عند 43,52 على فقراتها ، حيث بلغت قيمة "ت" تتمتع فقرات هذا الاستبيان بقدرة كافية على التمييز بين أفراد المجموعتين ممن لهم مخاوف مدرسية مرتفعة وأولئك الذين لهم متعارف منخفضة .

3-4-2-ثبات المقياس

يشير الثبات إلى أن المقياس أو الاختيار يعطي النتائج نفسها فيما لو أعيد تطبيقه لمرات عدة على العينة نفسها وفي ظروف مشابهة، وقد تم حساب معامل ثبات استمارة المخاوف المدرسية بطريقة ألفا كرونباخ.

*** معامل ألفا كرونباخ:**

يعبر معامل ألفا كرونباخ عن مدى ارتباط أي اختيار بالدرجة الكلية للاختبار حيث بلغت قيمة معامل ثبات أداة الدراسة 0.70 وهي قيمة دالة على ثبات الاستبيان ككل و بالتالي يمكن الاعتماد عليها وتطبيقها في لدراسة.

5-الدراسة الاستطلاعية:

كما يتضح من اسمها تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها وتعتبر أول خطوة في سلسلة البحث فمن خلال الدراسة توجهنا إلى مدارس الابتدائية و المقدر عددها بمدرستين تعمل بنظام الدوامين، بعدها تم الاتصال بمديري المدارس من أجل الدراسة الميدانية والتعرف على أساتذة السنوات (الثالثة،الرابعة، الخامسة) ابتدائي قصد تحديد عينة الدراسة من خلال إطلاعهم على أهم مؤشرات خاصة بهذه الفئة من خلال هذا تم تقديم فئة من طرف المعلم.

5-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من الأهداف التالية:

أ- تشخيص عينة الدراسة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب).

ب- التعرف على ميدان البحث والصعوبات التي تمكن أن تواجه إجراءات البحث في صورته النهائية.

ج- ضبط المجتمع الأصلي للعينة والتعرف على خصائص ومواصفات أفراد العينة.

د- تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت.

5-2-خطوات الدراسة الاستطلاعية:

نظرا للصعوبة لتي يواجهها الكثير من الباحثين في مجال التربية الخاصة والمتعلقة بصعوبة التشخيص الدقيق للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وتمييزهم عن المتأخرين دراسيا، يعتبر التعلم وذوي المشكلات التعليمية تم إتباع الخطوات التشخيصية وفق المراحل التالية:

أ- **المقابلة:** لمسح وجمع المعلومات والتعرف على تلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) حيث تم تواصل مع معلمي سنوات (الثالثةّ، الرابعة، الخامسة) ابتدائي أنهم الأكثر التحاقا بالتلاميذ وأعلم بمستواهم الدراسي وخاصة أن أغلب المعلمين (المعلمات) الذين أجريت معهم مقابلة قاموا بتدريس هؤلاء التلاميذ من السنة الأولى ابتدائي إلى غاية خامسة ابتدائي، وأيضا بغرض تعريفهم بالموضوع وتقديم لهم بعض المؤشرات التي تظهر على هذه الفئة ،و تمثلت هذه المؤشرات فيما يلي : لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة، يحذف أو كلمات أثناء القراءة أو الكتابة، إبدال بعض الكلمات تحصل نفس المعنى أما بالنسبة للحساب تمثلت في عدم القدرة على تفكيك وتركيب الأعداد ويصعب عليه إجراء العمليات الحسابية، كما يصعب عليه حل المسائل الحسابية المتعلقة بالعمليات الحسابية وبناء على هذا تم تحديد عينة من المدرسين الذين تنطبق عليهم المؤشرات المبينة حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يوضح حجم العينة محددة من قبل المدرسين.

الرقم	اسم المدرسة	عدد التلاميذ
(1)	مدرسة رفيق بوزيان	33
(2)	مدرسة رمضاني محمد	24

يتضح من خلال الجدول أن عدد التلاميذ عند تحديد المدرسين تمثلت في (33) تلميذ وتلميذة في مدرسة رفيق بوزيان و(24) تلميذ وتلميذة في مدرسة رمضاني محمد.

ب-الاطلاع على الدفتر المدرسي: من أجل التعرف على المعدلات الخاصة بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المادة اللغة العربية (القراءة والكتابة) ومادة الرياضيات بناء على نتائج الفصل الأول والثاني.

ج- الاطلاع على كراريس القسم: تم الاطلاع على كراريس القسم الخاصة بتلاميذ من أجل التعرف على الأخطاء المرتكبة أثناء عملية كتابة (الإملاء) وفي مادة الرياضيات.

د- الملفات الصحية: بالاعتماد على المعلومات المقدمة من طرف الأساتذة الذين درسوا التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة التي يتمدرس فيها (الثالثة، الرابعة، الخامسة) وبالتالي لديهم معلومات مفصلة وكاملة حول التلميذ وذلك من أجل تطبيق محك الاستبعاد والذي لم نتحصل على أي معلومات من طرف معلم تم التوجه للمدير لتزويدنا ببعض المعلومات وذلك هدف التأكد من خلوهم من الأمراض المزمنة أو الإعاقات الحركية أو حسية سمعية بصرية حيث أصبح حجم العينة بعد الاستبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): يوضح حجم العينة بعد الاستبعاد.

الرقم	اسم المدرسة	عدد التلاميذ
(1)	مدرسة رفيق بوزيان	27
(2)	مدرسة رمضاني محمد	22

يتضح من خلال الجدول بأن حجم العينة بعد الاستبعاد بالملفات الصحية أصبح يقدر بـ(27) تلميذ وتلميذة في مدرسة رفيق بوزيان و(22) تلميذ وتلميذة في مدرسة رمضاني محمد.

و- اختبار الذكاء المصفوفات الملونة "لجون رافن"

تم تطبيق اختبار مصفوفات الملونة لجون رافن على عينة الأولية قدرت بـ(49) تلميذا وتلميذة وذلك من أجل تحديد مستوى ذكائهم لأن أشخاص ذوي صعوبات التعلم هم أشخاص ذكائهم متوسط وبالتالي يتم استبعاد التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن (80) درجة حجم العينة أصبح يقدر بـ (18) تلميذ وتلميذة بمدرسة رفيق بوزيان و(18) تلميذ وتلميذة بمدرسة رمضاني محمد.

هـ- المقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم:

بعد تطبيق المقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم (قراءة، كتابة، حساب) احتفظنا بنفس العينة المتمثلة في (36) تلميذ وتلميذة.

6- الدراسة الأساسية:

6-1- حدود الدراسة :

أ-الحدود المكانية : تم إجراء الدراسة الميدانية بمدرستين ابتدائيين بولاية المدية.

ب-الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال فترة ممتدة من شهر جانفي إلى غاية شهر أفريل.

حيث تمثلت الفترة الممتدة من أواخر شهر جانفي إلى نهاية شهر فيفري في تطبيق المقابلة مع الأساتذة وفترة الممتدة من شهر مارس إلى غاية شهر أفريل تمثلت في تطبيق الاختبار الذكاء والمقاييس.

ج- الحدود البشرية : تتمثل في مجتمع الدراسة المقدر بـ(290) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنوات الثالثة، والرابعة والخامسة ابتدائي .

7- عينة الدراسة الأساسية:

اشتملت عينة الدراسة الأساسية على (36) تلميذ وتلميذة من السنوات الثالثة والرابعة والخامسة من الطور الابتدائي والجداول التالية توضح لنا ذلك :

الجدول رقم (16): يمثل العينة الأساسية للدراسة.

المدرسة	صعوبات تعلم القراءة		صعوبات تعلم الكتابة		صعوبات تعلم الحساب		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
مدرسة رفيق بوزيان	4	2	4	1	4	3	18
مدرسةمحمد رمضاني	4	2	4	0	4	4	18
المجموع	12		9		15		36

من خلال الجدول يتضح أن حجم العينة الدراسية الأساسية هو (36) تلميذ وتلميذة، مقسمة إلى ثلاث مجموعات هي:

1- صعوبات تعلم القراءة، وتقدر بـ(8) تلاميذ منهم (4) تلميذات.
2- صعوبات تعلم الكتابة، وتقدر بـ(8) تلاميذ منهم (1) تلميذة.
3- صعوبات تعلم الحساب، وتقدر بـ(8) تلاميذ منهم (7) تلميذات.

كما تتمثل عينة المتمدرسين الذين ساهموا في عملية التشخيص بـ(10) مدرسين للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي موزعين على مدرستين ابتدائيتين

الجدول رقم(17): يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	24	%66.66
الإناث	12	%33.33
المجموع	36	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد الذكور هو 24 حيث قدرت نسبته بـ66.66% فهي تفوق عدد الإناث التي قدرت نسبته بـ 33.33% .

الجدول رقم (18): يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية
8 سنوات	4	%11.11
9 سنوات	9	%25
10 سنوات	12	%33.33
11 سنة	8	%22.22
12 سنة	3	%8.33
المجموع	36	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (11) توزيع التلاميذ العينة حسب السن وسجلت أعلى نسبة في سن 10 سنوات بنسبة 33.33%بينما أصغر نسبة قدرت بـ 8.33% لدى تلاميذ ذوي الفئة العمرية 12 سنة

وبالتالي نلاحظ تقارب في السنوات العمرية (8-12) سنة سجلت نسب منخفضة، وتقارب في السنوات العمرية (10-11) سنة.

الجدول رقم(19): يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
الثالثة ابتدائي	14	%38.88
الرابعة ابتدائي	13	%36.11
الخامسة ابتدائي	9	%25
المجموع	36	%100

يتبين من نتائج الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة حسب السنوات الدراسية أن هناك تقارب في النسب بين السنوات الثالثة و الرابعة ابتدائي، في حين بلغت نسبة تلاميذ السنة الثالثة 38.88 %وتليها 25% كأعلى نسبة ونسبة تلاميذ السنة الرابعة بـ 36.11% وتليها نسبة السنة الخامسة ابتدائي والمقدرة بـ25%.

8- الأساليب الاحصائية المتبعة :

بالرجوع إلى فرضيات الدراسة تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية بالاعتماد على الإحصائي للحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية(spss) وهي كالآتي:

الإحصاء الوصفي ويتمثل في :

- **التكرارات والنسب المئوية:** لوصف عينة الدراسية وتحديد نسب المخاوف لمدرسية وصعوبات التعلم الأكاديمية.

- **المتوسط الحسابي:** ويهدف للحصول على متوسطات الدرجات.

- الانحراف المعياري: وهو يهدف إلى معرفة انحراف الدرجات عن المتوسط الإحصاء الاستدلالي ويتمثل في:

1)- معامل الارتباط كرامر: إذا كا ن كل متغير من المتغيرين يحتوي على فئات قليلة أو متعددة.

2)- مان ويتني : للمقارنة بين العينات المستقلة ويتعامل مع مستويات ترتيبية.

3)- كريسكال وليس: يهدف إلى مقارنة مجموعات النتائج وتحديد ما إذا كانت لها نفس التوزيع الإحصائي، يعتمد على ترتيب النتائج بشكل تصادي لتحديد الرتبة.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم عرض لكل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية ومنهج الدراسة، كما تضمن وصف لمجتمع أو عينة الدراسة الإحصائية بالإضافة إلى وصف أدوات الدراسة ومختلف الأساليب المعتمدة في الدراسة.



الفصل السادس:
عرض ومناقشة
نتائج الدراسة

1- وصف عينة الدراسة.

2- عرض ومناقشة الفرضية الأولى.

3- عرض ومناقشة الفرضية الثانية.

4- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة.

5-عرض ومناقشة الفرضية الرابعة.

1- وصف عينة الدراسة:

1-2- نتائج أفراد العينة على مقياس المخاوف المدرسية :

الجدول رقم (20): يوضح نتائج أفراد العينة على مقياس المخاوف الكلي:

المحاور	التكرار	م ح	الانحراف	المستوى	الرتبة
الخوف من ذهاب إلى المدرسة	36	3,97	1,59	منخفض	4
الخوف من المعلم	36	6,47	1,73	منرتفع	1
الخوف من المدير	36	1,72	0,66	منخفض	6
الخوف من الزملاء	36	4,83	1,58	منخفض	3
الخوف من الامتحانات	36	6,00	1,79	مرتفع	2
الخوف من فناء المدرسة	36	3,19	0,40	مرتفع	5
الخوف من طبيب المدرسة	36	1	0,1	مرتفع	7
الكلي	36	26,97	4,35		

يبين الجدول نتائج أفراد العينة على المقياس الكلي حسب المحاور ، ونوضحها فيما يأتي :

الخوف من الذهاب إلى المدرسة : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 3,97وهو يعني مخاوف منخفضة من بند الذهاب للمدرسة ، وكان الانحراف المعياري 1,59 .

الخوف من المعلم : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 6,47 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف من المعلم ، وكان الانحراف المعياري 1,73 .

الخوف من المدير : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 1,72 وهو يعني مخاوف منخفضة من بند الخوف من المدير ، وكان الانحراف المعياري 0,66 .

الخوف من الزملاء: كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 4,83 وهو يعني مخاوف منخفضة من بند الخوف من الزملاء ، وكان الانحراف المعياري 1,58 .

الخوف من الامتحانات : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 6,00 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف من الا0متحانات ، وكان الانحراف المعياري 1,79 .

الخوف من فناء المدرسة : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 3,19 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف من فناء المدرسة، وكان الانحراف المعياري 0,4 .

الخوف من طبيب المدرسة: كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 1 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف طبيب المدرسة ، وكان الانحراف المعياري.

2-1- نتائج أفراد العينة على مقياس المخاوف المدرسية حسب الجنس:

الجدول رقم (21): يوضح نتائج أفراد العينة على مقياس المخاوف المدرسية حسب الجنس.

المحاور للخوف	الذكور			الإناث		
	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخوف من الذهاب إلى المدرسة	24	4,08	1,50	12	3,75	1,82
الخوف من المعلم	24	6,67	1,88	12	6,08	1,38
الخوف من المدير	24	1,79	,72	12	1,58	,51
الخوف منالزملاء	24	4,38	1,35	12	5,75	1,66
الخوف من الامتحانات	24	6,46	1,82	12	5,08	1,38
الخوف من فناء المدرسة	24	3,21	,41	12	3,17	,39
الخوف من طبيب المدرسة	24	1	0,1	12	1	1
الكلي	24	27,29	4,44	12	26,33	4,29

يبين الجدول نتائج أفراد العينة على مقياس المخاوف المدرسية حسب الجنس ، ونبينها فيما يلي:

مجموعة الذكور: تحصل الذكور في المقياس الكلي على متوسط حسابي قدره 27,2 ، وهو يعني مستوى منخفض من المخاوف المدرسية حسب التصنيف نموذج التصحيح ،وكانت نتائجهم في المحاور كما يلي :

- الخوف من الذهاب إلى المدرسة: كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 4,08 وهو يعني مخاوف منخفضة من بند الذهاب للمدرسة ، وكان الانحراف المعياري 1,5 .

- (الخوف من المعلم : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 6,67 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف من المعلم ، وكان الانحراف المعياري 1,88 .
- الخوف من المدير: كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 1,9 وهو يعني مخاوف منخفضة من بند الخوف من المدير ، وكان الانحراف المعياري 0,72 .
- الخوف من الزملاء: كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 4,3 وهو يعني مخاوف منخفضة من بند الخوف من الزملاء ، وكان الانحراف المعياري 1,35 .
- الخوف من الامتحانات : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 6,4 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف من الامتحانات ، وكان الانحراف المعياري 1,2 .
- الخوف من فناء المدرسة : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 3,2 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف من فناء المدرسة، وكان الانحراف المعياري 0,4 .
- الخوف من طبيب المدرسة: كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 1وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف طبيب المدرسة ، وكان الانحراف المعياري 0,1 .

مجموعة الإناث : وتمثلت نتائجهم في المقياس الكلي على متوسط حسابي قدره 26,33 ، وهو يعني مستوى منخفض من المخاوف المدرسية حسب التصنيف نموذج التصحيح ،وكانت نتائجهم فالمحاور كما يلي :

- الخوف من الذهاب إلى المدرسة : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 3,7وهو يعني مخاوف منخفضة من بند الذهاب للمدرسة ، وكان الانحراف المعياري 1,2 .
- الخوف من المعلم : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 6,08 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف من المعلم ، وكان الانحراف المعياري 1,02 .
- الخوف من المدير : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 1,58 وهو يعني مخاوف منخفضة من بند الخوف من المدير ، وكان الانحراف المعياري 0,51 .
- الخوف من الزملاء: كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 5,75 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف من الزملاء ، وكان الانحراف المعياري 1,66 .
- الخوف من الامتحانات : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 5,08 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف من الامتحانات ، وكان الانحراف المعياري 1,38 .

- الخوف من فناء المدرسة : كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 3,17 وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف من فناء المدرسة، وكان الانحراف المعياري 0,39 .
- الخوف من طبيب المدرسة: كانت نتائجهم بمتوسط حسابي قدره 1وهو يعني مخاوف مرتفعة من بند الخوف طبيب المدرسة ، وكان الانحراف المعياري 0,1

1-3- نتائج أفراد العينة حسب المستوى :

الجدول رقم (22): يوضح نتائج أفراد العينة على مقياس المخاوف حسب المستوى.

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرتفعون	18	30,39	2,43
المنخفضون	18	23,56	2,89
الكلي	36	26,97	4,35

يبين الجدول نتائج أ فراد العينة حسب المستوى المرتفعون والمنخفضون ، فكان عدد الفئة المرتفعة 18 وتحصلوا على متوسط حسابي قدره 30,39 ، وانحراف معياري قيمته 2,43 .أما فئة المنخفضين فكان متوسطهم الحسابي قدره 23,56 ، والانحراف المعياري 4,35.

- نتائج أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم الكلي :

الجدول رقم (23): يوضح نتائج أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم الكلي.

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قراءة	36	42,42	11,74
كتابة	36	36,22	16,86
حساب	36	46,22	11,70
المجموع الكلي	36	124,92	32,04

يبين الجدول نتائج أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم الكلي ، حيث كان مستواهم في المقياس الكلي 124,92 وهو مستوى مرتفع حسب مفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 32,04، وتمثلت المحاور كالآتي :

- محور القراءة : كانت نتائجهم بمعدل 42,42وهو يعني مستوى صعوبات التعلم للقراءة مرتفع مقارنة بمفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 11,74 .
- محور الكتابة : كانت نتائجهم بمعدل 36,22 وهو يعني مستوى صعوبات التعلم الكتابة مرتفع مقارنة بمفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 16,86.

محور الحساب :كانت نتائجهم بمعدل 46,22 وهو يعني مستوى صعوبات التعلم الكتابة مرتفع مقارنة بمفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 11,70.

1-4- نتائج أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم حسب الجنس:

الجدول رقم(24):نتائج أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم حسب الجنس.

المحاور للصعوبات	الذكور			الإناث		
	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قراءة	24	40,75	12,19	12	45,75	10,46
كتابة	24	34,21	18,29	12	40,25	13,38
حساب	24	47,21	12,39	12	44,25	10,40
المجوع الكلي	24	122,25	35,56	12	130,25	23,99

يبين الجدول نتائج أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم حسب الجنس ، حيث كان الذكور مستواهم في المقياس الكلي 122,25 وهو مستوى مرتفع حسب مفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 35,56، وتمثلت المحاور الذكور كالآتي :

- محور القراءة : كانت نتائجهم بمعدل 40,75 وهو يعني مستوى صعوبات التعلم للقراءة مرتفع مقارنة بمفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 12,7 .

- محور الكتابة : كانت نتائجهم بمعدل 34,21 وهو يعني مستوى صعوبات التعلم الكتابة مرتفع مقارنة بمفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 18,2 .
- محور الحساب :كانت نتائجهم بمعدل 47,21وهو يعني مستوى صعوبات التعلم الكتابة مرتفع مقارنة بمفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 12,39 .
- أما الإناث مستواهم في المقياس الكلي 130,25 وهو مستوى مرتفع حسب مفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 23,99، وتمثلت المحاور الإناث كالآتي :
- محور القراءة : كانت نتائجهم بمعدل 45,75و هو يعني مستوى صعوبات التعلم للقراءة مرتفع مقارنة بمفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 10,46 .
- محور الكتابة : كانت نتائجهم بمعدل 40,25 وهو يعني مستوى صعوبات التعلم الكتابة مرتفع مقارنة بمفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 13,38.
- محور الحساب :كانت نتائجهم بمعدل 44,25وهو يعني مستوى صعوبات التعلم الكتابة مرتفع مقارنة بمفتاح التصحيح ، وانحراف معياري 10,40.

2- عرض ومناقشة النتائج:

2-1 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: التي نصت على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المخاوف المدرسية الشائعة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية .

ولتحقيق من هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط كرامر وتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (25): يوضح نتائج تطبيق معامل كرامر.

المتغيرات	المستوى	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المخاوف	المرتفعون	18	30.39	2.43	0.9	0.05	دال عند %95
	المنخفضون	18	23.56	2.89			
صعوبات التعلم		36	124.92	32.04			

يبين الجدول اختبار للعلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا بين المخاوف المدرسية الشائعة ودرجات صعوبات التعلم ولاختبارها يتم استخدام معامل الارتباط كرامر، وقد كان الارتباط بقيمة 0,9 وهي علاقة ارتباطية طردية قوية ،ويعني أنه كلما ارتفع مستوى المخاوف قابله الارتفاع درجات صعوبات التعلم ، وكلما انخفض مستوى المخاوف المدرسية قابلة انخفاض درجات صعوبات التعلم ،و هذه العلاقة تبين أن درجة المخاوف المدرسية لدى صعوبات التعلم الأكاديمية مرتفع ،و بمراجعة الدلالة المعنوية التي تساوي 0.05 وهي تكافئ الدرجة 0.05 ، و يمكن القول أن النتائج الارتباط لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، و النتائج يمكن اعتمادها و هي خاصة بالعينة المدروسة و لا يمكن تعميمها ،و عليه نستنتج قبول الفرضية الأولى التي نصت على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المخاوف المدرسية الشائعة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.

و يمكن تفسير هذه النتيجة إلى الضغط الذي يشعر به التلاميذ نتيجة للصعوبات التي تعاني منها والشعور بالإحباط وعدم الثقة في قدراتهم ومشاعر الفشل، قد تؤدي إلى تنمية الخوف لديهم كما قد يكون لديهم أيضا مخاوف من التمييز أو عدم القبول من طرف المعلمين أو الزملاء، مما يزيد مستوى القلق والتوتر لديهم، وقد تكون لديهم توقعات سلبية حول أدائهم المستقبلي ونظرتهم اتجاه ذاتهم، فحسب نظرية الذات أن صورة الطفل عن ذاته تكون متضخمة وغير واقعية وتكون حاجته إلى التفوق والتميز، لذلك فإنه عندما يواجه مشكلات تتحدى مستوى أدائه المدرسي يصبح قلقا ويتحدد مقدار قلقه في ضوء حجم الجهود المبذولة للاحتفاظ بصورته عن ذاته بلا اضطراب أو تشويش.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى الضغوط الأسرية الممارسة على التلميذ إضافة إلى عدم الدراية بخصائص وحاجات التلاميذ المرحلة الابتدائية وعدم فهمهم أيضا لصعوبات التعلم.

كما نجد أن التلميذ في المرحلة الابتدائية يتأثر بالتفاعلات والتجارب الاجتماعية إذا ما شعر بعدم القبول أو التقدير من طرف المعلم، وهذا ما أكد عليه أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي من أبرزهم "ألبرت باندورا" لما أبداه من أهمية بالغة للتعلم الاجتماعي وخاصة في مجال التعلم بمحاكاة واستخدام فنية النمذجة في علاج السلوك عند الأطفال، وبالرجوع للدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسة هند عصام العزازي (2013)، التي دلت أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المخاوف المدرسية وصعوبات القراءة ،ودراسةأورجيس وآخرون(2008)،التي دلت على

ارتفاع مستوى المخاوف المدرسية من أبناء المطلقين،واختلفت مع دراسة الناشري(2020)، التي دلت أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من المخاوف المدرسية بمستوى متوسط.

2-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب المخاوف المدرسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية ،

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام " كريكسال وليس" وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم(26):جدول يوضح نتائج تطبيق اختبار كريكسال وليس.

الدلالة الإحصائية	دلالة المعنوية	الرتبة	الانحراف	متوسط حسابي	التكرار	المحاور
دال عند 99%	0.00	4	1.59	3.97	36	**الخوف من الذهاب للمدرسة**
		1	1.73	6.47	36	**الخوف من المعلم**
		6	6.6	1.72	36	**الخوف من المدير**
		3	1.58	4.83	36	**الخوف من الزملاء**
		2	1.79	6.00	36	**الخوف من الامتحانات**
			4.0	3.19	36	**الخوف من فناء المدرسة**
			1	1	36	**الخوف من طبيب المدرسين**

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة الإحصائية في مستويات المخاوف وللتأكد منها نقوم باختبارها باستخدام "كريكسال وليس" ،وقد كانت النتائج ذات الدلالة المعنوية 0.000 وهي أقل من الدرجة 0.01 أي دالة إحصائية بنسبة ثقة 99 %، ومنه قبول الفرضية الثانية التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف المدرسية الشائعةلدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية ، وعليه نرتب المخاوف المدرسية حسب الجدول المتحصل عليه، فأعلى درجة في المخاوف هي الخوف من المعلم ثم الرتبة الثانية الخوف من الامتحانات والرتبة الثالثة الخوف من

زملاء والرتبة الرابعة الخوف من الذهاب إلى المدرسة والرتبة الخامسة الخوف من فناء المدرسة والرتبة السادسة الخوف من المدير وآخر رتبة هي الخوف من طبيب المدرسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الخوف من المعلم يأتي في المرتبة الأولى لأن المعلم له علاقة مباشرة مع التلميذ، وكل ما يصدر منه يؤثر على التلميذ خاصة أن التلميذ يقضي مع المعلم ساعات أكثر مما يقضيها مع والديه وهو يمثل السلطة الأولى التي قد لا تتوفر في الأسرة ،وبذلك يخاف التلميذ من تطبيق العقوبات عليه ،وخاصة إذا كان أسلوب المعلم صارم في تعامله مع التلاميذ ،فقد يشعرهم بالخوف نتيجة لسلطته الواضحة داخل القسم.

وكذلك الخوف من تلقى انتقادات السلبية من قبل المعلم مما يؤثر على ثقتهم بأنفسهم ،ويزيد من خوفهم من مواجهته إضافة إلى تجارب السلبية مع معلمين سابقين مثل التعامل السيئ أو الانتقادات القاسية ، فقد يكون لديهم خوف مستمر من المعلمين الجدد أو التفاعل معهم ،وقد يكون هذا التلميذ اكتسب هذا الخوف نتيجة تهديد والديه بعقاب معلمه له،إضافة إلى هذا فإن تلاميذ يخافون من الإحراج أمام المعلم عندما يجدون صعوبة في فهم الدروس أو الرد على الأسئلة مما يزيد من خوفهم .

ثم يأتي في المرتبة الثانية الخوف من الامتحانات ويمكن تفسير ذلك لاعتبارها مصيرية ، قد يشعر التلاميذ بالضغط الأداء والمسؤولية الكبيرة أثناء الامتحانات، حيث يرغبون في الحصول على درجات عالية والنجاح في الامتحانات هذا الضغط يمكن أن يؤدي إلى زيادة الخوف والتوتر خلال فترة الامتحانات، حيث يخشى طلاب من الفشل في الامتحانات وعدم تحقيق النتائج المرجوة إضافة إلى ضغوط من الأهل وتوقعات العالية بشأن أهمية النجاح في الامتحانات ،مما يزيد من مستوى الخوف لديهم وتجارب سلبية سابقة مع الامتحانات مثل الفشل في الامتحانات السابقة أو التعامل مع الأسئلة الصعبة مما يزيد من خوفهم وقلقهم من الامتحانات القادمة.

إضافة إلى ضغوط الوقت أثناء الامتحانات، مما يجعلهم يشعرون بالقلق والخوف إذا ما استطاعوا إتمام الامتحان في وقت محدد،خاصة إذا كانوا يواجهون صعوبات تعلم قد يشعرون بعدمالاستعداد الجيد للامتحانات مما يزيد من مستوى قلقهم ،وهذا ما أكد عليه شبيلبرجز (1980) أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الاختبار يدركون المواقف على أنها مهددة للشخصية ،وهم في مواقف

الامتحان غالبا ما يكونون متوترين وخائفين وفي حالة إثارة انفعالية تشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان.

وبالرجوع للدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة اتفقت مع دراسة بنيامين وآخرون (1981) التي دلت بأن التلاميذ الذين يعانون بشكل كبير من قلق الامتحان ينخفض مستوى أدائهم في الواجبات المنزلية، ويصادفون مشكلة في تعلم المواد الدراسية وفي تحديد العناصر الهامة في تمارين القراءة.

في المرتبة الثالثة الخوف من الزملاء ويمكن تفسير ذلك أن الخوف يكون ناتجا عن التنمر أو التعرض للإيذاء أو عدم الانتماء إلى مجموعة معينة، وهذا يمكن أن يؤثر سلبا على راحة التلميذ وثقته في البيئة المدرسية وقد يكون الخوف من زملاء مرتبطا بقلق التلميذ بشأن كيفية انطباع الآخرين عنه خاصة إذا واجه صعوبات في الفهم أو الأداء ،مما يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية والمشاركة في الأنشطة المدرسية، إضافة إلى هذا قد يكون الخوف من الزملاء نتيجة التجارب السابقة مع زملاء تجعلهم يخشون تكرارها مثل فقدان صداقات أو التنمر.

ويأتي في المرتبة الرابعة الخوف من الذهاب إلى المدرسة ويمكن تفسير ذلك إلى اعتبارها مؤسسة عامة لها قوانين تحدد ما يجب على التلاميذ ومالا يجب، لذلك يشعر التلاميذ بعدم الراحة والخوف من الذهاب إلى المدرسة، كما قد يشعرون بالقلق بشأن أدائهم الأكاديمي في المدرسة أو بالتوتر والقلق من أنهم سيواجهون العنف في البيئة المدرسية، وعدم القدرة على الانتماء إلى مجموعة في المدرسة كل هذه العوامل تساهم في خوف التلاميذ من الذهاب إلى المدرسة .

وحسب النظرية المعرفية أن الطفل يخاف من المدرسة بعد تعلم أن المدرسة مخيفة ، وكذلك مواجهة الفرد لمثيرات داخل المدرسة بصورة خبرات مباشرة أو غير مباشرة كالعقاب بأنواعه أو الرسوب في الامتحانات أو خبرة والديه ، ومن هنا يبدأ تفكير التلميذ الذي يعاني من خوف من المدرسة حول المدرسة ومثيراتها مما يكون لديه معلومات سلبية عن المدرسة وكل ما يتعلق بها، كما قد يكون خوف التلميذ من الذهاب إلى المدرسة ناتج عن قلق من مواقف دراسية، فحسب نظرية السلوكية أنه يمكن تفسير المخاوف المدرسية بأنها ناتجة عن قلق المرتبط بظاهرة متنوعة في مواقف دراسية.

وتليها في المرتبة الخامسة الخوف من فناء المدرسة ،ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تعود التلميذ على اللعب في مساحات أوسع ، كما قد يكون الخوف من فناء المدرسة مرتبطا بالقلق بشأن

السلامة الشخصية، حيث يمكن أن يشعر التلاميذ بالقلق من حوادث مثل السقوط أو الإصابة أثناء وجودهم في الفناء ،وقد يعود خوف من فناء إلى تسلط التلاميذ أكبر سنا وأيضا تجارب السلبية السابقة تجعلهم يشعرون بأنهم غير أمنين ومهددين في هذه البيئة.

وفي المرتبة السادسة الخوف من المدير وهو خوف بدرجات أقل ،ويمكن تفسير هذا بأن المدير ليس له علاقة مباشرة مع تلميذ وتعامله معه قليل، فقد يشعر التلميذ بالخوف من المدير في حالات الانضباط أو التأديب في حالة عدم الامتثال للقواعد أو القيام بسلوكيات غير ملائمة داخل المدرسة.

وفي المرتبة السابعة و الأخيرة الخوف من طبيب المدرسة وهي المرتبة أدنى ،ويمكن تفسير ذلك إلى أن تلاميذ خوفهم قليل من طبيب المدرسة، لأن صورة الطبيب لا تذكر كثيرا مقارنة بصورة المدير والمعلم وحتى زياراته قد لا تتعدى مرة أو مرتين في السنة ، وكفكر اجتماعي الطبيب يساعد على الشفاء وليس للعقوبة .

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة "أغياث سالمة" (2019) ودراسة أحمد جاسم (2003) ، ودراسة " بلقوميدي عباس وآخرون" (2016) ودراسة "عباس عوض ومدحت عبد الحميد" (1990) في أنه توجد فروق في ترتيب المخاوف المدرسية، في حين اختلفت معها من ناحية ترتيب هذه المخاوف .

2-3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة : التي نصت على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف المدرسية تعزى لمتغير الجنس .

ولتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار " مان ويتني " ونبينها في الجدول التالي :

الجدول رقم (27): جدول يوضح نتائج تطبيق اختبار مان ويتني .

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الذكور	24	27.29	4.44	0.6	غير دال
الإناث	12	36.33	4.29		

يبين وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين في المخاوف المدرسية ، وللتأكد منها نقوم باستخدام " مان ويتني "فكانت الدلالة المعنوية0.6 وهي أكبر من الدرجة الحرجة 0.05، ومنه

رفض الفرضية الثالثة التي نصت أن توجدفروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف المدرسية بين الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة والتي تؤكد على عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في المخاوف المدرسية لطبيعة العينة المدروسة كونها عينة خاصة من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن البيئة التعليمية متساوية فكلا الجنسين يقدم لهم نفس المنهاج، ويدرسهم نفس المعلم ونفس البيئة الاجتماعية والثقافية، بالإضافة إلى ظروف الحياة المدرسية الموحدة والمتمثلة في حجم المدرسة ونظامها، وإجهاد الامتحانات أو احتمال مواجهة الفشل في المدرسة، والعلاقات المضطربة مع الزملاء أو المعلمين والمعلمات، وأن المعاملة التي يتلقونها من المعلمين أو أطراف أخرى من المجتمع هي مشابهة إلى حد ما، وعدم توفر فضاءات مناسبة لممارسة الهوايات المفضلة المساعدة على إثبات الذات بإضافة إلى تساوي الحاجات العاطفية فكلا الجنسين (الذكور – إناث) بحاجة إلى الحب، الرعاية، الاهتمام، الشعور بالأمان، كل هذه الظروف التي يمر بها كل من الإناث والذكور هي متشابهة ، مما يسهم في ظهور المخاوف المدرسية بين الجنسين.

وبالرجوع للدراسات السابقة نجد أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة "بلقوميدي عباس وآخرون" (2016) التي توصلت في نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور–إناث) في المخاوف المدرسية، واتفقت مع دراسة "عباس عوض ومدحت عبد اللطيف" (1990) التي أجريت على عينة من التلاميذ قوامها (220)تلميذ وتلميذة من الصفوف الرابع والخامس والسادس ابتدائي ، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في المخاوف المدرسية بين تلاميذ العينة ، ودراسة "عبيدي يمينة"(2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في المخاوف المدرسية، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة "أغياث سالمة" (2019)التي توصلت إلى عدم وجود فروق في المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الا بتدائية بين الجنسين، وهذا ما أشارت إليه "أحلام شفيق الناشري" (2020) في دراستها التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في مستوى المخاوف المدرسية بين التلاميذ وفقا لمتغير الجنس.

كما اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسات سابقة التي دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المخاوف المدرسية ،كدراسة سها ناجي البدري(2015) التي توصلت إلى

وجود فروق بين الإناث والذكور في درجة المخاوف المدرسية الشائعة للمدارس الخاصة والمدارس التجريبية، حيث أن مخاوف الإناث أكثر من الذكور، ودراسة فايزة بلخير (2022) التي توصلت في نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المخاوف المدرسية لصالح الإناث .

2-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: التي نصت على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "مان ويتني "ونبينها في الجدول الآتي :

الجدول رقم (28):جدول يوضح نتائج تطبيق اختبار مان ويتني :

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الذكور	24	122.25	35.56	0.54	غير دال
الإناث	12	130.25	23.99		

يبين الجدول على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على صعوبات التعلم الأكاديمية ،وللتأكد منها استخدام اختبار مان ويتني ، فكانت الدلالة المعنوية 0,54 وهي أكبر من الدرجة الحرجة 0.05، ومنه رفض الفرضية الرابعة التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير النتيجة والتي تؤكد على عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في صعوبات التعلم الأكاديمية إلى أنه كل منهما لم يصلا بعد إلى النضج الانفعالي والاجتماعي الذي يمكنهما من التعامل المرن مع مواقف التفاعل والتواصل مع الأخريين، بالإضافة إلى أن كل من الجنسين يدرس في نفس المؤسسة و أنهم يتلقون نفس التعليم ونفس الدروس، إضافة إلى أن المشكلات التي تعاني منها بعض المؤسسات التربوية ومنها الاكتظاظ وبالتالي فإن الأستاذ لا يستطيع أن يولي تلك الفئة الاهتمام الكافي، كما أن نقص تأهيل الأستاذ في كيفية التعامل مع هذه الفئة يساهم في تفاقم المشكل.

كما أن عدم وجود فروق بين الجنسين في القراءة والكتابة يمكن تفسيره بالرجوع إلى الارتباط الوثيق بين نشاطي القراءة والكتابة، وذلك أن تعلم لقراءة يعتمد على الربط بين الصوت ودلالته من

جهة، وبين الصوت ورمزه الخطي من جهة أخرى، وتعلم الكتابة يرتبط بين الصوت ورمزه الخطي وبالتالي تتجلى تبادلية العلاقة كمثير واستجابة كما أن صعوبات تعلم الرياضيات يعبر من عجز التلميذ من الانتقال من المحسوس إلى المجرد، فينجم عنه قصور في تكوين الأعداد المجودة في الذهن وقصور في فهم العلاقة بين الأعداد المتتالية والقيام بعملية التحليل والتركيب وبالتالي قصور في فهم مبادئ الحساب الأربعة الأساسية.

ويمكن القول أن تلميذ ذو صعوبات التعلم الأكاديمية يعاني من فجوة كثيرة بين الأداء الأكاديمي الحقيقي والأداء المتوقع ،وهذا ما تم ملاحظته عند إجابة أفراد العينة على بعض بنود المقياس، حيث أن التلميذ ذوصعوبات التعلم الأكاديمية يواجه صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها وإنتاجها، كما قد يعانون من أكثر من صعوبة في الوقت نفسه .

و بالرجوع لـ لدراسات السابقة تجد أن نتائج دراستنا تتفق مع نتائج دراسة . ""نبيل بحرى، يزيد شويعل " (2014) التي توصلت في نتائجها إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية، بالإضافة إلى دراسة "الحاج كادي" (2016) التي أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة باختلاف متغير الجنس (ذكور – إناث) : كما نتفق هذه النتيجة مع دراسة "قدي سمية " (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف جنسهم.

كما اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج الدراسات السابقة التي دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية، كدراسة" بشير معمرية" (2005) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث كانت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم (69.39%) مقابل (30.63 %) من الإناث ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي حسب الجنس لصالح الذكور.

وكشفت نتائج دراسة ""بشقة سماح" (2008) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من كلا الطورين في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة – الكتابة – الحساب) و ذلك الصالح الذكور

استنتاج عام:

تناولنا في الدراسة الحالية موضوع المخاوف المدرسية الشائعة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية، حيث تمت معالجة الموضوع عن طريق تطبيق مجموعة من الأدوات والمقاييس التي تم توزيعها على مجتمع أو عينة الدراسة، والتي تمثلت في تلاميذ المرحلة الابتدائية للخروج بمجموعة من نتائج بعد عرضها وتحليلها ومناقشتها تمثلت في:

- قبول الفرضية الأولى التي نصت على أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين المخاوف المدرسية الشائعة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.
- قبول الفرضية الثانية التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب المخاوف المدرسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.
- رفض الفرضية الثالثة التي نصت على وجود فروق دالة إحصائية في المخاوف المدرسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس،حيث جاءت الفروق غير دالة.
- رفض الفرضية الرابعة التي نصت على وجود فروق دالة إحصائيا في صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس،حيث جاءت الفروق غير دالة.

الاقتراحات:

1- القيام بدورات تكوينية أو برامج إرشادية للمدرسين في مجال صعوبات التعلم للتعريف بأهم الأسباب التي تساهم في ظهور صعوبات التعلم.

2- عقد لقاءات توجيهية وإرشادية لأولياء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وذلك بتعريفهم بكل ما يتعلق بصعوبات التعلم.

3-تقديم جلسات فردية للتلاميذ لتلبية احتياجاتهم الفردية ومساعدتهم في فهم المواد بشكل أفضل.

4- استخدام تقنيات التعلم المتعددة وذلك بتقديم المواد بأساليب متعددة مثل : الصوتيات، المرئيات والتجارية العملية لتناسب أنماط التعلم المختلفة.

5- توفير مواد تعليمية متنوعة وسهلة الوصول تساعد التلاميذ في فهم المواد بشكل أفضل. مثل الكتب المصورة والأفلام التعليمية.

6- توفير بيئة هادئة ومنظمة تساعد التلاميذ في التركيز والانتباه خلال الدروس.

7- تشجيع التلاميذ على العمل مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة لدعم بعضهم البعض وتبادل المعرفة.

8- تقديم ملاحظات بناءة وتغذية راجعة للتلاميذ لمساعدتهم في تحسين أدائهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

9-تقديم الدعم النفسي والعاطفي للتلاميذ لمساعدتهم في التغلب على التحديات وتعزيز شعورهم بالانتماء والثقة بأنفسهم في البيئة الأكاديمية.

10-توجيه المدرسين نحوالابتعاد عن العقاب البدني المبرح والتلفظ بالألفاظ السخرية والتهكم.

11- جعل الجو المدرسي محببا إلى التلاميذ من خلال توفير كافة أنواع الأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية وتشجيع الموهوبين والمتفوقين .

12- اهتمام إدارة المدرسة بتتبع حالات الذين يتغيبون بصفة مستمرة أو منقطعة، ومعرفة الأسباب، ومتابعة الحالات التي تستلزم تدخل الأخصائيين النفسية لعمل البرامج العلاجية لتخفيف من المشكلات النفسية.

13- توفير البرامج والمناهج التربوية المناسبة لصعوبات التعلم.

14- ضرورة توفير أخصائي نفساني في كل مدرسة للاهتمام بالتلاميذ من جميع الجوانب، ومساعدة التلاميذ على تجاوز مخاوفهم.

15-إجراء مزيد من الدراسات حول عملية التعرف والتشخيص الدقيق لصعوبات التعلم والمخاوف المدرسية.


خاتمــة

خاتمة:

باختتام هذه الدراسة التي هدفت للتعرف على المخاوف المدرسية الشائعة و صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،يتبين بوضوح أن مخاوف الأطفال لها تأثير عميق على أدائهم الأكاديمي ،ف نجد أن التحديات التي تواجه تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية تتضمن مجموعة متنوعة من المخاوف المدرسية، التي لها تأثير عميق على تجربتهم التعليمية، كما قد بينت نتائج الدراسة أن هذه المعارف قد تؤثر سلبا على تجربة التعلم والنمو الشخصي لهؤلاء التلاميذ، لذا فإن معرفة هذه المخاوف ومعالجتها بشكل فعال يعد أمرا ضروريا، حيث يمكن للمدرسين والمعلمين أن يكونوا عوامل إيجابية مؤثرة في تقليل هذه المخاوف من خلال توفير بيئة لتحقيق بيئة تعليمية وداعمة ومشجعة، كما يتطلب ذلك تبني استراتيجيات تعليمية متخصصة وبيئة محفزة تعزز الثقة لدى هؤلاء التلاميذ، وبناء على النتائج والاقتراحات التي توصلت إليها الدراسة فإننا نأمل بأن تسهم في توجيه الجهود نحو تحسين البرامج والسياسات التعليمية الموجهة لهؤلاء التلاميذ، وتعزيز فرصهم للتفوق الأكاديمي والاندماج الاجتماعي في المدرسة والمجتمع.


قائمة المراجع

قائمة المراجع :

1. أحلام شفيق عبد الله الناشري (2020)، **المخاوف المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الأساسية في مدارس أمانة العاصمة صنعاء**، مجلة الأداء والدراسات التقنية والتربوية جامعة الدمار، العدد 3.
2. أحمد عبد الكريم حمزة (208)، **سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. أحمد فرحات، عمار عون بن ناجي (2019)، **عسر القراءة عند ذوي صعوبات التعليم في الوسط المدرسي** ، مجلة الشامل للعلوم التربوية، المجلد 2، العدد 2.
4. أحمد محمد الزغبي (2013)، **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال** ط1، دار زهران للنشر، عمان.
5. أسامة محمد البطانية وآخرون (2005)، **صعوبات التعلم** ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. أسماء خوجة (2019)، **المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية. علم النفس المدرسي،أطروحة دكتورة منشورة** ، جامعة محمد خيضر ،بسكرة.
7. أسماء سلطاني (2022)، **فعالية إستراتجية قائمة على مقاربة معرفية لتعديل بعض المظاهر المعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط ذوي صعوبات تعلم الرياضيات** ،تخصص علم النفس المدرسي ،جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
8. أغياث سالمة (2019)، **المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة وصفية على تلاميذ المرحلة الابتدائية لولاية أدرار**، أطروحة دكتوراه منشورة ، تخصص علم النفس التربوي، جامعة محمد بن أحمد، وهران2.
9. أمال بنين، ابتسام بنين (2017)، إعداد مقياس **صعوبات تعلم الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد 1، العدد 3.
10. أماني مصطفى إبراهيم (2023)، **مستوى الخوف من جائحة كورونا وعلاقته برأس المال النفسي**، المجلد 28، العدد 86.
11. أيهم على الفاعوري (2009)، **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**، رسالة ماجستير منشورة ، تخصص تربية الخاصة، ، جامعة دمشق، سوريا.

12. بحري صابر، حرموش منى (2016)، **صعوبات التعلم من المفهوم والأسباب** مجلة حبل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 17.

13. بشفة سماح (2008) ، **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية**، رسالة ماجستير منشورة ، إرشاد نفسي ومدرسي، جامعة الحاج لخضر باتنة.

14. البشير جاري وآخرون، (2023)، **فاعلية برنامج التدريس لتحسين القدرة الحساسة لدى عينة من التلاميذ ذوي عسر الحساب، مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد 9، العدد 1.

15. بشير معمرية (2005)، **صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 6، العدد 13 .

16. بلحسين رحوي عبابسة (2012)، **النظام التعليمي الابتدائي، بين النظري والتطبيقي**، أطروحة دكتورة منشورة، ، جامعة السانيا، وهران.

17. بلقوميدي عباس وآخرون (2016)، **المخاوف المدرسية الشائعة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية** المجلد 8، العدد 26، صفحات 145-158.

18. بلمختار عبد القادر، أسيا عبد الله (2022)، **المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الروان للدراسات الاجتماعية والإنسانية المجلد 8، العدد 1.

19. بن يوسف حنان (2017)، **مفاهيم الأساسية حول صعوبات التعلم النهائية والأكاديمية** مجلة المستقبل الاقتصادي، العدد 5.

20. بوخراز آسية، بلقاضي ناهدة، **مصطلحات وتصنيفات عسر الكتابة**، مجلة الصوتيات المجلد 17، العدد 2.

21. بوعريشة حاج (2019) ، **صعربات تعلم الرياضيات وعلاقتها منصاب بمفهوم الذات لدى السنة الأولى ثانوي في ضوء حاجاتهم النفسية**، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماعية، جامعة مولاي طاهر، سعيدة.

22. تيسير مفلح كوافحة، وعمر فواز عبد العزيز (2010)، ط4، **مقدمة في التربية الخاصة**، ط4، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

23. جبريل بن حسن العريشي (2013)، **صعوبات التعلم النهائية ومقترحات علاجية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24.جرادي إبراهيم (2021)، **تأثر برنامج تعليمي باستخدام الألعاب المصغرة على تطوير بعض القدرات الحركية لتلاميذ الطور الثاني ابتدائي (11-9) سنه** أطروحة دكتوراه منشورة، تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي ، جامعة محمد بوقرة، بومرداس.

25. جمال فرغل إسماعيل حسانين الهواري (2006)، **الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة**، رسالة ماجستير تخصص علم النفس التعليمي، جامعة الأزهر، مصر .

26.جمال مثقال مصطفى (2015)، **أساسيات صعوبات التعلم**، ط3، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27.جمال يحي (2022)، **واقع التربية البيئية في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي**، مجلة الدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد 07، العدد 04.

28.جمعية الطب النفسي الأمريكية،(د-س)،**المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي، وإحصائي الرابع المعدللاضطرابات النفسية**، ترجمة تيسير حسون .

29.جهاد محمد حمد، (د-س)،م**عايير Dsm5**، ,ترجمة أنور الحمادي. بكري عبد الحميد وآخرون(2016)،**صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي**، مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية ، الجلد 16،العدد،37.

نبيلة عباس الشوريجي (2003) ، ط 1، **المشكلات النفسية للأطفال**، دار النهضة العربية،

30. جيلالي بوقرن، نور الهدى بزراوي (2021)، **تشخيص صعوبات التعلم الرياضيات عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط**، مجلة روافد، المجلد 5، العدد 1.

31.الحاج علي هوارية (2020)، **صعوبة تعلم الكتبة، أسبابها ومظاهرها وطرق علاجها**، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 9، العدد 3.

32.الحاج كادي (2016)، صعوبات **التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة بالمدرسة الابتدائية لمدينة ورقلة**، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 26.

33.الحاج كادي (2005)، **صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ طور الثالث من المدرسة الأساسية**، رسالة ماجستير منشورة، تخصص علم النفس المدرسي ،ورقلة.

34.حامد عبد السلام زهران (1986)، **علم النفس النمر**، دار المعارف.

35. حسام إسماعيل هيبة وآخرون (2022)، **الخصائص السيكومتيرية لمقياس رهان المدرسة لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة الإرشاد النفسي، المجلد 4، العدد 70.

36.خالد عبد السلام (2010)، **إستراتيجية الرعاة النفسية التربوية لأطفال السنة الأولى ابتدائي**، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، المجلد 7، العدد 1.

37.خديجة بن فليس (2010)، **أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصرية دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة والرياضيات العاديين**،أطروحة دكتوراه منشورة ، تخصص علم النفس التربوي، جامعة الأخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

38.الخليدي عبد المجيد، وهبي كمال (1997)، **الأمراض النفسية والعقلية دار الفكر العربي**، بيروت لبنان.

39.ربحي مصطفى عليان ، عثمان محمد غنيم،(2000)،**مناهج وأساليب البحث العلمي** ،ط1،دار الصفاء للنشر والتوزيع ،عمان

40.رحيس إبراهيم (2017)، **السلوكات الخاطئة الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة**، مجلة الرواق، المجلد 7، العدد 2.

41.رشا محمد حسين (2016)، **فوبيا الحياة المدرسية لدى تلاميذ المدارس**، ط1، أطفالنا للنشر والتوزيع، الجزائر.

42.رشا محمد سلامة الدهيني (2017)، **عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي**، رسالة ماجيستير منشورة،الجامعة الإسلامية ،الصحة النفسية والمجتمعية ،غزة ،فلسطين.

43.رفيقصفوت مختار (2007)، **مشكلات الأطفال السلوكية، الأسباب وطرق العلاج، دار العلم والثقافة.**

44.رياض نايل العاسمي (2015)، **سيكولوجية الطفل الرافض للمدرسة**، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان.

45.سعدي فتيحة (2023)، **صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي**، مجلة البحوث التربوية التعليمية، المجلد 12، العدد 01.

46. سلوى السيد سليمان حجازي (2005) ، **فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض فوبيا المدرسة**، رسالة ماجستير منشورة ، تخصص تربية خاصة (صحة نفسية)،جامعة الزقازيق ،القاهرة.

47.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010)، **المرجع في صعوبات التعلم النهائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية** ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

48.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2011)، **المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

49. سنوساوي عبد الرحمن (2022)، **الأشكال العيادية لمشاكل عدم الحضور المدرسي**، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، المجلد 11، العدد 2.

50.سنوساوي عبد الرحمن، **أثر برنامج علاجي معرفي السلوكي في خفظ فوبيا المدرسة لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير منشورة ، تخصص علم النفس ، جامعة وهران 2.

51. سها ناجي محمد أمين أحمد البدري (2015)، **المخاوف المدرسية الشائعة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين الذكور والإناث**، مجلة دراسات طفولة، مجلد 18، العدد 67.

52.سوسن شاكر الحلبي (2015)، **مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة فيها**، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

53.سومية قدي (2017)، **دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن**، مجلة العلمية الإنسانية والاجتماعية، المجلد 9، العدد 31.

54.شريهان محمد فريد علام (2016) ،**تصوير مقترح العلام العسر الكتابي عند تلاميذ الصف الثاني الابتدائي**، مجلة العلمية، العدد 71، جامعة دمياط.

55.صامويل حبيب (1989)، **الخوف**، ط1، دار الثقافة، القاهرة، مصر.

56.صديق نوال (2018)، **صعوبة التعلم (النهائية والأكاديمية) التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة الابتدائية**، أطروحة دكتوراه منشورة، تخصص تربية خاصة، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2.

57.صليحة لالوش(2020)، **صعوبات التعلم دراسة بين المفهوم والتصنيف**،مجلة البحوث التربوية والتعليمية،المجلد11،العدد12.

58. عادل عبد الله محمد (2007)، **صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، علاجها**، ط1، دار الفكر الناشرون والموزعون، عمان، الأردن.

59. عامر بن زكية (2012)، **المشكلات الدراسية عند الطفل وأثرها على عملية التعلم فوبيا المدرسة** ، مجلة أنتروبولوجية الأديان، المجلد 8، العدد 2.

60. عبد العزيز محمد غنيم (2011)، **خوف الطلاب الجدد من المدرسة، مجلة البحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، العدد20،

61. عبد اللاوي سعدية (2012)، **المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي** ، رسالة ماجستير منشورة، جامعة تيزي وزو – الجزائر.

62. عبد الله عوض محمد الثمالي (1990)، **الخوف المدرسي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بين المدارس الحكومية والأهلية وعلاقته ببعض متغيرات من وجهة نظر معلمي الصف الأول بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير منشورة ، تخصص إرشاد نفسي ،جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

63. عبلة رحموني (2016)، **صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المخلصون وعلاقتها بالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير منشورة ، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

64. عبيدي يمينة، دوقة احمد (2017)، **علاقة المخاوف المدرسية بالتوافق النفسي للطفل داخل الأسرة**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7، العدد 1.

65. عصام نور (2015)، **الأسس النفسية للنمو**، الإسكندرية.

66. علي مهدي كاظم وآخرون(2016)،**مدى انتشار الصعوبات النمائية للأطفال العمانيين وفقالمتغير الجنس والبرنامج التعليمي** ،مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ،المجلد14،العدد04.

67. عماد محمد مخيمر، هبة محمد علي (2006)، **المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج**، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

68. عمران ماجدة(2022)، **تشخيص صعوبات تعلم الكتابة (الديسغرافيا) واستراتيجياتعلاجها**، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد 7، العدد 1.

69. عمراني دلال (2019)، **أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، أطروحة دكتوراهمنشورة ، تخصص تربية خاصة، ، جامعة سعيدة.

70. عوامة فيروز، دليل سميحة (2022)، **رهاب المدرسة عند الطفل ذوي الأسر المفككة**، مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 21، العدد 2.

71. غواطي مليكة (2021)، **المقابلة كأداة من أدوات جمع المعطيات**. مجلة العلوم الإنسانية، المجلد5، العدد 2.

72. فاتحي عبد النبي (2016)، **الوضعيةالمهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي**، أطروحة دكتورة منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

73. فاطمة بنت أحمد البريدية (2022)، **مستويات المخاوف وأعراضها لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي** مجلة IJASOS الدولية الالكترونية للتقدم في العلوم الاجتماعية، المجلد 7 ، العدد 22.

74. فاطمة عبد السلام أبو الحديد (2017)، **برنامج مقترح قائم على نظام الفورمات وفاعلية في علاج عسر الحساب وتنمية الاستما ع بتعلمه لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية** ، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (20)، العدد 6.

75. فاطمة ورنيغي (2021) ، **عسر الحساب وعلاقته بصعوبات التعلم**، مجلة الشرق الأوسط المجلد 1، العدد 2.

76. فايزة بلخير (2022)، **المخاوف المدرسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس**، مجلة الأداب والعلوم الاجتماعية.

77. فتحي مصطفى الزيات (2007)، **صعوبات التعلم استراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

78. فتيحة بن سعدون (2016)، **تكييف اختيارLoutteal من خلال بناء ته قواتي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر، المجلد 2، العدد 2 .

79. فريدة مراكب(2010) ، **الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة باجي مختار، عنابة.

80. فكري لطيف متولي (2015)، **مشكلات التعلم النهائية الأكاديمية** ط1، مكتبة الرشد ناشرون .

81. القحطان احمد الظاهر (2008)، **مدخل إلى التربية الخاصة**، ط2، دار وائل للشر والتوزيع، عمان الأردن.

82. القنيفي عبد المالك (2017)، **الصحة النفسية لدى تلاميذ الله الرابعة ابتدائي**.

83. كامل محمد عويضة (1996)، **علم نفس النمو**، ط1، دار الكتب العلمية بيروت.

84.كريمان بدير (2007)، **الأسس النفسية لنمو الطفل** ، ط1، دار المسيرة النشر والتوزيع، عمان.

85.لعرابي هدى (2022)، **عسر القراءة بين المفهوم والمواجهة**، مجلة بحث وتربية، المجلد 12، العدد 02.

86.لمى بنداق بلطجي (2010)، **صعوبة القراءة (الديسلكيسا)**، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

87.مالكي عبلة (2015)، **واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية**، رسالة ماجستير تخصص التربية الخاصة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران.

88.ماهر علي عبابنة (2010)، ا**لفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوى عسر القراءة**، وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير منشورة، ، الجامعة العربية، عمان.

89.مجذوب أحمد محمد أحمد قمر (2022)، **المخاوف لدى أطفال مرحلة الأساس بمجلة الدامر بولاية نهر النيل بالسودان وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية وبعض المتغيرات**، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، المجلد 2، العدد 5.

90.محمد بن عبد الله الزامل(2008)، **تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء ضيفة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

91.محمد جاسم محمد (2004)، **علم النفس الإكلينيكي**، دار الثقافة، عمان.

92.محمد خديم (2021)، **عسر الكتابة لدى التلميذ في مراحل تعلمه الأولى مجلة التعبير**، المجلد 9، العدد

93.محمد خير أحمد الفوال (2006) **مقاومة الخوف والسلوك الفردي عند الأطفال**، مؤتمر فيلادلفيا الدولي الحادي عشر أبريل ، جامعة دمشق.

94.محمد داود عبد الباري (2004)، **الصحة النفسية للطفل**، ط1، أتراك للطباعة والنشر.

95.محمد صبحي عبد السلام (2009)، **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال**، ط1، مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع.

96.محمد عامر الدهمشي (2007)، **دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

97.محمد علي كامل (2006)، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي**، ط3، دار الطلائع للنشر، مصر.

98.محمدعلاوي (2019)، **عملية التخطيط الجسمي ومفهوم الصورة الجسدية لذوي صعوبات تعلم**، أطروحة دكتوراه، تخصص تربية خاصة،

99.محمود عوض الله سالم(2006) ،**صعوبات التعلم التشخيصوالعلاج**، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن .

100. محمود فتوح محمد سعدان (2014)، **برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية**، شبكة الألوية جامعة عين الشمس.

101. مرابطي ربيعة (2011)، **بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين**، رسالة الماجستير منشورة ، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة منتوري، قسنطينة.

102. مراد على عيسى وآخرون (2006)، **الكمبيوتر وصعوبات التعلم**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

103. مرسوم تنفيذي رقم 16-226مؤرخ في 22ذي القعدة عام 1437الموافق 25 .... سنة 2016 ،يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية.

104. مريم فرجيوي، صباح حيوان (2022)، **الخصائص النهائية وتطبيقاتها التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية المجلد 11، العدد 2.

105. مصطفى نوري النمش (2012)، **الموهوبون ذو صعوبات التعلم**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

106. منال البارودي (2015)، **البناء النفسي والوجداني للقائد الصغير**، ط1.

107. نادراسماعيل الزبيدي (2005)، **الخوف والقلق والابتزاز عند الأطفال**، ط1، شركة المستشارون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

108. ابن منظور، 1981، لسان العرب، دار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة.

109. نبيل بحري ، يزيد شويعل (2014)، ا**لمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**، مجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة البليدة 2، المجلد2، العدد 2.

110. نبيل عبد الفتاح حافظ (2006)، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط3، مكتبة زهراء الشرق للنشر، القاهرة، مصر.

111. نورندين عمر العين (2021)، **العملية التعليمية وتطورها في المنظومة التربوية الجزائرية الراهن والمستقبل**، مجلة العلوم الإنسانية بجامعة أم البواقي، المجلد 8، العدد 1.

112. هالة إبراهيم الجرواني، **نيللي محمد العطار (2014)**، مخاوف الأطفال التشخيص والعلاج، ط1، المكتب الجامعي الحديث.

113. هناء مزعل الذهبي (2017)، **تقنين مقياس رفض الذهاب إلى المدرسة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة العلوم النفسية، المجلد 23، العدد 23.

114. هند بن حميدة (2007)، **الطفولة المبكرة وخصائصها**، المجلد 1، العدد 1.

115. هند عصام زكي،ابراهيم العزازي (2013) ، **المخاوف المدرسية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال في المرحلة العمرية من (9- 12) سنة**، رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.

116. هند عصام العزازي (2014)، **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**، ط1، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر.

117. يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الذبيدي (2008)،**صعبات التعلم**، ط 1، دار الكتب الوطنية، بنغاري، ليبيا.


ملاحـــق

الملحق رقم (01): المقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة ،كتابة، حساب)

المقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات تعلم (القراءة ،الكتابة ،الرياضيات) لفتحي مصطفى الزيات

عزيزي المعلم /عزيزتي المعلمة

- تهدف المقاييس التقديرية إلى الكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات او صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض او كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات او صعوبات موضحة فيما بعد .
- وقد اعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض تلاميذكم .
- ولذا فان معرفتكم الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير و تكرار ملاحظاتك لهده الخصائص السلوكية لديه ، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فان الاهتمام بقراءة كل فقرة اوخاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى التلميذ موضوع التقدير يعد أمرا أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس ،وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات .
- تتمايز مدى الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين :

دائما (4)،غالبا(3)،أحيانا(2) ،نادرا(1) ،لا تنطبق (0)

والمطلوب منك أخي المعلم/أختي المعلمة :قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة X امام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر إنطباقا على التلميذ موضوع التقدير .

أولا : مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

إسم التلميذ موضوع التقدير:		المدرسة :				
م	الخصائص /السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	يبدو عصبيا – متململا–عبوسا عندمايقرأ					
2	يقرأ بصوت مرتفع وحاد –يضغط على مخارج الحروف					
3	يقاوم القراءة يبكي ،يفتت مقاطع والكلمات					
4	يفقد مكان القراءة ،وبعيد ما يقرأ بصورة متكررة					
5	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة					
6	يبدو قلقا مرتبكا ،يقرب مواد القراءة من عينيه					
7	يحذف بعض الكلمات ،يقفز من موقع إلى أخر أثناء القراءة					
8	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص					
9	يعكس /أو يستبدل بعض الحروف والكلمات					
10	يخطئ في نطق الكلمات /يعاني من سوء نطق الحروف					
11	يقرا دون ان يبدي نوع من الفهم لما يقرأ					
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ					
13	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها					
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات					
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص					
16	يفشل في اعادة مضمون قصة قصيرة بعد فراءتها					
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ					
18	يقرأ بطريقة متقطعة :حرف حرف، مقطع مقطع ،كلمة كلمة					
19	يقرأ بصوت مرتفع وحاد ،ومتشنج.					
20	يجد صعوبة في استخدام النقط و الفواصل والوقف عند القراءة					

ثانيا :مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة

اسم التلميذ موضوع التقدير:		المدرسة :				
م	الخصائص /السلوك	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا تنطبق
1	يجد صعوبة في نسخ فقرات والواجبات والاعمال الكتابية					
2	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد					
3	يجد صعوبة في ان يميز بين اللام الشمسية واللام القمرية .					
4	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة					
5	يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والاشكال على النحو صحيح					
6	يجد صعوبة في كتابة ادوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات					
7	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكونا كلمات					
8	يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكونا كلمات وجما منضبطة					
9	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة					
10	يجد صعوبة في كتابة بالقلم والحبر والقلم الجاف					
11	يجد صعوبة في ان يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة					
12	يجد صعوبة في ان يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والالوان					
13	يجد صعوبة في عمل الرسوم ،والخرائط ،والعناوين المكتوبة .					
14	يجد صعوبة في كتابة الحروف والارقام بشكل مقبول ومنظم					
15	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة					
16	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم					
17	يجد صعوبة في الكتابة وفقا لقواعد الخط والكتابة اليدوية					
18	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها					
19	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل					
20	كتاباته مفككة ركيكة ،مع ضعف القدرة على التعبير					

ثالثا:مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الحساب (الرياضيات)

إسم التلميذ موضوع التقدير:		المدرسة :				
م	الخصائص /السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	يجد صعوبة في التمييز بين الارقام مثل :(6-9)					
2	يجد صعوبة في اجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة					
3	يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف					
4	يجد صعوبة في الاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من ،أصغر من					
5	يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات					
6	يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقا لها					
7	يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية					
8	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية					
9	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة					
10	يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل					
11	يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل الى رموز رياضية					
12	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية او الحسابية عقليا					
13	يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الاكبر والاصغر (مم، سم ،متر ،كم)					
14	يجد صعوبة في تمييز الحجم ،والكمية ،والمسافة ،والزمن					
15	يجد صعوبة في فهم واستخدام الرموز الرياضية مثل :>،<					
16	يجد صعوبة في حل المسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية					
17	يحتاج الى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات					
18	يجد صعوبة في تركيب الاعداد تصاعديا او تنازليا					
19	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الاشارات عند حل المسائل					

ملحق رقم (02): مقياس المخاوف المدرسية الشائعة

أيها التلميذ أيتها التلميذة:

إليك مجموعة من المواقف التي تواجهك في المدرسة أقرأها جيداً وحدد ما ينطبق عليك بدقة، نرجو منك أن تتعاون معنا في الإجابة على كل سؤال بصدق وذلك بوضع علامة(×)أمام كل إجابة صحيحة،مع العلم أن إجابتك سوف تحظى بالسرية ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي

شكرا جزيلاً على تعاونكم معنا

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر أنثى

السن:.....

القسم:.....

رقم الفقرة	الفقرات	نعم	لا
01	أخاف من الذهاب إلى المدرسة		
02	أشعر بضيق عندما يقترب وقت المدرسة		
03	أشعر بعدم الأمان أثناء وجودي في المدرسة		
04	لا أتغيب عن المدرسة لمجرد شعوري بألم خفيف		
05	كثيرا ما أتأخر عن الحضور في الوقت الرسمي للمدرسة		
06	أبكي عندما أكون في المدرسة		
07	أحتاج إلى مرافقة أحد والدي للذهاب إلى المدرسة		
08	كثيرا ما أجد أشخاص غرباء عند ذهابي إلى المدرسة		
9	أصاب بألم خلال وجودي بالمدرسة		
10	أخاف من أتعرض لحوادث المرور من طرف السيارات التي تسير في طريق المدرسة		
11	كثيرا ما أجد كلاباً مفترسة في طريق المدرسة		

12	أشعر بالضيق عندما أكون في القسم		
13	أخاف عندما تهددني أمي بأنها ستشكوني إلى المعلم		
14	أخاف أن يسألني المعلم أثناء الدرس		
15	يسخر مني المعلم أمام زملائي		
16	يعاقبني المعلم لمجرد ارتكابي لخطأ بسيط		
17	لا أشعر بالخوف عندما يطلب مني المعلم قراءة نص		
18	أخاف أن يخرجني المعلم للكتابة على السبورة		
19	يعاقبني المعلم بقسوة إذا لم أنجز واجباتي المنزلية		
20	يعاقبني المعلم إذا تحصلت على علامات ضعيفة		
21	يعاقبني المعلم إذا تحدثت مع زميلي الذي يجلس بجانبي		
22	لا أحرم من ممارسة النشاطات التي أحبها من طرف معلمي		
23	أكلف بتنظيف الاستراحة من قبل المعلم بسبب عدم إنجاز واجباتي		
24	حصل لي أن تبولت في القسم بسبب خوفي من المعلم		
25	أوصف بالتلميذ الكسول في القسم من طرف معلمي		
26	لا يعاقبني المدير إذا تأخرت عن وقت دخول المدرسة		
27	يعاقبني المدير إذا تحصلت على نتائج ضعيفة في الاختبار		
28	أهرب بمجرد رؤيتي للمدير في الساحة		
29	لا أشعر بالخوف أثناء دخول المدير في الساحة		
30	أخاف من طلب أدواتي المسروقة من زملائي		
31	يعايرني زملائي على مظهري غير اللائق		
32	لا أخاف من التزاحم مع زملائهم أثناء خروجهم من المدرسة		
33	يدرس معي زملاء سلوكاتهم غير مهذبة		
34	أرى رفاقي يتشاجرون أثناء خروجهم من القسم		
35	كثيرا ما أدخل في شجار مع زملائي		
36	أخاف من الحديث أمام زملائي في القسم		
37	لا أبدو بمظهر يوازي زملائي في المدرسة من حيث اللباس		
38	يسخر مني زملائي لضعفي في مادة الرياضيات		
39	أخاف أن يكشف زملائي ضعفي في قراءة النصوص		

40	لا أحب أن أبقى لوحدي في القسم		
41	أخاف من الفشل في الاختبار		
42	أفضل أن أتغيب عن المدرسة يوم الاختبار		
43	خوفي من الاختبار يفقدني التركيز		
44	لا أتوتر بمجرد سماعي بأنه سيجرى اختبار		
45	خوفي من الاختبار يفقدني الشهية في الأكل		
46	خوفي من الاختبار يسبب لي اضطراباً في النوم		
47	أخاف أن يعاقبني والدي إذا تحصلت على علامات ضعيفة		
48	يقارنني والدي بزملائي المتفوقين علي		
49	أخاف أن لا أحقق رغبة والدي في الحصول على المراتب الأولى في الاختبارات		
50	أخاف أن أعيد السنة		
51	أخرج إلى ساحة المدرسة وقت الاستراحة		
52	أحب أن أشارك زملائي اللعب في الساحة أثناء الاستراحة		
53	أتلقى الأذى من طرف زملائي عند خروجي إلى ساحة المدرسة		
54	أذهب إلى مرحاض المدرسة دون مرافق		
55	أخاف من الذهاب إلى طبيب المدرسة للقيام بالفحوصات		
56	أخاف من التطعيم بالإبر من قبل ممرضات الصحة المدرسية		

ملحق رقم (03):بيانات خاصة بالمعالجة الإحصائية.

Corrélations

Corrélations

Variables de contrôle			كليمخاوف	كليصعوبة
مستوخوف	كليمخاوف	Corrélation	1,000	-,200
		Signification (bilatérale)	.	,251
		Ddl	0	33
	كليصعوبة	Corrélation	-,200	1,000
		Signification (bilatérale)	,251	.
		Ddl	33	0

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=77_;76_و;93_;89_وف كلي;75_;82_كليم
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2024\مخاوف\galoi.sav

Test du Khi-deux

Fréquences

كليمخاوف

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
18,00	1	2,3	-1,3
20,00	2	2,3	-,3
21,00	2	2,3	-,3
22,00	1	2,3	-1,3
23,00	4	2,3	1,8
25,00	2	2,3	-,3
26,00	4	2,3	1,8

27,00	1	2,3	-1,3
28,00	5	2,3	2,8
29,00	5	2,3	2,8
30,00	2	2,3	-,3
31,00	1	2,3	-1,3
32,00	2	2,3	-,3
33,00	2	2,3	-,3
34,00	1	2,3	-1,3
36,00	1	2,3	-1,3
Total	36		

كليصعوبة

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
63,00	1	1,1	-,1
69,00	1	1,1	-,1
88,00	1	1,1	-,1
90,00	1	1,1	-,1
94,00	2	1,1	,9
95,00	1	1,1	-,1
98,00	1	1,1	-,1
99,00	2	1,1	,9
102,00	1	1,1	-,1
103,00	1	1,1	-,1
105,00	1	1,1	-,1
109,00	1	1,1	-,1
110,00	1	1,1	-,1
111,00	2	1,1	,9
115,00	1	1,1	-,1
127,00	1	1,1	-,1
129,00	1	1,1	-,1
130,00	1	1,1	-,1
131,00	1	1,1	-,1
137,00	1	1,1	-,1
141,00	1	1,1	-,1
144,00	1	1,1	-,1
147,00	1	1,1	-,1
148,00	1	1,1	-,1
157,00	1	1,1	-,1
159,00	2	1,1	,9
163,00	1	1,1	-,1
167,00	1	1,1	-,1
169,00	1	1,1	-,1
170,00	1	1,1	-,1
172,00	1	1,1	-,1
192,00	1	1,1	-,1
Total	36		

a. 16 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 2,3.
b. 32 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 1,1.

```
CROSSTABS
  /TABLES=77_;76_و;93_;89_وف كلي;75_;82_كليم; BY وف;82_و;78_;87_م
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=PHI CORR
/CELLS=COUNT
```

/COUNT ROUND CELL.

Tableaux croisés

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2024\مخاوف\galoi.sav

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
كليمخاوف * مستوخوف	36	100,0%	0	0,0%	36	100,0%
كليصعوبة * مستوخوف	36	100,0%	0	0,0%	36	100,0%

كليمخاوف * مستوى خوف

Tableau croisé

Effectif

		مستوخوف		Total
		مرتفع	منخفض	
كليمخاوف	18,00	0	1	1
	20,00	0	2	2
	21,00	0	2	2
	22,00	0	1	1
	23,00	0	4	4
	25,00	0	2	2
	26,00	0	4	4
	27,00	0	1	1
	28,00	5	0	5
	29,00	4	1	5
	30,00	2	0	2
	31,00	1	0	1
	32,00	2	0	2
	33,00	2	0	2
	34,00	1	0	1
	36,00	1	0	1
Total		18	18	36

Mesures symétriques

		Valeur	Erreur standard asymptotique[a]	T approximé[b]
Nominal par Nominal	Phi	,955		
	V de Cramer	,955		
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	-,796	,040	-7,673

Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	-,832	,037	-8,761
Nombre d'observations valides		36		

Mesures symétriques

		Signification approximée
Nominal par Nominal	Phi	,005
	V de Cramer	,005
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	,000
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	,000
Nombre d'observations valides		

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.
b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.
c. Basé sur une approximation normale.

كليصعوبة * مستوى خوف

Tableau croisé

Effectif

		مستوخوف		Total
		مرتفع	منخفض	
كليصعوبة	63,00	0	1	1
	69,00	0	1	1
	88,00	0	1	1
	90,00	1	0	1
	94,00	1	1	2
	95,00	1	0	1
	98,00	1	0	1
	99,00	1	1	2
	102,00	1	0	1
	103,00	0	1	1
	105,00	1	0	1
	109,00	1	0	1
	110,00	0	1	1
	111,00	1	1	2
	115,00	0	1	1
	127,00	1	0	1
	129,00	1	0	1
	130,00	0	1	1
	131,00	0	1	1
	137,00	0	1	1
	141,00	0	1	1
	144,00	0	1	1
	147,00	0	1	1
	148,00	0	1	1
	157,00	1	0	1
	159,00	2	0	2
	163,00	1	0	1
	167,00	1	0	1
	169,00	1	0	1
	170,00	0	1	1
	172,00	1	0	1
	192,00	0	1	1

Total	18	18	36

Mesures symétriques

		Valeur	Erreur standard asymptotique[a]	T approximé[b]
Nominal par Nominal	Phi	,913		
	V de Cramer	,913		
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	-,099	,164	-,582
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	-,067	,171	-,391
Nombre d'observations valides		36		

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.
b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.
c. Basé sur une approximation normale.

```
EXECUTE.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données0.

SAVE OUTFILE='D:\mimo\2024\وف;75_;82_م\galoi.sav'
  /COMPRESSED.
* Tabuler.
CTABLES
  /VLABELS VARIABLES= ;69_;75_مل;86_ ;85_ي;83_لم م_93;م_77_;87_;85_;83_م
87_ن;80_ل;75_ وف;75_;82_كليم ;76_ي;76_;91_ ;69_;75_ فن ;78_;75_ن;75_;81_;78_م;75_;
    DISPLAY=LABEL
  /TABLE 77_;87_;85_;83_م; [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + 93_م;لم [COUNT F40.0, MEAN,
STDDEV] + 85_ي;83_م; [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + _86;69_;75_مل; [COUNT F40.0, MEAN,
STDDEV] + _75;78_;75_ن;75_;81_;78_م; [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + 69_;75_فن; [COUNT
F40.0, MEAN, STDDEV] + _91;_76;76_ي; [COUNT F40.0, MEAN,
    STDDEV] + وف;75_;82_كليم [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] BY _75;87_ن;80_ل;
  /CATEGORIES VARIABLES=_75;87_ن;80_ل; ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE TOTAL=YES
POSITION=AFTER.
```

Tabuler

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2024\مخاوف\galoi.sav

	الجنس		
	ذكر	انثى	Total

	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne
مدرسة	24	4,08	1,50	12	3,75	1,82	36	3,97
معلم	24	6,67	1,88	12	6,08	1,38	36	6,47
مدير	24	1,79	,72	12	1,58	,51	36	1,72
زملاء	24	4,38	1,35	12	5,75	1,66	36	4,83
امتحانات	24	6,46	1,82	12	5,08	1,38	36	6,00
فناء	24	3,21	,41	12	3,17	,39	36	3,19
طبيب	24	1	1	12	1	1	36	1
كليمخاوف	24	27,29	4,44	12	26,33	4,29	36	26,97

	الجنس
	Total
	Ecart-type
مدرسة	1,59
معلم	1,73
مدير	,66
زملاء	1,58
امتحانات	1,79
فناء	,40
طبيب	1
كليمخاوف	4,35

```
* Tabuler.
CTABLES
  /VLABELS VARIABLES=وف;75_;82_كليم وف;82_و;78_;87_م DISPLAY=LABEL
  /TABLE وف;82_و;78_;87_م BY وف;75_;82_كليم [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV]
  /CATEGORIES VARIABLES=وف;82_و;78_;87_م ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE TOTAL=YES
POSITION=AFTER.
```

Tabuler

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2024\مخاوف\galoi.sav

		كليمخاوف		
		Effectif	Moyenne	Ecart-type
مستوخوف	مرتفع	18	30,39	2,43
	منخفض	18	23,56	2,89
	Total	36	26,97	4,35

```
* Tabuler.
CTABLES
  /VLABELS VARIABLES= ;76_;75_;87_;81_ ;77_;76_;75_;78_ك ;77_;69_;75_;85_ق
87_ن;80_ل;75_ ;77_;76_و;93_;89_كلي; DISPLAY=LABEL
  /TABLE 77_;69_;75_;85_ق; [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + 77_;76_;75_;78_ك; [COUNT F40.0,
MEAN, STDDEV] + _81;_87;_75;_76; [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + 77_;76_و;93_;89_كلي;
[COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] BY _75;87_ن;80_ل;
  /CATEGORIES VARIABLES=_75;87_ن;80_ل; ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE TOTAL=YES
POSITION=AFTER.
```

Tabuler

Remarques

Résultat obtenu		25-APR-2024 21:28:20
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\2024\مخاوف\galoi.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	36
Syntaxe		CTABLES /VLABELS VARIABLES=قراءة كتابة حساب كليصعوبة الجنس DISPLAY=LABEL /TABLE قراءة [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + كتابة [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + حساب [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + كليصعوبة [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] BY الجنس /CATEGORIES VARIABLES=الجنس ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE TOTAL=YES POSITION=AFTER.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2024\مخاوف\galoi.sav

	الجنس							
	ذكر			انثى			Total	
	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne
قراءة	24	40,75	12,19	12	45,75	10,46	36	42,42
كتابة	24	34,21	18,29	12	40,25	13,38	36	36,22
حساب	24	47,21	12,39	12	44,25	10,40	36	46,22
كليصعوبة	24	122,25	35,56	12	130,25	23,99	36	124,92

	الجنس
	Total
	Ecart-type
قراءة	11,74
كتابة	16,86
حساب	11,70
كليصعوبة	32,04

```
NEW FILE.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.

SAVE OUTFILE='D:\mimo\2024\وف;75_;82_م\GALO2.sav'
  /COMPRESSED.
EXECUTE.
*Nonparametric Tests: Independent Samples.
NPTESTS
```

```
/INDEPENDENT TEST (VAR00001) GROUP (VAR00002) KRUSKAL_WALLIS(COMPARE=PAIRWISE)
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
  /CRITERIA ALPHA=0.05  CILEVEL=95.
```

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\mimo\2024\مخاوف\GALO2.sav

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de VAR00001 est identique sur les catégories de VAR00002.	Test de Kruskal-Wallis à échantillons indépendants	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signific est ,05.

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données0.
*Nonparametric Tests: Independent Samples.
NPTESTS
  /INDEPENDENT TEST (77_;76_و;93_;89_وف كلي;75_;82_كليم;) GROUP (_75;87_ن;80_ل;)
  /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
  /CRITERIA ALPHA=0.05  CILEVEL=95.
```

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2024\مخاوف\galoi.sav

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de كلهخاوف est identique sur les catégories de الجنس.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,540[1]	Retenir l'hypothèse nulle.
2	La distribution de كلهصعوبة est identique sur les catégories de الجنس.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,540[1]	Retenir l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est ,05.

[1] La signification exacte est affichée pour ce test.

DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.

SAVE OUTFILE='D:\mimo\2024\وف;75_;82_م\GALO2.sav'
/COMPRESSED.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données0.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données0.

SAVE OUTFILE='D:\mimo\2024\وف;75_;82_م\galoi.sav'
/COMPRESSED.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.
DATASET CLOSE Ensemble_de_données0.