وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الشعبة: علم النفس

السنة :2016

رقم التسجيل :

صعوبات التعلم وعلاقتها بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي
دراسة على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس/تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

الحاج كادي

تحت إشراف:

أ. د. منصور بن زاهي

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د السايب الساسي	**جامعة قـاصدي مرباح ورقلة**	**رئـــيسا**
أ.د منصور بن زاهي	**جامعة قـاصدي مرباح ورقلة**	**مشرفا ومقررا**
أ.د العيد فقيه	**جامعة تلمسان**	**عضوا**
أ.د الأخضر عواريب	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**عضوا**
د. رشيد خلفان	**جامعة تيزي وزو**	**عضوا**
د. الويزة معروف	**جامعة تيزي وزو**	**عضوا**

السنة الجامعية: 2016 – 2017

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الشعبة: علم النفس

السنة :2016

رقم التسجيل :

صعوبات التعلم وعلاقتها بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي
دراسة على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس/تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

الحاج كادي

تحت إشراف:

أ. د. منصور بن زاهي

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د السايب الساسي	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**رئيسا**
أ.د منصور بن زاهي	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**مشرفا ومقررا**
أ.د العيد فقيه	**جامعة تلمسان**	**عضوا**
أ.د الأخضر عواريب	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**عضوا**
د. رشيد خلفان	**جامعة تيزي وزو**	**عضوا**
د. الويزة معروف	**جامعة تيزي وزو**	**عضوا**

السنة الجامعية: 2016 – 2017

إهـــــداء

إلى روح الوالدين وأخي خميس

فاللهم اجعل ثواب هذا الجهد في ميزان حسناتهم، وتغمدهم ، و جميع موتانا وموتى المسلمين برحمتك الواسعة.

إلى رفيقة عمري ودربي التي كانت دوما تسمعني معاني الطموح والنجاح فكانت نعم المشجع زوجتي.

إلى زهرات بستاني اللاتي ملأن حياتي أملا وعطرا

صفاء – نفيسة – نور الإيمان – عبلة - بسمة التي ابتسمت بإخوتها

محمد أنور – سامي سليمان – توفيق عبد الوهاب أنوار حياتي ودربي.

إلى حفيداتي جنان الرحمان – جوهرة الريحان - شدى الإسلام

وأصهاري بلقاسم كنوش ، عبد القادر مؤذن وأبو بكر بوكري.

إلى كل الإخوة ، الأخوات ، جميع أفراد العائلة الكبيرة ، الزملاء ،الأصدقاء وإلى كل

من ساعدني وشجعني من قريب أو بعيد لإتمام هذا العمل – أهدي هذا البحث.

وشكرا

شكر وتقدير

أحمد الله وأشكره على نعمه الذي وفقني لإتمام هذا البحث، وأصلي وأسلم

على سيدنا محمد ﷺ سراج العلوم وضياءها.

أتقدم بشكري الجزيل وامتناني إلى أستاذي الدكتور الفاضل منصور بن زاهي الذي

لم يدخر جهدا في توجيهي، إنه نعم المشرف ، الموجه والمرشد.

كما أتوجه بشكري إلى الأستاذ باسيمان عبد المالك على المساعدات التي قدمها لي.

أشكر جميع أعضاء مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية ورقلة وعلى رأسها السيد محمد الصديق طواهير على التسهيلات والمساعدات التي منحوها لنا إياها.

كما أشكر جميع مديري المؤسسات التربوية (لابتدائية الحضرية والريفية) الذين فتحوا لنا أبوابها بقلب رحب لأجل إجراء الدراسة الميدانية وبالأخص مدرسي ومدرسات السنة الثالثة الذين وقفوا بجانبنا لإتمام هذه الدراسة ، جزاهم الله عنا ألف خير .

كما أتقدم بالشكر الخالص لأعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا قراءة ومناقشة هذه الأطروحة.

الحاج كادي

ملخص الدراسة

صعوبات التعلم وعلاقتها بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي

دراسة على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة

مقدمة من طرف:

الحاج كادي

للحصول على درجة الدكتوراه علوم في علم النفس المدرسي

تحت إشراف

الأستاذ الدكتور/ منصور بن زاهي

2015- 2016

الكلمات المفتاحية:

- **صعوبات التعلم** :
- **صعوبات التعلم الأكاديمية**
- **الإندفاعية**
- **الإنسحاب الإجتماعي**

- **هدف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة. وكذا مستوى كل من الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. ثم معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم بالمتغير النفسي المتمثل في الاندفاعية، ثم العلاقة بين صعوبات التعلم بالمتغير الاجتماعي المعبّر عنه بالانسحاب الاجتماعي. ثم التعرف على دلالة الفروق في مستوى صعوبات التعلم لدى التلاميذ باختلاف المتغيرات الوسيطية المتمثلة في الجنس، إعادة السنة الدراسية أو عدمها ومقر المدرسة .

-عينة الدراسة:

إن العينة الأساسية للدراسة تعبّر بـ .323 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي ، وذلك من 18 مدرسة إبتدائية من مدارس مدينة ورقلة.

-أدوات القياس المعتمدة في الدراسة:

لقد اعتمدت الدراسة على استخدام ثلاث مقاييس محكمة من حيث الصدق والثبات ، والمتمثلة في مقياس تقدير صعوبات التعلم من إعداد الأستاذ الدكتور زيدان أحمد قاسم السرطاوي والذي يتكون من 25 بند، مقياسي تقدير كل من الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي من إعداد الباحث ، الذي يتكون الأول منهما من 28 بند والآخر من 24 بند.

-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

تتمثل الأساليب الإحصائية التي استخدمت في الدراسة في الآتي:

1- المتوسط الحسابي، 2- الانحراف المعياري، 3- معامل بيرسون، 4- اختبار (ت).

نتائج الدراسة:

1- مستوى صعوبات التعلم أعلى بالمقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة.

2- مستوى الاندفاعية أقل نوعا ما بالمقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة.

3- مستوى الانسحاب الاجتماعي منخفض نوعا ما بالمقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة.

4- توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

5- توجد علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

6- توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة، باختلاف متغيّر الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الذكور.

7- توجد فروق دالة في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة، باختلاف متغيّر (إعادة ، عدم إعادة السنة)، وذلك لصالح التلاميذ المعيدين.

8- توجد فروق دالة في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة، باختلاف متغيّر مقر المدرسة (حضري ، ريفي)، وذلك لصالح تلاميذ المدارس الريفية.

Abstract

Learning disabilities and its relationship with impulsivity

and social withdrawal

A study on a sample pupils of primary school in Ouargla's Town.

Introduction by:

KADI Elhadj

To obtain a scientific doctorat degree in school psychology

Under supervision

Prof. Dr. / BENZAHI Mansour

2016 -2015

Key words :

- **Learning disabilities**.
- **Academic learning disabilities .**
- **Impulsivity.**
- **Social withdrawal**.

Objective :

This study try to identify the level of learning disabilities in the third year of primary pupils in primary school in Ouargla, as well as the level of each of impulsivity and social withdrawal among those pupils with learning academic disabilities. Then to find out the relationship between learning disabilities and psychological variable which is impulsivity, and then the relationship between learning disabilities and social variable which expressed in social withdrawal. Then to identify the significance of differences in the level of learning disabilities among pupils in different intermediate variables of sex, repetition,

no repetition of the year , and the centre of existence the school.

Sample:

The principal sample of the study reflect the 323 pupils of the elementary pupils of the third year, from 18 primary schools in Ouargla's city.

Tools :

The study relied on three tools :

1- The scale of estimate learning difficulties prepared by Dr. Zidan, Ahmed Kassem Sertaoui, which consists of 25 items.

2- The scales of estimating both the impulsivity and social withdrawal prepared by the researcher, who the first consists of 28 items and the second 24 items.

Statistical styles :

1- Averages.

2- Standard deviations.

3 - Pearson correlation coefficient.

4- T-test.

- **Results**:

1- The level of learning difficulties, compared with the average higher among respondents of the sample.

2 - the level of impulsivity some what lower compared with the average of the sample.

3- The low level of social withdrawal some what compared with the average of the sample.

4- There is relationship between learning disabilities and impulsivity among pupils of the third year primary schools in Ouargla's city.

5- There is a relationship between learning dsabilities and social withdrawal among pupils of the third year primary schools in Ouargla's city.

6- There are significant differences in learning disabilities in the third year of primary pupils in primary school in Ouargla's city, depending on the variable sex (male, female) for the benefit of male pupils.

7- There are significant differences in the learning disabilities in pupils of the third year primary schools in Ouargla'city , depending on the variable (repeat , no repeat the year), and for the benefit of pupils repeat the same class.

8- There are significant differences in the learning disabilities in pupils of the third year of primary schools in Ouargla's city, depending on the variable of existence place of the school (urban, rural), and for the benefit of pupils of rural schools.

RESUME

Les difficultés d'apprentissage et sa corrélation avec l'mpulsivité et le repli sociale étude sur un échantillon d'élèves de l'enseignement primaire au niveau de la ville d'Ouargla

Présenté par:

KADI Elhadj

Pour l'obtention du diplôme de doctorat science en psychologie scolaire

Dirigé par:

Pr. BENZAHI Mansour

2016 -2015

Les mots clé :

- Difficultés d'apprentissage.

- Difficultés d'apprentissage académique.

- Impulsivité.

- repli social.

Objectif:

La présente étude porte sur la relation entre les difficultés d'apprentissage et l'impulsivité et le repli social chez les élèves des écoles primaires au niveau de la ville de Ouargla .De savoir le niveau des difficultés d'apprentissage chez les élèves des troisièmes années primaires aux écoles de la ville de Ouargla et de savoir aussi les niveaux de l'impulsivité et le repli social chez les élèves ayant des difficultés académiques. De connaitre la relation entre les difficultés d'apprentissage avec le variable psychique qui est l'impulsivité et avec le variable sociale qui est le repli social. De déterminer les différentes statistiques dans les niveaux des difficultés par rapport aux différents de sexe, redoublement et sans redoublement et l'endroit de l'école.

Echantillon :

L'échantillon principal de l'étude se compose de 323 élèves des troisièmes années primaires au niveau de 18 écoles primaires de la ville d'Ouargla.

Outils :

L'étude a été basée sur trois outils de mesure:

1- Test d'évaluation des difficultés d'apprentissage préparé par Dr. Zidan, Ahmed Kassem Sertaoui, qui se compose de 25 items.

2- Deux tests d'évaluation, l'un des deux concerne l'impulsivité et l'autre pour l'évaluation de repli social qui ont été préparés par le chercheur, dont le premier contient 28 items et le deuxième 24 items.

Le traitement des données :

Les données obtenues ont été traitées essentiellement par :

1- la moyenne arithmétique.

2- l'écart type.

3 - l'analyse de corrélation.

4- la comparaison des moyens.

- **Les résultats**:

1– Le niveau des difficultés d'apprentissage comparé avec la moyenne de l'échantillon est supérieur.

2 - Le niveau de l'impulsivité comparé avec la moyenne de l'échantillon est inférieur.

3- Le niveau de repli social comparé avec la moyenne de l'échantillon est inférieur.

4- Il ya pas une relation entre les difficultés d'apprentissage et l'impulsivité chez les élèves de troisième année primaires au niveau des écoles de la ville d'Ouargla.

5– Il ya une relation entre les difficultés d'apprentissage et le repli social chez les élèves de troisième année primaire au niveau des écoles de la ville d'Ouargla.

6- Il y a des différences significatives dans les difficultés d'apprentissage chez les élèves de troisième année primaire au niveau des écoles de la ville d'Ouargla, par rapport au différent sexe (masculin, féminin)et ce pour le sex féminin.

7- Il ya des différences significatives dans les difficultés d'apprentissage chez les élèves de troisième année primaire au niveau des écoles de la ville d'0uargla, par rapport au redoublement et sans redoublement, et ce pour les

élèves redoublés.

8- Il ya des différences significatives dans les difficultés d'apprentissage chez les élèves de troisième année primaire au niveau des écoles de la ville d'Ouargla, par rapport à l'endroit de l'école (urbain et rurale), et ce pour les élèves des écoles rurales.

" فهـرس المواضيع "

- إهـــداء

- شكـر وتقديـر

- الموضوع الصفحـة

- ملخص الدراسة..... ..أ – ر

الفصل الأول : مدخل الدراسة 1-11

1- مقدمـــة..... 02

2- الإشكاليــة..... 04

3- تساؤلات الدراسة..... 09

4- فروض الدراسة..... 09

5- الأهمية العلمية للدراسة..... 10

6- أهداف الدراسة..... 10

7- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة..... 11

الفصل الثاني: صعوبات التعلم..... 12-61

1- تمهيد..... 13

2 - التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم..... 14

3 - تعريفات صعوبات التعلم..... 17

4 -معدلات انتشار صعوبات التعلم..... 20

5 -أسباب صعوبات التعلم..... 23

6 -النظريات المفسرة لصعوبات التعلم..... 33

7 -خصائص صعوبات التعلم.....37
8 -تصنيف صعوبات التعلم.....42
1 - صعوبات التعلم النمائية.....42
8- 1- 1- اضطراب عمليات الانتباه.....44
8- 1-2- صعوبات الذاكرة.....48
8- 1-3- صعوبات الإدراك.....49
8- 1- 4- اضطرابات اللغة الشفوية.....51
8-1- 5- صعوبات التفكير.....51
2 - صعوبات التعلم الأكاديمية.....53
8- 2- تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية.....53
8- 2- أ- 1 - صعوبات تعلم القراءة.....53
8- 2- ب -2 - صعوبات تعلم الكتابة.....57
8-2- ج - 3 - صعوبات تعلم الرياضيات.....59
9- الخلاصة..... 61
الفصل الثالث: الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي.....62 - 89
- تمهيد.....63
1- الشخصية وسماتها.....63
1/1 - تعريف الشخصية.....63
3/ 1- سمات الشخصية.....66
2- الاندفاعية (التهور)..... 67
2/1- تعريف الاندفاعية.....67

2/2- مظاهر الاندفاعية 69

2/3- أسباب الاندفاعية.....71

3- الانسحاب الاجتماعي.....72

3/1- تعريف الانسحاب الاجتماعي.....73

3/2- مظاهر الانسحاب الاجتماعي.....75

3/3- أنواع الانسحاب الاجتماعي.....78

3/4- أسباب الانسحاب الاجتماعي.....81

3/5- النظريات المفسرة للسلوك الإنسحابي.....86

4- العلاقة بين صعوبات التعلم بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي 87

- الخلاصة 89

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة 90- 104

- تمهيد.....91

أ - إجراءات الدراسة الاستطلاعية.....91

ب - إجراءات دراسة الأساسية.....97

1 - منهج البحث.....97

2 - إعادة التذكير بالفروض.....97

3 - عينة الدراسة.....98

4 - الأساليب الإحصائية.....104

الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة 105- 112

- تمهيد:.....106

1- نتائج صعوبات التعلم.....106

2 – نتائج الاندفاعية.....107

3 – نتائج الانسحاب الاجتماعي.....107

4 – نتائج الفرضية الأولى.....108

5 – نتائج الفرضية الثانية.....109

6 – نتائج الفرضية الثالثة.....109

7 – نتائج الفرضية الرابعة.....110

8 – نتائج الفرضية الخامسة.....111

– الخلاصة.....112

الفصل السادس : تفسير ومناقشة النتائج 113- 122

– تمهيد:.....113

1 – تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل الأول.. 113

2 – تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني..... 115

3 – تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل الثالث..... 115

4 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى.....116

5 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية.....117

6 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.....118

7 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة.....119

8 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة.....120

9 – خلاصة النتائج..... 121

10– الاقتراحات.....122

11– **المراجع:**.....**123 –127**

1– المراجع العربية.....124

2– المراجع الأجنبية.....130

12– الملاحق..... 131

' فهرس الجداول"

الجدول **الصفحة**

– الجدول رقم 01: يبين نتائج حساب صدق مقياس صعوبات التعلم.....93

– الجدول رقم (02): يبين نتائج حساب صدق مقياس تقدير الاندفاعية.....95

– الجدول رقم (03): يبين نتائج حساب صدق مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي.....96

– الجدول رقم(04): يبين خصائص الحدود المكانية والبشرية للمجتمع الأصلي.....99

– الجدول رقم (05): يوضح نسبة توزيع الاستبيانات الأولية على المدارس الإبتدائية.....101

– الجدول رقم(06): يوضح خصائص الحدود المكانية والشرية للعينة الأساسية(النهائية) للدراسة.....

103 .....

– الجدول رقم (07): يوضح نتائج مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.....106

- الجدول رقم (08): يوضح نتائج مستوى الاندفاعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.....107
- الجدول رقم (09): يوضح نتائج مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.....107
- الجدول رقم (10): يوضح علاقة صعوبات التعلم بالاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدينة ورقلة.....108
- الجدول رقم (11): يوضح علاقة صعوبات التعلم بالانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدينة ورقلة.....109
- الجدول رقم (12): يوضح نتيجة الفروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة باختلاف الجنس.....110
- الجدول رقم (13): يوضح نتيجة الفروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة باختلاف متغير الإعادة وعدم الإعادة السنة.....110
- الجدول رقم (11): يوضح نتيجة الفروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة باختلاف متغير مقر المدرسة (حضري، ريفي).....111

" فهرس الملاحق "

أ- ملاحق استمارات التحكيم، المحكمين وأدوات القياس

العنوان: **الصفحة**

- ملحق رقم (01): استمارة تحكيم لمقياس الاندفاعية.....133
- ملحق رقم (02): استمارة تحكيم لمقياس الانسحاب الاجتماعي.....134
- ملحق رقم (03): يوضح قائمة أسماء الأساتذة المختصين.....136
- ملحق رقم (04): مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية.....137
- ملحق رقم(05): مقياس تقدير الاندفاعية.....140
- ملحق رقم(06): مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي.....144
- الملحق رقم (07) : يظهر لنا رخصة القيام بدراسة ميدانية.....148

ب- نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات القياس

بالاعتماد على نظام الإحصاء الآلي.

العنوان: **الصفحة**

- ملحق رقم(08): يوضح صدق مقياس صعوبات التعلم.....149
- ملحق رقم(09): يوضح ثبات مقياس صعوبات التعلم.....149

- ملحق رقم(10): يوضح صدق مقياس تقدير الاندفاعية.....150

- ملحق رقم(11): يوضح ثبات مقياس تقدير الاندفاعية.....150

- ملحق رقم(12): يوضح صدق مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي.....151

- ملحق رقم(13): يوضح ثبات مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي.....152

ج – نتائج الدراسة الميدانية بالاعتماد على نظام الإحصاء الآلي SPSS

العنوان: **الصفحة**

- ملحق رقم (14): يوضح نتائج مستوى صعوبات التعلم.....154

- ملحق رقم (15) : يوضح نتائج مستوى الاندفاعية.....154

- ملحق رقم(16): يوضح نتائج مستوى الانسحاب الاجتماعي.....154

- ملحق رقم(17): يوضح نتائج العلاقة بين صعوبات التعلم بالاندفاعية.....154

- ملحق رقم(18): يوضح نتائج العلاقة بين صعوبات التعلم بالانسحاب الاجتماعي.....155

- ملحق رقم(19): يوضح نتائج الفروق بين التلاميذ في صعوبات التعلم باختلاف الجنس.....155

- ملحق رقم(20): يوضح نتائج الفروق بين التلاميذ في صعوبات التعلم باختلاف إعادة السنة أو عدمها.....156

- ملحق رقم(21): يوضح نتائج الفروق بين التلاميذ في صعوبات التعلم باختلاف مقر المدرسة.157

الفـــصـل الأول

مـدخـــل للدراســـــة

1. مقدمـــة
2. الإشكالية
3. تساؤلات الدراسة
4. فروض الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. الأهمية العلمية للدراسة
7. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

1 -مقدمـــــة:

إن الحياة تزداد من يوم لآخر تعقيدا يتناسب تناسبا طرديا مع التمدن والتعرض لمؤثرات حضارية غريبة عنّا فإن حاجتنا إلى الاهتمام بفهم أطفالنا تفهما واسعا بالاستعانة بالعلم، وذلك في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، التربوية والتعليمية. ومن الفطرة أن الإنسان لا يسمح لأحد أن يكون أفضل منه إلا لأبنائه، ولا يؤثر على نفسه مخلوقا سوى أبنائه، ولا يتمنى الخير لشيء في الكون كما يتمناه لأبنائه. وهكذا هي فطرة الإنسان الذي خلقه الله، فالأبناء زينة الحياة الدنيا، وهم مصدر قوة للإنسان، ولأجل أبنائه يعمل ويأمل ويتفانى ويكدح في الحياة، والحياة مليئة بأولئك الآباء والأمهات الذين نذروا حياتهم لأبنائهم، فتركوا ملذات أنفسهم وإسعاد ذواتهم وحرية حياتهم من أجل الأبناء. وللاهتمام أكثر بهذا النشء منذ طفولته إلى أن يشب، وفّر له المجتمع والدولة عدة مؤسسات اجتماعية وتربوية لأجل تكوينه وإعداده لمستقبل الحياة. وعلى الرغم من توفر الكثير من متطلبات الحياة في العديد من هذه المؤسسات المذكورة، إلا أنه نجد العديد من الفئات من أطفالنا في مختلف مراحل النمو تعاني من مشكلات نفسية ، اجتماعية ، تربوية وتعليمية، مما يؤثر سلبا على حياتهم المستقبلية. وعلى هذا الأساس جاء اهتمام الباحث بفئة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة الثانية والذين يعانون من صعوبات تعليمية بالمدرسة الابتدائية. وهذا بهدف إلقاء الضوء والتعرف على هذه الظاهرة التعليمية المنتشرة في أوساط مدارسنا، وخاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. أين نجد أن هناك بعض من أبنائنا تتملكهم الاندفاعية (التهور) أو الخوف والهلع للتعبير عمّا يجول بخواطرهم من أفكار تساعدهم في عملية الاتصال والحوار مع الغير. وهناك من ينتابه الانسحاب أو الانعزال عن الآخرين. إن هذه الظاهرة المرضية كثيرا ما تكون السبب في فشل أبنائنا في المدارس وفي مختلف ميادين الحياة، والتي تسبب اضطرابات سلوكية تؤثر عليهم نفسيا واجتماعيا . ولهذا حاول الباحث في هذا الموضوع دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. لقد خصص الباحث للجانب النظري والتطبيقي للدراسة الفصول الآتية:

الفصل الأول: تناول فيه مدخل للدراسة الذي يشمل المقدمة، الإشكالية أين تم تحديدها، تساؤلا ت الدراسة، فروض الدراسة، الأهمية العلمية للدراسة، أهداف الدراسة والتعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: الذي خصصه الباحث لصعوبات التعلم، والذي ذكر فيه بعد التمهيد، التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم، مختلف التعريفات التي وردت فيها، معدلات انتشار صعوبات التعلم في أوساط التلاميذ، أسباب هذه الصعوبات، النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، خصائصها، تصنيف صعوبات التعلم والمتمثلة في صعوبات التعلم النمائية التي تشمل اضطرابات عمليات الانتباه، صعوبات الذاكرة، صعوبات الإدراك، اضطرابات اللغة الشفوية وصعوبات التفكير. وصعوبات التعلم الأكاديمية التي تشمل من جانبها صعوبات تعلم القراءة، الكتابة والرياضيات، ثم الخلاصة.

الفصل الثالث: والذي خصصه الباحث لذكر ما يتعلق بمتغيري الإندفاعية والانسحاب الاجتماعي، أين تناول في هذا الفصل بعد التمهيد ، نبذة عن الشخصية من حيث بعض التعاريف التي جاءت فيها، مراحل نموها والعناصر المحددة لها مع ذكر بعض سماتها. ومنها تناول أحد المتغيرات النفسية والذي يتمثّل في الاندفاعية ، أين جاء فيه تعريف الاندفاعية، مظاهر الاندفاعية وأسبابها، ومنها حاول دراسة أحد المتغيرات الاجتماعية والذي يتمثل هو الآخر في الانسحاب الاجتماعي، أين يحتوي هو الآخر على تعريف الانسحاب الاجتماعي ، مظاهره، أسبابه، أنواعه، العلاقة الموجودة بين صعوبات التعلم بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي ، ثم الخلاصة.

الفصل الرابع: والذي خصص من جانبه للإجراءات المنهجية للدراسة، أين تناول فيه الباحث بعد التمهيد إجراءات الدراسة الاستطلاعية ، إجراءات الدراسة الأساسية من حيث منهج الدراسة ، إعادة التذكير بالفروض، حدود الدراسة البشرية، المكانية والزمانية ، عينة الدراسة الأساسية، أدوات القياس المعتمدة ، الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات ، ثم الخلاصة.

الفصل الخامس: كما خصص هذا الفصل لعرض نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث، أي ن نجد بعد التمهيد إجابة عن تساؤلات وفروض الدراسة والمتمثلة في عرض نتائج صعوبات لتعلم، نتائج الاندفاعية، نتائج الانسحاب الاجتماعي، نتائج الفروض الخمسة ثم الخلاصة.

الفصل السادس: وهذا الفصل تم فيه تفسير ومناقشة النتائج. لقد تناول فيه الباحث بعد التمهيد تفسير ومناقشة نتائج صعوبات التعلم، نتائج الاندفاعية، نتائج الانسحاب الاجتماعي، نتائج الفروض الخمسة ثم الخلاصة.

وقد ذكر فيه بعض الاقتراحات التي جاءت وفق النتائج التي توصل إليها، المراجع التي تناولها الباحث في الدراسة، ثم الملاحق التي وردت في الدراسة.

2- الإشكالية:

إنه من دواعي الاهتمام في حياتنا المعاصرة بالنشء في مختلف مراحل نموّه وخاصةفي مرحلة الطفولة الوسطى التي تقترن بالتربية والتعليم بالمدرسة، حيث أن هذا النشء يعتبر سواعد المستقبل لهذا الوطن، أين يعتمد عليه في بنائه وتشييده. فإن إتاحة الظروف والفرص المواتية التربوية والتعليمية لهم تساعدهم في تكوين شخصيتهم وفي اكتساب المعارف والقدرة على التكيف مع البيئة الأسرية والمدرسية. ومن جهة أخرى فإن البيئة المدرسية تساعد على التدريب والتعليم والتعامل مع الغير والتكيف الاجتماعي وتكوين الأسس الأولى للحقوق والواجبات والقيم الأخلاقية.

حيث نجد في هذه المرحلة أن المدرسة من جانبها تسعى إلى زرع الروح المدرسية في كيان التلاميذ والهدف منه أن يسود الجو المدرسي شيء من الاستقرار والمعاملة الحسنة وتحقيق العدل الاجتماعي، وتقديم الاحترام لكل تلميذ مهما كانت طبقته الاجتماعية، فالمدرسة تعمل على تربية الشخصية من جميع نواحيها المعرفية والمزاجية والخلقية، وتضع في برامجها من نواحي النشاط الاجتماعي والعملي ما يتفاعل مع شخصية الطفل كلها، هي التي تستطيع أن تحدث تغييرا ملموسا في تكوين هذه الشخصية.

ومن جهة أخرى تسعى المدرسة إلى تحقيق النجاح المدرسي للتلاميذ والذي يعبّر عنه " زيدان مصطفى محمد " بقوله:" إن النجاح المدرسي في ذاته عامل ذو أثر كبير في تكوين الشخصية، إذ أن النجاح يتبعه عادة تقدير ورضا من الغير وشعور بالارتياح والثقة بالنفس، أما الرسوب والفشل المتكرر فيتبعه عادة تأنيب النفس، ونقد من الغير وعدم الشعور بالارتياح والرضا وكل هذه عوامل نفسية تؤثر في فكرة الشخص عن نفسه، وفي تنمية شعوره بالنقص أو شعوره بالكفاية، وما يتبع ذلك من أثر على الشخصية كله."(زيدان مصطفى: 2008).

ووفق ما ذكر عن الرسوب والفشل المتكرر نجد الفئات من التلاميذ تعاني من مشكلات تعليمية وسلوكية تعيقهم عن مزاولة تحصيلهم الدراسي المطلوب. والذي يعبّر عن هذه المشكلات التعليمية والسلوكية، حيث نجد فئة من التلاميذ تعاني من صعوبات تعليمية بالمدارس الابتدائية خاصة.

وفي هذا الصدد نجد " الوقفي راضي " يعبّر عن طبيعة صعوبات التعلم بقوله:" تتضمن فئة ذوي صعوبات التعلم مجموعة متغايرة من المشكلات التي لا تنطبق على أية فئة أخرى من فئات التربية الخاصة، فمن الأطفال في هذه الفئة من يظهر عليهم تخلف في تعلم المشي مقابل آخرين يحيطون المعلمين بكثرة حركتهم، أو من لا يستطيع اكتساب مهارات التواصل، أو من لا يتطور فيهم الإدراك السمعي أو الإدراك البصري بالرغم من حدة بصرهم أو رهافة سمعهم، ومنهم من يجدون صعوبة بالغة في تعلم القراءة أو التهجئة أو الكتابة أو الحساب، ثم إن منهم من لا يستطيعون التعلم بأساليب التعليم العادية ولكنهم ليسوا معاقين عقليا. وبالرغم من أن مثل هؤلاء الأطفال يشكلون مجموعة غير متجانسة

ويفشلون في التعلم لأسباب متنوعة ويكشفون عن أنواع واسعة من المشكلات السلوكية والشخصية إلا أنهم يشتركون في أمر واحد هو التباين بين مستوى القدرات والقابليات وبين مستوى التحصيل الفعلي." (الوقفي راضي : 2004).

وكذلك في إطار ما عبّر عنه " الوقفي راضي" عن المشكلات التعليمية والسلوكية، نجد" معمريّة بشير" يشير إلى أن ضعف التحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ المدارس يتأثر بعدة عوامل، منها العوامل الأسرية ، العوامل الصحية، العوامل الاجتماعية، العوامل التربوية والعوامل النفسية، وكذلك العوامل النمائية العصبية للجهاز العصبي المركزي التي تؤدي إلى اضطراب وظيفي في وظائف هذا الجهاز وبالتالي إلى ما يعرف بصعوبات التعلم لدى التلاميذ .(معمريّة بشير:2007،ج2).

ومن جهة أخرى يشير " السرطاوي مصطفى عبد العزيز " بقوله:"يعتبر ضعف أداء التلاميذ في المدرسة وما يصاحبه أو يليه من صعوبات أكاديمية ومشكلات سلوكية وتربوية واجتماعية ذات تأثيرات سلبية على كل من أولياء الأمور والتلاميذ والعملية التربوية بمجملها، ويترتب في غالب الأحيان على تلك المشكلة رسوب الطلبة وفشلهم في عملية التعلم وما يصاحب ذلك من شعور بالنقص واليأس وعدم الكفاية الذاتية. فالخبرات المدرسية التي تظهر في المراحل المدرسية الأولى كالنجاح والفشل المدرسي تؤثر بلا شك في مستقبل الطفل المدرسي وتحديد خصائصه وملامحه المدرسية والسلوكية والانفعالية، فيصبح لانخفاض مفهوم الذات وتدني الدافعية آثارا سلبية على أداء الطفل ومشاركاته واتجاهاته المدرسية عموما بحيث يكون أقل ميلا وأكثر إحباطا ومعاناة في التكيف مع المهام المدرسية والصفية." (مجلة كلية التربية . جامعة الإمارات، العدد 11، 1995).

وتفيد دراسة كل من " صقر السيد ": (1992)، " أنيس عبد الناصر ":(1992) في أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بقصر مدة الانتباه والقدرة المحدودة على التركيز والارتباك بما يحدث حولهم، في حين أشارت دراسة كل من "جين" و " فكتو" (Joanne &Victor :1996) إلى أن تصورات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن قدراتهم الأكاديمية في مجال تحصيل العلوم منخفضة إذا ما قورنت بتقدير أقرانهم العاديين، كما أن تصورات معلمي العلوم تجاه قدرات هؤلاء التلميذ الأكاديمية غالبا ما تكون منخفضة.

وفي دراسة أخرى قام بها " الدرديري عبد المنعم ":(1998) أوضحت أن تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم يتصفون بانخفاض القدرة على الانتباه الأكاديمي ، الضبط الخارجي للمواقف والأحداث الأكاديمية، ارتفاع مستوى القلق العام، انخفاض في مفهوم الذات، وقصور في المهارات الاجتماعية مثل: التعاون مع الآخرين والعلاقة بالزملاء، كما يتصفون – أيضا– ببعض السلوكات مثل السرحان ، الحركة الزائدة ، الاندفاعية وعدم الانتباه لشرح المعلم . (مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 44، سبتمبر 2000).

ومن جهة أخرى نعبّر عن هذه السلوكات وفقا لما جاء في الدراسات التي اهتمت بالانتباه ومستوى النشاط والتروي والاندفاع لدى ذوي صعوبات التعلم، مثل دراسة " شوف Shove " (1973) التي بحث فيها عن أسلوب (الاندفاع / التروّي) لدى عينة تلاميذ ذوي صعوبة التعلم وعينة تلا ميذ عاديين مجموعها 152تلميذ. أين توصّل إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح ذوي صعوبات التعلم في بعد الاندفاع. (بشقة سماح : 2008).

وتشير دراسة " وولف Wolf " (1979) التي أجراها على عينة 86 تلميذ مقسمة بين تلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبة التعلم إلى أنه كذلك توصّل إلى نفس النتيجة التي تؤكد على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح ذوي صعوبة التعلم في بعد الاندفاع. (نفس المرجع).

وفي دراسة " فايبر Faber "(1976)) حول الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروّي) لدى عينة مقسمة إلى 40 تلميذ بين الصفين الرابع والسادس لدى عينة ذوي صعوبات التعلم و 100 تلميذ بين الصفين الرابع والسادس لدى عينة العاديين ، تبين له أن بعد الاندفاع لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم إذ اتسم الأداء بالبطء وعدم الدقة في الاستجابة مقارنة بالعاديين كما أظهر التلاميذ العاديون وذوي صعوبات التعلم زيادة في زمن الكمون ونقصا في أعداد الأخطاء بزيادة العمر. (نفس المرجع).

وفي دراسة "هيندز Hinds " (1976) تضمنت (30) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، (30) تلميذا من التلاميذ العاديين بمتوسط عمري 9 سنوات وشهر إلى 11 سنة (9,1 – 11) ، توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر اندفاعية بطريقة دالة إحصائيا بالمقارنة بالعاديين إذا تم تقدير الاندفاعية في ضوء زمن الكمون ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالنسبة لعدد الأخطاء. (سعد عيسى وآخرون : 2007).

و من جهة أخرى ونحن نعبّر عن الحالة الاجتماعية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم، حيث نجد أيضا بأن هناك بعض التلاميذ يتصفون بالانسحاب الاجتماعي، والذ ي يعبّر عنه بأنه الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، إذا حاول الطفل أن يتفاعل مع الآخرين، فإنه يخفق في المشاركة ولاسيما في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، بالإضافة إلى الافتقار إلى التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية، أو بناء صداقة مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة، وقد يبدأ في سنوات ما قبل المدرسة، ويستمر فترات طويلة، وربما طوال الحياة. (يحي خولة :2000).

ومن الجدير بالذكر أن حوالي 10%من أطفال المدرسة الابتدائية لا يتم اختيارهم من قبل أي أحد من زملائهم كأقران يمكن قضاء الوقت معهم، وهؤلاء الأطفال قد يتم نبذهم بشكل مقصود من قبل الآخرين أو يتم تجاهلهم. ويحدث هذا الشكل المتطرف من العزلة عندما ينسحب الأطفال على الدوام أو في أغلب الأوقات إلى

عالمهم المتخيل الخاص، وهذا النوع من الانسحاب الاجتماعي يتطلب تدخلا متخصصا على الفور .(شيفر وميلمان:1989).

وفي هذا المجال يشير " الزيات فتحي مصطفى "(1998) إلى أن الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الصعوبات الاجتماعية إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي. (النوبي محمد:2011).

وممّا يؤكد هذه الوضعية ما يعبّر عنه " يوسف عبد الواحد سليمان" بقوله :" أن السنوات التعليمية المبكرة بالنسبة للطفل العادي تعتبر فترة إنجازات نفسية ومعرفية كبيرة، لكنها تكون فترة كآبة بالنسبة للطفل ذي صعوبات التعلم، ففي الوقت الذي يكتسب فيه معظم الأطفال الثقة بالنفس والشجاعة والمهارة الاجتماعية، قد نجد طفلا آخر منعزلا عن أقرانه ولا يستطيع التعامل مع أقرانه وحساسا للآخرين والحديث معهم ويفتقر لإقامة علاقات اجتماعية صحيحة معهم، ويرجع ذلك إلى عدم تمكن الطفل من مجاراة زملائه في حجرة الدراسة، فينظر نظرة دونية لذاته تؤدي به إلى التوتر المستمر مما يجعله يشعر بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن النفسي، فيظهر سلبية واضحة في سلوكياته الاجتماعية والانفعالية تجاه أقرانه ومعلميه، وينعكس ذلك بدوره على علاقاته بوالديه وإخوته أيضا." (يوسف عبد الواحد: 2011). ونشير إلى ما ذكر في دراسة عن السلوك الإنسحابي لدى ذوي صعوبات التعلم يعبّر عنها

" بلندر" و"سميت " (1990) حيث أشارا في دراسة تحليلية لخمس وعشرون دراسة قامت على مقارنة الأنماط السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بما لدى غيرهم من الطلاب العاديين تحصيلا، حيث أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكتسبون ويبدون أنماطا سلوكية تعبّر عن الخجل والانطواء والانسحاب بشكل يفوق بفروق ذات دلالة هذه الأنماط لدى أقرانهم من الطلاب العاديين.

ونستخلص مما توصّل إليه الباحثان أن هذا السلوك الإنسحابي هو نتيجة لفشلهم في إجراء أي تفاعل اجتماعي وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي.

وقد يتجه البعض من هؤلاء الطلاب – ذوي صعوبات التعلم – إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية،

وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل إيجابيا مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه.

(الزيات فتحي :1998).

ومن جهة أخرى يشير "محمد المري محمد إسماعيل"، 1988 في دراسة على الانسحاب الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأقرانهم العاديين بالمرحلة الابتدائية بدولة

الكويت، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة الإرتباطية بين الانسحاب الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ الصفوف الثالث والرابع والخامس من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية وأقرانهم العاديين، وكذلك دراسة الفروق في هذين المتغيريْن لدى ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وبحث الفروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في هذين المتغيرين. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الانسحاب الاجتماعي وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت. كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأقرانهم العاديين بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت لصالح ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. ومن جهة أخرى استخلصت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأقرانهم العاديين بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وكما أثبتت نتائج الدراسة من جهة أخرى عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت تبعا للجنس (ذكور– إناث) لصالح الإناث. وأشارت كذلك إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت تبعا للجنس(ذكور–إناث).(عثماني :2012).

ونشير إلى ما ذ كره " حسين عبد الحميد سعيد " بقول Kavale &Former (1996)أنه :

"على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى على أنها صعوبات أكاديمية، إلا أن الكثير من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية، وانطلاقا من هذا الاهتمام بمثل هذه الآثار والأبعاد التي تتداعى لتدور حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، يرى الكثير من الباحثين أنه لا يكفي التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات." (مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول ، جانفي 2009).

ومن خلال هذه الآثار الاجتماعية والانفعالية يحاول الباحث التفكير في دراسة ظاهرة تعليمية وتربوية بمدارسنا الابتدائية بورقلة في صفوف السنة الثالثة ابتدائي، وذلك وفق ما أشار إليها السّيد " صقر أحمد "(1992) في دراسته أن أكثر الصعوبات انتشارا بين تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي، صعوبات التعلم في كل من مادتي القراءة والحساب، كما أوضح عدم وجود فروق بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والحساب والمادتين معا في كل من الإدراك، الانتباه، الذاكرة طويلة المدى.

(عبد الصادق صلاح ، 2003) .

وكذلك وفق ما أشارت إليه الدراسة الميدانية التي أجريت في البيئة الجزائرية وذلك في مدينتي باتنة وتازولت من طرف " معمرية بشير "، والتي حاول فيها دراسة صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم الإبتدائي، حيث ضمت العينة 175 فردا ، منهم 118 ذكر، 57 أنثى تراوحت

أعمارهم بين 6 – 16 سنة. أين توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الإبتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) وذلك لصالح الذكور بمعنى أن الإناث أقل تعرضا لهذه الصعوبات. وأشارت كذلك إلى وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الطور الثاني من التعليم الإبتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة والكتابة والحساب) وذلك لصالح الذكور. وكما أشارت من جهة أخرى إلى أنه توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات الطور الأول(العينة الكلية) وتلاميذ وتلميذات الطور الثاني العينة الكلية) من التعليم الإبتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) وذلك لصالح تلاميذ وتلميذات الطور الثاني. (معمرية بشير: 2007، ج2).

3 – تساؤلات الدراسة:

ومن خلال ما سبق أن أستخلصه الباحث من الدراسات السابقة في هذا المجال والتي توضح مدى انتشار وأهمية الموضوع ، مما تتطلب الاهتمام بالدراسة والعناية به ، يحاول الباحث دراسة ظاهرة صعوبات التعلم وعلاقتها بالإندفاعية والانسحاب الاجتماعي. ومنها يطرح التساؤلات الآتية:

1- ما هو مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟
2- ما هو مستوى الاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟
3 – ما هو مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟
4- هل توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟
5- هل توجد علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟
6- هل توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير الجنس؟
7- هل توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائيل باختلاف متغير (الإعادة، عدم إعادة السنة)؟
8- هل توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير مقر المدرسة (حضري، ريفي)؟

4- فروض الدراسة:

1 . توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي .
2 . توجد علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.
3 . توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير الجنس.
4. توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير(الإعادة، عدم إعادة السنة).
5. توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير مقر المدرسة (حضري، ريفي).

5- الأهمية العلمية للدراسة :

تكمن هذه الأهمية العلمية لهذه الدراسة في النقاط الآتية:

- إثراء البحث العلمي بالدراسات الميدانية على مستوى مدارسنا الإبتدائية بمدينة ورقلة.
- إعداد أدوات تقديرية تساعد الباحث على إجراء الدراسات والأبحاث الميدانية.
- وضع أدوات أو مقاييس لكل من صعوبات التعلم الأكاديمية ، الاندفاعية و الانسحاب الاجتماعي في متناول معلمي ومعلمات المدارس لمساعدتهم على تقدير التلاميذ بالمدرسة الابتدائية.
- الاهتمام بالدراسات النفسية والتربوية على مستوى مختلف المراحل الدراسية بمؤسساتنا التربوية.

6- أهداف الدراسة :

يسعى الباحث من هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- التعرف على مستويات كل من صعوبات التعلم ، الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.
- تحديد العلاقة الموجودة بين صعوبات التعلم والمتغيرات النفسية والاجتماعية ، والمتمثلة في صعوبات التعلم الأكاديمية علاقتها بكل من الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.
- التعرف على مستويات صعوبات التعلم الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي باختلاف المتغيرات الوسطية من حيث اختلاف الجنس، إعادة السنة أو عدمها. وكذلك مقر المدرسة.
- التعرف على المشكلات السلوكية التي تجتاح حياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في كافة جوانب النمو والتعلم، تاركة آثارا جسمية من عجز في التفاعل مع الأطفال الآخرين ومن عدم القدرة على تحقيق مستوى مقبول من التكيف النفسي الاجتماعي لديهم، وأثر تلك العوامل على مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

7 – ا لتعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

أ – صعوبات التعلم الأكاديمية:

تعرف صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة ، الكتابة والحساب(الرياضيات). وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية وهذا وفق ما يقيسه مقياس تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية .

ب – الاندفاعية:

تعرف الاندفاعية بأنها التسرع في السلوك دون التفكير بنتائجه، وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم والتخطيط لمواجهة المواقف أو المشكلات سواء التعليمية أو غيرها، السلوك الاندفاعي يحرم الطفل من التفكير المنطقي في حل المشكلات. وهذا وفق ما يقيسه مقياس تقدير الاندفاعية.

جـ – الانسحاب الاجتماعي

يعرف الانسحاب الاجتماعي بأنه الميل لتجنب التفاعل الاجتماعي والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب والافتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي. وهذا وفق ما يقيسه مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي.

الفـصـــل الثـــاني

صعـوبات التـعلـم

- تمهيد
1. التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم
2. تعريفات صعوبات التعلم
3. معدلات انتشار صعوبات التعلم
4. أسباب صعوبات التعلم
5. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم
6. خصائص صعوبات التعلم
7. تصنيف صعوبات التعلم

7- 1 – صعوبات التعلم النمائية

7- 1 -1- اضطراب عمليات الانتباه

7- 1- 2- صعوبات الذاكرة

7- 1- 3- صعوبات الإدراك

7- 1- 4- اضطرابات اللغة الشفوية

7- 1- 5- صعوبات التفكير

7 -2- صعوبات التعلم الأكاديمية

7 – 2 – 1 – صعوبات تعلم القراءة

7 – 2 – 2- صعوبات تعلم الكتابة

7 – 2 – 3 – صعوبات تعلم الرياضيات

- الخلاصة.

- **تمهيد** :

إننا نعبّر عن ظاهرة صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض التلاميذ في المدارس الابتدائية، أين تعتبر مشكلة عويصة تعيق هؤلاء التلاميذ في مسارهم الدراسي ، حياتهم النفسية والاجتماعية .حيث تؤثر على تحصيلهم الدراسي سلبا، تولد لديهم الفشل الدراسي والأسى ، مما يسبب لهم تعثرات وسلوكات مغايرة للتصرفات التي يسلكونها أقرانهم العاديين داخل فصول المدرسة أو خارجها. وهذا ما يوضحه لنا " الوقفي راضي " بقوله :" وتمضي الأمور على هذه الشاكلة توطّئ المناخ لأن يلوح في الأفق عاجلا أو آجلا ندر وجود فريق من الطلبة (التلاميذ) يتنامى عجزه، وتتضاءل قواه دون اللحاق بغيره، ومضارعة ما يستطيعه إضرابه، برغم ما قد يواجه به أفراد هذا الفريق من ضروب الإثابة والتعزيز أو ألوان التقريع والوعيد. ويحار المعلم حيال هذا الوضع، وقد تكون حيرة الأهل أشد، فالطفل لا يشكو ضعفا ظاهرا في حواسه ولا خورا في قدرته على الحركة، بل لعله لا ينفك عن الحركة إلى درجة الإفراط . ويروح الجميع يتساءلون عن العلة حيث العلة خفية لا تتكشف إلا لخبير، فيرمى الطفل تارة بالتخلف والغباء وما هو حقيقة كذلك، وأخرى بالإهمال وقلّة الانتباه وليس له على أكثر من ذلك سبيل، ويصل في النهاية إلى الفشل والرسوب مصيرا وفاقا ! وبصدف أن ينقل إلى صف أعلى بفعل الترفيع التلقائي فيصير النجاح سبيلا إلى المزيد من الخسران وزيادة ادعى إلى النقصان، ولا يجد الطفل في نهاية المطاف إلا التسرب من المدرسة وسيلة لوقف هذا الطوفان من الفشل المكرر والتآكل في صورته الذاتية."(الوقفي: 2009).

ومن هذا المدخل البسيط يحاول الباحث أن يتناول في هذا الفصل التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم، ذكر بعض التعاريف التي وردت في هذا المفهوم ، معدلات انتشارها بين أوساط التلاميذ، أسباب ظهورها، النظريات المفسرة لصعوبات التعلم ، خصائصها، تصنيف هذه الصعوبات المتمثلة في الصعوبات النمائية منها الأولية والثانوية التي تتمثل في اضطراب عمليات الانتباه، صعوبات الذاكرة، صعوبات الإدراك، اضطرابات اللغة الشفوية وصعوبات التفكير والتصنيف الآخر الذي نعبّر عنه بالصعوبات الأكاديمية والتي تتعلق هي الأخرى بصعوبة القراءة ، صعوبة الكتابة وصعوبة الرياضيات ثم نعرض خلاصة الفصل.

1 – التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم :

تشير "عبد الصادق صلاح فاتن " أن تحديد بدايات التعرف على صعوبات التعلم أمر شديد الصعوبة والتعقيد. فلقد انتشرت صعوبات التعلم في مختلف المراحل التاريخية. وكما توضح في هذا السياق وفق ما ذكره " لويس" "Lewis" (1988) و "أريل " "Ariel" (1993) أن هناك اعتقادا بأن الكثير من العلماء البارزين في مجالات العلوم والفنون كانوا يعانون من صعوبات التعلم.(عبد الصادق : 2003).

وفي هذا السياق يعرّف لنا " الظاهر أحمد قحطان " بعض هؤلاء العلماء أمثال:

- ليوناردو دفيتشي (Leonard de vincie)(1452–1519) فنان ومهندس وعالم إيطالي، وتوجد نماذج من كتاباته المعكوسة في المتحف البريطاني.
- توماس أديسون(,Tomas Edison) (1847 – 1931) مخترع المصباح الكهربائي والمايكروفون ، كانت لديه صعوبات في القراءة والتهجئة والكتابة.
- ألبرت أينشتين (Albert Einstein) (1879– 1955) صاحب النظرية النسبية في الرياضيات، لم يبدأ القراءة إلا في سن التاسعة، وأصبح متميّزا بارعا في الرياضيات والفيزياء في سن الثانية عشرة من عمره.
- ودرو ولسون (Woodrow Wilson) (1856– 1924) رئيس الولايات المتحدة الأمريكية أثناء الحرب العالمية الأولى لم يتمكن من قراءة الأحرف حتى سن الحادية عشرة، واعتقدوا أنه أبله في المدرسة، ولكنه برهن فيما بعد على قابلية ممتازة في المجادلة والمناظرة دون أن يعتمد على تدوين أي نقاط وملاحظات.
- ونستون تشرشل (Winston Churchill) رئيس وزراء بريطانيا في الحرب العالمية الثانية الذي حصل على جائزة نوبل في الآداب.
- بيل (G.Bell) مخترع الهاتف.
- ولت ديزني (Walt Diesney) مخترع ألعاب ديزني.
- جورج باتون(George Patton) (1885 – 1945) قائد الجيش الأمريكي الثالث في أوروبا في نهاية الحرب العالمية الثانية، يتمتع بذاكرة فائقة ولكنه لم يتمكن من القراءة السليمة، وكان يحتاج إلى شخص آخر ليكتب له إجاباته في الامتحان.
- هانز اندرسون (Hans Anderson) (1805– 1875) مؤلف دينماركي لقصص خرافية كلاسيكية مثل البطة القبيحة، وملكة الثلج، اكتشفت صعوباته مؤخرا بعدما فحص الخبراء مخطوطاته التي كتبت بخط يده.

- هارفي كوشنج (Harvey Cushing) (1869- 1939) جراح دماغ أمريكي وكاتب مشهور، درس في جامعة هارفرد وجامعة بيل بالرغم من تخلفه الشديد في التهجئة مثل Privilidge بدلا من privilige، definate بدلا من definite .

- أوغست رودن (1840- 1917) النحات الفرنسي المشهور بتمثال " المفكر" والذي كان استنادا إلى سيرة حياته أسوأ تلميذ في المدرسة، وقد وصفه والده مرة بأنه أبله، وأكد عمه بأنه كان غير قابل للتعلم، ولكنه حاز فيما بعد على شهادة دكتوراه شرف من جامعة أكسفورد حينما كان في السابعة والستين من عمره، ومازالت التهجئة والحساب تسببان له حيرة وذهول.(الظاهر أحمد :2012).

من خلال هذا العرض البسيط لبعض المشاهير الذين ذكرهم لنا " الظاهر أحمد قحطان" والذين عانوا من صعوبات التعلم ورغم ذلك حققوا إنجازات راقية، يتضح أن هؤلاء العظماء والمشاهير قد تمكنوا من التغلب على تلك الصعوبات الشخصية التي واجهتهم واستطاعوا أن يقدموا إسهامات باهرة للمجتمع. إن هذا يعبّر على أن الظاهرة منتشرة ولكن يستطيع التغلب عليها من يعاني منها وذلك بتكاثف الجهود الأسرية ، المدرسية ، مؤسسات التربية الخاصة والهيئات المعنية .

وكما تشير "عبد الصادق' صلاح فاتن " أنه قد تم الاعتماد على أربعة أنواع من المعلومات لدراستهم والتعرف عليهم من خلال المعلومات البيوجرافية ، الخصائص المعرفية، الخصائص الجسمية والعصبية والخصائص البيولوجية. إلا أن مشكلاتهم لم يتم تحديدها إلا بعد اكتشاف مجال صعوبات التعلم. (عبد الصادق ، 2003).

وقد أوضح "جلبرت"(Gilbert,1985) أن التاريخ المبكر للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم هبة من الآلهة، لذلك كان الناس يقدمون لهم العون ويعاملونهم معاملة حسنة. ويضيف "روسن" وآخرون (Rosen et al, 1976) أن الخلط بين المعاقين عقليا عند اليونانيين والرومانيين أدى إلى معاملتهم باحتقار ونفور. ومن أهم الدلائل على ذلك إلقاؤهم في السجون للتخلص من أعبائهم. (عبد الصادق : نفس المرجع).

وأما بالنسبة لمصطلح أو اصطلاح صعوبات التعلم (**Learning Disabilities**) فقد ظهر في أفريل من عام 1963 بفضل" صراموبل كيرك**"** الذي أطلق هذا الاصطلاح لأول مرة في مؤتمر شيكاغو. وقد تطور الميدان بصورة مذهلة منذ ذلك التاريخ، حيث شهد الميدان زيادة في عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما شهد الميدان زيادة ملحوظة في برامج إعداد المعلمين المختصين بصعوبات التعلم، وتوسعت الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة، حيث بدأت الخدمات على مستوى المدارس الابتدائية ثم اتسعت لتشمل المدارس الثانوية، ثم اتسعت لتشمل برامج ما بعد المرحلة الثانوية والخدمات المقدمة للراشدين من ذوي

صعوبات التعلم. والواقع أن جذور البحث في ظاهرة صعوبات التعلم كانت قد بدأت قبل عام 1963 بوقت طويل. ففي عام 1919 عمل "جولد ستاين" مع مجموعة من الشباب المصابين بالتلف الدماغي والذين كانوا قد عادوا إلى الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الأولى، ولاحظ "جولد ستاين" على مرضاه عدم القدرة على الانتباه والتشتت والنشاط الزائد وفقدانهم للقدرة على القراءة والكتابة. (الخطيب وآخرون:2011).

وبعد عدة سنوات من ذلك التاريخ، أكمل "ستراوس " و"وارنر" أعمال "جولد ستاين " حيث قاموا بدراسة مجموعة من الأطفال الذين كان يعتقد بأنهم يعانون من تلف دماغي وقد لاحظ "ستراوس" و"وارنر" العديد من أوجه الشبه بين هؤلاء الأطفال ومرضى التلف الدماغي العائدين من الحرب العالمية الأولى، لكنهما لاحظا أيضا وجود اختلاف رئيسي بين المجموعتين، فمرضى "جولد ستاين " فقدوا قدرتهم على القراءة والكتابة، في حين أن مرضى "ستراوس" و"وارنر" لم يطوّروا أساسا تلك المهارات. وتشير أدبيات صعوبات التعلم إلا أن دراسة صعوبات التعلم بدأت بشكل أساسي من خلال أعمال هؤلاء الرواد.

وفي العشرينات والثلاثينات من القرن الماضي طوّر "صامويل أورتون" وهو أخصائي أعصاب مجموعة من النظريات والاستراتيجيات لمعالجة صعوبات القراءة للأطفال الذين كانوا يعانون من صعوبات شديدة في القراءة وقد أطلق عليهم آنذاك مسمى (الديسلكسيا).

وفي نهاية الثلاثينات عمل "كيفارت" مع "ستروا س' " على دراسة مجموعة من الأطفال المعاقين عقليا الذين أظهروا أشكال سلوك مشابهة للسلوك الذي أظهره الأفراد الذين درسهم "جولد ستاين".

ولاحقا قام "كيفارت" و"لورا ليتنين" بتطوير طرق لتدريس تلك المجوعة من الطلبة. واعتمد " كيفارت" على الإتجاه الحركي في التدريس حيث كان يأمل بأن يؤدي التدريب الحركي إلى معالجة مشكلات الطلبة الأكاديمية، فيما اعتمدت " ليتنين " على إجراءات تدريس منظمة لتدريس المهارات الأكاديمية وتشبه هذه الطريقة إلى حد كبير الإجراءات التي يستخدمها المعلمون حاليا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي عام 1961 نشر "صرمويل كيرك" وزملاؤه اختبار الينوي للقدرات النفس – لغوية – II I Linois Test of Psycholinguistic Abilities المعروف اختصارا بالرمز (ITPA) والذي كان يهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف في الأنماط المفضلة لتعلم الطلبة (سواء كانوا يتعلمون أفضل بطريقة بصرية أو سمعية)، وقد استخدم هذا الاختبار ولوقت طويل للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي فترة الستينات أيضا، قامت "ماريان فروستيج " بتطوير مجموعة من الأنشطة لتحسين الإدراك البصري للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث كانت تعتقد بعدم قدرة القناة البصرية لهؤلاء الطلبة على

معالجة المعلومات بدقة، وقد هدفت الأنشطة التي اقترحتها "فروستيج " إلى تحسين القدرات القرائية عبر تحسين مهارات الإدراك البصري لهؤلاء الطلبة.

وفي السبعينات من القرن الماضي، شهد ميدان صعوبات التعلم جدلا عنيفا حول برامج تدريب القدرة مقابل برامج تدريب المهارة، وانتهى ذلك الجدل بعد نشر مقال " لهلميل' ' و"لارسن " في عام 1974 تضمن تحليلا لأدبيات صعوبات التعلم لتلك الفترة، وتوصل الباحثان في هذا البحث إلى نتيجة مفادها أن الاتجاهات الإدراكية لم تكن فعالة في تعليم المهارات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بينما كان أسلوب التدريس المباشر والمنبثق عن النظرية السلوكية الأكثر فعالية ونجاحا في تعليم هؤلاء الطلبة. (الخطيب وآخرون:2011).

2- تعاريف صعوبات التعلم:

لقد أعطي العديد من التعاريف لمصطلح صعوبات التعلم، أين لا نجد تعريفا واحدا، حيث أن المهتمين في هذا المجال جاءوا من فروع المعرفة المختلفة ، منهم الأطباء النفسانيون، والمختصون في علم وظائف الأعصاب والمختصون في علم النفس والتربويون وكل مجموعة من هؤلاء تناولت ظاهرة صعوبات التعلم من خلال إطارها النظري الخاص بها مما جعل الظاهرة أو المشكلة تناقش من أبعاد مختلفة . لقد ولد هذا المصطلح أو هذا المفهوم نتيجة تضافر العديد من الجهود المستمرة التي دأب عليها الأفراد، والمنظمات، والهيئات التشريعيّة والمربون والآباء، وبصورة عامة كافة المهتمون والمشتغلون بالمجال.

حيث يذكر" الزيات مصطفى فتحي " أن مصطلح صعوبات التعلم بدأ في الظهور ربما قبل أو بالتزامن مع مصطلح الخلل المخي أو الدماغي الوظيفي البسيط minimal brain dysfunction (MBD) الذي كان يستتر لدى المربيين الكثير من المفاهيم المرتبطة به مثل المعوقون تعليميا educationally handicapped والمضطربون لغويا language disordered والمعوقون إدراكيا perceptually handicapped. (الزيات مصطفى: 1998).

وفي هذا المجال سنحاول أن نذكر بعض التعاريف التي جاءت في هذا الموضوع، والمتمثلة فيما يلي :

1/2- تعريف صمويل كيرك (S.Kirk) 1963:

يعتبر "صمويل كيرك" (Kirk)أول من استخدم الصعوبات الخاصة في التعلم والذي أوضح فيه أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم نوعية، يظهرون اضطرابا واحدا أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تظهر في شكل اضطراب في الاستماع أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو التهجي، أو العمليات الحسابية، أو الإعاقات الإدراكية، أو

الخلل الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة. ومع ذلك لا تتضمن صعوبات التعلم الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية أو سوء الظروف البيئية. (القمش نوري وآخرون: 2009).

2 /2 – تعريف بيتمان (Batman) 1964:

لقد عرفت "بيتمان " الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم " هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية وقد تنشأ تلك الاضطرابات عن الاختلال الوظيفي للعصب المركزي ، في حين أنها ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس".(خصاونة: 2013).

ويختلف تعريف "بيتمان" عن تعريف " كيرك" ، حيث أنه قدم فكرة التفاوت بين الاستعداد وبين التحصيل الفعلي ولم يتعرض لأسباب ولا لأنماط صعوبات التعلم في حين ركز على الأطفال أنفسهم.

3/2 – تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية سنة 1968 :

يعبّر تعريف الحكومة الإتحادية الأمريكية عن ذوي صعوبات التعلم بأنهم :" الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الإستماع والتفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، ويرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي الدماغي البسيط أو عسر القراءة أو حبسة الكلام النمائية."(القمش مصطفى وآخرون: 2009).

4/2 – تعريف مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم:

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى حالة مزمنة ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في النمو المتكامل و/ أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية. وأن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدوثها خلال الحياة وتظهر من خلال ممارسة المهنة والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية. (سليمان السيد: 2000).

5/2 – التعريف التربوي لصعوبات التعلم:

يعرف "وبيمان" وآخرون (1975) Wepman et al ذوو صعوبات التعلم بأنهم يعانون من صعوبات تعلم نوعية في أي عمر زمني، ويتميّزون بتأخر أساسي في أحد مظاهر التحصيل الدراسي،ويكون ذلك ناتجا عن الإعاقة الإدراكية – الحركية، دون اعتبار للأسباب الأخرى التي تسهم في حدوث هذا التأخر، وفي هذا التعريف يقصد بمصطلح إدراكي ما يرتبط بالعمليات العقلية أو العصبية التي يكتسب الطفل عن طريقها حروف الهجاء الأساسية من حيث طرق النطق والأشكال. حيث أن هذا التعريف التربوي ينص على ما يلي:

أ– صعوبات التعلم ترجع إلى عجز دال في واحد أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية مثل القدرة على الفهم، والإدراك والتعبير اللفظي وغير اللفظي والتي تحتاج إلى وسائل تربوية خاصة للعلاج.

ب – التلاميذ ذو صعوبات التعلم يظهرون تعارضا بين التحصيل الفعلي والقدرة العقلية في واحد أو أكثر من مجالات اللغة والحساب.

ج – صعوبات التعلم ليست نتيجة عن أي نوع من أنواع الإعاقات الحسية والحركية والاضطرابات الانفعالية أو نقص الفرص المناسبة للتعلم. (شقير زينب : 2005).

6/2– تعريف أحمد عواد لصعوبات التعلم:

وكما يعرف أيضا " عواد أحمد "(1992) صعوبات التعلم على أنه مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع أو البصر وذوو الإعاقات المتعددة، وذلك حيث إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها .(سعد مراد وآخرون: 2007).

7/2- تعريف آخر لصعوبات التعلم:

يعرّف بعض الباحثون صعوبات التعلم بأنها: " عبارة عن مجموعة من المشكلات العصبية التي تؤثر على واحدة أو عدة طرق يأخذ بها الفرد في تخزين أو استعمال المعلومات ، حيث تظهر هذه الصعوبات في عدة أشكال ويختلف تأثيرها من فرد لآخر، وتكون مرتبطة بما يلي:

- حصول الجهاز العصبي على المعلومات(مدخلات).
- الإحساس باستعمال المعلومات(التنظيم).
- تخزين واستذكار المعلومات(الذاكرة).
- استعمال المعلومات في مكانها المطلوب(مخرجات). (Integra Staff :2009)

3- معدلات انتشار صعوبات التعلم :

لتقدير نسب وأعداد أطفال الصعوبات التعليمية ومدى انتشار هذه المشكلة أو الظاهرة في أوساط لمدارس، يشير "راشد غائب عدنان " ، حيث يذكر أنه هناك عدم اتفاق واختلاف كبير بين الجهات والأشخاص المهتمين بهذه الفئة في المدارس والمؤسسات التربوية ، كرياض الأطفال، والمدارس الإبتدائية، ويعود ذلك إلى نوع التعريف المعمول به من قبل تلك الجهات.

وقد تراوحت نسب أطفال هذه الفئة بين المهتمين بها من 5 – 30% في سن المدرسة الابتدائية، ففي دراسة قام بها (1972، Bryant) "برابنت" درس (21) تقريرا أجريت في الولايات المتحدة ظهر أن نسبة صعوبات التعلم تتراوح من 3- 28% من مجموع أعداد التلاميذ في المدرسة الابتدائية المنخرطين بالدراسة فعلا. ويقدر مكتب التربية في الولايات المتحدة عدد الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعليمية من عمر 3 – 21 سنة نسبة 1,79% وعلى هذا الأساس تضع الحكومة الأمريكية الخطط والبرامج الخاصة بهذه الفئة. ويقدر "مروان محمد "(كلية الطب، الجامعة المستنصرية) نسبة أطفال هذه الفئة في المجتمع من 5- 15% من تلاميذ المدرسة الابتدائية، نسبة الذكور فيها أكثر من الإناث ثلاثة أضعاف أو أكثر.

وكما أشار "مايكل بست" (Mykel bast 1964) إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعليمية بحوالي 15% في سن المدرسة الإبتدائية والثانوية في الولايات المتحدة يعانون من صعوبات التعلم.

ويشير أيضا كما جاء في دراسة قام بها "مير" (Meer 1974) على عينة تتكون من (2400) طفل في المرحلة الابتدائية وجد نسبة 4,7% من الأطفال يعانون من صعوبات تعليمية. أما " وسنك " 1975 Wissnk) فقد ذكر إلى أن نسبة انتشار حالة صعوبات التعلم لدى الأطفال بعمر 5- 12 سنة تتراوح من 5 – 20% من تلاميذ المدرسة الابتدائية.

وفي دراسة أجراها "مايكل بست "و "بوشز" (Mykel bast & Baches,1994) حول نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع في المرحلة الإبتدائية معتمدين على تعريفات صعوبات التعلم بالتباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية العامة، تبين أن 7- 8 % من أطفال المدرسة الابتدائية هم من أطفال صعوبات التعلم عددهم (2800 طفلا) من نتائج الدراسة أيضا أن نسبة ذوي صعوبات التعلم هي أعلى من نسب بقية الإعاقات الأخرى في المرحلة الإبتدائية وبلغت نسبة المعاقين

عقليا 2,3% والإعاقة السمعية 0,6% ونسبة الإعاقة البصرية حوالي 0,1 % ونسبة الاضطرابات الانفعالية بين التلاميذ حوالي 2% أما نسبة الموهوبين وأصحاب القدرات العقلية العالية فقدرت بحوالي 2% . ويذكر أن نسبة انتشار حالة الصعوبات التعليمية تتفاوت من مجتمع لآخر، ومن وقت لآخر ومن دولة لأخرى، فنوع اللغة المستعملة ، والمستوى المعيشي والثقافي للمجتمع له تأثير على زيادة أو نقصان نسب أطفال ذوي صعوبات التعلم ، كما أن نوعية النظام التعليمي، ونوع العادات والتقاليد الاجتماعية كلها تدخل في انتشار أو انحسار أعداد هذه الفئة. (راشد عدنان: 2002).

وإذا نظرنا إلى الواقع العربي نجد أن عدد التلاميذ العرب المسجلين في التعليم الأساسي عام 1990 يقدر بحوالي 31 مليون تلميذا مقارنة بخمسة ملايين عام (1950) وسبعة ملايين تلميذا عام(1960). (البيلاوي: 1990).

وقد أوضحت دراسة "أحمد عواد" (1988) أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس بلغت 52,24% وذلك على عينة قوامها 245 تلميذا وتلميذة ، كما أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة، 57,9 % وفي الفهم والاستيعاب، 57,9% وفي الحصيلة اللغوية والتعبير 68,16% من عينة الدراسة.

وتشير نتائج دراسة "مصطفى كامل" (1988) أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت 26% وفي الكتابة 28,4% وذلك على عينة قوامها 419 تلميذا وتلميذة.

أما دراسة "أحمد حسن عاشور" (2002) فقد بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية 14% على عينة قوامها (450) من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتتضح الصورة أكثر مع استعراض نسبة شيوع صعوبات التعلم في البيئات العربية الأخرى، فقد أجرى " فتحي الزيات" (1989) دراسة في المجتمع السعودي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث الابتدائي حتى الأول المتوسط بلغ قوامها (344) تلميذا ، ووجد أن صعوبات التعلم الشائعة لدى أفراد العيّنات تعبّر كالآتي :- صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة 22 % ، - صعوبات القراءة والتهجي والكتابة

20,6%، – صعوبات الإنجاز والدافعية 19,6% ، – صعوبات النمط العام 17,7% وأما الصعوبات الانفعالية 14,3%.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة أوضحت نتائج دراسة " فيصل الزراد "(1991) أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية 13,4% وذلك لعينة من التلاميذ قوامها 500 تلميذا وتلميذة .

وأما في قطر فقد أجرى "أنور رياض" (1992) دراسة لتحديد الصعوبات التعليمية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث بلغت نسبة صعوبات التعلم في القراءة 40 %، واضطراب الدافعية والإنجاز39%، بينما كانت صعوبات الانتباه والذاكرة نسبة 31% أما الانفعالية فقد بلغت نسبتها 6% . وفي دراسة عمانية لزكريا توفيق (1993) أشارت نتائجه إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم للذكور بلغت 12% بينما بلغت نسبة الصعوبات لدى الإناث 9,3%.

وفي دراسة أخرى قام " كمال أبو سماحة "(1995) يذكر أن نسبة انتشار الصعوبة في التعلم تتراوح ما بين 15– 20 % من مجموع الطلاب المقيدين بالمدارس الحكومية في الأردن.

ومما لاشك فيه أن الإحصائيات السابقة والتي قدمت من واقع التلميذ في البيئة العربية والتي أجريت في مجال صعوبات التعلم تثير فينا القلق وربما الهلع من مستقبل التعلم في بلادنا فهي نسب مرتفعة إذا ما قورنت بالنسب العالمية لانتشار صعوبات التعلم الأمر الذي يجعلنا في حاجة إلى أن تتسع أحداقنا وتتضافر جهودنا لنضع أيدينا على بؤرة المشكلة في وقت مبكر علها تكون بارقة أمل للتخفيف من حدة انتشار هذه الظاهرة ، إذ أن وجود هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم يترتب عليه العديد من المشكلات المدرسية والنفسية والسلوكية من شأنها أن تؤثر سلبا على الطفل وأقرانه في الفصل الدراسي وتسبب اضطرابات نفسية واجتماعية وأسرية ومدرسية ، هذا فضلا عن أن صعوبات التعلم بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى ضعف التحصيل فهي تقدم للمجتمع فردا مشكلا يبدي تصورا سالبا عن ذاته وعن خصائص شخصيته بجوانبها المختلفة وبالتالي يكون أكثر عرضة للمشكلات النفسية والأكاديمية داخل المجتمع. هذا فضلا عن أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد تستنفذ جزءا كبيرا من طاقته العقلية والانفعالية وتسبب له اضطرابات انفعالية وتوافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته فيبدو إنسانا يتسم بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي.(عوض الله :2008).

وقد أشار كذلك " السيد أحمد صقر"(1992) في دراسته أن أكثر الصعوبات انتشارا بين تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي، صعوبات التعلم في كل من مادتي القراءة والحساب، كما أوضح عدم وجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم القراءة والحساب والمادتين معا في كل من الإدراك، الانتباه، الذاكرة طويلة المدى. (عبد الصادق: 2003).

وتشير دراسة "عبد الناصر أنيس عبد الوهاب "(1993) والتي قام بها لتحديد نسب شيوع صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب ، بالإضافة إلى تحديد أبعاد المجال المعرفي المميّز لذوي صعوبات التعلم عن العاديين. والتي أجراها على عينة مكونة من (664) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي، وذلك باستخدام إختبار الذكاء المصور وبطارية الينوي النفسي اللغوية، إختبار بندر جشتالت البصري الحرك، بأن النتائج التي توصل إليها بأن نسبة شيوع صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ كانت على التوالي (16,5 % ، 8, 18% ، 13،3%) كما توجد فروق دالة إحصائيا بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الإستدلال اللفظي، الإستدلال العام، التوليف الصوتي، التعبير اللفظي، التتابع السمعي، الإدراك البصري. (عبد الصادق :نفس المرجع).

4- أسباب صعوبات التعلم:

إن ذوي صعوبات التعلم يعتبرون واحدة من فئات التربية الخاصة التي توصف بأنها محيّرة لأن الغموض كان ومازال يكتنفها من حيث التعريف والأسباب. والتعريف الأكثر قبولا لصعوبات التعلم هو ذاك الذي ينص على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء كانت شفهية أو كتابية. وتتمثل المشكلة الرئيسية في الصعوبات التعليميق في التباين الملحوظ بين القابلية والإنجاز الفعلي. وبوجه عام، ليس هناك سوى سبب واحد فقط لصعوبات التعلم لكن السبب الأكثر شيوعا على ما يعتقد كثيرون هو حدوث خلل في الأداء الوظيفي للمخ أي خلل نيورولوجي. ويرجع هذا الخلل أو القصور النيورولوجي إلى خمس فئات عامة هي: الأسباب الوراثية ، والأسباب البيولوجية ، والأسباب البيوكيماوية، والأسباب البيئية، والأسباب النمائية.

يعتقد العديد من الأخصائيين في مجال صعوبات التعلم أن العوامل العصبية هي أحد أهم الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم. ولعل الجذور الأولى لهذا الاعتقاد تعود إلى المفاهيم النظرية الأولى التي ارتبطت بميدان صعوبات التعلم وخاصة في فترة الثلاثينات والأربعينات من خلال أبحاث "ستراوس ووارتر" على الأطفال المعاقين عقليا وذوي التلف الدماغي. ففي البدايات الأولى لميدان صعوبات التعلم ،لاحظ المختصون بأن هؤلاء الطلبة يظهرون خصائص سلوكية مشابهة لتلك الخصائص التي يظهرها الأفراد المصابون بالتلف الدماغي كالتشتت والنشاط الزائد والمشكلات اللغوية والمشكلات الإدراكية. وبسبب ضعف الأدلة التي تدعم فكرة وجود تلف حقيقي في خلايا الدماغ للأطفال ذوي صعوبات التعلم، تم استبدال اصطلاح التلف الدماغي (Brain damage) باصطلاح الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي (Central Nervous System Dysfonction) والخلل الوظيفي بهذا المعني، لا يعني بالضرورة وجود تلف في الأنسجة العصبية ولكنه يعني وجود خلل في وظائف أو الجهاز العصبي المركزي وفي السنوات الماضية لم يكن هناك سبيل للتأكد من وجود الخلل الوظيفي العصبي إلا عبر دراسة الأعراض السلوكية التي يظهرها الفرد. أما في

الوقت الحاضر، وبعد التطور الهائل في التقنيات والأجهزة الطبية القادرة على قياس الدماغ بطرق أكثر دقة، فقد أمكن للباحثين إيجاد أدلة على وجود اختلافات في بناء ووظائف الدماغ للأفراد العاديين والأفراد ذوي صعوبات التعلم وخاصة من لديهم صعوبات في القراءة. ويقصد باختلاف بنية الدماغ (Structural differnces) اختلاف حجم المناطق المختلفة في الدماغ، أما وظائف الدماغ (Function) فيقصد بها النشاط الذي يقوم به الدماغ.

وعلى الرغم مما تقدم فإنه لا يمكننا الجزم بالأساس العصبي لصعوبات التعلم، ذلك أن تلك الدراسات لم تقدم لنا أدلة قاطعة حول هذا الموضوع، خاصة وأن هذه الدراسات استهدفت الأفراد الذين يعانون من صعوبات قراءة شديدة فقط. وحتى في هذه الحالات يبقى السؤال مطروحا ما الذي يسبب الخلل الوظيفي العصبي ؟ (الظاهر أحمد وآخرون: 2011).

ويمكن تصنيف الأسباب المحتملة والمؤدية للإصابة بالخلل الوظيفي العصبي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم ضمن أربع فئات رئيسية هي: العوامل الجنينية أو الوراثية، والعوامل الكيميائية السامة، والعوامل الطبية والعوامل البيئية. وفيما يلي يأتي توضيح كل واحدة منها على حدى:

1/4- العوامل الجينية أو الوراثية

نجد أنه في بعض الحالات أن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال، فضلا عن أن الخصائص العديدة عموما التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى آخر، وقامت هذه النتائج على أساس :

أ – أن هناك تقريبا حوالي من 20% إلى 25% من الأطفال ذوي الاندفاعية أو النشاط الزائد وجد أن أحد آبائهم على الأقل مثلهم.

ب – إن عدم التوازن الانفعالي ، واضطرابات الذاكرة ، والتفكير والتعبير اللغوي والتعلم وجد أنها منتشرة في العائلات.

ج – فقد أظهر العلماء في الولايات المتحدة الأمريكية المهتمين بعلم النفس نجاحا واضحا في التعرف على الجينات لمسئولة عن مشكلات القراءة ومشكلات التعلم الأخرى.(خليفة: 2007).

تدعم بعض الدراسات فرضية العامل الوراثي كسبب في صعوبات التعلم. وقد استخدمت هذه الدراسات منهجين أساسيين للنظر في هذه المسألة وهي الدراسات العائلية والدراسات الوراثية.

أ- الدراسات العائلية:

يفحص هذا النوع من الدراسات درجة ظهور صعوبات التعلم في العائلة الواحدة، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى العائلة النووية للفرد المصاب (الوالدين والإخوة والأخوات) تراوحت ما بين 35- 45 % (pennington, 1990) كما أشار " راسكيند " إلى ارتفاع عامل الخطورة للإصابة بصعوبات القراءة (2001، Raskind). فيما يرى البعض بأن السبب في انتشار صعوبات التعلم في العائلة الواحدة قد يعزى إلى العوامل البيئية، حيث أنه من الممكن أن ينقل الآباء إلى أبنائهم صعوباتهم التعلمية عبر ممارساتهم الوالدية في التنشئة وليس عبر العوامل الجينية. (الظاهر أحمد وآخرون: 2011).

ب - الدراسات الوراثية :

يقارن هذا النوع من الدراسات بين نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى التوائم المتطابقة مقابل التوائم غير المتطابقة. وقد أشارت الدراسات إلى أن احتمال الإصابة بصعوبات التعلم لدى التوائم المتطابقة كانت أعلى منها لدى التوائم غير المتطابقة مما يعزز تأثير العامل الوراثي.

كما حاولت بعض الدراسات تحديد مسئولية جينات محددة عن صعوبات التعلم ومنها ما اقترح بأن صعوبات القراءة ترتبط بالكروموسووم رقم(6) و(15). ويختلف مع هذا الاعتقاد البعض الآخر من الباحثين، حبث يرى هؤلاء بأن صعوبات التعلم لا يمكن أن تكون مسئولية كروموسوم واحد. (الظاهر أحمد وآخرون: 2011).

وفيما يخص الدراسات الوراثية التي تؤيد العوامل الوراثية، حيث نجد "عادل عبد الله" (2002) يشير إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور العامل الوراثي في هذا الصدد. حيث أشارت الدراسات أن ما نسبته 20- 35 % من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الإخوة، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من 65 – 100% في حالة كون الأخوين توأما. وفي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفونولوجي، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم.(إبراهيم يوس: 2007). ومما يؤكد دور العامل الجيني في ظهور صعوبات التعلم يتمثل فيما أوضحته نتائج الدراسات التي قام بها " ديكر" وزميله "ديفرز" (1980) على عدد من عائلات كولورادو، والتي بحثت القراءة حيث أعطيت اختبارات القراءة والاختبارات المعرفية التي طبقت على (125) مئة وخمسة وعشرون طفلا من ذوي صعوبات التعلم وأسرهم. وبعد إجراء مقارنة أدائهم بأداء المجموعة الضابطة تبين وجود اختلاف في الأداء لدى الطلبة الذين لديهم خلل في القراءة بصورة واضحة عن أداء والديهم عن أداء والدي المجموعة الضابطة. (عصفور وآخرون: 2013).

2/4- العوامل العضوية أو الفسيولوجية:

إن دراسة معظم أسباب صعوبات التعلم أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الخلل الوظيفي البسيط أو الاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، والحبل الشوكي ، ونقل الرسالة العصبية وغيرها، وأي درجة من هذا الاضطراب الوظيفي قد تتسبب فيها عوامل عدة:

- تلف في المخ ناجم عن حادثة أو نقص في الأكسجين قبل أو أثناء، أو بعد الميلاد متسببة في إعاقات عصبية والذي يؤثر سلبا في قدراتهم على التعلم.
- تلف نتيجة لإصابة في الحبل الشوكي مما يعوق نقل الإشارات العصبية، مما يتولد عنه خلل وظيفي ومشكلات في التعلم التتابعي.
- اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ربما تكون ناجمة عن عدم التوازن البيوكيميائي.

وكما تشير بعض الدراسات إلى أن الأمراض التي تصيب الأم كالحمى القرمزية والحصبة الألمانية خلال الأشهر الثلاثة الأولى للحمل قد تسبب أيضا الاضطرابات المخية المختلفة، فقد يحدث النمو غير السوي للنظام العصبي المركزي بسبب تعاطي الأم للكحوليات والمخدرات بالإضافة إلى الظروف التي تؤثر على الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة مثل نقص الأكسجين، أو إصابات الولادة، أو نتيجة استخدام الأدوات الطبية. وفي هذه الحالة تنجم صعوبات التعلم عن خلل في عملية إنتاج النوافل العصبية الموصلة للنبضات بين الخلايا، مما يترتب عليه عجز الدماغ عن القيام بمهامه بصورة دقيقة، ومن هنا تبرز قلة الانتباه أو اضطراب في الحركات، وصعوبات في التعلم أو التحدث، كما يحصل لمتعاطي الكحول مثلا .(النوبي محمد : 2011).

3/4- العوامل الكيميائية السامة:

تؤدي بعض المواد السامة إلى تغيرات كيميائية خطيرة لدى الأجنة، وينتج عنها التشوهات وإعاقة النمو الطبيعي للجنين ، ومن أبرز تلك المواد السامة الكحول والكوكايين والرصاص. فالإدمان على الكحول وتناوله بكميات كبيرة قد يسبب مشكلات عدة كالتلف الدماغي والإعاقة العقلية والمشكلات القلبية والنشاط الزائد. ويرى بعض الباحثين بأن تناول كميات أقل من الكحول قد يؤدي إلى الإصابة بالمشكلات العصبية وبالتالي صعوبات التعلم. فيما يسبب تعاطي الأمهات الحوامل للكوكايين التلف العصبي لدى الأجنة وبالتالي تزداد احتمالية إصابتهم بصعوبات التعلم. أما التسمم الرصاصي فقد يؤدي إلى التلف الدماغي أو الإعاقة العقلية إذا كانت مستويات التسمم عالية، وتؤدي المستويات الأقل من التسمم بالرصاص إلى المشكلات النمائية والعصبية، مما يزيد من عوامل الخطورة للإصابة بصعوبات التعلم. (الخطيب جمال وآخرون: 2011).

إضافة إلى ذلك تحدث في بعض الأحيان ما يسمى بالخلقة أو الجبلة والتي تكون عبارة عن سمات تتكون نتيجة لعوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثية أو إلى عوامل مرضية أو تحول صفات متنحية إلى سائدة أو تتنحى صفات سائدة مما قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي الذي يلعب دورا هاما في عمليات التعلم، فمن المعتقد أن الطفرة تحدث نتيجة تعرض الكائنات الحية بصورة عامة والإنسان بصورة خاصة إلى الإشعاعات، فإن زيادة الإشعاعات على سطح الكرة الأرضية بسبب استعمال الطاقة الذرية أدى إلى انتشار حالات عدم انفصال الكرموسوما ت وانفجارها، وكذلك أدى ذلك إلى حدوث تغيرات في بعض الجينات.(الياسري: 2006).

4/4- العوامل الطبية:

هناك العديد من العوامل الطبية التي يمكن لها أن تترك آثارا سلبية على الأطفال وبالتالي قد تؤدي إلى تطور صعوبات التعلم، والكثير من هذه العوامل يمكن أن يتسبب بالإعاقة العقلية أو أية اضطرابات أخرى. وفيما يلي نذكر توضيح لبعض العوامل التي تم تصنيفها على أنها عوامل طبية:

أ) **الولادة المبكرة :** قد تزيد الولادة المبكرة من خطر إصابة الطفل بالخلل الوظيفي العصبي، وبالتالي الإصابة بصعوبات التعلم. وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن 19% من الأطفال الذين ولدوا قبل أوانهم كانت أوزانهم أقل من المواليد العاديين. كما طورت هذه المجموعة صعوبات التعلم لاحقا. كما أشارت بعض الدراسات إلى أن استخدام الأدوات الطبية لسحب أو شفط الأجنة أثناء الولادة، قد يساهم في زيادة خطر الإصابة بالتلف العصبي، الأمر الذي يسبب صعوبات التعلم.

ب) **السكري:** أشارت بعض الدراسات إلى أن إصابة الأطفال بمرض السكري (خاصة إذا حدثت الإصابة قبل عمر الخامسة) قد تؤدي إلى مشكلات عصبية نفسية، وبأن هؤلاء الأطفال مرشحون للإصابة بصعوبات التعلم أكثر من غيرهم.

ج) **التهاب السحايا :** وهو التهاب فيروسي أو بكتيري قد ويؤدي إلى تلف الدماغ فإذا كان التلف كبيرا فقد ينتج عنه الإعاقة العقلية، وفي الحالات الأبسط للتلف قد يؤدي ذلك إلى صعوبات التعلم.

د) **توقف القلب :** وهي إحدى الحالات والإصابات النادرة لدى الأطفال لكن توقف القلب يؤدي إلى نقص الأكسجين الذي يغذي الدماغ وبالتالي إحداث ضرر وتلف في الدماغ، وقد أشارت الدراسات إلى أن الأطفال الذين أصيبوا بتوقف القلب، طوّروا اضطرابات عصبية نفسية وتأثر تحصيلهم الأكاديمي وسلوكهم التكيفي.

هـ) **الإصابة بالإيدز:** وهو أحد الالتهابات التي تصيب الأطفال الرضع والتي تنتقل لهم من خلال أمهاتهم.

أما آثار الإصابة بالإيدز فيصعب الحديث عنها بمعزل عن الأسباب الاجتماعية والجسمية(كالإهمال، وسوء التغدية، والإدمان على الكحول والمخدرات)، لكن هناك مؤشرات قوية تشير إلى أن الإصابة بالإيدز تؤدي إلى التلف العصبي. (الخطيب جمال وآخرون: 2011).

5/4– العوامل النفسية:

أما بالنسبة للعوامل النفسية لها أيضا دور في ظهور صعوبات التعلم ، حيث يشير " الوقفي راضي" إلى أنها تتمثل في الإدراك الحسي، التذكر والصياغة المفاهيمية، والتي تلعب دورا مهما في التعلم.
أين يوضح بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم أظهروا اضطرابات في الوظائف الأساسية ، فوجد من بين هؤلاء الأطفال من لا يستطيع فهم الاتجاه، أو لا يستطيع تذكر ما تعلمه حديثا، أو أنه غير قادر على تنظيم فكرة مهمة، أو كتابة جمل مناسبة. وتلعب اللغة دورا مهما في عمليات التفكير، ولذا فقد قامت افتراضات تربوية تشخيصية على هذا الأساس مفادها أنّ الصعوبات النفسية سبب من أسباب اضطرابات التعلم، أو أنها على الأقل تسهم فيها. وإذا كان لمشكلة معالجة المعلومات دورها في الإسهام في صعوبات التعلم، فمن الممكن كذلك أن تترك الاضطرابات في فهم المعلومات وتنسيقها والتعبير عنها، أثرا واضحا في قدرة الطفل على التعلم والتّحدّث والقراءة، والتي قد تعود إلى عدم معالجة المعلومات السمعية والبصرية والحسيّة بطريقة مناسبة أو أنها لا تعالج بطريقة متكاملة. ولقد طرحت تفسيرات عديدة ومتنوعة من وجهة نظر نفسية حاولت تفسير أسباب صعوبات التعلم، من بينها دور اللغة واستخدامها في التفكير والتّعلّم كأداة فاعلة في هذا الجانب، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم قد يعانون من صعوبات في القراءة، لأن لديهم مشكلات في تذكر الكلمات أو تسميتها، ما يمنع الانتباه الكافي إلى معنى المادة المقروءة، إضافة إلى التّغير النفسي الآخر،

والذي مفاده أنّ الأطفال ذوو صعوبات التعلم هم بطبعهم كسولون، ولا يستخدمون الإستراتيجيات الملائمة، والتي قد تعود إلى نقص دافعيتهم للتعلم ووضع الخطط الملائمة لذلك.(عصفور نعيم وآخرون: 2013).

وكما يعبّر " بودر" (1994)''.Border.E'' من خلال دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة ، أنه استخلص بأن صعوبات تعلم القراءة تنتج عن مشاكل عديدة منها:

- النظرة السلبية للمدرسة.
- الشعور بأنه غير مرغوب فيه.
- الاستغراق في أحلام اليقظة.
- تشتت الذهن وانخفاض الحماس والحافز، فلا يبذلون الجهد الذي تتطلبه عمليّة القراءة.
- الاهتمام الزائد بالطفل المصاب بهذا الاضطراب يؤدي إلى فقدان الثقة في نفسه.
- الشعور بالإحباط يعد من الأسباب التي تجعل التلاميذ المضطربين معرضين للإشارة فيميلون للسلوك العدواني الذي يهدف للفت الانتباه إليهم.
- تشتمل شخصية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة على عدة عناصر هي:
- الانطواء والاستغراق في التأمل ، الخجل ، الافتقار إلى الثقة في النفس، الخوف من أي نشاط يتضمن القراءة.
- العدوانية نحو عمليّة القراءة والاعتماد المفرط على عبارات الاستحسان والتشجيع.
- التوتر العصبي وصور غير مقبولة من السلوك التعويضي.
- الابتعاد عن الجماعات والهروب المتكرر من المدرسة.
- الاستسلام السريع اتجاه المصاعب.
- وفي حالات قليلة تظهر عليهم علامات السلوك التعويضي. مثلا: الإعجاب بالرسم والتمثيل.
- الشعور والإحساس بالفشل نتيجة إخفاقهم المتكرر في القراءة.
- ظهور بعض العادات العصبية مثل قضم الأظافر أو اللجوء إلى سلوك غير اجتماعي للتعويض عن إحساسهم بالنقص.
- يتولد لديهم الشعور بالقلق ويعانون من سوء التوافق بين الذات والمجتمع بدرجة أكبر من الذين يتقنون القراءة. (www. Pdf Factory.com)

ومما يعبّر كذلك عن العوامل النفسية التي لها أثر سلبي على التلاميذ والتي تكون وراء ظهور صعوبات التعلم، هي ظاهرة الرسوب وإعادة السنة الدراسية لدى بعض التلاميذ. والتي تعني الإخفاق في اجتياز امتحان من الامتحانات وعدم التفوق فيها.أين التلميذ لم يحصل على القدر المرغوب فيه وبالتالي لا يستطيع مسايرة

زملائه في الصف الموالي. وينتج عن هذا الرسوب التكرار، أي إعادة نفس الصف من طرف التلميذ التحصيل نفس المستوى الدراسي الذي حاول تحصيله بالفعل في السنة المنصرمة، فيتخلف بالتالي هذا التلميذ دراسيا عن زملائه من الناجحين، كما يتخلف عن المستوى التحصيلي الذي كان سيستفيد منه لولا رسوبه أولا وتكراره كنتيجة لذلك. إن هذا الفشل الدراسي وما يصاحبه من إعادة السنة الدراسية قد ترافقه مشاعر نفسية وكذا مواقف اجتماعية سلبية ، وفي هذه الحالة نستعمل كلمة فشل للتعبير عنه . إن مشاعر الحزن والقلق التي ترافق التلميذ الراسب وفي المقابل مشاعر الفرح والرضا التي تقترن عادة بالنجاح، تجعل من الرسوب حالة نفسية– اجتماعية خاصة ، من حالة الفشل، ثم إن الرسوب كثيرا ما ستتبعه مواقف اجتماعية كالسخرية مثل، فيكون الرسوب عقابا معنويا قد يتبعه عقاب بدني، على/" تهاون/" التلميذ وخروجه عن قيمة اجتماعية(أو معيار اجتماعي) مهمة وهي النجاح والتفوق وواضح إذن ما يترتب عن الرسوب الدراسي من آثار نفسية واجتماعية سيئة.
(الدريج محمد: www.gulfkids.com).

ومما يؤكد ما جاء به " الدريج محمد " هو ما تعبّر عنه "إيمان محمد رضا علي التميمي"(2013) أين قامت بمراجعة عدة بحوث ودراسات ومصادر الأدب التربوي الأخرى ذات الصلة، من أجل التعريف بوجهات نظر المؤيدين والمعارضين لظاهرة الرسوب المدرسي وتكرار الصف ، حيث توضح ما يلي:

- هناك رأي واسع النطاق بين علماء النفس والبيداغوجية المهنية أن الفشل أو الرسوب المبكر لا يؤدي إلى تحسن في التحصيل الدراسي، وإنما غالبا يأتي بنتائج عكسية على الطالب، وهم يشكلون ما يطلق عليها بحركة النهوض الاجتماعي ، لذا فإنهم لا يؤيدون الرسوب لما له من آثار سلبية على الطالب ومنها:
- عدم القدرة على التكيف مع الآثار الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية التي تؤدي غالبا إلى قلة الثقة بالنفس، وربما يرجع ذلك إلى وصم هؤلاء الطلاب المحرومين من قبل المعلمين والزملاء والأسرة بضعف الأداء الأكاديمي.
- انخفاض التوقعات من المعلمين والبيئة المحيطة للطالب يقع أثره النفسي على الطالب، مما يكوّن لديه انطباعا عن نفسه بالفشل.
- الحاجة إلى التكيف مع بيئة جديدة أو معلمين جدد أو حتى زملاء جدد أصغر منهم سنا، مما يؤدي إلى سوء نتائج تحصيل الطالب.
- كما أنه آثار سلبية على احترام الذات والأداء الأكاديمي، حتى الآثار غير الأكاديمية كالجريمة.
- كما قد يؤدي ذلك – أحيانا– إلى تسرب الطالب من المدرسة سواء في مرحلة غير الإلزامي أم الإلزامي نتيجة لتراخي القوانين كما هو الحال في البلدان النامية، مما يحرم الطالب من حقوقه، وقد أشار10 % من الطلبة تتراوح أعمارهم بين 16– 18 أنهم تركوا المدرسة بسبب الرسوب.

- كما أن الرسوب يترك آثارا سلبية ليس على الطالب فقط وإنما على المدرسة حيث اختلاف الأعمار في الصف الواحد، وخاصة إذا كان منتشرا بين الطلبة كمدارس جنوب إفريقيا، يصبح التعليم أكثر صعوبة إذ على المعلم تلبية احتياجات المتعلمين برغم اختلافها بين الطلبة، وكذلك استراتيجيات التعليم. (مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الرابع والثلاثون، (2) تشرين الأول 2014).

6/4- العوامل البيئية:

وقد تظهر صعوبات التعلم كنتيجة لمجموعة من الظروف غير الملائمة أو غير المتجانسة ومن هذه العوامل:

- نقص التغذية ونقص الاستقبال البيئي في مرحلة النمو الجيني في رحم الأم. مرحلة ما قبل الولادة، الوضع البيئي غير المناسب في وقت الميلاد أو عيب خلقي في الجهاز العصبي المركزي.
- نقص الغذاء بنظام معين في مراحل العمر المبكرة، تنوع الأمراض، والحوادث، والإصابات التي قد تكون السبب في الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي.
- نقص الرعاية العلاجية المناسبة، والمعاناة من أي عجز في الحواس كالسمع والبصر واللمس والشم.
- القصور أو العجز في استقبال التعلم في بعض أفراد العائلة، أو نقص الدافعية والمهارة لدى بعض المدرسين.
- نقص وقصور في نمو المهارات اللغوية ونقص التركيز أو الانتباه اللازم.
- تعاطي العقاقير والمواد المخدرة.
- التوحد مع أفراد ذوي صعوبات التعلم.
- الحرمان الاجتماعي والثقافي.

تشير الدراسات إلى العوامل البيئية بوصفها إحدى الأسباب الرئيسية المؤدية لصعوبات التعلم ، وبعض تلك العوامل لها تأثيرات مباشرة على عمليات التعلم كأساليب التعليم غير الملائمة والتنشئة الوالدية السيئة. أما التأثيرات غير المباشرة للعوامل البيئية فتتضمن الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتدنية والتي ترتبط بدورها بعوامل أخرى كسوء التغذية، وسوء الرعاية الطبية في مرحلة ما قبل الولادة ومرحلة ما بعد الولادة، وحمل الفتيات المراهقات، وتعاطي المخدرات. وجميع هذه العوامل تعمل على زيادة عامل الخطر للإصابة بالخلل الوظيفي للدماغ، وبالتالي تزداد احتمالية الإصابة بصعوبات التعلم.(الخطيب جمال وآخرون، 2011).

ومن جهة أخرى يوضح علماء النفس والتربية والاجتماع أن تدني المستوى الاجتماعي والإقتصادى والثقافي للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية التي تساعد على نمو شخصيته، وقد يصل الأمر إلى

مستوى الحرمان الثقافي الذي بدوره يحط من قدرات الطفل العقلية، ومن أهم خصائص الطفل الذي يعاني من الحرمان الثقافي هي: ضعف التفكير ، التأخر اللغوي، التأخر في التحصيل الدراسي، تدني مستوى الطموح ، وانخفاض مستوى القلق الطبيعي (اللامبالاة)، تدني مفهوم الذات...الخ. كما أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يحدد إلى حد بعيد أساليب التربية، واتجاهات الأبناء، ومستوى اندفاعهم.(الياسري: 2006).

وفيما يتعلق بالاختلاف الثقافي البيئي حسب ما يعبّر عنه " عدنان غائب راشد"، حيث يقول:" يعد لاختلاف البيئي مصدرا واضحا لاختلاف الخبرات التي تقدم لأبناء ذلك المجتمع فالبيئة الحضرية تقدم خبرات فيها إثراء لغوي وثقافي وفكري أكثر من الخبرات التي تقدم للبيئات الريفية، لزيادة الفرص التي تقدمها البيئة الحضرية والتي تتضمن خبرات جديدة وحديثة ومتنوعة بالقياس مع البيئة الريفية.(راشد عدنان: 2002).

وتؤكد "منال باكرمان" (2004) أن سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية.(إبراهيم يوسف: 2007).

وكما نذكر أن هناك دراسات كثيرة ذكرت أسبابا تربوية متعلقة بالمدرسة ترى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات التلاميذ، أن هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة ، وكذلك استخدام العقوبات المتكررة للتلميذ في بداية التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية قد يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم لديه.(.(الياسري: 2006).

ومما يؤكد دور البيئة المدرسية، يعبّر "روبير لفون" "Robert LAFON " بأن صعوبات التعلم تكون ناتجة عن:

1- عدم تكيّف الطفل للمدرسة.

2- عدم تكيّف المدرسة للطفل من حيث المناهج، المقررات، طرق التدريس إذا لم تأخذ الطفل بالحسبان في التنظيم الدراسي، علم النفس الطفل والإعاقات الظاهرة.

3- صعوبات في تدريس كل مادة من المواد المقررة وفق المراحل العادية للتعلم، إذا تم ذلك بطريقة غير موافقة لكل مرحلة من مراحل النمو.

4- إنها تعود إلى الصعوبات الناتجة عن الإضطربات العضوية والعاطفية والتي تتعلق بشخصية الطفل والوسط الذي يعيش فيه، والذي يؤدي دائما إلى عدم التكيف الكامل.

5- صعوبات في تعلم بعض المواد الأكاديمية. (Robert LAFON, 1973, p 251- 252)

ومن خلال ما ذكر عن مختلف العوامل التي تكون نوعا ما السبب وراء صعوبات التعلم ، نستخلص من الدراسة التي قام بها كل من " خليفة محي الدين بتول" و" الزيود فهمي نادر" حول العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيّرات ، حيث توصلا إلى أن العديد من الباحثين يرجعون صعوبات التعلم إلى عوامل ترتبط بصعوبات التعلم منها ما يتعلق بالتلميذ ذاته، حيث يركزون على السجل الأكاديمي التحصيلي للتلميذ والبحث في الخصائص السلوكية والانفعالية والنفسية له، خاصة شعوره بالاعتمادية وعدم الثقة بالنفس والشعور بعدم الرضا والإحباط والإتكالية بصورة مستمرة على الآخرين، وشرود الذهن والنشاط الحركي وضعف القدرة على التركيز، علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة، ونقص في الدافعية إلى التعلم والدراسة والمشكلات الاجتماعية في كل من البيت والمدرسة والمجتمع، أما العوامل المرتبطة بالعملية التعليمية والمنهج الدراسي فتتمثل بالعلاقة بين المدرس والتلميذ، واستخدام طرق تدريس غير ملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثافة التلاميذ في الصف. (المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد الثاني عشر، الرياض: ربيع الأول 1429 هـ/مارس 2008).

5- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

يشير " الريموني راشد يوسف هيثم" إلى أن التعريفات المختلفة التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم تعود إلى تعدد زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لوجود هذه الصعوبات لدى بعض الأطفال، فليس هناك اتفاق بين علماء النفس والمشتغلين بالمجال على الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم، حيث يرى البعض أن السبب الرئيسي في صعوبات التعلم هو العوامل الفسيولوجية والتي تتمثل في إصابة الدماغ، أو" خلل المخ الوظيفي البسيط " بينما يعتقد آخرون أن غالبية الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكي- الحركي وهذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم وهناك فئة ثالثة من العلماء يفسرون صعوبات التعلم في ضوء الطرق غير الملائمة التي يستخدمها أصحاب صعوبات التعلم في تجهيز (معالجة) المعلومات في حين يرى آخرون أن الواجبات والمهام التعليمية التي يكلف الأطفال بأدائها تسهم في صعوبات التعلم لأنها تفرض عليهم مطالب تفوق مستويات نضجهم، أو لا تتفق مع أساليب التعلم الخاصة بهم (تتطلب المهام المطلوبة منهم قدرات أعلى من مستوى أعمارهم). (الريموني راشد: 2008).

ومن بين النظريات التي تناولت أسباب صعوبات التعلم نجد ما يلي:

1/5- النظرية النيورولوجية (العصبية):

تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين . ويكاد يتفق أغلب المنظرين في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحيوية.

أ- إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

ب – عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية):

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث أن النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما بسبب حالة من عدم التوازن، وبالتالي صعوبات في التعلم.(يوسف عبد الواحد: 2011).

2/5- نظرية الإضطراب الإدراكي – الحركي:

إن نظرية " كيفارت" " Kephart " ركزت على دراسة ثبات النمو الإدراكي- الحركي للطفل، أين أعتمد الباحث في نظريته هذه على مبادئ علم النفس النمائي، ويقول إن الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة في بيئته وهذا السلوك الحركي يعد متطلبا للتعلم فيما بعد، فالطفل أثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب أشكالا متنوعة من الحركة يمكنه أن يطور من خلالها تعميمات حركية وبناء على هذه التعميمات الحركية يبني الطفل تركيبا معرفيا ، هذا وقد حدد كيفارت أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجتح المدرسي وهي:

1- **المحافظة على ثبات جسمه:** وكذلك اتزانه بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته وانتقاله.

2- **التعميمات الحركية:** مثل قبض الأجسام وتركها، للتعرف على خصائصها.

3- الانتقال: ويتضمن حركات الزحف، والمشي، والركض، والقفز، يهدف استكشاف بيئته ومحيطه، وتمييز العلاقات بين الأشياء في هذا المحيط.

4- **القوة الدافعة:** وتشتمل على حركات الاستقبال والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل كالإمساك بهذه الأشياء، ودفعها وسحبها والرمي والضرب.

ويرى " كيفارت" أن التدرج الهرمي للتدريبات الحركية السابقة بالغ الأهمية فالأطفال العاديون حسب رأي " كيفارت" يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية – الحركية الثابتة، وتطويره في سن السادسة، أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، فيكون عالم الخبرات الإدراكية – الحركية عندهم غير ثابت، وبالتالي لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منظمين حركيا وإدراكيا ومعرفيا، ولأن الأطفال لا يستطيعون فحص كل ما يحيط بهم واستكشافه عن طريق الحركة فإنهم يتعلمون فحص بعض الأشياء واستكشافها بطريقة إدراكية ، وتكون المعلومة الإدراكية أكثر قيمة وذات معنى أفضل وأوضح عند ربطها بمعلومات حركية تعلمها الطفل في السابق وحققت تناسقا فيما بينها وهذا ما أطلق عليه "كيفارت" (بالتطابق الإدراكي- الحركي).

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة في التعلم لا يحقق التطابق الإدراكي- الحركي بشكل ملائم، وبالتالي يعيش عالمين منفصلين , عالم الإدراك وعالم الحركة، فهو لا يثق بالمعلومات التي يحصل عليها، ولا تكتسب هذه المعلومات صفة الثبات لديه ويحاول دائما أن يلمس الأشياء للمعرفة والتأكد مما يراه وهو لا يستطيع تطوير إدراك الشكل والوزن.

كما يبدأ تطور مفهوم الزمن بالاستجابات الحركية ويستمر بإدراك المعلومات ويتم تطوير مفهوم إدراكي، ويحدد " كيفارت" ثلاث نواح مهمة في التعلم ألا وهي:

1- **التزامن :** وهي حدوث الحركات معا كل أجزاء الجسم تتحرك معا عند الركض، قطع الطعام بالسكين (حركتين معا).

2- **التناغم:** وجود فترات زمنية متناسقة بين الأحداث، مثلا يحتاج تحرك الجسم مثل الركض أو المشي إلى نغمة معينة، ويسبب عدم التناغم لعدم قدرة الطفل على التمييز بين الدقيقة والساعة.

3- **التتابع:** حدوث الحركات بترتيب زمني معيّن، ويظهر الاضطراب هنا في حركات الجسم التي تحتاج إلى تتابع مع ضرب الكرة أو الركض أو تغيير المقطع في كلمة طويلة، وغيرها من مظاهر السلوك الشاذ. (القمش نوري:2012).

3/5- النظرية اللغوية:

لقد ذكر " النوبي محمد " أن النظرية اللغوية ترتكز على نظرية تشومسكي التي تعتمد على الميل النظري لاكتساب اللغة والتي تشير إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي فهم يرثون التركيب البيولوجي (خاصة الجهاز العصبي المركزي) الذي يمكنهم من استعمال السمات اللغوية العامة ، وقد أطلق على المخطط التفصيلي لاكتساب اللغة (أداة اكتساب اللغة) (تفتقر إلى أداة اكتساب اللغة) ويحتوي المخطط التفصيلي لأداة اكتساب اللغة على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات هي تقوم بإعداد المعلومات، وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات اللغة المنطوقة.(النوبي محمد:2011).

4/5 – نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي):

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية، والحركية ، واللغوية، وعمليات الإنتباه التي تميّز النمو المعرفي، ونظرا لأن كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو، ونظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة.(يوسف عبد الواحد: 2011).

5 /5- المدخل السلوكي:

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير ملائمة بسبب الإقتار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة على وجود 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 والتحصيلي للتلميذ. (يوسف عبد الواحد: نفس المرجع).

6 – خصائص صعوبات التعلم:

يعتبر ذوي صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة من الأفراد غير متجانسة، لديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشتركة بينهم، وأيضا يوجد لكل فرد ما يميزه من بعض الخصائص التي ينفرد بها عن الآخرين. ولقد نالت معرفة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اهتماما كبيرا وأجريت فيه العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسيولوجية التي تميّز هؤلاء الأفراد على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على ذوي الصعوبات في التعلم من خلال خصائصهم وسماتهم الشخصية، كما أن معرفة هذه الخصائص يساعد الأهل والمعلمون والمتخصصون على اكتشاف هؤلاء التلاميذ في وقت مبكر مما يساعد على إمداد التلميذ بالمساعدة الصحيحة وإعطائه الفرصة لتنمية المهارات المطلوبة لكي يحيا حياة ناجحة. ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي تظهر تأثيرها واضحا على مستوى تقدم الفرد في المدرسة، وقد صنفت هذه الخصائص كالآتي:

1/6 – خصائص سلوكية:

يتميّز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية ، والتي تمثل انحرافا عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم التلميذ في المدرسة، واتفقت الكثير من الدراسات وأهمها دراسات: كونفر(Conver,1996)، ميكر وأودال (Maker&Udall, 2002)، أمان محمود وسامية صابر(255،2003)، عبد الناصر أنيس(2003: 101–107)، غسّان الصالح (23:2003)، أمين علي (102:2004)، محمد العيسوي (83:2004)، عبد المطلب القريطي(434:2005)، قحطان الظاهر(241:2005)، وسليمان عبد الواحد(2005 ج:11) على تميّز هؤلاء التلاميذ بعدة خصائص سلوكية وهي:

1– العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاعية.

2– العجز عن مسايرة الأقران.

3– الاعتماد على الآخرين والإتكالية.

4– النشاط الحركي الزائد (المفرط) دون مبرر.

2/6 – خصائص عقلية ومعرفية:

على الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية إلا منهم ذوي صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم أو أي مادة دراسية أخرى، واتفقت العديد من الدراسات وأهمها دراسات: أحمد عبد الله (2002: 14)، عبد الصبور (2003: 179)، محمود عوض الله وآخرون(2003: 31–32)، أحمد عواد ومجدي الشحات(2004: 126– 129)، صالح هارون (2004: 2–22)، عماد أحمد(2004: 321)، فوقية عبد الفتاح(2004: 215)، وصلاح باشا(2004: 216) على وجود عدة خصائص تميّز هؤلاء التلاميذ عن غيرهم، ويمكن تلخيصها في:

1 – قصور الانتباه وقصور التآزر الحسي.

2 – اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.

3 – عجز واضح في القدرة على تحويل وتغيير وتخزين المعلومات.

4– تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتدخل وتؤثر سلبيا على مقدار تعلمهم المهام الدراسية.

وهنا تشير كذلك "زينب محمود شقير" إلى أنه قد يظهر على هؤلاء الأطفال النشاط الزائد الذي يشير إلى مجموعة الحركات العضلية المفرطة التي تبدو غير هادفة والتي لا تتناسب مع متطلبات الموقف أو المهمة التي يقوم بها الطفل. وتتسبب هذه الحركات الزائدة في تشتت انتباه الطفل، وقد يجد صعوبة في النوم أو في الجلوس أو الاستجابة للتعلم أو الاستجابة للنظام.(شقير:).

3/6 – خصائص نفسية:

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميّز هؤلاء التلاميذ على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هؤلاء التلاميذ، ووجد أنهم يتميّزون بالخصائص التالية:

1 – انخفاض تقدير الذات.

2 – انخفاض الدافعية للإنجاز.

3 – انخفاض مستوى الطموح.

4 – يظهرون ضعفا ملحوظا في تقدير السلوك، حيث أكدت ذلك دراسات عديدة منها دراسة:

محمد شعبان(2001 :7)، نوال العثمان Nawal Al- othmun (2001: 11)، العزب زهران وعبد الحميد علي (2002: 120)، وسليمان عبد الواحد (2005ج:11).

إضافة إلى هذه الخصائص النفسية المذكورة نجد أن هؤلاء الأطفال يظهرون أشكالا من السلوك الاندفاعي يبدو أنهم يقومون بأفعاهم تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع. ويشير هذا إلى تقلب المزاج وعدم الاستقرار العاطفي وزيادة القلق والاضطرابات السلوكية المختلفة. وهؤلاء لا يدركون آثار ونتائج هذا السلوك الاندفاعي إلا بعد القيام بها وإلحاق الضرر بأنفسهم أو بالآخرين.(شقير: ص 188).

4/6– <u>خصائص إجتماعية</u> :

تعد الخصائص الإجتماعية الإيجابية محكا هاما يسهم في الحكم على الإنسان السوي، وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الإجتماعية لهؤلاء التلاميذ مثل دراسات : ديمتروفسكي وآخرون (2000، 1998،Dimistrovesky et Al) ، خيري المغازي (2006: 94)، وكان وجوى (2002، Kane & Joy)، حسن مصطفى (2003: 198 – 199)، جد أنهم يتميّزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي:

1 – إنخفاض الذكاء الإجتماعي ومهارات الإتصال اللفظي وغير اللفظي.
2 – ضعف الثقة بالنفس.
3 – لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.
4 – سوء التوافق الإجتماعي.

إضافة إلى ما ذكر عن الخصائص الإجتماعية، تشير "زينب محمود شقير" إلى أن من بين هذه الخصائص التي قد تظهر لدى هؤلاء الأطفال في سلوك الانسحاب الاجتماعي من مواقف التفاعل المختلفة نظرا للشعور بالعجز والقصور، وقد تظهر على الطفل علامات الإضطراب والقلق والتوتر وتكراره لبعض السلوكيات غير المناسبة في المواقف الإجتماعية. (زينب محمود شقير:2005).

وكما يشير كذلك "سعيد حسيني العزة " يتحدث عن صفات أو خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجال الاجتماعي بقوله ." أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاعر الإحباط والتوتر والاكتئاب والغضب لذلك يتدنى تحصيلهم الدراسي نتيجة عدم مقدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية مفيدة مع الآخرين.

- لديهم مشاعر سلبية نحو قيمهم الذاتية.
- لديهم معتقدات تحط من قدرتهم على التحصيل نتيجة الفشل المستمر.
- يعانون من الانغلاق الاجتماعي وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين.
- يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية.

- التباطؤ في النشاط الاجتماعي.
- الانسحاب الاجتماعي.
- عدم تحمل المسؤولية.
- مفهوم ذات متدني.
- سلوكات فوضوية ومشاغبة في الصف.
- العدوان والشجار مع الآخرين لأسباب تافهة وذلك نتيجة للفشل الدراسي.
- عدم الثقة بالنفس نتيجة الإتكالية.
- الاهتمام بالسلوك غير المنتج.
- إحساسهم بالغباوة بسبب الفشل المستمر.
- الثرثرة الشديدة التي تعيق الاستيعاب.
- صعوبة في تتبع التعليمات.
- عصبي على الضبط.
- عنيد. (العزة حسني: 2007).

وفي دراسة أوضح فيها " إبراهيم أبو نيان "(2001) نقلا عن العلامة "كيرك Kirk " أن مهارات التواصل الاجتماعي لدى الفرد تتأثر نتيجة معاناته من صعوبة في التعلم (دون أن يخصص "أبونيان" صعوبة بعينها كالقراءة مثلا)، أي أن هناك من القصور والضعف ما يعتري بعض المهارات الاجتماعية لدى من يعانون من صعوبات معينة في التعلم، كمهارة السلام وإلقاء التحية على الآخرين، وتقبل النقد، والرد على الثناء، وأخذ الدور في الحديث، ومعرفة مؤشرات قبول أو رفض الآخرين لما يصدر عنه من تصرفات، والدفاع بأدب عن الرأي، ومعرفة الأعراف الاجتماعية لتحري الصواب في التعامل مع الآخرين وتجنب الوقوع في الخطأ. كما تبدو الآثار السلبية لتدني تلك المهارات وضعفها في عجز كثير من ذوي صعوبات التعلم عن تكوين صدقات مع زملائهم أو المحافظة عليها إن تمت مبدئيا. وكما أوضح كذلك أن المختصين لم يدركوا هذه الحقيقة، إلا أن في الآونة الأخيرة حيث حظيت باهتمام الباحثين التربويين منذ منتصف الثمانينات من القرن العشرين وتشير هذه النتائج إلى أن هناك حاجة ماسة إلى ضرورة القيام بالاكتشاف والتدخل المبكر بالنسبة لأولئك الأطفال المعرضين لخطر الفشل أو العجز القرائي، وبخاصة إذا أخذنا في الاعتبار ما يمكن أن يترتب على عدم معالجة العجز القرائي من عواقب اجتماعية وإنفعاية وخيمة.(الماطي:).

يتضح مما سبق أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities لديهم عدة خصائص سلوكية وعقلية ومعرفية ونفسية واجتماعية تميّزهم عن أقرانهم العاديين، والذي يظهر تأثيرها واضحا على مستوى تقدم الفرد في المدرسة، بل وتؤثر أيضا على شخصيته ، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في

المدرسة أو خارجها، بالإضافة إلى ضرورة تحديد خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وذلك لتسهيل عملية التشخيص والعلاج وتقديم الخدمات في ضوء الخصائص المميزة لهم.

وتدعيما لما سبق ذكره عن الخصائص التي يتصف بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، نجد " غسان صالح" يعبّر وفق ما استخلصه من عدة دراسات سابقة وذلك أثناء قيامه بدراسة على تلميذ مدارس مدينة دمشق الموسومة بالأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق. لقد عبّر بأنه تتشكل لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أنماطا سلوكية تميّزهم غالبا عن غيرهم وقد تعكس وجود مشكلات اجتماعية وانفعالية لديهم، وغالبا ما يلاحظ الوالدان والمعلمون والأقران نماذج من هذه المشكلات لدى الأطفال والمراهقين، وهذا وفق ما ذكره (Algozzine , 1979) مثل " القلق وعدم القدرة على إدراك المشاعر العاطفية، وضعف التحكم باندفاعهم وبأنهم أقل لباقة وتعاونا من إخوانهم (كما يصفهم الوالدان) وغالبا ما ينظر المعلمون إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم أقل قدرة على تحمل المسؤولية، وأقل قدرة على التعامل مع الأوضاع الجديدة، كما يتصفون بالنشاط الزائد والغضب والعداء، وأن لديهم مشكلات مع أقرانهم." كما أوضح (سندلر وآخرون:1985) أن ذوو صعوبات التعلم أظهروا بعض أنماط السلوك الشاذ كالانسحاب، والقلق، والنشاط الزائد والعدوانية والكذب والغش والسرقة". هذا ويذكر (زياد:2001) عددا من السلوكيات التي تتكرر في المواقف التعليمية والاجتماعية والتي يمكن ملاحظتها منها الحركة الزائدة والاندفاع والتهيؤ، عدم ثبات السلوك، صعوبة تكوين علاقات اجتماعية سليمة، تجنب أداء المهام خوفا من الفشل. كما يشير (حجازي:2002) إلى بعض هذه الخصائص السلوكية كالانسحاب والنكوص والاكتئاب والعدوانية، الإتكالية، التهريج والنشاط الزائد، هذا ونجد مظاهر إدعاء المرض(التمارض) لتجنب الذهاب إلى المدرسة وكثرة التبرير والتسويف والهروب من المدرسة والتسرب.(مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد 19، العدد الأول: 2003).

7- تصنيف صعوبات التعلم:

هناك مظاهر عدة يمكن من خلالها تصنيف صعوبات التعلم، فالتلاميذ مفرطو النشاط والقابلون للتشتت يوصفون أحيانا بأنهم عاجزون عن التعلم، والتلاميذ الذين يجدون صعوبة في إتباع التعليمات قد يحددون بأنهم عاجزون عن التعلم أيضا، ولذا تظهر الحاجة لتصنيف صعوبات التعلم لتسهيل الدراسة والتقليل من الخلط بين المفاهيم ولتحديد آليات التشخيص والعلاج، وعادة ما يتم تصنيف أنماط صعوبات التعلم ضمن مجموعتين هما:

1- صعوبات التعلم النمائية(التطوري): Developmental Learning Disabilties

2- صعوبات التعلم الأكاديمية:Academic Learning Disabilities

هنا نسلط الضوء في بداية الأمر على صعوبات التعلم النمائية(التطورية) لأهميتها وتأثيرها المباشر

في التحصيل الأكاديمي للتلميذ.

7-1- صعوبات التعلم النمائية :

وهي التي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه – الإدراك – التفكير – التذكر – حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم ومن غيره لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤدية في النهاية إلى التعلم، وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

وبعبارة أخرى هي المهارات الأساسية الأولية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية والدراسية، والاضطراب فيها سيؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي المدرسي وهي على فئتين.(الوقفي، 2001). ويذكر "محمد أحمد خصاونة "(2013) أن أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعا بين الأطفال من ذوي صعوبات التعلم مجموعتان هما:

7- 1- أ - الصعوبات النمائية الأولية:

تشمل على صعوبات في عمليات الانتباه والذاكرة والإدراك. وتظهر صعوبات الانتباه عندما يحاول الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جدا في الوقت نفسه، بحيث يصبح الطفل مشتتا ويصعب عليه التعلم إذا لم يتمكن من تركيز انتباهه على المهمة التي بين يديه، وتظهر صعوبات الذاكرة عند الأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية وتكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.

7-1 – ب – الصعوبات النمائية الثانوية: تظهر هذه الصعوبات على شكل:

- اضطرابات في التفكير : كمشكلات في العمليات العقلية، كالحكم، والمقارنة، وإجراء العمليات الحسابية، والتحقق والتقويم، والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- اضطرابات اللغة الشفوية: وهي صعوبات يواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل للغة الداخلية والتعبير عن الأفكار.

ويشير كذلك " عدس محمد " (1988) إلى صعوبات التعلم النمائية ، فيعبّر عنها بأنها تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي ، مثل الإدراك الحسي

(البصري السمعي)، والانتباه، والتفكير، واللغة ، والذاكرة....الخ)، وهذه الصعوبات ترجع أصلا إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تقسم بدورها إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة ، وصعوبات تعلم نمائية ثانوية، مثل التفكير، والكلام، والفهم....الخ. (أو اللغة الشفوية).

(شقير: 2005).

وكما يعبّر " الظاهر أحمد قحطان" من جانبه بأن الصعوبات النمائية ستفرز بصداها السلبي على اكتساب القراءة والكتابة والحساب، فالانتباه يرتبط ارتباطا وثيقا بالمثيرات الحسية الصادرة من الآخر، والقصور في عملية الانتباه يقلل من الإفادة من هذه المثيرات سواء كانت سمعية أو بصرية أو لمسية، كما يؤثر في ذات الوقت في عملية الاتصال مع الآخرين والتي ترتبط أيضا بالتكيف الاجتماعي.

كما أن للتذكر دور في استرجاع الخبرات المخزونة في الذاكرة سواء كانت بصرية أو سمعية أو سمعية بصرية، وهي الأخرى تؤثر في التحصيل الدراسي. أما الإدراك فيؤثر في عمليات التمييز البصري والسمعي واللمسي والتناسق البصري الحركي والغلق والعلاقات المكانية.(الظاهر أحمد : 2012).

7-1-1- <u>اضطراب عمليات الانتباه</u>:

يقول " جدوع عصام ":" من الصعب تعريف عملية الانتباه ، حيث أنه لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، وعلى الرغم من شيوع استخدام مفهوم الانتباه إلا أن هناك عددا قليلا من الأفراد الذين يتساءلون عن المعنى الدقيق لذلك المفهوم، وهذا يتضمن افتراضا بأن الجميع يعرف ماهية الانتباه. وبما أن الطفل يتعرض لوابل من المثيرات الصفية فإنه من المستحيل أن يعرف الملاحظ أيّ من المثيرات الذي قد حصل على انتباه الطفل. وقد اقترح "بيرلان" (1970) استخدام مصطلح الانتباه الانتقائي لوصف القدرة المقصودة على اختيار مثير محدد يتم تركيز انتباه الفرد عليه."(جدوع عصام : 2007).

حيث يعبّر" الزيات مصطفى فتحي "بقوله : " العلاقة بين صعوبات التعلم، وصعوبات أو اضطرابات الانتباه علاقة وثيقة، حيث تحتل صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم، إلى حد أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة، وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل : صعوبات القراءة، وصعوبات الفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب، وحتى صعوبات التآزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عموما." (الزيات مصطفى: 1998).

ومن جهة أخرى يشير كل من " أحمد عبد اللطيف أبو سعد "و " أحمد نايل الغرير" أن اضطراب الانتباه يؤثر بنسبة 20% في الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم حيث يصبح الأطفال غير قادرين

على تركيز انتباههم وينتشر هذا المرض بنسبة 3% بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية وينتشر بين الذكور أكثر من الإناث بنسبة 1:3. وتظهر أعراض هذا الاضطراب ، حيث يلاحظ لدى هؤلاء الأطفال أنهم يعانون من كثرة أحلام اليقظة، كما يتصفون بالمدة الزمنية القصيرة جدا لدرجة انتباههم، وعندما تحاول جذب انتباههم فإنهم يفقدون القدرة على الاستمرار في التركيز، ويعانون من سرعة التشتت الفكري، ولا يستطيعون الاستمرار في لعبة معينة، وعادة ما يفقدون أغراضهم وينسوا أين وضعوا أقلامهم وكتبهم. كما أن نسبة كبيرة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه تكون الحالة مصاحبة بإفراط في النشاط. وكما يتضح كذلك أن هؤلاء الأطفال عندما يشاركون في الألعاب الجماعية فإنهم لا يستطيعون انتظار الدور في اللعب. ولذلك فإنهم يتسببون المشاكل للآباء والمدرسين وزملاء الدراسة لأنهم يحاولون الإجابة على الأسئلة قبل الانتهاء من سماع السؤال ويقاطعون في الكلام، وكذلك بسبب كثرة الحركة والاندفاع ونوبات الانفجار والهياج. (أبو سعد : وآخرون:2009).

وفي نفس السياق يشير " دانيال هلالاهان" و"آخرون" إلى العلاقة الموجودة بين صعوبات التعلم ومشكلات الانتباه، حيث يشيرون إلى أنه قد تم تشخيص طفلة في المدرسة الابتدائية على أنها تعاني من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط إلا أن حقيقة الأمر بأنها تعاني إلى جانب ذلك من صعوبات التعلم لم تجعل الأمر بالنسبة لها غير عادي حيث أن صعوبات التعلم واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط غالبا ما يتواجدان جنبا إلى جنب لدى الكثير من الأفراد.(هلالاهان، وآخرون: 2007).

وكما يذكر "دانيال هلالاهان" و"آخرون" كذلك أن "جيرشون" (2002) يشير إلى أن البنات على وجه التحديد اللائي تعانين من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط تملن إلى أن يكون مستوى تحصيلهن الأكاديمي أقل من مستوى أقرانهن من البنين ذوي نفس الاضطراب. كما يوضحون كذلك أن " ريكشيو " وآخرون "(1994) يبينون أن التقديرات التي تتعلق بهذا الاضطراب تتباين، إلا أن التقدير الثابت يوضح أن حوالي 20% من التلاميذ الذين يتم تحديدهم على أنهم ذوو صعوبات التعلم يمكن أن يتم تحديدهم أيضا على أنهم ذوو اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط. ومع ذلك فلا يزال هناك بعض التلاميذ توجد لديهم أعراض قصور الانتباه والسيطرة الضعيفة على الحفزات، ولكنها لم تصل بعد إلى مستوى الشدة الذي يجعلنا نشخص الحالة على أنها اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط ، ولكنها مع ذلك تؤثر في الواقع بصورة سلبية وبشكل ذى دلالة على الأداء الوظيفي الأكاديمي والاجتماعي. .(هلالاهان، وآخرون: نفس المرجع).

7- 1- 1 - 2 - أسباب اضطرابات عمليات الانتباه:

تعود أسباب اضطرابات الانتباه عند الأطفال إلى عدد من الأسباب والعوامل البيولوجية والضبط الانتقائي.

أولا: العوامل العصبية:

تلعب العوامل العصبية دورها في اضطرابات الانتباه عند أطفال صعوبات الانتباه تبدو آثارها واضحة على الأداء المدرسي عندهم فقد أشارت ممارساتهم العملية إلى أن خصائصهم السلوكية ذات الارتباط باضطرابات أو صعوبات الانتباه تختلف من ساعة إلى أخرى ومن يوم إلى آخر مما ينتج عنها عدم اتساق في أدائهم المدرسي فنجد أداءهم أحيانا جيدا وفي حين آخر نجد هذا الأداء فقيرا مما يجعل المدرسين أقل تعاطفا معهم على أنه بإمكانهم بذل المزيد من الجهد وتحقيق نتائج أفضل مما هم عليه في حين أنّ واقعهم غير ذلك نتيجة لعدم اتساق أداءهم المدرسي والتي تكون أكثر وضوحا عندما يطلب منهم مهام تحتاج استمرار بالجهد والاستثارة والتنظيم وضبط الذات.

كما تنعكس عدم قدرة الطفل التحكم بسلوكه الاندفاعي على الأداء المدرسي مما يرفع من احتمال فشله فالبيئة المدرسية تتطلب من الطفل أن يبقى جالسا ومنضبطا وهادئا في مكانه وأن يمارس أعماله وواجباته المدرسية بصورة مستقلة مع المحافظة على العمل المنظم والاستجابة للتعليمات المدرسية إضافة إلى اهتمامه بوقته وواجباته فيواجه عندها الأطفال ذوو اضطرابات الانتباه صعوبة بالغة في الانضباط والتحكم والانصياع لمتطلبات البيئة المدرسية مما يدفع أحيانا النظام المدرسي إلى معاقبة هؤلاء الأطفال على سلوكاتهم الأقل قابلية للضبط والتحكم من جانبهم فينعكس سلبا على الطفل وانطباعه عن نفسه وذلك باعتقاده بعدم كفاءته الذاتية والاستسلام لهذا الواقع مع الاعتقاد بعدم القدرة على تغييره مما ينعكس بصورة سلبية على الطفل والأداء المدرسي. (البطاينة : وآخرون، 2009).

ثانيا: خلل نظام الضبط الإستثاري:

ويعبّر عن الضبط الإستثاري بأنه مفهوم مرتبط بالمقاييس الفسيولوجية من مثل معدل ضربات القلب وضغط الدم وقشعريرة الجلد ويقصد به استعداد وتهيئة الجهاز العصبي المركزي ليكون في المستوى الأمثل للاستثارة (الاستعداد). ويختلف مستوى استثارة الجهاز العصبي المركزي باختلاف الوقت على مدى اليوم ففي الصباح الباكر يكون منخفضا وكذلك في آخر الليل بينما يكون مرتفعا إذا توافرت له عوامل دافعة قوية تعمل على تنشيطه وكذلك في المواطن الاختيارية ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للفرد وفي العادة وبالوضع الطبيعي يستطيع الأفراد استثارة جهازهم العصبي المركزي استجابة للمواقف التي تتطلب منهم ذلك في حين الأطفال الذين يعانون من مشكلات اضطراب الانتباه وفرط النشاط لا يعمل نظام ضبطهم الإستثاري بالكفاءة

المطلوبة فهم مستثارون بصورة مفرطة طوال الوقت وقد يكونون في بعض الأحيان دون المستوى المطلوب ولقد أجمع عدد من الباحثين على أن الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط غير قادرين على ضبط استثارتهم بما يتلاءم ومتطلبات المهام والمواقف المختلفة مما يجعلهم غير قادرين على اختيار الإستراتيجيات الملائمة للمهام والمواقف المختلفة حتى ولو نجحوا في اختيار إستراتيجياتهم الملائمة فهم غير قادرين على توظيفها في المواقف المختلفة على النحو المطلوب منهم مما ينعكس سلبا على أدائهم فقد أشارت الدراسات إلى عدم فاعلية وملائمة الإستراتيجيات التي يستخدمها مثل هؤلاء الأطفال.(البطاينة وآخرون: 2009).

ثالثا: العوامل البيولوجية والبيئية:

تؤثر العوامل البيولوجية ذات الأصول الوراثية وتأخر النمو في المراحل الحرجة والأمراض المزمنة ذات الارتباط باضطرابات الانتباه والعوامل البيئية النفسية الاجتماعية منها وتأثير الوالدين والحساسية الغذائية على الانتباه عند الأطفال ذي اضطرابات الانتباه فقد أفادت الدراسات التي قام بها مركز صحة الأطفال بأونتاريو بكندا أنّ الوزن النسبي لإسهام كل العوامل البيولوجية والنفسية الاجتماعية لدى أطفال اضطرابات الانتباه وأقرانهم من العاديين هو كما يلي:

1- أنّ نسبة الخلل أو الاضطراب الأسري لدى ذوي اضطرابات الانتباه تعادل 2 إلى 2 مرة عند غيرهم من الأطفال العاديين الذين ليس لديهم اضطرابات الانتباه.

2- وجود علاقة ارتباطيه واضحة بين اضطرابات الانتباه والمتغيرات البيولوجية والتي عبرت عنها بعض المشكلات النمائية كصعوبة الحديث والحماقة والنزق وبطء الحديث وبطء المشي وانخفاض وزن الطفل عند الولادة حيث كانت نسبتها لدى الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه 8 إلى 1 مرة من مثيلاتها عند الأطفال العاديين الذين ليس لديهم اضطرابات في الانتباه.

3- أنّ نسبة المشكلات الصحية المزمنة لدى الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه تعادل 9 إلى 1 مرة من مثيلاتها لدى الأطفال العاديين الذين ليس لديهم اضطرابات في الانتباه.

4- يغلب أن يكون الأطفال ذوو اضطرابات الانتباه من أبناء المدن وبمستوى اقتصادي واجتماعي غالبا ما يكون مرتفعا بالمقارنة مع أقرانهم العاديين ممن ليس لديهم اضطرابات في الانتباه.

ولقد أشارت الدراسات التي قام بها "جودمان" وزميله "ستيفنسون" عام (1989) على التوائم وجود أعراض اضطرابات الانتباه لدى التوائم المتطابقة بينما كانت هذه الأعراض أقل اتساقا أو حدوثا لدى التوائم المتآخية من نفس الجنس مما يشير إلى دور العامل البيولوجي في اضطرابات الإنتباه ،أمّا من حيث العوامل

الأسرية فقد بينت الدراسات أن التفكك الأسري يسهم بأكثر من (10%) من التباين الكلي للفروق بين ذوي اضطرابات الانتباه وأقرانهم العاديين ممن ليس لديهم اضطرابات في الانتباه.(البطاينة وآخرون: 2009).

ومن جهة أخرى يشير "مصطفى نوري القمش" و"آخرون"، وفق ما ذكره "الإمام "و"الجوالدة" (2010): " حيث يشكو العديد من الناس من تشتت انتباههم في المواقف الحياتية المتباينة، وقد يعزى ذلك إلى عدة عوامل نذكر منها:

1- **العوامل الجسمية والعضوية:** مثل التعب والإرهاق وعدم الحصول على قدر النوم الكافي، ضعف الحواس أو مرضها أو الإرهاق أو سوء التغذية أو اضطراب إفرازات الغدد الصماء أو اضطراب الجهاز التنفسي أو الإصابة بمرض، فهذا يؤثر سلبا على قدرات الإنسان الفكرية مما يضعف انتباهه.
2- **عوامل نفسية انفعالية:** عدم الميل النفسي لموضوع ما يكون دافعا لضعف الانتباه، مثل عدم ميل الطالب إلى المادة أو الانشغال بأمور أخرى أو الشعور بمشاعر أليمة مثل القلق أو الاضطهاد يضعف انتباهه.
3- **عوامل مناخية** : تغيرات الطقس المفاجئة كالحرارة الشديدة أو البرودة أو العواصف الرملية أو الثلجية.
4- **العوامل الاجتماعية:** وجود مشكلات في المجتمع أو حدوث نزاع بين الوالدين أو صعوبات مالية، كل ذلك مؤثرات على الحالة الذهنية للفرد- مع مراعاة الفروق الفردية- ، مما يؤدي إلى انحراف الانتباه عن الوجهة المقصودة.
5- **العوامل الفيزيقية** : وتتبلور في نوع الضوضاء، نوع العمل، وجهة نظر الفرد في المثيرات المحيطة وقدرته على التصرف حيالها. (القمش مصطفى ، وآخرون : 2012).

7-1-2- صعوبات الذاكرة:

لقد شغل بال الكثير من الباحثين من الفلاسفة وعلماء النفس منذ قديم الزمان بموضوع الذاكرة، من أجل معرفة العوامل التي تساعد الفرد على التذكر، أو التي تسبب له النسيان لما في ذلك من أهمية كبيرة في تعليم الأفراد. إذ تلعب الذاكرة دورا حيويا وأساسيا في عملية التعلم، فهي تمكن الفرد من الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات والأنشطة والمهارات والحقائق والأفكار الجديدة, فالذاكرة الميسرة للتعلم هي التي يستطيع صاحبها الاحتفاظ بالمعلومات واستدعاءها وقت الحاجة إليها. والذاكرة ليست نظاما بسيطا وإنما هي نظام شديد التعقد يتضمن العديد من العمليات والأنشطة المعرفية للفرد، وهي من أهم العمليات المعرفية وأكثرها تأثيرا على نظام تجهيز ومعالجة المعلومات المخزنة في الذاكرة والاستفادة منها في أداء تلك الأنشطة أيا كانت طبيعتها، بالإضافة إلى أنّ جميع العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والانتباه، والتفكير، والإبداع وغيرها من العمليات الأخرى تتأثر بالذاكرة على ضوء مخزونها المعرفي. وقد أستقطب

ذلك اهتمام العديد من العلماء والباحثين في مجال علم النفس المعرفي لوصف الذاكرة، ومكوناتها، والعوامل المؤثرة عليها، وطبيعة الأداء فيها من استقبال، وتنظيم، وتخزين، ومعالجة للمعلومات، وذلك من خلال النماذج والمداخل التي تناولتها.(خصاونة،: 2013).

وأما بالنسبة للتعاريف التي وردت عن الذاكرة فهي متعددة، حيث نجد " بور" و"هيلجارد" (1981) يصفا الذاكرة على أنها " القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السابقة أو القدرة على التذكر".

أما في تعريف " ريتشر"(1966) فقد وصفها بقدرة الكائن الحي على تعديل سلوكه بعد الاستفادة من الخبرة السابقة. وفي تعريفات أخرى أشارت " مايكلبست"(1964) إلى أن الذاكرة قدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرات .وقد ذكر "هيولز" (1988) أن الذاكرة تتألف من ثلاث عمليات هي تصنيف المعلومات والقدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها في المستقبل والقدرة على استرجاعها أو استدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها.(البطانية وآخرون: 2012).

ومما يعبّر عن صعوبات في الذاكرة ما وضحه "محمد النوبي محمد علي" وفق ما ذكره كل من " لينر" (1993) ، " ليفين" و "ريد"(1999) على أنه توجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسية للذاكرة، وهي الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة. حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها. الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات , مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها.(محمد النوبي محمد علي، 2011).

ولكي نعبّر عن رابطة الذاكرة قصيرة المدى كما ذكرها " فتحي الزيات" أنها عبارة عن قدرات تذكرية نشطة أو فعالة وهذا على مستوى الذاكرة قصيرة المدى، فعلى سبيل المثال، ربما يعرف الفرد من خلال المعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى أن 7+9 = 16، ولكنه لا يستطيع أن يفعل شيئا ما لم تنشط الذاكرة قصيرة المدى وسلوك حل المشكلة يتطلب أيضا اكتشاف واسترجاع كل من المعرفة الواقعية والمعرفة الإجرائية من الذاكرة طويلة المدى. (عوض الله سالم وآخرون: 2008، ص 114).

وأما بالنسبة للذاكرة طويلة المدى فتلعب دورا لا يقل أهمية عن دور الذاكرة قصيرة المدى، حيث يكون بعض الأفراد على استعداد لاستدعاء نسبة كبيرة من المعلومات المخزونة، بينما يحتاج الآخرين إلى مفاتيح تساعدهم في أداء هذه العملية لدرجة أن قدرتهم على التعرف تتعدى قدرتهم على الاستدعاء، وقد تتداخل العيوب في أي من هذه الوظائف مع التفكير بشكل أو بآخر، ويتطلب حل المشكلة استدعاء المعلومات السابقة من الذاكرة طويلة المدى وأي اضطراب في الذاكرة طويلة المدى يؤثر على قدرة الفرد في حل المشكلة. (عوض الله سالم وآخرون: نفس المرجع).

7-1-3 – صعوبات الإدراك:

يعد الإدراك من العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبّر عن مفهوم ذي معنى يسهل عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به بعناصرها المادية والاجتماعية. ويشار إلى الإدراك ومحدداته بأنه يشكل أساسا هاما من الأسس التي يقوم عليها التعلم المعرفي. كما يمثل الأساس الذي تقوم عليه النظرية الجشطالتية في التعلم ولذلك، فإنه يمكن تعريف الإدراك بقدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة. فالإدراك إذن عملية معقدة تتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي:

أولا: العمليات الحسية:

حيث يتضمن الإدراك الحسي تنبيه الخلايا المستقبلة بالمنبهات الفيزيقية الواقعة عليها من العالم الخارجي ولا تنتبه في الإدراك الحسي حاسة واحدة فقط وإنما تنتبه في الغالب عدة حواس معا. إنك لا ترى الشيء فقط، بل تراه وتسمعه وتشمه. وقد تلمسه.

ثانيا: العمليات الرمزية :

وتعني بها الصور الذهنية والمعاني التي يثيرها الإحساس فينا. فالتنبيه يترك أثرا في الجهاز العصبي ويصبح هذا الأثر بعد ذلك بديلا أو رمزا للإحساس أو الخبرة الأصلية. فحين يتذكر الإنسان وجه صديق له ، فإنه يستحضر في ذهنه صورة الصديق، ولكنها تكون في الغالب صورة خاطئة غير واضحة التفاصيل.

ثالثا: العمليات الوجدانية:

ويتضمن كل إدراك حسي أيضا ناحية وجدانية فإننا لا نرى الشيء فقط أو نتذكر الخبرات السابقة المرتبطة به، وإنما تشعر أيضا بحالة وجدانية معينة إزاءه. فقد تسر لرؤية الصديق أو لا تسر وقد تفرح أو تغضب وقد تشعر برغبة في التقرب إليه أو الابتعاد عنه. وكل ذلك يعتمد على هذه الحالة الوجدانية التي تثيرها فينا رؤية شيء ما .(ملحم محمد: 2006).

ويذكر " كمال سيسالم" (1988) أن الدراسات تؤكد على وجود المشاكل الإدراكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة أكثر من وجودها بين الأطفال العاديين ولكن هؤلاء يتفاوتون فيما بينهم في طبيعة ونوعية هذه المشاكل التي يعانون منها فقد يعاني البعض من صعوبات الإدراك البصري الذي يتضمن

صعوبات في التنظيم وتفسير المثيرات البصرية ومنهم من يعاني صعوبات في الإدراك السمعي الذي يتضمن تنظيم وتفسير المثيرات السمعية ومنهم من يعاني من مشاكل أو صعوبات في الإدراك الحركي أو التناسق العام وتآزر أعضاء الجسم خاصة أثناء الحركة والكتابة وقد يعاني بعض هؤلاء من أكثر من مشكلة إدراكية في وقت واحد.(عوض الله سالم ، وآخرون، 2008).

ويشير كذلك من جهة أخرى " سامي محمد ملحم" أن الدراسات التي أجريت على اضطرابات الإدراك لدى الذين يعانون من صعوبات التعلم ، على أنها أوضحت حدوث تداخل أو تشويش لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم المعلومات أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط مع المعلومات أو المثيرات التي يستقبلونها خلال وسيط آخر، مما يعكس ذلك انخفاضا ملموسا في قدراتهم على تحمل هذا التداخل أو التشويش. وبالتالي، فإنه يصعب على الأطفال استقبال المعلومات أو المثيرات عبر وسائط أو نظم إدراكية مختلفة في نفس الوقت . كما يصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم. فيصبح النظام الإدراكي لديهم مثقلا. وعاجزا عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة بالفاعلية أو الكفاءة الملائمة. (ملحم محمد : 2006).

ومن جانب آخر نجد " راضي الوقفي" يعبّر عن العلاقة الموجودة بين الإدراك وصعوبات التعلم ، حيث يشير أنه ، توجد علاقة إرتباطية واضحة بينهما، إذ يلاحظ أن من يعانون من الإدراك البصري معرضون لاضطرابات في التناسق الحركي وسوء التوجه المكاني وضعف في الوعي على صورة الجسم أي العلاقة القائمة بين الجسم والأعضاء والقوى الذاتية وعلاقة الجسم بالبيئة، واضطراب في تمييز الصورة والخلفية وضعف في تمييز الفروق أو تعرّف أوجه الشبه، وعدم القدرة على تمييز اليمين من الشمال إلى غير ذلك مما يشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم يتميّزون بأداء ضعيف فيما يتطلب قدرة في الإدراك البصري.(الوقفي راضي: 2004).

7-1-4- <u>إضطرابات اللغة الشفوية</u>:

يعبّر" راضي الوقفي" بقوله:" يمكن القول بأن نصف ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اللغة الشفوية أو الكلام. والاضطرابات اللغوية سواء الاستقبالية أو التعبيرية هي أكثر صعوبات التعلم التي تلاحظ في عمر ما قبل المدرسة، حيث يظهر على الطفل ضعفه في التكلم عن مستوى إخوته أو أخواته الأكبر منه عندما كانوا في مثل عمره، أو قد لا يستجيب للتعليمات والعبارات اللفظية استجابة ملائمة. وكما يعبّر كذلك أن هؤلاء الأطفال يجلسون في مؤخرة الصف بأمل ألا يكلفهم المعلم بالكلام كما أنهم قلما يتطوعون ذاتيا للإجابة، وإذا كان لابد أن يتكلموا يلاحظ عليهم التردد والتلعثم في الكلام واستعمال القليل من المفردات. ويمثل الاستماع مشكلة لذوي صعوبات التعلم، قد يخطئون في إدراك بعض الأصوات المتشابهة ويخلطون بينها. كما يعانون في كثير من الأحوال من مشكلات في النطق فيتكلمون بشكل غير ناضج مع شيء من الشذوذ في الكلام يتميّز

برتابة ظاهرة وعدم وضوح. وقد يظهر على بعضهم مشكلة التسرع في النطق وحذف الكلمات أو إبدالها وتكرار الكلمة أو شبه الجملة. وتغلب الحرفية على فهمهم لمعاني الكلمات فلا يستوعبون التوريات في الكلام ولا يدركون إلا المعاني القريبة لهم. وقد وجد في إحدى الدراسات التي أجريت على عينة من 274 فردا من ذوي الصعوبات التعليمية من أعمار 8- 12 سنة أن حوالي 96% منهم ظهر عليهم نمط ما من اضطرابات في التواصل وظهر على حوالي 91% صعوبات متنوعة في اللغة الشفوية." (الوقفي راضي: 2004).

7-1-5- صعوبات التفكير:

بالنسبة لعملية التفكير يشير إليها " صامويل أ . كيرك" و"جيمس س . شلفنت " بأنها تشمل على الحكم ، والمقارنة، والعمليات الحسابية، والتساؤل، والاستدلال، التقويم، والتفكير الناقد، وحل المشكلة واتخاذ القرار. إن مكونات عملية التفكير هذه يصعب تحديدها أو وصفها حيث تتطلب جميعها القدرة على تنظيم المفاهيم وتجزئة المعرفة وربطها فيما بين بعضها بعضا في عملية الوصول إلى هدف أو تحصيل مستوى جديد من الفهم. ومن المهم أن يكون الفرد قادرا على ربط أحد المفاهيم بالآخر وعلى تنظيم المفاهيم لتحصيل مستويات مجردة وأكثر تعقيدا لمعاني الأشياء. وهنا يوضحا بأن أحد الأسباب التي تجعل من الصعوبة العمل على التحديد الدقيق للأنشطة التي تدخل في عملية التفكير هو عدم القدرة على ملاحظة عمليات التفكير نفسها. فعلى سبيل المثال، إذا تمت ملاحظة العالم إديسون وهو يحاول اختراع المصباح الكهربائي فإنه يسهل عليك ملاحظة ما يقوم به حركيا ولكن قد يكون من المستحيل ملاحظة كيف يفكر. وبالمثل فلا أحد يعرف العمليات العقلية التي استخدمها العالم أينشتاين في الوصول إلى نظريته النسيبة. إن الأبحاث التي أجريت في مجال التفكير قد تمكنت فقط من دراسة نتاج ذلك التفكير. تتم عملية التفكير داخل الفرد ويستدل عليها فقط من قبل الآخرين وحتى في حالة التقييم الموضوعي من جانب الفرد فإنه يمكن أن يكون مضللا، فغالبا ما تظهر خطوات الاستدلال أو حل المشكلة أو التخطيط فجأة دون تمييز لأجزائها أو خطواتها مما يجعل من الصعب تحليلها. وكما يوضحان من جهة أخرى بعض السلوكات التي تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم والتي لها علاقة بعملية التفكير، أين تشير إلى عدم استخدامهم لعمليات التفكير الفعالة. ومن أهم تلك السلوكات الاندفاعية، والاعتمادية الزائدة على المدرس، وعدم القدرة على التركيز ، وتصلب التفكير وعدم المرونة، والنقص الشديد بالثقة بالنفس، وفقدان المعنى، ومقاومة محاولة التفكير، والصعوبة في تركيز الانتباه واستمراريته، وضعف التنظيم والتصنيف.

وتشير هذه السلوكات غالبا إلى صعوبة في تشكيل المفاهيم، وملاحظة العلاقات بين الأشياء أو الاستدلال وحل المشكلات.(Samuel A . Kirk et al, 2012, p 210)

ويعبّر " يحي محمد نبهان " بقوله: " إن هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلة في توظيف الإستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات. ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعليمق وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة."(نبهان محمد: 2008).

7- 2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

7-2- 1 - تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة يالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب. وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية. ولعل أكثر ما يجلب الإنتباه إلى الطفل ويشير الشك بوجود صعوبات تعلمية هو ما يواجهه الطفل من صعوبات في تعلم سلسلة من المهام التعلمية، حيث يمكن أن تظهر مشكلات محددة في اكتساب الكلام أو اللغة الشفوية أو القراءة أو الكتابة أو الخط اليدوي أو التهجئة أو الحساب أو المهارات الحركية أو المهارات الإدراكية أو المهارات النفسية الإجتماعية.(الوقفي راضي :2004).

يمثل تدني التحصيل الأكاديمي معلما هاما لدى ذوي صعوبات التعلم، وقد يعاني بعضهم من ضعف في مختلف المجالات في حين أن بعضهم الآخر لايعاني إلا من مهارات أكاديمية محددة.

ويقصد بمصطلح الصعوبات التعلمية الأكاديمية الكف أو الإنغلاق ذو الدلالة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية ونلاحظ هذه الصعوبات في مستوى المدرسة الإبتدائية، ويوصف الطفل بأنه ذو صعوبة تعلمية عندما يوجد تباين واسع بين قابليات الطفل ومستوى تحصيله الأكاديمي.(الوقفي راضي : نفس المرجع).

يتفق كل من " كيرك" و" كالفانت"(1998)، " فيصل الزراد"(1991)، "أحمد عواد " (1993)، "حازم زكي" (2002)، "زينب شقير" (2002) و" نبيل حافظ" (2006) على أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي الصعوبات المتعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل على أنواع فرعية هي : صعوبات القراءة، والكتابة ، والتهجي، وإجراء العمليات الحسابية.(يوسف إبراهيم: 2007).

7- 2 - 2 - تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية :

من خلال العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال صنفت صعوبات التعلم الأكاديمية إلى ما يلي:

أ - صعوبات القراءة .ب - صعوبات الكتابة .ج - صعوبات الرياضيات.

7- 2- 2- 1 – 1 - تعريف صعوبات القراءة :

أول ما بدأت الأضواء تسلط على صعوبة القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل يالكلمة المكتوبة. وقد أطلقت على الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة مصطلحات مختلفة تطورت مع التقدم العلمي والتربوي, فقد أطلق عليها الطبيب الإنجليزي هنشلوذ (Hinshelwood) مصطلح " عمى الكلمة الخلقي" وأطلق عليها أورتون (Orton)فيما بعد مصطلح الرموز الملتوية (Strephosymabolia) وأطلق آخرون عليها كذلك مصطلح الخلفية النضجية وكذلك القصور الوظيفي الدماغي الخفيف، غير أن المصطلح الشائع في هذه الأيام في بريطانيا هو " الديسليكسيا " و " صعوبة القراءة" في غيرها.

وأول من بحث في مصطلح الديسليكسيا قاصدا به الصعوبة الشديدة في القراءة كان عالم الأعصاب الألماني برلين berlin في عام 1872 مستخدما المفردات اليونانية ، فالكلمة في أصلها اليوناني ترجع إلى Dys وتعني صعوبة و lexis وتعني الكلمة المكتوبة. غير أن البعض يتوسع في التعريف المقصود بها ويشمل بالإضافة إلى وكما تعرف صعوبات القراءة بأنها عدم قدرة الفرد على تعرّف الكلمات وتمييزها وفهمها وتفسيرها والتعرّف عليها في صورتها الكليّة. صعوبة القراءة ، صعوبة التهجئة وصعوبة الكتابة وصعوبة اللفظ وصعوبة الإستيعاب القرائي وصعوبة الرياضيات لإقتران حل المسائل بالقدرة على قراءتها فضلا عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في تعرف الأعداد، حيث يعاني الطفل شكلا واحدا من أشكال هذه الصعوبات أو أكثر.(عصفور وآخرون: 2013).

وتعرّف أيضا بالديسلكسيا (العسر القرائي)، حيث كان هذا المصطلح متداولا في المهن الطبية حصرا، إذ كان ينظر إليها من الناحية المبدئية باعتبارها نتيجة لإصابة عصبية أو نتيجة لقصور وظيفي عصبي، بالرغم من الإفتقار إلى دليل علمي يدافع عن وجود هذا الأساس العصبي. غير أن البحث الحديث أخذ يقدم أدلة علمية قوية على أن السبب في الديسلكسيا هو شذوذ في بنية الدماغ، واختلاف في الوظيفة السويّة للدماغ تنشأ عن عوامل وراثية أو صدمات دماغية مكتسبة. ومع استمرار علماء الأعصاب في بحثهم الدؤوب عن أسباب الديسلكسيا يظل من الواجب على المعلمين القيام بتدريس هؤلاء الأفراد المهارات القرائية، بصرف النظر عن الأسباب. وليس هناك اتفاق على تعريف الديسلكسيا، حيث طرحت تعريفات متعددة لها. (عصفور وآخرون: نفس المرجع).

ونشير إلى تعريف آخر لصعوبة القراءة بأنها 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 التعرّف على " الكلمة المكتوبة " أو الاستيعاب أو تحليل الكلمة وتركيبها، وقد يظهر ضعف في تمييز الحروف، وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وتركيب الحروف لتكوين كلمات وتنظيم

الكلمات في جمل ذات معنى مما يؤدي إلى ضعف الاستيعاب، وتوجد العديد من مظاهر الصعوبات الخاصة بالقراءة.(القمش مصطفى وآخرون:2012).

ودائما في إطار تصنيف صعوبات القراءة، نجد أن الباحثون اتفقوا على تصنيف صعوبات القراءة أو عسر القراءة على أربعة أمور هي:

1 -الدسلكسيا ذات أساس عصبي وراثي.

2 -الدسلكسيا تشير إلى مشكلات تستمر باستمرار حياة الفرد.

3 -الدسلكسيا أعراض إدراكية ومعرفية ولغوية، فهي تنادر أكثر منها مشكلة محددة.

4 -تؤدي الدسلكسيا إلى مشكلات حياتية كثيرة مع نضج الفرد.

يتضح من خلال هذه التعريفات أن هناك ثلاث تعريفات للدسلكسيا التطورية المحددة، يعتمد أولها التباين بين الذكاء والقدرة على القراءة كمحك لوجود الدسلكسيا، ويعتمد الإثنان الآخران النظام الصوتي كأس لوجودها. (عصفور، وآخرون: 2013).

ويعبّر "قيس نعيم عصفور وآخرون "على أن:

- الدسلكسيا التطورية عبارة عن صعوبة حادة في شكل اللغة الكتابية، لا تعتمد على الذكاء، ولا تعزى إلى أسباب ثقافية أو انفعالية، وتتصف باكتساب في مستوى الذكاء، والعمر الزمني، وهي من طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي وبخاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة، ونظام الإدراك والسلسلة.
- الدسلكسيا التطورية اضطراب لغوي محدد من منشأ بنيوي يتصف بصعوبة في تحليل الكلمة المفردة، ويعكس في العادة قدرة غير كافية في المعالجة الصوتية.
- الدسلكسيا التطورية حالة يواجه فيها الفرد صعوبة بالغة في الربط بين الأصوات والحروف التي تمثلها في الكلمات المكتوبة ، وهذا يعني أن الديلكسي لا يستطيع قراءة الكلمة المكتوبة بسهولة. وهذا الضعف في تعرف الكلمة المكتوبة بسرعة وسهولة يعيق عملية القراءة، فعندما يواجه المصاب بالديسلكسيا كلمة جديدة، أو غير مألوفة فإنه يبذل جهودا كبيرة في محاولة قراءتها، ما يجعله ينسى الجزء الذي قرأه من الجملة، فيتأثر الاستيعاب بذلك سلبيا ، وبذا يكون الضعف في الاستيعاب القرائي مرافقا لضعف في القراءة، علما أن ذوي صعوبات القراءة يمكن أن يستوعبوا النص الذي يقرأونه بدرجة أكبر مما تدل عليه قراءتهم الهجرية لهذا النص، فضلا عن أن قدراتهم في الاستيعاب السمعي للغة المحكية عادية تقريبا، والطفل الذي لا يستطيع أن يفهم اللغة المحكية جيدا، واللغة المكتوبة لا يمثل حالة ديسلكسيا وعلى هذا فمصطلح صعوبة القراءة المحددة الذي يستعمل عادة كمرادف للديسلكسيا التطورية يعد عرضا لهذا الاضطراب، إذ يدل على أن الصعوبة التي

يواجهها المصاب بالديسلكسيا تقتصر فقط على اللغة المكتوبة ولا تشتمل على الصعوبات النطقية أو الشفوية بالمستوى نفسه.(عصفور، وآخرون: 2013).

7 – 2 – 1 -2 – مظاهر صعوبات القراءة:

وأما بالنسبة عمّا يعبّر عن مظاهر صعوبة القراءة فإنها تظهر في الضعف في التناسق الإدراكي الحركي، العجز عن التكامل الداخلي، عكس الحروف والكلمات، الخطأ في الترتيب الأفقي وتمييز النهايات، صعوبات في التجزئة الصوتية.وكما تظهر في مهارات الإدراك الحسي من حيث الضعف في الإدراك البصري، صعوبة في إدراك بدايات الحروف في الكلمة، صعوبة في التعرف على الحروف المتشابهة، عكس الحروف، الكلمات، التراكيب، الكتابة العكسية، أخطاء إدراكية في القراءة والتهجئة، وصعوبة في التركيز على الكلمات في سياقاتها، والحذف المتكرر للصوائت عند الكتابة. وأما في جانب المهارات الحركية فتتمثل في الارتباك لمعرفة الاتجاه، عدم التمييز بين اليمين واليسار، استجابات غير منظمة، عدم النضج في المهارات المرئية الحركية ، صعوبة في التناسق الحركي، عدم القدرة على الكتابة إلى حين تعلم القراءة، ضعف في القدرة على الرسم والنسخ.

وأما ما يعبّر عنه في مجال الإدراك السمعي والكلام فيظهر في ضعف التمييز السمعي، وصعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة، وبطء في تطور الكلام، وخلط بين الأصوات. وأما في جانب القدرات العقلية يظهر الضعف في الذاكرة والربط، وتعميم في الوقت، الحجم، العدد، الاتجاه، تدن في الجانب اللفظي، الذكاء يقل بمعدل 20 نقطة عن الأداء العام. وأما ما يتعلق بجانب العوامل العاطفية ، يظهر قلق واضح وإحباط، تأخر دراسي، استجابة أقل للتدريس العلاجي، تقدم أقل من يوم إلى يوم آخر. (العبد الله : 2007).

وما يوضح أكثر بشيء من التفصيل مع إعطاء وصف وتحليل بعض المظاهر التي يتصف بها هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات القراءة، يمكن ذكرها وفق ما عبّر عنها " الزيات مصطفى فتحي " بما يلي:

- عادات القراءة حركات متوترة، غير آمن أو مطمئن، أين يتصف الطفل كالآتي : عصبي ، متعامل ، عبوس ، صوت مرتفع وحاد ، يضغط على شفتيه ، يرفض القراءة، يبكي ويصرخ ويحاول تشتيت المدرس.
- يفقد مكان القراءة ، حركات جانبية للرأس، يحمل مواد القراءة قريبة من عينيه، أين يتصف الطفل بما يلي: يفقد مكان القراءة بصورة متكررة، عادة تكون مصحوبة بالإعادة ينطق بطريقة متقطعة متشنجة مع هز الرأس، يبدو فاقد للاتزان، يقرب مواد القراءة منه ويبدو ساخط أو متبرم.
- أخطاء التعرف على الكلمة، أخطاء حذف، أخطاء إدخال ، أخطاء استبدال، أخطاء قلب/عكس ، أخطاء نقل/ ترتيب، أين يقوم الطفل بحذف بعض الكلمات ، يقفز من موقع إلى آخر ، يدخل بعض الكلمات، يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى، يعكس/ يستبدل حروف الكلمات/ يقلب أو يعكس الكلمات/ الحروف، أخطاء نطق الكلمات /سوء النطق/ عدم الالتزام بالنطق الصحيح ، يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ ، يقرأ كيفما أراد.

- لا يعرف بعض الكلمات، قراءة بطيئة ومتقطعة، يتردد حوالي 5 ثوان عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها ، لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة (20- 30 كلمة في الدقيقة).
- أخطاء فهم : عجز عن استرجاع الحقائق الأساسية ، عجز عن تتابع الاسترجاع ، عجز عن استرجاع الفكرة الرئيسية، أين يكون الطفل غير قادر على الإجابة عن أسئلة تتعلق بالحقائق الواردة في النص، غير قادر على أن يعيد القصة القصيرة التي يقرأها بالترتيب/ بالتتابع، غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية / الهدف الرئيس للقصة.
- أعراض التشتت:قراءة كلمة – كلمة، متكلف، صوت مرتفع وحاد، صياغات غير ملائمة، تجاهل أو سوء تفسير لعلامات الترقيم، أين يقرأ الطفل بطريقة متقطعة ، كلمة كلمة، غير قادر على التجميع المترابط للكلمات في المعنى، يقرأ بصوت مرتفع وحاد بصورة مختلفة عن نظم المحادثة العادية، تجميع غير ملائم أو مترابط للكلمات، وقفات غير ملائمة، يضم الجمل/العبارات/ الفقرات معا دون الإلتزام بالنقط والفواصل والمعاني. (الزيات مصطفى: 1998).

7- 2 – 2- 2 - <u>تعريف صعوبات الكتابة</u>:

ويشير جريج(1991)Greeg إلى أن" مايكليست" كان أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي Dysgraphia ليشير إلى الإضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة إضطراب أو خلل بين الصورة الذهنية للكلمة والنظام الحركي، (1991، Greeg) . وتتكون كلمة Dysgraphia اللاتنية الأصل من مقطعين هما: Dys وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة Graphia وتعني عملية الكتابة Writing process.ويصبح المعنى الإصطلاحي لهذه الكلمةDysgraphia أي صعوبة أو قصور أو عجز الكتابة، وهي إحدى أنواع صعوبات التعلم إن لم تكن إلى جانب القراءة.(سعد عيسى وآخرون، 2007).

ونشير من جهة أخرى إلى أن صعوبة الكتابة لها عدة تسميات ومن بينها أنها سميت اسم قصور التصوير Dysgraphia أو عدم الإنسجام بين البصر والحركة. وتعد الكتابة عملية بالغة التعقيد إذ لا توجد منطقة واحدة في الدماغ مسؤلة عن آدائها وهذا ما يستوجب اشتراك أكثر من منطقة دماغية لإداء هذه العملية.(عبد الكريم الحاج:2009).

يتضح لنا من خلال ما ورده "مراد عي عيسى سعد" "وآخرون" أن صعوبات الكتابة أو ما يصطلح عليها بالعسر الكتابي أنه يصنف إلى نوعين أساسيين هما: العسر الكتابي المكتسب والعسر الكتابي النمائي. ويندرج تحت كل صنف أنواع أخرى ، ولنذكر منها ما يلي:

1- <u>العسر الكتابي المكتسب</u>: يتضمن ما يلي.

أ – <u>العسر الكتابي الفونولوجي</u> " الصوتي"

ويقصد به عدم قدرة الفرد على تهجي الكلمات التي لا معنى لها، بمعنى أن الطفل ليس لديه القدرة على أن يجمع الحروف معا أو يستخدم الناصر المعتمدة على الصوت في تكوين الكلمات لكي يصل إلى التهجي الصحيح لها، وبالتالي فهو يستطيع فقط أن يتهجي الكلمات داخل المنظومات المعتمدة على المعنى.

ب – العسر الكتابي السطحي:

وفي هذا النوع تكون لدى الفرد مشكلات في كتابة الكلمات غير المنظمة حيث يميل الفرد إلى إتباع تهجي الكلمات اعتمادا على قواعد النطق وليس على التهجي الصحيح الخاص بالكلمة، ومع ذلك فإن الفرد صاحب هذا النوع من الصعوبة يمكن أن يتهجى كلمات غير ذات معنى وبالرغم من أن هؤلاء الأفراد تكون لديهم أخطاء في التهجي إلا أن أخطاءهم في التهجي تحافظ على الطابع الصوتي العام للكلمة.(سعد عيسى ، وآخرون: 2008).

2 – العسر الكتابي النمائي:

يشير هذا النوع من العسر الكتابي إلى أن كلا من مسار التهجي الفونولوجي " الصوتي" ومسار التهجي الخاص بالكلمات واللذان يتميّزان بموقع تشريحي مستقل لكل منهما، يمكن أن يصاب الفرد بأحدهما دون الآخر في أثناء النمو، حيث يمكن أن ينمو المسار الفونولوجي باستقلال نسبي عن المسار المعجمي الدلالي للتهجي والعكس صحيح. وبالتالي يمكن تصنيف العسر الكتابي النمائي إلى نوعين:

1–العسر الكتابي النمائي الصوتي:

وفيه تؤثر الصعوبات على القواعد المعتمدة على الصوت بينما تظل المعرفة الخاصة بالكلمات في حالة جيدة.

أ– العسر الكتابي النمائي السطحي:

وفي هذا النوع يكون المسار الصوتي للتهجي قد تأسس بصورة جيدة ، بينما تظهر الاضطرابات في المسار المعجمي الدلالي أي المعرفة الخاصة بالكلمات.(سعد عيسى ، وآخرون: نفس المرجع).

ويمكن من جهة أخرى أن نذكر تصنيف آخر للعسر الكتابي النوعي كالآتي، حيث يتضمن ثلاث أنواع:

1 – صعوبات الكتابة القرائية:

ويقصد بها صعوبات التعرف على الأحرف، أي ضعف أو عدم قابلية الكتابة والتعبير الكتابي للقراءة القائمة على المعنى، وعلى الرغم من أن أشكال الحروف تبدو عادية بمعنى أن الحروف قابلة للقراءة، إلا أن تراكيب الكلمات التي تكونها هذه الحروف تبدو غير مقروءة.

أ- صعوبات إيقاع أو رسم الحروف والكلمات:

وتتمثل في صعوبات الكتابة التي ترجع إلى اضطراب حركي ويقصد بهذا النمط ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف والكلمات، مع سلامة التهجي، أي أن المشكلة هنا في رسم الحروف، كما أن معدل إيقاع الكتابة يكون غير عادي "بطيء".

ب- صعوبات إستخدام الفراغ عند الكتابة:

إن هذه الصعوبات في الكتابة ترجع إلى اضطراب في إدراك موقع الحرف ويقصد بهذا النمط صعوبة تنظيم الحروف والكلمات واتساقها، واستخدام الفراغ المخصص للكتابة اليدوية، وهي صعوبات مكانية تقوم على الإدراك المكاني الخاطىء. (سعد عيسى ، وآخرون، 2008).

7- 2- 2- 2 – 2 – مظاهر صعوبات الكتابة:

لكي نعبّر عن مظاهر صعوبات الكتابة لدى الطفل المصاب بهذه الظاهرة، حيث نجده يفقد مجموعة من القدرات اللازمة للقيام بنشاط الكتابة بشكل صحيح ومعبّر، ومن أهم تلك القدرات: النضج العقلي، الضبط الحركي، التآزر الحركي- البصري،التوجه المكاني- البصري، التمييز البصري، الذاكرة البصرية، وضبط الجسم بما يخدم الكتابة، ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار. ومن أهم مظاهر الصعوبات الكتابية ما يلي:

- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة (خ/) ، 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.
- ترتيب، حرف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فمثلا 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.
- 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 وواو الجماعة(اشمس، ذهبو). (جدوع عصام : 2007).

7- 2 – 2 – 3 – 1 - تعريف صعوبات الرياضيات):

ويقصد بصعوبة الحساب (Dyscalculia) بأنها إضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها. وبعبارة أخرى هو صعوبة أو عجز في إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي: الجمع والطرح والضرب والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد.(عصفور نعيم وآخرون:2013).

وكما تتمثل صعوبة الرياضيات في مواجهة مشكلات في إجراء العمليات الحسابية من جهة والصعوبة في حل المسائل من جههة ثانية. ويمكن أن تحدث هذه الصعوبة منفردة أومصاحبة لصعوبات تعلم أخرى. ويقصد بصعوبة إجراء العمليات الحسابية عدم القدرة على إتقان الرموز الرياضية وإجراء الحسابات الرياضية وكثيرا ما نطلق عليها Dyscalculia ويقصد بها غياب جزئي للقدرة الرياضية إذا لم تكن مرفقة لصعوبات لغوية أو acalculia إذا كان الغياب كليا لهذه القدرة.(الوقفي راضي :2004).

7 – 2 – 2 - 3 - 2 – مظاهر صعوبات الرياضيات:

وفيما يخص مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات فيعبّر عنها العديد من الباحثين في هذا المجال، أين عبّروا عن ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بأنهم يتصفون ببعض المظاهر التي تظهر في ضعف الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية من مفاهيم، ومصطلحات ، ورموز رياضية،صعوبة التعامل مع الأرقام الاعتيادية في ثنايا عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، صعوبة التعامل مع الكسور الاعتيادية، والعشرية، والرموز الجبرية، والأشكال الهندسية، ضعف في فهم مدلول الأعداد، ونطقها، وكتابتها، ضعف إدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن الطول، والكتلة، والزمن، والعملة، ضعف التمييز بين الأرقام المتشابهة(مثال: 6- 9)، عدم استخدام إستراتيجيات حل فعالة، يقوم التلميذ بتطوير إجراءات خاصة به عندما ينسى ما درسه (استخدام الجمع المتكرر أو الجمع باستخدام الأصابع في إيجاد ناتج الضرب). وغالبا ما تؤدي تلك الإجراءات إلى الفشل، صعوبة في استخدام أدوات القياس والأدوات الهندسية، صعوبة تطبيق المفاهيم الرياضية في مهارات الحياة اليومية. (المجلة التربوية، العدد 95، جوان 2010).

وكما يبين لنا " عمر محمد خطاب " بعض الصعوبات الخاصة بالحساب(الرياضيات) التي تظهر لدى أطفال صعوبات التعلم ، أين تكمن فيما يلي :

_ صعوبة الربط بين الرقم ورمزه، فقد تطلب منه أن يكتب الرقم ثلاثة فيكتب (4).

- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6 – 2)، (7- 8)، حيث يقرأ أو يكتب الرقم (6) على أنه (2) وبالعكس وهكذا بالنسبة للرقمين 7 و 8 وما شابه.

- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، إذ يكتب الرقم (3) مثلا هكذا ( ) وقد يكتب الرقم (4) هكذا ( ) وقد يكتب (9) هكذا ( ) يعكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة، فالرقم (25) قد يقرأه أو يكتبه (52) وهكذا.
- صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة. فالطالب هنا قد يكون متمكنا من عملية الجمع أو الضرب البسيط مثلا، ولكنه مع ذلك يقع في أخطاء المفاهيم الأخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم (آحاد – عشرات) مثلا وما شابه ذلك، وعلى سبيل المثال، فقد قام أحد الطلبة بجمع 25 + 12+ = 01 وعند الاستفسار منه تبين أنه قام بجمع الأرقام 5 + 2+ 2+1 فكان الجواب 10 ولكنه قام بكتابة هذا الرقم بالعكس فكتب 01. (خطاب: 2006) .

– الخلاصة:

يستخلص الباحث من هذا الفصل المتعلق بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية التي تعاني منها فئة من التلاميذ على مستوى المرحلة الابتدائية، أنها ظاهرة أو مشكلة عويصة تتطلب الدراية والاهتمام من جميع الهيئات وهذا لما تسببه من تعثرات وإخفاقات لهؤلاء التلاميذ في مسارهم الدراسي وإهدار للأموال والوقت على المستوى التعليمي والاقتصادي. إن ما يعبّر عنه الباحث أنه حاول أن يضطلع على الجانب التاريخي لهذه الظاهرة ومدى تطورها مع تقدم الأبحاث والدراسات من طرف العلماء والباحثين. كما حاول التعرف على العديد من الشخصيات والعلماء الذين كانوا يعانون منها، ولكن رغم هذه الصعوبات التي عانوا منها تفوّقوا في مجالات عديدة. ومن جهة أخرى اهتم الباحث بهذا الموضوع من حيث التعاريف التي جاءت في هذا المفهوم باختلاف الدراسات والأبحاث التي عالجته من مختلف وجهات النظر السيكولوجية، الطبية والتربوية ، كما لم ينس الباحث أن يعطي فكرة عن حجمها ومدى انتشارها وتفاقمها على مستوى المرحلة الإبتدائية وذلك على المستوي العالمي سواء في الدول الغربية أو الدول العربية وهذا حسب النسب التي وردت في نتائج العديد من الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا الصدد. وعلى هذا الأساس حاول الباحث أن يتعرّف على خصائصها أو مؤشراتها التي تعبّر عن هؤلاء التلاميذ بأنهم يعانون منها. إضافة إلى ذلك البحث عن الأسباب والعوامل التي تكمن وراءها، سواء تلك التي تتعلق بالأسباب الجينية أو الوراثية ، العضوية ، الكيميائية أو البيئية للتلميذ. كما تطرق الباحث لذكر التصنيفات التي تعبّر عنها صعوبات التعلم والمتمثلة في الصعوبات النمائية (التطورية) الأولية والثانوية المعبّر عنها باضطراب عمليات الانتباه، صعوبات الذاكرة، صعوبات الإدراك، اضطرابات اللغة الشفوية وصعوبات التفكير والتي تعتبر صعوبات ما قبل ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية، كما لها علاقة وطيدة بها. حيث اهتم الباحث من جهة أخرى بصعوبات التعلم الأكاديمية التي تصادف هؤلاء التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة. أين تم تصنيفها إلى صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة وصعوبات الرياضيات .ومن هذا حاول الباحث التعرف بكل منها مع ذكر مظاهرها على حدى ، التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ أثناء مسايرتهم أو متابعتهم للعملية التعليمية والتربوية بالمدرسة.

الفـصـــل الثـــالـــث

الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي

- تمـهيد

1 - الشخصية وسماتها

2- الاندفاعية (التهور)

1/2- تعريف الاندفاعية

2/2- مظاهر الاندفاعية

3/2- أسباب الاندفاعية

3 - الانسحاب الاجتماعي

1/3- تعريف الانسحاب الاجتماعي

2/3 - مظاهر الانسحاب الاجتماعي

3/3 - أنواع الإنسحاب الإجتماعي

4/3 - أسباب الانسحاب الاجتماعي

5/3- النظريات المفسرة للسلوك الانسحابي

4 - العلاقة بين صعوبات التعلمبالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي

- الخلاصة

- **تمهيد:**

إن لصعوبات التعلم خصائص متعددة منها النفسية، السلوكية ، الاجتماعية ، المعرفية والأكاديمية كثيرا منها أو البعض نجدها تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. حيث أن هذه الخصائص تعّبر عن بعض سمات الشخصية والتي لها تأثير واضح على شخصية هؤلاء الأطفال من عدة نواحي وخاصة من الناحية النفسية والاجتماعية ، مما يؤثر سلبا على تحصيله التعليمي في المدرسة وكذلك على حياته المستقبلية. وفي هذا المجال سنحاول الحديث عن معنى الشخصية والسمات التي تتصف بها بيولوجيا، نفسيا واجتماعيا . ومن هذا المدخل سنتناول بعد ذلك بعض المتغيرات النفسية، المتمثلة في الاندفاعية وكذلك بعض المتغيرات الاجتماعية التي نعبر عنها بالانسحاب الاجتماعي والتي تعبّر عن بعض السمات التي يتسم بها بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.

إن الباحث يحاول في بداية الأمر دراسة المتغير النفسي المعبّر عنه بالاندفاعية، وذلك من حيث التعاريف التي جاءت فيها ، مظاهرها وأسبابها. كما سيتناول بعد ذلك دراسة المتغير الاجتماعي المتمثل في الانسحاب الاجتماعي، هو الآخر من حيث التعاريف، مظاهره، أنواعه و أسبابه ، العلاقة الموجودة بين صعوبات التعلم بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي ، ثم خلاصة الفصل.

1- الشخصية وسماتها:

إن ما يعبّر عن مدى اهتمامنا بالنشء في تكوين شخصيته في مرحلة الطفولة المبكرة الثانية يقودنا إلى البحث في الشخصية وسماتها المختلفة من خلال التعاريف المتعددة التي جاءت فيها. ومن جهة أخرى نحاول أن نقف على معنى السمة وأنواعها المختلفة.

1/1- تعريف الشخصية:

حين يقع أحد الناس في نفوسنا موقعا حسنا أو يؤثر فينا ببعض خصاله الحميدة أو صفاته المتميّزة نقول إنّ له ((شخصية)) قوية أو محبوبة ....هذا الاستخدام الدارج لكلمة الشخصية خطأ. إذ الشخصية في نظر علم النفس هي **مجموع خصائص** (**الشخص** Person) النفسية والجسمية التي تجعل منه هذا **الشخص** بالذات دون غيره. فهي تشمل – إلى جانب التكون الخلقي – عادات الفرد السلوكية التي تعلمها، ومستواه العقلي أو نسبة ذكائه، واستعداده المزاجي المؤثر في انفعالاته بالمرح أو القلق أو التفاؤل أو التشاؤم، وطبعه الخلقي الذي هو كونه ((طيبا)) أو ((شريرا)) أو ماكرا خبيثا. بمقتضى معايير تقييم الشخصية أدبيا ودينيا واجتماعيا... وكل ما هو ثمرة تكوينه الخلقي(بكسر الخاء) وظروف بيئته التي عاش فيها. فالشخصية الإنسانية حصيلة تفاعل عوامل تكوينية

باطنة وعوامل بيئية خارجية. ويقصد بالتكوين constitution المجموع الكلي لخصائص الفرد البنائية في الجسم (المورفولوجية) الوظيفية في الأعضاء (الفيزيولوجية) والعقلية في النفس– مما تحدده الوراثة في الأصل. والتكوين (في بنية الجسم ووظائف الأعضاء واستعداد العقل). (الدسوقي كمال:1974).

إن ما يعبّر عن الشخصية يمكن تعريفها بأنها التنظيم الفريد لاستعدادات الشخص للسلوك في المواقف المختلفة ، ويضاف إلى هذا التعريف عنصر آخر هو أن هذا التنظيم لا بد أن يتم في مجال معيّن وهذا المجال هو المخ، ومكونات الشخصية والعمليات التي تصل إلى المخ عن طريق الأعصاب المستقبلة. وهذا يبين لنا أن السمات النفسية في الشخصية متصلة تماما ولا تؤثر في السلوك منفردة.(عيسوي محمد : 1980). وهذا ما يذهب إليه " برت " (Burt) حين يقول: " الشخصية هي ذلك النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية، الثابتة نسبيا، التي تعتبر مميزا خاصا للفرد، والتي يتحدد بمقتضاها أسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية . " ومنها أيضا تعريف " باودون " (Bowden) الذي يقول فيه:" إن الشخصية هي تلك الميول الثابتة عند الفرد التي تنظم عملية التكيف بينه وبين بيئته." ومنها كذلك التعريف الذي يذكره "ألبورت" (Allport)في قوله :" الشخصية هي التنظيم الديناميكي في نفس الفرد لتلك الاستعدادات الجسمية النفسية التي تحدد طريقته الخاصة في التكيف مع البيئة." (الرفاعي نعيم :1969).

1/2- تكوين الشخصية:

للحديث عن محددات الشخصية لدى الطفل يعبّر " مراد يوسف " بقوله:" إن لإنسان له فردية بيولوجية من حيث هو فرد من أفراد المجتمع الإنساني . غير أن الشخصية إن كانت تفوق الفردية في مدى دلالتها وفضلها فإنها في نظر العلم ظاهرة طبيعية تخضع في نموها وتطورها للقوانين نفسها التي تخضع لها نمو الكائنات الحية وتطورها." (مراد يوسف: الطبعة السابعة) .

ويعبّر من جهة أخرى عن الإنية بأنها أمر ذاتي ولمعرفة حقيقتها يجب التعرف على مراحل تكوينها. حيث يقول بأن مراحل تكوين التكوين الأولى ترجع إلى عهد الطفولة الأولى حيث يكون الشخص عاجزا عن إدراك نفسه كانت متميّزة مما يحيط بها من أشياء خارجية. فليس الشعور بالأنا أمرا أوليا، بل هو نتيجة تطور تدريجي يمكن حصره في مراحل ثلاث هي مرحلة اللاتغاير ومرحلة الأنا الجسماني ثم مرحلة تبطن الأنا النفساني.

1- مرحلة اللاتغاير: وهي المرحلة التي يكون فيها شعور الرضيع محصورا في الإحساسات الحشوية

والإحساسات السطحية التي تثيرها المنبهات الخارجية بدون الرضيع حقيقة هذه الإحساسات ومصدرها. وتستغرق هذه المرحلة الأشهر الأربعة أو الخمسة الأولى حيث تكون الاستجابات منعكسة ومقيدة تمام التقيد بالحاجات العضوية. فلا يميّز الرضيع بين جسمه وبين ما يحيط به من أشياء كما أنه لا يميز بين أجزاء جسمه من حيث هي أجزاء لجسمه فيمص أصابع قدمه مثلا كما يمص أي شيء آخر ينبه فمه. وتكون حركة الامتصاص منعكسة غير أنها لا تخلو من شيء من التمييز الفطري بين خصائص الشيء الحسية من ذوقية وشمية ولمسية. وقد سميت هذه المرحلة بمرحلة اللاتغاير لأن الرضيع لا يميز بين نفسه وبين ما هو مغاير لنفسه.

2- مرحلة تبطن الأنا الجسماني: كان جسم الطفل في المرحلة السابقة كأنه جزء من العالم الخارجي

لا يفصله عنه فواصل مشعور بها شعورا واضحا. ولكن عندما تأخذ بوادر الحركات الإرادية تظهر في خلال الشهر الخامس أو السادس، وذلك بابتداء نضج المراكز العصبية في اللحاء، يصبح الطفل قادرا على أن يربط بين الإحساسات المختلفة وأن يوجه حركات يديه تبعا للمؤثرات الحسية وخاصة البصرية منها، وبتتالي النشاط الحسي والحركي وترقيته تتضح الفواصل التي تفصل بين العالم الخارجي وبين الجسم الذي يصبح رويدا أمرا باطنا، بعد أن كان شيئا خارجيا غير متميّز، في شعور الرضيع، مما يحيط به. ولهذا السبب سميت المرحلة بمرحلة تبطن الأنا الجسماني. ويتم تعيين حدود الجسم بوساطة البصر واللمس خاصة وتنحصر داخل هذه الحدود الإحساسات الحشوية التي تصبح حينئذ إحساسات باطنة. ويكسب الجسم في شعور الطفل المدلولات الأربعة الآتية مرتبة تبعا لتتالي ظهورها:

أ- الجسم هو الشيء الذي تبطل عند محيطه مقدرة الطفل على الإحساس.

ب – هو الحقيقة الواقعية المدركة من الداخل حتى ولو كفت الحواس الخارجية عن النشاط .

جـ – الجسم هو الشيء الذي يمكن تحريكه مباشرة والآلة الطيعة لتحقيق ما يريده الطفل من حركات وإيماءات وأوضاع . أما العالم الخارجي فهو ما لا يتحرك تحركا تلقائيا أو هو ما يتحرك بدون أن يساهم الطفل في تحريكه.

د- الجسم هو الشيء الذي بوساطته تلمس الأشياء الأخرى. فهو الآلة التي بها يؤثر الطفل في الأشياء الخارجية كما هو موضوع التأثر بالعالم الخارجي والإحساس بالمقاومات الخارجية.

3- مرحلة تبطن الأنا النفساني : يتكون الأنا النفساني من قطبين متمايزين وإن كانا مرتبطين ارتباطا

وثيقا، وهما الأنا الاجتماعي والأنا المعنوي. وتكوين الأول سابق لتكوين الثاني إلى حد كبير، لأن المجتمع جزء من المجال الإدراكي الخارجي.أما الأنا المعنوي فإنه يقتضي الانسلاخ من كل شيء خارجي ووضع النفس أمام نفسها. ولا يتكون الأنا الاجتماعي إلا بعد أن يندمج الطفل في حياة اجتماعية تتسع دوائرها تبعا للظروف وبمرور السنين. وتكون علاقة الطفل بالمجتمع علاقة مختبرة أولا اختبارا مباشرا عمليا، ثم تصبح مدركة أو بعبارة أخرى يحيا الطفل حياته الاجتماعية قبل أن يفكر فيها وأن يتخذ منها موضوعا لتأملاته. فتكون علاقات الطفل بالمجتمع في أول الأمر بمثابة تصرفات حركية و تكييفات خارجية، ثم تتحول فيما بعد إلى معان ذهنية. ومن الأمور التي تساهم في تكوين الأنا الاجتماعي الأشياء التي يعتبرها الطفل ملكا له دون غيره كوالدته ولعبه واسمه الشخصي. ومعرفة الطفل لما يملكه سابقة لمعرفة نفسه من حيث هو مالك. فشخصيته موجودة ضمنا فيما يرى أنه خاص به، أي في الأشياء لتي يقول عنها إنها له. ومن أهم عوامل تكوين الأنا الاجتماعي معرفة الغير وتمثيل الأنا بالآخرين، ولا شك في أن الفكرة التي نكونها عن أنفسنا تحوي كثيرا من المعاني المستمدة من معرفة الغير حتى إنه يمكن القول بأن معرفة الغير سابقة لمعرفة الذات .(مراد يوسف : الطبعة السابعة).

1/3 – سمات الشخصية:

لكي نعبّر عن معنى السمة ، نرى أن نظرية السمات تنظر إلى السمات كموجودات داخل الفرد نفسه، ولكن الحقيقة أنها ليست طرفا لسلوك في المواقف المختلفة فنحن نكون مفهوم السمة عن عملية تجريد لعدد كبير من الأنماط السلوكية المتشابهة، وعلى ذلك فالسمة لا توجد وجودا مستقلا في الفرد إنما كل ما يوجد لديه هو سلوك معين، وهذا السلوك هو الذي نستطيع أن نلاحظه وأن نقيسه، فنحن لا نرى الأمانة في داخل الفرد ولكن نلاحظ السلوك الأمين فقط. وعلى ذلك فإذا أردنا الدقة فلا نقول إن شخصا ما عدوانيا أو يمتلك سمة العدوان ولكن نقول أنه يسلك سلوكا عدوانيا في مواقف كذا وكذا.

فالشخص المنطوي لا يكون منطويا في جميع المواقف وعلى ذلك فلا بد من أخذ العوامل الاجتماعية في الاعتبار في دراسة سمات الشخصية وكذلك معرفة الظروف الفيزيقية المحيطة بالفرد والتي تؤثر في سلوكه، فليست السمات وحدها هي المسئولة عن السلوك ولكن الظروف الاجتماعية والمادية أيضا تحدد هذا السلوك. (عيسوي محمد :1980).

ويعبّر " نعيم الرفاعي" عن السمة بأنها تتمثل فيما يلي:

1- كل سمة هي نزوع لدى الشخص للاستجابة بطريقة معينة نحو نوع من المؤثرات. وبهذه الكلمات نفسها نستطيع تعريف السمة.

2- لدى كل شخص عدد من السمات، ومجموعها هو الذي يميّز الشخصية.

3- كل سمة تنطوي على عدد من العناصر أو الصفات. (الرفاعي نعيم : 1969).

وللتعبير عن سمات الشخصية نجد أنها مختلفة و متعددة حسب الدراسات والأبحاث التي قامت بدراستها، وذلك من أجل تحديدها. حيث هناك ما يعبّر عن الناحية النفسية أو الاجتماعية للفرد.

وفي إطار تحديد الخصائص أو السمات النفسية التي تميّز الأطفال ذوي صعوبات التعلم، نستخلص بأنه أجريت العديد من الدراسات التي تميّز هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم العاديين ، حيث تناولت هذه الدراسات بعض الخصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم التي تميزهم كانخفاض متوسط درجات تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، وصعوبة التفاعل الاجتماعي، وأكثر العوامل ارتباطا بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي الإحساس بالعجز وعدم الثقة في النفس ، النشاط أو الإفراط الحركي، الاندفاعية وانخفاض مفهوم الذات. ولأجل دراسة بعض المتغيرات النفسية التي لها علاقة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، اختار الباحث سمة الاندفاعية.

2 - الاندفاعية (التهور):

يعبّر عن الاندفاعية بأنه خاصية سلوكية تتضمن التصرف دون الأخذ بعين الاعتبار النتائج المترتبة على هذه التصرفات. وكذلك تعبّر عن اتخاذ قرارات سريعة تكون في معظم الأحيان قرارات خاطئة. والطلبة ذوو صعوبات التعلم غالبا ما يتصفون بهذه الصفة، فتكون ردود فعلهم سريعة، ولا يفكرون في طرق بديلة للاستجابة، ولذا فإن أداءهم المدرسي يتأثر سلبا بذلك، ويرجع العديد من الباحثين هذا التصرف إلى افتقار هؤلاء الأطفال إلى الإستراتيجيات المعرفية البديلة التي تمكنهم من التعامل مع المهمات التعليمية.

2/1 - تعريف الاندفاعية :

من خلال الأبحاث والدراسات التي جاءت في هذا المجال استخلص الباحثون منها العديد من التعاريف للاندفاعية، حيث جاء من بينها ما يلي:

1.2 - تعرّف الاندفاعية بأنها عدم التروي في الاستجابة في المواقف المختلفة، وتتمثل الاندفاعية في الصعوبة في إرجاء الاستجابة والتسرع في الإجابة قبل أن يكتمل السؤال، والمقاطعة لحديث الآخرين أو التطفل عليهم باستمرار إلى حد إحداث مشكلات في المواقف الاجتماعية أو الأكاديمية ، ويصدر عن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب سلوكات على نحو غير مناسب وفي غير موضعها، ويخفقون في الإصغاء إلى التعليمات والتوجيهات، ويبدأون محادثات في أوقات غير مناسبة، وينتزعون الأشياء من الآخرين. (خصاونة:2013).

2.2 – بينما يعرف أنور الشرقاوي(1989) الاندفاعية بأنها أسلوب معرفي يميل فيه الفرد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر، فغالبا ما تكون استجابة المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميّز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات . (www.pdffactory.com).

3.2 – ويعرف عبد العزيز الشخص (1990) الطفل المندفع بأنه الطفل الذي يستغرق وقتا قصيرا قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة، مما يؤدي إلى تعرضه لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصول إلى الإجابات الصحيحة لهذه المواقف، وذلك بالمقارنة بالطفل المتأني وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الإجابة الصحيحة للمهام المسندة إليه.
.(www.pdffactory.com)

4.2– تعددت التصورات النظرية التي اهتمت بتعريف الإندفاعية كأحد الأساليب المعرفية الضرورية للفرد، وقد كان للإسهامات العلمية البناءة التي تقدم بها (موراي 1938) للإندفاعية على أساس أنها تفكير أو تأني، ويج " كاجان ، وآخرون 1963) الأسلوب المعرفي الإندفاعي– التروي بأنه أسلوب يستجيب به الفرد لمشكلة ما سواء بسرعة أو ببطء، ويعبّر عن طريقته في التفكير إزاء المشكلات أو المواقف أو المثيرات الأخرى التي تتضمن نفس المثير(أشكال) قبل إستجابة تعبّر عن أسلوبه في التفكير، سواء أكان إندفاعيا أو متأنيا. (بخش طه : موقع بدون تاريخ).

5.2– كما أشار أيضا " دوجلاس" (1972) إلى أن الاندفاعية ترتبط بدرجة كبيرة بعدم القدرة على الانتباه لفترة طويلة، بينما وصفها "مورنو"(1970) على أنها محرك رئيسي لمشاعر الغض ب والعدوان. كذلك قدم كل من" كنديل" و " فينش " (1979) تعريفا للاندفاعية مؤداه أنه نمط سلوكي يتضمن عجزا في ضبط السلوك والاستجابة دون تفكير. هذا بينما عرف " إيزنك " (1983) الاندفاعية بوصفها مكّونا فرعيا للانبساطية، والذي اتضح من نتائج دراساته العملية الخاصة بالشخصية والتعرف على أبعادها الأساسية، هذا بينما حددت رابطة علم النفس الأمريكية مجموعة من

المعايير للحكم على الطفل الاندفاعي، وهي: غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر، ينتقل بسرعة من نشاط إلى آخر دون إكمال النشاط الأول. كما يجد صعوبة في تنظيم عمله، يكون في حاجة إلى مراجعة وإشراف ويكون غير قادر على الانتظار (بخش طه: موقع بدون تاريخ) .

2/2- مظاهر الإندفاعية:

للتعبير عن مظاهر الاندفاعية لدى التلاميذ بالمدارس الابتدائية، نجد العديد من الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال، حيث يقدم كل من " سعيد بن عبد الله بن دبيس " والسيد إبراهيم السماوي" (1977) مجموعة من الانطباعات أو التصورات المتمثلة في السلوك الاندفاعي فيما يلي:

1 – أن الاندفاعية بعد يتضمن مجموعة من المكونات الفرعية من المخاطرة وعدم القدرة على الضبط.

2 – أن غالبية الدراسات تتعامل مع الاندفاعية على أنها سمة ثابتة نسبيا أكثر من كونها حدث عابر أو موقف في حياة الفرد يزول بزوال المثير.

3 – أن الطفل المندفع يتصف بأنه طفل لا يفكر في البدائل المطروحة أمامه قبل أن يتخذ قراره، وذلك بخلاف الطفل العادي الذي يؤجل استجابته لفترة يفكر خلالها ويتأمل في البدائل المتاحة أمامه، ويتروى حينما لا يعرف الاستجابة الصحيحة. (www.pdffactory.com).

ومن جهة أخرى يشير كل من "الرويتع" و "سيسالم" إلى أنه تظهر على الطفل أو التلميذ المندفع بعض المظاهر التالية:

- التسرع بالإجابة قبل أن يكتمل توجيه السؤال إليه.
- صعوبة انتظار الدور لشيء معيّن.
- مقاطعة الآخرين أو إقحام أنفسهم، مثل التدخل في محادثات جارية أو في ألعاب قائمة.وقد تؤدي

الاندفاعية إلى القيام بسلوكات تنطوي على احتمالات من الخطر دون اعتبار لنتائج المختلفة، ويتصفون

بالتهور وعدم التفكير والعنف، وقد يبدي المحيطون بهم شكوى مستمرة من أنهم لا يستطيعون التواصل بالكلام. لأن هؤلاء الأطفال من ذوي هذا الاضطراب يتحدون الآخرين باستمرار وبشكل مفرط، ويتصفون بالاندفاعية وتهور، وهم لا يهتمون بمشاعر الآخرين أو بنتائج السلوك، وغير مبالين في المعايير الاجتماعية، وفي المواقف الصفية يمكن للمعلم ملاحظة أنماط السلوك التالية التي تشير إلى الاندفاعية.

– تكرار مقاطعة الطفل أو المعلم في أثناء الشرح، فهو يسأل ويجيب دون أن يسمح له بذلك، وغالبا

ما تكون أسئلته وإجاباته غير متعلقة بالسؤال الذي طرحه المعلم.

– يجيب قبل أن يسمع إلى التعليمات التي يلقيها المعلم: لهذا فهو يقع في الكثير من الأخطاء بسبب تسرعه في الإجابة وبدون تفكير، ولا ينتظر دوره خاصة في أثناء اللعب .(الرويتع، 2002 وسيسالم،2001).

وتتضح المظاهر السلوكية غالبا في سياقات متعددة تشمل المنزل والمدرسة والعمل والمواقف الإجتماعية. ومن غير المعتاد أن يبدي الطفل المستوى نفسه من الإضطراب في كل هذه المجالات أو داخل المجال نفسه في كل الأوقات . وتزداد المظاهر سوءا بشكل ملحوظ في المواقف التي تتطلب إنتباها متواصلا أو جهدا عقليا أو التي تفتقد إلى التشويق والحداثة، مثل الإصغاء إلى المعلم في أثناء الدرس، أو الإصغاء إلى مواد تستغرق وقتا طويلا، أو العمل على وتيرة واحدة أو المهام والنشاطات المتكررة .

وكما يشير كذلك إلى أنه يغلب على الطلاب ذوي صعوبات التعلم الإستجابة بسرعة ودون التفكير حول البدائل أو الأساليب البديلة التي يمكن إختيارها للإستجابة وفقا لمتطلبات الموقف.

ويرى كيوغ (1977) أن هذا الأسلوب الإندفاعي يؤثر على النجاح أو المستوى الأكاديمي لهؤلاء الطلاب. وقد لاحظ طرجسن (1982) أن هذه الإستجابات الإندفاعية يمكن عزوها إلى الإفتقار للبدائل والإستراتيجيات المعرفية التي تقدم للطالب الأساليب التي تمكنه من استيعاب مهام التعلم أو تعلمها. (الزيات مصطفى: 1998).

ومن المعروف أن الطالب المندفع يستجيب بسرعة دون اعتبار أو تفكير في العواقب أو النتائج المترتبة على تلك الإستجابة. فمثلا عند إستجابة الطالب المندفع على أسئلة الإختبارات القائمة على الإختيار من متعدد، فإنه يختار فورا أي بديل من البدائل دون تأمل أو إعمال للبدائل الأخرى المتاحة، وقد يلجأ الطفل المندفع إلى دفع زملاءه كي يقف في أول الصف بغض النظر عمّا قد يترتب على ذلك من تعرض زملائه للسقوط أو الإصابة أو تعرضه هو للسخط أو الإستياء.(الزيات مصطفى: نفس المرجع).

ومن بين التسميات المرادفة لمصطلح الإندفاعية ، نجد" سعيد حسني العزة " يعبّر عن الإندفاعية بمصطلح القهرية ، حيث يقول:" بأن الأطفال القهريون يتصرفون تلقائيا، بطريقة مفاجئة واضطرارية، بطريقة غير مقصودة وليس على سبق أصرار. إن هؤلاء الأطفال لا يحسبون حسابا للنتائج (ليكن ما يكون) بالرغم من أنهم قادرون على وصف النتائج السالبة التي لا يحبونها. كما أنهم يسلكون وبدون تفكير وبسرعة، غير قادرين على تأخير رغباتهم ولا يخططون للمستقبل. وغالبا ما يكون أول رد فعل للفعل القهري على موقف بأن يقول غير مناسب. والواقع أن الأطفال تحت سن الثماني

سنوات أكثر قهرية من الأطفال في سن التاسعة. أن 5 – 10% من الأطفال يعانون من القهرية تماما كما هو الحال في النشاط الزائد وأن 10% أخرى من هؤلاء الأطفال يقاتلون ويلحون، وأن أقرانهم عادة يصفونهم بأنهم مدللون أي أنهم يريدون ما يشاؤون في الوقت الذي يريدون وأن قدرتهم على تأخير ما يحبون أمرا صعبا للغاية.(العزة حسني: 2006).

2/3 – أسباب الإندفاعية:

تعتبر دراسة "المارشيملو" من أشهر الدراسات التي أجريت بمجال علم النفس منذ عام 1961، حيث قام بعض الأساتذة بجامعة ستانفورد ، بوضع عدد من أطفال الحضانة تحت الإختبار، حيث تم العرض عليهم تناول قطعة من " المارشيملو"، وأن هناك قطعة أخرى سيأخذها الطفل بشرط أن ينتظر لمدة ربع ساعة، وإذا انتظر لمدة نصف ساعة سيأخذ القطعة الثالثة. تابعت الدراسة هؤلاء الأطفال في المراحل الحياتية المختلفة، فوجد أن الأطفال الذين اندفعوا وتناولوا الحلوى بطريقة سريعة كانوا أقل قدرة على التحصيل الدراسي والتعليمي، وحتى الأقل في الحفاظ على النجاح في العمل، على عكس الأطفال الذين انتظروا الفترة وحصلوا على الحلويات معا، مما يفتح ملف كيفية التعامل مع غريزة الاندفاع والاستعجال.

وفي هذا الإطار قال الدكتور عماد مجدي أخصائي الأمراض النفسية، إن هناك العديد من الدراسات التي أجريت حول الإندفاع ، أو التسرع مشيرا إلى أن هناك بعض الدراسات الجديدة التي تشير إلى أن الإندفاع والتسرع نتيجة عدم الثقة، هو السبب الأول لهذه المشكلة، فكثير من الأطفال لا يثقون كثيرا في كلام البالغين، مما يجعلهم يندفعون ولا يهتمون للمكافآت التالية. وأضاف أخصائي الأمراض النفسية، أنه يجب بناء الثقة مع الأطفال إذا أردنا أن يكونوا أشخاصا أفضل من خلال التحدث معهم حول أحلامهم ، وترك مساحة من الحرية لهم، كما يجب الإيفاء بالوعود التي نقولها لأبنائنا، كما يجب احترامهم وتشجيعهم ومدحهم أمام الغرباء.(shall-we- discuss.blogspot.com).

وكما يعبّر كذلك "العزة حسني سعيد " عن أسباب الاندفاعية لدى ذوي صعوبات التعلم بأنها تعود إلى عدة عوامل، نذكر من بينها ما يلي:

1- أسباب عضوية.

2- أسباب وراثية متعلقة بعمل الدماغ.

3- المزاج التكويني الخاص.

4- الإعاقات المتزايدة.

5- أسباب عصبية.

6- بعض الأطفال يولدون قهريون(إندفاعيون) بالوراثة خاصة إذا كانوا من أصل واحد وتكون ردود فعلهم سريعة على معظم المواقف.

7- العوامل الثقافية.

8- القلق.

9- الأطفال الذين يعانون من صراعات نفسه يتصرفون كما لو أنهم في حالة ذعر، أنهم يتصرفون بما يخطر على بالهم.

10- غير قادرون على اختيار البدائل.

11- عادة ما يكونون حزانى وغي متفائلين.

12- يفضلون الجوائز الصغيرة والمباشرة بينما الأطفال السعداء يختارون عادة الجوائز الأكبر والمتأخرة.

13- الطفل الحزين يتصرف وفقا لحاجته المباشرة وبدون أن يتفحص البدائل.

14- بعض الأطفال يتعلمون القهرية (الإندفاعية) من أسرهم ومن ثقافات متفرقة ولقد تعلموا أن يتصرفوا

بشكل قهري والراشدون غالبا ما يكافئوا هؤلاء الأطفال لتصرفهم بشكل مباشر ولأنهم يختارون جوائز سريعة ومباشرة.(العزة حسني :2007).

3 – الإنسحاب الإجتماعي:

ومما سبق ذكره عن المتغير النفسي المتمثل في سمة الاندفاعية التي يتصف بها بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وذلك من حيث ذكر بعض التعاريف المختلفة لها التي جاءت فيها و بعض مظاهرها. نحاول أن نبحث في المتغيّر الآخر والذي يعبّر عن سمة أخرى اجتماعية يتصف بها بعض ذوي صعوبات التعلم الآخرين ، والتي تتمثل في سمة الانسحاب الاجتماعي، إذن فما هو الانسحاب الاجتماعي يا ترى؟

يظهر الكثير من الأطفال المضطربين سلوكيا انسحابا من المواقف الاجتماعية والعزلة والاستغراق

في أحلام اليقظة والكسل والخمول إن مثل هؤلاء الأطفال لا يستجيبون لمبادرات الآخرين، ولا ينظرون

إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم ولا يكونون صدقات بسبب افتقارهم للمهارات الإجتماعية المناسبة

لفعل ذلك، وهم لا يمثلون أي تهديد لغيرهم من الأشخاص. وهذا ما أشار إليه " مصطفى السعيد" (1997) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات التواصل التي تعد بمثابة المؤشر للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين، ويعانون كذلك قصورا في درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي في أثناء التفاعل الاجتماعي. (مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 34، مايو 1997).

ونعبّر كذلك عن القصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بما أوضحته " ناريمان رفاعي" و" محمود عوض الله"(1993)، حيث يذكرا أن أوجه القصور في التوافق الاجتماعي يتضح لديهم من خلال مظاهر سلوكية عديدة لديهم مثل : الحرج من السلام على الآخرين ومن التحدث معهم، وعدم التعاون ، والحرج من الجنس الآخر، وتحقير الآخرين والتقليل من شأنهم ، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين، أو التعاطف معهم، وعدم المشاركة في أي نشاط، وعدم الإندماج والتعرف على الآخرين، والإضطراب من توجيه أية أسئلة، والإضطراب خلال الحديث أمام الآخرين، وقلة الأصدقاء، والإضطراب وعدم القدرة على التصرف عندما يغضب الوالدان، والإضطراب خلال ركوب المواصلات العامة، والشعور بالخوف عندما يتعدى عليه أحد، والحرج من الإعتدار عند الخطأ، والحرج من الدخول في أماكن بها أناس كثيرون، وتشير كل هذه المواقف إلى وجود قصور شديد في مهارات التواصل الإجتماعي اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.(مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد 2، العدد1، مارس 1993،).

3/1- تعريف الإنسحاب الإجتماعي

تعددت المصطلحات والأوصاف التي استخدمت في أدبيات التربية الخاصة وأدبيات التربية وعلم النفس لوصف سلوك الانسحاب الاجتماعي، فمنها على سبيل المثال العزلة الاجتماعية Social Isolation والانطواء على الذات، والانسحاب الناتج عن القلق.

1/1- عرّف معجم علم النفس الانسحاب الاجتماعي بأنه نمط من السلوك، يتميّز عادة بإبعاد الفرد عن نفسه ، وعن القيام بمهمات الحياة العادية، ويرافق ذلك إحباط وتوتر وخيبة أمل، كما يتضمن الانسحاب الاجتماعي الابتعاد عن مجرى الحياة الاجتماعية العادية، ويصاحب ذلك عدم التعاون وعدم الشعور بالمسؤولية، وأحيانا الهروب إلى درجة ما من الواقع الذي يعيشه الفرد.

1/2– أما " كيل" و"كيتال " فقد عرفا الانسحاب الاجتماعي تعريفا إجرائيا مفاده : الأطفال المنسحبون اجتماعيا، هم أؤلئك الذين يظهرون درجات متدنية من التفاعلات السلوكية والاجتماعية . فالانسحاب الاجتماعي بصورة عامة، هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي ، والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، والافتقار إلى أساليب التواصل الإجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات إجتماعية أو بناء صداقة مع الأقران إلى كراهية الإتصال بالآخرين والإنعزال عن الناس والبيئة المحيطة، وعدم الإكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة. وقد يبدأ في سنوات ما قبل المدرسة، ويستمر فترات طويلة، وربما طوال الحياة.(يحي : 2000).

1/3– فالانسحاب الاجتماعي – إذن بصورة عامة – هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، إذا حاول الطفل أن يتفاعل مع الآخرين، فإنه يخفق في المشاركة ولاسيما في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب ، بالإضافة إلى الافتقار إلى التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية،

أو بناء صداقة مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة ، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة، وقد يبدأ في سنوات ما قبل المدرسة، ويستمر فترات طويلة، وربما طوال الحياة.(يحي: نفس المرجع).

1/4 – يعرف كل من "ريبر" و "ريبر"(2001:689، Reber& Reber) المنعزل اجتماعيا – بأنه ذلك الشخص الذي تكون له علاقات بين شخصية – أي المتبادلة مع شخصيات أخرى – قليلة نسبيا.

1/5– ويعرف " كمال سيسالم"(418:2002) السلوك الإنسحابي بأنه أحد المظاهر التي يتميّز بها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وهو السلوك الذي يعبّر عن فشل الطفل في التكيف مع الواقع، ومع متطلبات الحياة الاجتماعية، وأن من مظاهر هذا النوع من السلوك: الانطواء على الذات، وأحلام اليقظة، والقلق الزائد وادعاء المرض، والخوف، وعدم الرغبة في إقامة علاقات مع الآخرين.

1/6– في حين يعرفه " عبد العزيز السرطاوي" و" آخرون" (273:2002) بأنه ذلك السلوك الموجه نحو الداخل أو نحو الذات وأنه يتضمن البعد والمواقف الاجتماعية ، وأن الكثير من الأطفال المضطربين سلوكيا يظهرون انسحابا من المواقف الاجتماعية، والعزلة والاستغراق في أحلام اليقظة، والكسل، والخمول. وأن مثل هؤلاء الأطفال لا يستجيبون لمبادرات الآخرين، ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم ولا يكونون صدقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك.

3/2 – مظاهر الإنسحاب الإجتماعي:

يعتبر السلوك الإنسحابي هو سلوك موجه نحو الداخل (Internalizing) أو نحو الذات وهو يتضمن الابتعاد من الناحيتين الجسمية والنفسية الانفعالية عن الأشخاص الآخرين وعن المواقف الاجتماعية التي تتطلب من الطفل التفاعل الاجتماعي. هذا وتظهر أشد حالات السلوك الإنسحابي لدى الأفراد الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من ذهان الطفولة. وهذا النوع من السلوك يكثر بين الإناث مقارنة بالذكور (1978، Shea). إن تأثير السلوك الإنسحابي يكون على الفرد نفسه وليس على الآخرين إذا أنه لا يؤثر على الضبط الصفي ولا يسبب مشكلات للمعلم. إن الأفراد الإنسحابيين عادة ما يكونوا طفوليين في سلوكاتهم ومترددين في تفاعلهم مع الآخرين ونادرا ما يلعبوا مع الأطفال في مثل سنهم. بالإضافة على أنه تنقصهم المهارات الاجتماعية اللازمة للاستمتاع بالحياة الاجتماعية. وقد تنمو لديهم مخاوف لا أسباب لها، كما أن بعضهم دائم الشكوى والتمارض للابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة.

وتعد المظاهر السلوكية الآتية من أبرز المظاهر التي تعبّر عن السلوك الإنسحابي لدى الطفل المضطرب سلوكيا. – العزلة والتقوقع حول الذات، – الاستغراق في أحلام اليقظة، – الخمول والكسل، – عدم المبادرة الاجتماعية، – عدم تكوين صداقات .(مصطفى نوري القمش وآخرون، 2009، ص 222– 223).

ويمكننا أن نسوق بعض مظاهر السلوك الانعزالي المنسحب التي منها:

أ –الابتعاد عن الآخرين ، حيث يبدو الطفل دائما محبا للوحدة في علاقاته، ذاتي التفكير.

ب – الضيق والإحساس بالأسى وعدم الارتياح، كالقلق والغضب والحزن.

ج – ويتم التعبير عن هذه الانفعالات بطريقة غير مناسبة.

د – ضعف النشاط العام مقابل النشاط العام وسرعة الحركة والإندفاع في النشاط مع الأقران.

هـ – العزلة ونبذ العلاقات الاجتماعية مقابل (المغامرة والجرأة والاجتماعية).

و– السذاجة ونقص الاستبصار بالذات مقابل (الدهاء والتبصر).

ز– الاكتفاء الذاتي أو الاعتماد على النفس مقابل بطء الاستثارة والتوتر والقلق.

ح – عدم المثابرة مقابل المثابرة وقوة الأنا الأعلى.

ط – الصلابة مقابل المرونة.

ي – مشاعر النقص مقابل الثقة بالنفس.

ك – الاستجابة العدوانية مقابل (المسالمة والوداعة).

ل – الخضوع مقابل السيطرة والدفاع عن النفس في علاقات المواجهة.

و كذلك تجدر الإشارة إلى ذكر بعض مظاهر الإكلينيكية للسلوك الانعزالي المنسحب والتي منها:

1 –الشعور بالنقص عندما ينظر إلى غيره.

2 –عدم اندماج الطفل مع من حوله وعدم مشاركته لأقرانه في الأنشطة المشتركة وعدم تفاعلهم مما يؤدي بالطفل إلى الخمول والكسل وانسحابه من بينهم وتجنب التواصل معهم.

3 –غالبا ما يكون الطفل أكثر حساسية من الأطفال العاديين وأكثر عصبية وميلا للعدوانية، ويكون

سهل الاستثارة لأتفه الأسباب كثير التشاؤم واللامبالاة.

4 –عدم القدرة على التفاعل أو الأخذ والعطاء مع الأقران أو الكبار.

5 –وضوح الانكماش عند إقامة علاقة أو احتكاك بالغرباء، وما يؤثر على دوره الإجنماعي. (الشربيتي: 1994).

و كما يشير "محمد الطيب"بأن ذوي السلوك الانعزالي الإنسحابي يتصفون بما يلي:

أ –الصمت والانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي.

ب – الميل إلى تجنب العلاقات مع أفراد الجنس الآخر.

ج – عدم الميل لقيادة الأقران.

د – أقل لباقة من الأفراد الآخرين، وأكثر قلقا واكتئابا.

هـ – البطء في الحديث مع الآخرين وتفادي النظر في أعين شخص آخر بطريقة مباشرة.

و – نقص التوكيدية، وعدم القدرة على الدفاع عن الحقوق، وعدم التعبير عن الذات بطريقة إيجابية.

ز– الخوف الشديد من التحدث وتناول الطعام أو استعمال دورات المياه العامة أمام الآخرين.

ح– صعوبة مقابلة الغرباء، أو تكوين صداقات مع الآخرين.(الطيب :1996).

وتشير كذلك الباحثة " مريم سمعان" إلى أن ذوي السلوك الإنسحابي يتصفون بالآتي:

1. كثرة غيابه عن المدرسة بحجة أن الآخرين منعزلون عنه ولا يجد من يصادقه، والعكس صحيح.
2. يتجنب اللعب مع إخوانه ولا سيما الألعاب التي فيها مشاركة جماعية.
3. الخمول العام الذي قد يصيبه وبالتالي انكماشه في المنزل وعدم الاحتكاك بالآخرين بما يؤثر على

تفاعله الإجتماعي.(مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 العدد الرابع 2010 – مريم سمعان).

ومن جهة أخرى يشير "راضي الوقفي " إلى أنه يمكن وصف بعض الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية بأنهم كسالى، هادئون، غير ميالين للعمل الكثير، ولا يسببون إلا القليل من الفوضى في الصف، ويقفون على طرفي نقيض مع الطلبة العدوانيين وذوي النشاط المفرط. ويبدو أن السلوك الإنسحابي لهؤلاء الطلبة يخفي مشكلاتهم عن الآخرين فلا يلاحظهم أحد في الصفوف العادية. ويرى بعض الباحثين (Kauffman,1985) أن بعض السلوكات التواصلية قد تنقص الإنسحابيين، فتراهم يقللون من النظر إلى الأقران والأفراد الراشدين، أو التحدث إليهم، أو اللعب معهم، أو الاقتراب منهم. كما أنهم بالإضافة إلى ذلك ، قد يفتقدون الاستجابة لمبادرات الآخرين في حالات الاتصال الاجتماعي فتراهم لا يعرفون بأي قول يردون أو أي فعل يأتون. وعلينا أن نتذكر في هذا المجال بعض السلوكات الإنسحابية الطبيعية التي تظهر على الأطفال العاديين خلال المراحل التطورية المختلفة ، ولا تخلطه بالسلوك الذي يصبح سلوكا غير تكيفي وسمة غير طبيعية عندما يستخدم وحده دون غيره، وعندما يحول دون التطور الطبيعي للعلاقات الاجتماعية. (الوقفي راضي: 2009).

وكما تبين لنا من ناحية أخرى الباحثة " مريم سمعان" أن للإنسحاب الإجتماعي أعراض تندرج تحت مجموعتين : الأعراض العاطفية والأعراض السلوكية. وتعبّر عن هذه الأعراض بما يلي:

1 ~~ا~~الأعراض العاطفية: تتمثل في الآتي:

أ – الشعور بالانفصال عن الآخرين والشعور بالخوف، وعدم التأكيد للذات، والنبذ والشعور بالوحدة بين الآخرين.

ب – الشعور بالخجل والحساسية والخنوع.

ج – الشعور بالعجز.

د – مشاعر الاغتراب وعدم الفهم والرفض.

هـ – مشاعر الافتقار إلى التقبل والود والحب.

2 -الأعراض السلوكية:

أ - تجنب المنسحب الدخول في العلاقات الإجتماعية.

ب -تعوز المنسحب الخبرات والمهارات الإجتماعية على نحو مستمر.

ج – لا يطوّر المنسحب صداقاته.

د – لا يتعلم المنسحب قيم الآخرين، ولا يشاركهم آراءهم.

هـ – ليس لدى المنسحب ثقة بكفاءاته الاجتماعية.

و – الامتناع عن المبادرة في الحديث أو اللعب أو الاهتمام بالبيئة، يقتنع بالمشاهدة دون مشاركة.

ويمكن إجمال الأعراض التي تظهر على الطفل المنسحب اجتماعيا بالنقاط التالية:

- عدم المشاركة في النشاطات مع غيره من الأطفال.
- عدم اللعب الجماعي أو تجنبه.
- التعامل بطريقة بعيدة عن الود والمحبة.
- تجنب المبادرة والتفاعل مع الآخرين.
- قضاء معظم الوقت منفردا.
- تجنب محادثة الآخرين والخجل الشديد عند التحدث معهم. (مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 العدد الرابع 2010 – مريم سمعان).

3/3 – أنواع الإنسحاب الإجتماعي:

إن ما يعبّر عن السلوك الإنسحابي هو نمط من السلوك يبتعد فيه الفرد عن أداء الوظائف اليومية العامة مع ما يصاحب ذلك من شعور الفرد بالإحباط وخيبة الأمل، كما يشمل معنى الانسحاب أيضا ابتعاد الذات عن التفاعل الاجتماعي العادي المصحوب بعدم التعاون مع الآخرين وعدم الالتزام بالمسؤولية هذا وتتفاوت أعراض الانسحاب لكنها تشمل عموما قدرا من القلق والأرق وعدم الاستقرار وضعف الانتباه، كما يشمل الانسحاب أيضا الاتجاه إلى العزلة والتباعد الانفعالي وعدم الرغبة في الاحتكاك الاجتماعي أو الاندماج. ومن ثم نجد أن الانسحاب يتخذ أشكالا كثيرة ومتنوعة منها:

أ – تجنب المبادرة إلى التحدث مع الآخرين وعدم تأدية نشاطات مشتركة معهم.

ب – الشعور بعدم الارتياح لمخالطة الآخرين، والتفاعل معهم.

وكذلك نجد هؤلاء الأطفال يستخدمون قدرا كبيرا من الطاقة في سلوك التجنب والانعزال والانسحاب، هذا مع تكرار في بعض الأمور المفروضة اجتماعيا، وفي ضوء ذلك نجد أن الطفل يتخذ أشكالا من التجنب والانسحاب منها:

1 -ملاحظة المهام والأنشطة فقط.

2 -تقليل الإحساس بالفشل من خلال عدم التنافس مع الأقران.

3 -عدم الاشتراك في المهام والأنشطة.(يوسف عبد الواحد : 2011).

إضافة إلى هذا هناك أشكال فرعية من الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال توصلت إليها بعض الدراسات ومنها:

1 - الأطفال الملاحظون: الذين يجمعون بين السلوك الملاحظ (المشاهد) ومستويات دنيا من الانعزال

(اللعب البنائي الانعزالي).

2- الأطفال المستكشفون (الفاعلون) الذين يجمعون بين الألعاب الاستكشافية الانعزالية، وأنماط من التفاعل الانعزالي البسيط.

3- الأطفال غير الفاعلين (غير المشاركين): الذين يظهرون سلوكيات لا تعاونية، وألعابا أدائية منعزلة.

ويلاحظ أن السلوك الإنسحابي يظهر لدى الطفل الضعيف السمع نتيجة الصراع بين الرغبة في الظهور والخوف من الفشل في المواقف الاجتماعية، لذلك فهو يتجنب التعامل مع الآخرين وبفضل الانعزال الوحدة نتيجة لشعوره بعدم الأمان والحيرة والفراغ الصامت، ولا يشعر بمتعة الحياة لأنه لا يعرف إذا كان كلامه مفهوما أم لا، ولذلك فهو يفضل الإنعزال والوحدة وأن يعيش على هامش الحياة، مما يؤدي إلى سوء التوافق. (يوسف عبد الواحد : 2011).

وكما تشير " مايسة النيال " (1996) وفق ماذكره " سليمان عبد الواحد يوسف": أن هناك أنماط للانسحاب اندرجت تحتها أنماط رئيسية تحت كل منها مجموعة سلوكيات، وهذه الأنماط تتمثل في أن الطفل:

أ – شديد الانطواء، وخامل، ومستوى الحركة الجسمانية لديه منخفض حيث يجلس أو يقف في وضع واحد لمدة طويلة، لا يفعل شيئا غير مشاهدة الآخرين، لا يستجيب لأي شيء.

ب – منطو (يبدو كأنه لا يدرك ما حوله، من الصعب الوصول إليه أو الاتصال به ، لا مبال وغير متجاوب في مشاعره، ذو تعبير متبلد).

جـ – خجول (يخفي وجهه في المواقف الإجتماعية، ولا يختلط كما يجب بالآخرين، يفضل دائما أن يكون وحيدا). وقد يظهر الأطفال عدة أشكال للسلوك الإنسحابي من أهمها:

أ – الخجل : الذي يعبّر عنه بأنه خبرة غير سارة، لها آثار نفسية عنيفة وعميقة ونتائج سلبية غير مرغوبة وعواقب غير مفضلة، إذ أنه معوق للأداء، وبالتالي فهو عامل مثبط في تحقيق الأهداف وإشباع الحاجات. (يوسف عبد الواحد : نفس المرجع).

ب – الإنطواء: والذي يعبّر عنه بميل الفرد للعزلة، وعدم مشاركة الآخرين، ويكون تفكيره منصبا على ذاته ويتجنب المواقف الاجتماعية والمشاركة فيها والميل للألعاب الفردية وعدم الشعور بالسعادة مع الآخرين.

ويعرف كذلك بأنه سلوك سلبي، غير اجتماعي، هدام، يميل فيه الفرد إلى الابتعاد عن الآخرين، وتكون لديه رغبة شديدة في العزلة والسلبية، وقدر كبير من الخجل مما يؤدي إلى ضعف ثقته بنفسه،

وعدم مشاركته لأقرانه في أنشطتهم، مما يفضي إلى تمركزه حول ذاته. (سليمان عبد الواحد يوسف: 2011).

ب – السلوك الانعزالي السلبي والإيجابي:

ويعبّر عنه بتجنب الطفل الانخراط في علاقات اجتماعية مشبعة مع الآخرين، وتفضيل البعد والصمت والامتناع بشكل متعمد عن الاتصال بالآخرين.

إن معظم الأطفال ذوي السلوك الانعزالي يشعرون بالخوف وعدم التأكد والنبذ والهجر والوحدة بين أقرانهم ، وبأنهم يساء فهمهم.(نفس المرجع).

جـ – السلوك التجنبي.

ويقصد به أن هناك أطفال يبدون معدلا عاليا من استجابات التجنب والعزلة في مواقف واسعة التنوع ويتجنبون التفاعلات الاجتماعية ويكون لهم أصدقاء قليلون، واهتمامات محدودة،

ويكون سلوكهم قائما على معدل منخفض من التفاعل الاجتماعي ويحدثون صراخا متكررا وحساسية تجاه التقدم وعدم التشجع في مواجهة الفشل والرعب الشديد، ونقص الحماس ونقص الاهتمام والحزن والاستياء تجاه المهام.(يوسف عبد الواحد : 2011، ص 362- 363).

3/4- أسباب الإنسحاب الإجتماعي:

إن ما يعبّر عن السنوات الأولى من عمر الطفل أين تشكل قاعدة أساسية لكمية ونوعية العلاقات الإجتماعية لسنواته التالية التي يشكل فيها قيما ومفاهيم جديدة عن ذاته. ويطوّر طرقا في التعامل مع من حوله، ويتضح فيها مدى إنتمائه إلى الجماعة أو إنسحابه منها، وهذه المرحلة تترك آثارا متعددة في بناء شخصية الطفل . وهذا وفق ما ذكره "صوالحة"(1994).

ووفق ما ذكره كل من " هربرت" (1980)، " الرفاعي"(1986) و " عاقل"(2004) نجد أن الطفل الذي لم تتم لديه الثقة بنفسه ومقدراته، ولم يتسلح بمهارات إجتماعية كافية ومناسبة، يعيش في مناخ أسري تسوء فيه العلاقات، وتسوء فيه معاملة والديه له، هو مناخ يبعث على عدم الارتياح، وعدم الشعور بالأمن والانتماء. فأساليب المعاملة الخاطئة الناتجة من تلك العلاقة القلقة تدفع أنا الطفل إلى خلق عالم خيالي بديل عن عالم الواقع تبعث الإقامة فيه على السرور، فإذا انغمس فيه الطفل انغماسا طويلا في هذا العالم هربا من واقعه المؤلم شكّل ذلك خطرا على صحته النفسية، إن الانسحاب الخيالي ينغمس فيه الأطفال جميعهم ، ولكن في أوقات معينة، وضمن مدة محددة، ولكن الخطر إذا تحوّل هذا الانسحاب إلى انسحاب اجتماعي تدريجي هربا من الواقع المؤلم وطلبا للمتعة في عالم الخيال.(خولة أحمد يحي، 2000).

ووفق ما ذكره سليمان عبد الواحد يوسف عن أسباب الانسحاب الاجتماعي ، حيث يذكر أن الأسباب التي تؤدي بالطفل الضعيف السمع إلى الانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية، هذا وقد تتداخل فيما بينها بحيث يصعب الفصل بينها، كما أنها تتواجد بدرجات متفاوتة من طفل إلى آخر طبقا للبيئة الاجتماعية والمدرسية التي يعيش فيها، وبوجه عام يمكن تحديد بعض العوامل والأسباب التي تقف وراء سلوك الأطفال الضعاف السمع ومن أهمها ما يلي:

1 ضعف المستوى اللغوي وانتشار إضطرابات النطق والكلام.

إن تدني مستوى الطفل لغويا يؤخره في الاستجابة للأصوات والتفاعل معها، كما يتأخر في إصدار الأصوات والمقاطع الصوتية، ويظهر لديه عدم فهم الكلام، وعدم القدرة على المحاكاة والتقليد، هذا فضلا عن ضعف الحصيلة اللغوية، ومن ثم ضعف الإنتاج التلقائي والإبتكاري للكلام، وقد يأتي كلامه مفككا، وغير مفهوم، ومليئا بالأخطاء، فتشيع اضطرابات النطق من إبدال،

وتحريف (تشويه) ، وحذف، وإضافة، كما تشيع اضطرابات الصوت من طبقة الصوت، وارتفاع الصوت ونوعية الصوت.

ويمكن القول إن ضعف المستوى اللغوي الذي يعاني منه الطفل ذو صعوبة التعلم يساهم بشكل كبير في انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية. وهذا يجعله عديم الرغبة في المبادرة للمشاركة في جميع النشطة والمهام المهام المختلفة المسندة إليه ولا سيما في البيئة المدرسية.

2 – الخوف من مواجهة الآخرين:

نظرا لشعور الفرد بأنه غير مقبول اجتماعيا أو لضعف ثقته بذاته أو الشعور بأنه أقل من زملائه، كل هذا يجعله لا يشارك الآخرين في الأعمال التي يقومون بها، وبالتالي يخاف الاحتكاك بهم. إن أحد أسباب العزلة الاجتماعية هو خوف الأطفال من الآخرين ، حيث يتجنب الأطفال مشاعر الآخرين السالبة التي تعد مصدرا للألم لدى هؤلاء الأطفال، وبالتالي يهرب الأطفال وينسحبون من التفاعل الاجتماعي طلبا الأمان والوقاية من تلك المشاعر السالبة.

وهناك أطفال لا يشاركون باللعب بسبب الخوف أو الخجل، ومن ثم يضطرون إلى الانسحاب

والانعزال عن الآخرين. ومن هنا نجد أن الخجل والانسحاب أحد أشكال الخوف، الذي يتميّز بالإحجام عن التعامل مع الغرباء من الأشخاص.

3 – نقص وقصور المهارات الإجتماعية:

إن العجز في المهارات الاجتماعية يرتبط بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال، وبذلك يمكن تنمية هذه المهارات من خلال برامج علاجية مثل البرامج الخاصة بالتدريب على المهارات الاجتماعية، وتوكيد الذات، لدمج الأطفال المعزولين أو المنسحبين أو المنبوذين في الوسط الاجتماعي لهم حتى لا يصابوا بالاكتئاب نتيجة لذلك. كما يؤدي نقص المهارا ت الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال إلى صعوبة التوافق الاجتماعي مع الآخرين والبيئة المحيطة بهم، هذا بالإضافة إلى قلة التفاعل الاجتماعي ونقص الميول، والاهتمامات، والانسحاب، والعدوان، وعدم تحمل المسؤولية الاجتماعية، واضطراب مفهوم الذات.

4 – ضعف الثقة بالنفس:

ضعف هذه الثقة غالبا يأتي عن طريق فقد الأمن وضعف الروح الاستقلالية للفرد والتردد واللجلجة وشدة الحرص وتوقع الشر. ونتيجة للشعور بضعف الثقة بالنفس والنقص تبدو مظاهر

السلبية لدى هؤلاء الأطفال، وغالبا ما تظهر في سلوك لفظي، أو حركي أو صمت، كما يتظاهر بعدم الفهم أو الاستجابة أو شغل الوقت في أعمال لا قيمة لها.

ومن هنا يمكن القول إن ضعف الثقة بالنفس لدى الأطفال الضعاف السمع يدفعهم إلى الانسحاب من البيئة المحيطة بهم ولاسيما بيئتهم المدرسية حتى لا يتعرضوا للنقد من جانب زملائهم أو معلميهم في المدرسة، وهذا ما انتهت إليه نتائج بعض الدراسات.

5 – اتجاهات العاديين إلى الطفل:

إن نظرة العاديين إلى الطفل المعوق بصفة عامة، وتنطوي على الشعور بانخفاض المنزلة أو المكانة الاجتماعية، وتؤكد أحيانا على الاختلاف والنقص عن باقي الأفراد، فإن الطفل يأتي برد فعل على شكل سلوك غير ناضج كالعدوان اللفظي، والمادي، أو على شكل سلوك انسحابي، وهروب من مواجهة الموقف ككل. كما تؤدي تلك الاتجاهات إلى شعور الطفل المعوق بالنقص، والقصور، والعجز، والتعرض لمواقف الإحباط، وإلى صعوبة إقامة علاقات صداقة مع الآخرين (العاديين)، والفشل في عمليات الاتصال المتنوعة بينهم.

6 – الشعور بعدم الأمن:

إن كثيرا من هؤلاء الأطفال لا يشعرون بالأمن والطمأنينة وقد لا يميلون إلى الاختلاط والاندماج بالآخرين وتعريض أنفسهم للغير، لأنهم غالبا ما تنعدم عندهم الثقة بأنفسهم، وهم دائمو الخوف من المجهول (المستقبل) ولذلك لا يمارسون المهارات الاجتماعية، ويترددون عن مقابلة ومواجهة الناس، والتعامل والمشاركة مع الآخرين بسبب عدم إحساسهم بالأمن.

وبالتالي نجد هؤلاء الأطفال إذا دخلوا في تفاعل مع الآخرين غالبا ما يتعرضون للنقد والسخرية نتيجة مواقفهم السلبية التي لم يداوموا عليها على غير عادتهم نتيجة انعزالهم. كما يتعرضون للنقد من الأقران ومن الكبار بل ومن الوالدين والمعلمين وكل من يحيط بهم ويعرفهم.

7–الحساسية الزائدة:

إن الحساسية الزائدة تجعل الطفل يتأثر أكثر من اللازم بالأحداث ويبالغ مبالغة لا معنى لها في تلقي هذه الأحداث، ويعطي الأشياء صدى لا يستحقه، بالإضافة إلى ذلك فإنه يتوقع ردود فعل غيره من الناس قبل أن يعاملوه أو يتصل بهم فيخشى عن قرب أو عن بعد أن يؤذي الآخرون إحساسه، ومن ثم ينساق مثل هذا الطفل مع إحساسه ويعزو النقص لنفسه، ويتمكن سلوك العزلة منه، وتختل فاعليته الاجتماعية، ويؤثر العزلة عن الناس والمجتمع تفاديا لما يعتقده مهددا لسلامته العاطفية من أخطار متوهمة بالطبع. (يوسف عبد الواحد : 2011).

وفي هذا المجال إضافة إلى ما ذكر عن أسباب الانسحاب الاجتماعي ،نجد " سعيد حسني العزة "" يضيف بعض الأسباب الأخرى التي تتعلق بنوع من أنواع الانسحاب ألا وهو الخجل، ولكن لها علاقة وطيدة بأسباب ظهور الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال ذي صعوبات التعلم، حيث يذكر ما يلي:

1- الحماية الزائدة:

إن الأطفال الذين تقدم لهم حماية زائدة من والديهم غالبا ما يصبحون غير نشطين ومعتمدين ويرجع ذلك إلى الفرص المحدودة لديهم للمغامرة إنهم يصبحون سلبيين وخجولين. إن هذا النمط من تربية الأطفال غالبا ما يقود للخوف. إنهم لم يتعلموا الثقة بأنفسهم وبالتعامل بنجاح مع البيئة أو الآخرين إن بعض الآباء يعتقدون أن أطفالهم لا يستطيعون العناية بأنفسهم وهم بحاجة إلى حماية زائدة مستمرة من جميع المخاطر، إن الآباء الذين يهابون يصبحون مهتمين جدا بحماية أولادهم من العالم المخيف القاسي.إن الشعور بالذنب يقود بعض الآباء للشعور بأنهم مسؤولون للغاية عن أطفالهم. إن هؤلاء الآباء يشعرون بالذنب بسبب قلة الاهتمام بأطفالهم، إن الأطفال الذين تقدم لهم حماية زائدة يخجلون من الآخرين لأنهم يحبون ذلك وعندما يكون ذلك في صالحهم لذلك فإنهم لا يستطيعون أن يأخذوا أو يعطوا مع الآخرين.

2- عدم الإهتمام/ الإهمال:

إن بعض الآباء يظهرون قلة اهتمام بأطفالهم، إن هذا النقص العام بالاهتمام بالأطفال يؤدي إلى شعورهم بالدونية والنقص ويشجع على وجود الاعتمادية عندهم، إن عدم اهتمام الوالدين بالأطفال يؤدي إلى وجود شخصية خائفة وخجولة تشعر هؤلاء الأطفال بأنهم لا يستحقون الإحترام كما يصبح عندهم عدم الثقة الداخلية الضرورية للمخاطرة في المجتمع.

3- النقد

إن الآباء الذين ينتقدون أطفالهم علانية يساعدون على وجود الخوف عندهم لأن هؤلاء الأطفال يتلقون استجابات سالبة من الراشدين ، إنهم يصبحون مترددين وغير متأكدين وخجولين، إن الآباء قد يكونون ناقدين لأنها هي تلك الطريقة التي تربّوا عليها وإنها تبدو طبيعية. إن بعض الآباء يعتقدون أن النقد هو أسلوب أو طريقة جيدة وضرورية لتعليم الأطفال كيف يتصرفون. إن النتيجة للنقد المتزايد هي طفل خجول وخائف.

4- المضايقة:

إن الأطفال الذين يضايقون أو يسخر منهم سوف يصبحون خجولين، يسخر الآباء والإخوان من الأطفال الذين يجرحهم النقد والذين يستجيبون بالانسحاب من أمام الآخرين. إنهم خائفون وحساسون جدا من أن يحكم عليهم أو يرفضوا أو يربكوا، إن الأطفال الأصغر من إخوانهم غالبا ما يضايقون وتساء معاملتهم من إخوانهم وأخواتهم، والنتيجة هي طفل مرتبك وخجول، والشيء الأكثر خطورة هو انتقاد الأطفال على محاولاتهم بالاتصال مع الآخرين.

5- عدم الثبات:

إن أسلوب التناقض وعدم الثبات في معاملة الطفل وتربيته يساعد على وجود الخجل. لذلك فقد يكون الوالدان حازمين جدا في بعض الوقت، وقد يكونان متساهلين جدا في أوقات أخرى وفي بعض الأوقات قد يكونان مهتمين جدا. والنتيجة هي أن يصبح الأطفال غير آمنين ولا يستطيعون التنبؤ بتصرف والديهم. وفي هذه الحالة سيكونون خجولين في كل من البيت والمدرسة، ومما يكون بعض الأطفال خجولين فقط في البيت ولكن لا يكونون كذلك مع الآخرين، إن هؤلاء الأطفال يضيعون وقتهم عبثا في البحث عن أناس ثابتين في تعاملهم معهم.

6- التهديد:

يهدد الآباء الأطفال وقد لا ينفذون تهديداتهم وغالبا ما يهدد بها آباء وينفذونها أحيانا وكذلك قد لا يتقبل الآباء الطفل وذلك بعدم إظهار الحب له لذلك يصبح عند الأطفال رد الفعل على التهديدات المستمرة بالخوف والخجل، إنهم ينسحبون كوسائل لتجنب حدوث هذه التهديدات ولذلك يكون موقفهم نحو الناس دفاعيا

7- تدليل المعلم:

يصبح بعض الأطفال معتمدين على المعلم، ويعززون هذا السلوك فيهم لأنه يحب الأطفال الجميلين والخجولين، والنتيجة إن هؤلاء الأطفال يصبحون معتمدين على الكبار ويصبحون خجولين من أصدقائهم وأقرانهم

8- التلقيب بالخجل:

يتقبل بعض الأطفال أنفسهم كخجولين وأن تكون تلك الصفة ملازمة لهم، كما لو أنهم يريدون أن يبرهنوا على أنهم خجولون، إنهم لا يعتقدون أن أي إطراء أو مديح لهم يمكن أن يكون حقيقيا إنهم يعتقدون أنهم خجولون وأن هذه شخصيتهم وبما أنهم يشعرون بالدونية فإنهم يتجنبون الاتصال بالآخرين لكي لا يكتشف أحد هذه الدونية. إن إحساسهم بالدونية يمنعهم من الوصول إلى ما يريدون، إن التحدث السلبي مع النفس هو شيء مألوف عندهم فهم يقولون إنني لا أستطيع أن

أتحدث مع أي شخص إنني أعرف بأنهم يكرهوني كان من الأفضل ألا أتحدث بشيء لأنني أبدو كالأبله.

9- المزاج أو الإعاقة الجسدية:

بعض الأطفال يبدون خجولين منذ الولادة والخجل في هذه الحالة يكون وراثيا، بعض الأطفال مزعجون ومنسحبون بينما أطفال آخرون يكونون هادئين راضين عن أنفسهم، إن هذا النمط قد يستمر خلال حياتهم. إن الإعاقات الجسدية غالبا ما تسبب الخجل والشعور بالدونية اللذين يقودان الأطفال لأن يصبحوا حساسين جدا. إنهم يتجنبون الآخرين لكي لا ينظر إليهم أحد أو يتحدث عنهم، كما أن هناك إعاقات لها علاقة بصعوبات التعلم أو مشاكل اللغة التي تقود الأطفال للانسحاب اجتماعيا.

10- النموذج الأبوي:

إن الآباء الخجولين غالبا ما يكون لديهم أطفال خجولون، هناك ارتباط بين الخجل الوراثي والعيش مع نماذج خجولة من الناس، يرغب الأطفال أن يعيشوا أسلوب حياة الخجل كما يراه والديهم.

إن اتصالاتهم الاجتماعية قليلة جدا، يسمع الأطفال آباءهم وهم ينقدون الآخرين بعبارات ساخرة وبذلك يشجعون أبناءهم على الابتعاد عنهم وعدم الثقة بهم. (العزة : 2006).

3/5- النظريات المفسرة للسلوك الإنسحابي:

لقد تعددت النظريات التي اعتنت بدراسة وتفسير السلوك الإنسحابي ، حيث نجد منها ما يلي:

1- النظريات من منظور نفسي:

1/1- نظرية التحليل النفسي:

حيث أرجعها "فرويد" (Freud) إلى نقص الخبرات في السنوات الخمس الأولى، إذ أن الخبرات التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة تؤثر في شخصيته مستقبلا وأكّد على حاجات الطفل إذا ما أشبعت بصورة كافية فإن جانبا من شخصيته يتوقف أو يعيق نموه إلى درجة ما وإن هذه الإعاقة في النمو تمنع نمو الأساليب الاجتماعية الأكثر فعّالية للتكيف.

1/2- نظرية إريك إريكسون:

حيث رأى " إريكسون" أنه يرجع لضعف الأنا وعدم قدرة الفرد على القيام بوظائفه إذا ما استمر التوتر بطريقة غير تكيفية وغير مرضية فإن ذلك يؤدي إلى نشوء المركبات النفسية مثل

ضعف الثقة بالنفس، وافتقار الدور، وانعدام الشعور بالأمن النفسي ممّا يؤدي إلى الشعور ببعض الاضطرابات الوجدانية كالعزلة والابتعاد عن مصادر التوتر النفسي.

ومن الملاحظ أن "فرويد" قصر أسباب السلوك الإنسحابي على مراحل الطفولة الأولى وقصره على ضعف الخبرات ، بينما "إريكسون" قصرها على ضعف الأنا دون النظر إلى الأسباب الأخرى من التراكم المعرفي والعلاقات الإجتماعية

2- المنظور المعرفي:

2/1 – النظرية المعرفية البنائية :

تغلب قضية التمركز حول الذات على تطور الطفل اجتماعيا فهو لا يستطيع مواءمة أفكاره لذلك يكون منعزلا أغلب الوقت إذا لم يكن كله إذ لا يبذل جهدا في نقل أفكاره إلى الآخرين وتعمل ذاكرته الحسية فقط أي إن الذاكرة القصيرة المدى والبعيدة المدى غير متطورة أو غير عاملة.

2/2- جورج كيلي:

تعتمد نظرية "جورج كيلي" (1905- 1967 G .Kelly) على ما يسمّيه (البنى الشخصية) وهذه البنى هي المسئولة على تفسير السلوك الصادر من الطفل، وأن مفهوم البنية هو الأسلوب الذي يستخدمه الطفل في النظر إلى الأحداث وتفسيرها وكل طفل يرى العالم من خلال عدسته الخاصة، وإن وجهة نظره معناها إن الطفل من خلال البنية يجد تفسيرا لهذا العالم وما ينطوي عليه من الأحداث أو وقائع على أساس التفسير الذي يجده في البيئة فإن ذلك يوجه سلوكه وجهة معينة ويفسر" كيلي" الانسحاب بأنه ينشأ عندما يكون الطفل غير قادر على فهم الخبرات الاجتماعية وتحليل المواقف التي تواجهه في بيئته.

هذا ومن الملاحظ أن النظرية المعرفية وكذلك "كيلي" قد اعتمدا على تفسير السلوك الإنسحابي من وجهة الخبرات المعرفية للطفل والتي من خلالها يفسر الواقع من حوله

3/ – المنظور الإجتماعي:

3/1/- نظرية كارل روجرز:

يؤكد إن السبب هو التنافر بين الذات والخبرة فإنه يؤدي إلى ترميز غير دقيق مما ينجم عنه سوء تكيّف نفسي، ويؤكد "روجرز" على الحاجة إلى الانتماء، وإلى الصداقة والمصاحبة وإلى الاهتمام بالفرد بطريقة إيجابية وإلى حب الآخرين وتعاطفهم وتقديرهم واحترامهم. (حسن عيد: بدون تاريخ)

4 – العلاقة بين صعوبات التعلم بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي:

للتعبير عن العلاقة الموجودة بين صعوبات التعلم بكل من الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي ، نجد أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا الصدد، منها ما يتعلق بالخصائص النفسية والأخرى بالخصائص الاجتماعية ، حيث تعبّر النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات والأبحاث عديدة ومختلفة عن بعضها البعض من خلال متغيرات البحث، الحدود الزمانية ، المكانية ، البشرية وغيرها.

وللتعبير عن دراستنا الحالية والتي تتعلق بصعوبات التعلم ومدى علاقتها بكل من الاندفاعية والإنجاب الاجتماعي ، نجد من بين الدراسات التي أجريت، دراسة "هيندر" (1976) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي(التروي/الإندفاع). لقد تضمنت الدراسة (30) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، (30) تلميذا من التلاميذ العاديين بمتوسط عمري 9سنوات وشهر إلى 11 سنة(9،1 – 11). حيث استخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان ورفاقه (1964) ، توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر اندفاعية بطريقة دالة إحصائيا بالمقارنة بالعاديين إذا تم تقدير الاندفاعية في ضوء زمن الكمون، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالنسبة لعدد الأخطاء. (سعد عيسى وآخرون: 2007). إن هذه النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة تعبّر علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لصالح ذوي صعوبات التعلم ، وهذا مايعبّر عن هؤلاء الأطفال يعتبرون أكثر اندفاعا من التلاميذ العاديين. ومما يؤكد هذه العلاقة ما أشارت إليه الدراسة التي قام بها "السيد عبد الحميد سليمان(1992) ، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم في العلوم وأقرانهم العاديين في الاندفاعية / التروي، سعة الذاكرة والدافع للإنجاز. لقد تضمنت هذه الدراسة (53) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة. حيث استخدمت الدراسة (اختبار الذكاء المصوّر– اختبار بندر جشطلت البصري/الحركي – اختبار تزاوج الأشكال المألوفة – اختبارات تحصيلية في العلوم للصف الثاني الإعدادي). توصلت الدراسة إلى أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 01،0 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سعة الذاكرة، الأسلوب المعرفي، التروي – الاندفاع" حيث وجد أن ذوي صعوبات التعلم يتصفون بالاندفاعية والقلق العالي وانخفاض التحصيل الدراسي .(حسن عيد: بدون تاريخ) . وأما بالنسبة فيما يخص العلاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي ، نجد دراسة كل من "مكونجي "و "ريتر" (1986) التي تناولت موضوع الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال في عمر 6 – 11سنة من الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتم مقارنة أطفال العينة بالأطفال العاديين، وقد أظهرت النتائج أن ذوي صعوبات التعلم أظهروا كفاءة اجتماعية أقل من

العاديين ، حيث وجد أنهم أقل مشاركة في الأنشطة وأقل مشاركة اجتماعية وأقل من حيث الأداء المدرسي ويعانون من الاكتئاب وعدم التواصل والانسحاب والعدوانية والنشاط الزائد .(مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 34، 1997/4). ومما يؤيد هذه الدراسة كذلك، نجد الدراسة التي قام بها كل من " بندر " و "سميت"(1990) والتي تعتبر تحليلية لخمس وعشرين دراسة قامت على مقارنة الأنماط السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بها لدى غيرهم من الطلاب العاديين تحصيليا، أشار الباحثان إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكتسبون ويبدون أنماطا سلوكية تعبّر عن الخجل والانطواء والانسحاب بشكل يفوق بفروق ذات دلالة هذه الأنماط لدى أقرانهم من الطلاب العاديين. ويرى الباحثان أن السلوك الإنسحابي هو نتيجة لفشلهم في إجراء أي تفاعل اجتماعي وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي. إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل إيجابيا مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه. (الزيات مصطفى : 1998).

– الخلاصة

وأما بالنسبة لهذا الفصل المتعلق بالمتغيرات النفسية والاجتماعية والتي لها علاقة بصعوبات التعلم ،

حيث استخلص منها الباحث بأنها من بين الخصائص التي يتصف بها البعض من ذوي صعوبات التعلم ، والتي تتمثل في بعض السلوكات والتصرفات التي يقوم هؤلاء التلاميذ من هذه الفئة ، مما تؤثر سلبا على شخصيتهم من جهة وعلى مسارهم الدراسي من جهة أخرى. إن ما يعبّر عن هذه المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تحيط بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أنها تسبب لهم المعانات النفسية والاجتماعية وكذلك المضايقات في الوسط المدرسي سواء من طرف المدرسين أو الزملاء. لقد اختار الباحث من بين المتغيرات النفسية المتعددة ما يطلق عليها بالاندفاعية ، أين تطرق إلى التعريف بهذا المصطلح من حيث المفهوم والتعاريف التي جاءت فيه ، مظاهرها التي تعبّر عن مؤشراتها السلوكية لدى هؤلاء التلاميذ وكذلك البحث عن الأسباب التي تكمن وراءها. ومن جهة أخرى فيما يعبّر عن المتغيرات الاجتماعية الأخرى ، حيث تناول الباحث منها الانسحاب الاجتماعي من خلال التعريف بهذا المفهوم والتعاريف التي جاءت فيه، مظاهره السلوكية التي يتصف بها البعض من هؤلاء التلاميذ في الوسط المدرسي أو في التعامل مع زملائهم في العديد من المواقف. كما حاول الباحث أن يتعرّف على الأنواع الأخرى التي لها علاقة بهذا المتغير من حيث هذه التصرفات أو السلوكات التي يسلكها هؤلاء التلاميذ. كما عبّر الباحث عن الأسباب التي تسبب في ظهور هذه التصرفات من هذا النوع. وكما أشار الباحث إلى العلاقة الموجودة ما بين هذه المتغيرات النفسية والاجتماعية هذه بصعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ في الوسط المدرسي بالمرحلة الابتدائية ومدى تأثيراتها النفسية والاجتماعية على شخصياتهم وعلى مسارهم الدراسي

الفـــــصـــــل الرابـــع

الإجـــراءات المنهجيـــة للدراســـة

- تـمهـيـد

أ – إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1 – منهج البحث

2 – حدود البحث البشرية ، المكانية والزمانية

3 – أدوات القياس

ب – إجراءات الدراسة الأساسية

1 – منهج البحث

2 – إعادة التذكير بالفروض

3– عينة الدراسة الأساسية

4 – الأساليب الإحصائية

- خلاصة

- **تمهيد:**

لقد حاول الباحث في الجانب النظري تحديد العلاقة الموجودة بين صعوبات التعلم بكل من الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي وفق ما جاء في الدراسات النظرية على عيّنات من تلاميذ التعليم الابتدائي التي أجريت في العديد من الدول العربية والغربية.

حيث قام الباحث بالتعرف على ظاهرة صعوبات التعلم المنتشرة بين التلاميذ من كلا الجنسين في أوساط المدارس الابتدائية ، وذلك من خلال سرد نبذة عن التطور التاريخي لهذه المشكلة، التعاريف التي جاءت فيها، معدلات انتشارها ، أسبابها، خصائصها المختلفة وكذلك تصنيفاتها النمائية والأكاديمية.

كما حاول التعرف على أحد المتغيرات النفسية المتمثلة في الاندفاعية من حيث تعريفاتها، مظاهرها وأسبابها، التي ذكرها الباحثون والدارسون لها. ومن جهة أخرى تطرق الباحث إلى ذكر كذلك أحد المتغيرات الاجتماعية الذي عبّرنا عنه بالانسحاب الاجتماعي من حيث التعريفات، المظاهر، الأسباب، وأنواعه التي ذكرت فيه، ثم العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي.

وفي هذا الجانب التطبيقي سيهتم الباحث بالدراسة الميدانية بهدف الإجابة على التساؤلات واختبار الفروض المطروحة للدراسة ميدان البحث، والتي مفادها " دراسة العلاقة الموجودة بين صعوبات التعلم بكل من الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي دراسة على عينة من تلاميذ التعليم الإبتدائي بمدينة ورقلة.

أ - إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

1- منهج البحث:

للقيام بمعالجة مشكلة ما تتطلب أولا التعرف على هذه المشكلة ثم وضع فرضيات مؤقتة قصد التحقق من صدقها أو بطلانها وذلك بإتباع منهج معين. إن طبيعة الموضوع هي التي تحدد لنا المنهج والتقنيات المتبعة لجمع المعطيات والبيانات لمعالجتها فيما بعد.

إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة الموسومة بصعوبات التعلم وعلاقتها بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي دراسة على عيّنة من تلاميذ التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة ، تستلزم على الباحث إتباع المنهج الوصفي دون غيره من المناهج. وذلك لأن الباحث في هذه الآونة يعالج مشكلة يمكن اختبار صدقها أو بطلانها بأداء مجموعة من الإجراءات التي تؤيد انطباقها على الواقع أو تفنده، وإذا استحال إرجاعها إلى عمليات الملاحظة العلنية تكون عديم المعنى.

حيث يهتم المنهج الوصفي بتصوير الوضع الراهن وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر والاتجاهات التي تسير في طريق النمو أو التطور والتغيير وانطلاقا من هذا التصوير والتحديد للعلاقات ، يمكن وضع

تنبؤات عن الأوضاع المقبلة التي ستكون عليها العلاقة بين صعوبات التعلم بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي على عيّنة من تلاميذ التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة ، والذي اختير منهم تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

ويكتسي هذا المنهج أهمية كبيرة في العلوم السلوكية، خصوصا أثناء دراسة مواضيع محددة، ذلك إن الدراسات الوصفية تستهدف تقويم موقف يغلب عليه التحديد. (القاضي: 1979).

2- حدود البحث البشرية، المكانية والزمانية:

إن الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التعرّف على مجتمع الدراسة، خصائصه، كيفية تطبيق أدوات الدراسة، معرفة خصائصها السيكومترية من صدق وثبات من جهة. ومن جهة أخرى التعرف على خصائص أفراد العينة وأخذها بعين الاعتبار والتدريب على إجراء الدراسة الميدانية الأساسية.

لقد اشتملت الدراسة الاستطلاعية على ثلاثين (30) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من بعض مدارس مدينة ورقلة ، أين تم إجراؤها في شهر أكتوبر 2014.

3 - أدوات القياس:

لقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة الميدانية على ثلاثة أدوات قياس المتمثلة في الآتي:

1- مقياس تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية ، المشار إليه في الملحق رقم: 04.
2- مقياس تقدير الاندفاعية، المشار إليه في الملحق رقم:05.
3- مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي والمشار إليه في الملحق رقم:06.

1- **مقياس تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية:**

لقد اعتمد الباحث على مقياس تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد وتقنين الدكتور زيدان أحمد قاسم السرطاوي للمرحلة الابتدائية الذي أعدّه وكيفه على البيئة الأردنية ، حيث أن هذا المقياس يحوي (25) بند ، فهو يعبّر عن البعد الأول من مقياس صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة تقنينية) الذي يتكون من ثلاثة أبعاد ، والثاني يتعلق بالخصائص السلوكية وأما البعد الثالث فيتعلق بالصعوبات الإدراكية الحركية. إن هذا المقياس عبارة عن بحث منشور من قبل مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، رقم 104، ص 37، 1416هـ 1995م. (مكتبة الهداية للنفس www.hnafs.com). حيث قام الباحث بإعادة تكييف البعد الأول منه المتعلق بالصعوبات الأكاديمية على البيئة الجزائرية من خلال عرضه على عدد من الأساتذة المختصين بهدف اعتماده ا وتحكيمه لأجل وضع اقتراحاتهم من حيث عدد الأسئلة ، مدى فهمها وملائمتها والتعليق عليها، وعلى التقدير الموضوع لها حسب **سلم تقدير ليكرت** من المستوى الأعلى باتجاه المستوى الأدنى (من 5 ، 4 ،3 ،2 إلى 1)، ثم القيام بإعادة حساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات.

- **الخصائص االسيكومترية للمقياس:**

أ - **صدق أداة القياس:**

لقد اعتمد الباحث في حسابه لصدق المقياس على المقارنة الطرفية التي تعتمد على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى (الأسفل) في الاختبار. وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين. فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى ومتوسط الثلث الأدنى (الأسفل) يمكن القول بأن الاختبار صادق. وباستخدام البرنامج الإحصائي (**SPSS**) أين تم تطبيقه على درجات أفراد العينة الاستطلاعية المتكونة التي سبق ذكرها أنها تتكون من (30) تلميذ ، وذلك بالرجوع إلى قائمة **Analysis** أين تم إختيار Compare Means وتعاملنا مع درجات الثلث الأعلى على أنها المجموعة الأولى تتكون من(10) تلاميذ ، ودرجات الثلث الأدنى (الأسفل) على أنها المجموعة الثانية المتكونة من (10) تلاميذ وحسبنا قيمة (ت) وتأكدنا من مستوى دلالتها، ، وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم (01) يبين نتائج حساب صدق مقياس صعوبات التعلم

ن	درجات الطرف العلوي			ن	درجات الطرف السفلي			ت مح	درجة ح	ت مج	مستوى الدلالة
	م1	ع1	ع1 2		م2	ع2	ع2 2				
10	100,40	11,92	3,77	10	66,10	3,87	1,22	8,65	18	2,10	95%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنه بعد حساب قيمة " ت" والتي قدرت بـ(8,65) ومقارنة هذه النتيجة بـ" ت " الجدولة والتي تساوي (2,10) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (18) وبما أن " ت " المحسوبة أكبر من " ت" المجدولة إذن فهي دالة ، ويمكن أن نعتبر أن هذه الأداة صادقة .

ب- ثبات أداة القياس :

كما اعتمد الباحث في حسابه لثبات هذا المقياس على طريقة التجزئة النصفية Split – half Method وذلك باستخدام معادلة **ألفا لكرونباك** Cronbach Alpha التي توصل إليها لحساب معامل الثبات والتي تعد تعميما

لكل من طريقتي التقسيم (التجزئة)، **وكيودر – ريتشاردسون**. وتعتمد معادلة **كرونباك** على تباينات أسئلة الاختبار ، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط.

وبتطبيق معادلة (ألفا كرونباخ) ثبت أن ثبات المقياس يساوي (0,94) إذن ثابت.

2- مقياس تقدير الإندفاعية:

أما بالنسبة لهذا المقياس ، حيث قام الباحث بإعداده وذلك اعتمادا على الإطار المرجعي والدراسات السابقة في هذا المجال. تحتوي هذه الأداة على (27) بنذ قابلة للتعديل. ومن جهة أخرى عرض الباحث هذا المقياس على عدد من الأساتذة المختصين بهدف اعتمادها وتحكيمها قبل إجراء الدراسة الاستطلاعية لأجل وضع اقتراحاتهم من حيث عدد الأسئلة ، مدى فهمها وملائمتها والتعليق عليها، وعلى التقدير الموضوع لها حسب **سلم تقدير ليكرت** من ا لمستوى الأعلى باتجاه المستوى الأدنى (من 5 ، 4 ،3 ،2 إلى 1). و أما بالنسبة للأساتذة الذين تفضلوا بقبول أدوات القياس للاعتماد والتحكيم تتمثل أسمائهم حسب ما جاء في الجدول المشار إليه في الملاحق.
أين طلب الباحث من هؤلاء الأساتذة الخمسة (05) المشار إليهم في الجدول رقم (01) توضيح الأسئلة الغامضة أو غير المفهومة إن وجدت، مدى تغطية الاستبيان لموضوع البحث واقتراح أسئلة إضافية ضرورية لغرض الدراسة لم ترد ضمن الأسئلة. ومن خلال الملاحظات التي وردت من طرف الأساتذة المختصين إعادة النظر في بعض التعابير الواردة في بعض الأسئلة، حذف وإضافة بعض الأسئلة فيما يخص هذا المقياس. لقد قام الباحث بتصحيح وتعديل الأداتين حسب ما جاء في ملاحظات واقتراحات الأساتذة المحكمين ، حيث أصبح مقياس تقدير الإندفاعية يحتوي على (28) بنذ بدلا من (25).

الخصائص االسيكومترية للمقياس:

أ- **صدق أداة القياس:**

الجدول رقم (02) يبين نتائج حساب صدق مقياس تقدير الإندفاعية

ن	درجات الطرف العلوي			ن	درجات الطرف السفلي			ت مح	درجة ح	ت مج	مستوى الدلالة
	م1	ع1	ع21		م2	ع2	ع2 2				
10	77,20	8,44	2,66	10	30,30	2,86	0,90,	16,65	18	2,10	95%

- من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنه بعد حساب قيمة " ت" والتي قدرت بـ(16,65) ومقارنة هذه النتيجة بـ" ت " الجدولة والتي تساوي (2,10) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (18) وبما أن " ت " المحسوبة أكبر من " ت" المجدولة إذن فهي دالة ، ويمكن أن نعتبر أن هذه الأداة صادقة .

ب - ثباث أداة القياس:

وقد تم قياس ثبات هذا المقياس باستخدام معادلة **ألفا لكرونباك** Cronbach Alpha التي توصل إليها لحساب معامل الثبات والتي تعد تعميما لكل من طريقتي التقسيم (التجزئة)، **وكيودر – ريتشاردسون.** وتعتمد معادلة **كرونباك** على تباينات أسئلة الاختبار ، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط.

وبتطبيق معادلة (ألفا كرونباخ) ثبت أن ثبات المقياس يساوي (0,96) إذن يعتبر ثابت.

3- مقياس تقدير الإنسحاب الإجتماعي:

بالنسبة لهذا المقياس ، حيث قام الباحث بإعداده وذلك اعتمادا على الإطار المرجعي والدراسات السابقة في هذا المجال. تحتوي هذه الأداة على (25) بنذ قابلة للتعديل. ومن جهة أخرى عرض الباحث هذا المقياس على عدد من الأساتذة المختصين بهدف اعتمادها وتحكيمها قبل إجراء الدراسة الاستطلاعية لأجل وضع اقتراحاتهم من حيث عدد الأسئلة ، مدى فهمها وملائمتها والتعليق عليها، وعلى التقدير الموضوع لها حسب **سلم تقدير ليكرت** من ا لمستوى الأعلى باتجاه المستوى الأدنى (من 5 ، 4 ،3 ،2 إلى 1). وهذا مثل ما حدث مع مقياس تقدير الاندفاعية. لقد قام الباحث بتصحيح وتعديل الأداتين حسب ما جاء في ملاحظات واقتراحات الأساتذة المحكمين ، حيث استقر مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي على (25) بنذ.

أ- صدق أداة القياس:

الجدول رقم (03) يبين نتائج حساب صدق مقياس تقدير الإنسحاب الإجتماعي

ن	درجات الطرف العلوي			ن	درجات الطرف السفلي			ت مح	درجة ح	ت مج	مستوى الدلالة
	م1	ع1	ع2 1		م2	ع2	ع2 2				
	74,40	11,74	3,71	10	26,00	3,26	1,033	12,56	18	2,10	95%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنه بعد حساب قيمة " ت" والتي قدرت بـ(12,56) ومقارنة هذه النتيجة بـ" ت " الجدولة والتي تساوي (2,10) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (18) وبما أن " ت " المحسوبة أكبر من " ت" المجدولة إذن فهي دالة ، ويمكن أن نعتبر أن هذه الأداة صادقة .

ب – ثبات أداة القياس:

وقد تم قياس ثبات هذا المقياس باستخدام معادلة **ألفا لكرونباك** Cronbach Alpha التي توصل إليها لحساب معامل الثبات والتي تعد تعميما لكل من طريقتي التقسيم (التجزئة)، **وكيودر – ريتشاردسون**. وتعتمد معادلة **كرونباك** على تباينات أسئلة الاختبار ، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط.
وبتطبيق معادلة (ألفا كرونباخ) ثبت أن ثبات المقياس يساوي (0,99) إذن يعتبر ثابت.

ب – إجراءات الدراسة الأساسية 1 –

منهج البحث :

للتذكير فإن المنهج المتبع في الدراسة الأساسية هو المنهج الوصفي الذي سبق أن ذكرناه بشيء من التوضيح في الدراسة الاستطلاعية مع مختلف متطلباته.

2– إعادة التذكير بالفروض :

قبل التذكير بفروض الدراسة للعلم فقط أن الباحث قد طرح تساؤلات ثلاث لاستكشاف مستويات كل من صعوبات التعلم ، الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدارس مجال الدراسة.
أما بالنسبة لفروض الدراسة المطروحة تتمثل فيما يلي:

1– توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

2– توجد علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

3 – توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير الجنس(ذكر، أنثى).

4– توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي باختلاف متغير (الإعادة، عدم إعادة السنة).

5– توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي باختلاف متغير مقر المدرسة(حضري، ريفي).

3 – عينة الدراســة:

إن المشكلة التي نحن بصدد معالجتها تتطلب منا اختيار مجال الدراسة المناسب الذي تتوفر فيه الشروط اللازمة لتطبيق الأدوات المعدة بهدف الحصول على المعلومات الوافية عن الدراسة، وذلك من خلال اختيار الباحث للعينة المناسبة، حيث أن هذه الدراسة الحالية تتطلب منا اختيار عينة عشوائية طبقية من أوساط تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي التي تعتبر مجال الدراسة ، أين حث العديد من العلماء والباحثين على أن صعوبات التعلم يمكن اكتشافها في المرحلة الابتدائية وخاصة على مستوى السنة الثالثة أين يستطيع التلميذ القراءة ، الكتابة والقيام بالعمليات الحسابية .

إن ما نعبّر عنه بالعينة العشوائية الطبقية بأنها مجموعة من الأفراد مأخوذة من المجتمع الذي ينوي الباحث دراسته بحيث يكون لكل فرد فيه نفس الفرصة المتاحة لغيره لكي يصبح عضوا في هذه العينة. ومن أجل منع الباحث من التحيّز في النتائج عن طريق ممارسة ضبط مباشر على اختيار الوحدات تستعمل طرائق ميكانيكية في سحب العينة، حيث أن أسماء الوحدات كلها يمكن أن توضع في وعاء بعد أن تكتب على بطاقات وتخلط هذه البطاقات جيّدا قبل أن يسحب منها العدد المطلوب. (عاقل فاخر: 1979).

و من خلال الموافقة التي قدمت للباحث من طرف مديرية التربية الوطنية لولاية ورقلة (مصلحة التكوين) والمشار إليها في الملاحق، حيث سمح للباحث أن يختار العدد الكافي من (53) مدرسة إبتدائية كائنة بمدينة ورقلة. أين قام الباحث باختيار (19) مدرسة إبتدائية تابعة لمقاطعات مدينة ورقلة أي بنسبة ما يقرب من (36%) من مجموع مدارس هذه المقاطعات، تمثل المقر الحضري والريفي للمدينة وذلك وفقا لظروف الباحث المادية والزمانية المتمثلة في الجهد ،المال والوقت ، والتي تمثل المجتمع الأصلي للدراسة. وهذه العينة الأولية قدرت بـ(400) تلميذ وتلميذة ، أين هي موضحة في جدول خصائص الحدود المكانية والبشرية للمجتمع الأصلي للدراسة المشار في الجدول المشار إليه أدناه.

أما بالنسبة لعملية الاختيار فقد تمت بطريقة عشوائية طبقية ، وذلك بوضع أرقام لجميع أسماء تلاميذ القسم ، ثم القيام بإجراء القرعة علنيا أمام المعلم (المعلمة) وتلاميذه. أين حدد أسماء التلاميذ المعنيين بهذه العملية. إن اهتمامنا كثيرا ما انصب على المعلمين والمعلمات، أين وجدنا أن أكثرهم تتوفر لديهم الخبرة الواسعة في مجال التعليم ، والكثير منهم سايروا أقسام السنة الثالثة منذ التحاقهم بالمدرسة . وكثيرا منهم وفق خبرتهم ومعاشرتهم لهؤلاء التلاميذ استبعدوا من هذه العملية بعض التلاميذ الذين يعانون من إعاقات سمعية أو تخلف ذهني إن وجدت . ومن جهة أخرى نذكر أن الفضل يعود في إجراء هذه العملية إلى الظروف الحسنة والمواتية التي وفرها لنا مديرو المدارس ومساعدتنا من طرف معلمي ومعلمات هذه الأقسام ، أين استجابوا معنا بقلوب رحب واسعة لملء الثلاث الاستبيانات المتعلقة بالمقاييس لكل تلميذ ظهر في قائمة القرعة التي أجريت بحضورهم .
للتعبير عن كيفية توزيع الاستبيانات على تلاميذ المدارس الإبتدائية يتضح لنا حسب ما يلي:

الجدول رقم (04) : يبيّن خصائص الحدود المكانية والبشرية للمجتمع الأصلي للدراسة

الرقم	إسم المدرسة الإبتدائية	المقر	العدد الكلي		مجموع	تلاميذ السنة 3			مج ق	مج	%
			ذكور	إناث		قسم	ذكور	إناث			
1	حاثية سرحان سعيد	حضري	253	242	495	أ	19	18	37	73	14,75
						ب	15	21	36		
2	العموري محمد الأمين	حضري	250	240	490	أ	20	18	38	76	15,35
						ب	20	18	38		
3	أبو بكر الصديق	حضري	235	202	437	أ	15	16	31	31	6,26
4	مجاهد بخديجة المعطي	حضري	100	102	202	أ	15	18	33	70	14,14
						ب	20	17	37		
5	مدرسة عانو محمد	حضري	125	290	415	أ	17	21	38	76	15,35
						ب	18	20	38		
6	خنقاوي الهاشمي سعيد 1	حضري	71	160	231	أ	31	15	46	46	9,29
7	سيدي عبد الرحمان	حضري	200	210	410	أ	16	18	34	73	14,75
						ب	16	23	39		
8	الرابعة العدوية	حضري	173	161	334	أ	14	15	29	60	12,12
						ب	16	15	31		
9	عقبة بن نافع	حضري	200	240	440	أ	19	20	39	78	15,76
						ب	17	22	39		

10	طارق بن زياد	حضري	216	169	385	أ	22	14	36	68	13,74
						ب	19	13	32		
11	تخة ميلود	ريفي	158	124	282	أ	9	15	24	57	11,52
						ب	14	19	33		
12	مدرسة فضيلة سعدان	ريفي	166	164	330	أ	15	15	30	60	12,12
						ب	20	10	30		
13	مدرسة العربي بن المهيدي	ريفي	105	90	195	أ	23	25	48	48	9,70
14	مدرسة بن تامر بوحفص	ريفي	245	255	500	أ	14	22	36	100	20,00
						ب	15	16	31		
						ج	16	17	33		
15	مدرسة مش احمد سعيد	ريفي	198	183	381	أ	15	19	34	74	19,42
						ب	21	19	40		
16	المجاهد قفال جلول	ريفي	202	203	405	أ	25	13	38	78	19,26
						ب	28	12	40		
17	شنين قدور بامنديل	ريفي	157	154	311	أ	13	12	25	53	17,04
						ب	15	13	28		
18	سيدي خويلد القديمة	ريفي	169	141	310	أ	21	11	32	32	10,32
19	حاسي الميلود	ريفي	105	120	225	أ	15	17	32	32	14,22
مج			3328	3450	6778		608	577	1185	1185	17,48

الجدول رقم (05) : يوضح نسبة توزيع الإستبيانا ت الأولية على المدارس الإبتدائية

الرقم	إسم المدرسة	المقر	العدد االأولي	العدد الكلي لتلاميذ الثالثة %	
1	حاثية سرحان	حضري	35	73 % 48 :	
2	خنقاوي الهاشمي	حضري	20	% 43 :46	
3	لعموري محمد الأمين	حضري	21	% 28 :76	
4	أبو بكر الصديق	حضري	10	% 32 :31	
5	المجاهد بخديجة المعطي	حضري	20	% 29 :70	
6	سيدي عبد الرحمان	حضري	20	% 27 :73	
7	مدرسة عانو محمد	حضري	20	% 26 :76	
8	الرابعة العدوية	حضري	20	% 33 :60	
9	عقبة بن نافع	حضري	20	% 26 :78	

10	طارق بن زياد	حضري	30	% 44 :68	
11	بن تامر بوحفص	ريفي	17	%100:17	
12	مش أحمد بن سعيد	ريفي	21	%74:28	
13	محمد العربي بن المهيدي	ريفي	20	:42 %48	
14	فضيلة سعدان	ريفي	20	%60:33	
15	تخة ميلود بور الهيشة	ريفي	21	%57:37	
16	قفال جلول سيدي خويلد	ريفي	18	%78:23	
17	سيدي خويلد القديمة	ريفي	23	% 71 :32	
18	شنين قدور	ريفي	29	% 55 :53	
19	حاسي الميلود	ريفي	15	% 47 :32	
مج			400	% 34 :1185	

الجدول رقم (06) : يوضح خصائص الحدود المكانية والبشرية للعينة الأساسية (النهائية) للدراسة.

رقم	إسم المدرسة	مقر المدرسة	العدد	الجنس		الوضعية	
		حضري		ذكر	أنثى	معيد	غ,معيد
1	حاثية سرحان سعيد	حضري	20	6	14	15	5
2	خنقاوي الهاشمي سعيد 1	حضري	20	14	6	4	16
3	لعموري محمد الأمين	حضري	11	4	7	2	9
4	أبو بكرالصديق	حضري	10	4	6	0	10
5	المجاهد بخديجة المعطي	حضري	20	13	7	12	8
6	سيدي عبد الرحمان	حضري	20	9	11	2	18
7	مدرسة عانو محمد	حضري	20	10	10	9	11
8	الرابعة العدوية	حضري	20	14	6	7	13
9	عقبة بن نافع	حضري	20	13	7	6	14
10	طارق بن زياد	حضري	30	16	14	8	22
11	بامنديل الجديدة	ريفي	8	6	2	6	2
12	مش أحمد بن سعيد	ريفي	21	11	10	12	9
13	محمد العربي بن مهيدي	ريفي	19	11	8	4	15
14	فضيلة سعدان أنقوسة	ريفي	20	13	7	8	12
15	تخة ميلود بور الهيشة	ريفي	20	12	8	12	8

16	قفال جلول سيدي خويلد	ريفي	10	6	4	4	6
17	سيدي خويلد القديمة	ريفي	10	4	6	3	7
18	شنين قدور بامنديل	ريفي	24	16	8	6	18
مج			323	182	141	120	203

إن الجدول المشار إليه أعلاه ، يوضح لنا من جانبه خصائص الحدود المكانية والبشرية للعينة الأساسية (النهائية) للدراسة والتي يقدّر عددها بـ**(323)** تلميذ وزع كالآتي :

- التلاميذ الذكور:**182.** - التلاميذ إناث: **141.** - التلاميذ المعيدين:**120.** - التلاميذ غير معيدين:**203.**
- عدد تلاميذ الحضر:**191.** - عدد تلاميذ الريف:**132.**

4 - <u>الأساليب الإحصائية:</u>

بالنسبة للأساليب الإحصائية التي استخدمها البحث في تحليل نتائج الدراسة الأساسية فتتمثل في الآتي:

1 - المتوسط الحسابي لدراسة المتوسطات الحسابية لدرجات المقاييس حسب متغيرات الدراسة.

2- الانحراف المعياري لمعرفة مدى انحراف درجات المقاييس عن المتوسطات الحسابية للدرجات.

3- معادلة حساب معامل الارتباط لـ : " بيرسون" لمعرفة العلاقة مابين المتغير المستقل والمتغيرات التابعة في الدراسة.

4 - اختبار "ت" لقياس مدى دلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وذلك حسب فروض الدراسة التي تتطلب دراسة الفروق بين المتغير المستقل والمتغيرات الوسيطية للدراسة.

الفـــصـــل الخـــامس

عرض نتائج الدراســة

- تمهيد

1- عرض نتائج صعوبات التعلم.

2- عرض نتائج الاندفاعية.

3- عرض نتائج الانسحاب الاجتماعي.

4- عرض نتيجة الفرضية الأولى.

5- عرض نتيجة الفرضية الثانية.

6- عرض نتيجة الفرضية الثالثة.

7- عرض نتيجة الفرضية الرابعة.

8- عرض نتيجة الفرضية الخامسة.

- الخلاصة.

- **تمهيد:**

في هذا الفصل يعرض الباحث النتائج التي أسفرت عليها الدراسة الحالية، حيث تترتب كالآتي:

أولا : نتائج صعوبات التعلم.

ثانيا: نتائج الاندفاعية.

ثالثا: نتائج الانسحاب الاجتماعي.

رابعا: نتيجة الفروض الخمسة التي جاءت في الدراسة الحالية.

1 - نتائج صعوبات التعلم.

إن الجدول رقم (14) يوضح نتائج مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

صعوبات التعلـم	أفراد العينة ن	المستوى الأدنى	المستوى الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	323	25	125	80,64	26,39

من الجدول الموضح أعلاه، يتضح أن العينة التي تقدر بـ 323 تلميذا وتلميذة، قدر مستواها الأدنى في صعوبات التعلم بـ 25 ومستواها الأعلى بـ 125، حيث أن متوسط صعوبات التعلم قدر بـ 80,64 وأن انحرافها المعياري قدر بـ 26,39.

2 – نتائج الاندفاعية:

إن الجدول رقم (15) يوضح نتائج مستوى الاندفاعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

	أفراد العينة ن	المستوى الأدنى	المستوى الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاندفاعية	323	28	139	64,50	28,73

يتضح من الجدول أعلاه، أن العينة التي تقدر بـ323 تلميذا وتلميذة قدر مستواها الأدنى في الإندفاعية بـ 28 ومستواها الأعلى بـ 139، حيث أن متوسط الاندفاعية قدر بـ 64,50 وأن انحرافها المعياري قدر بـ 28,73.

3- نتائج الانسحاب الاجتماعي:

إن الجدول رقم (16) يوضح نتائج مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

	أفراد العينة ن	المستوى الأدنى	المستوى الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانسحاب الاجتماعي	323	24	117	58,63	22,98

يتضح من الجدول أعلاه، أن العينة التي تقدر بـ 323 تلميذا وتلميذة قدر مستواها الأدنى في الانسحاب الاجتماعي بـ 24 وأن مستواها الأعلى بـ 117 ، حيث أن متوسط الانسحاب الاجتماعي قدر بـ 58,63 وأن انحرافها المعياري قدر بـ 22,98.

4 – نتائج الفرضية الأولى:

– توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

إن هذا الجدول رقم (17) يوضح علاقة صعوبات التعلم بالاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

المؤشرات الإحصائية المتغيرات	أفراد العينة (ن)	' ت ' المحسوبة	قيمة الإحتمال Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم الاندفاعية	323	0, 186	0,001	321	0,01

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة. وهذا ما تؤكده الدلالة الإحصائية بأنه هناك علاقة ولكن ضعيفة نوعا ما، ما بين صعوبات التعلم والاندفاعية ، وذلك عند مستوى ثقة 99 % أي كلما زادت صعوبات التعلم زادت الاندفاعية.

5- نتائج الفرضية الثانية:

- توجد علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

إن هذا الجدول رقم (18) يوضح علاقة صعوبات التعلم بالانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

المؤشرات الإحصائية المتغيرات	أفراد العينة (ن)	' ت ' المحسوبة	قيمة الإحتمال Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم	323	0, 542	0,000	321	0,01
الانسحاب الاجتماعي					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه توجد علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة. وهذا ما تؤكده الدلالة الإحصائية بأن العلاقة دالة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي، وذلك عند مستوى ثقة 99 %. أي كلما زادت صعوبات التعلم لدى التلاميذ زاد الانسحاب الاجتماعي.

6- نتائج الفرضية الثالثة:

- توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة باختلاف متغير الجنس.

إن هذا الجدول رقم (19) يوضح نتيجة الفروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة باختلاف الجنس.

مؤشرات إحصائية المتغيرات	أفراد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	' ت ' المحسوبة	قيمة الإحتمال Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكـــور	182	84,61	22,224	22,766	0.000	321	0.05
إنـــاث	141	75,87	30,347				

يتضح من الجدول أعلاه أن الفروق في متوسط صعوبات التعلم بين تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذكور وإناث بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة ليست لها دلالة إحصائية، وهذا ما يؤكد أن الفروق ليست جوهرية في متغير صعوبات التعلم، أي أن درجات الفرق الملاحظة بين الذكور والإناث لا تعود إلى الاختلاف في الجنس.

7- **نتائج الفرضية الرابعة:**

– توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة باختلاف متغير الإعادة وعدم الإعادة للسنة.

إن الجدول رقم (20) المشار إليه أدناه ، يوضح الفروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة باختلاف متغير الإعادة وعدم الإعادة للسنة.

مؤشرات إحصائية المتغيرات	أفراد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	' ت ' المحسوبة	قيمة الإحتمال Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
غير معيدين	203	74,82	26,09	0,728	0,394	321	0,05
المعيدين	120	90,82	23,77				

يتضح من الجدول أن الفروق في متوسط صعوبات التعلم بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين للسنة الثالثة إبدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة لها دلالة إحصائية ، أي أن درجات الفرق الملاحظة بين التلاميذ المعيدين والغير معيدين تعود فعلا إلى الاختلاف الموجود بين التلاميذ نظرا لمتغير إعادة السنة الدراسية .

8 – نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة باختلاف متغير مقر المدرسة (حضري، ريفي).

إن الجدول رقم (21) يوضح الفروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بالمدرسة الإبتدائية بمدينة ورقلة باختلاف متغير مقر المدرسة (حضري، ريفي).

مؤشرات إحصائية المتغيرات	أفراد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	' ت ' المحسوبة	قيمة الإحتمال Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
حضري	191	76,15	27,72	8,177	0,005	321	0,05
ريفي	132	87,34	22,88				

يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق في متوسط صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية حضر وريفي بمدينة ورقلة لها دلالة إحصائية ، أي أن الفروق جوهرية في متغير مقر المدرسة (حضري، ريفي) وذلك لصالح تلاميذ الريف.

- **الخلاصة**:

يستخلص الباحث من خلال عرضه لنتائج الدراسة الميدانية التي قام بها على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من (18) مدرسة من مدارس مدينة ورقلة ، والتي كانت العينة قوامها (323) تلميذ وتلميذة . أين تحوي هذه العينة (182) ذكر و (141) أنثى ، حيث أن هؤلاء الأفراد يشملون (203) تلميذ غير معيد للسنة و(120) معيد . ومن جهة أخرى يوضح ذلك حسب مقر المدرسة أن هناك (191) تلميذ وتلميذة يتابعون دراستهم في المناطق الحضرية و(132) في المناطق الريفية. من خلال الدراسة الميدانية توصل الباحث إلى النتائج التالية التي تعبّر على أنّ مستوى صعوبات التعلم أعلى بالمقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة، مستوى الاندفاعية أقل نوعا ما بالمقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة وأما مستوى الانسحاب الاجتماعي منخفض نوعا ما بالمقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة. وكما عبّرت النتائج على وجود علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة. وكما توجد علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ . أين لا توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة، باختلاف متغيّر الجنس (ذكر، أنثى)، إلا أنه توجد فروق دالة في صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ باختلاف متغيّر (إعادة ، عدم إعادة السنة) وذلك لصالح التلاميذ المعيدين. وكما توجد فروق دالة في صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ باختلاف متغيّر مقر المدرسة (حضري ، ريفي) وذلك لصالح تلاميذ المدارس الريفية.

الفـــصـــل السادس

تفسير و مناقشة النتائج

- تمـهـــيد

1- تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل الأول.

2- تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني.

3- تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل الثالث.

4- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى.

5- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية.

6- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.

7- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة.

8 - تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة.

9 - خلاصـة النتائج.

10- الاقتراحات.

- تمهيـــد:

يتضمن هذا الفصل تفسير ومناقشة النتائج وهو ما يعبّر عنها من خلال ما توصل إليه الباحث من نتائج في الدراسة الحالية . لقد حاول الباحث دراسة صعوبات التعلم وعلاقتها بالاندفاعية والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة .

وكان الهدف من ذلك التعرف على مستويات كل من صعوبات التعلم ، الاندفاعية والانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ. كما قام الباحث بدراسة العلاقة الموجودة بين صعوبات التعلم بالاندفاعية ثم بالانسحاب الاجتماعي لمعرفة العلاقة الإرتباطية ودلالتها. ومن ناحية أخرى قام بدراسة الفروق في صعوبات التعلم باختلاف بعض المتغيرات الوسيطية مثل الجنس ، إعادة السنة الدراسية أو عدمها ومقر المدرسة ، وذلك للتعرف عن هذه الفروق إن وجدت.

1- تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل الأول:

يتضح من خلال نتيجة التساؤل الأول المطروح الذي يبحث عن مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بمدارس مدينة ورقلة ، أن صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ قدّرت بـ (26047)، وهذا ما يعبّر على أن مستوى صعوبات التعلم مرتفع لدى أفراد العينة التي تقدر بـ 323 تلميذ وتلميذة . وهذا ما يفسره مستواها الأدنى في الصعوبات قدر بـ (25) ومستواها الأعلى الذي قدر بـ (125) والذي يعبر عن المجموع الكلي لدرجات إختبار صعوبات التعلم الذي استخدم لقياسها. ومن جهة أخرى نجد أن المتوسط الحسابي لصعوبات التعلم لدى التلاميذ قدر بـ (80,64) وبانحراف معياري قدر بـ (26,39).وهذه النتيجة تفسر أن هذه العينة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بمدارس مدينة ورقلة تعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية . إن هذا ما يعبّر على ارتفاع نسبة انتشار صعوبات التعلم بين هؤلاء التلاميذ بالمدارس التي اختيرت لإجراء الدراسة عليها. وهذا يدل على ما أكدته العديد من الدراسات والأبحاث التي تحث على القيام بأبحاث ميدانية على مستوى المدارس الابتدائية للكشف المبكر على صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ ، وخاصة ما نادى به" راضي الوقفي" ، " بشير معمرية " وآخرون في أبحاثهم ودراساتهم السابقة، على أن تكثف الجهود لإجراء هذه الأبحاث على تلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي، أين توجد مستويات السنة الثالثة.

2- تفسير ومناقشة التساؤل الثاني:

كما يتضح من خلال نتيجة التساؤل الثاني المطروح الذي يبحث عن مستوى الاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بمدارس مدينة ورقلة ، حيث اتضح أن الاندفاعية لدى هؤلاء التلاميذ قدّرت بـ (20834) وهذا ما يعبّر على أن مستوى الاندفاعية منخفض لدى أفراد العينة التي تقدر بـ 323 تلميذا وتلميذة. وهذا ما يفسره مستواها الأدنى في الاندفاعية الذي قدر بـ (28) ومستواها الأعلى بـ (139) والذي يعتبر منخفض نوعا ما عن المجموع الكلي لدرجات اختبار الاندفاعية (140) الذي استخدم لقياسها. ومن جهة أخرى نجد أن المتوسط الحسابي للاندفاعية لدى التلاميذ قدر بـ (64,50) وبانحراف معياري قدر بـ (28,73). وهذه النتيجة تفسر أن هذه العينة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بمدارس مدينة ورقلة تعاني من الاندفاعية وذلك بنسبة منخفضة نوعا ما. وهذه النتيجة تعبّر عن وجود عوامل أخرى ربّما أثرت على هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية ولكن لا يندفعوا في المواقف المختلفة في الصف الدراسي، مثلا نجد طريقة النظام السائد أو المتبع لدى المدرسين والمدرسات على تعلم الدور في الإجابات على الأسئلة الشفوية أو المكتوبة من جهة ، كذلك مساعدة المدرسين للتلاميذ على تعلم التأني في التفكير قبل الإجابة ، أو خوف هؤلاء التلاميذ من الإحراج أمام زملائهم والاستهتار بهم أو عقابهم من طرف المدرسين.

3- تفسير ومناقشة التساؤل الثالث:

وكما يتضح من خلال نتيجة التساؤل الثالث المطروح الذي يبحث عن مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة ، أن الانسحاب الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ قدّر بـ (18939) وهذا ما يعبّر على أن مستوى الانسحاب الاجتماعي منخفض لدى أفراد العينة التي تقدر بـ 323 تلميذ وتلميذة. وهذا ما يفسره مستواها الأدنى في الانسحاب الاجتماعي الذي قدر بـ (24) ومستواها الأعلى بـ (117) والذي يعتبر منخفض نوعا ما عن المجموع الكلي لدرجات اختبار الانسحاب الاجتماعي التي تقدر بـ(120) الذي استخدم لقياسها. ومن جهة أخرى نجد أن المتوسط الحسابي للانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ قدر بـ (58,63) وبانحراف معياري قدر بـ (22,98). وهذه النتيجة تفسر أن هذه العينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة لا تعاني بنسبة كبيرة من الانسحاب الاجتماعي . وهذا ما يفسر هذه النتيجة أنها قد تعود إلى وجود عوامل أخرى أثرت في ذلك، مما جعل هؤلاء التلاميذ لا يعانون بصورة واضحة من الانسحاب الاجتماعي في المواقف الدراسية، وهذا يمكن أن يكون ناتج عن عدم استسلام هؤلاء التلاميذ أمام زملائهم رغم صعوبات التعلم الأكاديمية، والأخطاء التي يقعون فيها، ولكن يشاركون ويندمجون مع التلاميذ العاديين. ومن جهة أخرى لا ننسى ربّما دور المدرسين ،المدرسات والوالدين على

تشجيع هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات على الاندماج والتكيف مع المواقف الدراسية وعلى تكوين العلاقات مع زملائهم.

4- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنها: توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. يتضح من خلال النتيجة التي توصل إليها الباحث باستعمال الأسلوب الإحصائي المتمثل في معامل الارتباط لـ بيرسون أنه توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، أين تعتبر هذه النتيجة دالة عند مستوى 0,01. وهذا ما يعبّر عنه أن "**ت**" المحسوبة التي تقدر بـ (0,186) أكبر من قيمة الإحتمال Sig التي تقدر بـ (0,001). وهذه النتيجة التي جاءت في الدراسة تعبّر على أن الفرضية المطروحة للدراسة قد تحققت، ولكن ما يؤيد هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث ، هو ما تعبّر عنه نتيجة الدراسة التي قام بها **"هندز"** 1976 Hinds التي تنص على وجود علاقة قوية بين الإندفاع وصعوبات التعلم. وهذا عند دراسته للاندفاع السلوكي ، الإندفاع العقلي والقلق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، أين هدفت هذه الدراسة إلى الكشف في الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي (التروي/الإندفاع) ، حيث تضمنت الدراسة (30) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، (30) تلميذا من التلاميذ العاديين بمتوسط عمري 9 سنوات وشهر إلى 11 سنة(9,1 – 11). إستخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة MFFT لكاجان ورفاقه (1964). توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر إندفاعية بطريقة دالة إحصائيا بالمقارنة بالعاديين إذا تمّ تقدير الإندفاعية في ضوء زمن الكمون، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالنسبة لعدد الأخطاء.(عيسى علي مراد وآخرون: 2006).

و ما يؤيد كذلك هذه النتيجة التي تعبّر عن وجود علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، نجد الدراسة التي قام بها " السيد عبد الحميد سليمان '' (1992) والتي درست بعض المتغيّرات الشخصية المرتبطة بـصعوبات التعلم . وقد هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين ذوي صعوبات العلم في العلوم وأقرانهم العاديين في الإندفاعية / التروي، سعة الذاكرة والدافع للإنجاز. تضمنت الدراسة 53 تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة. استخدمت الدراسة (إختبار الذكاء المصوّر- إختبار بندر جشطلت البصري/ الحركي – إختبار تزاوج الأشكال المألوفة – إختبارات تحصيلية في العلوم الصف الثاني الإعدادي).

توصّلت الدراسة إلى أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سعة الذاكرة، الأسلوب المعرفي، " التروي- الإندفاع" حيث وجد أن ذوي

صعوبات التعلم يتصفون بالإندفاعية والقلق العالي وإنخفاض التحصيل الدراسي.(عيسى علي مراد وآخرون:2006).

5- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

إن هذه الفرضية تنص على وجود علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. من خلال النتيجة التي توصل إليها الباحث ، يتضح أنه توجد علاقة دالة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي، وذلك عند مستوى ثقة 99 % أي كلما زادت صعوبات التعلم لدى التلاميذ زاد الانسحاب الاجتماعي. وهذا ما يعبّر عنه أن "**ت**" المحسوبة التي تقدر بـ (0,365) أكبر من " **قيمة الإحتمال Sig**" المجدولة التي تقدر بـ (0,148). ونعبّر عن هذه النتيجة أن الفرضية المطروحة للدراسة قد تحققت

وما يفسّر هذه النتيجة أنها جاءت موافقة لنتيجة الدراسة التي قام بها كل من بلندر وسميت، 1990 والتي كانت عبارة عن دراسة تحليلية لخمس وعشرون دراسة قامت على مقارنة الأنماط السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بها لدى غيرهم من الطلاب العاديين تحصيليا، حيث أشار الباحثان إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكتسبون ويبدون أنماطا سلوكية تعبّر عن الخجل والإنطواء والإنسحاب بشكل يفوق بفروق ذات دلالة هذه الأنماط لدى أقرانهم من الطلاب العاديين. ويرى الباحثان أن هذا السلوك الإنسحابي هو نتيجة لفشلهم في إجراء أي تفاعل إجتماعي وشعورهم بالإفتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي. وقد يتجه البعض من هؤلاء الطلاب – ذوي صعوبات التعلم– إلى الوحدة والعزلة الإجتماعية، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل إيجابيا مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه.(فتحي مصطفى الزيات:624:1998). إن هذه النتيجة تبيّن أن تلاميذ السنة الثالثة يعانون من الإنسحاب الإجتماعي وهذا نظرا لصعوبات التعلم التي يعانون منها، مما يجعل هؤلاء التلاميذ يتميّزون بسمة الإنسحابية من المواقف الدراسية ، ويفتقرون إلى مهارات لبناء علاقات اجتماعية مع زملائهم سواء في القسم أو المدرسة.

6- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه : توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير الجنس. يتضح أن النتيجة التي توصل إليها الباحث تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى باختلاف متغير الجنس (ذكر،أنثى) في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. ونعبّر عن هذه النتيجة أن "**ت**" المحسوبة التي تقدر بـ (22,766) أكبر من "**قيمة الإحتمال Sig**" التي تقدر بـ 0.000 وهذا يدل على أن هذه الفرضية المطروحة للدراسة قد تتحققت. ومن ناحية أخرى يمكن

أن نعبّر على أنها توافق نتيجة الدراسة التي قام زكريا توفيق أحمد(1993) والتي كان موضوعها : صعوبات التعلم لدى عيّنة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية في سلطنة عمان (دراسة مسحيّة نفسية). وقد هدفت الدراسة إلى التعرّف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فضلا عن تحديد الصعوبات التي يعانون منها حتى يمكن وضع البرنامج العلاجي المناسب لتك الصعوبات وفهمها بصورة مبكّرة. وقد تكوّنت العينة من (243) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الإبتدائي بمدارس منطقة مسقط التعليمية بمنطقة عمان، منهم(149) تلميذا،(94) تلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

وقد تم تطبيق إختبار الذكاء المصوّر لأحمد زكي صالح، وكذلك دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من إعداد الباحث، كما استعان الباحث بكشوف درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ في اللغة العربية والحساب بالإضافة إلى البطاقة المدرسية والسجل الصحي.

وقد توصلت النتائج إلى نسبة التلاميذ الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم بلغت 12,02 % بينما بلغت نسبة التلميذات 9,31 % كما أوضحت النتائج أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى التلاميذ تختلف باختلاف الصف الدراسي (الرابع والخامس والسادس الإبتدائي)، حيث أن صعوبات التعلم تتركز بوضوح لدى تلاميذ وتلميذات الصف الرابع، بينما تتحسّن بشكل طفيف لدى تلاميذ وتلميذات الصفين الخامس والسادس الإبتدائي. كما أظهرت النتائج أن صعوبات التعلم الأكاديمية المتعلقة بالحساب قد جاءت في المرتبة الأولى بالنسبة للذكور والإناث لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يلي ذلك حجم الصعوبات المتعلقة بالتعبير لدى الذكور، والكتابة لدى الإناث ثم الصعوبات المتعلقة بالكتابة لدى الذكور، والتعبير لدى الإناث، وأخيرا الصعوبات المتعلقة بالقراءة لدى الذكور والإناث معا.(سعد عيسى علي مراد وآخرون:2007).

7- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على أنه: توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير الإعادة وعدم الإعادة للسنة الدراسية.

من خلال النتيجة التي توصل إليها الباحث، يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05 وذلك لصالح التلاميذ الذين المعيدين للسنة الدراسية. وهذا ما يؤكده من جهة أخرى إحصائيا أن "ت" المحسوبة التي تقدر بـ (0,728) أكبر من "قيمة الإحتمال Sig " التي تقدر بـ(0,394)، أي تعتبر إذن دالة. وهذه النتيجة جاءت وفق الدراسة التي قام بها العالم جودلاد عام 1952 والتي تعتبر نوعا ما قديمة ، والتي أجريت على إثني عشرة مدرسة , كان المتبع في نصف هذه المدراس (إبقاء الراسبين للإعادة) والمتبع في النصف الآخر لتلك المدارس هو (نقلهم مع زملائهم الناجحين)، وبدأت

الدراسة على التلاميذ الراسبين من الصف الأول في المدارس الإثني عشرة، وتوصل جودلاد للنتائج التالية:

أ – تبيّن أن كلا الجماعتين واجهت صعوبات في العمل المدرسي، وواجه أفراد الفئتين عدم تقبل زملائهم لهم.

ب – ظهرت مشكلات ترتبط بالثقة بالذات، ومشكلات تتصل بالتوافق بين المعيدين للفصل الدراسي ذاته وهذا ما يدعم الافتراض بتأثير الرسوب وإعادة السنة على تحطيم النظرة إلى الذات والثقة بالنفس.

جـ – تبين أن عددا من الأطفال الذين نقلوا إلى الصف الأعلى تعرضوا لقلق شديد يرتبط بعملهم المدرسي مما دفعهم إلى الغش في الاختبارات.

د – يبدو أن تعليم التلاميذ الدروس نفسها بالمعدل نفسه، ونقلهم جميعا من فصل إلى فصل، يتناقض شكلا وموضوعا مع كافة مبادئ علم النفس ومع كل الذي نعرفه عن الاستعداد والفوارق والتفاوت، ويضع المدرس وجها لوجه أمام تلاميذ مختلفين في صفاتهم الجسمية وسماتهم الشخصية، وقدراتهم العقلية وعليه أن يتعامل معهم.(ياسين عطوف :1981).

وتدعيما لما ذكره " عطوف محمود ياسين " نجد الباحثة " إيمان محمد رضا علي التميمي" (2013) تعبّر في دراستها الموسومة بالرسوب في المدارس الأسباب والعلاج عن إيجابيات وسلبيات الرسوب،

حيث تقول:" إنه عادة ما يحدث الرسوب في السنوات الأول والأخيرة من المرحلة الإبتدائية، فبعضهم يرى أن الرسوب مفيد إذا تحققت الشروط الآتية : معرفة الجوانب التي فشل فيها الطالب، والمعرفة التي ينبغي توافرها لديه كبقية أقرانه، والمعرفة اللازمة لترفيعه في السنة المقبلة، إن الأطفال غير ناضجين وصغار جدا بالنسبة للسنة الدراسية فيعطون فرصة لتكرار الصف، مما يمنحهم شعورا بالأمن والاستقرار، وأن هناك تشكيلة واسعة من قدرات الطلبة، تصبح مفيدة للمعلم وبقية الطلبة إذا كرر الطلبة الضعاف الصف، مما يخلق تجانسا في المجموعات. ومع ذلك هناك من يرى عدم جدوى الرسوب لما له من آثار سلبية على الطلبة ومنها: يؤثر على الثقة بالنفس والتحفيز، مما يولد لديهم انطباعا عن أنفسهم بأنهم فاشلون، كما يعيد الطلبة المواد التي درست من قبل عادة مع المعلم نفسه، مما يقلل عندهم الدافعية للتعلم، ولا تعالج الأسباب الكامنة وراء انخفاض الأداء مما قد لا يحسّن من أداء الطفل بدرجة كبيرة. ونحن نعتقد أن الرسوب المدرسي سلبياته أكثر من إيجابياته، لذا لا بد من أن نبحث عن أسباب تأخر الطالب تحصيليا ومحاولة علاجها قبل تفاقمها، ودعم الطالب نفسيا والتعاون مع أسرته بهذا المجال."

(مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الرابع والثلاثون، (2) تشرين الأول 2014).

8- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على أنه: توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير مقر المدرسة (حضري، ريفي).

من خلال النتيجة التي توصل إليها الباحث، يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وذلك لصالح تلاميذ المدارس الريفية. وهذا ما يؤكده من جهة أخرى إحصائيا أن "ت" المحسوبة التي تقدر بـ (8,177) أكبر من "قيمة الإحتمال" التي تقدر بـ(0,005)، أي تعتبر إذن دالة. وتوضيحا لهذه النتيجة نجد "عدنان غائب راشد " حيث يعبّر بما يلي :" يعد الاختلاف البيئي مصدرا واضحا لاختلاف الخبرات التي تقدم لأبناء ذلك المجتمع فالبيئة الحضرية تقدم خبرات فيها إثراء لغوي وثقافي وفكري أكثر من الخبرات التي تقدم للبيئات الريفية، لزيادة الفرص التي تقدمها البيئة الحضرية والتي تتضمن خبرات جديدة وحديثة ومتنوعة بالقياس مع البيئة الريفية .(عدنان غائب راشد، 2002، ص 78). وهذا ما يفسر عن الموقع الجغرافي لمدارسنا الموجودة على مستوى الريف أن تلاميذها يعانون من مشكلات تربوية عديدة عدم استقرار واستمرار المدرسين والمدرسات مع التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثالثة فما فوق، وهذا راجع إلى عدة عوامل منها ما يعود إلى الإدارة التربوية من مدير المؤسسة وطاقمه التربوي الذي كثيرا ما يكون غير مستقر . ومن جهة إلى الظروف المعيشية لأهل الذي تنقصه العديد من المرافق الثقافية الضرورية التي تساعد على اكتساب المعارف للتلاميذ.

9 – خلاصة النتائج:

لقد استخلص الباحث من خلال نتائج الدراسة الميدانية ما يلي:

1- مستوى صعوبات التعلم أعلى بالمقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة.

2- مستوى الاندفاعية متوسط نوعا ما بالمقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة.

3- مستوى الانسحاب الاجتماعي متوسط نوعا ما بالمقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة.

4- توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

5- توجد علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

6- توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة، باختلاف متغيّر الجنس (ذكر، أنثى) وذلك لصالح الذكور.

7- توجد فروق دالة في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة، باختلاف متغيّر (إعادة ، عدم إعادة السنة)، وذلك لصالح التلاميذ المعيدين.

8- توجد فروق دالة في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة، باختلاف متغيّر مقر المدرسة (حضري ، ريفي)، وذلك لصالح تلاميذ المدارس الريفية.

10 – الاقتراحات:

- إجراء دراسات مسحية للتعرف على الحجم الحقيقي لصعوبات التعلم الأكاديمية على مستوى التعليم الابتدائي.
- ضرورة الاهتمام بصعوبات التعلم تشخيصا وعلاجا فور اكتشافها.
- توفير أخصائيين في علم النفس المدرسي في مختلف المراحل الدراسية بهدف إلقاء الضوء على المشكلات السلوكية والتربوية قصد تشخيصها وتقديم العلاج المناسب لها.
- إثراء المعرفة النظرية للبحث والتوسع في دراسة متغيرات نفسية واجتماعية أخرى لها علاقة بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.
- تولي الباحثون والدارسون في هذا المجال بالبحث والدراسة بتعمق أكبر في الآثار النفسية والاجتماعية التي تتركها هذه الظاهرة على وجه أوسع لدى التلاميذ والطلبة في مختلف المراحل الدراسية.

-تزويد المعلمين والأساتذة من خلال تكوينهم بمعلومات عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

- ضرورة التعاون بين الأسرة والمدرسة بالنسبة لجميع التلاميذ.

-الحد من اكتظاظ الأقسام الدراسية بالتلاميذ حتى يتمكن المعلمون والأساتذة من التعرف على مشكلاتهم التلاميذ الدراسية.

- إنشاء غرف مصادر لتدريب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس لاندماجهم مع التلاميذ العاديين بالوسط المدرسي.

المـــــراجـــــــــع

المراجع العربية:

1- أ. صامويل ، س. جيمس كيرك. شافونت، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي و عبد العزيز مصطفى السرطاوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن ، 2012.

2- أبو سعد أحمد عبد اللطيف ، الغرير أحمد نايل ، التشخيص والتقييم في الإرشاد، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، 2009.

3- إبراهيم يوسف عبد الله عبد الواحد سليمان، المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2007.

4- بخش طه أميرة، بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية . .WWW Pdfactory.com

5- بخش طه أميرة، فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في خفض الإندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. .WWW Pdfactory.com

6- البطاينة أسامة محمد ، الرشدان مالك أحمد ، وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة . ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن ، 2009 .

7- التميمي علي إيمان محمد رضا ، الرسوب في المدارس الأسباب والعلاج، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 34، (2) تشرين الأول 2014.

8- الحاج عبد الكريم أحمد محمود، الصعوبات التعليمية الإعاقات الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن،2009.

9- الخطيب جمال ، الصمادي جميل ، وآخرون، مقدمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة، ط 4، دار الفكر

ناشرون وموزعون، عمان – الأردن، 2011.

10- الدوخي فوزي حمد العجمي ، نسب انتشار صعوبات تعلم العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد 95، جوان 2010.

11 – الدريج محمد ، الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة ، WWW.gulfkids.com

12- الدماطي عبد الحكيم عبد الغفار، صعوبات التعلم في ضوء البحوث والدراسات المعاصرة عرض وتحليل لقضايا واتجاهاتها المستقبلية، المملكة العربية السعودية جامعة الملك سعود، كلية التربية مركز

البحوث التربوية، 2006.

13- الرفاعي نعيم، الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف، ط 2، مطبعة طربين – دمشق، 1979 .

14- الريموني راشد يوسف هيثم، أثر البرامج التدريبية لذي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات

، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن، 2008.

15- الزيات مصطفى فتحي ، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية، عملن – الأردن، 1998.

16- الظاهر قحطان أحمد ، صعوبات التعلم. ط 5، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2012.

17- أنجرس موريس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية . ط2، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

18- السعيد مصطفى ، بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء الجنس والمادة الدراسية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 34، مايو 1997، مصر.

19 – السرطاوي قاسم أحمد، مقياس صعوبات التعلم ، مكتبة الهداية للنفس المطمئنة المجانية WWW.hnafs.com .

20- الفرا صالح إسماعيل، التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول. 2005/04/27/26، المكتبة الإ لكترونية، أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة. WWW.gulfkids.com

21- القمش مصطفى نوري ، المعايطة خليل عبد الرحمن ، سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2009.

22- العبد الله محمود فندي ، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية : عالم لكتب الحديث، إربد – الأردن، 2007.

23 – العزة سعيد حسني ، دليل المرشد التربوي في المدرسة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2006.

24- العزة سعيد حسني، صعوبات التعلم المفهوم – التشخيص- الأسباب أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، الدار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2007.

25- القاضي يوسف مصطفى ، مناهج البحوث وكتابتها، دار المريخ الرياض، المملكة العربية السعودية، 1979.

26- الوقفي راضي ، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، 2009.

27- الوقفي راضي ، أساسيات التربية الخاصة ، جهينة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2004.

28- الياسري حسين نوري، صعوبات التعلم الخاصة، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2006.

29- جدوع عصام ، صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.،2007.

30- خطاب عمر محمد ، مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2006.

31- حسن عيد عبد المنعم أسامة، فعالية برنامج تدريبي لتخفيف بعض إضطرابت النطق وأثره في خفض السلوك الإنسحابي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا(القابلين للتعلم)، رسالة مقدمة للحصول على

درجة الماجستير في الدراسات التربوية تخصص صحة نفسية (إرشادات فئات خاصة)، جامعة عين شمس، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم الدراسات التربوية الصحة النفسية(إرشادات فئات خاصة).

32- حسين عبد الحميد سعيد ، دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، جانفي 2009، السعودية.

33- خصاونة محمد أحمد ، صعوبات التعلم النمائية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان – الأردن، 2013.

34- خليفة محي الدين بتول والزيود فهمي نادر، العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد الثاني عشر، الرياض(ربيع الأول 1429 هـ / مارس 2008).

35- دسوقي كمال، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، 1974.

36- راشد عدنان غائب، سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية (بطيئي التعلم)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2002.

37- رفاعي ناريمان، عوض الله محمود ، دراسة لبعض خصائص الشخصية الميزة للتلاميذ

ذوي صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفولة ، جامعة الأزهر، المجلد 2، العدد 1، مارس1993، مصر.

38- زيدان محمد مصطفى ، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، دار ومكتبة الهلال، بيروت ، 2008 .

39- مراد صلاح أحمد ، سليمان أمين علي ، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، القاهرة – مصر، 2002.

40 – مراد يوسف ، مبادئ علم النفس العام ، ط.7 ، دار المعارف، القاهرة – مصر، بدون تاريخ.

41 – معمرية بشير ، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس ، الجزء الأول . منشورات الحبر، تعاونية عيسات إيدير، بني مسوس – الجزائر، 2007.

42 – معمرية بشير ، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثاني. منشورات الحبر، تعاونية عيسات إيدير، بني مسوس – الجزائر، 2007.

43- مقدم عبد الحفيظ ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون – الجزائر، 1993.

44- ملحم سامي محمد ، صعوبات التعلم . ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، 2006.

45- نبهان محمد يحي ، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن، 2008.

46- سالم محمود عوض الله ، الشحات مجدي أحمد ، وآخرون ، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. ط3، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان – الأردن، 2008.

47- سماح بشقة ، المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية

دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر باتنة ،2008/2007.

48- سليمان السيد عبد الحميد السيد، صعوبات التعلم النمائية، عالم الكتب نشر – توزيع – طباعة، القاهرة – مصر، 2008.

49 - سعد مراد علي عيسى ، خليفة وليد السيد ، وآخرون ، الكمبيوتر وصعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية - جمهورية مصر العربية، 2006.

50- سعد مراد علي عيسى ، خليفة وليد السيد أحمد ، كيف يتعلم الخ ذو صعوبات الكتابة والعسر الكتابي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية – مصر، 2007.

51- شقير زينب محمود ، الاكتشاف المبكر والتشخيص التكاملي لغير العاديين، المجلد الأول، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة – جمهورية مصر العربية، 2005.

52- شرقي سميرة ، العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي : التروي/الإندفاع ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر باتنة ، 2007/2006.

53 – علي محمد النوبي محمد ، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2011.

54- عبد الكريم أحمد، الصعوبات التعلمية النمائية(التطورية)، رسالة المعلم ، المجلد الأول، العدد الثالث ،

كانون الثاني، 2010.

55- عبد الصادق فاتن صلاح ، القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة ،

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2003.

56- عثمان مريم ، الانسحاب الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الأكاديمية وأقرانهم العاديين بالمرحلة الإبتدائية بدولة الكويت، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التربية الخاصة، مملكة البحرين /الجامعة الخليجية، 2012.

57- عصفور قيس نعيم ، بدران إسماعيل أحمد ، صعوبات التعلم الأكاديمية الوصف والعلاج، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان – الأردن، 2013.

58- عيسوي محمد عبد الرحمان، علم النفس في الحياة المعاصرة، دار المعارف ، القاهرة، مصر، 1980.

59- قنديلجي عامر ، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن، 1999.

60- ياسين محمود عطوف ، إختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، 1981.

61- يحي أحمد خولة، الإضطرابات السلوكية والإنفعالية، الجامعة الأردنية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الأردن، 2000.

62- يوسف عبد الواحد سليمان ، ذوو صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم، دار المسيرة، عمان – الأردن، 2011.

- **المراجع الأجنبية:**

63- INTEGRA,, A Handbook on Learning Disabilities, Designed by integra Staff, 2009.

64 - Lafon Robert, Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de 6 L'enfant , Presse Universitaire de France 108, Boulevard Sant- German , Paris,1973.

الـــمـــلا حـــــــق

أ- ملاحق استمارات التحكيم، المحكمين وأدوات القياس

- **ملحق رقم (01) : استمارة تحكيم لمقياس تقدير الاندفاعية .**
- **ملحق رقم (02) : استمارة تحكيم لمقياس الانسحاب الاجتماعي.**
- **ملحق رقم (03): يوضح قائمة أسماء الأساتذة المختصين.**
- **ملحق رقم (04) : مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية.**
- **ملحق رقم (05) : مقياس تقدير الاندفاعية.**
- **ملحق رقم (06) : مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي.**

ملحق رقم 01

إستمارة التحكيم لمقياس تقدير الإندفاعية

الأستاذ :

الدرجة العلمية:

التخصص:

الجامعة المنتمي إليها:

أستاذي الفاضل ..... أستاذتي الفاضلة،

في إطار التحضير لإتجاز أطروحة الدكتوراه في تخصص علم النفس المدرسي ، الموسومة بعنوان : "" صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية ، دراسة ميدانية لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية بمدينة ورقلة "" ، نضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يهدف إلى تقدير سمة الإندفاعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالسنة الثالثة ابتدائي. الرجاء منكم تقويم هذه الأداة وتعديلها من حيث:

- مدى وضوح الفقرات من الصياغة اللغوية.
- مدى قياس الفقرات لسمة الإندفاعية.
- مدى ملائمة عدد الفقرات مع البعد.
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.

ويكون ذلك من خلال وضع علامة(x) في الخانة المناسبة في الجدول المرفق مع تقديم البديل في حالة عدم الموافقة.إليكم أساتذتي الفضلاء هذه المعلومات الخاصة بالمقياس والتي تساعدكم في عملية التحكيم.

الهدف من المقياس : تقدير سمة الإندفاعية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالسنة الثالثة إبتدائي.

التعريف الإجرائي لمصطلح الإندفاعية: تشير إلى التسرع في السلوك دون التفكير بنتائجه، وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم والتخطيط لمواجهة المواقف أو المشكلات سواء التعليمية أو غيرها، والسلوك الإندفاعي يحرم الطفل من التفكير المنطقي في حل المشكلات.(السرطاوي، 1996). وهذا حسب ما يقيسه هذا المقياس.

وشكرا

ملحق رقم 02

إستمارة تحكيم لمقياس تقدير الإنسحاب الإجتماعي

الأستاذ :

الدرجة العلمية:

التخصص:

الجامعة المنتمي إليها:

أستاذي الفاضل ..... أستاذتي الفاضلة،

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة الدكتوراه في تخصص علم النفس المدرسي ، الموسومة بعنوان : "" صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ، دراسة ميدانية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة "" ، نضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يهدف إلى تقدير سمة الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالسنة الثالثة ابتدائي. الرجاء منكم تقويم هذه الأداة وتعديلها من حيث:

- مدى وضوح الفقرات من الصياغة اللغوية.
- مدى قياس الفقرات لسمة الانسحاب الاجتماعي.
- مدى ملائمة عدد الفقرات مع البعد.
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.

ويكون ذلك من خلال وضع علامة(x) في الخانة المناسبة في الجدول المرفق مع تقديم البديل في حالة عدم الموافقة.إليكم أساتذتي الفضلاء هذه المعلومات الخاصة بالمقياس والتي تساعدكم في عملية التحكيم.

الهدف من المقياس : تقدير سمة الانسحاب الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالسنة الثالثة ابتدائي. التعريف الإجرائي لمصطلح الانسحاب الاجتماعي : يعرف (كيل) الانسحاب الاجتماعي تعريفا إجرائيا:" الأطفال المنسحبون هم أولئك الذين يظهرون درجات متدنية من التفاعلات السلوكية الاجتماعية." (الصباح، 1993). وهذا حسب ما يقيسه هذا المقياس.

وشكرا

ويشير الباحث في هذا الموضوع إلى ضرورة دراسة ظاهرة صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية بمدينة ورقلة والتي خصص من بينها دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية بمتغيري الإندفاعية والإنسحاب الإجتماعي.

ومنها يطرح التساؤلات التالية:

1- ما هو مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

2- ما هو مستوى الاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

3- ما هو مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

4- هل توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

5- هل توجد علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

6- هل توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير الجنس(ذكر، أنثى)؟

7- هل توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير (الإعادة، عدم إعادة السنة)؟

8- هل توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير مقر المدرسة (حضري، ريفي)؟

2- <u>فروض الدراسة</u>:

1- توجد علاقة بين صعوبات التعلم والاندفاعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

2- توجد علاقة بين صعوبات التعلم والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

3- توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير الجنس(ذكر، أنثى).

4- توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف متغير الإعادة ، عدم الإعادة).

5- توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باختلاف مقر المدرسة (حضري، ريفي).

الملحق رقم (03)

يوضح هذا الجدول قائمة أسماء الأساتذة المختصين، حسب الدرجة العلمية،

التخصص والجامعة المنتمين إليها.

الرقم	الإسم القب	الدرجة العلمية	تخصص	الجـامعـــــة
01	محي الدين عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	التربية	البليدة 2 – الجزائر
02	بن قوميدي عباس	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	وهران
03	علي تعوينات	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	الجزائر 2
04	حورية تزولت عمروني	أستاذ التعليم العالي	علم النفس ع. ت	قاصدي مرباح ورقلة
05	الأخضر عواريب	أستاذ محاضر ب	علوم التربية	قاصدي مرباح ورقلة

ملحق رقم 04 : مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية

التعليمات:

زميلي الفاضل.....زميلتي الفاضلة.....

السلام عليكم

في إطار إعداد بحث علمي، نضع بين أيديكم هذه الإستبانة التي تحتوي على عدد من العبارات تعبّر عن مواقف تصف سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهم فئة التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي على الرغم من تمتعهم بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من قدرات وإمكانيات وتبدو عليهم خصائص معينة مثل الصعوبات في القراءة، الكتابة والحساب(الرياضيات).
والمطلوب من سيادتكم التكرم بقراءة كل عبارة أو موقف من العبارات والاختيارات الخمسة التي تليها ومن ثم اختيار الإجابة المناسبة:(**– ينطبق عليه بدرجة عالية جدا – ينطبق عليه بدرجة عالية – ينطبق عليه بدرجة متوسطة – ينطبق عليه بدرجة منخفضة – ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا).**
وذلك طبقا لما يتصف به سلوك التلميذ المعني خلال الفصل الدراسي. وذلك بوضع علامة (X) في المكان المخصص لها أمام كل عبارة في هذه الإستبانة. كما هو موضح.

ينطبق عليه بدرجة عالية جدا	ينطبق عليه بدرجة عالية	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا
X				

- لاحظ أنه ليس هناك زمن مخصص للإجابة.
- ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما تعبّر الإجابات عن بعض السلوك الفردي للتلميذ صاحب الصعوبة في التعلم.
- لا تترك أي عبارة أو موقف دون أن تحدد استجابتك فيه.
- كما نخبركم بأن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة.

وشكرا

جنس التلميذ: ذكر ( ) أنثى ( ) ترتيبه(ها) بين الأولاد ( ) المستوى الدراسي:.....

عمر التلميذ:.....معيد (ة): ( ) إسم المدرسة.....

مقر المدرسة: حضري ( ) ريفي ( ) المستوى التعليمي للأب : .....

المستوى التعليمي للأم: .....وظيفة الأب:.....

وظيفة الأم : عاملة ( ) ..... ربّة بيت ( ).

الرقم	العبـــارة	ينطبق عليه بدرجة عالية جدا	ينطبق عليه بدرجة عالية	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا
1	تنقصه القدرة على الاستمرار في العمل.					
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر من قبل الآخرين.					
3	غير قادر على التركيز.					
4	يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات.					
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام.					
6	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية.					
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح.					
8	خطه غير مقروء.					
9	التذبذب في أدائه من يوم لآخر أو ساعة لأخرى.					
10	بطيء في إنجاز العمل.					
11	غير قادر على إتباع التعليمات المعطاة له.					

الرقم	العبـــارة	ينطبق عليه بدرجة عالية جدا	ينطبق عليه بدرجة عالية	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا
12	مفرداته اللغوية محدودة جدا.					
13	قدرته على الفهم متدنية جدا.					
14	غير قادر على سرد قصة بشكل مفهوم لديه صعوبة في ترتيب أفكاره بتسلسل منطقي.					
15	يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية.					
16	قدرته على تنظيم العمل منخفضة.					
17	غير قادر على متابعة النقاش الصفي.					
18	لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السبورة.					
19	تقتصر إجابته على السؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة كاملة.					
20	يجد صعوبة في تطبيق ما تعلّمه.					
21	يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.					
22	يعكس الحروف والأرقام عند القراءة وعند الكتابة.					
23	يستخدم جملا ناقصة ومليئة بالأخطاء القواعدية.					
24	يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية.					
25	يحتاج لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائه.					

ملحق رقم 05: مقياس تقدير الاندفاعية

التعليمات:

زميلي الفاضل.....زميلتي الفاضلة.....

السلام عليكم

في إطار إعداد بحث علمي، نضع بين أيديكم هذه الإستبانة التي تحتوي على عدد من العبارات تعبّر عن مواقف تصف سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهم فئة التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي على الرغم من تمتعهم بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من قدرات وإمكانيات وتبدو عليهم خصائص معينة تعبّر عنهم بأنهم يتصفون بالاندفاعية والتهور في بعض المواقف ا لمدرسية.

والمطلوب من سيادتكم التكرم بقراءة كل عبارة أو موقف من العبارات والاختيارات الخمسة التي تليها ومن ثم اختيار الإجابة المناسبة:(– **ينطبق عليه بدرجة عالية جدا – ينطبق عليه بدرجة عالية – ينطبق عليه بدرجة متوسطة – ينطبق عليه بدرجة منخفضة – ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا).**

وذلك طبقا لما يتصف به سلوك التلميذ المعني خلال الفصل الدراسي. وذلك بوضع علامة (x) في المكان المخصص لها أمام كل عبارة في هذه الإستبانة. كما هو موضح.

ينطبق عليه بدرجة عالية جدا	ينطبق عليه بدرجة عالية	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا
x				

– لاحظ أنه ليس هناك زمن مخصص للإجابة.

– ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما تعبّر الإجابات عن بعض السلوك الفردي للتلميذ صاحب الصعوبة في التعلم.

– لا تترك أي عبارة أو موقف دون أن تحدد استجابتك فيه.

– كما نخبركم بأن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة.

وشكرا

جنس التلميذ: ذكر ( ) أنثى ( ) ترتيبه(ها) بين الأولاد: ( ) المستوى الدراسي:.....

عمر التلميذ:.....معيد(ة):( ) إسم المدرسة.....

مقر المدرسة: حضري ( ) ريفي ( ) المستوى التعليمي للأب : .....

المستوى التعليمي للأم: .....وظيفة الأب:.....

وظيفة الأم : عاملة ( ) ..... ربّة بيت ( ).

الرقم	العبـــارة	ينطبق عليه بدرجة عالية جدا	ينطبق عليه بدرجة عالية	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا
1	يبدو نشطا أكثر من اللازم، مندفع، غير باعث على الراحة.					
2	لا يتقبل الفشل، أو التجديد في الروتين اليومي، يبدي قلقا لأي تجديد.					
3	يستمر في النشاط دون توقف، يعيد الأقوال والأفعال.					
4	يفعل أو يقول أشياء محرجة إجتماعيا للآخرين. (جرئ مع الآخرين).					
5	لا يستطيع السيطرة على سلوكاته .					
6	يجب أن تلبى مطالبه في الحال.					
7	لديه مزاج متقلب، ويقوم بسلوكات غير متوقعة.					
8	شديد الحساسية لا يتقبل النقد من كل الناس.					
9	سريع البكاء لأتفه الأسباب .					

الرقم	العبـــارة	ينطبق عليه بدرجة عالية جدا	ينطبق عليه بدرجة عالية	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا
10	يصعب عليه تأجيل رد الفعل.					
11	كثيرا ما يتسرع في الإجابة عن السؤال قبل إتمامه بدون تفكير.					
12	محب للعراك (الشجار) عندما لا تنفذ مطالبه.					
13	يقحم نفسه في أمور لا تعنيه.					
14	كثيرا ما يقاطع الآخرين في الحديث.					
15	ينتبه لكل ما يحيط به بسرعة وخفة.					
16	غير قادر على إيقاف حركاته المتكررة.					
17	ينكر الأخطاء التي يولي لها الآخرون أو يبررها.					
18	يتنازل عن حقة للحصول على حق أكبر ممن يحترمه.					
19	وقح في كل تصرفاته.					
20	كثيرا ما يعتدي على الآخرين بعنف.					
21	يركض ويقفز بسرعة.					
22	يندفع في فعل ما دون تفكير.					
23	يتسرع في أداء الأعمال منع منها مما يزيد من أخطائه.					

الرقم	العبـــارة	ينطبق عليه بدرجة عالية جدا	ينطبق عليه بدرجة عالية	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا
24	كثيرا ما ينادي رفاقه في الفصل أثناء شرح المعلم للدرس.					
25	ينتقل من نشاط لآخر دون إكمال الأول.					
26	يعرض نفسه للمخاطر دون أن يفكر في النتائج.					
27	يجد صعوبة في انتظار دوره في المواقف الاجتماعية.					
28	يتسرع في أداء الواجبات لكونه يقلق منها.					

ملحق رقم06: مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي

التعليمات:

زميلي الفاضل.....زميلتي الفاضلة.....

السلام عليكم

في إطار إعداد بحث علمي، نضع بين أيديكم هذه الإستبانة التي تحتوي على عدد من العبارات تعبّر عن مواقف تصف سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهم فئة التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي على الرغم من تمتعهم بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من قدرات وإمكانيات وتبدو عليهم خصائص معينة تعبّر عنهم بأنهم يتصفون بالانسحاب الاجتماعي من بعض المواقف ا لمدرسية.

والمطلوب من سيادتكم التكرم بقراءة كل عبارة أو موقف من العبارات والاختيارات الخمسة التي تليها ومن ثم اختيار الإجابة المناسبة:(- **ينطبق عليه بدرجة عالية جدا - ينطبق عليه بدرجة عالية - ينطبق عليه بدرجة متوسطة - ينطبق عليه بدرجة منخفضة - ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا).**

وذلك طبقا لما يتصف به سلوك التلميذ المعني خلال الفصل الدراسي. وذلك بوضع علامة (X) في المكان المخصص لها أمام كل عبارة في هذه الإستبانة. كما هو موضح.

ينطبق عليه بدرجة عالية جدا	ينطبق عليه بدرجة عالية	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا
X				

- لاحظ أنه ليس هناك زمن مخصص للإجابة.
- ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما تعبّر الإجابات عن بعض السلوك الفردي للتلميذ صاحب الصعوبة في التعلم.
- لا تترك أي عبارة أو موقف دون أن تحدد استجابتك فيه.
- كما نخبركم بأن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة.

وشكرا

جنس التلميذ: ذكر ( ) أنثى ( ) ترتيبه (ها) بين الأولاد: ( ) المستوى الدراسي:.....

عمر التلميذ:.....معيد (ة):( ) إسم المدرسة.....

مقر المدرسة: حضري ( ) ريفي ( ) المستوى التعليمي للأب : .....

المستوى التعليمي للأم: .....وظيفة الأب:.....

وظيفة الأم : عاملة ( ) ..... ربّة بيت ( )

الرقم	العبـــارة	ينطبق عليه بدرجة عالية جدا	ينطبق عليه بدرجة عالية	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا
1	يجد صعوبة في الاندماج مع زملاءه في المدرسة.					
2	لديه خوف مستمر من اللعب في فناء المدرسة.					
3	يفضل الجلوس بمفرده أثناء وقت الراحة.					
4	لا يشارك زملاءه في اللعب أثناء وقت الراحة.					
5	عند التواصل معه يفضل عدم الرد أو يرد باختصار.					
6	يميل إلى الصمت والسكون .					
7	كثير الغياب عن المدرسة.					
8	يتجنب المشاركة في الألعاب الجماعية.					
9	كثير الخمول والانكماش وعدم التفاعل مع الآخرين.					
10	كثيرا ما يظهر عليه الضيق والإحساس بالأسى وعدم الارتياح في المواقف الإجتماعية.					
11	كثيرا ما يعبّر عن انفعالاته بطريقة غير مناسبة.					

الرقم	العبـــارة	ينطبق عليه بدرجة عالية جدا	ينطبق عليه بدرجة عالية	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة	ينطبق عليه بدرجة منخفضة جدا
12	تظهر لديه مظاهر ضعف النشاط والمثابرة في الأعمال المدرسية مع زملاءه.					
13	يفضل العزلة ونبذ العلاقات الاجتماعية مع الغير.					
14	كثيرا ما يكتفي بذاته دون الاعتماد على الآخرين في أعماله.					
15	غير مثابر في نشاطاته مع الغير.					
16	تظهر لديه الصلابة والتعنت في سلوكه.					
17	تبدو عليه مشاعر النقص والإحساس بعدم الثقة بالنفس.					
18	كثيرا ما يستجيب بطريقة عدوانية إزاء زملاءه.					
19	تظهر لديه مظاهر الخضوع والاستسلام وعدم المواجهة للمواقف.					
20	لا يميل لقيادة زملاءه في القسم.					
21	يميل إلى الصمت والانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي.					
22	يبدو عليه البطء في الحديث في المواقف التعليمية ومع الزملاء.					
23	تنقصه التوكيدية ، وعدم القدرة على الدفاع عن حقوقه والتعبير عن ذاته.					
24	لا يحب التفاعل مع الغير والتبادل معهم.					

- **الملحق رقم (07): يظهر لنا رخصة القيام بدراسة ميدانية.**

ج – نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات القياس

بالإعتماد على نظام الإحصاء الآلي SPSS

- **ملحق رقم (08): صدق مقياس صعوبات التعلم**
- **ملحق رقم (09) : ثبات مقياس صعوبات التعلم**
- **ملحق رقم (10) : صدق مقياس تقدير الاندفاعية**
- **ملحق رقم (11) : ثبات مقياس تقدير الاندفاعية**
- **ملحق رقم (12) : صدق مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي**
- **ملحق رقم (13) : ثبات مقياس تقدير الانسحاب الاجتماعي**

08- Validité de test d'évaluation des difficultés d'apprentissage

Test-t : Statistiques de groupe :

	Code	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
somme	Valeur Maxiamum	10	100,40	11,928	3,772
	Valeur Minumum	10	66,10	3,872	1,224

Test d'échantillons indépendants :

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bila - térale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de Confiance 95% de la différence	
									Infé rieur	Supé rieure
somme	Hypothèse de variances égales	7,735	,012	8,650	18	,000	34,300	3,966	25,969	42,631
	Hypothèse de variances inégales			8,650	10,876	,000	34,300	3,966	25,560	43,040

09 - Fiabilité Echelle : Difficultés d'apprentissage

Récapitulatif de traitement des observations :

		N	%
Observations	Valide	30	50,0
	Exclus[a]	30	50,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité :

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,941	25

10- (Validité) de test d'évaluation de l'impulsivité :

Test-t : **Statistiques de groupe :**

	code	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
somme2	valeur maximum	10	77,20	8,430	2,666
	valeur minimum	10	30,30	2,869	,907

11 - Fiabilité Echelle : Impulsivité:

Récapitulatif de traitement des observations :

		N	%
Observations	Valide	30	50,0
	Exclus[a]	30	50,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité :

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,963	28

Test d'échantillons indépendants :

		Test de Levene Sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatérale	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
somme2	Hypothèse de variances égales	9,468	,006	16,655	18	,000	46,900	2,816	40,984	52,816
	Hypothèse de variances inégales			16,655	11,058	,000	46,900	2,816	40,706	53,094

12- (**Validité) de test d'évaluation de repli sociale:**

Test-t :Statistiques de groupe :

	code	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
somme3	Valeur Maximum	10	74,40	11,740	3,712
	Valeur Minimum	10	26,00	3,266	1,033

:

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes

		F	Sig.	t	ddl	Sig. Bila térale)	Diffé Rence mo yenne	Diffé rence Ecart -type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Infé-rieure	Supé-rieure
somme3	Hypothèse de variances égales	8,956	,008	12,560	18	,000	48,400	3,853	40,304	56,496
	Hypothèse de variances inégales			12,560	10,385	,000	48,400	3,853	39,857	56,943

13- Fiabilité Echelle : Repli Sociale

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	50,0
	Exclus[a]	30	50,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,970	24

د – نتائج الدراسة الميدانية

بالاعتماد على نظام الإحصاء الآلي SPSS

- ملحق رقم (14) : نتائج مستوى صعوبات التعلم
- ملحق رقم (15) : نتائج مستوى الاندفاعية
- ملحق رقم (16) : نتائج مستوى الانسحاب الاجتماعي
- ملحق رقم (17) : نتائج العلاقة بين صعوبات التعلم بالاندفاعية
- ملحق رقم (18) : نتائج العلاقة بين صعوبات التعلم بالانسحاب الاجتماعي
- ملحق رقم (19) : نتائج الفروق بين التلاميذ في صعوبات التعلم باختلاف الجنس
- ملحق رقم (20) : نتائج الفروق بين التلاميذ في صعوبات التعلم باختلاف إعادة السنة وعدمها
- ملحق رقم (21) : نتائج الفروق بين التلاميذ في صعوبات التعلم باختلاف مقر المدرسة

Ensemble des résultats de l'études :

14 - Le niveau des difficultés chez les élèves de troisième année primaire aux écoles primaires de Ouargla.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VAR00026	323	25,00	125,00	80,64	26,39
N valide (listwise)	323				

15 - Le niveau de l'impulsivité chez les élèves de troisième année primaire aux écoles primaires de Ouargla.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VAR00084	323	28,00	139,00	64,50	28,73
N valide (listwise)	323				

16- Le niveau de repli sociale chez les élèves de troisième année primaire aux écoles primaires de Ouargla.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VAR00109	323	24,00	117,00	58,63	22,98
N valide (listwise)	323				

17- Corrélations entre les difficultés d'apprentissage et l'impulsivité chez les élèves de troisième année primaire aux écoles primaires de Ouargla.

		somme	Somme2
VAR00026	Corrélation de Pearson	1	,186
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	323	323
VAR00084	Corrélation de Pearson	,186	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	323	323

18- Corrélations entre les difficultés d'apprentissage et le repli sociale chez les élèves de troisième année primaire aux écoles

primaires de Ouargla.

		VAR00026	VAR00109
VAR00026	Corrélation de Pearson	1	,542*
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	323	323
VAR00109	Corrélation de Pearson	,542	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	323	323

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

19- Les différences statistiques entre les élèves en difficultés d'apprentissage de troisième année primaires par rapport au différent de sexe (male et femelle) aux écoles de Ouargla**.**

Test-t : **Statistiques de groupe**

	VAR00110	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00026	ذكر	182	84,61	22,224	1,652
	أنثى	141	75,87	30,347	2,565

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00026	Hypothèse de variances égales	22,766	,000	2,977	321	,003	8,736	2,935	2,962	14,511
	Hypothèse de variances inégales			2,864	245,599	,005	8,736	3,051	2,727	14,745

20- Les différences statistiques en difficultés d'apprentissage chez les élèves par rapport au redoublement et le non redoublement de classe de troisième année primaires aux écoles de Ouargla**.**

Test-t :Statistiques de groupe

	VAR00111	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00026	غير معيد	203	74,82	26,090	1,831
	معيد	220	90,82	23,771	2,179

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. Bela-terale	Différence mo yenne	Différence écart -type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00026	Hypothèse de variances égales	,,728	,,394	-5,,484	322	,000	-15,992	2,1916	-21,730	-10,255
	Hypothèse de variances inégales			-5,619	266,009	,000	-15,992	2,845	-21,597	-10,388

21- - Les différences statistiques en difficultés d'apprentissage chez les élèves de troisième année primaires par rapport à l'endroit des écoles de Ouargla (urbain et rurale).

Test-t :Statistiques de groupe

	VAR00112	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00026	حضري	191	76,15	27,721	2,006
	ريفي	132	87,34	22,885	1,999

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00026	Hypothèse de variances égales	8,177	,005	-3,814	322	,000	-11,192	2,,934	-16,965	- 5,419
	Hypothèse de variances inégales			-3,952	309,117	,000	-11,192	2,832	-16,764	-,5,619