

أهم صعوبات التعلم الاكاديمية التي يعاني منها تلاميذ الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية (دراسة ميدانية بولاية الجزائر العاصمة)

الأستاذة: صديقي نوال

جامعة سعد الله أبو القاسم –الجزائر 02-

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات التعلم الاكاديمية التي يعاني منها تلاميذ الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية (دراسة ميدانية بولاية الجزائر العاصمة)؛ أجريت الدراسة على عينة تتكون من (60) تلميذ وتلميذة بالقسم المدمج، وقد استخدمت الباحثة بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لفتحي مصطفى الزيات؛ وتم الاعتماد على المنهج الوصفي. وبعد اجراء الدراسة الميدانية والقيام بالمعالجة الإحصائية توصلت الباحثة بالنتائج التالية: من أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ المدمجين بالترتيب: أن صعوبات الرياضيات احتلت المرتبة الأولى، تليها صعوبات القراءة المرتبة الثانية بينما صعوبات الكتابة في المرتبة الثالثة.

Abstract

This study aims at identifying the main Academic Learning difficultiés That pupils of integrated Classes Primary Schools (Field study : wilaya of Algiers).

The study was conducted on a sample of (60) pupils in the integrated Classe, There for, researcher used the battery of diagnostic estimating Measures of Academic learning difficultiés for- Fathi Mustafa El-Zayat, in which descriptive approach used. After conducting the Field study as well as the Statistic treatment the researcher reached the following conclusion : The main difficultiés That integrated pupils faced are as follows : Mathematics difficulties come first, then Reading difficulties is the second and writing difficulties in third place.

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة؛ التي شهدت نمواً متسارعاً للعديد من الأبحاث والدراسات (عاكف عبد الله الخطيب، 2015، ص 51).

حيث لاقى اهتماماً كبيراً في القرن العشرين لأن مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات الخطيرة التي تواجه التلاميذ وتمتد آثارها إلى المجتمع، وهي ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي ذات طابع عالمي، وهناك اهتمام مستمر بشأن زيادة حالات صعوبات التعلم يبدو ذلك واضحاً في عدد ونسبة تلك الحالات في نظم التعليم المختلفة؛ ومن ثم احتل موضوع صعوبات التعلم موقعا هاما وأصبح مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من الأفراد يتعرضون بصورة مختلفة من المشكلات التي تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي وتحصيلهم الأكاديمي وتؤدي في النهاية إلى فشلهم التعليمي وزيادة فرص تسربهم من التعليم (سليمان عبد الواحد يوسف، 2013، ص 14).

يعتبر عادل عبد الله محمد (2007) إلى أن كيرك (Kirik, 1962) أول من استخدم الصعوبات الخاصة في التعلم الذي أوضح فيه أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم نوعية، يظهرون اضطراب، أو تأخر، أو تعطل النمو في واحد أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى تنتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أو على الأقل واحد من اختلال الأداء الوظيفي للمخ أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية وهي ليست في ذات الوقت ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية أو العوامل الثقافية أو التعليمية أو التدريسية. (عادل عبد الله محمد، 2007، ص 50).

ويمكن أن نميز نوعين من صعوبات التعلم؛ صعوبات تعلم نمائية التي أشار إليها ليرنز/ (lerner, 1997) هي الصعوبات التي تصيب المهارات القبلية الضرورية لتعلم النواحي الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والادراك، والذاكرة والتفكير، واللغة، ونوع الثاني صعوبات تعلم الأكاديمية حيث تشير هذه الأخيرة القصور التي تظهر في المواد الدراسية ويتلقاها التلميذ في المدرسة كتلك التي يواجهها في القراءة، والكتابة، والتهجئ، والعمليات الحسابية. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2008، ص 68).

وتظهر مشكلات التحصيل الأكاديمي (كصعوبات القراءة والكتابة والحساب) بمثابة الطابع المميز لدى التلاميذ، فلولا وجود هذه المشكلات لما كان هناك فئة تدعى صعوبات التعلم وتظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية (عواطف البلوشي، 2014، 50)؛ ويعتبر التعليم الابتدائي قاعدة هامة في تعلم التلميذ ومعرفته للقواعد الأساسية في المواد التي يتعلمها، وصعوبات التعلم الأكاديمية التي تواجه التلاميذ في المواد الأساسية تعيقهم من الانتقال السليم للمراحل الدراسية الموالية.

تعتبر الأقسام المدمجة أحد الاتجاهات الحديثة في تربية وتعليم لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إذ أشار القريوطي/(2001) أن النظام الاندماجي في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر اتساقا مع هذه الحقوق من النظام العزلي حيث يكفل للمعوقين الحياة الطبيعية مع أسرهم طوال مدة دراستهم كما يضمن تقديم الخدمات التعليمية لهم مع أقرانهم العاديين. (طارق عبد الرؤوف عامر، 2015، 14)

تعتبر الجزائر من الدول التي اعتمدت على النظام الاندماجي (الأقسام المدمجة في المدارس الابتدائية)، حيث تم تطبيقه كتجربة أولية بالمدارس الابتدائية على ولاية الجزائر العاصمة في انتظار تعميمه على مستوى مدارس الابتدائية وطنيا؛ وهو ما دفع الطالبة إلى إجراء هذه الدراسة الميدانية حول صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها تلاميذ الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية بولاية الجزائر العاصمة، من خلال ما سبق يمكن طرح التالي: ماهي أكثر الصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والرياضيات، والكتابة) شيوعا لدى تلاميذ الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية بولاية الجزائر العاصمة؟

02/ أهداف الدراسة:

يتمحور الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في الكشف عن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا لدى تلاميذ الأقسام المدمجة في المدرسة الابتدائية بولاية الجزائر العاصمة.

03/ تحديد مصطلحات الدراسة:

3-1/ التعريف الاجرائي لصعوبات التعلم الأكاديمية: هي تلك الصعوبات الأكاديمية التي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية كصعوبة القراءة والكتابة وصعوبة اجراء العمليات الحسابية، كما يمكن معرفته من خلال الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل

عليها التلميذ في بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (الأكاديمية) لفتحي مصطفى الزيات/ (2008) المستخدمة في هذه الدراسة.

2-3/ التعريف الاجرائي لتلاميذ المدمجين بالمدرسة الابتدائية العادية: هم التلاميذ الذي يتراوح أعمارهم من (6-16 سنة) يدرسون في قسم مدمج بالمدارس التربوية العادية من الطور الابتدائي وتشملهم فئات الإعاقة الاتية: إعاقة عقلية (القابلون للتعلم)، اضطراب التوحد، والإعاقة السمعية، وضعيف البصر، والإعاقة الحركية، ذوو صعوبات التعلم، ذوو اضطرابات انفعالية، وذو اضطرابات النطق اللغوي، وتأخر دراسي والإعاقات الخفية الأخرى.

04/ صعوبات التعلم الأكاديمية:

1-1-4/ صعوبات تعلم القراءة: تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية؛ ان لم تكن المحور الأهم والاساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلاميذ وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود الى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق والافتقار الى الدافعية وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لها. (فتحي الزيات، 1998، 419):

1-2-4/ أنواع صعوبات تعلم القراءة: ونذكر منها:

✓ صعوبات تعلم القراءة العميق

✓ صعوبات تعلم القراءة السطحية

✓ صعوبات القراءة المرتبطة بخلل في الأصوات

✓ صعوبات تعلم القراءة الانتباهي

✓ صعوبات تعلم القراءة التجاهلية

2-2-4/ أسباب صعوبات تعلم القراءة: تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة ومن هذه العوامل ما يندرج بالدرجة الأولى تحت العوامل النمائية، ومنها أيضا ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية، وهذا التداخل ربما يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة ويجمع الكثيرون من الباحثين في هذا المجال على أن هذه العوامل يمكن تصنيفها الى ثلاثة مجموعات رئيسية وهي: مجموعة العوامل الجسمية العوامل البيئية، والعوامل النفسية. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، 158)

4-2/ صعوبات تعلم الكتابة: تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة، واللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد، فهي تمثل مهارة تعليمية مهمة من ناحية ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى؛ كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية والادراكية وترتبط مهارة الكتابة على نحو موجب مع مهارة القراءة؛ وتجمع نظريات الكتابة على ان هناك ثلاثة محاور هامة للغة المكتوبة هي : التعبير الكتابي ، والتهجئة ، والكتابة اليدوية التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكّل المهارة الكلية للكتابة .

4-2-1/ أنواع صعوبات الكتابة: وهي صعوبات الكتابة الراجعة لخلل في التنظيم الحركي، صعوبات الكتابة الراجعة لخلل في تنظيم الحركة والفضاء، صعوبات الكتابة الراجعة لمشكل في التعبير الخطي واللغة

(Carbonnel,Gillet ,Martory,Valdois,1996,pp246-247)

4-2-2/ أسباب صعوبات الكتابة:

1. اضطرابات الضبط الحركي
2. اضطرابات الإدراك البصري
3. اضطرابات الذاكرة البصرية
4. نقص الدافعية
5. اضطرابات البراكسيا
6. اضطرابات الصورة الجسدية والجانبية
7. الاضطرابات الرمزية
8. الاضطرابات السلوكية

4-3/ صعوبات تعلم الرياضيات: تمثل الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات والاطر الثقافية على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها؛ والرياضيات كلغة هي الأساس للكثير من أنماط تواصل وتعايش الانسان؛ من حيث التفكير والاستدلال الحسابي أو الرياضي، وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والهندسية والرياضية، وتمثل أنواع صعوبات الرياضيات ما يلي:

1. صعوبات التمكن من الحقائق العددية والرياضية الأساسية
2. صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة
3. صعوبات في مفهوم الاعداد

4. صعوبات الترميز الرياضي
5. صعوبات تعلم لغة الرياضيات
6. صعوبات العد
7. صعوبات الادراك البصري المكاني للأشكال الهندسية
8. صعوبات الذاكرة قصيرة المدى
9. القلق والنظر نحو الذات
10. النمط المعرفي. (أسامة محمد البطاينة، 2005، 175-176).
- 05/ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الابتدائية:
- 1-5/ مفهوم الدمج: أشار العالم كوفمان ورفاقه في تعريف الدمج الى أنه: "يعني الدمج الأكاديمي والاجتماعي المؤقت للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع نظرائهم العاديين بالاعتماد على التخطيط التعليمي الفردي المتطور والبرمجة، كما يتطلب توضيح مهام ومسؤوليات معلمي التربية والمعلم العادي". (مصطفى نوري القمش وناجي منور السعايدة، 2014، 298)
- 2-5/ أشكال الدمج: تتنوع أشكال الدمج للتلاميذ المعاقين على النحو التالي:
 - الدمج المكاني: (الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية)
 - الدمج الأكاديمي
 - الدمج الاجتماعي
 - الدمج الجزئي (محمد حسين قطناني وآخرون، 2012، 161).
 - 3-5/ سياسة الدمج وتطبيقها على بعض الفئات الخاصة:
 - أولاً: التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في المدارس العادية: مدى تحقيق الدمج لمبدأ بيئة التعليم الأقل تقييداً للطلاب من ذوي صعوبات التعلم، هو الهدف المنشود والغاية القصوى لهذه البرامج بمختلف أشكالها وأنواعها؛ ومدى فاعلية تجربة الدمج الأكاديمي كخطوة أولى، في تحقيق المرحلة التالية والمنشودة كغاية نهائية، وهي الدمج الاجتماعي، وإيجاد أدوار إيجابية لذوي صعوبات التعلم في تنمية مجتمعاتهم.
 - ثانياً: دمج تلاميذ التوحد في مدارس التعليم العام: دمج التلاميذ من ذوي الاضطرابات الانفعالية البسيطة في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية، حيث يتلقى هؤلاء التلاميذ البرامج التربوية المناسبة لهم في الصفوف الخاصة، مع الاستعانة بما أمكن بالوسائل المتوفرة في غرفة المصادر وبيئة الجو المدرسي العادي في المدرسة العادية.

- دمج التلاميذ من ذوي الاضطرابات الانفعالية البسيطة في الصف العادي في المدرسة العادية، على أساس قيام هؤلاء التلاميذ بدراسة البرامج والمناهج المقدمة للأطفال العاديين في الصفوف العادية، مع الاخذ بعين الاعتبار متطلبات هؤلاء التلاميذ في الصف العادي.
- ثالثاً: التلاميذ المعوقون حركياً: كي يتم دمج هؤلاء التلاميذ ينبغي العمل على ما يلي:
- وضع التسهيلات داخل المدارس لحركة التلميذ الذي يعاني صعوبة في الحركة، واجراء ما قد يلزم من تغيير في نظام المدرسة، مثل نقل غرفة من الطابق العلوي الى الطابق الأرضي.
- التأكد من أن المقعد مناسب لجلوس التلميذ، ومراعاة ألا يبقى في وضع واحد مدة أطول من اللازم.
- استخدام أدوات مناسبة مثل قلم غليظ إذا كان لديه صعوبة في مسك الأقلام العادية.
- تهيئة التلاميذ لاستقبال التلميذ المعاق، وحثهم على مساعدتهم في أداء الواجبات المدرسية في حال عدم قدرته على ذلك.
- مواصلة متابعة التلميذ داخل المدرسة من قبل الاسرة والمتخصصين. (عادل محمد العدل، 2013، 410).

رابعاً: دمج المعاقين سمعياً في مدارس التعليم العام:

- على المعلم استخدام أساليب أخرى للتواصل عند وجود تلميذ لا يستطيع السمع أو الكلام في القسم، كأن يستخدم حركات اليد والوجه والطرق المختلفة الأخرى للتواصل معه.
- تقديم الشرح الكافي للتلاميذ في القسم عن الإعاقة السمعية
- استخدام أساليب لجذب انتباه التلميذ حتى يعرف أنه يتحدث اليه
- ترتيب جلوس التلاميذ الذين يجدون صعوبة في السمع أو الكلام في مقدمة الصف لمتابعة حركة الشفاه وحركة اليد والصور
- القرب من التلميذ عند الحديث معه واستخدام بعض الإشارات والتعبيرات التي توضح الكلام للتلميذ.
- التأكد من أن التلميذ يرى المتحدث ويراقب حركات الفم. (عادل محمد العدل، 2013، 414).

الإطار الميداني للدراسة:

06/ منهج البحث: إن المنهج الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي ذي طابع استكشافي.

07/ مجتمع وعينة الدراسة:

1-7/ مجتمع الدراسة: اختصرت الدراسة على تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المتواجدون ببعض الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة والجدول يوضح ذلك:

الجدول رقم (01): إجمالي عدد التلاميذ المدمجين حسب المدارس التالية.

المؤسسة التعليمية	عدد التلاميذ	المستوى التعليمي	نوع الاعاقة
مدرسة مالك بن نبي المختلطة	08	سنة الثالثة	تخلف عقلي + توحّد
مدرسة مليكة خرشى	18	سنة أولى + سنة ثالثة	تخلف عقلي + توحّد + تأخر دراسي + شلل حركي
عبد الحميد بن عزوز	8	سنة رابعة	تخلف عقلي
مدرسة بلعرج	6	سنة ثالثة	تخلف عقلي + تأخر دراسي + شلل حركي
مدرسة النجاح	10	سنة رابعة	توحّد + تأخر دراسي + شلل حركي
مدرسة صالح فاضلي	14	سنة ثانية + سنة خامسة	تخلف عقلي
مدرسة عبد الرحمان الجعدي	10	سنة ثانية	إعاقة سمعية – ضعيف البصر
مدرسة أفتان يوسف	08	سنة الثالثة	تخلف عقلي
مدرسة أفتوش محمد	09	سنة ثانية	تخلف عقلي + توحّد
الإجمالي	91	—	—

2-7/ عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة الأساسية التي بلغت بـ 60 تلميذ مدمج حيث تم استبعاد (31 تلميذ) الخاضعين للدراسة الاستطلاعية أي ما يعادل بنسبة 33% من حجم مجتمع الدراسة؛ حيث تم اختيارها بطريقة قصدية وتمثلت في المدارس الابتدائية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدارس الابتدائية.

المؤسسة التعليمية	عدد التلاميذ
مدرسة مالك بن نبي المختلطة	05

12	مدرسة مليكة خريشي
05	مدرسة عبد الحميد بن عزوز
06	مدرسة عبد الرحمان الجعدي
04	مدرسة بلعرج
07	مدرسة النجاح
09	مدرسة صالح فاضلي
06	مدرسة أفتان يوسف
06	مدرسة أفتوش محمد
60	الاجمالي

08/ أدوات الدراسة: لغرض اختبار فرضية الدراسة والإجابة عن التساؤل تم استخدام بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لفتحي مصطفى الزيات بهدف الكشف عن أهم الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية بولاية الجزائر العاصمة.

09/ الخصائص السيكومترية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية:

ثانيا/ بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية:

أ/ الثبات: تم حساب ثبات الجزء الأول من هذه البطارية "صعوبات التعلم الأكاديمية" عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاختبارات الفرعية ككل حيث بلغت قيمته بالنسبة للاختبار الفرعي الأول 0,86، وبالنسبة للاختبار الفرعي الثاني 0,83، أما بالنسبة للاختبار الفرعي الثالث فقد بلغ 0,86، (أنظر إلى الملحق رقم...) ومنه نستطيع القول بأن هذا البطارية ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح ثبات الجزء الأول "صعوبات التعلم الأكاديمية" عن طريق ألفا كرونباخ		
الاختبارات الفرعية	ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الاختبار الأول (صعوبات التعلم القراءة)	0,862	20
الاختبار الثاني (صعوبات التعلم الكتابة)	0,833	20
الاختبار الثالث (صعوبات التعلم الرياضيات)	0,865	20

ب/ الصدق:

1-صدق الاتساق الداخلي:

1.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للاختبار الأول (صعوبات القراءة) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات الاختبار الأول مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (14) عبارة، وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 11، 12، 15، 17، 19، 20) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,81) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (9) والدرجة الكلية للاختبار ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (6) والدرجة الكلية للاختبار ككل، أما العبارات التي جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) فعددها 6 عبارات وهي (7، 10، 13، 14، 16، 18) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,42) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (14) والدرجة الكلية للاختبار ككل و(0,35) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (7) والدرجة الكلية للاختبار ككل، وعموما يمكن القول بأن الاختبار الأول (صعوبات القراءة) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات الاختبار الفرعي الأول مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للاختبار	العبارات	الدرجة الكلية للاختبار
العبارة 1	**0,533	العبارة 11	**0,508
العبارة 2	**0,541	العبارة 12	**0,538
العبارة 3	**0,607	العبارة 13	*0,360
العبارة 4	**0,657	العبارة 14	*0,427
العبارة 5	**0,686	العبارة 15	**0,572
العبارة 6	**0,466	العبارة 16	*0,387
العبارة 7	*0,357	العبارة 17	**0,520
العبارة 8	**0,628	العبارة 18	*0,418
العبارة 9	**0,810	العبارة 19	**0,675
العبارة 10	*0,363	العبارة 20	**0,615
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)			

2.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاختبار لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للاختبار الثاني (صعوبات الكتابة) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات الاختبار الثاني مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائياً فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (15) عبارة، وهي (22، 23، 24، 25، 26، 28، 29، 30، 31، 32، 34، 35، 36، 39، 40) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,61) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (32) والدرجة الكلية للاختبار ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (25) والدرجة الكلية للاختبار ككل، أما العبارات التي جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) فعددها 5 عبارات، وهي (21، 27، 33، 37، 38) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,42) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (27، 38) والدرجة الكلية للاختبار ككل و(0,39) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (21) والدرجة الكلية للاختبار ككل، وعموماً يمكن القول بأن الاختبار الثاني (صعوبات الكتابة) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات الاختبار الفرعي الثاني مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للاختبار	العبارات	الدرجة الكلية للاختبار
العبارة 21	0,390*	العبارة 31	0,592**
العبارة 22	0,545**	العبارة 32	0,613**
العبارة 23	0,561**	العبارة 33	0,417*
العبارة 24	0,472**	العبارة 34	0,504**
العبارة 25	0,463**	العبارة 35	0,468**
العبارة 26	0,491**	العبارة 36	0,543**
العبارة 27	0,422*	العبارة 37	0,407*
العبارة 28	0,481**	العبارة 38	0,422*
العبارة 29	0,587**	العبارة 39	0,521**
العبارة 30	0,480**	العبارة 40	0,535**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)			

3.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للاختبار الثالث (صعوبات تعلم الرياضيات) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات الاختبار الثالث مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائياً فمهما ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (13) عبارة، وهي (42، 43، 44، 45، 46، 49، 50، 51، 52، 54، 56، 57، 60) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,70) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (52) والدرجة الكلية للاختبار ككل و(0,51) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (54) والدرجة الكلية للاختبار ككل، أما العبارات التي جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) فعددها 7 عبارات، وهي (41، 47، 48، 53، 55، 58، 59) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,42) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (53) والدرجة الكلية للاختبار ككل و(0,35) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (59) والدرجة الكلية للاختبار ككل، وعموماً يمكن القول بأن الاختبار الثالث (صعوبات تعلم الرياضيات) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات الاختبار الفرعي الثالث مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للاختبار	العبارات	الدرجة الكلية للاختبار
العبارة 41	0,405*	العبارة 51	0,625**
العبارة 42	0,674**	العبارة 52	0,705**
العبارة 43	0,588**	العبارة 53	0,423*
العبارة 44	**0,578	العبارة 54	0,513**
العبارة 45	0,695**	العبارة 55	0,422*
العبارة 46	0,594**	العبارة 56	0,504**
العبارة 47	0,376*	العبارة 57	0,515**
العبارة 48	0,372*	العبارة 58	0,420*
العبارة 49	0,604**	العبارة 59	0,356*
العبارة 50	0,661**	العبارة 60	0,590**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			
* الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)			

10/ أساليب المعالجة الإحصائية: تم الاستعانة في المعالجة الإحصائية للبيانات بنظام (SPSS)، اصدار حيث تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية: الاتساق الداخلي؛ الفا كرونباخ، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

11/ عرض وتحليل ومناقشة النتائج: الإجابة على التساؤل التالي: "ماهي أكثر الصعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا لدى تلاميذ الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية بولاية الجزائر العاصمة"، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (07) يوضح ترتيب الاختبارات الفرعية لصعوبات التعلم الأكاديمية بناء على استجابات أفراد العينة						
الصعوبات الأكاديمية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مجال التفسير	التقييم
صعوبات القراءة	60	38,46	18,649	2	48-32	متوسط
صعوبات الكتابة	60	38,00	22,017	3	48-32	متوسط
صعوبات الرياضيات	60	44,60	21,723	1	48-32	متوسط

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من إستجابات أفراد عينة الدراسة على كل اختبار فرعي من إختبارات صعوبات التعلم الأكاديمية نلاحظ أنها جاءت حسب درجة تشعبها مرتبة وفق الترتيب التنازلي كالتالي: إحتلت " صعوبات الرياضيات " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 44,60 وانحراف معياري قدره 21.72، وفي المرتبة الثانية جاءت " صعوبات القراءة " بمتوسط قدره 38,46 وانحراف قدر بـ 18.64، وفي المرتبة الثالثة حلت " صعوبات الكتابة " بمتوسط بلغ 38,00 وانحراف معياري قدر بـ 22.01؛ وعموما يمكن القول بأن جميع الاختبارات الفرعية لصعوبات التعلم الأكاديمية كانت متوسطاتها الحسابية كذلك متوسطة.

أكدت نتائج هذه الدراسة المبينة في الجدول رقم (07): أن أكثر الصعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا لدى التلاميذ المدمجين بالمدارس الابتدائية كانت صعوبات الرياضيات المرتبة الأول وهذا حسب دراسة (Montague et al ,2000) فإن هذا الضعف أو قصور راجع في القدرة على اجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وقواعدها وقوانينها وانعدام حل المشكلات أو المسائل الرياضية. (Montague et al ,2000,pp110-117).

كما أشارت دراسة براون (Brown/2005) أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الرياضيات لديهم عجز أو صعوبة في التفكير الكمي كمفاهيم الاعداد والأرقام ومدلولاتها

الفعلية، ومعرفة الحقائق الرياضية كالجمع والضرب والطرح والقسمة كما قد يجدو صعوبة في معرفة الخانات والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام والاعداد أو قراءة الاعداد المكونة من خانات متعددة (Brown , 2005, pp98-107).؛ كما أشارت الدراسات والبحوث كل من (Deshler Ellis & Lenz, 1996) أن اغلب الصعوبات التعلم الرياضيات تبدأ من المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما بداية المرحلة الجامعية بينما تطرق كل من (Miller, 1996/ Mercer & Miller, 1992) في دراستهم على تأثير مشكلات وصعوبات التعلم الرياضيات الى جانب مسيرة التلميذ الأكاديمية والتأثير عليه في حياته اليومية والمهنية والعملية. (فتحي الزيات، 1998، ص546)؛ وهذا ما أكدته نتائج دراسة ميلر وميرسر (Miller, & Mercer, 1996) أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الرياضيات لديهم عجز على فهم وإدراك المسائل الحسابية وتحويل المسألة المكتوبة على شكل قصة الى أرقام، وصعوبة في فهم الرموز الحسابية (+) أو (-) وترتيب الأرقام، كذلك الصعوبة في أداء عمليات الجمع والطرح والقسمة والضرب، وضعف في الانتباه والتركيز على العلامة الموضوعه هل هي (+) أو (-) و الصعوبة مرتبطة بعدم القدرة على التفكير الموضوعي في المسائل الحسابية. (عواطف البلوشي، 2014، ص 14)؛ بينما ترجع الباحثة سبب احتلال صعوبات الرياضيات المرتبة الأولى راجع الى عدة نقاط من بينها: المنهج المقرر لتدريس الرياضيات غير مكيف مع هذه الفئات المتواجدين في الأقسام المدمجة؛ وكذا نجد مجموعة من الاعاقات المختلفة داخل القسم.

وفي المرتبة الثانية جاءت صعوبات القراءة حيث تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا بين التلاميذ حيث أكد (Kirk & Elkins, 1975) أن الفشل المدرسي يعد سببا رئيسيا لدى التلاميذ مما يؤدي الى القلق وانخفاض الدافعية وتقدير الذات لديهم، كما أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من كيرك وإلكينز (Kirk & Elkins, 1975)، أن ما بين (60-70%) من التلاميذ يعانون من صعوبات أو مشكلات في القراءة مما يتطلب منا الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات القراءة باعتبارها تشكل أكثر من 80% من صعوبات التعلم الشائعة بين تلاميذ المدارس. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2007، 134).

أكدت الباحثة أن التلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة غالبا يواجهون ثلاث مشكلات رئيسية تتعلق بعملية القراءة: فك الرموز (تحويل الرمز المكتوب الى لغة

منطوقة) وهذه العملية تعتمد بشكل كبير بالوعي الصوتي، تليها الطلاقة وتعني قدرة التلميذ على القراءة بشكل سلس وبدون بذل مجهود كبير، وبالطبع فإن الفرد الذي يعاني من مشكلات في فك الرموز سيعاني من مشكلات في القراءة بطلاقة؛ والاستيعاب القرائي أي قدرة التلميذ على استخراج المعنى مما قرأ وتتأثر قدرة التلميذ على الاستيعاب القرائي سلبا إذا كان يعاني من مشكلات في الطلاقة؛ أكدت دراسة ميراج (Mariage, 2001) بأن التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة يعتبرون ضعيفي التركيز، كما أنهم يعانون من ضعف في الذاكرة السمعية وضعف في المهارات التتابعية مما يسبب لهم من نسيان الأفكار الأساسية للدرس المشروح، فهم غالبا ما يفشلون في فهم التعليقات المكتوبة على اللوحة واستيعاب المعلومات المكتوبة في الكتب بل وفي متابعة ما يشرحه المعلم بالرغم من أنهم يحاولون بأقصى طاقاتهم أن يعوا ما يقال ، ولكن بلا نتيجة تذكر مما يفقدهم الاهتمام بالدرس والابتعاد عن اجهاد أنفسهم في متابعة المعلم (عواطف البلوشي، 2015، 52)؛ وأكد (Moran, 1988) أن هناك علاقة وثيقة بين مهارات القراءة ومهارات الكتابة فإن أي جهد تدريسي يبذل من قبل المعلم في أي من هذه المهارات يؤثر بدوره على تحسين أداء التلميذ في المهارات الأخرى المرتبطة.

واحتلت صعوبات الكتابة المرتبة الثالثة وهذه النتائج ما أكدته دراسة (Gerber & Reiff, 1994) على الرغم من أن الطريقة الكلية في تعليم اللغة هو تشجيع التلاميذ على الكتابة قبل أن يتعلموا القراءة.

كما توصلت دراسة (Moran, 1981) الى أن أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ بالمدارس الابتدائية لديهم مشكلات وصعوبات في الكتابة المتمثلة في التهجئة والتعبير الكتابي والربط بين الجمل والأفكار؛ كما أشارت أيضا دراسة (Smith, 1981) أن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات الكتابة يحتاجون الى توجيهات وتعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارة. (فتحي الزيات، 1998، 488).

كما أوضحت دراسة (Myklebust, 1965) أن بعض التلاميذ قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها وهم قادرون على نطقها وتحديد لها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين على انتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة كلمة من الذاكرة لأنهم غير قادرين على تذكر تسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2007، 157)، و أكدت العديد من الدراسات أن صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي ترجع الى خلل وظيفي في نظام النشاط العقلي المعرفي للدماغ والنظام

البصري العصبي الحركي حيث يؤدي هذا الخلل الوظيفي الى عدم القدرة على ترجمة الأنشطة العقلية المعرفية الى حركات كتابية للحروف والمقاطع والكلمات والذي تبرز بعض ملامحه على شكل صعوبة في انتاج الحركات الدقيقة لأصابع اليد أو عدم القدرة على إعادة تصوير الحروف والكلمات أو رسمها أو كتابتها بالدقة والسرعة المفترضتين أو عدم تذكر القدرة على تذكر النمط الحركي لكتابة الحروف والكلمات (فتحي الزيات، 2002)

فقد أشارت دراسات وبحوث (Johnson & Myklebust 1967) أن أي قصور أو اضطراب في عمليات الجهاز العصبي المركزي عند التلاميذ يؤدي الى خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والادراكية واللغوية والأكاديمية ومهارات الكتابة (فتحي الزيات، 1998)، ولقد ذكر كيفارت (Kephart) أن العجز في إدراك العلاقات المكانية- البصرية مثل تمييز اليمين من اليسار يرتبط بالعجز في مهارة الكتابة كما أشار (السرطاوي، 1988) في كتابه حول التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة في العادة يتمتعون بحاسة البصر سليمة ولكنهم يفشلون في تذكر ما تتم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول التلميذ تشكيل وسلسلة الحروف التي سيتم تذكرها فعدم قدرة التلميذ معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى بفقدان الذاكرة البصرية. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2007، 158).

وهذا ما فسره الباحثة في دراستها خلال خرجتها الميدانية لاحظت مجموعة من الصعوبات التي يعانون منها التلاميذ المدمجين على مستوى مهارة الكتابة نذكر منها: مشكلات في التعبير الكتابي سببها راجع الى ضعف في القواعد والمفردات (كالتعبير عن الأفكار، النحو والصرف، نقص المفردات)، وعدم اتقان أساسيات التهجئة مؤثر على وجود اضطرابات لغوية لديهم، ضعف أو قصور على الكتابة اليدوية.

كما لاحظت أيضا مجموعة من الاعراض السلوكية التي يعاني منها التلاميذ المدمجين داخل القسم من بينها: أن أغلب التلاميذ يستغرقون وقت كبير بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي ، يجد صعوبة في كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة، يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة (وضعية الجلوس أثناء الكتابة غير سليمة) ، يمسك القلم بصورة خاطئة ، يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة ، صعوبة في استخلاص الأفكار من النص، يواجه مشكلات في فهم قواعد استخدام اللغة

، رداءة في تركيب الجمل والفقرات، قد تكون الكتابة غير مفهومة ، اصطدام الاسطر ببعضها البعض (لا يوجد فراغات بين كل سطر و سطر)، الورقة غير نظيفة ومرتبطة ، يستخدم המחاة كثيرا ، يجد صعوبة في تنظيم المسافات الحروف والكلمات والجمل وغيرها من الاعراض.

الاستنتاج العام:

في ضوء ما توصلت اليه نتائج الدراسة يمكننا القول إن التلاميذ المدمجين بالمدارس الابتدائية يعانون من مشكلات أكاديمية تتمثل في:

- صعوبات في الرياضيات وهذا راجع الى سببين مهمين وهما: برنامج غير مكيف حسب الفئات المتواجدين بالمدارس الابتدائية، والوتيرة الزمنية غير كافية لتدريس هذه المادة، وكذا توجد مجموعة من الاعاقات مختلفة في نفس القسم المدمج بالمدرسة العادية.
- أما صعوبات القراءة لديهم راجع السبب الى ثلاث مشكلات رئيسية تتعلق بعملية القراءة وهي:
- فك الرموز وتعتمد بشكل كبير بالوعي الصوتي؛ الطلاقة؛ والاستيعاب القرائي
- بينما صعوبات الكتابة التي يعانون منها التلاميذ المدمجين تتمثل في: ضعف في القواعد والمفردات، وعدم اتقان أساسيات التهجئة وهذا مؤثر على وجود اضطرابات في اللغة لديهم، ضعف أو قصور على الكتابة اليدوية

قائمة المراجع:

1. عاكف عبد الله الخطيب، (2015): مدخل الى صعوبات التعلم دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن.
2. عادل محمد العدل (2013): صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار الكتاب الحديث، مصر (القاهرة).
3. دانيا لا هلالاهان، وآخرون (2007): صعوبات التعلم (مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي)، ترجمة: عادل عبد الله محمد، ط1، دار الفكر، جامعة الزقازيق – مصر.
4. طارق عبد الرؤوف عامر (2015): دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة، ط2، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن (عمان).
5. عواطف البلوشي (2014): برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ط1، مركز دبيونو لتعلم التفكير، الأردن (عمان).
6. سليمان عبد الواحد ابراهيم (2013): الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن (عمان).

7. السيد عبد الحميد سليمان السيد (2008): صعوبات التعلم النمائية، ط1، عالم الكتب، مصر-القاهر.
8. أسامة محمد البطاينة وآخرون (2005): صعوبات التعلم والممارسة، ط2، دار المسيرة، الأردن –عمان.
9. أسامة محمد البطاينة وآخرون (2007): علم النفس الطفل غير العادي، ط1، دار المسيرة، الأردن-عمان.
10. السيد عبد الحميد سليمان السيد (2008): صعوبات التعلم النمائية، ط1، عالم الكتب، مصر-القاهرة
11. فتحي مصطفى الزيات(1998): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1، جامعة منصور مصر.
12. فتحي مصطفى الزيات (2002): المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، ط1، جامعة منصور مصر
13. فتحي مصطفى الزيات (2008): دليل بطارية مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم، ط1، دار النشر للجامعات، مصر –القاهرة.
14. محمد حسين قطناني وآخرون (2012): التربية الخاصة رؤية حديثة في الاعاقات وتعديل السلوك، أمواج للطباعة للنشر والتوزيع، الأردن – عمان.
15. Brown, b.p, (2005), Ahomogeneous group approach to social skills training for individuals with learning Disabilities journal for specialists in Group Work 20(2), pp98-107.
16. Carbonnel.S, Gillet.P, Martory.M, Valdois.S, (1996), Approche cognitive des troubles de la lecture et l'écriture chez l'enfant et l'adulte, éd Solal, France, pp246-247
17. Montague, M, Wagner, C. & Mongan, T.H :(2000), Solve It! Strategy instruction to improve mathematical problem solving learning disabilities : Research & Practice .15, pp110-117