وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

عنـــوان المذكـــرة:

قلق الامتحان لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

(دراسة عيادية لثلاث حالات بمدينة بسكرة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي تخصص علم النفس المدرسي

من اعـــــدادالطالبتين:

- ديمي خلود
- سرسوب جيهان

إشـــراف:

أ.د. فطيمة دبراسو

السنة الجامعية : 2023/2022

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد فإننا نشكر الله تعإلى على فضله حيث أتاح لنا إنجاز هذا العمل بفضله، فله الحمد أولا وأخرا.

ثم نشكر أولئك الأخيار الذين مدوا لنا يد المساعدة، خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم أستاذتنا المشرفة على المذكرة فضيلة الأستاذة:**دبرا سوفطيمة**التي لم تدخر جهدا في مساعدتي، فقد كنا نلجئ لها كلما ضاقت بنا في البحث عن المعلومات فهي كانت بمثابة مشرفة وباب راحة لنا من ضيق صدورنا حول المذكرة

كما نتقدم بالشكر أيضا لكل أستاذ وأستاذة في جامعة محمد خيضر بسكرة على مجهوداتهم المبذولة من أجل مساعدة كل طالب.

وألف شكر وتقدير لكل أساتذة علم النفس

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى الالتلاميد ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة بسكرة.

حيث طبقت هذه الدراسة على 3 حالات من تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي، استخدمنا فيها المنهج العيادي و طريقة دراسة الحالة ،وطبقنا الأداوات المتمثلة في المقابلة العيادية و اختبار قلق الامتحان وقد كانت نتائج الدراسة أن حالات الدراسة المتمثلين في تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات االتعلم يعانون من ارتفاع مستوى قلق الامتحان،وقد تم تفسيرو مناقشة النتائج وفقا للدراسات السابقة.

Abstract

The current study aims to identify exam anxiety among children with learning difficulties in the primary stage in the city of Biskra.

Where this study was applied to 3 cases of fourth year primary school students, in which we used the clinical approach and the case study method, and we applied the tools represented in the clinical interview and exam anxiety test. The .results were interpreted and discussed according to previous studies

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفــان	–
ملخص الدراسـة	–
فهرس المحتويات	–
قائمة الجــداول	–
قائمة الملاحــق	–
مقدمـــــة	أ
الجانب النظري	04
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**05**
1- إشكالية الدراسة	06
2-فرضيات الدراسة	08
3-أهمية الدراسة	08
4- أهداف الدراسة	09
5- ضبط متغيرات الدراسة	09
6- الدراسات السابقة	09
7- التعقيب على الدراسات السابقة	12
الفصل الثاني: قلق الامتحان	**14**
تمهيد	15
1- تعريف قلق الامتحان	16
2- اعراض قلق الامتحان	19
3- انواع قلق الامتحان	20
4- الاسباب والعوامل المؤدية لقلق الامتحان	21
5- النظريات المفسرة لقلق الامتحان	22
6- خصائص التلاميذ الاكثر عرضة لقلق الامتحان	23

7- الاجراءات والاساليب الارشادية لخفض قلق الامتحان	26
خلاصة	31
الفصل الثالث:صعوبات التعلم	**32**
تمهيد	33
1- مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية	34
2- انواع صعوبات التعلم الاكاديمية	34
أولا: صعوبة القراءة	34
1- مفهوم صعوبة القراءة	34
2- عوامل صعوبة القراءة	34
3- اعراض صعوبة القراءة	36
4- تشخيص صعوبة القراءة	38
5- علاج صعوبة القراءة	40
ثانيا: صعوبة الكتابة	45
1- مفهوم صعوبة الكتابة	45
2- عوامل صعوبة الكتابة	46
3- اعراض صعوبة الكتابة	48
4- خصائص صعوبة الكتابة	49
5- تشخيص صعوبة الكتابة	50
6- علاج صعوبة الكتابة	53
ثالثا: صعوبة الحساب	56
1- مفهوم صعوبة الحساب	56
2- عوامل صعوبة الحساب	57
3- أسباب صعوبة الحساب	61
4- تشخيص صعوبة الحساب	64
5- علاج صعوبة الحساب	65
خلاصة	67

الجانب التطبيقي	**68**
الجانب المنهجي	**69**
تمهيد	70
1- منهج الدراسة	71
2- حدود الدراسة	71
3- حالات الدراسة	71
4- ادوات الدراسة	72
خلاصة	77
الفصل الخامس: عرض الحالات ومناقشة نتائج الدراسة	**78**
1- عرض حالات الدراسة	79
2- مناقشة وتحليل النتائج	94
3- خاتمة	98
قائمة المراجع	100
الملاحق	107

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل حالات الدراسة	71
02	يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس قلق الامتحان لسارسون	75
03	يوضح نتائج اختبار رسم الرجل للحالة الأولى	81
04	يوضح نتائج اختبار الاملاء	82
05	يمثل نتائج اختبار سارسون لقلق الامتحان للحالة الأولى	82
06	يوضح نتائج اختبار رسم الرجل للحالة الثانية	87

07	يمثل نتائج اختبار سارسون لقلق الامتحان للحالة الثانية	87
08	يوضح نتائج اختبار رسم الرجل للحالة الثالثة	91
09	يمثل نتائج اختبار سارسون لقلق الامتحان للحالة الثالثة	92

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
الملحق 01	يمثل المحاور (محور البيانات الشخصية، صعوبات التعلم)	107
الملحق 02	يمثل الاختبارات (اختبار رسم الرجل، الاختبارات التحصيلية، اختبار سارسون)	111

مقدمة

مقدمة:

يعتبر القلق جزءًا من الحياة اليومية، ويمكن أن يكون فعالًً فيكثير من المواقف، ويعتبر بصفةعامة رد فعل طبيعي لوأثير بخطر موجود، تساعد المستويات المعتدلة من القلق على أداء المهام بفعالية مع القدرة على مراقبة السلوك والتركيز، وبالمقابل فإن المستوى المتدني أوالمرتفع من القلق يعتبر سمة سلبية.

إن اضطرابات القلق لها آثار سلبية كبيرة على الشخصية، وهي تؤثر تأثيرا شديًدا على فعاليةالمرء وكفاءته، وتقيد وعيه عن ملاحظات دقائق ما يجري من حوله من ظروف وأحداث، وإذاطالت اضطرابات القلق فإنها قد تؤدي إلى تفكك الشخصية وانحلالها، فتضعف البصيرة، وتشوهالمعالم التي يهتدي بها الإنسان نحوأهدافه. (بوعلو، 1993، ب، ص).

والقلق من الموضوعات المهمة التي أدت إلى اهتمام علماء النفس منذ فترة طويلة حيث أدركوا أهمية دراسة العلاقة بين اضطراب القلق وعملية التعلم، حيث توصلت الكثير من دراساتهم إلى أن بعض المتعلمين ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كواقف الاختبارات والامتحانات حيث عرف هذا النوع من القلق بقلق الامتحان والذي يظهر لدى التلاميذ في مواقف مرتبطة بالامتحانات بشتى أشكالها. فمواقف الامتحانات والتقييمات تعتبر كأحد التصنيفات القوية والفعالة لمثيرات القلق في المجتمع الحديث، ومن الصعب أن ينشأ الفرد في مجتمع يعج بالاختبارات من دون أن تواجهه بعضها. (معتزوالحسين، 2016، ب ص).

وتلعب الامتحانات دورا هاما في حياة المتعلمين وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد ترتبط بها تصورات وأفكار لدى التلاميذ مما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة. ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة نظرا لارتباطه الوثيق بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعملي ومكانته في المجتمع. هذا ما أدى بكثير من الأخصائيين في هذا المجال للاهتمام بدراسة قلق الامتحان.

(الشايب، 2013، ص 269 – 283).

كما يعتبر قلق الامتحان شكًلا من أشكال المخاوف المرضية، وعامًلا من العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين التلاميذ في مختلف مستوياتهم الدراسية، ففي جوالأًمتحانات نجد أن القلق ينشأ بسبب ما يحمله هذا الامتحان من قيمة تحصيلية، وإن درجة الامتحان هي التي تحدد مصير التلميذ، فانه يأخذ أبعادًا أخرى في حياة التلميذ قد لًا تنتهي عند الانتهاء من الامتحان فقط، لهذا فقد وجد الكثير من الباحثين أن مشكلة قلق الأًمتحان المرتفع هي مشكلة منتشرة بين التلاميذ. (حافظ،2009، ب، ص).

وذلك يظهر خاصة عند أطفال ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم جملة من الخصائص تتعلق باضطراب في الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير الغير تناسقي للغة الشفهية والمكتوبة والمنطق الرياضي، ونجد أنهم يعانون من جملة من المشاكل النفسية وبما أن القلق هواضطراب مشترك يدخل في جميع الاضطرابات والمشاكل النفسية،وخاصة انه ظهر بشكل كبير مؤخرا عند الأطفال لتعدد المنبهات النفسية الأمر الذي يجعلنا نتطرق إلى تعريف متغيري القلق وصعوبات التعلم.

إنما زاد اهتمام الباحثين بموضوع صعوبات التعلّم هووجود بعض الأطفال داخل الفصول الدراسية العادية لكنّهم لا يتعلمون بالصورة المناسبة، وما زاد الأمر صعوبة أنهؤلاءالأطفال لا يعانون من أي إعاقة، كما أنّهم ليسوا متخلفين عقليا، إذ يتّسم هؤلاء الأطفال أنّهم ذويذكاء متوسط أوفوق المتوسط. لقد كان أمر هؤلاء الأطفال مثيرا للعجب ودافعا لجدل التربوي إذ كيف يمكن قبول فكرة عدم قدرة طفل على التعلّم وهويتّسم بالسلامة من كل الجوانب. كل هذاالاهتمام وفّر العديد من الافتراضات النظرية والتجريبية لتفسير أسباب صعوبات التعلّم لدى الطفل فقد ركّزت النظريات التي اهتمت بدراسة ظروف التعلّم على أن العوامل البيئية تساهم في خلقصعوبات التعلّم لدى التلاميذ العاديين، أوتضخيم نواحي الضعف الموجودة لديهم فعلا، كما تذهبالنظريات التي تركّز على مهام التعلّم إلى أنالعمل المدرسي غالبا ما لا يكون ملائما للتلاميذ وفيأساليب التعلّم، وكذلك يركّز المشتغلون بالأساليب المعرفية على أنالمهام المدرسية تكون سببا فيصعوبات التعلّم.

وهذا ما يمكن استخلاصه باعتبار قلق الامتحان مشكلة من المشاكل التي يعاني منها التلاميذ في فترة الامتحانات ونجدها خاصة عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم،الذي يكون تحصيلهم المتدني في (القراءة،الكتابة،الحساب) .

الجانب النظري

الفصل الأول:الإطار العام

1-إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- ضبط متغيرات الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- التعقيب على الدراسات السابقة

الاشكالية

تعتبر المرحلة الابتدائية من المراحل الأولى في المدرسة، والتي تساعد الطفل على التفكيربشكل سليم وتضمن له الحد الأدنى من المهارات والمعارف والخبرات التي تهيئه للحياة، ولممارسةدوره كشخص منتج داخل نطاق التعلم النظامي.

فالطفل عند دخوله للمرحلة الابتدائية التي تعتبر بمثابة مرحلة انفصاله عن أمه وتوجهه للعالم الخارجي كشخص مستقل نوعا ما،لأن هذه المرحلة من أهم المراحل التي يمر بها الطفل.

تعد مرحلة الابتدائي نقطة تحول هامة في حياة الطفل إذ تنمي كفاءته النفسية والحركية والذهنية وتتبلور لديه عملية التفكير ويكتسب وسائل التعبير الأساسية بما فيها اللغة الشفهية والكتابية والمنطققفي الرياضيات كما ينموا لديه الحس الأخلاقي وتتبين لديه بوادر الشخصية بالتعرف على القيموالمعايير الاجتماعية،وباكتساب المهارات والقوانين الاجتماعية والمعرفية والتربوية التي تساعدهعلى تخطي مشاكله النفسية.

في هذه المرحلة يواجه الطفل خلال فترات تكوينه مجموعة من الصعوبات التي تعرقله على اكتشاف مهاراته وتجعله قلقا من ناحيتها من بين هذه الصعوبات نجد صعوبات التعلم.

يعتبر موضوع صعوبات التعلّم من أهم المواضيع التي شغلت ومازالت تشغل بال الباحثين والمتخصصين في مجال التربية والتعلم، وجاء هذا الاهتمام بموضوع صعوبات التعلّم لوجود أطفالغالبا ما يبدوأنّهم عاديون تماما في معظم المظاهر النفسية إلاّ أنّهم يعانون قصورا واضحا في مجالأوأكثر من المجالات الأكاديمية (الاستيعاب والتحصيل الدراسي). ونتيجة لهذا الوضع أدرك علماءالنفس أن عددا كبيرا من الأطفال يظهرون صعوبة في تعلّم الكلام واستخدام اللّغة بشكل جيد، وكذلك فيتطوير إدراك بصري أوسمعي أوالقراءة أو الكتابة والهجاء والحساب، هذه المجموعة من الأطفال تندرج تحتما يسمى ذوي صعوبات التعلّم.

ونجد أن تلاميذ صعوبات التعلم أثناء الامتحانات ، يظل أدائهم سيء بسبب زيادة الاستثارة المعرفية التي تقلل من الأداء. بمعنى يمكن زيادة مستوى الأداء على مهمة معينة في البداية من خلال زيادة مستوى هذه الاستثارة. التي تؤدي إلى زيادة في الاهتمام، مما يؤدى إلى تحسين الأداء على المهمة. مع ذلك الاستثارة المفرطة تخلق مستويات عالية من التوتر والخوف ومن الامتحان مما يحصل تدني في الأداء.

كما يظهر أطفال ذوي صعوبات التعلم جملة من الخصائص تتعلق باضطراب في الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير الغير تناسقي للغة الشفهية والمكتوبة، ونجد أنهم يعانون من جملة من المشاكلات النفسية وبما أن القلق هواضطراب مشترك يدخل في جميع الاضطرابات والمشاكل النفسية، وخاصةانه ظهر بشكل كبير مؤخرا عند الأطفال لتعدد المنبهات النفسية.

وفي هذه المرحلة يمر التلميذ بعدة اختبارات تنقله من سنة إلى أخرى فمنهم من يجتازه بسهولة ومنهم من يجد صعوبة في اجتيازه بسبب الخوف الزائد والقلق والتوتر الشديد.

فمن بين أنواع القلق نجد قلق الامتحان الذي يعد حالة من الضيق والتوتر والتي يشعر بهاالتلميذ في مواقف الامتحانات أوقبلها أو أثناء تذكر ما يشيرإليها، فهوشكل من أشكال سمات الشخصية، وأن الحالة الانفعالية هي المسؤولة على عنه.

يعتبر قلق الًامتحان شكًلا من أشكال المخاوف المرضية، وعامًلا من العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين التلاميذ في مختلف مستوياتهم الدراسية، ففي فترة الًامتحانات نجد أن القلق ينشأ بسبب ما

يحمله هذا الًامتحان من قيمة تحصيلية، وإن درجة الأًمتحان هي التي تحدد مصير التلميذ، فإن الًامتحان يأخذ أبعادًا أخرى في حياة التلميذ قد لا تنتهي عند الًانتهاء من الًامتحان فقط، لهذا فقد وجد الكثير من الباحثين أن مشكلة قلق الأًمتحان المرتفع هي مشكلة منتشرة بين التلاميذ.

فالتلميذ الذي يعاني من قلق الًامتحان يفكر بطريقة غير عقلانية وغير منطقية بحيث تحمل هذه الأفكار في مضامينها الكثير من الأفكار السلبية الهدامة للذات، ويمثل قلق الامتحان حالة جزئية للقلق،ويشير القلق إلى تلك الأعراض النفسية والفسيولوجية والمعرفية الظاهرة على الطالب لأنه يتوقع الفشل في أداء الامتحان ، وتتضح خاصة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات نمائية وأكاديمية.

فقلق الامتحان هو حالة نفسية انفعالية توثر على اتزان الطالب النفسي وقدرته على استدعاء المادة الدراسية والشعور بالخوف والارتباك والتوتر وضعف الثقة بالنفس، ولهذا قد اهتم به العلماء والباحثين في علم النفس بفروعه التطبيقية وفي الإرشاد النفسي الفردي والجماعي، مما أدى إلى بالأخصائيين النفسانيين والمرشدين إلى الاهتمام به بغية خفض مستواه إلى درجة مناسبة، لتحفز التلاميذ للدراسة ولا تأثر على مستواهم الدراسي، ويتمثل قلق الامتحان في الحالة النفسية التي تصيب التلميذ قبل واثناء الامتحان بالشعور بعدم الراحة والقلق والخوف الذي يظهر في نقص دافعيتهم للانجاز فيجد التلميذ

نفسه عاجزا ولا يملك القدرة على التركيز ويشعر بعدم الثقة في النفس والتردد في الاجابات مما يؤدي إلى انعكاسه سلبيا على مستوى الأداء والتحصيل الدراسي.

وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن قلق الًامتحان لدى بعض التلاميذ قد يؤدي إلى صعوبات تتدخل في كيفية إدخال المعلومات إلى الذاكرة، وقد اكتشف (لي Lee، 1989)أن الممتحنين حين يكونون في قلق بالغ يستقبلون أجزاء أقل من المعلومات عن أولئك الأقل قلقا.

وانطلاقا مما قيل نطرح التساؤل التالي:ما مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي في مدينة بسكرة ؟

تنبثق منه عدة تساؤلات جزئية:

التساؤلات الجزئية:

- ما مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي في مدينة بسكرة ؟
- ما مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي في مدينة بسكرة ؟
- ما مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في مرحلة التعليم الابتدائي في مدينة بسكرة ؟

1- فرضيات البحث

- لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مستوى مرتفع من قلق الامتحان.
- لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة مستوى مرتفع من قلق الامتحان.
- لدى االتلميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب مستوى مرتفع من قلق الامتحان.

2- دوافع اختيار الموضوع

- الفضول العلمي لدراسة هذا الموضوع.
- الشعور بهذه المشكلة والرغبة الملحة في حلها ومحاولة التخفيف منها.

3- أهمية الدراسة

– لفت انتباه المسؤولينّ والمهتمين بتأثير قلق الامتحان على نفسية الطفل وانعكاسه على تحصيله الدراسي.

– توعية المعلمين وتحسيسهم بعدم تهويل و تبسيط مفهوم الامتحانات في ذهن التلاميذ حتى يتفادوقلق الامتحان.

– توعية وتحسيس الاولياء بضرورة الاهتمام بأبنائهم خاصة ذوي صعوبات التعلم أثناء فترة الامتحانات بعدم الضغط عليهم كثيرا حتى لا يصابون بقلق الامتحان.

4– أهدف الدراسة

معرفة مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ،الكتابة والحساب.

5– ضبط متغيرات الدراسة

قلق الامتحان: هوالدرجة التي تحصل عليها الحالات على مقياس قلق الامتحان.

صعوبات التعلم: نقصد بها صعوبة القراءة ، الكتابة واالحساب .

أ– الحدود الزمنية

امتدت الدراسة لمدة شهر تقريبا من 16 افريل إلى 15 ماي 2023.

ب– الحدود المكانية

قمنا باجراء الدراسة الميدانية في ابتدائية بركات عبد الرحمان بسكرة.

ج– الحدود البشرية

ثلاث اطفال من ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية (الكتابة القراءة والحساب) يعانون من قلق الامتحان.

6– الدراسات السابقة

❖ **دراسة أنور عبد الرحيم وعصمت فخر:**

بعنوان صعوبات التعلم والمتغيرات المتمثلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر"، التي هدفت إلى محاولة التعرف على أهم المتغيرات المتمثلة بصعوبات التعلم كما يدركها

المعلمون في المرحلة الابتدائية، تمثلت عينتها في 170 معلما من 25 مدرسة ابتدائية، استخدمت أداة الاستبيان والمقابلة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفيوكان من أبرز نتائجها أوضحت ان هناك أربع متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم وهي علاقة المدرس بالتلميذ والظروف لا سوية والمنهج الدراسي والإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس.

❖ **دراسة احمد عواد (1988):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مع تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة وتكونت من 30 تلميذ من ذوي صعوبات الكتابة والقراءة من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- استبيان تشخيص صعوبات.
- اختبار الذكاء المصور.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في دقة الكتابة والقراءة. (محمود، 2014، ب، ص).

❖ **دراسة مراكب مفيدة (2001):**

بعنوان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلةالابتدائية والتي هدفت على معرفة

واقع صعوبات التعلم في مدارسنا وما مدى دراية معلم المرحلةالابتدائية بمشكلة صعوبات التعلم المدرسي، وتمثلت عينتها في 139 تلميذ وتلميذة واستخدمت أداة المقابلة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها انه توجد علاقة ارتباطية بين الإدراكالبصري وتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

❖ **دراسة طروانة (2006):**

بعنوان علاقة التنشئة الاسرية وقلق الامتحان بالتفوق الدراسي هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التنشئة الاسرية عند تلاميذ الصف التاسع الاساسي في مديريات التربية والتعلم في

محافظة الكرك ثم تطبيقمقياس التنشئة الأسرية الصورة الخاصة بالأب والصور الخاصة بالأم ومقياس قلق الامتحان على عينة من تلاميذ الصف التاسع أساسي أشارت النتائج إلى:

– وجود علاقة إيجابية بين بعض اساليب التنشئة الاسرية مثل الديمقراطية والتقبل وبين التفوق

– وجود علاقة أسرية بين قلق الامتحان والتفوق الدراسي . (إبراهيم، 2010، ب، ص).

❖ **دراسة ساعد وردية (2003):**

بعنوان علاقة قلق الامتحان البكالوريا لتحصيل الدراسي للتلميذ، تهدف هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين قلق البكالوريا والتحصيل الدراسي للتلميذ، بحيثطبقة الباحثة مقياس قلق الحالة وقلق سمة على عينة من التلاميذ المكونة من 200 تلميذ وتلميذة منهم 94 ذكور و102 إناث يتوزعون على عدة شعب تعلمية وقد أشارتالدراسةإلى النتائج التالية :وجود علاقة إيجابية بين قلق الامتحان والنتيجة المحصل علىها في البكالوريا ً حيث ان التحصيلتلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع أحسن من تحصيل تلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض. اما فيما يخص العلاقة الارتباطية بين الجنس والقلق كانت لصالح الإناث إي أن الإناث أكثر قلقا من الذكور. (ماجدة، 2008، ب، ص).

❖ **دراسة سامي ملحم (2011):**

بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي هدفت الدراسةإلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لتحقيق اهداف هذه الدراسة ثمتطبيق مقياس قلق الامتحان الذي تكون من(32) فقرة توزعت على ابعاد وهي: البعد الانفعالي، البعد الجسمي وبعد التقبل الدراسي، وبعد الثقة بالذات.

تكونت عينة الدراسة من (317) من تلميذ وتلميذة، من تلاميذ الصف العاشر الاساسي في لواء وادي السير في مديرية التعلم الخاص في محافظة العاصمة عمان.

وقد اظهرت النتائج ان مستوى قلق الامتحان ومظاهره لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة، وقد جاء البعد الانفعالي في المرتبة الاولى، بينما جاء البعد الجسمي في المرتبة الاخيرة، كما اظهرت النتائج إلى:

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا لقلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت فروق دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التحصيل، لصالح تلاميذ من ذوي التحصيل المنخفض (يوسف، 2016، ب، ص).

❖ **دراسة (كوصCosc، 1964):**

بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل في القراءة والحساب ."هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان وسلوك التلميذ في الامتحان في موضوع دراسي في الحساب والقراءة،على عينة مكونة من (262) طفل من أطفال الصفين الرابع والخامس الابتدائي، واستخدم مقياس قلق الامتحان، واختبار الذكاء، ودرجات التلميذ في القراءة والحساب، وأظهرت النتائج على وجود ارتباط سالب ذودلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل في الحساب وليس كذلك بالنسبة للقراءة (سليمة سايحي، 2012، ص ص 27 – 25).

الدراسات الأجنبية

❖ **دراسة Zender (2001):**

بعنوان أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي، هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي، طبق الباحث مقياس قلق الامتحان سارسون على عينة من المراهقين مكونة من (416) تلميذ وتلميذة، من هم (118) تلميذفي الصف السابع الأساسي، و(124) تلميذ، في الصف الثامن أساسي

و(174) تلميذ، في الصف التاسع أساسي فقد أشارت هذه الدراسة إلى النتيجة التالية:

– وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي تلاميذ في مستويات الصفية الثلاثة (السابع، الثامن، التاسع).

❖ **دراسة وليام جانسJanice:**

بعنوان قلق الامتحان وعلاقته بالأداء الأكاديمي، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي عند طلبة المدارس الثانوية.

❖ **دراسة جودريسبيلبيرغر (2001):**

بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان ومفهوم الذات بنماذج تحصيل طلبة المدرسة الثانوية هدفت هذه الدراسةإلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان ومفهوم الذات بنماذج تحصيل طلبة المدرسة الثانوية (إبراهيم، 2008، ص 252).

7– التعقيب على الدراسات السابقة

التعقيب على الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان:

من خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة حول قلق الامتحان وما تم تناوله في موضوعنا نتوصل إلى:

- من حيث الأهداف:

هدفت معظم الدراسات إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية والمتسطة، بينما هدفت دراستنا الحالية إلى الكشف عن مستوى قلق الامتحان لدى تلامبذ صعوبات التعلم.

- من حيث المنهج:

اعتمدت معظم الدراسات التي تناولناها على المنهج الوصفي الارتباطي، على خلاف دراستنا التي اعتمدت على المنهج العيادي.

- من حيث العينة:

كل الدراسات السابقة اعتمدت على العينات الكبيرة، أما بالنسبة لدراستنا فاعتمدنا على دراسة 3 حالات.

- من حيث الأدوات:

لقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على المقابلة العيادية نصف الموجهة وعلى مقياس قلق الامتحان لسارسون وعلى اختبار الرجل أما بالنسبة للدراسات السابقة فتختلف عن دراستنا في استخدامها للأدوات من حيث المقياس هناك من استخدم مجموعة من الإستبيانات.

الفصل الثاني: قلق الامتحان

تمهيد

1-مفهوم قلق الامتحان

2-اعراض قلق الامتحان

3-انواع قلق الامتحان

4-اسباب والعوامل المؤدية قلق الامتحان

5-نظريات قلق الامتحان

6-خصائص التلاميذ الاكثر عرضة لقلق الامتحان

7-الاجراءات والاساليب لخفض قلق الامتحان

خلاصة

تمهيد

يعتبر قلق الامتحان مشكلة يعاني منها الكثير من التلاميذ خلال فترة الاختبارات، ومن خلا ل دراساتنا سنتطرق في هذا الفصل حول المفاهيم المتعلقة بقلق الامتحان وأهم أسبابه وكيفية تشخيصه وأهم طرق العلاج.

1- مفهوم قلق الامتحان

عرف قلق الامتحان من قبل الباحثين، وسوف نذكر البعض منهم، وهم كما يلي:يعرف (سبيلبجرSpielberger، 1980)قق الامتحان بأنه: "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق علىه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهونوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف إذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة". ويعرف (دوسيك Dusek، 1980) قلق الامتحان بأنه: "شعور غير سار أوحالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى".

يعد كل من (ماندلرMandler، وسارسونSarson، 1952) قلق الامتحان بأنه حالة إحساس الفردبانعدام الراحة النفسية، وتوقع حدوث العقاب يصاحبه الشعور بفقدان الفائدة ورغبته في الهروب من الموقف الامتحاني مع زيادة في ردود الأفعال الجسيمة.

وينظرإليه (وأين Wine، 1971) بأنه نوع من الاستجابات المتداخلة مع النشاط المعرفي اتجاه المواقف التقويمية باعتبار هذه المواقف مهددة للذات (مصطفى، 2014، ص 291).

في حينيراه (سبيلبرجرSpeiellerger، 1976)على أنه حالة انفعالية تجاه الضغوط النفسية الناتجة من المواقف التقويميةعبارة عن حالة انفعالية عابرة لا تتسم فيها المشاعر بالموضوعية، حيثيسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من الخوف مرتقب مع توتر، وارتفاع نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي (سليمة، 2004، ص 73).

أما (سارسونSarson، 1975): فيعبر عنه في استجابات متداخلة حينما يواجه الفرد المواقف التقويمية والناتجة من تراكم خبرات معرفية، أثرت على الفرد وعلى عالمه، "تلك الاستجابات الفينومولوجية الفيزيولوجية، والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل".

ويقصد (على محمد شعيب، 1988) بقلق الامتحان بأنه تلك الحالة التي يصلإليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أوالخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية.

ويحدد (لمعان الجلالي) مفهوم قلق الامتحان على أنه حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح،

نتيجة حصول إضراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسيةمعينة قد تظهر عليهأويحس بها عند مواجهة لموقف الامتحان أوتذكره له (محمد، 2009، ص 130).

يعرفه "محمد حامد زهران"على أنه انفعال مكتسب مركب من أبعاد وهي الخوف من الامتحان والارتباك ونقص المهارات اثناءه وهونوع من القلق يعبر عن حالة انفعالية ووجدانية تتمثل في الشعور بالتوتر والخوف من الامتحان.

ويرى "تشارلز سبيليز" ان قلق الامتحان حالة خاصة من القلق حيث يظهر كسمة خاصة بموقف ويتضمن قلق الامتحانات الاستجابات النفسية والفيزيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان حيث يشعر التلميذ بالخوف والتوتر في مواضع التقييم.

ويظهر قلق الامتحان كرد انفعالي شرطي ناتج عن خبرات متعلقة بمواقف الامتحان ويوجد القلق بدرجات متفاوتة تتأثر بعوامل عديدة: الاستعداد للامتحان، الحصول على المكافئة، مستوى الذكاء، صعوبة وسهولة الامتحان، مستوى التحصيل، طريقة الاستذكار (محمد، 2000، ص 96).

هوحال مؤقتة من القلق مرتبطة بالامتحان، يصل اليها التلميذ نتيجة التوتر والخوف من الاختبار، ويصاحب هذه الحالة اضطرابات جسمية، انفعالية، فيزيولوجية، عقلية ونفسية (حنان، 2018، ب، ص).

يمثل قلق الامتحان جانبا من جوانب القلق العام والذي يستثيره قلق الامتحان، ويمثل حالة نفسية او ظاهرة انفعالية فردية يمر بها التلميذ خلال الامتحان، وهي تحمل اشارة خطرة بالتهديد تتمثل في الخوف من الفشل أو الرسوب في الامتحانجامعة مذكرة (أبو زيتون، 1988، ص 02 – 03).

وقلق الامتحان هوالحالة النفسية أوالظاهرة الانفعالية اوالتوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في موقف الامتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم (يعقوب، 1995، ص 3248).

ويشير عبد الخالق (1987) إلى أن قلق الامتحان هو: نوع من القلق العام الذي يظهر في حالة موقفية مؤقتة مرتبط بمواقف الامتحان الأكاديمية، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف عند مواجهة الامتحانات.

وهذا يعني أن قلق الامتحان حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية، وما

يؤكد ذلك دراسة ايزنكEysenk (1979) عن أثر قلق الامتحان على الفرد، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح (مسعود، 1999، ص 16).

ويظهر قلق الامتحان في الأغلب في شكل فعل انفعالي شرطي، ناتج عن خبرات متعلمة مرتبطة بمواقف الامتحان (زهران، 2000، ص 96).

ويؤكد أيضا سارسونSarason (1957) وجودريوسبيلبرجر Gaudry &Spielberger (1971) أن قلق الامتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين.فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم الطفل أوالتلميذ، لذا فعلاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة وبعدها، ونظرة الأسرة للتعلم ومستوى التحصيل الذي تتوقعه من الطفل، وكذلك علاقة التلميذ بالمعلم ومقدار السلطة التي تمارس علىه في المدرسة كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه (أبو زيتون، 1988، ص 03).

ويعرف سيبرSieber (1980) بأنه : حالة خاصة من القلق العام وتشير إلى استجابات الفرد التي ترافق الخوف من الفشل عند مواجهة الامتحان (دمرجيان، 1989، ص 03).

ويعرف جون Gohn (1985): أنه حالة يمر بها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار، وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفيزيولوجية (العجمي، 1999، ص 20).

ويعرفه أيضا سارسونSarason (1980): هوتلك الاستجابات الفينومنولوجيةوالفيسيولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل (كفافي وآخرون، 1990، ص 583).

كما يعرفه دوسيك Dusek (1980):هوشعور غير سار أوحالة انفعالية تلازمها مظاهر فيسيولوجية وسلوكية معينة، وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى (مرزوق، 1991، ص 95).

ويعرفه بينتريتشPintrich (1990): هومجموعة من المعتقدات التي يدركها التلميذ حول انفعالاته كرد فعل عند القيام بالأعمال المدرسية عامة ومواجهة المواقف الاختبارية خاصة كالشعور بالتوتر والعصبية

الشديدة التي يجعله ينسى ما تعلمه، والتفكير فيما يترتب عن فشله في الامتحانات (المخلافي، 2008، ص 14).

2- أعراض قلق الامتحان

2-1- الأعراض النفسية

- توتر وخوف وترقب وشعور بالضيقوعدم الارتياح.
- أفكار سلبية بالفشل وعدم النجاحوسرعة الاستثارة و الغضب.
- قلة التركيز بسبب الأفكار السلبية المتسارعة مما يؤثر على الذاكرة استقبالاوتسجيلا واستعادة.
- جمود العقل وتوقف التفكير مما يسبب القلق الزائد.
- فقدان الشهية للأكل واضطراب النوم.

2-2- الأعراض الجسمية

- تسارع نبضات القلب وسرعة التنفس.
- جفاف الحلق وزيادة التعرق.
- ارتعاش الاطراف وبرودتها.
- الأم البطن والغثيان والتقيؤ وهز، يلاحظ أكثر لدى الطالبات.
- كثرةالتبول وأحيانا الإسهال.

هذه الأعراض الجسمية هي: أعراض فيزيولوجية طبيعية، ناتجة عن زيادة تنبه الجهاز العصبي الإرادي وزيادة مستوى الأدرينالين في الدم.

2-3- الأعراض التجنبية

وهي سلوكات تقلل من مستوى القلق مثل عدم الذهاب للمدرسة، والتغلب الامتحانات، أوالانشغال بالتلفاز والألعاب وقراءة القصص.وهناك أعراض أخرى لقلق الامتحان، حيثيرى رضوان أن من أعراض قلق الامتحان ما يلي:وتوتر وارتجاف، وشعور بالقشعريرة أو بنوبات من التعرق البارد، وانقباض في المعدة وأحيانا شعور بالدوار والغثيان والصداع، وفقدان الشهيةوصعوبة في الانتباه والتركيز، وشعور

بالفراغ وصعوبة في التذكير، وحر كاتغير إرادية كفرقعة الأصابع وحك الرأس، أوهزالرجلين أوالطرق بالقلم على الطاولة أوالمقعد.

(www.ciwanen-kurdistani com /ar/ index –php/2018-05-16/drasat/404-2018-05-17-19-19-30)

2-4- أعراض تحصيلية: الدرجات المنخفضة للتلميذ بمقارنة أقرانه بمستوى تحصيله أوالرسوب في الامتحان.

2-5- أعراض بدنية: ضعف الجسم، شحوب الوجه، الحركة النمطية الثابتة.

2-6- أعراض اجتماعية: صراعات أسرية، رغبة الأهل باستمرار ابنهم بالدراسة (رياض، 2008، ص 447).

نذكر أعراض أخرى: الغثيان، ارتجاف، صداع، توتر، قشعريرة، خفقان القلب، صعوبة الانتباه والتركيز والتذكر (رضوان، 2008، ب، ص).

من خلال هذه المظاهر يتضح أن قلق الامتحان يفقد توازن الفرد ويغير لونه ودرجة حرارته، وفقدان السيطرة على التركيز والانتباه والتذكر، وكل هذه الأعراض تؤدي بهم إلى تدهور حالتهم النفسية (صالح أحمد، 2014، ص 51).

3- أنواع قلق الامتحان

تختلف أنواع قلق الامتحان من فرد إلى اخر حسب درجة القلق وتتمثل فيما يلي:

3-1- الامتحان الميسر: هوقلق الامتحان المعتدل ذوالأثر الايجابي الذي يعتبر قلق دافعي يدفع التلميذ للدراسة والاجتهاد والتحصيل المرتفع ويحفزه على الاستعداد للامتحان والتحكم في الانفعالات السلبيةوهوقلق الامتحان الذي يعتمد على الاجتهاد والحرص على الأداء الجيد، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا ويسمى بالقلق الميسر (أحمد محمد، 1987، ص 32).

هوقلق معتدل ذو أثر إيجابي المساعد، والذي يعتبر قلق إيجابي يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار

والتحصيل المرتفع، ينشطهويحفزه على الاستعداد، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلةّ للامتحانات وييسر أداء الامتحان كان تأثيرها أقرب إلىالتيسير (مصطفى وآخرون، 2006، ب، ص).

3-2- الامتحان المعسر:هوقلق الامتحان المرتفع ذوأثر سلبي يزداد فيه الخوف وتوتر الأعصاب، مما يؤدي إلى صعوبة في التركيز والفهم والتذكر (محمد، 2000، ص 91).

هوقلق مرتفع ذوأثر سلبي حيث تتوتر الأعصاب، ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدر ة التلميذ على التذكر والفهم ويعسر اداءه للامتحان، ولهذا فانه قلق يعسر الأداء لذلك يجب خفضه والتقليل منه (مصطفى وآخرون، 2006، ص 17).

4- الأسباب والعوامل المؤدية لقلق الامتحان

توجد مجموعة من الأسباب والعوامل المؤدية لقلق الامتحان من أهمها:

- الاعتماد على الحفظ فقط دون الفهم.
- تأجيل المراجعة حتى اخر ليلة من الامتحان.
- كثرة المشاكل الاجتماعية والنفسية والتفكير فيها.
- فقدان الثقة بالنفس.
- التفكير السلبي الدائم.
- عدم التهيؤ النفسي والعقلي.
- شخصية التلميذ القلقة.
- التهديد والحرمان والعقاب الأسري.
- خوف التلميذ من المعلم.
- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
- عجز وفشل التلميذ (ربيع والغول، 2007، ص 69).

5- النظريات المفسرة لقلق الامتحان

5-1-النظريةالمعرفية:حسب هذه النظرية الجانب المعرفي هوالمسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذالقلقين في وضعيةالتقويم، وبالرغم من أن الجانب الانفعالي يظهر عند التلاميذالقلقين لكن بشكل مختلف، هذا يعني أن الانفعالات عند التلاميذالقلقين تكون أقوى وأشد مما هي عليه عند التلاميذغيرالقلقين.

وتتضمن النظرية المعرفية بعض النماذج التي تفسر ظاهرة القلق وهي كالتالي:

أ- نموذج التداخل: يتفق "**ماندلر**" و"**سارسون** " **(Sarason&Mandler 1952)**:

أنالقلق يؤدي إلى التفكير في التخلي عن الدراسة ويقوم بتشتيت الانتباه وفقدان السيطرة على التركيز كما يرى (وأين Wine، 1970): أن تفكير التلميذ وتركيزه في الفشل والنجاح وعندما يقوم بعملية استرجاع المعلومات يحدث له قلق الامتحان، كما فسر أن تلاميذ القلق المرتفع يكونون مهتمين بالأمور المرتبطة بالذات وهذه الاستجابات غير مناسبة لأداء الإمتحان (العجمي، 1999، ص 21).

ب- نموذج قصور التعلم: يشير إلى أن التلاميذ الذين لديهم قلق مرتفع يملكون قدرات عقلية منخفضة، وسلوكاتوطباع دراسية غير لائقة ولا تناسب انجازهم في الامتحان لأنه يكون منخفض، أما الذين لديهم قلق منخفض تكون قدراتهم العقلية عالية وانجازهم وتحصيلهم الدراسي مرتفع، لذلك تلاميذ ذوي القلق المرتفع يكون لديهم قصور في الدراسة وذلك يؤدي إلى خوف وتوتر في الامتحان وغير قادرين على التذكر أواسترجاع المعلومات وبالتالي تشتت الانتباه مما يزيد في قلق الامتحان.

ج-نموذج تجهيز المعلومات:

يرى (بنجامين وآخرون Benjamin &Others، 1981) في هذا النموذج يكون التلاميذ لديهم صعوبة في استرجاع المعلومات لأنهم يعتمدون على الحفظ فقط دون الفهم، فإن التحصيل المنخفض يكون نتيجة عدم المراجعة الدائمة ومحاولة استدعاء المعلومات يوم الاختبار فقط دون الحفظ الجيد المسبق (العجمي، 1999، ص 23).

5-2- النظرية الانفعالية:

ان قلق الامتحان لايختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا الا في موضوع الخوف وشدة النشاط

العصبي. فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة.

تفسر هذه النظرية أن قلق الامتحان سببه نشاط كبير في الجهاز العصبي المستقل، أي أن السلوكات الناتجة عن القلق تعتبر نتيجة للنشاط الفيزيولوجي الذي يعتبر مسبب للأخطاء المعرفية، ونقص في أداء المهام (دافيدوف، 1988، ص 201).

6- خصائص التلاميذ الأكثر عرضة للقلق والاضطرابات النفسية أثناء الامتحان:

لقد تبين أن القلق يتصدر قائمة الاضطرابات المسجلة لدى التلاميذ خلال فترة الامتحان، قد تأكد تعدد وتتداخل أسباب الفشل الدراسي عند التلاميذ: فارتباط الفشل الدراسي بالمتغيراتوالصفات الشخصيةللتلاميذ (كالقدرات العقلية والأمراض العضوية، والشخصية الهشة)، إضافة إلى تفاعل المحيطين العائلي والاجتماعي مع المحيط الدراسي لأن مثل هذا التفاعل يؤثر في الدينامية التي تلعب دورا هاما في استفعال هذه المشكلات الدراسية.

على الصعيد الشخصي:

1- يعد النجاح الدراسي يراها على سلامة القدرات العقلية وجدارتا لتلميذ بالتقدم نحوالاندماج الاجتماعي.

2- يسبب الفشل الدراسي شرخا حقيقيا في نرجسيةالتلميذوعادة ما يعيشه الطالب كحدث مخجل ومهين.

3- يؤدي الفشل وهذا الشرخ في النرجسيةإلى ظهور آليات الدفاع الأوليةوخاصة التثبيطوالكف لعدد من الدوافع ومنها المجال الدراسي.

4- إن تكرار مثل هذا الفشل يؤديإلىتدميرالشخصية الهشة والقلقة، وإلى بروز الصراعات الأودبية الكامنة والمكبوتة، ويرى البعض أن التعطش للمعرفة ينبع من الفضول الجنسي للطفل وأن التأنيب اللاشعوري لهذه الرغبة يؤديإلى الكبت الذي يعطل من الآليات العقلية.

5- إن التلميذ يحاول في الامتحان تأكيد النجاح وإثبات الهوية، والفشل في الامتحان يؤديإلى انحلال إشكاليةالهوية عدم تأكيد الذات، وخاصة في مرحلة المراهقة لأنها مرحلة تأكيدالهوية كما قال "اريكسون":أننا نعلم أن دراسة الابن توقظ عند الآباء مشاكلهم الدراسية القديمة وتحرك رغباتهم وطموحاتهم الشخصية التي لم يتمكنوا من تحقيقها، إن كل فشل للطفل في دراسته هومصدر قلق كبير عند الوالدينالذينيعتبران أن الفشل الدراسي تحطيم لمستقبل الابن قد يؤديإلى شرخ فيترسية بعض الآباء أيضا.

إن الدراسات التي قام بها الباحثون حول قلق الامتحان، توصلت إلى نتائج يمكن من خلالها وصف الأفراد ذوي القلق المرتفع.وقد حاول (ديبيريوDepreeuw، 1984)أن يحدد البروفيل المميز للتلاميذ المرتفعين في قلق الامتحان، وتوصل إلى أنهم يتصفون بـ:

- ✓ ارتفاع القلق العام (قلق السمة).
- ✓ عدم الاستقرار العاطفي.
- ✓ شديدي الحساسية.
- ✓ أكثر انطوائية.
- ✓ درجاتهم على كل مقاييس القلق العالية ما عدا مقاييس القلق الميسر.
- ✓ الافراط في جانب الاضطرابية (الانشغالية).
- ✓ ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد (على، 1987، ص 297 – 302).

ويرى (ساراسونSarason، 1980)أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص هي:

- ✓ ينظر الفرد إلى الموقف الاختبار ي على أنه موقف صعب، ويتضمن عناصر التهديد له والتحدي لقدراته.
- ✓ يرى الفرد أنه غير كفء أوغير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أوأن أداؤه ليس على المستوى المطلوب.
- ✓ يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.
- ✓ شعور الفرد القوي بعدم الرضا، وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أدا هئ وقيامه بمتطلبات الموقف.
- ✓ يتوقع الفرد الفشل، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له (علاء الدين وآخرون، 1990، ص
573 – 635).

ويرى أيضا (سبيلبرجرSpielberger، 1980) أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يتميزون بـ:

- ✓ يدركون المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية.
- ✓ غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الامتحان
- ✓ إستقلالهم الذاتي في حالة سلبية
- ✓ يتشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان (محمد الطيب، 1988، ص 11).

ويذكر عدنان فرج وعدنان عتوم ونصر العلى (1993) أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية في قلق الامتحان يقضون كثيرا من وقتهم قبل الامتحان وخلاله وهم:

- ✓ منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين.
- ✓ يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الامتحان.
- ✓ تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية.
- ✓ يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير.
- ✓ تنتابهم ردود فعل ومظاهراضطراب فيزيولوجية مختلفة (عبد الله، 2002، ص 75).

وقد بين (ماندلرMandler، 1968) أن مرتفعي القلق لهم ميكانيزمات قليلة لمقاومة العجز أو التهديد، وهم دائما في مواجهة عالم لا يملكون فيه سلوكات لكبت أواجتناب التهديد والعجز.

وهذا يبين أن أساليب المقاومة عندهم ضعيفة، إضافة إلى أنهم أثناء الامتحان إذا استعملوا أساليب
المواجهة، فإنها في أغلبها من النوع التعجيزي.

وتوصل (ساراسونSarason، 1975)إلى أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يتميزون بنظام محدود لتحليل المعلومات، وأكثر صلابة وأقل عمقا مقارنة بمنخفضي القلق.

كما توصل (لام Lam، 1981) من دراسته إلى أن هؤلاء الأفراد لا يشاركون في القسم، كما أنهم
إذا خيروا بين الإتصال مع الآخرين أواجتنابهم فإنهم يفضلون الاجتناب.

ويشير تيبكوجانز (Ganz&Tipek, 1988)إلى أن ذوي القلق المرتفع يغلب علىهم التفكير

السلبي أثناء أدائهم للامتحان، ويجعلهم يركزون على خوفهم بدل أدائه. ومن بين تلك الأفكار السلبية التي يرددها التلاميذ، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح وهي:

- ✓ لايمكنني القيام بهذا الامتحان.
- ✓ أنا لست مستعد كفاية.
- ✓ الأستاذ يراقبني.
- ✓ الجميع أنهى قبلي (Timothy & Donna, 1992, P 147).

وأضاف جمال العيسوي وحسن ثان (1996)إلى ذلك بعض الصفات، وهي أنهم يقضون وقتا كبيرا في التفكير في الامتحان مقابل وقت أقل في التحضير له، وهم أكثر تغيبا عن الدروس.

ووجد (فاموزFamose، 1993) أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يميلون إلى نسب الفشل والنجاح إلى عوامل خارجية، مما يجعلهم ذوي مركز تحكم خارجي (نسيمة، 2001، ص 100).

كما وجد أيضا (سبيلرجرSpielberger، 1980)أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للتلاميذ الذين تشير تطلعاتهم إلى دراسة جامعية لتحقيق أهدافهم (محمد الطيب، 1988، ص 70).

وتوصل (جرين Green، 1980)من خلال دراسته إلى أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي القلق المنخفض، ولكن مع تساوي نسبة التغيير الإيجابي عند الفئتين (ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض).

وهذه السمات تساعد في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من مشكلة قلق الامتحان للقيام بتدخلات

إرشادية لمساعدة هولاء، كما تمكن من تشخيص المشكلة من أجل وصف العلاج المناسب(أحمد، 1988، ص 70).

7- الإجراءات والأساليبالإرشادية لخفض قلق الامتحان

يقترح بعض الأخصائيين النفسيين أنه هنالك بعضالإجراءات العملية التوجيهية والإرشادية لتخفيض قلق الامتحان وسوف نستعرض أهم الإجراءات وهي كالتالي:

- ✓ تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات.

- ✓ ان فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.
- ✓ معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.
- ✓ فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.
- ✓ التدرب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هونوع من المشكلات.

التدرب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثل:

- ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان.
- ماذا تتصرف لو أن صديقا طلب منك عدم تقديم الامتحان.

التدرب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب مثل:

- مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات (أسلوب توكيد الذات).
- تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.
- تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح (زهران، 2000، ص 230).

التدرب على الاسترخاء:

- إن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معاً وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر.
- التدرب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.
- هناك أساليب كثيرة للتدرب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم.
- يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة تطلب فيها من الفرد أن يتخيل موقفاً مثيراً للقلق وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء الذي تعمل كمضاد لاستجابة القلق.
- من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في أثناء الاسترخاء.
- الحديث الايجابي مع الذات.
- تشجيع الأفراد على أن يتوقفوا عن استخدام التعلقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.
- تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل: (صحيح إنني منزعج ولكن الأمور سوفتسير على ما يرام، لا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهداً أسهل من أن تقلق) أويمكن استخدامهوحده أومع الاسترخاء (رضوان، 2002، ص 250).

تقليل الحساسية التدريجي (Desensitization):

وهذه التقنية تستند إلى الفرضية التالية: بالإمكان محواستجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أوالقلقوهوفي حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذهالاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية على ثلاث مراحل أساسية أوخطوات:

– إعداد هرم القلق لدى المسترشد: حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه وهوفي حالة الاسترخاء التام ويتم ترتيبالمواقف بالتسلسل بدءاً بأقلها إثارة وانتهاء بأشدها إثارة.

– الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

– إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدي المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء) أي أنالمسترشد يتخيل المواقف تدريجياً بدءاً بأقلها إثارة وانتهاء بأكثرها إثارة وهوفي حالة الاسترخاء.

– تقديم المساعدة في الدراسة وذلك عن طريق:

* مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.
* تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان.
* تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية (منذر، 2003، ص 228).

– تشجيع التعبير عن الانفعالات (التفريغ الانفعالي):

* إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.
* من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي.
* إن رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر.

– تحسين عادات الدراسة السيئة:

* تحميل الطلبة المسئولية والاعتماد على النفس.
* تدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم التأجيل.
* تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف.

* تشجيع الطلبة على الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين (نفس المرجع السابق).

- التدريب على مهارات الامتحان.

الامتحان موقف تعلمي لابد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول

علىمستوي مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يري المختصين في هذا المجال أنه لابدمن اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم إلي الامتحانات وتسمي هذهالمهارات (بمهارات الامتحان) ومن هذه المهارات ما يلي:

- **المهاراة الأولى (مهارة المراجعة):**

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بالامتحانات، لأنه من خلالهايسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج للتركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع الطالب أن يراجع المراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي:

* تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات.
* مراجعة هذه الملاحظات دورياً والتلخيص قدر المستطاع.
* المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.
* تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولاً.
* تجنب أسباب التشتت الذهني أوضعف الانتباه أوقلة التركيز أثناء المراجعة.
* المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة.
* استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة (صالح، 2005، ص 220).

- **المهارة الثانية (مهارة الاستعداد للامتحان):**

الاستعداد للامتحان من الأمور الهامة وإن كان الطالب متقدم إلى امتحان مهم ويتوقف مستقبل الإنسان عليه، فلابد أنيستعد الطالب استعدادا جيداً لهذا الامتحان ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي:

* عدم السهر طويلاً لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الإنسان عن التركيز في الدراسة.
* الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لان مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه واستيعابه.

* عدم تناول الأقراص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب إلي السهر ومن ثم عدم مقدرة الطالب على المواصلة في الدراسة، لان ما بني على شيء صناعي هوصناعي وبالتالي تكون المذاكرة مصطنعة.

* أخذ قسط وافر من النوم لأن النوم يريح الجسم وكذلك العقل ال من تفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسان
وتعيد إليه حيويته.

* المحافظة على وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان وكذلك المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق.

المهارة الثالثة (مهارة أداء الامتحان):

* الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعلمات التي تلقي على الطالب من لجنة سير الامتحان.
* الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة، والتزام آداب الامتحان.
* عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحانات.
*الامتحان يحتاج نوعاً من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن اختيار الأسئلة وحسن الإجابة (زهران، 2000، ص 28).

خلاصة

نستنتج من خلال عرضنا هذا ان قلق الامتحان يعد من أكبر المشكلات الدراسية التي يتلاقاها

التلاميذ في المدارس، إذ يعد قلق الامتحان مشكلة يعاني منها الكثير من التلاميذ، حيث تلعب الامتحانات دورا هاما فيحياة التلاميذ وهي أحد أساليب التقييم الضرورية، إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، نظرا لارتباطها بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي.

الفصل الثالث:صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

أولا: صعوبة الكتابة

ثانيا: صعوبة الحساب

ثالثا: صعوبة القراءة

خلاصة

تمهيد

تعتبر صعوبات التعلم الاكاديمية أحد انواع صعوبات التعلم الاكثر انتشارا في الوسط المدرسي خاصة في المرحلة الابتدائية" والتى يتم الكشف والتشخيص عنها من خلال مجموعة المؤشرات الدالة على ان التلاميذ يعاني منصعوبة القراءة"اوصعوبة الكتابة اوصعوبة الحسابوسوف نتناول في هذا الفصل بالتفصيل صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في صعوبة القراءة والكتابة والحساب.

1- تعريف صعوبة القراءة (عسر القراءة / الديسليكسيا)

تعرف صعوبة القراءة أوعسر القراءة بأنّه اضطراب أوقصورأوصعوبات نمائية والذي يشكّل حالة حادة من صعوبات تعلّم القراءة لبعض الأطفال. تعرف صعوبة القراءة أوعسر القراءة بأنّه اضطراب أوقصور أو صعوبات نمائية والذي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة لبعض الأطفال (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005، ص 168).

يفهم عسر القراءة كلاسيكيا على أنّه مجمل الصعوبات المحددة التّي تعترض التلميذ في تعلّمالقراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي، ونجد بشكل عام في عسر القراءة النوعيأوالتطوري قصورا في مجال الإدراك البصري والسمعي وفي التوجه الزماني والمكاني (هوغيتكاغلار، تعريب: فؤاد شاهين، 1999، ط 2، ص 05).

كما يتمثّل العسر في القراءة في اضطراب القدرة على القراءة، أوصعوبة في معرفةوإنتاج اللّغة المكتوبة بعيدا عن كل تأخّر عقلي أوحسي (Druvaud, Marie Helène, 1997, P 415).

كما عرف عسر القراءة في الفترات الأولى من انتشاره على أنّه مرض، كما وصفه آنذاك العالم الأمريكي "ميكائيلي" بأنّه مرض العصر ويقصد به الأطفال الذين يعانون من اضطرابات خاصة في القراءة (A. A. Tomatis, 1978, P 14).

2-عوامل صعوبة القراءة

2-1- العوامل الجسمية: تشير العوامل الجسميةإلى تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أوالفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلّم بصفة عامة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص.

ان الأطفال الذين يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، التي تمثل اضطراب السيطرة أو السيادة المخية أوما يسمى بالجانبية، وتوضح الدراسات والبحوث التّي أجريت حول هذا الجانب إلىغزوصعوبات القراءة إلى العوامل الوراثية أوالجينية وأن هناك ارتباطات أسرية قوية في صعوبات القراءة بين أفراد وأبناء هذه الأسر، خاصة لدى الأطفال الذين تنخفض مستويات ذكائهم عن زملائهم العاديين (محمد، 2002، ص 296، 297).

2-2- العوامل البيئية: وتشكّل العوامل البيئية سببا رئيسيا آخر في ضعف القراءة لدى الأطفال ويرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلّمون على نحوفعال وملائم، كما أن ممارسات بعض المعلّمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات القراءة لدى الأطفال، ومن هذه الممارسات:

- ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال.
- إهمال التعامل أوالتفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

- استخدام مواد تعليمية صعبة إلى الحد الذي يصيب الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالإحباط.

- ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استيعاب الأطفال لها خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات القراءة.

-تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التّي تصدر من بعض الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو معلمة من قبلهم.

- الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن الطفل أوإهمالها وعدم الاهتمام بها لسبب تكرارها وما تتطلبه من جهد لتصحيحها ولا شكبأن الفروق الثقافية أوالحرمان الثقافي والاختلالات اللغوية والاضطرابات الأسرية والمشكلات الانفعالية،التي يمر بها بعض الأطفال تشكّل هي أيضا عوامل هامة في تكوينصعوبات القراءة لديهم (نفس المرجع، ص 297).

2-3- العوامل الاقتصادية – الاجتماعية: إن العوامل الاقتصادية والاجتماعية غالبا ما تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا، فمن المستحيل تحديد نسبة معينة كحالات صعوبة القراءة الناجمة عن أي عامل من العوامل بمفرده فمن العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثّر على صعوبات القراءة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد، وجود الأب بالمنزل، علاقات الأخوة بعضهم ببعض، وعلاقات الآباء والأبناء، فنحن غالبا ما نقلّل من أهمية هذه العوامل وكأنّها عوامل لها تأثير ضعيف في صعوبات القراءة، إلاّ أنذلك عكس الواقع، وهنا نستطيع أن نقول بتأكيد أنّه يبدوأنهناك مجموعة

من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثّر في القدرة على القراءة (محمد وآخرون، 2006، ص 15).

2-4- العوامل التربوية : يذكر كثير من الباحثين أنهناك عددا من العوامل التربوية التي تكون سببا من أسباب صعوبات القراءة منها طرق تدريس القراءة، شخصية المعلّم، سياسة النقل في المدرسةمن عام لآخر، حجم وكثافة الفصل الدراسي، وفي ضوء العوامل التربوية التي تسهم في صعوبات القراءة نجد أن هؤلاء التلاميذ يفتقدون القدرة على القراءة، فلا بد من إيجاد طرق تدريس ملاءمة مع تحليل كامل للمهارات التي يجب أن يعرفها المعلّم من أجل التمكّن من تدريس القراءة، وبدون هذا التحليل الكامل لكلّ المهارات الفرعية لا يستطيع المعلّم التمكّن من طرق تدريس القراءة.

وخلاصة القول فإن العوامل التربوية سبب هام من أسباب صعوبات تعلّم القراءة ويجب أن توضع في الاعتبار عند إجراء تشخيص صعوبات القراءة وكذلك عند إعداد برامج التدريس المناسبة لعلاج صعوبات القراءة (نفس المرجع).

بالإضافة إلى أسباب أخرى نذكر منها:

- تعجل المدرس التلميذ في الكلام وتكليفه ما يفوق مستوى قدراته.
- شعور التلميذ بالفشل لعدم ملاءمة العمل المدرسي له.
- الابتداء الفجائي في تعليم اللّغة الفصحى، دون مراعاة للصلة بينها وبين الكلام الدارج ودونمراعاة التدرج في ذلك.
- استهزاء المدرس أوالتلاميذ بالتلميذ الذي يتعثر في القراءة (علي، 1983، ص 117).
- اتّجاه الوالدين نحوالتعليم.
- المشكلات العاطفية وفرط النشاط (محمود عبد الله، 2008، ص 02).

3-أعراض صعوبة القراءة

- خلط في شكل الحروف المتشابهة أوالتي لها رسوم متشابهة.
- خلط في الأصوات أوخلط في الكتابة الصوتية، خاصة الحروف المتشابهة صوتيا.

– قلب الحروف وصعوبة في تشفير الأصوات المركبة.

– إهمال الحروف أوالمقاطع الصوتية.

– إبدال الحروف أوالكلمات كاملة .

– صعوبة في القيام بالربط بين الأصوات المسموعة واللّغة المنطوقة والحروف المعروضة.

– مشكل الإيقاع يعني عدم القدرة على إعادة إنتاج الترانيم الإيقاعية (Joseph Ndayisaba et autre, 1999, P 284, 258).

وفيما يلي شرح لهذه الأعراض:

– **الحذف:** يميل الطفل إلى حذف الكلمات في القراءة وأحيانا يحذف أجزاء من الكلمة المقروءة فإذاكانت العبارة في الكتاب "وجدت قلم رصاص" يقرأها الطفل "وجد قلم" فإنالطفل بذلك يكون قدحذف التاء وكلمة رصاص.

– **الإدخال:** أحيانا يدخل التلميذ إلى السياق كلمة ليست موجودة به فقد يقرأ التلميذ جملة "النجومتظهر في السماء" "النجوم تظهر في السماء الزرقاء" ولا يشتمل النص الأصلي على كلمة زرقاء.

– **الإبدال:** أثناء القراءة يقوم الطفل بإبدال كلمة بأخرى مثل "علي طفل شاطر" بدلا من "علي طفلمجتهد.

– **التكرار:** بعض الأطفال يلجأ إلى تكرار كلمات أوجمل ناقصة حين تصادفهم كلمة لا يعرفونهامثل "الأسد حيوان مفترس" فقد يقرأ الطفل "الأسد حيوان" ومن ثميتوقّف، عند كلمة "مفترس" ويعيد"الأسد حيوان... الأسد حيوان".

– **الأخطاء العكسية:** يميل الطفل في بعض الأحيان لقراءة الكلمة بطريقة عكسية.

– **القراءة السريعة وغير الصحيحة:** يميل الأطفال ذووصعوبات التعلّم إلى القراءة بشكل غيرصحيح وتكثر أخطائهم خصوصا عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

– **القراءة البطيئة (كلمة – كلمة):** يقرأ بعض الأطفال ببطء وذلك على شكل كلمة – كلمة وقد يكونذلك بمثابة عادة بالنّسبة لهم وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شفرتها.

– **نقص الفهم:** إن بعض الأطفال يركّزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباها قليلا للمعنى (محمد وآخرون، 2006، ص 155).

4 – خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة

– كثير من هؤلاء الأطفال يكونون أذكياء وطبيعيون من الناحية الجسمية والعقلية ولديهم رغبةفي تعلم القراءة.

– يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في جعل الآخرين يفهمون ما يريدون وهم يفهمون ما يقولهاالآخرين إلاّ أنهم يفشلون في إتباع التوجيهات المقدمة لهم.

– في محاولاتهم الأولى للقراءة يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر الحروف.

– يواجهون صعوبة في شرح أفكارهم كتابيا أوشفويا.

– لديهم ضعف في التوجه يمين–يسار (نفس المرجع السابق).

4–1– الخصائص المعرفية

وتتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أوأكثر من المهارات الاكاديمية الأساسية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب. ومن مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة ما يلي:

– حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أوحذف جزء من الكلمة المقروءة.

– إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أوإضافة المقاطع أوالاحرفإلى الكلمة المقروءة.

– إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة.

– إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة.

– قلب وتبديل الاحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.

– صعوبة في التمييز بين الاحرف المتشابهة.

– صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة.

– السرعة الكبيرة أوالبطء المبالغ فيه في القراءة.

أما مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة فتتمثل فيما يلي:

– كتابة الجملة أوالكلماتأوالاحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين.

– كتابة الكلمات أوالاحرف من اليسار إلى اليمين.

- كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.
- الخلط في الكتابة بين الاحرف المتشابهة.
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.

أما مظاهر الصعوبات الخاصة بالحساب فتتركز حول الارتباك في تمييز الاتجاهات وتشمل:

- الخلط وعدم معرفة العلاقة بين الرقم والرمز الذي يدل عليه أثناء الكتابة عند سماع صوت الرقم.
- الصعوبة في التمييز بين الارقام ذات الاتجاهات المتعاكسة.
- عكس الارقام الموجودة في الخانات المختلفة.
- صعوبة في استيعاب المفاهيم الخاصة الاساسية في الحساب كالجمع والطرح والضرب والقسمة.
- القيام بإجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة واحدة مع أن المطلوب هوالجمع فقط مثلا.
- الحاجة إلى وقت كبير لتنظيم الافكار.
- ضعف القدرة على التجريد.

4-2- الخصائص اللغوية

يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. ويقصد باللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة. أما اللغة التعبيرة فهي القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظياً.

4-3- الخصائص الحركية

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة وفي مهارات الإدراك الحركي.

ومن أهم المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الاطفال هي مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل مشكلات في المشي والحجل والرمي والإمساك أوالقفزأومشي التوازن. أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص.

4-4- الخصائص الاجتماعية والسلوكية

يظهر الاطفال من ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وسلوكية تميزهم عن غيرهم ومن أهم

هذه المشكلات:

- النشاط الحركي الزائد.
- التغيرات الانفعالية السريعة.
- القهرية أوعدم الضبط.
- تكرار غير مناسب لسلوك ما.
- الانسحاب الاجتماعي.
- سلوك غير اجتماعي.
- سلوك غير ثابت.

5- تشخيص (صعوبات القراءة)

لما كانت "صعوبات القراءة" تمثل واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمية فإن الأساس فيتشخيصها هوتلك المؤشرات السابقة اللإشارة إليها مسبقا في تحديد ذوي "صعوبات التعلم"، حيث يوحي كل من "هاريين"، "ستيباي" أنه على المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة إتباع النظام التالي في عمل التشخيص:

- تحديد المستوى العام التحصيلي الطفل في القراءة ومقارنته بقدرة الطفل الحالي.
- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة بالنسب للطفل.
-تحديد أي العوامل التي ممكن أن تعوق قدرة الطفل للتعلم عند هذه المرحلة.
- إزالة أوتقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أوتصحيحها قبل أوأثناءالعلاج.
- إنتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيرا لتدريس المهارات اللازمة والإستراتيجية.
- تدريس المهارات المطلوب إلى أن يتم التمكن منها أن التأكد من أن الطفل سيستخدمها (محمد علي، 2006، ص 79، 80).

يقصد بالتشخيص تلك الإجراءات المستخدمة للحكم على طبيعة صعوبة التلميذ وكذلك سببها المحتمل، فالتشخيص يعني أن الطفل يقيم بطريقة تساعده على البدء في البرنامجالعلاجي، ويؤكد العلماء على وجود عدة محكات تستخدم لتشخيص وتحديد الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم وهي:

أ- **محك التباعد:** يقصد به تباعد المستوى التحصيلي للمتعلم في مادة عنالمستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

– التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.

– تفاوت مظاهر النموالتحصيلي للطالب في المقررات أوالمواد الدراسية؛ ففي اللغةالعربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة، جيدا في التعبير، ولكنه يعاني من صعوباتفي الاستيعاب.

ب– محك الاستبعاد: حيث يستبعد عند تشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلمالحالات الآتية: التخلف العقلي، الإعاقات الحسية، المكفوفين، الصم، ضعاف البصر، ضعاف السمع،ذوالاضطرابات الانفعالية الشديدة، حالات نقص فرص التعلم أوالحرمان الثقافي.

جـ– محك التربية الخاصة: مفاده أنذوصعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلميذ العاديين، فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وانما يتعين توفير لون من التربية الخاصة

من حيث (التصنيف والتشخيص والعلاج) يختلفعن الفئات السابقة.

د– محك المشكلات المرتبط بالنضوج: حيث نجد معدلات النموتختلف من طفلآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هومعروف أن الأطفال الذكوريتقدم نموهمبمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أوالسادسةغيرمستعدينأومهيئين من الناحية الادراكية لتعلم التميز بينالحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة، ومن ثم يتعين تنظيم برامج تربوية تصحح قصور النموالذييعوقعمليات التعلم سواء كانهذا القصور يرجع لعوامل وراثية أوبيئيةأوتكوينية، ومن ثميعكس هذا المحك الفروق الفردية

في القدرة على التحصيل.

ويقترح العلماء نوعين من أساليب والإجراءات التشخيصية التي تستخدم في تحديدصعوبة تعلم القراءة هما: التشخيص الرسمي والتشخيص غير الرسمي:

أ– التشخيص الرسمي: يقوم به الخبراء والأخصائيون، يشمل الفحص الطبيالعصبي بمعرفة الأطباء، والفحص النفسي للقدرات العقلية والميول القرائية وسمات الشخصيةبمعرفة الأخصائيين النفسيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ في الأسرة، والفصل بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين، وأخيرا وليس آخرا

التشخيص التربوي لمظاهرودرجات وأنواع صعوبات القراءة بمعرفة أخصائي التربية.

ب- التشخيص غير الرسمي: حيث يرى التربويون أن التشخيص التربوي يستلزمالعديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات، ويستغرق وقتا ومالا وجهدا، ولذا يقترحون بدلامن التشخيص الرسمي تشخيصا غير رسمي سيقوم به المعلم داخل الفصل، وهذا النوع هذاالتشخيص يكون على النحوالتالي:

أولا: تحديد مستويات القراءة: حيث نجد أنفسنا امام ثلاث مستويات يتعين تحديدها:

أ- **المستوى الاستقلالي:** ويقصد به قدرة التلميذ على القراءة ونسبة إتقان 95 %فيالتعرف على الكلمات ويجيب بنسبة 90 %إجابة صحيحة على أسئلة الفهم، وهوالمستوىالذي يستطيع عنده التلميذ أن يقرأ كتب المكتبة العامة معتمدا على نفسه.

ب- المستوى التعليمي:وهومستوى في وسع التلميذ عنده أن يتعرف على 90 % منالكلمات المختارة مع فهم 70 %ويستطيع أن يستفيد من توجيه ومساعدة معلم القراءة.

جـ- مستوى الإخفاق:وهومستوى يستطيع أن يتعرف فيه التلميذ على الأقل من 90 % من الكلمات، ويحصل على درجة أقل من 70 % اختبار فهم القراءة، ولا تنجحمعه الأنشطة التدريسية العادية، وانما يتطلب تعميما أوتدريسا علاجيا.

ثانيا: أساليب تحديد مستوى القراءة: ويقوم المعلمباتباع الإجراءات التالية مع التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة:

- تطبيق اختبار للقراءة الجهرية لقطعة يختارها المعلم من صفوف دراسة متدرجةوالصف الذي يقف عنده مستواه في القراءة.

- تطبيق اختبار في القراءة الصامتة حيث يطلب من التلميذ قراءة قطعة ويسأل عنهالتحديد مستوى فهمه لها.

- اختبار الطفل في قراءة كلمات منفصلة في سياق معين.
- تطبيق اختبار تمييز الكلمات المكتوبة أمام بصرالطفل.

ويهدف المعلم من تطبيق الإجراءات السابقة تحديد مستوى التباين بين القدرة الكامنة لدى الطفل بحكم سنه، ومستوى تحصيله في القراءة، منسوبا إلى الصف الدراسي المقيد به والذي تدرس فيه المقررات موضوع الاختبار.

ثالثا: تحديد الأخطاء في القراءة: وتتمثل فيما يلي:

أ- **الحذف:** يقصد به حذف حرف من الكلمة المقروءة.

ب- الإدخال: حيث يدخل المتعلمكلمة غير موجودة إلى السياق المقروء.

جـ- الإبدال: حيث يحل المتعلم كلمة محل أخرى.

د- التكرار: حيث يكرر المتعلم كلمات أوجمل يصعب عليهقراءة الكلمات أوالجملالتي تليها.

هـ- حذف أوإضافة أصوات: قد يحذف المتعلم أصواتا (حروف) أويضيفأصواتاإلى الكلمة التي يقرأها.

و- الأخطاء العكسية: فقد يميل المتعلم إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية.

ي- القراءة السريعة: حيث يقرأ المتعلم بسرعة ويحدد الكلمات التي لا يستطيعقراءتها.

ز- **القراءة البطيئة:** فبعض المتعلمين يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطونهاانتباها أقل للمعنى، ويقصد بها القراءة كلمة كلمة.

ر- **نقص الفهم:** فبعض المتعلمين يركزون على تفسير رموز الكلمات ونطق حروفهاويعطون انتباها أقل للمعنى (صلاح، 2005، ص 63).

6-علاج صعوبات القراء:

أ- طريقةفيرغالد:

لقدإقترحتفيرغالدطريق في تعليم الهجاء للأطفال الذين يجدون صعوبة في التعلم، وفيما يلي نتناولالطريقة المنظمة التي إتبعها:

- يجب أن يكتب المدرس الكلمة التي يريد تعليمها للأطفال على السبورة أوعلى لوحة من الورق.
- يقدم المدرس الكلمة للأطفال بكل دقة ووضوح.
- يتاح للطلل الوقت الكافي لدراس الكلم بكل وضوح ودقة.
- حينما يتأكد المدرس من أن الطفل تعلم الكلمة يجب أن يساعده على كتابتها من الذاكرة.
- تقلب اللوحة أوتمسح من السبورة ثم تكتب مرة ثانية.
- يجب إتخاذ الترتيبات اللازمة حتى يستطيع الطفل إستخدام الكلمة المتعلمة في التعبير الكتابي.
- من الضروري أن يقدم للطفل الشكل الصحيح للكلمة في أي وقت وحينما تصادفه صعوبة فيهجائها بطرق سليمة.

مثاللكيفية تعلم الطفل بالإعتماد على نفسه مع بعض التوجيهات بطريقة فير غالد:

– أنظر إلى الكلمة بكل عناية ودقة ثم أنطقها بنفسك.

– أنظر إلى الكلمة وتصور هل من الممكن أن تكتبها كما تراها.

– أقفل عينيك وتخيل كيف تستطيع أن تكون صورة للكلمة في ذهنك.

– بعد أن تتأكد من كل جزء في الكلمة أغلق الكتاب أوأحجب الكلمة ثم أكتبها وردد كل مقطع بنفسك وأنت تكتب الكلمة.

– إذا لم تستطع أن تكتب الكلمة بالشكل الصحيح بعد رؤيتك لها ونطقها أطلب من مدرستك أن يكتبهالك ثم تتبع الكلمة بإصبعيك، وأنطق كل جزء منها وتتبع الكلمة وأجزائها بعناية أكثر من مرة كلمادعت الحاجة إلى ذلك حتى تتمكن من كتابتها بالشكل الصحيح.

– إذا كانت الكلمة صعبة حاول أن تكتب الكلمة للمرة الثانية وهكذا.

– حاول فيما بعد كتاب الكلمة من الذاكرة.

ب– طريقة تعدد الوسائط أوالحواس:

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أوالوسائط أي الإعتماد على الوسائط الأربعة: السمع،اللمس، البصر، الحاسة الحس حركية في تعليم قراءة، إن إستخدام الوسائط أوالحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الإعتماد على بعض الحواس دون الأخرى.

جـ– طريقة جلجينهام:

ترتكز هذه الطريق على تعدد الحواس والتنظيم أوالتصنيف والتركيب اللغوي المتعلق بالقراءة والتشفير

أوالترميز وتعليم التهجي، وتقوم على:

– ربط الرمز البصري المكتوب للحروف مع إسم الحرف.

– ربط الرمز البصري للحروف مع نطق أوصوت الحرف.

– ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أوغيره.

د– طريقة جيتس:

ترتكز هذه الطريق على التعرف على الكلمة كوحدة متكاملة، وملاحظة ما بين الكلمات من أوجه الشبه والخلاف، ولا تهم لهذه الطريقة المعلومات الصوتية والتركيب للكلمات.

هـ- طريقة التأكيد على الرموز:

وهذهالطريق تعتمد على فك رموز الحروف كعملية بدائية في تعليم القراءة، وتبدأ من تعرف الأطفال

علىالحروف، وتنتقل من الأصوات القصيرة إلى الأصوات الطويلة، ثم تنتقل إلى تعليم الكلمات.

و- طريقة التأكيد على المعنى:

في هذه الطريق يكون التركيز على المعنى، وتقدم الكلمة بأكملها وبعد قراءتها ومعرفة معناها تحلل

إلىحروف ومقاطع (ماهر، 2010، ب، س).

صعوبة الكتابة:

1- تعريف صعوبة الكتابة

هي الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلّم الأكاديمية، فنحن نرى أنالطفل يبدأ منذالسنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص وأقلام التلوين في البيت بما يسمىبالخربشة،وهوفي العادة لا يعلم أنالكبار يستخدمون الرموز للتعبير عن معاني محددة، حتّى يتعلّمذلك في رياض الأطفال أوالمدارس الابتدائية (مفلح وآخرون، 2003، ط 1، ص 128).

- وهي الصعوبة التي تتعلّق باللّغة المكتوبة، وتوصف هذه الحالة بأنّها الفشل في إنتاج لغة مقبولةوقابلة للفهم والقراءة بشكل تعكس المعرفة بالموضوع الذي كتب عنه، ويواجه الطلبة ذويصعوبات التعلّم مشاكل في الخط، حيث أنكتاباتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة وغير مقروءةوفي مجال التعبير الكتابي، فإنالأطفال ذوي صعوبات التعلّم يرتكبون الكثير من الأخطاء القواعديةوالأسلوبية (أسامة وآخرون، 2007، ط 1، ص 215، 216).

- التلميذ المتعثّر في الكتابة هوالذي يلاقي صعوبات في تعلّم الكتابة، بمعزل عن مستواه العقلي.

– صعوبة الكتابة تتشكّل سواء في مجال الإملاء أوالتعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلىالقلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتنقيط،ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السطور في الكتابة (مصطفى وآخرون، 2007، ط 1، ص 181).

يعرف"ويرهولت" الأطفال ذوي صعوبات الكتابة بأنّهم الأطفال الذّين تظهر عليهماضطرابات في: وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرفوالكلمات وبعضها استقامة الحرف حيث تكون غير متناسقة، سرعة الطفل في الكتابة (محمد، 2003، ص 51).

– عسر الكتابة: هواضطراب في اكتساب والتحكّم في قواعد الكتابة (Druvaud, Marie Helène, 1997, P 415).

– عسر الكتابة: صعوبات الكتابة هي اضطراب التنظيم لمعرفة الكتابة ويشخص عسر الكتابةانطلاقا من 7 إلى 8 سنوات (Jacquelin Preugeot, 1997, P 83).

– صعوبات الكتابة أوعسر الكتابة هي عسر أواضطراب الكتابة الذي يعكس اضطرابا في العديدمن المهارات أوالقدرات الأخرى (فتحي، 1998، ص 516).

2– عوامل صعوبة الكتابة

لكي يتعلّم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجا بدرجة كافية ولديه الرغبة والاهتمام في تعلّمكيف يكتب بالإضافة إلى ذلك يجب أن يطور الطفل التناسق الحركي والتناسق الحركي والتوجه المكاني البصري والتعبير والذاكرة البصرية وصورة الجسم وضبطه بما يخدم الكتابة وتحديد اليد المفضلة، ولذلك فإنالصعوبات التي يواجهها الطفل في الكتابة ترتبط بالكثير منالعوامل التي يمكن تحديدها في النقاط التالية: (محمد وآخرون، 2006، ط 2، ص 169، 170)

– **عوامل متعلّقة بالتلميذ:** وتعرف بالعوامل الفردية وتشمل:

أ– **العوامل المعرفية العقلية:** وتشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، واستعداداته العقلية، وخلفيتهأوبنيته المعرفية، وكفاءة وفاعلية عمليات المعرفية المتمثّلة في: الانتباه والإدراك والذاكرة، بالإضافةإلى مدى

كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه وقد اتّفقت العديد من الدراسات على أنالطلاب ذوي صعوبات التعلّم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة، يفتقرون إلى القدرات النوعيةالخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، إلى جانبالقدرة على إدراك العلاقات المكانية.

وهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفيالوظائف النوعية المتعلّقة بالإدراك والحركة (فتحي، 1998، ص 944).

ب- العوامل النفسية والعصبية: أوضحت الدراسات المتعلّقة في هذا المجال أنحدوث أي خلل أوقصورأواضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّمينعكس تماما على سلوك الطفل يؤدي إلى قصور أوخللأواضطراب في الوظائف المعرفيةوالإدراكية واللّغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة (سامي، 2002، ص 310).

جـ- العوامل الانفعالية: لقد أشارت الدراسات والبحوث إلى أن اضطراب الجهاز العصبي المركزيوبعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات التعلّم تترك بصماته على النواحي الانفعاليةالدافعية،فيبدوالطفل مكتئبا ومحبطا، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائمعلى استخدام الكتابة والتعبير الكتابين كما لوحظ على الطفل الغياب المتكرر من حصص التعبيروالإملاء، وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستقر أوالكامنأوالصريح.

كما يفتقر هؤلاء الأطفال إلى القدرة على التآزر الحسي الحركي واستخدام اليد والأصابعوإدراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز والكلمات (فتحي، 1998، ص 496).

استخدام اليد اليسرى: لا يعتد بتفضيل الطفل إحدى اليدين في الكتابة قبل مرور عدة سنواتمن عمر الطفل ويلاحظ أنغالبية الأطفال حوالي % 90 منهم يفضلون استخدام اليد اليمنوحوالي09 %يستخدمون اليد اليسرى بينما من يفضلون ويستعملون كلتا اليدين لا تتعدى نسبتهم 02 % باستخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى أي صعوبة في الكتابة ولكن ما يسبب تلك الصعوباتهوفشل عملية التدريس في تزويد الطفل أن يستخدم يده اليسرى وتصحيح كتابته في المراحلالمبكرة في وسط كل من فيه يكتبون باليمنى (نفس المرجع، ص 172، 173).

د- العوامل المتعلّقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه: على الرغم من أنالعديد من العوامل التيتقف خلف صعوبات التعلّم بصفة عامة وصعوبات الكتابة بصفة خاصة تقع خارج نطاق مجالسيطرة المدرس، إلاّ

أنالدراسات والبحوث تشير إلى أندور المدرس ونوعية التدريس يظلاّنالعاملان الرئيسيان المدعمان لتعلّم التلميذ.

فنوعية التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للتلاميذ للاستغراق في الأنشطة لأكبر وقتممكن، وقد لاحظ العديد من الباحثين أنما يصدر من المدرسين من سلوكيات يثير الفوضى فيالقسم الدراسي ويرتبط على نحوسالب بالتحصيل الدراسي (فتحي، 1998، ص 496).

هـ- العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية: يرى المربون والمتخصصون المشغلون بصعوبات التعلّمأنّه يتعين ألا يقتصر تناول صعوبات التعلّم من الجانب الأكاديمي فقط بمعزل عن المؤثّرات الأسريةوالبيئية ذلك أنالعديد من المربين يلاحظون أنصعوبات التعلّم ظاهرة متعددة الأبعاد وأنّها ذاتأثار سلبية مشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تتركبصماتها على مجمل شخصيةالطفل من كافة النواحي، مما زاد من اهتمام الباحثين للعواملالأسرية ومدى فاعليتها في تنمية وتطوير عملية التعلّم عند الطفل (سامي، 2002، ص 311).

كما أنّه يمكننا القول أن هناك عوامل متعلّقة بالبيئة الأسرية والمدرسية ومنها:

- **اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل:** تعتبر الكتابة مهارة تتطلّب التدريب المستمر والمتابعةالدائمة،ولاشكأنوقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذلكيجب أن يتابع ولي الأمر المتمثّل في الأسرة نموقدرة الابن على إتقان وتحسين الكتابة اليدوية وانالفشل والإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبات تعلّم الكتابة ومن ثميفشل الطفل ولا يستطيعكتابة كثير من الكلمات والجمل بشكل صحيح (محمد وآخرون، 2006، ص 173).

و- طريقة التدريس السيئة: ومن العوامل الخاصة بكل من الأسرة والمدرسة طريقة التدريس السيئةالتي تعتمد على الانتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة أي كتابة الحروف منفصلة والحروفمتّصلة دون مبرر بعد أن يكون التلميذ اعتاد أسلوب واحد، يضاف إلى ذلك الاقتصار في متابعةالتلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وكذلك عدم وجود تحفيز للتلميذبرغبة في الدراسة ومتابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة، كل هذه الأسباب والعوامل تقععلى عاتق الأسرة والمدرسة ويجب وضعها في الاعتبار من اجل وضع عملية الكتابة وسطالعمليات الهامة في التعلّم المدرسي (نفس المرجع السابق).

3-أعراض صعوبة الكتابة

بشكل عام توجد عدة أشكال من الصعوبات في قدرة الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية علىكتابة الموضوعات التعبيرية تتمثّل في:

- عدم تنظيم الكتابة.
- مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيدة على الورقة.
- يفتقر إلى العرض الواضح للكتابة.
- خط اليد غير واضح ومشوه بشكل يصعب على القراءة.
- حجم الأحرف وتباعدها غير ملائم.
- ضعف القابلية للرسم.
- استعمال غير ملائم لتراكيب النّص.
- الأخطاء النحوية وأخطاء الترقيم داخل الجمل.
- التنظيم الرديء للفقرات.
- حذف الأحرف أوالكلمات (فؤاد، شاهين، 1999، ط 2، ص 58).

4- خصائص الأطفال ذوي صعوبة الكتابة

يمتاز ذوي صعوبات تعلّم الكتابة بالعديد من الخصائص السلوكية التي تميزهم عن غيرهممن الأطفال الأسوياء نذكر منها:

- النسخ بصورة غير دقيقة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- كتابة الحروف المتّصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
- يجعلون العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.
- يمسك القلم بصورة خاطئة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة وخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة متجانسة.
- يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.
- تشويه صورة الحرف عند الكتابة.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.

- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.
- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.
- بطء في معالجة اللغة الشفهية أوالكتابية أوكليهما.
- صعوبة في استخلاص أفكار من النص.
- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.
- يواجه مشكلات في فهم قواعد واستخدام اللغة.
- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها (أسامة وآخرون، 2005، ص 168، 169).

يشير"آن"إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما يظهر لديهم أربع خصائص علىالنحوالتالي:

- إمساك القلم (القبض على القلم) يكون بطريقة شاذة وغير عادية.
- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم.
- صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب والمحوللكلمات غير المرغوب فيها.
- اضطرابات في محاذاة الأحرف.

ويرى"جراهام" أنالغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم لديهم مشكلات ذاتدرجة كبيرة في الكتابة، ويضيف أنالاختبار الذي تمعلى النتاج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى:

- أوراقهم غالبا تحتوي على أخطاء في التهجي واستعمال الفواصل والنقاط والحرفالاستهلالية.
- تميل كتاباتهم إلى أن تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة وضعيفة التنظيم.
- لديهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعالة.
- مراجعاتهم لكتاباتهم تبدوغير فعالة وتتميز بالتبسيط في اكتشاف وتصحيح الأخطاءالميكانيكية.
- يظهرون انتباه قليل لعمل وتنفيذ التغيرات البديلة (محمد علي كامل، 2003، ب، ص).

5- تشخيص صعوبات الكتابة

من المعلوم أن الكتاب تحوي ثلاث مهارات هامة هي: التعبير الكتابي والتهجئة(الإملاء) و(الكتابة اليدوية) (الخط) لذلك تتطلب عمليات تشخيص صعوبات الكتابة النظر إلى هذه المهارات كل على حدة عندالتشخيص لأن كلا منها مهارة مستقلة تتكامل هذه المهارات معا لتكون لنا الكتابة أومايسمىالتعبيرالكتابي. ويغلب تشخيص أخطاء الكتابة عادة من خلال إختبارات غير مقننة تتبع من

ملاحظة المعلم لأداء الطالبوترجع صعوبة إعداد إختبارات مقننة إلى تباين الأنشطة التي تعد معيارا أساسيا لتقويم مهارات الكتابة والتيتشمل الدقة والسرعة ومقروئية الكتابة والوضوح والمظهر الجمالي للخط وخصائصه (الزيات، 1998، ب، ص).

ويمكن في المرحلة الأولى ومن خلال الإختبارات التي يجريها المعلم داخل الغرف الصفية للطالب أوتحليلأعمال الطلاب الكتابية الوقوف على جوانب الضعف التي يعانيها الطالب والتي تعد مؤشرا على

صعوبة تعلم الكتابة لديه ويمكن ان تكون نتائج تحليل أخطاء الطالب أكثر دقة من غيرها لأن الأخطاء عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابية لا تحدث بصورة عشوائية، فلوكانت كذلك لما تكرر حدوثها بنفس الطريقة في كلمرة وانما تتصف هذه الأخطاء بثبات وقوعها، وينبغي على المعلم أثناء تحليله لأعمال الطالب واختباراتها لتأكد من أن الطالب يستخدم محددة في التهجئة أمأنه يكتب بصورة عشوائية مثل قواعد كتابة الهمزة أولا لكلمة أووسطهاأوآخرها فهي تأخذ في كل مرة صورا متعددة وفقا لحركتها وحركة الحرف الذي قبلها فمعرفة الطالب بهذه القواعد تساعده على الكتابة السليمة في المواقف المشابهة.

كما يتطلب من المعلم معرف أنماط الأخطاء التي يرتكبها فبعض الكلمات تأخذ صورة قاعدة في كتابتها فيحين تأخذ بعض الكلمات حالات خاصة في كتابتها لا يمكن تعميمها على غيرها من الكلمات مثل(لكن، حينئذ، طه، هؤلاء، إلا...) فحصرالمعلمللاخطاء التي يرتكبها الطالب عند الكتابة تمكنه من التعرف إلى جوانب ضعف الطالب كما تمكنه من وضع الخطط العلاجية التي تمكنه من معالجة مثل هذه الأخطاء.

إن حجم الأخطاء التي يستطيع المعلم حصرها قد تكون محصورة أوكثيرة بحجم الصعوبة التي يعانيهاالطالب فقد تكمن جوانب قصوره في الإحقاق في معرفة قواعد الكتابة أوالتمييز بين الأصوات المتشابهة أوعدم القدرة على التفريق بين النون والتنوين أوبين الألف الممدودة والمقصورة أوهمزة الوصل أوالقطعأوواوالفعلأوواوالجماعة والألف التي تلحقها أوعدم القدرة على التفريق ما بين التاء المربوطة والمبسوطة أوهل يقدم الطالب عند الكتابة بعض الحروف على غيرها كل هذه الأخطاء وغيرها بمقدور المعلمملاحظتها من خلال تحليل أعمال الطالب والتي تعد تشخيصا مهم في حياته.

ويمكن بعد إتمام عملية تحليل أخطاء التهجئة إجراء مقابلة للطالب وتفيد هذه المقابلة عادة في التعرف على الإستراتيجيات الصحيحة التي تساعده على التهجئة الصحيحة.

أما في مجال الخط اليدوي فيعد الخط اليدوي مهارة هامة في حياة الفرد لإرتباطها في كثير من المهام التييقوم بها من أعمال كتابية سواء اكانت هذه الأعمال كتابة تعبيرية عن الأفكار والعواطف أم كانت تعبيرا وظيفيا عند الحاجة إلى مستلزمات الحياة اليومية مثل طلب المقابلةأوالإجازة والمعاملات الرسمية أوكانت هذه الكتابة واجبات مدرسية أوإختبارات، فالخط الجميل المقروء يسهل أمام القارئ سرعة التعرف إلى موضوعات الكتابة بسهولة ومن هنا تبرز مشكلات في الخط اليدوي حيث نجدهم لا يرغبون في الكتابة نظرا لرداءة الخط لديهم وتنعكس هذه حتى على نتائجهم الدراسية حيث تؤثر على علاماتهم نظرا للصورة المشوشة في ذهن المعلم عن هذه الكتابة ولذلك نجد الكثير من هؤلاء الأطفال يكرهون الكتابة اليدوية على الرغم منتوفر الآلات الطابعة الحديثة التي قد تريحهم من هذه المشكلات إلا أنه مع ذلك كله لا يمكن الإستغناءعنالخط اليدوي فالفرد يحتاج إلى كتابة الملاحظات في بعض القاعات أوالغرف الصيفية أوفي الشارع (الوقفي، 2001، ب، ص).

ويمكن تشخيص أنماط صعوبات الخط اليدوي من خلال تحليل أعمال الطلبة اليومية والملاحظة بدقةللطالب أثناء الكتابة ويمكن القول أن نتائج الملاحظات في هذا الجانب قد إستطاع حصر بعض مظاهرصعوبات الخط اليدوي والتي برزت على صورة طريقة قبضة الطفل للقلم أوحركة الذراعين أوفي الإد ارك البصري للمسافات أوالكتابة بسرعة كبيرة أوالكتابة بحروف صغيرة وقد يقصد من ذلك إخفاء ضعفه في الخط اليدوي أوقد تكون هذه الصعوبة ناجمة عن ضعف في العضلات الدقيقة للاصابع مما لا يسمح بالسيطرة على القلم بصورة صحيحة أوعكس الحروف عند الكتابة المعكوسة كأن يكتب الكلمة من آخرهابدلا من أولها ويمكن الإشارة هنا إلى أن تحسين الخط عند ذوي صعوبات تعلم الكتابة لا ينبغي أن يكون احيانا بمستوى الاسوياء لكونها مهارة والمهارة تختلف من شخص إلى آخر حتى عند العاديين وانما المهم فيذلك هوجعل إمكانية كتابته أن تكون قابلة للقراءة بيسر.

من خلال الإطلاع على أعمال التلاميذ والتي يمكن أن تبرز بصورة أخطاء نحوية وصرفية أونقص فيالمفرداتأوسوءإستخدام علامات الترقيم أوتشويش في الأفكارفقد لا تكون مترابطة أومشكلات في تحريروكتاب النسخ النهائية والتي قد ترجع إلى مشكلات في المهارات الميكانيكية مثل الإملاء والترقيم والخط اليدوي أويواجهون مشكلات في كتابة مسوداتهم الأولى عند الكتابة.

ويمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال تدريب الطلاب على إختيار الموضوع المراد الكتابة

به والذي ينبغي أن يكون من قدراتهم ومما يعرفونه، ومن هواياتهم نشاطاتهم، فقد يعطي الطفل مدة عشر دقائق للتفكير بالموضوع وجمع الأفكار ثم نأخذ بمحاورته حول هذه الأفكار وافساح المجال أمامه أن تكون العبارات من ألفاظه ونعود الطالب الكتابة حول نفس الموضوع لأكثر من مرة لأنها قد تساعده في تطويرالأفكاروالمفردات وخلال ذلك نعمل على تفتيق ذهن الطالب من خلال طرح أسئلة تثير التفكير حول الموضوع مع مراعاة أن تكون منظمة ومتسلسلة حتى يتدرب الطفل على تنظيم الأفكار مما يسهل عليه مهمة القراءة وبعدها نبدأ بتوجيه الطلبة نحوكتابة المسودة بعد إجراء الخطوات السابقة حيث تصبح الأفكار واضحة وسهلة ثم تبدأ بعد إنهاء عملية الكتابة الأولية مراجعة ما كتبه الطالب بقصد التقديم والتأخير في الأفكارواستبعاد كل ماهوغير مناسب وتعديل الأخطاء النحوية والصرفية، ثم ندرب الطالب على تكرار عملية المراجعة حتى يبرزالموضوع بصورته النهائية ولدفع الطالب نحوإعادة المحاولة لتحقيق النجاح نعمل على نشر ما كتبه الطالب تعزيزا له كأن يوضع على لوحة المدرسة أوغرفة الصف اوالإشارةإلى بعض العبارات التي إستخدمها مما يدفع الطالب نحوالرغبة في تكرار عملية الكتابة والتي في النهاية تحسن تعبيره الكتابي (أسامة، مالك، 2005، ص 164، 165).

6- علاج صعوبات الكتابة

الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة يجب أن يحققوا كفاءة ومقدرة في:

- المهارات الحركيةالبصرية الفرعية.
- تشكيل الحروف.

وكل منهما يعتبر ضروريا في تعلم الكتابة.

أ- علاج المهارات الحركية:البصرية الفرعية

لقد ذكر (فاز Faas، 1980، ص 97) مهمة أومهارة فرعية يجب تحصيلها في تعلم الكتابة وهذه

المهمات يمكن تصنيفها في ستة مجموعات من المهارات والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- مهارات ما قبل الكتاب:

- ✓ مسك بإستخدام أدوات الكتابة ووضع الورقة.
- ✓ إنتاج الخطوط.

- ✓ رسم الأشكال.
- ✓ رسم الخطوط والأشكال بإستخداماالإرشادات.

- مهارات كتابة الأعداد والكتاب بالحروف المتصلة:

- ✓ إنتاج أشكال الحروف الكبيرة
- ✓ إنتاج أشكال الحروف الصغيرة
- ✓ نسخ الأعداد.
- ✓ كتابة قائمة من الأعداد يتم إملاؤها.
- ✓ ترك فراغ مناسب بين الحروف، الكلمات، الأعداد.

- التحول والإنتقال من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة إلى الكتابة بالحروف المتصلة:

- ✓ تعلم إيصال الحروف.

- مهارات الكتابة المتصلة:الحروف الصغيرة

- مهرات الكتاب المتصلة:الحروف الكبيرة

- ✓ إستخدام مهارات الكتابة المتصلة
- ✓ كتابة الكلمات من خلال نموذج.
- ✓ كتابة ما يمل من حروف، كلمات وجمل.

ومن الضروري التذكر بأن الأطفال ممن لديهم أنواعا مختلفة من صعوبات التعلم سوف يواجهون أنواعامختلفة من المشكلات في محاولة تعلم هذه المهارات، وان إختيار أكثر الأساليب والإجراءات العلاجية

ملائمة لكل منها سوف يعتمد على طبيعة الصعوبة، وقد ناقش جونسون ومايكليبس (1967)عددا منالإجراءات التربوية التي صممت لصعوبات محددة، وسيتم توضيح عينة من المبادئ العلاجية فيما يلي:

ب- تدريب النماذج الحركية

حيث تكون قدرة الفرد البصرية عاجزة ولا يستجيب للعلاج، عندئذ يجب إستخدام الأسلوب الحركي

والحسي، الحركي في الكتابة.

إن الغرض من إستخدام الأسلوب الحركي والحسي، حركة هوتدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الحروف والكلمات بشكل آلي دون تحكم بصري (أورتنOrton، 1937).

يمكن تدريب النماذج الحركية عن طريق:

- توجيه يد الطفل وفقا لشكل الحروف وبالتدرج القليل من التوجيه والزيادة من إستقلالية الطفل.
- التتبع على لوح زجاجي وضعت تحته النماذج.
- كتاب الحروف أثناء مراقبة الطفل بحيث يتمكن من تقليد تسلسل الحركة.

- جمع شكل الحركات مع حركات أخرى (جود ستين Gildstein، 1948) وقد إستخدمت إجراءاتمشابهة من قبل أورتن (1937) إجراءات (نونيز وماكوين Arganouwiz and Mckeowin، 1959) حيث إشتملت على نشاطات التتبع، والنسخ من نموذج، والتدريب على النشاطات الحركيةمع إغلاق العين، أووضع غطاء عليها، ومن خلال التكرار والتموين فقط يمكن تطوير النماذجالحركية المتسلسلة التي تحدث بشكل أوتوماتيكي، إن تكرار نفس الحركات أوالحركات المتشابهةيمكنتعزيزه من خلال تدريس الحروف التي تشترك في النماذج المتشابهة.

جـ- تحسين الإدراك البصري- المكاني:

إن مشكلات الإدراك البصري المكاني يمكن التخليف منها عن طريق:

- تغيير الأيدي في الكتابة.
- تدريب النماذج الحركية لكي تصبح آلية.
- إستخدام الأساليب الحسية - الحركية والجلدية لتحسين التغذية الحسية الراجعة.
- تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات.

إن جميع هذه الطرق يمكن إستخدامها للتخفيف من المشكلات البصرية - المكانية.

لقد أشار (ستراوسنوليتنStauss and Lehtinen، 1947)بأن الأطفال المصابين بتلف أوخلل مخي ولديهم إضطراب في الإدراك البصري لا يتعلمون الكتابة المنفصلة وذلك بسبب أنهم يميلون لترك فراغات غير مناسبة بين الحروف والكلمات، ويعكسون الحروف ولديهم صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة

ككل، وبدلا من ذلك إقترحستاروسنوليتتن بأن الأطفال الذين يعانون من عجز في الجانب الإدراكي – البصري يمكن تعليمهم الكتابة بالحروف المتصلة، وتمتاز الكتابة المتصلة بعدة مميزات منها:

– إن حروف الكلمات يتم وصلها لتشكيل الكلمة.

–عدم وجود فراغات بين الحروف كما هوالحال في طريق الكتابة المنفصلة يحقق المشكلة.

–إن تشكيل ووصل الحروف في طريقة الكتابة المتصلة تقلل من إحتماله الوقوع في الأخطاء العكسية.

– إنها أكثر فائدة وتحافظ على الوقت وذلك بتطوير المهارات الكتابية المتوقعة في سنوات المدرسة اللاحقة.

هـ– تحسين التمييز البصري

إن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز البصري يجب أن يتعلموالتشابهوالإختلاف في الأشكالوالأحجام، والحروف، والكلمات، والأعداد، وغيرها.

إن نوعية الإشارات بين المثيرات والتي يتم في ضوئها التمييز يجب أن تكون واضحة للطفل، فالطفل

يجبأن تتاح له الفرصة لإختبارالإستجابات التمييزية.

و–علاج تشكيل الحروف

لقدإقترح كل من (جرهام وميلر Graham and Miller، 1980) الإجراءات التالية لتدريس تشكيل الحروف بعد مراجعتهم للابحاث والدراسات في موضوع الكتابة.

إن الإجراءات النهائية والعلاجية لتدريس تشكيل الحروف هي نفسها في كل من الكتابة بطريقة الحروفالمنفصلةأوالمتصلة فالحروف يتم تعليمها أولا بشكل منفصل من خلال التدريب المركز ومن ثم يطبق ذلك في سياق الكتابة، فالتشكيل الأولي للحروف يعتمد على الحث والتعزيز الخارجي (مثل النسخ، والتتبع) حتى يصبح ذلك في النهاية تعزيزا داخليا (جمال، 2006، ب، ص).

1– تعريف صعوبة الحساب

تعتبر الصعوبة في الرياضيات من أشكال الصعوبات التعليمية الشائعة بين ذوي صعوباتالتعلّم،

وتهتم الرياضيات باستخدام الرموز وقدرة الشخص على استخدام هذه الرموز، فالتلميذ لايستطيع أن يميز بين هذه الأرقام أوالرموز وهوما يسمى بعسر الرياضيات أي عدم قدرة التلميذعلى التعامل مع الأرقام وكذلك المعادلات الرياضية ومن مظاهرها عدم قدرة الطفل على التمييزبين الأرقام 6، 2 أو 8-7 وفي عمليات الجمع أيضا قد يجمع 543 = 5 + 4 + 3 كما أنّه لايستطيع التفريق بين إشارات الضرب (×) أوالجمع(+) (مفلح وآخرون، 2003، ط 1، ص 129).

تتمثّل صعوبة الرياضيات في مشكلات إجراء العمليات الحسابية وفي حلّ المسائل ويعني ذلك: عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية ويعلّل ذلك بسيطرة فعالة على المعلومات وإلى ضعف القدرة على التفكير والاستنتاج، أما صعوبة حلّ المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية وعدم القدرة على السلسلة إذا كان الحل يقتضي ذلك (مصطفى وآخرون، 2007، ص 18).

وقد يعاني الفرد ذوصعوبات الرياضيات من واحدة أوأكثر من الخصائص التالية: لايتذكرأويسترجع حقائق الرياضيات، يعكس العداد عند قراءتها أوكتابتها، يخلط بين الرموزالرياضية، يعاني من العجز البصري المكاني...(أسامة وآخرون، 2007، ص 217)

تعريف الزيات: يشير مصطلح صعوبة إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبات حادة في تعلّم واستخدام الرياضيات، وهذا المصطلح أشتق من توجهات طبية بالقياس إلى مصطلح صعوباتالقراءة، ويمكن تعريف صعوبة إجراء العمليات الحسابية بأنّها اضطراب نوعي في تعلّم مفاهيمالرياضيات والحساب والعمليات الحسابية ويرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي (فتحي، 1998، ص 58).

2-عوامل صعوبة الحساب

يمكن إرجاع عوامل وأسباب صعوبات تعلّم الرياضيات إلى العوامل التالية:

أ- **إصاباتالمخ:** لجأ المنظرون القدامى إلى افتراض أنّه إصابة المخ أحد أسباب صعوباتالحساب، حيث تؤثّر الاضطرابات التي تصيب المخ في اكتساب المهارات الرياضية، وقد أوضحالباحثون أنّهم استطاعوا نسب أوعزل وظائف معينة إلى الأجزاء المختلفة للعقل بواسطة اختبارالصدمات المختلفة أوالنتوءات والأورام المتنوعة، حيث وجد بعض الباحثين أنالمنطقة الصدغيةللجمجمة خلف وأعلى العين يوجد بها نتوءا وبروزا عند الأطفال العباقرة في الحساب. وأنهناكمراكز معينة في مخ الإنسان مسؤولة عن إجراء

العمليات الحسابية وأن أي خلل في هذه الأجزاءسوف يؤدي إلى ضعف في المهارات الرياضية، وقد استنتجت بعض الدراسات بعد فحص جثثالبالغين بعد الوفاة ضعف القدرة على الحساب قد ينشأ من إصابة في العظم القذالي أوالعظمالجداريأوالأجزاء الصدغية لقشرة المخ، وأن الأداء الرياضي الجيد يتطلب سلامة العديد من هذهالمناطق القشرية وتعكس مشكلات الحساب الخلل الوظيفي للمخ (محمود وآخرون، 2006، ط 2، ص 161).

ب- اللاتماثل بين نصفي المخ: إن فهم أسباب صعوبات الحساب لدى الأطفال يتطلّب على الأقلمعرفة عامة ببعض الأفكار والقضايا المحيطة بعدم التماثل الذهني، ولقد كان معروفا أن النصفالأيسر للدماغ يختلف عن النصف الأيمن وليس صورة مرآة دقيقة لبعضها، وهذا مطابق لتركيبهاووظيفتها، فكل نصف له وظائفه الخاصة به أما الفرق المعروف جيدا بينهما هوأن النصف الأيسردائما يكون مهتما بالوظائف اللغوية، بينما يميل النصف الأيمن إلى المعالجة الشكلية، ويؤديالاضطراب في النصف الشمالي إلى قصور في حل المشكلات بينما يؤدي الاضطراب في النصفالأيمن للمخ إلى عيوب القدرة على التعامل مع الأرقام مثل استخدام العلامات العشرية والجمعوالاستعارة وفي الاتجاه نفسه يشير بعض الباحثين إلى أن ضعف القدرة على الحساب يعكسالاضطرابات في نصف المخ الأيمن، وان ضعف القدرة على القراءة يحدث نتيجة بروز وإصابةفي نصف المخ الأيسر أيضا يؤدي إلى ما يسمى بالعمى القرائي للأعداد وفقدان القدرة الكتابيةوالعمى القرائي خطأ يتعلّق بقراءة الأعداد وكتابتها أوالتعامل معها ككلمات وتؤثّر إصابة النصفالايمن للمخ على فقدان القدرة الحسابية وأخطاء تنفيذ العمليات الحسابية (نفس المرجع السابق، ص 161، 162).

جـ- نسبة الذكاء: فقد أشار العديد من العلماء إلى أن تعلّم الرياضيات يرتبط بنسبة ذكاء لا تقلّ عنالمتوسط وما يرتبط بها من قدرات رياضية مثل القدرة العددية والقدرة المكانية والقدرات الهندسيةوالقدرة الاستدلالية ورغم أن التسليم بأنذوي صعوبات التعلّم لا يدخلون ضمن فئات المتخلفينعقليا وإنّما هم أقرب إلى المتأخرين دراسيا وبطئي التعلّم.

د- صعوبة الانتباه: حيث يعاني التلاميذ من مشكلات المداومة والنشاط الزائد فلا يركزون فيتمييز ومقارنة الأعداد والأشكال الهندسية والرموز الجبرية وفهم المطلوب من المسائل الرياضية (حافظ، 1998، ص 83).

هـ- الصعوبات اللغوية: يذكر "ميللروميرسر"، أن اللّغة ضرورية في تعلّم الحساب، ولذلك فإنالمهارات الرياضية مهمة جدا للأداء والإنجاز الرياضي واستعمال اللّغة ضروري للحساباتوالمسائلالكلامية.

واعتبر"كون" أن اللّغة تؤثّر في الحساب وفي فهم الألفاظ الموجودة بالمسألة وفهم المفردات اللغوية

وتؤثّر أيضا على القدرة على قراءة المسألة، ويبدوأن الكفاءة في اللّغة والقدرةاللفظية ذات تأثير مهم على الإنجاز الحسابي عموما بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم والأطفال الذين لا يجدون صعوبة في التعلّم واقترح أنالعيوب اللغوية التي تعيق القراءة قد تعيق الحساب.

و- القصور الإدراكي: الإدراك الحسي هوالعملية التي يتعرف الطفل بواسطتها على المعلوماتأويستمد المعلومات مما يستقبله من أعضاء الحس، وإذا كانت هذه الأعضاء سليمة ولم تزلالمعلومات غير قادرة على الانتقال فمن المفترض أن يكون هناك اختلال وظيفي في الجهازالعصبي المركزي، وتنتشر مشاكل الإدراك الحسي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلّم فيحدثتحريف للرموز والعلامات والكلمات وعلى سبيل المثال يخلط الأطفال بين علامتي (+، -) والبعض يخلط بين العلامات(2+، 2-)ويخلط آخرون بين رقمي (9 – 6)أوبين (3 – 8) وبين (8 – 5) وغالبا ما يعرف الطفل الكسور الحسابية، وهناك أطفال

يخلطون بين (17 – 71) وآخرون يخلطون بين المربع وبين أربع خطوط غير متّصلة لقطعة دائرية ومنهم من يعجز عنقراءة الأعداد المتتالية بصورة صحيحة.

ويشير"يوسف صالح" أنالإدراك البصري يؤثّر على الأداء الرياضي للأطفال الصغارذوي صعوبات التعلّم، واعتبر أن العجز في أداء المهام الحسابية ينتج من نقص في التنظيم البصري، كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الحساب يظهر عليهم صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل: (8 – 7) (2 – 6) حيث يكتب أويقرأ الرقم (6) على أنه (2) وبالعكس، وهكذا فيما يتعلّق بالرقمين (7 – 8) وما شابه ذلك (محمد وآخرون، 2006، ص 162، 163).

ي- مشكلات الشكل والأرضية:ويبدوواضحا في عدم قدرة بعض التلاميذ على التمييز بين المثيراتاللونية المتعددة الموجودة على الأرضية وعدم القدرة على حلّ المشكلات أوالمسائل الرياضية الموجودة في صفحة مزدحمة.

1- صعوبة التذكّر: وتشمل:

- **صعوبة التذكّر البصري:** المتعلّقة باستدعاء الأرقام والأشكال والتعرف عليها.
- **صعوبة التذكّر السمعي:** المتعلّقة بالشروح التدريسية واسترجاع مضمونها عند حل المسائلالحسابية.

2-صعوبة المشكلة (المسألة):وهوخاص بحلّ المسائل الحسابية، هل يعتمد على المحاولة والخطأأم يعتمد على فهم المجردات والاستدلال والاستنتاج؟ هل يتم في إطار التروي والتأمل أم يتأمل فيإطار الاندفاع؟ هل يسير وفق خطوات متسلسلة تفضي منطقيا إلى الحل أويتّفق وفق خطواتعشوائية متخبطة؟ (حافظ، 1998، ص 83).

3- قصور التوجه العام: يعتبر الزمن والمكان والكمية والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطولمن المفاهيم غير المحسوسة وأيضا من الأساسيات المهمة المرتبطة بتعلّم الحساب، ويعاني التلاميذووصعوبات التعلّم من ضعف الشعور وقلّة الإدراك للمفاهيم المتّصلة بالعلاقات مثل أعلى وأسفلأوفوق وتحتكما يذكر "بريان وبريان" أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يعانون من صعوبات فيالعلاقات المكانية مثل أعلى وأسفل ويمين ويسار، كما يجد هؤلاء الأطفال صعوبات في فهمالعلاقات الحجمية وفي تعلّم مفاهيم الأعداد بدقّة وهذه العناصر تعد مسؤولة عن صعوبات تعلّمالحساب ويضيف "جينسبرج" أنصعوباتالرياضيات ترجع إلى الصعوبة في فهم الرموز، فالعديدمن الأطفال لا يفهمون معنى كلمة زائد (+) (مرجع سابق)

2-1- العوامل المدرسية: إن الاهتمام الكبير بالعلامات التي يجب الحصول عليها من قبل الطلاّبوالتي تحدد مستقبل الطالب التعليمي سواء أكان في مراحل التعليم الثانوي أوالجامعي، حيث يتمتحديد مستقبل الطالب وفقا لما يحصل عليه من علامات في مراحله الدراسية حتّى انعكس ذلكالأمر على اهتمامات الأسرة ليصبح منصبا نحوالعلامات بدلا من مقدار المعرفة التي جناهاالطالب من المنهاج والطريقة التي يقدم بها والذي أفرز لنا ظواهر سلبية اقتصادية وتربويةواجتماعية بالإضافة إلى الظواهر النفسية التي تترك أثارها على الطالب والأسرة سواء على المدىالقريبأوالبعيد والذي يصبح حملاً ثقيلاً على الطالب نفسه مما يدفعه إلى تكوين صورة سلبية عننفسه وعن المادة التعليمية، ولقد أفرزت عمليات الاهتمام بالعلامات كمؤشّر للتحصيل العديد منالظواهر التربوية السلبية كان من بينها انتشار الدروس الخصوصية والتعليم في المنزل وتراجعفاعلية عملية التعليم داخل الغرفة الصفية وانتشار الملخصات وتقلّص جهد الطالب ودوره فياستيعاب المادة العلمية وظاهرة التركيز على العلامات النهائية والتفوق الزائف وغيرها من

الظواهرالتي تسهم في تأخير واستخدام الرياضيات كوظيفة حياتية وعملية عقلية معرفية مما يساهم فيزيادة صعوبة تعلّم الرياضيات.

2-2- العوامل الاجتماعية: تلعب الثقافة الاجتماعية دورا هاما وبارزا على تطلّعات وطموح الطالبوتوجيهه في الحياة وما يختاره فالتنافس القائم في هذا المجال يلقي بثقله على كاهل الطالب الذيأصبح ينظر إلى الرياضيات نظرة سلبية، ولقد ازدادت هذه وضوحا عندما تم تقليص الوزن النسبيللرياضيات في المدارس التربوية في المرحلة الثانوية وطرح مواد أخرى لتأخذ نفس الوزن بالنسبةللرياضيات مما دفع العديد من الطلبة إلى التحول عن اختيار الرياضيات لاختيار مواد أخرى لهانفس الوزن النسبي في توزيع العلامات والذي يتّضح من خلال عدد الشعب والطلبة الذين يتجهونتجاه الرياضيات قياسا مع المواد الأخرى، إنكل هذه الممارسات الاجتماعية والتربوية أسهمت فيزيادة إمكانية صعوبة تعلّم الرياضيات.

2-3- العوامل الوراثية: تسعى المنظومة التعليمية نحوإعداد الطالب إعداد كاملا من حيث المستوىالتعليمي والمحتوى التعليمي ونواتج عمليات التعليم المعرفية، لكن اتّجاهات الطالب وميوله هي التيتوجه الطالب نحونوعية الإعداد الأكاديمي فاختيار الطالب لتخصص ما إنّما هونتيجة منطقيةلاهتماماته، لذلك فإنّنا نلاحظ عزوف بعض الطلاّب عن دراسة الرياضيات على الرغم، من أهميةالنمط الأكاديمي في إعداد

الطالب للمستقبل التعليمي ليتّجه نحوتخصص آخر يتناسب وميوله والتيقد تعود إلى ضعف اكتساب الطالب للمفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضية أوعدم اهتمامالطالب المبكّر في توظيف الخبرات والأنشطة الرياضية في الحياة اليومية مما يجعلها تمثّل عبئًاثقيلا عليه في المستقبل مما يفقده الفهم التراكمي للرياضيات وتوظيف ذلك في الحياة اليومية، بالإضافةإلى عدم قدرة الطالب على فهم المشكلات الرياضية والتي قد تعود إلى ضعف قدرته علىالتمثيل المعرفي للمعلومات الرياضية أوحتّى رغبته في ذلك.

إن كل هذه الظواهر تساهم بصورة واضحة في انخفاض اهتمام الطالب في العملياتالرياضية وتوظيفها

في الحياة اليومية مما يزيد من إمكانية صعوبة تعلّم الرياضيات (أسامة وآخرون، 2005، ص 117، 118).

3- اسباب صعوبة الحساب

ترفض الدراسات العلمية فكرة المسبب الوحيد لصعوبات التعلّم، وعند البحث عن سببصعوبات التعلّم عند طفل واحد، أوعند عدد من الأطفال يجب الأخذ بعين الاعتبار أن السببالحقيقي لصعوبات التعلّم عند طفل ما قد يختلف تماما عنه عند طفل آخر، يعاني من صعوباتتعليمية أخرى. لكن لابد من الإشارة أنتحديد الأسباب والعوامل المؤدية إلى صعوبات التعلّم أمربالغ الأهمية وذلك من أجل تحديد الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية والتعليمية التي يجبتقديمها لهذه الفئةوأهم هذه الأسباب أوالعوامل التي يمكن أن تؤدي على صعوبات التعلّم نذكر ما يلي:

3-1- الأسباب العضوية والعصبية

إنالعديد من المختصين يؤمنون أنسبب صعوبات التعلّم عائد إلى خلل في النظام العصبي المركزي. المؤيدون لهذا الرأي يقولون أن هناك الكثير من الأبحاث التي تشير إلى وجود تشوهاتعصبية لدى الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، ويؤكّدون أنكثير من التطورات فيالتكنولوجيا الحديثة قد استطاعت تحديد هذه الحالات مثل الصور الطبقية والتخطيط الكهربائي،ويؤديإلى اضطراب في جزء من أجزاء الدماغ إلى خلل أواضطراب في أية وظيفة من الوظائفالجسمية والانفعالية والعقلية أوفي كل هذه الوظائف، فإصابات الدماغ تؤدي إلى فقدان القدرة علىفهم اللّغة والكلام والقراءة.

وتشير الدراسات التي أجريت على الجهاز العصبي إلى أننقص مهارات التعرف على الكلمات ترتبط

بالنشاط الأقل من الطبيعي في المنطقة اليسرى السفلى من الدماغ، كما تبين الدراسات أيضا بأن الراشدين

الذين يعانون من ضعف القراءة لديهم نشاط أعلى من الطبيعي في المناطق العليا وقبل الأمامية من اللحاء (محمد وآخرون، 2007، ط 1، ص 194).

3-2- العوامل الوراثية

يبدأ النمومنذ أن يلقح حيوان منوي ذكري بويضة أنثوية وتكوين الخلية الأساسية، حيثيبدأ النموالجسدي والعقلي، وأشار علماء الوراثة إلى أن الوراثة تتحكّم في لون العينين والشعروالجلد ولون البشرة، وكثير من الخصائص الفسيولوجية سواء كانت سلبية أم إيجابية، وأهم مايتحدد بالوراثة جنس المولود ذكر أم أنثى، ولقد ثبت أن هناك بعض الأمراض الوراثية التي تنتقلبالوراثة كالضعف العقلي، وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات تعلّم عند الأطفال مستقبلا.

وقد اهتمت عدة دراسات بالتعرف على أثر الوراثة على صعوبات القراءة والكتابة واللّغةفقد أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عددا كبيرا من الأفراد الذين يعانون منمشكلات في القراءة أواللّغة. وقد أجرى "هالجرن" دراسة شاملة لعدد من الأسر فقد قام بدراسة276 (فردا) لديهم صعوبات في القراءة وكذلك أسرهم في السويد وجد بأننسبة شيوع القراءةوالكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلا كافيا على أنمثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهربأنّها تخضع لقانون (مصطفى وآخرون، 2007، ط 1، ص 18).

3-3-العوامل البيئية

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المسببة لصعوبات التعلّم ويشير كل من "كروكشناكوهلاهان" إلى بعض العوامل البيئية المتمثّلة في نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية أوسوءالحالة الطبية أوقلّة التدريب أوإجبار الطفل على الكتابة بيد واحدة وغير ذلك، أما "بوش ووزك"فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة، إلاّ أن" كروكشانك" يعتبر العوامل البيئية من العوامل غير المؤكّدة عند الحديث عن أسباب صعوبات التعلّم، ومن العوامل التي قد يكون لها أثر: التباعد الزمني بين الولادات، عددأطفال العائلة، كثرة التنقل ومستوى دخل الأسرة، عمر الأم عند ولادة الجنين (مفلح كوافحة وآخرون، 2003، ص 131، 132).

ويشير"سميث"إلى أنهذه التفسيرات تركز على انالكثير من العوامل البيئية تسهم في خلق اضطرابات تعلّم لدى الأطفال العاديين أوفي تضخيم نواحي الضعف الموجودة فعلا (سعدة، 2007، ص 04).

3-4-العوامل التربوية

يتطلّب النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الغرفة الصفية تفاعل أطراف العمليةالتعليمية من الطلاب والبيئية الصفية والمعلّمون وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلّم والوسائل التعليمية المساندة المتوفرة في غرفة الصف فيعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة وأطفالصعوبات التعلّم بصورة خاصة على مقدار الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف عموما فكلّما ازدادتفاعل الطالب مع أطراف

العملية التربوية بصورة إيجابية ازداد تعلّمه في حين إذا انخفض تفاعلهفي البيئة التعليمية بصورة سلبية انخفض مستوى تعلّمه، ومن هنا فلا يمكن اعتبار الأطفال الذين لميتمكنوا من التعلّم لعدم تيسر سبل التعليم أولأنّهم علّموا بطريقة سيئة، ويمكن اعتبار التعليم غيرالكافي وغير الملائم عاملا من عوامل صعوبات التعلّم. فالمعلّم الذي لا يمتلك المهارات الضروريةاللازمة لتعليم الموضوعات المدرسية أوالذي تنشأ لديه الكفاءة في المهارات الأساسية أوالمعلّمالذي يسمح لنفسه أن يسحب توقعاته عن المتعلّمين فيصدر حكما مسبقا بعدم قدرتهم على التعلّم(الفشل في التعلّم) والتي قد لا تكون مستندة إلى معرفة علمية دقيقة أوإصدار أحكامه بحق الطالباعتمادا على خلفيته المسبقة عن تاريخ الأسرة التربوي أواستنادإلى معلومات مستمدة من مصادرغير رسمية (نسبة الذكاء والتاريخ الطبي وتعليقات المعلّمين السابقين) قد تكون سببا من أسباب
صعوبات التعلّم عند بعض الأطفال.

ويمتاز التعلّم بأنّه تراكمي يبني فيه التعلّم اللاحق على التعلم السابق فعدم امتلاك الطفلللمهارات الضرورية الكافية اللازمة لتحقيق متطلب سابق لمستوى التعلّم كي يتمكن من تعلّمالمهارات والمفاهيم الجديدة قد تكون سببا من أسباب صعوبات التعلّم والذي قد يعود إلى عدم كفايةالتأكيد في التعلّم أوقلّة الوقت المقضي في تعلّم مثل هذه المهارات الفرعية التي يبني عليها التعلّماللاحق أوقد يعود إلى نقص الأنشطة الحافزة للتعلّم أوالممارسات التعليمية غير الملائمة.

إن حاجة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم إلى التقويم المتواصل الذي يقيس تقدمه ونجاحهالمهني وحاجاته إلى تكيف التعليم وتدريبات تلائمه والذي يحقق له دوام التعلّم أوحاجة هؤلاءالطلاّبإلى مهارات وطرق وأساليب مختلفة عما يحتاجه غيرهم من الأطفال العاديين مع التأكيدعلى هذه الحاجات من وقت إلى آخر وحاجتهم إلى مواد وطرق تعليمية تتلاءم مع اضطراباتهمالمحددة والخاصة لكلّ واحد منهم وفهم المعلومات وغيرها من المؤثرات التي يحتاجها طلاّبصعوبات التعلّم غير متوفّرة في المناهج التربوية أوغير مفهومة لدى معلميهم بصورة صحيحة ممايجعلها سببا من أسباب صعوبات التعلّم (أسامة، 2005، ص 58، 59).

إن نجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم أوفشلهم في المدرسة ناجم عن التفاعل بين النقاط القوة والضعف لديهم، وبين العوامل الصفية التي يواجهونها بما فيها الفروق الفردية بين المعلّمين وطرق التدريس المختلفة. فالمدرسة لها تأثير واضح على تكيف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم عن

طريق توفير البرامج التعليمية المناسبة التي تؤدي إلى معالجة صعوبات التعلّم (نبيل وآخرون، 2000، ص 155).

4-تشخيص صعوبات الحساب

يمكن تشخيص الصعوبات في تعلم الحساب لأن المعلم بمقدوره أن يجري إختبارات تشخيصية معتمداعلىبطارياتالإختبارات المقننة في الحساب، أومن خلال الإختبارات غير الرسمية التي يقومبتصميمهاإعتمادا على محتوى المنهاج المعتمد.

ويمكن للمعلم أن يلجأ إلى طرق بسيطة وسهلة في التشخيص بدأ من إجراءات تحديد مستوى التحصيلللطالب في مادة الحساب، حيث يلجأ إلىإستخدام محتوى المادة التعليمية، خاصة بمستوىالطفل (الصف الثالث إبتدائي مثلا) ويقوم بتصميم إختبار ويقوم الطالب بالإجابة عليه، ثم بعدتصحيحه يتم تحديد مستوى الطالب الفعلي، وماهي نوعية الصعوبات التي يعاني منها من حيث أداءالعمليات الحسابية، ومقدار فهمه للحقائق الأساسية والمفاهيم الأولية في الرياضيات.

وبعد أن يتم تحديد مستوى تحصيل الطفل في الرياضيات للصف الثالث الإبتدائي- كما ذكرنا سابقا - يتم تحديد مقدار التباعد بين التحصيل وقدرة الطفل الكامنة على التعلم، بمعنى هل التحصيل بمستوىقدراته الكامنة أوأنه أعلى أوأدنى منها، وغالبا ما يكون مستوى التباعد بين التحصيل والقدرة الكامنة في المستويات الصفية أدنى ما بين سنة إلى سنتين أما مستوى التباعد بين التحصيل والقدرة الكامنة فيالمستويات الصفية الأخرى يكون بمقدار سنتين أوأكثر.

ويمكن للمعلم أيضا أن يتعرف إلى إخفاق الطفل في الحساب عن طريق معرفة الأخطاء التي يقع فيهاأثناء أدائه للمهمات الحسابية، فعندما يقوم المعلم بتحديد الأخطاء التي يقع فيها الطفل في العمليات الحسابية والتي تم ذكرها وتحديدها في العنوان السابق في هذه الوحدة، فإنه من المؤكد أنه يستطيعتشخيص هذا الطفل وتحديد نقاط الضعف لديه في مادة الحساب ومن ثم تحديد نوع البرامج العلاجيةالتي يمكن له أن يستخدمها.

ويجبأن لا تغفل أثر الصعوبات النهائية لدى الطفل على تعلمه للحساب أثناء عملية التشخيص، حيثأن الذاكرة والإنتباه والتفكير، كلها عوامل مؤثرة في صعوبات التعلم في الحساب إذا حدث فيها عجز أوأصابهاإختلال (جمال، 2015، ص 112، 113).

6- علاج صعوبات الحساب

بداية لا بد من القول بأن هناك إرتباطا وثيقا لا يمكن فصله بين المعاينة التشخيصية والعملية العلاجية،فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية، ولا يمكن بديهيا أن يكون هناك علاج حقيقي دون تشخيصمسبق فضلا أن التشخيص الدقيق يسير عملية التدخل العلاجي.

ولقدأستخدمت طرق واستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في الحساب، ولكن طريقة منطلقاتهاوأسسها واجرائها وسوف نعرض لها فيمايلي:

أ-طريقة التعلم الإيجابي

وهيطريق تستند على فاعلية المتعلم ذي الصعوبة في التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة.

ب-طريقة التدريس المباشر

وهيطريق تستند إلى التكامل بين المنهج وطرق التدريس، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات وهي:

- تمديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الحساب يستهدف تحقيقه.
- تمديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف.
- تمديد أي مهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذي الصعوبة في التعلم.
- رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف.

جـ- طريقة الألعاب الرياضية

وهيطريقة يتم فيها تنفيذ نشاط ممتع وهادف يقوم به المتعلم ذي الصعوبة في التعلم أومجموعة منالمتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقصد إنجاز مهمة حسابية محددة في إطار قواعد معينة للعبة مع توافرالتعزيز لدى المتعلم للإستمرار في النشاط (سليمان، 2017، ص 331 - 333).

خلاصة

ونستنتج ان لصعوبات التعلم مجال هام حقا في عملية التعلمفي مجالات الفروق الفردية بالضبط ' حيث يلاحظ ان هناك اطفالا يبدون عاديين من الناحية النفسية الانفعالية وكدا الحسية (لا تبدوا عليهم اعاقات حسية) الا انهم يعانون من عجز واضح في مجال اواكثرمنمجالات التعلم 'وقد يظهرون تخلفا فيتعلم الكلام اوادراك العلاقات اوفهم واستيعاب ما يسمعون ' اوصعوبة في القراءة والكتابة والحساب "إلى انهم قد يملكون قدرات عادية في مجالات أخرى" وصعوبات التعلم متباينة ومختلفة من طفل إلى اخر وتتطلب دقة في التشخيص قبل العلاج الضروري الدي يختلف من حالة إلى اخرى حسب طبيعة الصعوبة.

الجانب التطبيقي

الجانب المنهجي

تمهيد

1-منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- حالات الدراسة

4- أدوات الدراسة

خلاصة

تمهيد

بعدما تم التطرق للجانب النظري للدراسة سوف نتعرف في هذا الفصل على المنهج المتبع في الدراسة وحدود الدراسة، وحالات الدراسة، والأدوات المستعملة فيها المتمثلة في المقابلة العيادية نصف الموجهة، اختبار رسم الرجل والاختبارات التحصيلية واختبار سارسون.

1- منهج الدراسة:

المنهج المتبع هوالمنهج العيادي بطريقة دراسة حالة الذي يعرف على انه بحث اودراسة مكثفة عن شخص عن طريق جمع بيانات متعلقة بهذه الحالة بطرق عديدة منها ملاحظة، مقابلة...الخ.

وقد تم اختيارنا لهذا المنهج كونه الأنسب لدراسة الحالة والذي يتماشى مع موضوع بحثنا الذي يهدف إلى معرفة مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

2- حدود الدراسة:

- **الحدود الزمنية:** مدة شهر تقريبا من 16 أفريل إلى 15 ماي 2023
- **الحدود المكانية:** قمنا باجراء الدراسة الميدانية في ابتدائية عبد الرحمان بركات.
- **الحدود البشرية:** 3 اطفال من ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية يعانون من قلق الامتحان.

3- حالات الدراسة:

تم اختيار حالات البحث لثلاث أطفال يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية متحصلين على نقاط أقل من 10\5 في اللغة العربية والاملاء والرياضيات متمدرسين في مدرسة عبد الرحمان بركات.

جدول رقم (1): يمثل حالات الدراسة:

الحالات	الجنس	العمر	نقطة المادة	معدل الفصل الأول	معدل الفصل الثاني
ل ق	انثى	10 سنوات	رياضيات 10\2، 5	5 ،26	6،5
ح م	ذكر	9 سنوات	اللغة العربية 5/10	6،6	7،7
ب ا	ذكر	10 سنوات	اللغة العربية 10\4	7،7	10،5

4- الأدوات المستخدمة في الدراسة:

أ- المقابلة العيادية نصف الموجهة:

وهي أداة من أدوات جمع البحث، التي يتم بموجبها جمع المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة

عن تساؤلات البحث أواختيار فروضه وتعتمد على مقابلة الباحث لمن يجري معه المقابلة وجها لوجه بغرض طرح الأسئلة من قبل الباحث والإجابة عنها من قبل من تجرى معه المقابلة.

وفي هذه الدراسة اعتمدنا على مجموعة من المقابلات العيادية فيها:

- **المقابلة مع المعلمة:** واعتمدنا فيها على محورين هما:

✓ محور البيانات الشخصية للحالة.

✓ محور صعوبات التعلم.

- **المقابلة مع الحالة:** واعتمدنا فيها على محورين هما:

✓ محور البيانات الشخصية للحالة.

✓ محور صعوبات التعلم.

- **استبيان موجه للأم:**

عند رفض الأمهات القدوم للمقابلة معنا، صممنا استبيان يضم مجموعة من الأسئلة، وقمنا بارساله مع أبنائهم وتحصلنا على بعض الأجوبة (انظر الملحق رقم 01).

ب- الملفات الصحية والمدرسية:

- **الملفات الصحية:** تم الاطلاع على الملفات الصحية لحالات الدراسة للتأكد من انهم لايعانون من أي اضطرابات أو إعاقات عقلية أو حسية أو حركية.

- **الملفات الدراسية:** تم الاطلاع على كراريس التلاميذ المتحصلين على العلامة 5اواقل ووجدنا اعراض صعوبة الكتابة المتمثلة في (الحذف، الابدال التكرار، الاضافة) ورداءة الخط، وخلط الحروف أوحذفها أثناء الكتابة الاملائية، صعوبة في الالتزام بالكتابة على السطر، عادة ما يكون خط المعسور كتابيا رديئا وغير مقروء.

وبالنسبة للرياضيات هناك اخطاء في عمليات الحسابية والاشارات، وصعوبة في التفكير الكمي (لا تستطيع التفرقة بين <و>، وصعوبة في التسلسل التصاعدي والتنازلي، والعمليات الرياضية خاصة الضرب).

أما القراءة هناك مجموعة من الصعوبات من بينها صعوبة في تسلسل الأحرف، حذف جزء من الكلمة، اعادة وتكرار بعض الكلمات بدون أي مبرر، قلب الأحرف وتبديلها وغيرها...

بعد الاطلاع على نقاطهم وجدنا 10\5 لتلميذ صعوبة الكتابة بالرغم من تفوقه في جميع المواد الا أنه يعاني من صعوبة في اللغة العربية، أما في صعوبة الحساب وجدنا نقطة الرياضيات 2، 10\5 لأنها تعاني من نقص في حل االمسائل الرياضية، وفي صعوبة القراءة وجدنا 10\4 لمادة اللغة العربية لأن الحالة يعاني من أخطاء في القراءة أدت الى مستوى تحصيل منخفض في اللغة العربية.

جـ- اختبار رسم الرجل:

- تعريفه:

يعد اختبار رسم الرجل لجودانف من أشهر الاختبارات التي اهتمت بقياس الذكاء لدى الاطفال، حيث يطلب من الطفل ان يرسم رجلا، ثم يتم تحليل الرسم وفقا لقائمة تتضمن 51 عنصر، من خلالهم يتم تقدير العمر العقلي ودرجة الذكاء.

هوالاختبار الأول الذي يطبق على الحالات لاستبعاد نقص الذكاء من بطء التعلم أوتخلف عقلي (أنظر الملحق رقم 02).

- ✓ **درجة الذكاء أقل من 80 درجة:** ذكاء منخفض.
- ✓ **درجة الذكاء من 80 إلى 100:** ذكاء اعتيادي (متوسط).
- ✓ **درجة الذكاء من 100 إلى 140:** ذكاء من مرتفع إلى مرتفع جدا.
- ✓ **درجة الذكاء أكبر من 140:** ذكاء عالي (عبقري موهوب).

د- الاختبارات التحصيلية:

تم استشارة المعلمة في اختيار الاختبارات التحصيلية للحالات وقد وافقت على ذلك.

- ✓ **اختبار الاملاء:** قمنا باملاء نص من الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي لم يتم الاطلاع عليه من قبل، من أجل معرفة واكتشاف الأخطاء الاملائية المتمثلة في الحذف، الابدال، الاضافة وغيرها من الأخطاء**عنوان النص (حكايات في حقيبة).**

- ✓ **اختبار العمليات الحسابية:** قامت الحالة بحل تمارين متنوعة في الرياضيات من الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي لم يتم الاطلاع عليها من قبل تتضمن الأعداد العشرية، الكسور، التناسبية، الترتيب التصاعدي والتنازلي (أنظر الملحق رقم 02).
- ✓ **اختبار القراءة:** طلبنا من الحالة قراءة نص من الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي لم يتم الاطلاع عليه من قبل، وقمنا بمتابعته لمعرفة الأخطاء وتسجيلها ومراقبة النطق ومخارج الحروف.

د- اختبار قلق الامتحان سارسون:

هومقياس قلق الامتحان وصفه العالم سيمور برنار سارسون من اجل قياس درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ، يتكون هذا المقياس من 38 قفرة يعبر بها التلاميذ عما يشعرون اوبما يفكرون فيه في مواقف معينة، مع العلم بانه ليس هناك اجابات صحيحة وخاطئة، بحيت تقتضي اجوبة متدرجة من حيث الشدة في الموافقة على تلك العبارات.

تم تصحيح صدق وثبات هذا المقياس و تكيفه على البيئة الجزائرية من طرف ضيف لخضر تحت عنوان المذكرة المعنونة:"العلاقة بين قلق الأمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي".

- كيفية جمع البيانات:

قمنا بتوزيع مقياس قلق الامتحان لسارسون على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (قراءة، كتابة، حساب) حيث قمنا بشرح بعض المفاهيم الصعبة لهم مع الحرص على اتباع التعليمات الواردة في المقياس وهذا ماتوصلنا اليه من خلال اجابتهم التي قد اتسمت بالدقة والوضوح.

- طريقة الإجابة عن المقياس:

تكون الإجابة عن المقياس بعد قراءة البنود جيدا بوضع علامة(x) مكان الذي يشعر به التلميذ انهيمثل مشاعره واحاسيسه الحقيقية تحت العمود (اوافق بشدة) أو (اوافق) أو (لا أوافق) أو(لا اوافق بشدة).

- طريقة تصحيح المقياس:

يتضمن هذا المقياس (38) فقرة، العلامة الكلية للمقياس تتراوح بين (38 و152) على اعتبار ان التقديرُ (1) إلى (4) الاوزان على الفقرات كالاتي:

- ✓ اوافق بشدة (4)درجات.
- ✓ اوافق (3)درجات.
- ✓ لا أوافق (2)درجات.
- ✓ لا اوافق بشدة (1) درجة.

تجمع الدرجات على فقرات المقياس للحصول على الدرجة الكلية.

جدول رقم (2): يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس قلق الامتحان لسارسون

مقياس قلق الامتحان لسارسون				
ميزان العبارات	**اوافق بشدة**	**اوافق**	**لا اوفق**	**لا اواقف بشدة**
تقدير العبارات	**4**	**3**	**2**	**1**

وبذلك فان 152 هي أكبر درجة و38 هي أصغر درجة.

وعليه إذا تحصلنا على 75 درجة فما دون، فان درجة القلق طبيعية وإذا حصلنا على 76 الى 104 درجة، فان القلق متوسط،وإذا حصلنا على اكثر من 105 درجة، فان درجة القلق مرتفعة وذلك يستدعي المتابعة والعلاج.

الخصائص السيكوميترية لاختبار سارسون:

"هي الخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في الاختبارات والمقاييس كي تكون صالحة لقياس سمة معينة، وهذه الشروط تجعل الدرجات المستمدة من الاختبارات والمقاييس تتميز بالاتساق، والاطمئنان إلى أن الاختبارات والمقاييس تقيس بالفعل السمة المحددة، وتشير هذه الخصائص إلى مفهومين من المفاهيم الاساسية التي تتعلق بالاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية هما مفهوم ثبات درجات الاختبار وصدق الاختبار".

الثبات : تم تاكد من ثبات المقياس قلق الامتحان من طرف الباحث لخصر صيف باستخدام طريقة التجزئة النفسية ،حيث تم تقسيم الاداة الى النصفين ، نصف يضم البنود الزوجية والنصف الاخر البنود الفردية ، وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين الزوجي و الفردي وجدت وبتصحيح الطول بتطبيق المعادلة سبيرمان براون ، وجدت قيمة $R = 0.84$ وهي قيمة تدل على ثبات مقياس مما شجعنا على استخدامه للوصول الى بيانات موثوقة .

يتصف مقياس قلق الامتحان لسارسون بمؤشرات صدق مرتفعة من خلال التحقق من صدقه باستخدام طرائق عدة وهي: صدق المحتوى، الصدق المحكي، الصدق البنيوي.

يتصف مقياس قلق الامتحان لسارسون بمؤشرات ثبات مرتفعة من خلال التحقق من ثباته باستخدام طرائق عدة وهي: ثبات الإعادة، ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

خلاصة

بعد التطرق الى الجانب المنهجي الذي يضم منهج الدراسة، حدودها، حالات الدراسة والأدوات المستخدمة، والتعرف على حالات الدراسة أكثر والمعلومات حول الحالات، سنفصل ذلك في الجانب التحليلي الذي يليه لتفسير الحالات واعطاء النتائج.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1-عرض الحالة الأولى وتحليل نتائجها

2- عرض الحالة الثانية وتحليل نتائجها

3- عرض الحالة الثالثة وتحليل نتائجها

4- مناقشة وتحليل نتائج الدراسة

خلاصة

1- عرض الحالة الأولى وتحليل نتائجها:

الحالة الأولى: صعوبة الكتابة

أ- تقديم الحالة

الاسم: م

اللقب:ح

الجنس: ذكر

العمر: 09 سنوات

عدد الإخوة: 03

الترتيب العائلي: 02

المستوى الدراسي: سنة الرابعة ابتدائي

المستوى الاقتصادي: متوسط

نوع الصعوبة: صعوبة الكتابة

الكتابة اليدوية: يكتب باليد اليسرى

السمات العامة للشخصية: كثرة الحركة، عدم الاتزان

ظهور الصعوبة: السنة الثانية ابتدائي

العلاقة الأسرية: جيدة

الحالة مرغوب فيها أم لا: نعم مرغوب

مهنة الأب: موظف في شركة الكهرباء

مهنة الأم: ربة بيت

نوع الولادة: طبيعية

القرابة بين الزوجين: لا توجد

الأمراض التي أصيبت بها الأم أثناء الولادة: سكري الحمل بنسبة طفيفة

الأمراض التي أصيب بها الحالة: لا توجد

لا يعاني من أي اضطراب عضوي ظاهر.

ب- ملخص المقابلات للحالة الأولى

- ملخص المقابلة مع المعلمة:

تمت المقابلة مع المعلمة حول الحالة التي تمت دراستها، حيث أن المعلمة قامت بتوجيهنا للحالة المراد دراستها، كانت المعلمة متجاوبة معنا، حيث قدمت لنا تفسيرا عاما حول الحالة (ح. م)، وقالت بأنه يعاني من صعوبة في اللغة العربية وخاصة أثناء التعبير الكتابي يشرد كثيرا عندما أقدم له وضعية ادماجية، وخطه رديء نوعا ما لأن مسكه للقلم خاطئ، وهوطفل كثير الحركة وغير متزن ولا يركز في الاجابة.

- ملخص المقابلة مع الحالة:

تمت المقابلة نصف الموجهة مع الحالة (ح. م)، حيث أن الحالة يبلغ من العمر 9 سنوات، الثاني في العائلة من مجموع 3 اخوة، ذومستوى اقتصادي متوسط، المتمدرس في المستوى الرابعة ابتدائي، حيث أن عائلة الحالة تتمتع بجوأسري جيد، ويتميز الحالة بكثرة الحركة وعدم الهدوء والابتسامة الخفيفة، فكانت المقابلة لا بأس بيها وحاولنا التكلم مع الحالة وطرح بعض الأسئلة عليه فكان خجولا في البداية ولكن بعدها تأقلم وكان متجاوبا قليلا معنا.

جـ- تحليل المقابلات:

- تحليل المقابلة مع المعلمة:

تم استقبالنا بشكل رسمي وبكل ترحيب وتكلمنا مع المعلمة حول موضوع دراستنا من اجل تزويدنا بمعلومات أكثر على تلميذها (ح. م) الذي يعاني من صعوبة الكتابة وضعف في اللغة العربية وخاصة في الاملاء، واختيار الحالة المناسبة التي تتوافق مع بحثنا حول قلق الامتحان لذوي صعوبات التعلم، حيث بينت أنه تلميذ مجتهد في الرياضيات وعبقري ولكن في اللغة لديه مشكلات في النحو والصرف والاعراب وخاصة التعبير ولكنه يريد التحسن ولكن لا يتلقى الحرص والمتابعة بشكل جيد في المنزل، اما في المدرسة أسعى دائما لتدريبه بشكل مستمر خاصة في الاملاء ولكنه لازال يعاني من هاته المشكلة.

كما وضحت لنا المعلمة والتي كانت فعلا خدومة وعلى علم كبير ومسؤولية بتلاميذها والتعرف

على حالاتهم جميعا أن التلميذ يعاني من قلق في فترة الامتحانات في مادة اللغة العربية وفي الوضعية الادماجية أثناء التعبير خاصة أنه لا يتذكر الكلمات ويبقى شاردا.

ومع ذلك يسعى في القسم مع مساعدتها واعطاءه نصوص لقراءتها وتقديم الدعم في المادة ولكن لا يتلقى دعم منزلي كبير من اجل تحسينه قليلا ولكنه تلميذ غير متزن ومشتت الانتباه وتظهر مشاركته في الرياضيات فقط.

- تحليل المقابلة مع الحالة:

تمت المقابلة نصف الموجهة مع الحالة (ح. م)، داخل قسمه، كان متجاوبا معنا وسهل علينا الدراسة، لاحظنا من خلال تعابير وجهه أنه تارة منتبه وتارة تائه ويتملكه التوتر عند قراءته للنص أوفقرةوخاصة إذا طلبت منهم المعلمة تعبير كتابي حول موضوع معين فيبدأ بكتابة السطر الأول وبعدها يشرد لأنه قد يعاني من النسيان وخلط في تركيب كلمات وجمل مع بعضها البعض. حيث يظهر عليه عدم التركيز وفرط في الحركة وعدم الرغبة في الاجابة بشكل صحيح.

د- نتائج اختبار رسم الرجل:

تم تطبيق اختبار رسم الرجل على الاطفال ذوي صعوبات التعلم لسنة الرابعة ابتدائي لقياس نسبة الذكاء لكل حالة واستبعاد اي تخلف عقلي وبطيء التعلم.

جدول رقم (3): يوضح نتائج اختبار رسم الرجل للحالة الأولى

الحالة	نوع الصعوبة	درجة الذكاء
الأولى	صعوبة الكتابة	100 درجة

بعد تطبيق اختبار رسم الرجل مع الحالة (ح. م) وفقا لمقاييس وشروط اختبار رسم الرجل تم الحصول على 100 درجة، التي توضح أن لديه نسبة ذكاء مرتفعة، وهذا ما أثبتته درجات الاختبار التي تبين من (100 – 140 درجة) أن نسبة الذكاء مرتفع.

هـ- نتائج الاختبارات التحصيلية:

- **نتائج اختبار الاملاء للحالة الأولى:** قمنا باملاء نص من الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الرابعة ابتدائي (أنظر الملحق رقم 02).

جدول رقم (4): يوضح نتائج اختبار الاملاء

الحذف		الاضافة		الابدال		القلب	
الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
أولئك	سافرت	ذلك	ذالك	سافرت	سافرة		
جابوا	جابو	أسفاري		بعض	بعذ		
ذهابا	ذهب	السفار		الصين	السين		
أسفاري	السفار	المكان		العظيم	العضيم		
الوصول	الوصل	ماكان		نظرت	نظرة		
سورها	سوره			يرى	يرا		
المكان	ماكان						
القمر	قمر						

بعد القيام بتطبيق اختبار الاملاء على الحالة (ح. م)، قمنا بتصحيحه ووجدنا الأخطاء الموضحة في الجدول التالي، من اضافة وابدال وحذف.

و- نتائج اختبار سارسون لقلق الامتحان:

تم تطبيق اختبار سارسون لقلق الامتحان، وذلك موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (053): يمثل نتائج اختبار سارسون لقلق الامتحان للحالة الأولى

الحالات	نوع الصعوبة	درجة القلق حسب مقياس سارسون

الحالة الاولى	صعوبة الكتابة	76 درجة

وجدنا من خلال تطبيقنا للاختبار على الحالة (ح. م) أن نسبة قلق الامتحان 76 درجة وهي الدرجة
المتوسطة في المقياس (أنظر الملحق رقم 02).

ي- التحليل الشامل للحالة الأولى:

اعتمدنا خلال هاته الدراسة على المقابلة العيادية نصف الموجهة مع الحالة، وتطبيق اختبار رسم الرجل، واختبار النتائج التحصيلية المتمثلة في اختبار الاملاء، واختبار سارسون لقياس قلق الامتحان.

من خلال ملاحظة الحالة والمقابلات التي أجريت مع المعلمة وما قدمته لنا من معلومات حول الحالة تبين أن (ح. م) يحب مادة الرياضيات كثيرا ولا يهتم أبدا باللغة العربية، ويتميز باللامبالاة بها وايضا عدم تركيز الوالدين واعطاء الاهتمام للمادة.

ولقد كانت المعلمة على وعى كبير بوضعية تلميذها تحاول مساعدته في القسم من خلال اعطائه دروس مكثفة وتقديم الدعم له في مادة اللغة العربية ولكنها لم تتلقى الدعم الكافي من اسرة التلميذ في المنزل وهذا ما يعرقل تحسن مستوى التلميذ.

ظهرت في المقابلات التي أجريت معه نوعا من الخجل في الاجابة عن الأسئلة التي قمنا بطرحها عليه وعدم الثقة بالنفس، فأجاب عن المعلومات الشخصية، فكان نوعا ما متردد وخجولا قليلا ويحرك أصابعه وينظر في جهة أخرى ، وغير مركز مع كلامي وشارد الذهن ولكن حاولنا معه قليلا فبدأ بالاجابة تدريجيا عن أسئلتنا ولكنه لم يعطينا الأجوبة الكاملة، وبعدها في المقابلة الموالية قمنا باجراء اختبار رسم الرجل لقياس نسبة الذكاء لديه فقام برسمه ووجدنا درجته مرتفعة، وقدمنا له استبيان للأم من أجل التعرف على الحالة أكثر لأنه تعذر حضورها نظرا لمقاومتها لنا في القيام بالمقابلة، الا أننا استنتجنا من خلال الاستبيان المقدم للأم أنها غير حريصة على دراسة ابنها بالرغم من أنه يعاني من صعوبة في الكتابة، وعدم اجباره على الدراسة من أجل تحسين مستواه سواء في الاملاء، أوفي كتابة الحروف والتعبير.

ولقد تم الاطلاع على الملف الصحي والملف المدرسي بعد استشارة المدير وتوضح أنه لا يعاني من أي اضطرابات حركية اوعقليةوكل الأمور الصحية في حالة جيدة لكن لديه التبول في الفراش مرات قليلة جدا، وفي الملف المدرسي اطلعنا على نقاطه في الأعوام الماضية والسنة الحالية فلوحظ أنه مازالت لديه مشكلة في اللغة العربية وبالخصوص في الاملاء والتعبير الكتابي ما بين الابدال والاضافة والحذف، فالحالة (ح. م) يكتب باليد اليسرى.

وفي المقابلة التي بعدها قمنا باختبار الاملاء من الكتاب المدرسي في اللغة العربية حيث اخترنا نص لم يتم الاطلاع عليه وأجرينا املاء فكان يتردد في كتابة الكلمة ويفكر مليا خاصة في الحروف المتشابهة والحذف لبعض الحروف وابدالها، فالحالة يعاني من صعوبة في الكتابة.

وهذا ما جاء به مصطفى محمد كامل في تعريفه لصعوبات تعلم الكتابة على أنها " تلك الصعوبات

التي يواجه فيها الأطفال أوالتلاميذ مشكلات متداخلة مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها أومشكلات في الصياغة اللغوية والاملائية، النحوية والصرفية أورداءة في الخط أورسما املائيا أوادراكا خاطئا للمسافات بين الحروف والكلمات ما يجعل امكانية قراءة ما هومكتوب أمرا صعبا يترك أثرا بالغا في تحصيلهم الدراسي(مصطفى، 2002، ب، ص).

وبعد ذلك قمنا بتطبيق اختبار سارسون لقياس قلق الامتحان وطرح بعض الأسئلة حول أيام الامتحانات فتبين أن لديه بعض الخوف من الحفظ ولذلك بسبب عدم مراجعته الكاملة لدروسه وكما يشعر بالارتباك قبل وأثناء تلقيه ورقة الامتحان وخاصة في اللغة العربية لأنه يخاف من عدم حصوله على نتائج مرضية وحسب مفتاح التصحيح لمقياس سارسون فان الحالة يعاني من قلق متوسط في الامتحان.

كما تتفق مع دراسة هورن ودولينجر (Horn & Dollinger) التي هدفت الى معرفة أثر قلق الامتحان والاختبارات على أداء الأطفال، اذ بينت نتائج الدراسة ان المفحوصين ذوي القلق المنخفض كان اداؤهم افضل من المفحوصين ذوي القلق المتوسط وهؤلاء كان اداؤهم أفضل من المفحوصين ذوي القلق المرتفع(محمد، 1992، ص 149).

2- عرض الحالة الثانية وتحليل نتائجها:

الحالة الثانية: صعوبة الحساب

أ- تقديم الحالة

الاسم: ل

اللقب:ق

الجنس: انثى

العمر: 10 سنوات

عدد الإخوة: 02

الترتيب العائلي: 01

المستوى الدراسي: السنة الرابعة ابتدائي

المستوى الاقتصادي: متوسط

نوع الصعوبة: صعوبة الحساب

الكتابة اليدوية: يكتب باليد اليمنى

السمات العامة للشخصية: هادئة وخجولة جدا

ظهور الصعوبة: السنة الثانية ابتدائي

العلاقة الأسرية: جيدة

الطفل مرغوب فيه: نعم مرغوب فيها

مهنة الأب: حداد

مهنة الأم: ربة بيت

نوع الولادة: طبيعية

القرابة بين الزوجين: لا توجد

الأمراض التي أصيبت بها الأم أثناء الولادة: لا توجد

الأمراض التي أصيب بها الحالة: لا توجد

لاتعاني من أي اضطراب عضوي ظاهر.

ب- ملخص المقابلات للحالة الثانية:

- ملخص المقابلة مع المعلمة:

تمت المقابلة مع المعلمة حول الحالة التي تمت دراستها، حيث أن المعلمة قامت بتوجيهنا للحالة المراد دراستها، كانت المعلمة متجاوبة معنا، حيث قدمت لنا تفسيرا عاما حول الحالة (ق. ل)، وقالت بأنها تلميذة هادئة وخجولة، ولكن لديها صعوبة في الرياضيات حيث تشارك في المواد الأخرى أما في الحساب والمسائل ترفض الصعود الى السبورة، لديها خوف من المادة بشكل غريب ويتملكها التوتر أثناء الحصة.

- ملخص المقابلة مع الحالة:

تمت المقابلة نصف الموجهة مع الحالة (ق. ل)، حيث أن الحالة تبلغ من العمر 10 سنوات، الأولى

في العائلة من مجموع 2 اخوة، ذومستوى اقتصادي متوسط، المتمدرسة في المستوى الرابعة ابتدائي، حيث أن عائلة الحالة تتمتع بجوأسري جيد، وتتميز الحالة بالهدوء والخجل، فعند التكلم معها كانت هادئة وصوتها خافت وتتجاوب معنا بشكل عادي.

جـ-تحليل المقابلات:

- تحليل المقابلة مع المعلمة:

تم استقبالنا بشكل رسمي وبكل ترحيب وتكلمنا مع المعلمة حول موضوع دراستنا من اجل تزويدنا بمعلومات اكثر على تلميذتها التي تعاني من صعوبة الرياضيات وضعف الحساب وخاصة في العمليات الحسابية واختيار الحالة المناسبة التي تتوافق مع بحثنا حول قلق الامتحان لذوي صعوبات التعلم .حيث قالت أنها تلميذة مجتهدة في اللغة العربية ومواد الاخرى لاباس بها ولكن في الرياضيات لديها مشكلات في جدول الضرب والعمليات الحسابية وخاصة الكسور واعداد العشرية ولكنها تريد التحسن ولكن لا تتلقى الحرص والمتابعة بشكل جيد في المنزل ، اما في المدرسة تسعى دائما للتدريب بشكل مستمر ولكنها لاتزال تعاني من هاته المشكلة حاليا لكن اسعى معها في القسم ومحاولة وتكثيف دروس بطرق مختلفة ومبسطة.

- تحليل المقابلة مع الحالة:

تمت المقابلة نصف الموجهة مع الحالة (ق. ل) داخل قسمه، حيث يظهر عليها عدم التركيز

والارتباك الشديد وعدم اعطاء الاجوبة بشكل صحيح وأحيانا تلتزم الصمت،ولا تعاني من اي اعاقات سمعية اوبصرية،تبين لديها صعوبة في الرياضيات خاصة (الاعداد العشرية، الترتيب، الكسور، والاعداد التناسبةوالمسائل).

من خلال الملاحظة للحالة والمقابلات التي تمت معها فان عاطفة الحالة تتسم بالحب والاحترام للأم المهتمة بها في نظرها ولوم وعتاب الأب، لكون الأم مطلقة وهي المتكفلة بها، وحرمانها ايضا من اللعب خارج المنزل خوفا عليها، فان الاتصال معها جد سهل، لكن أحيانا يكون كلامها عشوائي وأحيانا تلتزم الصمت، فلا تستوعب في بعض المرات ما يقال لها، مع الأخذ بعين الاعتبار ايضا انها تتميز بذاكرة متوسطة.

د-نتائج اختبار رسم الرجل:

تم تطبيق اختبار رسم الرجل على الاطفال ذوي صعوبات التعلم لسنة الرابعة ابتدائي لقياس نسبة الذكاء لكل حالة واستبعاد اي تخلف عقلي وبطيء التعلم.

جدول رقم (6): يوضح نتائج اختبار رسم الرجل للحالة الثانية

الحالة	نوع الصعوبة	درجة الذكاء
الثانية	صعوبة الحساب	95 درجة

بعد تطبيق اختبار رسم الرجل مع الحالة (ق. ل) وفقا لمقاييس وشروط اختبار رسم الرجل تم الحصول على 95 درجة،التي توضح أن لديها نسبة ذكاء متوسطة، وهذا ما أثبتته درجات الاختبار التي تبين من (80 – 100 درجة) أن نسبة الذكاء متوسطة.

هـ- نتائج الاختبارات التحصيلية:

- **نتائج اختبار العمليات الحسابية للحالة الثانية:** بعد استشارة المعلمة قمنا بطرح عدة تمارين في الرياضيات للحالة من الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي، فكانت عبارة عن مسائل رياضية، فيها أعداد عشرية، والترتيب التصاعدي والتنازلي (انظر الملحق رقم 02).

و-نتائج اختبار سارسون لقلق الامتحان:

تم تطبيق اختبار سارسون لقلق الامتحان، وذلك موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (05) يمثل نتائج اختبار سارسون لقلق الامتحان للحالة الثانية

الحالات	نوع الصعوبة	درجة القلق حسب مقياس سارسون
الحالة الثانية	صعوبة الحساب	107 درجة

وجدنا من خلال تطبيقنا للاختبار على الحالة (ق. ل) أن نسبة قلق الامتحان 107 درجة وهي الدرجة المرتفعة في المقياس.

ي-التحليل الشامل للحالة:

اعتمدنا خلال دراسة الحالة على الوسائل التالية: المقابلة، واختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء، واختبار العمليات الحسابية ومقياس سارسون لقلق الامتحان.

كان التواصل مع الحالة في المقابلة الاولى سهل بحيث تتحدث بكل تلقائية، تبين أنها لا تحب مادة الرياضيات كثيرا ولكنها لا تسعى للاجتهاد، وايضا عدم تركيز الوالدين واعطاء الاهتمام للمادة.

اما في المقابلة الثانية فحاولنا التكلم أكثر عن المدرسة ليكون معظم كلامنا عن الامتحانات، فكانت هناك سلوكات ظاهرة عليها كعرق اليدين والتردد في الاجابة وتشتت الانتباه.

وبعدها في المقابلة الموالية قمنا باجراء اختبار رسم الرجل لقياس نسبة الذكاء لديها فقامت برسمه ووجدنا درجته متوسطة، وقدمنا لها استبيان للأم من أجل التعرف على الحالة أكثر لأنه تعذر حضورها وتبين أنها مهتمة بابنتها وبالنسبة للحالة غير مهتمة.

ولقد تم الاطلاع على الملف الصحي والملف المدرسي توضح أنها لا تعاني من أي اضطرابات حركية اوعقليةوكل الأمور الصحية في حالة جيدة، وفي الملف المدرسي اطلعنا على نقاطها في الأعوام الماضية والسنة الحالية فلوحظ أنها مازالت لديها مشكلة الرياضيات.

وفي المقابلة الاخيرة التي بعدها قمنا باختبار في العمليات الحسابية من تمارين في الكتاب المدرسي

للرياضيات، حيث اخترنا لها مسائل لم تتم الاطلاع عليها وأجرينا مجموعة من التمارين، فكانت تتردد في الكتابة وتفكر مليا خاصة في الحساب ونسيان جدول الضرب، وبعد ذلك قمنا باختبار سارسون لقياس قلق الامتحان وطرح بعض الأسئلة حول أيام الامتحانات فتبين أن لديها بعض الخوف من صعوبة في تطبيق المفاهيم الرياضية لحل المشاكل وتنفيذ العمليات الحسابية بدقة.

كما تشعر بالارتباك قبل وأثناء تلقيها ورقة الامتحان وخاصة في الرياضيات لأنها تخاف من عدم حصولها على نتائج مرضية وحسب مفتاح التصحيح لمقياس سارسون فان الحالة تعاني من قلق مرتفع في الامتحان.

كما أظهرت النتائج المتحصل عليها أنه كلما زاد قلق الامتحان كلما انخفضت درجات التحصيل الدراسي، حيث أن التلاميذ ذوي قلق امتحان مرتفع يتأثرون في الامتحانات ويتحصلون على درجات منخفضة، وهذا ما يتفق مع دراسة سبيلبرجر (1966)، في دراسته عن أسباب الفشل في التحصيل الدراسي، حيث وجد أن قلق الامتحان المرتفع يسبب في فشل 17، 4 % من التلاميذ (ولي آغا، 1988، ص 18).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Holahan et Culler, 1980) والتي أكدت الارتباط بين مستويات القلق العالي للامتحان، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي عند التلاميذ، وترجع الأسباب إلى أن القلق الزائد في الامتحانات وخاصة المصيرية منها تؤدي إلى التوتر والضيق عند إجراء الامتحانات، وقيام التلاميذ باستجابات غير مناسبة مثل التوتر والخوف من الفشل، أوالإحساس بعدم الكفاءة، وعدم التركيز، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى الانجاز السيئ (محمد، 1992، ص 155).

كما أن المعلمة كانت على وعي كبير بوضعية تلاميذها وتحاول مساعدتهم في القسم، من خلال اعطاءهم دروس مكثفة، وتقديم الدعم لهم في مادة الحساب، ولكن التلميذة مهملة بالرغم من أن والدتها على دراسة ابنتها.

3- عرض الحالة الثالثة وتحليل نتائجها:

الحالة الثالثة: صعوبة القراءة

أ- تقديم الحالة

الاسم: أ

اللقب:ب

الجنس: ذكر

العمر: 10 سنوات

عدد الإخوة: ليس لديه اخوة

الترتيب العائلي: 1

المستوى الدراسي: السنة الرابعة ابتدائي

المستوى الاقتصادي: متوسط

نوع الصعوبة: صعوبة القراءة

الكتابة اليدوية: يكتب باليد اليمنى

السمات العامة للشخصية: هادئ وخجول جدا منطوي

ظهور الصعوبة: السنة الثانية ابتدائي

العلاقة الأسرية: متوسطة، علاقة سطحية بين الأم والحالة

مهنة الأب: ممرض

مهنة الأم: ربة بيت

نوع الولادة: طبيعية

القرابة بين الزوجين: ابن خالتها

الأمراض التي أصيبت بها الأم أثناء الولادة: لا توجد

الأمراض التي أصيب بها الحالة: لا توجد

لايعاني من أي اضطراب عضوي ظاهر.

ب- ملخص المقابلات للحالة الثالثة:

- ملخص المقابلة مع المعلمة:

تمت المقابلة مع المعلمة حول الحالة التي تمت دراستها، حيث أن المعلمة قامت بتوجيهنا للحالة

المراد دراستها، كانت المعلمة متجاوبة معنا، حيث قدمت لنا تفسيرا عاما حول الحالة (ب. أ)، وقالت أنه تلميذ غير مبالي وغير مهتم بمادة اللغة العربية لانه يعاني من صعوبات في القراءة، ولديه مشاكل أسرية مع أمه، كما أنه دائم الشرود ولا يحب التكلم مع زملائه ويفضل الجلوس وحده.

- ملخص المقابلة مع الحالة:

تمت المقابلة نصف الموجهة مع الحالة (ب. أ)، حيث أن الحالة تبلغ من العمر 10 سنوات، ليس لديه اخوة، ذومستوى اقتصادي متوسط، المتمدرس في المستوى الرابعة ابتدائي، حيث أن أم الحالة مطلقة وعلاقتها مع ابنها متوسطة، ويتميز الحالة بالهدوء والخجل والانطوائية.

خلال المقابلة كان التلميذ صامتا ولا يريد التكلم، وبعد طرحنا للأسئلة كان يجيبب بكلمة أواثنين ويلتزم الصمت لانه لا يحب المناقشة حول موضوع الدراسة وبالخصوص في المشكلة التي يعاني منها في القراءة، ولكن حاولنا معه لكي نتحصل على قدر كافي من المعلومات.

ج - تحليل المقابلات:

- تحليل المقابلة مع المعلمة:

تم استقبالنا بشكل رسمي وبكل ترحيب وتكلمنا مع المعلمة حول موضوع دراستنا من اجل تزويدنا بمعلومات أكثر على تلميذها الذي يعاني من صعوبة في القراءة وضعف نطق الاحرف واختيار الحالة المناسبة التي تتوافق مع بحثنا حول قلق الامتحان لذوي صعوبات التعلم.حيث قالت أنه تلميذ مجتهد في المواد الاخرى، ولكن في القراءة لديه مشكلات في النطق والتعرف على الحروف المتشابهة، ولكنه يريد التحسن، اما في المدرسة يسعى دائما للتدريب بشكل مستمر وحثه دائما على القراءة والمطالعة.

- تحليل المقابلة مع الحالة:

تمت المقابلة مع الحالة داخل القسم حيث يظهر عليه التركيز والانتباه الشديد وعدم الرغبة والتكلم بشكل رسمي واعطاء الاجوبة بشكل صحيح، ولا يعاني من اي اعاقات سمعية اوبصريةحيث كانت لديه صعوبة في القراءة والتهجي.

د-نتائج اختبار رسم الرجل:

تم تطبيق اختبار رسم الرجل على الاطفال ذوي صعوبات التعلم لسنة الرابعة ابتدائي لقياس نسبة الذكاء لكل حالة واستبعاد اي تخلف عقلي وبطيء التعلم.

جدول رقم (7) يوضح نتائج اختبار رسم الرجل للحالة الثالثة

الحالة	نوع الصعوبة	درجة الذكاء
الثالثة	صعوبة القراءة	90 درجة

بعد تطبيق اختبار رسم الرجل مع الحالة (ب. أ) وفقا لمقاييس وشروط اختبار رسم الرجل تم الحصول على 90 درجة، التي توضح أن لديه نسبة ذكاء متوسطة، وهذا ما أثبتته درجات الاختبار التي تبين من (80 – 100 درجة) أن نسبة الذكاء متوسطة.

هـ- نتائج الاختبارات التحصيلية:

- **نتائج اختبار القراءة:** تم عرض نص من الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي على الحالة لقراءته مع المتابعة الجيدة وتصحيح الأخطاء وكانت من ضمنها عدم النطق السليم لبعض الحروف، الخلط بعض الأحيان، الشرود عند القراءة وعدم التركيز، تجاوز كلمات وأحيانا أسطر (أنظر الملحق رقم 02).

و-نتائج اختبار سارسون لقلق الامتحان:

تم تطبيق اختبار سارسون لقلق الامتحان، وذلك موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (8) يمثل نتائج اختبار سارسون لقلق الامتحان للحالة الثالثة

الحالات	نوع الصعوبة	درجة القلق حسب مقياس سارسون
الحالة الثالثة	صعوبة القراءة	79 درجة

وجدنا من خلال تطبيقنا للاختبار على الحالة (ب. أ) أن نسبة قلق الامتحان 79 درجة وهي الدرجة

المتوسطة في المقياس.

ي-التحليل الشامل للحالة:

اعتمدنا خلال دراسة الحالة على الوسائل التالية: المقابلة، واختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء، واختبار القراءة ومقياس سارسون لقلق الامتحان.

من خلال المقابلة مع المعلمة اتضح ان الحالة غير مهتم وغير حريص على دراسته ولديه معاناة وخوف من الامتحان، وهذا نابع من الام والاب الغير مسؤولين لان علاقته مع امه متوسطة، مما ادى الى اهماله لدراسة والغياب المتكرر من اجل الهروب وعدم تعرضه للاهانة والسخرية من زملائه.

اما بالنسبة للأم فقد قمنا بتقديم استبيان لها من اجل التعرف على الحالة أكثر، لانه تعذر حضورها،

ومن خلال اجوبة والدته ظهر انها غير حريصة على دراسة ابنها ومعظم وقته متروك للحاسوب والهاتف والانترنات، واتضح ان الاب غير مبالي ودائم الغياب عن المنزل، وعدم حرص الام والانشغال عن ولدها وذلك باعتبار الأم مطلقة مما زاد انشغالها عن طفلها، ولكن في نفس الوقت يتلقى العقاب منها لرفضه الذهاب للمدرسة.

فمن خلال ما تم تناوله في المقابلات مع الحالة (ب. أ) ففي المقابلة الاولى كانت صعوبة في التكلم مع الحالة، حيث ظل صامتا معظم الوقت، لكن من خلال المحاولة معه وملاحظة الحالة والمقابلات التي أجريت معه تبين انه لايحب القراءة والمطالعة ويواجه صعوبة كبيرة في قراءة النص حتى وان طلبت منه المعلمة ذلك، وتبين انه قليل المشاركة في القسم لانه يخاف ان يخطئ امام زملائه.

ولقد تم الاطلاع على الملف الصحي والملف المدرسي من قبل مدير المؤسسة وتوضح أنه لا يعاني من أي اضطرابات حركية اوعقليةوكل الأمور الصحية في حالة جيدة، وفي الملف المدرسي اطلعنا على نقاطه في الأعوام الماضية والسنة الجديدة فلوحظ أنه مازالت لديه مشكلة في اللغة العربية وبالخصوص في القراءة والاملاء والتعبير الكتابي احيانا.

وفي المقابلة الثانية قمنا باجراء اختبار رسم الرجل لقياس نسبة الذكاء، فوجدنا درجته متوسطة.

اما في المقابلة الثالثة قمنا باختبار قراءة نص من الكتاب المدرسي في اللغة العربية حيث اخترنا

نص لم يتم الاطلاع عليه، وقام بقرائته بشكل متردد ولوحظ ان هناك اخطاء في النطق، وتلعثم في الكلام، وتجاوز الكلمات والأسطر، وبعد كل هذا قمنا باختبار سارسون لقياس قلق الامتحان وطرح بعض الاسئلة حول الامتحانات، فتبين ان لديه خوف مفرط من الامتحان خاصة في مادة اللغة العربية، لخوفه من عدم الحصول على نتائج جيدة، وحسب مفتاح التصحيح لمقياس سارسون فان الحالة يعاني من درجة متوسطة من قلق الامتحان، وحديثه حول الفروض والامتحانات يظهر انه متخوف منها.

وهذا ما ذكر في دراسة كولارهولاهان(Culler&Holahan, 1980) عادات الدراسة في التحصيل الدراسي عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض في الامتحان، وقد وجد هذان الباحثان ان التلاميذ ذوي القلق المرتفع لديهم قدرات منخفضة، وعادات دراسية سيئة، وعلى هذا فان جزء من التحصيل الدراسي المتدني لهؤلاء التلاميذ قد يرجع الى تدني خبرتهم بالمواد الاساسية نظرا لقدراتهم المنخفضة، وعاداتهم الدراسية السيئة، وهذا مايزيد من قلقهم في الموقف الاختباري، ويسمى هذا "نموذج قصور التعلم" (ايمان 2008، ب، ص).

يتضح أن الحالة عديم الانتباه والتركيز، ويتضح أن عمليتا الانتباه والادراك أساسيتان ومتلازمتان في سيرورة تعلم القراءة، فاذا كان الانتباه هوالتركيز على الحرف من حيث الصوت والشكل والرسم، فان الادراك يمثل معرفته. وهذا ما أكده واين (Wine, 1971)، من خلال دراسته على مجموعة من الأفراد المرتفعين في قلق الامتحان بحيث توصل إلى أن التلاميذ القلقون يكونون أكثر اهتماما بتخوفهم من أدائهم وهذه الأفكار تتداخل مع القدرة على الانتباه، كما تمنع التلميذ من استعمال العمليات المعرفية التي تسهل الأداء أثناء الامتحان، فالتلاميذ القلقين غير قادرين على تذكر أواستعمال المعلومات التي بحوزتهم (توفيق، 1986، ص 161). ويفسر أيزنك Eysenck، ذلك بأن ما يمارس من قيود على سعة الذاكرة هوالمسؤول عن تناقص الأداء المعرفي للأفراد ذوي قلق الامتحان المرتفع، لأنه في مواقف الامتحان يواجه أولئك الأفراد أفكارا لا تتعلق بالمهمة، مثل الأفكار المتعلقة بالفشل، وانخفاض تقدير الذات، وهذا يشغل الذاكرة، ونتيجة لهذا يظهر الأفراد ذووالقلق المرتفع تناقصا في الأداء (طارق، 2007، ص 135).

كما يرى سارسون 1984 أن قلق الامتحان يتزايد خلال التنشئة الاجتماعية في المواقف الأسرية،

وخاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل، حيث يثير تقويم الوالدين غير الملائم لسلوك الأبناء مشاعر العدوان نحوهما، وبما أن الأبناء لا يستطيعون التعبير عن هذه المشاعر نحو الوالدين بسبب اعتمادهم عليهما في اشباع حاجاتهم، والحصول على الاستحسان والتأييد منهما فانهم يميلون الى اظهالر مشاعر الذنب والقلق والتقليل من شأن الذات خاصة في مواقف التقييم.

كما ذكر (سوليفان) عندما يشعر التلميذ أن احدى علاماته متدنية وغير مقبولة اجتماعيا، فان ذلك مدعاة لأن يجعله قلقا في الامتحان، كذلك فان نظرة المجتمع الدونية للتلميذ متدني التحصيل تجعله أكثر قلقا (عبد القادر، 2016، ب، ص).

- مناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

من خلال دراسة الحالات الثلاث تبين لنا:

اتضح لنا ان الحالة (ح. م) يعيش حالة من التخوف وقلق من الامتحان بنسبة متوسطة، وهذا ما أشارت اليه الكثير من الدراسات التي تتوافق مع دراستنا الى وجود تأثير سلبي لقلق الامتحان على التحصيل الدراسي مثل دراسة ألبرت (1960)، سبيلبرجر (1959)، وليام جانيس (1996)، وزدنر (2001)، برين (2006).

اضافة الى انه يعاني من انشغال الوالدين عنه وعدم الاهتمام الجيد بدراسته، وكل هذا يعود لعدم الحرص المنزلي مما أدى الى اهماله لدراسته وكثرة الحركة.

وهذا ما جعلنا نلتمس في الحالة سلوكات سلبية ككثرة الحركة والاهمال وعدم التركيز وكل ذلك أدى به الى النسيان بشكل كبير خاصة عند البدء في الكتابة.

فكانت نتائجه غير جيدة وخاصة في اللغة العربية وذلك بعد التعرف على مساره الدراسي ونتائجه المتحصل عليها ومقابلات عديدة معه فان الحالة لابد أن يكون دائم التكرار والمراجعة لتحسين مستواه من أجل خروجه من حيز الخوف الذي يتملكه.

أما بالنسبة للحالة (ق. ل) تبين أنها تعيش في جومن الخوف وقلق الامتحان بنسبة مرتفعة، بالرغم من حرص أمها عليها الا أن التلميذة غير مبالية بالمادة لانها لا تحبها ولا تتحصل على علامات جيدة فيها.

وأيضا يظهر على التلميذة أنها تكترث جدا لحالة والدتها وفقدانها للأب وتشتت العائلة مما أثر عليها سلبا على نفسيتها وانعكاس كل ذلك على مستواها الدراسي، لأن نفسية التلميذ وتكوين شخصيته جيدا يصنع فارقا كبيرا من الناحية النفسية والسلوكية والفيزيولوجية.

ففي الحالة (ب. أ) اتضح لنا أن وضعيته تدل على توتر كبير وقلق من الامتحان وذلك بنسبة مرتفعة، وكل ذلك لأسباب عديدة ومنها الاهمال الأسري وترك الطفل دائما للتكنولوجيا دون مراقبته أوتخصيص وقت محدد لذلك.

فظهور الخوف المفرط من الامتحان أثر سلبا على نتائجه وأيضا الغياب المتكرر والهروب من المدرسة، والعلاقة الوالدية التي لها دور أساسي في بناء شخصية الطفل التي يعاني منها الطفل لأن علاقته مع أمه جد سطحية.

بعد التحليل لكل حالة فان معظم المشاكل مكملة لبعضها نظرا لعدة أسباب منها الأسرية من تشتت الوالدين والعنف أمام الطفل والاهمال وأيضا التخلي عن حاجيات الطفل وتركه للحاسوب والشارع، وعدم الحرص على المراجعة اليومية الا في فترة الامتحانات وذلك يولد الضغط فلا يستطيع الطفل الاستجابة لكل هذه الدروس والمقارنة الدائمة بزملائه التي تحطم نفسية الطفل وتجعله لا يحب الدراسة وينفر منها ، ومن بين الأسباب المقررات الدراسية التي تفوق القدرات العقلية للتلميذ ولا تراعي استعداداته وقدراته وهذا الأمر الذي يخلق لدى التلميذ بعض الاضطرابات لشعوره بعدم قدرته على متابعة الدراسة وعجزه عن استيعاب المعلومات المقدمة له وشعوره بأنما يقدم له من معرفة أكبر منمستواه العقلي مما يؤدي به إلى عدم الفهم وبالتالي تظهر لديه صعوبات مدرسية خاصة إذا لم يستطع المتابعة ومسايرة أقرانه في الفصل.

وكثرة البرامج الدراسية تشعرهم بالملل والارهاق خاصة عندما تختلط عليهم المعلومات وتكون المتابعة المنزلية منعدمة فيتفاقم الأمر ويؤثر على مسارهم التعليمي ويفقدهم الثقة بالنفس وبالقدرات المعرفية.

وكل هذه تعد من المشاكل التي يعانيها التلميذ التي تقف وراء تحصيله الدراسي وخاصة تلاميذ ذوي صوبات التعلم التي تشكل لهم عائقا في الدراسة.

الخاتمة

الخاتمة

يعد القلق واحًدا من خصائص تلاميذ صعوبات التعلم المهمة جًدا، فهوحالة عاطفية تتميز بالمشاعر غير الطبيعية التي تشبه الخوف، وتتشابه الأنواع المختلفة للقلق، مثل قلق الًمتحان، وقلق الرياضيات، في أنها تصف حالة عاطفية غير مرغوب فيها تشبه الخوف والتوتر على الرغم من أنها تختلف في المواقف المعينة التي تثير هذه الحالة، يسمى بعض الأحيان بقلق الأداء. ويرجع قلق الًمتحان إلى خوف التلاميذ من مواقف تقييميه كالًامتحانات، وقد أظهرت الأبحاث أن التلاميذ الذين يسجلون نسبًا أعلى في اختبار القلق يكون أداؤهم غير جيد، بعكس التلاميذ الأقل قلًقا، حتى ولوتساوت قدراتهم العقلية.

وهذا ما تم استنتاجه من خلال دراستنا أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة، الحساب) تظهر لديهم مؤشرات الخوف والتوتر والقلق من الامتحان مما يؤدي الى انخفاض تحصيلهم الدراسي في بعض المواد.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

مراجع عربية

1- الخطاب، "**صعوبات التعليم النظرية والممارسة**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، مصر.

2- الخطيب صالح احمد (2014)، "**الارشاد النفسي في المدرسة اسسه ونظرياته وتطبيقاته**"، دار الكتاب الجامعي.

3- الخالدي أديب محمد، (2009)، **الصحة النفسيةنظريةجديدة**، ط، (1) العراق، دار وائل للنشر.

4- الداهري، صالح حسن، (2005)،"**مبادئ الصحة النفسية**"، الطبعة الأولي، دار وائل، عمان، الأردن.

5- السنباطي، السيد مصطفى وآخرون (2006)،"**دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى قلقالامتحان ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية**".

6- الشايب، غربي،(2013)، **التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد 11.

7- الضامن، منذر عبد الحميد، (2003)،**الإرشاد النفسي**، الطبعة الأولي، مكتبة الفلاح، الكويت.

8- الطواب، سيد محمود، (1992)، **قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة العلوم الاجتماعية**.

9- العاسمي رياض نايل، (2008)،"**برامج الارشاد النفسي**"، دمشق، دار الملايين للطباعة والنشر والترجمة والتوزيع.

10- المصري ابراهيم، (2010)، **المسار النفسي لنموالطفل**، لبنان – بيروت، دار النهضة للنشر والطباعة.

11- الوقفي راضي، (1996)، "**تقييم الصعوبات التعليمية**"، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، ط 1.

12- الهواري، جمال فرغل. (2006)،**الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة**. بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية ساتذة الا ساتذة والا المساعدين في التربية.

13- أبوعزب، نائل إبراهيم، (2008)، "**فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**"، رسالة ماجستير منشورة.

14- أحمد سليمان عودة، (1998)، "**أثر تغيير الإجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات**"، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية بعمان، المجلد 15، العدد 01.

15- أسامة محمد البطاني، مالك أحمد الرشدان وآخرون، (2005).

16- أسامة محمد البطاني وآخرون، (2014)، "**صعوبات التعلم النظرية والممارسة**"، عمان، دارالمسير للللنشروالتوزيع.

17- أنور الشرقاوي، **صعوبات التعلم: المشكلة والأعراض والخصائص**، مجلة علم النفس.

18- ايمان فضل، (2008)، **العلاقة بين القلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة المتفوقين في المدارس: دراسة ميدانية**، جامعة السلطان، الاردن.

19- تسيير مفلح كوافحة، (2003)،"**صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

20- تيسير مفلح كوافحة، (2004)،"**علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط. 1.

21- توفيق زكريا، (1986)، **دراسة قلق الامتحان بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب مرحلة الثانوية**، علم النفس، مصر.

22- حافض بطرس،(2009)،**تدريس الاطفال ذوي الصعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوريع، عمان.

23- جمال مثقال القاسم، (1999)،"**أساسيات صعوبات التعلم**"، عمان، شارع الملك حسين مجمع الفحيص التجاري.

24- جمال مثقال القاسم، (2015)، "**صعوبات التعلم**"، دار صلاء للنشر والتوزيع.

25- دبار حنان، (2018)، "**استراتجيات التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2.

26- راضي الوقفي، (2009)، "**صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**"، عمان، دارالمسيرة للنشر والتزيع والطباعة.

27- رضوان سامر جميل، (2018)،"**قلق الامتحان**"، الارشيف العربي العلمي الاردن.

28- رضوان، سامر جميل، (2000)،"**الصحة النفسية**"، الطبعة الأولي، دار المسيرة، عمان، الأردن.

29- رضوان، عبد الكريم سعيد، (2002)،"**القلق لدي مرضي السكر بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

30- زهران، محمد حامد، (2000)،**الإرشاد النفسي المصغر**، الطبعة الأولي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

31- سامي محمد ملحم، (2001)،"**سيكولوجية التعلّم والتعليم - الأسس النظرية والتطبيقية**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1.

32-سامي محمد ملحم، (2001)، "**صعوبات التعلّم**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1.

33- سايحي، سليمة،(2004)، "**فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي**"، رسالة ماجستيرمنشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

34- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، (2010)، "**صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية** "، جامعة قناة السويس، كليةالتربي، الناشر مكتب الأنجلوالمصرية.

35- صلاح عميرة علي، (2005)،"**صعوبات تعلم القراءة والكتابة**"، مكتبة صلاح للنشر والتوزيع، طبعة 02.

36- عبد االلهالطراولة، (2007)، "**مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**"، ط 02، القاهرة، عالم الكتب.

37- عبد الله بن طه الصافي، أشرف أحمد عبد القادر، (1994)، "**العوامل المرتبطة بعادات الاستذكار لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة بين المتفوقين وغيرالمتفوقين دراسيا**"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 18، الجزء 01.

38- عبد الخالق احمد محمد، (1987)، " **قلق الامتحان**"، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب.

39- عبد القادر صالح، (2016)، **الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية**، كلية الاداب، جامعة المنصورة.

40- عليتعوينات، (1983)، "**التأخّر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط**"، دراسة ميدانية ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

41- علاء الدين كفافي وآخرون،(1990)، "**بناء مقياس القلق الرياضي**"، مجلة حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد 07، السنة السابعة.

42- علي محمد شعيب، (1987)، "**قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة**"، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، المجلد 02، الجزء 08.

43- فتحي الزيات، (2008)، "**صعوبات التعلم الإستراتيجياتالتدريسية**"،القاهرة – مصر، دار النشر للجامعات.

44- فتحي مصطفى الزيات، (1997)،"**صعوبات التعلّم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**"، دار النشرللجامعات، مصر، ط 01.

45- كماش يوسف لازم، (2016)، **البحث العلمي ومناهجه وأقسامه وأساليبه الاحصائية**، ط 01، عمان.

46- ماجدة السيد عبيد، (2008)، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، جامعة الأهلية، دار صفاء للنشر والتوزيع.

47- ماهر شعبان البارى، (2010)، **سيكولوجية القراءة**، ط 01، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

48- محمد عبد الظاهر الطيب، (1988)، "**دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا**"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 06.

49- معتز سيد عبد الله، الحسين عبد المنعم، (2016)،**قلق الامتحان**، عالم المعرفة، الكويت.

50- محمد فندي العبد الله، (2007)، **أسس تعليم القراءة لذي الصعوبات القرائية**، عالم الكتب الحديث الأردن، ط1 01.

51- محمد علي كامل، (2003)، "**صعوبات التعلّم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**"، مركز الإسكندرية للكتابة والنشر.

52- محمد عوض الله سالم وآخرون، (2006)، "**صعوبات التعلّم، التشخيص والعلاج**"، دار الفكر للنشروالتوزيع، الأردن، ط 02.

53- محمد نوبي، محمد علي، (2001)، "**صعوبات التعلم، بين المهارات والاضطرابات**"، ط 01، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

54- محمود فتوح محمد سعدات، (2014)، **تدريس الأطفال ذوي صعوبة التعلم في المرحلة الابتدائية**، جامعة عين شمس.

55- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة، (2007)،"**سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجاتالخاصة**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 01.

56- نبيل عبد الفتاح حافظ، (2000)، "**صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي**"، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط 011.

57- نبيل عبد الهادي وآخرون، (2000)، "**بطء التعلّم وصعوباته**"، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط 01.

58- نسيمةحداد، (2001)، "**علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا**"، مذكرة ماجستيرغير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر.

59- هوغيتكاغلار، (1999)، "**تعريب فؤاد شاهين، علم النفس المدرسي**"، عويدات للنشر والطباعة، لبنان، ط 02.

مراجع اجنبية:

1- A. A. Tomatis, **éducation et dyslexie**, 4ème édition, les éditions E.S.F. Paris,1978.

2- Joseph Ndayisiba et nicoledecrandmont,**les enfants différents**, les éditions logiques Canada,Quebec,1999.

3- Marie Helene –Drunaud,**Le Robert College dictionnaire**,27 rue de la glacière,Paris,1997.

4- Timothy R. H & Donna L. M. (1992):**Coping with test anxiety,** College teaching ,40 (4).

الملاحق

الملحق رقم 01

المقابلات العيادية

1- مقابلة مع المعلمة

المحور الأول: البيانات الشخصية عن الحالة

س1: ما هومعدل التلميذة؟

ج: 10 \ 07

س2: هل هي معيدة أم لا؟

س3: كيف هي سلوكاتها داخل القسم؟

ج: هادئة، غير فوضوية

س4: هل تحب المشاركة؟

ج: قليلا، في بعض الأحيان

س5: هل علاقتها مع زملائها جيدة؟

ج: نعم، الحمد لله

المحور الثاني: صعوبات التعلم

س1: هل يجد صعوبة في التمييز بين اشارات الحساب؟

ج: احيانا

س2: هليجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب؟

ج: نعم

س3: هل يصعبعلىهااجراءالعملياتالحسابيةكالجمع والطرح والضرب والقسمة؟

ج: نعم

س4: هل يجد صعوبة في رسم الاشكال الهندسية؟

ج: نعم

س5: هل يميز بين الاعداد المتشابهة (8.0) (9.6) (5.3)؟

ج: نعم

س6: هل يجد صعوبة في العد التسلسلي؟

ج: احيانا

2- مقابلة مع الأم

المحور الأول: البيانات الشخصية عن الحالة

س1: هل يوجد قرابة بينك وبين الزوج؟

ج: لا

س2: هل الطفل كامل ام خديج؟

ج: كامل

س3: هل كانت الصرخة الأولى عند الولادة؟

ج: نعم

س4: هل كان الطفل مرغوب أثناء الحمل؟

ج: نعم

س5: كيف هي حالتكم الاقتصادية؟

ج: الحقيقة ناقصة الحالة "مطلقة"

المحور الثاني: صعوبات التعلم

س1: كيف هي علاقتك مع طفلك؟

ج: الحمد لله

س2: هل أنت حريصة على مراجعة دروسه في المنزل؟

ج: حريصة وهي لا

س3: كيف هي علاقته مع اخوته؟

ج: لا بأس

س4: هل ولادته كانت قيصرية أم طبيعية اومبكرة؟

ج: طبيعية

س5: هل تخصصون له وقت للعب؟

ج: لا، أنا الأم وحدي لازم نحبسها

س6: هل تجبرينه على الدراسة الدائمة في المنزل؟

ج: نعم

س7: هل تقومين بمقارنة نتائجه مع زملائه؟

ج: لا

3- مقابلة مع الحالة

المحور الأول: البيانات الشخصية

الباحثة: صباح الخير كيف حالك

الحالة: لباس

ب: حابة نحكي معاك ونسقسيك شوي اسئلة وتجاوبني عليها

ح: نعم

ب: ما اسمك؟

ح: ق ل

ب: كم عمرك؟

ح: 10 سنوات

ب: اين تسكن؟

ح: حي السايحي

ب: ماذا يعمل ابوك؟

ح: حداد

ب: ماذا تعمل أمك

ح: لا تعمل

المحور الثاني: صعوبات التعلم

ب: واش احوالك مع دراستك؟

ح: شويا

ب: علاه شويا

ح: لأنوعندي صعوبة في الرياضيات

ب: تحب الرياضيات

ح: شويا، نقاطي ضعيفة فيها ياسر

ب: علاه ماتحبهاش

ح: عندي فيها مشاكل في الاعداد العشرية، الكسور... وجدول الضرب

ب: شكون يقريك في دار

ح: ماما

ب: ما هي المواد المفضلة

ح: نحبهم كل ما عدا رياضيات

ب: هل تقومين بحصص دعم

ح: لا، لأني منفهمهاش حاولت مرات عديدة

ب: هل أمك تراجعلك دروسك دائما

ح: نعم ولكن أنا كي توصل للأعداد وجدول الضرب نتهرب منشتيش نقرا وخلاص، أصلا منحبش نهدر هكا ياسر، شكرا

الملحق رقم 02

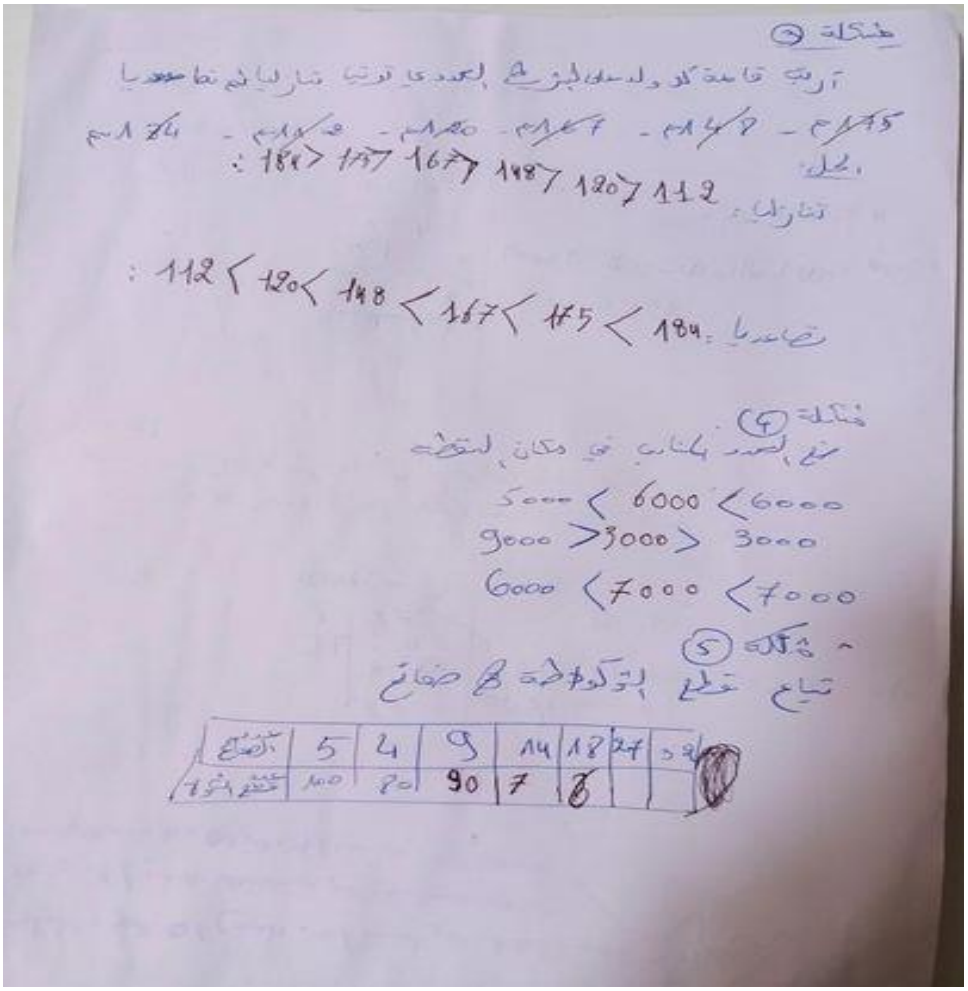
الاختبارات

يمثل

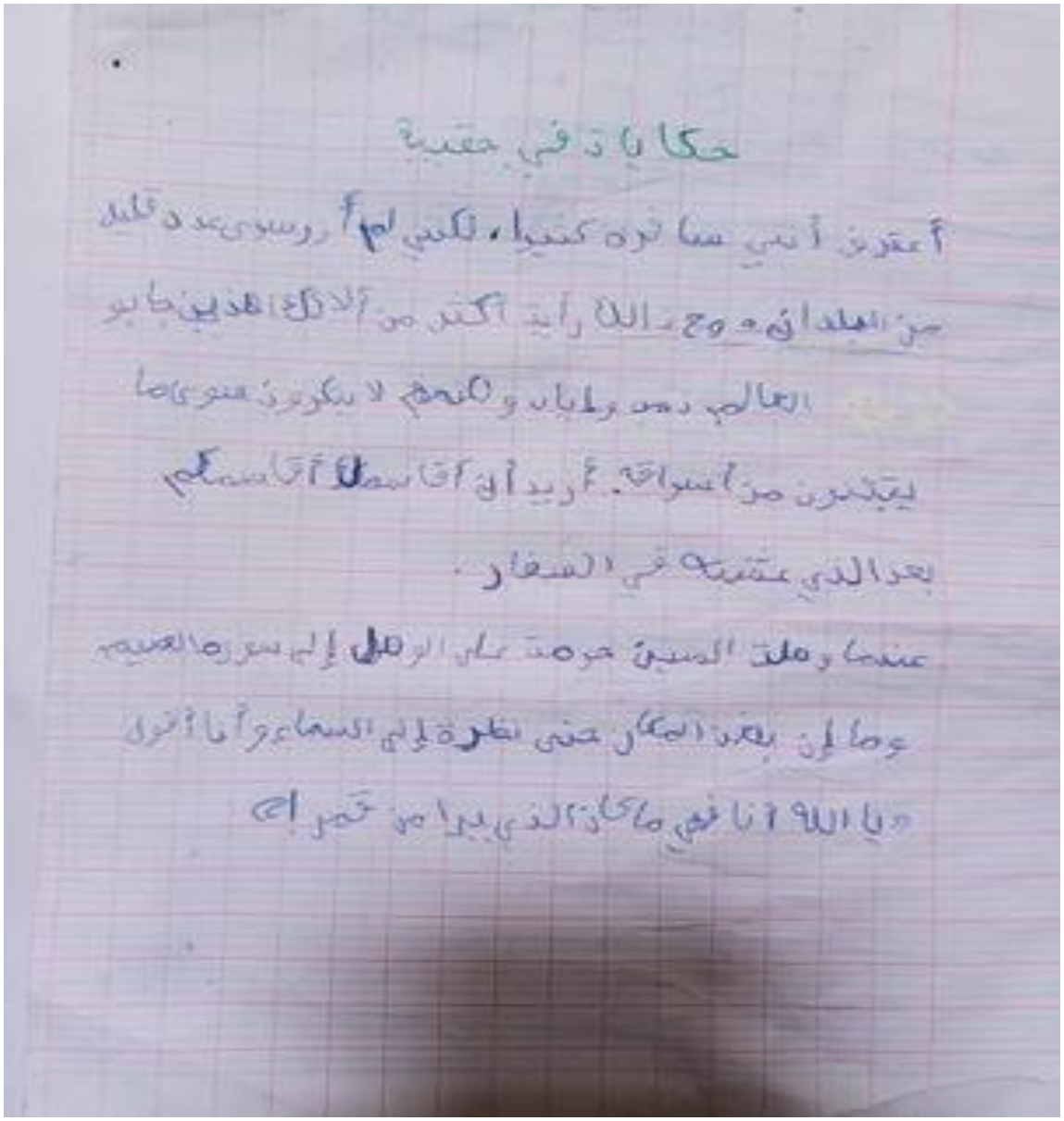
1- اختبار رسم الرجل

2- الاختبارات التحصيلية

- اختبار العمليات الحسابية



- **اختبار الكتابة**



3- اختبار سارسون لقلق الامتحان

يتضمن هذه الاختبار مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أوتشعر به في مواقف معينة علما بأن

مشاعر كل انسان تختلف عن مشاعر الأخر، لذا فانه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لان كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة.

أرجوأن أؤكد على أن المعلومات التي تجمع عن استجاباتك لهذا الاختبار ما هي إلا لأغراض التشخيص الذاتي فقط لمعرفة درجة القلق لديك أو لكل من هم حولك.

اقرأ / اقرئي كل عبارة من العبارات وضع / وضعي إشارة (x) في المكان الذي تشعر انه يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية.

"**صعوبة تعلم الرياضيات**"

رقم	العبارة	اوافق بشدة	أوافق	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس.		×		
2	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام.	×			
3	اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع.				×

4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني.				×
5	أثناء نومي احلم كثيرا بالامتحانات.		×		
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات.				×
7	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً.	×			
8	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب من المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي.			×	
9	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب.	×			
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة.		×		
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بان أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من الطلاب الآخرين.			×	
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا.		×		

13	اشعر بالغثيان والارتجاف أوالدوار عندما يسأل المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس.				×
14	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم ألي سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة.	×			
15	اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان.			×	
16	اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان.		×		
17	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان.			×	
18	اشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وتحضرت له.		×		
19	اشعر إن يدي التي اكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء.	×			
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت إن المعلم سيعطينا امتحانا.	×			
21	اشعر أنني أنسى في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه.		×		
22	أتمنى لوأنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة.			×	
23	اشعر بالقلق إذا اخبرني المعلم انه يريد أن يعطينا امتحانا.		×		
24	اشعر بان أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان.		×		
25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي	×			

	إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا.				
26	اشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان.				×
27	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان.		×		
28	اشعر بالقلق الثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان.	×			
29	اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان.		×		
30	اشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لايكفي الوقت للإجابة.		×		
31	اشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان.		×		
32	اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات.				×
33	اشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم.	×			
34	يزداد إفراز العرق في يدي أووجهي أثناء الامتحان.		×		
35	اشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي.	×			
36	غالبا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم.		×		
37	اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي.		×		
38	اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم		×		

	وهويعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة.				

تقدير الدرجات:

طريقة الإجابة على المقياس:

العلامة الكلية للمقياس تتراوح بين (38 – 152) على اعتبار أن التقدير من (01) إلى (04):

- أوافق بشدة (04) درجات.
- أوافق (03) درجات.
- لا أوافق (02) درجة.
- لا أوافق بشدة (01) درجة.

التصنيف:

75 فما فوق دون / درجة القلق طبيعية

76– 104 / درجة القلق متوسطة

أكثر من 105 / درجة القلق مرتفعة وذلك يستدعي المتابعة والعلاج.