عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

صعوبات الإدراك البصرية و الأكاديمية لدى طلبة المرحلـــة الأساســـية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية.

محمد إسماعيل محمد طميزة .

رسالة ماجستير

القدس- فلسطين

١٤٣٠هـ /٢٠٠٩ م

صعوبات الإدراك البصرية و الأكاديمية لدى طلبة المرحلـــة الأساســـية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية.

إعداد:

محمد إسماعيل محمد طميزة .

بكالوريوس توجيه وإرشاد نفسي وتربوي من جامعة الخليل

المشرف: الدكتورة سهير الصباح

قـــدمت هذه الرسالـــة استكمـــالا لمتطلبات درجـــة الماجستير في الإرشاد التربوي و النفسي من قسم التربية / عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

١٤٣٠هـــ-٢٠٠٩م

إجازة الرسالة

صعوبات الإدراك البصرية و الأكاديمية لدى طلبة المرحلـــة الأساســـية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية.

اســـم الطالب : محمد إسماعيل محمد طميزة .
الرقم الجامعي : ٢٠٥١٠١٥٢

اسم المشرف : الدكتورة سهير سليمان محمد الصباح

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ / /٢٠٠٩م من لجنة المناقشـــة المدرجـــة أسماؤهم وتواقيعهم:

١. رئيس لجنة المناقشة د. سهير سليمان الصباح التوقيع.....

٢. ممتحنا داخلياً د. نبيل عبد الهادي التوقيع.....

٣. ممتحنا خارجياً د. كامل كتلو التوقيع.....

القدس- فلسطين

١٤٣٠هـــ-٢٠٠٩م

الإهداء

إلى أبي العزيز... ينبت كما الزهر بين الصخور.

إلى الشمعة التي أنارت لي طريقي ... إليك يا أمي .

إلى إخوتي وأخواتي ... الرائعين .

إلى أصدقائي ... ورفاق دربي .

إليك دلال يا من أنت في بساتين العشق زهرتي ... وفي الحب قصيدتي .

إلى د. سهير الصباح ... ورداً وفراشات.

إلى ينابيع المحبة الذي لا ينضب ... مأمون ... وعبدا لله .

إلى كل من ساعدني في إخراج هذه الدراسة .

إلى كل من علمني حرفاً وأنار لي الطريق .

أهدي ثمرة جهودي وسهر الليالي

ولهم مني كل الحب والتقدير

إقرار

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنهـــا نتيجـــة أبحـــاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد .

التوقيع :..... .

الاسم : محمد إسماعيل محمد طميزة .

التاريخ : ١٨ /٤/٢٠٠٩م

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذا العمل المتواضع، ولازمني طوال مدة دراستي إلى أن وصلت إلى نهاية الدرب، فهذا البحث حصيلة جهد كبير، وعمل تضافرت معه مساهمات وخبرات أكثر من فرد، ولذلك كان من الواجب أن نرد هذا الفضل إلى أصحابه، وهنا تتدفق الكلمات من مداد الأقلام بكل معاني الشكر والتقدير إلى كل من كان لهم الفضل في إتمام هذه الرسالة وأخص بالذكر:

الدكتورة سهير الصباح التي أشرفت على هذه الدراسة، وعلى ما بذلته من جهد طيلة فترة الإشراف، ولتوجيهاتها الكريمة وتعاونها ومؤازرتها التي تركت أكبر الأثر في إنجاز هذه الدراسة وإثرائها وخروجها بالشكل الذي هي عليه الآن، وإلى جامعة القدس على دورها الرائد في تقديم الاهتمام والتسهيلات للطلبة .

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور كامل كتلو والدكتور نبيل عبد الهادي على ما قاما به من جهد حثيث في مراجعة الدراسة وتقويمها، ولتفضلهما بقبول المشاركة في مناقشة هذه الدراسة والعمل على إغنائها بخبراتهما، وإلى السادة أعضاء لجنة التحكيم على تفضلهم بقراءة أدوات الدراسة وإبداء ملاحظاتهم وإرشاداتهم القيمة التي كان لها الأثر في بناء أدوات الدراسة بصورتها النهائية .

ولن أنسى أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والامتنان إلى الأصدقاء: عبدا لله الطيطي، و مأمون شواهنة، والدكتور عبدالله النجار، والأستاذ عايد الحموز، الذين لم يبخلوا علي من وقتهم وساعدوني على تخطي المعضلات بما قدموه لي من توجيهات وإرشادات حتى أصبحت الفكرة حقيقية .

لن أستطيع رد الجميل لكل أولئك ولو حرصت، فجزاهم الله عني خير الجزاء .

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الصعوبات الأكاديمية Disabilities academic :

وهي صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والتهجي والتعبير والرياضيات والمواد الأخرى (العشاوي، 2004) .

إجرائيا :

هم التلاميذ الذين يظهرون تدنياً ملحوظاً في مستوى القراءة والكتابة والحساب والتي تقل درجتهم عن 50% في الاختبارات التشخيصية التي أعدها الباحث .

الإدراك Perception:

قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة (ملحم، 2006) .

إجرائيا : هو المعرفة التي تقوم على اعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات .

الصعوبات الادراكية البصرية إجرائيا Disabilities Visual Conceptualization: عدم قدرة التلميذ التمييز بين الأشكال الهندسية وإدراك أوجه الاختلاف بينهما من حيث الحجم والشكل والنمط والوضوح والمسافة بين الأشكال وتظهر هذه الصعوبة عندما يحصل التلميذ على درجة منخفضة إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين(1,49–1) للمقياس المستخدم في هذه الدراسة .

غرفة المصادر التعليمية Education Resource Room :

هي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تربوية وأثاث مناسب، وتداوم فيها معلم/ة التربية الخاصة للعمل مع الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ، ودوام الطلبة في غرفة المصادر هو دوام جزئي، في مادتي اللغة العربية والرياضيات ، أما باقي الحصص فتكون في الصف العادي، ويقوم معلم/ة التربية الخاصة بإعداد خطة تربوية فردية لكل طالب/ة تنسجم في خطوطها الرئيسة مع المنهاج الرسمي (وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، 2008) .

الملخص

تناولت هذه الدراسة التعرف الى أهم صعوبات الإدراك البصري، والصعوبات الأكاديمية لـــدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا الثاني والثالث والرابع في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية، ومعرفة أن كان هناك فروق في هذه الصعوبات تعزى لمتغيرات الجـــنس، والصـــف والمدرسة والمحافظة.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات الأكاديمية والإدراكية من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي ينتمون إلى (٦) مدارس حكومية، تحتوي على غرف مصادر تعليمية، تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطيني، أي ما نسبة (7,2%) من مجتمع الدراسة الكلي، وقد تم اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية

وكشفت النتائج أن أهم صعوبات الإدراك البصري تمثلت في مظهر التذكر البصري بينما كان مظهر الإغلاق البصري أقلها، كما تبين انه لا توجد فروق تبعا لمتغير الجنس، على مختلـــف الصعوبات ، بينما تبين وجود فروق في صعوبةالتمييز البصري، تبعا للصف لصالح طـــلاب الصف الثاني، ووجود فروق في صعوبة (التمييز بين الشكل والخلفية) تبعا للمدرســـة لصـــالح طلاب مدرسة فيصل الحسيني.

كما كشفت النتائج أن متوسط درجة الصعوبات الأكاديميـــة فـــي اختباراللغـــة العربيـــة لـــدى طلبةالصف الثاني تتراوح من (60-69) كانت ضمن المستوى متوسط، كما كشفت عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس والمحافظة، بينما تبين وجود فروق في اختبار العربي العربي لـــدى طلبة الصف الثاني تعزى لمتغير المدرسة لصالح طلاب مدرسة بنات سلفيت، ووجود فروق تبعا للمحافظة لصالح طلاب محافظة سلفيت كما تبين أن متوسط درجة الصعوبات الأكاديميـــة في اختباراللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث والرابع تتراوح مـــن(60-69) كانـــت ضـــمن المستوى متوسط، وتبين انه لا توجد فروق في اختباراللغة العربية لدى طلبة الصـــف الثالـــث والرابع تبعا لمتغير الجنس، والصف، والمدرسة،والمحافظة .

أما في اختبار الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني فقد تبين أن درجة الصعوبات كانت تتراوح من (70-79) ضمن المستوى جيد ، كما كشفت عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس والمحافظة بينما تبين وجود فروق تبعا للمدرسة لصالح (طلاب مدرسة فهد القواسمة)..وفي اختبار الرياضـــيات لدى طلبة الصف الثالث والرابع فقد تبين أن متوسط درجة الصعوبات كانت اقل من (50) ضمن المستوى راسب.

وفي ضوء تلك النتائج تم اقتراح عدد من التوصيات: ضرورة الإفادة من الاختبارات التي تـــم إعدادها في الدراسة الحالية وتطبيقها من قبل المرشدين التربويين للكشف المبكر عن الصعوبات الادراكية والأكاديمية، كما ويوصي الباحث بإجراء دراسة حـــول معرفـــة أســـباب المشـــكلات الإدراكية والأكاديمية التي يعاني منها طلبة غرف المصادر التعليمية في المدارس الفلسطينية التي يوجد بها غرف مصادر التعلم .

Abstract

Difficulties of visual conceptualization and academic of lower primary stage students in education resource rooms in Northern Districts.

Prepared by: Mohammed Ismail Mohammed Tomezh

Supervised by: Dr. Saheer Suleiman AL. Sabbah

The study aims at investigating the most important difficulties of visual conceptualization and academic Difficulties of primary stage students in rooms of education resources at Northern Districts . it also aims to identify whether there are differences between these difficulties that can be attributed Sex class.
The sample consists of 36 students who are suffering from academic and visual conceptualization difficulties. All of them are 2nd, 3rd,4th, graders in government schools at northern Districts . The stratified random sample was 7,2% of the population of the study . The instruments were validated certified arbitrators

The Results showed that most visual conceptualization difficulties were mainly appeared in visual memorization ather than visual closure ,There were no differences attributed to sex. There were difference in the difficulty of visual discriruination attributed to class for the favour of 2 nd grade .

Results also showed that means of the degree of the academic difficulties in language Arabic exam for the second grad was with the good level .There were no differences attributed to sex . It was appeared that the range of academic difficulties degrees in Arabic test of 3 rd and 4 th graders were within the average level . There were no differences in the Arabic test exam attributed to sex ,class.

With respect to Mathematics exam of students of 2 nd graders , the average degree of difficulties was within the range of good level .There were no difference attributed to In maths exam the average degree of 3 rd and 4 th graders was fail there were no differences attributed to sex, class.
In the light of the afore mentioned results the researcher suggested a number of recommendations:

1- Benefiting from the exams of the study in school through applying it by education counselors and teachers of education resource rooms , This may help in discovering the academic and conceptual difficulties earlier .
2- Conducting a study that aims of discoring reasons of academic Visual conceptualization difficulties in Palestine schools that have education resource rooms.

الفصل الأول: مشكلـــة الـــدراسة وأهميتها

١,١ المـــــــــقدمة

٢,١ مشكلـــة الـــدراسة وأسئلتها

٣,١ فرضيات الـــدراسة

٤,١ أهـــداف الـــدراسة

٥,١ أهمـــية الـــدراسة

٦,١ مـــحددات الدراسة

مشكلة الدراسة وأهميتها

١,١ المقدمة:

للتعليم الابتدائي أهمية خاصة، فهو بالنسبة للنظام التعليمي قاعدته التي تتأثر بكفاءتها كفاءة النظام، وهو بالنسبة للمتعلم مرحلة الإمداد بالأساسيات التي يمكن الانطلاق منها إلى التحصيل والتعليم على نطاق واسع.

وتبدأ عملية الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية داخل الصفوف العادية التي تتم من خلال معلم الصف الذي يلاحظ تأخرا ملحوظا عند هؤلاء الطلاب في مادة أو أكثر من المواد التعليمية، ويظهر ذلك إما من خلال علامات الطالب أو من خلال عملية القراءة والكتابة وذلك من إبدال وحذف وتشويه للكلمات المقروءة أو المكتوبة ،وبعد الكشف عن هذه الصعوبات يتم تحويله الى غرفة المصادر التعليمية .

بدأ استخدام غرف المصادر تاريخيا منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة من الإعاقة البصرية، واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفة في منتصف الستينيات من نفس القرن في علاجات (التعلم، والإعاقة العقلية البسيطة، والاضطراب الانفعالي، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية البسيطة (صادق، 2006) .

وعلى الرغم من أن العديد من العلماء يعزون شهرة غرفة المصادر إلى حركة الدمج إلا أن بداياتها تبدو ذات قاعدة أقوى، حيث يذكر مكنمار، mknmar (1998) أن المؤيدين الأوائل لنموذج غرفة المصادر أبدوا عدم الارتياح للفصول الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعليم القابلين للتعلم. ووجدوا أنه من الضروري تقديم نموذج خدمة يسمح للتلاميذ صعوبات التعلم أن يتلقوا تعليمهم مع زملائهم العاديين إلى أبعد حد ممكن وفي الوقت نفسه يتلقون تربية خاصة في نواحي الاحتياج، ومن هنا بدأ إنشاء وتطبيق نموذج غرفة المصادر (عميرة، 2005).

لذلك أصبحت غرف المصادر من أكثر البدائل شيوعا في التربية الخاصة منذ أوائل الثمانينيات، واهم ما تتميز غرف المصادر من دون البدائل الأخرى، يتمثل في أن التلميذ يستخدم الغرفة لفترة غالبا ما تكون اقل من نصف اليوم الدراسي ، وربما تكون المدة مقابلة لحصة أو حصتين، وهذا يسمح للطالب أن يكون بالفصل العادي معظم اليوم الدراسي، وذلك بعكس تلميذ الفصل الخاص الذي يبقى كل وقته بفصل التربية الخاصة، كما أن تلميذ غرفة المصادر قد يتلقى دعما إضافياً من معلم التربية الخاصة ولكن ذلك يتم في الفصل العادي(صادق، 2006) .

ويشير مكنمار mknmar (1998) إلى أسلوبين يستخدمان على نطاق واسع ضمن أنشطة غرف المصادر، وهما الأسلوب الذي يركز على معرفة العجز والأسلوب الذي يركزعلى التدريس، وفيه يتم تتبع التسلسل التعليمي الملائم لتحسين نواحي العجز حتى يتمكن التلميذ من اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية الضرورية للتقدم الأكاديمي لأعمال الفصل العادي(عميرة، 2002).

ولقد أشارت لجنة معايير برامج غرف المصادر بمقاطعة سوفولك (soovolk) بنيويورك، بأن دور معلم غرفة المصادر هو مساندة برامج الفصل عن طرق تقوية مهارات التلميذ الأساسية، والإدراك أو فهم المعلومات حتى يستطيع التلميذ العمل بنجاح، وضرورة إعطاء وقت كاف لمعلم غرفة المصادر ليقوم بواجبه بكفاية وشمولية، وأن يدرج تحت مسؤولياته إجراء الاختبارات التشخيصية لتحديد الأسلوب المناسب للتدخل عندما يظهر التلميذ تأخراً أكاديمياً من خلال تطبيق اختبارات التحصيل (عميرة، 2002).

والمهمة الرئيسة لغرفة المصادر هو معالجة جوانب الضعف في المهارات الأكاديمية الأساسية، (القراءة، الكتابة، الحساب) لدى الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية بهدف الوصول إلى مستوى نمو أكاديمي قريب من مستوى أقرانهم في الصف العادي، ومن ثم إعادتهم إلى صفهم العادي في ضوء مدى التحسن الذي يحرزونه في أدائهم (أبو عليا، 1995).

ويرى الباحث من خلال زيارته لغرف المصادر أن غرفة المصادر المستخدمة في بعض المدارس الحكومية في فلسطين، يتم التركيز فيها على معالجة جوانب الضعف في المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب) لدى الطلبة الملتحقين بغرفة المصادر، وتشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطيني إلى أن عدد غرف المصادر قد بلغ عددها 37 غرفة موزعين على (17) مديرية تربية وتعليم .

وعلى الرغم من الاهتمام الزائد بمرحله التعليم الابتدائي، وما يحتله تعليم القراءة والكتابة في مدارسنا، إلا أن العديد من الدراسات ومنها دراسة جولى فروست وآخرون JulieFrost.et.al (1995) تشير إلى وجود عدد من التلاميذ داخل الفصول الدراسية لازال مستوى تحصيلهم ضعيف أو اقل من قدراتهم مقارنة بتحصيل أقرانهم في نفس العمر ومستوى الذكاء، مع أنهم لا يعانون من مشكلات نفسيه أو إعاقة حسية أو مشكلات صحية، كما أنهم لا يعانون من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي، وقدراتهم العقلية في حدود المتوسط فأكثر ومنهم أذكياء جدا فهؤلاء يندرجون تحت مصطلح صعوبات التعلم (طه،2006) .

وتبعا لذلك يُظهر التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية فروقاً نوعيه في عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة، مما يؤثر بدرجة كبيرة على قدرتهم على التعلم، لذا وجب أن يكون هؤلاء التلاميذ موضع اهتمام المختصين والباحثين لاكتشاف وبحث المشكلات التي تعوق نموهم المتكامل، والتي قد تشتمل على بعض صعوبات التعلم. وتعتبر صعوبات تعلم القراءة والكتابة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية . (عميرة، 2002).

ويعرف عميرة(2005) الصعوبات الأكاديمية بأنها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تحتوي على صعوبات القراءة ، والكتابة ، والحساب .

تشكل القراءة احد المحاور الأساسية والهامة للصعوبات الأكاديمية، وتعد من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات وهي من الموضوعات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها خاصة لأطفال المرحلة الأساسية، بالنظر إلى أنها تمكن الإنسان من الاتصال

المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية، وأنها ضرورة لازمة للتكوين الثقافي والنمو الـذاتي للأفراد (ملحم، 2006).

ويستدل على صعوبات القراءة عند التلاميذ عندما يجدون صعوبة في قـراءة الكلمـات كوحدات مستقلة بذاتها، فهو لا يرى ما هو مطروح أمامه من أشياء مطبوعة أو مكتوبة، وإنما يرى خصائصها ويجزم الباقي، وفي الغالب يكون جزمه خطأ . كما يضيع المكـان الذي يصل إليه أثناء القراءة ويكرر قراءة بعض الكلمات المقـروءة، دون سـواها مـن الكلمات الأخرى، ويستخدم أصابع يده باستمرار عند متابعته للكلمات المقروءة، كما يخلط بين الكلمات المتشابه والأحرف المتشابهة أثناء القراءة، ويبدل الكلمات القريبة من بعضها ويحذف بعض الأحرف للنص، كما يجد صعوبة في تمييز بعض أصوات الحروف فـي بدء الكلمة وختامها (النجداوي، 1995).
ونظرا لأهمية الكتابة وقيمتها الحياتية أصبح تعليمها يمثل عنصرا أساسياً فـي العمليـة التربوية، وهي من الوظائف الأساسية للمدرسة، فالمتعلم المبتدئ سواء كـان صـغيرا أم كبيرا يحتاج إلى الكتابة في النشاطات المختلفة خلال حياته اليومية داخـل المدرسـة أو خارجها (محمد، 2005).

ويعرف مايكل بست (1965) أن الطفل ذوي صعوبات الكتابة الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط للمخ، يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها، وكذلك يستطيع تحديدها عند مشـاهدتها لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابـة الكلمة من الذاكرة (كامل، 2005) .

ويشار إلى صعوبات الحساب في عجز الطفل عن التعامـل مـع الأرقـام والعمليـات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليـات الحسابية، وكما هو معروف أن المفاهيم والعمليات الحسابية تبدأ بالسهل ثم تبدأ بالتعقيد مع تطورها ، فصعوبات الرياضيات لا تقف عند حد المفاهيم الأولية المبسطة، كالتمييز بين الصـورة والأشـكال الرمزيـة المتشـابهة أو إجـراء العمليـات الحسـابية البسـيطة (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة) وإنما تتعداها إلى مشكلات إضـافية فـي اسـتخدام المصطلحات والرموز المجردة أو استخدام القوانين الرياضية المعقدة، بمعنى أن المهارات

الحسابية تبدأ بالسهل البسيط الملموس، وتتطور حتى يصل إلى الصعب المجرد(حافظ،2000).
ويرى الباحث أن أهم الصعوبات الأكاديمية التي لاحظها اثناء تطبيق الاختبار في غرف المصادر تتمحور في صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات، من حذف وإبدال وتشويه للكلمات، وعدم القدرة على القيام بعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، والخلط بين الأرقام الحسابية .

ويعد الانتباه أول العمليات العقلية المعرفية ويليه الادراك والتي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذو معنى يسهل له عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به بعناصرها المادية والاجتماعية (حافظ، 2000).

وأكدت نظريات التعلم على أهمية الإدراك في مجال التعلم المدرسي سواء كان ذلك حسيا أو حركيا، فعلى هذا الأساس قد يكون الطفل الذي يعاني من صعوبات في الإدراك الكلي للمثيرات الموجودة أمامه في موقف التعلم ناتجة عن هذا العجز أو الاضطراب ألإدراكي، وقد أثبتت كثير من الدراسات وجود الصعوبات الإدراكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة أكثر من وجودها بين الأطفال العاديين، ولكن هؤلاء الأطفال يتفاوتون فيما بينهم في طبيعة ونوعية هذه الصعوبات التي يعانون منها، قد يعاني البعض من صعوبات في الإدراك البصري الذي يتضمن صعوبات في تنظيم وتفسير المثيرات البصرية، ومنهم من يعاني من صعوبات أو مشاكل في الإدراك السمعي الذي يتضمن تنظيم وتفسير المثيرات السمعية ،ومنهم من يعاني صعوبات أو مشاكل في الإدراك الحركي أو التناسق العام أو تآزر أعضاء الجسم خاصة أثناء الحركة والكتابة أو في التآزر البصري مع النظام الحركي، وقد يعاني هؤلاء الأطفال من أكثر من مشكلة إدراكية في وقت واحد (زهير، 2006).

فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك عادة ما يواجهون صعوبة في التفسير والحصول على المعنى من بيئتهم، والإدراك هو ما يتكون لدينا من فكرة أو ما يرتسم في ذهننا من صورة، نتيجة المؤثرات البيئية أو السمعية أو البصرية أو الصورة التي تشكلها أو الفكرة التي يحملها جراء معلومات تلقيناها ووصلت إلينا عن طريق الأذن وتسمى

الإدراك السمعي، أو عن طريق العين وتسمى عندها الإدراك البصري(العشاوي، 2004).

وتبعا لذلك فالصعوبات الإدراكية تؤثر على مختلف الأداءات المعرفية والمهارية والحركية، والتي تبدو في ضعف أو انخفاض فاعلية النشاط العقلي المعرفي، التي تؤثر على انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي،وأكدت نتائج الدراسات والبحوث أن اضطراب أو خلل في الإدراك يؤدي إلى اضطرابات وصعوبات معرفية تؤثر في عملية التعلم وتؤدي إلى تصعيبة فتعيق عملية الاستيعاب والفهم. وتؤدي إلى خلل في عمليات التحليل والتركيب والتفكير(المجاهد، 2005).

ومن هنا ستهتم هذه الدراسة بالتعرف على الصعوبات الأكاديمية والإدراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية.

2.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حاول العلماء منذ سنوات تفسير صعوبات التعلم الاكاديمية مثل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وكذالك التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلم الاكاديمية وصعوبات الادراك البصري والسمعي باعتبارهما العامل الاساسي خلف الصعوبات الاكاديمية .

ومن خلال مراجعة الباحث الدراسات العلمية حول العلاقة بين صعوبات الادراك البصري والسمعي بالتحصيل الاكاديمي ، فهناك من يرفض وجود علاقة بينهما وهناك من يتوصل الى وجود علاقة بين الصعوبات منها دراسة هاميل (Hammill,1995) للتعرف على العلاقة بين بين المهارات الادراكية والتحصيل الاكاديمي ، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق بين الادراك والتحصيل الدراسي في القراءة والحساب .

وأشارت الدراسة التي قام بها بلاك (Black,1984)الى ان الفروق بين التحصيل القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات الادراك والتلاميذ العاديين كان دالاً احصائياً ، في حين لم تظهر دلالة احصائية بالنسبة للحساب والتهجئة .

في حين قام لارسن وهاميل (Larsen & Hammill, 1975) بدراسة استهدفت بحث العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والتمييز البصري والعلاقات المكانية والذاكرة والتكامل السمعي وقد

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين التمييز البصري والعلاقات المكانية والتحصيل في القراءة والكتابة والتهجي ولم تتضح مع الحساب، كما لم توجد علاقة بين التكامل البصري–السمعي والمهارات الأكاديمية، في حين كانت هناك علاقة دالة إحصائياً بين المجموع الكلي لمهارات الإدراك البصري والتحصيل بوجه عام.

وفي دراسة قامت بها بدرية علي (1993) على تلاميذ المرحلة الابتدائية اكدت فيها ان تعلم الحساب يعتمد على الادراك البصري اكثر منه على الادراك السمعي .

أما دراسة بلاك (Black ,2003) التي هدفت التعرف على تأثير الإدراك البصري العالي والمنخفض على الانجاز في الاختبارات التحصيلية في القراءة والحساب وقد أشارت نتائج الدراسة إلى : أن الفروق بين متوسط التحصيل القرائي للتلاميذ ذوي الإدراك المنخفض والإدراك العالي كان دالا إحصائيا ، في حين لم تظهر دلالة إحصائية بالنسبة للحساب والتهجئة .

ونظراً لانتشار صعوبات القراءة والكتابة والحساب بين تلاميذ المرحلة الابتدائية فان الحاجة ملحة لاجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال الصعوبات الادراكية والاكاديمية في غرف المصادر التعليمية .

لذا فان الدراسة الحالية تسعى الى إلقاء مزيد من الضوء على صعوبات الادراك البصرية والاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الاساسية في غرف المصادر التعليمية ، وتحديدا تلاميذ الصفوف الثاني والثالث والرابع الاساسي ، ونظراً لعدم وجود دراسة في فلسطين التي تناولت مثل هذا الموضوع بشكل محدد لذا وجب اجراء هذه الدراسة الحالية.

وبناء على ما سبق ، تبرز مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على الصعوبات والإدراكية والأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية .

وتحديدا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن سؤالي الدراسة الرئيسيين التاليين :

١) مادرجة الصعوبات الإدراكية البصرية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية ؟

٢) مادرجة الصعوبات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية ؟

وانبثق عن سؤالي الدراسة الرئيسيين الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة الصعوبات الإدراكية البصرية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للصفوف الثاني والثالث والرابع في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجة الصعوبات الإدراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للصفوف الثاني والثالث والرابع في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات الجنس، والصف،والمدرسة، والمحافظة ؟

٣. ما درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية للصف الثاني لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية ؟

٤. ما درجة الصعوبات الأكاديمية في في اختبار اللغة العربية لطلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية ؟

٥. ما درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية ؟

٦. ما درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية ؟

٧. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجة الصعوبات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للصفوف الثاني والثالث والرابع في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات الجنس، والصف،والمدرسة، والمحافظة ؟

3.1 فرضيات الدراسة :

سيتم تحويل أسئلة الدراسة (٢-٧) إلى الفرضيات الصفرية للإجابة عنها كالتالي :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الإدراكية البصرية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الإدراكية البصرية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الصف.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الإدراكية البصرية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الصعوبات الإدراكية البصرية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية التاسعة : لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الصف.

الفرضية العاشرة : لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات في اختبار الرياضيات لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الصف.

الفرضية الحادي عشر :لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

الفرضية الثانية عشر :لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

الفرضية الثالثة عشر: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

الفرضية الرابعة عشر:لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

الفرضية الخامسة عشر:لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

الفرضية السادسة عشر:لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اختبار اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

الفرضية السابعة عشر: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

الفرضية الثامنة عشر: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

4.1 أهداف الدراسة :

تحاول هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

1. التعرف إلى درجة الصعوبات الأكاديمية والإدراكية في إختباري اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية .
2. معرفة إن كان هناك فروق في الصعوبات الإدراك البصرية والأكاديمية في غرف المصادر التعليمية تعزى إلى متغير الجنس، الصف،المدرسة ، والمحافظة.

5.1 أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في محاولتها الكشف عن أهم الصعوبات الأكاديمية والإدراكية في غرف المصادر التعليمية، والمساهمة في تقديم المساعدة للمرشدين وأخصائي التربية الخاصة في التعرف على هذه الصعوبات وتشخيصها، خاصة إنها تعتبر من الدراسات الفلسطينية النادرة في التعرف على الصعوبات الأكاديمية والإدراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية حسب علم الباحث، تكمن اهمية الدراسة من خلال :

١) الكشف عن درجة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والإدراكية في غرف المصادر التعليمية من خلال الوقوف المباشر لتحديد أهم الصعوبات الأكاديمية والإدراكية في مادتين أساسيتين في العملية التعليمية (اللغة العربية، الرياضيات) وذلك لما لهما من انعكاس مباشر على التحصيل العلمي.

٢) تزايد نسبة انتشار صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في فلسطين.

٣) تزويد الباحثين والمهتمين في هذا المجال بالمعلومات الهامة حول الصعوبات الأكاديمية والإدراكية في غرف المصادر التعليمية والتي تساعد في الكشف المبكر عن هذه الصعوبات.

٤) تزويد المكتبة الفلسطينية بدراسة هامة وحديثة في تطرقها لموضوع غرف المصادر التعليمية لتوجيه المهتمين إلى مواقعها وميدان عملها وتخصصها .

٥) تلقي الضوء على أهم الصعوبات الإدراك البصري والأكاديمية في غرف المصادر التعليمية وذلك بهدف رفع توصيات لراسمي السياسات التربوية ومعدي البرامج التعليمية في فلسطين ، لتتضافر الجهود في تصميم برامج مناسبة مساعدة لهؤلاء الفئة للحد من مشكلتهم أو العمل على إزالتها إن أمكن ذلك .

6) توفير أدوات قياس يتوفر فيها دلالات صدق وثبات مناسبين وذلك بعد الإطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع والاستفادة منها عن طريق الاستعانة بأدواتها،أو من خلال تصميم أدوات خاصة بالدراسة الحالية .

6.1 محددات الدراسة :

- ✓ **محدد مكاني** : تقتصر هذه الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الثاني إلى الصف الرابع في غرف المصادر التعليمية في محافظات الخليل رام الله وسلفيت . وقد استبعد الصف الاول لعدم وجود طلاب في غرفة المصادر التعليمية.
- ✓ **محدد زماني** : تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام(2008– 2009).
- ✓ **محدد بشري** : يقتصر هذا البحث على عينة طبقية عشوائية ممثلة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية .
- ✓ **محدد إجرائي** : استخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته (أداة لقياس صعوبات الإدراك البصرية والصعوبات الأكاديمية : القراءة ، الكتابة ، الحساب).
- ✓ **محدد مفاهيمي** : المفاهيم والمصطلحات الوارد في هذة الدراسة .

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

١,٢ الإطار النظري

٢,٢ الدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد :

يستعرض الباحث في هذا الفصل الإطار النظري للدراسة وفيه يتناول غرف المصادر التعليمية، من حيث مفهومها، ونشأتها،وأنواعها،وأنشطتها،وخدماتها، واهم صعوبتها ومميزاتها،كما يستعرض الباحث الصعوبات الأكاديمية والإدراكية، من حيث مفهومها وانتشارها،وتوضيح أهم أسبابها وأنواعها، وطرق التشخيص، إضافة إلى طرق العلاج المقدمة للتلاميذ ذوي الصعوبات الأكاديمية والإدراكية.

إن وجود غرفة مصادر تعليمية فاعلة في أي مدرسة عادية من شانه أن يهيئ البيئة المدرسية أن تكون مرحبة بذوي الصعوبات الأكاديمية من أطفال المدرسة أو من المدارس المجاورة، وغرفة المصادر هي احد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية والتي اشتهرت في التعامل مع صعوبات التعلم بالذات .

١,١,٢ غرف المصادر

١,١,١,٢ البداية التاريخية لغرف المصادر:

بدأ استخدام غرف المصادر تاريخيا منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة من الإعاقة البصرية، واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفة في منتصف الستينيات من نفس القرن في علاجات (التعلم، والإعاقة العقلية البسيطة، والاضطراب الانفعالي، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية البسيطة)، (صادق، 2006).

وفي أوائل الستينات من القرن العشرين، ظهرت نماذج لمراكز غرف المصادر التعليمية لتخدم أقسام المناهج في كليات التربية وخاصة في خدمة طلاب التدريب الميداني الذين كانوا بأشد الحاجة إلى التعرف واستعارة المصادر التعليمية لاستخدامها في مرحلة التدريب الميداني، وفي الحقيقة أن هذه المراكز كان لها دور كبير في تحديث عمليات التدريس، وخدمة الأجيال الصاعدة، من طلبة وطالبات التربية في الولايات المتحدة،وظهرت مثل هذه المراكز في مجالات التربية الخاصة فيما يسمى (Special Education Instructional Material Centers) مراكز التربية الخاصة للمواد التدريسية، وسرعان ما فضلت الجامعات إنشاء غرف المصادر التعليمية لتخدم المدارس العادية بدلا من تركيزها على المناهج بالجامعات، فكان ميلاد غرف

المصادر(resource rooms) على نطاق واسع منذ ذلك الوقت في المدارس العادية أو في مدارس التربية الخاصة (صادق، 2006).

وقد أنشئت أول غرفة مصادر في الولايات المتحدة الأمريكية عام(1963) في ولاية أيوا، وتعرف على أنها غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة وتقدم خدمات تربوية، خاصة أطفال ذوي الصعوبات التعليمية الذين يعانون من اضطراب واحدة أو أكثر في العمليات الإدراكية المعرفية مما يؤدي إلى إخفاق الطفل في بعض المقررات الدراسية(باكرمان، 2000) .

٢,١,١,٢. تعريف غرفة المصادر :

هي نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمة بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته، وتعتبر البيئة المناسبة لذوي صعوبات التعلم في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب، بل التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذين يعتبران عنصرين من عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة،فمن أهم الأسس التي تبنى عليها برامج غرفة المصادر أن يقضي التلميذ نصف يومه الدراسي على الأقل مع زملائه في الفصل العادي (خطاب،2006).

ويرى العديد من المتخصصين أن تقديم خدمات الدعم للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في صفوفهم العادية يكون أفضل من تقديمها لهم في غرف المصادر ويرى المؤيدون لهذا النظام أنه أكثر قربا من الواقع الذي سوف يعيش فيه هؤلاء التلاميذ بعد انتهاء دوام المدرسة علاوة على عديد من الفوائد الممكنة التي تعود على ذوي صعوبات التعلم مثل الاعتقاد بأن احترام الذات ومشاعر الجدارة تزداد لديهم نظراً لقلة احتمال تصنيفهم من قبل أقرانهم بأنهم مختلفون عن غيرهم بصورة ما. علاوة على أنهم سوف يتوفر لديهم وقت أكثر للتعلم نظراً لأنهم لا ينتقلون بين صفوفهم العادية وغرفة المصادر،إلى أن هذا الاتجاه قد أثار كثيراً من الخلاف والجدل حيث يبدي فريق آخر قلقه بخصوص ما إذا كان الدمج الكامل بالصف العادي هو خيار تقديم الخدمات الأكثر ملاءمة لجميع التلاميذ، لأن كثيراً من معلمي التعليم العام ليس لديهم الاستعداد الكافي لتعليم التلاميذ ذوي الصعوبات، وعلى الرغم من أن القبول الاجتماعي يعتبر ميزة من مزايا الدمج الكامل طوال الوقت في الصف العادي إلا أن

الصداقات العديدة قد لا تكون هي النتيجة التي ينتهي إليها العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كذلك يخشى البعض من احتمال نقص أداء هؤلاء التلاميذ لأنهم يستغرقون وقتا كبيراً من وقت المعلم. لذلك يؤكدون على أهمية الحفاظ على سلسلة متصلة من خدمات التربية الخاصة(**عميرة**،2005).

ويقرر ميلتون وآخرون (1987) أن غرفة المصادر من بين أكثر الطرق فائدة للطفل ذي الصعوبة في التعلم فهي تمثل خطوة متوسطة بين التربية النظامية والبرنامج المكثف. ويتوافر فيها العون للأطفال الذين يعانون مشكلات تعليمية أكثر خطورة مما يعانيه أقرانهم الذين يستطيعون البقاء في الفصل المدرسي طوال الدوام مع الأطفال العاديين(**عميرة**، 2002).

ويقضي الطلبة ما بين(60-21**%**)من يومهم الدراسي في غرفة المصادر التعليمية ، ووظيفتها هي أداء دور قيادي في تطوير وتنفيذ البرامج التربوية الفردية للطلبة المتواجدين في هذه الغرف (Roberta،1995).

وفى نفس الاتجاه يشير "يوسف القريوتى وآخرون (1995) إلى أن التعليم في الصف العادي مع خدمات غرفة المصادر أحد أشكال الدمج التعليمي حيث يقضى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة جزءا من اليوم المدرسي في الصف العادي والجزء الآخر في غرفة المصادر حيث يتلقى تعليما وتدريبا خاصا في الجوانب التي يعانى من صعوبة فيها.

وتوصل دينومي (1994) في دراسته حول تحسين عملية الانتقال الناجح للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعودة من غرفة المصادر إلى الفصل العادي، إلى ضرورة زيادة التعاون بين معلم الفصل العادي ومعلم غرف المصادر، وركز على أهمية محتوى البرنامج الذي يقدم للتلاميذ ووضوح الإجراءات، والتدريب المسبق لمعلم الصف العادي ومعلم المصادر، ووضوح مسؤولياتهم، وصور التعاون بينهما، وخطة التعليم، لنجاح البرنامج(**denomme,1994**).

يتطلب الدمج بدوره عملا مكثفا يقوم به فريق متعدد التخصصات في المدرسة التي تتيح فرص الاندماج الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا الفريق يتيح لأعضائه العمل

التشاركي التعاوني في التعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحديد الأوضاع التعليمية المناسبة والخدمات التربوية التي يحتاجون إليها (**Quingey,studer,1998**).

وتتم عملية التحويل إلى غرفة المصادر حسب وزارة التربية والتعليم الفلسطيني من خلال لجنة الدمج التي شكلت في المدارس المكونة من المدير /ة المدرسة/ معلم/ المدرسة / المرشد/ة المدرسة / معلم/ ة التربية الخاصة، شريطة إطلاع أولياء أمور الطلبة على النتائج التي توصلت إليها لجنة الدمج واخذ الموافقة خطيا(وزارة التربية والتعليم الفلسطيني،**2008**) .

ومن خلال غرفة المصادر يتم التعاون بين المدرس الخاص ومدرس الفصل العادي من اجل تنفيذ برنامج تربوي تعليمي للطالب والذي يمكن تقسيمه إلى خمس خطوات بهدف وضع خطة تربوية فردية يتم من خلالها تحديد وقياس مظاهر الصعوبات وعمل برنامج تعليمي له وتتكون هذه الخطوات من :

1 قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها .

2 تخطيط البرنامج التربوي ويعني صياغة الأهداف وطرائق تنفيذها .

3 تطبيق البرنامج التربوي .

4 تقييم البرنامج التربوي.

5 تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج عملية التقييم (نبهان ، **2008**)

ويتم التحويل عند قيام معلم الصف بتحويل الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى المرشد المدرسي الذي يقوم بدوره بإجراء الاختبارات وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال الرجوع إلى سجلاتهم المدرسية وظروفهم البيئية التي تساعد في معرفة العوامل التي ساهمت في صعوبات التعلم.

وبالنسبة إلى غرف المصادر الفلسطينية من حيث توزيعها وماهية غرف المصادر وأهدافها والطواقم العاملة في غرف المصادر الفئة المستهدفة لغرفة المصادر آلية التحويل الطلبة إلى غرفة المصادر .

٣,١,١,٢غرف المصادر وتوزيعها :

تتكون غرف المصادر من **37** غرفة موزعة كما يلي**27**غرفة في الضفة موزعه علـــى **13** مديرية تربية وتعليم و**10** في غزة موزعه على **5** مديريات تربية وتعليم.

٤,١,١,٢ماهية غرفة المصادر :

هي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعـــاب تربويـــة وأثاث مناسب، وتداوم فيها معلم/ة التربية الخاصة للعمل مع الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، ودوام الطلبة في غرفة المصادر هو دوام جزئي، في مادتي اللغة العربية والرياضيات، أمـــا باقي الحصص فتكون في الصف العادي، ويقوم معلم/ة التربية الخاصة بإعداد خطة تربويـــة فردية لكل طالب/ة تنسجم في خطوطها الرئيسية مع المنهاج الرسمي .

٥,١,١,٢أهداف غرفة المصادر:

1 تقديم الدعم الأكاديمي والتربوي للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

2 تقديم الدعم والمشورة للمعلمين العاديين .

3 تقديم الدعم والمشورة لأولياء الأمور .

4 تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

٦,١,١,٢ الطواقم العاملة في غرف المصادر :

1 تم تعيين معلمين يحملون تخصص تربية ابتدائية لعدم توفر تخصص التربية الخاصة ومن ثم تم تدريبهم ودعمهم من خلال الزيارات الإشرافية .

٧,١,١,٢ الفئة المستهدفة لغرف المصادر :

- الطلبة الذين يعانون مشاكل في التعلم من الصف االثاني إلى الصف الرابع الأساســـي ومن ابرز المشاكل الموجودة في غرف المصادر صعوبات القراءة والكتابة والحساب.
- عدد الطلبة : الذين يستفيدون من غرفة المصادر أسبوعيا يتراوح ما بين **(24-18)**
- عدد الحصص : لمعلم المصادر أسبوعيا **25** .

٨,١,١,٢ آلية تحويل الطلبة إلى غرفة المصادر :

- دراسة وضع الطالب من قبل لجنة التحويل .
- تطبيق الاختبارات التشخيصية التربوية في مادتي اللغة العربية والرياضيات .
- رصد نقاط القوة والضعف لدى الطالب من قبل المعلم .
- لا يتم التحويل إلى غرفة المصادر إلا بموافقة جميع أعضاء لجنة الدعم والتحويل بعد كتابة تقرير مفصل عن حالته .
- استدعاء ولي أمر الطالب وإطلاعه على وضع ابنه لتحويله إلى غرفة المصادر .
- إعداد الخطة التربوية الفردية .(وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، **2008**)

ويشير عديد من المتخصصين بأن غرف المصادر صممت لتوفير نوع من التدريس لتكميل برنامج الصف العادي يتلقون من خلاله مهارات علاجية أو تدريبات على المهارات الأكاديمية وفق جلسات أسبوعية مجدولة بحيث يكون مجملها أقل من (٥٠%) من اليوم الدراسي (كيرك وكالفانت، **1998**)

ويذكر زيدان السرطاوى وآخرون (**1987**) مجموعة من الأنشطة الأساسية في غرف المصادر وهى:

١) أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب.

٢) طرق وأساليب تدريس تتناسب مع طبيعة الصعوبات التي يعانى منها الطفل.

٣) مواد تعليمية تتناسب مع طبيعة طرق وأساليب التدريس.

٤) تدريس الأطفال في مجموعات يراعى فيها نوع ودرجة الصعوبة التي تعانى منها هذه المجموعة.

٥) أنشطة وأدوات تعليمية تثير اهتمام التلميذ وبالتالي تضمن تعاونه ومشاركته وتفاعله.

٦) جداول تنظم المدة التي يقضيها الطفل في غرفة المصادر وفى الفصل العادي.

٧) التخطيط والتعاون بين مدرس المصادر ومدرس الفصل العادي(السرطاوى، **1987**) .

وتقسم باكرمان(2000) غرفة المصادر إلى أقسام مختلفة كل قسم مسئول عن تنمية مهـــارة معينة، ومن ثم يقسم الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعليمية إلى مجموعات متجانســة من حيث نوع الصعوبة وحدتها ، بصرف النظر عن المرحلة الدراسية للطالــب **وأقســامها هي :**

- قسم لتنمية مهارات القراءة .
- قسم لتنمية مهارة الكتابة .
- قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعليم الرياضيات .
- قسم للتعليم المنفرد (باكرمان ، 2000) .

ويرى الباحث أن غرفة المصادر في البيئة الفلسطينية تتميز بالتركيز على الطلبــة ذوي صعوبات القراءة، الكتابة، الحساب. بسبب انتشارها بكثرة عند الطــلاب قــي المرحلــة الأساسية الدنيا ومن أهم الصعوبات التي تعيق التقدم في علاج هذه الصعوبات عدم توفير أدوات واختبارات لعلاج هذه الصعوبات وعدم توفر أخصائي التربية الخاصة، ونقص في الوسائل التعليمية، وقرب غرف المصادر من الصفوف العادية،في حين يظهر الطفل قدرة كاملة على التعلم، ولكنة يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، ويســتعرض الباحث كل من صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب، بشيء من التفصيل باعتبارها أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشاراً .

٢,١,٢. مفهوم الإدراك :

يعرف الإدراك قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفــة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معاني ودلالاتها المعرفية المختلفة.(ملحم، 2006).

٢,١,٢. ٣ صعوبات الإدراك البصري :

يشكل الإدراك أساساً هاماً من الأسس التي يقوم عليها التعلم المعرفي وهو كما تراه الجشطلت عملية تأويل وتفسير للمثيرات وإكسابها المعنى والدلالة ، فالحروف والكلمــات، وإشــارات

المرور وسيارات الإسعاف، والشرطة كل واحدة منها لها معنى خاص يدرك نتيجة نشاط عقلي يقوم به العقل للربط بين هذه الإحساسات والمثيرات مكوناً ما يمكن تسميته الإدراك .

وتعتمد عملية تفسير المثيرات وإكسابها المعاني والدلالات على ما يوجد عند الطفل من رصيد مفاهمي وذخيرة معرفية مكتسبة، فضلاً عن الدور النشط للعمليات المعرفية التي تقف خلف الدور الايجابي \في استقبال المثيرات وإكسابها المعاني والدلالات وفق محتوى النشاط العقلي والعمليات العقلية التي تعالج هذا المحتوى (العشاوي ، 2004).

وتوضح التعريفات المختلفة التي وضعها العلماء أن عملية الإدراك أكثر من مجرد وعي الفرد الحسي، واستقباله الملائم للمثيرات، لعل ذلك يتضح من التعريف الذي وضعه كل من كالجان، وهيفمان للإدراك وهو العملية التي يصبح الأفراد من خلالها على وعي بالبيئة المحيطة بهم من خلال تنظيم وتفسير الدلالات والشواهد التي يحصلون عليها عن طريق الحواس(زهير، 2006).

٤ .٢,١,٢ كيفية حدوث عملية الإدراك :

إن الإدراك عملية نشيطة، يحدث فيها تغيير وتنظيم الإحساسات التي تمدنا بها الحواس، بحيث ندرك شيئا منظما له معنى، إننا ندرك موجات ضوئية أو موجات صوتية وروائح، ولكن ندرك أشياء لها حجم ولون ورائحة وملمس خاص، كما ندرك العلاقات بين هذه الأشياء، ويرى علماء النفس الترابطيون القدماء أن إدراكنا للعالم الخارجي يبدأ بإحساسات منفصلة يترابط بعضها مع بعض حتى يتألف منها الكل الإدراكي، بمعنى آخر الأشياء التي ندركها نتيجة نشاط عقلي يربط بين إحساسات منفصلة ومختلفة ومن هذا الترابط تتألف الأشياء التي ندركها، وجميعها تدرك بواسطة قوانيين التنظيم الحسي (زهير، 2006).

٤ .٤,١٠,١,٢ قوانين التنظيم الإدراكي :

من أهم القوانين أو المبادئ التي تستخدمها في تكوين أنماط إدراكية جيدة قوانين الإحكام أو الإتقان الإدراكي التي تتمثل في كل من قوانين: الشكل والأرضية، والتقارب، والتشابه والاتصال، والإغلاق والسياق والشمول والاتصال والتي نعرضها في ما يلي :

- **الشكل والأرضية :**

يميل الإنسان بفطرته إلى تنظيم المدركات البصرية التي يراها إلى شكل وأرضية ، فالكلمات المكتوبة على هذه الصفحة لا نراها على أنها بقع من لونيين اسود وابيض، وإنما نرى حروفا وكلمات سوداء واضحة على أرضية بيضاء، وعندما يتساوى الشكل والأرضية في جذب الانتباه يصبح المنبه من النقط الغامضة (ملحم، 2006).

- **التقارب :**

تميل الأجزاء التي تكون متقاربة من بعضها في الزمان أو المكان إلى إدراكها معا .

- **التشابه :**

تميل العناصر المتشابه إلى جذب الانتباه إليها والى أن تتجمع في أنماط إدراكية متميزة، تمثل الاستمرار في ميل الأشخاص إلى إدراك أي موقف إدراكي معقد على انه يتضمن خطوطا أو أنماطا متصلة، بمعنى أننا نميل إلى إدراك التنظيمات التي تتماسك أجزاؤها بأكبر قدر من الاستمرار أو الاتصال .

- **الإغلاق :**

تتمثل عملية الإغلاق في الإدراك بملء الثغرات وسد الفجوات في الموقف ألتنبيهي لكي نجعل منه معنى .

- **السياق :**

ويشمل كل العناصر في الشكل ويكون أكثر قابلية إلى التنظيم الإدراكي من أي سياق آخر .

- **التماثل :**

تميل إلى إدراك الأجزاء المتماثلة معا على أنها تشكل مجموعة وهي تدرك قبل غيرها من الصيغ الأخرى(زهيرة، 2006).

- **الشمول :** فشكل (٤) يميل بنا الى ان ندركه نجمه لا شكلين سداسين او مثلثين متداخلين ، لان النجمة تتميز باحتوائها وشمولها على جميع الناصر.
- **عامل الاتصال :** فالنقط التي تصل بينهما خطوط مستقيمة أو غير مستقيمة تدرك صيغة .(راجح، 1970) .

٢,١,٢. ٥ خصائص الإدراك :

أولاً : يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة : حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع إليه طفلك في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها .

ثانياً: الإدراك هو بمثابة عملية استدلال : لأنه في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة مما يدفع نظام طفلك الإدراكي إلى استخدام ما توفر عنده من معلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات .

ثالثاً : الإدراك عملية تصنيفية : حيث يلجا الطفل إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها (العشاوي، 2004).

وتعبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات عمليات الإدراك تعبر عن نفسها من خلال ثلاثة مظاهر أساسية وهي :

- الفشل المدرسي أو انخفاض أو ضعف التحصيل الأكاديمي .
- الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التآزر أو الأداء الحركي .
- الفشل في تكامل النظم الإدراكية و الإدراكية الحركية (العشاوي، 2004).

٢,١,١٠,٤. ٦ تنقسم الصعوبات الإدراكية إلى :

١) صعوبات الإدراك البصري : Visual Percptual Disabilities

٢) صعوبات الإدراك السمعي : Auditory Percptual Disabilities

أولاً/ صعوبات الإدراك البصري : أن العين هي الأداة الرئيسية والمصدر الأول للمعلومات التي تصل إلى الدماغ وتنقلها إليه المستقبلات الحسية البصرية ، حيث يدرك الإنسان هذه المعلومات التي تصل إلى دماغه ويصبح لها مدلول عنده ولها أهميتها(منير، 1998).

فالإدراك البصري يعني قدرة الفرد على تفسير ما يراه ، ويظهر التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم بعض أشكال من الصعوبات الإدراكية البصرية ونلخص هذه الصعوبات كالتالي :

- **صعوبة التمييز البصري :**

التمييز البصري يتضمن قدرة التلميذ على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال والحروف ومدى هذا الاختلاف بين الأشياء، وقد يمتلك التلميذ الذي يعاني من مشكلة في

التمييز البصري حدة إبصار عادية، ولكن قد تكون لديه مشكلة في معرفة واستخدام الحروف الهجائية والأعداد والكلمات، أي في مزاوجة الصور والأشياء، فقد يرى التلميذ شكلا ما ولكنه يدركه شيئاً آخر، فعلى سبيل المثال قد ينظر إلى شكل مستطيل ويعيد رسمه على شكل دائرة، وقد تؤثر صعوبة التمييز بين المثيرات البصرية على كتابة وقراءة رسومات التلميذ، كما يشمل النطق المعكوس أو قلب الحروف وهو من أكثر الصعوبات انتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فقد يقرأ التلميذ كلمة احمر بدلا من احمد، أو يفقد الكلمة أو يستعمل الأصابع في أثناء القراءة أو يحدث قلبا في أجزاء من الكلمة على الرغم من إدراكه لأجزاء الكلمة إدراكا صحيحا إلا أن إدراكه ككل غير منظم (زهير، 2006).

- **صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية :**

وتشير إلى القدرة على فصل أو تمييز الشيء أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال أو الشكل أو الشيء مستقلا عن الخلفية البصرية المحيطة به، وترتبط هذه الصعوبات عادة بالانتباه الانتقائي في الانتباه وسرعة الإدراك، حيث أشار ويبمان (webman ,1999) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يصعب عليهم التمييز بين الشكل والأرضية (زهير، 2006).

صعوبة في الإغلاق البصري :

ونعني به القدرة على التعرف إلى الصبغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له، أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من هذا الكل، وتوضح الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى عدم قدرة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم على الإغلاق الكلي، سواء كان هذا إغلاقا بصريا حيث يصعب عليهم بلورة أو تركيز الانتباه على الشكل نهائيا أو غير مستقل عن الأرضية أو الخلفية التي يرتكز عليها (ملحم، 2006).

- **صعوبات إدراك العلاقات المكانية:**

ويقصد بصعوبات إدراك العلاقات المكانية تلك الصعوبات المتعلقة بإدراك وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ، حيث يتعين إلى الفرد أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء ما أو رمز أو شكل (حروف، كلمات، أعداد، صور، أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة به ... وتمثل القدرة على إدراك العلاقات المكانية أساساً هاماً من الأسس التي يقوم عليها التعلم وخاصة تعلم الرياضيات و التصميمات الهندسية والبيولوجي

والرسم وبالتالي فإن اضطراب هذه القدرة يؤدي إلى صعوبات فيها .(الزيات، 1998).

- **صعوبة التذكر البصري :**

يشير هذا البند إلى الصعوبات المرتبطة بالقدرة على تذكر الإشكال في فترة قصيرة جدا تصل إلى خمس ثوانٍ . (مجاهد، 2005).

- **صعوبة التعرف على الأشياء والحروف :**

ونعني بهذه الصعوبة ضعف القدرة على التعرف إلى طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تخيلها وتشمل هذه الصعوبة التعرف على الحروف الهجائية، والأعداد والكلمات، والأشكال، حيث أن التعرف على الأشياء والحروف والأعداد والشكل، يمكن أن تنبئ بشكل جيد عن مستويات التحصيل القرائي للطفل(ملحم،2006).

- **صعوبات إدراك الكل في مقابل صعوبات إدراك الجزء :**

ومدركو الكل هم أولئك الذين يرون أو يدركون الشيء في صيغته الكلية أو التامة أو في شكل كلي ، بينما مدركو الجزء هم الذين يميلون إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة أو الأجزاء ويفتقرون إلى إدراك الكليات .

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه الخاصية أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وخاصة الذين يعانون من اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية أي الجزئيون أو مدركو الجزء وكذلك الكليون أو مدركو الكل يجدون صعوبات ملموسة في القراءة والكتابة وإدراك الرسوم والرموز والحروف(مجاهد، 2005).

ثانيا/ صعوبات الإدراك السمعي :

يعاني الأطفال ذوي المشكلات التعليمية من صعوبات في الإدراك السمعي مقارنة بالأطفال العاديين وتتمثل الصعوبة في عدم قدرتهم على تركيب الأصوات وإكمال الجمل عند سماع جزء منها، وتتضمن الصعوبات الإدراكية السمعية المظاهر التالية :

- **صعوبة التمييز السمعي :** يشير هذا المظهر إلى قدرة الفرد على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق مثل حرف (ق) و (ك) وكذلك الكلمات المتشابهة في النطق مثل كلمة (قال) وكلمة (كال)(صوالحة، 1993).

- **صعوبة الذاكرة السمعية :**

حيث يجد الأطفال صعوبة في تخزين واسترجاع ما يسمعونه من مثيرات أو معلومات، ويفتقدون المتابعة الشفهية للحوار أو المحادثة في اللغة المنطوقة كما أنهم يفتقرون إلى الفهم القرائي وإتباع التعليمات الشفهية، ويعكسون الكثير من المظاهر السلوكية لبطء الإدراك، أو انخفاض معدل تدفق أو عرض المعلومات الشفهية، ويبطؤ لديهم نظام تجهيز ومعالجة المعلومات المسموعة ويكون من الملائم لهؤلاء الأطفال الاعتماد على المعلومات المقروءة.(مجاهد، 2005).

- **صعوبات الإغلاق السمعي :**

و يتعلق الإغلاق السمعي إلى معرفة الكل حين يفقد جزءاً أو أكثر من الكل و الطفل الذي يعاني من صعوبة في الإغلاق البصري سوف تكون لديه صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزء منها فقط ... و ضعف الإغلاق البصري يعتبر شائعاً بين الطلاب الذين يتصف مستوى قراءتهم بالضعف ووفقاً لما ذهب إليه Elkius,(1972) فإن هذه المشكلة أكثر شيوعاً في الصف الثالث منها في الصف الأول (زهير، 2006).

- **صعوبة مهارة المزج أو التوليف السمعي :**

والأطفال ذوو الصعوبات يعانون أو يفتقرون إلى هذه القدرة ، حيث يصعب عليهم عمل إغلاق سمعي لمقاطع الكلمات الناقصة ، أو استكمال حروف هذه الكلمات (الزيات، 1998).

وقد أثبتت الكثير من الدراسات منها دراسة لطفي عبد الباسط إبراهيم 2000 إلى أن ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت لهم مشاكل و اضطرابات في قدرات الإدراك البصري والسمعي، بينما كانت عادية لدى ذوي صعوبات التعلم في الحساب .

وجود المشاكل الإدراكية بين ذوي صعوبات التعلم بصورة أكبر من وجودها لدى العاديين، ولكن هؤلاء الأطفال يتفاوتون في طبيعة و نوعية الاضطرابات الإدراكية التي يعانون منها، فقد يعاني البعض من صعوبات في الإدراك البصري، في حين يعاني آخرون من صعوبات في الإدراك السمعي، ومنهم من يعاني من مشاكل أو صعوبات في الإدراك الحركي أو التناسق العام و تآزر أعضاء الجسم خاصة أثناء الحركة أو الكتابة أو في التآزر البصري مع النظام الحركي، وقد يعاني بعض الأطفال من أكثر من مشكلة إدراكية في وقت واحد، كما قد نجد أن بعض الأنواع من الاضطرابات الإدراكية تسبب للبعض صعوبات في تعلم الحساب، ولكن مثل هؤلاء تكون لديهم القدرة على التعبير الشفهي بشكل ممتاز(مجاهد، 2005).

٦ .٢,١,٢ تشخيص صعوبات الإدراك البصري والسمعي :

تعتبر عملية قياس وتشخيص الصعوبات الإدراكية عملية دقيقة تنطوي على الكثير من الإجراءات التي تتطلب استخدام أكثر من أداة من أدوات القياس والتشخيص ، وفيما يلي عرض لبعض هذه الأدوات :

.أولاً/ أدوات تقييم الإدراك البصري :

عندما يحول احد التلاميذ إلى الأخصائي النفسي المدرسي كونه يعاني من صعوبة في تعلم الحساب ، أو القراءة، فان تقييم مجال الإدراك البصري يكون في مقدمة المجالات التي تحتاج إلى إعادة تقييم، ويحتاج اللإختصاصي النفسي إلى اختبارات صممت خصيصا للكشف عن مهارات الإدراك البصري لدى هذا الطفل مثل :

- المقياس النمائي للإدراك البصري (فروستج)
- واختبار الإدراك البصري لجاردنر (Gardenr,1985) فهو يعتبر من الاختبارات غير اللفظية، ويعتمد على الأشكال الهندسية، وهي خالية من الرموز اللغوية، ويستخدم هذا الاختبار للأطفال من سن 12 _4 سنة، واهم مميزات هذا الاختبار في أنها تتمثل في الخطوط السوداء العريضة، التي تتكون من التصميمات، كما انه لا يحتاج إلى استجابات لفظية وتكون مقصورة على الإشارة، ويتكون اختبار الإدراك البصري (TVPS) من خمسة اختبارات فرعية مرتبة حسب الصعوبة وهي :
- التمييز البصري .
- اختبار التذكر البصري .
- اختبار العلاقات المكانية .
- اختبار التمييز بين الشكل والخلفية .
- اختبار الإغلاق البصري (زهير، 2006).

ويعتبر اختبار الينوي للقدرات السيكولغوية من الاختبارات المعروفة في ميدان صعوبات التعلم، إذ يستخدم هذا الاختبار في قياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم وتشخيصها ومنها المهارات الإدراكية البصرية، وصمم هذا الاختبار من قبل كيرك وآخرين ويصلح للفئات العمرية من (٢-١٠) سنوات، أما الوقت اللازم لتطبيق المقياس فهو ساعة ونصف، ويتكون

هذا المقياس من 12 اختبار فرعيا تغطي طرائق الاتصال ومستوياتها والعمليات النفسية العقلية، ومن هذه الاختبارات الفرعية اختبار الاستقبال البصري، ويقيس مطابقة صورة مع صورة أخرى ذات علاقة بها، واختبار الترابط البصري، ويقيس الربط بين المثيرات البصرية المتجانسة واختبار الإكمال البصري يطلب الفاحص من المفحوص أن يشير إلى الصورة المماثلة للصورة المعروضة عليه في مدة زمنية محددة (الروسان، 1999).

٢,١,٢. ٧ التدخل العلاجي لاضطرابات عمليات الإدراك:

يعتمد التدخل العلاجي لاضطرابات عمليات الإدراك على ثلاث مجموعات من الأنشطة هي :

أولاً/ أنشطة تدعيم النمو الإدراكي : يعتمد اختيار الأنشطة العلاجية التي يمكن استخدامها في علاج اضطرابات عمليات الإدراك على نمط ونوع درجة الاضطراب أو الصعوبة الإدراكية التي تم التحقق من وجودها من خلال الأدوات والاختبارات الملائمة من ناحية وعلى تفسيرها في علاقتها بسلوك الطفل القابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي من ناحية أخرى .

ثانياً/ أنشطة تدعيم الإدراك البصري : والتي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي الصعوبات الإدراكية وخاصة الإدراك البصري .

ثالثاً/ يكتب المعلم حروفا وأرقاما وأعدادا على لوحة: ويثبتها أمام الطفل ويكرر قراءتها ثم يطلب منه أن يقوم بنسخ كلٍ منها حتى يصل إلى درجة الإتقان في النسخ .

رابعاً/ يأتي المعلم بمجموعة من الخرز الملون ذات إشكال وألوان وأحجام مختلفة ويدرب الطفل كيف يصنف بحسب اللون والشكل والحجم .

خامساً/ يأتي المعلم بمجموعة من المكعبات المختلفة الألوان من الخشب والبلاستيك ويدرب الأطفال على إنتاج أشكال أو نماذج مختلفة .

سادساً/ يأتي المعلم بمجموعة من الصور ويطلب من الأطفال البحث عن الأشكال في الصور مثل جميع الأشكال الدائرية .

سابعاً/ يأتي المعلم بمجموعة من الأشكال الهندسية ويطلب من الأطفال مزاوجة الأشكال الهندسية التي تقبل التجميع أو التركيب معا.

ثامناً/ يعرض المعلم مجموعة من الأشياء على الأطفال ويحذف بعض مكوناتها ويطلب من الأطفال تحديد الأجزاء الناقصة .

تاسعاً/ يعرض المعلم على الأطفال مجموعة من الصور ، ويطلب منهم تكوين قصة منها .

عاشراً/ يطلب المعلم من الأطفال أن يتحسسوا عددا من الأشكال والنماذج بأصابعهم ، ثم يقوموا برسم الأشكال التي يدركونها على ورقة أو على السبورة.(زهير، 2006).

٢,١,٢. ٨ أنشطة تدعيم الإدراك السمعي :

لتحقيق النجاح في المراحل الأولى للقراءة، يجب أن يتدرب الطفل على سماع نطق أصوات الحروف المفردة للغة كما يجب التأكيد على أن الكلمات التي نسمعها تتكون من ذات الحروف المفردة ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال :

- استخدام الأغاني الشعرية لأطفال : نقرأ أمام الطفل أغاني مسجوعة ، فالطفل يستمتع بتكرار الأغاني الشعرية ذات القوافي المسجوعة ، ثم توقف فجأة لجعل الطفل يردد أو يكمل السجع نفسها.
- حذف بعض الأصوات : نعلم الطفل الكلمة ثم نحذف حرفاً منها ونطلب منه ذكر الكلمة دون الحروف مثل (فيل ، ف ل) (غزال ، غزا) .
- أصوات أو حروف البداية : في هذا النشاط يتم التأكيد على حروف وأصوات البداية ، ويطلب من الطفل أن يذكر بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات أو الحروف .
- مزج الأصوات : نفكك الكلمة حرف من حروف الكلمة ثم نطلب من التلميذ مزج هذه الأصوات مثل حمامة، (ح _ م _ ا _ م _ ة) وهكذا (كوافحة، 2006).

ويرى الباحث أثناء تطبيق الاختبار الإدراك البصري أن الطلاب يواجهون صعوبة في التمييز بين الأشكال الموجودة أمامهم وخاصة في بعد التمييز البصري وانه لا توجد القدرة لديهم في تذكر الأشكال وربطها مع بعضها البعض وهذا دليل إن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى الصعوبات الأكاديمية هي صعوبات الإدراك عند الطلاب .

٣,١,٢. صعوبات القراءة :

تشكل القراءة احد المحاور الرئيسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية أن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، والتي تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، والتي تؤثر على صورة الذات وأنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق والافتقار إلى الدافعية (عميرة، 2005) .

وما يؤكد أن القراءة من أهم المهارات الضرورية واللازمة للفرد كي ينجح في حياته الخاصة والعامة قوله تعالى (اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم) (صورة العلق) .

١ .٣,١,٢ المتطلبات السابقة للتحصيل في مهارات القراءة الأساسية:

تذكر "ليرنر" Lerner (1981) أن فحص فنون اللغة أظهر أن القراءة تتطور بعد الاستماع والكلام لكنها تسبق الكتابة، وحتى يحقق التلميذ النجاح في تعلم القراءة يجب أن تكون مهارات الاستماع ومهارات اللغة المنطوقة لديه على الأقل في المستوى الأدنى من الكفاية. ولقد ذكر "فينزكى" Venezky (1975) بأن أكثر المهارات أهمية والتي تعتبر ضرورية لتطوير مهارات معرفة الكلمات هي: الانتباه إلى اتجاه الحروف وترتيبها ضمن الكلمة وتفصيلات الكلمات،والتلميذ الذي يمتلك جميع هذه المهارات لن يعكس أو يقلب الحرف، ولن يحاول معرفة الكلمة ونطقها بالاعتماد على نظرة خاطفة للحرف الأول أو الحرفين الأولين من الكلمة(عميرة، 2002).

ويضيف كيرك وكالفانت بأن التلميذ حتى يتعلم القراءة بشكل فعال يجب أن يكون قادرا على تمييز الكلمات وخاصة تلك التي تتشابه في الشكل ولن يتحقق ذلك إلا إذا تعلم كيفية التمييز ما بين الحروف المتشابهة في الشكل، ويكون في حاجة إلى تعليم مكثف في جانب تفسير الرموز أما إذا تعلم تمييز الحروف أو الأصوات ولكنه يقرأ كلمة – كلمة فانه يكون بحاجة إلى تدريب على عملية التكامل(عميرة، 2005) .

وبمراجعة عديد من الدراسات، استخلص "شايغنسي، وسوانسون" O′Shoughmessy & Swanson)،(1998) أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يفتقدون المتطلبات الأساسية بدرجة واضحة مقارنة بأقرانهم من متوسطي القراءة على مدى مراحل العمر عندما يكون المطلوب أن يتذكروا المواد الشفوية مقارنة بالمعلومات البصرية – المكانية. ويعانون أيضاً من صعوبة في تذكر العناصر المألوفة وغير المألوفة مثل الحروف والكلمات والأرقام، كذلك عندما تتطلب المهمة استرجاع قوائم بصورة متسلسلة فإن أداء الذاكرة لديهم يكون منخفضاً(عميرة، 2002).

ويشير "برادلي وبريانت" (**Bradley & Bryant , 1983**) وفورمان وآخرون **Foorman, et. al.،(1991)** إلى أن مستخدمي اللغة لا يحتاجون لمعرفة أجزاء الكلمة للتحدث وفهم الكلام، ومع ذلك فهناك دليل كبير على أن الأطفال يحتاجون إلى معرفة أجزاء

الكلمة حتى يربطوا بين الكلام والكتابة وتعلم النظام الأبجدي للقراءة والتهجي**(Fletcher,et. al,1994)**.

٢ .٣,١,٢ مؤشرات صعوبات القراءة :

بتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك الكثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلامات التي غالبا ما تصاحب صعوبة القراءة، والتي تساعد في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ويذكر مونتير" (Montar,1984) مؤشرات الطفل ذو صعوبة القراءة:

١) تكون نسبة ذكاء الطفل عند المتوسط أو أعلى من المتوسط .

٢) يقوم بعكس وإبدال الحروف في القراءة والهجاء أو الحديث .

٣) هذا الطفل قارئ ضعيف والدليل على ذلك :

- حذف الكلمات الصغيرة أثناء الكتابة .
- القراءة الصامتة بطيئة إذا ما قورنت بالذكاء .
- يظهر ترددا في القراءة الجهرية .
- استرجاعه للكلمة ضعيف ، وكذلك مهارات فك الرموز .
- يفقد القدرة على القراءة للكلمات(كامل، 2005).

ويرى ليون Lyon أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا. وان ٨٠% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة **(Lyon ,1995)**

ويضيف السرطاوى (2001) أن صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشارا بين الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية حيث تتمثل هذه الصعوبات في :

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.
- ضعف القراءة الشفوية لدى الطفل .
- ضعف في فهم ما يقرا .
- يعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة(أبو تمام، 2004)

وحـــول الســـمات المشـــتركة لمعظـــم الضـــعاف فـــي القـــراءة، أشـــار ســـتانوفتش **Stanovich** (١٩٨٨-١٩٩١) و فيليوتينو **Vellutino** (١٩٧٨-١٩٩١) إلى سمة التطور الضعيف للأساليب التحليلية اللازمة لاستدعاء شكل الكلمة الإملائي. ويضيف بيرن **Burne** (١٩٩٢) أن أحد المشكلات هو أن القراء المبتدئين والضعاف لا يدركون بسهولة أن للكلمات تركيب تحليلي لغوي، ويشير برادي **Brade** (١٩٩١) إلى أن الأطفال الضعاف في القـــراءة يتسمون بضعف في ذاكرة تكوين الكلمات والتي تتعلق مباشرة بعدم قدرتهم علـــى اســـتخدام التركيبات اللغوية بصورة صحيحة (عميرة، 2002).

٣ .١,١٠,١,٢ الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبة القراءة :

يعتمد معالجة صعوبات القراءة بشكل أساسي على معرفة العوامل التي تسهم فيها ، لأخـــذها بعين الاعتبار عند تخطيط وتطوير البرامج العلاجية ، لذا لابد من التعرف على هذه العوامل مسبقا وتحديدها لمعرفة العلاج الذي يتناسب معها :

أولاً/ **العوامل الجسمية :** تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعليمية بصفة عامة، وصعوبات القراءة على وجـــه الخصوص، فقد أشار كل من اورتون وهنشـــلوود إلـــى الاخـــتلالات العصـــبية وارتباطهـــا بالصعوبات القرائية، في أبحاثهما، إذ وصف اورتـــون المتلازمـــات العصـــبية وارتباطهمـــا بالمشكلات القرائية، إذ يسيطر احد شقي الدماغ على الآخر لينتج عنه صعوبة بالقراءة، وان(30-40%) من آباء الأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة لديهم تـــاريخ يـــرتبط بهـــذه الصعوبات(يونس، 2002) .

ثانياً/ **العوامل البيئية :** تشكل العوامل البيئية سببا رئيسًا أخر فـــي ضـــعف القـــراءة لـــدى الأطفال، ويرى التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال وملائم، كما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات القراءة لدى الأطفال، ومـــن هذه الممارسات :

- ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال .
- إهمال التعامل 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 مـــن صعوبات القراءة بالإحباط .

- ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استيعاب الأطفال لها .
- تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر عن هؤلاء الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم .
- الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن الطفل أو إهمالها .

ولا شك أن لكل من الظروف الثقافية أو الحرمان الثقافي ، والاختلالات اللغوية ، والاضطرابات الأسرية ، والمشكلات الانفعالية ، التي يمر بها بعض الأطفال تشكل هي أيضا عوامل هامة في تكوين صعوبات القراءة لديهم (ملحم، 2006) .

ثالثاً/ **العوامل النفسية :**

١)اضطراب العمليات النفسية العقلية : لقد تبين للعلماء أن قصور نمو العمليات العقلية من قصور في الانتباه، والاضطراب في الإدراك السمعي، والإدراك البصري وما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم، وقصور في الذاكرة السمعية والبصرية يؤدي إلى صعوبات القراءة .

٢)انخفاض مستويات القدرات العقلية وتشمل :

- *انخفاض نسبة الذكاء :* ثبت أن تدني نسبة الذكاء اقل من(**70%**) من نسبة الذكاء تسبب صعوبات في اكتساب اللغة، نظرا لان اللغة باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجريد، والقدرة على التعميم، تقترن بانخفاض نسبة الذكاء، التي عرفت بأنها تعكس القدرة على التجريد والتصنيف والمقارنة، وهي مرتبطة بتمييز الكلمات وإدراك دلالتها .
- *انخفاض مستوى القدرة اللغوية* : فقد أثبتت أبحاث العلماء ومنهم (ثرستون)، انه توجد إلى جانب الذكاء كقدرة عقلية عامه، قدرات طائفية من بينها القدرة اللغوية، ولها مظاهر عديدة تتعلق بالإدراك والتفكير والتعبير اللغوي، حيث نجد أطفالا يفهمون اللغة ولكنهم لا يكونون قادرين على التعبير اللغوي وبعضهم قد يكون لديه صعوبة في استخدام قواعد اللغة، ولا ينطق لغة صحيحة، والبعض يكون قادراً على الكلام بشكل آلي ولكنه في نفس الوقت يعاني من صعوبة في تنظيم أفكاره .

3_ *انخفاض الدافعية :* يجد الطفل الصغير صعوبة في النطق والقراءة، وهنا يتعين تشجيعه وجعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة، والأغاني والموسيقى وغيرها، (حافظ، 2000).

٣,١,٢. ٤ تشخيص صعوبات القراءة :

لما كانت صعوبات القراءة تمثل واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمي، فان الأساس في تشخيصها هي تلك المؤشرات السابق الإشارة إليها مسبقا في تحديد ذوي صعوبات القراءة، ويوضح كل من هاريس، وسيباي (**1984**) انه على المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة إتباع النظام التالي في عملية التشخيص :

- تحديد المستوى العام لتحصيل الطفل في القراءة ومقارنته بقدرة الطفل الحالية .
- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة بالنسبة للطفل .
- تحديد أي العوامل من الممكن أن تعوق قدرة الطفل للتعلم عند هده المرحلة .
- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو أثناء العلاج .
- انتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيرا على لتدريس المهارات اللازمة والاستراتجيات الفاعلة .
- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتم التمكن منها والتأكد من أن الطفل يستخدمها(كامل، **2005**).

ويضيف "كيرك وكالفانت أن المعلم يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة ويتضمن ذلك القراءة الجهرية، وقراءة الكلمات، وتمييز الكلمات(عميرة، 2002).

٣,١,٢. ٥ علاج صعوبات القراءة :

تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال، وفقاً لمجال الصعوبات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ومن أكثر الطرق والأساليب شيوعاً واستخداماً:

الطريقة الأولى: طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT Multisensory Method

ويشير "فتحي الزيات (1998) إلى أن هذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس الأربع: حاسة البصر Vision وحاسة السمع Audition وحاسة اللمس Tactile في تعليم القراءة. وتفترض هذه الطريقة أن الأفراد يتباينون في الاعتماد على الحواس وفى أهميتها وفى كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال

المعلومات أو المثيرات. ومن خلال هذه الطريقة يمكن إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس لتسهم بصورة أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات (الزيات، 1998) .

الطريقة الثانية: طريقة فيرنالد Fernaled Method : لا تختلف هذه الطريقة اختلافاً جوهريا عن طريقة "تعدد الحواس" (VAKT) حيث تقوم طريقة "فيرنالد" على استخدام المدخل المتعدد الحواس أيضاً في عملية القراءة. وفى هذه الطريقة يختار التلاميذ المفردات وينطقون الكلمة ويشاهدونها مكتوبة، ثم يتتبعونها بأصابعهم، ويكتبونها من الذاكرة ثم يشاهدونها مرة أخرى ومن ثم قراءتها قراءة جهرية للمعلم(عميرة، **2005**) .

وفى هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل من خلال أربع مراحل تدريبية هي:

المرحلة الأولى: يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها.

المرحلة الثانية: يصبح في مقدوره أن يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه، ثم يكتبها دون أن ينظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها.

المرحلة الثالثة: يستغني المعلم عن الكلمات التي أعدها إعدادا خاصا للطفل، حيث يتعلم الطفل بصورة مباشرة من قراءته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدما طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة.

المرحلة الرابعة: مرحلة التعميم وفيها يكون قادرا على التعرف على كلمات جديدة من خلال تشابهها لبعض الكلمات أو لبعض أجزاء الكلمات التي سبق له تعلمها، متبعا ما حدث في المرحلة السابقة حيث ينظر إلى الكلمات الصعبة ثم ينطقها ويكتبها من الذاكرة.

واهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرأ. كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم مهارات التهجي(عميرة، **2005**) .

الطريقة الثالثة: طريقة اورتون–جلنجهام Orton-Gillingham Method الأنشطة المبدئية في هذه الطريقة تركز على تعلم الطفل نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها. حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها. وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة. ومهام التهجي المتزامن هي جزء أيضاً من طريقة "اورتون–جلنجهام" حيث يتم فيها نطق

حروف الكلمات أثناء كتابة الطفل لها بشكل تتابعي. ويتم تأجيل القراءة المستقلة حتى يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي **(Enfield,1988)** وقد طور "جلنجهام وستيلمان" **Gillinghams and Stillman** (١٩٧٣) طريقة "اورتون–جلنجهام" وأطلقا عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد التي تقوم على الربط البصري والسمعي والحسحركي للطفل. فالأصوات الممثلة للحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل منفصل – مستخدما أسلوب متعدد الحواس – فالطفل يشاهد الحروف، ويسمع الأصوات التي تمثلها، ويتتبعها وفقا لحركات محددة لليد ومن ثم يكتبها. وبهذه الطريقة يتم استخدام النماذج البصرية، والسمعية، واللمسية والحسية–الحركية في نفس الوقت (خطاب، 2006) .

وحول نوعية برامج تعليم القراءة والكتابة يشير المتخصصون إلى فاعلية المناهج الدراسية المتكاملة الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة والتي لا تقسم التعليم إلى نوعيات وأشكال عديدة خاصة بتعلم أو معرفة القراءة والكتابة مثل (فهم الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، ووفقاً لهذا من الأهمية أن تكون برامج تعليم القراءة والكتابة متكاملة تماماً مع الأنماط الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة وهي الاستماع، والكتابة، والتحدث، والقراءة. وأن القراء الضعاف قد يستفيدون من البرامج ذات الهياكل التي تحتوي على آليات خاصة وذلك لجعل اللغة الخاصة بتعلم القراءة والكتابة منظورة وسهلة الاستخدام(1994, Englert) .

يرى الباحث أثناء تطبيقيه الاختبار أن أكثر صعوبات القراءة عند الطلاب كانت تتركز في حذف الكلمة كاملة أو إبدال الأحرف وحذفها أثناء القراءة للجمل أو الكلمات .

٤,١,٢. صعوبة الكتابة :

والكتابة مهارة كلية تتدرج هي الأخرى من التهجي إلى الكتابة اليدوية إلى التعبير الكتابي، لذا فان التعبير الكتابي يعد أرقى واعقد مستويات الاستخدام اللغوي، فيه تتكامل كل أنواع التعلم والخبرة السابقة ومهارات التفكير، كما أن كفاءة الكتابة تتوقف على مهارات اللغة الشفهية، فالكاتب يحتفظ ذهنيا بفكرته قبل وأثناء صبها في قوالب الألفاظ المكتوبة (جاد، 2003) .

هنالك ارتباط قوي بين القراءة والكتابة فأي قصور في جانب قد يؤثر في الجانب الآخر بشكل عام، لذالك نجد الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في الكتابة، إذ تكون غير مرتبة وغير منظمة تفقد التسلسل على خط واحد، أي الكتابة بشكل غير مستقيم إضافة إلى أن الكلمات غير واضحة، كما تفتقر إلى قواعد اللغة وتبديل حرف بأخر، وتحتل

الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى وفي الغالب ستواجهه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا (سالم، 2003) .

وعملية الكتابة اليدوية تعتمد على التآزر البصري الحركي، فعن طريق التآزر بين حركة العين مع اليد يستطيع الطفل التحكم في أصابعه، وتقوية عضلات اليد التي يستخدمها أثناء الكتابة، فقدرة الطفل على التحكم في أطرافه والسيطرة على عضلاته للقيام بحركات هادفة من الركائز الأساسية في تعلم مبادئ الكتابة وتقدمها، بالإضافة على التمتع بحاسة بصرية وسمعية جيدتين، وسلامة جهاز النطق، ومن ثم فإن عملية الكتابة تستلزم تنمية مجموعة من المهارات مثل مهارة التمييز البصري، ومهارة التحكم في حركة الذراع، ومهارة التحكم الجيد في حركة اليد والأصابع، ومهارة الإمساك الصحيحه بالقلم (طه، 2006).

وتضيف "ليرنر"**Lanier (1989)** أن الكتابة تتطلب سرعة إيقاع تهجئة الحروف عند كتابة الكلمات والجمل، ولكي يستطيع الطفل التهجئة يجب أن يكون قادرا على قراءة الكلمة وان يكون لديه المعرفة والمهارة لتحليل التراكيب اللفظية للكلمات ومنها: تصور الكلمات وتحويلها إلى رموز مكتوبة ومقروءة (عميرة، 2002).

ويذكر "زكريا إسماعيل" (**1991**)أن الهدف الأساسي من الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية هو تكوين عادات الكتابة الصحيحة القائمة على المحاكاة والتكرار وطول التمرين وكثرته ويتطلب هذا استمرار الطفل على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا (عميرة، **2002**).

١.٤,١,٢ مؤشرات مظاهر صعوبات الكتابة :

يشير جيرارد **Gerard (1974)** إلى أن صعوبات تعلم الكتابة قد تظهر في تشوه شكل الحروف أو تباعد أحجامها والمسافات بين الكلمات، وتمايل سطور الكتابة أو تباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة .

وتشير الدراسات إلى جملة من الخصائص الكتابية التي تشيع لدى ذوي صعوبات القراءة :

- كثرة الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد والتراكيب وعلامات الترقيم ، وتشابك الحروف كما يبدوا ذلك في أوراقهم وكراستهم .

- عدم انضباط الكتابة والافتقار إلى التنظيم ، ويشيع فيها حذف الحروف وإضافة الحروف .
- الافتقار إلى ترابط الأفكار والتخطيط الجيد لإنتاج النص .
- قصور الجمل وتفككها ، والافتقار إلى وضوح المعنى (عميرة، **2002**).

٢ .٤,١,٢ عوامل وأسباب صعوبات الكتابة :

ترتبط صعوبات التعلم في الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تسهم في ظهورها والتي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض العوامل النوعية التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر إسهاماً من غيرها . وفيما يلي عرض لأهم تلك العوامل:

٣ .٤,١,٢ العوامل العقلية والمعرفية :

يشير جونسن ومايكل بست (1980) إلى اتفاق العديد من الدراسات على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة بصفة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة : كالذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

كما يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز المعلومات وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة .

ويرى البعض أن صعوبات الكتابة ترجع إلى صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة، وهذه تقف أمام قدرة الطفل على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ والكلمات .

وربما ترجع هذه الصعوبة إلى عدم القدرة على نقل المخرجات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة، أو ربما يكون لدى الطفل صعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة و الإدراك المكاني (الزيات، 1998) .

٤,١,٢ .٤ العوامل النفس-عصبية :

تلعب العوامل النفس-عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دوراً كبيراً في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة وقد استأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم .

ولقد أشارت الدراسات والبحوث إلى أن اضطراب النظام السمعي في الدماغ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير سليم . كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر يؤدي إلى اضطراب تحليل و تركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات و استرجاعها بشكل متسلسل(مجاهد، 2005).

وفي هذا الصدد يشير " مايكل بست ، ١٩٦٥ " إلى أن عدم القدرة على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات ولعدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعا أو بسبب العجز الوظيفي..... الخ) (مجاهد، 2005).

٤,١,٢ .٥ العوامل البيئية :

وهي العوامل الخاصة بكل من المدرسة والمنزل وتكون على ما يلي :

١) **طرق التدريس السيئة** : ويدخل في ذلك الجوانب التالية :

- **التدريس الجماعي:** لا الفردي الذي لا يراعي قدرات وميول وظروف التلاميذ الخاصة .
- **التدريس القهري:** الذي لا يحفز ولا يرغب التلاميذ في الدراسة .
- **التدريب الخاطئ** :الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.
- **الانتقال من أسلوب لآخر:** في تدريس الكتابة (كتابة الحروف المنفصلة أو كتابة الحروف المتصلة) دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد الأسلوب الأول .
- **الاقتصار على متابعة كتابة التلاميذ:** في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق وللتعبير وغيره (مجاهد، 2005).

٢) **استخدام اليد اليسرى :**

لا يثبت تفضيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل ويلاحظ أن غالبية الأطفال حوالي 90% يفضلون ويستعملون اليد اليمنى، وما بين 9%_8 يفضلون ويستعملون اليد اليسرى، بينما يفضلون استخدام اليد اليمنى واليسرى 2% ، فإذا كان الطفل يستخدم كلتا يديه فانه يفضل توجيهه إلى استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع الأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو الحياة أو العمل .

أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة العمل على تغيير يده المفضلة، لأنه يقال أن هذا له أساس في عمل النصفين الكرويين في المخ، فمحاولة التغيير قد تجعله يتجه ضد مقتضيات تركبه الفسيولوجي وهذا غالبا ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها (حافظ،2000).

وتشير الدراسات إلى أن هذه الصعوبات هي نتاج التفاعل بين مجموعة العوامل الداخلية المتعلقة بالطالب : عوامل عقلية معرفية، وعوامل نفسية عصبية، ومجموعة ا لعوامل الخارجية : نمط التعليم وأنشطته، والعوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية(جاد،2003) .

٦ .٤,١,٢ تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة:

لقد تعددت مداخل تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة ومن هذه المداخل: تقييم اليد المفضلة في الكتابة ، تقييم الأخطاء في الكتابة، ويتم تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية التي تتضمن تقييم الخطوط في الكتابة من حيث الانحناء والميل والاستقامة، وشكل وحجم استقامة الحروف والكلمات وإكمالها والفراغات بينها، علاوة على وضع الجسم وطريقة الإمساك والضغط على القلم أثناء الكتابة (كامل،2005) .

ويشير الزيات(1989) إلى أن أساليب تقويم مهارات الكتابة تتعد ما بين أساليب التقييم الرسمية وأساليب التقييم غير الرسمية، على أن هذه الأساليب أيا كان نوعها تشمل الاختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض ومنها :

<u>أولاً/ الاختبارات التحصيلية:</u> التي تقدم قياساً أو تقديراً مسحياً عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريسية أو تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية.

ثانياً/الاختبارات التشخيصية: التي تقدم معلومات تفصيلية دقيقة عن الطفل في مختلف مهارات الكتابة وتستهدف تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.

ثالثاً/ الاختبارات محكية المرجع: التي تحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي المحدد، الذي في ضوئه يمكن الحكم على مدى إتقان التلميذ للمهارة موضوع التقييم في إطار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة (عميرة،2005).

ويشير بنتون (1995) إلى أن التقييم الأولي الذي يجب إجراؤه للأطفال ذوي صعوبات الكتابة ، يتمثل في تحديد اليد المفضلة لدى الطفل وتمييز اليمين من اليسار، أما ويدر هولت، وآخرون**(Weadr Hotl ,at . el ,1995)** يذكرون ثماني نقاط يتم من خلالها ملاحظة الأطفال لوصف وتشخيص اضطرابات الكتابة لديهم:

- وضع اليد والذراع والجسم تجاه الورقة المستخدمة للكتابة عليها .
- حجم الأحرف كبيرة أو صغيرة .
- جودة التخطيط بالقلم : ثقيلة جدا ، خفيفة ، متغيرة .
- ميل الأحرف : شديد جدا ، أو الأحرف غير منتظمة.
- تشكيل الأحرف : الأحرف غير متصلة ، إغلاق وتوصيل ضعيف لأحرف ببعضها .
- استقامة الأحرف .
- الفراغات بين الأحرف والكلمات (متناثرة جدا ، ضعيفة جدا) .
- سرعة الطفل في الكتابة : سريع جدا ، بطيء جدا (كامل، 2005) .

٧ .٤,١,٢ علاج صعوبات الكتابة :

يشير "جراهام" **(Graham, 1992)** أن الكتابة المألوفة والمقصودة، و التحسين والتكرار لما يتم كتابته، وتدعيم البيئة الملائمة للكتابة، تعتبر مبادئ أساسية لتعليم الكتابة للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم الكتابة **(Graham, 1992)**

ويتضمن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبي الجسمي، إذا كان الطفل يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية، كما يتضمن العلاج الإرشاد النفسي إذا كان الميل إلى العمل سلبيا أو يعاني التلميذ من نشاط

زائد، فضلا عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمتابعة ابنها في المدرسة، أما العلاج التربوي داخل الفصل وخارجه ويشمل عدداً من الاستراتجيات الخاصة بمعالجة الكتابة :

المرحلة الأولى : *علاج اضطراب الضبط الحركي* : يستخدم ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة بحيث يكون مريحا للتلاميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام منضدة الكتابة، ويكون ارتفاع جسمه أمامها مناسبا، مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية ويديه فوق منضدة الكتابة، بحيث تمسك أحداهما بالقلم والأخرى غير المستخدمة بالورقة، وتدريب الطفل على أنتاج الخطوط ورسم الأشكال وترك فراغ مناسب بين الحروف والكلمات والأعداد ، أثناء كتابتها وحبذا لو قدمت له نماذج يقلدها (حافظ، 2000).

المرحلة الثانية : *تحسين الإدراك البصري المكاني :* أشار ستراوس (**1974**) إلى أن الأطفال ذوي التلف في المخ لديهم اضطراب في الإدراك البصري لا يتعلمون الكتابة بالأحرف المنفصلة، وذلك بسبب أنهم يميلون إلى ترك الفراغات غير المناسبة بين الحرف والكلمات، ويعكسون الأحرف من حيث الترتيب داخل الكلمة الواحدة، ولديهم صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل، وهؤلاء الأطفال يمكن تعليمهم الكتابة المتصلة من حيث :

- حروف الكلمات يتم توصيلها لتشكيل الكلمة .
- عدم وجود فراغات بين الحروف كما هو الحال في طريقة الكتابة المنفصلة .
- أن تشكيل ووصل الحروف في طريقة الكتابة المتصلة تقلل من احتمال وقوع الطفل في الأخطاء العكسية (كامل، 2005).

المرحلة الثالثة: علاج صعوبات التهجئة : والتي تشمل :

1. **الإدراك السمعي وذاكرة نطق الحروف :** قدم ممارسة فعلية لمهام الإدراك السمعي لنطق الحروف، مع تقويم ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات، وتنمية المهارات بالتطبيق على التعميمات المتعلقة بأصوات الحروف .

2. **الإدراك البصري وذاكرة الحروف :** ساعد الطفل على تقوية إدراكه البصري وذاكرة الحروف، دعم الصورة البصرية للكلمة من اجل الاحتفاظ بها، ركز على المواد التعليمية التي تلفت نظر الأطفال وتركز انتباههم لها (ملحم،2006).

ولقد اتفق معظم الباحثون على أن التعليم الواضح المحدد للكتابة اليدوية سوف يحسن من إنتاج التلاميذ ليس فقط في الكتابة اليدوية ولكن أيضا بصورة أكثر في كتابة النص ضمن وقت

محدد. ولقد قامت "بيرننجر وآخرون" (1997) بتحليلات للمداخل التعليمية التي تقوم على عملية تشكيلات الحروف ووجدوا أن المداخل التي تتنوع فيها الإشارات والتوجيه والحفز كانت المساعد الأفضل في جعل عملية تشكيل الحروف آلية، وتوصلا من خلال هذه التحليلات إلى خمسة مداخل تعليمية هي :

المرحلة الأولى : *مدخل المحاكاة والتقليد الحركي:* وفيه يقلد التلاميذ النماذج الحركية التي قدمها المعلم، وهو مدخل غير لفظي يعتمد على الإشارات كدلائل توجه التلاميذ، حيث أن الاعتماد على الوسيط اللفظي مثل ذكر أصوات الحروف، تتعارض مع تشكيل الآلية في الكتابة اليدوية.

المرحلة الثانية : *مدخل الدلائل البصرية* : ويتضمن التزويد بعدد من الأسهم كدلائل للتسلسل الطبيعي للحركات التي تستخدم لإنتاج الحرف، هذه الأسهم كانت ذات تأثير في إنتاج الحرف بصورة آلية لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات الكتابة كما ساعدتهم في تصور وكتابة الحرف بصورة صحيحة من الذاكرة.

المرحلة الثالثة: *مدخل الاسترجاع من الذاكرة* : والذي يتطلب من الأطفال إخفاء الحروف وكتابتها من الذاكرة، ويشكل العمل المتكرر على وتيرة واحدة الآلية التي تساعد على استرجاع الشكل من الذاكرة، وأن كتابة الحروف من الذاكرة سوف يساعد على تنظيم وبناء هذه الأعمال المتكررة بينما التعليم التقليدي يعتمد على نسخ الحروف من نماذج ولا يشجع على تنظيم ذاكرة تسترجع الصيغ المتكررة

المرحلة الرابعة : *مدخل الرموز البصرية والذاكرة* : وهو مدخل لا يعتمد على تكرار العمل على وتيرة واحدة ولكن يعتمد على استرجاع الصيغ المكررة بصورة صحيحة من الذاكرة، وأن إشارات الأسهم سوف تيسر للكتابة من الذاكرة، وبالتالي الكتابة من الذاكرة سوف تيسر للعمل بدلائل إشارات الأسهم.

المرحلة الخامس: مدخل النسخ : وفيه يفحص الأطفال شكل الحرف، ثم إنتاج ما شاهدوه بدون أي إشارة من المدرس تتعلق بشكل الحرف أو استرجاعه. ويستخدم هذا المدخل عملياً في الممارسة التقليدية لتعليم الكتابة (عميرة، 2002).

٥,١,٢. صعوبات الحساب :.

ولقد لوحظ أن العديد من الأطفال والطلاب يجدون صعوبات حادة وشائعة في مجال الرياضيات إلى حد أن صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم أهمية وشيوعاً واستقطاباً للاهتمام الإنساني على اختلاف أنماطه وتوجهاته. وقد شهدت السبعينات والثمانينات

من القرن الماضي اطراداً بالغاً في الاهتمام بالأسباب والعوامل التي تقف خلف صعوبات تعلم الرياضيات،ولعل ما نلاحظه من ظهور العديد من المنظمات والهيئات العلمية التي يقع ضمن اهتمامه موضوع صعوبات تعلم الرياضيات دليل على هذا الاهتمام ونذكر في هذا الصدد بعض الهيئات و المنظمات مثل : المجلس القومي لتدريس الرياضيات National Council Of Teachers Of Mathematics 1989. (NCTM) والمجلس القومي لموجهي الرياضيات The National Council Of Mathematics 1989 (NCSM)، وفي الوطن العربي بدأ الاهتمام بموضوع الرياضيات وتم إنشاء أول جمعية عربية بمصر : " الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات 1993" (مجاهد، 2005).

ويطلق أحيانا على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية لأنها تحتاج إلى استخدام الرموز، وكذلك القدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز، وتتمثل الصعوبات في تعلم الرياضيات في عجز الطفل على التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الحسابية (القاسم، 2000).

والحساب كغيره من المواد الدراسية يعاني فيه العديد من التلاميذ صعوبات في تعلمه، وهي أكثر الصعوبات شيوعا بين التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، وقد تسبب تلك الصعوبات إعاقة تعليمية للتلميذ، تدفعه إلى الهروب أو التسرب من المدرسة .

ويعتبر الحساب بالنسبة للتلاميذ من أصعب المواد الدراسية تعلما وتعليما،وذلك لما يتصف من تجريد في المفاهيم والعلاقات، فالرموز الحسابية أشياء مجردة بعيدة عن الملموس، إضافة إلى ذلك هناك عامل آخر يزيد من درجة صعوبة درجة المادة وهو التسلسل المنطقي الذي تتصف به (زهير، 2006) .

ويشير هيمل وهيمس (1984) أن الأطفال والراشدين الذين يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات، يظهرون صعوبة في تعلم الأعداد، وفهم المفاهيم المكانية، وصعوبة اجراء العمليات الحسابية الأربع (الجمع الطرح والضرب القسمة) (زيادة، 2006).

١ .٥,١,٢ أنواع الصعوبات الحسابية :

- هنالك مجموعة من الأخطاء التي يقع فيها الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات ومن هذه الأخطاء :
- الخطأ في الربط بين الرقم ورمزه، فقد يطلب منه أن يكتب رقم (٩) فيكتب (٨) .
- الخلط وعدم التمييز بين الأرقام المتشابهة وذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (٢)، (٣) _ (٧) (٨) .

- الخطأ في اتجاه كتابة الحرف
- عكس الأرقام أثناء القراءة أو الكتابة للأرقام فمثلا قد يقرا الرقم (٣٧) (٧٣) ويكتبه كذلك .
- الخطأ في إتقان المهارات والمفاهيم الحسابية الأساسية (الجمع، الطرح،والضرب، والقسمة) فهو يخلط في قيم الأعداد المكانية (آحاد عشرات مئات...) علما بأنه يتقن مفاهيم تلك العمليات (مجاهد، 2005).

٢ .٥,١,٢ أسباب صعوبات التعلم في الحساب :

تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم في الحساب إلى عدم وجود خصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع، ومع ذلك يمكن تحديد أهم تلك العوامل في الآتي :

المشكلة الأولى: مشكلات أو اضطرابات في إدراك العلاقات المكانية .

حيث تشير الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات تعلم الحساب إلى أن الطلاب ذوي الصعوبات لديهم اضطرابات ملموسة في إدراك العلاقات المكانية والذي يتضمن الإحساس بالفراغ، والحجم، والمسافة، وأكبر من وأصغر من ... إلخ . وهي مهارات يفتقدها الأطفال ذوو صعوبات تعلم الحساب خاصة في السنوات الأولى،وعادة يتم اكتساب مفاهيم العلاقات المكانية أو على الأقل العديد منها في عمر ما قبل المدرسة، ولكن بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم فغالباً ما يكون صعوبات تعلم الرياضيات بسبب ارتباكهم و اضطرابهم وعدم تمييزهم بين مفاهيم مثل : أعلى / أدنى فوق / تحت، قمة / قاع، عال / منخفض، قريب / بعيد، أمام / خلف، بداية/ نهاية / يساوي، أطول / أقصر الخ . ويمكن أن يتدخل اضطراب العلاقات المكانية مع فهم الأطفال لهذه المفاهيم (الزيات، 1998).

المشكلة الثانية: مشكلات أو اضطرابات في الإدراك البصري.

يؤثر اضطراب الإدراك البصري في الأداء الرياضي للأطفال خاصة في السنوات الصغيرة، فالعجز عن أداء المهام الحسابية ينتج من نقص في التنظيم البصري، كما إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحساب يظهر لديهم صعوبة في تمييز الأرقام و الاتجاهات المتعاكسة .

المشكلة الثالثة: مشكلات أو اضطرابات في التعرف على الرموز : تظهر هذه المشكلة لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بشكل واضح نتيجة تداخل العديد من المفاهيم الرياضية أو

عدم التمييز بينها مثل (+،−، ×، ÷) أو مفاهيم مثل (نطرح، نستلف ، الآحاد، العشـــرات، المئات ...إلخ) .

المشكلة الرابعة: مشكلات أو اضطرابات في الذاكرة :

ذوو صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من قصور أو اضطرابات في عمليات الذاكرة، أو نظام تجهيز ومعالجة المعلومات فقد يفهمون حقائق النظام العددي والقواعد التي تحكمـــه، لكـــنهم يجدون صعوبات في استرجاع عدد من هذه الحقائق بالسرعة والكفاءة أو الفاعلية المطلوبـــة، والطلاب الذين لا يتعاملون مع هذه الحقائق– حقائق النظام العددي – عند مستوى الآليـــة أو الاتوماتيكية يستنفذون الكثير من الوقت والجهد في إجراء العديد من الأنماط المختلفة للعمليات الحسابية.

المشكلة الخامسة: مشكلات أو اضطرابات في الاستراتيجيات المعرفية :

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال إلى أن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات غالباً لا يستخدمون استراتيجيات موجهة بالتفكير وربما تكون هذه الاستراتيجيات – إن وجدت – عشوائية أو غير ملائمة ويتصف هؤلاء الطلاب بالبطء والتردد فـــي اشـــتقاق أو اختيـــار الاســـتراتيجيات الملائمـــة، وخاصـــة تلـــك المتعلقـــة باســـترجاع المعلومـــات والحقـــائق الرياضية (المجاهد، 2005).

٣ .٥,١,٢ تشخيص صعوبات الحساب :

قدمت باتمان (1976) نموذجا تصوريا للخطوات التي تتبع في تشخيص صـــعوبات تعلـــم الحساب وهذا النموذج يتميز ببساطته، وتدرجه، وبأنه يؤدي مباشرة إلى تخطيط علاجي سليم، ويتمثل النموذج في الخطوات التالية :

الخطوة الأولى : المقارنة بين المستوى المتوقع للمتعلم وأدائه الفعلي، وعندما نلاحظ تفاوتـــا بين تقدير المستوى المتوقع وبين مستوى الأداء الفعلي، فإننا نرجح وجود صعوبة في التعلم .

الخطوة الثانية : الوصول إلى وصف سلوكي للتلميذ صاحب الصعوبة في التعلم وصفا دقيقـــا مؤيدا بنتائج اختبارات وقياسات مختلفة .

الخطوة الثالثة : تحديد مصاحبات الصعوبة في التعلم سواء كانت هذه المصـــاحبات متصـــلة بـــالنواحي الحســـية أو ا لعصـــبية أو نـــواحي الـــتعلم المرتبطـــة بموضـــوع الصـــعوبة الأساسي (زهير، 2006).

ويقوم معلم الحساب الذي يدرس ويقيم طريقته في التدريس، وظروف الدراسة داخل الفصل فإذا وجدها لا غبار عليها، فانه يفترض أن مصدر الصعوبة التلميذ نفسه وفي هذه الحالة يقوم **بالإجراءات التالية من طرق التشخيص :**

أولا : تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب : وفي هذا نستخدم طريقتين :

١) طريقة اختبارات التحصيل العادية والمقننة .

٢) طريقة تقديم المهام الرياضية المتدرجة للتلميذ وتشمل :

- العد حتى رقم معين .
- يذكر عدد معين ويطلب من التلميذ الإشارة اليه ضمن سلسلة أعداد مكتوبة .
- يطلب من التلميذ ذكر أسماء الأعداد المكتوبة .
- يطلب من التلميذ حل مسائل على الأعداد الصحيحة في العمليات الأربع .

ثانيا : تحديد الفرق بين مستوى التحصيل في الحساب والقدرة الكامنة :

وذلك بإعطاء التلميذ اختبارات ذكاء وقدرات رياضية تضعه في صف معين، وإعطائه اختبار تحصيلي معين، ثم تقدير مدى الفرق بين درجات التلميذ في الاختبارين (حافظ، 2000).

ويتم تصنيف الطفل على أن لديه صعوبات في الحساب إذا كان يتمتع بدرجة ذكاء عالية أو عادية مع وجود انحراف أو تباعد بين عمرة العقلي وتحصيله الرياضي (خطاب، 2004).

٤ .٥,١,٢ علاج صعوبات تعلم الحساب :

يشتمل الأسلوب العلاجي لمشكلات الحساب والقائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية على :

أولاً/ اختيار الأهداف التعليمية : وتتمثل هذة الخطوة في تطوير خطة علاجية مبنية على نتائج التشخيص، بحيث يمكن وضع أهداف تعليمية مناسبة لمستوى مهارات التلميذ، ويتطلب ذلك معرفة دقيقة بالمهارات التي لم يتقنها الطفل في التسلسل الهرمي للمهارات الحسابية، فالأهداف التعليمية يجب أن تكتب بشكل واضح بحيث يتمكن المعلم من معرفة تحصيل الهدف وإتقانه، ويتألف الهدف التعليمي من ثلاثة عناصر ومكونات أساسية :

- السلوك الذي يؤديه الطفل لتحقيق الهدف مثل (أن يجمع الطفل عمودا من أربعة أعداد فردية) .
- الظروف التي يتوجب على الطفل أداء السلوك فيه (مكتوبة على ورقة أفقيا وعموديا) .
- معيار تحقيق الهدف مثل (درجة 100%) .

فالهدف من العناصر الثلاثة أن يجمع الطفل عمودا من أربعة أعداد فردية مكتوبة على ورقة بدرجة إتقان 100% (ملحم، 2006).

ثانيا/ تجزئة الهدف إلى مهارات فرعية : حيث أن كل مهمة تعليمية تحتاج إلى مهارات مختلفة ، فجمع عددين من 1 إلى 9 يحتاج إلى ذكر أسماء الأعداد ، والعد حتى 9 والإشارة إلى العدد، والمطابقة، والجمع وتذكر الأرقام .

ويعتبر أسلوب تجزئة الهدف إلى مهارات فرعية مفيدا في ملاحظة الأطفال وهم يؤدون المهمة ، وبالتالي تحديد المهمة الفرعية التي يفشل فيها الطفل ، والقصد من تجزئة الهدف هو تبسيط المهمة للتأكد من النجاح .

ثالثاً/ تحديد قدرات التعلم النمائية الخاصة بأداء المهمة : فقراءة الأعداد على سبيل المثال تحتاج بشكل أساسي إلى تشكيل المفهوم ، والترابط السمعي والبصري، والذاكرة السمعية والبصرية، وان جمع أعداد صحيحة مكونة من خانتين كما في المثال: (٢٤ + ١٧ =) يتطلب من التلميذ خمس قدرات عقلية أساسية هي حل المشكلة، وتشكيل المفهوم، والتمييز البصري، والذاكرة البصرية والسمعية، فالخطوة الأولى في حل العملية الحسابية هي النظر إلى العملية الحسابية، وقراءة العدد من ناحية اليمين، وهنا يعتبر الانتباه البصري والذاكرة المكانية ضرورية لهذه المهمة، ولسوف يقرا التلميذ المسالة الحسابية بطريقة خاطئة، وفي الخطوة الثانية يقرا التلميذ الرقم 24 ويذكر (أربعة وعشرون) فيحتاج إلى تمييز بصري وذاكرة بصرية، والخطوة الثالثة في حل المسالة ينظر التلميذ إلى الرقم 24 ويعرف أن العدد يتكون من حزمتين، كل واحدة منها تتكون من عشرة عيدان وأربعة عيدان مفردة، وهنا يتطلب معرفة مفاهيم العدد والقيمة المكانية، ويدخل التمييز البصري والذاكرة البصرية في استخدام ووضع حزم الأعواد في أعمدة العشرات والآحاد، وفي الخطوة الرابعة يعيد التلميذ العمليات الثانية والثالثة للعدد (16)، والخطوة الخامسة يعيد فيها التلميذ العيدان إلى المفردة في عمود الآحاد ويجب أن يجمع (10) أعواد لتكوين مجموعة عشرات ، ليضعها مع حزم

العشرات الأخرى ، ويضع الرقم (0) في خانة الآحاد ويتطلب ذلك من التلميذ معرفة القيمة المكانية ومفهوم العد واستخدام الذاكرة لتسجيل الإجابة ..(زهير،2006).

رابعاً/ ليكن برنامج الحساب الذي تقدمه قائما على التوازن : بحيث يشمل نوعا من التوليف المشترك الملائم بين ثلاثة عناصر هي: المفاهيم، والمهارات، وحل المشكلات، وهذه العناصر الثلاثة ضرورية لتعليم الرياضيات، حيث تمثل معرفة الطالب الجيدة بالمفاهيم مفـــاتيح فهـــم الرياضيات والتعامل معها، والتعبير عن مضامينها، كما تشكل هذه المفاهيم الأســـاس لـــتعلم القواعد والقوانين والنظريات الرياضية(ملحم، 2006).

٢,٢ الدراسات السابقة

زاد الاهتمام – في السنوات الأخيرة – بالطفولة وكيفية مواجهة المشكلات المتعددة التي تواجه النمو السوي للطفل، والمتطلبات الخاصة بتلك المرحلة من النمو لما لها من أهمية في تكيف مواطن قوي متوافق، منتجٍ إيجابي، لا يمثل عبئا على الأسرة والمجتمع.
يتناول الباحث في هذا الفصل عرضا لبعض الدراسات التي تناولت الصعوبات الادراكية والاكاديمية

١,٢,٢. الدراسات العربية:

أجرى موسى (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدى مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمقارنة بينهما في تلك الصعوبات. وقد تكونت عينة الدراسة من (190) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي بمحافظة القاهرة،حيث تم اختيارهم من التلاميذ الذين أداؤهم التحصيلي في مادة اللغة العربية أقل من المتوسط، واعتمدت دراسةموسى على الأدوات الآتية(اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة من إعدادرافن Rafan واختبار صعوبات تعلم القراءة واختبار صعوبات تعلم الكتابة من إعداد موسى وقد أظهرت النتائج وجود صعوبات تعلم في قراءة وكتابة اللغة العربية لدى الدارسين باللغة العربية ومزدوجي اللغة، كما كشفت النتائج عن فروق دالة بين الدارسين باللغة العربية ومزدوجي اللغة في صعوبات تعلم القراءة والكتابة وفي اتجاه ارتفاع الصعوبات لدى مزدوجي اللغة.

أما دراسة العمران (2006) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلبة ذوي الأسلوب البصري والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم، وكذالك التعرف على أساليب التعلم : البصري، والسمعي، والحركي، والتحصيل الدراسي لدى فئة العاديين وفئة صعوبات التعلم .وقد تكونت العينة من (230) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس التعليم العام بمملكة البحرين ، وبينت نتائج الدراسة :

- وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم الثلاثة : البصري والسمعي والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح مجموعة الطلبة ذوي أسلوب التعلم الحركي .
- وجود ارتباط ايجابي دال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم البصري، وارتباط سلبي دال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم الحركي بالنسبة للعاديين وفئة صعوبات التعلم .

وفي دراسة البدارنة (2006) والتي هدفت التعرف الى اثر برنامج تدريبي لتطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في تربية اربد الأولى، وقد تألفت عينة الدراسة من (54) طالبا تم توزيعهم على مجموعتين : مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية تألفت من (27) طالبا، تم تطبيق مقياس المهارات الانفعالية والاجتماعية كاختبار قبلي وبعدي ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس المهارات الانفعالية والاجتماعية للمجموعة التجريبية، ولصالح إجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي بمتوسط حسابي أعلى مقابل متوسط حسابي أدنى لإجابات أفراد عينة الدراسة التجريبية للاختبار القبلي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالعلامة البعدية للمهارات الانفعالية والاجتماعية تعزى لمتغير العمر والمجموعة والتفاعل بينهما .

وفي دراسة شبه تجريبية هدف ناصر (2006) إلى تقييم غرف المصادر في المدارس الأردنية واقتراح برنامج تربوي لها وقياس فاعليته وقد تكونت عينة الدراسة المسحية من (40) مدرسة اشتملت على (40) معلما ومعلمة ممن يعملون في غرف المصادر، و(40) مديرا ومديرة من المدارس التي تحوي غرف مصادر كذلك و (40) من أولياء أمور الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على اختلاف فئاتهم، وقد اشتملت عينة الدراسة على (120) طالبا وطالبة موزعين على (40) مدرسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية .
وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج، مما يعني ضرورة إعادة النظر في غرف المصادر من حيث الفريق المختص للتشخيص، والتجهيزات، والمناهج التي تناسب كل فئة، والاستراتجيات التدريسية والتقييمية، وتوظيف تكنولوجيا التعليم، ومواكبة التطورات .

كما أجرى المجاهد (2005) دراسة هدفت إلى تحديد علاقة الاضطرابات الإدراكية البصرية والسمعية بصعوبات التعلم بشكل عام والنوعية بشكل خاص في القراءة والكتابة والحساب، وكذلك الاضطرابات الإدراكية لدى تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا. وقد اقتصرت دراسة مجاهد على عينة قوامها (140) تلميذاً و تلميذة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة طرابلس بليبيا، منهم (75) تلميذاً و تلميذة لديهم صعوبات تعلم في (القراءة، والكتابة، والحساب)، و(65) تلميذاً وتلميذة ليس لديهم صعوبات تعلم في(القراءة، والكتابة، والحساب)، استخدم الباحث الأدوات التالية:(الاختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم من إعداد الباحث و تشمل (القراءة، والحساب والكتابة). واختبار"ريفن " للذكاء واختبارات الإدراك و تشمل (اختبار الإدراك البصري وضع ماريانا فروستج وآخرين و أعده للعربية مصطفى محمد كامل (2000).وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين بعض أنواع الاضطراب الإدراكي (البصري، والسمعي) وصعوبات التعلم النوعية في القراءة والكتابة والحساب لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

وقام كلً من محمد،ومحيي الدين (2005) بدراسة هدفت إلى معرفة صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة (أب) في اليمن، من اجل وضع برنامج يعالج هذه الصعوبات في المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية .
وقام الباحثان باختيار (94) معلما بشكل عشوائي من مجتمع الدراسة، . وكان من أبرز نتائج البحث الوصول إلى مجموعتين من الصعوبات : صعوبات عامة يعاني منها المتعلمون من مختلف الأعمار، وصعوبات لها علاقة بمستوى نضج المتعلمين يعاني منها الصغار أكثر من الكبار.

وأجرى تمام (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف المصادر وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد تكونت عينة الدراسة من (184) طالبا وطالبة من الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي والذين يعانون من مشكلات قرائية منهم (96) طالبا (88) طالبة،ولقياس المشكلات القرائية، تم تطوير أداة قياس مكونة من (45) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي : مشكلات الفهم والاستيعاب و مشكلات في العادات القرائية و مشكلات في التعرف إلى الحرف والكلمة، إضافة إلى مشكلات في اللفظ القرائي ، وقد كشفت نتائج الدراسة:

١) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف مصادر التعلم في مجال الفهم والاستيعاب كانت بدرجة كبيرة .

٢) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف مصادر التعلم في مجالات الدراسة جاءت بدرجة متوسطة باستثناء مجال العادات القرائية جاء بدرجة قليلة .

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تعزى للجنس باستثناء مجال المشكلات في العادات القرائية ولصالح الذكور .

في حين هدف الجندي (2004) إلى تطوير برنامج تدريبي لتغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو اقرانهم ذوي الحاجات الخاصة في غرف المصادر، وزيادة المستوى المعرفي لديهم عن الأفراد المعوقين وعن الإعاقة، وزيادة تقبلهم لهم وتفاعلهم معهم .وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة من مدارس مديرية عمان الثانية التي يوجد بها غرف مصادر، وجرى تطبيق المقاييس التالية : مقياس الاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة ، ومقياس التفاعلات الاجتماعية مع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو ذوي الحاجات الخاصة . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة طلبة المجموعة التجريبية والضابطة بالإعاقة والأفراد المعوقين لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التفاعلات الاجتماعية لطلبة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ .

كما أجرى عميرة (2002) دراسة هدفت إلى دراسة إعداد وتطبيق برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة،وقد تكونت عينة الدراسة من (160) تلميذاً وتلميذة من ذو صعوبات التعلم في القراءة والكتابة من المترددين على غرف المصادر. واعتمدت هذه الدراسة على الأدوات الآتية: (اختبار مصفوفات رافن الملونة ، واختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة – إعداد الباحث. وكذلك برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أنه يمكن عن طريق البرنامج علاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر.
- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مستوى الصفين في القراءة بعد تطبيق البرنامج .
- عدم وجود فروق بين عينة الصف الثاني والثالث في القراءة بعد تطبيق البرنامج بينما وجدت هذه الفروق في الكتابة.

وفي دراسة عمرو (2002) حول اثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي على عينة شملت (60) طالبا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي في غرف المصادر في عمان،وقد تم توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى عينتين ضابطة وتجريبية، حيث تدرب أفراد المجموعة التجريبية على قراءة النصوص باستخدام تنشيط المعرفة السابقة، بينما درس أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد تم استخدام اختبار لقياس الاستيعاب الحرفي وآخر لقياس الاستيعاب القرائي وأشارت نتائج التحليل إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في هذين الاختبارين مما يدل على فاعلية الإستراتجية المطبقة في هذه الدراسة في تحسين الاستيعاب الحرفي والقرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المشاركين في المجموعة التجريبية .

أما دراسة يونس (2002) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي في علاج أخطاء تعرف الكلمة ومقارنته بالطريقة التقليدية في تدريس مهارات القراءة لطلبة الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم ،وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي الملتحقين في غرف المصادر في مدارس عمان الأولى والثانية والثالثة والرابعة ، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (30) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع الذين يعانون من صعوبات تعلم وتم توزيع عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين : الضابطة تكونت من(15) طالبا وطالبة ، وتجريبية من (15) طالبا وطالبة .حيث جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطي تحصيل المجموعتين : الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ، والمجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوبي التغذية الراجعة والتعزيز الايجابي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تحصيل الطلبة تعزى للجنس .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تحصيل الطلبة تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس .

وفي دراسة سعيد (2002) التي هدفت إلى معرفة اثر غرف مصادر التعلم على تنمية التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مبحث اللغة العربية، وذلك في كل من فروع (القراءة، الكتابة، والتعبير).وقام الباحث بإجراء الدراسة على الطلبة ذوي صعوبات

التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية .وقد أشارت نتائج الدراسة بعد إجراء التحليلات الإحصائية إلى أن هناك فروقا جوهرية بين متوسطي درجات التحصيل القبلي والبعدي، في مهارة القراءة والكتابة والتعبير، تعزى إلى الخدمات التربوية والعلاجية التي يتلقاها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر .

في حين هدفت دراسة نجادات (2001) إلى التعرف على تأثير برنامج تدريبي مقترح لتنمية القدرات الإدراكية الحركية لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى في مرحلة التعلم الأساسي في الأردن والى معرفة أكثر الصفوف تأثيرا بالبرنامج التدريبي المقترح وكذلك التعرف على الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القدرات الإدراكية، الحركية، على عينة قوامها (80) طالبا موزعين بالتساوي على الصفوف الأربعة الأولى لمرحلة التعليم الأساسي، قُسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (40) طالباً ومجموعة ضابطة (40) طالباً بواقع (10) طلاب من الصف في كل مجموعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي المقترح لتنمية القدرات الإدراكية الحركية له تأثير ايجابي وذو دلالة إحصائية على تحسين القدرات الإدراكية الحركية للأطفال كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في جميع متغيرات الإدراك ولصالح المجموعة التجريبية، كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الصفوف مجال الدراسة ولصالح الصف الأعلى .

أما حسين (1999) فقام بدراسة هدفت إلى التعرف إلى خصائص القراءة التي تميز بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الملتحقين بغرف المصادر في الصف الرابع الأساسي في مدينة عمان وبين اقرأنهم من الطلبة متوسطي التحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من (110) طلاب وطالبات من الصف الرابع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن خصائص القراءة التي ميزت بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة متوسطي التحصيل كانت على التوالي : التثاؤب أثناء القراءة، حذف حرف أو كلمة موجودة في النص، ضعف القراءة التفسيرية أو انعدامها، تشويه الكلمات أثناء قراءتها، التردد في القراءة، بطء القراءة، صعوبة التعرف على علامات الترقيم .

وقد هدفت دراسة المعايطة (1999) إلى التعرف على أهمية غرف المصادر كبديل للتربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، على عينة قوامها (420) طالبا وطالبة ممن لديهم صعوبات تعلم في القراءة والكتاب والحساب من الصفين الثاني والثالث الأساسي .وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب الفردي الذي تلقاه الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في جوانب القراءة الجهرية ، والقراءة التمييزيه، والكلام، والتحليل، والتركيب للحروف، والمقاطع والتذكر، ومهارات الكتابة والحساب .

أما العبد الله (1997) فقد اقترح برنامجاً علاجياً لتحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس الأساسي، ممن يعانون من صعوبات في القراءة هدف إلى التعريف بالديسلكسيا وتحديد الطلبة ذوي الصعوبات القرائية من طلبة الصف السادس الأساسي، ومن ثم الكشف عن تأثير برنامج علاجي مقترح لتحسين قدراتهم القرائية من إعداد الباحث . وتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الأغوار الشمالية للعام الدراسي (1997) حيث بلغ عددهم (1481) طالبا وطالبة ،وتكونت عينة الدراسة من (32) طالبا وطالبة موزعين على أربعة مدارس تم تقسيمهم إلى مجموعتين (16) ضابطة (16) تجريبية عشوائيا . وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير للبرنامج العلاجي في تحسين القدرة القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، وان تأثير البرنامج العلاجي المقترح يختلف في جانب الخط باختلاف الجنس لصالح الذكور، أما في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، فانه لم يظهر اختلاف بينهما يعزى للجنس .

وفي دراسة عليا (1995) والتي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج غرف المصادر في التقليل من المشكلات السلوكية لدى عينه من ذوات الصعوبات التعليمية الأكاديمية من طالبات الصفين الثالث والرابع في احدي مدارس مدينة عمان. تألفت عينة البحث من (25) طالبه شكلت المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، اللتين طبقت عليهما أداة البحث، وقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي فروقا ذات دلاله إحصائية بين متوسطات المجموعة الضابطة ومتوسطات المجموعة التجريبية على جميع مجالات الأداة الثمانية (قائمة المشكلات السلوكية لذوي الصعوبات التعليمية الأكاديمية)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية في مجالات: ضعف الانتباه، والعلاقة مع الأخريين، والتقليل من العدوانية، وانخفاض مستوى التمرد، والخجل، والعزلة، وزيادة الثقة بالنفس، وتحسن العمل المدرسي، وذلك بفعل برنامج علاجي لغرف المصادر.

في حين أجرت النجداوي (1995) دراسة هدفت إلى التعرف إلى إجراء مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عينة أردنية. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلبة (مجموعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومجموعة الطلبة العاديين)، تتراوح أعمارهم من بين 7–9 سنوات .وقد كشفت نتائج الدراسة أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية حيث تبين أن قدرة المفحوصين من الطلبة العاديين على تذكر سلاسل الأرقام المعقدة تفوق قدرة المفحوصين من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما لاحظته الباحثة أثناء رصدها لدرجات المفحوصين في اختبار الإدراك البصري أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانوا يستغرقون وقتا طويلا عندما يكتبون الأرقام والجمل المتشابهة، كما كانوا يكتبونها بطريقة غير صحيحة . أما الطلبة العاديين فقد كانوا يستغرقون وقتا قصيرا في كتابة الأرقام والجمل المتشابهة.

وفي دراسة علي (1993) والتي هدفت التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية بين مهارات الإدراك السمعي والبصري وبعض صعوبات الحساب لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي.و قد تكونت عينة الدراسة من (133) تلميذا وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائي، و قد استخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، واختبار رسم الرجل لجودانف هاريس، واختبارين لقياس الإدراك السمعي والبصري (لمورسون جاردنر)، واختبار تشخيصي لأخطاء الحساب ،وقد أشارت نتائج الدراسة :

- وجود ارتباطات سالبة دالة بين مهارات الإدراك السمعي وبين صعوبات الحساب .
- توجد علاقات ارتباطات سالبة بين مهارات الإدراك البصري مع صعوبات الحساب في مجموع أخطاء الجمع والطرح.
- أن معاملات الارتباط السالبة الدالة بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية وبين صعوبات الحساب في الصف الثالث أكثر عدداً وأعلى قيمة من مثيلاتها في الصف الثاني .

وفي دراسة صوالحة (1993) التي هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لمهارات الإدراك البصري للطلبة ذوي المشكلات التعليمية وقياس فاعلية هذا البرنامج في تحسين القدرة

الإدراكية البصرية لهؤلاء الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة في الصفين الثاني والثالث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة .وقد أظهرت نتائج الدراسة :

- هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج التدريب على مهارات الإدراك البصري والمجموعة الضابطة المقابلة لها ، لصالح المجموعة التجريبية وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الإدراك البصري .
- كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث .
- أيضا هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف ولصالح الصف الثاني.

أما دراسة رضوان (1992) هدفت التعرف إلى أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية :

١) توجد صعوبات شائعة في القراءة لدى عينة الدراسة تظهر في صعوبة التعرف على الكلمات الأكثر من ثلاثة حروف، وصعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف، وصعوبة نطق الطول المناسب لحرف المد أثناء القراءة.

٢) توجد صعوبات تعلم شائعة في الكتابة لدى عينة الدراسة تتمثل في ملء الفراغ بالحرف المناسب وصعوبات التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الكتابة، صعوبة كتابة حرف المد وصعوبات كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الكتابة.

٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للقراءة وفي الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كمال (١٩٩٢) دراسة هدفت التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك البصري وبعض مهارات الإدراك السمعي بصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية بدولة البحرين وتكونت عينة الدراسة من ٩٨

تلميذاً تراوحت أعمارهم من (٨-١١) عاماً واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة من إعداد رافن واختبار رسم الرجل لـ " جود أنف هاريس " واختبارات تشخيصية في صعوبات القراءة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية :-

توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الإدراك السمعي وبعض صعوبات القراءة ولم تظهر ارتباطات مع بعضها الآخر حيث كشفت الدراسة عن ارتباط المعالجة السمعية والتذكر السمعي والتمييز السمعي مع معظم الصعوبات القرائية ولم تظهر مهارات التفسير السمعي أية ارتباطات مع الصعوبات القرائية كما لم تظهر صعوبة الإضافة ودقة القراءة أية ارتباطات مع المهارات الإدراكية السمعية.توجد علاقة ارتباطية بين التمييز البصري وصعوبتي الإضافة والتعرف الخاطئ على الكلمة كما أظهرت النتائج علاقة ارتباطية بين العلاقات المكانية والفهم والاستيعاب.وكذلك الحذف أما بقية المهارات الإدراكية فلم تظهر أية ارتباطات أخرى مع صعوبات القراءة وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى محتوى مادة اختبار الإدراك البصري الذي اعتمد على الأشكال الهندسية فقط في كل اختباراته الفرعية.

٢,٢,٢. الدراسات الأجنبية:

قام روبنسون (Robinson ,2004) بدراسة هدفت التعرف إلى تأثير تنمية الإدراك البصري والإدراك السمعي على التحصيل الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (232) تلميذا وتلميذة موزعين على ست مدارس ، ويقوم بتدريسهم (12) معلما، وتم تصنيف التلاميذ إلى أربع مجموعات حسب درجتهم في الإدراك السمعي والإدراك البصري، وتم استخدام الأدوات التالية: اختبار جونيز للإدراك البصري، اختبار ويبمان للإدراك السمعي، اختبار الذكاء للأطفال .وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن : التلاميذ المرتفعة درجاتهم في الإدراك السمعي والإدراك البصري حصلوا على أعلى الدرجات في القراءة والحساب في نهاية الصف الأول والصف الثاني، التلاميذ الذين كانت درجاتهم منخفضة في الإدراك السمعي والإدراك البصري، حصلوا على اقل الدرجات في القراءة والحساب في الصفين الأول والثالث، التلاميذ الذين كانت درجاتهم مرتفعة في حاسة معينة وضعيفة في حاسة أخرى حصلوا على درجات متوسطة في القراءة .

أما دراسة بلاك (Black ,2003) الواردة في سلمان (2006) التي هدفت التعرف على تأثير الإدراك البصري العالي والمنخفض على الانجاز في الاختبارات التحصيلية في القراءة والحساب ،وقد تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا وتلميذة من صفوف المرحلة الابتدائية، وتم استخدام الأدوات التالية : اختبار التحصيل واسع المدى، اختبار فروستج النمائي للإدراك البصري .
كشفت نتائج الدراسة إلى أن الفروق بين متوسط التحصيل القرائي للتلاميذ ذوي الإدراك المنخفض والإدراك العالي كان دالا إحصائيا ، في حين لم تظهر دلالة إحصائية بالنسبة للحساب والتهجئة .

وفي دراسة قامت بها اكسلي (Exley, S ,2003) على عينة من الطلبة الذين تم تصنيفهم ضمن فئة الديسلكسيا في الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية وتراوحت أعمارهم بين 7-8 سنوات في المرحلة الابتدائية، وقامت الباحثة بالتعرف على أساليب تعلم أفراد العينة : البصري أو السمعي أو الحركي، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة واختبار بسيط، وتم بتطبيق برنامج تدخل لتعلم أفراد العينة التهجئة والحساب بأسلوب يتماشى مع أسلوبهم المفضل في التعلم . وقد كشفت نتائج الدراسة أن أكثر من (50%) يفضلون أسلوب التعلم الحسي الحركي، و(30%) يفضلون الأسلوب السمعي وحوالي (10%) يفضلون أسلوب التعلم

البصري، كما كشفت نتائج الدراسة أن أداء جميع أفراد العينة تحسن في مادة الحساب والقراءة عندما تم تعليمهم وفق اسلوب تعلمهم المفضل .

وقد أجرى كل من ويمان ومورنسسي (Wapman k & Morency D, 2002) الواردة في سلمان (2006) هدفت إلى معرفة اثر المعالجة البصرية والسمعية بالنسبة إلى التحصيل الدراسي .وقد تكونت عينة الدراسة في بدايتها من (259) من تلاميذ الصف الأول الابتدائي انخفض عددهم إلى (120) تلميذا عندما وصلوا إلى الصف السادس نظرا لتخلف الباقين في الصفوف الدراسية وانتقال بعض التلاميذ إلى مدارس أخرى، وقد استخدم الباحثان الأدوات التالية: اختبار وكسلر المعدل، وبطارية اختبارات تحصيلية، واختبار الينوي للقدرات النفس لغوية .
وقد كشفت نتائج الدراسة عن : أن المشكلات الإدراكية اختفت لدى التلاميذ قبل نهاية الصف الثالث، وان حالات التأخر في النمو الإدراكي لها علاقة مستمرة بالتحصيل الدراسي خلال الصفوف الدراسية الأولى .

و أجرى كل من ميتشل ومواري (Mitchell &Murray ,2000) دراسة هدفت الى تشخيص صعوبات التعلم واثرها على التحصيل الدراسي التي أجريت على عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية، تم توزيع الطلبة حسب أساليب تعلمهم المختلفة، والتي تم تصنيفها حسب المثيرات البيئية والنفسية والاجتماعية والحسية . كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الأسلوب البصري تحسن أداؤهم عندما عرضت المواقف التعليمية الجديدة والصعبة على شكل قراءة أو عرض أفلام أو شرائح ، أما الطلبة ذو التعلم السمعي فتحسن أداؤهم عندما تم عرض المادة التعليمية على شكل محاضرة أو أشرطة مسموعة .

أما دراسة بروكس (Brooks , et . al.,1999) فقد هدفت إلى دراسة أثر برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وقد تكونت عينة الدراسة من (17) تلميذاً من الصفين الرابع والخامس الابتدائي. شاركوا في برنامج للإرشاد الفردي لمدة ساعة أسبوعيا ولمدة تزيد عن (8) شهور، علاوة عن البرنامج المدرسي العادي وكان المرشد يركز على مهارات النسخ (الكتابة اليدوية والتهجئة)، ومهارات التصنيف أو التركيب على حد سواء. وقد أشارت النتائج إلى أن تلاميذ العينة أظهروا تحسنا ملحوظاً في التركيب

والكتابة اليدوية ولكن ليس في التهجئة، وبالرغم من أن مهارات حساسية الحركة وتكاملها المرتبطة بالكتابة، وصحة الإملاء والتحليل الصوتي لم يتم تدريبها بصورة مباشرة إلا أنها أظهرت تحسنا، ومع ذلك فإن مهارات الذاكرة الصوتية لم تظهر ذلك التحسن.

أما دراسة أوبرن (Ubreen ,1998) الواردة في دراسة (موسى، 2006) فقد هدفت إلى الكشف عن قدرات الإدراك البصري الحركي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من خلال عينة من (22) تلميذاً يعانون من صعوبات تعلم و(22) تلميذاً لا يعانون من صعوبات تعلم، تتراوح أعمارهم ما بين (5 – 8) سنوات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في قدرات الإدراك البصري لصالح العاديين على الرغم من عدم وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم الذين يتميزون بالأداء الحركي المتقن والتلاميذ الذين ليست لديهم صعوبات تعلم في تلك القدرات .

أما كلينجنير (Klingner, et. al. ,1998) فهدف إلى تقييم مفـاهيم التلاميـذ، وأي نمـاذج الخدمات يفضلون، الدمج الكامل داخل الصف العادي أم خدمات الدعم خارج الصف العادي، وأيهما الأكثر مساعدة على التحصيل الدراسي ويؤدي إلى فوائد اجتماعية من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (32) طالبا يعانون من صعوبات التعلم وآخرين لا يعـانون مـن صعوبات التعلم، كانوا قد شاركوا في كلا النموذجين خلال العامين أو الأعوام الثلاثـة التـي تسبق الدراسة. وتم إجراء مقابلات شخصية مع كل منهم. وأشارت النتائج إلـى تنـوع آراء التلاميذ، ولكن بصورة عامة فقد اعتبر معظم التلاميذ خدمات غرفة المصادر الأنموذج الـذي وقع اختيارهم عليه، وكثيراً ما كان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يصفون العمل في الصفوف العادية بأنه أكثر صعوبة. ورغم اتفاقهم على غرفة المصادر كأنموذج مفضل للـتعلم، لكـن العديد منهم كانوا على قناعة بأن أنموذج الدمج الكلي ضمن الصف العادي يفـي بحاجـاتهم الاجتماعية.

وفي دراسة أوسبورن (Osborne, et. al., 1998) هدفت الدراسة إلى فحص الخصـائص المعرفية، والأكاديمية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية والتلاميـذ في برنامج غرف المصادر. وقد تكونت العينة من (42) تلميذاً تتراوح أعمارهم ما بـين (6-11.5) سنة. وكشفت النتائج أن عينة تلاميذ غرف المصادر أظهرت انخفاضاً في نسبة الذكاء اللفظية، وأقل في التحصيل بالمقارنة مع تلاميذ العينة في الصفوف العادية، بالرغم من أنه لم تكن هناك فروق بينهم عند بداية الدراسة.

وفي دراسة فيلتينوا(Vellutino,et. al. , 1995) التي هدفت إلـى دراسـة الجوانـب الإدراكية للتلاميذ الضعاف في القراءة الذين تم علاجهم والذين يصـعب علاجهـم، وتحديـد صعوبات القراءة التي يسببها العجز الإدراكي وتلك التي يسببها القصور التجريبي.وتكونـت العينة النهائية من (١١٨) طفلا من صفوف الروضة، لا تقل درجة ذكائهم عـن (٩٠)، تـم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين:المجموعة التجريبية من (٨٦) طفلاً، والمجموعة الضـابطة من (٤٢) طفلا جميعهم من الضعاف في القراءة.تم استخدام مقياس وكسلر لـذكاء الأطفـال، واختباري مطابقة ومواجهة الكلمة من بطارية "وودكوك" للقراءة **(WRMT-R)**، وأشـارت النتائج إلى أن الأداء القرائي لدى معظم العينة التجريبية كان متوسطا أو أعلى من المتوسـط بعد دورة علاجية واحدة في الصف الأول الابتدائي، أما التلاميذ الذين لم يستجيبوا للعـلاج كان أداؤهم أقل من الذين استجابوا للعلاج وأيضا أقل من العاديين، كما كشفت النتـائج أنـه

بالرغم من أن صعوبات القراءة عند معظم الأطفال من المحتمل أن يكون سببها القصور في التعليم، إلا أن هناك عدداً كبير من الأطفال ربما يكون سبب صعوبات القراءة لديهم هو القصور في أساسيات الترميز الصوتي.

وفي دراسة تايلور (Taylor, 1996) والتي هدفت إلى دراسة إدراكات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول خبرتهم مع خدمات الدمج في الصف العادي. وتكونت عينة الدراسة من (17) تلميذاً من المدرسة المتوسطة، تم تقديم خدمات الاستيعاب في الصف العادي وفق آلية تنظيم جهود المعلمين والتلاميذ في هذا المجال. وقد أشارت النتائج إلى أن معظم تلاميذ العينة فضلوا هذا النوع من الخدمات على برنامج خاص قدم لهم خدمات بعض الوقت خارج الصف خلال العام السابق. .

وفي دراسة أجرتها ياجموند (Yagmond،1996) حول آراء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الخدمات التي تقدمها برامج التربية الخاصة ، حيث تم إجراء (150) مقابلة رسمية مع طلاب المرحلة الأساسية ممن يعانون من صعوبات تعلم .وأظهرت نتائج الدراسة أنهم يدركون تماما أن الهدف من التربية الخاصة هو تقديم مساعدة إضافية لهم للتخلص من المشكلات الأكاديمية .

أما دراسة (Whinnery & et al, 1995) فقد قام بعمل مقارنة بين مجموعتين من الطلبة أولهما : تتكون من (16) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية من ذوي الحاجات الخاصة وتلقوا خدمات في غرف المصادر، وثانيهما تتكون من (16) طالبا وطالبة في المرحلة نفسها من ذوي الحاجات الخاصة وتعلموا في صفوف عادية .وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذين تلقوا الخدمات في غرف المصادر والذين لم يتلقوا الخدمات في غرف المصادر .

وفي دراسة قام بها كل من بوتين و فاندر (Putten&Vander ,1993) حول اتجاهات الطلبة العاديين المقيمين في مدرسة داخلية نحو زملائهم من ذوي صعوبات التعلم ، وقد كان عدد أفراد الدراسة (45) طالبا من الطلبة العاديين و(24) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، وتم قياس اتجاهات الطلبة العاديين قبل وبعد الدمج في السكن، وقد أظهرت النتائج أن

اتجاهات الطلبة العاديين أصبحت أكثر ايجابية وقبولا للطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد الإقامة معهم لمدة فصل دراسي واحد .

كما أجرى أوسبورن (Osborne,et.al .,1991) بدراسة هدفت إلى فحص الخصائص المعرفية، والأكاديمية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية والتلاميذ في برنامج غرف المصادر. وتكونت العينة من (42) تلميذاً تتراوح أعمارهم ما بين (6-11.5) سنة وكشفت النتائج أن عينة تلاميذ غرف المصادر أظهرت انخفاضاً في نسبة الذكاء اللفظية، وأقل في التحصيل بالمقارنة مع تلاميذ العينة في الصفوف العادية، بالرغم من أنه لم تكن هناك فروق بينهم عند بداية الدراسة.

وفي دراسة كوندلير وهديرث (Condller&Hilderth ,1990)والتي هدفت التعرف إلى بعض الخصائص اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في عينة الدراسة .أجريت هذه الدراسة على عينة صغيرة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، وقد أوضحت نتائج الدراسة بان الخصائص اللغوية التي يتميز بها هؤلاء الأطفال تتمثل باضطرابات اللغة ومن هذه الاضطرابات عدم القدرة على تنظيم الأفكار قبل الكلام، وعدم وضوح اللغة أثناء الكلام ، والصعوبة في تحويل مهارات اللغة الشفوية إلى اللغة المكتوبة في اختيار الكلمة المناسبة أثناء الكلام وصعوبة في تتابع الكلام.

وفي دراسة مجيل والنتغون (mcgill & allington,1990)التي هدفت إلى دراسة عناصر الفهم والترابط في تعليم القراءة والكتابة ضمن الخدمات العلاجية وخدمات غرفة المصادر، من خلال عينة مكونة من (16) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي يعانون من خطر صعوبات القراءة. وتم تزويدهم بتعليم متخصص في التربية الخاصة.وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة لم يظهروا فروقا كبيرة عن خدمات التعليم العادي، ولم تتكون لديهم بنية تدفعهم للتقدم نحو النجاح في منهج القراءة في الصف، ولم يختلفوا بدرجة دالة تجعلنا نعتقد أو نفكر بضرورة التدخل.

كما أجرى سكهلت (Schulte,et.al.,1990) دراسة هدفت إلى مقارنة مخرجات التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر وأقرانهم الذين تلقوا خدمات استشارية في الصف العادي.وتكونت العينة من (٦٧) تلميذاً من المدرسة الابتدائية من ذوي

صعوبات التعلم، تلقت المجموعة الأولى برنامجا تعليميا في غرفة المصادر لفترة واحدة يومياً والمجموعة الثالثة تلقت خدمات استشارية بصورة غير مباشرة في الصف العادي، والرابعة تلقت خدمات مباشرة داخل الصف العادي.وأشارت النتائج إلى أن مجموعتي التلاميذ الذين تلقوا خدمات استشارية ومن تلقوا خدمات مباشرة في صفوفهم العادية قد حققوا تحسنا إجماليا وبصورة دالة.

اما دراسة جونيو (Gonyo,1977) هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين مهارات العد الحسابي والإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائي وتكونت عينة الدراسة من ٨٤ تلميذاً من الذكور والإناث تراوح العمر الزمني لهم بين ٧ – ٩ سنوات وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين، تكونت الأولى من ٥١ تلميذاً وهي لا تعاني من نقص في الإدراك والمجموعة الثانية تكونت من ٣٣ تلميذاً وهي تعاني من نقص في الإدراك واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية :- اختبار فروستج المطور لقياس الإدراك البصري، و اختبار العد الحسابي وهو جزء من اختبار تحصيلي لتلاميذ المدرسة الأمريكية وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:-

1 – وجود علاقة ذات دلالة بين الإدراك البصري الحركي والقدرة الحسابية .

2 – الصعوبة في عملية الجمع والطرح أقل من الصعوبة في الضرب والقسمة حيث تمثل عملية القسمة أكثر الصعوبات في العمليات الحسابية

3- التلاميذ ذوو الضعف في الإدراك كانوا يؤدون الاختبارات بكسل وخمول بينما العاديون في الإدراك أكثر استمرارا وإقلالا في أداء الاختبارات

4- توجد فروق ذات دلالة بين العاديين تحصيلياً وذوي صعوبات التعليم في الإدراك لصالح العاديين تحصيلياً .

في حين قام لارسن وهاميل (Larsen & Hammill, 1975) بدراسة استهدفت بحث العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والتمييز البصري والعلاقات المكانية والذاكرة والتكامل السمعي – البصري من خلال مراجعة نتائج ٦٠ دراسة أجريت في الفترة ما بين ١٩٥٧ إلى ١٩٧٣، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين التمييز البصري والعلاقات المكانية والتحصيل في القراءة والكتابة والتهجي ولم تتضح مع الحساب، كما لم توجد علاقة بين التكامل البصري–السمعي والمهارات الأكاديمية، في حين كانت هناك علاقة دالة إحصائياً بين المجموع الكلي لمهارات الإدراك البصري والتحصيل بوجه عام.

تعليق على الدراسات السابقة:

يرى الباحث من خلال ما تم عرضه من دراسات عربية وأجنبية اهتمت بموضوع الصعوبات الإدراكية والأكاديمية، أن هذه الدراسات قد تنوعت وتباينت في نتائجها وبالتالي يمكن عرض نتائجها كما يلي:

- اتفقت نتائج دراسة المجاهد (2005) التي كشفت عن وجود علاقة بين بعض أنواع اضطراب الإدراك (البصري، والسمعي) وصعوبات التعلم النوعية. مع نتائج دراسة النجداوي(1995) التي بينت أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانوا يستغرقون وقتا طويلا عندما يكتبون الأرقام والجمل المتشابهة، كما كانوا يكتبونها بطريقة غير صحيحة. أما الطلبة العاديين فقد كانوا يستغرقون وقتا قصيرا يكتبون الأرقام والجمل المتشابهة، كما اتفقت مع ما كشفت عنه نتائج دراسة (Morency D, 2002 & Wapman) التي بينت أن حالات التأخر في النمو الإدراكي لها علاقة مستمرة بالتحصيل الدراسي خلال الصفوف الدراسية الأولى. ونتائج دراسة (1975) Larsen & Hammill, التي كشفت عن وجود علاقة بين التمييز البصري والعلاقات المكانية والتحصيل في القراءة والكتابة والتهجي ولم تتضح مع الحساب، كما لم توجد علاقة بين التكامل البصري–السمعي والمهارات الأكاديمية، في حين كانت هناك علاقة دالة إحصائياً بين المجموع الكلي لمهارات الإدراك البصري والتحصيل بوجه عام.
- اختلفت نتائج دراسة صوالحة (1993) التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. مع نتائج دراسة زهير (2006) التي بينت انه لا توجد فروق في الصعوبات الإدراكية تبعا لمتغير الجنس.
- اتفقت نتائج دراسة صوالحة (1993) التجريبية التي كشفت عن وجود فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف. مع نتائج دراسة نجادات (2001) التجريبية التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الصفوف مجال الدراسة ولصالح الصف الأعلى.
- اتفقت نتائج دراسة (McGill & Allington ,1990)التي بينت أن أفراد العينة لم يظهروا فروقا كبيرة في خدمات التعليم العادي، ولم تتكون لديهم بنية تدفعهم للتقدم نحو النجاح في منهج القراءة في الصف. ونتائج دراسة تمام (2004) التي بينت أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف مصادر

التعلم في مجالات الدراسة جاءت بدرجة متوسطة باستثناء مجال العادات القرائيــة جاء بدرجة قليلة .

- كشفت دراسة محمد، ومحيي الدين (2005) أن هناك صعوبات عامة يعاني منهــا المتعلمون من مختلف الأعمار، وصعوبات لها علاقة بمستوى نضج المتعلمين يعاني منها الصغار أكثر من الكبار.
- كشفت دراسة تمام (2004)انه لا توجد فروق تعزى للجــنس باســتثناء مجــال المشكلات في العادات القرائية ولصالح الذكور.
- اتفقت نتائج دراسة عميرة (2002) والعبد الله (1997) التجريبية التي كشفت عــن عدم وجود فروق بين الذكور، والإناث على مستوى الصفين في القراءة.
- اتفقت نتائج رضوان (1992) التي بينت وجود صعوبات شائعة في القــراءة لــدى عينة الدراسة تظهر في صعوبة التعرف على الكلمات الأكثر من ثلاثــة حــروف، وصعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف، وصعوبة نطق الطول المناســب لحرف المد أثناء القراءة. وكذلك وجود صعوبات تعلم شائعة في الكتابة لدى عينــة الدراسة تتمثل في ملء الفراغ بالحرف المناسب وصعوبات التمييز بــين الأحــرف المتشابهة في النطق أثناء الكتابة، صعوبة كتابة حرف المد وصعوبات كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الكتابة. مع نتائج دراسة كمال (١٩٩٢) التــي كشفت عن وجود علاقة ارتباطيه بين التمييز البصري وصعوبتي الإضافة والتعرف الخاطئ على الكلمة كما أظهرت النتائج علاقة ارتباطيه بين العلاقات المكانية والفهم والاستيعاب. واتفقت أيضا مع نتائج دراسة (Black ,2003) التي بينت أن الفروق بين متوسط التحصيل القرائي للتلاميذ ذوي الإدراك المنخفض والإدراك العالي كان دالا إحصائيا.
- اتفقت نتائج دراسة (Osborne & ,et al ,1991) التي أشارت إلــى أن عينــة تلاميذ غرف المصادر أظهرت انخفاضاً في نسبة الذكاء اللفظية، وأقل في التحصيل بالمقارنة بتلاميذ العينة في الصفوف العادية، بالرغم من أنه لم تكن هنــاك فــروق بينهم عند بداية الدراسة. مع نتائج دراسة (Condller,A ,Hilderth,B ,1990) التي أوضحت أن الخصائص اللغوية التي يتميــز بهــا هــؤلاء الأطفــال تتمثــل باضطرابات اللغة ومن هذه الاضطرابات عدم القدرة على تنظيم الأفكار قبل الكلام،

وعدم وضوح اللغة أثناء الكلام، والصعوبة في تحويل مهارات اللغة الشفوية إلى اللغة المكتوبة في اختيار الكلمة المناسبة أثناء الكلام وصعوبة في تتابع الكلام.

- كشفت نتائج دراسة يونس (2002) انه لا توجد فروق بين متوسطي تحصيل الطلبة تعزى للجنس في علاج أخطاء تعرف الكلمة ومقارنته بالطريقة التقليدية في تدريس مهارات القراءة لطلبة الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم.
- اتفقت نتائج دراسة (Black ,2003)التي بينت عدم وجود فروق بين متوسط التحصيل القرائي للتلاميذ ذوي الإدراك المنخفض والإدراك العالي بالنسبة للحساب. مع نتائج دراسة(Robinson ,M.c , 2004) التي أشارت إلى أن التلاميذ المرتفعة درجاتهم في الإدراك السمعي والإدراك البصري حصلوا على أعلى الدرجات في القراءة والحساب في نهاية الصف الأول والصف الثاني، والتلاميذ الذين كانت درجاتهم منخفضة في الإدراك السمعي والإدراك البصري، حصلوا على اقل الدرجات في القراءة والحساب في الصفين الأول والثالث، والتلاميذ الذين كانت درجاتهم مرتفعة في حاسة معينة وضعيفة في حاسة أخرى حصلوا على درجات متوسطة في القراءة. التي اتفقت مع نتائج دراسة علي (1993) التي كشفت عن وجود ارتباطات سالبة بين مهارات الإدراك البصري مع صعوبات الحساب في مجموع أخطاء الجمع والطرح. كما بينت أن معاملات الارتباط السالبة الدالة بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية وبين صعوبات الحساب في الصف الثالث أكثر عدداً وأعلى قيمة من مثيلاتها في الصف الثاني.

ومن الجدير ذكره ان الدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة التي تكونت من طلبة المرحلة الاساسية الدنيا ، ولكنها تختلف مع معظم الدراسات السابقة من حيث الموضوع والمنهج ، جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي ، والبرامج العلاجية في تلك الدراسات ، اما الدراسة الحالية تم فيها دراسة الصعوبات الاكاديمية والادراك البصري في غرف المصادر باستخدام المنهج الوصفي .

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

١,٣ منهج الدراسة

٢,٣ مجتمع الدراسة

٣,٣ عينة الدراسة

٤,٣ أدوات الدراسة

٥,٣ إجراءات الدراسة

٦,٣ متغيرات الدراسة

٧,٣ المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول الباحث في هذا الفصل وصفاً شاملاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها. كما يعطي وصفا مفصلا لأداة الدراسة وصدقها، وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة، والأسلوب الإحصائي المستخدم لمعالجة البيانات الإحصائية اللازمة للحصول على النتائج.

١,٣ منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، لأنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً.

٢,٣ مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني والثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، وذلك حسب تقسيمات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وذلك بعد الرجوع إلى سجلات مديرية التربية والتعليم في الفصل الأول من العام الدراسي(2008– 2009)، والبالغ عددهم (٤٩٥) طالبا وطالبة، منهم(٢٩٦) طالبا، و(١٩٩) طالبة موزعين على (37)غرفة مصادر تعليمية من جميع المدارس في الضفة الغربية .

جدول ١,٣. ويبين جدول رقم (١,٣) توزيع مدارس مجتمع الدراسة بين محافظات الخليل ورام الله وسلفيت وذلك حسب نوع المدرسة ومكان وجودها

اسم المدرسة	مكان وجودها	مدارس غير مختلطة	مدارس مختلطة
فلسطين الأساسية	محافظة الخليل	٢	١
فهد القواسمة	محافظة الخليل	٠	٢
طه ياسين	محافظة الخليل	١	٠
فيصل الحسيني	محافظة رام الله	٣	٣
المزرعة القبلية	محافظة رام الله	المجموع	6 مدارس
بنات سلفيت	محافظة سلفيت		

٣,٣ عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات الادراكية البصرية والأكاديمية من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي ينتمون إلى (6) مدارس حكومية، تحتوي على غرف للمصادر التعليمية، التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطيني، أي ما نسبة (7,2%) من مجتمع الدراسة الكلي، وقد تم اختيار العينة بطريقه طبقية عشوائية، مع مراعاة أن تمثل مجتمع الدراسة المتكون من طلاب وطالبات غرف المصادر التعليمية. ويبين. جدول ٢,٣: يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس، والصف المدرسة والمحافظة.

المتغير		العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	17	47.2	٣٦
	أنثى	19	52.8	
الصف	الثاني	18	50.0	٣٦
	الثالث	12	33.3	
	الرابع	6	16.7	
المدرسة	فلسطين الأساسية	7	19.4	٣٦
	فهد القواسمة	4	11.1	
	طه ياسين	6	16.7	٣٦
	فيصل الحسيني	7	19.4	
	المزرعة القبلية	8	22.2	
	بنات سلفيت	4	11.1	
المحافظة	الخليل	17	47.2	٣٦
	رام الله	12	33.3	
	سلفيت	7	19.4	

تشير البيانات من الجدول (٢,٣) أن عينة الدراسة تكونت من (٣٦) طالبا وطالبة ،منهم (١٩) طالبة و(١٧) طالباً الذين تم تطبيق اختبار صعوبات الإدراك البصري والصعوبات الأكاديمية، في غرف المصادر التعليمية. فقد اظهر الجدول أن أعداد الذكور كان (١٧) طالباً وبنسبة ٤٧,٢%، وأعداد الإناث كانت (١٩) وبنسبة **52.8** طالبة من حجم عينة الدراسة البالغة (٣٦) طالبا، وعلى متغير الصف كانت نسبة طلبة الصف الثاني بمعدل (١٨) تلميذاً بنسبة 50,0 % من العينة ,وعدد طلاب الصف الثالث بلغ (12) تلميذاً نسبة 33,3 %، وعدد طلاب الصف الرابع البالغ عددهم (٦) تلاميذ بنسبة 16,7% من عينة الدراسة ، أما على متغير المحافظة فان النسبة الأكبر لمشاركة الطلاب كانت في الجنوب التي تمثله محافظة الخليل البالغ عدد طلابها في عينة الدراسة (١٧) طالبا بنسبة (٤٧,٢) ويليها محافظة رام الله الوسط وكان عدد طلابها (١٢) طالبا بنسبة (٣٣,٣) ومحافظة الشمال سلفيت كان عدد طلابها (٧) طلاب بنسبة (١٩,٤) من عينة الدراسة ، أما بالنسبة لمتغير المدرسة والتي كانت فيها أعلى المشاركات للطلاب يظهر في مدرسة **المزرعة القبلية** التي عدد طلابها (٨) بنسبة (٢٢,٢)ويليها مدرسة فيصل الحسيني التي كانت متساوية مع فلسطين الأساسية في عدد الطلاب (٧) بنسبة (١٩,٤) ،اما مدرسة **طه ياسين** كان عدد طلابها (٦) بنسبة(١٦,٧)

وهناك تساو في عدد طلاب مدرستي **فهد القواسمة** و بنات سلفيت الأساسية التي كان عدد طلابها (٤) بنسبة (١١,١) من عينة الدراسة الحالية .

٤,٣ أدوات الدراسة :

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة، وهما: اختبار صعوبات الإدراك البصرية،واختبار الصعوبات الأكاديمية وفيما يلي وصف لكل من أداة من أداتي الدراسة:

١,٤,٣: <u>اختبار الإدراك البصري:</u>

اعداد مورسون جاردنرMorson Gardnr(1982) ويعتبر من الاختبارات غير اللفظية ويعتمد على الأشكال الهندسية ويستخدم على الاطفال من سن (12-4) لقياس لقياس الصعوبات الإدراكية البصرية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر، وقام السيد عبد الرحيم (1992) بتعريبه . وتم تطبيق الاختبار و تقنينه على عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية بدولة البحرين في دراسة سلمان (2006) وقام الباحث بتطبيق الاختبار الادراك البصري للكشف عن الصعوبات الادراكية ومدى تأثيرها على التحصيل في القراءة والكتابة والحساب.

<u>تكون الاختبار من قسمين :-</u>

القسم الأول:- اشتمل على صفحة البيانات الأولية ومتغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، والصف، المدرسة المحافظة).

القسم الثاني:- اشتمل اختبار الإدراك البصري على خمسة مجالات تكونت من الأشكال الهندسية المختلفة وهي:

١. (مجال التميز البصري) وهي قدرة التلميذ على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الإشكال والحروف ومدى هذا الاختلاف بين الأشياء، ويتكون هذا المجال من (١٦) شكلاً في كل شكل أربعة أوجهه وعلى المستجيب معرفة الشكل المختلف عن الأشكال الباقية وتقيس هذه الأشكال القدرة على التمييز البصري.

٢. (مجال التذكر البصري) يشير هذا البند إلى الصعوبات المرتبطة بالقدرة على تذكر الإشكال في فترة قصيرة جدا تصل إلى خمس ثوانٍ، ويتكون هذا المجال من (١٦) شكلاً

في كل شكل أربعة أوجه وعلى المستجيب معرفة الشكل المختلف عن الأشكال الباقية وتقيس هذه الأشكال القدرة على التذكر البصري.

٣. (مجال العلاقات المكانية) وهي الصعوبات المتعلقة بإدراك وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ، حيث يتعين الى المستجيب أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء ما أو رمز أو شكل (حروف، كلمات، أعداد، صور أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة به. ويتكون هذا المجال من (١٦) شكلاً في كل شكل أربعة أوجه وعلى المستجيب معرفة الشكل المختلف عن الأشكال الباقية وتقيس هذه الإشكال العلاقات المكانية.

٤. (مجال التمييز بين الشكل والخلفية) وهي وتشير إلى القدرة على فصل أو تمييز الشيء أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به، ويتكون هذا المجال من (١٦) شكلاً في كل شكل أربعة أوجهة وعلية المستجيب معرفة الشكل المخالف عن الإشكال الباقية وتقيس هذه الإشكال التمييز بين الشكل والخلفية.

٥. (مجال الإغلاق البصري) وهو التعرف إلى الصبغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له ، أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من هذا الكل ، ويتكون هذا المجال من (١٦) شكلاً في كل شكل أربعة أوجه وعلى المستجيب معرفة الشكل المختلف عن الإشكال الباقية وتقيس هذه الأشكال الإغلاق البصري.

مفتاح تصحيح اختبار الصعوبات الإدراكية:

استخدم الباحث مقياساً ثنائياً (نعم، لا) وقد أعطيت الإجابة (نعم) درجة واحدة، وأعطيت الإجابة (لا) درجتين، وقد طبق هذا السلم الثنائي على جميع بنود أداة الدراسة. بحيث انه كلما ارتفعت الدرجة كلما قلت الصعوبات الإدراكية وكلما انخفضت الدرجة زادت الصعوبات الإدراكية. اعتماداً على المقياس التالي :

١- درجة منخفضة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين(١,٥٠-٢).
٢- درجة مرتفعة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين (١-١,٤٩).

٢,٤,٣ :اختبار الصعوبات الأكاديمية : اعداد الباحث

قام الباحث باعداد اختبار الصعوبات الأكاديمية بعد الرجوع إلى منهاج الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي في مادتي اللغة العربية، والرياضيات من مقررات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لعام (٢٠٠٧-٢٠٠٨).

وقد تكون الاختبار من قسمين:

- **القسم الأول:** اشتمل على صفحة البيانات الأولية، ومتغيرات الدراسة المستقلة(الجنس، والصف، المدرسة والمحافظة).

- **القسم الثاني:** يحتوي على اختبارين وهما (اختبار القراءة والكتابة، واختبار الرياضيات)، التي تم أخذهما من مقررات الصفين الأول، والثالث الأساسيين من منهاج وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، والتي تم تقسيمهم إلى اختبارات فرعية على النحو التالي:

☒ **اختبار القراءة والكتابة** احتوى على(18) فقرة وتشمل: قراءة الحروف الهجائية ، قراءة كلمات مع الحركات ،قراءة كلمات مع حروف المد، التمييز لفظا بين الحروف المتشابهة في الشكل والصوت، (التحليل والتركيب) وتشمل: (تحليل الكلمات إلى حروف، تركيب كلمات من حروف، تركيب جمل من كلمات، (التدريبات) وتشمل: (ملء الفراغ في بشكل الحرف المناسب، وضع الكلمات في الجدول حسب نوع التنوين، التمييز بين آل الشمسية والقمرية، كتابة شكل التاء المناسب في الفراغ، وصل الصورة مع الكلمة المناسبة، (النسخ والإملاء) وتشمل: (اكتب ما يملى عليك ، نسخ الجمل بخط جميل).

☒ **أما اختبار الرياضيات** : فقد احتوى على(13) فقرة وتشمل:: (قراءة الأعداد المختلفة، تمييز القيمة المنزلية للأعداد، مقارنة الأعداد، وترتيب الأعداد من الأكبر إلى الأصغر وبالعكس، وجمع الأعداد وطرحها، وضرب الأعداد وقسمتها، استنتاج حقائق جمع زوجي مع زوجي وفردي مع فردي، التعرف إلى أنواع الزوايا، التعرف

على مفهوم القطعة المستقيمة، الشعاع، المستقيم، كتابة الأعداد كما يسمعها، التعرف على الأعداد الناقصة وكتابتها، والتوصيل بين الشكل ورقمه).

مفتاح تصحيح اختبار الصعوبات الأكاديمية

اتبع الباحث تقسيمات وزارة التربية والتعليم العالي المعروفة في تقييم الاختبار وذلك من اجل الحصول على التقييم الدقيق ليتناسب مع نتائج الدراسة الحالية ويبين جدول (٣,٣) توزيع العلامات:

جدول ٣,٣: توزيع العلامات اختبار الصعوبات الأكاديمية حسب تقسيمات الوزارة.

الرقم	العلامة	التقدير
١)	٩٠ فأعلى	ممتاز
٢)	من ٨٠-٨٩	جيد جدا
٣)	من ٧٠-٧٩	جيد
٤)	من ٦٠-٦٩	متوسط
٥)	من ٥٠-٥٩	مقبول
٦)	دون ٥٠	راسب

صدق اختبار الصعوبات الأكاديمية

للتحقق من صدق اختبار الصعوبات الأكاديمية قام الباحث بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٩) محكمين من المتخصصين والحاصلين على شهادة الدكتوراه في علم النفس، والتوجيه والإرشاد، وأصول التربية،وأساليب تدريس اللغة العربية والرياضيات كما هو مشار إليه في الملحق رقم (١)، وقد تم تحكيم الاختبار بهدف إبداء الرأي حول فقراته من حيث شموليتها، ومدى سلامة الفقرات ووضوح صياغتها، وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها والتي كان من بينها حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها، وإضافة فقرات جديدة كي يصبح الاختبار أكثر ملاءمة حيث *أصبح الاختبار في صيغته النهائية يتكون مما يلي:*

١. في اختبار الرياضيات تم حذف الفقرة رقم (٣) وهي أن يتعرف الى حقائق الجمع على خط الأعداد واستبدالها بفقرة معرفة القيمة المنزلية للأعداد .
٢. أما في اختبار الرياضيات للصفين الثالث والرابع تم حذف المهارة رقم(٣) من الاختبار من السؤال الأول وهي كتابة الأعداد بالصورة الموسعة ، وإبدالها بالمهارة رقم (أ) من السؤال الثاني رقم (٢) .إضافة إلى حذف المهارة فرع (أ) من السؤال الرابع من اختبار الرياضيات وهي رسم الزوايا وتسميتها ، في حين تم تعديل السؤال الرابع فرع (ج) من اختبار الرياضيات.
٣. أما اختبار اللغة لعربية للصفين الثالث والرابع تم حذف السؤال الخامس والتعبير الشفوي وإبداله بفقرة الإملاء للصور.

صدق اختبار الصعوبات الإدراكية:

للتحقق من صدق اختبار الصعوبات الإدراكية قام الباحث بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٩) محكمين من المتخصصين والحائزين على شهادة الدكتوراه في علم النفس، والتوجيه والإرشاد، وأصول التربية، كما هو وارد في الملحق رقم (١)، وقد تم تحكيم الاختبار بهدف إبداء الرأي حول فقراته من حيث شموليتها، ومدى سلامة الفقرات ووضوح صياغتها ،وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها والتي كان من بينها حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها، وإضافة فقرات جديدة كي يصبح الاختبار أكثر ملاءمة.

حيث أصبح الاختبار في صيغته النهائية يتكون من خمسة اختبارات فرعية وهي (اختبار التمييز البصري ، واختبار التذكر البصري ، واختبار العلاقات المكانية ، واختبار التمييز بين الشكل والخلفية ، واختبار الإغلاق البصري).

لقد اقتصرت معظم آراء المحكمين بل وأكثرهم على توضيح بعض الأشكال الموجودة الاختبار في الملاحق لاختبار الصعوبات الادراك البصري وهي:

١. تم توضيح شكل رقم (١٢) من مجال التمييز البصري.
٢. تم توضيح شكل رقم (٩) من مجال التذكر البصري.
٣. تم توضيح شكل رقم (٥) من مجال بعد العلاقات المكانية .
٤. تم توضيح شكل رقم (١١) من مجال الشكل والخلفية .

٥. تم توضيح شكل رقم (٩) من اختبار الإغلاق البصري.

ثبات اختبار الصعوبات الأكاديمية:

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة معادلة كرونباخ آلفا وقد بلغت قيمة هذا المعامل حسب ما هو وارد في الجدول (٤,٣) .

جدول ٤,٣: قيمة الثبات لاختبار الصعوبات الأكاديمية على اختلاف الصفوف.

الرقم	المقرر	قيمة ألفا	الدرجة
١	اللغة العربية الصف الثاني	%,٥٩	متوسطة
٢	اللغة العربية الصف الثالث والرابع	%٦١	متوسطة
٣	رياضيات الصف الثاني	%٨٤	عالية
٤	رياضيات الصف الثالث والرابع	٦٠	متوسطة

ثبات اختبار الصعوبات الإدراكية:

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة معادلة كرونباخ آلفا، وقد بلغت قيمة هذا المعامل بهذه الطريقة كما هو مشار إليه في الجدول (٥,٣).

جدول ٥,٣ قيمة الثبات لاختبار صعوبات الإدراك البصري.

الرقم	المقرر	قيمة ألفا	الدرجة
١	التمييز البصري	%٦٨	متوسطة
٢	التذكر البصري	%٦٥	متوسطة
٣	العلاقات المكانية	%٨١	عالية
٤	التمييز بين الشكل والخلفية	%٧٥	جيدة
٥	الإغلاق البصري	%٧٧	جيدة

٥,٣ إِجراءَات تطبيق الدراسة

تمثلت إجراءات تطبيق هذه الدراسة بما يلي :-

١. بعد التحقق من الصلاحية السيكومترمية لأدوات الدراسة قام الباحث بالحصول على كتاب رسمي من قسم الدراسات العليا من كلية التربية من جامعة القدس موجهاً إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني وذلك من أجل تسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في مدارس الضفة الغربية .
٢. تم إرسال كتاب الباحث الموجه من الوزارة إلى جميع مديريات المحافظات التي تم تطبيق الاختبار فيها وهي محافظة الخليل ، رام الله، سلفيت.
٣. تم التوجه إلى المدارس التي يوجد بها غرفة مصادر التعلم وقام الباحث بعرض الاختبارات على معلمي ومعلمات غرف المصادر لمساعدة الباحث في تطبيق الاختبار وتسهيل مهمته .
٤. تم شرح الاختبارات على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الاكاديميه من اجل تطبيقها عليهم
٥. قام الباحث بتطبيق الاختبارات وهي : اختبارالادراك البصري واختبارالصعوبات الاكايمية وبعد تطبيق الاختبارات على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية وبعد ذلك تم تفريغ هذه البيانات التي أجاب عليها الطلاب على الكمبيوتر وتم تحليلها إحصائيا .

٦,٣ متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

- الجنس
- الصف
- المدرسة
- المحافظة

المتغير التابع:

- اداء الطلبة على اختباري الصعوبات الأكاديمية والإدراكية

٧,٣ المعالجـــة الإحصائيـــة :-

بعد جمع بيانات الدراسة قام الباحث بمراجعتها وذلك تمهيداً لإدخالها إلى جهاز الحاسوب، وذلك بإعطائها أرقاماً معينة أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، كذلك اتبع الباحث تقسيمات وزارة التربية والتعليم العالي المعروفة في تقييم أداء الطلبة خلال العام الدراسي وذلك من اجل الحصول على التقييم الدقيق وللتناسب مع نتائج الدراسة الحالية كما هو مبين في الجدول رقم (٣,٣) .

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج التكرارات (الأعداد) والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) واختبار شفية (Scheffe) لفحص دلالة الفروق ومعامل الثبات كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في الحاسوب (SPSS – PC) Statistical Package for Social Sciences

الفصل الرابع : نتائج الدراسة

١,٤ نتائج الدراسة

١,٤ نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها ومناقشتها.

١,١,٤. نتائج السؤال الأول:

ما أهم صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية، على مجالات الاختبار الخمسة في اختبار صعوبات الإدراك البصري. وذلك كما هو واضح في الجدول (١,٤).

جدول ١,٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات الإدراك البصري على مجالات الاختبار الخمسة مرتبة حسب أهميتها.

المظهر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التذكر البصري	36	1.27	0.14	مرتفعة
التمييز بين الشكل والخلفية	36	1.25	0.11	مرتفعة
العلاقات المكانية	36	1.25	0.12	مرتفعة
التمييز البصري	36	1.25	0.16	مرتفعة
الإغلاق البصري	36	1.20	0.13	مرتفعة

يتضح من الجدول (١,٤) أن جميع درجات هذه الصعوبات في الادراك البصري كانت مرتفعة ، وتتراوح ما بين (1.20-1.27) .

٢,١,٤. نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف، والمحافظة، والمدرسة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية وفيما يلي نتائج فحصها:

١,٢,١,٤. نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من ق من صحة الفرضية الأولى استخدم الباحث اختبار ت (T-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (٢,٤).

جدول ٢,٤.: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على أبعاد الأداة.

الصعوبات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التمييز البصري	ذكر	17	1.23	0.18	-0.760	34	0.453
	أنثى	19	1.27	0.14			
التذكر البصري	ذكر	17	1.26	0.12	-0.579	34	0.566
	أنثى	19	1.29	0.15			
العلاقات المكانية	ذكر	17	1.22	0.10	1.034	34	0.309
	أنثى	19	1.28	0.13			
التمييز بين الشكل والخلفية	ذكر	17	1.27	0.14	1.034	34	0.309
	أنثى	19	1.24	0.12			
الإغلاق البصري	ذكر	17	1.22	0.11	0.528	34	0.601
	أنثى	19	1.19	0.14			

يتبين من الجدول (٢,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف

المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس. وتبعا لعدم وجود فـــروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الأولى.

٢,٢,١,٤. نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات صـــعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غــرف المصـــادر التعليميـــة فـــي المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الصف.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير الصف، وذلك كما هـــو واضـــح فـــي الجدول (3.4).

جدول٣.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات صـــعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير الصف.

الصعوبات	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمييز البصري	الثاني	18	1.30	0.16
	الثالث	12	1.25	0.14
	الرابع	6	1.10	0.15
التذكر البصري	الثاني	18	1.26	0.14
	الثالث	12	1.31	0.15
	الرابع	6	1.26	0.13
العلاقات المكانية	الثاني	18	1.25	0.13
	الثالث	12	1.29	0.11
	الرابع	6	1.18	0.10
التمييز بين الشكل والخلفية	الثاني	18	1.25	0.13
	الثالث	12	1.28	0.16
	الرابع	6	1.21	0.14
الإغلاق البصري	الثاني	18	1.20	0.13
	الثالث	12	1.20	0.15
	الرابع	6	1.21	0.14

يتضح من الجدول (٣,٤) وجود فروق بين متوسطات صعوبات الإدراك البصـــري تبعـــا لمتغير الصف خاصة فيما يتعلق في صعوبة التمييز البصـــري. ولفحـــص الفرضـــية تـــم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (4.4).

جدول ٤,٤ : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير الصف.

الصعوبات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التمييز البصري	بين المجموعات	0.176	2	0.088	3.905	0.030*
	داخل المجموعات	٠.7450	33	0.022		
	المجموع	٠.921	35			
التذكر البصري	بين المجموعات	0.026	2	٠.013	0.622	0.543
	داخل المجموعات	٠.696	33	0.021		
	المجموع	٠.723	35			
العلاقات المكانية	بين المجموعات	0.047	2	0.023	1.512	0.235
	داخل المجموعات	٠.524	33	0.015		
	المجموع	٠.572	35			
التمييز بين الشكل والخلفية	بين المجموعات	0.015	2	0.078	0.592	0.559
	داخل المجموعات	٠.439	33	0.013		
	المجموع	٠.454	35			
الإغلاق البصري	بين المجموعات	0.086	2	0.043	0.024	0.976
	داخل المجموعات	٠.593	33	0.017		
	المجموع	0.594	35			

***دالة عند مستوى الدلالة (α ≤0.05)**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α ≤0.05) تبعا لمتغير الصف في صعوبة (التمييز البصري) بينما تبين عدم وجود فروق في باقي الصعوبات الأخرى، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة في صعوبة (التمييز البصري) قام الباحث باستخدام اختبارشيفة (Scheffe)وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (5.4).

جدول 5.4: نتائج اختبارشيفة (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في صعوبة (التمييز البصري) تبعا للصف.

الصعوبة	الصف	الثاني	الثالث	الرابع
(التمييز البصري)	الثاني		0.0468	0.1979*
	الثالث			0.1510
	الرابع			

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (٥,٤) أن الفروق في صعوبة (التمييز البصري) تبعا للصف كانت بين طلاب الصف (الثاني) وطلاب الصف (الرابع) لصالح (طلاب الصف الثاني)، وتبعا لعدم وجود فروق في باقي الصعوبات الأخرى فان هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الثانية على صعوبة (التمييز البصري)، بينما تم قبول على باقي الصعوبات الأخرى.

.

٣,٢,١,٤. نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير المدرسة ، وذلك كما هو واضح في الجدول (6.4).

جدول٦.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، لمتوسطات صعوبات الإدراك البصـــري تبعـــا لمتغير المدرسة.

الصعوبات	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمييز البصري	فلسطين الأساسية	7	1.24	0.13
	فهد القواسمة	4	1.20	0.13
	طه ياسين	6	1.30	0.16
	فيصل الحسيني	7	1.18	0.11
	المزرعة القبلية	8	1.34	0.23
	بنات سلفيت	4	1.18	0.10
التذكر البصري	فلسطين الأساسية	7	1.23	0.16
	فهد القواسمة	4	1.26	0.17
	طه ياسين	6	1.29	0.17
	فيصل الحسيني	7	1.23	0.14
	المزرعة القبلية	8	1.35	0.14
	بنات سلفيت	4	1.28	0.13
العلاقات المكانية	فلسطين الأساسية	7	1.16	0.16
	فهد القواسمة	4	1.21	0.13
	طه ياسين	6	1.32	0.17
	فيصل الحسيني	7	1.28	0.16
	المزرعة القبلية	8	1.30	0.19
	بنات سلفيت	4	1.21	0.18
التمييز بين الشكل والخلفية	فلسطين الأساسية	7	1.20	016
	فهد القواسمة	4	1.21	0.13
	طه ياسين	6	1.25	0.17
	فيصل الحسيني	7	1.34	0.13
	المزرعة القبلية	8	1.30	0.13
	بنات سلفيت	4	1.15	0.16
الإغلاق البصري	فلسطين الأساسية	7	1.18	0.11
	فهد القواسمة	4	1.18	0.15
	طه ياسين	6	1.17	0.15
	فيصل الحسيني	7	1.22	0.13
	المزرعة القبلية	8	1.28	0.16
	بنات سلفيت	4	1.14	٠.15

يتضح من الجدول (٦,٤) وجود فروق بين درجات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير المدرسة، خاصة فيما يتعلق في صعوبة(التمييز بين الشكل والخلفية). ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (7.4).

جدول ٧,٤ : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير المدرسة.

الصعوبات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التمييز البصري	بين المجموعات	0.138	5	0.027	1.061	0.401
	داخل المجموعات	٠.783	30	0.026		
	المجموع	٠.921	35			
التذكر البصري	بين المجموعات	0.084	5	٠.016	0.790	0.565
	داخل المجموعات	٠.638	30	0.021		
	المجموع	٠.723	35			
العلاقات المكانية	بين المجموعات	0.115	5	٠.023	1.512	0.216
	داخل المجموعات	٠.456	30	0.015		
	المجموع	٠.5720	35			
التمييز بين الشكل والخلفية	بين المجموعات	0.142	5	٠.028	2.721	0.038*
	داخل المجموعات	٠.313	30	1.010		
	المجموع	٠.454	35			
الإغلاق البصري	بين المجموعات	٠.073	5	0.014	0.842	0.531
	داخل المجموعات	٠.521	30	0.017		
	المجموع	0.594	35			

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعا لمتغير المدرسة في صعوبة (التمييز بين الشكل والخلفية) بينما تبين عدم وجود فروق في باقي الصعوبات الأخرى، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة في صعوبة (التمييز بين الشكل والخلفية) قام الباحث باستخدام اختبارشيفة(Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (8.4).

جدول 8.4: نتائج اختبارشيفة (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في صعوبة (التمييز البصري) تبعا للصف.

الصعوبة	المدرسة	فلسطين الأساسية	فهد القواسمة	طه ياسين	فيصل الحسيني	المزرعة القبلية	بنات سلفيت
التمييز بين الشكل والخلفية	**فلسطين الأساسية**		-0.0133	-0.0446	-0.1429	-0.0993	0.0491
	فهد القواسمة			-0.0312	-0.1295	-0.0859	0.0625
	طه ياسين				-0.0982	-0.0546	0.0937
	فيصل الحسيني					0.0435	0.1920*
	المزرعة القبلية						0.1484
	بنات سلفيت						

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (٨,٤) أن الفروق في صعوبة (التمييز بين الشكل والخلفية) تبعا للمدرسة كانت بين طلاب مدرسة (فيصل الحسيني) وطلاب مدرسة (بنات سلفيت) لصالح (طلاب مدرسة فيصل الحسيني)، وتبعا لعدم وجود فروق في باقي الصعوبات الأخرى فان هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة على صعوبة (التمييز بين الشكل والخلفية)، بينما تم قبول الفرضية على باقي الصعوبات الأخرى.

٤,٢,١,٤. نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير المحافظة، وذلك كما هو واضح في الجدول (9.4).

جدول9.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات صـــعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير المحافظة.

الصعوبات	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمييز البصري	الخليل	17	1.25	0.14
	رام الله	12	1.20	0.11
	سلفيت	7	1.33	0.24
التذكر البصري	الخليل	17	1.26	0.14
	رام الله	12	1.27	0.15
	سلفيت	7	1.33	0.12
العلاقات المكانية	الخليل	17	1.23	0.13
	رام الله	12	1.28	0.14
	سلفيت	7	1.26	0.09
التمييز بين الشكل والخلفية	الخليل	17	1.22	0.06
	رام الله	12	1.32	0.14
	سلفيت	7	1.23	0.11
الإغلاق البصري	الخليل	17	1.18	0.11
	رام الله	12	1.25	0.15
	سلفيت	7	1.19	0.11

يتضح من الجدول (٩,٤) وجود تقارب بين متوسطات صعوبات الإدراك البصـــري تبعـــا لمتغير المحافظة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (10.4).

جدول ١٠,٤ : نتـــائج اختبـــار تحليـــل التبـــاين الأحـــادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير المحافظة.

الصعوبات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التمييز البصري	بين المجموعات	0.081	2	0.040	1.611	0.215
	داخل المجموعات	٠.839	33	0.025		
	المجموع	٠.921	35			
التذكر البصري	بين المجموعات	٠.031	2	0.015	0.758	0.477
	داخل المجموعات	٠.691	33	0.020		
	المجموع	٠.723	35			
العلاقات المكانية	بين المجموعات	0.019	2	٠.095	0.572	0.570
	داخل المجموعات	٠.552	33	0.016		
	المجموع	٠.572	35			
التمييز بين الشكل والخلفية	بين المجموعات	٠.074	2	٠.037	3.241	0.052
	داخل المجموعات	٠.380	33	0.011		
	المجموع	٠.454	35			
الإغلاق البصري	بين المجموعات	٠.032	2	٠.0160	0.941	0.400
	داخل المجموعات	٠.562	33	0.017		
	المجموع	٠.594	35			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عنـــد المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة، حيـــث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبناء عليه تـــم قبـــول الفرضية الصفرية الرابعة.

ما متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافـــات المعياريـــة للصعوبات الأكاديمية في اختبار اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني لدى طلبة المرحلـــة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية، وذلك كما هو واضح في الجدول (١١,٤).

جدول ١١,٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات الأكاديميـــة فـــي اختبار اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني.

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الصعوبات في العربي	16	61.31	12.40	متوسط

يتضح من الجدول (١١,٤) أن متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا(الصف الثاني) في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية كانت تشير إلى أن متوسط درجة الطلبة بشكل عام هو ضمن المستوى (جيد)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٦١,٣١) وانحراف معياري (١٢,٤٠).

٤,١,٤. نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات الصعوبات الأكاديميـــة فـــي اختباراللغـــة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمحافظة، والمدرسة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية وفيما يلي نتائج فحصها:

٥,٤,١,٤. نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عنـــد مســـتوى الدلالـــة ($\alpha \leq 0.05$) فـــي درجـــات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساســـي فـــي غـــرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم الباحث اختبار ت (T-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (١٢,٤).

جدول ١٢,٤.: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحســـابية الكليـــة علـــى صعوبات اختباراللغة العربية .

الصعوبات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصعوبات في العربي	ذكر	8	60.62	12.88	-0.214	14	0.833
	أنثى	8	62.00	12.76			

يتبين من الجدول (١٢,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تباع لمتغير الجنس. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

٦,٤,١,٤ نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية تبعا لمتغير المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (13.4).

جدول١٣.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية تبعا لمتغير المدرسة.

المتغير	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات في العربي	فلسطين الأساسية	4	73.75	6.34
	فهد القواسمة	00	00.00	00.00
	طه ياسين	5	54.20	8.16
	فيصل الحسيني	2	51.50	13.43
	المزرعة القبلية	3	54.66	9.29
	بنات سلفيت	2	74.00	7.07

يتضح من الجدول (١٣,٤) وجود فروق بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (14.4).

جدول ١٤,٤: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية تبعا لمتغير المدرسة.

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
صعوبات في العربي	بين المجموعات	1518.721	4	379.680	5.282	0.013*
	داخل المجموعات	790.717	11	71.883		
	المجموع	2309.438	15			

***دالة بصورة مرتفعة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير المدرسة، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قام الباحث باستخدام اختبارشيفة(Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (15.4).

جدول 15.4: نتائج اختبارشيفة (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في صعوبات العربي تبعا للمدرسة.

الصعوبة	المدرسة	فلسطين الأساسية	طه ياسين	فيصل الحسيني	المزرعة القبلية	بنات سلفيت
الصعوبات في العربي	فلسطين الأساسية		19.5500	22.2500*	19.0833	-0.2500
	طه ياسين			2.7000	-0.4667	-19.8000
	فيصل الحسيني				-3.1667	-22.5000*
	المزرعة القبلية					-19.3333
	بنات سلفيت					

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (١٥,٤) أن الفروق في صعوبات اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي تبعا للمدرسة كانت بين طلاب مدرسة (بنات سلفيت)

وطلاب مدرسة (فيصل الحسيني) لصالح (طلاب مدرسة بنات سلفيت). وتبعا لوجود فروق في صعوبات اختباراللغة العربية فان هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية السادسة.

٧,٤,١,٤ نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

للتحقق من صحة الفرضية السابعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار ا اختباراللغة العربية تبعا لمتغير المحافظة، وذلك كما هو واضح في الجدول (16.4).

جدول١٦.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اختباراللغة العربية تبعا لمتغير المحافظة.

المتغير	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات في العربي	الخليل	10	62.70	11.73
	رام الله	4	51.50	09.88
	سلفيت	2	74.00	07.07

يتضح من الجدول (١٦,٤) وجود تقارب بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (17.4).

جدول ١٧,٤: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية تبعا لمتغير المحافظة.

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
صعوبات في العربي	**بين المجموعات**	868.215	2	434.108	3.916	0.047*
	داخل المجموعات	1441.222	13	110.863		
	المجموع	2309.438	15			

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير المحافظة، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قام الباحث باستخدام اختبارشيفة(Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (18.4).

جدول 18.4: نتائج اختبارشيفة (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة صعوبات العربي تبعا للمحافظة.

الصعوبة	**المحافظة**	**الخليل**	**رام الله**	**سلفيت**
الصعوبات في العربي	الخليل		9.9444	-12.5556
	رام الله			-22.5000*
	سلفيت			

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (١٨,٤) أن الفروق في صعوبات اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي تبعا للمحافظة كانت بين طلاب محافظة (رام الله) وطلاب محافظة (سلفيت) لصالح (طلاب محافظة سلفيت) وتبعا لوجود فروق في صعوبات اختباراللغة العربية فان هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية السابعة.

٥,١,٤. نتائج السؤال الخامس:

ما درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية، وذلك كما هو واضح في الجدول (١٩,٤).

جدول ١٩,٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات الأكاديميـــة فـــي اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع.

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الصعوبات الأكاديمية في العربي	20	61.50	10.77	متوسط

يتضح من الجدول (١٩,٤) أن متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا(الصف الثالث والرابع) في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية كانت تشير إلى أن متوسط درجة الطلبة بشكل عام هو ضمن المستوى (متوسط) حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٦١,٥٠) وانحراف معياري (١٠,٧٧).

٦,١,٤. نتائج السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات الصعوبات الأكاديميـــة فـــي اختباراللغـــة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف، والمحافظة، والمدرسة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية وفيما يلي نتائج فحصها:

٨,٦,١,٤. نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عنـــد مســـتوى الدلالـــة ($\alpha \leq 0.05$) فـــي درجـــات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساســـي فـــي غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من ق من صحة الفرضية الثامنة استخدم الباحث اختبار ت (T-test)، كمـــا هـــو واضح في الجدول رقم (٢٠,٤).

جدول ٢٠,٤.: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات اختبار اللغة العربية.

الصعوبات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصعوبات في العربي	ذكر	8	60.75	12.18	-0.248	18	0.807
	أنثى	12	62.00	10.26			

يتبين من الجدول (٢٠,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير الجنس. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الثامنة.

٩,٦,١,٤. نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الصف.

للتحقق من ق من صحة الفرضية التاسعة استخدم الباحث اختبار ت (T-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (٢١,٤).

جدول ٢١,٤: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات اختبار اللغة العربية.

الصعوبات	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصعوبات في العربي	الثالث	13	61.23	8.2073	-0.148	18	0.884
	الرابع	7	62.00	15.2534			

يتبين من الجدول (٢١,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير الصف. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التاسعة.

١٠,٦,١,٤ نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية العاشرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية تبعا لمتغير المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (22.4).

جدول٢٢.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية تبعا لمتغير المدرسة.

المتغير	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات في العربي	فلسطين الأساسية	4	65.00	05.47
	فهد القواسمة	3	56.00	13.22
	طه ياسين	00	00.00	00.00
	فيصل الحسيني	5	66.60	13.90
	المزرعة القبلية	5	60.20	09.09
	بنات سلفيت	3	56.00	12.12

يتضح من الجدول (٢٢,٤) وجود تقارب بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (23.4).

جدول ٢٣,٤ : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية تبعا لمتغير المدرسة.

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
صعوبات في العربي	بين المجموعات	369.000	4	92.250	0.753	0.572
	داخل المجموعات	1838.000	15	122.533		
	المجموع	2207.000	19			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (23.٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية العاشرة.

١١,٦,١,٤ نتائج الفرضية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

للتحقق من صحة الفرضية الحادية عشر تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية تبعا لمتغير المحافظة، وذلك كما هو واضح في الجدول (24.4).

جدول٢٤.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية تبعا لمتغير المحافظة.

المتغير	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات في العربي	الخليل	8	62.12	09.50
	رام الله	9	65.11	10.85
	سلفيت	3	49.00	04.58

يتضح من الجدول (٢٤,٤) وجود تقارب بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (25.4).

جدول ٢٥,٤ : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية تبعا لمتغير المحافظة.

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
صعوبات في العربي	بين المجموعات	589.236	2	294.618	3.096	0.071
	داخل المجموعات	1617.764	17	95.163		
	المجموع	2207.000	19			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (25.٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الحادية عشرة.

٧,١,٤. نتائج السؤال السابع :

ما درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية من وجه نظر الطلبة؟

للإجابة عن سؤال الدراسة السابع تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية، وذلك كما هو واضح في الجدول (٢٦,٤).

جدول ٢٦,٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات الأكاديميـــة فـــي اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني.

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الصعوبات الأكاديمية في الرياضيات	16	73.00	17.54	جيد

يتضح من الجدول (٢٦,٤) أن متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا(الصف الثاني) في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية كانت تشير إلى أن متوسط درجة الطلبة بشكل عام هو ضمن المستوى (جيد) حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٧٣,٠٠) وانحراف معياري (١٧,٥٤).

٨,١,٤. نتائج السؤال الثامن:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعـزى لمتغيرات (الجنس، والمحافظة، والمدرسة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية وفيما يلي نتائج فحصها:

١٢,٨,١,٤. نتائج الفرضية الثانية عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) فـي درجـات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثـاني الأساسـي فـي غـرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية عشر استخدم الباحث اختبار ت (T-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (٢٧,٤).

جدول ٢٧,٤.: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات الرياضيات.

الصعوبات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصعوبات في الرياضيات	ذكر	8	65.37	21.65	-1.879	14	0.081
	أنثى	8	80.62	07.61			

يتبين من الجدول (٢٧,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تباع لمتغير الجنس. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الثانية عشر.

١٣,٨,١,٤ نتائج الفرضية الثالثة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة عشر تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (28.4).

جدول٢٨.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المدرسة.

المتغير	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات في الرياضيات	فلسطين الأساسية	3	71.33	08.32
	فهد القواسمة	2	82.00	00.00
	طه ياسين	6	80.83	08.90
	فيصل الحسيني	2	37.00	26.87
	المزرعة القبلية	3	77.00	09.53
	بنات سلفيت	00	٠٠,٠٠	00.00

يتضح من الجدول (٢٨,٤) وجود فروق بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (29.4).

جدول ٢٩,٤ : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المدرسة.

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
صعوبات في الرياضيات	بين المجموعات	3178.500	4	794.625	6.072	0.008**
	داخل المجموعات	1439.500	11	130.864		
	المجموع	4618.000	15			

****دالة بصورة مرتفعة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير المدرسة، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قام الباحث باستخدام اختبارشيفة(Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (30.4).

جدول 30.4: نتائج اختبارشيفة (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة صعوبات الرياضيات تبعا للمدرسة.

الصعوبة	المدرسة	فلسطين الأساسية	فهد القواسمة	طه ياسين	فيصل الحسيني	المزرعة القبلية
الصعوبات في الرياضيات	فلسطين الأساسية		-10.66	-9.50	34.33	-5.66
	فهد القواسمة			1.16	45.00*	5.00
	طه ياسين				43.83	3.83
	فيصل الحسيني					-40.00
	المزرعة القبلية					

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (٣٠,٤) أن الفروق في صعوبات الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي تبعا للمدرسة كانت بين طلاب مدرسة (فهد القواسمة) وطلاب

مدرسة (فيصل الحسيني) لصالح (طلاب مدرسة فهد القواسمة). وتبعا لوجود فروق في صعوبات الرياضيات فان هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة عشر.

١٤,٨,١,٤. نتائج الفرضية الرابعة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

للتحقق من ق من صحة الفرضية الرابعة عشر استخدم الباحث اختبار ت (T-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (٣١,٤).

جدول ٣١,٤.: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات الرياضيات.

الصعوبات	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصعوبات في الرياضيات	الخليل	11	78.45	08.64	2.026	14	0.062
	رام الله	5	61.00	26.57			

يتبين من الجدول (٣١,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تباع لمتغير المحافظة. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الرابعة عشر.

٩,١,٤. نتائج السؤال التاسع :

ما درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة التاسع تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية، وذلك كما هو واضح في الجدول (٣٢,٤).

جدول ٣٢,٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع.

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الصعوبات الأكاديمية في الرياضيات	20	41.80	12.95	راسب

يتضح من الجدول (٣٢,٤) أن متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا(الصف الثالث والرابع) في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية كانت تشير إلى أن متوسط درجة الطلبة بشكل عام هو ضمن المستوى (راسب) حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤١,٨٠) وانحراف معياري (١٢,٩٥).

١٠,١,٤. نتائج السؤال العاشر:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف، والمحافظة، والمدرسة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية وفيما يلي نتائج فحصها:

١٥,١٠,١,٤. نتائج الفرضية الخامسة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة عشر استخدم الباحث اختبار ت (T-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (٣٣,٤).

جدول ٣٣,٤.: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات الرياضيات.

الصعوبات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصعوبات في الرياضيات	ذكر	9	40.66	14.30	-0.345	18	0.734
	أنثى	11	42.72	12.37			

يتبين من الجدول (٣٣,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تباع لمتغير الجنس. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الخامسة عشر.

١٦,١٠,١,٤. نتائج الفرضية السادسة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الصف.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة عشر استخدم الباحث اختبار ت (T-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (٣٤,٤).

جدول ٣٤,٤.: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات الرياضيات.

الصعوبات	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصعوبات في الرياضيات	الثالث	14	38.71	12.30	-1.706	18	0.105
	الرابع	6	49.00	12.47			

يتبين من الجدول (٣٤,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث

والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تباع لمتغير الصف. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية السادسة عشر.

١٧,١٠,١,٤ نتائج الفرضية السابعة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية السابعة عشر تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (35.4).

جدول٣٥.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المدرسة.

المتغير	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات في الرياضيات	فلسطين الأساسية	3	45.66	13.31
	فهد القواسمة	3	39.33	16.07
	طه ياسين	0	00.00	0.00
	فيصل الحسيني	6	42.50	16.20
	المزرعة القبلية	5	44.80	11.51
	بنات سلفيت	3	34.00	9.53

يتضح من الجدول (٣٥,٤) وجود تقارب بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (36.4).

جـــــــــدول ٣٦,٤ : نتـــــــــائج اختبـــــــــار تحليـــــــــل التبـــــــــاين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفـــروق فـــي درجـــات الصـــعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المدرسة.

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
صعوبات في الرياضيات	بين المجموعات	293.567	4	73.392	0.380	0.819
	داخل المجموعات	2897.633	15	193.176		
	المجموع	3191.200	19			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (36.٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عنـــد المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبـــة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصـــائياً، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية السابعةعشر.

١٨,١٠,١,٤ نتائج الفرضية الثامنة عشر :

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عنـــد مســـتوى الدلالـــة ($\alpha \leq 0.05$) فـــي درجـــات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة عشر تم استخراج المتوسطات الحســـابية والانحرافـــات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغيـــر المحافظـــة، وذلك كما هو واضح في الجدول (37.4).

جدول٣٧.٤: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المحافظة.

المتغير	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات في الرياضيات	الخليل	6	42.50	13.64
	رام الله	11	43.54	13.63
	سلفيت	3	34.00	9.53

يتضح من الجدول (٣٧,٤) وجود تقارب بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبـــار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي فـــي غـــرف المصـــادر التعليميـــة فـــي

المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (38.4).

جدول ٣٨,٤ : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المحافظة.

السمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
صعوبات في الرياضيات	بين المجموعات	218.973	2	109.486	0.626	0.546
	داخل المجموعات	2972.227	17	174.837		
	المجموع	3191.200	19			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (38.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الثامنة عشر.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

١,٥ مناقشة النتائج

٢,٥ التوصيات

الفصل الخامس

١,٥ مناقشة النتائج

١,١,٥. مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما أهم صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية؟

يتضح من الجدول (١,٤) أن أهم صعوبات الإدراك البصري تمثلت في مظهر التذكر البصري بمتوسط حسابي (١,٢٧) وانحراف معياري (٠,١٤) لتعبر عن درجة مرتفعة، بينما كان مظهر الإغلاق البصري اقلها بمتوسط حسابي قدره البصري (١,٢٠) وبانحراف معياري (٠,١٣)معبرةً عن درجة مرتفعة أيضا.

يعتبر التذكر البصري والمتمثل في القدرة على استدعاء الصور البصرية بعد فترة من الوقت يعتبر من أهم العمليات في عملية التذكر بصورة خاصة، وهو ذو أهمية في الانجاز الأكاديمي، حيث أن الخلل في التذكر البصري عادة ينتج عنه اضطرابات تعليمية. وكون هذه الدراسة تتركز فقط على طلبة غرف المصادر والتي هي مصممة أصلا للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فهذا يؤكد أن غالبية هؤلاء الطلبة يعانوا من ضعف التذكر البصري الذي اثر على تحصيلهم بالكامل، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المجاهد (2005) في تأكيد ما ذكر، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين بعض أنواع الاضطراب الإدراكي (البصري، والسمعي) وصعوبات التعلم النوعية في القراءة، والكتابة، والحساب لدي عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

أما بالنسبة لصعوبة الإغلاق البصري في اختبار الإدراك البصري ، وبالرغم من أن هذه الصعوبة جاءت ضمن اقل الصعوبات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلا هذه الصعوبة جاءت أيضا بصورة مرتفعة، ويرى الباحث أن الإغلاق البصري يرتبط بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط، و أن أكثر الأعراض شيوعاً فيما يتعلق بمشكلات الإغلاق البصري عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة هي :مشكلات إغلاق الرمز، الذي يكون مطلوب القيام به فيالعمليات الحسابية، والخلط بين الأحرف الهجائية والأرقام، وهذا يتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة النجداوي(1995)التي بينت ان الطلبة ذوي صعوبات التعلم اختبار الإدراك البصري كانوا يستغرقون وقتا طويلا عندما يكتبون الأرقام والجمل المتشابهة، كما كانوا يكتبونها بطريقة غير صحيحة. أما الطلبة العاديين فقد كانوا يستغرقون وقتا قصيرا يكتبون الأرقام والجمل المتشابهة، ويتفق أيضا مع

ما كشفت عنه نتائج دراسة ويبمان وموريسي (Wapman & Morency, 2002) التي بينت أن حالات التأخر في النمو الإدراكي لها علاقة مستمرة بالتحصيل الدراسي خلال الصفوف الدراسية الأولى.

وكما سبق وبين الباحث في صفحة 114 فان معاناة هؤلاء الأطفال من صعوبات التعلم الأكاديمي، ووجودهم أصلا داخل غرف المصادر مرتبط بصورة واضحة بضعف مظاهر الإدراك البصري لديهم.

٢,١,٥. مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف، والمحافظة، والمدرسة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية وفيما يلي نتائج فحصها:

١,٢,١,٥. نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

يتبين من الجدول (٢,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الأولى.

وهذا يختلف مع نتائج دراسة صوالحة (1993) التي أظهرت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

ويمكن تفسير ذلك ان جميع هؤلاء الطلاب الموجودين في هذه الغرف يعانون من صعوبات ادراكية واكاديمية وعلى هذا الاساس تم تحويلهم الى هذه الغرف. بالاضافة الى تعرض

الطلبة الى نفس اسلوب التدريس ونفس المعلم ونفس المنهاج وما يدعم صدق هذا التفسير ان الطلبة لا يوجد فصل بينهم داخل غرف مصادر التعلم .

٢,٢,١,٥. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجاتصعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الصف.

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (٥,٤) أن الفروق في صعوبة (التمييز البصري) تبعا للصف كانت بين طلاب الصف (الثاني) وطلاب الصف (الرابع) لصالح (طلاب الصف الثاني)،ولم تظهر أي فروق على باقي الأبعاد: بعد التذكر البصري، العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل، والخلفية والإغلاق البصري، وتبعا لعدم وجود فروق في باقي الصعوبات الأخرى فان هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية على صعوبة (التمييز البصري)وقبول الفرضية البديلة.

وهذا يختلف مع ما كشفت عنه نتائج دراسة نجادات (2001) التجريبية التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الصفوف مجال الدراسة ولصالح الصف الأعلى.

بينما اتفقت مع نتائج دراسة صوالحة (1993) التجريبية التي كشفت عن وجود فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف ولصالح الصف الثاني.

وقد يرجع الباحث السبب في هذه النتيجة إلى أن طبيعة إعداد الطلاب والطالبات لمختلف الصفوف الدراسية تختلف عن بعضها كثيرا، إضافة إلى وجود معايير لتوجيه الطلاب في الصفوف الدراسية لكونها تخضع إلى عوامل عديدة من بينها إهمال عوامل الاحتياج، كما انه لا بد من الإشارة إلى أن طلاب الصفوف الثالث والرابع يكون لديهم بعض الملل أكثر من طلبة الصف الثاني، وذلك لأنهم امضوا فترة أطول في غرف المصادر التعليمية من طلبة الصف الثاني، حيث يسيطر عليهم التشتت وقلة التركيز وعدم الانتباه في تلك الصفوف، وذلك لأنهم يعتبروا في مرحلة متقدمة نوعا ما عن طلبة الصف الثاني- حسب رأي الباحث-.

٣,٢,١,٥. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (٨,٤) أن الفروق في صعوبة (التمييز بين الشكل والخلفية) تبعا للمدرسة كانت بين طلاب مدرسة (فيصل الحسيني) وطلاب مدرسة (بنات سلفيت) لصالح (طلاب مدرسة فيصل الحسيني)، وتبعا لعدم وجود فروق في باقي الصعوبات الأخرى فان هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة على صعوبة (التمييز بين الشكل والخلفية)، بينما تم قبول الفرضية على باقي الصعوبات الأخرى.

يمكن القول إن الاختلاف في صعوبة (التمييز بين الشكل والخلفية) يعود بالدرجة الأولى إلى اختلاف الجنس وليس اختلاف المدرسة–حسب رأي الباحث– ذلك أن مدرسة سلفيت مخصصة للإناث، ومدرسة فيصل الحسيني مخصصة للذكور، وبالتالي يفسر الباحث هذه النتيجة تبعا لاختلاف الجنس بين طلبة المدرستين، فالذكور في الغالب يكونوا أقل في القدرة العقلية من الإناث خاصة في هذه المرحلة العمرية، وهذا ما يؤكده زهران (١٩٩٥)، حيث أكد على أن الفروق في النمو العقلي في مرحلة الطفولة المتوسطة بين الجنسين يكونوا في بداية هذه المرحلة بتميز الإناث عن الذكور في الذكاء بحوالي نصف سنة.

أما عن عدم وجود فروق في باقي الصعوبات الأخرى تبعا لمتغير المدرسة، يرى الباحث أن السبب في ذلك، هو أن جميع المدارس التي تتوفر فيها غرف مصادر تعليمية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل تعليمة والعاب تربوية وأثاث مناسب، كما أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، عملت على توظيف معلم مدرب تدريب خاصاً للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إضافة أن هؤلاء المعلمين يحملون نفس التخصص في العلوم الإنسانية .

٤,٢,١,٥. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

ويعزو الباحث السبب وراء ذلك إلى التقارب في المسافات بين هذه المدن المذكورة في الدراسة. كما يرى الباحث أن جميع غرف المصادر في مختلف المحافظات تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث يتم وضع خطط ومناهج خاصة، وكذلك فان جميع العاملين في هذه الغرف يكونوا قد تلقوا قبل عملهم في غرف المصادر دورات تدريبه وتأهيلية موحده بين جميع المحافظات. أيضا يمكن القول أن السبب في عدم وجود اختلاف يعود إلى الظروف المعيشية في مختلف محافظات الوطن متشابهة، فالظروف التي يعيشها الطالب في مدينة الخليل لا تختلف كثيرا عما هو الحال في رام الله أو سلفيت.

٣,١,٥. مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما درجة الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية؟

يتضح من الجدول (١١,٤) أن متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا(الصف الثاني) في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية كانت تشير إلى أن متوسط درجة الطلبة بشكل عام هو ضمن المستوى (جيد)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٦١,٣١) وانحراف معياري (١٢,٤٠).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ميغل والينغتون (McGill & Allington ,1990)التي بينت أن أفراد العينة لم يظهروا فروقا كبيرة عن خدمات التعليم العادي، ولم تتكون

لديهم بنية تدفعهم للتقدم نحو النجاح في منهج القراءة في الصف. ونتائج دراسة تمام (2004) التي بينت أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات القرائية لـــدى تلاميـــذ غـــرف مصادر التعلم في مجالات الدراسة جاءت بدرجة متوسطة باستثناء مجال العادات القرائيـــة جاء بدرجة قليلة .

في حين لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمد، ومحيي الدين (2005) التي أكدت أن هناك صعوبات عامة يعاني منها المتعلمون من مختلف الأعمار، وصعوبات لها علاقـــة بمستوى نضج المتعلمين يعاني منها الصغار أكثر من الكبار. خاصة وان نتائج هذه الدراسة أكدت على وجود مستوى جيد في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني، ولـــيس مـــنخفض كوننا نبحث في مجتمع مصنف على انه ضعيف أصلا وموجود في غرف المصادر. ويمكن القول أن هذه النتيجة ترتبط بنتيجة السؤال الأول التي كشفت عن وجود درجة متوسطة من صعوبات الإدراك البصري لدى طلبة الصفوف بشكل عام، ويمكن الاستفادة من نتائج دراسة لارسن وهاميل(Larsen&Hammill, 1975)التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ً بـــين التمييز البصري والعلاقات المكانية والتحصيل في القراءة والكتابة والتهجي ولم تتضح مـــع الحساب، كما لم توجد علاقة بين التكامل البصري–السمعي والمهارات الأكاديمية، في حـــين كانت هناك علاقة دالة إحصائياً بين المجموع الكلي لمهارات الإدراك البصري والتحصـــيل بوجه عام.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعزى إلى عدة عوامل من بينها الأساليب المتبعة في التعامـــل مع الطلبة في المدرسة، والتي تعتبر بدورها امتدادا للتربية الأسرية، وان هذه الأساليب فـــي معظمها تقوم على تقييد حرية الطلبة وعدم تشجيع القدرات المتعلقة باللغة العربية، والمتمثلة في التعبير والإنشاء بصورة خاصة، والتي غالبا ما تحد من حريـــة الطلبـــة فـــي التعبيـــر والمشاركة في الأنشطة المختلفة، ومن هنا قد يعود سبب وجود درجة صعوبات الأكاديميـــة في اختباراللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا(الصف الثاني) في غرف المصادر التعليمية ضمن المستوى (جيد)، إلى عدم تعرضهم لخبرات جديدة. ويمكن الاستفادة من نتائج دراسة موسى (2006) التي أظهرت وجود صعوبات تعلم في قراءة وكتابة اللغة العربية لدى الدارسين باللغة العربية ومزدوجي اللغة.

٤,١,٥. مناقشة نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات الصعوبات الأكاديميــة فــي اختباراللغــة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمحافظة، والمدرسة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية وفيما يلي نتائج فحصها:

٥,٤,١,٥. نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالــة ($\alpha \leq 0.05$) فــي الصــعوبات درجات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

يتبين من الجدول (١٢,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي فــي غــرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تباع لمتغير الجنس. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تمام (2004)التي بينت انه لا توجد فروق تعزى للجنس باستثناء مجال المشكلات في العادات القرائية ولصالح الذكور. وقد يعود السبب فــي وجــود فروق تبعا للعادات القرائية إلى طبيعة الذكور الذين يسمح لهم بالخروج من المنزل واللعــب في الخارج وبالتالي الابتعاد عن دراستهم، بينما تبقى البنت أسيرة منزلها، مما يضطرها إلى الاهتمام بالقراءة والدراسة أكثر.

كما تتفق مع نتائج دراسة عميرة (2002) والعبد الله (1997) التجريبية التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور، والإناث على مستوى الصفين في القراءة.

ويرى الباحث أن السبب في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالصــعوبات الأكاديمية في اللغة العربية لطلبة الصف الثاني، إلى أن كل من الذكور والإناث يتعرضــون لنفس الأساليب والمهارات الدراسية، علما انه لا يوجد فصل بــين الــذكور والإنــاث فــي الصفوف بالإضافة إلى متابعة معلمي غرف المصادر لطلبة الصف الثاني مما يقلقل من هذه المشكلات عندهم.

٦,٤,١,٥ مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

يتضح من الجدول (١٤,٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير المدرسة، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قام الباحث باستخدام اختبارشيفة(Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (15.4).

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (١٥,٤) أن الفروق في صعوباتاختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي تبعا للمدرسة كانت بين طلاب مدرسة (بنات سلفيت) وطلاب مدرسة (فيصل الحسيني) لصالح (طلاب مدرسة بنات سلفيت) وتبعا لوجود فروق في صعوبات اختبار اللغة العربية فان هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية السادسة.

كما سبق وبين الباحث فان الاختلاف في الصعوبات الأكاديمية يعود بالدرجة الأولى إلى اختلاف الجنس وليس اختلاف المدرسة–حسب رأي الباحث– ذلك أن مدرسة سلفيت مخصصة للإناث، ومدرسة فيصل الحسيني مخصصة للذكور، وبالتالي يفسر الباحث هذه النتيجة تبعا لاختلاف الجنس بين طلبة المدرستين، فالذكور في الغالب يكونوا أقل في القدرة العقلية من الإناث خاصة في هذه المرحلة العمرية وهذا ما يؤكده زهران (١٩٩٥)، حيث ترتبط هذه النتيجة بالنتيجة المشار إليها في الفرضية الثالثة والتي بينت أن بنات مدرسة سلفيت اقل من حيث صعوبات الإدراك البصري، وفي هذه النتيجة تبين أن بنات سلفيت أكثر قدرة في التحصيل الأكاديمي خاصة في اللغة العربية.

٧,٤,١,٥ مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

يتضح من الجدول (١٧,٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير المحافظة، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قام الباحث باستخدام اختبارشيفة(Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (18.4).

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (١٨,٤) أن الفروق في صعوبات اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي تبعا للمحافظة كانت بين طلاب محافظة (رام الله) وطلاب محافظة (سلفيت) لصالح (طلاب محافظة سلفيت) وتبعا لوجود فروق في صعوبات اختبار اللغة العربية فان هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية السابعة.

أيضا يعزو الباحث السبب في ذلك إلى اختلاف الجنس هنا بالتحديد، خاصة وان الباحث وقع اختياره في محافظة سلفيت على مدرسة بنات سلفيت، وقد يكون مستوى الطالبات في هذه المدرسة أعلى بالفعل من باقي المدارس الأخرى، حيث قد يكون تم تصنيف الطالبات اللواتي تم وضعهن في غرف المصادر على أنهن يعانً من صعوبات تعلم في تلك المدرسة، بينما في مدراس أخرى فان مستوى المدرسة الذي يكون ضمن المتوسط أحيانا، يتم فيه تصنيف الطالبات على انه لديهن صعوبات تعلم في الوقت الذي تكون فيه هذه الطالبات ضمن فئة الطالبات الغير قابلت للتعلم أصلا.

٥,١,٥. مناقشة نتائج السؤال الخامس:

ما درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية؟

يتضح من الجدول (١٩,٤) أن متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا(الصف الثالث والرابع) في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية كانت تشير إلى أن متوسط درجة الطلبة بشكل عام هو ضمن المستوى (متوسط) حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٦١,٥٠) وانحراف معياري (١٠,٧٧).

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج رضوان (1992) التي بينت وجود صعوبات شائعة في القراءة لدى عينة الدراسة تظهر في صعوبة التعرف على الكلمات الأكثر من ثلاثة حروف، وصعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف، وصعوبة نطق الطول المناسب لحرف المد أثناء القراءة. وكذلك وجود صعوبات تعلم شائعة في الكتابة لدى عينة الدراسة تتمثل في ملء الفراغ بالحرف المناسب وصعوبات التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الكتابة، صعوبة كتابة حرف المد وصعوبات كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الكتابة.

ويرى الباحث أن هناك ارتباط ظاهر بين هذه النتيجة ونتائج الفرضية الثانية التي بينت وجود فروق في الصف، بحيث تبين أن طلبة الصف الثاني هم اقل درجة من حيث صعوبات الإدراك البصري بينما تبين أن طلبة الصف الثالث والرابع أعلى درجة في الصعوبات وبالتالي أن وجود درجة متوسطة لدى هؤلاء الطلبة في اختبار اللغة العربية يعود إلى وجود صعوبات في الإدراك البصري لديهم، وترتبط هذه النتيجة بنتائج دراسة كمال (١٩٩٢) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطيه بين التمييز البصري وصعوبتي الإضافة والتعرف الخاطئ على الكلمة كما أظهرت النتائج علاقة ارتباطيه بين العلاقات المكانية والفهم والاستيعاب. ونتائج دراسة بلاك (Black ,2003) التي بينت أن الفروق بين متوسط التحصيل القرائي للتلاميذ ذوي الإدراك المنخفض والإدراك العالي كان دالا إحصائيا.

وكذلك نتائج دراسة اوسبورن (Osborne & ,et.al. ,1991) التي أشارت إلى أن عينة تلاميذ غرف المصادر أظهرت انخفاضاً في نسبة الذكاء اللفظية، وأقل في التحصيل بالمقارنة بتلاميذ العينة في الصفوف العادية، بالرغم من أنه لم تكن هناك فروق بينهم عند بداية الدراسة.

وأيضا تتفق مع نتائج دراسة كوندلير وهيلديرث (Condller,A ,Hilderth,B ,1990) التي أوضحت أن الخصائص اللغوية التي يتميز بها هؤلاء الأطفال تتمثل باضطرابات اللغة ومن هذه الاضطرابات عدم القدرة على تنظيم الأفكار قبل الكلام، وعدم وضوح اللغة أثناء الكلام،

والصعوبة في تحويل مهارات اللغة الشفوية إلى اللغة المكتوبة في اختيار الكلمة المناسبة أثناء الكلام وصعوبة في تتابع الكلام.

٦,١,٥. مناقشة نتائج السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف، والمحافظة، والمدرسة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية وفيما يلي نتائج فحصها:

٨,٦,١,٥. نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

يتبين من الجدول (٢٠,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير الجنس. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الثامنة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة يونس (2002) التي بينت انه لا توجد فروق بين متوسطي تحصيل الطلبة تعزى للجنس في علاج أخطاء تعرف الكلمة ومقارنته بالطريقة التقليدية في تدريس مهارات القراءة لطلبة الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم.

ويرى البحث إن ذلك قد يعود إلى المنافسة القائمة على إثبات الذات بين الذكر والأنثى ويمكن تفسير ذلك إلى أن كل من الطلاب والطالبات يعيشون في مجتمع واحد له تقاليده ومفاهيمه وعاداته التي تؤثر سلبا أو إيجابا على نمط القدرات الأكاديمية لديهم،ولا يوجد فصل بين الذكور والاناث داخل هذه الصفوف، كذلك فان كل من الطلاب والطالبات خاضعون لنظام تعليمي واحد، وهذا ما أشار إليه الباحث في تفسير الفرضيات السابقة التي أجمعت بصورة كبيرة على عدم وجود فروق تبعا للجنس. هذا إلى جانب انه لا توجد أي فروقات في المناهج التعليمية تبعا للجنس في مختلف المدارس، علما بان الفروق في مثل

هذه الدراسات قد لا تكون بسبب اختلاف الجنس بقدر اختلاف المعدل أو القدرات العقلية لدى الطلبة.

٩,٦,١,٥. مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الصف.

يتبين من الجدول (٢١,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير الصف. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التاسعة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تمام (2004) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات تعزى لمتغير مستوى الصف باستثناء مجالي مشكلات في الفهم والاستيعاب ومجال مشكلات في اللفظ القرائي ولصالح الصفين الثاني والرابع الأساسي. وكذلك نتائج دراسة عميرة (2002) التي كشفت أيضا عن عدم وجود فروق بين عينة الصف الثاني والثالث في القراءة بعد تطبيق البرنامج بينما وجدت هذه الفروق في الكتابة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة هذه العينة لهم خصائص متشابهة من حيث القدرات العقلية والأكاديمية، وجميعهم تم وضعهم في غرف المصادر بسبب معاناتهم من صعوبات أكاديمية، وبالتالي فإنهم جميعا لديهم نفس القدرات والإمكانيات ومن هنا تبين عدم وجود فروق تبعا لمتغير الصف.

١٠,٦,١,٥ مناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (23.٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية العاشرة.

وكما سبق وان بين الباحث فان الاختلاف في الغالب يعود إلى القدرات العقلية أكثر من متغير المدرسة، خاصة وان جميع هذه المدارس تستمد خططها ومناهجها من مصدر واحد، وبالتالي فان هذه المدارس تعطي نفس البرامج ونفس الإمكانيات، كما أن طلبة العينة جميعا من ذوي صعوبات التعلم وبالتالي تبين عدم وجود فروق بينهما، فالظروف البيئية والاجتماعية متشابهة في مختلف المدارس، ويتم إعطاء نفس المناهج، ويتلقى معلمو هذه الصفوف دورات تدريبية موحدة على مستوى الوطن.

١١,٦,١,٥ مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختباراللغة العربية لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (25.٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الحادية عشرة.

ويلاحظ الباحث أن طلاب الصفوف الثالث والرابع، في مختلف المحافظات تصمم لهم نفس المناهج التعليمية، ولكن لا بد من الإشارة إلى أن الاختلاف عادة في الصعوبات الأكاديمية يكون بسبب تأثير بعض العوامل على التحصيل العلمي لدى الطلبة، ومن هذه العوامل مثلا المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، حيث يؤدي المستوى المنخفض (مع ثبات العوامل الأخرى) إلى إعاقة نمو الذكاء، ويرجع ذلك حسب ما يؤكد زهران (١٩٩٥) إلى قلة

ومحدودية فرص التعليم، ونقص التشجيع من ناحية الوالدين، ونقص الإثارة العقلية في المنزل، حيث لوحظ أن الخلفية الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة تؤثر على هذا النمو بشكل ملحوظ عند الأطفال ذوي القدرات المتوسطة والمنخفضة، رغم أنها تعوق تقدم الأطفال ذوي الذكاء المرتفع أيضا.

٧,١,٥. مناقشة نتائج السؤال السابع :

ما متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية من وجه نظر الطلبة؟

يتضح من الجدول (٢٦,٤) أن متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا(الصف الثاني) في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية كانت تشير إلى أن متوسط درجة الطلبة بشكل عام هو ضمن المستوى (جيد) حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٧٣,٠٠) وانحراف معياري (١٧,٥٤).

اتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بلاك (Black ,2003)التي بينت عدم فروق بين متوسط التحصيل القرائي للتلاميذ ذوي الإدراك المنخفض والإدراك العالي بالنسبة للحساب.

وترتبط هذه النتيجة بصورة قوية جدا بالنتائج المشار إليها في هذه الدراسة عند الحديث عن الصعوبات الأكاديمية في اختبار اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني، حيث تبين أن طلبة الصف لديهم درجة جيدة من القدرات في اختبار اللغة العربية، ويرى الباحث أن هذا الارتباط يعود إلى أن طلبة الصف الثاني لازالوا يعيشوا المرحلة الأولى من مراحل حياتهم المتمثلة في دخولهم المدرسة، فحب الاستطلاع لازال لديهم أقوى من غيرهم، كما أن أساليب التدريس لهذه الفئة تختلف في النوع والكم عن طلبة الصفوف الأخرى حيث تتركز على القصص والألوان، والألعاب في إيصال الأفكار، حيث يتم التركيز في هذه المرحلة على تعليم الطلاب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ويهتم التلميذ بمواد الدراسة ويحب القصص والكتب. وبالتالي تنمو لديه القدرات الإدراكية بصورة ملحوظة، وهذا بدوره يؤدي إلى نمو في القدرات الأكاديمية،حيث تتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة روبينسون(Robinso ,2004) التي كشفت إلى أن التلاميذ المرتفعة درجاتهم في الإدراك السمعي والإدراك البصري حصلوا على أعلى الدرجات في القراءة والحساب في نهاية الصف الأول والصف الثاني، والتلاميذ الذين كانت درجاتهم منخفضة في الإدراك السمعي والإدراك البصري، حصلوا على اقل الدرجات في القراءة والحساب في الصفين الأول والثالث، التلاميذ الذين كانت درجاتهم مرتفعة في حاسة معينة وضعيفة في حاسة أخرى حصلوا على درجات متوسطة في القراءة.

٥,١,٨. مناقشة نتائج السؤال الثامن:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمحافظة، والمدرسة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية وفيما يلي نتائج فحصها:

٥,١,٨,١٢. نتائج الفرضية الثانية عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

يتبين من الجدول (٢٧,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تباع لمتغير الجنس. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الثانية عشر.

إذا أمعنا النظر في صعوبة تعلم الرياضيات بوجه خاص لوجدناها تتمثل في مواجهة مشكلات إجراء العمليات الحسابية من جهة، وصعوبة حل المسالة من جهة أخرى، وطلبة الصف الثاني لازالوا في المرحلة الأولى من تعليم الرياضيات، حيث يتم إعطائهم أمورا بسيطة في الحساب والعمليات الحسابية البسيطة، التي يكون غالبيتهم قد تلقاها من خلال وجوده في الأسرة على اختلاف الجنس، والمناهج المصممة لهذه المرحلة لا تفرق في أهدافها بين الذكور والإناث في التعليم وبالتالي تبين عدم وجود اختلاف في الصعوبات الأكاديمية على اختلاف الجنس.

١٣,٨,١,٥ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

يتضح من الجدول (٢٩,٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\geq \alpha$) في متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تبعا لمتغير المدرسة، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قام الباحث باستخدام اختبار شيفة(Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (30.4).

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (٣٠,٤) أن الفروق في صعوبات الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي تبعا للمدرسة كانت بين طلاب مدرسة (فهد القواسمة) وطلاب مدرسة (فيصل الحسيني) لصالح (طلاب مدرسة فهد القواسمي). وتبعا لوجود فروق في صعوبات الرياضيات فان هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة عشر.

يرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى طبيعة الإدارة المدرسية العاملة في مدرسة فهد القواسمي، حيث أن الإدارة المدرسية في تلك المدرسة وحسب علم الباحث شديدة جدا، وتهتم بالمتابعة والتطور بصورة يومية، وتعمد إدارة المدرسة إلى عمل ورشات عمل بصورة مستمرة، وكذلك تلجأ إلى عمل دورات مكثفة، حول تطوير القدرات التعليمية لدى الطلبة، وتستعين في بعض الأحيان ببعض المختصين العاملين في المؤسسات المختصة بأمور الطفولة، وبالتالي تبين وجود فروق تبعا للمدرسة ولصالح مدرسة فهد القواسمي.

١٤,٨,١,٥. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

يتبين من الجدول (٣١,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تباع لمتغير المحافظة. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الرابعة عشر.

لم يعثر الباحث على دراسات سابقة تتعلق بوجود فروق في الصعوبات الأكاديمية في الرياضيات تبعا لمتغير المحافظة، وتظهر النتيجة السابقة أن الطلاب في المحافظات مستواهم الأكاديمي في الرياضيات جيد بصورة عامة، بحيث أنه لا يوجد اختلاف بين درجات الطلاب في الرياضيات تبعا للمحافظات، وهذا قد يرجع كما ذكرنا إلى عدم اختلاف الواقع الذي يعيشه الطلبة على امتداد أرض الوطن من ظروف معيشية وأسرية.

٩,١,٥. مناقشة نتائج السؤال التاسع :

ما متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية ؟

يتضح من الجدول (٣٢,٤) أن متوسط درجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا(الصف الثالث والرابع) في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية كانت تشير إلى أن متوسط درجة الطلبة بشكل عام هو ضمن المستوى (راسب) حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤١,٨٠) وانحراف معياري (١٢,٩٥).

ويرى الباحث أن السبب في هذه النتيجة يعود إلى غياب الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة نحو الرياضيات، وتدني مستوى التحصيل لدى فئة منهم في الرياضيات، حيث قد يكون ذلك من عوامل ظهور ما يسمى بصعوبات تعلم الرياضيات، والتي غالبا ما ترافق التلميذ في الصفوف اللاحقة، وتشكل حجر عثرة في طريق تقدمه، مما يجعل هذه الفئة من الطلبة مشكلة حقيقية للمعلمين والأهل. وترتبط هذه الصعوبات القدرات الإدراكية لدى الطلبة خاصة

فيما يتعلق بصعوبات الإدراك البصري، ويؤكد ذلك ما كشفت عنه نتائج دراسة علي (1993) التي كشفت عن وجود ارتباطات سالبة بين مهارات الإدراك البصري مع صعوبات الحساب في مجموع أخطاء الجمع والطرح. كما بينت أن معاملات الارتباط السالبة الدالة بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية وبين صعوبات الحساب في الصف الثالث أكثر عدداً وأعلى قيمة من مثيلاتها في الصف الثاني .

١٠,١,٥. مناقشة نتائج السؤال العاشر:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف، والمحافظة، والمدرسة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية وفيما يلي نتائج فحصها:

١٥,١٠,١,٥. نتائج الفرضية الخامسة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

يتبين من الجدول (٣٣,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تباع لمتغير الجنس. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية السادسة عشر.

يرى الباحث أن هذه النتيجة تختلف عن نتائج العديد من الدراسات التي بحثت في موضوع صعوبات تعلم الرياضيات، ويستعين الباحث في تفسير ذلك من خلال ما بينه المجيدل واليافعي(٢٠٠٧) حيث أكدوا أن الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم أثبتت أن هذه الصعوبات تصيب البنين أكثر من البنات بثلاثة أضعاف أو أكثر، كما بينوا انه في دراسة أجراها مروان الشرتي في عُمان على عينة من تلاميذ محافظة مسقط أن الدراسة توصلت إلى أن نسبة انتشار الصعوبات لدى البنات كانت(٥%) بينما كانت لدى الذكور (٨%).

ويعزو الباحث السبب في عدم وجود فروق تبعا للجنس في هذه الدراسة إلى أن ذلك قد يعود إلى أن غرف المصادر في العادة تضم الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم بصورة عامة ضمن درجات محددة، وبالتالي فان الفئة طبقت عليه الدراسة قد تكون متوافقة في مستواها الأكاديمي خاصة فيما يتعلق بالرياضيات.

١٦,١٠,١,٥. مناقشة نتائج الفرضية السادسة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الصف.

يتبين من الجدول (٣٤,٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تباع لمتغير الصف. وتبعا لعدم وجود فروق فان ذلك يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية السابعة عشر.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة الظاهرة في الجدول (٢١,٤) التي بينت انه لا توجد فروق في الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي تبعا لمتغير الصف. وهذا يؤكد أن هناك ارتباط بين صعوبات الرياضيات وصعوبات اللغة العربية، حيث يبين المجيدل واليافعي(٢٠٠٧) في هذا المجال أن بعض الدراسات انتهت إلى مثل هذه النتيجة، إلى أن الصعوبات الرياضية واللغوية كثيرا ما تكون مصاحبة لبعضها بعضا بالرغم من إمكان وجود طلبة يعانون من صعوبات قرائية حادة، ولكنهم لا يعانون من صعوبات في الرياضيات.

ويرى البحث أن عدم وجود اختلاف قد يعود إلى أن طلبة الصفوف الثالث والرابع قد لا تكون تختلف مناهج الرياضيات لديهم بصورة كبيرة، وهي قائمة في الغالب على عمليات الجمع والطرح والضرب، وبعض الأمور المتعلقة بالتوصيل والتحليل والتركيب، حيث أن الصفوف الثالث والرابع في النهاية مكملات لبعضهم البعض.

١٧,١٠,١,٥ مناقشة نتائج الفرضية السابعة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٣٦.٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المدرسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الثامنة عشر.

يرى الباحث أن معاناة بعض الطلبة من ضعف التحصيل في الرياضيات قد يعود بالدرجة الأولى إلى قدراتهم العقلية وصفاتهم الشخصية، وكذلك الظروف البيئية التي يعيشوا فيها، ووضعهم الاقتصادي، والاجتماعي، وقد تلعب المدرسة دورا هاما في زيادة القدرات عند بعض الطلبة أو انخفاضها، ولكن في النهاية فان العوامل الشخصية التي يتمتع بها الطالب، قد تكون هي السبب الرئيس في وجود اختلاف في درجة التحصيل في الرياضيات.

١٨,١٠,١,٥ مناقشة نتائج الفرضية الثامنة عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (37.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المحافظة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية التاسعة عشر.

يعتقد الباحث أن المحافظة كمغير مستقل ليس لها أي تأثير في زيادة تحصيل الطالـــب، أو تطوير قدرات الطالب على الفهم أو الاستيعاب، أو تمتعه بقـــدرات عقليـــة أو إدراكيـــة أو أكاديمية مختلفة، ولكن ما قد يميز محافظة عن الأخرى هو درجة الوعي والثقافة لدى أبناء هذه المحافظة أو تلك، ولكن –حسب علم الباحث– فان جميع محافظات الوطن تتمتع بدرجة واحدة من الثقافة، خاصة عند الحديث عن المجتمع الفلسطيني الذي يعتبر من المجتمعـــات الصغيرة على مستوى العالم، وبالتالي فان متغير المحافظة قد لا يكون له تأثير في زيادة أو ضعف التحصيل في الرياضيات حسب علم الباحث.

٢,٥ توصيات الدراسة :

اعتماداً على النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١. استخدام اختبار صعوبات الإدراك البصرية والأكاديمية الذي أعده الباحث في غرف المصادر وإجراء المزيد من الدراسات للتأكد من فاعليته في مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة.

٢. ضرورة الاهتمام بمشكلة صعوبات التعلم من خلال العمل على توعية القائمين على العملية التعليمية بخطورة هذه المشكلة ، و حتى يمكن الوقوف على أبعاد هذه المشكلة و تحديد كافة العوامل و المتغيرات التي تدخل في تكوينها.

٣. ضرورة أن يعمل معلم المصادر على تطوير استراتيجيات تحقق نوعاً من التعاون والتواصل الفعال مع معلمي الفصول العادية، حتى يتمكن التلاميذ من نقل المهارات التي اكتسبوها في غرفة المصادر لغرفة الصف العادي.

٤. تكثيف الدورات التدريبية لمعلمي غرف المصادر التعليمية لتأهيلهم بشكل فاعل للمساهمة في الحد من المشكلات الإدراكية والأكاديمية .

٥. ضرورة تعدد المحكات المستخدمة في عملية التعرف والتشخيص على ذوي صعوبات التعلم بحيث تشمل جوانب شخصية التلميذ ولا تقتصر على قياس القدرة العقلية أو القدرة على التحصيل.

٣,٥ **مقترحات الدراسة المستقبلية :**

في ضوء ما تم التوصل إليه فإن الباحث قد خلص إلى المقترحات الآتية :

١. إجراء دراسة حول أسباب المشكلات لصعوبات الإدراك البصرية والأكاديمية التي يعاني منها طلبة غرف مصادر التعلم في فلسطين .

٢. إجراء دراسة حول اثر برنامج إرشادي في خفض المشكلات الإدراك البصرية والأكاديمية لدى طلبة غرف المصادر .

٣. إجراء دراسة تشخيصيه لتحديد الطلبة ذوي صعوبات الإدراك البصرية والأكاديمية.

المراجع

المراجع العربية :

القران الكريم .

أبـــو تمـــام ، ب. (2004) :**المشـــكلات القرائيـــة لـــدى تلاميـــذ غـــرف المصـــادر وعلاقتها ببعض المتغيرات**، جامعة عمان العربية، الأردن (رسالة ماجستيرغير منشورة).

أبو عليا ، م. (1995) : **فاعلية برنامج غرف المصـــادر فـــي التقليـــل مـــن المشـــكلات السلوكية لدى عينة من ذوي صعوبات التعليم الأكاديميـــة مـــن طالبـــات الصـــف الثالث والرابع في إحدى مدارس مدينة عمان** ، مجلة مؤتة للبحـــوث والدراســـات، 13 (6)، ص ص ١١ – ١٢.

البدارنـــة ، م .(2006) : **المهـــارات الانفعاليـــة والاجتماعيـــة لـــدى طلبـــة غـــرف المصادر** ، الجامعة الأردنية، الاردن، (رسالة ماجستيرغير منشورة).

الجنـــدي ، خ. (2004) : **فاعليـــة برنـــامج تـــدريبي مقتـــرح فـــي تغييـــر الاتجاهـــات الأطفال العاديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة في غرف المصادر**، جامعـــة عمـــان العربية، الأردن، (رسالة ماجستيرغير منشورة).

الروسان ، ف. (1999) : **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، الطبعة الاولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

الزيات ، ف . (1998) :**الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، الطبعة الاولى، دارالنشر للجامعات، القاهرة .

السرطاوي ، زيدان. (1987) **المعاقون أكاديمياً وسلوكيا**، الطبعة الاولى، دارعالم الكتـــب للنشر والتوزيع، الرياض .

العبد الله ، م . (1997) : **تأثير برنامج علاجي مقتـــرح فـــي تحســـين القـــدرة القرائيـــة لطلبةالصف السادس الأساسي ممن يعانون من صعوبات فـــي القـــراءة**، الجامعـــة الأردنية، الاردن، (رسالة ماجستيرغير منشورة).

العشـــاوي ، هـــــ. (2004) : **الكشـــف المبكـــر لصـــعوبات الإدراك لأطفـــال مـــا قبـــل المدرسة**، الطبعة الاولى،مكتبة ردمك ، الرياض.

العمران ،ج. (2006):أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعلم الأساسي .المجلة التربوية،20، (78)، ص ص 75-76.

القريوتي ، ي. (1995) :**المدخل إلى التربية الخاصة** ، دار القلم . دبي .

المجاهد ، س. (2005): **الاضطرابات الإدراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا**، جامعة عين شمس، مصر، (رسالة دكتوراه غير منشورة) .

المجيدل، ع ،اليافعي، ع.(٢٠٠٧): "صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات–دراسة ميدانية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 15 (49) ص ص ١٧٥ – ٢٢٧.

المعايطة ، د. (1999): **فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، جامعةأفريقياالعالمية ،السودان، رسالة دكتوراه غير منشورة.

النجداوي ، ن. (1995): **دراسة مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عينة أردنية**، الجامعة الأردنية، الاردن، (رسالة ماجستيرغير منشورة).

باكرمان ، م. (2000): **أطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل**، جامعة الملك سعود كلية التربية،ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل.

جاد ، م. (2003): **صعوبات التعلم في اللغة العربية**، الطبعة الاولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .

حافظ ، ن. (2000): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، الطبعة الثانية، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة.

حسين ، ع. (1999): **صعوبات القراءة الديسلكسيا في عينة أردنية من طلبة الصف الرابع**، الجامعة الأردنية، الاردن، (رسالة ماجستير غير منشورة).

خطاب ، ع. (٢٠٠٦): **مقاييس في صعوبات التعلم**، الطبعة الاولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

رضوان ، هـ .(1992): **برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي (دراسة تجريبية)**،جامعة الإسكندرية، مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة ،.

زهران، ح.(١٩٩٥): **علم نفس النمو**، الطبعة الخامس، عالم الكتب، القاهرة.

زهير ، ع. (2006): **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإدراكية البصرية في ضوء العلاقات بين المهارات الإدراكية والحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي**، جامعة دمشق، سوريا، (رسالة دكتوراه غير منشورة) .

زيادة ، خ. (2006): **صعوبات تعلم الرياضيات (الدسكلكوليا)**،الطبعة الاولى، أيترك للنشروالتوزيع ، القاهرة.

سالم ، م. (2003): **صعوبات التعلم والتشخيص والعلاج** ،الطبعة الاولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

سعيد ، ج. (2002): **اثر غرف مصادر التعلم على تنمية التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء في الأردن**،جامعة الجزيرة، السودان،(رسالة ماجستير غير منشورة).

صادق ، ف. (2006): تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية . بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الأمانة العامة للتربية الخاصة ، الرياض .

صوالحة ، ع.(1993) :**فاعلية برنامج تدريب للمهارات الإدراكية البصرية للطلبة ذوي المشكلات التعليمية في الصفوف الخاصة**،الجامعة الاردنية،الاردن، (رسالة ماجستير غير منشورة).

طه ، ض. (2006): **صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدى كل من مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية**، جامعة عين شمس، مصر، (رسالة ماجستير غيرمنشورة).

علي ، ب.(1993): **العلاقة بين المهارات السمعية والبصرية وبعض صعوبات الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة البحرين**، جامعة الخليج العربي ، البحرين، (رسالة ماجستير غيرمنشورة).

عمرو ، م. (2002): اثر **تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان**، الجامعة الاردنية،الاردن، (رسالة ماجستير غير منشورة).

عميرة ، ص. (2005): **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج**،الطبعة الاولى، مكتبة دار الحنين للنشر والتوزيع ، عمان.

عميرة ، ص. (2002): **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة** ، جامعة عين شمس، مصر، (رسالة ماجستير عير منشورة).

قاسم ، ج. (2000): **أساسيات صعوبات التعلم**، الطبعة الاولى، دار صفا للنشر والتوزيع ، عمان .

كامل ، م.(2005): **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، الطبعة الاولى مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.

كوافحة ، ت. (2006) :**علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان .

كيرك،ت وكالفنت،م. (1998): **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** ،ترجمة زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، الطبعة الاولى، مكتبة الصفحات الذهبية الرياض.

محمد ، م. (2005): **صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة آب** . مجلة العلوم التربوية والنفسية ،6(4)،ص ص36-37.

ملحم ، س. (2006): **صعوبات التعلم**،الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

منير ، م. (1998) :**علم النفس المعرفي**، الطبعة الاولى، مطابع سجل العرب ، القاهرة .

ناصر ، م. (2006): **تقيم غرف المصادر في المدارس الأردنية واقتراح برنامج تربوي لها وقياس فاعليته**، جامعة عمان العربية، الاردن، (رسالة دكتوراه غير منشورة) .

نبهان،ي.(2008): **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**، الطبعة الاولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان.

نجادات ، هـ. (2001) :**اثر برنامج تدريبي مقترح على تنمية القدرات الإدراكية الحركية لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى في المرحلة الأساسية**، جامعة اليرموك، الاردن، (رسالة ماجستير غير منشورة).

يونس ، م . (2002) :**فاعلية التعزيز الايجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم** ، الجامعة الاردنية،الاردن، (رسالة ماجستير غير منشورة).

References:

Brooks,&Berninger,(1999):Tutorial interventions for writing Disabilities: Comparison of Transcription and Text Generation Processes, Learning Disability Quarterly, Vol.22,7 , P.P. 183-190.

Condler,H,(1990) Characteristicsof language Disorder in learning Disabled students, Academic Therapy, Vol.25, 3,P.P 33 - 43.

DeNomme, D.(1994) : **Improving the Transition Process for Middle School Learning Disabled Students Reentering the Regular Classroom through Student Accountability and Teacher In-service Training**. ED. Practicum Report, Nova Southeastern University, Florida.

Englert, C. & Oxer, T,(1994) : Lesson Talk as the Work of Reading Groups: The Effectiveness of Two Interventions, J. of Learning Disabilities, Vol.27, 3, P.P. 165-185.

Exley, J.(2003): The effectiveness of teaching strategies for students with dyslexia based on there preferred learning style. British Journal of Special Education ,30,4, P.P 213 – 220.

Gonyo, M, (1977) : the relationship between visual perception and arithmetic computation skills among learning disabled second and third grade children, Diss. Abst. Inter, Vol, 73,12, , P.P 75-91 .

Graham, S.(1992) : Issues in Handwriting instruction, Exceptional Children, Vol.25,2 , P.P. 1-14.

Klingner, J.K. & Forgan, J.W,(1998) : Inclusion or Pull-Out: Which Do Students Prefer, J. of Learning Disabilities, Vol.31, 2, P.P. 148-158.

Larsen , S . C & Hammill, D.D. (1975): the Relationship of Selected Visual Perceptual Abilities to School Learning, j . of special Education,Vol, 4,2, **P.P.** (281-291).

Lyon,G,(1995): Research initiatives in learning disabilities: contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development, J. of Child Neurology, Vol,10,1,P.P. 120-126.

McGill, F. & Allington, R.(1990) : Comprehension and Coherence: Neglected Elements of literacy Instruction in Remedial and Resource Room services, J. of Reading , Writing and Learning Disabilities International, Vol.6, 2, P.P. 149-182.

Meltzer,L.J.(1982): visual perceptual: stage one of a long-term investigation in to cognitive compnents of arithmetic. Br.J.Educ. Psychol.,Vol, 52, 1, **P.P.**144-154.

Mitchel ,M .(2000):Effects of traditional to versus tactual Kinesthetic instruction to writing and attitudes of junior high and high school learning disabled students , National Forum of disabled students , Journal Educational , **Vol**, 13, 3,**P.P.** 13-26 .

Obrien. V, Cerrmak. S, & Murray. E , (1998**):** The relationship between Visual-Perceptual Motor Abilities . American. of Occupational Therapy ,VoI2,.6, P.P.359-363.

Osborne, S.S. & Others.(1991): A Longitudinal Study of Students with Learning Disabilities in Mainstream and Resource Programs, Exceptionality : A Research Journal , Vol.2, 2 , P.P. 81-95.

Quigney, (1998):Touching strands of the educational Web :The Profess_ Sional School counselors roleinclus, Professional School Counseling, Vol .2,1, P.P. 77 - 88.

Schulte,A,(1990): Academic outcomes for students with learning Disabilities in Consultation and Resource Programs." Exceptional Children, Vol.57, 2, P.P. 162-172.

Taylor, T. & Others,P,(1996) : Inclusion through Teaming Perceptions of Students with Learning Disabilities, J. of Special Education, Vol.20,.3, P.P. 5-24.

Vander,T&Putten,Y,(1993):Residece hall students attitudes toward resident assistants with learning disabilities. the journal on Postsecondary Education Disability, Vol. 10, 2,P.P111- 123.

Vellutino,F, (1996) : Cognitive Profiles of Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers: Early Intervention as vehicle for Distinguishing Between cognitive and Experiential Deficits as Basic Causes of Specific Reading Disability. J. of Educational Psychology, Vol.88, 4, P.P. 601-638.

Whinnery, w, (1995**).** Perverting school failure, May, Vol,40,7, P.P 15-19

Yagmond,G,(1996): Perspectives of students with learning disabilities Researchand Practice. . the journal on Postsecondary Education Disability, Vol,13, 5, P.P 120- 135.

الملاحق :

ملحق رقم (١) :

أسماء المحكمين الذين تم عرض أداتي الدراسة عليهم لطالعتها وإبداء الرأي فيها :

١. الأستاذ الدكتور	. احمد فهيم جبر	جامعة القدس
٢. الدكتور	. إياد الحلاق .	جامعة القدس
٣. الدكتور	. محسن عدس .	جامعة القدس
٤. الدكتور	. نبيل الجندي .	جامعة الخليل
٥. الدكتور	. جمال أبو مرق .	جامعة الخليل
٦. الدكتور	. فضل أبو عقيل .	جامعة الخليل
٧. الدكتور	.عادل ريان .	جامعة القدس المفتوحة
٨. الدكتور	. عبدالله النجار .	جامعة القدس المفتوحة
٩. الدكتور	. كامل كتلو	جامعة الخليل
١٠. المعلم	. احمد النجار .	
١١ . المعلمة	.سونيا طميزي	

ملحق رقم (٢)

اختبار الإدراك البصري

(١) اختبار التمييز البصري (ت)

التعليمات : ☜

- **يقول الفاحص للطفل :** أنظر إلى هذا الشكل و أشر إلى الشكل العلوي فوق الأشكال الخمسة في البطاقة (أ) .
- ثم يقول الفاحص للطفل : أشر إلى الشكل المماثل من بين الأشكال الخمسة السفلى مع الإشارة إلى الأشكال الخمسة .
- إذا توصل الطفل إلى الإجابة الصحيحة ، أستمر في بقية بنود الاختبار حتى يصل إلى الحد الأعلى . إذا فشل الطفل في اختبار الإجابة الصحيحة ، يقوم الفاحص بالإشارة إلى الإجابة الصحيحة مع الشرح .
- يتم تسجيل الإجابة في ورقة الإجابة .
- يسجل الفاحص جميع استجابات الأطفال سواء كانت صحيحة أو غير صحيحة في المكان المناسب في ورقة الإجابة .
- يستمر الفاحص في بقية بنود الاختبار إلى أن يفشل الطفل في (٤) من (٥) بنود متتابعة .
- من الضروري أحياناً حث الطفل على الإجابة إذا أستغرق وقتاً أطول من اللازم في أي بند .
- يتراوح الوقت المناسب للبنود بين ٤ ــ ٩ ثوان تبعاً لعمر الطفل وصعوبة البند .

(٢) اختبار التذكر البصري (ذ)

التعليمات :

- **يقول الفاحص للطفل :** أنظر إلى هذا الشكل و عليك أن تتذكره . لأنك ستبحث عنه في صفة أخرى .
- يشير الفاحص إلى الشكل الموجود في البطاقة (أ) .
- يقلب الفاحص الصفحة ثم يقول للطفل : أشر إلى الشكل المماثل للشكل السابق.
- إذا توصل الطفل إلى الإجابة الصحيحة ، يستمر الفاحص في بقية بنود الاختبار حتى يصل إلى الحد الأعلى .
- إذا فشل الطفل في اختيار الإجابة الصحيحة ، يقوم الفاحص بالإشارة إلى الإجابة الصحيحة مع الشرح .
- تسجل جميع استجابات الأطفال سواء كانت صحيحة أو غير صحيحة في المكان المناسب في ورقة الإجابة .
- أن الفترة الزمنية المسموح بها للنظر إلى الأشكال يتراوح بين ٤ – ٥ ثوان للأطفال الكبار ، بينما يصل إلى حوالي ٨ ثواني للأطفال الصغار بين (٤ – ٦ سنوات) .
- يستمر الفاحص هكذا مع بقية الاختبار إلى أن يفشل في (٤) من (٥) بنود متتابعة .

(٣) اختبار العلاقات المكانية (ك)

التعليمات :

- **يقول الفاحص للطفل** مع الإشارة للأشكال الموجودة في البطاقة (أ) : هنا بعض الأشكال المتشابهة إلا شكل واحد كله أو أحياناً جزء منه مختلف في الاتجاه عن بقية الأشكال . أشر إلى هذا الشكل .
- إذا توصل الطفل إلى الإجابة الصحيحة ، يستمر الفاحص في بقية بنود الاختبار حتى يصل إلى الحد الأعلى .
- إذا فشل الطفل في اختيار الإجابة الصحيحة ، يقوم الفاحص بالإشارة إلى الإجابة الصحيحة مع الشرح .
- يسجل الفاحص استجابات الطفل في الخانة المخصصة لذلك .
- يستمر الفاحص هكذا في بقية بنود الاختبار إلى يفشل الطفل في (٤) من (٥) إجابات متتابعة .

(٤) اختبار التمييز بين الشكل والخلفية (ش)

التعليمات :

- **يقول الفاحص للطفل :** أنظر إلى هذا الشكل العلوي من البطاقة (أ) .
- يقول الفاحص للطفل بعد ذلك : أنظر إلى هذه الأشكال واستخرج الشكل المشابه للشكل العلوي .
- يؤكد الفاحص على الطفل أن ينظر بكل دقة إلى الأشكال الخمسة ، حيث أن الشكل العلوي مختفي داخل هذه الأشكال ، إذا اختار الطفل الإجابة الصحيحة يستمر الفاحص مع بقية بنود الاختبار حتى يصل إلى الحد الأعلى .
- إذا فشل الطفل في الإجابة على البطاقة (أ) يشير الفاحص إلى الإجابة الصحيحة مع الشرح .
- يسجل الفاحص جميع استجابات الطفل الصحيحة وغير الصحيحة في الخانة المخصصة لذلك في ورقة الإجابة .
- يستمر الفاحص هكذا في بقية بنود الاختبار إلى يفشل الطـــفل في (٣) من (٤) بنود متتابعة .

(٥) اختبار الإغلاق البصري (غ)

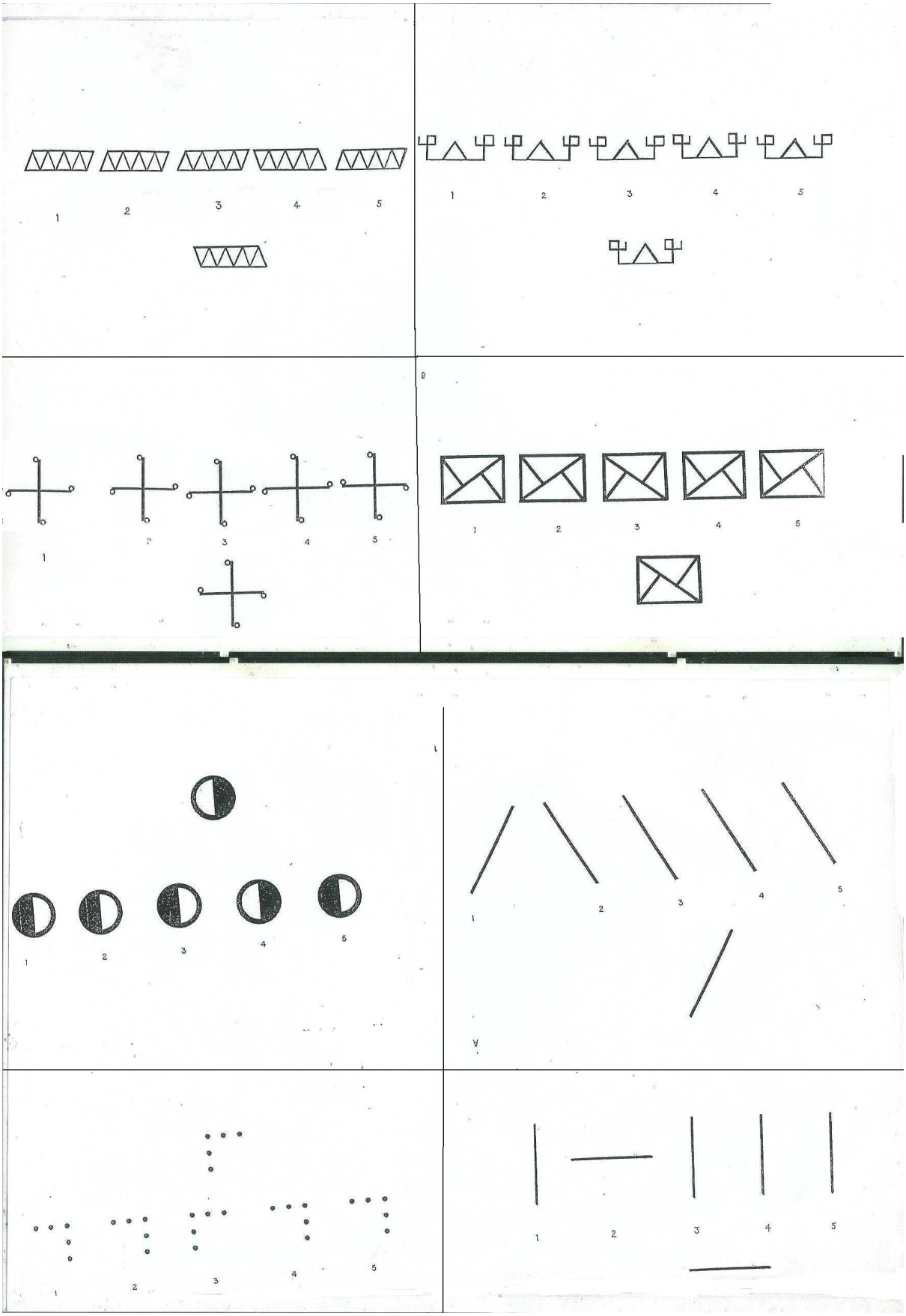
التعليمات : ☜

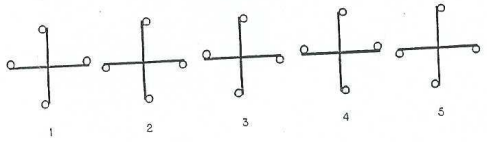
- **يقول الفاحص للطفل :** أنظر إلى هذا الشكل و أشر إلى الشكل الكامل في البطاقة (أ) .
- ثم يقول الفاحص للطفل : أنظر إلى هذه الأشكال السفلى ولاحظ أنها غير كاملة (ناقصة) ، ثم يطلب الفاحص من الطفل أن يشير إلى شكل واحد يصبح بعد اكتماله مماثلاً للشكل العلوي .
- إذا نجح الطفل في الإجابة ، يستمر الفاحص في بقية بنود الاختبار حتى يصل إلى الحد الأعلى . و إذا لم يستطع الطفل التوصل إلى الإجابة الصحيحة من هذا المثال ، وعلى الفاحص أن يبين له الإجابة المناسبة مع الشرح وتسجل في ورقة الإجابة استجابة الطفل .
- يستمر الاختبار إلى أن يفشل في (٣) من (٤) بنود متتابعة .

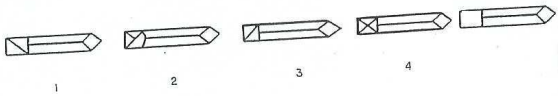
اختبار الإدراك البصري

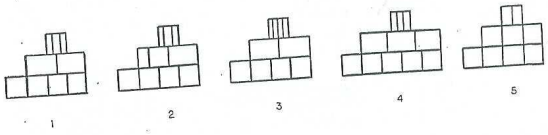
استمارة الإجابة

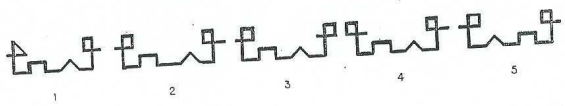
التمييز البصري		التذكر البصري		العلاقات المكانية		التمييز بين الشكل والخلفية		الإغلاق البصري	
١		١		١		١		١	
٢		٢		٢		٢		٢	
٣		٣		٣		٣		٣	
٤		٤		٤		٤		٤	
٥		٥		٥		٥		٥	
٦		٦		٦		٦		٦	
٧		٧		٧		٧		٧	
٨		٨		٨		٨		٨	
٩		٩		٩		٩		٩	
١٠		١٠		١٠		١٠		١٠	
١١		١١		١١		١١		١١	
١٢		١٢		١٢		١٢		١٢	
١٣		١٣		١٣		١٣		١٣	
١٤		١٤		١٤		١٤		١٤	
١٥		١٥		١٥		١٥		١٥	
١٦		١٦		١٦		١٦		١٦	

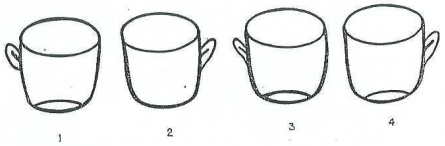

1
2
3
4
5


1
2
3
4
5

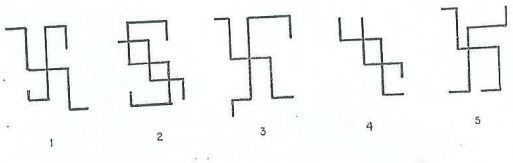

1
2
3
4

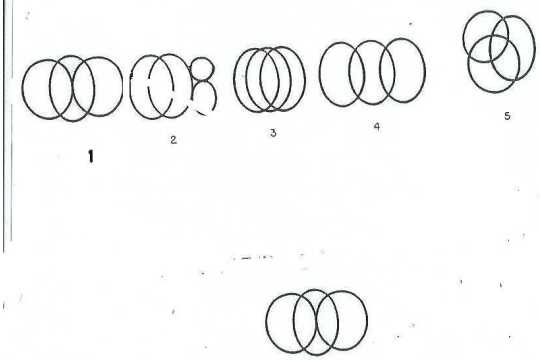

1
2
3
4
5

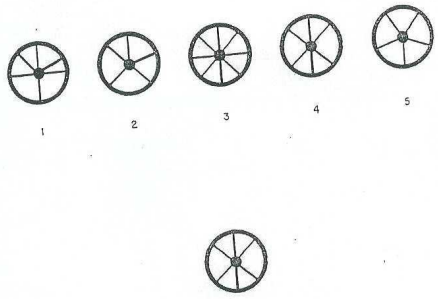

1
2
3
4
5

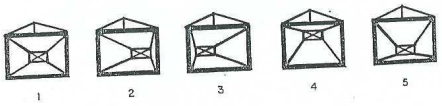

1
2
3
4

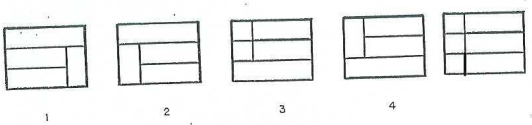
3
4
5

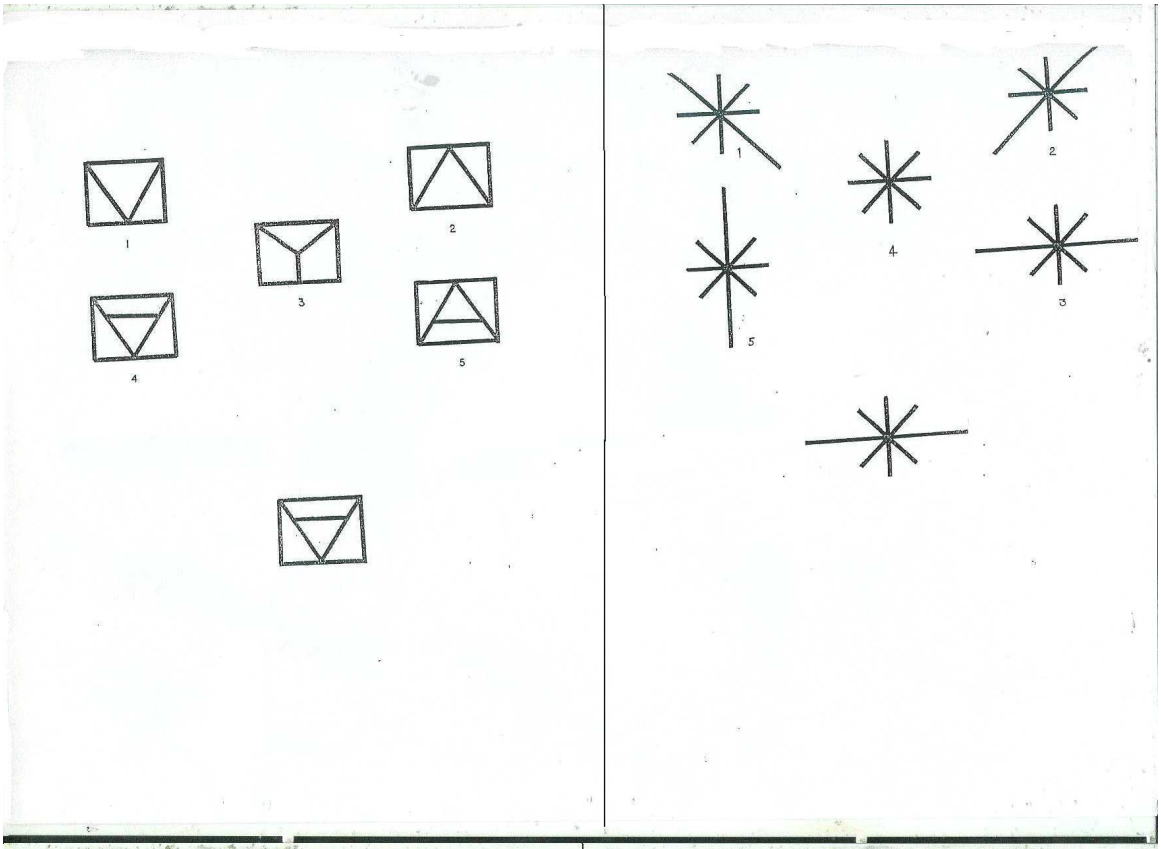

1
2
3
4
5

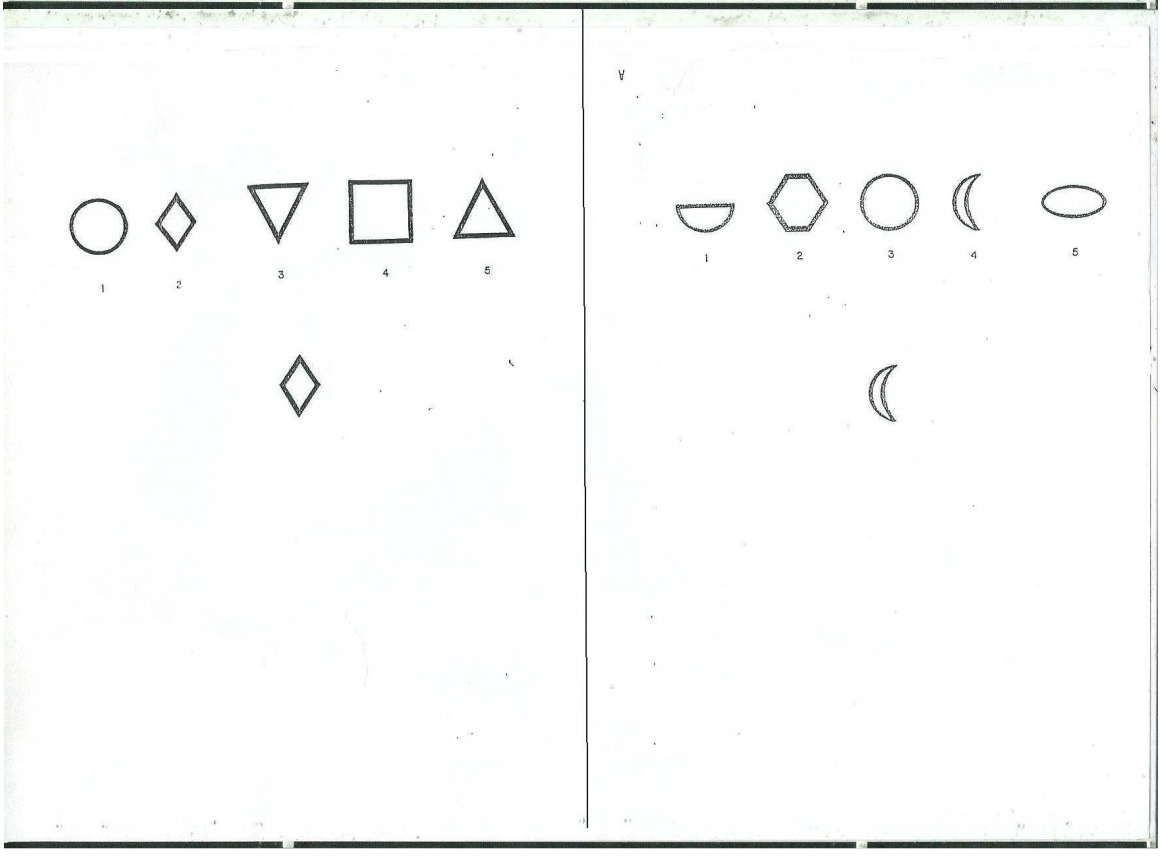

1
2
3
4
5

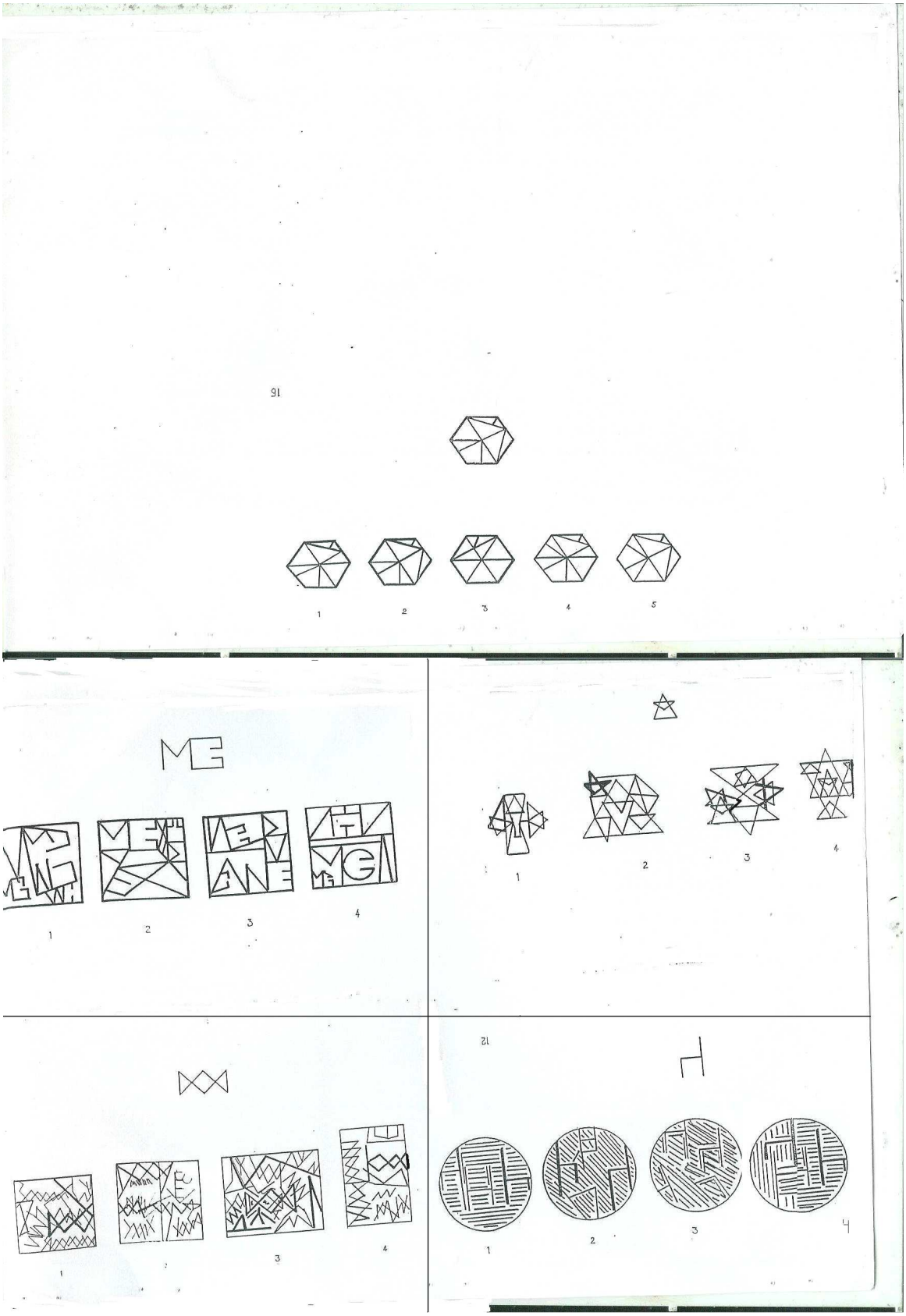

1
2
3
4
5

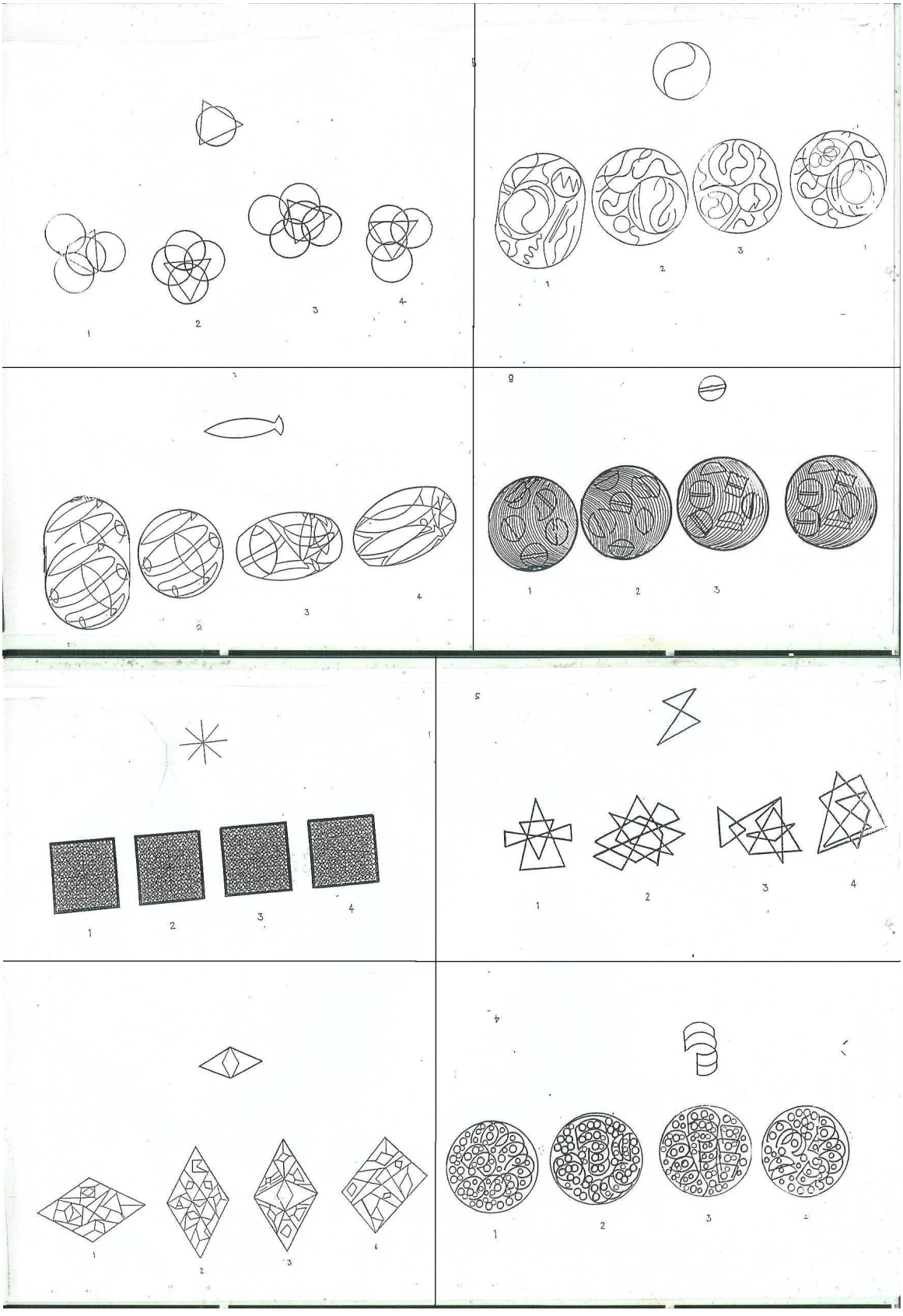

1
2
3
4
5

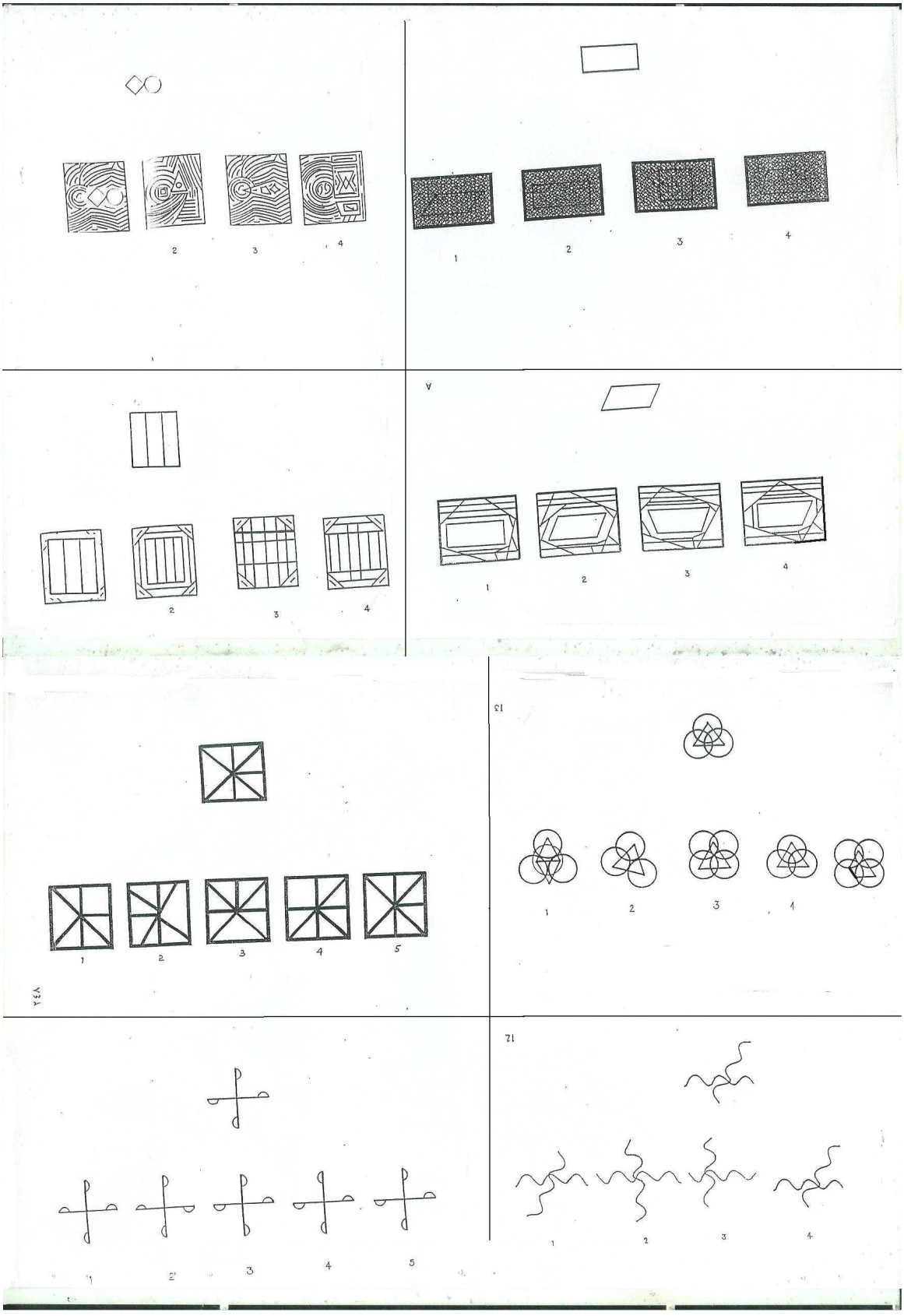

1
2
3
4

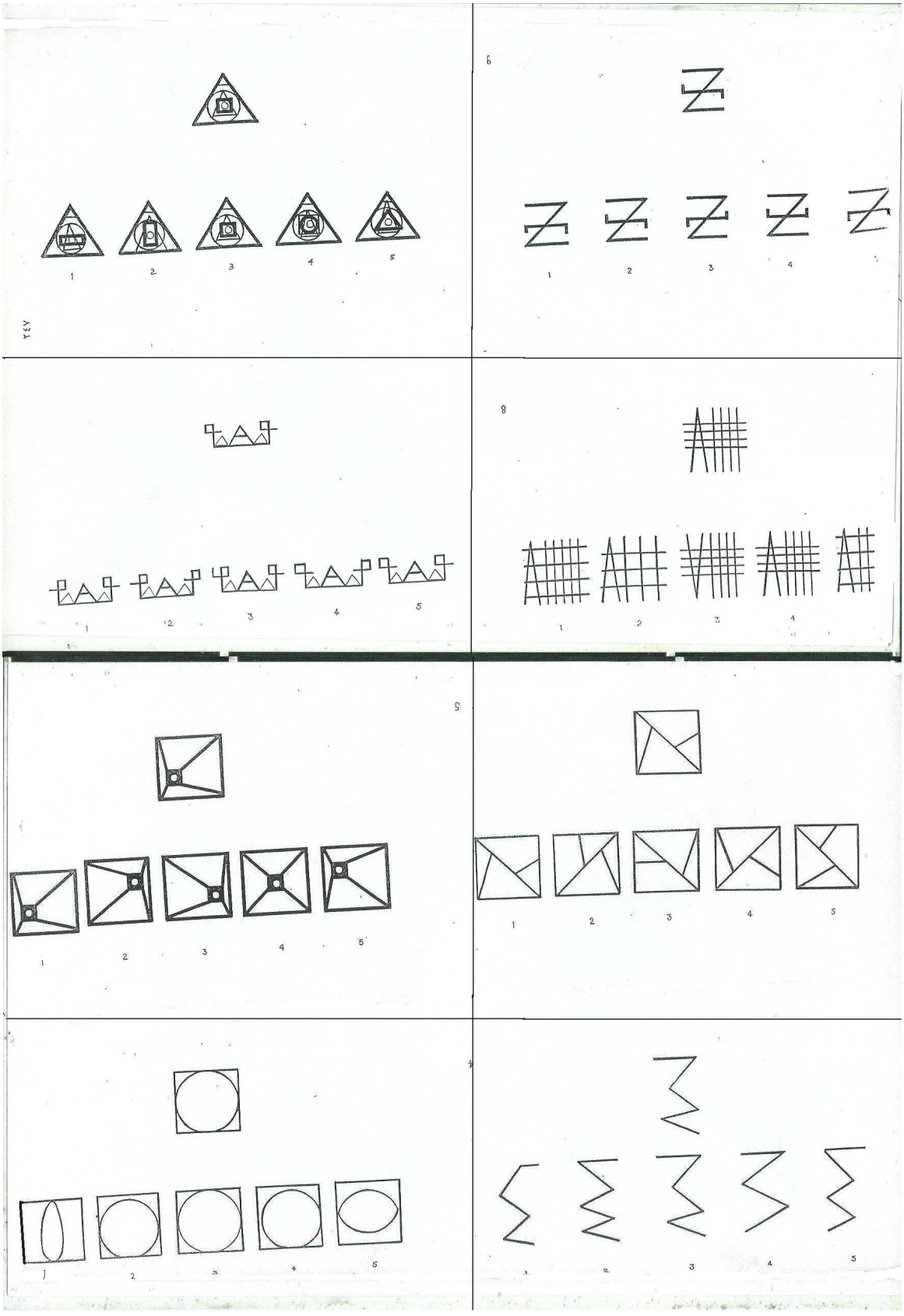

1
2
3
4
5

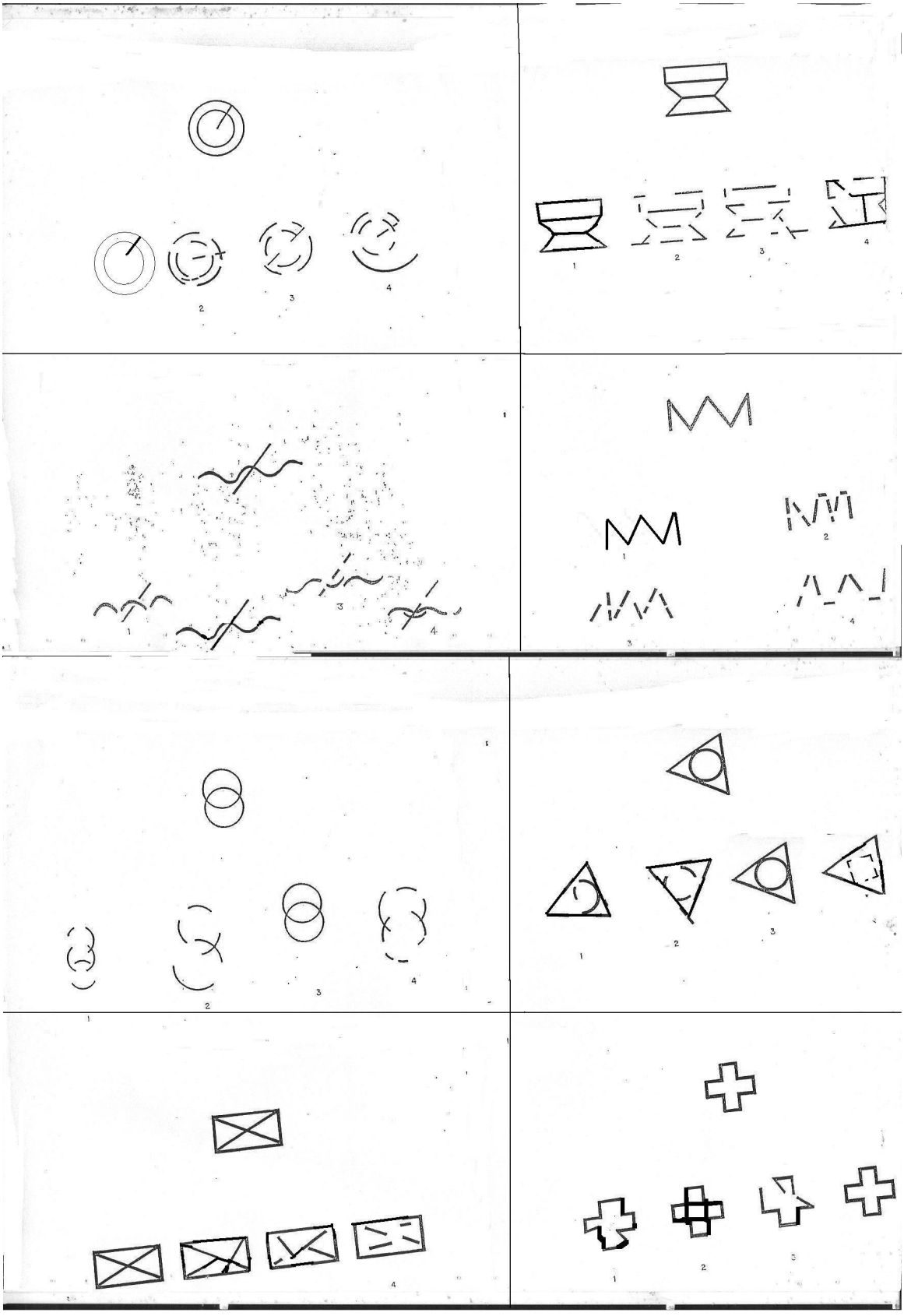

1
2
3
4
5

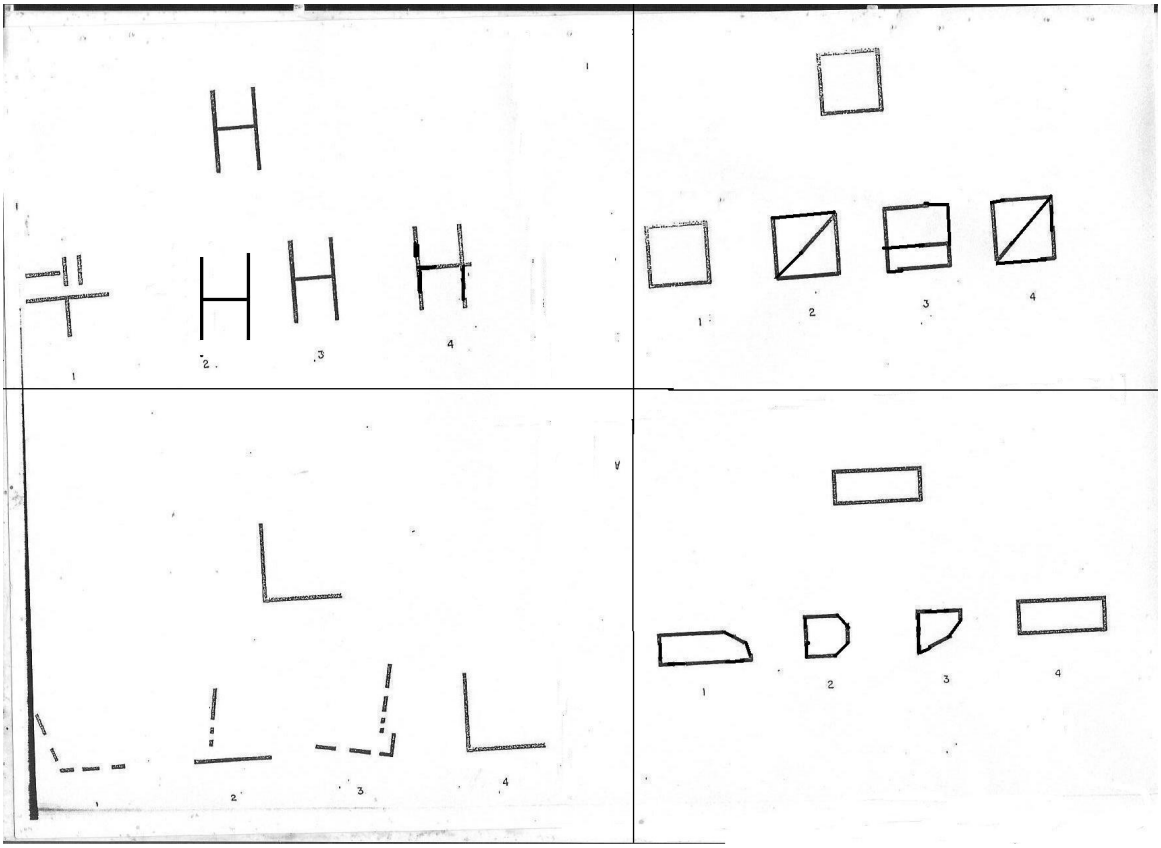

16
1
2
3
4
5
1
2
3
4
1
2
3
4
12
1
2
3
4

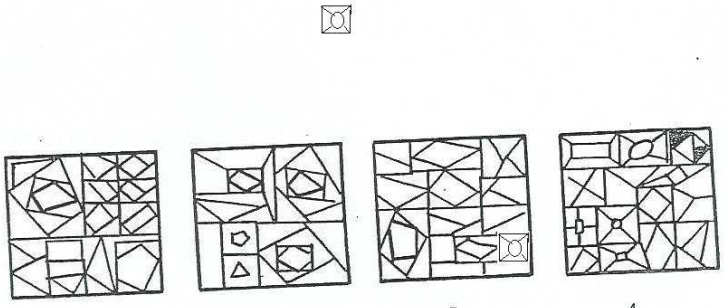



2
3
4
1
2
3
4
A
1
2
3
4
1
2
3
4
5
13
1
2
3
4
5
12
1
2
3
4
5


1
2
3
4
5




1
2
3
4
1
2
3
4
1
2
3
4
1
2
3
4


1
2
3
4

ملحق رقم (٣):

بسم الله الرحمن الرحيم

بطارية اختبار القراءة والكتابة
للصف الثاني الأساسي حسب المنهاج الفلسطيني
إعداد : محمد اسماعيل محمد اطميزة

إشراف : د. سهير الصباح

اسم الطالب/..... الصف/.....المحافظة.....

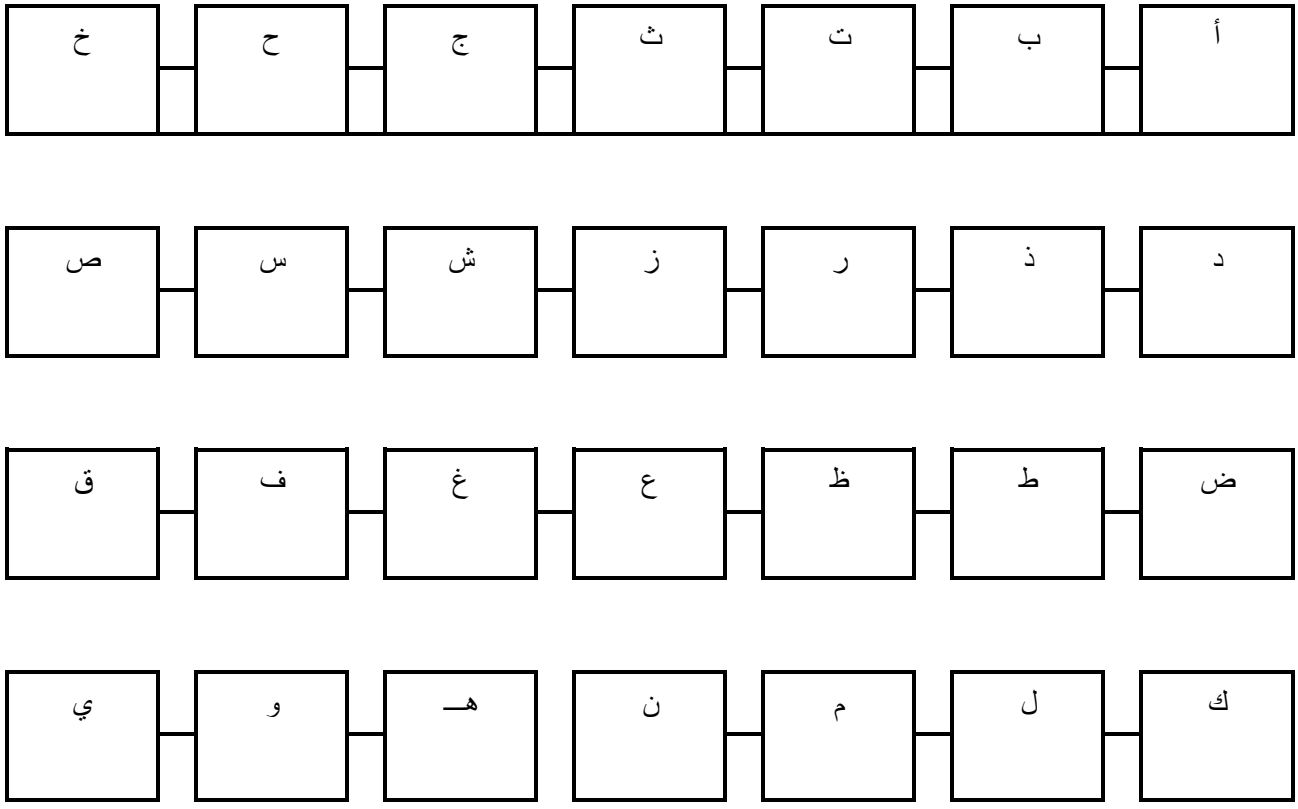
المدرسة/..... التاريخ / / ٢٠٠م

صفحة تشخيص

رقم المهارة	اسم المهارة	عدد الفقرات		العلامة القصوى
			من	١٠٠
القسم الأول : القراءة:				
١	١- قراءة الحروف الهجائية		من	١٤
٢	٢- قراءة كلمات مع الحركات.		من	٥
٣	٣-قراءة كلمات مع حروف المد.		من	٣
٤	٤- التمييز لفظا بين الحروف المتشابهة بالشكل والصوت		من	٩
القسم الثاني:التحليل والتركيب				
٥	١-تحليل الكلمات إلى حروف		من	١٠
٦	٢-تركيب كلمات من حروف.		من	٨
٧	٣- تركيب جملة من عدة كلمات		من	٦
القسم الثالث: التدريبات:				
٨	١-ملء الفراغ بشكل الحرف المناسب		من	١٧
٩	٢- وضع الكلمات في الجدول حسب نوع التنوين.		من	٤
١٠	٣-التمييز بين أل الشمسية والقمرية		من	٨
١١	٤- كتابة شكل التاء المناسب في الفراغ		من	٥
١٢	٥-وصل الصورة مع الكلمة المناسبة.		من	٤
القسم الرابع: النسخ والإملاء:				
١٣	١-نسخ الجمل بخط جميل		من	٣
١٤	٢-أكتب ما يملى عليك.		من	٤

القسم الاول : القراءة: **(١٤علامة)**

١- قراءة الحروف الهجائية: (يطلب المعلم من التلميذ قراءتها بشكل عشوائي)



٢- اقرأ الكلمات التالية مع مراعاة التشكيل: **(٥ علامات)**

باباً _ قلمٌ _ قريبٍ _ أرنباً - **معلمٌ**

٣- قراءة كلمات بها حروف المد (الألف – الواو – الياء): **(٣ علامات)**

سلاح زهور جميل

٤- التمييز نطقاً بين الحروف المتقاربة بالشكل أو الصوت: **(٩علامات)**

ط ظ- ظ ض- رز- س ص- ف ق- ب يـ- ث ذ- ض د- ظ ذ

****القسم الثاني: التحليل والتركب:

- تحليل الكلمة إلى حروف:

١- حلل الكلمات التالية كما في السطر الأول: (١٠ علامات)

تلميْذ					
مدرسَة					
قِطَار					
جميْلة					

٢- تركيب كلمة من عدة حروف: **(٨علامات)**

د	**ج**	**ا**	**ج**

.....

ح	**ص**	**ا**	**ن**

.....

ي	ز	ر	ع

.....

م	د	ر	س	ة

.....

٣- تركيب جملة من عدة كلمات: **(٦ علامات)**

الفول-عفاف -تزرع ← .....

البرتقال-تغرس-منال ← .....

جميل-الغزال-حيوان ← .....

****القسم الثالث : التدريبات (١٧ علامة)

١- كتابة الحروف الهجائية بأشكالها وأوضاعها المختلفة من الكلمة:

الحرف	أول الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة
أ	... حمد	ثـــ...ر	قر...
ب	...قرة	ســـ...ورة	ثعلـــ...
ج	...مل	شـــ...رة	ثلـــ...
د	...جاج	بـــ...ر	وجـــ...
ر	...جل	حـــ...ث	نظ...
ش	...مس	يـــ..رب	يعيـــ...
ص	...قر	حـــ..ان	قفـــ...
ط	...فل	مـــ...ر	ربـــ...

ع	...نب	يلـــ...ب	رجـــ...
ق	...لم	مـــ...ص	طريـــ...
ك	...سر	حـــ...م	سمـــ...
ل	...وز	عـــ...م	بصـــ...
م	...سجد	قـــ...ر	رســـ...
ن	...خلة	يـــ...شر	لبـــ...
هـــ	...لال	ســـ...م	منبـــ...
و	...ردة	مـــ...ز	يدعـــ...
ي	...قرأ	فـــ...ل	كرســـ...

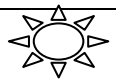
٢- ضع الكلمات التالية في الجدول حسب نوع التنوين: (٤ علامات)

كثيرٍ _ عنباً _ سيارةٌ

نوع التنوين	الكلمة
ـــــً	
ـــــٌ	
ـــــٍ	

٣- ضـــع الكلمـــات التـــي فيهـــا (أل) الشمســـية فـــي الســـطر الأول مـــن الجـــدول و(أل) القمريـــة فـــي الثـــاني: (٨ علامات)

الشمعة البصل الثوم البيت

ال 		
ال		

٤-أكتب أشكال التاء المناسبة في الفراغ:(_ _ _ _ _)

١-حيوانا..... ٤- .....عمل (٥علامات)

٢-مدرس.... ٥-أكل.....

٣- سيار....

٥-نصل الصورة مع الكلمة المناسبة: (٤ علامات)

جرار

زهرة

بقرة

أرنب

****القسم الرابع : النسخ والإملاء (٣علامات)

١- انسخ الجمل الآتية بخط جميل:

أمين يطعم الارنب ريم تقرأ الدرس

....

علم بلادي مرفوع

.....

٢- أكتب ما يملى عليك: (٤علامات)

<u>تحضير الدروس</u>

لبست امل ثياب المدرسة

.....

كتيب التصحيح اختبار القراءة والكتابة الصف الثاني الأساسي :

اختبار صعوبات القراءة والكتابة :

يهدف اختبار صعوبات القراءة والكتابة إلى رصد صعوبات التعلم الأكاديمية في مجال القراءة والكتابة ويتألف الاختبار من القراءة ، التحليل والتركيب ، التدريبات ، ألكتابه ، الإملاء ، التعبير ، حيث تم اخذ نصوص هذا الاختبار من مقررات الصف الثاني والثالث والرابع الأساسي ، ويتحدد هذا الاختبار في الطلب من المفحوص أن يقوم بعملية القراءة للنص ، والتحليل والتركيب ،التدريبات ، الكتابة ، الإملاء ، التعبير ، وبعد إجراء العمليات ألخمسه ، يقوم الفاحص برصد طريقة قراءة المفحوص وهي على النحو التالي : سرعة القراءة ، القراءة التعبيرية ، إتمام اللفظ ، تكرار الكلمات المقروءة ، الخلط بين الحرف المتشابه لفظا ، التمييز بين الحروف في أشكالها المختلفة ، وفيما يتعلق بالتحليل والتركيب هو قدرة الطالب على تفكيك الكلمات إلى حروف ، تذكر الحروف وأشكالها المختلفة ، قدرة الطالب على جمع وتحليل المقاطع التي تسهل القراءة ، تركيب الكلمات ، الكتابة ، أما التدريبات قياس الفهم من خلال المقروء ، تذكراشكال الحروف ، التركيز على عملية الكتابة ، أما الكتابة فتركز على جمال الخط ، القواعد ، الحركات ، ، أما التعبير فتركز على استخدام اللغة الفصحى ، تحسين الألفاظ .أما الإملاء فتركز على كتابة الكلمات بشكل سليم دون أخطاء وحذف الأحرف وإبدالها

تعليمات التطبيق :

يعرض الفاحص أمام المفحوص النص المطلوب قرائتة ويعطيه مهلة ٤ دقائق للقيام بعملية القراءة ، ومن ثم يقوم الفاحص بتقويم العمليات المشار إليها أعلاه .

تعليمات التصحيح

القسم الاول : القراءة :

١_ يعطي الفاحص المفحوص نصف علامة عند قراءته الحروف الهجائية بشكل سليم ، وعلامة صفر إذ لم يعرف الحروف الهجائية بشكل مناسب .

٢_ يعطي الفاحص المفحوص علامة واحدة عند قراءته الكلمات مع التنوين بشكل سليم ، وعلامة صفر إذا لم يقم بقراءة الكلمة بشكل مناسب .

٣_ يعطي الفاحص المفحوص علامة واحدة عند قراءة الكلمة التي بها ممدود بشكل صحيح ، وعلامة صفر إذا لم يعرفها .

٤_ يعطي الفاحص المفحوص علامة واحدة عند التمييز بين الحروف المتشابهة ، وعلامة صفر إذ لم يعرفها .

القسم الثاني : التحليل والتركيب :

١_ يعطي الفاحص المفحوص نصف علامة عند تحليل الكلمة إلى أحرف وكل حرف نصف علامة ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها.

٢_ يعطي الفاحص المفحوص علامتين عند تجميع الأحرف إلى مقاطعها ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

٣_ يعطي الفاحص المفحوص علامتين عند تكوين جملة ذات معنى من خلال الكلمات الموجودة ، وعلامة صفر إذا لم يعرفها .

القسم الثالث : التدريبات :

١_ يعطي الفاحص المفحوص علامة عند كتابة الحروف الهجائية في مكانها المناسب ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

٢_ يعطي الفاحص المفحوص علامة واحدة اذا وضع الكلمة حسب التنوين في مكانها المناسب ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

٣_ يعطي الفاحص المفحوص علامتين اذا وضع آل الشمسية أو ألقمريه في مكانها المناسب ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

٤_ يعطي الفاحص المفحوص علامة واحده اذا وضع التاء في إشكالها المختلفة في مكانها المناسب ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

٥_ يعطي الفاحص المفحوص علامة واحدة في حال قراءة الكلمة ووصلها في مكانها المناسب ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

القسم الرابع : النسخ والإملاء :

١_ يعطي الفاحص المفحوص علامة واحدة في حال نسخ ألجمله بشكل صحيح ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

٢_ يعطي الفاحص المفحوص علامة واحدة في حال كتابة الكلمة بشكل صحيح عندما تملى عليه ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

ملحق رقم (٤) :

بسم الله الرحمن الرحيم

بطارية اختبار القراءة والكتابة
للصفين الثالث والرابع الأساسي حسب المنهاج الفلسطيني

إعداد : محمد إسماعيل محمد اطميزة
إشراف : د. سهير الصباح

اسم الطالب.....الصف..... المحافظة.....

المدرسة..... التاريخ / / ٢٠٠مـ

صفحة التشخيص

رقم المهارة	اسم المهارة	عدد الفقرات		العلامة القصوى
			من	١٠٠
القسم الأول : (أ)القراءة الجهرية				
١	١- قراءة فقرة قراءة جهرية		من	١٠
٢	٢-قراءة كلمات قراءة سليمة		من	١٦
(ب)القراءة الصامتة:				
٣	١-وضع دائرة حول الجواب الصحيح		من	٦
	٢- وصل الكلمة بمرادفها		من	٣
القسم الثاني:التحليل والتركيب				
٤	١-تحليل الكلمات إلى حروف		من	٦
٥	٢-تحليل الكلمات إلى مقاطع		من	٤
٦	٣-تركيب كلمات من حروف		من	٣
٧	٤-تركيب كلمات من مقاطع		من	٣
القسم الثالث: التدريبات:				
٨	١-مليء الفراغ بالكلمة المناسبة		من	٤
٩	٢-وضع دائرة حول الجواب الصحيح		من	٣
١٠	٣-وصل الكلمة في العمود الأول بما يناسبها في العمـــود الثاني		من	٣
١١	٤- مليء الفراغ كما في المثال		من	٣
١٢	٥-إكمال الجدول بالمفرد والمثنى والجمع		من	٦
١٣	٦- مليء الفراغ بالكلمة المناسبة		من	٣
١٤	٧-وضع شكل التاء المناسب في الفراغ		من	٤
١٥	٨-إكمال الفراغ بالكلمة المناسبة		من	٣
١٦	٩- التميز بين أل الشمسية والقمرية		من	٤
القسم الرابع: الكتابة				
١٧	١-كتابة الجمل بخط جميل		من	٦
القسم الخامس : الإملاء				
١٨	١- كتابة ما يملى على الطالب ١٧٥		من	١٠

القسم الأول: القراءة

(١٠علامات)

أ)الجهرية:

١- اقرأ الفقرة التالية قراءة جهرية:

الحصان العربي

(يعد الحصان العربي من أشهر أنواع الخيول وأكثرها سرعة في العالم ؛فيبدو في عدوه كالطائر .وهو جميل المنظر ويمتاز بالرشاقة وتناسق شكله.إذاتاملته جيدا ترى أن له رأسا صغيرا تعلوه أذنان طويلتان منتصبتان دلالة على القوة وله عينان واسعتان صافيتان وهو متوسط الطول وله صدر عريض وبطن مستدير وشعر ناعم؛ويسمى الحصان العربي بالجواد لأنه يجود على صاحبه بكل شيء)

٢-اقرأ الكلمات التالية قراءة ســليمة: (

١٦ علامات)

سيارة	**بيارة**
صيف	**سيف**
صور	**سوراً**
بنت	**بيت**

قلب	**كلب**
لوز	**موز**
عين	**غيم**
بلد	**ميعاد**

(٦علامات)

ب) القراءة الصامتة :

*****- أقرأ النص التالي واجب عن الأسئلة التي تليه:**

اللاعب والنملة

(يروى أن لاعبا خسر إحدى المباريات فذهب إلى كوخ في الغابة ؛وفي يوم من الأيام رأى نملة تحمل حبة قمح وتحاول صعود صخرة وكلما شارفت على الوصول سقطت وتحاول من جديد ؛إلى أن وصــلت القمــة .فكر اللاعب بم رأى وقرر أن يتدرب حتى يفوز وعاد إلى بيته)

١- ضع دائرة حول رمز الجواب الصحيح : (٦ علامات)

أ)ذهب اللاعب إلى :

١- الملعب ٢- كوخ ٣- البيت

ب) ضد كلمة (خسر) هي :

١- ذهب ٢-فاز ٣- عاد

ج) جمع كلمة (يوم) هي :

١- يومان ٢-أيام ٣- سنين

د) نوع التنوين في (لاعباً) هو:

١-ضم ٢- كسر ٣-فتح

٢- أصل الكلمة في العمود الأول بمرادفها في العمود الثاني: (٣ علامات)

يروى	**يتمرن**
شارفت	**يحكى**
يتدرب	**قاربت**

****** القسم الثاني التحليل والتركيب:** (٦ علامات)

١_ أحلل الكلمات الى حروفها :

الأخوات | | | | | | |

الحصان | | | | | | |

حيوانات | | | | | | |

دينار | | | | |

٢- أحلل الكلمات إلى مقاطع : (٤علامات)

ملعـــــــب | | | | **مصـــــــعد** | | | | **فـــــــارس** | | | |

سامي | | | |

٣- اركب من الحروف كلمات : (٣علامات)

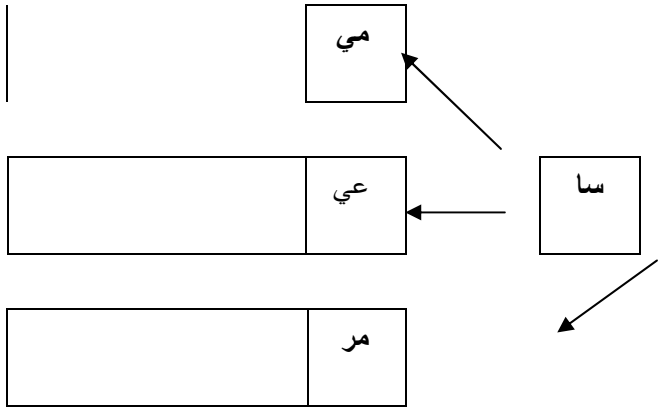
ا ل ث ل ا ث | | | | | | |

م ط ا ر | | | | |

ا ل ز ي ت و ن | | | | | | | |

(٣علامات)

٤- اركب من المقاطع التالية كلمات :



***** القسم الثالث : التدريبات:** (٤علامات)

١-أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة :(النفايات - القدس- الملعب – الشتاء)

أ) تسقط الأمطار في فصل .....

ب)لا أرمي ..... على الأرض.

ج) ..... عاصمة فلسطين.

د) لعب الولد في ..... .

٢- أضع دائرة حول الجواب الصحيح : (٣علامات)

أ) أنا..... (نلعب- تلعب – ألعب)

ب)هي..... (نشرب – أشرب – تشرب)

ج) نحن ..... (تسمع – نسمع – أسمع)

٣- أصل كل كلمة في العمود الأول بما يناسبها في العمود الثاني :

(٤ علامات)

الكتاب	**مؤدب**
الشمس	**مفيد**
الولد	**مشرقة**
العلم	**مرفوع**

٤- أملئ الفراغ كما في المثال: (٣ علامات)

طالب	**طالبة**
.....	**جميلة**
طويل	**.....**
.....	**مهندسة**

٥- أكمل الجدول التالي : (٣علامات)

المفرد	المثنى	الجمع
ولد		
	كتابان	
		سيارات

٦- أختار الكلمة المناسبة واكتبها في الفراغ: (٣ علامات)

(إلى – من – في- على)

أ) الكتاب ..... الطاولة .

ب) أبي يعمل ..... الحقل.

ج) عاد الطالب ..... المدرسة.

٧-أختار شكل التاء المناسب وأكتبه في الفراغ : (٤ علامات)

(- - - -)

أ) مدرس.....

ب) طائر.....

ج) خضراوا...

د) .....قرأ

٨-أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة: (٣علامات)

(كم- متى – ماذا – هل)

أ) ..... ثمن الكتاب ؟

ب) ..... قال المعلم؟

ج) ..... تبدأ المسابقة؟

(٤ علامات)

٩- صنف الكلمات التالية في الجدول الى شمسية وقمرية:

الْمِرْفَق ، الشَّجَرَة ، الْبَحْر ، الطَّبِيب

أل القمرية		
أل الشمسية		

*******القسم الرابع : الكتابة**

(٦ علامات)

١)أكتب مايلي بخط جميل

أ) بنيت الاهرامات كقبور

.....

ب) درهم وقاية خير من قنطار علاج

.....

ج) يعتبر الحصان العربي من أسرع أنواع الخيول

.....

*******القسم الخامس: الإملاء**

١) أكتب ما يملى عليك :

<u>قطف الزيتون</u>

قال أبو سعيد :لا تضربوا الشجرة بالعصا حتى لا تنكسر أغصانها(١٠ علامات)

.....

بسم الله الرحمن الرحيم

.....

(٨ علامات)

كتيب التصحيح صعوبات القراءة والكتابة للصفين الثالث والرابع

١ – اختبار صعوبات القراءة والكتابة :

يهدف اختبار صعوبات القراءة والكتابة إلى رصد صعوبات التعلم الأكاديمية في مجال القراءة والكتابة ويتالف الاختبار من القراءة ، التحليل والتركيبي ، التدريبات ألكتابه ، الإملاء ، التعبير ، حيث تم اخذ نصوص هذا الاختبار من مقررات الصف الأول والثاني والثالث والرابع الأساسي وتحدد هذا الاختبار في الطلب من المفحوص ان يقوم بعملية القراءة للنص ، والتحليل والتركيب ،التدريبات ، الكتابة ، الإملاء ، التعبير ، وبعد إجراء العمليات ألخمسه ، يقوم الفاحص برصد طريقة قراءة المفحوص وهي على النحو التالي : سرعة القراءة ، القراءة التعبيرية ، إتمام اللفظ ، تكرار الكلمات المقروءة ، الخلط بين الحرف المتشابه لفظا ، التمييز بين الحروف في أشكالها المختلفة ، وفيما يتعلق بالتحليل والتركيب هو قدرة الطالب على تفكيك الكلمات إلى حروف ، تذكر الحروف وأشكالها المختلفة ، قدرة الطالب على جمع وتحليل المقاطع التي تسهل القراءة ، تركيب الكلمات ، الكتابة ، أما التدريبات قياس الفهم من خلال المقروء ، تذكراشكال الحروف ، تركز على عملية الكتابة ، أما الكتابة فتركز على جمال الخط ، القواعد ، الحركات ، ، أما التعبير فتركز على استخدام اللغة الفصحى ، تحسين الألفاظ .اما الاملاء فتركز على

تعليمات التطبيق :

يعرض الفاحص امام المفحوص النص المطلوب قرائتة ويعطيه مهلة ٤ دقائق للقيام بعملية القراءة ، ومن ثم يقوم الفاحص بتقويم العمليات المشار اليها اعلاه .

تعليمات التصحيح :

أ _ القراءة :

١. القراءة بشكل جيد (سرعة القراءة ، التوقف اثناء القراءة) يعطي الفاحص للمفحوص درجتين عند قرائته للنص بشكل صحيح ودرجة واحده عند وجود اخطاء قليله ودرجة صفر عند عدم قراءة النص بالشكل المطلوب.

٢. اتمام اللفظ (حذف الحروف والمقاطع) يعطي الفاحص درجتين عند عدم حذف الحروف والمقاطع ودرجة واحدة عند وجود حذف قليل للحروف والمقاطع ودرجة صفر اذا تم حذف الكثير من الحروف والمقاطع .

٣. تكرار الكلمات المقروءة : يعطي الفاحص للمفحوص درجتين عند عدم تكرار الكلمات المقروءة ودرجة واحدة عند تكرار الكلمات بدرجة قليلة ودرجة صفر عند تكرار الكلمات بدرجة كبيرة .

٤. الخلط بين الحروف المتشابهة : يعطي الفاحص المفحوض درجتين عند عدم الخلط بين الحروف المتشابهة ودرجة واحدة عند الخلط كبيرة للحروف المتشابهة .

٥. التمييز بين الحوروف في اشكالها المختلفة : يعطي الفاحص المفحوص درجتين اذا استطاع التمييز بين الحروف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، ودرجة واحدة اذا كانت هناك اخطاء قليلة ودرجة صفر عندما تكون اخطاء كثيره .

٦. قراءة كلمات قراءة سليمة : يعطي الفاحص المفحوص نصف علامة اذا قرأ الكلمة صحيحة وعلامة صفر اذا اخطأ.

ب.القراءة الصامته :

١. وضع دائرة حول الجواب الصحيح : يعطي الفاحص المفحوص نصف علامة اذا عرف الاجابة الصحيحة ، وعلامة صفر اذا اخطأ.

٢. وصل الكلمة بمرادفها : يعطي الفاحص المفحوض علامة واحدة اذا وصل الكلمة بمرادفها ، وعلامة صفر اذا اخطأ .

القسم الثاني التحليل والتركيب :

١. تحليل الكلمات الى حروف: يعطي الفاحص المفحوص درجة ونصف اذا قام بتحليل الكلمة الى حروف ويعطى نصف درجة اذا اخطئ بحرف ويعطى صفر اذا شوهة الكلمة.

٢. تحليل الكلمات الى مقاطع : يعطي الفاحص المفحوص درجة واحدة اذا قام بتحليل الكلمة الى مقاطع بشكل صحيح ودرجة صفر اذا اخطئ بتحليل الكلمة الى مقطع .

٣.تركيب الحروف الى كلمات : يعطي الفاحص درجة واحدة اذا قام بتركيف الحروف الى كلمات بشكل صحيح ودرجة صفر اذا قام بتشويه الكلمة وابدال حروفها .

٤. تركيب المقاطع الى كلمات : يعطي الفاحص المفحوص درجة واحدة اذا قام بتركيب المقطع الى كلمات بشكل صحيح ودرجة صفر اذا قام بتشويها .

القسم الثالث التدريبات :

١ _ إكمال الفراغ : يعطي الفاحص درجة واحده في حال وصع الكلمة المناسبه في مكانها ودرجة صفر اذا لم يستطع تذكرها ووضعها بالفراغ بالشكل المناسب .

٢_ وضع دائره حول الجواب الصحيح : يعطي الفاحص المفحوص درجة واحدة في حال معرفة الكلمة المناسبة ودرجة صفر في حال عدم معرفتها .

٣ _وصل الكلمات في العمود الاول بما يقابلها بالعمود الثاني : يعطي الفاحص المفحوص درجة واحدة في حال وصل اكلمة بما يناسبها .

٤_ ملئ الفراغ : يعطي الفاحص المفحوص درجة واحدة في ملئ كل كلمة في فراغها ودرجة صفر اذا لم يعرفها .

٥ _ اكمال الكلمات في الفراغ بما يناسبها في الجدول : يعطي الفاحص المفحوص درجة واحدة بمعرفته الكلمة ودرجة صفر اذا لم يعرفها .

٦ _ اختيار الكلمة المناسبة وملئها في الفراغ : يعطي الفاحص المفحوص درجة واحدة في حال معرفته الكلمة الصحيحة ودرجة صفر في حال عدم معرفتها .

٧ _ اختيار شكل التاء المناسبة : يعطي افاحص المفحوص درجة واحدة في حال معرفته نوع التاء المناسبة في الكلمة ودرجة صفر في حال عدم معرفتها .

٨ اكمال الفراغ بالكلمة المناسبة : يعطي الفاحص المفحوص درجة واحدة في حال معرفته بالكلمة المناسبة ودرجة صفر اذا لم يعرفها .

٩ تصنيف الكلمات في الجدول الى ال الشمسية والقمريه : يعطي الفاحص المفحوص درجة واحدة في حال معرفته بالكلمة المناسبة ودرجة صفر اذا لم يعرفها .

القسم الرابع الكتاية :جمال الخط ودرجة واحد اذ كان خطه اقل من المطلوب منه ودرجة صفر اذا كان خطه سيئ.

القسم الخامس الاملاء : يعطى الفاحص للمفحوص درجتين عند كتابيه الكلمه بشكل صحيح ، ودرجة صفر اذا كتبها خطأ.

ملحق رقم (٥) :

بسم الله الرحمن الرحيم

بطارية اختبار الرياضيات للصف الثاني الأساسي

حسب المنهاج الفلسطيني

إعداد : محمد إسماعيل محمد اطميزة

إشراف : د. سهير الصباح

اسم الطالب/.....الصف.....

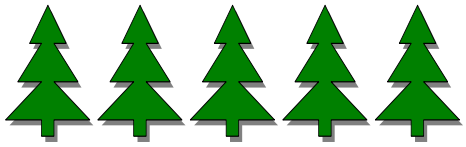
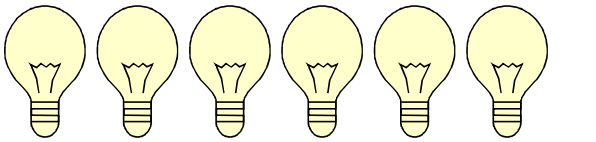
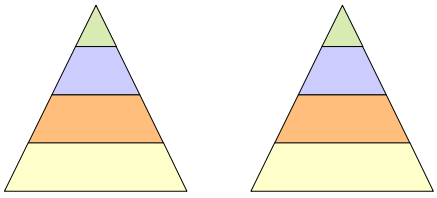
المحافظة.....المدرسة.....

التاريخ/ / ٢٠٠م

صفحة تشخيص

رقم المهارة	اسم المهارة	عدد الفقرات		العلامة القصوى
			من	١٠٠
١	س١ (أ) التعرف على الأعداد		من	٧
٢	(ب) كتابة الأعداد كما يسمعها		من	١٠
٣	(ج) إن يعبر عن العد بتلوين الأشكال		من	٦
٤	(د) التعرف على الأعداد الناقصة		من	١٢
٥	س٢(أ) آن يتعرف على العدد السابق والعدد التالي		من	٨
٦	(ب) مقارنة الأعداد		من	٨
٧	(ج) أن يتعرف على حقائق الجمع والطرح		من	١٢
٨	(د) أن يتعرف على العدد ألترتيبي		من	٤
٩	س٣ (أ) إن يحل مسائل كلاميه على الجمع والطرح		من	٥
١٠	(ب) أن يميز القيمة المنزلية في العدد المكون من رقمين		من	٦
١١	س٤ (أ) أن يميز الشكل المطلوب بين الأشكال الأخرى		من	١٠
١٢	س٥ (أ) أن يميز بين ألقطعه المستقيمة والمنحنية		من	٦
١٣	(ب) أن يتعرف على الكسور		من	٦

س١ (أ) صل بين العدد والمجموعات المناسبة مع كتابتها بشكل صحيح :

العمود الأول	العمود الثاني
* ٢	
* ٤	
* ١	
* ٦	
* ٣	
* ٥	
* ٧	

الدرجة:٧

ب) اكتب الأعداد التي تملى عليك داخل المربع :

الدرجة:١٠

ج) ألون الاشكال التالية وثم أعدها :

الدرجة:٦

د) أكمل الجدول التالي بكتابة الأعداد الناقصة في المربعات الفارغة:

١	٢			٥
		٨		١٠
			١٤	
	١٧			٢٠

الدرجة:١٢

س٢ (أ) : أكمل الفراغات بالعدد المناسب :

١٥			١٨		٢٠		٢٢

الدرجة:٨

ب) ضع > أو < أو = في ◯

٩ ◯ ١٠

١ ◯ واحد

١٢ ◯ ١١

٦ ◯ ٢

الدرجة:٨

ج) جد ناتج الجمع والطرح فيما يلي :

٧ + ٥ = ... ٦ + ٢ = ...

٥ − ٣ = ... ٤ − ١ = ...

١٥	٢٨	١٢	٦٧
+ ١٢	− ١٩	+ ٥٣	− ١٠

الدرجة:١٢

د) أكمل الفراغ بالعدد المناسب :

أنا اليوم الرابع في الأسبوع من أنا : .....

أنا عدد اكبر من ٣ واصغر من ٥ أكون : .....

الدرجة:٤

س٣ (أ) : اشترت نور (ثلاثة أقلام) واشترت نوران

(قلمان) كم قلم معهما .....

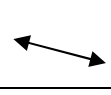
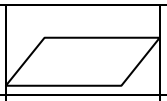
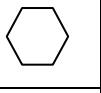
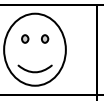
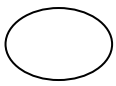
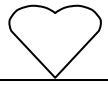
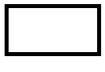
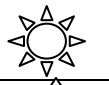
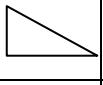
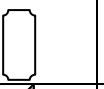
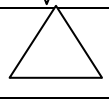
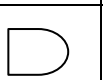
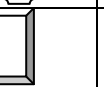
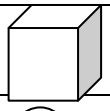
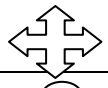
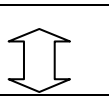
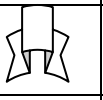
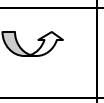
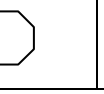
الدرجة:٥

ب) اكتب القيمة المنزلية للرقم الذي تحته خط :

العدد	القيمة المنزلية
٢٥	.....
١٣	.....
١٩	.....

الدرجة:٦

س٤ (أ) ضع إشارة / أو x على الشكل المماثل :

دائرة						
مستطيل						
مثلث						
مكعب						
اسطوانة						

الدرجة:١٠

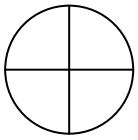
س٥ (أ) : اكتب عدد القطع المستقيمة :

A.....: M.....: D.....

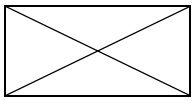
الدرجة:٦

ب) لون ما يلي :

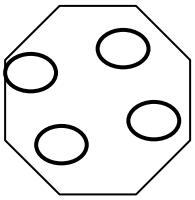
ربع الشكل



نصف الشكل



ثلاث أرباع الشكل



الدرجة:٦

كتيب التصحيح اختبار الرياضيات للصف الثاني الأساسي :

هدف الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى رصدا لصعوبات في مادة الرياضيات ، حيث يتألف الاختبار التعرف على الأعداد وكتابتها ، كتابة الأعداد الناقصة ، مقارنة الأعداد بوضع إشارة العدد اكبر أو اصغر أمام العدد المناسب ، ان يجد ناتج الجمع والطرح في العمليات الحسابية ، ان يتعرف على العدد ألترتيبي ، أن يجد القيمة ألمنزليه لأرقام ، ان يتعرف على الأشكال ، ان يتعرف على عدد القطع المستقيمة ، مقارنة الكسور البسط والمقام من خلال الأشكال .

تعليمات التطبيق :

يعرض الفاحص أمام المفحوص الاختبار ويعطيه مهلة كافية للقيام بما هو مطلوب ، ثم يقوم الفاحص بتقويم العمليات المطلوبة .

تعليمات التصحيح :

١_ التعرف على الأعداد

يعطي الفاحص المفحوص علامة واحده عند التعرف على عدد الاشكال وكتابتها ، وعلامة صفر اذ لم يعرف العدد وكتابته .

٢_ كتابة الأعداد كما يسمعها

يعطي الفاحص المفحوص نصف علامة عند كتابة العدد كما يسمعه بشكل صحيح ، وعلامة صفر اذ لم يكتب العدد كما يملى عليه بالشكل المناسب.

٣_ إن يعبر عن العد بتلوين الأشكال

يعطي الفاحص المفحوص علامتين واحدة اذا قام بعد الأعداد بالشكل المناسب وتلوينها ، وعلامة صفر اذ لم يقم بعدها بالشكل المناسب

٤_ التعرف على الأعداد الناقصة

يعطي الفاحص المفحوص علامة اذا كتب العدد الناقص في مكانه بشكل مناسب ، وعلامة صفر عند عدم قيامه بكتابة الأعداد الناقصة في مكانها.

٥_ آن يتعرف على العدد السابق والعدد التالي

يعطي الفاحص المفحوص علامتين اذا كتب العدد ألترتيبي في المربع بشكل صحيح ، وعلامة صفر اذا لـــم يكتب العدد بشكل صحيح .

٦_ مقارنة الأعداد

يعطي الفاحص المفحوص علامتين عند مقارنة العدد بشكل صحيح بوضع إشارة اكبر او اصغر او يســـاوي داخل المربع وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

٧_ أن يتعرف على حقائق الجمع والطرح

يعطي الفاحص المفحوص علامة ونصف اذا قام بعملية الجمع والطرح بشكل صحيحيح لكل عمليه ، وعلامة صفر اذا لم يقوم بعملية الجمع والطرح بشكل صحيح .

٨_ أن يتعرف على العدد ألترتيبي

يعطي الفاحص المفحوص علامة واحدة اذا قام بكتابة الأعداد ألترتيبيه بالشكل الصحيح ، وعلامة صفر اذ لم يعرفها .

٩___ إن يحل مسائل كلاميه على الجمع والطرح

يعطي الفاحص المفحوص خمس علامت اذا قام بجمع الأعداد وكتابتها بشكل صحيح ، وعلامة صفر اذا لم يتعرف على عملية الجمع .

١١_ أن يميز القيمة المنزلية في العدد المكون من رقمين

يعطي الفاحص المفحوص علامتين اذا عرف القيمة المنزلية للعدد ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

١٢_ن يميز الشكل المطلوب بين الأشكال الأخرى

يعطي الفاحص المفحوص علامتين اذا تم التعرف على الشكل بطريقة مناسبة ، وعلامة صفر اذا لـــم يـــتم التعرف على الشكل .

١٣_ أن يميز بين ألقطعه المستقيمة والمنحنية

يعطي الفاحص المفحوص علامتين اذا عرف كم قطعه مستقيمة في الشكل ، وعلامة صفر اذ لم يعرفها .

١٤_ أن يتعرف على الكسور

يعطي الفاحص المفحوص علامتين اذا قام بمعرفة الكسر عند تلوينه الشكل ، وعلامة صفر اذا لم يعرفها .

ملحق رقم (٦) :

بسم الله الرحمن الرحيم

بطارية اختبار الرياضيات للصفين الثالث والرابع الأساسي

حسب المنهاج الفلسطيني

إعداد : محمد إسماعيل محمد اطميزة

إشراف : د. سهير الصباح

اسم الطالب..... الصف.....

المحافظة..... المدرسة.....

التاريخ / / ٢٠٠م

صفحة الاختبار

رقم المهارة	اسم المهارة	عدد الفقرات		العلامة القصوى
			من	١٠٠
١	س١ (أ) أن يقرأ الأعداد المختلفة		من	١٠
٢	(ب) كناية الأعداد بالأرقام		من	١٠
٣	س٢ (أ) تمييز القيمة المنزلية للأعداد		من	١٠
٤	(ب) مقارنة الأعداد		من	١٠
٥	س٣ (أ)ترتيب الأعداد تصاعديا من الأصغر إلى الأكبر وبالعكس		من	١٠
٦	(ب) ان يقوم بجمع وطرح الأعداد		من	١٠
٧	(ج) أن يستنتج حقائق جمع فردي مع فردي وفردي مع زوجي وزوجي مع زوجي		من	١٠
٨	س(أ)**التعرف على** حقائق الضرب حتى العدد٩		من	١٠
٩	(ج) أن يتعرف مفهوم القطعة المستقيمة الشعاع المستقيم		من	١٢
١٠	(د)أن يتعرف على انواع الزواية		من	٨

س١(أ) قراءة الأعداد التالية :

٤١١٢ / ٩٢٠١ / ٨٢٣٠ / ٧٩٩٩ / ٥٦٢٤

الدرجة: ١٠

ب) اكتب الأعداد التالية بالأرقام :

١_ ألف ومئة : .....

٢_ مئة وثلاثين : .....

٣_ تسعة وتسعون : .....

٤ – مئة وخمسة وثمانون:.....

الدرجة: ١٠

س٢ (أ) اكتب القيمة المنزلية للرقم الذي تحته خط :

اكتب القيمة المنزلية للرقم الذي تحته خط:

العدد	القيمة المنزلية
٨٦٣٩	
١٢٠١	
٧٦٥١	
٩٧٥٤	

الدرجة: ١٠

ب) ضع الرمز (>) أو (<) أو (=)

٢٥		٥٢
٤٥٠١		٤٥١٠
٤٠٠٠		٤ آلاف
١٢٠٠		١٢٠٠
٧٨٩		٩٧٨

الدرجة: ١٠

س٣ (أ) رتب الأعداد تصاعديا من الأصغر إلى الأكبر

١٢٦١ – ٥١٣٨ – ٤٢٠٤ – ١٢٢٣ – ٨٣١٠

– رتب الأعداد التالية من الأكبر إلى الأصغر:

٩٤١١ – ٢٢٢٧ – ٦٥٥٠ – ٢٠٧٤ – ٣١٣٥

الدرجة: ١٠

ب) جد ناتج ما يلي :

$$\begin{array}{r} ٧٥٢١ \\ +\ ١٢٣٤ \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} ٤٦٣٢ \\ +\ ٢١٢٤ \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} ٨٣٦٨ \\ -\ ٥١٢٣ \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} ٤٦٨٩ \\ -\ ١٣٧٥ \\ \hline \end{array}$$

الدرجة: ١٠

ج) أكمل الجدول اللاتي :

+	صفر	١٢	٣	٤	٥
٤					
٢					

–	١٦	١٥	١١	٧	٤
٨					
٥					

الدرجة: ١٠

س٤(ا) ضع العدد المناسب في

٣ × ٤ = ...

٤ × ☐ = ١٦

١٠ × **صفر** = ...

٨ × ٤ = ...

٨ × ٢ = ...

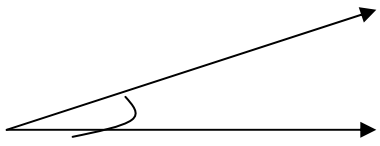
الدرجة: ١٠

ب) أكمل الجدول بوضع إشارة / أو X أمام العبارات ألتاليه:

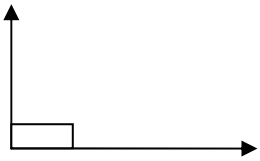
	له نقطة بداية	له نقطة نهاية
القطعة المستقيمة		
الشعاع		
المستقيم		

الدرجة: ١٢

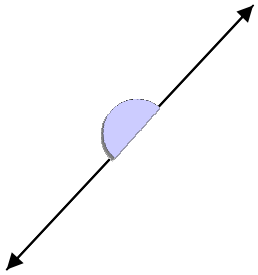
ج) سمي كل زاوية :



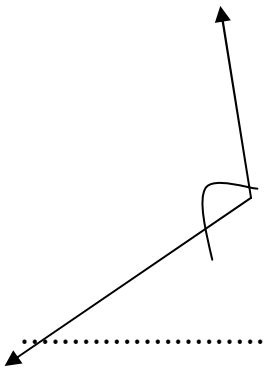
.....



.....



.....



.....

الدرجة: ٨

كتيب التصحيح اختبار الرياضيات للصف الثالث الأساسي :

هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار الى رصد الصعوبات في مادة الرياضيات ، حيث يتالف الاختبار من قراءة الاعداد ، وكتابة الاعداد ، والجمع ، والطرح والضرب ، والقسمة ، وتحديد القيمة المنزلية للرقم ، وبعض المفاهيم الاساسية الاخرى مثل الدائرة ، الاسطوانة والمثلث ، حيث تم اخذ هذا الاختبار من مقررات الصف الثاني والثالث والرابع الاساسي .

وتحدد هذا الاختبار في الطلب من المفحوص ان يقوم بعملية قراءة وكتابة الاعداد بشكل صحيح واجراء عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة ، وتحديد القيمة المنزلية ، ومعرفة بعض المفاهيم الاساسية.

تعليمات التطبيق :

يعرض الفاحص امام المفحوص الاختبار ويعطيه مهلة كافية للقيام بما هو مطلوب ، ثم يقوم الفاحص بتقويم العمليات المطلوبة .

تعليمات التصحيح :

١_ قراءة الاعداد : القراءة بشكل جيد من حيث السرعة ، حيث يعطي الفاحص المفحوص درجتين عند القراءة الصحيحة ، ودرجة صفر عند عدم قراءة الاعداد بشكل صحيح .

٢ _ الكتابة : كتابة الارقام بشكل صحيح ، حيث يعطي الفاحص المفحوص درجتين ونصف عند كتابة الارقام بشكل صحيح، ودرجة صفر عند وجود اخطاء .

٣- ان يعرف القيمة المنزلية للرقم الذي تحته خط : حيث يعطي الفاحص المفحوص درجتين ونصف عند كتابة القيمه المنزلية بشكل صحصح ، ودرجة صفر عند وجود اخطاء

٤ _ مقارنة الأعداد : مقارنة الاعداد اكبر او اصغر ار يساوي للارقام المختلفة ، حيث يعطي الفاحص المفحوص درجتين عند مقارنته العدد بشكل صحيح ، ودرجة صفر عند الخطأ .

٥ _ ترتيب الأعداد تصاعديا من الأصغر إلى الأكبر وبالعكس : يعطي الفاحص المفحوص درجة واحدة عند الترتيب بشكل صحيح ودرجة صفر عند الخطأ.

٦ _ ان يقوم بجمع وطرح الأعداد : يعطي الفاحص المفحوص درجتين ونصف عند الجمع أو الطرح بشكل صحيح ودرجة صفر عند الخطأ .

٧ _ أن يستنتج حقائق جمع فردي مع فردي وفردي مع زوجي وزوجي مع زوجي : يعطي الفاحص المفحوص نصف درجة عند الجمع او الطرح لكل مربع بشكل صحيح ودرجة صفر عند الخطأ.

٧ _ ضرب الاعداد بشكل صحيح : يعطي الفاحص المفحوص درجتين عند القيام بضـــرب الاعداد بشكل صحيح، ودرجة صفر عند الخطأ.

٨- التعرف على مفهوم القطعة المستقيمة الشعاع المستقيم: : يعطي الفـــاحص المفحـــوص درجتين عند التعرف على القطعة المستقيمة الشعاع والمستقيم، ودرجة صفر عند الخطأ

٨ _ تمييز انواع الزوايا : يعطي الفاحص المفحوص درجتين عند التعرف على نوع الزاوية بشكل صحيح ، ودرجة صفر عند الخطأ .

ملحق رقم (٧)

كتاب من الجامعة إلى وزارة التربية والتعليم العالي :

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Arts
Department of Education & Psychology

جـامـعـة الـقـدس
كلية الآداب
دائرة التربية وعلم النفس

الرقم: ت ع ن/171/12
التاريخ: 2007/07/28

إلى من يهمه الأمر

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب: **محمد إسماعيل محمد طميزه** ورقمه الجامعي (20510152)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان " **الصعوبات الأكاديمية والإدراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية** "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق

د. غسان سمرحان
رئيس دائرة التربية وعلم النفس

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

ملحق رقم (٨)

كتاب من وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديريات التربية :

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية و التعليم العالي
الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of Counseling & Special Education

الرقم ودت ع: ٩/٤/١٨٠٤
التاريخ: ٢٠٠٨/٢/٢٤م
الموافق: ١٤٢٩/٢/١٦هـ

نسخة للملف العام

السادة مديري التربية والتعليم المحترمين
(سلفيت، رام الله، البيرة)

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب محمد طميزة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب المذكور أعلاه بإعداد دراسة كمتطلب للماجستير بعنوان الصعوبات الأكاديمية الإدراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر وينوي تطبيق بطارية الاختبار لذا يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،

ريما زيد الكيلاني
مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة

نسخة : معالي وزيرة التربية والتعليم العالي المحترمة
: عطوفة الوكيل المساعد للمحافظات الجنوبية المحترم
: الوكيل المساعد لشؤون التخطيط والتطوير المحترم
: دائرة الإرشاد والتربية الخاصة / غزة المحترمين
: دائرة التربية وعلم النفس / جامعة القدس المحترمين

ش.ش/ص.ع

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي

هاتف: Tel.:(+972-2-298-3250) فاكس: Fax:(+972-2-298-3222) رام الله ص.ب. Ramallah, P.O.Box: (576)

ملحق رقم (٩)

كتاب من مدير التربية والتعليم في محافظة سلفيت إلى مدرسة بنات سلفيت الأساسية :

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم – سلفيت

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education - Salfit

الرقم:م.ت/٦/ 632
التاريخ:٢٠٠٨/٠٣/٢٦م
الموافق:الاربعاء، ١٩ ربيع الاول، ١٤٢٩هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،،

الموضوع:تسهيل مهمة الطالب" محمد طميزة"

الإشارة :كتاب معالي وزيرة التربية والتعليم العالي رقم وت ع/٩/٤٠/١٨٠٢بتاريخ ٢٠٠٨/٣/٢٤م

لا مانع من تسهيل مهمة الطالب المذكور في أعلاه والذي يقوم بإعداد دراسة بعنوان (الصعوبات الأكاديمية الادراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر) ، وتطبيق بطارية الاختبار على هذه المرحلة .

واقبلوا الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم
سمير شاهين

السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم - سلفيت

نسخة: النائبان المحترمان
/ رئيس قسم الإرشاد المحترم
/ حضرة مديرة مدرسة بنات سلفيت الأساسية المحترمة
/ حضرة مدير مدرسة ذكور قراوة الأساسية المحترم

خ.م/خ.م

سلفيت – هاتف ٠٩/٢٥١٥٦٦١ – ٠٩/٢٥١٥٦٦٥ فاكس ٢٥١٥٦٦٤ – ٩ – ٩٧٢
Salfit – Tel. 09/2515661 – 2515665 Fax 972 – 9 – 2515664

ملحق رقم (١٠)

كتاب من مدير التربية والتعليم في محافظة وسط الخليل إلى مدرسة ياسين طه الأساسية للبنات :

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority Ministry of Education & Higher Education Directorate of Education / Hebron		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم / الخليل

الرقم: ١٩/١١/٢٦٦٢
التاريخ : 21/ 4 / 2008 م
الموافق: / 1429 هـ

حضرة مديرة مدرسة ياسين طه/س للبنات المحترمة

بعد التحية،،،

الموضوع : دراسة ميدانية

يرجى مساعدة الباحث (محمد اسماعيل طميزة) بإجراء دراسته وهي بعنوان (الصعوبات الاكاديمية الإدراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر) وذلك بتسهيل مهمته في تطبيق الاختبار المعد لذلك .

مع الاحترام

ق. أ. مدير التربية والتعليم
أ. عبد المهدي ناصر الدين

السلطة الوطنية الفلسطينية * وزارة التربية والتعليم العالي * مديرية التربية والتعليم / الخليل

ع.ج/ع.خ/التعليم العام

ملحق رقم (١١)

كتاب من مدير التربية والتعليم في محافظة وسط الخليل إلى مدرسة فهد القواسمي الأساسية للبنين :

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority Ministry of Education & Higher Education Directorate of Education / Hebron		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم / الخليل

الرقم: ٩/١/١٦ ١١٣
التاريخ : 21/ 4 / 2008 م
الموافق: / 1429 هـ

حضرة مدير مدرسة فهد القواسمة/س للبنين المحترم

بعد التحية،،،

الموضوع : دراسة ميدانية

يرجى مساعدة الباحث (محمد اسماعيل طميزة) بإجراء دراسته وهي بعنوان (الصعوبات الاكاديمية الإدراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر) وذلك بتسهيل مهمته في تطبيق الاختبار المعد لذلك .

مع الاحترام

ق. أ. مدير التربية والتعليم
أ. عبد المهدي ناصر الدين

السلطة الوطنية الفلسطينية - وزارة التربية والتعليم العالي - مديرية التربية والتعليم / الخليل

ع.ج/ع.خ/التعليم العام

ملحق رقم (١٢)

كتاب من مدير التربية والتعليم في محافظة جنوب الخليل إلى مدرسة فلسطين الأساسية المختلطة :

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority Ministry of Education & Higher Education Directorate of Education Southern Hebron		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل

الرقم:ج خ/١٩٥/ ٢٢٠٩ التاريخ:٢٠٠٨/٣/٣٠م

حضرة مديرة مدرسة فلسطين الاساسية المختلطة المحترمة

المبحث: الدراسة الميدانية

الإشارة: كتاب معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم رقم(و ت ع/٩/٤٠/١٨٠٢) بتاريخ (٢٠٠٨/٣/٢٤م)

بعد التحية،،،

لا مانع لدي من من قيام الباحث " محمد اسماعيل محمد الطميزي " باجراء الاختبار المعد على طلبة غرفة المصادر في مدرستكم، بعنوان " الصعوبات الأكاديمية الإدراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر".

،،،،،،،،،، مـــــــع الاحـــــــترام ،،،،،،،،،،

مدير التربية والتعليم
أ.فـــوزي أبـــو هليـــل

وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / جنوب الخليل

نسخة لحضرة رئيس قسم الإرشاد والتربية الخاصة المحترم.
نسخة الباحث.

قسم التعليم العام
م.ق/ح.ع/٢٢٨٢٣٦٦/☎١١٨.

ملحق رقم (١٣)

كتاب من مدير التربية والتعليم في محافظة رام الله إلى مدرسة فيصل الحسيني الأساسية المختلطة:

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم/رام الله والبيرة

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education\ Ramallah & Al-Bireh

الرقم:70/86/ ٨٩٦
التاريخ:2008/4/13م
الموافق: 1429/04/07

مدير/ة مدرسة .....فيصل الحسيني/ إبراهيم.....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب محمد طميزة

الإشارة :كتاب معالي وزير التربية والتعليم

رقم:و.ت ع1802/40/9بتاريخ:2008/3/24

لا مانع من قيام الطالب المذكور أعلاه بإجراء دراسته الميدانية بعنوان " الصعوبات الأكاديمية الإدراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر وتطبيق بطارية الاختبار ، لذا يرجى تسهيل مهمته . على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

أ . ذيب الحداد

السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم رام الله والبيرة

جهة الاختصاص:قسم التعليم العام.
نسخة :النائب الفني المحترم.
هـ ب

هاتف:٥/ ٠٢/٢٤٠٤٧١٤ فاكس:٠٢٢٤٠٤٧٤٩ رام الله ص.ب. ٢٩٧ Ramallah P.O. Box

ملحق رقم (١٤)

كتاب من مدير التربية والتعليم في محافظة رام الله إلى مدرسة المزرعة القبلية الأساسية المختلطة:

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم/رام الله والبيرة

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education\ Ramallah & Al-Bireh

الرقم:70/86/ ٨٩٦
التاريخ:2008/4/13م
الموافق: 1429/04/07

مدير/ة مدرسة .المزرعة القبلية/بنين..المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب محمد طميزة

الإشارة :كتاب معالي وزير التربية والتعليم

رقم:و.ت ع9/40/1802بتاريخ:2008/3/24

- لا مانع من قيام الطالب المذكور أعلاه بإجراء دراسته الميدانية بعنوان " الصعوبات الأكاديمية الإدراكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر وتطبيق بطارية الاختبار ، لذا يرجى تسهيل مهمته . على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

أ . ذيب الحداد

السلطة الوطنية الفلسطينية ★ وزارة التربية والتعليم العالي ★ مديرية التربية والتعليم - رام الله والبيرة

جهة الاختصاص:قسم التعليم العام.
نسخة :النائب الفني المحترم.
هـ ب

هاتف:٥/ ٠٢/٢٤٠٤٧١٤ فاكس:٠٢٢٤٠٤٧٤٩ رام الله ص.ب. ٢٩٧ Ramallah P.O. Box

الفهارس:

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مدارس مجتمع الدراسة بين محافظات الخليل ورام الله وسلفيت وذلك حسب نوع المدرسة ومكان وجودها.....	٧٣
2.3	توزيع أفراد العينة حسب الجنس، والمدرسة، والصف، والمحافظة.....	٧٤
٣,٣	توزيع العلامات اختبار الصعوبات الأكاديمية حسب تقسيمات الوزارة.....	٧٨
٤,٣	قيمة الثبات لاختبار الصعوبات الأكاديمية على اختلاف الصفوف.....	٨٠
٥,٣	قيمة الثبات لاختبار صعوبات الإدراك البصري.....	٨٠
١,٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات الإدراك البصري على مجالات الاختبار الخمسة مرتبة حسب أهميتها.....	٨٤
٢,٤	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على أبعاد الأداة.....	٨٥
٣,٤	الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير الصف.....	٨٦
٤,٤	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير الصف.....	٨٧
٥,٤	نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في صعوبة (التمييز البصري) تبعا للصف.....	٨٧
6.4	الأعداد، والمتوسطات الحسابية، لمتوسطات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير المدرسة.....	**89**
٧,٤	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات صعوبات الإدراك البصري تبعا	

لمتغير المدرسة..... 90

نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في صعوبة (التمييز البصري) تبعا للصف..... ٨,٤ 91

9.4 الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير المحافظة..... 92

10.4 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات صعوبات الإدراك البصري تبعا لمتغير المحافظة..... 93

11.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي لطلبة الصف الثاني..... 94

12.4 نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات العربي..... 95

13.4 الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي تبعا لمتغير المدرسة..... 95

14.4 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي تبعا لمتغير المدرسة..... 96

15.4 ا نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في صعوبات العربي تبعا للمدرسة..... 96

16.4 الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي تبعا لمتغير المحافظة..... 97

17.4 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي تبعا لمتغير المحافظة..... 97

18.4 نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة صعوبات العربي تبعا للمحافظة..... 98

19.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات الأكاديمية 99

في اختبار العربي لطلبة الصف الثالث والرابع..... 100
20.4 نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات العربي..... 100
٢١,٤ نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات العربي..... 100
٢٢,٤ الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي تبعا لمتغير المدرسة..... 101
٢٣,٤ نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي تبعا لمتغير المدرسة..... 102
٢٤,٤ الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي تبعا لمتغير المحافظة..... 102
٢٥,٤ نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في الصعوبات الأكاديمية في اختبار العربي تبعا لمتغير المحافظة..... 103
٢٦,٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثاني..... 104
٢٧,٤ نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات الرياضيات..... 105
٢٨,٤ الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المدرسة..... 105
29.4 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المدرسة..... 106
٣٠,٤ نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة صعوبات الرياضيات تبعا للمدرسة..... 106

نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على 107

٣١,٤ صعوبات الرياضيات.....

32.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات لطلبة الصف الثالث والرابع..... 108

33.4 نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات الرياضيات..... 109

34.4 نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية على صعوبات الرياضيات..... 109

35.4 الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المدرسة..... 110

36.4 : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المدرسة..... 111

37.4 الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المحافظة.... 111

38.4 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الصعوبات الأكاديمية في اختبار الرياضيات تبعا لمتغير المحافظة..... 112

فهرس المحتويات

الرقم	المبحث	الصفحة
	الإقرار.....	أ
	شكر وعرفان.....	ب
	التعريفات الإجرائية.....	ت
	الملخص بالعربية.....	ث
	الملخص بالإنجليزية.....	ج
	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها.....	١
١,١	مقدمة.....	٢
٢,١	مشكلة الدراسة وأسئلتها.....	٧
٣,١	فرضيات الدراسة	٩
٤,١	أهداف الدراسة.....	١٢
٥,١	أهمية الدراسة.....	١٢
٦,١	محددات الدراسة.....	١٣
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....	١٤
١,٢	الإطار النظري.....	١٥
١,١,٢	تمهيد	١٥
١,١,١,٢	البداية التاريخية لغرف المصادر:.....	١٥
٢,١,١,٢	تعريف غرفة المصادر	١٦
٣,١,١,٢	غرف المصادر وتوزيعها.....	١٩
٤,١,١,٢	ماهية غرفة المصادر.....	١٩
٥,١,١,٢	أهداف غرفة المصادر.....	١٩

٦,١,١,٢ الطواقم العاملة في غرف المصادر..... ١٩
٧,١,١,٢ الفئة المستهدفة لغرف المصادر ١٩
٨,١,١,٢ آلية تحويل الطلبة إلى غرفة المصادر..... ٢٠
.٢,١,٢ مفهوم الإدراك..... ٢١
٣ .٢,١,٢ صعوبات الإدراك البصري..... ٢١
٤ .٢,١,٢ كيفية حدوث عملية الإدراك :..... ٢٢
٥ .٢,١,٢ قوانين التنظيم الإدراكي:..... ٢٢
٦ .٢,١,٢ خصائص الإدراك..... ٢٤
٧ .٢,١,٢ تقسيم الصعوبات الإدراكية:..... ٢٤
٨ .٢,١,٢ تشخيص صعوبات الإدراك البصري والسمعي:..... ٢٨
٩ .٢,١,٢ التدخل العلاجي لاضطرابات عمليات الإدراك:..... ٢٩
١٠ .٢,١,٢ أنشطة تدعيم الإدراك السمعي:..... ٣٠
.٣,١,٢ صعوبات القراءة:..... ٣٠
٢ .٣,١,٢ المتطلبات السابقة للتحصيل في مهارات القراءة الأساسية:..... ٣١
٣ .٣,١,٢ مؤشرات صعوبات القراءة:..... ٣٢
٤ .٣,١,٢ الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبة القراءة:..... ٣٣
٥ .٣,١,٢ تشخيص صعوبات القراءة:..... ٣٥
٦ .٣,١,٢ علاج صعوبات القراءة:..... ٣٥
.٤,١,٢ صعوبة الكتابة:..... ٣٧
١ .٤,١,٢ مؤشرات مظاهر صعوبات الكتابة:..... ٣٨
٢,٤,١,٢ عوامل وأسباب صعوبات الكتابة:..... ٣٩
.٣,٤,١,٢ العوامل العقلية والمعرفية:..... ٣٩
٤,٤,١,٢ العوامل النفس–عصبية:.....
.٥,٤,١,٢ العوامل البيئية:..... ٤٠
.٦,٤,١,٢ تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة:..... ٤٠
.٧,٤,١,٢ علاج صعوبات الكتابة:.....

٢,١,٥.	صعوبات الحساب:.....	٤١
٢,١,٥,١.	أنواع الصعوبات الحسابية:.....	٤٢
٢,١,٥,٢	أسباب صعوبات التعلم في الحساب.....	
٢,١,٥,٣	تشخيص صعوبات الحساب:.....	٤٤
٢,١,٥,٤.	علاج صعوبات تعلم الحساب:.....	٤٥
		٤٦
		٤٧
		٤٨
٢,٢	الدراسات السابقة	٥١
٢,٢,١	الدراسات العــربية.....	٥١
٢,٢,٢	الدراسات الأجنبية	
٢,٢,٤	تعليق عام على الدراسات السابقة	٦١
		٦٨
	الفصل الثالث: طرق الدراسة وإجراءاتها.....	٧١
	الطريقة والإجراءات.....	٧٢
٣,١	منهج الدراسة.....	٧٢
٣,٢	مجتمع الدراسة.....	٧٢
٣,٣	عينة الدراسة.....	٧٣
٣,٤	أدوات الدراسة.....	٧٥
٣,٥	إجراءات تطبيق الدراسة.....	٨١
٣,٦	متغيرات الدراسة.....	٨١
٣,٦,١	المتغيرات المستقلة.....	٨١
٣,٦,٢	المتغيرات التابعة.....	٨١
٣,٧	المعالجة الإحصائية.....	٨٢

الفصل الرابع: نتائج الدراسة..... ٨٣

١,٤ **نتائج الدراسة**..... ٨٤

١,١,٤ نتائج السؤال الأول..... ٨٤

٢,١,٤ نتائج السؤال الثاني..... ٨٥

١,٢,١,٤. نتائج الفرضية الأولى..... ٨٥

٢,٢,١,٤. نتائج الفرضية الثانية..... ٨٦

٣,٢,١,٤. نتائج الفرضية الثالثة..... ٨٨

٤,٢,١,٤. نتائج الفرضية الرابعة ٩١

٣,١,٤. نتائج السؤال الثالث:..... ٩٣

٤,١,٤ نتائج السؤال الرابع..... ٩٤

٥,٤,١,٤. نتائج الفرضية الخامسة:..... ٩٤

٦,٤,١,٤. نتائج الفرضية السادسة:..... ٩٥

٧,٤,١,٤. نتائج الفرضية السابعة:..... ٩٧

٥,١,٤. نتائج السؤال الخامس:..... ٩٨

٦,١,٤. نتائج السؤال السادس:..... ٩٩

٨,٦,١,٤. نتائج الفرضية الثامنة:..... ٩٩

٩,٦,١,٤. نتائج الفرضية التاسعة:..... ١٠٠

١٠,٦,١,٤ نتائج الفرضية العاشرة:..... ١٠١

١١,٦,١,٤ نتائج الفرضية الحادية عشر:.....

نتائج السؤال السابع.....

٤,١,٧.	نتائج السؤال الثامن.....	١٠٢
٤,١,٨.	نتائج الفرضية الثانية عشر:.....	١٠٣
٤,١,٨,١٢.	نتائج الفرضية الثالثة عشر:.....	
٤,١,٨,١٣	نتائج الفرضية الرابعة عشر:.....	١٠٤
٤,١,٨,١٤.	نتائج السؤال التاسع :.....	١٠٤
٤,١,٩.	نتائج السؤال العاشر:.....	
٤,١,١٠.	نتائج الفرضية الخامسة عشر:.....	١٠٥
٤,١,١٠,١٥	نتائج الفرضية السادسة عشر:.....	١٠٧
.	نتائج الفرضية السابعة عشر:.....	
٤,١,١٠,١٦	نتائج الفرضية الثامنة عشر	١٠٧
.	**الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات**	١٠٨
٤,١,١٠,١٧		١٠٨
.		
٤,١,١٠,١٨		١٠٩
.		١١٠
		١١١
		١١٣
٥,١	**مناقشة نتائج الدراسة**.....	١١٤
٥,١,١	**مناقشة** نتائج السؤال الأول.....	١١٤
٥,١,٢	**مناقشة** نتائج السؤال الثاني.....	١١٥
٥,١,٢,١	**مناقشة** نتائج الفرضية الأولى.....	١١٥
٥,١,٢,٢	**مناقشة** نتائج الفرضية الثانية.....	١١٦
٥,١,٢,٣	**مناقشة** نتائج الفرضية الثالثة.....	١١٧

٤,٢,١,٥	**مناقشة** نتائج الفرضية الرابعة	١١٨
٣,١,٥	مناقشة نتائج السؤال الثالث:.....	١١٨
٤,١,٥	مناقشة نتائج السؤال الرابع.....	١٢٠
٥,٤,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:.....	١٢٠
٦,٤,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية السادسة:.....	١٢١
٧,٤,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية السابعة:.....	١٢٢
٥,١,٥	مناقشة نتائج السؤال الخامس:.....	١٢٣
٦,١,٥	مناقشة نتائج السؤال السادس:.....	١٢٤
٨,٦,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:.....	١٢٤
٩,٦,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:.....	١٢٥
١٠,٦,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية العاشرة:.....	١٢٥
١١,٦,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر:.....	١٢٦
٧,١,٥	مناقشة نتائج السؤال السابع.....	١٢٧
٨,١,٥	مناقشة نتائج السؤال الثامن.....	١٢٨
١٢,٨,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر:.....	١٢٨
١٣,٨,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر:.....	١٢٩
١٤,٨,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر:.....	١٣٠
٩,١,٥	مناقشة نتائج السؤال التاسع :.....	١٣٠
١٠,١,٥	مناقشة نتائج السؤال العاشر:.....	١٣١
١٥,١٠,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة عشر:.....	١٣١
١٦,١٠,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية السادسة عشر:.....	١٣٢
١٧,١٠,١,٥	مناقشة نتائج الفرضية السابعة عشر:.....	
	مناقشة نتائج الفرضية الثامنة عشر	

١٣٣
١٨,١٠,١,٥
١٣٣

٢,٥ التوصيات..... ١٣٥
٣,٥ مقترحات الدراسة المستقبلية..... ١٣٦
المراجع..... ١٣٧
المراجع العربية..... 138
المراجع الأجنبية..... ١٤٢
الملاحق..... ١٤٥
الفهارس..... ٢٠٩
فهرس الجداول..... 209
فهرس المحتويات..... 213