جامعة د. مولاي الطاهر سعيدة
كلية العلوم الاجتماعيّة والانسانيّة
قسم علم النّفس وعلوم التّربية
شعبة علم النّفس

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر ل.م.د تخصص علم النّفس المدرسي

الموسومة بـ:

تشتت الانتباه عند تلاميذ صعوبات تعلم الرياضيات

-دراسة ميدانيّة ببعض الابتدائيات التابعة لمدينة سعيدة-

إعداد الطالبة:
سعيداني شهيرة وئام.

إشراف الأستاذة:
د. بولقدام سميرة

السّنة الجامعيّة: 2024-2025

جامعة د. مولاي الطاهر سعيدة

كلية العلوم الاجتماعيّة والانسانيّة

قسم علم النّفس وعلوم التّربية

شعبة علم النّفس

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر ل.م.د تخصص علم النّفس المدرسي

الموسومة بـــ:

المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

-دراسة ميدانيّة ببعض الابتدائيات التابعة لمدينة سعيدة-

إعداد الطالبة:

سعيداني شهيرة وئام.

إشراف الأستاذة:

د. بولقدام سميرة

أعضاء لجنة المناقشة:

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الصّفة
د. بوصبيع س		رئيساً
د. بولقدام سميرة		مشرفاً ومقرّراً
د. بن مصطفى		مناقشاً

السّنة الجامعيّة: 2024-2025

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أحمد الله عز و جل حمدا يليق بجلال وجهه و عظيم سلطانه، و الذي أنعم علي بالصحة و التوفيق إلى طريق العلم و المعرفة.

فأول من نتقدم إليه بالشكر هو الأول قبل الوجود و الآخر بعد الخلود والواجب له السجود

"الله الواحد المعبود" ليه وحده الفضل يعود و لا نقول إلا ما قال سليمان ابن داود فالحمد لله

رب العالمين و نحن له من الشاكرين.

و كما قال النبي صلى الله عليه و سلم في معنى و حديثه "و من صنع إليكم معروفا فكافئوه

فان لم تجدوا ما تكافئوه به فادعوا له حيث تروا أنكم كافأتموه" و كما يقول عليه السلام " لم يشكر الله من لم يشكر الناس".

و عملا بهذا نتقدم بالشكر الجزيل و العرفان الجميل للأستاذة المشرفة "بولقدام سميرة" على توصياتها و توجيهاتها القيمة التي زادت في إثراء الموضوع

المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الاكاديمية

و نشكر جميع الأساتذة الذين لم يبخلوا علينا بمعلوماتهم و توجيهاتهم طوال المشوار الدراسي

كما نشكر كل من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

إهـــداء

الحمد لله حبًا وشكرًا وامتنانًا، ما كنت لأفعل هذا لولا فضل الله، فالحمد لله على البدء وعلى الختام، و"آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين".

أهدي هذا النجاح لنفسي الطموحة، لقد ظننت أني لا أستطيع، ولكن من قال أنا لها نالها، وإن أبت رغماً عنها أتيت بها .وها أنا اليوم أختم بحث تخرجي بكل همة ونشاط، فالحمد لله الذي لا تجعله آخر عهدي من العلم، واجعلها خير بداية لطريق أعظم، بارك لنا في عملنا وانفعنا بما علمتنا.

أهدي هذا النجاح إلى من جُعلت الجنة تحت أقدامها وسهلت لي الشدائد بدعائها، إلى الإنسانة العظيمة التي كانت نورًا لكل أحلامي وطموحاتي، وكانت ضياءً حينما غابت شمس أبي عن حياتي **(أمي الغالية)**.

إلى العزيز الذي أردت رؤيته لي ببدلة التخرج الذي افتقدته ويرتعش قلبي لذكره، إلى من فارقني وروحه ما زالت ترفرف في سماء حياتي، إلى تلك الروح الطاهرة، **أبي (رحمك الله يا قطعة من الجنة)**.

إلى ضلعي الثابت وأمان أيامي، إلى من شددت عضدي بهم، إلى من هم دائمًا الكتف والسند الذي لا يميل، **إخوتي (وليد ولطفي)**.

إلى الأخت التي منحتني إياها الأيام، إلى التي جمعتني بها أجمل صدفة، إلى صديقة دربي ومؤنسي عند الشدائد، **صديقتي الحبيبة أحلام**،

أَدامك الله أختًا وصديقة وسندًا.

إلى الكتكوتة الصغيرة التي أنارت حياتي عند ازديادها، والتي أحبها كل يوم أكثر من قبل، إلى التي تشبهني في كل تفاصيلي **حبيبة قلبي فتيحة ريتاج**.

إليهم جميعًا ومن صميم القلب أهدي لكل عائلتي، وإلى كل من أحب ثمرة هذا النجاح، فجزاكم الله خيرًا وأثابكم خير الجزاء.

شهيرة وئام.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، بالضبط في الطورين الرابعة والخامسة ابتدائي، تتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 10 سنوات. تمثلت عينة الدراسة في 43 تلميذاً وتلميذة، اختيرت بطريقة قصدية، بحيث قمنا بتقديم استبيان لمعلمي الصفين، حيث تم أخذ هذه الاستبيانات من بطارية التقدير التشخيصية لفتحي مصطفى الزيات، وعلى هذا الأساس قمنا بتقديم إشكالية مع عرض بعض الفرضيات المتعلقة باضطرابين، فاستطعنا كشف بعض الفروق بين متغير الجنس، المستوى، الابتدائيات. تم تفسير ومناقشة نتائج هذه الدراسة في ظل النتائج المتحصل عليها وحسب النظريات المفسرة والدراسات السابقة المقدمة في الإطار النظري، وانتهت الدراسة ببعض الاقتراحات الموجهة للمعنيين بهذا المجال.

الكلمات المفتاحية: تشتت الانتباه، صعوبات تعلم الرياضيات، تلاميذ الطور الابتدائي.

Abstract :

This study aimed to measure the level of attention deficit and difficulties in learning mathematics among elementary school students, specifically in the fourth and fifth grades, with ages ranging from 8 to 10 years old. The study sample consisted of 43 male and female students, selected intentionally. A questionnaire was administered to the teachers of these two grades, derived from the diagnostic rating battery developed by Fathi Mustafa El-Zayat. Based on this, a research problem was formulated along with several hypotheses related to the two disorders. The study was able to identify some differences based on gender, grade level, and school. The results were interpreted and discussed in light of the obtained findings, relevant explanatory theories, and previous studies presented in the theoretical framework. The study concluded with several recommendations directed at stakeholders in this field.

Keywords: Attention deficit, mathematics learning difficulties, elementary school students.

قائمة المحتويات:

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة	ج
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ط
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإشكاليّة العامّة للدراسة.	
1. الإشكالية	06
2. فرضيات الدراسة	07
3. التعاريف الإجرائية	08
4. أسباب اختيار الموضوع	08
5. أهداف البحث	09
6. أهمية البحث	09
7. الدراسات السابقة	09
1.7. الدراسات العربيّة	09
2.7. الدراسات الأجنبيّة	12
8. نقد وتعليق عن الدراسات السابقة	14
الفصل الثاني: تشتت الانتباه	
تمهيد	17
1. مفهوم تشتت الانتباه	17
2. أنماط تشتت الانتباه	18

3. أسباب تشتت الانتباه	**18**
4. النظريات المفسرة	**2**
5. تشخيص اضطراب تشتت الانتباه	**22**
6. طرق العلاج	**23**
خلاصة	**24**
الفصل الثالث: صعوبات تعلم الرياضيات	
تمهيد	**26**
1. تعريف صعوبات تعلم الرياضيات	**26**
2. أسباب صعوبات تعلم الرياضيات	**27**
3. مظاهر صعوبات الرياضيات	**28**
4. تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات	**31**
5. الأسلوب العلاجي لصعوبات تعلم الرياضيات	**32**
خلاصة	**33**
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجيّة للدراسة الميدانية	
تمهيد	**36**
1. الدراسة الاستطلاعيّة	**36**
1.1. منهج الدّراسة	**36**
2.1. مدّة الدراسة الاستطلاعيّة	**36**
3.1. مجتمع الدراسة	**37**
2. الدراسة الميدانيّة	**37**
1.2. الطريقة والأدوات المستخدمة في الدراسة	**37**
2.2. تحديد مجتمع الدراسة والعينة	**37**
3.2. التحليل الإحصائي واختبار الفرضيات	**38**
1.3.2. خصائص عينة الدراسة	**38**

2.3.2. اختبار فرضيات الدراسة	**42**
4.2. عرض ومناقشة فرضيات الدراسة	**49**
1.4.2. أدوات الدراسة	**50**
2.4.2. تعريف بالبطارية	**50**
3.4.2. تعليمات التطبيق	**50**
4.4.2. طريقة التصحيح	**51**
5.4.2. الأساليب الإحصائية	**51**
خلاصة	**52**
الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج.	
1. مناقشة وتفسير النتائج	**54**
1.1. تحليل فرضيات صعوبات تعلم الرياضيات	**54**
2.1. تحليل فرضيات تشتت الانتباه	**57**
خاتمة	**62**
قائمة المصادر والمراجع	**64**
الملاحق	**66**

قائمة الجداول:

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
01	يوضح أهم التدخلات العلاجيّة لإضراب تشتت الانتباه.	23
02	يوضح خصائص عينة الدراسة حسب الجنس	38
03	يوضح خصائص عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.	39
04	يوضح خصائص عينة الدراسة نسب الإجابات في كل مؤسسة	41
05	يوضح اختبار الفرضية الأولى.	42
06	يوضح اختبار الفرضية الثانية .	43
07	يوضح اختبار الفرضية الثالثة .	44
08	يوضح اختبار الفرضية الثالثة .	45
09	يوضح اختبار الفرضية الأولى	46
10	يوضح اختبار الفرضية الثانية .	46
11	يوضح اختبار الفرضية الثالثة .	47
12	يوضح اختبار الفرضية الرابعة .	48
13	يمثل الدرجات الخام ومستوى الصعوبة.	51

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح أهم الأسباب المشتتة للانتباه.	**19**
02	يوضح توزيع افراد العينة من حيث الجنس.	**39**
03	يوضح توزيع افراد العينة من حيث المستوى الدراسي.	**40**
04	يوضح توزيع افراد العينة حسب نسب الإجابات في كل مؤسسة	**41**

قائمة الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	استبيان صعوبة تعلم الرياضيات وتشتت الانتباه.	**67**
02	رخصة لإجراء تربص ميداني.	**73**
03	مخرجاتSPSS	**75**

مقدّمة

مقدّمة:

تعدّ المدرسة مؤسسة تربوية واجتماعية تهدف إلى إعداد الفرد علنياً وأخلاقياً، وتمثل بيئة منظمة تساعد على اكتساب المعارف والمهارات، بحيث تكمن أهميتها في تنمية القدرات العقلية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ، مما يجعلها ركيزة أساسية في بناء المجتمعات وتقدمها، فإذا اختللت هذه البيئة التعليمية تعددت الاضطرابات السلوكية، ولاسيما اضطراب تشتت الانتباه الذي يعدّ من الاضطرابات الأكثر شيوعاً، وهو اضطراب عصبي بيولوجي يؤثر على قدرة المتعلم في تنظيم الحركة والانتباه، ويظهر بأشكال مختلفة مثل النشاط الحركي المفرط والاندفاعية، إذ يتسبب هذا الاضطراب في صعوبات تعليمية عديدة منها ضعف التركيز، صعوبة الاستمرار في المهام، وضعف إدارة الوقت مما يؤثر سلباً على التحصيل المدرسي، فبهذا قد يواجه الفرد المتعلم صعوبات تعلم أكاديمية منها: صعوبات تعلمن الرياضيات وهي صعوبات متعلقة بالحساب والمفاهيم الرياضية وحل المسائل، وهذا ما دعاني في محاولة دراسة هذا الموضوع: تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات، بحيث جاءت هذه الدراسة في خمس فصول أين تناولت جانبين نظري وتطبيقي، بحيث يحتوي الجانب النظري على ثلاث فصول، ففي الفصل الأوّل والمعنون بمدخل الدراسة تطرقنا إلى تقديم الموضوع من خلال تقديم إشكالية البحث، الفرضيات، أسباب اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، التعاريف الإجرائية، الدراسات السابقة والتعقيب عن الدراسات السابقة.

أما الجانب الثاني والمعنون بالإطار النظري، فقد تناول فصلين الثاني والثالث فقد شمل اضطراب تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات، فقمنا فيه بتعريف الاضطرابين، وذكر العوامل المسببة لهم، أنماطهم، نظرياتهم المفسرة، أنواعهم والتشخيص وطرق العلاج.

أما الجانب التطبيقي يحتوي على الفصلين الرابع والمعنون بالجانب الميداني للدراسة، بحيث يتضمن الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية مكان الدراسة، العينة، المنهج، وأدوات الدراسة.

أما الفصل الخامس المعنون بتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها.

لننهي هذه الدراسة بالخاتمة، توصيات، الملاحق وقائمة المراجع.

الإطار النظري

الفصل الأوّل: الإشكاليّة العامّة للدراسة.

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة.
3. تحديد المفاهيم إجرائيا.
4. أسباب اختيار الموضوع .
5. أهداف الدراسة.
6. أهمية البحث.
7. الدراسات السابقة.
   1.7. الدراسات العربية.
   2.7. الدراسات الأجنبية.
8. نقد وتعليق عن الدراسات السابقة.

1. الإشكالية:

تعدّ وظيفة الانتباه كعملية معرفية متعددة تترك أثرها على الإدراك وجمع المعلومات وقدرتنا على التعلم. **(مليجي، 2004، ص69)**.

وهذا ما دفعنا إلى محاولة دراسة تشتت الانتباه لدى التلاميذ، واستناداً لبعض الدراسات فتشتت الانتباه يعتبر من أهم العمليات العقلية التي تلعب دوراً هاماً في النمو المعرفي، وهذا ما يساعد الفرد على انتقاء المثيرات المرغوبة وعزل الأخرى، ما يجعل عملية الإدراك ممكنة.**(بختي، 2018)**

فقد اهتمت دراسة (Sictal,1996) بالكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وتلاميذ ذوي اضرابات الانتباه والتلاميذ العاديين في الأداء على مقاييس الاحتفاظ الخاصة بالانتباه.

حسب بياجيه فإن ممارسة الرياضيات تتكون لدى طفل بإتقان مفاهيم واضحة من الأعداد، فالطفل يأتي إلى العالم بدون مفهوم رقمي مدرك، ومن خلال تفاعله مع المحيط يتعلم بفضل حواسه بشكل فعّال ومؤثر عليه يبني صورة ذهنية مجردة عن العدد، وبذلك يتمكن من حل المشكلات، ففي 3 سنوات يستطيع الطفل لفظياً جمع الأعداد الصغيرة، وفي 4 سنوات يستعمل العدد لإعطاء نتيجة للمشكل اللّفظي. **(قطّامي، 2000، ص50)**

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للرياضيات في عصرنا الحالي تتنوع استخداماتها وتطبيقاتها في جميع مجالات الحياة، إلاّ أنه يلاحظ أن الكثير من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلمهم لهذه المادة وهذه من ضمن المشكلات التي أثارت فضولنا العلمي.

وهذا ما دفع المربين إلى الاهتمام بهذا العلم ولا سيما في السنوات الدراسية الأولى بالأخص المرحلة الابتدائية التي تشكل أساساً للتقدم. الأحق للتلميذ في هذا الحقل المهم من العلوم، فالبرغم من كل الدراسات التي اهتمت بطرق تعليم الرياضيات إلا أننا نجد في

المدرسة تلاميذ يخفقون في إيجاد الحل المناسب للمشكلات الرياضية المقترحة عليهم بمعنى يواجه صعوبات في الرياضيات، وتشير بعض الدراسات إلى أنه بالرغم من أن التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات لا يعانون من نقص في الذكاء.**(الزيّات، 1998، ص42-51).**

وفي دراستنا هذه نحاول معرفة العلاقة بين اضطراب تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات بطرح التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق في مشكل تشتت الانتباه عند تلاميذ الطور الابتدائي؟
2. هل توجد فروق في صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الابتدائي؟

2. فرضيات الدراسة:

1.2. صعوبة تعلم الرياضيات

1-هل مستوى صعوبات تعلم الرياضيات منخفض لدى تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي بمدينة سعيدة؟

2-هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم الرياضيات في مدينة سعيدة لمستوى الرابعة والخامسة حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين مستوى الرابعة والخامسة ابتدائي في صعوبات تعلم الرياضيات بمدينة سعيدة؟

4-هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائياً في صعوبات تعلم الرياضيات حسب المؤسسة (الابتدائيات) بمدينة سعيدة؟

a. تشتت الانتباه.

1-هل تشتت الانتباه منخفض لدى تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي بمدينة سعيدة؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في تشتت الانتباه بين الرابعة والخامسة ابتدائي حسب متغير الجنس في مدينة سعيدة؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين مستوى الرابعة والخامسة ابتدائي في تشتت الانتباه بمدينة سعيدة؟

4-هل تود فروق ذات دلالة إحصائياً في تشتت الانتباه حسب المؤسسة (الابتدائيات) بمدينة سعيدة؟

3. التعاريف الإجرائية:

تعريف تشتت الانتباه:

هو عدم قدرة الطفل على تركيز انتباهه لفترة من الزمن أثناء ممارسته الأنشطة، مع عدم الاستقرار والحركة الزائدة دون هدوء أو راحة، مما يجعله مندفعاً يستجيب للأشياء دون تفكير مسبق.

تعريف صعوبات تعلم الرياضيات:

يقصد بصعوبات تعلم الرياضيات تلك الصعوبات الحسابية التي يعاني منها فئة من التلاميذ في الصف الابتدائي.

وجود مجموعة من المعيقات الوصفية أو الإدراكية أو النفسية التي تمنع التلاميذ من فهم طبيعة مادّة الرياضيات، وتجعله لا يفهم بالقواعد والمبادئ الخاصة بها، مما يجعله غير قادر على الوصول للحصول السليمة للمشكلات الرياضية التي تواجهه في الصف الدراسي.

4. أسباب اختيار الموضوع:

أ. موضوعية:

- أهمية الموضوع العلمية بحيث يتمثل الموضوع في دراسة الانتباه لكونه عملية معقدة، وهي ضرورية في مختلف العمليات التعليمية والإدراكية.
- وجود مشكلات تعليمية مرتبطة بالانتباه مثل صعوبات تعلم الرياضيات، مما يستدعي البحث في هذا المجال.
- انتشار اضطراب تشتت الانتباه عند تلاميذ الطور الابتدائي.

ب. ذاتية:

- الاهتمام الشخصي بهذا الموضوع وبالعمليات العقلية المرتبطة بالانتباه.
- الرغبة في إيجاد حلول عملية للمشاكل المطروحة في إشكاليتنا السابقة المتمثلة في (تشتت الانتباه، صعوبات تعلم الرياضيات).
- رغبتي كأخصائية في مساهمة علمية تساعد في تطوير المجال التربوي والنفسي.

5. أهداف البحث:

- الاهتمام بهذه الفئة ومحاولة مساعدتهم في حل مشاكلهم.
- محاولة إيجاد طرق فعّالة للتغلب على مشكل تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات والتحسين في تحصيلهم الدراسي.
- الكشف عن الفروق في تشتت الانتباه، وصعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

6. أهمية البحث:

- فهم أفضل لطرق القضاء على هذه المشكلات.
- القيمة العلمية التي تضيفها هذه الدراسة إلى المعرفة العلمية.
- إبراز خطورة هذا الاضطراب على المعارف العلمية خاصة في الطور الابتدائي.

7. الدراسات السابقة:

1.7. الدراسات العربيّة:

دراسة "صوالحة" (2011): هدفت الدراسة للتعرف على أنماط الرياضيات الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في غرف المصادر، تكونت عينة الدراسة من (140) تلميذ وتلميذة، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّت الباحثة اختباراً تشخيصيّاً في الرياضيات طبق على عين الدراسة، كما أجريت مقابلات فرديّة، وأظهرت النتائج وجود أخطاء في حقائق

الجمع والطرح والضرب، ووجود فروق دالّة إحصائياً بين تلاميذ الصّف الثالث، وبين الذكور والإناث لصالح الذكور.

دراسة "بلقميدي" (2011): هدفت للتعرف على صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي وعلاقتها بالخصائص السلوكيّة وتقدير الذات الأكاديميّة؛ أجريت على عينة من 140 تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الخامسة ابتدائي أُختيرت بطريقة عشوائيّة، تمّ تطبيق المحكات والمعايير المستخدمة في تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات، بينت الدّراسة وجود فروث ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذكور وإناث من حيث انتشار صعوبات تعلم الرياضيات ، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجات ذوي صعوبات التّعلم في مقياس صعوبات تعلم الرياضيات ودرجاتهم في مقياس تقدير الخصائص السلوكية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين في التحصيل، وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في اختبار تقدير الذات الأكاديمي (بين ذكور وإناث الفئتين).

دراسة "لشهب" (2015): هدفت الدراسة إلى تشخيص ذوي صعوبات الحساب في المدرسة الابتدائيّة ودراسة الفروق في تحصيل مادّة الرياضيات في ضوء متغيري الجنس والبيئة المحيطة، وذلك بتطبيق اختبار تحصيلي مقنن في مادّة الرياضيات، وتوصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّاً بالنسبة لمتغيّر البيئة المحيطة، كما تضمنت الدراسة تطبيق برنامج علاجي لتحسين مستوى التحصيل الدّراسي في مادّة الرياضيات على أفراد العينة.

دراسة "الطالب" (1987) برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائيّة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعاليّة البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض مستوى النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائيّة وتصميم مقياسين للنشاط الزائد لدى الأطفال: أحدهما يقيس النشاط الزائد في المدرسة عن طريق تقديرات المعلمين، والثاني

يقيس النشاط الزائد عن طريق الوالدين خارج المدرسة.، شملت الدراسة 54 تلميذاً من الذكور المصابين بتشتت الانتباه، وفرط النشاط في الصفين الرابع والخامس الابتدائي والذين تتراوح أعمارهم بين (9–11) سنة في جمهورية مصر العربيّة، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير المعلمين للنشاط الزائد لدى الأطفال ومقياس تقدير الآباء من إعداد الباحث، واختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح والبرنامج الإرشادي. اشتمل البرنامج علة مجموعة من الفنيات هي: التعلم بالنموذج، لعب الدور، التعزيز، التلقين والإقناع. أظهرت نتائج هذه الدراسة فعاليّة البرنامج الإرشادي في خفض مستوى النشاط الزائد لدى أطفال العينة التجريبيّة، ولم يحدث أي انخفاض في مستوى النشاط الزائد لدى المجموعة الضابطة.

دراسة "سامر رافع ماجد العرسان" (2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكيّة الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في منطقة حائل، وتضمن البحث دراسة مسحية حددت فيها المشكلات السلوكيّة على (265) تلميذ وتلميذة في المرحلة الابتدائيّة التابعين لمدارس مديريّة التربية والتعليم في منطقة الحائل، مختارين بطريقة عشوائيّة، مستخدماً المنهج الوصفي الارتباطي، وهذه الاستبانة تعطي مجالات خمسة وهي: النشاط الزائد، والتشتت وضعف الانتباه، والعلاقات المضطربة مع المعلمين والأقران، والانسحاب والاعتمادية. وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات سلوكيّة متوسطة لدى أفراد العيّنة، وكان الذكور أكثر إظهاراً للمشكلات السلوكيّة من الإناث، وأظهرت النتائج أن التشتت بسرعة بفعل المثيرات الخارجيّة تحصل على أعلى متوسط (246) بانحراف معياري قدره (0.58).

دراسة "البصير" (2004): التدخل السيكولوجي لعلاج بعض حالات نقص الانتباه لدى عينة من أطفال المدارس الابتدائيّة (دراسة تجريبيّة)؛ هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعليّة التدخل النفسي من خلال برنامج تدريبي يضمّ مجموعة من التدريبات النّفسيّة التي تقوم على مفاهيم الضبط الذاتي بهدف تحسين مستوى الانتباه لدى عينة من الأطفال مضطربي

الانتباه، تألفت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب المدارس الابتدائيّة المصابين بالاضطراب والمترددين على عيادة علاجيّة خاصّة للعلاج، وقد تحددت بستة أطفال بواقع 5 أطفال وطفلة واحدة يتوزعون على مستويات دراسيّة مختلفة اثنان من الصف الأوّل، اثنان من الصف الثاني، اثنان من الصف الثالث، وواحد من الصف الخامس، أسفرت نتائج الدراسة عن فعاليّة البرنامج المستخدم في إمكانيّة تحسين مستوى الانتباه لدى عينة الّراية، وظهر ذلك من خلال تحسن مستوى الانتباه وانخفاض مستوى الاندفاعيّة وفرط نشاط الحركة، بالإضافة إلى تحسن المستوى الدّراسي لأطفال عيّنة الدّراسة بشكل عام والذي ظهر من خلال ارتفاع نسبة التّحصيل الدّراسي لدى هؤلاء الأطفال بعد تعرضهم للبرنامج التّدريبي.

2.7. الدراسات الأجنبيّة:

دراسة "Etal" و "Paniague" (1990) حول برنامج تدريبي لتنظيم السلوك الفوضوي المصاحب لاضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه، هدفت الدراسة للتّعرف على فعاليّة البرنامج التدريبي لتنظيم السلوك الفوضوي باستخدام تصحيح الاستجابة واللّعب وأساليب التعزيز المختلفة. أجريت الدراسة على عدد من الحالات الإكلينيكية لأطفال المدرسة الابتدائيّة من الذكور، وقام الباحثون بعمل جلسات متعددة التصميمات المختلفة، وتمّ تسجيل السلوكيات غير المرغوب فيها وملاحظة درجة تحسنها وانخفاض حدّتها لدى هؤلاء الأطفال، وأظهرت النتائج فعاليّة البرنامج في تعديل السلوك الفوضوي وتحسن في الأداء الأكاديمي.

دراسة "Feierstein" (1991) حول فاعليّة برنامج إرشادي في زيادة الانتباه والتحصيل الدراسي لدى الأطفال المضطربين بتشتت الانتباه، وفرط النشاط؛ هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي في زيادة الانتباه وخفض النشاط الزائد للتخفيف من عدّة أعراض للاضطراب وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال المضطربين، وقد تألفت عينة الأطفال المضطربين من 52 طفلاً تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيّة

وضابطة؛ حيث تلقّى أطفال المجموعة التجريبيّة 35 جلسة إرشاديّة وطبق المعلمين والوالدين قائمة تشتت الانتباه والنشاط الزائد المأخوذة من التشخيص الإحصائي للجمعية الأمريكيّة، قائمة كونرز لملاحظة سلوك الطفل أظهرت النتائج انخفاض أعراض النشاط الزائد وأعراض تشتت الانتباه وارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي لدى أطفال المجموعة التجريبيّة ممّا يشير إلى أنّ أعراض هذا الاضطراب هي المسؤولة عن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العيّنة.

دراسة قام بها "Carlson" و "Tamm" (2000) حول استخدام الثواب وتكلفة الاستجابة في تحسين أداء ودافعيّة الطلاب الذين لديهم ADHD مقارنة بالأطفال الذين لا يوجد لديهم ADHD، حيث تناولت الدراسة على عدد من الأسئلة كالتالي:

- كيف يتأثر أداء الأطفال الذين لديهم ADHD باستخدام الثواب وتكلفة الاستجابة؟
- هل يتغير تأثير استخدام الحوافز وتكلفة الاستجابة مع الطفال الذين لديهم ADHD اعتماداً على طبيعة المهام التي يقومون بها؟
- هل يؤثر استخدام أسلوب الحوافز وثمن الاستجابة على دافعيّة الأطفال الذين لديهم ADHD لاستكمال الأعمال المطلوبة؟

وقد شملت عيّنة الدراسة 44 طفلاً ممن أعمارهم بين (8–10) سنوات، منهم 22 طفلاً تمّ تشخيصهم على أنّ لديهم ADHD النمط المزدوج، و22 طفلاً ليس لديهم ADHD، وقد أشرك الطلاب في أداء مهمتين في استخدام الكمبيوتر، وقد شرح للأطفال كيفية كسب أو خسارة النقاط على ضوء إنجازاتهم على الكمبيوتر، وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- تحسن أداء الطلاب الذين لديهم ADHD باستخدام أسلوب الثواب وتكلفة الاستجابة، في حين لم يتأثر كثيراً أداء الطلاب العاديين.

- استخدام أسلوب الثواب وتكلفة الاستجابة لم يترك أثر على دافعيّة الطلاب في كلا المجموعتين؛ وقد يكون السبب في ذلك كما أحاله الباحثون في الدّراسة بأنّ استخدام الحوافز لوحدها لا يزيد من الدّافعيّة تجاه استكمال المهام، بل لا بدّ من أن تكون المهام التي يقوم الطفل بأدائها مشوقة وممتعة حتّى تزداد دافعيته للانخراط بها.

8. نقد وتعليق عن الدراسات السابقة:

- **تشتت الانتباه:**

تشترك الدراسات الثلاث في اهتمامها بمشكلات السلوك والانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، لكنّها تختلف في منهجيّة المعالجة والأهداف المباشرة.

من حيث أوجه التشابه:

- **الفئة العمريّة والمجتمع المستهدف:** جميع الدراسات ركّزت على أطفال المرحلة الابتدائيّة وهو ما يعكس وعياً بضرورة التدخل المبكّر في حالات اضطراب الانتباه وفرط الحركة.
- **الاهتمام بالمشكلات السلوكيّة والانفعاليّة:** تشترك الدراسات في تسليط الضوء على المشكلات مثل فرط الحركة وتشتت الانتباه والاندفاعيّة.
- **الاعتماد على أدوات قياس مقنّنة:** استخدمت جميع الدراسات أدوات علميّة مثل: الاستبانات، اختبارات الذكاء، ومقاييس التّقدير لتشخيص الحالة وقياس التغيرات.
- **الدلالة التطبيقيّة:** تهدف الدراسات إلى تحسين الواقع التّعليمي والنّفسي للأطفال، إمّا عبر العلاج المباشر (كما في الدّراسة 1و2) أو عبر التّشخيص والرّصد (كما في الدّراسة الثالثة).

من خلال أوجه الاختلاف:

- الدراسة الأولى: أظهرت أهمية البرامج السلوكيّة في خفض النشاط الزائد.

- الدراسة الثانية: أكّدت على دور الضبط الذاتي وتدريبات الانتباه في تحسين الأداء السلوكي والمعرفي.
- الدراسة الثالثة: قدّمت أساساً تشخيصيّاً عاماً للمشكلات السلوكيّة الشائعة، ممّا يمهّد لتطوير برامج تدخل مناسبة.

- **صعوبات تعلم الرياضيات:**

من حيث أوجه التشابه:

تشترك الدراسات الخمس في تركيزها في صعوبات تعلم الرياضيات، سواء في فروعها العامّة أو التّخصصية كالجبر والهندسة، كما أنها اعتمدت على في مجملها على المنهج الوصفي، مستخدمة أدوات بحثيّة شائعة مثل الاستبيانات والاختبارات الشّخصيّة والمقابلات، كذلك جميع الدّراسات اهتمّت بالفروق الفرديّة، سواء حسب الجنس أو المستوى الدّراسي أو البيئة أو حتى أنماط التّفكير، ممّا يعكس وعياً بأهميّة المتغيّرات الشخصيّة والسّياقيّة في تفسير صعوبات التّعلّم.

من حيث أوجه الاختلاف:

أمّا من حيث الاختلاف، فقد تنوعت أهداف الدراسات، فبعضها ركّز على وجهة نظر المعلمين (كما في الدراسة الأولى)، بينما اهتمّت أخرى بالجوانب النّفسيّة والمعرفيّة للتلاميذ مثل: أنماط التّفكير وتقدير الذات(كما في الدراستين الثانية والثالثة).

كذلك اختلفت الفئة المستهدفة، حيث تناولت بعض الدراسات تلاميذ الابتدائي وأخرى معلمي المتوسط، كما تفاوتت طرق اختيار العيّنة بين العشوائيّة والقصديّة، ممّا أثّر على تمثيل النتائج ومن جهة أخرى، اختلفت نتائج الدّراسات فيما يتعلّق بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الجنسين أو حسب البيئة؛ إذ وجدت بعض الدّراسات فروقاً لصالح الذكور أو لبيئات معيّنة، في حين لم تجد أخرى فروقاً واضحة وتميّزت دراسة لشهب عن غيرها بتضمينها برنامجاً علاجيّاً لتحسين مستوى التحميل، ما منحها بعداً تطبيقياً إضافيّاً لا نجده في باقي الدّراسات ذات الطّابع التّشخيصي.

الفصل الثاني: تشتت الانتباه.

تمهيد.

1. مفهوم تشتت الانتباه.
2. أنماط تشتت الانتباه.
3. أسباب تشتت الانتباه.
4. النظريات المفسرة.
5. تشخيص اضطراب تشتت الانتباه.
6. طرق العلاج.

خلاصة.

تمهيد:

تتعدّد الاضطرابات السلوكية للتلاميذ، ولعلّ أكثرها انتشاراً اضطراب تشتت الانتباه، وبغية التعرف على هذا الاضطراب أكثر سيتم عرض في هذا الفصل مفهوم تشتت الانتباه، أسبابه، أنماطه، نظرياته المفسرة، والتشخيص والعلاج.

1. مفهوم تشتت الانتباه:

هو عدم قدرة الطفل على التركيز على المهمات المدرسية أو غيرها لمدّة طويلة، إذ سرعان ما يحول انتباهه لمنبه آخر حتى ولو أقل مدّة من المنبه الأوّل، وهذا ما يجعله غير قادر على فهم التعليمات والتوجيهات المطلوبة منه.

يعرفه الدسوقي (2006) على أنه شرود الذهن وتجنب أداء المهام يتطلب الانتباه لمدى زمني طويل إلى جانب السلوكيات التي تتمثل في الإهمال والنسيان عند أداء الأنشطة اليومية، وفقدان الممتلكات وعدم القدرة على اتّباع التعليمة وصعوبة في تنظيم أو أداء المهام.

ويعرفه القمش ومعايطة (2007) بأنه عدم القدرة على المتابعة والتركيز على المهمات والمثيرات المختارة أو تلك المثيرات المرتبطة بالموقف أو المغالاة في الانتباه بمثيرات مرتبطة بالموقف.

وعرفته الباحثة د. ليلى يوسف كريم المرسومي بأنه ضعف القدرة على تركيز الانتباه إلى مثيرات، وكثرة النسيان والانتقال من نشاط إلى آخر والانشغال بموضوعات متعددة وصعوبة التفكير.**(سلطاني، 2015، ص69)**

تعكس التعريفات المعروضة فهماً متعمقاً لمفهوم تشتت الانتباه، وتؤكد أهمية النظر إليه كاضطراب متعدد الأبعاد يؤثر على جوانب مختلفة في حياة الطفل، وهذا يتطلب تظافر جهود الباحثين والمعلمين والأهل والأطباء لتقديم الدعم المناسب للأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب ومساعدتهم في التغلب عليه.

2. أنماط تشتت الانتباه:

يتميز الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس بين ثلاث أنماط من اضطراب تشتت الانتباه وهي:

1.2. نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النوع المركب):

وهذا النوع يوجد لدى الأطفال ستة أعراض أو أكثر لعد القدرة على الانتباه مع مصاحبتها لست أعراض أو أكثر من النشاط الزائد، مع وجود اندفاعية، وينتشر هذا النوع بين الطفال والمراهقين.

2.1. اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مع غلبة نقص الانتباه:

وفي هذا النوع من الاضطراب يوجد أعراض قليلة لا تدل على النشاط الزائد أو الاندفاعية.

3.2. اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية:

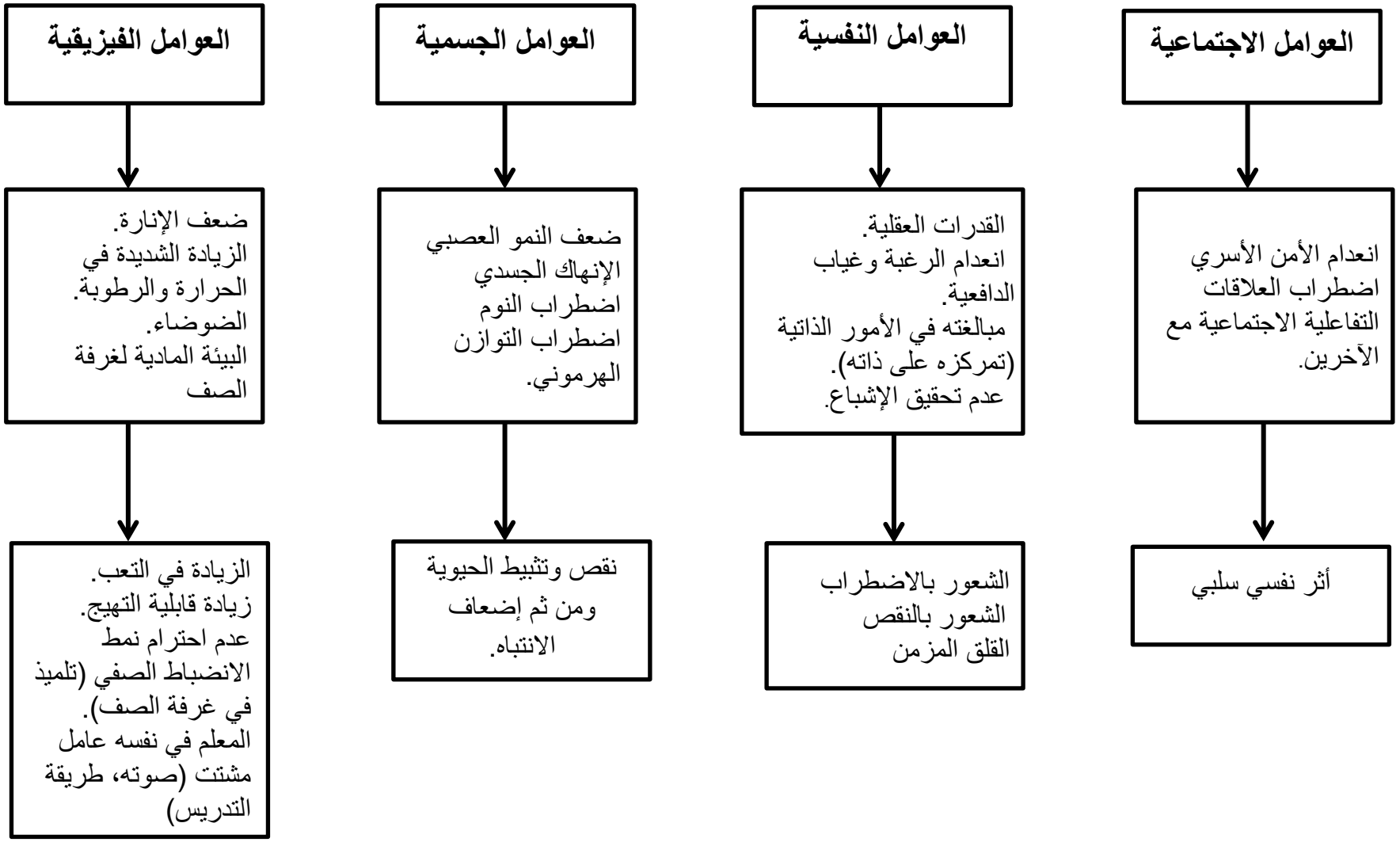
ويميز هذا النوع ستة أعراض للنشاط الحركي الزائد والاندفاعية مع انخفاض واضح لأعراض نقص الانتباه.**(محمد رمضان، ص179)**.

إن فهم الأنماط المذكورة سابقاً، والتعمق فيها سيساعد المعلمين والأطباء والمختصين على تقديم الدعم المناسب للأطفال الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه، مما يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي.

3. أسباب تشتت الانتباه:

من بين الأسباب التي تعمل على تضعيف القدرة الانتباهية:

الشكل رقم01: يوضح أهم الأسباب المشتتة للانتباه. (يوبي، 2015، ص65).



تم عرض في الشكل السابق أسباب شاملة من جميع النواحي متعلقة باضطراب تشتت الانتباه، ومن هذا نستنتج أن هذا الاضطراب ناتج عن حصيلة تفاعل عدّة عوامل.

4. النظريات المفسرة:

1.4. نموذج بوستر للانتباه الطبيعي:

يحدّد نموذج بوستر 1994، ثلاثة مكونات للانتباه أطلق عليها شبكات الانتباه وهي:

أ. شبكة المعالجة / التحكم التنفيذي.

ب. شبكة الانذار.

ج. شبكة التوجه / التحرك.

وتعدّ شبكة المعالجة / التحكم هي أوّل شبكة والمسؤولة عن اكتشاف المثيرات وتضمينها إلى الوعي الشعوري، وفي داخل المخ يفترض أن تلك الشبكة تقع في منتصف المنطقة الأمامية من المخ والأجزاء القاعدية منه، في حين تقوم شبكة انذار بتهيئة الخلايا العصبية المخية للاستجابة لتلك المثيرات التي تم اكتشافها، والتعرف عليها على شبكة التحكم التنفيذي، وتفقع تلمك الشبكة في المنطقة الجانبية للأجزاء الأمامية للمخ، كما تقوم شبكة التوجيه / التحرك بتوجيه الانتباه للمثير الجديد والفصل بين المثيرات وتقع تلك الشبكة في الفص الأوسط من المخ ، وقد قام pasner و Berger 2000 بدراسة على عينة من الأطفال ذوي تشتت الانتباه في ضوء نموذج Pasner، وتوصلت تلك الدراسة إلى أن اضطرابات تشتت الانتباه تعود إلى اضطراب وخلل في الدور الذي تقوم به تلك الشبكات الثلاث للجهاز العصبي المركزي بالمخ والحبل الشوكي.

2.4. نموذج باركلي:

يعرف هذا النموذج بنموذج باركلي للمنع 1997، وهو نموذج قائم على نتائج مجموعة من الدراسات التي تناولت اضطرابات الانتباه مثل دراسة كل من (Barkley,1997, Nigg,2001, Willicut et al 2005)، وهو يقوم على مسلمة أساسية مؤداها: "أن اضطراب فرط الحركة المصحوب بتشتت الانتباه إنما يرتبط في الوظائف التنفيذية" ويشير مصطلح الوظيفة التنفيذية إلى مجموعة من الوظائف العليا التي تهدف إلى تنظيم السلوك وتوجيه نحو الهدف، وتتضمن تلك الوظيفة مجموعة من العمليات المساعدة مثل: الذاكرة العاملة، المرونة المعرفية، اليقظة، التخطيط والتنظيم.

ويرى هذا النموذج أن مصطلح تشتت الانتباه يرتبط باضطراب نمائي في الوظائف التي تقوم بها العمليات السابقة، ويظهر ذلك بوضوح في عدم القدرة على ضبط النفس والسيطرة عليها.

3.4. نموذج سيرجينت:

بينما يرتكز نموذج باركلي على المنع، فإن نموذج سيرجينت 1999 ينظر إلى مشكلات الانتباه من المنظور المعرفي، لذا فيمكن أن يطلق على هذا النموذج بالنموذج المعرفي النشط، ويقوم هذا النموذج على مسلمة أساسية مفادها أنه تكمن اضطرابات تشتت الانتباه إلى اختلال في القشرة اللحائية بالمخ المسؤولة عن الشعور بالإثارة، من الشرح يعني أن سبب وجود هذا الاضطراب راجع من الدرجة الأولى إلى وجود خلل في القشرة اللحائية بالمخ المسؤولة عن الشعور بالإثارة، وما يصاحب ذلك الاضطراب من نقص في الجهد المبذول والنشاط المعرفي، ويعرف الجهد في هذا النموذج على أنه: "الطاقة اللازمة لتلبية وتحقيق متطلبات المهام المختلفة التي يتعامل معها الفرد"، وأن حدوث اضطراب في تلك الطاقة قد يقود إلى مشكلات ثانوية في السلوك ويظهر مصاحباً للأفراد ذوي اضطراب تشتت الانتباه.

5. تشخيص اضطراب تشتت الانتباه:

يذكر كوفمان (2005) أن قياس وتشخيص أي فرد يعاني من اضطراب تشتت الانتباه، لا بدّ أن يتضمن أحد المراحل الآتية:

- إجراء بعض الفحوصات الطبيّة التي تخص الجهاز العصبي، والجوانب الصحية، والصرع كمسبب لحالة اضطراب تشتت الانتباه.
- إجراء المقابلة الطبية: مقابلة الطفل الطبيب النفسي من أجل توفير معلومات عن الأخصائي الطبية والنفسية للطفل.
- تقديرات المعلمين والآباء: يكون الآباء والمعلمين أكثر اهتماماً بعملية التقييم والتشخيص، بهدف وضع خطة علاجية لتعديل السلوك، وتنظيم حياة الطفل؛ حيث تعدّ الطريقة المثلى لتشخيص الاضطراب وهي بتعرفه الطفل لمتطلبات البيئة المدرسية، بالإضافة إلى تقديرات المعلمين.

كما أنه توجد العديد من مقاييس التقدير التي تستخدم للتعرف على الاضطراب أكثر ونذكر منها:

- **مقياس تقدير أولياء الأمور**: يعتبر مقياس كونرز المعدّل لتقدير أولياء الأمور من أكثر المقاييس الشمولية وهو يصلح لل"فال ما بين 3 سنوات و17 سنة.
- **مقاييس تقدير المعلمين:** وهو أهم المقاييس التي استخدمت للحصول على تقديرات المعلمين وهي:

1-**مقياس كونر:** لتقدير المعلمين ويحتوي على 59 عنصراً مشابهاً للعناصر التي تشمل عليها مقياس أولياء الأمور.

2-**مقياس سبادافورد** Sbadaford: لتقدير اضطراب تشتت الانتباه، ويستخدم هذا المقياس لتشخيص الاضطراب والكاف عن درجة شدّة المشكلات السلوكية.

3-**مقياس تقدير المعلمين الشامل:** ويتكون هذا المقياس من 24 عنصراً، وهو

مناسب للأطفال من (5-13) سنة. **(محمد رمضان، ص180-181)**

6. طرق العلاج:

نظرا للنطاق الواسع الانتشار من جهة، ولتعقد الاضطراب وتعدد أعراضه من جهة أخرى تأكد للباحثين السيكولوجيين إلزامية الوصول إلى أساليب علاجية للتكفل العلاجي لتطويق المشكلة والوصول بالمدرسة خاصة إلى المناخ الصحي لتحقيق أهدافها كاملة ومن ثمَّ مساعدة التلاميذ المضطربين للخروج من بؤرة الشواذ، لساحة السواء والتوافق، إلاّ أن الجدال كان نشطاً حيال الأسلوب العلاجي لهذا النشاط الباثولوجي الواجب اتّباعه، وتبدو مرارة الجدال وعقم النتائج في أنه ليس هناك اختصاص أو مدرسة نظرية أفرزت تقارباً علاجياً مرضياً لذلك كان لا بدّ من الأخذ بالأساليب المختلفة. **(حاج صابري، 2014،ص156).**

وفيما يلي سنحاول حصر أهمها في الجدول الآتي:

الجدول رقم 01: يوضح أهم التدخلات العلاجيّة لإضراب تشتت الانتباه.

نوع العلاج	الأساليب المستخدمة
العلاج الطبي	- استخدام بعض العقاقير المنشطة (مركبات: الأمينات، مضادات الاكتئاب) - تأثير الأمينات يبدأ (4-6 ساعات من بدايات تناوله)
العلاج الأسري	- توفير الجو المناسب (الهدوء داخل المنزل) - السماح لطفل واحد لا أكثر باللعب مع الطفل المضطرب داخل المنزل. - تدريب الطفل ومساعدته على تنفيذ بعض المهارات. - الصبر والتجلد عند الأهل.
دور المدربين	- إيجاد صف خاص للأطفال المضطربين أقل من 10 أفراد. - إعداد برنامج خاص بهذه الفئة (تمارين رياضية، أشغال يدوية، احترام الذات، تعلم المهارات الأكاديمية).
العلاج النفسي	- طريقة الغمر والتعزيز. - طريقة فيش. - أسلوب الثواب والعقاب. - تلقين الطفل بعض الجمل.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى اضطراب تشتت الانتباه من خلال تعريفه وذكر بعض أسبابه وأنماطه، والنظريات المفسرة له والتشخيص وطرق العلاج، ومن خلال كلّ هذا نستنتج أن اضطراب تشتت الانتباه يعدّ جزءاً رئيسياً يؤثر على سلوك الطفل وعلى تحصيله الدراسي ، يتطلب علاج فوري للتّحسين من سلوك هذه الفئة.

الفصل الثالث: صعوبات تعلم الرياضيات.

تمهيد

1. تعريف صعوبات تعلم الرياضيات.
2. أسباب صعوبات تعلم الرياضيات.
3. مظاهر صعوبات الرياضيات.
4. الأسلوب العلاجي لصعوبات تعلم الرياضيات.
5. صعوبات تعلم الرياضيات.

خلاصة

تمهيد:

تُعرف صعوبات تعلم الرياضيات بأنها اضطرابات نمائية تظهر في عدم القدرة على اكتساب أو توظيف المهارات والمفاهيم الرياضية بالشكل المناسب، رغم توافر القدرات العقلية والإمكانات التعليمية. وتتنوع هذه الصعوبات بين مشكلات في استيعاب المفاهيم، أو إجراء العمليات الحسابية، أو تفسير المسائل اللفظية، وغالبًا ما ترتبط بعوامل معرفية وانفعالية وبيئية .

و في هذا الفصل سنقوم بعرض كل من مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات و العوامل المسببة لهذا الاضطراب، المظاهر، التشخيص، و الأسلوب العلاجي لذوي هذه الصعوبات

1. **تعريف صعوبات تعلم الرياضيات:**

أ. **تعريف (Lemer 1997):** صعوبات الحساب هي اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية، وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها.

ب. **تعريف كيرك كلفانت 1988:** هي صعوبة او عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراية الجبر والهندية فيما بعد ويسميها (كوندك 1974) بالحبسة الرياضية. **(حسن محمود، 2010)**

تتناول الفقرة تعريف صعوبات تعلم الرياضيات من خلال استعراض آراء عدد من الباحثين، مع الإشارة إلى مظاهر هذه الصعوبات وأهميتها في العمليات الحسابية الأساسية، ف قد كان بالإمكان تعزيزها من أكثر من خلال التركيز على أن هذه الصعوبات ترتبط غالباً باضطرابات في العمليات المعرفية الأساسية، مثل الذاكرة العاملة والانتباه، بالإضافة إلى عوامل نفسية مثل القلق من الرياضيات.

2. أسباب صعوبات تعلم الرياضيات:

1.2. عوامل متعلقة بالنظام التعليمي:

أفرزت عملية الاهتمام بالعلامات كمؤشر لتحصيل العديد من الظواهر التربوية السلبية كان من بينها:

- انتشار الدروس الخصوصية، وتراجع فعالية التعليم داخل الغرفة الصّفيّة، وانتشار الملخصات النموذجية.
- انخفاض معاملات تمييز الأسئلة بين الذين يعرفون على وجه اليقين وبين الذين يعرفون على وجه التخمين، وذلك نتيجة اتساع قاعدة الحصول على الدرجات النهائية ومجاميع النهايات العظمى للمواد المختلفة.
- تعطيل العمليات المعرفية العقلية لدى التلاميذ ودورها في التجهيز النشط والتفعيل الإيجابي لعمليات تمثيل المعرفة.

2.2. عوامل متعلقة بالسياق النفسي الاجتماعي:

إن تقليص الوزن النسبي للرياضيات في المدارس التربوية في المرحلة الثانوية وطرح مواد أخرى لتأخذ نفس الوزن النسبي للرياضيات، دفع العديد من التّلاميذ إلى التحول عن اختيار الرياضيات لاختيار ما يعادلها في الوزن. هذا وتلعب الثقافة الاجتماعية دوراً هاماً وبرزاً في التأثير على تطلعات وطموح التلميذ وتوجهه في الحياة، فالتنافس القائم في هذا المجال يلقي بثقله على كامله، كلّ هذا يسهم في إمكانية زيادة صعوبة تعلم الرياضيات.

3.2. عوامل متعلقة بالتّلميذ:

- عدم اهتمام التّلميذ بالتوظيف الكمي التراكمي للمعرفة الرياضية وتحصيلها، أو اكتسابها اكتساباً تراكمياً تصاعدياً والاكتفاء بالاكتساب الموقفي للمعلومات الرياضية بطريقة تعكس عزل وتفكك المعرفة الرياضية.

- صعوبة اكتساب التلاميذ للمفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضية الأساسية، وانحسار ممارستها والبناء عليها والاحتفاظ بها لتصبح جزءاً مهمّاً في التعامل والتناول والمعالجة العقلية اليومية.
- الانصراف إلى الاهتمام بالمجالات الأكاديمية التي لا تشكل عبئاً على النظم وعمليات التجهيز والمعالجة استناداً إلى كون المعلومات السهلة لا تتطلب جهداً عقلياً نشطاً وإعمالاً إيجابياً للمستويات العليا من التفكير. **(بشقة، 2008، ص59)**

تقدم الفقرات المعروضة تحليلاً متنوعاً لأسباب صعوبات تعلم الرياضيات، وتبرز أهمية التداخل بين العوامل المرتبطة بالنظام التعليمي، والبيئة الاجتماعية وخصائص التلميذ نفسه، وبهذا نستنتج أن صعوبات تعلم الرياضيات ليست نتيجة عامل واحد فقط، بل هي حصيلة تفاعل عدّة عوامل معرفية، تعليمية وبيئية.

3. مظاهر صعوبات الرياضيات:

1.3. صعوبات التمكن من الحقائق العددية الرياضية الأساسية:

تبرز هذه المشكلة من خلال عدم القدرة على الاحتفاظ ببعض العمليات الحسابية وخاصة فيما يتعلق بحقائق الجمع والطرح والضرب والقسمة.

2.3. صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة:

عادةّ ما يواجه هؤلاء التلاميذ مشكلات عند إجراء العمليات الحسابية التي تتطلب مهارات بسيطة وتبدو هذه الصعوبة عند التلاميذ بصورة متكررة برغم قدراتهم الواضحة في إجراء العمليات الرياضية المتقدمة، ومثال ذلك أن يجد التلميذ صعوبة في عمليات العد أو الجمع أو الطرح ولا نجد لديه صعوبة في العمليات العليا مثل جمع الكسور وضربها.

3.3. مفهوم الأعداد وصعوبته:

إن إدراك مفهوم الأعداد يتطلب إدراك مفهوم العد بعبارة واحد، اثنان، ثلاثة....، استخدام الأرقام بصورة متسلسلة مثل 1،2،3...، إدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم، وتعرضّ التلاميذ لصعوبات في إدراك هذه المفاهيم واستخداماتها يسهم في صعوبة تعلم الرياضيات وتوظيفها عملياً.

4.3. صعوبة العد:

يقوم العدّ في الرياضيات وفق قواعد محددة مثل:

- عدّ الشيء مرّة واحدة فقط واستخدام الأرقام في العدّ بدلاً من الحروف.
- إدراك مفهوم أنّ العدد الأخير يدلّ على عدّ المجموعة كلّها والقدرة على تحرير الأعداد.
- عدّ الأشياء لا يُتطلب فيها الترتيب؛ حيث يمكن البدء من اليمين إلى اليسار أو العكس أو العد عشوائياً دون التكرار، وعليه فذو صعوبة تعلم الرياضيات يواجه مشكلات في إدراك مفاهيم قواعد العدّ.

5.3. صعوبات الاستدلال المجرد:

- يجد صعوبة في حلّ المشكلات ذات الصياغات اللّفظيّة أو الكلامية.
- غير قادر على عمل مقارنات من حيث الحجم، الكمية، المسافة والزمن.
- يجد صعوبة في فهم الرموز الرياضية أو ترجمة معانيها مثل: =، +،−، ×،÷....
- يجد صعوبة في فهم المستوى التجريدي للرياضيات مثل المفاهيم والقوانين والعمليات والافتراضات.

6.3. ارتباك في تحديد الاتّجاه:

- كتابة الأعداد بصورة معكوسة.

- صعوبة تحديد مكان البدء بإجراء العملية الحسابيّة خاصّة في حال وجود عدّة منازل.

7.3. اضرابات الإدراك البصري:

- يجد صعوبة في قراءة الأعداد متعددة الأرقام مثل: 9431627.
- يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل: (9،6) ، (13، 31).
- ضعف في التمييز بين الأشكال الهندسية الرياضية مثل: معين، متوازي الأضلاع، المثلث بأنواعه.
- صعوبة في وضع الأرقام أو الكسور العشرية أو الفاصلة في مكانها.

8.3. اضطرابات الإدراك السمعي:

- يجد صعوبة في كتابة الأعداد أو الواجبات إملائياً.
- يجد صعوبة في سماع انماط الأعداد.
- يجد صعوبة في العدّ من داخل سلسلة التتابع العددي.
- يجد صعوبة في إدراك التراكيب اللّغويّة الشفوية.

9.3. اضطرابات الذاكرة:

- من حيث الذاكرة قصيرة المدى: عدم القدرة على الاحتفاظ بالحقائق الرياضية أو المعلومات الجديدة، نسيان خطوات الحل أو التتابع العددي، عدم القدرة على الاحتفاظ بمعنى الرموز.
- من حيث التتابع: صعوبة في معرفة الوقت أو التعرف عليه من خلال الساعة، عدم استكمال جميع الخطوات في حلّ المشكلات متعدّدة المراحل أو متعدّدة العمليات الحسابية، صعوبة في حلّ المشكلات اللّفظيّة متعدّدة الخطوات للافتقار إلى التفكير المنطقي التّتابعي. **(بشقة، 2008، ص56-59).**

إن المظاهر التي تم رصدها في الفقرات السابقة تعكس بصورة واضحة وشاملة الجوانب المتعددة لصعوبات تعلم الرياضيات، وتؤكد الحاجة إلى فهمها ضمن إطار متكامل يجمع بين الجوانب المعرفية، الإدراكية، الانفعالية والاجتماعية.

4. تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات:

يتم تشخيص صعوبات التعلم من خلال المحكات للتعرف على ذوي صعوبات التّعلم، محك التباعد، محك الاستبعاد، محك التربية الخاصة، محك النضج، محك الفيزيولوجية (العصبية)؛ بحيث أنه لا يكفي محك واحد في تشخيص صعوبات التعلم، بل يجب الاعتماد على محكين معاً أو أكثر في وقت واحد، ولكن ليس من الضروري اجتماع كل المحكات في حالة واحدة. ويقسم بعض الباحثين تشخيص صعوبات التعلم إلى تشخيص رسمي وآخر غير رسمي.

أ. **التشخيص الرسمي:** يتم عبر اختبارات مقننة وهي اختبارات لها معايير مرجعية يجريها الخبراء والمختصون، حيث يقومون بقياس نسبة الذكاء من أجل التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، قياس القدرات الرياضية قياس الميول والاتجاهات نحو الرياضيات، قياس درجة القلق نحو الرياضيات، قياس مستوى النمو العقلي، قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمحيط الذي يعيش فيه الطفل، الفحص العصبي، استبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات ويتم بمعرفة المعلم.

ب. **التشخيص غير الرسمي:** هذا نوع من التّشخيص يقوم به معلّم الرياضيات أو أولياء الأمور ممن يهتمون بتدني تحصيل أبنائهم في الرياضيات بحيث يمنح هامشاً من الحرية للمعلم في التشخيص أو على إجمال اتباع الإجراءات التالية:

- تحديد مستوى التحصيل في الرياضيات، تحديد مواقع العجز في عمليات الرياضيات، وتحديد التباعد بين التحصيل والقدرة الكامنة، ثم تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات تعلم الرياضيات. **(بوقرن وآخرون، 2021، ص189).**

5. الأسلوب العلاجي لصعوبات تعلم الرياضيات:

وقد صاغ فتحي الزيات عدداً من الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها من قبل المعلمين للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات.

تأكد من تعلم تلاميذك للمتطلبات والمهارات السابقة في الرياضيات، ثم انتقل تدريجياً من المحسوس إلى المجرد، يمكنك أن تخطط لتنفيذ ثلاث مراحل تدريسية متتابعة وهي:

المرحلة الحسية أو الاعتماد على المحسوس: وفي هذه الحالة علاج المحتوى والمهارات من خلال أشياء دقيقة أو فعلية ملموسة موحدات المكعبات.

المرحلة التمثيلية: يمكنك استخدام الصور والأشكال والرسوم الممثلة لأشياء حقيقية أو فعلية.

المرحلة التجريبية: أو الاعتماد التجريد واستخدام التدريس التجريدي القائم على الرموز والمفاهيم الرياضية، بهدف تعميق الفهم وبناء المفاهيم والمهارات الرياضية، تقديم الفرص الملائمة للممارسة المباشرة والمراجعة. **(حاكم، 2017، ص58-59)**

خلاصة :

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال تحليل طبيعة هذه الصعوبات، ومظاهرها الشائعة، والعوامل المؤثرة في ظهورها، سواء كانت معرفية، نفسية، تربوية أو بيئية. وقد أظهرت النتائج أن صعوبات تعلم الرياضيات ليست ناتجة عن ضعف في القدرات العقلية، وإنما ترتبط غالبًا بنقص في المهارات الأساسية، مثل الفهم العددي، والذاكرة العاملة، والانتباه، إضافة إلى تأثير بعض الجوانب الانفعالية كضعف الدافعية أو القلق من المادة.

كما بيّنت الدراسة أهمية الكشف المبكر عن هذه الصعوبات، وضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية ملائمة تراعي الفروق الفردية، وتوظف أساليب تعليمية داعمة، مثل التعلم النشط، واستخدام الوسائل البصرية، وتعزيز التغذية الراجعة

الجانب التطبيقي

الفصل الرّابع:
الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد:

بعد الانتهاء من الجانب النظري لهذه الدراسة والذي تمثّل في تحديد إشكاليّة البحث، فرضياته، أهدافها وأهميتها، والانتهاء من الفصول النظريّة، فإننا في هذا الفصل سنتطرق لمعالجة الجانب الميداني والذي يعتبر حلقة وصل بين الجانب النظري والنتائج المتحصّل عليها؛ فهو الرّكيزة الأساسيّة لكلّ دراسة علميّة.

1. الدراسة الاستطلاعيّة:

قمنا بتحديد مكان الدّراسة الاستطلاعيّة والذي كان بأربع مدارس ابتدائيّة، تابعة لمدينة سعيدة بعدما تمّ القبول من إدارة الابتدائيات.

1.1. منهج الدّراسة:

اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي التّحليلي؛ والذي هو يتماشى مع موضوع الدّراسة الحالي الذي يهدف إلى التّطرق لموضوع تشتت الانتباه لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، لكونه عبارة عن منهج لجمع البيانات بنوعيها الكمي والكيفي حول الظاهرة محلّ الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها باستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها وتحديد العلاقة بين عناصرها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات.

2.1. مدّة الدراسة الاستطلاعيّة:

تراوحت مدّة الدّراسة الاستطلاعيّة بكلّ الابتدائيات بما يقارب أسبوعين من 01 مارس 2025 إلى 16 مارس 2025، وهي التّعرف على مجتمع الدّراسة للتّلاميذ الذين يعانون من تشتت الانتباه وصعوبات تعلّم الرياضيات.

3.1. مجتمع الدراسة الاستطلاعيّة:

مجتمع الدراسة هم تلاميذ السّنة الرابعة والخامسة ابتدائي بكلّ الابتدائيات المذكورة سابقاً خلال السنة الدراسيّة 2025/2024.

2. الدراسة الميدانيّة:

1.2. الطريقة والأدوات المستخدمة في الدراسة :

سيتم شرح عينة ومجتمع الدراسة التي اعتمدناهما لحل إشكالية بحثنا عن طريق استخدام الاستبيان، إضافة إلى جميع الأدوات المستخدمة في هاته الدراسة.

2.2. تحديد مجتمع الدراسة والعينة:

عينة البحث : العينة هي الجز المقصود من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية . كما تعتبر جزاءا من الكل ، وهي جزء من معين او نسبة معينة من افراد المجتمع الاصلي وفي هذا البحث تم اختيار عينة من تلاميذ مستوى السنة الخامسة والرابعة ابتدائي مقسمين على اربع مؤسسات تربوية بمدينة سعيدة

مجتمع الدراسة: يقصد به كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة بما، أن الدراسة بتشتت الانتباه وصعوبات التعلم لمادة الرياضيات لتلاميذ المستوى الابتدائي بمدينة سعيدة .

– بناء على ما سبق فإن عينة البحث تمثلت من استمارة استبيان مكون من 43 تلميذاً موزعة بنفس العدد على اربع مؤسسة تربوية فقد تم الاجابة عن 43 عينة مقسمة على المؤسسات التربوية اربع .

3.2. *التحليل الإحصائي واختبار الفرضيات*

1.3.2. خصائص عينة الدراسة:

- **خصائص عينة الدراسة حسب الجنس:**

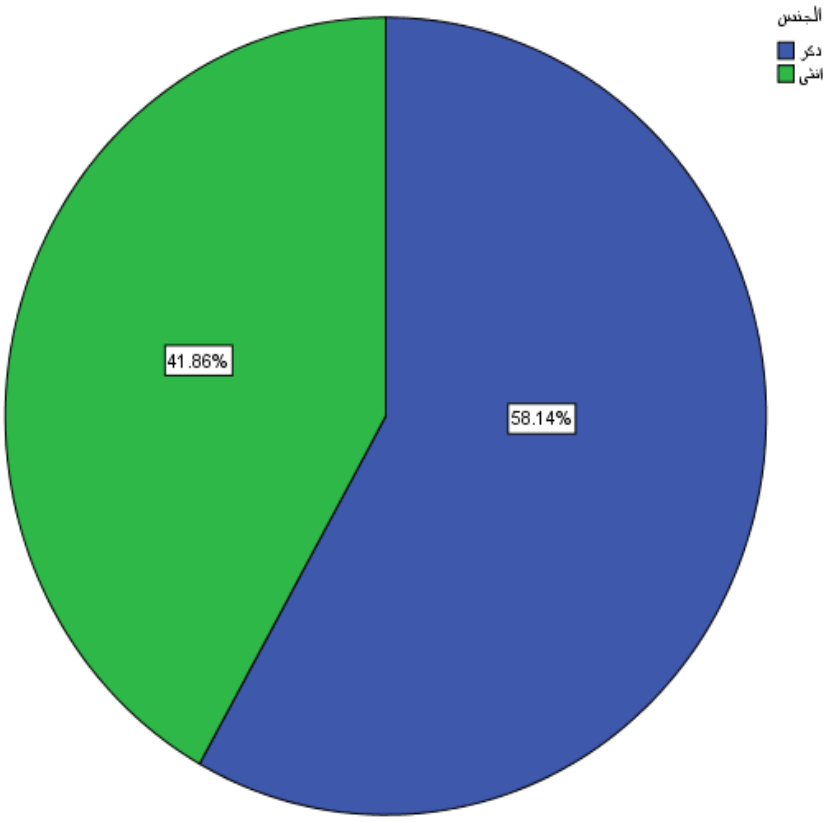
الجدول رقم 02: يوضح خصائص عينة الدراسة حسب الجنس

الخصائص التكرار والنسب	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	25	18	43
النسبة	%58.14	%41.86	%100

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

يتضح من خلال الجدول رقم (01) بأنه قد بلغت نسبة ذكور تلاميذ الابتدائي58.14 % بتكرار 25 الذين اجابوا على ورقة الاستبيان الخاصة بتشتت الانتباه وصعوبات التعلم اعلى من نسبة الاناث

والشكل البياني يوضح ذلك.



الشكل رقم 02: يوضح توزيع افراد العينة من حيث الجنس.

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

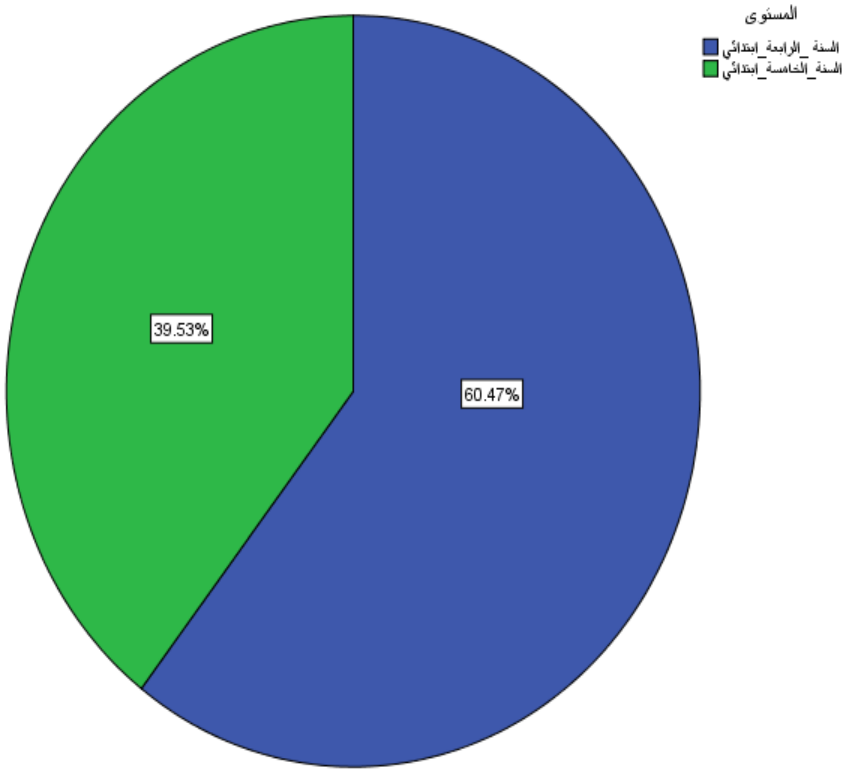
- **خصائص عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي :**

الجدول رقم 03 : يوضح خصائص عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي .

البعد: المستوى الدراسي	السنة الرابعة ابتدائي	السنة الخامسة ابتدائي	المجموع
التكرار	26	17	43
النسبة المئوية	%60.47	%39.53	%100

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

تحليل نتائج الجدول : من خلال نتائج الجدول رقم 02 نلاحظ ان التلاميذ ذو مستوى السنة الرابعة ابتدائي اعلى من نسبة إجابة على ورقة الاستبيان ب 60.47 % وبتكرار 26 من تلاميذ المستوى السنة الخامسة ابتدائي



الشكل رقم 03: يوضح توزيع افراد العينة من حيث المستوى الدراسي.

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

- **خصائص عينة الدراسة حسب نسب الإجابات في كل مؤسسة :**

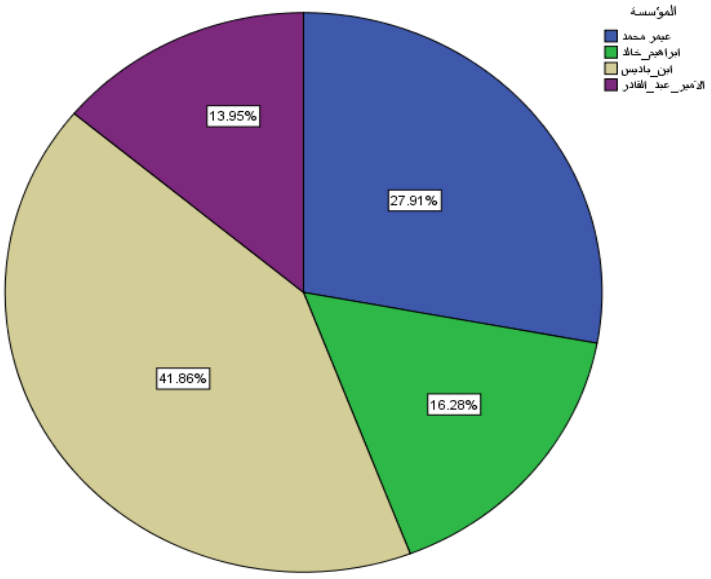
الجدول رقم 04: يوضح خصائص عينة الدراسة نسب الإجابات في كل مؤسسة

المؤسسات التربوية	عيمر محمد	إبراهيم خالد	ابن باديس	الأمير عبد القادر	المجموع
التكرار	12	7	18	6	30
النسبة المئوية	%27.91	%16.28	%41.86	%13.95	%100

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

تحليل نتائج الجدول : من خلال نتائج الجدول نلاحظ هناك تفاوت في نسبة التجاوب مع ورقة الاستبيان في كل مؤسسة من عينات الدراسة المختارة حيث كانت اعلى نسبة في مؤسسة ابن باديس ب 41.86% ثم تاليها عيمر محمد ب 27.91% و 16.28% و13.58% لكل من إبراهيم خالد والأمير عبد القادر وهذا يفسر بطبيعة الحال على اختلاف نمط التدريس في كل مؤسسة .

الشكل رقم 04: يوضح توزيع افراد العينة حسب **نسب الإجابات في كل مؤسسة**



المصدر: من إعداد الباحثتين بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

2.3.2. اختبار فرضيات الدراسة:

- فرضيات الدراسة لصعوبة تعلم الرياضيات .

- **الفرضية الأولى** : اختبار مستوى صعوبة تعلم الرياضيات منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة الابتدائي

لاختبار هذه الفرضية تم قياس البعد الخاص بصعوبة تعلم الرياضيات بالاستعمال المتوسطات والانحراف المعياري ومقارنة بعدد الاستمارات التي تم الإجابة عنها وفق الجدول التالي :

الجدول رقم 05 : يوضح اختبار الفرضية الأولى.

صعوبة التعلم الرياضيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى صعوبة التعلم	46.12	10.10

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

من خلال نتائج الجدول رقم 04 نلاحظ ان المتوسط الحسابي لصعوبة تعلم الرياضيات بلغ 46 أي ان مدى وحدة صعوبة التعلم تدخل في متوسطة مما يعنى ان افراد العينة لديهم صعوبة تعلم الرياضيات متوسطة

- **الفرضية الثانية** : هل يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية في صعوبة تعلم الرياضيات بمدينة سعيدة لمستوى السنة الرابعة والخامسة حسب متغير الجنس لاختبار الفرضية نطرح فرضيتين أساسيتين :

1- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في في صعوبة تعلم الرياضيات بمدينة سعيدة لمستوى السنة الرابعة والخامسة حسب متغير الجنس.

2 – توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في في صعوبة تعلم الرياضيات بمدينة سعيدة لمستوى السنة الرابعة والخامسة حسب متغير الجنس.

الجدول رقم 06 : يوضح اختبار الفرضية الثانية .

البعد الرئيسي	الفئة	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	T إحصائية	درجة معنوي	دلالة إحصائية
فروقات ذات دلالة إحصائية لصعوبة التعلم	ذكور	25	46.20	10.90	0.63	0.95	غير دالة احصائيا
	اناث	18	46	9.08			

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20.

من خلال نتائج الجدول نلاحظ عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في صعوبة تعلم الرياضيات بمدينة سعيدة لمستوى السنة الرابعة والخامسة حسب متغير الجنس بين ذكور والاناث عند درجة معنوية 0.05 مما يفسر ان التلاميذ لا يوجدون صعوبة في تعلم الرياضيات وهذا يثبت صحة الفرضية الأولى.

الفرضية الثالثة: هل يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية في صعوبة تعلم الرياضيات بمدينة سعيدة بين مستوى السنة الرابعة والخامسة .

لاختبار الفرضية نطرح فرضيتين أساسيتين :

1– لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في صعوبة تعلم الرياضيات بمدينة سعيدة بين مستوى السنة الرابعة والخامسة

2– توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في صعوبة تعلم الرياضيات بمدينة سعيدة بين مستوى السنة الرابعة والخامسة

الجدول رقم 07 : يوضح اختبار الفرضية الثالثة .

البعد الرئيسي	المستوى	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	T إحصائية	درجة معنوي	دلالة إحصائية
فروقات ذات دلالة إحصائية لصعوبة التعلم بين مستوى	السنة الرابعة ابتدائي	26	49.04	6.95	2.48	0.01	دالة احصائيا
	السنة الخامسة ابتدائي	17	41.65	12.41			

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

تحليل نتائج الجدول : من خلال نتائج نلاحظ ان وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى السنة الرابعة والخامسة وهذا يعنى رفض الفرضية الأولى وقبول فرضية الثانية وهي ذات دلالة إحصائية معنوية عند 5 % وهذا الامر طبيعي لان منهج السنة الرابعة اقل من منهج الدراسي لسنة الخامسة بالإضافة الى تفاوت في الفهم القرائي بين مستويين .

الفرضية الرابعة: هل يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية لمستوى صعوبة تعلم الرياضيات حسب المؤسسة بمدينة سعيدة .

لا ختبار الفرضية فقد تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي الذي يستخدم في المقارنة بين عنصرين مختلفين او اكثر وفي بحثنا تم الاعتماد عليه من اثبات صحة الفرضية التي طرحت بوجود فروقات ذات دلالة معنوية إحصائية أي هناك فرق في صعوبة تعلم الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة الابتدائي من مؤسسة الى مؤسسة تربوية المختارة في العينة ولاختبارها تم طرح فرضيتين هما :

الجدول رقم 08 : يوضح اختبار الفرضية الثالثة .

ANOVA à 1 facteur						
		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
ص_مج	Inter-groupes	2822.796	3	940.932	25.038	.000
	Intra-groupes	1465.623	39	37.580		
	Total	4288.419	42			

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

تحليل نتائج الجدول : من خلال نتائج الجدول الموضحة نلاحظ انه اجراء اختبار تحليل التباين الأحادي والتي تهدف الى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لمستوى صعوبة تعلم الرياضيات في المؤسسة المختارة في الدراسة تبين نتائج ان قيمة المعنوية عند 5% تساوي 0.00 وهي اقل من دلالة معنوية 0.05 واحصائية فيشر المحسوبة اكبر من الجدولية مما يعنى قبول الفرضية الثانية التي تؤكد وجود فروقات في تعلم الرياضيات في المؤسسة وهذا حسب طريقة كل مؤسسة تربوية وهذا يثبت صحة الفرضية الرابعة .

- **فرضيات الدراسة تشتت الانتباه**

- **الفرضية الأولى** : اختبار مستوى تشتت الانتباه منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة الابتدائي

لاختبار هذه الفرضية تم قياس البعد الخاص بتشتت بالاستعمال المتوسطات والانحراف المعياري ومقارنة بعدد الاستمارات التي تم الإجابة عنها وفق الجدول التالي:

الجدول رقم 09 : يوضح اختبار الفرضية الأولى

تشتت الانتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تشتت الانتباه	42.93	7.61

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

من خلال نتائج الجدول رقم 04 نلاحظ ان المتوسط الحسابي لصعوبة تعلم الرياضيات بلغ 42.93 أي ان هذه القيمة اقل من متوسط الحسابي الكلى 43 مما يعنى ان افراد العينة لديهم مستوى تشتت انتباه منخفض .

- **الفرضية الثانية** : هل يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين الرابعة والخامسة حسب متغير الجنس

لاختبار الفرضية نطرح فرضيتين أساسيتين :

1- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين الرابعة والخامسة حسب متغير الجنس

2 توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين الرابعة والخامسة حسب متغير الجنس

الجدول رقم 10 : يوضح اختبار الفرضية الثانية .

البعد الرئيسي	الفئة	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	T إحصائية	درجة معنوي	دلالة إحصائية
فروقات ذات دلالة إحصائية لتشتت الانتباه	ذكور	25	42.20	7.77	7.37	0.04	دالة احصائيا
	اناث	18	43.93	7.47			

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20.

من خلال نتائج الجدول نلاحظ وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين السنة الرابعة والخامسة بين ذكور والاناث عند درجة معنوية 0.05 مما يفسر ان التلاميذ يعانون من قلة التركيز في الفهم وخصوصا مادة الرياضيات مما قد يصعب عليهم التعلم اسرع.

الفرضية الثالثة: هل يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين مستوى الرابعة والخامسة بمدينة سعيدة.

لاختبار الفرضية نطرح فرضيتين أساسيتين :

1- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين مستوى الرابعة والخامسة بمدينة سعيدة

2- توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين مستوى الرابعة والخامسة بمدينة سعيدة

الجدول رقم 11 : يوضح اختبار الفرضية الثالثة .

البعد الرئيسي	المستوى	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	T إحصائية	درجة معنوي	دلالة إحصائية
فروقات ذات دلالة إحصائية لتشتت الانتباه	السنة الرابعة ابتدائي	26	44.58	7.25	1.80	0.70	غير دالة احصائيا
	السنة الخامسة ابتدائي	17	40.41	7.66			

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

تحليل نتائج الجدول : من خلال نتائج نلاحظ ان لا وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى السنة الرابعة والخامسة وهذا يعنى قبول الفرضية الأولى ورفض فرضية الثانية وهي ذات دلالة إحصائية غير معنوية عند 5 % ويمكن تفسير ذلك تفاوت في مستوى وطريقة التعلم فمستوى السنة الخامسة يكون اكثر تركيز من سنة الرابعة .

الفرضية الرابعة : هل يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه حسب المؤسسة بمدينة سعيدة .

لاختبار الفرضية فقد تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي الذي يستخدم في المقارنة بين عنصرين مختلفين او اكثر وفي بحثنا تم الاعتماد عليه من اثبات صحة الفرضية التي طرحت بوجود فروقات ذات دلالة معنوية إحصائية أي هناك فرق في تشتت الانتباه لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة الابتدائي من مؤسسة الى مؤسسة تربوية المختارة في العينة ولاختبارها تم طرح فرضيتين هما :

الجدول رقم 12: يوضح اختبار الفرضية الرابعة .

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
ش_مج	Inter-groupes	931.156	3	310.385	8.051	.000
	Intra-groupes	1503.635	39	38.555		
	Total	2434.791	42			

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائيspps20

تحليل نتائج الجدول : من خلال نتائج الجدول الموضحة نلاحظ انه اجراء اختبار تحليل التباين الأحادي والتي تهدف الى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لمستوى صعوبة تعلم الرياضيات في المؤسسة المختارة في الدراسة تبين نتائج ان قيمة المعنوية عند 5%

تساوي 0.00 وهي اقل من دلالة معنوية 0.05 واحصائية فيشر المحسوبة اكبر من الجدولية مما يعنى قبول الفرضية الثانية التي تؤكد وجود فروقات في تشتت الانتباه في المؤسسة وهذا حسب طريقة كل مؤسسة تربوية وهذا يثبت صحة الفرضية الرابعة .

4.2. عرض ومناقشة فرضيات الدراسة:

وكخلاصة للنتائج المحصل عليها من خلال الدراسة الحالية التي حول تشتت الانتباه وصعوبة التعلم لمادة الرياضيات بالاعتماد في تحليل المنهج الوصفي على عينات من مؤسسات تربوية لسنة الرابعة والخامسة ابتدائي خلص الى نتائج التالية :

من خلال الفرضية العامة التي تنص على ان هناك مستوى منخفض من صعوبة التعلم لمادة الرياضيات وتشتت الانتباه فقد اثبتت الدراسة بوجود مستوى متوسط من صعوبة تعلم الرياضيات بالإضافة الى مستوى منخفض من تشتت الانتباه .

تختلف صعوبة التعلم للرياضيات وتشتت الانتباه بين الجنسين ذكر والانثى وهذا تم اثباته في الفرضية الثانية

اما صعوبة تعلم الرياضيات وتشتت الانتباه تختلف بين السنوات من مستوى الى مستوى وهذا تم اثباته على أساس اختلاف في منهج الدراسي .

صعوبة تعلم الرياضيات وتشتت الانتباه تختلف من مؤسسة تربوية حسب الظروف المحيطة بالمؤسسة

1.4.2. أدوات الدراسة:

قمنا باستخدام بطارية مقاييس التقدير الشخصيّة لصعوبة التعلم لمصطفى فتحي الزيات والذي يتمثل في استبيان يحتوي على 20 بند يضم العديد من الاضطرابات منها تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات في دراستنا؛ بحيث قمنا بتقديمه للمعلم حسب التعليمة المقدّمة في الاستبيان من أجل الإجابة عن الأسئلة في البنود.

2.4.2. تعريف بالبطارية:

قام بإعدادها فتحي الزيات سنة (2008) وهي عبارة عن اختبارات يكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين يتوافر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بهذه الصعوبات بحيث يتكون المقياس من (20 بندا) تمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره (انظر الملحق رقم 01)، وعلى القائم بالتقدير الحكم وتقدير درجة التكرار وديمومة السلوك الذي يظهره التلميذ موضوع التقدير، يقوم بالإجابة عن هذا المقياس المدرسون على أساس أنه بإمكان المدرس تحليل السلوك الفردي للتلاميذ وذلك من خلال التفاعل المتكرر بين التلاميذ والمدرس على مدار مدى إتقان أو عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية.

تكون المقياس من خمس بدائل هي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق). وعلى القائم بالتقدير اختيار البديل الأنسب الذي يصف الاضطرابين المذكورين سابقاً لدى التلاميذ.

3.4.2. تعليمات التطبيق:

تُعطى تعليمات تطبيق الاختبار بالشكل الآتي: في رأيك الشخصي، إذا أي حد يظهر التلاميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي، ضع علامة (X) تحت التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير. **(الزيات، فتحي 2008، ص 04).**

4.4.2. طريقة التصحيح:

تتم طريقة تصحيح الاختبار بإعطاء درجات لتقديرات المعلم لسلوك التلميذ حسب البدائل، فتُعطى الدرجة (04) للبديل "دائماً"، والدرجة (03) للبديل "غالباً"، والدرجة (02) للبديل "أحياناً"، والدرجة (01) "نادراً"، والدرجة (00) للبديل "لا تنطبق"، ثم يتم جمع قيم علامات (×) داخل خانة التقدير والدرجة الكلية للمقياس هي حاصل جمع قيم علامات (×) في خانات التقدير مضروبة في وزنها النسبي كالتالي: (×4 إذا كانت دائماً)، (×3 إذا كانت غالباً)، (×2 إذا كانت أحياناً)، ×1 إذا كانت نادراً)، (×0 إذا كانت لا تنطبق).

وعليه، يمكن التقدير بالجدول التالي:

الجدول رقم 13: يمثل الدرجات الخام ومستوى الصعوبة.

الدرجة الخام	مدى حدّة أو شدّة الصعوبة
أقل من 20	عادي / لا صعوبات
21- أقل من 40	دقيقة
41- أقل من 60	متوسطة
61 فأكثر	شديدة

5.4.2. الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا في هذه الدراسة في تحليل البيانات على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات المتحصل عليها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- **بيرسون:** هو مقياس إحصائي يستخدم لقياس قوّة واتّجاه العلاقة الخطيّة بين متغيرين مسمرين.
- **المتوسط الحسابي:** يمكن تعريفه رياضياً بأنه يساوي مجموع قيمة مفردات المجموعة مقسوماً على عددها عندما تكون البيانات غير مكتوبة في جدول تكراري. **(عليان، 2001، ص 197).**
- **اختبار "ت":** لعينتين مستقلتين لاختبار صحة الفرضية الثانية والثالثة (لاختبار دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين) وهو اختبار بارامتري يعتمد على توزيع العينات المدروسة وقد تم استخدامه لمعرفة دلالة الفروق.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية لتحقيق أغراض البحث ميدانيًا، حيث تم التعرف على المنهج الوصفي التحليلي، ومكان الدراسة الذي هو بأربعة ابتدائيات كائنة في مدينة سعيدة. وكذلك التعرف على عينة الدراسة التي بلغت 43 تلميذًا وتلميذة يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات، وتطبيق أداة الدراسة الذي هي بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لفتحي مصطفى الزيات على عينة الدراسة، والاعتماد في المعالجة الإحصائية على برنامج (SPSS) لحساب كل من المتوسط الحسابي واختبارات "ت" لعينتين مستقلتين.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل النتائج.

1. مناقشة وتفسير النتائج:

1.1. تحليل فرضيات صعوبات تعلم الرياضيات:

"**تحليل الفرضية الأولى:** "مستوى صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي بمدينة سعيدة منخفض."

أظهرت نتائج الجدول رقم 05 أن الفرضية لم تتحقق، لأن المتوسط الحسابي لدرجات صعوبة تعلم الرياضيات هو 46.12، وهو يقع ضمن فئة [41 أقل من 60]، التي تمثل مستوى صعوبات تعلم الرياضيات متوسط. وهذا ما يتفق أو يتعارض.

ويمكن تفسير ذلك بما يلي: ربما ارتفع من المستوى المنخفض إلى المتوسط، وهذا راجع إلى:

1- **جودة التعليم:** حيث أخذ معلمي الأطوار الرابع والخامس بالعمل مع هذه الفئة بشكل خاص من أجل تحسين مستواهم الأكاديمي ومساعدتهم في التغلب على هذه الصعوبات.
2- **دعم الأهل والأولياء:** حيث أصبح الأولياء يأخذون بنصائح المعلمين ومحاولة دعمهم في مسارهم الأكاديمي.
3- **التنافس بين الزملاء:** حيث أصبح لديهم تحدي مع التلاميذ المتفوقون إذ يريدون هم أيضا أن يفوزوا بالمرتبة الأولى."

وفقاً للنظريّات المفسّرة لاضطراب صعوبات تعلم الرياضيات، يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها بأن مستوى صعوبات تعلم الرياضيات متوسط بما يلي:

النظرية الاجتماعية الثقافية لـ"جيفوسكي" التي ترى بأن التعلم يحدث نتيجة التفاعل الاجتماعي والدعم مثل التوجيه من المعلم أو الزملاء مع التعاون مع الأهل والأسرة، وصعوبات التعلم قد تنشأ من قلة الدعم أو عدم الوجود.

الفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة تعلم الرياضيات في مدينة سعيدة لمستوى الرابعة والخامسة ابتدائي حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى).

أظهرت نتائج الجدول رقم 06 أن المتوسط الحسابي لمتغير الجنس في الطور بين الرابع والخامس قد بلغ عند الذكور بنسبة 46.20 وعند الإناث 46 بانحراف معياري يقع عند الذكور بنسبة 10.90، وعند الإناث بنسبة 9.088، ورغم أن الفروق بين الجنسين تميل أكثر لفئة الذكور، إلا أن الاختبارات أظهرت أن هذه الفروق غير دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية 0.063، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05.

مما يعني أن الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم الرياضيات لا تُعدّ فروقًا دقيقة، بل يمكن تفسيرها بالعوامل العشوائية أو الفروق الفردية البسيطة. ويشير هذا إلى أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات ، فبغض النظر عن اختلاف الجنسين (ذكر، أنثى)، يعانون من مستويات متقاربة في اضطراب صعوبات تعلم الرياضيات، مما قد يعكس تأثير عوامل مشتركة بينهم، مثل سوء المعاملة من طرف المعلم، تهميشهم وتجليسهم في المقاعد الأخيرة في الصف، وتنمر من طرف زملائهم.

وفقًا للنظريات النفسية المفسرة لصعوبات تعلم الرياضيات، يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين (ذكر، أنثى) كما يلي:

النظرية السلوكية التي تركز على التعزيز والتعلم من خلال المحفزات، وقد تُعزى أيضًا هذه الصعوبات إلى ضعف في أساليب التعليم أو قلة التعزيز الإيجابي. ونظرية بياجيه في النمو المعرفي تشير إلى أن الأطفال في مراحل النمو الأولى(المرحلة الحسية الحركية وما قبل العمليات) قد لا يكون لديهم النضج المعرفي لفهم المفاهيم الرياضية المجردة. وهذا يركز إلى مدى أهمية تعليم المفاهيم الرياضية وفقًا لمرحلة النمو العقلي.

أظهرت نتائج هذه الدراسة توافقًا مع دراسة لشهب (2015) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، واختلفت مع دراسة صوالحة (2011) ودراسة بلقميدي (2011) التي وجدت فروقًا دالة إحصائيًا بين الجنسين، ذكرًا كان أو أنثى. وتشير النتيجة المتحصل عليها من خلال دراستنا إلى أن العوامل الأسرية والاجتماعية تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل صعوبات تعلم الرياضيات والدعم المؤسسي المتعلق بمدرس الصف مرتبط أكثر بهذا الاضطراب وبالتحصيل الدراسي.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الرابعة والخامسة ابتدائي في صعوبات تعلم الرياضيات بمدينة سعيدة.

أظهرت نتائج الجدول رقم 07 أن الفرضية تحققت، ويكمن هذا في تحصلنا على قيمة ت بنسبة 2.217 وقيمة Sig بنسبة 0.037، وبما أن القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، فهذا يعني أن الفرق دال إحصائيًا، وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي في صعوبات تعلم الرياضيات.

ويمكن تفسير وجود هذه الفروق بأنها قد ترجع إلى عوامل مثل: تغيير المناهج بين المستويين، وتطور مهارات التفكير المنطقي في الصف الخامسة مقارنة بالرابعة، والاختلاف في أساليب التدريس أو كثافة المحتوى.

وهذا ما يتفق مع دراسة "صوالحة" 2011، ودراسة "بلقميدي" 2011، ودراسة "لشهب" 2015. وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات، وتختلف مع دراسة "سعيدة لعجال" 2016 ودراسة "بهام أمينة" و"شريفي علي" 2022 بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم الرياضيات حسب الابتدائيات بمدينة سعيدة.

أظهرت نتائج الجدول رقم 08 أن الفرضية تحققت، والدليل هو حصولنا على قيمة F بنسبة 25.038 وقيمة Sig عند 0.00. وبما أن مستوى الدلالة المعتمد هو 0.05، فإن النتيجة دالة إحصائيًا . وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق بين الابتدائيات، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

وهذه النتيجة تعني أن تلاميذ بعض الابتدائيات في مدينة سعيدة يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات بدرجة (أكبر أو أقل) مقارنة بتلاميذ مدارس أخرى.

وقد تفسر هذه الفروق بعوامل متنوعة مثل: اختلاف الكفاءة التربوية للمعلمين بين المدارس، وجودة الإدارة المدرسية والدعم النفسي، والفروق في المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ، وتوفر الوسائل التعليمية والبيئية الصفية، وحجم الأقسام وكثافتها.

وبالنسبة للدراسات السابقة التي استطعنا الحصول عليها في دراستنا هذه، لم نجد أي دراسة تتطابق أو تختلف مع هذه الدراسة.

2.1. تحليل فرضيات تشتت الانتباه:

الفرضية الأولى: مستوى تشتت الانتباه منخفض عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي بمدينة سعيدة.

أظهرت نتائج الجدول رقم 09 بأن الفرضية لم تتحقق لأن المتوسط الحسابي لدرجات تشتت الانتباه هو (42.93)، وهو يقع ضمن فئة [41–60] التي تمثل مستوى تشتت انتباه متوسط حسب درجات لتقدير البطارية المعتمدة في الدراسة.

وهذا ما اتفق مع دراسة كل من "بن نعجة محمد" و "بن سامي رضوان"، "بن رابح خير الدين" (2023)، ودراسة "سعدات فضيلة"، "مخطار زهية" (2021) التي تشير إلى أن مستوى تشتت الانتباه متوسط، واختلفت مع كل من دراسة "جمال الدين فطام" (2022) ودراسة "غراب" (2010)، بحيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن مستوى تشتت الانتباه مرتفع، وهذا ما يحدد الاختلاف مع دراستنا الحالية.

ويُعزى انخفاض متوسط تشتت الانتباه لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي إلى جملة من العوامل التربوية والسياقية التي قد يكون لها تأثير مباشر على قدرة التلاميذ على التركيز، ومن أبرز هذه العوامل البيئية الصفية المنظمة التي تساهم في تقليل مصادر الإلهاء داخل القسم، فضلًا عن اعتماد المعلمين على طرائق تدريس حديثة ومحفزة تراعي الفروق الفردية وتستثمر في أنشطة تفاعلية تسهم في شدة انتباه المعلمين ولا يمكن إغفال دور الدعم الأسري والمتابعة المستمرة من قبل الأولياء إلى جانب انخفاض عدد المشتتات التقنية مثل الهواتف الذكية أو الشاشات، ما يسهم كذلك في تعزيز التركيز والانضباط داخل البيئة التعليمية.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين الرابعة والخامسة ابتدائي حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى) بمدينة سعيدة.

أظهرت نتائج الجدول رقم 10 بأن المتوسط الحسابي لمتغير الجنس في الطورين الرابع والخامس ابتدائي قد بلغ 42.20 لصالح الذكور، وبلغ عند الإناث بنسبة 43.94 بانحراف معياري يقع عند الذكور بنسبة 7.788 و7.479 لصالح الإناث. ورغم هذه الفروق، إلا أن الاختبارات أظهرت أن هذه الفروق غير دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية 0.465 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد.

بحيث لوحظ أن نسبة الذكور كانت متقاربة نوعًا ما مع نسبة الإناث.

وبناءً على ذلك، يمكن رفض الفرضية البديلة التي تفترض وجود علاقة ذات دلالة بين متغير الجنس، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرابعة والخامسة ابتدائي في تشتت الانتباه بمدينة سعيدة.

أظهرت نتائج الجدول رقم 11 أن الفرضية لم تتحقق لأن قيمة ت تحددت عند الدرجة 2.217 وقيمة sig عند 0.37، وبما أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 فإننا نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي في تشتت الانتباه.

وبالتالي يمكن القول أن مستوى تشتت الانتباه لا يختلف بشكل جوهري بين تلاميذ هذين المستويين بمدينة سعيدة.

أما بالنسبة للدراسات السابقة، فقد اتفقت مع دراسة سعدات فضيلة، فطّار زاهية (2022) بأنه لا يوجد فلوق بين التلاميذ في المستوى، إلا أننا لا نجد أي اختلاف مع دراسات أخرى بالنسبة للمستويات الرابعة والخامسة ابتدائي.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ابتدائيات مدينة سعيدة في تشتت الانتباه.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم إجراء تحليل إحصائي باستخدام الاختبار المناسب، وقد أظهرت نتائج الجدول رقم 12 أن قيمة ت بلغت 1.800، بينما قيمة الدلالة الإحصائية Sig=0.07. وبما أن هذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد. المعتمد (0.05)، فإن النتيجة تعد غير دالة إحصائيًا.

وعليه يتم رفض الفرضية البديلة والاحتفاظ بالفرضية الصفرية، وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية لم تتحقق.

ومن خلال الدراسات التي استطعنا الحصول عليها في دراستنا، لم نجد أي دراسة تتوافق أو تختلف مع هذه الدراسة بالنسبة للابتدائيات.

خاتمة

خاتمة:

يعتبر موضوع تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات من أبرز المواضيع وأهمها في علم النفس المدرسي، نظرًا لتأثيره المباشر على التحصيل الأكاديمي أو الدراسي. وفي دراستنا هذه، حاولنا الكشف عن مستوى تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وتحليل الفروق وفقًا لمتغير الجنس والمستويات. بحيث أظهرت النتائج أن مستوى تشتت الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات جاء متوسط عام، مع تفاوت في بعض الفرضيات.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الابتدائيات، وهذا ما يؤكد أن جودة التعليم تختلف من مدرسة إلى أخرى، مما يشير إلى أن العوامل التحفيزية واختلاف طريقة التدريس قد يلعبان دورًا كبيرًا في التحصيل الدراسي والأكاديمي.

وبناءً على هذه المعطيات، توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من التوصيات الهادفة إلى الخفض من مستوى تشتت الانتباه، وصعوبات تعلم الرياضيات، ومن أبرزها هي ضرورة الاهتمام بهذه الفئة وعدم تهميشها وتشجيعها والعمل مع أهلها من أجل القضاء على هذه الاضطرابات داخل الصفوف الدراسية، فهذا لا ينعكس على التلاميذ فقط، بل على تحسين تحصيلهم الدراسي والأكاديمي وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

1. *السيدة يوبي نبيلة ،(2013)،فعالية العلاج السلوكي للأطفال المتمدرسين مفرطي الحركة ومشتتي الانتباه ، رسالة لنيل شهادة ماجيستر في علم النفس العيادي ، جامعة وهران.*
2. *مليح حليمي (2004) علم النفس المعرفي ،دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، مصر.*
3. *الزيات فتحي مصطفى: (2006) آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة و النشاط،مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم الرياض، المملكة العربية السعودية*
4. *نوري القمش مصطفى و عبد الرحمان المعايطة هايل الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار المسيرة ،الطبعة الأولى ،عمان*
5. *الظاهر قحطان أحمد.(2004) صعوبات التعلم. دار النشر و التوزيع ،الطبعة الأولى، عمان، الاردن*
6. *بشقة سماح.(2008) ، المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي – دراسة ميدانية بمدارس مدينة باتنة – الجزائر ،مجلة منتدى الاستاذ ،العدد الثالث*
7. *سامر رافع ماجد العرسان.(2014) ،المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل ،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية والنفسية ،المجلد(2)،العدد(7)*
8. *مجدي محمد الدسوقي.(2006) ، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الاسباب –التشخيص الوقاية و العلاجي ، سلسلة الاضطرابات النفسية (5)، مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة، مصر*

9. حاكم أم الجيل الي.(2017) تشخيص صعوبات التعلم الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي و سبل العلاج .جامعة سعيدة

10. بهرام أمينة،د.شيريفي علي (2022) صعوبات تعلم مادة الرياضيات (الجبر والهندسة) لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة الرياضيات ،دراسة ميدانية لعينة من أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط ،مجلة دراسات إنسانية و إجتماعية ج، وهران02 مجلد (11) العدد (01)

11. أسماء خوجة.(2018) المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية. دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم (القراءة،الكتابة،الحساب) دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة مسيلة

12. نورية لعريبي، أمة الله عمران.(2021) تشتت الانتباه و علاقته بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مجلة الشاملة للعلوم التربوية والاجتماعية ، المجلد (04) العدد (02) ص (486-505)

المراجع الاجنبية:

1-développement intellectuel chez l'enfant/ Piaget/ com

2- Bradley .R et al(2002) ,Identification of learning disabilities :research to practice ,Lawrence Erlbaum associates ,America.

3-Brunswick .N(2009), Dyslexia A Beginner's Guide, Oneworld, Oxford , England

4- Steen ،L.A.(2007).How Mathematics counts ،journal of educational Leadership ،vol.cs ،no (3) ،p8-14

الملاحق

الملحق رقم 01: استبيان صعوبة تعلم الرياضيات وتشتت الانتباه.

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية
لصعوبات التعلم (صعوبات الانتباه)

عزيزي الأب / عزيز الأم / عزيزي ا علم/ عزيز ا علمة

السلام عليكم ور ة الله وبركاته

- دف ا قاييس إ الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـ ديهم ظهور بعض أو كل ا صائص السلوكية ا تعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم ا وضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه ا قاييس دف ا صول على تقديراتكم دى تواتر هذه ا صائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم ا يدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك ذه ا صـ ائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح ذه ا قاييس وا كم والتقدير الصادق من خلا ا.
- ومن فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمرا أساسيا عند الاسـ تجابة علـ ى هـ ذه ا قـ اييس، و التشخيص ا يد ذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه ا قاييس مدى اسي ب :

  دائما (٤) ، غالبا (٣) ، أحيانا (٢) ، نادرا (١) ، لا تنطبق (صفر).
- وا طلوب منك أخي الأب / أخ الأم / أخي الزميل ا علم/ أخ الزميلة ا علمة:

قراءة الفقرات بعناية وضع علامة √ أمام الفقرة و خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقا على الابـ ن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التا :

ت دائما	إذا كان تقديرك بتواتر هذه ا اصية لدى التلميذ	دائما
أو ت غالبا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه ا اصية لدى التلميذ	غالبا
أو ت أحيانا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه ا اصية لدى التلميذ	أحيانا
أو ت نادرا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه ا اصية لدى التلميذ	نادرا
أو ت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه ا اصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة با علم وا علمات فقط.

عزيزي ا علم / عزيز ا علمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه ا قاييس مـ ن سـ ة عشـ ر إ عشرين دقيقة ا توسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ ا لسة الواحدة.

والآن فقرات ا قاييس.

شكرا لك أخي الزميل ا وقر على تعاونك وسعة صدرك.

(١) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه	
اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
ا درسة:	ا نس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد باضطراب أو صعوبات الانتباه: ضعف أو قصور القدرة على تركيز الانتباه، والاحتفاظ به، والوعي الشعوري وضوع الانتباه، وقـد يكون مصحوبا بفرط ا ركة والنشاط، و/أو اندفاعية.

صعوبات الانتباه من أكثر الصعوبات النمائية الـ تئ الإزعاج نظرا لاعتماد كافة ا دخلات التدريسية على العرض النظري للمعلومات، ومن تؤثر كفاءة عمليات الانتباه تأثـ ا جوهريا على استيعاب كافة الأنشطة ا عرفية والأكاد ية وا هارية.

التعليمات:

رأيك الشخصي، إ أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك ا ذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) خانة التقدير الـ ذي تـ راه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: ا درسة:

م	ا صائص / السلوك	دائما (٤)	غالبا (٣)	أحيانا (٢)	نادرا (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يصعب عليه الاستمرار أي عمل حـ يتمه.					
٢	يبدو شاردا أو مشتتا أو غـ منتبه ا يسمع أو يقرأ أو يرى.					
٣	يسهل تشتيته، "يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثـ ات".					
٤	د صعوبة أن يظل تفظا بانتباهه ا هام الـ تتطلب تركيز الانتباه.					
٥	د صعوبة التوقف عن أنشطة اللعب.					
٦	د صعوبة أن يظل هادئا خلال ا صة أو الدرس أو ا لوس بصفة عامة.					
٧	يبدو متململا أو عصبيا خلال الأداء على ا هام أو الأنشطة الأكاد ية.					
٨	د صعوبة الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب هدوء.					
٩	يتحدث كثـ ا، وبصورة مفرطة، وبلا ضوابط أو هدف.					
١٠	يتحول من نشاط إ آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه.					
١١	د صعوبة متابعة الدروس أو التوجيهات الـ تصدر عن ا لم .					
١٢	يتشتت انتباهه لأي مثـ ات خارج مواقف التعلم.					
١٣	يبدو مشوشا تتداخل لديه ا ثـ ات و تلط عليه ا لومات.					
١٤	يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مـ ر أو استئذان.					
١٥	يب على الأسئلة باندفاع، وبلا تفكـ ، وقبل اكتمال اعها.					
١٦	د صعوبة انتظار دوره الألعاب أو ا واقف.					
١٧	يقحم نفسه بدنيا أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها.					
١٨	يب مندفعا دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات.					
١٩	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة ا درسية أو ا لية أو الرياضية.					
٢٠	يبدو مهملا أو غـ مهتم أو مكترث ا يكلف أو تكلف به من أنشطة أو مهام.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	ا درسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ ا يلاد				الوظيفة:
السن				ا نس: ذكر□ أنثى□

القسم الثا :	تسجيل الدرجات والتخطيط البيا

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	ا قاييس	ا لم	ا توسط	ا نخ		ا قاييس	ا لم	ا توسط	ا نخ
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك ا ركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البيا قاييس التقدير (خام)

الدرجة ا لم	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك ا ركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
٢٠ فأقل من ٢١									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(ا) احتمال الا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن بع درجات التلميذ مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بـ ا خيفة والشديدة على النحو التا : هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقـل مـن ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكـ من ٦١ صعوبات شديدة).

الات صعوبات التعلم (ضع علامة ا ربع على ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك ا ركي	□	الرياضيات
□	(ج) تمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير (٤١ فأكثر).		

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- □دف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر ل ديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس □دف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخ صائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاس تجابة عل ى ه ذه المق اييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الا بن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس م ن خم سة ع شر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل للوقر على تعاونك وسعة صدرك.

٢

(٨) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات تعلم الرياضيات أو الحساب:** ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية أو الحسابية.

صعوبات تعلم الرياضيات من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد المدخلات تعلمها على فهم وحل المسائل والمشكلات الرياضية، ومن ثم تؤثر كفاءة فهم وحل المشكلات الرياضية على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية الأخرى.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد تظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائما (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل:(٦٠٢)، (٨٠٢).					
٢	يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة.					
٣	يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف.					
٤	يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها.					
٥	يجد صعوبة في الاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من، أصغر من.					
٦	يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات.					
٧	يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقاً لها.					
٨	يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية، والاحتفاظ بها.					
٩	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية.					
١٠	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة.					
١١	يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل.					
١٢	يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية.					
١٣	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية عقلياً.					
١٤	يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مثل: سم، متر، كم).					
١٥	يجد صعوبة في تمييز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن.					
١٦	يجد صعوبة في فهم واستخدام الرموز الرياضية مثل: >، <، ≤، ≥، س٢.					
١٧	يجد صعوبة في حل المسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية.					
١٨	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات.					
١٩	يجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً.					
٢٠	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل.					

٣

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر- أقل من ٢٠									عادي/ لا صعوبات
٢١- أقل من ٤٠									خفيفة
٤١- أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١- ٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

الملحق رقم 02: رخصة لإجراء تربص ميداني.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سعيدة
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم : 2025/015/268

سعيدة في : 2025/02/05

مديرة التربية

إلى

الأنسة : سعيداني شهيرة وئام
طالبة بجامعة العلوم الاجتماعية
و الإنسانية الدكتور مولاي الطاهر
/ سعيدة

الموضوع : رخصة لإجراء تربص ميداني .

المرجع : مراسلة كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية – قسم علم النفس و علوم التربية – جامعة الدكتور مولاي الطاهر لسنة الجامعية : 2025/2024 .

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أنهي إلى علمكم أنه يمكنكم الإلتحاق بجميع المدارس الإبتدائية بولاية – سعيدة – و ذلك لإجراء تربص ميداني في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر .

ع/مديرة التربية

عن مديرة التربية و بتفويض منها
الأمين العام

المدرسة الإبتدائية الأمير عبد القادر
المدير

2025 مارس 02

2025.02.25

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين و التفتيش

الرقم : 268/2025/015

سعيدة في : 2025/02/05

مديرة التربية

إلى

السيدات و السادة مديري : المدارس

الإبتدائية بولاية /سعيدة (للتنفيذ)

السيد : مفتش التعليم الإبتدائي لإدارة

المدارس الإبتدائية مقاطعة / سعيدة

(للمتابعة)

الموضوع : رخصة لإجراء تربص ميداني .

المرجع : مراسلة كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية - قسم علم النفس و علوم التربية - جامعة الدكتور مولاي الطاهر لسنة الجامعية : 2025/2024 .

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن ألتمس منكم تسهيل المهمة لطالبة : سعيداني شهيرة وئام - تخصص علم النفس المدرسي - و ذلك لتوزيع استبيان موضوعه : " **مشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية** " لإجراء تربص ميداني في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر .

ع/مديرة التربية

المدير

المديرة

المدير

2025 مارس 02

عن مديرة التربية و بتفويض

المفتش العام

خ . غماري

يوم 2025.02.25

الملحق رقم 03: مخرجاتSPSS

```
GET
FILE='C:\Users\lenovo\Documents\77_;85_ك;83_م;.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
COMPUTE 89__;80_م;=SUM(_89;1 TO _89;20).
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=89__;80_م;
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=STDDEV MEAN
/ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

Remarques

Entrée	Résultat obtenu	23-APR-2025 12:35:51
	Commentaires	
	Données	C:\Users\lenovo\Documents\مذكرة.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	43
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques sont basées sur toutes les observations dotées de données valides
Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES=مج_ص /FORMAT=NOTABLE /STATISTICS=STDDEV MEAN /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.16

[Ensemble_de_données1] C:\Users\lenovo\Documents\مذكرة.sav

Statistiques

مج_ص

N	Valide	43
	Manquante	0
Moyenne		46.12
Ecart-type		10.105

```
COMPUTE 88__;80_م;=SUM(_88;1 TO _88;20).
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=88__;80_م;
  /FORMAT=NOTABLE
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

Remarques

Entrée	Résultat obtenu	23-APR-2025 12:38:10
	Commentaires	
	Données	C:\Users\lenovo\Documents\مذكرة.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	43
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques sont basées sur toutes les observations dotées de données valides

Ressources	Syntaxe	FREQUENCIES VARIABLES=مج_ش /FORMAT=NOTABLE /STATISTICS=STDDEV MEAN /ORDER=ANALYSIS.
	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.03

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\lenovo\Documents\مذكرة.sav
```

Statistiques

مج_ش

N	Valide	43
	Manquante	0
Moyenne		42.93
Ecart-type		7.614

```
T-TEST GROUPS=_75;87_ن;80_ل;(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=88__;80_م ;89__;80_م;
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Entrée	Résultat obtenu	23-APR-2025 12:42:08
	Commentaires	
	Données	C:\Users\lenovo\Documents\مذكرة.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>

Traitement des valeurs manquantes	N de lignes dans le fichier de travail	43
	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
	Syntaxe	T-TEST GROUPS=الجنس(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=مج_ص مج_ش /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.27

[Ensemble_de_données1] C:\Users\lenovo\Documents\مذكرة.sav

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مج_ص	ذكر	25	46.20	10.962	2.192
	انثى	18	46.00	9.088	2.142
مج_ش	ذكر	25	42.20	7.778	1.556
	انثى	18	43.94	7.479	1.763

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
مج_ص	Hypothèse de variances égales	.688	.412	.063	41
	Hypothèse de variances inégales			.065	40.102

مج_ش	Hypothèse de variances égales	.166	.685	-.737	41
	Hypothèse de variances inégales			-.742	37.624

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
مج_ص	Hypothèse de variances égales	.950	.200	3.161	-6.184
	Hypothèse de variances inégales	.948	.200	3.065	-5.994
مج_ش	Hypothèse de variances égales	.465	-1.744	2.367	-6.524
	Hypothèse de variances inégales	.463	-1.744	2.351	-6.506

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
مج_ص	Hypothèse de variances égales	6.584
	Hypothèse de variances inégales	6.394
مج_ش	Hypothèse de variances égales	3.035
	Hypothèse de variances inégales	3.017

```
T-TEST GROUPS=_75;وى;78_;87_لم(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=88__;80_م ;89__;80_م;
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Entrée	Résultat obtenu	23-APR-2025 12:45:29
	Commentaires	
	Données	C:\Users\lenovo\Documents\مذكرة.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	43
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=المستوى(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=مج_ص مج_ش /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.01

[Ensemble_de_données1] C:\Users\lenovo\Documents\مذكرة.sav

Statistiques de groupe

	المستوى	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مج_ص	السنة_الرابعة_ابتدائي	26	49.04	6.954	1.364
	السنة_الخامسة_ابتدائي	17	41.65	12.545	3.043
مج_ش	السنة_الرابعة_ابتدائي	26	44.58	7.256	1.423
	السنة_الخامسة_ابتدائي	17	40.41	7.665	1.859

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
مج_ص	Hypothèse de variances égales	14.377	.000	2.486	41
	Hypothèse de variances inégales			2.217	22.494
مج_ش	Hypothèse de variances égales	.073	.788	1.800	41
	Hypothèse de variances inégales			1.779	32.993

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
مج_ص	Hypothèse de variances égales	.017	7.391	2.974	1.386
	Hypothèse de variances inégales	.037	7.391	3.334	.486
مج_ش	Hypothèse de variances égales	.079	4.165	2.314	-.508
	Hypothèse de variances inégales	.084	4.165	2.341	-.598

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
مج_ص	Hypothèse de variances égales	13.397
	Hypothèse de variances inégales	14.297
مج_ش	Hypothèse de variances égales	8.838
	Hypothèse de variances inégales	8.929

```
ONEWAY 88__;80_م ;89__;80_م; BY _75;77_;87_;87_;72_لم;
/MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

Remarques

Entrée	Résultat obtenu	23-APR-2025 12:49:59
	Commentaires	
	Données	C:\Users\lenovo\Documents\مذكرة.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	43
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur des observations sans données manquantes pour aucune des variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY مج_ص مج_ش BY المؤسسة /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\lenovo\Documents\مذكرة.sav
```

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
مج_ص	Inter-groupes	2822.796	3	940.932	25.038	.000
	Intra-groupes	1465.623	39	37.580		
	Total	4288.419	42			
مج_ش	Inter-groupes	931.156	3	310.385	8.051	.000
	Intra-groupes	1503.635	39	38.555		
	Total	2434.791	42			

```
GET
FILE='C:\Users\lenovo\Documents\77_;85_ك;83_م;.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
```