

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



تخصص: تعليمية اللغات

فرع: دراسات لغوية

مذكرة مكّملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

الموسومة بـ:

صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية

إشراف الأستاذة:

إعداد الطالبتين:

– د. نعيمة طيبي.

– خليدة حاج سليمان.

– فاطيمة الزهرة بوخد.

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د. زمام نبيلة	أستاذ محاضر ب	رئيسا
د. طيبي نعيمة	أستاذ محاضر ب	مشرفا مقرررا
د. حدوارة عمر	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:

1445 – 1446 هـ / 2024 – 2025 م.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا مباركا فيه، أن ألهمنا الصحة
والعافية والعزيمة ووفقنا في إتمام هذا البحث العلمي.
وبشعورنا الغامر بالتقدير والوفاء نتقدم بجزيل شكرنا إلى أستاذتنا المشرفة
"د. طيبي نعيمة" التي كانت نعم الموجهة والمرشدة لكل مجهوداتنا وعلى كل ما قدّمته
لنا من معلومات، إذ لم تبخل علينا ولو للحظة فجزاها الله عنا خير الجزاء.
كما نشكر جميع أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة "ابن خلدون- تيارت-"
الذين نهلنا العلم على أيديهم طيلة خمس سنوات الماضية.
كما لا أنسى أن نتقدم بالشكر لأعضاء اللجنة
المناقشة على ما سيقدمونه من قراءات تثري جعبة هذا
العمل سائلين المولى عزّ وجلّ لهم تمام الصحة والعافية
والتوفيق، والشكر موصول لكل من ساهم من بعيد أو
قريب في إخراج هذا العمل إلى النور



إهداء

الحمد لله حبا وشكرا وامتنانا على البدء والختام.

إلى الذي زين اسمي بأجمل الألقاب من دعمني بلا حدود وأعطاني بلا مقابل، إلى من علمني أن الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة، إلى من غرس في روحي مكارم الأخلاق داعمي الأول في مسيرتي وسندي وقوتي وملأني بعد الله، إلى فخري واعتزازي أي أطال الله في عمرك.

إلى من علمتني الأخلاق قبل أن أتعلمها، إلى الجسر الصاعد بي إلى الجنة، إلى اليد الخفية التي أزلت عن طريقي العقبات ومن ظلت دعواتها تحمل اسمي ليلا ونهارا، إلى محبوبتي وملهمتي أُمي أطال الله في عمرك.

إلى بسمة حياتي وسرّ الوجود، إلى التي كانت دعواها لي بالتوفيق سر نجاحي جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين جدتي أطال الله في عمرك.

إلى من وهبني الله نعمة وجودهم، إلى مصدر قوتي وأرضي الصلبة وجدار قلبي المتين إخوتي بوزيان، إسماعيل، محمد حبيب.

وإلى ما إن ضاقت بي الدنيا وسمت بخطاهم وإن سقطت كان أول من رفعوني بكلماتهم صديقاتي فاطمة وهديل.

ها أنا اليوم طويت صفحة من التعب وسجلت في تاريخي فخرا لا ينسى لم أعد أتساءل عن ملامح الوصول فقد رأيته في عيوني وتلاشت غيوم التعب وابتسم الأفق ووجدت مستقرها في قصة الإنجاز وبين طيات الطريق تنفست سلاما وفرحا وامتنانا. وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين.

- خليدة -

إهداء

الحمد لله حبًا وشكرا وامتنانا على البدء والختام،
وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين، لم تكن الرحلة قصيرة ولا الطريق مخفوا
بالتسهيلات، لكنني فعلتها، فالحمد لله الذي يسر البدايات وبلغنا النهايات بفضلته وكرمه.
أهدي هذا النجاح لنفسني أولا، ثم إلى كل من سعى لإتمام مسيرتي، دمت لي سنداً لا عمر
له.

وبكل حب أهدي ثمرة نجاحي وتخرجي إلى النور الذي أثار دربي والسراج الذي لا ينطفئ
نوره، والذي بذل جهد السنين من أجل أن أعطي سلام النجاح إلى من أحمل اسمه بكل
فخر لطالما عاهدته بهذا النجاح ها أنا ذا أتممت وعدي وأهديته إليك "حبيب الفؤاد أي".
إلى من علّمني الأخلاق قبل الحروف، إلى الجسر الصاعد بي، إلى الجنة، إلى الداعمة الأولى
في حياتي واليد الخفية التي أزلت عن طريقي الأشواك والمصاعب، إلى من أبصرت النور
بين يديها "بهجة الروح أمي"

إلى من أثارت دربي بدعواتها جدتي الغالية
إلى من ساندني بكل حب عند ضعفي وأزاح عن طريقي المتاعب ممهداً لي الطريق زارعا
الثقة والإصرار بداخلي سندي والكف الذي لا يميل لطالما كانوا الظل لهذا النجاح "طمأنينة
الأيام إخوتي"

وأحب أن أختم هذا الإهداء إلى من وقفوا بجاني كلما أوشكت أن أتعثّر، إلى من هونوا
تعب الطريق وشجعوني على المثابرة وإكمال المسيرة، إلى محطتي الآمنة "رفيقات الدّهر"
خليدة- إيمان.

وأخيرا من قال أنا لها "نالها" وأنا لها إن أبت رغما عنها أتيت بها، فالحمد لله الذي ما بقيت به
خيرا وأملا إلا وأغرقني سرورا وفرحا ينسيني مشقتي.

- فاطمة الزهرة -

مَقْدَمَةٌ

تشكل العملية التعليمية التعلمية حيزاً مهماً في النظم السياسية والاجتماعية باعتبارها جزء لا يتجزأ من العملية التربوية ككل، فكلما ارتقى مستوى التعليم جودة تمكنت أجيال المستقبل من تطوير مجتمعاتها ودولها والسير بها نحو ركب التطور، ومن هذا المنطلق يحيط القائمون والمختصون في الحقل التعليمي عمليتي التعليم والتعلم بعناية خاصة، بجميع أبعادها؛ السيكولوجية والمعرفية والسوسيولوجية وحتى الثقافية؛ وكل ما يتعلق بأركان الفعل التعليمي من (المعلم، المتعلم، المعرفة).

وفي هذا السياق العلمي تشكل الأطروحات في مجال التعليم والتعلم تقدماً وتنوعاً في طرح إشكاليات متنوعة، يأتي في صدارتها ظاهرة صعوبات التعلم التي تواجه المتعلمين، ولهذا السبب اتجهت الدراسات والأبحاث - النظرية منها والميدانية - صوب هذا المجال محاولة منها لفهم طبيعة هذه الظاهرة وتصنيفها ووضع الحلول العلاجية المناسبة للحد أو التخفيف منها، هذا ويعدّ موضوع صعوبات التعلم أحد المحاور البحثية الجديدة بالدراسة، وعلى هذا الأساس انبنت فكرة مذكرتنا الموسومة بـ "صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية" مبنية على الإشكالية الآتية: ما حجم التأثير الذي تُحدثه صعوبات التعلم في المستوى التحصيلي والمعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وتفرّعت عن هذه الأخيرة مجموع التساؤلات التالية:

1- ما المقصود بصعوبات التعلم؟

2- ما هي الأنماط الرئيسية لصعوبات التعلم الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

3- ما الآليات العلمية المعتمدة لتشخيص وتصنيف صعوبات التعلم؟

4- وما هي الاستراتيجيات العلاجية الفعّالة لمواجهتها؟

تتمثل الأهمية العلمية لهذه الدراسة في طرحها لقضية محورية تؤثر في جودة العمليتين التعليمية والتعلمية خاصة في مرحلة تعليمية حساسة ألا وهي المرحلة الابتدائية، ومن أهم أسباب اختيارنا لهذا الموضوع:

الخوض في فضاء التعليم لا سيما الطرق البيداغوجية وكيفية التعلم في المرحلة الابتدائية والتعرف على صعوبات التعلم وتصنيفها، أمّا الأسباب الذاتية فتمثلت في:

الشغف العميق بمهنة التدريس، والرغبة الأكاديمية في استكشاف أحدث الطرائق التعليمية. كما يمثل هذا الموضوع أهمية خاصة لكونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمجال تخصصنا الأكاديمي والمهني.

كما أنّ دراستنا العلميّة ترسم أهدافاً وتتوخى مرامياً نحاول الوصول إليها، يمكن إجمال أبرزها فيما يلي:

- تسليط الضوء على صعوبات التعلّم بصفة عامة ومظاهرها ونسبة شيوعها وانتشارها في المرحلة الابتدائية.

- التعرف على العوامل المسببة في ظهور صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- الكشف عن المعوقات التي تواجه المعلمين في تدريسهم لهذه الفئة من أجل الوصول إلى برامج تعليمية تكون فعالة ونموذجية.

- اقتراح جملة من الحلول للتخفيف أو الحد من الظاهرة.

وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي كإطار منهجي للبحث، حيث مكّنتنا من معالجة البيانات وتحليلها بشكل علمي دقيق، كما استعنا أيضاً بالمنهج الإحصائي الذي يعدّ ضرورياً في البحوث الميدانية، حيث ساعدنا في تحويل البيانات إلى مؤشرات رقمية سهلت علينا عملية الشرح والتفسير.

وللإجابة عن الإشكالية المطروحة سابقاً ارتأينا اقتراح خطة بحث منهجية وهي على المنوال التالي:

أولاً: مقدمة وهي عبارة عن تمهيد عام حول الموضوع، ثم مدخل يسرد أهم المفاهيم النظرية العامة حول موضوع العملية التعليمية التعلمية، ثم اتبعناه بفصلين الأول نظري والثاني تطبيقي، واختتم البحث بخاتمة استنتاجية شاملة.

ثانيا: الفصل الأول عنون بـ "صعوبات التّعلّم في الفعل التعليمي"، وقد قسّمناه إلى ثلاثة مباحث، المبحث الأول بعنوان "صعوبات التّعلّم- المصطلح والمفهوم-" تناولنا فيه التعريف بالمصطلحات الأساسية في البحث، ثم عرضنا أهم مظاهر صعوبات التعلّم.

أمّا المبحث الثاني وسمّناه بـ "العوامل المسبّبة لصعوبات التّعلّم" سردنا فيه أهم العوامل المسبّبة للظاهرة، ثم فصلنا أهم أنواعها والمتمثلة في الصعوبات الأكاديمية والنمائية.

أما فيما يخص المبحث الثالث فعنوانه بـ "طرق علاجية لحل المشكلات التّعلّميّة" قدمنا فيه كيفية تشخيص صعوبات التّعلّم وأهدافه وخطواته ثم طريقة علاجه.

ثالثا: الفصل الثاني وجاء تحت عنوان "صعوبات التّعلّم وأثرها في التحصيل المعرفي -دراسة ميدانية في المرحلة الابتدائية-"، والذي تضمن ثلاثة مباحث: تطرقنا في المبحث الأول لمفهوم المرحلة الابتدائية وخصائصها، وذكرنا أهم خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما المبحث الثاني وسمّناه بـ "إجراءات الدراسة الميدانية"، والذي عرضنا فيه منهج الدراسة والعينات المدروسة ثم حددنا الحدود الزمانية والمكانية للدراسة

أما فيما يخص المبحث الثالث فعنوانه بـ نتائج الدراسة والتحليل حيث قمنا بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

وقد سبقتنا في هذا المجال دراسات علمية رصينة وبحوث أكاديمية متخصصة تناولت الموضوع من زوايا مختلفة، تمثّلت في العديد من الرسائل الجامعية والمقالات العلميّة، نذكر من بينها ما يلي:

- صعوبات التّعلّم في المدرسة الجزائرية دراسة ميدانية البيض ووهران، مالكي عبلة، رسالة ماستر، جامعة وهران.

- الذكاء الغير اللّغوي من خلال اختيار المصور لزكي صالح لذوي صعوبات دراسة ميدانية في بعض مدارس ولاية قلمة المستوى الرابع والخامس ابتدائي، زميتي آية، شهادة ماستر، جامعة 8 ماي 1945، قلمة 2021-2022.

- المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات التعلّم (القراءة - الكتابة - الحساب) دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة، أسماء خوجة، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019.

- صعوبات التعلّم عواملها نتائجها وطرق علاجها (دراسة ميدانية)، محمد أرزقي بركان، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف.

- صعوبات التعلّم قراءة في المفهوم والنماذج المفسرة والى وردة، بوخالفة أحلام، مجلة الإبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية، العدد 01، مج 06، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، 2024.

وكما هو الحال في أي عمل بحثي جاد، فقد اعتمدت دراستنا على مجموعة من المصادر والمراجع العلمية الموثوقة، نذكر أهمها: كتاب القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلّم لمسعد أبو الديار أيضا كتاب صعوبات التعلّم النمائية لمحمد أحمد خصاونة، بالإضافة إلى كتاب صعوبات التعلّم والخطة العلاجية المقترحة لتسيير مفلح كوافحة، وكتاب يوسف أبو القاسم الأحرش ومحمد شكر الزبيدي المعنون بصعوبات التعلّم.

ومن خلال دراستنا تلقينا مجموعة من الصعوبات والعراقيل، أهمها ضيق الوقت مقارنة بالدراسة الميدانية التي تتطلب التركيب والتوسع في الآن ذاته، أيضا شساعة وكثافة المادة المعرفية للموضوع، ممّا صعب علينا ضبطه خصوصا تداخل موضوعنا مع موضوع التأخر الذهني ومرض التوحد في علمي النفس والاجتماع. وقد صادفنا صعوبات عملية تمثلت في عدم تجاوب إدارات المدارس بالشكل المتوقع، حيث لم يتم تسهيل عملية التواصل المباشر مع المعلمين .

وفي الأخير نحمد الله عزّ وجل ونشكره على توفيقه لنا، كما نتقدم بخالص الشكر إلى الأستاذة المشرفة على هذا العمل د. طيبي نعيمة على صبرها معنا ومنحنا لنا كل السبل في تذليل الصعوبات التي تلقيناها خلال إنجاز هذا البحث، فنشكرها الشكر الجزيل آملين أن نكون قد أضفنا لبنة لبقية اللبنات في التّعلّم، خاصة مرحلة التّعليم الابتدائي ولا ندّعي الكمال ولكنّها إضاءة على حقل كبير في التعليمية، نرجو من البقية الخوض في هذا المجال والله المستعان.

الطالبتين:

حاج سليمان خليفة

بوخذ فاطمة الزهرة

تيارت: يوم 2 جوان 2025.

مدخل:

مفاهيم نظريّة في الفعل

التّعليميّ

تمهيد:

تعدّ صعوبات التعلّم من أبرز العراقيل التي تعاني منها الأنظمة التعليميّة التربوية، إذ أنّها تؤثر على أحد أهم عناصر العملية التعليمية، والمتمثلة في قابلية المتعلم لاستيعاب المعلومات واكتساب المهارات اللّغوية والذهنيّة، وقبل الخوض والتعمق في تفاصيل هذه الصعوبات من المهم أن نحدّد الإطار المفاهيمي الذي يمكننا من إدراك السياق العام الذي تصنف فيه الظاهرة، وبناءً على هذا نتطرق في هذا المدخل لجملة من المفاهيم النظرية الأساسية ذات العلاقة المباشرة بالفعل التعليمي عامة وبصعوبات التعلّم خاصة.

أولاً- مفهوم التعليم:

أ- لغة: ورد في معجم لسان العرب لابن منظور مادة عَلِمَ «مصدر من علم يُعَلِّم عَلِمًا وَعَلَّمَ الرجلُ وأحب أن يُعَلِّمَهُ أي؛ يخبره وَعَلَّمَهُ العِلْمَ وأَعَلَّمَهُ إياه فَتَعَلَّمَهُ، ويقال: استعلام لي خير فلان وأعلمينه حتى أَعَلَّمَهُ واستعملني الخبر فأَعَلَّمْتُهُ إياه وعلم الأمر وتَعَلَّمَهُ أتقنه»⁽¹⁾.

وفي تعريف آخر مصطلح التعليم مشتق من «عَلِمَ (العين واللام والميم) أصل صحيح واحد يدلّ على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، وتعلّمت الشيء إذا أخذت علمه»⁽²⁾، من خلال التعريفين السابقين نستنتج أن التعليم هو اكتساب مهارات لغوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعقل البشري.

ب- اصطلاحاً:

يُعرّف التعليم بأنّه «نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم، ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم أو الطالب في الموقف التعليمي، كما أنّه علم يهتم بدراسة طرائق التعليم وتقنياته وبأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يتفاعل معها الطلبة

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت- لبنان، مج 1، (د ت)، ص: 263- 264.

² - ابن فارس، مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (د ت)، ص: 109.

من أجل تحقيق الأهداف المنشودة»⁽¹⁾، فالتعليم هو عملية نقل الأفكار والمفاهيم من المعلم إلى المتعلم بعدة أساليب تحقيقاً للأهداف المنشودة المسطرة مسبقاً.

وفي حين هناك من يري بأنه «عملية يتم فيها بذل الجهد من قبل المعلم ليتفاعل مع طلابه ويقدم علماً مثمراً وفعالاً من خلال تفاعل مباشر بينه وبين الطلاب، وقد يحدث التعليم داخل مؤسسة أو خارجها وهو عملية شاملة تشتمل على المهارات والمعارف والخبرات»⁽²⁾، إذن فالتعليم هو عبارة عن عملية تربوية يتم فيها تلقين مجموعة من المعارف للمتعلم بغية اكتساب المعرفة.

كما يعرفه "رشدي أحمد طعيمة" على أنه «إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، وبعبارة أخرى هو مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم».⁽³⁾ وعليه فالتعليم عملية ممنهجة تحدث بين المعلم والمتعلم من خلال التفاعل المباشر الحاصل بينهما، وهذا التفاعل هو الذي يصنع القناة التي من خلالها يعلم المعلم المتعلمين جملة من المعارف والمهارات والخبرات.

ثانياً- مفهوم التعلم:

أ- لغة: جاء في لسان العرب "الابن منظور" «وَعَلِمْتُ الشَّيْءَ أَعْلَمُهُ عَلِمًا عَرَفْتُهُ قَالَ ابْنُ بَرِي: وَتَقُولُ عَلِمْتُ وَفَقَهُ أَيُّ تَعَلَّمُ وَتَفَقَّهَ، وَعَلِمَ وَفَقَّهَ أَيُّ سَادَ الْعُلَمَاءُ وَالْفُقَهَاءُ عَلَّمَهُ الْعِلْمَ وَأَعْلَمُهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ»⁽⁴⁾، وإذا ما تمعنا في هذا النص نجد بأنه يتكون من ثلاث كلمات وهي العلم والفقه والمعرفة، وهذه الأخيرة يجب أن تتوفر لكي يتحقق فعل التعلم على أكمل وجه، فالعلم هو المعرفة بالشيء المجهول سلفاً، والفقه هو التعمق والغوص في

¹ - عبد الحي السبحي، محمد عبد الله القسامية، طرائق التدريس العامة وتقديمها، دار خوارزم العلمية، ط 01، (2010م)، ص: 32.

² - محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس المناهج، عمان، الأردن، ط 1، (2013م)، ص: 260.

³ - رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مصر، منشورات منظمة إسلامية للتربية والعلوم، (1989م)، ص: 45.

⁴ - ابن منظور، لسان العرب، مج 10، ص: 263.

أعماق هذه المعرفة، والفهم الذي يكون تحصيل حاصل لما سبقه فبعد المعرفة والفقه تفتح أفقال وتمهد السبل وتحصل عملية الفهم.

ب- اصطلاحاً: يُعرّف التعلُّم بأنه «عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك، ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغير الأداء لدى كائن الحي والتعلُّم على هذا النحو يتطلب ضرورة أن يتعرض الكائن الحي للموقف السلوكي المراد تعلمه»⁽¹⁾، فالتعلُّم عبارة عن اكتساب المعرفة المستمرة التي لا بد أن تغير بدورها في السلوكيات لدى المتعلم. وفي تعريف آخر التعلُّم هو «كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، وهو الوجه الآخر»⁽²⁾، ومنه نستنتج بأنّ التعلُّم هو تعديل السلوك من خلال الخبرة المكتسبة مع مرور فترة من الزمن.

ثالثاً- الفرق بين التعليم والتعلُّم:

يمكننا التمييز بين مفهومي التعلُّم والتعليم، بالقول إنّ التعليم هو «العملية والإجراءات التي تمارس بينما التعلُّم هو نتاج تلك العملية، فالتعلُّم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة كإكتساب الاتجاهات والميول والمدرجات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية، أمّا التعليم فهو تعديل في السلوك نتيجة ما يحدث أو نفعل أو نلاحظ»⁽³⁾، إذن فالتعليم يهتم بنقل المعرفة بينما التعلُّم يهتم بإكتساب المهارات.

ومن الفروقات أيضاً التعليم «يقوم به شخص مؤهل لتسهيل إكتساب المتعلم للمعارف والمهارات المطلوبة، أمّا التعلُّم فهو الجهود الذاتية التي تقوم بها الذات المتعلمة

¹ - أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (2012 م)، ص: 11-12.

² - طيب دبة، أصول نظريات التعلم في التراث العربي، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 02، مج 07، جامعة الأغواط، (2020 م)، جوان، ص: 728-729.

³ - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان - الأردن، ط1، (2006)، ص: 55.

لاكتساب ما تسعى إلى تحصيلها من معارف ومهارات»⁽¹⁾، وعليه فالتعليم هو عملية موجهة ومنظمة مخطط لها وتكون بقصد، بينما التعلم يتمثل في التجربة الشخصية ويتعلق بالذات الإنسانية وقد يكون بقصد أو بغير قصد.

رابعاً- تعريف المعلم:

تعددت التعاريف حول المعلم وتنوعت في الكتب التعليمية فمنها من يرى بأن المعلم هو ذلك «الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة له خبرته وتقديره وله دور كبير وحيوي في العملية التعليمية من خلال تخطيطه لتوجيه الطلاب ومساعدتهم»⁽²⁾، فهو القائد الموجه في العملية التعليمية التعليمية المساهم في إثارة دافعية التعلم لدى المتعلمين والدفع بهم لاكتساب المهارات اللغوية والذهنية والحركية.

كما يعتبر المعلم «مانح القرار يفهم طلبته ويتفهمهم، قادر على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها ويسيئها على التلاميذ استيعابها، يعرف ماذا يعمل ومتى يعمل»⁽³⁾، ومنه فالمعلم يمثل ركيزة مهمة ورئيسة في العملية التعليمية التعليمية، فهو أحد أقطاب المثلث الديداكتيكي، وينحصر دوره في نقل المعرفة للمتعليم وحتى يستطيع ذلك لابد من توفر شروط حتى يوصف بالمعلم الناجح مثلاً خروجه من النمطية، محاولة مواكبة التغيرات في المعارف والمهارات وأساليب وطرائق التدريس، وتميزه بخلفيات ثقافية في علمي النفس والإجتماع .

خامساً- تعريف المتعلم:

للمتعلم تعريفات شتى فهو «المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، والذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات فلا بد أن كل هذه الجهود

¹ - عبد الرحمن الزهراني، دراسات أثرية، الجمعية السعودية للدراسات الأثرية، إدارة التراث العمراني، جامعة الملك، (2021م)، ص: 13.

² - أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط2، (2002م)، ص: 20.

³ - محمد عبد الرحيم عدس، صعوبات التعلم، دار الفكر، ط1، (2000م)، ص: 48.

الضخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح التلميذ لابد أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله، جسمه، روحه معارفه واتجاهاته»⁽¹⁾.

ويُعرّفه "كمال عبد الحميد زيتون" بأنه «المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة ولكي يتحقق يجب معرفة احتياجاته وسلوكه»⁽²⁾، في حين هناك من يرى بأنه «محور العملية التعليمية وهو أيضا مهياً للانتباه والاستيعاب الذي يقتضيه استعداده للتعلم»⁽³⁾.

من خلال ما قُدم من تعاريف نستنتج أن المتعلم هو أحد أقطاب المثلث الديداكتيكي، لا بل القطب المهم بحيث تبنى عليه العملية التعليمية، وينتقل من مجرد متلقي سلبي إلى مشارك فعال في إنتاج المعرفة، كما تُبنى البرامج والمناهج على حسب ميولاته ومدرّكاته العمرية والعقلية والجسمية... إلخ.

سادساً- مفهوم العملية التعليمية التعليمية:

هي من المصطلحات الحديثة في علوم التربية حيث تعرف بأنها «عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها»⁽⁴⁾، فلا بد من عامل التنظيم لنجاحها وذلك لكونها «مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة من المدرس وعن التلاميذ لترتبط بكيفية منطقية وتعاقب بكيفية منتظمة إلى حدّ الذي يمكننا أن نتنبأ بحدوثها في كثير من الأحيان»⁽⁵⁾، فهي تمثل ذلك التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم.

¹ - رابح تركي، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، (1999م)، ص: 112.

² - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، (2003)، ص: 81.

³ - أحمد حساني، اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان مطبوعات جامعية، الجزائر، ط2، (2009م)، ص: 142.

⁴ - أفنان نظير دزوزة، النظرية في التدريس وترجمتها، دار الشروق، القاهرة، د ط، ص: 44.

⁵ - محمد دريج، تحليل عملية التعليمية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة- الجزائر، ط1، (1991م)، ص: 190.

سابعاً- مفهوم النشاط:

أ- لغة: ورد في معجم "لسان العرب لابن منظور" أنّ مادة النشاط «ضدّ الكسل، يكون ذلك الإنسان والدابة نشيطاً ونشط إليه: فهو نشيط، ونشطة هو أنشطه. ونشط إليه: فهو نشيطاً، فهو نشيط طيب النفس للعمل والتّعت: ناشطٌ. وفي حديث: بايعت رسول الله - صلى الله عليه وسلم - على المنشط والمكره. المنشط مفعول من النشاط وهو الأمر الذي تنشط له وتخف إليه وتؤثر فعله وهو مصدر بمعنى النشاط»⁽¹⁾.

أمّا في معجم "تاج العروس للزبيدي" فعرفه قائلاً «مفعول من النشاط: وهو الأمر الذي ينشط له، ويخف إليه ويؤثر فعله، وفي حديث عبادة بن الصّامت رضى الله عنه: بايعت رسول الله - صلى الله عليه وسلم - على المنشط والمكره وهو مصدر بمعنى التّشاط، ويُقال: سَمَنَ بأنشطة الكلاء، أي بعقدته وأحكامه إيّاه، وهو من أنشودة العقدة، ونشطت الإبلُ تنشطُ نشطاً: مضت على هدي أو غير هدي، ويقال لثنائية: حسن ما نشطت السّير في سيرها»⁽²⁾، فالنشاط ما هو إلّا تعبيرٌ عن القدرة الكامنة الموجودة عند الكائن الحيّ الخاصة بالفرد، هذه القدرة تكون ضمن إطار العقل أو البيولوجيا.

ب- اصطلاحاً: يقصدُ بالنشاط «مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم في وقت ومجال معرفي محدّد، يتيح هذا النشاط للمتعلّمين فرصة الملاحظة والتفكير والنقاش والتعبير، ممّا يُساعدهم على اكتساب المهارات الأساسية وتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة»⁽³⁾.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ج 14، ص: 146.

² - محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: نواف الحراج: مر: سمير شمس، دار الأبحاث الترجمة والنشر، ط1، تلمسان- الجزائر، ج 10، ص: 192.

³ - الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين المليلة - الجزائر، ج 1 و 2، (د ت)، ص: 132.

وإذا ما وجَّهنا نظرنا صوب اللغة فإنَّ النشاط هو «ألوان منوعة من الممارسات العلميَّة للغة، يقوم بها الطلاب ويستخدمون فيها اللغة استخداماً موجهاً ناجحاً في المواقف الحيوية الطبيعية، التي تتطلب الحديث والاستماع والقراءة والكتابة»⁽¹⁾، فمما سبق نصل إلى القول بأنَّ النشاط هو تفعيل لجميع المهارات التي يتوصل الطلاب من خلالها إلى الممارسة العلمية للغة.

وقد عرّفه "فهيم مصطفى" في قوله الأنشطة هي «تلك البرامج التي تخطط لها الأجهزة التربوية بحيث تكون متكاملة مع البرنامج التعليمي و متممة له ويتم فيها التعلّم عن طريق النشاط الذاتي للطلاب وتوجيه المعلم». ⁽²⁾ نستنتج بأنَّ الأنشطة داخل المدرسة تكون معدّة مسبقاً من طرف الأجهزة التربوية التي لها تنسيق ورؤية متكاملة للبرنامج التعليمي، تنتج في الأخير مخرجات التعليم، لتحقيق ما سطر له من أهداف.

ج- مفهوم الأنشطة التعليمية:

ويقصد بها «العنصر المهم من العناصر المنهج التعليمي، فهي تُنمى قدرات المتعلّم وتعدّل من سلوكه، وهي وسيلة أساسية لتحقيق أهداف تربوية تعليمية، كما أنّ كل مادة دراسية تحتوي على نشاطات بها تحقق الأهداف الخاصّة والعامة المتعلّم، وتمسّ جميع الجوانب الاجتماعية والتربوية والنفسية وما يصدر منه - المتعلّم - من جهد عقلي أو عضلي أو حسي»⁽³⁾، فهي تعدّ مكوناً من مكونات المنهج التعليمي من خلالها يمكن التأثير على سلوك المتعلّمين وتعديله، وتنمية قدراتهم، كما تعتبر سبيلاً لتحقيق الأهداف التربوية المسطرة والمراد بلوغها ضمن الرؤية العامّة للمنهاج أو للمادة الدراسية الواحدة بعينها، هذه الأنشطة تصمم خصيصاً لتمسّ جوانب المتعلّم المختلفة.

¹ - عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفتي المدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة- مصر، ط 14، (د ت)، ص: 398.

² - فهيم مصطفى، أنشطة ومهارات القراءة وأساليب تطبيقاتها العامة في المدرستين الإعدادية والثانوية، دار الفكر العربي، ط2، (2005م)، ص: 11.

³ - حليلة بن مامة، الأنشطة التعليمية أنواعها وعناصرها، مجلة الآفاق العلمية، المركز الجامعي لتانراست، مج 12، العدد 01، (2020م)، ص: 295.

د- الأنشطة الصفية:

وتعني «كل فعالية أو نشاط تعليمي يقوم بها المعلم أو التلميذ أو كلاهما معاً داخل الصف ومخططاً لها مسبقاً»⁽¹⁾، وهذا النوع يخدم ما تمّ تدريسه للمتعلّمين كونه مخططاً له مسبقاً، كما أنّه يتم تحت إشراف وتوجيه المعلم وحده، من صوره: المناقشة، حلّ التمارين والواجبات وغيرها.

هـ- الأنشطة اللاصفية:

وهي «مجموعة البرامج التي يضعها وينظمها المعلمين أو المسؤولون داخل المدرسة، وفقاً لقدراتهم وخبراتهم وإمكانات المدرسة الممكن توفيرها»⁽²⁾، ويتم هذا النوع من الأنشطة خارج المدرسة كما يمكن أن يتم داخلها، كما أنّه يُنمي خبرات المتعلّمين وقدراتهم في مختلف المجالات، وتتمثل صور هذا النشاط في المسرح، الرياضة باختلاف أنواعها، معسكرات التخيم وغيرها.

- أمثلة عن الأنشطة التعليمية:

الإذاعة المدرسية من الأنشطة التي بدأت المدارس في التّوجه إليها نظير الدور الذي تلعبه على مستوى المتعلّمين، وذلك كونهما «لون من ألوان النشاط اللّغوي، يتمّ فيها تدريب الطلاب على حسن الأداء وجودة الإلقاء وإعداد البرامج وتنفيذها وتدريب الطلاب على التعبير الشفوي والقراءة الجهرية وصحة الكتابة وتنمية الاتجاه الإيجابي حيال اللّغة

¹ - علي ربيع حسين الهاشمي، الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، دار فيداء للنشر والتوزيع، ط1، (1434 هـ- 2013م)، ص: 36.

² - سهام نايلي، أثر الأنشطة اللاصفية على التوافق الدّراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية ببلدية الجلفة - الجزائر، مجلة الأفاق للعلوم، جامعة الجلفة، الجزائر، العدد 01، مج 6، (2021م)، ص: 128.

العربية»⁽¹⁾، فهي نشاط كله يعود بالنفع على المتعلمين في الأمور التي يحتاجونها في العملية التعليمية التعليمية.

ثامناً- مفهوم المنهاج:

يعرف على أنه «جميع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية... التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكسابه أنماطاً من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات نساعدتهم في إتمام نموهم»⁽²⁾. فهو هيكلية عامة مضبوطة لجملة من الخبرات يجب أن تمس جميع جوانب المتعلم، ويمكن أن يتلقفها المتعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها، والأفضل ما كان داخلها.

أ- أسس بناء المناهج: تُبنى المناهج الدراسية على ثلاثة أسس أساسية وهي:

1- الأساس الفلسفي: يعدّ من أولى الأسس في بناء المنهاج الدراسي بحيث «يمكن النظر إلى الفلسفة التربوية على أنّها أسلوب منهجي منظم في تناول القضايا التربوية يتركز حول غايات التعليم ووسائل تحقيقها»⁽³⁾، فلكل دولة نظام تعليمي خاص بها، وفلسفة خاصة بها تتماشى والغايات التي تصبّوا إلى تحقيقها في الجيل الصاعد، والفلسفة تدخل ضمن إعداد المناهج في أطرها العامة الكبرى.

2- الأساس الاجتماعي: تستمد الأسس الاجتماعية للمنهج من «دراسة التراث الثقافي للمجتمع وقيمه، وعقيدته، ومعايير التي يريد أن يزود بها أفرادها ومن حاجاته ومشكلاته التي

¹ - أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط 4، (1995)، ص: 213، نقلاً عن محمود حسن إسماعيل، الصحافة والإذاعة المدرسية بين النظرية والتطبيق دار الفكر العربي، ط 1، (1424هـ-2004م)، ص: 44.

² - خلف الله جاب الله، أحمد رماضنية، مدخل مفاهيمي للمناهج التعليمية (المفاهيم، الأسس، والمكونات)، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المدرسة العليا للأساتذة، الأغواط الجزائر، ع: 01، مج: 06، مارس 2022، ص: 271.

³ - محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر عمان- الأردن، ط 1، (1426هـ-2006م)، ص: 34.

ينشد إلى حلّها، وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها. حيث أن المجتمع يمثل أحد الأبعاد الأساسية للمنهج»⁽¹⁾، فالمنطلق الأول لمعارف المتعلّم مجتمعه، لذا فكان من الضروري للمختصين في بناء المناهج الدراسية الانطلاق من المجتمع الذي يشكّل بالنسبة للمتعلّم بداية التعلّم الأولى، ونقصد بذلك مرحلة ما قبل دخوله للتعليم الابتدائي. وبناء على ذلك كان الاهتمام بهذا الأساس يشكّل عاملاً مهماً نظير تأثيره على المتعلّم بدرجة كبيرة جداً على مختلف النواحي.

3- الأساس النفسي: ويعرف الأساس النفسي بأنّه «جملة المبادئ التي توصّلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة التعلّم، وهي مبادئ يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه»⁽²⁾، وعليه فهذا الأساس مهم جداً للمعلّم والمتعلّم وذلك لما له من انعكاسات إيجابية وسلبية على مردود كليهما، فإذا كانت النفسية مضطربة نجدّ عدم قابليته للتعلّم والتعليم فهذا الأساس مهمّ وله دور في بناء قدرات واستعدادات العملية التعليمية التعليمية وحاجاته الأساسية من ميول وقدرات واستعدادات.

ب- خصائص المناهج: يركز المنهج في تأسيسه على خاصيتين أساسيتين هما:

1- الشمولية: ويقصد بها أنّ المناهج تبني اعتباراً بالمرحلة، كمرحلة التعليم المتوسط مثلاً، وتكون جملة الكفاءات المخطط لها سلفاً متضمنة في هذه المرحلة. هذا ما جاء في المرجعية العامة للمناهج، ومنهم من يقول بأنّ الشمولية تعني أن تكون المناهج الدراسية شاملة لكلّ طلاب دون تمييز.⁽³⁾

¹ - صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض - المملكة العربية السعودية، (2004م)، ص: 93.

² - المرجع نفسه، ص: 61.

³ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس (2009م)، ص: 27.

2- الوضوح: وهذا العامل مهم لأنه يحصل به الفهم وهو على شقين بالنسبة للمعلم يتم الوضوح من خلال لغته البسيطة والواضحة، ومن خلال الوثائق البيداغوجية المرافقة، أما بالنسبة للمتعلم فيكون الوضوح من خلال الكتاب المدرسي.⁽¹⁾

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس (2009م)، ص: 25.

الفصل الأول: صعوبات التعلم في الفعل التعليمي.

توطئة

المبحث الأول: صعوبات التعلم - المصطلح والمفهوم -

المبحث الثاني: العوامل المسببة لصعوبات التعلم.

المبحث الثالث: طرق علاجية لحل المشكلات

التعلمية.

- توطئة:

يمارس الفرد فعل التعلّم للانتقال من حالة إلى حالة أخرى؛ من حالة الجهل بالشيء إلى حالة المعرفة المحيطة بهذا الشيء الجديد، والتعلّم لا يعني هذا فقط بل يمكن أن يكون أيضاً تطويراً للمهارات والمعارف، حيث يكون داخل أسوار المدرسة وخارجها ولا يتم التعلّم دائماً في صورة سليمة خاصّة إذا ما أفردنا بالذكر الفئة التي تعاني من صعوبات التعلّم، فهي صعوبات تمسّ مختلف الجوانب المتعلّقة بالمتعلمين، هذا واهتمّ الدارسون والمختصّون من مختلف الميادين (النفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة) وقدموا تعاريف لهذه الفئة، وحدّدوا لها مظاهر توحى إليها، واقترحوا برامج علاجية للحدّ أو التخفيف منها، وهذا ما سنتطرق له في فصلنا هذا.

المبحث الأول: صعوبات التعلّم - المصطلح والمفهوم -

أولاً - مفهوم الصعوبة:

أ- لغة: ورد في لسان العرب "الابن منظور" أنّ مادة «الصّعْب خلاف السَهْل، نقيض الدُّوْل، وصَعَب الأمر وأصْعَب، عن اللحياني، يصْعُبُ صعوبة: صَارَ صَعْبًا. واستَصْعَبَ عَلَيْهِ الأَمْرُ أي صَعِبَ، واستَصْعَبَهُ، رآه صَعْبًا، يقال: أَخَذَ فلانٌ بَكْرًا مِنَ الإِبِلِ لِيَقْتَضِيَهُ، فَاسْتَصْعَبَ عَلَيْهِ اسْتِصْعَابًا».⁽¹⁾

وجاء في أساس البلاغة "للزخشي" «صعب: أمرٌ صعبٌ خطّةٌ صعبةٌ، وعقبةٌ صعبةٌ، وهو من العقاب الصّعب، ووقع في خطط صعب، وأصعب الجمل: لم يتركب ولم يمسسه جبلٌ فهو مَصْعَبٌ وأصْعَبُنَا حَمَلْنَا فتركناه».⁽²⁾

نستنتج من خلال التعريفين اللغويين السابقين أنّ الصعوبة مشتقة من الفعل صَعِبَ، والصّعْب خلاف السهل في كل شيء سواء كان قولاً أو فعلاً أو غير ذلك. ومنه

¹ - ابن منظور، لسان العرب، أدب الحوزة، قم - إيران، ط1، محرم (1405 هـ)، مج 1، ص: 523-524.

² - أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزخشي، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت - لبنان، (1419 هـ - 1998 م)، ص: 549.

صعب الأمر أي شقّ عليه بلوغ مراد ذلك الأمر، وأصعب الجمل أي لم يخضع لمالكه من أجل ركوبه وقضاء مآرب عليه. ومن كل هذا نجد أن ما تعنيه الصعوبة من الناحية اللغوية هو كل شيء أريد القيام به وتنفيذه لكن حال لهم حائل دون ذلك.

ب- اصطلاحاً: إنّ مصطلح الصّعوبة مصطلح لا يمكن التحكم فيه نظير تشعبه في كثير المجالات والفنون، ولذلك بغية حصر المصطلح اخترنا مجالين ألا وهما: الجانب الفلسفي و الجانب التعليمي، لأنّ الجذور الأولى لأيّ مصطلح قد تكون منابعه من الفلسفة بحكم أنها تعدّ من أقدم العلوم وأعرقها، أمّا الجانب التعليمي فلأنّه يخدم توجهه مذكرتنا.

1- الجانب الفلسفي: جاء في المعجم الفلسفي «الصعوبة مرادفة للمعضلة، وهي المشكلة التي لا يهتدي لوجهها»⁽¹⁾، فما ورد في المعجم بيّن واضح لا يحتاج إلى الزيادة عليه، لأنّ الشيء المعروف لا يعرف، لكن يمكن إضافة بعض الجزئيات مثلاً، الصعوبة لا تتوقف على التعرّض لها من شخص واحد، بل يمكن أن يتعرض لها مجموعة من الأشخاص، ولا تقتصر الصعوبة على مجال دون سواه، بل نجدّها في كل مجالات الحياة مهنيًا، اجتماعيًا، نفسيًا، اقتصاديًا، تعليميًا...إلخ.

2- الجانب التعليمي: ومنه فإنّ الحديث عن الصعوبة في هذا الجانب لا يمكن أن يتمّ إلّا في إطار الجانب السلوكي، باعتبار السلوك الأداة الظاهرة التي تمكّننا من القياس والحكم. والصعوبة التي نقصدها هنا فيما تعلّق بجانب المتعلّم، وإلّا فالحديث يطول في هذا الشأن إذا أشركنا الجميع، وبالتالي فالصعوبة تكمن في عدم تمكن المتعلّم من الوصول إلى الأداء النسبي المقبول نوعاً في أي مهارة من المهارات.⁽²⁾

¹ - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت - لبنان، ج1، د ط، (1982م)، ص: 726.

² - ينظر: مخلوف سعاد، غراي خولة، ماهية صعوبات التعلم (القراءة، نظرية)، مجلّة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الحاج لخضر - باتنة - الجزائر، العدد 01، مج 01، مارس 2021م، ص: 76.

كما أسلفنا الذكر فمفهوم الصعوبة في هذا الجانب لا يقتصر على المتعلم فقط، بل نجده أيضاً في البيئة وما ينطوي تحتها من توفير المناخ المناسب لجو التعلم... إلخ، وفي المنهاج أيضاً والمقررات الدراسية المقدّمة للمتعلّمين وما ينطوي تحتها من عدم ملاءمتها لأفاق المتعلمين... إلخ.

ثانياً- مفهوم صعوبة التعلّم عند علماء النفس والتعليمية: لقد حاول علماء النفس في مقاربتهم لإيضاح مفهوم الصعوبة التعلّم من المنظور النفسي، إعطاء صورة يمكن القول على أنّها شاملة ولا نقول بيقينيه، لأنّ النظريات في علم النفس طابعها ألاّ استقرار هذا أولاً وثانياً كلما كان من الصعب التحكّم في زمامه.

ومن بين النماذج التعريفية في هذا الشأن نجد:

1- تعريف كيرك (1962) Kirk: يرى بأنّ «صعوبات التعلّم تشير إلى تأخر أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدّث والتخاطب، أو اللّغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى ينتج إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العاملين وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكيّة أو الانفعالية، ولا تنتج صعوبات التعلّم في الواقع عن التخلف العقلي أو الإعاقة الحسيّة، والعوامل الثقافية، أو التعليمية أو التدريسية».⁽¹⁾

2- أمّا اللّجنة الثورية الاستشارية للأطفال المعوقين: فتعتبر أنّ «الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم أولئك الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسيّة الأساسيّة والتي تتضمن فهم واستعمال اللّغة المكتوبة أو اللّغة المنطوقة، وتتمظهر في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، تعود إلى إصابة وظيفيّة في الدماغ، وليس لها علاقة بأيّة علاقة من الإعاقات سواء كانت عقلية سمعية أو بصرية أو

¹ - دانيال هالامان وآخرون، صعوبات التعلّم مفهومها - طبيعتها - التعلّم العلاجي، تر: عادل عبد الله محمد، دار الفكر، ط1، عمان- الأردن، (1428هـ- 2007م)، ص: 51.

غيرها».⁽¹⁾ من خلال ما جاء في هذين التعريفين السابقين، نجد أن العامل الذي يجعلنا نحكم بأنّ هناك صعوبة هو التأخر أو الاضطراب في المهارات أو الحواس الأساسية التي لا بدّ منها كالّتحدث أو القراءة وغيرها.

ثم ذهبوا إلى التوضيح أكثر حين فسّروا أنّ كل هذا وذاك ينتج عن إعاقة نفسيّة لهذه الأخيرة لا تكون حسبهم إلّا بوجود عاملين مع بعض أو أحدهما على الأقل، ألا وهما الاختلال الوظيفي للمخ، أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية والتي تعني بها صعوبة تحكم الفرد في السلوك أو الانفعال الصادر منه، كما أكدوا جميعًا على أن صعوبات التعلّم يمكن أن تحدث نتيجة عدّة عوامل وحصرها في "التخلّف" العقلي أو الإعاقة الحسيّة أو العوامل الثقافية أو التعليمية أو التدريسية.

- **عند التّعليمين:** يقرّون بأنّ أهم ما يواجه ذوي صعوبات التعلّم هو «عدم قدرتهم على التكيّف والتواءم مع المهمات التّعليمية التي تطرّحها برامج التّعليم العادية، حيث أنّها معدّة لجميع الطلبة دون الأخذ بعين الاعتبار هذه الفئة»⁽²⁾. وعليه تؤثر هذه الأخيرة بشكل كبير في الأداء الفعلي للمتعلّمين في تعاطيهم للمادّة التّعليمية، هذا الأداء يكون غير طبيعي إذا ما قورن مع هذه الفئة، فالخلل يظهر في عدم التعاطي مع المادّة المعرفية المقدّمة.

ثالثا- مظاهر صعوبات التعلّم: إنّ فئة المتعلّمين التي تعاني من صعوبات التعلّم تتميز بجملة من المظاهر المتكرّرة في عدد الموافق المختلفة منها:

1- اضطرابات في الإصغاء: تعدّ هذه الظاهرة من أكثر الظواهر شيوعا لدى هذه الفئة، والإصغاء بتركيز مع ما يلقي إلى المتعلّم من مادّة معرفية لكن عند هذه الفئة الإصغاء يكاد

¹ - القاسم جمال مثقال، أساسيات صعوبة التعلّم، ط3، دار صفاء، عمان، 1436 هـ - 2015 م، ص: 140.

² - الكيلاني آمنة حسين إبراهيم زايد، صعوبات نظريات وحلول، المجلّة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة البليدة، الجزائر، العدد الثالث، جانفي (2014م)، ص: 75.

يكون منعهما، فهو مضطرب غير ثابت⁽¹⁾ وهذه المعضلة إن صحّ التعبير تكون نتيجة لأسباب نذكر منها:⁽²⁾

أ- العجز عن الانتباه: وذلك لما يخلفه من عوائق في مراحل متقدمة من العملية التعليمية، لأن فريقا من الباحثين الذين اشتغلوا بدراسة هذه الفئة، قد توصّلوا إلى تحديد ثلاث اتجاهات كان أحدهما أن الانتباه هو أساس هذه الصعوبات ويقصدون بالصعوبات هذه الصعوبات التي يتعرض لها متعلّمو هذه الفئة.

ب- الحركة الزائدة المصحوبة بالاندفاعية: وقد يصحب عجز الانتباه فرطاً زائداً في الحركة ممّا يزيد من الأمور تعقيدا وشدة، ممّا يؤدي إلى عرقلة سيرورة العملية التعليمية والتعلّمية وتأتي هذه الحركة الزائدة كردّة فعل على الاندفاعية التي تكون لدى هذه الفئة بشكل لا يمكن التحكم فيه أحيانا.

2- صعوبات لغوية مختلفة :

عندما نقصد اللغة فإننا بالضرورة نتحدّث عمّا يصاحبها من «صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية».⁽³⁾ . الفئة المدروسة لا تخلو أيّ مهارة لديها من الصعوبات، بما في ذلك اللغة، وكما ذكرنا سابقاً، فإن الإصغاء أحد أبرز هذه التحديات ، وما يصاحب غيابه أو انعدامه من عوائق، فالطفل يتعلم الحروف والكلمات والتعبير... إلخ، في الحالة العادية ويجدّ المعلم صعوبات في تعليم الفئة الطبيعية، فما بالكم لو نظرنا إلى فئة صعوبات التعلّم، فالاضطرابات والصعوبات تظهر عندهم منذ السنوات الأولى لتتصاعد تدريجياً، ومنه فلا يحصل تعلّم جيد في السنوات الأولى وبالتالي كلّما تقدّموا في المراحل الدراسية كلما بدّت وتجلّت هذه الصعوبات اللغوية بشكل ظاهر.

¹ - ينظر: برو محمد، صعوبات التعلّم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة - الجزائر، العدد 15، جوان (2014م)، ص: 110.

² - ينظر: ثامر سهيل، صعوبات التعلّم، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان- الأردن-، د.ط، (2018م)، ص: 61.

³ - محمد زياد، الصعوبات التعليمية وأثرها على الطلاب، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة بتاريخ 2022/04/401م على الرابط التالي www.golfkids.com يوم الاطلاع: 2025/02/20.

3- صعوبات في التعبير الشفوي:

والصعوبات في هذا الجانب تم التوصل إليها من خلال جملة من الدراسات، كان من بينها دراسة "ما كورد وهائيز"، حيث فسّر ذلك بـ«ضعفهم في تفسير المعلومات، وضعف قدرتهم على التعبير والتواصل».⁽¹⁾ فالأعراض كثيرة لعلّ أولها هو عدم القدرة على إخراج الحرف أو الكلمة من الأساس، لذا تعددت مظاهر وصعوبات هذا المجال وحسب المتخصصين هو يشمل على ما يلي:⁽²⁾

1- المجال الاجتماعي: في هذا المجال تعاني هذه الفئة من مشكلات أهمها:

- يعاني ذوي صعوبات التعلّم من مشاعر الإحباط والتوتر والاكتئاب والغضب لذلك يتدنّى...تحصيلهم الدراسي نتيجة وعدم مقدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية مفيدة مع الآخرين.
- لديهم مشاعر سلبية نحو قيمهم الذاتية.
- لديهم معتقدات تحط من قدرتهم على التحصيل نتيجة الفشل المستمر.
- يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية.
- التباطؤ في النشاط الاجتماعي.
- الانسحاب الاجتماعي.
- عدم تحمل المسؤولية.
- مفهوم ذات متدنّي.
- سلوكيات فوضوية مشاغبة في الصف.
- العدوان والشجار مع الآخرين لأسباب تافهة وذلك نتيجة للفشل الدراسي.
- عدم الثقة بالنفس نتيجة الاتكالية.

¹ - أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، دط، (2010م)، ص: 162.

² - مالكي عبلة، واقع صعوبات التعلّم في المدرسة الجزائرية -دراسة ميدانية بولاية البيض ووهران، رسالة ماجستير، جامعة وهران - الجزائر، (2014م-2015م)، ص: 36.

- الاهتمام بالسلوك غير المنتج.
- إحساسهم بالغباء بسبب الفشل المستمر.
- الثثرة الشديدة التي تعيق الاستيعاب.
- صعوبة في تتبع التعليمات.
- عصبيّ على الضبط.

2-المجال الحركي: وتتمثل مشكلاته فيما يلي :⁽¹⁾

- صعوبة في المهارات الدقيقة والكبيرة والإدراكية الحركية.
- الارتباك في المشي والتعثّر بالأشياء.
- تدني مهارات الرسم والكتابة والقص.
- عدم وجود مهارات التناسق بين اليدين التكرير (التآزر- الحركي البصري)

المبحث الثاني: العوامل المسببة لصعوبات التعلّم.

أولاً- العوامل المؤثرة في ظهور المشكلات التعليمية:

تشكّل صعوبات التعلّم تحديًا تربويًا ملحقًا يؤثر على جودة المخرجات التعليمية والفردية عند المتعلمين، وتتعدد العوامل المسببة لهذه الصعوبات فهي لم تنشأ من العدم، بل سبقتها ومهدت لها عوامل وأسباب مختلفة ومن أهم هذه الأخيرة ما سنقوم بعرضه فيما يلي:

1- العوامل البيولوجية (الجينية أو الوراثية):

ترتبط هذه العوامل ارتباطا وثيقا بالفعل الجيني والوراثي عند الفرد ومن رواد هذه النظرية «شيلور Shilor» و "فرنون Vernon"، و"موني Mane" حيث يرجعون انخفاض قدرة الطفل على التعلّم إلى الضعف العام في القدرة الذهنيّة وإمكاناته اللّغوية والقدرة على الكلام والحركة والإدراك.⁽²⁾

¹ - ينظر: مالكي عبلة، واقع صعوبات التعليم في المدرسة الجزائرية -دراسة ميدانية بولاية البيض ووهران-، ص: 37.

² - يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الزبيدي، صعوبات التعلّم، منشورات جامعة مصراتة، ليبيا، دط ، (د.ت)، ص: 15.

لقد ذهب أصحاب هذه النظرية إلى أن تراجع قدرة الطفل على التعلّم يكمن في القصور الذي يصيب القدرات العقلية المسؤولة عن عديد العناصر المكوّنة كالذاكرة والتفكير... إلخ، ولا يتوقف الضعف والقصور هنا فقط بل يمتدّ إلى إمكانياته اللّغوية المتمثّلة في القدرة على التعبير والفهم والتكلم والكتابة... إلخ بشكل واضح وصحيح وفعّال.

أكدت الدراسات الحديثة إمكانية أن يصبح الطفل من هذه فئة -صعوبات التعلّم-، وذلك من خلال صبغياته الوراثية خاصة إذا كان أحد أبويه يعاني من مشكلة ما تندرج ضمن صعوبات التعلّم، فإنّ ذلك غالبا ما ينتقل إلى الطفل عبر الصبغيات لأنّ نظام الطفل يتكوّن من اتحاد صبغيات الأم مع الأب.⁽¹⁾

2- العوامل البيئية:

تؤثر البيئة على المتعلّمين بصورة أو بأخرى نتيجة تفاعلهم المباشر والمستمر معها ولهذا «تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة على انتشار صعوبات التعلّم، حيث يشير كير وكشتك وهلاهان (Hallahan, 1978 and Cruskshank, 1962) إلى بعض الأسباب البيئية والمتمثلة في نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبيّة، أو قلة التدريب، أو إجبار الطفل على الكتابة بيدّ معينة»⁽²⁾، وهذه العوامل نموذج من عديد النماذج والمقصود بها أن المتعلّمين الذين يعانون من صعوبات التعلّم منذ بداياتهم الأولى تظهر لديهم أعراض الصعوبات، وبالتالي لا يجدون الوقت الكافي للاحتكاك بصورة كافية بالبيئة التي يعيشون فيها، ومنه تكون لديهم نقص في الخبرات، وأمّا عينة قلة التدريب فهم في الأصل فئة لا يمكن السيطرة عليها من أجل تعليمها ما ينفعها، ولذلك تنجز لها برامج تدريبية خاصّة ومحدّدة بدقّة.

¹ - ينظر: مومن بكوش الجموعي، جلّول أحمد، صعوبات التعلّم - رؤية، مجلة قيس للدراسات الإنسانية والاجتماعية جامعة الشهيد حمّة لخضر - الوادي، العدد 02، مج: 03، ديسمبر 2019، ص: 521.

² - تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلّم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة، ط4، عمان-الأردن، (1432هـ-2011م)، ص: 110.

3-العوامل العضوية:

يعدّ هذا الجانب مهماً بحيث يسهم في التشخيص الجيّد لحالات صعوبات التعلّم، خصوصاً عند ارتباط الخارج بالداخل، ومثالنا في ذلك «الصعوبة في التركيز لما يعملّه، بسبب تشتت الانتباه العائد إلى التلف في الدماغ، أو ما يصيب الدورة الدموية من مشاكل، أو بسبب بعض العمليات الكيميائية التي تحدث في الجسم بشكل غير طبيعي»⁽¹⁾، فالصعوبات التي تعترض هذه الفئة تكون إحداها سبباً في وقوع الأخرى. فمثلاً تشتت الانتباه يؤثر على فهم اللغة المرسلّة إليه، ولا يتلقاها بالشكل المطلوب فيصحب ذلك صعوبات في القراءة والكتابة... إلخ وكل هذا يؤثر على السير الحسن للعملية التعليمية التعلّمية ومنه التدني في التحصيل المعرفي والدراسي بشكل عام.

ومّا يدخل في هذا الجانب أيضاً العوامل النفسيّة وما يصحبها من تأثير على المتعلمين، فالاضطراب في هذه العوامل يكون حسب المختصين في «الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك والتذكر وتكوين المفاهيم»⁽²⁾، فهذا الجانب يتعلق بالتحكم في أغلب المواضيع الحسّاسة، مما يجعل أثره ضرورياً وبيّناً. ويُعدّ ما يتصل بالنفس من أصعب ما يُعالج، كما في حالات القلق، الخوف، الفزع، أو ضبط السلوك.... إلخ.

ثانياً- أنواع الصعوبات: تتنوع الصعوبات التعليمية التعلّمية وتتعدد باختلاف المتعلمين وظروفهم وأعمارهم وقدراتهم الذهنية، حيث يقسمها الباحثون إلى أنواع وهي :

1- صعوبات أكاديمية: تُعرّف صعوبات التعلّم الأكاديمية بأنّها تلك «المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدرسة وتتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل على أنواع فرعية مثل صعوبات القراءة والكتابة والحساب»⁽³⁾، إذن فصعوبات التعلّم الأكاديمية

¹ - تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلّم والخطة العلاجية المقترحة ، ص: 110.

² - يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الزبيدي، صعوبات التعلّم، ص: 18.

³ - جبريل بن الحسن لعريش، وفاء بنت رشاد، عيد عبد الواحد علي، صعوبات التعلّم النمائية ومقترحات علاجية، دار الصفاء، ط 1، عمان، (2023م)، ص: 33.

تمثل عائق حقيقي أمام الأطفال وما يواجهونه داخل المدرسة مما يؤثر سلباً على قدراتهم ومهاراتهم الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب.

وفي تعريف آخر لها هي «مصطلح يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذلك عادي فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبات في الأداء المدرسي الأكاديمي والذي يتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والحساب»⁽¹⁾، وهذا يعني أن بعض التلاميذ يعانون من تحديات في التحصيل الأكاديمي مما ينعكس سلباً على تنمية مهاراتهم العقلية والذهنية وعدم بلوغهم الغايات المرجوة من الفعل التعليمي.

كما أنها تتضح غالباً في الوسط المدرسي كبيئة استكشافية لها خاصة في المشكلات التي تواجه التلميذ في تعلم المواد الأساسية والمتمثلة في صعوبات القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الحساب⁽²⁾، حيث تعتبر المدرسة مكاناً حيوياً لإظهار هذه التحديات التي يواجهونها التلاميذ والتي قد تنحصر في القراءة والكتابة والحساب.

أ. **صعوبة تعلم القراءة:** تعدّ القراءة نشاطاً لغوياً يمارسه المتعلم في الفعل التعليمي ولكن قد يحيل بينه وبين اكتسابه بعض الصعوبات والمشاكل التي تقف حاجزاً بينه وبين التمكن منه.

- **مفهوم القراءة:** تعرّف على أنها «نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والارتفاع»⁽³⁾، فالقراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحاسة البصر.

وفي تعريف آخر يقصد بالقراءة «إدراك الرموز المكتوبة والنطق بما تم استيعابها وترجمتها إلى أفكار وفهم المادة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ وأخيراً الاستجابة لما تملّيه هذه

¹ - قدي سومية، صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية صعوبة القراءة والكتابة والحساب، مجلة التنمية البشرية، العدد 05، نوفمبر (2015م)، جامعة اسطنبول، مصطفى معسكر، ص: 81.

² - الزراد فيصل محمد خير، صعوبات التعلم، مجلة الثقافة النفسية الصادرة في مركز الدراسات النفسية، لبنان، العدد 34، مجلد 09، ص: 41.

³ - جمال مثقال القاسم، أساسيات صعوبة التعلم، دار صفاء، ط3، عمان، (2015م)، ص: 119.

الرموز»⁽¹⁾، أي الغوص في المعاني والأفكار التي تنطوي تحتها الرموز المكتوبة من جمل ونصوص وخطابات.

- **صعوبة القراءة:** تتشكل لدى بعض الأطفال المتدربين صعوبة في القراءة وتتمثل في «القراءة الجهرية للحروف والكلمات نتيجة لعدم قدرة التلميذ على إدراك شكل وأصوات الحروف المسموعة والمكتوبة وعدم فهم معاني الكلمات والجمل المطبوعة»⁽²⁾، وعليه فصعوبة القراءة غالباً تتمثل في الإدراك السمعي للأصوات اللغوية وتهجئتها.

- **أنواع صعوبات تعلم القراءة:** تقسم إلى ثلاثة أنواع هي:⁽³⁾

النوع الأول: يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، حيث يظهر عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها، وذلك لأنهم يعانون من عدم القدرة على الهجاء.

النوع الثاني: يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككل، وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة، أي أنهم يفتقرون إلى القدرة على إدراك الكلمات مما يجعلهم يواجهون صعوبة في نطقها نطقاً سليماً وصحيحاً.

النوع الثالث: يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول)، والصعوبات في الإدراك الكمي للكلمات (النوع الثاني) معاً، ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات.

وتتمثل صعوبة القراءة أيضاً فيما يلي:

- صعوبة في التعرف على شكل الحرف أو صوته.

- صعوبة في تجزئة الكلمات إلى أصواتها.

¹ - سميح أبو مغلي، أساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، ط 1، الأردن، (2012م)، ص: 85.

² - قدي سومية، صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية صعوبة قراءة وكتابة وحساب، ص: 81.

³ - ينظر: هند عصام العزازي، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط 1، (2014م)، ص: 38.

- صعوبة في مزج الأصوات لتشكيل الكلمات.

- صعوبة في تطوير كلمات بصرية.

وعليه؛ تعدّ صعوبة تعلم القراءة تحدّ كبير أمام القدرة على فهم النصوص ممّا يؤثر سلباً على فعل التعلّم.

2- صعوبة تعلم الكتابة:

- مفهوم الكتابة: تعرّف بأنّها «تحويل الأصوات اللّغوية إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره، متعارف عليها بقصد نقلها إلى آخرين مهما تناءى الزمان والمكان وبقصد التوثيق وتسهيل نشر المعرفة»⁽¹⁾، فالقراءة عبارة عن ترجمة ونقل للتصورات في شكل رموز لغوية.

- مظاهر الصعوبات الكتابية: توجد العديد من مظاهر الصعوبات الكتابية أهمّها ما يلي:⁽²⁾

1- عكس الكتابة الحرة، تكون كما تبدو في المرآة، أو عكس كتابة الكلمات والجمل.

2- الخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها من اليمين ولا تبدو معكوسة.

3- ترتيب حرف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة فمثلاً كلمة (دار- راد) (قام / قما)، وهكذا.

4- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يكتب كلمة (خاف) على أنّها (جاف)، وهكذا.

5- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.

¹ - محمد صالح البشطي، المهارات اللّغوية مدخل إلى خصائص اللّغة العربية وفنونها، دار الأندلس، ط6، السعودية، ص: 205.

² - ينظر: سهام عيمر، صعوبات التعلّم لدى التلميذ الأسباب والحلول، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة قسنطينة، العدد 8، جانفي (2016م)، ص: 198.

- 6- صعوبة قراءة الخط المكتوب ووردا.
 - 7- رسم الحروف رسماً خاطئاً بالزيادة أو النقصان.
 - 8- إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة شكل مختلف.
 - 9- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها، وهذا شائع جداً في صفوف المتعلمين.
 - 10- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة، ويعدّ هذا من بين المشاكل التي يعاني منها معظم المتعلمين.
- إذن، كانت هذه هي أهم مظاهر الصعوبات الكتابية، والتي تعتبر من أهم العوائق التي تواجه الأطفال المتدرسين في المرحلة الابتدائية.

3- صعوبة تعلّم الحساب:

- مفهوم الحساب: يعرف الحساب على أنّه فرع من فروع الرياضيات، فهو علم يقوم على أسس ثلاث وهي: (1)
- مبادئ الحساب العددي.
- التمارين التطبيقية الخاصة بمقياس كيل، وزن، حجم طول والمساحات.
- الأشغال الهندسية المتمثلة في الأشكال الهندسية.
- ونجدّ "أحمد مختار" يعرفه قائلاً « هو درس الأعداد الصحيحة والكسرية، وجمعها وطرحها وضربها، وتقسيمها وكل ما يتعلق بها». (2)
- مظاهر صعوبة الحساب: تتمثل مظاهر صعوبات الحساب فيما يلي: (3)
- فهم مدلول الأعداد ونطقها وكتابتها.

¹ - حوجة أسماء، المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية أطروحة دكتوراه، كلية علوم اجتماعية، جامعة محمد الخضر، بسكرة، (2019م)، ص: 81.

² - آيت يحيى نجية، دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى التلاميذ الصف الرابع، مذكرة ماستر كلية العلوم الاجتماعية، جامعة تلمسان، (2008م)، ص: 43.

³ - بعيسى كريمة، رزيق إيمان، الذاكرة العاملة لذوي صعوبات القراءة والحساب، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، (2020 - 2021م)، ص: 50.

- إجراء العمليات الأساسية في الحساب.
- التمييز بين الأرقام المتشابهة والفرقة بين الأشكال الهندسية المختلفة.
- التمييز بين العمليات الأساسية المختلفة (+، -، ×، ÷).
- إدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن الطول والكتلة والزمن.
- إيجاد ضعف العدد ونصفه وثلاثة أمثاله.
- حل المسائل اللفظية والتي تناسب مستوياتهم.

4- تعريف الصعوبات النمائية:

تتعلق الصعوبات النمائية «بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية، وهذه الصعوبات ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتشمل على عمليات نمائية أولية تتعلق بعملية الانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبات تعلّم نمائية ثانوية مثل التفكير والكلام والفهم»⁽¹⁾.

وفي تعريف آخر نجدّها تأخذ معنى «الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللّغوية التي تبدو عادية أثناء نمو الطفل، وهذه الصعوبات غالباً ودائماً ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي، ويتضمن هذا المجال صعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك وصعوبات التفكير واللّغة كصعوبات ثانوية تنشأ الصعوبات الأولية»⁽²⁾، ومما سبق نخرج إلى القول بأنّ الصعوبات النمائية تعود إلى خلل في الوظائف الدماغية ممّا ينتج عنه اضطرابات وظيفية تتسبب في نقص الانتباه والإدراك والذاكرة عند المتعلمين، وينجم عنها مجموع الصعوبات التالية:

أ- **صعوبة الانتباه:** تعدّ من أولى الصعوبات النمائية عند المتعلم وفيما يلي مفهومها ومظاهرها:

¹ - العريشي رشاد وفاء عبد الواحد علي، صعوبات التعلّم النمائية ومقترحات علاجية، عمان- الأردن-، دار صفاء، (2013م)، ص: 32.

² - عبد الوهاب عبد الناهي ومعاطي إبراهيم، استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، مجلة كلية التربية، 08، (1997م)، ص: 196.

- مفهوم الانتباه: يعرف الانتباه بأنه «ملاحظة فيها اختيار وانتقاء، ونحن حين نحصر انتباهنا أو نركز شعورنا في شيء، فإننا نصبح في حالة تهيء ذهني، وحينما ينتبه الشخص لشيء ما فإن أعضاء حسّه تتكيف لاستقبال المنبهات من موضوع الانتباه»⁽¹⁾.

وفي تعريف آخر نجدّه يأخذ دلالة كونه «عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة»⁽²⁾، يمكن حصر فعل الانتباه في المثيرات والاستجابات.

- مظاهر ضعف الانتباه: هي عديدة وتتجلى فيما يلي⁽³⁾:

- ضعف القدرة على الاحتفاظ.
 - ضعف الإصغاء حينما يتم توجيه الكلام إليه مباشرة.
 - ضعف القدرة على تنظيم المهام والأنشطة.
 - فقدان الأشياء الضرورية لأداء مهامهم وأنشطتهم.
 - تشتت الانتباه بأي منبه خارجي أو جوهري.
 - سرعة النسيان من خلال النشاطات اليومية.
- من خلال عرضنا للصعوبات نقول بأن الانتباه عامل أساسي في العملية التعليمية التعلمية لذا وجب احضار المثير الجيد من أجل استجابة سريعة.

ب- صعوبة في الإدراك:

- مفهوم الإدراك: قبل الخوض في سرد صعوبات الإدراك بهذا الفصل لابد لنا أن نتطرق لمفهوم الإدراك الذي يرتبط ارتباطاً لصيقاً بفعل التعلم وتحقق الأهداف التعليمية، بحيث يعرف على أنه «عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصلنا من الأحاسيس

¹ - عبد المجيد سيد أحمد وركريا محمد الشريف، علم النفس الطفولة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، (1999م)، ص: 297.

² - فاطمة الزهراء حاج صابري، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، جامعة ورقلة، (2004-2005م)، ص: 236.

³ - محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، دار الفكر، عمان، ط1، (2013م)، ص: 44-55.

لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا، فالإدراك يشمل التفسير وهذا ما لا يتضمنه الإحساس»⁽¹⁾، فهو عبارة عن ترجمة للأحاسيس الخاصة بالإنسان.

في حين هناك من يرى بأنه «عملية عقلية يستخدمها الإنسان بقصد فهم وتفسير العالم من حوله، إذ تعمل أعضائه الحسية على تحسس التنبيهات، ثم بدورها تنقلها إلى الدماغ عبد الأعصاب ليتسنى هناك معالجتها ومن ثم استهداف الاستجابات المناسبة»⁽²⁾، نلاحظ من هذا أن فعل الإدراك يرتبط بالعقل وما يترجمه من أحاسيس صادرة عن الحواس الإنسانية.

- صعوبات الإدراك: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

1- صعوبة الإدراك البصري: ويتمثل في عجز «إدراك الشكل من خلال الإبصار بالقدرة على إدراك شكل الشيء وحجمه والأبعاد المكانية المميزة له، على سبيل المثال عندما يعجز الطفل عن تمييز الخصائص التي تفرق بين المربع والدائرة والمثلث»⁽³⁾. وعليه فقد تشكل صعوبة الإدراك البصري في ضبط الأشكال في المرحلة الأولى من التعلم.

2- صعوبة الإدراك السمعي: تعتبر من بين العوائق التي تواجه الأطفال المتدربين وتتمثل في «عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام والتمييز بين الأطراف المتشابهة في النطق مثل (حرف غ وحرف ع)، وتتركز أساساً على قصور مهارة الاستماع لدى الطفل»⁽⁴⁾، فالمشكلة التي يعاني منها هؤلاء الأطفال هي صعوبة التمييز بين الأصوات وقد يعود السبب وراء ذلك لضعف حاستهم السمعية.

3- صعوبة الإدراك الحركي: يعتبر من أهم صعوبات الإدراك و يتمثل في الحركة، فالطفل هنا كثيراً ما يعجز عن ضبط حركاته، فيكون لديه نوع من الفشل في الاستجابة عند قيامه بمهارات حركية، فقد لوحظ «أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم

¹ - محمود فتحي عكاشة، علم النفس العام، مطبعة الجمهورية الإسكندرية، مصر، (2000م)، ص: 286.

² - محمود شمال حسن، سيكولوجية الفرد في المجتمع، دار آفاق العربية، مصر، (2001م)، ص: 88.

³ - محمد أحمد خطاونة، صعوبات التعلم النمائية، دار الفكر، عمان، ط 1، (2013م)، ص: 79.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 79.

لديهم قصور في الأنشطة الجسمية التي تحتاج إلى مهارات حركية سواء المهارات الحركية الخفيفة التي تعتمد على العضلات الصغيرة أو المهارات الحركية الكبيرة التي تعتمد على العضلات الكبيرة، وكذلك في تناسق حركة الجسم بوجه عام⁽¹⁾، فكثيراً ما تتعلق هذه الصعوبة بصعوبة التوازن وتنسيق الحركات مع الأفعال الجسدية.

ج- صعوبات على مستوى الذاكرة:

- مفهوم الذاكرة: تعرّف الذاكرة على أنّها «الاحتفاظ بالمعلومات السابق تعلمها لاسترجاعها عند الحاجة وأحياناً ما يشار للذاكرة باعتبارها مكاناً تحفظ فيه المعلومات»⁽²⁾، فهي القدرة العقلية على حفظ المعلومات واستحضارها عند الحاجة، كما تختص الذاكرة «بدراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية المرتبطة بوظائف هذه المكونات»⁽³⁾.

وفي تعريف آخر هي عبارة عن «دراسة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة إليها»⁽⁴⁾، وعليه تنحصر وظيفة الذاكرة في عملية تسجيل معلومات وتخزينها واستردادها عند الحاجة إليها.

- صعوبات الذاكرة: إن صعوبات التعلّم لها علاقة وطيدة بالذاكرة، فقد «اخبرت (Swanson 1993) في دراسة الفرض القائل: إن عجز الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعكس مشكلة في المعالجة العامة، ويعني عدم القدرة على استخدام المواد المتاحة بكفاءة، وإن العجز هو أحد قيود التخزين الجيد للمعلومات، وأشارت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعانون من ضعف عام في أداء مهام الذاكرة العاملة

¹ - محمد أحمد خطاونة، صعوبات التعلّم النمائية، ص: 83.

² - رجاء محمود أبو علام، سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها، دار المسيرة، الأردن، ط1، (2012م)، ص: 38.

³ - ياسين محمد الحموي، الذاكرة والنسيان نظريات واستراتيجيات وتطبيقات، دار الكتب والوثائق، العراق، ط1،

(2022م)، ص: 11.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 11.

بسبب قيود التخزين في المنسق المركزي»⁽¹⁾، فضعف الذاكرة يؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي للتلميذ، وينعكس عليه بشكل سلبي خصوصاً عند نسيان المعارف الأساسية في المهارات اللغوية.

المبحث الثالث: طرق علاجية لحل المشكلات التعليمية.

أولاً- تعريف التشخيص:

قبل أن نتناول وبالتفصيلي تشخيص صعوبات التعلم كخطوة محورية في المسار التربوي، لا بد من تحديد ماهية التشخيص، الذي عرّفه الباحثون كونه عبارة عن «معرفة كم وكيف المرض الذي يعاني منه المريض، وذلك عن طريق فحص الأعراض واستنتاج الأسباب وجميع الملاحظات وتكاملها ووضعها في فئة معينة»⁽²⁾، فالتشخيص يقوم على تحديد طبيعة المرض كما يشمل أسباب ذلك المرض ومراحل واحتمالات تطوره.

وفي تعريف آخر هو «السبيل الذي من خلاله يتسنى التعرف على أصل وطبيعة نوع المرضى، وتتضمن عملية التشخيص محاولة الكشف عن ديناميات الشخصية لدى المريض وأسباب وأعراض مرضه»⁽³⁾، إذن فالتشخيص عملية يتمكن من خلالها الطبيب من فهم الحالة الصحية للمريض بشكل دقيق؛ ليقترح في نهاية تشخيصه وصفاً طبيعياً متناسباً حالته.

- **أهداف التشخيص:** إنّ تشخيص صعوبات التعلم يحوي أهداف عديدة ويمكن حصرها فيما يلي:⁽⁴⁾

1- الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى الفرد.

¹ - مدوري يمينه، الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم، مجلة التكامل، جامعة سكيكدة، العدد 07، (2019م)، ص: 58.

² - الفخراي خالد إبراهيم، أسس تشخيص الاضطرابات السلوكية، دار الرشاد، القاهرة - مصر، (2015م)، ص: 33.

³ - زهران حامد عبد السلام، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة - مصر، ط4، (2005م)، ص: 172.

⁴ - جمال ميثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء، الأردن، ط3، (2015م)، ص: 44.

2- الكشف عن المشكلة النمائية لدى الفرد (العجز في الانتباه، التفكير، الذاكرة الإدراك، اللغة...).
 3- تمييز الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم عن الأطفال الذين يعانون من إعاقات أخرى.

4- المساعدة في الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلّم (التدخل المبكر).
 5- تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية وتحديد نوع الصعوبة التي يعانون منها (القراءة، الحساب).

6- مساعدة التربويين في وضع البرامج العلاجية للأطفال الذين يعانون من صعوبة التعلّم.
 7- إنّ التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق والعميق لمشكلات صعوبات التعلم، فالتشخيص يكشف عن أشغال أخرى وصفات جديدة لصعوبات التعلّم بشكل مستمر، ويساعد على جمع المعلومات الخاصة عن مستوى الطفل التعليمي. وعليه، فتشخيص صعوبات التعلم يهدف دائماً إلى بناء مسار تربوي ناجح، ومن خلاله يمكن تصميم استراتيجيات تعليمية مناسبة، كما يساعد المتعلّم على تخطي الصعوبات وتمكينه من تجاوز عثراته والخروج به لبر الأمان.

- **مُحكّات التشخيص:** توجد أربعة مُحكّات تستخدم لتحديد صعوبات التعلّم وهي كالتالي:

1- **محك التباعد:** ويوضّح محك التباعد «وجود تباين بين العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه والتمييز والذاكرة، كما يشير إلى تباين القدرة العقلية لفره (الذكاء) وتباعدها والتحصيل الدراسي الأكاديمي، وأخيراً قد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة، كأن ينمو حركياً في سن مبكرة فيمشي في السنة الأولى أو أقل بينما يبدأ في نطق اللغة في سن الخامسة (أي يتأخر في النمو)⁽¹⁾، نلاحظ بأنّ فعل التشخيص يعتمد على مقارنة

¹ - مسعد أبو الديار، القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلّم، مكتبة الكويت الوطنية، ط1، (2012م)، ص: 71.

المستوى التحصيلي عند المتعلمين بالمستوى المنشود لهم، وذلك بالرجوع إلى قدراتهم الذهنية وأعمارهم.

2- محك الاستبعاد: حيث «يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي، وإعاقات الحسية والمكفوفين وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة، مثل الاندفاعية، والنشاط الزائد وحالات نقص فرص التعلم أو الخدمات الثقافي»⁽¹⁾، يعتبر هذا الأخير عاملاً أساسياً في تشخيص صعوبات التعلم، كما يعين على فهم الأسباب التي تؤثر على أداء المتعلمين، فيفصل بين الصعوبات التعليمية الحقيقية وتلك الناتجة عن أسباب أخرى مثل الإعاقة الحسية أو العقلية، أو من حالته النفسية، فمن خلال محك الاستبعاد ندرك أنّ الصعوبة التي يعاني منها المتعلم غير راجعة لعوامل خارجية وإنما ناتجة عن اضطراب نمائية محددة وبهذا يكون قد ضمن لنا هذا المحك دقة التشخيص.

3- محك التربية الخاصة: ويبيّن هذا المحك أنّ «الخدمات التربوية المقدمة في المدارس العادية غير ملائمة أو قليلة الفاعلية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فيصعب عليهم الاستفادة من أساليب التعلم المستخدمة مع الأطفال العاديين بالمدارس، بالإضافة إلى أنّ البرامج المستخدمة مع الأطفال المعاقين لا تصلح لمواجهة مشكلاتهم، ومن ثم فهم بحاجة إلى برامج تربوية خاصة بهم تصلح لمواجهة مشكلاتهم التعليمية الخاصة والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم»⁽²⁾، وعليه يمثل هذا المحك عنصراً أساسياً في تشخيص صعوبات التعلم هو الآخر، إذ يهتم بحاجة المتعلم لبرنامج تربوي خاص يختلف عن التعليم العادي، من أجل مساعدة المتعلم على التقدم والاندماج وسط البيئة التعليمية.

4- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: وفيه «نجدّ معدلات النمو تختلف من طفل إلى آخر مما يؤدي إلى صعوبة التهيئة لعمليات التعليم، فالمعروف أنّ الأطفال الذكور

¹ - مسعد أبو الديار، القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم، ص: 70.

² - جبريل بن حسن العريشي، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، دار صفاء، ط 1، (2013م)، ص: 62.

يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث ممّا يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهئين من الناحية الإدراكية لتعلّم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، ممّا يعوق عمليات التعلّم سواء أكان هذا القصور يرجع إلى عوامل وراثيّة أم تكوينيّة أم بيئيّة، وهذا المحكّ يعكس الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل⁽¹⁾، فمحكّ المشكلات المرتبطة بالنضوج، يؤكّد العلاقة الرابطة والواضحة بين مستوى النّهج الذهني أو الجسمي وأدائه المدرسي، فكّلما ضعف وتأخّر النّضج العقلي أو الجسدي نلاحظ ظهور صعوبات في التّحصيل وانخفاض في المستوى التعليمي.

- خطوات التشخيص: تعدّ خطوات التشخيص عملية منهجيّة تسعى إلى فهم المشكلة أو الحالة بدقّة، من خلال جمع البيانات وتحليلها للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب للعلاج، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي: ⁽²⁾

1- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور في موضوعات الدراسة.

2- تقدير ما إذا كان الطفل يعاني؛ أي من الإعاقات الحركيّة أو البصريّة، أو السمعيّة، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. كذلك تقرير ما إذا كان يعاني من مشكلات اقتصادية أو ثقافية أو بيئية، ففي حالة وجود مثل هذه الإعاقات أو المشكلات، وتقرّر أنّها السبب الأساسي لصعوبات التعلّم، فإنّ الطفل يستثنى من اعتباره يعاني من صعوبات في التعلّم.

3- تقدير ما إذا كان الطفل بحاجة إلى علاج طبي.

4- تقرير ما إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطفل مناسبة لعمره وقدراته أم لا.

5- تقدير ما إذا كان تحصيل الطفل متناسب مع عمره وقدراته.

¹ - مسعد أبو الديار، القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلّم، ص: 72.

² - جمال متقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، دار صفاء، ط3، الأردن، (2015م)، ص: 46.

6- تقرير ما إذا كان الأداء الدراسي قد تأثر عكسياً، وذلك بتحديد مدى التباعد بين التحصيل الحالي والقدرة الفعلية المقاسة في واحدة أو أكثر من المجالات الدراسية.

وعليه؛ فإنّ الالتزام بهذه الخطوات يسهم في ضمان التعرف وفهم جوانب القوة والضعف لدى المتعلم، كما أنّها تحدد طبيعة الصعوبات التي يواجهها في المدرسة، وتوفّر له بيئة علاجية مدروسة تتناسب مع احتياجاته.

ويرى "الحسن العريشي" أنّ عملية التشخيص تعتبر عملية معقدة تستلزم تعاون فريق تقييم متعدّد التخصصات، نظراً لما تتطلبه من دقّة في جمع المعلومات وتمثيل خطوات التشخيص فيما يلي: ⁽¹⁾

- 1- إجراء تقييم تربوي شامل.
- 2- تحديد ما إذا كان الطالب لديه إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية.
- 3- تقرير ما إذا كان التقرير الطبي ضرورياً.
- 4 - تحديد ما إذا كانت الخبرات التعليمية مناسبة لعمر الطالب.
- 5- تحديد ما إذا كان تحصيل الطالب الأكاديمي ليس متكافئاً مع عمره وقدراته.
- 6- التأكد من وجود فارق شديد بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي الحالي في واحد أو أكثر من الجوانب الأكاديمية.
- 7- تحديد ما إذا كانت معالجة الطالب غير الفعالة للمعلومات، اضطراب في العمليات النفسية تؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي.
- 8- التأكد من خلال الملاحظة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي المتدني والخصائص التعليمية المحددة من قبل الأنشطة التشخيصية تظهر بشكل متكرر في أداء الطالب في البرنامج التربوي العادي.

¹ - جبريل بن الحسن العريشي، وفاء بنت رشاد، عيد عبد الواحد عل، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات فلاحية، دار صفاء، ط1، (2013م)، ص: 55.

9- اتخاذ الإجراءات الخاصة بالتّقييم التربوي لذوي صعوبات التعلّم للحصول على المعلومات المطلوبة.

وتعقّياً على هذه الخطوات نتأكّد من أنّ الاعتماد على اتباعها بشكل منظّم، من جمع البيانات إلى التحليل والتفسير يعطي نتائج أفضل تساهم في تحديد نوع الدعم الذي يحتاجه المتعلّم.

- **تشخيص القراءة:** يقترح علماء النفس والتربية نوعين من التشخيص: تشخيص رسمي بمعرفة الخبراء وتشخيص غير رسمي بمعرفة المعلمين.

1- التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة: يشرف عليه فريق من الخبراء والمختصّين ويشمل «الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء، والفحص النفسي للقدرات العقلية والميول القرائية وسمات الشخصية بمعرفة الأخصائيين النفسيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ في الأسرة والفصل بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين، وأخيراً وليس آخراً التشخيص التربوي لمظاهر ودرجات وأنواع صعوبات القراءة بمعرفة أخصائيين التربية»⁽¹⁾، يعتبر هذا التشخيص أداة أساسية لفهم طبيعة الصّعوبة بدقّة، لأنّه يستند إلى اختبارات مقنّنة ومعايير علميّة محدّدة.

2- التشخيص غير الرسمي: إنّ التّشخيص الرّسمي قد يستهلك مجموعة من الفحوصات كما أنّه يكلّف مالا وجهداً ووقتاً، لذا ينصح باستخدام التشخيص غير الرّسمي الذي يقوم به المعلّم داخل القسم ويتميز بما يلي: ⁽²⁾

1- يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس والنشاط والتقديم داخل الفصل وخارجه.

2- يغطي فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي.

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشروق، القاهرة، مصر، ط2، (2001م)، ص: 95.

² - هند عصام العزازي، صعوبات التعلّم والخوف من المدرسة، المكتب العربي للمعارف، مصر، ط1، (2014م)، ص: 44.

3- يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي.

يعدّ هذا التّشخيص أداة غير مقنّنة للكشف عن مشكلات القراءة ومن خلال التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والملاحظات اليومية التي يلاحظها المعلّم.

- أساليب تحديد مستوى القراءة: يعمل المعلّم على توظيف الإجراءات داخل القسم مع ذوي صعوبات التعلّم في القراءة، حيث يطبق عدّة اختبارات تساعد في ذلك ومن بينها ما يلي:⁽¹⁾

1- اختبار الطلاقة في قراءة الجملة:

- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (101) كلمة تعرض على المفحوص، ثم يطلب إليه قراءتها قراءة صحيحة في أسرع وقت ممكن.

- الدّرجة: تدوّن درجة واحدة لكل كلمة يقرأها المفحوص قراءة صحيحة بتشكيل صحيح في الجملة، درجة الجملة في مجموع الكلمات التي يقرأها المفحوص قراءة صحيحة من الجملة الواحدة، الدّرجة الكلية في مجموع الدّرجات للكلمات الصّحيحة في كلّ جملة من المجموع الكلّي، وفيما يلي نموذج لبعض فقرات الاختبار:

الدرجة	الجملة	
3/	أُحِبُّ حَدِيقَةَ الْحَيَوَانَاتِ	1
5/	نَذْهَبُ إِلَى الْمَتَجَرِّ لِشِرَاءِ الْأَلْعَابِ	2
7/	حَدِيقَةُ التَّسْلِيَةِ جَمِيلَةٌ فِيهَا كَثِيرٌ مِنَ الْأَلْعَابِ	3

هذا الاختبار يبيّن مدى طلاقة القراءة عند المتعلّم وإدراكه على النطق الصّحيح للحروف والكلمات بشكل صحيح خصوصا التشكيل.

- اختبار الطلاقة في فهم المقروء: ويمرّ بمراحل أهمها:⁽²⁾

¹ - ينظر: مسعد أبو الديار، القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلّم، ص: 106.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص: 107.

- وصف الاختبار: يتكوّن الاختبار من (50) جملة تنقص من كلّ جملة منها كلمة واحدة فقط، وعلى المفحوص أن يقرأ الجملة ثم يختار بديلاً واحداً فقط من البدائل الأربعة الذي يعتقد أنّه يكمل الجملة إكمالاً صحيحاً، ويضع دائرة حول هذا البديل بأسرع وقت ممكن، حيث يعتمد هذا الاختبار على التركيز والانتباه لانتقاء الكلمات الصحيحة.

- الدرجة: تدوّن الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (صفر) للإجابة الخاطئة، والدرجة النهائية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي وهو (50). وفيما يلي نموذج لبعض فقرات الاختبار:

أ- السيارات. ب- رفاقه. ج - الشمس. د - الكرة.	خرج محمد ليلعب مع....
أ - البحر. ب- البرّ. ج- الجو. د- التراب.	الطائرة تطير في...

هذا الاختبار يوضح مدى إدراك المتعلّم وفهمه للمصطلحات والكلمات التي يستخدمها.

- أساليب تشخيص صعوبة الكتابة: ترى "عبير طوسون أحمد" أنّه يمكن تشخيص صعوبات الكتابة، وذلك من خلال ملاحظة أخطاء الكتابة ويتمثل ذلك فيما يلي: ⁽¹⁾

1- اضطرابات التهجئة، حيث يتم تقييم الأحرف الغير المنتظمة، إغلاق الأحرف غير الكاملة التي أبدلها الطفل، عدد الأحرف الزائدة التي كتبها الطفل حيث نرى الزوائد والنواقص لكل ما كتبه الطفل.

¹ - عبير طوسون أحمد، سحر منصور القطاوي، صعوبات التعلّم الأكاديمية، دار الزهراء، الرياض، (2013م)، ص: 110.

2- اضطرابات استعمال الفواصل والنّقط لتوضيح المعنى، حيث يتم تقييم عدد الفواصل والنّقط الّتي أهملها الطّفل، عدد الفواصل والنّقط الّتي أبدلها الطّفل، عدد النّقط الّتي وضعها الطّفل في المكان غير المناسب، هنا في هذا الصّدّد نلاحظ علامات التّرقيم ما إذا كانت صحيحة أو في غير مكانها.

3- اضطرابات شكل الأحرف المكتوبة، حيث يتم تقييم: الأحرف غير المنتظمة، إغلاق الأحرف غير الكاملة، الاتصال بين الأحرف غير التامة، ويتم ذلك بالنسبة للكتابة بالنّقل والإملاء والتّعبير الكتابي.

كما يمكن تشخيص صعوبة الكتابة من خلال «أعمال التّلميذ اليومية وملاحظة التّلميذ بدقّة أثناء الكتابة، ويمكن القول أن نتائج ملاحظات هذا الجانب قد استطاع حصر بعض مظاهر صعوبات الخطّ اليدوي والّتي تبرز في صور طريقة قبضة التّلميذ القلم أو حركة الذّراعين، أو في الإدراك البصري للمسافات أو الكتابة بسرعة كبيرة أو الكتابة بالحروف الصغيرة؛ من ذلك إخفاء ضعفه في الخطّ اليدوي، أو قد تكون هذه الصّعوبة ناجمة عن ضعف العضلات الدقيقة للأصابع ممّا يسمح له بعدم السيطرة على القلم بصورة محيطة أو عكسه لكتابة الحروف عند الكتابة، ويمكن بالتّالي القضاء على هذه المشكلات من تدريب التّلميذ على اختيار الموضوع المراد كتابته والّذي ينبغي أن يكون ضمن قدراته وممّا يعرفه أو من هواياته ونشاطاته»⁽¹⁾.

فتشخيص صعوبات الكتابة تنحصر في عدّة ملاحظات من طرف المعلّم كقبضة التّلميذ للقلم الّتي يمكن أن تكون خاطئة مع استخدام أدوات أساسية ودقيقة لتحديد المشكل لديه.

– اختبار إملاء الكلمة: ويتكون من عدّة خطوات نذكرها فيما سيأتي: ⁽²⁾

¹ - سعد الحاج بن جندل، قندوز محمد، أساليب تشخيص صعوبات الكتابة التطور والأبعاد، مجلة منارات للدراسات والعلوم الاجتماعية، جامعة ابن خلدون، الجزائر، ع: 01، مج: 03، جانفي(2021م)، ص: 21- 23.

² - ينظر: سعد أبو الديار، القياس والتشخيص لصعوبات التعلّم، ص: 116.

- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (20) كلمة، يستمع المفحوص لها جيّداً ثم يكتب ما يملئ عليه كتابة صحيحة في الجدول الذي أمامه.

- الدرجة: توضع الدرجة (1) للكلمة المكتوبة كتابة إملائية صحيحة، والدرجة (الصفر) للكلمة المكتوبة كتابة إملائية غير صحيحة في كراسه، ولا تحسب درجة لتشكيل الكلمات أو لضبط أواخر الكلمات، فالدرجة الكلية في مجموع الكلمات المكتوبة كتابة إملائية صحيحة في المجموع الكلي (20) كلمة مع مراعاة ضرورة أن ينطق الفاحص الكلمات بالتشكيل وفي هذا الاختبار لا نعطي الاعتبار للتشكيل، وإنّما للكتابة للإملائية الصحيحة .

وفيما يلي نموذج لبعض فقرات الاختبار:

الدرجة	الكلمة	الدرجة	الكلمة
1	هَذِهِ	3	كِرَاسِكْ
2	الضَوْءُ	4	فَوَائِدُ

الدرجة	الكلمة	الدرجة	الكلمة
1		3	
2		4	

اختبار الاملاء الصحيح: ويكون على الشكل الآتي: ⁽¹⁾

- وصف الاختبار: يتكون من (21) جملة فيها يقرأ الفاحص على المفحوص كلّ جملة على حدى، وبعد الانتهاء يكرّر الفاحص كلمة واحدة وردت في هذه الجملة، ثمّ يطلب إلى المفحوص أن يشير إلى هذه الكلمة بين ثلاثة اختبارات (كلمات تعرض عليه ويضع حولها دائرة).

¹ - ينظر: سعد أبو الديار، القياس والتشخيص لصعوبات التعلّم، ص: 117.

- **الدرجة:** توضع درجة (1) للاختيار الصحيح والدرجة (صفر) للاختيار الخطأ، الدرجة الكلية هي مجموع الاختيارات الصحيحة التي يختارها الطالب من مجموع الكلمات الكلية (21) كلمة، إذا اختار المفحوص أحد الاختيارات ثم شطبه واختار آخر، يحسب ذلك الاختيار على أنه خطأ ويعطى المفحوص (صفر) حتى لو كان الاختيار الثاني هو الصحيح.

وفيما يلي نموذج لبعض فقرات الاختبار:

	الجملة	الكلمة	الاختبارات		
			- أ -	- ب -	- ج -
1	أنتم رجال المستقبل	أنتم	أنتم	أنتمو	أنتموا
2	لعبنا <u>كأننا</u> فراشات	كأننا	كنّا	كأنّا	كا أنّا
3	يحترم التلميذ <u>معلمه</u>	معلمة	معلمة	معلمه	معلمهو
4	أفكر <u>بعقلي</u> وأكتب بيدي	بعقلي	بعقل	بعقليّ	بعقلياً

- أساليب تشخيص الحساب:

- **التشخيص الرسمي:** يتمثل في اختبارات مقننة يقوم بها الخبراء والمختصون، حيث «يقومون بقياس نسبة الذكاء من أجل التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، 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»⁽¹⁾، الفحص العصبي، هذا فيما يخص التشخيص الرسمي حيث يحتوي على عدّة مستويات وعدّة تشخيصات يقوم بها الخبير من أجل إعطاء نتائج دقيقة.

- **التشخيص الغير الرسمي:** ويتمثل في اختبارات غير مقننة يقدمها المعلم ويتّبع الإجراءات التالية:

¹ - نور الهدى بزرراوي، تشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات، مجلة روافد، مخبر البحوث في القياس النفسي وتطبيقاته، جامعة تلمسان، جوان (2021م)، ص: 189.

أولاً «تحديد مستوى التحصيل في الرياضيات، تحديد مواقع العجز في العمليات الرياضية وتحديد التباعد بين التحصيل والقدرة الكامنة، ثم تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات التعلّم في الرياضيات»⁽¹⁾، وتكون هذه الإجراءات داخل قاعة الدرس مع تدوين جميع الملاحظات من أجل تحقيق نتيجة فعّالة في التشخيص.

- نموذج اختبار تشخيصي في الرياضيات: (2)

1- أكتب رموز الأعداد التي تملأ عليك: 4.9.45.99.20

2- رتب الأعداد الآتية ترتيباً تصاعدياً:

			87 - 59 - 72
			901 - 715 - 894
			2000 - 1869 - 2596

ثانياً- سبل العلاج من صعوبات التعلّم:

1- العلاج الطبي: يتجه المختصون في العلاج الطبي لذوي صعوبات التعلّم إلى تحديد السبب الرئيسي لهذه الصعوبات والمتمثل في الاختلال الوظيفي للمخ كما يركزون في التوصل إلى الأسباب الفيزيولوجية التي تحدث هذه المشكلة «فعدم التوازن في كيمياء الدم يسبب مشكلة سلوكية أو تعليمية وعليه من الممكن تقديم معالجة طبية تتضمن بعض العقاقير التي تعمل على تصحيح وعلاج اختلال التوازن بين النصفين الأيمن والأيسر من

¹ - نور الهدى بزاوي، تشخيص صعوبات تعلّم الرياضيات، ص: 189.

² - مسعد أبو الديار، القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلّم، ص: 120.

المخ وعليه؛ فإنّ اتجاه الطّب المعاصر يحدّد علاج العديد من الاضطراب في السلوكيات وصعوبات التعلّم، وهناك أيضا مشكلات تحدث أثناء الولادة كالاختلال الذي يعيق كميات كافية من الأكسجين إلى الاندفاع ممّا قد يسبب هذه المشكلة⁽¹⁾.

- العلاج الطيّ أو العلاج بالعقاقير: ينجز هذا النّمط العلاجي من طرف مختصين وأطباء حيث «يقدمون بعض العقاقير لحالات الاضطراب الاكتيبي، أو نقص الانتباه، والإفراط في النّشاط وهي تحقق نتائج ملموسة وتعّدّل من السّلك التعليمي»⁽²⁾، إذن فهذه العقاقير تساهم في تحسين التركيز والسّلك لدى المتعلم.

وينصح باتباعه لعلاج بعض الاضطرابات ومنها «تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (ADHA) Attention Deficit Ryperactivity حيث تستخدم العقاقير الطّبية كمنبّهات للجهاز العصبي المركزي خاصّة الدك ستروامفيتامين والمثيل فيدويت، والبيموكين، ومضادات الإكتاب»⁽³⁾، فالعقاقير تستخدم لعلاج تشتت الانتباه والنّشاط الزائد لدى المتعلّم حيث تخلصه من هذه المشكلة.

وفي ختام هذا الفصل نقول بأنّ صعوبات التعلّم لا تعني الفشل في التعلّم، وإنّما تعتبر حالة تحتاج إلى وعي وتقبل الأسرة لحالة الطّفل واهتمام بالغ من الأسرة التربوية أيضا، كما أن التشخيص المبكر عملية مهمة في تجاوز هذه الصّعوبات، لأنّ التلميذ قد يحقق نتائج أفضل في مسيرته الدّراسية إذا توفرت له البيئة الملائمة.

¹ - هالالان وآخرون، تر: عادل عبد الله محمد، صعوبات التعلّم مفهومها وطبيعتها والتعلّم العلاجي، دار الفكر، مصر، (2007م)، ص: 33-34.

² - عادل صلاح غنايم، البرامج العلاجية لصعوبات التعلّم، دار السميرة، ط1، (2016م)، ص: 467.

³ - المرجع نفسه، ص: 467-168.

الفصل الثاني: صعوبات التعلّم وأثرها في

التحصيل المعرفي

– دراسة ميدانية في المرحلة الابتدائية –

توطئة

المبحث الأول: مفهوم المرحلة الابتدائية

وخصائصها.

المبحث الثاني: إجراءات الدراسة الميدانية.

المبحث الثالث: نتائج الدراسة والتحليل.

توطئة:

تعتبر مرحلة التّعليم الابتدائي من أهم وأولى المراحل التعليمية التي يمرّ بها الطّفل، حيث تشكل القاعدة الأساسية لاكتساب المفاهيم والمعارف الأساسية في الفعل التعليمي، ففيها يشهد التّلميذ تقدّما في قدراته الذهنية ومهاراته الإدراكية واللّغوية كالقراءة والكتابة والحساب، وفي هذا الطّور يكون التّلميذ في تقدّم ملحوظ على مستوى النّمو الفكري والعاطفي والاجتماعي، لذلك تعتبر فترة دقيقة وحساسة تستدعي رعاية واهتمام خاص من طرف المؤسسة التعليمية.

وقد وقع اختيارنا على هذه المرحلة -مرحلة التّعليم الابتدائي- في دراستنا التطبيقية الميدانية، نظرا لكونها الفترة التي تظهر فيها صعوبات التعلّم ومؤثراتها، وهو الأمر الذي يؤثر سلبا على التّحصيل الدراسي لدى التّلاميذ، بحيث يسبب تدنيا في مستوى أدائهم وضعفا في نتائجهم الدراسية، ينتج عنه زعزعة ثقتهم بأنفسهم ونفورهم من المدرسة.

ولعلّ السبب الرئيسي لاختيارنا لهذه المداخل -مرحلة التّعليم الابتدائي- هو أنّها تشكل ميدانا واسعا ومناسبا لإجراء دراسات معمّقة حول ظاهرة صعوبات التعلّم، بهدف الوصول إلى تفسير لهذه المشكلة واقتراح بدائل وحلول لمعالجتها أو التخفيف منها.

المبحث الأول: مفهوم المرحلة الابتدائية وخصائصها

تعرّف المرحلة الابتدائية بأنّها «القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمّة جميعا وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصّحيحة والاتجاهات السّليمة والخبرات والمهارات»⁽¹⁾، ومنه نستنتج أن هذه المرحلة تمثل اللّبنة الأولى لعمليّات التّعليم التي يتلقاها الطّفل طوال مساره التعليمي، ولعلّ أولى المفاهيم والمصطلحات التي نصطدم بها في المرحلة الابتدائية هو مصطلح النّمو الذي يرتبط بحلّ المجالات الخاصّة بالطّفل لذا سنحاول اعطاء مفهوم له وخصائصه.

¹ - حكيم عبد الحميد بن عبد الحميد، نظام التّعليم وسياسته، ايتراك، ط1، القاهرة، (2012)، ص: 62.

- مفهوم النمو:

ويقصد به «دراسة سلوك الأطفال والمراهقين والراشدين والشيوخ ونموهم النفسي منذ بداية وجودهم، أيّ من لحظة الإخصاب إلى الممات، ومفهوم النمو في علم النفس هو سلسلة متتابعة متكاملة من التغيرات تسعى بالفرد نحو النصح واستمراره وبدء انحداره»⁽¹⁾، فالنمو مرحلة لا بد منها يميّز بها كلّ إنسان ليلغ مرحلة النضج وتمسّ كل المجالات الخاصة بالأطفال (نفسية، اجتماعية، فكرية، حركية).

تتعدّد خصائص النمو وتختلف باختلاف مجالاتها ويمكن حصرها فيما يلي:⁽²⁾

1- النمو الجسمي: تعدّ أهم مظاهر النمو الجسمي لدى الطفل وأوله في هذه المرحلة، بحيث أنّ النسب الجسمية تصبح فردية الشبه من الراشد، فتشد وتقوى العظام عن ذي قبل، وتستطيل الأطراف ويتزايد النمو العضلي.

يشهد الوزن زيادة مقدارها 10 % في السنة ويلاحظ أنّ الإناث تملك الزيادة قليلاً في الطول والوزن مقارنة بالذكور، وذلك لأن الذكور يبدؤون مرحلة البلوغ بعد الإناث بفارق زمني ملحوظ، لذلك فإنهم في العادة يكونون في المتوسط أقل في الطول والوزن من الإناث في نفس السن.

- التطبيقات التربوية لخصائص النمو الجسمي في هذه المرحلة: يجب على القائمين بشؤون الطفل في تلك المرحلة الاهتمام بتغذيته تغذية سليمة تكفل له بناء صحيحاً لجسمه، وبالتالي وقايته من الأمراض.

الاهتمام بالتربية الرياضية، لما لها من أهميّة في بناء الجسم السليم حيث دلّت بحوث "كرتشمز" وغيره من الباحثين على ارتباط النمو الجسمي للفرد بسلوكه العام وسمات شخصيته وما قد يصيبه من أمراض نفسية، فالحالة الجسمية للطفل تؤثر في توافقه الانفعالي

¹ - حامد زهوان، علم نفس النمو الطفولة المراهقة، الإسكندرية (مصر)، دار المعارف، (1997)، ص: 12.

² - ينظر: محمود فتوح محمد سعدات، برنامج صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، جامعة عين الشمس، (2014)، ص: 31-32.

والاجتماعي، فالطفل المصاب بمرض ما، قد يعنى ذلك إصابته بالتعب السريع وميله للإشارة من غيره.

2- النمو الحركي: يرتبط ارتباطا وثيقا بنمو العضلات والسمات الجسمية عند الطفل والهدف من دراسة هذه المرحلة، هو كونها مرحلة تعلّم المهارات الحركية اللازمة للقراءة والكتابة والحساب، وتتميّز هذه المرحلة بنمو العضلات الكبيرة والصغيرة التي تسمح بتنظيم الحركات وضبطها كما في الأشغال اليدوية أو الكتابة. وبناء على هذا النموّ يتميّز العاقل الأولان من هذه المرحلة بالنشاط الزائد، وفي بداية العام الثاني يميل الطفل إلى الاقتصاد في حركاته كما تظهر على حركات الطفل معالم الدقة والتوقيت الصحيح اتجاهها لتحقيق هدف معين، ونتيجة لنمو العضلات الكبيرة يزداد النشاط لدى الطفل في الجري والقفز والتسلّق وركوب الدراجات وينمي الطفل في هذه المرحلة مهارات خدمة الذات وهي المهارات المتصلة بالمأكل والملبس أو الاستحمام وتصفيف الشعر، بالإضافة إلى تنمية مهارات الخدمة الاجتماعية التي تتعلق بمساعدة الآخرين مثل كنس الأتربة والمساعدة في نظافة المنزل. وفي هذه المرحلة يظهر تفصيل إحدى اليدين على الأخرى ففي سن السادسة يكون استعمال إحدى اليدين قد سيطر على الأخرى نتيجة تدريبها وتفضيلها المستمر.⁽¹⁾

3- النمو الخلفي: يكتسب ويتعلّم الطفل في المرحلة الابتدائية أهم المفاهيم والمعتقدات الدينية والسمات الأخلاقية التي يجب أن يتصف بها و«يرى» بياجيه" الذي له مساهمات في دراسة النمو المعرفي للطفل أن أشكال التفكير الخلفي تنقسم إلى أخلاقية خارجية المنشأ وأخلاقية داخلية المنشأ، ويورد أن مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة أيضا تقع ضمن الأخلاقية الخارجية المنشأ. وتتميّز بالاحترام للراشدين والقواعد الأخلاقية التي يضعونها وهي قواعد مفروضة من عالم الراشدين بشكل تسلّطي وينظر إلى القانون الخلفي

¹ - ينظر: نعيمة مصطفى رقبان، النمو ورعاية الطفل بين النظرية والتطبيق، سبستان المعرفة، القاهرة، ط1، (2004)، ص: 155.

بأنه غير عقلائي ويسميتها "بياجيه" بأخلاقيّة ضبط النفس أو الواقعية الأخلاقيّة، كما أن فكره في هذه المرحلة عن العدل الجزائي يتمثل في العقاب بالمثل».⁽¹⁾

ولعلّ أهم «ما يميز الطفل في هذه المرحلة العمرية في إدراك معاني السلوك القويم والالتزام بقواعد المجتمع، ويبدأ الطفل في تبني أخلاقيات مجتمعه حتى ولو لم يكن يعرف التفسير لهذه الأخلاقيات طمعا في جذب التقدير سواء من الآباء أو الأصدقاء أو المدرسين الذين يمثلون قدوة بالنسبة له. وفي حدود سن العاشرة تكون قيم مثل العدل والمساواة والأمانة ونصرة الضعيف قد تبلورت لدى الطفل بشكل واضح».⁽²⁾

4- النمو الانفعالي: يتعلق النمو الانفعالي بالجانب النفسي الوجداني عند الطفل وتتمثل ميزاته فيما يلي:⁽³⁾

- سرعان ما يكتشف الأطفال في هذه المرحلة أن التغيرات الانفعالية الحادة، وخاصة الانفعالات غير السارة غير مقبولة اجتماعيا من أقرانه، وأن الثورات الغضبية لا تناسب غير صغار الأطفال، ولذلك يصبح لديهم دافع قوي للتحكم في التعبير عن انفعالاتهم ومحاولة السيطرة على النفس.

- يتّضح الميل للمرح، ويفهم الطفل النكت ويضطرب لها.

- تنمو الاتجاهات الوجدانية.

- نقل مظاهر الثورة الخارجية، ويتعلّم الطفل كيف يتنازل.

- يكون التعبير عن الغضب بالتمتمة، وعن الغيرة بالوشاية.

- يحاط الطفل ببعض مصادر القلق والصراع، ويستغرق في أحلام اليقظة.

كما يكمن تلخيص أهم انفعالات هذه المرحلة فيما يلي:⁽⁴⁾

¹ - حامد زهوان، علم نفس النمو "الطفولة المراهقة"، د.ط، (1992)، ص: 112.

² - المرجع نفسه، ص: 115.

³ - ينظر: محمود فتوح سعدات، برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ص: 37.

⁴ - ينظر: المرجع نفسه، ص: 38.

أ- الخوف: نلاحظ أنّه في الوقت الذي تتناقص فيه المخاوف المستثارة من الأشياء المحسوسة، تزداد المخاوف من الأشياء المتخيّلة مثل الظّلام وما يرتبط به كالجنّ والعفاريت، وتظهر أنواع جديدة من المخاوف مثل الخوف من أن يوصف الطفل بأنّه مختلف فيتعرض للسّخرية من أقرانه، والخوف من الفشل في المهام التي يقوم بها. وتعتبر زيادة المواقف المدرسية المؤدية إلى الفشل والإحباط من مصادر الخوف والقلق لدى الأطفال وهنا نلاحظ أنّ معنى النجاح والفشل المدرسي، قد يختلف من طفل لآخر تبعاً لما هو متوقع منه، فالطفل قد يحصل على الترتيب السّابع بين أقرانه ومع ذلك يشعر بفشله لعدم احتلاله المركز الأوّل تبعاً لما يتوقعه منه والديه.

ب- الغضب: يشعر الطفل في هذه المرحلة بالغضب حين يقاطع أثناء اندماجه في أداء أحد الأنشطة أو حين يتعرّض للنقد أو حين يتّهم بالكذب... إلخ. ويكون التعبير عن الغضب بالمقاومة السلبية مع التمتمة ببعض الألفاظ، وظهور تعبيرات الوجه، ويرجع غضب الأطفال عموماً في هذه المرحلة إلى رغبتهم القويّة في الاستقلال.

ج - القلق: هو شعور عام غامض يتخلّله الخوف والتوتر، مصحوب ببعض الإحساسات الجسمية يأتي في شكل نوبات، ولا يعني ذلك أن كل أنواع القلق تعدّ مرض، وإنّما إذا كان القلق باعثاً للتلاميذ مثلاً على الإنجاز الدراسي والتحصيل كالاستعداد للامتحان فهذا قلق طبيعي، أي قلق يحرك نحو الأهداف، ولكن عندما يصير القلق مرضاً لأنّه أصبح يعيق الإنسان عن أداء عمله والتدريب في حياته، وقد يكون القلق الزائد عن حده أو المفرط مرتبطاً بالأحداث المستقبلية (مثل الامتحانات المدرسية) أو بما مضى من تصرفات أو بالتنافس في أحد المجالات (مثل المجال الدراسي، أو الرياضي، أو الاجتماعي) أو شكاوى جسمانية متكررة دون أساس عضوي (مثل الصداع وآلام المعدة، ويرجع اضطراب القلق المفرط لدى الطفل إلى العديد من الأسباب من أهمها؛ اهتمام الأسرة الشديد بالإنجاز وعدم رضاهم حتى عندما يكون مستوى أداء الطفل مناسباً، وقد ترفض هذه الأسر إنجازاً من قدرات الأطفال.

د- الغيرة: نلاحظ أن الطفل الذي يشعر بالغيرة من إخوته داخل المنزل، قد ينقل هذا الشعور إلى زملاء الفصل، وخاصة الذين يظهرون التفوق أو الشعبية بين التلاميذ ويعبر عن الغيرة بالوشاية والانتفاع بالشخص الذي بغار منه.⁽¹⁾

5- النمو الاجتماعي: يرتبط بالجانب الاجتماعي أي؛ المجتمع الخاص بالطفل حيث «يحدث في الطفولة الوسطى نمو اجتماعي سريع ينتقل فيه الطفل مع بداية هذه المرحلة من البيت إلى المدرسة فيشرع انتقاله من التمرّكز حول الذات إلى التصرفات الاجتماعية والتوافق مع الأقران بدل الصراع معهم، ويشير "أريكسون" إلى أن سنوات المدرسة الابتدائية التي تبدأ من السادسة تمثل المرحلة الرابعة لديه في متصل النمو النفسي الاجتماعي الذي يبدأ بأزمة دافعا للنمو ومحركا، والنجاح في حلها يساهم في استمرارية نمو الأنا، ما في هذه المرحلة والمرحلة التالية بشكل صحيح وفي هذه المرحلة يواجه الطفل أزمة الشعور بالنقص أو الدونية ويحاول مقاومة هذا الشعور وتجنّبه وحلّ هذه الأزمة باكتساب مشاعر الإنجاز وتجنّب الشعور بالنقص أو الدونية تدعم عن طريق أنواع من النجاحات التي تدعم هذا الشعور».⁽²⁾

-بعض سيمات النمو الاجتماعي في هذه المرحلة: من بين أهم الأمور التي يحتاجها الطفل في مرحلة النمو الابتدائي ما يلي:⁽³⁾

- 1- السعي الحثيث نحو الاستقلال.
- 2- بزوغ معان وعلامات جديدة للمواقف الاجتماعية.
- 3- تعديل السلوك بحسب المعايير والاتجاهات الاجتماعية.
- 4- اتّساع دائرة القبول والاهتمامات.
- 5- نمو الضمير ومفاهيم الصدق والأمانة.

¹ - ينظر: محمود فتوح سعدات، برنامج صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ص 38.

² - فؤاد نهي السيد، الأسس التقنية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، د.ط، د.س، ص: 146.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص: 149.

6- نمو الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية.

7- اضطراب السلوك إذا حدث صراع أو معاملة خاطئة من جانب الكبار.

كما تتميز العلاقات الاجتماعية للطفل في هذه المرحلة «في جانبها المتعلق بالعلاقة مع الأطفال الآخرين بمحاولة التميّز عليهم في كلّ شيء مثل إجابات في الفصل، النشاط الفني، التربية الرياضية، ومع ذلك فهو يحتاج للمشاركة ومع هذه المرحلة تبدأ أهمية جماعات الأقران حيث تمثّل مصدر لتحقيق الذات والنجاح، كما تلعب علاقة الطفل بوالديه في تحديد مشاعر الكفاية أو الدونية»⁽¹⁾. ومن هذا يظهر دور الأولياء في تنمية وتقوية شخصية أولادهم من الحسن إلى الأحسن فهم الداعم الأول بالنسبة لهم، «فتأيّد الآباء لأبنائهم بالحبّ والإعجاب وإتاحة الفرصة أمام الأطفال في اللعب وعمل بعض الأعمال مع التعبير بالإعجاب من قبل الآباء يدعم إحساس الكفاية والإنتاجية لدى الأبناء، أمّا الآباء الذين يصغرون ويقللون من مجهودات أطفالهم فإنّهم يدعمون مشاعر النقص وأحاسيس الدونية. كما يميل الأطفال في هذه المرحلة إلى تكوين جماعات للأطفال الذكور منفصلة والإناث كذلك وهذه الجماعات لا تتجاوز اللهو البريء وتختلف أنشطة الذكور التي تميل إلى الأنشطة العنيفة عن الأنشطة للبنات - التي تميل إلى الأنشطة الأقل عنفا خاصة في الرياضة».⁽²⁾

6- النمو الحسي: يرتبط بالحواس الخمسة وظائفها عند الطفل حيث «ينمو

الإدراك الحسي في الطفولة الوسطى بشكل متسارع، فنجد أن الطفل يدرك الألوان والزمن ويمكنه في سن السابعة أن يدرك أن السنة تتكون من فصول وتزداد القدرة العددية للطفل، ففي سن السادسة يتمكن من تعلم الجمع والطرح، وفي سن السابعة الضرب وفي التاسعة

¹ - خليل ميخائيل معوض، سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، كلية الأدب الإسكندرية، ط1، (2003)، ص: 240.

² - المرجع نفسه، ص: 240.

القسم، كما يتمكن من التمييز بين الحروف مع بعض الخلط بين الأحرف المتشابهة»¹.
نلاحظ بأن التطور العمري عند الطفل يتولد عنه دائما تطور ذهني فكري معرفي.

ويتميّز الإبصار في الطفولة المتوسطة «بطول النظر فيرى الكلمات الكبيرة والأشياء البعيدة بوضوح أكثر ويزداد التوافق البصري وتزداد دقة السمع ممّا يساعد على النمو اللّغوي والاجتماعي. وتكون حاسة اللمس قويّة أقوى منها عند الراشد النّمّو فيها بين الحواس: أو ما يسمى بالتكامل الإدراكي، يقول "بيرتش (1983)" أن مراحل العمر من السادسة إلى الثامنة تمثّل الفترة المستمرة بتغير سريع في التنظيم والقدرة الوظيفية تعكس التكافؤ البصري - اللمسي، والبصري الحركي - وفي هذه الفترة نجد أنّ المعلومات المستفادة من البيئة الخارجية بواسطة مستقبل عن بعد مثل الإبصار ومستقبل عن قرب وتمثيله والإثارة اللمسية، هذه المعلومات تحقق تكاملا مع تكافؤ في المعلومات الاستقبالية الداخلية المستقاة من حركة الأطراف، إن هذا التغيّر يتسم بالأهمية بالنسبة للنتائج الخاصّة بالنمو المعرفي والتي تظهر تغيّرات بالغة في التنظيم المعرفي للأطفال في نفس مرحلة السن حين 6 إلى 8 سنوات»⁽²⁾.

7- النمو العقلي: يرتبط بالجانب العقلي والذهني للطفل حيث تتمثل مظاهره فيما يلي: ⁽³⁾

- يستطيع التعامل مع عدّة متغيّرات في وقت واحد، ويتضح هذا على سبيل المثال من التعامل مع الزمان والمكان معا كما هو الحال في الجغرافيا والتاريخ، أو مع السرعة والمسافة (كما هو الحال في الرياضيات).

- تتضح تدريجيا القدرة على الابتكار.

- يزداد مدى الانتباه ومدّته وحدّته.

¹ - نعيمة مصطفى رقيان، النمو ورعاية الطفل بين النظرية والتطبيق، ص: 152.

² - المرجع نفسه، ص، ن.

³ - ينظر: محمود فتوح سعدات، برنامج صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ص: 35-36.

- في هذه المرحلة يطّرد نمو الذكاء عند الطفل على سنّ الثانية عشر، وفي منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل.
- تنمو الذاكرة نمواً مطّرداً، ويكون التذكر عن طريق الفهم، يصبح الأطفال في عمر (9-10) سنوات قادرين على تحليل وإجراء المقارنات، وكذلك تصنيف الأحداث والموضوعات والخبرات، كما يستطيعون في عمر (11) سنة إيجاد التشابه بين أكثر من ثلاث أشياء (مثل الورد والشجرة والبطاطس). كل هذه المهارات والخبرات العقلية والمعرفية تعين الطفل على النمو العقلي.
- تزداد القدرة على تعلّم ونمو المفاهيم الصواب منها والخطأ.
- يزداد لديه حب الاستطلاع، ويتحمس لمعرفة الكثير من التطبيقات التربوية لخصائص النمو في هذه المرحلة.
- العمل على نمو المفاهيم قبل العمل على تكديس المعلومات.
- تدريب الأطفال على سلوك النقد والنقد الذاتي.
- توفير إمكانيات التعليم التي تضمن نمو قدرات توفير الطفل.
- تشجيع الطفل على أن يتعلّم من خبراته الخاصة.
- تنمية حبّ الاستطلاع وتوسيع الاهتمامات العقلية.

المبحث الثاني: إجراءات الدراسة الميدانية.

أولاً- منهج الدراسة:

يتطلب كل بحث علمي منهجية واضحة، وقد استلزمت دراستنا الحالية تطبيق المنهج الوصفي التحليلي من أجل وصف ظاهرة صعوبات التعلّم مع آلية التحليل لتحليل النتائج التي تمّ جمعها ميدانياً، حيث يعرف المنهج بأنّه «طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته

من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبّرة يمكن تفسيرها».⁽¹⁾

يتضح ممّا سبق ذكره في هذا العمل أننا قمنا بوصف ظاهرة صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، حيث تم تحويل النتائج المستخلصة من الاستبيانات إلى بيانات رقمية، مكّنتنا من تفسير الظاهرة وتحليلها بدقّة.

ثانيا- عينات الدراسة:

شملت هذه الدّراسة عشرين مؤسّسة من الطور الابتدائي، وبالتحديد وقع اختيارنا على أقسام السّنة الثانية، والثالثة والرّابعة منها، وكما هو معلوم فإن كلّ مؤسّسة سيكون هناك 3 معلمين تبعاً لاختيارنا ثلاثة أقسام: فبالّتالي سيكون المجموع ستّون معلّماً، وتمّ إعداد الأسئلة الملائمة لبحثنا على شكل استبيانة ووزعناها على المعلّمين المعيّنين.

ثالثا- مجالات الدراسة:

1- الحدود المكانية: تمّت هذه الدّراسة بولاية تيارت عبر مؤسّساتها الابتدائية الموزّعة على البلديّات التالية:

أ- تيارت وسط: قمنا بزيارة أربع مؤسّسات وهي:

- مدرسة 1: عبد الحميد ابن باديس.

- مدرسة 02: آيت عامر مزيان اعمر.

- مدرسة 03: لويس باستور.

- مدرسة 04: بودالي عدّة.

ب- دائرة السوق: قمنا بزيارة ثلاثة عشر مؤسّسة ابتدائية وهي:

- مدرسة 01: عين سبع علي.

- مدرسة 08: رداح محمد.

- مدرسة 02: محمودي عبد القادر.

- مدرسة 09: جلولي ميسوم.

¹ - يونس مليح، عبد الصمد العسول، المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي، مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، جامعة محمد الخامس، الرباط، العدد 29، (2020م)، ص: 38.

- مدرسة 03: تيجيني محمد.
- مدرسة 10: حسيبة بن بوعلي.
- مدرسة 04: بوطالب مصطفى.
- مدرسة 11: رخييس علي.
- مدرسة 05: مجاهد بلفضل العربي.
- مدرسة 12: آمنة بنت وهب.
- مدرسة 06: بخولة لخضر.
- مدرسة 13: بوخديجة جمعة.
- مدرسة 07: سعيدات بلقاسم.

ج- بلدية النعيمة: بحكم صغر مساحتها وقلة سكانها توفرت فيها مدرستين قمنا بزيارتهمما وهما:

- مدرسة 01: كبوش سعد.
- مدرسة 02: جليل مسعود.

د- بلدية سي عبد الغني: قمنا بزيارة مؤسسة واحدة وهي:

- مدرسة 01: سعيد آيت مولود.

- الحدود الزمنية :

تمثلت المدة الزمنية لهذه الدراسة في توزيع الاستبيان على المؤسسات المذكورة آنفا خلال الفترة الممتدة ما بين 10 أفريل إلى 29 أفريل، كما تم إجراء مقابلات بتاريخ 21 أفريل، وهي عبارة عن مقابلات شفوية مع بعض معلمي المؤسسات المعنية لأنهم أكثر احتكاكا بالتلاميذ، إضافة إلى قدرتهم على تقديم صورة حقيقية عن المناهج المقدّمة لهذه الفئة، كما تتوفر لديهم رؤية مستقبلية وحلول عملية للصعوبات التي تعترض هذه الفئة.

رابعاً- أدوات الدراسة:

- المقابلة: هي عبارة عن حوار شفهي تتضمن مجموعة من «الأسئلة المحددة للحصول على إجابات دقيقة بشأنها. وخلافا للاستبيان، فإن الباحث يتحاور مع الإنسان الذي يجري معه المقابلة ويغيّر أسلوب الأسئلة إذا كان هناك غموض إلى أن يحصل على

الجواب الذي يتماشى والسؤال المطروح»⁽¹⁾، ولقد انفردت هذه المقابلة الشفهية بالخصائص عدّة كان أهمها؛ تتبع الظاهرة المشكّلة حتى الوصول إلى مفاتيحها وهذا ما قمنا به في عملنا، فبعض الأمور كان ولا بد من القيام بالمقابلة حتى يتم تفكيك صعوبتها.

وقد أجرينا مقابلات مع عدّة معلّمين عبر مختلف المؤسسات المذكورة سابقا، كانت تتمحور حول عدّة استفسارات كان ولا بد من الإجابة شخصيًا عنها من المعلّمين، لأنّ أسئلة الاستبيان لا تستطيع أن تحيط بكل شيء.

- الاستبيان:

استلزم علينا في دراستنا للموضوع اعتماد نظام الاستبيان الذي يخدم وبشكل جيّد بحثنا، فهو مهم جدا في هكذا نوع من الدراسات وذلك لكونه «أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معيّنة تحتوي على عدد من الأسئلة، مرتّبة بأسلوب منطقي مناسب، يجري توزيعها على المعلّمين بحيث تم صياغتها لتكون شاملة لجميع ما يخص الدراسة على المستويين العلمي والمعرفي، مع تعريف بين الأسئلة»⁽²⁾. وكان عدد الأسئلة في استبيان دراستنا هو 28 سؤالا موزعة على ستين معلّما عبر مختلف المؤسسات وقد جاءت على ثلاث محطّات، الأولى كانت متعلّقة بالمعلّمين بعنوان "معلومات خاصّة بالمعلّم وكفاءته العلميّة"، والثانية منها تمحورت حول ما نركز عليه في هذه المرحلة من التعليم-صعوبات التعلّم-، وقد جاءت بعنوان: أسئلة خاصة بتنمية المهارات اللغوية عند المتعلّمين، أما المحطّة الثالثة فقد تعلقت بموضوع الدراسة بشكل مباشر وقد جاءت بعنوان: أسئلة خاصة بصعوبات التعلّم عند المتعلّمين في الطور الابتدائي.

- الإحصاء: هو «مجموعة الأساليب العلمية التي تهتمّ بجمع البيانات، وتصنيفها، وتفسيرها، وتقسيمها، وتبويبها، وتلخيصها، والتوصّل من خلالها إلى استنتاجات تتعلق

¹ - عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، ص: 39.

² - ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، (1420هـ - 2000م)، ص: 82.

بالمجتمع، عن طريق اعتماد العيّنة التي تمثّل جزء بسيطاً من المجتمع»⁽¹⁾، وهذا ما قمنا به في تعاملنا مع الاستبيان، فبعد الإجابة عليه قمنا بجمع الإحصائيات لكلّ سؤال على حدى، وبالتالي مكّنا من تحليل الإجابات على حسب النسب المتحصّل عليها.

- **طريقة عرض البيانات:** هي طرق عديدة ومتنوعة، وما اعتمدناه هو نوعين وهما: الجدول التكراري والرسوم البيانية المتمثلة في الدوائر النسبيّة:

1- الجدول التكراري: «وهو الذي يعرض توزيع البيانات في فئات معيّنة»⁽²⁾، فلقد اعتمدنا هذا الجدول مقسّماً إلى ثلاث خانّات: خانّة للاحتّمالات، وخانّة للتكرار وخانّة للنسبة المئويّة.

2- الدوائر النسبيّة: هي عبارة عن رسم بياني دائري يُقسّم إلى شرائح (أو قطاعات)، بحيث تكون مساحة كل شريحة متناسبة مع القيمة النسبيّة للفئة التي تمثّلها من المجموع الكلي، والقانون المعتمد في حساب النسب المئويّة هو:

$$\text{النسبة المئوية} = (\text{التكرار} / \text{العدد الإجمالي لأفراد العيّنة}) \times 100.$$

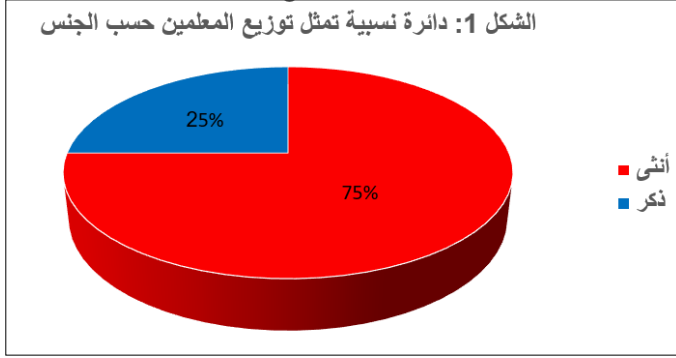
خامساً- تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

السؤال الأول: يتعلق بجنس المعلم.

يبرز موضوع جنس المعلم (ذكراً كان أم أنثى) كعامل مؤثر في العملية التعليمية، والهدف من هذا السؤال رصد عدد المعلمّات الإناث مقارنة بالمعلّمين الذكور، في المرحلة الابتدائية، والجدول الآتي يعرض توضيحاً للبيانات المتحصّل عليها:

¹ - محمد السديمي، مفاهيم أساسية في الإحصاء موقع سندك، بتاريخ 21 ديسمبر (2021) على الرابط التالي: <https://www.sanadkk.com> الاطلاع يوم: 2025/05/12، 15:52 سا.

² - إسلام بكر، طرق عرض البيانات الإحصائية، موقع سندك، بتاريخ 07 أغسطس 2024، على الرابط التالي: <https://www.sanadkk.com> يوم الاطلاع: 2025/05/12، على الساعة 16:30 سا.



تمثيل النتائج بياناً

الجنس	التكرارات	النسبة
ذكر	15	25 %
أنثى	45	75 %
المجموع	60	100 %

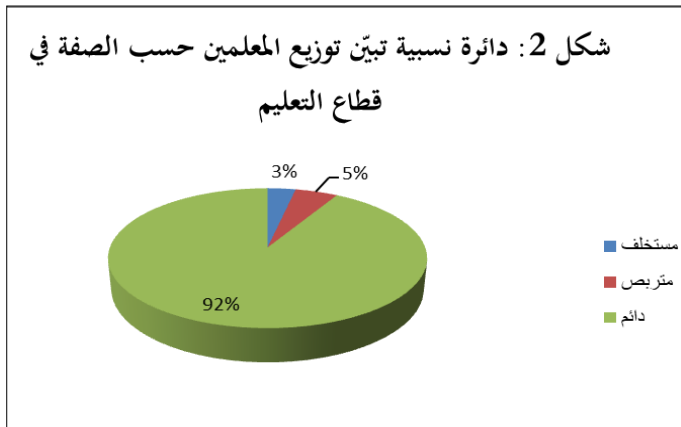
الجدول 1: توزيع المعلمين حسب الجنس

قراءة وتعليق:

لاحظنا أن نسبة المعلّّات بلغت 75 % وهي تفوق نسبة المعلّّمين والتي قدرت بـ 25 %. وبعد ارتفاع نسبة المعلّّات في هذا الطّور التعليمي أمراً إيجابياً والسبب كون أنّ المهنة مناسبة أكثر للبنات، ولأن المرأة بطبيعتها أكثر حناناً وعطفاً، وقادرة على توفير الرّعاية التي يحتاجها الأطفال عكس الرجل الذي يكون أكثر صرامة وقليل صبرٍ وتحمّلٍ للطفل في المراحل الأولى من سيرته التعليمية، فالطفل يكون أكثر حركة لذلك يحب التعامل معه بمرونة ولطف، وقلّة المعلّّمين الذكور في هذا المجال قد يعود إلى رغبتهم في ممارسة الأعمال الحرّة كالتجارة وغيرها.

السؤال الثاني: يتعلق بصفة المعلّم.

يصنف المعلّّمون في المنظومة التربوية إلى ثلاث فئات: متربص، مستخلف، أو مرسّم، والجدول الآتي يعرض نتائج إحصاء صفة المعلّّمين بالتفصيل:



تمثيل النتائج بياناً

الاختيارات	التكرارات	النسبة
مستخلف	2	3.3 %
متربص	3	5 %
دائم	55	91.66 %
المجموع	60	100 %

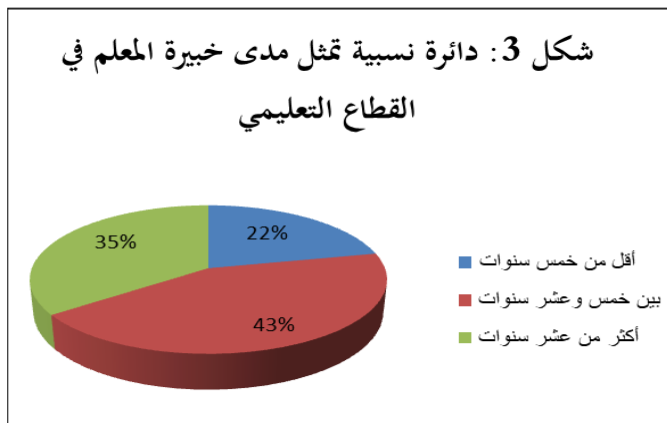
الجدول 2: توزيع المعلمين حسب الصّفة في قطاع التعليم

قراءة وتعليق:

قدّرت نسبة المعلّمين الدّائمين بـ 91.66 %، وهذا ما يبين استقرار القطاع التعليمي وسعيه لتعزيز وتحسين الأداء التربوي التعليمي. وفي المقابل 5 % من فئة المتربّصين وهي نسبة قليلة لا تزال في مرحلة البداية والتكوين، أمّا في فئة المستخلفين فكانت نسبتهم 3.33 % فقط، إذن نستنتج أن الفئة المدروسة يغلب عليها طابع الاستقرار والثبات وهذا أمر إيجابي لأنه يعزز الانضباط والالتزام داخل قاعات الصّف.

السؤال الثالث: يتعلّق بالخبرة لدى المعلم

يعدّ تحديد سنوات الخبرة المهنية للمعلم في المنظومة التربوية معياراً مهمّاً لتقييم كفاءته المهنية، ومدى تطوره وظيفياً، فهو يكشف لنا عمّا مدى احتكاكه بالمتعلمين واحتياجاتهم، والجدول المرفق أسفله يبيّن لنا نتائج ومعطيات تحليل الاستبيان الخاصة بالسؤال:



الاختيارات	التكرارات	النسبة
أقل من خمس سنوات	13	21.66 %
بين خمس وعشر سنوات	26	43.33 %
أكثر من عشر سنوات	21	35 %
المجموع	60	100 %

تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 3: خبرة المعلم في القطاع التعليمي.

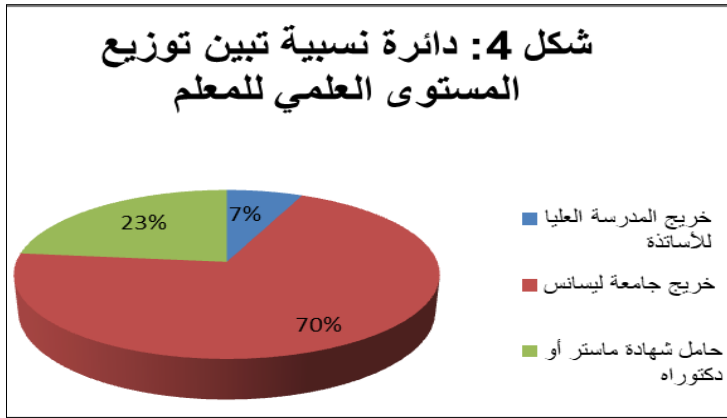
قراءة وتعليق:

أكبر نسبة من العينة هم المعلّمون الذين تراوحت خبرتهم بين خمس وعشر سنوات إذ قدرت بـ 43.33 % ويشير هذا إلى أن أغلبهم يمرّ بالمرحلة المتوسطة من مسيرتهم الوظيفية. أمّا فئة ذوي الخبرة الطويلة الأكثر من عشر سنوات، قدرت نسبتهم بـ 35 %، وهي نسبة مهمة تدلّ على الخبرة والتجربة الواسعة، ما يعكس أداء مثاليّاً داخل القسم وتفاعلاً جيداً مع التلاميذ. وفي المقابل، قدرت نسبة المعلمين الجدد (أقل من خمس

سنوات) بـ 21.33 % وهذا يدل على وجود طاقات شابة في الميدان وسعيا للتجديد في القطاع.

السؤال الرابع: يتعلق بالمستوى العلمي للمعلم.

يمثل المستوى الأكاديمي للمعلّم عاملاً أساسياً في كيفية تقديم المادّة العلميّة للمتعلّمين، والتنويع في منهجية التدريس والابتكار في الشّرح، والهدف من هذا السّؤال هو الكشف عن العيّنة المهيمنة في قطاع التّعليم الابتدائي، والجدول المرفق يرصد النتائج:



الاختيارات	التكرارات	النسبة
خريج المدرسة العليا للأساتذة	4	6.6 %
خريج جامعة ليسانس	42	70 %
حامل شهادة ماستر أو دكتوراه	14	23.3 %
المجموع	60	100 %

تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 4: توزيع المستوى العلمي للمعلم.

قراءة وتعليق:

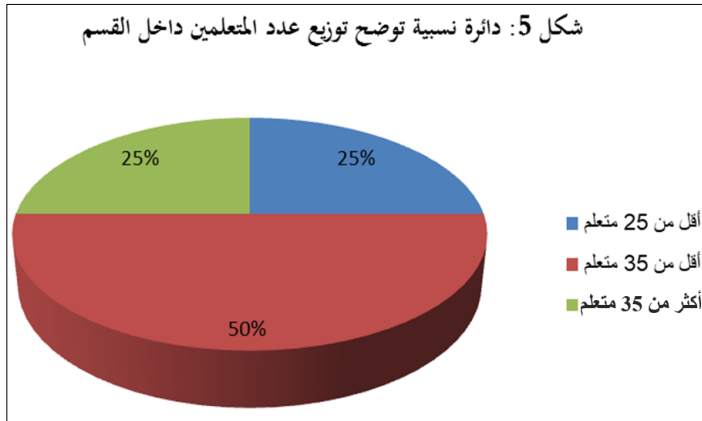
تظهر النتائج أن أكبر نسبة للمعلّمين هم خريجو الجامعة الحاملين لشهادة الليسانس إذ قدرت بـ 70 %، ما يدل على أن معظمهم توجهوا مباشرة إلى التوظيف دون انهاء دراساتهم العليا وذلك بغية الكسب والاستقرار، بينما بلغت فئة الحاصلين على شهادات عليا ماستر أو دكتوراه 23.33 % وهي فئة معتبرة تعكس الكفاءات المتواجدة في الميدان وقدرة أكبر في التعامل مع الحالات المدروسة. أما خريجو المدرسة العليا للأساتذة فقد قدرت نسبتهم بـ 6.6 % وهي الأقل. ويدل هذا على أن القطاع التربوي التعليمي متنوع في طاقاته، غير أن نسبتهم تبقى غير كافية خصوصا لكونهم يتلقون تكوينا متخصصا يكون أكثر نجاعة في التعامل مع أطفال الطور عامّة والفئة المدروسة خاصّة.

السؤال الخامس: يتعلق بالمستويات المسندة للمعلم.

يُكلّف كل معلّم في قطاع التّعليم والتّربية بمستوى معيّن يمارس معه وظيفته البيداغوجية والتّعليمية، وفي هذا الاستبيان، تم اختيار معلم واحد من كلّ مستوى تعليمي في كل مؤسسة مشاركة في الدّراسة. وبما أن عمليّة الاختيار اتّسمت بالانتظام والتّساوي - حيث تم اختيار عشرين معلّمًا من كل مستوى - فإن النّتائج جاءت واضحة ولا تحتاج إلى عرض جدول إحصائيّ، نظرًا لتساوي التوزيع بين جميع المستويات.

السؤال السادس: يتعلق بعدد المتعلمين في القسم.

يتباين عدد المتعلمين في الصفوف الدراسية في قطاع التربية والتعليم بشكل عام وفي المرحلة الابتدائية بشكل خاص، وهو عامل مؤثر في فاعليّة التّعليم ومخرجات التعلّم، ويُظهر الجدول التّالي التّوزيع العدديّ للمتعلّمين في كلّ قسم:



الاختيارات	الترددات	النسبة
أقل من 25 متعلم	15	25 %
أقل من 35 متعلم	30	50 %
أكثر من 35 متعلم	15	25 %
المجموع	60	100 %

تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 5: توزيع عدد المتعلمين داخل القسم.

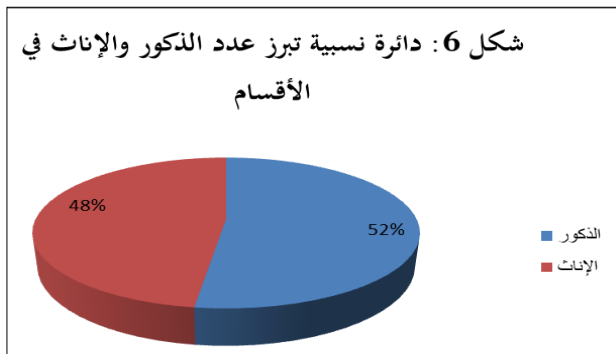
قراءة وتعليق:

أغلبية الأقسام عدد تلاميذها بين 25 و 35 متعلم وقدّرت نسبتها بـ 50 % ما يشير إلى أنّ المعلّم يمكنه التّحكم فيها. فهي نسبة معتدلة نوعا ما، هذا يعكس واقعاً تربوياً يمكن وصفه بالمتوازن من حيث الكثافة الصفية. في حين 25 % من الأقسام عدد تلاميذها أقل من 25 تلميذا وهي تمثل الأقسام المثالية، حيث تعطي الفرصة للتفاعل بين المتعلّمين وتسهّل على المعلّم تحديد الفروقات الفرديّة بينهم وإدارة العمليّة التعليمية بكفاءة، كما توفر أفضل بيئة تعليمية. بينما نجد 25 % من المعلمين يعملون في أقسام مكتظة

بالتّلاميد إذ يفوق عددهم 35 تلميذاً، وهذا ما يوضح التحدّي الكبير التي تعانيه هذه العينة والمتمثّل في صعوبة في ضبط النّظام الصّفّي وتسييره، بالإضافة إلى تحديات في متابعة الأنشطة التعليمية ونقص التفاعل ممّا يؤثر على جودة تقديم الدروس وبالتالي صعوبة التعامل مع الفئة المدروسة.

السؤال السابع: يتعلّق بعدد الذّكور والإناث في القسم الواحد.

يختلف جنس المتعلمين في المرحلة الابتدائية بين الذكور والإناث، وفي الجدول التالي قمنا بإحصاء عدد المتعلمين الذّكور والإناث كما هو موضح في المعطيات أسفله:



تمثيل النتائج بيانيا

الاختيارات	التكرارات	النسبة
الذكور	957	52.18 %
الإناث	877	47.82 %
المجموع	1834	100 %

الجدول 6: عدد الذكور والإناث في الأقسام.

قراءة وتعليق:

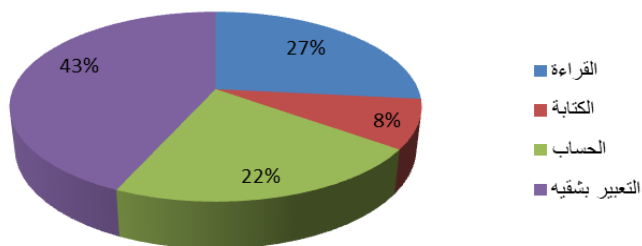
من خلال المعطيات السّابقة، لوحظ تقارب في نسب الجنسين؛ حيث بلغت نسبة الذكور 52.18% مقابل 47.82% للإناث، بتفوق طفيف لصالح الذكور (أقل من 5%). ويعزى هذا إلى التركيبة الديمغرافية للمجتمع في المناطق المدروسة، التي تتسم بتكافؤ في مواليد الجنسين.

السؤال الثامن: يتعلّق بأبرز المهارات التي يعاني فيها المتعلمون صعوبات في التعلّم.

يطالب المتعلم في المرحلة الابتدائية بإتقان المهارات اللّغوية والذهنية كالقراءة والكتابة والحساب والتعبير، وهذا ما يجعل المعلّم يركز اهتمامه على تنميتها وتطويرها لدى متعلّميّه بشكل تدريجي، وهدفنا من هذا السؤال تبيان أي هذه المهارات تحتل المرتبة الأولى في نظر المعلمين من حيث الصّعوبة في التعلّم، ولتبيان ذلك نستعين بمعطيات الجدول المرفق التالي:

الاختيارات	التكرارات	النسبة
القراءة	16	26.66 %
الكتابة	5	8.3 %
الحساب	13	21.66 %
التعبير بشقيه	26	43.33 %

الشكل 7: دائرة نسببة تبين أبرز المهارات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلّم



تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 7: المهارات التي يعاني منها التلاميذ صعوبات في التعلّم.

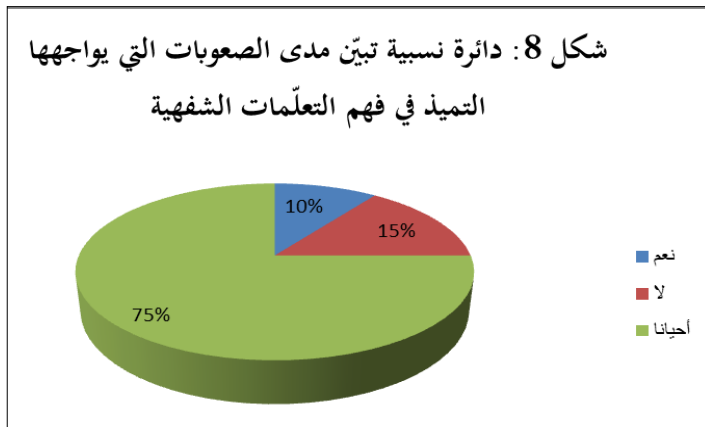
قراءة وتعليق:

أظهرت النتائج أن مهارة التعبير (الشفوي والكتابي) تُعد الأكثر صعوبة لدى المتعلمين، حيث بلغت نسبة الصعوبة 43.33%، ويعود ذلك لعجزهم عن صياغة الأفكار أو تنظيمها بشكل واضح والخلط بين العربية الفصحى والعامية بسبب تأثير الازدواجية اللغوية خاصة في المراحل العمرية المبكرة. وعامل الخجل، الذي يُعد أحد العوائق الرئيسية في التعبير الشفوي لهذه الفئة. ثم تلتها مهارة القراءة في الرتبة الثانية بنسبة 26.66 % وهي نسبة ملحوظة، وتتمثل عقباتها في صعوبة إدراك الحروف أو حتى الكلمات والجمل، ففك الرموز اللغوية يعدّ عائقاً كبيراً بالنسبة للمتعلّمين في هذا الطور. أما عن مهارة الحساب فقد حازت نسبة 21.66 % من الحالات ممّا يوضح تواجد مشكلات معتبرة فيها، خصوصاً عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حيث تصعب عليهم العمليات الحسابية في كثير من الأحيان مثل الاحتفاظ والاستلاف والمسائل الرياضية الأخرى، وفي هذا السن يصعب على المتعلم التحكم في عمليات الحساب خاصة القسمة والضرب. في حين أنّ الكتابة سجلت أقل نسبة قدرت بـ 8.33 %، وتكمن صعوباتها في عدم تناسق الكلمات فيما بينها وذلك عائد إلى عدم تجاوز السطر وعدم تنظيم حجم الكلمات مع بعضها، كذلك صرّحت إحدى المعلمات خلال المقابلة عن حالة دراسية مثيرة للاهتمام، حيث أظهر تلميذ صعوباتٍ مستمرة في الكتابة رغم الجهود التعليمية المبذولة من طرفها، وبعد تقصّي وتحري منهجي، تبين أن المشكلة الأساسية تعود إلى ضعف في حاسة البصر عند الطفل، وقد أدى تدخل بسيط والمتمثل في اعتماده لنظارات طبية عن تحسّن ملحوظ في أداء التلميذ، حيث انتقلت كتابته من مستوى متدن إلى مستوى متقدم لا بل جيد جداً، فأحيانا

تكون الأسباب العضوية هي السبب في مثل هذه الصعوبات لذا وجب على الأهل والأسرة التربوية التشخيص المبكر للحواس خاصة حاستي البصر والسمع.

السؤال التاسع: يتعلق بمدى إظهار التلميذ صعوبة في فهم التعلّات الشفهية.

يعدّ التعبير بشقيّه من أصعب المهارات اللّغوية والأكثر تعقيدا إذ يواجه المتعلّم صعوبة كبيرة في اكتسابها والتحكم فيها وخاصة التعبير الشفهي، الذي يتطلب منه جهداً ذاتياً مكثفاً، وقدرة على الاسترجاع الفوري للمعلومات مع التوظيف اللّغوي السليم دلاليا وتركيبيا، وفي هذا السؤال سلطنا الضوء على صعوبة فهم التعلّات الشفهية من قبل المتعلّمين، والجدول الآتي يوضح نتائج الدراسة:



الاختيارات	التكرارات	النسبة
نعم	6	10 %
لا	9	15 %
أحيانا	45	75 %
المجموع	60	100 %

تمثيل النتائج بيانيا

جدول 8: صعوبات التي يواجهها التلاميذ في فهم التعلّات الشفهية

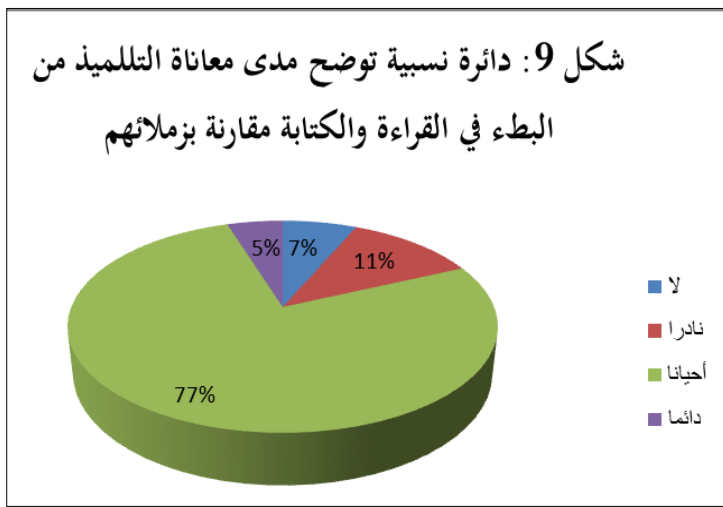
قراءة وتعليق:

تشير النتائج أعلاه أن 75 % من المعلمين أقرّوا بأنّ التلميذ يواجه أحيانا صعوبة في فهم التعلّات الشفهية ويرجع هذا إلى تشتت تفكير الطفل بسبب ظروف معينة كالجانب الاجتماعي والنفسي، كالمشاكل العائليّة مثل طلاق الوالدين والحالة النفسيّة له، أو حتى فشل المعلم في إبلاغ الرّسالة التعليميّة، ولعلّ ما يشكل الصّعوبة أحيانا كثرة الفوضى داخل القسم، لكون البيئة التعليميّة تلعب دوراً مهماً في استيعاب التعلّات. بينما أشار 10 % من العينة أنّ التلميذ يعاني من صعوبة دائمة في فهمهم للتعلّات الشفهية، ممّا يستوجب التّدخل الفوري لدعم هذه الفئة سواء دعم أسري أو طبي أو تربوي تعليمي.

أما النسبة المتبقية 10 % صرحت بأنّ التلميذ لا يظهر أي صعوبة في فهم التعلّيمات الشفهية، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بسابقتها.

السؤال العاشر: يتعلق بمعاناة التلاميذ من بطء في القراءة والكتابة مقارنة بزملائهم.

تُعدّ مشكلة البطء في القراءة والكتابة لدى بعض التلاميذ في الطور الابتدائي مؤشراً سلبياً دالاً على مشكلات تعليمية، إذ تنعكس هذه الأخيرة سلباً على تحصيلهم المعرفي واللّغوي، وفي هذا السؤال سعينا إلى رصد أهم الآراء حول مدى تأثير بطء اكتساب مهارتي القراءة والكتابة عند المتعلمين، دوّنت النتائج فب الجدول التالي :



الاختيارات	التكرارات	النسبة
لا	4	6.6 %
نادرا	7	11.66 %
أحيانا	46	76.66 %
دائما	3	5 %
المجموع	60	100 %

تمثيل النتائج بيانيا

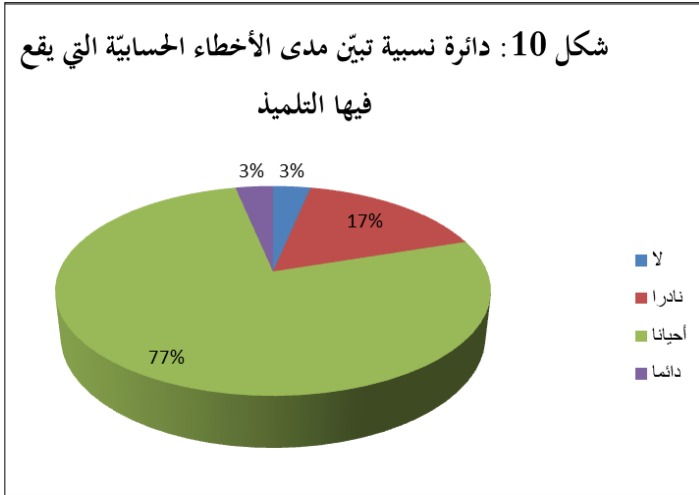
الجدول 9: معاناة التلاميذ وبطئهم في القراءة والكتابة.

قراءة وتعليق:

أشار 76.66 % من المعلّمين إلى أنّ التلميذ أحيانا ما يعاني من بطء في القراءة، وهذا يدلّ على أن الحالة غير دائمة ومستمرة، كما تتأثر بعدّة عوامل من بينها نوعيّة النّص أو الموقف التّعليمي المطلوب. من جهة أخرى، أشار 18.32 % من أفراد العينة إلى ندرة وجود هذا البطء أو انعدامه تماماً، إلّا أن هذه النسبة تبقى محدودة مقارنة بالنسبة السابقة، مما يعزز تأكيد وجود المشكلة لدى الغالبية العظمى من التّلاميذ. في حين أقر 5 % من العينة بأن الصّعوبة دائمة، ممّا يستدعي التّفنّن لهذه الفئة ووجوب التّدخل الفوريّ والدّعم المكثّف لها نفسياً وتعليمياً.

السؤال الحادي عشر: يتعلق بخطأ التلميذ في العمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح.

يستصعب على المتعلم في طور الابتدائي التحكم في المهارات الذهنية خاصة مهارة الحساب التي تظهر فيها صعوبات ملحوظة في إتقانها، وذلك لما تتطلبه من مجهودات ذهنية كالقدرة على التركيز، والاحتفاظ بالمعلومات والتّنقل السليم المتسلسل في الخطوات، وفي الجدول المرفق أسفله نتائج الدراسة الخاصة بهذا السؤال:



الاختيارات	التكرارات	النسبة
لا	2	3.3%
نادرا	10	16.66%
أحيانا	46	76.66%
دائما	2	3.3%
المجموع	60	100%

تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 10: الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في العمليات الحسابية

قراءة وتعليق:

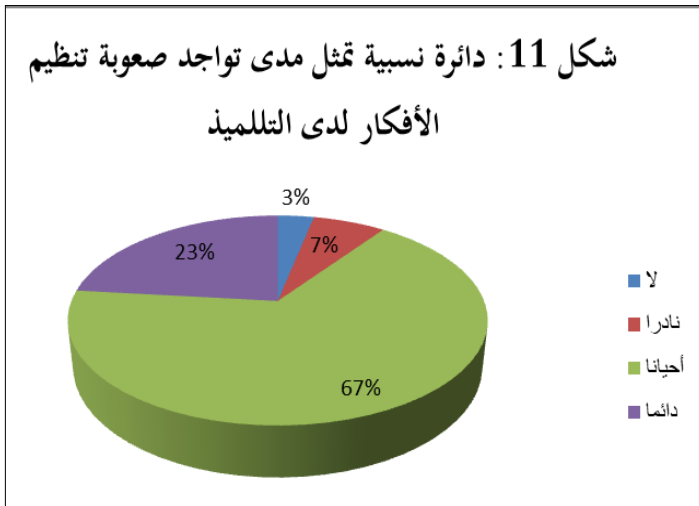
تظهر النتائج أنّ 76.66% من المعلمين يرون أنّ التلميذ يخطأ أحيانا في العمليات الحسابية كالجمع والطرح، ممّا يوحي إلى أنّ هذه الصعوبة متكررة لكن غير مستمرة فهي تحدث بين الحين والآخر نتيجة لعدّة عوامل ربما لعدم ترسّخ القواعد الأساسية في ذهن المتعلم أو تشتت ذهنه بأيّ مثير خارجي. بينما أجاب 16.66% من المعلمين بأنّ التلميذ نادرا ما يخطئ في العمليات الحسابية، ما يشير إلى أنّ بعض التلاميذ لديهم القدرات الأساسية لإجراء العمليات الحسابية ولكن مع بعض العثرات والهفوات. من جهة أخرى 3.33% فقط يقرّون بأنّ التلميذ لا يخطئ في العمليات الحسابية، وتمثل نسبة ضئيلة جدا وتعكس الاجابات الصحيحة في العمليات الحسابية دوما ندرتها إلا في فئة قليلة جدا، حيث تحظى هذه الأخيرة بالذكاء العالي مقارنة بزملائهم. ونفس النسبة 3.33% أدلت

بأنّ الأخطاء تحدث دوماً ممّا يبيّن أنّ هناك حالات تستدعي تدريباً مكثّفاً وإضافياً ومتابعة خاصة للخروج من هذه الحالة قبل تفاقمها.

السؤال الثاني عشر: يتعلق باحتمالية وجود صعوبة عند التلميذ في تنظيم أفكاره كتابياً؟

قبل أن يتعلّم المتعلّم كيفية كتابة وبناء نص والمتمثل في مهارة التعبير الكتابي، قد يواجه تحديات في كيفية تنظيم وترتيب أفكاره، وتراتبها حسب الأهمية، ولعلّ معظم تلاميذ المرحلة الابتدائية يواجهون هذه المعضلة، ولهذا إرتأينا طرح هذا السؤال لمعرفة مدى تفشي هذه الظاهرة بين المتعلمين من عدمها، وللإجابة على هذا السؤال نستعين بالمعطيات

المتمثلة في الجدول التالي:



الاختيارات	التكرارات	النسبة
لا	2	3.33 %
نادراً	4	6.67 %
أحياناً	40	66.67 %
دائماً	14	23.33 %
المجموع	60	100 %

تمثيل النتائج بيانياً

الجدول 11: تواجد صعوبات تنظيم الأفكار لدى التلاميذ.

قراءة وتعليق:

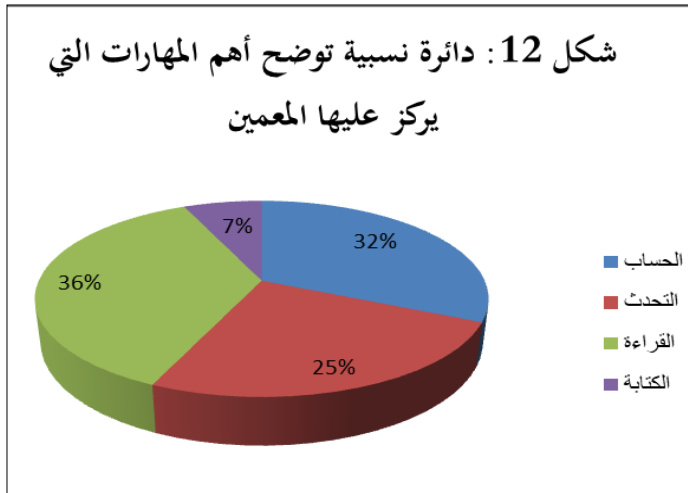
من خلال البيانات السابقة نستنتج أنّ 66.67 % من العينة أشاروا إلى أنّ التلميذ أحياناً ما يواجه صعوبة في تنظيم أفكاره كتابياً، حيث يصعب على التلميذ الإفصاح عمّا بداخله بانتظام ويتسلسل للأحداث التي يعبر عنها، وقد يوحي هذا إلى أنّ الرصيد اللغوي عند التلميذ محدود ومحصور جداً ممّا يستوجب على المعلم دعمه لغوياً في التعبير الشفهي والكتابي. في المقابل يرى 23.33 % من أفراد العينة أنّ التلميذ تظهر عليه هذه الصعوبة بشكل دائم وهي نسبة معتبرة، هذا ما يُلحّ إلى دعم مهارات التخطيط لديهم وتدريبهم بشكل مكثف على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها شفاهياً وكتابياً.

في المقابل، أفاد 10% من العينة أن التلاميذ لا يعانون أو نادراً ما يواجهون صعوبات، مما يشير إلى تمتع هذه الفئة بكفاءة في تنظيم الأفكار كتابياً. إلا أن هذه النسبة تبقى محدودة، مما يؤكد أن المهارة الكتابية تشكل تحدياً منشراً بين معظم المتعلمين.

السؤال الثالث عشر: ما يتعلق بأهم مهارة يركز المعلم على تنميتها وتطويرها لدى المتعلمين؟

يعمل المعلم جاهداً على تطوير المهارات اللغوية والذهنية عند متعلميه، لأن ذلك يُعزز القدرة على التعبير، الفهم، والتفاعل مع الآخرين ويسهل من عملية التلقّي والادراك، ويأتي هذا السؤال للكشف عن أيّ هذه المهارات تحظى باهتمام المعلم، وللإجابة عن

السؤال نقدّم نتائج الدّراسة في الجدول التالي:



الاختيارات	التكرارات	النسبة
الحساب	19	31.6 %
التحدث	15	25 %
القراءة	22	36.66 %
الكتابة	4	6.66 %
المجموع	60	100 %

تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 12: يمثل المهارة التي يركز عليها المعلمين بشكل كبير

قراءة وتعليق:

من خلال المعطيات السابقة لاحظنا أنّ مهارة القراءة تصدّرت القائمة حيث قدرت نسبتها بـ 36.66 % ممّا يشير إلى أنّ غالبية المعلمين يولون اهتمام بهذه المهارة لما لها من أهمية في تطوير الفكر وصون سلامة اللغة، والقدرة على تنمية التفاعل والتواصل الفعال مع الآخرين، وتليها مهارة الحساب بنسبة 31.6 % وهي نسبة جد معتبرة تعكس حرص المعلمين على تنمية القدرات الذهنية لدى التلاميذ فهم على وعي تام بأهمية المهارات العددية في المرحلة الابتدائية لأنّها تعدّ الأساس في بناء كفاءة ذهنية رياضية جيدة.

أمّا مهارة التحدث فقد احتلت المرتبة الثالثة بنسبة 25 % وهي نسبة لا بأس بها مقارنة بالنسب السابقة، حيث يسعى بعض المعلمين إلى تحسين مهارات التعبير الشفهي لها من أهمية في بناء شخصية التلميذ كتعزيز الثقة بالنفس وتدريبه على أسلوب الحوار والنقاش، في حين حلّت مهارة الكتابة في المرتبة الأخيرة بنسبة 6.66 % والتي كانت أقل تركيز مقارنة بالمهارات الأخرى ولعلّ السبب وراء ذلك يعود إلى كونها تتطلب وقتاً أطول في التدريب ليتمكن المتعلم من إتقان قواعدها ، مع التنظيم المنطقي للجمل، بالإضافة إلى إتقان الصياغة السليمة.

السؤال الرابع عشر: يتعلق بالأنشطة التعليمية التي تعين المعلم في تنمية مهارات المتعلمين.

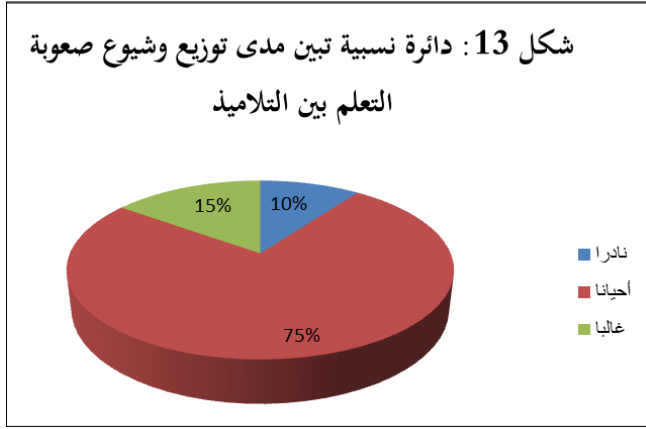
بعد الاطلاع على الإجابات المختلفة للمعلمين تبين بأنهم يستعينون بأنشطة متنوعة من أجل تنمية مهارات تلاميذهم حيث تباينت الأنشطة من معلّم لآخر، فمنهم من يركّز على الأنشطة الأساسية لفهم المقروء والتعبير الشفويّ والحساب، ومنهم من يسعى إلى تعزيز روح التعاون بينهم فيحبذ العمل الجماعيّ وطريقة المشاريع، بالإضافة إلى الوسائل البصرية التي تساعد كثيراً ذوي صعوبات التعلّم.

كما يركز العديد من المعلمين على استراتيجيات التعلّم النشط المتمثلة في الألعاب القرائية، وطريقة حلّ المشكلات، والألعاب الرياضياتية، في حين يستعين البعض الآخر بخصص الدعم ليتداركوا نقائص تلاميذهم، ويطالبون التلميذ بضرورة حل الواجبات المنزلية لأنّ في نظرهم ما يسهل فهم المعارف هو التكتيف من حل التمارين والمراجعة اليومية.

السؤال الخامس عشر: يتعلق بمدى انتشار صعوبات التعلّم بين تلاميذ الطور الابتدائي.

يمرّ المتعلم في المرحلة الابتدائية بمجموعة من التحديات والصعوبات أثناء تعلّمه، ولكن هذه الصعوبات تختلف من متعلم لآخر باختلاف السنّ ونسبة الذكاء والبنية الجسميّة أيضاً، إلا أنّ الملاحظ في هذه المرحلة أن فئة لا بأس بها تواجه صعوبات تعلّمية تُعيقُ تقدمهم الأكاديمي وتحصيلهم المعرفي، وتؤثر سلباً على ثقتهم بأنفسهم

ودافعيتهم نحو التعلّم، وفي هذا السؤال حاولنا معرفة مدى تفشي وانتشار صعوبات التعلّم في هذه المرحلة بالذات، يمكن توضيح طبيعة الإجابة من خلال الجدول الآتي:



الاختيارات	التكرارات	النسبة
نادرا	6	10 %
أحيانا	45	75 %
غالبا	9	15 %
المجموع	60	100 %

تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 13: شيوع صعوبات التعلّم بين التلاميذ.

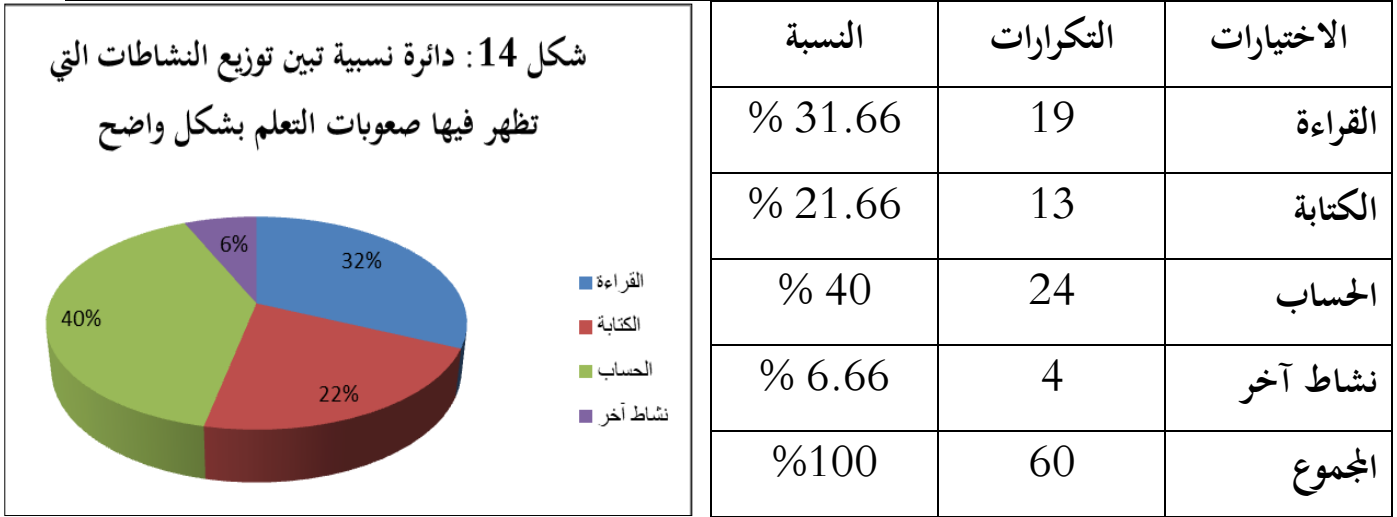
قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال النتائج، أنّ أغلبية المعلمين يرون بأنّ هذه الصعوبات تظهر أحيانا فقط وبنسبة 75 % وهذا يدلّ على أنّها ليست سائدة وغير دائمة، وإنّما تظهر حسب الظروف مثل كثافة المقرّر الدراسي أو الحالة النفسية للمتعلم خصوصا في السنوات الأولى من التعلّم. وفي المقابل، نلاحظ أنّ 15 % يرون أنّ صعوبة التعلّم تظهر غالبا وبصورة شبه مستمرة بين التلاميذ، ويرجع السبب في ذلك إلى غياب البرامج الفعّالة في التعامل مع صعوبات التعلّم. بينما 10% من العينة أقرّت بأنّها نادرة، وهذا ما يعكس نظرة تفاؤلية حول الظاهرة المدروسة رغم قلة النسبة.

السؤال السادس عشر: يتعلق بالنشاط الذي تظهر فيه صعوبات التعلم بشكل أوضح.

سعى هذا السؤال إلى الكشف عن الأنشطة التي تظهر فيها صعوبات التعلم بشكل

واضح، حيث يعرض الجدول التالي تحليلاً للإجابات:



الجدول 14: النشاطات التي تظهر فيها صعوبات التعلّم بشكل واضح. تمثيل النتائج بيانيا

قراءة وتعليق:

تظهر النتائج أن صعوبات التعلّم تظهر بشكل أوضح في نشاط الحساب حيث قدّرت نسبته بـ 40%، ممّا يشير إلى أنّ المتعلّمين يعانون من إدراك في العمليات الحسابية وحل المسائل الرياضية وصعوبة في ضبط تسلسل الخطوات لحلها. في حين احتلت القراءة المرتبة الثانية بنسبة 31.66 %، إذ يواجه المتعلمين عدة اضطرابات كعسر القراءة والتي تتمثل في صعوبة فك الرموز المكتوبة أو فهم النصوص وإدراك معانيها وصعوبة نطقها بالشكل السليم. وفي المرتبة الثالثة جاءت مهارة الكتابة بنسبة 21.66 %، وتشمل صعوبة في كيفية قبضة القلم، إذ أشارت إحدى المعلمات أثناء الخرجات الميدانية إلى تلميذ يعاني من قصر في القامة ولديه صعوبة في الكتابة تتمثل في صعوبة إمساك القلم واستخدامه بالشكل الصحيح وذلك بسبب صغر أصابعه، في حين احتلت الإجابة الخاصة بنشاط آخر المرتبة الأخيرة وقدّرت النسبة بـ 6.66 % وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنسب الأخرى.

السؤال السابع عشر: يتعلق بأهم الأعراض التي تظهر على التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات.

الهدف من هذا السؤال هو سرد أهمّ وأشهر الأعراض الظاهرة على التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في التعلّم، والجدول الآتي يعرض توضيحا للإجابة المتوصل لها:



تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 15: الأعراض التي تظهر على التلاميذ المصابين.

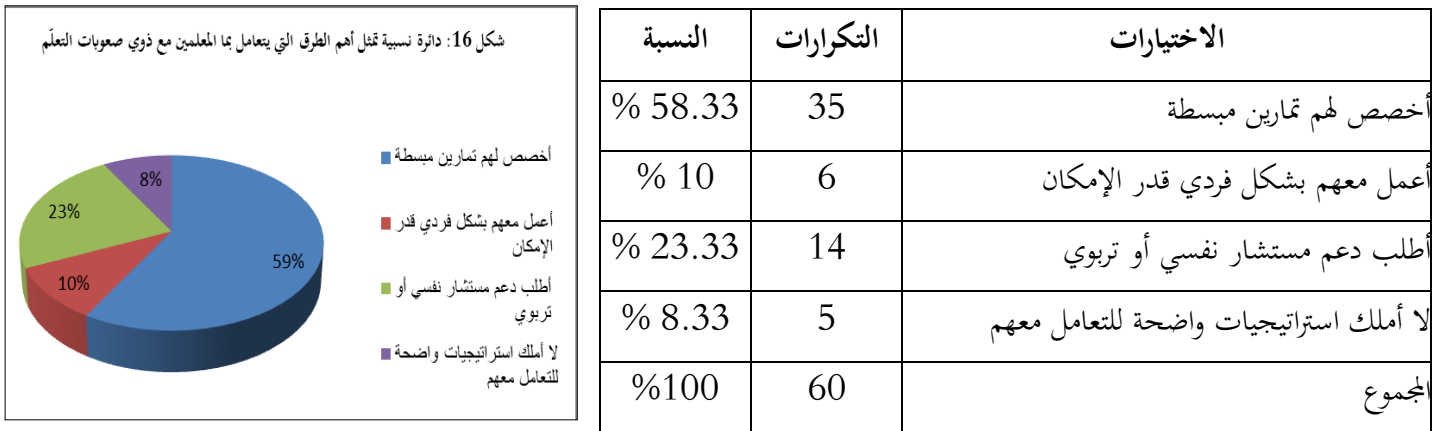
قراءة وتعليق:

تشير النتائج إلى أنّ أكثر الأعراض شيوعاً هي قلة التركيز والانتباه، حيث قدرت نسبته بـ 33.33 %، وذلك لانتشار فرط الحركة التي تذهب وتقلل من تركيزهم، كما أنّ الضغوطات النفسية تؤثر عليهم بشكل كبير سواء كانت مشاكل عائلية أو بيئة تعليمية غير مناسبة. ثم يليها عامل تجنب التعبير الشفهي بنسبة بلغت 25 %، ويدل هذا على نقص الثقة بالنفس لدى التلاميذ، بالإضافة إلى الخجل الذي يجعلهم مرتبكين أثناء التعبير. أمّا بطء الفهم والاستيعاب فنسبته 23.33 % دلّ ذلك على الصعوبات الإدراكية والفكرية التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم، ربما لأسباب عضوية كضعف البصر والتأخر الذهني أو حتى الأكل الغير صحي حسب آراء بعض المعلمات أثناء المقابلة، إذ صرحت بأنّ أكل السكريات خاصة ما يعرف باللمجة قد يشتت ويضعف فهم المتعلم لذا ينصح بتناول الأكل الصحي الذي يحتوي على البروتينات والكربوهيدرات، كذلك شرب الماء بكميات كافية (بدل علب العصير)، من خلال هذا نخرج إلى القول بأنّ صحة الطفل تلعب دوراً مهماً في عمليات الفهم والاستيعاب. في حين احتل عامل القراءة البطيئة المرتبة الأخيرة بنسبة قدرت بـ 18.33 %، وتظهر هذه الصعوبة خصوصاً في المراحل الأولى، وهذا راجع لأسباب عضوية مثل ضعف البصر، أو حتى صعوبة إدراك الكلمات، ففي

الزيارات الميدانية التقينا بإحدى التلميذات ذات الأصول الأمازيغية تواجه صعوبة تلقي المادة المعرفية باللغة العربية.

السؤال الثامن عشر: يتعلق بكيفية تعامل المعلم مع هذه الفئة.

تكمن وظيفة المعلم في محاولة التكيّف مع احتياجات هذه الفئة وتمكينهم من تجاوز التحديات التي تواجههم، ومحاولة فهمه لطبيعة هذه الصعوبات وكيفية التعامل معها، وعليه يختلف المعلمون في طريقة التعامل والتكفل بهذه الفئة، يبيّن الجدول التالي معطيات حول السؤال:



تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 16: يبرز كيفية تعامل المعلمين مع ذوي صعوبات التعلّم.

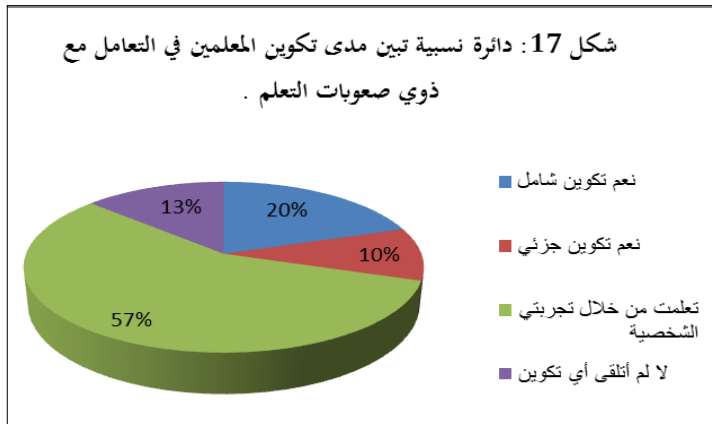
قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال النتائج أنّ الغالبية العظمى من أفراد العينة ركزت على التمارين البسيطة حيث قدرّت نسبتهم بـ 58.33 %، حيث تُعدّ أداة أساسية لمساعدة التلاميذ كونها تتماشى وقدراتهم الذهنية، ولكونها استراتيجية سهلة التطبيق، وتحقيق الأهداف بشكل أفضل وبمبسط وأكثر فعالية. وفي المقابل، نجد أنّ 23.33 % ما يقارب ربع العينة يستنجدون بالأخصائي النفسي والتربوي نظرا لخبرته وتخصّصه في هذا المجال، فالمعلم وفي كثير من الأحيان يستصعب عليه التواصل مع هذه الفئة خصوصا الأطفال المصابين بالتوحد فلا بد من تدخل الأخصائي النفسي سعيا لتوفير البيئة التعليمية المناسبة لهم. كما أنّ 10 % فقط من المعلمين يعملون بشكل فردي معهم، لكن قد صرح المعلمون الذين يستخدمون هذه الطريقة بضيق الوقت وطول المقرّر الدراسي وهذا ما يجعل المهمة صعبة

التنفيذ ممّا يُثني بقية المعلمين عن تبنيها. في المقابل، أفاد 8.33% من المشاركين بعدم وجود استراتيجيات واضحة ومحددة للتعامل معهم، مما يظهر ضعف في التكوين التربوي والنفسي الخاص بهذا الجانب عند معظم المعلمين، ويستوجب تحسيسهم بضرورة التكوين والتأطير المهني في مجال التعامل مع ذوي صعوبات التعلّم للتخفيف من انتشارها والحدّ من أثارها.

السؤال التاسع عشر: يتعلق بإمكانية تلقي تكوين متخصص في التعامل مع صعوبات التعلّم.

يُطور المعلم أثناء مساره العلمي والمهني مجموعة من المهارات والكفاءات التي تعينه في تنفيذ وظيفته التربوية، وفي ظل تطبيق نظام المقاربة بالكفاءات أصبح المعلم مطالباً بادراك ومراعات الجوانب النفسية والاجتماعيّة وحتى المعرفية لدى المتعلّم، وقد هدف هذا السؤال إلى تقييم واقع تأهيل المعلمين في هذه الجوانب عامّةً، وفي مجال صعوبات التعلم خاصّةً، للإجابة وعليه نستعين بالمعطيات المعروضة في الجدول التالي:



الاختيارات	التكرارات	النسبة
نعم تكوين شامل	12	20 %
نعم تكوين جزئي	6	10 %
تعلمت من تجربتي الشخصية	34	56.33 %
لا لم أتلّق أي تكوين	8	13.33 %
المجموع	60	100 %

الجدول 17: تكوين المعلمين في التعامل مع ذوي صعوبات التعلّم. تمثيل النتائج بيانيا

قراءة وتعليق:

يتضح من خلال الجدول والدائرة النسبية، بأن غالبية أفراد العينة 56.66%، اعتمدوا على تجربتهم الشخصية وخبرتهم الذاتية في التعامل مع هذه الفئة، ممّا يُبيّن وجود نقص في التأهيل التربوي المنهجي للمعلّمين، وهذا ما يدفعهم إلى الاعتماد على المبادرات الفردية الذي يعدّ عاملاً إيجابياً يعكس اجتهادهم الذاتي لتعويض هذا النقص ومحاولة سدّ هذه الثغرة. وفي المقابل لاحظنا أن المعلمين المكونين تكويناً متخصصاً ومتكاملاً لا تتجاوز

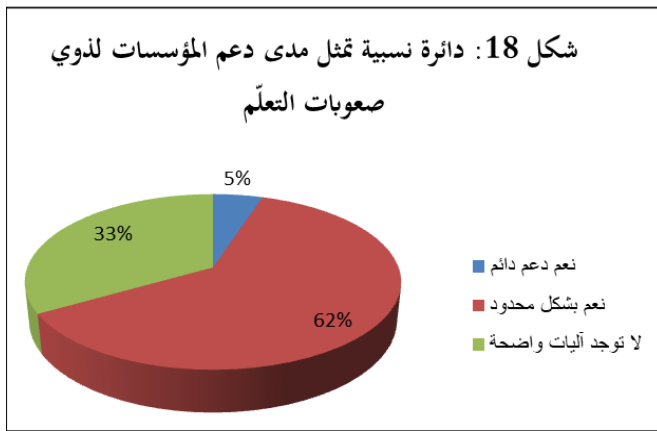
نسبتهم 20% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالأولى، وجدّير بالذكر أن الفئة المؤهلة تنحصر أساساً في خريجي المدارس العليا والمتخصصين في علم النفس التربوي. أمّا من تلقوا تكوين جزئي فقدّرت نسبتهم بـ 10%، ممّا يبرز المحاولات من طرف الوزارة الوصية والمتمثلة في سياسة دمج الأطفال المصابين بالصعوبات التعلّم والتوحد مع أقرانهم من التلاميذ العاديين في المؤسسة التربوية. في المقابل، مثلت نسبة 13.33% فئة المعلمين الذين لم يحصلوا على أي تأهيل في هذا المجال، وهذا ما ينعكس ويؤثر سلباً على مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ وعلى تحصيلهم الدراسي.

السؤال العشرون: يتعلق بمدى تكييف وتوفير المؤسسات على آليات لدعم هذه

الفئة.

جاء هذا السؤال للكشف عن واقع تجهيز المؤسسات التربوية بآليات مساعدة

للتكفل بهذه الفئة، والجدول التالي يبرز معطيات حول السؤال:



الاختيارات	التكرارات	النسبة
نعم دعم دائم	03	5%
نعم بشكل محدود	37	61.33%
لا توجد آليات واضحة	20	33.33%
المجموع	60	100%

الجدول 18: دعم المؤسسات بآليات لذوي صعوبات التعلّم. تمثيل النتائج بيانيا

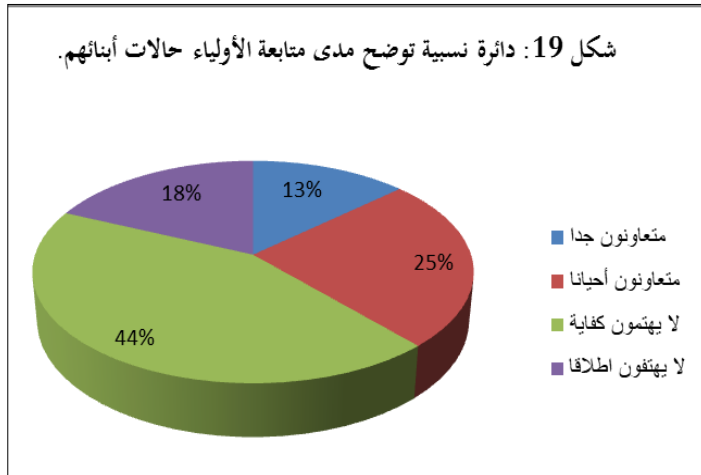
قراءة وتعليق:

تشير النتائج إلى أنّ أغلب المؤسسات تمتلك وسائل دعم مساعدة لهذه الفئة ولكن بشكل محدود، حيث قدّرت النسبة بـ 61.33%، وهذا يعكس وجود مبادرات من قبل المؤسسات والوزارة الوصية لدعم حاجيات التلاميذ. في المقابل 5% من أفراد العينة صرّحوا بوجود دعم دائم ومتكامل، وهي نسبة ضعيفة جداً، كما توحى إلى وجود مبادرات

مؤسسية لتهيئة بيئة تعليمية داعمة لذوي صعوبات التعلّم ووقوف على تلبية حاجياتهم ورفع من معنوياتهم. أما نسبة 33.33 % أكّد فيها أفراد العينة بالانعدام التّام لآليات واضحة ومساعدة، ممّا يزيد من صعوبة ومعااناة المعلمين والمتعلمين في التكيف والتعامل مع هذه المعضلة.

السؤال الواحد والعشرون: يتعلق بمدى تعاون الأولياء في متابعة حالات صعوبات التعلّم عند أطفالهم.

تلعب الأسرة دورا مهما في تعزيز دافعية المتعلم نحو التعلّم وتنمية الاكتساب العلمي والأكاديمي، حيث تعدّ الداعم النفسي الأول لهم، خاصة ذوي صعوبات التعلّم الذين يتميزون بخصائص تعليمية ونفسية مختلفة عن أقرانهم العاديين، وفي هذا السؤال قمنا برصد أهم الآراء حول مدى وعي الأسرة بمتابعة حالات أبنائهم من ذوي هذه الفئة، والجدول المرفق أسفله يبيّن معطيات ونتائج الدراسة:



تمثيل النتائج بيانيا

الاختيارات	التكرارات	النسبة
متعاونون جدا	8	13.33 %
متعاونون أحيانا	15	25 %
لا يهتمون كفاية	26	43.33 %
لا يهتمون إطلاقا	11	8.33 %
المجموع	60	100 %

الجدول 19: متابعة الأولياء حالات أبنائهم.

قراءة وتعليق:

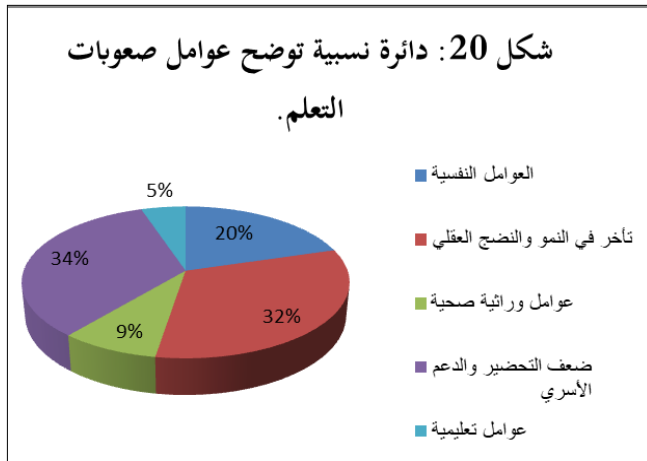
تشير النتائج بأن نسبة 43.33 % ترى أن الأولياء لا يبدون الاهتمام اللازم بأوضاع أبنائهم ذوي صعوبات التعلّم، وهذا ما يدّل على الضعف الواضح في التواصل بين الأسرة والمؤسسة، ممّا ينعكس سلبا عليهم. في المقابل، أقرّر 25 % من المعلمين بتعاون الأولياء أحيانا فقط ومن وقت لآخر ممّا يدّل على وجود بعض المحاولات لكنّها غير

مستمرة وكافية لدعم هذه الفئة، أمّا بالنسبة للأولياء الذين يتعاونون دوماً فنسبتهم بلغت 13.33 % وهي نسبة ضئيلة حيث لا تستجيب لحجم التحديات والصعوبات التي تواجه هذه الفئة. كما أن 18.33 % من الأولياء لا يتعاونون إطلاقاً، وهو رقم مقلق يبرّر الغياب التام لدور الأسرة في متابعة أبنائهم والتأثير السلبي عليهم بشكل عام وتحصيلهم الدراسي بشكل خاص، فلا بد من عقد ندوات تحسيسية لتوعية الأسر بخطورة الوضع.

السؤال الثاني والعشرون: يتعلق برصد آراء المعلمين حول العامل الأكثر تأثيراً في تفشي ظاهرة صعوبة التعلم في المرحلة الابتدائية.

تختلف وتتباين عوامل ظهور صعوبات التعلّم عند متعلمي الطور الابتدائي، وفي هذا السؤال استهدفنا آراء العينة المدروسة بهذا الخصوص، وخرجنا إلى النتائج التالية:

الاختيارات	التكرارات	النسبة
العوامل النفسية	12	20 %
تأخر في النمو والنضج العقلي	19	31.66 %
عوامل وراثية صحية	5	8.33 %
نقص التحضير والدعم الأسري	20	33.33 %
عوامل تعليمية	3	5 %
المجموع	60	100 %



تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 20: يوضح عوامل صعوبات التعلّم.

قراءة وتعليق:

تشير المعطيات إلى أن قلة التشجيع والدعم الأسري يعدّ السبب الأكثر تأثيراً في انتشار مشكلات التعلّم حيث قدرت النسبة بـ 33.33 % ، خصوصا عندما يتمثل الأمر في عدم تقبل الأسرة لحالة ابنهم ممّا يشكل عائقا كبيرا عند المعلمين، بالإضافة إلى كثرة الحالات والمشاكل الأسرية والاجتماعية، ممّا يؤثر بشكل سلبي على مخرجات حياتهم وتحصيلهم الدراسي، يليه التأخر في النضج الذهني والمعرفي بنسبة 31.66 % ، حيث يرى

بعض المعلمين بأن هذا الأخير من أهم أسباب صعوبات التعلّم بحيث يؤثر على قدرات المتعلم بشدة لذا ينصح بالتشخيص والتدخل الفوري. أمّا فيما يخص العوامل النفسية فكانت نسبتها 20 %، إذ لها دور معتبر في ظهور هذه الصعوبات، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالتممر من طرف الأصدقاء داخل قاعة الصف أو تحسيسه بالنقص والتقليل من شأنه أمام زملائه من طرف المعلم. بينما سجلت العوامل الجينية والصحية بنسبة بسيطة قدرت بـ 8.33 %، في حين احتلت العوامل التعليمية المرتبة الأخيرة وقدّرت نسبتها بـ 5 %، وعليه فإن الدور الأسري والخصائص النمائية لدى المتعلم تمتلك تأثيراً أكبر من العوامل المدرسية، فينصح بضرورة تقديم الرعاية الشاملة من قبل الأسر لهذه الفئة.

السؤال الثالث والعشرون: يتعلق بأكثر التحديات التي تواجه المعلم أثناء التعامل مع هذه الفئة. من الصفات التي يجب على المعلم أن يتصف بها الصبر والتحمل أثناء تأدية وظيفته العلمية، وهذه الفئة بالذات تحتاج وتتطلب مستوى عالٍ من التفهم والمرونة، وفي هذا السؤال حاولنا التعرف على أهم التحديات التي تواجه المعلم في تعامله مع هذه الفئة، والجدول التالي يرصد نتائج الدراسة:



الجدول 21: التحديات التي تواجه المعلم مع ذوي صعوبات التعلم. تمثيل النتائج بيانيا

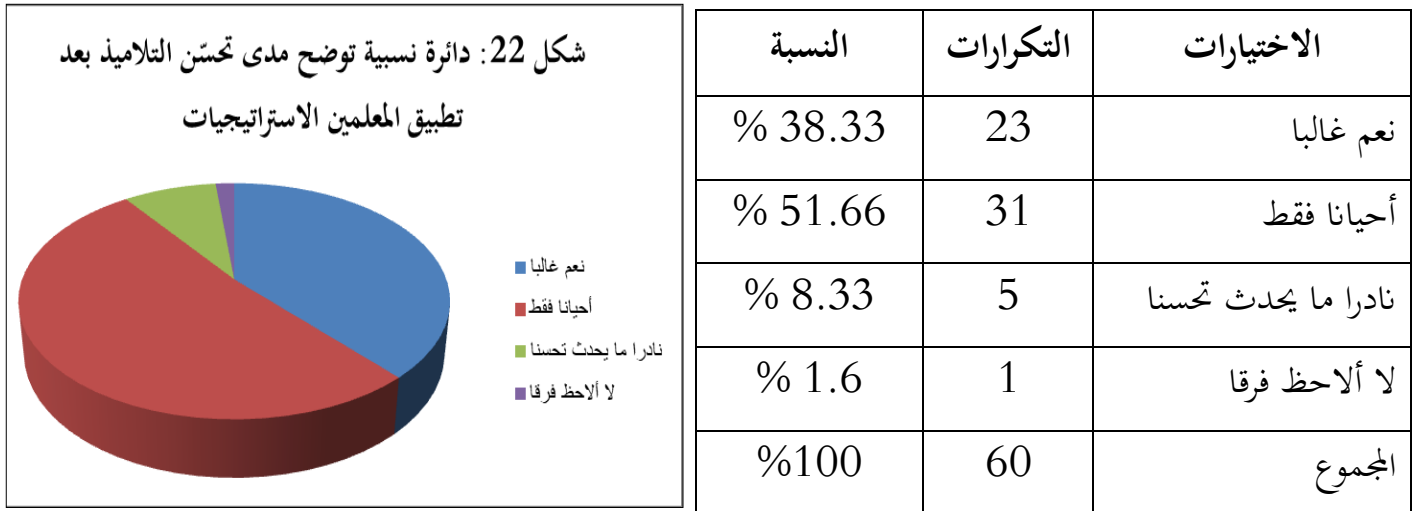
قراءة وتعليق:

تشير البيانات أنّ كثافة المقرّر الدراسي يمثل التحدي الرئيس للمعلمين بنسبة 36.66 %، حيث يصعب التوفيق بين ضخامة البرنامج التعليمي واحتياجات هذه الفئة، ويأتي في المرتبة الثانية قصر زمن الحصص الدراسية بنسبة قدرت بـ 33.33 %، ممّا يعيق

المعلم ويثقل عاتقه بتخصيص وقت كافٍ لشرح المفاهيم بشكل مبسط، خاصة مع إلغاء الدروس الاستدراكية المسطرة من قبل الوزارة الوصية، والتي كانت تشكل فرصة لتعويض الفاقد التعليمي، كل هذه العقبات وقفت حاجزا بين تلبية حاجيات هذه الفئة. أمّا نقص الوسائل التعليمية أو غياب التكوين فاحتل المرتبة الثالثة بنسبة 16.66%، وعليه فقلة الوسائل تشكل تحديا بالنسبة للمعلم، بحيث أن الوسائل التكنولوجية الحديثة توفر المثيرات الجيدة التي هم بحاجة ماسة إليها. وأخيرا، ضعف التحفيز والدعم الأسري الذي مثّل أقل نسبة قدرت بـ 3.33% وهو يوحي إلى أن بعض الأسر عاجزة عن المتابعة الفعالة لأبنائها دراسيا ونفسيا.

السؤال الرابع والعشرون: يتعلق بمدى نجاعة تطبيق استراتيجيات معينة لدعم الفئة.

يحتاج ذوي صعوبات التعلّم بيئة وجو تعليمي خاص يتناسب وحاجياتهم الدراسية والنفسية، وذلك للحدّ أو التخفيف من مشكلاتهم، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى التزام المعلمين بتطبيق هذه المنهجيات، والجدول التالي يقدم تحليلا بيانيا لذلك:



تمثيل النتائج بيانيا

الجدول 22: تحسّن التلاميذ بعد تطبيق الاستراتيجيات.

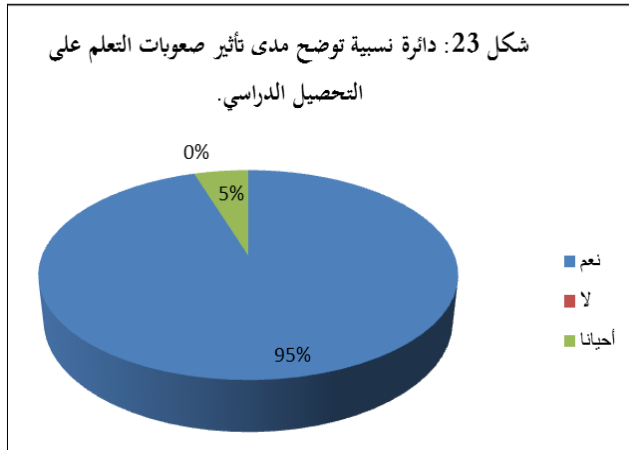
قراءة وتعليق:

من خلال النتائج نلاحظ أن أكبر نسبة أجاب بها المعلمون هي أحيانا فقط وقد قدرت بـ 36.66%، ممّا يدلّ على أن التحسن يكون بين الحين والآخر أي غير ثابت،

بينما 33.33% أفادوا أنهم غالباً ما يلاحظون تحسناً، خصوصاً عندما يطبقون استراتيجيات التعلّم النشط، إذ يسود هناك تفاعل جيد بين المعلم والمتعلم كما تظهر عليهم سرعة الاستجابة والفهم والاستيعاب. وفي المقابل نجدّ تقريباً 30% من العينة قد اختاروا (نادراً ولا يوجد فرق)، ممّا يتطلب إعادة النظر في طريقة تطبيق الاستراتيجية مع تكييفها بحسب قدرات المتعلمين.

السؤال الخامس والعشرون: يتعلق بمدى تأثير هذه الصعوبة سلباً على التحصيل الدراسي للمتعلمين.

ينتج عن صعوبات التعلّم تراجع في الأداء الدراسي وضعف الشخصية ونقص الثقة بالنفس، وفي هذا السؤال سعينا إلى تحديد مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي للمتعلمين والمرفقة في بيانات الجدول التالي:



الاختيارات	التكرار	النسبة
نعم	57	95 %
لا	0	0 %
أحيانا	3	5 %
المجموع	60	100 %

تمثيل النتائج بيانيا

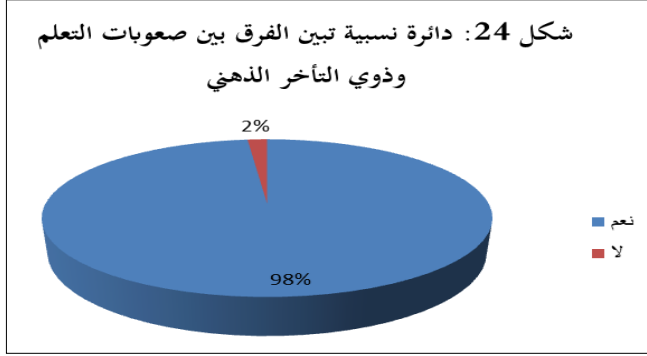
الجدول 23: تأثير صعوبات التعلّم على التحصيل الدراسي

قراءة وتعليق:

من خلال المعطيات السابقة نلاحظ أنّ الغالبية العظمى من المعلمين والتي قدرت نسبتهم بـ 95% يرون أنّ صعوبات التعلّم لها أثر سلبي مباشر على التحصيل الدراسي، كما أنّها تعدّ مشكلة عويصة في نظرهم، وتحدّ جسيم يواجه الفعل التعليمي ككل، كما نلاحظ غياب أي آراء تنفي هذه العلاقة السببية، ممّا يؤكد وجود ترابط واضح ومتين بين صعوبات التعلم وضعف التحصيل الدراسي. بينما عبّر 5% على أنّ التأثير يحدث أحيانا ومن وقت لآخر ممّا يعني وجود حالات استثنائية لا تتأثر باستمرار بهذه الصعوبات.

السؤال السادس والعشرون: يتعلق برصد الفرق بين صعوبات التعلّم وذوي التأخر الذهني.

يخلط الكثير منا في الاعتقاد بأن مفهوم صعوبات التعلّم كتحد تعليمي، هو نفسه التأخر الذهني في علم النفس، ولتوضيح الفروق الجوهرية بين هذين المفهومين، يعرض الجدول التالي تحليلاً مقارناً لطبيعة كل منهما بناءً على آراء مجموعة من المعلمين:



الاختيارات	التكرارات	النسبة
نعم	59	% 98.33
لا	1	% 1.67
المجموع	60	%100

الجدول 24: الفرق بين صعوبات التعلّم وذوي التأخر الذهني. تمثيل النتائج بيانيا

قراءة وتعليق:

يقرّر 98.33% من العينة بوجود فرق بين صعوبات التعلّم وذوي التأخر الذهني، وذلك لوجود عدة نقاط اختلاف بينها كالاختلاف في شدّة الانتباه وقوة التركيز والعزوف عن التواصل، ومن جهة أخرى فإن 1.67% منهم ترى أنّه لا يوجد فرق بينهما وهي نسبة ضئيلة لا تؤثر على الاتجاه العام، بحيث يصعب التفريق بين هاتين المشكلتين لتشابه الأعراض.

السؤال السابع والعشرون: يتعلق بتوضيح الفرق بين المفهومين السابقين.

من خلال اطلاعنا على إجابات المعلمين، نتوصل إلى رصد أهم النقاط التي يختلف فيها ذوي صعوبات التعلّم وذوي التأخر الذهني وهي كالتالي:

- إن صعوبات التعلّم تظهر عند المتعلّمين في الوسط الأسري بسبب عوامل مختلفة، أمّا التأخر الذهني فهو حالة مرضيّة تحتاج معالجة صحيحة.

- صعوبات التعلّم تنتج عن عوامل نفسيّة وتربويّة متعددة كالمشاكل الصحية والعائلية، أمّا التأخر الذهني يكون نتيجة اختلال في الجهاز العصبي نتيجة عوامل وراثية تؤثر على الدماغ سلباً.

- أصحاب صعوبات التعلّم يمتلكون نسبة معتبرة من الذكاء، لكن أصحاب التأخر أقل ذكاءً بكثير ، لديهم صعوبات في الفهم والتعلّم.
- ذوي التأخر الذهني تكون لديهم انعدام الاستجابة في الغالب، فهم لا يستوعبون أساسا ولا يفهمون التعليمات لا يمكنهم القراءة أو الكتابة.
- يتضح الفرق بينهما أيضا في الفروقات الجسدية.
- صعوبات التعلّم تحدث للأطفال تحدث اضطرابات على وظائف معيّنة، في حين أن التأخر الذهني يؤثر في وظائف واسعة النطاق.

السؤال الثامن والعشرون: يتعلق بالحلول المقترحة والناجعة للحدّ من آثار هذه الصعوبات المتفشية بين المتعلمين.

للحدّ من آثار الصعوبات المتفشية بين المتعلمين خاصّة في المراحل الأولى من التعليم يمكن الاعتماد على مجموعة من الحلول التربوية والنفسية والتنظيمية المقترحة من قبل المعلمين المشاركين في الدراسة، نذكر منها:

- التشخيص المبكر للصعوبات.
- إجراء جلسات تشخيصية دورية لتحديد نوع الصعوبات (لغوية- معرفية- نفسية - سلوكية).
- العمل مع أخصائيين نفسيين أو مرشدين تربويين لتقديم الدعم المناسب.
- العمل بالتعليم التفاضلي (التعليم وفق الفروقات الفردية).
- تنويع وتكثيف الأنشطة حسب مستويات المتعلمين.
- اعتماد طرق بيداغوجية متنوعة (اللّعب - العمل الجماعي - التعلّم النشط - الوسائل البصرية...).

- إشراك الأسرة في الدعم (توعية الأولياء بالصعوبات التي يواجهها أبنائهم).
- تعزيز الدافعية والثقة في النفس لدى التلميذ من قبل الأسرة أولا والمدرسة ثانيا.
- استخدام الأساليب التشجيعية والتحضيرية (الشهادات الرمزية - النقاط - المديح ...).

- تكوين المعلمين في هذا المجال خاصة النفسي.
- دعم المتعلمين بأنشطة علاجية.
- إلغاء الانتقال الآلي لتلاميذ السنة الأولى إلى السنة الثانية.
- تفادي الحشو في المقرّر الدراس ومحاولة تعديله وتقويمه وتخفيفه ليتناسب وقدرات المتعلم ذهنيا ولغويا وجسميا.
- تحديد عدد التلاميذ في القسم لحل مشاكل الاكتظاظ مع إعادة الحصص الاستدراكية.

المبحث الثالث: نتائج الدراسة والتحليل

بعد قراءتنا للجداول وعرضنا للنتائج والمعطيات التي توصّلنا إليها سنحاول تفسيرها في النقاط التالية:

- تشكل صعوبات التعلّم لأسباب عضوية (كضعف في البصر - الاستماع - الذاكرة...) ونفسية لدى المتعلم، أو أسباب تعليمية (بيئة تعليمية غير ملائمة).
- يعاني تلاميذ فئة صعوبات التعلّم من التعبير بشقيه بصفة كبيرة مقارنة بمهارات القراءة والكتابة والحساب.
- تعاني هذه الفئة من صعوبات في تنظيم الأفكار نتيجة للتشتت الذهني الذي يصيبها، وذلك لأسباب متعددة تتفاوت حسب الفروقات الفردية بين المتعلمين.
- ينبغي على أولياء أمور هذه الفئة أن تتقبل حالتهم وتعمل على تشجيعهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من أجل تحصيل نتائج جيّدة، وعدم شعورهم بالدونية والنقص.
- نظرا لفرط حركة فئة صعوبات التعلّم، يتطلب تدريسهم باستراتيجيات التعلّم النشط من أجل جذب انتباههم واستغلال حركتهم الزائدة في جانبها الإيجابي كتحميلهم مسؤوليات ضبط القسم مثلا.
- لا بد من التشخيص المبكر ومتابعة خاصة عند الأخصائي النفسي لإيجاد الثغرات التي يعاني منها المتعلّم ومعالجتها وذلك سعيا لخلق الجو الملائم للتعلّم.

- حرص الأولياء على مراقبة النظام الغذائي الصحي لأبنائهم لأن العقل السليم في الجسم السليم، خاصة ما يتعلق باللمجة.
- كثافة البرنامج الدراسي وضيق الوقت من أهم العوائق التي يواجهها المعلم والمتعلم في نفس الوقت مما يآزم معاناة هذه الفئة المدروسة.
- بيّنت نتائج الدراسة أن أعلى معدل لانتشار صعوبات التعلم قد سُجّل لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، والسبب وراء ذلك يعود للانتقال التلقائي لتلاميذ السنة الأولى.
- لاحظنا أن مستوى السنة الرابعة ابتدائي يواجه تحديات تعليمية ملحوظة، خاصة في الجانب الحسابي، إذ تؤثر بشكل مباشر على تحصيلهم الدراسي.

خاتمة

- أسفرت الدراسة النظرية والعملية -الميدانية- لموضوع صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية إلى مجموعة من النتائج، يمكن حصرها فيما يلي:
- يعدّ التعليم عملية تفاعلية منهجية تشمل كافة الإجراءات والممارسات التربوية، في حين يُمثل التعلم الناتج المعرفي والمهاري الذي يتحقق نتيجة هذه العملية.
 - ضرورة استخدام المعلم لمثيرات تعليمية متنوعة ووسائل تكنولوجية حديثة تساعد على تعزيز التركيز والانتباه عند المتعلمين.
 - تتمحور مظاهر وأشكال صعوبات التعلم في المهارات اللغوية كعسر القراءة والكتابة، بالإضافة إلى المهارات الذهنية كالحساب.
 - كثافة المقرّر الدراسي تعتبر من أهم التحديات التي يواجهها الفعل التعليمي سواء من طرف المعلم والمتعلم.
 - تعتبر البيئة التعليمية الغير ملائمة مصدر أساسي لتفشي ظاهرة صعوبات التعلم.
 - تتعدد وتختلف العوامل والأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم لتشمل ثلاث أبعاد رئيسية تتمثل في العوامل البيولوجية والعضوية وحتى السيكولوجية.
 - من بين أهم أعراض صعوبات التعلم فرط في الحركة وتشتت في انتباه المتعلم.
 - يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات في النطق والتعبير والكلام.
 - تُمثل المرحلة الابتدائية المحور الرئيسي لظهور صعوبات التعلم، حيث تُسجّل هذه المرحلة النسبة الأكبر من الحالات مقارنة بمراحل التعليم اللاحقة.
 - تنقسم صعوبات التعلم إلى قسمين صعوبات أكاديمية ونمائية.
 - تؤثر صعوبات التعلم على التحصيل الدراسي بشكل كبير.
 - التشخيص المبكر لهذه الظاهرة له أهمية كبيرة في المسيرة الدراسية لدى الطفل.
 - لا بد من التنوع في التشخيص بمختلف جوانبه (طبي - نفسي - تعليمي).
 - وجوب المتابعة اليومية للأسرة لخلق جو نفسي محفّز للطفل، وذلك تفادياً للصعوبات التي يواجهها.

- العمل باستراتيجيات التعلّم النشط يساعد على تحسين الفهم لدى تلاميذ خاصة ذوي صعوبات التعلّم.
- لا بد من تكوين المعلمين في المجال النفسي، وذلك بغية ضبط المتعلم في انفعالاته والتقرب منه لمعرفة التعامل معه.
- تبين من خلال الدراسة الميدانية أنّ هناك فئة من المعلمين ليست لديهم استراتيجيات معيّنة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلّم، وهذا ما يشكل عائقاً أمام التحصيل الدراسي لهم.
- أظهرت الدراسة أنّ تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يتسمون بعدة سلوكيات كالحجل والانطواء والعزلة، كما أنّهم يتصرّفون أحياناً بتصرفات عدوانية نتيجة تراجع معنوياتهم وشعورهم بتكرار خيبة الأمل في تقدّمهم التعلّمي.
- لاحظنا من خلال الدراسة وجود ضعف في التنسيق بين الإدارة المدرسية والمختصّين في المجال النفسي، وهذا ما ينعكس سلباً على نجاعة وجودة التدخل المبكر لتشخيص صعوبات التعلّم عند المتعلمين ومحاولة إيجاد حلول للحدّ منها.
- أثبتت الدراسة أنّ معظم المؤسسات التربوية لا تتوفر لديها الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة، والتي بدورها تدعم التكيّف الدراسي بشكل أفضل للتلاميذ بشكل عام وذوي صعوبات التعلّم بشكل خاص.

الملاحق

استبيانات خاصة بمذكرة تخرج ماستر (تعليمية اللغة)

"يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على رأيك حول تفشي صعوبات التعلم لدى متعلمي المرحلة الابتدائية، ومدى تأثيرها على مستوى التحصيل الدراسي بشكل عام، انطلاقاً من معايشتك الميدانية لهذه الظاهرة.

ونحن على ثقة كبيرة بأنك ستعطي هذا الاستبيان ما يستحقه من عناية واهتمام، عبر الإجابة على بنوده بموضوعية وصراحة. كما نقدر حرصك الدائم على تطوير عملية التوجيه المدرسي.

خالص الشكر لتعاونكم المثمر، ونعتز بجهودكم".

ملاحظات حول ملء الاستبيانات

ينقسم هذا الاستبيان إلى ثلاثة أقسام، يحتوي كل قسم على مجموعة من الأسئلة التي تخدم أهداف البحث. نرجو منك ملء الخانات بوضع (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك بدقة، كما يتضمن بعض الأسئلة التي تحتاج إلى توضيح أو تفسير، حيث أننا لك مساحة للإجابة بشكل مفصل حسب ما تراه مناسباً.

معلومات خاصة بالمعلم وكفاءته العلمية

المدرسة الابتدائية: السنة الدراسية: 2025/2024م

التاريخ:

المعلم(ة):

حالة "صفة" المهنية للمعلم: مستخلف ☐ مترص ☐ دائم ☐

الخبرة في التعليم: أقل من خمس سنوات ☐ بين خمس وعشر ☐ أكثر من عشر سنوات ☐

المستوى العلمي للمعلم: خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐ خريج جامعة "ليسانس" ☐

حامل لشهادة عليا ماستر أو دكتوراه ☐

الصف الدراسي المسند للمعلم: سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐ سنة رابعة ☐

عدد المتعلمين في القسم: أقل من 25 متعلم ☐ أقل من 35 متعلم ☐ أكثر من 35 متعلم ☐

عدد الذكور:

عدد الإناث:

أسئلة خاصة بتثنية المهارات اللغوية عند المتعلمين

- ما أبرز المهارات التي يعاني فيها متعلموك صعوبات تعلم؟ القراءة ☐ الكتابة ☐ الحساب ☐ التعبير بشقيه ☐
- هل يظهر التلميذ صعوبة في فهم التعليقات الشفهية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل يعاني التلاميذ من بطء في القراءة والكتابة مقارنة بزملائهم؟ لا ☐ نادرا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐
- هل يخطئ التلميذ في العمليات الحسابية الأساسية الجمع والطرح؟ لا ☐ نادرا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐
- هل يجد التلميذ صعوبة في تنظيم أفكاره كتابيا؟ لا ☐ نادرا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐
- ما هي أكثر مهارة تركز على تثنيها وتطويرها عند المتعلمين: الحساب ☐ التحدث ☐ القراءة ☐ الكتابة ☐
- ماهي الأنشطة التعليمية التي تعينك في تثنية مهارات المتعلمين؟

.....

.....

.....

أسئلة خاصة بصعوبات التعلم عند المتعلمين

- ما مدى انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذك؟ نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐
- في أي النشاطات تظهر صعوبات التعلم بشكل أوضح؟ القراءة ☐ الكتابة ☐ الحساب ☐ نشاط آخر ☐
- ما هي أهم الأعراض التي تظهر على التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات؟ ضعف التركيز والانتباه ☐
- بطء في الفهم والاستيعاب ☐ تجنب التعبير الشفهي ☐ قراءة بطيئة وأخطاء في تهجئة الكلمات ☐
- كيف تتعامل مع الذين يعانون صعوبات في التعلم؟ أخصص لهم تمارين مبسطة ☐ أعمل معهم بشكل فردي قدر الإمكان ☐ أطلب دعم مستشار نفسي أو تربوي ☐ لا أملك استراتيجيات واضحة للتعامل معهم ☐
- هل تلقيت تكوينًا متخصصًا في التعامل مع صعوبات التعلم؟ نعم تكوين شامل ☐ نعم تكوين جزئي ☐
- تعلمت من خلال تجربتي الشخصية ☐ لا لم ألتقى أي تكوين ☐

- هل تتوفر في مؤسستك آليات لدعم هذه الفئة؟ نعم دائم ☐ نعم بشكل محدود ☐ لا توجد آليات واضحة
- ما مدى تعاون الأولياء في متابعة حالات صعوبات التعلم؟ متعاونون جدا ☐ معاونون أحيانا ☐ لا يتمتعون كفاية ☐ غير متعاونين إطلاقا ☐
- في رأيك، ما العامل الأكثر تأثيرا في تفشي ظاهرة صعوبات التعلم؟ عوامل نفسية "قلق توتر" ☐ تأخر في النمو والنضج العقلي ☐ عوامل وراثية صحية ☐ ضعف التحفيز والدعم الأسري ☐ عوامل تعليمية "طرق التدريس" ☐
- ما أكثر التحديات التي تواجهك أثناء التعامل مع هذه الفئة؟ ضيق الوقت المخصص للحصة ☐ كثافة البرنامج الدراسي ☐ نقص الوسائل أو التكوين ☐ عدم تعاون الأولياء ☐
- هل تلاحظ تحسنا بعد تطبيقك لاستراتيجيات معينة؟ نعم غالبا ☐ أحيانا فقط ☐ نادرا ما يحدث تحسن ☐ لا ألاحظ فرقا ☐
- هل تؤثر هذه الصعوبات سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل هناك فرق بين صعوبات التعلم وذوي التأخر ذهني؟ نعم ☐ لا ☐
- ان كانت إجابتك نعم ما هي أهم الفروقات؟
-
-
- في رأيك ما هي الحلول الناجعة للحد من آثار هذه الصعوبات المتفشية بين المتعلمين؟
-
-
-
-
-

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية - تيارت
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم الإرسال: 109/2022/4.2



الموضوع: قائمة طلبية المستير المعنيين بالتربص

المرجع: ارسال السيد رئيس قسم الاداب واللغة العربية
تحت رقم 06/ق ل ا ع 2022

بناء على الارسال المذكور في المرجع اعلاه، المتعلق بطلب

الترخيص لطلبية المستير المعنيين بالتربص في المؤسسات التربوية ابتدائي، متوسط، ثانوي

يشرفني ان اخص لكم بالسماح للطلبية المعنيين باجراء التربص التطبيقي بمؤسساتكم .

قائمة الطلبية :

1.....

2.....

3.....

المؤسسات

1.....

2.....

مدير التربية لولاية - تيارت
مدير التربية
حميدة مسداني

مديرية التربية لولاية - تيارت
رئيس قسم اللغة والأدب العربي
الدكتور: حميدة مدالي

قائمة المصادر والمراجع

أولاً- المعاجم:

1. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، ج1، د ط، (1982م).
2. ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (د ت).
3. محمد مرتضى الحسني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: نواف الحراج: مر: سمير شمس، دار الأبحاث الترجمة والنشر، ط1، تلمسان- الجزائر، ج 10.
4. ابن منظور، لسان العرب، أدب الحوزة، قم- إيران-، ط1، محرم (1405 هـ)، مج 1.
5. ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت- لبنان، مج 1، (د ت).
6. أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت- لبنان-، (1419 هـ - 1998م).

ثانياً- المراجع:

7. أحمد حساني، اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان مطبوعات جامعة الجزائر، ط2، (2009م).
8. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط 4، (1995)، نقلاً عن محمود حسن إسماعيل، الصحافة والإذاعة المدرسية بين النظرية والتطبيق دار الفكر العربي، ط1، (1424هـ - 2004م).
9. أفنان نظير دزوزة، النظرية في التدريس وترجمتها، دار الشروق، القاهرة، د ط.
10. أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، دط، (2010م).
11. أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط2، (2002م).
12. أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (2012 م)

13. تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلّم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة، ط4، عمان-الأردن، (1432هـ - 2011م).
14. ثامر سهيل، صعوبات التعلّم، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان-الأردن-، د.ط، (2018م).
15. جبريل بن الحسن العريشي، وفاء بنت رشاد، عيد عبد الواحد عل، صعوبات التعلّم النمائية ومقترحات فلاحية، دار صفاء، ط1، (2013م).
16. جمال متقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، دار صفاء، ط3، الأردن، (2015م).
17. حامد زهوان، علم نفس النمو الطفولة المراهقة، الإسكندرية (مصر)، دار المعارف، (1997).
18. حكيم عبد الحميد بن عبد الحميد، نظام التعليم وسياسته، ايتراك، ط1، القاهرة، (2012).
19. خليل ميخائيل معوض، سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، كلية الأدب الإسكندرية، ط1، (2003).
20. دانيال هالامان وآخرون، صعوبات التعلّم مفهوما - طبيعتها - التعليم العلاجي، تر: عادل عبد الله محمد، دار الفكر، ط1، عمان-الأردن، (1428هـ - 2007م).
21. رابح تركي، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، (1999م).
22. ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، (1420هـ - 2000م).
23. رجاء محمود أبو علام، سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها، دار المسيرة، الأردن، ط1، (2012م).

24. رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مصر، منشورات منظمة إسلامية للتربية والعلوم، (1989م).
25. زهران حامد عبد السلام، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة- مصر، -، ط4، (2005م).
26. سميح أبو مغلى، أساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار البداية، ط 1، الأردن، (2012م).
27. الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين المليلة - الجزائر، ج 1 و 2، (د ت).
28. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريح للنشر، الرياض - المملكة العربية السعودية، (2004م).
29. عادل صلاح غنايم، البرامج العلاجية لصعوبات التعلّم، دار السميرة، ط1، (2016م).
30. عبد الحي السبحي، محمد عبد الله القسايمية، طرائق التدريس العامة وتقديمها، دار خوارزم العلمية، ط 01، (2010م).
31. عبد الرحمان الزهراني، دراسات أثرية، الجمعية السعودية للدراسات الأثرية، إدارة التراث العمراني، جامعة الملك، (2021م).
32. عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنيّ المدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة- مصر، ط 14، (د ت).
33. عبد المجيد سيد أحمد وزكريا محمد الشريف، علم النفس الطفولة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، (1999م).
34. عبير طوسون أحمد، سحر منصور القطاوي، صعوبات التعلّم الأكاديمية، دار الزهراء، الرياض، (2013م).

35. العريشي رشاد وفاء عبد الواحد علي، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، عمان - الأردن -، دار صفاء، (2013م).
36. علي ربيع حسين الهاشمي، الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، دار فيداء للنشر والتوزيع، ط1، (1434 هـ-2013م).
37. عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2.
38. الفخراي خالد إبراهيم، أسس تشخيص الاضطرابات السلوكية، دار الرشاد، القاهرة - مصر -، (2015م).
39. فهم مصطفى، أنشطة ومهارات القراءة وأساليب تطبيقاتها العامة في المدرستين الإعدادية والثانوية، دار الفكر العربي، ط2، (2005م).
40. فؤاد نهي السيد، الأسس التقنية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، د س.
41. القاسم جمال ميثقال، أساسيات صعوبة التعلم، ط3، دار صفاء، عمان، 1436 هـ- 2015م. يرتب في حرف القاف
42. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، (2003).
43. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس سلسلة الكتاب الجامعي العربي، القاهرة - مصر، ط1، (1430 هـ- 2009م)
44. مالكي عبلة، واقع صعوبات التعليم في المدرسة الجزائرية -دراسة ميدانية بولايي البيض ووهران-.
45. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان - الأردن، ط1، (2006).

46. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس المناهج، عمان، الأردن، ط 1، (2013م).
47. محمد أحمد خطاونة، صعوبات التعلّم النمائية، دار الفكر، عمان، ط 1، (2013م).
48. محمد دريج، تحليل عملية التعليمية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة- الجزائر، ط 1، (1991م).
49. محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر عمان- الأردن، ط 1، (1426 هـ - 2006م).
50. محمد صالح البشطي، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، دار الأندلس، ط 6، السعودية.
51. محمد عبد الرحيم عدس، صعوبات التعلّم، دار الفكر، ط 1، (2000م).
52. محمود شمال حسن، سيكولوجية الفرد في المجتمع، دار آفاق العربية، مصر، (2001م).
53. محمود فتحي عكاشة، علم النفس العام، مطبعة الجمهورية الإسكندرية، مصر، (2000).
54. محمود فتوح محمد سعدات، برنامج صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، جامعة عين الشمس، (2014).
55. مسعد أبو الديار، القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلّم، مكتبة الكويت الوطنية، ط 1، (2012م).
56. نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشروق، القاهرة، مصر، ط 2، (2001م).
57. نعيمة مصطفى رقبان، النمو ورعاية الطفل بين النظرية والتطبيق، سبستان المعرفة، القاهرة، ط 1، (2004).

58. هالالان وآخرون، تر: عادل عبد الله محمد، صعوبات التعلّم مفهوما وطبيعتها والتعلم العلاجي، دار الفكر، مصر، (2007م).
59. هند عصام العزازي، صعوبات التعلّم والخوف من المدرسة، المكتب العربي للمعارف، مصر، ط1، (2014م)..
60. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس (2009م).
61. ياسين محمد الحموي، الذاكرة والنسيان نظريات واستراتيجيات وتطبيقات، دار الكتب والوثائق، العراق، ط1، (2022م).
62. يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الزبيدي، صعوبات التعلّم، منشورات جامعة مصراتة، ليبيا، دط، (د.ت.).
- ثالثا- المذكرات والرسائل الجامعية:**
63. آيت يحيى نحية، دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى التلاميذ الصف الرابع، مذكرة ماستر كلية العلوم الاجتماعية، جامعة تلمسان، (2008م).
64. بعيسى كريمة، رزيق إيمان، الذاكرة العاملة لذوي صعوبات القراءة والحساب، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، (2020 - 2021م).
65. حوجة أسماء، المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، كلية علوم اجتماعية، جامعة محمد الخيضر، بسكرة، (2019م).
66. فاطمة الزهراء حاج صابري، عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، (2004 - 2005م).
67. مالكي عبلة، واقع صعوبات التعلّم في المدرسة الجزائرية -دراسة ميدانية بولايي البيض ووهران، رسالة ماجستير، جامعة وهران - الجزائر، (2014م - 2015م).

ثالثا - المجلات:

68. برو محمد، صعوبات التعلّم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية التعليم الابتدائي، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة - الجزائر، العدد 15، جوان (2014م).
69. حليلة بن مامة، الأنشطة التعليمية أنواعها وعناصرها، مجلة الآفاق العلمية، المركز الجامعي لتانراست، مج 12، العدد 01، (2020م).
70. الزراد فيصل محمد خير، صعوبات التعلّم، مجلة الثقافة النفسية الصادرة في مركز الدراسات نفسية، لبنان، العدد 34، مجلد 09.
71. سعد الحاج بن جندل، قندوز محمد، أساليب تشخيص صعوبات الكتابة التطور والأبعاد، مجلة منارات للدراسات والعلوم الاجتماعية، جامعة ابن خلدون، الجزائر، ع: 01، مج: 03، جانفي (2021م).
72. سهام عيمر، صعوبات التعلّم لدى التلميذ الأسباب والحلول، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة قسنطينة، العدد 8، جانفي (2016م).
73. سهام نايلي، أثر الأنشطة اللاصفية على التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية ببلدية الجلفة - الجزائر، مجلة الآفاق للعلوم، جامعة الجلفة، الجزائر، العدد 01، مج 6، (2021م).
74. طيب دبة، أصول نظريات التعلّم في التراب العربي، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 02، مج 07، جامعة الأغواط، (2020م)، جوان.
75. عبد الوهاب عبد الناهي ومعاطي إبراهيم، استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، مجلة كلية التربية، العدد 08، (1997م).
76. قدي سومية، صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية صعوبة القراءة والكتابة والحساب، مجلة التنمية البشرية، العدد 05، نوفمبر (2015م)، جامعة اسطنبولي مصطفى، معسكر.

77. الكيلاني آمنة حسين إبراهيم زايد، صعوبات نظريات وحلول، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة البليدة، الجزائر، العدد الثالث، جانفي (2014م).
78. مخلوف سعاد، غرابي خولة، ماهية صعوبات التعلم (القراءة، نظرية)، مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الحاج لخضر - باتنة - الجزائر، العدد 01، مج 01، مارس 2021م.
79. مدوري يمينه، الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم، مجلة التكامل، جامعة سكيكدة، العدد 07، (2019م).
80. مومن بكوش الجموعي، جلول أحمد، صعوبات التعلم - رؤية، مجلة قيس للدراسات الإنسانية والاجتماعية جامعة الشهيد حمّة لخضر - الوادي، العدد 02، مج: 03، ديسمبر 2019.
81. نور الهدى بزرأوي، تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات، مجلة روافد، مخبر البحوث في القياس النفسي وتطبيقاته، جامعة تلمسان، جوان (2021م).
82. يونس مليح، عبد الصمد العسول، المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي، مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، جامعة محمد الخامس، الرباط، العدد 29، (2020م).
- رابعا- المواقع الالكترونية:
83. إسلام بكر، طرق عرض البيانات الإحصائية، موقع سند، بتاريخ 07 أغسطس 2024، على الرابط التالي: <https://www.sanadkk.com> يوم الاطلاع: 2025/05/12، على الساعة 16:30 سا.
84. محمد السديمي، مفاهيم أساسية في الإحصاء موقع سندك، بتاريخ 21 ديسمبر (2021) على الرابط التالي: <https://www.sanadkk.com> الاطلاع يوم: 2025/05/12، 15:52 سا.

85. محمد زياد، الصعوبات التعليمية وأثرها على الطلاب، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصّة بتاريخ 2022/04/401م على الرابط التالي www.golfkids.com يوم الاطلاع: 2025/02/20.

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة أ. هـ

مدخل: مفاهيم نظرية في الفعل التعليمي

تمهيد	07
أولاً- مفهوم التعليم	07
ثانياً- مفهوم التعلم	08
ثالثاً- الفرق بين التعليم والتعلم	09
رابعاً- تعريف المعلم	10
خامساً- تعريف المتعلم	10
سادساً- مفهوم العملية التعليمية التعلمية	11
سابعاً- مفهوم النشاط	12
ثامناً- مفهوم المنهج	15

الفصل الأول: صعوبات التعلم في الفعل التعليمي.

- توطئة	18
المبحث الأول: صعوبات التعلم -المصطلح والمفهوم-	18
أولاً- مفهوم الصعوبة	18
ثانياً- مفهوم صعوبة التعلم عند علماء النفس والتعليمية	20
ثالثاً- مظاهر صعوبات التعلم	21
المبحث الثاني: العوامل المسببة لصعوبات التعلم	24
أولاً- العوامل المؤثرة في ظهور المشكلات التعليمية	24
ثانياً- أنواع الصعوبات	26
المبحث الثالث: استراتيجيات علاجية لحل المشكلات التعليمية	35

أولا-تعريف التشخيص	35
ثانيا- سبل العلاج من صعوبات التعلم	46
الفصل الثاني: صعوبات التعلم وأثرها في التحصيل المعرفي - دراسة ميدانية نموذجية في المرحلة الابتدائية-	
توطئة	49
المبحث الأول: مفهوم المرحلة الابتدائية وخصائصها	49
مفهوم النمو	50
المبحث الثاني: إجراءات الدراسة الميدانية	57
أولا- المنهج الدراسة	57
ثانيا- عينات الدراسة	58
ثالثا- مجالات الدراسة	58
رابعا- أدوات الدراسة	59
خامسا- تحليل نتائج الدراسة الميدانية	61
المبحث الثالث: نتائج الدراسة والتحليل	87
خاتمة	90
الملاحق	93
قائمة المصادر والمراجع	99
فهرس الموضوعات	109
الملخص	

الملخص:

إنَّ صعوبات التعلُّم لا تعني الفشل في التعلُّم وإنما تعتبر حالة تحتاج إلى وعي مع تقبل الأسرة لحالة الطفل.

وهي تنقسم إلى قسمين صعوبات أكاديمية وغائية، وتعتبر من أهم التحديات التي تؤثر بشكل كبير على نمو التلميذ واستيعابه، حيث تعرقل الصعوبات الأكاديمية الأداء الجيّد للمتعلّم في مهاراته اللغوية كالقراءة والكتابة والحساب، أمّا الصعوبات النمائية فتتعلق بالمهارات الذهنية كالذاكرة والانتباه والإدراك.

تنتج هذه الصعوبات عن أسباب بيولوجية أو بيئية أو نفسية كما أنّها تنعكس سلباً على شخصية الطفل، حيث تقلّل من ثقته بنفسه فيتدنّى تحصيله الدراسي، لذا ينصح بالتشخيص المبكر لأنّه عملية مهمة في تجاوز هذه الصعوبات، لأنّ المتعلّم قد يحقق نتائج أفضل في مسيرته الدراسية إذا توفرت له البيئة الملائمة.

Résumé :

Les difficultés d'apprentissage ne sont pas synonymes d'échec scolaire, mais plutôt d'une condition qui nécessite une prise de conscience et une acceptation familiale de la condition de l'enfant.

Il est divisé en deux sections : difficultés scolaires et difficultés de développement. Il s'agit d'un défi majeur qui affecte grandement la croissance et la compréhension de l'élève. Les difficultés scolaires entravent les performances linguistiques de l'apprenant, comme la lecture, l'écriture et le calcul, tandis que les difficultés de développement concernent les compétences mentales comme la mémoire, l'attention et la perception.

Ces difficultés ont des causes biologiques, environnementales ou psychologiques. Elles impactent également négativement la personnalité de l'enfant, réduisant sa confiance en soi et ses résultats scolaires. Un diagnostic précoce est donc recommandé, car il constitue un processus important pour surmonter ces difficultés. Un apprenant peut obtenir de meilleurs résultats scolaires s'il bénéficie d'un environnement adapté.

Abstract:

Learning difficulties do not mean failure in learning, but rather a condition that requires awareness and family acceptance of the child's condition.

They are divided into two categories: academic and developmental difficulties. They are considered among the most important challenges that greatly affect a student's growth and comprehension, as academic difficulties hinder the learner's good performance in reading, writing, and arithmetic skills, while developmental difficulties relate to memory, attention, and perception.

These difficulties arise from biological, environmental, or psychological causes, and they negatively impact the child's personality, diminishing self-confidence and declining academic achievement. Therefore, early diagnosis is recommended, as it is an important process in overcoming these difficulties, as the learner may achieve better results in his or her academic career if provided with a suitable environment.