الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم والبحث العلمي

جامعة جيجل
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم اجتماع

الموضوع :

أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية ببلدية جيملة

.

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربية

تحت إشراف الأستاذ/الد

- **إعداد الطالبة :** - بلعيور الطاهر
- هريكش هدى

د/لعرج سمير أستاذ محاضر أ جامعة جيجل رئيسا

أد/بلعيور الطاهر أستاذ التعليم العالي جامعة جيجل مشرفا ومقررا

د/بوالفلفلا براهيم أستاذ محاضر أ جامعة جيجل مناقشا

السنة الجامعية: 2014/2013.

دعاء

اللهم لا سهل الا ما جعلته سهلا وانك تجعل الحزن إذا شئت سهلا.

اللهم إني أعود بك من علم لا ينفع ومن قلب لا يخشع ومن نفس لا تشبع ومن عين لا تدمع وعلمني ما ينفعني وزدني علما.

امين .

إهداء

أهدي هذا العمل إلى الوالدين العزيزين أبي وأمي أطال الله عمرهما وأدام عليهما الصحة والعافية إلى إخوتي أحمد ، فؤاد ، أتمنى لهما النجاح و التوفيق في حياتهم .

كما أتوجه بشكري إلى زوجي فاروق الذي مد لي يد المساعدة.

وإلى كل عائلة زوجي وخاصة حماتي إلى صديقتي وأختي حنان وخديجة .

إلى كل زميلاتي وزملائي في دفعة الماجيستير علم اجتماع التربية .

إلى كل طالب للعلم والمعرفة أهدي هذا العمل المتواضع .

ثمرة جهدي.

هدى.

كلمة شكر وتقدير

أولا وقبل كل شيء نحمد الله عزوجل الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع .

كما يسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور بلعيور الطاهر الذي أشرف على هذا العمل من البداية إلى النهاية والذي كان لي حظ وشرف الاستفادة منه ، فهو لم يبخل علي بتوجيهاته السديدة ولا بالتشجيع من أجل إكمال البحث العلمي كما ساعدني بخبرته في تدليل الصعاب التي واجهتني .

-كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة المناقشين لهذا البحث واقدم شكر جزيل ووافر إلى أساتذتي الأفاضل في مرحلة ما بعد التدرج الاستاد حديد يوسف ، الأستاذ لعوبي يونس ، الاستاد بوالفلفل ابراهيم ، الأستاذة كبيري نجية ، وجميع الاساتذة والمشايخ في جامعة جيجل في قسم علم الاجتماع .

وجزيل الشكر لكل من علمني حرفا ، أساتذتي في كل أطوار دراستي وكل من ساعدني في انجاز هذا العمل من قريب أو بعيد .

شكرا

هدى

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يبين توزيع المعلمين والمعلمات حسب المدرسة التي يعملون بها	125
2	يبين توزيع المبحوثينحسب المدرسة والجنس	127
3	يبين توزيع العينةحسب الجنس	133
4	يبينتوزيع المؤهل العلمي	133
5	يبين توزيع سنوات الخبرة	134
6	يبين اكثر طرق التدريس المستعملة من قبل المعلمين	134
7	يبين الطرق التي لا يميل لها التلاميذ	135
8	يبين صياغة اسئلة الدرس واختلاف قدرات التلاميذ	135
9	يبين كيف يبني المعلمون العلالقة مع التلاميذ	136
10	يبين ميل المعلم إلى فئة من التلاميذ ونفور الفئة الأخرى	136
11	يبين العقاب المستخدم من قبل المعلمين للتلاميذ	137
12	يبين العقاب المستخدم من قبل المعلمين وكره التلميذ للدراسة	137
13	يبين سخرية المعلم من التلميذ المخطئ وتردد التلميذ في الاجابة	138
14	يبين استخدام الالفاظ التشجيعية ولا مبالاة التلميذ	138
15	يبين عدم تقبل المعلم افكار التلاميذ وعزوف التلميذ عن المشاركة	139
16	يبين ربط المعلم الدرس باهتمامات التلاميذ ونفورهم	139
17	يبين قلة المام المعلمين بالنظريات التربوية وإعاقة التلميذ عن التحصيل	140
18	يبين الغياب المستمر للمعلمين وتأخر التلميذ معرفيا	140
19	يبين افتقار مهارة إدارة الصف للمعلم ومتابعة الدرس	141
20	يبين حكم المعلم المسبق بعدم القدرة وإعاقة التلميذ عن التعلم	141
21	إعطاء المعلم فرصة للتلميذ للمناقشة وانخفاض رغبة التلميذ عن التنافس	142
22	المعلم المتسلط	142
23	المنهج الدراسي وقدرات التلاميذ العقلية	143
24	المقررات الدراسية والجوانب النظرية	144
25	طرح المواضيع داخل المناهج الدراسية ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ	144
26	البرنامج الاسبوعي المكثف وارهاق التلميذ فكريا	145
27	تسلسل في طرح المواد الدراسية في المنهاج الدراسي	146
28	الحجم الساعي المخصص للمادة	147
29	توفر الوسائل التعليمية الضرورية داخل المؤسسة	148
30	المناهج الدراسية وعنصر التشويق في عرضها	149
31	المناهج الدراسية ومواكبتها للتطور العلمي والتكنولوجي	149
32	المواد الدراسية التي تدرس للتلميذ	150
33	المواضيع المقررة مع ميول التلاميذ وصعوبة تركيز التلميذ	151
34	لغة الكتاب المدرسي في مستوى لغة التلميذ	151
35	المستوى التعليمي الغالب لأولياء التلاميذ	152
36	المستوى التعليمي الغالب لأمهات التلاميذ	152
37	زيارة الوالدين للمعلمين للاطلاع على نتائج التلميذ الدراسية	153

38	الذي يقوم بالزيارة أكثر	153
39	اهتمام الأسرة بالغياب المتكرر للتلميذ عن الدراسة	154
40	الذي يقوم بمساعدة التلميذ في حل واجباته المدرسية	154
41	استخدام الاسرة للغة العامية وضعف تحصيل التلميذ	155
42	المتابعة المستمرة للأولياء لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم	155
43	انضباط التلميذ داخل الفصل وأسلوب التربية المتبع من طرف الاسرة	156
44	توفير الاسرة متطلبات الدراسة المادية ومراجعة التلميذ للدروس	156
45	توفير الأسرة لجهاز الحاسوب ومذاكرة التلميذ للدرس	157
46	الخلاف بين الأبوين وقدرة التلميذ على المراجعة في المنزل	157
47	مستوى طموح الوالدين وتحصيل الأبناء	157
48	تخصيص الأسرة أوقات مناسبة للمراجعة وتدبدب نتائج التلميذ	158

فهرس المحتويات

مقدمة:.....(أ،ب)

الباب الأول..... .... **الجانب النظري للدراسة**.....

الفصل الأول:موضوع الدراسة

تمهيد:.....3

أولا: إشكالية الدراسة.....3

ثانيا: أسباب اختيار الموضوع.....5

1-أسباب ذاتية.....5

2-أسباب موضوعية.....6

ثالثا: أهمية الدراسة.....6

1-أهمية علمية.....6

2-أهمية عملية.....7

رابعا: أهداف الدراسة.....7

1-أهداف علمية.....7

2-أهداف عملية.....8

خامسا: فرضيات الدراسة.....8

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة.....9

سابعا: الدراسات السابقة.....19

خلاصة:.....32

الفصل الثاني: صعوبات التعلم.....

تمهيد:.....33

أولا: التعلم.....33

1- شروط التعلم.....33

2- خصائص التعلم.....35

3- مراحل التعلم.....36

4- أهداف التعلم.....36

ثانيا: صعوبات التعلم.....37

1- الخلفية التاريخية لصعوبات التعلم.....37

2- بعض المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم.....38

3- خصائص ذوي صعوبات التعلم.....40

4- أنواع صعوبات التعلم.....42

5- أسباب صعوبات التعلم.....46

6- محكات التعرف على صعوبات التعلم.....50

ثالثا: صعوبات التعلم الأكاديمية.....

1- صعوبة القراءة.....53

1-1- عوامل صعوبة القراءة.....53

1-2- مظاهر صعوبة القراءة.....57

2- صعوبة الكتابة..... 58

2-1- عوامل صعوبة الكتابة.....59

2-2- مظاهر صعوبة الكتابة.....60

3- صعوبة الرياضيات:(عسر الحساب).....60

3-1- عوامل صعوبة الحساب.....61

3-2- مظاهر صعوبة الحساب.....64

خلاصة:.....66

الفصل الثالث: المرحلة الابتدائية.....

تمهيد:.....67

أولا: التعليم الابتدائي في الجزائر.....67

1- التطور التاريخي للتعلم الابتدائي في الجزائر بعد الاستقلال.....67

2- غايات التعليم الابتدائي.....75

3- خصائص التعليم الابتدائي في الجزائر.....76

4- وظيفة التعليم الابتدائي في الجزائر.....79

5- أهمية التعليم الابتدائي في الجزائر.....83

6- أهداف التربية في التعليم الابتدائي في الجزائر.....85

ثانيا: التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة.....87

1- التنظيم التربوي لأطوار التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية الجدية.....87

2- المقاربة بالكفاءات.....88

ثالثا:معلم المرحلة الابتدائية.....91

1- خصائص معلم المرحلة الابتدائية.....92

2-تكوينمعلم المرحلة الابتدائية.....95

رابعا:محتويات مناهج التعليم بالمرحلة الابتدائية.....97

خامسا: احتياجات وخصائص الطفل في المرحلة الابتدائية:.....100

1- احتياجات الطفل في المرحلة الابتدائية.....100

2- خصائص طفل المرحلة الابتدائية.....101

خلاصة:.....103

الفصل الرابع: المداخل النظرية.....104

تمهيد:.....104

أولا: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.....104

1- النظرية العصبية النيرولوجية.....104

2- النظرية السلوكية.....106

2-1- نظرية اشتراط كلاسيكي بافلوف.....107

2-2- نظرية التكرار لواطسن السلوك الأمريكي.....108

2-3- نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك.....108

2-4- نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر.....110

2-5- نظرية التعلم الاجتماعي التعلم بالملاحظة لباندورا.....110

3- النظرية المعرفية.....111

3-1- نظرية تجهيز المعلومات.....113

3-2- نظرية الجشطلت.....114

3-3- نظرية المجال في التعلم كيرت ليفن..... 115

4- نظرية العمليات النفسية.....116

5- النظرية التطورية.....117

6- النظرية اللغوية.....119

7- النظرية المتعلقة بمهام التعلم.....120

8- النظرية المعتمدة على ظروف التعلم.....120

9- نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم.....121

خلاصة.....123

الباب الثاني..... .....**الجانب الميداني للدراسة**.....

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.....124

تمهيد:.....124

أولا: مجالات الدراسة.....124

1–المجال المكاني 124

2–المجال البشري 124

3–المجال الزمني 125

ثانيا: المنهج المتبع في الدراسة.....126

ثالثا: مجتمع الدراسة.....126

رابعا: الأدوات المستخدمة في جمع البيانات 127

1–الملاحظة:.....127

2–المقابلة :.....128

3–الإستمارة.....129

4–السجلات والوثائق.....130

خامسا:أساليب التحليل.....131

1–الأسلوب الكمي 131

2–الأسلوب الكيفي 131

خلاصة:.....132

الفصلالسادس: تفريغ وتحليل البيانات.....133

تمهيد:.....133

أولا:الخصائصالسوسيولوجية لمجتمع الدراسة.....133

ثانيا: المعلم ودافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية..... ..134

ثالثا: المنهج الدراسي وضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية.....142

رابعا: المستو ى التعليمي للأسرة وتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية.....151

خلاصة:.....159

الفصل السابع :مناقشة نتائج الدراسة.....160

تمهيد:.....160

أولا فروض الدراسة في ضوء المعطيات الميدانية ..... .160

1–طبيعة مجتمع الدراسة 160

2–مناقشة الفرضية الأولى: المعلم ودافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية.....160

3–مناقشة الفرضية الثانية :المنهج الدراسي وضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية 164

4–مناقشة الفرضية الثالثة: المستو ى التعليمي للأسرة وتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية....167

ثانيا: نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.....171

ثالثا: التوصيات والقضايا التي تثيرها الدراسة.....173

خاتمة:.....(ج)

ملخص الدراسة بالعربية :

ملخص الدراسة بالفرنسية:

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

مقدمة:

يعتبر التعليم العامل المحرك والمنشط لحركة التغيير المطلوب في أي مجتمع من المجتمعات ،فالتعليم ضرورة لازمة للمجتمعات النامية إذا ما أرادت اللحاق بركب الحضارة الإنسانية .ولمواكبة هذه المنافسة والتفوق نحن بحاجة إلى تعليم يركز في جوهره على تنمية الفرد.إذ يتم إعداد الفرد وتهيئته خلال مرحلة التعليم الابتدائي ،فهومن المراحل المهمة في النظام التربوي لأي بلد من البلدان لأن التعليم الابتدائي هو القاعدة الأساسية التي تبنى عليها مراحل التعليم اللاحقة ،فتعمل على تهيئة التلميذ من جميع الجوانب بغية مسايرة المراحل التعليمية الموالية.

إذ تشكل مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة اكتساب التلاميذ المعارف الأساسية ،وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي ،والكتابة ،والقراءة،والرياضيات ،والعلوم ،والتربية الخلقية ،والمدنية والإسلامية.

فالتعليم الابتدائي مجسد في المدرسة الابتدائية باعتبارها مؤسسة اجتماعية تقوم بعدة وظائف ،سواء تربوية ،أو تعليمية،أو اجتماعية،والمدرسة تحقق أهدافها وأهداف التعليم من خلال تفاعل العناصر المكونة لها .

فدور المدرسة يتمثل في تبسيط وتنظيم المعارف والخبرات ،وتنتقي القيم والأنماط السلوكية الهامة لنجاح التلميذ في حياته .

ولقد أولت الجزائر أهمية كبرى للتعليم الابتدائي من خلال القيام بعدة إصلاحات في المنظومة التربوية ،إصلاح يستدعي التغيير إلى ما هو أفضل بالنسبة للأهداف والمحتوى وعمليات التعلم والتعليم وتفاعل العوامل المختلفة .

فتحقيق هذه الأهداف غالبا ما يصطدم بجملة من العوائق والصعوبات ،التي تحول دون تجسيدها بشكل ملموس ،وبالرغم من هاته الإصلاحات التي مست المناهج الدراسية ،أو التي مست المعلمين ،بإخضاعهم إلى دورات تدريبية وتكوينية لمواكبة التغييرات الحاصلة ، إلاأننا مازلنا نجد في مدارسنا الحالية صعوبات يتعرض لها التلاميذ تؤثر على تحصيلهم الدراسي .

فصعوبات التعلم تشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين ،ولكنهم بحاجة الى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية، وتضم أفرادا ذوي نسبة ذكاء متوسط أوحتى فوق المتوسط ومع هذا يعانون من مشكلات تعليمية ،تجعلهم يتعثرون في تحصيلهم الدراسي ،وتمتد هذه الصعوبات إلى الحياة المدرسية ،وتظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية بعينها كالقراءة ،أو الكتابة،أو الحساب، وقد تكون عامة كالتي تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مادة دراسية ،ومن أهم ما يثار حول موضوع صعوبات التعلم هو السبب في حدوثها ،فهناك من يرجعها إلى عوامل جينية وراثية وهناك من يرجعها إلى عومل نفسية وعومل أسرية ومدرسية وسوف نتطرق في هذه الدراسة إلى الأسباب المرتبطة بالمعلم ،والمنهج الدراسي ،والمستوى التعليمي للأسرة .

فالمعلم عامل نجاح في العملية التربوية وطرفا فاعلا فيها إذ اتحلى بملامح الكفاءة، فهو يؤدي دور القدوة أوالنموذج المثالي لأن التلاميذ يتأثرون به ويعملون على محاكاته في كل صغيرة وكبيرة ،ودوره البيداغوجي والاتصاليمن خلال طرق التدريس ،وطبيعة علاقته مع التلاميذ .كذلك الأسرة باعتبارها الخلية الأولى لتنشئة الطفل وتربيته تربية سليمة ،فالأسرة الحالية لم يعد دورها مقتصرا على التربية فقط بل أصبح مكملا لدور المدرسة في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة فالمستوى التعليمي للأسرة يلعب دورا في تعليم الأبناء ،وحثهم على التعلم وإكمال دور المعلم وسد النقائص من خلا لالمتابعة والتوجيه

والاتصال بالمعلمين وتوفير الجو المناسب للدراسة ،وتنظيم أوقات الدراسة في المنزل وإبعاد هم عن الخلافات الأسرية .وهل المنهج الحالي مراعي للفروق الفردية والخصائص النفسيةللتلاميذ،ومدى بساطته ،ووضوحه، ومفهوميته ،ومدى موازنته بين الجانب النظري والتطبيقي،واحتواءه على عنصر التشويق وماذا كانت المواد الدراسية التي تدرس للتلاميذ في مستوى التلاميذ ،وإذا كانت مواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي، وهذا ماسوف نتطرق إليه في هذه الدراسة .

ولقد تم تقسيم الدراسة إلى جانبين ، جانب نظري اشتمل على4فصول وجانب ميداني اشتمل على3فصول

ففي الجانب النظري تناول الفصل الأول والمتمثل في موضوع الدراسة ،اشكالية الدراسة ،وأسباباختيار الموضوع ،وأهمية وأهداف الدراسة، وفرضيات الدراسة ،وتم تحديد المفاهيم وفي الأخير تم عرض الدراسات السابقة، وفي الفصل الثاني بعنوان صعوبات التعلم والمتمثل في التعلم ،شروط التعلم ،خصائص التعلم ،مراحلالتعلم ،أهداف التعلم.صعوبات التعلم ،الخلفية التاريخية،بعض المفاهيم المرتبطة بصوبات التعلم،الخصائص،أنواع صعوبات ،أسباب،محكات التعرف. وصعوبات التعلم الأكاديمية :صعوبة القراءة ،عواملها ،مظاهرها ،صعوبة الكتابة، عواملها ،مظاهرها،صعوبة الرياضيات،عواملها مظاهرها .أما الفصل الثالث المعنون بالمرحلة الابتدائية :التعليم الابتدائي في الجزائر التطور التاريخي للتعليم ،غايات،خصائص وظيفة ،أهمية،أهدافالتربية والتعليم ،التنظيم التربوي،المقاربة بالكفاءات ،معلم المرحلة الابتدائية ،خصائصه تكوينه ،محتوياتالمناهج ،احتياجات وخصائص الطفل.

الفصل الرابعالمعنونبالنظريات المفسرة لصعوبات
التعلم.وهيالنظريةالعصبية،النظريةالسلوكية،النظريةالمعرفية،نظرية العمليات
النفسية،النظريةالتطورية،النظرية اللغوية ،النظرية المتعلقة بمهام التعلم،النظرية المعتمدة على ظروف التعلم،نظريةالذكاءاتالمتعددةوصعوبات التعلم.

أما الجانب الميداني فقد تناول الفصل الخامس الإجراءات المنهجية ،مجالاتا الدراسة، المنهج مجتمع الدراسة ،أدوات الدراسة، الوثائق والسجلات ،أساليب التحليل ،في حين تناول الفصل السادس عرض وتفريغ البيانات الفصل السابع مناقشة نتائج الدراسة فروض الدراسة في ضوء المعطيات الميدانية نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة ،التوصيات والقضايا التي تثيرها الدراسة .

الفصل الأول: موضوع الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

تمهيد:

ثانيا: أسباب اختيار الموضوع

1- أسباب ذاتية

2- أسباب موضوعية

ثالثا: أهمية الدراسة

1- الأهمية العلمية

2- الأهمية العملية

رابعا:أهداف الدراسة

1- الأهداف العلمية

2- الأهداف العملية

خامسا: فرضيات الدراسة

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة

سابعا:الدراسات السابقة

خلاصة:

تمهيد:

بالرغم من الإصلاحات الشاملة في المنظومة التربوية بغية التغيير ومواكبة التطورات العلمية ،إلا ان هاته الإصلاحاتإصلاحات مقصودة تقوم على الدراسة والتخطيط بهدف الارتقاء بمردود المؤسسة التعليمية وتحسين النتائج المدرسية ،إلا أننا نجد بعض الصعوبات التعلمية يتعرض لها تلاميذ المرحلة الابتدائية وسوف نتناول في هذا الموضوع أسباب الاختيار الأهمية والأهداف بالإضافة إلى مفاهيم الدراسة وعرض لأهم الدراسات السابقة .

أولا: إشكالية الدراسة:

تمثل عملية التعليم أهم القضايا الجوهرية التي لا يزال يهتم بها المفكرون والفلاسفة، وذلك ببحث كل ما يحقق مصلحة العلم والتعليم. لذا فإن أغلب الدول تولي أهمية بالغة للتعليم بصفة عامة.

لأن التعليم هو القاعدة الأساسية التي تتحرك فوقها حضارات الأمم ، ويقاس به مدى تقدمها. إن الاهتمام بقضية التعليم مبدأ إنساني عظيم وواجب اجتماعي كبير، فوجود مشكلة تعليمية مثل صعوبة التعلم لدى الأفراد سيؤدي إلى تسرب عدد كبير من الطلاب أو توقفهم عند مرحلة دراسية معينة، لعجز في التعليم أو عدم إدراك القائمين على تعليمهم وجود تلك المشكلة وتحديدها ووضع البرامج المناسبة لها.

فصعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في مجال التربية الخاصة، والتي أخذت اهتماما كبيرا من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم، كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم لتزايد أعداد حالاتها.

فصعوبات التعلم تسمية تطلق على الأطفال الذين يواجهون صعوبات واضحة في القدرة على التعلم والتحصيل، أو تعني وجود مشكلة في التحصيل الدراسي في مواد القراءة، أو الكتابة، الحساب. وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية وجسميةو انفعالية مناسبة مع أن قدراتهم العقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى من المتوسط.

فهؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى،و لديهم تباينا في القدرات التعليمية، أي التفاوت بين الأداء والقابلية.

إن ما زاد اهتمام الباحثين بموضوع صعوبات التعلم هو وجود بعض الأطفال داخل الفصول الدراسية العادية لكنهم لا يتعلمون بالصورة المناسبة. وهذا ما أدى إلى اختلاف الباحثين حول الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم لدى التلاميذ في المدارس الابتدائية.

فالمدرسة هي مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، فهي عامل قد يقلل أو يزيد من صعوبات التعلم، لما فيها من متغيرات مهمة كالمعلم، والمتعلم، والمناهج الدراسية فالنجاح المدرسي داخل الغرفة الصفية يتطلب تفاعل أطراف العملية التعليمية من التلاميذ والبيئة الصفية والمعلمون وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم، والوسائل التعليمية المساندة في غرفة الصف، واهتمام المعلم باستخدام المهارات التي تهتم بالحفظ والتسميع أكثر مما يهتم بالخبرات التربوية القائمة على التدريب وعدم تقديم الحوافز الأمر الذي يؤدي إلى مشكلات التلاميذ التعليمية.

فالمعلم الذي لا يمتلك المهارات الضرورية اللازمة لتعليم الموضوعات المدرسية، أو إصدار أحكام مسبقة عن المتعلم بعدم التعلم، وكذلك طبيعة العلاقة مع التلاميذ وخاصة إذا كانت سلبية فيعمل على إهماله وعدم مشاركته في الأنشطة والمهام الصفية مما يؤثر سلبا على الحالة النفسية للتلميذ مثل الشعور بالنبذ والإهمال وهذا يؤثر سلبا على تحصيلهم ويؤدي إلى صعوبة التلميذ في التعلم.

وما إذا كانت المناهج الدراسية سببا من أسباب صعوبات التعلم من حيث مراعاتها للخصائص النفسية للتلاميذ في كل مرحلة عمرية معينة، وإذا كانت مناسبة لبيئتهم وميولهم واتجاهاتهم. وسبب في ضعف نتائج التلاميذ في المرحلة الابتدائية .

وما إذا كانت الأسباب المرتبطة بالمستوى التعليمي للأسرة تؤدي إلى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ،فالمستوى التعليمي للأسرة كعامل يزيدأو يقلل من دفع الأبناء نحو التحصيل من خلال مراقبة في المراجعة والمتابعة وتهيئة المناخ المساعد للدراسة ,والاتصال بالمدرسة والمعلمين لمعرفة مستوى أبنائهم وأهم العراقيل التي تواجههم .

إذ تجدر الإشارة إلى أن هناك نوعين من صعوبات التعلم، هي صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير والتي تؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي التي تظهر في شكل صعوبة اكتساب مهارات القراءة ،والكتابة،و الحساب والتهجي.

بينما صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في صعوبات خاصة في القراءة، والكتابة، الحساب، التهجئة، التعبير الكتابي وسوف نتناول بالبحث في هذه الدراسة صعوبات التعلم الأكاديمية. وسوف تقتصر دراستنا على المرحلة الابتدائية لما تكتسيه هذه المرحلة من أهمية بالغة في عملية التعلم، فهي اللبنة الأولى في سلم التعليم وحجر الأساس.

وبالتالي على المعلمين أن يعتنوا بتلاميذ هذه المرحلة، لأن المعلم هو عماد العملية التربوية فهو المربي والموجه والمسؤول عما يجري داخل الفصل الدراسي، والمعرفة التامة بالتلاميذ وهذا بالرغم من الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية في الجزائر، التي مست الجوانب المختلفة من العملية

التعليمية، إلا أننا نجد بعض التلاميذ لا يزالون يعانون من مشاكل تعيق عملية تعلمهم، ولهذا حاولت في هذه الدراسة دراسة أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة من أجل التأكد من أن للمعلم علاقة بدافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية. والتأكد من أن هناك علاقة للمنهج الدراسي بضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعرفة ما إذاكان للمستوى التعليمي للأسرة علاقة بتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية .

وهذا ما دفعنا إلى طرح التساؤل الرئيسي لدراستنا الحالية:

ما هي أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببلديةجيملة؟.

ولقد تفرع عن السؤال الرئيسي لدراستنا التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل للمعلم علاقة بدافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية ببلديةجيملة؟.

2- هل للمنهج الدراسي علاقة بضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية ببلديةجيملة؟.

3- هل المستوى التعليمي للأسرة علاقة بتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية ببلديةجيملة؟.

ثانيا: أسباب اختيار الموضوع:

إن كل بحث أو رد اسة علمية هي في الحقيقة محاولة الباحث البحث والتحري عن ظاهرة أو موضوع معين لفت انتباهه، ويحاول معرفة طبيعته وأسبابه، فموضوع صعوبات التعلم واحد من المواضيع الهامة التي تستدعي البحث والتقصي، فعملية اختيار موضوع البحث عملية معقدة وهامة في نفس الوقت، فعملية الاختيار ترتكز على أسباب ذاتية وأسباب موضوعية وهي:

1- أسباب ذاتية:

- رغبتي الشخصية والعلمية في دراسة هذا الموضوع.
- التعرف على مفهوم ودلالات صعوبات التعلم.
- اعتبار ظاهرة صعوبات التعلم من أخطر المشاكل التي تعيق العملية التربوية والتعليمية في المدارس.
- جهل أولياء التلاميذ بأسباب فشل أولادهم في الدراسة.

– ولقد وقع اختياري على المدرسة الابتدائية باعتبارها المرحلة التي يتم فيها تكوين التلميذ من كل الجوانب، فهي بمثابة القاعدة الأساسية لمراحل التعليم العام، اين يكون المعلم هو المربي والموجه.

2– أسباب موضوعية:

– ارتباط الموضوع بتخصص علم اجتماع التربية.

– عدم وجود دراسات ميدانية على مستوى المكتبة الجامعية في مجال تخصصنا.

– إمكانية إنجاز العمل ميدانيا.

– إمكانية إنجاز الموضوع في المدة الزمنية المحددة.

– يعتبر هذا الموضوع من المواضيع التي تهتم بالتلميذ باعتباره محور العملية التربوية، ومنه تبرز أهمية الاعتناء بهذا العنصر من خلال تحسين مستواه ومن ثم تحقيق أهداف المنظمة التعليمية.

ثالثا: أهمية الدراسة:

إن لكل دراسةإجتماعيةأهمية خاصة بها تحتلها في الحياة العلمية والعملية. ومن هنا تبرز أهمية موضوع هذه الدراسة في إمكانية إفادته للعملية التعليمية وتحسينها في عدة مستويات.

وتبرز أهمية الدراسة من خلال الأهمية العلمية والأهمية العملية .

1– الأهمية العلمية:

– تكمن الأهمية العلمية لهذه الدراسة في محاولة تطبيق أهم الأسس المنهجية التي درسناها خلال السنوات الخمس من خلال التطبيق المنهجي السليم لمنهجية البحث العلمي.

– تكون عبارة عن إسهام متواضع في إثراء المكتبة من جهة، وإثراء علم الاجتماع العام وعلم اجتماع التربية من جهة أخرى.

– تمكن من وضع مقترحات وحلول قصد تحسين أداء التلاميذ في مرحلة تعليمية مهمة كالمرحلة الابتدائية.

– المساهمة في إثراء النقاش وتعميق الفهم حول هذا الموضوع.

2- الأهمية العملية:

- تتمثل أهمية الدراسة في كونها تسعى إلى دراسة ظاهرة تعاني المدرسة منها وهي صعوبات التعلم على اختلاف أشكالها.

- الوقوف على أهم الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم.

- التعرف على مسببات صعوبات التعلم وتشخيصها يساعد في التغلب على ظاهرة الرسوب.

- تفيد المعلمين في كيفية التعامل مع تلاميذ صعوبات التعلم، وتزيد من تفهم القائمين على التدريس بأفضل الوسائل والطرق في التقليل من المشكلة.

- تساعد مخططي المناهج في معرفة معوقات المادة من حيث بناء المحتوى والأساليب والوسائل والنشاطات، والتقويم.

- تفيد الدراسة العاملين في المجال التربوي من أجل وضع استراتيجية علاجية وبرامج إرشادية من أجل تحسين وضع التلاميذ عن طريق التوافق والتلاؤم مع البيئة التي يعيشون فيها.

رابعا: أهداف الدراسة:

تعتبر أهداف الدراسة في أي مجال علمي هي النقطة التي يرجوا أي باحث بلوغها من خلال بحثه وذلك بغية إعطاء موضوعه أهمية أكثر.

فالباحث الاجتماعي غالبا ما يسعى من وراء بحثه إلى تحقيق أهداف علمية وعملية، فالأهداف هي الأساس الذي يوجه الباحث في مختلف مراحله وهذه الأهداف هي:

1-الأهداف العلمية:

-تشخيص واقع المدارس الابتدائية الجزائرية ومحاولة تقديم حلول لرفع نتائج التلاميذ والتقليل من الصعوبات التي تواجههم .

-دليل للأهل في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

-الوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في معالجة ظاهرة صعوبات التعلم .

2- الأهداف العملية:

-معرفة ما إذا كان للمعلم علاقة بدافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

- معرفة ما إذا كان للمنهج الدراسي علاقة بضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– معرفة المستوى التعليمي للأسرة وعلاقته بتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية.

خامسا: فرضيات الدراسة

الفرضية هي تقدير أو استنتاج مبنى على معلومات سابقة أو نظرية أو خبرة علمية يقوم الباحث بصياغتها وتبنيها مؤقتا لتغيير بعض الحقائق والظواهر وعليه قمنا بصياغة الفرضية العامة لدراستنا .

–أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ترجعإلى أسباب خاصة بالمعلم وأسباب خاصة بالمنهج الدراسي وأسباب خاصة بالمستوى التعليمي للأسرة .

وانطلاقامن الفرضية الرئيسية قمنا بصياغة الفرضيات الفرعية التالية.

–للمعلم علاقة بمستوى دافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة .

–للمنهج الدراسي علاقة بضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة .

–المستوى التعليمي للأسرة علاقة بتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة.

***مؤشرات الفرضية الأولى :**

–المتغير المستقل :الطرق المستعملة في التدريس ،أسئلة الدرس،بناءالعلاقة مع التلاميذ ميل المعلم إلى فئة معينة أسلوب العقاب المستخدم ،سخرية المعلم ،عدم استخدام الألفاظ التشجيعية ،عدم تقبل أفكار التلاميذ ،ربط الدرس باهتمامات التلاميذ قلة إلمام المعلم بالنظريات التربوية ،الغياب المستمر افتقار مهارة إدارة الصف ،حكم المعلم المسبق على التلميذ المعلم المتسلط.

–المتغيرالتابع:نفور التلاميذ،كره التلميذ،ترددالتلميذ،لامبالاة التلميذبالدرس،عزوف التلميذعن الدراسة ،تأخر التلميذمعرفيا،عدم متابعة الدرس، انخفاض رغبة التلميذ عن التنافس ،عدم رغبة التلميذ خوف التلميذ.

***مؤشرات الفرضية الثانية:**

–المتغير المستقل:المنهج الدراسي وقدرات التلاميذ،المقررات الدراسيةوالجوانب النظرية،طرح المواضيع داخل المناهج ،البرنامج الأسبوعي مكثف ،تسلسل في طرح المواد، الحجم الساعي المخصص للمادة ،توفر الوسائل التعليمية ،المناهج وعنصر التشويق ،مواكبتها للتطور العلمي ،المواد التي تدرس للتلاميذ ،المواضيع المقررة مع ميولات التلاميذ ،لغة الكتاب.

–المتغيرالتابع:عدم استيعابالتلميذ،ضجر التلميذ، انخفاض أداء التلميذ،ضعف مسايرة التلاميذ إرهاق التلميذ فكريا ،تشتت الذهني للتلميذ ،صعوبة الفهم للتلميذ ،حشو أفكار التلميذ ،تعب التلميذ فكريا، التغيب عن الحصة، إعاقة إيصال المعنى ،ملل التلميذ ،صعوبة التركيز .

***مؤشرات الفرضية الثالثة:**

–المتغير المستقل :المستوى التعليمي للأم والأب الغالب ،زيارة الوالدان للمدرسة ،اهتما م الأسرة بغياب التلميذ ،مساعدة التلميذ في حل واجباته ،استخدام الأسرة للغة العامية،متابعة الأولياء للمعلمين،توفر المتطلبات المادية ،توفر جهاز الحاسوب ،الخلاف بين الأبوين ،طموح الوالدين،تخصيص أوقات مناسبة للمراجعة.

–المتغير التابع:

نتائج التلميذ،ضعف تحصيل التلميذ،الصعوبات التي تواجه الأبناء ،مراجعة التلميذ،مذاكرة التلميذ،تدبدب النتائجالدراسية .

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة

تكتسي المفاهيم في البحث العلمي أهمية كبيرة، لما توفره من فهم صحيح للموضوع، فهي ضرورية لأي بحث علمي، وخاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ومن هذا المنطلق سنحاول تحديد المفاهيم المحورية قصد تكوين رؤية واضحة عن الموضوع، ولقد تمحورت دراستنا حول مفهومي صعوبات التعلم والمرحلة الابتدائية.

1- التعلم:

- **التعلم لغة:** تعلّم، يتعُلّم، تعلّم، تعلّما الأمر: أتقنه وعرفه، قال تعالي: ﴿ ويتعلمون ما يضرُّهم ولا ينفعهم﴾.[1]

- **اصطلاحا:** تعددت تعاريف التعلم من قبل الباحثين والمختصين وأهم هذه التعاريف هي:

- **تعريف التعلم:** توجد في الواقع ثلاثة مفاهيم عامة للتعلم كان لها أثر كبير في التدريس والمناهج وهذه المفاهيم هي:

- المفهوم الأول: التعلم كعملية تذكر ارتبط أساسا بسيكولوجية "هربرت" الذي كان ينظر إلى الإنسان على أنه مزود بالعقل مند ولادته وهو كالصفحة البيضاء، وأن الخبرة والتعلم هما اللذان يمدانه بكل مواد المعرفة. [2]

---

[1] علي بن هادية، بلحسن البليش وأخرون: القاموس الجديد للطلاب، معجم عربي مدرسي ألفبائي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7،1991،ص 202.

[2] سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002، ص 21.

– المفهوم الثاني: التعلم كعملية تدريب للعقل ارتبط بنظرية التدريب الشكلي التي تنسب إلى الفيلسوف الإنجليزي "لوك" وهي إحدى النظريات السيكولوجية أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل التفكير والتذكر والتخيل والتصورات وأن التعليم ينتج عن تدريب هذه الملكات العقلية.

– المفهوم الثالث: التعلم كعملية تعديل السلوك فلقد أصبح ينظر إلى التعلم على أنه عملية تغير وتعديل في سلوك الفرد، وهذا التغير يستمر مدى الحياة.

– يعرف التعلم عموما: بكونه عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد ولا يمكن ملاحظته مباشرة ولكن يستدل عليه من أداء الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة. [1]

ورد في معجم مصطلحات في المناهج وطرق التدريس: يعرف التعلم بأنه عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها ،أو النتائج المترتبة عليها، وذلك في صورة تغيير يطرأ على أداء أو سلوك الفرد نتيجة للخبرة أو الممارسة أو التدريب أو التمرين، مع العلم بأنه ليس كل تغير يطرأ على الأداء يعد تعلما، فحالات التعب مثلا هي تغير في الأداء نتيجة خبرة ومع ذلك لا نعتبرها تعلما، ذلك لأن التعلم كتغير في الأداء تحت تأثير الخبرة أو الممارسة له صفة الدوام أو الاستمرار النسبي، في حين يُعرف التعلم في مجال علم النفس المعرفي بأنه إعادة بناء وتنظيم البنى المعرفية المتوافرة لدى الفرد.[2]

–ورد في معجم مفاهيم أساسية في علم الاجتماع والعمل الاجتماعي: التعلم تغير ثابت نسبيا في السلوك يحدث نتيجة الخبرة والخبرة يقصد بها الأحداث التي تمر بالإنسان، والأنشطة التي يقوم بها، وتؤدي إلى تغير في سلوكه والتعلم عملية فيها قدر من التفاعل الموجه بين المعلم والمتعلم، تفاعل يرتكز على العقل ولا يعني تحكم العقل في العملية التعليمية أن العاطفة لا تلعب دورا في التعليم.

المقصود أن العقل هو الذي يوجه العاطفة في المسارات التي تساعد في تنمية الإنسان والمجتمع.[3]

– ورد في معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي إنجليزي: التعلم عملية تعديل السلوك والخبرة، وتزويد الفرد بالمعارف والمهارات، ويقاس مدى تقدم الفرد في التعلم بسرعة الأداء والتحرر من الخطأ، والقدرة

---

[1] المرجع نفسه، ص 22.

[2] محمد السيد علي الكسباني: معجم مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورس الدولية، ، الإسكندرية،ط1، 2010، ص 112.

[3] عثمان عمر بن عامر: معجم مفاهيم أساسية في علم الاجتماع والعمل الاجتماعي، منشورات الجامعة قاز يونس، دار الكتب الوطنية، ، بنغاري، ط1 2002، ص 155.

على التنسيق والاقتصاد في الوقت.[1] – تعريف كمبل عالم نفس: التعلم هو تغير دائم نسبيا في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعززة. وقد اتفق منظرو التعلم على مسلمتين يستندون إليهما في محاولة

فهمهم لظاهرة التعلم. فهم ينظرون إلى التعلم كتغير دائم نسبيا في سلوك الفرد الظاهر الضمني ناتج عن خبرة.[2]

وهذا يعني أن المتعلمين يمكنهم القيام بسلوكيات لم يكن بإمكانهم القيام بها قبل حدوث التعلم وهذا الأمر صحيح بغض النظر عن امتلاكهم فرصة التعبير عن السلوك أو عدم امتلاكهم لهذه الفرصة، ومن هذه الأمثلة السلوكات المتعلمة الكتابة والقراءة والكذب والخوف والتعصب.....[3]

وتعريف آخر بأن:

التعلم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق أثارها أو النتائج التي تظهر من عملية التعلم، وتكون في صورة تعديل أو تغيير يطرأ على السلوك الإنساني سواء أكان انفعاليا، مثل اكتساب قيم، اتجاهات، عواطف، ميول جديدة، أو عقليا مثل اكتساب المعلومات والمهارات والاستعانة بها في التفكير في مواقف حقيقية لغرض الوصول إلى هدف أو حل بعض المشكلات أي أن التعلم الجيد هو هضم وتمثيل ما تعلمه لا مجرد تلقي.[4]

– تعريف إدوارد ثورندايك: التعلم هو سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان من غير المرغوب فيه إلى المرغوب فيه من السلوك.[5]

– ويعرف فؤاد أبو حطب: أنه عبارة عن تغيير شبه دائم في الأداء تحت ظروف الخبرة والممارسة أو التدريب.[6]

ومن التعريف السابقة يتضح ما يلي:

– التعلم يمكن الاستدلال عليه من أداء الفرد والممارسة و هو عبارة عن السلوكات المرغوبة.

---

[1] محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي – إنجليزي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ، عمان،ط1 ، 2006، ص 118.

[2] عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص 91.

[3] معاوية محمود أبو غزال: علم النفس العام، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص 99.

[4] محمد جاسم العبيدي: المدخل إلى علم النفس العام، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 133.

[5] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: العلم والتعلم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، مصر،ب ط، 2006، ص 72.

[6] فاروق السيد عثمان: سيكولوجية التعليم والتعلم، مصر، ب ط، 2005 ، ص 16.

– عن طريق الخبرةو الممارسة والتدريب يمكننا التعلم.

التعريف الإجرائي:

التعلم هو عملية اكتساب المعارف والقيم وخبرات تمكننا من تغيير سلوكنا إلى سلوكات مرغوبة من أجل التكيف مع المواقف المختلفة.

2– صعوبات التعلم:

ورد في موسوعة الخدمة الاجتماعية المعاصرة: بأن صعوبات التعلم ميدان حديث من ميادين التربية الخاصة تهتم به مهنة الخدمة الاجتماعية خصوصا إحدى مجالاتها المتخصصة في العمل بالإضافة إلى المجال المدرسي، ولعل ما يميز هذا المجال هو أن الذين يعانون من صعوبات التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية، فهم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أو صحية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية إلا أنهم في نفس الوقت غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه والاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة...إلخ.

وقد ظهرت عدة تعريفات لصعوبات التعلم من أبرزها التعريف الذي وضعته الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم عام 1984 والذي ينص على أن صعوبات التعلم الخاصة حالة مزمنة ذات منشأ عصبي يؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعليم المناسبة وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية وبنشاطات الحياة الطبيعية باختلاف شدة درجة تلك الصعوبات.[1]

– ورد في المعجم التربوي وعلم النفس أول معجم شامل بكل مصطلحات التربية: صعوبات التعلم يقصد بها المهمة سهلة في تعلمها أو متوسطة الصعوبة أو صعبة جدا وهي افتقار التلميذ إلى الإنجاز أو القدرة عليه في مجال واحد أو أكثر من مجالات التعلم، وذلك بالمقارنة إلى إنجاز الأفراد المساوين له في القدرة العقلية. وتؤكد معظم التعريفات على أنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية

[1] صالح الصقور: موسوعة الخدمة الاجتماعية المعاصرة، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان ،ب ط، 2006، ص 182.

الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو التفكير والكلام والقراءة والحساب والتهجئة والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات.[1]

– ورد في معجم مصطلحات التربية وعلم النفس: بأن صعوبات التعلم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات.[2]

– تعريف كيرك 1969: يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى وجود أطفال لديهم صعوبات تعليمية ناتجة عن اضطرابات في جانب أو أكثر من العمليات النفسية، التي لها علاقة بالفهم واللغة الشفوية والمنطوقة أو المكتوبة، ولها أعراض تتمثل في الانتباه والتفكير والقراءة أو الكتابة، والتهجئة والعمليات الحسابية بحيث لا تشمل الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى، مثل الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو الحركية، على الرغم من أن هذه الإعاقة قد تكون مرافقة لذوي صعوبات التعلم.[3]

–وتعرفه جمعية أطفال صعوبات التعلم: بأنه حالة متقادمة ومزمنة لها منشأ عصبي يؤثر على قدرات الفرد اللفظية وغير اللفظية، تحول دون تطوير وتكامل هذه القدرات. والاضطراب متباين في شدته ويؤثر على حياة الإنسان وعلى تقديره لذاته وعلى تأهيله المهني وحياته الاجتماعية وعلى مستوى نشاطاته الحياتية اليومية.[4]

– ويوضح سيد عبد الحميد سليمان: أن هذه الفئة نجدهم في الفصول العادية ولكنهم يظهرون تباعدا واضحا بين التحصيل المتوقع والفعلي، لأنهم يعانون عدم القدرة على الإنجاز للمهارات الأساسية والأكاديمية.[5]

– تعريف مايكل بست: لقد عرفها بأنها اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالمرض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية.

– تعريف ليرنر: وقد تضمن بعدين رئيسيين هما:

---

[1] نايف القيسي: المعجم التربوي وعلم النفس أول معجم شامل بكل مصطلحات التربية المتداولة في العالم وتعريفاتها، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص 269.

[2] هبة محمد عبد الحميد عبيد: معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2008، ص 120.

[3] سعيد حسين العزة: صعوبات التعلم، دار الثقافة، الأردن، ب ط ،2007، ص 42.

[4] المرجع نفسه، ص 43.

[5] كريمان بدير: التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم، عالم الكتب، مصر، ب ط،2006، ص 303.

– البعد الطبي لتوعيف صعوبات التعلم، ويركز في هذا التعريف على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

– البعد التربوي: لتعريف صعوبات التعلم والذي يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي، وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة، والمهارات العددية، ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو حسيا كما يشير التعريف التربوي إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.[1]

من خلال هذه التعاريف يتضح:

– هي عبارة عن اضطرابات في جانب أو أكثر من العمليات النفسية.

– لا تصنف صعوبات التعلم ضمن الإعاقات الأخرى مثل البصرية أو السمعية أو العقلية أو الحركية.

– ذات منشأ عصبي.

– تؤثر على الفرد وعلى حياته المهنية والاجتماعية.

– يوجد تباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي.

– تعويف اللجنة الائتلافية لعام 1987:

يقصد بمصطلح الصعوبات التعلمية، مجموعة غير متجانسة (متباينة) من الاضطرابات، تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام، أو الإصغاء، أو القراءة، أو الكتابة أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية أو المهارات الاجتماعية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبات الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي أو التأثيرات البيئية كالفروق الثقافية، والتعليم غير الملائم أو غير الكافي، أو العوامل النفسية وبخاصة اضطراب نقص الانتباه قد تؤدي بمجموعها إلى مشكلات تعلمية إلا أن الصعوبة التعليمية ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات.[2]

– تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لعام 1990:

---

[1] مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة: سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2007، ص 174.

[2] أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان وآخرون: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،ط3،2009،ص35.

صعوبات التعلم مصطلح شامل وعام يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلى صعوبة تعلمية بحد ذاتها. ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (كالإعاقة الحسية، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي الشديد جدا) أو على مؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم أو غير الكاف) إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات.[1]

نلاحظ أن هذا التعريف مشابه للتعريف السابق إلا أنه تم حذف مشكلات الانتباه كما حذفت كلمة المهارات الاجتماعية كمحكم من المحكمات وأضيفت هنا في هذا التعريف كمشكلة مصاحبة وليست كصعوبة بحد ذاتها.

– **التعريف الإجرائي:** صعوبات التعلم هي عبارة عن مشكلات يعاني منها التلاميذ أو اضطرابات نفسية تظهر على شكل صعوبة في تعلم القراءة والكتابة وفي أداء العمليات الحسابية، ويعود ذلك إلى أسباب وظيفية وتربوية وأسرية.

3– تعريف الطفل الذي لديه صعوبات تعلم:

اختلف العلماء في تعريف الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم وذلك بسبب صعوبة تحديد هؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم وصعوبة اكتشافهم.

فمن هو الطفل الذي يعاني صعوبات التعلم؟ هو طفل لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية أو حرمانا ثقافيا أو بيئيا) أو اضطرابا انفعاليا بل هو طفل يعاني اضطرابا في أساس العمليات العقلية أو النفسية التي تشمل الانتباه، الإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد، من قصور في تعلم المواد الدراسية.[2]

---

[1] المرجع نفسه، ص 36

[2] جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي الخزرجي: صعوبات التعلم عند الأطفال، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، ص 10. http/ : www. Gulf kids. Com

لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا الطفل لا يصل إلى المستوى التعليمي نفسه الذي يصل له زملاءه من السن نفسها، على الرغم مما لديه من قدرات عقلية، ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة.

– **تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوباتالتعليم سنة 1967**" إن الطفل ذوي صعوبات التعليم يملك قدرات عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرارا انفعاليا، إلا أن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل، والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعليم".

– **تعريف مجلس الأطفال غير العاديين سنة 1967** "هم أولئك الأطفال الذين يظهرون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر على شكل صعوبات في الاستماع، التفكير، القراءة، الكتابة، التهجئة، والرياضيات.[1]

4– المرحلة الابتدائية:

إذا ذكر اسم التعليم الابتدائي أو المرحلة الابتدائية أو المدرسة الابتدائية، انصرف الذهن مباشرة

إلى تلك المدرسة التي تقبل الأطفال في سن الخامسة أو السادسة، لتبقيهم فيها حتى سن العاشرة وأ الحاديةعشر أو الثانية عشر. سواء التحق هؤلاء الأطفال قبلها بالحضانة ورياض الأطفال أم لا وسواء كانت هذه المدرسة هي مرحلة التعليم الإلزامي وحدها.[2]

كذلك في هذه المرحلة الهامة من التعليم تعتبر الفرصة الأولى بل الفرصة الذهبية في الحقيقة للمجتمع ممثلا في الدولة التي تشرف على مؤسسات التربية وترعاها أدبيا وماديا كي يصنع اللبنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف العليا للمجتمع، وذلك من النواحي الدينية والخلقية والثقافية والسياسية والاجتماعية، حتى يضمن المجتمع في النهاية أجيالا تدين له بالولاء، وتحمل رسالته الوطنية والقومية والإنسانية لأبناء أجياله المقبلة أو لغيره من المجتمعات الأخرى.[3]

– بعد تنصيب المدرسة الأساسية عوضت هذه التسمية بملحقة المدرسة الأساسية وصارت لا تشمل إلا على ست سنوات فقط موزعة على طورين اثنين، ابتداء من سبتمبر 1991 أعيدت تسمية المدرسة الابتدائية من جديد والمدرسة الابتدائية مؤسسة تعليمية عمومية تضم الطو ين الأول والثاني من

---

[1] مصطفى نوري القمش، فؤاد عبد الجوالده: صعوبات التعلم رؤية تطبيقية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص 34.

[2] حسام هشام: مدخل إلى علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2008،ص 30.

[3] أحمد إبراهيم أحمد: الإشراف المدرسي والعيادي، دار الفكر العربي، مصر، ب ط، 1999، ص 35.

التعليم وهي مستقلة استقلالا يكاد يكون تاما عن المدرسة الإكمالية ما عدا فيما يتعلق بالتنسيق التربوي وبالشؤون المالية.[1]

تتباين تعريفات المدرسة بتباين الاتجاهات النظرية في مجال علم الاجتماع التربوي إذ هناك عدة تعاريف أعطيت للمدرسة وهي:

– المدرسة يعرفها "**فرديناند** "**بويسون**" بأنها:

"مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية".[2]

– يعرف" **شيبمان**" **المدرسة:** تعريفا سوسيولوجيا بأنها:

" شبكة من المراكز والأدوار التي تقوم بين المعلمين والتلاميذ، حيث اكتساب المعايير التي تحددها لهم أدوارهم في الحياة الاجتماعية، وتتبع هذه الأدوار من البنية الشكلية للمدرسة ومن ثقافتها الفرعية المناسبة

– ويعرفها كل من " **مينشين**" **و** "**شبيرو**" بأنها:.

مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة التي هي جزء من المجتمع وتنقلها إلى الأطفال كالأخلاق ورأي المجتمع ومهارات خاصة ومعارف، فهي نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الأطفال القواعد الأخلاقية والعادات الاجتماعية والاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخرين.

وتعرف أيضا بأنها:

" مؤسسة اجتماعية إلى جانب التلقين النظري تدرب الطفل تدريبا علميا على الآداب والسلوك العمليين، كالآداب في حضرة المدرس، والاستئذان في الدخول إلى الفصل ومخاطبة الكبار والمربين، وكذلك التوافق مع الزملاء وعدم التنازع معهم"."[3]

---

[1] حسين محمد أبو رياش: التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص 54.

[2] على أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2004، ص16.

[3] مصباح عامر التنشئةالاجتماعيةوالسلوك،الانحرافيلتلميذ المدرسة الثانوية ،شركة دار الأمة للنشر والتوزيع ،الجزائر،ط1،2003،ص110.

– تعد المدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية وهي تأتي في الترتيب الثاني بعد الأسرة وقبل المجتمع، فهي مؤسسة أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة مسؤولياتها في التنشئة الاجتماعية، تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، وهي متأثرة بكل ما يجري في مجتمعها ومؤثرة فيه، إنها الأداة والوسيلة والمكان الذي بواسطته تنقل الفرد من حال التمركز حول الذات إلى حال التمركز حول الجماعة، وهي الوسيلة التي يصبح بها الفرد إنسانا اجتماعيا وعضوا فاعلا في المجتمع[1]

– وتعرف المدرسة الابتدائية: حسب المادة 47 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية على أنها المدرسة التي تقوم بتدريس مرحلة التعليم الابتدائي والتي تستغرق خمس سنوات.

– المادة 48: سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هي ست سنوات كاملة،غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية. فالتعليم الابتدائي: يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس سنوات في المدارس الابتدائية، يخضع إنشاء وإلغاء

المدارس الابتدائية إلى سلطة الوزير المكلف بالتربية الوطنية، يسير المدارس الابتدائية طاقم إداري يتناسب مع عدد التلاميذ.[(2)]

– التعويف الإجرائي:

وعليه يمكن القول بأن المدرسة الابتدائية هي المؤسسة التي يلتحق بها الطفل البالغ 6 سنوات من عمره وتضمن له تعليما ابتدائيا لمدة 5 سنوات يسمح له فيها باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي إضافة إلى تنمية أحاسيسه وصقل الخيال والإبداع وتوفير الظروف التي تسمح بنموه جسمانيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.

– يعرف معلم المدرسة الابتدائية في الجزائر حسب الماد 34 و 35 من القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية على أنه المعلم المكلف بوظيفة التعليم

الابتدائي وتربية التلاميذ وتعليميهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية – وتلقينهم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتقييم عملهم المدرسي.[(3)]

[(1)]صلاح الدين شروخ:علمالإجتماع التربوي ،دار العلوم للنشر والتوزيع ،عنابة ،2004،ص72.

[(2)]أحمد لعمش ،إبراهيم قلاتي :الجامع في التشريع المدرسي الجزائري ،الجزء الأول ،دار الهدى للطباعة والنشروالتوزيع،الجزائر ،2010،ص90.

[(3)]أحمد لعمش ،إبراهيم قلاتي :الجامع في التشريع المدرسي الجزائري،الجزءالثاني،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع،الجزائر ،2010،ص678.

– معلم التعليم الابتدائي: تربية التلاميذ وتعليمهم فكريا وخلقيا ومدنيا وبدنيا – تلقين مبادئ تكنولوجيا الإعلام والاتصال– تقييم العمل المدرسي فالنصاب الأسبوعي لمعلم المدرسة الابتدائية في التعليم الابتدائي 30 ساعة – معلم المدرسة الابتدائية في التعليم التحضيري والمكيف 27 ساعة أسبوعيا.

أما الأستاذ الرئيسي للتعليم الابتدائي: نفسها مهام معلم التعليم الابتدائي مع زيادة – المشاركة في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي – المشاركة في أعمال البحث التربوي التطبيقي – تأطير أقسام الامتحان وعليه فمعلمو المدرسة الابتدائية: هم معلمو مرحلة التعليم الابتدائي المعتمدة من الأولى إلى السنة الخامسة، وهم المتخرجون من معاهد تكوين المعلمين أو الحاصلين على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها، ويمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية.[1]

سابعا:الدراسات السابقة:

تمهيد:

إن نمو المعرفة وتشعبها يفرض على الباحث عندما يفكر في أي بحث علمي لابد من الاطلاع على الدراسات السابقة أو المشابهة لموضوع الدراسة، فالدراسات السابقة تشكل تراثا معرفيا مهما ومصدرا غنيا لجميع الباحثين والدارسين، فمن خلالها يتمكن الباحث من إعداد دراسته واختيار موضوع البحث، إذ لابد كذلك من الأخذ بنتائج الدراسات المتوصل إليها، فقد تكون إحدى متغيرات الدراسة مشابهة مع دراسة سابقة.

وتكمن أهمية الدراسة السابقة أنها تساعد الباحث في التعمق والتدقيق في بحثه من خلال توجيهه عند صياغته لفرضيات الدراسة وفي اختيار المنهج المناسب وأدوات جمع المعطيات الأكثر ملائمة.

وسنعرض في ما يلي بعض الدراسات السابقة المشابهة لموضوع دراستنا، حيث تم تصنيفها على أساس زمني.

1– دراسة أنور الشرقاوي: 1983

* **عنوان الدراسة:** " دراسة بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت " من وجهة نظر المعلمين".

* **أهداف الدراسة:**هدفت الدراسةالتو ف على العوامل المرتبطة بمجالات صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية بالكويت من وجهة نظر المعلمين.

[1]المرجع نفسه:ص679.

* **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 836 معلما ومعلمة.

* **منهج الدراسة:** لقد اعتمد على المنهج الوصفي.

* **نتائج الدراسة:** لقد أوضحت النتائج عن انخفاض درجة ثقة التلميذ بنفسه وجرح شعور التلميذ أما م الآخرين، وعدم الاشتراك في المناقشات وشدة التباين بين قدرات التلاميذ.

– وكذلك الخلافات الأسرية وأساليب التربية، واتجاهات الأسرة نحو الأبناء، وعدم وجود تعاون بين الأسرة والمدرسة، والقلق والتوتر والتفضيل في المعاملة بين الأبناء.

– معاملة المدرسة السيئة للتلاميذ وعدم مراعاة الفروق الفردية.

– عدم مناسبة المنهج الدراسي لميول التلاميذ وحاجاتهم، وعدم تنوع موضوعات المقرر وكثرة أعداد التلاميذ في قاعة الدراسة واعتماد المنهاج على جوانب نظرية.

– وكذلك عوامل تتعلق بالمعلم مثل ضعف كفاءته في الرياضيات وعجزه عن توصيل المعلومات السليمة إلى التلاميذ.

– يتضح لنا من خلال هذه الدراسة أن أهم العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ترجع إلى الظروف الأسرية المتمثلة في الخلافات الأسرية، وأساليب التربية، واتجاهات الأسرة نحو الأبناء، وعدم وجود تعاون بين المدرسة والأسرة، والقلق والتوتر، والتفضيل في المعاملة بين الأبناء، والتقت مع دراستنا في الفرضية الثالثة المستوى التعليمي للأسرة وعلاقته بتحصيلالأبناء وخاصة في مؤشرات الفرضية الخلافات بين الوالدين ،انضباط التلميذ مرتبط بأسلوب التربية ،ومدى متابعة الأولياء للأبناء لمعرفة نتائج التلاميذ والصعوبات .ترجع صعوبات التعلم كذلك إلى عوامل مرتبطة بالبيئة المدرسية كعدم مراعاة الفروق الفردية، والمعاملة السيئة.

ترجع صعوبات التعلم إلى المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد مثل ميول التلاميذ وحاجاتهم، وعدم تنوع موضوعات المقرر وكثرة أعداد التلاميذ في قاعة الدراسة، وهذه الدراسة تلتقي مع الدراسة الحالية التي اعتمدت على المنهج الدراسي كفرضية رئيسية بغية تأكيدها ميدانيا وإبراز إذا ما كان المنهج الدراسي سبب في صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.[1]

– ولقد التقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الجانب المتعلق بالمعلم وعليه يمكن الاعتماد على هذه الدراسة في تحديد الممارسات التعليمية التي يقوم بها المعلم، التي نحن بصدد التعرف على

[1] محمد مصطفى الديب: علم النفس الإجتماعي التربوي ،عالم الكتب ،ط1،مصر،2003،ص315.

ماإذا كانت هذه الممارسة سبب صعوبات التعلم، كما أنها تتناول نفس مجتمع البحث، وهم معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي.

2- دراسة محمود عبد الحليم منسي 1989:

* **عنوان الدراسة:** العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة استطلاعية في المدينة المنورة.

* **أهداف الدراسة:**هدفتالدراسةإلى الكشف عن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين.

* **عينة الدراسة:**شملت عينة الدراسة على 120 معلما من 15 مدرسة تم اختيارهم بصورة عشوائية ومدة خبرتهم من 5- 15 سنة.

وتم تصنيف الأداة الخاصة بالعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وتضم الأبعاد التالية:

- المدرسة ومكانتها 10 عبارات.
- الأسرة 10 عبارات.
- المعلم وكفاءته 21 عبارة.

التلميذ وقدراته 10 عبارات.

* **نتائج الدراسة:**توصلت الدراسة إلى النتائج التالية

- الصعوبة الخاصة بالمدرسة ترجع إلى عدم توفر الوسائل وعدم التحدث بالفصحى من المدير والإذاعة المدرسية والمدرسين.

- الصعوبة الراجعة للمعلم تضم (نقص الإعداد اللغوي، عدم كفاية التدريب).

- الصعوبة الراجعة للتلميذ: تضم صعوبات النطق والكلام، الخجل، كثرة الثرثرة داخل القسم.

- الصعوبة الراجعة للأسرة: وتضم انفصال الوالدين، عدم متابعة الوالدين للأبناء، عدم إيجاد الفرصة بالمنزل لمتابعة الدروس.

– الصعوبة الراجعة للمناهج: (عدم تسلسل الأفكار، عدم وجود علاقات تمييز، نقص التدريبات اللغوية).[1]

لقد اتفقت هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في الأبعاد الثلاثة المناهج والمعلم وكفاءته والأسرة سنحاول في هذه الدراسة التأكد من أن هاته الصعوبات ترجع للأبعاد المتعلقة بالمعلم وتكوينه، ومتعلقة بالأسرة

أو راجعة للمناهج الدراسية وثقلها وصعوبتها. كما أنها تمت في المرحلة الابتدائية ووجهت إلى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وكذلك الدراسة الحالية.

3– دراسة سيف الدين عبدون1990:

* **عنوان الدراسة:** " صعوبات التعلم وعوامل عزو أسبابها في المرحلة الابتدائية بالأزهر".

***أهداف الدرسة:**هدفتالدراسةإلى التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلم وعوامل عزو أسبابها في المرحلة الابتدائية بالأزهر".

* **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 132 تلميذ وتلميذة بالأزهر.

* **نتائج الدراسة:** أشارت نتائج الدراسة إلى:

– وجود علاقة إيجابية ودالة بين صعوبات التعلم وعزو أسبابها وهي ضعف القدرة، عدم الكفاية بجهد ومزاج التلميذ، والاتجاهات السلبية للمعلم ومزاجه السيئ وصعوبة المهمة وسوء الحظ والصدفة.

لقد تناولنا هذه الدراسة لتشابهها مع موضوع بحثنا، كما أن الدراسة جرت في المرحلة الابتدائية بالرغم من اختلاف مكان وزمان إجرائها.

كما التقت أيضا مع دراستنا الحالية بعز وأسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية إلى الاتجاهات السلبية للمعلم ومزاجه السيئ وصعوبة المهمة، وهو تساؤل فرعي في دراستنا إذا كان المعلم سبب في صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من خلال أحكامه المسبقة على التلاميذ، وطبيعة العلاقة مع التلاميذ.

كما اختلفت الدراسة السابقة من حيث مجتمع البحث فلقد وجهت لتلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بالأزهر، بينما الدراسة الحالية موجهة إلى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

[1]محمد مصطفى الديب:مرجع سابق،ص316.

4- دراسة أنور عبد الرحيم وعصمت فخرو 1992:

* **عنوان الدراسة:** " صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر".

* **عينة الدراسة:** عينة الدراسة قدرها 170 معلما من 25 مدرسة ابتدائية.

* **نتائج الدراسة:** كما أوضحت النتائج أن هناك أربع متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم وهي علاقة المدرس بالتلميذ والظروف الأسرية والمنهج الدراسي، والإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس.

كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم وذلك لارتباط تلك العوامل بصعوبات التعلم.

وكانت العوامل الأكثر توترا لدى نسبة كبيرة من التلاميذ في المدرسة الابتدائية حسب ترتيبها بصعوبات القراءة والكتابة ثم صعوبات في الدافعية والتحصيل ثم صعوبات الانتباه والذاكرة ثم الصعوبات الانفعالية العامة.[1]

تتمثل أهمية الدراسة في دراستنا الحالية في كونها تبحث وتحاول التعرف على أهم المتغيرات المتصلة بصعوبات التعلم كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية.

كما أنها تبحث في ثلاث متغيرات من متغيرات الدراسة الحالية وهما: علاقة المدرس بالتلميذ ،والمنهج الدراسي والظروف الأسرية.

حيث تحاول الدراسة الحالية التأكد من هذه المتغيرات ميدانيا من خلال محاولة معرفة ما إذا كانت طبيعة العلاقة السيئة بين المعلم والتلميذ، ومدى تشجيعه وتحفيزه على التعلم، وعدم استخدام العقاب واشتراكه في المناقشات إذا كان كل هذا سبب في صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كذلك معرفة المنهج الدراسي إذا كان مناسبا لواقع التلميذ وقدراته وطموحاته وفيه التشويق والتجديد.

5- دراسة غسان الصالح 2003:

* **عنوان الدراسة:** " الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم (دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق)".

[1] محمد مصطفى الذيب: مرجع سابق،ص318.

* **مشكلة الدراسة:** ما الأسباب التي يعزو إليها الطلاب صعوبات التعلم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

* **أهداف الدراسة:** الهدف الرئيسي للدراسةهو تحديد الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم من قبل الطلاب ويتفرع عنه الأهداف الآتية:

–معرفة الفروق بين الطلبة في تحديدهم لأسباب صعوبات التعلم على أبعاد المقياس ككل وفق متغيرات، المدى العمري، الصف، الاختصاص، الجنس.

– معرفة الفروق بين الطلبة في تحديدهم لأسباب صعوبات التعلم على كل بعد من أبعاد المقياس وفق المتغيرات السابقة.

– تصنيف الأبعاد وفقا لأهميتها كأسباب مؤدية إلى صعوبات التعلم كما يراها الطلبة على أساس النسب المئوية.

* **فرضيات الدراسة:**وهيخمس فرضيات

– **الفرضية الأولى:** ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الصنف الثاني والإعدادي وطلبة الصف الثاني عند مستوى دلالة 0,005 على بنود المقياس ككل ويتفرع عنها 8 فرضيات فرعية.

– **الفرضية الثانية:** ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ككل عند مستوى دلالة 0,05 في البعد الأولضعف قدرة التلميذ وعدم كفاية مجهوده، ويتفرع عنها 8 فرضيات فرعية.

– **الفرضية الثالثة:** ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ككل عند مستوى دلالة 0,05 في البعد الثاني الحظ ويتفرع عنها 8 فرضيات فرعية.

– **الفرضية الرابعة:**ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ككل عند مستوى دلالة 0,05 في البعد الرابع صعوبة المهمة ويتفرع عنها 8 فرضيات فرعية.

– **الفرضية الخامسة:** ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ككل عند مستوى دلالة 0,05 في البعد الرابع الاتجاهات السلبية للمعلم، ويتفرع عنها 8 فرضيات فرعية.

*** عينة الدراسة:**

حيث تألفت عينة البحث من 200 طالب وطالبة من مدارسمدينة دمشق من طلبة الصفين الثاني الإعدادي والثاني الثانوي علمي وأدبي.[1]

*** منهج الدراسة:** اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لأنه الأكثر ملائمة لأن البحوث الوصفية في المجالات الاجتماعية والتربوية تهدف إلى وصف المواقف أو الظواهر المختلفة.

*** نتائج الدراسة:**توصلت الدراسة إلى النتائج التالية

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الثاني الإعدادي وطلبة الصف الثاني الثانوي عند مستوى دلالة 0,05 على بنود المقياس جميعها كما لوحظت فروق بالنسبة إلى التخصص، أما الفروق بالنسبة للجنس فلم تكن دالة. حيث عبر الطلاب أصغر سنا عن ضعف قدراتهم وأقروا بعدم بذل الجهد اللازم للقيام بالواجبات والمتطلبات الدراسية بدرجة أكبر من الطلاب الأكبر سنا، كما أنهم يعبرون عن صعوبة المهمة بأنها أحد أسباب صعوبات التعلم بدرجة أكبر مما يعبر عنها الطلاب الأكبر سنا.

– البعد الثالث: صعوبة المهمة حظي بأعلى النسب بالنسبة لأفراد العينة ككل وخاصة طلاب علمي يشعرون بكثرة الأعباء وشدة الضغوط وضيق الوقت هي أحد أسباب صعوبات التعلم وبفروق دالة إحصائيا مقارنة مع طلاب الأدبي.

– كما يحتل الاتجاه السلبي للمعلم دورا بارزا في صعوبات التعلم لدى طلاب التخصص العلمي وبفروق دالة إحصائيا مقارنة مع طلاب الأدبي، يفترض بالمعلم أن يقوم بشرح المعلومات وتوضيحها وتبسيطها، وأن يتبع في ذلك أسلوبا شيقا وطرائق مناسبة، وأن يتعامل بمودة فعند عجز المعلم يلقي الطالب باللوم على المعلم ويعده مسؤولا عن الصعوبات التي يواجهها لاعتقاده بعدم قيام المدرس بدوره وبشكل جيد.

– إن البعد الثالث صعوبة المهمة حظي بأعلى النسب المئوية بالنسبة لأفراد العينة، وحسب مستواهم الدراسي والاختصاص، والجنس، أما في المرتبة الثانية الاتجاهات السلبية للمعلم، ثم أخيرا البعد المتعلق بالحظ.

لقد التقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كونها تبحث عن الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم واعتمادها على المقارنة بين طلاب إعدادي وطلاب الثانوي أدبي وعلمي، في حين

[1] غسان الصالح: مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد الأول، 2003.

اقتصرت الدراسة الحالية على المرحلة الابتدائية. واشتراكها معنا فى متغير من متغيرات الدراسة هوالاتجاهات السلبية للمعلم.

إذ توصلت هذه الدراسة إلى أن صعوبة المهمة كانت في المرتبة الأولى المسببة لصعوبات التعلم ثم تأتي الاتجاهات السلبية للمعلم وسوف نحاول التأكد من هذا المتغير باختلاف مكان إجراء الدراسة وزمانها.

لكن الدراسة السابقة عولجت في الطور الإعدادي والطور الثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي بينما الدراسة الحالية وجهت إلى الطور الابتدائي.

6- دراسة محمد أرزقي بركان 2004:

* **عنوان الدراسة:**صعوبات التعلم، عواملها، نتائجها وطرق علاجها، دراسة ميدانية بثانوية باب الزوار الجديدة.

* **مشكلة الدراسة:** إلى ماذا تعود أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

التساؤلات الفرعية:

- هل ضعف القدرة وعدم كفاية ومزاج التلميذ لها علاقة بأسباب عزو صعوبات التعلم؟.
- هل الاتجاهات السلبية للمدرس ومزاجه السيئ لها علاقة بعزو أسباب صعوبات التعلم؟.
- هل تعزى صعوبات التعلم إلى صعوبة المناهج الدراسية؟
- هل هناك فروق جوهرية بين سوء الحظ والصدفة وبين العوامل الأخرى لعزو أسباب صعوبات التعلم.

* **فرضيات الدراسة:**

- لا توجد علاقة بين صعوبات التعلم وسوء الحظ والصدفة.
- ليس لصعوبة المهمة المقررات الدراسية اثر سلبي على صعوبات التعلم لدى التلميذ.
- ليس لمعاملة المدرس واتجاهاته السلبية أثر سلبي على صعوبات التعلم لدى التلميذ.
- ضعف القدرة وعدم كفاية جهود ومزاج التلميذ ليس لها علاقة بأسباب عزو صعوبات التعلم.

* **عينة الدراسة:** تتعرض الدراسة إلى عزو أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ التعلم الثانوي، ثانوية باب الزوار الجديدة، تتعرض لتحليل شامل لنتائج مادة الرياضيات الخاصة بالفصلين الأول والثاني من السنة الدراسية 2005/2004في جميع التخصصات التي تدرس في ثانوية باب الزوار الجديدة لـ 989 تلميذ وتلميذة موزعين كالتالي:

- 405 تلاميذ في السنة الاولى من الجدع المشترك علوم وعلوم إنسانية.
- 280 تلميذ في السنة الثانية ثانوي في جميع التخصصات.
- 304 تلاميذ في السنة الثالثة ثانوي في جميع التخصصات.

* **منهج الدراسة:** استخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي من خلاله يتبين وضع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وصعوبات تعلم في مادة الرياضيات بشكل خاص.

* **نتائج الدراسة:**توصلت الدراسة إلى مايلي

- عدم تكوين الأستاذ قد يساهم بشكل أو بآخر في تكوين ظاهرة صعوبات التعلم لدى التلاميذ أي كانت الفروق لصالح عدم استفادة الأساتذة من أي تكوين خاص بتطبيق المناهج عن طريق المقاربة بالكفاءات. [1]

- المعدلات الضعيفة التي حصل عليها التلاميذ في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2004/ 2005 تدل على وجود خلل قد يعود إلى مستوى التلاميذ القاعدي الذي انتقلوا به إلى الثانوي، وقد يعود إلى مناهج الرياضيات من حيث كثافتها ومحتواها وقد تعود صعوبات التعلم إلى أساليب التدريس والتقويم المعتمدين من طرف أساتذة المادة.- هناك فروق جوهرية عند مستوى يقل عن 0,025 وكانت الفروق لصالح استفادة الأساتذة من أي تكوين خاص بتطبيق المناهج عن طريق المقاربة بالكفاءات، إن عدم تكوين الأستاذ يساهم بشكل أو بآخر في تكوين ظاهرة صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

- هناك فروق جوهرية عند مستوى يقل عن 0,025 وكانت الفروق لصالح عدم تنظيم الندوات حول التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، فعدم تدريس الأساتذة بهذه المقاربة لأنهم يجهلون هذه الطريقة الجدية بسبب عدم التكوين عليها، وهنا يتضح التناقض بين ما تصرح به وزارة التربية وبين ما هو واقع في الميدان العملي.

---

[1] محمدأ رزقي بركان:صعوبات التعلم، عواملها ،نتائجها وطرق علاجها، مجلة تنمية الموارد البشرية ،جامعة فرحات عباس سطيف،العددالثاني،2006،ص ص12،13.

– هناك فروق جوهرية عند مستوى يقل عن 0,025 وكانت الفروق لصالح تماشي التوجيه لرغبات وميول التلاميذ ولكن المشكل يكمن في عدم تعبير المعدلات التي انتقلوا بها عن المستوى الحقيقي للتلاميذ والمتنقلين إلى التعليم الثانوي.[1]

– كما لخص الأساتذة عدة أسباب تعود إلى صعوبات التعلم وهي:

– ضعف التكوين القاعدي الذي انتقل به التلميذ من السنة التاسعة أساسي.

– كثافة الأقسام التي تصل إلى 45 و 46 تلميذ في بعض التخصصات مثل علوم الطبيعة والحياة والعلوم الإنسانية مما يعيق المشاركة الفعالة للتلاميذ في الدروس.

– كثافة المنهاج الذي لا يمكن تطبيقه في الوقت المحدد له، إلا إذا اعتمد الأساتذة السرعة في التطبيق والتي تتسبب في عدم استيعاب التلاميذ للمادة.

– عدم تعاون الأولياء مع الأساتذة والمؤسسة التربوية.

– قلة الوسائل التربوية، عدم اهتمام التلاميذ بالدروس بسبب اتكالهم على الدروس الخصوصية.

– قد أفادت هذه الدراسة البحث الحالي من حيث تحديد المفاهيم وصياغة الإشكالية، كما ساعدت أيضا الدراسة السابقة في صياغة فرضيتين تطرقت إليها الدراسة الحالية والتي تدور حول الاتجاهات السلبية للمعلم ومزاجه، لها علاقة بعزو أسباب صعوبات التعلم، وكذلك إذا كانت صعوبات التعلم تعزى إلى صعوبة المناهج الدراسية، لكن الدراسة السابقة عالجت الموضوع في التعليم الثانوي، بينما الدراسة الحالية وجهت إلى التعليم الابتدائي، الدراسة السابقة ركزت على صعوبات التعلم والعوامل المؤدية لها ونتائجها وطرق علاجها، في حين الدراسة الحالية ركزت على أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، بينما الدراسة السابقة وزعت على تلاميذ الثانوي وبعض الأساتذة.

7– دراسة مرابطي ربيعة 2010/ 2011:

* **عنوان الدراسة:** بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين بولاية قسنطينة.

* **مشكلة الدراسة:** إلى أي عوامل يرجع معلمو المرحلة الابتدائية صعوبات التعلم لدى التلاميذ؟.

أما التساؤلات الفرعية:

– هل ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلقة بالتلميذ (نقص الدافعية، الاتجاه السلبي نحو المعرفة، إرهاق التلميذ، استراتيجيات التلميذ في التعلم).

– هل ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي (كثافة المقررات الدراسية، ثقل المناهج الدراسية، نقص الوسائل التعليمية، كثافة الزمن المخصص للدراسة، صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات.

*** فرضيات الدراسة:**

الفرضية العامة: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين إلى عوامل خاصة بالتلميذ وعوامل خاصة بالمناخ البيداغوجي.

– **الفرضية الجزئية الأولى:** ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل خاصة بالتلميذ.

وتفرعت عنها عدة فرضيات إجرائية:

* الفرضية الإجرائية الأولى: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى نقص الدافعية للتعلم.

* الفرضية الإجرائية الثانية: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عدم وجود معنى ودلالة للتعلم أي عدم وجود فائدة يجنيها المتعلم من التعلم.

* الفرضية الإجرائية الثالثة: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الإرهاق الناتج عن نظام التوقيت المستمر في الدراسة.

* الفرضية الإجرائية الرابعة: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الوسائل التي يعتمد عليها التلميذ في التعلم.

– **الفرضية الجزئية الثانية:** ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل خاصة بالمناخ البيداغوجي.

* الفرضية الإجرائية الأولى: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلتدرج الدروس في المقررات.

* الفرضية الإجرائية الثانية: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى صعوبة تطبيق المعلمين المقاربة بالكفاءات في ظل الظروف الحالية (عدد التلاميذ في القسم، الاكتظاظ، تكوين المعلمين).

* الفرضية الإجرائية الثالثة: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى كثافة وثقل المناهج الدراسية.[1]

* **عينة الدراسة:** ويتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من 1310 معلم للتعليم الابتدائي موزعين على 139 مدرسة ابتدائية ببلدية قسنطينة، إذ تم أخذ عينة عشوائية مقدرة بنسبة 20% وقد تمت الدراسة النهائية على 220 معلم للتعليم الابتدائي.

* **منهج الدراسة:** اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي لأنه المناسب للدراسة.

* **نتائج الدراسة:** وكانت كالتالي

– نجد أن أراء المعلمين تميل إلى الموافقة على أن صعوبات التعلم ترجع إلى عوامل خاصة بالتلميذ أي أن نقص الدافعية، عدم وجود معنى لما يقدم من معرفة للتلميذ (الفائدة التي يجنيها من التعلم)، الإرهاق الناتج عن كثافة الحجم الساعي والاستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلم في التعلم، كلها عوامل متعلقة بالتلميذ وتؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم لديه، وكان هناك اختلاف في استجابات المعلمين حسب الجنس (ذكور، إناث) والخبرة (أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) أي أن كل من متغير الجنس والخبرة يؤثر على استجابات المعلمين على عبارات المحور الأول والفرضيات الإجرائية الأربعة قد تحققت ومنه تحقق الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها أنه ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلقة بالتلميذ.

– قد جاءت استجابات المعلمين مؤكدة بالأغلبية للعبارات المطروحة، فطريقة التدرج في عرض الدروس وعدم تمكن المعلم من تطبيق المقاربة بالكفاءات وكثافة المقررات الدراسية كلها عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي وتؤدي إلى خلقصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن خلال حساب ك^2 وجدنا أن متغير الجنس لا يؤثر على استجابات المعلمين الذكور والإناث في حين توجد فروق بين استجابات المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من 10 سنوات والذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات في التعليم الابتدائي. وعليه فإن الفرضيات الإجرائية الثلاثة المطروحة قد تحققت ومنه تحقق الفرضية الجزئية

[1]) مرابطي ربيعة: بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين ،رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي ،2010-2011.

الثاني والتي تنص على أن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل خاصة بالمناخ البيداغوجي.

لقد استفدنا من هذه الدراسة في بناء الإطار النظري والمفاهيمي للموضوع، كما ساعدت نتائج هذه الدراسة في طرح إشكالية الدراسة الحالية،كما ساعدت في بناء الاستمارة واختيار المنهج، فموضوع الدراسة السابقة يتقارب مع موضوع الدراسة الحالية وكلتا الدراستان وجهتا نحو المرحلة الابتدائية .و التقت الدراسة السابقة مع الحالية في تساؤلات الدراسة الفرعية وهي المتعلقة بصعوبات تعلم بيداغوجية كصعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات وكثافة البرامج الدراسية حيث في الدراسة الحالية اعتمد الباحث عليها كفرضيتين فرعيتين وهما للمعلم علاقة بصعوبات التعلم، وللمنهج الدراسي علاقة بصعوبات التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال عرضنا للدراسات السابقة خمس دراسات عربية ودراستانجزائريتان،لاحظنا أن أغلب هذه الدراسات تناولت موضوع صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها أو الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم حيث جرت أغلب هذه الدراسات في المرحلة الابتدائية باستثناء دراسة غسان الصالح التي أجريت على طلبة الإعدادي، وطلبة الثانوي علمي وأدبي، وكذلك دراسة محمد أرزقي بركان التي تمت في ثانوية باب الزوار، فأغلب الدراسات كانت تهدف إلى الكشف عن العوامل المسببة لصعوبات التعلم. أما الدراسة الحالية فتهدف إلى معرفة أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، كما أن تساؤلات الدراسات السابقة أفادت الدراسة الحالية في صياغة فرضيات الدراسة والتأكد من صدق هذه الفرضيات ميدانيا رغم اختلاف زمان ومكان إجراء الدراسة. فهناك التقاء وتشابه في فرضيات الدراسة الحالية وخاصة الدراسات التي تطرقت إلى تحليل صعوبات التعلم بإرجاعها إلى المعلم،و الأسرة ، والمنهج الدراسي وما يتعلق به من أبعاد.

أما العينة فقد وجهت لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية باستثناء دراسة سيف الدين عبدون أجريت على تلاميذ الأزهر، وكذلك دراسة محمد أرزقي بركان، أما فيما يخص المنهج فقد اعتمدت أغلب الدراسات على المنهج الوصفي، أما أدوات الدراسة فلقد اعتمدت أغلب الدراسات على الاستمارة. كما أن الدراسة السابقة وخاصة دراسة محمد أرزقي بركان أفادت الدراسة الحالية في بناء الإشكالية، وتحديد المفاهيم، ودراسة مرابطي ربيعة أفادتنا في الجانب النظري وفي صياغة الفروض، وطرح التساؤلات.

خلاصة:

لقد تناولنا في هذا الفصل إشكالية الدراسة والتساؤل الرئيسي للدراسة والأسئلة الفرعية كذلك الفرضية العامة والفرضيات الجزئية ،وأسباب اختيار الموضوع الأهمية والأهداف وأهم المفاهيم الرئيسية المرتبطة بالموضوع وعرضنا أهم الدراسات التي تناولت الموضوع بالرغم من اختلاف زمانها ومكانها إلا أنها ساعدتنا في الجانب النظري وخاصة الجانب الميداني وبناء تساؤلات وفرضيات الدراسة .

الفصلالثاني:صعوبات التعلم

تمهيد:

أولا: التعلم

1- شروط التعلم

2- خصائص التعلم

3- مراحل التعلم

4- أهداف التعلم

ثانيا: صعوبات التعلم

1- الخلفية التاريخية لصعوبات التعلم.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم

3- خصائص ذوي صعوبات التعلم.

4- أنواع صعوبات التعلم.

5- أسباب صعوبات التعلم.

6- محكات التعرف على صعوبات التعلم.

ثالثا: صعوبات التعلم الأكاديمية

1- صعوبة القراءة.

1-1- عوامل صعوبة القراءة.

1-2- مظاهر صعوبة القراءة

2- صعوبة الكتابة.

2-1- عوامل صعوبة الكتابة.

2-2- مظاهر صعوبة الكتابة.

3- صعوبة الرياضيات (عسر الحساب).

3-1- عوامل صعوبة الحساب.

3-2- مظاهر صعوبة الحساب.

خلاصة:

تمهيد:

التعلم عملية أساسية في الحياة، وكل فرد يتعلم ويكتسب من خلال تعلمه أساليب السلوك التي يعيش فيها، فالتعلم هو تغير في سلوك الفرد أو تفكيره أو شعورها أي في السلوك والخبرة إذ تظهر نتائج التعلم في ألوان النشاط الذي يقوم به الإنسان وفيما ينجزه من أعمال إذ سنركز على التعلم الأكاديمي وما يتضمنه من مناهج ومعلم ومتعلم. هذا الأخير تعترضه مجموعة صعوبات تعلم تحول دون تحقيق النتائج المرجوة منه.

فنظرا لجدة البحث في مجال صعوبات التعلم وتداخله مع مصطلحات أخرى كالتأخر الدراسي والتخلف العقلي، وبطئ التعلم، لذلك نحاول التعرف على مفهوم التعلم وشروطه وصعوبات التعلم من حيث المفهوم والخصائص والمحكات المستخدمة في تشخيص هذه الفئة، بالإضافة إلى أنواع هذه الصعوبات ولكنه على الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب وعوامل عديدة لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل في مجال تخصصه واهتمامه ولذلك سوف نحاول التطرق في هذا البحث إلى أهم الصعوبات الأكاديمية وأهم العوامل المؤدية إليها.

أولا: التعلم:

1- شروط التعلم:

توجد عدة شروط أساسية لحدوث عملية التعلم وهذه الشروط تتركز حول الدافعية والممارسة والنضج والاستعداد وفيما يلي استعراض لهذه الشروط:

1- 1- الدافعية: يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف رئيسية أساسية في السلوك هي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة.

إن السؤال ما الذي يسبب السلوك؟ وما الذي يدفع فلان للتصرف بالطريقة التي يتصرف بها؟ وينظر إلى الدوافع عادة على أنها المحركات التي تقف وراء كل سلوك هذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة، وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى

إذا أردنا أن نعرف ما يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف بل لابد لنا أن نعرف شيئا عن حالته الداخلية، كأن نعرف حاجاته، وميوله واتجاهاته، وما يختلج نفسه من رغبات، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف. هذه العوامل مجتمعة هي ما تسمى بالدوافع.

يعرف الدافع على أنه مثير داخلي، يحرك سلوك الفرد ويوجهه إلى هدف معين ويقصد بالدافعية الطاقة المحركة للنشاط والتي توجه سلوك المتعلمين. وهناك علاقة بين الباعث الذي يسميه البعض الحافز وبين الدافع بحيث يعرف الباعث أو الحافز بأنه: الموضوع الخارجي الذي يحفز الفرد للقيام بسلوك التخلص من حالة التوتر بينما يعني الدافع: ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيدا عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى.[1]

وظيفة الدافعية في الموقف التعليمي تأخذ ثلاثة أبعاد:

– الدافعية تنشط سلوك الكائن الحي وتنقل الكائن من حال السكون إلى حالة الحركة.

– أن الدافعية في الموقف التعليمي هي عامل توجيه فهي توجه سلوك الكائن الحي نحو غرض معين وهذا الغرض هو المسؤول عن إشباع الشروط الدافعية.

– وتفسر الدافعية في ضوء نظريات التعلم الارتباطية ثورندايك المحاولة والخطأ.

ويعتبر دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان ربما دون غيره من الكائنات وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق، إن الدافعية للتعلم حالة داخلية عن المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق المتعلم.[2]

1-2- الممارسة والتدريب: ويطلق عليها أحيانا مصطلح الخبرة، والتكرار أو التدريب أحيانا أخرى. إذ تلعب الممارسة دور أساسيا في تحسين الأداء، وبالتالي التعلم. ويقصد بالممارسة بأنها كل ما يقوم به المتعلم من تدريبات في المجالات المعرفيةو الحركية المختلفة. إذا التعلم لا يتحقق دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارات المطلوب تعليمها سواء تعلق الأمر بالكتابة أو القراءة أو الحساب، فمثلا في العمليات الحسابية كالجمع والضرب والطرح بمجرد سماع المعلم وهو يشرح أو من خلال حلنا لتمرين معين نصبح قادرين على التعلم من خلال ممارستنا لهذه العملية. وهناك نوعين من الممارسة:[3]

– **الممارسة الموزعة:** وهي التي يقوم فيها المتعلم بتوزيع المادة المتعلمة وأن يحاول أن يتعلم هذه المادة موزعة أي يمارس التعلم ممارسة مرحلية بحيث يتخلل هذه المراحل فترات للراحة .

---

[1] محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 164.

[2] المرجع نفسه، ص 165.

[3] عمر أحمد همشري: مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001، ص 139.

– **الممارسة المركزة:** وهي الممارسة التي يقوم فيها المتعلم المتدرب بمحاولة تعلم المادة المتعلمة مرة واحدة دون الاستراحة في أثناء عملية التعلم ودون توزيع المادة المتعلمة والممارسة شرط أساسي من شروط التعلم أي لا يحدث تعلم بدون ممارسة. والممارسة الموزعة تتيح للمتعلم فرصة التدريب مع تركيز الانتباه أكثر من الممارسة المركزة التي تتأثر بعوامل التعب والملل. شرح المعلم للمعارف وينبغي على التلميذ ممارسة هذه المعارف ممارسات مختلفة مثل القراءة الصامتة، وتعلم المهارات من خلال ممارسة المتعلمين للمهارات المراد تعلمها بأنفسهم.[1]

1-3- النضج: شرط أساس لحدوث التعلم فلا يحدث إلا إذا كان مستوى المادة المتعلمة يتفق مع مستوى نضج المتعلم ويتأثر النضج بعوامل الوراثة والبيئة المختلفة، كما توجد فروق فردية في النضج بين المتعلمين من الذكور والإناث، فالوراثة تؤثر في بعض أنماط السلوك وإن النضج نمو يحدث دون استثارة خاصة كالتدريب. فالنضج تغير يحدث في أداء الكائن الحي وفقا للسن، ويعتمد أساسا على العوامل العضوية الداخلية أكثر من اعتماده على الممارسة والخبرة.

1-4- الاستعداد للتعلم: ويعني درجة استعداد الفرد للتعلم والتهيؤ إذ يختلف كل تلميذ عن الآخر في قدراته واستعداداته ويعرف الاستعداد بأنه الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا عاما أو استعدادا خاصا لتلقي الخبرة ويمكن أن نستدل على الاستعداد من الظروف الآتية:

– أن ميل الطفل للقيام بنشاط ما وحماسته في الوصول إلى الهدف، يعد من المميزات القوية الدالة على وجود الاستعداد والقدرة.

– يعد النجاح في أداء عمل ما دليل تمتع الفرد بالقدرة على تحقيق هذا العمل.

2- خصائص التعلم:

يشير التعلم إلى حدوث عملية حيوية داخل الكائن الحي وتترجم عن طريق السلوك والأداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس، والتعلم عملية مستمرة طوال الحياة من خلال التفاعل مع البيئة ومن بين أهم خصائص التعلم نجد:

– التعلم عملية تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة.

– التعلم عملية تراكمية تدريجية.

– التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وغير مرغوبة.

[1] وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد شعراوي: أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص

– التعلم عملية تتم بصورة مقصودة أو بصورة عرفية غير مقصودة.

– التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر فهي تتضمن المظاهر العقلية والانفعالية والأخلاقية والاجتماعيةو الحركية واللغوية.

– التعلم شبه دائم وثابت نسبيا أي أن التغيير في السلوك يجب أن يتكرر ظهوره في المواقف المتعددة.

– التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة ويتخذ ثلاثة أشكال هي:

* التخلي عن السلوك أو خبرة.

* اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.

* التعديل في السلوك أو الخبرة.[1]

يمكن أن نستخلص مما سبق بأن التعلم هو عملية نضج لأن النضج هو أحد الشروط الواجب توافرها لكي تتم عملية التعلم.

كما أن التعلم عملية تراكمية ومستمرة تحدث من خلال تفاعل الفرد مع البيئة وتشمل جميع السلوكات سواء كانت مرغوبة أو غير مرغوبة.

ونستدل على حدوث التعلم من خلال الأداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس.

3– مراحل التعلم: أكدت نتائج البحوث أن التعلم يحدث خلال ثلاث مراحل:

– مرحلة اكتساب: يدخل المتعلم من خلالها المادة المتعلقة إلى الذاكرة.

– مرحلة الاختزان: تتميز بحفظ المعلومات في الذاكرة.

– مرحلة الاسترجاع: وتتضمن القدرة على استخراج المعلومات المخزنة في صورة استجابة.

4– أهداف التعلم: يسعى التعلم إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما:

– توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلمين وتنظيمها على نحو منهجي، بحيث تشكل نظريات ومبادئ التعلم ويمثل جانب نظري يتناول دراسة سلوك متعلم في أوضاع تعليمية مختلفة.

[1] عبد الرحمن عيسوي: معالم علم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2004، ص 42.

– صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلمين من استخدامها وتطبيقها في مواقف المدرسة جانب تطبيقي بحيث يقوم علماء النفس بتطبيق معارف ومبادئ نظريات على أوضاع تعليمية.[1]

ثانيا: صعوبات التعلم:

1- الخلفية التاريخية لصعوبات التعلم:

لقد تطور مجال صعوبات التعلم عبرعدد من المراحل المختلفة، تم تصنيفها وفق المراحل التالية:

– **المرحلة الأولى: الإسهامات الأوروبية (1800 إلى 1920):** لقد كان هناك عدة اكتشافات رائدة في حقل دراسة الجهاز العصبي، ومنها اكتشاف فرانز جو يف للعلاقة بين التلف الدماغي وانخفاض القدرات العقلية، من خلال ملاحظته للجنود الذين تعرضوا لإصابات بالدماغ، وساهم البعض في تحديد مناطق الدماغ المرتبطة باللغة وميز أدولف كوسمول مفاهيم عمى الكلمة أو النص كانت البداية لولادة فكر صعوبات القراءة وكان الأطباء يبحثون في أسباب صعوبات التعلم من منظور طبي.

– **المرحلة الثانية: الإسهامات الأمريكية (1920 – 1960):** لقد بدأ الأطباء وعلماء النفس في الولايات المتحدة الأمريكية بالاهتمام بأعمال الأوروبيين الذين كانوا يدرسون العلاقات بين سلوك الدماغ وصعوبات التعلم وخلال هذه الفترة وصف ضموئيلأورتن خصائص ذوي صعوبات القراءة وكان أول من قدم أسلوب التدريب متعدد الحواس للأطفال الذين لديهم مشاكل في القراءة. وقد طور ماريون مونورو اختبارات تشخيصية لتشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة، وقدم مفهوم[2] التباين كطريقة لتمييز ذوي صعوبات القراءة. كما طور صموئيل كيرك طريقة لتشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال، والمعروفة حاليا باختبار إلينوي للقدرات اللغوية النفسية، ولقد أجرى الباحثون الذين هاجروا من أوروبا إلى الولايات المتحدة، أبحاثا عن حالات اضطرابات الانتباه عند الراشدين المصابين بإصابات دماغية ومن أشهرهم غولد شتاين، وشتراوس وكيفارت، ولقد اقترح هؤلاء الباحثون عدد من استراتيجيات التعليم الخاصة بذوي اضطرابات الانتباه.

– **المرحلة الثالثة: الازدهار (1960 إلى 1957):** في هذه الفترة اقترح فيها عدة تسميات لصعوبات التعلم مثل الأطفال ذوي إصابات الدماغ الخفيفة لم يلقى قبول الأهالي لأنه ينطوي على إحساس بوجود إصابات دماغية، أيضا مصطلح بطيء التعلم، ومصطلح الديسلكسيا الذي اقتصر على صعوبات القراءة، إضافة إلى مصطلح الأطفال ذوي الإعاقات الإدراكية، وفي أحد اجتماعات الآباء

---

[1] سامي محمد ملحم: مرجع سابق، ص 24.

[2] أسامة محمد البطانية، عبد الناصر دياب الجراح وآخرون: علم نفس الطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2009، ص 188.

المهتمين بالموضوع اقترح صموئيل وكيرك 1963 مصطلح صعوبات التعلم، والذي لا يزال مستخدما لحد الآن على أنه مصطلح يطلق على الأطفال الذين يكونون لديهم اضطرابا في أحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتعلق بالفهم أو في استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة والتي تؤثر بالتالي في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والتهجي أو أداء العمليات الحسابية. أصبح يطلق على جميع الحالات التي تعاني من مشكلات في عملية التعلم سواء كانت هذه المشكلات ناتجة عن أسباب أكاديمية تتصل بأساليب التعليم والتعلم، والأخطاء الناجمة عن سوء استخدام هذه الأساليب وأدوات إلى ظهور صعوبات لدى هؤلاء الأطفال أو إن كانت هذه الصعوبات في التعلم ناشئة عن أسباب نمائية تتصل بالعيوب الخلقية أو بالعمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير.[2]

2- بعض المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم:

لابد أن نفرق بين حالات صعوبات التعلم وبعض الحالات الأخرى كالتأخر الدراسي وبطء التعلم والضعف العقلي لأن الخلط بين هذه المفاهيم لا يساعد على تحديد ذوي الصعوبات من غيرهم وبالتالي لا يمكننا تقديم العلاج الضروري لهم.

2-1- التأخر الدراسي: كما يعرفه التربويون هو الانخفاض في مستوى التحصيل عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو في مستوى سابق من التحصيل. أو أن هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي اقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية. وقد يكون التأخر الدراسي تأخرا عاما في جميع المواد الدراسية أو تأخرا في مادة دراسية معينة. وقد يكون تأخرا دائما أو مؤقتا مرتبطا بموقف معين، أو تأخرا حقيقيا يعود لأسباب عقلية غير ظاهرة. وعدم وجود دافعية للتعلم، ومعامل الذكاء القدرة العقلية عادي، غالبا من 90 درجة فما فوق وأهم المظاهر السلوكية مرتبط غالبا بسلوكات غير مرغوبة وإحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة وتكون الخدمة المقدمة لهذه الفئة دراسة حالته من قبل المختص في المدرسة.

2-2- بطيء التعلم: فهو أن يجد التلميذ صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديمية المدرسية، وذلك بسبب قصور قدرته على التعلم أو قصور في مستوى الذكاء.[3]

ومن صفات التلميذ بطيء التعلم بطئ في الفهم والاستيعاب والاستذكار، وتتراوح نسبة ذكائه ما بين (70- 80) إذا توافرت الظروف الملائمة للتلميذ سواء في المدرسة أو المنزل، وذلك من خلال تدريبه

---

[1] المرجع نفسه، ص 189.

[2] عبد العزيز إبراهيم سليم: الاضطرابات النفسية لدى الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011، ص 54.

[3] جحيش جميلة: صعوبات التعلم، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 16، الجزائر، وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 3.

على الاستذكار، واستعمال الأشياء المحسوسة في التعلم، وتنمية الثقة في النفس، ووضع المثيرات لتحفيز التلميذ على التعليم والاعتماد على طريقة التكرار، وكذلك التعاون بين المدرسة والمنزل لاستمرار العملية التعليمية، بهذا يمكن للتلميذ مواصلة اندماجه مع المناهج الأكاديمية المدرسية وأهم المظاهر السلوكية تصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي مهارات الحياة اليومية، والتعامل مع الأقران، ومع مواقف الحياة اليومية.

2-3- الضعف العقلي: من المفاهيم التي يخلط بينها وبين مفهوم صعوبة التعلم. ويعرف الضعف العقلي بأنه: حالة نقص أو تأخر أو عدم اكتمال النمو العقلي والمعرفي، يولد بها الفرد أو تحدث له في سن مبكرة، نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد، مما يؤدي إلى نقص الذكاء، وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعليم والتوافق النفسي.

2-4- الإعاقة التعليمية: المعاق تعليميا هو الذي يعاني من نقص قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة على مزاولة السلوك الاجتماعي السليم بما يعانيه هذا الطفل من قصور جسمي، حسي، عقلي أو اجتماعي.[1]

2-5- الاضطراب التعليمي: المضطرب تعليميا هو الذي يعاني من اعتلال صحي أو إعاقة بدنية، كما يعاني من انخفاض في نسبة ذكائه مما ينتج عنه صعوبة مسايرة المناهج وتكون المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التي تعوق التعلم.

2-6- مشكلات التعلم: تعود مشكلة التعلم لدى التلميذ إلى البيئة (حرمان اقتصادي، ثقافي، نقص الفرصة للتعلم، تعليم غير كافي) مجموعة متغيرات الأسرة إضافة لعوامل خارجية أخرى.[2]
وهكذا يكون التفريق بين كل هذه المفاهيم عامل مساعد على عدم حدوث أي خلط بينها.

وتشكل صعوبات التعلم أحد العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى صعوبة وتعثر في التحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية وعدم قدرتهم على التكيف مع المقررات الدراسية في المراحل الأعلى من المدرسة وبالتالي يشكل ذلك هدرا في الكفاءة الداخلية للتعليم.[3]

3- خصائص ذوي صعوبات التعلم:

---

[1] جحيش جميلة، مرجع سابق، ص 4.

[2] المرجع نفسه، ص 5.

[3] عبد العزيز إبراهيم سليم: مرجع سابق، ص 65.

لقد حاول بعض الباحثين الإحاطة بخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم وكشفت عن عدد متنوع من الخصائص وهذه الخصائص هي خصائص معرفية، خصائص سلوكية وخصائص اجتماعية، خصائص انفعالية، خصائص لغوية، خصائص حركية.

3-1- الخصائص المعرفية:

يتصف هؤلاء الأطفال بأن لديهم صعوبات في التفكير، والاستدلال، والذاكرة والتفكير الناقد، وتأويل المدركات البيئية بشكل مختلف، وتشويش المنبهات البيئية غير المناسب، والتسرع في اتخاذ القرارات وبشكل غير مناسب، ووجود خلل لديهم في الإدراك البصري السمعي، ومشكلات في الانتباه وعدم الإنجاز المناسب، والتصرف قبل التفكير وضعف الذاكرة وعدم القدرة على الاسترجاع بالرغم من استيعاب المادة. كما أشارت الدراسة إلى أن 40% من استجابات الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقابل 6%من استجابات العاديين تعكس استجابات عشوائية لا علاقة لها بالمهام المطلوب الاستجابة عليها كما كانت كتاباتهم مشوشة ومفككة تفتقر إلى الترابط والتنظيم والغرض المعنى.[1]

3-2- الخصائص الاجتماعية والسلوكية:

يظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتي تميزهم عن غيرهم من الأطفال ومن أهم هذه الخصائص:

- الشعور بالاستلام والإحباط المتكرر وتدني الذات جراء ضعف مستوى الإنجاز ونقص الدافعية والانطواء والاكتئاب وعدم تحمل مسؤولية، نقص الثقة بالنفس والخوف من المدرسة سلوكات فوضوية ومشاغبة في الصف، وسلوك عنيد وتشتت انتباه بسهولة والانسحاب ويمتاز بالتغيب الكثير عن المدرسة، النشاط الحركي الزائد.[2]

ولعل أهم ما يميز الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وجود خلل يصيب العلاقة القائمة بينهم وبين البيئة المحيطة بهم، سواء البيئة المنزلية أو الصفية، مما يدل على وجود سوء توافق أو انخفاض درجة التفاعل والاندماج مع الآخرين، وتبرز هذه الميزة في قلة تعاونة مع زملائه وعدم قدرته على تحمل المسؤولية الاجتماعية ولديه قصور في التعامل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة به

ويمتاز بأنه غير اجتماعي ولا يهتم بآراء وحاجات الآخرين وغير مقبول لدى زملائه.

---

[1] سعيد حسين العزة: التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة المفهوم، التشخيص، أساليب التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 141.

[2] عبد العزيز إبراهيم سليم، مرجع سابق، ص 66.

– الميل إلى العمل الفردي وعدم القدرة على تكوين صداقات وتكرار غير مناسب لسلوك ما.[1]

– القهرية وعدم الضبط: يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية وتباطؤ في النشاط الاجتماعي.

– العدوان والشجار مع الآخرين لأسباب تافهة وذلك نتيجة للفشل الدراسي الخجل والإحباط والفشل.[2]

3-3- الخصائص اللغوية:يعاني من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولا ويدور حول فكرة واحدة أو قاصرا على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسب إصابة الدماغ وتشتمل علي:

– الإجابة بكلمة واحدة على سؤال بسبب عدم قدرتهم على التعبير.

– صعوبة في بناء جملة مفيدة.

– التلعثم والبطء في الكلام الشخصي وعدم القدرة على الاشتراك في محادثات مألوفة.[3]

3-4- الخصائص الحركية: يعاني هؤلاء الأطفال من اضطرابات في التوازن الحركي أو البقاء في مكان واحد .

– المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص وغيرها.

– الارتباك في المشي والتعثر بالأشياء.

– عدم وجود مهارات التنسيق بين اليد والعين.

– يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في التلوين.

---

[1] أسامة فاروق مصطفى: مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الأسباب، التشخيص، العلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص 237.

[2] بطرس حافظ بطرس: تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 33.

[3] سعيد حسني العزة: مرجع سابق، ص 55.

3-5- الخصائصالانفعالية: هناك بعض الأسر وصفت أبنائها بأنهم مندفعون ومتهورون وغير مبالون كما تظهر هذه الفئة من الأطفال ردود فعل انفعالية تبدو على شكل مستويات عالية من القلق والشعور بالذنب والإحباط والعدوان. كما أظهرت بعض الدراسات أن قابليتهم للتورط بالشغب وإساءة المعاملة كانت أعلى بكثير من الأطفال العاديين.[1]

- الشعور بالإحباط والفشل بدرجة أكبر من أقرانه العاديين وذلك نتيجة تكرار الفشل في المنزل والمجتمع وبالتالي يصبحون أقل مقاومة للإحباط.

- المعاناة من مشكلات نفسية تربوية نتيجة لعدم الاستجابة لحاجاتهم الخاصة من قبل المدرسة.

- تدني مفهوم الذات لديهم والذي يمكن أن يحصل بسبب التوقعات المتدنية لقدراتهم من قبل المعلمين والأقران.[2]

4- أنواع صعوبات التعلم: لصعوبات التعلم نوعان هما النوع الأول يتضمن الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير ويطلق عليه صعوبات تعلم نمائية، والنوع الثاني يتضمن صعوبات القراءة والكتابة والحساب.

4-1- صعوبات التعلم النمائية: وهي تلك التي أشير غليها في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية 1990 إن الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعليم هم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية.[3]

فصعوبات التعلم النمائية تشتمل على المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية، وهي صعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية، وترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي لذلك يمكننا القول بأن أي قصور من أي جانب سوف لا يقتصر أثره على الجانب ذاته وإنما ينعكس على جوانب اخرى، فالقصور في عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، وهي عمليات عقلية غاية في الأهمية، سيكون لها تأثير سلبي في اكتساب اللغة والمعرفة، وفيما يلي شرح لأهم الصعوبات النمائية.

4-1-1- الانتباه:يعرفه راجح أحمد عزت: بأنه تهيؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين لملاحظة أدائه أو التفكير به. إذا الانتباه هو تركيز الفرد لحواسه حول مثير ما سواء كان

---

[1] عبد الحفيظ محمد سلامة: تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص 28.

[2] سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطيوي: التوجيه المدرسي، مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية تطبيقاته العلمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص 301.

[3] أحمد عواد احمد: قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر، مصر، 1998، ص 88.

داخليا مثل فكرة داخلية أو خارجيا كمنظر أو موقف فرد ما، وأن ذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بالإدراك وباهتمام الفرد وانتقاءه للمثيرات.

إن الكثيرين المشتغلين بالتربية الخاصة عامة وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب وحتى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموما. [1]

وهناك عوامل مسؤولة على عدم الانتباه: قد يعاني الطالب من مرض عضوي أو يتسم بعد الاتزان الانفعالي لخبرات مر بها أو ضغوط نفسية تعرض لها في الأسرة كالطلاق والخلافات الأسرية أو ترجع الصدمة النفسية إلى المناخ السائد في بيئة الفصل فكل هذا يجعل التلميذ يذهب للمدرسة وهو مشوش الانتباه وبالتالي يجعله عديم التركيز وكذلك الدور الذي يقوم به المعلم في غرفة الصف من إضفاء التفاعل والحوار والمناقشة وبذلك لا يترك مجال للتلميذ بالركود والخمول ويجعله دوما في حالة نشاط. فعلى المعلم أن ينتبه لهذه العوامل ويحددها بدقة ليساعد التلميذ في التركيز داخل الصف.[2]

4- 1-2- الإدراك: يعد الإدراك ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى للإدراك.

وللإدراك ثلاث مقومات وهي:

- القدرة على التعبير بين المدركات بناء على سلامة عملية التجريد والتعميم.

- القدرة على خلق المدرك الحسي لتكوين مدرك عام أو مفهوم ذي معنى كالكتابة مثلا كلمة غير مشكلة تكتب أو تنطق كاملة والفضل في هذا يوقع التلميذ في دائرة الحيرة والتوتر النفسي فضلا عن عدم المعرفة والإحساس بالغموض.[3]

- القدرة على تمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية العامة، الخلفية السيئة التي تسند إليها مثال (الكتابة على السبورة).

---

[1] محمد أحمد خطاب، أحمد عبد الكريم حمزة: تعليم الطفل بطيء التعلم، التعريف، التصنيف الأسباب، التشخيص، العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2008، ص 54.

[2] طارق عبد الحميد البدري: إدارة التعلم الصفي، دار الثقافة، الأردن، 2005، ص 67.

[3] محمد أحمد خطاب، أحمد عبد الكريم حمزة، مرجع سابق، ص 54.

يرتبط الإدراك ارتباطا باضطرابات الانتباه، حيث تعبر اضطراب عمليات الإدراك من خلال المظاهر التالية أو المؤشرات التالية:

- صعوبة الإدراك أو التمييز الحركي اللمسي.

- صعوبة التمييز السمعي أو معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين درجات الصوت.

- صعوبة التمييز الحركي اللمسي لتقدم معلومات حول حركات الجسم، البيئة وهي تقف عائقا في استخدام العضلات الدقيقة في الكتابة واستخدام الأدوات المختلفة.[1]

فصعوبة الإدراك أي صعوبة ترجمة ما يراه العقل ويعاني مشاكل في فهم ما يسمعه واستيعابه ويخلط بين بعض الكلمات لها نفس الأصوات.

4-1-3- التفكير: يعتبر التفكير من العمليات المعقدة لأنها تشمل على الكثير من أنواع العمليات العقلية وتستخدم في الحكم والمقارنة واجراء العمليات الحسابية، والتحقق، والتقويم، والاستدلال، والتفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة، واتخاذ القرارات.[2]

كما أن الأطفال ذوي صعوبات التفكير يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم الفكرة قبل الإجابة. بالإضافة إلى ضعف القدرة في التفكير المجرد. ويمتاز التلميذ الذي يعاني من صعوبة التفكير بأنه:

- لا يستطيع تطبيق ما تعلمه.

- يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.

- لا يستطيع إتباع التعليمات أو تذكرها.

لذا فسلوكهم يدل على أنهم لا يستطيعون استخدام عمليات التفكير الفعالة، ولديهم الانفعالية، والاعتماد الزائد على المدرس وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة في التفكير، وعدم الاستمرارية وصعوبة الانتباه.[3]

4-1-4- الذاكرة: وتظهر في عدم القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه مما يؤدي إلى مشكلة في تعلم القراءة والهجاء والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.

---

[1] كريمان بدير: مرجع سابق، ص ص 148، 149.

[2] عزو إسماعيل عفانة، أحمد حسن اللوح، التدريس الممسرح رؤية حديثة في التعلم الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2008، ص 261.

[3] عبد الناصر أنيس عبد الوهاب: صعوبات خاصة في التعلم، دار الوفاء دنيا للطباعة والنشر، مصر، ص 99.

فالذاكرة مرتبطة ارتباطا وثيقا مع الإدراك والانتباه والذاكرة نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين أو معالجة المعلومات واسترجاعها. وهناك نوعين من الذاكرة.

– **ذاكرة قصيرة المدى:** وهي ذاكرة المعلومات التي يعيها التلميذ وهي تندثر بفعل دخول معلومات جديدة دون تخزين المعلومات القديمة أو التداخل بين المعلومات.

– **ذاكرة طويلة المدى:** وهي ذاكرة تقوم باستعادة المعلومات وتنقسم إلى قسمين:

– ذاكرة الصور: وتتعلق بتخزين صورة الأحداث في حياة الأفراد.

– ذاكرة المعاني: تخزين ألفاظ اللغة والمعاني والمفاهيم والأفكار التي ترد إليها من الذاكرة القصيرة المدى كما تظهر اختلالات الذاكرة في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه مما يؤثر في تعلم القراءة وتطور اللغة الشفوية للطفل.

كما أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.

ويفسر كيل أسباب الأداء الضعيف على مهام الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في:

– يعتبر الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير أكفاء في استخدام الاستراتيجيات التي يستخدمها العاديين.

– ربما يرجع ضعف الذاكرة إلى ضعف مهاراتهم اللغوية والتي ينتج عنها صعوبات في تذكر الموضوعات اللفظية ففي فترة الامتحانات نجد أن التلاميذ ينسون المعلومات بمجرد استلام ورقة امتحان رغم تأكيدهم على المراجعة الجيدة وهذا راجع إلى خلل في ذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى.[1]

4-2- صعوبات التعلم الأكاديمية: فصعوبات التعلم الأكاديمية ترتبط بشكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية يمكن القول إنها نتيجة لقصور في عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير حيث يتعرض الطفل إلى صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والإملائي والعمليات الحسابية.[2]

فهي صعوبات ترتبط بالمنهج الدراسي والمهارات المكتسبة، ونتوقع أن يكون تحصيل الطالب منخفضا، بدرجة كبيرة في القراءة أو في إجراء العمليات الحسابية أو في الإملاء أو في الكلام.

---

[1] محمد أحمد خطاب، أحمد الكريم حمزة، مرجع سابق، ص 54.

[2] إيمان أبو نوبية: القياس والتقويم التربوي، دار البلدية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2009، ص 168.

فصعوبات التعلم الأكاديمي تظهر فقط في مرحلة المدرسة بشكل أساسي وتظهر بشكل أكثر في المراحل الصفية المتقدمة حيث يصعب أن تظهر في الصف الأول والثاني ابتدائي فعادة تظهر مشاكل صعوبات التعلم لدى الأطفال في مراحل متقدمة بداية من الصف الثالث والرابع والخامس ابتدائي.[1]

5- أسباب صعوبات التعلم فقد أجمعت العديد من الدراسات والبحوث في هذا الميدان على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط. وأن هذه الإصابة أو هذا الخلل يرتبط بواحدة أو أكثر من هذه العوامل أو الأسباب. في حين ترفض بعض الدراسات العلمية على فكرة المسبب الوحيد لصعوبات التعلم، وعند البحث عن سبب صعوبات التعلم عند طفل واحد، أو عند عدد من الأطفال، يجب الأخذ بعين الاعتبار أن السبب الحقيقي لصعوبات التعلم عند طفل ما قد يختلف تماما عنه عند طفل آخر، يعاني من صعوبات تعلمية أخرى. فلم يتوصل أي باحث إلى اكتشاف سبب واحد لصعوبات التعلم، بل إن الدراسات التي ركزت على هؤلاء الأطفال حددت بعض أنواع العجز المرافق لصعوبات التعلم كأسباب له.

ولعل أهم العوامل التي تم ذكرها على أنها سببا في تطوير وزيادة صعوبات التعلم هي:

5-1- الأسباب العضوية والعصبية:

يوجد اعتقاد بأن التلف المخي هو لب صعوبات التعلم وهذا التلف قد يحدث قبل الولادة. كما نجد أن العديد من المختصين يؤمنون أن سبب صعوبات التعلم عائد إلى خلل في النظام العصبي المركزي. المؤيدون لهذا الرأي يقولون أن هناك الكثير من الأبحاث التي تشير إلى وجود تشوهات عصبية لدى الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويؤكدون على أن التطورات في التكنولوجيا الحديثة قد استطاعت تحديد هذه الحالات مثل الصور الطبقية والتخطيط الكهربائي. ويؤدي إلى اضطراب في جزء من أجزاء الدماغ إلى خلل أو اضطراب في أية وظيفة من الوظائف الجسمية والانفعالية والعقلية وفي كل هذه الوظائف. فإصابات الدماغ تؤدي إلى فقدان القدرة على فهم اللغة والكلام والقراءة.[2]

وتشير الدراسات التي أجريت على الجهاز العصبي إلى أن نقص مهارات التعرف على الكلمات ترتبط بالنشاط الأقل من الطبيعي في المنطقة اليسرى السفلى من الدماغ. كما تبين الدراسات أيضا بأن

وقد أكدت دراسات التوائم بأنه عندما يعاني أحد التوأمين من صعوبة في القراءة، فمن المحتمل كثيرا أن يكون لدى التوائم المتطابقة أكثر من نسبة انتشارها بين الراشدين الذين يعانون من ضعف القراءة، لديهم نشاط أعلى من الطبيعي في المناطق العليا وقبل الأمامية من اللحاء.

---

[1] المرجع نفسه: ص 169.

[2] أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح: مرجع سابق، ص 194.

كما تحدث صعوبات التعلم إلى التغيرات التي تحدث في بنية وتكوين الدماغ قبل الولادة نتيجة الظروف التي تعيشها الأم الحامل سواء كانت صحية ونفسية واجتماعية مثل اضطراب عملية التمثيل الغذائي، إصابة الأم بالحصبة الألمانية خلال الأشهر الثلاث الأولى وتعرض الأم لأشعة أكثر خلال الأشهر الثلاث الأولى. وتأثير التدخين والخمور.

*وأسباب أثناء الولادة وهي:

- الولادة المتأخرة جدا والولادة المبكرة جدا، وعسر الولادة .
- الاختناق بسبب قلة الأكسجين أو انقطاعه واستخدام أدوات غير معقمة .

*** أسباب ما بعد الولادة:**

- الحوادث والأمراض التي تصيب الطفل في سن مبكرة والتي تؤدي إلى تلف الدماغ.
- نقص سكر الدم قد يؤدي إلى اضطرابات سلوكية ونفسية.
- الحوادث المختلفة التي تؤدي إلى خلل في الجهاز العصبي،سوء تغذية الطفل.[1]

5-2- العوامل الوراثية:

إن اضطراب صعوبات التعليم يحدث دائما في بعض الأسر ويكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى، فيعتقد أن له أساس جيني. فالآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل وتكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة.

وفي هذه الحالة الطفل يفتقد النموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة ولذلك يبدو وكأنه يعاني من إعاقة تعلم.[1]

التوائم غير المتطابقة.

ولقد أشار وأكد علماء الوراثة إلى أن الوراثة تتحكم في لون العينين والشعر، والجلد ولون البشرة، وكثير من الخصائص الفسيولوجية سواء كانت سلبية أم إيجابية كما أن هناك بعض الأمراض الوراثية التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات تعلم عند الأطفال.[2]

---

[1] مجدي عزيز إبراهيم: تنمية تفكير التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص 300.

[2] المرجع نفسه: ص 310.

5-3- العوامل البيئية: إن للأسباب البيئية دور في صعوبات التعلم إذ نجد هناك الكثير من الأدلة التي تؤكد أن الأطفال الذين يعانون من حرمان بيئي أكثر عرضة للمشاكل التعليمية.

في حين يؤكد البعض على عدم كفاية الخبرات التعلمية، وسوء التغذية كما يعزو البعض ظهور صعوبات التعلم إلى الظروف والحالات التي تحدث مثل جروح الرأس والعلاج الكيميائي للسرطان في عمر مبكر خصوصا سرطان الدماغ. في حين يؤكد كيرك على دور ظروف الأسرة والمدرسة والمجتمع وأهم العوامل التي تزيد من صعوبات التعلم هي:

- أساليب تنشئة الطفل فهي تحوله من كائن بيولوجي إلى كائن حي اجتماعي وذلك طبقا للأساليب التربوية المتبعة وهي:

* أسلوب الحماية الزائدة،أسلوب الإهمال ،أسلوب التدبدبأسلوب التفرقة.[1]

فهناك علاقة سلبية بين زيادة حجم الأسرة وبين مستوى الرعاية الوالدية المقدمة للأبناء لذا فإن حجم الأسرة يؤثر في استعدادات الأطفال وقدراهم على التعلم. فزيادة عدد الأبناء يجعل الآباء يميلون إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب.

- التفكك الأسري: إن المشاكل بين الأب والأم تؤثر بشكل سلبي على النمو الانفعالي والاجتماعي والمعرفي للطفل أما إذا كانت العلاقة بين الآباء علاقة خصام وشجار وتباغض فإنها تنعكس آثارها على الأبناء مما يجعلهم يشعرون بعدم الاستقرار والخوف على أنفسهم وعلى أسرتهم مما يترك أثار سلبية على التحصيل الدراسي.

- المستوى الاقتصادي والاجتماعي: إن المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتدني بشكل عام يرتبط بصعوبات التعلم أكثر من غيره من المستويات كذلك الضغوط الأسرية واتجاهات المربين السلبية وعدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة، سوء معاملة الآباء للأبناء.

- الفقر والحرمان المادي حيث أن الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة قد يكونون في بعض الأحيان لدى المتعلم القدرة العقلية التي تؤهله إلى الوصول إلى مستوى مقبول أو أكثر إلا أن الظروف التي يعيشها تعرقل من استخدامه هذه القدرة.[2]

كما يعتقد البعض انه إذا كان المعلمون أفضل إعدادا للتعامل مع مشكلات التعلم عند الأطفال في سنوات الدراسة المبكرة، فإن ذلك سيقود إلى تجنب كثير من صعوبات التعلم.

---

[1] سعيد حسني العزة: مرجع سابق، ص 50.

[2] أسامة فاروق مصطفى: مرجع سابق، ص 242.

– المستوى الثقافي للوالدين: لأن الآباء يمثلون النماذج الرئيسية الأولى للأبناء فالولد يحاكي أباه في كثير من الأمور بشكل قصدي أو غير قصدي، والبنت تقلد أمها في أشياء كثيرة، إن الآباء ذوي الثقافة العالية يدركون تماما أهمية الحب والحنان والتعاون والانسجام داخل الأسرة،والتعزيز،والتشجيع، وتجنب العقاب وخاصة البدني واستغلال القدرات التي يمكن أن يتميزوا بها.

5-4- العوامل التربوية: إن للعوامل التربوية بأنواعها المختلفة دور كبير في ظهور صعوبات التعلم لأن النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل غرفة الصف أي تفاعل أطراف العملية التعلمية من الطلاب والبيئة الصفية والمعلمون وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم في غرفة الصف إذ يعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة وصعوبات التعلم بصورة خاصة على مقدار الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف فكلما انخفض تفاعل الطالب في البيئة الصفية كلما انخفض مستوى تعلمه، ويمكن اعتبار التعليم غير الكافي وغير الملائم عاملا من عوامل[1] صعوبات التعلم. فالمعلم الذي لا يمتلك المهارات الضرورية اللازمة لتعليم الموضوعات المدرسية أو المعلم الذي يسمح لنفسه أن يسحب توقعاته عن المتعلمين فيصدر حكما مسبقا بعدم قدرتهم على التعلم والتي قد لا تكون مستندة إلى معرفة علمية دقيقة أو إصدار أحكامه بحق الطالب اعتمادا على خلفيته المسبقة عن تاريخ الأسرة التربوي أو استنادا إلى مصادر غير رسمية (نسبة الذكاء، والتاريخ الطبي وتعليقات المعلمين السابقين) قد تكون سببا من أسباب التعليم السيئ، وقلة الفرص التربوية، ومحدودية المصادر التربوية، والنقص في الإعداد الجيد للمعلمين أي نقص مهارات المعلمين التدريبية أي عدم وجود معلمين أكفاء ذو اختصاص. عدم جاهزية غرفة الصف لحاجات المتعلم الأساسية الشكل، النظافة، العدد....إلخ ازدحام الفصول الدراسية بشكل لا يمكن المعلمين من تكييف أساليب وخبرات التعلم مع حاجات التلاميذ. لقد وجدت بعض الدراسات أن غالبية المعلمين غير مهيئين للتعامل مع الفروق الفردية في القدرة على التعلم بين الطلبة،فالمعلم هو القطب الفاعل في جعل المتعلم محبا أو كارهاللمدرسة بشكل عام والصف الدراسي بشكل خاص،والأساليب التي يتبعها والتي تجعل المتعلم في وضع نفسي جيد أو سيء.فهناك الأسلوب الإستبدادي الذي يكون فيه المعلم الناهي الأمر ،والأسلوب المتهاون الذي يفتقد إلى الحل والربط ،حيث تسوده الفوضى ،وعدم مقدرته على التحكم في الصف وادارته.والأسلوب المتذبذب الذي تسوده الشدة واللينبعيدا عن العلمية والموضوعية ،فهذه الأساليب ترتبط الى حد مابمواصفات المدرس الشخصية والمهنية والمعرفية .فقد تكون سبب من الأسباب التي تؤدي الىصعوبات التعلم.فالجو الديمقراطي يتيح للمعلم فرص التعبير عن أرائه وأفكاره،وهناك جو تسلطي يؤثر في عدم تكيف الطفل ولا يمكن أن يكون هدا الجو دافعا للتعلم والعطاء والمشاركةكذلك طبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ فهي علاقة ديناميكية يؤثر كل منها في الآخر وخاصة بالنسبة للمعلم خاصة إذا كان المعلم ذا اتجاهات سلبية ومزاج لا يتلائم والعملية التربوية يؤثر بشكل سلبي في دافعية

[1] يحي محمد نبهان: الظروف الفردية وصعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 75.

المتعلمين، وسوء معاملة المعلم للتلميذ وعدم التشجيع له وتحفيزه في حالة الخطأ والصواب واعتماد أسلوب العقاب سواء لفظي باستخدام عبارات سيئةوعدم ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلاميذ من الواقع أما بالنسبة للمنهج الدراسي فهناك منهج غير مبال بميول ورغبات المتعلم وعلى المتعلم أن يتمحور حول ذالك المنهج الذي وضع بمعزل عنه ،وطول المنهج الدراسي ومدى موازنته بين الجانب النظري والجانب الميداني ،صعوبة المادة أي عدم ملائمة المادة التعليمية لقدرات الطالب .مدى توفر الوسائل التعليمية المساعدة في تطبيق المناهج ،ومحتويات الكتب اذا كانت مشوقة ومناسبة لقدرات التلاميذ،فكل هذا لا يدفع المتعلم للعطاء والتعلم الصحيح،وفي هذا السياق يمكن القول أن المنهج الدراسي له أثره في جعل المتعلم متكيف أو غير متكيف.[1]

– نقص الأنشطة المحفزة للتعلم وطرق تدريس غير مناسبة ومختلفة فحاجة هؤلاء الطلاب إلى مهارات وطرق وأساليب مختلفة عما يحتاجه غيرهم من الأطفال العاديين إن نجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو فشلهم في المدرسة ناجم عن التفاعل بين نقاط القوة والضعف لديهم، وبين العوامل الصفية التي يواجهونها بما فيها الفروق بين المعلمين وطرق التدريس المختلفة.

فالمدرسة لها اثر واضح وكبير على تكيف وتفاعل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.[2]

6– محكات التعرف على صعوبات التعلم:

تحتاج عملية التعرف على هذه الحالات إلى تجميع بيانات إضافية واسعة عن الطفل ويقوم بذلك فريق متكامل من الأخصائيين والمعلمين والأهالي. وتستمد أيضا ملاحظة الطفل أكاديميا داخل الفصل. وهناك أساسيات يمكن الاعتماد عليها كمحكات للكشف عن حالات صعوبات التعلم داخل الفصل يمكن عرضها على النحو التالي:

6–1– محك التباعد أو التباين: أشارت إلى ذلك تعريفات عديدة وهو التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية، فمثلا ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، فمثلا قد يكون تباين المستوى التحصيلي والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، أو التعبير الكتابي، أو القدرة على فهم المهارات الأساسية للقراءة أو فهم واستيعاب المادة المقروءة أو القدرة على القيام بالعمليات الحسابي ليس سهلا أن نحدد بدقة القدرات العقلية للفرد، فإذا اعتمدنا على اختبارات الذكاء فهي لا تغطي كل القدرات العقلية للفرد فهي على سبيل المثال لا تقيس القدرات الفنية والقدرات الميكانيكية أما بالنسبة للتحصيل الدراسي فهو يتأثر بالواقعية

[1] يحي محد نبهان: مرجع سابق، ص 76.

[2] أسامة فاروق مصطفى: مرجع سابق، ص 242.

والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما قد لا يتسم بالموضوعية، وقد يفتقر إلى الصلاحية والموثوقية.[1]

وإن محك التباين للصعوبات التعلمية يزداد إذا كانت المقارنة بين القدرات العقلية للمتفوقين عقليا والجانب الأكاديمي وخاصة فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والحساب.

6-2- محك الاستبعاد: أي يستبعد الأطفال الذين لديهم عجز أو قصور يسبب لهم هذه الصعوبات وهذا لا يعني أنه ليس من المعاقين من يعاني من الصعوبة التعليمية غير أن هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة تتناسب مع إعاقتهم.

ويتفق هذا مع التعريف الذي قدمه كيرك لصعوبات التعلم في بداية ستينات القرن الماضي حيث يشير مفهوم صعوبات التعلم وفقا له إلى قصور أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، واللغة والقراءة، والكتابة والحساب والمجالات الدراسية الأخرى، كما أنها لا ترجع إلى التخلف العقلي، أو غياب بعض الحواس، أو إلى قصور في العوامل الأكاديمية أو الثقافية الأخرى، أي أنها بعبارة أخرى لا ترجع إلى متغيرات الموقف التعليمي.[2]

إلى أنه يمكن أن يرافق صعوبات التعلم إعاقات أخرى كفقدان البصر أو السمع أو الاضطرابات السلوكية.

6-3- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج والتربية الخاصة: قد تختلف معدلات النضج من طفل إلى آخر وقد يكون ذلك غير منظم، بمعنى أن الخلل في عملية النضج قد يؤدي إلى الصعوبة التعليمية كما أنه من الحقائق المعروفة نفسيا في نمو الأطفال الذكور أبطأ من الإناث، وهو ما قد يمثل علاقة تدل على الصعوبة التعليمية بين الذكور. وهذا المحك يشير إلى أننا لا يمكن أن نقوم بتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالطرق والأساليب والوسائل العادية التي تستخدمها مع الأطفال العاديين في المدرسة، إذ يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات في التعلم. [3]

ويعتبر هذا المحك ضعيفا لكون صعوبات التعلم عامة وإنما قد تكون في جانب ما، وقد يحتاج الطفل إلى نوع من أنواع التعليم الفردي الذي يمكن أن يغطي هذا النقص. ويمكن أن نستشهد بكثير من المتميزين والمشاهير في العالم والذين عانوا من صعوبات تعلم مثل:

---

[1] ريما يسرى، سعاد محمد خالد: صعوبات التعلم، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2007، ص 37.

[2] المرجع نفسه، ص 38.

[3] تيسير مفلح كوافحة: القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط3، 2010، ص 202.

– توماس أديسون: المخترع الأمريكي عندما كان صغيرا كان يطلق عليه الشاذ والقاصر عقليا وكان والده يفكر بأنه غبي.

– رودرو ويلسن الرئيس الثامن عشر للولايات المتحدة الأمريكية لم يتعلم الحروف الهجائية حتى بلغ سن التاسعة ولم يتعلم القراءة حتى بلوغ الحادية عشرة.

– ألبرت أنشتاين عالم الرياضيات الفذ لم يبدأ الكلام إلا في سن الثالثة وحتى بلوغه سن السابعة كان يكون الجمل بطريقة صامتة قبل أن ينطق بها جهرا. وكان يتمتع بسهولة بسيطة في الحساب ولقد تمكن أولئك الأشخاص – ولحسن حظهم – من أن يتغلبوا على مشاكلهم ويجدوا طرق ملائمة للتعلم، وتغلبوا على فشلهم، ولكن هناك أعداد كبيرة من الأطفال لم يكونوا على نفس القدر من حسن الحظ.[1]

6-4- محك العلامات النيرولوجية: ويركز هذا المحك على التلف العضوي أو النيرولوجي للتعرف على صعوبات التعلم، ويكون الطبيب القطب الفاعل في هذه المسألة في تشخيص أسباب صعوبات التعلم من بين فريق العمل. أما العلامات النيرولوجية فقد تكون بسيطة أو شديدة.

والعلامات النيرولوجية البسيطة قد تظهر من خلال الصعوبات الخاصة في التعلم، ويمكن أن ترتبط بالاضطرابات الإدراكية كالإدراك البصري والسمعي والمكاني والسلوكات الشائكة كالنشاط الزائد، أو صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

أما العلامات النيرولوجية الشديدة فهي ناتجة عن تلف أو إصابة في الجهاز العصبي المركزي والذي يسبب المشكلات في التعلم وفي السلوك.[2]

ثالثا: صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي مشكلات تظهر من قبل أطفال المدارس وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النمائية وتشتمل على صعوبات القراءة والكتابة وصعوبات خاصة بالحساب والتهجي.

يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمي صعوبات الأداء الأكاديمي والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب وهذه ترتبط أساسا إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية فتعلم القراءة مثلا يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة، إذ يتعرض ذوي صعوبات التعلم إلى ذبذبات شديدة في التحصيل.

---

[1] ريما يسرى خضر، سعاد محمد خالد، مرجع سابق، ص 39.

[2] عبد العزيز إبراهيم سليم: مرجع سابق، ص 78.

[3] هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،ط1،2007،ص11.

1- صعوبة القراءة:

- **تعريف القراءة:** تعرف القراءة على أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز.[3]

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساس فسها، حيث أكد الباحثون المختصون في صعوبات التعلم أن صعوبات تعلم القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي.

- **تعريف صعوبة القراءة:**

- يعرف هاريس وسباي صعوبات القراءة بأنها عدم القدرة على تعلم القراءة من خلال ما يتاح من طرائق تعليمية داخل الفصول الدراسية العادية.[1]

- ويشار إلى صعوبات القراءة الخاصة عادة بالمصطلح "دسلكسيا" وقد أكد ذلك "هايند" بقوله: إن صعوبات القراءة (الدسلكسيا) هي: اضطراب له تأثيرات خطيرة على النحو الأكاديمي، الاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من التلاميذ.[2]

وتعني صعوبات القراءة: القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنهم، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ.

ويعرف الزيات 1998: الصعوبات القرائية بأنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم والإطار الثقافي والاجتماعي.[3]

1-1- عوامل صعوبة القراءة: هناك عدة عوامل مختلفة ومتداخلة تقف خلف صعوبات القراءة يمكن تصنيفها إلى العوامل التالية:

---

[1] أحمد السعيدي: مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 10.

[2] المرجع نفسه: ص 23.

[3] سمير عبد الوهاب ،أحمد علي الكردي ،وأخرون: تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ، الدقهلية للنشر ،ط2،2004،ص49.

– العوامل الجسمية: تشير العوامل الجسمية إلى العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم بعامة وصعوبات القراءة بخاصة.

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، التي تمثل اضطراب السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية (السيطرة المخية أو الجانبية تعني تفضيل استخدام أو السيطرة الوظيفية).

وتوضح الدراسات والبحوث التي أجريت حول هذا الجانب إلى عزو صعوبات القراءة إلى العوامل الوراثية أو الجينية، وأن هناك ارتباطات أسرية قوية في صعوبات القراءة بين أبناء وأفراد هذه الأسر، خاصة لدى الأطفال الذين تنخفض مستويات ذكائهم عن زملائهم العاديين.

– العوامل البيئية: تشكل العوامل البيئية سببا رئيسيا آخر في ضعف القراءة لدى الأطفال، ويرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم، التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال وملائم. كما تساعد ممارسات بعض المعلمين الخاطئة على تكوين صعوبات القراءة لدى الأطفال منها:[1]

– ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال.

– إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالإحباط.

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

– تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم، ولاشك بأن كل من الفروق الثقافية أو الحرمان الثقافي، والاختلالات اللغوية، والاضطرابات الأسرية، والمشكلات الانفعالية، التي يمر بها بعض الأطفال تشكل أيضا عوامل مهمة في تكوين صعوبات القراءة لديهم.

– الأطفال الذين يعيشون مع أمهاتهم فقط يظهرون سوء توافق وصعوبات في القراءة عن أقرانهم الذين يعيشون مع الأبوين.[2]

---

[1] مجدي عزيز إبراهيم: مرجع سابق، ص ص 340، 341.

[2] محمد رجب فضل الله:القراءة الحرة للأطفال ،عالم الكتب ،مصر ،2000،ص49.

– الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي أعلى يكون مستواهم في القراءة أفضل من الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تتميز بمستوى ثقافي منخفض.

– ترتبط المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بالطموحات الأكاديمية والمهنية للأبوين.

– **العوامل النفسية:** يمكن القول بأن العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما بينها على النحو التالي:

– **اضطراب الإدراك السمعي:** تبدأ عملية الإدراك باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو جمعا معا، وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستثارات، وتمثل القراءة دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستثارة والاستجابة، وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى. وترتبط القراءة بالخصائص الإدراكية المتمثلة في الآتي:[1]

– التمييز بين الشكل والأرضية والإغلاق السمعي والبصري.

– التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكي وتمييز الكلمات.

– تمييز الأصوات خلال الكلمات والإغلاق السمعي والقدرة على المزج أو الدمج.

– **اضطراب الإدراك البصري:** الأطفال ذو صعوبات القراءة بخاصة، وصعوبات التعلم بعامة، يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصري، وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ، وإدراك العلاقات المكانية.[2]

– **الاضطرابات اللغوية:** تؤثر الحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقررة وفهمه. فقد يفهم الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام، و التعبير وتنظيم الأفكار. وهذا يعكس انفصالا بين الفكر واللغة.[3]

– **اضطراب الانتباه الإرادي والانتقائي:** وتؤثر كفاءة وفعالية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة، تعمل سلبا على كل من الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والفهم اللغوي، والفهم القرائي وبالتالي اضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سالبا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

---

[1] سامي محمد ملحم: مرجع سابق، ص 296.

[2] سامي محمد ملحم: مرجع سابق، ص 298.

[3] محمد صبحي عبد السلام: صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال ،دار المواهب للنشر والتوزيع الجزائر،ط1،2009،ص32.

– **اضطراب الذاكرة:** يجد الأطفال صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، ويحققون درجات منخفضة في اختبارات الذاكرة البصرية. وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطرابات الذاكرة البصرية، واضطرابات الذاكرة السمعية.

– **انخفاض مستوى الذكاء:** الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة من ذوي الذكاء العادي، وفي المقابل يمكن وجود ارتباط دال إيجابيا بين التحصيل القرائي والذكاء، وبمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي.[1]

كما أوضحت الدراسات بأن هاته العوامل السابقة لا تكفي ما لم تكن مصحوبة بأساليب تعليمية فعالة وعوامل أسرية كالمشاكل بين الزوجين والشجار الدائم وشرب الكحول يؤثر على التحصيل الأكاديمي، وعدم اهتمام الوالدين بأبنائهم وعدم حثهم على المطالعة سواء بالتشجيع أو القدرة يقلل من دافعية الأبناء للتعلم. ولمعاملة الوالدين خصوصا في تفضيل أحد الأطفال وشعور التلميذ بالخوف لعدم ثقته بنفسه وفشله في إرضاء من هم في مركز السلطة الآباء والمعلمين وثقافة الوالدين عامل مهم في تقدم أبنائهم وتفوقهم في التحصيل القرائي ونعني بثقافة الوالدين أولئك اللذين يهتمون بالقراءة وحب المطالعة لأن ذلك يعطي الطفل دافعا للتقليد.

– **عوامل تربوية:** هناك مجموعة من العوامل التربوية التي تكون سببا في صعوبات القراءة أو تعمل على زيادة صعوبات التعلم منها. الكتاب المدرسي المقرر لا يراعي الفروق الفردية فإذا كان الكتاب أعلى من مستوى الطلاب الضعاف ، ضعف التدريس بسبب المعلمين الذين ليس لديهم خبرة في التدريس، أو المعلمين غير المؤهلين يمكنهم من فهم نفسية الطفل ومساعدته على تلبية حاجاته وميوله و تشجيع الطفل ويشعره بالأمن والاطمئنان معا يساعده على التغلب على مشكلاته القرائية. ومهارة المعلم في تشخيص الفروق وانعدام الوسائل التعليمية المستعملة في تدريس القراءة. والابتعاد عن الأساليب

التسلطية في التعليم، وتنويع برامج وأساليب التدريس، وتأمين معلمين أكفاء، وتوفير مواد قرائية مناسبة شيقة ترغب التلاميذ في الإقبال على التعلم.[2]

– عوامل تخص الطالب: استعداد الطالب أي التمهيد للقراءة، اختلاف كبير بين الكلام الذي يستعمله في حياته العامية وبين لغة الكتاب كما أن لمواد اللعب أهميتها في جلب انتباه الطفل للقراءة وتعزز حب القراءة. نقص الثقة بالنفس وفي قدراته، والإحباط حين تصادفه أي صعوبة في تعلمه للقراءة.

---

[1] مجدي عزيز إبراهيم: مرجع سابق، ص342.

[2] سليم محمد شريف، حسين محمد أبو رياش، عبد الحكيم الصافي: تعلم القراءة السريعة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 26.

1-2- مظاهر صعوبة القراءة: هناك الكثير من المظاهر التي يمكن ملاحظتها في الذي لديه صعوبة القراءة إذ تعتبر صعوبات القراءة من أكثر الجوانب التي يقصر فيها الطلبة وهذه الصعوبات هي:

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة فعلى سبيل المثال عادت حنان قد يقرأها عادحنان أو حذف بعض الكلمات مثل ضرب عمر الكرة فقد يقرأها ضرب الكرة بحذف عمر.

- إضافة بعض الكلمات إلى الجمل أو بعض المقاطع أو بعض الحروف إلى الكلمة المقروءة وكلمة العرب قد يقرأها الراب.

- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها فمثلا قد يقرأ كلمة مؤدب بدلا من مهذب أو نظيف بدلا من مرتب أو ركض بدلا من جرى أو أن يقرأ علي ولد نظيف بدل من علي ولد مرتب وهكذا.

- تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة مبرر فمثلا قد يقرأ طبخت ماما...ويكررها عدة مرات بدلا من طبخت مما الطعام.[1]

- ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا مثل (ع، غ) أو (ج، ح، خ) أو (ب، ت، ث، ن) أو (س، ش)

- قلب الأحرف وتبديلها إذ يقرأ المقاطع بصورة معكوسة وكأنه يراها في المرأة فقد يقرأ حفر بدل من رفح أو حرف بدل من فرح وقد يخطأ في ترتيب أحرف الكلمة فقد يقرأ حرب بدل من بحر.

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا (ك، ق) أو (ت، د) تنعكس في قراءته للكلمات أو الجمل فقد يقرأ ضرس بدلا من درس.

- صعوبة في تتبع الوصول في القراءة وازدياد حيرته عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

- قراءة الجملة بطريقة سريعة غير مفهومة وعدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ.

- قليل التعبير عند القراءة وعدمالميل للقراءة من أجل الهواية أو المتعة.

- يخلط في معاني الاتجاهات (يمين، يسار) أو (فوق، تحت) أو قد يظل الطريق بسهولة.

---

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية طرائق واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2009، ص 337.

– بطيء وواضح في تفسير المخ لما يقرأ أو يسمع، أي بطيء في عمليات الإدراك البصري والسمعي. [1]

2– صعوبة الكتابة:

– **تعريف الكتابة:** الكتابة فرع من فروع اللغة، ووسيلة من الوسائل الرامية إلى صيانتها وحفظها من جهة، والتبليغ ونقل التراث الحضاري من جهة ثانية، زيادة على هذا فهي أيضا وسيلة أساسية للتعلم، أي لا يستطيع المتعلم النجاح في مساره المدرسي إذا لم يتمكن من ترجمة أفكاره إلى رموز أو تحويل المنطوق والمسموع إلى مكتوب.[2]

تعريف صعوبة الكتابة: قد يعاني الطفل من هذه الصعوبة وهذه تعتمد على كثير من المهارات الفرعية، وقد يحتاج المعلم على تحديد بدقة الطبيعة الخاصة بهذه الصعوبة وبالرغم من عدم إعطاء الأهمية الكافية لهذه الصعوبة إلا أن بعض المربين يؤمنون بأن وجود التمييز البصري والسمعي، والمقدرة على إدراك التتابع، والتنسيق بين حركة العين واليد، والذي يتطلب في علاجه إلى تحليل أنواع الأخطاء التي يقع فيها الطفل.[3] فصعوبة الكتابة تتعلق باللغة المكتوبة، وتوصف هذه الحالة بأنها الفشل في إنتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم والقراءة بشكل تعكس المعرفة بالموضوع الذي كتب عنها. ويواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشاكل في مجالات الحظ، حيث أن كتاباتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة وغير مقروءة.[4]

2–1– عوامل صعوبة الكتابة:وأهم هذه العوامل هي:

– **العوامل المتعلقة بالمتعلم:** تشمل مجموعة العوامل المتعلقة بالطفل كلا من الآتي:

* العوامل العقلية المعرفية: هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة، غالبا يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة، مثل الذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية، ويعانون أيضا من قصور وظيفي في النظام المركزي بالتجهيز ومعالجة المعلومات، وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

* **العوامل النفسية العصبية: إن** حدوث أي خلل أو قصور واضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم، ينعكس تماما على سلوك الطفل، وذلك يؤدي إلى

---

[1] أحمد السعيدي: مرجع سابق، ص 38.

[2] علي أوحيدة: الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، مطبعة عمار قرفي، باتنة، ط2، 1997، ص 82.

[3] يحي محمد نبهان: مرجع سابق، ص 41.

[4] أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح: مرجع سابق، ص 215.

قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة.

* **العوامل الانفعالية:** إن اضطراب الجهاز العصبي المركزي، واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، تترك بصماتها على النواحي الانفعالية الدافعية، فيبدو الطفل مكتئبا، ومحبطا، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي.[1]

- العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه

على الرغم من أن العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم تقع خارج نطاق مجال سيطرة المعلمين، فإن دور المعلم ونوعية التعليم لها دورها المهم والرئيسي لتعلم الطفل. فنوعية التعليم، وفعاليته يتيحان الفرصة للأطفال للاستغراق في الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن، ناهيك عن أن سلوكيات المعلمين غير المرغوب بها، تثير في كثير من الحالات الفوضى والاضطراب داخل حجرات الدراسة، كذلك عدم تدريس الإملاء بشكل منهجي والاعتماد على التطور التلقائي لهذه المهارة عند الأطفال بالتزامن مع تطور مهارة القراءة. افتقاد المناهج الدراسية لكتب مخصصة لقواعد الإملاء والتعبير الكتابي وقواعد الخط. عدم اشتراك الطالب في تصحيح الأخطاء الإملائية. بمعنى الاكتفاء بوضع علامات تحت الكلمات غير الصحيحة دون توضيح السبب في عدم صحة الإملاء. كذلك عدم الاهتمام بتدريب الطالب على الخط وقواعد كتابة الخط والحروف العربية في السنوات الأولى.[2]

- العوامل الأسرية الاجتماعية والبيئية: يجب ألا يقتصر تناول صعوبات التعلم على الجانب الأكاديمي فقط بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية. فصعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد، وذات آثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها وتأثراتها على مجمل شخصية الطفل من كافة الجوانب.[3]

كما نجد اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل لأن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة دائمة وقت الحصة لا يكفي التدريب على الكتابة الصحيحة. الإهمال يؤدي إلى صعوبة الكتابة كذلك طرق التدريس الخاطئة: الانتقال من أسلوب إلى آخر في تعليم الكتابة والاقتصار على متابعة التلميذ في

---

[1] مجدي عزي إبراهيم: مرجع سابق، ص 344.

[2] مجدي عزي إبراهيم: مرجع سابق، ص345.

[3] عبد العزيز السرطاوي: تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر، عمان، 2007،ص232.

حصص الخط، دون الحصص الأخرى(الإملاء، التعبير، التطبيق) وغياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعليم مهارات، التدريس الاجتماعي لا يراعي قدرات وميول التلميذ.

كذلك حذف نشاط الكتابة الخط من الامتحانات الرسمية. عدم إدراج حصص الكتابة للمعلمين والمعلمات في المعاهد التكنولوجية وعدم اهتمام المفتشين بهذا النشاط أثناء زيارتهم. إذ نجد بعض التلاميذ يمسكون القلم باليد اليسرى ولا ينتبه إليهم المعلم إلا بعد مدة أي بعد أن تصبح عادة يصعب التخلص منها. لذلك ينبغي للمعلم التنبه لهذا المشكل في البداية ليستطيع معالجته.[1]

2-2-مظاهر صعوبة الكتابة:

- خط رديء مشوش(ملخبط) تصعب قراءته ويكتب الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة.
- تباين في أحجام الحروف والكلمات.
- ميل السطر إلى أعلى أو إلى أسفل، أو تماوج الأسطر وصعوبة في تسجيل أفكارهم أو التعبير عنها .
- تباين في المسافات بين الحروف أو بين الكلمات.
- أخطاء في ترتيب حروف الكلمة أو في كلمات الجملة أو في تهجي الكلمات.
- صعوبة تسجيل الأفكار والتعبير عنها بالكتابة وأسلوب كتابة غير منتظم وكتابة بسرعة بطيئة.
- يفضل في بعض الأحيان أوضاعا غير عادية في الجلوس في أثناء الكتابة.
- أو أسلوب إمساك قلم غير عادي.
- قد يكتب في بعض الأحيان المقاطع والكلمات والجمل بأكمله بصورة مقلوبة من اليسار إلى اليمين فتبدو كما في المرآة.
- الخلط في الاتجاهات، يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من اليمين.[2]

3-صعوبة الرياضيات:(عسر الحساب):

تعد صعوبات الحساب من المظاهر بالغة الأهمية في ميدان صعوبات التعلم، ولكن الاهتمام بهذه الصعوبات جاء متأخر نسبيا، لأن معظم الدراسات والأبحاث ركزت في السابق على صعوبات

---

[1] علي أوحيدة: مرجع سابق،ص84.

[2] أحمد عبد الكريم حمزة: سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة للنشروالتوزيع، عمان،2008،ص63.

القراءة والكتابة، والقليل منا ركز على صعوبات الحساب. إلا أن هناك أطفال يعانون من صعوبات الحساب وتوضح نتائج الدراسات أن حولي 6% من الأطفال قد يكون لديهم صعوبات تعليمية خطيرة في الحساب.

- تعريف صعوبة الحساب:

تبدأ صعوبات الرياضيات من المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما بداية المرحلة الجامعية إذ تعتبر الصعوبة في الرياضيات من أشكال الصعوبات التعليمية الشائعة بين ذوي صعوبات التعلم، وتهتم الرياضيات باستخدام القواعد والنظريات وحل المسائل(المشكلات) وبرهان وقدرة الشخص على استخدام الأرقام والرموز. فالتلميذ الذي لا يستطيع أن يميز بين الأرقام والرموز وهو ما يسمى بعسر الرياضيات وعدم القدرة على التعامل مع المعادلات الرياضية.[1]

غالبا ما يستخدم مصطلح عسر الحساب dyscalculia عن الحديث عن صعوبات الحساب، حيث يستثير مصطلح عسر إجراء العمليات الحسابية إلى الصعوبة في إجراء في إجراء العمليات الحسابية أكثر مما يعني عدم القدرة على إجرائها، وهذا المصطلح يشمل الحالات التي تعاني من مشكلات في تعلم الحساب بغض النظر عن الأساليب وباستبعاد حالات الإعاقة العقلية والحسية والاضطراب الانفعالي التي تندرج تحت هذا المصطلح الذي يتم عنه تحديد الأطفال الذين يمكن أن يطلق عليهم ذوي صعوبات الحساب.[2]

ومن صعوبات التعلم الشائعة عسر الحساب والتي تشير إلى صعوبة كبيرة في الرياضيات، يمكن ملاحظة هذه المشكلة البسيطة حتى في حقائق الجمع البسيطة، حيث نجد أن الطفل يتذكر في أحد الأيام أن6=3+3وينسى ذلك في اليوم التالي، وأن الطفل يخمن إذا ما كان عليه القيام به هو الجمع (+) أو الطرح(−) ويتبين أن كل ما يعرفه عن الرياضيات هو الحفظ وليس الفهم.

إلا أن بعضهم لا يواجهون المشاكل البسيطة مثل الجمع والطرح، والضرب وقسمة الأعداد إلا عندما يصلون إلى المستويات العليا في حساب الكسور والأعشار، والجبر،و الهندسة.

3-1-عوامل صعوبة الحساب: هناك أسباب كثيرة للصعوبات التي يواجهها الأطفال في تعلم مهارات الحساب الأساسيةو أن هذه الأسباب [3].

---

[1]عبد الناصر أنيس عبد الوهاب: مرجع سابق،ص125.

[2]صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2007،ص379.

[3]بطرس حافظ بطرس، مرجع سابق،ص400.

-**اللغة:** لقد وجد أن اللغة ترتبط بتحصيل المفاهيم الحسابية والعمليات الرياضية، ولهذا يجب أن يطور الأطفال المفردات العددية وذلك لفهم واستخدام مفاهيم الحجم، والوقت، والعدد والمحادثة، فالأطفال الذين لم يطوروا نظما لغوية تظهر لديهم صعوبة في تعلم الحساب.

- **التمييز البصري-المكاني:** إن القصور في التمييز البصري- المكاني قد ينتج عنه أنواع مختلفة من المشكلات والتي يمكن أن تتدخل في تعلم الحساب والرياضيات.

وفي بعض الحالات يقوم الأطفال بتبديل الأعداد مثل 2بدلا من6، وذلك لأنهم يفشلون في التمييز بين الاختلافات بين العددين السابقين وقد يعكس الأطفال الأعداد مثل (21-12،41-14) بسبب عدم القدرة عل التمييز بين اليسار واليمين. فالذين لا يستطيعون التمييز بين اليمين واليسار قد يرتكبون أخطاء عكسية في القراءة من اليمين إلى اليسار فالأطفال الذين لم يتعلموا البناء الفئوي للأعداد(أحاد، عشرات،مئات،آلاف) يكون لديهم صعوبة في إجراء العمليات الحسابية. وترتبط القدرة المكانية بالنجاح في الرياضيات، والهندسة والجبر.

- **التكامل الحسي:** إن كثير من المهارات والمفاهيم الحسابية المبكرة تتطلب من الأطفال استخدام سمعهم[1] وبصرهم وحاسة اللمس لديهم في استخدام الأشياء، فأنواع الأنشطة التعليمية تكون في الغالب متعددة الحواس وذلك لأنها تتطلب مدخلات تستخدم حاستين أوأكثر. إن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة السمعية والبصرية يجدون صعوبة في تذكر ما سمعوه أو شاهدوه غالبا.

- **الانتباه:** قد يتشتت الانتباه بسبب أحداث تقع في بيئة الطفل أو بسبب ظروف الطفل وأحواله الصحية، وقد ينتج ذلك أيضا لعدد من الأسباب، مثل انخفاض مستوى حدة الإبصار أو السمع، والتخلف العقلي وعدم القدرة على الحصول على معنى ما تم سماعه أو مشاهدته، والاضطراب الانفعالي الشديد، والنشاط الزائد واستخدامه الأدويةو المثيرات المشتتة.

إن القصور في الانتباه يأخذ أشكالا عديدة، وتتضمن الحركة الزائدة والخمول، والقابلية لتشتت الانتباه والاندفاع أو عدم التحكم في ردود الأفعال وتثبيت الانتباه. وبغض النظر عن السبب الذي يقود إلى التشتت وعدم الانتباه فإن الفشل في الانتباه سوف يعيق تعلم المهارات والمفاهيم الحسابية. فجمع عدد من الأعداد يتطلب من الطفل استخدام مجموعة الحواس فعلى سبيل المثال: 3+4+5=12.

أولا: ينظر الطفل إلى العدد 3 تمييز بصري ويقول ثلاثة(ذاكرة سمعية وتعبير لفظي).

ثانيا: ينظر إلى العد4 تمييز بصري ويقول أربعة ذاكرة سمعية.

[1] بطرس حافظ بطرس، مرجع سابق، ص401.

ثالثا: يستدعي الحقيقة الحسابية المتعلقة بالعددين السابقين 3+4=7 ويقول سبعة ذاكرة سمعية، يمكن أن تساعد الذاكرة البصرية للرموز 3+4=7 في تعلم الحقيقة في مستوى الرمز المكتوب.

رابعا: يذكر الطفل سبعة ذاكرة سمعية، ومن ثم ينظر إلى العدد 5 تمييز بصري ويقول زائد خمسة تساوي اثني عشر ذاكرة سمعية.[1]

-**حل المشكلة:** تمثل أحد العوامل المهمة، التي ترتبط بالتقدم الناجح في الحساب في أسلوب حل المشكلة أو الذي يستدعي الاستدلال، والتفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنتاجي والقدرة على فهم المجردات واستخدامها بما أن كثيرا من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يفشلون في استخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلات. هم بذلك يميلون إلى استخدام أساليب أكثر نمطية وكذلك أسلوب المحاولة والخطأ لحل تلك المشاكل، لقد وجد أن الذكاء العام ذو علاقة أكبر بالقدرة على حل المشكلات منه بالعمليات الحسابية الآلية. وهذا يدعم خبرة المدرسين في أن تدريس الأطفال العمليات الحسابية البسيطة أكثر سهولة من تدريس مهارات حل المشكلة.

-**إصابات المخ:** حيث تؤثر الاضطرابات التي تصيب المخ في اكتساب المهارات الرياضية، حيث وجد بعض الباحثين أن المنطقة الصدغية للجمجمة خلف وأعلي العين يوجد بها نتوءا وبروزا عند الأطفال العباقرة في الحساب. وأن هناك مراكز معينة في مخ الإنسان مسؤولة عن إجراء العمليات الحسابية و أن أي خلل في هذه الأجزاء سوف يؤدي إلى ضعف في المهارات الرياضية، وقد استنتجت بعض الدراسات بعد فحص جثث البالغين بعد الوفاة ضعف القدرة على الحساب قد ينشأ من إصابة في العظم الجداري أو الأجزاء الصدغية لقشرة المخ، وأن الأداء الرياضي الجيد يتطلب سلامة العديد من هذه المناطق القشرية وتكس مشكلات الحساب الخلل الوظيفي للمخ.[2]

- **العوامل المدرسية:** لقد أفرزت عملية الاهتمام بالعلامات كمؤشر للتحصيل العديدمن الظواهر التربوية السلبية كان من بينها انتشار الدروس الخصوصية والتعليم في المنزل وتراجع فاعلية عملية التعليم داخل الغرفة الصفية وانتشار الملخصات وتقلص جهد الطالب ودوره في استيعاب المادة العلمية وظاهرة التركيز على العلامات النهائية والتفوق الزائف وغيرها من الظواهر التي تسهم في تأخير واستخدام الرياضيات كوظيفة حياتية وعملية عقلية معرفية مما يساهم في زيادة صعوبة تعلم الرياضيات. وهناك عوامل تؤثر على مسار التلميذ المدرسي بالإيجاب أو بالسلب، وهي: سوء معاملة المدرس للتلميذ، عدم

---

[1] المرجع نفسه، ص402.

[2] تيسير مفلح كوافحة: صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2005، ص 98.

مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، استخدام طرائق تدريس غير مناسبة، النقص في الخبرة التعليمية. عدم تشجيع المدرس للتلميذ.

– العوامل الاجتماعية: إذ تلعب الثقافة الاجتماعية دورا هاما في طموح الطالب وتوجيهه في الحياة وما يختاره إذ أصبح الطالب ينظر إلى الرياضيات نظرة سلبية، ولقد ازدادت هذه وضوحا عندما تم تقليص الوزن النسبي للرياضيات في المدارس التربوية في المرحلة الثانوية وطرح مواد أخرى لتأخذ نفس الوزن مع الرياضيات مما دفع بعض الطلاب إلى التحول واختيار مواد أخرى لها نفس الوزن في توزيع العلامات والذي يتضح من خلال الشعب التي يختارها الطلاب، إن كل هذه الممارسات الاجتماعية والتربوية أسهمت في زيادة إمكانية صعوبة تعلم الرياضيات. كذلك قلة الاهتمام والمتابعة والإشراف على تعلم الأطفال من قبل الأسرة وعدم متابعة النمو التحصيلي لهم وعدم تقديم المساعدة لهم كل هذا يزيد من صعوبة تعلم الحساب. [1]

3-2- مظاهر صعوبة الحساب: أهم مظاهر صعوبة الحساب:

– صعوبة الربط بين الرقم فقد يطلب منه أن يكتب أربعة فيكتب رقم 5.

– صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل، 2، 6،7،8 إذ قد يكتب ويقرأ الرقم 6 على 2 والعكس ونفس الشيء فيما يتعلق بالرقمين 7،8.

– صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين إذ قد يكتب الرقم 4 هكذا 3 وقد يكتب الرقم 9 معكوسة كأنها في المرأة.

– عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة فالرقم 75 قد يكتبه 075.

– صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة في العمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب البسيط مثلا وكذلك يقع في أخطاء تتعلق بمفهوم القيمة المكانية للرقم مثل أحاد أو عشرات وما شابه ذلك وعلى سبيل المثال فقد قام أحد بجمع 26 +01 أو بجمع 11+17 = 21 أو قد يضرب 15× 5 = 525.[2]

– صعوبة في قراءة الرموز الرياضية مثل (>،<، =، ×،)

– صعوبة إجراء العمليات الرياضية في تطبيق القوانين والنظريات الملائمة.

---

[1] المرجع نفسه، ص 99.

[2] داوود محمود المعايطة: التأهيل المجتمعي، مفهومه، فلسفته، مبادئه، آليات تنفذه، تجاربه، دار الحامد للنشر والتوزيع عمان ،ط1،2006،ص82.

– عدم القدرة على ترتيب الأحجام والكميات.

– صعوبة القيام بالحساب الذهني وصعوبات استعمال المسطرة المدرجة.[1]

– قد يبدأ عملية الجمع من اليسار بدلا من اليمين، فيكون الجمع صحيحا والنتيجة خطأ.

– عكس الأرقام أثناء القراءة أو الكتابة للأرقام، فمثلا يقرأ الرقم (12) ، (12) ويكتبه كذلك.

– يفشل في أداء وحل المسألة الحسابية لأنه يؤمن بأن المسألة صعبة، أو لأنه لا يتذكر كيفية حل المسألة وأنه تنقصه الدافعية.

* يقع في أخطاء ترتبط بالفشل في تعلم المفاهيم الحسابية أو الخلط بين أحد المبادئ أو المفاهيم بمبدأ أو بمفهوم آخر، والفشل في معرفته متى يجب تطبيق المبدأ أو المفهوم.

[1] عصام جدوع: صعوبات التعلم، اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص 111.

خلاصة:

بالرغم من الاختلاف الموجود بين العلماء والباحثين حول موضوع صعوبات التعلم سواء من حيث المفهوم والخصائص وخاصة الأسباب الفعلية لحدوث صعوبات التعلم فلهذا قمنا بدراسة هذا الموضوع ومحاولة تكييفه مع تخصصنا وتطرقنا إلى أهم التعريفات التربوية والخصائص والأنواع وخاصة صعوبات التعلم الأكاديمية ووقفنا على أهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم وخاصة وأن هذه الفئة من الأطفال ذو صعوبات التعلم يدرسون في أقسام عادية مع الأسوياء.

ففي هذه الدراسة حاولت الكشف أو التعرف على هذه الفئة من التلاميذ وتمييزهم عن التلاميذ العاديين داخل الفصل الدراسي وبحث أهم العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم بغية إيجاد الحلول أو طريقة للتعامل مع هؤلاء التلاميذ لكي يتغلبوا على هذه الصعوبة ورفع من المستوى التحصيلي ليصل إلى نفس مستوى الزملاء في القسم.

الفصل الثالث: المرحلة الابتدائية.

تمهيد:

1- التعليم الابتدائي في الجزائر:

1-1- التطور التاريخي للتعلم الابتدائي في الجزائر بعد الاستقلال.

1-2- غايات التعليم الابتدائي.

1-3- خصائص التعليم الابتدائي في الجزائر.

1-4- وظيفة التعليم الابتدائي في الجزائر.

1-5- أهمية التعليم الابتدائي في الجزائر.

1-6- أهداف التربية في التعليم الابتدائي في الجزائر.

2- التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة:

1- التنظيم التربوي لأطوار التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية الجدية.

2- المقاربة بالكفاءات.

3- معلم المرحلة الابتدائي.

3-1- خصائص معلم المرحلة الابتدائية.

3-2- تكوينمعلم المرحلة الابتدائية.

4- محتويات مناهج التعليم بالمرحلة الابتدائية

5- احتياجات وخصائص الطفل في المرحلة الابتدائية:

5-1- احتياجات الطفل في المرحلة الابتدائية.

5-2- خصائص طفل المرحلة الابتدائية.

خلاصة

تمهيد:

لقد أولت الجزائر أهمية كبرى للتعليم الابتدائي من خلال القيام بعدة إصلاحات في المنظومة التربوية من جميع النواحي التعليمية سواء من حيث محتوى الكتب أو من حيث القيام بدورات لتكوين المعلمين أوتبني مقاربة جديدة في التعليم وهي المقاربة بالكفاءات.

ولهذا سوف أتطرق في هذا الفصل إلى كل ما يتعلق بالتعليم الابتدائي والعملية التعليمية بدءا بمراحل التعليم في الجزائر بعد الاستقلال، غايات التعليم الابتدائي، خصائص ووظيفة وأهمية وأهداف التعليم الابتدائي، كذلك المقاربة بالكفاءات، وكل ما يتعلق بمعلم المرحلة الابتدائية من حيث الخصائص ، وتكوينه، محتوى مناهج التعليم الابتدائي، وكذلك احتياجات وخصائص الطفل في المرحلة الابتدائية.

أولا: التعليم الابتدائي في الجزائر:

1- التطور التاريخي للتعليم الابتدائي في الجزائر بعد الاستقلال:

- المرحلة الأولى: 1963 – 1970:

بقي النظام التعليمي في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال الوطني، ومع ذلك فقد شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختبارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني، وكذلك طبقا للنصوص الأساسية للأمة المواثيق بيان أول نوفمبر 1954 والمواثيق التي جاءت بعده.[1]

لقد كان الدخول المدرسي 1962/ 1963 أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر، فالإنهاك والتعب الذين كان سمة أمة خرجت من الحرب وقلة الموارد الاقتصادية، زاد مشكل التأطير فمغادرة 10000 معلم فرنسي غداة الاستقلال والتحاق 425 معلم وظفوا في قطاعات أخرى نظرا لما تعانيه الدولة في عملية التأطير التقني والإداري العام للدولة، فكان ميدان التربية في الجزائر يتميز بـ:

- منظومة تربوية غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقاتها.
- عدد ضئيل من المتمدرسين، بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.
- نسبة من الأميين تزيد عن 85%.

[1] وزارة التربية الوطنية: وضعية قطاع التربية الوطنية مسح 1962 -1963، الجزائر، 1998، ص 6.

حيث تم الإعلان عن الدخول المدرسي من طرف رئيس الجمهورية أنذاك السيد أحمد بن بلة والذي حدد له تاريخ 1962/10/15 ومن بين 25 ألف فصل المطلوبة لاحتضانهم يوجد 20 ألف فقط ستفتح بشكل عادي لاستقبال مليون طفل.[1]

إذ كلف الجيش الوطني الشعبي بإخلاء الثكنات العسكرية والمؤسسات التي كانت تابعة للجيش والإدارة الفرنسية، حتى تكون جاهزة لاستقبال التلاميذ وللتذكير فإن الجيش الفرنسي وأثناء انسحابه من الثكنات وقبل تسليمها لأفراد الجيش الوطني الشعبي كان يضع فيها متفجرات تسببت في إصابة الكثير من الجنود الجزائريين كما قام بتدمير المباني حتى لا تصبح صالحة للاستعمال بعد ذلك. [2]

ولقد تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم 63/ 64 كانت البداية بإجراءات تخص السيادة الوطنية ومن أهم هذه الإجراءات:

– ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.

– توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.

– تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون.

– إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة.

ومن أجل تجسيد هذه الإجراءات انطلقت الدولة الجزائرية في تعريب المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، حيث تقرر تعريب الأولى ابتدائي سنة 1965.

ثم تتابعت العملية حيث عربت السنوات من التعليم الابتدائي تعريبا كاملا، كما تقرر إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي قصد توحيد التعليم الابتدائي تدريجيا، ونظرا للحاجة الملحة لسد النقص في المعلمين عمدت الدولة إلى إجراءات تساهم في التخفيف من حدة النقص المادي والبشري والتربوي للمدرسة الجزائرية تتلخص أهم هذه الإجراءات في:

---

[1] المجلس الأعلى للتربية: المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر، مارس، 1998، ص 9.

[2] صغير أحمد: السياسة التعليمية في الجزائر (1962– 1963)، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد2، ماي، 2006، ص 100.

– التوظيف المباشر للمربين والمساعدين في التعليم الابتدائي.

– الاهتمام بالجانب التوثيقي للعملية التربوية من خلال إنشاء المعهد التربوي الوطني في 1962/12/31.

– إبرام عقود التعاون الثقافي مع العديد من الدول الشقيقة والصديقة من اجل التغلب على مشكل التدريس وخاصة في المواد العلمية واللغات.[1]

– تخصيص ميزانيات ضخمة للبنية القاعدية للتربية، من خلال تسارع وتيرة الإنجاز للمؤسسات التربوية ولكل ما له علاقة بالتربية والتعليم.

فالتعليم الابتدائي في هذه المرحلة: يشمل 6 سنوات من التعليم أو الدراسة، تتوج بامتحان السنة السادسة التي تتيح الانتقال إلى التعليم المتوسط، ويوجه التلاميذ غير المقبولين إلى السنة السابقة من أجل شهادة الدراسة الابتدائية (CEP) التي تنهي مرحلة التمدرس الإجباري حينذاك (14 سنة) وكان الحجم الساعي 30 سا أسبوعيا تخصص 6 منها للنشاط الثقافي والرياضي.[2]

– المرحلة الثانية 1970 – 1990.

في مرحلة التعليم الابتدائي لم تدخل عليه تغييرات بالنسبة لما عرف في المرحلة السابقة باستثناء تغيير تسمية امتحان السنة السادسة الذي أصبح يطلق عليه امتحان الدخول إلى السنة الأولى متوسط. كما انطلق من بداية الاستقلال التعليم الإسلامي في شكل معاهد إسلامية تقوم بتعليم التلاميذ اللغة العربية والحساب والعلوم الشرعية. إذ كان لابد من إطار قانوني يهيكل وينظم عمل هذه المعاهد. فكان ذلك من خلال المرسوم 71 – 299 المؤرخ في 31 – 12– 1971 المتضمن إنشاء وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، والتي تحملت عبء التربية والتعليم لفترة من تاريخ الجزائر، فكانت هذه الوزارة تبذل جهودا إجبارية للمساهمة في دينامية الحركة التعليمية في الجزائر من خلال معاهدها المنتشرة في ربوع الجزائر، نظرا للظروف الاجتماعية والاقتصادية التي مرت بها الجزائر خلال الحقبة الاستعمارية في مجال التعليم، والتي أفرزت جملة من التحديات والتي نوجزها في مايلي:

– وجود عدد من التلاميذ فاتهم سن الالتحاق بالمدرسة وأصبحوا في وضعية تجاوز السن القانونية للقبول.

---

[1] عبد القادر فضيل: المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص 27.

[2] بوفلجة غياث: التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص 33.

– وجود عدد هائل من التلاميذ تعلموا في الزوايا والكتاتيب ويعرفون القراءة والكتابة ولا يحملون أي شهادة تثبت المستوى التعليمي لديهم، مع حاجتهم لمواصلة الدراسة والتحصيل العلمي في مواد أخرى غير اللغة والعلوم الشرعية.

– وجود عدد كبير من الطلبة المتسربين من النظام التربوي العام خاصة في مستوى السادسة أساسي، والذين لم يوفقوا في تجاوزالمسابقة الخاصة بالدخول للسنة الأولى متوسط من التعليم العام فكانت المدارس التابعة لوزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية والتي كانت تحت قيادة رجل من أعلام الجزائر الأستاذ " مولود قاسم نايت بلقاسم"، فكان يرى في التعليم الأصلي ربط للتلاميذ بمقومات أمتهم ثقافيا وحضاريا بكل تجلياتها، مع تفتيح التعليم بالمواد العصرية ليواكب التقدم الحاصل عالميا، فبفضل هذا التعليم تم إنقاد العديد من أبناء الجزائر من الجهل والأمية إذ تم صدور المرسوم 77 – 139 المؤرخ في 10/08/ 1977 المتضمن إلحاق التعلم الأصلي بوزارة التربية.[1]

ومع نهاية هذه المرحلة من تاريخ التربية والتعليم في الجزائر سنة 1974 نشرت وزارة التعليم الابتدائي والثانوي وثيقة تجمع كل عناصر برامج التعليم الابتدائي، وقد أكدت الوثيقة على الطابع المؤقت للأحكام التي تضمنها وبالنسبة للطور الثاني تم الإبقاء على البرامج الفرنسية التي تؤثر على الخيارات السياسية في حين بقيت الكتب المدرسية تستورد أو تطبع محليا بعد الحصول على حقوق التأليف. كما شهد انطلاق المخطط الرباعي الأول 1970/ 1973 تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية من اجل سد العجز في التأطير ولتجنب التوظيف المباشر للمعلمين. [2]

لكن بعد مرور ما يقارب العقدين من عمر المدرسة الجزائرية، وما رافق ذلك من إصلاحات مست القطاع التربوي، تم تسجيل جملة من المآخذ على سير ونتائج المدرسة في هذه الفترة .

وكل هذا دفع بالقائمين على الشأن التربوي في الجزائر إلى تبني مقاربة جديدة في الإصلاح التربوي، فكان مشروع إصلاح المنظومة مجسدا في الأمر 76– 35 المؤرخ في 1976/04/16. والمتضمن إنشاء المدرسة الأساسية والتي جاءت لجزأرة المضامين والأطر والغايات والأهداف وكرس مجانية التعليم في جميع المستويات والمراحل وإلزامية التعليم الأساسي وضمانه لمدة 9 سنوات تشمل ثلاث أطوار مدة الطورين الأولين 6 سنوات الابتدائي سابقا ومدة الطور الثالث 3 سنوات وقد كانت مدته في السابق 4 سنوات (التعليم المتوسط).[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية: وضعية قطاع التربية الوطنية، مرجع سابق، ص 9.

[2] عبد اللطيف حسين فرج: نظم التربية والتعليم في الوطن العربي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008، ص 129.

[3] عبد الرزاق قسوم: تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس، افريل، ، عدد 2،1982،ص 13.

كما أن هذه الأمرية سعت إلى تجسيد عدة مبادئ ثم إصدارها في جملة من المراسيم المتضمنة نصوصا كثيرة، تتعلق بمجانية التعليم وإلزاميته والشروط التنظيمية لسير مؤسسات التعليم التحضيري، والتعليم الأساسي والثانوي وإعداد الخريطة المدرسية وإحداث مجلس التربية.

كما أن التعليم باللغة العربية وفي جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد (المادة 08) وعليه لا وجود لمدارس خاصة –مادة 10).

– ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية، فلا يمكن حدوث تنمية بدون تربية فاعلة (المادة 11).

– ربط المحتوى الدراسي بالقيم العربية والإسلامية، وخاصة في العلوم الاجتماعية المادة (25).

– الخدمة الاجتماعية في الوسط المدرسي، من خلال تقديم يد المساعدة لمن هم في حاجة لها، بواسطة المنح الدراسية، ومجانية الكتاب المدرسي، النقل المدرسي، الصحة، التغذية، اللوازم المدرسية...إلخ.

أما من حيث البرامج: من الجدير التنويه بأن كل البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى من التعليم الأساسي إلى 9 أساسي تم إعدادها من طرف جزائريين وذلك من مرحلة التصميم إلى مرحلة التوزيع على مؤسسات التعليم، وقد كانت البرامج على شكل كتيبات في كل المواد التعليمية وذلك في شهر ماي 1981 كما تم تعريب المضامين والسهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل مما يتماشى وآفاق التنمية المتسارعة.[1]

– المرحلة الثالثة: 1990 – 2000:

جاءت عملية تخفيف محتويات البرامج التي تمت طيلة السنة الدراسية 1993 – 1994 وقد أدت إلى إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي.

إن أهم إجراء تم إدراج الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي كلغة أجنبية أولى ومحاولة تجسيد المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي تنفيذ للمبادئ المنظمة للمدرسة الأساسية.

وهكذا أصبحت هيكلة التعليم الأساسي تنقسم إلى طورين متكاملين الطور الأول (ابتدائي) من السنة السادسة أساسي، الطور الثالث من السنة السابعة إلى التاسعة أساس. وهذه المرحلة امتداد لسابقتها

[1] وزارة التربية الوطنية:وضعية قطاع التربية الوطنية ،مرجع سابق،ص10.

إذ عمل النظام التربوي وفق المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات الإجبارية، والتي تختم فيها الدراسة بامتحان شهادة التعليم الأساسي (BEF) غير أن ما يميز هذه المرحلة هو التحولات المرافقة لها في الجزائر بعد دستور 23 فيفري 1989، وإقرار التعددية الحزبية والسماح بإنشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي بمعنى الانتقال من الأحادية إلى التعددية. هذا من الجانب السياسي أما الجانب الاقتصادي فلم يكن بمنأى عن التحولات حيث رافق ذلك مصطلحات ومفاهيم اقتصاد السوق والاقتصاد الحر، كل هذه التحولات كان لابد أن تنعكس على المنظومة التربوية حتى تتلاءم مصطلحاتها ومفاهيمها المتداولة، مع الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.[1]

رغم الجهود المبذولة لم تتمكن المدرسة من الوصول إلى الهدف المنشود هو تحقيق المدرسة المندمجة، فكانت التحليلات لعجز المدرسة الأساسية متباينة طغى عليها في كثير من الأحيان الجانب الإيديولوجي على الجانب البيداغوجي، إلا أن المدرسة في هذه المرحلة تعرضت لكثير من الانتقادات إذ رأى فيها البعض بأنها حاضنة لتفريخ الإرهاب بما تحتويه من مناهج تستمد مرجعيتها من الثقافة العربية الإسلامية، متناسين الذين وقفوا في وجه الإرهاب وحافظوا على استمرار الدولة.

فرغم ما تم تسجيله من نقائص في المنظومة التعليمية في الجزائر لا يمكن أن نتجاهل التطور الكبير في نسب التمدرسالتي وصلت إليها المدرسة الجزائرية في العقد الثالث من عمرها، حيث سجل تطورا في عدد التلاميذ خلال السنوات كما نسجل ارتفاع نسبة الإناث المنتسبين للمدرسة تكاد تقترب من النصف وهذا مؤشر على ديمقراطية التعليم المطبق من خلال مبدأ تكافؤ الفرص ومخزون بشري، ورأسمال كبير يوجد بين أحضان الوسط التربوي، إذ فاقت نسبة التمدرس لفئة العمر من 6 سنوات إلى 16 سنة نسبة 90%، والقضاء على الفوارق بين أبناء الجزائر في التحصيل الدراسي وتقريب المدرسة من كل مواطن.[2]

فالتعليم في الجزائر في مرحلة المو سة الأساسية تبنى المقاربة بالأهداف لإيصال محتوى المناهج للتلاميذ غير أن هناك مقاربة جديدة قد تكمل إيجابيات المقاربة الأولى بحيث تهتم بالجوانب الثلاث للتلميذ معرفيا وسلوكيا ووجدانيا وتضع آليات للتقويم وتركز على قياس الكفاءة المحصل عليها من خلال الفعل التعليمي.

ومن هنا كانت المناداة بإصلاح للمنظومة التربوية رغبة في الوصول بالنظام التربوي الجزائري إلى أقصى درجات الفعالية لمجابهة التحديات.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: وضعية قطاع التربية الوطنية، مرجع سابق، ص 13.

[2] المرجع نفسه:ص14.

– المرحلة الرابعة 2002 إلى يومنا هذا:

انطلاقا من العام الدراسي 2003/ 2004 عرفت المنظومة التربوية إصلاحات كبرى تمحورت حول ثلاث محاور كبرى ألا وهي:

– تحسين نوعية التأطير والتطوير البيداغوجي وإعادة تنظيم المنظومة التربوية بالشكل الذي صار التعليم بموجبه مهيكلا وفق المراحل التالية:[1]

* تعليم تحضيري إجباري.

*تعليم أساسي وهو تعليم مجاني لمدة 9 سنوات مع تعويض الطور الثالث (السنة السابعة، الثامنة، التاسعة) بالتعليم المتوسط ومدته أربع سنوات.

وقد أصبحت مدة التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي خمس سنوات بعد أن كانت 6 سنوات ويقدم فيها منهج واحد موحد للمعلومات العامة. على جانب منهج اللغة العربية، التربية الرياضية والتشكيلية والموسيقية والمواد الاجتماعية.

ويرتكز التعليم على تعزيز المكتسبات وإدراج نشاطات جديدة (اكتشاف الوسط الفيزيائي والتكنولوجي والبيولوجي واللغة الأجنبية الفرنسية).[2]

لقد تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة في حفل رسمي بمقر الأمم بنادي الصنوبر وذلك بحضور العديد من الشخصيات الهامة في الدولة. حيث تطرق السيد رئيس الجمهورية إلى أهمية الإصلاح التربوي وضرورته والتحديات التي تجابه المنظومة التربوية وهاته اللجنة أوكلت لها ثلاث مهام رئيسية هي:

– تحسين نوعية التأطير بشكل عام والتأطير التربوي بشكل خاص.

– السبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي.

– إعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها.

كما تم تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين ومن أهم ما جاء به هذا الأمر:

---

[1] ج ج. دش النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004،ص.http://www.iMfpe. Edu dz

[2] بوفلحة غياث: مرجع سابق، ص ص 44، 45.

– إدراج تدريس اللغة الأمازيغية كلغة وطنية.

– فتح المجال لمبادرة الخاصة للاستثمار في التعلم عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة للتعليم في جميع المستويات.

كما جرى بعد صدور هذا الأمر على المستوى التنظيمي، إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدلا من ثلاث أطوار:

– طور التعليم الابتدائي ومدته من 5 سنوات وقسم إلى ثلاثة أطوار:

* الطور الأول: يشمل السنة الأولى والثانية ابتدائي.

* الطور الثاني: يشمل الثالثة والرابع ابتدائي.

* الطور الثالث: يشمل السنة الخامسة.

كما استحدثت هيئات استشارية وهي:[1]

– المجلس الوطني للتربية والتكوين الذي لم ينشأ بعد.

– المرصد الوطني للتربية والتكوين.

– المركز الوطني البيداغوجي لتعليم تمازيغت.

– المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية.

– اللجنة الوطنية للمناهج.

* صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية: ويتعلق الأمر بالقانون التوجيهي رقم 08– 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008. وهو النص التشريعي الذي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية، ويأتي هذا القانون ليوفر للمدرسة الإطار التشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتحديات والرهانات التي يواجهها المجتمع وتتماشى مع التحولات الوطنية والدولية وقد جاء فيه أسس المدرسة الجزائرية متضمنة في عدة مواد.

– غايات التربية (المواد 1 إلى 2)، مهام المدرسة (المواد 3 إلى 6)، المبادئ الأساسية للتربية الوطنية (المواد 7– 18)، التربية التحضيرية (المواد 38 – 43)....إلخ.[1]

[1] موعدك التربوي المنظومة التربوية العالمية: المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد الأول، الجزائر، 2008، ص 11.

وهكذا فمند بداية العام الدراسي 2007 –2008 تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية تتكون منها المنظومة التربوية.

إذ أصبح يدرس التاريخ والجغرافيا ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي وقد شرع في ذلك بداية من الموسم الدراسي 2006 – 2007، يضاف إلى هذا ظهور مواد دراسية جديدة نذكر من بينها التربية العلمية والتكنولوجية والتي تدرس ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، والتربية المدنية من السنة الأولى ابتدائي كذلك.

ومن جهة أخرى فإن الإدراج المبكر لتعليم اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية من التعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي 2004 – 2005 كشف عن بعض الخلل على الصعيدين البيداغوجي والتنظيمي على حد سواء، ليتقرر في سنة 2006 تأجيل تعليم هذه اللغة إلى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، كما تم إدراج الترميز الدولي والمصطلح العلمي بلغة مزدوجة في المناهج الدراسية. وذلك بغية الحد من الصعوبات التي يعانيها الطلاب إثر انتقالهم بين الأطوار الدراسية لاسيما بين التعليم الثانوي والعالي.[2]

2–غايات التعليم الابتدائي:

يحصر الأمر 76/ 35 الغايات من التعليم في الجزائر فيمايلي:

– تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة في نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ الاشتراكية.

– اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.

– الاستجابة إلى التطلعات الشعبية إلى العدالةو التقدم.

– تنشئة الأجيال على حب الوطنوتلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل أشكال التفرقة والتمييز ومنح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة الإسلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم

– تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.[3]

---

[1]بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص 45.

[2]المرجع نفسه: ص 46.

[3]بن سالم عبد الرحمن: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى للطبع ، الجزائر،ط3،2000،ص41.

كما جاء في المادة 2 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية أن رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية.

وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية:

– تجدير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية وحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

– تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتأصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.[1]

– ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية لتقوية تعلق الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والوطني.

– تكوين جيل مشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

– ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

– إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.[2]

3– خصائص التعليم الابتدائي في الجزائر:

يتميز التعليم الابتدائي في الجزائر بجملة من الخصائص تتمثل في:

– تعليم موحد: إذ يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة فهو يضمن للجميع تربية قاعدية كافية ومتكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والنفسية والحركية بفضل طابعه الموحد ودوامه المتصل دون عائق أو مراد يحقق ديمقراطية بجعله واقعا ملموسا.

---

[1] ج ج، دش: أمر 76/ 35 مؤرخ في 16/ 4/ 1976 الجريدة الرسمية، عدد 33 السنة 13، 1976/4/23، ص 31.

[2] وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم 04/08 المؤرخ في 23جانفي ،2008 ،الجزائر، ص 61.

– التعليم الابتدائي تعليم إلزامي أي الالتحاق به حق أساسي لجميع المواطنين وهو في الوقت ذاته واجب عليه.

كما يتحدث إبراهيم ناصر عن مجموعة خصائص تميز المدرسة عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى مبينا أن المدرسة تتصف بمايلي:

– بأنها بيئة مبسطة فهي تبسط المواد التعليمية للتلاميذ، وتنظمها وفقا لأسس تربوية محددة ليسهل تعلمها واستيعابها.

– بيئة موسعة: فهي توسع أفاق التلاميذ ومداركهم نحو ذواتهم والآخرين، ونحو أدوارهم، ونحو الماضي والحاضر والمستقبل.

– بيئة صاهرة: فهي تصهر ميول التلاميذ وخلفياتهم فهي بوتقة واحدة ليتسنى لهم التواصل والتفاعل مع بعضهم البعض دون التوقف عند الفوارق الاجتماعية أو غيرها.

– بيئة مصفاة: فهي تنقي التراث وتصفيه مما قد يعلق به من أساطير وشوائب وفساد، وتعزز الفضائل والاتجاهات الجديدة.[1]

أما خصائص المدرسة الابتدائية في الجزائر فيمكن التعرض إليها من الأبعاد التالية:

– **التمويل:** لا تتميز المدرسة الابتدائية بالاستقلالية المالية على غرار المتوسطات والثانويات، وتعتمد على البلدية بشكل كبير في تمويلها بالأدوات المكتبية ووسائل العمل وبعض الوسائل التعليمية، وكذا أعمال الصيانة المختلفة، من خلال ميزانية محددة لكل مدرسة بحسب عدد الأفواج التربوية، تمنح للمدرسة على شكل أدوات عينية أو سندات يتم صرفها من طرف المدير، فيما تقوم مصلحة البرمجة والمتابعة على مستوى مديرية التربية بتموين المدرسة بالتجهيزات الضرورية من الطاولات والكراسي والمكاتب والسبورات والمدافئ، وكذا التجهيزات الخاصة بالمطاعم المدرسية. فقد أشار المرسوم 81/ 377 المؤرخ في 1981/121/25 المتضمن تحديد اختصاصات البلدية والولاية في قطاع التربية إلا أن اقتناء التجهيزات الأولية من أثاث مدرسي وتربوي يدخل في دائرة اختصاص البلدية كما تتولى هذه الأخيرة حسب المرسوم المذكور صيانة المدارس الابتدائية لاسيما فيما يتعلق بمايلي:

– التدفئة والإنارة والهاتف والتزويد بالماء.

– إصلاح وترميم الأقسام الدراسية وملحقاتها والمساكن الممنوحة بمقتضى ضرورة الخدمة.

[1] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003، ص 11.

– إصلاح التجهيزات الأثاثية وتجديدها وكذلك إلغاء استعمالها إن اقتضى الأمر.

– ترميم الأفنية والسقوف.

كما تتولى البلدية القيام بمايلي:

– التكفل بالنقل والشحن والتفريغ عند الضرورة للتجهيزات والوسائل التربوية والمواد الغذائية، ومختلف المواد والأدوات المخصصة لمؤسسات التعليم الأساسي والمطاعم المدرسية.

– احترام القواعد المتعلقة بالأمن وحفظ الصحة المدرسية والتغذية المدرسية في مؤسسات التعليم الأساسي والتحضيري.

– تحمل النفقات المرتبطة بصيانة مؤسسات التعليم الأساسي والتحضيري، والهياكل الأساسية الملحقة والمطاعم المدرسية.[1]

وانطلاقا من واقع التجربة فإن هذا الأسلوب لم يثبت فعاليته في الاستفادة من الاعتمادات المالية المخصصة للمدرسة، ولتغيير هذا الوضع كانت هناك محاولات عديدة كالإجراءات التنظيمية الخاصة بالمدرسة الأساسية المندمجة (المنشور الوزاري 098/ 91/122 المؤرخ في 15 ماي 1991 المتضمن إعادة تنظيم المدرسة الأساسية) التي أحدثت آليات تسيير جديدة خاصة في الجانب المالي، من خلال إح قطاعات جغرافية تربوية يتكون كل منها من مدرسة أساسية (متوسطة) وملحقات ابتدائيات في إطار ما كان يسمى بالمدرسة الأساسية المندمجة المأمن، يسيرها مجلس التنسيق الإداري الذي يضم في عضويته مدير ي المدارس الابتدائية.

– **الإشراف:** تخضع المدرسة الابتدائية من الناحية الإدارية إلى سلطة مديرية التربية على مستوى الولاية، ويمكن اعتبار الإدارة المدرسية أصغر وحدة في سلم التنظيم الهرمي للإدارة التربوية، أما مفتش المقاطعة فمن الناحية القانونية فإن مهامه محصورة في الرقابة والتفتيش والتكوين ومهارات الدراسات والبحث، غير أنه من الناحية العملية فإن المفتشية تمثل وحدة تنظيمية يمكن اعتبارها حلقة وصل بين الإدارة التعليمية ممثلة بمديرية التربية على مستوى الولاية والإدارة المدرسية على مستوى المدرسة الابتدائية.

– **الإدارة والتسيير:** من الناحية القانونية فإن مدير المدرسة هو الذي يتولى إدارتها، ويشاركه في تسييرها مجلس المدرسة الذي أنشأ بموجب القرار الوزاري رقم 296 المؤرخ في 17 جوان 2006 والذي يتشكل من المدير رئيسا والمعلمين ورئيس جمعية أولياء التلاميذ أعضاء، تتمحور مهمته حول مناقشة

[1] وزارة التربية الوطنية :الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ،مرجع سابق ،ص12.

بعض القضايا وأهمها مشروع المؤسسة واعتماده، غير أن وجود بعض الأنماط القيادية التي تتمركز حول الذات، وسيلة بعض أفراد الطاقم التربوي، وغياب ثقافة العمل الجمعوي لدى بعض الأولياء، كلها حدّت من فعالية المجلس في رسم السياسة العامة للمدرسة.

4- وظيفة التعليم الابتدائي:

أهم وظائف المدرسة تتحدد على النحو التالي:

- استقبال التلاميذ الذين بلغوا سنالتمدرس 6 سنوات توفر لهم تربية قاعدية أساسية مشتركة واحدة.

- تنمية شخصية التلميذ في جوانبها المختلفة الجسمانية والعقلية والفكرية والروحية والاجتماعية والنفسية.

- نقل التراث الثقافي للتلاميذ منظما ومرتبا ومهذبا، وتبسيطه لهم وفقا لميولهم وقدراتهم ومستوياتهم، وتطهيره من الشوائب والخرافات والاحتفاظ به مضبوطا مدونا بما يضمن بقاءه واستقراره.

- عرض المشاكل التي تواجه التلاميذ أو غيرهم، وتدارسها والتعرف على طرق حلها والتخلص منها بطرق مناسبة بإشراف المدرسين والموجهين وتوجيههم مما يحمي التلاميذ من الوقوع في المنزلقات والمهالك.[1]

- العمل على توفير بيئة اجتماعية ذات قسط وفير من التوازن والانضباط، ويتم ذلك عبر الأنظمة والضوابط التي يراعيها التلاميذ في تفاعلهم مع المدرسة تحت إشراف المختصين وتوجيههم.

- تعليم اللغة العربية وخاصة القراءة والكتابة والحساب: بحيث يستطيع أن يقرأ وأن يطلع على الصحف والمنشورات العامة وعلى ما يصله من مكاتبات، ويستطيع التحكم في القراءة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا لغرض إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها، والمجتمعية والغرض من ذلك هو أن يبلغ المتعلم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة وفهمها واستعمالها.[2]

- تعليم يتضمن الأسس العلمية والرياضية والتكنولوجية يمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد، من أجل ذلك تمت المبادرة بالإدراج المبكر جدا لنشاطات التربية العلمية والتكنولوجية قصد حمل التلاميذ مند نعومة أظافرهم على الملاحظة والتفكير والتجريب ببناء معرفة أولية حول أشياء طبيعية أو تقنية للحياة اليومية،.

---

[1] محمد عبد القادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، فلسطين، ط1، 2001، ص 49.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (هيئة التأطير): (التسيير التربوي والإداري)، ص 7.

– أن يعرف الطفل من العلوم مبادئها وما تمكنه من العمل في الزراعة والصناعة ويفتح أمامه الآفاق وأن يكون على علم بظواهر الطبيعة التي تؤثر على أعماله ويعرف قواعد الصحة السليمة والوقاية من الأمراض ليعيش كمواطن قوي منتج.

– أن يحصل الطفل على قدر من التربية الدينية التي توثق علاقته بالله سبحانه وتوجه نفسه للخلق الطيب والعمل الصالح.

– أن يحصل الطفل على قدر من التربية الرياضية التي تساعده على نمو جسمه نموا سليما وتساعده على تكوين العادات القومية والأخلاق الكريمة.[1]

– تعليم العلوم الاجتماعية: ولاسيما المعلومات ذات الأبعاد التاريخية والجغرافية والمدنية والخلقية والدينية، بحيث يتيح هذا التعليم توعية المتعلمين بالدور الذي تضطلع به بلادهم في العمل بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي، وبحيث يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقف المطابقة لترقية المواطنة والحرية الفردية والجماعية وحقوق الإنسان، وقيم التسامح والعدالة والتضامن والتفتح على العالم.

– ففي ما يخص البعد التاريخي تتوجه هذه المرحلة إلى استرجاع المتعلم ماضيه الوطني بمختلف أدواره، دون تفضيل حقبة تاريخية على أخرى، أما البعد الجغرافي فإن الاهتمام ينصب على العناية الخاصة بجغرافيا الجزائر والمغرب العربي.

– وفيما يخص التربية المدنية تهدف إلى ترقية حسن المواطنة لدى المتعلم، وتعليم الطفل كيفية الارتقاء إلى أن يصبح مواطنا مستنيرا ومسؤولا، بالإضافة إلى تكوين الضمير الذاتي ومساعدة المتعلم على اكتساب سلوكات ومواقف حياتية، تتمثل في التحاور والاتصال بالغير ومعرفة الآخرين والتعاون .

أما فيما يخص التربية الإسلامية: فتهدف إلى المساهمة في تكوين شخصية المتعلم روحيا وعقائديا وخلقيا، تكوينا ينسجم مع الواقع الأسري والاجتماعي والبيئي.[2] إنه مشكل كبير للمجتمع إذ أنه ينفق اموالا طائلة لتربية جميع التلاميذ فيغادر عدد كبير منهم المدرسة وهو غير قادرين على توظيف ما تعلموه بها.

– نقل التراث الاجتماعي: إن تعقد التقاليد الاجتماعية يؤدي إلى ضرورة تدوين القسم الأعظم من هذا التراث الذي يمثل خبرات الأجيال الماضية ومقوماتها وذلك لنقل هذه الخبرات إلى النشء الجديد حتى يستفيد منها، ويزيد عليها ثم يسلمها إلى الأجيال اللاحقة

---

[1] حسن الحريري وآخرون: المدرسة الابتدائية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1966، ص 61.

[2] بوبكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، بط، الجزائر، 2006، ص 13.

– وتهتم المرحلة الابتدائية أيضا بتعليم فني يوقظ في المتعلم الأحاسيس الجمالية ويمكنه من المساهمة في الحياة الثقافية ويؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان والعمل على تشجيع نموها. .[1]

أما التربية الموسيقية فإن الأولوية في المرحلة الابتدائية هي لحاجة المتعلم إلى التعبير عن طريق الغناء من خلال إنشاء المقطوعات الشعرية الوطنية والاجتماعية المتصلة بالتراث الثقافي الجزائري قديمة وحديثة.وقد حدد القانون التوجيهي للتربية الصادر بتاريخ 2008/10/23 مهام المدرسة في مجال التعليم، في مجال التنشئة الاجتماعية، في مجال التأهيل.[2]

*** في مجال التعليم:**

– صفات اكتساب التلاميذ معارف في مختلف المجالات المواد التعليمية وتحكمهم في مختلف أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

– إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.[3]

– تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدينة وكذا قدرات التواصل واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية و ضمان تكوين ثقافي في مجال الفنون والآداب والتراث الثقافي.

– تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصير في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل.

– ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة، في مختلف المستويات ووسيلة التواصل وأداة العمل والإنتاج الفكري وترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.[4]

– تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل، للتفتح على العالم، باعتبار اللغات وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات و إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه، والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية

---

[1] محمد صالح جمال وآخرون: كيف نعلم أطفالنا بالمرحلة الابتدائية، دار الشعب للنشر والتوزيع، بيروت، ب ط، ب سنة، ص 8.

[2] محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 45.

[3] وزارة التربية الوطنية: (القانون التوجيهي للتربية 08/ 04 المؤرخ في 2008/1/23)، مرجع سابق ،ص 61.

[4] محمد الصالح حثروبي :الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ،دار الهدى ،الجزائر ،2012،ص18.

مند السنوات الأولى للمتمدرس. منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

*** في مجال التنشئة الاجتماعية:**

– تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة وحقوق الإنسان، بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.[1]

– منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان، وتنمية ثقافة الديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية، وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.

– توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

– إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان.

– تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

* في مجال التأهيل:

– إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها.

– الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.

– التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

– الابتكار واتخاذ المبادراتو استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي، وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية.

[1] وزارة التربية الوطنية: (القانون التوجيهي للتربية رقم04/08المؤرخ في2008/1/23): مرجع سابق، ص 63.

5- أهمية التعليم الابتدائي في الجزائر:

وجاء في الوثيقة العالمية الخاصة بحقوق الإنسان سنة 1948 التأكيد على أهمية هذه المرحلة لدى جميع الدول.

تحاول جميع الدول الواعية العناية به وزيادة سنواته بحيث لا يقتصر على خمس سنوات أو ست سنوات فقط ولكن تمتد لتشمل التعليم المتوسط فيصبح هذا الأخير تابعا للتعليم الابتدائي وليس للتعليم الثانوي لأن عملية تكوين المواطن الصالح أصبحت في ظل نظام التعليم القديم بالنظر إلى الانفجار الكبير في العلوم والتكنولوجيا.وتكون الدراسة بالمرحلة الابتدائية عامة حول ثلاث أمور أو ثلاث مهارات هي:

- لغة الكتابة: وتدور حول جعل الطفل يتقن المهارات الأساسية في اللغة العربية من قراءة وكتابة ومحفوظات وقواعد وإملاء وإنشاء على غير ذلك بحيث يستطيع في نهاية المرحلة الابتدائية أن يكون قادرا على التعبير وقراءة وكتابة وحديثا، وبذلك يستطيع متابعة الدراسة بهذه اللغة في بقية مراحل التعليم الأخرى إذا وصل تعليمه أو مالكا لناصية اللغة القومية التي لا تتم مواطنة المواطن إلا بمعرفتها وإتقانها قراءة وكتابة وحديثا، وفي حالة ما إذا غادر المدرسة إلى الحياة العامة ساهم في بناء مستقبله ووطنه.[1]

لغة الأرقام: وتدور أساسا حول أساسيات الحساب والهندسة حتى يتقن التلميذ لغة الحساب لكي يستطيع متابعة الدراسة في بقية مراحل التعليم بدون صعوبة أو يملك زادا كافيا منه للانتفاع به في حياته العملية في حالة ما إذا غادر المدرسة إلى معترك الحياة.

-العمل على دمج الطفل في بيئته الاجتماعية والطبيعية: وهذا يكون عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده وكذلك تعليمه جغرافية وطنه ثم مبادئ الصحة والعلوم.

فهذه المواد مجتمعة هي التي تعمل على دمج الطفل في بيئته وبالتالي تكوينه تكوينا وطنيا وقوميا سليما وبذلك يصبح مواطنا صالحا في بلاده ومجتمعه.

والجزائر كغيرها من الدول السائرة في طريق النمو أدركت الأهمية البالغة للتعليم الابتدائي فجعلته أولوية من أولوياتها وذلك من خلال آمرين اثنين:[2]

أولا: إصدار المرسوم 66/76/ بتاريخ 1976/04/16 الذي يشرع إجبارية التعليم في الجزائر بالنسبة لمراحل التعليم الأساسيورغم أنه لم يكن إجباريا لا على الدولة ولا على ولي التلميذ إلا أن الأبواب

---

[1] محمد جاسم محمد: سيكولوجية الإدارة التعليمية المدرسية وآفاق التطوير العام، دار الثقافة، عمان، ط1، 2001، ص 95.

[2] تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990، ص 105.

كانت مفتوحة على مصراعيها كي تستقبل المدارس جميع الأطفال الذين هم في سن الدراسة والأولياء ذاتهم كانوا يشعرون بنوع من الإجبارية الأدبية المسلطة عليهم تلزمهم بتسجيل أبناءهم في المدرسة بحكم واجبهم الأبوي ونظرا لأنهم كانوا في جهات عديدة من الوطن إبان الوقت الاستعماري محرومون من نشوة العلم.

وبنص المرسوم بهذا الصدد: إن التعليم إلزامي وإجباري لجميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة من العمر خلال السنة المدنية الجارية، ويجب على الآباء والأوصياء وبصفة عامة على جميع الأشخاص الذين يكفلون أولادا في سن القبول المدرسي أن يسجلوهم في المدرسة الأساسية التابعة لقطاعهم الجغرافي المدرسي يجبر سلطات البلدية بإجراء التبليغ للسلطات التربوية على مستوى الولاية بكشف دقيق لعدد من الأطفال الذين يبلغون سن الدراسة في السنة الدراسية القادمة حتى تتخذ مصالح التربية على مستوى الولاية كل التدابير الضرورية ويوضح المرسوم إجبارية التعليم كمايلي:

– تقتضي إجبارية التعليم مواظبة التلميذ ومتابعة الدراسة وفقا للتنظيم المدرسي الجاري وتراقب هذه المواظبةيوميا.

– يلزم المعلم بإخبار المدير بك تغيب يلاحظ على أحد التلاميذ حتى يقوم بإخبار الأولياء، ويطلب منه توضيح أسباب التغيب، ويتعين على الأولياء تبرير كل مخالفة لإجبارية التعليم وتنذرهم بتسليط عقوبة حالة تكرار مخالفة إجبارية التعليم.[1]

ثانيا: المرسوم 67/76 بتاريخ 1976/04/19 ويتضمن مجانية التربية والتكوين وهذا المبدأ من مبادئ ديمقراطية التعليم فإذا كان التعليم حقا من حقوق الطفل وإذا كان التكوين حقا كذلك من حقوق المواطن الجزائري فإن هذا الحق يتجسد ميدانيا وبالفعل في مجانيته حتى لا يكون المقابل النقدي عائقا ومانعا للتمتع بهذا الحق ولذا أسس التشريع الجزائري هذا الحق وجعله على عاتق الدولة ومن جملة التكاليف التي تتكفل بها ومن مزايا التشريع المدرسي في هذا أنه جعل مجانية التعليم مطلقة في مختلف المستويات من التعليم التحضيري إلى التعليم العالي والتخصصي.

– يكون التعليم مجانا في جميع مستويات التربية والتكوين ويستفيد منه جميع التلاميذ في مؤسسات التربية والتكوين.

– يمكن أن يحصل تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي بأقل ثمن على الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والخدمات الاجتماعية التي تعين على حسن سير النشاطات التربوية، تتحمل الدولة والجماعات

[1] تركي رابح: مرجع سابق، ص 106.

المحلية تكاليف الصيانة والتسيير لمؤسسات التربية والتكوين ويجوز أن تدعى الأسر للمساهمة في تكاليف التسيير.

– يمكن أن يطلب من الأسر ومن المنظمات الجماهيرية أن تقدم مساهمة مالية أو عينية لتوفير المساعدات والخدمات

– يمنح التلاميذ بث.من الكلفة واللوازم المدرسية الفردية والوسائل التعليمية التي تحدد قائمتها من قبل وزارة التربية عن طريق تعاونية مدرسية خاصة بكل مدرسة أو عامة لجميع المدارس تؤسس لهذا الفرض.[1]

– يكفل للتلاميذ النقل المدرسي والإطعام والإسكان داخل المؤسسة وكذلك الحماية من الأخطار والحوادث مقابل مساهمة جزافية.

– تغطي الحماية كل أنواع الأخطار بمناسبة القيام بنشاطات تربوية وتكوينية وينتفع بها جميع التلاميذ وتقوم بهذه الحماية هيئة موضوعة تحت وصاية وزارة التربية.

6– أهداف التربية في التعليم الابتدائي في الجزائر:

إن التعليم بالمرحلة الابتدائية أهداف كثيرة ومتعددة تسعى معظم النظم التعليمية إلى تحقيقها كما أن المدرسة الابتدائية الحديثة تختلف عن هدف المدرسة التقليدية، فبعد أن كان الهدف هو تحصيل المعرفة نجد أن المدرسة الابتدائية الحديثة تهدف إلى مساعدة شخصية الطفل على النمو نموا متكاملا من جميع جوانبها البيولوجية والنفسية والاجتماعية وذلك حسب إمكانياته واستعداداته، بحيث يتم تكاملها مع المجتمع بحيث يستطيع أن يتكيف تكيفا سويا وناجحا محققا أهدافه وأهداف مجتمعه.

وهناك مجموعة من الأهداف ينبغي على المدرسة الابتدائية أن تعمل على تحقيقها في تلاميذها يمكن إجمالها في الأهداف التالية:[2]

– تهيئ المدرسة الابتدائية للتلميذ مجالات تلائم خصائصه النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والروحية حيث تساعده على النمو المتكامل إلى أقصى حد تمكنه من قدراته واستعداداته في هذه المرحلة من التعليم ويتم ذلك على النحو التالي:

---

[1] بن سالم عبد الرحمان: مرجع سابق، ص ص43،44.

[2] محمد توفيق السيد وآخرون: بحوث في علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ب ط، ب س، ص 238.

* النمو الجسمي: يساعد التعليم الابتدائي التلميذ على الإلمام بالقواعد الصحية العامة وممارستها، وأن يعرف مبادئ التغذية الصحيحة، وأن تكون لديه العادات الصحية في الأكل والنوم والعمل والراحة وأن يتعود ممارسة الرياضة.

* النمو الاجتماعي: أن يفهم الطفل بيئته وإدراكه للعلاقات التي تربطه بأفراد أسرته وواجباته نحوهم، من حب واحترام وكذلك العلاقات التي تسود بين أفراد المجتمع، وواجباته نحو المجتمع، ويستوعب المبادئ الأخلاقية والاتجاهات السليمة والقيم الدينية التي تخص مجتمعه والمجتمعات الأخرى، كما أنه في المحيط المدرسي يعرف التلميذ من خلال ما له من نشاط في المدرسة من حقوق وما عليه من واجبات.[1]

* النمو الوجداني: تساهم المدرسة في تكوين صفات الشخصية الطيبة الحسنة والاتجاهات النفسية السليمة، كالثقة بالنفس والصراحة. كما توجه انفعالاته توجها صالحا حتى لا يتعرض للكبت والانحراف، وتنمو قدرته على الإحساس بالجمال وتذوقه من خلال النشاطات التعليمية التي يمارسها التلميذ في المدرسة من تعبير ورسم وموسيقى.

* النمو الروحي: وتتمثل في فهم التلميذ لمبادئ الدين الإسلامي كالعقائد والاتجاهات الدينية السليمة كالإيمان بالله ورسوله والرسالات السماوية، والحرص على أداء الشعائر الدينية كالصلاة والزكاة والصوم وغيرها. أن يتطبع بالفضائل والقيم الخلقية كالصدق والأمانة والتعاون والشجاعة، أن ينشأ على حب الخير والإسهام في نواحي البر وبدل المعونة ومساعدة المحتاج، وأن ننمي فيه العزيمة والمثابرة والقدرة على مقابلة الأحداث في تفاؤل وإيمان. [2]

– النمو العقلي والمعرفي: إن هذا الجانب من النمو ينمي بدرجة كبيرة في هذه المرحلة التعليمية حيث يهدف إلى إكساب التلميذ القدر اللازم من ألوان المعرفة وما يتصل بها من خبرات واتجاهات سليمة وذلك من خلال تمكنه من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير بالإضافة إلى تمكنه من العمليات الأساسية في الحساب والقدرة على استخدامها استخداما ناجحا، كما يتدرب التلميذ في هذه المرحلة التعليمية على التفكير المنظم وعلى صحة الحكم والبعد عن التعصب كما تنمو لديه القدرة على الابتكار والتصرف والرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تواجهه.

---

[1]: المرجع نفسه:،ص 239.

[2]تركي رابح: مرجع سابق، ص 213.

– العمل على دمج الطفل في البيئة الاجتماعية والطبيعية عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده وكذلك تعليمه جغرافية وطنه.[1]

– تنشئة التلميذ على الاعتزاز بوطنه وتنمية روح الانتماء له والدفاع عنه.

– أن يدرب التلميذ على أداء الخدمات الاجتماعية في المدرسة والبيت في حدود إمكاناته وقدراته.

– إعداد التلميذ للحياة العملية في البيئة التي تعيش فيها وذلك بتدريبه على بعض المهارات العملية النافعة.

– تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات تمكنه من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه والزمان والمكان والأشياء وتنمية ذكاءه وتصوره ومهارته اليدوية والجسمية والفنية .

ثانيا: التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة:

1– التنظيم التربوي لأطوار التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة:

بالنسبة للإصلاحات الجديدة التي شرع العمل وفقها ابتداء من السنة الدراسية 2003/ 2004، فقد أعيد تنصيب المدرسة الابتدائية وأعيد تنظيم أطوار التعليم بها حيث:

يهدف تنظيم أطوار التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي في إطار إصلاح المنظومة التربوية إلى ضمان انسجام أكثر للمسار الدراسي للتلاميذ بناء على المبادئ الأساسية للنظام التربوي وكذلك على وتيرة نمو التلاميذ وعلى هذا نص المنشور الإطار رقم 408 وت/ أ ع المؤرخ في 2002/03/31 على فتح أقسام التعليم التحضيري بالمؤسسات التعليمية حسب الإمكانيات المتوفرة.[2]

– الطور الأول: ويسمى طور الإيقاظ والتدريب ومدته سنتين مما يسمح للتلاميذ بالبناء، المتدرج لتعلماته القاعدية لكي:

* يتمكن من اللغة العربية من حيث التعبير الشفوي، القراءة والكتابة في إطار صميم التعلمات.

* يبني مفاهيم أساسية لبعدي الفضاء والزمن.

---

[1] المرجع نفسه: ص 215.

[2] محمد الصالح حثروبي:مرجع سابق ،ص23.

* يكسب كفاءات عرضية من خلال التعلم في كل مواد التعليم.[1]

– الطور الثاني: ويشمل السنتين (س 3ابتدائي – س 4 ابتدائي) ويتم الانتقال من مستوى إلى آخر بقرار الفريق التربوي لكل ملحقة بعد دراسة نتائج التلاميذ وتقويم أعمالهم خلال السنة.

– الطور الثالث: يشمل السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

وتتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح ويحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية إجراءات القبول في السنة أولى متوسط.[2]

2– المقاربة بالكفاءات:

لقد لجأت الجزائر إلى إصلاح المنظومة التربوية وذلك بداية من السنة الدراسية 2003/ 2004 وذلك باعتماد التدريس بالمقاربة بالكفاءات بدلا من التدريس بالأهداف.

إذ وجهت إلى التعليم بالأهداف انتقادات لاذعة، بسبب قصوره على تجزئة الأهداف وتقنينها، حيث يجعل المتعلم عبارة عن آلة مبرمجة لا تعني إلا صياغة الأهداف وتنفيذها ضمن سياقات متقطعة، وغير متوافقة مع حاجات الإنسان وتطلعاته وطموحاته، وفي الوقت نفسه لا تنمي لديه أي كفاءة تتماشى مع سوق العمل (الحياة الوظيفية) لأنها تهتم بالمعارف بشكل كبير.[3]

لذلك طرحت المقاربة بالكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف، لتكمل المسيرة في مجال تحديث تقنيات التدريس وأساليبه ، وهو تعديل لمسار بيداغوجي أصبحت بعض تقنياته لا تستجيب للحاجات الفردية والاجتماعية الجديدة.

فلم يعد بوسع المدرسة الجزائرية أن تضطلع بوظيفتها التقليدية، وظيفة نقل المعارف عبر الأجيال المتعاقبة، بل اختيار مقاربات جديدة كالمقاربة بالكفاءات وهي تصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية، مقاربة ذات نظرة جديدة لمحتويات التعليم والكتاب المدرسي وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية والوسائل والتقويم والزمن البيداغوجي...فهي تركز على آليات اكتساب المعرفة وبنائها لا على المعرفة نفسها.[4]

لقد كان لمفهوم الكفاءة تعاريف مختلفة ومتنوعة وسوف نتطرق إلى أهم المفاهيم الخاصة بالحقل التربوي وهي:

---

[1] وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية: المديرية الفرعية للتوثيق، عدد خاص، الجزائر، أكتوبر 1998، ص 51.

[2] هبة محمدعبد الحميد عبيد: مرجع سابق، ص 79.

[3] خير الدين مهني: مقاربة التدريس بالكفاءات، الجزائر، 2005، ص 48.

[4] علي راشد: مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1993، ص 190.

* المقاربة: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية لتحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.[1]

وحسب "لاروس" تعتبر المقاربة أسلوب معالجة موضوع أو مشكل، أو هي مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين، أو الحركات والأفعال التي تمكن من التدرج والقرب من الشيء وتحقيق الهدف منه.[2]

* الكفاءة: تعرف بأنها مجموعة من معارف ومهارات وسلوكات ناتجة عن تعلمات متعددة يدمجها الفرد، وتتفاوت من شخص إلى آخر بمعيار القو ات المعرفية والحس حركية والمواد الاجتماعية، وتختلف من حيث النشاط الذي نقدمه إلى المتعلم فهي القدرة على الجمع بين النظري والتطبيقي .

* المقاربة بالكفاءات: هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[3]

وهي تمثل تغييرا كبيرا لأن التركيز فيها يكون على التعلم أكثر مما يكون على التعليم، وعلى تجنيد المعارف والمهارات والقدرات في وضعيات معقدة ولا يحبذ تراكم كل عنصر على حدا.[4]

* كما تعرف بأنها مخطط نشاط وطبيعة العلاقة بين مركبات الموضوع أو المادة، تتحدد لاختيار التطابق والتناسق بين مكونات الوضعية البيداغوجية، وضبط مجموعة من الطرق والتقنيات الموظفة للتعلم وحل المشكلات، وتريم أساسا إلى تحقيق أهداف تربوية يكون النجاح فيها مرتبطا بالمستوى المعرفي وخصوصيات المتعلمين وتنظيم محتويات التعلم ونوعية المساعدات البيداغوجيةو المحيط التربوي.[5]

تتميز المقاربة بالكفاءات بمجموعة من المبادئ هي:

– مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

---

[1] فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2005، ص 11.

[2] علي أوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، منشورات الشهاب، الجزائر، 2007، ص 20.

[3] محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2002، ص 138.

[4] رشيدة آيت عبد السلام: لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع؟، منشورات الشهاب، الجزائر، ط1، ب س ،ص 5.

[5] طيب ناي تسليان وأخرون: المقاربة بالكفاءات، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأفل، الجزائر، ط1، 2004، ص 43.

– مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما يكون التلميذ نشطا في تعلمه.

– مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم نفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

– مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

– تقييم الكفاءات انطلاقا من النتائج والمعايير المكونة لها.

– اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصة.

* تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

– إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.

– بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات المتناسبة للمتعلم.

– تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد (الاشتقاق من الحقوق المعرفية المختلفة) عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.[1]

– تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

– زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة وكذا الدمج بين الحقول المعرفية المختلفة.

– استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها.

– القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

– الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.[2]

– تزويد المتعلم بمعارف قابلة للتجنيد: توظف أغلبية المعارف خارج المدرسة في ممارسات اجتماعية معقدة، تستمد وجودها من حقول دراسية عدة، ولهذا يمكننا التدرب على التحويل والتجنيد في ملتقى معارف كثيرة تكون على شكل مشاريع متعددة التخصصات.

---

[1] المرجع نفسه: ص 83.

[2] فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، مرجع سابق، ص 21.

– تزويد المتعلم بمعارف توظف في حل مشكلات معقدة: إن المقاربة بالكفاءات تحول جزءا من المعارف الدراسية إلى موارد لحل المشكلات أو تحقيق مشاريع أو اتخاذ قرارات، ذلك ما يسمح بدخول مميز في عالم المعارف ويتم التعليم بواسطة البناء التدريجي للمعرفة في شكل حلزوني عن طريق ربط علاقة بين المكتسبات القبلية والمعارف الجديدة وتكون مهام المدرس توفير الشروط لمساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة.[1]

– جعل التلميذ محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وتشجيع عملية إدماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجدية، وكذا اعتماد أسلوب التراكم المعرفي.[2]

ثالثا:معلم المرحلة الابتدائية:

يعتبر المعلم من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية، فهو العامل الرئيسي في تربية المتعلم وفي تهيئة الجو المناسب للتعلم، لما يحمله من أعباء وأدوار كبيرة تقع على عاتقه، إذ يتعدى دوره من نقل المعارف ليشمل تحقيق الأهداف التربوية، ولا يستطيع أن يحقق دوره على أكمل وجه إلا إذا توفرت فيه مجموعة من الخصائص أو الصفات تجعله قدوة بين زملائه وقادرا على التأثير في تحصيل تلاميذه، وبالتالي القيام بدور فعال في تقويم مردودهم العلمي.

ولقد تعددت تعاريف المعلم بتعدد الكتب والعلماء، ولكن رغم هذا التعدد والاختلاف إلا أنها تؤدي إلى نفس الغرض ونفس المعنى ومن بين هذه التعاريف نذكر مايلي:

– يعرف المعلم بأنه: " الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ، حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم، كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم، وذلك مند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية".[3]

– " المعلم عامل رئيسي في أي نظام تعليمي كما أنه ركن أولي في كل إصلاح تربوي ونهضة علمية وهو الأمين الأول على رعاية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها".

– " المعلم الفعال هو الذي بإمكانه دفع المتعلم على بذل الجهد والرغبة في الاكتساب والاهتمام بالدروس، وذلك في جو حيوي وديمقراطي تعاوني يسوده الرضا والاحترام المتبادل بين الطرفين".[4]

---

[1] مصطفى بن حبيلس: المقاربة بالكفاءات، سلسلة من قضايا التربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 34،الجزائر، 2003، ص 11.

[2] قاسي الطاهر: التعليم بالكفاءات، الكتاب السنوي للمركز الوطني للوثائق التربوية، العدد الثامن والعشرون، أكتوبر ، الجزائر، 2000، ص 46.

[3] صلاح الدين المتبولي: جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي، دار الوفاء لدنيا الطباعة، مصر، بط، 2003، ص 60.

[4] عبد الحميد محمد الهاشمي: مبادئ التربية العلمية، دار النشر، ط1، بيروت، 1972، ص 83.

– كما يعرفه محمد خليفة بركات بأنه: " قوام العملية التعليمية وهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم اتصالاته اليومية بالتلاميذ، فإنه يؤثر في شخصياتهم في جميع نواحيها، فهو ليس مجرد معلم ينقل المعلومات للتلاميذ، ويملأ عقولهم بموضوعات الدراسة، وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير لأنه مرب لشخصيات التلاميذ جسميا وعقليا وخلقيا.

من خلال التعاريف السابقة نجد بأنها ركزت على النقاط التالية:[1]

– مهمة المعلم تربية التلاميذ وتعليمهم وبأنه ركيزة الإصلاح التربوي والتقدم العلمي.

– بإمكانه إثارة دافعية التلاميذ وتحفيزهم على الدراسة.

– ينمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها والمعلم هو المربي والموجه للتلاميذ.

من خلال التعاريف والمفاهيم المتعلقة بالمعلم سوف نحاول ذكر أهم خصائص معلم المرحلة الابتدائية.

1– خصائص معلم المرحلة الابتدائية:

أضحى التعليم من المهن المعقدة التي تحتاج إلى إعداد خاص لمن يشغلها في مؤسسات علمية مختصة كالجامعات والمعاهد العليا لإعداد المعلمين، فلابد من اختيار المعلم المناسب الذي يتمتع بصفات شخصية وعملية التي تعد من العوامل المهمة في نجاح التعليم، وأهم هذه الخصائص أو الصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم هي:

* الخصائص الشخصية أو النفسية: وتشمل على الصفات الخاصة من حيث اتزانه وأخلاقه، صبره وتعاطفه، ومثابرته إلى غير ذلك من الصفات الحميدة، وتشمل أيضا الصفات الخاصة بالتدريس من حيث طلاقته اللغوية والوضوح في الشرح، وعرض المادة الدراسية وتبسيطها وأسلوبه في الحركة والإثارة والمناقشة، كما تشمل هذه الصفات ما يتعلق بتعامله مع التلاميذ وعلاقته بهم، سواء داخل الفصل والمدرسة أو خارجها، وذلك من حيث تجاربه مع التلاميذ واستثارة عقولهم ودوافعهم للتفكير والبحث واحترام ميولهم واهتماماتهم ومتابعة أنشطتهم ومراعاة قدراتهم.

– أن يتمتع بالصحة النفسية والتوافق الشخصي، ويكون هادئ المزاج.

– أن تكون له القدرة على القيادة السليمة لتلاميذ صفه[2].

---

[1] محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت، ط3، 1995.

[2] حسن منسي: إدارة الصفوف، دار الكندي للنشر والتوزيع، بط، الأردن، 2000، ص 81.

– أن يتمتع بصحة جسمية وعقلية جيدة، وأن يكون قدوة حسنة لتلاميذه في أفعاله وأقواله، وأن لا يميز بين تلاميذه.

* الخصائص العملية: وتتضمن مواصفات المعلم في مهنة التدريس من حيث قدراته على التخطيط للتدريس السنوي والشهري، وقدراته على استخدام طرق التدريس بما يناسب كل موضوع وأسلوبه المميز في عرض المادة الدراسية وإثارة عقول التلاميذ ودوافعهم لفهم موضوع الدرس واستيعابه وربطه بغيره من المواضيع.[1]

من المواضيع والخبرات السابقة في حياة التلاميذ، وقدرة المعلم على استخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها الأمثل، والقيام بمختلف الأنشطة الصفية واللاصفية، وتقويم التلاميذ وتوجيههم إلى نواحي القصور، ومتابعة نموهم الدائم، إلا أن بعض الباحثين حددوا بعض أهم الخصائص العقلية التي يجب أن يمتلكها المعلم والتي تتمثل في:

– أن يكون ملما بجوانب المعرفة العلمية والتربوية فقد أشارت البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي والتربوي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية.

– أن يكون للمعلم القدرة على تنمية مهارته العلمية ومتابعة مختلف التطورات التي لها علاقة بتدريسه وأن يكون المعلم عارفا بخصائص تلاميذه النفسية والمعرفية.

– أن يكون على اتصال بأسرة التلميذ، أن يستمر بمساعدة تلاميذه على حل مشكلاتهم مع إشراك آبائهم في حلها.[2]

* الخصائص الاجتماعية: مهمة المعلم لا تنحصر داخل حدود المؤسسة التربوية التي يعمل بها، فله دوره الاجتماعي الذي يحتم عليه أن يشارك في تغيير وتطوير المجتمع خاصة وأن هذا الأخير هو الرحم الذي يتكون فيه التلميذ، ومهما أخلص لهم المعلم التعليم والتأديب فلن يفلح عمله إذا كان المجتمع الكبير نفسه يعاني من صور الانحراف الحاد والخلل الهيكلي.[3]

فعليه أن يلعب دور المنذر والمبشر والآمر بالمعرف والناهي عن المنكر وذلك حتى يستطيع إصلاح حال الأفراد وبالتالي المجتمع برمته.

---

[1] محمد عطية الأبراشي: روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص 200.

[2] المرجع نفسه :ص201.

[3] سعيد إسماعيل علي: رؤية إسلامية لقضايا تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1993، ص 133.

* الخصائص الجسمية: إن المعلم لا يستطيع أن يقوم بوظيفته على أكمل وجه إلا إذا توفرت فيه جملة من السمات الجسمية، إذ أن الهيئة الخارجية للمعلم تعتبر قضية أساسية في حين قيامه بواجبه وعليه أن يتصف بمايلي:

– الاعتناء بالهندام إذ يستحسن أن يكون المملي في حال الإملاء على أكمل هيئة و أفضل زينة.

– أن يكون سليم الصحة خالي من العاهات، إن المدرس المريض لا يستطيع القيام بمهمته على أكمل وجه وبالتالي يتسبب في عرقلة تحصيل تلاميذه.

كما أن الصم، العور، حبسة اللسان والتأتأة هي جملة من الصفات التي من شأنها أن تعرض المعلم لسخرية تلاميذه، وخاصة إذا وجدوا فيه نوعا من الحساسية اتجاهها.[1]

ونجد الدكتور فرج عبد القادر طه في كتابه " علم النفس وقضايا العصر" يركز على عيوب النطق وأثرها في التحصيل الدراسي حيث يقول " أما إذا كان المعلم يعاني من عيوب النطق ولا تمكنه مهارته اللغوية من التعبير السليم عن أفكاره، فسوف يكون من الصعب شرح موضوعات مادته لتلاميذه وإفهامهم إياها وإيصال فكرته ومعلوماته إليهم".[2]

– كما أن دراسة المربين لعلم النفس التربوي، تساعدهم في معرفة خصائص الأطفال والمراهقين ومعرفة العوامل التي تؤثر في نموهم وفي أساليب سلوكهم وفي طريق توافقهم في الحياة، وفي بناء المناهج وطرق التدريب كما تساعدهم على فهم النمو العقلي ونمو الذكاء والقدرات الخاصة والاستعدادات والتفكير والتذكير والتخيل والقدرة على التحصيل في العملية التربوية، حيث يوصل إلى أفضل الطرق في التربية والتعليم التي تناسب المرحلة ومستوى النضج كما تفيد في إدراك المدرس للفروق الفردية بين تلاميذه وأنهم يختلفون في قدراتهم وطاقاتهم العقلية والجسمية وميولهم، وهكذا لا يكتفي المدرس بالتربية الجماعية بل يوجه اهتمامه إلى التربية الفردية حيث يراعي كل فرد حسب قدراته.

– كما تؤدي خبرته بنظريات التعلم وطرقه المختلفة إلى اقتراح أحسن الطرق التي يمكن إتباعها لتعليم التلاميذ، كما تؤدي معرفته بالفروق الفردية بين الناس في القدرات والاستعدادات والميول وسمات الشخصية إلى ابتداع الطرق التي تقاس بها هذه الفروق، وتوجيه التلاميذ إلى المواد الدراسية والمجالات المهنية التي تتفق وهذه القدرات والاستعدادات والميول وسمات الشخصية.[3]

---

[1] المرجع نفسه: صر 134.

[2] فرج عبد القادر طه: علم النفس وقضايا العصر، دار النهضة العربية، بيروت، ب ط،1985، ص 91.

[3] وزارة التربية الوطنية: التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت – تكوين عن بعد – وحدة اللغة العربية – مادة التعليمية العامة وعلم النفس، مطبعة باديس، الجزائر، 1999، ص ص 5، 6.

ونستخلص مما سبق بأن مهنة التعليم من أهم المهن وأشرفها على الإطلاق وأن نجاح العملية التربوية وتحقيق النظام التربوي لأهدافه والغايات المرجوة منه مرتبط بكفاءة المعلم وما يرتبط به من صفات وخصائص على اختلافها سواء كانت نفسية أو جسمية أو عملية أو اجتماعية فهي بمثابة عوامل مساعدة على تحقيق العملية التربوية أهدافها فكلما امتلك المعلم لهذه الصفات كلما كان عاملا محفزا ومشجعا للتلاميذ في التحصيل الدراسي وكلما افتقد المعلم لصفة من الصفات السابقة أثر على عملية فهم واستيعاب التلاميذ وبالتالي فشل التلاميذ في الدراسة.

2- تكوين معلم المرحلة الابتدائية:

هناك نوعين من التكوين أو مرحلتين للمعلم في التعليم الابتدائي هما: التكوين الأولي والتكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة.

* **التكوين الأولي:** يتم هذا التكوين في معاهد التكوين أو المدارس العليا لتكوين الأساتذة أو في أقسام خاصة من كليات التربية، يبدأ منت ترشيح دخول الطالب إلى تاريخ توظيفه الأول، عند تخرجه من المعهد. يسمى في بعض النظم التعليمية بالتكوين المتواصل، ويهتم هذا التكوين بالتكوين المعرفي أو الأكاديمي والتكوين البيداغوجي، حيث يتم البدء فيه، من السنة الأخيرة من التكوين إلى غاية الترسيم في وظيفة التدريس..[1]

وحتى يحسن ويطور تطوين المعلمين وإعدادهن، وأن يكون هناك تقسيم مستمر للتكوين الأولي، كما أنه من الضروري أن تشمل برامج التدريب قبل الخدمة على مواد أساسية من علم النفس وعلم الطفل والبيداغوجيا، وغيرها من الاختصاصات التي لها علاقة بمهنة التدريس، وتشمل على الحوافز التي تحفز المتكونين على الإقبال على مهنة التعليم وإدراك أهميتها، كما لا يستثني القيام بالدورات الدراسية والتدريس على الأساليب التعلمية الحديثة خاصة إذا تعلق الأمر بمرحلة تعليمية كمرحلة للتعليم الابتدائي الذي يعتبر القاعدة الاولية للمشوار التعليمي للتلميذ.[2]

* **التكوين المستمر:**

يقدم التكوين المستمر أو كما يسمى التكوين أثناء الخدمة للمعلمين الذين يزاولون مهنة التعليم، حيث شرع فيه من تاريخ ترسيمهم إلى غاية تقاعدهم، يدوم ويستمر طيلة مباشرة المعلمين والإداريين

---

[1] محمد مقداد وآخرون: قراءات في التقويم التربوي، مطبوعات جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، الجزائر، ط1، 1998، ص 306.

[2] صلاح الدين المتبولي: مرجع سابق، ص 68.

لمهامهم وتكمن أهمية هذا التكوين في كونه يسمح بتكييف المعلم مع ما يطرأ في مناهج التدريس مع ضمان الاستجابة للصعوبات البيداغوجية التي يتلقاها أثناء توظيفه.

وبناء على الأهمية التي يكتسبها التكوين المستمر، فالقائمون على تكوين المعلمين يهدفون من خلاله على:

– تعويض النقص الكائن في التكوين الأولي للمعلم، من ناحية تحصيله المعرفي.

– تعميق وتحديث معارف المعلمين، وتحضيرهم للتغيرات والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ على النظام التربوي.

– تأهيل المعلمين الذين تم توظيفهم مباشرة، دون أي تكوين بيداغوجي يحضرهم للمهنة.[1]

وحتى تحقق تلك الأهداف، لابد على القائمين على التعليم بصفة عامة، والتعليم الابتدائي بصفة خاصة، تنظيم دورات وحلقات دراسية أثناء الخدمة بغية تمكين المعلمين من مواكبة التجديد خاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة، وتمكينهم من الالتحاق بدورات تدريبية تكميلية تؤهلهم إلى استعمال تلك الوسائل وفهم واستيعاب تلك المضامين على أن يتصف هذا التكوين بالاستمرارية.

وعليه فالمعلم لا يمكن أن يقوم بعمله دون قاعدة معرفية متخصصة يرتكز عليها، هذه الأخيرة التي يحصل عليها من خلال تكوينه الأولي، وحتى عند التحاقه بمهنته، فهو دوما في حاجة إلى تجديد معارفه وتكييف أسلوب تدريبه مع ما يطرأ من إصلاح وتجديد للمناهج التعليمية، والذي يتم في إطار التكوين المستمر كما يمكننا القول أن التكوين يعتمد على أسس ثلاثة هي:

– الإعداد النظري العلمي: ويرتكز هذا الإعداد على مادة التخصص كأن تكون اللغة العربية أو علم النفس التربوي ومواد ثقافية أخرى مكملة.[2]

– الإعداد النظري الوظيفي: ويعتمد على دراسة المواد والخبرات الضرورية لبناء شخصية المعلم كطريقة التحضير، وكيفية إدارة القسم، والتعرف على المناهج الدراسية والطرق التربوية والوسائل التعليمية وعلم النفس التربوي.

– التربية العملية: وتعتبر حجر الزاوية لأنها تجسد المفاهيم والمبادئ التي تلقاها المتعلم في مرحلة التكوين، يقف أمام التلاميذ فيتعرف على حقيقتهم نفسيا وسلوكيا، يبحث عن الأساليب الملائمة للتعامل معهم، يقوم بغربلة الكثير مما تعلمه بما يوافق متطلبات الواقع.

---

[1] فوزي بن دريدي: المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، ط1، الجزائر، 2002.

[2] صلاح الدين المتبولي: مرجع سابق، ص 68.

هذا التكوين بعد مباشرة العمل لا يوفر للمعلم إلا الأساس والركائز التي تساعده على ممارسة عملية التعليم، وعليه فإن التكوين أثناء العمل أو ما يعرف بالتكوين المستمر يفرض نفسه فالتطور الحاصل في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم لا تسمح للمعلم الفاعل لحظة للتأخر والغفلة. ولمواكبة هذا التطور الحاصل في هذه العلوم يقترح التربويون الطريقتين الآتيتين:

– التكوين خارج المدرسة، يضع المعلمون برنامجا يتدارسون فيه نقائصهم ومستجدات في طرق التعليم وعلم النفس التربوي.

– للطريقتين إيجابيات وسلبيات، فالتكوين خارج المدرسة يعرف المعلمين بعضهم البعض ويتم تبادل الخبرات والتجارب الشخصية، إلا أن هذه التجارب تبقى مجرد انطباعات قد لا تتجسد على الميدان ولا يستفيد منها المعلم إذا لم يدعمها بالمتابعة والتطبيق.[1]

أما التكوين داخل المدرسة فيبقى المعلم قريبا من الميدان، واستفادته من خبرات زملائه تكون بالمشاهدة والمتابعة بالرغم من محدودية نتائجها.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن التكوين ضروري للمعلم من أجل إنجاح العملية التربوية سواء كان تكوين أولي يهتم بثلاث جوانب رئيسية هي: تعميق المعارف المتخصصة، تزويد المعلم بالمهارات المهنية، وتزويده بالمهارات النظرية والتطبيقية وتكوين مستمر الذي يكمل جوانب النقص في التكوين الأولي، ويعمل على تعميق معارف المعلم وطرق تعليمه.

رابعا:محتويات مناهج التعليم بالمرحلة الابتدائية:

تعريف المنهاج: للمنهاج تعاريف عديدة نحاول أن نذكر منها:

حسب تعريف دولاندشير: المنهاج هو الخيرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا ينسجم والأهداف المسطرة

– المنهاج يدل على التجارب التعلمية المنظمة ،وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ والطرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التقويم المعتمدة.

[1] المرجع نفسه: ص 69.

من خلال التعاريف السابقة يمكن اعتبار المنهاج بأنه أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال، كما أنه مجموع الخبرات التي تهيأ للمتعلم والتي تستهدف مساعدتهم إلى النمو الشامل المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين. [1]

إن المناهج الجديدة رغم إنجازها في مدى زمني قصير، إلا أنها تضمنت مجموعة من المستجدات انبثقت عن التحولات الكبرى المطروحة على الساحة الوطنية الدولية.

لقد وضعت هذه المناهج على تصورات سياسية وبيداغوجية، لذلك بنيت هذه المناهج على المبادئ التالية:

– التركيز على البعد المفاهيمي للمناهج في استراتيجيات جديدة، لأن المناهج الجديدة قد بنيت على خلفيات بيداغوجيا الكفاءات والإدماج مع إبقاء الاستفادة من تجربة المقاربة السابقة في الجوانب المتعلقة بالمعايير.

– اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية: فهو شريك فعال ضمن أية استراتيجية التنفيذ عملية التعلم (انتقال المناهج من مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم).

– يصبح المعلم ضمن هذه المقاربة وسيطا بين المعرفة والمتعلم ليسهل عملية التعلم، ويحفز على بذل الجهد والابتكار ويحدد الوضعية ويحث المتعلم على التفاعل معها ويقوم صيرورة التعلم.

– ولكي تتحقق هذه الغاية ينبغي اختيار الوضعيات من واقع التلميذ تطرح في مشكلة يستلزم حلها تجنيد المكتسبات القبلية من معارف وخبرات واستعدادات ومهارات وقدرات وكفاءات.

– اعتبار التقويم جزءا من العملية التعليمية، فهو مدمج فيها وليس خارجا عن نطاقها فالتقويم أداة مهمة لتحسين النقائص وتصحيح المسارات.[2]

ولتحقيق التعليم الابتدائي غايته، يستلزم اعتماد مواد دراسية وأنشطة تعليمية، وتتمثل هذه المحتويات في المواد التالية:

– اللغة العربية: فحسب المادة الثانية من الدستور تكون اللغة العربية هي اللغة الرسمية في الجزائر، ويتم التعامل بها في الأطر السياسية والاجتماعية والثقافية والإدارية والتعليمية.

---

[1] محمد الصالح حثروبي :مرجع سابق ،ص26

[2] خير الدين مهني: مرجع سابق، ص 112.

لذلك اعتمدت في المناهج الدراسية كلغة أولى يتم بها التعلم وطلب المعرفة ولاسيما في المرحلة الأساسية التي تشكل فيها البنى الفكرية والأخلاقية والدينية، حتى تتشبع الأجيال بحب الفضائل الوطنية وتشرب قيمها كي ينشئوا على قاعدة حب الوطن والاعتزاز بأمجاده وموروثه ورموزه.

– الرياضيات والتكنولوجيا: ولكي يكون الطفل قادرا على استعمال تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي من حوله، فإن المنهاج الجديد راعى هذه الحالة فأدرج في المستويات الأولى من المرحلة الابتدائية نشاطات التربية العلمية والتكنولوجية، بوصفها نشاطات تمكن التلميذ منذ سن مبكرة على الملاحظة والتفكير والتجريب، فيبني التلميذ معارفه الأولية، حول أشياء طبيعية تدمج ضمن

نسقبيولوجي فيزيائي كيميائي لتكون قاعدة أولية تعين التلميذ على إدراك هذه الأبعاد من غير تعمق في التفصيلات التي ترتبط بالتخصصات العلمية.

وفي نشاط الرياضيات تتاح له فرص التدريب على التعامل مع المفاهيم الرياضية والحسابية والأدوات الهندسية بشكل أكثر وهي موضوعات قريبة من واقعه وتدخل ضمن اهتماماته فهي لغة الترميز والمنطق والدقة المتناهية.

– العلوم الاجتماعية: وهي نشاطات تتعلق بتاريخ الإنسان ومكانته وتمدنه وأخلاقه، ودينه فينشأ مند صباه متشربا هذه القيم، مدرا لأبعاده الوطنية والروحية وقد يلاحظ ما تقوم به بلاده من ترقية القوانين التي تحكم التطور الاجتماعي في إطار متناسق مع أسس المواطنة والحرية الفردية والجماعية وحقوق الإنسان، وقيم العدالة والتسامح والتضامن والاندماج ضمن القيم الإنسانية العالمية.[1]

– التربية الموسيقية: أدرج المنهاج نشاط التربية الموسيقية لما لها من تأثير على تربية الذوق والجمال والإيقاع والتواصل مع الآخرين عن طريق اللحن وإشراكهم في مشاعرهم وعواطفهم.

ففي اللغة التعبيرية التي تنسجم مع قوى الإنسان الثلاث: العقل والوجدان والحس حركي (المهارات) وتنميتها وصقلها وتهذيبها.

– التربية التشكيلية: وهي نشاط تركز عليه الاهتمام خلال السنوات الأخيرة بحكم التطور الحاصل في مجال الصناعة ووسائل الاتصال والتوسع العمراني، والاندماج في إطار العولمة واقتصاد السوق. فهي نشاط ينمي الانتباه ويربي الذوق ويقوي الإرادة وحب الجمال الذي هو أساس العمران، لذلك أعيد النظر في بناء منهاج هذه المادة وفقا لما تطلبه الحاجات الفردية والجماعية في ضوء المستجدات والمعطيات الجديدة التي ركزت على بناء الكفاءات المعرفية والمهارية (الحركية).

---

[1] المرجع نفسه:ص113.

– التربية البدنية: انطلاقا من القاعدة المشهورة: العقل السليم في الجسم السليم، فإن التربية البدينة بناء على ذلك تكتسي أهمية بالغة في حياة الأطفال الدراسية فهي نشاط يتوافق مع ميولهم ورغباتهم في إشباع حاجاتهم الحركية والمهارية، وأهداف تنسجم مع حركة نموهم السريع فيسعون من خلال ممارستها إلى إثبات ذواتهم ضمن المحيط الذي يعيشون فيه.

ولما كان الطفل بطبعه يميل إلى اللعب والحركة، فإن نشاط التربية البدينة يمثل الإطار الأمثل لتعلمات التلاميذ في أجواء يسودها المرح والانشراح واللعب.

فلهذه الأسباب الموضوعية راعى المنهاج الجديد قيمة هذا النشاط وأعطى عناية كبرى وخصص له ساعة ونص أسبوعيا، وهو وقت كافي لممارسته تحت إشراف المعلم ومساعدته وتوجيهه.[1]

خامسا:احتياجات وخصائص الطفل في المرحلة الابتدائية:

1– احتياجات الطفل في المرحلة الابتدائية:

إن أهم احتياجات الطفل في المرحلة الابتدائية هو أن ينمو الطفل روحيا وعقليا ونفسيا واجتماعي وجسميا ولكل مجال من هذه المجالات أهداف تربوية خاصة بها.

– الحاجة إلى النمو العقلي: والهدف العام منه اكتساب المتعلم المفاهيم والمعلومات الأساسية والاتجاهات والميول والمهارات العقلية التي تتفق ومرحلة نضجه وتسهم في تكوين شخصيته وتساعده على التكيف الناجح مع بيئته، كالحاجة إلى التقرب من الراشد الذي يتمثل في المعلم، والتقرب من الزملاء والشعور بالانتماء إلى الجماعة.

– الحاجة إلى النمو النفسي: والهدف العام لهذا المجال اكتساب المتعلم للمعارف والاتجاهات والمهارات التي توفر له الصحة النفسية وتعينه على التوافق الشخصي والاجتماعي كالحاجة إلى الأمن والاهتمام، الثقة بالنفس، الحاجة إلى إطار عمل منظم ومرن.

– الحاجة إلى النمو الاجتماعي: والهدف العام لهذا المجال اكتساب المتعلم قدرا من المعلومات والمفاهيم والميول والاتجاهات ومهارات التعلم الاجتماعي التي تساعده على النضج الاجتماعي الملائم والمشاركة الفعالة في مجتمعه.[2]

[1] موعدك التربوي: مقالات بيداغوجية، ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد الحادي عشر،2002، ص 183.

[2] شفشق محمود، وهدى الناشف: إدارة الصف المدرسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 39.

من خلال ما تقدم نلاحظ أن طفل المرحلة الابتدائية يحتاج إلى النمو الروحي والعقلي والنفسي والاجتماعي والجسمي، وعلى المعلم أن يتفهم حاجات الطفل في ضوء الأهداف التربوية الخاصة وهذا يتطلب منه بذل مجهود أكبر أثناء تعليم الأطفال.

2- خصائص طفل المرحلة الابتدائية: بين سن السادسة والثانية عشرة تمتد مرحلة طويلة وغنية بالتطورات يطلق عليها علماء النفس أسماء مختلفة فهي مرحلة الطفولة المتأخرة لأنها آخر مراحل الطفولة التي تسبق مرحلة المراهقة وتقسم المرحلة الابتدائية إلى قسمين:

- مرحلة الطفولة الوسطى من (6- 9) سنوات: مرحلة الصفوف الثلاث الأولى.
- مرحلة الطفولة المتأخرة من (9 -11 سنة): مرحلة الصفين الأخيرين.

* الخصائص الجسمية:

- تبدأ الفروق الجسمية بين الجنسين في الظهور.
- تنمو العضلات الكبيرة والعضلات الصغيرة.[1]
- يستطيع الطفل الاعتماد عل نفسه.
- ينمو التوافق الحركي وتزداد الكفاءة والمهارة اليدوية، يتطور الإدراك الحسي ونجاحه بإدراك الزمن.

* الخصائص العقلية:

- يستمر النمو العقلي بصفة عامة في نموه السريع ويستمر التفكير المجرد في النمو.
- يزداد مدى الانتباه ومدته وحدته، تزداد القدرة على تعلم ونمو المفاهيم.
- يزداد استعداد الطفل لدراسته المناهج الأكثر تقدما وتعقيدا.
- يزداد لديه حب الاستطلاع.[2]
- يطرد نمو الذكاء وتتغير القدرات الخاصة.

* الخصائص الانفعالية:

---

[1] سوريال لطفي: خصائص النمو ومطالبه في طفل المدرسة الابتدائية، معهد التربية ا، الأنو االيونسكو، عمان، 1987، ص 24.

[2] أولسون ويلارد، ترجمة محمد خليفة بركات: كيف ينمو الأطفال، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1963، ص 38.

– يحاول الطفل التخلص من الطفولة بالشعور بأنه قد كبر،و ضبط انفعالاته ومحاولة السيطرة على النفس.

– الميل إلى المزح وتقل مظاهر الثورة الخارجية.[1]

– تقلل مخاوف الطفل ولكنه قد يحاط ببعض مصادر القلق والصراع.

– يتعلم الأطفال كيف يشبعون حاجاتهم بطريقة بناءة.

* الخصائص الاجتماعية:

– يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار واكتسابه لمعاييرهم واتجاهاتهم.

– تستمر عملية التنشئة الاجتماعية وتتسع دائرة الاتصال الاجتماعي.

– يزداد تأثير جماعة الرفاق ويبدأ تأثير النمط الثقافي العام.

– تنمو فردية الطفل وشعوره بفردية غيره من الناس.

– يزداد الشعور بالشمولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك ويظهر عنصر المنافسة ذروتها.[2]

من خلال ما سبق نستخلص أن الطفل في المرحلة الابتدائية يمر بعدة تحولات نمائية تشمل عدة جوانب مختلفة، سواء المتعلقة بالجانب الجسمي، أو الجانب العقلي، أو الجانب الانفعالي، أو الجانب الاجتماعي، فكل جانب يتميز بعدة خصائص يمر عليها الطفل في المرحلة الابتدائية وتميزه.

[1] زهران حامد عبد السلام: علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، 1972، ص 245.

[2] عبد المجيد سيد أحمد منصور: موسوعة تنمية الطفل ومشكلاته النفسية والتربوية والاجتماعية، الأسباب وطرق العلاج، دار قباء،بط، القاهرة، 2003، ص 300.

خلاصة:

يتضح لنا مما سبق عرضه في هذا الفصل بأن التعليم الابتدائي أهم مرحلة يمر بها التلاميذ فهو القاعدة الأساسية في بناء التعليم ولهذا تولي الدول أهمية كبرى لهذه المرحلة من التعليم فبصلاحها تصلح المراحل التعليمية التالية. فالمدرسة الابتدائية أولى المراحل التعليمية وهي مؤسسة اجتماعية تحقق أهدافها وأهداف التعليم من خلال تفاعل العناصر المكونة لها ولقد سعت الجزائر إلى القيام بعدة إصلاحات تربوية بغية تحسين مردود المنظومة التربوية وتحقيق الفعالية في التعليم خاصة في التعليم الابتدائي سواء كان إصلاح على مستوى المناهج، أو تبني طريقة المقاربة بالكفاءات أو عن طريق تكوين المعلمين، وذلك بغية تحسين مردود التعليم والتغلب على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي.

الفصل الرابع: المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

تمهيد:

أولا: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

1- النظرية العصبية النيرولوجية.

2- النظرية السلوكية

2-1- نظرية اشتراط كلاسيكي بافلوف.

2-2- نظرية التكرار لواطسن السلوك الأمريكي.

2-3- نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك.

2-4- نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر.

2-5- نظرية التعلم الاجتماعي التعلم بالملاحظة لباندورا.

3- النظرية المعرفية.

3-1- نظرية تجهيز المعلومات.

3-2- نظرية الجشطلت.

3-3- نظرية المجال في التعلم كيرت ليفن.

4- نظرية العمليات النفسية.

5- النظرية التطورية.

6- النظرية اللغوية.

7- النظرية المتعلقة بمهام التعلم.

8- النظرية المعتمدة على ظروف التعلم.

9- نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم.

خلاصة:

تمهيد:

تعددت المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم وذلك لتعدد أسباب حدوث هذه الصعوبات التعلمية، وقد أسهم عدد من العلماء في تصنيف وتحديد هذه الأسباب مثل محاولات كيرك وكالفنت فيرجعاها إلى إصابة في المخ، اضطرابات بيو كيميائية، عوامل جينية، عوامل أخرى مساهمة جسمية ،نفسية، حيث اتفقت معظم التصنيفات على النقاط التالية باعتبارها مداخل نظرية لتفسير صعوبات التعلم وفيما يلي أهم هذه النظريات:

أولا: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

لقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها، وعلى الأسباب الفعلية لها، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها، والاستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد، كما تتعدد زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لوجود صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ فليس هناك اتفاق بين المفسرين وعلماء النفس المشتغلين بالمجال على الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم، وفي هذا الصدد نجد أن هناك اتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم وهي الاتجاه النيرولوجي (العصبي، الطبي)، والاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، ولقد انبثقت عن هذه الاتجاهات مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

1- النظرية العصبية النيرولوجية: ولقد تجلت في الأبحاث العصبية التي قام بها أورثونortonوستراوسStrauss وغيرهما حيث لاحظوا أن هناك العديد من الأطفال الذين يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة يعانون من صعوبة التعلم، ويظهرون سلوكا شبيها بسلوك الأطفال ذوي الإصابات الدماغية على الرغم من أنهم لا يعانون من الإعاقة العقلية أو أية اضطرابات انفعالية .

ولقد ساعدت التطورات الطبية الحديثة في معرفة المناطق الدماغية التي أصابها التلف عند ذوي الصعوبات التعلمية ونوعه وكيفية عمل تلك المناطق.[1]

إذ يفترض هذا النموذج أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية، حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة وصعوبات في التعلم المدرسي .

[1] صباح العنيزات: نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة والكتابة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1،2009، ص 21.

يتفق أغلب المنظرون في النموذج النيرولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ. والعوامل الكيميائية والحيوية. إن الإصابات البسيطة أو الخلل الوظيفي البسيط من أكثر الأسباب شيوعا حول صعوبات التعلم، وأن هذه الإصابة المخية يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة وهي ترتبط بنقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل كذلك بالأمراض التي تصاب بها الأم خلال فترة الحمل مثل الحصبة الألمانية، وهناك إصابة أثناء عملية الوضع مثل تعرض الجنين إلى إصابة في المخ أو إصابة بآلة من الآلات الطبية. وهناك إصابة ما بعد الولادة كالسقوط والارتطام أو يتعرض لأحد أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ والالتهاب السحائي أو الحصبة.[1]

ويذكر عبد الناصر أنيس 1992 أن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي إلى حدوث صعوبة في التعلم.

كما أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج من عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث يشير جوردنGorden(1983) إلى أن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالتكامل الشامل للمثيرات البصرية المكانية والنصف الكروي للمخ يختص بالتكامل المتتالي للمثيرات اللغوية و التكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم.[2]ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس تماما على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو اضطرابات في الوظائف الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والدراسية وبالتالي يؤدي إلى حدوث صعوبات لدى المتعلم.

ركز في تفسيره لصعوبات التعلم إلى خلل المخ البسيط أو إصابة المخ من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم دون تركيزها على المسببات الأخرى لصعوبات التعلم وخاصة داخل الفصل الدراسي والتي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ كما أن هذه النظرية تحتاج إلى خبرات ماهرة مدربة الأمر الذي

---

[1]محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات وآخرون: صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر ناشرون موزعون، ،عمان، ط2،2006، ص 42.

(2) مجلة تنمية الموارد البشرية: عدد خاص بصعوبات التعلم مخبر تنمية الموارد البشرية ،جامعة فرحات عباس سطيف،العدد الاول ديسمبر،2004 ص151

يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوي صعوبات التعلم أي إرجاع صعوبات التعلم إلى عوامل داخلية.

2- النظرية السلوكية:

ظهر النموذج السلوكي كرد فعل للنموذج العصبي ، إذ يرى النموذج السلوكي بأن هناك عوامل خارجية مثل متغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل من الأمور الهامة الحاسمة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كما أن علاج مشكلات التحصيل سيتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظروف السيئة التعليمية للطفل.

ترى النظريات السلوكية أن معظم السلوكات الإنسانية السوية منها وغير السوية متعلمة من خلال تفاعلات الفرد المستمرة مع البيئات والمثيرات المادية والاجتماعية. إذ تجتمع معظم النظريات السلوكية على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات بحيث تقوى أو تضعف مثل هذه الارتباطات وفقا للخبرات العقابية أو التعزيزية التي توفرها البيئة التي يتفاعل معها الفرد. وهكذا تعتمد طبيعة السلوك على نوعية وطبيعة الخبرات التي توفرها البيئة للأفراد. وبذلك يرجع النموذجالسلوكي

صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة والتي قد ترجع إلى استخدام طرق تدريس غير

ملائمة مع الافتقار إلى الوسائل التعليمية المناسبة، الاتجاهات الوالدية، الحرمان البيئي وسوء التغذية وسوف نتناول هذه العناصر بالتفصيل.[1]

- الاتجاهات الوالدية: الاتجاهات الوالدية دور في تشكيل الصعوبة لدى الأطفال وخاصة أطفال الأسرة التي يكون فيها اتجاه الأبوين سلبيا نحو الإنجاز والتحصيل، هذا يدفع الطفل إلى الابتعاد عن الدراسة وعدم المبالاة مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله في المواد الدراسية. بالتالي تتشكل لديه الصعوبة التي يعاني منها.

كما أن أبناء الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللغوية عندما يدخلون المدرسة، وأن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر مراحل الدراسة المختلفة، كما أكدت الدراسة على أن درجات الأطفال الذين ينتمون إلى أسر من الطبقات الفقيرة تكون في العادة أقل من درجات الأطفال الذين ينتمون إلى أسر الطبقات الغنية وذلك في القراءة والحساب.

- استراتيجيات التدريس: إذ تؤثر استراتيجية التدريس غير الفعالة في البيئة المدرسية تأثيرا سلبيا في الاتجاه السلوكي إذ تؤثر بطريقة كبيرة على مستوى تحصيل الطلاب، كما أن عدم مناسبة طريقة

[1] محمود عوض الله سالم وآخرون: مرجع سابق، ص 50.

التدريس لميول التلاميذ تؤدي إلى حدوث صعوبات تعليمية للتلميذ فعلى سبيل المثال طريقة تدريس القراءة الصوتية اللغوية للطفل الذي يحتاج إلى طريقة مرئية قد ينتج عنها صعوبات تعلم، حيث أن الفشل المدرسي المبكر يمكن أن يترك علامة لوسمة فيما يتعلق بإدراك الطفل لذاته والثقة بالنفس وتوقعات الغير، كما أن مدى الثقة في فاعلية الذات لها دور كبير في تشكيل الصعوبة التعليمية عند التلميذ. كما أن هناك أطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين لا تتناسب أساليبهم المعرفية مع متطلبات حجرة الدراسة مما يؤدي على تدني المستوى التحصيلي.[1]

إن التفسير السلوكي للصعوبات التعليمية ،لا يخوض في متاهة معرفة طبيعة العمليات المعرفية التي يفترض أنها سببا في جعل طفل ما يكتب الحرف مقلوبا، بل يبحث أصحاب هذا الاتجاه عن أفضل الوسائل والاستراتيجيات التي تساعد الطالب على التغلب على هذه المشكلة الأكاديمية، فيكون التركيز على السلوك الظاهر الذي يعبر عنه التلميذ سواء كان ذلك في مهارة القراءة أم الكتابة أم الحساب. إذ أن الصعوبات من وجهة نظر السلوكيين تنجم علن أسباب عديدة مثل الاختيار غير الملائم للإجابات المستهدفة، أو عدم كفاية التعزيز، أو عدم استخدام التعزيز اللازم أو الإفراط في استخدام العقاب، وبذلك فإن السلوك المرضي الذي قد ظهر على شكل صعوبات في التعلم يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه، ولا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك المرضي إذ أن العملية الرئيسية في كلتا الحالتين في عملية تعلم وهي عملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات وتشمل النظريات السلوكية فئتين الفئة الأولى وهي النظريات الارتباطية والفئةالثانية وهي النظريات الوظيفيةإن النظريات السلوكية تتفق فيما بينها على أن السلوك هو مجرد ارتباط بين مثير واستجابة إلا أنها تختلف فيما بينها من حيث تفسير الآلية التي يتشكل من خلالها هذا الارتباط وذلك على النحو التالي:[2]

2-1- نظرية اشتراط كلاسيكي بافلوف 1849 – 1936:

اهتمت هذه النظرية بدراسة الانعكاسات الطبيعية وهي الاستجابات اللاإرادية أي تأكيد هذه النظرية على حدوث التعلم من خلال الاشتراط أو الاقتران حيث قام بافلوف بدراسة على الكلاب سيلان اللعاب عند رؤية مثير كالأكل أو رؤية مثير يرمز للأكل مثل الجرس فالمثير غير الشرطي هو الطعام والمثير الشرطي هو صوت الجرس إذ وجد بافلوف أن المثير الشرطي صوت الجرس، يحدث استجابة شرطية إفراز اللعاب، إذ اقترن بالمثير غير الشرطي الطعام وأهم التطبيقات التربوية التي أسهمت بها هذه النظرية هي:

- ضرورة ضبط المثيرات الخارجية حتى لا تشوش عملية التعلم.

---

[1] محمود عوض الله سالم وآخرون: مرجع سابق، ص 51.

[2] عماد الزغلول: الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، ط1،2006، ص 69.

– أهمية التعزيز في حدوث التعلم الجيد من خلال مكافأة الكلب بالطعام.

– الانطفاء أي يطلق هذا المصطلح على عملية اختفاء الاستجابة الشرطية بعد اختفاء المثير غير الشرطي بصورة متكررة وتدريجية بدون تقديم المثير غير الشرطي مع الاسترخاء.[1]

2-2- نظرية التكرار لواطسن السلوك الأمريكي:

وهي النظرية التي تقوم على القانون القائل بأن المحاولات الناجحة هي التي تبقى في حين أن المحاولات الفاشلة تذهب ولا تعود والإنسان يستجيب للأفعال الناجحة التي تقوده إلى الغاية التي يريدها ويبتعد عن المحاولات الفاشلة وبواسطة هذا التكرار يتعلم الإنسان لذا تعتمد نظرية واطسن على التدريب إذ نجد تجربة واطسن التي عرفت بتجربة الطفل ألبرت وكان عمره (11) شهرا قدم له فأر أبيض ليلهو معه دون خوف حيث كلما ظهر الفأر أمام الطفل تصدر ضوضاء مرتفعة من خلال جهاز (UCS) فتصدر من الطفل صراخ من الخوف ومن خلال[2]تكرار هذه التجربة عرض الفأر يؤدي إلى الخوف وأصبح ألبرت يخاف من القطط البيضاء، وخلص إلى أن التعلم يحدث من خلال عمليات الاقتران ومن ذلك يمكن تعلم النطق الصحيح للكلمة عن طريق إقرانها بصورة معينة، أو تعلم أسماء بعض الأفراد عن طريق اقترانها بالبلد مثل ارتباط بيليه بالبرازيل أو تعلم حروف اللغة باقترانها بالصور والرسومات، ولذلك يلجأ واضعو المناهج والمقررات الدراسية إلى استخدام الصور والأشكال ليتم اشتراطها مع معاني الكلمات.

فعندما يقوم المعلم بتأنيب الطفل أمام زملائه لعدد من المرات فبمجرد رؤية المعلم يثير الخوف لدى الطالب ويمكن أن يحدث تعميما لهذا الخوف كأن يخاف من رؤية الكتاب الذي يدرسه هذا المعلم أو بمجرد حضوره للمدرسة التي يوجد بها هذا المعلم ولذلك يجب على المعلمين إزالة هذه المخاوف عن طريق استخدام الاشتراط الكلاسيكي وخاصة أسلوب تقليل الحساسية التدريجي وتنمية الثقة لدى الطلاب وجعل الطلاب مشاركين في الدرس بدلا من التلقي فقط.[3]

2-3- نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك: هو عالم نفس أمريكي أدخل المنهج التجريبي على دراسة سلوك الحيوان واعتقادا منه أن نتائج تجاربه يمكن تطبيقها على الإنسان وأن شكل التعلم الأوضح لدى الحيوان والإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ فالتعلم هو تغير آلي في السلوك نتيجة إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة التكرار أعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى حالة الإشباع لأن التعلم ارتباط بين المثير والاستجابة وأثر المكافأة ثم أجرى التجربة على قطة جائعة

---

[1] أحمد يعقوب النور:علم النفس التربوي، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 102.

[2] المرجع نفسه: ص 103.

[3] محمد الطيطي، عون حصاونة وآخرون: مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان ،ط2، 2009، ص 146.

وضعت في قفص له قفل ويمكن فتحه لتحصل على الطعام إذا سحبت الخيط فالمحاولات الأولى تتميز بالخربشة والمواء القطة جربت استجابات مختلفة.

وأهم أرائه وتطبيقاته في التعلم هي:

– تقسيم موضوع الدرس إلى عناصر أولية.[1]

–تحديد المثيرات المناسبة لكل عنصر مع اعتبار عدد كبير من الاتجاهات لديه.

–ترتيب عناصر ومكونات الدرس حسب تدرجها وتقديمها بطريقة تسعى إلى حدوث الاستجابة.

– تشجيع تكرار الاستجابة الصحيحة والتي اتبعت بتوجيه وإرشاد صحيح ومن قبل المعلم.

– التعرف على حالات الإرضاء والمضايقة لدى الطلاب مع مكافأة الاستجابات الصحيحة وان يعطي فرصة بدل المجهود من خلال المحاولة.

– ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلميذ اليومية.

– التركيز على الأداء والممارسة وليس الإلقاء.[2]

– يجب أن يتمتع الطفل بالحرية أثناء تعلمه وعدم تقييده في جلسته وحركاته.

يعتمد نموذج ثورندايك على المثير والاستجابة والاستجابة المباشرة له ويرى ثورندايك أن المرحلة الأولى من القراءة تعتمد على إدراك شكل الكلمة المطبوعة، ونقله بالعين إلى الدماغ، ثم تأتي المرحلة الأولى من القراءة تعتمد على إدراك شكل الكلمة المطبوعة، ثم تأتي المرحلة الثانية التي يحاول فيها القارئ فهم ما يقرأ، وفي المرحلة الثالثة تحدث استجابة من القارئ للمادة تعكس مدى فهمه، وتقييمه لها ثم تأتي المرحلة الرابعة التي يحدث فيها الاستيعاب للمعاني والمفاهيم والمصطلحات فمثلا يمكن تخطي الصعوبات التي يتلقاها الطفل في قراءة نص وذلك من خلال إتباعه الخطوات التالية وتكراره وإهمال للعمليات المعرفية من تفكير واستيعاب في التعلم.[3]

---

[1] جودت عبد الهادي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة، عمان، ط1، 2006، ص 74.

[2] محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ، ط1،2004 ، ص 58.

[3] محمد فندي العبد الله: أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،عمان، ط1،2007،ص 17.

2-4- نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر: 1904: اهتم سكنر بدراسة وتفسير السلوكات الإجرائية الإدارية التي تصدر عن الأفراد على نحوها وتتوقف على المثيرات التي تتبعها أي السلوك محكوم بنتائجه ومثل هذه النتائج تحددها البيئة انطلق في نظريته من قانون الأثر عند ثورندايك واعترض على مفاهيم الرضا والارتياح وصعوبة قياسها واستخدم مفاهيم أكثر دقة تتمثل في التعزيز والعقاب فإذا حددنا مكافأة تلحق بسلوك معين فسوف نلاحظ أن ظهور ذلك السلوك يزداد بشكل متكرر وأن السلوك الذي لا يتبعه تعزيز يتناقص وابتكر التعليم المبرمج أي المادة التعليمية تجزأ إلى وحدات ترتبط بسؤال وتكون استجابة التغذية الراجحة إتقان سؤال أول لكي ينتقل إلى سؤال ثاني وأهم تطبيقاته التربوية هي:

- تحديد أهداف الفصل الدراسي قبل حدوث التعلم لمعرفة ما إذا حقق ما أراده.

- استخدام التعزيز الإيجابي قدر الإمكان داخل الصف كالمديح والتشجيع، والتعاون يقوي السلوك المرغوب والمراد تعلمه وضبط المثيرات المزة في غرفة الصف.

- تجنب استخدام العقاب فهو يثبت السلوك المناسب ويهمل السلوك غير المناسب وأن درجة تشبع الطالب بالتعزيز تختلف من طالب لآخر، حيث أن بعض الطلاب يحتاجون إلى التعزيز أكثر من غيرهم ويقدم لهم لحظة سعيهم نحوه ويستخدم التعزيز في مختلف المجالات: التعلم الحركي، وتعلم المهارات، وتعلم المعارف الخاصة ويقل التعزيز في الأعمال الإبداعية، والتفكير الإبداعي.[1]

إن تعلم اللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التدعيم الإيجابي للكلام واللغة تنمو عن طريق المحاولة والخطأ وتكرار الأفعال التي تدعمها عن طريق المكافأة.

2-5- نظرية التعلم الاجتماعي التعلم بالملاحظة لباندورا: إن هذه النظرية ترى بأن التعلم يحدث من خلال الملاحظة والتقليد. فمن خلال ملاحظة سلوكات الآخرين ينشأ الدافع لدى الأفراد في تعلم أو عدم تعلم بعض الخبرات والأنماط السلوكية وأن مراحل التعلم الاجتماعي هي أربعة مراحل مرحلة انتباه، ومرحلة احتفاظ ومرحلة إعادة الإنتاج ومرحلة الدافعية أي لا بدمن دافع لأداء استجابة أو سبب فالتعلم بالملاحظة أو النمذجة ينمي العادات والقيم والاتجاهات لدى المتعلمين عن طريق عرض نموذج مناسب وخاصة في المواد الدراسية التي يجد صعوبة فيها التلاميذ من خلال عرض نماذج مباشرة وغير مباشرة كالأشخاص والأفلام والصور وتشتمل في المعالجة النفسية مثل الخجل والانطواء والقلق والخوف من خلال تدعيم الإجابة بنموذج فعلي مصور بأنه يشبه بطل الفيلم وأنه قادر على النجاح مثله وتعلم جوانب السلوك العقلي ومهارات التفكير وأساليب حل المشكلات فهو يفترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والآخرون في الحياة العادية،

[1] محمد جاسم محمد: مرجع سابق، ص 94.

ولقد تم التيقن إلى نظرية المحاكاة في اكتساب اللغة من خلال التأكيد على أن بعض الجمل التي يستخدمها الأطفال في سن أعمارهم المبكرة كانت عبارة عن محاكاة لكلام الأم. فإن الأم التي تحفز الطفل على تكرار الألفاظ العشوائية وتدعم هذا التكرار بواسطة استجابة الأم الحامية فإنها بذلك تجعل الطفل يستمر في سلوكه، وينتج عن هذه العملية أن المقاطع اللفظية ترتبط بالأشياء الهامة في البيئة مثل: بابا، ماما....إلخ.[1]

– تقييم هذا النموذج السلوكي لم يقدم تعليل كاف لأسباب صعوبات التعلم، فالعناصر البيئية وفاعلية الذات والاندفاع المعرفي يمكن أن تعلل نقص إجمالي التحصيل والإنجاز لكنها لا تقدم تفسير للسؤال التالي: لماذا يعمل بعض هؤلاء الأطفال بطريقة مقبولة في بعض المجالات الأكاديمية وبطريقة غير مقبولة في مجالات أخرى؟ يظل التلاميذ ذو صعوبات التعلم يعانون من نقص القدرة على التمييز السمعي والبصري المطلوب لاكتساب المهارات الأساسية. كما أن له نقاط قوة حيث يركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضا اكتسابه للمهارات المفقودة.

3– النظرية المعرفية: وهي التي تركز على العمليات التي تحدث في الدماغ أثناء عملية التعلم، أو الكيفية التي يفكر بها الأفراد وليس ما يفكرون به بطريقة مشابهة لعمليات معالجة المعلومات التي تجري في الحاسب.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المتعلم عادة يقوم بفاعلية بتناول العمليات المعرفية كالذاكرة والانتباه حتى يحدث تكاملا بين الخبرات السابقة والمعارف الحالية حيث أن عملية الربط بين المعلومات السابقة مع المطلوبة يؤدي إلى فهم المعلومات الجديدة وقد قام الرواد في مجال صعوبات التعلم بدراسة الموضوع، حيث إن الدراسات دلت على أن العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات تتعلق بالذاكرة منها التسميع، والتنظيم وأساليب التذكر، ويفترض هذا الاتجاه أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض تنظيم أو تتابع على نحو معين. ولتحديد مفهوم صعوبات التعلم في المنظور المعرفي يجدر بنا أولا تحديد مفهوم المعرفة التي تشير إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتغير المدخل أو المعطى الحسي أثر خضوعه للمعالجة، حيث يطور ويختصر ويرمز ويختزن في ذاكرة الفرد إلى حين استدعائه للاستخدام في المواقف الإدراكية المعرفية المتجددة والمختلفة، والتعلم حسب هذا المنظور يتكون من اكتساب عمليات فكرية كمتوسطات بين المثير والاستجابة.[2]

---

[1] علي محمد النوبي محمد: صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2010، ص 69.

[2] صباح العنيزات: مرجع سابق، ص 21.

كما يركز هذا الاتجاه على كيفية معالجة الفرد للمعلومات وكيفية تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات وتذكر سوانسون أن طرق تجهيز المعلومات التي يستخدمها الأطفال ذو صعوبات التعلم لا تسمح لهم باستنفاذ كفاءتهم العقلية فالأطفال ذو صعوبات التعلم يعانون من عدم القدرة على الانتقال من إحدى الاستراتيجيات إلى الأخرى بمعنى أنهم يفشلون في الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها، باستراتيجيات ملائمة إذ يرتبط بهذا النموذج ثلاثة مفاهيم أساسية وثيقة الصلة بصعوبات التعلم وهي قصور ما وراء المعرفة والدافعية والعين وتجهيز المعلومات البصرية.

– قصور ما وراء المعرفة: يشير إلى الفرد والمهمة ومتغيرات الاستراتيجيةالتي تؤثر على الأداء المعرفي، وقد أكدت الدراسات وجود مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث وجد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الاستراتيجيات الداخلية مثل (التخزين، التكرار اللفظي) ووجد أن لديهم قصور في أساليب مهارات المهمة التي تتضمن القدرة على التركيز على المعلومات المناسبة في المهمة، وتقدم الدراسات على أن القصور في الاستراتيجيات المعرفية يؤدي إلى فهم غير كاف للمادة العلمية وتعلم غير فعال وبالتالي إلى صعوبة في التعلم.[1]

– مشكلات الدافعية المعرفية: تعتبر من الأمور المهمة التي يجب أخذها عند تحديد مسببات الصعوبة، حيث وجدت فروق في الدافعية المعرفية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بذويهم العاديين، ويرجع ذلك إلى العزو السببي حيث يميل الطلاب ذو صعوبات التعلم إلى إرجاع صعوبات التعلم لديهم إلى عوامل خارجية مثل نقص القدرة والاتجاه السلبي للمدرس نحوهم وبناء على ذلك يصبحون سلبيين ويقبلون الفشل على أنه أمر حتمي يتعذر اجتنابه. ولرفع الدافعية توضيح قدرات الطالب وإعطاءه أمثلة حية وتبين أن المعلمين والإداريين ما وجدوا إلا لخدمة مستواه.

– العين وتجهيز المعلومات البصرية: إذ يتكون الجهاز المسؤول عن عملية التجهيز البصري من ثلاثة أجزاء: عضلة العين والعين التي تعمل كمحول للطاقة بين الأشياء والأخرى والفص القذالي لقشرة المخ الذي يعمل كمعالج بصري، إذ يجب أن يكون هناك تمييز لعيوب العين المختلفة التي تؤثر على القراءة ولا تؤثر على الكفاءة في القراءة [2].

[1] علي محمد النوبي محمد: مرجع سابق، ص 70.

[2] محمود عوض الله سالم وآخرون: مرجع سابق، ص 51.

وهذا يعني أن هناك تفاوتا بين المتعلمين على الرغم من تشابه ظروفهم الخارجية، ذلك أن شبكة المفهومات والاستراتيجيات المكونة لديهم هي المسؤولة عن معالجة الموقف التعليمي الراهن واستد خاله في بناهم العقلية.[1]

تركز هذه النظرية على إمكانات المتعلم الداخلية كمشكلة الدافعية كما تولي أهمية كبرى لمسألة الفروق الفردية بين المتعلمين فهذه الصعوبات حسب هذه النظرية أن المتعلم غير قادر على تغيير البنية المعرفية والتكيف معها والتمثيل أهملت هذه النظرية الظروف الخارجية التي تساهم في تكوين الصعوبة وتأكيدها على أن الصعوبة تعود لاختلاف وتفاوت بين الفرد رغم تشابه الظروف الخارجية.

3-1- نظرية تجهيز المعلومات:

لقد ترتب ظهور مدخل آخر تأثر بالتيار المعرفي في تفسير الظواهر النفسية. وتنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بالحاسب الآلي إذ تكمن أهمية هذه النظرية من خلال الاهتمام بتفسير العمليات العقلية المعرفية التي يمر بها السلوك الإنساني. [2]لذلك انصب اهتمام علماء النفس المعرفي على معرفة كيف تسجل الانطباعات الحسية وكيف تخزن في المخ وكيف تستخدم في حل المشكلات، فهم يبحثون عن العمليات المعرفية التي تتم في المخ البشري. كما أنها عبارة عن عملية تتابع أو تعاقب لعمليات الاكتساب، والتحضير والمعالجة، والتخزين والاسترجاع، ويفترض أصحاب نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات التوازي بين النظام النفسي للإنسان والكمبيوتر في النواحي الوظيفية إذ يستقبل الإنسان المعلومات المدخلات من خلال حواسه أو مستقبلاته الحسية كالبيئة والسمع والبصر والقراءة، اللمس أما الكمبيوتر من خلال قارئ البطاقات، بينما يقوم الإنسان بتشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات اعتمادا على عمليات متعلقة بالضبط الداخلي من خلال تنشيط الخلايا العصبية، تخرج الاستجابات لدى الإنسان في صورة لفظية أو حركية أو أدائية كالكلام، التحدث، الكتابة، وقد لا يحدث ألا يستجيب الإنسان بصورة صريحة، وإنما يقوم بتخزين المعلومات التي تم تجهيزها في الذاكرة طويلة الأمد ليستخدمها عند الحاجة إليها. ويستخدم الباحثون نموذجا للذاكرة يشمل معظم النماذج والمكونات الهيكلية التي تشمل: الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة المدى، وجهاز المراقبة التنفيذية إذ تشير الذاكرة الحسية إلى المعلومات المتاحة للتشغيل بحد أقصى من 3 -5 ثواني، إذ تبين البحوث أن هذه الذاكرة ذات تسجيل فعال متصل بالعمل، كما أن العمليات البصرية المتضمنة في القراءة والكتابة تشمل الإدراك البصري وتستخدم الذاكرة البصرية في الأنماط والقدرات

[1] مجلة تنمية الموارد البشرية: عدد خاص بصعوبات تعلم، مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف، العدد الأول، مرجع سبق ذكره، ص 153.

[2] سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم: مرجع سابق، ص ص 65، 66.

المكانية البصرية المسح المكاني من اليسار إلى اليمين، إذ تبين بعض الدراسات أن الأطفال ذوي اضطرابات التعلم لديهم مصاعب في الإدراك البصري أي أنهم مختلفون عن زملائهم في سرعة الإدراك وهناك اتفاق نسبي بشأن تأثير القدرات اللغوية والتشغيل السمعي على اضطرابات التعلم خاصة القراءة، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقا لهذه النظرية إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.[1]

ويشير عبد الوهاب كامل، 1991 إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابات المخ والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتابعة أو متزامنة إذ يتم تشغيل المعلومات بصورة متتالية عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقا بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما (مسألة رياضية مثلا) أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه أو مصفوفة المتشابهات.[2]

مما سبق نجد أن هذه النظرية تشبه مخ الإنسان بالحاسب الآلي من حيث الوظائف التي يقوم بها كاستقبال المعلومات وتخزينها أو ترجع صعوبات التعلم حسب هذه النظرية إلى اضطراب في العمليات الداخلية كالتنظيم والاسترجاع، أو إصابة المخ التي تؤثر على تجهيز المعلومات.

3-2- نظرية الجشطلت:

ظهرت نظرية الجشطلت في ألمانيا في أوائل القرن 20 أما معنى جشطالت فهو الصيغة أو الشكل أو التكوين، أو الكل أو الهيئة فالكل له أهمية على الأجزاء ودراستها للمدركات الحسية ولا يمكن رد السلوك إلى مثير واستجابة. فالتعلم يعتمد على الإدراك الحسي أي أن كل المدركات أو المواقف المخزنة في الذاكرة يتم التعرف عليها وإدخالها إلى الذاكرة بواسطة الحواس ومن أهم روادها وأبرزهم فرتهيمروكوفكاوكوهلر الذين بحثوا في الإدراك الحسي مع التركيز على إدراك الأشكال ككليات وليس كأجزاء منفصلة، فالحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي.[3]

فالتوجه الرئيسي لنظرية الجشطلت هو التركيز على عاملي المعنى والفهم فضلا عن ضرورة الربط في عرض للمادة العلمية بين الجزء والكل، فقوانين الفيزياء والكيمياء يصعب استيعابها ما لم تنطوي على إسهام ملموس في حل المشكلات التي نواجهها وانطلاقا من هذا يصف الجشطلت الفصل الدراسي بأنه علاقة بين المدرس والطالب تقوم على الأخذ والعطاء كما يقبل الجشطلتيون بأسلوب المحاضرة كلما

---

[1] محمد أحمد خطاب، أحمد عبد الكريم حمزة، مرجع سابق، ص 44.

[2] محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص 58.

[3] مروان أبو حويج، سمير أبو معلي: مرجع سابق، ص 231.

أمكن ذلك باعتباره ملائما للتفاعل بين المعلم والطالب كذلك تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار بإتباع الطريقة الكلية بدلا من الجزئية أي البدء بالكلمات ثم الأصوات والحروف كما أن هذه الطريقة الكلية تستخدم في التعبير الفني إذ نجد الكل يسبق الجزء فالرسم يعتمد على رسم الهيكل ثم توضيح الأجزاء .

3-3- نظرية المجال في التعلم كيرت ليفن: 1947 – 1980:

فالتعلم في نظره هو التحسنوالتنظيم وإدراك المعنى وإن التعلم ما هو إلا متغير في التنظيم المعرفي المرتبط باكتساب المعرفة والمعلومات والتعلم كمتغير في الدافعية، والتعلم في القيم والتعلم حيث اكتساب القدرة على السيطرة الإرادية على الحركات العضلي.[1]

– فالمجال الحيوي للفرد نتيجة تفاعله قوة ناتجة عن طبيعة تركيب الموقف نفسه وتنظيم ما به[2]من علاقات أي أن ليفين يركز على الطريقة العلمية في عملية التعليم والتي تقوم على المبادئ التالية: مبدأ التمايز أي يسير المعلم من الكل إلى الجزء، مبدأ التكامل: وهو إدراك العلاقات بين عناصر المواقف المختلفة، مبدأ تنظيم المجال الإدراكي: إذ يرى بأن قوانين تنظيم المجال الإدراكي هي المسؤولة على عملية التغير في التنظيم المعرفي. وأخيرا مبدأ الدافعية: تلعب قيم الفرد وآماله وطموحاته دورا هاما في تجاوز المشكلات العالقة فمن خلال مبدأ التعلم عند ليفين يمكن للطفل العادي المرور بهاته المعلومات والخبرات من خلال تعلمه لكن الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم لا يستطيعون تطبيق هذه المبادئ. ولدى ليفين أراء في عملية التعويض أي تعويض الهدف غير مرغوب فيه بهدف آخر وكذلك في الثواب والعقاب باعتبارهما من الدوافع نحو التعلم ولفهم سلوك المتعلم الآمن خلال معرفة المجال الذي يحيط به والذي يتمثل في:[3]

– العوامل الخارجية كعلاقاته مع الطلبة والمعلمين.

– العوامل الداخلية كتكوينه الفسيولوجي والعصبي والصراعات الداخلية.

– كما أن فهم الأحداث يتم عن طريق إدراك الكل أي إدراك الموقف ككل بأبعاده المختلفة.

ومن الأمور التي تساعد في عملية إدراك التعلم للمجال:

---

[1]حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق: علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،ط1،2007، ص 248.

[2]عبد الحميد عطية، سلمى محمود جمعة: النظرية والممارسة في خدمة الجماعة، المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة، الإسكندرية، 2001، ص 45.

[3]عبد اللطيف حسين فرج: تحفيز التعلم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان ،ط1،2007 ،ص 73.

– البيئة النفسية ويقصد بها تفاعل الفرد مع عناصر موجودة في البيئة كأن يتفاعل الطفل مع أخيه الأكبر ويتأثر به.[1]

ركزا على عمليات معقدة لا يمكن إخضاعها للملاحظة مثل: التنظيم في قوى المجال، الاستبصار، التنظيم في الإدراك ولم يحددوا كيف يحدث هذا التنظيم كذلك التمثيل الرياضي المعقد لهذه النظرية حيث اختار ليفين علم الهندسة والميكانيك لتفسير النظرية.

4- نظرية العمليات النفسية:

يركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة إذ نجد أن العمليات النفسية من المكونات الأساسية في معظم تعريفات صعوبات التعلم، وقد ذكران الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وأيضا المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم إذ تشير معظم تعريفات صعوبات التعلم إلى هذا القصور وأنه السبب وراء تدني التحصيل لدى هؤلاء الطلاب وقد اتفقت أراء الباحثين على أن القصور في العمليات النفسية متمثل في الانتباه، والإدراك، والذاكرة، تعد المسؤول الأول عن حدوث الصعوبة وفيمايلي دور كل عملية وتأثيرها على تشكيل الصعوبة.

– الانتباه: عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ولكن يمكن تعريفها وتحديد مستواها من خلال ملاحظة سلوك الطفل فمن مظاهر الانتباه كما يرى المحللون السلوكيون التطبيقيون الاستمرار في أداء المهمة،و الإلمام بعناصرها، وتنفيذ التعليمات التي بها ومن ثم النجاح في أدائها. إن صعوبات التعلم تنشأ بصفة أساسية نتيجة لعيوب في الانتباه حيث اعتبرت مشكلات الانتباه لفترة طويلة من الخصائص الهامة لصعوبات التعلم حيث أن الضعف في الانتباه يؤثر بشدة على التحصيل الأكاديمي وبالتالي يسبب للطفل صعوبة إذ يظهر سلوك الانتباه حين يفشل الطفل في عملية التركيز إذ أن التلاميذ ذوي مشكلات الانتباه يصعب عليهم الابتعاد عن المثيرات الخارجية إذا اتفقت الآراء على النجاح الأكاديمي يتطلب تدعيم التركيز على المهام الدراسية بشكل مناسب.[2]

– الإدراك: يلعب الإدراك دورا بالغا في تشكيل الصعوبة لدى الفرد لدرجة أن الصعوبات الإدراكية كانت هي التسمية الأصلية لمجال صعوبات التعلم وقد أوضحت تعريفات صعوبات التعلم أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في القدرة على إدراك المثيرات المختلفة وتفسيرها كأحد العمليات

---

[1] عبد الكريم علي اليماني: استراتيجيات التعلم والتعليم، زمزم ناشرون وموزعون،عمان، ط1،2009،ص 45.

[2] سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم: سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المحنة التعليمية، بين التنمية والتنحية)، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الإسكندرية،ط1، 2010،ص 62.

النفسية التي تؤثر في التعليم، فعلى سبيل المثال لا يستطيع الطفل قراءة قطعة من النثر وذلك لوجود مشكلات في الإدراك البصري وصعوبة في تكامل المعلومات البصرية. إذ تفترض نظرية الاضطراب الإدراكي الحركي أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيرولوجي المنشأ في المجال الإدراكي – الحركي وأن هذا الاضطراب هو سبب عدم قدرة الطفل على التعلم ولكي يتعلم يجب معالجة جذور المشكلة وهي اضطراب في مجال الإدراكي الحركي. إذ أن هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية لافتقادهم إلى إدراك واقعي وثابت للعالم الذي يحيط بهم.[1]

– اضطرابات الذاكرة: تعد الذاكرة جزءا أساسيا وضروريا في موقف التعلم المدرسي، والقصور في الذاكرة يمكن أن يوقف عملية التعلم لدى الطفل ويسبب له صعوبات في التعلم،وقد يكون القصور في الذاكرة السمعية أو البصرية أو الحركية مما يؤدي إلى صعوبة في تعلم الأحرف الهجائية أو في تذكر وكتابة الأعداد في الحساب، وفي تذكر الحقائق والمفاهيم التي درسها من قبل في المواقف التعليمية السابقة.

ويقصد باضطرابات الذاكرة عدم قدرة الفرد على الاحتفاظ النسبي بالمعلومات التي تقدم له سواء على المدى القريب أو البعيد والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون عادة من مشكلات في تذكر المثيرات السمعية والبصرية ويتمثل ذلك في تكرار نسيان هؤلاء الأطفال لهجاء الكلمات وتذكر الحقائق فالطفل الذي لديه اضطرابات في الذاكرة البصرية يظهر عادة صعوبات في استرجاع سلاسل الأشكال والكلمات التي تقدم له بصريا وربما يضيف كلمات أو يحذف كلمات أخرى عند استرجاع النص مما يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي.[2]

إن نموذج العمليات النفسية الذي يفسر صعوبات التعلم بالاعتماد على وجود قصور في العمليات الثلاث (الانتباه، الإدراك، الذاكرة= يقدم تفسير منطقي يقبله العقل لأسباب حدوث الصعوبة لأن الفرد في إحدى هاته العمليات سوف يؤثر على الفرد في جميع المواد الدراسية، ولا تفلح مع الفرد أي محاولة علاجية أكاديمية قبل علاج هذه العمليات فهذا النموذج ركز كثيرا على العمليات النفسية المتعلقة بالفرد وأهمل دور البيئة والمحيط كعوامل مساعدة أو مسببة لصعوبات التعلم كالبيئة الأسرية والمدرسية.

5- النظرية التطورية (النمائي):

يركز هذا النموذج على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى نضج الطفل فعملية التعلم عملية متشعبة وبها مهارات معقدة ومطلوب في كل مرحلة اكتساب تلك المهارات وبالمثل فالنمو المعرفي له

---

[1] المرجع نفسه: ص 63.

[2] محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات وآخرون: مرجع سابق، ص 46.

مراحل مميزة وبه مستويات معقدة. ويشير المنظرون لهذا النموذج أن سبب الصعوبة بصفة عامة يرجع إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية والتي تسبب فشلا في تعلم المواد الأكاديمية. وقد اقترح بياجيه أن النمو المعرفي أو الإدراك يتكون من مراحل مختلفة ومنفصلة تبدأ المراحل الحسية الحركية من الميلاد إلى عمر عامين حيث يتعرف الطفل على الدنيا من خلال الأفعال المحسوسة فقط بدون فهم الرموز ثم المرحلة الإجرائية قبل العملية من عامين إلى 7 أعوام، وفيها يطور الطفل الفهم للرموز ويركز على الإحساس وليس على خصم الأفكار، ثم المرحلة الثالثة من (7 –11 عام) يطور الطفل العمليات المحسوسة، ويقدر على المشاركة في التفكير الكمي والتحليل وتقسيم وتصنيف الأشياء، وفي المرحلة الأخيرة التي تبدأ من 11 عاما يطور الطفل العمليات الرمزية التي تشمل التفكير المجرد، ويذكر المنظرون لهذا النموذج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمرون بهذه المراحل مثلهم مثل الأطفال العاديين ولكي يوجد بعض التأخر في النمو المعرفي لدى هؤلاء الأطفال وتأخر في النمو الإدراكي والمهارات الخاصة حيث يعتمد الطفل وصعوبة التعلم على العمليات الحسية عند التعامل مع الأشياء، كما يؤخر الوصول إلى مستويات إجرائية متقدمة للتفكير مما يؤدي إلى صعوبات في التعلم إذ يركز المشتغلون بنواحي التأخر في النضج على المهام التحصيلية حيث يؤكدون على أنه يجب أن تتلازم هذه المهام مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن منها وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه.[1]

وفي الاتجاه نفسه أيضا أكد الكثير من المهتمين بمجال صعوبات التعلم أن صعوبات التعلم هو نتيجة للنمو غير الكافي في مهارات الإدراك الحسي – البصري، ومهارات الإدراك الحركي البصري التي تؤثر عكسيا على اكتساب الطفل للقدرات الإدراكية المعرفية وعلى الإنجاز الأكاديمي والإنجاز المدرسي بوجه خاص. كما تفترض أن صعوبات التعلم تكون نتيجة لنقص بالثقة بكل من النمو المعرفي العام أو مهارات التجهيز النوعية، وعدم النضج يتفاعل مع مطالب المهمة التي تكون فوق مستوى نمو الطفل مما ينتج عن ضعف في المهارات ولقد ميز ساتز بين الأطفال الأصغر والأكبر عمرا ذوي صعوبات التعلم على أساس التأخر أو التأجيل في المهارات الإدراكية واللغوية، فالأطفال الأصغر سنا ذو صعوبات التعلم يتأخر النمو لديهم في القدرات الحسية المكانية والحسية الحركية وهذه القدرات تكون أكثر أهمية في الأنشطة الأولى للقراءة، والأطفال وصعوبات تعلم الأكبر سنا يعانون من تأخر في نمو المهارات اللغوية الإدراكية والتي تتداخل مع الفهم الشفهي والتفكير المجرد.

كما أن النظرية التطورية تعكس نضجا بطيئا للعمليات الإدراكية والحركية واللغوية المتعلقة بالانتباه، والتي تعتبر أساس النمو المعرفي لهؤلاء الأفراد، حيث أن كل فرد يمر عبر مراحل مختلفة من

[1] محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات وآخرون: مرجع سابق، ص 48.

النمو ضمن سرعته وأسلوبه الخاصين، فقد نجد طالبا متميزا في الرسم والرياضيات لكن قراءته الشفهية وقدرته على إتباع التعليمات متأخرة، أو طالبا متميزا في القراءة والاستماع وسرد القصص، غير أنه لا يستطيع ترجمة أفكاره إلى موضوع تعبير، ويعزى التأخر في كلا الجانبين إلى التأخر في نضج بعض الوصلات العصبية في بعض الخلايا العصبية.[1]

إن هذه النظرية ركزت كثيرا على النضج أي أن تأخر نضج بعض الوصلات في الخلايا العصبية المسؤولة عن ترجمة الرسالة أي السيالة العصبية هي المسؤولة عن صعوبات تعلم وأهملت الجوانب المتعلقة بالظروف الخارجية كالأسرة والمدرسة.

وأنه يمكن التغلب على هذه الصعوبات بإيجاد المهارات الملائمة للمستوى المعرفي لدى الطالب والتحضير للمهارة غير الناجحة بمرور الوقت وتقديم التعليم المناسب والموجه ليتلاءم مع الاستعداد والقابلية.

6- النظرية اللغوية:

وهي تفسر حدوث الصعوبات التعلمية نتيجة الخلل في النظم اللغوية القائمة في الدماغ والتي تختص بالعمليات التي تسبق عملية النطق وتتكون هذه النظم من نظام دلالي يختص بمعاني الكلمات المفردة، والنظام الصوتي ويختص بنطق الألفاظ والنظام العروضي. فهذه المشكلات اللغوية قد تصيب اللغة الداخلية التي يتحدث بها الإنسان مع نفسه، أو اللغة الاستقبالية أو اللغة التعبيرية، لذا فإن هؤلاء الأفراد يرتكبون العديد من الأخطاء التركيبية والنحوية لذلك تقتصر إجابتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة، أو يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، وإضافة كلمات غير مطلوبة ويجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة وفق قواعد لغوية سليمة.[2]

إن هذه النظرية ركزت في تفسيرها لأسباب صعوبات التعلم بإرجاعها إلى الدماغ وخاصة المنطقة الخاصة بترجمة الكلام والنطق وتتجلى مظاهرها في الأخطاء اللغوية والنحوية ونطق الكلمات كالتأتأة والتهجئة فهي ركزت على صعوبات خاصة بالقراءة والكتابة وأهملت الصعوبات الخاصة بالرياضيات وتركيزها على الجانب الداخلي في التفسير وإهمالها للجوانب الخارجية، البيئية فالطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية متعلمة ومثقفة يستطيع التغلب على هذا الشكل من خلال المحاكاة والتقليد لأبويه.

---

[1] صباح العنيزات: مرجع سابق، ص 22.

[2] صباح العنيزات: مرجع سابق، ص 23.

7- النظرية المتعلقة بمهام التعلم: تركز هذه النظريات على حقيقة أن العمل المدرسي غالبا ما يكون ملائما للأنماط المميزة للأطفال في أساليب التعلم.

وفي عدد من الدراسات وجد أن الأطفال ذوي اضطرابات التعلم يمتلكون استراتيجيات خاطئة أو غير مؤثرة للتعلم، مثلا وجد أن القارئ الضعيف يستخدم مفهوم (كلمة بكلمة) والتي فيها تتكامل المعلومات المعروفة في النص في غير الجمل المقدمة، والأطفال ذو اضطرابات التعلم رغم انهم قد يملكون استراتيجيات للتعلم إلا أنهم لا ينشطون فوريا استخدامها ويتطلبون دفعا خارجيا، ويقترح البعض بأن الأطفال ذوي المصاعب يختارون وسائل لحل المشاكل غير المناسبة عبر عدد من المهام والأطفال ذوي اضطرابات التعلم يكونون أقل نضجا بوجه عام فيما يتعلق باستراتيجيات الذاكرة، وهم قد لا يخصصون وقتا للدراسة طبقا لصعوبة المهام، وأنه يمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التي يدرسه بها لا يضاهي أو لا يناسب ما يعرفه التلميذ والكيفية التي يتعلم بها الأسلوب المعرفي للتلميذ إذ يذهب البعض إلى أنها[1]، تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية و عمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي وأنه نظرا لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطئ النضج ونظرا لأن المنهج الدراسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة. ويركز المشتغلون بنواحي التأخر في النضج على أن المهام التحصيلية ينبغي أن تتلاءم مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن فيها. وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه في حين نجد اتجاه آخر يفسر صعوبات التعلم بأن كثير من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة، ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عنهم وليس أقل قدرة من أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها.[2]

ترى هذه النظرية بأن الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم باستراتيجية تعلم أفضل تقل الصعوبة.

---

[1] محمد أحمد خطاب، أحمد عبد الكريم حمزة: مرجع سابق، ص 44.

[2] محمد علي كامل: صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة ،مركز الإسكندرية للكتاب ،الإزاريطة ،2005،ص 44.

8- النظرية المعتمدة على ظروف التعلم:

تركز هذه النظريات على أن كثير من العوامل البيئية تسهم في خلق اضطرابات لدى الأطفال العاديين أو تضخيم نواحي الضعف الموجودة فعلا ومن العوامل البيئية التي قد تكون مسؤولة عن صعوبات التعلم التغذية والاستثارة غير الكافية والفروق الاجتماعية والثقافية والمناخ الانفعالي غير الملائم والسموم البيئية، والتدريس غير الفعال ولهذا ذهب بيتمان إلى أن مصطلح صعوبات التعلم ينبغي أن يستدل بمصطلح صعوبات التدريس مما يشير إلى أن التركيز ينصب على عدم ملائمة مهارات المعلمين وبيئة التدريس وليس على جوانب النقص فعلا.[1]

نجد هذه النظرية ركزت على العوامل البيئية كالفروق الاجتماعية والثقافية وخاصة البيئة التربوية وما يتعلق بها من مهارات وطرق تدريس المعلم وأهملت الجوانب الداخلية المسببة للصعوبة كخلل في المخ أو اضطراب العمليات الداخلية كالانتباه والذاكرة، والإدراك والتفكير.

9- نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم:

نظرية الذكاءات المتعددة هي إحدى النظريات التي تحاول تفسير مشكلة صعوبات التعلم انطلاقا مما أثبتته أبحاث الدماغ من أن التعلم عملية عصبية تحدث داخل الدماغ وأن أي مشكلة في التعلم تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجزء المسؤول عنها في الدماغ والذكاء من خلال:

1- اقتراح عدة ذكاءات يتفاوت الأفراد في درجة ظهورها وقوتها لديهم.

2- التأكيد على أن المناهج المدرسية المتبعة حاليا تركز فقط على الذكاء اللفظي/ اللغوي، والذكاء الرياضي/ المنطقي واللذين يعتبران مصدر المشكلات والصعوبات التي تتحدى هذه الفئة من الأطفال، على الرغم من أن لديهم من المواهب والإبداعات في الذكاءات الأخرى التي لا توليها المناهج المدرسية الحالية اهتماما كافيا كذكاء الموسيقى، والذكاء الحركي، والذكاء البصري و الذكاء الاجتماعي.
3- تنظر إلى البيئات الصفية على أنها بيئات فقيرة تخلو من المثيرات التي تتناسب مع ميول واهتمامات الطلبة ولا تلبي احتياجاتهم، الأمر الذي ينعكس سلبا على دافعيتهم وانتباههم ويظهر على شكل تدني في التحصيل الدراسي جوانب القوة وتنميتها لديهم. فنظرية الذكاءات المتعددة كتصور حديث للذكاء الإنساني يمكن بواسطته تفسير صعوبات التعلم، وتوظيفها في علاج وتحسين ما يعانون منه من صعوبات أكاديمية وبطريقة تلبي الحاجات والفروق الفردية لديهم في التعلم، وتفريد التعلم بهدف بناء منهج دراسي يقوم على استغلال جوانب القوة وتعزيزها وعلاج جوانب الضعف في قدرات الطالب وذلك وفق خطط فردية تربوية وتعليمية.

---

[1] عليمحمد النوبي محمد:مرجع سابق،ص 71.

وجاءت نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة تقدم تفسيرا قويا لظاهرة صعوبات التعلم من خلال اقتراحها أن[1] الأفراد يمتلكون ثمانية أنواع من الذكاء أو القدرات العقلية المعتمدة والموزعة على أجزاء الدماغ المختلفة، وأن هذه الذكاءات تنمو بشكل متفاوت من فرد إلى آخر، وأن الصعوبة التعليمية تحدث عندما يصاب الجزء أو الخلايا العصبية المسؤولة عن هذا الذكاء نتيجة إصابة معينة تحدث في مرحلة من مراحل حياة الفرد، لأسباب قد تكون داخلية أو خارجية، بينما لا تتأثر الأجزاء الدماغية الأخرى، مما ينتج عنه عجز أو قصور في أداء ذلك الجزء من الدماغ فقط والذي يظهر للمعلمين على شكل صعوبة تعلمية محددة في مهارة أو قدرة معينة يكون ذلك الجزء من الدماغ مسؤولا عنها، وغالبا ما تكون الإصابة عند ذوي صعوبات التعلم في المناطق الدماغية المسؤولة عن القدرات اللفظية/ اللغوية والقدرات الرياضية / المنطقية. بينما تكون قدراتهم أو ذكاءاتهم الأخرى سليمة وتعمل بكفاءة قد تكون مرتفعة، ومن الممكن أن يصلوا من خلالها إلى مراحل متقدمة في سلم الابتكار والإبداع، كذلك لم يهمل جاردنر البيئة التعليمية التي يدرس فيها الطالب وانعكاسها على قدراته وتحصيله الأكاديمي، فالبيئات الصفية غير المثيرة والأنشطة الصفية التي لا تتناسب مع مواهب واهتمامات هؤلاء الأفراد، ولا تلبي احتياجاتهم الفردية، تؤدي إلى ظهور الاضطرابات السلوكية لديهم مثل تشتت الانتباه والعصبية والعدوانية التي قد تنتهي إلى التسرب من المدرسة، وبالتالي فإن على من يقوم بعملية التقييم أن يأخذ هذه النظرية في الحسبان أثناء عملية التقييم.

إن أسلوب الحفظ والتلقين أصبح أسلوبا قاتلا لن يجدي في نظامنا التعليمي استخدام نظرية الذكاءات المتعددة.مفيدلمعالجة مثل هذه المشكلات التعليمية داخل الصف الدراسي.

[1] صباح العنيزات: مرجع سابق، ص 63.

خلاصة: يتضح من خلال ما سبق وبالرغم من الاختلاف والتنوع وتعدد النظريات التي تناولت وحاولت تفسير صعوبات التعلم فكل من هذه النظريات تسعى إلى تفسير أسباب صعوبات التعلم حسب رأيها ،إذ نجد النظرية السلوكية تركز على الظروف السيئة التعليمية للطفل ،والنظرية المعرفية على العمليات التي تحدث في الدماغ ،والنظرية النفسية تركز على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة ،بينما تركز النظرية التطورية على التفاعل بين أنشطة التعلم ومستوى النضج والنظرية اللغوية ترجعها إلى خلل في النظم اللغوية ،والنظرية المتمركزة على ظروف التعلم ترى العوامل البيئية تسهم في خلق إضطرابات في التعلم.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

أولا: مجالات الدراسة

1-المجال المكاني

2-المجال البشري

3المنهج المتبع

ثالثا: مجتمع الدراسة

رابعا: الأدوات المستخدمة في الدراسة

1-الملاحظة

2-المقابلة

3-الإستمارة

4- السجلات والوثائق

خامسا:أساليب التحليل

1-أسلوب كمي

2-أسلوب كيفي

خلاصة :

تمهيد :

يتناول هذا الفصل الجانب الميداني للدراسة ، وذلك من خلال الإجراءات المختلفة التي سوف يتم إتباعها بدءا بتحديد مجالات الدراسة ، والتي تنطوي على المجال المكاني ، المجال الزمني ، والمجال البشري ، كما يشتمل على تحديد منهج الدراسة ، بالإضافة إلى التقنيات التي تم توضيحها واعتمادها في جمع البيانات والمعلومات والتأكد من صدق وثبات أداة البحث .

أولا : مجالات الدراسة :

لكل دراسة ميدانية مجالات رئيسية تستند إليها وقد قسمنا مجالات دراستنا إلى ثلاث مجالات :

1/المجال المكاني : وهو بالتحديد في هذا البحث الميداني المدارس الابتدائية ببلدية جيملة ، والتي تحتوي على 14 مدرسة ابتدائية ترأسها مفتشية التربية والتعليم وهذه المدارس تابعة لمديرية التربية لولاية جيجل الخاصة بالتعليم الابتدائي.

2/المجال البشري: ويقصد به تعداد المعلمين في بلدية جيملةوتضم 14 مدرسة ابتدائية وهي الإخوة صوكو ، الإخوة مواجي ، صيفور مبارك ، الإخوة عريس ، الياوراسي مبارك ، مريخي الطيب ، فنينش مسعود ، زيون محمد ، فرطاس السعيد ، بلعايب السعيد ، بن عزيزة محمد ، الإخوة لغوشي ، بوالجاج مولود حيمور عاشور ، حيث بلغ عدد المعلمين للغة العربية والفرنسية 113 معلما عام 2014/2013 .

الجدول رقم (1) : يبين توزيع المعلمين والمعلمات حسب المدرسة التي يعملون بها.

إسـم المدرسة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
الإخوة صوكو (المحد)	03	11	14
الإخوة مواجي (المحد)	06	02	08
صيفور مبارك (العظامة)	06	01	07
الإخوة عريس (الجيزة)	04	02	06
الياوراسي مبارك (الولجة)	06	04	10
مريخي الطيب (مرج عبد الله)	03	04	07
فنينش مسعود (بوجوادة)	01	05	06
زيون محمد (سوق السبت)	02	04	06
فرطاس السعيد (تمانتوت)	05	01	06
بلعايب السعيد (ظهر الطالع)	11	03	14
بن عزيزة محمد (فدولس)	05	02	07
الإخوة لغوشي (غبالة)	02	05	07
بوالجاج مولود (بوعفرون)	05	0	05
حيمور عاشور (المحد)	02	08	10
المجموع	61	52	113

3/المجال الزمني: هو المدة المستغرقة لإجراء الدراسة الميدانية وقد استغرقتدراستنا تقريبا شهرين بدءا من أول ماي إلى أواخر جوان ، وقد تمت عبر مراحل :

-المرحلة الأولى : تم إعداد أداة الدراسة وعرضها على المشرف ثم عرضها على مجموعة من المحكمين لتصبح قابلة للتطبيق .

- المرحلة الثانية : بعد الحصول على الموافقة من مدير التربية لولاية جيجل لإجراء الدراسة بالمدارس الابتدائية ببلدية جيملة ، قام الباحث بزيارة استطلاعية لمفتشية التربية ببلدية جيملة وجمع المعلومات اللازمة حول عدد المدارس وعدد المعلمين .

– المرحلة الثالثة : تجريب الاستمارة حيث تم توزيع 20 استمارة على المعلمين قصد التعرف على استيعابالمبحوثين للأسئلة ، إضافة إلى إجراء مقابلات قصد الحصول على معلومات مرتبطة بموضوع الدراسة .

– المرحلة الرابعة : حيث تم تطبيق الاستمارة في شكلها النهائي بعد إدخال تعديلات عليها، حيث بدأ يوم 15 جوان 2014 بتوزيعها وتم جمعها في فترات مختلفة إلى غاية أواخر شهر جوان .

ثانيا : المنهج المتبع في الدراسة

لقد فرضت علينا طبيعة الموضوع أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف وتشخيص وتحليل الظاهرة محل الدراسة في الواقع والوقوع على أبعادها وأسبابها وجزئياتها المختلفة وما يتعلق بها من عناصر .

ثالثا :مجتمع الدراسة

اعتمدت الدراسة على المسح الشامل ، وتمثل مجتمع الدراسة في معلمي المدارس الابتدائية لبلدية جيملة والبالغ عددهم 113 معلم ، منهم61 معلم و 52 معلمة ، وبعد تطبيق أداة الدراسة تم استرجاع 104 استبيان صالح ، حيث أن 04 استمارات لم تسترجع و 03 استمارات فارغة ردت لغياب المعلمين واستمارتان ردت لأن معلمتانرفضتا الإجابة عليها .

جدول رقم (2) : يبين توزيع المبحوثين حسب المدرسة والجنس

الجنس / اسمالمدرسة	ذكـر	أنثـى	المجموع
الإخوة صوكو (المحد)	03	11	14
الإخوة مواجي (المحد)	06	01	07
صيفور مبارك (العظامة)	06	01	07
الإخوة عريس (الجيزة)	04	02	06
الياوراسي مبارك (الولجة)	05	04	09
مريخي الطيب (مرج عبد الله)	02	04	06
فنينش مسعود (بوجوادة)	01	05	06
زيون محمد (سوق السبت)	02	04	06
فرطاس السعيد (تمانتوت)	05	01	06
بلعايب السعيد (ظهر الطالع)	07	03	10
بن عزيزة محمد (فدولس)	05	02	07
الإخوة لغوشي (غبالة)	02	05	07
بوالجاج مولود (بوعفرون)	05	0	05
حيمور عاشور (المحد)	02	06	08
المجموع	55	49	104

رابعا :الأدوات المستخدمة في جمع البيانات .

لقد استخدمنا في دراستنا مجموعة من التقنيات لاكتشاف وفهم طبيعة موضوع دراستنا ومتغيراته وارتباطاته المختلفة من خلال جمع المعلومات والبيانات حول موضوع الدراسة .

ولقد اعتمدنا أساسا على تقنية الاستمارة كأداة أساسية ،واستخدام تقنية الملاحظة والمقابلة كأدوات مساعدة .

1/الملاحظة : هي أداة من أدوات جمع البيانات وتستخدم في البحوث الميدانية وهي لا تستعمل لوحدها بقدر ماتكون مساعدة أو مكملة للأدوات الأخرى ، ولهذا فإنها تعرف بأنها توجيه الحواس و الانتباهظاهرة معينة ، وقد استخدمت في الدراسة الملاحظة البسيطة من خلال حضوري لبعض الحصص مع التلاميذ في بعض المدارس ، حيث سجلت الملاحظات التالية :

- مشاركة التلاميذ فعالة باستثناء الفوضى وانعدامالهدوء .
- مشاركة دون تمييز للتلاميذ داخل القسم.
- ضعف التلاميذ في القراءة حذف بعض الأحرف أثناء القراءة .
- استعمال بعض المعلمين أثناء الشرح للصور والتدعيم بأمثلة من الواقع .
- اكتظاظ بعض الأقسام بالتلاميذ .
- النشاط الزائد من طرف التلاميذ واستغلال الوقت بمجرد خروج المعلمة للكلام .
- بعض التلاميذ لهم صعوبة فهم مسألة الرياضيات رغم شرح المعلمة المتكرر وبذل الجهد .
- عدم فهم التلاميذ وحفظ قواعد حل مسألة الرياضيات .
- اهتمام المعلمة بالتلاميذ الضعفاء وتصحيح الخطأ بنفسها .
- غياب المراجعة في المنزل للتلاميذ من خلال عدم حل الواجبات المنزلية .
- أثناء القراءة الجهرية تأتأة بعض التلاميذ .
- استعمال المعلمين لأسلوب ممزوج بين اللين والقسوة من حين لآخر ،استعمال الضربخاصة على اليدين والصراخ من جهة أخرى .
- شرود الذهن لبعض التلاميذ وفقدان الانتباه للحصة .
- خط غير مقروء وغير واضح ، ضف إلى ذلك قلة تنظيم الكراريس .
- قلة النشاط الكتابي (الخط) .
- غياب واضح للوسائل التعليمية في شرح وتقديم الدرس .

2- المقابلة: وهي من أهم أدوات جمع البيانات حول موضوع الدراسة ، وتعرف بأنها تفاعل لفظي يتم بين الباحث والمبحوث ، يحاول الباحث أن يعرف بعض المعلومات أو تعبيرات لدى المبحوث والتي تكون ذات صلة بالظاهرة المدروسة ،ولقد تحدثنا مع بعض المديرين ومع بعض المعلمين وقد اعتمدنا المقابلة الحرة حيث تمحورت أسئلة المقابلة التي طرحناها إلى مايلي :

- أسئلة موجهة إلى بعض المديرين :
  - حسب رأيك ماهي أهم الصعوبات التي تعترض التلاميذ ؟
  - هل تعتقد بأنَّ المعلم سبب مباشر في الصعوبات ؟
  - هل عدم متابعة الأولياء لأبنائهم سبب الصعوبات ؟
  - هل تعمل الندوات الداخلية على معالجة النقائص ؟
  - هل تتوفر المؤسسة على الوسائل التعليمية الضرورية ؟
- أسئلة موجهة للمعلمين :
  - هل هناك متابعة للأولياء لأبنائهم لمعرفة الصعوبات التي تعترضهم ؟

- ماهي المواد التي يجد التلاميذ فيها صعوبة ؟
- هل تركيز بعض المعلمين على الحفظ سبب الصعوبة ؟
- هل إهمال بعض المعلمين للتلاميذ الضعفاء سبب الصعوبة ؟
- هل طبيعة العلاقة بين المعلم والتلاميذ من أسباب صعوبة التعلم ؟
- هل المناهجالدراسية الحالية مناسبة لقدرات التلاميذ؟

3- الاستمارة: هي وسيلة لجمع المعلومات من المبحوثين بواسطة أسئلة مكتوبة يقدمها الباحث بنفسه أو بواسطة البريد ، ولقد قمنا بصياغة أسئلة الاستمارة صياغة مبدئية بحيث تعكس الانشغالات الجوهرية للإشكالية ، وقسمت عملية إعداد الاستمارة إلى أربعة مراحل :

- **المرحلة الأولى** :مرحلة الصياغة الأولية ، والتي تضمنت في البداية 50 سؤال تقيس في مجملها مؤشرات الدراسة التي وضعت سابقا ، وصيغة الأسئلة بناءا على الفرضيات وتجنب الأسئلة المحرجة التي تضعف الثقة بين الباحث والمبحوث .
- **المرحلة الثانية** : مرحلة عرض الاستمارة على المحكمين وهم أساتذة في علم الاجتماع وعلم النفس محاولة للتقليل من أخطاء الاستمارة ، فبعد عرض الاستمارة على 08 أساتذة المحكمين ، قام الباحث بحساب صدق محتوى الاستمارة ، وذلك بإتباع المعادلة الإحصائية التالية : $\frac{N1-N2}{N}$ والمتمثلة في

معادلة لوشيه التي تستخدم لحساب معامل صدق كل بند حيث :

- N1: هو عدد المحكمين الذين قالوا أن البند يقيس .
- N2 : هو عدد المحكمين الذين قالوا أن البند لا يقيس .
- N : هو العدد الكلي للمحكمين .

أما معامل صدق الاختبار فيحسب كما يلي : $\frac{\text{مجموع معاملات صدق كل البنود}}{\text{عدد البنود}}$ ،ثمنقارنمعامل صدق الاختبار بـ 0.60 إذا كانت النتيجة أكبر من 0.60 استبيانصادق .

وإذا كانت النتيجة أقل من 0.60 استبيان غير صادق .

- عند قيام الباحث بتطبيق المعادلة الإحصائية لحساب معامل صدق الاختبار ، وجد أن معامل صدق الاختبار= 0.8 وهي قيمة أكبر من 0.60 وهذا يعني أن الاختبار صادق .

- **المرحلة الثالثة** : المرحلة الاستطلاعية ، استكشافية ، وهي المرحلة التي يتم اختبار الأداة عمليا على عينة عشوائية من أفراد مجتمع الدراسة للتأكد من مدى ملائمة الأسئلة ، وأنها في متناول أفراد البحث والوقوف على الأسئلة التي قد تحرج المبحوث ، وعليه خضعت الاستمارة إلى تعديلات طفيفة من بينها :

- فيما يخص السؤال رقم 16 والذي كان على النحو التالي : برأيك الغياب المستمر للمعلمين يؤدي إلى تأخر التلميذ معرفيا ؟ نعم☐ ،لا ☐ . أصبح على النحو التالي :

– برأيك هل الغياب المستمر للمعلمين يؤدي إلى تأخر التلميذ معرفيا ؟ دائما ☐ ، أحيانا ☐ ، نادرا ☐

– السؤال رقم (30) الذي كان : حسب رأيك هل المواد الدراسية التي تدرس للتلميذ ؟

صعبة ☐ ، في مستواه ☐ ، سهلة ☐

- في حالة الإجابة بصعبة هل تؤدي إلى ضعف استيعاب التلميذ لها نعم ☐ لا ☐

– أصبح على النحو التالي : في حالة الإجابة بصعبة إلى ماذا تؤدي :.....

– السؤالين رقم (33) و(34) الذين كانا :

– ماهوا لمستوى التعليمي الغالب لأولياء التلاميذ ؟ أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐

– ماهوا لمستوى التعليمي الغالب لأمهات التلاميذ ؟ أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐

وأصبحا على النحو التالي :

– ماهوا لمستوى التعليمي الغالب لأولياء التلاميذ ؟ متدني ☐ ، مقبول ☐ جيد ☐

– ماهوا لمستوى التعليمي الغالب لأمهات التلاميذ ؟ متدني ☐ مقبول ☐ جيد ☐

– **المرحلة الرابعة** : مرحلة الصياغة النهائية ، بعد إدخال التعديلات سواء الناتجة عن عرضها على المحكمين أو تجربتها ميدانيا ، إعادة صياغة الاستمارة صياغة نهائية والتي تضمنت 46 سؤال مقسم على عدة محاور بناءا على فرضيات الدراسة حيث نجد :

– **المحور الأول**: خصص للبيانات الشخصية من **01** إلى **03** مثل(**الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة**)

– **المحور الثاني**: المعلم ودافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الإبتدائية من 04 إلى 20 مثل (الطرق المستعملة في التدريس ، الطرق التي لا يميل لها التلاميذ ، بناء العلاقة مع التلاميذ ، ميل المعلم ، أسلوب العقاب .....)

– **المحور الثالث** : المنهج الدراسي وضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية من 21 إلى 32 مثل (مناسبة المنهج للقدرات العقلية للتلاميذ ، اعتماد المقررات على الجوانب النظرية .....) .

– **المحور الرابع** : المستوى التعليمي للأسرة وتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية من 33 إلى 46 مثل (المستوى التعليمي الغالب للأولياء ، زيارة الوالدان للمعلمين للإطلاع على نتائج التلميذ ، اهتمام الأسرة بغياب التلميذ ، استخدام الأسرة للغة العامية .....) .

4– السجلات والوثائق : تعد السجلات والوثائق إحدى أدوات جمع البيانات لما لها من أهمية بالغة في إثراء موضوع الدراسة .

– الاطلاع على الجانب التاريخي لكل مؤسسة تعليمية .

– الاطلاع على القوانين والتنظيم التربوي للدخول المدرسي 2014/2013 والذي يضم عدد المدارس الموجودة في بلدية جيملة وعدد المعلمين والمعلمات الذين يعملون .

– معرفة العدد الحقيقي داخل كل مدرسة ابتدائية وهذا ما ساعدنا على اختيار مجتمع الدراسة .

– الاطلاع على الأبحاث و المذكرات التي قام بها المعلمون في الميدان التربوي .

– الاطلاع على الملاحظات المسجلة خلال الزيارة التفتيشية للمعلمين .

– تحصلت على وثيقة من مفتشية التربية والتعليم الابتدائي لبلدية جيملة تضم عدد المعلمين والمستوى التعليمي لكل معلم

خامسا :أساليب التحليل

استخدم الباحث أسلوبين للتحليل هما :

1/ الأسلوب الكمي : هو الأسلوب الذي يعتمد على تكميم المعطيات الواقعية من استمارة البحث والتعبير عنه بنسب مئوية في جداول .

2/ الأسلوب الكيفي : ويعني تحليل وتفسير البيانات المكممة والمعبر عنها بتكرارات ونسب مئوية في جداول ، أي عن طريق عرض النتائج وتفسير المعطيات الكمية، واكتشاف العلاقة بين الفرضيات الجزئية ومدى تحقق وصدق الأفكار والمنطلقات التي أنطلق منها ميدانيا .

خلاصة:

لقد تم في هذا الفصل التطرق إلى أهم الإجراءات المنهجية للدراسة حيث تم التطرق إلى مجالات الدراسة على اختلافها المكاني ، البشري ، الزمني ، والمنهج المستخدم ومجتمع الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وأهم أساليب التحليل بنوعيها الكمي والكيفي فهذه الأدوات ساعدت في الانتقال إلى مرحلة تحليل وتفسير البيانات وهذا ما سوف نتطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصلالسادس: تفريغ وتحليل البيانات

تمهيد:

أولا: الخصائص السوسيولوجية لمجتمع الدراسة

ثانيا: المعلم ودافعية التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

ثالثا: المنهج الدراسي وضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية

رابعا: المستوى التعليمي للأسرة وتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية

خلاصة:

تمهيد:

لقد قمنا في هذا الفصل بتكميم وتحليل البيانات والمعطيات التي جمعناها عن طريق مجموعة من الأدوات بغية ترجمة الفروض وإثبات مدى تحققها في الميدان وذلك تأكيدا لما تطرقنا له في الجانب النظري.

المحور الأول :الخصائص السوسيولوجية لمجتمع الدراسة

هي عبارة عن بيانات خاصة بالمبحوثين لها علاقة بموضوع الدراسة، وفيما يلي ترجمة كمية للبيانات الشخصية:

الجدول (03):يبين توزيع العينة حسب الجنس

الجنس / العينة	التكرار	النسبة %
ذكـــر	55	%52.88
أنثـــى	49	%47.12
المجمـــوع	104	% 100

يتضح لنا من الجدول أعلاه بأنه لا يوجد فرق كبير بين أفراد مجتمع الدراسة حيث مالت الكفة لصالح الذكور بنسبة 52.88% في حين نسبة الإناث 47.12% ، ويرجع ذلك إلى أن أغلب المعلمين الذين خبرتهم تفوق 20 سنة كانوا ذكورا ، وراجع أيضا إلى العادات و التقاليد التي تميز المنطقة ، والتي كانت لا تسمح للمرأة بإكمال تعليمها .

الجدول رقم (04) :يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي

العينة / المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
4 متوسط	05	% 04.8
2 ثانوي	01	% 0.96
3 ثانوي	44	% 42.31
بكالوريا	10	% 09.61
ليسانس	44	% 42.31
المجموع	104	% 100

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك تساوي في المؤهل العلمي الغالب بين المعلمين الحاصلين على الثالثة ثانوي والحاصلين على شهادة الليسانس بنفس النسبة إذ تقدر بـ 42.31 % ، ثم تليها الحاصلين على شهادة البكالوريا بنسبة 09.61 % ، في حين الحاصلين على الرابعة متوسط بنسبة 04.8 %وأصغر

نسبة كانت للحاصلين على الثانية ثانوي بنسبة 0.96 % ويمكن إرجاع ذلك إلى أن معظم المعلمين الذين لم يتحصلوا على شهادة ليسانس تخرجوا من المعهد التكنولوجي للتربية ، أما الحاصلين على شهادة ليسانس فوظفوا مباشرة بمسابقة دون خضوعهم للتكوين إذ نشير إلى أن أغلب التخصصات من حاملي شهادة ليسانس لأدب عربي بدرجة كبيرة وليسانس فرنسية وليسانس علم اجتماع التربية .

الجدول رقم (05) :يبين توزيع العينة حسب سنوات الخبرة

العينة / سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	33	% 31.73
(10–20) سنة	26	% 25
أكثر من 20 سنة	45	% 43.27
المجموع	104	% 100

يشير الجدول أعلاه أن النسبة الكبيرة من المعلمين الذين عملوا بمهنة التعليم أكثر من 20 سنة بنسبة 43.27 % ، وتليها المعلمون الذين عملوا أقل من 10 سنوات بنسبة تقدر بـ 31.73 % ، أما أصغر نسبة فكانت للذين عملوا بمهنة التعليم من (10–20) سنة وقدرت بـ 25 % ، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن لديهم أقدمية في التعليم أكسبتهم خبرة في ميدان عملهم ، وعلى دراية بكل التغيرات التي طرأت وخاصة على مستوى المناهج الدراسية .

المحور الثاني : المعلم ودافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية

من خلال هذا المحور حاولنا الكشف عن العلاقة بين المعلم ودافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية

الجدول رقم (06) :يبين أكثر طرق التدريس المستعملة من قبل المعلمين.

العينة / طرق التدريس	التكرار	النسبة المئوية
الإلقـاء	17	%16.35
الحـوار	54	%51.92
الشرح بأمثلة	33	%31.73
المجموع	104	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 51.92 % وهي الغالبية من المعلمين أكدت على أن أكثر الطرق المستعملة في التدريس هي الحوار ، في حين نجد نسبة 31.73% أكدت على الشرح بأمثلة وفي الأخير الاعتماد على الإلقاء في التدريس بنسبة 16.35 % ، ويمكن إرجاع ذلك إلى تبني فيالإصلاحات

الجديدة طريقة المقاربة بالكفاءات التي تعطي للمتعلم حرية أكثر ومشاركة فعالة في التعلم أما التدعيم بأمثلة في حالة عدم استيعاب الدرس من قبل التلاميذ لكي تسهل فهم الدرس ، أما طريقة الإلقاء فنجدها في المواد الأدبية كالتاريخ والجغرافيا ، التربية الإسلامية .

الجدول رقم (07) :يبين الطرق التي لا يميل لها التلاميذ .

العينة / طرق التدريس	التكرار	النسبة المئوية
الإلقـاء	85	%81.73
الحـوار	17	%16.35
الشرح بأمثلة	02	%01.92
المجموع	104	% 100

تبينمعطيات الجدول أعلاه بأن غالبية التلاميذ لا يميلون إلى طريقة التدريس التي تعتمد على الإلقاء بنسبة 81.73 % ، ثم تليها طريقة الحوار بنسبة 16.35%، وأخيرا الشرح بأمثلة بنسبة 01.92 % ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التلميذ يفضل المشاركة في الدرس وإبداء رأيه لكي ترسخ الفكرة لديه فالتلميذ لا يستطيعالانتباه لمدة طويلة دون المشاركة،وهذامالاحظناهاعتمادأغلب المعلمين على الإلقاء في تقديم الدروس والتدعيم بأمثلة من الواقع ،إذ نجد النظرية السلوكية ترجع صعوبات التعلم إلى استخدام طرق تدريس غير ملائمة وغير مناسبة لميول التلاميذ يؤدي الى حدوث صعوبات تعليمية.

الجدول رقم (08) :يبين صياغة أسئلة الدرس و اختلاف قدرات التلاميذ .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائمـا	50	%48.08
أحيـانا	48	%46.15
نـادرا	06	%05.77
المجموع	104	% 100

أبرزت معطيات الجدول أعلاه أن نسبة 48.08 % أكدوا على مراعاة المعلمين الدائم لاختلاف قدرات التلاميذ عند صياغة اسئلة الدرس ، في حين نجد نسبة 46.15 % صرحوا بان المعلمين أحيانا ما يعملون على مراعاة اختلاف قدرات التلاميذ عند صياغة أسئلة الدرس ، وفي الأخير نجد نسبة 05.77% أقرت بأن نادرا ما يراعي المعلمون اختلاف قدرات التلاميذ وهذا راجع إلى أن المعلم يجب في طرح أسئلة الدرس مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب لأن هناك تلاميذ بطيء الفهم وسريعي الفهم وعلى المعلم مراعاة ذلك لإيصال مفهوم الدرس لكل تلميذ قدراته الخاصة به.

الجدول رقم (09) :يبين كيفية بناء المعلمين العلاقة مع التلاميذ .

العينة / بناء العلاقة	التكرار	النسبة المئوية
القرابة	06	%04.51
التفوق	60	%45.11
مكانة الأولياء	07	%05.26
أخلاق التلاميذ	56	%42.11
حسن الشكل	04	%03.01
المجموع	133	% 100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 45.11%من المعلمين أجابوا بأن علاقتهم مع التلاميذ تكون على أساس التفوق بينما نجد نسبة 42.11% أكدوا بأن بناء العلاقة مع التلاميذ تكون على اساس أخلاقهم ، ثم تأتي نسب متقاربة مكانة الأولياء بنسبة 05.26 % والقرابة بنسبة 04.51 % وحسن الشكل بنسبة 03.01 % ، ويمكن إرجاع ذلك بأن المعلمين يفضلون التلاميذ المتفوقين بدرجة أولى والتلاميذ الذين يتمتعون بأخلاق عالية ، ولا يفضلون مكانة الأولياء والقرابة وحسن الشكل ، كل هذا يدفع التلاميذ للدراسة والمثابرة وحب الاطلاع والبحث عن التميز والتفوق داخل القسم فطبيعة العلاقة الحسنة مع التلاميذ يمكن أن تقلل الصعوبات لدى التلاميذ فمن خلال المقابلة مع المعلمين أكد واعلى أن طريقة تعامل المعلمين مع التلاميذ لها تأثيركبيرفي سلوك الطلاب وتؤدي إلى زيادة السلوك المرغوب في الصف.

الجدول رقم (10) :يبين ميل المعلم إلى التلاميذ ونفور الفئة الأخرى .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	82	%78.85
لا	22	% 21.15
المجموع	104	%100

أبرزت معطيات الجدول الكمية بأن نسبة 78.85 % من المعلمين أكدوا على أن ميل المعلم إلى فئة معينة من التلاميذ يؤدي إلى نفور الفئة الأخرى ، في حين نجد نسبة 21.15 % أكدت بأن ميل المعلم إلى فئة معينة لا يؤدي إلى نفور الفئة الأخرى ، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المعلم مهما كان يميل إلى فئة التلاميذ سواء المتفوقين والذين لديهم أخلاق يجب على المعلم أن يكون عادلا في ميله وتفضيله للتلاميذ فهذا من شأنه أن يؤدي إلى كره المعلم وكره الزملاء وكره الدراسة وبالتالي يشكل صعوبة للتلميذوالبعد عن التفريق بينهم سواء في الامتيازات المادية أوالمشاعر العاطفية.

الجدول رقم (11) :يبين أسلوب العقاب المستخدم من قبل المعلمين للتلاميذ .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
العقاب اللفظي	47	%30.32
العقاب الجسدي	52	% 33.55
الوقوف في أخر القسم	08	%05.16
زيادة الواجبات المنزلية	36	%23.22
الإهمال	07	%04.52
تخفيض علامة التلميذ	02	% 01.29
استدعاء أولياء الأمور	02	% 01.29
الحرمان من الأنشطة	01	%0.65
المجموع	155	%100

من خلال البيانات الواردة في الجدول أعلاه وجدنا أن أسلوب العقاب المستخدم بكثرة من قبل المعلمين للتلاميذ كان العقاب الجسدي بنسبة 33.55 % ، ونسبة 30.32 %استخدام العقاب اللفظي ثم تأتي زيادة الواجبات المنزلية بنسبة 23.22% ، ثم الوقوف في أخر القسم بنسبة 05.16 % ، ثم يأتي الإهمال من طرف المعلمين بنسبة 04.52 % ، ثم تأتي نسبة استدعاء أولياء الأمور بـ 01.29 % . وهذا ما لاحظناه من خلال الزيارة الميدانية اعتماد بعض المعلمين العقاب الجسدي الضرب على اليدين ، بالإضافة إلى كلام وألفاظ قاسية والصراخ من جهة أخرى ، ووقوف التلاميذ في أخر القسم أو زيادة الواجبات المنزلية ، فكل هذا لا يساعد التلميذ على التعلم ولا يحببه في الدراسة ، فالعقاب مهما كان نوعه لا يؤدي إلى نتيجة ، فالتلاميذ يحتاجون إلى العناية والاهتمام وهذا ما يوضحه السؤال التالي.

الجدول رقم (12):يبين العقاب المستخدم من طرف المعلمين وكره التلميذ للدراسة.

العينةالاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	74	%71.15
لا	30	% 28.85
المجموع	104	%100

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة 71.15 % من المعلمين أكدوا على أن العقاب المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى كره التلميذ للمدرسة والدراسة ، في حين نسبة 28.85 % أكدوا على أن العقاب المستخدم من طرف المعلمين لا يؤدي بالتلميذ إلى كره الدراسة ، فالمعلمون يقرون بأن العقاب المستخدم يؤدي إلى كره التلاميذ للدراسة في حين أنهم يصرحون بأساليب العقاب المستخدمة بكثرة من

قبلهم رغم أن العقاب سواء الجسدي أو اللفظي ممنوع في المدارس حاليا .فالعقاب بنوعيه يسبب عقد نفسية للتلاميذ اتجاه المعلم والدراسة،فهاته الأساليب تؤدي الى وعورةالطريق السليم للتعلم وهي مرتبطة بمواصفات المعلم الشخصية كالمزاج،والمهنية،والمعرفية.

الجدول رقم (13) :يبين سخرية المعلم من التلميذ المخطئ وتردد التلميذ في الإجابة .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	84	%80.77
لا	20	% 19.23
المجموع	104	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 80.77 % أكدت بأن سخرية المعلم من التلميذ الذي يخطئ في الإجابة يؤدي إلى تردد التلميذ في الإجابة ، في حين نسبة 19.23 % صرحت بأن سخرية المعلم من التلميذ الذي يخطئ لا تؤدي إلى تردد التلميذ في الإجابة ، ويمكن إرجاع هذا إلى أن السخرية من التلميذ الذي يخطئ لا تشجع التلميذ على التعبير عن أفكاره بكل حرية ، وتخلق لديه شعور بالخوف و لا يثق بنفسه ، وبالإجابة التي يبديها ، فمن خلال الخطأ يتعلم الإنسان وبالتكرار تترسخ الإجابة في الدهن لا العكس ،فمثل هاته التصرفات من قبل المعلمين لا تدفع بالتلاميذللتعلم والعطاء والمشاركة.

الجدول رقم (14) :يبيناستخدام الألفاظ التشجيعية ولا مبالاة التلميذ.

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	90	%86.54
لا	14	% 13.46
المجموع	104	%100

يوضح الجدول أعلاه بأن نسبة 86.54 % أكدوا على أن عدم اهتمام المعلمين باستخدام الألفاظ التشجيعية للتلميذ يؤدي إلى لا مبالاة التلميذ بالدرس، فكلما عمل المعلم على تشجيع التلميذ بعبارات (حسن ، جيد ، واصل) كلمات طيبة لها معنى ووقع على المتعلم في تحبيبه للدراسة ، فكلما كان هناك تعزيز أدى إلى ظهور سلوك مرغوب ، في حين نجد نسبة 13.46 % أكدوا بأن عدم استخدام الألفاظ التشجيعية لا يؤدي إلى لا مبالاة التلميذ بالدرس ،وهذاماأكدت عيه نظرية الإشتراط الإجرائي لسكنر،استخدام التعزيز الايجابي قدر الامكان داخل الصف كالمديح والتشجيع،بغية الحصول على السلوك المرغوب.

الجدول رقم (15) :يبين عدم تقبل المعلم أفكار التلاميذ وعزوف التلاميذ عن المشاركة

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	86	%82.69
لا	18	% 17.31
المجموع	104	%100

من خلال المعطيات المدرجة في الجدول رقم (13) يتبين لنا أن نسبة 82.69 % من المعلمين أكدوا بأن عدم تقبل المعلم لأفكار التلاميذ يؤدي إلى عزوف التلاميذ عن المشاركة في القسم ، في حين أن نسبة 17.31 % أقرت بأن عدم تقبل المعلم لأفكار التلاميذ لا يؤدي إلى عزوف التلاميذ عن الدراسة ، ويمكن إرجاع هذا إلى أن هذا الأسلوب لا يشجع التلاميذ على الإبداع فكل فكرة يعبر عنها التلميذ على المعلم شرحها وإبداء رأيه بطريقة إيجابية من أجل تشجيع التلميذ على التعبير عن كل فكرة أو رأي بكل حرية دون قيود ،فهذا يؤدي الى كبت التلميذلأفكاره ويؤثر على نفسية ومشاعر التلميذ ويشعره باللامن،ويخلقسلوكات عند التلميذ مرفوضة تعبيرا عن الرفض والاستياء .

الجدول رقم(16): يبين ربط المعلم الدرس باهتمامات التلاميذ ونفورهم .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	70	%67.31
لا	34	%32.69
المجموع	104	%100

يبين لنا الجدول أعلاه بأن نسبة67.31 % أكدوا أن عدم ربط المعلمين الدرس باهتمامات التلاميذيؤدي إلى نفور التلاميذ من الدرس ، أما نسبة 32.69 % فقد أكدت أن عدم ربط المعلمين الدرس باهتمامات التلاميذ لا يؤدي إلى نفور التلاميذ من الدرس ، ويمكن إرجاع هذا إلى أن هناك دروس معقدة وصعبة الفهم أو روتينية تؤدي بالتلاميذ إلى الملل فعلى المعلم أن يستخدم مهاراته لجعل الدرس مشوق ومحبب كربطه باهتمامات التلاميذ وميولاتهم لتوصيل الدرس وإبقاء التلاميذ متابعين للحصة ،وهذا مالاحظناه من خلال الزيارة الميدانية ربط المعلمين الدرس بأمثلة من الواقع ،اذ نجد نظرية ثورندايك تؤكد على ضرورة ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلميذ اليومية.

الجدول رقم (17) :يبين قلة إلمام المعلمين بالنظريات التربويةو إعاقة التلميذ عن التحصيل.

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	78	%75
لا	26	% 25
المجموع	104	%100

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 75 % ترى بأن قلة إلمام المعلمين بالنظريات التربوية الحديثة يعيق التلميذ عن التحصيل ، في حين نجد نسبة 25 % تقر بأن قلة إلمام المعلمين بالنظريات التربوية الحديثة لا يعيق التلميذ عن التحصيل .

ويمكن إرجاع ذلك بأن النظريات التربوية تساعد المعلمين على معرفة نفسية التلاميذ ، وكيفية التعامل معهم ومعرفة طرق التدريس المناسبة وكيفية تدعيم السلوك المرغوب وتعزيزه ، فهي نظريات تسهل عملية تحصيل التلميذ المعرفي ،وتقلل من الصعوبات التي يواجههاالتلميذفي تحصيل المعرفةوالتعلم الصحيح.

الجدول رقم (18) :يبين الغياب المستمر للمعلمين وتأخر التلميذ معرفيا .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائمـا	54	%51.92
أحيـانا	50	%48.08
نـادرا	00	%00.00
المجموع	104	% 100

يتضح من الجدول أعلاه بأن نسبة 51.92 % أكدوا بأن الغياب المستمر للمعلمين يؤدي دائما إلى تأخر التلميذ معرفيا ، في حين نجد نسبة 48.08% يرون بأن الغياب المستمر للمعلمين أحيانا يؤدي إلى تأخر التلميذ معرفيا .

يمكن إرجاع ذلك إلى أن الغياب المتكرر للمعلم يؤدي إلى تأخر في الدروس عن بقية الأقسام الأخرى وبالتالي يعمل المعلمين على الإسراع في وتيرة الدرس على حساب فهم التلاميذمما يسبب صعوبة للتلاميذ،فتتراكم الدروس لدى التلاميذوبالتاليتعملعلى إعاقة التلميذعلى التعلم الصحيح.

الجدول رقم (19) :يبينافتقار مهارة إدارة الصف للمعلم ومتابعة الدرس .

العينة	التكرار	النسبة المئوية

الاحتمالات		
نعم	88	%84.62
لا	16	% 15.38
المجموع	104	%100

يبين لنا الجدول أعلاه بأن نسبة 84.62%أكدوا على أن افتقار مهارة إدارة الصف من قبل المعلمينيؤدي إلى عدم متابعة التلميذ للدرس ، ثم تأتي نسبة 15.38 % يرون بأن افتقار مهارة إدارة الصف من قبل المعلمين لايؤدي إلى عدم متابعة التلميذ للدرس .

ويعود هذا إلى أن المعلم الذي لا يستطيع التحكم في الصف وضبط التلاميذ المشوشين وكثيري الحركة والكلام لا يستطيع شرح الدرس في جو من الفوضى ، وبالتالي لا يمكن للتلاميذ الأخرين متابعة الدرس وسماع المعلم جيدا والتركيز معه ،وبالتالي تؤدي الى حدوث اضطرابات وصعوبات في التعلم وهذا مرتبط بكفاءة المعلم.

الجدول رقم (20) :يبين حكم المعلم المسبق بعدم القدرة على التعلم وإعاقة التلميذ عن التعلم.

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	76	%73.08
لا	28	% 26.92
المجموع	104	%100

نلاحظ من الجدول أعلاه بأن نسبة 73.08 % أقرو بأن حكم المعلم المسبق على التلميذ بعدم القدرة على التعلم يعيق التلميذ عن التعلم ، في حين نجد نسبة 26.92 % يرون بأن حكم المعلم المسبق على التلميذ بعدم القدرة على التعلم لا يعيق التلميذ عن التعلم .

ويمكن إرجاع هذا إلى أن أغلب المعلمين بمجرد رؤيتهم للتلميذ لأول مرة يبدؤون في إصدار أحكام مسبقة عن التلميذ ، فالتلميذ مهما ثابرو اجتهد يبقى في نظر المعلم حسب الفكرة المسبقة الأولى التي كونها عنه،فهاته الأحكام المسبقة لا تكون مستندة إلى معرفة علمية دقيقة أو اعتمادا على خلفيته المتعلقة بتاريخ الأسرة التربوي أوتعليقات المعلمين السابقين قد تكون سببا في صعوبات التعلم للتلميذ.

الجدول رقم (21) : يبين إعطاء المعلم فرصة للتلميذ للمناقشة و انخفاض رغبة التلميذ عن التنافس .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	60	%57.69
لا	44	% 42.31
المجموع	104	%100

يتبين من الجدول أعلاه بأن نسبة 57.69 %أكدوا بأن عدم إعطاء المعلم فرصة للتلميذ للمناقشة داخل الصف يؤدي إلى انخفاض رغبة التلميذ عن التنافس ، بينما نجد 42.31 % يرون بأن عدم إعطاء المعلم فرصة للتلميذ للمناقشة داخل الصف لا يؤدي إلى انخفاض رغبة التلميذ عن التنافس .

ومرد ذلك إلى أن أغلب المعلمين يعتمدون على سؤال وإجابة لا يحاولون إدخال التلميذ في المناقشة وسماع الرأي ، وهذا ما لحضناه خلال الزيارة الميدانية لا يعطى للتلميذ حقه ، فالتلميذ محور العملية وطرف فاعل حسب المقاربة بالكفاءات ، وليس مجرد متلقي للمعلومة وفقط ،فعدم السماح للتلميذ بالمناقشة والمشاركة في الدرس يؤدي الى عدم خلق جودافع للتعلم وهذا يؤدي بدوره الى خلق صعوبات تعلم لدى التلميذ.

الجدول رقم (22) : يبين المعلم المتسلط .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كره التلميذ له	40	%27.59
عدم رغبة التلميذ في التعلم	27	% 18.62
خوف التلميذ منه	74	%51.03
تراجع تحصيل التلميذ	02	%01.38
عدم مبالاة بالمادة	02	%01.38
المجموع	145	% 100

من خلال البيانات الواردة في الجدول أعلاه نجد أن نسبة 51.03 % تقر بأن المعلم المتسلط يؤدي إلى خوف التلميذ منه ، بينما نجد نسبة 27.59 % ترى بأن المعلم المتسلط يؤدي إلى كره التلميذ له في حين نجد نسبة 18.62 % تؤكد بأن المعلم المتسلط يؤدي إلى عدم غبة التلميذ في التعلم ، وتأتي أخيرا بنفس النسب تراجع تحصيل التلميذ بنسبة 01.38 % وعدم مبالاة بالمادة بنسبة 01.38 % .

وهذا يعود بأن المعلم في الابتدائي هو أكثر شخص يقضي معه التلاميذ الوقت أكثر من الأهل فهم يتأثرون به إلى أبعد الحدود ، فإذا كان متسلط أو قاسي في معاملته سوف يؤدي إلى خوف التلاميذ منه وكرهه و لا مبالاة بالمادة وعدم الرغبة في التعلم ، وبالتالي تراجع تحصيل التلميذ ،فالمعلم هو العمود

الفقري في عملية التعلم وهو القادرعلى جعل المتعلمفي وضع نفسي جيد يساعده على التعلم من خلال خلق جو ديمقراطي داخل غرفة الصف من اجل تكييف التلميذ مع المدرسة ،فتسلط المعلم يؤثرعلى نفسية التلميذويخلق صعوبات تعيق التلميذ عن التعلم.

المحور الثالث :المنهج الدراسي وضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية

من خلال هذا المحور حاولنا الكشف عن العلاقة بين المنهج الدراسي وضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية .

الجدول رقم (23) :يبين المنهج الدراسي وقدرات التلاميذ العقلية .

<table>
<tr><th>العينة / الاحتمالات</th><th colspan="4">التكـــرار</th><th>النسبة %</th></tr>
<tr><td>نعم</td><td colspan="4">21</td><td>% 20.19</td></tr>
<tr><td rowspan="4">لا</td><td>العينة / احتمالات</td><td>التكرار</td><td>النسبة %</td><td rowspan="4">83</td><td rowspan="4">% 79.81</td></tr>
<tr><td>نعم</td><td>78</td><td>% 93.98</td></tr>
<tr><td>لا</td><td>05</td><td>% 06.02</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>83</td><td>% 100</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td colspan="4">104</td><td>% 100</td></tr>
</table>

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة 79.81 % يرون بأن المنهج الدراسي الحالي لا يناسب قدرات التلاميذ العقلية ، إذ نجد نسبة 93.98 % هي غالبية أكدت بأن عدم مناسبة المنهج الدراسي الحالي لقدرات التلاميذ يؤدي إلى عدم استيعاب التلميذ له ، بينما نسبة 06.02 % يرون بأن عدم مناسبة المنهج لقدرات التلاميذ لا يؤدي إلى عدم استيعاب التلاميذ له ، بينما نجد نسبة 20.19 % يرون بأن المنهج الدراسي الحالي مناسب لقدرات التلاميذ العقلية .

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المعلم هو محور العملية التعليمية وأدرى بالمنهج ولأنه المنفذ له ومعرفته إذا كان يناسب قدرات التلاميذ العقلية ، وتفسر لغياب المعلمين عن وضع وتصميم المناهج لأنهم أدرى بالواقع وتشخيصه .

الجدول رقم (24) :يبين المقررات الدراسية والجوانب النظرية .

العينـة / الاحتمالات	التكــرار				النسبة %
نعـم	العينـة / احتمالات	التكرار	النسبة %	62	% 59.62
	ضجر التلميذ	18	%29.03		
	انخفاض أداء التلميذ	44	% 70.97		
	المجموع	62	% 100		
لا	42				% 40.38
المجموع	104				% 100

تبين معطيات الجدول أعلاه بأن نسبة 59.62 % من المعلمين أقروا بأن المقررات الدراسية تعتمد على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية ، إذ نجد 70.97 % يصرحون بأن اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية يؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ بينما نجد نسبة 29.03% يرون بأن اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية يؤدي إلى ضجر التلميذ ، بينما نجد نسبة 40.38 % يرون بأن المقررات الدراسية لا تعتمد على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المقررات الدراسية تسعى إلى تحقيق توازن بين ما يقدم من معرفة نظرية مع ما هو مجسد في الواقع ، فالمقررات الدراسية أثناء عرضها لا بد من جانب نظري ومعه جانب تطبيقي لكي يسهل فهم التلميذ لهذه المقررات ، فإذا غلب عليها الجانب النظري صعب على المعلم إيضاحها وإيصالها للتلميذ بأبسط الطرق في ظل غياب الوسائل التعليمية المساعدة ، وبالتالي انخفاض أداء التلميذ وضجره ،وخلق صعوبات تعلم.

الجدول رقم (25) : يبين طرح المواضيع داخل المناهج الدراسية ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ .

العينـة / الاحتمالات	التكــرار				النسبة %
نعم	47				% 45.19
لا	العينـة / احتمالات	التكرار	النسبة %	57	% 54.81
	نعم	55	% 96.49		
	لا	02	% 03.51		
	المجموع	57	% 100		
المجموع	104				% 100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن نسبة 54.81 % يرون بأن طرح المواضيع داخل المناهجالدراسية لا يراعي الفروق الفردية للتلاميذ وأكدوا بنسبة 96.49 % بأن عدم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ عند طرح المواضيع داخل المناهج الدراسية يؤدي إلى ضعف التلاميذ عن مسايرة زملائهم ، في حين نجد نسبة 03.51 % يرون بأن عدم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ عند طرح المواضيع داخل المناهج الدراسية لا يؤدي إلى ضعف التلاميذ عن مسايرة زملائهم ، بينما نجد نسبة 45.19 % يرون بأنه يتم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ عند طرح المواضيع داخل المناهج الدراسية .

ويمكن إرجاع هذا إلى أن لكل تلميذ قدرات خاصة به تختلف عن الأخرين فهناك بطيء الفهم وسريع الفهم والمواضيع أثناء عرضها لا بدا أن تعرض بالتدرج من السهل إلى الصعب حتى يتمكن التلاميذ الضعفاء من فهمها ومسايرة زملائهم .

الجدول رقم (26) :يبين البرنامج الأسبوعي المكثف وإرهاق التلميذ فكريا .

<table>
<tr><th>العينة / الاحتمالات</th><th colspan="4">التكـــرار</th><th>النسبة %</th></tr>
<tr><td rowspan="4">نعم</td><td>العينة / احتمالات</td><td>التكرار</td><td>النسبة %</td><td rowspan="4">90</td><td rowspan="4">% 86.54</td></tr>
<tr><td>نعم</td><td>90</td><td>%100</td></tr>
<tr><td>لا</td><td>00</td><td>% 00.00</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>90</td><td>% 100</td></tr>
<tr><td>لا</td><td colspan="4">14</td><td>% 13.46</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td colspan="4">104</td><td>% 100</td></tr>
</table>

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن نسبة 86.54 % يؤكدون بأن البرنامج الأسبوعي مكثف وهذا ما أكدت عليه نسبة 100% بأن البرنامج الأسبوعي المكثف يؤدي إلى إرهاق التلميذ فكريا ، بينما نسبة 13.46 %يصرحون بأن البرنامج الأسبوعي غير مكثف .

ورغم الإصلاحات التربوية التي قامت بها الجزائر والتي مست البرامج والمناهج إلا أن البرنامج مازال مكثف ، وذلك لكثرة الساعات الدراسية وقلة الأنشطة الترفيهية والمعلمين المختصين لإزالة الروتين وتخليص التلميذ من الإرهاق وخاصة الجسدي لكثرة الكتب التي يحملها في المحفظة كل يوم والتي تؤدي بدورها إلى إرهاق التلميذ فكريا يؤثر على انتباه التلميذ للدرس،وضعف مردوده الدراسي.

الجدول رقم (27) :يبين تسلسل في طرح المواد الدراسية في المنهاج الدراسي .

<table>
<tr><td>العينـة
الاحتمالات</td><td colspan="4">التكـــرار</td><td>النسبة %</td></tr>
<tr><td>نعم</td><td colspan="4">37</td><td>% 35.58</td></tr>
<tr><td rowspan="4">لا</td><td>العينـة
احتمالات</td><td>التكرار</td><td>النسبة %</td><td rowspan="4">67</td><td rowspan="4">% 64.42</td></tr>
<tr><td>التشتت الذهني للتلميذ</td><td>22</td><td>% 32.84</td></tr>
<tr><td>صعوبة الفهم للتلميذ</td><td>45</td><td>% 67.16</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>67</td><td>% 100</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td colspan="4">104</td><td>% 100</td></tr>
</table>

يوضح الجدول أعلاه بنسبة 64.42 % بأنه لا يوجد تسلسلفي طرح المواد الدراسية في المنهاج الدراسي ، حيث أكدت نسبة 67.16 %بأن عدم وجود تسلسل في طرح المواد الدراسية في المنهاج الدراسي يؤدي إلى صعوبة فهمها من قبل التلميذ في حين نسبة 32.84 % يرون بأنها تؤدي إلى التشتت الذهني للتلميذ ، بينما 35.58 % يصرحون بأن هناك تسلسل في طرح المواد الدراسية في المنهاج الدراسي . فحسب رأي المعلمين لا يوجد تسلسل في طرح المواضيع وخاصة اللغة العربيةوالرياضيات فهم في عرض هاته الدروس ينتقلون من الكل العام إلى الجزء الخاص ومن المعقد إلى البسيط ، فالتلميذ لا يستطيع المتابعة من الكل إلى الجزء ويمكنه من المتابعة إذا انتقل من الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المركب وهذا ما أدى إلى ظهور صعوبات خاصة في القراءة والكتابة والحساب .

الجدول رقم (28) :يبين الحجم الساعي المخصص للمادة .

<table>
<tr><td>العينـة
الاحتمالات</td><td colspan="4">التكــرار</td><td>النسبة %</td></tr>
<tr><td>كاف</td><td colspan="4">65</td><td>% 62.5</td></tr>
<tr><td rowspan="5">غير كاف</td><td>العينـة
احتمالات</td><td>التكرار</td><td>النسبة %</td><td rowspan="5">39</td><td rowspan="5">% 37.5</td></tr>
<tr><td>حشو أفكار التلميذ</td><td>14</td><td>% 35.90</td></tr>
<tr><td>تعب التلميذ فكريا</td><td>23</td><td>% 58.97</td></tr>
<tr><td>التغيب عن الحصة</td><td>02</td><td>% 05.13</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>39</td><td>% 100</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td colspan="4">104</td><td>% 100</td></tr>
</table>

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن نسبة 62.5 % يرون بأن الحجم الساعي المخصص للمادة كاف ويقدر بحوالي 45 د للمادة ، بينما نجد نسبة 37.5 %يصرحون بأن الحجم الساعي المخصص للمادة غير كاف إذ نجد نسبة 58.97 % يرون بأن الحجم الساعي غير كاف لعرض المادة ، مما يؤدي إلى تعب التلميذ فكريا ، في حين نجد نسبة 35.90 % تؤدي إلى حشو أفكار التلميذ ، في حين نسبة 05.13 % ترى بأن الحجم الساعي غير كاف للمادة يؤدي إلى التغيب عن الحصة من قبل التلميذ .

فعندما لا يكفي الوقت المخصص للمادة يعمل المعلم على مسارعة الوقت وتسريع وتيرة الشرح وتعويض هذا النقص بحصص المعالجة مما يؤدي إلى حشو أفكار التلميذ وتعبه فكريا وبالتالي التغيب المقصود عن الحصص من قبل التلاميذ ،مما يؤدي الى صعوبات تعلم لدى التلاميذ.

الجدول رقم (29) :يبين توفر الوسائل التعليمية الضرورية داخل المؤسسة .

العينة / الاحتمالات	التكـــرار				النسبة %
نعم	41				% 39.42
لا	العينة / احتمالات	التكرار	النسبة %	63	% 60.58
	صعوبة الفهم للتلميذ	25	% 39.68		
	تعيق إيصال المعنى للتلميذ	38	% 60.32		
	المجموع	63	% 100		
المجموع	104				% 100

من خلال الجدول الإحصائي رقم (28) نلاحظ أن نسبة60.58 % يؤكدون على عدم توفر الوسائل التعليمية الضرورية داخل المؤسسات التي يعملون بها ، حيث أكدت نسبة 60.32 % بأن عدم توفر الوسائل التعليمية يعمل على إبعاق إيصال المعنى للتلميذ ، في حين نجد نسبة 39.68 % يرون بأن عدم توفر الوسائل التعليمية يؤدي إلى صعوبة الفهم للتلميذ ، بينما نجد نسبة 39.42 % يقرون بتوفر الوسائل التعليمية داخل المؤسسات التي يعملون بها .

ففي ظل كل هذه الصعوبات التي تعترض طريق التلاميذ لا بدا من توفر الوسائل التعليمية المساعدة في شرح دروس المناهج بغية إيصال المعنى بوضوح للتلاميذ وإزالة كل لبس وغموض مما يؤدي إلى سهولة فهمها من قبل التلاميذ ،وتساعد في جذب انتباه التلميذواثارة اهتمامه فغيابها يؤدي صعوبة فهم الدروس من قبل التلاميذ.

الجدول رقم (30) :يبين المناهج الدراسية وعنصر التشويق في عرضها .

العينـة / الاحتمالات	التكـــرار				النسبة %
نعم	36				% 34.62
لا	العينـة / احتمالات	التكرار	النسبة %	68	% 65.38
	نعم	66	% 97.06		
	لا	02	% 02.94		
	المجموع	68	% 100		
المجموع	104				% 100

يبين الجدول أعلاه بأن نسبة 65.38 % يرون بأن المناهج الدراسية لا تحتوي على عنصر التشويق في عرضها ، وهذا ماأكدوا عليه بنسبة 97.06 % بأن هاته المناهج الخالية من عنصر التشويق تؤدي إلى ملل التلميذ منها في حين نجد نسبة 02.94 % يرون بأن خلوهاته المناهج من عنصر التشويق لا يؤدي إلى ملل التلميذ منها ، بينما نجد نسبة 34.62 % يقرون بأن المناهج الدراسية تحتوي على عنصر التشويق في عرضها .

ويمكن إرجاع هذا إلى أن خلو المناهج الدراسية من عنصر التشويق تجعل التلميذ يشعر بالملل وبالتالي كره الموضوعات الدراسية لأنها لا تعمل على إثارته وتحفيزه اتجاه المادة وبالتالي تقل رغبته وعدم اهتمامه بكل ما تقدمه المدرسة وبالتالي سوف تخلق له صعوبات في التعلم .

الجدول رقم (31) :يبين المناهج الدراسية ومواكبتها للتطور العلمي والتكنولوجي.

العينـة / الاحتمالات	التكـــرار				النسبة %
نعم	74				% 71.15
لا	العينـة / احتمالات	التكرار	النسبة %	30	% 28.85
	نعم	27	% 90		
	لا	03	% 10		
	المجموع	30	% 100		
المجموع	104				% 100

يبين لنا الجدول أعلاه ان نسبة 71.15 % يؤكدون على أن المناهج الدراسية الحالية مواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي ، بينما نجد نسبة 28.85 % يرون عدم مواكبة المناهج الدراسية للتطور العلمي

والتكنولوجي ، في حين نجد نسبة 90 % ترى بأن عدم مواكبة المناهج الدراسية للتطور العلمي والتكنولوجي يؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ ، بينما نجد نسبة 10 % ترى بأن عدم مواكبة المناهج الدراسية للتطور العلمي والتكنولوجي لا يؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ .

فالشيء المهم لحد الأن هو مواكبة المناهج الدراسية للتطورات الحاصلة في الميدان العلمي و التكنولوجي ويبرز هذا من خلال الإصلاحات التربوية التي تشهدها الجزائر ضف إلى ذلك إدخال مواد جديدة كمادة التربية التكنولوجية والعلمية في المواد الدراسية .

الجدول رقم (32) :يبين المواد الدراسية التي تدرس للتلميذ .

العينة / الاحتمالات	التكـــرار				النسبة %
صعبة	العينة / احتمالات	التكرار	النسبة %	58	% 55.77
	صعوبة الفهم	27	%46.55		
	فشل التلميذ	08	%13.79		
	انخفاض التحصيل	14	% 24.14		
	إرهاق فكري	04	%06.90		
	عدم تركيز	05	% 08.62		
	المجموع	58	% 100		
في مستواه	46				%44.23
سهلة	00				00
المجموع	104				% 100

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه بأن نسبة 55.77 % يؤكدون على أن المواد التي تدرس للتلميذ صعبة وأن صعوبة هاته المواد تؤدي إلى صعوبة الفهم بنسبة 46.55% و انخفاض التحصيل بنسبة 24.14 %وفشل التلميذ بنسبة 13.79 % ، وعدم تركيز التلميذ بنسبة 08.62 %وفي الأخير الإرهاق الفكري بنسبة 06.90% ، بينما نجد نسبة 44.23 % ترى بأن المواد التي تدرس للتلميذ في مستواه ، في حين نجد النسبة معدومة التي ترى بأن المواد التي تدرس للتلميذ سهلة .

إذاً لقد أجمع المعلمون بغالبية على أن المواد التي تدرس للتلميذ صعبة أي ليست في مستواه المعرفي والعقلي وتشكل للتلميذ صعوبة لفهمها مما يؤدي إلى انخفاض تحصيل التلميذ وعدم تركيزه على المواد الصعبة وإهماله لها ، وإرهاقه الفكري وفشله في المادة ، وبالتالي تشكل لديه الصعوبة وبالتالي يجب مراعاة المو اد التي تدرس للتلميذ وصياغتها بطريقة تناسب المستوى المعرفي والعقلي للتلميذ في كل مرحلة عمرية .

الجدول رقم (33) :يبين المواضيع المقررة مع ميول التلاميذ وصعوبة التركيز للتلميذ .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	85	%71.73
لا	19	% 18.27
المجموع	104	%100

نلاحظ من الجدول (32) بأن أغلبية المعلمين وبنسبة 71.73 % أكدوا على أن المواضيع المقررة لا تنسجم مع ميول التلاميذ مما يؤدي إلى صعوبة التركيز لديهم ، في حين نجد نسبة 18.27 % يرون بأن عدم انسجام المواضيع المقررة مع ميول التلاميذ لا يؤدي إلى صعوبة التركيز لدى التلميذ .

فكلما كانت المواضيع المقررة في التدريس لا تحقق ميولات التلاميذ فسوف تؤدي بالتلميذ إلى الإحباط والملل من الدراسة ويؤدي به إلى عدم التركيز وصعوبة متابعتها ، ويؤدي بالتالي إلى كرهها، فالتلميذ الذي لا يجد فيما يتعلمه ما يتماشى مع تطلعاتهوميولاته سوف يلجأ إلى تجنب هذا التعلم والبحث عن البديل ، وبالتالي يؤدي إلى ضعف تحصيل التلاميذ .

الجدول رقم (34) : يبين لغة الكتاب المدرسي في مستوى لغة التلميذ .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	53	%50.96
لا	51	% 49.04
المجموع	104	%100

من خلال البيانات الواردة في الجدول أعلاه لاحظنا أن 50.96%كانت إجابتهم بنعم أي أن لغة الكتاب المدرسي في مستوى لغة التلميذ، في حين نجد 49.04 % يؤكدون بأن لغة الكتاب المدرسي ليست في مستوى لغة التلميذ .

وهذا يرجع إلى كون الكتاب المدرسي يحتوي على معارف ودروس تفوق القدرات المعرفية والعقليةللتلميذ ، فالكتاب المدرسي يعتبر وسيلة من وسائل التعلم لدى التلميذ ، فكلما كان محتوى الكتاب من معارف ودروس غير مناسبو يفوق المستوى العقلي والمعرفي للتلميذ يحدث اختلال في تعلم التلميذ وأدى إلى تشكل صعوبات تعليمية .

المحور الرابع : المستوى التعليمي للأسرة وتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية .

من خلال هذا المحور سوف نحاول الكشف عن العلاقة بين المستوى التعليمي للأسرة وتحصيلالأبناءفي المرحلة الابتدائية .

الجدول (35) : يبين المستوى التعليمي الغالب لأولياء التلاميذ .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
متدني	40	%38.46
مقبول	63	% 60.58
جيد	01	% 0.96
المجموع	104	%100

يتبين لنا من الجدول أعلاه بأن نسبة 60.58 % أكدت أن المستوى التعليمي الغالب لأولياء التلاميذ هو مقبول في حين نجد نسبة 38.46 % يرون بأن المستوى التعليمي للأولياء التلاميذ متدني بينما نجد نسبة 0.96 % ترى بأن المستوى التعليمي للأولياء جيد ، فالمستوى التعليمي للأولياء المقبول يؤثر على تحصيل الأبناء من خلال حثه على الدراسة وإدراكه لأهمية التعلم وأهم الصعوبات التي تواجه الأبناء .

الجدول رقم (36) :يبين المستوى التعليمي الغالب لأمهات التلاميذ .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
متدني	69	%66.35
مقبول	35	% 33.65
جيد	00	% 0.00
المجموع	104	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 66.35 % من المعلمين أكدوا على أن المستوى التعليمي الغالب لأمهات التلاميذ هو متدني ، في حين نجد نسبة 33.65 % ترى بأن المستوى التعليمي الغالب لأمهات التلاميذ مقبول ، بينما تنعدم النسبة في المستوى الجيد ، فالمستوى التعليمي للأم المتدني يعود للواقع الجزائري وخاصة المناطق الريفية التي لا تستطيع المرأة فيها إكمال تعليمها بحجة العادات والتقاليد المكتسبة وهذا لا يساعد التلميذ على المراجعة في المنزل خاصة مع المواد التي أصبحت تتطلب المراجعة في المنزل لصعوبتها .

الجدول رقم (37) :يبين زيارة الوالدان للمعلمين للاطلاع على نتائج التلميذ الدراسية .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	01	%0.96
أحيانا	26	% 25
نادرا	77	% 74.04
المجموع	104	%100

يبين الجدول رقم (36) بأن نسبة 74.04 % من المعلمين أكدت على أنه نادرا ما يقوم الوالدان بزيارة المعلمين للاطلاع على نتائج التلميذ الدراسية ، في حين نجد 25 % ترى أنه أحيانا ما يقوم الوالدان بزيارة المعلمين للاطلاع على نتائج التلميذ الدراسية ، بينما نجد نسبة 0.96 % دائما ما يقوم الوالدان بزيارة المعلمين للاطلاع على نتائج التلميذ الدراسية .

ويمكن إرجاع ذلك إلى انشغالالآباء بالعمل على حساب الأبناء والاكتفاء فقط بالاطلاع على دفتر الاختبارات في كل فصل فقط ويمكن إرجاعه إلى المستوى التعليمي المقبول للآباء والمتدني للأمهات ،وهذا بطبيعة الحال لايساعد على معرفة المواد التي يتحصل فيها ابنهم على نتائج ضعيفة.

الجدول رقم (38) :يبين الذي يقوم بالزيارة أكثر .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الوالد	73	%70.19
الوالدة	31	% 29.81
المجموع	104	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 70.19 %من المعلمين أكدوا على أن الذي يقوم بالزيارة أكثر هو الوالد في حين نجد نسبة 29.81 % ترى بأن الوالدة هي التي تقوم بالزيارة .

ويمكن إرجاع ذلك إلى انشغال الأم بالبيت وتعليم الأبناء في البيت وتربية الأبناء والأمور التي تتطلب الخروج من البيت من مهام الأب ولطبيعة المجتمع الجزائري والريفالمحافظ .

الجدول رقم (39) : يبيناهتمام الأسرة بغياب التلميذ المتكرر عن الدراسة .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	40	%38.46
لا	64	% 61.54
المجموع	104	%100

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة61.54 % من المعلمين أكدوا بعدم اهتمام الأسرة بغياب التلميذ المتكررة عن الدراسة ، في حين نجد 38.46 % أكدوا اهتمام الأسرة بغياب التلميذ المتكرر عن الدراسة . ويمكن إرجاع ذلك إلى أنه نادرا ما يقوم الوالدان بزيارة المعلمين ولقد تأكد اهذا في الجدول رقم (36) ومن خلال المقابلة مع المعلمين تأكيدهم على ان زيارة الأولياء للتلاميذتكون من خلال استدعاء المعلمين للأولياءومن خلالاستفسار مدير المدرسة عن سبب عدم اتصالالآباء بالمدرسة .

الجدول رقم (40) : يبين الذي يقوم بمساعدة التلميذ في حل واجباته المدرسية .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الأم	36	%34.62
الأب	08	% 07.69
الإخوة	60	% 57.69
المجموع	104	%100

يتضح لنا من الجدول أعلاه تأكيد المعلمين بنسبة 57.69 % الذي يقوم بمساعدة التلميذ في حل واجباته المدرسية في المنزل هم الإخوة ثم تأتي الأم بنسبة 34.62% ثم في الأخير نسبة 07.69 % ترى بأن الأب هو من يقوم بمساعدة التلميذ في حل واجباته المدرسية في المنزل .

ويمكن إرجاع هذا لأن الإخوة يكونوا أقرب لبعض فغالبا الإخوة الأكبر يعملون على مساعدة إخوتهم ولتقارب المستوى الدراسي ، وعندما تكون الأم متعلمة تعمل على مساعدة ابنها في حل واجباته المدرسية ، أما دور الأب فيقتصر في الغالب على توفير المتطلبات المادية أما البيت فهو مكان للراحة وتوجيه الأبناء وحثهم على الدراسة فقط ، وهناك بعض الأسر لا تعمل على إكمال دور المدرسة ومعالجة النقص الذي يعانيه التلميذ في المدرسة ،ممايسبب تراكم الدروس وخاصةالمواد التي يواجه صعوبة فيها.

الجدول رقم (41) : يبين استخدام الأسرة للغة العامية وضعف تحصيل التلميذ.

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	73	%70.19
لا	31	% 29.81
المجموع	104	%100

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن نسبة 70.19 % من المعلمين أكدت على أن استخدام الأسرة للغة العامية يؤدي إلى ضعف تحصيل التلميذ ، في حين نجد نسبة 29.81 % صرحت بأن استخدام الأسرة للغة العامية لا يؤدي إلى ضعف تحصيل التلميذ .

ويعود هذا إلى أن التلميذ بمجرد دخوله للمدرسة يجد نفسه بين لغتين عامية في البيت والشارع وفصحى في القسم فيؤدي ذلك إلى تشتت أفكار التلميذ ويؤدي إلى ضعف تحصيله ، وبالتالي يصعب اكتسابه للغة واستعماله لها .

الجدول رقم (42) :يبين المتابعة المستمرة للأولياء لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%08.65
لا	95	% 91.35
المجموع	104	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 91.35 % من المعلمين أكدت بأنه لا توجد متابعة مستمرة من قبل الأولياء للمعلمين لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم ، في حين نجد نسبة 08.65 % أكدت بأن هناك متابعة مستمرة من قبل الأولياء للمعلمين لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم .

ويعود هذا إلى عدم ملاحظة الآباء لأوراق الامتحانات والتدقيق في العلامات المتدنية لمعرفة أي المواد يجد ابنه فيها صعوبة .فمن خلال مقابلتنا لبعض المعلمين أكدوالنا قلة متابعة الأولياء للأبناء لمعرفة الصعوبات التي تواجههم ،فعندما لا يمتلك الاباء القدر الكافي من الثقافة والتعليم يؤدي الى نقص الوعي للوقوفعلى مستوى أبنائهم ومشكلاتهم التعليمية.

الجدول رقم (43) :يبين انضباط التلميذ داخل الفصل وأسلوب التربية المتبع من طرف الأسرة .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	27	%25.96
أحيانا	62	% 59.62
نادرا	15	% 14.42
المجموع	104	%100

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة59.62 % من المعلمين أكدت على أن عدم انضباط التلميذداخل الفصل أحيانا يعود إلى أسلوب التربية المتبع من طرف الأسرة ، في حين نجد نسبة 25.96% تؤكد بأن عدم انضباط التلميذ داخل الفصل دائما ما يعود إلى أسلوب التربية المتبع من طرف الأسرة وفي الأخير نسبة 14.42 % ترى بأن عدم انضباط التلميذ داخل الفصل نادرا ما يعود إلى أسلوب التربية المتبع من طرف الأسرة .

ويمكن إرجاع هذا الأسلوب التربوي للأسرة إذ نجده مجسدا في لباسه وسلوكه داخل القسم وأخلاقه وتنظيم الأدوات وبدخول التلميذ إلى المدرسة وهذا حسب المعلم يكتسب سلوكات جديدة تدعم السلوكات المرغوبة أو تكسبه سلوكات غير مرغوبة من زملاء القسم عن طريق المحاكاة والتقليد سواء المعلم أو الزملاء .

الجدول رقم (44) :يبين توفير الأسرة متطلبات الدراسة المادية ومراجعة التلميذ للدروس .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	73	%70.19
لا	31	% 29.81
المجموع	104	%100

أبرزت معطيات الجدول أعلاه أن نسبة 70.19 % من المعلمين أقروا بأن عدم توفير الأسرة لمتطلبات الدراسة المادية يؤثر على مراجعة التلميذ للدروس ، في حين أجاب 29.81 % بأن عدم توفير الأسرة لمتطلبات الدراسة المادية لا يؤثر على مراجعة التلميذ للدروس ، ولكي يقوم التلميذ بمراجعة الدروس لابد من توفر الأدوات المدرسية الضرورية وفي غيابها لا يستطيع المراجعة وبالتالي تكون لديه مشاكل في التعلم ، ورغم توفر بعض الأسر على الإمكانات المادية إلاّ أنها لا توفر متطلبات ابنها الدراسية .

الجدول رقم (45) : يبين توفير الأسرة لجهاز الحاسوب ومذاكرة التلميذ للدرس .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	28	%26.92
لا	76	% 73.08
المجموع	104	%100

من خلال البيانات الواردة في الجدول أعلاه أكد المعلمون بنسبة 73.08 % بأن عدم توفير الأسرةلجهاز الحاسوب في المنزل لا يؤثر سلبا على مذاكرة التلميذ للدرس ، في حين نجد 26.92 % ترى بأن عدم توفير الأسرة لجهاز الحاسوب في المنزل يؤثر سلبا على مذاكرة التلميذ للدرس ،وفي نظر المعلمين أن التلميذ في مراحله الأولى من التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على المعلم في تحصيل المعرفة أما الحاسوب فيستعمل في الغالب للترفيه والتسلية .

الجدول رقم (46) :يبين الخلاف بين الأبوين وقدرة التلميذ على المراجعة في المنزل .

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	93	%89.42
لا	11	% 10.58
المجموع	104	%100

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة 89.42 % من المعلمين يرون بأن الخلاف بين الأبوين يؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على المراجعة في المنزل في حين نجد نسبة 10.58 % تقر بأن الخلاف بين الأبوين لا يؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على المراجعة في المنزل فإن عدم توفير الهدوء داخل المنزل والشجار الدائم بين الأبوين أمام الأولاد يؤثر على نفسيتهم ويسبب لهم اضطرابات وعقد نفسية لا تمكنهم من المراجعة داخل المنزل وعدم الاهتمام بالدراسة وتنمي لديهم سلوك العنف ،وبالتالي سيسهم في صعوبات تعلم.

الجدول رقم (47) :يبين مستوى طموح الوالدين وتحصيل الأبناء.

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	79	%75.96
لا	25	% 24.04
المجموع	104	%100

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 75.96 % من المعلمين ترى بأن مستوى طموح الوالدين ينعكس على تحصيل الأبناء ، بينما نجد نسبة 24.04 % ترى بأن مستوى طموح الوالدين لا ينعكس على تحصيل الأبناء .

ويمكن إرجاع هذا لأن أغلب الآباء يقومون برسم مستقبل أبنائهم وتحقيق طموحهم الشخصي الذي عجزوا عن تحقيقه في صورة الأبناء وبغية تفادي الصعاب التي واجهوها من قبل ، فلابد من ترك التلميذ يحقق طموحهورغبته ويكون دور الوالدين هو التوجيه والمساعدة ،لاالضغط على الأبناءفهذا يؤدي الى ضعف تحصيل الابناء.

الجدول رقم (48) :يبين تخصيص الأسرة أوقات مناسبة للمراجعة وتدبدب نتائج التلميذ.

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	95	%91.35
لا	09	% 08.65
المجموع	104	%100

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة 91.35 % من المعلمين ترى بأن عدم تخصيص الأسرة لأوقاتك2 مناسبةللمراجعة يؤدي إلى تدبدب النتائج الدراسية للتلميذ ، في حين نجد نسبة 08.65 % تقر بأن عدم تخصيص الأسرة لأوقات مناسبة للمراجعة لا يؤدي إلى تدبدب النتائج الدراسية للتلميذ .

فتنظيم أوقات مناسبة للمراجعة يرتبط بالمستوى التعليمي للوالدين ، فكلما كان المستوى التعليمي للوالدين مقبول أو مرتفع كان الوالدين أكثر وعي بظروف التلميذ وسيساعدانه على تخطي الصعاب وفي حل التمارين والواجبات المنزلية ، وتنظيم وقت التلميذ وحثه على الدراسة وتنظيم وقته بين اللعب والنوم والراحة وبالتالي تكون المراجعة منتظمة وتحقق نتائج إيجابية في الدراسة .واستخدام التعزيزوالتشجيع واستغلال القدرات التي يمكن أن يتميزو بها فالأباء هم النماذج الرئيسيةالأولى للأبناء في التعلم.

خلاصة:

لقد قمنا في هذا الفصل بتفريغ البيانات والمعطيات المتحصل عليها من الميدان من خلال إجابات المعلمين على بنود الاستمارة ،إذ قمنا بتحويل البيانات الكيفية إلى بيانات كمية معبرة عنها في جداول إحصائية بتكرارات ونسب مئوية وترقيم كل جدول وإعطاء كل جدول تحليل خاص به بغية الوصول إلى نتائج وهذا ما سوف نتطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

أولا: فروض الدراسة في ضوء المعطيات الميدانية

1-طبيعة مجتمع الدراسة

2-مناقشة نتائج الفرضية الأولى

3-مناقشة نتائج الفرضية الثانية

4-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

ثانيا: نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

ثالثا: التوصيات والقضايا التي تثيرها الدراسة

تمهيد :

في هذا الفصل نحاول تبيين مدى صدق الفرضية ومدى تحققها في الميدان بناءا على النتائج التي توصلنا إليها عن طريق تفريغ وتحليل البيانات وتفسيرها بغية الكشف عن أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين .

أولا : فروض الدراسة في ضوء المعطيات الميدانية .

1-طبيعة مجتمع الدراسة: أوضحت مناقشة الخصائص العامة لمجتمع البحث النتائج التالية :

-52.88% من أفراد عينة البحث من الذكور .

- 42.31 %من المبحوثين حاصلين على الثالثة ثانوي وشهادة الليسانس .

- 43.27 % من المبحوثين تتراوح أقدميتهم أكثر من 20 سنة .

النتيجة الأولى : من خلال النتائج السابقة للبيانات الشخصية تتسم أفراد العينة بما يلي :

أن غالبية أفراد العينة من الذكور دو مستوى تعليمي الثالثة ثانوي ومتحصلين على شهادة الليسانس ، إذ لديهم سنوات طويلة في مهنة التعليم.

2- مناقشة الفرضية الأولى: المعلم ودافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

2-1أكثرطرق التدريس المستعملة من قبل المعلمين

51.92% من أفراد العينة أكدت على أن أكثر طرق التدريس المستعملة في التدريس هي الحوار ، ونجد نسبة 31.73 % أكدت على أن الطرق المستعملة هي الشرح .

- **النتيجة الجزئية (1)** : أن غالبية المبحوثين يرون أن أكثر طرق التدريس المستعملة من قبل المعلمين هي الحوار.

2-2)الطرق التي لا يميل لها التلاميذ :

- 81.73 % تأكيد غالبية المبحوثين بأن التلاميذ لا يميلون إلى طريقة التدريس التي تعتمد على الإلقاء . **النتيجة الجزئية (2):** عدم تفضيل وميل التلاميذ لطريقة التدريس التي تعتمد على الإلقاء

2-3) صياغة أسئلة الدرس و مراعاة اختلاف قدرات التلاميذ

48.08 %من المبحوثين أكدوا على مراعاة المعلمين الدائم لاختلاف قدرات التلاميذ عند صياغة أسئلة الدرس ، ونسبة 46.15%من المعلمين أحيانا ما يعملون على مراعاة اختلاف قدرات التلاميذ عند صياغة أسئلة الدرس .

النتيجة الجزئية (3) : تأكيد المعلمين على مراعاتهم الدائم لاختلاف قدرات التلاميذ عندصياغة أسئلة الدرس .

2-4)كيفية بناء المعلمون العلاقة مع التلاميذ .

- 45.11%من المبحوثين أكدوا على أن علاقتهم مع التلاميذ تكون على أساس التفوق .

النتيجة الجزئية (4): تؤكد النتائج بأن أساس بناء العلاقة مع التلاميذ من قبل المعلمين يكون على أساس التفوق .

2-5)ميل المعلم إلى التلاميذ ونفور الفئة الأخرى .

- 78.85%من المبحوثين أقروا بأن ميل المعلم إلى فئة معينة من التلاميذ يؤدي إلى نفور الفئة الأخرى

النتيجة الجزئية (5) : إن ميل المعلم إلى فئة معينة من التلاميذ يؤدي إلى نفور الفئة الأخرى من التلاميذ .

2-6) أسلوب العقاب المستخدم بكثرة من قبل المعلمين .

- نسبة33.55 %من أفراد المبحوثين تؤكد على أن أسلوب العقاب المستخدم بكثرة من قبل المعلمين للتلاميذ كان العقاب الجسدي ، 30.32%أكدت بأن العقاب المستخدم بكثرة من قبل المعلمين هو العقاب اللفظي .

- ونسبة71.15%من المعلمين أكدوا بأن العقاب المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى كره التلميذ للدراسة .

النتيجة الجزئية (6) : إن العقاب المستخدم بكثرة من قبل المعلمين كان بالدرجة الأولى العقاب الجسدي ويليه العقاب اللفظي بدرجة ثانية ، وتأكيد المعلمين على أن العقاب المستخدم من طرفهم يؤدي إلى كره التلميذ للدراسة .

2-7) سخرية المعلم من التلميذ المخطأ وتردد التلميذ في الإجابة .

– 80.77%من أفراد المبحوثين أكدوا بأن سخرية المعلم من التلميذ الذي يخطئ في الإجابة يؤدي إلى تردد التلميذ في الإجابة ، وأن هذا يؤدي إلى فقدان التلميذ الثقة بنفسه .

النتيجة الجزئية (7) : إن سخريةالمعلم من التلميذ الذي يخطئ في الإجابة يؤدي إلى تردد التلميذ في الإجابة .

2-8)**استخدام الألفاظ التشجيعية ولا مبالاة التلميذ .**

–86.54%من المعلمين صرحوا بأن عدم اهتمام المعلمين باستخدام الألفاظ التشجيعية للتلميذ يؤدي إلى لا مبالاة التلميذ بالدرس ، و لكي تكون إستجابة للدرس لا بد من تحفيز معنوي للتلاميذ .

النتيجة الجزئية (8) : إن عدم اهتمام المعلمين باستخدام الألفاظ التشجيعية للتلميذ يؤدي إلى لا مبالاة التلميذ بالدرس .

2-9)عدم تقبل المعلم لأفكار التلاميذ وعزوف التلاميذ على المشاركة .

– 82.69%من أفراد البحث أقروا بأن عدم تقبل المعلم لأفكار التلاميذ يؤدي إلى عزوف التلاميذ عن المشاركة في القسم . فهذا الأسلوب يؤدي إلى كبت التلميذ وتهميشه و لا تشجع التلميذ على أن يكون فعالا داخل القسم .

النتيجة الجزئية (9) : تأكد النتائج بأن عدم تقبل المعلم لأفكار التلاميذ يؤدي إلى عزوف التلاميذعن المشاركة في القسم .

2-10) عدم ربط المعلم الدرس باهتمامات التلاميذ ونفورهم .

– 67.31%من المبحوثين أكدوا على أن عدم ربط المعلمين الدرس باهتمامات التلاميذ يؤدي غلى نفور التلاميذ من الدرس فجعل الدرس مشوق لتحفيز التلاميذ على متابعة الدرس .

النتيجة الجزئية (10) : لقد تأكد بأن عدم ربط المعلمين الدرس باهتمامات التلاميذ يؤدي إلى نفور التلاميذ من الدرس .

2-11) **قلة إلمام المعلمين بالنظريات التربوية وإعاقة التلاميذ عن التحصيل.**

–75%من المبحوثين ترى بأن قلة إلمام المعلمين بالنظريات التربوية الحديثة يعيق التلميذ عن التحصيل ، فمعرفة هاته النظريات ساعد على فهم نفسية الطفل وكيفية التعامل معه .

النتيجة الجزئية (11) : إن قلة إلمام المعلمين بالنظريات التربوية الحديثة يعيق التلميذ عن التحصيل

2-12) **الغياب المستمر للمعلمين وتأخر التلميذ معرفيا .**

- 51.92%من المبحوثين أكدوا على أن الغياب المستمر للمعلمين دائما ما يؤدي إلى تأخر التلميذ معرفيا ، في حين نسبة 48.08%ترى بأن الغياب المستمر للمعلمين أحيانا ما يؤدي إلى تأخر التلميذ معرفيا .

النتيجة الجزئية (12) : تؤكد النتائج بأن الغياب المستمر للمعلمين دائما ما يؤدي إلى تأخر التلميذ معرفيا .

2-13)**افتقار مهارة إدارة الصف للمعلم ومتابعة الدرس .**

- 84.62%من المبحوثين أكدوا على أنافتقار مهارة إدارة الصف من قبل المعلمين يؤدي إلى عدم متابعة التلميذ للدرس ، فقسم يعمه الفوضى ولا يستطيع المعلم السيطرة عليه يؤدي إلى عدم تمكن التلاميذ من سماع شرح المعلم جيدا .

النتيجة الجزئية (13): إن افتقار مهارة إدارة الصف من قبل المعلمين يؤدي إلى عدممتابعة التلميذ للدرس .

2-14) **حكم المعلم المسبق بعدم القدرة على التعلم وإعاقة التلميذ .**

- 73.08%من المبحوثين صرحوا بأن حكم المعلم المسبق على التلميذ بعدم القدرة على التعلم يعيق التلميذ عن التعلم ، فاللقاء الأول مهما تمتع المعلم بالخبرة الكافية ليس معيار يمكن من خلاله الحكم عن التلاميذ ومقدرتهم .

النتيجة الجزئية (14) : تؤكد النتائج بأن حكم المعلم المسبق على التلميذ بعدم القدرة على التعلم يعيق التلميذ عن التعلم .

2-15) **إعطاء المعلم فرصة للمناقشة وانخفاض رغبة التلميذ عن التنافس .**

- 57.69%من المعلمين يقرون بأن عدم إعطاء المعلم فرصة للتلميذ للمناقشة داخل الصف يؤدي إلى انخفاض رغبة التلميذ عن التنافس ، فالمعلم لا بد أن يكون عادلا في السماح للتلاميذ بالمشاركة ومناقشته في القسم وإلا سوف يؤدي إلى عدم رغبة التلميذ عن التنافس داخل القسم .

النتيجة الجزئية (15) :إن عدم إعطاء المعلم فرصة للتلميذ للمناقشة داخل الصف يؤدي إلى انخفاض رغبة التلميذ عن التنافس .

16-2) المعلم المتسلط القاسي.

- 51.03%من المعلمين أكدوا بأن المعلم المتسلط يؤدي إلى خوف التلميذ منه ، ونسبة 27.59%ترى بأن المعلم المتسلط يؤدي إلى كره التلميذ له .

النتيجة الجزئية (16) : إن النتائج تؤكد بأن المعلم المتسلط القاسي يؤدي إلى خوف التلميذ منه فالتلميذ بحاجة إلى أن يشعر بالطمأنينة والثقة بالمعلم لكي يستطيع التعلم .

النتيجة العامة:

من خلال النتائج المتوصل إليها وجدنا بأن أكثر طرق التدريس المستعملة الحوار وعدم ميل التلاميذ لطريقة الإلقاء ، وصياغة أسئلة الدرس ، طبيعة العلاقة مع التلاميذ ، ميل المعلم إلى فئة معينة وأسلوب العقاب المستخدم كذلك سخرية المعلم من التلميذ الذي يخطئ وعدم استخدام المعلم للألفاظ التشجيعية ، وعدم تقبله لأفكار التلاميذ وربط الدرس باهتمامات التلاميذ ، قلة إلمام المعلمين بالنظريات التربوية و غياب المعلمينوافتقار مهارة إدارة الصف والحكم المسبق عن التلميذ وعدم إعطائه فرصة للمناقشة وتسلط المعلم ، كلها تؤدي إلى لا مبالاة التلاميذ وعد رغبتهم في الدراسة والتنافس ونفورهم من المعلم وكرههم الدراسة وبالتالي تعيقهم عن التحصيل وتشكل لهم صعوبات تعليمية .

وبالتالي الفرضية محققة أي للمعلم علاقة بدافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

3- مناقشة الفرضية الثانية :المنهج الدراسي وضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية.

3-1) المنهج الدراسي وقدرات التلاميذ العقلية .

- 79.81% صرحوا بأن المنهج الدراسي الحالي لا يناسب قدرات التلاميذ العقلية ، حيث أكدت نسبة 93.98%بأن عدم مناسبة المنهج الدراسي الحالي لقدرات التلاميذ يؤدي إلى عدم استيعاب التلميذ له.

النتيجة الجزئية (1): إن عدم مناسبة المنهج الدراسي الحالي لقدرات التلاميذ العقلية يؤدي إلى عدم استيعاب التلميذ له.

3-2)المقررات الدراسية والجوانب النظرية .

- نسبة 59.62%من المعلمين أقروا بأن المقررات الدراسية تعتمد على الجوانب النظرية أكير من التطبيقية ، حيث نجد نسبة 70.97%يصرحون بأن اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية يؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ .

النتيجة الجزئية (2) : إن اعتماد المقررات النظرية أكثر من التطبيقية يؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ.

3-3) طرح المواضيع داخل المناهج الدراسية ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ .

- نسبة 54.81%صرحوا بأن عند طرح المواضيع داخل المناهج الدراسية لا يراعي الفروق الفردية للتلاميذ ، حيث أكدت 96.49% بأن عدم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ عند طرح المواضيع داخل المناهج الدراسية يؤدي إلى ضعف التلاميذ عن مسايرة زملائهم .

النتيجة الجزئية (3): إن عدممراعاة الفروق الفردية للتلاميذداخل المناهج الدراسية يؤدي إلى ضعف التلاميذ عن مسايرة زملائهم .

4-3)البرنامج الأسبوعي مكثف و إرهاق التلميذ فكريا.

- 86.54%من المبحوثين يؤكدون بأن البرنامج الأسبوعي مكثف ، حيث أكدت نسبة 100 % بأن البرنامج الأسبوعي المكثف يؤدي إلى إرهاق التلميذ فكريا .

النتيجة الجزئية (4): إن البرنامج الأسبوعي المكثف يؤدي إلى إرهاق التلميذ فكريا .

5-3)تسلسل في طرح المواد الدراسية في المنهاج الدراسي.

- نسبة 64.42% بأنه لا يوجد تسلسل في طرح المواد الدراسية في المنهاج الدراسي ، حيث أكدت نسبة 67.16% عدم وجود تسلسل في طرح المواد الدراسية يؤدي إلى صعوبة فهمها من قبل التلميذ .

النتيجة الجزئية (5): إن عدم وجود تسلسل في طرح المواد الدراسيةفي المنهاج الدراسييؤدي إلى صعوبة فهمها من قبل التلميذ .

6-3) الحجم الساعي المخصص للمادة كاف.

- 62.05% يرون بأن الحجم الساعي المخصص للمادة كاف ، في حين نجد نسبة 37.05% ترى بأن الحجم الساعي غير كاف ونسبة 58.97 % بأن الحجم الساعي غير كاف لعرض المادة يؤدي إلى تعب التلميذ فكريا .

النتيجة الجزئية (6) : تأكيد أغلب المبحوثين على أن الحجم الساعي المخصص للمادة كاف .

7-3) توفر الوسائل التعليمية الضرورية داخل المؤسسة .

- نسبة 60.58 % من المبحوثين يؤكدون على عدم توفر الوسائل التعليمية الضرورية داخل المؤسسات التي يعملون بها حيث نسبة 60.32% بأن عدم توفر الوسائل التعليمية يعمل على إيعاق إيصال المعنى للتلميذ ونسبة 39.68 % عدم توفر الوسائل يؤدي إلى صعوبة الفهم .

النتيجة الجزئية (7): إن عدم توفر الوسائل التعليمية الضرورية للتعليم داخل المؤسسات يعيق إيصال المعنى للتلميذ و يؤدي إلى صعوبة الفهم .

3-8)المناهج الدراسية وعنصر التشويق في عرضها .

- نسبة 65.38 % من المبحوثين يرون أن المناهج الدراسية لا تحتوي على عنصر التشويق في عرضها ، حيث أكدت نسبة 97.06 % بأن هاته المناهج الخالية من عنصر التشويق تؤدي إلى ملل التلميذ منها .

النتيجة الجزئية (8) : توصلت النتائج إلى أن خلو المناهج الدراسية من عنصر التشويق يؤدي إلى ملل التلميذ منها.

3-9) المناهج الدراسية ومواكبتها للتطور العلمي والتكنولوجي

- نسبة 71.15% من المعلمين أكدوا على أن المناهج الدراسية الحالية مواكبة للتطور العلمي و التكنولوجي ، ونسبة 28.85 % يرون عدم مواكبة المناهج للتطور العلميو التكنولوجي حيث نجد نسبة 90 % ترى عدم مواكبة المناهج للتطور العلمي و التكنولوجي تؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ .

النتيجة الجزئية (9):تأكيد أغلب النتائج على أن المناهج الدراسية الحالية مواكبة للتطور العلميو التكنولوجي .

3-10)المواد الدراسية التي تدرس للتلميذ .

- نسبة 55.77% من أفراد البحث يؤكدون على أن المواد التي تدرس للتلميذ صعبة ، في حين نجد أنهذه الصعوبة نؤدي إلى صعوبة الفهم بنسبة 46.55 % ، انخفاض التحصيل بنسبة 24.14% ، وفشل التلميذ بنسبة 13.79 % ، وعدم تركيز التلميذ بنسبة 08.62% ، وإرهاق التلميذ فكريا بنسبة 06.90 % .

النتيجة الجزئية (10): تأكيد أغلب المبحوثين بأن المواد الدراسية التي تدرس للتلميذ صعبة وأنها تؤدي إلى صعوبة الفهم لدى التلميذ ، وانخفاض تحصيله وفشله في المادة ، وعدم تركيزه وأخيرا إرهاق فكري .

3-11) **المواضيع المقررة مع ميول التلاميذ وصعوبة التركيز للتلميذ.**

- نسبة 71.73% أكدوا على أن المواضيع المقررة لا تنسجم مع ميول التلاميذ مما يؤدي إلى صعوبة التركيز لديهم .

النتيجة الجزئية (11) : إن المواضيع المقررة التي لا تنسجم مع ميول التلاميذ تؤدي إلىصعوبة التركيز لديهم .

3-12) لغة الكتاب المدرسي في مستوى لغة التلميذ .

- نسبة 50.96% من المعلمين صرحوا بأن لغة الكتاب المدرسي في مستوى لغة التلميذ ، في حين نسبة 49.04% ترى بأن لغة الكتاب المرسي ليست في مستوى لغة التلميذ .

النتيجة الجزئية (12): تأكيد المعلمين على أن لغة الكتاب المدرسي في مستوى لغة التلميذ .

النتيجة العامة

بناء على تحليلنا لنتائج الدراسة توصلنا إلى أن عدم مناسبة المنهج الدراسي لقدرات التلاميذ العقلية واعتماد المقررات على الجوانب النظرية ومراعاة الفروق عند طرح المواضيع وكثافة البرنامج الأسبوعي وعدم تسلسل في طرح المادة ، وعدم توفر الوسائل الضرورية داخل المؤسسة وعدم احتواء المناهج على عنصر التشويق وصعوبة المواد التي تدرس للتلميذ وعدم انسجام المواضيع المقررة مع ميولات التلاميذ يؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ فكريا وتعيق إيصال المعنى وصعوبة فهمها .

وعليه فإن الفرضية محققة أي للمنهج الدراسي علاقة بضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية .

4-مناقشة الفرضية الثالثة:المستوى التعليمي للأسرة وتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية.

4-1) المستوى التعليمي الغالب لأولياء التلاميذ.

- نسبة 60.58% من أفراد البحث أكدوا أن المستوى التعليمي الغالب لأولياء التلاميذ هو مقبول في حين نسبة 38.46% المستوى التعليمي للأولياء متدني .

النتيجة الجزئية (1) : إن المستوى التعليمي الغالب لأولياء التلاميذ مقبول .

4-2) المستوى التعليمي الغالب لأمهات التلاميذ

نسبة 66.35 % من المعلمين أكدوا على أن المستوى التعليمي الغالب لأمهات التلاميذ هو مستوى متدني ، في حين نجد نسبة 33.65 % مستواهم مقبول .

النتيجة الجزئية (2) : إن المستوى التعليمي الغالب لأمهات التلاميذ متدني .

4-3) زيارة الوالدان للمعلمين للاطلاع على نتائج التلميذ الدراسية .

- نسبة 74.04% من المبحوثين أكدوا على أنه نادرا ما يقوم الوالدان بزيارة المعلمين للإطلاع على نتائج التلميذ الدراسية ، في حين نجد نسبة 25 % ترى أنه أحيانا ما يقوم الوالدان بزيارة المعلمين للإطلاع على نتائج التلميذ الدراسية .

النتيجة الجزئية (3) :توصلت نتائج الدراسة إلى أنه نادرا ما يقوم الوالدان بزيارة المعلميناللإطلاع على نتائج التلميذ الدراسية .

4-4)الذي يقوم بالزيارة أكثر .

- نسبة 70.19% من المبحوثين أكدوا على أن الذي يقوم بالزيارة أكثر هو الوالد .

النتيجة الجزئية (4): أكدت نتائج الدراسة أن الذي يقوم بالزيارة أكثر هو الوالد .

4-5)**اهتمام الأسرة بغياب التلميذ المتكرر عن الدراسة .**

- نسبة 61.54 % أكدوا بعدم اهتمام الأسرة بغياب التلميذ المتكرر عن الدراسة .

النتيجة الجزئية (5) : توصلت نتائج الدراسة إلى عدم اهتمام الأسرة بغياب التلميذ المتكرر عن الدراسة .

4-6) **الذي يقوم بمساعدة التلميذ في حل واجباته المدرسية.**

- نسبة 57.69% من أفراد البحث أكدت أن الذي يقوم بمساعدة التلميذ في حل واجباته المدرسية في المنزل هم الإخوة ، في حين نجد نسبة 34.62 % أن الذي يقوم بمساعدة التلميذ في حل واجباته المدرسية في المنزل هي الأم .

النتيجة الجزئية (6) : إن الذي يقوم بمساعدة التلميذ في حل واجباتهالمدرسية في المنزل هم الإخوة .

4-7)استخدام الأسرة للغة العامية وضعف تحصيل التلميذ .

- نسبة 70.19% من المعلمين أكدوا على أن استخدام الأسرة للغة العامية يؤدي إلى ضعف تحصيل التلميذ .

النتيجة الجزئية (7) : أكدت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الأسرة للغة العامية يؤدي إلى ضعف تحصيل التلميذ .

4-8)المتابعة المستمرة للأولياء لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم .

- نسبة 91.35 % من المبحوثين أكدوا بأنه لا توجد متابعة مستمرة من قبل الأولياء للمعلمين لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم .

النتيجة الجزئية (8) : أكدت نتائج الدراسة أنه لا توجد متابعة مستمرة من قبل الأولياء للمعلمين لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم.

4-9) انضباط التلميذ داخل الفصل و أسلوب التربية المتبع من طرف الأسرة .

- 59.62% من المبحوثين أقروا على أن انضباط التلميذ داخل الفصل أحيانا ما يعود إلىأسلوب التربية المتبع من طرف الأسرة ، في حين نجد نسبة 25.96 % تؤكد بأن عدم انضباط التلميذ داخل الفصل دائما ما يعود إلى أسلوب التربية المتبع من طرف الأسرة .

النتيجة الجزئية (9): إن عدم انضباط التلميذ داخل الفصل أحيانا ما يعود إلىأسلوب التربية المتبع من طرف الأسرة .

4-10) توفير الأسرة متطلبات الدراسة المادية ومراجعة التلميذ للدروس .

- 70.19% من المبحوثين أقروا بأن عدم توفير الأسرة لمتطلبات الدراسة المادية يؤثر علىمراجعة التلميذ للدرس .

النتيجة الجزئية (10): إن عدم توفير الأسرة لمتطلبات الدراسة المادية يؤثر على مراجعة التلميذ للدرس .

4-11) **توفير الأسرة لجهاز الحاسوب ومذاكرة التلميذ للدرس .**

- نسبة 73.08 % أكدت على أن عدم توفير الأسرة لجهاز الحاسوب في المنزل لا يؤثر سلبا على مذاكرة التلميذ للدرس .

النتيجة الجزئية (11) : لقد تأكد بأن عدم توفير الأسرة لجهاز الحاسوب في المنزل لا يؤثر سلبا على مذاكرة التلميذ للدرس .

4-12)الخلاف بين الأبوين وقدرة التلميذ على المراجعة في المنزل .

- نسبة 89.42 % من المعلمين يرون بأن الخلاف بين الأبوين يؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على المراجعة في المنزل .

النتيجة الجزئية (12) : إن كثرة الخلاف بين الأبوين يؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على المراجعة في المنزل .

4-13)مستوى طموح الوالدين وتحصيل الأبناء.

- نسبة 75.96%من المبحوثين ترى بأن مستوى طموح الوالدين ينعكس على تحصيل الأبناء.

النتيجةالجزئية (13) : توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى طموح الوالدين ينعكس على تحصيل الأبناء .

4-14) تخصيص الأسرة أوقات مناسبة للمراجعة وتدبدب نتائج التلميذ .

- نسبة 91.35% من المبحوثين ترى بأن عدم تخصيص الأسرة أوقات مناسبة للمراجعة يؤدي إلى تدبدب النتائج الدراسية للتلميذ .

النتيجة الجزئية (14): إن عدم تخصيص الأسرة أوقات مناسبة للمراجعة يؤدي إلى تدبدب النتائج الدراسية للتلميذ .

<u>النتيجة العامة</u>

انطلاقا من النتائج الكمية المتحصل عليها من الميدان توصلنا إلى أن المستوى التعليمي الغالب للآباء مقبول بينما للأمهات متدني وزيارة الوالدين للمعلمين للإطلاع على نتائج التلميذ نادرا قيام الأب بالزيارة أكثر ، عدم اهتمام الأسرة بغياب التلميذ المتكرر عن الدراسة مساعدة الإخوة في حل واجباته ، استخدام الأسرة للغة العامية ، وانعدام المتابعة من طرف الأولياء لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم ، عدم انضباط التلميذ داخل القسم ، الخلاف بين الأبوين ومستوى طموح الوالدين وتخصيص الأسرة لأوقات مناسبة للمراجعة يؤثر على تحصيل التلميذ وعدم قدرة التلميذ على المراجعة ويؤدي إلى تدبدب النتائج الدراسية .

وهذا يثبت بأن الفرضية الثالثة تحققت أي للمستوى التعليمي للأسرة علاقة بتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية .

النتيجة العامة للدرسة:

لقد أكد تحقق الفرضيات الثلاث إلى تحقق الفرضية العامة للدراسة والتي مفادها بأن أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائيةببلديةجيملة ترجع إلى أسباب خاصة بالمعلم وأسباب خاصة بالمنهج الدراسي وأسباب أخرى خاصة بالمستوى التعليمي للأسرة .

ثانيا : نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تطرقنا الى مختلف نتائج هذه الدراسات ومقارنتها بالنتائج المتوصل إليها

إذا ما رجعنا إلى ما توصلت إليه دراسة "أنور الشرقاوي" حول بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين نجد من النتائج التي توصلت إليها تتفق مع نتائج دراستنا في النقاط التالية،وهي اعتماد المنهج الدراسي على الجوانب النظرية ، وهذا ما توصلت إليه دراستنا اعتماد المقررات النظرية أكثر من التطبيقية وأن هاته المناهج النظرية تؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ، والخلافات بين الوالدين، وعدم وجود تعاون بين الأسرة والمدرسة، وهذا ما توصلت إليه دراستنا بأن كثرة الخلاف بين الأبوين يؤدي الى عدم قدرة التلميذ على المراجعة في المنزل، إن عدم انضباط التلميذ داخل الفصل أحيانا ما يعود الى أسلوب التربية المتبع من طرف الأسرة، كما أكدت نتائج الدراسة أنه لا توجد متابعة مستمرة من قبل الأولياء للمعلمين لمعرفة النتائج والصعوبات التي تعترض أبنائهم.

وإذا ما رجعنا أيضا إلى دراسة "محمود عبد الحليم منسي" بعنوان"العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " حيث اتفقت نتائج دراستها مع دراستنا في عدم توفر الوسائل التعليمية وكذلك عدم متابعة الوالدين للأبناء وعدم إيجاد الفرصة بالمنزل لمتابعة الدروس، عدم تسلسل الأفكار، وهذا ما توصلت إليه دراستنا بأن عدم توفر الوسائل التعليمية داخل المؤسسات يعيق إيصال المعنى للتلميذ وصعوبة الفهم لديه، كما أكدت على أنه لا توجد متابعة مستمرة من قبل الأولياء للمعلمين لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم. وتوصلت بأن عدم تخصيص الأسرة لأوقات مناسبة للمراجعة يؤدي الى تدبدب النتائج الدراسية للتلميذ.

أما دراسة "سيف الدين عبدون" حول صعوبات التعلم وعوامل عزو أسبابها في المرحلة الابتدائية بالأزهر ومن أهم النتائج التي توصلت إليها والتي لها علاقة بموضوعنا طبيعة العلاقة مع المعلم من خلال حكم المعلم المسبق على التلاميذ، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراستنا بأن حكم المعلم المسبق على التلميذ بعدم القدرة على التعلم يعيق التلميذ عن التعلم وكذلك ميل المعلم الى فئة معينة من التلاميذ يؤدي الى نفور الفئة الأخرى.

أما دراسة "أنور عبد الرحيم وعصمت فخرو" بعنوان " صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها " كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. ولقد التقت مع دراستنا في النقاط التالية:

طبيعة العلاقة مع التلميذ، والتشجيع والتحفيز وإشراكه في المناقشات واستخدام العقاب وهذا ماتوصلت إليه دراستنا حيث أكدت أن عدم اهتمام المعلمين باستخدام الألفاظ التشجيعية للتلميذ يؤدي الى لامبالاة التلميذ بالدرس، وإن عدم إعطاء المعلم فرصة للتلميذ للمناقشة داخل الصف يؤدي الى انخفاض رغبة التلميذ عن التنافس، وتأكيد الدراسة الحالية على استخدام العقاب الجسدي واللفظي وبأن هذا العقاب يؤدي إلى كره التلميذ للدراسة .

أما دراسة " غسان الصالح " بعنوان " الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم " التقت مع دراستنا في النقاط التالية ، الاتجاهات السلبية للمعلم شرح المعلومات ، طرائق مناسبة ، التعامل بمودة ، قيام المدرس بدوره بشكل جيد ، عدم استخدام الوسائل التعليمية وهذا ماتوصلت إليه دراستنا من خلال اعتماد أغلب المعلمين على طرق تدريس تركز على الحوار، وعدم توفر الوسائل التعليمية الضرورية داخل المؤسسات يعيق إيصال المعنى ، وأكدت النتائج بأن المعلم المتسلط يؤدي إلى خوف التلميذ منه .

أما " دراسة أرزقي بركان " حول " صعوبات التعلم ، عواملها ، نتائجها و طرق علاجها " حيث توصلت إلى كثافة المنهاج الذي لا يمكن تطبيقه في الوقت المحدد ، عدم تعاون الأولياء مع الأساتذة ، قلة الوسائل التربوية ، وهذا ما توصلت إليه دراستنا بعدم توفر الوسائل التعليمية الضرورية يعيق إيصال المعنى للتلميذ ، توصلت أيضا إلى أنه نادرا ما يقوم الوالدان بزيارة المعلمين للإطلاع على نتائج التلميذ الدراسية ، وأنه لا توجد متابعة مستمرة من قبل الأولياء للمعلمين لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم .

أما " دراسة مرابطي ربيعة " بعنوان " بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين " توصلت إلى اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من العملية ، عدماحتواء المناهج على عنصر التشويق ، طول البرامج الدراسية وكثافة المعلومات ، عدم وجود تسلسل في عرض الدروس ، عدم تحقيق المناهج لميول التلاميذ وهذا ماتوصلت إليه دراستنا الحالية بأن اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر وأنها تؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ ، وتوصلت إلى خلو المناهج الدراسية من عنصر التشويق يؤدي إلى ملل التلميذ منها ، وتوصلت إلى عدمو جود تسلسل في طرح المواد الدراسية في المنهاج يؤدي إلى صعوبة فهمها من قبل التلميذ ، وتأكيد الدراسة على أن المواضيع المقررة لا تنسجم مع ميول التلاميذ تؤدي إلى صعوبة التركيز لدى التلميذ

ثالثا :التوصيات والقضايا التي تثيرها الدراسة .

من خلال النتائج التي توصلت اليها دراستنا، ارتأيت اقتراح بعض التوصيات:

1-محاولة الأسرة توفير كل الامكانيات والمتطلبات المادية والمساعدة على التعلم.

2-توعية الآباء لأبنائهم بضرورة رسم مستقبلهم والتخطيط له وتحقيقه عن طريق التعلم .

3-اهتمام الأسرة بالتلميذ في مختلف مراحل تعليمه .

4-المتابعة المستمرة من قبل الأولياء والاتصال بالمدرسة والمعلمين لمعرفة مستوى أبنائهم المدرسي والنتائج المحصل عليها وأهم العراقيل التي تواجههم.

5-التحفيز المستمر من قبل الأولياء سواء كان ذلك تشجيعات مادية ملموسة أو تشجيعات معنوية كالنصح والإرشاد .

6-مساعدة التلميذ داخل الأسرة في مراجعة دروسه وحل التمارين .

7-خلق الجو أو المناخ الملائم للدراسة ومحاولة إبعاد الأبناء عن الخلافات والمشاكل الأسرية للحفاظ على نفسية التلميذ .

8-الابتعاد عن أسلوب التفضيل بين الأبناء داخل الأسرة ، وتجنب نقد الآباءلأبنائهم بمن هم أحسن منهم .

9-اعتمادالمعلم على أشياء ملموسة أثناء التدريس مثلا الأعمال اليدوية .

10-إستخدام أبسط الطرق في التعلم .

11- استعمال التعزيز خاصة المعنوي الذي يشجع على التعلم .

12-عدم التمييز بين التلاميذ داخل القسم مهما كان أساس التمييز .

13-محاولة كسب المعلم ثقة التلميذ .

14-الابتعاد عن السخرية وعبارات التحقير والإهانة عند إجابة التلميذ الخاطئة .

15-ابتعاد المعلمين عن استخدام العقاب وخاصة الجسدي واللفظي .

16-تجنب المعلمين الأحكام المسبقة عن التلميذ بعدم القدرة على التعلم .

17-تحضير المؤسسات التعليمية لكل وسائل التعليم الضرورية .

18- الاعتماد على المستشارين التربويين في المؤسسات التعليمية الجزائرية وهذا ما نفتقده في المؤسسات ، خاصة في المدارس الابتدائية .

وهناك مجموعة من المواضيع بحاجة الى دراسة .

1- دراسة تشخيصية لأهم صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية .

2- كفاءةالمعلم وعلاقته بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

3- دور حصص المعالجة التربوية في معالجة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. .

خاتمة :

في ضوء ما تم استعراضه من قضايا ترتبط بموضوع الدراسة المتمثل في أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة حسب أراء المعلمين من خلال الجانب النظري والجانب الميداني حيث قمت بإجراء الدراسة على المدارس الابتدائية ببلدية جيملة وخلصت من خلال نتائج الدراسة الميدانية إلى أن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة لها علاقة بالمعلم والمنهج الدراسي والمستوى التعليمي للأسرة و أن كل هذه مجتمعة تعمل على تشكيل صعوبة تعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

فتلاميذ المرحلة الابتدائية يتعرضون لصعوبات تعلم مختلفة سواء كانت في القراءة أو الكتابة أو الحساب وهي مرتبطة بأسباب متعلقة بالمعلم واستخدام العقاب وطبيعة العلاقة مع التلاميذ ، وأسباب متعلقة بالمنهج وما يرتبط به من أبعاد كاعتماده على الجوانب النظرية وعدم مراعاته لميولات التلاميذ وقدراتهم وأسباب متعلقة بالمستوى التعليمي للأسرة و افتقار الأسرة للمتطلبات المادية ، والجو الأسري غير الملائم وانعدام المتابعة والاتصال بالمدرسة والمعلمين لمعرفة الصعوبات .

فكل هاته العوامل تعمل على إعاقة التلميذ عن التعلم وتشكل له صعوبة تعليمية ، ولهذا وجب على القائمين على الشأن التربوي إيلاء أهمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال إجراء بحوث ميدانية تساعد في تشخيص وإيجاد الحلول لظاهرة صعوبات التعلم .

قائمة المراجع:

أولا: القواميس والمعاجم والموسوعات

-القواميس:

-علي بن هادية ،بلحسن البليش واخرون :القاموس الجديد للطلاب ،معجم عربي مدرسي ألفبائي المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر ،ط7،1991

-محمد عاطف غيث :قاموس علم الاجتماع ،دار المعرفة الجامعية ،مصر ،ط1،2002.

-المعاجم:

-عثمان عمر بن عامر :معجم مفاهيم أساسية في علم الاجتماع والعمل الاجتماعي ،منشورات جامعة قاز يونس دار الكتب الوطنية ،بن غازي ،ط1،2002

-محمد السيد علي الكسباني :معجم مصطلحات في المناهج وطرق التدريس مؤسسة حورس الدولية ،اسكندرية ،ط1،2010

-محمد حمدان :معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي انجليزي،دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2006

-نايف القيسي :المعجم التربوي وعلم النفس أول معجم شامل بكل مصطلحات التربية المتداولة في العالم وتعريفاتها ،دار أسامة للنشر والتوزيع،عمان،2010

-هبة محمد عبد الحميد عبيد:معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية ناشرون وموزعون ،عمان،ط1،2008

-الموسوعات:

-صالح الصقور :موسوعة الخدمة الاجتماعية المعاصرة ،دار زهران للنشر والتوزيع ،عمان،2006 .

-عبد المجيد سيد أحمد منصور :موسوعة تنمية الطفل ومشكلاته النفسية والتربوية والاجتماعية ،الاسباب وطرق العلاج ،دار قباء،دط ،القاهرة ،2003

ثانيا:الكتب

1-أحمد إبراهيم أحمد :الإشراف المدرسي والعيادي ،دار الفكر العربي ،مصر ،د ط،1999

2- أحمد السعيدي :مدخل الى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان2009

3-أحمد عبد الكريم حمزة :سيكولوجية عسر القراءة ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان،2008

4-أحمد عواد أحمد: قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم ،المكتب العلمي للكمبيوتر ،مصر،1998

5-أحمد لعمش ابراهيم قلاتي: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري ،الجزء الأول ،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر ،2010

6-أحمد لعمش ابراهيم قلاتي : الجامع في التشريع المدرسي الجزائري ،الجزء الثاني ،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر ،2010

7-أحمد يعقوب النور :علم النفس التربوي ،دار الجنادرية للنشر والتوزيع ،عمان،2008

8-أسامة محمد البطاينة ،عبد الناصر دياب الجراح واخرون :علم النفس الطفل ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،ط2،2009

9-أسامة محمد البطاينة ،مالك أحمد الرشدان واخرون :دار المسيرة النشر والتوزيع والطباعة ،عمان،ط3،2009

10-أسامة فاروق مصطفى :مدخل الى الاضطراب السلوكية والانفعالية، الأسباب، التشخيص،العلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ،ط1،2010

11-أولسون ويلارد،ترجمة محمد خليفة بركات :كيف ينمو الأطفال ،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة،1963

12-إيمان ابو غربية :القياس والتقويم التربوي ،دار البداية ناشرون وموزعون ،عمان،ط1،2009

13–بوبكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر 2006 .

14-بوبكر بن بوزيد :اصلاح التربية في الجزائر ،دار القصبة للنشر ،الجزائر،2009

15-بطرس حافظ بطرس :تدريس أطفال دوي صعوبات التعلم ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ط1،2009

16-بوفلجة غياث: التربية ومتطلباتها ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،1993

17-بن سالم عبد الرحمن :المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ،دار الهدى للطبع ،ط3،الجزائر،2000 .

18-تركي رابح :أصول التربية والتعليم ،ديوان المطبوعات الجامعية ،ط2،الجزائر ،1990

19-تيسير مفلح كوافحة :صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان،ط2،2005

20-تيسير مفلح كوافحة :القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،ط3،2010

21-جحيش جميلة :صعوبات التعلم ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،سلسلة موعدك التربوي ،العدد 16 ،الجزائر،وزارة التربية الوطنية ،2005

22-جودت عبد الهادي :نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ،دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،2009

23-حسام هشام: مدخل الى علم الاجتماع التربوي ،دار المعرفة الجامعية ،مصر،ط1،2008 .

24-حسن الحريري واخرون:المدرسة الابتدائية ،مكتبة النهضة المصرية ،ب ط ،مصر،1966

25-حسن منسي: إدارةالصفوف ،دار الكندي للنشر والتوزيع ،ب ط،الأردن،2000

26-حسين أبو رياش ،زهرية عبد الحق: علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)،دار المسيرة للنشر والتوزيعوالطباعة،ط1،عمان،2007

27-حسين عبد الحميد أحمد رشوان :العلم والتعلم والمعلم من منظور علم الاجتماع ،مؤسسة شباب الجامعة ،مصر،ب ط، 2006

28-حسين محمد أبو رياش :التعلم المعرفي ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان،ط1،2007 .

29-خير الدين مهني :مقاربة التدريس بالكفاءات ،الجزائر،2005 .

30-داوود محمود المعايطة :التأهيل المجتمعي،مفهومه،فلسفته،مبادئه،اليات تنفيذه،تجاربه،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2006 .

31-راتب قاسم عاشور،محمد فخري مقدادي :المهارات القرائية والكتابية طرائق واستراتيجياتها ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان،ط2،2009 .

32-رشيدة ايت عبد السلام :لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع،منشورات الشهاب،الجزائر ،ط1،ب س .

33-ريما يسري، سعاد محمد خالد: صعوبات التعلم، دار البداية ناشرون وموزعون ،عمان ،ط1 ،2007.

34- زهران حامد عبد السلام : علم النفس النمو الطفولة والمراهقة ،عالم الكتب، القاهرة ،1972 .

35- سامي محمد ملحم : صعوبات التعلم ،دار السيرة للنشروالتوزيع،عمان،ط1،2002.

36 –سعيد اسماعيل علي :رؤية اسلامية لقضايا تربوية، دار الفكر العربي ،القاهرة ،ط1 ،1993.

37 – سعيد حسن العزة: صعوبات التعلم ،دار الثقافة ،الأردن ،بط،2007.

38- سعيد حسن العزة: التربية الخاصة للأطفال دوي الحاجات الخاصة، المفهوم، أساليب التدريس –دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

39-سعيد عبد العزيز، جودة عزت عطوي: التوجيه المدرسي ،مفاهيمه النظرية ،أساليبه الفنية ،تطبيقاته العلمية دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،ط1،2004.

40-سليمان عبد الواحد، يوسف ابراهيم :سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المحنة التعليمية ،بين التنمية والتنحية)،دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر ،ط1 ،اسكندرية ،2010 .

41-سليم محمد شريف ،حسين محمد أبو رياش، عبد الكريم الصافي : تعلم القراءة السريعة دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،عمان/ 2009 .

42- سمير عبد الوهاب ، أحمد علي الكردي ،محمود جلال ،تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ،الدقهلية للطباعة والنشر،ط2،2004

43-سوريال لطفي :خصائص النمو ومطالبه في طفل المدرسة الابتدائية ،معهد التربية الأنروا اليونسكو ،عمان ،1987

44-شفشق محمود ،وهدى الناشف :إدارة الصف المدرسي ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،2000

45- صالح محمد علي أبو جادو :علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان،ط1 ،2007

46-صباح العنيزات: نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم ،برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة والكتابة ، دار الفكر ناشرون وموزعون ،ط1،عمان،2009

47-صلاح الدين المتبولي: جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي ،دار الوفاء لدنيا الطباعة ،مصر،ب ط ،2003

48- صلاح الدين شروخ :علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع ،عنابة ،2004

49-طارق عبد الحميد البدري :إدارة التعلم الصفي ، دار الثقافة ،الأردن ،2005

50- طيب ناي تسليان واخرون : المقاربة بالكفاءات مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم ،دار الأقل ،ط1،الجزائر ، 2004 .

51- عبد الحميد عطية ،سلمى محمود جمعة :النظرية والممارسة في خدمة الجماعة ،المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة ،الاسكندرية ،2001 .

52- عبد الحميد محمد الهاشمي: مبادئ التربية العلمية، دارالنشر، ط1، بيروت ،1972 .

53- عبد الحفيظ محمد سلامة: تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

54-عبد الرحمن عيسوي :معالم علم النفس، دار النهضة العربية ، بيروت ،ط1 ، 2004 .

55- عبد العزيز ابراهيم سليم : الاضطرابات النفسية لدى الأطفال ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ط1 ، 2011 .

56- عبد القادر فضيل :المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات ،جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2009

57- عبد الكريم علي اليماني :إستراتيجيات التعلم والتعليم ،زمزم ناشرون وموزعون،ط1، عمان ، 2009 .

58- عبد اللطيف حسين فرج : تحفيز التعلم ، دار الحامد للنشر والتوزيع ،ط1 ،عمان،2007

59- عبد اللطيف حسين فرج : نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، 2008.

60- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب : صعوبات خاصة في التعلم ، دار الوفاء دنيا للطباعة والنشر ،مصر .

61- عدنان يوسف العتوم واخرون : علم النفس التربوي ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الأردن ، ب ط ، 2005

62- عصام جدوع : صعوبات التعلم ، اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ن ط1 ،2013 ، ص 111 .

63- علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب : علم الاجتماع المدرسي ، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، 2004

64-علي أوحيدة : الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية ، مطبعة عمار قرفي ، باتنة ، ط2 ، 1997 .

65- علي أوحيدة : التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ، منشورات الشهاب ،الجزائر ، 2007 .

66- علي راشد : مفاهيم ومبادئ تربوية ، دار الفكر العربي ، ط1 ، مصر ، 1993 .

67- علي محمد النوبي محمد : صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط1 ،عمان ، 2010 .

68-عماد الزغول : الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط 1 ،عمان ، 2006

69-عمر أحمد همشري : مدخل الى التربية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2001

70- عزو إسماعيل عفانة ، أحمد حسن اللوح : التدريس الممسرح رؤية حديثة في التعلم الصفي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، ط1، 2008

71- فاروق السيد عثمان : سيكولوجية التعليم والتعلم ، مصر ،ب ط ، 2005 .

72- فرج عبد القادر طه : علم النفس وقضايا العصر ، دار النهضة العربية ، ب ط ، بيروت ، 1985

73- فريد حاجي : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية ، الجزائر ، ط1 ، 2005 .

74- فوزي بن دريدي :المعين في تكوين المكونين ، دار الهدى ، ط1 ، الجزائر ، 2002.

75- قاسي الطاهر : التعليم بالكفاءات ، الكتاب السنوي للمركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد الثامن والعشرون ،أكتوبر ، الجزائر ، 2000 .

76- كريمان بدير : التعلم الايجابي وصعوبات التعلم ،عالم الكتب ، مصر ، ب ط ، 2006

77- مجدي عزيز ابراهيم : تنمية تفكير تلاميذ دوي الاحتياجات الخاصة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 2008

78- محمد أحمد ، أحمد عبد الكريم حمزة : تعليم الطفل بطيئ التعلم ، التعريف ، التصنيف ، الأسباب ، التشخيص ، العلاج ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2008

79- محمد الصالح حثروبي : الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، الجزائر ، 2012

80- محمد الطيطي ، عون حصاونة و اخرون : مدخل الى التربية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط2 ، عمان ....

81- محمد جاسم العبيدي : المدخل الى علم النفس العام ، دار الثقافة ، عمان ، ط1 ، 2009

82- محمد جاسم محمد : سيكولوجية الادارة التعليمية المدرسية وافاق التطوير العام ، دار الثقافة ، عمان ، ط1 ، 2001 .

83- محمد جاسم محمد : نظريات التعلم ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان ، 2004

84- محمد توفيق السيد واخرون : بحوث علم النفس ، مكتبة الانجلو المصرية ، ب ط ، القاهرة ،ب س

85- محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمي ، دار القلم ، الكويت ، ط3 ، 1995 .

86- محمد رجب فضل الله : القراءة الحرة للأطفال ، عالم الكتب ، مصر ، 2000

87- محمد عبد القادر عابدين : الإدارة المدرسية الحديثة ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، فلسطين ، ط1 ، 2001 .

88- محمد عطية الأبراشي : روح التربية والتعليم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1993

89- محمد صالح جمال واخرون : كيف نعلم أطفالنا بالمرحلة الابتدائية ، دار الشعب للنشر والتوزيع ، بيروت ، ب ط ، ب س .

90- محمد صبحي عبد السلام :صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال ، دار المواهب للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط1 ، 2009 .

91- محمد فرحان القضاة محمد عوض الترتوري : أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، 2006

92- محمد فندي العبد الله : أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، 2007 .

93- محمد مصطفى الديب : علم النفس الاجتماعي التربوي ،عالم الكتب ، ط1 ، مصر ، 2003 .

94- محمد مقداد واخرون : قراءات في التقويم التربوي ، مطبوعات جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي ، ط1 ، الجزائر ، 1998

95- محمود عوض الله سالم ، مجدي محمد الشحات واخرون : صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، ط2 ، عمان ، 2006.

96- مصباح عامر : التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافيلتلميذ المدرسة الثانوية ، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط1 ، 2003.

97- مصطفى بن حبيلس : المقاربة بالكفاءات ، سلسلة من قضايا التربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد 34 ، الجزائر ، 2003

98- مصطفى نوري القمش : خليل عبد الرحمن المعايطة : سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ط2 ، 2007

99- مصطفى نوري القمش ، فؤاد عبد الجوالدة : صعوبات التعلم رؤية تطبيقية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2012

100- معاوية محمود أبو غزال: علم النفس العام، دار وائل للنشر والتوزيع،عمان،ط1، 2013

101- هشامالحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،ط1، 2007

102- وائل عبد الرحمن التل ، أحمد محمد شعراوي : أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، 2007

103- يحي محمد نبهان : الظروف الفردية وصعوبتا التعلم ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، 2008

ثالثا: المجلات

-غسان الصالح: مجلة جامعة دمشق،المجلد19،العدد الأول،2003.

-مجلة تنمية الموارد البشرية:عدد خاص بصعوبات التعلم مخبر تنمية الموارد البشرية،جامعة فرحات عباس سطيف،العددالاول ديسمبر ،2004.

-مجلة تنمية الموارد البشرية:عددخاص بالملتقى الدولي الثالث التكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلم ،مخبرتنمية الموارد البشرية ،جامعة فرحات عباس سطيف ،الجزائر ،العدد الثاني ،2006.

-مجلة منتدى الاستاذ المدرسة العليا للأساتذة :قسنطينة ،الجزائر ،العدد02ماي ،2006.

-مجلة التربية وزارة التربية والتعليم الاساسي ،الجزائر مارس ،أفريل ،عدد02،1982.

رابعا :الوثائق التربوية

-وزارة التربية الوطنية :وضعية قطاع التربية الوطنية مسح 1962-1963 ،الجزائر،1998.

-المجلس الاعلى للتربية : المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة واصلاح التعليم الاساسي ، ملخص الوثيقة القاعدية ،الجزائر ،مارس ،1998.

- ج،ج،دش:أمر35/76مؤرخ في 1976/04/16 الجريدة الرسمية ، عدد33، السنة 1976/04/23.

-وزارة التربية الوطنية :النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،القانون التوجيهي رقم 04/08// المؤرخ في 23 جانفي 2008.

-وزارة التربية الوطنية :الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،الجزائر ،2003.

-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم هيئة التأطير ،والتسيير التربوي والإداري .

-وزارة التربيةالوطنية:النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،المديرية الفرعية للتوثيق ،عدد خاص،الجزائر ،أكثوبر 1998.

-وزارة التربية الوطنية : التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت تكوين عن بعد –وحدة اللغة العربية –مادة التعليمية العامة وعلم النفس ،مطبعة باديس الجزائر ،1999.

-موعدك التربوي المنظومة التربوية العالمية :المركز الوطني للوثائق التربوية ،العدد الاول ،الجزائر، 2008.

-موعدك التربوي :مقالات بيداغوجية ،العدد الحادي عشر ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر ،2002 .

خامسا :الرسائل الجامعية

-مرابطي ربيعة :بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين ،رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي 2010-2011.

سادسا: المواقع الالكترونية

ج،ج، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،الجزائر .

http//wwwimfpe.Edu.dz2004.

-جمال بن عمار الاحمر الجزائري الاندلسي الخزرجي :صعوبات التعلم لدى الاطفال ،المكتبة الالكترونية أبطال الخليج دوي الاحتياجات الخاصة

http//www.gulfkids.com.

ملحق رقم 02 :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

الموضوع :

أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظرالمعلمين

دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية ببلدية جيملة .

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربية

تحت إشراف الأستاذ/د

- **إعداد الطالبة :** - بلعيور الطاهر
- هريكش هدى

ملاحظة :

- الرجاء أن تكون الإجابة دقيقة و معبرة عن رأي صاحبها.
- بياناتهذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.
- يرجى وضع علامة (×) في الخانة المناسبة .

السنة الجامعية: 2014/2013.

المحور الأول : البيانات الشخصية .

1. **الجنس : ذكر** ☐ **، أنثى** ☐
2. **المؤهل العلمي :**
3. **سنوات الخبرة : أقل من 10 سنوات** ☐ **، من (10،20)سنة** ☐ **أكثر من 20سنة** ☐ **.**

المحور الثاني : للمعلم ودافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

4. **حسب رأيك :ما هي أكثر الطرق المستعملة في التدريس من قبل المعلمين ؟**
   - **الإلقاء** ☐
   - **الحوار** ☐
   - **الشرح بأمثلة** ☐
   - **أخرى تذكر.....**
5. **في اعتقادك أي من ها ته الطرق لا يميل لها التلاميذ؟**
   - **الإلقاء** ☐
   - **الحوار** ☐
   - **الشرح بأمثلة** ☐
6. **هل عند صياغة أسئلة الدرس يراعي المعلمون اختلاف قدرات التلاميذ ؟**

   دائما ☐ **انا** ☐ **را** ☐
7. **حسب رأيك على أي أساس يبني المعلمون العلاقة مع التلاميذ؟**
   - **القرابة** ☐ **- أخلاق التلاميذ** ☐
   - **التفوق** ☐ **- حسن الشكل** ☐
   - **مكانة الأولياء** ☐ **- أخرى تذكر .....**
8. **هل ميل المعلم إلى فئة معينة من التلاميذ يؤدي إلى نفور الفئة الأخرى ؟**

   نعم ☐ **لا** ☐

9. حسب رأيك : ما هو أسلوب العقاب المستخدم بكثرة من قبل المعلمين للتلاميذ؟

- العقاب اللفظي ☐ - الوقوف في أخر القسم ☐ -الإهمال ☐
- العقاب الجسدي ☐ادة الواجبات المنزلية ☐
- أخرى تذكر.....

10. هل العقاب المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى كره التلميذ للدراسة ؟

نعم ☐ ، لا ☐

11. هل تعتقد بأن سخرية المعلم من التلميذ الذي يخطئ في الإجابة يؤدي إلى تردد التلميذ في الإجابة ؟

نعم ☐ ، لا ☐

12. هل عدم اهتمام المعلمين باستخدام الألفاظ التشجيعية للتلميذ يؤدي إلى لا مبالاة التلميذ بالدرس؟

نعم ☐ ، لا ☐

13. هل عدم تقبل المعلم لأفكار بعض التلاميذ يؤدي إلى عزوف التلميذ على المشاركة ؟

نعم ☐ ، لا ☐

14. هل تعتقد بأن عدم ربط المعلم الدرس باهتمامات التلاميذ يؤدي إلى نفور التلاميذ من الدرس ؟

نعم ☐ بال ☐

15. هل ترى بأن قلة إلمام المعلمين بالنظريات التربوية الحديثة يعيق التلميذ عن التحصيل ؟

نعم ☐ ، لا ☐

16. برأيكهل الغياب المستمر للمعلمين يؤدي إلى تأخر التلميذ معرفيا ؟

دائما ☐ ،أحيانا ☐ ☐

17. حسب رأيك : افتقار مهارة إدارة الصف من قبل المعلمين يؤدي إلى عدم متابعة التلميذ للدرس ؟

نعم ☐ ، لا ☐

18. هل تعتقد بان حكم المعلم مسبقا على التلميذ بعدم القدرة على التعلم يعيق التلميذ عن التعلم ؟

نعم ☐ ، لا ☐

19. برأيك عدم إعطاء المعلم فرصة للتلميذ للمناقشة داخل الصف يؤدي إلى انخفاضرغبة التلميذ على التنافس ؟

نعم ☐ ، لا ☐

20. هل المعلم المتسلط القاسي يؤدي إلى : - كره التلميذ له ☐

-عدم رغبة التلميذ في التعلم ☐

- خوف التلميذ منه ☐

-أخرىتذ كر.....

المحور الثالث : المنهج الدراسي وضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية

21. هل ترى المنهج الدراسي الحالي مناسب لقدرات التلاميذ العقلية؟

نعم ☐ ،لا ☐

- في حالة الإجابة ب (لا) هل تؤدي إلى عدم استيعاب التلميذ له نعم ☐ ، لا ☐

22. هل المقررات الدراسية تعتمد على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية ؟

نعم ☐ ،لا ☐

- في حالة الإجابة ب (نعم) هل تؤدي إلى - ضجر التلميذ ☐

-انخفاض أداء التلميذ ☐

23. حسب رأيك عند طرح المواضيع داخل المناهج الدراسية يراعى الفروق الفردية للتلاميذ ؟

نعم ☐ ، لا ☐

- في حالة الإجابة ب (لا) هل تؤدي إلى ضعف التلاميذ عن مسايرة زملائهم نعم ☐ ، لا ☐

24. هل تعتقد بان البرنامج الأسبوعي مكثف ؟ نعم ☐ ، لا ☐

- في حالة الإجابة ب (نعم)هل يؤدي إلى إرهاق التلميذ فكريا؟ نعم ☐ ، لا ☐

25. هل تعتقد بأن هناك تسلسل في طرح المواد الدراسية في المنهاج الدراسي ؟ نعم ☐ ، لا ☐

- في حالة الإجابة ب (لا) هل تؤدي إلى – تشتت الذهني للتلميذ ☐

- صعوبة الفهم للتلميذ ☐

26- حسب رأيك هل الحجم الساعي المخصص للمادة : كاف ☐ ، غير كاف ☐

- في حالة الإجابة ب غير كاف هل يؤدي إلى – حشو أفكار التلميذ ☐

- تعب التلميذ فكريا ☐

-التغيب عن الحصة ☐

-أخرى ذكر.....

27- هل تتوفر الوسائل التعليمية الضرورية داخل المؤسسة التي تعمل بها ؟

نعم ☐ ، لا ☐

- في حالة الإجابة ب (لا) هل تؤدي إلى - صعوبة الفهم للتلميذ ☐

- تعيق إيصال المعني للتلميذ ☐

28- هل المناهج الدراسية تحتوي على عنصر التشويق في عرضها ؟

نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة ب (لا) هل تؤدي إلى ملل التلميذ منها نعم ☐ ،لا ☐

29- هل المناهج الدراسة الحالية مواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي ؟ نعم ☐ ، لا ☐

- في حالة الإجابة ب (لا) هل تؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ نعم ☐ ، لا ☐

30- حسب رأيك هل المواد الدراسية التي تدرس للتلميذ : -صعبة ☐ مستواه ☐ - سهلة ☐

- في حالة الإجابة ب صعبة إلى ماذا تؤدي:.....

31- هل تعتقد بان عدم انسجام المواضيع المقررة مع ميول التلاميذ يؤدي إلى صعوبة التركيز لدى التلميذ: نعم ☐ ، لا ☐

32- هل ترى بان لغة الكتاب المدرسي في مستوى لغة التلميذ نعم ☐ ، لا ☐

المحور الرابع : المستوى التعليمي للأسرة وتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية

33- ماهو المستوى التعليمي الغالب لأولياء التلاميذ :متدني ، ☐ ، ☐ ☐

34- ما هو المستوى التعليمي الغالب لأمهاتالتلاميذ :متدني ☐ مقبول ☐ جيد ☐

35 هل يقوم الوالدان بزيارة المعلمين للاطلاع على نتائج التلميذ الدراسية؟

دائما ☐ ، أحيانا ☐ ، نادرا ☐

36- من يقوم بالزيارة أكثر: الوالد ،الـ☐ ☐

37- حسب رأيك هل تهتم الأسرة بغياب التلميذ المتكرر عن الدراسة ؟ نعم ☐ ، لا ☐

38- حسب رأيك من تعتقدأنه يقوم بمساعدة التلميذ في حل واجباته المدرسية في المنزل ؟

الأم ☐ ، الأب ☐ ، الإخوة ☐

39- في رأيك استخدام الأسرة للغة العامية يؤدي إلى ضعف تحصيل التلميذ ؟ نعم ☐ ، لا ☐

40- هل هناك متابعة مستمرة من قبل الأولياء للمعلمين لمعرفة الصعوبات التي تواجه أبنائهم ؟ نعم ☐ ، لا ☐

41–هل تعتقد بأن عدم انضباط التلميذ داخل الفصل يعود إلى أسلوب التربية المتبع من طرف الأسرة؟

دائما ☐ ،أحيانا ☐ نادرا ☐

42- هل ترى بأن عدم توفير الأسرة لمتطلبات الدراسة المادية يؤثر على مراجعة التلميذ للدروس ؟ نعم ☐ ،لا ☐

43- هل عدم توفير الأسرة لجهاز الحاسوب في المنزل يؤثر سلبا عل مذاكرة التلميذ للدرس ؟ نعم ☐ ،لا ☐

44- هل ترى بأن الخلاف بين الأبوين يؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على المراجعة في المنزل ؟ نعم ☐ ،لا ☐

45- هل مستوى طموح الوالدين ينعكس على تحصيل الأبناء نعم ☐ ،لا ☐

46- هل ترى بأن عدم تخصيص الأسرة لأوقات مناسبة للمراجعة يؤدي إلى تدبدب النتائج الدراسية للتلميذ ؟ نعم ☐ ، لا ☐

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة من وجهة نظر المعلمين انطلاقا من ثلاث تساؤلات رئيسية هي:

-هل للمعلم علاقة بدافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة ؟

-هل للمنهج الدراسي علاقة بضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة ؟

-هل المستوى التعليمي للأسرة علاقة بتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة ؟

ويتمثل مجتمع الدراسة في معلمي المدارس الابتدائية ببلدية جيملة للموسم الدراسي 2014/2013 حيث أجري مسح شامل لمعرفة أراءهم حول أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

ولقد اعتمد الباحث على أداة رئيسية الاستمارة والتأكد من صدقها تم عرضها على المحكمين، ومن خلال المعالجات الاحصائية تم التوصل الى النتائج التالية :

-للمعلم علاقة بدافعية التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة.

-للمنهج الدراسي علاقة بضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية جيملة.

- للمستوى التعليمي للأسرة علاقة بتحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائيةببلديةجيملة.

وخلصت الدراسة الى مجموعة من التوصيات :

- المتابعة المستمرة من قبل الأولياء والاتصال بالمدرسة والمعلمين لمعرفة مستوى أبنائهم المدرسي والنتائج المحصل عليها وأهم العراقيل التي تواجههم.

-خلق الجو أو المناخ المناسب للدراسة وإبعاد الأبناء عن الخلافات الأسرية.

-ابتعاد المعلمين عن استخدام العقاب سواء كان جسدي أو لفظي.

-عدم التمييز بين التلاميذ داخل القسم.

-استخدام أبسط الطرق في التعليم وخاصة التي تركز على الحوار.

Résumé :

La présente étude vise à identifier les difficultés d'apprentissage chez les élèves des écoles primaires de la commune de Djimla du point de vue des enseignants sur trois questions principales:

- Est-ce que l'enseignant à une relation de motivation dans la collecte des élèves des écoles primaires dans la commune de Djimla?

- Est-ce que le programme scolaire à une relation avec les faibles résultats obtenus par les élèves des écoles primaire de la commune de Djimla ?

- Est-ce que le niveau éducatif de la famille à une relation dans la récolte scientifique chez les élèves des écoles primaires dans la commune de Djimla?
La communauté d'étude est représentée par l'ensemble des enseignants des écoles primaires de Djimla aux cours d'année scolaire 2013/2014.
Un sondage a été fait pour connaitre leurs avis concernant les causes des difficultés d'apprentissages rencontrées par les élèves .cette étude est basé sur la méthode descriptives analytique.
L'outil principale utilisé pour effectuer cette étude est une fiche d'information, que doit être rempli par les enseignants jugé par des experts, enfin le traitement statistique. Après le traitement nous avons obtenus les résultats suivants :
-l'enseignant à une relation de motivation dans la collecte pour les élèves dans la commune de Djimla.

-le programme scolaire à une relation avec les faibles résultats des élèves de Djimla.

- le niveau éducatif de la famille à une relation dans récolte scientifique des élèves des écoles primaires.

L'étude permet de regrouper les recommandations libérées:

- La poursuite continue par les parents et la communication à l'école et les enseignants pour la connaissance de niveau scolaire de leurs fils et les résultats recueillis sur ses entraves illusoires qui leur fait face.

- création d'un milieu adéquat pour l'étude, et éloigner les enfants sur les problèmes familiale.

-la non utilisation des moyens de punition que ce soit physique ou orale.

- la non distinction entre les élèves à l'intérieur de la classe.

-employer les méthodes les plus simple dans l'éducation et en particulier celles qui sont basées sur le dialogue.