الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري – قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

رقم التسجيل: .....
رقم التسلسلي: .....

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

بعض العوامل المفسّرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين

دراسة ميدانية بولاية قسنطينة

من إعداد الطالبة:
مرابطي ربيعة

تحت إشراف الأستاذ:
د/ هادف أحمد

أعضاء لجنة المناقشة:

د/ حمودي رواق	أستاذ التعليم العالي	رئيـــسًا	جامعة قسنطينة
د/ أحمد هـــادف	أستاذ محاضـــر	مشرفًا و مقرراً	جامعة قسنطينة
د/ لونيس أوقاسي	أستاذ التعليم العالي	منـــاقـــشًا	جامعة قسنطينة
د/ علي صبـــاغ	أستاذ محاضـــر	منـــاقـــشًا	جامعة قسنطينة

السنة الجامعية: **2011/2010**

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
Université Mentouri - Constantine

Département de psychologie, des sciences de l'Éducation et de l'Orthophonie

Faculté des sciences humaines et de sociologie

N° d'ordre : ……
N° de série : ……

Mémoire de Magistère en Psychologie scolaire intitulé:

Certains des facteurs explicatifs des difficultés d'apprentissage chez les élèves des écoles primaires selon les points de vue des enseignants

Étude sur le terrain à la wilaya de Constantine

Réalisé par :
Rabiaa MERABTI

Sous la direction de :
Dr. Ahmed HADEF

Jury :

Dr. Hamoudi ROUAG	Professeur de l'Enseignement supérieur	Président	Université de Constantine
Dr. Ahmed HADEF	Maitre de conférence	Rapporteur	Université de Constantine
Dr. Lounis OUKASSI	Professeur de l'Enseignement supérieur	Examinateur	Université de Constantine
Dr. Ali SEBBAGH	Maitre de conférence	Examinateur	Université de Constantine

Année universitaire : 2010/2011

PEOPLE'S DEMOCRATIC REPUBLIC OF ALGERIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
University Mentouri - Constantine

Department of Psychology, Science Education and Speech Therapy

Faculty of Humanities and Sociology

Sequence No. : ……
Serial No. : ……

Memory Masters in Educational Psychology entitled:

Some of the explanatory factors of learning disabilities among primary school children according to the views of teachers

Field study in the state of Constantine

Directed by :
Rabiaa MERABTI

Under the direction of :
Dr. Ahmed HADEF

Jury:

Dr. Hamoudi ROUAG	Professor of Higher Education	President	University of Constantine
Dr. Ahmed HADEF	Lecturer	Rapporteur	University of Constantine
Dr. Lounis OUKASSI	Professor of Higher Education	Examiner	University of Constantine
Dr. Ali SEBBAGH	Lecturer	Examiner	University of Constantine

Academic Year: 2010/2011

دعاء

اللّهم إني أسألك خير المسألة وخير الدعاء وخير النجاح وخير العلم وخير العمل وخير الثواب وخير الحياة وخير الممات وثبتني وثقل موازيني وحقق إيماني وارفع درجتي وتقبل صلاتي واغفر خطيئاتي وأسألك العلا من الجنة .

اللّهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذا أخفقنا وذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح، اللّهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا وإذا أعطيتنا تواضعنا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا .

شكر وتقدير

إنّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرّ أنفسنا وسيئات أعمالنا

ومن يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له.

فإذا كان لابد من أن نرجع الفضل إلى أهله والتقدير إلى صاحبه، فإننا نبادر في تقديم الشكر والتقدير والاحترام إلى الأستاذ المشرف الدكتور '' هـا دف أحمد '' على ما قدمه لي من مساعدة ونصائح وتوجيهات أثناء قيامي بهذا البحث.

كما أتوجه بالشكر إلى كل مدراء ومعلمي ومعلمات الطور الابتدائي لبلدية قسنطينة على مساعدتهم في هذا البحث.

وأخص بالشكر الجزيل '' بـلال '' على هذه جهده المبذول في كتابة هذه المذكرة.

كما أتقدم بخالص الشكر إلى عائلتي الكريمة على مساعدتها لي في القيام بهذا البحث.

وأشكر كل من قدم لي يد العون من قريب أو من بعيد.

فهرس

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الجـــانب النظـــري	
❁ المقدمة.	أ–ب
الفصل الأوّل: الفصل التمهيدي	
1–1– إشكالية البحث.	1
1–2– فرضيات البحث.	6
1–3– تحديد مصطلحات البحث.	7
الفصل الثاني: كيف يتعلم الفرد ؟	
❁ تمهيد.	8
2–1– تعريف التعلّم.	9
2–2– نماذج التعلّم.	9
2–2–1– النموذج الإلقائي –نموذج النقل–.	10
2–2–2– النموذج السلوكي.	12
2–2–3– النموذج البنائي.	15
2–2–4– النموذج البنائي–الاجتماعي.	18
2–3– شروط التعلّم.	21
2–4– الأخطاء والعوائق في التعلّم.	23
2–5 أهمية الخطأ في التعلّم.	28
2–6– أصناف الأخطاء المصادفة في أعمال التلاميذ.	29
❁ خلاصة.	36
الفصل الثالث: صعوبات التعلّم	
❁ تمهيد.	37
3–1– تعاريف صعوبات التعلّم.	28
3–2– تصنيف صعوبات التعلّم.	39

الموضوع	الصفحة
3-2-1- صعوبات التعلّم النمائية.	40
3-2-1-أ- الانتباه.	40
3-2-1-ب- الإدراك.	41
3-2-1-جـ- التفكير.	42
3-2-1-د- الذاكرة.	43
3-2-1-هـ- التذكر والنسيان.	44
3-2-2- صعوبات التعلّم الأكاديمية.	45
3-2-2-أ- صعوبة القراءة.	46
3-2-2-ب- صعوبة الكتابة.	52
3-2-2-جـ- صعوبة الحساب.	59
3-3- مصادر وأسباب صعوبات التعلّم.	64
3-3-1- الأسباب العضوية والعصبية.	65
3-3-2- الأسباب الوراثية.	65
3-3-3- الأسباب البيئية.	66
3-3-4- الأسباب التربوية.	66
❁ خلاصة.	68
الفصل الرابع: معلّم المرحلة الابتدائية	
❁ تمهيد.	69
4-1- تعريف معلّم المرحلة الابتدائية.	70
4-2- تكوين معلّم المرحلة الابتدائية.	70
4-2-1- التكوين الأولي.	70
4-2-2- التكوين المستمر.	71
4-3- خصائص معلّم المرحلة الابتدائية.	73

الموضوع	الصفحة
4-3-1- الخصائص الشخصية أو النفسية.	73
4-3-2- الخصائص العملية.	73
4-3-3- الخصائص المهنية.	74
4-3-4- الخصائص الاجتماعية.	74
4-3-5- الخصائص الجسمية.	75
4-4- الأدوار المهنية لمعلّم المرحلة الابتدائية.	75
4-5- مكانة المعلّم في العملية التربوية.	77
4-6- دور المعلّم في مساعدة ذوي صعوبات التعلّم في الفصل.	78
❁ خلاصة.	79
الجـــانب الميـــداني	
الفصل الخامس: منهج البحث وأدواته	
❁ تمهيد.	80
❁ التذكير بفرضيات البحث.	81
5-1- الدراسة الاستطلاعية.	82
5-1-1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية.	82
5-1-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.	82
5-1-3- منهج الدراسة الاستطلاعية.	84
5-1-4- أداة الدراسة الاستطلاعية.	84
5-1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية.	85
5-2- الدراسة الأساسية.	87
5-2-1- عينة الدراسة الأساسية.	87
5-2-2- منهج الدراسة الأساسية.	88
5-2-3- أداة الدراسة الأساسية.	89

الموضوع	الصفحة
5-2-4- صدق أداة الدراسة الأساسية.	89
5-2-5- الأسلوب الإحصائي.	90
الفصل السادس: تحليل وتفسير النتائج	
6-1- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.	92
6-2- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.	106
6-3- النتائج العامة للبحث.	121
6-4- التوصيات والاقتراحات.	124
❁ ملخص البحث بالعربية.	125
❁ ملخص البحث بالفرنسية.	126
❁ ملخص البحث بالإنجليزية.	127
❁ قائمة المراجع المعتمدة في البحث.	128
❁ الملاحق.	135

فهارس الجداول

الأشكال والملاحق

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفرق بين بياجيه و فيجوتسكي في التعلّم	20
02	أنواع الأخطاء في تعلّم التلميذ وإصلاحها	28
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المدارس الابتدائية	83
04	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس	83
05	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الخبرة	84
06	نتائج الدّراسة الاستطلاعية	85
07	توزيع عبارات الاستمارة النهائية على المحاور الدالة عليها	87
08	توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية حسب متغيرات الدراسة (الجنس والخبرة)	88
09	نتائج العبارة رقم 01	92
10	نتائج العبارة رقم 02	92
11	نتائج العبارة رقم 03	93
12	نتائج العبارة رقم 04	94
13	نتائج العبارة رقم 05	94
14	نتائج العبارة رقم 06	95
15	نتائج العبارة رقم 07	95
16	نتائج العبارة رقم 08	96
17	نتائج العبارة رقم 09	97
18	نتائج العبارة رقم 10	98
19	نتائج العبارة رقم 11	98
20	نتائج العبارة رقم 12	99
21	نتائج العبارة رقم 13	100
22	نتائج العبارة رقم 14	100
23	نتائج العبارة رقم 15	101

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
24	نتائج العبارة رقم 16	102
25	نتائج العبارة رقم 17	102
26	نتائج العبارة رقم 18	103
27	استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الأوّل حسب متغير الجنس	104
28	قيم $ك^2$ التجريبية و $ك^2$ الجدولية	104
29	استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الأوّل حسب متغير الخبرة	105
30	قيم $ك^2$ التجريبية و $ك^2$ الجدولية	105
31	نتائج العبارة رقم 19	106
32	نتائج العبارة رقم 20	107
33	نتائج العبارة رقم 21	107
34	نتائج العبارة رقم 22	108
35	نتائج العبارة رقم 23	109
36	نتائج العبارة رقم 24	109
37	نتائج العبارة رقم 25	110
38	نتائج العبارة رقم 26	111
39	نتائج العبارة رقم 27	112
40	نتائج العبارة رقم 28	112
41	نتائج العبارة رقم 29	113
42	نتائج العبارة رقم 30	114
43	نتائج العبارة رقم 31	114
44	نتائج العبارة رقم 32	115
45	نتائج العبارة رقم 33	116
46	نتائج العبارة رقم 34	116

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
47	نتائج العبارة رقم 35	117
48	نتائج العبارة رقم 36	118
49	استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثاني حسب متغير الجنس	119
50	قيم $ك^2$ التجريبية و $ك^2$ الجدولية	119
51	استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثاني حسب متغير الخبرة	120
52	قيم $ك^2$ التجريبية و $ك^2$ الجدولية	120

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	وضعية التعلم حسب النموذج الإلقائي	10
02	وضعية التعلم حسب النموذج السلوكي	13
03	وضعية التعلم حسب النموذج البنائي	15
04	وضعية التعلم حسب النموذج البنائي	16
05	وضعية التعلم حسب النموذج البنائي	17

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	استمارة البحث قبل التعديل	137
02	استمارة البحث بعد التعديل	140
03	جدول يمثل قيم ك^2 الجدولية	143

الجانب النظري

المقدّمة

إنّ صعوبات التعلّم أصبحت من المواضيع التي نالت اهتمام العديد من الباحثين (صموئيل كيرك، هايدر Haider، فينر Weiner ...)، فالدراسات بيّنت أنّ صعوبات التعلّم ترجع إلى عوامل مختلفة، فقد أرجع "هايدر" من خلال دراسة قام بها عوامل صعوبات التعلّم إلى عوامل داخلية تخص التلميذ وعوامل خارجية ترجع إلى البيئة، بينما "نبيل عبد الفتاح حافظ" يضيف عوامل أخرى تؤثّر على العملية التعليمية مثل المناهج الدراسية، الوسائل التعليمية، شخصية المعلّم ...

إنّ ما زاد اهتمام الباحثين بموضوع صعوبات التعلّم هو وجود بعض الأطفال داخل الفصول الدراسية العادية لكنّهم لا يتعلمون بالصورة المناسبة، وما زاد الأمر صعوبة أنّ هؤلاء الأطفال لا يعانون من أي إعاقة، كما أنّهم ليسوا متخلفين عقليا، إذ يتّسم هؤلاء الأطفال أنّهم ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط. لقد كان أمر هؤلاء الأطفال مثيرا للعجب ودافعا لجدل التربوي إذ كيف يمكن قبول فكرة عدم قدرة طفل على التعلّم وهو يتّسم بالسلامة من كل الجوانب. كل هذا الاهتمام وفّر العديد من الافتراضات النظرية والتجريبية لتفسير أسباب صعوبات التعلّم لدى الطفل فقد ركّزت النظريات التي اهتمّت بدراسة ظروف التعلّم على أنّ العوامل البيئية تساهم في خلق صعوبات التعلّم لدى التلاميذ العاديين، أو تضخيم نواحي الضعف الموجودة لديهم فعلا، كما تذهب النظريات التي تركّز على مهام التعلّم إلى أنّ العمل المدرسي غالبا ما لا يكون ملائما للتلاميذ وفي أساليب التعلّم، وكذلك يركّز المشتغلون بالأساليب المعرفية على أنّ المهام المدرسية تكون سببا في صعوبات التعلّم.

ونظرا لما لصعوبات التعلّم من تأثيرات وانعكاسات على التلميذ خصوصا وعلى العملية التعليمية عموما، فقد رأينا أنّه من الضروري تناول هذه الظاهرة، وتكمن أهمية هذه الدراسة إلى ازدياد الحاجة إلى الدراسات في مجال صعوبات التعلّم على مستوى مختلف المراحل التعليمية. ولأنّ صعوبات التعلّم تندرج عنها مشكلات دراسيّة شكّلت تحديا للمتخصصين في مجال التربية الخاصة، خاصة في ظلّ تقلص النشاط الذاتي للمتعلّم، وزيادة المعلومات والمثيرات بصورة مستمرة وارتفاع كثافة الفصول الدراسية وتراجع دور المعلّم ...، كلّ هذه العوامل ساعدت على ظهور وانتشار صعوبات التعلّم خاصة الأكاديمية منها.

إنّ تحديد العوامل المفسرة لصعوبات التعلّم في المدرسة وخاصة في المراحل الأولى من التعلّم له أهمية بالغة في العناية بالتعليم ويساعد على كشف وتحديد هذه الأسباب في بداية ظهورها

ولذا يكون علاجها أسهل، كما يساعد المعلّمين على تصحيح أخطاء التعلّم لذوي صعوبات التعلّم والتقليل من آثار الفشل في تعلّم المهارات الأساسية على الأداء المستقبلي للتلاميذ. وتهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

– معرفة أراء المعلّمين حول بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلّم لدى التلاميذ بحكم أنّ المعلّم من أهم أطراف العملية التعليمية وأقربها إلى التلميذ.

وجاءت هذه الدراسة في ستّة فصول، خصصت الفصول الأربعة منها للجانب النظري، فيما احتوى الجانب الميداني على الفصلين الباقيين.

الفصل الأوّل: يتضمن إشكالية البحث، فرضيات البحث وتحديد مصطلحات البحث.

الفصل الثاني: تناولنا فيه كيف يتعلّم الفرد من خلال التطرّق إلى تعريف التعلّم، نماذج التعلّم وقد تناولنا النموذج الإلقائي، النموذج السلوكي، النموذج البنائي، النموذج البنائي الاجتماعي، شروط التعلم وأخيرا تطرّقنا إلى الأخطاء والعوائق التي يمكن أن يصادفها التلميذ في عملية تعلّمه بالإضافة إلى مكانة الخطأ وأهميته في التعلّم وأصناف الأخطاء المصادفة في أعمال التلاميذ.

الفصل الثالث: وتناولنا فيه صعوبات التعلّم من خلال تعاريفها، تصنيفها لصعوبات تعلّم نمائية صعوبات تعلّم أكاديمية، وأخيرا التطرّق إلى مصادر وأسباب صعوبات التعلّم.

الفصل الرابع: وتناولنا فيه معلّم المرحلة الابتدائية، تعريفه، تكوينه (التكوين الأولي، التكوين المستمر)، خصائصه (الشخصية أو النفسية، العملية، المهنية، الجسمية)، أدواره المهنية وأخيرا مكانة المعلّم في العملية التربوية و دوره في مساعدة ذوي صعوبات التعلم.

أمّا الفصل الخامس فقد تطرّقنا فيه إلى الإطار المنهجي للدارسة والذي ضمّ الدراسة الاستطلاعية (الهدف منها، العينة، المنهج، الأداة، النتائج) والدراسة الأساسية (العينة، المنهج، الأداة، صدق الأداة، الأسلوب الإحصائي).

الفصل السادس فقد خصص لتحليل وتفسير النتائج وعرض النتائج العامة للبحث وملخصات البحث والتوصيات.

الفصل الأوّل

إشكالية البحث

فرضيات البحث

تحديد مصطلحات البحث

1-1- الإشكالية:

يعتبر موضوع صعوبات التعلّم من أهم المواضيع التي شغلت ومازالت تشغل بال الباحثين والمتخصصين في مجال التربية والتعليم، وجاء هذا الاهتمام بموضوع صعوبات التعلّم لوجود أطفال غالبا ما يبدو أنّهم عاديون تماما في معظم المظاهر النفسية إلاّ أنّهم يعانون قصورا واضحا في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (الاستيعاب والتحصيل الدراسي). ونتيجة لهذا الوضع أدرك علماء النفس أنّ عددا كبيرا من الأطفال يظهرون صعوبة في تعلّم الكلام واستخدام اللّغة بشكل جيّد، وكذلك في تطوير إدراك بصري أو سمعي أو القراءة أو الكتابة والهجاء والحساب، هذه المجموعة من الأطفال تندرج تحت ما يسمّى « ذوي صعوبات التعلّم ».

ويشير صموئيل كيرك KIRK وهو أوّل من استخدم مصطلح صعوبات التعلّم أنّ هذا المصطلح يستخدم لوصف « مجموعة من الأطفال ليس لهم مكان في التصنيف المعتاد لفئة الإعاقة فقد يظهرون تأخر في الكلام أو لديهم صعوبة عظمى في تعلّم القراءة أو الكتابة أو الحساب وبعض هؤلاء الأطفال لديهم قصورا لغويا مع أنّهم غير صم أو يعانون من قصور في فهم ما يرونه مع أنّهم ليسوا مكفوفين وبعضهم لا يستطيع التعلم بالطرق المعتادة مع أنّهم ليسوا متخلّفين عقليا ». (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص 7)

كما يشير مفهوم صعوبات التعلّم إلى « مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئة الأطفال المعوقين ولكنّهم بلا ريب بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية ». (محمد علي كامل، 2003، ص 6)

كما أنّنا يمكن أن نعرّف صعوبات التعلّم على أنّها « عبارة عن اضطراب العمليات العقلية أو النفسية التي تمثّل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلّم القراءة أو الكتابة والحساب وما يترتّب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلّم المواد الدراسية المختلفة ». (نبيل عبد الفتاح حافظ، ط 1، 2000 ص 3)

ونظرا لأهمية موضوع صعوبات التعلّم فقد تناولها الباحثون بالدراسة من جوانب مختلفة ولأنّ موضوع دراستنا هذه مرتبط "بالعوامل المفسّرة لصعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلّمين" فقد تناولنا بعض هذه الدراسات ومن بينها نجد دراسة أجراها أنور الشرقاوي

بعنوان "دراسة بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت" تكوّنت الدراسة من 836 معلّما ومعلّمة، أوضحت النتائج عن انخفاض درجة ثقة التلميذ بنفسه وجرح شعور التلميذ أمام الآخرين وعدم الاشتراك في المناقشات وشدّة التباين بين قدرات التلاميذ وكذلك الخلافات الأسرية وأساليب التربية، كما نجد دراسة قام بها سيف الدين عبدون (1990) كان الهدف منها التعرّف على العلاقة بين صعوبات التعلّم وعوامل عزو أسبابها في المرحلة الابتدائية بالأزهر، تكوّنت عينة الدراسة من 132 تلميذا وتلميذة بالأزهر أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ودالة بين صعوبات التعلّم وعزو أسبابها وهي ضعف القدرة، عدم الكفاية بجهد ومزاج التلميذ، والاتجاهات السلبية للمتعلّم ومزاجه السيئ وصعوبة المهمّة وسوء الحظ والصدفة.

كما اشترك أنور عبد الرحيم وعصمت فخرو (1992) في دراسة عن صعوبات التعلّم والمتغيّرات المتّصلة بها كما يدركها المعلّمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر على عينة قدرها 170 معلّما من 25 مدرسة ابتدائية، أوضحت النتائج أنّ هناك أربع متغيّرات مرتبطة بصعوبات التعلّم وهي علاقة المدرّس بالتلميذ والظروف الأسرية والمنهج الدراسي والإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق بين المعلّمين والمعلّمات في تقديراتهم وذلك لارتباط تلك العوامل بصعوبات التعلّم. وكانت العوامل الأكثر تواترا لدى نسبة كبيرة من التلاميذ في المدرسة الابتدائية حسب ترتيبها بصعوبات القراءة والكتابة ثمّ صعوبات في الدافعية والتحصيل ثمّ صعوبات الانتباه والذاكرة ثمّ الصعوبات الانفعالية العامة. (محمد مصطفى الديب، ط 1، 2003 ص 317-318)

تشير الدراسات في صعوبات التعلّم إلى تعدّد وجهات النظر حول العوامل المفسّرة أو المسبّبة في وجود هذه الصعوبات لدى بعض التلاميذ حيث لا يوجد اتّفاق بين علماء النفس والمشتغلين بالمجال على الأسباب الفعلية لصعوبات التعلّم، حيث يرى البعض أنّ السبب الرئيسي في صعوبات التعلّم هي العوامل الفيزيولوجية والتّي تتمثّل في إصابة المخ أو خلل المخ الوظيفي البسيط، بينما يعتقد آخرون أنّ غالبيّة الأطفال أصحاب صعوبات التعلّم يعانون من اضطراب نيرولوجي المنشأ في المجال الإدراكي-الحركي وأنّ هذا الاضطراب هو السبب الرئيسي في عدم قدرة الطفل على التعلّم وهناك فئة ثالثة من العلماء يفسرون صعوبات التعلّم في ضوء الطرق غير

الملائمة التي يستخدمها أصحاب صعوبات التعلّم في تجهيز (معالجة) المعلومات. (محمد علي كامل مرجع سابق، ص 39-40)

غير أنّ الكثير من المتخصصين في مجال صعوبات التعلّم يركزون على الأسباب البيئيّة فقد ركّزت النظريات التي تقوم على ظروف التعلّم على أنّ العوامل البيئيّة تسهم في خلق اضطرابات تعلّم لدى الأطفال العاديين أو في تضخيم نواحي الضعف الموجودة بالفعل لدى الأطفال ذوي مشكلات التعلّم. ومن العوامل البيئيّة التي تكون مسؤولة عن صعوبات التعلّم: التغذية – الاستشارة غير الكافية – الفروق الاجتماعية والثقافية و المناخ الانفعالي غير الملائم والتدريس غير الفعّال.

ويؤكّد "هلهان و كوفمان" على أنّ التدريس غير الفعّال أو الضعيف من أسباب البيئيّة الممكنة لصعوبات التعلّم. (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، مرجع سابق، ص 52)

أمّا "هايدر" "Haider" فقد أرجع عوامل صعوبات التعلّم إلى أسباب داخليّة تخص التلميذ وأسباب خارجيّة ترجع إلى البيئة، ونفس الشيء عند "كيلي" "Kelly" الذّي يعيد هو الآخر عوامل صعوبات التعلّم أو الفشل في الدراسة إلى عوامل شخصيّة تخص المتعلّم وعوامل خارجيّة تخص البيئة. بينما نبيل عبد الفتاح حافظ يضيف عوامل أخرى تؤثّر على العملية التعليمية مثل المناهج الدراسيّة، الوسائل التعليمية، شخصية المعلّم، نظام الانتقال، الإدارة المدرسيّة ووسائل الإعلام وجماعة الأقران. (مجلّة تنمية الموارد البشرية، 2006، ص 12-13)

إنّ ما نتج عن صعوبات التعلم من مشكلات دراسيّة شكّلت تحدّيا للمتخصصين في مجال التربية الخاصة خاصة في ظلّ تقلص النشاط الذاتي للمتعلّم وزيادة المعلومات والمثيرات بصورة مستمرة وارتفاع كثافة الفصول الدراسيّة وتراجع دور المعلّم وسيادة مناخ شبه مستسلم لكلّ هذه الظواهر السلبيّة في العمليّة التعليميّة. كل هذه الظواهر ساعدت على ظهور وانتشار صعوبات التعلّم بنوعيها النمائي والأكاديمي. (سعدة أحمد إبراهيم أوشقة، ط 1، 2007، ص 5)

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك نوعين من صعوبات التعلّم، حيث نجد صعوبات التعلّم النمائية التّي تعتبر كما يشير "كيرك و جيلفر" أنّها أحد العوامل التي تفسّر انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي حيث تتضمن اضطرابات في فاعليّة الذاكرة والانتباه والإدراك والتفكير واللّغة والتي تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدّم الأكاديمي نتيجة لعمليات نفسية أو عصبية داخلية أو مجموعة من

الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتسابها مهارات القراءة والحساب والتهجي والكتابة. (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، مرجع سابق، ص 111-112) بينما صعوبات التعلّم الأكاديمية هي صعوبات تظهر عند أطفال المدارس حيث يكون الطفل لديه صعوبة في القراءة الكتابة، التهجي والعمليات الحسابية. (مجدي عزيز إبراهيم، ط 1، 2006، ص 2138)

وبالتأكيد توجد علاقة متبادلة بين صعوبات التعلّم النمائية وصعوبات التعلّم الأكاديمية وما سوف نتناوله بالبحث في هذه الدراسة هي صعوبات التعلّم الأكاديمية.

ولعلّ أهم مرحلة تناولتها الدراسات هي المرحلة الابتدائية لما تكتسيه هذه المرحلة من أهمية بالغة في عملية التعلّم، وتعتبر هذه المرحلة التّي تبدأ من 6 – 7 سنوات من عمر الطفل بداية التعليم والبداية الحقيقيّة لعملية التنمية الفكريّة لمدارك الطفل: ومن المسلّم به أنّ هناك فروقا كبيرة يمكن ملاحظتها بين المتعلمين من حيث قدراتهم ورغباتهم في التعلّم. (بشير عريبات، 2007 ص 7)

إنّ المدرّس هو قوام العمليّة التربويّة وهو المسؤول عن تربيّة الأجيال بحكم اتّصالاته اليوميّة بالتلاميذ فإنّه يؤثّر في شخصياتهم من جميع النواحي فهو ليس مجرّد مدرّس ينقل المعلومات للتلاميذ ويملأ عقولهم بموضوعات الدّراسة وإنّما وظيفته أشمل من ذلك لأنّه مربّي لشخصيات التلاميذ جسميًا وعقليًا وخلقيًا.

وكلّنا يعرف أهميّة شخصيّة المدرّس ومدى تأثيره في التلاميذ فالمدرّس الناجح يحبب تلاميذه في المدرسة وفي التعلّم ويخلق عندهم الحوافز لمواصلة الدّراسة وتحقيق النجاح. أمّا المدرّس الفاشل فتسوء علاقته بتلاميذه وقد يؤدّي ذلك إلى كراهيّة التلميذ للمعلّم والدّراسة والرّغبة في ترك التعليم والهروب من المدرسة الأمر الذّي ينتهي بالفشل في الحياة التعليميّة. وعليه يظهر تأثير المعلّم واضحًا في نواتج التعلّم المعرفيّة التّي تسهم في الحياة التعليمية. وتعتبر العلاقة بين المعلّم والمتعلّم من أهم العوامل التي تؤثّر في مخرجات العمليّة التعليميّة. كما أنّ الطريقة التّي يستجيب بها المعلّم للتلاميذ والتّي يتفاعل بها معهم أثناء الدّرس يمكن أن تكون لها أثار سلبيّة أو إيجابيّة فيما يتعلّق بتعليم التلاميذ ونموّهم في مختلف الجوانب ورضاهم عن المعلّم وعن المدرسة. (أحمد أحمد عواد، 1998، ص 11-12)

و النجاح المدرسي في العمليات التربويّة داخل الغرفة الصفيّة يتطلّب تفاعل أطراف العملية التعليمية من الطلاّب والبيئة الصفيّة والمعلّمون وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلّم والوسائل التعليميّة المساندة المتوفّرة في غرفة الصف ويعتمد نجاح الأطفال بصورة عامّة وأطفال ذوي صعوبات التعلّم بصورة خاصّة على مقدار من الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف. (أسامة محمد وآخرون، 2005، ص 58)

ورغم الإصلاحات التربويّة التي عرفتها المنظومة التربويّة الجزائريّة والتّي مسّت جوانب مختلفة من العمليّة التعليميّة كالمناهج والمقرّرات الدراسيّة إلاّ أنّنا نجد ذوي صعوبات التعلّم لا يزالون يعانون من مشاكل تعترض عمليّة تعلّمهم. كما أنّ المنظومة التربويّة الجزائريّة لا تزال تعاني من مشكلات كثيرة في التعلّم، هذه المشكلات قد ترتبط بالأخطاء التي تظهر عند المتعلّمين ووجود هذه الأخطاء يدلّ على وجود خلل في التعلّم، إلاّ أنّ الخطأ لم يعد حاجزًا وعائقًا يواجه المتعلّم، حيث أنّه وفي ظلّ الإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربويّة تغيّرت النظرة للخطأ فبعدما كانت المسؤوليّة تقع على التلميذ وحده أصبحت مشتركة بين أطراف العمليّة التعليميّة، بالإضافة إلى هذا فإنّه أصبح يستغل في تحسين الأداء ورفع مستوى التعليم.

ولعلّ أهم طرف يمكن أن يكون لديه دور أساسي في كشف ذوي صعوبات التعلّم هو المعلّم، وبما أنّنا في هذه الدّراسة سوف نتناول أراء المعلّمين حول العوامل المفسّرة لصعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد اخترنا حصر الوسط المدروس داخل فئة صغيرة من المجتمع الجزائري وهو الوسط الابتدائي، توصلنا إلى طرح إشكاليّة بحثنا في السؤال الرئيسي التالي:

إلى أي عوامل يُرجِع معلّمو المرحلة الابتدائية صعوبات التعلّم لدى التلاميذ ؟

❁ هل ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ (نقص الدافعيّة، الاتّجاه السلبي نحو المعرفة، إرهاق التلميذ، استراتيجيات التلميذ في التعلّم).

❁ هل ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلّقة بالمناخ البيداغوجي (كثافة المقرّرات الدراسيّة، ثقل المناهج الدراسيّة، نقص الوسائل التعليمية، كثافة الزمن المخصّص للدّراسة، صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات).

1-2- تحديد الفرضيات:

أ- الفرضيّة العامّة:

ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلّمين إلى عوامل خاصّة بالتلميذ وعوامل خاصّة بالمناخ البيداغوجي.

ب- الفرضيات الجزئيّة:

- الفرضية الجزئية الأولى:

ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل خاصة بالتلميذ.

الفرضية الإجرائية الأولى: ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى نقص الدافعية للتعلّم.

الفرضية الإجرائية الثانية: ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عدم وجود معنى ودلالة للتعلّم (عدم وجود فائدة يجنيها المتعلّم من التعلّم).

الفرضية الإجرائية الثالثة: ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الإرهاق الناتج عن نظام التوقيت المستمر في الدّراسة.

الفرضية الإجرائية الرابعة: ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الوسائل التّي يعتمد عليها التلميذ في التعلّم.

- الفرضية الجزئية الثانية:

ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل خاصة بالمناخ البيداغوجي.

الفرضية الإجرائية الأولى: ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى تدرّج الدروس في المقرّرات.

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

الفرضية الإجرائية الثالثة: ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى كثافة وثقل المناهج الدراسيّة.

1-3- تحديد مصطلحات البحث:

تضمّنت دراستنا أربعة مفاهيم رئيسيّة تتمحور حولها الدّراسة وهي:

- صعوبات التعلّم:

هي عبارة عن اضطراب في العمليات العقليّة أو النفسيّة الأساسيّة التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلّم القراءة والكتابة والحساب وما يترتّب عليه سواء في المدرسة الابتدائيّة أساسًا أو فيما بعد من قصور في تعلّم المواد الدراسيّة المختلفة.

- التلميذ:

التلميذ هو المحور الأوّل أو الهدف الأخير من كلّ عمليات التربية والتعليم، فهو الذّي من أجله تنشأ المدرسة وتجهّز بكافة الإمكانات.

- المرحلة الابتدائيّة:

وفيها يتلقّى الطفل تعليمه في المدرسة الابتدائيّة وهي تبدأ من السنة السادسة حتّى سن الثانية عشر وهي تضم كل الأطفال ماعدا المتخلفين عقليا والمعوقين جسميا، وفيها يعاد تشكيل ما اكتسبه الطفل من لغة وسلوك.

- المعلّم:

المعلّم هو أهم عنصر لنجاح العمليّة التعليميّة، فهو الذّي يقود عمليّة التعلّم ويؤثّر فيها وهو المسؤول عن حمل أعباء التدريس ومتطلباته والتأثير في مدى اكتساب الطلاّب للخبرات والمعارف والمهارات والمواقف التّي تسعى المدرسة إلى تكوينها.

الفصل الثاني

كيف يتعلّم الفرد ؟

تمهيد:

نظرا لأنّ القابلية للتكيف للظروف المتغيرة تعد من أهم خصائص السلوك الإنساني، ونظرا لما للتعلّم من أهميّة بالغة وشموليّة تمتدّ إلى معظم المواقف وإلى معظم أنماط السلوك الإنساني فقد بذل العلماء جهدا كبيرا في محاولاتهم تفسير عمليّة التعلّم عند الإنسان.

والسؤال المطروح: كيف يتعلّم الفرد ؟ للإجابة على هذا السؤال، سنجد ثلاثة نماذج رئيسيّة للتعلّم تعطينا الإجابة، وهذه النماذج تتمثّل أساسا في نموذج النقل أو الإلقاء، النموذج السلوكي النموذج البنائي والبنائي الاجتماعي، شروط التعلم وهو ما سوف نتناوله في هذا الفصل بالإضافة أهمية العائق والأخطاء في التعلّم، فقد تطوّرت كيفية تقدير الخطأ في البيداغوجيا كثيرا في السنوات الأخيرة، فانتقلنا من تصور سلبي مآله العقاب إلى تصوّر جديد يبدو فيه الخطأ كمؤشّر لسيرورة التعلّم وكيفية اشتغالها، وكموجّه أيضا للكشف عن الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.

2-1- تعريف التعلّم:

- تعريف كيتس Gates « يمكن تعريف التعلّم بأنّه تغيير السلوك تغييرا تقدميا يتّصف من جهة بتمثّل مستمر للوضع، ويتّصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة ». (فاخر عاقل، 1993، ط 7، ص 14)

- تعريف هربرت كلوز مبير « التعلّم هو تغيير في السلوك الذي ينتج عن التجربة أو بعض أنواع النشاط أو التدريب أو ما شابه ذلك، أمّا التعلّم الناتج عن الحالات المرضية أو نتيجة لتناول مواد مخدرة لا يسمّى تعلّما ». (رمضان محمد القذافي، 1981، ط 2، ص 13)

- تعريف جون رايان « التعلّم هو عمليّة تستمر مدى الحياة سواء كان ذلك مقصودا أم غير مقصود وأنّ الهدف منه هو التأقلم مع البيئة والسيطرة عليها ».

- تعريف جانيه « التعلّم هو عمليّة يقوم الكائن الحيّ من خلالها بتعديل سلوكه بطريقة اقتصاديّة ذات نتائج مستديمة بشرط أن يكون ذلك السلوك ظاهريا ويمكن قياسه بالوسائل المباشرة ». (نفس المرجع السابق، ص 13)

2-2- نماذج التعلّم:

المعلومة تنقل

دور المعلّم	دور المتعلّم
- إلقاء المعلومة والمعرفة - إعطاء رسالة واضحة ومفهومة	- الاستماع بانتباه - الاحتفاظ بالمعلومة

المعلومة تكتسب

دور المعلّم	دور المتعلّم
- إعلام المسارات، تحديد الأهداف - صياغة واضحة للنصائح - قيادة المتعلّمين	- متابعة التعليمات - استثمار العمل الفردي

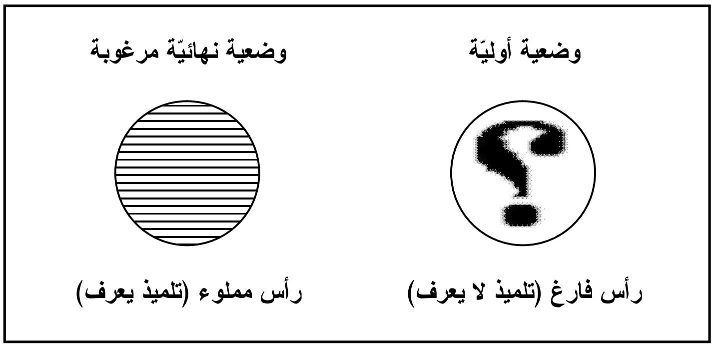
المعلومة تبنى

دور المعلّم	دور المتعلّم
– صياغة المشكلات – مرافقة المتعلّمين – وضع الوسائل في متناول المتعلّمين	– تعبئة المعلومات – يتعاون – يتخيّل، يطوّر – يبدع

توجد عدّة نماذج للتعلّم تطوّرت عبر القرون، ووصف هذه النماذج يعتبر مهمّة طموحة لكن العديد من المتخصصين في ميدان التعليميّة يتّفقون على تصنيفها في ثلاث تيارات رئيسيّة تتلاقى في التعليم وبإمكان كل مربي أن يستعملها بفعاليّة، وهذه النماذج هي:

2-2-1- النموذج الإلقائي – نموذج النقل –:

الشكل رقم (01) وضعية التعلّم حسب النموذج الإلقائي



حسب هذا النموذج التعلّم يلخص في التخزين في الذاكرة المعرفة المقدّمة من طرف المعلّم كما لو أنّ هذه المعرفة تطبع مباشرة في مخ التلميذ، إنّ المعلّم هو الذي يقول ويبيّن المعرفة يبني ويكون.

التلميذ يستمع بانتباه ويتلقى المعرفة في رأسه المفروض أنّه فارغ، يجب أن يتكيّف مع النشاطات والتمارين المقترحة من طرف المعلّم في وضعيّة اتّصال جماعيّة وعموديّة.

في النهاية، التعليم الناجح المتقن سيكون عرض أين المعلّم لا يرتكب أي خطأ، يتابع من خلال اختبار أنّ التلميذ يبيّن من خلال إجابات صحيحة مفهومة، أنّه نموذج "أتعلّم/أطبّق". (http://www.spiral.univ-lyon1.fr/8-basedonnéemedia/enreg_suivi.asp?uti_id..)

وتدعى هذه البيداغوجيّة بـــ "مجاورة أو حديّة" وهي مستوحاة من أعمال جون لوك John Locke، حيث أنّ المعلومة تنقل من طرف المعلّم لتطبع في رأس التلميذ الذي يشبه بطاولة جرداء. (http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/IMG/pdf_**Comment_apprend-on**_.pdf)

التعليم حسب نموذج النقل قائم على افتراضين اثنين:

1_/ المفاهيميّة الحياديّة للتلميذ: قبل التعليم التلميذ ليس لديه مفهوم شخصي حول الموضوع المدروس، إنّه يشبه بوعاء فارغ.

2_/ عدم تغيير شكل المعلومة المنقولة، إذا المعلّم شرح بوضوح موضوعه وإذا التلاميذ استمعوا جيّدا (من الضروري طرح سؤال أو اثنين)، سوف يستوعبون الرسالة كما هي ملقاة.

دور المعلّم حسب هذا النموذج أنّ يشرح بوضوح، ودور التلميذ أنّ يستمع بانتباه.

أخطاء التلاميذ هي حوادث ترجع إلى استماع غير كاف أو إلى شرح سيء، وتعالج هذه الاخطاء بشرح جديد واستماع بانتباه أكثر.

التعليم القائم على هذا النموذج أقل اقتصاد في الوقت والوسائل، إنّه ذو فائدة إذا كان المتعلّمين لديهم دافعيّة ومنتبهين. (http://www.spiral.univ-lyon1.fr/8-basedonnéemedia/enreg_suivi.asp?uti_id...)

المعلّم في قلب النموذج الأكاديمي بما أنّه مكلّف بنقل المعرفة إلى المتعلّم الذي عليه أن يتعلّم. المعلّم يلقي درسه، لديه برنامجه، المحتويات محدّدة ويجب عليه أن يحفظها، دور المتعلّم سلبي يتلقى المعارف التي تعتبر خارجه، ويتطلب هذا النموذج متعلمين منتبهين ومحفزين.

في هذا النموذج نتوصل إلى الحقائق عن طريق الخطابة، العرض، البرهان، ودور المعلّم هو تقديم المعارف كسلسلة من الأقوال الصحيحة بحيث لا يستطيع المتعلّم ألا يتعرّف أنّ المعرفة التي يصل إليها كأنها شيء بديهي.

2-2-1-أ- حدود نموذج النقل:

هذا النموذج ينقص من دور التلميذ وسيروراته المعرفيّة في بنائه لمعرفته، لا يترك أي ذاتية للتلميذ، يدعي أنّ معنى الرسالة التي يتواصل بها المعلّم هي نفسها التي يدرك بها التلميذ.

2-2-1-ب- مكانة الخطأ في نموذج النقل:

في التصوّر الإلقائي الخطأ يمكن أن ينشأ أو يخلق انعكاسات أو أفعال سيئة التي ستطبع في رأس التلميذ. يجب إذا إقامة حاجز للخطأ، إلاّ أنّ التلميذ يخطئ، العلاج الوحيد الممكن يكون بالشرح من جديد أو إعادة التعلّم ونطلب منه أن يكون أكثر انتباه. وفي النهاية القيام بإعادة الشرح للتلميذ. (http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/IMG/pdf_**Comment_apprend-on**_.pdf)

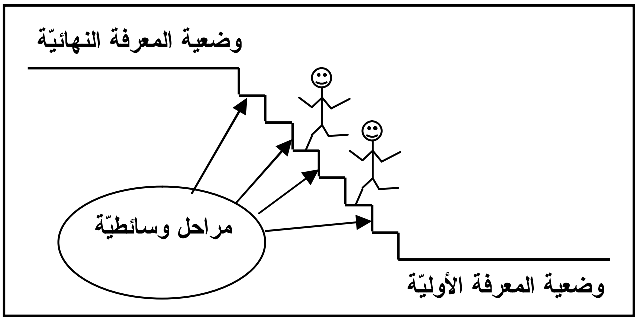
2-2-2- النموذج السلوكي:

السلوكيّة هي تيار فكري أكثر منه نظريّة، التفكير السلوكي يعتبر أنّ سلوكات الأفراد هي ردود أفعال لمثيرات قادمة من العالم الخارجي، السلوكيين اكتشفوا من خلال التجارب على الحيوانات في المخبر شروط التعلّم. (http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/IMG/pdf_**Comment_apprend-on**_.pdf)

وقد ظهرت السلوكيّة في بداية القرن XX بالولايات المتّحدة الأمريكيّة، ظهرت كانفصال مع التقاليد النفسيّة المسيطرة، التعلّم يعرف كقدرة على إعطاء إجابة كافيّة لمثيرات معطاة، سلوكات المتعلّم محدّدة بتعزيزات معروفة "الإجابات الصحيحة" مكافئة و"الإجابات الخاطئة" معاقبة ومتروكة إنّه التعلّم. (http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/IMG/pdf_**Comment_apprend-on**_.pdf)

الافتراض هنا أنّه عندما لا نعرف ما يجري داخل رأس التلميذ الذي يشبه بعلبة سوداء المعلّم إذا يجب أن يركز على السلوك الملاحظ للفرد، يعني الإجابات التي زوّدها على الأسئلة المطروحة أو الخطوات المتّبعة لحل المشكلة. هدف التعلّم هو حل وتفكيك في أهداف و مصطلحات السلوكات الملاحظة (التلميذ قادر على ... بالأحرى التلميذ يعرف ...)، التلميذ يمرّ أيضا تدريجيا بسلوكات المعلّم، من المعرفة الأوليّة إلى المعرفة النهائيّة عبر خطوات صغيرة.

الشكل رقم (02) وضعية التعلّم حسب النموذج السلوكي



هذا النموذج يعتمد البيداغوجيا بالأهداف (بطاقات الكشف تحتوي على عدد كبير من الأسئلة سهلة نسبيا تسمح للتلميذ بكشف الفكرة)، لأنّه يركب أيضا القاعدة النظرية لـــ (EAO) (التعلّم بمساعدة الآلة). (http://www.bdp.ge.ch/webphys/enseigner/3modeles.html)

دور المعلّم حسب هذا النموذج هو تحديد أهداف ضمنيّة ووضع تمارين تدريجيّة تسمح بعبور المراحل المختلفة دون صعوبات، أمّا دور التلميذ فيتمثّل في تطبيق التمارين المقترحة أخطاء التلاميذ هي حوادث ناتجة لأهداف سيئة أو حل غير كافي. (http://www.bdp.ge.ch/webphys/enseigner/3modeles.html)

2-2-2-أ- أهم النظريات السلوكيّة:

بافلوف (1849-1936) ⇦ منعكس الإشراط.

التفسير النفسي للتعلّم يركز خصوصا على الإشراط. (http://www.spiral.univ-lyon1.fr/8-basedonnéemedia/enreg_suivi.asp?uti_id...)

في 1890، بافلوف قام بإجراء تجربة على الكلاب، الكلب الذي يُسيل اللعاب عندما يقدّم له مسحوق الطعام، يسيل اللعاب من خلال منعكس، عندما يسمع رنين الجرس المرتبط كل مرّة بتقديم مسحوق اللّحم.

هذه التجربة تبيّن أهميّة الارتباط بين المثير والاستجابة، هناك ارتباط بين المثير والاستجابة، هذه السيرورة يرمز لها بـــ SR. (http://www.spiral.univ-lyon1.fr/8-basedonnéemedia/enreg_suivi.asp?uti_id...)

واطسون (1878-1958) ⇦ أب السلوكيّة.

تغيير السلوك من خلال إشراط خارجي.

سكينر (1904–1990).

التعزيز الإيجابي أو السلبي، الإشراط الإجرائي.

التعلّم ممكن دائما، بشرط استعمال مقدار كاف من التعزيز.

نتعلّم بالفعل، بالتجربة، بالمحاولة والخطأ.

تعلّم فردي بفضل تعليم مبرمج. (http://www.spiral.univ-lyon1.fr/8-basedonnéemedia/enreg_suivi.asp?uti_id...)

أقام سكينر نظريته على مراقبة السلوك، وأضاف إلى سيرورة بافلوف، فكرة التعزيز بالنسبة لسيرورة SR. (http://www.spiral.univ-lyon1.fr/8-basedonnéemedia/enreg_suivi.asp?uti_id...)

وحسب هذه النظرية الفرد نشيط، يتعلّم بالملاحظة نتائج هذه الأفعال، إذا السلوك حصل على الرغبة يستنتجه، وإلاّ سيتركه، مفهوم هذا التعلّم أعطى لسكينر مبادئ التعليم المبرمج وهو يقدم للمعلّم أن يقترح وضعيات أو مواد للتعليم وتقسيمها إلى وحدات، هذه الوضعيات تسمح بالتفاعل، القيام بالعمل عبر مراحل، وتدعيم هذه الاكتسابات بمعنى تغيير السلوكات المبرمجة من طرف المعلّم. (http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/IMG/pdf_**Comment_apprend-on**_.pdf)

ويعتمد النموذج على الفكرة التي مفادها أنّه لنقل التلميذ من مستوى معرفي معيّن إلى مستوى آخر، يجب إثارة السلوكات المنتظرة ودعم الإجابات الصحيحة.

هداالنموذج يعرف بدقة المراحل التي يجب أن يمرّ بها المتعلّم، هدفا وراء هدف، ثمّ تحديد الوضعيات التي يعاد خلالها اكتشاف السلوك الجديد.

يطبّق هذا النموذج في تعليم مخطط، في التربية بالأهداف.

يتلاءم النموذج السلوكي جيدا مع العمل الفردي.

كل شيء مصمم لكي لا يقع التلميذ في وضعية الفشل، لكن التلميذ ليس لديه أي استقلاليّة خلال عملية التعلّم، المعلّم يساعد على اجتياز مستويات أعلى للمعارف. (http://www.skolo.org/spip.php?article1096)

2-2-2-ب- حدود النموذج السلوكي:

حتّى لو أنّ النموذج السلوكي يسمح بالتدرّج في المعلومة لميكانيزمات أوليّة للتعليمات البسيطة، إنّه لا يسمح باكتساب تعلمات معقّدة، كاكتساب القراءة، المعارف الجديدة تتعارض مع المعارف القديمة.

2-2-2-جـ- مكانة الخطأ في النموذج السلوكي:

في كل المفاهيم السلوكية، التعليم مركّز على تقطيع أو تقسيم المعلومات. التلميذ ينمو ويتقدّم خطوة خطوة. التعلّم معزّز بمواقف النجاح، الخطأ إذا يتجنّب، التلميذ لا يتحكّم في بعض المكتسبات الأوليّة الضروريّة، أو المعرفة لا تكون مقسّمة إلى عناصر كافية. (http://www.skolo.org/spip.php?article1096)

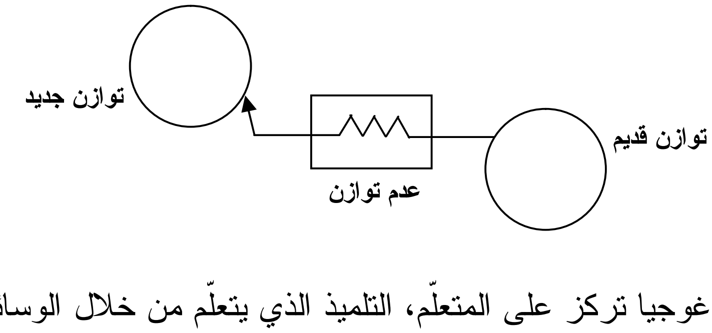
2-2-3- النموذج البنائي:

جون بياجيه Jean Piaget أخصائي نفسي وتربوي، طوّر في 1925، النظريات البنائيّة أعماله تقوم على تكوين المعارف في المسار التطوّري البيولوجي للفرد.

نظرياته تنقل نماذج النمو البيولوجية إلى تكوين أو بناء المعرفة.

B. Aumont و M. Mesnier عرفوا النظرية الإجرائية للذكاء لبياجيه: النمو المعرفي للفرد يستند على النشاط في البنيات المشتركة (الإسكيمات) تطبق على كل موضوع جديد يصادفه (ظاهرة الاستيعاب). (http://www.spiral.univ-lyon1.fr/8-basedonnéemedia/enreg_suivi.asp?uti_id...)

الشكل رقم (03) وضعية التعلّم حسب النموذج البنائي



هذه البيداغوجيا تركز على المتعلّم، التلميذ الذي يتعلّم من خلال الوسائط، تصوّراته للمفاهيم الأوليّة ليست فقط نقطة الانطلاق ونتيجة النشاط. وهو في قلب سيرورات التعلّم، المعرفة الجديدة.

أوزبل Ausubel (1968) تكلّم عن الجسور المعرفية، طريقة التلميذ في استيعاب المعارف يمكنه الحصول على تعلمات ذات معنى (معاني مرتبطة مع ما يعرفه سابقا).

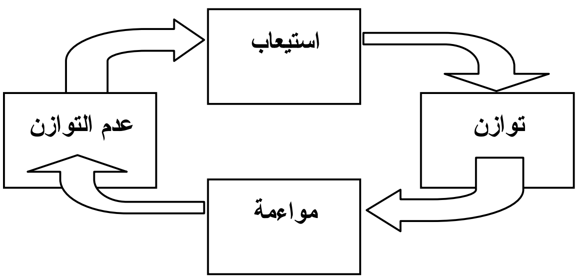
وحسب جون بياجيه Jean Piaget، كل معلومة هي نتيجة لتجربة فردية في التعلّم تسمى بمصطلحات المواءمة والاستيعاب.

أندري جيوردان André Giordan، أضاف أنّ هذه المواءمة تحول إسكيمات التفكير وتتعارض مع المعارف المكونة، هذا الصراع المعرفي أساس البيداغوجيا البنائية.

- الفرد يحفظ تصوره حول موضوع وهذا لوقت طويل إذا لم يكن لديه مشكل مع هذا المفهوم.
- مع الوقت، التصورات العفوية أو التلقائية تأخذ مكانها، لأنّها توظف في الحياة الجارية.
- المفهوم الأولي جد بعيد عن التصوّر المقترح بالنسبة للمتعلّم يدفعه لتقبله.
- التلميذ تنقصه المعلومات أو غير مجهز المصادر (العمليات العقلية، الاستراتيجيات والطرق التي سيتعلّمها ...) ضرورية للاندماج مع المفهوم الجديد.
- ليس لديه رغبة في التغيير لأنّه لا يجد الاهتمام.

التلميذ هو الذي يتعلّم ولا أحد يمكن أن يقوم بذلك في مكانه، ومن خلال هذا يمكنه وبصعوبة إيجاد كل المعطيات الضرورية لكل تغيير بمفرده للمفاهيم، دور المعلّم يكمن في أن يقترح ويضع في متناوله بيداغوجية بنائية اجتماعية، تسمح للتلاميذ ببناء وإدماج المعارف الجديدة.

الشكل رقم (04) وضعية التعلّم حسب النموذج البنائي



المعلومة لا تنقل شفويا، يجب أن تكون بالضرورة مبنيّة ومعادة البناء من طرف المتعلّم تبنى وتكون بفضل سيرورات توازن البنى المعرفية، بالإجابة لمتطلبات وإلحاحات المحيط. (http://www.skolo.org/spip.php?article1096)

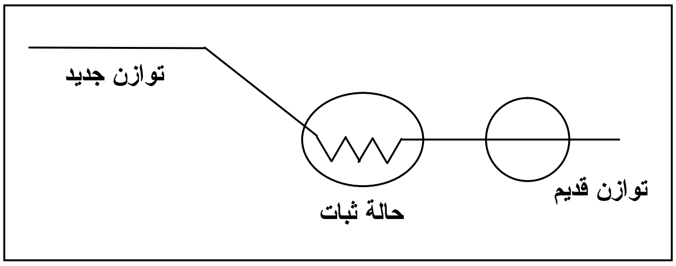
ويقوم النموذج البنائي على الافتراضات التالية:

1_/ ما يتعلّق بما نتعلّمه (حل المشكلات).

2_/ التصوّرات الأوليّة غالبا تبقى كعائق لمعارف جديدة.

3_/ المعلومة لا تكتسب بتكدسات وتراكمات بسيطة، إنّما تمر من حالة توازن إلى أخرى من خلال مراحل مؤقتة.

الشكل رقم (05) وضعية التعلّم حسب النموذج البنائي



وحسب هذا النموذج اكتساب المعارف يمر عبر تحويل المعلومات المستقبلة من طرف المتعلّم من خلال تجاربه ومعارفه السابقة، من أجل الوصول إلى حالة معرفة أعلى، يجب إذا الرجوع إلى السبب وإعادة تنظيم مفاهيمه الأوليّة مع إدماج المعطيات الجديدة، التلميذ لا يكون مستعد جيّدا لهذه العمليّة الصعبة (لأنّه يطبق حالة عدم توازن) أين يكون مدرك بوعي عدم كفاية تصوراته، المعلّم إذا يضع التلميذ في وضعية خاصة تخلق له صراع معرفي مثار بتعارض معارفه السابقة (مركزة على المفاهيم الأوليّة) وحقيقة ملاحظة.

دور المعلّم حسب النموذج البنائي معقّد إذ يجب عليه أوّلا أن يعرف العوائق المختلفة ثمّ يجب أن يساعد التلميذ على بناء معارف جديدة، ثمّ ترسيخها من خلال التمارين.

أمّا دور التلميذ فيكمن في التغلّب على المشكلة المطروحة، استثمار معارفه الأوليّة، تقبّل عدم الثبات والاستقرار الحاصل، معرفة مدى أهمية عدم الثبات في القدرة على التقدّم والنمو (هذا ما يجب أن يقوم به مشروع العقد الديداكتيكي – التعليمي –). أخيرا، يجب أن يبنى بمساعدة المعلّم المعرفة الجديدة، ثمّ ترسيخها من خلال التمارين.

أمّا أخطاء التلاميذ تكشف أنّ المفاهيم غير كافية، في هذا المعنى هي مركبات التعلّم. (http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/IMG/pdf_**Comment_apprend-on**_.pdf)

بناء المعرفة بالنسبة لبياجيه Piaget، هو نتيجة لسيرورات التفاعل بين الفرد والمحيط يمكن أن نقول أنّ معرفة جديدة تقابل ببنية معرفيّة موجودة تكون مدمجة في النهاية. السيرورة المكيّفة التي تكون مرتبطة إذا إجرائيا من خلال الاستيعاب أو من خلال المواءمة، الاستيعاب هو

التطابق بين الفرد وعنصر خارجي في البنية مع النظام المعرفي الموجود، أمّا المواءمة هي تكيف النظام المعرفي الموجود مع المتغيرات الخارجية التي لا ينجح الفرد في استيعابها، فالاستيعاب يسمح بالانسجام مع النظام المعرفي، أمّا المواءمة فهي التكيّف مع الواقع.

بعض الاكتسبات تطرح وتشكل مشاكل للفرد، تجذب صراعات نفسيّة داخليّة من خلال استحالة ربط معرفة جديدة مع البنية المعرفية الموجودة.

المعرفة إذا تبنى بالتوازنات الناجحة، كل نظام معرفي يعوّض بنظام معرفي جديد يستدخل في القديم، لكن يكمل النقائص السابقة.

بالنسبة لبياجيه النمو المعرفي هو في استمرارية مع النمو البيولوجي، مراحل هذا النمو متتابعة في نظام ثابت وتسمى المراحل (المرحلة الحسيّة – الحركيّة، المرحلة قبل الإجرائيّة، مرحلة العمليات الملموسة، مرحلة العمليات الشكلية)، كل مرحلة تتميّز ببنية مشتركة لكل المواضيع في نفس المستوى ، مختلف هذه البنيات تنمو سابقة والبنيات تهيئ إلى مرحلة معطاة ومدمجة في مرحلة تالية. (http://www.skolo.org/spip.php?article1096)

2-2-4- النموذج البنائي الاجتماعي:

بناء المعرفة الشخصية يتم في إطار اجتماعي، المعلومات في ارتباط مع المحيط الاجتماعي، والسياق في كل مرّة يأتي على كل ما نفكّر وحول ما يحمله الآخرون كردود أفعال.

اكتساب المعرفة يتم في سياق بيداغوجي، يعني وضعية التعليم والتعلّم والنشاطات المترابطة. لاف Lave (1988)، براون Brown، كولن Collins و ديقوي Duguid (1989) دعموا أنّ فعل التعلّم هو تفسير لتجربة، للكلام أو لظاهرة تحدث في سياقه.

مصطلح الصراع الاجتماعي المعرفي يبعد مفهوم الفرديّة لبياجيه.

فيجوتسكي Vygotsky يبيّن أنّ ردود الأفعال الاجتماعيّة ضروريّة في التعلّم، لقد طوّر مصطلح ZPD (Zone Proscimale de Développement) (منطقة النمو الحديّة – المجاورة).

دواس Doise ومقني Mugny مدّدوا أعمال بياجيه وفيجوتسكي Piaget et Vygotsky بيّنوا التفاعلات بين الأقران كمصدر للنمو المعرفي بشرط وجود صراعات معرفيّة اجتماعيّة حسب هذين المؤلفين، التفاعلات الاجتماعية مبنيّة بين المفاهيم المتباعدة.

عدم التوازن الفردي يظهر في الجماعة لأنّ كل تلميذ يقابل وجهة نظر متباعدة يعلم أيضا خصوصيّة تفكيره بالمقارنة مع الآخرين. هذا ما يثير عدم توازن ثاني ذو طبيعة فرديّة داخليّة المتعلّم لديه اعتبار، في نفس الوقت تصوراته الخاصة و كذلك الآخرون لإعادة بناء معرفة جديدة.

ما وراء المعرفة تعني التحليل الذي يقوم به المتعلّم بوظائفه العقليّة الخاصة، معرفة أنّه لديه صعوبة مع الأجزاء، ، ما وراء المعرفة ترجع إلى نشاطات للقيام بمهمّة وإلى صحّة هذه النشاطات (تسيير النشاط العقلي). ما وراء المعرفة هي كفاءة طرح أسئلة للتخطيط، التقييم باستمرار قبل خلال وبعد المهمّة من أجل إعادة تصحيح الحاجة، إنّه يتعلّق بطرق التفكير وتصحيح أو تنظيم سيروراته الخاصة. (http://www.spiral.univ-lyon1.fr/8-basedonnéemedia/enreg_suivi.asp?uti_id...)

وحسب فيجوتسكي (1896−1934)، تلعب الثقافة والمحيط دور في نمو الطفل، النمو الذي يتم بتدخل وساطة الراشد (المنطقة الحديّة للنمو).

المعلومة الجديدة يمكن أن تكون ذاتيّة (خاصّة بالفرد) أو موضوعيّة (مشتركة مع الجماعة)، المعلّم في هذه الحالة لديه دور « مسهل للتعلّم » « وسيط ».

وحسب برونر (1915) حتّى يكون هناك تعلّم حقيقي للتلميذ يجب أن يشارك في هذا التعلّم. الفرد لا يدرك المعلومات لكنها تترجم.

وحسب برونر هناك نوعان من التعلّم:

1_/ النوع القائم على العرض (التلميذ مستمع، نموذج النقل).

2_/ النوع القائم على الافتراضات (تعاون بين التلميذ والمعلّم).

أمّا سرج موسكوفيس (1928) Serge Moscovici فهو يرى أنّ التصوّرات الاجتماعية للأفراد تبنى مصفاة حقيقية في وجه كل وساطة تربويّة، مختلف الاعتقادات الشخصيّة تبنى من طرف الفرد عن طريق مختلف تجاربه. (http://www.skolo.org/spip.php?article1096)

إنّ التعلّم لا يعني تلقي المعرفة بطريقة سلبيّة، بل هو التأثير على المعلومات التي يتم تلقيها من الوضعيّة بتحويلها، والمعارف الجديدة تبنى على ما كنّا نعرفه سابقا. إذا أحسسنا بأنّ المفاهيم القديمة لا تسمح بفهم المعطيات الجديدة للوضعيّة أو تبدو غير كافية، فإنّه يحدث اختلال في

التوازن، هنا تصبح المعلومات القديمة عائقا وبالتالي يجب إلغاء المفاهيم القديمة أو تعديلها أو إعادة تنظيمها.

إنّ تعلّم معرفة جديدة، يتميّز بنشاط البحث، إصدار الفرضيات والاستكشاف، محاولات وتحقق، ثمّ يتّبع بمرحلة الهيكلة، كما تلعب التفاعلات الاجتماعية فيه دورا مهما، لكنّه بالمقابل يصعب تسيير هذا النوع من التعلّم، سواء بالنسبة لتنظيم القسم أو بالنسبة للمظاهر العاطفيّة التي يدخلها. (http://www.skolo.org/spip.php?article1096)

حسب بياجيه "الطفل الذي يتموضع في مركز العالم، يتمركز حول نفسه إنّه ينشئ حقيقة خياليّة ووحيدة، تطوّر نموّه يسمح له بالحصول على علاقات اجتماعية. أدنى نمو بيولوجي ضروري لحصول التعلّم.

كثير من العلماء عارضوا النظرية البياجيّة وكوّنوا الحركة البنائيّة – الاجتماعية. فنجد أنّ بياجيه أكّد على دور الآخر والمجتمع في تطوّر الكائن الحي. وهذا ما جعله يتعرّض لكثير من الانتقادات. نمو الطفل يُؤثّر في المجتمع نحو الخارج وليس العكس، الطفل يبني بفضل العلاقات مع الراشدين وهناك تعلّم اجتماعي قبل النمو الداخلي.

الجدول رقم (01) الفرق بين بياجيه و فيجوتسكي في التعلّم

بياجيه Piaget	فيجوتسكي Vygotsky
– من التفكير الإيحائي إلى التفكير الواقعي	– الطفل يتّجه أوّلا نحو الآخر
	– أوّل شكل للتفكير نحو الخارج
– دور التفاعلات مع الأقران	– دور التفاعلات مع الراشدين
– النمو يسبق التعلّم	– التعلّم يسبق النمو
– دور أوّلي وأساسي للّغة	– دور اساسي للّغة

حسب بياجيه، يجب أن يكون هناك حد أدنى للنمو من أجل التعلّم إنّه يتعارض مع فيجوتسكي.

في كتابه "التفكير واللّغة"، فيجوتسكي كتب: « التعلّم الوحيد المحتمل خلال الطفولة هو الذي سبق النمو ويقوم بالتقدّم والتطوّر »، المدرسة يجب أن تقترح مهام ذات مستوى عالي على ما

سبق أن قام به الطفل (مع كل احترامنا لمبدأ الوظائف المرتبطة بالنمو). إنّه التعلّم الذي يسبق النمو.

فيجوتسكي أكّد أنّه « البحوث بيّنت أنّ ما يعرف أن يقوم به الطفل اليوم بالمساعدة سيقوم به وحده في الغد » ويتكلّم أيضا عن « المنطقة المقاربة للنمو ». (http://www.skolo.org/spip.php?article1096)

2-3- شروط التعلّم:

حتّى يتم التعلّم لا بدّ من توافر مجموعة من العوامل، هذه العوامل تكون مرتبة ترتيبا منطقيا، وحتّى يكون هناك تعلّم لا بدّ من توافر شروط لذلك، وهذه الشروط هي كما يلي:

- وجود إنسان أمام موقف جديد أو عقبة تعترضه في تلبية حاجة موجودة عند هذا الإنسان، هذه الحاجة تُلح على الإنسان من اجل إشباعها أو مشكلة لا بدّ من التفكير فيها في حل لأنّها تقلقه مثل حفظ مادة معينة في التاريخ أو الجغرافيا أو حل مسألة رياضية ... وهذا ما يدفع هذا الإنسان إلى ممارسة نشاط معين يحقق حل لهذه المشكلة.

- وجود دافع يحمل الإنسان على التعلّم، فلا تعلّم بدون دافع. فوجود دافع واستعداد للتعلّم ضروريان للتعلّم وعدم وجود الدافع يقلل من مستوى التعلّم ويؤدّي إلى تعلّم ضعيف وغير مرغوب فيه. (تيسير مفلح كوافحة، 2004، ط 1، ص 60-61)

يفترض معظم المنظرين أنّ الدافعية مرتبطة بأداء جميع الاستجابات المتعلمة، ولن يظهر السلوك المتعلّم، ما لم يتم توليد الطاقة اللاّزمة لذلك وعموما فإنّ أداء الفرد يتحدّد بثلاثة عوامل رئيسيّة:

1_/ الدافعية أو الرغبة في القيام بالعمل.

2_/ قدرة الفرد على القيام بالعمل.

3_/ بيئة العمل بما فيها من أدوات ومواد ومعلومات.

وإذا كان لدى الفرد نقص في القدرة على القيام بالعمل، يمكن تزويده بالتدريب المناسب وإن كانت هناك مشكلة في البيئة يمكن إجراء التعديلات لتطوير أداء أفضل، أمّا إذا كانت المشكلة في الدافعية، فإنّ المهمة تصبح أكثر صعوبة.

وتعتبر الدافعية من أكثر المتطلبات القبلية أهمية للتعلّم، وينظر العديد من الباحثين والعلماء للدوافع على أنها مصدر للطاقة البشرية. وتعتبر إثارة الدافعية للتعلّم إحدى القضايا الحاسمة في التعلّم إذ وجد الباحثون أنّ هناك علاقة إيجابية قوية بين الدافعية ومستوى التحصيل، وأكّدوا بذلك أنّ دافعية الطلبة تسهم في تكوين اتّجاهات إيجابية نحو المدرسة. كما تعتبر الدافعية الأساس لمعرفة الأفراد ومعرفة الكثير من تصرفاتهم. (صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ط 1، ص 293-294)

تختلف الدافعية عند المتعلمين فمنهم من يكون متحمسا بصورة طبيعية للتعلّم فيكون فضوليا قادرا على إتقان المهارات المقدمة إليه، فيتبنى مبدأ أنّ النجاح يرجع للعمل الجاد والفشل ناتج عن نقص في العمل، فالرغبة في النجاح تزيد في المثابرة الشيء الذي يخلق عند المتعلّم الحافز والذي يجعله يسعى إلى زيادة قدراته بحيث يتمكن من القيام بأعمال في مجتمعه وبيئته. (أحمد ثائر غباري، 2008، ط 1، ص 48)

بلوغ الفرد مستوى من النضج، وهذا هام وضروري أيضا للوصول إلى التعلّم المطلوب حيث لا يتم تعلّم دون نضج بل على العكس، إذا حصل تعلّم قبل النضج قد يؤدّي ذلك إلى آثار سلبيّة وتجربة "هلجارد" دليل على ذلك، والعديد من التجارب العلميّة التي درست أثر النضج على عملية التعلّم، حيث درّب مجموعة من الأطفال على صعود درج (سلّم) قبل بلوغ مستوى النضج فلاحظ أنّ ذلك أعطى أثار سلبية عند المجموعة ممّا أعاق عمليّة التعلّم على الصعود فيما بعد. وتجربة "واطسون" أيضا تؤكّد ذلك حيث أحضر مجموعتين من التوائم مجموعة (أ) ومجموعة (ب)، إحداها بلغت مستوى النضج والأخرى لم تصل إليه، فلاحظ أنّ المجموعة التي بلغت مستوى النضج حققت نتائج عالية في صعود الدرج وفي وقت أقل بينما المجموعة الأخرى التي لم تبلغ مستوى النضج أخذت وقت وتدريب كبير ولم تصل إلى مستوى المجموعة الأولى، ممّا يؤكّد أنّ التعلّم قبل بلوغ مستوى النضج يؤدّي إلى آثار سلبية. (تيسير مفلح كوافحة، مرجع سبق ذكره، ص 61)

وعليه يعتبر النضج شرطا من شروط التعلّم بل هو الأساس في عملية التعلّم ولا بدّ للوصول لتعلّم جيّد وفي سرعة أكبر أن يكون المتعلّم قد وصل إلى مرحلة النضج المطلوبة لعملية التعلّم. فكما يشير "بياجيه" إلى أنّ الطفل قبل أن يصل إلى مرحلة التفكير المجردة لا يستطيع فهم

العمليات المجردة، مهما كان هناك تدريب ورعاية لهذا الطفل. إنّ عامل النضج ذو أهمية عالية في التعلّم، فهو يحدد إمكانيات سلوك الكائن الحي، وبالتالي يحدد مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمي وما يكتسبه من مهارة وخبرة. (نفس المرجع السابق، ص 62-63)

2-4- الأخطاء والعوائق في التعلّم.

2-4-1- دور الخطأ في التعلّم:

تحتلّ الأخطاء مكانة كبيرة في الأعمال البيداغوجيّة، البيداغوجيين يعطونها مكانة مهمّة في نموذجهم النظري للتعلّم.

في تعليمنا، يعتبر الخطأ عموما كسوء توظيف للمعرفة عند التلميذ، التعلّم الجيّد يسمح بتجنّب الأخطاء، التلاميذ يشعرون بالسوء، لأنّه بالنسبة لهم الخطأ مرادف للفشل، هذا الشعور يعزّز بشحنة عاطفيّة لأنّ الخطأ يدلّ على "غلطة".

اتّجاهات المعلّمين نحو الخطأ جد متقاربة مرتبطة بمفاهيم وتصوّرات التعلّم التي يرجعون إليها.

في "مفهوم الرأس الفارغ"، الخطأ دلالة على عمل غير كاف للتلميذ الذي لم يسجل بعد المعرفية الكافية التي تسمح له بتجنّب هذا الخطأ.

كذلك في البيداغوجيات القديمة أو التقليدية، يجب إزالة الخطأ بأي ثمن، من أجل هذا، المعلّم يسبق التلاميذ « حذاري، هنا يوجد ذلك أو ذلك الخطأ لا يجب فعله أو الوقوع فيه ... » يشرح بكثرة، يعيد الشرح، وإذا هذا لم يكف، وإذا التلميذ قام مرّة أخرى بأخطاء كثيرة، يقترح عليه أن يعيد: هذا التلميذ سيحتاج كذلك الى شروحات جديدة.

بعد تدارك المعلّمين للأخطاء التي واجهتهم، الأعمال حول الأخطاء في الرياضيات توصّلت في بداية القرن إلى وضع قوائم الأخطاء، من هذه النقطة تمّ وضع أنظمة لتصنيف الأخطاء.

هذا النوع من المقاربة، وصفي محض لا يسمح لنا بتسجيل انعكاس الأخطاء على التعليم. المفاهيميّة السلوكيّة تقوم على تدرّج وتوزيع التعلّمات، للمرور من حالة معرفة أوليّة إلى حالة معرفة نهائيّة، نهيئ للتلميذ مراحل وسائطيّة (وسيطيّة)، "الخطوات الصغيرة" تقود إلى تقسيم المعرفة إلى أهداف جزئية.

حسب هذا المفهوم، الخطأ يجب أن يكون متجنب، وإذا أنتج ليست معارف التلميذ هي السبب ، الخطوات ذات مستوى عالي.

بعد أعمال Gaston Bachelard و Jean Piaget، المفهوم البنائي للتعلّم تطوّر بالنسبة لهذا المفهوم، نلاحظ أنّ الخطأ يلعب دورا أساسيا مختلفا، "الحق في الخطأ" بالنسبة للتلاميذ، يمرّ تدريجيا بالبحث في الوضعيات و الأخطاء ستكون كاشفة لمعرفة غير كافية بمعنى آخر أخطاء التلاميذ "تهمنا" مهما تكن فائدتها.

لتلخيص هذا العرض Citous Harbert: « نحتاج هنا لشيء من شرح الأخطاء التي تدلّ على نقص الذكاء أو الكفاءة في الرياضيات، الأخطاء هي نتيجة لاستراتيجيات تنظيميّة ... ».

2-4-2- التحليل الديداكتيكي للخطأ:

في تعليمة الرياضيات، تحليل الخطأ يقوم على فكرة العائق المطوّرة من طرف BACHELARD وعلى نظرية التوازن لبياجيه Piaget لقد ظهرت من الأعمال حول المفاهيمية لـــ (Britt-Mari, Barth, Gerard, Vergnaud) والنموذجية من خلال تصنيف العوائق المقترحة من طرف Guy Brousseau.

Guy Brousseau أطلق نظرية "ديداكتيكية الأخطاء"، لقد كتب « العائق يظهر إذا من خلال الأخطاء، لكن هذه الأخطاء لا تظهر في نفس الموضوع، إنّها مترابطة فيما بينها بمصدر مشترك: طريقة المعرفة، مفهوم خاص، معرفة قديمة وما هو ناجح في مجال كل النشاطات ».

كذلك الخطأ يكون ظاهرة أو تعبير جلي لمجموعة من المفاهيم التلقائية المعادة البناء المدمجة في شبكة متلاحمة للتصورات المعرفيّة، التي تشكّل عوائق في اكتساب والتحكم في المصطلحات الجديدة.

2-4-3- مصطلح عائق:

هناك خمسة خصائص للعائق وهي:

1_/ هي معرفة (وليس غياب المعرفة).

2_/ هي التي تسمح بإنتاج إجابات مكيّفة مع بعض المشكلات أو أقسام المشكلات.

3_/ تؤدي إلى إجابات خاطئة في الأنواع الأخرى للمشكلات.

4_/ تمثّل مقاومة لكلّ تغيير أو تحويل.

5_/ رفض هذه المعرفة يؤدي إلى معرفة جديدة.

كذلك وضعيّة انقطاع يعيشها التلميذ، أين المعلومة القديمة ستنتج الأخطاء ظهور العائق أو العوائق وتعبير المفاهيم أو القواعد التنظيمية الخاطئة تؤدي إلى تكوين معرفة جديدة.

الخطأ ضروري للتلميذ لوضعه في سيرورة التعلّم، إنّه واضح إذا أنّ العقد البيداغوجي اليدداكتيكي لا يقبل فقط الخطأ (الحق في الخطأ) وإنّما يستثمره.

2-4-4- مختلف أنواع العوائق:

أ- العائق الابستمولوجي:

هذا النوع من العوائق يبيّن من طرف قاستون باشلار Gaston Bachelard وهو مرتبط بالمعرفة بحدّ ذاتها، تعقد المصطلحات، وعلاقاتها في الحقل المفاهيمي الذي يتحكّم التلاميذ فيه بعض الشيء، تصطدم بالمفاهيم التلقائيّة أو العشوائيّة التي تعارض المعلومات التجريبيّة للمعرفة السابقة.

بعض الأمثلة:

1_/ مكانة الأعداد: « الله خلق الأعداد كاملة، الأخرى من صنع الإنسان » تصريح لـــ Kronecker في نهاية القرن 19. كذلك Euler في القرن 17، عرض نفس الخاصيات العددية في مرتين، مرة للأعداد، مرة أخرى للكسور أو الأجزاء، في بداية القرن الــ 19 Carnot و tenahal بيّنوا صعوبة قبول وجود أعداد سلبيّة وصفت في القرون السابقة بــ "الأعداد المستحيلة" أو "الأعداد غير المقبولة".

الأعداد المركبة ("الخياليّة") استعملت كأدوات ووائل للحساب الجبري خلال أكثر من 300 سنة قبل أن Cauchy و Gaiss أعطوا مكانة للعدد.

2_/ الصفر:

يظهر في مؤشرات الترقيم الوضعية، في القرن (09) التاسع اكتشف في المعالجات العربية وفي القرن الثاني عشر (12) من أجل استثمار الخاصيات الجبريّة.

استيعاب الصفر "لا شيء" تنقل هذا العائق الإبستمولوجي نحو مظهر نفسي وهو مصدر لكثير من الأخطاء.

3_/ اللانهاية "اللا محدود":

مصدر لأهم الصعوبات الأساسيّة، تاريخ "اللانهاية" غنيّ بالقفزات منذ التناقضات الظاهرية لــ Zenon حتى لــ Russel و Cautor.

ب- العوائق الديداكتيكية – التعليميّة أو البيداغوجية:

هي العوائق التي تنشأ من اختيار هذه أو تلك الإستراتيجية في التعليم، المعارف الغامضة أو غير الكاملة تظهر فيما بعد كعوائق في تطوّر ونمو المفهوميّة.

العوائق الديداكتيكية لا يمكن تجنّبها، معرفة العائق الديداكتيكي تسمح للمعلّم بالعودة إلى العرض الأولي للمفهوم في السؤال، لتوضيح أحسن للصعوبة التي يواجهها التلميذ.

بعض الأمثلة:

- تعلّم العشريات انطلاقا من قياسات الأحجام مع الوحدة ووحدات صغرى، تؤدّي إلى مفهوم العشري، كإعطاء أعداد ثانيّة تامة مفصولة بفاصلة مثل 3,7 + 2,8 = 5,15 وأيضا المتتابعة: 3,7 تتابعه هو 3,8. Guy Brousseau درس هذا العائق الديداكتيكي.

- اكتشاف الأجزاء، من خلال تقسيم الحلوى نترك عند الطفل فكرة أنّ الكسر هو دائما جزء من الوحدة.

- في المدرسة الابتدائيّة، المربّع ليس مستطيل، إنّها مصدر الصعوبات لاحقا.

- مقدمة الأعداد السلبية بجداول أو الأوزان أو التعليم على محاور (درجات الحرارة) يسمح بإجراء الجمع، لكن تشكّل عائق في الاستعمال الصحيح للإشارات.

- الاستعمال الخاص لجداول النسبيّة يحد الاستيعاب الضروري لهذا المفهوم في إطارات متغيّرة.

جــ- العوائق النفسيّة:

هي العوائق التي تظهر عندما يتعارض التعلّم مع التصوّرات العميقة للفرد، أو لأنّه يؤدي إلى عدم ثبات غير مقبول.

عدّة عوامل يمكن أن تكون مصدر العوائق النفسيّة، يمكن أن تكون خارجة عن العلاقة الديداكتيكية (البيداغوجية) (لا يمكن أن نقول بأنّ المعلّم غير مهتم) أو متأثّرة بها.

بعض الأمثلة:

المنطق الرياضي ليس هو الحياة الجارية: « إذا قمت بواجباتك ستحصل على الشيكولاطة » التلميذ يفهم أنّه إذا لم يقم بواجباته لن يحصل على الشيكولاطة، رغم هذا الخطأ المنطقي أستبعد من طرف أستاذ الرياضيات.

- الصفر أيضا مصدر العوائق النفسية، من خلال الخوف من العدم، نظرا لأنّه ليس جيّدا القسمة على الصفر.

- الظروف النفسية أين يقترب التلميذ من مفهوم جديد يوصف استعماله بالتالي: (لم يفهم التلميذ شيء أبدا والمعلم استهزأ به في البداية).

- حالة التلميذ الذي لا يريد استخدام الرقم (2)، وبعد التحليل اكتشف أنّه لا يقبل توأمه.

د- العوائق التطوريّة:

هي العوائق التي تظهر خلال التعلّم، مهما يكن الشرح، التلميذ لا يفهم ما نطلب منه، نمو تفكيره يبقى غريب عن الساحة المفاهيميّة لديه.

بعض الأمثلة:

- نظرية المراحل لبياجيه Piaget، تشير إلى عدم إمكانية تطوير حساب شكلي في مرحلة العمليات الملموسة.

- الاستعمال الصحيح للغة والرموز الرياضية يصطدم بنوع العائق، يجب الإعادة الصحيحة للمصطلحات المستعملة من طرف الأستاذ.

أنواع أخرى من العوائق، مثل العوائق الثقافيّة، عندما تتعارض المفاهيم المستدخلة في شبكة المفاهيم التي تحمل معنى في الثقافة المعطاة، لكن ليس في ثقافة التلميذ الخاصة.

العوائق التقنيّة، تظهر عموما كمصدر للأخطاء، لأنّ تعقّد المهمّة تجاوز قدرات الانتباه للتلميذ.

إذا استفسرنا عن الظروف التي تدفعنا إلى التعلّم، سنكتشف دون شك، أنّنا سنجد في مواجهتنا كلّ مرّة صعوبة.

حسب ڨاستون باشلار Gaston Bachelard بالنسبة للطفل، أنّ ضد معلومة داخليّة ترجمها معارف سيئة، ضعيفة التكوين، تكون عائق في المعنى العقلي.

التعلّم إذا هو مواجهة مهمّة معطاة، المعلّم يجب أن يصف ما يعرفه للتلاميذ وفق مخطط اكتساباتهم. لكن بالنسبة لهم مشكـل العوائق يبقى مجـرّد، هذا ما يعرض "تعلّم سلبي". (Monique Croizier, 2 ème tirage, 1995, P 79)

2-4-5- أهميّة الخطأ في التعلّم:

لا يمكن للفرد المتعلّم أن يحلم بتعلّم خالي من العوائق، لأنّ الأخطاء التي ترتكب في أثناء التعلّم هي في الحقيقة مؤشرات دالة على وجود عوائق ينبغي إزاحتها.

وهكذا عمل جان بيار استولفي على إظهار بعض من أنواعها فجاء بها على الشكل التالي:

- أخطاء تتعلّق بفهم التعليمة.
- أخطاء تتعلّق بالعادات التعليميّة أي تلك المتعلّقة بصعوبة فك الرموز.
- أخطاء ناجمة عن وجود مفاهيم تناوبيّة عند المتعلّمين.
- أخطاء مرتبطة بالسيرورات المتعلّمة.
- أخطاء ناجمة عن زيادة في الملكة الإدراكيّة لدى التلاميذ.

- أخطاء ترتبط بمواد أخرى بقيت عالقة أي غير واضحة، كما تفطن نفس الباحث إلى طرق التقليل من أثارها، كما لاحظ أنّ أخطاء المتعلّمين صارت تهم المعلّمين بحكم أنّها منطلق التعلّم وهي مبنيّة من خلال الجدول التالي: (عبد المجيد لبيض، 2009/2008، ص 165-166)

الجدول رقم (02) أنواع الأخطاء في تعلّم التلميذ وإصلاحها

طبيعة الخطأ	الإصلاح
- أخطاء عدم فهم التعليمة	- تحليل التعليمة حتّى تفهم، حسن انتقاء التعليمات
- أخطاء تتعلّق بالعادات التعليميّة	- تحليل العقد التعليمي الجاري به العمل
- أخطاء تؤكّد تناوب المفاهيم	- تحليل تصوّري للعوائق المرتبطة بالمفاهيم المدروسة
- أخطاء تتعلّق بالسيرورات	- اقتراح عدّة استراتيجيات أو وضعية تعليميّة واحدة
- أخطاء ناجمة عن زيادة في الإدراك	- تجزئة المهام إلى وحدات
- أخطاء لها علاقة بمواد أخرى	- البحث عن العناصر الثابتة في مختلف الوضعيات

كما أنّ الخطأ أصبح يستغل في تحسين الأداء وهذا من خلال تحليل الخطأ ومحاولة فهمه بطرح أسئلة حول: "ماذا كتب التلميذ ؟ على ماذا أراد أن يعبِّر ؟ ما هو السبب ؟" بالإضافة إلى التكفّل بالخطأ عن طريق تنظيم أنشطة ملائمة لمرافقة التلميذ قصد مواصلة بناء المعرفة، وبهذه التوجيهات والقرارات مستوى التلميذ يرتفع، والأخطاء التي يرتكبها يقل وزنها ولا تؤثر في مساره التعليمي، وهذا باستغلالها في تحسين أداء التلميذ، فيستفيد منها الجميع سواء الذي يقع في الخطأ أو الذي لا يقع فيه.

2-4-6- أصناف الأخطاء المصادفة في أعمال التلاميذ:

آن الأوان لتحديد مدى تنوّع أصناف الأخطاء المصادفة في أعمال التلاميذ لتشخيصها بدقة وإعداد التدخلات التعليمية المناسبة، انطلاقا منها.

2-4-6-1- أخطاء مرتبطة بفهم التعليميات:

الصنف الأول من الأخطاء يتعلّق بمشاكل استيعاب التلاميذ تعليمات العمل المقدمة شفويا أو كتابيا، كما يتعلق بصعوبات قراءة معطيات المشكلات، والنصوص المدرسية الأخرى التي كثيرا ما لا يدركها المدرسون، طبعا، تكون الأسئلة أوضح بالنسبة لمن طرحها (لعلمه الجواب) منها لمن يقرؤها متسائلا عمّا طلب منه، الكثير من الأفعال المستعملة في التعليمات مثلا تشكل عائقا للتلميذ. ماذا يعني لهم مثل هذه الكلمات: علّل، عيّن، اشرح، فسّر، استنتج ... ؟

ما الذي يترتّب عليهم فعله بالضبط عندما يتلقون هذه التعليمات؟ قبل هذا ينبغي أن يكونوا قادرين على أن يميزوا بين المعطيات الواجب أخذها بالحسبان، وما يشكل جوهر السؤال الذي ينبغي الإجابة عنه بيد أنّ ذلك ليس دائما مضمونا علما أنّ السؤال لا يصاغ دائما صياغة استفهامية، قد تكون الصيغ الاستفهامية في معطيات التمرين أو نصّه مجرد مداخل مثيرة، فيما يأتي السؤال الجوهري بعدها في صيغة تصريحية حيادية. كذلك قد يحصل أن يكون هناك سؤالان متتاليان دون أن ندرك ما إذا كانا ذلك إعادة للصياغة، أو أنّهما يحتاجان إلى تحليلين منفصلين قد يحدث أثناء التصحيح أن يفاجأ التلاميذ بما كنّا ننتظر منهم، "لكنني كنت اعلم ذلك جيدا" هكذا يعبرون عن اندهاشهم.

عرض جون ميشال زخار تشوك و فلورانس كاستينكود مجموعة من التمارينات المتنوعة تسمح للتلاميذ بفك رموز مثل هذه التضمينات. إنّهما يقترحان مثلا تحليل تعليمة من التعليمات

وإعادة تركيب وصياغتها من جديد، أو التعجيل بالنتيجة المحصلة، والبحث عن التوافق الممكن بين سلسلة من الأسئلة وسلسلة من الأجوبة...، يمكننا أيضا عكس العادات المدرسية واقتراح جواب يطلب إيجاد السؤال الذي كان ممكنا طرحه... كل هذا يمكن القيام به أثناء النشاطات المدرسية وكذلك في إطار مساعدة منهجية. يمكن لكل طريقة من الطريقتين أن تكمل الأخرى بما يعود بالنفع على المتعلمين. (جون ماري بيبان وآخرون، 2009، ص 38-39)

2-4-6-2- أخطاء ناجمة عن التصورات البديلة:

كون التلاميذ يأتون إلى القسم وفي أذهانهم تمثيلاتهم الشخصية للمفاهيم التي تدرّس لهم فيه أضحت فكرة تقليدية، ولو أنّها ليست دائمة البروز في تطبيقاتهم. والأعمال المتوفرة حاليا تخص مواد دراسية كثيرة، ففيما يتعلق بتدريس العلوم اقترح رائد هذا المجال، جرار دي فانشي و أوندري جيوردان استخلاصات مهمة حول هذه المسألة، منها أنّ التلاميذ لا ينتظرون دراسة الدارة الكهربائية أو التغذية لدى النباتات الخضراء ليكتمل بناؤهم الذهني كليا (غالبا ما يبدأ هذا الأخير منذ طفولتهم المبكرة). لقد استخلصا نظاما من الشروحات المنسجمة، المتعلقة بهذا الموضوع.

مثلا: "الأجسام العائمة فوق الماء" المقتبس عن كل من بياجيه و باشلار. فالأوّل الذي كان أستاذا في الفيزياء في بار سير أوب (Bar-sur-Aube) استطاع أن يقول قبل اهتمامه بإستيمولوجية العلوم: "إن توازن الأجسام العائمة يشكل موضوع حدس مألوف لدينا هو نسيج من الأخطاء"، بعبارة أوضح، إننا ننسب للأجسام التي تطفو بل أكثر من ذلك للأجسام التي تسبح نشاطا، فإذا حاولنا الضغط بأيدينا على قطعة خشبية محاولين إغراقها في الماء، نقول عنها إنها تقاوم، فيما تنسب المقاومة بسهولة إلى الماء. من هنا يصعب إفهام التلميذ مبدأ أرخميدس بكل بساطته الرياضية.

يقول ميشال فابر بعد باشلار: إن الأسس ليست هي البدايات !، حول مثال توازن جسم في الماء ذاته، يصف بياجيه المراحل التي يمر بها الأطفال عندما يطلب منهم أن يشرحوا لماذا تطفوا البواخر. يلاحظ بياجيه أربعة أنماط من الشروحات تتالى وتتوفر كافتها على انسجام داخلي قوي ولو أنّ الأولى خاطئة تماما في نظر الفيزيائي. ولابد من الوقوف على كل منها لتحديد وتشخيص "منطق الخطأ" الشروحات لذي 4 و 6 سنوات تبين فكرة أن البواخر تطفو لـــ "ضرورة حتمية" يقول البعض من "طبيعتها" أن تطفو. وأنها مصنوعة من طرف "رجال راشدين"، ويقول آخرون

إنه تحليل سطحي، وأنه ناجم من تحصيل حاصل، إنهم يعودون بنا نوعا ما إلى فكرة "صُنع لذلك". في المرحلة التالية، تؤكد الشروحات بطريقة مفاجئة أن البواخر إذا كانت تطفو فلأنها "ثقيلة"، نعم ثقيلة ! ذوو 5–7 سنوات. طبعا، الوزن والضخامة يتحولان إلى مؤشر يدل على القوّة: "تضغط أكثر" تحافظ على توازنها بقوة أكبر". هكذا أجاب الأطفال الموجه إليهم السؤال، هذا وتصبح الشروح ثابتة، فالطابع المتغير لفكرة "ثقيل" وفكرة "قوي" هو الذي يمكّن من التكيف مع الملاحظات المتناقضة للتجربة.

في حدود 8–10 سنوات، يصبح التفكير أكثر حيوية، إذ يشرح الأطفال أن الأجسام تريد التسلل في الماء، بينما الخير يصدها عن ذلك مشكلا "تيارات" من الأسفل إلى الأعلى، فيما الأمواج وأصوات ارتطامها بجوانب الباخرة هي مظهرها السطحي. في نهاية سلسلة هذه التفاسير المتباينة فقط تظهر لدى ذوي الـــ 11–12 سنة (أو بعد ذلك) فكرة الكتلة الحجمية، وهي شرط إمكانية مبدأ أرخميدس "في كامل بساطتها المذهلة" كما يقول باشلار.

لتطوير التمثيلات يجب أن نصغي إليها قبل أي شيء آخر. بينما هي في التبادلات التعليمية الديداكتيكية تنطبق تماما على الإجابة لما ينتظره المدرس، ما قد يتسبب. ذلك في رفضه لها لصالح تلميذ آخر يرفع يده هذا ويمر تطوير التمثيلات أيضا عبر تشخيص ومقارنة التلاميذ لها، لأنهم لا يعون نظام التفسير التلقائي الخاص بهم ولا التنوع المعرفي الهائل المتوفر في القسم.

من المهم معرفة أنّ تبادل الآراء ومناقشة الأفكار بين التلاميذ هي وسائل مهمة للتعلم.

في النهاية التركيز على تمثيلات التلاميذ وتطورهم الإيجابي يؤدي إلى عدم اعتبار المعارف فقط كـــ "أشياء" إضافية تحرز وتحفظ، ولو كان لابد من ذلك، التعلم لا يعني تنمية المخزون المعرفي وحسب، بل أيضا تغيّر نظرتنا للحياة وطريقة تصورنا إياها. (نفس المرجع ص 39–42)

2–4–6–3– أخطاء شواهد العمليات الذهنية الجارية:

هناك أخاء أخرى تكون مرتبطة بشكل مباشر بتنوع العمليات الفكرية المنجزة من طرف التلاميذ لحل المشكلات التي تبدو مظهرها في المنوال. يبيّن جيرار و فيرنيان كيف أنّ عمليات الجمع تكون صحيحة حين تتعلق "بالربح" بدلا من "الخسارة"، والعكس ملحوظ في عمليات الطرح: مثلا، إذا كان للطفل بول 7 كريات ليلعب ويربح بها 5 فكل تلاميذ القسم التحضيري، أو المتوسط

الأوّل يجدون سهولة أنّ الحصيلة النهائية 12 كرية، لكن إن بقي له 7 كريات بعد أن خسر 5 وطلبنا هذه المرة كم كان لدى بول قبل شروعه في اللعب، فالكثير من تلاميذ القسم المتوسط يترددون في الجواب، وجواب العديد منهم هو 2، بينما هو 12 طبعا. وذلك لأنّه يصعب عليهم إضافة كريات خسرها بول بدلا من أن يربحها. يصف ريمي بريسيو الصعوبة التناظرية عندما يجب إجراء عملية طرح في مشكل يتعلق بحساب زيادة، مثلا: كان بخزانة المدرسة 42 كراسا ثم منح المدير علبة منها، فلديها الآن 67 كراسا. عندما نطلب عدد الكراريس التي أتى بها المدير لا تخطر عملية الطرح ببال التلاميذ ولا يحدسونها إلى غاية سنة المتوسط الثاني (Cm2)، ما يؤكد أن الصعوبة تكمن في البناء التدريجي لمفهومي الجمع والطرح. هذه العملية الحسابية ذاتها يمكن أن توافق معها عمليات منطقية تختلف كليا من حيث جهد التجريد الذي تتطلبه، غير أنّ المدرسين لا ينتبهون لها. ويعتبرون ببساطة أن كل هذه المشكلات متناظرة.

تفهم من هذا أنهم يفسرون إذا اختلاف نتائج التلاميذ بأسباب شبه نفسانية بينما تحليلهم الدقيق للمحتوى وعراقيله هو الذي يمنحهم أحسن مفتاح لفهم هذه الأخطاء التي لم تأتي بهذه الانتظامية لتكون عفوية. إنّ المعالجة الديداكتيكية تقتضي أن تصنف التمارينات والنشاطات بشكل أفضل. (نفس المرجع السابق، ص 42–43)

2-4-6-4- أخطاء تخص المساعي المعتمدة:

إنّ عدم توافق الحلول المقترحة من قبل التلاميذ مع ما يطلب منهم هو الذي يكون في غالب الأحيان مخصوصا بالعقوبة، مع أنهم يسلكون مسالك لا تمت بصلة إلى الغباء سوى أنّها لم تطرأ على بال المدرس ولم يفكر فيها. ما يبيّن أن هذه الأخطاء هي نوعا ما أخطاء غير حقيقية، بعض الاستنتاجات التي يسارع إلى وصفها بالخاطئة تبرز فقط تنوع الإجراءات الممكنة لحل سؤال مطروح عندما يجلب الدرس الانتباه إلى نوع معين من الإجابة المتوقعة والمنتظرة.

فور وعينا بهذا المشكل، نُفاجأ لتنوع الإستراتيجيات التي يضعها التلاميذ تلقائيا حيز التنفيذ بعد إتاحة الفرصة لهم ومراقبة معلمهم. هكذا استطاع روبير نايري تحليل الطريقة التي يحل بها تلاميذ الصف المتوسط (CM) المشكل المطروح وفق الآتي: بجزمته ذات سبع أماكن يتنقل "بوتي بوسي" بين مدينتين بخطوات يقطع في كل منها 28 كلم. ينطلق من غرونوبل متوجها نحو نيس، وبين غرونوبل ونيس 224 كلم، كم خطو سيخطو ؟

من الغريب ملاحظة أنّ القلة فقط من التلاميذ حتى في المتوسط (CM) تحل المسألة بتقسيم 224 على 28، وتلك هي بالتأكيد الطريقة الممتازة التي يرتقبها منهم المدرس، علما أنّ الكثير منهم يمكنه إنجاز هذه العملية لو طلبنا منه ذلك (على الأقل باستعمال الآلة الحاسبة!)، لكنهم بدلا من ذلك ينهمكون في عدد لا متناه من الحلول. فبعضهم يلجأ الى عملية الجمع (28 + 28 + 28 ...) والبعض الآخر يطرح (244 – 28 – 28 ...)، فيما ينتقل آخرون إلى استعمال مضاعفات 28 رغبة الإسراع بحل المسألة.

في الواقع، إنهم لا يتمثلون المشكل كقسمة، ولذلك يظلون على الإجراءات التقليدية الواهية التي لا تخلو في اعتقادهم أنّها صائبة. وهكذا خطوة فخطوة يرافقون ذهنيا المسلك من غرونوبل إلى نيس ويقدمون أجوبتهم ... وعندما يصلون! فإن طريقة الحل تظل في هذه الحال حتى إن كانت معروفة بعيدة المنال لأنها عارية عن المعنى، بينما هم يفكرون في استعمال القسمة من تعلق الأمر لمشكل تقسيم، الأمر الذي يمنعهم لمدة طويلة من اعتبار الكسور كأعداد لا تقل مستوى عن الأعداد الطبيعية.

بدلا من الحكم بالخطأ على هذه الإستراتيجيات فالأجدر بنا أن نسمح للتلاميذ بالتعبير عنها جماعيا، وأن نبين لهم مدى تنوع الحلول التي لا يتصورونها، ثم أن نطالب القسم كلّه بتطبيق ما نقترح عليهم منها واحدا واحدا، وحينذاك سنلاحظ بعض التطورات، لكنها عادة ما تكون محدودة: كل منهم يهتم بالطريقة الإجرائية الأكثر تقدما من طريقته المعتادة، على ألا تكون خطوة التقدم مبالغا فيها. (نفس المرجع، ص 44-45)

2-4-6-5- أخطاء يتسبب فيها اكتظاظ المعارف:

الأخطاء المتعلقة بطريقة اشتغال ذاكرة العمل علما أنّ الحديث عن الذاكرة في المدرسة يعني بالضرورة الحديث مباشرة عن الذاكرة طويلة المدى، عندما يتوجب حفظ الدروس ومراجعة المفاهيم والاستعداد للامتحانات، غير أنّ ذاكرة العمل في يومية النشاطات المدرسية لا تقل عنها أهمية.

نعلم منذ زمن بعيد أنّ حدود هذه الأخيرة شديدة المفعول حقا، كثيرا ما يذكر بشأنها منذ جورج ميلر العدد السحري 7 $\left(\pm 2\right)$. إنّ عدد العمليات الواجب إنجازها والاحتفاظ بها، الحاضرة ذهنيا أكبر بكثير: فهم يحسبون على أصابعهم لإنجاز عمليات الجمع، يحرصون على أن لا ينسوا

الاحتفاظ، يحتفظون ذهنيا بالنتائج الاعتراضية ومضاعفات الأعداد ... باختصار إنّهم سرعان ما يجدون أنفسهم في ما يسمى بوضعية الاكتظاظ المعرفي الذي يتسبب مباشرة في نسيان بعض العناصر ذلك أنّ انهماكهم في الحسابات يفقدهم الاتجاه، يحول دون علمهم أين وصلوا ... والشيء ذاته ملحوظ في الأخطاء الإملائية التي غالبا ما يشتكي المدرسون من أنها أكثر ورودا في إنتاج النصوص أكثر منها في عملية الإملاء لإجادة توظف ذاكرة العمل أي فضاء المعالجة فيها كلّه في البحث على أحسن الأشكال الخطية لدرجة أنّ عددا من التلاميذ لا يهتمون في الواقع بمعنى النص الذي أملي عليهم. على عكس ذلك فإنّ إنتاج النص نشاط ذو مهام مشترك. يقتضي في نفس الوقت البحث عن الأفكار، وتنظيمها على شكل فقرات، ومراقبة التراكيب واحدا واحدا، ومن بين هذه العمليات كلّها مراقبة الأخطاء الإملائية. نفهم أنّ تركيز الانتباه على أحد المظاهر يسيء إلى الآخر. بهذا الشأن يقول جون فرانسوا هالتي: "إنهم يجدون أنفسهم ليس في مواجهة مشكل وحسب، وإنّما أمام وضعية شديدة التعقد، وما الأخطاء إلاّ الناتج الآلي لها. ولذلك يستحسن استحثاث تركيزهم على عمليات أقل تعقيدا تيسر أداؤها. (نفس المرجع السابق، ص 45-46)

2-4-6-6- أخطاء يعود أصلها إلى مواد أخرى:

سنذكر على جناح السرعة صنفا آخر للأخطاء، ذلك الذي يتعلّق بتحويل المعارف بين المواد. فلئن كان من حقنا أن نأمل استطاعة التلميذ إعادة توظيف ما أحرزه في الرياضيات في مادة الفيزياء أو الجغرافيا، فإنّ التجربة تؤكد أنّ الأمر ليس دائما بهذه الحال. وثمة أسباب لذلك إذ تشير الأعمال السيكولوجية المعرفية، ولاسيما منها أعمال فرانسوا ريشار المتعلقة بحل المشكلات. و تلح كلها على مدى تعقد طبيعة هذا التحويل، الذي ما فتئت المدرسة تؤكد أهميته في نشاطاتها اليومية. بينما الاستيعاب صعوبات لابد من التمييز بين الملامح القاعدية التي تناسب العمليات المنطقية التي يشترطها المشكل، مع الإشارة أنّ بروز مختلف الملامح الخارجية وتنوعها يحجب عن التلاميذ القاعدة المشتركة. كما يبدو ذلك في المشكلات المتشابهة، مثل إصلاح مصباح كهربائي، علاج ورم خبيث بالأشعة ...، وعلى عكس ذلك فإنّ التعميم غير المبرر غالبا ما ينجم عن تطبيق حل وضعية معلومة معروفة على وضعية جديدة.

وينوه "بيرنار لاهين" بتشخيصه شكلا دراسيا يرمي إلى إدخال التلاميذ عبره عالم الكلام المستقل ذاتيا، وإقناعهم بضرورة قبولهم عدم الارتباط بوضعيات الحياة اليومية. عندما يدرسون

عبارة وتركيبها اللغوي فإنهم دائما ما يستغريهم التعرض "لعدوى" المضمون العبارة ويصعب عليهم اعتبارها كمادة قابلة للدراسة بذاتها بعزلة عن المعاني المرجعية التي تحملها. فعبر هذه الوضعيات تتحدد مسألة العلاقة بالمعرفة. هذه النظرة الدراسة للأشياء، التي أول ما تبحث عن الخصائص غير المتغيرة. ليست نظرة طبيعة ولا يمكن معاتبة التلاميذ على فقدانها تلقائيا. ويضيف بيرنار قائلا إنّ الهيكلة القاعدية لا تشغل في حد ذاتها كمحفز، مثلما يضيف: إنّ عرضية المعرفة ليست المكتسبات المحرزة، إنما هي آفاق هذه المكتسبات. (نفس المرجع السابق، ص 47-48)

2-4-6-7- أخطاء ثمار عادات مدرسية مرغوب عنها:

إنّ التحاليل التي أجريت لحدّ الآن تعرّف التلميذ والطفل، كما لو كان سلوكهما مركبا بعضه فوق بعض، مع أننا نعلم أنّ أي شخص – في غياب حالة انفصام الشخصية يمكن أن تكون له تصرفات متناقضة حتى لدى الكبار. يوضح إيف شوفايار أنّ ما يميز التلميذ هو: "أنه يفكر تحت التأثير"، بموجب لعبة العقد التعليمي، ويضيف قائلا: "إنه يعلم أننا في انتظاره، وفي حال عمل العقد التعليمي بصورة جيدة، فإنه يعلم في أي شيء ننتظره. بطريقة مشابهة يتحدث فيليب يرينو عن "مهنة التلميذ" التي يعود إليها الفضل في فك رموز ما ينتظر منها المدرس. هناك العديد من الحالات الأكثر دقة، يترددون فيها بين الإجابة على السؤال المطروح، وبين إجابة المدرس الذي طرح السؤال. ما يسميه "نيكولا" العرف التعليمي" يمكن تفسيره كتفاعل وحيد لدمج الاثنين.

إنّ مسألة العراقيل الديداكتيكية تنتمي إلى هذه المجموعة الأخيرة، ولعل أشهر الأمثلة التقليدية مثل الأعداد العشرية التي درسها (غي بروسو). إذا كان التلاميذ يعتقدون أنّ 5,43 أكبر من 5,7 فهذا يعني أنهم يتمثلون الأعداد العشرية كما لو كانت مركبة من عددين طبيعيين مفصولين بفاصلة. من أين يأتيهم هذا التصوّر ؟ لاشك أنه لا يعود إلى العراقيل الإستيمولوجية (المرتبطة بصعوبات المفاهيم الداخلية) ولا للعراقيل السيكولوجية (المتعلقة بخصائص لتلاميذ المعرفية) بقدر ما يعود في واقع الأمر إلى خصائص الوضعيات التعليمية التي أدخل عن طريقها المفهوم.

هذا ويظهر التحليل أن الأعداد العشرية غالبا ما تكون كذلك في الأمثلة حيث يمثل الجزء الطبيعي والجزء العشري وحدتين مختلفتين (مثلا أمتار وسنتمترات قطعة قماش). إذا عددين مختلفين، الشيء الذي يرسخ أجوبة يفترض رفضها لاحقا. (نفس المرجع السابق، ص 49-50)

خــلاصــة:

إنّ المنظومة التعليميّة لا تخلو من المشاكل، هذه المشكلات قد تكون مرتبطة بالأخطاء التي تظهر عند المتعلّمين ووجود هذه الأخطاء يدلّ على وجود خلل في سيرورة التعلّم، إلاّ أنّ الخطأ لم يعد حاجزا وعائقا يواجه المتعلّم، حيث أنّه تغيّرت النظرة للخطأ، فبعد ما كانت المسؤوليّة تقع على التلميذ وحده وتعتبره فاشلا، أصبحت مشتركة بين أطراف العمليّة التعليميّة، بالإضافة إلى هذا فإنّه أصبح يستغل في تحسين الأداء ورفع مستوى التعليم، ولابد من معرفة الكيفية التي تعالج بهذا الأخطاء المدرسية بشكل حقيقي ملموس. لابد لنا إذا من الاهتمام بها كأداة ديداكتيكية حقيقية لتصحيحها، باختصار الخطأ هو الثمن المدفوع لإحراز تعلّم جدير بهذا الاسم.

الفصل الثالث

صعوبات التعلّم

تمهيد:

أصبح الاهتمام في مسألة التعليم اليوم ضرورة حتميّة، لما له من أهميّة في الحياة اليوميّة وتحديد المكانة الاجتماعيّة للفرد، لاسيما أنّنا قد أصبحنا في الألفيّة الثالثة والتي تمتاز بالتطوّر التكنولوجي والمعرفي، الذّي يتيح الفرصة أمام جميع البشر للحصول على ما يريدون، حتّى أولئك الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلّم والتأقلم الاجتماعي يمكنهم الاستفادة من الوسائل التكنولوجية المنتشرة.

تعدّ صعوبات التعلّم اصطلاحًا تربويًا حديثًا، يطلق على مجموعة غير متجانسة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، هذا وتعتبر صعوبات التعلّم من الموضوعات الجديدة في مجال التربيّة الخاصة شهدت نموًا متسارعا، واهتمامًا متزايدًا بحيث أصبحت محورًا للعديد من الأبحاث والدراسات.

وكان للتقدّم الذي أحرزه مجال صعوبات التعلّم بالغ الأهميّة فقد تحدّد مفهوم صعوبات التعلّم وتمّ إقراره، كما انتشرت وتوسّعت وتنوّعت برامج التربيّة الخاصة في المدارس العامة. وقد تناولنا في هذا الفصل تعاريف صعوبات التعلّم، تصنيفها (نمائيّة – أكاديميّة)، مصادرها وأسبابها.

3-1- تعاريف صعوبات التعلّم:

هناك العديد من التعريفات لصعوبات التعلّم بعضها جاء من منظور طبّي والآخر من منظور تربوي نفسي، وفي ما يلي عرض لأبرز هذه التعريفات:

- تعريف صموئيل كيرك "يشير مفهوم صعوبات التعلّم إلى تأخّر أو اضطرابات أو تخلّف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللّغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ، أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكيّة، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم الناتجة عن حرمان حسّي أو تخلّف عقلي أو حرمان ثقافي". (مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007، ص 174)

- تعريف هلمان و كوفمان "تلك الصعوبة التّي لا يتمكّن الطفل من الوصول إلى كامل إمكانياته في أي مستوى من مستويات الذكاء، حيث تظهر لديه مشكلات تعليميّة قد تعود أسبابها لعوامل الإدراك أو لمشكلات انفعاليّة وقد لا يكون لديه مشكلات انفعاليّة أو مشكلات في عمليات الإدراك". (تيسير مفلح كوافحة وآخرون، 2003، ص 118)

- تعريف محمد عوض الله و أحمد عواد "صعوبات التعلّم فئة من الطلاّب تعاني من انخفاض وتدني التحصيل (الدراسي) الأكاديمي الفعلي عن التحصيل المتوقّع له وتقاس صعوبات التعلّم بدرجة مدرس الفصل لمدى تواتر مجموعة من الخصائص السلوكيّة العامة وهي: قصور الانتباه، والنشاط الزائد، الاندفاعية، التذبذب الانفعالي وسوء التوافق الاجتماعي لدى الطلاّب ذوي صعوبات التعلّم". (محمد مصطفى الديب، 2003، ص 206)

- التعريف الفيدرالي الأمريكي لصعوبات التعلّم "وهي اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسيّة المتعلّقة باستخدام اللّغة أو فهمها سواء كان ذلك شفاهة أو كتابة بحيث يتجسّد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدّث أو القراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الرياضيّة والذّي قد يرجع إلى قصور في الإدراك الحسّي أو إصابة الدماغ أو الخلل البسيط في وظائف المخ، أو العسر القرائي أو الحبسة النمائيّة، وقد لا يرجع إلى إعاقة بصريّة أو سمعيّة أو بصريّة أو حركيّة أو اضطراب انفعالي أو ظروف بيئيّة أو اقتصاديّة أو ثقافيّة غير مواتية". (وليد السيد خليفة وآخرون، 2006، ص 13)

- تعريف جمعيّة أطفال صعوبات التعلّم "صعوبات التعلّم حالة متفاقمة ومزمنة لها منشأ عصبي يؤثّر على قدرات الفرد اللّفظية وغير اللّفظية تحول دون تطوير وتكامل هذه القدرات والاضطرابات متباين في شدّته، تؤثّر على حياة الإنسان وعلى تقديره لذاته وعلى تأهيله المهني وحياته الاجتماعيّة وعلى مستوى نشاطاته الحياتيّة اليوميّة". (سعيد حسين العزّة، 2002، ص 43)

- التعريف الطبّي "يشير مصطلح صعوبات التعلّم وفق هذا النموذج إلى الأطفال الأقرب إلى المتوسّط أو عند المتوسّط، أو فوق المتوسّط في الذكاء العام ممن لديهم صعوبات معيّنة في التعلّم أو في السلوك تشمل صعوبات في الإدراك والتخيّل واللّغة والذاكرة والانتباه والوظيفة الحركيّة والتّي ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويركز هذا التعريف على الخلل الدماغي كسبب لصعوبات التعلّم، فقد بيّن "أورتون" أنّها ناتجة عن فشل في الفص اليسر من الدماغ المسؤول عن اللّغة". (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007، ص 190)

- التعريف التربوي لصعوبات التعلّم "إنّ هذا التعريف يركّز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة وعلى مظاهر العجز الأكاديمي التّي تتمثّل في العجز عن تعلّم اللّغة، القراءة، الكتابة والهجاء والتّي لا ترجع إلى أسباب عقليّة أو حسيّة كما يركّز على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقليّة للطفل". (سعدة أحمد إبراهيم أوشقة، 2007، ص 27)

- "هي عبارة عن اضطراب في العلميات العقليّة أو النفسيّة الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحلّ المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على التعلّم القراءة والكتابة وما يترتّب عليه سواء في المدرسة الابتدائيّة أساسًا أو فيما بعد من قصور في تعلّم المواد الدراسيّة المختلفة". (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 3)

- "صعوبات التعلّم تعني الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العمليّة التعليميّة وقد تكون صعوبات مرتبطة بالتلميذ نفسه سواء كانت اجتماعيّة أو اقتصاديّة أم نفسيّة وقد تكون مرتبطة بعمليّة التعلّم نفسها كأساليب التدريس المستخدمة أو شخصيّة المعلّم أو المناخ العام السائد داخل المدرسة". (أحمد حسين اللقاني وآخرون، 1999، ص 151)

3-2- تصنيف صعوبات التعلّم:

يظهر مجالان لصعوبات التعلّم الأوّل يتضمن الذاكرة والانتباه والتفكير ويطلق عليه صعوبات التعلّم النمائيّة، ويتضمن المجال الثاني صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي

ويطلق عليه صعوبات التعلّم الأكاديمية (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص 111-112) وتتمثّل صعوبات التعلّم النمائيّة والأكاديميّة في ما يلي:

3-2-1- صعوبات التعلّم النمائيّة:

وهي صعوبات تتعلّق بنمو القدرات العقليّة والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل: صعوبات الانتباه والإدراك، والتفكير (تكوين المفهوم) والتذكر وحلّ المشكلة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 3)

كما يشير مصطلح صعوبات التعلّم النمائيّة إلى الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسيّة التّي تظهر بطريقة عاديّة، وهذه الصعوبات غالبًا وليس دائمًا ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي وقد يكون الارتباط بينهما غير واضح تمامًا. فبعض الأطفال الذين يفشلون في القراءة يعانون من اضطرابات إدراكيّة حركيّة. في حين يعاني أطفال آخرون من نفس الاضطرابات الإدراكيّة الحركيّة إلاّ أنّهم يتعلّمون القراءة بشكل طبيعي.

ويمكن النظر إلى صعوبات التعلّم النمائيّة كنقص في المتطلبات الأساسيّة السابقة لمهارة. فالطفل قبل أن يتعلّم القراءة يجب أن يكون قد نمى لديه قدرة ملائمة على التمييز البصري والذاكرة البصريّة وقدرة على اكتشاف العلاقات وتركيز الانتباه ونمو تلك القدرات يعتبر مطلب أساسي سابق لتعلّم القراءة وفي نفس الوقت الذّي تعتبر فيه نمو المهارات مثل التآزر بين العين واليد والذاكرة وقدرات التتابع متطلبات أساسيّة لتعلّم الكتابة (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص 113). وفيما يلي شرح لأهم الصعوبات النمائيّة:

3-2-1-أ- الانتباه: إنّ الانتباه يعرف على أنّه عمليّة اختبار وتركيز للمنبهات التّي يواجهها الإنسان في حياته فهو لا ينتبه إلى كلّ المنبهات التي يواجهها في حياته لكثرتها كالمنبهات البصريّة والسمعيّة واللّمسية ... التي تصدر عن البيئة، أو من الإنسان نفسه، وإنّما يختار منها ما يناسبه أو ما يهمّه معرفته أو عمله أو التفكير فيه. فالمعلّم الذّي يقول لتلاميذه: انتبهوا إنّما يطلب إليهم أن يستعدوا لإدراك ما يقول أو يفعل فالانتباه إذا اختبار وتهيؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معيّن استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

إنّ العلاقة بين صعوبات التعلّم أو اضطرابات الانتباه علاقة وثيقة حيث تحتلّ صعوبات الانتباه موقعًا مركزيًا بين صعوبات التعلّم، إلى درجة أنّ الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة

عامة وصعوبات التعلّم خاصة يرون أنّ صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلّم الأخرى مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلّقة بالذاكرة والصعوبات المتعلّقة بالرياضيات أو الحساب وحتّى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكيّة عمومًا.

إنّ الانتباه للمثيرات ليس انتباهًا محايدًا وإنّما هو انتباه انتقائي تحكمه العديد من العوامل مثل طبيعة الموضوع الانتباه ومدى ارتباطه بحاجات الفرد وإطاره المرجعي المعرفي أو الانفعالي ومدى تأثيره الحالي أو المستقبلي على حياة الفرد، لذا يرتبط مستوى الجهد العقلي الذّي يبذله الفرد تجاه موضوع الانتباه بهذه العوامل.

وبناءً على ما تقدّم فقد لعبت العلاقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلّم دورًا هامًا في تنشيط وتفعيل حركة البحث العلمي في هذا المجال. (تيسير مفلح كوافحة وآخر، 2003، ص 123)

ويصعب على الأطفال التعلّم إذا لم يتمكّنوا من تركيز انتباههم على المهمّة التي بين أيديهم. (محمد علي كامل، 2003، ص 14)

3-2-1-ب- الإدراك: يحتلّ موضوع الإدراك أهميّة كبيرة في مجال التعلّم لذا فقد استقطب الكثير من علماء التربية الخاصة والمهتمين بصعوبات التعلّم ومنهم "ستراوس و لنتين" حيث أظهرت بحوثهم التي قامت حول صعوبات التعلّم أنّ الصعوبات الإدراكيّة كانت المميّز الرئيسي لجميع الأطفال الذين خضعوا للدراسة. وهذا يثبت أنّ موضوع الإدراك يحتلّ مركزًا محوريًا في صعوبات التعلّم النمائيّة بصورة عامة واضطرابات العمليات المصرفيّة بصفة خاصة، ويرتبط الإدراك ارتباطًا وثيقًا باضطرابات الانتباه حيث تعبر صعوبات التعلّم الناشئة عن اضطراب عمليات الإدراك من خلال المظاهر التالية:

1_/ الفشل المدرسي وهو انخفاض وضعف التحصيل الأكاديمي.

2_/ الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التآزر أو الإدراك الحركي.

3_/ الفشل في تكامل النظم الإدراكيّة.

وتؤثّر صعوبات التعلّم الإدراكيّة على ما يلي:

1_/ الأداء العقلي المعرفي.

2_/ الأداء الحركي المهاري.

3_/ الأداءات العقلية المعرفية والحركية والمهارية الحركية. (تيسير مفلح كوافحه، 2003 ص 124-125)

ويصعب على الطفل ذوي الصعوبة في ترجمة ما يراه، وقد لا يميّز علاقة الأشياء ببعضها البعض، فهو لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللاّزم لعبور الشارع بطريقة آمنة قبل أن تصدمه سيارة وقد يعاني من مشكلات في فهم ما يسمعه واستيعابه، وبالتالي فإنّ استجاباته قد تتأخّر، وقد يخلط بين بعض الكلمات لها نفس الأصوات، وغالبا ما يكون أحرف، ويعاني من صعوبات في المشي والجريّ، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم. (مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007، ص 182)

3-2-1-جـ- التفكير: يعتبر التفكير من العمليات المعقّدة لأنّها تشمل على الكثير من أنواع العمليات العقليّة والتّي في كثير من الأحيان لم يتم فهمها بشكل تام، فنحن نستخدم كلمة تفكير للدلالة على عمليات معرفية متعدّدة وواسعة مثال أنت تفكر بطريقة جيّدة، بماذا تفكّر، سوف تفكّر في مشكلة ما ...

لا يقصد بالتفكير هنا الذكاء لأنّ الطفل من ذوي صعوبات التعلّم من الإعاقة العقليّة، وقد أكّدت الكثير من الدراسات أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لديهم قصور في عمليات التفكير، وقد أكّد "هلهان" على انّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعانون من قصور في التخطيط لحلّ المشكلات وكذلك أكّد "فلافل و تور حسين" على أنّهم يعانون من قصور في مهارات ما بعد المعرفة أي قصور في الرقابة العقليّة النشطة، وفي تنظيم النتائج وتنسيق العمليات العقليّة والمعرفيّة، وقصور في الطرائق والخطط التي تساعد في تعلّم أفضل، كذلك فقد أكّد "كولنان وآخرون و كاجن" أنّه يغلب على الأطفال ذوي صعوبات التعلّم التصرّف باندفاع كما يمكن ملاحظة السلوكات التاليّة:

1_/ لا يستطيع تطبيق ما تعلّمه.

2_/ يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.

3_/ يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.

4_/ يتمكن من التفكير الحسّي في حين أنّه يعاني من ضعف التفكير المجرّد.

5_/ لا يستطيع اتّباع التعليمات أو تذكرها.

6_/ تنقصه القدرة على تنظيم أوقات العمل.

لذا فسلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يدل على أنّهم لا يستطيعون استخدام عمليات التفكير الفعّالة، ولديهم الاندفاعيّة، والاعتماد الزائد على المدرّس وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة في التفكير، وصعوبة الانتباه وعدم الاستمرارية، وضعف التنظيم، كما أنّ الطفل الذّي يعاني من صعوبة في التعلّم يعاني من صعوبة في استقبال مفهوم الكلام للآخرين، نتيجة الحبسة الاستقباليّة أو الحبسة الحسيّة أو عدم القدرة على استقبال وفهم اللّغة، لاشكّ أنّه ستظهر لديه أعراض أساسيّة مثل الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات أو الأفكار، لذا فهو لا يفهم ما يسمع ولا يملك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء وبالتالي سيكون عنده صعوبة في تعلّم المعاني المتعدّدة للكلمة أو أجزاء من الكلام المسموع، ممّا يشكّل لديه صعوبة في التعلّم. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص 125-126)

كما أنّ الأطفال ذوي صعوبات التفكير يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم الفكرة قبل الإجابة بالإضافة إلى ضعف القدرة في التفكير المجرّد (مصطفى نوري القمش، 2007، ص 182)

كما أنّهم يعانون من مشكلات في العمليات العقليّة، الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابيّة والتحقّق والتقويم والاستدلال، والتفكير الناقد وأسلوب حلّ المشكلات، واتّخاذ القرار. (محمد علي كامل، 2003، ص 15)

3-2-1-د- الذاكرة: الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة، من ذلك نستنتج أنّ الذاكرة هي قدرة الفرد على تصنيف المعلومات، وعلى التخزين والاحتفاظ بها والقدرة على استرجاعها، لذا لا يمكن تجاهل أثر الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلّم وهي مرتبطة ارتباطًا وثيقًا مع الإدراك والانتباه، والذاكرة نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين أو معالجة المعلومات واسترجاعها، ويمكن تعريفها على أنّها تخزين الأحاسيس والإدراكات واسترجاع ما تمّ تجربته سابقًا، لذا يمكن القول بأنّ الذاكرة تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

1_/ وحدة استقبال المعلومات وتصنيفها فالإنسان يستقبل معلومات كثيرة أو مثيرات كثيرة، وعليه في البداية تصنيف هذه المثيرات حسب البيئة المعرفيّة الموجودة لديه.

2_/ مرحلة تخزين المعلومات وهذه تعني أنّ الإنسان يحتفظ بالمعلومات التّي ترد إليه فترة زمنيّة محدّدة، وحسب أهميّة هذه المعلومات، من اجل استعمالها في الوقت المناسب.

3_/ استرجاع المعلومات، فالإنسان قادر على استخدام هذه المعلومات لذا عليه استرجاعها عند الحاجة إليها.

إنّ من لديه صعوبة في التعلّم عند الأطفال نجده لا يتمكّن من الاحتفاظ بالمؤثّرات التي ترد إليه، لذا لا يستطيع تذكر الأشياء. فالطفل مثلا لديه ذاكرة طويلة المدى وذاكرة قصيرة المدى وذوي الصعوبة في التعلّم نجد أنّ ذاكرته قصيرة المدى وطويلة المدى مضطربة، أي غير قادرة على امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعيّة الموجودة عند الطلبة العاديين، لذا نجد أنّ أداء هذا الطالب ذوي الصعوبة في الامتحانات ليست جيّدة وهذا ما يجب على المدرّس صعوبة التعلّم الانتباه إليه. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص 126-127)

كما تظهر اختلالات الذاكرة في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه ممّا يؤثّر في تعلّم القراءة وتطوّر اللّغة الشفويّة للطفل. (مصطفى نوري القمش وآخر، 2007 ص 182)

كما أنّ الأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصريّة أو السمعيّة قد تكون لديهم مشكلة في تعلّم القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابيّة. (محمد علي كامل، 2003، ص 14)

3-2-1-هـ- التذكّر والنسيان: يتعلّم الطلبة المعلومات والمهارات والاتجاهات ويكتسبوا الخبرات لكي يحتفظوا بها ويستخدموها في مواقف الحياة المختلفة، أمّا إذا لم يتمكّن هؤلاء وهم يعانون من اضطراب في عمليتي التذكّر والنسيان وهم في الغالب ذوو صعوبات التعلّم من فعل ذلك. فإن هذا يعني أن لا يتعلّموا ولن يبق أثر لما تعلموه، ولذا يفترض أن يراعي المعلمون في أثناء تدريبهم للطلاّب أن يعمّقوا هذه المعارف، لكي يحتفظ بها الطلاّب ويتذكروها ويتمكّنوا من استخدامها في الوقت المناسب.

يقصد بالتذكّر أن يكون الفرد قادرًا على استظهار تأثره بموقف ما مرّ به، أو خبرة أو معرفة ما. وقد يكون التذكّر استدعاء لمعرفة ما أو تعرف لشيء ما، كما يمكن أن يكون بالتداعي. ونعني بالتعرّف هنا هو قدرة الشخص على التمييز بين المثيرات التي تعلّمها سابقًا وبين مثيرات لم يتعلّمها. أمّا التداعي فيتم حين يستطيع المتعلّم تذكر شيء ما تعلّمه سابقًا حين يرى أو يلاحظ شيئًا آخر له صلة وبالاسترجاع يتم حيث نطلب من الطفل أن يسمع لنا مادّة حفظها سابقًا أو التحدّث عن خبرة مرّت به، يُعد "أنجهاوس" من أوائل من اهتمّ بدراسة التذكّر والنسيان، وقد قام

بتجارب عديدة لقياس مدى قوّة الذاكرة من خلال تذكّر كلمات ومقاطع عديمة المعنى وقد دلّت نتائج دراسته على أنّ النسيان يصل إلى حدّه الأعلى بعد انتهاء التعلّم مباشرة ثمّ تقلّ سرعته تدريجيًا. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص 127-128)

3-2-2- صعوبات التعلّم الأكاديميّة:

يشير مصطلح صعوبات التعلّم الأكاديميّة إلى الاضطراب الواضح في تعلّم القراءة أو الكتابة أو التهجّي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة. (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص 113)

كما تشير صعوبات التعلّم الأكاديميّة أو الدراسيّة إلى صعوبات تعلّم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائيّة وما يتبعها من صعوبات في تعلّم المواد الدراسيّة في المراحل التعليميّة التاليّة. ومن ثمّ تعتبر صعوبات التعلّم الدراسيّة نتيجة لصعوبات التعلّم النمائيّة أو النفسيّة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 3)

كما يشير مصطلح صعوبات التعلّم الأكاديميّة إلى الاضطراب الواضح في تعلّم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسيّة النمائيّة (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) حيث ترتبط الصعوبات الأكاديميّة إلى حدّ كبير بالصعوبات النمائيّة، فتعلّم القراءة يتطلّب القدرة على فهم واستخدام المفردات اللغويّة والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات وكذلك القدرة على التمييز السمعي بين أصوات الكلام بالإضافة إلى إدراك الشكل من خلال الأرضيّة.

وكذلك فإنّ تعلّم الكتابة يتطلّب العديد من العمليات النمائية مثل القدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد وكذلك التكامل البصري الحركي والذاكرة البصريّة، فكل هذه العمليات مُتطلبات أساسيّة لازمة لنجاح عمليّة الكتابة.

وبالمثل فإنّ تعلّم الحساب يتطلّب قدرة على التصوّر البصري المكانين وتعد الذاكرة البصريّة والتمييز بين الشكل والرضيّة من أكثر العمليات المعرفيّة أهميّة في تعلّم الحساب والهندسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، ص 144)

3-2-2-أ- صعوبة القراءة:

1_/ تعريف صعوبة القراءة (عسر القراءة / الديسليكسيا):

تعرف صعوبة القراءة أو عسر القراءة بأنّه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائيّة والذّي يشكّل حالة حادة من صعوبات تعلّم القراءة لبعض الأطفال. (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005 ص 168)

يفهم عسر القراءة كلاسيكيا على أنّه مجمل الصعوبات المحدّدة التّي تعترض التلميذ في تعلّم القراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي، ونجد بشكل عام في عسر القراءة النوعي أو التطوّري قصورا في مجال الإدراك البصري والسمعي وفي التوجّه الزماني والمكاني. (هوغيت كاغلار، تعريب: فؤاد شاهين، 1999، ط 2، ص 56)

كما يتمثّل العسر في القراءة في اضطراب القدرة على القراءة، أو صعوبة في معرفة وإنتاج اللّغة المكتوبة بعيدا عن كل تأخّر عقلي أو حسّي. (Marie Helène, Druvaud, 1997, p 415)

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

2_/ عوامل صعوبة القراءة:

❋ العوامل الجسميّة: تشير العوامل الجسميّة الى تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفيّة والعضويّة أو الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلّم بصفة عامّة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص.

إنّ الأطفال الذين يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، التي تمثل اضطراب السيطرة أو السيادة المخيّة أو ما يسمى بالجانبيّة، وتوضّح الدراسات والبحوث التّي أجريت حول هذا الجانب إلى عزو صعوبات القراءة إلى العوامل الوراثيّة أو الجينيّة، وأنّ هناك ارتباطات أسريّة قويّة في صعوبات القراءة بين أفراد وأبناء هذه الأسر، خاصّة لدى الأطفال الذين تنخفض مستويات ذكائهم عن زملائهم العاديين. (سامي محمد ملحم، 2002، ط 1، ص 296-297)

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

- ممارسة التعليم بما لا يتّفق مع الاستعدادات النوعيّة الخاصة بهؤلاء الأطفال.
- إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.
- استخدام مواد تعليميّة صعبة إلى الحد الذي يصيب الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالإحباط.
- ممارسة تعليم القراءة بمعدّل يفوق استيعاب الأطفال لها خاصّة أولئك الذين يعانون من صعوبات القراءة.
- تجاهل الأخطاء النوعيّة المتكرّرة الّتي تصدر من بعض الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكيّة مكتسبة أو معلّمة من قبلهم.
- الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن الطفل أو إهمالها وعدم الاهتمام بها لسبب تكرارها وما تتطلبه من جهد لتصحيحها.

ولاشكّ بأنّ الفروق الثقافيّة أو الحرمان الثقافي والاختلالات اللغويّة والاضطرابات الأسريّة والمشكلات الانفعاليّة، التي يمرّ بها بعض الأطفال تشكّل هي أيضا عوامل هامّة في تكوين صعوبات القراءة لديهم. (نفس المرجع، ص 297)

❀ العوامل النفسيّة: يمكن القول أنّ العوامل النفسيّة التي تقف وراء صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي:

❖ اضطراب الإدراك السمعي: إنّ عمليّة الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معًا، وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستثارات. وتشير الدراسات إلى أنّ القراءة تمثّل دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستثارة

والاستجابة، وبها تنتج كل لحظة إدراكيّة أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى، وأنّ القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكيّة المتمثّلة في:

- التمييز بين الأشكال والأرضيّة والإغلاق السمعي والبصري.
- التعميم والتعلّم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكيين.
- تمييز الكلمات.
- تمييز الأصوات خلال الكلمات.
- الإغلاق السمعي.
- القدرة على المزج أو الدمج.

❖ اضطراب الإدراك البصري: وأوضحت الدراسات أنّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلّم بصفة عامّة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضيّة وضعف الإغلاق البصري، وثبات الشكل، وإدراك الوضع في الفراغ، وإدراك العلاقات المكانيّة.

❖ الاضطرابات اللغويّة: فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلّمه وتفسيره للمادّة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها. فقد يفهم بعض الأطفال اللّغة المنطوقة أو المسموعة ولكنّهم لا يستطيعون فهم استخدام اللّغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكرة واللّغة، بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

❖ اضطراب الانتباه الإدراكي أو الانتقائي: وتؤثّر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة فهي تؤثّر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري، والفهم اللغوي، والفهم القرائي، وبالتالي فإنّ اضطراب عمليات الانتباه يؤثّر سلبا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

❖ اضطراب الذاكرة: أوضحت الدراسات أنّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنّهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبيّة المعرفيّة هي التي تقف وراء هذا الفشل، وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما اضطراب الذاكرة البصرية واضطراب الذاكرة السمعية.

❖ اضطراب مستوى الذكاء: بيّنت الدراسات والبحوث إلى أنّ العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم ذوي الذكاء العادي، ممّا يشير إلى أنّه ليس من الضرورة أن يكون مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفضا. بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال إيجابيا بين التحصيل القرائي والذكاء، بمعنى أنّ الذكاء يرتبط على موجب بالتحصيل القرائي، وأنّ صعوبات القراءة أكثر قابليّة للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج. والمعلّمون هم أكثر العناصر إسهاما في ذلك. (نفس المرجع السابق، ص 298–299)

بالإضافة إلى الأسباب السابقة الذكر نذكر بعض الأسباب الأخرى التي تقف وراء صعوبة القراءة:

– غياب الدافعية للتعلّم.

– التنظيم المخي (سيطرة النصف الكروي اليمن). (Norbert Sillamy, 1999, p 89)

– اضطرابات الصورة الجسميّة، يعني معرفة الجسم والإمكانيات الحركيّة، من اجل تنظيم جيّد في الفضاء، الطفل لابدّ أن يستند على معرفة صحيحة لصورة جسمه، وإلاّ فإنّه يعرقل باضطرابات التوجّه في الفضاء.

– اضطرابات الكلام، صعوبات النطق، اضطرابات اللغة، صعوبات تكوين الجمل.

– الصعوبات النفسيّة الحركية. (Jacqueline Peugeot, 1997, p 160-162)

❋ العوامل الاقتصادية – الاجتماعية: إنّ العوامل الاقتصادية والاجتماعية غالبا ما تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا، فمن المستحيل تحديد نسبة معينة كحالات صعوبة القراءة الناجمة عن أي عامل من العوامل بمفرده فمن العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثّر على صعوبات القراءة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد، وجود الأب بالمنزل، علاقات الأخوة بعضهم ببعض، وعلاقات الآباء والأبناء، فنحن غالبا ما نقلّل من أهميّة هذه العوامل وكأنّها عوامل لها تأثير ضعيف في صعوبات القراءة، إلاّ أنّ ذلك عكس الواقع، وهنا نستطيع أن نقول بتأكيد أنّه يبدو أنّ هناك مجموعة من العوامل الاجتماعيّة والاقتصادية التي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثّر في القدرة على القراءة. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، ط 2، ص 151)

❋ العوامل التربويّة: يذكر كثير من الباحثين أنّ هناك عددا من العوامل التربوية التي تكون سببا من أسباب صعوبات القراءة منها طرق تدريس القراءة، شخصية المعلّم، سياسة النقل في المدرسة

من عام لآخر، حجم وكثافة الفصل الدراسي، وفي ضوء العوامل التربوية التي تسهم في صعوبات القراءة نجد أنّ هؤلاء التلاميذ يفتقدون القدرة على القراءة، فلابدّ من إيجاد طرق تدريس ملاءمة مع تحليل كامل للمهارات التي يجب أن يعرفها المعلّم من أجل التمكّن من تدريس القراءة، وبدون هذا التحليل الكامل لكلّ المهارات الفرعيّة لا يستطيع المعلّم التمكّن من طرق تدريس القراءة.

وخلاصة القول فإنّ العوامل التربويّة سبب هام من أسباب صعوبات تعلّم القراءة ويجب أن توضع في الاعتبار عند إجراء تشخيص صعوبات القراءة وكذلك عند إعداد برامج التدريس المناسبة لعلاج صعوبات القراءة. (نفس المرجع، ص 151–152)

بالإضافة إلى أسباب أخرى نذكر منها:

- تعجّل المدرّس التلميذ في الكلام وتكليفه ما يفوق مستوى قدراته.
- شعور التلميذ بالفشل لعدم ملاءمة العمل المدرسي له.
- الابتداء الفجائي في تعليم اللّغة الفصحى، دون مراعاة للصلة بينها وبين الكلام الدارج ودون مراعاة التدرّج في ذلك.
- استهزاء المدرّس أو التلاميذ بالتلميذ الذي يتعثر في القراءة. (علي تعوينات، 1983، ص 117)
- اتّجاه الوالدين نحو التعليم.
- المشكلات العاطفيّة وفرط النشاط. (محمود فندي العبد الله، 2008، ط 1، ص 27–28)

3_/ أعراض صعوبة القراءة:

- خلط في شكل الحروف المتشابهة أو التي لها رسوم متشابهة.
- خلط في الأصوات أو خلط في الكتابة الصوتية، خاصّة الحروف المتشابهة صوتيا.
- قلب الحروف وصعوبة في تشفير الأصوات المركبة.
- إهمال الحروف أو المقاطع الصوتية.
- إبدال الحروف أو الكلمات كاملة.
- صعوبة في القيام بالربط بين الأصوات المسموعة واللّغة المنطوقة والحروف المعروضة.
- مشكل الإيقاع يعني عدم القدرة على إعادة إنتاج الترانيم الإيقاعيّة.
- ترك السطور، ترك عدّة كلمات. (Joseph Ndayisaba et autre, 1999, p 284-285)

وفيما يلي شرح لهذه الأعراض:

– الحذف: يميل الطفل إلى حذف الكلمات في القراءة وأحيانا يحذف أجزاء من الكلمة المقروءة فإذا كانت العبارة في الكتاب "وجدت قلم رصاص" يقرأها الطفل "وجد قلم" فإنّ الطفل بذلك يكون قد حذف التاء وكلمة رصاص.

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

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

– التكرار: بعض الأطفال يلجأ إلى تكرار كلمات أو جمل ناقصة حين تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل "الأسد حيوان مفترس" فقد يقرأ الطفل "الأسد حيوان" ومن ثمّ يتوقّف، عند كلمة "مفترس" ويعيد "الأسد حيوان" ... "الأسد حيوان".

– الأخطاء العكسيّة: يميل الطفل في بعض الأحيان لقراءة الكلمة بطريقة عكسيّة.

– القراءة السريعة وغير الصحيحة: يميل الأطفال ذوو صعوبات التعلّم إلى القراءة بشكل غير صحيح وتكثر أخطائهم خصوصا عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

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

– نقص الفهم: إنّ بعض الأطفال يركّزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباها قليلا للمعنى. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، ط 1، ص 155)

4_/ خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

– كثير من هؤلاء الأطفال يكونون أذكياء و طبيعيون من الناحية الجسمية و العقلية و لديهم رغبة في تعلم القراءة.

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

– في محاولاتهم الأولى للقراءة يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر الحروف. (محمد علي كامل مرجع سبق ذكره)

– يواجهون صعوبة في شرح أفكارهم كتابيا أو شفويا.

- لديهم ضعف في التوجه يمين–يسار. (karem domelly, 2002, p 28)

3-2-2-ب- صعوبة الكتابة:

1_/ تعريف صعوبة الكتابة:

هي الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلّم الأكاديميّة، فنحن نرى أنّ الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العاديّة كأقلام الرصاص وأقلام التلوين في البيت بما يسمّى بالخربشة، وهو في العادة لا يعلم أنّ الكبار يستخدمون الرّموز للتعبير عن معاني محدّدة، حتّى يتعلّم ذلك في رياض الأطفال أو المدارس الابتدائيّة. (تيسير مفلح كوافحة وآخر، 2003، ط 1 ص 128)

- وهي الصعوبة التي تتعلّق باللّغة المكتوبة، وتوصف هذه الحالة بأنّها الفشل في إنتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم والقراءة بشكل تعكس المعرفة بالموضوع الذي كتب عنه، ويواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلّم مشاكل في الخط، حيث أنّ كتاباتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة وغير مقروءة وفي مجال التعبير الكتابي، فإنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يرتكبون الكثير من الأخطاء القواعدية والأسلوبيّة. (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007، ط 1، ص 215-216)

- التلميذ المتعثّر في الكتابة هو الذي يلاقي صعوبات في تعلّم الكتابة، بمعزل عن مستواه العقلي. (هوغيت كاغلار، تعريب: فؤاد شاهين، 1999، ط 2، ص 58)

- صعوبة الكتابة تتشكّل سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحويّة والتنقيط، ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السطور في الكتابة. (مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007، ط 1، ص 181)

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

- عسر الكتابة: هو اضطراب في اكتساب والتحكّم في قواعد الكتابة. (Marie Helène, Druvaud, 1997, p 415)

– عسر الكتابة: صعوبات الكتابة هي اضطراب التنظيم لمعرفة الكتابة ويشخص عسر الكتابة انطلاقا من 7 – 8 سنوات. (Jacquelin peugeot, 1997, p 83)

– صعوبات الكتابة أو عسر الكتابة هي عسر أو اضطراب الكتابة الذي يعكس اضطرابا في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 516)

2_/ عوامل صعوبة الكتابة:

لكي يتعلّم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجا بدرجة كافية ولديه الرغبة والاهتمام في تعلّم كيف يكتب بالإضافة إلى ذلك يجب أن يطوّر الطفل التناسق الحركي والتناسق الحركي – البصري والتوجّه المكاني – البصري والتعبير البصري والذاكرة البصرية وصورة الجسم وضبطه بما يخدم الكتابة وتحديد اليد المفضلة، ولذلك فإنّ الصعوبات التي يواجهها الطفل في الكتابة ترتبط بالكثير من العوامل التي يمكن تحديدها في النقاط التالية: (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، ط 2 ص 169–170)

❖ عوامل متعلّقة بالطالب: وتعرف بالعوامل الفرديّة وتشمل:

أ_/ العوامل المعرفيّة العقليّة: وتشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، واستعداداته العقليّة، وخلفيته أو بنيته المعرفيّة، وكفاءة وفاعليّة عمليات المعرفيّة المتمثّلة في: الانتباه و الإدراك و الذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه وقد اتّفقت العديد من الدراسات على أنّ الطلاب ذوي صعوبات التعلّم عامّة وذوي صعوبات الكتابة خاصّة، يفتقرون إلى القدرات النوعيّة الخاصّة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصريّة والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانيّة.

وهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الوظائف النوعيّة المتعلّقة بالإدراك والحركة. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 944)

ب_/ العوامل النفسيّة والعصبيّة: أوضحت الدراسات المتعلّقة في هذا المجال أنّ حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّم ينعكس تماما على سلوك الطفل يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفيّة والإدراكيّة واللّغويّة والأكاديميّة والمهارات السلوكيّة ومنها مهارات الكتابة. (سامي محمد ملحم، 2002، ص 310)

ج_/ العوامل الانفعاليّة: لقد أشارت الدراسات والبحوث إلى أنّ اضطراب الجهاز العصبي المركزي وبعض الوظائف النفسيّة العصبيّة لدى ذوي صعوبات التعلّم تترك بصماته على النواحي الانفعاليّة الدافعيّة، فيبدو الطفل مكتئبا ومحبطا، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابين كما لوحظ على الطفل الغياب المتكرّر من حصص التعبير والإملاء، وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستقر أو الكامن أو الصريح.

كما يفتقر هؤلاء الأطفال إلى القدرة على التآزر الحسّي الحركي واستخدام اليد والأصابع وإدراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز والكلمات. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 496)

د_/ اضطراب الإدراك البصري: إنّ تعلّم الكتابة يتطلّب من الطفل أن يعرف ويميّز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد وكذلك يميّز بين الاتجاهات اليمين واليسار وتمييز الخط الرأسي والخط الأفقي ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط واستخدامها، وكل هذا إذا لم يتعلّمه الطفل يؤدي إلى صعوبات في تعلّم الكتابة (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، ط 2، ص 172).

هـــ/ اضطرابات الذاكرة البصرية: إنّ الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلّم الكتابة وتسمى هذه العمليّة بفقدان الذاكرة البصريّة، وقد يعود ذلك الى ضعف استخدام التخيّل والتصوّر لدى هؤلاء الأطفال وغالبا ما تظهر هذه العمليّة في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشيع استخدام الخيال واللعب الإيهامي في معرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي به إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات والأشكال. (نفس المرجع، ص 172)

و_/ نقص الدافعيّة: يعتبر نقص الدافعيّة من الأسباب الهامّة في صعوبة تعلّم الكتابة حيث يبدو الطفل في الفصل الدراسي محبطا والملاحظ على الطفل كثرة الغياب في حصص الإملاء والتعبير وتظهر عليه علامات الاضطراب الانفعالي تجاه عملية الكتابة وقد يرجع هذا إلى دور كل من المعلّمين والوالدين المنعدم وذلك في تشجيع الطفل واستثارته ومكافأته وتعليمه خطوة خطوة فضلا عن ميله للحركة الزائدة وفرط النشاط واللهو واللعب. (نفس المرجع، ص 172)

ز_/ استخدام اليد اليسرى: لا يعتدّ بتفضيل الطفل إحدى اليدين في الكتابة قبل مرور عدّة سنوات من عمر الطفل ويلاحظ أنّ غالبيّة الأطفال حوالي 90 % منهم يفضلون استخدام اليد اليمنى وحوالي 9 % يستخدمون اليد اليسرى بينما من يفضلون ويستعملون كلتا اليدين لا تتعدّى نسبتهم 2 %، إنّ استخدام اليد اليسرى لا يؤدي الى أي صعوبة في الكتابة ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عمليّة التدريس في تزويد الطفل أن يستخدم يده اليسرى وتصحيح كتابته في المراحل المبكرة في وسط كل من فيه يكتبون باليمنى. (نفس المرجع، ص 172-173)

❖ العوامل المتعلّقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه: على الرّغم من أنّ العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلّم بصفة عامّة وصعوبات الكتابة بصفة خاصّة تقع خارج نطاق مجال سيطرة المدرّس، إلاّ أنّ الدراسات والبحوث تشير إلى أنّ دور المدرّس ونوعيّة التدريس يظلاّن العاملان الرئيسيان المدعّمان لتعلّم التلميذ.

فنوعيّة التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للتلاميذ للاستغراق في الأنشطة لأكبر وقت ممكن، وقد لاحظ العديد من الباحثين أنّ ما يصدر من المدرّسين من سلوكيات يثير الفوضى في القسم الدراسي ويرتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي. (فتحي مصطفى الزيات، 1998 ص 496)

❖ العوامل الأسريّة والاجتماعيّة والبيئيّة: يرى المربّون والمتخصّصون المشغلون بصعوبات التعلّم أنّه يتعيّن ألا يقتصر تناول صعوبات التعلّم من الجانب الأكاديمي فقط بمعزل عن المؤثّرات الأسريّة والبيئيّة ذلك أنّ العديد من المربّين يلاحظون أنّ صعوبات التعلّم ظاهرة متعدّدة الأبعاد وأنّها ذات أثار سلبيّة ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديميّة إلى نواحي أخرى اجتماعيّة وانفعاليّة تترك بصماتها على مجمل شخصيّة الطفل من كافة النواحي، ممّا زاد من اهتمام الباحثين للعوامل الأسريّة ومدى فاعليتها في تنمية وتطوير عمليّة التعلّم عند الطفل. (سامي محمد ملحم، 2002 ط 1، ص 311)

كما أنّه يمكننا القول أنّ هناك عوامل متعلّقة بالبيئة الأسريّة والمدرسيّة ومنها:

- اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل: تعتبر الكتابة مهارة تتطلّب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولاشكّ أنّ وقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذلك يجب أن يتابع ولي الأمر المتمثّل في الأسرة نمو قدرة الابن على إتقان وتحسين الكتابة اليدويّة وانّ

الفشل والإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبات تعلّم الكتابة ومن ثمّ يفشل الطفل ولا يستطيع كتابة كثير من الكلمات والجمل بشكل صحيح. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، ط 2 ص 173)

- طريقة التدريس السيّئة: ومن العوامل الخاصّة بكل من الأسرة والمدرسة طريقة التدريس السيّئة التي تعتمد على الانتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة أي كتابة الحروف منفصلة والحروف متّصلة دون مبرّر بعد أن يكون التلميذ اعتاد أسلوب واحد، يضاف إلى ذلك الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وكذلك عدم وجود تحفيز للتلميذ برغبة في الدراسة ومتابعة التقدّم في تعليم مهارات عمليّة الكتابة، كل هذه الأسباب والعوامل تقع على عاتق الأسرة والمدرسة ويجب وضعها في الاعتبار من اجل وضع عمليّة الكتابة وسط العمليات الهامّة في التعلّم المدرسي. (محمد عوض الله سالم وآخرون، ص 173)

3_/ أعراض صعوبة الكتابة:

بشكل عام توجد عدّة أشكال من الصعوبات في قدرة الأفراد ذوي الصعوبات التعليميّة على كتابة الموضوعات التعبيريّة تتمثّل في:

- عدم تنظيم الكتابة.
- مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيّدة على الورقة.
- يفتقر إلى العرض الواضح للكتابة.
- خط اليد غير واضح ومشوّه بشكل يصعب على القراءة.
- حجم الأحرف وتباعدها غير ملائم.
- ضعف القابليّة للرسم.
- استعمال غير ملائم لتراكيب النّص.
- الأخطاء النحوية وأخطاء الترقيم داخل الجمل.
- التنظيم الرديء للفقرات.
- حذف الأحرف أو الكلمات.

وتبعا "لانجليرت وزملائه"، فهناك ثلاث أنواع من الصعوبات الكتابية تظهر لدى ذوي صعوبات التعلّم:

1_/ أنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلّم لا يعرفون الهدف من الكتابة.

2_/ أنّ كتاباتهم تفتقر إلى الطلاقة.

3_/ لا يفهمون بشكل جيّد استراتيجيات الكتابة، مثل التخطيط، والتنظيم، وكتابة النسخة الأولية، والتحرير (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007، ط 1، ص 216).

- مستوى ضعيف من الكتابة مقارنة مع القدرة التعبيريّة.

- كتابة مبعثرة مع كثير من الكلمات المشطوبة وكلمات أخرى مجرّبة عدّة مرات: ورقة، ورقة، ورقة.

- التباس مستمر بين الحروف المتشابهة: شرب – سرب، باب – بات، تاب – ناب ...

- التباس ما بين أسماء الأشياء والأصوات ممّا يوقعه في أخطاء.

- عدم القدرة على الكتابة المرتّبة من هامش السطر.

- عدم القدرة على وضع واستعمال الفواصل. (خالد محمد أبو شعيرة وآخر، 2009، ط 1 ص 34-35)

4_/ خصائص الأطفال ذوي صعوبة الكتابة:

يمتاز ذوي صعوبات تعلّم الكتابة بالعديد من الخصائص السلوكيّة التي تميّزهم عن غيرهم من الأطفال الأسوياء نذكر منها:

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

- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.

- بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما.

- صعوبة في استخلاص أفكار من النص.

- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.

- يواجه مشكلات في فهم قواعد واستخدام اللغة.

- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها. (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005، ط 1 ص 168-169)

يشير "آن" إلى أنّ التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما يظهر لديهم أربع خصائص على النحو التالي:

1_/ إمساك القلم (القبض على القلم) يكون بطريقة شاذة وغير عادية.

2_/ الأصابع تقترب بشدة من سن القلم.

3_/ صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب والمحو للكلمات غير المرغوب فيها.

4_/ اضطرابات في محاذاة الأحرف.

ويرى "جراهام" أنّ الغالبيّة العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة في الكتابة، ويضيف أنّ الاختبار الذي تمّ على النتاج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى:

1_/ أوراقهم غالبا تحتوي على أخطاء في التهجي واستعمال الفواصل والنقاط والحرف الاستهلاليّة.

2_/ تميل كتاباتهم إلى أن تكون مكتوبة بطريقة غير عاديّة قصيرة وضعيفة التنظيم.

3_/ ليهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعّالة.

4_/ مراجعاتهم لكتاباتهم تبدو غير فعّالة وتتميّز بالتبسيط في اكتشاف وتصحيح الأخطاء الميكانيكية.

5_/ يظهرون انتباه قليل لعمل وتنفيذ التغيرات البديلة. (محمد علي كامل، 2003، ص 55)

3-2-2-جـ- صعوبة الرياضيات (عسر الحساب):

صعوبات الحساب من أكثر المجالات المهملة في البحث المتعلّق بصعوبات التعلّم، حيث ركّزت الدراسات على صعوبة القراءة مع إهمال لصعوبات الحساب بشكل واضح وبلا مبرّر،

ورغم أنّ صعوبات الحساب شائعة بشكل واضح كالصعوبات في المجالات الرئيسيّة الأخرى، وتوضّح نتائج الدراسات أنّ حوالي 6 % من الأطفال في عمر المدرسة قد يكون لديهم صعوبات تعليميّة خطيرة في الحساب. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2006، ط 2، ص 160)

1_/ تعريف صعوبة الحساب:

تعتبر الصعوبة في الرياضيات من أشكال الصعوبات التعليمية الشائعة بين ذوي صعوبات التعلّم، وتهتم الرياضيات باستخدام الرموز وقدرة الشخص على استخدام هذه الرموز، فالتلميذ لا يستطيع أن يميّز بين هذه الأرقام أو الرموز وهو ما يسمّى بعسر الرياضيات أي عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام وكذلك المعادلات الرياضيّة ومن مظاهرها عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأرقام 2، 6 أو 7–8، وفي عمليات الجمع أيضا قد يجمع 3 + 4 + 5 = 543 كما أنّه لا يستطيع التفريق بين إشارات الضرب (×) أو الجمع (+). (تيسير مفلح كوافحة وآخر، 2003، ط 1 ص 129)

تتمثّل صعوبة الرياضيات في مشكلات إجراء العمليات الحسابيّة وفي حلّ المسائل ويعني ذلك: عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضيّة ويعلّل ذلك بسيطرة فعّالة على المعلومات وإلى ضعف القدرة على التفكير والاستنتاج، أمّا صعوبة حلّ المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابيّة وعدم القدرة على السلسلة إذا كان الحل يقتضي ذلك. (مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007، ط 1، ص 182)

وقد يعاني الفرد ذو صعوبات الرياضيات من واحدة أو أكثر من الخصائص التالية: لا يتذكر أو يسترجع حقائق الرياضيات، يعكس العداد عند قراءتها أو كتابتها، يخلط بين الرموز الرياضيّة، يعاني من العجز البصري المكاني ... (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007، ط 1 ص 217)

تعريف الزيات: يشير مصطلح صعوبة إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبات حادة في تعلّم واستخدام الرياضيات، وهذا المصطلح أشتق من توجهات طبيّة بالقياس إلى مصطلح صعوبات القراءة، ويمكن تعريف صعوبة إجراء العمليات الحسابيّة بأنّها اضطراب نوعي في تعلّم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابيّة ويرتبط باضطرابات وظيفيّة في الجهاز العصبي المركزي. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 584)

2_/ عوامل صعوبة الحساب:

يمكن إرجاع عوامل وأسباب صعوبات تعلّم الرياضيات إلى العوامل التالية:

❖ إصابات المخ: لجأ المنظرون القدامى إلى افتراض أنّه إصابة المخ أحد أسباب صعوبات الحساب، حيث تؤثّر الاضطرابات التي تصيب المخ في اكتساب المهارات الرياضية، وقد أوضح الباحثون أنّهم استطاعوا نسب أو عزو وظائف معيّنة إلى الأجزاء المختلفة للعقل بواسطة اختبار الصدمات المختلفة أو النتوءات والأورام المتنوعة، حيث وجد بعض الباحثين أنّ المنطقة الصدغية للجمجمة خلف وأعلى العين يوجد بها نتوءًا وبروزا عند الأطفال العباقرة في الحساب. وأنّ هناك مراكز معيّنة في مخ الإنسان مسؤولة عن إجراء العمليات الحسابيّة وأنّ أي خلل في هذه الأجزاء سوف يؤدّي إلى ضعف في المهارات الرياضيّة، وقد استنتجت بعض الدراسات بعد فحص جثث البالغين بعد الوفاة ضعف القدرة على الحساب قد ينشأ من إصابة في العظم القذالي أو العظم الجداري أو الأجزاء الصدغيّة لقشرة المخ، وأنّ الأداء الرياضي الجيّد يتطلب سلامة العديد من هذه المناطق القشريّة وتعكس مشكلات الحساب الخلل الوظيفي للمخ. (محمود عوض الله سالم وآخرون 2006، ط 2، ص 161)

❖ اللا تماثل بين نصفي المخ: إنّ فهم أسباب صعوبات الحساب لدى الأطفال يتطلّب على الأقل معرفة عامّة ببعض الأفكار والقضايا المحيطة بعدم التماثل الذهني، ولقد كان معروفا أنّ النصف الأيسر للدماغ يختلف عن النصف الأيمن وليس صورة مرآة دقيقة لبعضها، وهذا مطابق لتركيبها ووظيفتها، فكل نصف له وظائفه الخاصّة به أمّا الفرق المعروف جيّدا بينهما هو أنّ النصف الأيسر دائما يكون مهتما بالوظائف اللغوية، بينما يميل النصف الأيمن إلى المعالجة الشكليّة، ويؤدي الاضطراب في النصف الشمالي إلى قصور في حل المشكلات بينما يؤدي الاضطراب في النصف الأيمن للمخ إلى عيوب القدرة على التعامل مع الأرقام مثل استخدام العلامات العشرية والجمع والاستعارة.

وفي الاتجاه نفسه يشير بعض الباحثين إلى أنّ ضعف القدرة على الحساب يعكس الاضطرابات في نصف المخ الأيمن، وانّ ضعف القدرة على القراءة يحدث نتيجة بروز وإصابة في نصف المخ الأيسر أيضا يؤدي إلى ما يسمّى بالعمى القرائي للأعداد وفقدان القدرة الكتابيّة والعمى القرائي خطأ يتعلّق بقراءة الأعداد وكتابتها أو التعامل معها ككلمات وتؤثّر إصابة النصف

اليمن للمخ على فقدان القدرة الحسابيّة وأخطاء تنفيذ العمليات الحسابيّة. (نفس المرجع السابق ص 161-162)

❖ نسبة الذكاء: فقد أشار العديد من العلماء إلى أنّ تعلّم الرياضيات يرتبط بنسبة ذكاء لا تقلّ عن المتوسّط وما يرتبط بها من قدرات رياضيّة مثل القدرة العددية والقدرة المكانية والقدرات الهندسية والقدرة الاستدلالية ورغم أنّ التسليم بأنّ ذوي صعوبات التعلّم لا يدخلون ضمن فئات المتخلفين عقليا وإنّما هم أقرب إلى المتأخرين دراسيا وبطئي التعلّم.

❖ صعوبة الانتباه: حيث يعاني التلاميذ من مشكلات المداومة والنشاط الزائد فلا يركزون في تمييز ومقارنة الأعداد والأشكال الهندسيّة والرموز الجبريّة وفهم المطلوب من المسائل الرياضيّة. (حافظ نبيل عبد الفتاح، 1998، ص 83)

❖ الصعوبات اللغويّة: يذكر "ميللر و ميرسر"، أنّ اللّغة ضروريّة في تعلّم الحساب، ولذلك فإنّ المهارات الرياضيّة مهمّة جدّا للأداء والإنجاز الرياضي واستعمال اللّغة ضروري للحسابات والمسائل الكلاميّة.

واعتبر "كون" أنّ اللّغة تؤثّر في الحساب وفي فهم الألفاظ الموجودة بالمسألة وفهم المفردات اللغويّة وتؤثّر أيضا على القدرة على قراءة المسألة، ويبدو أنّ الكفاءة في اللّغة والقدرة اللفظيّة ذات تأثير مهم على الإنجاز الحسابي عموما بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم والأطفال الذين لا يجدون صعوبة في التعلّم واقترح أنّ العيوب اللغويّة التي تعيق القراءة قد تعيق الحساب.

❖ القصور الإدراكي: الإدراك الحسّي هو العمليّة التي يتعرّف الطفل بواسطتها على المعلومات أو يستمد المعلومات ممّا يستقبله من أعضاء الحس، وإذا كانت هذه الأعضاء سليمة ولم تزل المعلومات غير قادرة على الانتقال فمن المفترض أن يكون هناك اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتنتشر مشاكل الإدراك الحسّي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلّم فيحدث تحريف للرموز والعلامات والكلمات وعلى سبيل المثال يخلط الأطفال بين علامتي (+ ، −) والبعض يخلط بين العلامات (+2 و −2) ويخلط آخرون بين رقمي (6 – 9) أو بين (3 – 8) وبين (5 – 8) وغالبا ما يعرف الطفل الكسور الحسابيّة، وهناك أطفال يخلطون بين (71 – 17) وآخرون يخلطون بين المربّع وبين أربع خطوط غير متّصلة لقطعة دائريّة ومنهم من يعجز عن قراءة الأعداد المتتاليّة بصورة صحيحة.

ويشير "يوسف صالح" أنّ الإدراك البصري يؤثّر على الأداء الرياضي للأطفال الصغار ذوي صعوبات التعلّم، واعتبر أنّ العجز في أداء المهام الحسابيّة ينتج من نقص في التنظيم البصري، كما أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الحساب يظهر عليهم صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6 – 2)، (7 – 8) حيث يكتب أو يقرأ الرقم (6) على انّه (2) وبالعكس، وهكذا فيما يتعلّق بالرقمين (7 – 8) أو ما شابه ذلك. كما يجد الطلاّب صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معيّن إذ يكتب الرقم (3) هكذا (ع) ويكتب الرقم (9) هكذا (P). (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، ط 2، ص 162–163)

❖ مشكلات الشكل والأرضيّة: ويبدو واضحا في عدم قدرة بعض التلاميذ على التمييز بين المثيرات اللونيّة المتعدّدة الموجودة على الأرضية وعدم القدرة على حلّ المشكلات أو المسائل الرياضيّة الموجودة في صفحة مزدحمة.

❖ صعوبة التذكّر: وتشمل:

– صعوبة التذكّر البصري: المتعلّقة باستدعاء الأرقام والأشكال والتعرّف عليها.

– صعوبة التذكّر السمعي: المتعلّقة بالشروح التدريسية واسترجاع مضمونها عند حل المسائل الحسابيّة.

❖ صعوبة المشكلة (المسألة): وهو خاص بحلّ المسائل الحسابيّة، هل يعتمد على المحاولة والخطأ أم يعتمد على فهم المجردات والاستدلال والاستنتاج ؟ هل يتم في إطار التروي والتأمّل أم يتأمل في إطار الاندفاع ؟ هل يسير وفق خطوات متسلسلة تفضي منطقيا إلى الحل أو يتّفق وفق خطوات عشوائيّة متخبطة ؟ (حافظ نبيل عبد الفتاح، 1998، ص 83)

❖ قصور التوجّه العام: يعتبر الزمن والمكان والكميّة والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطول من المفاهيم غير المحسوسة وأيضا من الأساسيات المهمّة المرتبطة بتعلّم الحساب، ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلّم من ضعف الشعور وقلّة الإدراك للمفاهيم المتّصلة بالعلاقات مثل أعلى وأسفل أو فوق وتحت.

كما يذكر "بريان و بريان" أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يعانون من صعوبات في العلاقات المكانيّة مثل أعلى وأسفل ويمين ويسار، كما يجد هؤلاء الأطفال صعوبات في فهم العلاقات الحجميّة وفي تعلّم مفاهيم الأعداد بدقّة وهذه العناصر تعدّ مسؤولة عن صعوبات تعلّم

الحساب ويضيف "جينسبرج" أنّ صعوبات الرياضيات ترجع إلى الصعوبة في فهم الرموز، فالعديد من الأطفال لا يفهمون معنى كلمة زائد (+). (محمود عوض الله سالم وآخرون، مرجع سابق ص 165)

❖ العوامل المدرسيّة: إنّ الاهتمام الكبير بالعلامات التي يجب الحصول عليها من قبل الطلاّب والتي تحدّد مستقبل الطالب التعليمي سواء أكان في مراحل التعليم الثانوي أو الجامعي، حيث يتم تحديد مستقبل الطالب وفقا لما يحصل عليه من علامات في مراحله الدراسيّة حتّى انعكس ذلك الأمر على اهتمامات الأسرة ليصبح منصبًا نحو العلامات بدلا من مقدار المعرفة التي جناها الطالب من المنهاج والطريقة التي يقدّم بها والذي أفرز لنا ظواهر سلبيّة اقتصاديّة وتربويّة واجتماعيّة بالإضافة إلى الظواهر النفسيّة التي تترك أثارها على الطالب والأسرة سواء على المدى القريب أو البعيد والذي يصبح حملاً ثقيلاً على الطالب نفسه ممّا يدفعه إلى تكوين صورة سلبيّة عن نفسه وعن المادّة التعليميّة، ولقد أفرزت عمليات الاهتمام بالعلامات كمؤشّر للتحصيل العديد من الظواهر التربويّة السلبيّة كان من بينها انتشار الدروس الخصوصيّة والتعليم في المنزل وتراجع فاعليّة عمليّة التعليم داخل الغرفة الصفيّة وانتشار الملخصات وتقلّص جهد الطالب ودوره في استيعاب المادّة العلميّة وظاهرة التركيز على العلامات النهائيّة والتفوّق الزائف وغيرها من الظواهر التي تسهم في تأخير واستخدام الرياضيات كوظيفة حياتيّة وعمليّة عقليّة معرفيّة ممّا يساهم في زيادة صعوبة تعلّم الرياضيات.

❖ العوامل الاجتماعيّة: تلعب الثقافة الاجتماعيّة دورًا هامًا وبارزًا على تطلّعات وطموح الطالب وتوجيهه في الحياة وما يختاره فالتنافس القائم في هذا المجال يلقي بثقله على كاهل الطالب الذي أصبح ينظر إلى الرياضيات نظرة سلبيّة، ولقد ازدادت هذه وضوحا عندما تمّ تقليص الوزن النسبي للرياضيات في المدارس التربويّة في المرحلة الثانويّة وطرح مواد أخرى لتأخذ نفس الوزن بالنسبة للرياضيات ممّا دفع العديد من الطلبة إلى التحوّل عن اختيار الرياضيات لاختيار مواد أخرى لها نفس الوزن النسبي في توزيع العلامات والذي يتّضح من خلال عدد الشعب والطلبة الذين يتجهون تجاه الرياضيات قياسًا مع المواد الأخرى، إنّ كل هذه الممارسات الاجتماعيّة والتربويّة أسهمت في زيادة إمكانيّة صعوبة تعلّم الرياضيات.

❖ العوامل الوراثيّة: تسعى المنظومة التعليميّة نحو إعداد الطالب إعداد كاملا من حيث المستوى التعليمي والمحتوى التعليمي ونواتج عمليات التعليم المعرفيّة، لكن اتّجاهات الطالب وميوله هي التي توجّه الطالب نحو نوعيّة الإعداد الأكاديمي فاختيار الطالب لتخصص ما إنّما هو نتيجة منطقيّة لاهتماماته، لذلك فإنّنا نلاحظ عزوف بعض الطلاّب عن دراسة الرياضيات على الرّغم، من أهمية النمط الأكاديمي في إعداد الطالب للمستقبل التعليمي ليتّجه نحو تخصص آخر يتناسب وميوله والتي قد تعود إلى ضعف اكتساب الطالب للمفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضيّة أو عدم اهتمام الطالب المبكّر في توظيف الخبرات والأنشطة الرياضيّة في الحياة اليوميّة ممّا يجعلها تمثّل عبئًا ثقيلا عليه في المستقبل ممّا يفقده الفهم التراكمي للرياضيات وتوظيف ذلك في الحياة اليوميّة، بالإضافة إلى عدم قدرة الطالب على فهم المشكلات الرياضيّة والتي قد تعود إلى ضعف قدرته على التمثيل المعرفي للمعلومات الرياضيّة أو حتّى رغبته في ذلك.

إنّ كل هذه الظواهر تساهم بصورة واضحة في انخفاض اهتمام الطالب في العمليات الرياضيّة وتوظيفها في الحياة اليوميّة ممّا يزيد من إمكانيّة صعوبة تعلّم الرياضيات. (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005، ط 1، ص 117-118)

3-3- مصادر وأسباب صعوبات التعلّم:

ترفض الدراسات العلميّة فكرة المسبب الوحيد لصعوبات التعلّم، وعند البحث عن سبب صعوبات التعلّم عند طفل واحد، أو عند عدد من الأطفال يجب الأخذ بعين الاعتبار أنّ السبب الحقيقي لصعوبات التعلّم عند طفل ما قد يختلف تماما عنه عند طفل آخر، يعاني من صعوبات تعليميّة أخرى. لكن لابدّ من الإشارة أنّ تحديد الأسباب والعوامل المؤديّة إلى صعوبات التعلّم أمر بالغ الأهميّة وذلك من أجل تحديد الخدمات النفسيّة والتربويّة والاجتماعيّة والتعليميّة التي يجب تقديمها لهذه الفئة.

وأهم هذه الأسباب أو العوامل التي يمكن أن تؤدّي على صعوبات التعلّم نذكر ما يلي:

3-3-1- الأسباب العضويّة والعصبيّة:

إنّ العديد من المختصّين يؤمنون أنّ سبب صعوبات التعلّم عائد إلى خلل في النظام العصبي المركزي. المؤيدون لهذا الرأي يقولون أنّ هناك الكثير من الأبحاث التي تشير إلى وجود تشوّهات عصبيّة لدى الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، ويؤكّدون أنّ كثير من التطوّرات في

التكنولوجيا الحديثة قد استطاعت تحديد هذه الحالات مثل الصور الطبقيّة والتخطيط الكهربائي، ويؤدي إلى اضطراب في جزء من أجزاء الدماغ إلى خلل أو اضطراب في أية وظيفة من الوظائف الجسميّة والانفعاليّة والعقليّة أو في كل هذه الوظائف، فإصابات الدماغ تؤدي إلى فقدان القدرة على فهم اللّغة والكلام والقراءة.

وتشير الدراسات التي أجريت على الجهاز العصبي إلى أنّ نقص مهارات التعرّف على الكلمات ترتبط بالنشاط الأقل من الطبيعي في المنطقة اليسرى السفلى من الدماغ، كما تبيّن الدراسات أيضا بأنّ الراشدين الذين يعانون من ضعف القراءة لديهم نشاط أعلى من الطبيعي في المناطق العليا وقبل الأماميّة من اللحاء. (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007، ط 1، ص 194)

3-3-2- العوامل الوراثيّة:

يبدأ النمو منذ أن يلقح حيوان منوي ذكري بويضة أنثوية وتكوين الخليّة الأساسية، حيث يبدأ النمو الجسدي والعقلي، وأشار علماء الوراثة إلى أنّ الوراثة تتحكّم في لون العينين والشعر والجلد ولون البشرة، وكثير من الخصائص الفسيولوجيّة سواء كانت سلبيّة أم إيجابيّة، وأهم ما يتحدّد بالوراثة جنس المولود ذكر أم أنثى، ولقد ثبت أنّ هناك بعض الأمراض الوراثيّة التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي، وهذا بدوره يؤدّي إلى صعوبات تعلّم عند الأطفال مستقبلا.

وقد اهتمّت عدّة دراسات بالتعرّف على أثر الوراثة على صعوبات القراءة والكتابة واللّغة فقد أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عددا كبيرا من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللّغة. وقد أجرى "هالجرن" دراسة شاملة لعدد من الأسر فقد قام بدراسة (276) فردا لديهم صعوبات في القراءة وكذلك أسرهم في السويد وجد بأنّ نسبة شيوع القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدّم دليلا كافيا على أنّ مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنّها تخضع لقانون الوراثة. (مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007، ط 1، ص 180)

3-3-3- العوامل البيئيّة:

تعتبر العوامل البيئيّة من العوامل المسبّبة لصعوبات التعلّم ويشير كل من "كرو كشناك و هلاهان" إلى بعض العوامل البيئيّة المتمثّلة في نقص الخبرات التعليميّة، وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبيّة أو قلّة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد واحدة وغير ذلك.

أمّا "بوش و وزك" فيركزان على نقص الخبرات البيئيّة والحرمان من المثيرات البيئيّة المناسبة، إلاّ أنّ "كرو كشانك" يعتبر العوامل البيئيّة من العوامل غير المؤكّدة عند الحديث عن أسباب صعوبات التعلّم، ومن العوامل التي قد يكون لها أثر: التباعد الزمني بين الولادات، عدد أطفال العائلة، كثرة التنقل ومستوى دخل الأسرة، عمر الأم عند ولادة الجنين. (تيسير مفلح كوافحة وآخرون، 2003، ط 1، ص 131-132)

ويشير "سميث" إلى أنّ هذه التفسيرات تركز على انّ الكثير من العوامل البيئيّة تسهم في خلق اضطرابات تعلّم لدى الأطفال العاديين أو في تضخيم نواحي الضعف الموجودة فعلا. (سعدة أحمد إبراهيم أوشقة، 2007، ط 1، ص 40)

3-3-4- العوامل التربويّة:

يتطلّب النجاح المدرسي في العمليات التربويّة داخل الغرفة الصفيّة تفاعل أطراف العمليّة التعليميّة من الطلاب والبيئيّة الصفيّة والمعلّمون وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلّم والوسائل التعليميّة المساندة المتوفرة في غرفة الصف فيعتمد نجاح الأطفال بصورة عامّة وأطفال صعوبات التعلّم بصورة خاصّة على مقدار الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف عمومًا فكلّما ازداد تفاعل الطالب مع أطراف العمليّة التربويّة بصورة إيجابيّة ازداد تعلّمه في حين إذا انخفض تفاعله في البيئة التعليميّة بصورة سلبيّة انخفض مستوى تعلّمه، ومن هنا فلا يمكن اعتبار الأطفال الذين لم يتمكنوا من التعلّم لعدم تيسّر سبل التعليم أو لأنّهم علّموا بطريقة سيّئة، ويمكن اعتبار التعليم غير الكافي وغير الملائم عاملا من عوامل صعوبات التعلّم. فالمعلّم الذي لا يمتلك المهارات الضروريّة اللازمة لتعليم الموضوعات المدرسيّة أو الذي تنشأ لديه الكفاءة في المهارات الأساسيّة أو المعلّم الذي يسمح لنفسه أن يسحب توقعاته عن المتعلّمين فيصدر حكما مسبقا بعدم قدرتهم على التعلّم (الفشل في التعلّم) والتي قد لا تكون مستندة إلى معرفة علميّة دقيقة أو إصدار أحكامه بحق الطالب اعتمادا على خلفيته المسبقة عن تاريخ الأسرة التربوي أو استناد إلى معلومات مستمدة من مصادر غير رسميّة (نسبة الذكاء والتاريخ الطبّي وتعليقات المعلّمين السابقين...) قد تكون سببا من أسباب صعوبات التعلّم عند بعض الأطفال.

ويمتاز التعلّم بأنّه تراكمي يبني فيه التعلّم اللاحق على التعلّم السابق فعدم امتلاك الطفل للمهارات الضروريّة الكافية اللازمة لتحقيق متطلب سابق لمستوى التعلّم كي يتمكن من تعلّم

المهارات والمفاهيم الجديدة قد تكون سببا من أسباب صعوبات التعلّم والذي قد يعود إلى عدم كفاية التأكيد في التعلّم أو قلّة الوقت المقضي في تعلّم مثل هذه المهارات الفرعية التي يبني عليها التعلّم اللاحق أو قد يعود إلى نقص الأنشطة الحافزة للتعلّم أو الممارسات التعليميّة غير الملائمة.

إنّ حاجة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم إلى التقويم المتواصل الذي يقيس تقدمه ونجاحه المهني وحاجاته إلى تكيف التعليم وتدريبات تلائمه والذي يحقق له دوام التعلّم أو حاجة هؤلاء الطلاّب إلى مهارات وطرق وأساليب مختلفة عمّا يحتاجه غيرهم من الأطفال العاديين مع التأكيد على هذه الحاجات من وقت إلى آخر وحاجتهم إلى مواد وطرق تعليميّة تتلاءم مع اضطراباتهم المحدّدة والخاصة لكلّ واحد منهم وفهم المعلومات وغيرها من المؤثرات التي يحتاجها طلاّب صعوبات التعلّم غير متوفّرة في المناهج التربويّة أو غير مفهومة لدى معلميهم بصورة صحيحة ممّا يجعلها سببا من أسباب صعوبات التعلّم. (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005، ط 1 ص 58-59)

إنّ نجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم أو فشلهم في المدرسة ناجم عن التفاعل بين النقاط القوّة والضعف لديهم، وبين العوامل الصفيّة التي يواجهونها بما فيها الفروق الفرديّة بين المعلّمين وطرق التدريس المختلفة.

فالمدرسة لها تأثير واضح على تكيف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم عن طريق توفير البرامج التعليميّة المناسبة التي تؤدي إلى معالجة صعوبات التعلّم. (نبيل عبد الهادي وآخرون 2000، ط 1، ص 155)

خــلاصـــة:

وعليه تكمن خطورة وأهميّة هذه المشكلة في تأثيراتها السلبيّة العميقة على الجوانب الانفعاليّة والدافعيّة من شخصيّة الطفل، والتي تلعب دورا حاسما في أدائه المدرسي وتحصيله، حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور الطفل بالإحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة، وفشله في تحسين معدّل تحصيله، كما يتدنّى تقديره لذاته وربّما ينمّي مفهوما سالبا عن الذات وهذا ما يجعل صعوبات التعلّم مجال ذو أهميّة كبيرة وبالغة لأنّ الطفل ذوي صعوبات التعلّم سيحتاج إلى رعاية خاصة.

الفصل الرابع

معلّم المرحلة الابتدائية

تمهيد:

يعتبر المعلّم أحد المتغيّرات التي تؤثّر في العمليّة التعليميّة، وترجع هذه الأهميّة لتعدّد الأدوار التي يقوم بها داخل الفصل الدراسي، إذ يتعدّى دوره من نقل المعارف ليشمل تحقيق الأهداف التربويّة، ولا يستطيع أن يحقّق دوره على أكمل وجه إلاّ إذا توفّرت فيه خصائص تجعله قدوة بين زملائه وقادر على التأثير في تحصيل تلاميذه، وبالتالي القيام بدور فعّال في تقويم مردودهم العلمي وعليه لابدّ من التركيز والاهتمام بإعداد المعلّم معرفيًا وأكاديميًا، فالمعلّم هو حجر الزاوية في العمليّة التعلميّة، وسوف نتطرّق في هذا الفصل إلى: تعريفه – تكوينه – خصائصه – أدواره المهنية – مكانته في العمليّة التربويّة – دوره في مساعدة ذوي صعوبات التعلّم في الفصل.

4-1- تعريف معلّم المرحلة الابتدائيّة:

- يعرّف المعلّم بأنّه "الشخص المكلّف بتربية وتعليم التلاميذ، حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم، كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم، وذلك منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية". (صلاح الدين المتبولي، 2003، ص 60)

- "المعلّم عامل رئيسي في اي نظام تعليمي كما أنّه ركن أوّلي في كل إصلاح تربوي ونهضة علميّة وهو الأمين الأوّل على رعاية العمليّة التعليميّة وتحقيق أهدافها". (عبد الحميد محمد الهاشمي، 1972، ص 83)

- "المعلّم الفعّال هو الذي بإمكانه دفع المتعلّم إلى بذل الجهد والرّغبة في الاكتساب والاهتمام بالدروس، وذلك في جو حيوي وديمقراطي تعاوني يسوده الرضى والاحترام المتبادل بين الطرفين". (Gordant. T, 1981, p 25)

4-2- تكوين معلّم المرحلة الابتدائيّة:

عندما نتحدّث عن تكوين المعلّم، في مختلف المراحل التعليميّة، يتّضح أنّ هناك نوعين من التكوين أو مرحلتين له هما التكوين الأوّلي والتكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة.

4-2-1- التكوين الأوّلي:

يتم هذا التكوين في معاهد التكوين أو المدارس العليا لتكوين الأساتذة أو في أقسام خاصّة من كلّيات التربية، حيث يبدأ من ترشيح دخول الطالب إلى تاريخ توظيفه الأوّل، عند تخرّجه من المعهد. (محمد مقداد وآخرون، 1998، ص 306)

وفي هذا النوع من التكوين، يهتم بالتكوين المعرفي أو الأكاديمي والتكوين البيداغوجي. هذا النوع من التكوين يسمّى في بعض النظم التعليميّة بالتكوين المتواصل، حيث يتم البدء فيه، من السنّة الأخيرة من التكوين إلى غاية الترسيم في وظيفة التدريس. (نفس المرجع السابق، ص 306)

وحتّى يحسّن ويطوّر تكوين المعلّمين وإعدادهم، لابدّ من مراعاة عنصر التكامل بين وجهي التكوين، وأن يكون هناك تقسيم مستمر للتكوين الأوّلي، كما أنّه من الضروري أن تشمل برامج التدريب قبل الخدمة على مواد أساسيّة من علم النفس وعلم الطفل والبيداغوجيا، وغيرها من الاختصاصات التّي لها علاقة بمهنة التدريس، وتشمل على الحوافز التّي تحفّز المتكونين على الإقبال على مهنة التعليم وإدراك أهميتها، كما لا يستثنى القيام بالدورات الدراسيّة والتدريب على

الأساليب التعليميّة الحديثة خاصة إذا تعلّق الأمر بمرحلة تعليميّة كمرحلة التعليم الابتدائي الذّي يعتبر القاعدة الأوليّة للمشوار التعليمي للتلميذ. (المتبولي، مرجع سبق ذكره، ص 68)

وتأسيسًا على ما سبق، يمكن القول أنّ التكوين الأوّلي للمعلمين يهتم بثلاث جوانب رئيسية:

❋ تعميق المعارف المتخصصة.

❋ تزويد المتكون بالمهارات المهنية.

❋ تزويد المكوّن بالمهارات النظرية والتطبيقية. (فوزي بن دريدي، 2002، ط 1، ص 70)

4-2-2- التكوين المستمر:

يقدم التكوين المستمر أو كما يسمى التكوين أثناء الخدمة للمعلّمين الذين يزاولون مهنة التعليم، حيث يشرع فيه من تاريخ ترسميهم إلى غاية تقاعدهم، يدوم ويستمر طيلة مباشرة المعلّمين والإداريين لمهامهم. (محمد مقداد، مرجع سبق ذكره، ص 306)

وتكمن أهميّة هذا التكوين في كونه يسمح بتكييف المعلّم مع ما يطرأ في مناهج التدريس مع ضمان الاستجابة للصعوبات البيداغوجية التي يتلقاها أثناء توظيفه. (فوزي بن دريدي، مرجع سابق، ص 71)

وبناءًا على الأهميّة التّي يكتسيها التكوين المستمر، فالقائمون على تكوين المعلمين يهدفون من خلاله إلى:

❋ تعويض النقص الكائن في التكوين الأوّلي للمعلّم، من ناحية تحصيله المعرفي.

❋ تعميق وتحديث معارف المعلمين، وتحضيرهم للتغيّرات والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ على النظام التربوي.

❋ تأهيل المعلّمين الذين تمّ توظيفهم مباشرة، دون أي تكوين بيداغوجي خاص يحضّرهم للمهنة. (فوزي بن دريدي، نفس المرجع السابق، ص 77)

وحتّى تحقق تلك الأهداف، لابدّ من على القائمين على التعليم بصفة عامة، والتعليم الابتدائي بصفة خاصة، تنظيم دورات وحلقات دراسيّة أثناء الخدمة، بغية تمكين المعلّمين من مواكبة التجديد خاصّة فيما يتعلّق بطرائق التدريس والوسائل التعليميّة الحديثة، وتمكينهم من الالتحاق بدورات تدريبيّة تكميلية تؤهّلهم إلى استعمال تلك الوسائل وفهم واستيعاب تلك المضامين على أن يتّصف هذا التكوين بالاستمراريّة. (صلاح الدين المتبولي، مرجع سبق ذكره، ص 68)

وعليه فالمعلّم لا يمكن أن يقوم بعمله من دون قاعدة معرفيّة متخصّصة يرتكز عليها، هذه الأخيرة التي يحصل عليها من خلال تكوينه الأوّلي، وحتّى عند التحاقه بمهنته، فهو دوما في حاجة إلى تجديد معارفه وتكييف أسلوب تدريبه مع ما يطرأ من إصلاح وتجديد للمناهج التعليميّة، والذّي يتم في إطار التكوين المستمر.

كما يمكننا القول أنّ التكوين يعتمد على أسس ثلاثة هي:

1_/ الإعداد النظري العلمي: ويرتكز هذا الإعداد على مادّة التخصص كأن تكون اللّغة العربيّة أو علم النفس التربوي ... ومواد ثقافيّة أخرى مكمّلة.

2_/ الإعداد النظري الوظيفي: ويعتمد على دراسة المواد والخبرات الضرورية لبناء شخصيّة المعلّم كطريقة التحضير، وكيفيّة إدارة القسم، والتعرّف على المناهج الدراسيّة والطرق التربويّة والوسائل التعليميّة وعلم النفس التربوي.

3_/ التربية العمليّة: وتعتبر حجر الزاوية لأنّها تجسّد المفاهيم والمبادئ التّي تلقاها المتعلّم في مرحلة التكوين، يقف أمام التلاميذ فيتعرّف على حقيقتهم نفسيًا وسلوكيًا، يبحث عن أساليب الملائمة للتعامل معهم، يقوم بغربلة الكثير ممّا تعلّمه بما يوافق متطلبات الواقع.

هذا التكوين بعد مباشرة العمل لا يوفّر للمعلّم إلاّ الأساس والركائز التّي تساعده على ممارسة عمليّة التعليم، وعليه فإنّ التكوين أثناء العمل أو ما يعرف بالتكوين المستمر يفرض نفسه فالتطوّر الحاصل في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم لا تسمح للمعلّم الفاعل لحظة للتأخّر والغفلة. ولمواكبة هذا التطوّر الحاصل في هذه العلوم يقترح التربويين الطريقتين الآتيتين:

– التكوين خارج المدرسة على شكل مجموعات، وبتأطير من مركز متخصص في تكوين المعلّمين.

– التكوين داخل المدرسة، يضع المعلّمون برنامجا يتدارسون فيه نقائصهم ومستجدات في طرق التعليم وعلم النفس التربوي ...

للطريقتين إيجابيات وسلبيات، فالتكوين خارج المدرسة يعرّف المعلمين بعضهم البعض ويتم تبادل الخبرات والتجارب الشخصية، إلاّ أنّ هذه التجارب تبقى مجرّد انطباعات قد لا تجسّد على الميدان ولا يستفيد منها المعلّم إذا لم يدعمها بالمتابعة والتطبيق.

أمّا التكوين داخل المدرسة فيبقى المعلّم قريبا من الميدان، واستفادته من خبرات زملائه تكون بالمشاهدة والمتابعة بالرغم من محدوديّة نتائجها.

ورغم ما قيل ويقال عن الطريقتين فإنّ التكوين المستمر تعميق لمعارف المعلّم وطرق تعليمه.

4-3- خصائص معلّم المرحلة الابتدائية:

إنّ الخصائص الشخصيّة والعمليّة للمعلّم في المرحلة الابتدائيّة، من العوامل الحاسمة في نجاح التعليم، لذلك وجب اختيار وبعناية بالغة شخصيّة المعلّم، هذا الانتقاء يوفّر القدر اللاّزم من الكفاءة التي تؤهّل المعلّم إلى النجاح في عمله، وهناك العديد من الخصائص من المفترض أن يتّصف بها المعلّم.

4-3-1- الخصائص الشخصيّة أو النفسيّة:

يوجد تباين واضح في الخصائص الشخصيّة للمعلّم شأنه في ذلك شأن غيره من الأفراد لكن بعض هذه الخصائص الشخصيّة لها أهميّة بالغة في جعل المعلّم ناجحًا في عمله. ومن بين تلك الخصائص:

❁ أن يتمتّع بالصحّة النفسيّة والتوافق الشخصي.

❁ أن يتمتّع بالاتّزان العاطفي، ويكون هادئ المزاج.

❁ أن تكون له القدرة على القيادة السليمة لتلاميذ صفه.

❁ أن يتمتّع بصحّة جسميّة وعقليّة جيّدة.

❁ أن يتّصف بالرّزانة وثبات الشخصيّة، حتّى يكسب ثقة تلاميذه.

❁ أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه في أفعاله وأقواله، وأن لا يميّز بين تلاميذه. (حسن منسى 2000، ص 81)

4-3-2- الخصائص العمليّة:

بالرّغم من صعوبة هذه السمة عند المعلّم، إلاّ أنّها لا تتوقف على معارفه فحسب، بل تشمل امتلاكه لأساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة لإيصال مختلف المعارف إلى تلاميذه، إلاّ أنّ بعض الباحثين حدّدوا بعض أهم الخصائص العلميّة التي يجب أن يمتلكها المعلّم والتي تتمثّل في:

❁ أن يكون ملمًا بجوانب المعرفة العلميّة والتربويّة، فقد أشارت البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي والتربوي للمعلّمين وفعاليتهم التعليميّة.

❁ أن تكون للمعلّم القدرة على تنميّة مهارته العلميّة ومتابعة مختلف التطوّرات التي لها علاقة بتدريسه.

❁ أن يكون المعلّم ملمًا بأسس القياس والتقويم، لتحليل وتفسير نتائج تلاميذه.

❁ أن يكون المعلّم عارفًا بخصائص تلاميذه النفسيّة والمعرفيّة.

❁ أن يكون على اتّصال بأسرة التلميذ، أن يستمر بمساعدة تلاميذه على حلّ مشكلاتهم مع إشراك آبائهم في حلّها.

❁ أن يكون المعلّم قادرًا على استعمال اللّغة بطلاقة وسلاسة، حيث يعتبر التأهيل اللّغوي للمعلّمين أهم الخصائص التي تساعده على النجاح في مهمّته. (نفس المرجع السابق، ص 82)

4-3-3- الخصائص المهنيّة:

ونذكر منها عدم تنصيبه إلاّ بعد اكتمال الإعداد، وأن يكون دائم المواظبة على التحصيل المستمر، والمحافظة على زيادة خبرته ودرايته بما يدرس، فعليه أن يكون معتزًا بمهنته وله ميلا خاصًا اتّجاهها، وأن يكون مثابرًا في أداء عمله وطموحًا نحو تحقيق الأفضل، وأن يكون واثقًا من نفسه، قويّ العزيمة، محافظًا على مبادئه. (محمد عطيّة الأبراشي، 2003، ص 2000)

4-3-4- الخصائص الاجتماعية:

إنّ مهمّة المعلّم لا تنحصر داخل حدود المؤسسة التربوية التي يعمل بها، فله كذلك دوره الاجتماعي الذّي يحتّم عليه ان يشارك في تغيير وتطوير المجتمع خاصة وأنّ هذا الأخير هو "الرحم" الذّي يتكوّن فيه التلميذ، ومهما اخلص لهم المعلّم التعليم والتأديب فلن يفلح عمله إذا كان المجتمع الكبير نفسه يعاني من صور الانحراف الحاد والخلل الهيكلي. (سعيد إسماعيل علي 1993، ص 303)

فعليه أن يلعب دور المنذر والمبشّر والآمر بالمعروف والناهي عن المنكر وذلك حتّى يستطيع إصلاح حال الأفراد وبالتالي المجتمع برمّته.

4-3-5- الخصائص الجسميّة:

إنّ المعلّم لا يستطيع أن يقوم بوظيفته على أكمل وجه إلاّ إذا توفّرت فيه جملة من السمات الجسميّة، إذ أنّ الهيئة الخارجيّة للمعلّم تعتبر قضيّة أساسيّة في حين قيامه بواجبه وعليه أن يتّصف بما يلي:

- الاعتناء بالهندام إذ يستحسن أن يكون المملي في حال الإملاء على أكمل هيئة وأفضل زينة. (سعيد إسماعيل علي، 1993، ص 134)

- أن يكون سليم الصحّة خالي من العاهات، إنّ المدرّس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته على أكمل وجه وبالتالي يتسبّب في عرقلة تحصيل تلاميذه.

كما أنّ الصم، العور، حبسة اللّسان والتأتأة هي جملة من الصفات التّي من شأنها أن تعرّض المعلّم لسخريّة تلاميذه، وخاصة إذا وجدوا فيه نوعًا من الحساسيّة اتّجاهها.

ونجد الدكتور فرج عبد القادر طه في كتابه "علم النفس وقضايا العصر" يركّز على عيوب النطق وأثرها في التحصيل الدراسي حين يقول "أمّا إذا كان المعلّم يعاني من عيوب النطق ولا تمكّنه مهاراته اللغوية من التعبير السليم عن أفكاره، فسوف يكون من الصعب شرح موضوعات مادّته لتلاميذه وإفهامهم إيّاها وإيصال فكرته ومعلوماته إليهم". (فرج عبد القادر طه 1986، ص 91)

4-4- الأدوار المهنيّة لمعلّم المرحلة الابتدائية:

1_/ الدور التعليمي العام للمعلّم:

❁ يساعد الطلاّب على الرقيّ في الدراسة.

❁ يبتكر أنشطة فعّالة تعليميّة تربط المعلّم بتلاميذه.

❁ ينمّي مهارات التعليم الذاتي عند طلاّبه.

❁ يتفهم الطرق التّي يتعلّم بها التلاميذ ويستخدم الطرق المناسبة لهم.

❁ يقوّم التلاميذ ويوضّح نقاط ضعفهم.

كما يمكن أن يقوم المعلّم بدور خبير تعليمي حيث يجب أن يكون قادرًا على اتخاذ سلسلة من القرارات حول عملية التعلّم تتعلّق بالأهداف التعليميّة التربويّة وعمليّة التقويم وطرائق التدريس

والوسائل التعليميّة والواجبات البيتيّة وحاجات الطلبة. (عدنان يوسف العتوم وآخرون، 2005، ط 1 ص 39)

2_/ دور المعلّم كعنصر حاكم في العمليّة التعليميّة: لأنّ المعلّم صاحب مهنة تسهم في بناء الطفل واختيارات المقرّرات التّي سيدرّسها للطلاّب وعليه دائما تطوير معرفته وثقافته وقدراته العلميّة.

3_/ دور المعلّم كعنصر فاعل في المدرسة: يجب على المدرّس أن ينهض بالعمليّة التعليميّة والمساهمة بنشاطه في إدخال موارد ماليّة جديدة للمدرسة ويجب عليه اختيار واتّخاذ القرار المناسب.

4_/ دور المعلّم في إدارة الفصل: يجب على المعلّم للتحسين من مستوى فصله والمرونة والنشاط فيه والأسلوب الذّي يحبّب التلاميذ به ويرغّبهم في دراسة المادّة.

كما يمكن أن يكون مدير تربوي فهو يقضي جزءًا كبيرًا من وقته في غرفة الصف في عمليات تنظيم الصف وإدارته وتفاعله والإشراف على الأنشطة التعليميّة والتقويميّة وغيرها خصوصا في مراحل التعليم الدنيا حتّى يعتقد البعض أنّ المعلّم يقضي وقتا في إدارة الصف أكثر من الوقت الذّي يقضيه فعليًا في التدريس. (عدنان يوسف العتوم وآخرون، مرجع سابق، ص 39)

5_/ دور المعلّم كمرشد نفسي وتربوي: يعدّ المعلّم مرشدا من حيث الواجب المتوقّع منه القيام به عند ملاحظته وجود مشكلات تربويّة أو نفسيّة تعيق تعلّم التلاميذ ممّا يستوجب من المعلّم التدخّل المباشر ومحاولة حلّ مشاكل طلبته قبل السير في إجراءات تحويلهم إلى مرشد المدرسة المختص. (نفس المرجع السابق، ص 40)

6_/ المعلّم كمحفّز للدافعيّة عند التلاميذ: إنّ أحد أهم أدوار المعلّم يتعلّق بدوره في تحفيز دافعية المتعلّم حتّى لا يصبح الصف مكانًا يبعث على الملل وتشتّت الانتباه ولذلك فإنّ من المتوقّع من المعلّم أن يبحث عن الأنشطة والوسائل والطرق التّي تشدّ انتباه التلاميذ وجعل المادّة الدراسيّة على درجة عاليّة من الجاذبيّة والاهتمام بما يتناسب وأعمار الطلبة وحاجاتهم وخصائصهم النمائيّة.

7_/ المعلّم كنموذج: يقدّم المعلّم من خلال أفعاله وأقواله نماذج عمليّة يتطلّع إليها التلاميذ ويحاولون تقليدها ولذلك يتوقّع من المعلّم أن ينتبه لسلوك داخل غرفة الصف أو البيئة الصفيّة بشكل عام لما لذلك من أهميّة قصوى في التأثير على شخصيّة المتعلّم وقابليته للتعلّم. (نفس المرجع السابق ص 40)

8_/ دور المعلّم التكيّف مع الفروق ومستويات النمو للتلاميذ: من الأمور المهمّة في مجال مسؤوليات وأدوار المعلّم، التعرّف على الفروق الفرديّة لتلاميذه وكذلك مستويات نموّهم من خلال الوسائل التالية:

❋ الدراسة المتأنيّة في علم النفس النمو وعلم النفس التعليمي وتطبيقها بهدف خلق الدافعيّة لدى المتعلّم.

❋ معالجة المشكلات السلوكيّة بطريقة منهجيّة منظّمة.

❋ إعداد تقارير مسبقة عن الخلفيّة السريّة للمتعلّم وبيئته خارج المدرسة وذلك يهدف المساعدة في خلق ظروف تعلّم مناسبة للتدريس داخل الصف. (مصطفى عبد السميع وآخر، 2005، ط 1 ص 100)

4-5- مكانة المعلّم في العمليّة التربويّة:

إنّ تطوير المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير طرائق التدريس والأساليب التعليميّة وأساليب التقويم إنّما يعتمد على المعلمين من حيث كفاءاتهم ووعيهم بمهامهم وإخلاصهم في أدائها، لأنّ المعلّم هو عصب العمليّة التربويّة والعامل الرئيسي الذّي يتوقّف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، فهو ركن أساسي من أركان العمليّة التعليميّة، لا بل حجر الزاوية فيها "فالمعلّم الجيّد حتّى مع المناهج المختلفة يمكن أن يحدث أثرًا طيّبًا في تلاميذه". فهو الذّي يعمل على تنميّة القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طرائق تنظيم العمليّة التعليميّة – التعليميّة– وضبطها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعليمهم.

وهو عنصر أساسي في أي موقف تعليمي لأنّه "أكبر مدخلات العمليّة التربويّة وأخطرها بعد الطلاّب، ومكان المعلّم في النظام التعليمي يحدّد أهميته ... ومن حيث أنّه يحدّد نوعيّة التعليم واتّجاهاته وبالتالي نوعيّة مستقبل الأجيال وحياة الأمّة".

هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذّي يلعبه المعلّم فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربيته النشء تربيّة صحيحة تتّسم بحبّ الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني الإنساني، وتسليح التلاميذ بطرق العمل الذاتي التي تمكّنهم من متابعة اكتساب

المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطيّة في حياتهم اليوميّة.

وباختصار فإنّ المعلّم يؤدي دور القدوة أو المثال النموذجي لتلاميذه إنّهم يمثّلونه ويحاكونه ويحاولون الانطباع به. فهو الذّي يؤثّر على سلوكهم وتفكيرهم، وهو بدون شك من العوامل المؤثّرة في تشكيل قيمهم ومثلهم المستقبليّة. (جبرائيل بشارة، 1986، ط 1، ص 27–28)

وعليه فإنّ المعلّم في المنظومة التربويّة يعتبر عامل نجاح العمليّة التربويّة وطرفًا فاعلاً فيها لما يحظى من مكانة متميّزة في نظر المتعلّم، فما يخص به المعلّم من ثقة جعلته أهلا لتولي وظيفة إنتاج أفراد المجتمع ورعايته، هذا ما يلزم على المعلّم القيام بوظيفته التربويّة التعليميّة والاجتماعيّة على أكمل وجه. (قوادرية علي وآخرون، 2007، ص 229)

4–6– دور المعلّم في مساعدة ذوي صعوبات التعلّم في الفصل:

– تفريد التعلّم: حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل، يراعى فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله، ومستوى أدائه اللغوي، وخاصة القدرة القرائيّة، والمفردات المنطوقة والمكتوبة، ومستوى ذكائه، ومستوى نضجه الانفعالي، وتاريخه التربوي، فالبرنامج لا بدّ أن يكون برنامجا خاصا بالطفل.

– أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أداؤه سواء كان هذا المستوى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسيا.

– أن يكون تعليم الطفل وفقا لنمط مشكلته بمعنى: هل تتضمن الصعوبة جوانب التكامل في أداء الوظائف المختلفة ؟ وهكذا في جميع الأحوال يجب أن يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة.

– يجب عدم اقتصار الخطة التربوية على جوانب التكامل، فهو أسلوب غير كاف، إن استخدمناه بمفرده، لأن أساس الصعوبات هو قصور في الجوانب الحيّة العصبية، ومن ثم يجب تنمية التكامل بينها.

– ضبط المتغيرات المهمة، وهذا يتطلب من المدرس التحكم في متغيرات رئيسية مثل: الانتباه من خلال السيطرة على المشتات، والتحكم في درجة القرب والبعد مع التلاميذ، ضبط الحجم بالنسبة للكلمات المكتوبة أو الأشياء المادية.

– الاهتمام بالتعلّم اللّفظي وغير اللّفظي، بمعنى أنّه ينبغي التركيز على المكونات اللّفظية في مشكلة التعلّم مع تخطيط الجهد، بحيث يتم ربط الجانبين، بحيث يمكن المزاوجة بينهما.

– ينبغي مراعاة الاعتبارات النفسية والعصبية، فالمدرّس يجب أن يهتمّ بالاحتياجات العلاجية سواء من الناحية السلوكية، وأيضا الجوانب الجسمية. (محمد عوض الله سالم وآخرون، ط 2، 2006 ص 190–191)

خـــلاصـــة:

قال محمد البشير الإبراهيمي في وصيّته للمعلّمين "إنّكم تجلسون من كراسي التعليم إلى عروش ممالك رعاياها أطفال الأمّة، فسوسوهم بالرفق والإحسان، وتدرجوا بهم من مرحلة كاملة التربية إلى مرحلة أكبر منها، إنّها أمانة الله عندكم، وودائع الأمّة بين أيديكم، سلمتهم إليكم أطفالاً لتردوها إليها رجالاً، وقدمتها إليكم هياكل، لتنفخوا فيها الروح وألفاظًا لتعمروها بالمعاني، وأوعية لتملأوها بالفضيلة والمعرفة".

و منه تبرز أهمية المعلم و مكانته في العملية التربوية خاصة بوجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم في قسمه و يحتاجون إلى رعاية خاصة.

الجاذب

الميداني

الفصل الخامس

الإطار المنهجي للبحث

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم وسائل جمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة المراد دراستها والبحث فيها، ويعتمد الباحث على الدراسة الميدانية بغية إثبات أو نفي فرضيات بحثه لذلك فالجانب الميداني، يعتبر أساسيا لتدعيم الجانب النظري ميدانيا وهذا حسب طبيعة الدراسة.

ويقوم الجانب الميداني في هذه الدراسة حول بناء وسيلة البحث والمتمثلة في الاستمارة واختيار عينة البحث، والمعالجة الإحصائية للمعطيات وأخيرا تحليل النتائج المتحصل عليها.

❋ التذكير بفرضيات البحث:

1/ الفرضية العامة:

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

2/ الفرضية الجزئيّة الأولى:

ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل خاصة بالتلميذ.

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

الفرضية الإجرائية ❷: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عدم وجود معنى لما يقدم من معرفة للتلميذ (الفائدة التي يجنيها من التعلم).

الفرضية الإجرائية ❸: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الإرهاق الناتج عن كثافة الحجم الساعي.

الفرضية الإجرائية ❹: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الاستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلم في التعلم.

3/ الفرضية الجزئيّة الثانية:

ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل خاصة بالمناخ البيداغوجي.

الفرضية الإجرائية ❶: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى طريقة التدرج في عرض الدروس.

الفرضية الإجرائية ❷: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عدم تمكن المعلم من تطبيق المقاربة بالكفاءات (الاكتظاظ في القسم...).

الفرضية الإجرائية ❸: ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى كثافة المقررات والبرامج الدراسية.

5-1- الدراسة الاستطلاعية:

5-1-1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

إنّ من بين الخطوات التي يقوم عليها أي بحث علمي الدراسة الاستطلاعية، لما لها من أهمية، فمن خلالها يمكن للباحث الحصول على معطيات مختلفة تمكّنه من إدراك مختلف أبعاد المشكل المطروح للدراسة، كما تمكّنه من القيام بالمعالجة الصحيحة لمشكلة بحثه، وتعتمد الدراسة على أدوات علمية وموضوعية.

وتهدف الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث إلى:

1_/ تحديد موضوع الدراسة بدقة.

2_/ تعطينا نظرة أولية حول المتغيرات التي نريد دراستها.

3_/ وضع فرضيات البحث وتحديدها بدقة والإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية والتي تقوم أساسا على محاولات الكشف عن العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

4_/ تحديد وسيلة أو وسائل البحث بشكل نهائي، وحسب الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث ثمّ بناء استمارة البحث في شكلها النهائي.

5-1-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

ضمت عينة الدراسة الاستطلاعية 25 معلما ومعلمة للتعليم الابتدائي، وتمّ إجراء هذه الدراسة على مستوى بعض المدارس الابتدائية لبلدية قسنطينة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية حيث اعتمدنا على السحب من إناء دون إرجاع، وضمت الدراسة الاستطلاعية 25 معلم موزعين على المدارس الابتدائية كما هو مبيّن في الجدول أدناه:

جدول رقم (03) يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المدارس الابتدائية

اسم المدرسة	عدد المعلمين
تواتي محمد	**04**
راحم راحم لعروسي	**05**
شاوش طيارة الصديق	**01**
الفضيل الورتلاني	**01**
جون لويس سبيڤا	**02**
مالك حداد	**02**
محفوظي ميلود	**02**
مخلوف بوخزر	**02**
ابــن بطــوطــة	**01**
طالبي مسعود	**01**
بوقريعة علي	**04**
المجموع	**25**

- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ. من حيث الجنس:

جدول رقم (04) يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	**4**	**16 %**
أنثى	**21**	**84 %**
المجموع	**25**	**100 %**

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول رقم (04) يتّضح أنّ أغلبية عينة الدراسة الاستطلاعية من جنس أنثى، حيث بلغت النسبة 84 % أي ما يعادل 21 معلمة من أصل 25، أمّا نسبة 16 %

أي ما يعادل 4 من أصل 25 معلما فهي تمثل نسبة الذكور وهي نسبة صغيرة مقارنة بنسبة المعلمات الإناث، وبالتالي فإنّ عينة الدراسة هي من جنس إناث.

ب. من حيث الخبرة:

جدول رقم (05) يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الخبرة

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	**8**	**% 32**
أكثر من 10 سنوات	**17**	**% 68**
المجموع	**25**	**% 100**

يظهر لنا من خلال الجدول رقم (05) أنّ الأفراد الذين يملكون خبرة أكثر من 10 سنوات كانوا أكثر تكرار، وهذا يدل على أنّ الأقدمية في التعليم بلغت نسبة 68 %، وأمّا 32 % فهي نسبة تمثل الأفراد ذوي أقل من 10 سنوات خبرة، وهي نسبة صغيرة مقارنة مع الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات، ومنه فهم لديهم أقدمية في التعليم أكسبتهم خبرة في ميدان عملهم.

5-1-3- منهج الدراسة الاستطلاعية:

إنّ المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي وهو المنهج المناسب لوصف وتحليل الظواهر التربوية، وتحليل العوامل المختلفة بهدف الكشف والتفسير واستخلاص الملاحظات والنتائج، ومن أجل الإطلاع والإلمام الجيد بموضوع الدراسة والإحاطة بجوانبه المختلفة.

5-1-4- أداة الدراسة الاستطلاعية:

تمّ القيام بزيارات ميدانية لبعض المدارس الابتدائية لبلدية قسنطينة، وإجراء بعض المقابلات مع المعلمين بغية جمع أكبر قدر من المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث ارتكزت المقابلات على الأسئلة التالية:

- ما هو مفهومك لصعوبات التعلّم لدى التلميذ ؟
- ما هي أهم هذه الصعوبات التي تعترض تعلّم التلميذ ؟
- ما هي أسباب هذه الصعوبات حسب رأيك ؟

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه المقابلات غير مقننة، وإنّما تتضمن أسئلة مقصودة ذات علاقة بموضوع الدراسة.

وتمثلت أداة الدراسة الاستطلاعية في طرح سؤال مفتوح على عينة مُكونة من 25 معلم تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية.

وكان السؤال المطروح كما يلي:

✵ حسب رأيك، ما هي العوامل المفسرة لصعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

5-1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

انطلاقا من الزيارات الميدانية للمدارس الابتدائية والمقابلات التي تمّ إجراؤها مع المعلمين ومن خلال تحليل محتوى إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تمّ الوصول إلى النتائج التاليّة:

جدول رقم (06) يمثّل نتائج الدّراسة الاستطلاعية

المحاور	العبارات	التكرار	النسبة المئوية
المحور الأوّل: عوامل خاصة بالتلميذ	1- عدم رغبة التلميذ في الدراسة	20	30,77
	2- نقص اهتمام التلميذ بالدراسة	14	21,53
	3- نقص الاهتمام والتركيز من طرف التلميذ	10	15,39
	4- إرهاق التلميذ جسديّا وفكريّا	11	16,92
	5- تأثّر التلميذ بثقافة الشّارع حول الدراسة	10	15,39
	المجموع	**65**	**100**
المحور الثاني: عوامل خاصة بالمناخ البيداغوجي	1- عدم كفاءة المعلّم ونقص تكوينه	12	12,64
	2- عدم توافق المناهج مع قدرات التلميذ	13	13,69
	3- عدم مراعاة الواقع المعاش في إعداد المناهج	11	11,57
	4- عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة	10	10,52
	5- كثافة البرامج وصعوبة المقررات الدراسيّة	13	13,69
	6- كثرة المعلومات وتعقّدها	13	13,69
	7- كثرة عدد التلاميذ في القسم	14	14,73
	8-العلاقة السلبيّة بين المعلّم والمتعلّم	09	9,47
	المجموع	**95**	**100**

من خلال النتائج المحصّل عليها في الجدول رقم (06) نلاحظ أنّ:

– فيما يخص المحور الأوّل والمتعلّق بالعوامل الخاصة بالتلميذ فنجد أنّ نسبة 30,77 % أرجعت صعوبات التعلّم إلى عدم رغبة التلميذ في الدراسة، وهذا يدل على أهميّة الرغبة في التعلّم، كما أكّدت نسبة 21,53 % أنّ نقص اهتمام التلميذ بالدراسة يؤدّي الى مواجهته الصعوبات، أمّا نسبة 15,39 % أكّدت أنّ السبب يرجع إلى نقص الاهتمام والتركيز من طرف التلميذ، في حين أنّ ما نسبته 16,92 % أكّدت أنّ إرهاق التلميذ جسديا وفكريا يؤدّي إلى مواجهته الصعوبات، وأخيرا أكّدت نسبة 15,39 % أنّ التلميذ الذي يتأثّر بثقافة الشارع وأفكاره عن الدراسة ستخلق له مشاكل وصعوبات.

– أمّا فيما يخص المحور الثاني والمتعلّق بالمناخ البيداغوجي، فنجد أنّ نسبة 12,64 % تؤكّد على أنّ عدم كفاءة المعلّم ونقص تكوينه من بين أسباب الفشل لدى التلميذ، وكذلك عدم توافق المناهج مع قدرات التلميذ وهذا ما أكّدته نسبة 13,69 %، بينما نسبة 10,52 % تؤكّد على أنّ عدم توفر الوسائل التعليميّة المناسبة وعدم مراعاة الواقع المعاش في إعداد المناهج بنسبة 11,57 % من بين أسباب صعوبات التعلّم لدى التلميذ، كما أنّ كثافة البرامج وصعوبة المقررات الدراسية وكثرة المعلومات وتعقّدها تخلقان الصعوبات واضطرابات التعلّم لدى التلميذ وذلك بنسبة 13,69 % على التوالي، بالإضافة إلى كثرة عدد التلاميذ، حيث أنّ نسبة 14,73 % من المعلّمين أكّدوا على أنّ الاكتظاظ من أسباب صعوبات التعلّم، وفي الأخير، تؤثّر العلاقة السلبية بين المعلّم والمتعلّم على تعلّم التلميذ وذلك بنسبة 9,47 %.

من خلال الدراسة الاستطلاعيّة تمّ التوصل إلى أنّ صعوبات التعلّم لدى التلميذ ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ وعوامل خاصّة بالمناخ البيداغوجي.

وعليه تمّ تصميم استمارة أوليّة تضمنت محورين اثنين وتكونت من 30 عبارة.

وعند الانتهاء من صياغتها تمّ عرضها على أساتذة محكمين من قسم علم النفس بهدف التأكّد من صدق مضمون الاستمارة وذلك من حيث وضوح العبارات وكذا مناسبتها لمستوى وطبيعة العينة، وعليه أصبح عدد العبارات 36 عبارة موزعة على محورين كالآتي:

جدول رقم (07) يمثل توزيع عبارات الاستمارة النهائية على المحاور الدالة عليها

رقم المحور	عنوان المحور	عدد العبارات	أرقام العبارات الدالة عليها
المحور الأوّل	**عوامل متعلقة بالتلميذ**	**18**	**1-2-3-4-5-6-7-8-9- 10-11-12-13-14- 151-16-17-18**
المحور الثاني	**عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي**	**18**	**19-20-21-22-23-24- 25-26-27-28-29-30- 31-32-33-34-35-36**

5-2- الدراسة الأساسية:

5-2-1- عينة الدراسة الأساسية:

لا تقتصر البحوث الميدانية المعاصرة على المسح الشامل لمجتمع البحث لجملة من الأسباب التي تعيق عمل الباحث نظرا لكبر حجم المجتمع واستحالة إجراء الدراسة عليه كاملا، مما يستوجب استعمال أسلوب العينة باعتبارها أسهل بكثير من دراسة مجتمع البحث بأكمله. ولا تؤخذ جميع وحداته بل يقتضي أخذ جزء منه يختار بطريقة منظمة أو عشوائية على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث وتسمح بتعميم نتائجه.

وتعد العينة الخطوة الأساسية والضرورية في البحث العلمي، ومن شروطها أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي وتتوفر فيها كل شروط وخصائص ومواصفات المجتمع الأصلي. (محمد شفيق العلمي، 1998، ص 187)

ويعرّف المعجم الديمغرافي العينة بأنّها « دراسة جزء من المجتمع بقصد الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المجتمع وذلك بدلا من دراسة جميع مفرداته ويسمى هذا الجزء المدروس العينة، أمّا المجتمع فهو مجموعة من المفردات موضوع البحث أو الدراسة ». (محمد سعيد فرح 2002، ص 137)

وتقوم هذه الدراسة أساسا على معرفة "العوامل المفسرة لصعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين".

ويتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من 1310 معلّم للتعليم الابتدائي موزعين على 139 مدرسة ابتدائية ببلدية قـسنطينة.

ونظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي واستحالة إجراء البحث مع جميع عناصره فقد تمّ أخذ عينة عشوائية مقدرة بنسبة 20 % وهكذا حصلنا على عينة نهائية تضم 262 معلّم للتعليم الابتدائي.

والجدول التالي يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (08) يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة)

المتغيرات	الجنس		الخبرة	
العينة	ذكر	أنثى	أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
220	**100**	**120**	**58**	**162**
المجموع	**220**		**220**	

وقد تمّت الدراسة النهائية على 220 معلّم للتعليم الابتدائي بعد استثناء 25 معلم تمّت عليهم المعالجة الاستطلاعية و 7 استمارات لم تسترجع و 10 استمارات لم تستوفي على شروط الإجابة تمّ استبعادها.

5-2-2- منهج الدراسة الأساسية:

المنهج هو الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه الباحث في بحثه أو دراسة مشكلة والوصول إلى حلول لها أو لبعض النتائج. (عبد الرحمن العيسوي، 1998/1997، ص 13)

ونظرا لطبيعة موضوع دراستنا هذه الذي يهدف إلى معرفة "العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين"، فقد عمدنا إلى المنهج الوصفي، الذي يعرّفه سامي محمد ملحم أنّه « أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ». (سامي محمد ملحم، 2004، ص 37)

ويعرف المنهج الوصفي في مجال التربية والتعليم بأنّه « استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد

العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية ». (تركي رابح 1984، ص 130)

وتعتبر طبيعة البحوث الوصفية أسهل من حيث فهمها واستيعابها إذا حصل الفرد أولاّ على بعض المعلومات عن الخطوات المختلفة المتضمنة في بحث من البحوث إلى جانب مختلف الوسائل المستخدمة في جمع البيانات والتعبير عنها. (عبد الفتاح محمد دويدار، 1996، ص 173)

ولما كان موضوع دراستنا هو معرفة "العوامل المفسرة لصعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلّمين"، فإن المنهج الوصفي هو المناسب لهذه الدراسة.

5-2-3- أداة الدراسة الأساسية:

باعتبار أنّ المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، فإنّ أحسن وسيلة للبحث هي الاستمارة.

وتعرف الاستمارة على أنّها « مجموعة مؤشرات يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي، أي إجراء بحث ميداني على جماعة محددة من الناس وهي وسيلة الاتصال الرئيسية بين الباحث والمبحوث، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص القضايا التي يريد معلومات عنها من المبحوث ». (سلاطنية بلقاسم وآخرون، 2007، ص 77)

كما يمكن تعريفها على أنّها « مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وصفها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها ». (عمار بوحوش، 1999، ص 66)

وقد عمدنا في بناء استمارة بحثنا هذا إلى مجموعة من الأسئلة المغلقة (نعم / لا).

5-2-4- صدق أداة الدراسة الأساسية:

بما أنّ أداة الدراسة النهائية هي الاستمارة ولأنّها الوسيلة المناسبة لمثل هذه الدراسات ومن خلال الدراسة النظرية والاستطلاعية تمّ تصميم عبارات الاستمارة الأولية والتي ضمت 30 عبارة وزادت إلى 36 عبارة بعد عرضها على أساتذة محكمين من قسم علم النفس، تمّ تعديل بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى كالآتي:

- تم إضافة عبارة "عدم وجود ميل لدى التلميذ للتعلم".

- تغيير عبارة "عجز المعلم عن متابعة المسار التعليمي للتلميذ لكثافة الفصل الدراسي" إلى "عدم تمكن المعلم من متابعة المسار التعليمي لكل تلميذ لكثرة عدد التلاميذ في القسم".
- إضافة عبارة "محتوى المقرارات الدراسية لا يتماشى مع واقع التلميذ".
- إضافة عبارة "ثقل موضوعات المناهج الدراسية".
- نقص تكوين المعلّم في أثناء الخدمة.
- سوء التعامل مع المعرفة المتحصل عليها من الإنترنيت (copier coller).
- الاعتماد على طريقة التدرّج في عرض الدروس.
- تمّ تفكيك العبارة "إرهاق التلميذ جسديا وفكريا لكثافة الحجم الساعي" إلى عبارتين:
  • "إرهاق التلميذ جسديا لكثافة الحجم الساعي".
  • "إرهاق التلميذ فكريا لكثافة التوقيت الزمني الدراسي".

5-2-5- الأسلوب الإحصائي:

تعتمد هذه الدراسة على أسلوب إحصائي بسيط يتمثل في تبويب البيانات في جداول إحصائية حيث تشمل عدد التكرارات والنسب المئوية إلى جانب $ك^2$ لمعرفة دلالات الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحاور فيما يخص متغيري الدراسة (الجنس والخبرة).

حيث:

$$ك^2 = \frac{\left(\text{التكرارات المشاهدة} - \text{التكرارات المتوقعة}\right)^2}{\text{التكرارات المتوقعة}}.$$

$$\text{درجة الحرية} = \left(\text{مجموع الصفوف} - 1\right) \times \left(\text{مجموع الأعمدة} - 1\right).$$

الفصل السادس

تحليل وتفسير

نتائج الدّراسة النهائيّة

بعد بناء الاستمارة في صورتها النهائية والتي ضمت 36 عبارة موزعة على محورين اثنين يمثلان فرضيات البحث. تمّ توزيعها على عينة البحث من معلمي التعليم الابتدائي والذين بلغ عددهم 220 معلم ومعلمة.

وبعد استرجاع الاستمارات قمنا بتفريغها وتبويبها في جداول بهدف الإجابة على ما تضمنته الإشكالية وللتحقق من صدق الفرضيات أو عدم صحتها حتى يتم قبولها أو رفضها.

وتمّ التفريغ بحساب تكرار كل عبارة بالبدائل "نعم" / "لا" لكل محور تم حساب النسب المئوية لكل تكرار، وبعد ذلك قمنا حساب "ك^2" لكل محور لمعرفة ما إذا كانت هناك اختلافات في إجابات المعلمين حول عبارات كل محور، وكذلك ما إذا كانت هناك اختلافات بين المعلمين الذكور والإناث وحسب الخبرة لدى كل معلم عند درجة الحرية 1 ومستوى الدلالة 0,05.

6-1- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

"ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ".

العبارة (01): نقص رغبة التلميذ في التعلّم.

جدول رقم (09) يوضّح نتائج العبارة رقم (01)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(01)	**186**	**84,55**	**34**	**15,45**	**220**	**100**

<u>التعليق:</u>

من خلال الجدول رقم (09) يتّضح أنّ 186 معلّم من أصل 220 وهو ما يمثل نسبة 84,55 % وافقوا على العبارة رقم (01) أي أنّهم يرون أنّ نقص رغبة التلميذ في التعلّم من بين الأسباب التي تجعل التلميذ يعاني صعوبات التعلّم، في حين أنّ نسبة 15,45 % نفت العبارة أي ما يمثّل 34 معلّم من أصل 220.

إنّ الرغبة شرط أساسي في التعلّم وغياب هذا الشرط يعني حدوث خلل في التعلّم وبالتالي وجود صعوبة، فلا يمكن للتلميذ أن يتعلّم دون أن تكون لديه رغبة في هذا التعلّم، إن نقص رغبة التلميذ في الدراسة قد يؤدي به إلى النفور من المدرسة نتيجة الصعوبات التي يواجهها.

العبارة (02): تراجع مستوى دافعية التلميذ.

جدول رقم (10) يوضّح نتائج العبارة رقم (02)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(02)	**186**	**84,55**	**34**	**15,45**	**220**	**100**

التعليق:

بيّن الجدول رقم (10) أنّ نسبة 85,32 % من المعلمين أي ما يعادل 186 معلّم من أصل 220 قد وافقوا على العبارة رقم (02) في حين أنّ نسبة 14,68 % نفت العبارة أي ما يمثّل 34 معلّم حيث أنّ أغلبيّة المعلّمين أكّدوا على أهميّة الدافعية في التعلّم. فتراجع مستوى دافعية التلميذ يجعله يعاني من صعوبات هذا لأنّ النجاح المدرسي مرتبط بوجود الدافعية لدى المتعلمين. فكثير من الدراسات بيّنت أنّه كلّما انخفض مستوى الدافعية كان الأداء ضعيفا. فالمتعلّم يجب أن تكون لديه دافعية للتعلّم وأن يكون قد وضع هدفا يسعى إلى تحقيقه والذي يتمثّل في النجاح المدرسي. لكن إذا تراجع مستوى دافعية المتعلّم، سيؤدي به هذا إلى الفشل وضعف تحصيله ومنه مواجهته لصعوبات التعلّم.

العبارة (03): عدم وجود ميل لدى التلميذ للتعلّم.

جدول رقم (11) يوضّح نتائج العبارة رقم (03)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(03)	**178**	**80,91**	**42**	**19,09**	**220**	**100**

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أنّ 80,91 % أي ما يعادل 178 معلّم من أصل 220 اتفقوا على أنّ عدم وجود ميل لدى التلميذ للتعلّم يؤدي إلى مواجهته صعوبات التعلّم بينما نفت العبارة نسبة 19,09 % فهم يرون أنّه ليس من الضروري مواجهة التلميذ الذي ليس لديه ميل للتعلّم صعوبات التعلّم، حتّى يكون هناك تعلم سليم وصحيح يجب أن يكون المتعلّم لديه ميل واتجاه موجب نحو هذا التعلّم، وإلاّ فإنّ التلميذ سيكون اتجاه سلبي نحو المعرفة وبالتالي لا يمكنه التعلّم بشكل صحيح وبالتالي فإنّه سيواجه اضطرابات وسيكون مردوده التعليمي ضعيفا ومنه الفشل الذي سيكون نتيجة لهذه الاضطرابات وعليه تظهر لديه صعوبات التعلّم التي ستقف أمام نجاحه الدراسي.

العبارة (04): شعور التلميذ بالملل من الدراسة.

جدول رقم (12) يوضّح نتائج العبارة رقم (04)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(04)	**189**	**85,91**	**31**	**14,09**	**220**	**100**

التعليق:

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (12) أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين تقدّر بـــ 85,91 % أكّدوا أنّ شعور التلميذ بالممل من الدراسة يجعل التلميذ يعاني من صعوبات التعلّم، بينما نفى 14,09 % العبارة، إنّ هذا الشعور بالملل من الدراسة يخلق نوع من اللاّمبالاة عند التلميذ الأمر الذي يؤدي بالتلميذ إلى التراجع في المردود الدراسي وبالتالي الفشل الدراسي الذي يكون وراءه بعض الصعوبات التعليمية التي تظهر عند التلميذ بعد شعوره بالملل من الدراسة.

العبارة (05): انخفاض مستوى الطموح الدراسي للتلميذ.

جدول رقم (13) يوضّح نتائج العبارة رقم (05)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(05)	**129**	**58,64**	**91**	**41,36**	**220**	**100**

التعليق:

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة 58,64 % من المعلّمين أي ما يعادل 129 معلّم من أصل 220 أكّدوا أنّ انخفاض مستوى الطموح الدراسي للتلميذ يجعله يعاني من صعوبات في التعلّم، مقابل أنّ نسبة 41,36 % نفت العبارة. فالطموح الدراسي غير المتناسب مع القدرات العقلية للتلميذ أو مستوى ذكائه يكون سببا في انخفاض المستوى الدراسي للتلميذ وبالتالي التأثير على نتائجه المدرسية خاصة إذا واجه التلميذ واقعا غير الذي ترسمه المدرسة. فالتلميذ يكون لديه

تصورا لما سيكون عليه مستقبلا، لكنه يصطدم بالواقع الذي يجعل مستقبله مبهما خاصة عندما يُغرس في رأسه تصورات خاطئة وغير صحيحة عن الدراسة والحياة المهنية المستقبلية غير الواضحة المعالم، وهنا نلاحظ على المتعلّم انخفاض طموحه وبالتالي انخفاض أدائه وتحصيله الدراسي وعدم تحفزه للدراسة والتعلّم الأمر الذي يؤدي به إلى الفشل الدراسي.

العبارة (06): عدم اهتمام التلميذ بالدراسة.

جدول رقم (14) يوضّح نتائج العبارة رقم (06)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(06)	**204**	**92,73**	**16**	**7,27**	**220**	**100**

التعليق:

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (14) أنّ 204 معلّم أي ما يمثل نسبة 92,73 % وافقوا على العبارة رقم (06) بينما كانت نسبة النفي 7,27 % وهي نسبة صغيرة مقارنة بنسبة الموافقة.

حيث أجمع المعلّمين أنّ عدم اهتمام التلميذ بالدراسة يمكن أن يكون أحد أسباب صعوبات التعلّم لدى التلميذ، فإهمال هذا الأخير لدروسه وعدم تأديته واجباته الدراسية يعكس لا مبالاة التلميذ بالدراسة الأمر الذي يؤدي به إلى الإهمال والتراجع الدراسي وبالتالي الفشل الدراسي الذي يكون كنتيجة لصعوبة التعلّم.

العبارة (07): انخفاض ثقة التلميذ بقدراته المعرفية.

جدول رقم (15) يوضّح نتائج العبارة رقم (07)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(07)	**149**	**67,73**	**71**	**32,27**	**220**	**100**

التعليق:

يوضّح لنا الجدول رقم (15) أنّ 149 معلّم من أصل 220 أي ما يعادل نسبة 67,73 % قد وافقوا على العبارة رقم (07) فانخفاض ثقة التلميذ بقدراته المعرفية تسبب له صعوبات في التعلّم بينما 71 معلّم أي ما يمثل نسبة 32,27 % نفت العبارة، فهم يرون أنّ انخفاض ثقة التلميذ بقدراته المعرفية ليس سببا لصعوبات التعلّم التي تواجه التلميذ. إنّ التلميذ الذي تنخفض ثقته بقدراته العرفية يصبح غير قادر على إنجاز المهام التعليمية المطلوبة منه وغير قادر على اتباع التعليمات، كما أنّه يواجه تعارضا بين معارفه السابقة والمعارف الجديدة التي يتعلّمها إضافة إلى عدم قدرته على تذكر المعلومات ومنه تبرز أهمية ثقة التلميذ بقدراته المعرفية حتى يتمكّن من التعلّم الصحيح، ولكن إذا اهتزت ثقته بقدراته المعرفية تصبح حياته الدراسية تشكل له نوعا من الصراعات وبالتالي ينشأ لديه شعور بالنفور من الدراسة ويفقد الرغبة في التعلّم الأمر الذي يؤدي ضعف مردوده الدراسي وظهور صعوبات التعلّم والفشل في المسار التعليمي.

العبارة (08): غياب متعة التعلّم لدى التلميذ.

جدول رقم (16) يوضّح نتائج العبارة رقم (08)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(08)	**174**	**79,09**	**46**	**20,91**	**220**	**100**

التعليق:

تبيّن لنا النتائج المدونة في الجدول أنّ أغلبيّة المعلمين وبنسبة 79,09 % أكّدوا أنّ غياب متعة التعلّم لدى التلميذ تخلق له صعوبة تعلّم، في حين كانت نسبة رفض العبارة 20,91 % وهي نسبة صغيرة مقارنة بنسبة الموافقة، وهذا يعني أنّ عدم وجود متعة في التعلّم وعدم شعور التلميذ بذوق التعلّم المقدم له يسبب له صعوبة في التعلّم فالتلميذ لا يتذوق المعرفة المقدمة له ومنه ليس لها معنى بالنسبة له.

العبارة (09): عدم وجود فائدة فيما يتعلّمه التلميذ.

جدول رقم (17) يوضّح نتائج العبارة رقم (09)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع		ك^2
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
(09)	**112**	**50,51**	**108**	**49,09**	**220**	**100**	**0,07**

التعليق:

من خلال الجدول رقم (17) نجد أنّ نسبة 50,51 % أي ما يعادل 112 معلّم من أصل 220 قد وافقوا على العبارة رقم (09) في حين أنّ نسبة النفي بلغت 49,09 أي 108 معلم، فشعور التلميذ بعدم وجود فائدة في التعليم المقدّم له يجعله غير مهتم بما يقدم له في المدرسة. فاعتقاد التلميذ أنّ ما يدرسه لا يعود عليه بالفائدة على المدى البعيد خاصة في ميدان العمل مستقبلا.

فالتلميذ يعتقد أنّ التعلّم ليس لديه فائدة وغير قابل للاستثمار في الحياة اليومية، كما أنّ هذا التعلّم غير مرتبط بميدان العمل خاصة في ظل الممارسات الاجتماعية للمهنة، فالتلميذ يكون صورة عن المهنة أو الممارسة الاجتماعية التي يريد أن يصل إليها مستقبلا لكنه يجد أنّ المدرسة تقدم له معرفة لا تتوافق مع تطلعاته المستقبلية. وبالتالي عدم اهتمامه بما تقدمه له المدرسة خاصة وأنّ المجتمع يضع الممارسات الاجتماعية للمهن حسب درجات، فالتلميذ مثلا يريد أن يصبح طبيبا لأنّ الطبيب يحتل مكانة في المجتمع ولا يريد أن يصبح أخصائي نفساني على سبيل المثال، لأنّ هذا الأخير ليس لديه مكانة في مجتمعه.

– **الفرضيّة الصفريّة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين على العبارة رقم (09).

بما أنّ ك^2 التجريبيّة أقل من ك^2 الجدوليّة، فالفرضية الصفريّة تقبل والفروقات بين استجابات المعلّمين على العبارة رقم (09) ليس لها دلالة إحصائية، إذا فمتغيّر الجنس والخبرة لا يؤثّر.

العبارة (10): عدم ارتباط ما يقدم من معرفة في المدرسة بالحياة اليومية.

جدول رقم (18) يوضّح نتائج العبارة رقم (10)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(10)	**121**	**55,00**	**99**	**45.00**	**220**	**100**

التعليق:

تبين النتائج الموضحة في الجدول أنّ 55,00 من المعلّمين أي ما يمثل 121 معلّم من أصل 220 قد وافقوا على العبارة رقم (10) أي أنّ عدم ارتباط ما يقدم من معرفة في المدرسة بالحياة اليومية للتلميذ تخلق له صعوبات في التعلّم، في حين أنّ نسبة 45,00 % نفت العبارة بمعنى أنّه لا صلة لصعوبات التعلّم بالمعرفة اليومية للتلميذ وبين المعرفة المدرسية، فبدلا من قيام المدرسة بوقاية التلميذ وتطوير معارفه فإنّها تتحوّل إلى عامل من العوامل التي تعيق الحياة المدرسية اليومية للتلاميذ وتخلق لهم مجموعة من الاضطرابات والصعوبات.

العبارة (11): تأثير ثقافة المجتمع على سلوك التلميذ.

جدول رقم (19) يوضّح نتائج العبارة رقم (11)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(11)	**179**	**81,36**	**41**	**18,64**	**220**	**100**

التعليق:

يبيّن لنا الجدول رقم (19) أنّ 179 معلّم من أصل 220 أي ما يمثّل نسبة 81,36 % أكّدوا العبارة رقم (11) مقابل 41 معلّم أي ما يعادل نسبة 18,64 % نفت العبارة. وحسب النتائج فإنّ لثقافة المجتمع تأثير على سلوك التلميذ. فنظرة المجتمع لبعض التخصصات الدراسية والمهن المستقبلية تؤثر على توجهات التلميذ الدراسية وتطلعاته المستقبلية. كما أنّ ثقافة الشارع المنقولة إلى

المدرسة لها دور في انخفاض المردود الدراسي للتلميذ. كما أنّها قد تخلق له اضطرابات التعلّم مما يؤدي به التطوّر من الدراسة وعدم الرغبة فيها وبالتالي يصبح يعاني من صعوبات التعلّم. فالثقافة السائدة في الشارع تقول بأنّ الذي يدرس يضيع وقته فقط وأنّه لن يجد عملا بدراسته هذه الأمر الذي يجعل التلميذ يدخل في رأسه هذه الفكرة التي ستسيطر على تفكيره وبالتالي يبدأ تدريجيا بالنفور من الدراسة ويتوجه إلى البحث عن مهنة أو عمل يتوافق مع ما يسود من تصورات وأفكار في الشارع أو المجتمع على وجه العموم.

العبارة (12): إرهاق التلميذ جسديا لكثافة الحجم الساعي.

جدول رقم (20) يوضّح نتائج العبارة رقم (12)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(12)	**186**	**84,55**	**34**	**15,45**	**220**	**100**

<u>التعليق</u>:

يبيّن لنا الجدول رقم (20) أنّ 186 معلّم من أصل 220 أي ما يمثّل نسبة 84,55 % أكّدوا أنّ إرهاق التلميذ جسديا لكثافة الحجم الساعي يؤثر على مردوده الدراسي، في حين أنّ نسبة 15,45 % نفت العبارة. فكثرة المواد الدراسية تعني أنّ التلميذ يدرس في اليوم الواحد عدّة مواد وبالتالي فإنّه مجبر على حمل عدد معين من الكتب والكراريس ومنه شعوره بالتعب الجسدي الذي سيؤدي إلى إرهاقه فكريا ومنه عدم قدرته على المتابعة ونقص أدائه الدراسي الأمر الذي يؤدي إلى خلق اضطرابات وصعوبات في تعلّمه.

العبارة (13): إرهاق التلميذ فكريا لكثافة التوقيت الزمني الدراسي.

جدول رقم (21) يوضّح نتائج العبارة رقم (13)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(13)	**183**	**83,18**	**37**	**16,82**	**220**	**100**

<u>التعليق</u>:

يبيّن لنا الجدول رقم (21) أنّ أغلبيّة المعلّمين وبنسبة 83,18 % أكّدوا أنّ كثافة التوقيت الزمني الدراسي يؤدي إلى إرهاق التلميذ فكريا ما يؤدي إلى مواجهة التلميذ للصعوبات في مختلف المجالات. فالإرهاق الفكري يؤثر على انتباه التلميذ وتذكره وبالتالي فإنّه يصبح يعاني من النسيان والإرهاق الدائم الذي يعيق تعلمه، كما أنّ كثرة المواد الدراسية وكثافة الزمن الدراسي يعني كثرة المعلومات وتشعبها ما يجعل التلميذ يعاني من خلط في المعلومات خاصة في فترة الامتحانات والتقويمات التي تعد بمثابة مقياس يعتمد عليه في تقييم التلميذ ومعرفة مستواه التعليمي. فالإرهاق الفكري الذي يعاني منه التلميذ سيكون من بين الأسباب التي تخلق لديه نوعا من الصعوبات، خاصة الصعوبات التعليمية والمدرسيّة التي تؤثر على مردوده الدراسي ونتائجه المدرسية.

العبارة (14): عدم تناسب المواد الدراسية مع المدّة الزمنيّة المقررة لتدريسها.

جدول رقم (22) يوضّح نتائج العبارة رقم (14)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(14)	**159**	**72,27**	**61**	**27,73**	**220**	**100**

التعليق:

من خلال النتائج المبنية في الجدول يتّضح أنّ أغلبية المعلّمين وافقوا على العبارة بنسبة 72,27 % أي ما يمثل 159 معلّم من أصل 220، في حين نفى العبارة 27,73 % ما يمثل 61 معلّم.

إذا كانت المواد الدراسية غير متناسبة مع المدّة الزمنيّة المقررة لتدريسها فهذا يعني كثرة المواد الدراسية وقلّة الحجم الساعي المقرر لتدريسها خاصة إذا كان المعلّم مطالب بإنهاء برنامجه السنوي وفق زمن محدّد. إنّ تلميذ المرحلة الابتدائية أصبح لديه برنامج سنوي كثير المواد التي منها ما هو فوق مستواه العقلي وقضائه لساعات طويلة في الدراسة، ونظرا لكثرة المواد الدراسية فقد لجأت بعض المدارس إلى نظام الدوام الواحد. لكن هذا أثّر سلبا على التلميذ خاصة وأنّه في مرحلة نشاط ولا يمكنه الجلوس لساعات وراء الطاولة، بل يحتاج إلى أوقات راحة. إنّ كثرة المواد الدراسية وعدم تناسبها مع المدّة الزمنية المقررة لتدريسها يجعل التلميذ يملّ من الدراسة ويخلق له شعور بالنفور من المدرسة وكللك يخلق له اضطرابات وصعوبات تعيق عملية تعلمه الأمر الذي يؤدي إلى ضعف مردوده الدراسي وضعف نتائجه الدراسية.

العبارة (15): عدم تناسب المواد الدراسية مع المدّة الزمنيّة المقررة لتدريسها.

جدول رقم (23) يوضّح نتائج العبارة رقم (15)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(15)	**133**	**60,45**	**87**	**39,55**	**220**	**100**

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 60,45 % من المعلّمين ما يمثّل 133 معلّم من أصل 220 وافقوا على العبارة وأكّدوا أنّ المنهجية التي يعتمدها التلميذ لا تساعده على فهم ما يقرؤه، في حين نفت العبارة 39,55 % أي ما يعادل 87 معلّم، إنّ الخطأ في اختيار المنهجية بالنسبة للتلميذ كثيرا ما تؤدي إلى فشله، والنجاح في التعلّم يتوقف على اختيار منهجية عمل مناسبة تساعده على

فهم ما يقرؤه ويتعلّمه وبالتالي اعتماد التلميذ على منهجية عمل لا تساعده على فهم ما يقرؤه تخلق له صعوبات في التعلّم. وهذا ما أكّده المعلّمون بنسبة 59,09 %.

العبارة (16): عدم امتلاك التلميذ استراتيجيات تساعده على التعلّم الفعّال.

جدول رقم (24) يوضّح نتائج العبارة رقم (16)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(16)	**143**	**65,00**	**77**	**35,00**	**220**	**100**

التعليق:

يوضّح لنا الجدول أنّ نسبة 65,00 % أكّدت العبارة رقم (16) وأنّ نسبة 35,00 % أي ما يعادل 77 معلّم من أصل 220 نفت العبارة. أي أنّه عدم امتلاك التلميذ لاستراتيجيات تعلّم تساعده على التعلّم الفعّال تجعله يتخلف عن الوصول إلى المستوى التعليمي المطلوب، وهذا بيّن أهميّة الاستراتيجيات التي يجب أن يمتلكها التلميذ لتفادي الفشل. فالتعلّم الفعّال لا يكون إلاّ إذا كانت هناك استراتيجيات فعّالة يعتمدها التلميذ وإلاّ فإنّه سوف يواجه صعوبات في التعلّم. إنّ التلميذ الذي لا يملك استراتيجيات تساعده على التعلّم بصورة صحيحة وعدم تطوّر استراتيجياته في حل المشكلات وعدم تدريبه على استخدام المعرفة وعدم امتلاكه للمفاهيم والخبرات القبلية التي تساعده على التعلّم الجديد كلّها يمكن أن تشكل عائقا في تعلّم التلميذ وبالتالي تخلق له اضطرابات وصعوبات تؤثر على مساره الدراسي.

العبارة (17): سوء التعامل مع المعرفة المتحصل عليها من الإنترنيت (copier coller).

جدول رقم (25) يوضّح نتائج العبارة رقم (17)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(17)	**143**	**65,00**	**77**	**35,00**	**220**	**100**

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أنّ 143 معلّم من أصل 220 أي ما يمثّل نسبة 65,00 % أكّدت على أنّ سوء تعامل التلميذ مع المعرفة المتحصل عليها من الإنترنيت يجعله يواجه صعوبات تعلّم في حين أنّ نسبة 35,00 % نفت العبارة. فالتلميذ يأخذ المعلومات من الإنترنيت دونما تحليل لهذه المعلومات ودون وعي في بعض الأحيان لما أخذه فهو لا يحلل ولا يناقش ما استخرجه وإنما ينجز ما طلب منه دون أدنى تفكير الأمر الذي يمكن أنّه يخلق له نوع من الاضطرابات والاختلالات في تعلّمه الذي يصبح بشكل آلي.

العبارة (18): انخفاض ثقة التلميذ بالمعلّم في ظلّ تنوّع مصادر المعرفة.

جدول رقم (26) يوضّح نتائج العبارة رقم (18)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(18)	**63**	**28,64**	**157**	**71,36**	**220**	**100**

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 28,64 % أكّدت العبارة رقم (18) أي ما يمثّل 63 معلّم في حين أنّ نسبة 71,36 % نفت العبارة أي ما يعادل 157 معلّم. فالمعلّم يعتبر مصدر عملية التدريس ومحور عمليّة التعلّم، وبالنسبة لتلميذ المرحلة الابتدائية يبقى هو مصدر المعرفة بالرغم من وجود مصادر معرفية أخرى، وعليه فإنّ التلميذ يثق بالمعلّم وبالمعلومات التي يقدمها له.

إلاّ أنّه لا يمكننا إغفال أنّ المعلّم قد يساهم في فشل التلميذ أكاديميا ويخلق لديه صعوبات تعلّم وكذلك يساهم في ضعف تحصيل التلاميذ من خلال عدّة عوامل (نقص كفاءة المعلّم، طريقة التدريس، علاقة المعلّم بالتلميذ ...).

ومهما يكن فإنّ المعلّم يبقى مصدر المعرفة الصحيحة بالنسبة للتلميذ المرحلة الابتدائية وحتى وإن كانت هذه المعرفة خاطئة في بعض الأحيان، فهي صحيحة بالنسبة للتلميذ لأنّ المعلّم من قال ذلك.

تحليل نتائج المحور الأوّل حسب متغير الجنس (ذكور – إناث) والخبرة (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات):

1/ حسب متغير الجنس:

– **الفرضية الصفرية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين الذكور والمعلّمات الإناث فيما يتعلّق بكون صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ.

جدول رقم (27) يمثّل استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الأوّل حسب متغير الجنس

المتغيّر / البدائل	نعم	لا	المجموع
ذكور	1443	537	**1980**
	1395,5	584,5	
إناث	1348	632	**1980**
	1395,5	584,5	
المجموع	**2791**	**1169**	**3650**

ملاحظة: القيم العلوية في الجدول تمثّل التكرارات المشاهدة والقيم السفلية تمثّل التكرارات المتوقعة.

جدول رقم (28) يوضح قيم ك^2 التجريبية و ك^2 الجدولية

ك^2 التجريبية	ك^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
10,94	3,84	1	0,05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية

درجة الحرية = (عدد الأعمدة − 1) × (عدد السطور − 1) = $(2-1)\times(2-1)=1$

مستوى الدلالة = 0,05

بما أنّ ك^2 التجريبية أكبر من ك^2 الجدولية، ترفض الفرضية الصفرية والفروقات بين استجابات المعلمين لها دلالة إحصائية، إذ يؤثر متغير الجنس (ذكور – إناث) في استجابات المعلمين، فقد اختلفت إجابات المعلمين ذكور عن إجابات المعلمات إناث حول عبارات المحور

الأوّل. وعليه يمكننا القول أنّ الجنس يؤثر في تفسير أسباب صعوبات التعلّم حول المحور الأوّل المتعلّق بالتلميذ.

2/ متغير الخبرة (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات):

– **الفرضية الصفرية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين ذوي أقل من 10 سنوات خبرة واستجابات المعلمين ذوي أكثر من 10 سنوات خبرة بالنسبة لكون صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ.

جدول رقم (29) يمثّل استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الأوّل حسب متغير الخبرة

البدائل / المتغيّر	نعم	لا	المجموع
أقل من 10 سنوات	711	333	**1044**
	736,3	307,6	
أكثر من 10 سنوات	2082	834	**2916**
	2056,6	859,3	
المجموع	**2793**	**1167**	**3960**

جدول رقم (30) يوضح قيم $ك^2$ التجريبية و $ك^2$ الجدولية

$ك^2$ التجريبية	$ك^2$ الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
4	3,84	1	0,05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بما أنّ $ك^2$ التجريبية أكبر من $ك^2$ الجدولية، ترفض الفرضية الصفرية والفروقات بين استجابات المعلمين لها دلالة إحصائية، إذ يؤثر متغير الخبرة في استجابات المعلمين، فالمعلمين الذين لديهم أقدمية في التعليم يملكون خبرة أكبر من الذين لديهم أقدمية أقل ولهذا تفسيرهم لصعوبات التعلّم يكون نتيجة خبرتهم.

التعليق على نتائج الفرضية الأولى:

ممّا سبق عرضه من استجابات المعلمين على عبارات المحور الأول المتعلق بأنّ صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلقة بالتلميذ، نجد أنّ أراء المعلمين تميل إلى الموافقة على أنّ صعوبات التعلّم ترجع إلى عوامل خاصة بالتلميذ، فالاستجابات جاءت بالأغلبية بتأكيد العبارات المطروحة، أي أنّ نقص الدافعية، عدم وجود معنى لما يقدّم من معرفة للتلميذ (الفائدة التي يجنيها من التعلّم)، الإرهاق الناتج عن كثافة الحجم الساعي والإستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلّم في التعلّم، كلّها عوامل متعلّقة بالتلميذ وتؤدي إلى ظهور صعوبات التعلّم لديه، وكان هناك اختلاف في استجابات المعلمين حسب الجنس (ذكور – إناث) والخبرة (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات) أي أنّ كل من متغير الجنس والخبرة يؤثر على استجابات المعلّمين على عبارات المحور الأوّل.

ومنه فإنّ الفرضيات الإجرائية الأربعة قد تحققت ومنه تحقق الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها أنّه ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ.

6-2- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانيّة:

"ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل خاصة بالمناخ البيداغوجي".

العبارة (19): عدم وجود تسلسل في عرض الدروس.

جدول رقم (31) يوضّح نتائج العبارة رقم (19)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(19)	**145**	**65,91**	**75**	**34,09**	**220**	**100**

التعليق:

من خلال الجدول رقم (31) نلاحظ أنّ نسبة 65,91 % من المعلّمين أجابوا بالموافقة على العبارة رقم (19) في حين أنّ نسبة 34,09 % نفت العبارة. فحسب إجابات المعلمين فإنه لا يوجد

تسلسل في عرض الدروس خاصة الرياضيات واللغة العربية، فهم ينتقلون من العام إلى الخاص ومن المعقد إلى البسيط وليس العكس، فالتلميذ في هذه المرحلة غير قادر على الانتقال من الكلّ إلى الجزء ولكن يمكنه المتابعة إذا انطلقنا من البسيط إلى المركب. لكن في حالة التدرج الذي أصبح يطبق في التعليم وجد التلميذ نفسه في صراع معرفي وغير قادر على الاستيعاب هذا ما خلق له صعوبات تعليمية مختلفة، خاصة في مجال القراءة والكتابة والحساب.

العبارة (20): عدم وجود ارتباط وانسجام بين الدروس والتمارين.

جدول رقم (32) يوضّح نتائج العبارة رقم (20)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(20)	**129**	**58,64**	**91**	**41,36**	**220**	**100**

<u>التعليق:</u>

بيّن الجدول أنّ 58,64 %من المعلّمين أكّدوا أنّه لا يوجد ارتباط وانسجام بين الدروس والتمارين في حين أنّ 41,36 % أي ما يمثّل 91 معلّم نفت العبارة إنّ عدم وجود ارتباط بين الدروس و التمارين جعل التلميذ يقع في حالة عدم تمييز خاصة أنّ الدرس والتمرين ليسا مترابطين وغير منسجمين. فمثلا الدرس يكون في الصفحة (س) والتمرين يكون في الصفحة (و)، هذا ما يجعل التلميذ غير قادر على المتابعة لأنّه تعود أن الدرس والتمرين يكونان مرتبطين ببعضها البعض فيصبح آليا على علم بأنّ التمرين تابع للدرس عكس الآن فهو أصبح يخلط بين التمارين والدروس لعدم وجود تسلسل.

العبارة (21): محتوى الكتاب المدرسي لا يناسب المستوى المعرفي للتلميذ.

جدول رقم (33) يوضّح نتائج العبارة رقم (21)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(21)	**140**	**63,64**	**80**	**36,36**	**220**	**100**

التعليق:

يبيّن الجدول أنّ 63,64 % من المعلّمين أي ما يعادل 140 معلّم أكّدوا العبارة في حين أنّ 80 معلّم أي ما يمثّل نسبة 36,36 % نفت العبارة. فالمحتوى الدراسي للكتاب المدرسي أكبر من المستوى المعرفي للتلميذ. فعندما يكون الكتاب المدرسي يحتوي على معارف ودروس تفوق القدرات المعرفية للتلميذ سيخلق هذا صعوبات بالنسبة للتلميذ، ويبدوا واضحا أنّ الكتاب المدرسي الذي يعتبر وسيلة من وسائل التعلّم لدى التلميذ أصبح وراء فشل الكثير من التلاميذ لعدم ملاءمته لقدراتهم المعرفية. فالكتاب المدرسي أصبح يعرض المواد العلمية عرضا غير ملائم كما أنّه محتوياته تفوق المستوى العقلي للتلميذ. هذا ما خلق نوع من عدم التوافق وأحدث اختلال في تعلّم التلميذ وجعله يعاني من صعوبات مختلفة في مجاله الدراسي خاصة وأنّ الكتاب المدرسي بالنسبة للتلميذ من أهم وسائل التعلّم الصحيح والفعّال.

العبارة (22): التمارين تفوق القدرات المعرفية للتلميذ.

جدول رقم (34) يوضّح نتائج العبارة رقم (22)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(22)	**129**	**58,64**	**91**	**41,36**	**220**	**100**

التعليق:

من خلال الجدول رقم (33) نلاحظ أنّ نسبة 58,64 من المعلّمين وافقوا على العبارة رقم (22) في حين أنّ نسبة 41,36 % نفت العبارة. وهذا ما يؤكّد أنّ التمارين تفوق القدرات المعرفية للتلميذ، فهناك بعض التمارين ليست في مستوى التلاميذ بل هي أعلى من مستواهم المعرفي، فإذا كانت التمارين لا تساعد التلميذ على توظيف ما تعلّمه فإنّه سيحدث له اضطراب بين ما اكتسبه من معلومات ومعارف وبين التمارين المطلوبة منه، ومنه شعوره بعدم قدرته على حل المشكلات ومنه شعوره بالفشل والضعف.

العبارة (23): اكتظاظ الفصل الدراسي تعيق المعلّم لتوصيل المعلومة للتلميذ.

جدول رقم (35) يوضّح نتائج العبارة رقم (23)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(23)	**182**	**82,73**	**38**	**17,27**	**220**	**100**

التعليق:

يتّضح من خلال هذا الجدول أنّ نسبة 82,73 % أي ما يمثّل 182 معلّم أكّدوا العبارة في حين أنّ 38 معلّم أي ما يعادل نسبة 17,27 % نفت العبارة. فالاكتظاظ في الفصل الدراسي يعيق توصيل المعلّم المعلومة للتلميذ وبالتالي يعيق عملية التعلّم. ممّا ينعكس سلبا على العملية التعليمية. فالاكتظاظ يؤدي إلى صعوبة تكوين علاقات بين المعلّم والتلميذ، فالمعلّم لا يمكنه حفظ أسماء التلاميذ لكثرة عددهم كذلك يصعب عليه التعرّف على خصائصهم والفروقات الفردية بين التلاميذ ومراعاة هذه الفروق في عملية نقل المعرفة وتوصيل المعلومة، فكلما زادت أعداد التلاميذ داخل الفصل الدراسي انخفضت معدلات التفاعل بين المعلّم والتلميذ، وبالتالي يصعب على التلميذ اكتساب المعرفة مما يؤدي به إلى الرسوب والفشل وحتّى التسرّب من المدرسة.

العبارة (24): عدم اهتمام المعلّم بمصادر الخطأ في تعلّم التلميذ.

جدول رقم (36) يوضّح نتائج العبارة رقم (24)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع		ك²
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
(24)	**117**	**53.18**	**103**	**46.82**	**220**	**100**	**0,08**

التعليق:

يبيّن الجدول رقم (36) أنّ المعلّمين وافقوا على العبارة رقم (24) وذلك بنسبة 53,18 % في حين أنّ نسبة 46,82 % نفت العبارة. وهذا ما يؤكّد على عدم إعطاء المعلّم لأهميّة لأخطاء التلاميذ وعدم اعتبارها اختلالات ناتجة عن وضعيات تعلّم غير صحيحة وإنّما يعتبرونها عدم فهم أو نقص تركيز من المتعلّم. لكن الخطأ حاليا هو الثمن المدفوع لإحراز تعلّم جيّد. إنّ عدم اهتمام المعلّم بمصادر أخطاء التلاميذ يؤدي إلى استعمال العنف والعقاب مع التلاميذ ما قد يؤدّي بالتلميذ إلى الخوف والنفور من الدراسة لعلمه أنّه إذا أخطأ فإنّه سيعاقب، عوض أن يعمل المعلّم على معرفة مصادر أخطاء تلاميذه.

- **الفرضيّة الصفريّة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين على العبارة رقم (24).

بما أنّ ك² التجريبيّة أقل من ك² الجدوليّة، فالفرضية الصفريّة تقبل والفروقات بين استجابات المعلّمين على العبارة رقم (24) ليس لها دلالة إحصائية، إذا فمتغيّر الجنس والخبرة لا يؤثّران.

العبارة (25): عدم تمكّن المعلّم من تقديم بيداغوجية علاجية لأخطاء التلاميذ.

جدول رقم (37) يوضّح نتائج العبارة رقم (25)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع		ك²
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
(25)	**114**	**51.82**	**106**	**48.18**	**220**	**100**	**0,32**

<u>**التعليق:**</u>

يظهر لنا من خلال الجدول رقم (37) أنّ نسبة 51,82 % من المعلّمين أي ما يمثّل 114 من أصل 220 أكّدوا أنّ المعلّم غير قادر على تقديم بيداغوجية علاجية لأخطاء التلاميذ، بينما نفت العبارة نسبة 48,18 % إنّ عدم معرفة الكيفية التي تعالج بها الأخطاء المدرسية بشكل حقيقي ملموس وعدم الاهتمام بإيجاد أداة ديداكتيكية لتصحيحها يجعل المعلّم أمام وضعية طرفها تلميذ يرتكب أخطاء في تعلّمه، لكن جهل المعلّم بدور الخطأ ومكانته في التعلّم وعدم قدرته على تقديم علاج لأخطاء التلميذ يجعل التلميذ لا يستفيد من أخطائه وإنّما يبقى يقع في هذه الأخطاء ما يجعل المعلّم يحكم عليه بأنّه ضعيف الأداء ومردوده الدراسي منخفض، ما سيؤثّر على تعلّم التلميذ ويخلق له صعوبات تعيق تقدّمه الدراسي.

– **الفرضيّة الصفريّة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين على العبارة رقم (25).

بما أنّ ك² التجريبيّة أقل من ك² الجدوليّة، تقبل الفرضية الصفريّة، والفروق بين استجابات المعلّمين على العبارة رقم (25) ليس لها دلالة إحصائية، إذا فمتغيّر الجنس والخبرة لا يؤثّران.

العبارة (26): عدم تمكّن المعلّم من متابعة المسار التعليمي لكل تلميذ لكثرة عدد التلاميذ في القسم.

جدول رقم (38) يوضّح نتائج العبارة رقم (26)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(26)	**173**	**78,64**	**47**	**21,36**	**220**	**100**

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ 173 معلّم بنسبة 78,64 % أجابوا بـــ "نعم" على العبارة (26) أي أنّهم أكّدوا أنّ المعلّم لا يستطيع متابعة المسار التعليمي لكل تلميذ لكثرة عدد التلاميذ في القسم، في حين أنّ نسبة 21,36 % أجابوا بالنفي. إنّ كثرة عدد التلاميذ في القسم تجعل المعلّم لا يعرف كل تلميذ بشكل فردي، فالمعلّم لا يتمكّن من حفظ أسماء التلاميذ ولا معرفة خصائصهم الجسمية والعقلية والانفعالية، ولا يستطيع مراعاة الفروقات الفردية. ومنه عدم قدرته على متابعة التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلّم ما قد يؤدي به إلى الفشل الدراسي.

العبارة (27): نقص تكوين المعلّم مهنيا.

جدول رقم (39) يوضّح نتائج العبارة رقم (27)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع		$ك^2$
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
(27)	**119**	**54,09**	**101**	**45,91**	**220**	**100**	**0,74**

التعليق:

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول نلاحظ أنّ نسبة من المعلّمين والتي تقدّر بـــ 54,09 % أكّدت أنّ نقص تكوين المعلّم مهنيا قد يكون من بين العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلّم لدى التلميذ بينما نفت العبارة نسبة 45,91 %، فنقص تكوين المعلّم يتجلّى من خلال نقص الكفاءة

المهنيّة أي لا يحسن استخدام أساليب التدريس، غير قادر على إدارة الفصل والتحكّم فيه، عدم وضوح عرض الدرس ... ما قد يخلق نوع من الكراهيّة لدى التلميذ اتّجاه المعلّم في حدّ ذاته واتجاه المادة الدراسية وبالتالي ضعف مردودهم الدراسي ومنه فشلهم الدراسي نتيجة الصعوبات التي يواجهونها في مسارهم التعليمي.

– **الفرضيّة الصفريّة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين على العبارة رقم (27).

بما أنّ ك^2 التجريبيّة أقل من ك^2 الجدوليّة، تقبل الفرضية الصفريّة، والفروق بين استجابات المعلّمين ليس لها دلالة إحصائية، إذا فمتغيّر الجنس والخبرة لا يؤثّران في استجابات المعلّمين.

العبارة (28): نقص تكوين المعلّم في أثناء الخدمة.

جدول رقم (40) يوضّح نتائج العبارة رقم (28)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(28)	**137**	**62,27**	**83**	**37,73**	**220**	**100**

التعليق:

يبيّن لنا الجدول رقم (40) أنّ نسبة 62,27 % من المعلّمين أي ما يعادل 137 معلّم أكّدوا أنّهم لم يتلقوا التكوين الكافي أثناء الخدمة، بينما أجاب 83 معلّم بالنفي على العبارة أي بنسبة 37,73 %. إنّ التكوين أثناء الخدمة يسمح بالتنمية المهنيّة للمعلّمين وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم وهو يدعم التكوين السابق الذي تلقاه المعلّمون، كما يمكنهم من مواكبة التطورات التي تحدث في المجال التربوي بصفة عامة وطرائق التدريس والمناهج والوسائل بصفة خاصة، لكن إذا كان تكوين المعلّم أثناء الخدمة ناقصا فإنّ ذلك سينعكس على أدائه التعليمي وعلى أداء تلاميذه خاصة ذوي صعوبات التعلّم، إذا فإنّ نقص تكوين المعلّم يؤدّي إلى تحصيل دراسي ضعيف للتلميذ وبالتالي الفشل الأكاديمي خاصة وأنّ التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلّم يحتاج إلى رعاية خاصة. وعليه يمكننا القول أنّ نقص تكوين المعلّم من العوامل التي تؤدّي إلى صعوبات التعلّم لدى التلميذ.

العبارة (29): اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من العملية.

جدول رقم (41) يوضّح نتائج العبارة رقم (29)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(29)	**188**	**85,45**	**32**	**14,55**	**220**	**100**

التعليق:

يوضّح لنا الجدول المبيّن أعلاه أنّ نسبة 85,45 %.من المعلّمين أي ما يعادل 188 معلّم وافقوا على العبارة وأكّدوا أنّ المقررات الدراسية التي تعتمد على الجوانب النظرية أكثر من العملية تعمل على ظهور صعوبات التعلّم لدى التلاميذ، بينما نفت العبارة نسبة 14,55 %. فالمقررات الدراسية تسعى إلى تحقيق توازن بين ما يقدم من معرفة نظرية مع ما هو عملي. لكن قد يصطدم التلميذ بالواقع الملموس لنقص اتصاله بهذا الواقع فعدم توفر الوسائل التربوية والتعليميّة التي تسهل عمليّة استيعاب وتحويل كل ما هو نظري إلى تطبيقي تخلق لدى التلميذ بعض الاضطرابات والصعوبات خاصة عندما يتعلّق الأمر بتجسيد النظري إلى عملي تطبيقي. وعليه فالمقررات الدراسيّة تساهم بشكل معتبر في خلق صعوبات التعلّم لدى التلميذ.

العبارة (30): عدم احتواء المناهج الدراسيّة على عنصر التشويق.

جدول رقم (42) يوضّح نتائج العبارة رقم (30)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(30)	**161**	**73,18**	**59**	**26,82**	**220**	**100**

التعليق:

من خلال الجدول رقم (42) نلاحظ أنّ نسبة 73,18 % من المعلّمين وافقوا على العبارة رقم (30) في حين أنّ نسبة 26,82 % نفت العبارة. إنّ عدم احتواء المناهج الدراسيّة يجعل التلميذ

يمل ويكره موضوعات المنهج لاتّصافها بالخلو من الإثارة ما يجعله يشعر بالجفاء باتجاه الدراسة وتقل رغبته لعدم وجود مواضيع تحفزه وتثير رغبته في الدراسة ما يؤدي به إلى عدم الاهتمام بما تقدّمه المدرسة وبالتالي يصبح يتعمّد عدم الانتباه وعدم التركيز الأمر الذي سيخلق له اضطرابات وصعوبات التعلّم.

العبارة (31): محتوى المقررات الدراسيّة لا يتماشى مع واقع التلميذ.

جدول رقم (43) يوضّح نتائج العبارة رقم (31)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(31)	**147**	**66,82**	**73**	**33,18**	**220**	**100**

التعليق:

من خلال الجدول رقم (43) نجد أنّ نسبة 66,82 % أي ما يمثّل 147 معلّم من أصل 220 وافقوا على العبارة رقم (31) بينما نسبة 33,18 % نفت العبارة. فحسب المعلّمين فإنّ هناك بعض المقررات لا تتماشى مع واقع التلميذ وبيئته. فالتلميذ قد يدرس بعض المواضيع ولكن لا يجدها في محيطه وبيئته الأمر الذي يجعله في حالة اختلال فعلى سبيل المثال يدرس التلميذ موضوع ما ولغياب الوسائل التعليمية وعدم توافر الإمكانيات يبقى ما تعلمه مجرّد نظري وتصوّر بالنسبة له خاصة إذا كانت بيئته غير متوفرة على هذا الموضوع، وعدم توفره في محيطه وعالمه الخارجي. فبعض المحتويات الدراسيّة قد تساهم بطريقة ما في خلق الاضطرابات والصعوبات للتلميذ.

العبارة (32): بعض أجزاء المقررات الدراسيّة لا يتماشى مع القدرات العقليّة للتلميذ.

جدول رقم (44) يوضّح نتائج العبارة رقم (32)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(32)	**188**	**85,45**	**32**	**14,55**	**220**	**100**

<u>التعليق:</u>

من خلال النتائج الملاحظة في الجدول نجد أنّ نسبة 85,45 % أي ما يعادل 188 معلّم أكّدت العبارة رقم (32) بينما 32 معلّم أي بنسبة 14,55 % نفت العبارة. فحسب إجابات المعلّمين فإنّ بعض من أجزاء المقررات الدراسيّة تفوق القدرات العقليّة للتلميذ ولا تراعي استعداداته وقدراته الأمر الذي يخلق لدى التلميذ بعض الاضطرابات لشعوره بعدم قدرته على متابعة المقررات الدراسيّة وعجزه عن استيعاب المعلومات المقدّمة له وشعوره بأنّ ما يقدم له من معرفة أكبر من مستواه العقلي ما يؤدّي به إلى عدم الفهم وبالتالي تظهر لديه صعوبات مدرسيّة خاصة إذا لم يستطع المتابعة ومسايرة أقرانه في الفصل.

العبارة (33): ثقل موضوعات المناهج الدراسيّة.

جدول رقم (45) يوضّح نتائج العبارة رقم (33)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(33)	**186**	**84,55**	**34**	**15,45**	**220**	**100**

<u>التعليق:</u>

من خلال الجدول رقم (45) يتّضح أنّ نسبة 84,55 % من المعلّمين ما يمثّل 186 معلّم أجابوا بالموافقة على العبارة رقم (33) بينما نفت العبارة نسبة 15,45 % أي ما يعادل 34 معلّم. فحسب المعلّمين فإنّ المناهج الدراسيّة تتّسم بالصعوبة وهي كمية بدرجة كبيرة أكثر ما هي كيفية.

إنّ ثقل موضوعات المناهج الدراسيّة يخلق لدى التلميذ شعور بالخوف وعدم القدرة على الدراسة ذلك لصعوبة الموضوعات الأمر الذي يجعله يصاب بالإحباط وبالتالي تقل رغبته في الدراسة وتزول دافعيته لعلمه بعدم قدرته على التعلّم ومنه ضعف مردوده الدراسي وفشله في التعلّم. كما أنّ صعوبة موضوعات المناهج الدراسيّة تخلق لدى التلميذ كثير من الصعوبات خاصة الصعوبات الدراسيّة. وعليه يمكننا القول أنّ صعوبة وثقل موضوعات المناهج الدراسيّة من الأسباب التي تخلق صعوبات التعلّم لدى التلميذ.

العبارة (34): طول البرامج الدراسيّة وكثافة المعلومات.

جدول رقم (46) يوضّح نتائج العبارة رقم (34)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(34)	**169**	**76,82**	**51**	**23,18**	**220**	**100**

<u>التعليق</u>:

يبيّن لنا الجدول رقم (46) أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين تقدّر بــ 76,82 % أكّدوا أنّ طول البرامج الدراسيّة وكثافة المعلومات تساهم في ظهور صعوبات التعلّم لدى التلميذ، بينما نفى العبارة 23,18 %. رغم الإصلاحات التربوية التي شهدتها الجزائر والتي مسّت البرامج والمناهج الدراسيّة، إلاّ أنّ هذه البرامج لا تزال تتّصف بالطول وكثرة المعلومات خاصة برامج التعليم الابتدائي. فالتلميذ لا يمكنه متابعة البرامج بأكملها لأنّه يشعر بالإرهاق والملل خاصة عندما تختلط عليه المعلومات، ويصبح غير قادر على المتابعة والتركيز الأمر الذي يؤدي إلى ضعف مردوده الدراسي ويؤثّر سلبا على مساره التعليمي، كما سيخلق له صعوبات في تنفيذ ما يطلب منه وبالتالي لا يقوم بواجباته المدرسيّة ويفقد الثقة بنفسه وبقدراته المعرفيّة. وعليه يمكننا القول أنّ البرامج الدراسيّة الطويلة والمعلومات الكثيرة تساهم بشكل من الأشكال وتعدّ من بين الأسباب التي تقف وراء صعوبات التعلّم لدى التلاميذ.

العبارة (35): عدم مراعاة المناهج للفروق الفردية بين التلاميذ.

جدول رقم (47) يوضّح نتائج العبارة رقم (35)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(35)	**152**	**69,09**	**68**	**30,91**	**220**	**100**

<u>**التعليق:**</u>

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (47) أنّ نسبة 69,09 % من المعلّمين أجابوا بالموافقة على العبارة رقم (35) أي ما يعادل 152 معلّم، بينما 68 معلّم أي ما يمثّل نسبة 30,91 % نفت العبارة. فبعض المعلّمين يرون أنّ المناهج تعد بطريقة عشوائيّة ولا تراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ وحسب رأيهم فإنّ المنهج وكأنّه معد للتلاميذ ذوي الذكاء العالي دون الأخذ بالحسبان أنّ أغلبيّة التلاميذ هم من ذوي الذكاء العادي، وأنّه يجب وضع مناهج وبرامج تتناسب والقدرات العقليّة والمعرفيّة والنفسيّة والاجتماعيّة للتلاميذ حتى يتمكّنوا من متابعة المناهج دون أن تواجههم أي مشاكل أو صعوبات، فالمناهج التي تفوق قدرات التلاميذ تجعلهم بصابون بالإحباط والملل من الدراسة الأمر الذي يقودهم إلى الفشل وضعف نتائجهم الدراسيّة. وعليه يمكننا القول أنّ عدم مراعاة المناهج الدراسيّة للفروق الفرديّة بين التلاميذ يعتبر من بين الأسباب التي تخلق صعوبات التعلّم لدى التلاميذ.

العبارة (36): عدم تحقيق المناهج لميول التلاميذ.

جدول رقم (48) يوضّح نتائج العبارة رقم (36)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(36)	**165**	**75,00**	**55**	**25,00**	**220**	**100**

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (48) أنّ أغلبيّة المعلّمين وبنسبة 75,00 % أي ما يعادل 165 معلّم أكّدوا العبارة رقم (36) أي أنّ المناهج لا تحقق ميول التلاميذ، في حين نسبة 25,00 % نفت العبارة. إنّ نقص الوسائل التي تستعمل في تطبيق المناهج تجعل التعلّم ممل وخالي من الإثارة، فعندما تكون المناهج الدراسيّة وطرق تعليمها وتدريسها لا يحقق ميولات التلاميذ، فإنّ التلميذ سيشعر بالإحباط والملل من الدراسة ويتولّد لديه إحساس بالنفور والكراهيّة اتّجاه التعلّم الأمر الذي يؤدّي بدوره إلى الفشل وضعف التحصيل الدراسي ويخلق لديه مشاكل وصعوبات. فالتلميذ يأمل من خلال دراسته وتعلّمه إلى تحقيق أهداف قريبة أو بعيدة المدى ولكن إنّ لم يجد في ما يتعلّمه ما يتماشى مع تطلعاته وميولاته فإنّه سيلجأ إلى تفادي هذا التعلّم. ومنه يمكننا القول أنّ عدم تحقيق المناهج لميول التلاميذ وتطلعاتهم المستقبليّة يساهم في ظهور صعوبات التعلّم لدى التلاميذ.

تحليل نتائج المحور الثاني حسب متغير الجنس (ذكور – إناث) والخبرة (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات):

1/ حسب متغير الجنس:

– **الفرضية الصفرية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين الذكور والمعلّمات الإناث فيما يتعلّق بكون صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالمناخ البيداغوجي.

جدول رقم (49) يمثّل استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثاني حسب متغير الجنس

المتغيّر / البدائل	نعم	لا	المجموع
ذكور	1349 1359,5	631 620,5	**1980**
إناث	1370 1370	610 620,5	**1980**
المجموع	**2719**	**1241**	**3960**

ملاحظة: القيم العلوية في الجدول تمثّل التكرارات المشاهدة والقيم السفلية تمثّل التكرارات المتوقعة.

جدول رقم (50) يوضح قيم ك² التجريبية و ك² الجدولية

ك² التجريبية	ك² الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
0,5	3,84	1	0,05	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

درجة الحرية = (عدد الأعمدة − 1) × (عدد السطور − 1) = $(2-1)\times(2-1)=1$

مستوى الدلالة = 0,05

بما أنّ ك² الجدولية أكبر من ك² التجريبية، فإنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين الذكور والمعلّمات الإناث على عبارات المحور الثاني وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.

2/ متغير الخبرة (أقل من 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات):

- **الفرضية الصفرية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّمين ذوي أقل من 10 سنوات خبرة واستجابات المعلمين ذوي أكثر من 10 سنوات خبرة بالنسبة لكون صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالمناخ البيداغوجي.

جدول رقم (51) يوضح استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثاني حسب متغير الخبرة

البدائل / المتغيّر	نعم	لا	المجموع
أقل من 10 سنوات	656	393	**1049**
	720,2	328,7	
أكثر من 10 سنوات	2063	848	**2911**
	1998,7	912,2	
المجموع	**2719**	**1241**	**3960**

جدول رقم (52) يوضح قيم ك² التجريبية و ك² الجدولية

ك² التجريبية	ك² الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
24,86	3,84	1	0,05	توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بما أنّ ك² التجريبية أكبر من ك² الجدولية، فإنّ الفروقات لها دلالة إحصائية وترفض الفرضية الصفرية ويعود هذا الفرق في استجابات المعلّمين إلى أقدميتهم في التعليم التي دون شك أكسبتهم خبرة في ميدان التعليم. بالإضافة إلى اختلاف تصور وإدراك كل من المعلم الذي لديه خبرة تفوق الـــ 10 سنوات والمعلّم الذي خبرته تقل عن 10 سنوات عن المشاكل والصعوبات التي يخلقها المناخ البيداغوجي من خلال المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية ...

التعليق على نتائج الفرضية الثانية:

من خلال ما تمّ عرضه من استجابات المعلّمين على عبارات المحور الثاني والمتعلّق بأنّ صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي فالاستجابات جاءت مؤكّدة بالأغلبية للعبارات المطروحة، فطريقة التدرّج في عرض الدروس وعدم تمكن المعلّم من تطبيق المقاربة بالكفاءات وكثافة البرامج الدراسية كلّها عوامل متعلّقة بالمناخ البيداغوجي وتؤدي إلى خلق صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن خلال حساب ك² وجدنا أنّ متغير الجنس لا يؤثّر في استجابات المعلّمين الذكور والإناث في حين توجد فروق بين

استجابات المعلّمين الذين لديهم خبرة أقل من 10 سنوات والذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات في التعليم الابتدائي.

وعليه فإنّ الفرضيات الإجرائية الثلاثة المطروحة قد تحققت ومنه تحقق الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على أنّ صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي.

ومن خلال كل ما تقدّم من نتائج الفرضيات الإجرائية والفرضيتين الجزئيتين لهذا البحث وبعد التأكّد من تحقق هذه الفرضيات فإنّ الفرضية العامة تكون قد تحققت، وعليه يمكننا تأكيد ما ذهبنا إليه في بداية بحثنا وأكّدته الفرضيات وهو أنّه صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ وعوامل متعلّقة بالمناخ البيداغوجي، حيث من خلال التحليل الذي قمنا به وجدنا أنّ بعض العوامل المتعلّقة بالتلميذ والمؤدية إلى صعوبات التعلّم ناتجة في حدّ ذاتها عن عوامل بيداغوجية، كما توجد عوامل أخرى متعلّقة بالتلميذ وهو مسؤول بدرجة أولى عنها. وبالتالي يمكننا الإجابة على السؤال المطروح في الإشكالية وهو أنّ المعلّمون يرجعون صعوبات التعلّم إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ وعوامل متعلّقة بالمناخ البيداغوجي.

6-3- النتائج العامة للبحث:

انطلقنا في بحثنا هذا من خلال طرحنا للإشكالية التالية:

إلى أي عوامل يرجع معلمو المرحلة الابتدائية صعوبات التعلّم لدى التلاميذ ؟

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

❋ هل ترجع صعوبات التعلّم 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 ...).

وللإجابة على هذه الإشكالية تمّ طرح الفرضية العامة التالية:

ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ وعوامل خاصة بالمناخ البيداغوجي.

واندرجت تحتها فرضيتين جزئيتين:

❋ ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلقة بالتلميذ وتضمنت الفرضية الجزئية الأولى أربعة فرضيات إجرائية:

- ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى نقص الدافعية للتعلّم.

- ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عدم وجود معنى ودلالة للتعلّم (عدم وجود فائدة يجنيها المتعلّم من التعلّم).

- ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الإرهاق الناتج عن نظام التوقيت المستمر في الدراسة.

- ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الوسائل التي يعتمد عليها التلميذ في التعلّم.

❋ ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل خاصة بالمناخ البيداغوجي وتضمنت ثلاثة فرضيات إجرائية:

- ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى تدرج الدروس في المقررات.

- ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الظروف الحالية (عدد التلاميذ في القسم "الاكتظاظ"، تكوين المعلمين ...).
- ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى كثافة وثقل المناهج الدراسية.

وقد تمّ التحقق من فرضيات البحث من خلال بناء استمارة بحث ضمت 36 عبارة موزّعة على محورين اثنين وزّعت على عينة من معلّمي ومعلّمات المرحلة الابتدائية قدّرت بـــ 220 معلّم موزّعين على المدارس الابتدائية لبلدية قـــسنطينة.

وبعد تحليل استجابات أفراد عينة البحث وفقا للأسلوب الإحصائي باعتماد النسب المئوية ومعادلة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بالاعتماد على $ك^2$ تمّ التوصّل إلى النتائج التالية:

1_/ تحقق الفرضيتين الجزئيتين والفرضيات الإجرائية، حيث أنّ أغلبية معلّمي التعليم الابتدائي أكّدوا أنّ صعوبات التعلّم لدى تلميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ وعوامل متعلّقة بالمناخ البيداغوجي و منه تحقق الفرضية العامة.

ورغم أنّه لا يوجد اتّفاق حول أسباب صعوبات التعلّم إلاّ أنّه هناك أوجه اتّفاق بين النظريات التي تحاول تفسير أسباب صعوبات التعلّم منها نظرية هايدر Haider التي تقسم الأسباب إلى أسباب داخلية (شخصية) أي ترجع إلى المتعلّم وأسباب خارجية (بيئية)، نظرية فينز Winer التي ترجع أسباب الفشل إلى أسباب داخلية وأسباب خارجية.

وقد ركّزت النظريات التي اهتمّت بدراسة ظروف التعلّم على أنّ العوامل البيئيّة الخارجية تسهم في خلق صعوبات التعلّم لدى التلاميذ العاديين أو تضخيم نواحي الضعف الموجودة لديهم فعلاً.

وقد اختلفت استجابات معلّمي التعليم الابتدائي على محاور الاستمارة حسب متغيّر الجنس والخبرة.

2_/ رغم الإصلاحات التربوية التي شهدتها الجزائر والتي مسّت جوانب مختلفة إلاّ أنّ ذوي صعوبات التعلّم لا يزالون يعانون من مشاكل وعوائق في تعلّمهم، ولا يحظون باهتمام أطراف العملية التعليمية، حيث أنّ إهمال هذه الفئة من التلاميذ يعني عدم الاهتمام بمعرفة الأسباب والعوامل التي تقف وراء فشلهم.

والنتائج التي توصلنا إليها خلال بحثنا هذا تتوافق بشكل ما مع النتائج التي توصلت إليها دراسات سابقة في صعوبات التعلّم (دراسة أنور الشرقاوي حول دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، دراسة سيف الدين عبدون حول التعرّف على العلاقة بين صعوبات التعلّم وعوامل عزو أسباب هذه الصعوبات في المرحلة الابتدائية بالأزهر)، حيث أكّدت هذه الدراسات أنّ صعوبات التعلّم ترجع إلى عوامل داخلية متعلّقة بالتلميذ وعوامل خارجية متعلّقة بالمناخ البيداغوجي.

إنّ هذا البحث ما هو إلاّ محاولة لدراسة موضوع من المواضيع ذات الأهمية الكبيرة والحساسة في مجال التعليم وهو أسباب أو عوامل صعوبات التعلّم لدى التلاميذ، خاصة وأنّ صعوبات التعلّم لم تجد اتّفاق بين الباحثين حول الأسباب الفعلية لها، فحاولنا في بحثنا هذا التطرّق إلى العوامل المتعلّقة بالتلميذ والعوامل المتعلّقة بالمناخ البيداغوجي من وجهة نظر معلّمي المرحلة الابتدائية دون الدخول في العوامل الأخرى.

6-4- توصيات البحث:

1_/ محاولة التعرّف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم وتقديم الخدمات العلاجية لهم.

2_/ تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلّب على المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلّم.

3_/ العمل على تنمية ميول التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم نحو المدرسة والمواد الدراسية وتنمية الرغبة لديهم في التعلّم، والميل اتّجاه النجاح.

4_/ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خاصة ذوي صعوبات التعلّم ووضع مقررات دراسية تتماشى مع قدراتهم وإمكانياتهم المعرفيّة.

5_/ اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتعلّم الأطفال ذوي صعوبات التعلّم.

6_/ التعاون بين المعلّم وأطراف العملية التربوية في وضع المقررات الدراسية التي تتناسب مع القدرات المعرفية لذوي صعوبات التعلّم.

ملخص البحث

بالعربيّة

بالفرنسيّة

بالإنجليزيّة

ملخّـص:

رغم الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية والتي مسّت جوانب مختلفة من العملية التعليمية كالمناهج والمقررات الدراسية إلاّ أنّنا نجد ذوي صعوبات التعلّم لا يزالون يعانون من مشاكل تعترض عملية تعلّمهم، كما أنّ المنظومة التربوية الجزائرية لا تزال تعاني من مشكلات كثيرة في التعلّم.

ومن المعلوم أنّ أسباب صعوبات التعلّم ما زالت من الأمور الداعية للحيرة لدى الأولياء والمعلّمين والباحثين وذلك لعدم القدرة على التيقن من أسبابها، فلم تصل الدراسات والأبحاث على اختلاف أشكالها التربوية منها والطبية ودراسات علم النفس العصبي وغيرها إلى نتائج قاطعة تحدد أسباب صعوبات التعلّم بصورة واضحة يسهل معها وضع البرامج والخطط العلاجية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.

لذلك سعينا من خلال بحثنا هذا إلى الوقوف على بعض العوامل التي تكون وراء ظهور صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك من وجهة نظر المعلّمين.

وبهدف الوصول إلى ذلك طرحنا فرضيتين جزئيتين اندرجت تحتها فرضيات إجرائية توصلنا من خلال استخدام أدوات وإجراءات منهجية إلى أنّ صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ وعوامل متعلّقة بالمناخ البيداغوجي وهذا حسب أراء معلّمي التعليم الابتدائي.

المفاهيم الأساسية:

صعوبات التعلّم – التلميذ – المرحلة الابتدائية – المعلّم.

Résumé :

Bien que les réformes éducatives connu du système éducatif algérien qui a touché divers aspects du processus éducatif et les programmes et les Lois-programmes Cependant, nous trouvons des gens avec des difficultés d'apprentissage continuent de souffrir de ce problème qui entrave le processus d'apprentissage, et le système éducatif algérien souffre encore de nombreux problèmes dans l'apprentissage.

Il est bien connu que les causes des difficultés d'apprentissage sont encore des choses appelant à une perte des parents, des enseignants et des chercheurs et à l'incapacité de déterminer les causes, pas les études et recherches liées à différentes formes d'études éducatives et médicales et de la neuropsychologie, et les résultats d'autres concluante identifier les causes des difficultés d'apprentissage dans une claire et facile à le développement des programmes et des plans de traitement appropriés pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Par conséquent, nous avons cherché à travers cette recherche afin d'identifier certains facteurs qui sont derrière l'apparition de difficultés d'apprentissage chez les enfants de l'école primaire et du point de vue des enseignants.

Pour accéder à celui proposé deux hypothèses partielle est tombé dans les hypothèses d'écoulement de procédure, nous avons atteint grâce à l'utilisation d'outils et de procédures systématiques pour les difficultés dans l'apprentissage chez les élèves de l'école primaire en raison de facteurs liés à l'étudiant et des facteurs liés au climat tels que pédagogiques et les opinions des enseignants dans l'enseignement primaire.

Les concepts de base:

Les difficultés d'apprentissage - les élèves - école primaire - l'enseignant.

Abstract :

Although educational reforms known Algerian education system which affected various aspects of the educational process and programs, and programs-Laws, however, we find people with learning disabilities continue to suffer from this problem that hinders the process of learning and the Algerian education system still suffers from many problems in learning.

It is well known that the causes of learning difficulties are still things calling for a loss of parents, teachers and researchers and the inability to determine the causes, not the studies and research related to different forms of study educational and medical neuropsychology, and other results conclusively identify the causes of learning difficulties in a clear and easy to program development and appropriate treatment plans for students with learning difficulties.

Therefore, we sought through this research to identify factors that are behind the appearance of learning difficulties in children of primary school and from the perspective of teachers.

To access the proposed two hypotheses partially fell into the assumptions of process flow, we have achieved through the use of tools and systematic procedures for difficulties in learning among students in primary school due to factors related to the student and climate-related factors such as educational and opinions of teachers in primary education.

The basic concepts:

Learning disabilities - students - primary school - the teacher.

قائمة المراجع

❋ المراجع باللغة العربية:

1/ الكتب:

1- أحمد أحمد عواد، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلّم، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1997.

2- أحمد ثائر غباري، الدافعية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، 2008.

3- أسامة محمد البطاينة وآخرون، صعوبات التعلّم - النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2005.

4- أسامة محمد البطاينة وآخرون، علم النفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2007.

5- أنى ديمون - ترجمة إيناس صادق ولميس الراعي، الديسليكسيا، حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط 1، 2006.

6- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

7- توفيق رزوقي، النظام التربوي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.

8- تيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة، الأردن، ط 1، 2003.

9- تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2004.

10- ج. ب. داس - تعريب حنان فتحي الشيخ، دليل المعلّم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، دار شتات للنشر والبرمجيات، مصر، 2005.

11- جبرائيل بشارة، تكوين المعلّم العربي الثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1، 1986.

12- حسن منسي، إدارة الصفوف، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2000.

13- حسين راضي عبد الرحمن وزايدي خالد مصطفى، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1989.

14- خالد محمد أبو شعيرة وثائر حمد غباري، صعوبات التعلّم - بين النظرية والتطبيق مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2009.

15- رشدي طيعمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

16- رمضان محمد القذافي، نظريات التعلّم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط 2، 1981.

17- الزيات فتحي، صعوبات التعلّم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، مكتبة النهضة المصرية، ط 1، 1998.

18- سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم - الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2001.

19- سامي محمد ملحم، صعوبات التعلّم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1 2002.

20- سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، 2004.

21- سعدة إبراهيم أبو شقة، المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلّم - دراسة تجريبية مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 1، 2007.

22- سعيد إسماعيل علي، رؤية إسلامية لقضايا تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1993.

23- سعيد حسن العزة، صعوبات التعلّم - المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس وإستراتيجيات العلاج، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2002.

24- سعيد حسن العزة، صعوبات التعلّم - المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس وإستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2007.

25- سلاطنية بلقاسم وحسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2007.

26- سوزان واينربر - ترجمة عبد العزيز السرطاوي وآخرون، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف العادية، دار التعلّم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتّحد، ط 1، 2002.

27- السيد عبد الحميد سليمان ، صعوبات التعلّم النمائية، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2008.

28- السيد عبد الحميد سليمان، صعوبات التعلّم - ترسيخها - مفهومها - تشخيصها - علاجها دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2000.

29- سيف الدين يوسف عبدون، استبيان عزو أسباب صعوبات التعلّم، دار الفكر العربي، القاهرة 1993.

30- صالح محمد علي أبو جاد، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، ط 1، 1998.

31- صلاح الدين المتبولي، جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي، دار الوفاء لدنيا الطباعة مصر، د ط، 2003.

32- عبد الحميد سليمان السيد، الإدراك البصري وصعوبات التعلّم، دار الفكر العربي، القاهرة ط 1، 2003.

33- عبد الحميد محمد الهاشمي، مبادئ التربية العلمية، دار النشر، بيروت، ط 21، 1972.

34- عبد الرحمن صالح الأرزق، علم النفس التربوي للمعلّمين، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ليبيا، ط 1، 2000.

35- عبد الفتاح محمد دويدار، مناهج البحث في علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1996.

36- عبد المجيد نشواني، عالم النفس التربوي، دار الفرقان، بيروت، ط 2، 1985.

37- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلّم - الأسس النظرية والتشخيصية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2003.

38- عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي - النظرية والتطبيق، دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2005.

39- عزيز داوود، مناهج البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2006.

40- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب، ط 3 2003.

41- علي أوحيدة، الموجّه التربوي للمعلّمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، مطابع عمار قرفي، د ط، 1997.

42- علي بوعناقة وبلقاسم سلاطنية، علم الاجتماع التربوي، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة - الجزائر، د ت.

43- علي تعوينات، التأخّر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسّط - دراسة ميدانية ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

44- عمار بوحوش ومحمد الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

45- عمر لعويرة، علم النفس التربوي، دار الهدى، عين مليلة، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.

46- فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلّم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، مصر، ط 1، 1997.

47- فرج عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 1985.

48- فوزي بن دريدي، المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، الجزائر، ط 1، 2002.

49- محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية - مظاهرها، أسبابها علاجها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2002.

50- محمد سعيد فرح، لماذا ؟ وكيف ؟ تكتب بحثا اجتماعيا، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2002.

51- محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلّم في اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2003.

52- محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1993.

53- محمد علي كامل، صعوبات التعلّم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب 2003.

54- محمد عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلّم - التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط 2، 2006.

55- محمد فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذي الصعوبات القرائية، عالم الكتب الحديث الأردن، ط 1، 2007.

56- محمد كامل علي، صعوبات التعلّم الأكاديمية - الاضطراب والتدخّل السيكولوجي دار الطلائع للنشر، مصر، ج 3، 2006.

57- محمد مصطفى الديب، علم النفس الاجتماعي التربوي - أساليب تعلّم معاصرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، ط 1، 2003.

58- محمد مقداد وآخرون، قراءات في التقويم التربوي، مطبوعات جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، لجزائر، ط 2، 1998.

59- محمود عبد الحليم منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ط 1، 1991.

60- مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلّم - النظرية و البحوث والتدريبات والاختبارات، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط 1، 2006.

61- مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة، إعداد المعلّم تنميته وتدريبه، دار الفكر، الأردن ط 1، 2005.

62- مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمان المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2007.

63- مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1993.

64- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط 1 2000.

65- نبيل عبد الهادي وآخرون، بطء التعلّم وصعوباته، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط 1 2000.

66- الوقفي راضي، تقييم الصعوبات التعليمية، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، ط 1 1996.

2/ الموسوعات:

1- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ج 3 2006.

2- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف العامة، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2006.

3- هو غيت كاغلار – تعريب فؤاد شاهين، علم النفس المدرسي، عويدات للنشر والطباعة، لبنان ط 2، 1999.

3/ المعجمات:

- أحمد حسين اللقاني علي أحمد الحمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط 2، القاهرة، 1999.

4/ المجلات:

1- باحثون ومدرّسون، معالم للتعليم اليوم تحت إشراف: جون مارسي بيبان، مونيك كوجول كريستيان إتيفي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009.

2- قوادرية علي وآخرون، سلسلة الدراسات الاجتماعية – مشكلات وقضايا المجتمع في عالم متغير، دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2007.

3- مجلة تنمية الموارد البشرية، التطفل بذوي صعوبات التعلّم، جامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر، العدد الثاني، 2006.

5/ الرسائل الجامعية:

- عبد المجيد لبيض، تصورات معلّمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات – دراسة ميدانية بولاية قسنطينة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، 2008-2009م، قسنطينة.

❋ المراجع باللغة الفرنسية:

1/ الكتب:

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

2- Eric Janet, lecture et réussite scolaire, Dunod, Paris, France, 1997.

3- GENVIEVE CHABERT-Menager, des élèves en difficultés, édition L'harmattan, 5-7 rue de l'école-polytechnique, Paris, 1996.
4- GORDONT, Enseignants efficaces, Qubec, 1981.
5- Hervechaud et liliane, intelligence artificielle et psychologie cognitive Dunod, Paris, 1998.
6- Jacqueline Peugeot, la connaissance de l'enfant par l'écriture l'approche graphique de l'enfance et de ses difficultés, Dunod, Paris, 3ème éditions, 1997.
7- Joseph Ndayisiba et nicole decrandmont, les enfants différents, les éditions logiques Canada, Quebec, 1999.
8- Loumchi, éléments de pédagogie, O.P.U., Alger, 1994.
9- Mareille Brigaudiot et autre, Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, w.w.w. édition -retz.com, 1 rue du port- Paris, 2004.
10- Monique Croizier, motivation, projet personnel, apprentissage, E.S.F. éditeur, Paris, 2ème tirage, 1995.
11- Monique Frumholz, écriture et orthophonie, édition scientifiques européennes 1997.

2/ القواميس:

1- Hanssenforder jean et all, dictionnaire de l'éducation et de formation, 2ème éditions, France, édition nathah, 1998.
2- Marie Helene - Drunaud, Le Robert College dictionnaire, 27 rue de la glacière, Paris, 1997.
3- Norbert sillamy, Dictionnaire de psychologie, la rousse, Paris, 1999.

3/ الإنترنيت:

1- http://www.bdp.ge.ch/webphys/enseigner/3modeles.html
2- http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/IMG/pdf_**Comment_apprend-on**_.pdf
3- http://www.skolo.org/spip.php?article1096
4-http://www.spiral.univ-lyon1.fr/8-basedonnéemedia/enreg_suivi.asp?uti_id...

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري – قــسنطينة –

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

فرع: علم النفس المدرسي

تخصص: صعوبات التعلم

استمــارة بحــث الأولية

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي بهدف التعرّف على

"العوامل المفسّرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين"

لذا نرجو منكم الإجابة على أسئلة الاستمارة بكل موضوعية، ونحيطكم علماً أنّ هذه المعلومات تخدم بحثنا وحسب.

وتقبلوا فائق الاحترام و التقدير

معلومات شخصية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الخبرة: أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

❋ ملاحظة: الإجابة تكون بوضع علامة ☒ في الخانة المناسبة.

السنة الجامعية: 2010/2009

المحور الأوّل: عوامل متعلقة بالتلميذ.

حسب رأيك صعوبات التعلّم لدى التلميذ ترجع إلى:

1- نقص رغبة التلميذ في التعلم. نعم ☐ لا ☐

2- تراجع مستوى دافعية التلميذ. نعم ☐ لا ☐

3- شعور التلميذ بالملل من الدراسة. نعم ☐ لا ☐

4- انخفاض مستوى الطموح الدراسي للتلميذ. نعم ☐ لا ☐

5- عدم اهتمام التلميذ بالدراسة نعم ☐ لا ☐

6- انخفاض ثقة التلميذ بقدراته المعرفية. نعم ☐ لا ☐

7- غياب متعة التعلّم لدى التلميذ. نعم ☐ لا ☐

8- عدم وجود فائدة فيما يتعلمه التلميذ. نعم ☐ لا ☐

9- عدم ارتباط ما يقدم من معرفة في المدرسة بالحياة اليومية. نعم ☐ لا ☐

10- تأثير ثقافة المجتمع على سلوك التلميذ. نعم ☐ لا ☐

11- إرهاق التلميذ جسديا و فكريا لكثافة الحجم الساعي . نعم ☐ لا ☐

12- عدم تناسب المواد الدراسية مع المادة الزمنية المقررة لتدريسها. نعم ☐ لا ☐

13- اعتماد التلميذ على منهجية عمل لا تساعده على فهم ما يقرؤه. نعم ☐ لا ☐

14- عدم امتلاك التلميذ استراتيجيات تساعده على التعلّم الفعّال. نعم ☐ لا ☐

15- انخفاض ثقة التلميذ بالمعلم في ظل تنوع الوسائل المعرفية. نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي.

حسب رأيك صعوبات التعلّم لدى التلميذ ترجع إلى:

16- عدم وجود ارتباط وانسجام بين الدروس والتمارين. نعم ☐ لا ☐

17- محتوى الكتاب المدرسي لا يناسب المستوى المعرفي للتلميذ. نعم ☐ لا ☐

18- التمارين تفوق القدرات المعرفية للتلميذ. نعم ☐ لا ☐

19- اكتظاظ الفصل الدراسي تعيق توصيل المعلّم للمعلومة للتلميذ. نعم ☐ لا ☐

20- عدم اهتمام المعلّم بمصادر الخطأ في تعليم التلميذ. نعم ☐ لا ☐

21- عدم تمكن المعلّم من تقديم بيداغوجية علاجية لأخطاء التلميذ. نعم ☐ لا ☐

22- عجز المعلّم عن متابعة المسار التعليمي للتلميذ لكثافة الفصل الدراسي. نعم ☐ لا ☐

23- نقص تكوين المعلّم مهنيا. نعم ☐ لا ☐

24- اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظريّة أكثر من العمليّة. نعم ☐ لا ☐

25- عدم احتواء المناهج الدراسية على عنصر التشويق. نعم ☐ لا ☐

26- محتوى المقررات الدراسية لا يتماشى مع واقع التلميذ. نعم ☐ لا ☐

27- بعض أجزاء المقررات الدراسية تفوق القدرات العقلية للتلميذ. نعم ☐ لا ☐

28- طول البرامج الدراسية و كثافة المعلومات. نعم ☐ ☐

29- عدم مراعاة المناهج للفروق الفردية بين التلاميذ. نعم ☐ لا ☐

30- عدم تحقيق المناهج لميول التلاميذ. نعم ☐ لا ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري – قــسنطينة –

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية — فرع: علم النفس المدرسي

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا — تخصص: صعوبات التعلم

استمــارة بحــث

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي بهدف التعرّف على

"العوامل المفسّرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين"

لذا نرجو منكم الإجابة على أسئلة الاستمارة، ونحيطكم علماً أنّ هذه المعلومات سريّة تخدم بحثنا.

وتقبلوا فائق الاحترام و التقدير

معلومات شخصية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الخبرة: أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

❋ ملاحظة: الإجابة تكون بوضع علامة ☒ في الخانة المناسبة.

السنة الجامعية: 2010/2009

المحور الأوّل: عوامل متعلقة بالتلميذ.

حسب رأيك صعوبات التعلّم لدى التلميذ ترجع إلى:

1- نقص رغبة التلميذ في التعلم. نعم ☐ لا ☐

2- تراجع مستوى دافعية التلميذ. نعم ☐ لا ☐

3- عدم وجود ميل لدى التلميذ للتعلّم. نعم ☐ لا ☐

4- شعور التلميذ بالملل من الدراسة. نعم ☐ لا ☐

5- انخفاض مستوى الطموح الدراسي للتلميذ. نعم ☐ لا ☐

6- عدم اهتمام التلميذ بالدراسة. نعم ☐ لا ☐

7- انخفاض ثقة التلميذ بقدراته المعرفية. نعم ☐ لا ☐

8- غياب متعة التعلّم لدى التلميذ. نعم ☐ لا ☐

9- عدم وجود فائدة فيما يتعلّمه التلميذ. نعم ☐ لا ☐

10- عدم ارتباط ما يقدم من معرفة في المدرسة بالحياة اليومية. نعم ☐ لا ☐

11- تأثير ثقافة المجتمع على سلوك التلميذ. نعم ☐ لا ☐

12- إرهاق التلميذ جسديا لكثافة الحجم الساعي. نعم ☐ لا ☐

13- إرهاق التلميذ فكريا لكثافة التوقيت الزمني الدراسي. نعم ☐ لا ☐

14- عدم تناسب المواد الدراسية مع المدة الزمنية المقررة لتدريسها. نعم ☐ لا ☐

15- اعتماد التلميذ على منهجية عمل لا تساعده على فهم ما يقرؤه. نعم ☐ لا ☐

16- عدم امتلاك التلميذ استراتيجيات تساعده على التعلم الفعّال. نعم ☐ لا ☐

17- سوء التعامل مع المعرفة المتحصل عليها من الإنترنيت (copier coller). نعم ☐ لا ☐

18- انخفاض ثقة التلميذ بالمعلم في ظل تنوع مصادر المعرفة. نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي.

حسب رأيك صعوبات التعلّم لدى التلميذ ترجع إلى:

19- عدم وجود تسلسل في عرض الدروس. نعم ☐ لا ☐

20- عدم وجود ارتباط وانسجام بين الدروس والتمارين. نعم ☐ لا ☐

21- محتوى الكتاب المدرسي لا يناسب المستوى المعرفي للتلميذ. نعم ☐ لا ☐

22- التمارين تفوق قدرات المعرفية للتلميذ. نعم ☐ لا ☐

23- اكتظاظ الفصل الدراسي تعيق المعلم لتوصيل المعلومة للتلميذ. نعم ☐ لا ☐

24- عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ في تعلّم التلميذ. نعم ☐ لا ☐

25- عدم تمكن المعلم من تقديم بيداغوجية علاجية لأخطاء التلميذ. نعم ☐ لا ☐

26- عدم تمكّن المعلم من متابعة المسار التعليمي لكل تلميذ لكثرة عدد التلاميذ في القسم. نعم ☐ لا ☐

27- نقص تكوين المعلم مهنياً. نعم ☐ لا ☐

28- نقص تكوين المعلم في أثناء الخدمة. نعم ☐ لا ☐

29- اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من العملية. نعم ☐ لا ☐

30- عدم احتواء المناهج الدراسية على عنصر التشويق. نعم ☐ لا ☐

31- محتوى المقررات الدراسية لا يتماشى مع واقع التلميذ. نعم ☐ لا ☐

32- بعض أجزاء المقررات الدراسية تفوق القدرات العقلية للتلميذ. نعم ☐ لا ☐

33- ثقل موضوعات المناهج الدراسية. نعم ☐ لا ☐

34- طول البرامج الدراسية وكثافة المعلومات. نعم ☐ لا ☐

35- عدم مراعاة المناهج للفروق الفردية بين التلاميذ. نعم ☐ لا ☐

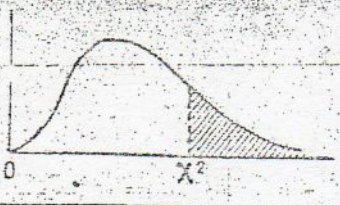
36- عدم تحقيق المناهج لميول التلاميذ. نعم ☐ لا ☐

جدول يمثل قيم ك² الجدولية

284 TABLE 3

Table de χ^2 (*).

La table donne la probabilité α pour que χ^2 égale ou dépasse une valeur donnée, en fonction du nombre de degrés de liberté (d.d.l.).



d.d.l. \ α	0,90	0,50	0,30	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
1	0,0158	0,455	1,074	1,642	2,706	3,841	5,412	6,635	10,827
2	0,211	1,386	2,408	3,219	4,605	5,991	7,824	9,210	13,815
3	0,584	2,366	3,665	4,642	6,251	7,815	9,837	11,345	16,266
4	1,064	3,357	4,878	5,989	7,779	9,488	11,668	13,277	18,467
5	1,610	4,351	6,064	7,289	9,236	11,070	13,388	15,086	20,515
6	2,204	5,348	7,231	8,558	10,645	12,592	15,033	16,812	22,457
7	2,833	6,346	8,383	9,803	12,017	14,067	16,622	18,475	24,322
8	3,490	7,344	9,524	11,030	13,362	15,507	18,168	20,090	26,125
9	4,168	8,343	10,656	12,242	14,684	16,919	19,679	21,666	27,877
10	4,865	9,342	11,781	13,442	15,987	18,307	21,161	23,209	29,588
11	5,578	10,341	12,899	14,631	17,275	19,675	22,618	24,725	31,264
12	6,304	11,340	14,011	15,812	18,549	21,026	24,054	26,217	32,909
13	7,042	12,340	15,119	16,985	19,812	22,362	25,472	27,688	34,528
14	7,790	13,339	16,222	18,151	21,064	23,685	26,873	29,141	36,123
15	8,547	14,339	17,322	19,311	22,307	24,996	28,259	30,578	37,697
16	9,312	15,338	18,418	20,465	23,542	26,296	29,633	32,000	39,252
17	10,085	16,338	19,511	21,615	24,769	27,587	30,995	33,409	40,790
18	10,865	17,338	20,601	22,760	25,989	28,869	32,346	34,805	42,312
19	11,651	18,338	21,689	23,900	27,204	30,144	33,687	36,191	43,820
20	12,443	19,337	22,775	25,038	28,412	31,410	35,020	37,566	45,315
21	13,240	20,337	23,858	26,171	29,615	32,671	36,343	38,932	46,797
22	14,041	21,337	24,939	27,301	30,813	33,924	37,659	40,289	48,268
23	14,848	22,337	26,018	28,429	32,007	35,172	38,968	41,638	49,728
24	15,659	23,337	27,096	29,553	33,196	36,415	40,270	42,980	51,179
25	16,473	24,337	28,172	30,675	34,382	37,652	41,566	44,314	52,620
26	17,292	25,336	29,246	31,795	35,563	38,885	42,856	45,642	54,052
27	18,114	26,336	30,319	32,912	36,741	40,113	44,140	46,963	55,476
28	18,939	27,336	31,391	34,027	37,916	41,337	45,419	48,278	56,893
29	19,768	28,336	32,461	35,139	39,087	42,557	46,693	49,588	58,302
30	20,599	29,336	33,530	36,250	40,256	43,773	47,962	50,892	59,703

Exemple : avec d.d.l. = 3, pour $\chi^2 = 0{,}584$ la probabilité est $\alpha = 0{,}90$.

Quand le nombre de degrés de liberté est élevé, $\sqrt{2\chi^2}$ est à peu près distribué normalement autour de $\sqrt{2\,(\text{d.d.l.})} - 1$ avec une variance égale à 1.

(*) D'après Fisher et Yates, Statistical tables for biological, agricultural, and medical research (Oliver and Boyd, Edinburgh) avec l'aimable autorisation des auteurs et des éditeurs.