الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري- قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والعلوم التربوية

رقم التسجيل:.....

الرقم التسلسلي:.....

عنوان البحث:

العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية(قراءة, كتابة , حساب) في مرحلة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية بمدينة قسنطينة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

مشري سهيلة

تحت إشراف:

أ.د.محمد نجيب نيني

أعضاء لجنة المناقشة :

تاريخ المناقشة:.....

- رواق حمودي	رئيســـــا	أستاذ محاضر
- محمد نجيب نيني	مشرفا ومقررا	أستاذ تعليم عالي
- هادف أحمد	عضوا مناقشا	أستاذ محاضر
- سوالمية فريدة	عضوا مناقشا	أستاذ محاضر

السنة الجامعية: 2011/2010

« بسم الله الرحمان الرحيم »

دعاء:

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

ربنا آمين.

شكر وتقدير

قال الله تعالى:﴿... **رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي وأن أعمل صالحا ترضاه و أدخلني ب رحمتك في عبادك الصالحين**﴾**[النمل ، 19]**

و عليه أشكر **الله** الذي وفقني إلى إخراج هذا المجهود العلمي المعتبر، الذي يُعتبر لبنة إضافية في بناء العلم .

و كما قال أيضا﴿ **ووصينا الإنسان بوالديه حملته أمه وهنا على وهن وفصاله في عامين أن اشكر لي و لوالديك إلي المصير** ﴾ **[لقمان ، 14]**.

ومما يتوجب التقدم بالشكر الجزيل إلى **والدي** الكرام ـــ أطال الله في عمرهما ـــ على كل ما قدماه لي في سبيل الوصول إلى هذه الدرجة العلمية، وعلى كل ما تحملاه من صعوبات وصبر خلال محطات الحياة المختلفة.

كما أتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير لأستاذي المشرف الدكتور **محمد النجيب نيني .**

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى كل من قدم يد المساعدة، وأخص بالذكر الأساتذة **ليفه نصر الدين،عياد مسعودة،حسيني محمد أو بلقاسم**....والى كل أساتذة قسم علم النفس بجامعة قسنطينة.

وإلى **مديري** الإبتدائيات المعنية بالدراسة كل باسمه على التسهيلات المقدمة.

الفهـــرس

فهـــرس الموضوعات:

- فهرس المحتويات.....I-IV

- فهرس الملاحق.....IV

- فهرس الجداول.....V

الجانـــب الأول: "الإطار النظري للدراســـة"

1-مقدمـــة إشكاليـــة.....2

2-فرضيات البحث.....5

3-تحديد مصطلحات البحث.....6

4-مصطلحات لها علاقـــة بالموضوع.....7

5-أهميـــة البحث.....9

6-أهـــداف البحث.....9

الفصـــل الأول

" العلاقة البيداغوجية معلـــم/تلميـــذ"

-تمهيـــد 11

1-تعريف العلاقة البيداغوجية.....13

2-الفرق بين العلاقة البيداغوجية والعلاقة التربوية.....14

3-أبعاد العلاقة التربوية.....15

4-العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية.....16

5-أنماط العلاقة البيداغوجية.....18

-خلاصة الفصل.....21

الفصـــل الثاني

"المهام والممارسات داخل الوضعية البيداغوجية "

- تمهيـــد 24

1-**مفاهيم حول الوضعية البيداغوجية**.....25

2-**العناصر الفاعلة في الوضعية البيداغوجية(معلم/تلميذ)**.....27

2- أ-**المعلم:**

2-1-تعريف معلم المرحلة الابتدائية.....27

2-2-تكوين معلم التعليم الابتدائي.....28

2-3-خصائص معلم التعليم الابتدائي.....31

2-4-أدوار المعلم في العملية التعليمية.....35

2-5-دور المعلم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.....38

2-6-معلم التلميذ ذوي صعوبات التعلم.....39

2-**ب-التلميذ**.....40

3-**الاتصال التربوي**.....42

4-**التفاعل الصفي بين المعلم والتلميذ**.....44

-خلاصة الفصل.....51

الفصـــل الثـــالث

"صعوبـــات التعلـــــم"

- تمهيـــد.....54

1-تعريف صعوبات التعلم 55

2-أسباب صعوبات التعلم.....56

3-المظاهر العامة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.....61

4-تصنيف صعوبات التعلم.....63

5-صعوبات التعلم الأكاديمية.....63

5-1-صعوبات القراءة :

5-1-1/مفهوم القراءة.....64

5-1-2/أنواع القراءة 65

5-1-3/تعريف صعوبات القراءة.....65

5-1-4/النظريات المفسرة لعسر القراءة.....67

5-1-5/عوامل وأسباب صعوبات القراءة.....68

5-1-6/مظاهر صعوبات القراءة.....72

5-1-7/تشخيص عسر القراءة.....74

5-2-صعوبات الكتابة:

5-2-1/تعريف الكتابة.....75

5-2-2 /تعريف صعوبات الكتابة.....75

5-2-3/عوامل وأسباب صعوبات الكتابة.....77

5-2-4/تصنيف صعوبات الكتابة.....80

5-3-صعوبات الحساب:

5-3-1/تعريف الرياضيات.....82

5-3-2/تعريف صعوبات الرياضيات 83

5-3-3/العوامل المسببة لصعوبات الرياضيات.....84

5-3-4/تصنيفات صعوبات الرياضيات.....88

-خلاصة الفصل.....91

الجانب الثاني:الإطـــار التطبيقي للدراســـة.

الفصـــل الرابـــع

"منـهجيـــة الدراسة وأدواتـــها"

أولا- منهـــج الدراسة وأدواتها.....94

1-منهـــج الدراسة.....94

2- تقنيات وأدوات الدراسة.....95

3-الأسلوب الإحصائي المستخدم.....100

ثانيا: الدراســـة الاستطلاعية.....101
1- تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية.....102
2- الدراسة التشخيصية.....104

الفصـــل الخامـــس

"تحليـــل وتفسير نتائج البحـــث"

1- نتائـــج الدراسة الاستطلاعية.....118
1-1/التعليـــق على نتائج الدراسة الاستطلاعية.....121
2-الدراســـة النهائية.....122
2-1/عرض نتائج الدراسة النهائية.....122
2-3/تحليل وتفسير نتائج الدراسة النهائية على ضوء الفرضيات.....126
3-تفسير النتائج العامة للبحث.....132
4-الخاتمة.....136
5-صعوبات البحث.....137
6-المراجع.....139
7-الملاحق.....147
8-ملخصات الدراسة.....168

-فهـــرس المـــلاحق-

-**الملحق** "ا": الاستبيان الخاص بالتلميذ"استمارة معلومات" 147
- **الملحق** "ب": ملحق خاص بطريقة تنقيط اختبار رسم الرجل.....150
- **الملحق** "جـــ": الفقرة المختارة للقراءة والكتابة.....154
- **الملحق**"د": الاختبارات التحصيلية الخاصة بمادة الرياضيات.....155
- **الملحق**"هـــ": خاص بأداة البحث "شبكة الملاحظة".....161
-**الملحق**"و": الخاص بنتائج التلاميذ.....163

-فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم-1-	الخاص بعينة الدراسة الاستطلاعية لأقسام السنة الثانية.	102
جدول رقم-2-	الخاص بعينة الدراسة الاستطلاعية لأقسام السنة الثالثة	102
جدول رقم-3-	الخاص بعينة الدراسة الاستطلاعية لأقسام السنة الرابعة	103
جدول رقم-4-	يمثل نتائج اختبار رسم الرجل(سنة ثانية)	105
جدول رقم-5-	يمثل نتائج اختبار رسم الرجل(سنة ثالثة)	107
جدول رقم-6-	يمثل نتائج اختبار رسم الرجل(سنة رابعة)	108
جدول رقم-7-	يمثل التلاميذ المتخلفين ذهنيا المستبعدين من الدراسة.	111
جدول رقم-8-	يمثل الدرجات المحصل عليها في القراءة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة	113
جدول رقم-9-	يمثل الدرجات المحصل عليها في الكتابة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.	115
جدول رقم-10-	يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية	118
جدول رقم-11-	التعليق على نتائج الدراسة الاستطلاعية.	121
جدول رقم-12-	يمثل نتائج الدراسة النهائية.	122
جدول رقم-13-	الخاص بالتعليق على نتائج الدراسة النهائية.	125
جدول رقم-14-	توزيع النسب المئوية لعبارات موجود وغير موجود للفرضية الإجرائية الأولى .	126
جدول رقم-15-	توزيع النسب المئوية لعبارات موجود وغير موجود بالنسبة للفرضية الإجرائية الثانية .	128
جدول رقم-16-	توزيع النسب المئوية لعبارات موجود وغير موجود بالنسبة للفرضية الإجرائية الثالثة	130

الجانب النظري

- مقدمة إشكالية:

اقترن مفهوم التربية الخاصة تاريخيا برعاية وتدريب الأفراد المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا،لذلك عني العاملون في التربية الخاصة بالصم والمكفوفين والمتخلفين عقليا،غير أنه تبين أن هناك عددا من الأطفال يتمتعون بقدرات حسية وعقلية عادية،ومع ذلك يواجهون صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والتهجئة والكتابة والحساب...الخ.

وتم قبول مصطلح صعوبات التعلم واعتماده للإشارة إلى المشكلات التي يواجهها هؤلاء الأطفال في مجال تحصيلهم الأكاديمي،وأن أحد العناصر الأساسية لتعريف وتحديد مدى انتشارها بين أطفال المدارس ،يتمثل في التباعد بين التحصيل الفعلي للطفل والتحصيل المتوقع منه كما ينبئ به ذكاؤه.

ويعد ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة،التي حظيت باهتمام عدد كبير من الباحثين على اختلاف تخصصاتهم كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع.

فالعديد من الدراسات أشارت إلى وجود تلاميذ داخل الفصول الدراسية لا يعانون من مشكلات نفسية أو إعاقات حسية أو عقلية وأن قدراتهم العقلية في حدود المتوسط فأكثر،بل منهم الأذكياء جدا،ورغم ذلك فان تحصيلهم الدراسي يقل عما تؤهلهم إليه قدراتهم كما يقل عن تحصيل زملائهم في الصف في مثل سنهم.

(جاد ،2003 ، ص.21).

فهؤلاء الأطفال غالبا ما يبدون وكأنهم عاديون تماما،في معظم المظاهر النفسية،إلا أنهم يعانون عجزا واضحا في مجال أو آخر من مجالات التعلم،والبعض منهم يبدون وكأنهم متخلفون عقليا ،وقد يظهرون تخلفا في تعلم الكلام أو في إدراك العلاقات أو فهم أو استيعاب ما يسمعون إلا أنهم يمتلكون قدرات عقلية عادية.

أما صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية فقد حظيت باهتمام العديد من الدراسات.وتشير إلى أن المدرسة الابتدائية هي أول مرحلة دراسية تتضح فيها صعوبات التعلم الحقيقية وهنا يشير المصطلح إلى الصعوبات في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب وهو ما يعرف بصعوبات التعلم الأكاديمية.

ويشير سميث Smith (1984) وجود مؤشرات تعتبر منبهات لصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية منها معاناة الطفل من اضطراب في تسمية الحروف الأبجدية وفي تسمية الصور وفهم

المفردات والجمل ونسخ الرسوم وإتباع التعليمات والتمييز الصوتي والتعامل مع الأرقام وبطء معدل التعلم أي افتقار للمهارات الأساسية للتعلم.(أوشقة،2007).

ونظرا لخطورة صعوبات التعلم ومالها من آثار سلبية على العملية التعليمية بكافة جوانبها فقد تعددت الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة في المرحلة الابتدائية،كشفت هذه الدراسات عن وجود صعوبات تعلم شائعة في القراءة والكتابة والحساب بين هؤلاء التلاميذ، وعن وجود فروق جوهرية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأقران العاديين في التحصيل الدراسي على الرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم ذكاء متوسط أو فوق المتوسط. (أوشقة، 2007).

وان صعوبة تحديد العوامل والمؤثرات المؤدية إلى حدوث ظاهرة صعوبات التعلم على نحو دقيق،قد دفع بعض الباحثين إلى دراسة متغيرات عديدة متنوعة تراءى لهم بأنها قد ترتبط على نحو أو آخر بهذه الظاهرة،وذلك سعيا منهم إلى توفير المزيد من المعلومات حولها حتى يتمكنوا في خطوات تالية من ضبطها ومعالجتها،والكشف عن الارتباط بين بعض العوامل التربوية والاجتماعية والنفسية من جهة وصعوبات التعلم من جهة أخرى ،والتي يتصل بعضها بالعملية التربوية وأبعادها كالعلاقة بين المعلم والتلميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد كالمعلم وطرق التدريس،ويهدف هذا المدخل البحثي ليس فقط إلى تصحيح مسار التعلم لدى هذه الحالات وإنما أيضا إلى تجنب تراكم الصعوبات،وخفض درجة التوتر والمشاعر السلبية لديهم.

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة تساعدهم على التغلب على مشكلاتهم التعليمية كونهم غير قادرين على التعلم كما هو الحال لدى أقرانهم العاديين نتيجة للأسباب التي حالت دون تعلمهم.

وبالرغم من أن الاتجاهات التربوية ترى في الغالب أن البيئة الأقل عزلا هي البيئة الأكثر ملائمة لمثل هؤلاء الأطفال لأنها تزيد من تفاعل التلميذ اجتماعيا.ولا تشعره بالحرج ولا بالنظرة السلبية للذات مما يعزز من إمكانية التغلب على مشكلاته التعليمية.(البطاينة وآخرون، 2005 ،ص.273).

إذ ارتبط مفهوم البيئة الأقل عزلا بمفهوم الدمج ،الذي يشير إلى دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم دمجا اجتماعيا وتدريسيا في التعليم العادي قدر الإمكان.

(البطاينة وآخرون،2005، ص.237) .

إلا أن العمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل غرفة الصف يضع على المعلم مسؤولية مضاعفة لتلبية احتياجاتهم وإيصال محتوى المادة الدراسية بطريقة يستطيعون معها فهم الدرس واستيعابه، والقدرة على استرجاع المعلومات لاحقا .

فالعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات يحتاج إلى تحضير واهتمام خاصين، يتمكن منهما المعلمون من تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وتعتبر علاقة المعلم بتلاميذه من أهم العوامل البيداغوجية التي تؤثر في مخرجات العملية التعليمية، والتي تحدد بصورة قوية علاقات التلاميذ بالمعرفة أو المادة الدراسية.

والتي تعرف حسب **M.Postic** بأنها:" مجموع الروابط الاجتماعية التي تتشكل بين المعلم والتلميذ بفعل العمل المدرسي وبغرض تحقيق أهداف تربوية ،حيث يتجسد ذلك العمل المدرسي بتطبيق برامج تحددها هيئات أو وثائق رسمية وفق توقيت زمني معين وداخل وسط عمراني وتكون لتلك الروابط الاجتماعية خصائص معرفية وخصائص عاطفية وكما تكون لها سيرورة ويكون لها تاريخ."

(بوعناقة ،2001،ص.43).

ولا شك أن العلاقة البيداغوجية تبنى على مستويين حيث يظهر المستوى الأول في نقل المعلومات بواسطة طرائق التدريس والوسائل التعليمية المختلفة، أما المستوى الآخر فيتجلى من خلال ذلك التفاعل الشفوي والغير الشفوي الذي يحدث بينهما أثناء عملية الاتصال.

(بن غضبان ،2000 ،ص.3).

إذ يعتبر تفاعل المعلم مع تلاميذه مهما في عملية التعلم والتعليم ، لهذا فان نوعية التفاعل ونمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التعليمي ،كما أن تنظيم التعلم الصفي لا يتضمن القواعد والأنظمة وتنظيم البيئة التعليمية الصفية فقط،بل ما يتضمنه من التفاعلات الفعالة بين المعلم والتلميذ، تلك التي تعتمد على تفاعل الأفكار والمعلومات والخبرات وخاصة التخطيط لإحداث تفاعلات ايجابية، يكون فيها كل من المعلم والتلميذ في حالة فعالة. (القضاه ، الترتوري ،2006،ص.447).

ومع التسليم بأهمية العلاقة بين المعلم والتلميذ بالنسبة للتلميذ ولمدى توقعاته من البيئة المدرسية فان هذه العلاقة لاتبدو بسيطة لأن كلا من المعلم والتلميذ نظام له ميوله واتجاهاته وآماله وتوقعاته من الآخر ومن المدرسة إضافة إلى فروق الكبيرة بين النظامين في السن والمستوى الثقافي ولذا يصعب التنبؤ بما ستكون عليه هذه العلاقة إذا ما توفرت عناصر معينة.

(عبد السميع محمد، 2003،ص.141)

بالإضافة إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم ليسوا بعاديين بل يحتاجون إلى عناية خاصة.

ومنه يمكن طرح الإشكال التالي:

-ما طبيعة العلاقة البيداغوجية التي يمارسها معلم المرحلة الابتدائية على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، أثناء تسييره للفصل الدراسي؟

2-فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة:

- المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم على تسيير بيداغوجي متزن فيما يخص البعد المعرفي،البعد العلائقي،البعد الوجداني.

-الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى:

- المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم على البعد المعرفي(تبسيط الدرس،تقديم مهام فردية للتلميذ....)

الفرضية الإجرائية الأولى:

-المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية(قراءة كتابة،رياضيات) على البعد المعرفي (راجع الأداة،البند من(1-1) إلى(1-9)).

-الفرضية الجزئية الثانية:

-المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم على البعد العلائقي (معرفة التلميذ كفرد،عدم السخرية من التلميذ....).

الفرضيات الإجرائية الثانية:

- المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية(قراءة ،كتابة رياضيات) على البعد العلائقي.(راجع الأداة، البند من(2، 1) إلى(2-9)).

-الفرضية الجزئية الثالثة:

- المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم على البعد الوجداني.
(تقبل التلميذ، الاهتمام،المكافأة...).

الفرضيات الإجرائية الثالثة:

- المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية(قراءة، كتابة رياضيات) على البعد الوجداني.(راجع الأداة،البند من(3، 1) إلى(3،9)).

(ملاحظة :مؤشر الاتزان يتجلى في مؤشر حسابي يقترب من 33%)

3-التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

3-1-العلاقة البيداغوجية:

"هي مجموع الروابط الاجتماعية التي تتشكل بين المعلم والتلميذ بفعل العمل المدرسي، بغرض تحقيق أهداف تربوية، حيث يتجسد ذلك العمل المدرسي بتطبيق برامج تحددها هيئات أو وثائق رسمية، وفق توقيت زمني معين وداخل وسط عمراني، وتكون لتلك الروابط الاجتماعية، خصائص معرفية وخصائص عاطفية، وكما تكون لها سيرورة ويكون لها تاريخ."

3-2-المعلم :

هو مسير التعليم ،وهو المتخصص الذي يعمل على إيصال المعارف والمعلومات للتلاميذ، ويساعدهم على تنمية قدراتهم، وذلك باستخدام وسائل وأساليب فنية تحقق هذا الإيصال.

3-3-التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي مجموعة من التلاميذ سوية في نموها العقلي والحسي والحركي، من ذوو الذكاء العادي أو المتوسط وربما العالي، تعاني من مشكلات تعليمية خاصة في ميادين القراءة والكتابة والحساب.

وما يميز هؤلاء التلاميذ التباين الواضح بين مستوى تحصيلهم الدراسي الفعلي والأداء المتوقع.

3-4-التعليم الابتدائي :

هو التعليم في المراحل الأولى من مراحل التعليم العام، ويكون عادة من سن السادسة إلى الثانية عشرة.

3-5-تسيير العلاقة البيداغوجية:

نقصد بتسيير العلاقة البيداغوجية أو التسيير البيداغوجي كل السلوكات والاختيارات التي يقوم بها المعلم على مستوى نقل المعلومات،بما في ذلك استعمال طرائق التدريس والوسائل التعليمية،وكذا على مستوى أساليب الضبط(الإنذارات ،التوبيخ،التهديد...)وأشكال وأنماط الاتصالات والتفاعلات مع التلاميذ،حيث يشير المستوى الأول إلى تسيير البعد المعرفي للعلاقة البيداغوجية،أما المستوى الثاني فيشير إلى البعد العلائقي،أما المستوى الثالث فيشير إلى البعد الوجداني لهذه العلاقة.

4-مصطلحات لها علاقة بموضوع الدراسة:

4-1-التأخر الدراسي:

يعد التأخر الدراسي بمثابة انخفاض مستوى تحصيل الطفل في مجال معين من المجالات الدراسية،أو في كل المقررات وذلك قياسا بالمستوى التحصيلي لأقرانه في مثل سنه ،وفي جماعته الثقافية.

مما يترتب عليه عدم قدرة الطفل على القيام بالمهام الأكاديمية المحددة لسنه وصفه الدراسي.

من جانب آخر فان التأخر الدراسي، قد يكون تأخرا عاما في كل المجالات الدراسية أو معظمها، وهو مايرجع إلى القصور العقلي، وقد يكون تأخرا خاصا أي نوعيا، أي في مجال دراسي معين. (عبد الله محمد، 2007، ص. ص29-30)

4-2-بطء التعلم:

من جهة أخرى فان بطء التعلم يستخدم في الواقع للدلالة على حالة التلميذ بطئ التعلم من ناحية،أي أنه يشير بذلك إلى سرعة مثل هذا الطفل في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام أكاديمية مختلفة، قياسا بما يمكن أن يستغرقه إقرانه في مثل عمره الزمني، وفي جماعته الثقافية،من سرعة فهم وتعلم وأداء نفس المهام الأكاديمية،حيث أن الطفل بطيء التعلم يستغرق تقريبا ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعلم على الأقل. (عبد الله محمد ،2007 ، ص.30) .

4-3-صعوبات التعلم والتأخر العقلي:

تحاول معظم التعريفات التمييز بين الطفل ذو صعوبات والطفل المتأخر عقليا فقد أشار بعض المتخصصين إلى أن العديد من الأطفال ذوي الضعف العقلي الخفيف يتشابهون مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في كثير من الخصائص،إلا أن المشكلات المرتبطة بالتعريف لم تمنع من وجود اتفاق عام على استبعاد حالات التأخر العقلي من فئة صعوبات التعلم "فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعدا واضحا في الأداء عن الأطفال العاديين في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية،وقد يكون مستوى الأداء الوظيفي لهؤلاء الأطفال العاديين في مثل السن هذا ،على عكس الأطفال المتأخرين عقليا، الذين يكون أداؤهم الوظيفي منخفضا في معظم المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية ."

(عبد الوهاب ،2003 ،ص.87).

4-4-صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

لقد أوضح "**هاميل وميرز**" الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم مشكلات التعلم:"من الخطأ الاعتقاد بأن صعوبات التعلم هي نفسها مشكلات التعلم فالمصطلحين غير مترادفين ،فصعوبة التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأطفال وليس مصطلحا شاملا لكل الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم (Johnson and Moraskyk , 1980)،فمصطلح مشكلات التعلم Learning problems يطلق على كل أنواع اضطرابات التعلم، سواء أكانت نوعية أم عامة،سواء أكانت نتيجة لعوامل ذاتية داخل الفرد أم لعوامل بيئية خارج الفرد ".

(عبد الوهاب ،2003 ، ص.87)

5-أهمية البحث :

تكتسب الدراسة أهمية كبيرة لتناولها مرحلة الطفولة ،حيث تعد من أهم مراحل النمو الإنساني فهناك من الأدلة ما يشير إلى أن مرحلة الطفولة تحدد ماستكون عليه شخصية الفرد في المستقبل، كما أن دراسة الطفولة والاهتمام بالمشاكل والصعوبات التي تواجهها خاصة في التعليم ،من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره .

ويكتسي موضوع العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم(موضوع الدراسة) ،أهمية كبيرة،لأنه يسلط الضوء على أحد المتغيرات ذات العلاقة بظاهرة صعوبات التعلم،وتزداد أهميته من خلال توضيح طبيعة العلاقة بين هذا التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم ومعلمه في الصف العادي.

6-أهداف البحث:

يرجع سبب اختيار هذا الموضوع إلى توسيع مجال الدراسة في ميدان صعوبات التعلم ، من خلال معالجة موضوعات ذات علاقة به كعلاقة هذا التلميذ ذي صعوبة التعلم بمعلمه، مما يعطي نتائج جديدة في ميدان صعوبات التعلم وقد تناولت العديد من الدراسات كل من متغيري العلاقة البيداغوجية، صعوبات التعلم ولكن بارتباطها بمتغيرات أخرى.

ويهدف هذا البحث إلى:

أولا:من المتوقع أن يقدم هذا البحث معلومات مفيدة عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية الجزائرية،في الصفوف العادية،وبذلك محاولة التفكير في إيجاد بدائل ممكنة لتطوير مستوى معرفتهم،من خلال إبراز أهمية العلاقة البيداغوجية بينه وبين معلمه،فهؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى رعاية خاصة في الصفوف العادية، في غياب أقسام خاصة بهذه الفئة في المدرسة الجزائرية(لتهيئة بيئة أكثر قبولا وأكثر ملاءمة).

ثانيا:إن للعلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ أهمية كبيرة للتلاميذ عموما،والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص،فهي تحدد علاقاته بالمعرفة أو المادة الدراسية.

الفصل الأول
العلاقة البيداغوجية

الفصـــل الأول

"العلاقـــة البيداغوجيـــة"

-تمهيـــد

1- تعريف العلاقة البيداغوجية

2- الفرق بين العلاقة البيداغوجية والعلاقة التربوية

3- أبعاد العلاقة التربوية

4- العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية

5- أنماط العلاقة البيداغوجية

- خلاصة الفصل

تمهيـــد :

إن الأدوار التي يقوم بها كل من المعلم والتلميذ تحدد طبيعة الاتصال القائم بينهما والذي يظهر من خلال التفاعل اللفظي وغير اللفظي إذ لا يمكن أن يكون هناك تعليم دون أن يحدث اتصال ،كما أننا لا يمكن أن نتحدث عن الاتصال دون التطرق إلى التفاعل الاجتماعي الذي يعتبر البوابة الرئيسية التي تقود إلى تكوين العلاقات الإنسانية بين الأفراد.

وتعتبر علاقة المعلم بتلاميذه من أهم مخرجات العملية التعليمية والتي تحدد علاقة التلميذ بالمعرفة أو المادة الدراسية.

ولعل أهم التحديات التي لازالت تواجه المعلمين تدريس جميع التلاميذ، بما فيهم ذوي الصعوبات التعليمية بشكل فعال،ولازالت البدائل متاحة أمام المعلمين باتخاذ إجراءات متنوعة لتعليم هؤلاء التلاميذ في صفوف التعليم العادي.لكن التوجه نحو الدمج يفرض صعوبات حقيقية أمام المعلمين لتوفير تعليم جيد يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

1-تعريف العلاقة البيداغوجية:

1-1-مفهوم العلاقة:

تعني الارتباط بين متغيرين أو متغيرات عديدة ويعرفها لالاند Laland على أنها خاصية لموضوعين حيث أن التغيير في احدهما ينتج عنه التغيير في الآخر.

(de Landsheere.G,1992,p.262)

ويرى رونالد ادلر "Ronald Alder"و"كذا نال تون""Neil Towne" بأن القاموس يعرف عادة العلاقة بالصلة أو الرباط الذي يثبته الفعل بين أشياء كثيرة مختلفة،وهذا صحيح فأنت كبير بالنسبة لبعض الأشخاص وصغير بالنسبة لآخرين،ونحن أغنياء تقريبا مقارنة فقط بأشخاص آخرين،لكن العلاقة الفيزيقية أو الاقتصادية لا تمدنا بالكثير من المعلومات المفيدة حول العلاقة الشخصية ،فالعلاقة الشخصية تطلب الطريقة التي يتصرف بها الأشخاص مع بعضهم البعض على المستوى الاجتماعي.

(Alder.R.B, Towne.N,1991,p.14)

بالإضافة إلى التفاعلات التي تعرف لنا معنى العلاقة فان التعريف الثاني يلفت انتباهنا إلى العلاقة الشخصية التي تتحدد من خلال الطريقة التي يتصل بها الأشخاص مع بعضهم البعض،وهذا يعني وجود أنواع من العلاقات ومنها العلاقة الاجتماعية.

ومنه علينا تعريف العلاقة الاجتماعية:"وهي تفاعل واتصال يقع بين شخصين أو أكثر لإشباع حاجات الأفراد الذين يكونون العلاقة الاجتماعية كالعلاقة بين التلميذ والمدرس وبين المدرس والمدير".والعلاقة الاجتماعية التربوية إنما تنطوي على ثلاثة شروط ومستلزمات أساسية:

1- وجود أكثر من شخص أو شخصين يشغلان أدوارا اجتماعية متساوية .

2- وجود مجموعة رموز سلوكية وكلامية يستعملها أطراف العلاقة الاجتماعية.

3- وجود فعل ورد فعل بين الأشخاص الذين يكونون العلاقة الاجتماعية.

(الحسن، 2005،ص.81).

وقبل التطرق إلى تحديد معنى العلاقة البيداغوجية يجدر بنا أن نشير إلى وجود تداخل وتلازم بين مفهوم التربية ومفهوم البيداغوجيا مما جعل الباحثين يفضلون مفهوم العلاقة التربوية عن مفهوم العلاقة البيداغوجية وآخرين يفضلون مفهوم العلاقة البيداغوجية.

1-2-تعريف العلاقة البيداغوجية:

من بين أشهر الباحثين الذين اهتموا بمعالجة موضوع العلاقة التربوية وتوسعوا فيها "مارسيل بوستيك "Marcel Postic" وبتعريفه الدقيق لهذا المفهوم فهو يقول:

La relation éducative et l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire".

(Postic.M., ,1979,p.19)

"فهي مجموع الروابط الاجتماعية التي تتشكل بين المربي وبين من يقوم بتربيتهم،بغرض تحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسساتية معينة،حيث تتميز تلك الروابط الاجتماعية بخصائص معرفية وعاطفية، وتكون لها سيرورة وتاريخ"

(Postic.M. ,1979,p.19)

واعتمادا على تعريفه العلاقة التربوية عرف "M.postic" كذلك العلاقة البيداغوجية "هي مجموع الروابط الاجتماعية التي تتشكل بين المعلم والتلميذ بفعل العمل المدرسي وبغرض تحقيق أهداف تربوية، حيث يتجسد ذلك العمل المدرسي بتطبيق برامج تحددها هيئات أو وثائق رسمية،وفق توقيت زمني معين وداخل وسط عمراني،وتكون لتلك الروابط الاجتماعية خصائص معرفية،وخصائص عاطفية، وكما يكون لها سيرورة ويكون لها تاريخ."

(بوعناقة، 2001،ص.43).

2-الفرق بين العلاقة التربوية والعلاقة البيداغوجية:

نلاحظ من خلال التعريفين المقدمين سابقا لكل من العلاقة التربوية والعلاقة البيداغوجية،بأنه يمكننا استخدام أحد المصطلحين مكان المصطلح الآخر وذلك لأن محتوى التعريفين يكاد يكون نفسه،غير أن مصطلح العلاقة البيداغوجية يكون للتعبير عن الروابط التي تتشكل بين المعلم والتلميذ داخل القسم المدرسي من خلال تطبيقهما لبرامج المحددة من طرف الهيئات الرسمية، ووفق توقيت زمني محدد وأن مصطلح العلاقة التربوية يشمل أي وضعية يكون فيها طرف يربي طرفا آخر داخل بنية مؤسساتية ،لذا في بحثنا الحالي سوف نستخدم مصطلح العلاقة التربوية للتعبير عن العلاقة البيداغوجية.

(بولقمح المولودة حيواني،2002 ،ص.6).

3-أبعاد العلاقة التربوية(معلم/تلميذ):

هناك ثلاثة أبعاد أو مستويات للعلاقة التربوية وهي:

3-1-البعد الفكري للعلاقة التربوية(المعرفي):

التي تربط المدرس بتلميذه أثناء قيام الأول بتمرير المعارف المدرسية وهو ما يسمى كذلك ببعد التواصل المعرفي بين المعلم والمتعلم.

3-2-البعد النفسي الاجتماعي للعلاقة التربوية:

التلميذ طاقة نفسية قابلة للتشكيل وتتم في سياق العلاقة التربوية التي تقوم على أساس سيكولوجية متنوعة فلكل علاقة مضمون سيكولوجي محدد.

فالعلاقة التربوية تشمل الجاذبية ،النفور،المحبة،والكره التي يحملها كل طرف عن الآخر فلا تقتصر العلاقة التربوية على التواصل المعرفي بل تتعدى هذا المستوى الظاهر لتكون بين المعلم والتلميذ علاقة نفسية اجتماعية من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد داخل القسم لان التواصل المعرفي الذي يقوم بين المعلم والتلاميذ لا يربط بين فكريين بل بين طرفين إنسانيين يعيشان الوضعية بكل أبعاد شخصيتهما وهو أمر يخلق تشابكات علائقية في مستوى سلوكي كل من المعلم والتلميذ .ومنه فلسلوك المعلم داخل القسم أثرا مباشرا وانعكاسا فوريا على سلوك التلميذ وفي هذا الشأن يقول مارسيل بوستيك".M.postic""إن الناظر للعلاقة التربوية من بعدها النفسي الاجتماعي يلاحظ ترابطا في سلوك كل من المدرس وتلاميذه، ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تكون لدى المربين أنواع معينة من السلوك نراها لدى نفس التلميذ عندما يكون مع أستاذ آخر."

نستطيع القول بأن المعلم يؤثر بسلوكياته المختلفة على نفسية التلاميذ،ويظهر ذلك من خلال تعاملاته وتصرفاته مع الآخرين.

(شبشوب ، 1991،ص. 308).

3-3-البعد اللاشعوري للعلاقة التربوية:

نقصد به مجموع العلاقات التي تبنى وتتكون في غياب وعي كل من المعلم والتلميذ ومنه فالعلاقة التربوية تقوم على مستويين متكاملين ،مستوى العلاقات النفسية الاجتماعية الواعية،ومستوى العلاقات اللاشعورية التي تشمل الإسقاط والتمثل ،وفي هذا الصدد يقول M.postic:"إن وضعية الفصل مجال لجملة من العلاقات اللاشعورية التي تتشابك وتتعارض وتتضاد."

ومنه فالعلاقة التربوية تتأثر بشخصية المعلم ،ذلك لأنه يستعمل الفضاء التربوي الذي يتيحه له الفصل ،ليوظف شخصيته خاصة الأبعاد اللاشعورية منها في العلاقة التربوية.

ومن العوامل المؤثرة في هذه العملية طفولة المدرس ،والطريقة التي عايش بها العلاقة مع الأب الذي يمثل السلطة ،والتي يقوم بإسقاطها على التلاميذ بحيث يقول M.postic :"إن قيمة العلاقة التربوية التي تبنى بالفصل رهينة النضج العاطفي للأستاذ".

ذلك أن المعلم الذي يتمتع بقدر أدنى من التوازن سيوظف مجال الفصل ليربط مع تلاميذه علاقات مرضية تمكنه من تعويض ما يعاني منه على مستوى شخصيته.

من جهة أخرى يقوم التلميذ بإسقاط على شخص المعلم نزعاته مع والديه

فعلاقة الطفل مع أبيه وأمه تحدد مسبقا موقفه اتجاه المعلم ،فردود الفعل العدوانية والشعور بالذنب التي نجدها عند المعلمين ترجع إلى كيفية عيشهم في طفولتهم الخاصة ،والحاجة إلى السيطرة والى مزيد من الحماية وتقمص شخصية معلمين سلطويين وبالعكس ففقدان الصرامة المنتظرة من طرف أبائهم أو معلميهم وإضافة قيمة على الطفولة للفرار مسؤولياتهم في حياة الرشد.

ومنه فالعلاقة التي تنشأ بين المعلم والتلميذ ذات أبعاد متعددة.

(شبشوب ،1991 ،ص.ص.310-313)

4-العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية:

هناك عدة عوامل تؤثر في العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ داخل الصف والتي تحدد طبيعتها وفي هذا الصدد يؤكد".M.postic" أنه للوصول إلى التفسير الحقيقي للعلاقة التربوية يجب ربطها بالعناصر الموجودة في العملية التربوية المترابطة،خاصة الأهداف والمهام المحددة لكل عنصر فيها وبوضعها في إطار اجتماعي ومعرفة خصائص الشخصية لكل المتعاملين داخلها".

ومن هذه العوامل نذكر:

4-1-الظروف التنظيمية للمؤسسة التربوية:

تتمثل في تأثير النظام التربوي والذي يضم الفروع الدراسية،النقاط المحصل عليها،ملاحظات الأساتذة التي يقدمها للتلاميذ،التنظيم البيداغوجي والذي يضم التعليمات الرسمية والمناشير المطبقة لتقويم التلاميذ وهي تختلف من مجتمع لآخر.

فالحياة المدرسية تنظمها مجموعة من المعايير الكمية كالمعدل المحصل عليه ونسب الاستقبال بالإضافة إلى المعايير الكيفية والتي تتمثل في المعارف وتكون في شكل برنامج.

والمعلم يحدد مستوى التلاميذ من خلال معارفهم وقدراتهم وذلك حسب البرامج التعليمية الرسمية،في مجتمع يعطى للمعلم الحق والواجب بأن ينتظر من التلميذ نتائج وأن يكافئهم حسب الرتب.

(Postic.M.,1979,p.42-43)

ومنه يتعامل المعلم مع تلاميذه من وجهة التلميذ الجيد أو الضعيف،فالمعلم لا يعرف شيئا عن شخصية التلميذ وخصائصها النفسية والاجتماعية لكن يرى مجرد صفة التلميذ،كذلك الشأن لباقي أفراد القسم ،وهذا ما يجعل المعلم يركز على معرفة مدى وصول المعلومة للتلميذ دون الاهتمام به كشخص له جوانب نفسية اجتماعية قد تؤثر على التلميذ داخل القسم وخارجه وذلك حسب دراسة Jacqueline Chobaux سنة1967 ، بين أنه من العوامل التي تحدث تأثيرا مزعجا في علاقة المعلم بالتلميذ.

التوقيت الزمني: الذي يحدد مدة وعدد الحصص حسب كل مادة وهذا ما يضيق العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ ويحصرها في نقل المعرفة فقط.

البرنامج المحدد: والذي يجب احترامه ونقله إلى التلاميذ ومنه يمثل كل من التوقيت الزمني والبرنامج الدراسي، الإطار العام للدرس والذي يحد من العلاقة معلم/تلميذ.

.(Postic.M.,1979,p.45)

4-2-الظروف الاجتماعية للمؤسسة التربوية:

تخص نوع المؤسسة المدرسية ،نوع الجمهور المدرسي الذي ينتمي إليها ونقصد به التلاميذ المعلمين وأعضاء آخرين.

فنوع العلاقات السائدة في المجتمع المحلي تنعكس على نوع العلاقة التي يقيمها المعلم مع التلاميذ.

فكلما كان الحوار والنقاش هو الأسلوب المتبع بين المعلم والإدارة يكون هو نفسه الذي يتبعه في علاقته مع التلاميذ،وكلما كان أسلوب العنف وفرض الرأي والصراخ هو أسلوب التعامل بين أعضاء المؤسسة ،كلما انعكس ذلك على تعامل المعلم مع تلاميذه ،ويكون رد فعل التلاميذ مع الأساتذة تجسيدا فعليا لنمط العلاقات السائدة في المدرسة بين الإدارة والمعلم،وحسب نموذج التلاميذ داخل الفصل في سلبيتهم وانقيادهم أو تفتحهم ونقاشهم، يتحدد نموذج المعلم وطبيعة العلاقة التي يقيمها معهم داخل الفصل الدراسي.

ويؤكد M.Postic إن للمعلم تأثيرا على العلاقة التربوية داخل القسم وخاصة من خلال استخدامه البحوث ،والتي تسمح للتلاميذ بالتحاور وإبداء الرأي ،والتي يمكن أن توصله إلى إجراء مقابلات وحوارات مع التلاميذ وهذا لخلق جو من الثقة والصداقة بين أعضاء القسم، فالتلاميذ بحاجة إلى معلم يفهمهم ويستمع إليهم ويملك البساطة التي يتطلبها الحوار.

5-أنـــواع العلاقة التربويـــة:

5-1-العلاقـــة التربوية الديمقراطية:

هي العلاقة التي تقوم على أسس ديمقراطية وتهدف إلى تحقيق التوازن والتكامل في شخص المتعلم، بناءا على معطيات العلوم السلوكية كعلم النفس والتربية،وتجسد هذه العلاقة المبادئ التربوية والنفسية الحديثة التي تكرس قيم التربية الحرة والتغذية الراجعة والعلاقات الأفقية القائمة بين المعلمين والمتعلمين.

وتشكل الأجواء الديمقراطية ،المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات اتجاه ايجابي ،وهي تتيح للتلاميذ والمعلمين تحقيق التواصل الإيجابي ويتجلى هذا في فعاليات الحوار والمناقشة وإبداء الرأي المخالف وتوجيه النقد الايجابي.

(وطفة ، 2004، ص.100).

ويبرز هذا النمط من العلاقة من خلال ايجابية وديناميكية الأخذ والعطاء التربوي بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي، وفي إحساسهم بالمسؤولية وفي قوة شعورهم وولائهم للجماعة المدرسية ،ويكون ذلك على أساس احترام الفرد وتفكيره وتقدير قيمته وإتاحة الفرصة لنموه الفردي والاجتماعي،وذلك بالكشف عن قدراته والعمل على تنميتها ،مما يسمح له بالتعبير الصحيح عن نفسه والأداء السليم لأعماله،حتى يكون عضوا فعالا في المدرسة والمجتمع.

(سرحان،1981،ص.200)

ولابد لنا في هذا السياق من تحديد معنى ودلالة السلوك الديمقراطي في العمل التربوي فالسلوك الديمقراطي هو السلوك الذي ينطلق من الأسس التالية:

- المشاركة الاجتماعية والمساواة في هذه المشاركة.
- فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم.
- عدم اللجوء إلى العنف والصراع والاعتماد على لغة الحوار والإقناع.

(وطفة ،2004 ،ص.100).

وبما أن أساس العلاقة التربوية معلم/تلميذ هو الأخذ والعطاء التربوي ويتم في جو ملائم يقوم على الاحترام والتقدير المتبادلين وتعاطف المعلم مع التلاميذ على الوصول إلى تحقيق أهدافهم،وهذا لا يتم إلا بتفاعل بعضهم البعض تفاعلا ايجابيا يؤدي إلى تنمية قدراتهم وتفريغ طاقاتهم وتحقيق أهدافهم.

(سرحان،1981،ص.205).

فالجو الملائم يساعد كل من المعلم والتلميذ في مسيرتهم التربوية وتحقيق أهداف العملية التربوية.

وبهذا المدرس يجب أن يهيئ للتلاميذ الجو المناسب الذي يميلون إليه ويحسون فيه بالراحة والطمأنينة،وعليه أن يعيش معهم فيه وأن يعينهم على مواجهة الصعاب والتغلب عليها ،وبهذا يستطيع أن يكتسب ثقتهم وحبهم له ويستطيع بذلك التأثير في نفوسهم وتوجيههم إلى مافيه خير لهم ولغيرهم.

(رمضان ،1984 ،ص.155).

وفي المقابل فالتلميذ له دور يساهم في نجاح العلاقة التربوية مع معلمه بحيث عليه أن يبادل معلمه الاحترام والتقدير، ويسعى إلى أن يكون عند حسن ظنه،ومن جهة أخرى فمن خلال علاقة المعلم بالتلميذ يستنتج هذا الأخير نمط علاقة معلمه به ويحتفظ بها كفكرة يستخدمها كايطار مرجعي عندما ينتقل إلى سنة دراسية أخرى مع أستاذ جديد.

وهنا يظهر اختلال في العلاقة بينهما في بداية السنة ،خاصة إذا كان هناك اختلاف في طريقة تعامل الأستاذين ،لكن وخلال فترة الدراسة تتضح نية المعلم أكثر فأكثر بالنسبة للتلميذ ويكتشف من جديد نمط علاقته معه ويحتفظ به ليسقطه على أستاذه في السنة القادمة ،وبهذا فكلما انتقل التلميذ من مستوى دراسي إلى آخر اكتسب نمطا معينا من العلاقة التي تجمع بينه وبين معلميه وهو بدوره يحس بالفرق بين هذه الأنماط وتأثيرها على مساره الدراسي.

. (Postic.M. ,1979,p.135)

- النتائج التربوية للسلوك الديمقراطي:

المتعلم الذي يستطيع أن يعيش علاقة وجدانية مع معلميه يقبل على تمثل المعطيات العلمية والمعرفية التي تتصل بهم ،وعلى خلاف ذلك لا يستطيع التلميذ تمثل المعلومات والمعارف الصادرة عن هؤلاء الذين لا يشعر إزاءهم بالحب والاحترام.

فالعلاقة الديمقراطية تنمي مشاعر الحب والتقدير بين أطراف العملية التربوية ويؤدي السلوك الديمقراطي إلى جملة من النتائج الهامة،وهذا ما تشير إليه أغلب الاتجاهات التربوية الحديثة.

فالسلوك الديمقراطي في مجال التربية يؤدي إلى النتائج التالية:

- نمو القدرات الإبداعية عند التلاميذ والمتعلمين عامة.
- نمو الجوانب الانفعالية وتكامل الاتزان العاطفي.
- نمو الجوانب الاجتماعية وتكاملها في شخص المتعلمين ونمو الثقة بالنفس والإحساس بالاستقلال.

(وطفة، 2004،ص.100).

وفي هذا المستوى يشير "مولروف"في بحث له حول سلوك المدرس الديمقراطي إلى أن سلوك المدرس الديمقراطي يؤدي إلى نمو الإبداع والاستقلالية والاتزان العاطفي والميول الاجتماعي عند التلاميذ وعلى خلاف ذلك فان سلوك المدرس المتسلط يؤدي إلى انخفاض الدافعية لديهم وضعف القدرة على التركيز.

والمعلم في إطار هذه العلاقة لا يسجل حضوره كأستاذ فحسب بل يكون حاضرا يكون وجوده الإنساني وهو يستطيع بالتالي أن يفرض سلطته عندما

يضع هذه السلطة في خدمة تلاميذه.

(وطفة، 2004،ص.103).

5-2-العلاقـــة التربوية التسلطيـــة:

يقوم التسلط على مبدأ الإلزام والإكراه،وعلاقات التسلط هي العلاقات التي

يتم بموجبها خضوع طرف إلى إدارة طرف آخر بالقوة.

ونعني بالتسلط التربوي الميل إلى استخدام العنف في العمل التربوي،فالعلاقة التسلطية سلوك ينطوي على العنف والإكراه.

(وطفة، 2004،ص .103).

يتمثل هذا النوع من تركيز السلطة في يد الشخص وهو حسب الدراسة المعلم،والسلطة على هذا النحو تؤكد اعتزازه بنفسه وعدم ثقته بغيره،وقدرتهم

على المساهمة الايجابية في تسيير الحياة المدرسية وتحقيق...كذلك تجعل السلطة التسلطية (المعلم) من اللوائح والقوانين المدرسية دستورا جامدا واجب التنفيذ دون أية مناقشات أو تعديلات ،مما يجعل المعلم على هذا النحو يركز بالمظهر دون الجوهر ،فإتباع النظام أمر واجب وتوقيع الجزاء والعقوبات وسيلة فعالة في ذلك حسب هذا النمط من العلاقة التربوية.

وتتسم العلاقة الاستبدادية بين المعلم والمتعلم بالتسلط في تعامله مع التلاميذ والسيطرة عليهم وكف حرياتهم وأرائهم والقسوة عليهم والسخرية منهم ومن أفكارهم وفرض الآراء عليهم حيث يسود في الفصل الدراسي أساليب تعامل منها فرض الرأي والأوامر دون نقاش ،نقص الحوار بين الطرفين،أسلوب التعامل المعتمد على الأوامر من الأعلى إلى الأسفل ،العقاب البدني،الضرب المفرط،الكلام الجارح والتأنيب المستمر للمتعلم والافتقار إلى اللين في المعاملة والإفراط في تطبيق القوانين على التلاميذ والتهديد والسيطرة وهذا ما يؤثر على سيرورة حياتهم المدرسية.

(سرحان،1981،ص.199).

خلاصـــة الفصل:

تطرقنا من خلال هذا الفصل إلى كل من تعريف العلاقة البيداغوجية،الفرق بين العلاقة البيداغوجية والعلاقة التربوية،أبعاد العلاقة البيداغوجية،العوامل المؤثرة في هذه العلاقة التربوية وأخيرا إلى أنواع العلاقة التربوية.

الفصـــل الثـــاني
المهام والممارسات
داخل الوضعية البيداغوجية

الفصل الثاني

"المهام والممارسات داخل الوضعية البيداغوجية"

- تمهيـــد

1- مفاهيم أولية حول الوضعية البيداغوجية

2- العناصر الفاعلة في الوضعية البيداغوجية(معلم/تلميذ)

2- أ/المعلـــم

2-1- تعريف معلم المرحلة الابتدائية

2-2- تكوين معلم التعليم الابتدائي

2-3- خصائص معلم التعليم الابتدائي

2-4- أدوار المعلم في العملية التعليمية

2-5- دور المعلم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

2-6- معلم التلميذ ذوي صعوبات التعلم.

2-ب/التلميـــذ

3- الاتصال التربوي.

4- التفاعل الصفي بين المعلم والتلميذ.

-خلاصة الفصل.

تمهيـــد

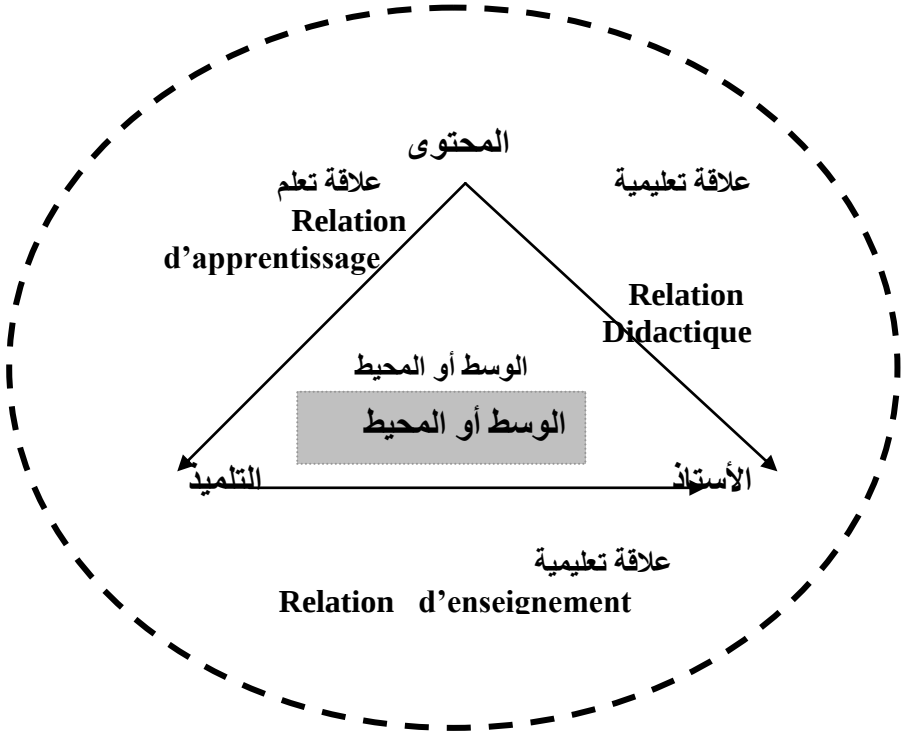
تنطوي الوضعية البيداغوجية على ثلاثة أقطاب رئيسية(المعلم،التلميذ،المعرفة) ويعتبر المعلم القطب الهام ضمن هذه الثلاثية،باعتباره همزة وصل بين التلميذ والمعرفة داخل الصف الدراسي،كما يعتبر المعلم المدرس والمكون والمربي والمبادر بالاتصال في القسم،مما يساهم في تنشئة التلاميذ لكي يمكنهم من التكيف والتلاؤم مع معطيات البيئة الاجتماعية.

أما التلميذ فمن أجله تقوم العملية التربوية،فهو المتعلم والمتكون والمتلقي والمربي فمن خلاله يمكن اختيار المحتوى الدراسي حسب ما يتناسب ومستواه وخصائص نموه وشخصيته،حتى يتمكن من استيعاب المعلومات بشكل فعال.

ومع هذين العنصرين الفاعلين تنشا عملية اتصال وتفاعل والتي لا تتم إلا في وضعية بيداغوجية يتم من خلالها تحديد طبيعة العلاقات القائمة بينهم.ويكون المحتوى المعرفي هو الرسالة التي تضمن وجود هذه العلاقات بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنتظرة.

1-مفاهيـــم أولية حول الوضعية البيداغوجية:

من أجل تعريف الوضعية البيداغوجية يعتمد Legendre في معجمه التربوي وجهة نظر نسقيه أين كل عنصر من المجموع في علاقة مع العناصر الأخرى التي تكون هذه الوضعية،ولشرح هذه الأخيرة يضع التمثيل البياني الآتي:



– يسمح لنا هذا المخطط بتحليل الممارسة البيداغوجية التي توضح كل العلاقات المتداخلة بين العناصر الأساسية المكونة للوضعية البيداغوجية،والتي تبرز كل من التلاميذ (المتعلمين أو المتلقنين)،المحتوى الدراسي(البرامج التعليمية)،الأستاذ (المسئول عن نقل المعرفة)،والمحيط أو الوسط الذي تجري بداخله مختلف النشاطات.

-كما يوضح المخطط مختلف العلاقات القائمة بين العناصر الأساسية المشكلة للوضعية البيداغوجية والتي يقسمها إلى ثلاثة أنواع:

-علاقة تعليم(علاقة بين المتعلم والأستاذ)

-علاقة تعلم(علاقة بين المتعلم والمحتوى)

-علاقة تعليمية(علاقة الأستاذ بالمحتوى).

إن هذا النظام الذي تتشكل بداخلية عملية اتصال بين الأستاذ والتلميذ من جهة والمعرفة من جهة أخرى،والتي تعتبر الرباط الأساسي بينهما ،يساعد على ظهور العديد من التحاليل البيداغوجية التي تتشعب بتشعب العلاقات المختلفة داخل هذا النظام ،مثل تلك التي تتناول العلاقة البيداغوجية،العلاقة التعليمية،العلاقة الاتصالية داخل هذا النظام....الخ.

(Legendre.R.,1993,p.486)

من جهة أخرى يرى **Postic.M(1977)** بأن العلاقات التي تحصل مابين الأستاذ والتلاميذ متصلة بعدة متغيرات والتي صنفها إلى ثلاث فئات كبرى وهي:

1- **الحالات العامة للوضعية البيداغوجية:** وتتضمن كل ما يتعلق بالإطار المدرسي الذي يعيش فيه التلاميذ والمعلم،فهي ترتبط بـــ:

-أهداف النظام المدرسي.

-البرامج المعتمدة.

-المعايير أو القواعد البيداغوجية المقررة من طرف الوصاية العامة.

الوضعية الجغرافية للمؤسسة التعليمية والقسم.

-الجو العام للمؤسسة المدرسية: أساليب وأنماط إدارة المؤسسة والأقسام الإدارية والعلاقات مابين الأساتذة.

2- الحالات الخاصة للوضعية: والمرتبطة بـــ:

- الحالات المادية ،الهندسة المعمارية للمؤسسة،تنظيم الفاء المدرسي.

- النص المعرفي: الاختصاص،الدروس،النشاط المبرمج في لحظة ما(طبيعة الدروس،حصص،تمارين،...الخ.).

- الخصائص العاطفية للفوج: البنية السوسيومترية لمجموعة من التلاميذ ،بنية العلاقات الموجودة بين التلاميذ والمعلم.

3- الحالات الخاصة للوضعية في لحظة محددة: وتتعلق بـــ:

- تدخلات المعلم المحفزة من خلال الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه،والمحدد بالمعايير التي ينتجها(الطريقة،المناهج)،وبتشجيع من المميزات الشخصية(عوامل الشخصية،الخبرة المهنية المكتسبة....الخ).

- ردود أفعال التلاميذ حسب ميولاتهم المعرفية والاجتماعية.

- طبيعة الاتصالات التي تتأسس بين الأساتذة والتلاميذ في لحظة محددة وبتأثير معين.

(Postic.M.,1977,p.p-131-132)

ويمثل **Houssaye (1993)** الوضعية البيداغوجية ب"مثلث"أو ما يسمى بالمثلث البيداغوجي والذي يتكون من3 عناصر أساسية وهي:

- **المعلم:** باعتباره المدرس ،المكون،المربي،والمبادر بالاتصال في قسمه.
- **المعرفة:** وتصف المحتويات ،القواعد،المناهج،والمكتسبات.
- **التلميذ:** باعتباره المتعلم ،المتكون،المتلقن،والمتربي.

(Lifa. N.E,2002,p.84)

2- العناصر الفاعلة في الوضعية البيداغوجية (معلم/تلميذ):

2-1/ المعلـــم

2-1-1/ التعريف بمعلم المرحلة الابتدائية:

-لغة: اسم فاعل مشتق من الفعل علم،يعلم،علم، والعلم بدوره هو الإدراك الواثق المتخصص،مادة

قيمة وخبرة،ومنه فالمعلم فرد يمتلك علما يستطيع في نفس الوقت تطويره لدى الآخرين كالتلاميذ الطلاب ومن يحتاج إليه من حوله من أسرة ورفاق .(حمدان، 2000، ص.73).

-اصطلاحا: يعتبر المعلم طرفا مهما في العملية التربوية ،لأهمية مايولى إليه من تربية وتعليم التلاميذ وقد عرف المعلم بأنه:"الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ،حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم،كما يقوم بمراقبة ماكتسبه التلاميذ من تلك العلوم،وذلك منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية".

(Hanssenforder.J. et all ,1998,p. 409).

ويعرفه بأنه :" العامل الرئيسي في تهيئة الجو المناسب وفي توجيه التلاميذ وإرشادهم في المواقف التعليمية ،وهو ليس مجرد ملقن بل يوجه،يرشد ويفهم خصائص تلاميذه وحاجاتهم ويساعدهم على تنمية ما يمكن من قدرات، للإسهام الناجح في الحياة وهو أقرب أفراد الأسرة المدرسية بالتلميذ ".

(زيدان ، 1981، ص.45).

هذا التعريف يتوافق وما أكدت عليه العديد من المؤتمرات والندوات العالمية المنعقدة تحت إشراف منظمة "اليونسكو" حيث أكدت على أن مهمة المعلم لا تنحصر في إعطاء المعلومات وتبليغ المعارف ،بل تتجاوزها إلى دوره كمرشد ومربي يهتم بتنمية قدرات تلاميذه.

(المتبولي ،2003 ، ص60).

ويرى "**Philip Jackson**": "أن المعلم هو صانع القرار،يفهم طلبته،ويتفهمهم قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة (التلاميذ) استيعابها يعرف ماذا يعمل،ويعرف متى يعمل".

(عدس ، 2000،ص.35).

ولا يتأتى للمعلم أن يقوم بكل تلك الأعمال والمهام ،خاصة ماتعلق منها بمعرفة خصائص تلاميذه،وقدراتهم وميولهم وتوطيد علاقته معهم ،إلا إذا تابعهم لمدة معينة ولحل هذه المشكلة أكد المهتمون بنظم التعليم في المرحلة الابتدائية على ضرورة متابعة المعلم لتلاميذه ،حيث ينتقل معهم إلى الأقسام الدراسية الموالية أو العليا،على ألا تتجاوز هذه المتابعة ثلاث سنوات وذلك من أجل الحد من مآخذ هذا النظام التعليمي المسمى بـــ "نظام معلم الصف الواحد" هذه المآخذ حددت في:

أ- إمكانية ملل وضجر التلاميذ والمعلم نتيجة لطول ملازمة احدهما لآخر،مما يؤدي إلى فقدان الدافعية وزوال متعة التعلم،الذي يؤدي بدورة إلى تدني مستوى الانجاز والتحصيل.

ب- ترسيخ الخبرة واقتصارها على نمط معين ،سواء بالنسبة للمعلم أو التلميذ أكانت تلك الخبرة سلبية أو ايجابية ، والمشكلة تكمن في حالة ماذا كون المعلم فكرة سلبية على التلميذ الأمر الذي قد يؤثر في تقييم المعلم له،وكذا التلميذ إذا كون صورة سلبية عن معلمه،فقد يؤدي به إلى النفور من المدرسة ككل خاصة وأنه مازال في بداية تعلمه.

(منسي،2000، ص .22).

2-1-2/تكوين معلم التعليم الابتدائي:

عندما نتحدث عن تكوين المعلم، في مختلف المراحل التعليمية يتضح أن هناك نوعين من التكوين أو مرحلتين له ،حيث أنهم لقيا اهتمام الكثير من الباحثين والمهتمين بميدان التعليم ،حيث يتفق معظمهم أنه يتم وفق مرحلتين هما التكوين الأولي والتكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة.

2-1-2-1/التكوين الأولي:

يتم هذا التكوين في معاهد التكوين أو المدارس العليا لتكوين الأساتذة أو في أقسام خاصة من كليات التربية ،حيث يبدأ من ترشيح دخول الطالب إلى تاريخ توظيفه الأول عند تخرجه من المعهد.

(مقداد وآخرون ،1998،ص .306).

فالتكوين " المعرفي" هو عملية ناتجة عن دراسة الطالب المعلم بمجموعة من المواد والمقاييس العلمية نفي اختصاص معين ،هذه المواد العلمية تؤهله إلى أن يكون ذا كفاءة في مجال

اختصاصه ،كما أنها توسع من ثقافته وتسمح له بالاطلاع على مجالات علمية أخرى،لها علاقة بمجال تخصصه لأن هذا النوع من التكوين ماهو إلا حلقة من حلقات التكوين المستمر، الذي يخضع له المتعلم طيلة ممارسته لمهنة التعليم،كما أنه موجه دوما إلى ماهو جديد."

(Mialaret.G., ,1979,p.8)

وفيما يتعلق بالتكوين البيداغوجي أو التربوي،فهو يهتم بالجانب الوظيفي المهني للمعلم ،حيث يضيف"**ميالا ري**"(**G.Mialaret**):"أنه لا يكفي أن يكون لخرجي معاهد التكوين،قاعدة أكاديمية معرفية قوية،حتى يكون معلما جيدا ،بل انه يكون دائما بحاجة إلى أن يطبق ما اكتسبه من معارف في الواقع المهني،وذلك قبل تخرجه ،هذه الممارسة تتمثل أساسا في التدريبات العملية أو التربصات التي يقوم بها والتي تبرمج أثناء عملية تكوينية."

(Mialaret.G., 1979,p.8)

ويحدد "**ميالا ري**" "**G.Mialaret**" ثلاث مراحل للتكوين التربوي لطلبة معاهد التكوين،حيث يؤكد على أنها تربصات تهيؤ الطلبة إلى ممارسة عملهم بصفة تدريجية،كما أنها لا تتم بمعزل عن الدروس النظرية،وإنما يتم التنسيق والموازنة بين تلك الدروس والممارسة الفعلية للمهنة،وتحدد تلك المراحل في:

أ- فترة التحسيس والتوعية:

تعتبر أول تربص أو تدريب عملي،حيث يقوم الطالب بزيارة بعض المدارس لمدة معينة ،بهدف التعرف على الجو العام للمدرسة والتعرف على الهيئة المدرسية والإدارة ويتعرف على التلاميذ، هذا التعرف يخلق لدى الطالب نوعا من الدافعية للعمل ،كما أنه يصبح على علم بما يجري في الواقع المدرسي، حتى لو تم ذلك بصفة عامة وسطحية.

ب- فترة تعلم الطرائق والتقنيات البيداغوجية:

تعتبر التدريب العملي الثاني ،بعد تعرف الطالب على الجو العام للمدرسة يصبح في إمكانه البدء بدراسة أكثر دقة للأسس النظرية وممارسة الطرائق والتقنيات التربوية التي اكتسبها في التكوين المعرفي ،وذلك بتدريبه على كيفية نقل المعلومات للتلاميذ واستعمال مختلف طرائق التدريس ،بما يتناسب والدرس الذي يقوم بتحضيره لاحقا،ففي هذه الفترة يدون الطالب النصائح والملاحظات التي تقدم له من طرف معلم القسم،هذه النصائح يستفيد منها الطالب في فترة التدريب الثالثة.

جـــ- فترة تحمل المسؤولية:

هي فترة التدريب العملي الثالث،عند وصول الطالب أو المتربص إلى هذه المرحلة ،يكون قد تغلب على بعض مخاوفه ،فيقوم بتدريس التلاميذ وذلك بحضور المعلم والمستشار اللذان يقدمان له المساعدة،في حالة ماذا تعرض لبعض المشكلات أو الصعوبات أثناء تقديم الدرس".

هذا النوع من التكوين يسمى في بعض النظم التعليمية بالتكوين المتواصل،حيث يتم البدء فيه من السنة الأخيرة من التكوين إلى غاية الترسيم في وظيفة التدريس.

(مقداد وآخرون،1998، ص. 306).

وحتى يحسن ويطور تكوين المعلمين وإعدادهم ،لابد من مراعاة عنصر التكامل بين وجهي التكوين وأن يكون هناك تقييم مستمر للتكوين الأولي كما أنه من الضروري أن تشمل برامج التدريب قبل الخدمة على مواد أساسية من علم نفس الطفل والبيداغوجيا وغيرها من الاختصاصات التي لها علاقة بمهنة التدريس وكذا طرائق التدريس وتشمل على الحوافز التي تحفز المتكونين على الإقبال على مهنة التعليم وإدراك أهميتها، كما لا يستثنى القيام بالدورات الدراسية والتدريب على الأساليب التعليمية الحديثة ،خاصة إذا تعلق الأمر بمرحلة تعليمية كمرحلة التعليم الابتدائي الذي يعتبر القاعدة الأولية للمشوار التعليمي للتلميذ.(المتبولي،2003 ،ص68).

وتأسيسا على ماسبق يمكن القول أن التكوين الأولي للمعلمين يهتم بثلاث جوانب أساسية وهي:

أ- تعميق المعارف المتخصصة.

ب- تزويد المتكون بالمهارات المهنية .

جـــ- تزويد الكون بالمهارات النظرية والتطبيقية.

(بن دريدي ،2002، ص70).

2-1-2-2/التكوين المستمر:

يقدم التكوين المستمر أو كما يسمى التكوين أثناء الخدمة للمعلمين الذين يزاولون مهنة التعليم،حيث يشرع فيه من تاريخ ترسيمهم إلى غاية تقاعدهم يدوم ويستمر طيلة مباشرة المعلمين والإداريين لمهامهم.

(مقداد وآخرون،1998، ص. 306).

وتكمن أهمية هذا التكوين في كونه يسمح بتكييف المعلم مع ما يطرأ في مناهج التدريس، مع ضمان الاستجابة للصعوبات البيداغوجية التي يتلقاها أثناء توظيفه".

(بن دريدي،2002 ،ص71).

فهذا النوع من التكوين ماهو إلا مرحلة مكملة لما تلقاها المعلم في تكوينه الأولي حيث يقول ميالا ري"G.Mialaret": "تكوين المعلم لا يمكن أن يتم بطريقة فعالة داخل معاهد التكوين فحسب،وفي مدة زمنية محددة،لأن مايقدم في تلك المعاهد ما هو إلا وصف لوضعيات دراسية محددة، فالطالب يتعلم ولا يدرب على العمل في تلك الوضعيات، حيث أنه يفتقد لعنصر التفاعل مع الواقع المهني المقبل على العمل فيه، كما أن الأوضاع التي سيعرفها الطالب عند التحاقه بمنصب عمله ستكون مختلفة عن تلك الأوضاع التي تم إعداده فيها".

.(Mialaret.G.,1975,p.80)

2-1-3/خصائـــص المعلم:

أشارت دراسات تربوية كثير إلى وجود علاقة ايجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعلية العملية التعليمية.

ومن الضروري التأكيد على أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصيته كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة،وممارسته قدرة توجيهية عالية داخل الفصل وخارجه ومن ثمة إحداث أثر بالغ في شخصيات التلاميذ وأن يمتلك المعلم عددا من الخصائص أهمها:

1-الرغبة في التعليم: فالمعلم الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على تلاميذه بحب ودافعية،كما سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا وسوف يتعامل المعلم الذي يتميز بهذه الرغبة في التعليم، ليس كمهنة وحسب وإنما كمهنة إنسانية تتطلب منه كل محاولة جادة لتطوير العمل التعليمي المرتبط به،فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد وهذا الأخير يضمن تطوير القدرات والحماس العملي.

2- الالتزام الفطري والطبيعي لمتطلبات مهنة التعليم: يؤدي هذا الالتزام إلى إنتاج تعليم منظم وهادف ومؤثر ،كما يشجعه على تكريس كل جهده للتعليم.

(الخميسي ،2000 ،ص.265).

3- الخصائص المعرفية:

3-1-الإعداد الأكاديمي والمهني: حيث يرتبط إعداد المعلم أكاديميا ومهنيا على نحو ايجابي بفاعلية التعليم ،فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنيا بشكل جيد يكون أكثر فاعلية ،والمعلمون الأكثر فاعلية يمتلكون مهارات عقلية تمكنهم من استخدام أنشطة وأساليب متنوعة في التدريس تميزهم عن غيرهم.

3-2-اتساع المعرفة والاهتمامات: فالتعليم الناجح أو الفعال لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه فقط بل يرتبط أيضا بمدى اهتماماته وتنوعها

فالمعلم الأكثر فاعلية يمتلك اهتمامات قوية وواسعة.

(زغلول، المحاميد ، 2007،ص.170).

3-3-معرفة طرق ووسائل التعليم: وتشمل المعلومات النظرية الخاصة لتخطيط التعلم وتحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعلم، وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة، تيسر تعلم التلاميذ وإلمامهم بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف وتقويمهم تعلم تلاميذهم وتوجيههم لمزيد من التعلم.

3-4-معرفة التلاميذ الذين يعلمهم : فهذا النوع من المعرفة يمكن المعلم من تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية لتلاميذه.

(أحمد كريم وآخرون ،2003، ص.44).

فمعرفة المعلم أسماء تلاميذه وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومعرفة اتجاهاتهم وميولهم تجعله أكثر فاعلية في تواصله،كما تساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات ايجابية نحوه ونحو المادة الدراسية.

(زغلول،المحاميد ،2007،ص.170).

ومن ثمة يكون أقدر على اختيار أساليب تعليمهم وتوجيههم وإرشادهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وحل مشكلاتهم السلوكية والتعليمية.

(أحمد كريم وآخرون،2003 ،ص.44).

4- الخصائص الشخصية:

4-1-الصحة الجسمية والعقلية: فمهنة التعليم مهنة شاقة تقتضي بذل جهد كبير ولاسيما حيث يكون المعلم معني بتعليم الصف ،فالصحة الجيدة والحيوية الجسمية تمثل شروطا هامة لتحقيق تعليم ناجح ومفيد ،كما تحتاج مهنة التعليم أن يتمتع المعلم بالسلامة النفسية.

(الخميسي ،2000 ،ص.67).

4-2-المظهر العام المناسب: المعلم يقضي مع تلاميذه ساعات طويلة يوميا وهذا يقتضي منه الحرص والالتزام في مظهره العام والشخصي فالمعلم نموذج لتلاميذه وقدوة لهم.

(كريم فاروق ،ص.439).

4-3-التفاعل الاجتماعي: يتعامل المعلم في المحصلة النهائية مع مجموعة من المتعلمين وهم بطبيعة الحال عبارة عن بشر لهم مشاكلهم وطموحاتهم ومشاعرهم، الأمر الذي يستلزم من

المعلم احترامهم والتعاطف والتواصل الايجابي معهم ،وبطبيعة الحال ينبغي على المعلم تشجيع التفاعل والتواصل بين المتعلمين وتشجيعهم على تكوين الصداقات وتبادل مشاعر الاحترام فيما بينهم.

(زغلول،المحاميد،2007 ،ص.31).

4-5-الصوت المسموع المناسب لمتطلبات الموقف التعليمي: فالعملية التعليمية داخل الحجرة الدراسية تقوم على التفاعل اللفظي الايجابي ،وهذا الأخير لا يكون ايجابي وطبيعي بين المعلم والتلاميذ إلا إذا كان الصوت مسموع وواضح ،فحينما يكون صوت المعلم غير واضح أو خافت فان رسالة التعلم تصل إلى التلاميذ مقطعة ومشوشة خاصة وأن غالبية الأقسام تحتوي على عدد كبير من التلاميذ ،وهذا يتطلب أن يكون صوت المعلم واضحا ،وأن يغير نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين وهذا يؤدي إلى تجنب عدم الانتباه والإهمال الذي يؤدي إلى تشتت الاهتمام.

(الخميسي،2000 ،ص.68).

5- الخصائص النفسية والانفعالية:

5-1/الاتزان الانفعالي: حتى ينجح المعلم في إدارة التعلم الصفي ويستطيع التأثير في سلوكات المتعلمين، يجب أن يمتاز بالاتزان الانفعالي والابتعاد عن نوبات الغضب والعصبية عندما يواجه مواقف إثارة أو بعض المشاكل والصعوبات.

هذا وتشير دراسة ويتي(**Witty**) ودراسة أندرسون **(Anderson) 1967** أن المعلمين الذين يمتازون بخصائص شخصية مثل التعاون والتقبل والتسامح والصبر والعدل والمرونة والاهتمام والتعاطف والاتزان، هم أكثر فاعلية في إدارة التعلم الصفي وفي تحقيق أهداف التعلم، مقارنة بغيرهم من المعلمين الذين لا تتوفر لديهم مثل هذه السمات.

5-2/الحماس: حيث أن حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم بشكل كبير ،حيث تشير الدراسات إلى وجود ارتباط ايجابي بين حماس المعلم ومستوى تلاميذه،كما أن التلاميذ أكثر استجابة للمعلم المتحمس وللمواد التي تقدم بشكل حماسي الأمر الذي يزيد الدافعية.

5-3/الإنسانية: إن كل خصائص المعلم الشخصية السابقة تمكننا من القول بأن المعلم الفعال هو المعلم الإنسان أي القادر على التواصل مع الآخرين والمتعاطف معهم،والمتحمس والمتقبل للآخرين ،كل ذلك يجعل المعلم فعالا ويجعل التعليم أكثر فاعلية.

(زغلول، المحاميد،2007 ،ص.31-117).

6- القدرة على العمل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية:

ويتطلب ذلك مايلي:

- الاهتمام بالتلاميذ ونموهم الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.
- احترام شخصية التلاميذ وميولهم ورغباتهم والعمل على تحقيقها.
- العمل على توفير الجو المناسب لتكامل شخصية التلميذ وذلك بتحسن شروط الحياة المدرسية.

7- مراعاة الفـــروق الفردية:

ينبغي على المعلم عدم التعامل مع جميع المتعلمين بنفس الأسلوب وعدم تكليفهم القيام بنفس المهمات التعليمية لاعتقاده بأنهم متماثلين من حيث الاهتمامات والقدرات،وهذا ينبغي ضرورة انتباه المعلم إلى أن استجابات المتعلمين تتباين باختلاف ميولهم وقدراتهم الأمر الذي يستلزم منه التنويع في أساليب التعامل ونوعية المهمات المقدمة للمتعلمين.

(زغلول،المحاميد،2007 ،ص.27).

8- إثارة الدافعية لدى المتعلمين: يمكن للمعلم تحقيق هذا الغرض من خلال جملة من الأنشطة تتمثل في:

- جذب انتباه المتعلمين واهتماماتهم.
- إدخال عنصر الإثارة والتشويق في الموقف التعليمي.
- التعرف على رغبات ودوافع المتعلمين ومحاولة إشباعها.
- التنويع في الأنشطة الصفية وإدخال عنصر الجدة.
- إشراك المتعلمين في الأنشطة الصفية وإشعارهم بأهميتها وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- التنويع في إجراءات التعزيز لانجازات المتعلمين.

9- مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين: يجب على المعلم مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين والتعرف على حاجاتهم النفسية والاجتماعية والعمل على إشباعها، فهناك من المتعلمين من يرغبون دائما في جذب انتباه الآخرين إليهم في حين هناك من يميل إلى الانطواء ،بالإضافة إلى أن البعض منهم يمتاز بمفهوم ذات متدني يعاني من ضعف في بعض القدرات الشخصية والتحصيلية ومنهم من يميل إلى المشاركة.

(زغلول، المحاميد،2007 ،ص.27).

10- التأهيل اللغوي لمعلم التعليم الابتدائي:

يتوقف نجاح معلم التعليم الابتدائي،في مهنة اكتساب تلاميذه اللغة بفنونها المتنوعة على مدى تأهله لغويا ،فقد أكدت الدراسات أن اللغة السليمة للمعلم عامل مشوق في عملية التدريس ،حيث تعتبر الفصاحة واحدة من المهارات اللغوية التي لابد للمعلم أن يمتلكها.(بن محمد،ص8)

وإذا كان المعلم على وعي بأنه يزود التلاميذ بوسيلة اجتماعية مهمة تعينهم في حياتهم، والتي تتمثل أساسا في القراءة والكتابة والتعبير فانه سيعمل على أن تكون أكثر تناسبا مع ذلك الهدف المنشود،فيهتم بتدريب تلاميذه على الاستعمال الصحيح لها،فيتجنب تحفيظهم القواعد النحوية والصرفية والإملائية ويعمل على الاختيار الجيد للأمثلة القريبة من حياتهم وتدريبهم على الاستعمال الشفاهي والكتابي لها ،وذلك لأن اللغة ومنها القراءة ليست مادة دراسية فحسب يقتصر تعليمها في فترات معينة ،بل هي التدريب المستمر على الاستعمال الصحيح لها.

(بوده ،1997،ص.16).

2-1-4/أدوار المعـــلم:

تعني "أدوار المعلم" التي ينتظر من المعلم القيام بها وهي تختلف من منهج إلى آخر فقد يقتصر دوره على تلقين الحقائق والمعلومات وقد يمارس دورا آخر مثل التخطيط للأنشطة.

(Mialaret.G.,1977.)

وتتوقف أدوار المعلم على نوعية وفلسفة المنهج وأهدافه من ناحية ونوعية الإمكانيات المتاحة والمناخ التربوي الذي يمارس فيه عمله من ناحية أخرى.

(اللقاني ، 1996،ص.10).

معنى هذا أنه ليس للمعلم دور واحد بل أن له أدوارا عديدة،فهو مسؤول عن الفصل الذي يدرسه،وهو مسؤول عن مادته الدراسية ومسؤول عن الأنشطة خارج الفصل،مما يجعل له أدوارا متعددة.

(الزيود وآخرون ،1999،ص.176).

أولا/التدريس:وهو الدور الأساسي للمعلم، ويتبع هذا الدور أدوارا فرعية تتمثل في المهمات التالية:

أ-التخطيط: يقصد به ما يضعه المعلم من تخطيط لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حددها، ويتم ذلك بوضع الأهداف وتحديدها ورسم الخطط التدريسية وماتستلزمه من وسائل وأنشطة تعليمية.

ب-التنفيذ: يقصد به ترجمة ذلك التخطيط المستقبلي المسبق الذي يضعه المعلم في شكل نتاجات تعليمية، يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلمين ويتطلب هذا الدور تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم وتشويقهم للدرس ومراعاة قدراتهم وما بينهم من فروق.

جـ-الإشراف والمتابعة: ويقصد به مايتخذه المعلم من إجراءات وسبل لضبط الفعاليات التي تتم في غرفة الصف، والمحافظة على النظام فيها وما يستلزمه من ضبط لحضور التلاميذ وغيابهم وتوجيه التلاميذ وإرشادهم.

د-التقويم:ويقصد به ما يقوم به المعلم من إجراءات وما يلجأ إليه من أساليب للحكم على مدى تحصيل التلاميذ وانجازاتهم واكتسابا تهم للمعارف والمفاهيم والمهارات وتمثلهم للقيم والاتجاهات المرغوبة، ومن ثمة تحديد جوانب القوة والضعف في تعلمهم لتعزيز جوانب قوتهم ومعالجة جوانب ضعفهم بالأساليب المناسبة.

(الزيود وآخرون ،1999،ص.ص.176-177).

ولا تقتصر عملية التقويم على إصدار أحكام نهائية على مستوى إتقان المتعلمين لمهمات التعلم واتخاذ قرارات حول مدى فاعلية الممارسات والأنشطة التعليمية فحسب، بل يتعدى ذلك ليأخذ طابع الاستمرارية والشمولية فينبغي على المعلم المتابعة ومراعاة الاستمرارية في عملية التقويم أثناء التدريس وهو ما يطلق عليه التقويم البنائي (التكويني)لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزه والتعرف على نقاط الضعف للعمل على تلافيها قبل الانطلاق في تعلم مهمة أخرى.

كما يجب على المعلم التنويع في وسائل التقويم وأدواته لتشمل الملاحظة والاختبارات المتنوعة والتقارير.

(زغلول،المحاميد ،2007 ،ص.26).

ثانيا/تنظيم البيئة الصفية للتعلم: وهي من متطلبات التدريس التي لا يتحقق دونها، وتعني توفير الجو الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة والاستخدام الأمثل لغرفة الصف، وذلك بالتوزيع المناسب لما فيها من أثاث وتجهيزات ومواد تعليمية وهذا بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية، مما يسمح للتلاميذ بالتنقل بسهولة من حسن توزيع مافي الصف من مثيرات تعليمية ومن رسوم وخرائط ونماذج بطريقة مشوقة غير مشتتة انتباه التلاميذ.

(الزيود وآخرون،1999 ،ص.178).

1- توفير المناخ الانفعالي: من أدوار المعلم الفعالة في إدارة التعلم الصفي الناجح إيجاد جو انفعالي داخل غرفة الصف ويتطلب تحقيق ذلك تمكن المعلم من بعض المهارات الصفية نذكر منها:

1-1/مهارة التهيئة الذهنية: والمقصود بها تركيز انتباه التلاميذ على المادة التعليمية الجديدة واندماجهم في الأنشطة الصفية واستثارة دافعيتهم للتعلم، مما يساعد المعلم على ضمان استمرار النشاط الذهني لتلاميذه طوال الحصة وقابليتهم على تنظيم الأفكار التي يتضمنها الدرس، أضف إلى ذلك تشويقهم للدرس وإقبالهم عليه واستيعاب المعلومة بسهولة.

1-2/مهارة تنويع المثيرات أو المنبهات: وتقصد قدرة المعلم على تنويع المثيرات الصفية تعتبر أفعاله وحركاته وتصرفاته داخل الفصل ويمكن تقسيم الحركات أو المثيرات بحسب الحواس.

1-3/التنويع الحركي: قيام المعلم بتنويع حركاته داخل الفصل حتى يستحوذ على انتباه التلاميذ.

1-4/التنويع الصوتي للمعلم: أن يغير المعلم من طبقات صوته.

1-5/تنويع الإشارات: أن يستعمل المعلم الإشارات للتعبير عن انفعالاته بالنص اللغوي.

1-6/تنويع استخدام الحواس: أن يستخدم المعلم نوعا معينا من الحواس ثم يبدله بنوع آخر بحسب الموقف التعليمي.

1-7/تنويع التفاعل: أن يستخدم المعلم التفاعل بشكل متعدد الاتجاهات والذي يشمل تفاعله معهم وتفاعل التلاميذ أنفسهم مع بعضهم البعض.

1-8/استخدام الصمت: إذ يمكن استخدام الصمت أحيانا كوسيلة لجذب انتباه التلاميذ واستمرار تفاعلهم.

(الخطايبة وآخرون ،2002، ص.ص40-41).

1-9/مهارة وضوح الشرح والتفسير: المقصود بها أن يمتلك المعلم من القدرات العقلية واللغوية ما يتمكن به من توصيل المفاهيم إلى تلاميذه بيسر وسهولة.

1-10/مهارات استقبال المعلم لإجابات التلاميذ: إن أساس الإدارة الصفية التفاعل الايجابي المرن بين المعلم وتلاميذه ،وما يساعد على هذا التفاعل استقبال المعلم لإجابات أو توضيحها أو اتخاذها نقطة انطلاق لمناقشات أوسع للمعرفة العلمية.

1-11/مهارة طرح الأسئلة: وتعني القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة المحددة في زمن مناسب وعلى المعلم مراعاة الآتي:

- تجنب الأسئلة الموحية بالإجابة إلا في حدود الحاجة إليها.
- إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتفكير في السؤال المطروح.
- احترام أسئلة التلاميذ وعدم رفضها.

(الخطايبة وآخرون ،2002 ،ص .41).

ثالثا:الضبط وحفظ النظام: يقصد بهذا الدور مايقوم به المعلم من جهد داخل غرفة الصف لتنظيم تفاعله مع التلاميذ من جهة وتفاعل التلاميذ بعضهم ببعض من جهة أخرى والمواد بحفظ النظام والهدوء الذي ينبع من رغبة التلاميذ أنفسهم في التعلم وليس الهدوء الذي يفرض عليهم خوفا من المعلم.

والضبط وحفظ النظام ليس مجرد وسيلة يمارسها المعلم وإنما هو عامل مساعد على التعلم فهو يضمن التفاعل بين المتعلمين ومعلمهم ويحفظ عليهم انتباههم للمادة التعليمية وتركيزهم عليها.

(الزيود وآخرون،1999، ص.178).

ويتوقف حفظ النظام والهدوء في الصف على عاملين أساسيين:

- **شخصية المعلم:** وتمكنه من المادة التي يقوم بتدريسها.
- **النمط الإداري الذي يستخدمه المعلم في الصف:** إذ يساعد النمط الديمقراطي الحازم على توفير النظام بقناعة.(الخطايبة وآخرون،2002 ،ص.40).

2-1-5/دور المعلـــم مع التلاميذ ذوي صعوبـــات التعلم:

يمضي التلميذ معظم وقته ويومه مع أطفال آخرين من نفس عمره والتي يتحقق فيها النجاح بمقدار تعاون معلم الصف ،فحكم المعلم على قدرة الطفل على التعلم وتقبله لوجود أطفال ذي احتياجات خاصة داخل الغرفة الصفية مع تلاميذ عاديين وما يتخذه المعلم من إجراءات للتعامل مع المشكلات ذات الصلة بتقبل هؤلاء الأطفال وبذله للجهد للحفاظ على بيئة ملائمة لهؤلاء الأطفال ،مع توفير الطرق الفردية والمواد الضرورية التي من شأنها مساعدة هؤلاء الأطفال على التعلم ،مع مهارة المعلم في التعامل مع السلوكات والانفعالات التي يواجهها الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة داخل غرفة الصف العادي والناتجة عن عدم قدرة أطفال صعوبات التعلم على منافسة أقرانهم العاديين ،هذا يستدعي من المعلم مهارة عالية في التعامل مع هذه المشكلة.

(البطاينة وآخرون ، 2005،ص.274).

ولذلك وجب على المعلم مايلي:

أ-ينبغي أن يعمل المعلمون على نحو وثيق مع الوالدين: لتعزيز التعلم في المدرسة والبيت .وعندما يكون الآباء داعمين لأهداف المدرسة ومثابرين على نقل هذا الدعم إلى أطفالهم، فان فرص هؤلاء الأطفال في المدرسة تفوق كثيرا فرص نجاح أبناء الآباء غير الداعمين لأهداف المدرسة وغير المشاركين في عملية تعلمهم،لذا على المعلمين أن يفهموا الآباء أن كونهم أعضاء في فريق يسعى بجدية إلى تعليم أطفالهم يمكن أن يكون له نتائج ايجابية على الأطفال وبخاصة ذوو صعوبات التعلم. (القبالي، 2006،ص.78).

ب-**تخصيص التعليمات:** فكل طفل وفقا لمهارته تكون التعليمات الصادرة له،ولا تعتمد على تتابع الكتاب المدرسي صفحة بصفحة ،فالمعلم يطابق التعليمات والأدوات المستخدمة مع احتياجات الطفل .

جـــ- **التأكد من مقدرة الطفل على النجاح:** فالمعلم عندما يقسم المهام ويعطي تعليماته خطوة خطوة،فهو بهذا يضمن نجاح الطفل في التعلم.

د- تقييم دائم ومستمر للطفل: وذلك للتأكد من تعلمه المهارات وتقدير نقاط القصور لتدعيمها قبل الانتقال لغيرها من المهارات.

هـــ- استخدام نظام التشجيع المستمر"التعزيز" : يستخدم المعلم أساليب التشجيع المختلفة لتحفيز الطفل على النجاح،وهنا يقوم المعلم باستخدام أساليب التعزيز المختلفة المعنوية والمادية.

و- التعليمات الموجهة في المهارات الاجتماعية: بعض الأطفال يحتاج إلى تعليمات موجهة بشكل مباشر ليقيم علاقة فعالة مع غيره .

ي- ملاحظة السلوك بشكل مستمر: وتعديل السلوك الخاطئ بالأساليب التربوية المناسبة لكل موقف تعليمي مباشرة مع تعريف الطفل بما أخطأ فيه وتجاوز هذا السلوك بالصواب البديل.

ز- الاتصال الدائم بالأهل واطلاعهم على كل ما تقدم للطفل : لتكامل عملية التعزيز بينهم،وبين معلم الفصل والعمل على تحفيز الطفل بشكل دائم والابتعاد عن الإحباط.(القبالي، 2006 ، ص73).

2-1-6/معلـــم التلميذ ذوي صعوبـــات التعلم:

2-1-6-1/معلم التمدرس العادي"L'enseignement de la scolarité ordinaire"

المعلم أو الأستاذ في المدارس،سواء في المدرسة أو الثانوية هو مختص في التعليم،يعرف سيرورات التعلم وكذلك الاستراتيجيات البيداغوجية لمساعدة التلاميذ الذين من المحتمل يواجهون عوائق.

يستطيع إذا في البداية أن يسهم في كشف الصعوبات عند طفلك. والمعلم في التعليم العادي يأخذ بالحسبان الفروق بين التلاميذ في التعليم.

(Broussouloux.S. et all ,2009,p.27)

هذا من شأنه أن يجعل من غرفة الصف العادي بيئة تعليمية ملائمة لهؤلاء الأطفال والذي يترتب عليه مسؤولية كبيرة على معلم الصف العادي مما يستدعي إعداده إعدادا خاصا وتقديم الدعم الكافي والمستمر له،وقد يكون بتقديم معدات خاصة التي تعمل على استثارة التلاميذ مما يساعد المعلم على تحقيق النجاح. (البطاينة وآخرون،2005،ص.274).

2-1-6-2/المعلم المختص"L'enseignant spécialisée":

في غرفة خاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي يقدم من خلالها برامج في غاية الدقة والضبط حيث يتولى الإشراف عليها فريق متكامل من معالج للنطق ومعلم التربية البدنية والموسيقية ومعلم للتربية الخاصة...يتلقى فيها التلاميذ جميع خدماتهم التدريسية الأكاديمية داخل الصف المستقل وقد يحظرون صفوفا عادية جزءا من اليوم الدراسي.

(البطاينة وآخرون،2005،ص.275).

إلا أن المنظومة التربوية الجزائرية تفتقد لهذا النوع من الأقسام الخاصة والى المعلم المختص.

2-ب-تلميـــذ المرحلة الابتدائية:

2-2-1/تعريف التلميذ:

إن مصطلح التلميذ يعني:"المزاول للتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي."

(برغوثي، 1985،ص.7).

ويعرف التلميذ كذلك بأنه المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية التعليم،فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات ،فلابد أن كل هذه الجهود الضخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح التلميذ،لابد أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله،جسمه،روحه ،معارفه،واتجاهاته.

(تركي ،1999،ص.112).

من خلال هذه التعاريف،فالتلميذ هو الركن الهام من أركان العملية التربوية فهو المستهدف وهو المحور الأساسي الذي تدور حوله هذه العملية ،ولهذا تسعى لتكثيف الجهود من وضع مناهج وطرائق بما يتلاءم و وقدراتهم.

2-2-2/المهارات المكتسبة في مرحلة التعليم الابتدائي:

يعتبر تعليم الطفل مبادئ اللغة والحساب من أهم وظائف التعليم الابتدائي لان رسالة التعليم الابتدائي تتلخص في تكوين شخصية الطفل تكوينا قوميا.

أ-مهارة القراءة:

من المعروف أن الغرض الأساسي من القراءة هو اقتباس الأفكار من اللغة لا مجرد فك رموزها وإحسان أدائها بصورة آلية والقراءة على نوعين:

- قراءة جهرية.
- قراءة صامتة.

والمتعلم أحوج مايكون إلى القراءة الصامتة على اعتبار أنها أشيع استعمالا في الحياة اليومية،وأدعى إلى سرعة الفهم من القراءة الجهرية.

ب-مهارة الإصغاء:

كما أن الغرض من القراءة (بنوعيها) هو اقتباس الأفكار عن اللغة المكتوبة،كذلك فان الغرض من الإصغاء هو اقتباس الأفكار عن اللغة المحكية.

والإصغاء من المهارات اللغوية التي ينبغي لكل متعلم أن يتقنها في عصرنا الحديث وذلك نظرا لكثرة المحاضرات والندوات والقصص التي نستمع إليها عن طريق الإذاعة والتلفزة مثلا لذلك ينبغي تمرين الطفل على إتقان مهارة الإصغاء حتى يفهم جيدا مايستمع إليه.

جـ-مهارة الكتابة:

ليس المقصود من الكتابة هنا الخط أو تصوير اللفظ بحروف الهجاء وان تكون هذه المهارة ضرورية جدا للمتعلم الصغير وعندما يتعلم مبادئ القراءة وإنما الذي نقصده هو الكتابة بمفهومها الواسع ،أي التعبير عن النفس خطيا،وهو ما يسمى عادة بالإنشاء الكتابي ولا يخفى ما لهذه المهارة من أهمية في حياة الفرد والمجتمع ،ولذا كان من الضروري أن تعنى المدرسة الابتدائية بأمر تعليمها للتلاميذ عناية فائقة والوصول إلى حد الإتقان.

د-مهارة التكلم:

يختلف التكلم عن الكتابة بأنه تعبير شفهي لا خطي ويسمى عادة بالمحادثة أو الإنشاء الشفهي،وغني عن القول أن التعبير الشفهي لايقل أهمية في تعبير الأطفال عن إتقان مهارة التعبير الكتابي.

هـ-المهارة الحسابية:

وكما يحتاج الطفل إلى تعلم اللغة الوطنية والإلمام الكافي بها في المرحلة الابتدائية فانه يحتاج كذلك إلى تعلم مبادئ الحساب، بحيث يصير قادرا على فهم لغة الأرقام وتقدير القيم العددية الموجودة في بيئته،وحل المسائل الحسابية التي تلزمه في حياته اليومية،ومن هنا ينبغي تدريبه على التفكير الحسابي وتزويده بالمعلومات والقدرات التي تساعده على ذلك،ولذلك يجب على المعلمين أن يكثروا من التمارين الحسابية لتلاميذهم على شرط أن تتنوع تلك التمارين من حياة المتعلمين وتستمد من بيئتهم الخاصة.

(تركي ،1999،ص.60).

وباعتبار موضوع دراستنا يدور حول التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم سنتناول كل ما يخص هذه الفئة الخاصة من التلاميذ بكثير من التوضيح في الفصل الرابع من الإطار النظري لهذه الدراسة.

3-الاتصال التربوي:

نظرا لأهمية الاتصال في المجال التربوي بشكل عام،وفي المجال التعليمي على وجه الخصوص على اعتبار أن كل فعل تعليمي هو عبارة عن فعل اتصالي بالدرجة الأولى، فلا يمكن التطرق بالدراسة والتقييم إلى عملية التعلم والى العلاقات البيداغوجية دون التطرق إلى عملية التواصل والتفاعل الصفي بين المعلم والتلاميذ.

وهناك اختلاف حول مفهوم الاتصال ،ويتضح الاختلاف في معنى المفهوم كلما اختلف مجاله ففي علم النفس يدل الاتصال على:"أنه نسق جماعي يؤثر بطرقة أو بأخرى في العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة وأرائهم واتجاهاتهم".

ويعرف الاتصال في التربية بأنه:"عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر حتى تعم هذه الخبرة مشاعا بينهم، مما يترتب عليه إعادة تشكيل أو تعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الأطراف المشاركة في هذه العملية".

كما يعرف الاتصال في علم الاجتماع بأنه: "العملية الاجتماعية التي تتم بين أعضاء الجماعة أو المجتمع، لتبادل المعلومات والآراء والأفكار والمعاني لتحقيق أهداف معينة من خلال عملية ديناميكية مستمرة".

(عبد السميع وآخرون ،2003،ص.63).

ويمكن تعريف الاتصال التربوي انطلاقا مما قاله **Peraya**:"تعتبرالسيرورات التعليمية والممارسات التربوية كأحداث، كأفعال اتصالية يمكن أن تكون بديهية وترتبط الاتصالات التربوية أو البيداغوجية باستعمالات خاصة باللفظ،وأنظمة اتصالية معروفة ومدروسة في نصوص أخرى ،وبأكثر دقة الاتصال البيداغوجي يظهر كنظام غير متجانس يضم أشكالا مختلفة من التعبير،مثال حصة تعليمية يمكن أن تظهر التتابع الآتي:بحث،استعمال السبورة،تحليل الوثائق البيانية المسحوبة....الخ "ويعطي **Vandeveld (1982)**تعريفا إجرائيا بحيث يقول :"يعلم له معنى قريب جدا من يتصل".

(Peraya. D. ,1996,p.1).

ويقول **Werckmann**:"الأستاذ حتى يكون قادرا على أن يدرس يجب عليه الإلمام ليس فقط بمجال اختصاصه ولكن حتى التعليمية**<Didactique>** في تخصصه، الشيء الذي يتوافق وفن توصيل المعارف،بمعنى رسم وضعيات تعليمية ،ولكن هذا ليس كل شيء لأنه يجب عليه أن يعرف كيف يقود قسمه الشيء الذي يتوافق ومفهوم الاتصال البيداغوجي ما بين "التلميذ" كفرد متلقن"والأستاذ".

ويمكن تعريف الاتصال على أنه:"عملية نقل المعلومات من مرسل إلى مستقبل تتضمن أكثر من طريق واحد لانتقال المعلومات وهي عملية معقدة ،قد يحدث فيها تغيير للمحتوى المعرفي ومعانيه."

(القضاة، الترتوري،2006،ص.448).

وتعتمد عملية الاتصال على مجموعة من العناصر المتداخلة والمتشابكة مع الظروف النفسية والاجتماعية، والتي تؤول في النهاية إلى انتقال الأفكار والمعلومات مابين الأفراد.

فكل وضعية اتصالية تشتمل على مجموعة من العناصر وهي:

-**المرسل(المصدر):** هو الذي يقدم المعلومات والأفكار والخبرات وغيرها والذي يتمثل في شخص المربي باعتباره مرسلا ومسئولا عن إرسال وتوجيه الرسالة التربوية.

-**المستقبل:** هو المتلقي الذي يستقبل ما يرسل إليه من أوامر وتوجيهات وخبرات وأراء وغيرها ،وغالبا ما تتوقف فاعلية عملية الاتصال على مدى استجابة المستقبل لما يرسل إليه بحيث إذا انعدمت الاستجابة فكأنما عملية الاتصال لم تحدث أصلا.

-**الرسالة:** تتمثل في تلك المعلومات والخبرات والآراء ووجهات النظر وغيرها مما سبق ذكره والمراد توصيلها إلى المستقبلين لها بقصد تفهمها ،ويتوقف نجاح عملية الاتصال على محتوى الرسالة ومضمونها وأسلوب معالجتها.

-**الوسيلة:** هي الطريق أو الوسيط المستخدم في نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل،وقد تكون هذه الوسيلة سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية،أو باستخدام حواس أخرى كاللمس وغيرها.

-**الأثر الرجعي(التغذية الراجعة):** وهو الناتج النهائي للعملية الاتصالية ويتمثل في رد فعل المستقبل على الرسالة التي تلقاها من المرسل،والتأثير الذي تتركه فيه ويعرف بالأثر الرجعي **Feed back** .

(حجي، 2000،ص.102).

- **فضاء الاتصال:** للاتصال التربوي مكان وزمان فالرسالة المتبادلة خاضعة لتقسيم معين يتخذ شكل حصص تدريسية محددة بالمدة والعدد والتوقيت في الصباح والظهيرة أو في المساء،أو في السنة

أو في وسطها أو في نهايتها،كما أنها تتم وتتبادل في مؤسسة لها معمار معين وفصول دراسية يختلف حجمها.وترتيب مقاعدها وعدد المتعلمين بهاو سنهم وجنسهم وطبيعة العلاقات المتبادلة بينهم.

– **مرجعية الاتصال:** المقصود بها مكونات الأطر الثقافية والمعرفية والقيمية المتضمنة في الرسائل ،وفي التبادلات الثقافية ويختلف الأمر بين فعل تدريسي وآخر حيث تكون موسوعة المدرس وحدها مصدر للرسالة أو تترك الفرص لمبادرة المتعلم لنفس المراجع الثقافية والاجتماعية له أثر في عملية الاتصال.

(حبيبي ،1993، ص.76).

وهكذا ومن خلال هذه العناصر نجد أن جماعة الفصل الدراسي مثل كل جماعة تتميز بالتفاعل المستمر بين المعلم والتلاميذ أساس الأخذ والعطاء المعرفي العاطفي ،الخلقي والسلوكي وغيرها مما يمكن أن ينقله المعلم للتلميذ.

وبهذا فان الاتصال التربوي يأخذ أشكالا متعددة بلورتها بعض النماذج النظرية إما بالتركيز على المرسل أو القناة أو المستقبل أو على العلاقات المتبادلة بين هذه العناصر جميعها في إطار شبكة اتصالية ،يمكن النظر إلى هذه الأخيرة انطلاقا من العلاقات التربوية المتبادلة في الممارسة البيداغوجية على أنها تمثل مجموع العلاقات الاجتماعية بين المربي والمتعلمين لتحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسساتية متضمنة لخاصيات معرفية ووجدانية.

4-التفاعل الصفي بين المعلم والتلميذ:

هو حسب مارسيل بوستيك "M.postic" "يعبر عن ردود الفعل المتبادلة بين طرفين ويكون لفظي أو غير لفظي مؤقت أو متكرر ،أو حسب وتيرة معينة أين يؤثر فيه سلوك أحد الأطراف في سلوك الطرف الآخر."

(Postic.M,1979,p.120).

كما يعرف بأنه:"كل ما يحدث بين طرفي الاتصال من أخذ وعطاء حول موضوع الاتصال أي الرسالة،وما يصاحبه من تغذية راجعة بين المعلم والتلميذ."

(الأزرق، 2000، ص.35).

ويرى عمر سيد خليل والسيد عبد النافع:" أن التفاعل هو دراسة السلوك التدريسي من خلال مايصدر عن المعلم والتلاميذ من كلام أو أفعال أو حركات

وإشارات داخل الفصل الدراسي،بقصد مساعدته على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه والتأثير على أداء التلاميذ لتعديله وتيسير حدوث التعلم ". (عبد العزيز إبراهيم ،ص659).

ومما لاشك فيه أن التفاعل بين المعلم والتلميذ يمثل الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي لأنه لايؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس بل يؤدي أيضا إلى اكتساب التلميذ لأنماط ثقافية واجتماعية مختلفة سواءا من المعلم أو من التلاميذ الآخرين.

فالاتصال الذي يحدث بين كل العناصر المشكلة للوضعية البيداغوجية،يكون شبكة من العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل التلاميذ مع أساتذتهم،أو بين التلاميذ فيما بينهم داخل القسم تحت تأثير مختلف النشاطات التعليمية ،فالقسم وحسب كل هذه المتغيرات يصبح يشكل نظاما اجتماعيا تتحرك بداخله كل هذه العناصر،ويمثل **M.Postic(1988)** القسم ب:"وحدة بيئية يتمكن من خلالها كل من الأساتذة والتلاميذ من التفاعل فيما بينهم وبين المحيط."

(.Postic.M ,De Ketele J.M ,1988,p.83)

وان حدوث عملية التفاعل الصفي أثناء تأدية المعلم لعمله داخل القسم ذو أثر ومردود جيد في مراعاة ومعالجة الفروق الفردية بين التلاميذ.

(القضاه ، الترتوري ،2006،ص.267).

ومن بين العوامل التي تتحكم في التفاعل الصفي بنية القسم وطبيعة التواصل بين العناصر الفاعلة في الوضعية البيداغوجية:

1-البنية الصفية:

عند التحدث عن البنية الصفية يجب التطرق بالضرورة إلى عاملين يؤثران في طبيعة هذه البنية وهما حجم الصف والبنية التكوينية.

1-1-حجم الصف:

والمقصود به مجموع التلاميذ الذين يشكلون القسم،والشيء المتعارف عليه هنا وجود علاقة وطيدة بين العدد القليل للتلاميذ في القسم وزيادة الفعالية التعليمية،بحيث تمكن الأستاذ من تأدية مختلف وظائفه بفعالية أكبر،وهذا بتنويع نشاطاته المختلفة وتبنيه لاستراتيجيات تعليمية متنوعة وأكثر فعالية تسمح بمشاركة أكبر للتلاميذ في الفعل التعليمي.

(نشواني ،1998،ص.242) .

1-2-البنية التكوينية للصف:

يتعلق الأمر هنا مباشرة بالفروقات الفردية الملاحظة ،سواءا كانت معرفية،نفسية،اجتماعية اقتصادية،أو ثقافية وبالتالي فوجود هذه الفروقات يؤدي إلى فروقات أخرى من حيث قدراتهم على التعلم والاكتساب.

(نشواني،1998،ص.242).

2-أنماط التواصل:

يقول **M.postic (1988)**:"في أي وضعية بيداغوجية يؤخذ بعين الاعتبار الأهداف التي يقترحها الأستاذ،التعريف بالمهمة وطبيعة النشاط التعليمي،وربطها بالخصائص المعرفية والاجتماعية للتلاميذ، تلك الخصائص التي تتعلق بالمحيط

ثم العمليات المدرجة من طرف الأستاذ،فيما يتعلق بالجانب المعرفي (معالجة المعلومة)،والاجتماعي الانفعالي(تنظيم التبادلات)".

(Postic.M ,J.M De Ketele ,1988,p.p83-84)

فتحقيق الأهداف التعليمية التي يسطرها الأستاذ مقرونة بطبيعة النشاطات التعليمية التي يختارها والتي تتماشى والمميزات الخاصة للتلاميذ بما في ذلك الفروقات الفردية على المستوى المعرفي والاجتماعي،وكذلك المميزات الخاصة التي تطبع المحيط ،هذا من جهة والاستراتيجيات التي يتبناها الأستاذ من أجل إيصال المعارف إلى التلاميذ من جهة أخرى.

فالتواصل داخل القسم يعتبر جوهر النشاطات والركيزة الأساسية التي من خلالها تنتقل المعلومات إلى التلاميذ،ويعتبر الاتصال المنفذ الوحيد لإقامة علاقات تفاعلية بين الأستاذ والتلاميذ،وحتى بين التلاميذ بعضهم البعض.

وبما أن القسم يعتبر عالما مصغرا من عوالم الاتصال ،بحيث يتم بداخله تبادل الرسائل التعليمية بطريقة لفظية أو غير لفظية وذلك عن طريق ثلاث طرق أساسية كما حددها **Sampath** و**All** وهي:

1- التحدث والاستماع

2- التصور البصري-الملاحظة.

3- القراءة والكتابة.

(الأزرق،2000، ص.35).

غير أن السلوك اللفظي يعتبر من أكثر أنماط السلوك السائد في القسم،وبالتالي المحور الأساسي لعملية التفاعل بين مختلف الأجزاء الفاعلة في العملية الاتصالية وبما أن الأستاذ هو المشرف على العملية الاتصالية لأنه صاحب المبادرة ،فان سلوكه اللفظي يحوي نوعين من المعلومات،الأولى تتعلق بالمحتوى ،والأخرى أكثر خصوصية وتتعلق بخلق الجو العلائقي الذي يضمن التماسك داخل القسم حسب ماصرح به M.postic.

فالسلوك اللفظي للأستاذ لا يجب أن يقتصر على مجرد إرسال وتزويد التلاميذ بالمعلومات التي يريد إكسابهم إياها ،بل يجب على الأستاذ أن يجعل من سلوكه اللفظي الموجه لتلاميذه مجالا خصبا بما

يحمله من خصائص تسمح بخلق وتحديد استراتيجيات تعليمية وأنماط سلوكية تتوافق ومبادئ الاتصال الفعال من جهة وتنويعها حسب النشاطات التعليمية التي يؤديها داخل القسم من جهة أخرى ومن أجل دفع التلاميذ إلى المشاركة الفعالة عن طريق إقحامهم في عملية تواصل متبادلة وبالتالي إضفاء جو من التفاعل الذي يسمح في النهاية بالوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية المبرمجة وتحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ.

(Postic.M,J.M De Ketele, 1988,p.87)

وفي هذا المجال فقد سعى **Gorden.T.** إلى تحديد مجموعة من معيقات الاتصال والتي تمنع أي تبادل تلقائي،وقد سجلها في فئات تحتوي كل فئة على السلوكات اللفظية التي تعبر عن نشاطات معينة،والتي تشكل عائقا أمام وجود عملية تفاعل بناءة بين الأستاذ وتلاميذ وهي:

1-يعطي الأوامر،يوجه،يطلب:

هذه السلوكات توحي للتلاميذ بأن عواطفهم،احتياجاتهم،ومشاكلهم لا تشكل أي أهمية بالنسبة للأستاذ،كما يجب أن يخضعوا لكل مايهتم به وما يطلبه ،مما يؤدي إلى خوفهم من سيطرة الأستاذ وتزرع لديهم الخوف وعدم الثقة بالنفس.

2-يحذر،يضع تحت المراقبة،يهدد:

تدل هذه البيانات أكثر على التوجيهات والأوامر،وهي توحي بأن الأستاذ ليس لديه اعتبارات خاصة لاحتياجات التلاميذ،كما تترجم لديهم عداوة وسلطة الأكبر على الأصغر في الاتجاه المقابل يتفاعلون مع هذه التحذيرات والتهديدات بالمقاومة.

3-يحث،يعظ:

توحي هذه البيانات للتلاميذ بأنهم يجب أن يخضعوا للسيطرة التي تمليها عليهم فروضهم وواجباتهم ،كما تشير إلى أن الأستاذ لايضع اعتبارا وثقة في أرائهم.

وقراراتهم وبالتالي فهم يرفضونها محاولين الدفاع عن حقوقهم.

(Gorden.T,1981,p.p99-109) .

- يحكم ،ينتقد،يوبخ:

هذه البيانات أيضا توحي للتلاميذ بعدم القدرة ،الفشل ،الضعف،فهذه الأحكام السلبية تثبط لديهم الثقة بالنفس،وتدفع بهم في أغلب الأحيان إلى تفضيل السكوت وعدم المشاركة في القسم ،وبالتالي انعدام التواصل الهادف.

- يهين،يسخر:

هذا النوع من الجمل كذلك له الأثر السلبي في التقييم والنقد،وتنعكس نتائجه سلبيا على شخصية التلاميذ،فتدفعهم للمقاومة بوقف كل نشاط تفاعلي مع الأستاذ.

- يترجم ،يحلل،يشخص:

عندما يصف الأستاذ ويحلل جيدا سلوك أي تلميذ أمام زملائه،فانه يصبح غير مرتاح بالقسم ،ويحس في أغلب الأحيان بأنه مظلوم،مما يؤدي به إلى التزام الصمت وفقدان الرغبة في الحوار ،وبالتالي انعدام التفاعل.

-يطمئن،يسلي،يعين:

هذه الرسائل تساعد التلاميذ على حل مشاكلهم،لكنها تكون في أغلب الأحيان غير فعالة إذا لم يحسن الأستاذ استغلالها في الوقت والمكان المحدد،فإذا استخدمت هذه الرسائل في غير محلها فإنها تفهم على أن الأستاذ قد تراجع عن أسلوبه ،وهذا ما يؤدي إلى فقدان الثقة به،وبالتالي الاتصال ينقطع.

-يتحرى،يسأل ،يستفهم:

تكرار طرح الأسئلة على فئة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تحصيلية قد تفهم على أنها حالة من الشك وفقدان الثقة،وقد تفهم على أنها محاولة للإيقاع بهم في الفخ فيخافون لأنهم لا يفهمون السؤال ،وبهذا فان السؤال المباشر لهم يعتبر كطريقة غير فعالة في الاتصال.

(Gorden.T,1981,p.109)

-يتملص،يمزح،يتجنب:

هذه الرسائل توحي للتلميذ بأن الأستاذ لا يهتم بمشاكله ويستهزئ به،بحيث أنها يمكن أن تهين التلميذ وتجرحه ،وبهذا فان خطوط الاتصال بينه وبين الأستاذ تنقطع.

وفي الجهة المقابلة يضع الباحث محفزات الاتصال اللفظي ،والتي يجمعها في 4 فئات وهي:

-الاستماع بصمت L'écoute passive

ويضم في أغلب الأحيان رسائل غير لفظية توحي للتلميذ بأن الأستاذ يستمع إليه ومن مميزات هذا النوع من الاستماع أنه:

- يدعو التلميذ إلى متابعة التعبير الحر الذي شرع فيه،ولكنه لايرضي احتياجاته إلى إقامة اتصال متبادل مع الأستاذ.

- لايقطع التلميذ ولكنه أبدا لايدري إن كان الأستاذ مصغ حقيقة ،بالنسبة له لايوجد دليل يؤكد على أن الأستاذ قد فهمه.

– يجعل التلميذ يحس بأنه نسبيا مقبول ،ولكن إذا حافظ الأستاذ على صمته فانه قد يظن بأن الأستاذ يحكم عليه داخليا.

– رسائل الاستقبال:Les messages d'accueil

الأستاذ يحافظ على الصمت ويشير إلى التلميذ بواسطة رسائل غير لفظية وأخرى لفظية مختصرة جدا ،مثل:حركة الرأس،أو التوجه نحو التلميذ ،أو الابتسامة ،أو كان يقول،"نعم"آه أرى ذلك،ومن مميزات هذا النوع من الرسائل أنها:

– الأكثر تلاؤما وفعالية من الصمت ،فهي توحي للتلميذ بأن الأستاذ يمنح له كل انتباهه واهتمامه بما يقول.

– حتى وان كانت هذه الرسائل التي يوجهها الأستاذ لا تكسر الاتصال الذي يستمر فإنها لا تسهله بالقدر الكافي ،كما أنها لا تبرهن للتلميذ بأن الأستاذ قد فهمه حق المعرفة.

(Gorden.T,1981 ,p.110)

– الدعوات الحارة:Les messages chaleureuses

التلاميذ يحتاجون في بعض الأحيان إلى التشجيع من أجل ترغيبهم في المشاركة والقول أكثر ،وهذا عن طريق رسائل تسمى بالدعوات الحارة ،كأن يقول الأستاذ مثلا "انه مهم جدا ما تقوله"،"ما تقوله يهمنا جدا"ومن مميزات هذا النوع من الرسائل أنها:

– تؤكد للتلميذ بأن الأستاذ مستعد للاستماع إليه ،وأنه يخصص كل وقته من أجل مساعدته.

– تسمح بتكسير الجمود ومباشرة المناقشة مع التلميذ.

– تسمح بمساعدة التلميذ على التعبير عن المشكل الذي يواجهه.

– حتى وان كانت تساعده على الاتصال،فإنها لا تدعمه بالقدر الكافي،خاصة إذا وضعت في غير محلها.

– الاستماع النشط:L'écoute active

كل هذه الرسائل السابقة إذا لا تؤكد للتلميذ بأن الأستاذ يفهمه جيدا،بل تتوقف عند مجرد التأكد من وجود الاستماع ،ويتميز هذا النوع بما يلي:

– نحصل من خلاله على التغذية الراجعة أين التلميذ يستطيع أن يعبر جهارا وبكل حرية فهو في هذه الحالة مقبول ومتفهم جيدا من طرف الأستاذ.

– يحفز عملية الاتصال ويوضح المشاعر،ويساعد التلميذ على التخلص من الخوف والشعور بأن انفعالاته طبيعية،وبالتالي يتعلم كيف يتكيف معها.

– يسهل للتلميذ تحليل مشاكله القاعدية،ويضمن في النهاية اكتشاف مشاكل التعلم التي يواجهها مباشرة،وإيجاد الحلول المناسبة لها.

– يهيأ التلميذ مسبقا للاستماع بسهولة للأستاذ،ويضمن علاقة متينة بينهما مبنية على الاحترام والتقدير المتكامل.

(Gorden.T, ,1981,p.111)

خلاصة الفصل:

تطرقنا من خلال هذا الفصل إلى الوضعية البيداغوجية حيث لا يمكن دراسة العلاقة البيداغوجية دون التطرق إلى الأقطاب الثلاثة للوضعية البيداغوجية والممثلة في المثلث البيداغوجي(معلم،تلميذ،معرفة)،وذلك من خلال مفاهيم حول الوضعية البيداغوجية،العناصر الفاعلة في الوضعية البيداغوجية(معلم،تلميذ) والى ادوار المعلم مع فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم باعتبارها محور الدراسة ومعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والاتصال والتفاعل الذي يحدث بينهما .

الفصل الثالث
صعوبات التعلم

الفصل الثالث

"صعوبـــات التعلـــم"

تمهيـــد

1-تعريف صعوبات التعلم .

2-أسباب صعوبات التعلم.

3-المظاهر العامة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

4-تصنيف صعوبات التعلم.

5-صعوبات التعلم الأكاديمية.

5-1-صعوبات القراءة.

5-2-صعوبات الكتابة.

5-3-صعوبات الحساب.

خلاصـــة الفصـــل.

تمهيـــد

لقد أصبح الاهتمام متزايدا بصعوبات التعلم،وخاصة بعد إدراجها ضمن الفئات الخاصة فأجريت دراسات وبحوث عديدة وذلك بربطها بمتغيرات عديدة اهتم بعضها بصعوبات التعلم ذاتها،من حيث عواملها أو تشخيصها أو علاجها بينما اتجه بعضها الآخر إلى التركيز على الخصائص الشخصية لذوي صعوبات التعلم وتمثل صعوبات التعلم مشكلة نفسية تربوية واجتماعية تؤثر على الطفل الذي يعاني منها كما تؤثر على أسرته وعلاقاته بزملائه ومعلميه.

وقد يتبادر إلى ذهن العامة من الناس أن مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي مشكلات مصطنعة ،أوهي ناتجة عن عدم محاولاتهم الجدية ومثابرتهم للتعلم خاصة أن معظمنا قد اختبر بعض المشكلات المشابهة خلال مسيرته الأكاديمية

فربا عانى البعض من فشل في استيعاب نص قرائي،أو حل مسألة رياضية أو

نقل أو تنظيم أفكار لكتابة نص، لكن معظمنا استطاع تجاوزها،أما الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يمرون بتلك المواقف ويصعب عليهم تجاوزها دون مساعدة الآخرين.

وسنحاول من خلال هذا الفصل إعطاء لمحة حول هذه الفئة من التلاميذ والمشكلات التي يواجهونها.

1-تعريف صعوبات التعلم:

إن مجال صعوبات التعلم واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط والنماذج السلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم،والباحث المهتم بصعوبات التعلم يجد أنه منذ أن ظهر هذا المفهوم عند"صمويل كيرك""**Samuel Kirk**" سنة "1962" في أحد كتبه عن التربية الخاصة ومازال يلقى الكثير من الخلط والخلاف،ولعل مبعث ذلك هو أن هذا المجال لاقى اهتمام العديد من المجالات مثل الطب العام،علم النفس والتربية الخاصة والأعصاب والطب النفسي، وهذا ما أدى إلى تعدد المصطلحات التي استخدمت لوصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(سليمان، 2000،ص.ص87-88)

- تعريف "**كيرك**""**1962**": "تشير صعوبات التعلم إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث ،أو اللغة أو القراءة،أو الكتابة،أو الحساب،أو التهجي،وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية،وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان البيئي ".

(الريموني، 2008 ،ص27).

تعريف ليرنر"**Lerner**"**(1976)** الذي يتضمن بعدين أساسيين:

- **البعد الطبي:** يركز هذا البعد على الأسباب الفيزيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو التلف في الدماغ.

- **البعد التربوي:** يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة،ويصاحب ذلك عجزا أكاديمي وخاصة مهارات القراءة،والكتابة والمهارات العددية،ولا يكون ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو جسميا".

(2006 ،التكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلم ،ص15).

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم"**NJCLD**" "**National Joint Comitte on Learning disabilities**": "صعوبات التعلم هي اصطلاح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال أو المهارات الحسابية،وتلك الاضطرابات ناشئة من داخل الأفراد أنفسهم ويفترض أن سببها الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي."

(الروسان وآخرون ، 2007، ص.63).

تعريف الحكومة الاتحادية لصعوبات التعلم "**The Federal definition**":

"صعوبات التعلم المحددة تعني الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية".

(الروسان وآخرون ، 2007 ،ص63).

ويمكن استخلاص الخصائص التالية لذوي صعوبات التعلم:

1- أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن تخلف عقلي أو إعاقة حسية،أو اضطرابات نفسية أو مشكلات بيئية.

2- أن يكون لدى المتعلم شكل من أشكال التباعد أو الانحراف بين ما هو متوقع منه وأدائه الفعلي في إطار نموه الذاتي للقدرات.

3- أن تكون الصعوبة ذات طبيعة سلوكية كالتفكير أو التذكر أو الإدراك في اللغة نطقا أو قراءة أو كتابة أو حسابا،وما يرتبط بذلك من مهام.

4- أن يكون مركز الثقل في التمييز والتعرف على ذوي صعوبات التعلم هو الوجهة النفسية والتعليمية.

(جاد، 2003،ص.ص13-14).

2-أسباب صعوبات التعلم:

من المعلوم أن أسباب صعوبات التعلم من الأمور الداعية للحيرة لدى أولياء الأمور والباحثين وذلك لعدم القدرة على التيقن من أسبابها فلم تصل الأبحاث في هذا المجال على اختلاف أشكالها التربوية منها والطبية،ودراسات علم النفس العصبي وغيرها إلى نتائج قطعية تحدد أسباب صعوبات التعلم بصورة واضحة يسهل معها وضع البرامج والخطط العلاجية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(البطاينة وآخرون، 2005، ص.48).

وكما ورد في تعريفات صعوبات التعلم فان السبب الرئيسي للصعوبة التعليمية يعود لقصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، إلا أن البحث في هذا المجال أضاف عددا من العوامل التي تصاحب أو تترافق مع الصعوبة التعليمية نلخصها بما يلي:

(البطاينة وآخرون ،2005 ،ص.48).

2-1-العوامل الفيزيولوجية:

أ-العوامل الوراثية:

تدعم بعض الدراسات فرضية العامل الوراثي كسبب في صعوبات التعلم وقد استنتجت هذه الدراسات منهجين أساسيين:

***الدراسات العائلية:** يفحص هذا النوع من الدراسات درجة ظهور صعوبات التعلم في العائلة الواحدة، وقد أشارت بعض الدراسات إلى نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى العائلة النووية للفرد المصاب (الولدين والإخوة والأخوات) تراوحت ما بين 35-45% (Permington,1999) ،كما أشارت راسكند إلى ارتفاع عامل الخطورة للإصابة بصعوبات القراءة لدى الأطفال الذين يعاني كلا والديهم من صعوبات في القراءة (Raskind,2001)،فيما يرى البعض بأن السبب في انتشار صعوبات التعلم في العائلة الواحدة قد يعزى إلى العوامل البيئية،حيث أنه من الممكن أن ينقل الآباء إلى أبنائهم صعوباتهم التعليمية عبر ممارساتهم الو الدية في التنشئة وليس عبر العوامل الجينية.

(الروسان وآخرون،2006 ،ص.73).

***الدراسات الوراثية:**

يقارن هذا النوع من الدراسات بين نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى التوائم المتطابقة مقابل التوائم غير المتطابقة،وكانت أعلى منها لدى التوائم غير المتطابقة مما يعززمن تأثير العامل الوراثي.

(الروسان وآخرون ،2007،ص.73).

ب-العوامل المتعلقة بالدماغ:نظرا لكون الدماغ أساس عمليات التعلم والتحكم والسيطرة على الجسم والهيمنة المطلقة على كل وظائف الجسم والتي من بينها التعلم.احتل الدماغ مركزا مهما في الدراسات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم والتي دارت حول التلف الدماغي ،ومعالجة المعلومات البصرية والمعالجات الصوتية والجانبية الدماغية والذاكرة.

إن التلف الدماغي يمكن أن يعطي تفسيرا على الأقل لبعض حالات صعوبات القراءة ،فالتلف الدماغي يحدث خللا في الوظائف الأساسية لتركيب معين من الدماغ بغض النظر عن كون هذا التلف ناتج عن أسباب مباشرة كنقص الأكسجين أو ناتج عن التهابات الدماغ أو ارتفاع درجة حرارة الجسم إلى آخره،أو كان ناتجا عن أسباب غير مباشرة مثل الخلل الكيميائي في إفراز النواقل العصبية.

أما في مجال معالجة الدماغ للعمليات البصرية، فقد رأى بعض الدارسين أن وجود خلل في عمليات المعالجة الدماغية للمعلومات المنقولة عن طريق البصر في مراكز معالجة المعلومات البصرية في الدماغ عند عدد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أما فيما يتعلق في مجال المعالجة الصوتية "Phonological Prossing" والتي هي الأخرى لا تقل أهمية عن المعالجة البصرية فهي كذلك إحدى قنوات التعلم الأساسية وخاصة فيما يتعلق بأصوات الحروف والمقاطع وربطها معا

ولكي تنجح عملية المعالجة لابد من الوعي بالأصوات.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص ص50-51-52).

وبسبب ضعف الأدلة التي تدعم فكرة تلف حقيقي في خلايا الدماغ للأطفال ذوي صعوبات التعلم،تم استبدال اصطلاح التلف الدماغي باصطلاح الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

(الخطيب وآخرون،2007 ، ص.71).

جـــ-الجانبية أو السيادة المخية:

فيما يتعلق بالسيادة المخية أو الجانبية لأحد نصفي الدماغ فمازال يدور حولها الشكوك حيث يعتقد بعدم وجود علاقة بين الأعسرية أو السيادة المخية وصعوبات التعلم، نظرا لوجود عدد ليس بقليل ممن لديهم سيادة جانبية لكنهم لا يعانون من صعوبات في التعلم، إلا أنهم ومع ذلك كله فقد رأى البعض من أمثال أورتون **(Orton)** أن وظائف اللغة التي يقوم بها الجانب الأيسر من نصف الكرة المخية لا تعمل بشكل سوي بسبب النقص الذي يعانيه هذا الجانب عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تتعلق الهيمنة الجانبية لنصف الدماغ الأيسر في أنماط الصور المناظرة في نصف الكرة الأيمن، وعليه فان ما يمكن قوله فيما يتعلق بموضوع الجانبية التي يقصد بها تمركز أحد الوظائف في جانب معين من الدماغ أن الدراسات تكون غير كافية أو غير متفقة في نتائجها فنتائج الدراسات تشير إلى أن الأشخاص الذين يستعملون اليد اليسرى ،حيث تكون جانبية اللغة لديهم غير محددة أو تكون الجهة اليمنى، لا يعانون من خلل في العمليات المعرفية،إضافة إلى ما أشارت إليه بعض الدراسات من عدم وجود علاقة بين استعمال اليد اليسرى وصعوبات التعلم.

(البطاينة وآخرون، 2005،ص.ص53-54).

2-2-الأسباب البيئية:

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع صعوبات التعلم،ويشير **كيروكشينك وهلاهان(Kruikshank,1962,Hal Han)** إلى بعض الأسباب البيئية المتمثلة في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية وسوء الحالة النفسية أو قلة التدريس أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة.

أما "**بوش وونك**"**(Bush and Wangh)**، فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة ،إلا أن "**كيروكشانك**" يعتبر العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عند الحديث عن أسباب صعوبات التعلم. (الروسان،1989)

ومن العوامل التي قد تكون لها أثر :التباعد الزمني بين الولادات ،عدد أطفال العائلة ومستوى دخل الأسرة،وعمر الأم عند ولادة الجنين.

(كوافحة ، 2005، ص.ص110-111).

2-2-1-سوء التغذية:

إن نقص البروتينات والسعيرات الحرارية الناجمة عن سوء التغذية يترك أثرا مباشرا وغير مباشر على نمو الجهاز العصبي وعلى نضج الدماغ من ناحية كيميائية وحيوية.

كما يؤثر سوء التغذية على العمليات الحيوية الكيميائية للجسم، فقد يكون الاستخدام الخاطئ للغذاء دوره الآخر في التأثير على العمليات الكيميائية الحيوية للجسم.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.56).

2-2-2-المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للعائلة:

فقد ثبت لعلماء النفس والتربية والاجتماع أن تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للعائلة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانيات التي تساعد على نمو الشخصية،وقد يصل الأمر إلى مرتبة الحرمان الثقافي مما يجعل العائلة في بعض الحيان تعتمد على العنف واستخدام العقاب البدني أو المعنوي،مما يساعد في بروز صعوبات التعلم لدى المتعلم الذي يعيش في مثل هذه الظروف.

(حافظ ، 1998 ،ص6).

يفترض وفق هذا التوجه أن الأحوال والعوامل البيئية المحيطة بالفرد تؤثر سلبا أو إيجابا في تعلم الفرد فكلما كانت العوامل البيئية المحيطة أكثر ملائمة للفرد كانت إمكانية تعلمه أكثر، في حين تسبب العوامل البيئية المحيطة بالفرد صعوبات في التعلم عند الأطفال،فالمحيط العام للطفل له أثر غير مباشر على سلوك الفرد على الرغم من عدم توفر دراسات قطعية في هذا الجانب وحتى التاريخ يفيد أن البيئة الفقيرة ثقافيا أو الأقل إثارة للطفل، تؤدي بشكل مباشر إلى صعوبات التعلم عند الأطفال.

(البطاينة وآخرون، 2005 ،ص.58).

2-3-العوامل المدرسية"التربوية:"

يتطلب النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الغرفة الصفية تفاعل أطراف العملية التعليمية من تلاميذ والبيئة الصفية والمعلمون وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم والوسائل التعليمية المساندة المتوفرة في غرفة الصف فيعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة وأطفال صعوبات التعلم بصورة خاصة على مقدار الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف عموما.

وعند تعريف صعوبات التعلم أخذ بالحسبان أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على التعلم أسوة برفاقهم على الرغم من توفر كل الظروف الملائمة لتعلمهم ،إلا أنه وعلى الرغم من ذلك التوجه فيمكن اعتبار التعليم غير الكافي وغير الملائم عاملا من عوامل صعوبات التعلم،فالمعلم الذي لا يملك المهارات الضرورية اللازمة لتعليم الموضوعات المدرسية أو الذي لم تنشأ لديه الكفاءة في المهارات الأساسية أو المعلم الذي يسمح لنفسه أن يسحب توقعاته عن المتعلمين فيصدر حكما مسبقا بعدم قدرتهم على التعلم (الفشل في التعليم) والتي قد لا تكون مستندة إلى معرفة علمية دقيقة أو إصدار أحكامه بحق التلميذ اعتمادا على خلفيته المسبقة عن تاريخ الأسرة التربوي أو استنادا إلى معلومات مستمدة من مصادر غير رسمية(نسبة الذكاء والتاريخ الطبي)قد تكون سببا من أسباب صعوبات التعلم عند بعض الأطفال.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.58).

ويمكن تلخيص العوامل المدرسية فيما بعد:

- **المنهج:**هل هو ملائم لقدرات المتعلمين واتجاههم وميولهم وسمات شخصيتهم أم لا؟ وهل تتوفر بقدر كاف خدمات التوجيه والإرشاد.

- **الكتاب المدرسي:**هل يعرض المادة العلمية عرضا جيدا ملائما أم لا؟وهل اختير محتواه بكيفية تسمح بتحقيق الأهداف المنتظرة منه؟وهل يتماشى مضمونه مع وتيرة التعلم العلمي.

(الدريج، ،1991،ص89).

- **الوسائل التعليمية:**هل هي كافية ومتنوعة وتستخدم استخداما مناسبا في العملية التربوية أم لا؟

- **النشاط المدرسي:**هل هو مرتبط بالمادة التعليمية ؟وهل يساهم في استيعابها ورسوخ مفاهيمها أم لا؟وهل يساهم في بناء شخصيات المتعلمين ويساعدهم على التحصيل أم يعوق نموهم ويشتت انتباههم وجهدهم الدراسي؟

- **المعلم:**شخصيته وانتقاؤه وإعداده العلمي والتربوي واتجاهه نحو مهنته ومدى إشباعها لتطلعاته المادية والمهنية والاجتماعية والجوانب السلبية في حياته–لا شك تفوق أداءه لدوره مع المتعلمين مما يؤثر سلبا في مستوى تحصيله الدراسي.

(الدريج، ،1990، ص.61).

هذه الجوانب الأخيرة نجدها بكثرة في مؤسساتنا التربوية حيث نجد بعض المدرسين لا يعيرون أي اهتمام لردود فعل المتعلمين ودون اعتبار لإجاباتهم وحتى أدائهم في الاختبارات لا يستغل في

تصحيح مسار التعليم، مما أدى إلى ظهور صعوبات تعليمية متنوعة لدى المتعلمين بسبب انعدام "الفيد باك""Feed-back"أي التغذية الراجعة .

(التكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلم ،2006، ص19).

3- المظاهـــر العامة لذوي الصعوبات التعليميـــة:

يتميز ذوو الصعوبات التعليمية عادة بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، يمكن للمعلم والأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة ومن أهم هذه الصفات مايلي:

3-1-اضطراب في الإصغاء:تعتبر ظاهرة شرود الذهن والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد.

3-2- الحركة الزائدة:يتمثل بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز وكثرة النشاط والاندفاعية.

3-3- الاندفاعية والتهور:قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم وردود فعلهم وسلوكياتهم العامة ،فقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية أو الكتابة قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته، كما أن بعضا منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم بشكل قد يوقعهم بالخطأ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور.

3-4-صعوبات لغوية مختلفة:لدى البعض منهم صعوبات في النطق أو في الصوت ومخارج الأصوات أو في فهم اللغة ،حيث تعتبر الديسليكسيا (صعوبات شديدة في القراءة) أو ظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة) من مؤشرات الإعاقة اللغوية.

3-5-صعوبات في التعبير اللفظي(الشفوي):يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي.هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيرا في التعبير اللغوي الشفوي أي نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة،ويكررون الكثير من الكلمات ويستخدمون جملا منقطعة وأحيانا دون معنى.

(القمش،المعايطة، 2007، ص. ص183-184).

3-6-صعوبات في الذاكرة:الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعليمية عادة يفتقدون الكثير من المعلومات ،مما يدفع المعلمين إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها.

3-7-صعوبات في التفكير :هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة ،فقد يقومون بتوظيف استراتجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل

الحساب ،وفهم المقروء وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم .

3-8-صعوبات في فهم التعليمات:التي تعطى لفظيا ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء التلاميذ بسبب مشاكل التركيز والذاكرة، لذلك نجدهم يسألون المعلم تكرارا عن المهمات والأسئلة.

3-9-صعوبة في الإدراك العام واضطراب المفاهيم:يعاني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل:الشكل والاتجاهات والزمان والمكان والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع..الخ.

3-10-صعوبات في التآزر الحسي-الحركي:عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فان ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة أو كتابة من اليسار إلى اليمين أو نقل أشياء بطريقة عكسية.

3-11- صعوبات تعليمية خاصة في القراءة والكتابة والحساب:تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية ،وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي.

(المعايطة، القمش،2007، ص.ص184-185).

3-12- البطء الشديد في إتمام المهمات: تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزا متواصلا وجهدا عضليا وذهنيا في نفس الوقت مثل الكتابة وتنفيذ الواجبات البيتية.

3-13-عدم ثبات السلوك:أحيانا يكون التلميذ مستمتعا متواصلا في أداء المهمة أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين وأحيانا لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقا.

3-14-عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل: هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة الجديدة ،فمن خلال تجاربه تعلم أن المعلم لانجده مستمعا أغلب الوقت أو محجبا عن المشكلة لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو النتيجة.

3-15-صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة:إن أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد يؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساسا للآخرين ،نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة ،قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك في الوقت الملائم،من الجدير بالذكر أن هذه الصفات لا تجتمع بالضرورة عند نفس الطفل بل تشكل أهم المميزات للاضطراب. (القمش، المعايطة ، 2007 ،ص186).

4-تصنيـــف صعوبات التعلـــم:

يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى صنفين:

4-1-صعوبات التعلم النمائية:

عرفت صعوبات التعلم النمائية على أنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ماقبل الأكاديمية وتتمثل في العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي تقوم عليها واحدة أو أكثر من هذه العمليات، تؤدي بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة وتعتبر السبب الرئيسي لها.

إن أغلب الدراسات تؤكد وتشير إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين الصعوبات الأكاديمية والصعوبات النمائية،لذا فإننا نتنبأ بوجود صعوبات أكاديمية عند شخص يعاني من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية.

(كوافحة ،2005، ص.80).

4-2-صعوبات التعلم الأكاديمية:

<Dys>خلف هذه الحروف الثلاث تتجمع مختلف الاضطرابات المعرفية.

صعوبات القراءة dyslexies،صعوبات الرياضياتdyscalculies ،صعوبات الكتابة dysorthographies.

هذه الصعوبات الخاصة ليس من السهل تعريفها.

(Broussouloux.S. et all,2009, p.1)

فقد عرف **ليرنر (Lerner,1993)** صعوبات التعلم الأكاديمية لتشمل حالات الضعف في المواد الدراسية مثل القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات،ولا بد من الإشارة إلى أن بعض ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل أكاديمية متعددة في حين يعاني البعض الآخر من مشكلة واحدة، فقد وجد "سونولينغ وبيرين

(Sonneling and Perrin) أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في القراءة والكتابة والإملاء والتهجئة،في حين كان آخرون ممتازين في القراءة وضعيفين في التهجئة.

(البطاينة وآخرون، 2007، ص.214).

4-2-1-صعوبات القراءة:

تعتبر القراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة،حيث أنها تعتبر وسيلة هامة للاتصال ولا يمكن الاستغناء عنها، وبها يتمكن الإنسان من الحصول على مختلف

المعارف والثقافات ،كما أنها تعتبر وسيلة للفرد في الدرس وتحصيل المعرفة وشغل أوقات الفراغ ،وهي الينبوع الفياض الذي يمد الفرد دائما بالأفكار الغزيرة القيمة لمجابهة الحياة.

(بن حسين فرج ، 2005 ،ص.41).

وإذا كانت القراءة مهمة للكبار فان أهميتها تزداد بالنسبة للصغار فهي مادة يتعلمونها ونجاحهم في المواد الأخرى يتوقف على نجاحهم في القراءة.

(بن حسين فرج ، 2005 ،ص.42).

1- تعريف القراءة:

يعرفها **يعقوب الشاروني** على أنها: "عملية معقدة وليست مجرد التعرف على أسماء الحروف وكيفية نطقها أو مجرد التعرف على شكل الكلمات ونطقها ولكن عملية القراءة تتضمن بالإضافة إلى كل ذلك القدرة على فهم معاني الكلمات وفهم معاني الجمل ،والربط بين تسلسل الأحداث مع القدرة على التركيز والتذكر والاستيعاب."

(عيسى وآخرون ،2006 ، ص.39).

يعرفها "**توبير سلامي**"في قاموسه لعلم النفس على أنها:"نشاط يتم من خلال معرفة ما يحويه نص مكتوب ،وتعلم القراءة يدل على مساعدة المتعلم على فهم ما تعنيه الرموز المكتوبة والمتفق عليها والموضوعة من قبل أفراد المجتمع ،هذا التعلم يعتبر من أولى أهداف المدرسة ،كما أن المكتسبات الناتجة عنه تساعد في سير سيرورة التنشئة الاجتماعية،حيث يكون لتلك المكتسبات علاقة وثيقة باللغة الشفوية للطفل قبل التحاقه بالمدرسة.

(Norbert. S, 1996 ,p.152).

يعرف كل من ر-**غاليسون د.كوست Robert Galisson and Daniel Cost**

القراءة في قاموس تعليمية اللغة على أنها: "عملية تحديد الحروف ثم تجميعها ،لفهم العلاقة بين ماهو مكتوب وماهو منطوق، ثم تتم عملية الإرسال بصوت مرتفع للنص المكتوب ،ويفترض الانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الصوتي معرفة القوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات التي تتم أثناء عملية تحريك العيون من أجل معرفة مضمون ماهو مكتوب. "

(أبرير، 2001 ،ص.208)

من خلال ماسبق يمكن تعريف القراءة بأنها:" عملية معقدة غاية التعقيد ،تسير في نظام متسلسل ومتداخل ومتكامل،تهدف أساسا إلى التعرف على المعنى من الرمز المكتوب،والتفاعل معه ونقده وإبداء الرأي فيه ومحاولة الإفادة منه في حل المشكلات المستقبلية".

2- أنواع القراءة:

قسم المختصون القراءة إلى أنواع مختلفة ،تختلف اختلاف هدفها وطريقة أدائها وهذا التقسيم لا يعني أن كل نوع منها منفصل انفصالا تاما عن النوع الآخر،حيث يتم التركيب في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي على نوعين رئيسيين هما القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

2-1-القراءة الجهرية: "هي عملية يقوم القارئ فيها بترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى ".

(عيسى ، 2006 ،ص.87).

2-2-القراءة الصامتة:يمكن تعريف القراءة الصامتة بأنها استقبال الرموز المطبوعة وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق.

(عيسى، 2006،ص.86).

وفي هذا النوع يدرك التلميذ ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو يجهر به، وعلى هذا النحو يقرأ الطفل الموضوع في صمت،ثم يقومه ليتبين مدى فهمه وإفادته منه والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية .(عيسى،2006،ص.40).

3-صعوبـــات القراءة:

القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج، وحتى يستطيع التلميذ تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادرا على القراءة.

كما يشكل الأطفال ذوو صعوبات القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ،والصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر مدمر وهدام في شخصية الطفل.(الزيات ،1998).

ونتكلم عن عسر القراءة "Dyslexie" لأن هناك فرد يعرف عدم قدرة أو نوعا ما صعوبة خاصة لاكتساب اللغة المكتوبة ،وهذا خارج أي تخلف حسي أو عقلي أو اضطراب في السلوك.

(Frumholz.M ,1997,p.18)

وإذا أردنا أن نعرف ما تعني كلمة "ديسليكسيا"dyslexie" ،فهي تتكون من المقطع"Dys" لذي يقابله باليونانية"Dus" ويعني ألم أو صعوبة أو اضطراب والمقطع"Lexie" في اللغة الفرنسية والذي يقابله"Lexis"في اليونانية تعني"الكلمة".

إذن كلمة "ديسلكسيا" "**Dyslexie**" في اللغة الفرنسية تعني صعوبات في تعلم الكلام (Noél J.M ,1976, p.11).

كما استخدمت لفظة"**Dyslexia**" ديسلكسيا اليونانية الأصل والتي تعني صعوبة تحليل الكلمة المكتوبة أو صعوبة القراءة اصطلاحا في اللغة الانجليزية.

(الظاهر، 2005،ص.269).

– يعرفها فريسون"**Frierson**": "بأنه عجز جزئي في القدرة على قراءة وفهم مايقوله الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية".

(حافظ، 2000،ص.92).

كما يعرفها مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة أنديانا بمدينة "**Indianapolis**": "بأنها حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية".

(عبد الكريم حمزة ،2008، ص.53).

ومن المعلوم أن الأفراد الذين يصابون بهذا العجز أو العسر أو الصعوبة يجدون صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات

التي تقدم لهم على شكل صيغة مطبوعة.

(البطاينة وآخرون،2005، ص.136).

ويمكن القول أن صعوبة القراءة تتمثل في تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني وتختلف درجتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سواء تعلق بالجانب البنيوي،أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية ،أو ظروف غير سليمة في البيئة الأسرية أو البيئة المدرسية.

(الظاهر، 2005،ص.270).

4-النظريات المفسرة لعسر القراءة:

تعددت النظريات المفسرة لهذه الظاهرة، فيما أكدت بعض النظريات على وجود سبب واحد لصعوبات القراءة،تركزت نظريات أخرى على عدة عوامل.

(علي كامل،2006،ص.73).

4-1-النظرية العصبية أو العضوية: ترجع هذه النظرية عسر القراءة إلى إصابة في دماغ الطفل ،وجل الأعمال التي نادت بهذه النظرية تمت في كندا والولايات المتحدة الأمريكية،حيث لاحظ بعض المختصين أن فحوصات ثلاثة وستين من خمس وتسعين حالة عسيري القراءة كانت غير عادية،وتعتبر من أقدم النظريات التي تقول بأن مصدر عسر القراءة إصابات غير ظاهرة تمس مراكز اللغة في الدماغ.

(Ndayisaba.J.et de Grondmont .N.,1999,p.287)

وحتى الآن لا يوجد إثبات تشريحي يؤكد هذه النظرية.

(Noél.J.M,1976 ,p.30).

4-2-النظرية الوراثية: تركز هذه النظرية على 3 عناصر:

-عسر القراءة العائلي.

-الهيمنة الذكورية على الاينات في حالات عسر القراءة.

-عسر القراءة والتوأم.

ولقد تبنى هذه النظرية الباحث الأمريكي"دوبز هانكي" "Dobz Hankky" الذي وضع عسر القراءة ضمن الأمراض الجينية.

(Noél.J.M,1976 ,p.31)

4-3-النظرية البيداغوجية:

بعض الباحثين يرجعون مسؤولية كبيرة للبيداغوجيا في تكوين وظهور عسر القراءة،أي أن بداية سيئة في تعلم القراءة يمكن لها أن تؤدي إلى تهيئة الظروف لظهور عسر القراءة.

(Noél.J.M,1976 ,p.33).

وهي تؤكد عن عدم وجود اضطراب بأعراضه ،وإنما الصعوبة تظهر عندما يدخل الطفل الوسط المدرسي وتكون طرق غير موفقة.

(Ndayisaba.J.et de Gradmont.N.,1999,p.288)

حيث تقدر الحالة العامة لعجز القراءة عند أطفال المدرسة الابتدائية مابين عشر وعشرين بالمائة(10%-20%). (Noél.J.M ,1976,p.p52-53).

4-4-النظرية النفسية العاطفية:

بعض النقاط التي لوحظت على عسير القراءة جعلت الباحثين يفترضون وجود سبب عاطفي في ظهور عسر القراءة ،الفشل الذي تعرفه جلسات إعادة تربية بعض عسيري القراءة.والنتائج الدراسية التي غالبا تختلف تبعا للجو والصراعات النفسية ،والنظرية الأولى في هذا المجال تبناها كل من العالمين "ميكائلي"و"بورسي""**Mucchielli Bourcier**"التي تؤكد وجود اضطراب في علاقة الأنا بالوسط والتي تؤدي إلى غموض المعالم ،هذا الغموض يمنعه من الوصول إلى الذكاء التحليلي والترميز.

أما النظرية الثانية في نفس الاتجاه فتبناها "**شاسانيي**""**Chassagny**"وأساسها معطيات التحليل النفسي ،ويعتبر رواد هذه النظرية أن عسر القراءة مظهر من مظاهر الاتصال نتيجة اضطرابات عاطفية كانت موجودة لدى الطفل وهي عميقة جدا.

(Noél.J.M,1976, p.56)

5-عوامل وأسباب صعوبات القراءة:

تعد القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك لكون صعوبة القراءة سببا رئيسا للفشل المدرسي، مما يؤدي بالتالي إلى القلق وانخفاض الدافعية وتقدير الذات.

ونظرا لتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة والتي يجمع الكثير من الباحثين في هذا المجال إلى إمكانية تصنيفها في ثلاث مجموعات: عوامل جسمية ،عوامل بيئية،عوامل نفسية،عوامل عضوية(الجسمية).

ونظرا لارتباط القراءة بالوظائف البصرية والسمعية فمن الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة بهما ارتباطا وثيقا فالوسيط الحسي البصري يسهل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل...بسهولة ويسر بينما الوسيط الحسي السمعي يسهل مهمة التعرف إلى الحروف وأصواتها مما يسهل نطقها نطقا سليما،ومن هنا فان أي اضطراب في هذه الوسائط يؤثر على مهارة القراءة من ناحية وعلى الفهم القرائي من ناحية أخرى والذي هو واحد من أهم أهداف القراءة.

وعليه يمكن القول أن العوامل الجسمية السمعية منها والبصرية تلعب دورا كبيرا في عملية تعلم القراءة والتي تتم من خلال عمليات الإدراك التي تعرف بأنها الطريقة التي يتم بواسطتها تمييز المثيرات الحسية وأن أي صعوبة في الإدراك البصري والسمعي قد يؤدي إلى مشكلات في تفسير المدخلات الحسية للدماغ تفسيرا صحيحا . (البطاينة وآخرون،2005،ص. ص137-138).

5-1-اضطراب السيطرة الجانبية أو السيادة المخية:

يقصد بالسيطرة الجانبية تفضيل استخدام أحد أجزاء الجسم على الجانب الآخر في أداء المهام الحركية والمعرفية،وقد دلت نتائج عدد من الباحثين أن هناك علاقة بين القدرة على القراءة والسيطرة الجانبية.

(عوض ، 2006 ،ص.148).

كما لاحظ "**أورثون**""**Orton,1928**" من خلال الدراسات التي أجريت على الجانبية هيمنة الجسم وصورة الجسم في القراءة على العلاقة مابين الجانبية وصورة الجسم وصعوبات التعلم غير واضحة فقد كانت ذات ارتباط في حالات معينة دون غيرها.

(البطاينة وآخرون،2005 ، ص.137).

5-2-العوامل الوراثية:

بالرغم من أن عددا ملموسا من البحوث قد أكد الجذور الوراثية للديسلكسيا وانتشارها بتكرار واضح بين أفراد بعض الأسر ،مما يؤكد دور الوراثة كعامل مسبب ،فانه لا يوجد حتى الآن مايحدد أي الكر وموسومات يحمل الجين المسؤول عن الديسلكسيا.

(عبد الكريم حمزة، 2008، ص.76).

وأول البحوث التي أشارت إلى وجود أدلة تؤكد اعتبار الوراثة عاملا مسببا هو بحث"**أولسن ومايز**""**Olson and Wise**"عام 1946 الذي أجراه على مجموعات التوائم.

(عبد الكريم حمزة ،2008 ،ص76).

ويرى البعض أنه فيما يتعلق بالأسرة التي يعاني أحد الوالدين فيها من الديسلكسيا فان احتمالات إصابة أطفالهما بالديسلكسيا تتراوح بين 30و40% أعلى من أطفال الأسر التي لاتوجد فيها حالات.

(عبد الكريم حمزة،2008 ،ص.77).

5-3-العوامل البيداغوجية"التربوية":

يرى العديد من الباحثين المتخصصين من أمثال ,Cohen,Enghman1973)

Bateman and Haring 1977,Belair 1969,Rupley1990) أن فشل الأطفال في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بالطفل أثناء تعليم القراءة،وقد حدد بعض الجوانب في عدم تدريب الأطفال على القراءة من خلال عمليات التدريس التي يقوم بها المدرس فالمدرس هو حجر الأساس في عمليات التدريس واكتساب التلاميذ مهارات القراءة وحرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة،يجعل التلميذ أكثر عرضة لصعوبات تعلم القراءة بالإضافة إلى

إسهامات بعض المدرسين في عدم تخصيص الزمن الكافي للقراءة أو تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة ،ومن بين ممارسات المعلمين التي تسهم في صعوبات القراءة مايلي:

- إهمال المعلم للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام وسائل تعليمية صعبة ،يصعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الإفادة منها.
- تجاهل أخطاء التلميذ المتطورة.
- فشل المعلم في ملاحظة أخطاء القراءة عند التلميذ.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.138).

5-4-عوامل نفسية:

من المعلوم أن القراءة تتطلب من الفرد قدرا من الاستعداد الجسمي والعاطفي والنفسي لكي يصبح الفرد قادرا على تعلم القراءة.

(البطاينة وآخرون،2005، ص.139).

وتتعدد العوامل النفسية المسببة لصعوبات القراءة إلى الحد الذي يمكن معه القول بأن الباحث المهتم بهذه القضية يجد صعوبة في تحديد هذه العوامل.

(كوافحة ، 2005 ، ص.148).

ومن بين هذه العوامل نذكر مايلي:

-اضطرابات العمليات المعرفية:

-اضطرابات الإدراك:

حتى تتم عملية الإدراك لابد من توافر عدد من العمليات العقلية، أهمها التمييز البصري للحروف ،التمييز السمعي لأصوات الحروف،تمييز ترتيب الحروف في المكان والأصوات في الزمان،فهم نظام الكتابة الأبجدي.

(Maistre.M, 1977,p.17)

وأن أي قصور في عمليات الإدراك يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة ومن هذه الاضطرابات مايلي:

-اضطراب الإدراك السمعي: تعتمد عملية تعلم القراءة عند الأطفال بصورة أساسية على حاسة السمع والتي من أهم وظائفها الإدراك السمعي الذي يرتبط بها فتتطلب مهارة القراءة من التلميذ مهارة في إدراك أصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة ثم مهارة الربط بين هذه الأصوات، وأن يتعلم الطفل كيفية تمييز أصوات الحروف والتعرف إليها بصفتها صيغ رمزية مستقلة.

إن عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية أو تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات مثل(نام، قام، لام)،أو عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة، تعد من أهم ميزات التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.140).

-اضطراب الإدراك البصري:

إن من أهم الوظائف البصرية وظيفة الإدراك البصري والتي تعتمد على مهارتي التحليل البصري والتكامل البصري،فإذا كان الطفل غير قادر على امتلاك هذه المهارة البصرية وتقدير الفراغ المناسب بين الكلمات والحروف فانه سيواجه صعوبة في تعلم القراءة.

إن عدم قدرة الطفل على استرجاع صورة الحروف أو الكلمة التي تعلمها سابقا والتعرف إليها سبب من أسباب صعوبات التعلم عامة وصعوبة القراءة خاصة.

إن مهارة التمييز البصري والتي هي واحدة من الوظائف البصرية الهامة تعد مهارة هامة في تعلم القراءة والكتابة، ويمكن التعرف إلى التمييز البصري حيث يشير الإغلاق البصري إلى القدرة على التعرف إلى الرمز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.

(البطاينة وآخرون،2005 ، ص.141).

وتعد مهارات إدراك علاقات الكل بالجزء واحدة من مهارات التحليل البصري فبعض الأطفال يمكنهم إدراك الأشياء ككل واحد ولا يستطيعون إدراك أجزائها.

في حين يستطيع البعض إدراك الأجزاء ومكوناتها من الحروف لكنهم غير قادرين على إدراك الكل،لذلك فإنهم يقرؤون الكلمة مجزاة أو محرفة أو مقاطع منها مما يفقدها المعنى مع صعوبة الفهم القرائي.

(البطاينة وآخرون،2005، ص. ص141-142).

-اضطراب الذاكرة:

عندما نورد الحديث عن الأطفال ذوي صعوبات القراءة فلابد من الحديث عن الذاكرة البصرية والسمعية حيث بينت الدراسات أن أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة على اختبارات الذاكرة البصرية والسمعية كانت منخفضة،ويقصد بالذاكرة البصرية قدرة الفرد على استرجاع الصور والمواد التي تم التعرف إليها وتخزينها بصريا في حين أن الذاكرة السمعية قدرة الفرد على استرجاع الأصوات والمعارف التي تم التعرف إليها وتخزينها عن طريق السمع.

(البطاينة وآخرون ،2005 ،ص.145).

-اضطرابات الانتباه:

إن اضطراب الانتباه يعني عدم قدرة الفرد على توجيه طاقته وقدراته العقلية في مهمة معينة بالقدر الكافي والتحول نحو مهمة أخرى جديدة، مما يشتت الأفكار والمعاني.

إن هذا الاضطراب يسبب للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم، مما يفقدهم الغاية من التعلم.

(البطاينة وآخرون،2005، ص.144).

6-مظاهر صعوبات القراءة:

لقد بينت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة أن أخطاء القراءة عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة يمكن حصرها فيما يلي:

-العادات القرائية: والتي تتضمن:

- التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو صعوبة قراءتها مع حركات مصاحبة من الرأس وتذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين أثناء القراءة.

(عبد الكريم حمزة،2008، ص.60).

- فقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه،بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب،مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

(البطاينة وآخرون ،2005، ص147).

- جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة ،مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص147).

- افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها .
- عدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم مايقرأ.
- مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقدان الثقة بالذات.

(عبد الكريم حمزة،2008 ،ص. ص60-65).

-أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:

-الأخطاء الشائعة في اللغة العربية:

- **الحذف:** حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة ،أو حذف كلمة كاملة من الجملة.
- **الإضافة:** "الإدخال""Insertion": حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجود فيه.

(البطاينة وآخرون،2005، ص.147).

فأحيانا يدخل التلميذ إلى السياق كلمة ليست موجودة به فقد يقرأ التلميذ جملة"النجوم تظهر في السماء"،"النجوم تظهر في السماء الزرقاء" حيث لا يشمل النص الأصلي كلمة الزرقاء.

(عوض ، الشحات ،2006 ،ص.155).

- **الإبدال:** حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف آخر في الجملة الواحدة، مثال"علي طفل شاطر"بدلا من "علي طفل مجتهد".

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.147).

- **الأخطاء العكسية:**حيث يعكس نطق الكلمة أو الأرقام التي يقرأها مثل:

د ع س بدلا من س ع د

ب ر بدلا من ر ب

ش ر بدلا من ر ش

ر ك ب بدلا من ب ر ك

56 بدلا من 65

826 بدلا من 628

- الخلط في قراءة بعض الحروف:

بين ب، ت، ث أو بين ت ، ط.

أو بين ق، ك، ن أو بين د، ض.(عبد الكريم حمزة،2008، ص. ص 61-62).

-التهجئة غير السليمة للكلمات (البطاينة وآخرون،2005 ،ص.147).

-الأخطاء الشائعة في اللغة الفرنسية:

إن الحروف المتشابهة في الشكل هي التي يخلط بينها الطفل مثل:

m-n,d-b,p-q,u-n

الحروف المتشابهة نطقا مثلا:

p-b,d-t,f-v

قلب الحروف مثلا par تصبح pra

صعوبة التعرف على الأصوات المعقدة مثل:ail-ille

حذف بعض الحروف أو الألفاظ مثل:puie-pluie.

(Ndayisaba.J et de Grondmont.N,1999,p.284)

7- تشخيص عسر القراءة:

بالرغم من استعداد الطفل الكامل لتعلم القراءة وكذا اهتمام المختصين بهذا الجانب بتسخير الظروف والجو الملائم من أن يتعلم الطفل القراءة السليمة،إلا أنه قد يعجز عجزا تاما ودائما في تعلم القراءة،وهذا ما يدفعه للشعور بالإحباط والفشل.

- فكيف يتعامل المختص مع هذه الظاهرة؟

(Ndayisaba.J. et de Grondmont.N, 1999,p.287)

لا بد أن نقول بأن جزءا كبيرا من الأطفال يعرف هذه الصعوبات في بداية تمدرسهم تختفي بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي وعسيرو القراءة هم التلاميذ الذين لا يستطيعون تجاوز هذه الصعوبات.

(Noél.J.M ,1976, p.20)

حالات كثيرة من الأطفال من ذوي الذكاء العادي،لا يعانون من أي خلل عضوي ولهم رغبة في التعلم ،مواظبون على الدراسة يدخلون ضمن فئة عسيري القراءة.

(Ndayisaba.J. et de Grondmont.N,1999,p.287)

بالإضافة إلى تدخل عدة ميادين ،لذلك فلابد من استخدام أدوات تقسيم متعددة ومتنوعة منها ماهو طبي وتربوي،ولغوي ونفسي.

اختبار طبي:L'examen médical

لابد من هذا الإجراء حتى نبعد أي سبب عضوي في الدماغ ،وأي سبب في العين أو الأذن.

اختبارات نفسية:L'examen psychologique

نقول في البداية الطفل عسير القراءة ليس المتخلف عقليا،هذا الاختبار يسمح بمعرفة مستواه العقلي.وفي بعض الحالات الاختبار النفسي يركز على ثلاثة أدوار أساسية:

- فحص اللغة المنطوقة.

- فحص الإدراك والتنظيم النفسي-الحركي (الإدراك ،التنظيم والتوجه في المكان والزمان،الذاكرة السمعية والبصرية...الخ)

الاختبارات البيداغوجية:L'examen pédagogique

لتحديد دقيق للصعوبات المدرسية الخاصة،إخضاع الطفل لاختبار للقراءة،اختبار للكتابة،اختبار للنص الحر،واختبار للحساب.

(Noél.J.M,1976 ,p.p71-72)

اختبار أرطفوني: عن طريق فحص اللغة الشفوية والمكتوبة واختبار المفاهيم الأولية.

4-2-2-صعوبـــات الكتابـــة:

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال ،وتعتبر قياسا بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه الفرد ،حيث أن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة ،ومن هنا فان الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية تمثل عائقا واضحا في طريق إتقان الكتابة.

1-تعريف الكتابة:

تعد الكتابة أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي ،وهي عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بمافيها من مفاهيم ومعاني وتخيلات .ويعتمد الطفل في تعلم رسم الحروف والكلمات بشكل أساسي على التقليد ،لذلك نؤكد أهمية اختيار المعلم الذي يكون نموذجا يقتدى به وخاصة في المراحل الأولى لما له من تأثير كبير في تشكيل رسم الحروف والكلمات للطفل الصغير ،لأن السنوات الأولى في غاية الأهمية إذ هي بمثابة البنات الأساسية للمهارات بشكل عام وخاصة لمهارة الكتابة.(الظاهر ،2005، ص.272).

2-تعريف صعوبات الكتابة:

تعرف صعوبات الكتابة على أنها:"الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية ،فنحن نرى أن الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص وأقلام التلوين في البيت بما يسمى بالخربشة "Scribbling"وهو في العادة لا يعلم أن الكبار يستخدمون الرموز لتعبير

عن معاني محددة حتى يتعلم ذلك في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية ،لذلك فان الطفل لايبدأ باستخدام هذه الرموز إلا بعد أن يكون قد نضج عقليا بدرجة كافية ولديه الرغبة في الكتابة".

(كوافحة، 2005 ،ص.128).

ويعرف الطفل ذوي صعوبة الكتابة بأنه:" الطفل الذي يعاني من اضطرابات في نقل المعلومات البصرية للنشاط الحركي".

(عبد الوهاب،2003 ،ص.118).

ويعرفها **ليرنر** "**Lerner**"(1997) :"تعرف صعوبة الكتابة **Dysgaphia** بأنها عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء ،أو عدم القدرة على أداء الحركات الأزمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ."

(حافظ ، 1998،ص.72).

تعريف "**ويرهولت**""**Wearhalt**": "صعوبات الكتابة هي تلك المشكلات التي تظهر لدى الأطفال في شكل اضطرابات في وضع الجسم أثناء الكتابة،حجم الأحرف المكتوبة ،التناسق بين شكل الأحرف والكلمات ،استقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة ،سرعة الطفل في الكتابة ". (علي كامل ،2006، ص.53).

تعريف "**مايكل بست**"**(1965)**: "هي تلك الصعوبات التي تجعل الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات،فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها،ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة ".

(علي كامل ،2006،ص.53).

تعريف "**جونسون**""**Johnson**"(1970):"يشير إلى أن صعوبات الكتابة تظهر لدى الأطفال في شكل عدم القدرة أو الصعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا،وبالتالي صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة".

(علي كامل ،2006،ص.53).

ويواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة مشكلات متداخلة مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها ،أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية أو رداءة الخط وتناسقه،أو إدراكا خاطئا للمسافات بين الحروف والكلمات مما يجعل إمكانية قراءة ماهو مكتوب أمرا صعبا.والمتفحص لأوراقهم ودفاترهم يجدها مليئة بالأخطاء الإملائية والقوا عدية والصرفية،وعلامات الترقيم والنقط والفواصل وتشابك الحروف.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.157).

3-العوامل المسببة لصعوبات الكتابـــة:

من خلال دراسة مسحية تناولت ما يقارب 2500 تلميذ عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وجدت أنها يمكن أن تتمايز في ثلاث مجموعات من العوامل هي:مجموعة متعلقة بالتلميذ،مجموعة العوامل المرتبطة بنمط التعليم والأنشطة وبرامجه،مجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية.

مجموعة العوامل المتعلقة بالتلميذ وتعرف بالعوامل الفردية وتشمل:

أ-**العوامل المعرفية العقلية:** وتشير العوامل العقلية المعرفية إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته،واستعداداته العقلية وخلفيته أو بنيته المعرفية وكفاءة وفاعلية عملياته المعرفية المتمثلة في ،الانتباه والإدراك والذاكرة بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه، وقد اتفقت العديد من الدراسات على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة بصفة خاصة ،يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

(الزيات، 1998،ص.944).

أ-1-اضطرابات الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والأصابع بما يتوافق كذلك والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد ،هذه المهارات الضرورية لعمليات النسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات ، وأن أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.158).

ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز وظيفة الدماغ والتي تسبب عجز الكتابة **Dysgraphia** .(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.158).

أ-2-اضطرابات الإدراك البصري:

تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات المميزة للحروف والكلمات بصريا ومعرفة حدودها وأشكالها وإعادة إنتاجها من الذاكرة مرة أخرى وفي العادة يعاني الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصريا من صعوبة في إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.201).

وقد سميت الصعوبات الكتابية بالقصور التصويري (Dysgraphia) والمعروف بعدم الانسحاب بين البصر والحركة والتي تؤدي إلى اضطرابات تحديد الاتجاه،حيث تتطلب عملية الكتابة

إدراك عدد من المهارات الأولية مثل تحت وفوق حيث تتطلب عملية الكتابة المحافظة على كتابة الكلمات على السطر وفوق السطر وتحت السطر، كما يتطلب ذلك بعض الحروف كما تحتاج الكتابة إلى مسك القلم بالصورة الصحيحة مع المحافظة على وضع الورقة بالشكل الصحيح.

(الوقفي ، 1996،ص.34).

أ-3-اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين فهم يبصرون جيدا لكنهم يفشون في تذكر ماتتم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل وسلسلة الحروف التي سيتم تذكرها.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.159).

ب-نقص الدافعية: يعتبر نقص الدافعية من الأسباب الهامة في صعوبات تعلم الكتابة ،حيث يبدو الطفل في الفصل الدراسي محبطا،يمل الأشخاص والمواقف التنافسية في التحصيل الدراسي والملاحظ على الطفل كثرة الغيابات في حصص الإملاء والتعبير وتظهر عليه علامات الاضطراب الانفعالي تجاه عملية الكتابة وقد يرجع هذا إلى أن دور كل من المعلمين والوالدين منعدم وذلك في تشجيع الطفل واستثارته ومكافئته.(عوض ،2006،ص.172).

-مجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه:

على الرغم من أن العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات الكتابة بصفة خاصة تقع خارج نطاق سيطرة المدرس،إلا أن الدراسات والبحوث تشير إلى أن دور المدرس ونوعية التدريس يظلان العاملان الرئيسيان المدعمان لتعلم التلميذ. نوعية التدريس و فعاليته يتيحان الفرصة للتلاميذ للاستغراق في الأنشطة لأكبر وقت ممكن وقد لاحظ العديد من الباحثين أن ما يصدر من المدرسين من سلوكيات يثير الفوضى في القسم الدراسي ويرتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي.

(الزيات،1998،ص.496).

ومن طرق التدريس السيئة نذكر مايلي:

- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي قدرات وميول وظروف التلاميذ الخاصة.
- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب التلميذ في الدراسة.
- التدريس الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.

- الانتقال من أسلوب لآخر في تدريس الكتابة(كتابة الحروف المنفصلة أو كتابة الحروف المتصلة)دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد الأسلوب الأول.
- الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وغيره.(حافظ، 1998 ،ص.73).

-العوامل البيئية (العوامل الأسرية والاجتماعية):

على الرغم من أن صعوبات التعلم هي بالدرجة الأولى عجز أو صعوبات أكاديمية إلا أن العديد من المربين يلاحظون أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد،إذ يتعين ألا يقتصر تناول هذه الصعوبات على النواحي الأكاديمية بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية.

ولقد لقيت هذه العوامل اهتماما مطردا ومتزايدا في العقود الأخيرة من هذا القرن من بينها الدراسة التي قام بها "Owen Adams,Forrest Stol and Fisher,1971" وهي دراسة مسحية مقارنة بين أحكام وتقديرات آباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من آباء الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم وتوصلت إلى أن هؤلاء الآباء يرون أن أبنائهم لديهم قدرة لفظية منخفضة ولديهم صعوبات في التعبير عن أنفسهم كتابة وشفاهة ويجدون صعوبة في الإنصات أو الانتباه،كما أنهم مندفعون ويبدون قدرا متزايدا من القلق والتوتر وسرعة الانفعال.

(ملحم ، 2002، ص.34).

ومن العوامل الأسرية مايلي:

-استخدام اليد اليسرى:

اليسارية"La gaucherie"هي استعمال اليد اليسرى من طرف الفرد لانجاز الأعمال كالكتابة ،الرسم...الخ.

(Ndayisaba.J. et de Grondmont.N,1999,p.272)

و تفضيل استخدام اليد في الكتابة لا يثبت حتى يبلغ الطفل عدة سنوات،ومن ثمة نجد الطفل يطور تدريجيا استخدامه لليد اليمنى ،أو تفضيله لليد اليسرى ،أو نجده يستخدم كلتا يديه دون تفضيل بينهما إذ تشير الدراسات أن معظم الأطفال يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة.

إن استخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة ،ولكن مايسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى في تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراده اليد اليمنى.

(شوا هين وآخرون ،2008، ص.184).

فإذا كان الطفل يستخدم كلتا يديه فانه يفضل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع.أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة العمل على تغيير يده المفضلة لأنه يقال أن هذا له أساس في عمل النصفين الكرويين في المخ،ومن ثمة فمحاولة التغيير قد تجعله يتجه ضد مقتضيات تركيبته الفيزيولوجية (حافظ،1998 ،ص.112).

-متابعة الأسرة لكتابة الطفل:

الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمران الدائم لا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذا يستحسن أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي ،والفشل أو الإهمال غالبا ما يؤدي إلى صعوبات في إتقان الكتابة.

(حافظ،1998 ،ص.73) .

4-تصنيف صعوبات الكتابة:

هناك عدة أنواع لصعوبات الكتابة يمكن ذكر بعضها فيما يلي:

2-1-تصنيف بيسلاي:"Beslay"(1973): يميز بيسلاي شكلين من عسر الكتابة حسب القطاع المصاب.

أ-عسر الكتابة المستأصل: الذي يكشف عن عدم قدرة الفرد على التعبير كتابة فالعلاقة بين النظام الرمزي والخطوط التي تترجم الأصوات والكلمات والجمل لا يمكن أن تتم ،ويكون التلميذ عندئذ غير قادر على الكتابة الإملائية للأحرف التي يتوصل مع ذلك إلى تشكيلها ولو برعونة معينة ويستطيع قراءتها.

ب-**عسر الكتابة الحركي:** الذي يجد أصله في تنسيق حركي غير مأمون بشكل كاف،فالنظام الرمزي ليس مصابا هنا تكون الرعونة مسيطرة وتجعل الكتابة غير مقروءة ،هذا الشكل من عسر الكتابة هو الذي نجده عامة عند التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة.يكتب الطفل ببطء يرسم الأحرف بلا شكل وغير متساوية ،ولا يتوصل إلى إتباع الأسطر،فالكتابة غير مقروءة قد تغيظ المعلمين الذين يعلقون قيمة على الخط ،وهذا يثبط عزم التلميذ الذي لا يستطيع رغم جهوده تحسين خطه.

فالإمساك بالقلم يكون متشنجا والقصور الحركي يجبر الطفل على جعل أصابع تتقلص أكثر مما يجب ،وأحيانا تعرق راحة كفه أو يصاب بارتجاف بسيط غالبا مايضطر التلميذ إلى إيقاف الكتابة لكي يريح عضلات يده وحسب قساوة الحالة قد تشكل وتيرة الراحة إرجاعا بسيطا أو عائقا ،خاصة على مستوى السنة الخامسة ابتدائي عندما تتسارع وتيرة العمل. (عزيزي ، 2003، ص.192).

2-2-التصنيف الثاني:

أ-صعوبات خاصة برسم الحروف والكلمات:

يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية،مثل إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل فوق وتحت أو مسك القلم بالطريقة الصحيحة واتخاذ الوضع الملائم عند الكتابة .

ويبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا ،فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليهما نقطة أو ينقص منهما أو أن يكون حجم الحرف كبيرا أكثر مما هو مطلوب أو صغر،كما يبرز من بين هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة،وتبدو هذه الصعوبة عند الأفراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسما صحيحا،ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة.كأن يكتب الطفل حرف (ر)على صورة حرف (د) أو العكس والتي تعود لضعف تنسيق المسافات بين الحروف، فقد تكون هذه المسافة كبيرة جدا أو صغيرة جدا، في حين يواجه بعض الأطفال صعوبة في استخدام اليد اليمنى ليستخدم بدلا منها اليد اليسرى والتي يعدها البعض مشكلة إذا كانت هذه اليد مما يفضله، إلا أنه يواجه هؤلاء الأطفال بعض المشكلات مثل وضع اليد فوق السطر أثناء الكتابة حتى يتمكن من مشاهدة ما يكتب ،والتي تعود إلى إمالة الورقة أثناء الكتابة بما يتلاءم ووضع الجسم عند الكتابة.

(البطاينة وآخرون،2005، ص.160).

ب- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة:

هي صعوبة تنظيمية لا يكون معها الفرد قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة مما يمكن من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات تسهل عملية القراءة وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ للمكان .

(البطاينة وآخرون،2005،ص.162).

جـ- صعوبات انقرائية الكتابة:

هي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد،والتي لا تعود إلى رسم الكلمات والحروف وهي مرسومة بطريقة صحيحة وسليمة قابلة للقراءة وإنما يقصد بها الكتابة غير المترابطة من حيث المعنى فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد كان يكتب الجملة التالية:المدرسة إلى الولد رجع فهي

قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي.

(البطاينة وآخرون،2005،ص.162).

وغالبا ما يواجه الأطفال ذوو صعوبات التعبير الكتابي مشكلات في التعبير الكتابي عن أفكارهم أو مشكلات في استخدام القواعد النحوية والصرفية والمفردات أو عدم إتقان أساسيات عملية الكتابة فلا يستطيع هؤلاء التعبير عن أفكارهم كتابة لان خبراتهم غير محدودة أو غير مناسبة ولذلك ينبغي تدريب مثل هؤلاء التلاميذ التعبير عن أنفسهم بصورة شفوية حتى يتمكن من اكتساب الخبرات الكافية التي تساعدهم عند الكتابة.(البطاينة وآخرون،2005،ص.162).

4-2-3-صعوبـــات الحساب أو الرياضيـــات:

بالرغم من أن صعوبات القراءة والكتابة واللغة استحوذت على قدر أكبر من الاهتمام في ميدان صعوبات التعلم،إلا أن صعوبات الحساب بدأت تتلقى اهتماما متزايدا من الباحثين في مجال صعوبات التعلم وتتركز مشكلات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات في إجراء العمليات الحسابية (الجمع والطرح والضرب والقسمة)وكذلك حل المسائل الحسابية اللفظية ،ويعتقد بأن مشكلاتهم في حل المسائل اللفظية تعود إلى فشلهم في تطبيق استراتيجيات حل المشكلات.

(الخطيب، الروسان، ص82).

1-مفهوم الرياضيات:

قبل الخوض في تعريف الحساب لابد من التطرق إلى مفهوم الرياضيات بصورة عامة ،إذ يعرفها **جون ديوي**"**John Dewey**"بأنها:"لغة المنطق،وأن الرموز والعلاقات والأرقام تساعد على سرعة التفكير المنطقي ودقته".

(خير الله ، 1980 ،ص.384).

وتقوم الرياضيات في طبيعتها على مجموعة واسعة من الحقائق المتكاملة مثل حقيقة الأعداد والجمع والطرح والضرب والقسمة والتي تبنى عليها كل العمليات الرياضية،كما تتطلب الرياضيات كذلك بالإضافة إلى ماسبق حقيقة التقدير.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص.171).

وعليه فالرياضيات علم يعتمد على القياس والكم والرموز والعلاقات ،وهو ينقسم إلى فرعين :

- **رياضيات الأعداد :** وتتضمن الحساب،الجبر، التحليلات العددية.

- **رياضيات المكان:** ويتضمن الهندسة بمختلف أنواعها وغالبا ما يركز هذا الفرع على العلاقات المكانية أكثر من الأعداد.

وتعريف الرياضيات يختلف أيضا باختلاف المراحل التعليمية،فالمرحلة الابتدائية الرياضيات تكون أقرب إلى الحساب ،في حين تشمل رياضيات مابعد المرحلة الابتدائية على الجبر والهندسة وحساب المثلثات.

وبالمقابل يعرف الحساب كفرع من الرياضيات بأنه العلم الذي يدرس خواص الكائنات المجردة ،الأعداد الأشكال الهندسية وغيرها من المجردات وكذلك دراسة المجردات وكذلك دراسة العلاقات المجردة فيما بينها.

ويعرفه "أحمد أبو العباس ومحمد علي العطوني""هو علم يتحدد ويتأثر بالمجالات المختلفة في الحياة".

ويرى "**جون ديوي**" أن الحساب هو لغة الرموز والعلاقات يساعد على سرعة التفكير المنطقي والذهني.أو هو علم يقوم أساسا على عناصر أساسية هي مبادئ الحساب العددي وكذلك التمارين التطبيقية الخاصة بمقياس الكيل،الوزن،الحجم،الطول،والمساحات والأشغال الهندسية المتمثلة في الأشكال الهندسية.

(خير الله ،1980،ص.384).

2-صعوبات تعلم الرياضيات:

-تعريف صعوبة الحساب:

تعريف الزيات: "يشير مصطلح "**Dyscalculia**"أو صعوبة إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات،وهذا المصطلح اشتق من توجهات طبية بالقياس على مصطلح صعوبات القراءة"Dyslexia"،الذي يشير إلى عسر أو صعوبة حادة في القراءة."

ويمكن تعريف صعوبة إجراء العمليات الحسابيةDyscalculia بأنها:" اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية ويرتبط باضطراب وظيفة الجهاز العصبي المركزي". (الزيات،1998، ص.584).

تعريف تيسير مفلح كوافحة:" "**Dyscalculia** " تعني عسر الرياضيات عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام والمعدلات الرياضية.والتلميذ الذي لديه صعوبة في الرياضيات قد لا يستطيع التفريق بين 7،8 أو 6،2 أو يكون لديه عدم القدرة على جمع الأرقام بالشكل الصحيح ومثال على ذلك يجمع 26+34 =3426 وكذلك لا يفرق بين إشارة الضرب(×) وشارة الجمع (+)".

(كوافحة، 2005 ،ص.89).

تعريف ليرنر"Lerner"1997: "يقصد بصعوبة الحساب "Dyscalculia"اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها".أو بعبارة أخرى هو صعوبة أو

العجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي الجمع،الطرح،الضرب،القسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة".

(حافظ،1998، ص.121).

تعريف البطاينة وآخرون: "هو عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية والتي قد ترجع إلى اضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية والذي قد يحدث نتيجة لخلل جيني وقد يحدث بعد الولادة نتيجة الكدمات أو إصابات في المخ ".

(البطاينة وآخرون،2005،ص.171).

يعرفه عبد الناصر أنيس عبد الوهاب: "غالبا ما يستخدم مصطلح "عسر إجراء العمليات الحسابية " عند الحديث عن صعوبات الحساب،حيث يشير مصطلح عسر إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبة إجراء العمليات الحسابية أكثر مما يعني عدو القدرة على إجرائها.وهذا المصطلح يشمل الحالات التي تعاني من مشكلات في تعلم الحساب بغض النظر عن الأسباب (استبعاد حالات الإعاقة العقلية والحسية والاضطراب الانفعالي)".

(عبد الوهاب،2003 ،ص.122).

3-العوامل المسببة لصعوبات الرياضيات:

تختلف عوامل وأسباب صعوبات تعلم الحساب من مرحلة تعليمية إلى أخرى ومن تلميذ إلى آخر ،نتيجة الفروق الفردية الموجودة بينهم لكن هذا لا يعني وجود خصائص عامة تميز هذه الفئة من التلاميذ.

العوامل الفردية :وتشمل:

1-إصابات المخ:

لجأ المنظرون القدامى إلى افتراض أن إصابة المخ أحد أسباب صعوبات الحساب حيث تؤثر الاضطرابات التي تصيب المخ في اكتساب المهارات الرياضية.

(عوض، الشحات ، 2006،ص. 161).

ويقصد بها تلف المراكز العصبية في المخ الذي يسبب قصورا في كفاءة القدرات العقلية وما يرتبط بها وما يترتب عليها من عمليات (الانتباه،الإدراك،تكون المفهوم،التذكر،حل المشكلة)،وقد أشار إلى هذا كوسك وكيرك وكالفينت وليرنر 1997 وتاليبس وباريان 1975 .

(حافظ،1998،ص.83).

حيث وجد بعض الباحثين أن المنطقة الصدغية للجمجمة خلف وأعلى العين يوجد بها نتوء أو بروز عند الأطفال العباقرة في الحساب ،وأن هناك مراكز معينة في مخ الإنسان مسئولة عن إجراء

العمليات الحسابية ،وأن أي خلل في هذه الجزاء سوف يؤدي إلى ضعف في المهارات الرياضية ،وقد استنتجت بعض الدراسات بعد فحص جثث البالغين بعد الوفاة ،أن ضعف القدرة على الحساب قد ينشأ عن إصابة في العظم الجذاري أو الأجزاء الصدغية لقشرة المخ،وأن الأداء الرياضي الجيد يتطلب سلامة العديد من هذه المناطق القشرية وتعكس مشكلات الحساب الخلل الوظيفي للمخ.

(عوض، الشحات، 2006، ص.161).

- اللاتماثل بين نصفي المخ:

إن فهم أسباب صعوبات الحساب لدى الأطفال يتطلب على الأقل معرفة عامة ببعض الأفكار والقضايا المحيطة بعدم التماثل الذهني،ولقد كان معروفا أن النصف الأيسر للدماغ يختلف عن النصف الأيمن وليس صورة مرآة دقيقة لبعضهما ،وهذا مطابق لتركيبها ووظيفتها فكل نصف له وظائفه الخاصة به أما الفرق المعروف جيدا بينهما هو أن النصف الأيسر دائما يكون مهتما بالوظائف اللغوية بينما يميل النصف الأيمن إلى المعالجة الشكلية ويؤدي الاضطراب في النصف الأيسر إلى قصور حل المشكلات ،بينما يؤدي الاضطراب في النصف الأيمن للمخ إلى عيوب القدرة على التعامل مع الأرقام مثل استخدام العلامات العشرية.

(عوض، الشحات، 2006 ، ص.161).

- نسبة الذكاء:

أشار العديد من العلماء أن تعلم الرياضيات يرتبط بنسبة ذكاء لاتقل عن المتوسط وما يرتبط بها من قدرات رياضية مثل القدرة العددية والقدرة المكانية والقدرات الهندسية والقدرة الاستدلالية ،رغم التسليم بأن ذوي صعوبات العلم لا يدخلون ضمن فئات المتخلفين عقليا وإنما هي أقرب إلى المتأخرين دراسيا وبطيء التعلم.

(حافظ ،1998، ص.83)

- قصور التوجه العام:

يعتبر الزمان والمكان والكمية والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطول من الأساسيات المهمة المرتبطة بتعلم الحساب ،ويعاني ذوو صعوبات التعلم من قلة الإدراك للمفاهيم المتصلة بالعلاقات مثل أعلى وأسفل أو فوق وتحت.

كما يجد هؤلاء الأطفال صعوبات في فهم العلاقات الحجمية وفي تعلم مفاهيم الأعداد بدقة وهذه العناصر تعد مسئولة عن صعوبات تعلم الحساب

ويرى جينسبرج"**Gensburg**"**1997** أن صعوبات الحساب ترجع إلى الصعوبة في فهم الرموز.(عوض، الشحات، 2006،ص.165).

- **قصور الإدراك:** ومن مظاهره:

- **اضطرابات في الإدراك البصري:**

الإدراك الحسي هو العملية التي يتعرف الطفل بواسطتها على المعلومات ،أو يستمد المعلومات من أعضاء الحس.وتنتشر مشاكل الإدراك الحسي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ،فيحدث تحريف للرموز والعلامات والكلمات وعلى سبيل المثال يخلط الأطفال بين علامتي(+،−)والبعض يخلط بين العلامات (+2،−2) ويخلط آخرون بين رقمي (6،9) أو بين (3،8)وبين (5،8)،وهناك أطفال يخلطون بين(71،17)،وآخرون يخلطون بين المربع وبين أربع خطوط غير متصلة.

(عوض، الشحات،2006، ص.163).

ويشير **يوسف صالح (1996)** أن الإدراك البصري يؤثر على الأداء الرياضي للأطفال ذوي صعوبات التعلم ،واعتبر أن العجز في أداء المهام الحسابية ينتج من نقص في التنظيم البصري ،كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحساب يظهر عليهم صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6،2)،(7،8).(عوض، الشحات،2006 ،ص.163).

- **قصور الإدراك السمعي:**حيث لا يفهمون التعليمات اللفظية والشرح الذي يلقى عليهم في القسم أثناء دروس الحساب وغيرها.

- **مشكلات الشكل والأرضية:**ويبدو واضحا في عدم قدرة بعض التلاميذ على التمييز بين المثيرات اللونية المتعددة الموجودة على الأرضية وعدم القدرة على حل المشكلات أو المسائل الرياضية الموجودة في صفحة مزدحمة.

(حافظ ،1998،ص.83).

- **صعوبة التكامل الحسي:**حيث يجد التلميذ صعوبة في الاستخدام المتعدد للحواس،حيث يقوم بحل مسألة رياضية أو رسم شكل.

- **صعوبة تكوين المفهوم:**حيث نجد تجاوز المعطيات الحسية إلى الرموز الدالة عليها فيما يعرف بالتفكير التجريدي أنشطة مهمة لتعليم الرياضيات ،وفئة ذوي صعوبات التعلم قد يعاني أفرادها من صعوبة القيام بعملية الاستدلال بشقيها:الاستقراء والاستنباط.

(حافظ ،1998، ص.84).

- **صعوبة التذكر:**وتشمل:

-**صعوبة التذكر البصري:**المتعلقة باستدعاء الأرقام والأشكال والتعرف إليها.

-**صعوبة التذكر السمعي:**المتعلقة بالشروح التدريسية واسترجاع مضمونها عند حل المسائل الحسابية.

-**صعوبة التعبير اللغوي:**وهو مهم لتكوين المفهوم وفهم المسألة وصياغة الحل بصورة دقيقة واضحة.

-**صعوبة حل المشكلة(المسألة):**وهو خاص بحل المسائل الحسابية هل يعتمد على المحاولة والخطأ أم يعتمد على فهم المجردات والاستدلال والاستنتاج؟ هل يتم في إطار التروي والتأمل أم يتم في إطار الاندفاع؟هل يسير وفق خطوات متسلسلة تعطى منطقيا إلى الحل أم يتم وفق خطوات عشوائية متخبطة .

(حافظ ،1998، ص.84).

- **الميول والاتجاهات السالبة نحو الرياضيات:**

وهو أمر يتصل بالميول الدراسية التي تتكون في ثنايا الخبرات الشخصية وعمليات التنشئة الاجتماعية.(حافظ ،1998، ص.84).

- **ضعف أو سوء الإعداد المسبق لتعلم الرياضيات:**يكتسب الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات في مدى عمري مبكر نتيجة لاكتسابهم صعوبات في تعلم العلاقات العددية،والقدرة على العد والمزاوجة والضرب والقسمة والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لديهم اضطرابات في الانتباه وعدم ثبات في قدرات الإدراك

وبيئيا عدم كفاية الخبرات التي تعالج المسافات والفراغ والزمن والترتيب والكميات عموما،لذلك يجب التأكيد على المعرفة السابقة ،لأن تعلم الرياضيات عملية تراكمية ومتتابعة.(شواهين وآخرون ، 2008، ص.202).

- **قلق الرياضيات:**

يمثل قلق الرياضيات متغير انفعالي شديد الأهمية،ينشأ عن رد فعل الفرد تجاه الرياضيات ويعبر هذا القلق عن نفسه في صورة خوف أو تجمد الأطراف أو رعشة وينمي هذا القلق اتجاها سالبا نحو الرياضيات.

(شواهين وآخرون ، 2008 ،ص.204).

وشعور التلميذ بالفشل وعدم القدرة على تعلم العمليات الرياضية تقلل من تقديره لذاته،مما يشعره بالإحباط والفشل مما يسبب له القلق،وكلما زاد قلقه قلت ثقته بنفسه مما يؤثر سلبا على قدرته وأدائه وتقدمه.

(البطاينة وآخرون،2005، ص.176).

- **العوامل البيئية:**يندرج تحتها العوامل المدرسية والأسرية والاجتماعية،حيث تلعب هذه العوامل دورا مهما في إحداث صعوبات تعلم الحساب عند الأطفال وذلك من خلال اكتظاظ الأقسام

بالتلاميذ،طول المقررات المدرسية في هذه المادة مع قصر الوقت المعطى لها،نقص التدريب وكفاءة المعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية أين يتولى مدرس واحد تدريس أكثر من مادة مع عدم تكوينه في معظمها ،عدم كفاءة استراتيجيات التدريس،الاهتمام بالعلامات من طرف التلميذ بدلا من الاهتمام بمقدار المعرفة التي يكتسبها،كما أن العوامل البيئية تلعب دورا هاما في المراحل المبكرة من نمو المخ ،حيث نلاحظ تكرار مرتفع للإصابة بهذا الاضطراب لدى الأطفال الخدج وأولئك الذين تعرضوا خلال المرحلة الجينية للتسمم بالكحول من الأم. (Molko, Deheane,p47 ، نقلا عن مذكرة دكتوراه،نمط السيادة المخية،2010)

4-تصنيفات صعوبات تعلم الرياضيات(عسر الحساب):

-**التصنيف-1**-(حافظ ،1998،ص. ص80-81).

1-صعوبات التعلم اللفظية:حيث يجد الطفل صعوبة في فهم الحقائق أو المسائل الرياضية حيث تقدم له شفويا ويجد صعوبة في التعبير الرياضي عنها.

2-صعوبات التعلم الرمزية:حيث يجد الطفل نفسه عاجزا عن التعامل مع المدركات الحسية بطريقة رمزية أو غير ذلك لخدمة أغراض الحساب.

3- صعوبات التعلم الاصطلاحية:وتشير إلى مشكلات قراءة الرموز الرياضية(الأعداد،الرموز الجبرية،علامات العمليات الرياضية).

4-صعوبات تعلم الكتابة:وتشير إلى صعوبة كتابة الرموز الرياضية .

5-صعوبات تعلم المفاهيم:وتشير إلى الصعوبات المتعلقة بقدرة الطفل على فهم الأفكار والعلاقات الرياضية وإجراء الحسابات العقلية للتلاميذ صعوبة في فهم وتعلم لغة الرياضيات.

6-صعوبة التعلم العملية أو الإجرائية:وتحدث حين يجد الطفل صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربع،فيجمع بدلا من يطرح أو يقسم بدلا من أن يضرب.

(حافظ ،2008، ص. ص80-81).

التصنيف-2-(البطاينة وآخرون ،2005).

أ-صعوبات التمكن من الحقائق العددية الرياضية الأساسية:

وتبدو هذه المشكلة في عدم القدرة على الاحتفاظ ببعض العمليات الحسابية وخاصة فيما يتعلق بحقائق الجمع والطرح والقسمة والضرب والعمليات الرياضية الأساسية الأربع في تعلم الرياضيات،فنجد الأطفال مثلا عند إجراء عملية الجمع أو القسمة يلجئون إلى الأصابع أو بعض الإجراءات الأخرى مما يستدعي منهم الحاجة إلى أوقات طويلة للوصول إلى الإجابة الصحيحة،فلا يستطيع هؤلاء الأطفال الاحتفاظ بالحقائق العددية وتذكرها عند الحاجة.عد الشيء نفسه ،مع القدرة على

تحرير الأعداد بمعنى أن العدد واحد هو رقم قيمته واحد سواء أكان المعدود كتابا أم أنسانا،لذلك فان التلاميذ يواجهون صعوبات في إدراك مفاهيم قواعد العد مما يسبب لهم صعوبة في تعلم الرياضيات.

صعوبة الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية:

يظهر العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم الرياضي صعوبات إدراكية تتمثل في التنظيم البصري المكاني الحركي للأشكال الهندسية والتي قد تعود إلى ضعف في التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية الرياضية،معين،متوازي الأضلاع،أو صعوبة إدراك معاني الأرقام،أو تعود لصعوبات في التمثيل المعرفي للأشكال أو تعود لصعوبات في كتابة الأرقام الرياضية والتعبير عنها.

الارتباك في تحديد الاتجاه:حيث يكتب الأطفال الأعداد بصورة معكوسة مثل كتابة العدد (3، 6) أو قد يرتبك نتيجة وجود عملية حسابية مثل:الجمع فلا يستطيعون تحديد مكان البدء بإجراء العملية الحسابية خاصة في حال وجود عدة منازل وتظهر الصعوبة أكثر في حالة الطرح والقسمة.

صعوبات الذاكرة قصيرة المدى:تخلق الذاكرة قصيرة المدى عدة صعوبات من خلال تأثيرها القوي في كيفية معالجة التلميذ للأرقام والتي يزداد تأثيرها في حال وجود ضعف في الذاكرة طويلة المدى فالتلميذ ذو الذاكرة قصيرة المدى الضعيفة لا يستطيع حل العملية الحسابية التالية:47+47 عقليا دون استخدام الورقة والقلم.

القلق والنظر نحو الذات: شعور التلميذ بالفشل وعدم القدرة على تعلم العمليات الرياضية تقلل من تقديره لذاته مما يشعره بالإحباط والفشل مما يسبب له القلق،وكلما ازداد قلقه قلت ثقته بنفسه مما يؤثر سلبا على قدرته وأداؤه وتقدمه.

ب-صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة:

يواجه بعض التلاميذ صعوبات في تعلم الرياضيات تعود هذه الصعوبة إلى الصعوبات التي يواجهها التلميذ عند القيام بالعمليات الحسابية البسيطة ،فهم عادة ما يواجهون مشكلات عند إجراء العمليات الحسابية التي تتطلب منهم مهارات بسيطة وتبدو هذه الصعوبة عند الأطفال بصورة متكررة.

جـ-مفهوم الأعداد:تتطلب عملية تعلم الرياضيات إدراك مفهوم الأعداد حتى يتمكن الطفل من عمليات العد وهذا يتطلب منه إدراك مفهوم العد بعبارة واحدة واثنان وثلاث...،واستخدام الأرقام بصورة متسلسلة مثل 1،2،3،4،5...وإدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم فيواجه الأطفال صعوبات في إدراك المفاهيم واستخداماتها.

هـ- صعوبة الترميز الرياضي:

ويعد هذا النوع من الصعوبات من أكثر أشكال صعوبات التعلم الرياضي،وانتشار بين الأطفال والذي يعود إلى ضعف التطبيقات الرياضية التي تقدم للتلاميذ والاكتفاء بإجراء التدريبات فقط،حيث تعتمد الرياضيات في معاملاتها على استخدام الرموز للإشارة إلى المحتوى والمسائل اللفظية الرياضية مما يحول دون فهم هذه المسائل من قبل الأطفال الذين يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات.

و- صعوبة تعلم لغة الرياضيات:إن الحفظ والتداخل في فهم المفاهيم والمصطلحات الرياضية وما يرافقها من شرح لغوي لفظي وتوظيفها واستخدامها بالإضافة إلى الضعف اللغوي عند شرح الخطوات والعمليات الحسابية المعقدة يسبب لهؤلاء الأطفال صعوبات في فهم وتعلم لغة الرياضيات.

ي- صعوبات العد:

يقوم العد في الرياضيات وفق قواعد محددة مثل عد الشيء مرة واحدة فقط واستخدام الأرقام في العد بدلا من الحروف مع إدراك لمفهوم أن العدد الأخير يدل على عدد المجموعة كلها إضافة إلى إدراك أن عد الأشياء لا يتطلب فيها الترتيب حيث يمكن أن يبدأ العد من اليمين أو من اليسار أو العد بصورة عشوائية دون تكرار.

- **النمط المعرفي:**يتأثر النمط المعرفي بطريقة وكيفية معالجة الطفل للمشكلات وبشكل كبير في المسائل الرياضية فقد يكون أسلوب الطفل المعرفي لا يتطابق مع أسلوب المعلم مما يجعله غير قادر على الإفادة من المعلومات التي يقدمها المعلم،نتيجة الأسلوب الذي يستخدمه في تقديم المعلومات ،الأمر الذي يستدعي من التلميذ الموافقة بين نمطه المعرفي والنمط المعرفي للمعلم.

(البطاينة وآخرون،2005، ص. ص174-176)

خلاصة الفصل:

تطرقنا من خلال هذا الفصل إلى فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم (قراء ة،كتابة،حساب) وهي فئة خاصة من التلاميذ وحاولنا من خلال هذا لفصل الإلمام بأهم العناصر للتعرف على هذه الفئة من التلاميذ من خلال تعريفها،أسبابها،خصائصها أنواعها....لنقدم للقارئ المطلع على هذا البحث ولو لمحة حول هؤلاء التلاميذ.

الجانب التطبيقي

الفصـــل الرابـــع

"منـهج الدراسة وأدواتها"

أولا- منهـــج الدراسة وأدواتهـــا.

1-منـهج الدراسة.

2- تقنيات وأدوات الدراسة

2-1- أدوات الدراسة الاستطلاعية.

3-الأسلوب الإحصائي المستخدم

ثانيا:الدراسة الاستطلاعية.

1-تعريف العينـة.

2-تحديد عينـة الدراسة الاستطلاعية.

3-الدراسة التشخيصية.

أولا- منهـــج الدراسة وأدواتهـــا:

1- منهج الدراسة:

بما أننا نريد دراسة العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم في مرحلة التعليم الابتدائي ،فسوف نتبع المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى دراسة الظواهر أو المواقف أو العلاقات كما هي موجودة والحصول على وصف دقيق لها يساعد على تفسير المشكلات التي تتضمنها الإجابة على الأسئلة الخاصة بها.

(عويضة ، 1996، ص.32).

وفي البحوث الوصفية فانه يمكن الاستعانة بمختلف الأدوات المستخدمة للحصول على البيانات بشكل دقيق وواضح ،كاستخدام الملاحظة والمقابلة والاستبيان وتحليل الوثائق والسجلات سواء كان ذلك بصورة منفردة ،أو من خلال استخدام أدوات أخرى مرافقة.

(ملحم، 2005 ، ص.371).

وعلى الباحث أن يصمم بحثه ويحدد الأدوات التي سوف يستخدمها بطريقة واضحة حتى يتمكن من تطبيق أهداف بحثه ،وعليه أيضا أن يحدد جميع الوسائل والأدوات التي سوف يستخدمها في كل مرحلة من مراحل بحثه. (ملحم،2005، ص.268).

- تعريف المنهـــج الوصفي:

يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع والظاهرة كما توجد في الواقع ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ،أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا ،يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

ولازال هذا المنهج الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية حتى الآن وهو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو سكان معينين.

(بخوش ، الذنيبات ،1999،ص. ص139-140).

2-تقنيات وأدوات الدراسة:

لا يمكن في أي بحث علمي أن نتغاضى عن أي خطوة من الخطوات المنظمة والمرتبة ،والتي يقوم على أساسها هذا البحث ،وبواسطة هذه الأخيرة يمكن الوصول إلى التحليل الجيد والنتائج المقننة ومن بين هذه الخطوات الدراسة الاستطلاعية ،فهي ضرورية في أي بحث علمي لأنها تقدم للباحث معطيات من خلالها يمكن التماس المشكلة عن قرب ،إدراك مختلف إبعادها ،كما تمكنه من القيام بالمعالجة الصحيحة لمشكلة بحثه وتعتمد الدراسة الاستطلاعية على أدوات علمية وموضوعية.

والهدف من الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها مايلي:

- تشخيص عينة الدراسة النهائية(التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة، الكتابة،الرياضيات).
- تحديد المستوى الدراسي الذي سوف تجري عليه الدراسة.
- تصميم شبكة ملاحظة لرصد طبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم.

2-1-أدوات الدراسة الاستطلاعيـــة:

1-معلومات مقدمة من المعلمين: لمعرفة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في أحد المواد الدراسية الثلاث القراءة والكتابة والحساب وبعبارة أخرى التلاميذ الضعاف في أحد المواد الدراسية الثلاث (القراءة ،الكتابة،الرياضيات) وتقييم المعلم لكل تلميذ في هذه المواد الدراسية.بالإضافة إلى طلبنا من كل معلم أن يمنح فرصة لهؤلاء التلاميذ للمشاركة في القراءة وحل التمارين الرياضية.

2-الاطلاع على الدفاتر المدرسية للتلاميذ: تم الاطلاع على الدفاتر المدرسية للتلاميذ بغية تحديد أدق لعينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في أحد المواد الثلاث القراءة،الكتابة،الرياضيات، حيث ارتأينا من خلال عينة الدراسة الاستطلاعية أن تكون الصعوبة في أحد المواد الدراسية الثلاث القراءة أو الكتابة أو الرياضيات.

3-الدفتر المدرسي: يتضمن المعدلات التراكمية للتلاميذ في مختلف المواد الدراسية التي يتلقاها التلميذ وذلك انطلاقا أو بدءا بالسنة الأولى ابتدائي إلى غاية السنة الخامسة وذلك بغية التعرف على المسار الدراسي لهؤلاء التلاميذ في اللغة العربية بمافيها القراءة والإملاء إضافة إلى نتائج هؤلاء التلاميذ في الرياضيات.

4-كراس القسم: حيث يتضمن هذا الكراس نشاطات التلميذ الفردية في الرياضيات إضافة إلى الاطلاع على كتابة التلاميذ ونوعية الأخطاء المرتكبة في الخط والإملاء بالإضافة إلى الأخطاء الرياضية ودراسة النص كما تم الاطلاع على كراس المداولة المخصص لجميع التلاميذ بغية الاطلاع على التلاميذ الذين تمنح لهم الفرصة للكتابة على هذا الكراس.

5-الدفتر الصحي للتلميذ: قامت الباحثة بالاطلاع على الدفاتر الصحية للتلاميذ المعنيين أي الذين يعانون ضعفا في أحد المواد الدراسية الثلاث وذلك للتأكد من خلو هؤلاء التلاميذ من الأمراض المزمنة بغية تطبيق محك الاستبعاد للحالات المرضية ،رغم تأكيد المعلمين على أن هناك أمراضا لدى التلاميذ غير مصرح بها من قبل أولياء الأمور، وكان الهدف من الاطلاع على الدفتر الصحي للتلميذ تطبيق محك الاستبعاد لحالات الإعاقات والأمراض المزمنة من حالات صعوبات التعلم.

6-الكتاب المدرسي: قامت الباحثة بالاطلاع على الكتاب المدرسي للتلاميذ في المواد الدراسية الرياضيات ،القراءة في المستويات الثلاث (سنة ثانية،سنة ثالثة،سنة رابعة)وذلك بغية الاطلاع على نوعية الدروس المقدمة للتلميذ ونوعية التطبيقات أو النشاطات الخاصة بكل درس مع شروحات مقدمة من المعلمين حول الإصلاح التربوي والتوزيع السنوي .

7-الاختبارات: قامت الباحثة بالاطلاع على نوعية الاختبارات التقييمية المقدمة من قبل المعلمين للتلاميذ في المستويات الثلاث مع توضيحات مقدمة من قبل المعلمين نظرا لاطلاعهم الأكثر على نوعية الدروس.مع طلبنا من كل معلم في كل مرحلة تعليمية تقديم اختبار نموذجي بغية مساعدتنا على تصميم الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات للمستويات الثلاث السنة الثانية ابتدائي ،السنة ثالثة ابتدائي ،السنة الرابعة ابتدائي.

8-الفقرة المختارة للقراءة: تم استخدام الفترة المختارة من الباحثة "عياد مسعودة"في الأطروحة المقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم الأرطفونيا حول اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية".

9-الفقرة المخصصة للكتابة (خط+إملاء):تم استخدام نفس الفقرة المخصصة للقراءة .

10-اختبـــار رسم الرجل:

جاء في مختلف الدراسات حول صعوبات التعلم أن التلاميذ أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أطفال لا يعانون من تخلف ذهني،وقد قامت الباحثة بقياس حاصل ذكاء التلاميذ بتطبيق اختبار رسم الرجل بغية تطبيق محك الاستبعاد وهو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية.

والمتخلف ذهنيا هو ذلك الفرد الذي يتصف بمستوى وظيفي عقلي دون المستوى تنعكس أثاره أثناء نمو الفرد وتتمثل عجزه أو قصوره عن النضج أو التعلم أو التكيف الاجتماعي ،أو في جميع هذه النواحي معا.

(عباس،1996،ص.158).

ويعتبر "رسم الإنسان" بالنسبة للطفل نشاطا عفويا ولقد اهتمت عدة أبحاث بدراسة رسم الشكل الإنساني،أولى هذه البحوث "لفلورانس جودنوف" "Florence Goodenough"

لقد أرادت هذه الباحثة بناء سلم يقيس مستوى ذكاء الأطفال بفضل"رسم الرجل" ومنذ ذلك الحين أصبحت هذه التقنية معروفة ومطبقة في جميع المجتمعات نظرا لسهولة تطبيقها ولأنها لا تتطلب الكثير من الوقت والوسائل(أوراق وأقلام).

وتتفاوت درجة الذكاء من طفل لأخر أومن راشد لآخر اعتمادا على سرعة البديهية والفهم والاستفادة من الخبرات والتحصيل والتفوق.

ولا يمكن قياس الذكاء بوحدة علمية ولكنه قياس تقريبي لما يمكن أن يقوم به الطفل بالعمر نفسه أي بمحاولة إيجاد العمر العقلي له.

(عياد مسعودة ،2007 ،ص108).

- طريقـــة قياس حاصل الذكاء:

نقوم بتقديم ورقة بيضاء وقلم رصاص مع ممحاة للتلميذ ونطلب منه رسم رجل والمدة المحددة لا تتعدى 10 دقائق، ونحسب معدل ذكاء التلميذ عن طرق إعطاء نقطة لكل جزء نلاحظه في الرسم (حيث يحتوي الاختبار على 51 جزءا).

عندما تتحصل على النقاط ،ننظر إلى الجدول الخاص بالعمر العقلي(انظر الملاحق) ونحول عمره الزمني إلى أشهر ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ونضربه في مئة فنتحصل على درجة الذكاء.

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

(عياد مسعودة،2007 ،ص.109).

- أداة الدراسة النهائية:

-الملاحظـــة:

تعتبر الملاحظة الخطوة الأولى في البحث العلمي ،وهي من أهم الخطوات في هذا البحث وذلك لأنها توصل الباحث إلى الحقائق وتمكنه من صياغة فرضياته ونظرياته،وعندما يقوم الباحث بجمع بيانات لأغراض بحث علمي ما،فانه قد يحتاج لمشاهدة الظواهر بنفسه أو قد يستخدم مشاهدات الآخرين للظاهرة أو الظواهر موضوع البحث.

(ملحم،2005 ،ص.275).

إلا أنه يمكن الإشارة إلى الملاحظة بمعناها العام بالقول بأنها :"توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه ."(ملحم،2005 ،ص.276).

ويمكن تعريف الملاحظة على أنها"الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما يهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها".(ملحم،2005 ،ص.276).

ونعتمد في هذه الدراسة على الملاحظة المنظمة للسلوكات داخل القسم والمقصود بها ملاحظة الظاهرة تحت الضبط العلمي سواء بالنسبة للمكان الذي تجرى فيه الملاحظة أو موضوع الملاحظة والمواقف الخاصة بها، أو حتى بالنسبة للقائم بالملاحظة،فالتدخل المنضبط إذن هو ما يميز الملاحظة المنظمة فالباحث قد يتدخل في توقيت بدء الدرس مثلا،وملاحظة تأثير ذلك الضبط العلمي على سلوك التلاميذ.

(الرشيدي،2000،ص.189).

وتختلف الملاحظة المنظمة عن الملاحظة البسيطة من حيث أنها تتبع مخططا مسبقا،ومن حيث كونها تخضع لدرجة عالية من الضبط العلمي بالنسبة للملاحظة ومادة الملاحظة،كما تحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان.

(ملحم،2005 ،ص276).

ونستخدم لهذا الغرض شبكة ملاحظة خاصة من إعداد الباحثة، تسمح بوصف لمختلف السلوكات التي تظهر في مختلف الوضعيات البيداغوجية في القسم اعتمادا على أبعاد العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ.

وهي عبارة عن قوائم تضم عددا من العبارات تصف السمة (الخاصية) المقاسة، بعد تحليلها إلى مكوناتها الرئيسية،وكل عبارة تتضمن سلوكا بسيطا أي فكرة واحدة،ولا تخضع لتقدير ثنائي يمكن الإجابة عليه إما(نعم،لا)،أو (موافق ،غير موافق)،أو(موجود،غير موجود)...

(أحمد مراد،سليمان ،2005،ص291).

فالملاحظة من الأدوات التي يمكن أن نحصل من خلالها على معلومات مهمة عن الطفل ذوي الصعوبات التعليمية في مواقف كثيرة الصفية والبيئية، من خلال الأنشطة الحرة في الجوانب الحركية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية،ونستطيع التعرف على المشكلات اللغوية المتعلقة بالمهارات السمعية أو البصرية والتي تشمل على مدى استيعابه للنقاش الصفي ،وقدرته على التذكر السمعي،والفهم وعدم الخلط بين الأصوات المتشابهة.

ونستطيع من خلال الملاحظة النظامية أن نعرف كيف يتعامل الطفل مع المتغيرات البيئية.

(الظاهر، 2005 ،ص.ص251-252).

وقد تم بناء شبكة الملاحظة اعتمادا على:

- ماجاء في الأدب المختص،بالإضافة إلى معلومات مقدمة من أساتذة يعملون مع هؤلاء التلاميذ في المدارس وأساتذة باحثين في قسم علم النفس في دراسات تدور حول جانب من هذه الجوانب.

- انطلاقا من الخصائص العامة لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

- انطلاقا من الأبعاد العامة للعلاقة البيداغوجية(بعد معرفي ،بعد علائقي،بعد وجداني) حيث تم انتقاء عبارات إجرائية ترتبط بكل بعد.

- انطلاقا من الاطلاع على مختلف شبكات الملاحظة التي تقيس الاتصال(شبكة فلاندرز، شبكة جويس).

- انطلاقا من دراسات مقارنة بين فئتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين.

- انطلاقا من مختلف الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة من طرف الباحثين لتعليم هذه الفئة من التلاميذ(التعليم العلاجي).

- انطلاقا من الملاحظات التي قامت بها الباحثة لهؤلاء التلاميذ داخل الأقسام.

وتبقى أداة البحث أداة نسبية على غرار كل أدوات البحث المستخدمة على مر العصور في كل البحوث في العلوم الإنسانية.

- صدق أداة الدراسة:

تم إخضاع هذه الشبكة للتحكيم،من طرف أساتذة مختصين في المجال وهم الأستاذ ليفة نصر الدين،الأستاذ حسيني محمد أوبلقاسم،بن عبد المالك.

3-الأسلوب الإحصائي المستخدم:

اعتمدنا في هذه الدراسة لمعالجة النتائج المتحصل عليها،على الأسلوب الإحصائي والذي تمثل في:

- **حساب النسب المئوية**:وذلك باستخراج تكرارات كل عبارة داخل محورها،ثم حساب النسبة المئوية لتلك العبارة كما يلي:

$$\text{ن م} = \frac{\text{تكـــــرار العبــارة} \times 100}{\text{المجمــوع الكلــي للتكرارات}}$$

ولمعرفة النسب المئوية لكل محور ، نعتمد على المعادلة التالية:

$$\text{ن م م} = \frac{\text{عـــدد التكـــرارات داخـــل المحــور} \times 100}{\text{مجمـــوع التكـــــرارات لكـــــل المحـــاور}}$$

ثانيا-الدراســـة الاستطلاعيـــة:

1-تعريف العينة:

يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث ويقوم الباحث عادة بتحديد مجتمع بحثه حسب الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة التي يختارها.

(ملحم،2005 ،ص.269).

وتعرف العينة على أنها :"تقنية تسمح ببناء نموذج مصغر من المجتمع الكلي بغية الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم على المجتمع الكلي،المستخرجة منه ،وتسمح العينة بالحصول في حالات كثيرة عن المعلومات المطلوبة لانجاز دراسة معينة مع اقتصاد في الموارد البشرية والاقتصادية وكذا في الوقت دون أن يؤدي ذلك إلى الابتعاد عن الواقع المراد دراسته."

(دليو وآخرون ،1999،ص.142).

ولقد رأينا أن نوع العينة التي يتطلبها هذا البحث هو العينة القصدية،وهي نوع من العينات التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ،ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة،كما يتم اللجوء لهذا النوع من العينات في حالة توفر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة محدودة من مجتمع الدراسة الأصلي.

(أبو النصار ،مبيضين ،1997،ص. ص102-103).

وقد تم تحديد حجم العينة الاستطلاعية بعد تحديد العينة التشخيصية بنسبة 10 % من العينة التشخيصية وذلك بغية تطبيق أداة الدراسة(شبكة الملاحظة) ،حيث تم اختيارها بطريقة صندوق الاقتراع ودون إرجاع.

حيث تم ترقيم أفراد المجتمع الأصلي ووضع الأرقام في صندوق خاص ويتم سحب الأرقام حتى تستكمل العدد المناسبة للعينة.(صندوق الاقتراع). (ملحم،2005 ،ص.).

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

-جدول رقم(1):خاص بعينة الدراسة الاستطلاعية لأقسام السنة الثانية:

عدد المدارس	اسم المدرسة	عدد الأقسام	عدد التلاميذ		
			ذكور	اناث	المجموع
4 مدارس	بوقريعة علي(1)	4/4	25	07	32
	جون لويس سبيقا(2)	4/3	10	04	14
	مخلوف بوخزر(3)	2/1	02	04	06
	عبد الحميد بن المجاة(4)	4/3	05	05	10
	المجموع	14/11	42	20	62

ن=62

-جدول رقم (2):خاص بعينة الدراسة الاستطلاعية لأقسام السنة الثالثة:

عدد المدارس	اسم المدرسة	عدد الأقسام	عدد التلاميذ		
			ذكور	اناث	المجموع
4 مدارس	بوقريعة علي(1)	4/2	07	01	08
	جون لويس سبيقا(2)	4/2	12	01	13
	مخلوف بوخزر(3)	4/2	13	6	19
	عبد الحميد بن المجاة(4)	4/1	06	03	09
	المجموع	14/7	38	11	49

ن=49

-جدول رقم(3):خاص بعينة الدراسة الاستطلاعية لأقسام السنة الرابعة:

عدد المدارس	اسم المدرسة	عدد الأقسام	عدد التلاميذ		
			ذكور	اناث	المجموع
4 مدارس	**بوقريعة علي(1)**	4/4	20	17	37
	جون لويس سبيقا(2)	4/2	12	02	14
	مخلوف بوخزر(3)	**2/2**	10	03	13
	عبد الحميد بن المجاة(4)	4/1	03	04	07
	المجموع	14/9	45	26	71

ن=71

نظرا لضيق الوقت المخصص للدراسة وصعوبات القيام بهذا البحث فقد تم اختيار مستوى الرابعة لتطبيق شبكة الملاحظة حول طبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم،باعتبار السنة الرابعة هي السنة التي تظهر فيها صعوبات التعلم الحقيقية.

أما السنة الخامسة فلم يسمح لنا بدخول إلى الأقسام باعتبار التلاميذ يحضرون لشهادة التعليم الابتدائي،وليس لهم الوقت الكافي لاستقبالنا.

3- الدراسة التشخيصية:

-العينة التشخيصية:

تحتوي عينة الدراسة التشخيصية على عدد من التلاميذ ،تحصلوا على علامات 5 أو أقل في المواد الثلاث قراءة،كتابة ورياضيات حسب تقييم المعلمين.

مج1-منخفضي التحصيل في الرياضيات.

مج2-منخفضي التحصيل في الكتابة(خط+إملاء).

مج3-منخفضي التحصيل في القراءة.

مج4-منخفضي التحصيل في القراءة والكتابة.

مج5-منخفضي التحصيل في الرياضيات والقراءة والكتابة.

وقد تم اختيار العينة بطريقة مقصودة،موزعين على ثلاث مدارس ابتدائية وهي:"مدرسة بوقريعة علي"،مدرسة "جون لويس سبيقا"،مدرسة"مخلوف بوخزر" مدرسة"عبد الحميد بن المجاة".

وقد طبقت الباحثة على هذه العينة محك الاستبعاد لاستبعاد حالات الإعاقة العقلية وذلك من خلال تطبيق اختبار "رسم الرجل"،وتم استبعاد 4 تلاميذ.

بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات،والفقرة المخصصة للقراءة ،وتم اعتماد نفس الفقرة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، بالإضافة إلى استمارة معلومات موجهة نحو أولياء التلاميذ لاستبعاد حالات الحرمان البيئي والحالات المرضية.

وقد تم تطبيق محكات الاستبعاد على كل عينة الدراسة في جميع المستويات والأقسام المختارة من أقسام السنة الثانية،السنة الثالثة،السنة الرابعة ولم تطبق على سنوات الخامسة باعتبار التلاميذ يحضرون لاجتياز شهادة التعليم الابتدائي.

وتم اختيار السنة الرابعة لتطبيق أداة الدراسة نظرا لضيق الوقت المخصص للدراسة،وعدم وجود التسهيلات الكافية لتطبيق الأداة النهائية وهي "شبكة الملاحظة" حول العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم .

- نتائج الدراسة التشخيصية:

- اختبـــار رسم الرجل:

طبقت الباحثة اختبار رسم الرجل بهدف معرفة حاصل ذكاء التلاميذ ذوي العلامات الضعيفة في المواد الثلاث القراءة،الكتابة(خط+إملاء) ،الرياضيات حتى تعزل حالات التخلف الذهني،على الرغم من أن هذه العينة من التلاميذ من المفروض أنها غير موجودة في الأقسام العادية ولكن نجدها في مراكز خاصة بالمعاقين ذهنيا،لأنها فئة تحتاج إلى رعاية خاصة .

والجدول التالي يوضح نتائج اختبار رسم الرجل:

- نتائـــج اختبار رسم الرجل:

يبين هذا الجدول عينة متكونة من تلاميذ تحصلوا في أحد المواد الثلاث (القراءة الخط (الكتابة) الرياضيات) على علامات أقل من 10/5، حسب تقييم المعلمين حيث طبقت الباحثة اختبار رسم الرجل بهدف تطبيق محك استبعاد حالات التخلف الذهني ،وتم استبعاد الفئة التي معدلات ذكائها أقل أو تساوي 70.وذلك في المستويات الدراسية الثلاث السنة الثانية،السنة الثالثة،السنة الرابعة.

- جدول رقم (4): خاص بنتائج اختبار رسم الرجل لأقسام السنة الثانية:

الأفراد	العمر الحقيقي	العمر الحقيقي بالشهور	العلامة في الاختبار	العمر العقلي بالسنوات	العمر العقلي بالشهور	حاصل الذكاء
1	9سنوات و3اشهر	111	25	9 4/1	111	100
2	8سنوات وشهر	97	20	8	96	98.96
3	10سنوات وشهر	121	21	8 4/1	99	81.81
4	8سنوات و2اشهر	98	23	8 4/3	105	107.14
5	9سنوات و2اشهر	110	14	6 2/1	78	70.90
6	8سنوات و3اشهر	99	12	6	72	72.72
7	8سنوات و3اشهر	99	14	6 2/1	78	78.78
8	8سنوات و8اشهر	104	18	7 2/1	90	86.53
9	8سنوات	96	21	8 4/1	99	103.12
10	8سنوات و6اشهر	102	17	7 4/1	87	85.29

11	9سنوات و5اشهر	113	13	6 2/1	75	66.37
12	6سنوات	72	25	9 4/1	111	154.16
13	11سنة و8اشهر	140	18	7 2/1	90	64.28
14	11سنة وشهر	133	19	7 4/3	93	69.92
15	9سنوات و3اشهر	111	25	9 4/1	111	100
16	9سنوات و4اشهر	112	18	9 4/1	90	80.35
17	8سنوات و2اشهر	98	19	7 2/1	93	94.89
18	8سنوات و3اشهر	99	25	7 4/3	111	112.12
19	11سنة و2اشهر	134	25	9 4/1	111	82.83
20	8سنوات و6اشهر	102	14	6 2/1	78	76.47
21	16سنة و7اشهر	199	36	12	144	72.36
22	8سنوات وشهر	97	22	8 2/1	102	105.15
23	8سنوات و2اشهر	98	17	7 4/1	87	88.77
24	8سنوات و6اشهر	102	20	8	96	94.11
25	9سنوات و3اشهر	111	23	8 4/3	105	94.59
26	9سنوات و4اشهر	112	18	7 2/1	90	80.35
27	8سنوات و5اشهر	101	21	8 4/1	99	98.01
28	8سنوات و7 أشهر	103	16	7	84	81.55
29	10سنوات و7اشهر	127	17	7 4/1	87	68.50
30	8سنوات وشهر	97	20	8	96	98.96
31	9سنوات و4اشهر	112	14	6 2/1	78	69.64
32	9سنوات و4اشهر	112	18	7 2/1	90	80.35
33	8سنوات	96	15	6 4/3	81	84.37
34	8سنوات و5اشهر	101	23	8 4/3	105	103.96

ن=34

-جدول رقم(5):خاص بنتائج اختبار رسم الرجل لأقسام السنة الثالثة:

الأفراد	العمر الحقيقي	العمر الحقيقي بالشهور	العلامة في الاختبار	العمر العقلي بالسنوات	العمر العقلي بالشهور	حاصل الذكاء
1	9سنوات	108	21	8 4/1	99	91.66
2	12سنة و2اشهر	146	27	9 4/3	117	80.13
3	10سنوات و2اشهر	122	23	8 4/3	105	86.06
4	10سنوات وشهر	121	27	9 4/3	117	96, 69
5	9سنوات و2اشهر	110	28	10	120	109, 09
6	10سنوات و2اشهر	122	24	9	108	88, 52
7	12سنة وشهر	145	21	8 4/1	99	68, 27
8	9سنوات وشهر	109	22	8 2/1	102	93,57
9	9سنوات و5اشهر	113	25	9 4/1	111	98, 23
10	9سنوات و6اشهر	114	23	8 4/3	105	92, 10
11	9سنوات و3اشهر	111	24	9	108	97, 29
12	9سنوات وشهر	109	24	9	108	99, 08
13	9سنوات و5اشهر	113	32	11	132	116, 81
14	10سنوات و3اشهر	123	29	10 4/1	123	100
15	9سنوات وشهر	109	29	10 4/1	123	112, 84
16	9سنوات و4اشهر	112	16	7	84	75
17	9سنوات و3اشهر	111	22	8 2/1	102	91, 89
18	9سنوات و4اشهر	112	21	8 4/1	99	88, 39
19	9سنوات و4اشهر	112	20	8	96	85, 71
20	9سنوات و4اشهر	112	14	6 2/1	78	69, 64
21	9سنوات و4اشهر	112	17	7 4/1	87	77, 67
22	8سنوات و2اشهر	98	18	7 2/1	90	91, 83
23	9سنواتوشهر	109	15	6 4/3	81	74, 31
24	10سنوات	120	16	7	84	70
25	10سنوات و5اشهر	125	17	7 4/1	87	69, 6

26	9سنوات و4اشهر	112	19	7 4/3	93	83, 03
27	10سنوات و3اشهر	123	17	7 4/1	87	70, 73
28	9سنوات و4اشهر	112	21	8 4/1	99	88, 39
29	9سنوات	108	20	8	96	88, 88

ن=29

-جدول رقم(6):خاص بنتائج اختبار رسم الرجل لأقسام السنة الرابعة:

الأفراد	العمر الحقيقي	العمر الحقيقي بالشهور	العلامة في الاختبار	العمر العقلي بالسنوات	العمر العقلي بالشهور	حاصل الذكاء
1	10سنوات وشهر	121	29	10 4/1	123	101, 65
2	10سنوات و3اشهر	123	21	8 4/1	99	80
3	10سنوات و6اشهر	126	21	8 4/1	99	78
4	10سنوات و7اشهر	127	24	9	108	85
5	11سنة وشهر	133	19	7 4/3	93	69, 92
6	10سنوات و4اشهر	124	23	8 4/3	105	84, 67
7	10سنوات و7اشهر	127	28	10	120	94, 48
8	11سنة و7اشهر	139	32	11	132	94, 96
9	11سنة و4اشهر	136	24	9	108	79, 41
10	15سنة و4اشهر	184	37	12 4/1	147	79, 89
11	14سنة و3اشهر	171	20	8	96	56, 14
12	12سنة و2اشهر114	146	26	9 2/1	114	78, 08
13	10سنوات و3اشهر	123	28	10	120	97, 56
14	12سنة و5اشهر	149	31	10 4/3	129	86, 57
15	11سنة	132	30	10 2/1	126	95, 45
16	11سنة وشهر	133	27	9 4/3	117	87, 96
17	12سنة و6اشهر	150	26	9 2/1	114	76
18	11سنةو4اشهر	136	34	11 2/1	138	101, 47
19	12سنةو6اشهر	150	31	10 4/3	129	86

20	13سنة	156	37	12 2/1	147	94, 23
21	10سنوات	120	34	11 2/1	138	115
22	10سنوات و7اشهر	127	37	12 4/1	147	115, 74
23	10سنوات	120	31	10 4/3	129	107, 5
24	9سنوات و4اشهر	112	27	9 4/3	117	104, 46
25	10سنوات و3اشهر	123	34	11 2/1	138	112,19
26	13سنةو7اشهر	163	16	7	84	51, 53
27	12سنةو7اشهر	151	34	11 2/1	138	91, 39
28	13سنةو7اشهر	163	33	11 4/1	135	82, 82
29	13سنة	156	28	10	120	76, 92
30	11سنةوشهر	133	33	11 4/1	135	101, 50
31	12سنة	144	31	10 4/3	129	89, 58
32	11سنةو3اشهر	135	32	11	132	97, 77
33	11سنةو6اشهر	138	26	9 2/1	144	82, 60
34	11سنةو5اشهر	137	29	10 4/1	123	89, 78
35	11سنةو6اشهر	138	36	12	144	104, 34
36	12سنة	144	40	13	156	108, 33
37	11سنةو6اشهر	138	24	9	108	78, 26
38	16سنةو2اشهر	194	40	13	156	80, 41
39	12سنة	144	40	13	156	108, 33
40	12سنةو2اشهر	146	39	12 4/3	153	104, 79
41	10سنوات وشهر	121	40	13	156	128, 92
42	10سنوات و4اشهر	124	26	9 2/1	114	91, 93
43	14سنةو6اشهر	174	31	10 4/3	129	74, 13
44	12سنةو2اشهر	146	26	9 2/1	114	78, 08
45	10سنوات وشهر	121	23	8 4/3	105	86, 77
46	10سنوات و2اشهر	122	26	9 2/1	144	93, 44
47	13سنةو4اشهر	160	28	10	120	75
48	10سنوات و3اشهر	123	30	10 2/1	126	102, 43
49	10سنوات و3اشهر	123	36	12	144	117, 07

50	10سنوات وشهر	121	31	10 4/3	129	106, 61
51	14سنةو6اشهر	174	31	10 4/3	129	74, 13
52	13سنةوشهر	157	33	11 4/1	135	85, 98
53	10سنوات وشهر	121	23	8 4/3	105	86, 77
45	10سنوات و2اشهر	122	21	8 4/1	99	81, 14
55	10سنةو4اشهر	124	24	9	108	87, 09
56	12سنة	148	23	8 4/3	105	70,94
57	10سنوات	120	21	8 4/1	99	82,5
58	10سنوات و5اشهر	125	19	7 4/3	93	74, 4
59	10سنوات وشهر	121	24	9	108	89, 25
60	9سنوات و2اشهر	110	23	8 4/3	105	95, 45
61	10سنوات و5اشهر	125	25	9 4/1	111	88, 8
62	10سنوات و3اشهر	123	24	9	108	87,80
63	10سنوات و2اشهر	122	22	8 2/1	102	83, 60
64	10سنوات وشهر	121	26	9 2/1	114	94, 21
65	10سنوات و4اشهر	124	23	8 4/3	105	84, 67
66	13سنةو7اشهر	163	21	8 4/1	99	60, 73
67	10سنوات وشهر	121	26	9 2/1	114	94, 21
68	10سنوات و7اشهر	127	23	8 4/3	105	82, 67
69	10سنوات و5اشهر	125	22	8 2/1	102	81, 6
70	12سنةوشهر	145	22	8 2/1	102	70, 34
71	10سنوات و2اشهر	122	20	8	96	76, 68

ن=71.

جدول رقم(7): يمثل التلاميذ المتخلفين ذهنيا المستبعدين من العينة النهائية.

بهدف تطبيق محك الاستبعاد(استبعاد حالات التخلف الذهني) تم حساب نسبة الذكاء لتلاميذ السنة الرابعة،وبعد حذف المتخلفين ذهنيا وهم 4 تلاميذ أصبحت العينة ن=67.

التلاميذ	السن	حاصل الذكاء
1	11سنة وشهر	69, 92
2	14سنة و3اشهر	56, 14
3	13سنةو7اشهر	51, 53
4	13سنةو7اشهر	60, 73

- نتائج الفحص الأرطفوني:

لم نهدف إلى حساب القدرة القرائية والكتابية والقدرة الرياضية،بل كان هدفنا معرفة الأعراض للتأكد من أن هؤلاء التلاميذ يعانون فعلا من صعوبات تعلم.

- كيفية تقييم الفقرة المقروءة من طرف التلاميذ:

كخطوة أولية وخلال تواجدنا مع التلاميذ داخل الفصول، تم ملاحظة التلاميذ خلال نشاطات القراءة حيث طلبنا من المعلمين الذين قدموا لنا معلومات أولية حول التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم من خلال ملاحظاتهم اليومية وبحكم خبرتهم مع هؤلاء التلاميذ،أن يعطوا الفرصة لهؤلاء التلاميذ للقراءة وكانت النصوص من الكتاب المدرسي للتلميذ.

وخلال قيامنا بملاحظات لهؤلاء التلاميذ قمنا بالخطوات التالية:

- تم عزل التلاميذ اللذين يقرؤون بطريقة جيدة،وبدون انقطاع وبدون أخطاء،وهذا قد يكون راجع للطرق التدريسية التي يعتمد عليها بعض المعلمين، والذي قد يرتكب بعض الأخطاء خلال القراءة وهذا ما يجعل التلاميذ يتعلمون بطريقة خاطئة.

- تم عزل التلاميذ الذين يقرؤون بأخطاء قليلة.

وتم الاعتماد على قوائم للملاحظة من إعداد الباحثة من خلال اطلاعها على العديد من البحوث والمراجع بحكم عدم خبرتها لتشخيص هذه الفئة من التلاميذ.وهذه القائمة هي:

المحاور	الأخطاء المرتكبة
وضع الجسم والكتاب	– ينحني أثناء القراءة. – يقترب كثيرا من الكتاب. – يستغل مساحة الطاولة أثناء القراءة.
سرعة الطفل في القراءة	– بطيء لدرجة إضاعة الوقت. – التردد أثناء القراءة.
إتباع السطر.	– يستخدم المسطرة أو الأصبع لتعينه على إتباع السطر في القراءة. – ينتقل بين السطور أثناء القراءة.
الأخطاء المرتكبة في القراءة	– قلب الحروف أثناء القراءة. – عدم التمييز بين الكلمات. – الخلط في الاتجاهات أثناء القراءة. – حذف الحروف. – التكرار أثناء القراءة. – خلط بين الحروف المتشابهة في الأصوات أثناء القراءة. – خلط بين الحروف المتشابهة في الأشكال أثناء القراءة. – إضافة الحروف والكلمات أثناء القراءة. – تغيير مواقع الحروف ضمن الكلمة الواحدة. – التهجئة غير السليمة. – التردد في القراءة لعدة ثوان. – قراءة سريعة غير صحيحة. – قراءة بطيئة.

وللتأكد من معانات هذه الفئة من التلاميذ من صعوبات في القراءة والذي كان عددها21 تلميذ لسنوات الرابعة موزعة على 5مدارس،تم عرض الفقرة المختارة للقراءة على هؤلاء التلاميذ لحساب الدرجة في القراءة.والتي تحسب كما يلي:

$$\text{القدرة القرائية} = \frac{\text{عدد الأخطاء المرتكبة}}{\text{عدد كلمات النص}} \times 100$$

جدول رقم(8): يمثل الدرجات المحصل عليها في القراءة بالنسبة لعينة الدراسة لسنوات الرابعة ابتدائي.

ن=41(عدد كلمات النص).

التلاميذ	عدد الأخطاء المرتكبة	الدرجة في القراءة	النسب المؤوية للدرجات
1	35	0.8	85.36
2	26	0.63	63.41
3	24	0.58	58.53
4	27	0.65	65.85
5	36	0.87	87.80
6	28	0.68	68.29
7	39	0.95	95.12
8	33	0.80	80.48
9	25	0.60	60.97
10	29	0.70	70.73
11	34	0.82	82.92
12	36	0.87	87.80
13	29	0.70	70.73
14	33	0.80	80.48
15	31	0.75	75.60
16	38	0.92	92.68
17	31	0.75	75.60
18	29	0.70	70.73
19	36	0.87	87.80
20	38	0.92	92.68
21	28	0.68	68.29

- كيفية تقييم الفقرة المختارة للكتابة:

كخطوة أولية تم مراقبة كراريس التلاميذ لملاحظة نوعية الخط والأخطاء المرتكبة لتحديد الفئة المعنية بالدراسة.

وتم اختيار عدد من التلاميذ المفروض أنهم يعانون من صعوبات تعلم في الكتابة ليتم تطبيق الفقرة المختارة للكتابة ،وهي نفس الفقرة المختارة للقراءة وقد استعنا بقائمة ملاحظة لتشخيص أدق لهذه الفئة من التلاميذ.وهذه القائمة هي:

المحاور	الأخطاء المرتكبة
وضع الجسم والورقة	– ينحني أثناء الكتابة. – يقترب كثيرا من الورقة. – يشغل مساحة المنضدة أثناء الكتابة.
سرعة الطفل في الكتابة	– بطيء لدرجة إضاعة الوقت – حروف مائلة . – حروف منحنية.
إتباع السطر	– يستخدم المسطرة أو الأصبع لتعينه على إتباع السطر. – دائم الخروج عن السطر.
مقروئية الكتابة	– غير مقروءة تماما. – مقروءة إلى حد ما.
استخدام أدوات الكتابة	– لايجيد الإمساك بالقلم. – يكثر استخدام الممحاة. – يضغط على القلم بشدة. – يكثر استخدام المبراة.
نوعية الخطوط	– غليظ. – خط رفيع جدا. – خط متقطع. – نسيان النقاط.
شكل الحروف والكلمات	– الخلط بين أشكال الحروف المختلفة. – حذف حروف الكلمات. – نسيان الحروف. – تداخل الحروف.عدم احترام المسافات بين الحروف.
المظهر العام لورقة الكتابة	– التشطيب. – آثار الممحاة. – الفوضى.

وللتأكد من معانات هذه الفئة من التلاميذ من صعوبات في الكتابة والذي كان عدد10 تلاميذ لسنوات الرابعة موزعة على 5مدارس.تم عرض الفقرة المختارة للكتابة على هؤلاء التلاميذ لحساب الدرجة في الكتابة.والتي تحسب كما يلي:

القدرة الكتابية=عدد الأخطاء المرتكبة في الكتابة ×100

عدد كلمات النص

ن=41(عدد كلمات النص)

جدول رقم(9): يمثل الدرجات المحصل عليها في الكتابة بالنسبة لسنوات الرابعة المعنية بالدراسة.

التلاميذ	عدد الأخطاء المرتكبة	الدرجة في الكتابة	النسب المؤوية للدرجات
1	39	0.95	95.12
2	32	0.78	78.04
3	37	0.90	90.24
4	38	0.92	92.68
5	35	0.85	85.36
6	36	0.87	87.80
7	37	0.90	90.24
8	32	0.78	78.04
9	29	0.70	70.73
10	31	0.75	75.60

- كيفية تقييم الاختبارات التحصيلية في الرياضيات:

كخطوة أولية تم الحصول على معلومات مقدمة من المعلمين حول التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات بالإضافة إلى مشاركتنا في العديد من الدروس والتمارين المقدمة خلال نشاط الرياضيات، وتم الاطلاع على كراريس التلاميذ بغية الاطلاع على نوعية الأخطاء المرتكبة،وفي الأخير تم تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات

وتم الاستعانة بقائمة ملاحظة من إعداد الباحثة بغية تشخيص أدق لهذه الفئة من التلاميذ.

المحاور	الأخطاء المرتكبة.
التعامل مع المادة ككل	- يستغرق وقتا كبيرا في الإجابة - يستخدم معينات في الحساب(الأصابع). - يصعب عليه الوصول إلى الحل الصحيح. - لايستوعب رغم تكرار الشرح. - يحس بالعجز أمام كل تمرين. - يكرر ارتكاب الأخطاء في كل مرة.
إجراء العمليات الحسابية	- لا يسهل عليه القيام بالعمليات الحسابية. - لا يجيد الضرب. - لا يجيد القسمة. - لا يندرج في حل المسائل. - يجد صعوبة في نقل العمليات والمسائل من السبورة.
التحكم في المفاهيم الرياضية	- لا يحفظ القوانين. - لا يدرك مفهوم الاحتفاظ. - لا يدرك مفهوم الاختزال. - لا يدرك مفهوم الأعداد العشرية. - لا يسهل عليه التحويلات.
التعامل مع الأشكال والرموز	- لا ينقل الشكل بصورة صحيحة من الكتاب. - لا يفرق بين الأشكال الهندسية. - لا يفرق بين الرموز والإشارات الرياضية. - لايجيد استخدام الأدوات الهندسية. - لايفرق بين الأوزان والأحجام.

وتم تحديد الفئة المعنية بالدراسة انطلاقا من العلامات المحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد من طرف الباحثة بالمشاركة مع المعلمين للفصول الدراسية،والتي بلغ عددهم بـــ30 تلميذ يعانون من صعوبات في الرياضيات

الفصـــل الخامس

"تحليـــل وتفسير نتائج البحث"

1- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

1-1/التعليق على نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة النهائية.

2-1/عرض نتائج الدراسة النهائية.

2-2/التعليق على نتائج الدراسة النهائية.

2-3/تحليل وتفسير نتائج الدراسة النهائية ومناقشتها على ضوء الفرضيات.

3- تفسير النتائج العامة للبحث.

4- الخاتمة.

5-صعوبات البحث.

1- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تم تحديد حجم العينة الاستطلاعية بعد تحديد العينة التشخيصية بنسبة 10 % من العينة التشخيصية حيث تم اختيار أفرادها بطريقة صندوق الاقتراع ودون إرجاع.

وبذلك تم تحديد حجم العينة النهائية.

حجم العينة الاستطلاعية=حجم العينة النهائية ×10

100

حجم العينة الاستطلاعية=67 × 10 =6.7

100

وحدد حجم العينة الاستطلاعية بـــ7 تلاميذ،للتطبيق الأولي لشبكة الملاحظة.

حيث كانت الملاحظات محددة بـــ10 دقائق في أول الدرس،10 دقائق في منتصف الدرس، و10 دقائق نهاية كل درس والخاص بالنشاط التي يواجه فيها كل تلميذ صعوبته.

وبعد حذف العينة الأولية لتطبيق الأداة،أصبحت العينة النهائية60 تلميذ.

وكانت النتائج كما يلي:

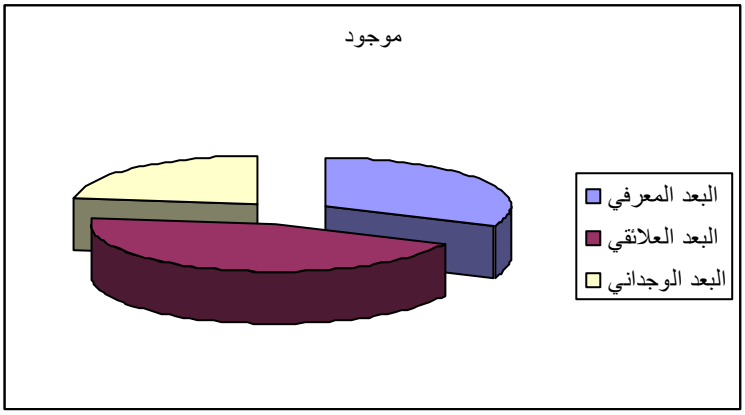
- جدول رقم(10): يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

المحاور	العبارات	موجود		غير موجود		النسبة المئوية للمحاور	
البعد المعرفي	رقم العبارة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	موجود	غير موجود
(1)	العبارة1-1	1	9.09	6	11.53	31.42	33.76
	العبارة1-2	0	0	7	13.46		
	العبارة1-3	2	18.18	5	9.61		
	العبارة1-4	1	9.09	6	11.53		
	العبارة1-5	4	36.36	3	5.76		
	العبارة1-6	3	27.27	4	7.69		
	العبارة1-7	0	0	7	13.46		
	العبارة1-8	0	0	7	13.46		
	العبارة1-9	0	0	7	13.46		

	المجموع	11	99.99	52	99.96		
البعد العلائقي (2)	العبارة2-1	2	12.5	5	10.63	45.71	30.51
	العبارة2-2	3	18.75	4	8.51		
	العبارة2-3	3	18.75	4	8.51		
	العبارة2-4	4	25	3	6.38		
	العبارة2-5	3	18.75	4	8.51		
	العبارة2-6	0	0	7	14.89		
	العبارة2-7	1	6.25	6	12.76		
	العبارة2-8	0	0	7	14.89		
	العبارة2-9	0	0	7	14.89		
	المجموع	16	100	47	99.97		
البعد الوجداني (3)	العبارة3-1	1	12.5	6	10.90	22.85	35.71
	العبارة3-2	1	12.5	6	10.90		
	العبارة3-3	1	12.5	6	10.90		
	العبارة3-4	2	25	5	9.09		
	العبارة3-5	0	0	7	12.72		
	العبارة3-6	0	0	7	12.72		
	العبارة3-7	0	0	7	12.72		
	العبارة3-8	0	0	7	12.72		
	العبارة3-9	3	37.5	4	7.27		
	المجموع	8	100	55	99.94		
	مجموع المحاور	35		154			

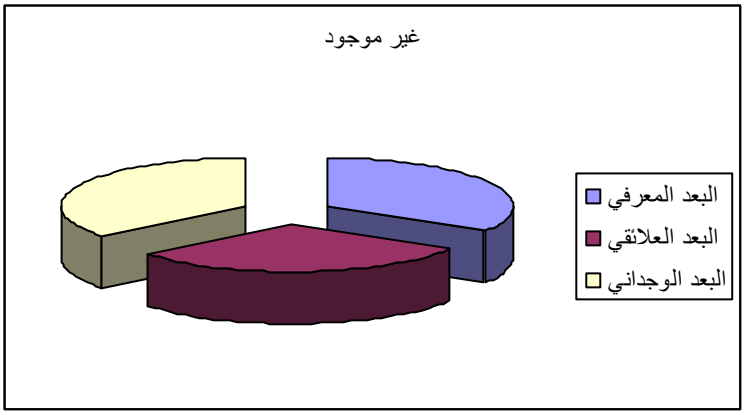
- تمثيل نتائج الدراسة الاستطلاعية بدوائر نسبية:

1- بالنسبة لعبارة"موجود"أو"يرصد":



رسم توضيحي(1) يمثل نسبة المحاور التي عباراتها موجودة

2- بالنسبة لعبارة غير "غير موجود" أو"لا يرصد":



رسم توضيحي (2) يمثل نسبة المحاور التي عباراتها غير موجودة

1-1-التعليق على نتائج الدراسة الاستطلاعية:

-جدول رقم (11): التعليق على نتائج الدراسة الاستطلاعية:

النسب المئوية / المحاور	موجود	غير موجود
	النسبة	النسبة
البعد المعرفي(1)	31.42	33.76
البعد العلائقي(2)	45.71	30.51
البعد الوجداني(3)	22.85	35.71
المجموع	99.98	99.98

من خلال الجدول التالي نلاحظ أن نسبة كبيرة من عبارات الدراسة الاستطلاعية التي بلغت **45.71 %** الخاصة بمحور"البعد العلائقي" والمتعلقة بعبارات "يرصد"أو"موجود"،مقابل **30.51%** بالنسبة لنفس المحور والمتعلقة بعبارات "لايرصد" أو"غير موجود".ثم يأتي محور البعد المعرفي حيث بلغت النسبة**31.42 %** الخاصة بعبارات "موجود" أو يرصد، مقابل**33.76 %** بالنسبة لعبارات "غير موجود"أو لا يرصد. وفي الأخير المحور الخاص "بالبعد الوجداني"حيث بلغت النسبة **22.85 %** الخاصة بعبارات "موجود"أو "يرصد" ،مقابل **35.71 %** المتعلقة بعبارات "غير موجود" أو"لايرصد.

2- الدراسة النهائية:

2-1- عرض نتائج الدراسة النهائية:

-جدول رقم (12): يمثل نتائج الدراسة النهائية:

المحاور	العبارات	موجود		غير موجود		النسبة المئوية للمحاور	
البعد المعرفي (1)	رقم العبارة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	موجود	غير موجود
	العبارة1-1	20	8.03	40	13.74	31.80	34.76
	العبارة1-2	15	6.02	45	15.46		
	العبارة1-3	48	19.27	12	4.12		
	العبارة1-4	24	9.63	36	12.37		
	العبارة1-5	36	14.45	24	8.24		
	العبارة1-6	33	13.25	27	9.27		
	العبارة1-7	23	9.23	37	12.71		
	العبارة1-8	21	8.43	39	13.40		
	العبارة1-9	29	11.64	31	10.65		
	المجموع	249	99.95	291	99.96		
البعد العلائقي (2)	العبارة2-1	51	17.64	9	3.58	36.90	29.98
	العبارة2-2	30	10.38	30	11.95		
	العبارة2-3	34	11.76	26	10.35		
	العبارة2-4	27	9.34	33	13.14		
	العبارة2-5	36	12.45	24	9.56		
	العبارة2-6	24	8.30	36	14.34		
	العبارة2-7	31	10.72	29	11.55		
	العبارة2-8	17	5.88	43	17.13		
	العبارة2-9	39	13.49	21	8.36		
	المجموع	289	99.96	251	99.96		

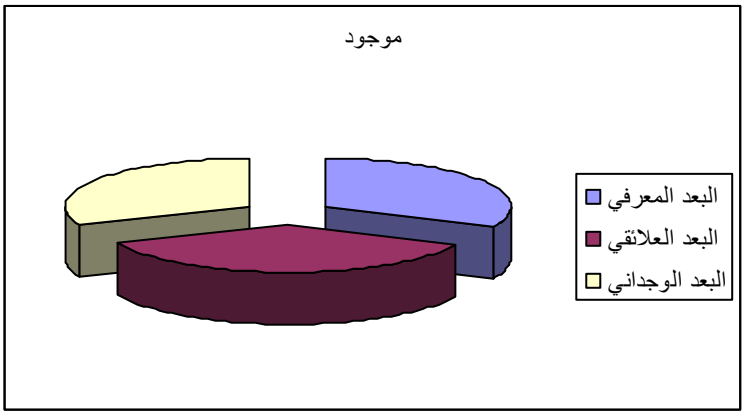
البعد الوجداني (3)	العبارة3-1	23	9.38	37	12.54	31.28	35.24
	العبارة3-2	26	10.61	34	11.52		
	العبارة3-3	27	11.02	33	11.18		
	العبارة3-4	30	12.24	30	10.16		
	العبارة3-5	19	7.75	41	13.89		
	العبارة3-6	10	4.08	50	16.94		
	العبارة3-7	41	16.73	19	6.44		
	العبارة3-8	23	9.38	37	12.54		
	العبارة3-9	46	18.77	14	4.74		
	المجموع	245	99.96	295	99.95		
	مجموع المحاور	783		837			

ن=60.

- تمثيل نتائج الدراسة النهائية بدوائر نسبية:

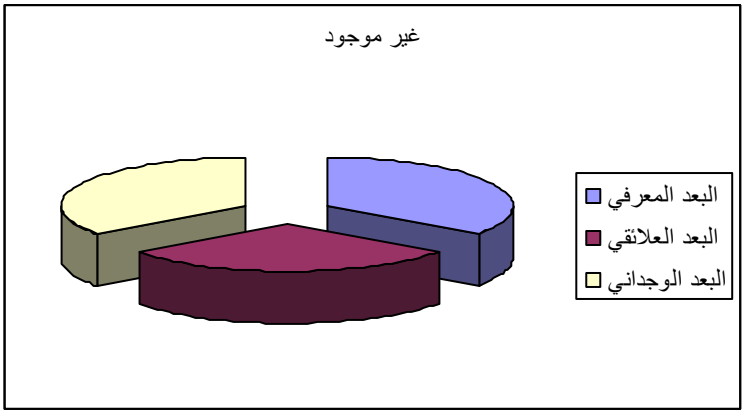
ومن خلال تطبيقنا لشبكة الملاحظة على مجموعة من التلاميذ اتضح لنا ترتيب المحاور في كل العبارات التي رصدت والتي لم ترصد كالآتي:

1- بالنسبة لعبارة "موجود" أو "يرصد":



رسم توضيحي(1)يمثل نسبة المحاور التي عباراتها موجودة

- بالنسبة لعبارة غير موجود أو لم يرصد:



رسم توضيحي(2)يمثل نسبة المحاور التي عباراتها غير موجودة

2-2- التعليق على نتائج الدراسة النهائية:

- جدول رقم (13): التعليق على نتائج الدراسة النهائية

النسب المؤوية / المحاور	موجود	غير موجود
	النسبة	النسبة
البعد المعرفي(1)	31.80	34.76
البعد العلائقي(2)	36.90	29.98
البعد الوجداني(3)	31.28	35.24
المجموع	99.98	99.98

ن=60

من خلال الجدول التالي نلاحظ أن نسبة كبيرة من عبارات الدراسة النهائية والتي بلغت **36.90 %**بالنسبة لعبارات "موجود"أو" يرصد" ،مقابل **29.98 %** الخاصة بعبارات "غير موجود"أو "لايرصد" والخاصة بمحور "البعد العلائقي"، ثم يأتي محور"البعد المعرفي"حيث كانت النسبة**31.80%** والمتعلقة بعبارات "يرصد" أو" موجود".،مقابل**34.76 %** والمتعلقة بعبارات "لا يرصد"أو" غير موجود بالنسبة لنفس المحور وفي الأخير المحور الخاص بالبعد الوجداني حيث بلغت النسبة

31.28 %الخاصة بعبارات "موجود أو يرصد ،مقابل **35.24 %** المتعلقة بعبارات "غير موجود" أو"لايرصد".وكل هذه النسبة هي منخفضة بالنسبة للعبارات غير المرصودة.

2-3- تحليل وتفسير نتائج الدراسة النهائية على ضوء الفرضيات:

-تحليل وتفسير النتائج حسب الفرضية الجزئية الأولى:

الفرضية الإجرائية:

المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية(قراءة،رياضيات كتابة) على البعد المعرفي(راجع الأداة،البند من(1-1) إلى(1-9)).

جدول رقم(14) : يمثل توزيع النسب المئوية لعبارات موجود وغير موجود حسب الفرضية الإجرائية الأولى

النسب المؤوية / العبارات	موجود	غير موجود
	النسبة المئوية	النسبة المئوية
العبارة 1-1	8.03	13.74
العبارة 1-2	6.02	15.46
العبارة 1-3	19.27	4.12
العبارة 1- 4	9.63	12.37
العبارة 1- 5	14.45	8.24
العبارة 1-6	13.25	9.27
العبارة 1- 7	9.23	12.71
العبارة 1-8	8.43	13.40
العبارة 1- 9	11.64	10.65
المجموع	99.95	99.96

احتل محور البعد المعرفي المرتبة الثانية مقارنة بالمحاور الأخرى وهذا لحصوله على على نسبة مئوية قدرت بـــ31.80%،وقد تحصلت عبارة "تقديم التغذية الراجعة التصحيحة" المرتبة الأولى لبلوغه نسبة مئوية تقدر بـــ19.27% ،تليها عبارة"منح التلميذ فرصة للمشاركة شفويا"على المرتبة الثانية والمقدرة بـــ 14.45% ،وتحصلت عبارة "منح التلميذ فرصة للمشاركة كتابيا" المرتبة الثالثة بنسبة مؤوية مقدرة بـــ 13.25% ،تليها عبارة "تقييم الواجب المنزلي" بنسبة 11.64% ،ثم تحصلت عبارة "التدرج في تقديم التعليمات"9.63 % ،وهذه النسبة منخفضة بالنظر إلى النسبة غير المرصودة والتي قدرت بـــ12.37 % ،تليها عبارة"تقديم وقت إضافي للتلميذ أثناء الإجابة"والتي تحصلت على

نسبة مئوية مقدرة بـــ9.23% ،وهذه النسبة منخفضة بالنسبة للنسبة الغير مرصودة والمقدرة بـــ12.71 % ثم جاءت عبارة "استغلال دروس الاستدراك لدعم هؤلاء التلاميذ" والتي قدرت بـــ8.43%

وهذه النسبة منخفضة بالنسبة للنسبة الغير مرصودة والمقدرة بـــ13.40 % تلتها عبارة"تبسيط الدرس للتلميذ لغاية استيعابه" والمقدرة بـــ8.03 % ،وهذه النسبة منخفضة بالنسبة لنسبة العبارة الغير مرصودة والمقدرة بـــ13.74 % ،وفي الأخير جاءت عبارة"تقديم أسئلة تراعي قدرات التلميذ" والمقدرة بـــ6.02% ، وهذه النسبة منخفضة بالنسبة للنسبة الغير مرصودة والمقدرة بـــ15.46%.

وبالتالي يمكن القول بأن الفرضية الإجرائية الأولى والتي صيغت كما يلي:

المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية(قراءة ،رياضيات كتابة) على البعد المعرفي(راجع الأداة،البند من(1-1) إلى(1-9)). **محققة جزئيا.**

ومن خلال الرجوع إلى الجدول الخاص كانت النسب المؤوية بالنسبة لمحور"البعد المعرفي" **34.76%** بالنسبة لعبارة "غير موجود"،مقابل **31.80 %** بالنسبة لعبارة "موجود" وهذا ما يدل على عدم مراعاة الأساتذة لهذه الفئة من التلاميذ أي تلاميذ صعوبات التعلم من الجانب المعرفي كتبسيط الدرس للتلميذ لغاية استيعابه، وعدم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ والسير على وتيرة الأغلبية من التلاميذ.

وهذه النسبة **31.80%** تقترب من مؤشر **الاتزان أي 33%** أين كل الأبعاد بالتقريب لها نفس النسبة.

وبالتالي يمكن القول بأن الفرضية الجزئية الأولى والتي صيغت كما يلي"المعلم يرتكز في علاقته بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم على البعد المعرفي" **محققة جزئيا.**

-تحليل وتفسير النتائج حسب الفرضية الجزئية الثانية:

الفرضية الإجرائية الثانية:

المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية(قراءة، كتابة رياضيات) على البعد العلائقي (راجع الأداة،البند من(2-1) إلى(2-9)).

جدول رقم(15) : يمثل توزيع النسب المئوية لعبارات موجود وغير موجود حسب الفرضية الإجرائية الثانية

النسب المئويـــة / العبـــارات	موجـــود	غير موجـــود
	النسبة المئوية	النسبة المئويـــة
العبارة 2-1	17.64	3.58
العبارة 2-2	10.38	11.95
العبارة 2-3	11.76	10.35
العبارة 2 -4	9.34	13.14
العبارة 2 -5	12.45	9.56
العبارة 2-6	8.30	14.34
العبارة 2 -7	10.72	11.55
العبارة 2-8	5.88	17.13
العبارة 2 -9	13.49	8.36
المجموع	99.96	99.96

احتل محور البعد العلائقي المرتبة الأولى مقارنة بالمحاور الأخرى بنسبة مئوية قدرت بـــ**36.90** % ،وقد تحصلت عبارة "معرفة التلميذ كفرد كمناداته باسمه" داخل محورها على نسبة مئوية مقدرة بـــ 17.64% بالنسبة للعبارات المرصودة، مقابل 3.58% بالنسبة للعبارات غير المرصودة.

وتحصلت عبارة"تقديم تغذية راجع بطريقة هادئة ومشجعة" على نسبة مئوية مقدرة بـــ13.49%. بالنسبة للعبارات المرصودة ،مقابل 8.36% بالنسبة للعبارات غير المرصودة.

أما عبارة "عدم مقارنة التلميذ بغيره ،مثلا زميلك أحسن منك في القراءة" فتحصلت على نسبة مئوية مقدرة بـــ12.45% بالنسبة للعبارات المرصودة مقابل 9.56% بالنسبة للعبارات غير المرصودة،تليها عبارة" لايمنح فرصة للتلاميذ الآخرين بالسخرية منه" بنسبة مئوية مقدرة بـــ11.76% بالنسبة للعبارات المرصودة،مقابل 10.35% بالنسبة للعبارات غير المرصودة، وتحصلت عبارة"مكان جلوس التلميذ في القسم" على نسبة مئوية مقدرة بـــ10.72% بالنسبة للعبارات المرصودة وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة العبارات غير المرصودة المقدرة بـــ 11.55% ،ثم تأتي عبارة"عدم السخرية

من التلميذ أمام زملائه" حيث قدرت النسبة بـــ10.38% وهذه النسبة منخفضة مقارنة بنسبة العبارات غير المرصودة والمقدرة بـــ11.95% ،ونفس الشيء بالنسبة لعبارة"عدم وسم التلميذ بأوصاف، مثلا أنت غبي" حيث قدرت نسبة العبارات المرصودة بـــ9.34% وغير المرصودة بـــ13.14%، تليها عبارة"إشراك التلميذ في مختلف النشاطات الصفية" بنسبة مئوية مقدرة بـــ8.30% بالنسبة للعبارات المرصودة،مقابل 14.34% بالنسبة للعبارات غير المرصودة،ثم تأتي عبارة"توجيه النظر نحو التلميذ أثناء تقديم الدرس" حيث قدرت النسبة بـــ5.88% بالنسبة للعبارات المرصودة مقابل17.13%، وهذه النسب منخفضة مقارنة بنسبة العبارات غير المرصودة .

ومنه يمكن القول بأن الفرضية الإجرائية والتي صيغت كما يلي:" المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية(قراءة كتابة،رياضيات) على البعد العلائقي " **محققة.**

من خلال الرجوع إلى الجدول الخاص بنتائج الدراسة النهائية كانت النسب المئوية بالنسبة لمحور البعد العلائقي **36.90 %** بالنسبة لعبارة موجود أو يرصد، مقابل **29.98 %** بالنسبة لعبارة غير موجود، وهذا ما يدل أن المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم على البعد العلائقي.

وهذه النسبة والمقدرة بـــ**36.90%** تفوق مؤشر **الاتزان** والمحدد حسب هذه الدراسة بـــ**33%.**

وبالتالي يمكن القول بأن الفرضية الجزئية الثانية والتي صيغت كما يلي"المعلم يرتكز في علاقته بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم على البعد العلائقي" **محققة.**

-تحليل وتفسير النتائج حسب الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفرضية الجزئية الثالثة:

المعلم يرتكز في علاقته بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم على البعد الوجداني العاطفي.(تقبل التلميذ، الاهتمام...).

الفرضيات الإجرائية الثالثة:

المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية(قراءة كتابة،رياضيات) على البعد الوجداني (راجع الأداة،البند(3، 1) إلى(3،9)).

جدول رقم(16) : يمثل توزيع النسب المئوية لعبارات موجود وغير موجود حسب الفرضية الإجرائية الثالثة:

النسب المئوية / العبارات	موجود	غير موجود
	النسبة المئوية	النسبة المئوية
العبارة3-1	9.38	12.54
العبارة3-2	10.61	11.52
العبارة3-3	11.02	11.18
العبارة3-4	12.24	10.16
العبارة3-5	7.75	13.89
العبارة3-6	4.08	16.94
العبارة3-7	16.73	6.44
العبارة3-8	9.38	12.54
العبارة3-9	18.77	4.74
المجموع	99.96	99.95

احتل محور البعد الوجداني المرتبة الثالثة في ترتيب المحاور بنسبة مئوية مقدرة بـــ**31.28**%

وقد تحصلت عبارة"عدم استخدام أسلوب الترهيب في حالة الخطأ" على نسبة مئوية مقدرة بـــ18.77% بالنسبة للعبارات المرصودة ،مقابل4.74% بالنسبة للعبارات غير المرصودة، تليها عبارة" نظرات تشجيع عند إجابة التلميذ " بنسبة مئوية مقدرة بـــ16.73% بالنسبة للعبارات المرصودة،مقابل 6.44% بالنسبة للعبارات غير المرصودة،ثم تأتي عبارة "التعاطف مع التلميذ ،كتقبل المعلم لتعبيراته الانفعالية" على نسبة مئوية مقدرة بـــ12.24% بالنسبة للعبارات المرصودة مقابل10.16% بالنسبة للعبارات غير المرصودة ،تليها عبارة"الإصغاء للتلميذ باهتمام عند الإجابة " بنسبة مؤوية مقدرة بـــ11.02% بالنسبة للعبارات المرصودة،مقابل 11.18% بالنسبة للعبارات غير المرصودة،ثم تأتي عبارة"تقبل التلميذ وصعوبته" حيث قدرت النسبة بـــ10.61% بالنسبة للعبارات المرصودة مقابل11.52%،وعبارة"اهتمام خاص بالتلميذ ،كمراقبة دفاتره عند الكتابة" بنسبة مئوية مقدرة بـــ9.38% بالنسبة للعبارات المرصودة،مقابل 12.54% بالنسبة للعبارات غير المرصودة ، وهي نفس النسبة بالنسبة لعبارة"تقدير التلميذ على الجهد المبذول،واصل،هل يمكنك إضافة إجابة أخرى" حيث قدرت النسبة بـــ 9.38%بالنسبة للعبارات المرصودة مقابل 12.54%،ثم تليها عبارة"مدح وتشجيع التلميذ لفظيا ،مثلا أحسنت،جيد حيث قدرت النسبة المؤوية بـــ7.75% بالنسبة للعبارات المرصودة مقابل 13.89% بالنسبة للعبارات غير المرصودة،"وأخيرا عبارة"تشجيع التلميذ ماديا،مثلا

قطعة طبشور" بنسبة مؤوية مقدرة بـــ4.08% بالنسبة للعبارات المرصودة،مقابل 16.94% بالنسبة للعبارات غير المرصودة ،وهذه النسب منخفضة مقارنة بنسبة العبارات غير المرصودة.

و من خلال الرجوع إلى الجدول الخاص بنتائج الدراسة النهائية كانت النسب المؤوية بالنسبة لمحور البعد الوجداني**31.28 %** بالنسبة لعبارة موجود أو يرصد، مقابل **35.24 %** بالنسبة لعبارة غير موجود أولا يرصد.

وهذه النسبة والمقدرة بـــ**31.28**% تقترب من مؤشر الاتزان والذي قدر حسب هذه الدراسة بـــ33% ، وبالتالي يمكن القول بأن الفرضية الجزئية الثانية والتي صيغت كما يلي" المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم على البعد الوجداني" **محققة جزئيا.**

-الخلاصة البيداغوجية:

طبيعة العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم تختلف باختلاف أبعاد العلاقة البيداغوجية والتي تظهر في بعض الأحيان أكثر ارتباطا بالبعد العلائقي للعلاقة أي معرفة التلميذ كفرد ومناداته باسمه،عدم السخرية من التلميذ أمام زملائه،توجيه النظر نحو التلميذ أثناء تقديم الدرس،تقديم التغذية الراجعة التصحيحية بطريقة هادئة ومشجعة....

وفي بعض الأحيان تبدو مرتبطة بالبعد المعرفي للعلاقة البيداغوجية أي توصيل المعلومات للتلميذ كتبسيط الدرس للتلميذ لغاية استيعابه،تقديم أسئلة تراعي قدرات التلميذ،تقديم وقت إضافي للتلميذ للإجابة،منح فرصة للتلميذ للمشاركة،تقديم التغذية الراجعة الفورية التصحيحية....

وفي بعض الأحيان أكثر ارتباطا بالبعد الوجداني كالاهتمام الخاص بالتلميذ ذي الصعوبة،تقبله،مدحه وتشجيعه لفظيا وماديا،الإصغاء،التعاطف مع هذا التلميذ..

-تفسير نتائج البحث:

أسفرت النتائج عن وجود تلاميذ في صفوف التعليم الابتدائي في السنوات الثلاث السنة الثانية والثالثة والرابعة ابتدائي،يواجهون صعوبات في تعلمهم الأمر الذي يشير إلى ضرورة التعامل مع هذه الظاهرة،وتوفير خدمات تربوية خاصة.

أولا: توصلنا من خلال هذه الدراسة أن المعلم في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم يرتكز جزئيا على البعد المعرفي، حيث كانت النتائج**31.80 %**بالنسبة للعبارات المرصودة وتدل هذه النسبة على أن بعض المعلمين يهتمون بهذه الفئة من التلاميذ في مجال توصيل المعلومات ، مقابل **34.76%** بالنسبة للعبارات الغير المرصودة وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالعبارات المرصودة ،وهذا ما يدل عدم مراعاة بعض المعلمين للفروق الفردية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من البعد المعرفي مع العلم أنهم مدمجين في الصفوف العادية.

وقد استدل على ذلك بمجموعة من المؤشرات فانحصر عمل المعلم على إعطاء المعلومة أو تقديم المحتوى دون التبسيط لغاية فهم هذه الفئة من التلاميذ أي السير على وتيرة الأغلبية من التلاميذ أثناء تقديم الدرس فمثلا في مادة الرياضيات بحجة الضبط بالعامل الزماني،وبتقديم كل البرنامج أو المحتوى وحتى ملزمين بتقديم مجموعة من التمارين و الأسئلة المحددة حسب المنشور الوزاري،بالإضافة إلى التخوف من التفتيش،ضف إلى ذلك عدم مراعاة جانب التدرج في تقديم التعليمات وعدم إضافة الوقت لهذه الفئة من التلاميذ للالتحاق بالأغلبية. وفي بعض الحالات منح الوقت الكافي للتلميذ في نشاط وضياع عليه نشاطات أخرى خاصة في مادة الرياضيات،وعدم منحهم الفرصة للمشاركة شفويا وحتى كتابيا لأنهم قد يعيقون عمل الأغلبية.وعدم تقديم التغذية الراجعة الفورية

التصحيحية بل إحالة السؤال لتلميذ أخر ،وعدم استخدام دروس الاستدراك لفائدة هذه الفئة بل لتدارك البرنامج الدراسي المقرر.

ونسبة العبارات المرصودة بالنسبة للمحاور الأخرى تقترب من مؤشر الاتزان المحدد في هذه الدراسة بـــ33 **%** وبالتالي الفرضية الجزئية الأولى محققة جزيئا.

ومن خلال الرجوع إلى البحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم وفي دراسة مرسرMercer ،أوضح أن أنماط التدريس لاتبنى على الرغبات أو النزوات ،أو الآراء الشخصية وإنما ينبغي على المعلمين أن يتحملوا المسؤولية ويرجعوا إلى الأبحاث والدراسات ويطبقوا نتائج هذه البحوث والدراسات، فقد ذكرMercer عددا من المهارات الخاصة بالتدريس الفعال والمبنية على البحوث والدراسات التي ركزت على الأبعاد التالية:مهارات بداية الدرس،مهارات الشرح،مهارات النمذجة،مهارات التمارين الموجهة،مهارات التمارين الاستقلالية،مهارات التعميم ومهارات إدارة وضبط السلوك،مهارة إدارة الدرس،مهارة إثارة الأسئلة،مهارة المتابعة،مهارة التغذية الراجعة،مهارة التشجيع.

ثانيا: وتوصلنا من خلال هذه الدراسة أن المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم على البعد العلائقي.حيث كانت النتائج **36.90** % بالنسبة للعبارات المرصودة ،مقابل **29.98** % بالنسبة للعبارات غير المرصود،فالمعلمون يراعون الجانب العلائقي في العلاقة بينهم وبين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي استند إليها بمجموعة من المؤشرات ،فأغلبية الأساتذة يعرفون هؤلاء التلاميذ كأفراد وينادونهم بأسمائهم،أما السخرية من هؤلاء التلاميذ ،فأحيانا ينعتونهم بالأغبياء

أو القائمة السوداء وأما البعد المكاني والذي يعتبر مهما في العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ من الجانب العلائقي والذي استدل عليه بمكان جلوس التلميذ فبملاحظات شخصية وفجائية وخلال زياراتنا الأولى لاحظنا أن أغلبية هؤلاء التلاميذ يجلسون في المقاعد الخلفية وفي بعض الحالات في طاولات منفردة والمفروض أنهم في أقسام خاصة وليس في طاولات منفردة، والذي ترجم في دراسات على أنه انسحاب من الساحة البيداغوجية وكان الدافع حسب بعض الأساتذة هو عدم إعاقة عمل الأغلبية من التلاميذ.

وإذا رجعنا إلى الجانب النظري من الدراسة ومن خلال تطرقنا للخصائص التي يجب توافرها في المعلم باعتباره همزة الوصل بين التلميذ والمعرفة هو معرفة التلاميذ الذين يعلمهم وهذا مايمكن المعلم من تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية لتلاميذه فمعرفة المعلم لتلاميذه تجعله أكثر فاعلية في تواصله ،كما تساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات ايجابية نحوه ونحو المادة الدراسية ،ومن

ثمة يكون أقدر على اختيار أساليب تعليمهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وحل مشاكلهم السلوكية والتعليمية.

ولاحظنا من خلال دراسة العوامل المؤثرة على العلاقة البيداغوجية معلم/تلميذ أن المعلم يتعامل مع تلاميذه من وجهة التلميذ الجيد أو الضعيف فالمعلم لا يعرف شيئا عن شخصية التلميذ وهذا مايجعل المعلم يركز على معرفة مدى وصول المعلومة للتلميذ دون الاهتمام به كشخص له جوانب نفسية اجتماعية.

وإذا رجعنا إلى معيقات الاتصال بين المعلم والتلميذ فعبارات التوبيخ والانتقاد توحي للتلاميذ بعدم القدرة،الفشل،الضعف،وهذه الأحكام السلبية تثبط لديهم الثقة بالنفس،أما عبارة "يسخر،يهين" هذا النوع من الجمل كذلك له الأثر السلبي في التقييم والنقد،وتنعكس نتائجه سلبيا على شخصية التلاميذ.

ويرى **فورنس وكافال، 1996**، أن كثيرا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزا في المهارات الاجتماعية بقدر كبير وإلى الحد الذي يميز بينهم وبين أندادهم العاديين فيعجزون في مجالات حل المشكلات الاجتماعية وفهم المواقف الاجتماعية، وإظهار السلوكيات الاجتماعية المناسبة، كما أنهم منبوذون وأقل قبولا من جانب أقرانهم العاديين.

ونسبة العبارات المرصودة تتجاوز مؤشر الاتزان بنسبة 3% وهذا ما يمكننا بان الفرضية الجزئية الثانية محققة ويمكن تفسير هذه النسبة بعامل التصنع الذي يبدو على بعض الأساتذة في علاقتهم بهذه الفئة الخاصة من التلاميذ.

ثالثا: وتوصلنا من خلال هذه الدراسة أن المعلم يرتكز في علاقته بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم على البعد الوجداني،حيث كانت النتائج **35.24** % بالنسبة للعبارات غير الموجود أو المرصودة، مقابل **31.28 %** بالنسبة للعبارات الموجودة أو المرصودة،فالمعلم ليس لديه الوقت ليهتم بفردية كل تلميذ وأحيانا غير متقبل لصعوبة هذه الفئة من التلاميذ فيعتبرها نوعا من الكسل،ونادرا مايستخدم المدح والتشجيع لإثارة دافعية هؤلاء التلاميذ نحو التعلم ،وقد يكون غير متعاطفا مع هذه الفئة من التلاميذ،فيلجأ إلى التهميش.

وإذا رجعنا إلى الجانب النظري من الدراسة لوجدنا أن المتعلم الذي يستطيع أن يعيش علاقة وجدانية مع معلميه يقبل على تمثل المعطيات العلمية والمعرفية التي تتصل بهم وعلى خلاف ذلك لايستطيع التلميذ تمثل المعلومات والمعارف الصادرة عن هؤلاء الذين لايشعر إزاءهم بالحب والاحترام.

وهناك دراسات تشير إلى أن المعلمين الذين يمتازون بخصائص شخصية وجدانية مثل التعاون التقبل،التسامح،الصبر، المرونة،الاهتمام والتعاطف هم أكثر فاعلية.

وهذه النتائج تدل أن التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة والكتابة والرياضيات يواجهون صعوبات في علاقاتهم بمعلميهم. حيث أشار **الشرقاوي، 1983** في تحليله لعدد من الدراسات التي تناولت بعض الخصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عددا من الخصائص التي تميزهم كانخفاض متوسط درجات تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، وصعوبة التفاعل الاجتماعي، وأكثر العوامل ارتباطا بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي الإحساس بالعجز وعدم الثقة في النفس والظروف الأسرية **والعلاقة المدرسية.**

ويمكن القول بأن الفرضية العامة محققة حيث تقترب كل الأبعاد من مؤشر الاتزان والذي حدد حسب هذه الدراسة بمؤشر حسابي 33 % وهذا ماتنادي به المقاربة التربوية الحديثة الناشطة أين كل الأبعاد تأخذ نفس الحظ من تدريس المعلم ،حيث يكون تدريس المعلم متساويا من حيث توصيل المعلومات أي البعد المعرفي من تبسيط الدرس ، تقديم التغذية الراجعة ،تدرج تقديم التعليمات،طرح الأسئلة،والتقويم...،وبين الجانب العلائقي حيث يهتم المعلم بعلاقته بتلميذه فلا يتعامل معهم من وجهة التلميذ الضعيف الكسول بل كتلاميذ لديهم نقاط قوة يجب تنميتها لتجاوز صعوباتهم دون السخرية من هؤلاء التلاميذ بل محاولة معرفتهم كأفراد وبالتالي محالة إيجاد حلول لمشكلاتهم التعليمية والتفاعل معهم بأكثر فاعلية، كما يأخذ نفس الحظ الجانب الوجداني من تدريس المعلم فلا يقبل المعلم على توصيل المعلومات كآلة بل يتعامل مع هذا التلميذ بحب وقبول واهتمام وتعاطف.

ومن هنا لابد من الإشارة إلى ضرورة تقبل مثل هذه الحالات من التلاميذ وتوفير الرعاية المناسبة لهم،وتوجيه الانتباه إليهم بدلا من توجيه النقد واللوم المستمرين بسبب انخفاض تحصيلهم.

الخاتمـــــة:

جاءت هذه الدراسة في جانبين الأول **نظري** و الثاني **تطبيقي**،وقد تضمن الجانب الأول **(النظري) فصلاً تمهيديًا** تم من خلاله تحديد إشكالية الدراسة، فرضياتها، التعريفات الإجرائية لأهم مصطلحات البحث ومصطلحات لها علاقة بموضوع البحث، أهميته، والأهداف التي يسعى للوصول إليها، إلى جانب **ثلاثة فصول** أخرى، بحيث يتناول **الفصل الأول** موضوع العلاقة البيداغوجية ومن خلاله تم الوقوف على أهم العناصر المحركة للعلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ بصفة عامة وبين المعلم والتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم باعتباره موضوع الدراسة.وذلك بالتطرق إلى تعريفات للعلاقة البيداغوجية وأهم أبعادها والتي اعتمدنا على بعضها في الجانب التطبيقي للدراسة كما تمت الإشارة إلى العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية وأنواعها.

كما عمدنا من خلال **الفصل الثاني** إلى تحليل الوضعية البيداغوجية بين المعلم والتلميذ من أجل توضيح العلاقات التي تنشا بين الأطراف الثلاثة التي تحدد معالم المثلث البيداغوجي،بالتركيز على أهم مكوناتها حيث تم التركيز على معلم المرحلة الابتدائية باعتباره المحرك الأساسي داخل هذا المثلث وهمزة وصل بين التلميذ والمعرفة وتطرقنا إلى أهم أدواره مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي ،كما قدمنا لمحة حول تلميذ التعليم الابتدائي لنتطرق إليه لاحقا بكثير من التفصيل وعلى وجه الخصوص التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم،والى الاتصال والتفاعل الذي يحدث بين أركان العملية التربوية.

وقد حاولنا من خلال **الفصل الثالث** للدراسة التطرق إلى فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية(قراءة ،كتابة،حساب)، والى أهم الأسباب ومنها العوامل التربوية فعند تعريفنا لهذه الفئة الخاصة من التلاميذ وجدنا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على التعلم كما هو الحال لدى رفاقهم العاديين على الرغم من توفر كل الظروف الملائمة إلا أنه يمكن اعتبار التعليم غير الكافي وغير الملائم عامل من عوامل صعوبات التعلم ولخصت هذه الأسباب في المنهاج والوسائل التعليمية والكتاب المدرسي والمعلم .

ويتضمن الجانب الثاني **(التطبيقي)، فصلين اثنين،** بحيث احتوى **الفصل الرابع** على **منهجية الدراسة** التي اشتملت على تحديد مجال الدراسة، تحديد مجتمع و عينة الدراسة، منهج البحث العلمي المستخدم في الدراسة، أهم أساليب التحليل الإحصائي، وسيلة جمع البيانات، و الدراسة الاستطلاعية.

كما اشتمل **الفصل الخامس،** على عرض نتائج الدراسة الأساسية، تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضيات، اختبار الفرضيات، استنتاجات الدراسة، و أخيرا الخاتمة.

-صعوبـــات البحث:

تكمن الصعوبة التي واجهت الباحثة في أنه لا يوجد مقياس مقنن يقيس هذا الجانب وهو العلاقة البيداغوجية. وخلصت الباحثة إلى بناء شبكة حول طبيعة العلاقة البيداغوجية باستخدام مجموعة من العبارات الدالة على كل بعد من أبعادها وقد خضعت هذه الشبكة إلى تحكيم أساتذة مختصين في المجال.

واختيار عينة الدراسة كان يوازي اختيار الأداة في الصعوبة،لأن الحديث عن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية أصبح متداولا من طرف فئات عديدة ممن يحتكون بالأطفال (معلمين، مربين، أطباء..) لكن من أجل تحديد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حالات أخرى كالتأخر الدراسي، بطء التعلم، التخلف الذهني، السمعي...لابد من التمعن والتدقيق الكبير...

المراجع

- مراجع البحث:

- قائمة المراجع باللغة العربية:

1-إحسان محمد الحسن، (2005)،***علم الاجتماع التربوي***،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

2- أحمد إسماعيل حجي،(2000)،***إدارة بيئة التعليم والتعلم،النظرية والممارسة داخل القسم والمدرسة***،ط1،دار الفكر العربي ،القاهرة.

3-أحمد عبد الكريم حمزة،(2008)، ***سيكولوجية عسر القراءة(الديسليكسيا)***،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان.

4-أحمد شبشوب،(1991)، ***علوم التربية***،الدار التونسية للنشر،تونس.

5-أسامة محمد البطاينة وآخرون،(2005)، ***صعوبات التعلم النظرية والممارسة***، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.

6- أسامة محمد البطاينة وآخرون،(2007)، ***علم نفس الطفل غير العادي***،ط1 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

7- السيد سلامة الخميس،(2000)،***التربية والمدرسة والمعلم،قراءة اجتماعية، ثقافية***،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية.

8- السيد عبد الحميد سليمان،(2000)***صعوبات التعلم"ترسيخها،مفهومها تشخيصها علاجها***"،دار الفكر العربي،القاهرة.

9- الشيخ كامل محمد عويضة،(1996) ،***علم النفس الاجتماعي والعلوم الأخرى*** ط1،دار الكتب العلمية ،لبنان.

10- الوقفي راضي،(1996)، ***تقييم الصعوبات التعليمية***،منشورات كلية الأميرة ثروت،عمان.

11- تيسير مفلح كوافحة،(2005)، ***صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة***، ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ،عمان الأردن.

12- تيسير مفلح كوافحة،عمر فواز عبد العزيز،(2005)، ***مقدمة في التربية الخاصة***،ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان الأردن.

13-حسن منسي ،(2000)،***إدارة الصفوف***،د.ط ،دار الكندي للنشر،الأردن.

14- خير الله سيد ،(1980)، ***علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية***،دط،النهضة العربية،بيروت.

15- خير شوا هين وآخرون،(2008)،***خبرات علمية ومهارات عملية في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة***،ط1،عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع،عمان.

16- دانيال هالهان،جيمس كوفمان ،جون لويس وآخرون،ت:عادل عبد الله محمد،(2007)، ***صعوبات التعلم،مفهومها، طبيعتها،التعلم العلاجي***،دار الفكر،عمان.

17-رفعت رمضان وآخرون،(1984)، ***أصول التربية وعلم النفس***،دار الفكر العربي، القاهرة.

18-سامي محمد ملحم،(2000)، ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس*** ،ط1 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان الأردن.

19- سعد أحمد إبراهيم أوشقة (2007)،***المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم***،ط1، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة.

20- صلاح الدين المتبولي،(2003)، ***جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي***،ط1 ، الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة.

21- صالح محمد أبو جاد،(2006)،***علم النفس التربوي***،ط5،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.

22-عبد الرحمان صالح الأزرق،(2000)،***علم النفس التربوي للمعلمين***،دار الفكر العربي،لبنان.

23- عبد الرزاق الطالحين الطلشاني،(1998)***طرق التدريس العامة*** ،ط1،دار الكتاب الوطنية،ليبيا.

24- عبد اللطيف بن حسين فرج،(2005) ، ***تعليم الأطفال والصفوف الأولية*** ،ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الأردن.

25- عبد المجيد نشواني،(1998) ،***علم النفس التربوي***،مؤسسة الرسالة، لبنان.

26- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب،(2003)***سلسلة سيكولوجية الأطفال غير العاديين،الصعوبات الخاصة في التعلم***،الأسس النظرية والتشخيصية،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية.

27-علي أسعد وطفة،علي جاسم الشهاب،(2004)،***علم الاجتماع المدرسي،بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية***، ط،1مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت لبنان.

28- علي بوعناقة، (2001)، ***مدخل لعلم اجتماع التربية*** ،منشورات جامعة منتوري قسنطينة، قسنطينة.

29-عماد عبد الرحمان الزغلول، شاكر عقلة المحاميد،(2007)***سيكولوجية التدريس الصفي***،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.

30-عمار بخوش،محمد محمود الذنيبات،(**1999**)،***مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث***،ط2،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.

31- عيسى بوده،(1997)، ***دليل المدرس الهادف*** ،ط1، دار تينفت، الجزائر.

32- فاروق الروسان ،جمال الخطيب وآخرون،(1997) ، ***مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*** ،ط1، عمان الأردن.

33- فتحي مصطفى الزيات،(1998)، ***صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*** ،ط1،مكتبة النهضة المصرية.

34- فضيل دليو وآخرون،(1999)، ***أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية***، د.ط جامعة قسنطينة،الجزائر.

35- فوزي بن دريدي،(2002)، ***المعين في تكوين المكونين***،ط1 ،دار الهدى الجزائر.

36-فيصل عباس،(1996)،***الاختبارات النفسية(تقنياتها وإجراءاتها)***،دار الفكر العربي،بيروت.

37- قحطان أحمد الظاهر،(2005)، ***مدخل إلى التربية الخاصة***،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان الأردن .

38- ماجد الخطايبة وآخرون،(2002)، ***التفاعل الصفي***،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان الأردن.

39- محمد أحمد كريم وآخرون،(2003)،***مهنة التعليم وادوار المعلم فيها***.

40- محمد الدريج،(1990)، ***التدريس الهادف***،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب.

41- محمد الدريج،(1991)، ***تحليل العملية التربوية*** ،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب.

42- محمد زيدان حمدان،(2000)،***سيكولوجية الاتصال التربوي***،دار التربية الحديثة.

43- محمد مصطفى زيدان،(1981)،***الكفاية الإنتاجية للمدرسين***،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع جدة.

44- محمد عبد الرحيم عدس،(2000)،***المعلم الفعال والتدريس الفعال***،ط1،دار الفكر للطباعة والنشر.

45- محمد عبد المطلب جاد،(2003)،***صعوبات تعلم اللغة العربية***،ط1،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان الأردن.

46-محمد عوض سالم،مجدي محمد الشحات،(2006)،***صعوبات التعلم،التشخيص والعلاج*** ،ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ،عمان الأردن.

47- محمد فرحان القضاه ،محمد عوض الترتوري،(2006)،***أساسيات علم النفس التربوي،النظرية والتطبيق*** ،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

48- محمد كامل،(2006) ، ***صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي***، دار الطلائع للنشر،مصر.

49- محمد مقداد وآخرون،(1998)، ***قراءات في التقويم التربوي***،ط5،مطبوعات جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي ،الجزائر.

50- مراد علي عيسى وآخرون،(2006) ،***الكمبيوتر وصعوبات التعلم(النظرية والتطبيق)*** ،ط1 ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الإسكندرية.

51- مراد علي عيسى،(2006) ،***الضعف في القراءة وأساليب التعلم(النظرية والبحوث والتدريبات والاختبارات)***،ط1،الإسكندرية.

52- مصطفى عبد السميع محمد،(2003)، ***مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم*** ط1،دار الفكر للطباعة والنشر،عمان الأردن.

53- مصطفى نوري القمش،خليل عبد الرحمان المعايطة،(2007)،***سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"مقدمة في التربية الخاصة***" ،عمان الأردن.

54-منير مرسي سرحان،(1981)،***في اجتماعيات التربية***،ط3،دار النهضة العربية بيروت لبنان.

55- ميلود حبيبي،(1993)،***الاتصال التربوي وتدريس الأدب،دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأساق***،ط2 ،المركز الثقافي العربي، بيروت.

56-نبيل عبد الفتاح حافظ،(1998)،***صعوبات التعلم والتعليم العلاجي***،ط1،الناشر مكتبة زهراء الشرق،القاهرة.

57- نادر فهمي الزيود وآخرون،(1998)،***التعلم والتعليم الصفي*** ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

58-نوال العشي،(2008)، ***إدارة التعلم الصفي*** ،دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.

59- هيثم يوسف الريموني،(2008)،***أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات***،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

60-يحي القبالي،(2006)، ***دليل الأسرة في معاملة ذوي صعوبات التعلم*** ط1،مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع،عمان.

- **المعاجم والموسوعات**

1- أحمد حسن اللقاني(1996)، ***معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس***،ط1 ،عالم الكتاب ،القاهرة.

2- عزيزي عبد السلام(2003)، ***مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث***،ط3، الريحانة للكتاب.

3- مجدي عبد العزيز إبراهيم، ***موسوعة التدريس التفاعل الصفي وتحليله*** ج2،دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- **المجلات:**

1- مجلة تنمية الموارد البشرية،(2006)، ***مجلة دورية علمية محكمة متخصصة في الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية والتنمية***، التكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلم ،صادرة عن مخبر تنمية الموارد البشرية ،العدد2،الجزائر.

2- بشير أبرير ،(2001)، ***التواصل مع النص،من أجل قراءة فعالة محققة للفهم***،مجلة اللغة العربية، صادرة عن المجلس الأعلى للغة العربية،العدد4 الجزائر.

-الرسائل والمذكرات:

1-عياد مسعودة، ***اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية***، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطفونيا، جامعة قسنطينة،.2007

2-سمية بن غضبان، ***الاتصال البيداغوجي،بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية أستاذ-طالب بالجامعة***،رسالة ماجستير في علم الاتصال الاجتماعي، جامعة عنابة، .2000

3-بولقمح صباح المولودة حيواني،***تحليل العلاقة التربوية بين أستاذ وتلميذ التعليم الثانوي على ضوء التحليل التبادلي***،رسالة ماجستير في علم النفس،جامعة قسنطينة،.2002

4-شلي نورة، ***طبيعة الاتصال اللفظي لأستاذ التعليم الثانوي حسب مجموعة من المتغيرات،رسالة ماجستير في علم النفس*** ،جامعة منتوري قسنطينة،2007.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

a)-Références:

61- Broussouloux.S. et all,(2009)***, Troubles Dys de L'enfant ,***guide de ressources pour les parents,Indes.

62- Frumholz.M., (1977),***écriture et orthophonie***,** Peter lang, Edition Scientifique, Paris.

63-Gorden. T,(1981) ,***Enseignants efficaces***,** Le hour éditeur, Canada.

64-Legendre. R ,(1993) ,***Dictionnaire actuel de l'éducation*** ,** Coll.,le défini éducatif,Coédition Montéreal,édition Gévin, ESKA édition ,Paris.

65- Maistre.M,(1977) ***Dyslexie et Dysorthographie***,5éme édition, Jean Pierre Delage, France.

66- Mialaret,G. , (1979),***La formation des enseignants, que sais je*** ,**1ére édition, puf ,France.

67- Ndaysaba .J.et de Grondmont,N.,(1999),***Les enfants différents***,Canada.

68- Noél,J.M.(1976),***La dyslexie en pratique éducative***,** doin éditeur, Paris.

69-Peraya. D,(1996),***Les Formes de communications pédagogique médiatisée***,**le socio-éducatif et le didactique.

70- Postic.M, (1977),***Observation et formation des enseignants***,** paris ,PUF Collection pédagogique d'aujourd'hui.

71- Postic,M., (1979),***La relation éducative***,**Presses universitaire de France,PUF,Paris.

72- Postic,M ,De Ketele J.M ,(1988),***Observer les situation des éducatives***,** collection pédagogie d'aujourd 'huit,PUF, Paris.

73-Ronald B.Alder-Neil Towne,(1999),***communication et intéraction*****-**édition étude vivants ,Canada.

b)-Dictionnaires :

4- De Landsheere.G.,(1992) ***Dictionnaire de Levaluation et de la recherche en éducation***, 2éme édition, p.uf ,paris.

5 –Hanssenforder.J. et all,(1998),***Dictionnaire de l'éducation et de la fonction*** ,2éme édition, édition NATHAH, France.

6- Norbert.S., (1996), ***Dictionnaire de la psychologie***, Librairie Larousse, Canada.

c)-Thèse

5-Lifa N.E,(2002) « ***Les stratégies d'enseignement développées par les enseignants du cycle fondamentale lors de leur pratique de la classe*** ».thèse de doctorat d'Etat inedite en Sciences de l'éducation, Université Mountouri Constantine.

الملاحق

الاستبيان الخاص بالتلميذ "استمارة معلومات":

وهي استمارة معلومات مقدمة للوالدين تحتوي على معلومات شخصية عن التلميذ وعائلته وأوضاع التلميذ الاجتماعية والاقتصادية وذلك بغية تطبيق محك استبعاد حالات الحرمان البيئي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة منتوري –قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **دراسات عليا:ماجستير**

قسم علم النفس وعلوم التربية **فرع:صعوبات التعلم**

تخصص:علم النفس المدرسي

إلى السيدات والسادة أولياء التلاميذ:

في إطار انجاز مذكرة تخرج حول صعوبات التعلم عند تلاميذ المرحلة الابتدائية تخصص علم النفس المدرسي .

نرجو من سيادتكم تزويدنا ببعض المعلومات الشخصية عن أبنائكم .المعلومات تبقى في سرية تامة، وتستخدم لفائدة البحث العلمي.

وأخيرا تقبلا منا فائق التقدير والاحترام.

الاسم:

اللقب:

السن:

الجنس:

الرتبة بين الإخوة:

عدد الإخوة: ذكور.... ، اناث.....

مهنة الأب:

مهنة الأم:

المستوى التعليمي للأب:

المستوى التعليمي للام:

الحالة الصحية للابن(مثلا هل يعاني من مرض؟نقص في البصر؟نقص في السمع؟.....)

.....

.....

.....

.....

.....

الحالة الاجتماعية للعائلة:

.....

.....

.....

.....

- **<u>طريقة التنقيط الخاصة باختبار رسم الرجل:</u>**

1-الرأس موجود.

2-الساقان موجودان:الاثنان معا إذا كان الرسم مواجها أو ساق واحدة في البر وفيل.

3-الذراعان موجودان:ظهور الأصابع وحدها لاتكفي ،إلا إذا تبين أن هناك فسحة تفصلهما عن الجسم.

4-أ- الجذع موجود:أي إشارة لوجوده ،حتى من بعد واحد.

ب-تناسب الجذع:طول الجذع يفوق عرضه.

ج-الكتفان يظهران بوضوح.

تعطى العلامة فقط إذا كانت الدلالة واضحة على وجود الكتفين.

5-أ-اتصال الساقان والذراعين:الذراعان متصلان بالجذع بأي مكان منه والذراعان متصلان بالجذع. أو العنق أو في مكان التقاء الرأس بالجذع.

ب- الموقع الصحيح للساقين والذراعين:تتصل بالجذع في أماكنها الصحيحة.

6-أ-وجود العنق.

ب- مخطط العنق:متواصل مع الرأس أو الجذع.

7- أ-وجود العينين :أحداهما أو كلتاهما.

ب- وجود الأنف:أي إشارة إلى وجود الأنف مقبولة.

ج- وجود الفم.

د- تجسيم الفم والأنف:يجب أن يظهر كل من الأنف والفم مختلفين لا يختفي واحد وان تظهر الشفتان.

ه- وجود المنخرين:أي إشارة واضحة.

8- أ-وجود الشعر.

ب- الشعر في موقعه الصحيح:بشرط أن لا يظهر مخطط الرأس من خلال الشعر،يجب أن يكون غير شفاف.

9-أ- وجود الملابس:أي إشارة إلى وجود الملابس ،أزرار وتضليل(الشفافية لا تلغي العلامة).

ب-قطعتان من الملابس لكن غير الشفافة.

ج- ملابس كاملة خالية من الشفافة.

د- أربع قطع من الملابس:واضحة وغير شفافة،يجب أن تظهر العلامات الفارقة الخاصة بهذه القطع،للحذاء شريط مثلا أو كعب أو للقميص أزرار أو خطوط.

ه-ثوب متكامل:ثوب متكامل بدون عيوب أو تناقصات،كثوب البحار، أو ثوب الشرطي،أو ثوب الطبيب.

10- أ-وجود الأصابع:أي إشارة الو وجود الأصابع في كلا الذراعين.

ب- عدد الأصابع صحيح:خمس أصابع في كل من اليدين،إلا إذا ظهرت يد واحدة.

ج- تفاصيل الأصابع:أصابع مجسمة،طولها اكبر من عرضها، الزاوية التي تشغلها الأصابع على راحة الكف لاتزيد عن 180 درجة.

د- موقع الإبهام المعاكس:الإبهام متميز عن سائر الأصابع،أقصر من أي من الأصابع الأخرى.

ه- اليدان متمايزتان:يجب أن تكون اليدين متميزتين بوضوح عن الأصابع وعن الذراعين.

11-الذراعان متواصلان:يجب أن يظهر الذراعان متواصلين مع الكتفين مع مفصلي الذراعين أو مع الاثنين معا.

ب-الساقان متواصلان:يجب أن يكون الساقان متصلين مع مفصلي الركب،أو مع الركبتين أو مع الاثنين معا.

12-أ-تناسب الرأس:ليس أكثر من نصف الجذع.

ب-تناسب الذراعين:بطول أو بأطول بقليل،لكن دون أن تصل إلى مفصل الركبة في أي حال من الأحوال.

ج-تناسب الساقين:لا اقل من طول الجذع ولا أكثر من ضعفه(بطول الجذع دون أن يتعدى الضعف).

د-تناسب القدمين:القدمان والساقان يجب أن تظهر مجسمة أي ببعدين،وطول القدم يجب أن يكون اكبر من ارتفاعه،ويجب أن يكون متراوحا مابين(1/10و1/3) طول الساق أي لا اقل من العشر ولا أكثر من الثلث.

ه-تجسيم الأطراف:الساقان والذراعان يجب أن تظهر في بعدين.

13/ وجود كعب القدم.

14-أ-تناسب حركي في الخطوط:يجب وجود تناسق حركي في مخططات أعضاء الجسم ونقاط التلاقي.

ب-تناسق حركي في الخطوط:يجب وجود تناسق حركي في المفصل،ونقاط الاتصال بالإضافة إلى شروط البند السابق.

ج/-تناسق حركي في الرأس:يجب وجود تناسق حركي في اتصالات الرأس.

د/-تناسق حركي في الجذع:يجب وجود تناسق حركي في اتصالات الجذع.

ه/-**تناسق حركي في الملامح:**يجب وجود تناسق حركي في ملامح الوجه.

و/-تناسق حركي في الأطراف:يجب وجود تناسق حركي في الإطراف، الذراعين والساقين.

15-أ/-وجود الأذنين.

ب/-وجود الأذنين في الموقع الصحيح وبتناسب سليم.

16-أ/-تفاصيل العينين:وجود البؤبؤ.

ب/-تفاصيل العينين:الحواجب،الرموش،أو الاثنين معا.

ج/-تفاصيل العينين:تناسب العينين،بحيث يكون طولهما اكبر من ارتفاعهما في الوضع المواجه.

د/-تفاصيل العين اللمعة أو اتجاه النظر.

17-أ/-وجود الجبين والذقن.

ب/-الذقن متميز عن الشفة السفلى.

18-أ/-**الرأس والجذع والقدمان في وضع جانبي:**بروفيل يسمح بخلل واحد(الشفافية في مكان واحد،موقع غير صحيح للذراعين،موقع غير صحيح للساقين).

ب/-بروفيل صحيح:الوضع الجانبي للجسم يظهر بوضوح دون الأخطاء المسموح بها أعلاه.

– المعايير الأمريكية لقياس الذكاء بطريقة "كودا يناف":

العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي.	
	بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور
2	2/1	42	17	7 4/1	87	32	11	132
3	3 4/3	45	18	7 2/1	90	33	11 4/1	135
4	4	48	19	7 4/3	93	34	11 2/1	138
5	4 4/1	51	20	8	96	35	11 4/3	141
6	4 2/1	54	21	8 4/1	99	36	12	144
7	4 4/3	57	22	8 2/1	102	37	12 4/1	147
8	5	60	23	8 4/3	105	38	12 2/1	150
9	5 4/1	63	24	9	108	39	12 4/3	153
10	5 2/1	66	25	9 4/1	111	40	13	156
11	5 4/3	69	26	9 2/1	114	41	13 4/1	159
12	6	72	27	9 4/3	117	42	13 2/1	162
13	6 4/1	75	28	10	120			
14	26/1	78	29	10 4/1	123			
15	6 4/3	81	30	10 2/1	126			
16	7	84	31	10 4/3	129			

الفقرة المختارة للقراءة والكتابة:

أراد فريد ومريم أن يذهبا في زيارة إلى أحد الأقارب في الصباح جمع كل واحد بعض ملابسه في حقيبة ليأخذها معه في رحلته ،ثم خرجا من البيت وأغلق فريد الباب واتجها نحو المحطة.لا أحد داخل البيت الآن.

بعد وقت قصير ظهر شخصان يريدان دخول البيت لسرقة أشياء منه.صعد الأول على السلم وفتح النافذة بينما كان الآخر يحرسه، فدخلا البيت وأخذ كل واحد منهما يبحث عن شيء له قيمة ويضعه في الكيس ثم خرجا بعد ذلك.

في آخر النهار ،رجع فريد ومريم إلى البيت،ولما فتحا الباب وجدا الأشياء متناثرة على الأرض وأدراج الخزانة مفتوحة،والفوضى تسود كل البيت،فذهلت مريم أما فريد فحمل سماعة الهاتف ليتصل بالشرطة ويبلغهم بالحادث.

اختبارات التحصيل:

تم اختيار فقرة للقراءة والكتابة(خط وإملاء) وانجاز اختبارات في الرياضيات للسنوات الثلاث"سنة ثانية،سنة ثالثة،سنة رابعة"وفي هذا الصدد تم الرجوع إلى منهج الرياضيات للصفوف الثلاث المختارة إضافة إلى اختبارات تقييمية مقدمة من معلمي الأطوار الثلاث(تمت الاستعانة ببعض النماذج من الاختبارات التحصيلية التقييمية معدة من قبل معلمي الرياضيات في السنوات الثلاث).

أما الفقرة المخصصة للقراءة والإملاء فقد تم اعتماد نفس الفقرة المختارة من الباحثة"عياد مسعودة"في رسالة الدكتوراه"اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى طفل المرحلة الابتدائية".باعتبارها مناسبة لجميع المستويات.

اختبار تحصيلي في الرياضيات لسنوات الثانية:

التمرين الأول:

197	**279**	**824**	**458**
+624	**+623**	**−304**	**−345**

التمرين الثاني:

العدد	نصفه	ضعفه
	8	
12		
		20

التمرين الثالث:

البضاعة	المعايير المستعملة	وزن البضاعة
اللحم	50غرام،100غرام،40غرام	.....غرام
الموز	200غرام،100غرام،50غرام	.....غرام
التمر	150غرام،100غرام،200غرام	.....غرام
الدجاجة	500غرام،50غرام،200غرام	.....غرام

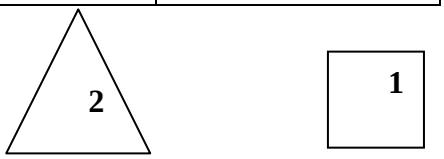
التمرين الرابع:

رتب هذه الأعداد تصاعديا.

705، 428 ، 600، 520 ،800

التمرين الخامس:

رقم الشكل	(1)	(2)	(3)
اسم الشكل			
عدد الأضلاع			



مسألة:

بمناسبة عيد الأم أراد فريد وليلى أن يشتريا هدية لأمهما،كان عند ليلى 420 دينارا وعند فريد أكثر من ليلى ب20دينارا.

-ما هو المبلغ الذي يملكه فريد؟

-إذا كان ثمن الهدية 500دينارا.كم ينقصهما؟

-اختبار تحصيلي في الرياضيات"السنة الثالثة":

-التمرين الأول:

حول إلى الوحدة المطلوبة

2dm=……m

45km=……hm

200mm=……m

250cm=……dm

-التمرين الثاني:

ضع العلامة المناسبة(<،>،=)

15dm……1dm

20hm……2km

100cm……1m

400mm……40m.

-التمرين الثالث:

اقرأ التوقيت وأكتبه

الثامنة والربع ليلا……

الرابعة مساءا……

التاسعة وخمسة وعشرون دقيقة صباحا……

-التمرين الرابع:

76	93
×8	×7

-مسألة:

اشترت ليلى 4كراريس ب100دينار للواحد و5اقلام ب10دنانير للواحد.

-ماهو ثمن الكراريس؟

-ماهو ثمن الأقلام؟

أعطت للبائع ورقة نقدية من فئة1000دينار.

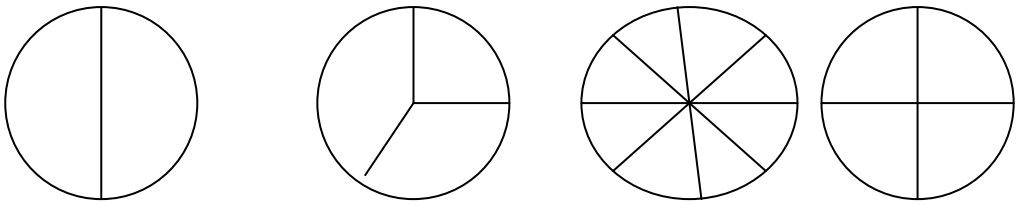
-ماهو المبلغ الذي يرده لها؟

- اختبار تحصيلي في الرياضيات"سنة رابعة"

- التمرين الأول:

عين الكسر الذي يعبر عن مساحة السطح الملون.

$\frac{2}{3}$ ، $\frac{1}{4}$ ، $\frac{1}{2}$ ، $\frac{2}{8}$



- التمرين الثاني:

أكمل مايلي:

$\frac{2}{3} = \frac{15}{\ldots}$ ، $\frac{3}{4} = \frac{\ldots}{28}$ ، $\frac{7}{2} = \frac{70}{\ldots}$.

- التمرين الثالث:

أكمل كتابة العدد العشري المناسب

$8 = \ldots\ldots + 7.4$ ، $\ldots\ldots = 15.23 + 13.18$

$6 = \ldots\ldots + 5.2$ ، $15 = \ldots\ldots + 14.20$

<u>– الوضعية الإدماجية:</u>

حقل مستطيل الشكل طوله720m وعرضه 50m

أنشئ بداخله حوض ماء مربع الشكل،طوله 40m.

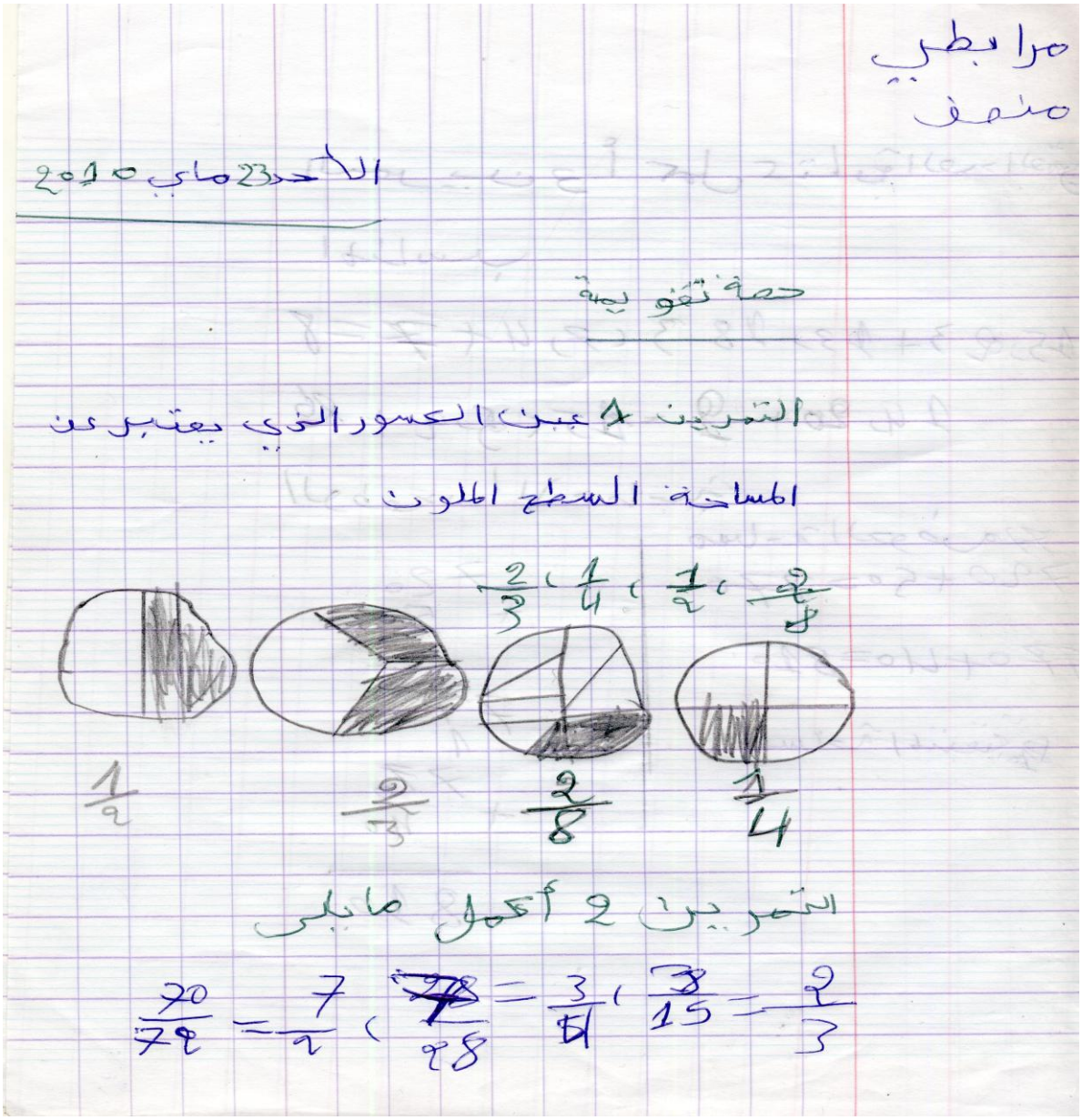
–أحسب مساحة الحوض؟

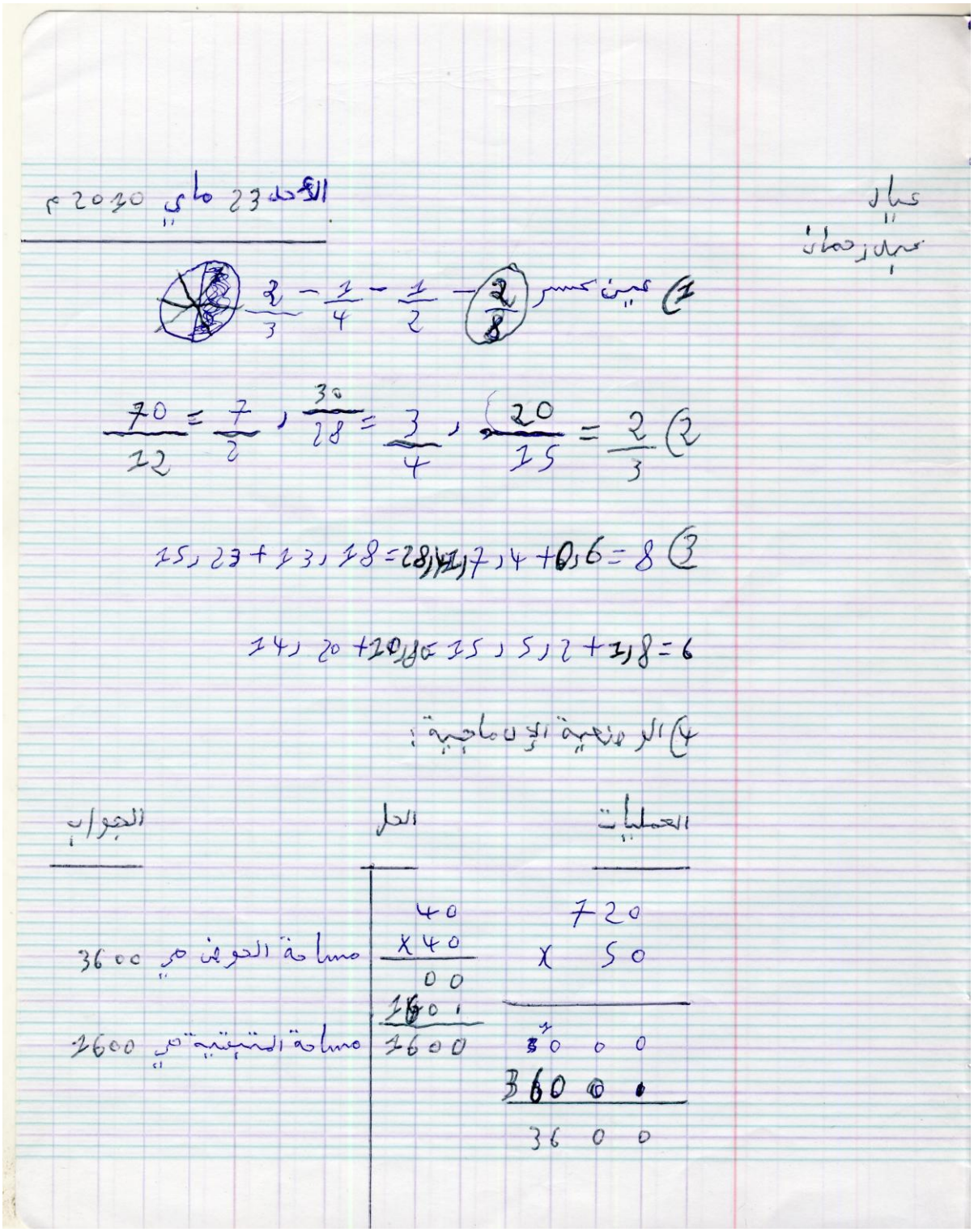
–أحسب المساحة المتبقية؟

شبكة ملاحظة حول" طبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم":

الأبعاد		السلوك الملاحظ	موجود	غير موجود
البعد المعرفي(1)	**1-1**	تبسيط الدرس للتلميذ لغاية استيعابه.		
	1-2	تقديم أسئلة تراعي قدرات التلميذ.		
	1-3	تقديم تغذية راجعة فورية لتصحيح أخطاء التلميذ.		
	1-4	التدرج في تقديم التعليمات للتلميذ مثلا عند حل مسالة رياضية(خطوة،خطوة).		
	1-5	يمنح التلميذ فرصة للمشاركة شفويا.		
	1-6	يمنح التلميذ فرصة للمشاركة كتابيا.		
	1-7	تقديم وقت إضافي للتلميذ أثناء الإجابة.		
	1-8	استغلال دروس الاستدراك لدعم هؤلاء التلاميذ.		
	1-9	وضع علامات تقيم الواجب المنزلي لمعرفة فهم واستيعاب التلميذ للدرس.		
البعد العلائقي (2)	**2-1**	معرفة التلميذ كفرد ، مثلا مناداته باسمه.		
	2-2	عدم السخرية من التلميذ أمام زملائه.		
	2-3	عدم منح فرصة للتلاميذ الآخرين بالسخرية منه.		
	2-4	عدم وسم التلميذ بأوصاف مثلا،أنت غبي.		
	2-5	عدم مقارنة التلميذ بغيره من التلاميذ،مثلا زميلك أحسن منك في القراءة.		
	2-6	إشراك التلميذ في مختلف النشاطات الصفية.		
	2-7	مكان جلوس التلميذ في القسم(المقاعد الأمامية).		
	2-8	توجيه النظر نحو التلميذ أثناء تقديم الدرس.		
	2-9	تقديم تغذية راجعة بطريقة هادئة ومشجعة.		
البعد الوجداني	**3-1**	اهتمام خاص بالتلميذ وبفرديته:كمراقبة دفاتره عند الكتابة مثلا.		

(3)	2-3	تقبل التلميذ وصعوبته.		
	3-3	الإصغاء باهتمام للتلميذ أثناء الإجابة.		
	4-3	التعاطف مع التلميذ كتقبل المعلم لتعبيراته الانفعالية.		
	5-3	مدح وتشجيع التلميذ لفظيا مثلا عبارة أحسنت، جيد.		
	6-3	تشجيع التلميذ ماديا مثلا قطعة طبشور...		
	7-3	نظرات تشجيع عند إجابة التلميذ.		
	8-3	تقدير التلميذ على الجهد المبذول:واصل،هل يمكنك إضافة إجابة أخرى.		
	9-3	عدم استخدام أسلوب الترهيب في حالة الخطأ.		


مرابطي
منصف
الأحد 23 ماي 2010
حصة تقويمية
التمرين 1 عين الكسور التي يعبر عن
المساحة المسطح المظلل
$\frac{2}{3}$ ، $\frac{1}{4}$ ، $\frac{1}{2}$ ، $\frac{2}{4}$
$\frac{1}{2}$
$\frac{2}{3}$
$\frac{2}{8}$
$\frac{1}{4}$
التمرين 2 أكمل ما يلي
$\frac{20}{28} = \frac{7}{7}$ ، $\frac{7}{28} = \frac{3}{4}$ ، $\frac{3}{15} = \frac{2}{3}$



عبارة
عبارة رحمانة

الأحد 23 ماي 2020م

1) عين عكس $\frac{2}{3}$ $-\frac{1}{4}$ $-\frac{1}{2}$ $-\frac{2}{8}$

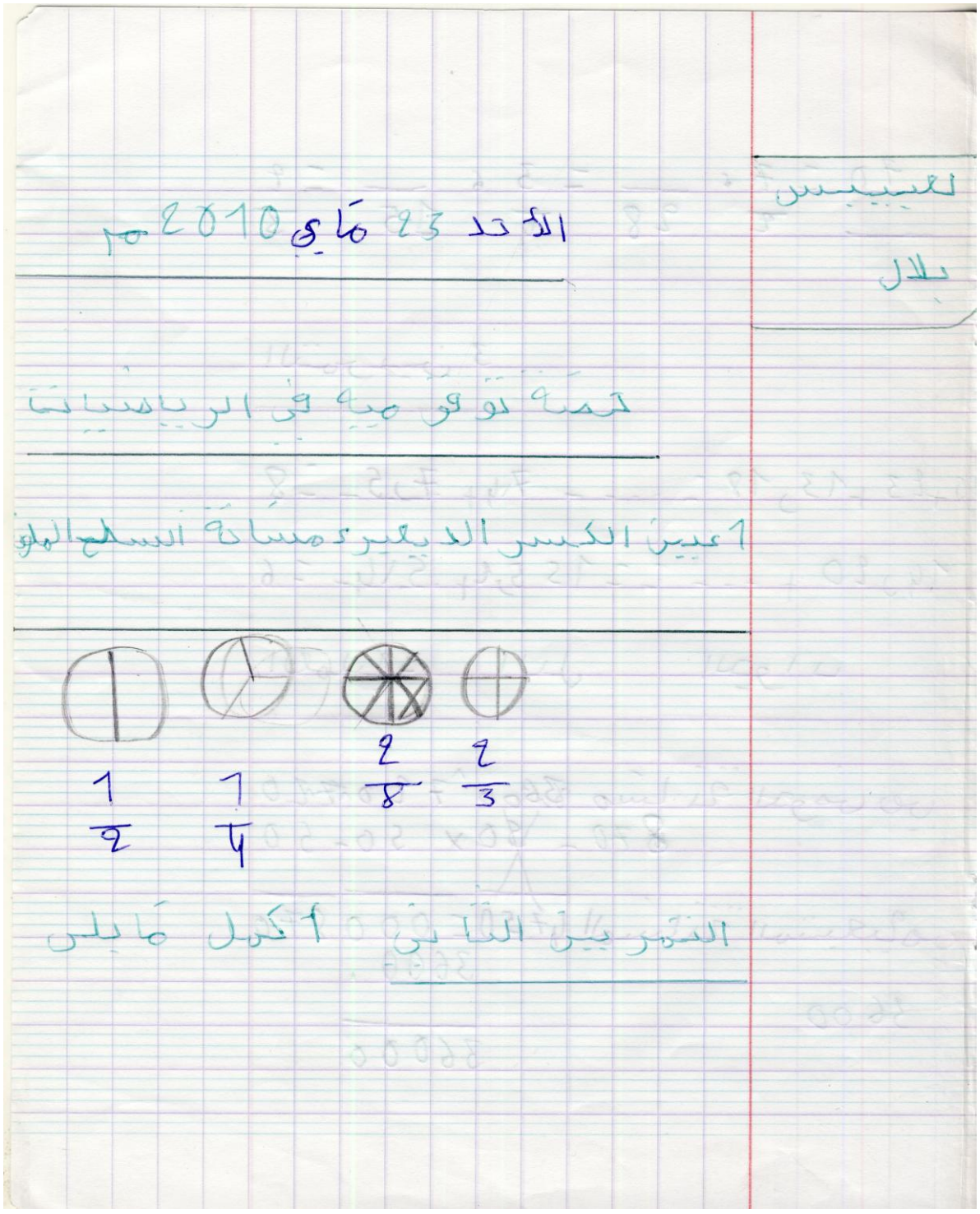
2) $\frac{70}{22} = \frac{7}{2}$ ، $\frac{30}{28} = \frac{3}{4}$ ، $\frac{20}{15} = \frac{2}{3}$

3) $15,23 + 13,28 = 28,51$ ~~$28,51$~~ $7,4 + 0,6 = 8$

$14,20 + 20 + 25,5 + 2,8 = 62,5 = 9$

4) الوضعية الإدماجية:

العمليات	الحل	الجواب
720×50	$40 \times 40 = 1600$	مساحة الحوض هي 3600
3600×1		مساحة المتبقية هي 2600
3600		



لتبسيس
بلال

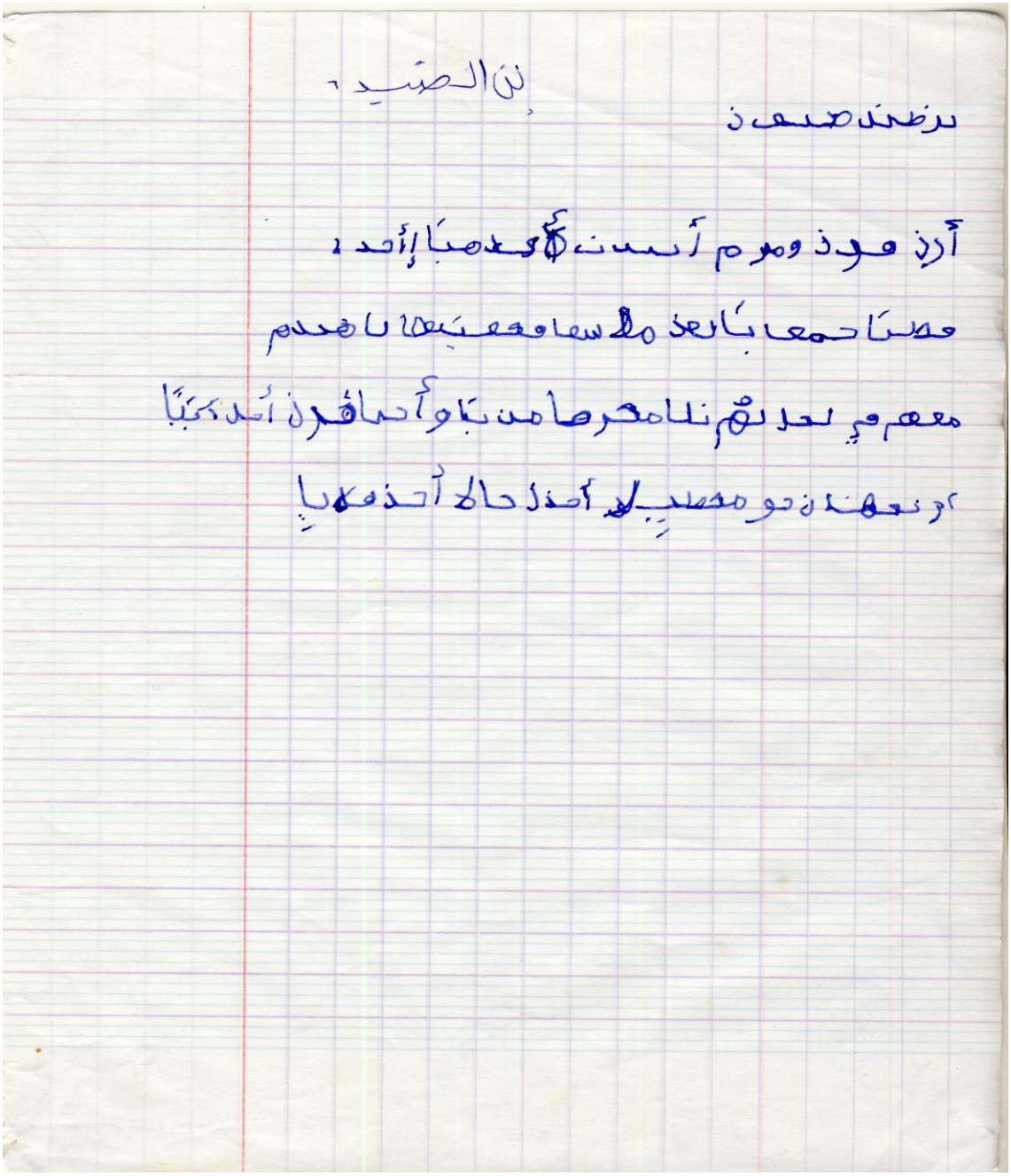
الأحد 23 ماي 2010م

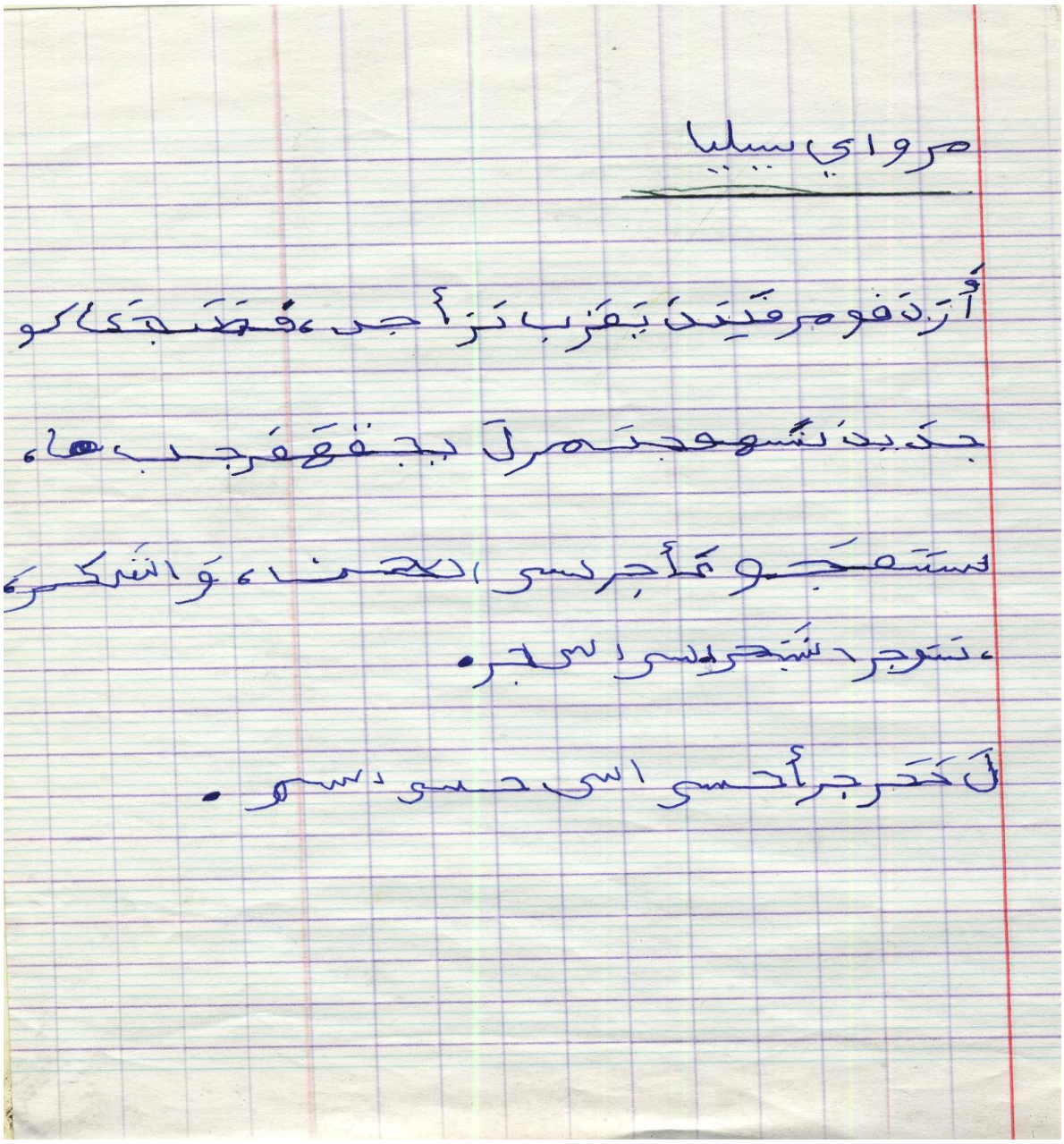
حصة تدعيمية في الرياضيات

أعين الكسر الذي يمثل مساحة السطح الملون

$\frac{1}{2}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{2}{8}$ $\frac{2}{3}$

التمرين الثاني أكمل ما يلي


بن الصيد
برطمند صيف ذ
آرز فوذ وموم آسنت أوعصبا إأحد ،
معصا حمعبا بعد ما سما معصبها ما هدم
معم في لعدلهم نلا محرصا من بنا وآصا قرن أحد حبا
ترنعهذ نو معصبل أحذ حال آحذ هبا



مرواي بسليا ...

أزدفوم فتيدة بقرب نزأجد، فطبجكاكو

جديد نشوجتمرل بجفقفرجب ها،

ستصجو تأجرسي الحصاء، واشكرى

، تتوجر شجرسي الحجر.

ل تخرجأحسي اسي حسي سو .

ملخص الدراسة:

عرف موضوع العلاقة البيداغوجية اهتماما واسعا من طرف الباحثين في مختلف التخصصات،وأصبحت الدراسات الحديثة تهتم بتوضيح مختلف التفاعلات التي تنشا داخل القسم ومن ثمة مختلف العلاقات الاتصالية البيداغوجية بين المعلمين والتلاميذ من خلال التركيز على الأنماط التي يتبناها الأستاذ،وكيفية تنويعها خلال الحصة التعليمية الواحدة لجلب اهتمام التلاميذ،وتسهيل عملية اكتساب المعلومات،إلا أن المنظومة التربوية الجزائرية تفتقد إلى هذا النوع من البحوث ماعدا تلك التي تنجز في إطار البحوث الجامعية والتي تبقى مجرد أفكار نظرية أو مجرد حبر على ورق.

ويندرج بحثنا هذا بشقيه النظري والتطبيقي ضمن محاولة معرفة طبيعة العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم في المدرسة الابتدائية الجزائرية في الصفوف العادية وفي غياب الأقسام الخاصة لهذه الفئة الخاصة من التلاميذ بالاعتماد على أبعاد العلاقة البيداغوجية والتي تم التطرق إليها في الجانب النظري من هذه الدراسة.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة وفي غياب أداة تقيس هذا الجانب تم تصميم شبكة للملاحظة خضعت لتحكيم أساتذة مختصين في المجال وهي عبارة عن قوائم ملاحظة كل قائمة منها تخدم بعدا من الأبعاد العامة للعلاقة البيداغوجية طبقت على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في أربعة مدارس ابتدائية(جون لويس سبيقا،بوقريعة علي ،عبد الحميد بن المجاة،مخلوف بوخزر) لسنوات الرابعة ابتدائي على عينة قدرها71 تلميذ،بعدما تم استبعاد 4 تلاميذ متخلفين ذهنيا وتم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على10 % من العينة التشخيصية أي مايقدر بـــ7 تلاميذ،وتم تطبيق أداة الدراسة النهائية على 60تلميذ،وخضعت للتحليل الإحصائي.

وتوصلت نتائج الدراسة والتي تبرز أهمية العلاقة بين المعلم والتلميذ والتي تحدد علاقة هذا الأخير بالمعرفة أن عمل الأستاذ يقتصر على تقديم المادة الدراسية دون مراعاة هذه الفئة الخاصة من التلاميذ.

وخلصت هذه الدراسة إلى تقديم معلومات والتي يمكن أن تفتح المجال أمام الدراسات التي تهتم بالعلاقات بين المعلمين والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم داخل الصفوف العادية.

SOMMAIRE

La relation pédagogique est devenue le centre d'intérêt de plusieurs chercheurs dans différentes spécialités et plusieurs domaines et les études récentes s'intéressent à découvrir les différentes interactions dans la classe et puis les différentes relations communicationnelles entre l'enseignant et l'enseigné, tout en mettant en considération les types que l'enseignant doit avoir et comment on doit les différer au cours de toute la séance à fin d'attirer l'attention de l'élève et faciliter le processus d' acquisitions des informations, toutefois le système éducatif algérien manque de ce genre de recherche sauf celles faites dans un cadre universitaire et qui restent généralement dans le stade théorique.

Cette étude avec ces deux parties théorique et pratique vise à dévoiler la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève ayant des troubles d'apprentissage dans une école primaire algérienne et dans une classe normale avec le manque des classes spéciales pour cette catégorie des élèves ,tout en s'appuyant sur les dimensions de la relation pédagogique expliquées dans la partie théorique de cette étude.

Pour arriver au buts visés de cette étude et vu le manque d'un outil qui mesure ce coté, on s'est servi d'une grille d'observation évaluée par des professeurs spécialistes dans ce domaine. Cette grille contient des listes d'observation ,chacune sert l'une des dimensions de la relation pédagogique .Elle était appliquée sur des élèves ayants des troubles d'apprentissage , à travers 4 écoles primaires(jean Lewis Spiga, Boukria Ali, Abd El-Hamid Ben Elmajet, Makhlouf Boukhzar) du quatrième année primaire et avec un exemple de 71 élèves. Après avoir éliminer 4 élèves déficients mentaux, l'enquête a été

appliquée sur 10% de l'exemple de diagnostique, estimé de7 élèves ,et on a appliqué l'outil de recherche finale sur 60 élèves.

L'étude, qui dévoile la relation entre l'enseignant et l'élève et qui définit la relation de ce dernier avec la connaissance, a abouti a conclure que le rôle de l'enseignant est de transmettre la leçon sans prendre en considération cette catégorie spéciale des élèves.

A la fin de cette étude on a donné quelques informations qui peuvent ouvrir le champ pour des études qui s'intéresse à la relation entre l'enseignants et les enseignés ayants des troubles d'apprentissage dans des classes normales.

SUMMARY

The pedagogical relationship became the focus of several researchers in different specialties and many areas and recent studies are interested in discovering the different interactions in the classroom and then the different communicative relationship between teacher and student, by putting into consideration the types that the teacher should have and how they should differ in any session to draw the attention of students and facilitate the process of information acquisition, however, the Algerian educational system lack of such research except those made in a university and which generally remain in the theoretical stage.

This study with both theoretical and practical parts aims to reveal the pedagogical relationship between teacher and student with learning disabilities in a primary school in Algeria and in ordinary class with the lack of classes for this category of students based on the dimensions of the pedagogical relationship explained in the theoretical part of this study.

To reach the aims of this study though the lack of a tool that measures this side, we used an observation checklist evaluated by teacher's specialists in this field. This grid contains lists of observation; each serves one of the dimensions of the pedagogical relationship. It was applied on students with learning disabilities, through 4 primary schools (jean Lewis Spiga,Boukria Ali,Abd El-Hamid Ben Elmajet,Makhlouf Boukhzar.) for the fourth year of primary and with a of sample 71 students. After eliminating four mentally retarded students, the survey was applied to 10% of the sample diagnosis, estimated by 7 students, and the final search tool was applied on 60 students.

The study, which reveals the relationship between teacher and student which defines the relationship of the latter with knowledge, led to conclude that the role of the teacher is to transmit the lesson without taking into account the special category of students.

At the end of the study some information were given which may open the field for other studies interested in the relationship between teachers and students with learning disabilities in regular classes.