الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية الآداب واللغات
Faculté des Lettres et des Langues

قسم اللغة والأدب العربي

تخصّص لسانيّات تطبيقيّة

صعوبات التّعلّم وانعكاسها على التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

من إعداد الطالبة:
- مريم خيثر

إشراف الأستاذة:
- حفيظة يحياوي

لجنة المناقشة :

1-أ/ عيسى شاغة	جامعة البويرة	رئيسا
2-أ/حفيظة يحياوي	جامعة البويرة	مشرفا ومقررا
3-أ/ كريمة أيت إحدادن	جامعة البويرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:
2019-2018

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله أما بعد:

يعاني العديد من التلاميذ خاصّة في مرحلة التّعليم الابتدائي من صعوبات التعلّم، تلك التي تقف عقبة في سبيل تقدّم التلميذ في المدرسة، كما قد تؤدّي إلى فشله خاصّة إذا لم يتم التّعرف عليها وتحديدها ومحاولة علاجها قبل أن تزداد وتتفاقم، فيصعب علاجها والتغلّب عليها، وذلك على لّرغم من تمتّع هؤلاء التلاميذ بإمكانّيات عقلّية وجسمّية وحسّية وانفعالّية مناسبة، إضافة إلى ذكاء متوسّط أو فوق المتوسّط.

هذا ما جعل هذه الصّعوبات محور حديث التّربوّيين على مختلف الأصعدة التّربوّية والتخصّصات، حيث نالت اهتمام العديد من الباحثين أمثال عبد الحميد سليمان، باتمان Bateman، كيرك صموئيل...، هذا الأخير يعدّ أّول من أشار إلى مصطلح صعوبات التعلّم سنة 1963م، حيث بّين أنّ هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات التعلّم باستخدام أساليب التّدريس العادّية رغم أّنهم غير متخلّفين عقلًيا.

ولأنّ الصّعوبات التعلّمّية تظهر لأّول مرة بالّنسبة للكثيرين عندما يدخلون المدرسة ، أي المراحل الأولى من التعلّم، حيث يفشلون في اكتساب المهارات الأكاديمّية من كتابة و قراءة وحساب وتهجّي وتعبير، إضافة إلى عدم القدرة على الانتباه والتّركيز والإدراك والتفّكير ومشاكل في التذكّر، فإنّ هذا سيجعل التلميذ يواجه عدّة صعوبات في هذه المرحلة ستؤثّر سلًبا على تحصيله الّدراسي، ومن هنا كان منطلق فكرتي أن يكون عنوان بحثي "صعوبات التعلّم وانعكاسها على التّحصيل الّدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي" وهذه الّدراسة تبّين لنا أهمّية التّعرف على الأسباب المؤّدية لهذه الصّعوبات خاصّة في المراحل الأولى للتعلّم.

ومن الأسباب التي دفعتني للبحث في الموضوع أذكر:

- انتشار صعوبات التعلّم لدى فئة كبيرة من التلاميذ.
- الجهل بسلبّيةونتائج عدم تشخيص صعوبات التعلّم.
- عدم معرفة أنواع صعوبات التعلّم وكيفّية تشخيصها وعلاجها.
- تدّني تحصيل التلميذ الّدراسي الذي يعاني من صعوبات التعلّم.

هذه الأسباب وغيرها دفعتني للبحث، لأنّ معرفة هذه الصّعوبات يعتبر شيئًا مهمًا لنجاح العملّية التّعليمّية وتحقيق الّنجاح، خاصّة وأّنني اخترت مرحلة حسّاسة منمراحل تعلّم الطفل، حيث يكون في أّول طريقه أين يمكن علاج هذه الصّعوبات إن وجدت والتّخلّص منها.

وقد تمحور بحثي حول إشكالّية كيفّية انعكاس صعوبات التعلّم على التّحصيل الّدراسي، لأّنه من الصّعب تحقيق الأهداف التّعليمّية و التفّوق و الّنجاح إذا كانت إحدى هذه الصّعوبات، ولم يتم تشخيصها وعلاجها خاصّة في بداياتها ، وقد تمخّضت عن الإشكالية مجموعة من الأسئلة وهي:

- ما مفهوم صعوبات التعلّم عامة ؟
- كيف يكون التّعامل مع ذويصعوبات التعلّم ؟
- كيف تنعكس صعوبات التعلّم على التّحصيل الّدراسي ؟
- كيف يتّمعلاج صعوبات التعلّم ؟

وقد تمثّلت أهداف هذا البحث في :

- الاطلاع على مدى وعي الأساتذة بصعوبات التعلّم و كيفّية التّخلّص منها.
- بيان الآثار السّلبية الناتجة عن إهمال ذوي صعوبات التعلّم.

- بيان دور الأسرة الكبير في نجاح أبنائهم و تحقيق النّجاح.
- معرفة كيفّية تأثير صعوبات التعلّم على التّحصيل الّدراسي.
- معرفة مدى اطّلاع معلمي التّعليم الابتدائي فيما يخصّ كيفّية التّعامل مع ذوي صعوبات التعلّم .

وقد قسّمت بحثي إلى فصلين تسبقهما مقدمة توضّح أهمّية وأهداف البحث، ثم خاتمة تضّم جملة من النتائج ومجموعة من الاقتراحات.

ففي الفصل الأول تناولت المفاهيم والمصطلحات، وقد قسّمته إلى جزأين الأول تضّمن صعوبات التعلّم (تعريفها، تصنيفاتها، أسبابها، خصائصها...)، أما الجزء الثاني فقد احتوى على التّحصيل الّدراسي (تعريفه، أنواعه، العوامل المؤثرة...).

أما الفصل الثاني فكان موسومًا بدراسة ميدانّية، وقد تضّمن استبيانًامتعلقً ا بالُمعلّمين حيث قسمته إلى ثلاثة أجزاء الأول تضّمن مكان وعّينة الّدراسة، أّما الثاني فاحتوى على أداة الّدراسة وأخيرًا تحليل نتائج الاستبيان، ثّم خاتمة.

وقد اعتمدت في انجاز بحثي على المنهج الوصفي التّحليلي، لأّنه المنهج الملائم لمثل هذا الموضوع، حيث يتّم تحليل النتائج المتوصّل إليها في الجانب التّطبيقي بالموازاة مع ما تّم التّطّرق إليه ودراسة في الجانب الّنظري.

كما اعتمدت على مجموعة من المصادر والمراجع أهّمها:

- حسن شّحاتة وزينب الّنجار، معجم المصطلحات التّربوية والّنفسية.
- أحمد عّواد ندا، صعوبات التعلّم.

- محمد الّزوبي محمد علي، صعوبات التعلّم بين المهارات والاضطرابات.

واجهتني في بحثي هذا بعض الصعوبات، كعدم التفاعل مع موضوع البحث من طرف بعض الأساتذة، وعدم استرجاع جميع الاستبيانات المقدّمة، وأخذ وقت طويل للإجابة عنها.

وما يسعني في الأخير إلاّ أن أتقدّم بأسمى عبارات الشّكر للأستاذة المشرفة حفيظة يحياوي التي قدّمت لي الّدعم بالّنصح و الإرشاد و لمال اللّه عزّ و جلّ أن يجازيها عنّي خير جزاء.

الفصل الأول

مصطلحات ومفاهيم

I/ صعوبات التعلّم:

1.تعريف صعوبات التعلّم:

تعدّ صعوبات التعلّم من المشاكل الأكثر انتشارًا في ميدان التّربية والتعليم، ولهذا اهتّم بها الكثير من العلماء والأخصائيّين في فروع العلم المختلفة، ما نتج عنه العديد من وجهات النّظر حول تعريفها نذكر من بينها:

يُعرّف كيرك صموئيل (Kirk Samuel) صعوبات التعلّم على أنّها: «الحالةالتي يُظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالّية: القدرة على استخدام اللّغة وفهمها، كذلك القدرة على الإصغاء والتفّكير والكلام والقراءة والكتابة أو العملّيات الحسابّية، ويعود ذلك لصعوبات في عملّية الإدراك، وإلى إصابات الدّماغ أو خلل بسيط في وظائف الدّماغ أو صعوبات القراءة أو فقدان القدرة على الكلام بمعنى أن الصّعوبة في التّعلم لا تعود إلى إعاقة سمعّية أو بصرّية أو حركّية أو عقلّية، أو انفعالّية.»[1]

يظهر لنا من خلال التّعريف أن صعوبات التعلّم تكون على شكل اضطرابات في إحدى العملّيات الخاصّة بالكلام أو الكتابة أو التفّكير وغيرها، بسبب اختلال في الأداء الوظيفي للمخ أو اضطرابات سلوكّية، وأن هذه الصّعوبات لا تنتج بسبب إعاقة حسّية أو عقلّية.

كما تعرّفها اللّجنة الوطنية (1981) بأنّها: «مفهوم أو مصطلح واسع يشمل مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات في اكتساب وتوظيف قدرات من الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والتفكير، والرّياضيات، قد تكون ناتجة عن قصور وظيفي في الجهاز

[1]- ماجدة السّيد عبيد، صعوبات التعلّم وكيفية التعّامل معها، ط1، عمان: 2009، دار الصفاء للّنشر والتوّزيع،ص20، 21.

العصبي المركزي، وقد يرافق هذه الصّعوبة اختلال في المجال الحسي أو العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو الثقافي أو نقص في التّعليم أو أسباب نفسّية عضوّية بحيث لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الأحوال، والجدير بالذّكر بأنّ التّعريف اتسّع ليشمل مختلف الأعمار، ويؤكّد على عدم تجانس هذه الاضطرابات، ويؤكّد على الاضطرابات العصبّية ثم عُدّل التّعريف ليشمل حدوث هذه الاضطرابات عبر فترة الحياة، ويشمل سلوك الفرد الإدراكي الاجتماعي أو التنّظيمي الذّاتي.»[1] بمعنى أنّ هذه الصّعوبات تكون على شكل مشاكل واضطرابات في اكتساب لغة أو مجموعة من اللّغات، وصعوبة توظيف الفرد لإحدى قدراته من تفكير وقراءة واستماع وغيرها، بسبب قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، كما يمكن أن تحدث هذه الصّعوبات متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى من قصور حسّي، أو تأخّر عقلي، أو اضطرابات انفعالّية، إلّا أنّ صعوبات التعلّم ليست نتيجة لهذه الظّروف والمؤشّرات.

ونضيف أيضا تعريفًا لعبد الحميد سليمان السّيد، جاء فيه: «مفهوم صعوبات التعلّم، هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدّراسي العادي، ذوي ذكاء متوسّط أو فوق المتوسّط، يُظهرون اضطرابًا في العمليّات النّفسية الأساسّية والتي يظهر أثرها من خلال التبّاعد الواضح بين التّحصيل المتوقّع والتّحصيل الفعلي لديهم من المهارات الأساسّية لفهم أو استخدام اللّغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمّية الأخرى، ولّن هذه الاضطرابات في العمليّات النّفسية الأساسّية من المحتمل أنّها ترجع إلى وجود خلل أو تأخّر في نمو الجّهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلّم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسّية أو بدنّية، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثّل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي، أو نقص

[1]- سعيد حسني العزّة، صعوبات التعلّم، ط1، عمان: 2007، دار الثقافة للّنشر والتوّزيع، ص43.

الفرصة للتعلّم، كما لا ترجع الصّعوبة إلى الاضطرابات النّفسية الشّديدة.»[1] بمعنى أن صعوبات التعلّم تكون داخل الفصل الدّراسي عند فئة من التلاميذ، ذكاؤهم متوسّط أو فوق المتوسّط، لكن رغم هذا الذّكاء إلا أنّهم يعانون من اضطرابات في العمليّات النّفسية الأساسّية، ما ينتج عنه تباعد كبير بين التّحصيل الدّراسي المتوقّع والنتيجة المتحصّل عليها، وتكون هذه الصّعوبات بسبب خلل أو تأخّر في نمو الجهاز العصبي.

نستنتج ممّا سبق أن هذه التّعريفات تشترك في مجموعة من النّقاط وهي:

1.تنتج صعوبات التعلّم عند الكثيرين بسبب اضطراب وظيفي في النّظام العصبي المركزي؛

2. لا يمكن لصعوبات التعلّم أن تنشأ بسبب إعاقات حسّية أو عقلّية، فلا يمكن أن نقول عن شخص مكفوف أو لديه تأخّر عقلي أنّه يعاني من صعوبات في التعلّم لأنّ السّبب هنا واضح؛

3. وجود فروقات واضحة عند من يعانون من هذه الصّعوبات بين الأداء الفعلي وإمكانّيته المتوقّعة.

2. تصنيفات صعوبات التعلّم:

لتسهيل دراسة ظاهرة صعوبات التعلّم، واقتراح أساليب التّشخيص وطرائق العلاج الملائمة لابدّ من تصنيفها، ولهذا سنتطّرق إلى التّصنيف الأكثر دقّة وشمولّية وهو:

1/صعوبات التعلّم النّمائية:

و تعّرف على أنّها: «تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التّحصيل في الموضوعات الأكاديمّية، ويقصد بها تلك التي تتناول العمليّات ما قبل الأكاديمّية.»[2] أي أنّها تتعلق بنمو

---

[1]- محمد الّزبي محمد علي، صعوبات التعلّم بين المهارات والاضطرابات، ط1، عمان: 2011، دار صفاء للّنشر والتوّزيع، ص38.

[2]- أحمد عوّاد ندا، صعوبات التعلّم، ط1، عمان: 2009، الورّاق للّنشر والتوّزيع، ص67.

القدرات العقلية والعمليّات الذهنيّة التي يحتاجها الطفل طيلة مشواره الدّراسي بهدف تحصيل دراسي جيّد، وتُصنّف هذه الصعوبات بدورها إلى صعوبات أوّلية وأخرى ثانويّة وهي كالآتي:

صعوبات أوّلية: هذه الصّعوبات « تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض (انتباه، ذاكرة، إدراك).»[1] أي أنّها صعوبات خاصة بوظائف العقل الأساسّية.

صعوبات ثانويّة: تعرّف بأنّها « الصّعوبات الخاصة باللّغة الشفهية والتفكير، وإذا حدث اضطراب لدى الطفل في أي من العمليّات الأوّلية أو الثانويّة بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلّم الموضوعات الأكاديميّة.»[2]

ترتبط الصّعوبات الأوّلية والثّانويّة ببعضها البعض، وأي اضطراب على مستوى النّوع الأول سيؤثّر سلبًا على النّوع الثاني، كما أنّ صعوبات التعلّم النّمائية بصفة عامة لها تأثير كبير على صعوبات التعلّم الأكاديميّة، وأيّ خلل سيؤدي بدورها إلى عجز في الأداء المعرفي الأكاديمي.

2/صعوبات التعلّم الأكاديميّة:

هي عبارة عن « مشكلات تظهر عند أطفال المدارس وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليّات النّمائية الأوّلية، أو الثّانويّة، أو الاثنين معًا ويقصد بصعوبات التعلّم الأكاديميّة صعوبات الأداء المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصّعوبات المتعلّقة بالقراءة والكتابة، والحساب، والتهجي، والتعبير الكتابي.»[3] فهي صعوبات ستؤدّي إلى تحصيل منخفض لأنّ كل من القراءة والكتابة والحساب والتهجي والتعبير الكتابي مهمّة في عمليّة التعلّم لدى الأطفال خاصة في المراحل الأولى، كما أن الصّعوبات النّمائية لدى الطفل ستؤدّي بالضرورة إلى صعوبات

---

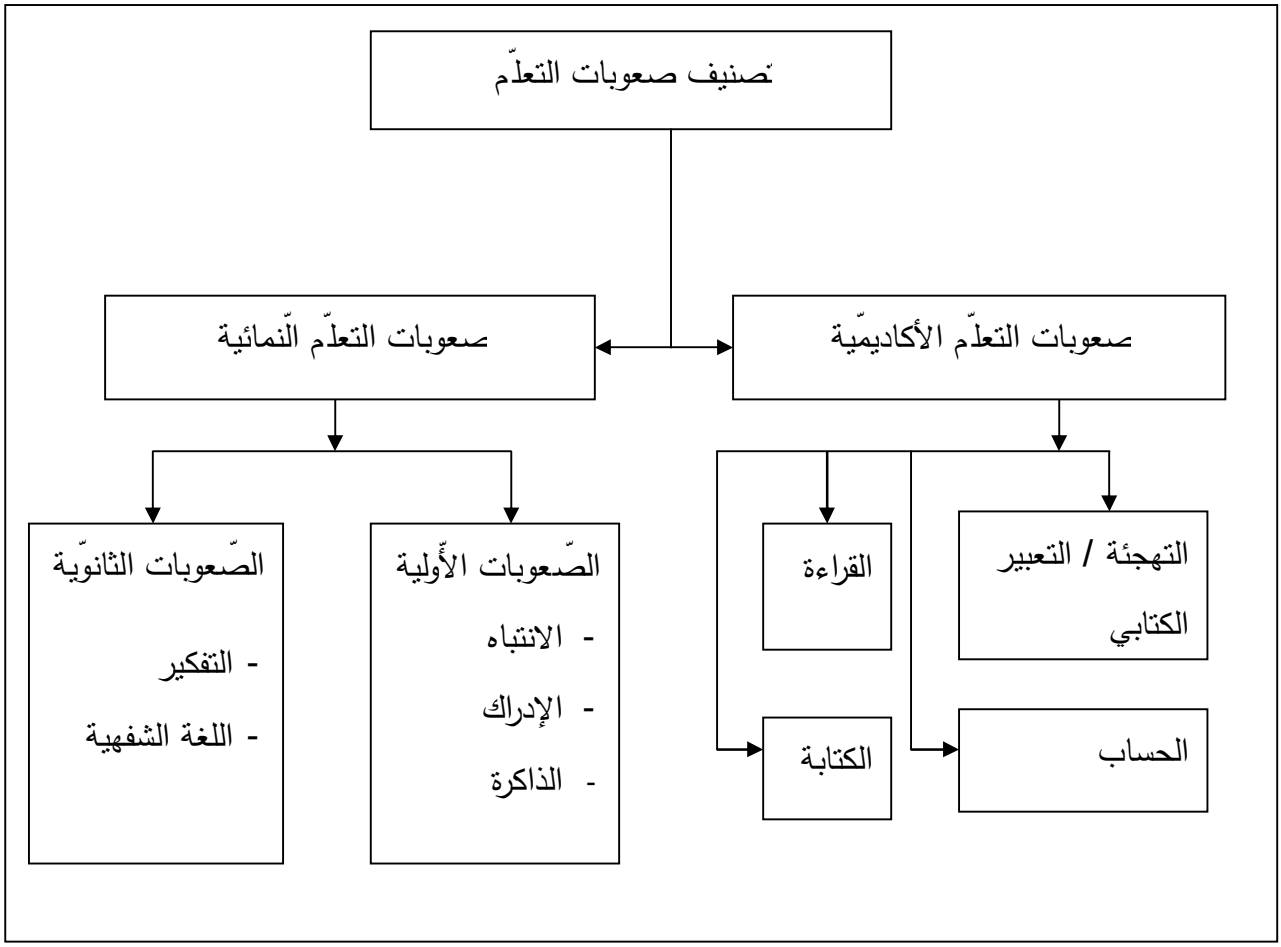
(1)- أحمد عوّاد ندا، صعوبات التعلّم، ص68.

(2)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3)- نفسه، الصفحة نفسها.

أكاديميّة، فلا يمكن أن نتعلّم القراءة أو الكتابة دون إدراك، أو انتباه، ولا يمكن التعبير كتابيًا دون تذكّر، فهي كلّها متداخلة فيما بينها والأولى ستؤدي بالضرورة إلى الثانية، ولهذا يجب البدء في العلاج بالصّعوبات النّمائية حتى لا تصل إلى صعوبات أكاديميّة ويتعسّر علينا علاجها.

3/ مخطط يبيّن تصنيفات صعوبات التعلّم:



الشّكل (1)تصنيف صعوبات التعلّم عند كيرك وكالفنت (1984) [1]

[1]-محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلّم التشخيص والعلاج، ط3، عمان: 2008، دار الفكر للّنشر والتوّزيع، ص71.

من خلال هذا المخطط نستنتج أن صعوبات التعلّم تصّنف إلى صنفين أساسيّين صعوبات التعلّم الأكاديميّة وتتمثّل في التهجئة و التعبير الكتابي و الحساب و القراءة والكتابة، وصعوبات التعلّم النّمائية والتي تنقسم إلى قسمين: صعوبات أّولية وهي الانتباه و الإدراك والذاكرة وصعوبات ثانويّة وهي التفكير، واللّغة الشفهية، والصّعوبات النّمائية إذا لم تعالج ستؤدّي إلى صعوبات أكاديميّة. فلا يمكن أن يقوم المُتعلّم بإجراء عمليّة حسابّية دون تفكير، كما لا يستطيع القيام بنشاطي القراءة والكتابة دون إدراك أو انتباه.

3.أسباب صعوبات التعلّم:

على الرغم من الدّراسات العديدة التي قام بها العلماء حول أسباب صعوبات التعلّم إلا أّنهم لم يتوصّلوا إلى أسباب قطعية، ولكن رغم هذا يمكن أن نميّز بين نوعين من الأسباب وهي:

أ. **الأسباب المباشرة:** لها أنواع متعدّدة نذكر منها:

1/ العوامل الوراثّية: وهي مجموع العوامل الدّاخلية المسؤولة عن ظهور الصّفات الوراثّية، «وقد أثبتت العديد من الدّراسات الحديثة أن عامل الوراثة يدخل ضمن مُسبّبات صعوبات التعلّم، وتنتقل الصّفات الوراثّية عبر الجينات الموروثة.»[1] وهذا ما أشارت إليه الدّراسات على أن هذه الصّعوبات تظهر كثيرًا عند الإخوة خاصة إذا كانوا توأم ما يؤكّد دور العامل الوراثي.

2/ العوامل الجينّية: تُعّد هذه العوامل من مسّبات صعوبات التعلّم «وهي ليست وراثّية ولكنها تحدث نتيجة خلل في التفاعلات الكيميائّية داخل النّطفة بين الجينات الذكرّية والجينات الأنثوّية ممّا يؤّدي إلى قصور في الأداء العقلي للطفل نتيجة تلف في بعض خلايا المخ، ويبدو تأثيرها واضحًا

[1]-عبد الفّتاح عبد المجيد الشريف، التّربية الخاصة وبرامجها العلاجّية، ط1، القاهرة: 2011، مكتبة الأنجلو المصرّية، ص86.

في عجز التلميذ عند القراءة.»[1] أي أنّ العوامل الجينّية تكون على مستوى الجينات داخل النطفة عند تلقيحها نتيجة لخلل في التفاعل الكيميائي ما يؤدّي إلى تلف في إحدى خلايا المخ، و بهذا سينتج قصور في الأداء العقلي عند الطفل.

3/ عوامل داخلية: وهي عوامل تخص الأم و«تحدث في فترة الحمل نتيجة إصابة الأم الحامل بأمراض خطيرة كالحصبة الألمانية والزهري الوراثي وغيرها.»[2] فإصابة الأم بأيّ مرض سيؤثر على الطفل ما يسّببله صعوبات في التعلّم مستقبلا.

إضافة إلى العوامل السابقة هناك «عوامل تحدث أثناء الولادة المتعثّرة يتعّرض فيها الجنين للاختناق فلا يصل الأوكسجين إلى المخ، أو قد يحدث نزيف في المخ نتيجة الاصطدام فيسّبب تلف في خلايا المخ.» [3] وهذه العوامل تكون بشكل كبير بسبب الأخطاء الطبّية التي يقع فيها الأطّباء أثناء التوّليد.

ب. الأسباب الغير مباشرة: وهي أسباب تساهم في حدوثصعوبات التعلّم بطريقة غير مباشرة أي أّنها مجموعة عوامل تهّيئ الظّروف لحدوث هذه الصّعوبات ومنها نذكر:

1/ عوامل نفسّية: وهي من أهم العوامل الُمؤثّرة على سلوك الإنسان، «وتعُرف بالصّعوبات النّمائية أو التطّورية مثل، اضطراب الانتباه، والقصور على التفّكير، أو التأّخر في تعلّم الكلام.»[4]

---

[1]-عبد الّفتاح عبد المجيد الشريف، التّربية الخاصة وبرامجها العلاجّية، ص86، 87.

[2]- المرجع نفسه، ص87.

[3]- نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- نفسه، الصفحة نفسها.

وأيّ اضطراب في إحدى هذه الوظائف سيؤدّي إلى صعوبات في التعلّم تختلف باختلاف نوع الاضطراب.

2/ عوامل أسريّة: وهي خاصة بالأسرة أي ما يحدث داخلها مثل: «الضغوط الأسريّة أو الخلافات الأسريّة، عدم رعاية الآباء للأبناء وإهمال متابعتهم.» [1] فصعوبات التعلّم غالبًا ما تكون انعكاسًا لما يعانيه المُتعلّم من مُعوّقات أسريّة، فعدم توفير الراحة الأسريّة للطفل والرّعاية الضّرورية، والحرمان وعدم الحصول على الرّعاية الصّحية اللاّزمة يمكن أن يؤدّي إلى صعوبات ومعوّقات عصبيّة ينتج عنها صعوبات تعليميّة.

3/ عوامل صحيّة: وهي ما يحدث على مستوى الجسم «كضعف السّمع أو البصر، سوء التغّذية، ضعف بنية الجسم، التعّرض للأمراض.» [2] فكل هذه العوامل تسّبب صعوبات، فمثلا طفل لا يسمع جيدًا لا يمكنه أن يتعلّم بشكل صحيح خاصة طريقة الكلام ونفس الشيء بالنّسبة لضعيف البصر أما الأمراض الأخرى فهي تؤثّر بشكل كبير على نفسّية الطفل وعلى تركيزه وإدراكه لأنه سيركّز اهتمامه على مرضه وكيفّية شفائه وحالة جسمه.

4/ عوامل انفعالّية واجتماعّية:وهي عوامل تتعلّق بعلاقة الطفل مع الآخرين مثل «سوء علاقة الطفل بزملائه وعجزه عن تكوين صداقات ممّا يؤثّر في سلوكه التكّيفي، عدم الثقّة بالنّفس، عدم تحمّل المسؤولّية.» [3] إضافة إلى التصّرف بعدوانّية نتيجة الإحساس بالنّقص والوحدة ما يؤدّي إلى صعوبات في التعلّم.

---

[1]- عبد الفّتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة وبرامجها العلاجّية، ص87.

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- نفسه، الصفحة نفسها.

5/ عوامل مدرسّية تؤثّر على تكوين الميل الدّراسي عند التلميذ : مثل

- طول المناهج الدّراسية أو عدم مناسبتها لقدرات التلميذ؛
- خلو المناهج الدّراسية من عنصر التشّويق الذي يحّبب التلميذ في دراستها؛
- عدم تناسب طرق التدّريس المختلفة؛
- عدم مراعاة الفروق الفردّية بين التلاميذ داخل الفصل؛
- سوء معاملة المُعلّم لتلاميذه فتولد لديهم كراهية التعّليم؛
- انعدام التعّاون بين البيت والمدرسة. [1]

هذه عوامل خاصة بالمدرسة بصفة عامة والمنهج الدّراسي بصفة خاصّة ،وأي خلل يكون على مستوى مناهج وطرائق التدّريس سيؤثّر على تحصيل التلميذ وسيؤدّي إلى صعوبات مختلفة.

إضافة إلى العوامل السّابقة هناك عامل آخر وهو «عدم اكتمال النّضج عند بعض الأطفال خاصة في حالة الولادة المبكّرة.» [2]لأنّ العمر ونسبة النّمو يلعبان دورًا كبيرًا في عمليّة التعلّم ولهذا تُوضع المناهج الدّراسية حسب عمر الطفل ودرجة نمّوه وإدراكه.

4.خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلّم:

يمكن أن نصّنف هذه الخصائص ضمن مجموعات وهي كالآتي:

1/ صعوبات في التحّصيل الدّراسي: وهي الصّعوبات التي تؤدّي إلى التأّخر الدّراسي بسبب قصور في أحد المواضيع الدّراسية وتتمثل في:

---

[1]- عبد الفّتاح عبد المجيد الشريف، التّربية الخاصة وبرامجها العلاجّية، ص87، 88.

[2]- المرجع نفسه، ص88.

أ. الصّعوبات الخاصة بالقراءة: تعدّ من أكثر المواضيع انتشاًرا بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلّم وهي:

1/ حذف بعض الكلمات أو أجزاء الكلمة المقروءة، أو إضافة بعض الكلمات إلى الجملة، أو بعض المقاطع، أو بعض الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير الموجودة في النّص الأصلي لها.[1] فمثلا عبارة (سألعب بالكرة) يقرؤها التلميذ (لعب بالكرة) هنا قام بحذف حرف، وعبارة (ذهبت إلى المدرسة) قد يقرأها التلميذ (ذهبت إلى المدرسة بالسيارة) بإضافة عبارة (بالسيارة).

2/ إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضًا من معناها، وتكرار بعضها أكثر من مرة دون مبرر.[2] فمثلا يقرأ كلمة (أستاذ) بدل (مُعلم) أو يكرر عبارة (دخل الطالب دخل الطالب إلى القسم).

3/ قلب الأحرف وتبديلها.[3] هذه الصّعوبة من أكثر الصّعوبات التي يقع فيها التلميذ عند القراءة حيث يقوم بقراءة الكلمات بصورة معكوسة فمثلا يقرأ (لمع)بدلاً من قراءتها (عمل) وغيرها من الأمثلة.

4/ ضعف في التّمييز بين الأحرف المتشابهة رسًما، والمختلفة لفظًا أو المتشابهة لفظًا والمختلفة رسًما. [4] فمثلا التلميذ لا يستطيع التّمييز بين حرف (خ) و(ح) لأنهما متشابهان ونفس

---

[1]- يحيي أحمد القبالي، مدخل إلى صعوبات التعلّم، ط2، عمان: 2004، دار الطريق لّنشر والتوّزيع، ص51 .52

[2]- المرجع نفسه، ص52.

[3]- نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- نفسه، الصفحة نفسها.

الشّيء بالّنسبة لحرف (ب) و(م) هنا لا يستطيع أن يفّرِق بينهما لتشابُههما لفظًا وهذا الضّعف في التّمييز سينعكس على قراءة التلميذ للكلمات المختلفة التي تحتوى على هذه الأحرف.

5/ضعف في القّييز بين أحرف العلّة.[1] هنا التلميذ لا يمّيز بين (أ،و،ي).

6/ قراءة الجملة بطريقة سريعة، وغير واضحة، أو بطريقة بطيئة مع صعوبة في تتّبع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السّطر، إلى بداية السّطر الذي يليه أثناء القراءة.[2] هنا التلميذ قد يقرأ الجملة أو النّص بسرعة مما يجعله غير واضح أو العكس كما أّنه يرتبك ويفقد تركيزه عند الانتقال من سطر إلى سطر.

إذن فالتلميذ إذا كان يعاني من أحد هذه الصّعوبات فإّنه سيعاني من صعوبة في تعلّم القراءة بشكل صحيح ، لأّنه لا يمكن أن نقرأ جملةً أو نصًا ونحن لا نستطيع أن نفرق بين الأحرف أو نخلط بينها.

ب.الصّعوبات الخاصة بالكتابة: وتتمثل فيما يلي:

1/عكس كتابة الحروف، أو ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة.[3] فمثلا التلميذ يقوم بكتابة حرف (ع) بطريقة معكوسة (3) أو يكتب كلمة (فيص) بدلا من (صيف) ما يجعل طريقة كتابته خاطئة.

---

[1]-يحيي أحمد القبالي، مدخل إلى صعوبات التعلّم، ص53.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- نفسه، ص53، 54.

2/ خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة. [1] هنا التلميذ يخلط بين الأحرف المتشابهة مثل (ع، غ، ح، خ، ج، ب، ن) عند كتابته لكلمة تحتوي على هذه الأحرف يخلط بينها في مثل كلمة (غاب) يكتبها (عاب).

3/ الخلط في الاتجاهات مع صعوبة في الالتزام بالكتابة على الخط نفسه من الورقة. [2] أي أنّ التلميذ يبدأ بالكتابة من اليسار بدلاً من اليمين، مع مواجهة لصعوبة الكتابة على نفس الخط إضافة إلى رداءة خطّه في بعض الأحيان وكل هذه الصّعوبات تُعسّر عليه تعلّم الكتابة بشكل صحيح ودون أخطاء.

ج. الصّعوبات الخاصة بالحساب: وتتمثل في:

1/ صعوبة في الربط بين الّرقم ورمزه، وصعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة. [3] هنا التلميذ لا يفّرق بين رموز الأرقام فقد تطلب منه كتابة الّرقم أربعة فيكتب (2) ويعكس بين الأرقام التي تكون اتجاهاتها متعاكسة فقد تطلب منه كتابة رقم (6) فيكتب (9).

2/ عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة. [4] فمثلا الرقم 25 أو 75 يقرأها التلميذ 52 أو 57 ويكتبها كما قرأها.

3/ صعوبة في اتقان بعض المفاهيم الخاصّة بالعملّيات الحسابّية الأساسّية كالجمع، والطرح والضرب، والقسمة، فالتلميذ هنا قد يكون متمكّنا من عملّية الجمع، أو الضرب البسيط مثلا، لكّنه مع ذلك يقع في أخطاء تتعلّق ببعض المفاهيم الأخرىالمتعلّقة بالقيمة المكانّية للّرقم مثلا (آحاد أو

---

[1] يحيي أحمد القبالي، مدخل إلى صعوبات التعلّم، ص54.

[2] - المرجع نفسه، ص54، 55.

[3] - نفسه، ص55.

[4] - نفسه، الصفحة نفسها.

عشرات) وما شابه ذلك. [1] فمثلا نطلب من التلميذ القيام بالعمليّة الآتية 65 + 13 فيجد النتيجة كالآتي 65 + 13 = 51 وعند سؤاله يقول لنا أنّ 5 + 6 + 3 + 1 = 15 فيتبّين أنّه كتب النتيجة مقلوبة رغم أنّه أتقن عمليّة الجمع لكنّه أخلط بين منزلتي الآحاد والعشرات ومنه فإنّ هذه هي أهم الصّعوبات الخاصة بالحساب.

2/ صعوبات في الإدراك والحركة: من أنواع هذه الصّعوبات نذكر:

أ. **صعوبات في الإدراك البصري**: و هي خاصّة بالرّؤية و «بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرونه، وقد لا يميّزون علاقة الأشياء ببعضها البعض، وعلاقتها بهم أنفسهم بطريقة ثابتة وقابلة للتنّبؤ فالطالب هنا قد لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لعبور الشارع بطريقة آمنة قبل أن تصدمه سيارة، وقد يرى الأشياء بصورة مزدوجة، ومشوشة، وقد يعاني من مشكلات في الحكم على حجم الأشياء مثل حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه وربّما يعاني هؤلاء الطلبة أيضا من ضعف الذّاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون تذكّر الكلمات التي سبق أن شاهدوها، وعندما ينسخون شيئًا تجدهم يكّررون النّظر إلى النّموذج الذي يقومون بنسخة بصورة مستمرة، وقد يقومون بعكس تسلسل الحروف عند نسخها.» [2]
هذه الصّعوبات ستؤدّي بالتلميذ إلى عجز في ترجمة ما يراه، والتمّييز بين الأشياء، وتقدير المسافة الحقيقّية وحجم الأشياء عند رؤيتها، فقد يرى الشجرة بعيدة وهي قريبة، كما أنّه لا يستطيع تذكّر الكلمات التي شاهدها ما يؤّدي إلى صعوبات كبيرة في التعلّم ، فمثلا لو طلب منه إعادة كتابة نص على السّبورة أو رسم منظر طبيعي يستحيل عليه أن يقوم بهذا بطريقة صحيحة.

[1]- يحيي أحمد القبالي،مدخر إلى صعوبات التعلّم، ص 56.
[2]- المرجع نفسه، ص58.

ب. صعوبات في الإدراك السّمعي: فمثلا« قد يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمعونه واستيعابه، وبالتالي فإنّ استجابتهم قد تتأخّر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث،أو السّؤال، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها الأصوات نفسها مثل جبل وجمل، أو لحم ولحن، إضافة إلى ذلك فإنّه قد لا يربط بين الأصوات البيئّية ومصادرها، وقد يعاني من صعوبات في التعّرف على الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من مشكلات في التعّرف على الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة، أو من تداخل الأصوات، إذ يقوم بتغطية أذنيه باستمرار ويكون من السّهل تشتيت انتباهه بالأصوات، وقد لا يستطيع أن يتعّرف على الكلمة إذا سمع جزءًا منها ويجد صعوبة في فهم ما يقال له همسًا، أو بسرعة ويعاني من مشكلات في التذكّر السمعي وإعادة سلسلة من الكلمات، أو الأصوات في تتابعه.» [1] هذه الصّعوبات خاصّة بالجهاز السّمعي الذي لا يستطيع إدراك كل الأصوات والتمّييز بينها ما يؤدّي إلى صعوبات في إدراك الكلمات والخلط بين الأصوات خاصة المتشابهة، ما يؤدّي إلى صعوبات في تعلّمها بشكل صحيح وتذكّرها عند سماعها دون كتابتها.

ج/ صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام: هذه الصّعوبات يدخل ضمنها كل ما يفعل بواسطة اليدين أو الرّجلين «فغالبًا ما يكون الطالب هنا أخرق، فهو يرتطم بالأشياء ويدلق الحليب ويتعثّر بالسّجادة، وقد يبدو مختل التوّازن، ويعاني من صعوبات في المشي، أو الجري، أو ركوب الدّراجة، أو لعب الكرة، وقد يجد صعوبة في استخدام ألوان التلوين، أو المقص.» [2] نلاحظ هنا أنّ أغلب هذه الصّعوبات تتعلّق بعدم قدرة التلميذ على التحكم بالرّجلين أو اليدين.

---

[1]-يحي أحمد القبالي، مدخل إلى صعوبات التعلّم، ص59.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3/ اضطرابات اللّغة: وهي اضطرابات تكون في النّطق والطّلاقة اللّفظية مثل «وقوع المتكلّم بعدد كبير من الأخطاء الكلاميّة مثل التأتأة أو التكّرار أو الإعادة وإطالةالأصوات أو التوقّف عند إنتاج الكلام أو السّرعة تلك السّرعة التي لا تكون معها الكلمات واضحة وقد يحدث بها تداخل بين الحروف أو الأصوات أو حذف أو إبدال لبعض المقاطع الصّوتية.» [1] فهنا يعاني التلاميذ عند إنشاء جملة صحيحة من الناحية التركيبية والنحوية ما يجعلهم يبحثون دائمًا عن الاختصار في إجاباتهم ونفس الشيء نجده عندهم أثناء الكلام.

4/ صعوبات في عمليّات التفّكير: هي صعوبات يتعرّض لها التلميذ وهي:

1/ لا يستطيع تطبيق ما يتعلّمه كما يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب؛

2/ يعطي اهتمامًا بسيطًا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات ولا يستطيع إتباع التعّليمات أو تذكّرها كما تنقصه القدرة على تنظيم أوقات العمل.[2]

هذه الصّعوبات خاصّة بعمليّات التفّكير حيث أن التلميذ يأخذ وقتاً طويلاً للاستجابة، وصعوبة في التركيز وغيرها من الصّعوبات في عمليّات التفّكير ممّا يجعله لا يهتم بكل ما يتعلّمه ولا يستطيع تنظيم وقته وبالتّالي لا يتعلّم كل ما يريده، ويجد صعوبة في تعلّم الأشياء المهّمة التي يحتاجها.

5/ الخصائص السلوكية: هناك العديد من التلاميذ المصابون بصعوبات التعلّم الذين يعانون من «نشاط جسمي أو لفظي مفرط، أو انخفاض النّشاط، وقصر مدّة الانتباه والتركيز، أو يستغرق

---

[1]- أسامة البطانيّة وآخرون، صعوبات التعلّم النّظريّة والممارسة، ط1، عمان: 2005، دار المسيرة للنّشر والتوّزيع، ص141.

[2]- تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلّم والخطّة العلاجيّة المقترحة، ط1، عمان: 2003، دار الميسرة للنّشر والتوّزيع، ص118، 119.

وقتاً أطول من الآخرين لإتمام الواجب، ولا يخطط ومندفع، ويقوم باستجابات غير ملائمة.» [1] نجد التلميذ هنا يبحث دائمًا عن طريقة تمكّنه من إخراج الطّاقة الزّائدة عن طريق كثرة الحركة، فهو في حالة استعداد دائم وفي المقابل هناك نوع آخر من التلاميذ يعانون من قلّة الحركة والنّشاط و قلّة الانتباه والتركيز .

5. تشخيص صعوبات التعلّم:

لتشخيص صعوبات التعلّم لابدّ من جمع معلومات دقيقة عن الشخص المراد تشخيص صعوبات التعلّم لديه، من أشخاص مقرّبين كالأهل، والمعلّمين، والأصدقاء، مع تتّبع سلوكه حتى تكون هذه العمليّة صادقة وموضوعيّة، ولقد ذكر كل من كيرك وكالفنت وآخرون المِحكاة المستخدمة في معرفة الأطفال الذين يعانون من هذه الصّعوبات وهي على النحو الآتي:

1/ محك التبّاين*: يُ مكّننا من الكشف على التبّاعد الموجود بين مستوى ذكاء الطفل أو إمكانّيته العقلية وأدائه الأكاديمي أي أّنه «التبّاين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، وقد يكون التبّاين في الوظائف الّفسية واللّغويّة، وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأّخر في أخرى فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللّغة، ولكّنه يتأّخر في الجانب الحركي، وقد يكون العكس أو قد يكون التفاوت بين القدرة العقلية العامة أو القدرة العقلية الخاصة والتّحصيل الّدراسي فمثلا قد يكون تباين المستوى التحصيلي والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، أو التعبير الكتابي، أو القدرة على فهم المهارات الأساسية للقراءة أو فهم واستيعاب المادة المقروءة أو القدرة

---

[1]-تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلّم والخطّة العلاجّية المقترحة، ص117.

[*]محك: السّمة أو لتقييم صدق الاختبار أو أداة القياس.

أو مجموعة السّمات المستخدمة (مجموعة من الّدرجات، أو التقّديرات التي يقيسها الاختبار، أو يتنّبأ بها، أو يرتبط معها معيارا للحكم

على القيام بالعملّيات الحسابّية.» [1]هذا المحك يكشف عن التفاوت بين القدرات والتّحصيل، وتفاوت هذا الأخير بين المواد المختلفة، أي أّنه يبرز عن التبّاين بين الوظائف الّفسية واللّغوية.

2/ محك الاستبعاد: وهو الذي «يعتمد على التشّخيص الّقيق بين صعوبات التعلّم والإعاقات الأخرى، ويتم من خلاله استبعاد بعض الحالات التي ترجع الصّعوبة فيها فتستبعد تلك الحالات إلى الإعاقات أو العوامل الخارجية لأن مظاهر الصّعوبات والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلّية والانفعالّية مشتركة.» [2] وكل إعاقة على مستوى العقل كالتّخلف العقلي، أو على مستوى الجهاز الّسمعي، او البصري يستبعده هذا المحك أي أّنها لا تمثل سبب لصعوبات التعلّم.

3/ محك التربية الخاصة: بمعنى خاص بطرائق التّعليم وهو «يشير إلى أّننا لا يمكن أن نقوم بتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلّم بالطّرق والأساليب والوسائل العادية التي تستخدمها مع الأطفال العاديين في المدرسة إذ يصعب عليهم التعلّم وفق الطرق التقليدية المتبّعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات في التعلّم.» [3] أي أّنه يهتم بالتلاميذذوي صعوبات التعلّم الذين يتعسّر عليهم التعلّم وفق الطّرق التقليدية المستخدمة مع التلاميذ العاديين، والذين يحتاجون إلى طرائق خاصة تتناسب مع صعوباتهم، ومنه نستنتج أّنه محك يدعو إلى التّعليم الخاص حتى يستطيع هؤلاء التلاميذ تخطّى صعوباتهم.

---

[1]- ريما خضر، سعاد محمد خالد، صعوبات التعلّم، ط1، عمان: 2007، دار البداية، ناشرون وموزّعون، ص37.

[2]- المرجع نفسه، ص38.

[3]- نفسه، ص 38، 39.

4/ محك النّضج: يهتم بالمشكلات المرتبطة بالنّضوج «ويقصد به عدم الانتظام في نمو الوظائف، والعملّيات العقلّية المسؤولة عن الأداء مثل اللّغة والانتباه، والذاكرة، وإدراك العلاقات»[1] أي أنّ هناك خللاً في النمو بالنسبة للوظائف أو العملّيات العقلّية المسؤولة عن أداء اللّغة مثلا أو المسؤولة عن الانتباه لدى الفرد.

5/ محك العلامات النّيرولوجّية* (العصبّية): يمكن من خلاله الاستدلال على صعوبات التعلّم على أساس الاضطراب الوظيفي للمخ «وهو محك يركّز على التلّف العضوي أو النيرولوجي للتعّرف على صعوبات التعلّم، ويكون الطبيب القطب الفاعل في هذه المسألة في تشخيص أسباب صعوبات التعلّم من بين فريق العمل. أما العلامات النيرولوجية فقد تكون بسيطة أو شديدة، والعلامات النيرولوجية البسيطة قد تظهر من خلال بعض الصّعوبات الخاصة في التعلّم، ويمكن أن ترتبط بالاضطرابات الإدراكية كالإدراك البصري والسمعي والمكاني والسّلوكات الشائكة كالنّشاط الزائد أو صعوبات الأداء الوظيفي الحركي. أما العلامات النيرولوجية الشّديدة فهي ناتجة عن تلف أو إصابة في الجهاز العصبي المركزي والذي يسبب المشكلات في التعلّم وفي السلوك.» [2]

هذا المحك يتم فيه تحديد صعوبات على أساس الاضطراب الوظيفي للمخ فهو محك يركز على التلّف العضوي.

---

[1]- زياد كامل اللاّلا وآخرون، أساسّيات التّربية الخاصّة، ط2، عمان: 2009، دار المسيرة للطباعة والنشر ،ص173.

[*] **النّيرولوجية:** أو العلامات العصبّية وهي بعض نواحي القصور العصبّية التي تحدث بسبب إصابات مخية أو بسبب تلف أو إصابة في الجهاز العصبي المركزي ومن هذه العلامات اضطرابات الإدراك، نقص الانتباه البصري والسمعي وغيرها.

[2]-ريما خضر، سعاد محمد خالد، صعوبات التعلّم، ص40.

ومنه نستنتج أن عملية تشخيص صعوبات التعلّم عملية متداخلة، حيث يقوم بها عدّة أشخاص مختصّين في ميادين متعدّدة نفسّية، واجتماعّية وتربوّية حتى تكون هذه العملّية متكاملة ويتّم وضع البرنامج العلاجي المناسب، وفي هذا يجب الأخذ بعين الاعتبار المِحكّات المذكورة سابقً ا حتى لا نقع في التباس مع الحالات الأخرى المتشابهة في ضعف التّحصيل.

6. علاجذوي صعوبات التعلّم:

تُعدّصعوبات التعلّم من المشاكل التي يعاني منها الُمتعلّم لما لها من آثار جانبّية عليه ولكن رغم هذا هناك اجتهادات من طرف أخصائّيين في هذا المجال، لمحاولة إيجاد حلول وطرائق علاجّية تساعد هذه الفئة في مسارهم التّعليمي وهي:

1/ العلاج الطّبي: يتّم من خلال التدّخل الطّبي بعد تشخيص الصّعوبة وذلك عن طريق أساليب متعدّدة أهّمها:

1/ العلاج بالعقاقير الطبّية في حالة فرط النّشاط ؛

2/ العلاج بضبط البرنامج الغذائي بحيث لا يحتوي على سكّريات، أو كيماوّيات مضافة ومواد ملّونة وحافظة، ونكهات صناعّية ؛

3/ العلاج عن طريق الفيتامينات، إذ أنّ إعطاء الأطفال جرعات من الفيتامينات لنقص الانتباه يؤدّي إلى تحسّن في الانتباه ويقلّل من درجة الإفراط في النّشاط. [1]

هذا العلاج خاص بالحالات التي تستدعي تدخل طّبي، كحالة ضعف التّركيز، ونقص الانتباه، وكثرة الحركة. فهنا لابدّ أن يكون العلاج من قبل الطبيب وفق أساليب متعدّدة.

[1]- زياد كامل اللاّلا وآخرون، أساسّيات التّربية الخاصّة، ط2، عمان: 2009، دار المسيرة للطّباعة والنّشر، ص175.

2/ العلاج التّربوي: يتّم باستخدام مجموعة من الطرائق العلاجّية التّربوية وهي:

1/ التدريب القائم على تحليل المهّمة وتبسيطها؛

2/ التدريب القائم على العملّيات الّنمائية الّنفسية؛

3/ التدريب القائم على تحليل المهّمة وتبسيطها والعملّيات الّنمائية الّنفسية.[1]

في الإستراتيجية الأولى يقوم الُمعلّم أو الأخصّائي التّربوي بتبسيط ما يقّدم للأطفال الذين يعانون من هذه الصّعوبات ويحاول توصيل المواد إليه بطريقة جّد بسيطة عن طريق التّحليل، فمثلا طالب لم يستطع استيعاب درس ما هنا يجب أن يبسّط له الّدرس مع توظيف مفردات سهلة والتّمثيل له بأمثلة واضحة من الواقع حتّى تصل الفكرة إليه، أّما الإستراتيجية الثانية فهي تقوم على العملّيات الّنمائية الّنفسية من تفكير وانتباه وذاكرة وإدراك، بحيث يجب أن يركّز الُمعلّم أو الأخصّائي التّربوي أثناء التّدريس على درجة الّذكاء وكيفّية التفّكير وطريقة الإدراك عند هؤلاء الأطفال وأخيرًا الإستراتيجية الثالثة والتي تجمع بين الأولى والثانية حتى يكون هناك تكامل وترابط بينهما أثناء عملّية التّعليم.

3/ العلاج السّلوكي: وهو خاص بسلوك الطفل«يهدف إلى زيادة ممارسة سلوك مرغوب فيه، أو تشكيله، أو خفض سلوك غير مرغوب فيه، ويعتمد العلاج السّلوكي على فّنيات، وإجراءات خاصّة يختلف استخدامها من حالة إلى أخرى تبعًا لنوع السّلوك المراد تعديله لدى الطفل، كما يؤكّد هذا الأسلوب على أّن أخطاء التفّكير الّداخلية والعملّيات المعرفّية هي التي توّجه انفعالات وسلوكّيات الأفراد وأّنه بإمكانهم أن يصحّحوا العملّيات المعرفّية الخاطئة إذا تلقّوا العلاج المناسب.» [2]

---

[1]- زياد كامل اللاّلا وآخرون، أساسّيات التّربية الخاصّة، ص175.

[2]- المرجع نفسه ، ص176.

هذا العلاج خاص بسلوك الطفل، حيث يهدف إلى زيادة سلوك مرغوب فيه، أو العكس عن طريق إجراءات خاصّة تختلف باختلاف السّلوك المراد معالجته وتعديله، كما أنّ هذا العلاج يمتاز بسهولة تطبيقه من قبل الآباء في المنزل والمعلّمين في غرف الصّف وهو خال من الآثار الجانبيّة.

4/ العلاج النّفسي: يكون من طرف أخصّائي نفساني لأنّ هناك حالات لصعوبات التعلّم تتطلّب توفّر برامج العلاج النّفسي، المتمثّلة في برامج الإرشاد النّفسي للوالدين لمساعدتهما لتقّبل الطفل وتعلّم كيفّية معاملته، وعلاج مظاهر العجز للّلئي الذي يُؤثّر في التعلّم، ويهتّم هذا الأسلوب بعلاج وظائف العملّيات النّفسية الإدراكّية المعرفّية المسؤولة عن التعّلّم.» [1]

لا يخفى عنّا أنّ هناك الكثير من الحالات لصعوبات التعلّم التي تحتاج إلى تدخّل المعالج النّفسي الذي يقوم بتقديم برنامج علاجي خاص بالحالة، فهناك برامج الإرشاد النّفسي التي تقّدم للوالدين، وبرامج تقّدم للُمتعلّم.

كما يمكن القول إنّ هناك عدّة طرائق لعلاج صعوبات التعلّم طبّية، وتربوّية، وسلوكّيةوأخيرًا نفسّية، فكل صعوبة لها طريقة علاجّية خاصة بها، لذلك يجب تشخيص هذه الصّعوبات جّيدًا، كما لا ننسي دور الأسرة الكبير في علاج هذه الصّعوبات، والتي يجب أن تكون على اتّصال دائم مع المدرسة، والأخصّائي النّفسي، حتى يكون البرنامج العلاجي شاملاً لجميع النّواحي التعليمّية ويتحقّق العلاج ومن ثّمة النّجاح.

[1]- زياد كامل اللاّلا وآخرون، أساسّيات التّربية الخاصّة، ص176.

II/ التّحصيل الدّراسي:

1. تعريف التّحصيل الدّراسي: يعدّ مفهوم التّحصيل الدّراسي من أهم المفاهيم تداولاً في مجال التّربية والتّعليم، باعتباره نتاج العمليّة التّعليميّة، فهو الوسيلة التي تعرّفنا على مستوى التلميذ ودرجة استيعابه،ونظرًا لأهميته نجد له العديد من التّعريفات منها:

جاء في معجم المصطلحات التّربوية والّنفسية: «بأّنه مجموع المعارف والمهارات المتحصّل عليها والتي تّم تطويرها خلال المواد الّدراسية، والتي عادة تدلّ عليها درجات الاختبار أو الّدرجات التي يخصّصها الُمعلّمون أو بالاثنين معًا.» [1] فهو إلاّ حاصل لما تعلّمه التلميذ من معلومات ومهارات وطّورها من خلال ما يأخذه من دروس في مختلف المواد الّدراسية والتي تدلّ عليها درجات الاختبارات أو الّدرجات التي يقّمها المعلّمون للتلاميذ أو بهما معًا.

كما يعّرف بأّنه: «كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقّرر عليهم في الكتب المدرسّية، ويمكنقياسه بالاختبارات، التي يُ عدّها المعلّمون.» [2] أي أّنه كل ما يتعلّمه التلميذ من معلومات مختلفة ومعارف ومهارات متعّددة وغيرها، خلال مساره الّدراسي عن طريق دروس مقّررة من طرف وزارة التّربية، والتي يمكن تقييمها عن طريق اختبارات فصلّية أو سنوّية يقوم بإعدادها الُمعلّمون.

كما يعّرفه كود (Good 1973): بأّنه «المعلومات التي اكتسبت أو مدى إتقان الأداء من معارف متطورة في موضوعات دراسّية وهذا الإنجاز يحّدد بدرجات الاختبار أو بالعلامات التي

---

[1]- حسن شحّاتة، زينب الّنجار، معجم المصطلحات التّربوية والّنفسية، ط1، القاهرة: 2013، الدار المصرّية اللّبنانّية، ص89.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وضعها المعلّمون أو كليهما.» [1] إذن التّحصيل الّدراسي هو مجمل ما اكتسبه التلميذ من معارف متطّورة ومعلومات مختلفة، والتي تظهر من خلال الّدرجة الُمتحصّل عليها في الاختبارات الُمقدّمة أو العلامة التي يمنحها الُمعلّم، أو بهما معًا.

ونضيف أيضا تعريفًا آخر جاء فيه: التّحصيل الّدراسي هو «درجة الاكتساب التي يحقّقها الفرد أو مستوى الّنجاح الذي يحرزه ويصل إليه في مادة دراسّية أو مجال تعليمي.» [2] بمعنى أنّ نجاح التلميذ أو فشله في مادة دراسّية ما هو الذي يكشف لنا درجة تحصيله الّدراسي.

نستنتج ممّا سبق أنّ هذه التّعريفات تشترك في أن التّحصيل الّدراسي هو مقدار ما يستوعبه الطالب من معارف وخبرات في مادة دراسّية أو مجموعة من المواد أو أي مجال تعليمي، وأّنه أيضًا مستوى الّنجاح الذي يحقّقه الطالب من خلال مجموعة من الاختبارات أو العلامات التي يشرف على وضعها مجموعة من الُمعلّمين كنتيجة لما اكتسبه خلال مساره الّدراسي.

2. أنواع التّحصيل الّدراسي:

يمكن تقسيم التّحصيل الّدراسي إلى ثلاثة أنواع وهي:

1/ التّحصيل الّدراسي الجّيد: يسمى أيضا بالإفراط التّحصيلي «وهو سلوك يعبر في تجاوز الأداء التحصيلي للفرد للمستوى المتوقع في ضوء قدراته واستعداداته الخاصّة، أي أنّ الفرد المفرط في التّحصيل يستطيع أن يحقّق مستويات تحصيله ومدرسته تتجاوز متوسطات أداء أقرانه من نفس العمر العقلي، ويجتازهم بشكل غير متوقع، وفي دراسة (الفنك والكوكب)، 1994 حول التّحصيل

---

[1]- ضمياء إبراهيم محمد الخزرجي، أحلام مهدي عبد الله الغزي، "الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتّحصيل الّدراسي لدى طالبات معهد إعداد الُمعلّمات"، مجلة ديالي، كلية التّربية للعلوم الإنسانّية، العراق: 2010، العدد: 47 ، ص325.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لأّنه الشّخص الذي يستطيع إثبات المعلومات، أي يجعلها إلى مختصر منظّم يسهل عليه تذكّره وهو الشّخص الذي لديه دوافع لتنظيم عمله وربط باستمرار في بين المعلومات فهو الشّخص الكفئ.»[1]

هذا الّنوع من التّحصيل الّدراسي هو أعلى درجة يتحصّل عليها التلميذ في قسمه، ويتمّيز هذا الأخير بذاكرة قوّية، ومهارة في استثمار جميع القدرات والإمكانّيات المتوفّرة والمسموح بها في مجال تعلّمه، كما أّنه يتمتّع بدافعّية كبيرة ما يجعله يُحقّق أعلى مستويات التّحصيل مقارنة مع أقرانه من نفس العمر.

2/ التّحصيل الّدراسي المتوسّط: هو الّنوع الثاني من أنواع التّحصيل حيث «تكون الّدرجة التي يتحصّل عليها التلاميذ تمثّل نصف الإمكانّيات التي يمتلكها، ويكون أداؤه متوسطًا وتكون درجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسّطة.» [2] هذا الّنوع من التّحصيل الّدراسي يكون متوسطًا أي بين التّحصيل الجّيد والتّحصيل الضّعيف فالتلميذ هنا يستثمر نصف معلوماته التي تحصّل عليها وهذا ما يجعل درجة استفادته من هذه المعلومات متوسّط.

3/ التّحصيل الّدراسي الضّعيف: له عّدة تسميات التّحصيل الّدراسي المنخفض، التأّخر التحصيلي «وهو ظاهرة تعّبر عن وجود فجوة عدم توافق في الأداء بين ما هو متوقّع من الفرد وما يحقّقه فعلا من التّحصيل.» [3] هذا الّنوع من التّحصيل الّدراسي هو أدنى درجة من التّحصيل لدى

---

[1]- لعموري وليد، بداوي شهرازد، رياض الأطفال والتّحصيل الّدراسي لتلاميذ قسم الّسنة أولى ابتدائي، مذكّرة لنيل شهادة الماستر، تخصّص: علم اجتماع التّربية، جامعة زياد عاشور الجلفة، السنة: 2016-2017، ص39.

[2]- وفاء عاشور، الإهمال الأسري وعلاقته بالتّحصيل الّدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، مذكّرة لنيل شهادة الماستر، تخصّص: علم اجتماع التّربية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، السنة: 2014-2015، ص65.

[3]- سهام درداخ، التوجيه المدرسي وعلاقته بالتّحصيل الّدراسي لدى تلاميذ الّسنة الثانية ثانوي شعبة تقني رياضي، مذكّرة لنيل شهادة الماستر، تخصّص: إرشاد وتوجيه، جامعة الوادي، السنة: 2013-2014، ص57.

التلميذ بحيث يتحصّل هذا الأخير على نتائج لم تكنمتوقّعة منه وذلك بسبب خلل ما يكون سبب في هذا الضّعف.

3. العوامل المؤثّرة في التّحصيل الدّراسي:

يعدّ التّحصيل الدّراسي نتاجًا تربويًا فهو عمليّة معقّدة تؤثّر فيه العديد من العوامل منها ما يتعلّق بالمُتعلّم ومنها ما يتعلّق بالخبرة التعليميّة وطريقة تعلّمها، ويمكن تقسيم تلك العوامل كالآتي:

1/ العوامل الصحّية: تعتبر من العوامل المُؤثّرة في التّحصيل الدّراسي حيث أنّ «الأمراض التي تصيب الأطفال سواء كانت ناتجة عن عوامل وراثّية كالإعاقات الذّهنية والصمم والبكم الناتجة عن عوامل خارجية كالأمراض الميكروبية والإعاقات الفيزيائّية كلها تعتبر عوائق تعيق عن التّحصيل الدّراسي الجّيد، ثم إنّ هناك الأمراض المرتبطة بالوضع الاجتماعي (الفقر، سوء التّغذية) هذه كلّها تنتج أمراضًا تسمى أمراض الفقراء مثل السّلى وغيرها، وكلّها لها انعكاسات سلبّية على التّحصيل الدّراسي للطّلبة.» [1] فكل الأمراض التي تصيب جسم التلميذ ستؤثّر سلًبا على تحصيله الدّراسي لأنّه كلّما كان سليمًا من النّاحية الصحّية كان تحصيله الدّراسي جّيدًا، وأي مرض على مستوى جسمه ستكون له آثار سلبّية أثناء تعلّمه ومن ثمة تدنى تحصيله.

2/ العوامل الأسرّية: هذه العوامل خاصّة بالأسرة وما يحدث داخلها، خاصّة فيما يتعلّق بالوضع الاجتماعي، والمستوى الثقافي، وحجم الأسرة وغيرها وهي عوامل تؤثّر بشكل كبير على تحصيل التلميذ بحيث أنّه قد يكون هذا التأّثير إيجابّيا أو العكس.

[1]- أمير محمد محمد المدري، المتغّيرات الأسرّية وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة عمران، رسالة ماجستير، تخصّص: أصول تربية، جامعة صنعاء، السنة: 2012، ص49.

«فإذا كانت العلاقات داخل الأسرة تقوم على النّزاع والشّقاق بين الأب والأم أو مع الإخوة فإنّ ذلك يجعل التلميذ مستاءً، ويتأثّر تبعًا لذلك سلوكه وعلاقاته مع الآخرين، ويصبح مثقلاً بالتفّكير الدّائم في مشاكله ويصعب عليه التوّافق مع أقرانه في المدرسة ملّمقد يُ ؤثّر على حياته الدّراسية، واضطراب حياة التلميذ يؤدّي إلى اضطراب نموّه العقلي والانفعالي فالمواقف الحادة التي تسود أهم جوانب –حياة التلميذ- وأشدّها حساسّية وما يتبعها من مُؤثّرات تمتدّ لتشمل كل مظهر من حياته، ويمكن أن نتوقّع اضطراب حياته الدّراسية، ومقدار تحصيله العلمي وعلاقاته مع الآخرين.» [1] أي أنّ العلاقات القائمة على النّزاعات بين الأب والأم أو الإخوةيفا بينهم سيُ ؤثّر سلًبا على التلميذ ، ويصبح تفكيره منكّبا على ما يحصل داخل أسرته ما سيؤثّر على تحصيله الدّراسي، كما أّنه سيتعّرض لاضطرابات نفسّية أخرى في حياته الدّراسية ما يصعب عليه تكوين علاقات مع الآخرين ، خاصّة مع أقرانه في المدرسة ويؤدّي أيضًا إلى انخفاض في تحصيله.

«كما أنّ معاملة الوالدين تيسّر عملّية التعلّم إذا كان منشؤها الحنان والحب والقبول والتعاطف الذي يؤدّي إلى تحقيق التلميذ لذاته، فيتعاملمع مجتمعه بالحب والقبول والثقة ويتحقّق له النّجاح والتّحصيل الدّراسي المطلوب.» [2] فإذا كانت معاملة الوالدين للتلميذ مبنّية على أساس المحّبة، والإخلاص، والصّدق والاستجابة، هنا سيتعامل مع من حوله على هذا الأساس وتكون نفسّيته مرتاحة، ما يجعله يهتم بدراستهويحقّق النّجاح ويحدث العكس إذا كانت المعاملة سّيئة.

إضافة إلى ما ذكرناه هناك عوامل أخرى منها ما يتعلّق بدرجة تعلّم الوالدين وثقافتهما وحجم الأسرة، فالوالدين الذين تكون درجة تعلّمهما مرتفعة سيساعدان أطفالهما في دراستهم ويجيبان على

---

[1]- أمير محمد محمد المدري، المتغّيرات الأسرّية وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة عمران، ص50.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

جميع استفساراتهم المتعلّقة بالمواد الدّراسية المختلفة ما يساعدهم على رفع مستوى تحصيلهم الدّراسي والعكس لمن لا يوجد من يساعده ويجيب على استفساراته، أمّا فيما يخصّ حجم الأسرة فترى أن «الأطفال المنتمين إلى الأسر ذوات الحجم الكبير غالبًا ما يكون إنجازهم أقل مستوى من إنجاز نظراتهم المنحدرين من الأسر المحدودة العدد، وقد استطاع الباحثون بجانب ذلك أن يلاحظوا أن أطفال الأسر كبيرة الحجم كثيرًا ما كانوا يضطرّون لمغادرة مقاعد الدّراسة قبل غيرهم من التلاميذ المنتمين للأسر الذين يقلّ عدد أفرادهم.» [1] فكلّ ما كانت الأسرة صغيرة كان التّحصيل الدّراسي أفضل لأنّ الوالدين سيكون لهما الوقت للاهتمام بأطفالهما ومساعدتهم وتحفيزهم في مجال تعلّمهم.

3/ العوامل المدرسّية: تشمل كل ما يتعلّق بالمدرسة فهذه الأخيرة «كمجتمع مصغّر تجمع في جنباتها كل أطياف المجتمع بمختلف شرائحه، ثم يأتي دور الإدارة المدرسّية في التهيئة والتنسيق للعمل التّعليمي. أمّا دور المُعلّمين فيمثّل العمود الفقري في العمليّة التعليميّة برّمتها، حيث لا يمكن الاستغناء عن المُعلّم بأيّ حال، وفي أيّ وضع وهنا يكمن الجانب الجوهري من دور المُعلّمين في التّعرف على اتجاهات التلاميذ وقدراتهم ومدى استعداداتهم لأيّ من مجالات التعلّم، فالمُعلّم يستطيع أن ينمي في التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو التعلّم بصفة عامة، وتخصّصاتهم الدّراسية ممّا يزيد من قناعاتهم بالمواد الدّراسية التي يتلقّونها، ومن ثم يحسّن من تحصيلهم الدّراسي.» [2]

---

[1]- أمير محمد محمد المدري، المتغيرات الأسرّية وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة عمران، ص56.

[2]- المرجع نفسه، ص54.

تعتبر المدرسة عاملاً مُؤثّرًا في تنشئة الطفل وتربيته وذلك حسب المناخ الذي توفّره له الإدارة المدرسيّة من تهيئة وتنسيق، وتوفير الرّاحة والأمن للتلاميذ، ممّا سيساعدهم على الاهتمام بدراستهم وتحقيق النّجاح، إضافة إلى المدرسة هناك المناهج الدّراسية فإذا كانت تراعي نمو التلميذ واهتماماته وميوله كان التّحصيل جيّدا ويحدث العكس إذا لم تراع، كما أنّ طبيعة الامتحانات تلعب دورًا في درجة التّحصيل الدّراسي، دون أن ننسى المُعلّم والدّور الكبير الذي يلعبه في العمليّة التعليميّة وفي تحصيل تلاميذه، ولهذا يجب أن يكون ذو كفاءة علميّة ومستوى تعليمي مرتفع، ملم بجوانب التعّليم المختلفة، كما يجب أن يكون مطّلعًا على مختلف العلوم خاصّة علم النّفس التربوي حتى يتمكّن من التعّامل مع تلاميذه، ويراعي الفروقات الفرديّة، ويكون المربي والمرشد والموجّه في نفس الوقت فكل هذه العوامل ستساعد على تحقيق النّجاح ويكون تحصيل التلاميذ مرتفعًا.

4/ العوامل الفردية: ويقصد بها «تلك العوامل التي يتحكّم بها الفرد وليست خارجة عن إرادته مثل ما يفكّر به الشّخص وما يطمح إليه وعاداته وطريقته.» [1] أي أنّها عوامل خاصّة بالفرد من تفكير وطموح وعادات وأساليب وغيرها وقد أشار العديد من الباحثين إلى مجموعة من هذه العوامل منها:

- الرّغبة في تحقيق وضع اجتماعي رفيع داخل الأسرة والمجتمع والحرص على تعلّم الأنظمة الدّراسية واللّوائح والاستعانة بالمراجع والتردّد على المكتبات العامّة والمستوى في اللّغات الأجنبية والمواظبة على الحضور؛

[1]- عماد بن سيف بن عبد الرّحمن العبد اللّطيف، أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التّحصيل الدّراسي والقيم الخلقيّة، ط1، الرياض: 2010، دار كنوز إشبيليا للنّشر والتوّزيع، ص85.

- عوامل تتعلّق بالهدف الأساسي لمعظم الطلاب وهو الحصول على الشّهادة والتّخرج أكثر من التعلّم، كما أنّ مذاكرة الطلاب تقتصر على الوقت الذي يسبق الاختبارات مباشرة. [1] فكل من رغبة الطالب ومستواه في اللّغات والحضور والمذاكرة لهم دور كبير في التّحصيل الدّراسي إضافة إلى ميوله واستعداداته، فمثلا تلميذ له رغبة كبيرة في الدّراسة إضافة إلى ميوله في مادة دراسّية ما هنا سيكون تحصيله الدّراسي مرتفع ودرجة تحصيله في تلك المادّة ممتازة ،ومن ثمة يحقّ ق النّجاح ويحدث العكس إذا كانت الرّغبة منخفضة والميول منعدم.

5/ العوامل الاقتصاديّة: أو ما يعرف بالمستوى الاقتصادي للأسرة أو «العوامل المادّية وغالًبا لا يد للُمتعلّم أو أسرته فيها لأن كل الأسر تتمنى أن تكون غنّية ولأّنها بتقدير الله وأمر الله –سبحانه وتعالى- يبذل الأسباب وقد أشار إلى هذا العامل عدد من الباحثين حيث يشير كابلي (1405 ه) وآخرون إلى وجود علاقة ارتباطية طردّية بين دخل الأسرة الشهري والمستوى المعيشي للأسرة والتّحصيل الدّراسي.» [2] لأّنه كلّما كان دخل الأسرة جّيدًا كان التّحصيل الدّراسي مرتفعًا والعكس و لأّن التلاميذ الذين يكون دخل أسرهم مرتفع يحصلون على كل ما يحتاجونه من مأكل ومشرب وأدوات مدرسّية ويكونون مركّزين على دراستهم ويحقّ قون النّجاح عكس الذين دخل أسرهم منخفض نجدهم يفكّرون دائًما في كيفّية الحصول على الأدوات المدرسّية والمأكل والملبس وغيرها من الاهتمامات «وقد تضطّر الأسر الفقيرة لتشغيل أطفالها بالعمل والكسب وتشغيلهم عن الدّراسة والاهتمام بها وإن كان في بعض الأحيان يكون ذلك عاملا لبذل الطفل المزيد من الجهد في تحصيله الدّراسي ليعوض أسرته شعورًا منه بالمسؤولّية وعلى كلا الحالين فهو عامل مؤثّر سلًبا

[1]-عماد بن سيف بن عبد الرّحمن العبد اللّطيف، أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التّحصيل الدّراسي والقيم الخلقّية، ص85.

[2]- المرجع نفسه، ص88.

غالًبا أو إيجابا أحيانًا.» [1] لأنّ التلميذ قد يشعر بالمسؤولّية ويحاول تحقيق للّنجاح وقد يُ حسّ بالّنقص والظّلم فيحاول الهروب والانشغال بأشياء غير مفيدة ما يؤدّي به إلى الابتعاد عن الّدراسة.

6/ العوامل النفسّية: تعدّ من العوامل المهّمة التي لها أثر بالغ على تحصيل التلميذ الّدراسي «ويقصد بها العوامل الّداخلّية وقد تظهر في السّلوك وهي من أهم العوامل ويؤكّد هذا أحمد محمد الزعبي (1424ه) حيث يشير إلى أنّ المعّوقات الّفسية احتلّت المرتبة الأولى في معّوقات التّحصيل الّدراسي من حيث شدّتها جدًا أو شدّتها فقط وتتمثّل في الضيق والخوف من الاختبارات والخوف من الّرسوب والتوّتر عند الحصول على درجات منخفضة والشّعور بالإحباط نتيجة الّرسوب في بعض المواد.» [2] فالخوف والتوّتر هما عاملان يؤدّيان بالتلميذ إلى الارتبالئما سيُ ؤثّر على تحصيله، لأنّ الخوف من الّرسوب يجعله دائًما يفكّرما يُ شتتّ تفكيره وتركيزه ونفس الشّيء بالّنسبة للشّعور بالإحباط نتيجة الّرسوب هنا التلميذ ستنقص رغبته واندفاعه لتحقيق الّنجاح.

إضافة لما سبق هناك «بعض العوامل الّنفسّية التي تؤُثّر على التّحصيل الّدراسي كضعف الثقة بالّنفس وضعف الميل للّدراسة وكذلك الاضطرابات الّنفسية والانفعالّية والعصبّية والإحباط والصّراع.» [3] كل هذه العوامل ستؤدّي إلى ضعف التّحصيل الّدراسي لأنّ التلميذ إذا فقد ثقته بنفسه لا يمكنه أن يصل إلى مراده وإذا لم يكن له ميول للّدراسة لا يكون له اهتمام بما يدرسه ما سيؤدّي به إلى الفشل في الّدراسة.

---

[1]- عماد بن سيف بن عبد الرحمن العبد اللطيف، أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التّحصيل الّدراسي والقيم الخلقية، ص89.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- نفسه، الصفحة نفسها.

ومنه نستنتج أنّ هذه أهم العوامل المُؤثّرة في التّحصيل الدّراسي حيث هناك عوامل إيجابّية يحقّ ق عن طريقها التلميذ النّجاح ويكون تحصيله الدّراسي جّيدا، وهناك عوامل سلبّية تؤّدي إلى تحصيل دراسي متوسّط أو منخفض.

4.شروط التّحصيل الدّراسي الجّيد:

لتحقيق التّحصيل الجّيد لابدّمن توفّ ر مجموعة من الشّروط التي لابدّ من المُعلّ م والمُتعلّ م العمل بها حتى يستطيع الأّول من أداء مهامه وتحقيق أهدافه ويتمكن الثّاني من اكتساب المهارات والخبرات التي يحتاجها ومن هذه الشّروط نذكر:

1/ النّضج: هو الشّرط الأّول ويمكن تعريفه على أّنه «بلوغ التّطّور درجة الاكتمال وتمامه خلال عملّية النّمو المطّردة في الإنسان والتي تختلف من مرحلة عمرّية لأخرى ليكون تمام اكتمالها في الرّشد.» [1] لأنّ المُتعلّ م إذا لم يكن ناضجًا ومكتمل النّمو لا يستطيع التعلّ م وتحقيق النّجاح، ولهذا يعتبر النّمو شرطًا أساسًيا في عملّية التعلّ م والوصول إلى تحصيل جّيد.

2/ الدّافعية: يعدّ هذا المبدأ الأهم على الإطلاق وتعّرف الدّافعية على أّنها «حصيلة قوى داخلّية وخارجّية، وتكون وراء كل ما يفعله الإنسان من سلوك وتصّرفات والفرد ذو الدّافعية العالية يكون أكثر تأّهًبا واستعدادًا. لذلك يؤّدي المُعلّم دورًا مهمًا في رفع دافعّية المُتعلّ م من خلال الأساليب المتبّعة والطّرائق التدريسّية والوسائل التعليمّية والعملّية التدريسّية المتعلّقة بالسّمات الشّخصية للمُعلّ م.»[2] أي أنّ الدّافعية لدى المُتعلّم تلعب دورًا مهمًا في درجة تحصيله الدّراسي وكلما كانت

---

[1]-فرج عبد القادر طه وآخرون، معجم علم النّفس والتّحليل النّفسي، ط1، بيروت، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، ص458.

[2]- مسعد أبو الديار وآخرون، قاموس مصطلحات صعوبات التعلّم ومفرداتها، ط2، الكويت: 2012، مركز تقويم وتعليم الطفل، ص97.

مرتفعة كان أكثر استعدادًا وكانت نتائجه جيدة ولهذا على المُعلّم العمل على رفع دافعيّة المُتعلّمين حتى يحقّقوا النّجاح والتفّوق.

3/ الميول: يعتبر من العوامل المساعدة على زيادة التّحصيل ونعني به «اتجاه إيجابي محب نحو موضوع معّين قد يكون شخصًا أو مادة دراسّية أو فكرة، فهذا الطالب –على سبيل المثال- يميل إلى المادة الدّراسية هذه أي يحبها ويقبل عليها ويستمتع بصرف جزء من وقته في حضور دروسها ومذاكرتها.» [1] يعدّ الميول شرطًا من شروط التّحصيل الدّراسي الجّيد، وكلّما كان المُتعلّم يميل إلى الدّراسة بصفة عامة والمادّة الدّراسية بصفة خاصة كان تحصيله أعلى وأفضل.

4/ التكّرار: يعتبر من المبادئ الأساسية «فلحدوث التعلّم لابدّ من التكّرار أو الممارسة أو المران، فلا يستطيع الفرد أن يحفظ قصيدة من الشعر من قراءتها مرة واحدة بل لابدّ من تكرارها عدّة مرات، ويؤدّي التكرار إلى إجادة التعّلم وإتقانه.» [2] هنا التكّرار يكون من طرف المُعلّم والمُتعلّم، فالمُعلّم عند تقديم الدّرس لابدّ له من التكّرار إذا لم يفهم والمُتعلّم عند حفظه لابدّ من تكرار ما يحفظه حتّى يرسخ في ذهنه.

5/ الطّريقة الكلّية: تعتبر هذه الأخيرة من أنجح الطّرق في التدّريس وهي «أن يأخذ المُتعلّم أولاً فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزيئاته ومكّوناته

[1]-فرج عبد القادر طه، معجم علم الّنفس والتحّليل الّنفسي، ص449.

[2]- عبد الّرحمن محمد عيسوي، القياس والتجّريب في علم الّنفس والتّربية، القاهرة: 1999، دار المعرفة الجامعّية، ص348.

التفصيلّية.»[1] لأنّ الانطلاق من الكل إلى الجزء يجعل الُمتعلّم مركزًا أكثر أفضل من الانطلاق من الجزء إلى الكل.

6/ الإرشاد والتوّجيه: إن التّحصيل القائم على هذا المبدأ يعتبر أفضل من غيره حيث «يؤّدي إرشاد الُمتعلّم إلى الاقتصاد في الجهد اللازم لعملّية التعلّم، وعن طريقه يتعلّم الفرد الحقائق الصحيحة منذ البداية بدلاً من تعلّم أساليب خاطئة ثم يضطّر لبذل الجهد لمحو الأخطاء، ثم تعلّم المعلومات الصّحيحة بعد ذلك، فيكون جهده مضاعفًا.» [2] فالتّحصيل القائم على الإرشاد و التوجيه أفضل من الذي لا يستفيد من عملّيات الإرشاد والتوّجيه من طرف الُمعلّم، لأّنه يجعل الُمتعلّم يتبّع الطّريق الصحيح مع بذل جهد ووقت أقل.

7/ التّسميع الذاتي: ويسمى أيضًا بمبدأ الحفظ والاسترجاع وهو «أن يسترجع الفرد ما حصّله بين الحين والحين لمعرفة مدى ما أحرزه من نجاح، وعلاج ما يبدو من مواطن الضّعف في التّحصيل والتأّكد من الحفظ والفهم.»[3] أي أّنه عملّية استرجاع ما تعلّمه الُمتعلّم من معارف ومعلومات وما قام بحفظه حتى يتأّكد من أّنه حفظ وفهم جيدًا ويكون تحصيله جّيدًا.

8/ النّشاط الذاتي: لابّد من الُمتعلّم أن يعتمد على نفسه لأّن «المتعلّم الجّيد هو الذي يقوم على النّشاط الذاتي للُمتعلّم، وعن طريق البحث، والإطّلاع والتنّقيب، واستخلاص الحقائق، وجمع المعلومات بدلاً من أن يقف سلبًيويتلقى المعلومات جاهزة من الأستاذ، فالمعلومات التي يُ حصّلها الفرد عن طريق سعيه الذّاتي لا تكون عرضه للّنسيان.» [4] فالتّحصيل الجّيد يكون عن طريق

---

[1]- عبد الرحمن محمد عيسوي، القياس والتّجريب في علم النّفس والتّربية، ص349.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- نفسه، ص 350.

النّشاط الذاتي للُمتعلّم، من بحث وتنقيب واطّلاع فمن جهة يرسخ المعلومات جيّدًا ومن جهة أخرى يزيد في معلوماتهوثقافته، ويكون طرفًا إيجابيًا في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

هذه هي أهم الشّروط التي ينبغي أن تتوفّر في المُعلّم والمُتعلّم حتى يتحقّق التّحصيل الجّيد وتكون عمليّة التّعليم ناجحة.

5.مقاييس التّحصيل الدّراسي:

تكون هذه المقاييس على شكل امتحانات تبرمج لتحدّد مستوى التلميذ الدّراسي، ودرجته بالنّسبة لباقي التلاميذ من نفس مستواه، وتنقسم هذه الامتحانات إلى ثلاثة أقسام رئيسيّة هي:

1/ الامتحانات الشّفوية: تستخدم هذه الامتحانات بكثرة من قبل المُعلّمين في المُؤسّسات التّربويّة «وهي مجموعة الأسئلة التي تعطي للطالب دون أن تستخدم الكتابة فيه والهدف من وراء ذلك قياس خبرة التلميذ والموضوعات التي سبق أن تعلّمها.» [1] هذه الامتحانات تكون عن طريق الكلام حيث يقدّم المُعلّم مجموعة من الأسئلة حتى يجيب عليها التلميذ شفويًا حسب معارفه ومعلوماته السّابقة التي تعلّمها ويقّيم على أساس هذه الإجابات.

2/ الامتحانات التّحريريّة: أو ما يعرف بالامتحانات الكتابّية وتكون «بتقدير التّحصيل المدرسي للتلاميذ باستخدام الكتابة.» [2] هذه الامتحانات هي المستخدمة في الغالب لقياس التّحصيل الدّراسي حيث تقدّم على شكل أسئلة مكتوبة والإجابة تكون بنفس الشّكل مكتوبة على ورقة الإجابة وينقسم هذا النّوع من الامتحانات إلى قسمين أساسّيين هما:

[1]- عبد القادر كراجة، القياس والتقّويم في علم النّفس، ط1، عمان: 1997، دار اليازوري العلمية، ص134.

[2]- المرجع نفسه، ص135.

- **امتحانات المقال:** هذا النّوع من الامتحانات «يعّو التلميذ كتابةً عن نفسه باستخدام عباراته الخاصّة ومستعينًا بمعلومات يستمدّها من خلفّيتة المعرفّية الخاصّة. ويمكن التّعبير من خلالها عن مدى إلمام التلميذ بالحقائق أو الأفكار، كما يمكنه التّعبير عن قدرات عقلية واستدلالية عليا مثل تلك التي تتضّمنها عملّيات الاستنتاج وتنظيم الأفكار والمقارنة والنّقد.»[1] أي أنّ هذه الامتحانات تظُهر قدرة التلميذ في التّعبير عن أفكاره ومعلوماته السّابقة لأّنه يستخدم طريقتة وعباراته الخاصّة في التفّسير والتّحليل والاستنتاج بحيث تكون إجاباته مرآة عاكسة لنفسه.

- **الاختبارات الموضوعّية:** يعّد هذا النّوع من أكثر أنواع الاختبارات شيوعًا فهي «تشمل مفردات موضوعّية وهذه المفردات عبارة عن أسئلة محّددة للمعنى ولكلّ منها إجابة صحيحة واحدة لا يختلف المصّححون في تقدير درجاتها، وينبغي أن تكون الأسئلة واضحة من حيث اللّغة والمعنى بالّنسبة لكل فرد.»[2] هذه الاختبارات لا تستدعي التّعبير والتفّسير فهي أسئلة محّددة مثل أجب بصحيح أو خطأ، أو اختيار الجواب الصّحيح، أو أكمل الجمل الآتية وغيرها ولهذا يكون تصحيحها من طرف الُمعلّم واحد مهما اختلف.

3/ الامتحانات العملّية: هذا النّوع من الامتحانات انتشر بشكل كبير في وقتنا الحاضر ويمكن تعريفها على أّنها «الامتحانات ذات الطّابع العملي الذي يتطلّب تقدير الأداء أو الممارسة كقياس الأداء اللّغوي في المختبر والأداء في العلوم الطبيعّية وغالًبا ما يستخدم هذا النّوع من الامتحانات لقياس مدى فهم الطلاب في الّدراسة النّظرية ومعرفة فاعلّيتها كما تستخدم هذه الامتحانات في تقويم نجاح برامج التدريب وتعلُم بعض المهارات وفي تشخيص التأّخر في المهارات العلمّية

(1)- كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، ط1، القاهرة: 2003، عالم الكتب، ص551.

(2)- المرجع نفسه، ص553.

وفي التنبؤ عن مدى نجاح الفرد في مجال العمل مستقبلاً .» [1] هذا النّوع من الامتحانات يكون عمليًا أي تطبيق لما تعلّمه التلميذ نظريًا كالقيام بتجربة في مادة دراسّية ما في المختبر كان قد تعلّمها بطريقة نظرية، كما أنّ هذه الامتحانات تُمكّننا من معرفة درجة فهم التلميذ وتقويم برامج التدّريب.

6. أهداف التّحصيل الدّراسي: للتّحصيل أهداف عدّة باعتباره حاصل العمليّة التعليميّة نذكر منها:

أولاً : الوقوف على المكتسبات القبلّية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القّوة والضّعف لدى التلاميذ بغية تحديد الحالة الرّاهنة لكل واحد منهم تكون منطلقًا للعمل على زيادة فاعلّيته في المواقف التعليميّة المقبلة. [2] فبه يمكننا معرفة مكتسبات كل تلميذ وكيفّية التّعامل مع كل واحد حسب درجة معرفته ومواطن القّوة والضّعف لديه وبهذا تسهل على المُعلّم وضع خطّة من أجل التّعليم وتحقيق الأهداف المسطّرة من طرف المُعلّم.

ثانيًا: الكشف على قدرات التلاميذ خاصّة من أجل العمل على رعايتها، حتى يتمكّن كل منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معًا؛

- توفير التّغذية الرّاجعة بعد اكتشاف صعوبات ما ممّا يمكّن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجّية التي تتناسب مع ما تّم الكشف عنه من حقائق. [3]

التّحصيل الدّراسي يمكّننا من معرفة قدرات كل تلميذ ، مع العمل على تطويرها كما نستطيع من خلاله اكتشاف الصّعوبات المختلفة التي تواجه الطالب مع العمل على علاجها والتخلّص منها.

---

[1]- عبد القادر كراجة، القياس والتقّويم في علم النّفس، ص136، 137.

[2]- محمد ثابت، أثر تفاعل كل من الطّموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التّحصيل الدّراسي، مذكّرة لنيل شهادة الماستر، تخصّص: علم النّفس المدرسي، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة: 2014-2015، ص85.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ثالثًا: تكثيف الأنشطة والخبرات التعليميّة المقرّرة حسب المعطيات المتوفّرة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ؛

- تحديد مدى فاعلّية وصلاحية كل تلميذ لمواصلة تلقي خبرات تعليميّة ما؛

- تحسين وتطوير العملّية التعّليميّة. [1] ومنه فالتّحصيل الّدراسي يهدف إلى استغلال قدرات التلاميذ المختلفة من خلال وضع برامج تعليميّة مكثّفة بالأنشطة المختلفة، كما يهدف إلى البحث عن طرائق جديدة تُطّور وتُحّسن العملّية التعّليميّة، إضافة إلى أنه يعمل على الكشف عن مدى قابلية كل تلميذ لمواصلة اكتسابه للمعارف والمعلومات المختلفة.

رابعًا: تقدير نتيجة التلميذ من حيث القّل من صف لآخر أو من حيث البقاء في صفّه الّدراسي.[2] هنا التّحصيل يساعد الُمعلّم على تقييم التلميذ ومعرفة قدراته وذلك بمنحه الّدرجة التي تمكّنه من الانتقال إلى الصّف الموالي أو بقاؤه في نفس الصّف.

خامسًا: الإفادة من نتائج التّحصيل الّدراسي للتلميذ عند انتقاله من مدرسة إلى أخرى حتى يتسنى وضعه في الفصل الّدراسي المناسب وتكوين فكرة عامة عن مستوى التّحصيل الّدراسي للتلميذ وحياته المدرسّية السابقة.[3] بمعني أن التلميذ إذا انتقل من مدرسة إلى أخرى ستساعده نتائجه التي تحصّل عليها خلال مساره الّدراسي في المدرسة الأولى من وضعه في الفصل الّدراسي الذي يناسبه، إضافة إلى إعطاء فكرة لأستاذهمن خلال إطّلاعه على نتائجه الّدراسية السابقة.

---

[1]- محمد ثابت، أثر تفاعل كل من لطّموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التّحصيل الّدراسي، ص85.

[2]- أحلام حسب الّرسول أحمد وآخرون، "أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس المسائل الّرياضّية"، مجلة العلوم التّربوية، كلية التّربية بجامعة السودان للعلوم والتّكنولوجيا الخرطوم: 2015، العدد 16، ص99.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية

بعد التطرّق في الفصل الأول إلى الجانب النّظري أنتقل في هذا الفصل التّطبيقي إلى دراسة ميدانّية، حيث قمت فيه باستبيان موجّه إلى أساتذة الطّور الابتدائي (السنة الثانية) لمعرفة صعوبات التعلّم التي تعترض المُتعلّم وانعكاساتها على تحصيله الدّراسي.

I. مكان وعّينة الدّراسة:

1. مكان اللّسة:

تمت الدّراسة التطبيقية في ابتدائّيات مختلفة في ولاية البويرة، والجدول التالّي يوضّح ذلك:

اسم الابتدائية	الموقع الجغرافي
لعلاّمة عبد الحميد بن باديس* (3)	الأخضرية (ولاية البويرة)
ابراهيتي السّعيد (3)	
أوكيل أحمد (2)	
قِّ ومي السّعيد (2)	
معدن مسعود (2)	
الإخوة قصراوي (2)	القاديرية (ولاية البويرة)
غاني علي (4)	
بورحلة محمد (2)	

هذه هي المدارس التي أُجريت فيها الدّراسة التّطبيقية وتم اختيارها بطريقة مقصودة لاحتوائها على السّنوات التي اعتمدت عليها في بحثي، وهي السنة الثانية ابتدائي وعددهم خمس مدارس متواجدة في بلدّية الأخضرية، وثلاث مدارس ببلدّية قاديرّية، وكل هذه المدارس متواجدة بولاية البويرة.

* - الرّقم (3) يبّين عدد الاستبيانات التي تّم جمعها من كل ابتدائّية.

2. عّينة الّدراسة:

وهم الأشخاص الذين تم اختيارهم للّدراسة ويُلاحظ أن مصطلح عّينة لا يضع أّية قيود على طريقة الحصول على العّينة. فالعّينة ببساطة هي مجموعة جزئّية من مجتمع له خصائص مشتركة»[1] والعّينة التي اعتمدتها في بحثي هذا تتمثّل في المعلّمين الذين أجابوا عن أسئلة الاستبيان المقّدم لهم، وهم أساتذة في الطّور الابتدائي تّم اختيارهم بطريقة مقصودة باعتبارهم أساتذة السّنة الثانية ابتدائي، عددهم خمس وعشرون (25) أستاذًا أجاب منهم عشرون أستاذًا فقط.

II. أداة الّدراسة:

تتمثّل أداة الّدراسة في الاستبيان حيث يُعّرف هذا الأخير على أّنه «أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق، والتوصّل إلى الوقائع والتعّرف على الظّروف والأحوال ودراسة المواقف والاتّجاهات والآراء، يساعد الملاحظة ويكّملها، وهو في بعض الأحيان الوسيلة العملّية الوحيدة للقيام بالّدراسة العلمّية»[2] فهو إذن الأداة التي تمُكّن كل باحث من القيام بالّدراسة التّطبيقية.

وقد اعتمدت في بحثي هذا على استبيان يحتوي على (16) سؤالاً حول صعوبات التعلّم وانعكاسها على التّحصيل الّدراسي، وُزّع على معلمي السنة الثانية ابتدائي إضافة إلى المقابلة الشّخصية مع الأساتذة وتضّمن الاستبيان محورين أساسّيين، محور البيانات الشّخصية الخاصّة بالمبحوث، ويضُّم أربعة أسئلة (الجنس، الأقدمية في التعليم، المستوى التعليمي، وهل يستفيد من

---

[1]- رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النّفسية والتّربوّية، ط5، القاهرة، 2006، دار النّشر للجامعات، ص156.

[2]- رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النّظرية وممارسته العملّية، ط1، دمشق، 2000، دار الفكر، ص329.

دورات تكوينّية) أّما المحور الثاني فيحتوى على ست عشرة (16) سؤالاً حول الصّعوبات التي يعاني منها المتعلّم وكيفّية علاجها، وانعكاسها على تحصيله الّدراسي.

وقد اخترت من أنواع الاستبيان، الاستبيان المغلق المفتوح الذي يحتوي على أسئلة ذات إجابات جاهزة ومحدّدة وعلى عدد آخر من الأسئلة ذات إجابات حّرة مفتوحة أو محدّدة متبوعة بطلب تفسير الاختيار.

واعتمدت أيضًا في دراسة وتحليل هذا الاستبيان على الطريقة الثلاثية، أي طريقة الّنسب المئوّية وذلك على الشكل التالي:

م ⟵ 100%

ع ⟵ س

س: نسبة الإجابات

ع: عدد الإجابات ⟸ $س = \frac{ع \times 100\%}{م}$

م: مجموع العّينة

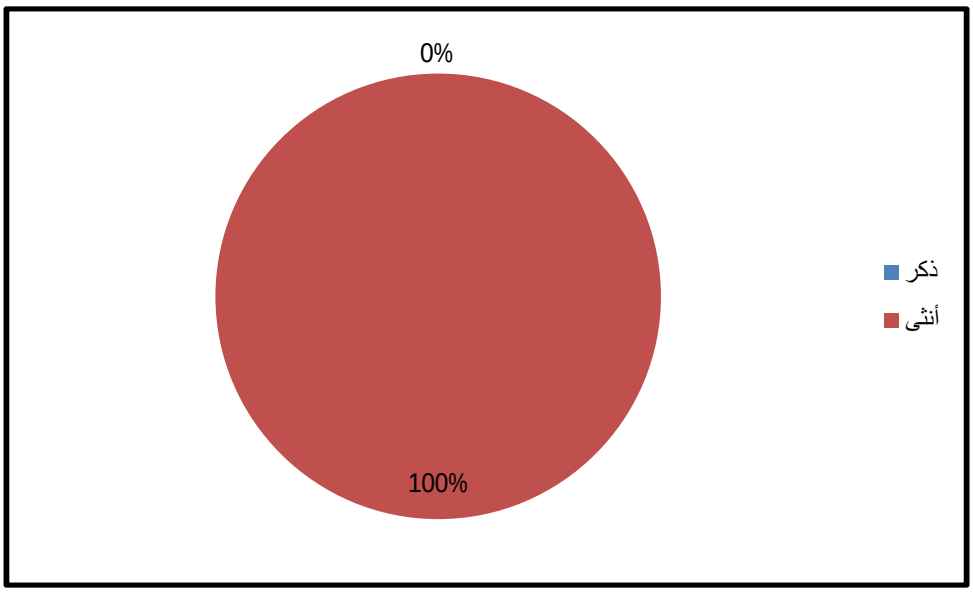
III. تحليل نتائج الاستبيان:

I. المحور الأول:

1. البيانات العامة: وهي المعلومات الخاصّة بالأساتذة الذين قاموا بالإجابة عن أسئلة الاستبيان وتشمل ما يلي:

أ. متغّير الجنس: يتوزّع أفراد العّينة من حيث الجنس كما هو موضّح في الجدول.

الجنس	العدد	النّسبة المئويّة
ذكر	00	% 00
أنثى	20	% 100
المجموع	20	% 100

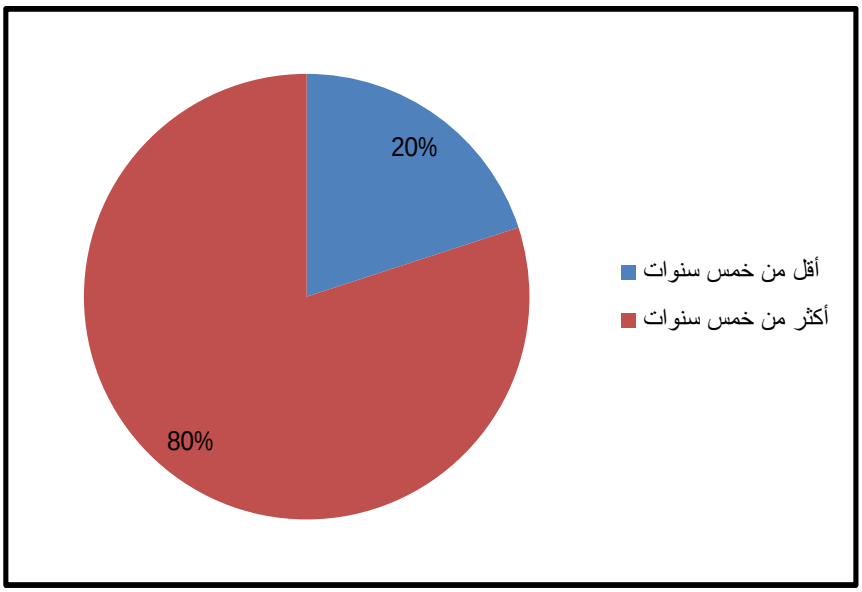


الشّكل رقم (02): توزيع أفراد العّينة حسب الجنس

يمثل الشّكل رقم (2) النّسب المئوّية لجنس الأساتذة الذين شملتهم الدّراسة، وهم عشرون (20) أستاذًا، حيث كان عدد الأساتذة الذّكور صفر (0) بنسبة 00%، في حين كان عدد الإناث عشرون أستاذةً بنسبة 100%، ومنه فالدّراسة شملت جنس الإناث فقط، وهذا راجع لكون أغلبيّة أساتذة التّعليم إناث، أمّا الذّكور فهم يتوجّهون لمهن أخرى في قطاعات مختلفة، كما أنّ قطاع التّعليم يساعد المرأة أكثر ويسهّل عليها حياتها مقارنة بالقطاعات الأخرى.

ب. متغيّر الخبرة الدّراسية: وهي أقدميّة الأساتذة في التّعليم وقد قُسمت إلى فئتين، ثم حساب النّسب المئوّية لأساتذة عيّنة الدّراسة والجدول التّالي يوضّح ذلك.

الأقدمية	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	4	% 20
أكثر من خمس سنوات	16	% 80
المجموع	20	% 100

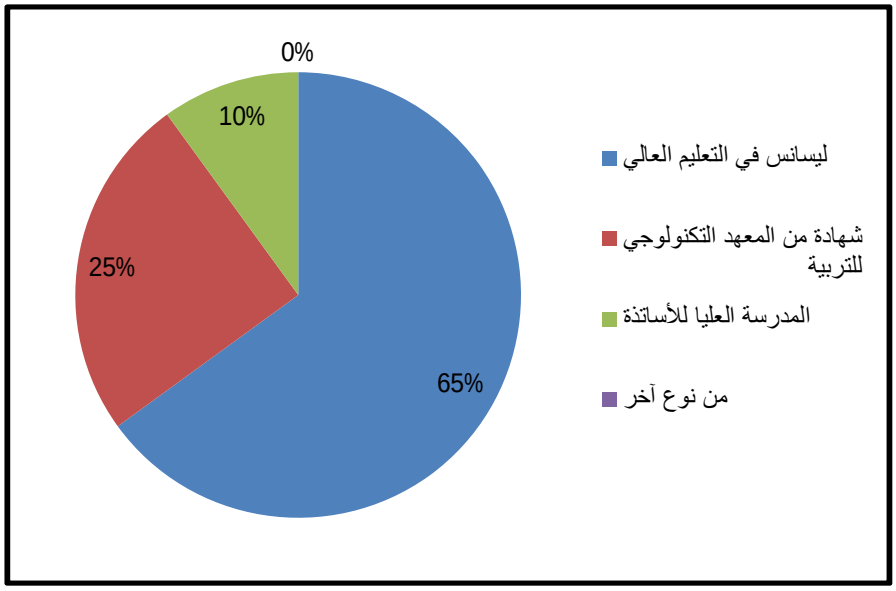


الشّكل رقم (03): يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدمية

من خلال الشّكل يتبّين لنا أن عدد الأساتذة الذين تتراوح مدّة خبرتهم في التدّريس أكثر من خمس سنوات ستة عشر (16) أستاذًا بنسبة 80% و هي أكبر نسبة، أّما الذين تتراوح مدّة خبرتهم أقل من خمس سنوات فعددهم أربع(4) أساتذة بنسبة 20%، وهذا راجع لما تعتمده أغلب المؤسّسات التربوّية وإن لم تكن كلّ ها على الأساتذة ذوي الأقدمية لتدريس السّنوات الأولى والثانية وذلك لكونهم يمتلكون خبرة في مجال التدّريس، ميلسُه ّ لعليهم ويُ مكّنهم من التعّامل مع هذه الفئة من التلّاميذ ويساعد أكثر على تحقيق الأهداف التعليميّة، إضافة إلى قلّ ة المسابقات المهنّية في مجال التعّليم ما يؤدّي إلى عدم وجود أساتذة جدد.

ج. المؤهّل العلمي: وهو الشّهادات العلمّية التي تحصّل عليها كل أستاذ من أفراد العّينة، وحساب نسبها المئوّية وهذا ما سيوضّحه الجدول التالي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
ليسانس في التعّليم العالي	13	% 65
شهادة من المعهد التكنولوجي للتربّية	5	% 258
المدرسة العليا للأساتذة	2	% 10
من نوع آخر	0	% 00
المجموع	24	% 100



الشّكل رقم 04: توزيع أفراد العّينة حسب المؤّهل العلمي

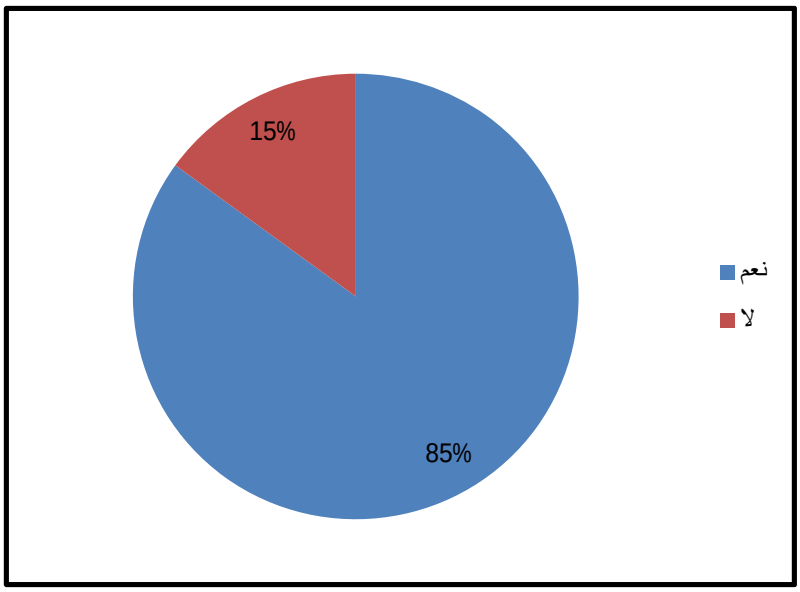
من خلال النتائج المتحصّل عليها نلاحظ أن عدد الأساتذة الذين كان مُؤّهلهم العلمي شهادة ليسانس في التّعليم العالي ثلاثة عشر أستاذًا (13) بسنة 65%، وهي أعلى نسبة من بين مجموع أفراد العّينة الذين كان مُؤّهلهم العلمي شهادة من المعهد التكنولوجي للتّربية وعددهم خمس (5) أساتذة بنسبة 25 %، وأيضا المُؤّهل العلمي للشّهادة من المدرسة العليا للأساتذة وهم ، أستاذين (2) بنسبة 10%، في حين لم يكن هناك أساتذة لهم تكوين آخر.

اختلفت النّسب باختلاف عدد الأساتذة وكانت النّسبة الأكبر للأساتذة الذين لهم شهادة ليسانس في التّعليم العالي ، وهذا راجع لكون أغلبّية أساتذة التعليم الابتدائي خّريجي الجامعات، أّما انخفاض عدد الأساتذة الذين لهم شهادة من المعهد التكنولوجي للتّربية فهو راجع لكون أغلب هؤلاء الأساتذة قد تقاعدوا ،وأخيرًا أساتذة المدارس العليا كانت لهم أقل نسبة وذلك بسبب معدّل القبول

في هذه المدارس المرتفع كما أنّ أغلب المتخرّجين يختارون التّعليم في المستوى المتوسّط، والمستوى الثانوي.

د. نسبة الاستفادة من الدّورات التكوينّية: وهي دورات تعقد بشكل منتظم ومنظّم من طرف وزارة التّربية ، يرأسها مفتشّون يقومون بتكوين كل أستاذ حسب الطّور الذي يشغله والجدول الآتي سيبّين لنا نسبة استفادة أساتذة العّينة من هذه الدّورات.

الاستفادة من دورات تكوينية	التكرار	النسبة %
نعم	17	% 85
لا	3	% 15
المجموع	20	% 100



الشّكل رقم 05: يوضّح نسبة الاستفادة من الدّورات التكوينية

يوضّح الشكل عدد الأساتذة الذين يستفيدون من الّدورات التكوينية ، حيث نلاحظ أن عدد المستفيدين بلغ سبعة عشر (17) أستاذًا بنسبة 85% ، وفي المقابل عدد الأساتذة الغير مستفيدين ثلاثة (3) أساتذة بنسبة 15%، ما يؤكّد أن أغلب الأساتذة يلتحقون بهذه الّدورات وهي واجبة عليهم، إضافة إلى حرص وزارة التّربية على مثل هذه الّدورات التكوينية لما لها من فوائد إيجابية في تحقيق الأهداف التعليميّة.

أّما فيما يخصّ الأساتذة الذين أجابوا بعدم الاستفادة من هذه الّدورات فرّبما هم من الأساتذة الُمتحصّلون على شهادة أستاذ ُمكوّن.

II. المحور الثاني :

. صعوبات التعلّم وانعكاسها على التحصيل الدراسي : في هذا المحور سأقوم بتحليل أسئلة الاستبيان الموجّهة لأفراد عّينة الّدراسة و هي كالتالي :

1.ما هو مفهوم صعوبات التعلّم من وجهة نظرك؟

من خلال الإجابات التي تحصّلت عليها من قبل أفراد العّينة لاحظت أن أغلب الأساتذة أجمعوا على أنّصعوبات التعلّم هي تلك الصّعوبات التي يتعّرض لها التلميذ أثناء تعلّمه ، وتكون سبًبا في انخفاض تحصيله الّدراسي ولها عّدة أسباب، أّما الاختلاف بينهم فكان في نوعها حيث ركّز بعض أساتذة العّينة في تعريفاتهم على الصّعوبات الّنمائية من انتباه وإدراك، إضافة إلى صعوبات في الفهم والاستيعاب والتّركيز، في حين ركّز البعض الآخر على الصّعوبات الأكاديمية من صعوبة في القراءة والكتابة والحساب، وهناك البعض ممّن جمع بين الّنوعين ومن هذه التّعريفات نذكر:

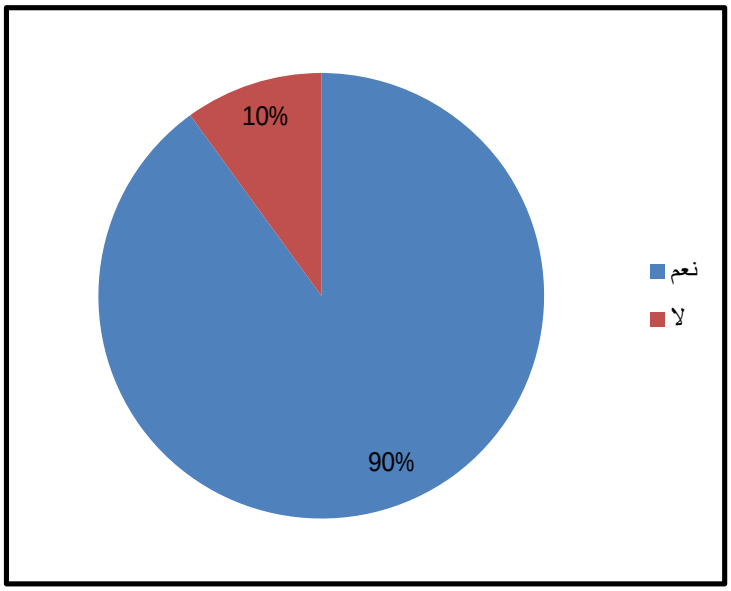
- صعوبات التعلّم هي مصطلح عام يصف مجموعة من التلّاميذ في الفصل الدّراسي العادي يُظهرون انخفاض في التّحصيل الدّراسي عن زملائهم، حيث تكون لهم صعوبة في بعض العمليّات المتّصلة بالتّعلم، كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء العمليّات الحسابّية.

- هي عدم القدرة على القيام بالعمليات المتعلّقة باللّغة والحساب والنطق والكتابة.

- هي تلك الصّعوبات التي يتعرّض لها المتعلّم عند اكتسابه لبعض المفاهيم، والمعارف من خلال عجزه عن إنجاز بعض المهام ، أو وقوعه في أخطاء عند حل بعض الوضعّيات ، ومنه نستنتج أن معظم أساتذة السنة الثانية ابتدائي تواجههم صعوبات التعلّم التي يتعرّض لها التلميذ ما دفعهم للبحث عن أنواعها وأسبابها وكيفّية علاجها.

2هل يُشتّتُ انتباه التلّميذ بسهولة؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	18	% 90
لا	2	% 10
المجموع	20	% 100



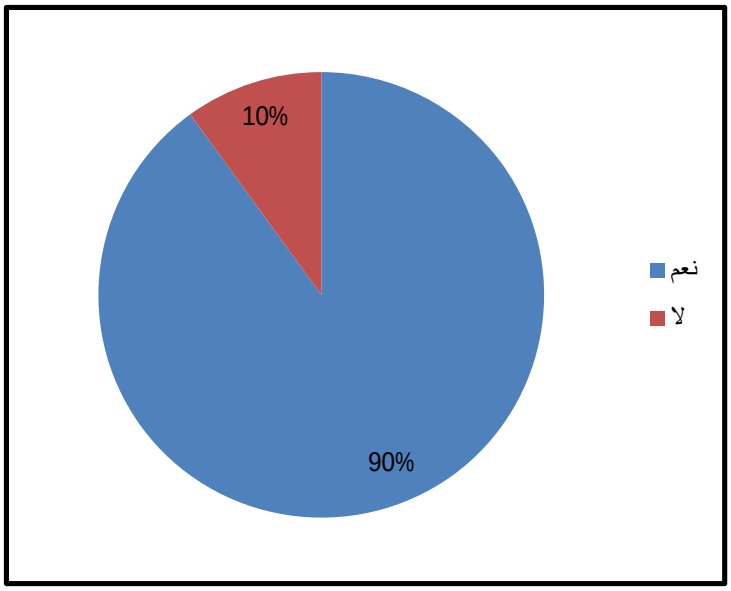
الشّكل رقم 06: يوضّح إمكانية تشتّت انتباه التلميذ بسهولة

من خلال الشّكل نلاحظ أنالأساتذة الذين قالوا بأن انتباه التلميذ يُ شتّت بسهولة بلغ عددهم ثمانية عشر (18) أستاذًا بنسبة مئوّية قدرها 90% في مقابل أستاذين (02) بنسبة 10% قد أجابوا بعدم تشتّت انتباهه بسهولة.

ويتّضح من خلال للّنتج أن أغلب التلاميذ يُ شتّت انتباههم وذلك راجع لمشاكل يعاني منها التلميذ نفسه، أو عدم قدرة الأستاذ على التّعامل معه بطريقة صحيحة.

3. هل تظهر على التلميذ ملامح عدم الفهم لما تقوله؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	18	% 90
لا	2	% 10
المجموع	20	% 100



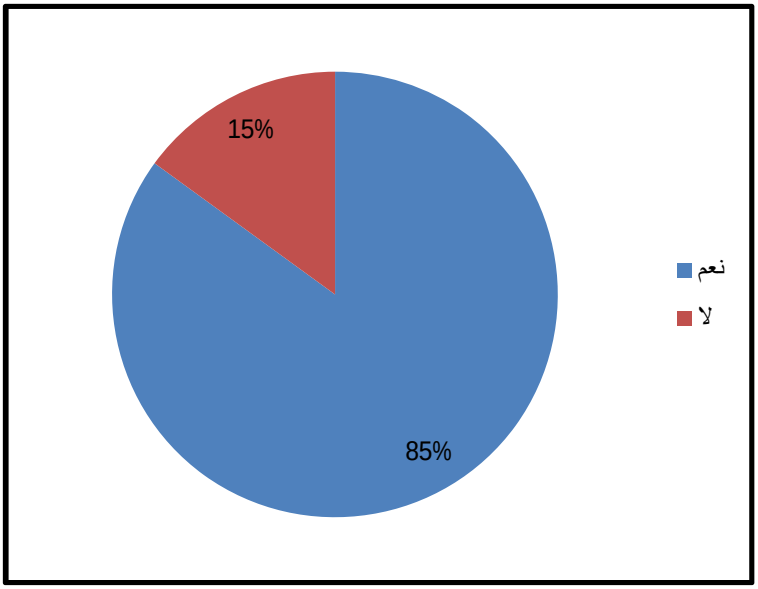
الشّكل رقم 07: يبيّن ظهور ملامح عدم الفهم لما يقال للتلميذ

يبيّن الشّكل أن عدد الأساتذة الذين يرون أن علامات عدم الفهم تظهر على التلميذ عندما يُكلّمه الأستاذ بلغ ثمانية عشر (18) أستاذًا بنسبة 90% في حين يرى أستاذين (2) من أفراد العينة بنسبة 10% أنّه لا تظهر ملامح عدم الفهم على التلاميذ.

ونلاحظ أن أغلب الأساتذة أجابوا بنعم وذلك راجع لمشاكل يعاني منها التلميذ، أو لعدم فهمه للأستاذ بسبب المصطلحات التي يستعملها والتي لا تتناسب وقدراته العقلية، كما أنّ المنهج المُدرّس وطرائق تدريسه يلعبان دورًا كبيرًا في درجة فهم التلميذ.

4. هل يعاني التلميذ صعوبة ومشكلة في القراءة؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	17	% 85
لا	3	% 15
المجموع	20	% 100



الشّكل رقم 08: يوضّح نسبة معاناة التلميذ من صعوبات في القراءة

من خلال الشّكل نلاحظ أن عدد الأساتذة الذين رأوا أنّ التلميذ يعاني من صعوبة في القراءة سبعة عشر (17) أستاذًا بنسبة 85% في مقابل ذلك نجد ثلاث (3) أساتذة بنسبة 15% قالوا بعدم وجود أي صعوبة.

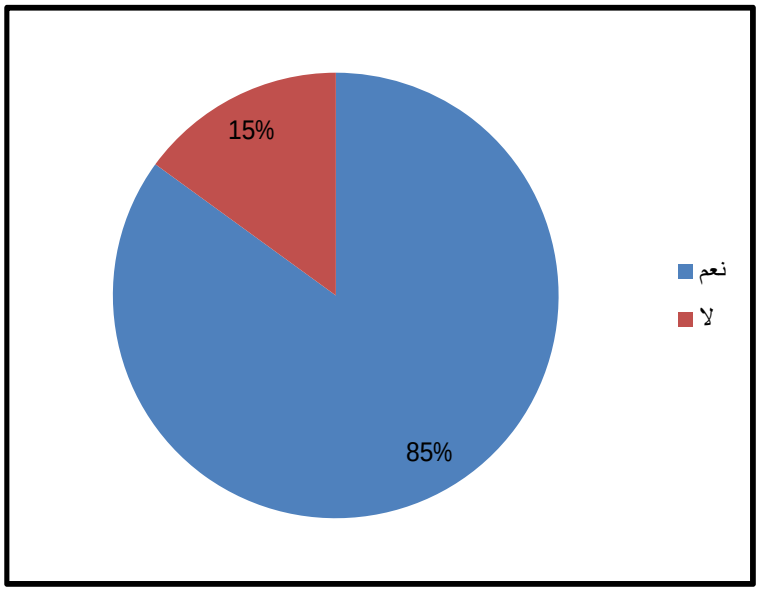
وقد ذكر الأساتذة الذين أجابوا بنعم مجموعة من الصّعوبات التّي يعاني منها التلميذ في القراءة وهي:

- صعوبة في قراءة الحروف المتشابهة مثل س و ص.
- صعوبة في الّربط بين الأحرف.
- قلب الحروف والخلط بينها وبين الكلمات.
- عدم القدرة على القراءة الُمسترسلة.
- عدم استيعاب كل الأحرف وصعوبة في نطق بعضها بشكل صحيح.
- عدم احترام علامات الوقف.

هذه هي أهم الصّعوبات التي يعاني منها التلميذ أثناء قراءته، وقد أجمع عليها أغلب الأساتذة ما يدلّ على معاناة تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من صعوبات أثناء القراءة، و هي تختلف من تلميذ لآخر.

5. هل يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في الكتابة؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	17	% 85
لا	3	% 15
المجموع	20	%100



الشّكل رقم 09: يوضّح نسبة معاناة التلميذ من صعوبات في الكتابة

يبّين لنا الشّكل أن عدد الأساتذة الذين قالوا بوجود صعوبات في الكتابة سبعة عشر (17) أستاذًا بنسبة 85% في مقابل ثلاث أساتذة (03) بنسبة 15% رأوا أنّه لا يعاني من أيّ صعوبة.

إن الأساتذة الذين قالوا بوجود صعوبات ذكروا المنشرة كثيرًا بين التلاميذ، وكانت أغلبها تدور فيما يلي:

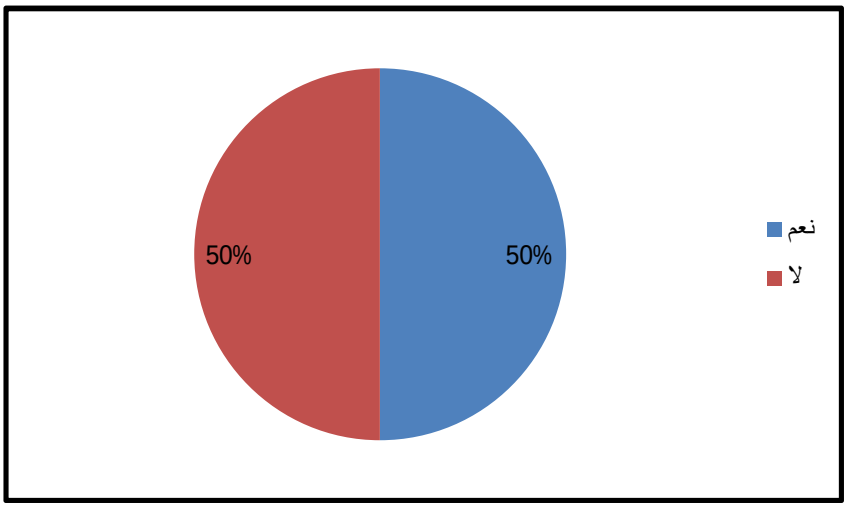
- صعوبة التّحكم في عضلات اليد ما يؤدّي إلى مشاكل في إمساك القلم بشكل صحيح.
- صعوبة في كتابة الحرف بشكل صحيح.
- صعوبة في كتابة الأحرف المتشابهة.
- صعوبة في إتبّاع نفس الخط عند الكتابة.
- صعوبة في تمييز المسافات بين الكلمة والكلمة.
- صعوبة في الالتزام بقواعد اللّغة وضوابط الكتابة.

- صعوبة في احترام خطوط الكتابة والكتابة فوق السطر.
- صعوبة في النّقل من السّبورة وسوء الخط.
- الخلط بين الحروف عند الكتابة.

هذه هي الصّعوبات التي يعاني منها أغلب التلاميذ عند الكتابة ما يجعلهم عاجزين عن الكتابة بشكل صحيح و بدون أخطاء، وفي المقابل يوجد تلاميذ لا يعانون من أيّ صعوبة ولهم خط خالي من جميع الأخطاء.

6. هل يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في الحساب؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	10	% 50
لا	10	% 50
المجموع	20	% 100



الشّكل رقم 10: يوضّح نسبة معاناة التلميذ من صعوبات في الحساب

من خلال معطيات الشّكل نلاحظ أن عدد الأساتذة الذين يرون أن التلميذ يعاني من صعوبات عند الحساب عشر (10) أساتذة بنسبة 50% وهو نفس عدد الأساتذة الذين قالوا بأّنه لا يعاني من مشاكل في الحساب.

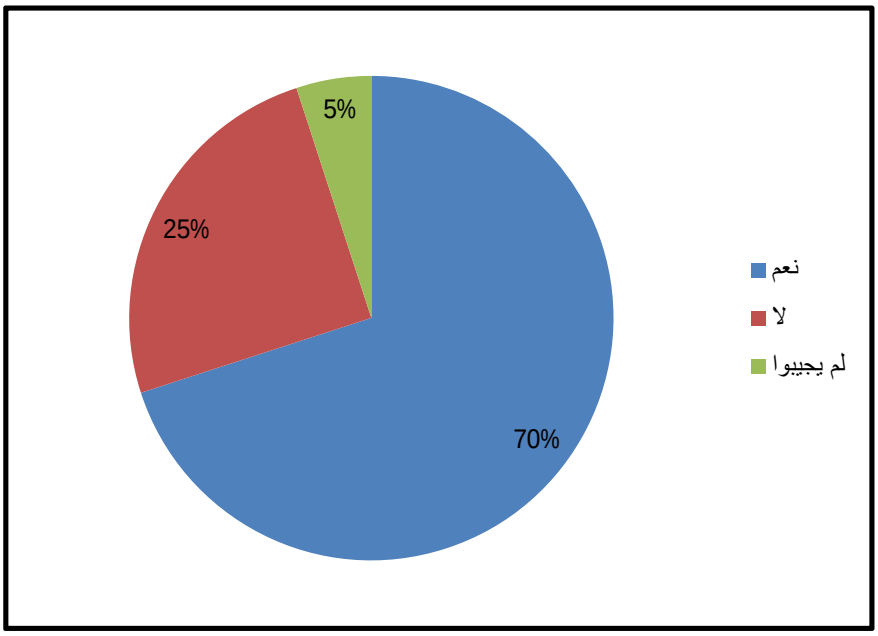
من الصّعوبات التي ذكرها الأساتذة الذين أجابوا بنعم والتي أجمع عليها أغلب أساتذة عّينة الّدراسة نذكر:

- صعوبة في الإدراك البصري والسّمعي للأرقام.
- صعوبة في إجراء مختلف العملّيات الحسابّية من جمع وطرح وقسمة.
- صعوبة في التمّييز بين مراتب الوحدات والعشرات والمئات في العملّيات العمودّية.
- نقل الأرقام بطريقة خاطئة.
- صعوبة في الحساب الّذهني.
- الخلط بين الأرقام المتشابهة وعكسها.

وقد أرجع بعض الأساتذة في إجاباتهم هذه الصّعوبات إلى عدم تناسب المنهج مع قدرات التلميذ الذهنية، أّما الأساتذة الذين أجابوا بلا وهم نصف أساتذة عّينة الّدراسة فيرجعون عدم وجود صعوبات لأّنهم يتبّعون طرائق مختلفة في تدريس التلاميذ، و إتبّاع طريقة التكرار والمعالجة واختيار الأوقات المناسبة لتدريس هذه المادة مع البحث عن وسائل جديدة وسهلة تلُائم قدرات التلميذ.

7. هل يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في التّهجي؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	14	% 70
لا	5	% 25
لم يجيبوا	1	% 5
المجموع	20	% 100



الشّكل رقم 11: يوضّح نسبة معاناة التلميذ من صعوبات في التّهجي

من خلال الدّائرة النّسبية نستنتج أن عدد الأساتذة الذين أجابوا بوجود صعوبات في التّهجي لدى التلاميذ أربعة عشر (14) أستاذًا بنسبة 70% وكان هناك خمس (05) أساتذة بنسبة 25% قد أجابوا بعدم وجود صعوبات في حين امتنعت أستاذة بنسبة 5% عن الإجابة.

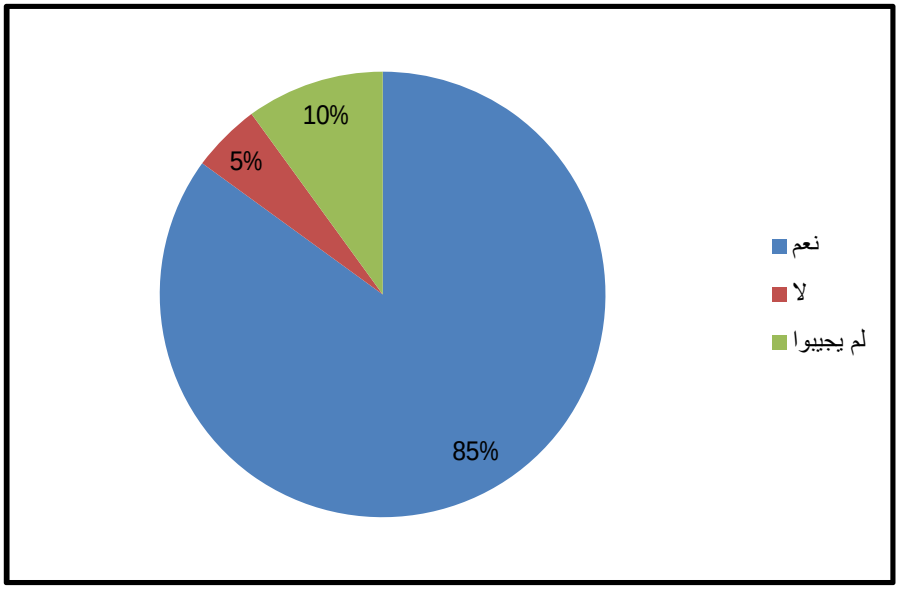
يتّضح من خلال النّتائج أن أغلب الأساتذة يرون أن التلميذ يعاني من صعوبات في التّهجي وقد قاموا بذكر بعضها وهي كالآتي:

- استعمال الأحرف في غير أماكنها.
- صعوبة في ربط الأصوات مع الأحرف الملائمة.
- عكس الأحرف والكلمات.
- صعوبة في قراءة الكلمة مباشرة خاصّة إذا كانت غير مشكُولة.
- عدم معرفة بعض الحروف.
- صعوبة إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة.
- الانقطاع المستمر أثناء الكلام.

هذه هي أهم الصّعوبات التي ذُكرت في الإجابات والتي يتّضح من خلالها وجود صعوبات مختلفة في التّهجي عند تلاميذ السنة الثانية، خاصّة وهم في بدايات تعلّمهم ما يستدعي تدخّل الأساتذة وتشخيص الحالة مع محاولة علاجها وتوجيهه للعلاج ،حتى لا تتفاقم ويصعب علاجها.

8. هل تعتقد أن التلميذ ذو صعوبات التعلّم يحتاج إلى أساليب تعليميّة جديدة؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	17	% 85
لا	1	% 5
لم يجيبوا	2	% 10
المجموع	20	% 100



الشّكل رقم 12: يوضّح نسبةاحتياج التلميذ ذو صعوبات التعلّم لأساليب تعليميّة حديثة

من خلال الشّكل نلاحظ أن عدد الأساتذة الذين أجابوا بأنّالتلميذ ذو صعوبات التعلّم يحتاج إلى أساليب تعليميّة حديثة سبعة عشر (17) أستاذًا بنسبة 85%، وأجابت أستاذة واحد بنسبة 5% بعدم احتياجه لأساليب تعليميّة حديثة، في حين امتنعت أستاذتين بنسبة 10% عن الإجابة.

وقد أجمع أغلب الأساتذة في إجاباتهم على مجموعة من الأساليب التعليميّة التي يحتاجها ذويصعوبات التعلّم وهي:

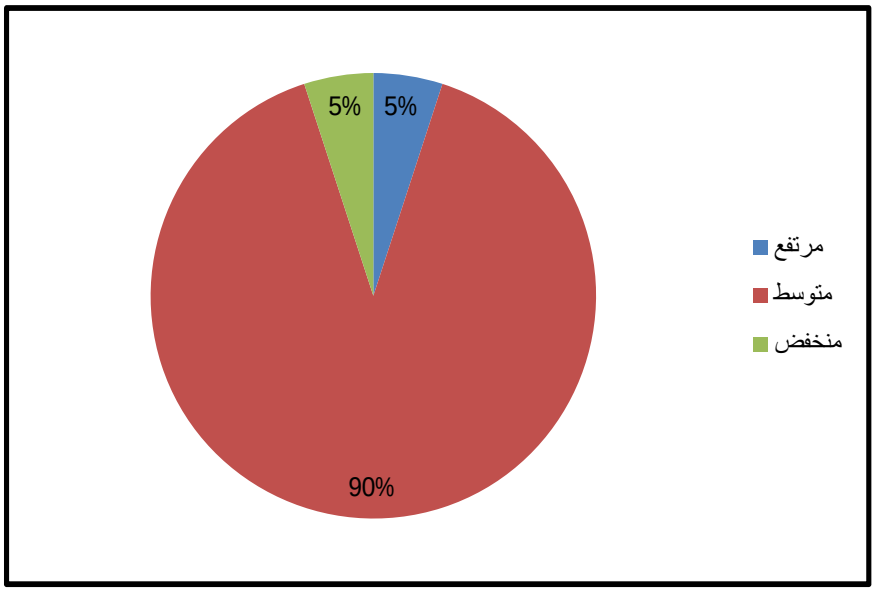
- وضع برامج تعليميّة خاصة تختلف باختلاف الصعوبة التي يعاني منها التلميذ.
- توفير وسائل تعليميّة حديثة ومتطوّرة.
- تبسيط المعلومات حسب درجة إدراك هؤلاء التلاميذ.
- اعتماد وضعيّات مرتبطة بأنشطة استكشافيّة هادفة.
- استعمال الوسائل الماديّة أثناء التدريس.
- ابتكار طرق تعليم جديدة ومناسبة لهم.

- وضع أقسام خاصّة بهذه الفئة.
- معالجة الصّعوبات في حصص إضافية.
- توجيه التلاميذ لأخصّائي نفساني والعمل على خلق علاقة تعاونّية بين الأستاذ والأسرة من أجل علاج هذه الصّعوبات.

هذه أهم الأساليب التي يراها الأساتذة مناسبة لمساعدة التلميذ ذو صعوباتالتعلّم في الدّراسة والّنجاح.

9.ما هو مستوى إدراك التلميذ للدّرس؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
مرتفع	1	% 5
متوسط	18	% 90
منخفض	1	% 5
المجموع	20	% 100

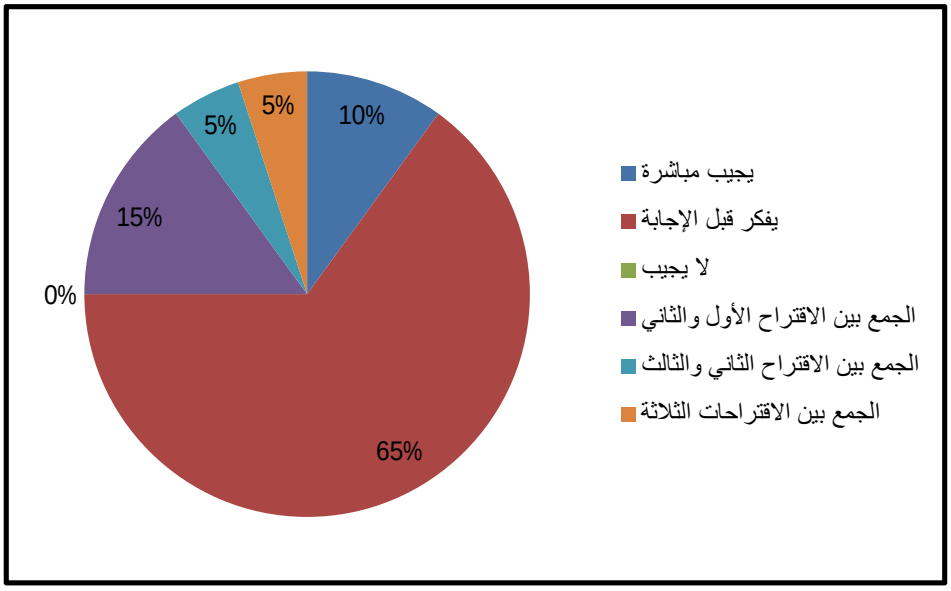


الشّكل رقم 13: يبّين مستوى إدراك التلميذ للّدرس

تظُهر البيانات الواردة في الشّكل أنّ الأساتذة الذين أجابوا بأنّ مستوى إدراك التلميذ للّدرس مرتفع هي واحدة بنسبة 5%، أمّا الذين أجابوا بأنّ مستوى إدراكه متوسّط فهم ثمانية عشر (18) أستاذًا بنسبة 90% ، في حين أجابت أستاذة واحدة (01) بنسبة 10% بأنّ مستوى إدراكه منخفض، وعليه فإنّ هذه النتائج تؤكّد لنا أنّ أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي مستوى إدراكهم للّدرس متوسّط ، وذلك راجع لعدم تناسب المنهج وقدرات التلميذ بشكل كلي ووجود بعض النقائص فيه، كما أنّ الأستاذ له دور كبير في درجة إدراك التلميذ للدرس، وذلك من خلال طريقة تقديمه للّدروس وشرحها إضافة إلى المصطلحات التي يستعملها عند شرحه وطريقة تعامله مع التلميذ.

10. عندما يُوجّه للتلميذ سؤالاً في القسم فإنّه؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
يجيب مباشرة	2	% 10
يفكّر قبل الإجابة	13	% 65
لا يجيب	2	% 00
الجمع بين الاقتراح الأول والثاني	3	% 15
الجمع بين الاقتراح الثاني والثالث	1	% 5
الجمع بين الاقتراحات الثلاثة	1	% 5
المجموع	20	% 100



الشّكل رقم 14: يوضّح طريقة إجابة التلميذ عند سؤاله

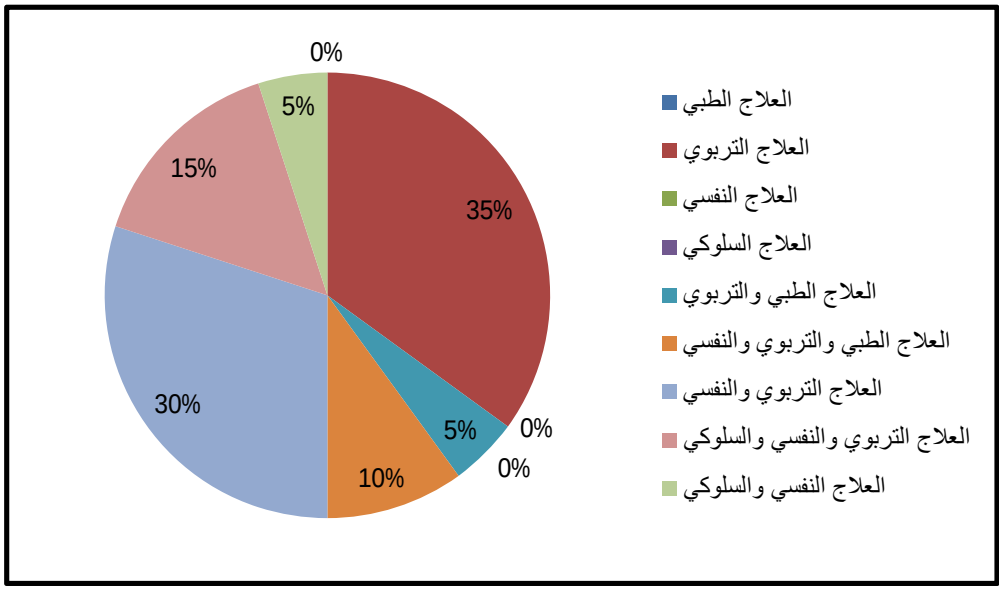
من خلال الشّكل المبّين نجد أنّ أستاذين (02) بنسبة 10% يرون أنّ التلميذ عند سؤاله يجيب مباشرة، أّما من قالوا بأّنه يفكّر قبل الإجابة فكانوا ثلاثة عشر (13) أستاذًا بنسبة 65%، ولم تكن هناك إجابة بأّنه لا يجيب، ومن جهة أخرى اختار بعض الأساتذة الجمع بين الاقتراحات فمنهم من قال بأّن هناك من التلاميذ من يجيب مباشرة وهناك من يفكّر قبل الإجابة، وكان عددهم ثلاث (3) أساتذة بنسبة 15%، وجمعت أستاذة (1) بنسبة 5%بين الاقتراح الثاني والثالث وأخيرًا يوجد أستاذة واحدة بنسبة 5% قد جمعت بين الاقتراحات الثلاثة.

من خلال النّتائج نستنتج أنّ طريقة الإجابة تختلف من تلميذ لآخر كلّ حسب قدراته ودرجة ذكائه، فهناك من يجيب بعد سماع السؤال مباشرةً، وهناك من يفكّر قبل أن يعطي إجابته، وأغلب التلاميذ نجد أّنهم يأخذون وقتاً للتفّكير ثم يجيبون.

11. كيف يتّم علاج هذه الصّعوبات هل عن طريق؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
العلاج الطّبي	0	% 00
العلاج التّربوي	7	% 35
العلاج النّفسي	0	%00
العلاج السّلوكي	0	% 00
العلاج الطّبي والتّربوي	1	% 5
العلاج الطّبي والتّربوي والنّفسي	2	% 10
العلاج التّربوي والنّفسي	6	% 30
العلاج التّربوي والنّفسي والسّلوكي	3	% 15

العلاج النّفسي والسّلوكي	1	% 5
المجموع	20	% 100



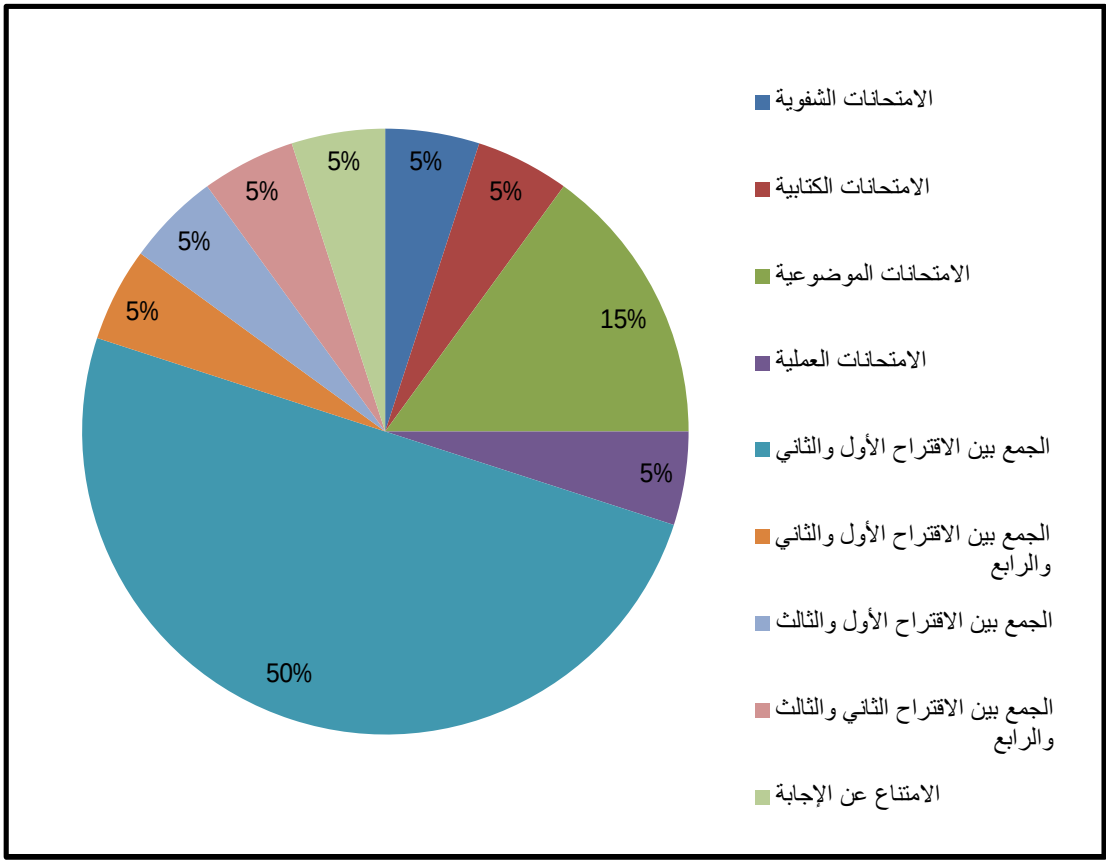
الشّكل رقم 15: يبّين طرق علاج صعوبات التعلّم.

بالّنظر إلى نتائج الشّكل نجد أنّ سبعة (7) أساتذة بنسبة 35% يرون أنّ صعوبات التعلّم يمكن علاجها عن طريق العلاج التّربوي، وأستاذة واحدة بنسبة 5% اقترحت علاجها عن طريق الجمع بين العلاج الطّبي والتّربوي، في حين ترى أستاذتين(2) بنسبة 10% أنّه يمكن علاجها عن طريق العلاج الطّبي أو التّربوي أو الّنفسي، وهناك ستّ أساتذة (06) بنسبة 30% قالوا أنّ العلاج يكون عن طريق العلاج التّربوي والّنفسي، أمّا ثلاث(3) أساتذة بنسبة 15% فاختاروا العلاج التّربوي والّنفسي والسّلوكي، وأخيرًا هناك أستاذة واحدة بنسبة 5% جمعت بين العلاج الّنفسي والسّلوكي.

من خلال نتائج الشّكل السّابق نستنتج أن طرق علاج صعوبات التعلّم تختلف باختلاف نوع الصّعوبة، كما أنّه يمكن الجمع بين علاجين أو أكثر للتّخلص من هذه الصّعوبات، ويبقى الطبيب المُشخّص هو العارف بالطريقة الأمثل و الأنجح للعلاج.

12. ما هي وسائل قياس التّحصيل الدّراسي؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
الامتحانات الشفوية	1	% 5
الامتحانات الكتابية	1	% 5
الامتحانات الموضوعية	3	% 15
الامتحانات العملية	1	% 5
الجمع بين الاقتراح الأول والثاني	10	% 50
الجمع بين الاقتراح الأول والثاني والرابع	1	% 5
الجمع بين الاقتراح الأول والثالث	1	% 5
الجمع بين الاقتراح الثاني والثالث والرابع	1	% 5
الامتناع عن الإجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100



الشّكل رقم 16: يوضّح وسائل قياس التّحصيل الدّراسي

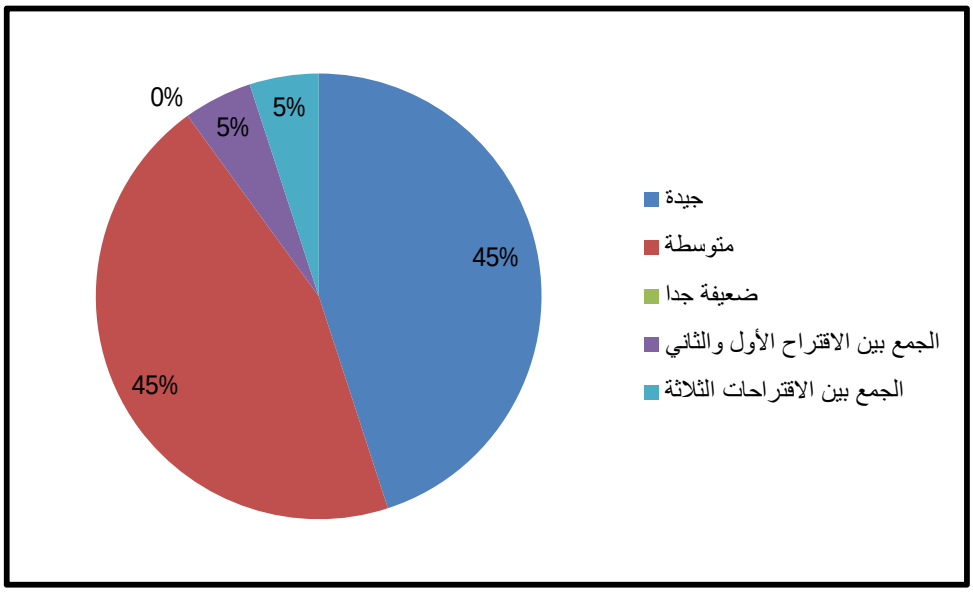
يوضّح لنا الشّكل أنّ أستاذة واحدة بنسبة 5% ترى أنّ قياس التّحصيل الدّراسي يكون عن طريق الامتحانات الشفوية، في حين ترى أخرى الامتحانات الكتابية هي وسيلة القياس، ويرى ثلاث (3) أساتذة بنسبة 15% أن قياس التّحصيل يكون عن طريق الامتحانات الموضوعية، واختارت أستاذة واحدة الامتحانات العملية، أمّا من جهة أخرى فقد اختار بعض الأساتذة الجمع بين الوسائل السّابقة حيث كان عدد الأساتذة الذين جمعوا بين الاقتراح الأول والثاني عشرة أساتذة(10) بنسبة 50% وجمعت أستاذة واحدة بين الاقتراح الأول والثاني والرابع، وأخرى بين الاقتراح الأول والثالث، وأخيرًا هناك أستاذة واحدة جمعت بين الاقتراح الثاني والثالث والرابع في حين امتنعت واحدة عن الإجابة.

وعليه فإنّ أغلب أساتذة عيّنة الدّراسة يرون أن الامتحانات الشفوية والكتابية هي أكثر وسائل قياس التّحصيل الدّراسي المستعملة ويبقى الاختلاف حسب طريقة تدريس الأستاذ ومنهجيّته، وقد أضاف بعض الأساتذة وسائل أخرى مستعملة لقياس التّحصيل الدّراسي وهي:

- التقّويم البيداغوجي كالملاحظة اليومية، المعالجة الفورّية كالتمّارين المختلفة ، المسابقات الفكرية، التقويمات، المشاريع والبحوث، الأعمال الفرديّة.

13. هل رغبةالتلميذ في التعلّم والفهم؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
جّيدة	9	% 45
متوسّطة	9	% 45
ضعيفة جدًا	0	% 00
الجمع بين الاقتراح الأول والثاني	1	% 5
الجمع بين الاقتراحات الثلاثة	1	% 5
المجموع	20	% 100



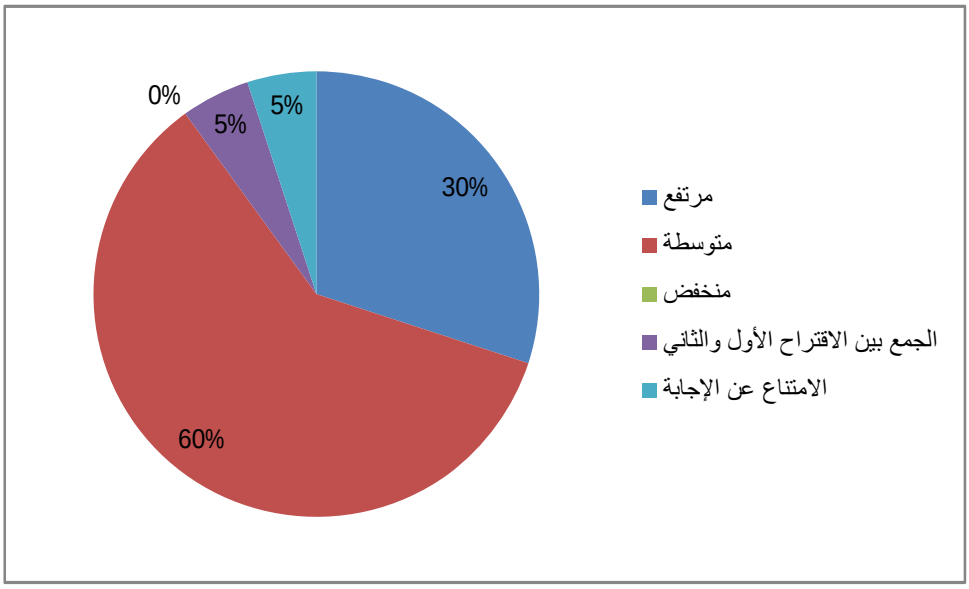
الشّكل رقم 17: يبّين رغبة التلميذ في التعلّم والفهم.

يرى تسعة أساتذة(9) بنسبة 45% أن رغبة التلميذ في التعلّم والفهم جّيدة، ونفس العدد والّنسبة قالوا أنّ رغبته متوسّطة، وجمعت أستاذة واحدة بنسبة 5% بين الاقتراح الأول والثاني، في حين جمعت أخرى بين الاقتراحات الثلاثة وقالت أنّ كل تلميذ ورغبته وميوله فهناك من تكون رغبته في التعلّم والفهم جّيدة، وهناك من تكون متوسّطة، ويوجد من رغبته ضعيفة جدًا.

ومنه نستنتج أنّ التلاميذ يختلفون في ميولاتهم ورغباتهم كما يختلفون في درجة ذكائهم ولهذا نجد الّرغبة في التعلّم والفهم تختلف باختلاف الأشخاص ويبقى الأستاذ طرف مهم ومساعد في زيادة هذه الّرغبة لدى تلاميذه.

14. هل تحصيل تلميذ السنة الثانية ابتدائي؟

الإجابة	التكرار	النسبة %
مرتفع	6	% 30
متوسّطة	12	% 60
منخفض	0	% 00
الجمع بين الاقتراح الأول والثاني	1	% 5
الامتناع عن الإجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100



الشّكل رقم: 18: يوضّح نسبة تحصيل تلميذ السنة الثانية ابتدائي.

النّتائج التي يوضّحها الشّكل(18) تبّين أنّ نسبة 30% من أساتذة عيّنة الدّراسة يرون أنّ تحصيل تلميذ السنة الثانية ابتدائي مرتفع وفي المقابل هناك نسبة 60% من الأساتذة صرّحوا أنّ

تحصيله متوسّط في حين نسبة 5% من الأساتذة قالوا أنّ هناك من تحصيله مرتفع وهناك من تحصيله متوسّط وامتنعت أستاذة واحدة بنسبة 5% عن الإجابة.

فتحصيل تلميذ السنة الثانية ابتدائي يكون في أغلب الأحيان متوسّط وفي حالات أخرى يكون مرتفع ويبقى تحصيل التلاميذ يختلف من قسم لآخر وداخل القسم الواحد فهناك الممتاز وهناك المتوسّط والضّعيف و الضّعيف جدًا ما يؤكّد وجود اختلافات ودرجات.

15. كيف تنعكس صعوبات التعلّم على التّحصيل الدّراسي؟

لقد أجمع أساتذة عيّنة الدّراسة على مجموعة من الآراء حول كيفيّة انعكاس صعوبات التعلّم على التّحصيل الدّراسي وهي:

- عدم القدرةعلى مواصلة التعلّم.
- التّسّرب المدرسي.
- تراجع مستوى التلميذ خاصة في الامتحانات الرسمّية.
- الفشل الدّراسي في مادة أو أكثر ومن ثّمة الرّسوب.
- صعوبة في الفهم وعدم المشاركة في القسم.
- اللاّمبالاة وعدم الاهتمام بالدّروس.
- صعوبة في القراءة والكتابة.
- نقص القدرة على الكلام والاستماع.
- نقص القدرة على التّعبير الشفهي.
- مشاكل واضطرابات نفسّية.
- صعوبة في إدراك الدّرس.
- الحركة الزّائدة.

- الاهتمام بأشياء غير مهمة وخلق الفوضى داخل القسم.
- نقص المردود وتراجع دراسي كبير.

هذه أهم الآراء التي جاءت في إجاباتهم، وتبقى صعوبات التعلّم عائقًا كبيرًا أمام التلميذ إذا لم تعالج خاصّة في مجال تحصيله الدّراسي فهي سبب من أسباب تدّني التّحصيل لدى التلاميذ خاصّة الذين لم يعالجوا أو لم تعرف الصّعوبات التي يعانون منها.

16. كيف يتّم رفع مستوى تحصيل التلميذ؟

يبقى مشكل تدني التّحصيل الدّراسي لدى التلاميذ من الأمور التي يحاول الأساتذة إيجاد حلول لها، ولهذا اقترح أساتذة السنة الثانية ابتدائي من مختلف الابتدائيات مجموعة من الحلول لرفع مستوى التّحصيل جمعتها فيما يلي:

- الاعتماد على مناهج ناجحة، ومراجعتها باستمرار.
- تخفيف البرنامج وتخفيف الحجم الساعي.
- الاعتماد على حصص الدّعم والمعالجة التربوية.
- استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة والمتطّورة.
- احترام قدرات التلميذ.
- الدّعم والتّحفيز والتّشجيع المستمر.
- وضع بطاقة الملاحظة والمتابعة والتقّويم.
- تنمية قدرات واهتمامات وميول الطّالب المتأخّر.
- التوّاصل مع الأولياء باستمرار وحثّهم على الاهتمام بأولادهم ومتابعتهم.
- المتابعة اليوميّة من طرف المُعلّم.

- الشّرح الجّيد وتبسيط ما هو صعب قدر المستطاع.
- الاستعانة بالمرشد النّفسي.
- تقليل عدد التلاميذ داخل القسم.
- حث المُتعلّم على مراجعة دروسه.
- التقّويم التكويني الذي يلازم بناء وتركيب عملّية التعّليم والتعلّم ويهدف إلى تقييم مدى تحسّن التعلّم وفهم طبيعة الصّعوبات المعترضة للعملّية التربوّية وعلاجها.

ويبقى الأستاذ هو العارف بطريقة رفع مستوى تحصيل تلاميذه، لأنّ الطريقة التي نجحت مع أحد التلاميذ ليس بالضرورة ستنجح مع آخر، ولكن رغم هذا يجب أن يكون هناك تواصل بين الوزارة الوصّية والأستاذ لإيجاد الحلول وإصلاح ما هو خاطئ في المناهج الدّراسية، مع اقتراح ما هو مُلائم، دون أن ننسى تواصل الوالدين مع المدرسة وما يلعبه في رفع مستوى تحصيل أبنائهم.

ملحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

الاستبيـــــــان

سيدي (ت) المعلم (ة) السنة الثانية ابتدائي:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية بعنوان "صعوبات التعلم وانعكاسها على التحصيل الدراسي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية –السنة الثانية أنموذجا–" وقد أعدت الباحثة لهذا الغرض استبيانا وتأمل منكم سيدي (ت) المعلم (ة) الإجابة عن فقراته بكل دقة وموضوعية قصد الحصول على نتائج تساعدني على إتمام بحثي، علما أن إجابتكم تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ويتم التعامل معها بسرية كاملة.

ولكم مني خالص الشكر والتقدير

المحور الأول: البيانات العامة

البلدية:.....

الولاية:.....

الابتدائية:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

1 – **الأقدمية في التعليم** ☐ سنة

2- **المستوى التعلمي**:

- ليسانس في التعليم العالي: ☐
- شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية: ☐
- المدرسة العليا للأساتذة: ☐
- تكوين أخر أذكر

طبيعيته؟.....

3- **هل تستفيد من دورات تكوينية؟** نعم ☐ لا ☐

1.ما هو مفهوم صعوبات التعلم من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

2. هل يشتت انتباه التلميذ بسهولة؟

نعم ☐ لا ☐

3. هل تظهر على التلميذ ملامح عدم الفهم لما تقوله؟

نعم ☐ لا ☐

4. هل يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في القراءة؟

نعم ☐ لا ☐

ما هي إن وجدت؟

.....

.....

5. هل يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في الكتابة؟

نعم ☐ لا ☐

ما هي إن وجدت؟

.....

.....

6. هل يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في الحساب؟

نعم ☐ لا ☐

ما هي إن وجدت؟

.....

.....

7. هل يعاني التلميذ صعوبة أو مشكلة في التهجي؟

نعم ☐ لا ☐

ما هي إن وجدت؟

.....

.....

8. هل تعتقد أن التلميذ ذو صعوبات التعلم يحتاج إلى أساليب تعليمية حديثة؟

نعم ☐ لا ☐

ما هي إن وجدت؟

.....

.....

9. ما هو مستوى إدراك التلميذ للدرس؟

مرتفع ☐ متوسط ☐ منخفض ☐

10. عندما يوجه للتلميذ سؤالا في القسم فإنه؟

يجيب مباشرة ☐ يفكر قبل الإجابة ☐ لا يجيب ☐

11. كيف يتم علاج هذه الصعوبات هل عن طريق:

العلاج الطبي ☐ العلاج النفسي ☐

العلاج التربوي ☐ العلاج السلوكي ☐

12. ما هي وسائل قياس التحصيل الدراسي؟

الامتحانات الشفوية ☐ الامتحانات الموضوعية ☐

الامتحانات الكتابية ☐ الامتحانات العملية ☐

أخرى إن وجدت:.....

.....

13. هل رغبة التلميذ في التعلم والفهم؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة جدا ☐

14. هل تحصيل تلميذ السنة الثانية ابتدائي؟

مرتفع ☐ متوسط ☐ منخفض ☐

15. كيف تنعكس صعوبات التعلم على التحصيل الدراسي؟

.....

.....

.....

.....

16. كيف يتم رفع مستوى تحصيل التلميذ؟

.....

.....

.....

.....

خاتمة

خاتمة:

بعد إتمام الجانب النّظري والتّعرف فيه على المصطلحات والمفاهيم المختلفة وانطلاقًا من الدّراسة التطبيقّية وإجابات المُعلّمين المختلفة توصّلت إلى مجموعة من النّتائج العامّة والمرفقة بجملة من التوّصيات التي رأيت أنّها مناسبة لخدمة العمليّة التعّليميّة التعّلميّة خاصّة في المرحلة الابتدائّية.

وأبرز هذه النّتائج مجسّدة في النّقاط التالّية.

1. من مظاهر صعوبات التعلّم لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تشتّت انتباههم و صعوبة في فهم ميلاُ قال لهم.

2. من أكثر صعوبات التعلّم انتشارًا صعوبات في القراءة والكتابة والحساب.

3. تمثّل نسبة انتشار صعوبات الحساب أقل نسبة من الصّعوبات المتمثلة في القراءة والكتابة.

4. أغلب المشاكل التي يعاني منها التلميذ تكون في تمييزه بين الحروف والخلط بينها سواء كتابيا أم لفظا.

5. يجب معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم معاملة خاصّة فيما يخصّ طرائق وأساليب تدريسهم.

6. أشهر الطّرائق المستخدمة من طرف المُعلّم لعلاج صعوبات التعلّم تكون عن طريق العلاج التّربوي والعلاج النّفسي.

7. أكثر الوسائل المستخدمة من طرف المُعلّم لقياس التّحصيل الدّراسي يكون عن طريق الامتحانات الشّفوية والامتحانات الكتابّية.

8. للوصول إلى تحصيل دراسي جّيد لا بدّمن توفّر مجموعة من الشّروط في المُعلّم والمُتعلّم.

خاتمة:

9.تنعكس صعوبات التعلّم بشكل سلبي جدًّا على التّحصيل الّدراسي لدرجة الّرسوب.

10.تختلف طرائق رفع مستوى تحصيل التلميذ الّدراسي باختلاف الُمعلّم.

هذه أهم الّنتائج المتوصّل إليها والخاصة بذويصعوبات التعلّم الذين يدرسون السنة الثانية ابتدائي.

فيما يلي مجموعة من التّوصيات التي قد تساعد في الحد من انتشار صعوبات التعلّم والتخلّص منها :

1. تكثيف الّدورات التكوينّية للأساتذة.

2.التّنويع في طرائق التّدريس خاصّة لذوي صعوبات التعلّم.

3.وضع برامج تناسب ذويصعوبات التعلّم.

4.تخفيف البرامج.

5.توفير أطباء نفسانّيين في كل المؤّسسات التّربوّية.

6.على كل ُمعلّم أن يطّلع على علم الّنفس التّربوي ويحاول الاستفادة منه.

7.وضع دورات تكوينية للُمعلّمين فيما يخصّ ذوي صعوبات التعلّم من طرائق التّدريس وكيفّية التّعامل مع هذه الفئة ووسائل التّشخيص وغيرها.

8.ضرورة اهتمام الآباء بأبنائهم وتواصلهم المستمر مع المدرسة.

9.توفير وسائل تدريس متطّورة خاصّةً مع ما يشهده العصر من تقّدم.

10.البحث عن طرق ناجحة لرفع مستوى تحصيل التلاميذ.

11.يجب أن تكون العلاقة بين الُمعلّم والُمتعلّم قائمة على الحب والاحترام.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1- الكتب:

1. أحمد عواد ندا، صعوبات التعلم، ط1، عمان: 2009، الوراق للنشر والتوزيع.

2. أسامة البطانية وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط1، عمان: 2005، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

3. تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ط1، عمان: 2003، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

4. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة: 2013، الدار المصرية اللبنانية.

5. رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط5، القاهرة: 2006، دار النشر للجامعات.

6. رجاء وحيد دويدوي، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، ط1، دمشق: 2000، دار الفكر.

7. ريما خضر، سعاد محمد خالد، صعوبات التعلم، ط1، عمان: 2007، دار البداية ناشرون وموزعون.

8. زياد كامل اللالا وآخرون، أساسيات التربية الخاصة، ط2، عمان: 2009، دار المسيرة للطباعة والنشر.

9. سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، ط1، عمان: 2007، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

10. عبد الرحمن محمد عيسوي، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، القاهرة: 1999، دار المعرفة الجامعية.

11. عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، ط1، القاهرة: 2011، مكتبة الأنجلو المصرية.

12. عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، ط1، عمان: 1997، دار اليازوري العلمية.

13. عماد بن سيف بن عبد الرحمن اللطيف، أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي والقيم الخلقية، ط1، الرياض: 2010، دار كنوز إتسيليا للنشر والتوزيع.

14. فرج عبد القادر طه وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

15. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، القاهرة: 2003، عالم الكتب.

16. ماجدة السيد عبيد، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، ط1، عمان: 2009، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

17. محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ط1، عمان: 2011، دار صفاء للنشر والتوزيع.

18. محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط3، عمان: 2008، دار الفكر للنشر والتوزيع.

19. مسعد أبو الديار وآخرون، مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، ط2، الكويت: 2012، مركز تقويم وتعليم الطفل.

20. يحي أحمد القبالي، مدخل إلى صعوبات التعلم، ط2، عمان: 2004، دار الطريق للنشر والتوزيع.

2- المجلات:

1. أحلام حسين الرسول أحمد وآخرون، "أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس المسائل الرياضية اللفظية"، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا الخرطوم: 2015، العدد 16.

2. ضمياء إبراهيم محمد الخزرجي، أحلام مهدي عبد الله الغزي، "الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات"، مجلة ديالي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق: 2010، العدد 47.

3- الرسائل والمذكرات:

1. أمير محمد محمد المدري، المتغيرات الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة عمران، رسالة لنيل شهادة ماجستير، جامعة صنعاء، 2012.

2. سهام درداخ، التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة تقني رياضي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة الوادي، 2013-2014.

3. لعموري وليد، بداوي شهرازد، رياض الأطفال والتحصيل الدراسي لتلاميذ قسم السنة أولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة زياد عاشور الجلفة، 2016-2017.

4. محمد ثابت، أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2014-2015.

5. وفاء عاشور، الإهمال الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، 2014-2015.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات:

مقدمة 1-4

الفصل الأول :مصطلحات ومفاهيم.

Iصعوبات التعلّم.

1تعريف صعوبات التعلّم 6-8

2تصنيفات صعوبات التعلّم.

1صعوبات التعلّم النّمائيّة 8-9

-صعوبات أوّلية 9

-صعوبات ثانويّة 9

2.صعوبات التعلّم الأكاديميّة 9-10

3مخطّط يبّين تصنيفات صعوبات التعلّم.....10

3أسباب صعوبات التعلّم .

أ.الأسباب المباشرة 11-12

ب. الأسباب الغير مباشرة 12-14

4خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم.

1.صعوبات التحّصيل الدّراسي .....14_18

2.صعوبات في الإدراك والحركة 18-19

3 .اضطراباتاللّغة 20

4.صعوبات في عمليّات التفّكير 20

فهرس الموضوعات:

5.الخصائص السّلوكية ..... 21_20

5تشخيص صعوبات التعلّم.

1.محك التبّاين ..... 22_21

2.محك الاستبعاد 22

3.محك التّربية الخاصّة 22

4.محك النّضج 23

5 .العلامات النّيرولوجّية ..... 24_23

6.علاج ذوي صعوبات التعلّم.

1.العلاج الطّبي 24

2 .العلاج التّربوي 25

3 .العلاج السّلوكي ..... 26_25

4 .العلاج النّفسي 26

II.التّحصيل الدّراسي.

1.تعريف التّحصيل الدّراسي ..... 28_27

2.أنواع التّحصيل الدّراسي.

فهرس الموضوعات:

1.التّحصيل الدّراسي الجّيد .....28_29

2.التّحصيل الدّراسي المتوسّط 29

3.التّحصيل الدّراسي الضّعيف .....29_30

3.العوامل المؤثّرة في التّحصيل الدّراسي.

1.العوامل الصحّية 30

2.العوامل الأسريّة .....30_32

3.العوامل المدرسّية .....32_33

4.العوامل الفرديّة .....33_34

5.العوامل الاقتصاديّة .....34_35

6.العوامل النّفسّية .....35_36

6.شروط التّحصيل الدّراسي الجّيد .

1.النّضج 36

2.الدّافعية .....36_37

3.الميول 37

4.التّكرار 37

فهرس الموضوعات:

5.الطّريقة الكلّية .....37_38

6.الإرشاد والتوّجيه 38

7.التّسميع الذّاتي 38

8.النّشاط الذّاتي .....38_39

5.مقاييس التّحصيل الدّراسي .

1.الامتحانات الشفوية 39

2.الامتحانات التّحريرية .....39_40

3.الامتحانات العمليّة .....40_41

6.أهداف التّحصيل الدّراسي .....41_42

الفصل الثاني :الدّراسة الميدانية .

I. مكان وعّينة الدّراسة .

1.مكان الدّراسة 44

2.عّينة الدّراسة 45

II. أداة الدّراسة .....45_46

III. تحليل نتائج الاستبيان .....47_76

ملحق (الاستبيان)

فهرس الموضوعات:

خاتمة.....84_83

قائمة المصادر والمراجع .....88_86

فهرس الموضوعات .....94_90