الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف -المسيلة

كلية :العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
قسم: علم الاجتماع
رقم: .....

ميدان: العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
فرع: .....
تخصص: علم اجتماع التربية

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر الأكاديمـــي

تحت عنوان:

صعوبات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر أساتذة المدرسة الابتدائية.

دراسة ميدانية ببلدية مسيف ولاية المسيلة

إعداد الطالب:
ربعـــي عبـد العـزيـز

تحت اشراف الاستاذة:
د. سهـــــام بلقرمـــي

السنة الجامعية: 2022/2021

دعـــــاء

اللهـــم إنـــي أســـالك خيـــر المســـالة و خيـــر الـــدعاء وخيـــر النجاح وخير العمـل وخيـر الثـواب وخيـــر الحيـــاة وخيـــر الممـــات و ثبتنـــي وثقـــل مـــوازيني وحقـــق إيمـــاني و ارفـــع درجـــاتي وتقبـــل صـــلاتي و اغفـــر خطيئـــاتي و أســـالك العلا من الجنة .

اللهـــم لا تجعلنـــا نصـــاب بـــالغرور إذا نجحنـــا ولا باليـــأس إذا أخفقنـــا و ذكرنـــا أن الإخفـــاق

إهـــــــــــــــداء

أهدي هذا الجهد إلى أجمل هدية أهداها الرب وأغلى نعمة أعطاها الرب إلى من قال فيهما آيته إلى من أنار لي طريق الخير والسعادة بحنانهما ودعواتهما الصادقة إلى والديّ الحبيبين أطال الله بقاءهما ورزقني برهما .

إلى زوجتي و أولادي و إخوتي و أخواتي جميعا متمنيا لهم النجاح الدائم .

كما أهديه إلى الأستاذة القديرة و المحترمة الدكتورة "بلقرمي سهام "على مساعدتها القيمة في هذه المذكرة .

إلى الذين شجعوني على الدراسة بصبرهم علي وأخذ بيدي لأكمل دراستي.

إلى كل الأصدقاء إلى زملائي دفعة ماستر

إلى جميع أساتذتي الكرام الذين رافقوني طوال

فهرس

المحتويات

دعاء .....

الإهداء .....

فهرس المحتويات

الجانب النظري

مقدمة

الفصل الأول: صعوبات التعلم

تعاريف صعوبات التعلم 03

تصنيف صعوبات التعلم 06

مصادر و أسباب صعوبات التعلم 35

خلاصة الفصل الأول 39

الفصل الثاني : اثر التحصيل الدراسي

تعريف التحصيل الدراسي 41

أهمية التحصيل الدراسي 43

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 44

أدوات قياس التحصيل الدراسي 46

أنواع الاختبارات التحصيلية 49

خلاصة الفصل الثاني 53

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث : تحليل وتفسير النتائج

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى .

التعليق على النتائج .
تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

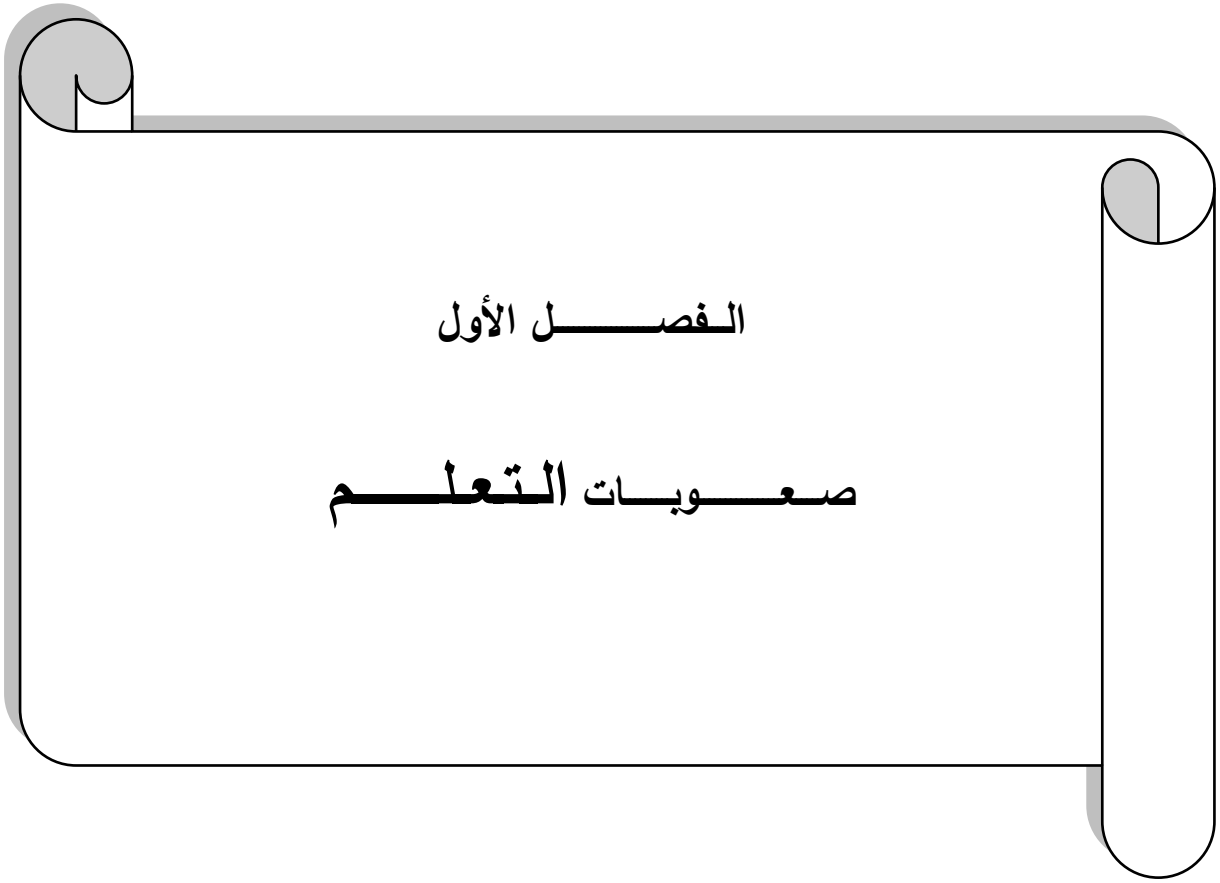
التعليق على النتائج .
الخاتمة

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

الـــجـــانـــــب

الـــنـــظـــــــــري



الـفصـــــــل الأول

صـعـــــوبـــات الـتـعـلـــــم

أصبح الاهتمام في مسألة التعليم اليوم ضرورة حتمية ، لما له من أهمية في الحياة اليومية وتحديد المكانة الاجتماعية للفرد ، لاسيما أنّنا قد أصبحنا في الألفية الثالثة والتي تمتاز بالتطور التكنولوجي والمعرفي، الذّي يتيح الفرصة أمام جميع البشر للحصول على ما يريدون ، حّتى أولئك الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلّم والتأقلم الاجتماعي يمكنهم الاستفادة من الوسائل التكنولوجية المنتشرة .

تعد صعوبات التعّلم اصطلاحا تربويا حديًثا ، يطلق على مجموعة غير متجانسة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، هذا وتعتبر صعوبات التعّلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة شهدت نموا متسارعا ، واهتماما متزايدا بحيث أصبحت محورا للعديد من الأبحاث والدراسات.

وكان للتقدم الذي أحرزه مجال صعوبات التعلّم بالغ الأهمية فقد تحدد مفهوم صعوبات التعلّم وتم إقراره، كما انتشرت وتوسعت وتنوعت برامج التربية الخاصة في المدارس العامة .وقد تناولنا في هذا الفصل تعاريف صعوبات التعلّم، تصنيفها (نمائية – أكاديمية)، مصادرها وأسبابها.

1 - تعاريف صعوبات التعّلم:

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

- تعريف صموئيل كيرك"يشير مفهوم صعوبات التعلّم إلى تأخّر أو اضطرابات أو تخّلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام ، اللّغة، القراءة ، التهجئة ، الكتابة أو العمليات الحسابية ، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ، أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعّلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخّلف عقلي أو حرمان ثقافي". (مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007، ص174)

-تعريف هلمان و كوفمان" تلك الصعوبة الّتي لا يتمكّن الطفل من الوصول إلى كامل إمكانياته في أي مستوى من مستويات الذكاء ، حيث تظهر لديه مشكلات

تعليمية قد تعود أسبابها لعوامل الإدراك أو لمشكلات انفعالية وقد لا يكون لديه مشكلات انفعالية أو مشكلات في عمليات الإدراك". (تيسير مفلح كوافحة وآخرون، 2003، ص118)

-تعريف محمد عوض الله و أحمد عواد "صعوبات التعلّم فئة من الطلاب تعاني من انخفاض وتدني التحصيل (الدراسي) الأكاديمي الفعلي عن التحصيل المتوّقع له وتقاس صعوبات التعّلم بدرجة مدرس الفصل لمدى تواتر مجموعة من الخصائص السلوكية العامة وهي :قصور الانتباه ، والنشاط الزائد ، الاندفاعية ، التذبذب الانفعالي وسوء التوافق الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم ". (محمد مصطفى الديب، 2003 ، ص206)

- تعريف جمعية أطفال صعوبات التعلّم" صعوبات التعّلم حالة متفاقمة ومزمنة لها منشأ عصبي يؤثّر على قدرات الفرد اللّفظية وغير اللّفظية تحول دون تطوير وتكامل هذه القدرات والاضطرابات متباين في شدته ، تؤثّر على حياة الإنسان وعلى تقديره لذاته وعلى تأهيله المهني وحياته الاجتماعية وعلى مستوى نشاطاته الحياتية اليومية." (سعيد حسين العزة،2002 ، ص43)

- التعريف الطبي"يشير مصطلح صعوبات التعلّم وفق هذا النموذج إلى الأطفال الأقرب إلى المتوسط أو عند المتوسط ، أو فوق المتوسط في الذكاء العام ممن لديهم صعوبات معينة في التعّلم أو في السلوك تشمل صعوبات في الإدراك والتخيل واللّغة والذاكرة والانتباه والوظيفة الحركية والّتي ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويركز هذا التعريف على الخلل الدماغي كسبب لصعوبات التعّلم، فقد بين "أورتان "أنّها ناتجة عن فشل في الفص اليسر من الدماغ المسؤول عن اللّغة." (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007 ، ص190)

-التعريف التربوي لصعوبات التعّلم"إ ن هذا التعريف يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة وعلى مظاهر العجز الأكاديمي الّتي تتمّثل في العجز عن تعلّم اللّغة ، القراءة ، الكتابة والهجاء والّتي لا ترجع إلى أسباب عقلية أو حسية كما يركّز

على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للطفل." (سعدة أحمد إبراهيم أوشقة، 2007 ، ص27)

"-هي عبارة عن اضطراب في العلميات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحلّ المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على التعلّم القراءة والكتابة وما يترّتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أسا سا أو فيما بعد من قصور في تعّلم المواد الدراسية المختلفة." (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص3)

"- صعوبات التعلّم تعني الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وقد تكون صعوبات مرتبطة بالتلميذ نفسه سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أم نفسية وقد تكون مرتبطة بعملية التعلّم نفسها كأساليب التدريس المستخدمة أو شخصية المعّلم أو المناخ العام السائد داخل المدرسة." (أحمد حسين اللقاني وآخرون، 1999 ، ص151)

ونجد أن هناك من يؤكد على الخلل النظام العصبي المركزي ، والآخر على نوعية الصعوبات كعسر القراءة والكتابة والعمليات الرياضية مقارنة مع اقرانهم الأسوياء ، وبعضها اعتمد على التباين بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي للطالب ، هناك أيضا بعضا من نقاط الاتفاق تبرزها التعاريف المختلفة (إن كانت غير موجودة كلها في تعريف واحد معين) (صعوبات التعلم (دراسة نظرية) م. عباس فاضل عبد الواحد) كما يلي :

1-وجود خلل وظيفي (وليس عضوي) في الجهاز العصبي وهو السبب وراء ظهور صعوبات التعلم.

2-امتلاك الأشخاص ذوي صعوبات التعلم لنسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة أسوة لقرنائهم الأسوياء.

3- ضرورة استبعاد الصعوبات الناتجة عن مختلف الإعاقات الحسية والجسمية أو الحرمان الثقافي أو التربوي أو الاضطرابات الانفعالية أو السلوكية.

4- هناك تباعد بين مستوى الذكاء ومستوى التحصيل لذوي صعوبات التعلم.

5-أن صعوبات التعلم ليست ذات تأثير في المجال الأكاديمي فقط بل ممكن أن تتعداه إلى مجالات مختلفة كالتفاعل الاجتماعي ، والانفعالات و التفكير و الانتباه.

02 - تصنيف صعوبات التعلم :

يظهر مجالان لصعوبات التعلّم الأول يتضمن الذاكرة والانتباه والتفكير ويطلق عليه صعوبات التعلّم النمائية ، ويتضمن المجال الثاني صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي ويطلق عليه صعوبات التعلّم الأكاديمية (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ، 2003 ، ص111) وتتمثّل صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية في ما يلي :

02 - 1 - صعوبات التعّلم النمائية:

وهي صعوبات تتعّلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني ، وتشمل : صعوبات الانتباه والإدراك، والتفكير (تكوين المفهوم) والتذكر وحلّ المشكلة . (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص3)

كما يشير مصطلح صعوبات التعلّم النمائية إلى الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية التّي تظهر بطريقة عادية ، وهذه الصعوبات غالبا وليس دائما ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي وقد يكون الارتباط بينهما غير واضح تماما فبعض الأطفال الذين يفشلون في القراءة يعانون من اضطرابات إدراكية حركية . في حين يعاني أطفال آخرون من نفس الاضطرابات الإدراكية الحركية إلا أنّهم يتعلّمون القراءة بشكل طبيعي .

ويمكن النظر إلى صعوبات التعلّم النمائية كنقص في المتطلبات الأساسية السابقة لمهارة فالطفل قبل أن يتعّلم القراءة يجب أن يكون قد نمى لديه قدرة ملائمة على التمييز البصري والذاكرة البصرية وقدرة على اكتشاف العلاقات وتركيز الانتباه ونمو تلك القدرات يعتبر مطلب أساسي سابق لتعلّم القراءة وفي نفس الوقت الّذي تعتبر فيه نمو المهارات مثل التآزر بين العين واليد والذاكرة وقدرات التتابع متطلبات أساسية لتعلّم الكتابة (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003 ، ص113) وفيما يلي شرح لأهم الصعوبات النمائية :

أ – الانتباه : إ ن الانتباه يعرف على أّنه عملية اختبار وتركيز للمنبهات الّتي يواجهها الإنسان في حياته فهو لا ينتبه إلى كلّ المنبهات التي يواجهها في حياته لكثرتها كالمنبهات البصرية والسمعية واللّمسية ... التي تصدر عن البيئة، أو من الإنسان نفسه، وإّنما يختار منها ما يناسبه أو ما يهم معرفته أو عمله أو التفكير فيه . فالمعلّم الذّي يقول لتلاميذه :انتبهوا إنّما يطلب إليهم أن يستعدوا لإدراك ما يقول أو يفعل فالانتباه إذا اختبار وتهيؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

إن العلاقة بين صعوبات التعلّم أو اضطرابات الانتباه علاقة وثيقة حيث تحتلّ صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعّلم ، إلى درجة أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة وصعوبات التعلّم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلّم الأخرى مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلّقة بالذاكرة والصعوبات المتعلّقة بالرياضيات أو الحساب وحّتى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموما.

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

وبنا ء على ما تقدم فقد لعبت العلاقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلّم دورا هاما في تنشيط وتفعيل حركة البحث العلمي في هذا المجال (تيسير مفلح كوافحة وآخر، 2003 ، ص123)

ويصعب على الأطفال التعلّم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم.(محمد علي كامل، 2003 ، ص14)

ب – الإدراك : يحتلّ موضوع الإدراك أهمية كبيرة في مجال التعلّم لذا فقد استقطب الكثير من علماء التربية الخاصة والمهتمين بصعوبات التعلّم ومنهم "ستراوس و لنتين "حيث أظهرت بحوثهم التي قامت حول صعوبات التعلّم أن الصعوبات الإدراكية كانت المميز الرئيسي لجميع الأطفال الذين خضعوا للدراسة . وهذا يثبت أن موضوع الإدراك يحتلّ مركزا محوريا في صعوبات التعلّم النمائية بصورة عامة واضطرابات العمليات المصرفية بصفة خاصة، ويرتبط الإدراك ارتباطا وثيقا باضطرابات الانتباه حيث تعبر صعوبات التعلّم الناشئة عن اضطراب عمليات الإدراك من خلال المظاهر التالية :

1) الفشل المدرسي وهو انخفاض وضعف التحصيل الأكاديمي.
2) الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التآزر أو الإدراك الحركي .
3) الفشل في تكامل النظم الإدراكية .

وتؤثّر صعوبات التعلّم الإدراكية على ما يلي:

1) الأداء العقلي المعرفي.
2) الأداء الحركي المهاري
3) الأداءات العقلية المعرفية والحركية والمهارية الحركية (تيسيرمفلح كوافحه ،2003ص 124-125)

ويصعب على الطفل ذوي الصعوبة في ترجمة ما يراه ، وقد لا يميز علاقة الأشياء ببعضها البعض، فهو لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لعبور الشارع بطريقة آمنة قبل أن تصدمه سيارة وقد يعاني من مشكلات في فهم ما يسمعه واستيعابه ، وبالتالي فإن استجاباته قد تتأخّر، وقد يخلط بين بعض الكلمات لها نفس

الأصوات، وغالبا ما يكون أحرف ، ويعاني من صعوبات في المشي والجري، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم .(مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007 ، ص182)

ج -التفكير : يعتبر التفكير من العمليات المعقّدة لأنّها تشمل على الكثير من أنواع العمليات العقلية والّتي في كثير من الأحيان لم يتم فهمها بشكل تام، فنحن نستخدم كلمة تفكير للدلالة على عمليات معرفية متعددة وواسعة مثال أنت تفكر بطريقة جيدة، بماذا تفكّر، سوف تفكّر في مشكلة ما...

لا يقصد بالتفكير هنا الذكاء لأن الطفل من ذوي صعوبات التعلّم من الإعاقة العقلية، وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لديهم قصور في عمليات التفكير، وقد أكّد" هلهان "على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعانون من قصور في التخطيط لحلّ المشكلات وكذلك أكّد" فلافل و تور حسين "على أنّهم يعانون من قصور في مهارات ما بعد المعرفة أي قصور في الرقابة العقلية النشطة، وفي تنظيم النتائج وتنسيق العمليات العقلية والمعرفية، وقصور في الطرائق والخطط التي تساعد في تعلّم أفضل، كذلك فقد أكّد" كولنان وآخرون و كاجن "أنّه

يغلب على الأطفال ذوي صعوبات التعلّم التصرف باندفاع كما يمكن ملاحظة السلوكات التالية :

1. لا يستطيع تطبيق ما تعلّمه.
2. يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
3. يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.
4. يتمكن من التفكير الحسي في حين أنّه يعاني من ضعف التفكير المجرد.
5. لا يستطيع إتباع التعليمات أو نذكرها.
6. تنقصه القدرة على تنظيم أوقات العمل .

لذا فسلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعّلم يدل على أنّهم لا يستطيعون استخدام عمليات التفكير الفعالة، ولديهم الاندفاعية ، والاعتماد الزائد على المدرس وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة في التفكير، وصعوبة الانتباه وعدم الاستمرارية ،

وضعف التنظيم، كما أن الطفل الّذي يعاني من صعوبة في التعلّم يعاني من صعوبة في استقبال مفهوم الكلام للآخرين ، نتيجة الحبسة الاستقبالية أو الحبسة الحسية أو عدم القدرة على استقبال وفهم اللّغة ، لاشك أنّه ستظهر لديه أعراض أساسية مثل الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات أو الأفكار، لذا فهو لا يفهم ما يسمع ولا يملك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء وبالتالي سيكون عنده صعوبة في تعّلم المعاني المتعددة للكلمة أو أجزاء من الكلام المسموع، مما يشكّل لديه صعوبة في التعلّم . (تيسير مفلح كوافحة ، 2003 ، ص 125 - 126)

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

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

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

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

2- مرحلة تخزين المعلومات وهذه تعني أن الإنسان يحتفظ بالمعلومات الّتي ترد إليه فترة زمنية محددة، وحسب أهمية هذه المعلومات، من اجل استعمالها في الوقت المناسب.

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

إن من لديه صعوبة في التعّلم عند الأطفال نجده لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤّثرات التي ترد إليه، لذا لا يستطيع تذكر الأشياء . فالطفل مثلا لديه ذاكرة طويلة المدى وذاكرة قصيرة المدى وذوي الصعوبة في التعلّم نجد أن ذاكرته قصيرة المدى وطويلة المدى مضطربة ، أي غير قادرة على امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية الموجودة عند الطلبة العاديين ، لذا نجد أن أداء هذا الطالب ذوي الصعوبة في الامتحانات ليست جيدة وهذا ما يجب على المدرس صعوبة التعّلم الانتباه إليه . (تيسيرمفلح كوافحة ، 2003 ، ص - 126 127)

كما تظهر اختلالات الذاكرة في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه مما يؤّثر في تعلّم القراءة وتطور اللّغة الشفوية للطفل . (مصطفى نوري القمش وآخر، 2007ص182)

كما أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلّم القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية . (محمد علي كامل ، 2003 ، ص14)

ه - التذكر والنسيان : يتعلّم الطلبة المعلومات والمهارات والاتجاهات ويكتسبوا الخبرات لكي يحتفظوا بها ويستخدموها في مواقف الحياة المختلفة، أما إذا لم يتمكّن هؤلاء وهم يعانون من اضطراب في عمليتي التذكر والنسيان وهم في الغالب ذوو صعوبات التعلّم من فعل ذلك . فإن هذا يعني أن لا يتعلّموا ولن يبق أثر لما تعلموه، ولذا يفترض أن يراعي المعلمون في أثناء تدريبهم للطلاب أن يعمقوا هذه المعارف، لكي يحتفظ بها الطلاب ويتذكروها ويتمكنوا من استخدامها في الوقت المناسب.

يقصد بالتذكّر أن يكون الفرد قادرا على استظهار تأثره بموقف ما مر به، أو خبرة أو معرفة ما . وقد يكون التذكر استدعاء لمعرفة ما أو تعرف لشيء ما، كما يمكن أن يكون بالتداعي . ونعني بالتعرف هنا هو قدرة الشخص على التمييز بين المثيرات التي تعلّمها سابقًا وبين مثيرات لم يتعلّمها . أما التداعي فيتم حين يستطيع المتعلّم تذكر شيء ما تعلّمه سابقًا حين يرى أو يلاحظ شيئًا آخر له صلة وبالاسترجاع يتم حيث نطلب من الطفل أن يسمع لنا مادة حفظها سابقًا أو التحدث عن خبرة مرت به ، يعد " أنجهاوس " من أوائل من اهتم بدراسة التذكر والنسيان ، وقد قام بتجارب عديدة لقياس مدى قوة الذاكرة من خلال تذكّر كلمات ومقاطع عديمة المعنى وقد دلّت نتائج دراسته على أن النسيان يصل إلى حده الأعلى بعد انتهاء التعّلم مباشرة ثم تقلّ سرعته تدريجيا . (تيسير مفلح كوافحة ، 2003 ، ص127 - 128)

2-2 - صعوبات التعّلم الأكاديمية:

يشير مصطلح صعوبات التعلّم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلّم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات .ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة . (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص113)

كما تشير صعوبات التعلّم الأكاديمية أو الدراسية إلى صعوبات تعلّم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما يتبعها من صعوبات في تعلّم المواد الدراسية في المراحل التعليمية التالية . ومن ثم تعتبر صعوبات التعلّم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلّم النمائية أو النفسية. (نبيل عبد الفتاح حافظ ، 2000 ، ص3)

كما يشير مصطلح صعوبات التعّلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلّم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية النمائية (الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة) حيث ترتبط الصعوبات الأكاديمية إلى حد كبير بالصعوبات النمائية ، فتعلّم القراءة يتطّلب القدرة على فهم واستخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات وكذلك القدرة على التمييز السمعي بين أصوات الكلام بالإضافة إلى إدراك الشكل من خلال

الأرضية. وكذلك فإن تعلّم الكتابة يتطلّب العديد من العمليات النمائية مثل القدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد وكذلك التكامل البصري الحركي والذاكرة البصرية ، فكل هذه العمليات متطلبات أساسية لازمة لنجاح عملية الكتابة.

وبالمثل فإن تعّلم الحساب يتطلّب قدرة على التصور البصري المكانين وتعد الذاكرة البصرية والتمييز بين الشكل والرضية من أكثر العمليات المعرفية أهمية في تعلّم الحساب والهندسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم . (محمد عوض الله سالم وآخرون ، 2006 ، ص144)

أ- صعوبة القراءة:

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

تعرف صعوبة القراءة أو عسر القراءة بأّنه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية والّذي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلّم القراءة لبعض الأطفال . (أسامة محمد البطانية وآخرون ، 2005 ص 168)

يفهم عسر القراءة كلاسيكيا على أنّه مجمل الصعوبات المحددة التّي تعترض التلميذ في تعلّم القراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي ، ونجد بشكل عام في عسر القراءة النوعي أو التطوري قصورا في مجال الإدراك البصري والسمعي وفي التوجه الزماني والمكاني . (هوغيت كاغلار، تعريب : فؤاد شاهين ، 1999 ، ط2 ، ص56)

كما يتمّثل العسر في القراءة في اضطراب القدرة على القراءة، أو صعوبة في معرفة وإنتاج اللّغة المكتوبة بعيدا عن كل تأخر عقلي أو حسي .

كما عرف عسر القراءة في الفترات الأولى من انتشاره على أنّه مرض ، كما حيث وصف بأنّه مرض العصر ويقصد به الأطفال الذين يعانون من اضطرابات خاصة في القراءة

2 - عوامل صعوبة القراءة :

ا ـ العوامل الجسمية : تشير العوامل الجسمية إلى تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلّم بصفة عامة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص .

إن الأطفال الذين يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي ، التي تمثل اضطراب السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية ، وتوضح الدراسات والبحوث الّتي أجريت حول هذا الجانب إلى عزو صعوبات القراءة إلى العوامل الوراثية أو الجينية ، و أن هناك ارتباطات أسرية قوية في صعوبات القراءة بين أفراد وأبناء هذه الأسر، خاصة لدى الأطفال الذين تنخفض مستويات ذكائهم عن زملائهم العاديين . (سامي محمد ملحم ، 2002 ، ط1 ، ص296 – 297)

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

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

ولاشك بأن الفروق الثقافية الحرمان الثقافي والاختلالات اللغوية والاضطرابات الأسرية والمشكلات الانفعالية ، التي يمر بها بعض الأطفال تشكّل هي أيضا عوامل هامة في تكوين صعوبات القراءة لديهم .(نفس المرجع، ص297)

ج - العوامل النفسية : يمكن القول أن العوامل النفسية التي تقف وراء صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي:

- ❖ اضطراب الإدراك السمعي : إن عملية الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معا، وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستثارات .وتشير الدراسات إلى أن القراءة تمثّل دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستثارة والاستجابة ، وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى ، وأن القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثّلة في :
  - التمييز بين الأشكال والأرضية والإغلاق السمعي والبصري.
  - التعميم والتعلّم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكيين.
  - تمييز الكلمات.
  - تمييز الأصوات خلال الكلمات.
  - الإغلاق السمعي.
  - القدرة على المزج أو الدمج.
- ❖ **اضطراب الإدراك البصري :** وأوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلّم بصفة عامة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية وضعف الإغلاق البصري، وثبات الشكل، وإدراك الوضع في الفراغ، وإدراك العلاقات المكانية.
- ❖ **الاضطرابات اللغوية :** فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعّلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها . فقد يفهم بعض الأطفال اللّغة المنطوقة أو المسموعة ولكنّهم لا يستطيعون فهم استخدام اللّغة في الكلام

والتعبير وتنظيم الأفكار، وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكرة واللّغة، بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

- **اضطراب الانتباه الإدراكي أو الانتقائي :** وتؤّثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة فهي تؤّثر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري ، والفهم اللغوي ، والفهم القرائي ، وبالتالي فإن اضطراب عمليات الانتباه يؤّثر سلبا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.
- **اضطراب الذاكرة :** أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية ، كما أنّهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبية المعرفية هي التي تقف وراء هذا الفشل ، وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما اضطراب الذاكرة البصرية واضطراب الذاكرة السمعية.
- **اضطراب مستوى الذكاء** :بينت الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم ذوي الذكاء العادي، مما يشير إلى أّنه ليس من الضرورة أن يكون مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفضا . بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال إيجابيا بين التحصيل القرائي والذكاء ، بمعنى أن الذكاء يرتبط على موجب بالتحصيل القرائي ، وأن صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج . والمعلّمون هم أكثر العناصر إسهاما في ذلك .(نفس المرجع السابق ، ص 298 - 299)

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

- غياب الدافعية للتعلّم .
- التنظيم المخي (سيطرة النصف الكروي اليمن) .

- اضطرابات الصورة الجسمية ، يعني معرفة الجسم والإمكانيات الحركية ، من اجل تنظيم جيد في الفضاء ، الطفل لابد أن يستند على معرفة صحيحة لصورة جسمه، وإلاّ فإنّه يعرقل باضطرابات التوجه في الفضاء.
- اضطرابات الكلام ، صعوبات النطق، اضطرابات اللغة ، صعوبات تكوين الجمل .
- الصعوبات النفسية الحركية

د ـ العوامل الاقتصادية – الاجتماعية : إن العوامل الاقتصادية والاجتماعية غالبا ما تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا ، فمن المستحيل تحديد نسبة معينة كحالات صعوبة القراءة الناجمة عن أي عامل من العوامل بمفرده فمن العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تؤّثر على صعوبات القراءة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد ، وجود الأب بالمنزل ، علاقات الأخوة بعضهم ببعض ، وعلاقات الآباء والأبناء، فنحن غالبا ما نقلّل من أهمية هذه العوامل وكأنّها عوامل لها تأثير ضعيف في صعوبات القراءة ، إلا أن ذلك عكس الواقع ، وهنا نستطيع أن نقول بتأكيد أّنه يبدو أن هناك مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثّر في القدرة على القراءة.

(محمد عوض الله سالم وآخرون ، 2006 ، ط2 ، ص151)

ه- العوامل التربوية **:** يذكر كثير من الباحثين أن هناك عددا من العوامل التربوية التي تكون سببا من أسباب صعوبات القراءة منها طرق تدريس القراءة ، شخصية المعّلم ، سياسة النقل في المدرسة من عام لآخر، حجم وكثافة الفصل الدراسي ، وفي ضوء العوامل التربوية التي تسهم في صعوبات القراءة نجد أن هؤلاء التلاميذ يفتقدون القدرة على القراءة ، فلابد من إيجاد طرق تدريس ملائمة مع تحليل كامل للمهارات التي يجب أن يعرفها المعلّم من أجل التمكّن من تدريس القراءة ، وبدون هذا التحليل الكامل لكلّ المهارات الفرعية لا يستطيع المعّلم التمكن من طرق تدريس القراءة .

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

بالإضافة إلى أسباب أخرى نذكر منها :

- تعجل المدرس التلميذ في الكلام وتكليفه ما يفوق مستوى قدراته.
- شعور التلميذ بالفشل لعدم ملائمة العمل المدرسي له.
- الابتداء الفجائي في تعليم اللّغة الفصحى، دون مراعاة للصلة بينها وبين الكلام الدارج ودون مراعاة التدرج في ذلك.
- استهزاء المدرس أو التلاميذ بالتلميذ الذي يتعثر في القراءة. (علي تعوينات، 1983 ، ص117)
- اتّجاه الوالدين نحو التعليم.
- المشكلات العاطفية و فرط النشاط. (محمود فندي العبد الله، 2008 ، ط1 ، ص 27 – 28) .

3 - أعراض صعوبة القراءة:

- خلط في شكل الحروف المتشابهة أو التي لها رسوم متشابهة.
- خلط في الأصوات أو خلط في الكتابة الصوتية، خاصة الحروف المتشابهة صوتيا.
- قلب الحروف والصعوبة في تشفير الأصوات المركبة.
- إهمال الحروف أو المقاطع الصوتية.
- إبدال الحروف أو الكلمات كاملة.
- صعوبة في القيام بالربط بين الأصوات المسموعة واللّغة المنطوقة والحروف المعروضة.
- مشكل الإيقاع يعني عدم القدرة على إعادة إنتاج الترانيم الإيقاعية.
- ترك السطور، ترك عدة كلمات

وفيما يلي شرح لهذه الأعراض:

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

- **الإدخال** : أحيانا يدخل التلميذ إلى السياق كلمة ليست موجودة به فقد يقرأ التلميذ جملة "النجوم تظهر في السماء" " النجوم تظهر في السماء الزرقاء " ولا يشتمل النص الأصلي على كلمة زرقاء.
- **الإبدال** :أثناء القراءة يقوم الطفل بإبدال كلمة بأخرى مثل" علي طفل شاطر "بدلا من "علي طفل مجتهد "
- **التكرار** : بعض الأطفال يلجأ إلى تكرار كلمات أو جمل ناقصة حين تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل " الأسد حيوان مفترس " فقد يقرأ الطفل " الأسد حيوان " ومن ثم يتوّقف ، عند كلمة " مفترس " ويعيد الأسد حيوان ... " "الأسد حيوان " .
- **الأخطاء العكسية** :يميل الطفل في بعض الأحيان لقراءة الكلمة بطريقة عكسية.
- **القراءة السريعة وغير الصحيحة** : يميل الأطفال ذوو صعوبات التعلّم إلى القراءة بشكل غير صحيح وتكثر أخطائهم خصوصا عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.
- **القراءة البطيئة (كلمة – كلمة)**:يقرأ بعض الأطفال ببطء وذلك على شكل كلمة – كلمة وقد يكون ذلك بمثابة عادة بالنّسبة لهم وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شفرتها.
- **نقص الفهم :** إن بعض الأطفال يركّزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباها قليلا للمعنى(محمد عوض الله سالم وآخرون ، 2006 ، ط1 ، ص 155)

4- خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

- كثير من هؤلاء الأطفال يكونون أذكياء و طبيعيون من الناحية الجسمية و العقلية و لديهم رغبة في تعلم القراءة .
- يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في جعل الآخرين يفهمون ما يريدون وهم يفهمون ما يقوله الآخرين إلاّ أنهم يفشلون في إتباع التوجيهات المقدمة لهم .
- في محاولاتهم الأولى للقراءة يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر الحروف . (محمد علي كامل مرجع سبق ذكره)
- يواجهون صعوبة في شرح أفكارهم كتابيا أو شفويا.

- لديهم ضعف في التوجه يمين -يسار

ب -صعوبة الكتابة:

❖ **تعريف صعوبة الكتابة :** هي الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلّم الأكاديمية ، فنحن نرى أن الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص وأقلام التلوين في البيت بما يسمى بالخربشة ، وهو في العادة لا يعلم أن الكبار يستخدمون الرموز للتعبير عن معاني محددة ، حتّى يتعلّم ذلك في رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية (تيسير مفلح كوافحة وآخر، 2003 ، ط 1 ، ص 128)

- وهي الصعوبة التي تتعلّق باللّغة المكتوبة، وتوصف هذه الحالة بأنّها الفشل في إنتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم والقراءة بشكل تعكس المعرفة بالموضوع الذي كتب عنه، ويواجه الطلبة ذوي صعوبات التعّلم مشاكل في الخط، حيث أن كتاباتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة وغير مقروءة وفي مجال التعبير الكتابي، فإن الأطفال ذوي صعوبات التعّلم يرتكبون الكثير من الأخطاء القواعدية والأسلوبية . (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007 ، ط1 ، ص215)
- التلميذ المتعثّر في الكتابة هو الذي يلاقي صعوبات في تعّلم الكتابة ، بمعزل عن مستواه العقلي .(هوغيت كاغلار، تعريب : فؤاد شاهين، 1999 ، ط2 ، ص58)
- صعوبة الكتابة تتشكل سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتنقيط، ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السطور في الكتابة. (مصطفى نوري القمش وآخرون ، 2007 ، ط 1، ص181)
- يعرف " ويرهولت " الأطفال ذوي صعوبات الكتابة بأنّهم الأطفال الذّين تظهر عليهم اضطرابات في : وضع الجسم أثناء الكتابة ، حجم الأحرف المكتوبة ، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات وبعضها استقامة الحرف حيث تكون غير متناسقة ، سرعة الطفل في الكتابة . (محمد علي كامل ، 2003 ، ص51)

- عسر الكتابة : هو اضطراب في اكتساب والتحكّم في قواعد الكتابة

وعسر الكتابة هي صعوبات الكتابة، هي اضطراب التنظيم لمعرفة الكتابة وتشخص انطلاقا من 7 الى 8 سنوات.

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

❖ **عوامل صعوبة الكتابة:**

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

❖ **عوامل متعلّقة بالطالب :**وتعرف بالعوامل الفردية وتشمل :

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

وهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الوظائف النوعية المتعلّقة بالإدراك والحركة. (فتحي مصطفى الزيات،1998 ، ص944)

ب-**العوامل النفسية والعصبية** : أوضحت الدراسات المتعّلقة في هذا المجال أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعّلم ينعكس تماما على سلوك الطفل يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللّغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة. (سامي محمد ملحم ، 2002ص 310)

ت-**العوامل الانفعالية** : لقد أشارت الدراسات والبحوث إلى أن اضطراب الجهاز العصبي المركزي وبعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات التعلّم تترك بصماته على النواحي الانفعالية الدافعية ، فيبدو الطفل مكتئبا ومحبطا ، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابين كما لوحظ على الطفل الغياب المتكرر من حصص التعبير و الإملاء ، وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستقر أو الكامن أو الصريح .

كما يفتقر هؤلاء الأطفال إلى القدرة على التآزر الحسي الحركي واستخدام اليد والأصابع ، وإدراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز والكلمات. (فتحي مصطفى الزيات، 1998 ص496)

ث - اضطراب الإدراك البصري :إن تعلّم الكتابة يتطّلب من الطفل أن يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد وكذلك يميز بين الاتجاهات اليمين واليسار وتمييز الخط الرأسي والخط الأفقي ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على

نماذجها ورسم الخرائط واستخدامها ، وكل هذا إذا لم يتعلّمه الطفل يؤدي إلى صعوبات في تعلّم الكتابة .(محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006 ، ط2 ، ص172

ج – اضطرابات الذاكرة البصرية : إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعّلم الكتابة وتسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية ، وقد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء الأطفال وغالبا ما تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشيع استخدام الخيال واللعب الإيهامي في معرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي به إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات والأشكال. (نفس المرجع ، ص172)

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

خ - استخدام اليد اليسرى : لا يعتد بتفضيل الطفل إحدى اليدين في الكتابة قبل مرور عدة سنوات من عمر الطفل ويلاحظ أن غالبية الأطفال حوالي % 90 منهم يفضلون استخدام اليد اليمنى وحوالي % 9 يستخدمون اليد اليسرى بينما من يفضلون ويستعملون كلتا اليدين لا تتعدى نسبتهم 2 %، إن استخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى أي صعوبة في الكتابة ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في

تزويد الطفل أن يستخدم يده اليسرى وتصحيح كتابته في المراحل المبكرة في وسط كل من فيه يكتبون باليمنى . (نفس المرجع ، ص- 173-172)

- **العوامل المتعلّقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه :** على الرغم من أن العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلّم بصفة عامة وصعوبات الكتابة بصفة خاصة تقع خارج نطاق مجال سيطرة المدرس ، إلا أن الدراسات والبحوث تشير إلى أن دور المدرس ونوعية التدريس يظلان العاملان الرئيسيان المدعمان لتعلّم التلميذ.

فنوعية التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للتلاميذ للاستغراق في الأنشطة لأكبر وقت ممكن ، وقد لاحظ العديد من الباحثين أنما يصدر من المدرسين من سلوكيات يثير الفوضى في القسم الدراسي ويرتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي .

(فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ص496)

- **العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية :** يرى المربون والمتخصصون المشغلون بصعوبات التعّلم أّنه يتعين ألا يقتصر تناول صعوبات التعلّم من الجانب الأكاديمي فقط بمعزل عن المؤّثرات الأسرية والبيئية ذلك أن العديد من المربين يلاحظون أن صعوبات التعلّم ظاهرة متعددة الأبعاد وأّنها ذات أثار سلبية ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة النواحي ، مما زاد من اهتمام الباحثين للعوامل الأسرية ومدى فاعليتها في تنمية وتطوير عملية التعلّم عند الطفل . (سامي محمد ملحم ، 2002 ط1 ، ص311)

كما أنّه يمكننا القول أن هناك عوامل متعلّقة بالبيئة الأسرية والمدرسية ومنها:

- **اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل :** تعتبر الكتابة مهارة تتطلّب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة ، ولاشك أن وقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذلك يجب أن يتابع ولي الأمر المتمثّل في الأسرة نمو قدرة الابن على إتقان وتحسين الكتابة اليدوية و أن الفشل والإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبات تعلّم الكتابة ومن ثم يفشل الطفل ولا يستطيع كتابة كثير من الكلمات والجمل بشكل صحيح . (محمد عوض الله سالم وآخرون ، 2006 ، ط 2 ص 173)

- **طريقة التدريس السيئة :** ومن العوامل الخاصة بكل من الأسرة والمدرسة طريقة التدريس السيئة التي تعتمد على الانتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة أي كتابة الحروف منفصلة والحروف مّتصلة دون مبرر بعد أن يكون التلميذ اعتاد أسلوب واحد، يضاف إلى ذلك الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وكذلك عدم وجود تحفيز للتلميذ برغبة في الدراسة ومتابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة ، كل هذه الأسباب والعوامل تقع على عاتق الأسرة والمدرسة ويجب وضعها في الاعتبار من اجل وضع عملية الكتابة وسط العمليات الهامة في التعلّم المدرسي . (محمد عوض الله سالم وآخرون ، ص173)

❖ **أعراض صعوبة الكتابة:**

بشكل عام توجد عدة أشكال من الصعوبات في قدرة الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية على كتابة الموضوعات التعبيرية تتمثّل في:

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

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

1)أ ن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم لا يعرفون الهدف من الكتابة.

2)أن كتاباتهم تفتقر إلى الطلاقة .

3)لا يفهمون بشكل جيد استراتيجيات الكتابة، مثل التخطيط، والتنظيم ، وكتابة النسخة الأولية والتحرير (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007، ط1 ، ص216) .

4)مستوى ضعيف من الكتابة مقارنة مع القدرة التعبيرية.

5)كتابة مبعثرة مع كثير من الكلمات المشطوبة وكلمات أخرى مجربة عدة مرات :ورقة، ورقة، ورقة.

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

7)التباس ما بين أسماء الأشياء والأصوات مما يوقعه في أخطاء.

8)عدم القدرة على الكتابة المرتّبة من هامش السطر.

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

❖ **خصائص الأطفال ذوي صعوبة الكتابة:**

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

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

- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل .
- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل .
- بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما.
- صعوبة في استخلاص أفكار من النص.
- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.
- يواجه مشكلات في فهم قواعد واستخدام اللغة.
- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها . (أسامة محمد البطانية وآخرون ، 2005 ، ط1 ص 168 -169)

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

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

2-الأصابع تقترب بشدة من سن القلم.

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

4-اضطرابات في محاذاة الأحرف .

ويرى " جراهام " أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة

في الكتابة، ويضيف أن الاختبار الذي تم على النتاج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى:

1- أوراقهم غالبا تحتوي على أخطاء في التهجي واستعمال الفواصل والنقاط والحرف الاستهلالية.

2- تميل كتاباتهم إلى أن تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة وضعيفة التنظيم.

3- لديهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعالة .

4- مراجعاتهم لكتاباتهم تبدو غير فعالة وتتميز بالتبسيط في اكتشاف وتصحيح الأخطاء الميكانيكية.

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

ج - صعوبة الرياضيات (عسر الحساب) :

صعوبات الحساب من أكثر المجالات المهملة في البحث المتعّلق بصعوبات التعلّم ، حيث ركّزت الدراسات على صعوبة القراءة مع إهمال لصعوبات الحساب بشكل واضح وبلا مبرر، ورغم أن صعوبات الحساب شائعة بشكل واضح كالصعوبات في المجالات الرئيسية الأخرى ، وتوضح نتائج الدراسات أن حوالي % 6 من الأطفال في عمر المدرسة قد يكون لديهم صعوبات تعليمية خطيرة في الحساب . (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2006 ، ط2 ، ص160) .

1- تعريف صعوبة الحساب :

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

تتمثّل صعوبة الرياضيات في مشكلات إجراء العمليات الحسابية وفي حلّ المسائل ويعني ذلك :عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية ويعّلل ذلك بسيطرة فعالة على المعلومات و إلى ضعف القدرة على التفكير والاستنتاج ، أما صعوبة حلّ المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية وعدم القدرة على السلسلة إذا كان الحل يقتضي ذلك. (مصطفى نوري القمش وآخرون ، 2007 ، ط1 ، ص182) .

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

تعريف الزيات : يشير مصطلح صعوبة إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبات حادة في تعّلم واستخدام الرياضيات ، وهذا المصطلح أشتق من توجهات طبية بالقياس إلى مصطلح صعوبات القراءة ، ويمكن تعريف صعوبة إجراء العمليات الحسابية بأّنها اضطراب نوعي في تعلّم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية ويرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي .(فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ، ص584)

2- عوامل صعوبة الحساب:

يمكن إرجاع عوامل وأسباب صعوبات تعلّم الرياضيات إلى العوامل التالية:

- **إصابات المخ :** لجأ المنظرون القدامى إلى افتراض أّنه إصابة المخ أحد أسباب صعوبات الحساب ، حيث تؤّثر الاضطرابات التي تصيب المخ في اكتساب المهارات الرياضية ، وقد أوضح الباحثون أنّهم استطاعوا نسب أو عزو وظائف معينة إلى الأجزاء المختلفة للعقل بواسطة اختبار الصدمات المختلفة أو النتوءات والأورام المتنوعة ، حيث وجد بعض الباحثين أن المنطقة الصدغية للجمجمة خلف وأعلى العين يوجد بها نتوءا و بروزا عند الأطفال العباقرة في الحساب . و أن هناك مراكز معينة في مخ الإنسان مسؤولة عن إجراء العمليات الحسابية و أن أي خلل في هذه الأجزاء سوف يؤدي إلى ضعف في المهارات الرياضية ، وقد استنتجت بعض الدراسات بعد فحص جثث البالغين بعد الوفاة ضعف القدرة على الحساب قد ينشأ من إصابة في العظم القذالي أو العظم الجداري أو الأجزاء الصدغية لقشرة المخ ، وأن الأداء الرياضي الجيد يتطلب سلامة العديد من هذه المناطق القشرية وتعكس مشكلات الحساب الخلل الوظيفي للمخ .(محمود عوض الله سالم وآخرون 2006 ، ط2 ، ص 161)
- **اللا تماثل بين نصفي المخ** :إن فهم أسباب صعوبات الحساب لدى الأطفال يتطلّب على الأقل معرفة عامة ببعض الأفكار والقضايا

المحيطة بعدم التماثل الذهني، ولقد كان معروفا أن النصف الأيسر للدماغ يختلف عن النصف الأيمن وليس صورة مرآة دقيقة لبعضها ، وهذا مطابق لتركيبها و وظيفتها، فكل نصف له وظائفه الخاصة به أما الفرق المعروف جيدا بينهما هو أن النصف الأيسر دائما يكون مهتما بالوظائف اللغوية، بينما يميل النصف الأيمن إلى المعالجة الشكلية، ويؤدي الاضطراب في النصف الشمالي إلى قصور في حل المشكلات بينما يؤدي الاضطراب في النصف الأيمن للمخ إلى عيوب القدرة على التعامل مع الأرقام مثل استخدام العلامات العشرية والجمع والاستعارة. وفي الاتجاه نفسه يشير بعض الباحثين إلى أن ضعف القدرة على الحساب يعكس الاضطرابات في نصف المخ الأيمن، وان ضعف القدرة على القراءة يحدث نتيجة بروز وإصابة في نصف المخ الأيسر أيضا يؤدي إلى ما يسمى بالعمى القرائي للأعداد وفقدان القدرة الكتابي والعمى القرائي خطأ يتعلّق بقراءة الأعداد وكتابتها أو التعامل معها ككلمات وتؤّثر إصابة النصف اليمن للمخ على فقدان القدرة الحسابية وأخطاء تنفيذ العمليات الحسابية. (نفس المرجع السابق ص 161 - 162)

- **نسبة الذكاء :** فقد أشار العديد من العلماء إلى أن تعلّم الرياضيات يرتبط بنسبة ذكاء لا تقلّ عن المتوسط وما يرتبط بها من قدرات رياضية مثل القدرة العددية والقدرة المكانية والقدرات الهندسية و القدرة الاستدلالية ورغم أن التسليم بأن ذوي صعوبات التعلّم لا يدخلون ضمن فئات المتخلفين عقليا وإنّما هم أقرب إلى المتأخرين دراسيا وبطئي التعلّم.
- **صعوبة الانتباه :** حيث يعاني التلاميذ من مشكلات المداومة والنشاط الزائد فلا يركزون في تمييز ومقارنة الأعداد والأشكال

الهندسية والرموز الجبرية وفهم المطلوب من المسائل الرياضية. (حافظ نبيل عبد الفتاح،1998 ، ص83).

- **الصعوبات اللغوية :** يذكر" ميللر و ميرسر" ، أن اللّغة ضرورية في تعلّم الحساب، ولذلك فإن المهارات الرياضية مهمة جدا للأداء والإنجاز الرياضي واستعمال اللّغة ضروري للحسابات والمسائل الكلامية .

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

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

ويشير" يوسف صالح " أن الإدراك البصري يؤثّر على الأداء الرياضي للأطفال الصغار ذوي صعوبات التعّلم، واعتبر أن العجز في أداء المهام الحسابية ينتج من نقص في التنظيم البصري، كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعّلم في الحساب يظهر عليهم صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6 – 2) ، (7 – 8) حيث يكتب أو يقرأ الرقم (6) على أنه (2) وبالعكس ، و هكذا فيما يتعلق (7 – 8) و ما شابه ذلك . كما يجد الطلاّب صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين إذ يكتب الرقم (3) هكذا (E)ويكتب الرقم (9) هكذا (ϱ) (محمد عوض الله سالم وآخرون ، 2006 ، ط2 ، ص162 - 163)

- **مشكلات الشكل والأرضية :** ويبدو واضحا في عدم قدرة بعض التلاميذ على التمييز بين المثيرات اللونية المتعددة الموجودة على الأرضية وعدم القدرة على حلّ المشكلات أو المسائل الرياضية الموجودة في صفحة مزدحمة.
- **صعوبة التذكّر :** وتشمل :
  - **صعوبة التذكر البصري :** المتعلّقة باستدعاء الأرقام والأشكال والتعرف عليها.
  - **صعوبة التذكّر السمعي :** المتعلّقة بالشروح التدريسية واسترجاع مضمونها عند حل المسائل الحسابية.
- **صعوبة المشكلة (المسألة):**وهو خاص بحلّ المسائل الحسابية، هل يعتمد على المحاولة والخطأ أم يعتمد على فهم المجردات والاستدلال والاستنتاج ؟ هل يتم في إطار التروي والتأمل أم يتأمل في إطار الاندفاع ؟ هل يسير وفق خطوات متسلسلة تفضي منطقيا إلى الحل أو يّتفق وفق خطوات عشوائية متخبطة ؟ (حافظ نبيل عبد الفتاح،1998 ، ص83)
- **قصور التوجه العام :** يعتبر الزمن والمكان والكمية والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطول من المفاهيم غير المحسوسة وأيضا من الأساسيات المهمة المرتبطة

بتعّلم الحساب ، ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلّم من ضعف الشعور وقلّة الإدراك للمفاهيم المتّصلة بالعلاقات مثل أعلى وأسفل أو فوق وتحت .

كما يذكر" بريان و بريان " أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يعانون من صعوبات في العلاقات المكانية مثل أعلى و أسفل و يمين و يسار، كما يجد هؤلاء الأطفال صعوبات في فهم العلاقات الحجمية وفي تعّلم مفاهيم الأعداد بدقّة وهذه العناصر تعد مسؤولة عن صعوبات تعلّم الحساب ويضيف " جينسبرج " أن صعوبات الرياضيات ترجع إلى الصعوبة في فهم الرموز، فالعديد من الأطفال لا يفهمون معنى كلمة زائد(+) (محمود عوض الله سالم وآخرون، مرجع سابق ص 165)

- **العوامل المدرسية :** إن الاهتمام الكبير بالعلامات التي يجب الحصول عليها من قبل الطلاب والتي تحدد مستقبل الطالب التعليمي سواء أكان في مراحل التعليم الثانوي أو الجامعي ، حيث يتم تحديد مستقبل الطالب وفقا لما يحصل عليه من علامات في مراحله الدراسية حّتى انعكس ذلك الأمر على اهتمامات الأسرة ليصبح منصبا نحو العلامات بدلا من مقدار المعرفة التي جناها الطالب من المنهاج والطريقة التي يقدم بها والذي أفرز لنا ظواهر سلبية اقتصادية وتربوية و اجتماعية بالإضافة إلى الظواهر النفسية التي تترك أثارها على الطالب والأسرة سواء على المدى القريب أو البعيد والذي يصبح حملا ثقيلا على الطالب نفسه مما يدفعه إلى تكوين صورة سلبية عن نفسه وعن المادة التعليمية ، ولقد أفرزت عمليات الاهتمام بالعلامات كمؤشر للتحصيل العديد من الظواهر التربوية السلبية كان من بينها انتشار الدروس الخصوصية والتعليم في المنزل وتراجع فاعلية عملية التعليم داخل الغرفة الصفية وانتشار الملخصات وتقلّص جهد الطالب ودوره في استيعاب المادة العلمية وظاهرة التركيز على العلامات النهائية والتفوق الزائف وغيرها من الظواهر التي تسهم في تأخير واستخدام الرياضيات كوظيفة حياتية وعملية عقلية معرفية مما يساهم في زيادة صعوبة تعّلم الرياضيات.

- **العوامل الاجتماعية :** تلعب الثقافة الاجتماعية دورا هاما و بارزا على تطّلعات وطموح الطالب وتوجيهه في الحياة و ما يختاره فالتنافس القائم في هذا المجال يلقي بثقله على كاهل الطالب الذي أصبح ينظر إلى الرياضيات نظرة سلبية ، ولقد ازدادت هذه وضوحا عندما تم تقليص الوزن النسبي للرياضيات في المدارس التربوية في المرحلة الثانوية وطرح مواد أخرى لتأخذ نفس الوزن بالنسبة للرياضيات مما دفع العديد من الطلبة إلى التحول عن اختيار الرياضيات لاختيار مواد أخرى لها نفس الوزن النسبي في توزيع العلامات والذي يتّضح من خلال عدد الشعب والطلبة الذين يتجهون تجاه الرياضيات قياسا مع المواد الأخرى ، إن كل هذه الممارسات الاجتماعية والتربوية أسهمت في زيادة إمكانية صعوبة تعّلم الرياضيات
- **العوامل الوراثية :** تسعى المنظومة التعليمية نحو إعداد الطالب إعداد كاملا من حيث المستوى التعليمي والمحتوى التعليمي ونواتج عمليات التعليم المعرفية ، لكن اتّجاهات الطالب وميوله هي التي توجه الطالب نحو نوعية الإعداد الأكاديمي فاختيار الطالب لتخصص ما إّنما هو نتيجة منطقية لاهتماماته ، لذلك فإنّنا نلاحظ عزوف بعض الطلاّب عن دراسة الرياضيات على الرغم ، من أهمية النمط الأكاديمي في إعداد الطالب للمستقبل التعليمي ليتّجه نحو تخصص آخر يتناسب وميوله والتي قد تعود إلى ضعف اكتساب الطالب للمفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضية أو عدم اهتمام الطالب المبكر في توظيف الخبرات والأنشطة الرياضية في الحياة اليومية مما يجعلها تمّثل عبئًا ثقيلا عليه في المستقبل مما يفقده الفهم التراكمي للرياضيات وتوظيف ذلك في الحياة اليومية ، بالإضافة إلى عدم قدرة الطالب على فهم المشكلات الرياضية والتي قد تعود إلى ضعف قدرته على التمثيل المعرفي للمعلومات الرياضية أو حتّى رغبته في ذلك.

إن كل هذه الظواهر تساهم بصورة واضحة في انخفاض اهتمام الطالب في العمليات الرياضية وتوظيفها في الحياة اليومية مما يزيد من إمكانية صعوبة تعلّم الرياضيات. (أسامة محمد البطانية وآخرون ، 2005 ، ط1 ، ص117 - 118)

مصادر وأسباب صعوبات التعّلم:

ترفض الدراسات العلمية فكرة المسبب الوحيد لصعوبات التعّلم، وعند البحث عن سبب صعوبات التعلّم عند طفل واحد، أو عند عدد من الأطفال يجب الأخذ بعين الاعتبار أن السبب الحقيقي لصعوبات التعلّم عند طفل ما قد يختلف تماما عنه عند طفل آخر، يعاني من صعوبات تعليمية أخرى. لكن لابد من الإشارة أن تحديد الأسباب والعوامل المؤدية إلى صعوبات التعّلم أمر بالغ الأهمية وذلك من أجل تحديد الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية والتعليمية التي يجب تقديمها لهذه الفئة. وأهم هذه الأسباب أو العوامل التي يمكن أن تؤدي على صعوبات التعلّم نذكر ما يلي :

1- الأسباب العضوية والعصبية:

إن العديد من المختصين يؤمنون أن سبب صعوبات التعلّم عائد إلى خلل في النظام العصبي المركزي .المؤيدون لهذا الرأي يقولون أن هناك الكثير من الأبحاث التي تشير إلى وجود تشوهات عصبية لدى الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعّلم ، ويؤكدون أن كثير من التطورات في التكنولوجيا الحديثة قد استطاعت تحديد هذه الحالات مثل الصور الطبقية والتخطيط الكهربائي ، ويؤدي إلى اضطراب في جزء من أجزاء الدماغ إلى خلل أو اضطراب في أية وظيفة من الوظائف الجسمية والانفعالية والعقلية أو في كل هذه الوظائف ، فإصابات الدماغ تؤدي إلى فقدان القدرة على فهم اللّغة والكلام والقراءة .

وتشير الدراسات التي أجريت على الجهاز العصبي إلى أن نقص مهارات التعرف على الكلمات ترتبط بالنشاط الأقل من الطبيعي في المنطقة اليسرى السفلى من الدماغ ، كما تبين الدراسات أيضا بأن الراشدين الذين يعانون من ضعف القراءة لديهم نشاط أعلى من الطبيعي في المناطق العليا وقبل الأمامية من اللحاء . (أسامة محمد البطانية وآخرون ، 2007 ، ط1 ، ص 194)

2- **العوامل الوراثية :**

يبدأ النمو منذ أن يلقح حيوان منوي ذكري بويضة أنثوية وتكوين الخلية الأساسية ، حيث يبدأ النمو الجسدي والعقلي ، وأشار علماء الوراثة إلى أن الوراثة تتحكم في لون العينين والشعر والجلد ولون البشرة ، وكثير من الخصائص

الفسيولوجية سواء كانت سلبية أم إيجابية ،وأهم ما يتحدد بالوراثة جنس المولود ذكر أم أنثى ، ولقد ثبت أن هناك بعض الأمراض الوراثية التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي ، وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات تعلّم عند الأطفال مستقبلا .

وقد اهتمت عدة دراسات بالتعرف على أثر الوراثة على صعوبات القراءة والكتابة واللّغة فقد أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عددا كبيرا من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللّغة . وقد أجرى "هالجرن " دراسة شاملة لعدد من الأسر فقد قام بدراسة فردا لديهم صعوبات في القراءة وكذلك أسرهم في السويد وجد بأن نسبة شيوع القراءة والكتابة و التهجئة عند الأقارب تقدم دليلا كافيا على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنّها تخضع لقانون الوراثة. (مصطفى نوري القمش وآخرون ،2007 ، ط1،ص180)

3 - العوامل البيئية:

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المسببة لصعوبات التعلّم ويشير كل من " كرو كشناك وهلاهان " إلى بعض العوامل البيئية المتمثّلة في نقص الخبرات التعليمية ، وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبية أو قلّة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد واحدة وغير ذلك.

أما " بوش و وزك " فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة ، إلاّ أن"كرو كشانك " يعتبر العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عند الحديث عن أسباب صعوبات التعّلم ،ومن العوامل التي قد يكون لها أثر التباعد الزمني بين الولادات ، عدد أطفال العائلة ، كثرة التنقل ومستوى دخل الأسرة ، عمر الأم عند ولادة الجنين . (تيسير مفلح كوافحة وآخرون،2003 ، ط1 ، ص 131 – 132)

ويشير" سميث " إلى أ ن هذه التفسيرات تركز على ا ن الكثير من العوامل البيئية تسهم في خلق اضطرابات تعلّم لدى الأطفال

العاديين أو في تضخيم نواحي الضعف الموجودة فعلا (سعدة أحمد إبراهيم أوشقة ، 2007 ، ط1 ، ص40)

4 - العوامل التربوية:

يتطلّب النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الغرفة الصفية تفاعل أطراف العملية التعليمية من الطلاب والبيئية الصفية والمعلّمون وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعّلم والوسائل التعليمية المساندة المتوفرة في غرفة الصف فيعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة وأطفال صعوبات التعّلم بصورة خاصة على مقدار الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف عموما فكلّما ازداد تفاعل الطالب مع أطراف العملية التربوية بصورة إيجابية ازداد تعلّمه في حين إذا انخفض تفاعله في البيئة التعليمية بصورة سلبية انخفض مستوى تعلّمه ، ومن هنا فلا يمكن اعتبار الأطفال الذين لم يتمكنوا من التعلّم لعدم تيسر سبل التعليم أو لأنّهم علّموا بطريقة سيئة ، ويمكن اعتبار التعليم غير الكافي وغير الملائم عاملا من عوامل صعوبات التعلّم .

فالمعلّم الذي لا يمتلك المهارات الضرورية اللازمة لتعليم الموضوعات المدرسية أو الذي تنشأ لديه الكفاءة في المهارات الأساسية أو المعّلم الذي يسمح لنفسه أن يسحب توقعاته عن المتعلّمين فيصدر حكما مسبقا بعدم قدرتهم على التعلّم (الفشل في التعلّم) والتي قد لا تكون مستندة إلى معرفة علمية دقيقة أو إصدار أحكامه بحق الطالب اعتمادا على خلفيته المسبقة عن تاريخ الأسرة التربوي أو استناد إلى معلومات مستمدة من مصادر غير رسمية (نسبة الذكاء والتاريخ الطبي وتعليقات المعلّمين السابقين...) قد تكون سببا من أسباب صعوبات التعلّم عند بعض الأطفال.

ويمتاز التعلّم بأنّه تراكمي يبني فيه التعّلم اللاحق على التعلّم السابق فعدم امتلاك الطفل للمهارات الضرورية الكافية اللازمة لتحقيق متطلب سابق لمستوى التعلّم كي يتمكن من تعّلم المهارات والمفاهيم الجديدة قد تكون سببا من أسباب

صعوبات التعلّم والذي قد يعود إلى عدم كفاية التأكيد في التعلّم أو قلّة الوقت المقضي في تعلّم مثل هذه المهارات الفرعية التي يبني عليها التعّلم اللاحق أو قد يعود إلى نقص الأنشطة الحافزة للتعلّم أو الممارسات التعليمية غير الملائمة.

إن حاجة الأطفال ذوي صعوبات التعّلم إلى التقويم المتواصل الذي يقيس تقدمه ونجاحه المهني وحاجاته إلى تكيف التعليم وتدريبات تلائمه والذي يحقق له دوام التعلّم أو حاجة هؤلاء الطلاب إلى مهارات وطرق وأساليب مختلفة عما يحتاجه غيرهم من الأطفال العاديين مع التأكيد على هذه الحاجات من وقت إلى آخر وحاجتهم إلى مواد وطرق تعليمية تتلاءم مع اضطراباتهم المحددة والخاصة لكلّ واحد منهم وفهم المعلومات وغيرها من المؤثرات التي يحتاجها طلاب صعوبات التعلّم غير متوفّرة في المناهج التربوية أو غير مفهومة لدى معلميهم بصورة صحيحة مما يجعلها سببا من أسباب صعوبات التعلّم . (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005 ، ط1 ص (58 – 59)

إن نجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم أو فشلهم في المدرسة ناجم عن التفاعل بين النقاط القوة والضعف لديهم، وبين العوامل الصفية التي يواجهونها بما فيها الفروق الفردية بين المعّلمين وطرق التدريس المختلفة.

فالمدرسة لها تأثير واضح على تكيف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعّلم عن طريق توفير البرامج التعليمية المناسبة التي تؤدي إلى معالجة صعوبات التعلّم . (نبيل عبد الهادي وآخرون ، ط1 ، 2000 ص 155)

خلاصة :

وعليه تكمن خطورة وأهمية هذه المشكلة في تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية الطفل ، والتي تلعب دورا حاسما في أدائه المدرسي وتحصيله حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور الطفل بالإحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة ، وفشله في تحسين معدل تحصيله ، كما يتدنّى تقديره لذات وربما ينمي مفهوما سالبا

عن الذات وهذا ما يجعل صعوبات التعّلم مجال ذو أهمية كبيرة وبالغة لأن الطفل ذوي صعوبات التعلّم سيحتاج إلى رعاية خاصة.

الفصل الثاني

التحصيل الدراسي

يعد التحصيل الدراسي المدخل الرئيسي الذي يمكن من خلاله التعرف على مشكلات رسوب أو إخفاق بعض التلاميذ في المدارس، و الذين لا يستطيعوا أن يكونوا مثل أقرانهم من التلاميذ الآخرين في قدرة التعلم واكتساب المعلومات المختلفة، مما يؤدي إلى كثرة شكاوي المدرسين و الإدارة المدرسية و الأولياء من هؤلاء التلاميذ لا فائدة ترجى من تعليمهم ، والسبب في ذلك يعود إلى كونهم غير مدركين للأسباب الحقيقية لهذا الإخفاق أو الانخفاض في درجات هؤلاء التلاميذ وبالتالي انخفاض تحصيلهم الدراسي المتواصل و المستمر، والنتيجة النهائية هي الرسوب و البقاء في الفصول نفسها لعدة سنين دون وجود معالجات قطعية و حقيقية للمشكلة وأسبابها، من هنا جاء اهتمام الباحثين التربويين و الاجتماعيين ، لدراسته دراسة شاملة من جميع الجوانب للوقوف على حقيقته .

ويدرج التحصيل الدراسي أيضا من أهم المجالات التي شغلت المنظومة التربوية عموما لما له من تأثير على الأساتذة والطلبة و أولياء التلاميذ وكما يعد أهم المعايير التي تقاس بها العملية التعليمية من حيث جودتها و مدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها.

1- تعريف التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من الأهداف السامية التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها من خلال برامج التربية والتعليم، باعتبار التحصيل هو المؤشر الأساسي لمعرفة مدى نجاح العملية التعليمية وتحقيقها للأهداف المسطرة.

يشير" الفراهيدي " (2005) في" كتاب العين " إلى أن الفعل"حصل" يعني : بقِي وثبت ، و" التحصيل " هو: تمييز ما يحصل (الفراهيدي ، أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد ،2005، 194)

ويعرفه (كود 1973) التحصيل الدراسي هو المعرفة المحققة والمهارة الفعلية في المواد الدراسية مقاسا بالدرجات التي يضعها المدرسون للطلبة.

كما يعرفه (بريسي 1959) التحصيل الدراسي هو عملية تشمل كل ما يمكن أن يتعلمه التلميذ في مدرسته سواء ما يتصل بالجوانب المعرفية أو الجوانب الدافعية أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية.

ويعرف (تيس، سيد علي،) 2009 التحصيل بأنه " مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة أو أنه " مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية و المهارات والكفاءات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم ، وما يحصله من مكتسبات عملية عن طريق التجارب والخبرات ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به "

كما يعرف (قطامي و برهوم 1992) المشار إليه في (كركوش، فتيحة ،2010) بأنه " الأداء الأكاديمي الذي يقوم به الطفل في مجال معين وفي المجالات العلمية المختلفة .

ويعرفه " السالم والطراونة " (1997) بأنه مقدار ما يحققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية أو مجموعة مواد نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية تعلميه .

أما (الزعيمي ، محمد ، 1995) فقد عرف التحصيل الدراسي بأنه النتيجة التي يحصل عليها التلميذ بعد إجراء عملية التعليم والتعلم في برامج الدراسة وفي جميع المستويات .

كما عرفه " فاخر عاقل "(1971) بأنه مدى استيعاب التلاميذ لما يتعلمونه من خبرات في المواد الدراسية المقررة ، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ على الاختبارات الد راسية

في حين تعرفه " رمزية الغريب (1977) بأنه الإنجاز التحصيلي للتلاميذ في مادة دراسية معينه أو مجموعة من المواد المقدر بالدرجات طبقا للامتحانات التي تجريها المدرسة في آخر السنة (كركوش، فتيحة،2010)

ويعرفه "ابراهيم الكناني" بأنه كل ما يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المعلمين أو كلاهما (سعد الله، الطاهر،1991 :47)

حيث يتفق هذا التعريف مع تعريف" عبد الكريم" (2001)، الذي عرف التحصيل الدراسي بأنه " المعلومات والمهارات التي يكتسبها الطالب وتنمو لديه خلال تعلمه للموضوعات الدراسية المقررة ، ويقاس التحصيل بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التحصيل أو التي يضعها المعلم أو كليهما، من خلال تحليل مجموعة التعاريف التي أدرجت حول مفهوم التحصيل الدراسي، يمكن تقسيم هذه التعاريف إلى ثلاث مجموعات :

لقد ناقشت المجموعة الأولى من التعاريف مفهوم التحصيل بمعناه العام والشامل ، ويشير هذا المفهوم إلى أن التحصيل هو

المهارات والمعارف التي يكتسبها المتعلم عن طريق مروره بخبرات أو تجارب، أي عن طريق عملية التعلم .

أما المجموعة الثانية من التعاريف فترى أن التحصيل هو معيار النجاح أو التفوق الأكاديمي الذي يصل إليه المتعلم .

في حين ركزت المجموعة الثالثة على مفهوم التحصيل بالإشارة إلى أسلوب قياسه ، فقد أشارت هذه التعاريف على أن التحصيل يقاس عن طريق اختبارات التحصيل أو تقديرات المعلمين

إن المعارف والخبرات التي يكتسبها التلميذ في مادة دراسية ما هي أهداف تم وضعها مسبقا ، ويتم التحقق من اكتسابها بعد عملية التدريس من خلال اختبا رات التحصيل ، وعليه يمكن أن نعرف التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما اكتسبه المتعلم من المعارف والخبرات والمهارات المقترحة في المنهاج الدراسي، ويتم قياسها باستخدام اختبا رات التحصيل.

2- أهمية التحصيل الد راسي:

يكتسي التحصيل الدراسي أهمية كبيرة بالنسبة للطالب أو أسرته أو مجتمعه حيث أن التحصيل الد راسي يمارس دورا هاما في صنع الحياة اليومية للفرد و الأسرة و المجتمع لا يوازيه في ذلك أي مفهوم تربوي آخر سوى الإنسان نفسه المنتج للتحصيل، كما أن التحصيل مهم للحياة و تقدم الفرد فإنه أيضا هام جدا للمجتمع وخاصة في بيئتنا العربية على اعتبار أننا في مجتمع يعطي قدرا كبيرا من الاهتمام للتحصيل الدراسي و النجاح .

و لا شك أن التحصيل الد راسي له أهمية كبيرة على مستوى الفرد حيث يؤدي إلى إشباع حاجة الفرد و تحقيق التوافق النفسي ، وتقبل الفرد لذاته، ومن ثم عدم الوقوع في مشكلات سلوكية قد تؤدي إلى اضطراب النظام داخل المدرسة و خارجها (أحمد 2010 : 14)

فالتحصيل الدراسي مؤشر لنجاح الطالب في الحياة المدرسية وفي الحياة اليومية

والقدرة على التفاعل والتعايش مع الآخرين في المستقبل، كما أن الجامعات والمعاهد العليا التي تعمل على تدريب و تخريج الطلاب تعتبر المع دل الذي يحصل مقياسا لقدراته ومن ثم قبوله في الجامعة بصورة عامة وفي بعض التخصصات بصورة خاصة حيث أنها تطلب معدلات مرتفعة جدا لدخول تخصص معين .

(بوخالفة ، 2015 :15)

3 - العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الأساسي لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، فقد اهتم التربويون بموضوع التحصيل الدراسي وطرق تحسينه والتحكم في العوامل التي قد تؤثر فيه أو تعيق السيرورة الحسنة لعملية التعليم والتعلم، ومن بين أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

أ- **العوامل الشخصية :**وتتمثل في العوامل المتعلقة بالمتعلم مثل :

❖ **الحالة النفسية :**وتتمثل في طبيعة العمليات العقلية كالإدراك والانتباه والتفكير والذكاء والتذكر...، هذه العمليات لها أهمية بالغة في عملية التعلم، وأي خلل على مستواها يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الد راسي، كما أن هذه العمليات العقلية بدورها تتأثر بالحالة النفسية للمتعلم كالقلق أو الخوف أو الاكتئاب...

❖ **الحالة الصحية :**يتأثر التحصيل الدراسي بالحالة الصحية للمتعلم كأن يكون مصابا بأمراض مزمنة تحتم عليه الغياب المتكرر، أو السمع، أو نقص النظر الذي يعيق عملية اكتساب المعارف و المهارات.

❖ **الاتجاهات والميول :** تؤثر الميول والاتجاهات في التحصيل الد راسي للتلميذ، فإذا كان التلميذ يميل إلى العمل اليدوي مثلا فإن تحصيله في الأعمال المخبرية والنشاطات التقنية يرتفع، كما أن الاتجاه السلبي نحو الرياضيات مثلا يجعل التلميذ يرى أنها مادة صعبة ولا يمكن تعلمها وبالتالي ينخفض تحصيله الدراسي فيها .

ب- **العوامل الأسرية :** تتمثل العوامل الأسرية في استقرار الأسرة ومستواها الثقافي والاقتصادي ، فالطفل الذي يعيش في أسرة مفككة يتأثر تحصيله الدراسي بالمشاكل الأسرية التي يعاني منها، كما أن الطفل الذي يعيش في أسرة فقيرة قد يعجز عن شراء بعض الأدوات والوسائل المدرسية وقد يضطر للغياب عن المدرسة وبالتالي ينخفض تحصيله الدراسي ، أما العامل الأسري الآخر فهو المستوى الثقافي للوالدين الذي يؤثر على اتجاهات الطفل نحو التعليم مثلا ، ويؤثر عن اهتمامه بالواجبات المدرسية وبالتالي ينخفض تحصيله الدراسي .

ج - العوامل المدرسية : وتتمثل في البيئة الصفية والمعلم وكل ما يتعلق بالمدرسة من مناهج وطرق تدريس ووسائل تعليمية.

- **طرق التدريس :** إن سوء اختيار الطريقة المناسبة لتدريس أي موضوع دراسي يؤثر على التحصيل الدراسي، ويحول دون تحقيق الهدف التربوي، وهذا ما أكدته دراسة "المصوري" (1413هـ) التي توصلت إلى أن طريقة المعلم في التدريس وسلوكه في التعامل مع طلابه من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي .

- **المعلم :** تتمثل العوامل المتعلقة بالمعلم في خبرته المهنية وإعداده وتكوينه العلمي وشخصيته ، حيث أن إعداد المعلم وتأهيله يساعده على فهم مشكلات التلاميذ النفسية والسلوكية والتحكم فيها وتزيد من مكتسباته المعرفية، فقد أكدت دراسة" شلبي" (1987) إلى

تفوق المعلم المؤهل تربويا على المعلم غير المؤهل تربويا في تنمية عمليات العلم والتحصيل لدى التلاميذ .

- **الوسائل التعليمية :** إن عدم توفر الوسائل التعليمية المساعدة أو سوء استخدامها من طرف المعلم يعيق حدوث عملية التعلم واكتساب المعرفة وبالتالي انخفاض التحصيل الدراسي، فقد أكدت دراسة توفيق (1987) التي أجريت على تلاميذ الصف التاسع، تفوق المجموعة التجريبية التي درست موضوع الجهاز الهضمي باستخدام (القصة العلمية، نموذج قابل للفك والتركيب، برنامج مكون من شرائح ملونة) على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي .

- **المنهج الدراسي :** يتأثر تحصيل التلاميذ بالمنهج الدراسي عند عدم ملاءمته لقدرات ورغبات وميول واتجاهات التلاميذ، وعند عدم ارتباط محتواه بالبيئة التي يعيش فيها التلاميذ، وعند عدم تنظيم محتواه تنظيما منطقيا ، كما أن طول محتوى المنهاج مقارنة مع الوقت المحدد له قد يؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ، كما أن التحصيل يتأثر بالمنهج إذا كانت عناصره (المحتوى، وطرق التدريس والأهداف و التقييم) غير متكاملة ومتناسقة مع بعضها البعض .

إن هذه العوامل ليست هي كل العوامل المؤثرة على التحصيل بل هي العوامل الأكثر تأثيرا والتي يجب التحكم فيها من أجل ضمان السير الحسن للعملية التعليمية التعلُّمية وتحسين مخرجات التعليم التي تظهر في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

4 - أدوات قياس التحصيل الدراسي :

إن الهدف من قياس التحصيل لا يتوقف على معرفة مدى تحقق الأهداف فقط، بل إنه عملية مستمرة تمكن من تعديل الأهداف

التعليمية الراهنة ووضع أهداف جديدة، وتخطيط محاولات تعليمية أكثر فعالية في مجال تحقيق الأهداف التعليمية .

يحتاج قياس التحصيل الدراسي إلى أدوات و وسائل موضوعية حتى يتمكن المعلم من إصدار حكم صائب على ما تعلمه التلميذ وما تحقق من أهداف، وهذا ما يتطلب الاعتماد على أدوات قياس متناسقة مع العمل التربوي، ومن بين هذه الأدوات ما يلي :

4 .1- الملاحظة : هي إستراتيجية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو الطالب بقصد مراقبته في موقف نشط ، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه ، وفي تقويم مهاراته وقيمه و سلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره ، وللملاحظة معايير محددة بحيث تصبح ملاحظة موضوعية تقدم تغذية راجعة نوعية ، وتبتعد كل البعد عن العشوائية، كما يجب على المعلم أن يحدد مسبقا ما سيتم ملاحظته ، وأن يسجل السلوك المستهدف وقت حدوثه مراعيا استخدام أداة الرصد المناسبة (كسلم التقدير وقائمة الرصد) والوقت المستغرق في عملية الملاحظة .

تعتبر الملاحظة إحدى أدوات قياس مستوى الأداء أي مدى قدرة المتعلم على توظيف المعارف التي تعلمها، حيث يلاحظ المعلم السلوك اللفظي للتلاميذ ويسجل استجاباتهم في غرفة الصف، من خلال مشاركاتهم في الأسئلة والأجوبة، ويلجأ المعلمون إلى استخدام الملاحظة بدل الاختبارات الكتابية لقياس بعض المهارات كالمهارة الذهنية، القراءة السليمة، التعبير الجيد أو تصميم تجربة علمية أو استخدام القواميس ...

إن استخدام الملاحظة يكون أكثر فعالية إذا استخدم المعلم سجل الملاحظة ، الذي يساعد على تحديد محكات الأداء وتحديد سلم التنقيط .

4 .2- المقابلات الفردية أو الجماعية : يمكن للمعلم تحديد مستوى تحصيل تلاميذه للمعرفة الموجهة لهم ومدى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال المقابلات التي يجريها معهم (فردية أو جماعية)، ويتم فيها طرح الأسئلة الشفوية ومناقشتها معهم، حيث يساعد النقاش على تقدير مستوى اكتساب المعرفة و مستوى التفكير والاتجاهات والميول التي يحملها التلاميذ.

4 .3- تقارير الطلبة ومشروعات البحوث :تستخدم هذه الأدوات لقياس قدرة المتعلم على الإبداع في عمل ما، وقدرته على التخطيط وإحداث التكامل بين أجزاء المعرفة ، إضافة إلى قدرته على العمل مع الآخرين بنشاط وتعاون في مواقف حياتية حقيقية.

إن انجازات الطلبة التي تقدم في شكل تقارير أو مشروعات بحث تستخدم في عملية التقويم و تحديد مستوى التحصيل، حيث يتمكن المعلم من خلالها من التعرف على مستوى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التعليمية المتوخاة من المنهاج الدراسي .

4 .4- التقويم الذاتي :ويهدف إلى ترك التلاميذ يحددون مستوى ما تعلموه ، وذلك باستخدام مقاييس التقدير وقوائم الشطب والاستبيانات المصححة ، مع ضرورة أن تتصف هذه الوسائل بالموضوعية والدقة.

إن استخدام أدوات التقويم الذاتي لا تساعد على قياس التحصيل فقط بل إنها عامل هام يمكن التلميذ من معرفة مواطن قوته وضعفه وتقويم أدائه المستقبلي، كما أنها وسيلة مساعدة للمعلم للمقارنة بين التلاميذ مستويات تحصيل التلاميذ.

4 .5- اختبارات التحصيل :تسمى اختبارات التحصيل باسم الامتحانات المدرسية ، وهي اختبارات يقوم المعلم بإعدادها

والاعتماد عليها من أجل تقدير مستوى تحصيل تلاميذه ،وتستخدم اختبارات التحصيل بأنواعها لعدة أغراض منها:

- الاختيار والتعيين : كاختيار الأفراد للدخول إلى مدرسة عليا أو الالتحاق بمهنة محددة.
- التشخيص :تحديد مناطق القوة والضعف في التلميذ من حيث تحصيله الدراسي بغرض تحسين مستواه .
- التغذية الراجعة.
- تقويم البرامج : إن عملية تقويم البرامج من حيث صلاحيتها و وملاءمتها ومدى فاعلية طرق التدريس المستعملة، تحتاج إلى قياس مستوى تحصيل التلاميذ.

5- أنواع الاختبارات التحصيلية:

تستخدم اختبارات التحصيل في قياس ما تعلمه التلاميذ وتزويد المعلم بمعلومات تمكنه من اتخاذ أكبر قدر من القرارات ذات العلاقة بالنشاطات التعليمية المستقبلية، كما أن اختبارات التحصيل هي الوسيلة الأكثر استخداما لمعرفة ما تعلم التلميذ في مجال محدد، ويستخدم المعلمون أنواعا كثيرة من اختبارات التحصيل أهمها ما يلي :

5 .1- الاختبارات المقننة:

تصمم هذه الاختبارات من طرف المختصين في القياس وبناء الاختبارات، بحيث تشمل مجالا واسعا من الأهداف التربوية، فهي اختبارات قابلة للتطبيق في مجال واسع، وتستخدم هذه الاختبارات من أجل إبراز الفروق بين تلاميذ عدة مدارس فيما يخص مستوى تعليمي معين، وبالتالي فإن مجال القياس يشمل كل المواد والتع لمات في المستوى التعليمي المعني بالقياس وليس مادة واحدة فقط أو جزء منها.

قبل اعتماد أي اختبار كاختبار مقنن يتم تحليل بنوده وتطبيقه على عينة من التلاميذ من أجل دراسة مدى صعوبة وسهولة البنود وقدرتها التمييزية، ودراسة صدقها وثباتها، وهذه الخطوات تتمثل في تحليل البنود والصدق والثبات هي التي تجعل من الاختبار اختبارا مقننا .

ومن أمثلة الاختبارات التحصيلية المقننة بطارية ستانفورد للتحصيل والتي تضم

الاختبارات التالية: اختبار الفهم والقراءة، اختبار القواعد، اختبار الحساب، اختبار التفكير الرياضي، اختبار العلوم الأساسية، اختبار العلوم الإنسانية.

2.5- الاختبارات الأدائية:

يسمى هذا النوع من الاختبارات بالاختبارات العملية أو الاختبارات غير اللفظية، وهي اختبارات يتم فيها محاكاة الموقف الطبيعي بدرجة أكبر مما تسمح به اختبارات الورقة والقلم، ويعتبر الموقف الطبيعي في هذه الحالة محك الأداء، وتستخدم هذه الاختبارات لقياس مخرجات التعلم المتعلقة بالأداء الحركي والعملي، كأن تستخدم في مقررات العلوم لقياس المهارات العملية في المخبر. (أبو علام ، رجاء محمود ، 2007 : 389)

وتصنف الاختبارات العملية إلى نوعين هما :

❖ **اختبارات التحكم** :وتقيس مستوى قدرة التلميذ على التحكم بالأجهزة والأدوات المخبرية (العلمية) وتنفيذ نشاطات العمل المخبري .

❖ **اختبارات التعرف :** وتقيس قدرة التلميذ على توظيف معارفه للتعرف على الأشياء والمواد المجهولة .

3.5- الاختبارات الشفوية:

هي اختبارات على شكل أسئلة غير مكتوبة يطلب الإجابة عنها دون كتابة ، وتهدف إلى معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية ومدى قدرته على التعبير عن نفسه ، ويهدف هذا النوع من الاختبارات إلى قياس قدرة التواصل المعرفي وقياس مستوى التفكير ومدى سرعة الفهم والتفكير، كما أنها تساعد على الكشف عن الأخطاء المفاهيمية وتعديلها، وتقيس قدرة التلميذ على المناقشة والدفاع عن آراءه وتكشف أيضا عن اتجاهات وميول التلاميذ .

من أهم عيوب الاختبارات الشفوية مايلي :

- الأسئلة الشفوية لا تشمل جميع مواضيع المقرر الدراسي.
- تتأثر الاختبارات الشفوية بذاتية المعلم .
- اختلاف مستوى صعوبة وسهولة الأسئلة الموجهة للتلاميذ، فقد يحكم المعلم على مستوى تحصيل تلميذ على أنه مرتفع، ويحكم على مستوى تحصيل تلميذ آخر بأنه منخفضا، مع أنه وجه أسئلة سهلة للتلميذ الأول وأسئلة صعبة للتلميذ الثاني.
- تتأثر الإجابة الشفوية بالقدرة اللغوية للتلميذ وقدرته على مواجهة موقف الاختبار.
- يتميز كل نوع من أنواع الاختبارات التحصيلية عن غيره من ناحية شكل الأسئلة ونمط الإجابة ومعيار التصحيح، غير أن النوع الأكثر استخداما وشيوعا عند المعلمين هو اختبارات التحصيل الموضوعية، لموضوعية أسئلتها وإجابتها، وموضوعية وسهولة تصحيحها، كما أنها تسمح بالمقارنة بين مستويات تحصيل التلاميذ، وقدرتها على قياس تحصيل الجانب الأكبر من المقرر الدراسي.
- إن المميزات التي تتصف بها اختبارات التحصيل الموضوعية لا يعني استخدامها وحدها دون غيرها، بل أن الموقف التعليمي هو

الذي يحدد أداة القياس المناسبة، ففي اختبار القدرة على القراءة يستخدم المعلم الاختبار الشفوي، وفي التربية البدنية يستخدم الاختبار العملي..، كما أن تعدد أدوات قياس التحصيل في الموقف التعليمي الواحد يعطي نتائج أكثر دقة عن المستوى الحقيقي للتحصيل.

5 .4- اختبارات التحصيل الموضوعية:

تشير (وولفولك Woolfolk,2010) إلى أن كلمة موضوعية تعني عدم قابلية الكثير من التفسيرات أو" ليست ذاتية " ، وأن الاختبارات الموضوعية تشتمل على مفردات اختيار من متعدد، ومزاوجة، وصواب أو خطأ، وتكملة فراغات، وتصحيح الإجابات لا يتطلب تفسيرا .

يسمى هذا النوع من اختبارات التحصيل باسم الاختبارات الموضوعية لكونها تتميز بما يلي :

- تمثل بنودها بدرجة كبيرة الموضوع المراد قياسه.
- تشمل مختلف عناصر المادة التعليمية .
- عدد بنوده كبير .
- بنودها دقيقة وتتطلب أجوبة دقيقة ومحددة.
- تعتبر اختبارات التحصيل الموضوعية عبارة عن مجموعة من الأسئلة ذات الإجابات القصيرة التي تساعد على قياس الاستدعاء والتعرف، ويمكن الإجابة عليها في الوقت المحدد للدرس، وتكون الاختبارات الموضوعية مبنية على أسس سليمة يسودها التفكير المنطقي، ويراعى فيها استبعاد ذاتية التلميذ عند الإجابة وذاتية المصحح عند تقدير درجات الإجابات، كما أن أسئلتها تتصف بالوضوح والدقة ، كما أن أسئلتها تأخذ أشكالا مختلفة مثل :

اختبار متعدد الإجابات ، اختبار الصواب والخطأ، اختبار التكملة، اختبار المزاوجة .

ومن أهم مميزات اختبارات التحصيل الموضوعية أنها سهلة التطبيق والتصحيح، وأنها تغطي أكبر جزء ممكن من المادة التعليمية لكثرة عدد بنودها، كما أنها تحدد المستويات المتباينة لتحصيل الطلاب نظرا لكثرة الأسئلة وتباينها من حيث درجة السهولة والصعوبة.

خلاصة الفصل:

لقد تناول هذا الفصل موضوع التحصيل الدراسي باعتباره أحد الموضوعات الهامة التي تم بواسطتها الحكم على أداء المتعلمين وعلى أداء النظام التربوي العمومي حيث تم التطرق إلى مجموعة من التعاريف التي تناولته والتي تربطه أحيانا بالخصائص الشخصية للمتعلم وتربطه وأحيانا أخرى بالمنهاج والمادة الدراسية ، وقد أجمع المختصون في مجال التربية على أن هناك عدة عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي منها العوامل الشخصية والعوامل الأسرية والعوامل المدرسية ، وفي الأخير تم التطرق إلى أدوات قياس التحصيل الدراسي كالملاحظة أو لمقابلات الفردية أو الجماعية والاختبارات التحصيلية التي تم التطرق إلى أنوعها بشكل مفصل ودقيق .

الجانب التطبيقي

الـفصـــــــل الـثـــالـــــث

تحليـــل وتفسيـــر الـنتـــائـــــج

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

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

بعد بناء الاستمارة في صورتها النهائية والتي ضمت 29 عبارة موزعة على محورين اثنين يمثلان فرضيات البحث .تم توزيعها على عينة البحث من معلمي التعليم الابتدائي والذين بلغ عددهم 56 معلم ومعلمة موزعين على 07 مدارس ابتدائية متواجدة عبر اقليم بلدية مسيف - ولاية المسيلة كما هو مبين بالجدول ادناه :

اسم المدرسة	عدد المعلمين
مدرسة الشهيد زرواق المداني	11
مدرسة الشهيد خلفة احمد	05
مدرسة الشهيد زهاني الفضيل	08
مدرسة الشهيد حسيني سعد	11
مدرسة الشهيد زقعار محمد	11
مدرسة الشهيد عايب علي	05
مدرسة المجاهد حسيني لخضر	05

كما تمت الدراسة خلال الموسم الدراسي الحالي (2021 – 2022)

كما تجدر الاشارة الى اننا استخدمنا المنهج الوصفي لأنه المنهج المناسب لوصف وتحليل الظواهر وتحليل العوامل المختلفة بهدف الكشف والتفسير واستخلاص الملاحظات والنتائج، ومن أجل الاطلاع والإلمام الجيد بموضوع الدراسة والإحاطة بجوانبه المختلفة.

وبعد استرجاع الاستمارات قمنا بتفريغها وتبويبها في جداول بهدف الإجابة على ما تضمنته الإشكالية وللتحقق من صدق الفرضيات أو عدم صحتها حتى يتم قبولها أو رفضها. وتم التفريغ بحساب تكرار كل عبارة بالبدائل "نعم / " "لا "لكل محور تم حساب النسب المئوية لكل تكرار، و لمعرفة ما إذا كانت هناك اختلافات في إجابات المعلمين حول عبارات كل محور .

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

'' ترجع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلقة بالتلميذ.''

العبارة : (01) نقص رغبة التلميذ في التعلم.

جدول رقم (01) يو ضح نتائج العبارة رقم (01)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(01)	**48**	**% 85.72**	**8**	**% 14.28**	**56**	**%100**

التعليق :

من خلال الجدول رقم (01) يتّضح أن 48 معلّم من أصل 56 وهو ما يمثل نسبة **85.72 %** وافقوا على العبارة رقم (01) أي أنّهم يرون أن نقص رغبة التلميذ في التعلّم من بين الأسباب التي تجعل التلميذ يعاني صعوبات التعلّم، في حين أن نسبة **14.28 %** نفت العبارة أي ما يمثّل 8 معلّم من أصل 56 .

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

العبارة (02) : تراجع مستوى دافعية التلميذ .

جدول رقم (02) يو ضح نتائج العبارة رقم (02)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(02)	48	% 85.72	8	% 14.28	56	%100

التعليق :

من خلال الجدول رقم (02) يتّضح أن 48 معلّم من أصل 56 وهو ما يمثل نسبة **85.72 %** وافقوا على العبارة رقم (02) في حين أن نسبة **14.28 %** نفت العبارة أي ما يمثّل 8 معلّم من أصل 56 . حيث أ ن أغلبية المعّلمين أكّدوا على أهمية الدافعية في التعلّم . فتراجع مستوى دافعية التلميذ يجعله يعاني من صعوبات هذا لأن النجاح المدرسي مرتبط بوجود الدافعية لدى المتعلمين .

فكثير من الدراسات بينت أّنه كلّما انخفض مستوى الدافعية كان الأداء ضعيفا . فالمتعّلم يجب أن تكون لديه دافعية للتعّلم وأن يكون قد وضع هدفا يسعى إلى تحقيقه والذي يتمثّل في النجاح المدرسي .لكن إذا تراجع مستوى دافعية المتعّلم ، سيؤدي به هذا إلى الفشل وضعف تحصيله ومنه مواجهته لصعوبات التعلّم .

العبارة :(03) شعور التلميذ بالملل من الدراسة.

جدول رقم (03) يوضح نتائج العبارة رقم (03)

البدائل / رقم العبارة	نعم	لا	المجموع

(03)	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	50	% 89.28	6	% 10.71	56	%100

التعليق :

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (03) أن نسبة كبيرة من المعّلمين تقدر ب **89.28 %** أكّدوا أن شعور التلميذ بالممل من الدراسة يجعل التلميذ يعاني من صعوبات التعّلم ، بينما نفى **10.71 %** العبارة ، إن هذا الشعور بالملل من الدراسة يخلق نوع من اللامبالاة عند التلميذ الأمر الذي يؤدي بالتلميذ إلى التراجع في المردود الدراسي وبالتالي الفشل الدراسي الذي يكون وراءه بعض الصعوبات التعليمية التي تظهر عند التلميذ بعد شعوره بالملل من الدراسة .

العبارة :(04) انخفاض مستوى الطموح الدراسي للتلميذ.

جدول رقم (04) يوضح نتائج العبارة رقم(04)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
(04)	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	33	% 58.92	23	% 41.08	56	%100

التعليق :

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة **58.92 %** من المعلّمين أي ما يعادل 33 معلّم من أصل 56 أكّدوا أن انخفاض مستوى الطموح الدراسي للتلميذ يجعله

يعاني من صعوبات في التعلّم، مقابل أن نسبة **41.08%** نفت العبارة .فالطموح الدراسي غير المتناسب مع القدرات العقلية للتلميذ أو مستوى ذكائه يكون سببا في انخفاض المستوى الدراسي للتلميذ وبالتالي التأثير على نتائجه المدرسية خاصة إذا واجه التلميذ واقعا غير الذي ترسمه المدرسة .فالتلميذ يكون لديه تصورا لما سيكون عليه مستقبلا، لكنه يصطدم بالواقع الذي يجعل مستقبله مبهما خاصة عندما يغرس في رأسه تصورات خاطئة وغير صحيحة عن الدراسة والحياة المهنية المستقبلية غير الواضحة المعالم، وهنا نلاحظ على المتعلّم انخفاض طموحه وبالتالي انخفاض أدائه وتحصيله الدراسي وعدم تحفزه للدراسة والتعّلم الأمر الذي يؤدي به إلى الفشل الدراسي .

العبارة (05) : انخفاض ثقة التلميذ بقدراته المعرفية .

جدول رقم (05) يوضح نتائج العبارة رقم (05)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(05)	38	% 67.85	18	% 32.15	56	%100

التعليق :

يوضح لنا الجدول رقم (05) أن 38 معّلم من أصل 56 أي ما يعادل نسبة **67.85 %** قد وافقوا على العبارة رقم (07) فانخفاض ثقة التلميذ بقدراته المعرفية تسبب له صعوبات في التعلّم بينما 18 معلّم أي ما يمثل نسبة **32.15 %** نفت العبارة، فهم يرون أن انخفاض ثقة التلميذ بقدراته المعرفية ليس سببا لصعوبات

التعّلم التي تواجه التلميذ .إن التلميذ الذي تنخفض ثقته بقدراته العرفية يصبح غير قادر على إنجاز المهام التعليمية المطلوبة منه وغير قادر على إتباع التعليمات، كما أّنه يواجه تعارضا بين معارفه السابقة والمعارف الجديدة التي يتعّلمها إضافة إلى عدم قدرته على تذكر المعلومات ومنه تبرز أهمية ثقة التلميذ بقدراته المعرفية حتى يتمكّن من التعلّم الصحيح، ولكن إذا اهتزت ثقته بقدراته المعرفية تصبح حياته الدراسية تشكل له نوعا من الصراعات وبالتالي ينشأ لديه شعور بالنفور من الدراسة ويفقد الرغبة في التعلّم الأمر الذي يؤدي ضعف مردوده الدراسي وظهور صعوبات التعلّم والفشل في المسار التعليمي .

العبارة :(06) غياب متعة التعلم لدى التلميذ.

جدول رقم (06) يوضح نتائج العبارة رقم (06)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(06)	**45**	**% 80.35**	**11**	**% 19.65**	**56**	**%100**

التعليق :

تبين لنا النتائج المدونة في الجدول أ ن أغلبية المعلمين وبنسبة **80.35 %** أكّدوا أن غياب متعة التعلّم لدى التلميذ تخلق له صعوبة تعلّم، في حين كانت نسبة رفض العبارة **19.65 %** وهي نسبة صغيرة مقارنة بنسبة الموافقة، وهذا يعني أن عدم وجود متعة في التعلّم وعدم شعور التلميذ بذوق التعّلم المقدم له يسبب له صعوبة في التعّلم فالتلميذ لا يتذوق المعرفة المقدمة له ومنه ليس لها معنى بالنسبة له.

العبارة :(07) عدم وجود فائدة فيما يتعلمه التلميذ.

جدول رقم (07) يوضح نتائج العبارة رقم (07)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(07)	29	% 51.78	27	% 48.21	56	%100

التعليق :

من خلال الجدول رقم (07) نجد أ ن نسبة **51.78%** أي ما يعادل 29 معلّم من أصل 56 قد وافقوا على العبارة رقم (09) في حين أن نسبة النفي بلغت **48.21 %** أي 27 معلم ، فشعور التلميذ بعدم وجود فائدة في التعليم المقدم له يجعله غير مهتم بما يقدم له في المدرسة .فاعتقاد التلميذ أن ما يدرسه لا يعود عليه بالفائدة على المدى البعيد خاصة في ميدان العمل مستقبلا.

فالتلميذ يعتقد أن التعلّم ليس لديه فائدة وغير قابل للاستثمار في الحياة اليومية ، كما أن هذا التعّلم غير مرتبط بميدان العمل خاصة في ظل الممارسات الاجتماعية للمهنة ، فالتلميذ يكون صورة عن المهنة أو الممارسة الاجتماعية التي يريد أن يصل إليها مستقبلا لكنه يجد أن المدرسة تقدم له معرفة لا تتوافق مع تطلعاته المستقبلية . وبالتالي عدم اهتمامه بما تقدمه له المدرسة خاصة و أن المجتمع يضع الممارسات الاجتماعية للمهن حسب درجات، فالتلميذ مثلا يريد أن يصبح طبيبا لأن الطبيب

يحتل مكانة في المجتمع ولا يريد أن يصبح أخصائي نفساني على سبيل المثال، لأن هذا الأخير ليس لديه مكانة في مجتمعه.

العبارة :(08) عدم ارتباط ما يقدم من معرفة في المدرسة بالحياة اليومية.

جدول رقم (08) يوضح نتائج العبارة رقم(08)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(08)	**31**	**% 55.35**	**25**	**% 44.65**	**56**	**%100**

التعليق :

تبين النتائج الموضحة في الجدول أن **55.35 %** من المعلّمين أي ما يمثل 31معّلم من أصل 56 قد وافقوا على العبارة رقم (08) أي أن عدم ارتباط ما يقدم من معرفة في المدرسة بالحياة اليومية للتلميذ تخلق له صعوبات في التعّلم، في حين أن نسبة **44.65 %** نفت العبارة بمعنى أنّه لا صلة لصعوبات التعلّم بالمعرفة اليومية للتلميذ وبين المعرفة المدرسية، فبدلا من قيام المدرسة بوقاية التلميذ وتطوير معارفه فإنّها تتحول إلى عامل من العوامل التي تعيق الحياة المدرسية اليومية للتلاميذ وتخلق لهم مجموعة من الاضطرابات والصعوبات.

العبارة :(09) تأثير ثقافة المجتمع على سلوك التلميذ.

جدول رقم (09) يوضح نتائج العبارة رقم (09)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(09)	**46**	**% 82.14**	**10**	**% 17.86**	**56**	**%100**

التعليق :

يبين لنا الجدول رقم (09) أن 46 معلّم من أصل 56 أي ما يمثّل نسبة **82.14 %** أكّدوا العبارة رقم (09) مقابل 10 معلّم أي ما يعادل نسبة **17.86 %** نفت العبارة .وحسب النتائج فإن لثقافة المجتمع تأثير على سلوك التلميذ .فنظرة المجتمع لبعض التخصصات الدراسية والمهن المستقبلية تؤثر على توجهات التلميذ الدراسية وتطلعاته المستقبلية . كما أن ثقافة الشارع المنقولة إلى المدرسة لها دور في انخفاض المردود الدراسي للتلميذ .كما أنّها قد تخلق له اضطرابات التعّلم مما يؤدي به التطور من الدراسة وعدم الرغبة فيها وبالتالي يصبح يعاني من صعوبات التعلّم .فالثقافة السائدة في الشارع تقول بأن الذي يدرس يضيع وقته فقط وأّنه لن يجد عملا بدراسته هذه الأمر الذي يجعل التلميذ يدخل في رأسه هذه الفكرة التي ستسيطر على تفكيره وبالتالي يبدأ تدريجيا بالنفور من الدراسة ويتوجه إلى البحث عن مهنة أو عمل يتوافق مع ما يسود من تصورات وأفكار في الشارع أو المجتمع على وجه العموم .

العبارة :(10) إرهاق التلميذ جسديا لكثافة الحجم الساعي.

جدول رقم (10) يوضح نتائج العبارة رقم (10)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
(10)	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	47	**% 83.92**	**9**	**% 16.08**	**56**	**%100**

التعليق :

يبين لنا الجدول رقم (10) أن 47 معلّم من أصل 56 أي ما يمثّل نسبة **83.92 %** أكّدوا أن إرهاق التلميذ جسديا لكثافة الحجم الساعي يؤثر على مردوده الدراسي، في حين أن نسبة **16.08 %** نفت العبارة .فكثرة المواد الدراسية تعني أن التلميذ يدرس في اليوم الواحد عدة مواد وبالتالي فإنّه مجبر على حمل عدد معين من الكتب والكراريس ومنه شعوره بالتعب الجسدي الذي سيؤدي إلى إرهاقه فكريا ومنه عدم قدرته على المتابعة ونقص أدائه الدراسي الأمر الذي يؤدي إلى خلق اضطرابات وصعوبات في تعلّمه.

العبارة :(11) عدم تناسب المواد الدراسية مع المدة الزمنية المقررة لتدريسها.

جدول رقم (11) يوضح نتائج العبارة رقم (11)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
(11)	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية

	41	% 73.22	15	% 26.78	56	%100

التعليق :

من خلال النتائج المبنية في الجدول يّتضح أن أغلبية المعلّمين وافقوا على العبارة بنسبة **73.22%** أي ما يمثل 41 معلّم من أصل 56 ، في حين نفى العبارة ما نسبته **26.78 %** ما يمثل 15معلّم.

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

العبارة:(12) اعتماد التلميذ على منهجية عمل لا تساعده على فهم ما يقرؤه

جدول رقم (12) يوضح نتائج العبارة رقم (12)

البدائل / رقم العبارة	نعم	لا	المجموع

(12)	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	34	**% 60.71**	**22**	**% 39.29**	**56**	**%100**

التعليق :

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة **60.71%** من المعلّمين ما يمثّل 34 معلّم من أصل **56** وافقوا على العبارة وأكّدوا أن المنهجية التي يعتمدها التلميذ لا تساعده على فهم ما يقرؤه، في حين نفت العبارة **39.29 %** أي ما يعادل 22 معلّم، إن الخطأ في اختيار المنهجية بالنسبة للتلميذ كثيرا ما تؤدي إلى فشله، والنجاح في التعلّم يتوقف على اختيار منهجية عمل مناسبة تساعده على فهم ما يقرؤه ويتعّلمه وبالتالي اعتماد التلميذ على منهجية عمل لا تساعده على فهم ما يقرؤه تخلق له صعوبات في التعلّم . وهذا ما أكّده المعلّمون .

العبارة :(13) عدم امتلاك التلميذ استراتيجيات تساعده على التعلم الفعال.

جدول رقم (13) يوضح نتائج العبارة رقم (13)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
(13)	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	37	**% 66.07**	**19**	**% 33.93**	**56**	**%100**

التعليق :

يوضح لنا الجدول أن نسبة **66.07 %** أكدت العبارة رقم (13) ما يعادل 37 معلم وأن نسبة **33.93 %** أي ما يعادل 19 معلّم من أصل 56 نفت العبارة . أي أنّ

عدم امتلاك التلميذ لاستراتيجيات تعّلم تساعده على التعلّم الفعال تجعله يتخلف عن الوصول إلى المستوى التعليمي المطلوب ، وهذا يبين أهمية الاستراتيجيات التي يجب أن يمتلكها التلميذ لتفادي الفشل .فالتعّلم الفعال لا يكون إلا إذا كانت هناك استراتيجيات فعالة يعتمدها التلميذ وإلاّ فإنّه سوف يواجه صعوبات في التعلّم .إن التلميذ الذي لا يملك استراتيجيات تساعده على التعلّم بصورة صحيحة وعدم تطور استراتيجياته في حل المشكلات وعدم تدريبه على استخدام المعرفة وعدم امتلاكه للمفاهيم والخبرات القبلية التي تساعده على التعلّم الجديد كّلها يمكن أن تشكل عائقا في تعلّم التلميذ وبالتالي تخلق له اضطرابات وصعوبات تؤثر على مساره الدراسي .

العبارة :(14) انخفاض ثقة التلميذ بالمعلم في ظلّ تنوع مصادر المعرفة.

جدول رقم (14) يوضح نتائج العبارة رقم (14)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(14)	16	% 28.57	40	% 71.42	56	%100

التعليق :

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة **28.57 %** أكّدت العبارة رقم (14) أي ما يمثّل 16 معلّم في حين أن نسبة **71.42 %** نفت العبارة أي ما يعادل 40 معلّم . فالمعلّم يعتبر مصدر عملية التدريس ومحور عملية التعّلم ، وبالنسبة لتلميذ المرحلة

الابتدائية يبقى هو مصدر المعرفة بالرغم من وجود مصادر معرفية أخرى، وعليه فإن التلميذ يثق بالمعلّم وبالمعلومات التي يقدمها له .

إلا أّنه لا يمكننا إغفال أن المعّلم قد يساهم في فشل التلميذ أكاديميا ويخلق لديه صعوبات تعّلم وكذلك يساهم في ضعف تحصيل التلاميذ من خلال عدة عوامل (نقص كفاءة المعلّم، طريقة التدريس، علاقة المعّلم بالتلميذ....) .

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

التعليق على نتائج الفرضية الأولى:

مما سبق عرضه من استجابات المعلمين على عبارات المحور الأول المتعلق بأن صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلقة بالتلميذ، نجد أن أراء المعلمين تميل إلى الموافقة على أن صعوبات التعلّم ترجع إلى عوامل خاصة بالتلميذ، فالاستجابات جاءت بالأغلبية بتأكيد العبارات المطروحة، أي أن نقص الدافعية، عدم وجود معنى لما يقدم من معرفة للتلميذ (الفائدة التي يجنيها من التعلّم)، الإرهاق الناتج عن كثافة الحجم الساعي والاستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلّم في التعلّم، كلّها عوامل متعّلقة بالتلميذ وتؤدي إلى ظهور صعوبات التعّلم لديه ، ومنه فإن الفرضيات الإجرائية الأربعة قد تحققت ومنه تحقق الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها أنّه ترجع صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ.

6- 2 - تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

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

العبارة :(15) عدم وجود ارتباط وانسجام بين الدروس والتمارين

جدول رقم (15) يوضح نتائج العبارة رقم (15)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(15)	33	% 58.92	23	% 41.08	56	%100

التعليق :

يبين الجدول أن **58.92 %** من المعلّمين أكّدوا أنّه لا يوجد ارتباط وانسجام بين الدروس والتمارين في حين أن **41.08%** أي ما يمثّل 23 معلّم نفت العبارة.

إن عدم وجود ارتباط بين الدروس و التمارين جعل التلميذ يقع في حالة عدم تمييز خاصة أن الدرس والتمرين ليسا مترابطين وغير منسجمين . فمثلا الدرس يكون في الصفحة (س) والتمرين يكون في الصفحة (و) هذا ما يجعل التلميذ غير قادر على المتابعة لأنّه تعود أن الدرس والتمرين يكونان مرتبطين ببعضها البعض فيصبح آليا على علم بأن التمرين تابع للدرس عكس الآن فهو أصبح يخلط بين التمارين والدروس لعدم وجود تسلسل.

العبارة :(16) محتوى الكتاب المدرسي لا يناسب المستوى المعرفي للتلميذ.

جدول رقم (16) يوضح نتائج العبارة رقم (16)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(16)	36	% 64.28	20	% 35.72	56	%100

التعليق :

يبين الجدول أن **64.28 %** من المعلّمين أي ما يعادل 36 معلّم أكّدوا العبارة في حين أن 20 معلّم أي ما يمثّل نسبة **35.72 %** نفت العبارة .فالمحتوى الدراسي للكتاب المدرسي أكبر من المستوى المعرفي للتلميذ . فعندما يكون الكتاب المدرسي يحتوي على معارف ودروس تفوق القدرات المعرفية للتلميذ سيخلق هذا صعوبات بالنسبة للتلميذ، ويبدوا واضحا أن الكتاب المدرسي الذي يعتبر وسيلة من وسائل التعلّم لدى التلميذ أصبح وراء فشل الكثير من التلاميذ لعدم ملاءمته لقدراتهم المعرفية . فالكتاب المدرسي أصبح يعرض المواد العلمية عرضا غير ملائم كما أّنه محتوياته تفوق المستوى العقلي للتلميذ .هذا ما خلق نوع من عدم التوافق وأحدث اختلال في تعّلم التلميذ وجعله يعاني من صعوبات مختلفة في مجاله الدراسي خاصة وأن الكتاب المدرسي بالنسبة للتلميذ من أهم وسائل التعلّم الصحيح والفعال.

العبارة :(17) التمارين تفوق القدرات المعرفية للتلميذ.

جدول رقم (17) يوضح نتائج العبارة رقم (17)

البدائل / رقم العبارة	نعم	لا	المجموع

(17)	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	33	**% 58.92**	**23**	**% 41.08**	**56**	**%100**

التعليق :

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن نسبة **58.92 %** من المعلّمين وافقوا على العبارة رقم (17) في حين أن نسبة **41.08 %** نفت العبارة .وهذا ما يؤكّد أن التمارين تفوق القدرات المعرفية للتلميذ ، فهناك بعض التمارين ليست في مستوى التلاميذ بل هي أعلى من مستواهم المعرفي ، فإذا كانت التمارين لا تساعد التلميذ على توظيف ما تعلّمه فإنّه سيحدث له اضطراب بين ما اكتسبه من معلومات ومعارف وبين التمارين المطلوبة منه ، ومنه شعوره بعدم قدرته على حل المشكلات ومنه شعوره بالفشل والضعف.

العبارة :(18) اكتظاظ الفصل الدراسي تعيق المعلم لتوصيل المعلومة للتلميذ.

جدول رقم (18) يوضح نتائج العبارة رقم (18)

البدائل / رقم العبارة	**نعم**		**لا**		**المجموع**	
(18)	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	46	**% 82.14**	**10**	**% 17.86**	**56**	**%100**

التعليق :

يتّضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **82.14 %** أي ما يمثّل 46 معلّم أكّدوا العبارة في حين أن **10** معلّمين أي ما يعادل نسبة**17.86 %** نفت العبارة . فالاكتظاظ في الفصل الدراسي يعيق توصيل المعلّم المعلومة للتلميذ وبالتالي يعيق عملية التعلّم .مما ينعكس سلبا على العملية التعليمية.

فالاكتظاظ يؤدي إلى صعوبة تكوين علاقات بين المعلّم والتلميذ، فالمعّلم لا يمكنه حفظ أسماء التلاميذ لكثرة عددهم كذلك يصعب عليه التعرف على خصائصهم والفروقات الفردية بين التلاميذ ومراعاة هذه الفروق في عملية نقل المعرفة وتوصيل المعلومة، فكلما زادت أعداد التلاميذ داخل الفصل الدراسي انخفضت معدلات التفاعل بين المعلّم والتلميذ، وبالتالي يصعب على التلميذ اكتساب المعرفة مما يؤدي به إلى الرسوب والفشل وحتّى التسرب من المدرسة.

العبارة :(19) عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ في تعلم التلميذ.

جدول رقم (19) يوضح نتائج العبارة رقم (19)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(19)	30	% 53.57	26	% 46.42	56	%100

التعليق :

يبين الجدول رقم (19) أن المعلّمين وافقوا على العبارة رقم (19) وذلك بنسبة **53.57 %** في حين أن نسبة **46.42%** نفت العبارة .وهذا ما يؤكّد على عدم إعطاء المعّلم لأهمية لأخطاء التلاميذ وعدم اعتبارها اختلالات ناتجة عن وضعيات

تعلّم غير صحيحة وإنّما يعتبرونها عدم فهم أو نقص تركيز من المتعّلم .لكن الخطأ حاليا هو الثمن المدفوع لإحراز تعلّم جيد .إن عدم اهتمام المعلّم بمصادر أخطاء التلاميذ يؤدي إلى استعمال العنف والعقاب مع التلاميذ ما قد يؤدي بالتلميذ إلى الخوف والنفور من الدراسة لعلمه أنّه إذا أخطأ فإنّه سيعاقب، عوض أن يعمل المعّلم على معرفة مصادر أخطاء تلاميذه.

العبارة :(20) عدم تمكّن المعلم من تقديم بيداغوجية علاجية لأخطاء التلاميذ

جدول رقم (20) يوضح نتائج العبارة رقم (20)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(20)	29	% 51.78	27	% 48.22	56	%100

التعليق :

يظهر لنا من خلال الجدول رقم (20) أن نسبة **51.78%** من المعلّمين أي ما يمثّل 29 من أصل 56 أكّدوا أن المعلّم غير قادر على تقديم بيداغوجية علاجية لأخطاء التلاميذ، بينما نفت العبارة نسبة **48.22 %** .إن عدم معرفة الكيفية التي تعالج بها الأخطاء المدرسية بشكل حقيقي ملموس وعدم الاهتمام بإيجاد أداة ديداكتيكية لتصحيحها يجعل المعلّم أمام وضعية طرفها تلميذ يرتكب أخطاء في تعّلمه، لكن جهل المعلّم بدور الخطأ ومكانته في التعّلم وعدم قدرته على تقديم علاج لأخطاء التلميذ يجعل التلميذ لا يستفيد من أخطائه وإنّما يبقى يقع في هذه الأخطاء ما

يجعل المعلّم يحكم عليه بأنّه ضعيف الأداء ومردوده الدراسي منخفض، ما سيؤّثر على تعّلم التلميذ ويخلق له صعوبات تعيق تقدمه الدراسي .

العبارة :(21) عدم تمكن المعلم من متابعة المسار التعليمي لكل تلميذ لكثرة عدد التلاميذ في القسم

جدول رقم (21) يوضح نتائج العبارة رقم (21)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(21)	44	% 78.57	12	% 21.43	56	%100

التعليق :

نلاحظ من خلال الجدول أن 44معلّم بنسبة **78.57%** أجابوا ب" نعم " على العبارة 21 أي أنّهم أكّدوا أن المعّلم لا يستطيع متابعة المسار التعليمي لكل تلميذ لكثرة عدد التلاميذ في القسم، في حين أن نسبة **21.43 %** أجابوا بالنفي .إن كثرة عدد التلاميذ في القسم تجعل المعلّم لا يعرف كل تلميذ بشكل فردي، فالمعّلم لا يتمكّن من حفظ أسماء التلاميذ ولا معرفة خصائصهم الجسمية والعقلية والانفعالية ، ولا يستطيع مراعاة الفروقات الفردية . ومنه عدم قدرته على متابعة التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلّم ما قد يؤدي به إلى الفشل الدراسي .

العبارة :(22) نقص تكوين المعلم مهنيا.

جدول رقم (22) يوضح نتائج العبارة رقم (22)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(22)	30	% 53.57	26	% 46.42	56	%100

التعليق :

من خلال النتائج المبينة في الجدول نلاحظ أن نسبة من المعلّمين والتي تقدر ب **53.57 %** أكّدت أن نقص تكوين المعلّم مهنيا قد يكون من بين العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعّلم لدى التلميذ بينما نفت العبارة نسبة **46.42 %**، فنقص تكوين المعّلم يتجّلى من خلال نقص الكفاءة المهنية أي لا يحسن استخدام أساليب التدريس، غير قادر على إدارة الفصل والتحكّم فيه، عدم وضوح عرض الدرس ... ما قد يخلق نوع من الكراهية لدى التلميذ اتّجاه المعلّم في حد ذاته واتجاه المادة الدراسية وبالتالي ضعف مردودهم الدراسي ومنه فشلهم الدراسي نتيجة الصعوبات التي يواجهونها في مسارهم التعليمي.

العبارة (23) :اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من العملية.

جدول رقم (23) يوضح نتائج العبارة رقم (23)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(23)						

	48	% 85.71	08	% 14.29	56	%100

التعليق :

يوضح لنا الجدول المبين أعلاه أن نسبة**85.71 %** من المعلّمين أي ما يعادل 48معلّم وافقوا على العبارة وأكدوا أن المقررات الدراسية التي تعتمد على الجوانب النظرية أكثر من العملية تعمل على ظهور صعوبات التعلّم لدى التلاميذ، بينما نفت العبارة نسبة **14.29%** فالمقررات الدراسية تسعى إلى تحقيق توازن بين ما يقدم من معرفة نظرية مع ما هو عملي .لكن قد يصطدم التلميذ بالواقع الملموس لنقص اتصاله بهذا الواقع فعدم توفر الوسائل التربوية والتعليمية التي تسهل عملية استيعاب وتحويل كل ما هو نظري إلى تطبيقي تخلق لدى التلميذ بعض الاضطرابات والصعوبات خاصة عندما يتعّلق الأمر بتجسيد النظري إلى عملي تطبيقي .وعليه فالمقررات الدراسية تساهم بشكل معتبر في خلق صعوبات التعّلم لدى التلميذ.

العبارة :(24) عدم احتواء المناهج الدراسية على عنصر التشويق.

جدول رقم (24) يوضح نتائج العبارة رقم (24)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(24)	41	% 73.21	15	% 26.79	56	%100

التعليق :

من خلال الجدول رقم (24) نلاحظ أن نسبة **73.21 %** من المعلّمين وافقوا على العبارة رقم (24) في حين أن نسبة **26.79 %** نفت العبارة .إن عدم احتواء المناهج الدراسية يجعل التلميذ يمل ويكره موضوعات المنهج لاتّصافها بالخلو من الإثارة ما يجعله يشعر بالجفاء باتجاه الدراسة وتقل رغبته لعدم وجود مواضيع تحفزه وتثير رغبته في الدراسة ما يؤدي به إلى عدم الاهتمام بما تقدمه المدرسة وبالتالي يصبح يتعمد عدم الانتباه وعدم التركيز الأمر الذي سيخلق له اضطرابات وصعوبات التعلّم .

العبارة (25) :محتوى المقررات الدراسية لا يتماشى مع واقع التلميذ.

جدول رقم (25) يوضح نتائج العبارة رقم (25)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(25)	**37**	**% 66.07**	**19**	**% 33.92**	**56**	**%100**

التعليق :

من خلال الجدول رقم (25) نجد أن نسبة **66.07 %** أي ما يمثّل 37 معلّم من أصل 56 وافقوا على العبارة رقم (25) بينما نسبة **33.92 %** نفت العبارة فحسب المعلّمين فإن هناك بعض المقررات لا تتماشى مع واقع التلميذ وبيئته فالتلميذ

قد يدرس بعض المواضيع ولكن لا يجدها في محيطه وبيئته الأمر الذي يجعله في حالة اختلال فعلى سبيل المثال يدرس التلميذ موضوع ما ولغياب الوسائل التعليمية وعدم توافر الإمكانيات يبقى ما تعلمه مجرد نظري وتصور بالنسبة له خاصة إذا كانت بيئته غير متوفرة على هذا الموضوع، وعدم توفره في محيطه وعالمه الخارجي فبعض المحتويات الدراسية قد تساهم بطريقة ما في خلق الاضطرابات والصعوبات للتلميذ .

العبارة :(26) بعض أجزاء المقررات الدراسية تفوق القدرات العقلية للتلميذ.

جدول رقم (26) يوضح نتائج العبارة رقم (26)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(26)	48	% 85.71	08	% 14.29	56	%100

التعليق :

من خلال النتائج الملاحظة في الجدول نجد أن نسبة **85.71 %** أي ما يعادل 48 معلّم أكّدت العبارة رقم (26) بينما 08 معلّمين أي بنسبة **14.29 %** نفت العبارة .فحسب إجابات المعلّمين فإن بعض من أجزاء المقررات الدراسية تفوق القدرات العقلية للتلميذ ولا تراعي استعداداته وقدراته الأمر الذي يخلق لدى التلميذ بعض الاضطرابات لشعوره بعدم قدرته على متابعة المقررات الدراسية وعجزه عن استيعاب المعلومات المقدمة له وشعوره بأن ما يقدم له من معرفة أكبر من مستواه

العقلي ما يؤدي به إلى عدم الفهم وبالتالي تظهر لديه صعوبات مدرسية خاصة إذا لم يستطع المتابعة ومسايرة أقرانه في الفصل.

العبارة :(27) طول البرامج الدراسية وكثافة المعلومات.

جدول رقم (27) يوضح نتائج العبارة رقم (27)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(27)	**43**	**% 76.78**	**13**	**% 23.21**	**56**	**%100**

التعليق :

يبين لنا الجدول رقم (27) أن نسبة كبيرة من المعلّمين تقدر ب **76.78**% أكّدوا أن طول البرامج الدراسية وكثافة المعلومات تساهم في ظهور صعوبات التعلّم لدى التلميذ ، بينما نفى العبارة **23.21%** رغم الإصلاحات التربوية التي شهدتها الجزائر والتي مست البرامج والمناهج الدراسية، إلاّ أن هذه البرامج لا تزال تتّصف بالطول وكثرة المعلومات خاصة برامج التعليم الابتدائي. فالتلميذ لا يمكنه متابعة البرامج بأكملها لأنّه يشعر بالإرهاق والملل خاصة عندما تختلط عليه المعلومات، ويصبح غير قادر على المتابعة والتركيز الأمر الذي يؤدي إلى ضعف مردوده الدراسي ويؤّثر سلبا على مساره التعليمي ، كما سيخلق له صعوبات في تنفيذ ما يطلب منه وبالتالي لا يقوم بواجباته المدرسية ويفقد الثقة بنفسه وبقدراته المعرفية . وعليه يمكننا القول أن البرامج الدراسية الطويلة والمعلومات الكثيرة تساهم بشكل من الأشكال وتعد من بين الأسباب التي تقف وراء صعوبات التعلّم لدى التلاميذ.

العبارة :(28) عدم مراعاة المناهج للفروق الفردية بين التلاميذ.

جدول رقم (28) يوضح نتائج العبارة رقم (28)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
(28)	39	% 69.64	17	% 30.35	56	%100

التعليق :

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (28) أن نسبة **69.64%** من المعّلمين أجابوا بالموافقة على العبارة رقم (28) أي ما يعادل 39 معّلم، بينما 17 معلّم أي ما يمثّل نسبة **30.35 %** نفت العبارة .فبعض المعلّمين يرون أن المناهج تعد بطريقة عشوائية ولا تراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ وحسب رأيهم فإن المنهج وكأنّه معد للتلاميذ ذوي الذكاء العالي دون الأخذ بالحسبان أن أغلبية التلاميذ هم من ذوي الذكاء العادي، وأّنه يجب وضع مناهج وبرامج تتناسب والقدرات العقلية والمعرفية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ حتى يتمكنوا من متابعة المناهج دون أن تواجههم أي مشاكل أو صعوبات، فالمناهج التي تفوق قدرات التلاميذ تجعلهم يصابون بالإحباط والملل من الدراسة الأمر الذي يقودهم إلى الفشل وضعف نتائجهم الدراسية . وعليه يمكننا القول أن عدم مراعاة المناهج الدراسية للفروق الفردية بين التلاميذ يعتبر من بين الأسباب التي تخلق صعوبات التعّلم لدى التلاميذ.

العبارة :(29) عدم تحقيق المناهج لميول التلاميذ.

جدول رقم (29) يوضح نتائج العبارة رقم (29)

البدائل / رقم العبارة	نعم		لا		المجموع	
(29)	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	42	**% 75**	**14**	**% 25**	**56**	**%100**

التعليق :

نلاحظ من خلال الجدول رقم (29) أن أغلبية المعلّمين وبنسبة **75 %** أي ما يعادل 42 معلّم أكّدوا العبارة رقم (29) أي أن المناهج لا تحقق ميول التلاميذ ، في حين نسبة **25 %** نفت العبارة .إن نقص الوسائل التي تستعمل في تطبيق المناهج تجعل التعّلم ممل وخالي من الإثارة، فعندما تكون المناهج الدراسية وطرق تعليمها وتدريسها لا يحقق ميولات التلاميذ، فإن التلميذ سيشعر بالإحباط والملل من الدراسة ويتولّد لديه إحساس بالنفور والكراهية اتّجاه التعلّم الأمر الذي يؤدي بدوره إلى الفشل وضعف التحصيل الدراسي ويخلق لديه مشاكل وصعوبات .فالتلميذ يأمل من خلال دراسته وتعلّمه إلى تحقيق أهداف قريبة أو بعيدة المدى ولكن إن لم يجد في ما يتعلّمه ما يتماشى مع تطلعاته وميولاته فإنّه سيلجأ إلى تفادي هذا التعلّم .ومنه يمكننا القول أن عدم تحقيق المناهج لميول التلاميذ وتطلعاتهم المستقبلية يساهم في ظهور صعوبات التعلّم لدى التلاميذ.

التعليق على نتائج الفرضية الثانية:

من خلال ما تم عرضه من استجابات المعلّمين على عبارات المحور الثاني والمتعلّق بأن صعوبات التعّلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي فالاستجابات جاءت مؤكّدة بالأغلبية للعبارات المطروحة ، فطريقة التدرج في عرض الدروس وعدم تمكن المعلّم من تطبيق المقاربة بالكفاءات وكثافة البرامج الدراسية كلّها عوامل متعّلقة بالمناخ البيداغوجي وتؤدي إلى خلق صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

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

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

الخاتمة :

رغم الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية والتي مست جوانب مختلفة من العملية التعليمية كالمناهج والمقررات الدراسية إلا أنّنا نجد ذوي صعوبات التعلّم لا يزالون يعانون من مشاكل تعترض عملية تعلّمهم، كما أن المنظومة التربوية الجزائرية لا تزال تعاني من مشكلات كثيرة في التعلّم.

ومن المعلوم أن أسباب صعوبات التعلّم ما زالت من الأمور الداعية للحيرة لدى الأولياء والمعلّمين والباحثين وذلك لعدم القدرة على التيقن من أسبابها، فلم تصل الدراسات والأبحاث على اختلاف أشكالها التربوية منها والطبية ودراسات علم النفس العصبي وغيرها إلى نتائج قاطعة تحدد أسباب صعوبات التعلّم بصورة واضحة يسهل معها وضع البرامج والخطط العلاجية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.

لذلك سعينا من خلال بحثنا هذا إلى الوقوف على بعض العوامل التي تكون وراء ظهور صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك من وجهة نظر المعّلمين.

وبهدف الوصول إلى ذلك طرحنا فرضيتين جزئيتين اندرجت تحتها فرضيات إجرائية توصلنا من خلال استخدام أدوات وإجراءات منهجية إلى أن صعوبات التعّلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ وعوامل متعلّقة بالمناخ البيداغوجي وهذا حسب أراء معلّمي التعليم الابتدائي .

قائمة المراجع

1) أسامة محمد البطاينة وآخرون، صعوبات التعّلم - النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط.1 .2005 .

2) أسامة محمد البطاينة وآخرون، علم النفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، والطباعة، الأردن، ط .2007.1 .

3) تيسير مفلح كوافحة و عمر فواز عبد العزيز، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن، ط 1 ، 2003 .

4) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن، ط 1 ، 2004 .

5) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم - الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1 ، 2001 .

6) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم - الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1 ، 2002 .

7) سعدة إبراهيم أبو شقة، المهارات الاجتماعية وصعوبات التعّلم - دراسة تجريبية مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1 ، 2007 .

8) سعيد حسن العزة، صعوبات التعلّم - المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس وإستراتيجيات العلاج، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 ، 2002 .

9) سعيد حسن العزة، صعوبات التعلّم - المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس وإستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن ، ط1 ، 2007 .

10) عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلّم - الأسس النظرية والتشخيصية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر،2003 .

11) فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلّم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دارالنشر للجامعات ، مصر، ط1 ، 1997 .

12) محمد علي كامل ، صعوبات التعلّم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب . 2003

13) محمد عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلّم - التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشروالتوزيع، الأردن، ط 2، 2006 .

14) محمد مصطفى الديب، علم النفس الاجتماعي التربوي - أساليب تعّلم معاصرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة ، ط1 ، 2003 .

15) مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمان المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1 ، 2007 .

16) نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي ، مكتبة زهراء الشرق ، مصر، ط1 2000

17) أحمد حسين اللقاني علي أحمد الحمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط2 ، القاهرة،1999

18) هوغيت كاغلار - تعريب فؤاد شاهين، علم النفس المدرسي ، عويدات للنشر والطباعة ، لبنان ، ط2 ، 1999 .

19) محمد فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذي الصعوبات القرائية، عالم الكتب الحديث ، الأردن، ط1 ، 2008 .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع **تخصص: علم الاجتماع التربية**

استمارة بحث

من اعداد الطالب : **تحت اشراف الاستاذة :**

ربعي عبد العزيز **د. سهام بلقرمي**

فـي إطـار انجـاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستـر في علم الاجتماع التربية بهدف التعرف على **" صعوبـات التعلـم و أثرها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر أساتذة المدرسة الابتدائيـة "** لذا نرجوا منكم الإجابة على أسئلة الاستمارة بكل موضوعية .

معلومات شخصية

1- الجنس : **ذكر** ☐ أنثى ☐

2- الخبرة : أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

❖ **ملاحظة :**الإجابة تكون بوضع علامة **X** في الخانة المناسبة .

السنة الجامعية: 2021/ 2022

المحور الأول :عوامل متعلقة بالتلميذ

حسب رأيك صعوبات التعلم لدى التلميذ ترجع إلى:

01 -	نقص رغبة التلميذ في التعلم	**نعم**		**لا**
02 -	تراجع مستوى دافعية التلميذ	**نعم**		**لا**
03 -	شعور التلميذ بالملل من الدراسة	**نعم**		**لا**
04 -	انخفاض مستوى الطموح الدراسي للتلميذ	**نعم**		**لا**
05 -	انخفاض ثقة التلميذ بقدراته المعرفية	**نعم**		**لا**
06 -	غياب متعة التعلم لدى التلميذ	**نعم**		**لا**
07 -	عدم وجود فائدة فيما يتعلمه التلميذ	**نعم**		**لا**
08 -	عدم ارتباط ما يقدم من معرفة في المدرسة بالحياة اليومية	**نعم**		**لا**
09 -	تأثير ثقافة المجتمع على سلوك التلميذ	**نعم**		**لا**
10 -	إرهاق التلميذ جسديا و فكريا لكثافة الحجم الساعي	**نعم**		**لا**
11 -	عدم تناسب المواد الدراسية مع المادة الزمنية المقررة لتدريسها	**نعم**		**لا**
12 -	اعتماد التلميذ على منهجية عمل لا تساعده على فهم ما يقرؤه	**نعم**		**لا**
13 -	عدم امتلاك التلميذ استراتيجيات تساعده على التعّلّم الفعال	**نعم**		**لا**
14 -	انخفاض ثقة التلميذ بالمعلم في ظل تنوع الوسائل المعرفية	**نعم**		**لا**

المحور الثاني :عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي .

حسب رأيك صعوبات التعلم لدى التلميذ ترجع إلى:

15 -	عدم وجود ارتباط وانسجام بين الدروس والتمارين	**نعم**		**لا**
16 -	محتوى الكتاب المدرسي لا يناسب المستوى المعرفي للتلميذ	**نعم**		**لا**
17 -	التمارين تفوق القدرات المعرفية للتلميذ	**نعم**		**لا**
18 -	اكتظاظ الفصل الدراسي تعيق توصيل المعلم للمعلومة للتلميذ	**نعم**		**لا**
19 -	عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ في تعليم التلميذ	**نعم**		**لا**
20 -	عدم تمكن المعلم من تقديم بيداغوجية علاجية لأخطاء التلميذ	**نعم**		**لا**
21 -	عدم تمكن المعلم من متابعة المسار التعليمي لكل تلميذ لكثرة عدد التلاميذ في القسم	**نعم**		**لا**
22 -	نقص تكوين المعلم مهنيا	**نعم**		**لا**
23 -	اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من العملية	**نعم**		**لا**
24 -	عدم احتواء المناهج الدراسية على عنصر التشويق	**نعم**		**لا**
25 -	محتوى المقررات الدراسية لا يتماشى مع واقع التلميذ	**نعم**		**لا**
26 -	بعض أجزاء المقررات الدراسية تفوق القدرات العقلية للتلميذ	**نعم**		**لا**
27 -	طول البرامج الدراسية و كثافة المعلومات.	**نعم**		**لا**
28 -	عدم مراعاة المناهج للفروق الفردية بين التلاميذ	**نعم**		**لا**
29 -	عدم تحقيق المناهج لميول التلاميذ	**نعم**		**لا**

الخاتمة :

رغم الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية والتي مست جوانب مختلفة من العملية التعليمية كالمناهج والمقررات الدراسية إلا أنّنا نجد ذوي صعوبات التعلّم لا يزالون يعانون من مشاكل تعترض عملية تعلّمهم، كما أن المنظومة التربوية الجزائرية لا تزال تعاني من مشكلات كثيرة في التعلّم.

ومن المعلوم أن أسباب صعوبات التعلّم ما زالت من الأمور الداعية للحيرة لدى الأولياء والمعلّمين والباحثين وذلك لعدم القدرة على التيقن من أسبابها، فلم تصل الدراسات والأبحاث على اختلاف أشكالها التربوية منها والطبية ودراسات علم النفس العصبي وغيرها إلى نتائج قاطعة تحدد أسباب صعوبات التعلّم بصورة واضحة يسهل معها وضع البرامج والخطط العلاجية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.

لذلك سعينا من خلال بحثنا هذا إلى الوقوف على بعض العوامل التي تكون وراء ظهور صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك من وجهة نظر المعّلمين.

وبهدف الوصول إلى ذلك طرحنا فرضيتين جزئيتين اندرجت تحتها فرضيات إجرائية توصلنا من خلال استخدام أدوات وإجراءات منهجية إلى أن صعوبات التعّلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلّقة بالتلميذ وعوامل متعلّقة بالمناخ البيداغوجي وهذا حسب أراء معلّمي التعليم الابتدائي .