مركز جيل البحث العلمي
مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي
Liban –Tripoli: Branche Abou Samra P.O. Box 8 - jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com

صعوبات التعلم

العام الثالث - العددين 17 - 18 مارس 2016

بسم الله الرحمن الرحيم

ISSN 2311-5181

المشرفة العامة: د.سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: أ.جمال بلبكاي

jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة تصدر دوريًا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة و أبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية. تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر موقعها وكذا مركز جيل البحث العلمي، مع إضافتها لفهارس أغلب محركات البحث الجامعية، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية:

علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة من داخل الجامعات الجزائرية ومن خارج الجزائر مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

هيئة التحرير :

أ.د عاصم شحادة علي(الجامعة الإسلامية العالمية،ماليزيا).
د.دبيش فاتح (جامعة ٨ ماي ١٩٤٥،قالمة،الجزائر).
أ.م.د فليح مضحي أحمد السامرائي (جامعة المدينة العالمية،ماليزيا).
د.سامية ابريعم(جامعة العربي بن مهيدي،أم البواقي،الجزائر).
أ.م.د السيد محمد سالم سالم العوضي (جامعة المدينة العالمية،ماليزيا).
د.رضوان شافو(جامعة الشهيد حمّه لخضر،الوادي،الجزائر).

رئيس اللجنة العلمية: أ.د.علي صباغ (جامعة قسنطينة ٢،الجزائر).

اللجنة العلمية:

د.نعموني مراد (جامعة لونيسي علي،البليدة ٢،الجزائر).
د.براك خضراء (جامعة تبسة،الجزائر).
أ.م.د داود عبد القادر إيليغا(جامعة المدينة العالمية،ماليزيا).
د.بوزيد مومني (جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل،الجزائر).
د. بشرى سعيدي (جامعة مولاي اسماعيل،المغرب).
د.مراد علة(جامعة زيان عاشور،الجلفة،الجزائر).
د.طيب العيادي(جامعة محمد الخامس الرباط،المغرب).
د.ساسي سفيان (جامعة الطارف،الجزائر).
د.تاج الدين المناني(جامعة كيرالا،الهند).

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد :

د. اليسع حسن أحمد(جامعة طرابلس،ليبيا).
د. جميلة حيدرة (المركز الجامعي،غليزان،الجزائر).
د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد(جامعة الملك سعود،المملكة العربية السعودية).
د. غانم ابتسام (المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي،سكيكدة،الجزائر).
د. صلاح الدين أركيبي(جامعة محمد الأول،المغرب).
د. أيمن عايد (جامعة المدينة العالمية،ماليزيا).
د. لطيف نجاح شهيد القصاب الفتلاوي (جامعة كربلاء،العراق).
د. سعيد علي(جامعة نغاونديري،الكاميرون).
د. أسماء سالم علي عربي(الجامعة الأسمرية،ليبيا).
أ. مشارك د. جمال الدين محمد مزكى (جامعة المدينة العالمية،ماليزيا).

التدقيق اللغوي :

أ.م.د.صلاح كاظم هادي العبيدي (جامعة بغداد،العراق).

شروط النشر

ISSN 2311-5181

تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة ، أو مؤتمر في الوقت نفسه ، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:

- عنوان البحث.

- اسم الباحث ودرجته العلميَّة، والجامعة التي ينتمي إليها.

- البريد الإلكتروني للباحث.

- ملخَّص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12.

- الكلمات المفتاحية بعد الملخص.

- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية
- أن لا يزيدَ عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكونَ البحثُ خاليًا مِنَ الأخطاءِ اللغوية والنحوية والإملائيَّة.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامِها على النحو الآتي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن ، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).

- اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).

- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.

- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الالكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@jilrc-magazines.com

الفهرس

الصفحة

- الافتتاحية. 9
- صعوبات التعلم:بين المفهوم والأسباب د.بحري صابر• أ.خرموش منى/ جامعة محمد لمين دباغين،سطيف٢ ، الجزائر. 11
- نموذج الاستجابة للتدخل لذوي صعوبات التعلم:آليات التحديد والتشخيص أ.زياد رشيد/جامعة الوادي،الجزائر. 23
- صعوبات التعلم و المهارات الاجتماعية د.بن خليفة فاطيمة/المركز الجامعي غليزان،الجزائر. 37
- دراسة مقارنة لدافعية الإنجاز بين التلاميذ المتفوقين دراسيًا وذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض المدارس الابتدائية - بمدينة المسيلة-أ.سعيدة لعجال/جامعة المسيلة،الجزائر. 51
- أثر اضطرابات النطق على عملية التعلم- التّشخيص و العلاج- حموم مريم،طالبة دكتوراه جامعة أبي بكر بلقايد،تلمسان،الجزائر. 71
- التمثلات الاجتماعية لعسر القراءة لدى فئة المعلمين د.راضية طاشمة/جامعة أبي بكر بلقايد،تلمسان،الجزائر. 85
- المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية أ.سماح بشقة/جامعة الحاج لخضر،باتنة،الجزائر. 101
- الكفالة النفسية و الأرطوفونية لذوي عسر الكتابة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي د.سعاد حشاني•د.شهرزاد نوار/جامعة ورقلة،الجزائر. 115
- صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بالأغواطأ.رماضنية أحمد•أ.جقيدل زوليخة/جامعة عمار ثليجي الأغواط،الجزائر. 131
- ضعف المستوى التحصيلي لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية (حفر الباطن) المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات ، أ. بهاء الدين محمد محمد إبراهيم/جامعة القاهرة،فرع بني سويف،مصر. 153
- تدني مستوى اللغة العربية لدى الطالب الجامعي:الأسباب و الحلول أ.نزيهة وهابي/جامعة البليدة 2،الجزائر. 171
- البناء النفسي لأطفال الديسلكسيا - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية المسيلة - د.زقعار فتحي• أ.قادري إبراهيم/جامعة الجزائر٢. 185

- دراسة تحليلية للعوامل المدرسية التي تؤدي إلى تأخر التلاميذ دراسيًا وكيفية التعامل معها 195
د.منصوري مصطفى/جامعة وهران٢ ،الجزائر.
- عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ - السنة الثانية ابتدائي نموذجًا- أ.بحرة 209
كريمة /جامعة وهران٢ ،الجزائر.
- المستوى التركيبي عند ذوي الإعاقة السمعية - دراسة ميدانية- د.عويقب فتيحة/جامعة 235
معسكر،الجزائر.
- الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المعسرين 247
قرائيًا- دراسة ميدانية في بعض مدارس بلدية الأغواط - د.محمد بوفاتح•أ.أحمد بن عيسى/جامعة
عمار ثليجي،الأغواط،الجزائر.
- الإرشاد الأسري لآباءالأطفال ذوي صعوبات التعلم أ.بوغازي كريمة•أ.عربي سعيدة/جامعة ٨ 265
ماي٤٥ ١٩ ،قالمة.
- واقع التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مستشاري التوجيه مدينة تلمسان 279
وباتنة – أنموذجًا-
- أ.بن يحي فرح•أ.بن صالح هداية/جامعة أبي بكر بلقايد،تلمسان،الجزائر.
- المحكات التشخيصية المتصلة بصعوبات التعلم لدى الأطفال الموهوبين (دراسة حالة) أ.غريب 293
مختار•أ.غريب النعاس/جامعة الجلفة،الجزائر.
- تأثير الخجل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للأطفال من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية "دراسة 301
ميدانية على عينة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية" أ.حسينة بن رقية،جامعة قسنطينة٣ ،الجزائر.

مقالات باللغات الأجنبية

313 **Enseigner le français en classe Avec des Manuels d'étude ou Sans ? Un outil d'apprentissage ou un carcan :** م.د.إيناس سالم ابراهيم/الجامعة المستنصرية،العراق

الإفتتاحية

الحمد لله الذي أنعم علينا وتكرم وخصنا بأكبر فضل ومغنم وجعلنا من أمة سيد المرسلين وخاتم النبيين سيدنا ومولانا محمد صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم، أما بعد:

نضع اليوم بين أيديكم العدد "الخاص" السابع عشر والثامن العشر من مجلة "جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية"، اللذان يعالجان قضيةً عصريةً بالغة الأهمية ألا وهي "صعوبات التعلم"،حيث يعتبر مجال صعوبات التعلم بصفة عامة مجال بحث وجدال ودراسة لما له من أهمية تطبيقية في مختلف المجالات. سواءً كانت الصعوبات أكاديميةً أو نمائيةً.

المقصد الأساسي لتناول هذا الموضوع هو فتح المجال لجميع الباحثين لإطلاق العنان لإبداعاتهم حول هذه القضية التي تتطلب قدرةً تحليليةً عاليةً وثقافةً تربويةً إيجابيةً وارتباطاً متيناً بالواقع المعيش، فالاختلاف من بيئة لأخرى في مجال التعلم- بيئة الدول المتقدمة مختلفة على بيئة دول العالم الثالث- يفرز العديد من المشاكل والمعوقات التعليمية التي يلزمها إستراتيجية متكاملة قابلة للتحقيق ملائمة لقيم ونابعة من مشاكل تلك البيئة، فعملية النمذجة في التعلم أمر لا يفي بالغرض وذلك راجع لطبيعة كل بيئة تعليمية سواءً من ناحية طبيعة المعلم أو المتعلم أو المنهج المدرس.

يقدم هذا الإصدار الخاص جملةً من الدراسات حول موضوع صعوبات التعلم، مفهومها، عواملها، تشخيصها وعلاجها.

رئيس التحرير / أ. جمال بلبكاي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز

جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي © 2016

صعوبات التعلم: بين المفهوم والأسباب

د.بحري صابر/جامعة محمد لمين دباغين،سطيف٢ ٠ أ.خرموش منى/جامعة محمد لمين دباغين،سطيف٢ ٠

ملخص:

تعد صعوبات التعلم من بين المواضيع المتشابكة في علم النفس خاصةً وأنها نهلت من ميادين وإختصاصات كثيرة وهو ما جعل تحديد مفهوم دقيق وشامل لصعوبات التعلم يكون من الصعوبة التي يدركها الباحثين خلال إجراء دراساتهم الميدانية والتطبيقية في هذا المجال، لذا فقد جاء مقالنا الحالي من أجل محاولة الإشارة كمدخل تمهيدي لصعوبات التعلم من ناحية الإشكال في تحديد المفهوم وكذا التنويه ببعض المصطلحات ذات الصلة بصعوبات التعلم و كذا أهم التنصنيفات لصعوبات التعلم وخصائص ذوي صعوبات التعلم إضافة لأهم الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التنيصفات، الخصائص، الأسباب.

مقدمة:

بالرغم من توافر التراث النظري الذي كتب حول صعوبات التعلم إلا أن هذا المصطلح ولغاية اليوم لا يزال محل لبس وإشكال في ظل تعدد الدراسات والأبحاث التي تعنى بدراسة صعوبات التعلم، وإن كان يعاب على بعض الدراسات أنها إهتمت بدراسة الأطفال العاديين فإنه وتبعا للتطورات الحاصلة إتجهت بعض الدراسات لتقصي ودراسة صعوبات التعلم وذلك من منطلقات مختلفة ومن مجالات كثيرة بداية بمعرفة الأسباب المؤدية إليها في ظل عدم وجود أي إتفاق على أسباب معنية ودقيقة تؤدي لصعوبات التعلم مهما كان نوعها، لذا فإنه من الأهمية القصوى أن نتناول موضوعا رغم الكتابات الكثيرة عليه إلا أنه يبقى موضوعا قابلا للتناول من زواياه المختلفة.

وتعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة إنتشارا وأكثرها إستقطابا لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة(الطب، وعلم والنفس والتربية، وعلم الإجتماع...)، ويعد هذا الإهتمام إنعكاسا لخطورة هذه الفئة، حيث تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة بالإضافة إلى الإيقاع السريع في عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية المرتبطة بها [1].

ولعل أهمية الموضوع تكمن في العدد الهائل من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم على مختلف المستويات في الأطوار التعليمة ما يجعل تناول هذا الموضوع من الضرورة أن نوليه العناية لما له من تأثيرات على سلوكيات

---

[1] محمود عوض الله سالم : "**صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول** "، المؤتمر العلمي الأول، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٧،القليوبية، مصر، ص٢.

الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وكذا على نفسيتهم وشخصيتهم، لذا سنتناول كمدخل تمهيدي صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتعلقة به إضافة لتصنيفات صعوبات التعلم وخصائص ذوي صعوبات التعلم.

١. مفهوم صعوبات التعلم:

أدى تعدد الدراسات التي خاضت في موضوع صعوبات التعلم إلى بروز العديد من التعاريف تبعا لمقاربات مختلفة تنوعت وفقا للأهداف التي حددت كإطار لهذه الدراسة من جهة ومن جهة أخرى لميدان تخصص أصحاب هذه الدراسات، وقد صبت مختلف التعاريف في شق تروبوي أو نفسي أو فيسيولوجي أو طبي.

فبالرغم من تقبل هذا المصطلح - صعوبات التعلم- إجتماعيا مقارنة بمصطلح التخلف العقلي إلا أنه لا يوجد تعريف عملي محدد لهذا المصطلح، فمنذ محاولة **كيرك**(**Kirk,1962**) وضع تعريف لصعوبات التعلم وحتى الان، ولا تزال هذه إحدى القضايا الهامة في حقل صعوبات التعلم[(1)].

وتشير **صعوبات التعلم** "إلى مجموعة متنوعة من الإضطرابات التيتؤثر على إكتساب ولإحتفاظ بفهم أو تنظيم أو إستخدام المعلومات اللفظية و/ أو غير اللفظية، هذه الإضطرابات تنتج عن ضعف في واحد أو أكثر من العمليات النفسية المرتبطة بتعلم، وتتراوح صعوبات التعلم وتتداخل دائما مع حيازة وإستعمال واحد أو أكثر من المهارات الهامة التالية:

- اللغة الشفهية(على سبيل المثال الإستماع والتحدث والفهم).

- القراءة(على سبيل المثال الفك والفهم).

- اللغة المكتوبة(على سبيل المثال الإملاء، التعبير الكتابي).

- الرياضيات(على سبيل المثال الحساب وحل المشكلات[(2)].

كما تشير أيضا صعوبات التعلم إلى "عدد من الظروف التي قد تؤثر في الإستيعاب أو التنظيم أو الإحتفاظ أو فهم أو إستخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية، هذه الإضطرابات تؤثر في التعلم لدى الأفراد الذين يظهرون خلاف ذلك متوسط على الأقل في القدرات اللازمة للتفكير و/أو المنطق، وعلى هذا النحو فصعوبات التعليم تختلف عن الإعاقة الفكرية، فصعوبات التعلم ناتجة عن ضعف في عملية واحدة أو أكثر المرتبطة بالفهم أو التفكير أو التذكر أو التعلم، كما أنها تختلف في شدتها"[(3)].

---

(١) سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم:" **المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي** "، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر ص٤٧.

(2)**LEARNING DISABILITIES: a new definition, LEARNING DISABILITIES** ASSOCIATION OF ONTARIO , 2 0 0 1, p1.

(٣)LEARNING DISABILITIES:Ibid , p٦.

وبالرغم من أن هناك عدة تعاريف تناولت صعوبات التعلم إلا أنها إتفقت حول العديد من النقاط في تعريف صعوبات التعليم أين تم وصف مختلف المظاهر والمحكات التي يمكن من خلالها الحكم على صعوبات التعلم، ولعل التعريف الذي يعبر عن شمولية المفهوم هو ذلك الذي وضعه سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم حول صعوبات التعلم حين أكد بأنها" مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد في أي عمر ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الإضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والإنفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافي إجتماعي تعليمي معتدل، ولا يعانون من أي من الإعاقات المختلفة(العقلية، الإنفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية)، وأيضا لا يعانون من إضطرابات إنفعالية حادة أو إعتلال صحي، وأخيرا نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركي الزائد، قصور الإنتباه، والإحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة[1].

من خلال ما تم عرضه سابقا يتبين لنا ذلك الإختلاف في تناول صعوبات التعلم من قبل الباحثين والمهتمين بهذا المجال ويرجع ذلك لطبيعة المجال الذي تم فيه تناول صعوبات التعلم وهو الأمر الذي بقدر ما أثرى مجال صعوبات التعلم إلا أنه أيضا ساهم في عدم بلورة مفهوم محدد ودقيق يمكن من خلاله الحكم على الطفل أو التلميذ بأنه يعاني من صعوبات التعلم، لذا فإن التشخيصات أيضا إختلف كما إختلف العلاج المقدم حسب كل تخصص ولعل تفاعل جميع التخصصات ومحاولة تحديد مفهوم دقيق وشامل أصبح أكثر من ضرورة في الوقت الحالي.

٢. صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى:

بالنظر لعدم وجود الإتفاق في تحديد مفهوم صعوبات التعلم فقد جعله ذلك يرتبط بمفاهيم أخرى ذات الصلة من جهة ومن جهة أخرى قد يقع الخلط بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم القريبة أو المشابهة وسنشير لأهم المفاهيم من عسر القراءة وخلل الحساب وعسر الكتابة ومعالجة العز السمعي والبصري فيما يأتي[2]:

عسر القراءة Dyslexia:هو المصطلح الذي يرتبط مع صعوبات التعلم المحددة في القراءة، على الرغم من أن ملامح صعوبات التعلم في القراءة تختلف من شخص لآخر وتشمل الخصائص المشتركة التالية:

- صعوبة مع الوعي فونيمي(القدرة على التفكير والعمل مع الأصوات الفردية في كلمة).

- المعالجة الصوتية(الكشف والتمييز بين الإختلافات في الصوتيات لأصوات الكلام).

- صعوبات في فك كلمة، الطلاقة، ومعدل القراءة، التفتيت والهجاء والمفردات والفهم والتعبير الكتابي.

- وعسر القراءة هو الأكثر إنتشارا ومعترف به بشكل جيد من الأنواع الفرعية لصعوبات التعلم المحددة.

---

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع السابق، ص٣٥.

[2] Candace Cortiella;**The State of Learning Disabilities,Facts, Trends and Emerging Issues**,Nationak center for learning disabilities, Third Edition, 201٤,p3-4.

خلل الحساب Dyscalculia: هو المصطلح الذي يرتبط مع صعوبات التعلم المحددة في الرياضيات، على الرغم من أن ملامح صعوبات التعلم في الرياضيات تختلف من شخص لآخر، وتشمل الخصائص المشتركة التالية:

- صعوبة في العد، وتعلم حقائق الأعداد وإجراء الحسابات الرياضية.

- صعوبة في القياس ومعرفة الوقت، وعد النقود وتقدير الكميات.

- مشكلة مع الرياضيات الذهنية وإستراتجيات حل المشكلات.

عسر الكتابة Dysgraphia:هو المصطلح الذي يرتبط مع صعوبات التعلم المحددة في الكتابة، ويتم إستخدامه لإلتقاط كل من الفعل المادي للكتابة ونوعية التعبير الكتابي، وغالبا ما ينظر لملامح صعوبات التعلم في الكتابة من الأفراد الذين يعانون عسر القراءة وخلل في الحساب، وتختلف من شخص لآخر وفي الأعمار ومراحل النمو المختلفة، وتشمل الخصائص المشتركة التالية:

- ضيق، حرج ، قبضة قلم رصاص، ووضع الجسم.

- تعب بسرعة أثناء الكتابة وتجنب الكتابة أو الرسم.

- مشكلة تشكيل الأشكال وكذلك التباعد غير متناسقة بين الحروف أو الكلمات.

- صعوبة في كتابة أو رسم على خط أو ضمن هوامش.

- مشكلة تنظيم الأفكار على الورق.

- مشكلة مسار حفظ الأفكار المكتوبة بالفعل.

- صعوبة مع هيكل بناء الجملة وقواعد اللغة.

- إظهار فجوة كبيرة بين الأفكار المكتوبة والفهم المثبتة من خلال خطاب.

معالجة العجز السمعي: (or Auditory Processing Disorder) هو مصطلح يستخدم لوصف ضعف القدرة على فهم وإستخدام المعلومات السمعية، والأفراد مع هذه الأنواع من الصعوبات في كثير من الأحيان يصادفون مشاكل مع:

- التمييز السمعي(القدرة على الملاحظة ومقارنة والتمييز بين الأصوات المتميزة والمنفصلة في كلمات).

- القدرة على إنتقاء الأصوات الهامة من خلفية صاخبة.

- الذاكرة السمعية(المطلوبات قصيرة الآجال، وطويلة الأجل لإستدعاء معلومة قدمت شفويا).

التسلسل السمعي(القدرة على فهم وتذكر وترتيب الأصوات والكلمات).

الهجاء والقراءة والتعبير الكتابي.

معالجة العجز البصري: (or Visual Processing Disorder): هو مصطلح يستخدم لوصف ضعف في القدرة على فهم وإستخدام المعلومات البصرية، ويواجه الأفراد مع هذه الأنواع من الصعوبات في كثير من الأحيان مشاكل مع:

- التميز البصري(القدرة على ملاحظة ومقارنة ميزات من عناصر مختلفة وللتمييز عنصر واحد من آخر).

- القدرة على التمييز بين شكل أو حروف المطبوعة من خلفيتها.

- التسلسل البصري(القدرة على رؤية وتمييز وترتيب الرموز أو الكلمات أو الصور) .

- الذاكرة البصرية(القدرة على الإنخراط في إستدعاء قصيرة الأجل وطويلة الأجل للمعلومات البصرية).

- الإغلاق البصري(القدرة على معرفة ما هو كائن عند اجزاء منه فقط مرئية).

من خلال عرضنا لمختلف المفاهيم ذات العلاقة مع صعوبات التعلم نتأكد من ذلك الإختلاف بين كل من المفاهيم السابقة وصعوبات التعلم، ولعل معرفة هذه المفاهيم جد مهم للأخصائي من أجل تحديد صعوبات التعلم وتشخيصها بشكل واضح وبدون أي لبس يحتمل أن يقع فيه الأخصائي، أين تكمن الأهمية في التحديد الدقيق لصعوبات التعلم وأهم المظاهر التي تبرز على ذوي صعوبات التعلم والميزات الأساسية التي تميزهم وتجعل الأخصائي يدركها ويستطيع من خلالها التعرف عليهم.

٣. تصنيفات صعوبات التعلم:

الأكيد أن هناك عدة تصنيفات لصعوبات التعلم وقد أنتجت هذه التصنيفات العديد من الدراسات التي قام بها عدة باحثين في مجالات معينة، ومن خلال مراجعة التراث النظري الذي كتب حول صعوبات التعلم نلاحظ أن أهم تصنيف لصعوبات التعلم يصنفها على أساس صعوبات أكاديمية ونمائية وهو ما سنحاول إبرازه فيما يلي:

صعوبات تعلم نمائية: وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والإجتماعي والمهني وتشمل صعوبات(الإنتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة)، ومن الملاحظ أن الإنتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الإضطراب في إحدى تلك العمليات من إنخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

صعوبات تعلم أكاديمية: وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على إكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية"[1].

ومما يتضح لنا أنه توجد علاقة إرتباطية قوية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فمثلا إذا عجز طفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة أي

[1] محمد النوبي محمد علي : "**صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات**"، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١١، ص٥٧.

صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في ضعف توليف الأصوات هي التي تمنع الطفل من القراءة صعوبة أكاديمية، وعلى ذلك يمكن القول بأن أكثر التصنيفات شيوعا وقبولا اليوم بين المهتمين والمتخصصين في هذا المجال هو تصنيف صعوبات التعلم الذي أورده كيرك وكالفانت[1].

وبالرغم من التقسيم الذي أشرنا إليه لصعوبات التعلم إلا أن هناك تصنيفات أخرى صعوبات التعلم، وسنشيربلعض صعوبات التعلم كصعوبات التعلم في الرياضيات والحساب وصعوبات الكتابة والقراءة، وسنشير لهذه الصعوبات فيما يأتي:

صعوبات التعلم في الرياضيات: حيث تصنف جميعة الطب النفسي الإمريكية ١٩٩٤ صعوبات التعلم إلى ثلاث مجالات هي: صعوبات تعلم الرياضيات، وصعوبات تعلم الكتابة، وصعوبات تعلم القراءة، ويعاني الأطفال ذو صعوبات تعلم الرياضيات من صعوبة في أداء المهام الرياضية، وإنخفاض المهارات الرياضية(على سبل المثال قهم المفاهيم، الرموز، المصطلحات)، وإنخفاض في المهارات الإدراكية(مثل قراءة الإشارات الحسابية) أو قصور في مهارات الإنتباه(على سبيل المثال تعلم جدول الضرب، أما الراشدون الذين يعانون صعوبات في تعلم الرياضيات فإنهم غير قادرين على إجراءالمقارنات الرياضية بين الأشياء، كما يعانون صعوبة في أداء العمليات الرياضية البسيطة، وأضاف هيمل وهيمس أن الأطفال والراشدين الذين يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات يظهرون صعوبة في فهم الأعداد وفهم المفاهيم المكانية، وصعوبة إجراء العمليات الرياضية(الجمع والطرح، عدم القدرة على تذكر حقائق الرياضيات)، وصعوبة في حل المسائل الرياضية المكتوبة في شكل جمل كنلك الموجودة في مقياس وكسلر لقياس الذكاء ومقياس وكسلر - بلفيو لقياس ذكاء الراشدين[2].

ويتميز عموما في صعوبة تعلم أو فهم الرياضيات، وهو يؤثر في قدرة الشخص على فهم والتعامل مع الأرقام أو فهم الأرقام في حد ذاتها، والطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم قد يجدون صعوبة في[3]:

- تنظيم المشاكل على صفحة وإصطفاف الأعداد.

- متابعة تنفيذ العمليات الحسابية خطوة متعددة مثل القسمة المطولة.

- نقل أرقام بدقة على الورق أو على الة حاسبة مثل تحويل رقم٥٦ إلى٦٥.

- تمييز الخط من اليسار.

- إستخدام علامات حسابية رياضية والخلط بين العمليات الأساسية والحقائق.

---

[٢] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع السابق، ص٥٤-٥٦.

[١] محمود فتوح محمد سعدات: "**برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية**"، دار الألوكة للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٤، ص١١.

[٢]Province of British Columbia Supporting Students with Learning Disabilities:**A Guide for Teachers,** the Ministry of Education and the British Columbia School, September 2011,p14-15.

- تطبيق المنطق وعدم إستكماله بدقة الحسابات.

- أن يكون مترددا ويعاني من القلق حينما يطلب منه التعامل مع المفاهيم الرياضية.

- تذكر وتطبيق وظائف رياضية بطرق مختلفة.

- أن يكون قادرا على تنفيذ عملية يوم واحد ولكن ليس في اليوم الموالي.

- فهم المفاهيم المجردة مثل الوقت والإتجاه.

- التحقق من التغيير، قراءة الساعات التناظرية، ويسجل النقاط خلال المباريات ووضع الميزانيات.

- تصور وجه الساعة أو الأماكن على الخريطة.

- يعيد إلى الأذهان التواريخ والعناوين والجداول الزمنية وتسلسل الأحداث الماضية أو المستقبلية.

صعوبة تعلم الكتابة: هي عبارة عن إضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف وإتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني، أو هي عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة[1].

صعوبة تعلم القراءة: هي أن يزد أو ينقص الطفل حرف في الكلمة أو يتقصها بطريقة خاطئة وكذلك القراءة ببطء والفهم الصعيف وصعوبة الربط بين الحرف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة[2].

٤. خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

يتميز ذوي صعوبات التعلم بعدة خصائص وميزات تجعل الأخصائيين يميزون بينهم، أين يمكن معرفة ذوي صعوبات التعلم من خلال الخصائص التالية والتي يمكننا تلخيصها فيما يأتي(3):

التصور: قد يكون لدى الطلاب مشكل في الإدارك الحسي أو مشاكل أو صعوبات في التمييز وتفسير الإحساس.

---

(١) فوزية محمدي، نادية مصطفى الزقاي: " **بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بمدارس مدينة ورقلة**"، مجلة دراسات نفسية وتربوية، ع ٥، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قادصي مرباح ورقلة، الجزائر، ديسمبر ٢٠١٠، ص١٢٥-١٢٦.

(٢) علي حسن أسعد جبايب: "**صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي**"، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، م١٣، ع١، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، ٢٠١١، ص٨.

(٣) **Division of Special Education and Student Services:Virginia's Guidelines for Educating Students with Specific Learning Disabilities Virginia** Department of Education,Richmond, usa,January 2014,p8-9.

الإنتباه: قد يكون للطلاب صعوبة في إختيار أو تركيز الإهتمام على المحفزات الأكثر أهمية و الإنتباه هو عنصر أساسي للتعلم إذ لا يمكن للطالب السيطرة على إنتباهه مما يؤثر سلبا على تعلمه وفقا لمدخلات عبر الإنتباه.

الذاكرة: قد يكون للطلاب عجز في الذاكرة خصوصا الذاكرة العاملة، فسعة الذاكرة هي مؤشر جيد لقدرة الطالب على إسترجاع المعلومات وهو أمر مهم للتعلم.

سرعة المعالجة: بعض الطلاب لا يقومون بمعالجة المعلومات بفعالية وكفاءة، وهو ما يميزهم عن أقرانهم وسرعة معالجة المعلومات تؤثر على تعلم الطلاب.

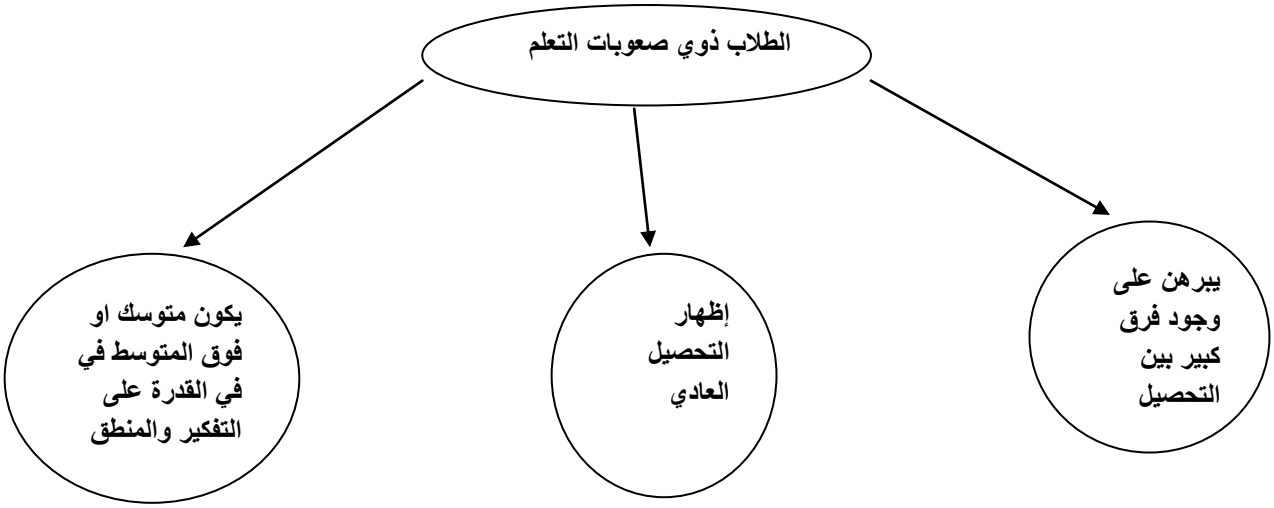
ماوراء المعرفة: هي القدرة على ضبط الأداء السلوكي والبيئي في إستجابة لتغيرات مطالب الأكاديمية، وهو واحد من العمليات المعرفية الذي يشمل معرفة العلاقة بين مهمة وإستراتجية متي وأين؟ ولماذا إستخدام الإستراتجية؟ فإستخدام ماوراء المعرفة مهم في المناهج التعليمية التي تسهل إستخدام التعلم ما وراء المعرفي.

اللغة: قد يكون للطلاب مشاكل في علم الأصوات(أصوات)، علم الدلالة(المفردات)، الجملة(القواعد)، مورفولوجيا(البادئات واللواحق)، والبراغماتية(اللغة الإجتماعية)، وقد تؤثر هذه المشاكل اللغوية سلبا على المجالات الأكاديمية.

الكفاءة الإجتماعية: هناك عجز في الكفاءة الإجتماعية التي تتضمن مجموعة من المهارات الإجتماعية، فقد يسيئ هؤلاء الطلاب فهم الإشارات الإجتماعية كما يجهلون كيفية تأثير تصرفاتهم على الاخرين إضافة لإساءة تفسير شعور الاخرين، والعجز في الكفاءة الإجتماعية قد يؤثر على كل من إنجاز الطالب الإجتماعي والأكاديمي وقد يزيد من العواقب على المدرسة.

بالرغم من أن هذه هي أهم الخصائص التي تميز ذوي صعوبات التعلم إلا أن إمكانية تواجد هذه الخصائص لدى ذزي صعوبات التعلم تتعلق في واقع الأمر بعدة عوامل كطبيعة ونوع صعوبات التعلم وكذا درجة وشدة الصعوبة إضافة لتأثير العوامل الخارجية خاصة البيئة منها وما تعلق بالمحيط المدرسي الذي يعد بيئة خصبة لظهور صعوبات التعلم من منهج دراسي وطرق التدريس المعتمدة.

و بالرغم من وجود تنوع كبير بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم،إلا أن التراث النظري يحدد بعض الخصائص المشتركة لصعوبات التعلم والتي نبرزها من خلال **الشكل** التالي:



بالنسبة لأقرانهم والطلاب ذوي صعوبات التعلم في كثير من الأحيان يكونون:

- أقل تشاركا في مهام التعليم.
- أقل ثقة في قدرتهم على التعلم.
- أقل إستعدادا لتحمل المخاطر في حالات التعلم.
- سوء التنظيم في كل من الأفكار وعادات العمل
- الإحباط مع مهام العمل الصعبة.
- يثبط من عدم نجاحه.

شكل رقم(١) يبين خصائص ذوي صعوبات التعلم[1].

٥. أسباب صعوبات التعلم:

هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، وهي عوامل تتعلق بالعضوية والبيولوجية والعوامل الجينية والوراثية وكذا العوامل البيئية وسنشير لأهم العوامل التي يمكن أن تكون عاملا يؤدي إلى صعوبات التعليم وهي :

العوامل العضوية والبيولوجية: اوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعلمية التعلم وأن المخ يتكون من عدة اجزاء تعمل معا في نظام متكامل وذلك على الرغم من إختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها، ومن أكثر هذه الأسباب معقولية وقبولا هو ما يتعلق بإضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا، ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو إضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة

[1] **Division of Special Education and Student Services**:ibid,p9.

المعلومات وتجهيزها، ومن ثم الخل والقصور في الوظائف النفسية الإداركية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم(ص٥٦٥٥)[1].

العوامل الجينية أو الوراثية: يشير عادل عبد الله إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد[2].

العوامل البيئية: تعتبر البيئة عاملا مهما لذوي صعوبات التعلم إذ من شأنها أن تزيد في تفاقم الحالة أو تخفف من حدتها، ويدخل في إطار البيئة عدة عوامل تتعلق في الواقع بمختلف مؤسسات التنشئة الإجتماعية المحيطة بذوي صعوبات التعلم والتي من بينها:

المدرسة: من حيث الإمكانيات غير المتاحة من المباني وإستيعابها المكثف للطلاب وعدم إتاحتها الفرصة لممارسة الأنشطة، وعدم توفيرها الوسائل التعليمة والمناهج من حيث مضمونها غير العلمي الذي لا يراعي التطورات التكنولوجية ، ولا يرتبط بمتطلبات البيئة وعدم مراعاته مستويات الطلاب العمرية والفروق الفردية بينهم[3].

المعلم: يعد المعلم معرقلا لعملية التعلم ومن ثم أحد الأسباب التي تؤدي إل صعوبات التعلم عندما لا يقوم بمهته بشكل جيد مثلا، عدم إتباعه لطرائق التدريس المناسبة وعدم إلمامه بطرائق التقويم التربوي وعدم إعداه مهنيا وأكاديميا إعداد جيدا، إتجاهاته السلبية، عدم مراعاته للفروق الفردية بين الطلاب[4].

الخطأ التقييم الذاتي للقدرات: فمديريات التربية والتعليم لديها المسؤولية الأخلاقية لتجنيب الطلاب صعوبات التعلم، بسبب النظام الذي قد يفشل في ذلك، وكذلك المناهج الشاملة التي ينبغي أن تستخدم في القراءة والرياضيات والتعبير الكتابي، ونا ينبغي على مديرات المناطق الجهوية أن تجمع الموظفين المناسبين لإجراء التقييم الذاتي الداخلي لتحديد المكونات التي هي بالفعل في المجالات الأكاديمية الرئيسية فضلا عن السلوك والتعلم الإجتماعي والعاطفي على وجه الخصوص[5].

---

(١) سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم :" **المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية** "، مكتبة الأنجلوا مصرية، القاهرة، مصر ، ٢٠١٠، ص ٥٦.

(2) نفس المرجع، نفس الصفحة.

(٣) غسان الصالح:" **الأسباب التي تعزي إليها صعوبات التعلم دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق**"، مجلة جامعة دمشق م ١٩، ع١، جامعة دمشق، سوريا، ٢٠٠٣، ص٢١.

(٤) نفس المرجع، نفس الصفحة.

(١) Mark K. McQuillan,George A. Coleman:**Guidelines for Identifying CHILDREN with Learning Disabilities**,Connecticut State Department of Education ،September 2010,p68.

الأكيد أن هناك العديد من العوامل التي تساهم في ظهور صعوبات التعلم، وما يمكن ملاحظت من خلال العوامل المقدمة أنها لم تخرج عن الإطار الذي تم من خلاله تحديد مفهوم صعوبات التعلم والذي إرتبط بالمجالات التي تم تناول صعوبات التعلم، وهو ما يجعل مختلف العوامل المشار إليها سابقا نسبية من جهة وتختلف من حالة لأخرى، وكذا من طبيعة ونوع صعوبات التعلم وهو ربما ما جعل ضرورة التدقيق في أسباب كل نوع من أنواع صعوبات التعلم بالضروري من أجل معرفة الأسباب الحقيقية الكامنة وراء صعوبات التعلم لتفاديها وتجنبها وكذا من أجل وضع الإستراتيجيات الفعالة لعلاج صعوبات التعلم والتخفيف من حدتها خاصة وأنها ترتبط بالتعلم لدى مختلف التلاميذ في جل الأطوار الدراسية، ولعل عملية معرفة العوامل تساهم في التشخيص المبكر لصعوبات التعلم وكذا معرفة درجتها وهو ما من شأنه أن يعتبر أرضية للقائمين على المجال التربوي والتعليمي من أجل إقتراح وتصميم البرامج العلاجية وكذا البرامج والمناهج التعلمية التي تحاول التخفيف من حدة صعوبات التعلم وكذا علاجها.

خاتمة:

إن مجال صعوبات التعلم وبالرغم من الكتابات المتعددة التي أثرت الجانب النظري فيه، بالإضافة لغزارة الدراسات التي تمت حول صعوبات التعلم، إلا أنه بالرغم من ذلك لا يزال هذا المجال خصبا للدارسين والباحثين لإثراء هذا المجال بنظريات حديثة حول صعوبات التعلم ومحاولة التدقيق في المفهوم والمفاهيم المتعلقة به والخصائص التي تميز ذوي صعوبات التعلم وكذا الأسباب التي يمكنها أن تؤدي إلى صعوبات التعلم.

وبالنظر للخصوصيات التي تميز ذوي صعوبات التعلم كمشكلة تعليمية فإنه من الضروري توفير أقسام خاصة ومدارس خاصة بمناهج خاصة لذوي صعوبات التعلم تتماشى والخصائص التي تميزهم في ظل الإنتشار الواسع لهذه الظاهرة من جهة وفي ظل غياب الإحصائيات الرسمية التي تشير لعدد ذوي صعوبات التعلم، كما أن الإهتمام بهذه الفئة وإيلائها العناية اللازمة لا يقتصر بإجراء الدراسات الميدانية عليها فقط بل بتوفير جميع الإمكانيات اللازمة لعلاجها وكذا إقتراح برامج تعلمية فعالة لتعليمها من قبل الباحثين، وهو ما يجعل القائمين على التعليم في بلادنا مطالبين بتطبيق هذه البرامج وتدريبها وعدم الأخذ بالبرامج الأجنبية إلا بعد تكييفها لتتلاءم وطبيعة مناخنا المحلي المرتبط بعاداتنا وتقاليدنا ورؤيتنا، وهو ما يجعل أسباب صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها مختلفة حسب كل حالة وكذا نوع وطبيعة الصعوبة وكذا البيئة الإجتماعية والمدرسية التي يتواجد فيها في ظل تأكيد الدراسات أن البيئة تعد مؤشر جد هام في ظهور صعوبات التعلم خاصة المدرسية منها.

قائمة المراجع:

١. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: "**المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي**"،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

٢. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم:" **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والإجتماعية والإنفعالية**"،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر،٢٠١٠.

٣. علي حسن أسعد جبايب:" **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي"**، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، م١٣ ، ع١ ، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين،٢٠١١.

٤. غسان الصالح: "**الأسباب التي تعزي إليها صعوبات التعلم دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق"**،مجلة جامعة دمشق م١٩ ، ع١ ، جامعة دمشق، سوريا،٢٠٠٣.

٥. فوزية محمدي، نادية مصطفى الزقاي: "**بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بمدارس مدينة ورقلة"**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، ع٩، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قادصي مرباح ورقلة، الجزائر، ديسمبر٢٠١١.

٦. محمد النوبي محمد علي : "**صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات"**، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،٢٠١١.

٧. محمود عوض الله سالم: "**صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول"**، المؤتمر العلمي الأول، كلية التربية، جامعة بنها، القليوبية، مصر،٢٠٠٧.

٨. محمود فتوح محمد سعدات: "**برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية"**، دار الألوكة للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية،٢٠١٤.

9. Candace Cortiella;**The State of Learning Disabilities**,Facts, Trends and Emerging Issues,Nationak center for learning disabilities, Third Edition,٢٠١٤

10. **Division of Special Education and Student Services:Virginia's Guidelines for Educating Students with Specific Learning Disabilities** Virginia Department of Education,Richmond, usa,January 2014.

11. LEARNING DISABILITIES: a new definition, LEARNING DISABILITIES ASSOCIATION OF ONTARIO , 2 0 0 1.

12. Mark K. McQuillan,George A. Coleman:**Guidelines for Identifying CHILDREN with Learning Disabilities,**Connecticut State Department of Education ,September 2010.

13. **Province of British Columbia Supporting Students with Learning Disabilities**:A Guide for Teachers, the Ministry of Education and the British Columbia School, September 2011.

نموذج الاستجابة للتدخل لذوي صعوبات التعلم: آليات التحديد والتشخيص

أ. زياد رشيد/جامعة حمه لخضر الوادي،الجزائر

ملخص :

تناقش الورقة البحثية الراهنة نموذج حديث في مجال صعوبات التعلم ، من خلال التحديد والتشخيص المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، والذي بدأ العمل به في العقدين الأخيرين في الولايات المتحدة الأمريكية ، وبدأت الأوساط البحثية النظر له بجدية من حيث نتائج العمل به. يعتبر هذا النموذج ردة فعل على فلسفة محك التفاوت والاستبعاد في فلسفة التدخل والتحديد والتشخيص في مجال صعوبات التعلم .

سيتم في هذا البحث التعريف بنموذج الاستجابة للتدخل أو المعالجة و بكيفية استخدامه في التعليم في مجال التربية الخاصة ومستويات التدخل الخاصة به، كما سيتم استعراض مقارنة بين نموذج الاستجابة للتدخل ونموذج التباعد أو المحك لمحاولة فهمه وإمكانية تطبيقه في مدارسنا.

الكلمات المفتاحية : نموذج الاستجابة للتدخل ، صعوبات التعلم .

مقدمة:

لقد ازداد الجدل في الآونة الأخيرة حول مصداقية نموذج محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي في تشخيص وتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فإذا كان هناك تباعداً دالاً بين الذكاء والتحصيل الدراسي بناء على هذا النموذج يشخص التلميذ على أنه من ذوي صعوبات التعلم (**الزيات،٢٠٠٦**). ويرى **غريشام Gresham (٢٠٠٢)**، أن نموذج التباعد يحتوي على عوامل متناقضة وعمليات غير متسلسلة بشكل منطقي في تقدير ذكاء التلاميذ وفي تقدير تحصيلهم الأكاديمي، وهذا ما يؤدي إلى الاختلاف وعدم الاتفاق في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة :

لقد هاجم **غريشام ٢٠٠٢ Gresham** القوانين الاتحادية وأنظمة الصحة العقلية الأمريكية بوصفها تقدم تعريفات ضبابية وغير منطقية وأحياناً متناقضة للصعوبات التعلمية ، والتي تحرم شريحة كبيرة من الأفراد من الاستفادة من برامج التربية الخاصة، فيما هنالك نسبة غير دقيقة تتلقى هذه البرامج دون أن تكون بحاجة إليها بنسبة كبيرة [1].

[1]. أيهم ، علي الفاعوري .(٢٠١٠). "**دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات** " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، قسم التربية الخاصة ، دمشق.ص١٦.

ويرى **فتحي الزيات**(٢٠٠٨)،أن التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي يشخصون باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم من خلال الاعتماد على محك التباعد ، بينما يخرج الفائقون عقلياً من مضلة ذوي صعوبات التعلم ، والسبب الرئيسي في عدم قدرة محك التباعد على تشخيص المتفوقون عقلياً ، ذوي صعوبات التعلم هو عملية التقنيع (**Masking**) ، التي قد يتصف بها المتفوقون عقلياً ، حيث أنهم يقنعون الصعوبة التي يعانون منها من خلال قدراتهم العالية ، وبذلك لا يستطيع نموذج محك التباعد تحديد التلاميذ المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى عدم قدرة محك التباعد في التميز بين التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي وتلاميذ صعوبات التعلم لاعتماده على نماذج التحليل الكمي بين الذكاء والتحصيل الدراسي، والذي يرجع إلى الخطأ في اختبارات الذكاء ، وضعف الثقة فيها والتي غالباً تقيس جانباً واحداً أو بعض الأبعاد من القدرات العقلية .إن هذا التشخيص الخاطئ يؤدي إلى زيادة مطردة في أعداد ذوي صعوبات التعلم ، والذي يشكل عبئاً كبيراً على معلم التربية الخاصة ، مما يضطره إلى تقديم آليات علاجية غير فعالة، مما يهدر الكثير من الجهد والوقت والمال.إن من المهم تحديد التلميذ ذي صعوبات التعلم ، واستبعاد التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض الذين يمتلكون ذكاءً متوسطاً أو فوق المتوسط بحيث لا يرجع انخفاض تحصيلهم إلى صعوبة داخلية المنشأ فقد تكون ناتجة عن ظروف بيئية ، ويرجع ذلك إلى ضعف مصداقية محك التباعد في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الذي يشخص التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي باعتبارهم من ذوي صعوبات التعلم ، وذلك بسبب اعتماده على التحليل الكمي ، المعتمد على درجات الذكاء والتحصيل الدراسي الذي يصعب الحكم عليه من اختبار تحصيلي واحد ، فالتشخيص الحالي لذوي صعوبات التعلم القائم على نموذج محك التباعد ، يكرس خاصية انتظار الفشل.

ويضيف **فتحي الزيات**(٢٠٠٨) في هذا الصدد كما أورد ذلك **علي محمد**(٢٠٠٩)[1]، إلى أنه حتى مع اعتماد المعلم في تشخيصه على استخدام محك التباعد ، فإنه لا يستطيع إصدار حكم دقيق على التلميذ بسبب الشكوك والانتقادات الموجهة إلى عملية التشخيص ، التي تعتمد اعتمادا كلياً على محك التباعد الذي يواجه اليوم انتقادات كثيرة ومن بين أهم هذه الانتقادات :

١.ضعف القيمة التنبؤية لنماذج التباعد بين الاستعداد والتحصيل الدراسي في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم ،بحيث باتت هذه النماذج في الغالب محل شك.

٢. تعدد أنماط نماذج التباعد،بحيث أن الولايات الأمريكية المختلفة والمدارس المختلفة في الولاية نفسها تستخدم نماذج مختلفة ، منها أكثر أو أقل صرامة أو قيوداً من معدلات التباعد.

٣. افتقار نماذج التحليل الكمي إلى خصائص سلوكية أو ملامح تشخيصية نوعية وعامة ومميزة.

---

[1] . علي محمد ، علي أحمد الأنصاري .(٢٠٠٩)."**مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الثانوية بدولة الكويت**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي بالكويت. ص٤.

٤. وجود شكوك حول مصداقية الأساس النظري الذي يبنى عليه مفهوم القدرة العقلية العامة (الذكاء) الذي يعتمد عليه محك التباعد.

٥.عدم ربط شدة أو حدة التباعدات داخل الفرد بآليات الاستجابة للتدخل.

٦. عدم تحديد أي أنماط للقدرات العقلية المعرفية أكثر أهمية وتأثيراً في كفاءة التحصيل الأكاديمي مع تغيير نمطه بتزايد العمر الزمني.

٧. تكريس ظاهرة "**انتظار الفشل**" التي تقوم على تأجيل عمليات التشخيص والتحديد حتى الصف الثالث الابتدائي للحصول على درجات للتحصيل الدراسي ، مما يتعارض مع فلسفة الكشف المبكر.

٨. تداخل العديد من الفئات ذات المشكلات السلوكية التعليمية: المدرسية أو الأسرية المنشأ مثل : ذوي التفريط التحصيلي الذي ينطبق عليهم محك التباعد ، ولا تنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

إضافة إلى ذلك تشير **نادية طيبة** (٢٠٠٧)[1]،إلى أنه هناك عيوب في استخدام نموذج محك التباعد المستخدم حالياً في التعرف على ذوي صعوبات التعلم ، ومن بين أهم عيوبه :

١. لا توجد نقطة محددة اتفق عليها جميع المتخصصين يتحدد من خلالها فرق التباين بين القدرة والتحصيل الدراسي.

٢. المقاييس المستخدمة لتقييم مستوى التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرات تكون عادة غير حساسة للاختلافات البيئية ، أو لا تراعي الاختلافات اللغوية، وبالتالي قد تعطي نتائج غير دقيقة.

٣. نموذج محك التباعد لا يساعد على التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي للتلميذ وذلك بسبب اهتمامه بالكم وعدم الالتفات إلى الكيف.

٤. لا يتم مراعاة أساليب التدريس واستراتيجيات التعلم المقدمة من خلال محك التباعد.

٥. يجب أن يصل التلميذ للمراحل الدراسية العليا ويتعرض للفشل حتى يتم التعرف عليه إذا كان لديه صعوبة ، وبالتالي لا يمكن تفعيل برامج التدخل المبكر.

وبناءً على مسبق ، ظهر في السنوات الأخيرة نموذج يدعى بنموذج الاستجابة للتدخل أو الاستجابة للعلاج ، حيث كان هناك توجه عام في مجال صعوبات التعلم بإيجاد نموذج للتشخيص يندرج تحت محكات التشخيص لصعوبات التعلم.ومن الملاحظ أن هذا الاتجاه كما يشير **Gresham** (٢٠٠٢)، إنما يتمثل في تلك العملية الاستشارية التي تقوم فرق المعلمين خلالها بالتأكيد على تحديد أساليب لحل المشكلات لكل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ،

[1]. نادية، جميل طيبة.(٢٠٠٧). "**عمليات الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم– استخدام طريقة الاستجابة للتدخل**" ، المؤتمر الرابع لإعاقات النمو،جدة.ص٤.

ويشتمل هذا النموذج على مراحل تتضمن أساليب وتدخلات علاجية لحل المشكلات التي تواجه التلاميذ ، وإذا لم تثبت فعالية تلك الأساليب والتدخلات العلاجية يتم تقييم التلاميذ لتحديد مدى حاجاتهم لخدمات التربية الخاصة.

وقد أتى هذا النموذج بشكله الجديد بعد انشغال المربين والباحثين بإيجاد نموذج يحل محل نموذج محك التباعد الذي أثار شكوك معظم المشتغلين في هذا المجال ، إذ أن الاهتمام الحالي بنموذج الاستجابة للتدخل نابع من القصور الواضح في معيار محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي المستخدم حالياً في تحديد ذوي صعوبات التعلم، والحاجة الملحة إلى عدم تقبل المزيد من حالات الإحالة إلى صفوف التربية الخاصة ، وذلك بعد الزيادة المطردة في أعداد التلاميذ المحالين لخدمات التربية الخاصة ،وهو ما يجعلنا نشكك في صحة الاعتماد على التشخيص الحالي[1].

التوجهات المعاصرة لمنظمات وهيئات صعوبات التعلم بشأن التعريف والتحديد [2]:

من نتائج اطراد هذه التوجهات ما قامت به المنظمات والهيئات التالية حول إعادة النظر في تعريف وتحديد صعوبات التعلم على النحو التالي :

١. مكاتب الولايات لبرامج التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية **OSEP** التي عقدت مؤتمراً في عام٢٠٠ تم خلاله عرض تسع ورقات بحثية شملت قضايا تتناول إعادة النظر في تعريف وتحديد صعوبات التعلم.

٢. التقرير النهائي للوكالة الرئاسية للتميز في التربية الخاصة **President's Commission on Excellence in Special Education** حيث تتناول محكات تحديد ذوي صعوبات التعلم ، مدعماً التوجه نحو اعتماد نموذج الاستجابة للتدخل كبديل لنموذج التباعد في تحديد ذوي صعوبات التعلم.

٣. جهود المركز الوطني للبحث في مجال صعوبات التعلم **(NRCLD)** عن بديل لنموذج التباعد في تحديد ذوي صعوبات التعلم.

وقد ركزت جهود هذه الهيئات والمنظمات على قضية إعادة النظر في تعريف وتحديد صعوبات التعلم من حيث المكونات ، والإجراءات ، والمحكات التي يتعين استخدامها في التوجه الجديد لتعريف وتحديد ذوي صعوبات التعلم.

كما برز خلال الأنشطة الأكاديمية والفعاليات التي قامت عليها هذه الجهود، من بين النماذج البديلة لتعريف وتحديد صعوبات التعلم ، **نموذج الاستجابة للتدخل(RtI)** كأكثر النماذج التي استقطبت انتباه واهتمام المتخصصين في مجال صعوبات التعلم المنتمين لهذه الهيئات، والمنظمات، وكذا العلماء ، والباحثين المهتمين بهذا المجال ، وخاصة من واضعي السياسات ، ومتخذي القرارات ، والأخصائيين ، والمهنيين.

---

[1] . Klingner,j.k and P.A.(2006)."**introduction to Response to intervention"** .p13-14.

[٢] . فتحي، مصطفى الزيات .(٢٠٠٦). "**القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي**" ، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الرياض، المملكية العربية السعودية ، ١٩– ٢٢ نوفمبر٢٠٠٦ ص١٥

وقد عرف غريشام Gresham ٢٠٠٢م[1] ذوي صعوبات التعلم وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل على النحو ، الآتي :"هم الطلاب الذين يفشلون في الاستجابة للتدخل لخطة المعالجة الدراسية والتي تنطوي على فعالية ذاتية ومصداقية تجريبية ". وبالتالي فإن نموذج الاستجابة للتدخل يقوم على خطوات عملية ، وهي كالآتي:

١. تقديم للطلاب مدخلات دراسية ذات مصداقية تجريبية.

٢. من ثم يتم رصد ومتابعة مدى تقدم الطلاب في هذه المدخلات الدراسية.

٣. الطلاب الذين لا يستجيبون للتدخل يتلقون مدخلات تدريسية إما مكثفة أو مختلفة.

٤. يتم رصد ومتابعة مدى التقدم الذي يحرزونه بعد المدخلات المدرسية الجديدة.

٥. استمرار الفشل في الاستجابة للتدخل يمكن اعتبار الطالب من ذوي صعوبات التعلم ، ويصبح مؤهلاً للالتحاق بالتعليم الخاص.

الافتراضات التي يقوم عليها نموذج الاستجابة للتدخل [2]:

حدد كل من **Fuchs,Douglas,Lynn** (2001)، افتراضات يقوم عليها نموذج الاستجابة للتدخل وهي ، كالتالي:

١. إن النظام التعليمي القائم على التشخيص الذي يعتمد على التحليل الكيفي يمكن أن يعمل بفاعلية لجميع التلاميذ باختلاف صعوباتهم.

٢. إن التدخل المبكر يعتبر من الأمور المهمة التي تساعد على منع ظاهرة انتظار الفشل.

٣. إن نموذج الاستجابة للتدخل يقدم خدمات متعددة الجوانب من الناحية الأكاديمية والناحية النفسية ، فهو يحاول رفع مستوى المهارات المحددة للتلميذ وزيادة دافعيته نحو التعلم.

٤. إن نموذج الاستجابة للتدخل يجب استخدامه من أجل اتخاذ قرارات صحيحة شأن خدمات التربية الخاصة التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥. إن التدخلات العلاجية يجب أن تكون مصممة عن طريق منهج أكاديمي عالي الجودة.

٦. يجب مراقبة تقدم مستوى التلميذ عند تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من أجل معرفة مدى نجاح التدخلات الأكاديمية المقدمة له.

---

[1]. أيهم ، علي الفاعوري.(٢٠١٠).مرجع سابق ذكره، ص١٧.

[2]. علي محمد ، علي أحمد الأنصاري.(٢٠٠٩).مرجع سابق ذكره ، ص٣٩.

الأسس النظرية التي يقوم عليه نموذج الاستجابة للتدخل[1]:

يمثل نموذج الاستجابة للتدخل مكوناً أساسياً من مكونات العلاقة بين عمليتي التعليم والتعلم في التربية العامة ، وبمعنى آخر يقوم هذا النموذج – نموذج الاستجابة للتدخل- على محاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي : هل التدخل مما ينطوي عليه من استراتجيات ، وطرق وأساليب تدريس ، ومناهج ومقررات ، يقود إلى زيادة كفاءة التعلم على نحو ملائم لذوي صعوبات التعلم؟

وقد كان الهدف الأساسي لنموذج الاستجابة للتدخل في السنوات القليلة الماضية قائماً على التدخل العلاجي لتحديد الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة ، والتدخل العلاجي المرتبط بها، استجابة لما جاء به قانون تحسين المدخلات التربوية للأفراد ذوي الإعاقات 2004 **(IDEA)Act of** حيث تنص الفقرة (٥٦١) على مايلي :

" عند تحديد ما إذا كان الطفل لديه صعوبة نوعية في التعلم ، يتعين على المكتب المحلي للتربية استخدام عملية تحديد ما إذا كان الطفل يستجيب للتدخلات القائمة على نتائج البحوث العلمية كجزء من الإجراءات التقويمية أم لا".

أما اليوم، اكتشف العديد من المربين والباحثين والمتخصصين أهمية وفاعلية مدخل الاستجابة للتدخل كبديل يمكن إن يوفر المحددين التاليين:

١. البيانات المطلوبة للتدخل والتحديد المبكرين ، لذوي صعوبات التعلم .

٢. أسلوب منظم لتأكيد أن الطلاب يواجهون صعوبات تعليمية تتطلب وقتاً وجهداً وتدعيماً فعالاً.

إن نموذج الاستجابة للتدخل يمكن أن يتميز عن غيره من النماذج من خلال اعتماده كلياً على علاج القصور عند التلميذ بشكل جماعي أو فردي عن طريق برنامج علاجي قائم على التشخيص الدقيق لكل تلميذ على حدة ، مما يجعل النموذج أكثر فعالية ودقة . فالتلاميذ الذين يظهرون علامات وأعراض تتعلق بصعوبات في التعلم يتم تزويدهم بمجموعة من التدخلات الفردية المكثفة بشكل محدد ومتزايد ، وهذه التدخلات تصمم وتقدم من قبل هيئة التعليم العام وبالتعاون مع جميع الخبراء من معلمي التربية الخاصة و الأخصائيين النفسيين ، كما أن عملية التدخل تتضمن رصداً منظماً لنمو أو تقدم التلميذ، فالتلاميذ الذين لا يظهرون تحسناً أو استجابة لهذه التدخلات يتم اعتبارهم ذوي صعوبات تعلم وفي حاجة إلى خدمات التربية الخاصة، كما أن التلاميذ المستجيبين يجب أن يخضعوا أيضاً لتقييمات فردية شاملة قبل تصنيفهم وتحديد مناسبتهم لخدمات التربية الخاصة ، ومثل هذه التقييمات يتم استخدامها لتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ ولاستبعاد الأسباب الأخرى لصعوبات التعلم[2].

---

[1]. فتحي ، مصطفى الزيات .(٢٠٠٦). مرجع سابق ذكره ، ص١٧.

[2] . Rachel, chidsey, steege (2010)."**Respons to intervention Principles and Strategies for Effective Pract ice"** .Second edition . New york. p79

وقد اقترح كل من Rachel, chidsey, steege (2010) مجموعة من الأفكار الأساسية التي تنطوي على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل تم تلخيصها ،كآلاتي[1] :

تعليم أو تدريس عالي الجودة.	**كل الأطفال يستحقون تعليم فعال يؤدي بهم إلى تند وتطوير مهاراتهم الوظيفية.**
التقييم المتكرر.	التقييم المستمر يؤدي إلى تحسين المهارات.
اتخاذ القرارات بناءاً على البيانات.	يجب أن تستند التعديلات على المعلومات المجمعة من البيانات المرصودة.

وبالتالي فإن نموذج الاستجابة للتدخل (RtI) هو مقاربة تجمع بين القياس أو التقييم والتدخل في إطار نظام وقائي متعدد المستويات لزيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ والحد من المشكلات السلوكية (المركز الوطني للاستجابة للتدخل،٢٠١). وعادة ما ينطوي نموذج الاستجابة للتدخل على ثلاثة مستويات أو مراحل لضمان أن يتلقى كل تلميذ التعلم المناسب[2].

الفرق بين التدريس و التدخل[3]:

معظم نماذج الاستجابة للتدخل تستخدم كلمة التدخل لتعكس الأنشطة المستخدمة لمساعدة التلاميذ على تجاوز الصعوبات التعليمية ،كما أن نماذج أخرى تستخدم كلمة تدريس ، باعتبارها استجابة لعملية التدريس . إلا أنه في بعض الأحيان نجد استخدام المصطلحين معاً حيث تسمى الاستجابة للتدخل واحد(RtI1) والاستجابة للتدخل أثنين (RtI2) على غرار إدارة التعليم في ولاية الالسكا وكاليفورنيا بالولايات المتحدة. فالتدخل فالحقيقة هو مجرد مصطلح مرادف لمصطلح التدريس. وسابقاً ، كلمة التدخل تشير إلى التدريس الأكثر تحديدا وكثافة ، خصوصا في المجال الطبي . فالتدخلات المشار إليها سابقاً هي في الواقع أنواع فقط من طرق التدريس التي تتناسب مع الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ، من الناحية التقنية، لا يهم إذا ما سميناه بالتدخل أو التدريس ، أو أي شيء أخر. وما يهمنا هو أن تستخدم ممارسات تعليمية قائمة على أسس علمية تستجيب لاحتياجات التلاميذ. وبهذه الطريقة فإن المعلمون هم المعنيون بالاستجابة وليس التلاميذ وما عليهم إلا تقديم المساندة أثناء عملية تدريس التلاميذ أو التدخل أو النشاطات الأخرى ، ولذلك فنحن بحاجة إلى جعل التدريس يتماشى مع حاجاتهم التعليمية والتحقق بانتظام من التقدم الحاصل و معرفة مدى استجابتهم لذلك.

وفي هذا الإطار يرى (Fuchs et al,2003) أن نموذج الاستجابة للتدخل ينطوي على تطبيقين رئيسيين ، وهما[4]:

---

[1] . Rachel, chidsey, steege (2010). Ibid.p14.

[٢] . Nai,cheng Kwo.(2014). **"Help ? why is Response To intervention (RTI)So inportant That We orate it into Teacher Education Programs and Haw Can online learning Should incorp** Georgia Regents University 2500 Walton Way Augusta,Geargia30904.p611.

[3] . Rachel, chidsey, steege (2010).Ibid 84-113

[٤] . فتحي ، مصطفى الزيات .(٢٠٠٦). مرجع سابق ذكره ، ص١٨.

١. خاصية الوقاية من صعوبات التعلم .

٢. خاصية تحديد صعوبات التعلم .

أولاً : يمكن وصف مدخل الاستجابة للتدخل باعتباره إطارا تنظيمياً لتأكيد أنه يمكن بموجبه الوقاية من صعوبات التعلم أو منعها أو تجنبها ، ولذا يمكن عنونة هذا البعد باعتباره البعد الوقائي.

ثانياً : كمكون أو نموذج من نماذج تحديد صعوبات التعلم ، فالاستجابة للتدخل يمثل إطارا لتقويم صعوبات التعلم أو الانخفاض التحصيلي أو التفريط التحصيلي للتلاميذ ومعدلات تعلمهم وانحرافهم أو تباعدهم التحصيلي عن أقرانهم ، ومن ثم علاجهم من خلال التدخل اعتماداً على البعد العلاجي.

ويبدو ذلك من خلال التدخلات الوقائية والتقويمية متعددة الطبقات أو المستويات و هي ثلاثة طبقات أو مستويات تمثل تدخلات المستوى الأول والثاني والثالث ، تتمايز اعتماداً على هدف التدخل وآلياته ، ويمكن أن نميزها بين التدخل العلاجي ، والتدريس العلاجي.

التدخل العلاجي : يعرف التدخل العلاجي بأنه استخدام كافة الآليات الطبية أو التربوية ، السلوكية والمعرفية ، والنفس عصبية والإنسانية ، المباشرة وغير المباشرة لتحسين المهارات النمائية والأكاديمية ، باستخدام آليات معينة، لفئة معينة ، بالتطبيق على محتوى معين ، لفترة معينة ، لتحقيق الأهداف المرغوبة.

التدريس العلاجي : يقصد بالتدريس العلاجي استخدام كافة الآليات التدريسية التربوية ، ووسائط التعلم ، وأساليبه ،التي تستهدف علاج أو تحسين وتنمية المستويات المعرفية والأكاديمية في المجالات التي تخضع للعلاج لدى ذوي صعوبات التعلم.

مكونات وبنية نموذج الاستجابة للتدخل :

يقوم نموذج الاستجابة للتدخل على بعدين : الأول ويتناول الأسس النظرية المدعمة للنموذج التي تم التطرق إليها سابقاً ، والبعد الثاني يتناول الآليات الإجرائية والتطبيقية للنموذج في الواقع الميداني.

أولاً: مع أنه لا يوجد نوع من الاتفاق العام والشامل على النموذج الحالي للاستجابة للتدخل من كافة فئات المهتمين بقضية إعادة النظر في تعريف وتحديد ذوي صعوبات التعلم القائم حالياً على محك التباعد والتباين بين الذكاء والتحصيل الدراسي ، فإن نموذج الاستجابة للتدخل يمثل أكثر البدائل العملية الواعدة في هذا المجال.

ثانياً: يعتمد نموذج الاستجابة للتدخل في بعده التطبيقي على تعدد الطبقات أو المستويات أو المراحل التي تكرس استمرار البرامج والخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ، وإذا كان هناك نوع من عدم الاتفاق العام على كفاءة وفاعلية نموذج الاستجابة للتدخل ، فإن هناك نوع من الاتفاق العام الشامل على ثلاثية الطبقات أو المستويات أو المراحل التي تقوم عليها آليات التدخل في ظل هذا النموذج.وهو ما أشار إليه كل من (**Sue , and**

jennifer[1][2] ، من خلال مراحل التشخيص والتحديد باعتماد نموذج الاستجابة للتدخل القائم على التحليل الكيفي. وهذه الطبقات أو المستويات أو المراحل هي على النحو الآتي [3]:

المرحلة الأولى : تقدم طرق وأنشطة تعليمية خاصة، التي قد أثبتت فعاليتها في التعليم العام ، ويقوم معلم التعليم العام بتقديم تلك الطرق والأنشطة بصدق . ويتم متابعة وتقييم تطور العملية التعليمية بشكل مستمر ، وتكون هذه المتابعة من خلال وضع أهداف عامة لجميع التلاميذ في القسم ، ويتم ملاحظة تقدم كل تلميذ على أساس مدى تحقيق تلك الأهداف عن طريق عمل ملف لكل تلميذ ومتابعته.

بناءً على ماسبق ، يتم تغيير أسلوب التعلم والطرق والأنشطة التعليمية ، وذلك للتلاميذ الذين أظهروا قصوراً عن أقرانهم في القسم الدراسي.

المرحلة الثانية:التدخل الموجه،حيث يصمم التدخل الموجه على أساس الاحتياجات الخاصة لكل تلميذ بعد المرحلة الأولى من خلال التقييم المستمر،ويتم فيها تقييم التدخلات التربوية التعليمية ومعرفة مدى فاعليتها من خلال المتابعة المستمرة تحت إشراف فريق متعدد التخصصات.

إن التدخل الموجه يصمم على أنه مساعد للتعليم العام وليس تعويضاً أو إحلالاً له، بمعنى أن التلميذ يستمر في القسم العادي مع تقديم التدخلات المكثفة الموجه له من خلال غرفة المصادر ، ويفضل تقديم التدخلات في مجموعات صغيرة أو بشكل فردي ، ومن ثم يتم متابعة تطور أداء التلميذ للتأكد من مدى تحقيقه للأهداف التربوية.

المرحلة الثالثة : معالجة تربوية متخصصة للتلاميذ الذين لم يستجيبوا للتدخلات التربوية في المراحل السابقة ومازالوا يعانون من مشكلات في التعلم ، يقدم لهم مزيد من التدخلات المكثفة ومحاولة تحسين أدائهم الأكاديمي ، ومن لم يستجيبوا يطلق عليهم مسمى صعوبات التعلم ، بمعنى أنه في هذه المرحلة يكون التلميذ قد شخص على أن التأخر الذي لديه ناتج عن صعوبة خاصة في التعلم .

ويؤكد كل من **لين ودوغلاس Lynn S,Douglas.(2007)** أن مستويات التدخل ثلاث ، حيث يوجه فيه التدخل الأول للتلاميذ الذين يفشلون في الاستجابة للبرنامج أو المنهاج الأساسي العام ، يلتحقون بعملية تصنيف صعوبة التعلم باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل مع التدخل الثاني ، والتعامل مع مجموعات صغيرة وبطرق علمية في عملية التعلم . فالتلاميذ الذين يستجيبون بشكل ضعيف لهذا التدخل المكثف يظهرون " فشل غير متوقع" ويصبحون مرشحين للتدخل في المرحلة الثالثة ، كما يخضعون إلى تقييم تربوي في مختلف المواد الدراسية المصممة للإجابة على الأسئلة المطروحة أثناء التدخل الأول والثاني ولعزل أشكال الإعاقات الأخرى التي يمكن أن تكون سبب في الفشل. أما بالنسبة للتدخل في المرحلة الثالثة يتم خلال هذه المرحلة أو المستوى تكثيف عملية التعلم التفريدي ، مع المتابعة

[1] . . Sue ,Bazyk et al .(2012). "**AOTA Practice Advisory on Occupational Therapy in Response to intervention"**. The American Occupational Therapy Association ,Inc .p1-8

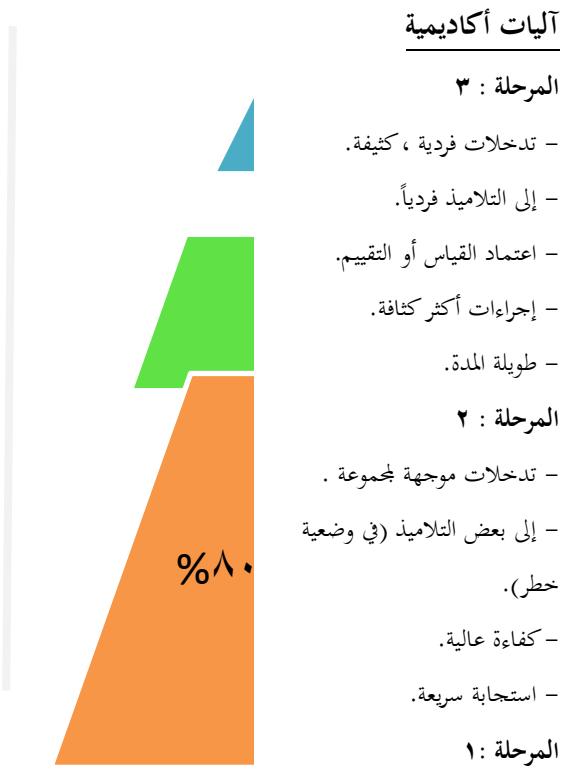
[2]. Jennifer and Patricia .(2012)."**School librarians and Response to intervention"** .Research journal of American School librarians,Volume 15.p1-16.

[3]. فتحي ، مصطفى الزيات .(٢٠٠٦). مرجع سابق ذكره ، ص١-٤٥.

المستمرة للتقدم الحاصل ، فإذا تم تحقيق أداء كافي ومناسب فإن التلميذ يدخل في برامج المستوى الثاني أو الأول وبهذه الطريقة فإن نموذج الاستجابة للتدخل له هدفان، هما :

١. تصنيف الخطورة بشكل مبكر وبالتالي يصبح التلاميذ شركاء في برنامج الوقاية قبل بداية ظهور الخلل والعجز والتي يصعب علاجه في ما بعد.

٢. تصنيف التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في التعلم و الذين يثبتون عدم الاستجابة إلى أشكال التعلم المعياري والفعال وبالتالي يقدم لهم برنامج في التعلم التفريدي يلبي احتياجاتهم [1].



شكل رقم (٠) يوضح[2] : النموذج الهرمي الثلاثي المستويات لنموذج الاستجابة للتدخل.

استخدام حل المشكلة في نموذج الاستجابة للتدخل:

يرى كثير من الأخصائيين النفسيين في المدارس أن نموذج الاستجابة للتدخل مرادفاً " **لنموذج حل المشكلة** " خاصة في عملية تحديد وتشخيص صعوبات القراءة المبكرة ، حيث يستخدم نموذج الاستجابة للتدخل بروتوكول

[1] Lynn S,Douglas.(2007). **"A Model for implementing Responsiveness to intervention"**. Teaching Exceptional Children,Vol 39 , No 5, p14-20 . Council for Exceptional Children .copyright2007 CEC.
[2] . Sheri and William et al.(2009)."**Implementation of Response to intervention"** .journal of learning Disabilities,Volume42 Number1.p85-95 .

علاجي ومعياري. فحل المشكلة يتم من خلال الاستثارة السلوكية ويكون استقرائي وتجريبي وبالطبع سلوكي، ولكن تبقى الخاصية الأساسية له في أنه استقرائي ، وتتم استثارة السلوك المشكل خلال عملية تقييم استجابة التلاميذ المكونة من أربع مراحل أو خطوات ، وهي كالآتي [1]:

أولاً. تحديد المشكلة : في هذه المرحلة يتم تحديد مفهوم السلوك المشكل من خلال عملية الملاحظة والحصول على تقديرات موثوقة لتكرار ودقة ومدة السلوك المشكل.

ثانياً. تحليل سبب المشكلة : الهدف في هذه المرحلة هو كيفية إثبات وجود المشكلة من خلال المتغيرات التربوية والشخصية للطالب ، والتي يمكن أن تساهم في إيجاد الحلول وتطوير خطة علاجية مناسبة.

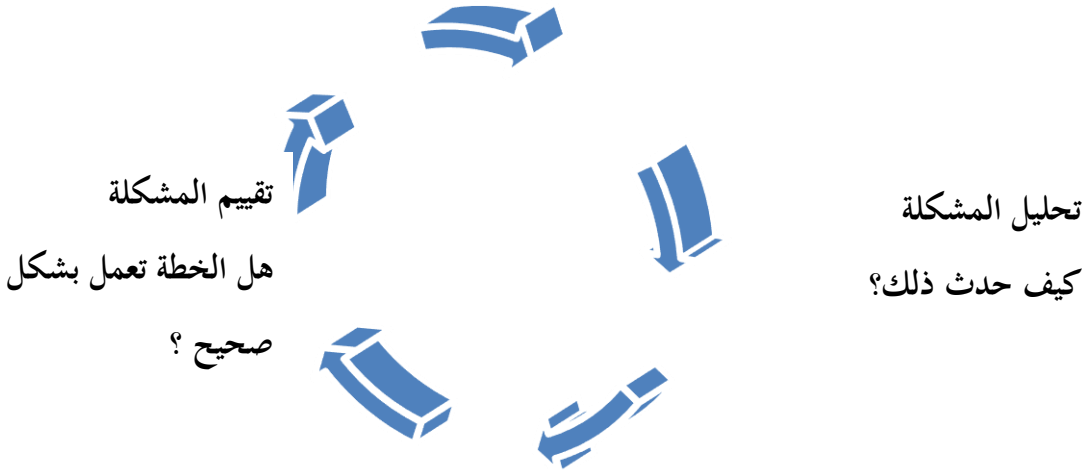
ثالثاً. وضع وتنفيذ خطة للتدخل: من خلال عملية استشارية بين فرق المعلمين على تطبيق الخطة المرسومة والعمل على كيفية التحكم والمراقبة ، وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية ، والتأكد على أن عملية التدخل يتم تقديمها وفق الخطة المرسومة لها.

رابعاً. تقييم المشكلة و فاعلية التدخل: وهي عملية استشارية بين فرق المعلمين تعمل على تقييم كفاءة التدخل ، فإذا ثبت أن عملية التدخل لم تكن لها فعالية ، يتم تحديد آليات أخرى لإمكانية التعديل . وباختصار فإن نموذج حل المشكلة السلوكية يقترح عدة حلول ممكنة لمعالجة مشكلة ما . فالحلول الناجحة يتم تحقيقها من خلال المحاولة والخطأ وليست أساليب عشوائية تغفل أهمية عملية التعليم ،كما لا يجب علينا الخلط بين هذا الأسلوب و أسلوب حل المشكلات المستخدم عند تصميم التدريس أو التدخل ، حيث يرى **Batsche et al (٢٠٠٦)** أنه يجب علينا تحديد فاعلية التعليم في كل المستويات من خلال تنفيذه على نحو مناسب ، كما يجب وضع نظام لاتخاذ القرارات المناسبة و التي من شأنها أن تساعد في وضع تصميم استراتجيات تعليمية مع الاعتقاد باحتمالية نجاحها ، إضافة إلى المراقبة المستمرة للفعالية التعليمية [2].

[1] . Douglas,F,et al.(2003)."**Responsiveness-to-intervention: Definitions , Evide nce,and Implications for the learning Disabilies Construct"**.learning Disabilitie s Research and Practice, Virginia .p159

[2] . Batsche, G., Elliott,et al. (2006)." **Response to intervention: Policy considera tions and implementatio n"**. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education, Inc. p25-26.

تحديد المشكلة : هل هناك مشكلة ؟ و ماهي؟



شكل رقم(٢) يوضح : نموذج ثلاثي للدعم المدرسي بأسلوب حل المشكلة في نموذج الاستجابة للتدخل.

الإجراءات المستخدمة في نموذج الاستجابة للتدخل لمعالجة الصعوبات التعلمية و السلوكية:

اقترح كل من **راشال وشيدسي وستيج Rachel, chidsey, steege (2010)** عشرة خطوات يجب إتباعها عند استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في معالجة الصعوبات التعلمية والسلوكية، وهي [1]:

١. الاستخدام العلمي لطرق التدريس الأساسية القائمة على برنامج التعلم العام.

٢. إجراء فحص ثلاثي سنوي شامل لأداء جميع التلاميذ.

٣. تحديد التلاميذ الذين هم في وضعية الخطر.

٤. استخدام الطرق العلمية في التدريس المستند إلى مجموعات صغيرة.

٥. مراقبة تقدم التلاميذ نحو أهداف التعلم.

٦. اتخاذ القرار التدريسي استنادا على البيانات المتوفرة.

٧. زيادة وتكثيف و تكرار التعليم.

٨. تقييم ومراجعة أو التوقف عن التدريس بالمجموعات الصغيرة.

٩. تقويم شامل.

[1] . Rachel, chidsey, steege (2010)."**Respons to intervention Principles and Strategies for Effective Pract ice "**.Second edition . New york .p-15-16.

١٠. وأخيراً الأهلية للتربية الخاصة.

العيوب والانتقادات الموجهة لنموذج الاستجابة للتدخل [1]:

يشير **Pamela**(٢٠٠٩) ، بأن بعض النقاد يزعم أن عدم استجابة التلميذ لنموذج الاستجابة للتدخل لا يلائم التعرف على وجود صعوبات التعلم ، ومثل هذه العملية سوف تحدد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض الذي ينتج عن عدد من العوامل المتنوعة مثل التخلف البسيط أو الكفاءة المحدودة أو الصعوبات اللغوية أو العيوب المتصلة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي. إن هذا اعتقاد خاطئ ، حيث أثبتت الدراسات بأن من خلال استخدامات تقييمات فردية شاملة يمكن أن يتم تمييز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم حقيقية والتلاميذ الذين لديهم مشكلات تعلم نشأت من أسباب أخرى.تتضمن المشكلات الأخرى صعوبة التأكد من أن نموذج الاستجابة للتدخل يتم تطبيقه بطريقة صحيحة ودقيقة من قبل أعضاء هيئة تدريسية مدربين بشكل جيد والذين لديهم دراية وعلم بالتدخلات القائمة على البحث ، إضافة إلى الإجراءات المستخدمة في رصد تقدم أداء التلميذ بشكل ملائم ، وظروف التدريس الحالية بما في ذلك تكدس التلاميذ في الأقسام الدراسية وقلة التدريب الملائم والميزانية المدرسية المحدودة ، جميعها يمكن أن تجعل من نموذج الاستجابة للتدخل صعب التطبيق وغير واقعي بالنسبة لكثير من المدارس.

خاتمة :

إن من أهم الانشغالات المطروحة في مجال التربية الخاصة خلال العقدين الماضيين هو التزايد المضطرد في عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، ولمعالجة هذه المشكلة ظهر نموذج يعتمد على التحليل الكيفي بدلاً من التحليل الكمي والمسمى بنموذج الاستجابة للتدخل فهو نموذج واعد وله فوائد على الطلاب الذين يواجهون ويعانون من صعوبات تعليمية في الكشف والتحديد المبكر بدلاً من انتظار وقوع الفشل حتى السنة الثالثة ابتدائي أو بعد ذلك ليكون لدينا أشكال معيارية لتحديد من يعانون صعوبات التعلم ، وبالتالي فإن نموذج الاستجابة للتدخل يؤكد على التدخل قبل الإحالة ويعطي الفرصة لدراسة المعلومات من مصادرها المتعددة لاتخاذ قرار من طرف الفريق المدرسي لتشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم . وعلى أي حال فإن نموذج الاستجابة للتدخل يعتبر منهجية حديثة نسبياً ، ولهذا يجب تفعيل هذا النموذج وتطبيقه على نطاق واسع في مدارسنا.

وعلى الرغم من الانتشار المتزايد لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في العديد من المدارس الأمريكية والكندية ودول أخرى على مدى السنوات العشرون الأخيرة ، إلا أنه لاتزال هناك قضايا تتطلب المزيد من الاهتمام والفهم كأشكال التدخل التي يجب استخدامها ، والمدة أو الفترة اللازمة للتدخل ، والمعايير المحددة لنجاح التدخل.

<u>قائمة المراجع :</u>

١. أيهم ، علي الفاعوري.(٢٠١). **" دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات "**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، قسم التربية الخاصة ، جامعة دمشق.ص٦ ١.

[1]. علي محمد ، علي أحمد الأنصاري.(٢٠٠٩).مرجع سابق ذكره ، ص٤٦.

٢. علي محمد ، علي أحمد الأنصاري.(٢٠٠٩). "**مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الثانوية بدولة الكويت** "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي بالكويت.

٣. فتحي، مصطفى الزيات.(٢٠١٠). "**القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي**" ، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الرياض، المملكية العربية السعودية ،١٩-٢٢ نوفمبر ٢٠١٠ .

٤. نادية، جميل طيبة.(٢٠١٠). "**عمليات الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم- استخدام طريقة الاستجابة للتدخل**" ، المؤتمر الرابع لإعاقات النمو،جدة.

5. Batsche, G., Elliott,et al. (2006). "**Response to intervention: Policy consi dera tions and implementation".** Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education, Inc. p25-26.

6. Douglas,F,et al.(2003)."**Responsiveness-to-intervention: Definitions , Evide nce,and Implications for the learning Disabilies Construct"**. learning Disabilitie s Research and Practice, Virginia 18(3),157-171.
www.danlane.wiki.westga.edu/

7. Jennifer and Patricia .(2012)."**School librarians and Response to interven tion"** .Research journal of American School librarians,Volume 15.p1-16 .
www.ala.org/aasl/slr.

8. Klingner,j.k and P.A.(2006)."**introduction to Response to intervention" .**
http://www.reading.org/library/Retrieve.cfm

9. Lynn S,Douglas.(2007). "**A Model for implementing Responsiveness to intervention"**. Teaching Exceptional Children,Vol 39 , No 5, p14-20
Council for Exceptional Children .copyright2007 CEC.
https:// www.danlane.wiki.westga.edu/

10. Nai,cheng Kwo.(2014)."**why is Response To intervention (RTI)So in por tant That We Should incorporate it into Teacher Education Programs and Haw Can online learning Help ?** "Georgia Regents University 2500 Walton Way Augusta,Geargia30904.

11.Rachel, chidsey, steege (2010)."**Respons to intervention Principles and Strategies for Effec tive Practice"** .Second edition . New york
www.Guilford.com

12.Sheri and William et al.(2009)."**Implementation of Response to interve ntion"** .journal of learning Disabilities,Volume42 Number1.85-95 .

13. Sue ,Bazyk et al .(2012). **"AOTA Practice Advisory on Occupational Therapy in Response to intervention"**. The American Occupational Therap y Assocition ,Inc .p1-8 http://www.aota.org/

صعوبات التعلم و المهارات الاجتماعية

د.بن خليفة فاطيمة/المركز الجامعي غليزان،الجزائر

ملخص:

أخذت صعوبات التعلم بنوعيها النمائية و الأكاديمية حيزا واسعا من البحث و التقصي و لا زالت هذه الأبحاث متواصلة بهدف التوصل إلى المتغيرات ذات العلاقة و التي تسهم في حدوثها و في التأثير فيها و التأثر بها،و الهدف الأساسي لذلك هو إيجاد الاجراءات و الاستراتيجيات الملائمة لاستبعاد المتغيرات المؤثرة سلبا و تعزيز المتغيرات المساهمة في تقليص هوة الصعوبات التعلمية و تحسين الأداء الاكاديمي و التوافق النفسي و الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم و تحسين نمط الحياة لديهم،و تعتبر المهارات الاجتماعية أحد أهم المتغيرات الهامة ذات التأثير المباشر في أداء هذه الفئة من المتعلمين بحيث يمكن من خلال تنميتها الوصول بالمتعلم إلى مستويات أفضل من التقبل الاجتماعي و الأداء الأكاديمي و التوافق الذاتي و الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الصعوبات النمائية ، الصعوبات الأكاديمية، المهارات الاجتماعية.

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية من أهم المشكلات المدرسية التي تناولها الباحثون بعديد الدراسات و البحوث نظرا لحجم شيوعها و نظرا لما تشكله من عائق كبير يحول دون التحصيل و النجاح الدراسي، و قد تزايدت البحوث النظرية و الميدانية التي تناولت فئة ذوي صعوبات التعلم بالدراسة بهدف تطوير الأساليب المناسبة و الكفيلة بمعالجة هذه الصعوبات و التخفيف من حدة تأثيراتها السلبية على مستوى المتعلم و على مستوى أسرته و محيطه الموسع.

و تعتبر المهارات الاجتماعية إحدى أهم المحاور التي التفت إليها الباحثون لما تم ملاحظته من خصائص اجتماعية معينة تتميز بالانعزالية و الانطوائية و بعض العنف أحيانا لدى هذه الفئة من المتعلمين، فمن خلال المهارات الاجتماعية يمكن ان يتعلم الطفل مبادئ التعاون و المشاركة ، فالمهارات الاجتماعية و القدرات العقلية تمثل الكفاءة و الفاعلية في مواقف الحياة، كما أن للمهارات الاجتماعية دور مهم في التفاعل الطلابي و زيادة التحصيل الدراسي، حيث تظهر عدة دراسات مثل دراسة (**عبادة و عبد المؤمن**،١٩٩٠)، و دراسة (**سالم**،١٩٩٣)، و دراسة (**الزبيدي**،١٩٩٥)، و دراسة (**جبريل**،١٩٩٥)،و دراسة (**الشيخ**،١٩٩٨) و هذه الدراسات كلها قامت بمحاولة بحث السلوك الاجتماعي و

الكفاءة الاجتماعية و توصلت الى ضعف في هذه المهارات الاجتماعية و في التوافق الاجتماعي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.[1]

من خلال ما سبق نلاحظ أن ضعف المهارات الاجتماعية يؤثر سلبا في التحصيل الأكاديمي نظرا لما يسببه هذا الضعف من غياب في التفاعل بين المتعلمين و نقص التعاون و المنافسة الايجابية بينهم من جهة و من جهة أخرى ضعف الأداء الأكاديمي يؤثر سلبا على المهارات الاجتماعية مما يسببه من شعور بالنقص و الدونية و الرفض من طرف الأقران و المحيطين.

أولا: صعوبات التعلم :

عرف مفهوم صعوبات التعلم تطورا ملحوظا في السنوات الأخيرة، ففي البداية كان اهتمام التربية الخاصة متوجها اكثر نحو الاعاقات المختلفة مثل الاعاقة العقلية، البصرية،السمعية،و الحركية، و نظرا لوجود نسبة كبيرة من الأطفال الذين لا يعانون من إعاقات حسية و يمتلكون قدرات عقلية عادية و رغم ذلك لديهم صعوبات في التعلم ، اتجهت جهود الباحثين للخوض في الدراسات المعمقة لهذه الفئة باعتبار أنها تشكل نسبة واسعة خاصة بين الذكور، و أيضا تعتبر هذه الصعوبات عائقا فعليا في النمو الانفعالي و النفسي و الاجتماعي و النجاح الاكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

١-مفهوم صعوبات التعلم:

من أبرز **المفاهيم** التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم ما يلي:

- يركز المفهوم الطبي على الأسباب العضوية لصعوبات التعلم حيث يرى هذا التوجه أنها تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.[2]

و يعرف **ابراهام**(١٩٩٢) صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي..و تبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات،و يظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية و مستوى التحصيل و الفشل في بعض المهام و ليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية و طرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية.

و تشير **باتمان**(**Batman**,1965) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يظهرون تناقضا (تباعدا) تعليميا بين ما يمتلكونه فعلا من قدرات عقلية و بين مستوى إنجازهم الفعلي،و أن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون

[1] – ناجي منور السعايدة (٢٠٠٩): "**تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**" ،(ط١)، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع، ص ١٠٢-١٠٧

[1] – محمد النوبي محمد علي(٢٠١١): "**صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات** " ، (ط١)، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع، ص٢٤.

مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي،أو الحرمان التعليمي أو الثقافي، أو الحرمان الحسي.[1]

و عليه يمكن القول أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يظهرون تباعدا واضحا بين إمكانياتهم المتوقعة كما تقاس باختبارات الذكاء،و أدائهم الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية، في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، حيث يلاحظ على الطفل قصور في أداء المهام مقارنة بأقرانه في نفس المستوى العقلي و الزمني و المستوى الدراسي،و يستثنى من فئة ذوي صعوبات التعلم الأطفال ذوي الاعاقات الحسية و كذلك المتأخرين عقليا و المضطربين انفعاليا و المحرومين ثقافيا و اقتصاديا.[2]

٢- تصنيف صعوبات التعّلم:

يتفق الباحثون على **تصنيف صعوبات التعلم** إلى فئتين اثنتين هما:

١٢- صعوبات التعلم النمائية:

و هي الصعوبات التي تظهر في العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الإنسان في تفاعله مع محيطه،و تظهر معظمها قبل دخول المدرسة، و تشمل هذه **الصعوبات** ما يلي:

- صعوبة الانتباه و التركيز و الاستماع.

- صعوبات الإدراك، و تشمل صعوبة في الإدراك البصري أو السمعي أو اللمسي للأشياء و الموضوعات.

- صعوبات التفكير و تظهر في قصور واضح في عمليات التفكير و حل المشكلات.

- صعوبة التواصل اللغوي و النطق و الكلام.

- صعوبة الذاكرة و استرجاع المعلومات.[3]

٢٢- صعوبات التعلم الاكاديمية:

و هي الصعوبات التي تظهر لدى الطفل في مرحلة التمدرس على شكل صعوبات في الأداء المعرفي و الأكاديمي و تتمثل فيما يلي :

- صعوبة القراءة (الديسلكسيا):

---

[٢]– نفس المرجع السابق، ص٢٧

[٢] – نفس المرجع ، ص ٤٠

١ – صباح العنيزات(٢٠٠٩): **"نظرية الذكاءات المتعددة و صعوبات التعلم، برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة و الكتابة "**، (ط١)، ٢٠٠٩، عمان، دار الفكر ،ص ١٣

و هي تمثل أكبر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا، و القراءة عملية عقلية معقدة تعتمد على العمليات النفسية الأساسية من انتباه و إدراك و تذكر و استنتاج و ربط، و تعتبر صعوبة القراءة من المشكلات البارزة و المميزة لمظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم و التي تعود- حسب البحث العلمي- إلى شذوذ بنية الدماغ و اختلال وظائفه و يعود ذلك لعوامل قد تكون وراثة أو مكتسبة.

و تصنف صعوبات القراءة إلى صعوبات قراءة سمعية ، و صعوبات قراءة بصرية:

أ- **صعوبات القراءة السمعية:** تتميز بقصور في ادراك و فهم الاصوات المتعلقة بالكلمات المنطوقة بشكل صحيح، و عدم القدرة على التمييز بين اصوات الحروف الساكنة و المتحركة و حروف العلة، كذلك عدم القدرة على ربط صوت الحرف أو الكلمة مع رمزه مما ينتج عنه صعوبة كبيرة في التهجئة.

ب- **صعوبات القراءة البصرية**: تتميز بعدم القدرة على تفسير و ترجمة رموز اللغة المطبوعة إلى كلمات ذات معنى بشكل مناسب و عكس الحروف في مجال الرؤية.

- صعوبة الكتابة (الديسجرافيا):

يعتبر تعليم الكتابة و تعلمها عنصرا أساسيا في العملية التربوية كونها مهارة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني قائم على التفكير، و تظهر الصعوبات في عملية الكتابة على عدة أشكال أهمها :

- عكس كتابة الحروف و الأعداد، و أحيانا قد يكتب مقاطع أو جملا كاملة من اليسار إلى اليمين.

- عكس ترتيب الحروف في الكلمة الواحدة.

- الخلط بين الاحرف المتشابهة، و ايضا تكبيرها أو تصغيرها أكثر من اللازم.

- عدم الالتزام بالسطر و رداءة الخط.

- الصعوبات المتعلقة بالحساب(الديسكالكيولا):

تتمثل هذه الصعوبة في قصور حاد في تعلم و استخدام و توظيف الرياضيات و من أهم مظاهره:

- صعوبة فهم العمليات الحسابية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة...الخ).

- صعوبة إدراك العلاقات الرياضية و كذا صعوبة كتابة الأرقام الحسابية بشكل سليم.[1]

- صعوبات في الإدراك السمعي و البصري للأرقام.

- الصعوبة في تعلم المفاهيم الحسابية (العد، المسافة، ...الخ) و الصعوبة في إنتاج الأشكال الهندسية.

[1]- صباح العنيزات، نفس المرجع السابق، ص١٣-١٧

٣- أسباب صعوبات التعلم:

ترجع أدبيات التربية الخاصة أسباب صعوبات التعلم إلى العوامل التالية:

- **الأسباب الجسمية:** و تتضمن الإصابات الدماغية، و اضطرابات الناقلات العصبية، و تأخر نضج الجهاز العصبي، و المؤشرات العصبية البسيطة،و العوامل الجينية ، و مضاعفات الحمل زو الولادة ، و التشوهات الولادية ، و انخفاض مستوى السكر في الدم، و الخلل في عمليات التمثيل الغذائي...الخ.

- **الأسباب النفسية:** يظهر ذوي صعوبات التعلم اضطرابا في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك الحسي و الانتباه و التذكر،و التي تؤثر بدورها على قدرة الطفل على التعلم و الكتابة و القراءة بسبب أن المعلومات الحسية و السمعية و البصرية لا يتم معالجتها بشكل صحيح أو متكامل.

- **الأسباب التربوية و المدرسية:**حيث أن الإخفاق الذي يتعرض له ذوي صعوبات التعلم ناتج عن المؤثرات داخل الصف و كيف يتم التفاعل معها بما في ذلك الفروق الفردية بين المعلمين و اختلاف طرق التدريس،كذلك مدى التناسب بين الأساليب و الوسائل المتاحة و حاجات التلاميذ التعليمية .[1]

-**الأسباب البيئية:** حيث أن المحيط الذي ينشأ فيه الطفل يمكن أن يؤثر بطريقة غير مباشرة بإدخاله تغيرات على نمو الدماغ، و عليه يمكن للإهمال و سوء المعاملة و قلة المثيرات و سوء التغذية و الوسط غير الصحي أن ينعكس على النمو في الجهاز العصبي المركزي مما ينتج عنه عدم قدرة الطفل على الاستفادة من الخبرات المعرفية المتوفرة.[2]

---

[1] - نفس المرجع، ص ١٨-٢٠

[2]- نفس المرجع السابق، ص٢٠

٤- تشخيص صعوبات التعلم:

بسبب اختلاف التعاريف حول من هم ذوو صعوبات التعلم كان من الضروري اعتماد جملة من **المعايير** لتشخيص هذه الفئة بحيث تأخذ في الحسبان ما يلي:

- القدرات العقلية كما يقيسها اختبار الذكاء.

- مستوى التحصيل الأكاديمي و يقاس بواسطة اختبارات التحصيل المقننة.

-الاختبارات المدرسية.

- رصد السمات السلوكية من خلال قوائم الرصد و مقاييس السمات.

و يعتمد التشخيص عموما على مجموعة من **المحكات** تتمثل فيما يلي:

أ- **محك التباعد أو التفاوت:** و يتمثل في الفرق بين امكانيات الفرد و قدراته العقلية و بين انخفاض مستوى أدائه في العمل المدرسي.

ب- **محك الاستبعاد:** و يعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية أو حسية أو اضطرابات انفعالية شديدة أو حرمان بيئي أو ثقافي أو حالات نقص فرص التعلم.

ج- **محك المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم:**و يقوم هذا المحك على أساس وجود خصائص سلوكية مشتركة بين ذوي صعوبات التعلم مثل النشاط الزائد و الاندفاعية و قصور الانتباه و سلوك العزلة و الانطواء.

د- **محك التربية الخاصة:** و يقوم على أساس أن فئة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم و تختلف عن الطرق العادية في التعلم المقدمة لأقرانهم العاديين.

هـ- **محك العلامات النورولوجية:**و يقوم على أساس تشخيص صعوبات التعلم من خلال التعرف على التلف العضوي أو الاصابة البسيطة في المخ و تتبع حالة الطفل من الناحية المرضية.[1]

٥- مبادئ عامة في علاج صعوبات التعلم:

التكفل بذوي صعوبات التعلم و علاجهم يعتمد على عدة طرق و أساليب لكن يمكن إجمالها بشكل عام كالتالي:

- مراعاة الفروق الفردية و نواحي القصور الخاصة لدى كل حالة .

- مراعاة المستوى اللغوي للطفل (من حيث التعبير، الاستيعاب، الإعادة...الخ)

- استخدام الطريقة الكلية و الجزئية في التعلم.

- الاعتماد على الأدوات الحسية في التعلم (ألوان ، مكعبات، شفافيات...الخ)

- تنويع و تكثيف الانشطة المعتمدة على كل من الإدراك البصري و السمعي.

---

١ – سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (٢٠١٠) : "**المرجع في صعوبات التعلم ، النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية**"،(ط١)، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ،ص ١٣٠-١٣٩.

- توظيف جميع الحواس في عملية التعلم.

- استخدام أسلوب التعزيز .

- تنويع الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم وفق خصوصيات كل حالة و ما تستدعيه من تدخل.

ثانيا:المهارات الاجتماعية:

تعتبر المهارات الاجتماعية أحد أهم المتغيرات المصاحبة لحياة الفرد،و يعتبر ثراء التفاعل الاجتماعي للطفل أحد مؤشرات السواء و الايجابية،لكن الملاحظ أن هذه المهارات الاجتماعية تتجه نحو القصور لدى فئة ذوي صعوبات التعلم حيث يبدون نفورا و عدم اهتمام و عدم قدرة على التوافق مع الغير و عدم الانسجام الاجتماعي مع الرفاق خاصة داخل المدرسة و عزوفا عن تقديم المساعدة أو المشاركة الايجابية في الحياة الاجتماعية.

١- مفهوم المهارات الاجتماعية:

من أهم الخصائص التي تبدو واضحة لدى كثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قصور المهارات الاجتماعية لديهم ، حيث يخفقون في تكوين صداقات مع الغير و في التعاون معهم و في التفاعل الايجابي مع المحيطين، حيث يلاحظ على الكثير منهم سلوك الانسحاب و سوء اللتكيف و التوافق.

يصف **جمال الخطيب و آخرون**(١٩٩٢) المهارات الاجتماعية بأنها تلك الأنماط السلوكية التي يجب توافرها لدى الفرد ليستطيع التفاعل بالوسائط اللفظية و غير اللفظية مع الآخرين وفقا لمعايير المجتمع.[1]

و يشير **هارون**(٢٠٠) إلى أن المهارات الاجتماعية تتكون من سلوكات لفظية و غير لفظية محددة و غير محددة تزيد من عملية التعزيز الاجتماعي،و تترك تأثيرات و استجابات ملائمة ،كما تعد ذات طبيعة تفاعلية مناسبة حسب الموقف.[2]

و يرى **الكافوري**(١٩٩٢) أن المهارات الاجتماعية عبارة عن سلوكات لفظية أو غير لفظية متعلمة تمكن الطفل من تحقيق التفاعل الايجابي سواء كان ذلك بالآسرة أو المدرسة أو مجموعة الرفاق أو غيرهم، و تؤدي من جهة بالطفل الى تحقيق اهدافه و من جهة اخرى يرضى عنها المجتمع.[3]

- محمد النوبي محمد علي (٢٠١١): "**صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات** " ، (ط١)، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع، ص١٥٤ [١]

٢ – ماهر مفلح الزيادات و نهلا أمجد حداد (٢٠١٢): "**أثر برنامج تدريبي في تنمية المه ارات الاجتماعية و مفهوم الذات الأكاديمي و الثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن**"، مجلة العلوم التربوية و النفسية ،المجلد ١٣: العدد ٤،البحرين، ٣٣٣-٣٦٢ ، ص ٣٣٨.

١ – أمنة سعيد حمدان المطوع (٢٠٠١): "**المهارات الاجتماعية و الثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات**"، رسالة ماجستير في التربية، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة، ص ١٥.

و تعرفها **بخش**(١٩٩٧) بأنها عادات و سلوكيات مقبولة اجتماعيا، يتدرب عليها الطفل لدرجة الإتقان من خلال مواقف الحياة اليومية، و تفيده في إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله النفسي.[1]

و عليه يمكن القول أن المهارات الاجتماعية عبارة عن أنماط من السلوك المتعلم في إطار التفاعل الاجتماعي من خلال ردود أفعال مناسبة حسب المواقف الحياتية يحقق الفرد بموجبها أهدافه و يتقبله المحيط.

٢- أهمية المهارات الاجتماعية :

تعتبر المهارات الاجتماعية عنصرا هاما جدا في جانب التفاعل و التواصل الاجتماعي مع المحيط، و يعد القصور في المهارات الاجتماعية أحد مؤشرات سوء التكيف و الخلل في الصحة النفسية لأن المهارات الاجتماعية تساعد الفرد في تحقيق إشباع حاجاته الاجتماعية منها التقبل و الانتماء و تمنحه تصورا إيجابيا عن ذاته و عن المحيط من خلال عمليتي التأثير و التأثر الايجابي، لذلك تظهر أهمية المهارات الاجتماعية خاصة لدى الأطفال فيما يلي:

أ- تعتبر المهارات الاجتماعية من أهم العوامل المساهمة في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها الطفل.

ب- تساعد المهارات الاجتماعية الطفل في إيجاد السبل الملائمة للتغلب على مشكلاته و حلها.

ج- تعتبر المهارات الاجتماعية من أهم عوامل إشباع الحاجات النفسية للطفل بما تسمح به من المشاركة الايجابية مع الآخرين في تأدية أعمالهم بما يتفق و قدراتهم من جهة و مما يتاح لهم من فرصة الابداع و تأكيد الذات.

د- تساعد المهارات الاجتماعية الطفل في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة و اكتساب الخبرات الضرورية في تعديل السلوك بما يتماشى و المواقف المتجددة.[2]

٣- مكونات المهارات الاجتماعية:

اختلف الباحثون حول تقديمهم لمكونات المهرات الاجتماعية باختلاف التعاريف التي وضعوها لها لكن نشير هنا إلى أهم المكونات التي قدمها (**الديب**،٢٠١) و تتمثل فيما يلي:

أ- **المهارات الاجتماعية-الشخصية:**و تتضمن قدرة الطفل على التفاعل بشكل إيجابي مع المواقف الذاتية و الاجتماعية سواء بالمنزل أو المدرسة أو مختلف البيئات الخارجية العامة.

ب- **مهارات المبادرة التفاعلية:** و تتمثل في إمكانية المبادرة بالدخول في حوار مع الآخر و المساهمة في شيء ما مع الآخرين بإرداة ذاتية.

---

٢ – هالة فاروق جلال الديب (٢٠١٠): **"تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة لدى الأطفال المعاقين عقليا"**،(ط١) الاسكندرية، مؤسسة حورس الدولية،ص ٢٤.

[2] – هالة فاروق جلال الديب، نفس المرجع السابق، ص ٢٨-٢٩

ج- **مهارات الاستجابة التفاعلية:** و يقصد بها القدرة على الاستجابة الملائمة لمبادرة الغير و التفاعل أو المشاركة في أي نشاط مطلوب.

د- **المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة الاجتماعية:**و تتضمن القدرة على إبداء المهارات اللازمة في إطار التعامل مع مواقف و أحداث البيئة المدرسية.

هـ- **المهارات الاجتماعية ذات الصلة بالبيئة الاجتماعية المحلية:** و تشير إلى القدرة على التعامل بمهارة مع مجريات البيئة الخارجية من جيران و رفاق و خدمات عامة في المحيط الخارجي.

٤- خصائص السلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم:

يتميز ذوو صعوبات التعلم بأنماط سلوكية تميزهم عن أقرانهم ممن هم في نفس سنهم بحيث تميل هذه السلوكات لأن تنحرف عن المعايير السوية للسلوك لدى العاديين، و تختلف حدة هذه الاضطرابات السلوكية من تلميذ لآخر تبعا لدرجة و نوع الصعوبة لديه،و من المؤشرات السلوكية التي اتفق الباحثون على ملاحظتها لدى فئة ذوي صعوبات التعلم نجد :

سلوك النشاط الزائد، سلوك الانسحاب الاجتماعي،انخفاض الاداء الأكاديمي، السلوك العدواني، تقلب المزاج، ضعف التآزر الحركي، اضطرابات التواصل اللفظي،نقص الدافعية للتعلم و ضعف في مستويات النشاط الاجتماعي.[1]

و يضيف **فتحي الزيات**(١٩٩٨) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يظهرون مستويات منخفضة في درجات تقدير الذات مع ارتفاع مستوى الخوف والقلق و الاضطراب النفسي، و كذا صعوبة في التفاعل الاجتماعي و ضعف الثقة بالنفس ،إضافة للصعوبات في العمليات النفسية الأساسية.[2]

و يشير كل من **هالاهان** و **كوفمان** (**Hallahen&Kaufman**,1987) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى عدم الاستقرار العاطفي و تغير المزاج كسمة سائدة مما يؤدي إلى عدم تكيفهم الاجتماعي،كذلك ينخفض لديهم مستوى مفهوم الذات و الثقة بالنفس و الإحساس بالسعادة،من جهة أخرى تؤكد الملاحظات السلوكية داخل حجرات الدراسة أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم معزولون اجتماعيا و مرفوضون من طرف أقرانهم كما أنهم يبدون تعليقات سيئة و ردود أفعال سلبية في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى التعاون.[3]

١- ناجي منور السعايدة (٢٠٠٩): **"تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم"** ،(ط١)، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع، ص ٧٥.

٢- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (٢٠١٠) : **"المرجع في صعوبات التعلم ، النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية"**،(ط١)، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ،ص ٣٧٢.

[3] - نفس المرجع السابق، ص٣٧٣

٥- أسباب القصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم:

لقد تزايد الاهتمام بتضمين المشكلات الاجتماعية ضمن تعريف صعوبات التعلم باعتبار أهمية دراسة اضطراب أو صعوبات المهارات الاجتماعية كعائق في حياة الفرد،و يذكر **فتحي الزيات**(١٩٩٨) أن أسباب الصعوبات الاجتماعية ترجع إلى عدم الاستخدام المناسب للمعايير و الدلالات الاجتماعية،و تنقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية إلى أسباب أولية و أخرى ثانوية:

- **الأسباب الأولية:** و هنا تشير **اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم** (ICLD) أن اضطرابات المهارات الاجتماعية يحدث نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، و التي تتداخل مع العوامل الوراثية منتجة هذه الصعوبات.

- **الأسباب الثانوية:** حيث تكون الصعوبات الاجتماعية نتاج للصعوبات الأكاديمية التي تعاني منها هذه الفئة، حيث تؤدي هذه الصعوبات إلى تكرار خبرات الفشل الأكاديمي و الذي يجعلهم محط أنظار المحيطين بنظرة دونية تؤثر على الوضع الاجتماعي لهؤلاء المتعلمين.

و يشير **الصمادي**(١٩٩٩) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية،و من مشاعر الإحباط نتيجة تجارب الفشل المتكررة في الأداء المدرسي و انعكاسات ذلك الفشل في المنزل و المحيطين بهم، و كنتيجة لذلك يفضلون الانسحاب من المواقف التنافسية بالمدرسة و التي تجعلهم في وضع اجتماعي غير مريح .

و يذكر **جريشام و ناجل**(Gresham &Nagle,1989)أن الصعوبات الاجتماعية مصدرها ندرة تعلم المهارة الاجتماعية بحد ذاتها أو ندرة الفرص لتعلم النماذج المقبولة من السلوك الاجتماعي.

و يذكر **صالح هارون**(٢٠٠٩) أن الصعوبات الاجتماعية التي يظهرها المتعلمون ذوو صعوبات التعلم ترجع إلى عدد من **العوامل** و هي:العجز في عمليات التواصل اللفظي، تراكمات الفشل، العجز في عمليات التواصل غير اللفظي، العجز في التعبير عن المشاعر المختلفة بأساليب غير لفظية، اضطراب على مستوى نسق العلاقات داخل الأسرة و التمييز في المعاملة ما بين المتعلم ذو صعوبة التعلم و المتعلم العادي من أقرانه.[1]

مما سبق تظهر علاقة التأثر و التأثير بين الصعوبات الأكاديمية و المهارات الاجتماعية حيث أن العمل على تنمية و تحسين المهارات الاجتماعية سيؤدي لإحداث تغيير إيجابي على مستوى علاج صعوبات التعلم الأكاديمية.

١- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ، نفس المرجع السابق، ص٣٨٣- ٣٨٥

٦- العلاقة بين المهارات الاجتماعية و صعوبات التعلم:

وجد **كولمان و منيت** (Colman&Minnet,1992)أن هناك عدة مؤشرات تدل على ارتباط صعوبات التعلم بقصور المهارات الاجتماعية،و لتوضيح العلاقة القائمة بخصوص العجز في المهارات الاجتماعية و اضطرابات التعلم ، ذكر **جريشام** (Gresham,1992) **ثلاثة** اقتراحات توضح العلاقة و هي كالتالي:

- **علاقة سببية**: حيث يفترض أن قصور المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم سببه ضعف الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي.

- **علاقة تلازمية**: حيث يفترض أن العجز في المهارات الاجتماعية ملازم لصعوبات التعلم.

- **علاقة ترابطية**:حيث يرى أصحاب هذا الافتراض أن العلاقة بين صعوبات التعلم و المهارات الاجتماعية علاقة ترابط و ليست علاقة أسباب و مسببات.[1]

أشارت عدة دراسات إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية و صعوبات التعلم،فقد أكد **بيرسش و ايشر** (Bursuch& Asher ,1987) أن الفرق في أداء المهارات الاجتماعية بين الأطفال العاديين و ذوي صعوبات التعلم فرق ملحوظ جدا.

و يذكر **السيد** (٢٠٠٩) أن اللجنة الاستشارية الأمريكية لصعوبات التعلم اقترحت عام(١٩٨٦) أن القصور بالمهارات الاجتماعية يعتبر أحد مظاهر الصعوبات الخاصة بالتعلم،و أضاف **حافظ**(٢٠٠٩) أن هناك العديد من الباحثين يرون أن العجز في اكتساب السلوك الاجتماعي قد يكون سببا لصعوبات التعلم و قد يكون نتيجة لها.[2]

و يشير **ميرسر**(Mercer ,1997) أنه يوجد اتفاق بين المعلمين أن ذوي صعوبات التعلم أكثر اتجاها نحو تطوير مشاكل سلوكية و التي تتداخل و تؤثر على أدائهم الأكاديمي و علاقاتهم الاجتماعية منتجة بذلك نقصا فادحا في الكفاءة الاجتماعية، و أوضح كل من **شرين و ريتشارد** (Shireen&Riichard ,2000) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من تأخر في النمو الاجتماعي يوازي تأخرهم في التحصيل الدراسي.[3]

٧- إكساب و تنمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

لا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب بل مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على الطفل و الوالدين و الأسرة عامة مما يتطلب برامج للتكفل و العلاج و الإرشاد حسب الحالة،و يشير **فوفن و سيناجوب** (Voughn&Sinagub,1998) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بالاستعداد لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية اذا ما خضعوا لبرامج مناسبة.

---

١ – ناجي منور السعايدة (٢٠٠٩): **"تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم"** ،(ط١)، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع، ص ٨٩.

[2]– نفس المرجع، ص ٩٠

[3]- نفس المرجع السابق، ص ٩١

و قد أوضح **سيجل و جولد** (Siegel& Gold,1982) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في حاجة للتدخل العلاجي خاصة على مستوى التواصل الاجتماعي و التفاعل الوجداني بين هؤلاء المتعلمين و أسرهم و من هذه الأساليب: استخدام العرائس و الدمى،تسجيل قصة معينة و اعادة استماعها في البيت مثلا، مثل هذه الأساليب تسمح للمتعلمين بالتنفيس الانفعالي و بالتوحد مع أشخاص القصة فيعيد الطفل النظر في حياته مع الآخرين.

و قد قامت **سعدة أبو شقة** (١٩٩٩) باستخدام فنيات النمذجة و لعب الدور و التعزيز لتعديل السلوك لدى فئة ذوي صعوبات التعلم و أشارت الباحثة إلى أنها كانت فعالة في تعليمهم السلوك الاجتماعي الايجابي و سلوك التقبل و زيادة كفاءة التفاعل و التأثير الاجتماعيين.[1]

و يشير **عبد الباسط خضر** (٢٠٠٥) إلى مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها مع المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم تتمثل فيما يلي:

- إعادة الدمج في جماعة: بمعنى أن ينضم الطفل لجماعة أقل رفضا له و أكثر تقبلا من غيرها حتى يتسنى له أن يتقبل و يتعلم المهارات التواصلية.

- الكشف عن مهام جماعية لتنمية روح التعاون لدى أفراد هذه الفئة.

- الحث على الاندماج التدريجي بحيث يعمل الطفل في جماعة صغيرة حتى يشعر تدريجيا بالارتياح.

- البحث في القدرات الخاصة: حيث يمتلك أكثر الأطفال قدرات يجب اكتشافها حتى ينمي الطفل ثقته بنفسه و قدراته و مكانته بين زوملائه.

- التدريب على المهارات: مثل التدريب على اداء الادوار من خلال التمثيل و الانشطة الجماعية و الالعاب المتنوعة أو من خلال الرياضة...الخ.

- المناقشة: حيث تمكن المناقشة الوصول بالطفل إلى الاستبصار بالصفات الحسنة لديه و المقبولة اجتماعيا من خلال عملية تغيير العادات السيئة في السلوك و تعديلها إلى عادات حسنة.[2]

من جانب آخر يلعب الأهل دورا مهما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفالهم ذوي صعوبات التعلم،و في هذا الشأن يمكن للأهل القيام بما يلي:

- تشجيع الطفل على إقامة صداقات مع الأطفال الآخرين منذ المراحل المبكرة من عمره.

- تعزيز و تدعيم التفاعلات و السلوكات الاجتماعية الايجابية للطفل.

---

[1]– نفس المرجع السابق، ص١٠٥ .

١– سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم(٢٠١٠) : "**المرجع في صعوبات التعلم ، النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية**"،(ط١)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ،ص ٣٨٦–٣٨٨.

- مراقبة الطفل أثناء اللعب بهدف الوقوف على السلوكات المرغوبة و تلك التي يفتقر اليها للعمل على إكسابها لاحقا.

- القيام بالتدريب و النمذجة و لعب الأدوار فيما يتعلق بالسلوكيات الهامة بشكل مباشر.[1]

خاتمة:

يتضح مما سبق أهمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم سواء من حيث تأثيرها القوي في التوافق و الصحة النفسية أو من حيث التحصيل الأكاديمي،لذلك من الأهمية تنمية هذه المهارات لزيادة الكفاءة الاجتماعية لهذه الفئة و تعزيز النمو الاجتماعي مع الآخرين و من ثم اكتساب التقبل الاجتماعي و بالتالي النجاح في نواحي الحياة المختلفة،و تعتبر البرامج الإرشادية من أهم الوسائل الممكن توظيفها بشكل منظم داخل المؤسسات التربوية، إضافة للإرشاد الأسري الذي يهيئ الوالدين و محيط الأسرة لمتابعة تطورات و تشجيع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في تنمية قدراتهم على التعامل و لعب الأدوار المختلفة في جو من المساندة و التعاون و تعزيز السلوكيات الاجتماعية بشكل يحقق الأهداف المنشودة في دمج الطفل اجتماعيا داخل محيطه الأسري و المدرسي و المحيط العام.

قائمة المراجع:

١- أمنة سعيد حمدان المطوع (٢٠٠١): "**المهارات الاجتماعية و الثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات**" ، رسالة ماجستير في التربية، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم(٢٠٠١) : "**المرجع في صعوبات التعلم، النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية**"،(ط١)، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .

٣- صباح العنيزي(٢٠٠٩): "**نظرية الذكاءات المتعددة و صعوبات التعلم، برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة و الكتابة**"، (ط١)، عمان، دار الفكر .

٤- ماهر مفلح الزيادات و نهلا أمجد حداد(٢٠١٢): "**أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية و مفهوم الذات الأكاديمي و الثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن**" ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ،المجلد١٣ : العدد٤ ،البحرين٣٣٣-٣٦٠ .

٥- محمد النوبي محمد علي(٢٠١١): "**صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات**" ، (ط١)، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع.

٦- ناجي منور السعايدة(٢٠٠٩): "**تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**" ،(ط١)، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع.

٧- هالة فاروق جلال الديب(٢٠١٠): "**تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة لدى الاطفال المعاقين عقليا**"،(ط١) الاسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.

٢- ناجي منور السعايدة، مرجع سابق، ص ٧٧.

دراسة مقارنة لدافعية الإنجاز بين التلاميذ المتفوقين دراسيًّا وذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض المدارس الابتدائية - بمدينة المسيلة-

أ.سعيدة لعجال/جامعة المسيلة،الجزائر

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التّعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى دافعية الانجاز بين التلاميذ المتفوقين دراسيًّا وذوي صعوبات تعلم الرياضيات. وقد بلغت عينة الدراسة (٨٠) تلميذاً ؛ ٤٠ تلميذ وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم، و ٤٠ تلميذاً من المتفوقين دراسيًّا في الرياضيات) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالسنة الخامسة ابتدائي من خمس مدارس ابتدائية بمدينة المسبلة.ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام أدوات التشخيص الخاصة بصعوبات التعلم، كما تمّ تطبيق اختبار دافعية الانجاز الذي طوّره " **أحمد عبد الخالق ومايسة النيال**" بعد تطبيقه على عينة استطلاعية في البيئة المحلية وحصوله على دلالات صدق وثبات عالية، ومن خلال تطبيق المنهج **الوصفي التحليلي المقارن**.

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتفوقين دراسيًّا في الرياضيات لصالح هذه الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإنجاز- صعوبات تعلم الرياضيات- المتفوقين دراسيّاً في الرياضيات – تلميذ المرحلة الابتدائية.

مقدمة:

يعتبر الدافع للإنجاز من أهم العوامل التي يتوّقف عليها النّجاح والفشل في أداء ما يوكل للتلميذ من مهام تعليمية، حيث يجمع علماء التربية على أنّ جوهر أي صعوبة أكاديمية ربما يكمن في دافعية الأطفال للتّعلم وإنجاز المهام الموكلة إليهم. هذا و يعرفه "**ماكيلاند وآخرون**" (**Mcchelandو&al**) بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن تقييّم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.[1]

واقتصار الحديث على الدافع للانجاز في علاقته بصعوبات التعلم دون سواه من الدوافع إنما يرجع إلى أهمية هذا الدافع والذي يتّضمن على العديد من الدوافع النفسية مجتمعة، فهو دافع متعدد الأبعاد والمكونات وهو ما يجعل فهم صعوبات التعلم في ضوءه أمراً غاية في الأهمية.

[1] - خليفة، عبد اللطيف محمد:" **الدافعية للإنجاز**"، القاهرة، دار غريب، مصر، ٢٠٠٠، ص٨٩-٩٤.

وعلى ذكر ذلك؛يرى"**كيرك وجلجار**"(**Kirk & Gallagher,1989**)أنّ العوامل الوجدانية والدافعية تسهم على نحو دال في إحداث صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم الرياضيات بوجه خاص.فالطفل الذي يفشل في التعلم لسبب أو للأخر يتّجه إلى تكوين توقعات منخفضة للنجاح الدراسي وتنمية تقديرات ذات منخفضة. وتقلل هذه الاتجاهات من الدافعية وتحدث مشاعر سلبية عن العمل المدرسي وبالتالي تؤدي هذه الأنماط من الإخفاق إلى صعوبات تعلم[1].

في حين أنّ الطلبة المتفوقون يختلفون عن غيرهم من الطلبة في القدرة الرياضية المبنية على المدى الواسع وعمق الفهم، والبداية المبكرة في تعلم الرياضيات وحب الأرقام والتّعامل معها، والفهم الذاتي لهذا التفوق.كما أنّ هناك العديد من الخصائص التي تميّز الطلبة المتفوقين من غيرهم عن الطلبة العاديين عند مقارنتهم أثناء تعلم الرياضيات حيث توصل "**جرينز**" من خلال نتائج دراسته في هذا المجال،أنّ الطلبة المتفوقين يتميزون عن غيرهم من الطلبة من حيث قدرتهم على "تشكيل المسائل، والمرونة في التّعامل مع البيانات، والطلاقة في الأفكار الرياضية، والقدرة على تنظيم البيانات وتحليلها وتفسيرها، والقدرة على نقل الأفكار إلى مواقف جديدة والقدرة على التعميم".[2]

١ –الإشكالية:

لاشك أنّ مجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال، قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السّلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ غير أن العديد من تعريفات صعوبات التعلم تتفق مع تصنيف "**كيرك وكالفنت**" منها تعريف كل من (**نبيل حافظ١٩٩٨ وهاميل١٩٩٩,Hammmil** وجونسون1985,**Johnson**) بأنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والذاكرة والتي تعد عمليات جوهريّة في عملية التعلم.[3] والتي صنفها إلى نوعين رئيسين هما: النمائية والأكاديمية هذه الأخيرة التي تحاول الباحثة بصدد التّعرف عليها. حيث تشير إلى الاضطراب الواضح في تعلم: القراءة أو الكتابة أو التّهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات، ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة. فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له عندئذ يؤخذ في الاعتبار أنّ لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم: القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو التعبير الكتابي.[4]

---

[1] - زيادة، خالد:"**صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلكوليا)**"، ط١، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ١٢٣.

[2] - أبو رياش، حسين وآخرون: **المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين**، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن،٢٠٠٧، ص ١٦٣.

[3] – جابر، جابر عبد الحميد وعبد الفتاح، فوقية : **علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق** ، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة ، ٢٠٠٥،ص ١٩٦.

[4] – أبو الديار، مسعد نجاح: **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم**، ط١، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل، ٢٠١٢، ص٦٥-٦٧.

ومن منطلق أنّ عدد كبير من العلماء سعى إلى تقديم تعريف واضح للرياضيات فيرى "**بادين**"(**Badian,1999**) أن تعريف الرياضيات يختلف باختلاف المراحل التعليمية، ففي المرحلة الابتدائية يترادف مصطلح الرياضيات مع مصطلح الحساب. في حين تشتمل الرياضيات في مرحلة ما بعد الابتدائية على الجبر والهندسة وحساب المثلثات.[1]

حيث أنّ مفهوم الرياضيات هو مفهوم أشمل وأعم من مفهوم الحساب فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للأعداد وعلاقاتها. أما الحساب فيشير إلى إجراء العمليات الحسابية.[2]

كما يعتبر التفوق الدراسي استعداد في مجال أو أكثر من المجالات الدراسيّة، وقد بدأ الاهتمام به في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث أجريت الدراسات للكشف عن التلاميذ المتفوقين في الرياضيات واللّغات و العلوم، ووضعت البرامج لرعايتهم والإسراع بتعليمهم في مجالات تفوقهم. وقد أدت هذه الجهود إلى اكتشاف عدد كبير من الأطفال المتفوقين الأكاديميين في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول.

ومن الدراسات الرائدة في الكشف عن التفوق الأكاديمي دراسة المتفوقين في الرياضيات التي تبنتها جامعة هوبكنز(**Johns Hopkins University** *,1969*) بتمويل من مؤسسة "**سبنسر**" **Spencer Foundation** وتهدف إلى الكشف عن الأطفال المتفوقين في الرياضيات. والإسراع في تعليمهم عن طريق إلحاقهم بفصول الرياضيات بالجامعة أثناء الصيف، والعطلات أو في فصول مسائية.[3]

وانطلاقا من أهمية هذا الجانب وضعت المناهج المحدّدة والمناسبة لمختلف مراحل التعليم للوصول بالتّلميذ إلى الأداء الإيجابي لعمل معين وتنمية القدرة لديه على توظيف معارفه بطرق منتظمة. وهذا لن يتأتى إلاّ في وجود دوافع تستثيره.

فالبحث عن القوى الدّافعة التي تُظهر سلوك المتعلّم وتوجهه أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التّعلم والتعليم لأنها من بين أهم الشروط الأساسية لحدوث عملية التّعلم. و لعلّ **الدافع للإنجاز** من أقوى الدوافع في هذه العملية كونه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشّخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يتّرتب عليه نوع من الإرضاء.[4]

كما ذهب "**شابمان**" ***(Chapman,1998)*** إلى استنتاج مؤداه أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتّسمون بانخفاض دافعيتهم للانجاز؛ فهو يرى أن رسوب الأطفال ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى إحساس هؤلاء الأطفال بانخفاض قيمة الذات (**Self-Worth**)،والذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم وإحساسهم بعدم الثقة بالنفس، وانخفاض توقع النجاح. وذهبت "**ليكت ورفاقها**" **(Licket et al,1985)** إلى نفس ما ذهب إليه "**شابمان**"وإن أضافت آثاراً أخرى للرسوب من شأنها أن تؤثر بالتبعية على دافعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم على الانجاز فهي رأت أنّ الفشل المتكرر لدى ذوي الصعوبات تميل إلى تشككهم في قدراتهم و مجهوداتهم وما إذا كان ما يمتلكونه من قدرات

---

[1] - زيادة، **المرجع السابق**، ص٢٣.

[2] - الزيات، فتحي مصطفى:**صعوبات التعلم– الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٩،ص ٥٤٥

[3] - http://bu.edu.eg/belc/downloadcenter/coursescontent/sico/step1/4.html

[4] - خليفة، **مرجع سبق ذكره**، ص٩٠.

وما يبذلونه من جهد سوف يؤدي إلى تحقيق أية نجاحات. ورغم ما توصلا إليه الباحثان السالفا الذكر؛ من وجود ارتباط بين دافعية الانجاز السالبة وصعوبة التعلم إلاّ أنّ هذا لا يرتضي التفسير القائل بأن خبرات الفشل المتكرر أو دافعية الانجاز المنخفضة هي الأسباب المنشئة للصعوبة من وجهة نظر المؤلف، لأنه لا يمكن الفصل بين ما تقدم وصعوبة التعلم. وبمعنى أكثر وضوحاً يطرح المؤلف سؤاله: هل أنّ خبرات الفشل المتكرر هي السبب في صعوبة التعلم أم العكس.[1]

وفي هذا الشّأن يرى (**أنور الشرقاوي،١٩٩٨**) أن الدافع للانجاز من الدوافع الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي، ومساعدة الأطفال على تحقيق هذا الدافع يعمل على تنشيط مستوى أدائهم وتحقيق أهم جوانب دافعية العمل المدرسي. ويضيف (**Wong,1996**) أن سلسلة الفشل الدراسي الممتد تضعف الحافز أو الدافع للتعلم لدى التلاميذ الذين يظهرون صعوبات تعلم بشكل كبير وهؤلاء الأطفال غالبا ما يعزون فشلهم إلى أسباب خارجية مثل صعوبة المهمة أو الاختبار، ويعارضون في استثمار جهدهم في عملية التعلم، ومن ثم ينخفض تحصيلهم الدراسي ويتولد لديهم اعتقادا بأنهم غير قادرين على التغلب صعوبات التعلم التي تواجههم.[2]

ويذكر[3] أن ضعف الدافعية يتولد حسب *(**Mercer,2001**)* عندما يشعر الطلبة ذوو صعوبات التعلم أن النجاح بعيد عنهم وعندما يواجهون بالفشل المتراكم تقل دافعيتهم ويقل شعورهم بالسعادة، وذلك بسبب اعتقادهم أن النجاح مرتبط بعوامل خارجية هي أكبر من قدراتهم وطاقتهم.

و على اعتبار أنّ التحصيل الدراسي يمكن اعتباره كمحك للتفوق العقلي فإن الدراسات حاولت البحث في هذا الأخير وعلاقته بالدافعية للانجاز إلى جانب التفوق الدراسي بالتحديد.

فالدراسة التي أجراها **"تيرمان"**(**Terman,1921**) اهتمت ببحث العلاقة بين التفوق العقلي محدداً في ضوء معاملات الذكاء وبعض جوانب الدافعية، ومن بين النتائج المتوصل إليها بأن الأفراد الأكثر نجاحاً هم الذين يمتلكون دافعاً قويًّا للانجاز ولديهم الإمكانية في الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء. هذا إلى جانب الدراسة التي أجراها**"جتسلر وجاكسون"**(**Getzels&Jacksson,1962**) عندما تناولت العلاقة بين التفوق العقلي محددا في ضوء محكي الذكاء والقدرة على التفكير الابتكاري من ناحية وبعض الجوانب الدافعية كالدافع للانجاز من ناحية ثانية، إلى نتائج تفيد بعدم وجود فروق دالة بين الأذكياء والمبتكرين من حيث شدة الدافع للانجاز.[4]

---

[1] - السيد، السيد عبد الحميد سليمان :"**صعوبات التعلم تاريخها، مفهومه ا، تشخيصه ا علاجها**"، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة، ٢٠٠٣ ص٢٥٥، ٢٥٦.

[2] - عبد الجواد، وفاء رشاد راوي " **أثر برنامج تدريبي مقترح في الأنشطة المتكاملة على تنمية الذاكرة العاملة والدافعية للانجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم**"، رسالة دكتوراه مودعة بكلية التربية، جامعة المنيا، القاهرة، ٢٠١١، ص ٩٨.

[3] - خطاب، ناصر جمال:" **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم**"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨ ، ص١٥.

[4] - الخالدي، أديب محمد:" **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**"، ط١، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٣، ص٢٣٦.

وقام (**أديب محمد علي الخالدي**،١٩٨٠) بدراسة للتنبؤ بالتفوق العقلي في بعض المتغيرات المرتبطة به بين تلاميذ المرحلة الإعدادية وحاول من خلالها الوصول إلى معادلة تنبؤية للتفوق العقلي في ضوء المتغيرات المرتبطة به على غرار الاتجاه نحو العمل المدرسي والتوافق الشخصي والاجتماعي والدافع للانجاز. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين هذه المتغيرات والتفوق العقلي.[1]

كما يرى[2] (نقلا عن **Nunn& at al,1986 , Chapman,1988, Rea,1991**) أن التفوق الدراسي لا يتوقف فقط على إمكانات الفرد العقلية، بل هو نتيجة العديد من العوامل الدافعية والانفعالية والاجتماعية. ويضيف أن"**جابر عبد الحميد**" قارن بين التلاميذ المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسياً بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر في الدافعية والاتجاهات المدرسية وبعض سمات الشخصية تبيّن أنّ الطلاب المتفوقين قد حصلوا على درجات أعلى من أقرانهم. وذلك لأنهم يحبون العمل بدرجة أكبر ولديهم قدرة على الانجاز ويحبون حل المشكلات الصعبة ولديهم حب استطلاع عقلي.

و من بين ما توصلت إليه دراسة (**القبالي**،٢٠١) التي بحثت في فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. وجود فروق بين المجموعتين على مقياس الدافعية للإنجاز بأبعاده الثلاث، المثابرة.[3]

هذا ويعتبر نجاح المؤسسة التّعليمية في تحقيق أهدافها يكمن في قدرتها على الاستثمار الأمثل للمدخلات التّعليمية والتي إن لم يكن لديها طلاب تستثيرهم دوافع ذاتية للتّحصيل والنجاح لن تستطيع تقديم مخرجات تحقق الآمال، فدافعية الإنجاز شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التّعليمية في مجالات التّعلم المتعددة خاصة في مادة الرياضيات والتي أسلفت الباحثة الحديث عنها.

ومن ما تقدم انبثقت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

- هل توجد فروق بين المتفوقين دراسيًا وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات على مقياس دافعية الانجاز؟

٢ –فرضيات الدراسة:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسيًا وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في دافعية الانجاز.

٣ –أهداف الدراسة:

–التّعرف على عينة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والمتفوقين دراسيًا في هذه المادة.

– فحص دلالة الفروق بين المتفوقين دراسيًا وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في دافعية الانجاز.

---

[1]- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد :" **دراسات في التفوق والموهبة و الإبداع والابتكار** "، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ٢٠٠٧، ص١٤، ١٥.

[2] - خليفة، **مرجع سبق ذكره**، ص٥٣، ٥٤.

[3]- القبالي، يحي أحمد :" **فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى المتفوقين في السعودية**"، المجلة العربية لتطوير التفوق، مركز لتطوير التفوق، العدد (٤)، ص (١-٢٥)، ٢٠١٢، ص٢٢.

٤ -التحديد الاجرائي لمفاهيم الدراسة:

١.٤ - دافعية الإنجاز:تتحدد بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد من طرف كل من"**أحمد عبد الخالق و مايسة النيال** للأطفال(**C.A.M.S,١٩٩٦**)

٢.٤ - التفوق الدراسي في الرياضيات: يحدد بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على الاختبار التحصيلي في الرياضيات وتقدر بعلامة أكبر من ١٨

٣.٤ - صعوبات تعلم الرياضيات: التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء وأدائهم الفعلي كما يقاس بالاختبار التحصيلي في الرياضيات ، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، وتنطبق عليهم خصائص ذوي صعوبات التعلم ويستثنى منهم ذوو الإعاقات الحسّية، والمتأخرون عقلياً، والمضطربون انفعالياً، والمحرومون ثقافياً واقتصادياً.

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على الاختبار التحصيلي في الرياضيات وتقدر بعلامة أقل من١٠٫٥ .

٤.٤ - تلميذ المرحلة الابتدائية :حدد في هذه الدراسة بأنه كل تلميذ(ذكر- أنثى) يدرس بالسنة الخامسة ابتدائي ببعض المدارس الابتدائية-مدينة المسيلة- من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ومن المتفوقين دراسيًّا في الرياضيات.

٥ -الدراسات السابقة:

من الدراسات السّابقة المرتبطة بمشكلة البحث والتي أمكن للباحثة الاطلاع عليه نذكرها فيما يلي:

١.٥ -دراسة منال بنت خالد محمد الجريسي٢٠١٣ :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات والدافعية للانجاز الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والسويّات، بالإضافة إلى التعرف على إذا ما كان متغيرا الدراسة تقدير الذات والدافعية للانجاز الدراسي يختلفان باختلاف نمط الصعوبة الاكاديمية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، كما تهدف إلى تحديد العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والسويّات.

و تكونت عينة الدراسة من(٣٠) تلميذة٦٨ تلميذة من ذوات صعوبات التعلم٢٣٢ تلميذة من السويّات) من تلميذات المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع- الخامس-السادس). ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطبيق كل من مقياس تقدير الذات للأطفال (**سليمان١٩٩٢**)، ومقياس الدافعية للانجاز الدراسي للأطفال (إعداد الباحثة)، ومقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية(**السرطاوي١٩٩٥**). ومن خلال تطبيق المنهج الوصفي بشقيه: الارتباطي والمقارن.وبتحليل البيانات انتهت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي الدراسة في كل من تقدير الذات والدافعية للانجاز الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى

اختلاف نمط صعوبات التعلم الأكاديمية وعدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للانجاز الدراسي لدى عينتي الدراسة[1].

٥ ـ ٢ - دراسة روبنسون (Robinson,2001):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دافعية الانجاز لدى تلاميذ المدارس الابتدائية الأمريكيين الأفارقة (السود) ومعرفة الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز في التحصيل الأكاديمي وطبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز والمستوى الاقتصادي-الاجتماعي للتلاميذ، واختلاف دافعية الانجاز باختلاف النوع.تكونت عينة الدراسة من(٢٧٧) تلميذ وتلميذة بالدراسة الابتدائية، ومقسمين إلى قسمين(١٣٩ مرتفعي الانجاز ١٣٨ منخفضي الدوافع للانجاز)، واستخدم قائمة دافعية الانجاز لـ"**شولتز**" (*Schultz*) ودرجات الطلاب في نهاية العام كمؤشر للتحصيل الأكاديمي. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في دافعية الانجاز لصالح الطالبات، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المستوى الاجتماعي – الاقتصادي ودافعية الانجاز لدى طلاب المدارس الابتدائية[2].

٥ ـ ٣ - دراسة الصافي، عبد الله بن طه،٢٠٠٠:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي وكانت أدواتها مقياس العزو بصورتيه (النجاح والفشل الدراسي)، اختبار الدافع للانجاز من إعداد هيرمانز واستمارة لاستطلاع رأي الطلاب عن عزو المتفوقين في حين أنّ عينة الدراسة تكونت من طلاب كلية التربية وكلية اللغة العربية بجامعة الملك خالد وكلية المعلمين بأبها :عينة المتفوقين دراسيا (١٠٠) طالباً منهم (٥٠) طالب بالأقسام العلمية و (٥٠) طالبا بالأقسام الأدبية المتفوقين الحاصلين على معدل(٥.٣) فأكثر، عينة المتأخرين دراسيا(١٠٠) طالب منهم (٥٠) طالب بالأقسام العلمية و(٥٠) طالبا بالأقسام الأدبية و تم اختيار العينة من خلال من خلال السّجلات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب الحاصلين على معدل تراكمي أقل من (٢) الحاصلين على إنذار وبيّنت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب المتفوقين ذوي دافعية الانجاز المرتفع قد عزو نجاحهم إلى

---

[1] – منال بنت خالد محمد الجريسي :" **علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والسويات بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض**"، رسالة ماجستير مودعة بكلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية،٢٠١٣ .

[2] – علي، الطيب عصام و رشوان، ربيع عبده :" **علم النفس المعرفي : الذاكرة وتشفير المعلومات**"، ط١، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ٢٠٠٦ ص ٢٢٠، ٢٢١.

القدرة والجهد و المواد الدراسية والاختبار،بينما الطلاب المتأخرين دراسيا ذوي دافعية الانجاز المنخفض قد عزو فشلهم إلى المزاج. والحظ و المعلم.[1]

٥ ٤ - دراسة نبيل محمد الفحل١٩٩٩:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين المتفوقين والعاديين في دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من(١٢٠) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية بمحافظة القاهرة، مقسمين كالتالي (٣٠طالب متفوق،٣٠ طالبة متفوقة،٣٠ طالب عادي،٣٠ طالبة عادية)، واستخدم في هذه الدراسة اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين لفاروق عبد الفتاح موسى، استمارة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المتفوقين والطالبات المتفوقات في دافعية الانجاز لصالح الطالبات المتفوقات، بينما لا توجد فروق بين الطلاب العاديين والطالبات العاديات من دافعية الانجاز، وتوصلت كذلك نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الطالبات العاديات والطالبات المتفوقات في دافعية الانجاز.[2]

٥ ٥ - دراسة السيد عبد الحميد سليمان السيد١٩٩٢:

تناولت هذه الدراسة بعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم على عينة قوامها(٥٣) من تلاميذ صعوبات التعلم في مادة علوم الصف الثاني إعدادي، و(٦٠) من عينة التلاميذ العاديين، وبتطبيق أدوات الدراسة لتشخيص الصعوبات وقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في اختبار سعة تذكر الصور، اختبار الدافع للانجاز ،واختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) أنه توجد فروق بين تلاميذ عينة الدراسة في سعة الذاكرة، الدافع للإنجاز الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) لصالح التلاميذ العاديين.[3]

٥ ٦ - دراسة البيلي وآخرون١٩٩٩:

هدفت إلى التعرف على بعض الخصائص النفسية (الدافع للانجاز- الاعتماد على النفس- الإحساس بالقيمة الذاتية –العلاقات الأسرية- العلاقات في المدرسة) وأجريت على أطفال عاديين وأطفال من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات من الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية. وانتهت الدراسة إلى أنّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يواجهون صعوبات تكيّفية في علاقاتهم الأسرية والمدرسية.[4]

---

[1] - الصافي، عبد الله بن طه:"**عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها** "، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية و والإنسانية مكة والمكرمة المملكة العربية السعودية ، مطبعة جامعة أم القرى العدد (٢)، المجلد (١٢)، ٢٠٠٠، ص٨٠-١٠٦.

[2] -علي و رشوان، **مرجع سبق ذكره**، ص ٢١٧.

[3] - الشرقاوي، أنور محمد: "**الأساليب المعرفية في علم النفس و التربية**"، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٦، القاهرة، ص٦٤، ٦٥.

[4] - الغامدي، ناجي بن عبد الله بن سعيد :" **مدى فعالية برنامج إرشادي في تنمية دافعية الانجاز لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي بالمرحلة الابتدائية بمحافظة جدة**"، رسالة ماجستير مودعة بكلية التربية مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ٢٠٠٠، ص ٨٥.

٥ ـ ٧ - دراسة مرزوق عبد المجيد١٩٩١ :

هدفت دراسته إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً في كل من الدافعية للانجاز وأساليب التعلم. و أوضحت نتائجها وجود فروق جوهرية بين الطلاب عينة الدراسة في الدافعية للانجاز لصالح المتفوقين. وأشار الباحث إلى أنّ الدافعية للانجاز من شأنها تحقيق قدر أكبر من النجاح في المواقف المختلفة[1].

٥ ـ ٨ - دراسة سينوف (Synnove,1986)

كان هدفها بحث الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الدافع للانجاز، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طلاب ذوي صعوبات تعلم من طلاب الجامعة وعينة مماثلة من أقرانهم العاديين وقد تمّ تقدير الدافع للانجاز في ضوء دافعية الطلاب للبقاء في الكلية أثناء الدراسة والرغبة في ذلك، فقد تمّ ذلك من خلال مقابلات فردية تعقد مع الطلاب، وقد أوضحت نتائج الدراسة على أنّ الطلاب العاديين ذوي مستوى مرتفع في الدافع للانجاز مقارنة بأقرانهم ذوي صعوبات التعلم.

٥ ـ ٩ - دراسة آدمز(Adams,1976)

كان من ضمن أهدافها بحث الفروق في مستوى دافعية الانجاز لدى عينة قوامها (٤٧)تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم من الذين يتلقون تعليماً إضافياً، وعينة قوامها (٢٩)تلميذا عاديا من تلاميذ الصف التاسع حتى الصف الثاني عشر. ولقياس دافعية الانجاز فقد تمّ استخدام مقياس "**متشجان**" وباستخدام أسلوب تحليل التباين أوضحت نتائج الدراسة عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين في الدافع للانجاز.[2]

الخلفية النظرية للدراسة:

١ - دافعية الانجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للانجاز في علم النفس من -الناحية التاريخية- إلى "**ألفرد أدلر**" *(Adler)* الذي أشار إلى أن "**الحاجة للانجاز**" هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة و"**كورت ليفن**" (**Liven**) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام "**موراي**" (**Murray**) لمصطلح الحاجة للانجاز. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري "**موراي**" (**H.Murray**) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للانجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا من مكونات الشخصية وذلك في دراسته بعنوان " **استكشافات في الشخصية** " والتي عرض فيها " **موراي** " لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للانجاز؛ حيث

[1] – خليفة، **مرجع سبق ذكره**، ص ٥٣ ،٥٤.

[2] - السيد، **مرجع سبق ذكره**، ص ٢٥٧، ٢٥٨.

يعرفها " بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتّغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو الجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك"[1].

و يعرف كل من "**أحمد عبد الخالق ومايسة النيال**(١٩٩١) الدافع للانجاز على أنه دافع يتولد لدى الفرد يحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق، إنه النّضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة. أو هو الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح وحل المشكلات الصعبة التي تتحدى الفرد وتعترض طريقه.[2]

وقد نصب الباحثون في كشفهم عن مكونات الدافعية للإنجاز حيث توصل العالم "**أوزبل**" (**Ousubel**)إلى ثلاث مكونات هي :

–الدافع المعرفي: وينبثق من طبيعة الشّخصية وحاجاتها إلى المعرفة، حيث يكون سببا في النّجاح وتجّنب الفشل فلا تنخفض حالة التّوتر عند الفرد إلا بعد تحقيق الهدف المسطّر، ومنه فإن كل معرفة جديدة تعتبر اكتشافا تعين الفرد على القيام ببعض المهام أو الأعمال بدرجة عالية من الكفاءة.

–تحقيق الذات : يتمثل هذا التوجيه في رغبة الفرد في زيادة مكانته و هيبته وسمعته والتي يحرزها عن طريق الأداء المتميز الذي يتناسب مع التقاليد والقيم المعترف بها اجتماعيا و هذا يؤدي إلى الشعور بكفاءته واحترام و تقدير مفهومه لذاته.

–الانتماء أي في تقبل الآخرين و قد يتم الإشباع من خلال صرف النظر عن السبب وراء ذلك ويظهر النجاح من خلال التقدير و الاعتراف من الآخرين الذين يعتبرون مصدرا في تأكيد ثقته بنفسه و مثل ذلك (الوالدان)حيث يلعبان دورا في تحقيق إشباع الحاجات.[3]

٢- صعوبات تعلم الرياضيات(الحساب):

يقصد بصعوبة الحساب على أنها اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات المرتبطة بها، وبعبارة أخرى هو صعوبة أو العجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي : الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد، ويطلق عليها **كوسك** (**Kosc,1974**) مصطلح الحبسة الرياضية.[4]

وعليه فصعوبة تعلم الرياضيات تعني عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية. والتي قد ترجع إلى اضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية (**Dévelopmental**) والذي يحدث قبل الولادة نتيجة لخلل جيني أو وراثي وقد يحدث بعد الولادة نتيجة لكدمات أو إصابات في المخ (**Traumatic brain injury**).[5]

---

[1] - خليفة، **مرجع سبق ذكره**، ص٨٩-٩٤.

[2] - الغامدي، **مرجع سبق ذكره**، ص٦٥.

[3] - راتب، أسامة كامل:" **دوافع التفوق في النشاط الرياضي**"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ١٩٩٠، ص ٢٥، ٢٦.

[4] - حافظ، نبيل عبد الفتاح:" **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**"، ط١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠، ص١٢١.

[5] - البطاينة، أسامة محمد وآخرون :" **صعوبات التعلم – النظرية والممارسة–**" ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ٢٠٠٥، ص١٧٢.

و تباعاً لما سبق ذكره؛ هناك نوعان من التّشخيص لصعوبة التعلم في الحساب، الأول رسمي يقوم به الخبراء و الأخصائيون والثاني غير رسمي يقوم به المعلم أثناء شرح الدروس.[1]

-التفوق الدراسي في الرياضيات:

يتفوق التلميذ في الرياضيات بالقدر الذي يتوافر لديه من خصائص التلميذ الموهوب فيه ولكن هناك تلاميذ متفوقين في الرياضيات وغير موهوبين فيها. وهناك فئة متوسطة التحصيل في الرياضيات ولكن لقوة الدافع نحو دراسة الرياضيات تبدو متفوقة في دراستها.[2]

و لا يعني بالضرورة أن التلميذ المتفوق في الرياضيات أنه متفوق في اللّغة العربية - مثلاً- ولكن من المتوقع أن لا يكون المتفوق في إحدى المواد متخلفا في أي مادة من المواد الدراسية. فالمتفوق يجد نفسه في حاجة إلى بذل جهد كبير في سبيل الاحتفاظ بمركزه بين فئة المتفوقين.[3]

لذلك تعتبر اختبارات التحصيل في الرياضيات من الأدوات المهمة، لما يتميز به الموهوب والمتفوق عن أقرانه في نفس العمر في السّرعة والدّقة في إجراءات العمليات الحسابية، مع تمتعه بحصيلة لغوية كبيرة بجانب قدرته على حل المشكلات، وأيضاً امتلاكه مهارة عالية في القراءة والفهم.[4]

الاجراءات المنهجية للدراسة:

أولا: الدراسة الاستطلاعية: تتمثل أهدافها في النقاط التالية:

- التّعرف على ميدان الدراسة وصعوباته.
- تشخيص عينة الدراسة (ذوي صعوبات التّعلم والمتفوقين في مادة الرياضيات).
- فحص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة ومدى صلاحيتها.

١ –خطوات تشخيص العينة:

يتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ المسّجلين بالسنة الخامسة ابتدائي ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة للعام الدراسي٢٠١٣/٢٠١٤ . ويعود السبب في الاقتصار على تلاميذ هذه السنة لكونهم يمثلون نهاية المرحلة الابتدائية وأنّ الصعوبات التي يواجهونها في هذه السنة تمثل خبرات تراكمية لسنوات فارطة.

و نظراً لصعوبة التّشخيص الدقيق للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم مادة الرياضيات وتميّزهم عن غيرهم من التلاميذ المتأخرين أو بطيئي التعلم وأيضاً حصر التلاميذ المتفوقين دراسياً في هذه المادة، كان لزاماً على الباحثة إتباع الخطوات التالية:

---

[1] - حافظ، **المرجع السابق** ص ١٢٥، ١٢٦.

[2] - شوق، محمود أحمد:" **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**"، ط٣، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٩٧، ص ٩٤.

[3] - **المرجع السابق**، ص٩٩.

[4] - إبراهيم، مجدي عزيز وغراب، رفعت السيد: **تدريس الرياضيات للتلاميذ الموهوبين**، ط١ ، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ٢٧، ٢٨.

– إجراء سلسلة من المقابلات مع المعلمين والمعلمات المسندة إليهم الأفواج مجتمع الدراسة.

– الاطلاع على الدفاتر المدرسية للتأكد من نتائجهم و المعدلات التراكمية للسنوات الفارطة في هذه المادة.

– الإطلاع على الدفاتر الصّحية للتلاميذ ذوي الصعوبة - العينة محل الدراسة- وذلك للتأكد من خلوّهم من أمراض مزمنة أو إعاقات حركية أو حسّية (بصرية، سمعية...). وقد تمّ أخذها بعين الاعتبار من قبل الباحثة بهدف الاستعانة بها في تطبيق محك الاستبعاد.

٢ –أدوات الدراسة الاستطلاعية:

٢ ✚ - الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات: قامت – الباحثة- بتصميم اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات يقيس تعلّمات الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية(٢٠١٣/٢٠١٤). وقد تمّ تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة الأولية المقدّر عددها(٢١) تلميذ وتلميذة والموّزعين على خمس مدارس ابتدائية والاعتماد على نتائجه في فرز فئة المتفوقين الحاصلين على ألبر من(١٨,٠٠) وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات الحاصلين على أقل من(١٠,٠٥).

٢ ✚ - اختبار الذكاء: تم اعتماد الباحثة على **اختبار المصفوفات المتتابعة الملون** ***(CPM) Coloured Progressive Matrices*** الذي أعده "**جون رافن**" (**John Raven**).

٢ ✚ -محك التباعد بين الذكاء والتحصيل لعينة ذوي صعوبات التعلم: بعد تطبيق اختبار الذكاء على عينة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والتي تمّ حصرها وفقا لنتائج الاختبار التحصيلي و المكونة من (٧) تلميذ وتلميذة. تمّ تحديد العينة النهائية التي ينطبق عليها محك التباعد اعتماداً على تحويل درجات كل من الذكاء والاختبار التحصيلي في الرياضيات إلى درجات معيارية لها، ثمّ تحديد مدى انطباق محك التباعد عن طريق طرح الدرجة المعيارية للتحصيل من الدرجة المعيارية للذكاء، ويكون الفرق الكمي بينهما واحداً صحيحاً فأكثر. تمّ استبعاد (٠٤) حالات من العينة، وهذا يندرج أيضا ًضمن المعيار المعتمد لفرز هذه الفئة في كونها ألاّ يقل مستوى ذكائها عن المتوسط في ضوء اختبار الذكاء المستخدم في هذه الدراسة (ألا تقل نسبة ذكائهم من المئيني٢٥).

٢ ✚ -استمارة تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي: وقد تمّ - للباحثة- إعداد وتصميم هذه الاستمارة بعد الاطلاع على الكثير من الاستمارات والاستعانة ببعضها في تحديد هذه الأبعاد بدّقة، وتدعيمها بالمعلومات المقدّمة من طرف المعلمين.

٢ ✚ -محك الاستبعاد: بعد الإطلاع على نتائج استمارة تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي وجد أن ّمعظم الاستجابات تشير إلى المستوى المتوسط فما فوق وكذلك من بين البيانات الاجتماعية فكانت تشير إلى وجود الأبوين على قيد الحياة ومستوى تعليمي مقبول.

٢ ✚ - مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعّلم في الرياضيات: أعد من قبل(**الزيات، 2008**) للكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعّلم في الرياضيات للطلاب(بدءً من الصف الثالث حتى الصف التاسع) والذين يتواتر لديهم بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلّم في الرياضيات.تمّ الاستجابة على مقياس التّقدير التّشخيصي لصعوبات التعّلم في الرياضيات من قبل معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الصعوبات (ن=٦٦) بتحديد درجة انطباق الخصائص عليهم، وبعد تطبيق هذا المعيار تمّ استبعاد(٠٤) تلاميذ الذين حصلوا على أقل من(٤) درجة على المقياس، وبذلك أصبح عدد التلاميذ (٦٢ تلميذاً وتلميذة).

٣ –الخصائص السيكومترية للأدوات:

قدرت العينة الاستطلاعية بـ(40) تلميذ وتلميذة تماثل في تكوينها عينة البحث الأساسية تشمل فئتي ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين في الرياضيات موّزعة على المدارس الابتدائية والتي استوفت شروط انتقائها تبعا لمعايير تشخيصها من العينة الأولية. حيث تمّ التأكد من خلالها من:

١.٣ - الاختبار التحصيلي: حيث تمّ حساب:

- **الثبات:** بطريقة **ألفا كرونباخ:** حيث بلغت قيمة معامل الثبات (**٠.٧٧**) وهي قيمة مقبولة.

- **الصدق المتعلق بمحك خارجي(الصدق التلازمي أو التطابقي):**

جدول رقم (٠١): يوضّح نتائج حساب معامل صدق الاختبار التحصيلي

	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	٤٠	٣٨	٦.٤٦	٣.٠٨	بين الاختبار والفحص الأول **٠.٥٩٠**	دال عند ٠.٠١
الفحص التجريبي الأول			٦.١٠	٢.٧٠	بين الاختبار والفحص الثاني **٠.٥٩٢**	
الفحص التجريبي الثاني			٥.٦٥	٢.٥٠		

يلاحظ من الجدول السّابق دلالة معاملات الارتباط، مما يعني أن علاقات الارتباط بين هذه المتغيرات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن الاختبار صادق.

٢.٣ - مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعّلم في الرياضيات:

تمّ الاعتماد في عملية تقنين هذا المقياس على عينة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات المأخوذة من العينة الاستطلاعية المقدر عددها(ن= ١٦ تلميذ وتلميذة).

- **الصدق:** تمّ الاعتماد على **الصدق المرتبط بالمحك** في حساب الصدق عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات عينة الصعوبات على المقياس ودرجاتهم في الاختبار التحصيلي. و قد بلغت قيمته (**٠.٦٥٣**) وهذا يدل على أنّ الاختبار صادق.

- **الثبات:** تمّ حسابه عن طريق **"التجزئة النصفية"** بحساب معامل الارتباط لـ"**بيرسون**"بين النصفين.حيث بلغت قيمته بعد التصحيح بمعادلة "سبيرمان براون(**٠.٧٩**) و منه فإنّ المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

٣-٣- مقياس دافعية الانجاز في الدراسة الحالية:

- صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي):

لحساب صدق أداة الدراسة تمّ الاستعانة بالصدق التمييزي، للتّوصل فيما إذا كان مقياس الدافعية للإنجاز يستطيع أن يميّز بين من يملكون مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز والذين يملكون مستوى منخفض منها فإذا كان الأمر كذلك، فإنّ المقياس يعد صادقاً فيما يقيس. حيث يبّين الجدول أدناه الدرجات التي حصلت عليها كل عينة على مقياس دافعية الانجاز؛ أحداهما يطلق عليها المجموعة العليا من حيث ارتفاع درجاتها في الدافعية، والثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها في الدافعية.

جدول رقم(٠٢): يمثل قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات العينة العليا والدنيا في مقياس دافعية الانجاز

العينات / المتغير	العينة العليا ن١=		العينة الدنيا ن٢=		قيمة t- test المحسوبة	قيمة t-test المجدولة		درجة الحرية	مستوى الدلالة
	$\overline{X}$	Std	$\overline{X}$	Std		$\alpha = 0.05$	$\alpha = 0.01$		
دافعية الانجاز	٥٤.٠٠	١.٤١	٤٣.٠٠	١.٤٨	١٧.٨٠*	١.٧٢	٢.٥٢	٢٠	الفرق دال عند٠.٠١

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ قيمة (t -test) دالة إحصائيا عند مستوى٠.٠١ مما يعني أنّ المقياس يتوفر على القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في دافعية الانجاز، فالمقياس إذن صادق.

–الثبات: تمّ حساب معامله عن طريق: معادلة " **ألفا كرونباخ** "حيث بلغ معامل الثبات٠.٥٩) وهو معامل ثبات مقبول.

ثانيا:الدراسة الأساسية:

١- المنهج المتبع: حيث اتبعت الدراسة الحالية "**المنهج الوصفي التحليلي المقارن**" لتحقيق أهدافها وذلك بأسلوب **المقارنة** بين العينات في متغير الدراسة.

٢-حدود الدراسة الأساسية:

-الحدود المكانية: يشمل المجال الجغرافي للدراسة خمس٠٥) مدارس ابتدائية متواجدة بمدينة المسيلة.

-الحدود الزمانية: تمّ تطبيقها خلال الموسم الدراسي٢٠١٣/٢٠١٤).

-الحدود البشرية: تتحدّد هذه الدراسة بالعينة المنتقاة والمتمثلة في تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من المتفوقين دراسيًا (٤) تلميذ وتلميذة وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات(٤) تلميذ وتلميذة المتمدرسون على مستوى خمس مدارس ابتدائية من مدينة المسيلة من المجتمع الأصلي المقدّر بـ(٢١٠)تلميذ وتلميذة.

٣-عينة الدراسة الأساسية: بما أنّ العينة تمثل جزءً من مفردات المجتمع اختيرت في هذا البحث بطريقة "**قصدية**" حيث قسّمت إلى عينتين هما: عينة ذوي صعوبات التعلم وعينة المتفوقين دراسيًّا في الرياضيات منبثقة من أدوات الدراسة الاستطلاعية الخاصة بتشخيص العينة.

١.٣-خصائص العينة: من أجل أن تكون العينة متجانسة داخليا وخارجيا، وموزّعة بالتّساوي لتصير قابلة للمقارنة بينها في المتغيرات، راعت الباحثة عند اختيار عينة المجموعتين شروط اختيارها وضبط خصائصها فيما يلي:

١.١.٣-خصائص العينة حسب الجنس: وقد تمّ توضيح هذه الخصائص في الجدول أسفله:

جدول رقم(٠٣) يمثل توزيع عينتي الدراسة الأساسية حسب الجنس.

المدارس الابتدائية	عينة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات			النسبة الكلية	عينة المتفوقين في الرياضيات			النسبة الكلية	عدد الأفواج
	الذكور	الإناث	المجموع		الذكور	الإناث	المجموع		
المدرسة الابتدائية ١-	٠٣	٠٣	٠٦	% ٧٥	٠٣	٠٣	٠٦	% ٦٠	١/١
المدرسة الابتدائية ٢-	٠٢	٠٢	٠٤	% ٧٣.٣٣	٠٢	٠٢	٠٤	% ٦١.١١	٢/٢
	٠٣	٠٤	٠٧		٠٣	٠٤	٠٧		
المدرسة الابتدائية ٣-	٠٢	٠١	٠٣	% ٤٠	٠٢	٠١	٠٣	% ٣٠	٢/٢
	٠٢	٠١	٠٣		٠٢	٠١	٠٣		
المدرسة الابتدائية ٤-	٠٣	٠٤	٠٧	% ٨٧.٥	٠٣	٠٤	٠٧	% ١٠٠	١/١
المدرسة الابتدائية ٥-	٠٢	٠٣	٠٥	%١٠٠	٠٢	٠٣	٠٥	%١٠٠	٢/٢
	٠٣	٠٢	٠٥		٠٣	٠٢	٠٥		
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠	%٧١.٤٢	٢٠	٢٠	٤٠	%٦٢.٥٠	٨/٨

٢.١.٣- خصائص العينة حسب العمر الزمني(السّن): حتّى يكون التكافؤ بين المجموعتين في الأزواج مراعياً للسّن تبيّن أنّ أعمار التلاميذ تراوحت مابين (٩ سنوات إلى ١١.٦ سنة)، والجدول أدناه يوضّح دلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول رقم(٠٤): يبيّن دلالة الفروق بين متوسطي أعمار تلاميذ العينتين

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة
المتفوقون في الرياضيات	٤٠	١٠.٨	٠.٦١	٣٨	٠.٢١	غير دالة
ذوو صعوبات التعلم	٤٠	١٠.٨	٠.٥٦			

من الجدول السّابق يتّضح أنه لا توجد فروق جوهرية في العمر الزمني بين المجموعتين، حيث لم تصل قيمة (t) إلى مستوى الدلالة عند أي من المستويين(٠.٠٥-٠.٠١) و هذا يعني أن المجموعتين متجانستين تقريبا من حيث هذا المتغير، مما يشير إلى أنّ العمر الزمني لن يؤثر في نتائج الدراسة.

يتّضح أن؛ مجموعتي البحث في الدراسة الحالية متجانسة تقريبا، وبذلك نكون قد عزلنا أثر تلك المتغيرات. و من ثمّ فإنّ النتائج التي ستتوصل إليها - الدراسة الحالية- يمكن أن نعزوها إلى المتغير المدروس في هذه الدراسة.

٤ –أدوات الدراسة الأساسية:

بعد أن حققت الدراسة الاستطلاعية الأهداف المرجوة منها في صورة أدوات أمكن تطبيقها بقدر كبير من الثّقة، كما سبق ذكرها في الدراسة الاستطلاعية منها الأدوات الخاصة بتشخيص العينة الأولية . أما الأداة المتبقاة و المستخدمة فهو اختبار واحد والتي تم التأكد من عملية تقنينه وهو :

١٤- مقياس الدافعية للانجاز للأطفال:

- **وصف المقياس:** قام "**أحمد عبد الخالق، مايسة النيال**"(١٩٨٠) بوضع مقياس الدافعية للانجاز للأطفال وذلك بغرض توفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة العربية لتناسب الاستخدام مع الأطفال مكون من (٢٠)بنداً، يجاب عن كل بند من بنود المقياس تبعاً للبدائل الثلاثة الآتية: (نادرا، أحيانا، كثيرا) وتصّحح البدائل الثلاثة بوضع أوزان متدرجة لها كما يلي:(١، ٢، ٣) على التوالي، والجدير بالذكر أنّ كل عبارات المقياس موجبة في إشارتها إلى وجود الدافع للانجاز، فيما عدا البندين (١٦،١٧). وقد وضع للمقياس تعليمات موجزة وبسيطة. وقد كانت **الخصائص السيكومترية للمقياس** كما يلي:

- **الثبات:** تمت البرهنة عليه بدرجة كبيرة بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة "**سبيرمان براون**"(٠.٨٢) تلميذ؛(٠.٨٠) تلميذة،(٠.٨٣) للعينة الكلية.
- **الصدق:** برهن على صدق مقياس الدافعية للانجاز للأطفال كمايلي:

–التحليل العاملي: والتي يشير مضمونها إلى الدافعية للانجاز وكذا إلى الصدق العاملي للمقياس.

– الاتساق الداخلي: وقد بلغ معامل الارتباط بينهما"٠.٥٦٢" كما طبق على عينة من التلاميذ والتلميذات في الصف السادس الابتدائي بدولة قطر (ن=٧٥) وهو ارتباط دال إحصائيا عند مستوى"٠.٠١" "ويعد مؤشراً لصدق المقياس المصمم.[1]

٥ –المعالجة الإحصائية المستخدمة:

تم الاستعانة بعدد من الأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات التي يتم جمعها للتّحقق من:

– المقارنة بين أفراد عينة الدراسة في المتغير التي يقيسه الاختبار وذلك باستخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات في الدراسة الاساسية. و كذلك بحساب النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان براون، ألفا كرونباخ، على مستوى الدراسة الاستطلاعية باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss18)

[1] – عبد الخالق، أحمد محمد و النيال، مايسة أحمد :"**الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر (دراسة عاملية مقارنة)**"، مجلة مركز البحوث التربوية،جويلية : جامعة قطر، العدد (٠١)، السنة (١) ص(١٦٧– ٢٠٣).

٦ –**عرض وتحليل النتائج ومناقشتها:** نصت الفرضية على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسيًّا وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في دافعية الانجاز.

تمّ الاستعانة بالجدول أدناه في تحليل النتائج المدونة:

جدول رقم (٠٩): يوضّح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على مقياس دافعية الانجاز.

المعالجة الإحصائية / متغيري الدراسة		عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري Std	الخطأ المعياري Error Std	قيمة t- test المحسوبة	قيمة t-test المجدولة $\alpha = 0.05$	قيمة t-test المجدولة $\alpha = 0.01$	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
دافعية الانجاز	المتفوقين	٤٠	٥٠.٧٥	٤.٣٥	٠.٦٨	٤.٧٨	١.٦٤	٢.٣٢	٧٨	الفرق دال عند ٠.٠١
	صعوبات التعلم	٤٠	٤٦.٢٧	٤.٠٠	٠.٦٣					

من خلال تركيز الملاحظة على بيانات الجدول أعلاه نجد أنّ؛ قيمة (t- *test*) المحسوبة بلغت(٤.٧٨). وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠.٠١) بالمقارنة مع القيمة المجدولة التي بلغت(٢.٣٢). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينتين، وبالرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي لكلا العينتين أمكن التّوصل إلى أن الفروق لصالح المتفوقين لأنها بلغت(٥٠.٧) وهي أكبر من نظيرتها عند ذوي الصعوبات. وعليه تمّ التحقق من الفرضية.

وعليه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في دافعية الانجاز لصالح المتفوقين دراسيًّا. قد تشير هذه النتيجة إلى أنّ الخبرات التعليمية تتضمن تعليمات تنسجم مع قدرات المتفوقين وتعمل على تطوير دافعيتهم. وإلى أساليب التعزيز المختلفة من خلال الثّناء والتّشجيع التي يقوم بها المعلمون مما يعزز ثقتهم بأنفسهم. وقد يعزى السبب أيضاً إلى أساليب التنشئة الاجتماعية وما تتضمنه من تقديرات الوالدين والأقران المرتفعة اتجاه التلميذ المتفوق مما يؤدي به إلى تقديره لنفسه.

ومن أهم ما يؤكد نتائج هذا الفرضية، ما سبق ذكره في الإطار النظري من الدراسات والتراث العلمي.وهنا يتم الإشارة إلى أن بعض الدراسات تناولت ذلك؛ حيث توصلت دراسة"**عبد الله الصافي**"(٢٠٠٩) إلى أن الطلاب ذوي دافعية الانجاز المرتفع يتّمتعون بقدرة عالية و يبذلون مزيدًا من الجهد لتحقيق النّجاح والتفوق الدراسي وقدرتهم على التّعامل مع المواد الدراسية والربط بينها، ويعتقدون أن قدراتهم عالية ويكون لديهم الدافع إلى إظهار وتحسين القدرة.

وقد عبّر[1] عن ذلك نقلاً عن (**Nunn& at al,1986 , Chapman,1988, Rea**,*1991*) أن التّفوق الدراسي لا يتوقف فقط على إمكانات الفرد العقلية، بل هو نتيجة العديد من العوامل الدافعية والانفعالية والاجتماعية. ويضيف أن"جابر عبد الحميد"تبيّن من خلال الدراسة التي أجراها أنّ الطلاب المتفوقين يحبّون العمل بدرجة أكبر ولديهم قدرة على الانجاز ويحبّون حل المشكلات الصّعبة ولديهم حب استطلاع عقلي. وقد اتفقت أيضاً مع دراسة "**تيرمان**"(**Terman**,*1921*)، دراسة (**مرزوق عبد المجيد**،١٩٩).

وقد يبدو جليّاً أنّ معظم الدراسات المستشهد بها قد انتهت إلى انخفاض دافعية الانجاز لدى عينة ذوي صعوبات التعلم. وقد كانت دراسة"**سيانوف**"(***Synnove***,*1986*) واحدة من هؤلاء المهتمين التي بحثت عن الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الدافع للانجاز حيث توصلت إلى أنّ الطلاب العاديين ذوي مستوى مرتفع في الدافع للانجاز مقارنة بأقرانهم ذوي صعوبات التعلم، وأكدته أيضاً دراسة (**السيد**١٩٩٦). و دراسة "**كيرك و جلجار**"(**Kirk & Gallagher**,*1989*) التي أشار إليها.[2]

وأمام إقرار تلك الدراسات يمكن التّوقع أنّ محاولات تفسير ما آلت إليه مثل ما ذهب إليه "**شابمان**"(**Chapman,1998**).[3] و (**Mercer**,*2001*) [4]

التوصيات:

إشاعة مناخ نفسي اجتماعي يدّعم التفاعل الاجتماعي والاحتكاك بين الطلاب المتفوقين للأخذ بيد ذوي الصعوبات لزيادة دافعيتهم.

تحسين أسلوب المدرسين في تبني و ممارسة استراتيجيات إثارة دافعية الانجاز لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية وأثر التعلم الصفي في ذلك.

توجيه الأولياء بضرورة مساندة أبنائهم بإشاعة وتهيئة مناخ أسري لإثراء المجال النفسي والانفعالي وإعطائهم الفرص الكافية لتحقيق ميولهم واهتماماتهم عن طريق أساليب تنشئة اجتماعية ملائمة وربطها بدافعية انجازاتهم.

استعمال استراتيجيات تدريسية و استراتيجيات تعلم فعّالة بتضمين البرامج ذات صلة باهتمامات الطلبة وتعزيزها.

إعادة إجراء هذه الدراسة مع فئات عمرية أخرى في مراحل دراسية أخرى على مساحة جغرافية واسعة لتّعميم نتائجها.

---

[1] -خليفة، **مرجع سبق ذكره**، ص،٥٤،٥٣.

[2] - زيادة، **مرجع سبق ذكره**، ص ١٢٣.

[3] -السيد، **مرجع سبق ذكره**، ص٢٥٥، ٢٥٦.

[4] - خطاب، **مرجع سبق ذكره**، ص١٥.

قائمة المراجع :

١. إبراهيم، مجدي عزيز وغراب، رفعت السيد:" **تدريس الرياضيات للتلاميذ الموهوبين**"،ط١ ، عالم الكتب القاهرة، ٢٠٠٦.

٢. أبو الديار، مسعد نجاح: "**الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم**"، ط١ ، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل، ٢٠١.

٣. أبو رياش، حسين وآخرون:" **المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين**"، ط١ ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن، ٢٠٠٧.

٤. البطاينة، أسامة محمد وآخرون : " **صعوبات التعلم-النظرية والممارسة**- "،ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ٢٠٠٥.

٥. جابر، جابر عبد الحميد وعبد الفتاح، فوقية: "**علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق**"، ط١ ، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٩.

٦. حافظ، نبيل عبد الفتاح: "**صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**"، ط١ ، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة، ٢٠٠.

٧. الخالدي، أديب محمد:" **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**"، ط١ ، دار وائل للنشر، عمان، الأردن ٢٠٠٣.

٨. خطاب، ناصر جمال: " **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم**"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ٢٠٠٨.

٩. خليفة، عبد اللطيف محمد:" **الدافعية للانجاز** "،القاهرة، دار غريب، مصر، ٢٠٠.

١٠. راتب، أسامة كامل:"**دوافع التفوق في النشاط الرياضي**"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ١٩٩

١١. الزيات، فتحي مصطفى:"**صعوبات التعلم- الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**"، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٩.

١٢. زيادة، خالد:" **صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلكوليا)**"، ط١ ، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦

١٣. السيد، السيد عبد الحميد سليمان:"**صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها علاجها**"، ط١ ، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣.

١٤. شوق، محمود أحمد: "**الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**"، ط٣، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٩٧.

١٥. الصافي، عبد الله بن طه:"**عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها**"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية مكة والمكرمة المملكة العربية السعودية، مطبعة جامعة أم القرى، العدد (٢)، المجلد (١٢)، ٢٠٠.

١٦. عامر، طارق عبد الرؤوف محمد:" **دراسات في التفوق والموهبة و الإبداع والابتكار**"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧.

١٧. عبد الجواد، وفاء رشاد راوي : **"أثر برنامج تدريبي مقترح في الأنشطة المتكاملة على تنمية الذاكرة العاملة والدافعية للانجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم"**، رسالة دكتوراه مودعة بكلية التربية، جامعة المنيا، القاهرة،٢٠١٤.

١٨. علي، الطيب عصام و رشوان، ربيع عبده:" **علم النفس المعرفي: الذاكرة وتشفير المعلومات"**، ط١ ، عالم الكتب، القاهرة، مصر،٢٠٠٦.

١٩. القبالي، يحي أحمد:" **فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى المتفوقين في السعودية"**، المجلة العربية لتطوير التفوق، مركز لتطوير التفوق، العدد (٤)، ص (٢٢٥-٢٥١)،٢٠١.

٢٠. منال بنت خالد محمد الجريسي:" **علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والسويات بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض"**، رسالة ماجستير مودعة بكلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية،٢٠١٣ .

21. http://bu.edu.eg/belc/downloadcenter/coursescontent/sico/step1/4.html -

أثر اضطرابات النطق على عملية التعلم - التّشخيص و العلاج-

حموم مريم،طالبة باحثة بسلك الدكتوراه جامعة أبي بكر بلقايد،تلمسان،الجزائر

ملخص :

يعد مجال اضطرابات النطق والكلام من المجالات التي حظيت باهتمام كبير في الآونة الأخيرة خاصة في الوطن العربي، ويرجع هذا الاهتمام إلى الحد من الآثار السلبية التي تخلفها اضطرابات النطق على الأطفال، والتي تحد من اندماجهم في المجتمع المحيط بهم - سواء في فترة الصغر أو الكبر- ، فالطفل يبدأ في اكتساب كلامه من المحيط الذي يعيش فيه و تأتي في طليعته " الأسرة"، و يبدأ في بناء رصيده اللغوي، لكن تعترض مرحلة بناء اللغة متغيرات و عوامل تؤثر على الاكتساب الصحيح بسبب وجود خلل على مستوى جهازه النطقي أو بتأثير من بيئته فيميل لسانه إلى الحذف أو الإضافة أو التأتاة ...الخ.

هذه العوامل إن لم تعالج في وقتها و تصوّب صارت مع مرور الوقت عائقا في تعلم اللغة و خاصة أثناء ولوج الطفل إلى المدرسة، إذ يجد نفسه يتميز عن أصدقاءه في الصف صوتيا فيكون بذلك عرضة للسخرية و الانطواء، لذا وجب علينا توفير جميع الظروف لمعالجة اضطراباته النّطقية.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات النّطق ، التعلّم، طرق العلاج .

مقدمة :

إنّ طريقة نطق الإنسان لم تعد أمرا خاصا بالمتكلّم، و إنّما هو أمر متعلّق بكلّ من يستمع، سواء[1] كان المتكلّم سياسيا، أو عالما، أو فنّانا، أو ممثلا.[2]

فالأداء (**diction**) هو:فن النّطق، احتلّ مكانة هامة في التعليم الحديث، و سوف يأخذ ولا شك اهتماما أكثر فأكثر، و علم الأصوات هو القاعدة الأساسية لأيّ تعليم من هذا النوع، و علم تصحيح النّطق (**phoniatrics**) يعطي اهتماما لكلّ عيوب النّطق، سواء كانت خصائص نطقية، أو أمراضا في النظام العصبي أو المركزي، أو نقصا في السمع أو التمرّن.

---

[1] إبراهيم أنيس ،"**في اللهجات العربية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط٢، ١٩٥٢.ص: ١٢.

[2] المرجع نفسه. ص :٢١.

و المشكلة نفسها توجد بالنسبة للشخص ذي الخصائص اللغوية أو طريقة النّطق المبتذلة، فالذي يريد أن يتعلّم النّطق الفصيح كلّما زاد الفرق في نطقه المحلي و النّطق المعياري من ناحية الخصائص الصوتية و النظام الوظيفي زادت الحاجة إلى تعلّيم الأصوات.[1]

فالإنسان يُواجه صعوبات في تعلّمه للأصوات بسبب وجود خلل في جهازه اللفظي، و الذي يتطوّر إلى أن يصبح عادة كلامية مرضية يُصعب التخلّص منها، و هذا ما يسمّى بالعيوب النّطقية.

و تُعرّف اضطرابات النّطق بأنّها مشكلة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة؛ إذ يمكن أن يحدث هذا الاضطراب الصوتي في الحروف المتحركة أو في الحروف الساكنة، و يمكن أن يشمل بعض الأصوات أو جميعها في أيّ موضع من الكلمة.

كما يعرّفها **عبد المطلب القريطي** بأنّها: "اضطرابات تتمثّل في تأخر اكتساب الطفل لأصوات الكلام بالمعدل الذي يتناسب مع عمره الزمني و العقلي، ممّا يؤدي إلى سوء نطقه، أو إلى عيوب و تشوهات في أصوات الكلام، ومن تمّ صعوبة فهم الآخرين لكلامه."[2]

و تعرّف أيضا الاضطرابات النطقية- أو ما يعرف بالأمراض الكلامية -**speech pathology**- بأنّها إخفاق في عملية الكلام لعجز المتكلّم عن إيصال الفكرة للمستمع.

و تظهر هذه الأمراض الكلامية في السن قبل المدرسة،و تتفاوت صورها من تقطيع الكلام، و التردد في بعض الأصوات و قلّة الرصيد اللغوي، و قد يُحوّل النّاطق الإيجابي اللسان إلى مخرج صوت آخر،فيبدّل صوت السين مثلا "تاء"، أو التاء "دالا"، أو الكاف "سينا"، أو الراء "غينا".[3]

و يبدو أنّ لغوينا القدماء تنبّهوا إلى هذه الظاهرة، غير أنّهم كثيرا ما يخلطون بينها و بين اختلاف اللغات؛ فالخليل-على سعة أفقه و غزارة علمه-لا يدري أنّ الذعاق بمنزلة الزعاق لغة مستقلة، أم لثغة.[4] و صاحب اللسان ينقل عن **أبي الوليد** أنّ الدشيشة لغة في الجشيشة، بينما الأزهري ينكر ذلك بشدة و يرى أنّها لكنة.[5]

فالاضطرابات الكلامية أو الأمراض الكلامية يَعذر التفريق بينها حتّى على الأفذاذ؛ ذلك أنّ كلّا منها يعني تحوّل اللسان من مكانه و انحراف الأصوات عن صورتها الأولى، ممّا يترتب عليه وجود كلمات صحيحة متحدة المعنى ،رويت مرة بصوت و أخرى بصوت آخر، ومن ذلك قول: هذا الفلان من حِنْتِكَ وجِنْسِكَ، **والوَطَسُ** و **الوَطَسُ**.[1]

---

[1] أحمد مختار عمر ،"**دراسة الصوت اللغوي**"،عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط٥،١٩٨٥،٣.ص:٣٥.

[2] عبد اللّه عبد الرحمن الكندري، "**علم النفس اللغوي**" ، دار السلاسل للطباعة و النشر، الكويت، ط١، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٦م. ص:٢٧٦.

[3] صالح سليم عبد القادر الفاخري ،" **الدلالة الصوتية في اللغة العربية** "، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، دت.ص:١٠٩.

[4] الخليل بن أحمد الفراهيدي ،"**معجم العين**" ، ج١، تح:عبد اللّه درويش، مطبعة بغداد، العراق، دط، ١٩٦٧.ص:٧١.

[5] ابن منظور ،"**لسان العرب**" ، ج٨، تح: الخياط و المرعشلي، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، دط، دت. ص:١٩٠.

ولا يستبعد أن تكون هناك شخصية مرموقة في المجتمع بها عيب نطقي، فتحوّل من صوت إلى آخر، فحاكاها من يتخذونها مثلهم الأعلى، ثم سار عليه بعض من لهم صلة بهم، فالنّاس في كلّ عصر مجبولون على تقليد عظمائهم، فيقلدونهم في الملبس و حتى في العادة اللفظية.[2]

أما في العصر الحديث، فإنّ الميدان لم يبق للغويين وحدهم فقد ولجه إلى جانبهم علماء النفس و ناقشه الطرفان كل حسب تخصصه و رؤيته، فعلماء النفس تعاملوا مع هذه الظاهرة على أنّها فسيولوجية يجب البحث عن أسبابها قصد إيجاد العلاج الشافي، و بعد بحث و استقصاء تمكنوا من معرفة الأسباب التي يمكن أن تنجم عنها.

➢ **أسباب اضطرابات الكلام:**

لكي يمكن إخراج الكلام فإنّه يجب تكييف التنفس بفعل أعصاب النّطق، و يصحب ذلك حركات الفك و الشفتين و اللسان، و للإخراج السليم للكلام يجب أن تكون أعضاء النّطق و كذلك مجموعة الأعصاب التي تحرّكها سليمة؛ لأنّ أيّ خلل أو إخفاق في أعضاء النّطق عند التعبير و تكييف التنفس سيعتريها عيب في النّطق.[3]

أمّا **أسباب** هذا الإخفاق فهي:

١-أعضاء النّطق بها خلل في تكوينها، أو في علاقاتها الفردية بعضها مع بعض.

٢-وجود عادات غير صحيحة في النّطق حتى ولو لم يكن بجهاز النّطق أيّ عيب.[4]

أ-الأسباب العضوية:

- **انحرافات الشفاه:** إنّ اضطرابات النّطق الناتجة عن الشفة الشرماء أو الحنك المشقوق هي أكثر التشوهات العضوية شيوعا، و من الطبيعي أن تتوقف على مدى خطورة الإصابة الجسمانية. فإصابة قاع الحنك يؤثر على نطق بعض الحروف، مثل:الجيم(g) و الكاف، و إذا كانت الإصابة في سقف الحنك فإنّ ذلك يؤثر على نطق بعض الحروف الأخرى التي تنتج من اتصال اللسان بسقف الحنك، مثل:التاء و الطاء و الدال.[5]

فإذا وصلت الإصابة إلى الشفة العليا فذلك سيؤثر على نطق حروف، مثل:الباء و الفاء...الخ. وإذا كان الشق خطيرا فإنّه يؤثر على قدرة الشخص على النطق بدرجة خطيرة، حتى يكون من الصعب تفّهم كلامه.[6]

- **تناسق الفكين و انطباقهما:** إذا لم يكن هناك تناسق و انطباق بين الفكين كأن يكون أحدهما بعيدا عن الآخر أو أقصر منه ممّا ينتج وجود فجوة بينهما، و إذا لم يكن وضع اللسان متناسقا يتأثر عن هذا النطق ببعض الحروف،

---

[1] المرجع نفسه،ص:٥٥٢.

[2] صالح سليم عبد القادر الفاخري ،"**الدلالة الصوتية في اللغة العربية**"،ص:١١٠.

[3] مختار حمزة،" **سيكولوجية المرضى و ذوي العاهات**" ، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط٢، ١٩٦٤،ص:٢٣٠.

[4] المرجع نفسه، ص:٢٣١.

[5] المرجع نفسه،ص:٢٣١.

[6] المرجع نفسه.

مثل: الزاي و السين و الياء. أمّا إذا كانت الفتحة الموجودة بين الفكين كبيرة فإنّ الحروف التي تحتاج إلى استعمال الشفتين و الأسنان تتأثر بذلك، مثل:حرف الفاء و الذال و الزاي.[1]

- **عقدة اللسان:** إنّ اللسان متّصل بمؤخرة قاع الفم بمجموعة من الحبال، فإذا كانت هذه الحبال قصيرة أو طويلة أكثر ممّا ينبغي فإنّ ذلك يعوق الحركة السهلة للسان، و يتأثر تبعا لذلك نطق بعض الحروف
- التي تحتاج لاستعمال طرف اللسان و مقدمته، مثل:التاء و الطاء و الدال.[2]
- **الأورام في اللسان:** إنّ أيَّ تضخم غير عادي للسان يعوق سهولة حركته و دقتها، و تكون النتيجة عموما هي ضخامة الصوت و خشونته و عدم وضوحه، وتتأثر تبعا لذلك الحروف التي تحتاج لطرف اللسان في نطقها، حيث يكون من الصعب على الشخص نطقها.

و يندرج ضمن العيوب العضوية **أسباب أخرى** منها:[3]

*الضعف العقلي و التأخر في النّمو.

*سوء التغذية و عدم الاهتمام بالصحة العامة للطفل.

*خلل في الجهاز السمعي ممّا يجعل الطفل عاجزا عن التقاط الأصوات الصحيحة للألفاظ.

*لحمية الأنف و تضخم اللوزتين.[4]

ب-الأسباب العصبية:

- **عسر الكلام:** إنّ إخراج الأصوات اللازمة للنّطق يستلزم مجموعة من الأعصاب ذات كفاءة،تستطيع أن تتجاوب بشكل صحيح مع الموجات و التوجهات التي تصلها.[5]

و أعضاء النطق تقع مباشرة تحت إدارة أعصاب أخرى صادرة من الأعصاب المركزية و من المُخيخ، و ينتج عن أيّ اضطراب في هذه المراكز اضطراب في النطق يُعرف بعسر الكلام **dysarthrias** وهو ليس مرضا؛ بل إنّه عبارة عن أعراض لمضاعفات قد نتجت من اضطراب أجهزة الأعصاب، ويتسبب في مثل هذه الاضطرابات:الأورام و التهابات الدماغ وأمراض مجاري الدم و الأمراض التي تصيب مراكز المخ المهيمنة على أجهزة النّطق و حركته.[6]

---

[1] المرجع نفسه ،ص:٢٣٢.

[2] المرجع السابق.

[3] محمد كشاش ،"**علل اللسان و أمراض اللغة– رؤية إكلينيكية**"، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، القاهرة، مصر،ط ١، ١٤١٩هـ-١٩٩٨،ص:٨٦

[4] المرجع نفسه،ص:٨٨.

[5] نادر أحمد جرادات ،"**الأصوات اللغوية عند ابن سينا– عيوب النطق**"، الأكاديمون للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط ١،٢٠٠٩، ص:١٦٣.

[6] نفسه.

- **إصابات المخ:** ينتج عنها اضطراب الكلام، بحيث يندفع كالفتيلة أو يكون الكلام ذا لكنة، و يشبه كلام السكير أو قد يضطرب الحديث فيضغط الشخص على المقاطع بدون أيّ داعٍ، و عادة يحدث كذلك تداخل كبير بين الحروف الساكنة و المتحركة.[1]

وفي الغالب، يستطيع من لديهم هذا النوع من الإصابات أن ينطقوا الكلمات الفردية، إلاّ أنهم يجدون صعوبة كبيرة في إخراج و نطق الكلام الطويل.[2]

- **الإصابات في النخاع المستطيل**: إنّ الأعصاب المتصلة بالنخاع تتحكم في توجيه الأعصاب المستعملة في الكلام، مثل: الأعصاب الخاصة بحركة اللسان و الشفتين.[3]

ج-الأسباب النفسية: يمكن إجمالها فيما يلي:

١-الشعور بالنقص، و فقدان الحنان من أحد الوالدين.

٢-المخاوف من الأب أو المدرّس، فينتج عن خوفه من الخطأ التلعثم.

٣- التدليل الزائد، و الاستجابة لرغبات الطفل دون أن يتكلّم فيكفي أن يشير أو أن يعبّر بنصف حركة أو نصف كلمة، أو بكلمة مبتورة.

٤-إجبار الطفل الأَشول على الكتابة باليد اليمنى بعد أن تعوّد على ذلك فيصاحب ذلك لجلجة في الكلام و اضطراب نفسي.

٥ - التأخر الدراسي و الإخفاق في التّحصيل.

– و هناك أسباب نفسية أخرى أهمها:[4]

✓ التحدث مع الطفل في موضوع لا يفهم , فلا يجد ما يعبر به ، فتكون اللجلجة وسيلة كلما ضاع منه اللفظ.

✓ عدم تصويب الأخطاء الكلامية للطفل، بل تشجيعه عليها أحيانا من باب أنه طفل لا يهم أن يخطئ أو يصيب، فيقول:**مَرَضَان** بدلا من **رَمَضَان** فلا يجد من يصحح له.[5]

✓ تقليد من يعانون من عيوب في النطق و معايشتهم.

✓ تعليمه لغة أخرى غير العربية قبل سن السادسة فينشأ عن تداخل اللغات فيفكر بلغة ويتحدث بأخرى ولا يستقيم لسانه عندما ينطق بلغته ولا يشعر بالتجاوب مع الآخرين عندما يتحدث باللغة الأجنبية فيكون بذلك عرضة للجلجة.[1]

---

[1] مصطفى فهمي،"**سيكولوجية الأطفال غير العاديين** " ، مكتبة مصر، القاهرة، مصر، دط، ١٩٦٥.ص:٨٥.

[2] المرجع نفسه. ص:٨٧.

[3] المرجع نفسه.

[4] محي الدين أحمد حسين ،"**التنشئة الأسرية و الأبناء الصغار** "، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر،سلسلة ألف كتاب، دط،١٩٨٧،ص:١٨١.

[5] المرجع نفسه، ص:١٨٢.

هذه أهم الأسباب التي تعرض لها علماء النفس ،أمّا اللغويون فقد تعاملوا مع ظاهرة الاضطرابات الكلامية على أنها عملية صوتية تختفي فيها بعض الأصوات و يكون هدا الاختفاء على مستويين:مستوى فونيمات و مستوى مورفيمات.[2]

يحدث المستوي الأول عند فقدان بعض السمات المعينة للفونيمات، فتحصل اضطرابات في القدرة الإدراكية، فالمريض الذي لا يستطيع التميز بين الفونيم "الراء" و الفونيم "اللام" مثلا، فيكون تنظيمه الفونولوجي ناقصا من عدد عناصره ممّا يؤدي إلى ازدياد الكلمات المتجانسة من الناحية اللفظية ممّا يؤثر في مقدرته الإدراكية.[3]

أمّا المستوى الثاني فإنّه يتعلق بفقدان القدرة على إدراك معاني الكلمات فيستعمل المريض كلمة بدل أخرى، فيختلط عليه فهم الكلام، و كان اللغويون و هم يتعاملون مع هذه الظاهرة الكلامية يضعون المصطلحات المعبّرة عن كلّ مظهر من مظاهرها،أو الدلالة على فقدان صوت من الأصوات.[4]

- **أنواع اضطرابات النّطق:**

١-الحذف (OMISSION):

في هذا النوع من عيوب النّطق يحذف الطفل صوتا من الأصوات التي يتضمنها الكلام، و من تمّ ينطق جزءا من الكلمة فقط، و قد يشمل الحذف أصواتا متعددة و بشكل ثابت يصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق حتّى بالنسبة للأشخاص الذين يألفون الاستماع إليه كالوالدين و غيرهم.[5]

و تظهر عادات الحذف عند الأطفال الصغار بشكل أكثر شيوعا ممّا هو ملاحظ بين الأطفال الأكبر سنّا، و تبرز هذه الاضطرابات الكلامية في نّطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر ممّا تظهر في الحروف الساكنة الواقعة في بداية الكلمة. وهذا ما يترتّب عنه صعوبة في تحديد الفونيم المقصود، فإذا قال الطفل "كَ" ثم سكت فمن الصعب معرفة هل يقصد كَلْبٌ أو كَأْسٌ؛ لأنّ الصوت في آخر الكلمة هو الذي يحدّد الكلمة المقصودة.[6]

---

[١] أحمد جرادات،"**الأصوات اللغوية عند ابن سينا**"،ص:١٦٤.

[٢] المرجع نفسه،ص:١٦٥.

[٣] صالح عبد القادر الفاخري،" **الدلالة الصوتية في اللغة العربية** "،ص:١١٢.

[٤] المرجع نفسه.

[٥] المرجع نفسه،ص:١١٣.

[٦] إبراهيم عبد اللّه فرج الزريقات ،" **اضطرابات الكلام و اللغة– التشخيص و العلاج–** "، دار الفكر،عمّان،الأردن، ط ١، ١٤٢٦هـ–٢٠٠٥،ص:١٥٧.

٢-**التحريف/ التّشويه (disortation)**:

يتضمن التحريف نطق الصوت بطريقة تقرّبه من الصوت العادي بيد أنّه لا يماثله تماما،أي: يتضمن بعض الأخطاء، و غالبا ما يظهر في أصوات معينة مثل: السين و الشين حيث ينطق صوت السين مصحوبا بصفير طويل، أو ينطق صوت الشين من جانب الفم و اللسان.[1]

كما يمكن يصدر الصوت بشكل هافت نظرا لأنّ الهواء يأتي من المكان غير الصحيح، أو لأنّ اللسان لا يكون في الوضع المناسب أثناء النّطق، مثلا:إذا استعمل الشخص هواء الزفير في إنتاج الصوت "i"أو "إ" عندما لا يجب إنتاج هواء الزفير لذلك تكون الكلمة مفهومة و لكن الصوت مشوّه.

و يبدو أنّ اضطرابات التحريف تنتشر بين الأطفال الأكبر سنّا وبين الراشدين أكثر ممّا تنتشر عند الأطفال.[2]

3-**الإبدال (substitution)**:

توجد الاضطرابات الكلامية الإبدالية في النّطق عندما يتم إصدار صوت غير مناسب بدلا من الصوت المرغوب فيه، مثلا: قد يستبدل الطفل حرف"السين" بحرف"الشين" فيقول:**سَمْسٌ** بدلا من **شَمْسٌ**، أو يستبدل حرف "الراء"بحرف "الواو" فيقول:**"كُوَةٌ"** بدلا من **"كُرَةٌ"**.

و تظهر الاضطرابات الإبدالية عند الأطفال صغار السّن أكثر من تواجدها عند الأطفال الكبار، و هذا النوع من اضطراب النّطق يؤدي إلى خفض قدرة الآخرين على فهم كلام الطفل عندما يحدث بشكل متكرر.[3]

٤-**الإضافة (addition)**:

يتضمن هذا الاضطراب إضافة صوتا زائدإلى الكلمة،و قد يسمع الصوت الواحد و كأنّه يتكرّر،مثال: يتلفظ الطفل جملة:**عندي حصان أبيض**،فينطقها: **عندي حصان أبياض**،[4] أو ينطق الكلمات على النحو الآتي:سصباح الخير، سسلام عليكم.[5]

– و هناك عادات كلامية أخرى تتعلّق بالجانب النّطقي و لعلّ أهمها:

- **التأتأة**: يقصد بها إبدال حرف بحرف آخر، ففي الحالات البسيطة ينطق الطفل الذال بدلا من السين، و "الواو" أو"اللام" أو "الياء" بدلا من "الراء"، وقد يكون ذلك نتيجة تطبّع الطفل بالوسط الذي يعيش فيه، وقد تنشأ نتيجة تشوهات في الفم أو الفك أو الأسنان التي تحول دون نطق الحروف على وجهها الصحيح.[6]

---

[1] فيصل العفيف،" **اضطرابات النطق و اللغة**"، مكتبة الكتاب العربي، بيروت ، لبنان، دط، دت. ص ٤.

[2] المرجع السابق ،ص:١٦٠.

[3] فيصل العفيف ،"**اضطرابات النطق و اللغة**"،ص ٦.

[4] إيهاب البيلاوي،" **أسباب اضطرابات النّطق**"،ص:٠٢.www .Albbalawi . Come

[5] المرجع نفسه.

[6] المرجع نفسه، ص:٠٣.

و ينطق الطفل في الحالات الشديدة بألفاظ كثيرة غير مفهومة، و هذا ينتج عن خلل في سمع الطفل يمنعه من تمييز الحروف التي يسمعها ممن حوله، و نطق "السين تاء من أكثر عيوب الكلام انتشار ، مثال: نطق كلمة **ثَمَاءٌ** بدلا من **سَمَاءٌ**.

- و ينحصر علاج التأتأة في الخطوات التالية:

أ-علاج جسمي:التأكد من أن المريض لا يعاني من أسباب عضوية خصوصا النواحي التكوينية و الجسمية في الجهاز العصبي، و في أجهزة السمع و الكلام.[1]

ب-علاج نفسي: و ذلك لتنمية شخصية المريض و التقليل من التوتر النفسي للطفل، و وضع حدّ لخجله و شعوره بالنّقص.[2] و الواقع يعتمد نجاح العلاج النفسي على مدى تعاون الوالدين، من خلال جوّ من الهدوء و التفاهم، كما يجب على المعلمين أيضا تفهّم الصعوبات التي يعاني منها الطفل نفسيا في المدرسة أو في الأسرة كالغيرة من أخ له يصغره، أو اعتداء أقران المدرسة عليه.

ج-علاج كلامي: و يكون بالاسترخاء الكلامي و التمرينات الإيقاعية و تمرينات النطق، و يكون أيضا بتدريب جهاز النطق و السمع عن طريق استخدام المسجلات الصوتية، ثمّ تدريب المريض لتقوية عضلات النطق و جهاز الكلام بشكل عام.[3]

- **اللجلجة:**

هي اضطراب في إيقاع الكلام و طلاقته، ممّا يؤثر على انسياب الكلام، و يتضمّن التكرارات اللاإرادية للأصوات أو الحروف أو إطالتها أو التوقف الإرادي أثناء الكلام ويصاحب دالك حركات لا شعورية للرأس أو الأطراف.[4]

يُشبه كلام التلجلج الإنسان الذي ينال البرد منه , فأخذت أسنانه تصطك، وشفتاه ترتجفان، فلا يحسن التعبير السوي، حيث قيل لأعرابي: ما أشدّ البرد؟ قال: "إذا دمعت العينان و قطر المنخران و لجلج اللسان."[5]

ومن أمثلة اللجلجة: النطق بكلمة "**كَتَبَ**" على أحد الأشكال :

***الأوّل**:تكرار الكاف مرات قبل النطق بالكلمة كاملة:**كَ..كَ..كَ-كَتَبَ**.

***الثاني**: توقف قبل النطق، ثم دفع الكلمة مرة واحدة: **توقف-كَتَبَ**.[6]

---

[1] نادر أحمد الجرادات ،"**الأصوات اللغوية عند ابن سينا– عيوب النطق و علاجه** "،ص:١٦٦.

[2] المرجع نفسه،ص:١٦٧.

[3] محمد كشاش ،"**علل اللسان و أمراض اللغة–رؤية إكلينيكية–**"،ص:٣٣.

[4] المرجع نفسه.

[5] ابن منظور ،"**لسان العرب**"، ج٢، مادة(لجج) .ص:٣٥٥.

[6] المرجع السابق،ص:٣٤.

و هنا نوعان من اللجلجة:

*النوع الأول: يكون مؤقتا و تظهر أثناء نموّ الطفل خاصة في مرحلة تكوين الجمل بين السنة الثانية و الثالثة.

*النوع الثاني: لجلجة مستمرة، تبدأ في بداية محاولة الأطفال للكلام.

-أسباب اللجلجة :

*الوراثة. *القلق النفسي. *تلف في مراكز الكلام بالمخ.[1]

- ينحصر **علاج اللجلجة** في الخطوات الآتية:

- ✓ عرض الطفل على طبيب متخصص للتأكد من الأسباب المرضية سواء أكانت طبية أو نفسية.
- ✓ تحفيظ الطفل سور من القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف.
- ✓ عدم تعليم الطفل لغة أجنبية غير لغته قبل السن السادسة.
- ✓ عدم السخرية من الطفل حتى لا يصاب بالإحباط، و إبعاده عمّن يعانون من عيوب نطقية.
- ✓ تدريب الطفل على الاسترخاء و التحدّث ببطئ و التعاون مع المدرسة في فهم وضعه داخل الصّف.
- ✓ عدم التعجّل في سلامة مخارج الحروف و المقاطع في نطق الطفل و العمل على تصويب أخطاءه.

و لمّا كانت اللجلجة ارتجاج في الصوت يحدثه المتكلّم نتيجة ما يلحقه من تردد و تكرار، فقد شاركها في التسمية مصطلح آخر هو: التأتأة و اعتبر آخرون التهتة من هذا القبيل.[2]

- **السرعة المفرطة في الكلام:**

يوصف الأفراد الذين يمتازون بالسرعة المفرطة في الكلام بأن لديهم ترددات عالية غير الطبيعية في تكرار الكلمات، أو أشباه الجمل،كما تظهر السرعة المفرطة في الكلام بدون علامات أو إشارات المقاومة و التوتر.[3]

ولا تعرف حتى الآن نسبة محددة لانتشار السرعة المفرطة في الكلام، إلاّ أنّ التقارير الإكلينيكية لأخصائي الأمراض الكلامية المتحدة الأمريكية تظهر أنّ هذه الظاهرة الكلامية تنتشر لدى الأطفال أكثر من الكبار،و بالتحديد في الصفوف الأولى إلى غاية الصف الثاني عشر.[4]

و السرعة المفرطة في الكلام هي مشكلة في الطلاقة تمتاز بالسرعة و الكلام المتقطع، و هذا ما يجعل الكلام غير واضح ، و تعرّف أيضا السرعة المفرطة في الكلام على النحو الآتي:[1]

أ-**اضطراب في الكلام**: يمتاز بفترة قصيرة و اضطرابات في التكرارات و النطق و تكوين الكلام.

---

[1] المرجع نفسه.

[2] صالح ،**اللغة عند الطفل**"، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط،١٩٥٥،ص:١٥٤.

[3] المرجع نفسه،ص:١٥٥.

[4]ally and baacon **COMMUNICATION AND COMMUNICATION DISORDERS-CLINICAL INTRODUCTION-Mplante and beeson** ,bostan ; /p :204

ب-**نطق متسارع** : يمتاز بتغيرات وضعية و حذف لأصوات كلامية أو لغوية رئيسية، كما يمتاز الكلام بأنّه متشنج، مشدود و هذا ما يجعل الكلام صعب الفهم.

و عرّف **أرنولد** (١٩٦٤) السرعة المفرطة في الكلام بأنّها:"اضطراب في الكلام يشتمل على أعراض معدل سرعة زائد في الكلام و أخطاء في النطق و مشكلات مصاحبة في القراءة و الكتابة."[2]

فالشخص الذي يعاني من السرعة المفرطة في الكلام يتصف بأنّ كلامه أسرع،كما أنّه يقوم بحذف فونيمات و يكون غير مدرك لخصائص كلامه، و لا يشعر بالانزعاج و لا يتجنب الكلام،كما يكون لديه أخطاء في العمليات التفكيرية تصاحبها مشكلات في القراءة و الكتابة.

إنّ قلق الشخص حول كلامه السريع يؤدي إلى سلوكات و توتر و البحث عن العلاج، و بالإضافة إلى ما تمّ الإشارة إليه سابقا فإنّ المصاب بسرعة في الكلام يحذف بعض الكلمات و هذا ما يولّد لديه صعوبات لغوية تتمثل في عدم إكمال الجمل، كما أنّ لديه درجة دنيا في التعقيد الكلامي.[3]

- ينحصر علاج السرعة المفرطة في الكلام في ما يلي:

*تسجيل سرعة الكلام للشخص، و إعادة التسجيل على مسامعه يزيد من وعيه لمعدل سرعة الكلام.

*تزويد الشخص بتغذية بصرية، مثل:استخدام إشارات تشير إلى سرعة الكلام،أو تبيّن إذا كان الكلام جيدا أو منخفضا.[4]

*استخدام المنهج التآزري (**syneeeergistic approach**)، فهو يحسّن التواصل، و يشمل هذا المنهج على خفض السرعة المفرطة في الكلام التي يلجأ إليها المصاب بغية تغطية عاداته اللفظية،و يعمل على إعطاء المتكلّم الوقف في التعبير، و تنظيم أفكاره و إعطائها بنية لغوية.[5]

نستنتج ممّا سبق أن لاضطرابات النطق آثار خطيرة تعوق عملية التعلّم و تجعل التلميذ يدخل في مرحلة الخجل و الانطواء و العزلة نتيجة إحساسه بتميزه الصوتي عن أقرانه فيكون بذلك عرضة للتهكم و السخرية.

و على الرغم من ذلك،يمكن لنا تصويب اضطرابات التلميذ الكلامية و دمجه في الحياة التعلمية و تسهيل عملية التعلم له، و لا يتأتّى ذلك إلاّ باتّباع الاستراتيجيات الآتية:

---

[1] المرجع نفسه،ص:٢٠٦.

[2] المرجع السابق.

[3] إبراهيم عبد اللّه فرج الزريقات ،"**اضطرابات الكلام و اللغة– التشخيص و العلاج–**"،ص:٢٢٥.

[4] محمد كشاش،"**علل اللسان و أمراض اللغة–رؤية إكلينيكية–**"،ص:٤٧.

[5] المرجع السابق،ص:٢٢٧.

-العلاج الجسمي:

إذا كان ضعف السمع هو السبب في اضطرابات النطق، فيمكن التغلب عليه بوساطة سماعات الأذن أو زراعة القوقعة لبعض الحالات التي تعاني من ضعف شديد.[1]

-العلاج النفسي:

يكون بتقليل التوتر النفسي للطفل، وتنمية شخصية ووضع حد لخجله ومعرفة الصعوبات التي يعاني منها والعمل على معالجتها.[2]

-العلاج الكلامي:

هو علاج مكمل للعلاج النفسي، ويجب أن يلازمه، وهو أسلوب للتدريب على النطق الصحيح، عبر جلسات متعددة عن طريق أخصائي علاج النطق، ويتم تدريب المتعلم عن طريق:

- **الاسترخاء الكلامي**: حيث يجعل المتعلم في حالة استرخاء بدني، وعقلي ثم يبدأ في قراءة القطعة ببطئ شديد مع إطالة كل مقطع يقرأه، مثال: سبورة -- سَ...بُو....رَةٌ.[3]
- **تمرينات الكلام الإيقاعي**: أي ربط كل مقطع من الكلمة بواحد من الإيقاعات الآتية: تصفيق بالأيدي أو ضرب بأحد القدمين على الأرض.[4]
- **تدريب جهاز النطق والسمع**.
- **تضليل الكلمات**: يقوم الطفل أو المتعلم بترديد ما يقوله أخصائي النطق من كلمات وجها لوجه في نفس الوقت، وبفارق جزء من الثانية.

هذه أهم الطرق الّتي تساهم في تصويب اضطرابات المتعلم الكلامية و الّتي يلعب فيها أخصائي النطق و المعلّم دورا كبيرا بغية دمج التلميذ في الجو التعليمي و التخفيف من اضطراباته الصوتية، و لما التخلّص منها بصفة نهائية، إلاّ أنّ ذلك يتطلب جهدا كبيرا و صبرا.

و لكن عملية تشخيص اضطرابات النطق و علاجها لا ينعكس دورها على المدرسة و العيادة و إنّما يتعداها إلى أبعد من ذلك،و نقصد هنا دور الأسرة في تفعيل عملية العلاج بهدف التخلص من صعوبات أبناءها الكلامية، و يمكن لنا أن نحصر ها في النقاط الآتية:

-الإنصات بصبر إلى حديث الطفل، وعدم الالتفات للطريقة التي يتحدث بها.

---

[1] نادر أحمد جردات ،"**الأصوات اللغوية عند ابن سينا – عيوب النطق وعلاجه –** "، ص:١٨٩.

[2] المرجع نفسه،ص:١٩٠.

[3] المرجع نفسه.

[4] المرجع نفسه،ص:١٩١.

- تكرار الكلمات التي ينطقها الطفل بشكل سليم.
- النظر إليه بصورة طبيعية وهو يتكلّم وتوفير جو عائلي هادئ.
- عدم انتقاد الطفل وإجباره على تغيير طريقة كلامه، وتصحيح أخطاءه باستمرار.
- مدح الطفل عندما يعبّر عن شعوره وأفكاره.
- قراءة الطفل لكتاب بناسب مستواه التعليمي،وتشجيعه على قراءة القرآن.[1]

قائمة المصادر و المراجع :

أولا: المصادر:

١- ابن منظور ،"**لسان العرب**"، ج٨، تح: الخياط و المرعشلي، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، دط، دت.

٢- الخليل بن أحمد الفراهيدي،" **معجم العين**" ، ج١ ، تح:عبد اللّه درويش، مطبعة بغداد، العراق، دط،١٩٦٧.

ثانيا: المراجع:

١ _ نادر أحمد جرادات ،"**الأصوات اللغوية عند ابن سينا- عيوب النطق** -"، عمّان، الأردن، ط١،١٤٢٣هـ٢٠٠٣.

٢- إبراهيم عبد اللّه فرج الزريقات ،"**اضطرابات الكلام و اللغة-التشخيص و العلاج**-" ، دار الفكر،عمّان،الأردن، ط٦،١٤٢٦هـ٢٠٠٥.

٣- فيصل العفيف ،"**اضطرابات النطق و اللغة**"، مكتبة الكتاب العربي، بيروت ، لبنان، دط، دت.

٤- محي الدين أحمد حسين ،"**التنشئة الأسرية و الأبناء الصغار**"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر،سلسلة ألف كتاب، دط،١٩٨٧.

٥- أحمد مختار عمر،" **دراسة الصوت اللغوي**" ،عالم الكتب، القاهرة، مصر،١٩٨٥ ، ط٣.

٦- صالح سليم عبد القادر الفاخري،"**الدلالة الصوتية في اللغة العربية**"، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، دت.

٧- مصطفى فهمي،"**سيكولوجية الأطفال غير العاديين**"، مكتبة مصر، القاهرة، مصر، دط،١٩٦٩.

٨- مختار حمزة ،"**سيكولوجية المرضى و ذوي العاهات**"، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط٢،١٩٦٤.

٩- محمد كشاش ،"**علل اللسان و أمراض اللغة-رؤية إكلينيكية**- "، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، القاهرة، مصر،ط١،١٤١٩هـ١٩٩٩م.

[1] المرجع السابق، ص:١٩٢.

١٠- عبد اللّه عبد الرحمن الكندري،"**علم النفس اللغوي**"، دار السلاسل للطباعة و النشر، الكويت، ط١،١٤٢٦هـ ٢٠٠٦م.

١١- إبراهيم أنيس ،"**في اللهجات العربية**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط٣،١٩٥.

١٢- صالح الشماع،"**اللغة عند الطفل**"،دار المعارف، القاهرة، مصر، د ط،١٩٥.

ثالثا: الكتب الأجنبية:

1- bostan ;ally and baacon **COMMUNICATION AND COMMUNICATION DISORDERS-CLINICAL INTRODUCTION-Mplante and beeson** .

رابعا: مواقع الأنترنيت:

www .Albbalawi . Come.إيهاب البيلاوي،"**أساب اضطرابات النطق**

التمثلات الاجتماعية لعسر القراءة لدى فئة المعلمين

د.راضية طاشمة/جامعة أبي بكر بلقايد،تلمسان،الجزائر

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة معرفة محتوى ومضمون التمثلات الاجتماعية لعسر القراءة لدى فئة المعلمين، أي ما يحملونه من أفكار ومعرفة حول هذا الاضطراب، ولأجل ذلك انتهجنا المنهج الاستكشافي في البحث معتمدين على تقنية متعددة المنهجية تمثلت في التحقيق المسبق والاستمارة التمييزية. أجريت الدراسة مع معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة حيث تمثلت **العينة** في٣٥ معلم ومعلمة. أفضت نتائج هذه الدراسة إلى أن للمعلمين معرفة عامة وسطحية حول عسر القراءة كما توضح ذلك عناصر النواة المركزية، هذه المعرفة نتجت عن خبرتهم المهنية وهم يشتركون فيها، كما أظهرت عناصر النظام المحيطي أنهم يجهلون أسبابها تماما، هذه الأخيرة تعكس ممارساتهم المهنية اتجاه الحالات التي تعاني من عسر القراءة، لأجل ذلك نحن نوصي بضرورة تقديم تكوين متخصص لفائدة كل المعلمين حول اضطرابات التعلم.

الكلمات المفتاحية:التمثلات الاجتماعية ، عسر القراءة ، المعلمين ، النواة المركزية، النظام المحيطي.

مقدمة:

لا شك في أن القراءة أهم مهارة يمكن للطفل أن يتعلمها لما لها من صلة بباقي المواد وجميع الأنشطة الدراسية، وبالتالي تعطل هذه المهارة ينعكس على كل مجالات حياته، وهذا ما جعل العديد من الدراسات تهتم بعسر القراءة سواء من الناحية العصبية أو المعرفية أو التربوية والتعليمية. هذا الاضطراب الذي يتميز صاحبه بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا يعاني من أي إعاقة حسية ويزاول دراسته كباقي زملائه، ورغم كل هذا لا يعرف القراءة ليس لأنه لا يريد أن يتعلم ولكن لأنه لا يستطيع بسبب وجود خلل في الوظائف المعرفية المسئولة على إدراكه للحروف أو التمييز بينها سمعيا و/أو بصريا أو تمثلها والاحتفاظ بصورة الكلمة عند بعض المعسرين قرائيا. وإذا علمنا أن انتشار هذه الحالات في الأوساط المدرسية يمثل٨إلى١٠% من المتمدرسين[1]، يصبح الأمر ضروريا من الأجل البحث فيه خصوصا إذا علمنا أننا لا نملك وطنيا أي إحصائيات في مجال اضطرابات التعلم هذا من جهة.

من جهة أخرى نحن نعلم أن المعلمين في المدرسة الجزائرية ينحدرون من تخصصات عديدة كما أشار إلى ذلك كل من **A. Mecherbet** و**L. Azzouz** (2007)[2] في الدراسة التي أجرياها أن المعلمين يتوزع تكوينهم الأكاديمي على أكثر من تسع

[1] Marie Coulon(2013) : j'aide mon enfant dyslexique ; Edition Eyrolles ; Paris. P9.

[2] Azzouz(2007) : La professionnalisation de l'école en Algérie ; Entre le Lakhdar Mecherbet Ali, renouveau et la dissonance des professeurs. **Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation AREF.** Août 2007 à Strasbourg ; 10P

شهادات (تاريخ، فلسفة، رياضيات، فيزياء، فنون وثقافة، علم الأحياء وعلم البيئة، الاقتصاد والعلوم التجارية، علم الاجتماع وعلم النفس، العربية، الفرنسية والانجليزية) هذا التفاوت يطرح السؤال حول نجاح المهمة التعليمية وكيف هي الممارسة في التعلم؟ لكن نحن لا نطمح في هذا المقام للإجابة على هذا السؤال بالذات، بل نتساءل عن مدى معرفة هذه الفئة باضطرابات التعلم ومشكلاته علما أنها تقع تحت مسمى الإعاقة الخفية. وعلى هذا الأساس نحن نفترض أن المعلمين في علاقتهم مع التلاميذ لا يملكون المعلومات الكافية فيما يتعلق بعسر القراءة، مع علمنا بأنهم لا يتلقون أي تكوين بهذا الخصوص عدا التكوين الذي يقدم لهم من الناحية البيداغوجية والديداكتيكية. بالتالي لا يمكن للمعلم معرفة خطورة عسر القراءة كاضطراب له أسبابه وطرق التدخل الخاصة به، وهذا سوف يؤثر على معايير الحكم على مقدرة التلميذ في التعلم وكذا التدخل وتقديم الدعم أو التعليم العلاجي في الوقت المناسب. بهذا يقع التلميذ ضحية جهل محيطه (الأسرة، المدرسة وحتى المجتمع) فيُنعت بالغباء وانعدام الرغبة في التعلم وهو لا يملك من أمره شيئا، لهذا نحن نهتم بما يحمله المعلم من أفكار واعتقادات واتجاهات نحو عسر القراءة تحديدا، لأنه الشخص الأول المخول بتهيئة المناخ المناسب للتلميذ لاكتساب مهارة القراءة وتنمية ميوله نحوها رغم اضطرابه، أو على الأقل إشعار الهيئات المختصة بوجود هذا النوع من الحالات في صفه.

من هذا المنطلق نحن نطرح الإشكال التالي: **ما هي تمثلات المعلمين لعسر القراءة؟**

١ -أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة محتوى تمثلات المعلمين حول موضوع اضطراب عسر القراءة. كما تهدف إلى تحديد عناصر النواة المركزية للتمثلات الاجتماعية لهذه الفئة من أجل تحديد معنى ودلالة التمثل لهذا الموضوع، أيضا الكشف عن العناصر المشكلة للنظام المحيطي والتي نفهم من خلالها واقع وممارسات المعلمين اتجاه هذا الاضطراب، وهل فعلا هناك وعي بأنه اضطراب فعلي أم يعتبر صعوبة مدرسية تُرجَع فيها الاسباب إلى المحيط والظروف الاجتماعية. والهدف الأبعد من وراء هذه الدراسة هو توجيه الأنظار إلى اضطرابات التعلم من أجل تقديم تكوين متخصص للمعلمين حتى يتمكنوا من فهم التلاميذ المعسرين وبالتالي تقييمهم وتوجيههم بشكل مناسب وفي الوقت المناسب.

٢ -الدراسات السابقة:

لا توجد الكثير من الدراسات التي اهتمت تحديدا بالتمثلات الاجتماعية لعسر القراءة سواء بالنسبة للمعلمين أو لفئة أخرى ولكن حسب ما اضطلعنا عليه يمكن عرض بعضها مما وجدنا فيه فائدة لبحثنا هذا. وفي ما يلي عرض لأهم الدراسات التي تصب في نفس منحى دراستنا:

- **دراسة طلال إبراهيم محمد مسعد(٢٠٠٥)**[1]: هدفت إلى معرفة مدى إلمام معلمين ومعلمات وأخصائيين وأخصائيات مرحلتي الرياض والابتدائي بعسر القراءة واضطرابات التعلم، وهل هناك اختلاف في المعلومات باختلاف مؤهلهم التعليمي ونوع المهنة والمنطقة التعليمية، تمثلت عينة الدراسة في المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المرحلة الابتدائية بمحافظات الكويت السّتّة وقد تمّ الاختيار عن طريق عينة عشوائية. وللإجابة عن أسئلة الدّراسة قام الباحث بإنشاء استبيان يحتوي على١٢ سؤالا لكل سؤال أربعة اختيارات. توصلت الدراسة إلى أن هناك تباين في المعلومات يعزى لنوع المهنة والمنطقة التعليمية أي أن الأخصائيين النّفسيين معلوماتهم أكثر من المعلمين كما أن الدّسلكسيا والاضطرابات التعليمية متفشية بشكل أكبر في المدن الكبيرة، وهذه نتيجة متوقعة.

- **دراسة Valerie Depauw(٢٠٠٥)**[2]: هدفت لمحاولة معرفة التمثلات الاجتماعية للمعلمين حول التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة، وهذا بسبب الارتباك الذي لمسه الباحث لدى المعلمين حول عسر القراءة وتأثيره على التلاميذ. حيث قام الباحث بتوزيع استبيان على مجموعتين، الأولى فئة من المعلمين استفادت من تكوين حول موضوع عسر القراءة، أما المجموعة الثانية لم تستفد من أي تكوين. سمحت نتائج هذه الدراسة بتسليط الضوء على أهمية التدريب والتكوين وكيفية تحسينه.

- دراسة **جمال الخطيب(٢٠٠٦)**[3]: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الصفوف الابتدائية بصعوبات التعلم وكذلك دراسة الفروق في مستوى هذه المعرفة تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وكذلك دراسة اثر البرنامج التدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفة المعلمين وقناعاتهم حول صعوبات التعلم.أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الابتدائية العادية وتكونت من ٤٠٥ معلما ومعلمة يتواجدون في٣٠ مدرسة حكومية. وقد استعمل اختبار تحصيلي ومقياس تقدير رباعي يقيس القناعات لإجراء هذه الدراسة. بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي والمنهج الشبه تجريبي. توصلت الدّراسة إلى أن المعلمين لديهم مستوى متوسط من المعرفة بصعوبات التعلم كما يتضح أن هناك تباينا ظاهريا في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم لدى المعلمين تبعا لمتغيرات الدراسة المختلفة.

- **دراسة وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث الفرنسية(٢٠٠٧)**[4]: هدفت للبحث عن تمثلات المعلمين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة حول الصعوبات المدرسية الكبرى، حيث أرسلت٦٠ استمارة للمعلمين، توصلت إلى وجود ثلاث أنواع من الفئات، فئة من المعلمين يعتبرون محاربون حيث يرجعون السبب للبيئة المدرسية وبذلك يعدلون طرقهم التعليمية وكذا علاقتهم مع ذوي عسر القراءة، الفئة الثانية تعيش قلق حول التعامل مع هذه الحالات والفروق الفردية بينها، الفئة الثالثة تشعر بالإحباط بسبب العجز عن مواجهة هذه الحالات والتعامل معها. وأغلبهم يرجعون السبب إلى المحيط.

---

[1] طلال إبراهيم محمد مسعد(٢٠٠٥):"**مدى إلمام معلمات وأخصائيات الرياض والابتدائي بصعوبات التعلم (الدسلكسيا، النشاط الزائد وقلة التركيز، الدسكالكليا)**"، الكويت.

[2] Valerie Depauw(2005) : Représentation sociale de l'élève dyslexique et dysorthographique chez les enseignants de collège.

[3] جمال الخطيب (٢٠٠٦): "**مستوى معرفة الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين**"، الأردن، ٢٠ ص.

[4] Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2007).

– **دراسة علي أسعد حبايب (٢٠١٠)**[1]: هدفت هذه إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التخصص. أجريت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من١٢٣ معلما ومعلمة، وقد تمّ استخدام استبانه مؤلفة من٣٣ فقرة وتم تحليلها إحصائيا وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة وكثرة المحو والضغط على القلم، أما فيما يتعلق بالمتغيرات فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح الليسانس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

– **دراسة Sandrine Descombes (٢٠١٠)**[2] : هدفت هذه الدراسة لمعرفة كيف يتمكن فريق تربوي من مساعدة ذوي عسر قراءة في عملية التعلم و تكونت عينة البحث من معلمي ستة مدارس و مدير ومسئولين عن الدروس التعويضية في منطقة **Lausanne** بفرنسا، الأدوات المستخدمة تمثلت في المقابلة والاستبيان. توصلت الدراسة إلى أن اغلب المعلمين يعرفون ما هي الصعوبات التي يواجهها المعسر قرائيا ولكنهم لا يعرفون السبب وراء هذه الإعاقة. كما أنه كل ما كانت معرفة فريق العمل المتكون من المعلم- المعلم المساعد و المساعد التربوي و الأخصائي النفسي و المرشد التربوي بعسر القراءة كان تعليمهم وتفهمهم لطفل ذو عسر القراءة أفضل و أحسن.

– **دراسة Glinche Audrey ٢٠١٤**[3]: هدفت إلى رصد تمثلات المعلمين لعسر القراءة، وهي عبارة عن دراسة استقصائية لـ ١٩ معلم. وتبين النتائج أن المعلمين لديهم معرفة غامضة حول ماهية عسر القراءة، مما يؤثر على ممارساتهم بمعنى أن لديهم أساليب ينفذونها تكون أحيانا تقريبية. كما أن تجربة المعلمين يمكن أن تسمح لهم بالتكيف بسهولة مع هذه الحالات. وينبغي وضع معارف وممارسات المعلمين حول عسر القراءة لتمكين الطلاب المعسرين قرائيا للحصول على المرافق التعليمية لتمكينهم من الازدهار في الفصول الدراسية ولكن أيضا في المجتمع.

ترمي جل هذه الدارسات إلى نفس الهدف، حيث تبين مدى إلمام ذوي الاختصاص - معلمين ومختصين في التربية وعلم النفس - باضطرابات التعلم عامة وعسر القراءة خاصة، أغلبها استخدمت إما المقابلة أو الاستمارة كأداة للبحث، أما من حيث النتائج فتجمع على أن هناك نقص في معلومات المعلمين باضطرابات التعلم وخصوصا أسبابها،و على العكس المختصين أو المعلمين الذين استفادوا من تكوين في هذا المجال، وتدعوا إلى ضرورة وضع برنامج لتطوير الخبرات التدريسية للمعلمين، نحن بدورنا نصبو لنفس الهدف ولكن سوف نطبق أداة تسمح لنا بمعرفة محتوى التمثلات المعرفية للمعلمين أي ما يمثل معرفتهم الساذجة عن عسر القراءة تحديدا، وكذا معرفة الاعتقادات والأفكار التي توجه سلوكهم في الممارسة المهنية التعليمية نحو هذه الإعاقة الخفية.

٣ - مصطلحات الدراسة:

[1] علي حسن أسعد حبايب (٢٠١٠):" **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي** "، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية ٢٠١١، المجلد ١٣، العدد١ (A)، ص ١-٣٤.

[2] Sandrine Descombes(2010) : **Apprentissage de l'écrit : prise en charge d'enfants dyslexiques dans un établissement scolaire Représentations et pistes de travail** ; HEP, Lausanne, France, 50p.

[3] Glinche Audrey (٢٠١٤): **La dyslexie : connaissances et pratiques des enseignants. Mémoire de Master : Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation Spécialité Enseignement du Premier Degré**. Université Nantes. France. 80p

١.٣ عسر القراءة: la dyslexie كثيرة هي التعاريف التي تناولت هذا المفهوم، وبعيدا عن المفهوم اللغوي، تعرف Isebelle Barry (٢٠٠١) بأنه اضطراب في استعمال اللغة المكتوبة وهو اضطراب مزمن نلاحظ فيه الاستمرارية والنوعية[1]، وتعرفه الجمعية الدولية للديسليكسيا بأنه اضطراب في اللغة ذو مرجعية بنائية، تتميز بصعوبات ناتجة عن المعالجة الفونولوجية، صعوبة فك الرموز متفاوتة بشكل واضح مع عمر الطفل، فضلا عن قدراته ومهاراته المعرفية والأكاديمية، وهي لا تعود إلى تأخر عام في النمو أو اضطراب حسي[2]. وهي الأكثر شيوعا حيث تصل إلى ٧٥% - ٨٠% من مجموع اضطرابات التعلم. وليس ثمة اتفاق على تعريف عسر القراءة، حيث طرحت تعاريف متعددة لها غير أن الباحثين متفقون على بعض النقاط وهي:

- عسر القراءة ذات أساس عصبي.
- تشير إلى مشكلات تستمر مدى الحياة.
- لعسر القراءة أعراض إدراكية ومعرفية ولغوية فهي تناذر أكثر منها مشكلة محددة.

٢.٣ التمثلات الاجتماعية:

تباينت تعاريف التمثلات الاجتماعية من حيث الشكل إلا أنها اجتمعت كلها في نقطة واحدة وهي المعرفة وهو ما سنلحظه من خلال التعاريف التالية :

- تعرف Denise JODELET (١٩٨٩) التمثلات الاجتماعية كشكل من المعرفة التطبيقية التي تربط بين الفرد بالموضوع. وهي تسمح برؤية وصياغة واقع مشترك متقاسم بين أفراد الجماعة الواحدة مما يضمن ترابطهم فيما بينهم، وسهولة تواصلهم في هذا الواقع. وذلك لأن هذه التمثلات تعكس تاريخ الجماعة أو تجاربها وتعبر عن المشاعر الجماعية والأفكار المشتركة، وهي تعتبر عاملا هاما يساهم في تضامن المجتمع. هي معرفة تتكون من خلال تجاربنا وكذلك من المعارف وأنواع التفكير الذي نتلقاه ونتناقله عن طريق التقاليد، التربية والاتصال الاجتماعي، وهي بذلك معرفة مُشكّلة ومتقاسمة اجتماعيا[3].

- J.C, ABRIC (١٩٧٦) قدم مفهوم النواة المركزية في تعريفه للتمثلات الاجتماعية، حيث صاغها في النظرة الوظيفية للعالم التي تسمح للفرد أو للجماعة بإعطاء معنى لتصرفاته ، كما تسمح بفهم الواقع من خلال نظامه المرجعي الخاص، وبالتالي التكيف معه، كما تسمح بتوجيه النشاطات والاتصال الاجتماعي، وهو نظام للترميز القبلي للواقع لأنها تحدد مجموعة من التوقعات والانتظارات[4].

---

[1] Isabelle Barry(٢٠٠١), **Les troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit, site de l'association Coordination des intervenants auprès des personnes souffrant de dysfonctionnement neuropsychologique** (Coridys), France

[2] **The International Dyslexia Association**, 12 novembre 2002. Site Internet : http: //www.interdys.org

[3] JODELET, D (1991) : **Les représentations sociales; phénomènes, concepts et théorie**, Paris : PUF. , P 360

[4] ABRIC, J.C. (1994): **Pratiques sociales et représentations**, presses universitaire de France. 1re édition. Paris : PUF. P13

- ويعرفها **Pascal Moliner** بأنها أنساق للآراء والمعارف والاعتقادات خاصَة بثقافة فئة اجتماعية أو حتَى مجموعة صغيرة من الأفراد متعلَقة بمواضيع موجودة في المحيط الاجتماعي.

إن ما يعطي لدراسة تمثلات المعلمين لعسر القراءة هذه الأهمية هو لما لها من تأثير على معاش التلميذ في المدرسة وعلى التدخلات التي يمكن أن يقدموها لمواجهة هذه الصعوبة، وبالتالي فإن التمثلات يمكن أن توضح لنا ممارسات المعلمين اتجاه عسر القراءة. نحن نبحث عن موقف و اتجاه المعلمين نحو عسر القراءة، ولظهور التمثل الاجتماعي يتطلب ذلك شروطا، وفقا لـ **Moliner** (١٩٩٥) يوجد **خمسة** شروط ضرورية لظهور التمثلات:[1]

- ظهور موضوع معقد ومركز أو متعدد الأشكال (الموضوع هنا هو عسر القراءة).

- وجود جماعة اجتماعية (فئة المعلمين).

- وجود رهانات متعلقة بالهوية أو بالترابط الاجتماعي متأثرة بهذا الموضوع (يتمثل في تقييم التلميذ ومساعدته).

–حدوث ديناميكية اجتماعية، أي مجموعة من التبادلات والتفاعلات ما بين الجماعات حول هذا الموضوع.

–غياب تنظيم امتثالي أو دوغماتي (**dogmatique**) متحكم في المعلومة المتعلقة بالموضوع (وهذا يحققه اختلاف تكوين المعلمين).

وبتحقق هذه الشروط يكتسي هذا البحث شرعيته، بل ويصبح البحث في موضوع التمثلات الاجتماعية لعسر القراءة لدى فئة المعلمين أمرا ضروريا.

٤- منهجية الدراسة وأدوات البحث:

٤ ـ ١ منهج الدراسة

كل بحث علمي يستدعي استخدام منهجا علميا معينا حسب طبيعة هدفه، ولتحقيق هدف دراستنا الحالية سنعتمد على المنهج الاستكشافي للوصول إلى محتوى ومضمون تمثلات المعلمين لعسر القراءة. حيث يتيح لنا معرفة واكتشاف عناصر النواة المركزية للتمثل وكذا عناصر النظام المحيطي.

٤ ـ ٢ أداة الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدنا في دراستنا مقاربة متعددة المنهجية حيث قمنا ببناء استمارة انطلاقا من نتائج التحقيق المسبق من خلال المقابلات التي أجريت مع المعلمين في الدراسة الاستطلاعية، حيث ركزنا في المقابلة على معرفة مفهوم وأسباب ومظاهر وكذا مآل عسر القراءة، وقد مرت الدراسة بالإجراءات التالية:

[1] Mariotti, Françoise, (2003) : **Tous les objets sociaux sont-ils des objets de représentations sociales** ? JIRSO, vol. 1, no1, September 2003, pp 1-17.
http://geirso.uqam.ca/livre_repres_sociales/index_livre.php

– **المرحلة الأولى**: أجرينا تحقيقا مسبقا مع ١٥ معلم في شكل مقابلات وبعد تحليل محتواها قسّم هذا المحتوى إلى مجموعة من الفئات تمثل اتجاهاتهم وأفكارهم المختلفة عن عسر القراءة.

–**المرحلة الثانية**: قمنا ببناء الاستمارة التمييزية **Questionnaire de caractérisation** لـ C. Flament (1987) وهي تعتبر وسيلة مكملة بحيث يستطيع الباحث بواسطتها أن يميز بين العناصر المركزية والعناصر المحيطية للتمثلات[1]. الاستمارة التمييزية تتكون من عدد من البنود يتراوح انطلاقا من مضاعفات العدد3 ، يتم بناؤها من خلال اختيار ثلاثة بنود أو دلالات من الفئات المصنفة في التحقيق المسبق حيث نحصل في الأخير على استمارة مكونة من عدد بنود مضاعف للعدد ثلاثة (١٢ بند في هذه الدراسة) .

–عند توزيع الاستمارة يطلب من كل شخص أن يختار من بين البنود ثلاثة عناصر الأكثر تميزا ثم يطلب منه أن يختار من بين البنود المتبقية ثلاثة عناصر أخرى الأقل تميزا. وهكذا نأخذ البنود الثلاثة الأولى على أنها الأكثر أهمية والبنود الثلاثة الأخيرة على أنها الأقل أهمية.

–تأتي مرحلة تصحيح الاستمارة حيث يمكننا إعطاء نتيجة لكل بند حسب طبيعة الاختيار كما يلي:

* الأكثر تميزا (+) يأخذ المرتبة أو الدرجة٣

* الأقل تميزا (-) يأخذ المرتبة أو الدرجة١

* غير المختارة (+، -) يأخذ المرتبة أو الدرجة٢

بهذا التقييم يمكننا رسم منحنيات مختلفة خاصة بكل بند، ولكل منحنى معنى خاص يوضح العناصر المركزية والعناصر المحيطية هذه البنود في مجملها هي محتوى التمثلات المدروسة حول موضوع عسر القراءة.

* المنحنى على شكل J : يشير هذا المنحنى إلى أن هذا البند من بين العناصر المركزية للتمثل. والتي تم اختيارها على أنها الأكثر تمييزا لموضوع التمثل.

* المنحنى على شكل جرس ∩ أو نقول على شكل منحنى Gauss: يتم تأويلها على أنها متوسطة الأهمية بالنسبة لأفراد العينة وهي تمثل العناصر المحيطية.

* المنحنى على شكل U: يدل على العناصر المتباينة أو المتناقضة، أي أن هناك إمكانية وجود مجموعتين فرعيتين تتناقض في نظرتها لهذا العنصر.

٣.٤ الإطار المكاني والزماني للدراسة:

أجريت الدراسة في مدرستين للمرحلة الابتدائية ومؤسستين للمرحلة المتوسطة بمدينة تلمسان، حيث أجريت الدراسة في شهر أفريل من العام الدراسي٢٠١٥-٢٠١٦.

[1] Flament, C., (1987). **Pratiques et représentations sociales**. In Philippe Bourgoin représentations sociales des formateurs et appropriation de la formation ouverte et a distance au sein d'un Greta, université de Rouen ; université de Lyon2 ; 2011.

٤٤ عينة الدراسة :

أجريت الدراسة الحالية على عينة من المعلمين للمدارس الابتدائية والمتوسطة اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، وتتكون العينة من٣٥ معلم ومعلمة مع وجود بعض الاختلاف في خصائص أفراد العينة مثلما هو مبين في الجدول (٠). علما أنه تم تقسيم أفراد العينة إلى فئتين، الأولى تتمثل في١٥ معلم قمنا بإجراء تحقيق مسبق معها، والفئة الثانية تتكون من٠ ٢ معلم وزعنا عليهم الاستمارات التميزية.

جدول(١): خصائص أفراد العينة ممثلة بالنسب المئوية

		النسبة المئوية
مستوى التدريس	المرحلة الابتدائية	%٤٥
	المرحلة المتوسطة	%٥٥
مدة الخبرة في التدريس	أقل من ٥سنوات	%٢٢.٨٥
	من ٥إلى ١٠ سنوات	%٤٥.٧١
	أكثر من ١٠ سنوات	%٣١.٤٢
المؤهل العلمي	المعهد التكنولوجي	%٥٤.٢٩
	شهادة الليسانس	%٤٥.٧١
الجنس	ذكور	%٢٠
	إناث	%٨٠

يوضح الجدول السابق التنوع بين أفراد العينة فمن حيث المؤهل العلمي نلاحظ أن نصف العينة لديهم شهادات من المعهد التكنولوجي، أما بالنسب بالنسبة للخبرة نلاحظ٤٥.٧١ %من أفراد العينة يتمتعون بخبرة لا بأس بها أي من٥ إلى ١٠ سنوات %، كما نلاحظ أن أغلب أفراد العينة هم معلمات بنسبة٨٠ %. أما بالنسبة لعدد المعلمين في كل مرحلة فهي تقريبا متساوية.

٥- عرض نتائج الدراسة:

١٥ نتائج التحقيق المسبق:

قمنا بإتباع تقنية تحليل المحتوى، والتي تعتمد على تفيئة الأجوبة **catégorisation** المتحصل عليها من الإجابات الكلية على الأسئلة المفتوحة التي تمنح حرية كبيرة في التعبير، هذه الفئات تعتبر كدلائل تحدد لنا المعلومات المهمة للدراسة، وهي مقسمة حسب الفئات الموضحة في الجدول التالي:

جدول(٢): تصنيف محتوى التحقيق المسبق إلى فئات

الفئات	الكلمات /الأجوبة
مفهوم عسر القراءة	صعوبة في القراءة، شبه إعاقة، تخلف عقلي، تأخر في النمو، أخطاء كثيرة في القراءة، ثأثأة. مشاكل في النطق.
المظاهر والأعراض	أخطاء في النطق، قلب الكلمات، أخطاء نحوية، التلعثم، الخلط بين الحروف، عدم احترام علامات الوقف، تقطع في الكلمات، مشاكل في الإلقاء، لا يدرك الحروف، لا يتحكم في الكلمات، رفع الصوت، قلب الحروف، خلط في شكل الحروف، أخطاء نحوية صرفية.
الأسباب	مشاكل في السمع، التعلم بالانترنت، انعدام الرغبة في المطالعة، اكتظاظ الأقسام، البرامج المكثفة، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، غياب التحفيز من الآباء، الخوف، الخجل، عدم كفاءة المعلمين، أسباب نفسية، نورولوجية، جينية، المحيط لا يتكلم اللغة، القاعدة ضعيفة في الابتدائي، بيولوجية، ضعف النظر، الإرهاق، الانعزال، ليس لديهم إخوة.
التطور والمآل	المشكل يصحح من طرف الأهل، يتحسن مع تغير الأستاذ، يختفي مع تقدم المراحل العمرية، بالمواظبة والعمل، بالمتابعة الجدية يتحسن، ثقافة الوالدين لها دور في التحسن، بالاتجاه للطبيب في حالة كان مرض عضوي.

من خلال قراءتنا للجدول السابق يمكن أن نستنتج محتوى التمثل الذي رصدناه من المقابلات كتحقيق مسبق للتمهيد لبناء الاستمارة، حيث نلاحظ أن المعلمين لديهم معرفة جيدة بمظاهر عسر القراءة مثلا:قلب الكلمات، التلعثم، الخلط بين الحروف، تقطع في الكلمات، لا يدرك الحروف، قلب الحروف، خلط في شكل الحروف، وهذه كلها أعراض لهذه الاضطراب ولكن عندما نلقي نظرة على المفهوم والأسباب نفهم أن أفراد العينة ليس لهم علم بحقيقة هذا الاضطراب ولا بأسبابه، وهذا الحكم ينطبق على مآل عسر القراءة أيضا، فلأنهم يجهلون أسبابها فهم ينتظرون التحسن والتقدم بمجرد تدخل الوالدين أو تغيير الأستاذ وغيرها من الحلول المقترحة من قبلهم.

٥ ـ٢ نتائج الاستمارة التمييزية:

- بالاعتماد على النتائج السابقة الموضحة في الجدول(٢) توصلنا إلى بناء استمارة تمييزية تتكون من١٢ بند، وبعد توزيعها ومن تم تصحيحها وفق الطريقة المبينة أعلاه تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول(٣) التالي:

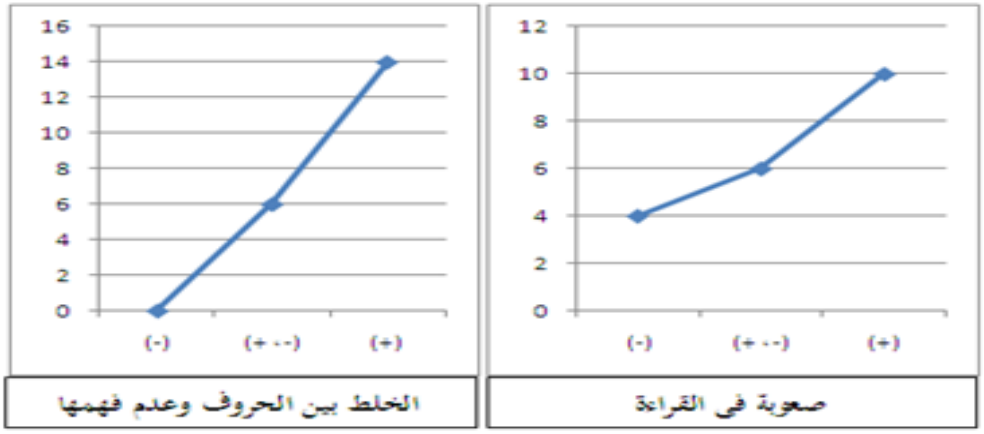
الجدول(٣): محتوى تمثلات المعلمين لعسر القراءة (العناصر المركزية، النظام المحيطي والعناصر المرفوضة)

	البنود	الأقل أهمية(-)	غير المختارة(-/+)	الأكثر أهمية(+)
العناصر المركزية	صعوبة في القراءة	٠٤	٠٦	١٠
	الخلط بين الحروف وعدم فهمها	٠٠	٠٦	١٤
العناصر المحيطية	الخجل/ الخوف/ انعدام الرغبة/ مشاكل اجتماعية	٠٢	١١	٠٧
	مشاكل في السمع والنظر	٠١	١٢	٠٧
	إعاقة/ وانخفاض في مستوى الذكاء	٠٠	١٥	٠٥
	يتحسن المشكل بتدخل الأهل	٠٨	١٠	٠٢
	ثأثأة / اضطراب في النطق	٠٣	٠٩	٠٨
	أخطاء نحوية/ صرفية / إملائية	٠٤	١٦	٠٠
	أسباب جينية/ عصبية/ بيولوجية	٠٣	١٣	٠٤
العناصر المرفوضة	يتحسن المشكل بتدخلات تربوية	١١	٠٩	٠٠
	يتحسن التلميذ بتقدم المراحل العمرية	١٣	٠٤	٠٣
	الاعتماد على الحاسوب / البرامج المكثفة	١٤	٠٤	٠٢

تم اختيار بعض البنود من كل فئة (المفهوم، المظاهر، الأسباب والمآل) وفق القاعدة المبينة أعلاه وبعد حساب عدد الاختيارات وحسب الأهمية التي أعطاها المعلمون لكل بند تحصنا على الجدول أعلاه. حيث يظهر لنا عناصر النواة المركزية والتي تم اختيارها من أكبر عدد من المعلمين على أنها الأكثر تمييزا لعسر القراءة وهي كالآتي: "صعوبة في القراءة" تم اختيار هذا البند من طرف ١٠ معلمين من بين ٢٠ معلم على أنها توضح مفهوم عسر القراءة ثم نجد البند " الخلط بين الحروف وعدم فهمها " ثم اختياره من طرف ١٤ معلم. أما بالنسبة لعناصر النظام المحيطي فهي التي لم يتم اختيارها على أنها الأكثر تمييزا ولا أقل تمييزا أو أهمية وبالتالي تقع في المستوى الثاني من مضمون التمثل، وهي كالآتي: الخجل/ الخوف/ انعدام الرغبة/ مشاكل اجتماعية/ مشاكل في السمع والنظر/ إعاقة/ وانخفاض في مستوى الذكاء/ يتحسن المشكل بتدخل الأهل / أخطاء نحوية/ صرفية / إملائية/ أسباب جينية/ عصبية/ بيولوجية/ ثأثأة / اضطراب في النطق. بعض هذه البنود يشير إلى مفهوم عسر القراءة وبعضها إلى الأسباب والمظاهر والبعض الآخر إلى مآلها، كما هو موضح في وسط الجدول. أما بالنسبة للبنود التي اختيرت من طرف عدد كبير من المعلمين (١٣،١١ و١٤ معلم على الترتيب) على أنها لا تميز عسر القراءة فتمثلت في يتحسن المشكل بتدخلات تربوية /يتحسن التلميذ بتقدم المراحل العمرية/ الاعتماد على الحاسوب هو السبب/ البرامج المكثفة.

- **محتوى التمثلات الاجتماعية لعسر القراءة بالتمثيل البياني:**

أ - عناصر النواة المركزية:



الشكل (1): المنحنى على شكل J يعني البند يمثل عناصر النواة المركزية

نلاحظ المنحنيات في الشكل (1) تشبه الحرف J وبالتالي هي تمثل عناصر النواة المركزية للتمثل الاجتماعي لعسر القراءة لدى فئة المعلمين بمعنى أن هذين العنصرين"الصعوبة في القراءة، الخلط بين الحروف وعدم فهمها" يمثلان المعرفة الساذجة عند المعلمين لعسر القراءة، وهذا يعني أنها ثابتة ومستقرة لا تتغير، ونلاحظ أن كلا العنصرين يمثلان فئة المفهوم.

ب عناصر النظام المحيطي:

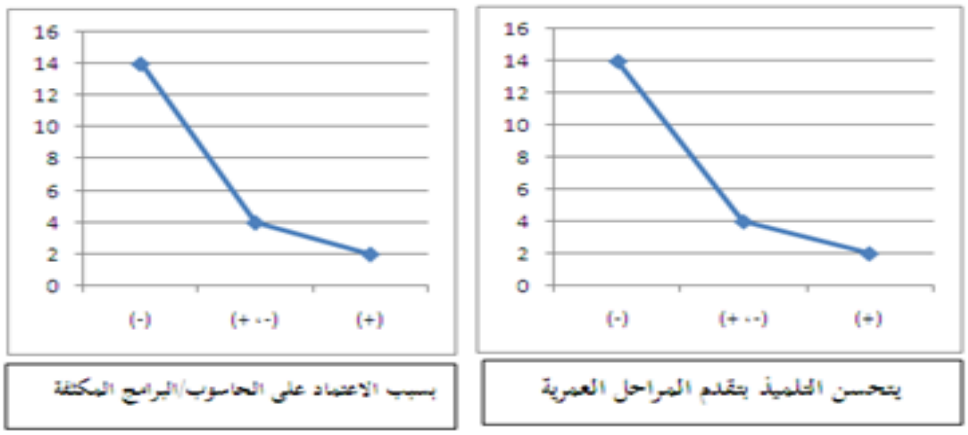
سوف نكتفي فقط بأربعة أمثلة من بين سبعة عناصر تنتمي للنظام المحيطي وهي التي لم يتم اختيارها على أنها أكثر أهمية ولا أقل أهمية وهي تظهر في المنحنى على شكل جرس ∩ أو نقول على شكل منحنى Gauss ويتم تأويلها على أنها متوسطة الأهمية بالنسبة لأفراد العينة.

الشكل (2): منحنى على شكل جرس يمثل عنصر من النظام المحيطي

العناصر التي تمثل النظام المحيطي هي:" الخجل،الخوف، انعدام الرغبة، مشاكل اجتماعية، مشاكل في السمع والنظر، وانخفاض في مستوى الذكاء، جينية، عصبية، بيولوجية" هذا بالنسبة لفئة أسباب عسر القراءة. والبنود التالية: "إعاقة، أخطاء نحوية، صرفية، إملائية، ثأثأة، اضطراب في النطق" بالنسبة لفئة مفهوم عسر القراءة وأعراضها. أما بالنسبة للمآل فتتحدد في العنصر "يتحسن المشكل بتدخل الأهل"، هذه العناصر أقل استقرارا في تمثلات المعلمين فهي يمكن أن تتغير بتغير ظروف أفراد العينة في علاقتهم بموضوع عسر القراءة.

ت -العناصر المتناقضة (أو المرفوضة):

بقي ثلاثة عناصر من بنود الاستمارة التمييزية" البرامج المكثفة، يتحسن التلميذ بتقدم المراحل العمرية وبتدخلات تربوية ، الاعتماد على الحاسوب هو السبب" وهي التي تم اختيارها ضمن البنود التي لا تميز عسر القراءة أو الأقل أهمية بالنسبة لأفراد العينة نوضح عنصرين منها في الشكل (٣).



الشكل(3): المنحنى على شكل U يمثل العناصر المتناقضة

هذا الشكل يوحي بأن هناك إمكانية وجود مجموعتين فرعيتين تتناقض في نظرتها لهذه العناصر. كما يمكن أن تسمى العناصر المرفوضة في حالة وجود عدد كبير من الأفراد يختارونها على أنها أقل أهمية كما في هذه الأمثلة والعناصر هي: " يتحسن المشكل بتدخلات تربوية /يتحسن التلميذ بتقدم المراحل العمرية/ الاعتماد على الحاسوب هو السبب/ البرامج المكثفة، وهذا يقلّل من أهمية هذه العناصر في نظر أفراد العينة.

٦- تحليل ومناقشة النتائج:

يمكن أن نلمس من خلال النتائج السابقة بأن المعلمين لهم نظرة عامة لعسر القراءة وتقتصر على "صعوبة في القراءة" و" الخلط بين الحروف وعدم فهمها" وهي العناصر التي ظهرت في النواة المركزية والتي تعتبر المفهوم الأساسي للتمثل، هذين العنصرين الأكثر ثباتا واستقرارا في التمثل والأصعب تغييرا، فإذا تغيرت تغير موضوع التمثل، وبهذا يمكن القول أن مفهوم عسر القراءة على هذا النحو يبرز الذاكرة الجماعية للمعلمين وهي تمثل نظامهم المعرفي نحو موضوع البحث" عسر القراءة". نلاحظ أن تعريف هذا الاضطراب على هذا النحو: (الخلط بين الحروف عدم فهمها

وصعوبة في القراءة) هو تعريف سطحي يعبر عن معرفة ساذجة يمكن لأي معلم مهما كانت خبرته بسيطة أن يعرفها على هذا النحو.

كما يمكن قراءة النتائج من خلال عناصر النظام المحيطي والتي تعبر عن الخصائص الثانوية لموضوع التمثل لكن هذا لا يعني أنها أقل أهمية فهي تحدد في الواقع اتجاهات وسلوكات المعلمين اتجاه عسر القراءة وكذلك ممارساتهم حيث تمثلت في"الخجل،الخوف، انعدام الرغبة، مشاكل اجتماعية (كما ظهر في دراسة وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث الفرنسية ٢٠ التي وجدت أن المعلمين يرجعون السبب للمحيط) أيضا مشاكل في السمع والنظر، وانخفاض في مستوى الذكاء" ونلاحظ أن هذه كلها أسباب لا علاقة لها بعسر القراءة، لأن من شروط تشخيص هذا الاضطراب أن توجد مشكلات في القراءة تظهر عند الأطفال ذو مستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، بدون أي مشاكل حسية، بصرية، أو سمعية، بدون اضطرابات نفسية حادة، والذين يحظون بتمدرس عادي[1]. هناك فقط أربعة معلمين اختاروا الأسباب الجينية، العصبية، والبيولوجية، بالنسبة لفئة أسباب عسر القراءة. فيما يتعلق بفئة المفهوم ظهر ضمن عناصر النظام المحيطي مصطلح "الإعاقة" و "الثأثأة" وهذا أيضا يشير إلى عدم معرفة المعلمين لحقيقة عسر القراءة، هذا يشبه ما توصلت إليه دراسة **Sandrine Descombes** (٢٠١) بأن اغلب المعلمين يعرفون ما هي الصعوبات التي يواجهها المعسر قرائيا من خلال مظاهرها ولكنهم لا يعرفون السبب وراء هذه الإعاقة.

كما نجد ضمن عناصر النظام المحيطي ما يشير إلى مظاهر هذا الاضطراب وهي: "أخطاء نحوية، صرفية، إملائية، واضطراب في النطق" هذه الأمور يمكن للمعلمين ملاحظتها أثناء التقييم الروتيني وغير الرسمي لقراءة التلاميذ. أما بالنسبة للمآل فتتحدد ضمن نفس النظام في العنصر "يتحسن المشكل بتدخل الأهل" فحين تستمر عسر القراءة ومشاكلها مع الفرد، وما تقدمه التدخلات العلاجية التعليمية هو التكيف مع الوضع وتعويض ما لا يقدر عليه بما يملك من نقاط قوة.

عناصر النظام المحيطي السابقة تعمل كنظام دفاعي لتمثلات المعلمين لعسر القراءة ولكنها أقل استقرارا من عناصر النواة المركزية وبذلك فانه يمكن أن تتغير بتغير ظروف أفراد العينة (تكوين المعلمين، احتكاكهم مع متخصصين في مجال اضطرابات التعلم، مطالعة حول الموضوع أو تدخلات أخرى) دون المساس بالنواة المركزية. من هذا التحليل نفهم ما هي الممارسات التي يقوم بها المعلمون اتجاه هذا الإضراب، فهم يرجعون أسبابها للعوامل العقلية، النفسية، الاجتماعية، وينتظرون من الأهل التدخل وبالتالي لا يمكننا أن ننتظر أي تدخل مناسب من جهتهم ما دامت معرفتهم بهذا الاضطراب محدودة. وقد دعت الكثير من الدراسات إلى ضرورة التدريب الذي يحتاجه المعلمون في هذا المجال كدراسة **Valerie Depauw** (٢٠٠٩).

من جهة أخرى هناك عناصر مرفوضة من طرف اغلب أفراد العينة وهي " يتحسن المشكل بتدخلات تربوية و"يتحسن التلميذ بتقدم المراحل العمرية"، الاعتماد على الحاسوب هو السبب" و"البرامج المكثفة" هنا نلاحظ بعض الوعي فيما

[1] Brin, F et al (2004): **dictionnaire d'orthophonie** 2eme édition . france. P80.

يتعلق بالمآل أي أن خبرتهم جعلتهم يدركون أن هذه المشكلة مستمرة مع الطفل، ولكن من جهة أخرى يستبعدون أي تحسن بالتدخلات التربوية ونحن نقرأ هذا بأنه هو نوع من التملص من مسؤوليتهم اتجاه هذه الحالات.

ما يمكن قوله في الأخير أن المعلمين ليس لديهم معرفة علمية أو عملية باضطراب عسر القراءة، وعلى الرغم من أنهم قدموا بعض الإجابات ذات الصلة بالموضوع ولكنها تبقى سطحية وغير مفيدة إذا ما أردنا خوض الحديث في التدخلات التعليمية المساعدة لذوي الاضطراب وهي تنحصر في مظاهر الاضطراب فقط. هذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة نذكر على سبيل المثال لا الحصر دراسة **Glinche Audrey** (٢٠١٤) والتي بينت أن المعلمين لديهم معرفة غامضة حول ماهية عسر القراءة، مما يؤثر على ممارساتهم بمعنى أن لديهم أساليب ينفذونها تكون أحيانا تقريبية.كما أن تجربتهم يمكن أن تسمح لهم بالتكيف بسهولة مع هذه الحالات.

خاتمة:

من خلال الإحصاء الذي يشير إلى أن عسر القراءة ينتشر بنسبة ١٠% يصبح الأمر مدعاة للبحث، وخصوصا بالنسبة للفئة التي تربطها علاقة مباشرة بهذه الحالات أي المعلمين، ذلك أننا – المحيط عامة والأسرة خاصة – أول من نلوم عند فشل التلميذ نلوم تهاون المعلم أو إهمال التلميذ، غير أن الحقيقة في عسر القراءة تبين أن لا الأول متهاون ولا الثاني مهمل. ولأجل التدخل المناسب مع حالات عسر القراءة وجب تكوين المعلمين في هذا المجال على الأقل من اجل تفهم الحالات وتوجيهها للمختصين، لأن هذا سوف يؤثر على تقييم وتقويم هذه الحالات، لهذا السبب أجرينا هذه الدراسة التي توصلنا في نهايتها إلى وجود معرفة عامة وسطحية بل وغامضة لدى فئة المعلمين حول مفهوم هذا الاضطراب، وجهل تام بأسبابه ونظرة خالية من المسؤولية فيما يتعلق بمستقبل المعسر قرائيا. أما الهدف الأسمى وراء هذه الدراسة هو تأسيس قاعدة معرفية علمية لنطالب من خلالها بضرورة إخضاع كل المعلمين والمدرسين في المراحل الأولى لتكوين متخصص حول اضطرابات التعلم نحسّن به حياة الطفل الذي يعاني من المشكل ونرقى بوظيفة المعلم، ولتكن هذه آخر توصية نختم بها بحثنا هذا.

<u>قائمة المراجع:</u>

١ -جمال الخطيب(٢٠٠٦):"**مستوى معرفة الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين** "، الأردن.

٢ -علي حسن أسعد حبايب(٢٠١٠):"**صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي**"، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية٢٠١١، المجلد١٣، العدد١ (A).

٣ -طلال إبراهيم محمد مسعد(٢٠٠٢):"**مدى إلمام معلمات وأخصائيات الرياض والابتدائي بصعوبات التعلم (الدسلكسيا، النشاط الزائد وقلة التركيز، الدسكالكليا)**"، الكويت.

٤ - ABRIC, J.C. (1994)**: Pratiques sociales et représentations**, presses universitaire de France. 1re édition. Paris : PUF.

5- Brin, F et al (2004): **dictionnaire d'orthophonie** 2eme édition . france.

6- Flament, C. (1987). **Pratiques et représentations sociales. In Philippe Bourgoin représentations sociales des formateurs et appropriation de la formation ouverte et a distance au sein d'un Greta, université de Rouen** ; université de Lyon2 ; 2011.

7- Glinche Audrey (٢٠١٤):**La dyslexie : connaissances et pratiques des enseignants. Mémoire de Master : Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation Spécialité Enseignement du Premier Degré.** Université Nantes. France.

8- Isabelle Barry(٢٠٠٩,١) **Les troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit, site de l'association Coordination des intervenants auprès des personnes souffrant de dysfonctionnement neuropsychologique (Coridys),** France.

9- JODELET, D (1991): **Les représentations sociales; phénomènes, concepts et théorie**, Paris : PUF.

10- Marie Coulon(2013) : j'aide mon enfant dyslexique ; Edition Eyrolles ; Paris.

11- Mariotti, Françoise, (2003) : **Tous les objets sociaux sont-ils des objets de représentations sociales *? JIRSO***, vol. 1, no1, September 2003.http://geirso.uqam.ca/livre_repres_sociales/index_livre.php

12- Mecherbet Ali, Lakhdar Azzouz(2007): **La professionnalisation de l'école en Algérie ; Entre le renouveau et la dissonance des professeurs**. Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation AREF. Août 2007 à Strasbourg ; 10P

13- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2007).

14- Sandrine Descombes(2010): **Apprentissage de l'écrit: prise en charge d'enfants dyslexiques dans un établissement scolaire Représentations et pistes de travail** ; HEP, Lausanne, France, 50p

15- **The International Dyslexia Association**, 12 novembre 2002. Site Internet : http: //www.interdys.org

16- Valerie Depauw(2005) : **Représentation sociale de l'élève dyslexique et dysorthographique chez les enseignants de collège.**

المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية

أ.سماح بشقة/جامعة الحاج لخضر،باتنة،الجزائر

ملخص:

تمثلت الدراسة الحالية في **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي، حيث هدفت إلى:**

- التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

- التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

- التعرف على الحاجات الإرشادية لعينة البحث.

وقد تم استخدام أداتين هما: استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، وقائمة المشكلات السلوكية.

وأسفرت النتائج عما يلي:

- صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى عينة البحث تتعلق بالكتابة والرياضيات والقراءة.

- المشكلات السلوكية السائدة لدى عينة البحث تتعلق ببعدي السلوك الانسحابي و النشاط الزائد.

- تتعلق الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بحاجتهم إلى الكشف والتعرف المبكر على الصعوبات لديهم، وحاجتهم لزيادة الألفة مع المادة المقروءة، وحاجتهم لتدعيم النشاط الكتابي، وحاجتهم إلى التمكن من المفاهيم والمبادئ الرياضية.

- تتعلق الحاجات الإرشادية في المشكلات السلوكية بالحاجة إلى التدرب على السلوك الاندماجي والسلوك المستقر، والحاجة إلى الشعور بالانتماء، والحاجة إلى التخلص من التوتر والقلق، والحاجة إلى تشكيل سلوك الانتباه، والحاجة إلى النمذجة والقدوة، والحاجة إلى اللعب.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الأكاديمية، المشكلات السلوكية، الحاجات الإرشادية.

١- إشكالية الدراسة:

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت اهتماما متزايدا، وتصنف صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية وصعوبات تعلم أكاديمية والتي تعرف بأنها:" جملة من الاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، وتتمثل في عجز

المتعلم عن مواصلة الاستيعاب والفهم لما يقدم إليه من دروس[1]"، وغالبا ما تصاحب هذه الصعوبات بمشكلات سلوكية والتي تتعلق بتشتت الانتباه، النشاط الزائد، العزو، قلة النشاط، نقص الشعور بالأمن، الاعتمادية، الانسحابية، نقص الدافعية، العدوانية، القلق، ضعف الثقة بالذات، نقص القدرة على التعبير عن المشاعر، صعوبات المهارات الاجتماعية، الاكتئاب[2]، وهذه المشكلات تخلق الحاجة لإرشاد هذه الفئة، ذلك أن الفروق الفردية القائمة بين الأفراد وكذا ضمن الشخصية بالإضافة إلى تنوع المشكلات يوجب تدخلا هو ما نسميه بالإرشاد النفسي[3]

وعلى هذا الأساس فإن التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، وكذا محاولة تحديد المشكلات السلوكية في إطار ارتباطها بهذه الصعوبات يمثل مشكلة بحثية مقبولة إلى حد كبير، ومن هذا المنطلق ونظرا لـ:

- قلة الدراسات التي تناولت الجانب النفسي التكيفي لدى ذوي صعوبات التعلم.

- انحصار الاهتمام على التحديد والتشخيص دون تقديم مقترحات حول التدخل العلاجي والإرشادي.

جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية وما يرتبط بها من مشكلات سلوكية، وكنتاج لهذه المحاولة يوضع تصور حول أهم الحاجات الإرشادية لهذه الفئة.

٢- تساؤلات الدراسة:

- ماهي صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم الابتدائي؟

- ماهي المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ التعليم الابتدائي؟

- ماهي الحاجات الإرشادية لعينة البحث في صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية؟

٣- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

- **صعوبات التعلم الأكاديمية:** هي عدد الصعوبات الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات كما وردت في الاستبيان المستخدم.

- **المشكلات السلوكية:** هي المشكلات المؤشر عليها من قبل المستجيب كما تقيسها القائمة المستخدمة.

- **الحاجات الإرشادية:** هي ما يتم تحديده بعد التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية وتكون في صورة إرشادات تقدم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية للوصول بهم إلى مستوى مقبول من الأداء المدرسي والتكيف

---

[1] – خيري أحمد حامد (١٩٩٧)،"**دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج جمعي/فردي للتغلب على تلك الصعوبات**"، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد الثاني، ديسمبر، ص : ١٠٢٧.

[2] – خولة أحمد يحي (٢٠٠٦)، "**البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**"، دار المسيرة، عمان، ط١، ص ص: ٢٨٦-٢٩١

[3] – أحمد محمد الزعبي (١٩٩٤)،" **الإرشاد النفسي: نظرياته، اتجاهاته، مجالاته**"، دار زهران، عمان، ص: ٣٥.

السلوكي.

٤- منهج الدراسة:

تم استخدام **المنهج الوصفي** لأن الباحثة اتصلت ميدانيا بالعينة وجمعت منها البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

٥- عينة الدراسة:

تم الاعتماد على أسلوب **العينة غير العشوائية**، واختيرت **العينة الهدفية**، أي اختيار العينة اختيارا حرا من خلال توافر البيانات اللازمة في أفراد هذه العينة[١]، واشتملت عينة الدراسة على ١٣٠ مفردة، توزعوا حسب عامل الجنس إلى ٤٠ إناث و٩٠ ذكور، وحسب عامل المستوى الدراسي إلى ٦٤ من الطور الأول و٦٦ من الطور الثاني.

٦- أدوات الدراسة:

١.٦- استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية: يتكون من ٤١ صعوبة تعلم أكاديمية موزعة كما يلي:

- من ١ إلى ١٣: صعوبات القراءة (١٣ عبارة).

- من ١٤ إلى ٢٦: صعوبات الكتابة (١٣ عبارة).

- من ٢٧ إلى ٤١: صعوبات الرياضيات (١٥ عبارة).

وصحح الاستبيان من خلال حساب تكرار كل صعوبة لدى أفراد العينة.

٢.٦- الخصائص السيكومترية:

أ- الصدق: تم استخدام الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية وحسبت الدلالة الإحصائية لقيمة "ت" للفرق بين متوسطي المجموعتين

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المجموعة العليا	٣٠.٣٧١	٢.٩٦٢	٢٧.٨٥٤	٠.٠١ دالة إحصائيا
	المجموعة الدنيا	٨.١٧١	٣.٥٨٢		

جدول رقم (١) :يبين قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لدى عينة الدراسة في الاستبيان.

[١]- رجاء وحيد دويدري (٢٠٠٢)،"**البحث العلمي : أساسياته النظرية وممارسته العملية** "، دار الفكر المعاصر ، بيروت/ دار الفكر،دمشق، ط٢، ص:٣١٥.

ب- الثبات: تم استخدام أسلوب التجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي)، إذ حسب معامل الارتباط الخطي بين نصفي درجات الأفراد الزوجي والفردي بمعادلة بيرسون وصحح الطول باستخدام معادلة سبيرمان – براون.

معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
٠.٨٦٥**	٠.٩٢٧**

** دالة عند ٠.٠١

جدول رقم (٢): يبين قيمة معامل ثبات الاستبيان على عينة البحث قبل وبعد التصحيح.

٣-٦- قائمة المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية:

أعد هذه القائمة السيكولوجي الفلسطيني **صلاح الدين أبوناهية**، وهي تضم ٦ **مجالات فرعية**:

- **النشاط الزائد:** (١٦ عبارة).
- **السلوك الاجتماعي المنحرف:** (١٦ عبارة).
- **العادات الغريبة واللزمات العصبية:** (١٦ عبارة).
- **سلوك التمرد في المدرسة:** (١٦ عبارة).
- **السلوك العدواني:** (١٦ عبارة).
- **السلوك الانسحابي:** (١٦ عبارة).

وتصحح القائمة على أساس أن لكل عبارة ٤ خيارات هي: شديدة، متوسطة، ضعيفة، لا توجد، وتقابل على الترتيب بالدرجات ٠، ١، ٢، ٣، تجمع في النهاية درجات كل عبارة للحصول على الدرجة الكلية للمجال الفرعي وتجمع درجات كل مجال فرعي للحصول على الدرجة الكلية للقائمة.

٤٦- الخصائص السيكومترية:

أ- **الصدق:** تم استخدام الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية وحسبت الدلالة الإحصائية لقيمة "ت" للفرق بين متوسطي المجموعتين

العينة / الأبعاد	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة"ت"	مستوى ا
	المتوسط الح	الانحراف ا	المتوس الحسا	الانحراف الم		
النشاط الزائد	٣٠.٨٧٥	٥.٧٧٨	٢.٨٥٧	٢.٠٥٨	٦.٦٤١	٠.٠١
السلوك الاجتماعي المنحرف	٢٦.٦٥٧	٥.٩٢٨	٢.٣٤٢	٢.١٣٨	٢.٥١٣	٠.٠١
العادات الغريبة واللزمات العصبية	٢٢.٢٨٥	٥.٥٨٦	١.٧١٤	١.٤٥٦	٠.٧٧٨	٠.٠١
سلوك التمرد في المدرسة	٢٤.٣٧١	٨.٩٧٩	٢.٠٢٨	١.٦٨٢	٨.١٥٠	٠.٠١
السلوك العدواني	٢٦.١٢٤	٧.٥٨٢	.٦٥٧	.٨٢٦	٩.٤٧٧	٠.٠١
السلوك الانسحابي	٣٢.٤٥٧	٨.٤٦٠	٢.٦٥٧	٢.٦٢٩	٤.٠٨٠	٠.٠١
الدرجة الكلية	٣٧.٢٥٧	٠.٦٦٣	٨.٥٧١	٩.١٣٩	٩.٨٠٧	٠.٠١

جدول رقم (٣):يبين قيمة "ت"لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين العليا والدنيا في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على القائمة.

ب- **الثبات:** تم استخدام أسلوب التجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي)' إذ حسب معامل الارتباط الخطي بين نصفي درجات الأفراد الزوجي والفردي بمعادلة بيرسون وصحح الطول باستخدام معادلة سبيرمان – براون.

الأبعاد / معامل الثبات	قبل التصحيح	بعد التصحيح
النشاط الزائد	٠.٨٥٣**	٠.٩٢٠**
السلوك الاجتماعي المنحرف	٠.٨٤٩**	٠.٩١٨**
العادات الغريبة واللزمات العصبي	٠.٧٤٣**	٠.٨٥٢**
سلوك التمرد في المدرسة	٠.٨٢٥**	٠.٩٠٤**
السلوك العدواني	٠.٨٨٧**	٠.٩٤٠**
السلوك الانسحابي	٠.٨٧٣**	٠.٩٣٢**
الدرجة الكلية	٠.٩٥٠**	٠.٩٧٤**

** دالة عند ٠.٠١

جدول رقم(٤):يبين قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية للقائمة على العينة الكلية للبحث قبل وبعد

التصحيح.

٧- عرض النتائج:

١.٧ - عرض النتائج الخاصة بالسؤال الأول: "ماهي صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم الابتدائي"؟

للإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على ترتيب تكرارت١٠ صعوبات ذات التكرار الأعلى لعينة البحث والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الصعوبة	تكرارها	ترتيبها
لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	٩٢	١
يكتب بخط رديء	٨٨	٢
يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	٨٧	٣
يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	٨٢	٤
يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة	٨١	٥
يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة	٨٠	٦
يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	٨٠	٦
ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه	٧٩	٧
لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	٧٧	٨
يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة.	٧٧	٨

جدول رقم(٠٦):يوضح ترتيب الصعوبات لدى عينة البحث وذلك حسب حجم تكرارها.

يتبين من خلال الجدول أن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا تتعلق ٤ منها بالكتابة و٢ بالرياضيات و٢ بالقراءة.

٢.٧- عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: "ماهي المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ التعليم الابتدائي"؟

للإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على استخراج المتوسطات الحسابية للعينة في الأبعاد الستة للمشكلات السلوكية فجاء ترتيبها كما يلي:

- السلوك الانسحابي (16,823).
- النشاط الزائد (15,607).
- السلوك الاجتماعي المنحرف (13,461).
- سلوك التمرد في المدرسة (11,315).
- السلوك العدواني (10,769).

- العادات الغريبة واللزمات العصبية (10,476).

٣.٧- عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: "ما هي الحاجات الإرشادية لعينة البحث في صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية"؟.

لما كان من أهداف الدراسة دراسة الحاجات الإرشادية بالذات، أي الحاجات التي لم تجد إشباعا، فقد تمت دراسة هذه الحاجات عن طريق المشكلات والصعوبات على اعتبار أنهما تمثلان حاجات لم تشبع، والحاجة الإرشادية على هذا الأساس تقابل عادة بما يسمى الخدمة الإرشادية.

١.٣.٧ - الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية: ويتم في هذا الجانب استخلاص الحاجات الإرشادية في صعوبات التعلم الأكاديمية لعينة البحث اعتمادا على أعلى تكرار للصعوبات العشر الواردة في السؤال الأول.

أ- الحاجة إلى الكشف والتعرف المبكر على صعوبات التعلم الأكاديمية:

ولهذه الحاجة مبررات كثيرة منها:

- عدم الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم يهيء الأسباب لنمو هؤلاء التلاميذ تحت ضغط الإحباطات المستمرة والتوترات النفسية.

- إن الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز.

- إن المعلم هو أكثر الأشخاص وعيا بالمظاهر السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار والمدة والدرجة والمصدر.

ب- الحاجة إلى زيادة الألفة مع المادة المقروءة: وتتجلى هذه الحاجة من خلال الصعوبات الاتية:

- **لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية:** يمكن للمعلم استغلال المداخل الاتية لتقوية المفردات اللغوية لدى تلاميذه ومنها:

- المزاوجة بين الصوت والحرف المكتوب الذي يتشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة موضوع القراءة.

- تكرار معالجة الأصوات أو تكرار الخبرة بها يؤدي إلى ارتفاع كفاءة التعرف على الكلمات والحديث وتحسين المهارات اللغوية.

- استخدام الدلالات من خلال المعنى أو سياق الجملة في الفقرة،إذ تسهم القراءات الخارجية في تنمية هذه الملكة.

- استخدام التحليل التركيبي أي التعرف على الكلمات من خلال تحليل معاني وحدات الكلمات مثل: أدوات التعريف، المقاطع الزائدة، جذور الكلمات، الكلمات المشتقة، مما يسهم في زيادة الرصيد اللغوي.

ويمكن للمعلم استعمال وسائل إيضاحية، وذلك استنادا إلى أن الوسائط الحسية تتباين في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات،وعليه توظيف هذه الوسائل

بما يفعل الوسائط كلها ويكمل أدوارها[1].

- **يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص:** يحتاج التلميذ هنا إلى زيادة ألفته مع المادة المقروءة، ويمكن للمعلم القيام بذلك من خلال الخطوات الآتية:

- إعطاء أو تخيير التلميذ بين مجموعة من القصص الهادفة والجذابة وتكليفه بقراءتها ثم قراءة ملخص عنها جهريا في القسم، وتستغل نقطة المنافسة البناءة بين التلاميذ وتقديم التعزيز الملائم لميولاتهم.

- يراعى مبدأ التدرج في تكليف التلميذ بالأنشطة اللاصفية الداعمة لجوانب قصوره، مع الحرص على تقديم الدعم الأسري بصورة بناءة.

- يمكن استغلال مبدأ التعميم والانتقال بالتلميذ من قراءة القصص إلى قراءة المجلات والكتب،وبالتالي تطوير ملكة القراءة لديه بجانبيها (التعرف على الكلمات، الفهم القرائي).

ج- **الحاجة إلى تدعيم النشاط الكتابي:** وتتجلى هذه الحاجة من خلال الصعوبات الاتية:

- **يكتب بخط رديء:** يمكن للمعلم القيام بما يلي:

* **أنشطة السبورة الطباشيرية**: تزويد السبورة بالدوائر والخطوط والأشكال العددية والهندسية بخط كبير يمكن التلميذ من التآزر الحسي الحركي.

* **توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة**: يمكن استغلال العجين، الصلصال لإكساب التلميذ المهارات والحركات الدقيقة للكتابة.

* **الإشراف على جلسة التلميذ**: مما يتيح له التهيؤ التام والمريح لممارسة نشاط الكتابة.

* **طريقة مسك القلم**: والتي تساعد التلميذ على التحكم في حركات يده بسلاسة.

* **وضعية الكراس**: والتي تساهم أيضا في التزام التلميذ بالموازاة بين وضعية جلوسه والتقيد بشروط الكتابة.

* **استخدام قوالب بلاستيكية**: يمكن عمل قوالب بلاستيكية تثبت وضعيتها بالشكل الذي يجعل التلميذ قادرا على تحسسها.

* **الورق المخطط**: والذي من خلاله يتدرب التلميذ على مراعاة قواعد كتابة الحروف والأرقام، إذ يمكن أن تكون خطوط المسافات بلون أحمر وخطوط الكتابة بلون أخضر مثلا.

* **تدريس كتابة الحروف بحسب درجة صعوبتها**: ويتم مراعاة درجة صعوبة تصوير الحرف فراغيا.

---

[1] فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨)،"**صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**"،سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، المنصورة، الجزء الرابع، ط١، ص ص: ٢١٣- ٤٧٥.

* **استخدام الدلالات اللفظية المنطوقة**: وذلك من خلال شرح اتجاهات تكوين الحروف مثل: (من أعلى إلى أسفل) أو (دائريا)، مع عدم تشتيت انتباه التلميذ بتعليمات مستفيضة تصرفه عن المهمة الأصلية.[1]

- **يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي:** هذه الصعوبة تعكس التبرم من أنواع النشاط التي تحتاج إلى استغراق وانتباه للتفاصيل الدقيقة، وتقدم التغذية الراجعة تبعا للخطوات الاتية:

- إعطاء التلميذ قائمة بكل الحروف الأبجدية لمعرفة الحروف التي يعرفها من التي لا يعرفها.

- إعطاء التلميذ كلمات بسيطة لكتابتها مع التدرج في عدد الأحرف المكونة لها.

- إعطاء التلميذ مجموعة صور لأحداث قصة والطلب منه سرد هذه الأحداث مشافهة ثم كتابة مع التعزيز الإيجابي لعاملي التفصيل والزمن.

- تسميع شريط أناشيد للتلميذ والطلب منه كتابة المقاطع التي تعجبه من الأنشودة.

- جعل الكتابة متعة من خلال توظيف الأصابع في حد ذاتها للكتابة باستخدام ألوان ترابية متنوعة، وذلك من خلال النمذجة والتقويم، ويتم مراعاة عاملي التكرار والوقت.[2]

- **ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه:** إن تقديم الخدمة الإرشادية لهذه الصعوبة يستدعي وجود نشاط تعاوني بين المعلم والأسرة مبني على اتفاق مسبق على كيفية مسار المتابعة، وتراعى النقاط الأتية:

* قيام الفرد المكلف من الأسرة بتهجئة الواجب المطلوب.

* الانتقال التدريجي في التهجئة مع تجاهل الوقت وتدعيم الاستجابة الصحيحة من التلميذ في البداية، ثم التركيز على الاثنين معا حين التماس تحسن الأداء.

* مراعاة نبرة الصوت المجسدة للموقف المصور من خلال الفقرة، فهذا يدعم سلوك الانتباه لعناصر الفقرة من قبل التلميذ.

* احترام علامات الوقف مما يسمح للتلميذ بإدراك معنى الجملة وتدارك نسيان إحدى الكلمات في حال اختلال المعنى.

* الحرص على إيفاء كل كلمة حقها من الوقت أثناء التلفظ بالموازاة مع كتابتها من طرف التلميذ.

- **لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم:** بإمكان المعلم اتباع الخطوات الآتية:

* المعنى والتلفظ: أي جعل التلميذ ينظر إلى الكلمة ثم يتلفظ بها على نحو صحيح ثم يستخدمها في جملة.

---

[1] – فتحي مصطفى الزيات، **مرجع سابق**، ص ص: ٥٢٨– ٥٣٠.

[2] – عبد الستار إبراهيم وآخرون (١٩٩٣)،"**العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته**"، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد ١٨٠، ديسمبر ، ص ص: ١٧٧– ١٨١.

* التخيل: أي الطلب من التلميذ مشاهدة الكلمة ثم نطقها ثم نطق كل مقطع من مقاطعها ثم تهجئتها شفهيا ثم استخدام أحد الأصابع في التتبع أو الاقتفاء سواء في الهواء أو بلمس حروف الكلمة ذاتها.

* الاسترجاع: أي الطلب من التلميذ التطلع إلى الكلمة ثم إغلاق عينيه ومتابعتها ذهنيا بما يسمى "عين العقل" ثم تهجئتها شفهيا،ثم القيام بفتح العينين ليرى إن كانت كتابتها صحيحة مع تكرار هذه العملية إذا كان التهجي خاطئا.

* السيطرة والتمكن: أي الطلب من التلميذ تغطية الكلمة وكتابتها، وإذا كانت صحيحة يكرر ذلك عدة مرات حتى يتم حفظها وإتقانها.[1]

د- الحاجة إلى تمكينه من المفاهيم والمبادئ الرياضية: وتتجلى هذه الحاجة من خلال الصعوبات الآتية:

- **يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة:** يحتاج المتعلم إلى تسهيل عملية التعلم من خلال تحليل المهارة إلى مهمات بسيطة وبالتالي يتم التعرف إلى مستوى الأداء الحالي للتلميذ ومن ثمة من أين يمكن للمعلم أن يبدأ معه، فمثلا الخطوات المتسلسلة ضمن الطريقة تستدعي:

- وضع جدول بقائمة المعطيات.

- وضع جدول بقائمة المجاهيل.

- وضع جدول بقائمة المطالب.

على المعلم تحديد الجزء الذي تكمن فيه الصعوبة، مما يمكنه من استغلال مبدأي التدريب والممارسة، أي تكرار الخبرة بالموقف التعليمي ثم تعميم هذه الخبرة على المواقف التعليمية المشابهة.

- **يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة:** يمكن للمعلم هنا أن يستخدم اللعب باعتباره نشاطا جماعيا يكون فيه التلميذ مشتركا مع الآخرين لإنجاز بعض الأهداف العامة.

* مثلا يبدأ المعلم بتعليم التلاميذ التمييز بين الأرقام وهي المحصورة بين ٠ و٩، والأعداد وهي المحصورة بين١٠ فما فوق.

* يستغل المعلم نشاط التربية البيئية ويطلب من التلاميذ تكوين مجموعات وجمع الحصى وتزيين أحواض الأشجار من خلال تطبيق التمييز بين الأرقام والأعداد بالاعتماد على التمييز اللوني.

* يطلب المعلم من كل مجموعة إحصاء عدد الحصى المحيطة بحوض الشجرة خاصتها ثم يطلب منهم إجراء المقارنة بين الحصيلة النهائية من حيث ترتيب الأعداد المتوصل إليها.

* يمكن للمعلم استغلال الأشغال اليدوية وذلك من خلال صناعة منزل بأعواد الكبريت وتلوين البيت تبعا للوحدات، أرقام، عشرات، مئات.

إن هذا الاحتكاك المباشر بالخبرة يمكن التلميذ من تكوين مفهوم العدد ويبرز العلاقة بين الأعداد المتوالية وهذا يمهد لإتقان مهارة الجمع، الطرح، القسمة، الضرب.

- **يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية:** يمكن للمعلم استخدام تقنية الصورة الذهنية،أي تعريف التلميذ باسم الشكل من خلال شبيهه كخطوة أولى.

حين يميز التلميذ بين هذه الأشكال يطلب منه إنجازها بالنمذجة واستخدام العجين، ثم ينتقل به إلى استخدام الأدوات المساعدة كالمسطرة والكوس والمدور....في رسم هذه الأشكال وقصها بأحجام مختلفة ثم المزاوجة بين هذه الأشكال.

- **يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة:**

حتى يتمكن التلميذ من تعلم الأعداد المجردة لا بد من المرور بمرحلة أو أكثر للانتقال من المحسوس إلى المجرد، فمثلا نضع أمام التلميذ[1] حبات فاصوليا ويقوم بعدها، هذه العملية تمكنه من استدخال مفهوم العدد (سمعيا، بصريا، لمسيا، حركيا)، وكمثال سنتناول عملية الجمع.

* مفهوم إشارة (+) مقترن بالفعل (نضيف إلى): مثلا نصف ثلاث حبات فاصوليا إلى جانب أربع حبات فاصوليا موضوعة أمام التلميذ مع التلفظ الشفهي لكل عدد وتزامن لفظة (نضيف إلى) مع فعل (الصف)، وتكرار التلميذ بنفسه لهذه العملية مع تغيير الأعداد وبالتالي سيدرك العلاقة التكافئية بين (نضيف إلى) و (نحصل على) وبين (+) و (=).

٢.٣.٧- الحاجات الإرشادية في المشكلات السلوكية: ويتم في هذا الجانب استخلاص الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مشكلاتهم السلوكية وذلك مما أشر عليه معلموهم اعتمادا على أعلى متوسط حسابي لبعدين اثنين هما: السلوك الانسحابي، والنشاط الزائد.

أ- **حاجة التلميذ إلى تدريبه على السلوك الاندماجي والسلوك المستقر:** من الضروري أن يخطط المعلم بمعية الوالدين لتزويد التلميذ بخبرات تعيد بناء ثقته بنفسه ومنها:

- تكليف التلميذ بأعمال مناسبة في البيت تؤدي إلى رفع معنوياته.

- إشراكه في نشاطات خدمة المجتمع المحلي كالأعمال التطوعية وتقديم خدمات للمحتاجين.

- إشراكه في نشاطات الفرق الكشفية أو النوادي مع الأخذ بعين الاعتبار لتجانس المجموعة وقابلية تحقيق الأهداف والمعنى منها لدى التلميذ.[2]

---

[1] – فتحي مصطفى الزيات، **مرجع سابق**، ص ص: ٥٣١-٥٣٢.

[2] – سعيد حسني العزة (٢٠٠٦)،"**صعوبات التعلم: المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج**"،دار الثقافة، عمان، الأردن،ط١، ص ص: ١٤٧-١٤٨.

ب- حاجة التلميذ إلى شعوره بالانتماء: يمكن تلبية هذه الحاجة من خلال الاستعانة بالخطوات الآتية:

- استخدام تقنية صور إيماءات الوجوه وتوظيفها في التفاعلات الاجتماعية مع الأقران.

- التدريب على استخدام إيقاع الصوت وتطبيقاته في مواقف التعامل مع الآخرين على اختلاف أدوارهم الاجتماعية.

- تدعيم تدريب التلميذ على التخطيط لبعض الأنشطة الاجتماعية.[1]

ج- حاجة التلميذ إلى تخليصه من التوتر والقلق: ويمكن التدخل على هذه الحاجة من خلال الخطوات الاتية:

- تدريب التلميذ على الاسترخاء.

- تحديد المنبه الرئيسي المثير للقلق.

- تدريج المنبهات المثيرة للقلق موقفا موقفا.

- الطلب من التلميذ وهو في حالة من الاسترخاء العميق أن يتصور نفسه في الموقف الذي يستثير لديه أقل درجة من القلق والتدرج به في مواقف القلق، مع فترات فاصلة.[2]

د- حاجة التلميذ إلى تشكيل سلوك الانتباه لديه: ويتم الاعتماد في ذلك على المراحل الاتية:

- الاستمرار في الجلوس بهدوء لدقائق عدة، مع المواقتة الزمنية المناسبة للتدعيم اللفظي أو الملموس وزيادة المدة الزمنية للجلوس الهادئ بالتدريج.

- الاستجابة عند النداء مع مراعاة التدعيم حال تشكل السلوك المطلوب والزيادة التدريجية لوقت إدامة النظر واستخدام الحث البدني عند الضرورة.

- النظر إلى الشيء عند الطلب، مع مراعاة الإشارة إليه وتقديم التدعيم اللفظي أو المادي فور

الاستجابة مع اللجوء لأسلوب الحث البدني عند الضرورة.

- أداء عمل معين أو نشاط لفترة محددة، إذ يتم استغلال نجاح التلميذ في المراحل السابقة والانتقال به من التلقي إلى الفعالية أي المسئولية الذاتية عن أداء نشاط معين.[3]

هـ- الحاجة إلى النمذجة والقدوة: ويمكن تلبية هذه الحاجة باستغلال محكات القدوة (التشابه في العمر الزمني، جاذبية النموذج، توافق القيم)، إذ يمكن عرض فيلم قصير معد خصيصا لتعلم المهارات الاجتماعية، وهنا تستثار لدى التلميذ الحاجة للإنجاز بتقديم أفضل ما يستطيع والنجاح في أنشطته وتفاعلاته الاجتماعية، والتفوق على

---

[1] – فتحي مصطفى الزيات، **مرجع سابق**، ص ص: ٦٤٤– ٦٤٥.

[2] – عبد الستار وآخرون، **مرجع سابق**، ص ص: ٨٥–٩٣.

[3] – عبد الستار إبراهيم وآخرون، **مرجع سابق**، ص ص: ١٥٤– ١٥٧.

الآخرين.

و- الحاجة إلى اللعب: يمكن تلبية هذه الحاجة من خلال الخطوات الاتية:

- عرض السلوك المطلوب تعلمه من خلال نموذج فيديو او تسجيل صوتي أو مسرحية.

- تشجيع التلميذ على أداء الدور.

- تصحيح الأداء وتوجيه انتباه التلميذ إلى جوانب القصور فيه وتدعيم الجوانب الصحيحة منه.

- تكرار الأداء لغاية الإتقان.

- الممارسة الفعلية للأداء في مواقف حية لتعلم الخبرة الجديدة.

قائمة المراجع:

١ - الزعبي، أ.م.(١٩٩٤)،"**الارشاد النفسي:نظرياته ،اتجاهاته، مجالاته**"،عمان :دار زهران .

٢ - خولة ، أ.ي.(٢٠٠٦) ،"**البرنامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**" ،ط١،عمان ، دار السيرة .

٣ - خيري ، أ.ع.(١٩٩٧) ،"**دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج جمعي/فردي للتغلب على تلك الصعوبات**"، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس،المجلد الثاني، ديسمبر.

٤ - رجاء ، و.ك.(٢٠٠١)،"**البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارسته العملية**"، ط٢ ،بيروت :دار الفكر المعاصر.

٥ - عبد س ،إ.(١٩٩٣)، "**العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته**"، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت : عدد١٨ ، ديسمبر.

٦ - سعيد ،ح ، ا.(٢٠٠٦) ،" **صعوبات التعلم: المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج** "، ط١ ، عمان ،الأردن : دار الثقافة .

٧ - فتحي ،م ، ا.(١٩٩٨)، "**صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**" ،ط١ ، سلسلة علم النفس المعرفي ، المنصورة ، دار النشر للجامعات ، الجزء الرابع .

الكفالة النفسية و الأرطوفونية لذوي عسر الكتابة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

د.سعاد حشاني/جامعة قاصدي مرباح،ورقلة،الجزائر د.شهرزاد نوار/جامعة قاصدي مرباح،ورقلة،الجزائر

ملخص :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية الكفالة النفسية و الأرطفونية لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم أكاديمية تتمثل في عسر الكتابة، وذلك على عينة متكونة من٦٠ تلاميذ متمدرسين بالسنة الرابعة ابتدائي اختيروا بطريقة قصدية من بعض المؤسسات التربوية بمدينة ورقلة بالجزائر.

الكلمات الدالة : التكفل النفسي، التكفل الأرطفوني، عسر الكتابة.

مقدمة:

يواجه الأولياء عددا من المشكلات السلوكية والتعليمية التي تعيق أبناءهم عن التكيف الاجتماعي أو الدراسي، ومن بين هذه المشكلات الأكاديمية صعوبة التعلم أو بطء التعلم الذي يجد الطفل من خلاله صعوبة في فهم أو حفظ أو تذكر الكلمات مما يستدعي كذلك تدخلا عاجلا للتكفل بالطفل ومساعدة على التكيف الجيد مع الوسط الدراسي.

١- إشكالية الدراسة:

يبدأ تفاعل الطفل مع بيئته حوالي السن الرابعة من عمره محاولا فهم الكتابات التي تدور في محيطه، فيكوّن في البداية افتراضات خاطئة حول كتابة الكلمات، ثمّ تدريجيا يتمكن ويبدأ اكتسابه المنظّم للكتابة في الروضة، أو المدرسة. وحتّى يتسنى له استيعاب نظام الكتابة يجب عليه قبل كل شيء، فهم أنّ الرموز الكتابية في اللغة تمثّل فونيمات (أصوات) وبأنّها ليست مجرد رسومات لأشكال.

فاكتساب الكتابة حسب **ران ومقالي** (RENE,B, MAGALY,N) يفرض على الطفل أولاً أن يفرّق بين الرسم والكتابة، بعد هذا التفريق يبدأ اكتسابه لقواعد الكتابة الذي يأخذ مسار طويل، متطوّر وتدريجي.

وفي اكتساب الكتابة وكيفية إنتاجها والتحكم فيها، اختلفت مواضيع الأبحاث وذلك باختلاف السياقات المتدخلة في الكتابة، فمنها التي اهتمت الطريقة التي يتبعها التلميذ في انتاج الكتابة في شكل رسالة، مرسل، ومرسل إليه، كدراسات (KELLOG, R, ١٩٩٤) و(HAYES, J, FLOWER, T, ١٩٨٠).

وحاولت دراسات أخرى فهم الطريقة التي يسترجع ويعمم فيها المتعلم الشكل الكتابي للكلمات، كما ركزت دراسات أخرى على السياقات المتدخلة في تحويل التمثيلات الكتابية، إلى حركات كتابية خطية.

لكن رغم اختلافها من حيث التناول إلاّ أن جميع الدراسات اتفقت على أننا لا نستطيع أن نقول عن التلميذ، أو المتعلم بأنّه تعلّم الكتابة إلاّ إذا كتب بصفة آلية كلمات يعبّر بها عن شيء ما أو تملى عليه، ويذكر **أليقيريا، وموستي** (ALEGERIA,J,MOUSTY,P,١٩٩٦) أن المتعلم لا يستطيع أن يصل إلى هذه المرحلة من التحكّم إلاّ إذا تحكم في عدّة مفاهيم كمجموعة القواعد الضمنية الخاصة بالحروف، والتي تتغير حسب طريقة تمثيل الصوت وحسب وظيفته، ووضعية الحروف في المقطع، والحروف السابقة، والمتبوعة. لكن قد يجد المتعلّم للكتابة صعوبات في التحكّم في الكتابة ما يعيق سير تعلّمه لهذه الكفاية، فيظهر تباطؤه، وتأخره في الاكتساب، ما يجعله من ذوي عسر الكتابة، ويشتكي المهتمين بالتربية من انخفاض مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية في قدراتهم على كتابة الكلمات ورسمها الصحيح وبسرعة مناسبة.[1]

ويشير "**جراهام وهاريس**١٩٨٩ (Graham & Harris,) أن صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو اضطراب في نمو الكتابة وتظهر عادة بين سن السابعة والثامنة من عمر الطفل، إذ تلاحظ تشوهات في الحركة الكتابية وفي سير الخط وصعوبة في الربط وعدم الانتظام في ترك الفراغات بين الحروف والكلمات .[2]

ويذكر **فتحي عبد الرحيم**١٩٩٦)أن كثيراً من الصعوبات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، تبقى وتمتد نتيجة للتدريس غير الملائم للغالبية العظمى من التلاميذ، وأن من يعانون من صعوبة الكتابة يحتاجون إلى استراتيجيات تدريسية تعنى بتعديل التدريس العادي ، لتجنب صعوبة الكتابة.[3]

إذن من المهم أن يخضع ذوي عسر القراءة لبرامج علاجية قصد التكفل بالمصابين والذي اهتمت به العديد من الدراسات، ومن بين هذه الدراسات **دراسة أحمد عواد**١٩٩٨) المعنونة "**مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**" والتي اهتمت بالتعرف على أهم الصعوبات الشائعة في تعلم اللغة العربية عينة قوامها٢٤٩ تلميذ بالصف الخامس ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ العينة في السن،والذكاء،كما أسفرت الدراسة أن٥٧٩٦ % من التلاميذ ذ يعانون من صعوبة الكتابة من العينة وهي أعلى نسب صعوبات التعلم ، ويليها القراءة ، ثم الفهم ، والتعبير ، كما تمكنت دراسة أحمد عواد باستخدام البرنامج المقترح من علاج صعوبة الكتابة لدى عينة البحث بفروق دالة[4]

---

[1] هدى مصطفى محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٦ ، ص:٩.

[2] عادل توفيق حجات ، ١٩٩٩ ، ص ١٤.

[3] صلاح عميرة علي محمد ، ٢٠٠٢ ، ص: ٧٠.

١-فوزية محمدي،٣٠:٢٠١١.

٢ -هدى مصطفى محمد عبد الرحمن ، ٤٠:١٩٩٦.

٣- هويدا حنفي رضوان،٢٦:١٩٩٢.

وتوصلت دراسة **هويدا حنفي رضوان ١٩٩٢**) الى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس لصالح المجموعة التجريبية وذلك من خلال برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي على عينة تضمنت ٣٠ طفلا من ذوي صعوبات التعلم[٢]

وتؤيد دراسة **رحاب عبد الشافي ١٩٩٩**) ضرورة الاهتمام بتعديل صعوبة الكتابة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية والمعنونة بـ " **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالسعودية**" ، وقد استهدفت الدراسة تحديد المهارات الفرعية للخط العربي والأخطاء الشائعة لدى تلاميذ مجموعة الدراسة ومدى إمكان تدريس برنامج تعليمي مقترح في الخط العربي النسخ ، وقد تكونت العينة من ١٢٧ تلميذ ٦٥ منهم كمجموعة ضابطة ، و ٦٢ مجموعة تجريبية. توصلت الدراسة إلى أهم المهارات الفرعية للخط العربي ومن أهمها : الميل والاتجاه المناسب للحروف ، والكلمات على السطر ومراعاة الحروف المغلقة والمفتوحة في الخط المكتوب ، والالتزام بالكتابة على السطر ت، وحيد المسافات بين الحروف و الكلمات ، أما بالنسبة للأخطاء الشائعة فكان أهمها عدم الالتزام بالكتابة على السطر ، وعدم مراعاة كل من الحروف المغلقة والمفتوحة ، وعدم وصل الحروف وصلا سليما من أماكن وصلها ، مع عدم مراعاة التناسب من حيث أحجام الحروف في الكلمة الواحدة. أما بالنسبة للبرنامج المقترح فقد أثبت فعالية في تنمية المهارات الفرعية[٣]

أما دراسة **صلاح عميرة محمد ٢٠١٠**) بعنوان "**برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة**"، فقد قامت بتصميم برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة ،تضمنت أدوات الدراسة مصفوفة رافن الملونة،اختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة،اختبارات تحصيلية في القراءة، والكتابة وتكونت عينة الدراسة من ١٦ طفلا وطفلة ، تم تقسيمهم على مجموعتين الأولى تجريبية وعددها ٤ طفلا و ٤ طفلة من الصف الثاني الابتدائي ، أما المجموعة الضابطة مناظرة لها من حيث العدد ، والنوع ، والعمر الزمني ، والذكاء ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج العلاجي المطبق.

إذن تؤكد الدراسات التي تم عرضها أهمية التكفل بعسيري الكتابة لذلك تناولت الدراسة الحالية التعرف على فعالية العلاج النفسي والأرطوفوني لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة وذلك من خلال طرحها الإشكالية التالية :

الإشكالية العامة :

- ما مدى فعالية العلاج النفسي و الأرطوفوني في التخفيف من صعوبات المتعسرين كتابيا ؟

تساؤلات الدراسة :

- هل يختلف مستوى الكتابة عند كل من مجموعة العينة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الكفالة النفسية ؟

➢ هل يختلف مستوى الكتابة عند كل من مجموعة العينة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الكفالة الارطفونية ؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

➢ **نتوقع فعالية عالية لبرنامج** الكفالة النفسية والأرطوفونية في التخفيف من صعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

الفرضيات الجزئية :

➢ يختلف مستوى الكتابة عند كل من مجموعة العينة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الكفالة النفسية.

➢ يختلف مستوى الكتابة عند كل من مجموعة العينة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الكفالة الأرطوفونية .

3- أهمية الدراسة:

✓ تكمن أهمية البحث، في موضوع الدراسة الذي أولى الاهتمام بأحد صعوبات التعلّم، "**عسر الكتابة التطوري الفونولوجي**"، وذلك من حيث التشخيص والتكفل النفسي و الأرطوفوني.

4- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

✓ تشخيص المتعسرين كتابيا.

✓ إبراز أهمية الكفالة النفسية و الأرطوفونية لذوي عسر الكتابة ، وكذا فعالية العلاج النفسي والأرطفوني في التكفل بذوي عسر الكتابة.

✓ التعرف في الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الكفالة النفسية والأرطفونية.

5-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة: تتمثل في:

١.٥. ذوي عسر الكتابة : هم تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من عينة الدراسة الذين يجدون صعوبة لغوية كتابية إملائية في ترميز الكلمات المسموعة خطّيا، هذه الكفاية التي اختبرت بمقياس الكتابة الإملائية.

* **عسر كتابة فونولوجي:** يتميّز صاحبها، بسوء توظيف الربط بين الأصوات والحروف، فيكتب الكلمات المنتظمة، مثل: سّجّدّ دون احترام قواعد صوت-حرف، فيظهر عسر الكتابة الفونولوجي. وهو نوع الاضطراب المستهدف في البرنامج العلاجي.

٥.٢. التكفل النفسي: هو مجموع الخدمات النفسية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته الجسمية يشبع حاجاته وميوله بأسلوب يحقق تصوره لذاته، ويتضمن ميادين متعددة [1]أسرية، شخصية، مهنية ، وهو عادة يهدف إلى الحاضر والمستقبل مستفيدا من الماضي و خبراته[1]

والكفالة النفسية في الدراسة الحالية هي مجموع الإجراءات الوقائية أو العلاجية التي يتم من خلالها التركيز على التلميذ الذي يعاني من عسر الكتابة قصد علاجه أو مساعدته في حل مشكلته ثعوبة الكتابة.

٥.٣. الكفالة الأرطوفونية: هي التكفّل بالتلميذ المصاب بالاضطراب اللغوي عسر الكتابة، قصد علاجه، وتمكينه من التحكّم في عملية الكتابة.

٦- الإطار النظري للدراسة :

٦.١. عسر الكتابة :

٦.١.١. تعريف عسر الكتابة: عسر الكتابة، هو اضطراب يميّز اكتساب، واستعمال اللغة الكتابية، وهو اضطراب دائم، وعند تطوره لا نلاحظ فارق في الاكتساب، وإنّما نلاحظ صعوبات كبيرة من حيث نوعيتها، وكميتها. وتبقى إنتاجات المصاب في القراءة، والكتابة أقل بكثير من أقرانه، في نفس السن، وبنفس الذكاء.

ونتكلم عن فارق ثمانية عشرة (١٨) شهرا، على الأقل، فتظهر الصعوبات عند المصاب من خلال الاختبارات التقييمية في القراءة، والكتابة، وهي في الغالب صعوبات، تؤثر على المصاب من عدّة جوانب: مدرسية، تعليمية، نفسية واجتماعية.

عسر الكتابة، هو اضطراب تطوّري يختلف عن المكتسب، فهو لا يتعلق بتأخر بسيط في اكتساب القراءة والكتابة ، وإنّما يتميز بتطوّر أبطئ، هذا الاضطراب التطوّري يؤدي إلى سوء تنظيم في سياق اللغة الكتابية، أنماط الاكتساب تكون مختلفة عن الاكتساب العادي.

فعسر الكتابة، هو اضطراب في التعلّم، يتميّز باضطراب مهم، ودائم في القواعد الكتابية، (اضطرب الكتابة العفوية أو الكتابة الإملائية)، وهذا يتسبب في اضطراب نسبي، ومتنوع، في قلب الأصوات إلى حروف، تقطيع وحدات الجملة، تطبيق القواعد الكتابية النحوية والصرفية.

عسر القراءة في الغالب، يصاحبه عسر كتابة، والعكس ليس صحيحا، فقد نجد عسر كتابة منعزل عن عسر القراءة.

٦.١.٢. أعراض عسر الكتابة: تتمثل أعراض عسر الكتابة حسب **حنان فتحي الشيخ** في :

١-الخلط في الكتابة، بين الحروف المتشابهة فونولوجيا مثل: د- ذ، ت-د.(النوع الفونولوجي)

[1]– جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسنى عزة،١٩٩٩: ١٤.

-عدم التمييز وخلط بين الحروف المتشابهة بصريا. مثل: ع-غ، ت-ث، ف-ق، س-ش.(النوع المعجمي)

٢_يحذف بعض الحروف من الكلمة.

٣-يضيف حرف، غير ضروري، ولا علاقة له بالكلمة.

٤-يعوّض حرف في الكلمة، بحرف آخر، مثل غابة تصبح عابة.

٥-قلب الحروف المكونة للكلمة، وتغيير موضعها في الكلمة، مثل كَلبُ تصبح لَكبُ.

٦-التشويه، بكتابة كلمات مبتدعة، لا علاقة لها بالنظام اللساني.[1]

٣-٣. المعايير التشخيصية لعسر الكتابة: تذكر **نوتس NUYTS, E** (٢٠٠٤)، أنّه عند تشخيص عسر الكتابة، يجب عزل الاضطرابات التالية: التخلف العقلي، الاضطرابات الحسية (البصرية، السمعية)، المشاكل الاجتماعية الثقافية في التمدرس، اضطرابات نفسية أو عقلية، وإصابات مخيّة عصبية، إصابات حركية.[2]

وتضيف الباحثة **نوتس NUYTS, E** ، وترى أنّ هناك فارق ثمانية عشرة(١٨) شهرا، على الأقل، بين التلميذ المتعسر كتابيا، و التلميذ بدون تعسّر في الكتابة.

٣-٤. أنواع عسر الكتابة: يمكن تصنيف عسر الكتابة إلى نوعين أساسيين هما:

١- **عسر كتابة مكتسب:** يتعلق بإصابة عصبية، تكون سبب في ظهور العسر الكتابي الفونولوجي (الصوتي)

أو العسر الكتابي السطحي (المفردي، أو المعجمي):

١-١. **العسر الكتابي المكتسب الفونولوجي أو الصوتي:** ويقصد به عدم قدرة الفرد، على تهجئة الكلمات، بمعنى أنّ الطفل ليس لديه القدرة على أن يقلب الأصوات إلى حروف، أو يستخدم العناصر المعتمدة على الصوت، في تكوين الكلمات لكي يصل إلى التهجئة الصحيحة.

١-٢. **العسر الكتابي المكتسب السطحي (المفردي، أو المعجمي):** يكون في هذا النوع، مشكلة في كتابة الكلمات غير المنتظمة، حيث يميل الفرد إلى إتباع تهجي الكلمات اعتمادا على قواعد النطق، وليس على التهجي الصحيح للكلمة. ومع ذلك صاحب هذا النوع من الصعوبة يمكنه تهجي شبه كلمات، وأخطاؤهم تحافظ على الطابع الصوتي الفونولوجي العام للكلمة.

---

[1] – حنان فتحي الشيخ، ٢٠١١، ٢٤٥.

٢- NUYTS, E, 2OO4, P1.

ويشير كل من الباحثان **هيلمان، و وارلتجان** HEILMAN , WARLTGEN (١٩٨٤)، إلى أنّه بالنسبة لأفراد ذوي عسر الكتابة المعجمي، فإنّه يكون لديهم إصابات في القشرة المخّية، تسمى التليفيف الزاوي الخلفي، بينما الذين يعانون من عسر كتابة فونولوجي، فإنّه تكون لديهم إصابات، في التلفيف الحافي العلوي.

٢-**عسر كتابي نمائي:**يشير هذا النوع من العسر الكتابي، إلى أنّ مسار التهجي الفونولوجي الصوتي، ومسار التهجي الخاص بالكلمات، واللذان يتميزان بموقع تشريحي، مستقل لكلّ منهما، حيث يمكن أن يعرف الفرد أحدهما، دون الآخر أثناء النمو، فينمو المسار الفونولوجي، باستقلال نسبي، عن المسار المعجمي للتهجي، والعكس صحيح، وبالتالي يمكن تصنيف عسر الكتابة النمائية، إلى نوعين:

٢.١. **عسر الكتابة النمائي الفونولوجي:** وفيه تؤثر الصعوبات، على القواعد المعتمدة على الصوت بينما تظل المعرفة الخاصة بالكلمات جيّدة.

٢.٢. **عسر الكتابة النمائية السطحي (معجمي) :** وفي هذا النوع من عسر الكتابة، يكون المسار الصوتي للتهجي قد تأسس بصورة جيّدة، بينما تظهر الاضطرابات في المسار المعجمي الدلالي، أي المعرفة الخاصة بالكلمات.

٨-**الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:** الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية تمثلت في:

٨.١. **منهج الدراسة**: المنهج المعتمد في الدراسة هو **المنهج التجريبي**، باعتباره بحثا تجريبيا يهدف إلى التعرّف فعالية الكفالة النفسية و الأرطوفونية، عند فئة المتعسرين كتابيا.

التصميم التجريبي المعتمد في هذا البحث، من النوع التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة. بداية، تم القياس القبلي على المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، بإخضاعهما لاختبار الكتابة بعدها تعرضت المجموعة التجريبية، للمتغير المستقل (البرنامج الكفالة النفسي والأرطوفوني)، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة له، ليتمّ القياس البعدي، للمتغير التابع (الكتابة الإملائية، مقياس تقدير الذات) للمجموعتين وقورن فيما بينهما.

٨.٢. **عينة الدراسة الأساسية:**

تمثلت عينة الدراسة في (٦) ستة حالات من أصل (٤٦) تلميذ وتلميذة متمدرسين بمستوى الرابعة ابتدائي بابتدائيتي شنين مرجان وشنين قدور المتواجدة بمدينة ورقلة بالجزائر- يتراوح سنّهم (٩ سنوات) ويعانون من عسر كتابة فونولوجي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة تضمنت (٣٠) تلاميذ، ومجموعة تجريبية احتوت (٣٠) تلاميذ. اختيروا بطريقة قصدية، مراعين في ذلك المعايير التشخيصية لاضطراب عسر الكتابة ، وتمت الدراسة خلال شهري (جانفي- فيفري) من السنة الدراسية ١٤٣٦-٢٠١٥ .

تم تصنيف التلاميذ المتعسرين كتابيا، استنادا دائما على نتائج اختبار الكتابة الإملائية، إلى ثلاثة مجموعات، مجموعة التلاميذ المتعسرين كتابيا فونولوجيا، مجموعة التلاميذ المتعسرين كتابيا معجميا، ومجموعة التلاميذ ذوي العسر الكتابي المزدوج (معجمي-فونولوجي)، والجدول الموالي يوّضح ذلك :

جدول رقم(٠١):يبين توزيع التلاميذ المتعسرين كتابيا على حسب نوع عسر الكتابة، والجنس-.

المستوى الدراسي	الجنس	تلاميذ ذوي عسر كتابي فونولوجي	النسبة المئوية %	تلاميذ ذوي عسر كتابي معجمي	النسبة المئوية	تلاميذ ذوي عسر كتابي مزدوج معجمي-فونولوجي	النسبة المئوية	المجموع
السنة الرابعة		٦	%٤٠	٤	%٢٦.٦٦	٥	%٣٣.٣٣	١٥
	الذكور	٣	%٥٠	٢	%٥٠	٣	%٦٠	٨
	الإناث	٣	%٥٠	٢	%٥٠	٢	%٤٠	٧

يتوضّح من خلال الجدول أعلاه أنّ التلاميذ المتعسرين كتابيا بلغ إجمالا(١٩) تلميذ وتلميذة، منهم(٠٦) من صنف عسر كتابة فونولوجي، بنسبة (٤٠%)، و(٠٤) منهم من نوع عسر كتابة معجمي وبنسبة(٠٦.٢٦%) و(٠٩) منهم من صنف عسر كتابة مزدوج، وبنسبة(٠٣.٣٣%)

٣.٨. عرض الحالات الخاصة بالعينة التجريبية: تمثلت العينة التجريبية في:

جدول رقم(٠٢): يبين الحالات الخاصة بالعينة التجريبية.

	الحالات	اختبار وكسلر III	اختبار الكتابة الإملائية	الاختبار النطقي الفونولوجي
ح ١	ك. **عبد القادر** يبلغ من العمر ثمانية (٩) سنوات، وشهرين، وهو ينتمي لأسرة، متكونة من أب وأم، أخ (١)، وأربعة (٤) أخوات، تحتل الحالة، الرتبة الخامسة، بين الإخوة، الأب موظف، والأم لا تعمل. وتستخدم الأسرة اللغة العربية (العامية) في البيت. حسب بيانات الملف الصحي المدرسي، **عبد القادر** لم يعرف سوابق مرضية. حسب ملاحظات المدرّس، الحالة "**تلميذ لديه ضعف كبير في الإملاء.**	٨٠ QI	20/80	كل الحالات لا تعاني اضطرابات نطقية
ح ٢	ع.**أحمد** يبلغ من العمر ثمانية (٩) سنوات و (٥) أشهر، وهو ينتمي لأسرة متكونة، من أب، أم، أخوين (٢)، وأختين (٢) ، يحتل الرتبة الثالثة بين الإخوة، الأب معلم، و الأم لا تعمل. وتعدّ اللغة العربية (العامية)، اللغة المستخدمة في البيت. حسب معطيات الملف الصحي المدرسي، الحالة لم تعرف سوابق مرضية. وحسب بيانات الملف البيداغوجي، الحالة "**تلميذ لديه ضعيف جدّا في القراءة و الكتابة**". أمّا عن الخصائص الانفعالية، والاجتماعية لـ زهير، فهو يتمتع بشخصية مرحة، اجتماعي.	٧٣ QI	33/80	
ح ٣	ب. **صفاء** ، تبلغ من العمر تسعة (٠٩) سنوات، (٨) أشهر، تدرس في صف السنة الرابعة ابتدائي، تنتمي لأسرة متكونة من أم، وأب، أخ (١) ، وأربعة (٤) أخوات، رتبتها الخامسة بين الإخوة. وتستخدم الأسرة اللغة العربية (العامية) في المنزل. حسب بيانات الملف الصحي، **صفاء** لم تعرف سوابق مرضية، ومن خلال معطيات الملف البيداغوجي أشارت إلى أنّ الحالة " **بدلت مجهود لكنه غير كافي في الكتابة**". أمّا عن الخصائص الانفعالية، والاجتماعية، فـ**صفاء** ذات شخصية، هادئة، مهذبة، جادة.	٧٦ QI	32/80	

يتوضّح من خلال الجدول أعلاه، أنّ الحالات الثلاثة لا تعاني من التخلف العقلي، بعد إثباتها المستوى العقلي العادي، من خلال نتائج اختبار وكسلرIII، كما تبيّن كذلك أنّ كل الحالات لا تعاني الاضطراب النطقي، بينما نتائج الاختبار الكتابي الإملائي أوضحت تدّني مستواها.

٣.٨. أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات استخدمت بهدف جمع المعلومات تمثلت في:

١-**اختبار وكسلرIII :** وقد استخدم الاختبار للتأكد من عدم إصابة التلاميذ المتعسرين كتابيا، من التخلف العقلي،

٢-**اختبار نطقي فونولوجي:** لاستبعاد الاضطرابات النطقية، تمّ تطبيق اختبار نطقي فونولوجي.

٣-**مقياس الكتابة الإملائية**: لتشخيص عسر الكتابة تمّ استخدام مقياس الكتابة الإملائية.

٤- **اختبار رسم العائلة:** للتعرف على علاقات الطفل في الوسط العائلي والوسط المدرسي.

٥- **مقياس تقدير الذات لكوبر سميث:** لقياس تقدير التلميذ لذاته.

أما الأدوات المستخدمة في التدريب تمثلت في:

١- برنامج الكفالة الأرطوفونية الخاص بتطوير الكتابة.

٢-برنامج الكفالة النفسية لرفع ثقة التلميذ بذاته و زيادة قدرتة على تحمل الإحباط ومواجهة الصعوبات

١- **برنامج التكفل الأرطوفوني:** بعد تصنيف الحالات، تمّ اختيار الحالات الثلاثة(٠٣)، من بين(٠٦) حالات يعانون من عسر كتابة فونولوجي وتمّ إخضاعهم للبرنامج العلاجي المتضمن للمحاور التالية:

١-**تمرينات خاصة بمعالجة وعي المقاطع، وأصوات الحروف (الفونيمات):** وهو محور يُعنى بمعالجة أصوات الحروف (الفونيمات) في الكلمة، ومقاطع الكلمة، وذلك بالتعرّف عليها في الكلمة، تمييزها، عزلها، وتركيبها .

٢- **تدريبات خاصة بترابط (أصوات-حروف):** وهو محور يتمثل في ربط الأصوات بالحروف، وربط الصوامت بالصوائت، تكوين الكلمات، بالكتابة والقراءة.

١.٥-أهداف البرنامج العلاجي الأرطوفوني: يهدف البرنامج إلى:

١- توجيه انتباه التلميذ، إلى المفهوم الصوتي، الذي تحمله اللغة الشفوية، وذلك بتمييز، تحليل، تركيب مختلف الوحدات اللسانية، المتضمنة في الكلمة.

٢- السعي إلى، تطوير المعالجة الفونولوجية ، وذلك بجعل الطفل، يقوم بمعالجة مختلف الوحدات اللسانية الفونولوجية، المتمثلة في: المقطع، الفونام، القافية، الكلمة.

٣- جعل المفحوص، يدرك مختلف الوحدات اللسانية، بتقطيع الكلمة إلى مقاطع، وفونيمات، وذلك من خلال التعرّف عليها، تمييزها، تحليلها، وتركيبها.

٤- استثارة المفحوص، لإيجاد الكلمات المتشابهة، وغير متشابهة من الناحية الفونولوجية. ويتّم ذلك، بتمييز الكلمات، والمقارنة فيما بينها، ثم تحديد التشابه إمّا في الصوت الأول من الكلمة، أو الصوت الأخير(القافية) من الكلمة.

٥- جعل المفحوص يعي، ويدرك أنّ الوحدة الطبيعية للتقطيع، هو المقطع الذي يتضمن في نطقه صوت أو صوتين أو أكثر يتلفظ دفعة واحدة، والمقطع بدوره متكوّن من فونيمات، أو أصوات، التي هي أصوات الحروف، والتي يجب على المفحوص تمييزها، بالمقارنة فيما بينها، و تحديد مواضعها في الكلمات.

٤.٥-الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج: لقد حرصنا في عملية التطبيق، على وضع شروط لنجاح التدريب العلاجي، وعليه قمنا بتحديد:

أولا: زمن الحصص قدّر بين(10-15) دقيقة، مرتين في الأسبوع، و لمدّة(١٢) أسبوع (شهر، ونصف).

٥.٣- أسلوب التدريب و الفنيات المستخدمة في البرنامج: اعتمدت الباحثة في تطبيق البرنامج على عدة فنيات تمثلت في:

١- بناء علاقة إيجابية مع التلاميذ من خلال جلسة مبدئية تتيح فيها الباحثة للتلاميذ فرصة التعرّف على الباحثة.

٣- تكرار التدريب، فتكرار التمرين بصور مختلفة يساعد على إدراك المبدأ العام الذي يحكمه، مما يؤدي إلى اكتساب المهارة المستهدفة، وييّسر انتقال أثر التعلم

٤- التعزيز المعنوي اللفظي لتشجيع المفحوص و جلب انتباهه للمهمة التعليمية، بإشعاره بأنّه موضع اهتمام بمناداته باسمه، والتواصل البصري معه، و التربيت على اليد في حالة الإجابة الصحيحة.

٥- التدرّج في تقديم التمرينات يُؤخذ بعين الاعتبار ترتيب ظهور الوحدات اللغوية: المقطع، الفونام، والكلمة.

٦- تعدد وتنوع التدريبات المقدمة في البرنامج من حيث الطريقة، الوسيلة و المحافظة على الهدف ضروري، ذلك للمحافظة على دافعية التلميذ.

٧- يتطلب من الفاحص، إعطاء التعليمة للمفحوص، ثم منحه فرصة معالجة المعلومات السمعية، وإنتاج الإجابة اللفظية، وهذا بدوره يسمح للفاحص تصحيح أخطاء المفحوص، وجعل هذا الأخير يعيد التمرين، وتشجيعه.

٢- برنامج الكفالة النفسية :

أشار (Carolina,2006) إلى أن بعض الأسس العلاجية لذوي صعوبات التعلم تتمثل في مسايرة الأهداف للواقع،مناسبة الموضوعات للمتعلمين ،الأنشطة الصفية واللاصفية من البيئة،الاعتماد على الخبرة الحسية المباشرة ،التدريب على التركيز والانتباه ،البدء بالمحسوسات والتدرج إلى المدرجات ، تنمية الدافعية عن طريق المكافآت والتشجيع وتوضيح المادة التعليمية بالوسائل التعليمية. لذلك ارتكز برنامج المتابعة النفسية على :

أ/ توفير جو مناسب للتعلم والتدريس وذلك من خلال تنظيم وقتت الدراسة ، وتخصيص مكان للعمل خالي من كل المشتتات.

ب/ زيادة التركيز والانتباه والدافع للعمل الدراسي وذلك من خلال التجاهل الكامل للأشياء السلبية وهذا لا يعني تجاهل التلميذ كشخص ولكن تجاهل التركيز على جوانب الضعف أو القصور لديه.

ج/ رفع ثقة التلميذ بذاته و زيادة قدرتة على تحمل الإحباط ومواجهة الصعوبات وبالتالي تدريبه على التأمل والتفكير قبل الإجابة وذلك بمشاركة الوالدين مشاركة فعالة في البرنامج العلاجي و تجنب مقارنة التلميذ بأي من الإخوة أو الزملاء.

د/ تدريب التلميذ على تمارين الاسترخاء بهدف خفض التوتر والقلق و زيادة تركيزه.

٩- عرض وتفسير نتائج الدراسة :

نظرا لصغر حجم العينة فقد تم استخدام أساليب الإحصاء اللابارامترية التي تستخدم في حالة العينات الصغيرة وتعطي نفس النتائج التي تستخدم مع عينات كبيرة الحجم نسبيا. وقد استخدمنا اختبار كروكسل-ولس للفروق بين مجموعتين مستقلتين

١.٩ . عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة إلى أن برنامج الكفالة النفسية والأرطوفونية ذو فعالية عالية في التخفيف من صعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وقد توصلت النتائج المتوصل إليها إلى أن برنامج الكفالة النفسية والأرطوفونية كان فعالا في التخفيف من صعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

إن البرنامج ذو أثر إيجابي ويمكن تفسير نتيجة المتوصل إليها للتعزيز المستمر المادي والشفوي وحتى الرمزي ما زاد من رغبة تلاميذ العينة التجريبية في تعديل كتاباتهم إلى الأحسن والمنافسة فيما بينهم ، وظهر ذلك جليا من خلال ملاحظة الباحثتين في الميدان أثناء ملاحظة واجباتهم وكتاباتهم خلال نشاطات البرنامج.

١.٩ . عرض وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية :

٩-١.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية الجزئية الأولى على اختلاف مستوى الكتابة لدى كل من مجموعة العينة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الكفالة النفسية ، ويوضح الجدول التالي النتائج المتوصل إليها :

جدول رقم(٣٠) يوضح متوسطات الدرجات وقيمة (ت) لأفراد العينة من المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي عسر الكتابة على الاختبار البعدي لبرنامج الكفالة النفسية

الاختبار المستخدم	المجموعة	ن	م.الحسابي	ت لدلالة الفروق	مستوى الدلالة
القياس البعدي	التجريبية	٣	٤.٢٥	٣.١٧	٠.٠١
	الظابطة	٣	٢.١٥		

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من المجموعتين التجريبية والضابطة من عسيري الكتابة على الاختبار البعدي حيث أن قيمة (ت) المحسوبة كانت اكبر من القيمة المجدولة.

إذن من خلال عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في صعوبة الكتابة لصالح العينة التجريبية ويمكن إرجاع نتيجة الفرضية إلى فعالية برنامج التكفل النفسي لتعديل صعوبة الكتابة المطبق لصالح العينة التجريبية وبذلك فإن برنامج التكفل أثبت فعاليته بشكل كبير في تعديل صعوبة الكتابة للعينة التجريبية ، مقارنة مع نظرائهم من التلاميذ ممن يعانون من نفس المشكلة في المجموعة الضابطة ، هذا يؤكد قابلية التلاميذ ممن يعانون من صعوبة الكتابة على التحسن وتطوير قدراتهم على اكتساب الطرق الصحيحة للكتابة وذلك من خلال إتباع برنامج يسعى إلى رفع ثقة التلميذ بذاته وخفض توتره ومساعدته على بناء روابط اجتماعية مساندة، فالتلميذ يحتاج مزيدا من الرعاية والاهتمام الأسري والمدرسي.

أشار التراث النظري أن طرق التدريس الخاطئة الخاصة بتعليم الكتابة في السنوات السابقة خاصة منها ما يعتمد على الانتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة (حروف منفصلة ، حروف متصلة) دون مبرر بعد أن يعتاد التلميذ على نوع واحد ، والاقتصار على متابعة التلميذ في حصص الخط ، دون الحصص الأخرى (الإملاء ، التعبير ، التطبيق) تعد سببا في ظهور صعوبة الكتابة [1]

وأكدت **دراسة جراهام وزملائه (2000)** عن العلاقة بين الكتابة اليدوية وتعلم الكتابة التعبيرية والتي تمت من خلال تدريب بعض الكتاب المبتدئين ذوي القدرات المتماثلة وآخرين لا يتماثلون في قدراتهم ، ومن خلال عملية التدريب المبدئي التي تكتشف عن صعوبات الكتابة اليدوية ، وطريقة التغلب عليها لتحسين الكتابة التعبيرية .

كما يرجع تحسن تلاميذ العينة التجريبية إلى تعدد المعززات الشفوية والمادية والتشجيع والإثابة المستمرة الذي زاد في دافعية التلاميذ ، ذلك " أن الدافعية تؤثر بشكل عام في الجوانب الأكاديمية ومن بينها الكتابة ، والعوامل المؤثرة في الدافعية قد تراجع لسبب ذاتي متعلق بالفرد ناتج عن عوامل وراثية ، وقد يكون نتيجة عوامل خارجية تؤدي إلى تدني دافعية الطفل من بينها الأساليب الوالدية في التربية[2] ، حيث يرى **هاردنج(1986)** أن استخدام التعزيز الإيجابي مهم

١- نبيل عبد الفتاح حافظ ،٢٠٠٠، :١١٢.
٢- قحطان محمد الظاهر،2004 : 245.
٣- فتحي مصطفى الزيات164 :1998 .

لتكوين وتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة واستخدام التعزيز السلبي يطبق للتخلص من الأنماط السلوكية ، ويشكل إستراتيجية أساسية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم[٣]

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه بعد الدراسات ومنها **دراسة صلاح محمد (2002)** بعنوان " **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة**" والتي توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج العلاجي المطبق) [1]

كما تتفق النتائج المتوصل إليها ونتائج **دراسة عبد الشافي (١٩٩٩)** والمعنونة بـ " **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي** "حيث توصلت أن للبرنامج المقترح فعاليته في تنمية المهارات الفرعية[٢]

كما تتفق ونتيجة دراسة **أحمد عواد (١٩٨٨)** المعنونة " **مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** " والتي تمكنت باستخدام البرنامج المقترح من علاج صعوبة الكتابة لدى عينة البحث بفروق دالة)3

وتتفق كذلك نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج **دراسة هويدا رضوان (1992)** بعنوان "**برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي**" والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في البرنامج لصالح المجموعة التجريبية)4

كما أسفرت **دراسة بروكس وبرنجر (Brooks et Berninger,1999)** بعنوان "**تدخلات المعلم في صعوبات الكتابة** " مقارنة بعمليات النسخ وعمليات عمومية النص إلى أن الأطفال أظهروا تحسنا ملحوظا في التركيب والكتابة اليدوية ولكنهم لم يتحسنوا في الهجاء

عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على اختلاف مستوى الكتابة لدى كل من مجموعة العينة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الكفالة الأرطفونية، ويوضح الجدول التالي النتائج المتوصل إليها :

١-صلاح عميرة علي محمد، 2002: ١١٥.

٢-هدى مصطفى محمد عبد الرحمن ١٩٩٦ ص : ٤٠.

٣- أحمد عواد، 1988: ٤٤.

٤-صلاح عميرة علي محمد ، 2002: 19 .

جدول رقم(٠٦):يوضح متوسطات الدرجات وقيمة (ت) لأفراد العينة من المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي عسر الكتابة على الاختبار البعدي.

الاختبار المستخدم	المجموعة	ن	م.الحسابي	ت لدلالة الفروق	مستوى الدلالة
القياس البعدي	التجريبية	٣	٤.١٨	٣.٤٧	٠.٠١
	الظابطة	٣	١.٨٧		

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من المجموعتين التجريبية والضابطة من عسيري الكتابة على الاختبار البعدي حيث أن قيمة (ت) المحسوبة كانت اكبر من القيمة المجدولة.

إذن من خلال عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في صعوبة الكتابة لصالح العينة التجريبية بعد تطبيق برنامج التكفل الأرطفوني وتؤكد النتيجة المتوصل إليها أن برنامج الكفالة الأرطفوية ساعد في تنمية معارة الكتابة لدى التلاميذ من أفراد العينة وتحسين أداءها .

خلاصة عامة وتوصيات :

بعد إخضاع العينة التجريبية، للبرنامج التكفل النفسي و الأرطوفوني، عرفت كل الحالات التحسّن في مستوى الكتابة الإملائية بشكل بارز، وبذلك تمكنت الدراسة من إثبات أن للكفالة النفسية والأرطفونية أهمية بارزة في تحسين مستوى أداء التلاميذ في مهارة الكتابة مما يمكنهم من التكيف مع الأطفال العاديين.

ومن خلال الدراسة الحالية نقترح:

- تفعيل دور الأسرة في التغلب على المشكل من خلال إعطاء معلومات كافية للأولياء لفهم أفضل لصعوبات التعلم بشكل عام

- التركيز على التعلم النشط والتعلم التعاوني وتنويع أساليب التعليم

-تقديم المساندة والدعم النفسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون صعوبات التعلم

<u>قائمة المراجع:</u>

أولا : المراجع باللغة العربية:

١-الشيخ، حنان فتحي(٢٠١)،"**اضطرابات اللغة، والكلام**"، مكتبة الفلاح للنشر، والتوزيع، مصر.

٢-الظاهر، قحطان أحمد(٢٠٠)،"**صعوبات التعلم**"، ط١ ، دار النشر والتوزيع عمان الأردن.

٣-الزيات، فتحي مصطفى(١٩٩٨)،"**صعوبات التعلم (الأسس النظرية التشخيصية)**" ،ط١ ، دار النشر والتوزيع للجامعات ، مصر.

٤-رضوان،هويدا حنفي(١٩٩٢)،" **برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي**"، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ، الإسكندرية مصر.

٥-عبد الشافي، رحاب(١٩٩٤)،"**فعالية برنامج مقترح لتنمية الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي**"، دراسة تجريبية ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، العدد ١ ، جامعة أسيوط ، مصر.

٦-عميرة، صلاح(٢٠٠٥)،"**صعوبات التعلم للقراءة والكتابة (التشخيص والعلاج)**" ، ط١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.

٧-عواد، أحمد(١٩٨٨)، "**مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق ، مصر.

٨-عيسى مراد، خليفة ،وليد السيد(٢٠٠٧)،"**كيف يتعلم المخ ذو الصعوبات الكتابية**"، الطبعة الاولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة، والنشر، الاسكندرية، مصر.

محمد ملحم، سامي(٢٠٠٢)،"**صعوبات التعلم**"، ط ،١ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.

٩-محمدي، فورزية(٢٠١٤)،"**فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة**"، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

ثانيا :المراجع باللغة الأجنبية:

10-SABATER, C, REY, V, (2005), « **DE L'ORTHO-PHONIE A L'ORTHO-GRAPHIE : LE CAS DE DICTEE L2MA** », IN GLOSSA, N°92.

11-SOUM, C, NESPOULOUS, J, (1999), « **LA COMLEXITE DE L'ORTHOGRAPHE EST-ELLE SEULE RESPONSABLE DES EREURS ORTHOGRAPHIQUES CHEZ L'ENFANT ?** », IN REEDUCATION ORTHOGRAPHIQUE, N°200, DECEMBRE.

12- TOUZIN, M, (2000), « **REEDUCATION DE L'ORTHOGRAPHE** », IN GLOSSA, N° 75.

13NUYTS,E,(2004),« **DYSORTHOGRAPHIE** »,en[http://fr.wikipedia.org/wiki/dysorthographie].

Télécharger le 25/02/2006.

صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بالأغواط

أ.رماضنية أحمد/جامعة عمار ثليجي الأغواط أ.جقيدل زوليخة/جامعة عمار ثليجي الأغواط

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التطرق إلى صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية في المرحلة الابتدائية ممثلة في تشخيص بعض الحالات بالأغواط.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، بطئ التعلم ،صعوبات التعلم النمائية ،صعوبات التعلم الأكاديمية.

مقدمة :

تعدّ القراءة الوسيلة الرّئيسة في مجال التّعليم والتّعلّم، وتتحمّل الجزء الأكبر في تحقيق أهداف العملية التّعليم التّعلّمية؛ فعلى الرّغم من أنّ تعليم القراءة يعدّ من أوّل الأهداف الّتي يجب أن تتحقّق عند كلّ متعلّم، إلاّ أنّها تتحوّل لتصبح وسيلة لا هدفًا بذاته؛ فالقراءة ليست مادّة منفصلة عن الموادّ التّحصيلية الأخرى بل إنّها جزء من كلّ مادّة، فهي الوسيلة للحصول على المعلومات من هذه المواد،وبالتّالي فإنّ عدم تمكّن المتعلّمين من القراءة ونقص قدراتهم القرائية يؤثّر على التّحصيل في الموادّ الأخرى.[1]

والقراءة، كأحد فنون اللّغة، تعدّ أحد العوامل المهمّة للتّفوّق والنّجاح، ليس في مادّة القراءة أو موادّ اللّغة العربية فحسب، بل في جميع الموادّ. وتمكّنّ المتعلّمين من مهارات وإستراتيجيات القراءة عامل مهمّ في تحصيلهم في جميع الموادّ...[1]

ومن هنا جاء هذا البحث للإجابة عن التساؤلات التالية :فما المقصود بصعوبات القراءة ؟ وماهي أسباب حدوثها ؟ و ما هي مظاهرها ؟ وما هي أهم طرق التشخيص و العلاج ؟

تعريف التعلم :يعتبر التعلم شكلا من أشكال السلوك ،و على هذا الأساس يمكن تعريف التعلم على انه تغير في سلوك الكائن الحي يتم بصورة عامة في إطار ظروف و شروط معينة ،حيث تقوم الخبرة أو الممارسة أو التدريب بدور عوامل التغير في الأداء.

---

[1] صالح بن عبد العزيز النّصار:" **مهارات وإستراتيجيات القراءة المُعينة على قراءة المسائل اللّفظية وفهمها في مادّة الرّياضيات**"، بحث منشور في مجلة جامعة الملك سعود العلوم التّربوية والدّراسات الإسلامية "العدد ١٥/٢/٢٠٠٣. كلية التّربية، جامعة الملك سعود، الرّياض. ص ١٤.

- و لا يمكن بأي شكل من الأشكال تفسير التعلم "التغير في السلوك «بمعزل عن العوامل الوراثية و العوامل البيئية والتي من بينها عوامل النضج و التغيرات البيو كيميائية والفيزيائية و النفسية لدى الكائن الحي.[2]

تعريف أرترجيتس:

التعلم هو عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان يحقق أهدافه و يحل مشكلاته.

تعريف **كارميل**:

التعلم هو نمو في استجابات الفرد التي يكتسبها بسبب المثيرات البيئية.[3]

تعريف صعوبات التعلم :

صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب و استعمال مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية و تتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبيالمركزي و يمكن أن تحدث عبر فترة الحياة.[4]

تعريف بتمان :

عرف **بتمان** الأطفال ذوي اضطرابات التعلم بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطراباتعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع و بين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية و قد تنشأ تلك الاضطراباتعن الاختلال الوظيفي للعصب المركزي ،في حين أنها ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس.[5]

تعريف كيرك:

ترجع صعوبات التعلم إلى إعاقة خاصة أو إلى قصور في واحدة أو أكثر من عمليات :النطق،اللغة،الإدراك،السلوك،القراءة،التهجئة،الكتابة،العمليات الحسابية ،و هي ناتجة عن احتمال وجود خلل في

---

[1] المرجع السّابق، ص ١٤.

[2] – تيسير مفلح كوافحه، "**صعوبات التعلم والخطة العلاجية** "، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط ٢، عمان، الأردن (٢٠٠٥)،ص١٤.

[3] –سعيد حسني العزة، ٢٠٠٢،"**صعوبات التعلم "التشخيص – الأسباب – أساليب التدريس و استراتيجيات العلاج** "،الدار العلمية الدولية و دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط ١ ،عمان ، الأردن، ص١٣.

[4] –راضي الوقفي، ٢٠٠٩،"**صعوبات التعلم "النظري و التطبيقي** "دار المسيرة للنشرو التوزيع و الطباعة ،ط ١ ،عمان ، الأردن، ص٤٠.

[5] –محمود عوض الله سالم ،٢٠٠٦ ،**صعوبات التعلم "التشخيص و العلاج** " ،دار الفكر ، ط ٢ ،عمان الأردن، ص٢٤ .

الدماغ أو اضطرابانفعالي أو سلوكي و لكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي السمع و البصر أو مسببات ثقافية أو إرجاعها إلى طريقة التدريس .[1]

تعريف ليرنر :يتضمن تعريف ليرنر لحالات صعوبات التعلم بعدين رئيسين هما:

١- **البعدالطبي:** ويركز على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية ،و التي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

٢- **البعدالتربوي:** والذي يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة و يصاحب ذلك عجز أكاديمي و بخاصة في مهارات القراءة و الكتابة و التهجئة ،و المهارات العددية ،ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو حسيا ، كما يشير التعريف التربوي إلى وجود التباين في التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية للفرد.[2]

و قد حدد **هلهان و كوفمن** :**أربعة** مظاهر رئيسية يمكن ملاحظاتها في معظم التعريفات وهي :

١ - ظهور مشكلة أكاديمية لدى الطفل في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب .

٢ - النمو غير المتوازن لقدرات الطفل و خاصة بين القدرات العقلية و القدرات الأكاديمية حيث نجد أن بعض القدرات تنمو بشكل بطيء و بعضها بشكل سريع .

٣ - وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي اللامركزي .

٤ - لا تعود الصعوبات إلى إعاقة عقلية أو اضطراباتانفعالية.[3]

الفرق بين صعوبات التعلم وذوي بطيء التعلم (المتأخرين دراسيا) :

عند دراسة فئة صعوبات التعلم و اجراء مقارنة بينهما و بين فئة اخرى مثل فئة بطئ التعلم و المتأخرين دراسيا. نجد بعض الجوانب التي نستطيع من خلالها التفريق بين صعوبات التعلم و بطئ التعلم و من هذه الجوانب :

١ - جانب التحصيل الدراسي :

-طلاب صعوبات التعلم/منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات-القراءة-الإملاء).

- الطلاب بطئ التعلم/ منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.

- الطلاب المتأخرين دراسيا/ منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية.

---

[1]–سامي محمد ملحم، ٢٠٠٦،"**صعوبات التعلم**" ،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،ط ٢ ،عمان ،الأردن ،ص٤٣.

[2]–ماجدة بهاء الدين السيد عبيد ، ٢٠٠٩،"**صعوبات التعلم و كيفية التعامل معها**"،دار صفاء للنشر و التوزيع ، ط ١ ،عمان ،الأردن، ص٢٠.

[3]– تيسير مفلح كوافحه، **مرجع سابق**،ص ص٣٤-٣٥.

٢ - جانب سبب تدني في التحصيل الدراسي :

- صعوبات التعلم /اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه،الذاكرة،التركيز،الادراك).

- بطيئو التعلم / انخفاض معامل الذكاء.

- المتأخرين دراسيا / عدم وجود دافعية للتعلم.

٣ - جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية) :

- صعوبات التعلم / عادي أو مرتفع معامل الذكاء من٩٠ درجة فما فوق.

- بطيئو التعلم / يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء٨٤٧٠ درجة.

- المتأخرين دراسيا / عادي غالبا من٩٠ درجة فما فوق .

٤ - جانب المظاهر السلوكية :

- صعوبات التعلم/عادي و قد يصحبه أحيانا نشاط زائد .

- بطيئو التعلم/ يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية - التعامل مع الأقران - التعامل مع مواقف الحياة اليومية).

- المتأخرين دراسيا /مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة .

٥ - جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة :

- صعوبات التعلم / برامج صعوبات التعلم و الاستفادة من أسلوب التدريس الفردي .

- بطيئو التعلم / الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج .

- المتأخرين دراسيا/دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة .[1]

أسباب صعوبات التعلم :

من خلال دراستنا لمفهوم صعوبات التعلم و تعريفاتها نستطيع الاستدلال على بعض أسبابهاو تختلف الأسباب باختلافالاتجاهات المعرفية لها سواء كانت تربوية أو طبية أو نفسية أو بيئية أو وراثية .

١ - وجود عيوب في نمو المخ لدى الجنين فخلال فترة الحمل ينمو عدد قليل من الخلايا ليتحول إلى عضو معقد مكون من ملايين من الخلايا العصبية المتخصصة و المترابطة يطلق عليها الأعصاب و الخلايا العصبية تنمو بسرعة لتكون

[1]–عمر محمد الخطاب (٢٠٠٦)،"**مقاييس في صعوبات التعلم**"،مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ط ١ عمان،الأردن، ص ص٣٥-٣٧.

شبكة عمل مع باقي أجزاء المخ ،و هذه الشبكة هي التي تتيح تداول المعلومات فيما بين المناطق المختلفة في المخ و أثناء هذا التطور المذهل يمكن ان يحدث أي خلل أو قصور يؤثر في كيفية تشكل الأعصاب أو اتصالها و وفقا لطبيعة الخلل و توقيت حدوثه و المراكز التي تتحدد طبيعة المشكلات الناتجة عنه و شدتها .[1]

٢ -العيوب الوراثية :

مع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث دائما في بعض الأسر و يكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس فيعتقد أن له أساس جيني ، فعلى سبيل المثال فإن الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل : سماع الأصوات المميزة و المفصلة للكلمات ،من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة و هناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر منها :أن صعوبات التعلم تحدث أساسا بسبب المناخ الأسري....فعلى سبيل المثال :فإن الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة و غير مفهومة ،و في هذه الحالة فإن الطفل يفتقد النموذج الجيد أو الصالح للتعلم و اكتساب اللغة و لذلك يبدو كأنه يعاني من إعاقة التعلم .[2]

٣-العوامل النفسية و العقلية :و تشمل ما يلي :

- اضطراب في الوظائف النفسية الأساسية و تشمل :

١- الإدراك الحسي.٢ - التذكر .٣- صياغة المفاهيم. ٤ - تذكر المادة . ٥- فهم الاتجاهات.

٥ - تنظيم الأفكار. ٧ -كتابة جملة مفيدة. ٨ - بطء الفهم ٩- صعوبة في تفسير المفاهيم.

١٠- ضعف القدرة على التنظيم و التصميم و التعبير. ١١- تدني المهارات الحركية و اللفظية.

١٢- ضعف الذاكرة قصيرة المدى.١٣- قصور في الوصول إلى نهايات الأفكار.

١٤ - عدم القدرة على التكيف.[3]

٤- العوامل البيئية :تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع صعوبات التعلم و من بين الأسباب البيئية نقص في الخبرات التعليمية و سوء التغذية أو سوء التغذية أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل غلى الكتابة بيد معينة .

أما البعض فيركز على نقص الخبرات البيئية و الحرمان من المثيرات البيئية المناسبة ،و من العوامل التي قد يكون لها أثر :التباعد الزمني بين الولادات و عدد أطفال العائلة و مستوى دخل الأسرة و عمر الأم عند ولادة الجنين.[1]

---

[1] –منى إبراهيم اللبودي ، ٢٠٠٥،"**صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و استراتيجيات علاجها**"،مكتبة زهراء الشرق ، ط ١ ،القاهرة،ص٣٠.

[2] –رياض بدري مصطفى، ٢٠٠٥،"**صعوبات التعلم**"،دار صفاء للنشر و التوزيع ،ط ١ ،عمان ،الأردن، ص٥٨ .

[3] –سعيد حسني العزة ،**مرجع سابق** ،صص ٥٠-٥١ .

٥-**العوامل التربوية:** و تشمل ما يلي:

١ - مشاكل التعليم المختلفة. ٢- الفروق الفردية. ٣ -المنهاج الواحد.

٤ - اختلاف طرق التدريس. ٥- عدم جاهزية غرفة الصف لحاجات الطالب التعليمية.

٦ - نقص مهارات المعلمين التدريبية.٧- توقعات الأهل العالية و المنخفضة.

٨ - توقعات المعلمين العالية و المنخفضة.

٩ - أساليب التنشئة الاجتماعية من دلال و إهمال و تجاهل و عقاب و تمييز بين الأخوة و غيرها.[2]

خصائص صعوبات التعلم :

١ - الحركة الزائدة.٢ - قصور في الإدراك الحركي .٣- مشاكلانفعالية.

٤- صعوبات في التآزر العام .٥ - اضطرابات في الانتباه.٦ - الاندفاع .

٧ - اضطرابات في الذاكرة .٨ - مشكلات في القراءة و الحساب .

٩ - اضطرابات في الكلام و الاستماع.[3]

تصنيفات صعوبات التعلم :

تتضمن صعوبات التعلم **نوعين** من الصعوبات و هي كالتالي:

١- **صعوبات التعلم النمائية:**و هي تتعلق بنمو القدرات العقلية و النفسية ،بحيث يظهر النمو متأخر أو فيه خلل مما يجعل الطفل يقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية و بذلك فإن الطفل الذي يعاني من نقص في القدرة على الانتباهأو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين و كذلك الأمر بالنسبة إلى صعوبة الإدراك أو التفكير تجعل المهام التي يقوم بها الطفل أقل مما ينتظر منه.[4]

بمعنى أن الصعوبات النمائية تظهر لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة و تستمر في مسيرة تطور الطفل إذا لم يعالج و يرى **كيرك** و **كالفنت** : أن الصعوبات النمائية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي،و أن هذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين هما:

---

[1]– تيسير مفلح كوافحه، **مرجع سابق**، صص ١١٠-١١١.

[2]–سعيد حسني العزة ،**مرجع سابق** ،ص ٤٩.

[3]–ماجدة بهاء الدين السيد عبيد ،مرجع سابق ،ص ص،٣١-٣٢.

[4]–إيمان عباس علي، ٢٠٠٩،"**صعوبات التعلم "بين النظرية و التطبيق** "، دار المناهج للنشر و التوزيع ،بدون طبعة ،عمان ،الأردن،ص٤٨.

١.١- صعوبات أولية :مثل الإنتباه،الإدراك،و الذاكرة.

٢.١- صعوبات ثانوية :مثل التفكير و الكلام و الفهم أو اللغة الشفوية.[1]

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية: تتمثل تلك الصعوبات بالقراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الكتابي و الحساب ،وترتبط إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية فإذا حدث للطفل اضطراب في العمليات العقلية السابقة فإنهاتبدوا واضحة في التحصيل الأكاديمي للطفل.[2]

علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية :

توجد علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية ،فصعوبات التعلم الأكاديمية هي نتيجة صعوبات التعلم النمائية أي أن صعوبات التعلم النمائية هي السبب في حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية.

تشخيص صعوبات التعلم :يقصد بالتشخيص :تحديد نوع الصعوبة أو الاضطراب أو المرض التي يعاني منها الفرد و درجة حدتها ،و هو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي و الإرشاد النفسي ، و الخدمة الاجتماعية و التعليم العلاجي.[3]

الجانب التطبيقي:

عرض وتحليل نتائج دراسة الحالات :

أدوات الدراسة: تم الاعتماد على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتشخيص والعلاج.[4]

تاريخ تسجيل الحالة الأولى:

يوم٣ ٢٠١٤٢١- يوم٦ ٢٠١٤٢١.

المدرسة: ابتدائية "**على بوزيان** " بحي قصر البزائم.

الاسم:(ل-ن)العمر: ١٠ سنوات.

السنة: ثالثة ابتدائي. تعاني الحالة من مشكلة تحصيلية عامة.

الحالة لا تعاني من أي مرض. مهنة الأب : حارس. مهنة الأم :ماكثة بالبيت.

عدد الأخوة٣ ٠ و الحالة تحتل المرتبة الأولى.مستوى المعيشي : متدني

---

[1]– مسعد أبو الديار، ٢٠١٢،"**الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم**"، ط ١ ،الكويت، ص٢٢ .

[2]–إيمان عباس علي، مرجع سابق، ص٥٠.

[3]–السعيد عواشريه ، ٢٠٠٦،"**برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي اللغوي ال قرائي للمسائل الرياضية اللفظية** "،مجلة جامعة فرحات عباس العدد الثاني ،سطيف ،الجزائر، ص٢٣٥ .

[4] – صلاح عميرة علي ٢٠٠٥،" **صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتشخيص والعلاج** "، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، ط ١، ص١٢٠-١٤٠.

المستوى التحصيلي :

الفصل الأول	الفصل الثاني
٨.٦٣	3.22

مستوى تحصيله خلال المرحلة الابتدائية :

الصف	المستوى التحصيلي
الأول	الانتقال كان على أساس لا توجد إعادة للسنة الأولى
الثاني	معيد
الثالث	معيد

تم استخدام اختبار الرجل لقياس الذكاء :

تعاني الحالة من مشكلة تحصيلية عامة مما أثرت هذه الصعوبة على شخصية الفرد مما أدى إلى اكتساب سلوكا عدوانيا و برز دلك من خلال ظهور الأسنان في الرسم و حذف الأذنيين و نلاحظ نقص الحيوية و الديناميكية و قلة النشاط و ذلك من خلال الساقين و ظهور الانفعالية و يعود ذلك إلى الخط الرقيق المتردد.

- اختبار تشخيص صعوبات نطق الكلمات أثناء القراءة :

و هو عبارة عن سبعة اختبارات فرعية (من ا-ز) تتضمن (١) قوائم من الكلمات لتقييم قدرة التلميذ على قراءة الكلمات التي درسها و تشكل معجمه القرائي و تتضمن أنماطا صوتية (حروف متحركة أو ساكنة أو منونة أو مشددة)و ذلك لاختبار قدرة التلميذ على قراءة الكلمات المتنوعة من عناصرها الصوتية :

ا - اختبار تشخيص صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية :

	الكلمات الثلاثية	قراءة التلميذ
١	يقف	خاطئة
٢	صرخ	خاطئة
٣	دخل	صحيحة
٤	نظر	خاطئة
٥	جمع	صحيحة
٦	سفن	خاطئة
٧	سأل	خاطئة
٨	نسي	خاطئة
٩	كذب	خاطئة
١٠	نشط	خاطئة
١١	مرض	صحيحة
١٢	هبط	خاطئة
١٣	غضب	خاطئة
١٤	دول	خاطئة
١٥	ثمر	خاطئة

ب - تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها ممدود :

الرقم	الكلمات	قراءة التلميذ	الرقم	الكلمات	قراءة التلميذ
١	قال	خاطئة	١٦	ورود	خاطئة
٢	صوف	خاطئة	١٧	تزور	خاطئة
٣	عاش	خاطئة	١٨	دواء	خاطئة
٤	سور	خاطئة	١٩	مناظر	خاطئة
٥	أطير	خاطئة	٢٠	صفوف	خاطئة
٦	غابت	خاطئة	٢١	فرحين	خاطئة
٧	عقول	خاطئة	٢٢	مصانع	خاطئة
٨	مدينة	خاطئة	٢٣	هدايا	خاطئة
٩	نشاط	خاطئة	٢٤	طابور	خاطئة
١٠	نموت	خاطئة	٢٥	ناجحون	خاطئة
١١	يطيع	خاطئة	٢٦	رئيسي	خاطئة
١٢	دجاج	خاطئة	٢٧	بلادي	خاطئة
١٣	حدود	خاطئة	٢٨	ميناء	خاطئة
١٤	تقوي	خاطئة	٢٩	أناشيد	خاطئة
١٥	ثمار	خاطئة	٣٠	حدودي	خاطئة

ج - تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعا ساكنا:

الرقم	الكلمات	قراءة التلميذ
١	غرفة	خاطئة
٢	لون	خاطئة
٣	يصعد	خاطئة
٤	ينزل	خاطئة
٥	تمسك	خاطئة
٦	تضحك	خاطئة
٧	مسرور	خاطئة
٨	أحسنت	خاطئة
٩	ألعب	خاطئة
١٠	أركب	خاطئة
١١	نحفظ	خاطئة
١٢	ارتفع	خاطئة
١٣	بخير	خاطئة
١٤	المدرسة	صحيحة
١٥	اليوم	خاطئة

د - تشخيص صعوبة صوت التنوين المناسب أثناء القراءة :

الرقم	الكلمات	قراءة التلميذ	الرقم	الكلمات	قراءة الكلمات
١	ولد	خاطئة	١١	نشاط	خاطئة
٢	بيت	خاطئة	١٢	واحدة	خاطئة
٣	صباح	خاطئة	١٣	سمكا	خاطئة
٤	مكتبة	خاطئة	١٤	أرض	خاطئة
٥	نظام	خاطئة	١٥	جديد	خاطئة
٦	أهلا	خاطئة	١٦	طربا	خاطئة
٧	أعمال	خاطئة	١٧	دائما	خاطئة
٨	مسكنا	خاطئة	١٨	قصص	خاطئة
٩	دواء	خاطئة	١٩	رحلة	خاطئة
١٠	ماء	خاطئة	٢٠	لهو	خاطئة

هـ - تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد:

الرقم	الكلمات	قراءة التلميذ
١	تحدث	خاطئة
٢	أركب	خاطئة
٣	تحبه	خاطئة
٤	تتبع	خاطئة
٥	يقلد	خاطئة
٦	يضر	خاطئة
٧	تعلم	خاطئة
٨	سيارة	خاطئة
٩	صياد	خاطئة
١٠	أصلي	خاطئة
١١	تقوي	خاطئة
١٢	غواص	خاطئة
١٣	كشاف	خاطئة
١٤	تحبين	خاطئة
١٥	مصلون	خاطئة

و - تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية :

الرقم	الكلمات	قراءة التلميذ	الرقم	الكلمات	قراءة التلميذ
١	القدم	خاطئة	١١	الوالد	خاطئة
٢	الشكر	خاطئة	١٢	العمل	صحيحة
٣	الحمد	خاطئة	١٣	السباق	خاطئة
٤	البلح	خاطئة	١٤	المزرعة	خاطئة
٥	الرسول	صحيحة	١٥	الثمار	خاطئة
٦	الجرس	خاطئة	١٦	الشعب	خاطئة

٧	الدرس	صحيحة	١٧	الزينة	خاطئة
٨	النظام	خاطئة	١٨	الخيمة	خاطئة
٩	الفصل	خاطئة	١٩	المكتبة	خاطئة
١٠	الصباح	خاطئة	٢٠	الطبيب	خاطئة

ز - تشخيص صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة :

الرقم	الكلمات	قراءة التلميذ	الرقم	الكلمات	قراءة التلميذ
١	هتف	خاطئة	١	هدف	خاطئة
٢	رفع	خاطئة	٢	دفع	خاطئة
٣	بطة	خاطئة	٣	قطة	خاطئة
٤	شرب	صحيحة	٤	ضرب	خاطئة
٥	حرس	صحيحة	٥	حرث	خاطئة
٦	صنع	خاطئة	٦	صبغ	خاطئة
٧	غرس	صحيحة	٧	جرس	خاطئة
٨	ثمر	خاطئة	٨	ثمن	خاطئة
٩	صور	خاطئة	٩	سور	خاطئة
١٠	نلعب	خاطئة	١٠	ثعلب	خاطئة
١١	حديقة	خاطئة	١١	حقيبة	خاطئة
١٢	سقف	خاطئة	١٢	سعف	خاطئة
١٣	أخضر	خاطئة	١٣	أحضر	خاطئة
١٤	حبل	خاطئة	١٤	جبل	خاطئة
١٥	صاح	خاطئة	١٥	صاد	خاطئة
١٦	سباحة	خاطئة	١٦	سياحة	خاطئة

بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات القراءة :

١ - نطق الكلمات أثناء القراءة :

الرقم	نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
أ	الكلمات الثلاثية	١٥	١٢
ب	الكلمات التي بها ممدود	٣٠	٣٠
ج	الكلمات التي بها مقطع ساكن	١٥	١٤
د	إنتاج صوت التنوين المناسب	٢٠	٢٠
هـ	الكلمات التي بها حرف مشدد	١٥	١٥
و	الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	٢٠	١٧
ز	الكلمات المتشابهة الأحرف	١٥	١٥

الحالة الثانية :

- يوم٧/ ١٤٢٢/ ٢٠١ - **المدرسة** :على بوزيان بحي قصر البزائم.

- **الاسم واللقب** :(ب م)- **العمر** : ١٠ سنوات. **السنة** :خامسة ابتدائي.

- تعاني الحالة من مشكلة تحصيلية. الحالة لا تعاني من أي مرض.

- **مهنة الأب** :متقاعد. - **مهنة الأم** : ماكثة بالبيت.

- **عدد الإخوة**: ١ و الحالة تحتل المرتبة الأخيرة. - **المستوى المعيشي** :جيد.

تطبيق اختبار رسم الانسان لقياس الذكاء :

تعاني الحالة من صعوبات التعلم مما أثرت على وضعيته بعدم المبالاة و اللاواقعية مما أدى إلى الخجل و الخوف و يظهر ذلك من خلال رسمه الانسان صغير و صعوبة الاتصال في رسمه رأس صغير جدا و الضغط واضح ولك من خلال رسمه الفم على شكل خط مما أدى إلى حساسة بالاختناق و الرعب و قلة النشاط و نقص في الحيوية و الديناميكية إلى جانب ذلك فهو بحاجة إلى المساعدة و الامن من المحيط.

اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمات و دمجها :

يتم عرض الكلمة في(الحقل١) إذا فشل التلميذ في قراءتها يتم الكشف عن عناصرها الصوتية كما في(الحقل ٢)ليعطيها الشكل الصوتي النهائي (عرض الكلمات دون التقيد بوقت).

الحقل ١	الحقل ٢	الحقل ٢	الحقل ٢	قراءة التلميذ
نسف	ن	س	ف	خاطئة
جزع	ج	ز	ع	خاطئة
وخز	و	خ	ز	خاطئة
نبش	ن	ب	ش	خاطئة
عبث	ع	ب	ث	خاطئة
نهق	ن	ه	ق	خاطئة
فرك	ف	ر	ك	خاطئة
عامر	عا	م	ر	خاطئة
سحور	س	حو	ر	خاطئة
ظروف	ظ	رو	ف	خاطئة
رفيع	ر	في	ع	خاطئة
بطون	ب	طو	ن	خاطئة
رحيق	ر	حي	ق	خاطئة
رصاص	ر	صا	ص	خاطئة
شريط	ش	ري	ط	خاطئة

الحقل ١	الحقل ٢	الحقل٢	الحقل ٢	الحقل ٢	قراءة التلميذ
دينا	دي	نا			خاطئة
كوخي	كو	خي			خاطئة
وادي	وا	دي			صحيحة
ريما	ري	ما			خاطئة
سوري	سو	ري			صحيحة
يلهو	يل	هو			خاطئة
أنواع	أن	وا	ع		خاطئة
محسود	مح	سو	د		خاطئة
شبعان	شب	عا	ن		خاطئة
منصور	من	صو	ر		خاطئة
جرد	جر	ر	د		خاطئة
ندد	ند	د	د		خاطئة
حرض	حر	ر	ض		خاطئة
يزود	ي	زو	و	د	خاطئة
نجار	نج	جا	ر		خاطئة

بطاقة رصد الأخطاء :

نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الاخطاء
التعرف على أجزاء الكلمات و دمجها (من خارج القاموس القرائي)	٣٠	٢٨

الحالة الثالثة :

- يوم٢ ٢٠١٤٣٠ - يوم٣ ٢٠١٤٣٠.

- **المدرسة** : الطاهر بلحوت بحي قصر البزائم.

-**الاسم و اللقب** : (ب إ) **العمر** : ١ سنوات. **السنة** : الخامسة ابتدائي.

- تعاني من مشكلة تحصيلية. الحالة تعاني من مرض سرطان الأذن.

- **مهنة الأب** : بطال. **مهنة الأم** : خياطة.

- **عدد الإخوة** :٤ و الحالة تحتل المرتبة الأولى. **المستوى المعيشي** : متدني.

تم تطبيق اختبار رسم الانسان لقياس مستوى الذكاء :

تعاني الحالة من مشكلة تحصيلية عامة ومشكلة صحية مما أثر على سمات شخصيتها مما أدى بها إلى ظهور مشاكل جسمية و بروز الصراحة وتظهر في استعمال ألوان واضحة .

- اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري :

أ - اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات :

يشاهد التلميذ بطاقات الكلمات المعروضة باللمح السريع ، ويضع دائرة على الكلمة المطابقة في الشكل- من متعدد

١	رد	رز	زر	صحيحة
٢	رجع	رضع	رفع	صحيحة
٣	حبل	جبل	حيل	خاطئة
٤	دسم	رسم	حسم	خاطئة
٥	هدف	هتف	وقف	خاطئة
٦	نحلة	نملة	نخلة	صحيحة
٧	قطة	بطة	نطة	صحيحة
٨	أمام	نظام	طعام	خاطئة
٩	تقول	بقول	يقول	خاطئة
١٠	المعلم	العلم	القلم	خاطئة
١١	زاد	زال	زار	خاطئة
١٢	قفز	فقد	فقر	صحيحة
١٣	يبتسم	تبتسم	يشتم	خاطئة
١٤	نلعب	تغلب	ثعلب	خاطئة
١٥	العدم	الندم	القدم	صحيحة
١٦	سباحة	سياحة	سماحة	خاطئة
١٧	أحضر	أخض	أحصر	صحيحة
١٨	عملت	علمت	حلمت	خاطئة
١٩	خالف	حالف	خالق	خاطئة
٢٠	الحقول	العقول	البقول	خاطئة

ب - اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف :

يشاهد التلميذ الحروف الهجائية المعروضة باللمح السريع ، ويضع دائرة حول الحرف المطابق في الشكل- من متعدد -

١	ل	أ	ك	صحيحة
٢	ب	ت	ن	خاطئة
٣	ث	ب	ت	صحيحة
٤	ث	ت	ن	صحيحة
٥	خ	ج	ح	خاطئة
٦	ح	خ	ج	صحيحة
٧	د	ذ	ز	خاطئة
٨	و	ز	ر	خاطئة
٩	ر	د	ذ	خاطئة

١٠	س	ص	ش	خاطئة
١١	ض	ش	ق	صحيحة
١٢	ف	ض	ص	صحيحة
١٣	ض	ص	ق	صحيحة
١٤	ظ	ط	ص	خاطئة
١٥	ط	ص	ظ	خاطئة
١٦	غ	ع	ح	صحيحة
١٧	خ	غ	ع	خاطئة
١٨	ف	ق	ض	خاطئة
١٩	ن	ف	ق	خاطئة
٢٠	و	ر	م	خاطئة

- بطاقة رصد الأخطاء :

صعوبات التذكر البصري	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
أ - التذكر البصري للكلمات	٢٠	١٣
ب - التذكر البصري للحروف	٢٠	١٥

الحالة الرابعة :

- **يوم:** ٦ /١٤٣٠/ ٢٠١ **المدرسة** : الطاهر بلحوت بحي قصر البزائم.

- **الاسم و اللقب** :(بو س). **العمر:** ١ سنوات.

- **السنة** : الخامسة ابتدائي. تعاني الحالة من مشكلة تحصيلية.

- الحالة لا تعاني من أي مرض . **مهنة الأب** : بحاسي الرمل.

- **مهنة الأم** :ماكثة بالبيت. **عدد الإخوة** :٤ و الحالة تحتل المرتبة الأولى.

تم تطبيق اختبار رسم الانسان لقياس مستوى الذكاء :

تعاني الحالة من مشكلة دراسية مما أدى إلى تأثير على شخصيتها و برز ذلك من خلال رسمها الذراع في وضعية أفقية و هذا يعني الضغط نحو المحيط و اكتست عدم الرضا على الناس و احساس بالنقص و يظهر ذلك من خلال كثرة المحي مما أثر ذلك و أصبحت الحالة تشعر بالاختناق و الرعب و دليل ذلك من خلال رسم الرقبة ضيقة و قصيرة.

اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق :

أ - استمع و ضع دائرة حول الكلمة المنطوقة :

١	رطش	شرط	طرش	صحيحة
٢	بصق	قصب	قبص	خاطئة
٣	هرق	رهق	قهر	خاطئة
٤	رمص	صمر	صرم	خاطئة
٥	قشر	قرش	شرق	صحيحة
٦	فقع	قفع	عفق	خاطئة
٧	ركت	تكر	كرت	خاطئة
٨	لزق	زلق	زقل	صحيحة
٩	فعص	صفع	عفص	خاطئة
١٠	نضد	ندض	دنض	صحيحة

ب - استمع و ضع دائرة حول الكلمة المنطوقة :

١١	زاحم	ذاخم	زامح	خاطئة
١٢	خليس	حليس	جليس	صحيحة
١٣	جديد	جريد	جدير	خاطئة
١٤	سفوق	سقوف	صقوف	صحيحة
١٥	باقور	باكور	ناقور	خاطئة
١٦	فاعود	عاقود	قاعود	صحيحة
١٧	يبلي	نبلي	تبلي	خاطئة
١٨	تبحت	ينحت	تنحت	خاطئة
١٩	دلزل	لذلذ	زلزل	صحيحة
٢٠	منقوخ	منقوح	منفوخ	خاطئة

بطاقة رصد الأخطاء :

نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق	٢٠	١٢

الحالة الخامسة :

- **يوم:** ٩/ ١٤٣٠/ ٢٠١٠. **المدرسة** : الطاهر بلحوت بحي قصر البزائم.

- **الاسم و اللقب**: (ب ها). **العمر:** ١ سنوات. **السنة** : الثالثة ابتدائي.

- تعاني الحالة من مشكلة تحصيلية. الحالة لا تعاني من أي مرض.

- **مهنة الأب**:حارس. **مهنة الأم**:ماكثة بالبيت.

- **عدد الإخوة** :٦ و الحالة تحتل المرتبة الخامسة .

- **المستوى المعيشي**: لابأس به.

- **المستوى التحصيلي**:

الفصل الأول	الفصل الثاني
٦.٢٤	4.58

تم تطبيق اختبار رسم الإنسان لقياس مستوى الذكاء :

تعاني الحالة من مشكلة تحصيلية مما أثرت على الحالة و أدى بها إلى صعوبات في الاتصال الاجتماعي و الاحساس بالنقص مما يشير إلى غياب الامن و ظهور ضغط بارز نحو المحيط ونلاحظ ذلك من خلال رسم الذراع في وضعية أفقية .

- اختبار تشخيص صعوبات التميز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا :

١	سعيد	:	صعيد	خاطئة
٢	حرس	:	حرص	خاطئة
٣	سناء	:	ثناء	صحيحة
٤	حدث	:	حدث	خاطئة
٥	كال	:	قال	صحيحة
٦	سال	:	ساق	خاطئة
٧	قيس	:	غيث	خاطئة
٨	فارق	:	فارغ	خاطئة
٩	حبط	:	خبط	صحيحة
١٠	طريد	:	تريد	صحيحة
١١	درس	:	ضرس	خاطئة
١٢	بغد	:	بعض	صحيحة
١٣	ضرب	:	ضرب	صحيحة
١٤	ضل	:	ظل	خاطئة
١٥	ناظر	:	نازل	صحيحة
١٦	ظهر	:	زهر	خاطئة
١٧	ذيل	:	ذيل	صحيحة
١٨	ظليل	:	ذليل	خاطئة
١٩	وزن	:	وزن	صحيحة
٢٠	ذكية	:	زكية	خاطئة

بطاقة رصد الأخطاء :

نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
صعوبة التميز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا	٢٠	١٤

الحالة السادسة :

- **يوم**٣ ٢٠١٤/٣١. **المدرسة** : الطاهر بلحوت بخي قصر البزائم.

- **الاسم و اللقب**: (م ص). **العمر** : ١ سنوات. **السنة** : الرابعة ابتدائي.

- تعاني الحالة من مشكلة تحصيلية. - الحالة لا تعاني من أي مرض.

- **مهنة الأب** :متقاعد. **مهنة الأم** : ماكثة بالبت.

- **عدد الإخوة**٦ و هو يحتل المرتبة الأخيرة. **المستوى المعيشي** :لا بأس به.

- **المستوى التحصيلي** :

الفصل الأول	الفصل الثاني
٤.٢٢	٣.١٠

تم تطبيق اختبار رسم الإنسان لقياس مستوى الذكاء :

تعاني الحالة من صعوبات التعلم مما أثرت على شخصية المتعلم بالخجل و عدم الثقة بالنفس و نلاحظ ذلك من خلال الخط الرقيق و ظهور الاختناق و الرعب و نلاحظ ذلك من خلال رسمه لرقبة ضيقة و بروز الضغط و ذلك من خلال رسمه الفم الخطي.

اختبار تشخيص صعوبات تميز صوت الحرف الأول و الأخير في الكلمة :

أ -استمع وضع دائرة حول الحرف أو المقطع الذي يمثل الصوت الاول في الكلمة المنطوقة :

١	ج	ح	خ	صحيحة
٢	ت	ي	ث	صحيحة
٣	ن	ت	ي	خاطئة
٤	غ	ف	ق	خاطئة
٥	س	ش	ص	صحيحة
٦	د	ز	ظ	صحيحة
٧	د	ظ	ض	صحيحة
٨	ظا	تا	طا	صحيحة
٩	سا	صا	شا	صحيحة
١٠	ني	مي	قي	صحيحة
١١	خو	حو	جو	خاطئة

١٢	نو	بو	تو	صحيحة
١٣	غش	عص	غص	خاطئة
١٤	كع	قع	كغ	خاطئة
١٥	دو	زو	ظو	خاطئة

ب - استمع و ضع دائرة حول " الحرف " أو " المقطع "الذي يمثل الصوت الأخير في الكلمة المنطوقة :

١	س	ص	ث	خاطئة
٢	ط	ت	د	خاطئة
٣	ق	ف	و	خاطئة
٤	و	د	ر	صحيحة
٥	غ	ع	ق	خاطئة
٦	لي	ني	كي	صحيحة
٧	في	هي	وي	صحيحة
٨	نا	با	ما	خاطئة
٩	تا	يا	نا	خاطئة
١٠	و	و	وا	خاطئة
١١	ه	ه	ة	خاطئة
١٢	ت	ة	ة	خاطئة
١٣	كا	ك	ك	خاطئة
١٤	ل	لا	ل	خاطئة
١٥	ن	نن	نا	خاطئة

-بطاقة رصد الأخطاء :

نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
تمييز صوت الحرف الاول و الأخير في الكلمة	٣٠	١٨

الحالة السابعة :

- **يوم:** ٦ /١٤٣١/ ٢٠١٠ . **المدرسة** : الطاهر بلحوت بحي قصر البزائم.

- **الاسم و اللقب** : (ب م). **العمر:** ٩ ٠ سنوات. **السنة:** الرابعة ابتدائي.

- تعاني الحالة من مشكلة تحصيلية. الحالة لا تعاني من أي مرض.

- **مهنة الأب** : حداد.**مهنة الأم** : ماكثة بالبيت. **عدد الإخوة** :٥ و الحالة تحتل المرتبة الرابعة.

- **المستوى المعيشي** : لابأس به.

الفصل الأول	الفصل الثاني
٤,٧١	٨.٢٤

تم تطبيق اختبار رسم الانسان لقياس مستوى الذكاء:

تعاني الحالة من مشكلة دراسية عامة مما أدى إلى قلق المتعلم و نلاحظ ذلك من خلال التركيز في الرسم على الجهة اليسرى ووجود ضغط نحو المحيط و ذلك من خلال رسم الذراع في وضعية أفقية مما أدى إلى الاحساس بالاختناق والرعب .

- اختبار تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع :

استمع إلى أجزاء الكلمة ، ثم امزج أصواتها و انطقها في صورتها الكلية :

١	ل	س	ع		صحيحة
٢	ح	ر	م		خاطئة
٣	ن	ف	خ		صحيحة
٤	ط	ع	ن		خاطئة
٥	س	ل	ب		خاطئة
٦	ر	با	ط		خاطئة
٧	ش	رو	ر		خاطئة
٨	ث	ق	بت		خاطئة
٩	تق	لي	ب		خاطئة
١٠	من	فو	خ		خاطئة
١١	أر	ت	مي		صحيحة
١٢	يس	ت	ري	ح	خاطئة
١٣	كه	ر	با	ء	خاطئة
١٤	ج	ما	ع	ة	خاطئة
١٥	ج	مي	لا	ت	خاطئة
١٦	ال	إع	جا	ب	صحيحة
١٧	نا	ص	حو	ن	خاطئة
١٨	ال	خس	را	ن	خاطئة
١٩	دب	با	با	ت	خاطئة
٢٠	ال	خل	جا	ن	خاطئة

بطاقة رصد الأخطاء :

نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
المزج الصوتي عند الاستماع	٢٠	١٦

خاتمة :

في الأخير فإن صعوبات التعلم من الموضوعات الشائعة في هذه الأيام و هي من ضمن فئات التربية الخاصة حيث أن هؤلاء التلاميذ يعانون من مشكلة تحتاج إلى رعاية خاصة و أن الاكتشاف المبكر لهذه الحالة يؤدي إلى نتائج أفضل لهؤلاء التلاميذ حيث أن الاهتمام المناسب لها بإعداد مدرسين متخصصين للتعامل معهم و أخصائيين مدربين على تصميم برامج علاجية ناجحة لذوي صعوبات التعلم .

قائمة المراجع :

١ - الكتب العربية :

١. إيمان عباس علي،٢٠٠٩،"**صعوبات التعلم "بين النظرية و التطبيق** "، دار المناهج للنشر و التوزيع ،بدون طبعة ،عمان ،الأردن .

٢. تيسير مفلح كوافحة،٢٠٠٩،"**صعوبات التعلم و الخطة العلاجية** "،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،ط٢ ،عمان ،الأردن .

٣. راضي الوقفي،٢٠٠٩،**صعوبات التعلم "النظري و التطبيقي** "دار المسيرة للنشرو التوزيع و الطباعة ،ط١ ،عمان ، الأردن .

٤. رياض بدري مصطفى،٢٠٠٥،"**صعوبات التعلم** "،دار صفاء للنشر و التوزيع ،ط١ ،عمان ،الأردن .

٥. سامي محمد ملحم،٢٠٠٦،"**صعوبات التعلم**" ،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،ط٢ ،عمان ،الأردن .

٦. سعيد حسني العزة،٢٠٠٢،"**صعوبات التعلم "التشخيص - الأسباب -أساليب التدريس و استراتيجيات العلاج** "،الدار العلمية الدولية و دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط١ ،عمان ، الأردن .

٧. صلاح عميرة علي،٢٠٠٩ ، "**صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتشخيص والعلاج**"، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، ط١ ، ص١٢-١٤.

٨. عمر محمد الخطاب(٢٠٠٦): "**مقاييس في صعوبات التعلم**" - مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ط١ عمان. الاردن.

٩. ماجدة بهاء الدين السيد عبيد،٢٠٠٩ ،"**صعوبات التعلم و كيفية التعامل معها** "،دار صفاء للنشر و التوزيع ، ط١ ،عمان ،الأردن .

١٠. محمود عوض الله سالم،٢٠٠٦ ،"**صعوبات التعلم "التشخيص و العلاج** " ،دار الفكر ، ط٢ ،عمان الأردن .

١١. مسعد أبو الديار،٢٠١٢،"**الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم**" ، ط١ ،الكويت .

١٢. منى إبراهيم اللبودي،٢٠٠٩ ،"**صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و استراتيجيات علاجها**"، مكتبة زهراء الشرق ، ط١ ،القاهرة .

٢ - المجلات :

١٣- السعيد عواشرية،٢٠٠٦ ،"**برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي اللغوي القرائي للمسائل الرياضية اللفظية** "،مجلة جامعة فرحات عباس العدد الثاني ،سطيف ،الجزائر.

١٤- صالح بن عبد العزيز النّصار: "**مهارات وإستراتيجيات القراءة المُعينة على قراءة المسائل اللّفظية وفهمها في مادّة الرّياضيات**"، بحث منشور في مجلة جامعة الملك سعود العلوم التّربوية والدّراسات الإسلامية"، العدد ٢٠١٣/١٥، كلية التّربية، جامعة الملك سعود، الرّياض.

ضعف المستوى التحصيلي لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية

(حفر الباطن) المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات

أ.بهاء الدين محمد محمد إبراهيم/جامعة القاهرة،فرع بني سويف،مصر

ملخص :

لقد تم دراسة مشكلة تدني مستوى بعض الطلاب في مادة الرياضيات في أبحاث وأوراق عمل عديدة،حيث قام العديد من الأساتذة والمشرفين والمهتمين بمناهج الرياضيات بمحاولات عديدة للتعرف على الأسباب الرئيسية في ضعف المستوى التحصيلي لمادة الرياضيات عند بعض طلاب مراحل التعليم الثلاثة ، وأخص بالذكر ما اطلعت عليه بالنسبة للمرحلة الابتدائية ، فوجدت من هؤلاء من أرجع السبب في ذلك إلى المعلم ومنهم من ارجعه إلى الطالب ومنهم من أرجعه إلى صعوبة المناهج وطرق التدريس التقليدية في تدريس المادة.

وقد دفعني ما رأيته من تدني مستوى بعض الطلاب التحصيلي في مادة الرياضيات،من نتائج لهم خلال الفترة الأولى من العام الدراسي١٤٣٦/١٤٣٧هـ ، إلى أن أقوم بدراسة على بعض طلاب المدرسة من جميع الصفوف عبر بعض المحادثات الشفوية والاستبيانات،وكذلك بعض معلمي المادة.

الكلمات المفتاحية : ضعف المستوى التحصيلي ،طلاب المرحلة الابتدائية.

مقدمة :

إن مشكلة ضعف التحصيل الدراسي بوجهها العام تعد من أقوى مشكلات التعليم العالمية ، والتي لايكاد أي مجتمع أن يخلو منها،وقد قال أحد العلماء الذين كان لهم السبق في دراسة هذه المشكلة- حيث جاء ذلك بعد عدة دراسات عميقة- وهو العالم (**فيزرستون**):(إنه يوجد من بين كل مئة طالب عشرون طالبا لديهم ضعف في التحصيل الدراسي).

وقد أرجع الباحثون في تدني التحصيل الدراسي هذه المشكلة،إلى الكثير من الأسباب التي تعوق تحصيل الطلاب مثل،المعلم،وأسرة الطالب وبيئته الاقتصادية والاجتماعية،كذلك حالة الطالب النفسية والعقلية،حيث ارتبط ذلك الأمر المهم جدا بتقدم الطالب من مرحلة دراسية إلى أخرى.

ولذلك فإن الحديث عن ضعف مستوى الطلاب التحصيلي،يتميز بالحساسية والدقة، ويرتبط ارتباطا وثيقا بمستقبل أبنائنا الطلاب وحياتهم المهنية والاجتماعية،وكذلك الاستقرار النفسي في مراحل أعمارهم المختلفة وهذا ما يمليه علينا ضميرنا من أن تكون هناك نظرة فاحصة شمولية،ناتجة من نظرتنا لهذه العوامل السابقة جميعها، والتي

تندمج مع ميول واستعدادات واتجاهات كل طفل ، والتي يجب أن تكون بعيدة جدا عن الأحكام العشوائية التي نصدرها،حيث أن الكثير في مجتمعاتنا يرجع هذه المشكلة إلى الغباء.[1]

إنه لابد لنا من نظرة موضوعية لضعف التحصيل الدراسي، تكون هذه النظرة مبنية على فهم واعي وموضوعي وواضح،يستلزم منا أن نضع في مقدمة أولوياتنا دراسة جميع الجوانب المحيطة بالطالب، وخصوصا العملية التعليمية بكاملها والعمل على تحليلها تحليلا تاما ، من أجل التعرف على الأسباب الفعلية لهذا التأخر، وعلاج هذه الأسباب.

وقد دفعني ما رأيته من تدني مستوى بعض الطلاب التحصيلي في مادة الرياضيات،من نتائج لهم خلال الفترة الأولى من العام الدراسي١٤٣٦/١٤٣٧هـ ،إلى أن أقوم بدراسة على بعض طلاب المدرسة من جميع الصفوف عبر بعض المحادثات الشفوية والاستبيانات ، وكذلك بعض معلمي المادة.

مشكلة البحث:

لقد تم دراسة مشكلة تدني مستوى بعض الطلاب في مادة الرياضيات في أبحاث وأوراق عمل عديدة،حيث قام العديد من الأساتذة والمشرفين والمهتمين بمناهج الرياضيات بمحاولات عديدة للتعرف على الأسباب الرئيسية في ضعف المستوى التحصيلي لمادة الرياضيات عند بعض طلاب مراحل التعليم الثلاثة ، وأخص بالذكر ما اطلعت عليه بالنسبة للمرحلة الابتدائية [2]، فوجدت من هؤلاء من أرجع السبب في ذلك إلى المعلم ومنهم من ارجعه إلى الطالب ومنهم من ارجعه إلى صعوبة المناهج وطرق التدريس التقليدية في تدريس المادة . وفي وقتنا الحالي وبعد تغيير المناهج إلى مناهج الرياضيات المطورة،و قد اطلعت على نتيجة طلاب مدرستي في الفترة الأولى من هذا العام ، ولم تكن نفسي راضية عن وجود عدد -حتى وإن كان يمثل للعديد من المعلمين أنه عدد بسيط - إلا أن هذا العدد من الطلاب قد أثار حفيظتي، ودفعني لمحاولة الوصول إلى الأسباب الفعلية وراء هذه المشكلة :هل هو الطالب نفسه ؟أم المعلم ؟أم مناهج الرياضيات الحديثة ؟ أم بيئة الطالب نفسها ؟

أم أن عدد حصص الرياضيات غير كاف للتدريس والتدريب ؟

هذه الأسئلة جميعها،بدأت تتمحور في ذهني ، وهنا قررت أن أخوض هذه التجربة - تجربة البحث - على هؤلاء الطلاب بمدرستي، وايضا مجموعة من معلمي الرياضيات بالمدرسة.

أسئلة الدراسة :

السؤال الرئيسي:

ما الأسباب الرئيسة لظاهرة ضعف المستوى التحصيلي لبعض طلاب المرحلة الابتدائيةفي مادة الرياضيات؟

---

(١) حامد الفقي،" **التأخر الدراسي**"، مطابع الشعب القاهرة، ١٩٨٠.

(٢) وليم تاضروس عبيد ،"**طرق تدريس الرياضيات**"،مطابع الهلال، القاهرة،١٩٨٧.

الأسئلة الفرعية:

- ما واقع الأداء التدريسي لمادة الرياضيات ضمن المناهج المطورة ؟

- ما هو دور المتعلم أثناء تعلم مادة الرياضيات في المناهج المطورة ؟

- هل يتم تطبيق مناهج الرياضيات من قبل المسؤولين عنها في ضوء الهداف التي وضعت من أجلها ؟

- هل ثمة اختلاف في طرق تدريس مناهج الرياضيات المطورة عن طرق التريس لمناهج الرياضيات القديمة؟

- ما الأسباب الفعلية لظاهرة تدني مستوى الطلاب ؟

- ما هي الطرق العلاجية لتحسين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ؟

أهداف الدراسة:

١) التعرف على الأسباب الرئيسة لظاهرة ضعف المستوى التحصيلي لبعض طلاب المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات.

٢) التعرف على واقع الاداء التدريسي لمادة الرياضيات ضمن المناهج المطورة .

٣) التعرف على دور المتعلم أثناء تعلم مادة الرياضيات في المناهج المطورة .

٤) التعرف على مدى تطبيق مناهج الرياضيات من قبل المسؤولين عنها في ضوء الهداف التي وضعت من أجلها .

٥) التعرف علىالاختلاف في طرق تدريس مناهج الرياضياتالمطورة عن طرق التريس لمناهج الرياضيات القديمة .

٦) التعرف على الأسباب الفعلية لظاهرة تدني مستوى الطلاب.

أهمية الدراسة:

تتلخص **أهمية الدراسة** بما يلي :

١) توضيح أسباب ضعف المستوى التحصيلي لدى الطلاب.

٢) تعين على تنفيذ برامج علاجية وقائية تساعد الطلاب على تفادي ضعف المستوى التحصيلي.

٣) تلقي الضوء على عمق المشكلة ومدى وجودها .

٤) تكشف مدى الارتباط بين فردية أو جماعية الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي .

٥) إعطاء كمية من المعلومات العلمية والقواعد المعلوماتية عن الطالب بوجه عام والطالب المنخفض دراسيا بوجه خاص.

فرضيات الدراسة :[1]

هناك عدة فرضيات تتوقع الدراسة الحالية أن تكون من الأسباب الرئيسية لضعف التحصيل الدراسي لبعض طلاب المرحلة الابتدائية في الرياضيات :

بالنسبة للطالب:

١) اللامبالاة وعدم التركيز مع المعلم أثناء الشرح .

٢) عدم وجود أساسيات ومهارات سابقة لدى الطالب في تعلم مهارة جديدة .

٣) شعور الطالب بالملل من المادة .

٤) عدم حل الطالب للواجبات التي تطلب منه أولا بأول.

٥) عدم القدرة على التفاعل داخل الصف.

٦) فقد الطالب للمهارات اللغوية التي تعيقه عند حل المسائل اللفظية.

بالنسبة للمعلم :[2]

١) ندرة استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في تدريس الرياضيات.

٢) ندرة استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة اللازمة لتدريس المناهج المطورة.

٣) ندرة تحفيز المعلم للطلاب وإثارة دافعيتهم.

٤) ندرة مراعاة المعلم للفروق الفردية لدى الطلاب.

٥) ندرة ربط المادة بالحياة.

٦) ندرة التعاون بين البيت والمدرسة من قبل المعلم.

بالنسبة للأسرة :

١) عدم متابعة ولي الأمر للطالب في حل واجباته المنزلية.

٢) عدم التعاون بين البييت والمدرسة.

٣) عدم إثارة دافعية الطالب وإيجاد المحفزات اللازمة لتفوقه العلمي.

٤) إطلاق العنان للطالب في التمتع بوسائل اللهو والترفيه.

٥) انخفاض المستوى التعليمي لأسرة الطالب.

٦) وجود مشاكل اسرية يعاني منها الطالب .

---

(١) جابر عبد الحميد جابر،"**الطرق الخاصة للتدريس**"، مطابع دار الشعب القاهرة، ١٩٨٤.

(٢) جابر عبد الحميد جابر،مرجع سابق.

الإطار النظري للبحث :

إن عملية تعليم وتعلم مادة الرياضيات ترتكز على عدة ركائز أساسية :

أولاً : المعلم :

وجود معلم يدفع بعملية التعليم إلى تحقيق الأهداف المرجوة من المناهج المطورة بعيدا عن الحفظ والتلقين في الأداء داخل الصف من خلال دوره الفني والتربوي،ساعيا إلى النمو الإيجابي في الاتجاهات وإكساب المهارات الأساسية التي تساهم في بناء شخصية علمية تتسم بالتفكير الناقد والإبداعي،حيث يكون لهذا المعلم أتم استعداد على الإنتاج الفكري في جميع مجالات حياته ، قائما في تعاملاته على تقدير واحترام الطلاب،محفزا لهم ومشجعا إياهم على الإبداع والتفكير ، من خلال تمتعه بجوانب الشخصية الإنسانية التربوية.

ثانياً : الطالب :

وجود طلاب (متعلمين) مهتمين بالمنهج الدراسي ، متابعين لكل مواضيعه ودروسه بتشوق ورغبة ودافعية في تعلمه ، يتميزون بسلامة البنية الجسمية إلى حد كبير ، يتميزون بعقل سليم قادر على التفكير ، مدركون دورهم المنوط بهم في العملية التعليمية ساعين لتحقيق ذلك الدور ، لديهم رغبة كبيرة في تكوين وإعداد شخصية علمية مدركة قادرة على التفكير والإبداع.

ثالثا : البيئة التربوية :

الجانب الأول من البيئة وهو:وجود بيئة مدرسية تربوية متكاملة، مجهزة بالعديد من الوسائل التعليمية والأدوات التي تحقق أهداف المناهج الدراسية، تتسم هذه البيئة بقدر من الموازنة بين خصائص المواده بعضها البعض، مدركة أن مادة الرياضيات تحتاج إلى وقت مبكر لتدريسها قبل أن يحل التعب والنصب للطالب، مما يساعدها في وضع جدولا للحصص يتضمن حصص رياضيات في أوائل الحصص التي يدرسها الطالب، ليست في نهايته .

والجانب الآخر من البيئة : وهو البيئة المنزلية، حيث يتطلب ذلك بيتاً، يعطي كل فرد من أفراده الحق في التعلم بحرية ، متابعا لهم باستمرار،سواء مع المدرسة ومعلمية ، من حيث حل واجباته يوميا أولاً بأول ، ومتابعة اختباراته الشهرية ، مساعدا للطالب على علاج نقاط الضعف الت قد تصيبه ، أو القصور الذي يحدث منه .[1]

منهج البحث :

منهج البحث المستخدم هو **المنهج الوصفي المسحي**:وهو المنهج الذي يهدف لوصف واقع الظاهرة محل الدراسة بواسطة استجواب جميع مجتمع العينة أو عينه كبيرة منهم بصورة مباشرة (المقابلة)،أو بصورة غير مباشرة (الاستبانة).

---

(1) نضله حسن خضر،"**طرق تدريس الرياضيات**"، مطابع الهلال القاهرة،١٩٨٥.

خطة البحث :

(١) مجتمع البحث عبارة عن مجموعتين:

١ - طلاب مدارس منار السبيل الأهلية.

٢ - معلمي الرياضيات بمدارس منار السبيل الأهلية.

(٢) عينة البحث:

تتكون عينة البحث من ٦٠ طالبا من المدرسة يتم اختيارهم عشوائياً ،و٦ معلمين للرياضيات.

أداة البحث:[1]

أولاً : استبانة المعلمين ومجالاتها :

أ) معلومات شخصية : وتنقسم إلى **عدة** أقسام :

١ - الخبرة في التدريس.

٢ - نصاب الحصص.

٣ - المناهج التي يدرسها.

ب) استبانة تقيس وجهة نظر المعلم في مدى تأثير بعض العوامل على أداء المعلم .

ثانياً :استبانة الطالب ومجالاتها :

أ) علاقة الطالب بالرياضيات

ب) مجال الرياضيات ومعلمها .

ج) كتاب الرياضيات.

د) الرياضيات واليوم الدراسي المكتظ بالحصص

هـ) الرياضيات والبيت .

مصطلحات الدراسة :

التحصيل في اللغة: هو جمع الشيء ، ولذلك سميت حويصلة الطائر ؛ لأنه يجمع فيها . ويقال أن أصل التحصيل استخراج الذهب أو الفضة من الحجر أو من تراب المعدن ؛ ويقال لفاعله المحصّل . (مقاييس اللغة) .

التحصيل الدراسي : كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار و تقديرات المدرسين أو كليهما :[1]

---

(١) رامي اليوسف،" المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية ".

ضعف التحصيل الدراسي : هو انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى العادي المتوسط لمادة دراسية أو أكثر نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة ،منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية والسياسية.:[2]

الدراسات السابقة :

الدراسة الأولى:

• **دراسة رامي اليوسف**: بعنوان:"**المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية**".

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية و الكفاءة والتحصيل الدراسي،توصلت لوجود علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي ،وقدمت الدراسة توصيات منها:

- ضرورة إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية وتوفير برامج لتنميتها.

- ضرورة توفير برامج تعليمية وتربوية لتحسن مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

• **دراسة كمال الأسطل** :بعنوان:"**العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة** ".

هدفت الدراسة إلى بيان العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات وتوصلت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المعلمين ذوي الخبرة(١ سنوات) في مقابل المعلمين الجدد (٩ سنوات فأقل).

وأوصت الدراسة ضرورة تكثيف عملية تدريب المعلمين على الخصوص في المرحلة الأساسية،كما دعت إلى تطوير المعلمين حديثي التخرج والذين هم على رأس العمل.

أداة جمع المعلومات المستخدمة في البحث :[3]

لغرض جمع المعلومات اللازمة للقيام بهذا البحث فقد تم بناء استبانة أولية تم تجميعها من المواقع التربوية على ، وللإجابة على هذه الاستبانة يختار الطالب استجابة واحدة من أربع استجابات محتملة لكل فقرة بحيث اعتقاد الطالب بمدى تأثير هذا العامل.

" استبانة المعلم "

(الاسم اختياري): .....الصفوف التي يدرسها: .....

---

(١) شعلان ٢٠٠٦.

(٢) يوسف ذياب،٢٠٠٦.

(٣) نضله حسن خضر ،"**طرق تدريس الرياضيات**"،مطابع الهلال، القاهرة ،١٩٨٥.

أخي المعلم : أرجو منك الاطلاع على الاستبانة الآتية، والتي تقيس رأيك في مدى تأثير بعض العوامل التي قد تمثل معوقاً لجودة التدريس على أداء المعلموالإجابة على بنودها،حيث أنها تأتي في ظل دراسة أجريها لمعرفة عوامل ضعف المستوى التحصيلي للطلاب في الرياضيات .

أي مما يأتي يعتبر من أسباب انخفاض التحصيل الدراسي:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	أرفض	أرفض بشدة
١	زيادة عدد الحصص التي يدرسها المعلم(أكثر من ٢٠ حصة).					
٢	انتقال المعلم من مدرسة لأخرى.					
٣	وجود حصص الرياضيات في نهاية الجدول المدرسي.					
٤	كثرة عدد الطلاب داخل الفصل.					
٥	عدم استقرار المعلم الأسري.					
٦	قلة عدد سنوات الخبرة للمعلم.					
٧	حالة المعلم النفسية.					
٨	استخدام طرق تدريس قديمة.					
٩	زيادة عدد سنوات الخبرة.					
١٠	عدم التحاق المعلم بدورات تدريبية كل فترة.					

" استبانة الطالب "[1]

(الاسم اختياري): .....الصف: .....

عزيزي الطالب الرجاء الاطلاع على الاستبانة التالية، والإجابة عن كل بنودها ، وهي تأتي في ظل لدراسة بحثية لمعرفة عوامل انخفاض مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر طلاب مدارس ابتدائية منار السبيل ، والعمل على تحديد ملامحه وأسبابه وسبل معالجته.

---

(1) حمودي أحمد ،"**دراسة سيكولوجية نقدية** "، مجلة علوم ع ٤١.

أي مما يأتي يعتبر من أسباب انخفاض التحصيل الدراسي :

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	أرفض	أرفض بشدة
١	كثرة الواجبات المنزلية التي يكلف بها الطالب.					
٢	صعوبة المواد الدراسية.					
٣	كثرة الغياب.					
٤	المشاكل الأسرية التي يعاني منها الطالب.					
٥	عدم متابعة ولي أمرك للتحصيل الدراسي.					
٦	كثرة الأعمال التي يكلف بها الطالب من الأسرة.					
٧	عدم تهيئة الجو المناسب في المنزل للاستذكار .					
٨	كثرة اللعب والانشغال بوسائل الترفيه المختلفة .					
٩	عدم قدرة الطالب على تنظيم وقته .					
١٠	عدم وجود هدف يسعى لتحقيقه من خلال الدراسة.					
١١	ازدحام الفصل .					
١٢	افتقار المعلم للطرق المثلى لإيصال المعلومات إلى الطالب.					
١٣	افتقار المدرسة لوجود المرشد الطلابي الناجح .					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	أرفض	أرفض بشدة
١٤	عدم وجود وسائل وآليات لترغيب الطالب بالمدرسة .					
١٥	التأثير السلبي للأصدقاء على الدافعية للدراسة.					
١٦	الخجل وعدم المشاركة داخل الفصل .					
١٧	معاناة الطالب المرضية وتأثيرها على مستوى التحصيل.					

١٨	القلق الزائد وعدم القدرة على التركيز أثناء الامتحان .					
١٩	شعور الطالب بالملل بسبب طول العام الدراسي.					
٢٠	نقص الوسائل التعليمية المساعدة على فهم الدرس.					
٢١	اعتماد إدارة المدرسة على التساهل في تعاملها مع الطالب.					
٢٢	اعتماد إدارة المدرسة القسوة في تعاملها مع الطالب.					
٢٣	انخفاض مستوى التعليم داخل الأسرة.					
٢٤	كراهية الطالب للمادة الدراسية لعدم ارتياحه للمعلم.					
٢٥	عدم الدقة في تصحيح الإجابات وتأثير ذاتية المعلم فيها.					

إجراءات التطبيق :

بعد بناء الاستبانة تم تطبيقها على المعلمين والطلاب في المدرسة بالاستعانةبالمرشد الطلابي. وكانت النتائج كالآتي:

" استبانة المعلم "[1]

م	الفقرة	موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		أرفض		أرفض بشدة	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١	زيادة عدد الحصص التي يدرسها المعلم (أكثر من ٢ حصة).	٥	٨٣%	١	١٧%	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢	انتقال المعلم من مدرسة لأخرى.	٤	٦٦%	١	١٧%	١	١٧%	٠	٠	٠	٠
٣	وجود حصص الرياضيات في نهاية الجدول المدرسي.	٤	٦٦%	٢	٣٣%	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٤	كثرة عدد الطلاب داخل الفصل.	٣	٥٠%	١	١٧%	٢	٣٣%	٠	٠	٠	٠
٥	عدم استقرار المعلم الأسري.	٢	٣٣%	٠	٠	٢	٣٣%	١	١٧ %	٠	٠
٦	قلة عدد سنوات الخبرة للمعلم.	١	١٧%	١	١٧%	١	١٧%	٢	٣٣ %	١	١٧ %
٧	حالة المعلم النفسية.	٢	٣٣%	١	١٧%	٢	٣٣%	١	١٧ %	٠	٠
٨	استخدام طرق تدريس قديمة.	٥	٨٣%	١	١٧%	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٩	زيادة عدد سنوات الخبرة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١٧ %	٥	٨٣ %
١٠	عدم التحاق المعلم بدورات تدريبية كل فترة.	٢	٣٣%	٢	٣٣%	٢	٣٣%	٠	٠	٠	٠

(1) نتائج جمع استبانات المعلمين.

" استبانة الطالب "[1]

م	الفقرة	موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		أرفض		أرفض بشدة	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١	كثرة الواجبات المنزلية التي يكلف بها الطالب.	٨	١٣,٣	٨	١٣,٣	١٢	٢٠	٨	١٣,٣	٢٤	٤٠
٢	صعوبة المواد الدراسية.	٢٠	٣٣,٣	١٤	٢٣,٣	١٦	٢٦,٧	٦	١٠	٤	٦,٧
٣	كثرة الغياب.	١٦	٢٦,٧	١٣	٢١,٧	١٢	٢٠	١١	١٨,٣	٨	١٣,٣
٤	المشاكل الأسرية التي يعاني منها الطالب.	٦	١٠	٨	١٣,٣	١٠	١٦,٧	١٢	٢٠	٢٤	٤٠
٥	عدم متابعة ولي أمرك للتحصيل الدراسي .	٦	١٠	٨	١٣,٣	١٠	١٦,٧	٨	١٣,٣	٢٨	٤٦,٧
٦	كثرة الأعمال التي يكلف بها الطالب من الأسرة .	٨	١٣,٣	١٠	١٦,٧	١٦	٢٦,٧	٢٠	٣٣,٣	٦	١٠
٧	عدم تهيئة الجو المناسب في المنزل للاستذكار .	١١	١٨,٣	٦	١٠	١٥	٢٥	١٦	٢٦,٧	١٢	٢٠
٨	كثرة اللعب والانشغال بوسائل الترفيه المختلفة .	١٤	٢٣,٣	٧	١١,٦	١٥	٢٥	١٤	٢٣,٣	١٠	١٦,٧
٩	عدم قدرة الطالب على تنظيم وقته .	٦	١٠	٩	١٥	٢٠	٣٣,٣	١٦	٢٦,٧	٩	١٥
١٠	عدم وجود هدف يسعى لتحقيقه من خلال الدراسة	٣٠	٥٠	١٠	١٦,٧	٧	١١,٦	٧	١١,٦	٦	١٠
١١	ازدحام الفصل .	٢٢	٣٦,٧	١٨	٣٠	٨	١٣,٣	٦	١٠	٦	١٠
١٢	افتقار المعلم للطرق المثلى لإيصال المعلومات إلى الطالب	٢٦	٤٣,٣	١٦	٢٦,٧	٨	١٣,٣	٦	١٠	٤	٦,٧

(١)نتائج جمع استبانات الطلاب.

١٣	افتقار المدرسة لوجود المرشد الطلابي الناجح .	٢٠	٣٣,٣	١٨	٣٠	١٠	١٦,٧	٥	٨,٤	٧	١١,٦

تابع استبانة الطلاب" [1]

م	الفقرة	موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		أرفض		أرفض بشدة	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١٤	عدم وجود وسائل وآليات لترغيب الطالب بالمدرسة.	٢٢	٣٦,٧	١٦	٢٦,٧	٨	١٣,٣	٦	١٠	٨	١٣,٣
١٥	التأثير السلبي للأصدقاء على الدافعية للدراسة	١٨	٣٠	١٠	١٦,٧	١٢	٢٠	١٢	٢٠	٨	١٣,٣
١٦	الخجل وعدم المشاركة داخل الفصل	١٠	١٦,٧	١٢	٢٠	١٧	٢٨,٣	١٠	١٦,٧	١١	١٨,٣
١٧	معاناة الطالب المرضية وتأثيرها على التحصيل	٦	١٠	٨	١٣,٣	١٠	١٦,٧	١٤	٢٣,٣	٢٢	٣٦,٧
١٨	القلق الزائد وعدم القدرة على التركيز أثناء الامتحان.	٢٨	٤٦,٧	١٤	٢٣,٣	١٠	١٦,٧	٤	٦,٧	٤	٦,٧
١٩	شعور الطالب بالملل بسبب طول العام الدراسي .	٢٨	٤٦,٧	١٢	٢٠	١٢	٢٠	٦	١٠	٢	٣,٣
٢٠	نقص الوسائل التعليمية المساعدة على فهم الدرس.	١٦	٢٦,٧	١٦	٢٦,٧	١٠	١٦,٧	٨	١٣,٣	١٠	١٦,٧
٢١	اعتماد إدارة المدرسة على التساهل في تعاملها مع الطالب.	١٨	٣٠	١٥	٢٥	٨	١٣,٣	٨	١٣,٣	١٢	٢٠
٢٢	اعتماد إدارة المدرسة القسوة في تعاملها مع الطالب.	٧	١١,٦	١٢	٢٠	٩	١٥	٨	١٣,٣	٢٤	٤٠
٢٣	انخفاض مستوى التعليم داخل الأسرة.	٢٤	٤٠	١٢	٢٠	١٠	١٦,٧	٤	٦,٧	١٠	١٦,٧
٢٤	كراهية الطالب للمادة الدراسية لعدم ارتياحه للمعلم.	٨	١٣,٣	١٠	١٦,٧	٨	١٣,٣	١٢	٢٠	٢٤	٤٠
(١) ٥	عدم الدقة في تصحيح الإجابات وتأثير ذاتية المعلم .	١٠	١٦,٧	١٤	٢٣,٣	١٠	١٦,٧	١٠	١٦,٧	١٦	٢٦,٧

(١) تحليل نتائج استبانة الطلاب.

أهم نتائج البحث :[1]

بعد تحليل استجابات أفراد عينة البحث يمكن إجمال أهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى انخفاض المستوى الدراسي كما يلي :

بالنسبة للمعلم :

١) زيادة عدد الحصص التي يدرسها المعلم(أكثر من ٢٠ حصة) .
٢) استخدام طرق تدريس قديمة.
٣) وجود حصص الرياضيات في نهاية الجدول المدرسي.
٤) انتقال المعلم من مدرسة لأخرى.
٥) كثرة عدد الطلاب داخل الفصل.

بالنسبة للطالب :

١) طول العام الدراسي وشعور الطالب بالملل.
٢) صعوبة المواد الدراسية.
٣) عدم وجود هدف يسعى الطالب لتحقيقه من خلال الدراسة وعدم اتضاح الرؤية حول مايمكن تحقيقه عن طريق الدراسة.
٤) صعوبة المواد الدراسية.
٥) اعتماد إدارة المدرسة على التساهل في تعاملها مع الطلاب يؤدي إلى نتيجة عكسية.
٦) عدم قدرة الطالب على تنظيم وقته.
٧) ازدحام الفصل.
٨) عدم وجود هدف يسعى الطالب لتحقيقه من خلال الدراسة.
٩) عدم وجود وسائل وآليات لترغيب الطالب بالمدرسة.

أقل نسبة وأعلى نسبة :[2]

أولاً :بالنسبة للمعلم :

١) أقل نسبة هي زيادة عدد سنوات الخبرة.
٢) أعلى نسبة فقرة (١) زيادة عدد الحصص التي يدرسها المعلم(أكثر من ٢٠ حصة) ، ٩) استخدام طرق تدريس قديمة حيث كانت النسبة٨٧% تقريباً.

ثانياً :بالنسبة للطالب :

١) أقل نسبة عدة فقرات كماهي موضحة في الجدول هي تقريباً٣.٣%

---

(١)النتائج من خلال الاستبانات.
(٢) النتائج من خلال الاستبانات.

٢) أعلى نسبة فقرة ١ وهي: عدم وجود هدف يسعى لتحقيقه من خلال الدراسة حيث شكلت ٦٦.٧ % .

توصيات ومقترحات خاصة بعلاج المشكلة توجه للمعلم:

- العمل على نمو مفهوم موجب للذات بصفة عامة ، وبخاصة عناصره المتعلقة بالدراسة والتحصيل الدراسي
- تدريب انخفاض المستوى الدراسي على حل المشكلات عن طريق الأنشطة العملية بدلاً من اللفظية والرمزية
- الاستفادة من الاستراتيجيات والطرق التدريسية المختلفة .
- تطبيق اختبارات لتقويم مستواهم الحالي.
- تحديد أسباب تأخرهم الدراسي بالتعاون مع المرشد الطلابي.
- تقديم دروس علاجية.
- تقويم قبلي وبعدي للتدريس العلاجي.
- تقديم أنشطة متنوعة.
- تقديم معلومات فردية أو تفريد التعليم لكل طالب منخفض دراسيا
- يراعي ألا يكون التدريس روتينيا ولا يكون العلاج بنفس الطرق العادية
- تقديم تمارين علمية وقصص وممارسات علمية وألعاب لجذب انتباههم .
- تقديم مواد إضافية علاجية إلى جانب الكتاب المدرسي.
- تحفيزهم وتحسين رؤيتهم ومفهومهم للذات وإبعاد الشعور بالنقص عنهم.
- إبعاد الخوف والتهديد.
- إشعارهم بالنجاح والقدرة على التحصيل كسائر زملائهم الآخرين.

توصيات ومقترحات خاصة بعلاج المشكلة توجه للمرشد الطلابي:[1]

١) إعداد برامج وخطط تعليمية وعلاجية خاصة بالطلاب المنخفضين دراسيا يقوم بإعدادها وتنفيذها المعلم المتخصص والمرشد الطلابي.

٢) أن يهتم المعلم والمرشد الطلابي بكل ما يحيط بالطلاب من ظروف مختلفة.

٣) إثارة الوعي وتبصير أسرة المنخفض دراسيا بدورها في علاج المشكلة.

٤) إعداد سجلات خاصة للمنخفض دراسيا لدراسة حالاتهم على مدار العام الدراسي.

٥) التمييز وعدم الخلط بين حالات انخفاض المستوى الدراسي وحالات التأخر العقلي.

٦) دراسة مشاكل الطالب الخاصة وتشخيصها واستخدام الطرق العلاجية المناسبة للتغلب عليها.

---

(١) التوصيات من خلال النتائج.

٧) العمل على رفع الكفاية التحصيلية وزيادة فعالية الاستعداد الموجود لدى الطالب . طريق زيادة الدافع وتغيير الاتجاهات السلبية وتنمية الثقة في الذات ، وتوعية الطلاب بفائدة الدراسة والاستمرارية فيها .

٨) التعرف المبكر على الطلاب المنخفضين دراسيا،حتى يمكن اتخاذ اجراءات التصحيح والعلاج المبكر .

٩) الاهتمام بدراسة حالة أسرة الطالب المنخفض دراسياً وخلفيته الاقتصادية والاجتماعية والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة وأثر ذلك على نمو الطالب العقلي و التحصيلي.

توصيات ومقترحات خاصة بعلاج المشكلة موجهة للأسرة:

- تعاون الأسرة مع المدرسة سبب جوهري من أسباب الوقاية من حدوث انخفاض المستوى الدراسي.
- الأخذ بيد الطالب المنخفض دراسيا من خلال إعطائه الثقة بالنفس والتشجيع المستمر.
- احترام قدرات الطالب وشخصيته ، وعدم المقارنة بينه وبين أقرانه من ناحية المستوى الدراسي

توصيات ومقترحات عامة :

- تقوية الصلة بين البيت والمدرسة .
- الاهتمام بتوفير واستخدام الوسائل التعليمية لزيادة مستوى تحصيل الطالب .
- قيام المدرسة بتقديم العلاج لمن هم في حاجة إليه من الطلاب ، سواء أكان ذلك تأخرا دراسيا عاما أو نوعيا.
- دراسة مشكلات الطالب الخاصة وتشخيصها واستخدام الطرق العلاجية المناسبة للتغلب عليها.
- الأخذ بتفريد التعليم لأنه يساعد على تكييف المعلم لطرق التدريس بحيث يحقق أفضل النتائج مع الحالات الفردية.
- مساعدة الطالب على تحقيق قدر من النجاح في وقت مبكر مما يزيد من بنفسه .
- تصنيف الطلاب إلى مستويات على أساس استعداداتهم العقلية ومستواهم التحصيلي وبخاصة المتأخرين منهم.
- أن يتعلم الطالب ما يتناسب مع استعداده العقلي ، وأن تستخدم الأساليب التعليمية التي تناسب هذا الاستعداد.
- إعداد برنامج علاجي مشوق لطلاب المرحلة الابتدائية عامة وانخفاض المستوى الدراسي خاصة.

خاتمة :

يبقى الدور على الأفراد سواء العاملين في قطاع التعليم أو المستفيدين من خدمات هذا القطاع الحيوي للتفاعل بشكل إيجابي ومتوافق مع تطلعات وأهداف السياسة التعليمية . ومع ذلك نجد أن الواقع لا يتوافق دائماً مع التنظير أو التخطيط والتطلعات والآمال.ومن أهم المشاكل التي يواجهها العاملون في الميدان التربوي التعليمي انخفاض مستوى الطلاب دراسياً رغم توفر معظم مقومات التطور الدراسي للطلاب. وانخفاض المستوى الدراسي يمكن تعريفه بوجه عام على أنه : تدني مستوى الطالب أو تأخر الطالب بشكل جزئي أو كلي عن زملائه الآخرين ذوي المستوى

العادي من حيث القدرات أو المهارات والخبرات والتحصيل العلمي، مما ينتج عن ذلك بقاء الطالب في مستوى أدنى من زملائه خلال الفترة الدراسية أو تخلفه كلياً ببقائه في الصف أو المرحلة الدراسية أكثر من الفترة الدراسية المقررة.

قائمة المراجع :

١-حامد الفقي،"**التأخر الدراسي**"، مطابع الشعب، القاهرة،١٩٨٠.

٢-وليم تاضروس عبيد،"**طرق تدريس الرياضيات**"،مطابع الهلال، القاهرة،١٩٨٧.

٣-جابر عبد الحميد جابر،"**الطرق الخاصة للتدريس**"،مطابع دار الشعب، القاهرة،١٩٨٠.

٤-نضله حسن خضر،"**طرق تدريس الرياضيات**"، مطابع الهلال، القاهرة،١٩٨٥.

٥- حمودي أحمد ،"**دراسة سيكولوجية نقدية** "،مجلة علوم ع١ ٤.

تدني مستوى اللغة العربية لدى الطالب الجامعي:الأسباب و الحلول

أ.نزيهة وهابي/جامعة البليدة 2،الجزائر

ملخص :

يعتبر الفرد من أسباب صلاح المجتمع و من عدمه فلا بد على مجمل مؤسسات التنشئة الاجتماعية أن تقوم بهذا الدور ، من بين هذه المؤسسات الجامعة حيث تعد من بين أهم المؤسسات التربوية، التي تسعى إلى تطوير البحث العلمي والوصول به إلى الرقي والازدهار وتسخيره لخدمة المجتمع ، ويتطور البحث العلمي كلما كان الإتقان جيدا للغات ومنها للغة العربية، فالجامعة ليست المرحلة التعليمية التي تنحط فيها لغتنا العربية الفصحى، وإنما هي المرحلة التي يجب أن تعزز فيها اللغة العربية لما لها من أهمية بالغة في نقل الموروث الثقافي من جيل لآخر و ساهمت في نشر الدعوة الإسلامية في كل أرجاء المعمورة.

لكن اللغة العربية الفصحى اليوم تعاني من تدهور كبير في استخدامها من طرف الطلبة الجامعيين فهم لا يدركون قيمتها ولا أهميتها، ولا يحترمون قواعدها وأحكامها ويرجع هذا الإهمال إلى عدة عوامل وأسباب ساهمت في تدني مستواها في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة مرحلة التعليم الجامعي، وهذا ما محاول التطرق إليه.

الكلمات المفتاحية :تدني اللغة العربية، ، الجامعة ، الطالب الجامعي.

مقدمة:

ترتفع بين الحين و الآخر أصوات من كلّ الأقطار العربيّة شاكية مر الشكوى من الضّعف العامّ في اللّغة العربيّة، و متألّمة من الوضع المؤسف الّذي وصلت إليه هذه اللّغة على أيدي أبنائها، و متوجّسة الخوف الشّديد من خطر هذا الضّعف الّذي يزداد مع الأيّام سوءًا، و يتفاقم بإهمال شأنه صعوبة و تعقيداً.

و لا شكّ أنّ هذه الصّيحاتِ صادقة في التّعبير عن هذه المحنة الواقعيّة الّتي لا يُنكرها إلاّ مكابر، و صادقة في وصف الأخطار الماحقة المدمّرة الّتي تترتّب عليها إن استمرّتْ و لم يسارع أهل اللّغة الغيارَى على لغتهم إلى علاج ضعفها لدى القوم، و العمل على إعادة العافية إليها بينهم.

و تشهد في الجامعات، ضعفاً ملحوظاً في أوساط الطلبة في اللغة العربية؛ ضعفاً علمياً و وظيفياً في القراءة و الكتابة و التعبير و الاستيعاب و التواصل، و في تحصيل علوم اللغة العربية، و في الإقبال عليها، و قد زادت مشكلة ضعف الطلبة في اللغة العربية و تفشت حتى أصبحت ظاهرة مقلقة من ظواهر التردي الثقافي والعلمي الذي يلف أمتنا العربية.

و لعل أحسن دليل على ذلك ما يقع فيها خريجو الجامعات في المؤسسات و الإدارات بعد تخرجهم ، و في الميدان التعليمي بمختلف مستوياته و في الإعلام بوسائله المتعددة، مما جعل الحال تسوء يوما بعد يوم، و تزداد الحاجة إلى معالجة هذه الظاهرة على مختلف المستويات.

لكن ما نشهده في جامعاتنا اليوم و بالخصوص الجامعة الجزائرية، أن هناك تدني كبير قي مستوى استخدام اللغة العربية من طرف الطلاب، و هذا ما أكدته العديد من الدراسات و الأبحاث العلمية، حيث لا يستطيع الطالب أن يتحدث بلغة عربية سليمة أو يتجنب عدم الوقوع في الأخطاء اللغوية في أبحاثه العلمية، حيث تطغي اللغة العامية بشكل كبير أثناء مناقشاته في المحاضرات و إلقاء بحوثه و هذا ما يشكل حاجزا أمام تطور البحوث العلمية و تكوين طالب مستعد لتربية أجيال ناشئة.

و قد يرجع تدني مستوى الطالب في استخدام اللغة العربية الفصحى إلى العديد من العوامل من بينها، طغيان اللغات المحلية و تداولها بشكل كبير في المؤسسات الرسمية، و انتشار الجهل و الأمية في المجتمعات العربية و الجزائرية مما أفرز صعوبة فهم اللغة العربية الفصحى، العولمة الثقافية للغات الأجنبية ، وسائل الإعلام و ما تتضمنه من عدم مراعاة القواعد الصحيحة اللغة العربية، و هناك من يرى أن الأسباب الناتجة عن الأسرة و المدرسة من أكثر العوامل تأثيرا، لأن الأسرة هي المؤسسة الأولى التي يكتسب من خلالها الطفل اللغة الأم، لتليها المؤسسة الثانية و هي المدرسة ليقابله فارق كبير بين لغة الأسرة و لغة المدرسة.

سنحاول من خلال هذه الورقة البحثية الإجابة على **السؤال المحوري** التالي :

- ما هي عوامل تدني مستوي اللغة العربية لدى الطالب الجامعي ؟

و من هنا تنبثق **التساؤلات** التالية:

- ما هي العوامل الأسرية المؤدية إلي تدني مستوي اللغة العربية لدى الطالب الجامعي ؟

- ما هي العوامل المدرسية المؤدية إلي تدني مستوي اللغة العربية لدى الطالب لجامعي؟

العناصر المقترحة في الورقة البحثية: التوصيف النظري للغة العربية، عوامل تدني مستوى اللغة العربية

أهمية الدراسة:

-ضرورة استخدام اللغة العربية الفصحى بإتقان خصوصا في المرحلة الجامعية، لأن الطالب قد وصل إلى مرحلة تؤهله لأن يكون معلما للأجيال في المستقبل.

-تطوير البحث العلمي المرهون بتوظيف اللغة العربية توظيفا جيدا.

- توجيه الأساتذة والمعلمين بالحرص على الطالب باستخدام اللغة العربية الفصحى في جميع المراحل التعليمية.

- تعريف الطالب الجامعي:

هو فرد سلم نفسه للأستاذ ليتعلم منه علما و بالتالي فهو متلّقي العلم و يعتبر محور العملية التربوية، و يعد الطالب من أهم مدخلات إدارة البيئة للتعليم و التعلّم، فبدون الطلاب لا يكون هناك فصل و لا تعليم.[1]

و يعرف أيضا بأنه الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة، تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة تؤهله لذلك، و يعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية و الفاعلة في العملية التعليمية طيلة التكوين الجامعي إذ أنه يمثل النسبة العالية في المؤسسة الجامعية.[2]

- الجامعة:

فهي مؤسسة تعليمية ومركز الإشعاع الثقافي، كما تشمل نظاما ديناميكي متفاعل العناصر، تنطبق عليه مواصفات المجتمع البشري، حيث يؤثر مجتمع الجامعة في الظروف المحيطة به و يتأثر بها في نفس الوقت

تعتبر الجامعة مؤسسة للتعليم العالي تكون مؤلفة عادة من مجموعة معاهد و كليات و مراكز و أبحاث في شتى الموضوعات و الاختصاصات.[3]

- تدني مستوى اللغة العربية الفصحى للطالب الجامعي:

هو ضعف الطلاب في أداء المهارات اللغوية في اللغة العربية، وقلة استخدامها في الوسط الجامعي، و تداول اللغة العامية أثناء التدريس، و يظهر هذا الضعف في إلقاء بحوثهم ومناقشاتهم أثناء الحصة،و في كتابة بحوثهم و مختلف أعمالهم.

I- التوصيف النظري لمفهوم اللغة العربية:

1 - تعريف اللغة العربية :

اختلفت الآراء في تعريف اللغة العربية، فعلماء المعاجم العرب أجمعوا على أن كلمة (لغة) كلمة عربية

أصيلة، ذات جذور عربية، بينما ذهب فريق آخر إلى أن الكلمة منقولة من اللغة اليونانية **لوجوس** و معناها الكلام أو اللغة، ثم عربوها إلى لوغوس و أعملوا فيها الإعلال و الإبدال و غيرهما من الظواهر الصرفية، و آخرون قالوا بأن اللغة العربية مغرقة في القدم، فهي لغة مكتملة النمو، استطاعت أن تعبر عن دقائق المشاعر الإنسانية، والصور، و

---

[1] - الحسن بوعبد الله، محمد مقداد، "**تقويم العملية التكوينية في الجامعة** "، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1998)، ص 13-14.

[2] - إسماعيل بوقاوة، فوزي عبد الرزاق، "**آفاق التعليم العالي في ظل الألفية الثالثة، حالة الجامعة الجزائرية، إشكالية التكوين، و التعليم في إفريقيا و العالم العربي**"، مخبرا إدارة و حتمية الموارد البشرية 1، (جوان 2004)، ص124 .

[3] - السيد محمد عقيل، بن علي المهدلي،"**الجامعة و مكوناتها في الفكر المعاصر**"،القاهرة، دار الحديث ،2004 ، ص 12.

الأحاسيس .وهي التي حددت هوية العربي، وهي تنحو في ثنايا تكوينها وخصائصها الذاتية منحى إنسانيًا، وعالميًا، يصل إلى آفاق العالمية و الإنسانية،

و أكد بعضهم الآخر بأنها ليست أصواتًا، و رموزًا و مواصفات و تراكيب فقط، بل هي منطق و أسلوب تفكير، و رؤية للحياة، و هي أداة أساسية للعلاقات الثقافية الخارجية، حيث تملك كل المقومات التي تؤهلها، فهي منهج ونظام للتفكير،والتعبير،والاتصال، إنها علاقة دالّة بين المعاني والألفاظ، بما يشكل نظامًا ونسقًا خاصًا له قوانينه الداخلية الخاصة[1] .

2- أهمية اللغة العربية و خصائصها:

إن اللغة العربية هي العروة الوثقى التي تجمع بين الشعوب العربية و الشعوب الإسلامية التي شاركت في ازدهار الثقافة العربية الإسلامية، و بهذا المعنى فإن الوفاق العربي و التضامن الإسلامي لا بد أن يقوما على هذا الأساس المتين؛ لغة القرآن الكريم، و لغة الثقافة العربية الإسلامية، و من هنا تبدو الأهمية الكبرى لتدعيم مكانة اللغة العربية، و العمل على نشرها و تعليمها،حتى لغير الناطقين بها من الشعوب الإسلامية، لأن في ذلك حماية للأمن الثقافي الحضاري، للأمة العربية الإسلامية.

و قد توافر للغة العربية عاملان، لم يتوافرا لغيرها من اللغات السامية؛ أولهما :أنها نشأت في أقدم موطن للساميين و ثانيهما :أن الموقع الجغرافي لهذا الموطن قد ساعد على بقائها أطول فترة من الزمن، متمتعة باستقلالها وعزلتها، وكان من نتيجة هذين العاملين، أن تميزت بخصائص كثيرة تّتضح بجلاء في كل عنصر من عناصرها الثلاثة :الأصوات، و الألفاظ، و الأساليب على **النحو** الآتي:

أ- **الأصوات:** انفردت العربية بثبات أصولها، إذ لم يطرأ عليها أدنى تغيير في نطق حروفها، مثلما طرأ على سائر اللغات في العالم، و لعلّ ذلك راجع إلى سعة مدرج اللغة العربية الفصحى، إذ للأصوات العربية نحو خمسة عشر مخرجًا، تتوزع بين الجوف و الحلق و اللسان و الشفتين.

ب- **الألفاظ** : فمن أهم ما تمتاز به، أنها أوسع من أخواتها الساميات ثروة في أصول الكلمات و المفردات، فضلا على أنه قد يجمع فيها من المفردات في مختلف أنواع الكلمة اسمها و فعلها و حرفها، و من المترادفات في الأسماء و الأفعال و الصفات - ما لم يجتمع مثله، بل ما يندر وجود مثله في لغة من لغات العالم، فقد جمع للسيف على سبيل المثال نحو ألف اسم .

ج: الأساليب :تميزت عن غيرها من اللغات، بقدرتها على التصرف في الأساليب و العبارات، و على التنوع في التراكيب، وذلك بحسب المقام الذي يتطّلب نوعًا معينًا من الأساليب دون غيره من تقديم و تأخير و زيادة و حذف و إيجاز و

[1]- ميساء أحمد أبو شنب، "**تكنولوجية اللغة العربية**"، ماجستير في علوم اللغة العربية،كلية الآداب و التربية ، 2007، ص 31.

إطناب، وكان مرتكزها في هذه الميزة خصائص ثلاث توافرت لها و تفردت بها دون غيرها من اللغات؛ علامات الإعراب، وإيجاز اللفظ مع الدلالة على المعنى، و الاكتفاء الذاتي مع الدقة في التعبير[1].

3- أسس اللغة العربية :

للغة العربية أسس أربعة هي :الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة، و هي أركان الاتصال اللغوي، و هي متصلة ببعضها تمام الاتصال، و كل منها يتأثر و يؤثر بالأسس الآخر.

أ - الاستماع:

يعد الاستماع مدخلا لكل الفنون اللغوية، فهو الفن الغوي الأول والأسبق في حياة الإنسان فهو يعرف أنه هو الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفوي في اللغة، و بدونه لا يمكن أن نقول أن هناك اتصالا شفويًا بأي حال من الأحوال، فلأصوات اللغوية التي تصدر من المرسل- المتكلم – لتصل إلى الفرد.

المستقبل الذي يقوم بعملية الاستماع جوانب ثلاثة هي:

أ- جانب النطق بتلك الأصوات، بحيث تصدر الأصوات المختلفة في تميز كل صوت عن غيره رغم ما يكون من تشابه كبير بينهما.

ب- جانب انتقال الأصوات في الهواء، ويشمل الطبيعة الفيزيائية للأمواج الصوتية.

ج- الجانب المتعلق باستقبال الأصوات او الجانب السمعي، ويمتد هذا الجانب من اللحظة التي تستقبل فيها طبلة الأذن تلك الأصوات والذبذبات التي تحدثها في أجزاء الأذن المختلفة إلى أن تنتقل عن طريق الأعصاب إلى الدماغ[2]

ب -القراءة: استخراج المعاني من الرموز اللفظية أو : « تعريف القراءة :في المفهوم التربوي الحديث هي من الكلمة المكتوبة، فللقراءة أهمية بالغة في حياة الفرد، فيها يتعرف تراث وطنه و خبرات الأوطان و الأمم الأخرى، و يطالع على ما يجري من حوله من مناشط في مختلف ميادين المعرفة، و بها يستطيع المرء أن يقرأ ملامح الوجوه و المنفعلات، و هي سبيل الإنسان كي يحصل على المعرفة، والذي يؤكد أهمية القراءة في حياة البشر[3].

جـ- الكتابة :هي نظام من الرموز الخطية بواسطته نصون أفكارنا أو معارفنا ووسائل الثقافة المتاحة لنا من ضعف الذاكرة وقصورها، وهي تستخدم كل يوم في الحياة الاجتماعية، وفي غالبية الحرف والمهن لإعداد شتى أنواع الوثائق وتوفيرها، واتصال الأفراد عن طريق تبادل المراسلات[4].

---

[1]- فايزة حطاب، "**عوامل تدني مستوى اللغة العربية لدى الطالب الجامعي**"، جامعة محمد خيضر بسكرة أنموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم اجتماع التربية، جامعة بسكرة، 2013، ص 23، ص 24.

[2]- يوسف مارون،" **طرائق التعلم بين النظرية و الممارسة**"، بيروت، المؤسسة المحلية للكتاب، 2008، ص 82

[3]- فايزة حطاب، "**عوامل تدني مستوى اللغة العربية لدى الطالب الجامعي**"، مرجع سبق ذكره، ص 28

[4]- علوي عيد الله طاهر،"**تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية**"، عمان، دار المسيرة، 2010، ص 118

II-عوامل تدني مستوى اللغة العربية لدى الطالب الجامعي:

تعتبر الأسرة و المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تنشئ الفرد، تنشئة سليمة ليكون فردا صالحا في المجتمع، و كليهما يمثلان دورا كبيرا في العملية التعليمية، فالتلميذ في مراحله الأولي تحتضنه الأسرة لتوفر له الرعاية الصحية، و تنمي المهارات اللغوية لديه، و تكون باللغة العربية الدارجة، ثم ينتقل إلى المؤسسة الثانية وهي المدرسة، حيث يتلقى فيها التعليم بشكل رسمي باللغة العربية الفصحى، و حتى لا يكون الفارق شاسعا بين لغة الأسرة ولغة المدرسة، وجب على الأسرة أن تمهد للتلميذ ما سيتلقاه في المدرسة حتى لا يجد صعوبة قي تلقينه اللغة العربية، لكن إن لم تقم الأسرة مع المدرسة بدورهما في تلقين اللغة العربية فإن الطالب يصل إلى المرحلة الجامعية و هو ضعيف من الناحية اللغوية.

1 – العوامل الأسرية:

1-1 دور الأسرة في النمو اللغوي للتلميذ:

إن أول مثير صوتي يتلقاه الطفل هو صوت الوالدان، بحيث يساعدان الطفل على فهم و معرفة أسماء الأشياء، كما أنهما يقومان بالرد على أسئلة الطفل باستمرار ويقيمان معه الحوارات التي تغذي نموه اللغوي، لذلك من الضروري أن تتكلم الأم باستمرار مع الطفل بود ولطف وعليها أن تسمعه بطريقة ملائمة وفي الوقت الملائم أصوات مختلفة.

كذلك يجب على الأم- و الأسرة عامة – أن تقوم بتشجيع الطفل الصغير على استخدام اللغة العربية الفصحى، و عدم الاستجابة له إذا استخدم الإشارات و الإيماءات فقط و أيضا ضرورة تشجيعه على الإصغاء والاستماع الجيد، حتى يكتسب أنماط لغوية صحيحة، ثم تشجيعه على الكلام و الحديث الحر، و أيضا عدم الإسراف و المبالغة في تصحيح أخطائه اللغوية[1].

كذلك ينبغي على الأسرة أن تساعد الطفل و توفر له فرص الاتصال المباشر مع الآخرين الراشدين من حوله، و كذلك الأقران الأكبر سنا، فصلة الطفل بالناس تسهم في تنمية مهاراته اللغوية، ولهذا نجد أنالطفل الذي ينشأ دون أن تتاح له الفرص لكي يكتسب الخبرات، و لا يختلط بغيره و خاصة الكبار الذين يكونون قدوة في النطق والتواصل، يتأخر في نموه اللغوي وتتأخر لديه القدرة على الاتصال الاجتماعي، وهذا ما نلاحظه في المؤسسات الإيوائية.

و هناك نقطة هامة تتعلق بقيام بعض الأسر بتأصيل بعض العادات اللغوية الخاطئة لدي الطفل و تعزيزها، مثل أن ينطق الطفل كلمة ما بشكل خاطئ مما يثير ضحك الأسرة، فتردد الكلمة مرارا على مسامع الطفل كما نطقها مثل " شاطل " والتي تعني شاطر، لكن يجب ترديد الكلمة مرة أخري أمام الطفل في شكلها الصحيح، حتى يقوم الطفل بتعديل أخطائه .

[1]- أنسي محمد أحمد قاسم،" **اللغة والتواصل لدى الطفل**"، مركز الإسكندرية، القاهرة، 2002 ،ص 180، 190.

و للأسرة دور في تنمية الميول القرائية لأبنائها، حيث نجد متغيرات تؤثر في تنمية هذه الميول مثل المستوي التعليمي للوالدين، و مدى اهتمام الأسرة بالتحصيل، و مدى توافر الكتب و المجلات في المنزل، و طرق استغلال أوقات الفراغ ... و من بين الأمور التي يمكن للوالدين أن يساعدوا أبناءهم من خلالها:

1-إتاحة الفرص للأبناء للتعبير عن ميولهم و رغباتهم، و تشجيعهم على ذلك، و حفزهم على التحدث عن خبراتهم اليومية.

2-توفير البيئة في المنزل للتلميذ لتوثيق العلاقة بينه وبين الكتاب، وهذا الإجراء يمكن أن يبدأ في الأسرة في وقت مبكر عن طريق قراءة الوالدين القصص القصير والمشوقة، مما يزيد ذلك بإقبالهمعلي الكتب وتنمية الميول القرائية

3-توفير بيئة لغوية وثقافية في الأسرة مما يساعد على إثراء خبرات التلميذ وتنمية مهاراته اللغوية،و ذلك عن طريق سلوك الوالدين في هذا المجال بتوفير في الأسرة حب القراءة و المطالعة.

مما سبق نستنتج بأن الأسرة و ما يحيط بها تستطيع أن تلعب دورا ايجابيا في مساعدة المدرسة لتنمية المهارات اللغوية من خلال توفير الاستعداد للقراءة ومتابعة التلميذ في الصعوبات التي يواجهها في ضعفه في إتقان اللغة العربية من خلال النقاط التالية[1]:

-الحث من خلال التسجيلات الفر أنية و قراءة القصص التربوية و الأدبية الهادفة و المشوقة المناسبة لأعمارهم وملاحظتهم أثناء ذلك.

-تشجيع التلاميذ على الكلام والتحدث والتعبير الحر المطلق، وتصويب أخطاءهم ومنحهم الثقة بذواتهم.

-توفير نماذج كلامية صحيحة، ومتنوعة وجمل وتعبيرات لغوية راقية في المنزل ليتمكن الطفل من محاكاة وكتسابها لتصبح جزءا من سلوكه اللغوي.

-مراجعة المراكز الطبية والصحية و النفسية المتخصصة عند وجود أي صعوبات أو انحرافات في سلامة اللغة أو التعثر في الكلام.

-التعاون مع المدرسة من خلال المرشد الطلابي ومعلم الفصل أو أي أخصائي علاجي لوضع برنامج لمعالجة المشكلات اللغوية لدى التلاميذ[2]

[1]- عبد الفتاح البجة،" **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**"، دار الفكر، البلد، 2002 ،ص172 .

[2]- عبد الحكيم محمود الصافي،" **تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد**"، دار الثقافة، عمان ، الأردن، 2010 ، ص52 .

1- 2 العوامل المؤثرة في النمو اللغوي للطفل في الأسرة:

إن الأسرة من أهم المنظمات الاجتماعية و أكثرها تأثيرا في نمو الطفل، فهي مسرح التفاعل الذي يتم فيه النمو و التعلم، فاللغة سلوك مكتسب، إذ إن الطفل يولد بدون أي معرفة باللغة لكن لديه استعداد لتعلم اللغة وربما كانت اللغة العامل الأكبر أهمية في نمو لغة الطفل.

و يرتبط النمو اللغوي في كل مراحل نمو الطفل بكمية ونوع المحادثة التي يشترك فيها الطفل مع والديه وأعضاء الأسرة الآخرين، كما يعتبر الدفء الأسري من أهم العوامل التي تؤثر في نمو الطفل، فالبيت الذي يتميز بالدفء و العلاقات الحميمة بين أفراده يشجع النشاط اللغوي، و كذلك الأسرة التي توفر لأطفالها اللعب والكتب ومصادر الإثارة المختلفة ... كل ذلك يؤدي إلى ارتفاع المستوى اللغوي في نمو الطفل اللغوي.

و يؤثر المستوي الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة على النمو اللغوي للطفل، حيث يتفوق أطفال الأسر ذو المستوي الاقتصادي والاجتماعي المتوسط على أطفال الأسر ذو المستوى الاقتصادي و الاجتماعي المنخفض في حجم المفردات و مستوي الفهم و التعبير اللفظي، و قد يرجع ذلك إلى أن أطفال الأسر ذوات المستوي المتوسط يأكلون معا، ويستغلون أوقات الطعام في المحادثة و بذلك تتاح لهم فرص أكثر للتحدث مع الراشدين، و يمكن أن يلاحظ ذلك أيضا في الأسر الكبيرة الحجم حيث يؤثر الحجم الأكبر للأسر على الوقت المحدود للتواصل اللفظي مع الراشدين، و يمكن من هذا معرفة لماذا يتفوق الطفل الوحيد في الأسرة، بينما يتأخر التوائم في ذلك[1]

و من العوامل الأسرية المرتبطة بالنمو اللغوي للطفل كذلك التوافق الأسري و الشقاق و الشجار الأسري و المستوي الفقير للكلام في الأسرة و تقليد الكلام المضطرب و التدريب الغير كافي، و إحباط الطفل، وعقاب الطفل و التصحيح الدائم لكلامه .

2- العوامل المدرسية:

1-2 دور المدرسة في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ:

للمدرسة دور هام في تثقيف التلميذ وهذا الدور يبدأ مع أول التحاق التلميذ بالمدرسة، حيث ينتهي دور الأسرة في التربية والتثقيف، فكل منها يكمل الآخر، فالمدرسة تشارك الأسرة في تكوين قارئ ناضج ينهض بمجتمعه و يلاحق التطورات الحديثة.

-ويظهر دور المدرسة في تعليم التلاميذ القراءة و الكتابة و حسن الاستماع و النطق الجيد.

أن تتخذ الخطوات وضع أساس سليم يقوم عليه الشفق الدائم قراءة الكتب التي تناسب التلاميذ لزيادة الرصيد اللغوي، وهنا تتنوع أدوار المدرسة، نمو تحقيق هذا الهدف فمنها ما يرتبط بالمنهج المدرسي و شكل الكتاب و محتوياته و منها ما هو مرتبط بالمعلم، و أيضا المكتبة، لكننا سنكتفي بذكر العنصر الأساسي و هو المعلم.

[1]- أيمن سليمان مزاهره،" **مدخل إلى الأسرة**"،دار المناهج، عمان الأردن، 2009 ، ص58 .

-يبدأ دور المدرسة بالمعلم، فهو الموجه الأول و الأساسي في تنمية داخل الفصل فمن خلال هذه الفترة يستطيع المعلم أن يكتشف المواهب اللغوية و القرائية، فهناك من التلاميذ من يتفوق على زملائه،وهنا يظهر دور المعلم الناجح، فمن هذه اللحظة يمكنه أنم يوظف هذه الفروق الفردية لدى التلاميذ.

-وينبغي على المعلم أن يتابع قراءات التلاميذ و يناقشهم فيما قرؤوه و فيما استفادوا منه، و أن يترك لهم حرية التعبير عما فهموه بطريقتهم الخاصة

فإن الأطفال الأذكياء يقرؤون بسهولة عن الأطفال الأقل ذكاء أو مشاكل متعلقة بالاستعداد و العمل العقلي المناسب لتعلم، و يجب على المعلم أن يسرع في تدوين ملاحظاته، و عليه أن يبحث عن طرق المعالجة السريعة مع المرشد الطلابي وأسرة التلميذ و عليهم جميعا أن يتعاملوا مع الأمر بجدية و أن يتعاونوا في إيجاد الأسلوب الأمثل و لأنجح لمعالجة هذه المشكلات[1].

2-2 عوامل الضعف اللغوي في الواقع التربوي:

إن التعليم عبارة عن مجموعة من الإجراءات تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليمية و التربوية، و هذه الإجراءات تتم وفقا لأسس و مبادئ مدروسة و مهيأة بحسب الحاجات و القدرات النفسية و المادية المتاحة، و عماد هذه العملية أربع ركائز هي المعلم، المتعلم، المناهج، الوسائل التعليمية التربوية، و بالرغم من أن جل الإمكانات متوافرة لدى المدرسة و العوائق المادية التي تواجهها قليلة، و المثيرات المشجعة كثيرة إلا أننا نشهد للمدرسة دورا في إكساب المتعلم اللغة العربية الفصحى، و لا تعمل لتطويرها و نشرها على النحو المطلوب، بل إننا نلمس ضعف لغويا جليا بين المتعلمين و المعلمين على حد سواء، و قل ما نجد بينهم من يكتب بضعة أسطر دون خطأ أو يقرأ فقرة دون تعلثم، أو توقف.

و الحقيقة أن المدرسة ليست المسؤولة الوحيدة عن هذا الضعف بل قد اجتمعت عوامل عديدة منها ما

يعود إلى المدرسة و هيئتها، و منها ما يعود إلى أساليب و طرائق التدريس، و منها ما هو قائم على المنهاج الدراسي، و لا تنتمي العوامل الخارجية المحيطة بالمتعلم، و التي لها الأثر السلبي الكبير مستمر من قبل المتعلمين سواءا داخل المدرسة أو خارجها و من بين هذه **العوامل**:

أ- **المعلم:** الذي له الأثر الكبير والمباشر على المتعلم، سواءا من الناحية السلوكية أو العملية، ذلك أن المتعلم يحاكي معلمه و يقلده في سلوكه و لغته، فالإنسان دائما يقتدي بمن هو أعلى منه مكانة و ثقافة و مرتبة فالمعلم الضعيف المعلومات و التكوين من بين العوامل الرئيسية في إعاقة تعليم اللغة، لأن الأستاذ الذي ليس له تكوينا علميا و بيداغوجيا و يجعل أصول التدريس، و الأسس التربوية و النفسية يكون عاملا مهما على ضعف المستوى الذي ينجر عنه عدم توصيل الرسالة التعليمية للمتعلمين و كذا صعوبة فهمها، و هنا يحدث فقدان الثقة بين المعلم والمتعلم و

[1]- فايزة حطاب،"**عوامل تدني مستوى اللغة العربية لدى الطالب الجامعي**"، مرجع سبق ذكره، ص 60.

بالتالي كراهية المتعلم للمادة المدروسة، و الشيء الملاحظ في مؤسساتنا التعليمية ضعف مستوى معلمي اللغة العربية، و أبسط مثال فقدانهم القدرة على التحدث بالعربية السليمة، طيلة تقديمهم للمادة التعليمية للمتعلم و لعل هذا السبب يرجع إلى:

-عدم توافر دافعية تعليم مادة اللغة عربية لدى المعلم، فقد وجد أن الكثير من تفرض الإدارة المدرسية على غير المتخصصين له تربويا أكاديميا في تدريس هذه المادة[1] .

- و قد يرجع السبب إلى الجهات التوجيهية التي تقوم بتوجيه المتعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريا إلى دراسات تخصصات غير مرغوب فيها من قبل الناجحين.

ب-الكتاب المدرسي: و هو الذي يمكن أن تقول عنه أنه ليس وسيلة لإيصال جملة من المعارف فحسب، بل كذلك وسيلة تربوية علمية عملية، وما دام الكتاب المدرسي عمدة العملية التعليمية لابد من أن نراعي فيه:

-عملية الطباعة الجيدة، التي تعمل على جذب انتباه المتعلم.

-استخدام وسائل الإيضاح المشوقة التي تساعد المتعلم على فهم المعلومات المقدمة.

-السهولة في الأسلوب.

و لكن الملاحظ أن ما تقدم مفقود في معظم الكتب التعليمية المخصصة لتعليم اللغة العربية مما أدى بالمتعلم إلى الشعور بالضجر والملل والكسل الذي يؤدي إلى غياب الروح الإبداعية و المبادرة الخلاقة في صفوف المتعلمين إضافة إلى أنها تفتقد إلى:

-عنصر الانتقاء الجيد للعناصر المعرفية الأساسية الملائمة لمستوى المتعلمين.

- تفتقد إلى توزيع المحتوى التعليمي على خطوات التعليم فهذه الكتب غير منظمة بالشكل الذي يصلح مباشرة للتعليم إذ غالبا ما نجد تذبذبا في ترتيب الدروس على المستوى المقرر .

من المشكلات التي تواجهها لغتنا الفصحى - كذلك - مزاحمة اللغات الأجنبية لها، حيث تزاحم اللغاتُ الأجنبيةُ اللغةَ العربيةَ في عدة ميادين منها:

- الحوار اليومي بين المثقفين.

- الإعلانات التجارية.

- التدريس في كليات الطب والصيدلة و ما شابهها.

- مواقع بعض الجامعات على الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).

- في المناهج الدراسية.

---

[1]- محمد الصاري، "**واقع المحتوى النحوي في المقررات الدراسية**"، مجلة التواصل، عنابة، الجزائر، 2001 ، ص25.

الحلول المقترحة:

نجد اهتمامًا ملحوظًا - في العالم العربي - بتعليم اللغات الأجنبية و تعلمها وإذا كانت اللغات الأجنبية تزاحم اللغة العربية، في عدة ميادين - كما سبق - فإن علاجها يكون من عدّة نواحي، منها :

أولا: العمل على غرس الاعتزاز باللغة العربية الفصحى في نفوس أبنائها، و الانتماء لها كي لا تُفْقد في الحوار الحيّ، و الاستعمال اليومي، و تحلّ محلَّها لغةٌ أجنبية، أو تختلط بها اختلاطًا مشينًا على ألسنة الناطقين، و أن يتم غرس هذا الاعتزاز في النفوس عن طريق أمور عديدة منها :

أ- بيان الارتباط الوثيق بين الحفاظ على اللغة العربية الفصحى، وبين القرآن الكريم و السنة النبوية، من حيث إنها وعاءٌ لهما، فضياعها وا لقضاء عليها، يهدف إلى القضاء على القرآن الكريم، وذلك لن يكون بإذن الله - عز وجل - لقوله تعالى: ﴿**إنا نحن نزلنا الذكر و إنا له لحافظون**﴾ (الحجر:٩).

ب- تعريف و تذكير الطلاب بالخدمات الجليلة التي قام بها علماؤنا القدامى، من أجل الحفاظ على الفصحى، و نزولهم البوادي لجمع اللغة، و تحمّلهم في سبيل ذلك المشاق و المصاعب و الآلام.

جـ- قيام الأدوات الفاعلة بواجبها في توعية الشباب و الطلبة، بالمكائد التي يُراد منها ضياع اللغة العربية، و فقدان الشخصية العربية الأصيلة، و أهم هذه الأدوات وسائل الإعلام، لما لها من تأثير كبير في التوجيه والإرشاد .

د- نشر الوعي بالآثار الحميدة التي تترتب على الالتزام باللغة العربية الفصحى، من التفاهم بين أبناء الوطن العربي، مما يؤدي إلى الوحدة المنشودة، و عدم الذوبان في ثقافات التغريب .

ثانيًا: إعادة النظر في فرض تعليم اللغات الأجنبية منذ وقت مبكر، فإذا كانت لتعليم اللغات الأجنبية فوائدُ عظيمة، فإن هذا يجب أن يبدأ بعد أخْذِ الطالب جرعة كافية - إلى حدٍّ ما - من لغته الأصلية .

ثالثًا: تشريع القوانين اللازمة أو تفعيلها في حال وجودها، لمنع استعمال اللغات الأجنبية في الإعلانات التجارية، و أسماء الشركات والمصانع، و المحلات التجارية، والمنتجات...الخ .

و لقد أدركت فرنسا خطورة هجمة اللغة الإنجليزية التي أوصلتها الأقمار الصناعية إلى بيوت الفرنسيين، حتى نجح الإبهار الأمريكي في جذب عدد كبير من المشاهدين، واختراق ألسنتهم، مما دفع حرّاس المشروع الفرنسي في مايو١٩٩٤م لتشريع قانون أُطلق عليه اسم « **لزوم الفرنسية** » يمنع أيّ مواطن فرنسيّ من استخدام غير الفرنسية طالما أن هناك ألفاظًا أو عبارات مماثلة، تؤدي ذات المعنى في الفرنسية، و المجالات التي يسري عليها الحظر هي: كافة الوثائق و المستندات، و الإعلانات المسموعة و المرئية، و كافة مكاتب الشركات العاملة على الأرض الفرنسية، و بوجهٍ خاصّ المحلات التجارية، والأفلام الدعائية، التي تُبثّ عبر الإذاعة والتليفزيون، بل إن القانون اشترط على الجهات المحلية والحكومية ألا تمول سوى المؤتمرات والندوات التي تكون الفرنسية لغتها الأساسية، كما منع نشر أعمال تلك المؤتمرات والأبحاث التي قدمها أجانب بلغتهم الأصلية، ما لم تكن مصحوبة بملخص مكتوب بالفرنسية، وأوصى القانون بعقوبة المخالف بالسجن أو الغرامة المالية، التي تصل إلى ما يعادل ألفيْ دولار، و ذلك كله محاولة لاستنقاذ التراث الفرنسي المهدد بالإغراق اللغوي وما أحوجنا إلى مثل هذا القانون، شريطة أن يُطبق و يُعمل به، ليردع

المخالفين، و يردّ للغة العربية كيانها و عزتها، التي كادت تفقدها بين أهلها.

رابعًا: العمل على تكوين قاعدة علمية في الوطن العربي، تكون نقطة الانطلاق للمشاركة في التقدم التقنيّ، ليكون العالم العربي مشاركًا في صنع التكنولوجيا، لا مجرد مستهلك لها اسْمًا و مُسَمًّى.

خامسًا: تعريب التعليم الجامعي، أي تدريس العلوم الطبيعية باللغة العربية.

سادسًا: مواكبة التقدم العلمي بوضع مصطلحات علمية موحدّة، مع ضرورة نشرها على الجمهور العربي عمومًا، وعلى المختصين بالعلوم الطبيعية درسًا وتدريسًا على وجه الخصوص، وذلك بالوسائل المختلفة، لئلا تظل حبيسة الأدراج، أو بطون المعاجم

خاتمة:

إن العوامل الأسرية والمدرسية من أكثر العوامل تأثيرا في تدني اللغة العربية للطالب الجامعي،فمسألة الضعف اللغوي ليست من المرحلة الجامعية فقط، بل هي مبدوءة من المراحل الأولي الذي يتلقى فيها الطالب اكتساب اللغة،وكلا المؤسستين يلعبان دورا كبيرا في تنمية المهارات اللغوية، كما يكونان سبب في ضعفها، إن لم يقم كل منها بدوره في تلقين اللغة العربية بشكل جيد.

قائمة المراجع :

1- إسماعيل بوقاوة، وفوزي عبد الرزاق،" **آفاق التعليم العالي في ظل الألفية الثالثة، حالة الجامعة الجزائرية، إشكالية التكوين، والتعليم في إفريقيا والعالم العربي"**، مخبر إدارة وتحتمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف، عدد٤، ٢٠٠٤ .

2- -السيد محمد عقيل، بن علي المهدلي،" **الجامعة و مكوناتها في الفكر المعاصر"**،القاهرة، دار الحديث ،2004 .

3-محمد أحمد عبد الرحيم،" **أسباب ضعف اللغة العربية في المدارس و عوامل قوتها"**، بحث مقدم عن تاريخ اللغة العربية و لهجاتها.

4- ميساء أحمد أبو شنب،" **تكنولوجية اللغة العربية"**، ماجستير في علوم اللغة العربية، كلية الآداب و التربية ٢٠٠٧.

4- فايزة حطاب، "**عوامل تدني مستوى اللغة العربية لدى الطالب الجامعي"**، جامعة محمد خيضر بسكرة أنموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم اجتماع التربية، جامعة بسكرة، 2013.

5- يوسف مارون،" **طرائق التعلم بين النظرية و الممارسة"**، بيروت، المؤسسة المحلية للكتاب، 2008.

6- علوي عيد الله طاهر،"**تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية"**، عمان، دار المسيرة، 2010.

7-أنسي محمد أحمد قاسم،" **اللغة والتواصل لدى الطفل"**، مركز الإسكندرية، القاهرة، 2002 .

8- عبد الفتاح البجة،" **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية"**، دار الفكر، البلد، 2002 .

9- عبد الحكيم محمود الصافي،" **تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد**"، دار الثقافة، عمان ، الأردن، 2010 .

10-أيمن سليمان مزاهره،" **مدخل إلى الأسرة**" ،دار المناهج، عمان الأردن، 2009 .

11- محمد الصاري، "**واقع المحتوى النحوي في المقررات الدراسية**"، مجلة التواصل، عنابة، الجزائر، 2001 .

12- فتحي فارس، مجيد الشارفي، "**مدخل إلى تعليمية اللغة العربية**"، دار محمد على النشر، الجزائر، 2003 .

البناء النفسي لأطفال الديسلكسيا:
دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية المسيلة

د.زقعار فتحي/جامعة الجزائر٢ أ.قادري إبراهيم/جامعة الجزائر٢

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة درجة البناء النفسي لأطفال الديسلكسيا المتمدرسين في السنة الخامسة ابتدائي،كما تهدف كذلك إلى معرفة الفروق في درجة البناء النفسي لهذه الفئة والتي تعزى إلى كل من (الجنس، المستوى التعليمي للوالدين)، وقد تم تطبيق **مقياس البناء النفسي** على عينة قوامها٣٢ تلميذ وتلميذة يعانون من الديسلكسيا، تم اختيارهم بطريقة تتوافق والمعايير التشخيصية للديسكلسيا، وانطلاقا من طبيعة الدراسة تم الاعتماد فيها على **المنهج الوصفي التحليلي**، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة أدنى من المتوسط الفرضي.
- لا توجد فروق في درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- توجد فروق في درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (مستوى ضعيف، مستوى عالي).

الكلمات المفتاحية: البناء النفسي، أطفال الديسلكسيا.

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورا،حيث كان اهتمام التربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال لا تبدوا عليهم أعراض جسمية غير عادية، بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية وصحية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية ويعانون من مشكلات تعلمية، وبما أن هذه الفئة في البداية لم تقدم لها أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر فقد طالب أهل هؤلاء الأطفال مساعدة المختصين من اجل حل مشكلات أبنائهم .

ترى **اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية** أن الأطفال ذو صعوبات التعلم هم أولئك الذين يعانون من اضطرابات في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو

استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع،أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو التهجئة أو الحساب[1].

الإشكالية:

تشكل **الديسلكسيا** (العسر القرائي) أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية إذا لم تكن المحور الأساسي والأهم فيها.

كما تمثل الديسلكسيا مشكلة خطيرة على المستوى العالمي والمحلي،ليس فقط فيما يتعلق بالفرد فحسب،ولكن تمتد أثارها إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال، فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا لدرجة استدعت انتباه الخبراء والباحثين من أجل حل هذه المشكلة، وقد أكد ذلك **ليند جرين وزملاؤه** بقولهم "أن الديسلكسيا اضطراب له تأثير خطير على النحو الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال"[2].

من خلال ما سبق يتضح أن هذه الفئة من الأطفال قد تتعرض لاحباطات ولتوتر وقلق قد يؤثر على توازنهم العاطفي، والاجتماعي، وعلى بنائهم النفسي أثناء حياتهم سواء على الصعيد الأسري أو المدرسي أو الاجتماعي، هذا ما دفعنا لإجراء الدراسة الحالية لمحاولة معرفة درجة البناء النفسي لهذه الفئة، وكذا الفروق في البناء النفسي والتي تعزى لكل من الجنس والمستوى التعليمي للوالدين، وعليه تتمحور مشكلة الدراسة في **التساؤلات** التالية :

–ما درجة البناء النفسي لأفراد عينة الدراسة ؟

–هل توجد فروق في درجة البناء النفسي لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر،أنثى)؟

–هل توجد فروق في درجة البناء النفسي لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (عالي ، ضعيف)؟

الفرضيات:

- درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة أدنى من المتوسط الفرضي.

- توجد فروق في درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر،أنثى).

- توجد فروق في درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (مستوى ضعيف، مستوى عالي).

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق **الأهداف** التالية:

---

[1] جمال محمد الخطيب، منى صبحي الحديدي، "**المدخل إلى التربية الخاصة**"، ط١، دار الفكر، عمان الأردن، ٢٠٠٩، ص٧٩.

[2] أحمد عبد الكريم حمزة،"**سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)**"، ط١، دار الثقافة، عمان، ٢٠٠٨، ص ١٢-١٣.

–معرفة درجة البناء النفسي لدى أطفال الديسلكسيا المتمدرسون في السنة الخامسة ابتدائي.

–معرفة الفروق في درجة البناء النفسي لدى أطفال الديسلكسيا المتمدرسون في السنة الخامسة ابتدائي والتي تعزى إلى كل من (الجنس، المستوى التعليمي للوالدين).

أهمية الدراسة:

–تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية متغيراتها حيث يعتبر موضوع الديسلكسيا من المواضيع التي لاقت الاهتمام الكبير من قبل الباحثين والمختصين، وهذا نظرا لتفاقم المشكلة ولوجود عدد كبير من الأطفال-يتروح بين ١٩ و ٢%) حسب الدراسات-من ذوي الذكاء العادي لا يعانون من أي خلل عضوي لا كنهم يدخلون ضمن هذه الفئة.

–تفيد الدراسة العاملين في المجال التربوي من أجل وضع إستراتيجية علاجية، وبرامج إرشادية لتحسين وضع أطفال الديسلكسيا ومساعدتهم على التوافق والتلاؤم مع أنفسهم ومع البيئة التي يعيشون فيها .

تحديد مفاهيم الدراسة:

-البناء النفسي:

التعريف العام: هو "الجزء المكمل للشخصية وهو جزء معنوي، وأن هذا الجزء هو انعكاس للجانب الجسمي، ولا يمكن ملاحظة الجانب النفسي في الشخصية إلا إذا ترجم إلى سلوك أو نشاط، ومن مكوناته الذكاء والقدرات العقلية الخاصة، والدوافع النفسية، وأساليب التوافق، ومستوى الصحة النفسية"[1].

التعريف الاجرائي: هو "الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا والمتمدرس في السنة خامسة ابتدائي على مقياس البناء النفسي المعد لذلك.

الديسلكسيا:

التعريف العام: تعرف الديسلكسيا على أنها "واحدة من اضطرابات التعلم، وتعني عدم القدرة على الاستيعاب القرائي بما يتناسب والدرس، أو عدم القدرة على القراءة جزئيا أو كليا "[2]

التعريف الإجرائي: هي "حصول التلميذ على تقدير لا يقل عن (٤ درجة) في مقياس تشخيص صعوبات التعلم، وعلى نسبة ذكاء (٩ درجة) فأكثر في اختبار رسم الرجل، كما يظهر التلميذ انخفاض أدائي في القراءة الجهرية على اختبار القراءة الجهرية وذلك بارتكاب أكثر من ٤ خطأ في مقياس القراءة الجهرية".

[1] فرج طه،"**الشخصية (مبادئ علم النفس)**"، مكتبة الخانجي ، القاهرة، ١٩٧٩، ص٣٨.

[2] عياد مسعودة،"**اكتساب مفهوم الزمان و المكان و علاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية**"، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة،٢٠٠٧،ص ٥٢.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

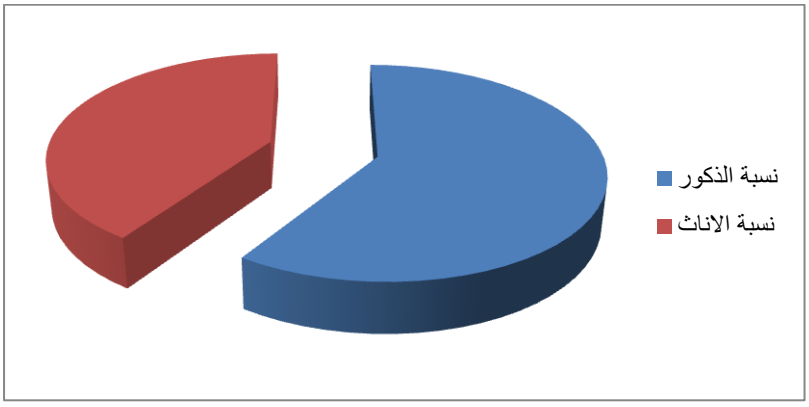
بالنظر إلى طبيعة الموضوع وأهداف الدراسة والتي تتمثل في الكشف عن درجة البناء النفسي لأطفال الديسلكسيا المتمدرسون في السنة الخامسة ابتدائي،وكذا معرفة الفروق في درجة البناء النفسي لهذه الفئة والتي تعزى إلى كل من الجنس والمستوى التعليمي للوالدين، فقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في٣٢ تلميذاً وتلميذة يعانون من الديسلكسيا يدرسون بالصف الخامس ابتدائي،وقد تم اختيارها **بطريقة قصدية** وهذا بعد تطبيق مقاييس الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا، والجدول التالي يبين خصائص عينة الدراسة :

جدول رقم (١) : يوضح نسبة كل من الذكور والإناث في عينة الدراسة

الجنس		المجموع
ذكور	إناث	
١٩	١٣	٣٢



شكل رقم (١) يوضح نسبة كل من الذكور والإناث في عينة الدراسة

أدوات الدراسة:

لقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مجموعة من المقاييس وهذا بعد التحقق من خصائصها السيكومترية على البيئة الجزائرية وهي :

مقياس البناء النفسي:

من إعداد **عاطف عثمان الأغا وختام إسماعيل السحار**، ويحتوي المقياس على٣٤ بنداً موزعة على أربعة أبعاد وهي (الجسمي،النفسي،المعرفي،الاجتماعي) وقد تمت صياغة البنود في هذا المقياس بعبارات بسيطة وواضحة بعيدة عن التعقيد لتلائم أعمار المفحوصين ومستوى قدراتهم المعرفية.

تتم إجابة المفحوصين على فقرات المقياس، باستخدام سلم ليكارت الخماسي،حيث تعطى الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) للبدائل (دائما، كثيرا، أحيانا، قليلا،نادرا)، هذا وقد تم وضع البيانات الخاصة بالمفحوص، مع بعض التعليمات التي تتعلق بكيفية الإجابة، والجدول التالي يوضح أبعاد مقياس البناء النفسي وعدد البنود في كل بعد :

جدول رقم(٠٢): يوضح أبعاد مقياس البناء النفسي وعدد البنود في كل بعد

أبعاد مقياس البناء النفسي	عدد البنود في كل بعد
البعد الجسمي	٠٩
البعد النفسي	١٠
البعد المعرفي	٠٧
البعد الاجتماعي	٠٨
الدرجة الكلية للمقياس	٣٤

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة القراءة:

صاحب المقياس هو **فتحي مصطفى الزيات**(٢٠٠٧)، مدير برنامج صعوبات التعلم،جامعة الخليج العربية، وقد تم تطبيق هذا المقياس على عينة من التلاميذ في مصر والكويت والبحرين، وكان ذلك عام(٢٠٠٧)، ويستخدم هذا المقياس للكشف والتشخيص المبكر عن ذوي عسر القراءة (الديسلكسيا)، وهذا المقياس ثابت وصادق من نوع المحكي المرجع.

يتكون المقياس التقديري من (٢٠بنداً) تصف أشكال السلوك المرتبطة بالصعوبة موضوع التقدير، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند واختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ، وموضوع التقدير مابين دائما، وغالبا، وأحيانا ونادرا، ولا ينطبق[1].

اختبار رسم الرجل:

بما أن أطفال الديسلكسيا هم أطفال لا يعانون من أي خلل أو تخلف عقلي لهذا ارتأينا قياس حاصل ذكاء التلاميذ حتى نعزل من عينة البحث المتخلفين عقليا، حيث أن **المتخلف ذهنيا** هو "ذلك الفرد الذي بمستوى وظيفي عقلي دون المستوى".[2]

يتم في اختبار رسم الرجل تقديم ورقة بيضاء وقلم رصاص مع ممحاة للتلميذ ونطب منه رسم رجل، والمدة المحددة لا تتعدى ١٠ دقائق، ثم نحسب معدل ذكاء التلميذ عن طريق إعطاء نقطة لكل جزء نلاحظه في الرسم (حيث يحتوي الاختبار على٥١ جزء)، وعندما نحصل على النقاط ننظر إلى الجدول الخاص بالعمر العقلي ونحول عمره الزمني إلى أشهر ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ونضربه في مئة فنتحصل على درجة ذكاء التلميذ.[3]

اختبار القراءة الجهرية:

هو عبارة عن اختبار **تم** بناؤه وتطبيقه من قبل "**شرفوح البشير**"من أجل تحديد الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا، وفي هذا الاختبار يتم تقديم نص للتلميذ يقوم بقراءته قراءة جهرية، ويتم تسجيل قراءة كل تلميذ على مسجل يتم تفريغها فيما بعد، ويهدف هذا الاختبار إلى التعرف على الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا، ومعرفة الأخطاء التي يقعون فيها أثناء عملية القراءة الجهرية التي تعبر عن ضعف مستواهم مثل: الحذف، والإبدال والإضافة والتكرار، ويأخذ بعين الاعتبار في هذا الاختبار تكرارات الأخطاء بالنسبة لكل عيب من العيوب السابقة[4].

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة مستعينين في ذلك ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك بتطبيق **الأساليب** التالية:

أولا: فيما يخص الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

- معامل الارتباط بيرسون في التطبيق وإعادة التطبيق وصدق الاتساق الداخلي.
- معادة ألفا كرونباخ.

ثانيا: فيما يخص الفرضيات.

---

[1] مرباح أحمد تقي الدين، "**عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة ا لأغواط**"، رسالة ماجستير (غيرمنشورة)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ٢٠١٥، ص ١٠٢.

[2] فيصل عباس،" **الاختبارت النفسية ، تقنياتها و إجراءاتها**"، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ١٩٩٦، ص١٥٨.

[3] عياد مسعودة، مرجع سبق ذكره ،ص ١٠٩.

[4] شرفوح البشير، "**انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)**"، جامعة الجزائر، ٢٠٠٦، ٢٥٣ص.

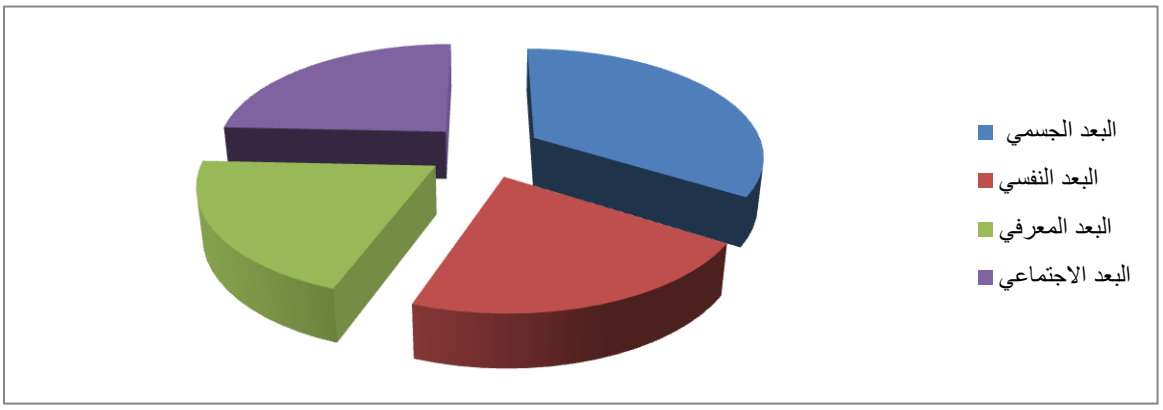
–تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى اختبار الدلالة الإحصائية(TTest)

- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

نصت الفرضية الأولى على:درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة أدنى من المتوسط الفرضي وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتيجة المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم(٠٣): المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس البناء النفسي

أبعاد مقياس البناء النفسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الافتراضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	٣٢	٣٣.٦٩	٢٧	٣١	٠٧.٨٨	٠.٠٠٠
البعد النفسي	٣٢	٢١.٤٣	٣٠	٣١	-١٤.٩٤	٠.٠٠٠
البعد المعرفي	٣٢	٢٠.٠٦	٢١	٣١	-٠.٢١	غير دال
البعد الاجتماعي	٣٢	٢٤.١٢	٢٤	٣١	٠.٤٨	غير دال
الدرجة الكلية للمقياس	٣٢	٩٩.٣٠	١٠٢	٣١	-١٣.٢٣	٠.٠٠٠



شكل رقم(٠٢): المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس البناء النفسي

من خلال الجدول رقم(٠٣) والشكل رقم(٠٢) أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس البناء النفسي، نلاحظ أن البعد الجسمي جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ(٣٣.٦٩)، يليه في المرتبة الثانية البعد الاجتماعي بمتوسط قدر(٢٤.١٢)، أما المرتبة الثالثة فقد كانت لصالح البعد النفسي بمتوسط حسابي قدره (٢١.٤٣)، وفي الأخير البعد المعرفي بمتوسط حسابي يقدر(٢٠.٠٦)، في حين كان متوسط درجة أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل يقدر(٩٩.٣٠)، لكن من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس البناء النفسي بالمتوسطات الفرضية المقابلة لها نجد أن الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية

للبعد المعرفي،والاجتماعي، جاءت غير دالة إحصائيا، في حين كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية لكل من البعد (الجسمي والنفسي) والمقياس ككل دالة إحصائيا لصالح المتوسطات الفرضية، ومنه نستطيع القول بأنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ:"درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة أدنى من المتوسط الفرضي"ونسبة التأكد من النتيجة المتوصل إليها هي٩٩ % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة١ %.

يمكن تفسير النتائج التالية إلى أن المشاكل التي يتعرض لها أطفال الديسلكسيا من احباطات وقلق قد انعكست على حالتهم النفسية، والجسدية، وعلى بنائهم النفسي بشكل عام، مما يحتم ضرورة الاعتناء بهذه الفئة من خلال توفير الجو الملائم، والمناخ النفسي القائم على التقبل، والحب، كما يجب بناء برامج إرشادية وعلاجية من اجل مساعدة هذه الفئة من الأطفال لتحقيق التوافق مع أنفسهم ومع البيئة المحيطة بهم.

- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

نصت الفرضية الثانية على: "توجد فروق في درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)"، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتيجة المبيّنة في الجدول التالي:

الجدول رقم(٠٤): الفروق بين الجنسين في درجة البناء النفسي

العينة	عينة الذكور ن= ٢١		عينة الإناث ن= ١٣		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
أبعاد مقياس البناء النفسي	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
البعد الجسمي	٣٤.٥١	2.468	٣٢.٨٧	3.962	٠.٢	٠.٨٣٦	غ د
البعد النفسي	٢١.٣٥	4.572	٢١.٥١	5.26	١.٠٧	٠.٥٠٤	غ د
البعد المعرفي	٢٠.٠٩	4.193	٢٠.٠٣	4.194	-١.٠٦	٠.٢٨٥	غ د
البعد الاجتماعي	٢١.٦٦	4.586	٢٦.٥٨	4.234	-٤.٤٦	٠.٠٠٥	دال
الدرجةالكلية للمقياس	٩٧.٦١	٦.٥٣	١٠٠.٩٩	5.08	٠.٦٧	٠.٥٠٤	غ د

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم(٠٤) أن قيمة "ت" جاءت كلها غير دالة وهي على التوالي البعد الجسمي(٠.٢)، البعد النفسي(١.٠)، البعد المعرفي(٠.٢١)، وقدر جاءت قيمة "ت" للمقياس ككل(٠.٦)، وهذا باستثناء البعد الاجتماعي والذي بلغت فيه قيمة "ت"(٤.٤٦ -) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة١(٠.٠ =α)، وتجدر الإشارة إلى أن الفروق في البعد الاجتماعي كانت لصالح الإناث، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض فرضية البحث القائلة بـ:" توجد فروق في درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)" ونسبة التأكد من النتيجة المتحصل عليها٩٩ % مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة١ %.

يمكن تفسير سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس إلى التشابه بين العينتين (ذكور، إناث) من حيث أنهم في نفس السنة الدراسية، كما أنهم يتعرضون لنفس الضغوطات المدرسية، والاجتماعية، وإلى نفس الاحباطات، أما فيما يخص تفوق الإناث على الذكور في البعد الاجتماعي، فقد يعزى سبب ذلك إلى الخصائص والسمات الاجتماعية للإناث،كما قد يعزى ذلك إلى المحتوى الثقافي والتربوي، وإلى أساليب المعلمين في التعامل مع كلا الجنسين، هذا ويؤكد **سيلفرمان**١٩٨٦ إلى أن الإناث يكتبن ويتحدثن بطلاقة في أعمار اصغر من الذكور.

- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

نصت الفرضية الثالثة على: "توجد فروق في درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (مستوى ضعيف، مستوى عالي) "، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتيجة المبيّنة في الجدول التالي:

الجدول رقم(٠٩): الفروق في درجة البناء النفسي بناءا على المستوى التعليمي للوالدين

العينة	مستوى ضعيف ن= ١٦		مستوى عالي ن= ١٣		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
أبعاد مقياس البناء النفسي	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
البعد الجسمي	٣٣.٢٠	٥.٢٦	٣٤.١٨	٥.٩٨٧	٠.٢١	٠.٩٣١	غ د
البعد النفسي	١٨.٨٧	٤.٣٢١	٢٣.٩٩	٣.٦٥٩	٤.٧١	0.008	دال
البعد المعرفي	١٨.٠١	٣.٨٥٦	٢٢.١١	٤.١٥	-٢.٨٥	0.005	دال
البعد الاجتماعي	٢٠.٣٨	٥.٣٢	٢٧.٨٦	٤.٢٥٨	٤.٦٣	٠.٠٠٠٦	دال
الدرجة الكلية للمقياس	٩٠.٤٦	٤.٤١	١٠٨.١٤	٥.٢٥٤	٢.٧٩	٠.٠٠٠٤	دال

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم(٠٩) أن قيمة "ت" بلغت على التوالي: البعد النفسي(٤.٧١)، البعد المعرفي(-٢.٨٥)، البعد الاجتماعي(٤.٦٣)، قيمة "ت" للمقياس ككل بلغت(٢.٧٩)، وهي قيم كلها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)(α= ٠.٠١)، باستثناء البعد الجسمي الذي كانت فيه الفروق غير دالة إحصائية بين المستوى (الضعيف، العالي) حيث بلغت "ت"(٠.٢١)، ومنه نستطيع القول بأنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ: " توجد فروق في درجة البناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (مستوى ضعيف، مستوى عالي) "، ونسبة التأكد من النتيجة المتحصل عليها٩٩% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة١%.

تعتبر الأسرة المحضن الأساسي الذي يبدأ فيه تشكل الفرد، وتكون اتجاهاته وسلوكه بشكل عام، فالأسرة تعد أهم مؤسسة اجتماعية تؤثر في شخصية الكائن الإنساني،ففي البيئة الأسرية يشكل الطفل اتجاهاته وسلوكه وعقائده، وهذا ما قد يفسر الفروق الموجودة بين أطفال الديسلكسيا في درجة البناء النفسي تبعا للمستوى التعليمي للوالدين.

خلاصة:

من خلال هذه الدراسة والتي هدفت إلى معرفة درجة البناء النفسي لأطفال الديسلكسيا المتمدرسون في السنة الخامسة ابتدائي،وكذا معرفة الفروق في درجة البناء النفسي لهذه الفئة والتي تعزى إلى كل من الجنس والمستوى التعليمي للوالدين،وبتطبيق مقياس البناء النفسي،توصلنا إلى أن درجة البناء النفسي لهذه الفئة أدنى من المتوسط الفرضي،وهذا نظرا لما تعانيه هذه الفئة من احباطات وسوء اهتمام في الوسط المدرسي الجزائري، كما توصنا في دراستنا إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة البناء النفسي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة تعزى إلى المستوى التعليمي للوالدين، وهذا ما قد يفسر أهمية الأسرة وكذا أهمية المستوى التعليمي للوالدين في التعامل مع هذه الفئة من الأطفال من خلال التقبل والرعاية ومحاولة إيجاد حلول للمشاكل التي يعاني منها أبنائهم.

قائمة المراجع:

١- جمال محمد الخطيب، منى صبحي الحديدي،(٢٠٠٩)، "**المدخل إلى التربية الخاصة**"، ط١ ، دار الفكر، عمان الأردن.

٢- أحمد عبد الكريم حمزة،(٢٠٠٨)،"**سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)**"، ط١ ، دار الثقافة، عمان.

٣- فرج طه،(١٩٧٩)،" **الشخصية (مبادئ علم النفس)**"، مكتبة الخانجي ، القاهرة.

٤- فيصل عباس،(١٩٩٦)،" **الاختبارات النفسية، تقنياتها وإجراءاتها**"، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

٥- عياد مسعودة،(٢٠٠٧)،"**اكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية**"، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.

٦- مرباح أحمد تقي الدين،(٢٠١٥)،"**عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

٧- شرفوح البشير،(٢٠٠٦)،"**انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)**"، جامعة الجزائر.

دراسة تحليلية للعوامل المدرسية التي تؤدي إلى تأخر التلاميذ دراسيًا وكيفية التعامل معها

د.منصوري مصطفى/جامعة وهران٢

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور العوامل المدرسية و كيف تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للتلاميذ و تكون بالتالي سببا في تأخرهم الدراسي.اعتمد الباحث على **المنهج التحليلي** لتفسير ظاهرة التأخر الدراسي،كما اعتمد على مجموعة من الدراسات و البحوث السابقة ، و خرج بالنتائج التالية:

- إن شخصية المعلم و مواصفاتها منها: الجنس، و السن، و التأهيل المهني،و الخبرة في التعليم،و أسلوب المعاملة مع التلاميذ لها تأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وقد تكون سببا في تأخرهم الدراسي.

إن الظروف العامة للتعليم خاصة منها الوسائل التعليمية و طرق و مناهج التدريس إذا لم تخضع للتجديد و التطوير فستساهم في تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ.

يؤثر عدم كفاية التدريس و عدم ملاءمته مع الأهداف التعليمية سلبا على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

إن عدم استقرار المعلمين و عدم استقرار النظام التربوي هو الآخر يترك أثارا سلبية على العملية التعليمية و بالتالي على درجة تحصيل التلاميذ و على مستواهم الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التأخر الدراسي، التحصيل الدراسي،العوامل المدرسية،كيفية و طرق التعامل.

مقدمة:

لقد أصبح من المؤكد أن الدول جميعها المتطورة منها والنامية باتت تنظر إلى التعليم على أنه من أهم العوامل التي تساعد على التحديث و الرقي؛وأصبح أهم مقصد تُعنى به الأمة الطموحة هو إصلاح حال الناشئين بالتربية والتعليم، فسخرت شروط الإصلاح من علماء ومختصين ومخابر بحث وإمكانيات مادية مناسبة أملا في تطوير منظومتها التربوية والتعليمية كما ونوعا.و انطلاقا من هذه القناعة بذلت الدولة الجزائرية جهودا وإمكانيات مادية للحصول على مستوى مقبول من التعليم والتكوين يجعل من الأفراد فعالين في مجتمعهم، وللوصول إلى هذه النتيجة كان من الضروري انتهاج طريقة تربوية تمثلت في تطبيق ديمقراطية التعليم وفتح المجال أمام كل الأطفال الجزائريين بدون استثناء لكي ينالوا تعليمهم إلى المستوى الذي يرغبون، وجاءت هذه السياسة من أجل القضاء على ظاهرة الأمية التي كانت وليدة المستعمر.

و في خضم هذه المثابرة وهذا الطموح وجدت الجزائر نفسها أمام موضوع يشغل الميدان التربوي، ألا وهو التحصيل الدراسي،الذي شغل ميدانا وحيزا شاسعا في البحث التربوي،وذلك لأن جودته تعني نجاح المنظومة التربوية ونجاح مستقبل الأمة،وضعفه يعني ضعف المنظومة التربوية و التقهقر الحضاري.

و لعل التناقض بين إعداد الفرد و عملية الانتقاء و الذي نتج عنه صعوبة التوفيق بين مبدأ العدالة و مبدأ الفعالية هو الذي وقف حجر عثرة أمام طموح المدرسة الجزائرية الحديثة التي أصبحت تعيش مجموعة من المشاكل من بينها مشكلتي التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.و إذا ما ألقينا نظرة على بعض الإحصائيات لعرفنا أهمية التأخر الدراسي بالنسبة للفرد والمجتمع،وبالتالي انعكاساته على النواحي التربوية والاجتماعية و الاقتصادية،فقد أظهر البحث الذي أعدته **اليونسكو**،**١٩٧٧**) أن: **٣** % من الأطفال الجزائريين يتبعون تعليما عاديا و**٤٣** %عرفوا تأخرا وتوجيها و**١١** % أعادوا السنة و**٦** % أعادوا السنتين و**٥** %عرفوا تأخرا معتبرا؛ و خلال العام الدراسي.

و بالرغم من الجهود التي تبدلها وزارة التربية الوطنية و القائمون على شؤون التربية و التعليم عبر كل ولايات البلاد للتخفيف من ظاهرة التأخر الدراسي و الفشل الدراسي ، إلا أن نسبة الذين يعيدون(يكررون) العام الدراسي لم تتراجع كثيرا، وهو ما تظهره النسب التالية:

	٢٠٠٢-٢٠٠٣	٢٠٠٣-٢٠٠٤	٢٠٠٤- ٢٠٠٥
التعليم الابتدائي	%12,85	%13,06	%13 ,44
التعليم الإكمالي	%20,48	%21,79	%25,06
التعليم الثانوي	%23,95	%24,79	%24,62

هذه النسب – المخيفة- تعتبر محكا تجريبيا لتقييم وضعية التعليم في بلادنا؛ و التي كانت من بين الدوافع التي دفعتنا للبحث في موضوع التأخر الدراسي و صعوبات التعلم.

الإشكالية و تساؤلاتها:

التأخر الدراسي مشكلة تعاني منها كل المؤسسات التعليمية على اختلاف أطوارها وبدرجات متفاوتة، ويستطيع كل من مارس التدريس أن يقر بوجودها في كل فصل دراسي تقريبا، فالمعلم بحكم عملي التعليمي المستمر هو الذي تُوكل إليه عملية الفصل المبدئي بين التلاميذ من حيث مستواهم الدراسي (متفوقين-متوسطين- متأخرين دراسيا)، إذ يبدأ –المعلم- في تأدية رسالته، وهو يلاحظ تدريجيا وجود فروق فردية بين التلاميذ من حيث سير عملية التعلّم، والفهم، والنطق، والإستعاب...، وتصبح هذه الفروق أكثر وضوحا بعد السنة الثانية وبخاصة في بداية السنة الثالثة، بعدها تبدأ مشكلة التلميذ المتأخر دراسيا.

عادة يكتفي المعلمون والأولياء بالملاحظة -العادية- للحكم على طفل ما بأنه متأخر دراسيا أو أنه يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية إذا ما لاحظوا بأن مستواه يقل أو يتراجع بشكل واضح مقارنة مع زملائه في الفصل أوفي السنة

الدراسية الواحدة، ولكن رغم أن هذه الملاحظة شرط ضروري لتصنيف التلاميذ إلا أنها غير كافية وحدها، وحتى الامتحانات العادية -التقليدية- لا تستطيع أن تكشف عن القيمة الحقيقية التي حصل عليها التلميذ من دراسته لمادة من المواد أو لمجموع المواد، لأن الكثير منها لا يقوم على الأسس التربوية، كما أن تقييمها يخضع في جانب كبير منه للتقديرات الذاتية، كما يجد المعلم نفسه أمام حالات يصعب الفصل في تقديرها و الحكم عليها ، هل هي حالات تعاني من تأخر دراسي؟ أم حالات تعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية دون أن تكون متأخرة دراسيا؟ أم حالات تعاني من التأخر الدراسي و من صعوبات التعلم في آن واحد؟

ومما يجب ملاحظته أننا تعودنا التمييز بين **ثلاثة أصناف من العوامل المسببة للتأخر الدراسي** و هي:

- **العوامل الفردية**: و تنطوي تحتها عوامل فرعية أخرى هي في الغالب: الذكاء (القدرة العقلية العامة) و القدرات العقلية الطائفية كالذاكرة و الانتباه و التركيز، إلى جانب بعض العوامل النفسية في التلميذ كالدافعية للتعلم ، و تقدير الذات ، و الثقة بالنفس ، و الخجل...

- **العوامل الأسرية**: و هي العوامل التي تتعلق بالجنب المادي و الاقتصادي للأسرة (الدخل الشهري و المسكن)، و بالمستوى التعليمي و الثقافي للوالدين، و بنوعية العلاقات الأسرية و بأساليب المعاملة الوالدية، كما تتعلق بالعلاقات العاطفية و الوجدانية السائدة بين أفراد الأسرة.

– **العوامل المدرسية**: و تضم على العموم الظروف المادية للتعليم، و الخصائص الشخصية للمعلم، و نوعية التعليم و مناهجه، و التنظيم التربوي.

ولكن هذه النماذج الثلاثة من العوامل تتداخل وتتفاعل فيما بينها، و كل جانب منها يؤثر في الجوانب الأخرى ، وهو ما يُصعَب علينا في بعض الأحيان تقييمها بطريقة متسلسلة.

وفي هذه الدراسة، سنركز على العوامل المدرسية باعتبار أنها ترتبط مباشرة بمستوى التحصيل، و أنها الأكثر قياسا، و من تم نطرح **التساؤلات** التالية:

- **ما مدى مساهمة العوامل المدرسية في تأخر التلاميذ عن دراستهم؟**

- **ما هي تلك العوامل المدرسية التي قد تؤدي إلى تأخر التلاميذ عن دراستهم؟**

- **ما هي إستراتيجيات التي يجب تطبيقها للحد من تلك العوامل المدرسية؟**

مفاهيم الدراسة:

التلميذ المتأخر دراسيا: يعتبر التلميذ متأخرا دراسيا إذا أظهر ضعفا ملحوظا ومستمرا في تحصيله الدراسي بالمقارنة مع أقرانه الذين يتبعون مستوى تعليمي واحد - في نفس الصف الدراسي- .

التعريف الإجرائي:إن تحديد معنى التأخر الدراسي إجرائيا يقتضي قياس المستوى الدراسي وذلك من خلال الاختبارات الفصلية و العامة التي يضعها المعلمون ، أو باستعمال المقاييس الدراسية المقننة التي تقيس المستوى التحصيلي أو العمر التحصيلي أو كلهما ؛ و هو التلميذ الذي يكرر السنة مرة واحدة أو أكثر من مرة.

العوامل المدرسية: و تضم الظروف المادية للتعليم، و الخصائص الشخصية للمعلم، و نوعية التعليم و مناهجه، و التنظيم التربوي و التي تؤثر في درجة تحصيل التلميذ.

طرح و مناقشة تساؤلات الدراسة :

- مناقشة التساؤل الأول: ما مدى تأثير شخصية المعلم على تأخر التلميذ دراسيا؟

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية و الممارسات التربوية التي تهدف إلى إكساب التلاميذ سلوكيات معينة مرغوب فيها، وتعديل سلوكيات أخرى غير مرغوب فيها.

ولكونه "يزاول من غير شك أبرز الأثر السيكولوجي على التلميذ؛فالوسائل والإمكانات المادية للمدرسة والمواد الدراسية وجدول الدراسة الأسبوعي كلها تتضاءل إلى جانب وقع المعلم على التلميذ المتمثل في توافق التلميذ مع المدرسة، فتشجيع المعلم واهتمامه يحدد اختيار التلميذ للمهنة والتخصص أو قراره بشأن إحدى القيم..."[1]

فالمعلم هو الشخص الذي يمثل همزة وصل مستمرة بين التوافق المنزلي للطفل مع توافقه المدرسي، بعد أن أصبح يحل محل الأب في قيادة نمو شخصية الطفل.

و إذا لم يُعَد و يُكوّن المعلم التكوين العلمي والتربوي المناسب الذي يؤهله للقيام بوظيفته بالشكل المطلوب،أو كان غير مخلص و غير وفي لمهنته ، أو كان كثير الشكوى و التذمر ، أو كان طبعه يجعله قليل التعاطف مع التلاميذ و رافضا للاتصال و الحوار معهم ، فإن ذلك يؤدي إلى ضعف تحصيلهم الدراسي.

وعن تأثير الخصائص المعرفية للمعلم على تحصيل التلميذ واهتمامه بالمادة الدراسية و انجذابه نحوها،أكدت الدراسات التي تناولت هذا الجانب من البحث كدراسة **Flanders** (١٩٦٩) و**Dittmer** (١٩٧٨):أن المعلم الذي يتميز بالأسلوب غير المباشر في تفاعله مع تلاميذه داخل الفصل،يتقبل مشاعرهم وأفكارهم، و يعمل على تطويرها بأفكار من عنده،و يقوم بتشجيعهم على إبداء أفكارهم،كما يعمل على طرح مجموعة من الأسئلة سواء تعلقت بالدرس،أو لجذب انتباه التلاميذ وتحميسهم للاشتراك في المناقشة،يكون أفضل بكثير من المعلم الذي يتميز بالأسلوب المباشر الذي يعتمد على الإلقاء من جانبه ، إضافة إلى إصدار التوجهات و التعليمات التي يرى أنه يجب أن ينفذها التلاميذ دون مناقشتها أو الاستفسار عنها.

1– كمال الدسوقي ،"**النمو التربوي للطفل و المراهق**"، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٧٩ ، ص ٣٧٣.

وحسب ما استنتجه **ريت ونيوتال Newthal & Righ** (١٩٧٦)، و**روزنشاين Rosenshine** (١٩٧٦) من بحوثهم،فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنيا على نحو جيّد يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا،إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل تلاميذه.

و من جهته خلص **J. Ravard & F. Ravard** (١٩٨٢) في دراسة حول نسبة الفشل في تعلم اللغة عند تلاميذ الصف الأول والثاني من التعليم الابتدائي إلى أن كفاءة المعلم هي العامل الأكثر أهمية لتفسير الفوارق المسجلة في نسب الفشل الدراسي- سواء داخل الفصل أو بين المؤسسات التعليمية فيما بينها-.[1]

للإشارة،فقد سجلت الإحصائيات في بلادنا (٢٠١٠) ما نسبته٨٥% من المعلمين في الابتدائي و٦٩%من المدرسين في التعليم المتوسط غير متحصّلين على شهادة البكالوريا، مما يبيّن العجز الذي يلقي بظلاله على نوعية التعليم ومستقبله.[2]

و لكن حتى و إن كانت هذه النسب قديمة، وأدركت وزارة التربية الوطنية الموقف فوضعت شرط الشهادة الجامعية – شهادة الليسانس أو ما يعادلها - للالتحاق بسلك التعليم بمراحله الثلاثة ، إلا أن الأغلبية ممن يلتحقون بوظيفة التعليم ينقصهم التكوين التربوي و السيكولوجي الضروريين لهذه الوظيفة ، و يظهر هذا جليا في

طريقة تعاملهم و تفاعلهم مع التلاميذ، و طريقة تقييمهم لهم، و في تقديمهم لدروسهم؛ كما أن إعدادهم ببرامج فعالة لمسؤولياتهم التعليمية بعد التحاقهم بمدارسهم تبقى ناقصة وعقيمة.

وقد بات من المؤكد أن للأقدمية في المهنة تأثيرا إيجابيا على تحصيل التلاميذ، فقد وجد مالمكيست **Malmquist** (١٩٩٨) في إحدى دراساته ارتباطا بين أقدمية المعلم وقدرة تلاميذه على القراءة قدر٠,٣٥ و٠,١٢؛ ولكن هذا لا ينفي وجود مدرسين جدد في التعليم و يقدمون مردود مقبول و مُرضي خاصة إذا خضعوا لتكوين و تأهيل.

و بالنسبة لسن المعلم و تأثيره على العملية التربوية و التعليمية يفضل مالمكيست أن يكون سن المعلم في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي من سن الثلاثين فما فوق، وذلك لنضج نفسه ولتحمّله متاعب التعليم الذي يسببه الأطفال الصغار، فالذين يفتقرون إلى التجارب التربوية أو التعليمية، أو الذين لا يتحملون المتاعب التي يسببها لهم الصغار، يساهمون في خلق أسباب تجعل الطفل يتعثر في النطق وفي القراءة، مما يجعله متأخرا في مستواه التعليمي.

---

[1] –Ajuraguerra, J. De et Marcelli, D : **Psychopathologie de l'enfant**, Paris, Masson,1989, p 432.

٢ - محمد مزيان،"**التربية في خدمة التنمية "في" التربية و التعليم في الوطن العربي و مواجهة التحديات** "،الجزء الأول، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران،٢٠٠٢ ، ص ١٠١ .

و من ناحية الإعداد المهني والأكاديمي للمعلمين، فقد يكون المعلم غير مؤهل أكاديميا و مهنيا و خبراته بالتعليم قليلة مما يضفي على أسلوبه التعليمي الروتين في استجاباته لحاجات التلاميذ التعليمية و قدراتهم التحصيلية، فقد أشارت البحوث التي قام بها **سيمون وآشار Simon & Asher** (١٩٦٤) إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية كما يقدرها الإداريون والموجهون التربويون في ضوء إعداد الخطط الدراسية والتعامل مع الطلاب.

هذه النتائج وغيرها تدفع بالمسؤولين في قطاعات التربية والتعليم إلى إمكانية النظر في تكوين المعلمين – خاصة من الجانب الفني و السيكولوجي- بتزويدهم بمجموعة من المقررات الدراسية كالاتصال التربوي ، و إدارة الصف... و النظر كذلك إلى المحكات المختارة لتقييمهم.

وإذا إهتمينا بالسلوكيات العامة للتلاميذ إلى جانب المكتسبات المدرسية في حد ذاتها، فتأثير شخصية المعلم يظهر جليا و مما لا يدع مجالا للشك، خاصة في المرحلة الابتدائية، حيث يتم أكبر جزء من عملية التحصيل داخل الفصل، فيستطيع المعلم ذو الشخصية المتزنة- القوية أن يدفع تلاميذه إلى تحصيل جيّد، كما يمكن أن تؤدي أخطاؤه إلى قتل روح المبادرة في نفوسهم، وتنفيرهم من تحصيل ما يقرؤون ومن الجو الدراسي؛ ونشير هنا إلى الدراسة التي قام بها **باتل Battle** (١٩٦٨) قارن بين قيم ستة معلمين بالثانوية وقيم ثمانية وأربعين تلميذا من تلاميذهم، ووجد أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم جيدا كانت قيمهم مشابهة لقيم معلميهم إلى حد بعيد،كما أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم أقل كانت قيَمهم مخالفة بشكل واضح لقيَم معلميهم...[1]؛ كما نشير إلى الدراسات التي قامت حول مدى تبني الأطفال لسلوكيات واتجاهات المعلم كدراسة ريانس **Ryans** (١٩٦١)،و دراسة **شافر ومنجان Schaffer & Mangan** (١٩٦٢).

و حول مزاج المعلم،أظهرت نتائج دراسة كل من **شيرمان وبلاكمان** (١٩٧٥) وجود ارتباطا إيجابيا بين حماس المعلم ومستوى تحصيل تلاميذه.[2]

إن حماس المعلم كصفة شخصية في فاعلية التعليم، يساهم في تباين التلاميذ من حيث مستوى التحصيل ومن حيث اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ومُدرسها.

ويذكر لنا كرونباك **Cronbach** و أوسوبل **Osobel** نتائج البحوث التي أجريت حول علاقة أسلوب تقبل المعلّم بنتائج التّعلم، والتي نوجزها فيما يلي:

- ✓ زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي.
- ✓ زيادة إبتكارية التلاميذ (في الفن أو الأدب).
- ✓ زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل المدرسي.[1]

---

[1]- حسن، محمد فارغة،"**المعلم وإدارة الفصل**"،مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، ١٩٨٦، ص٢٠.

٢ - عبد المجيد ، نشواتي،" **علم النفس التربوي**"،دار الفرقان، عمان، ١٩٨٦، ص ٢٣٩.

وما يمكن ملاحظته–حسب دراسة **بروور وأندرسون Brewer & Anderson (١٩٦٤)**- أنه داخل الصفوف التي يكون فيها المعلم من النموذج المسيطر يكون التلاميذ فيها ميالين لتبني نفس السلوكيات (**Reuchlin, 1970 : 90**) ؛ فالنموذج القيادي للمعلم يظهر جليا بأنه أحد الخصائص التي جلبت اهتمام الباحثين أكثر، فقد لاحظ **جامب وكونين Gamp & Kounin (١٩٦١)** بأن المعلمين الذين يتميزون بالتأديب و بالصرامة - المبالغ فيها- وجد في صفوفهم تلاميذ كبار السن ومنخفضي الثقة، وهذا يترجم عدوانيتهم وقلة اهتمامهم بالمدرسة.[2]

وقد سجل **جادو (١٩٩٩)** الفوارق الهامة على اختبار الثقة بين صفوف دراسية يديرها معلمون متسلطون ومستبدون، وصفوف يحاول فيها المعلمون وباستمرار تفهم تلاميذهم وزرع الثقة بينهم، فكانت الفوارق طبعا لصالح المجموعة الثانية.

وفي دراسة للبيت **ووايت Lippit & White (١٩٣٩ و١٩٤٠)** حول القيادة و الحياة داخل الجماعة ، قاما فيها بتقسيم مجموعة من التلاميذ عمرهم ١١ سنة إلى ثلاث فئات، وفر للأولى جوا ديمقراطيا، وللثانية جوا فوضويا والثالثة وضعت في جو ديكتاتوري، فجاءت النتائج :

- أن الجماعة الأولى كان تحصيلها جيدا وأسهل استحضارا.

- بينما كانت الجماعة الفوضوية تعاني من الخمول والنفور وعدم القدرة على مواصلة العمل.

- أما الجماعة الديكتاتورية فقد سادها الاضطراب والسلوك العدواني بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين مشرفهم.[3]

إن الاعتبارات الأخيرة تقودنا إلى استحضار نقطة هامة وهي مشكلة العلاقات الإنسانية بين التلميذ والمعلم، و هو مشكل قديم،إذ في **(١٩١)** لاحظ ألفرد بين **Binet** بأن غياب المرح بين المعلم والتلميذ عامل حقيقي من عوامل الصعوبات المدرسية.

إن العلاقة بين المعلم و التلميذ تلعب دورًا هاما في بناء شخصية التلميذ ليس من الجانب المعرفي فحسب بل من مختلف الجوانب، و هي تُعد العامل الأكثر تأثيرا في نجاح العملية التعليمية خاصة في أثناء المراهقة ، نظرا لخصوصياتها و للعوامل المؤثرة في المراهق؛ فاحترام المدرسين لتلاميذهم و منحهم الثقة بأنفسهم هما شرطان أساسيان لقيام العلاقة الإنسانية بينهما ، لذلك كان من الضروري جدا تجنب كل سلوك قد يهين التلاميذ أو يحتقرهم أو يصدمهم ، مثلما لا ينبغي تركهم داخل وضعية مظلمة أو مجهولة يكون من الصعب جدا عليهم التحرر

---

١ - فؤاد أبو حطب ،"**العلاقة بين أسلوب المعلم و درجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه "علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي**"، إعداد:لويس كامل مليكة. المجلد الثالث، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٣٢ .

2 -Reuchlin, M :**Traité de psychologie appliquée**, Tome 5, Paris: PUF.1970, p90.

3 - Lippit. R & White, R: **Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe, in" psychologie sociale**, textes fondamentaux anglais et américains, Tome 1, Paris, Ed, Dunod, 1978, pp 278-292.

منها ؛ و عليه لا بد من الاهتمام بمواضيع العلاقات الإنسانية و الاتصال التربوي و الصحة النفسية - المدرسية في برامج إعداد و تكوين المعلمين و المدرسين، بل و جعلها ضمن أولويات تلك البرامج.

ولإبراز أهمية ودور العلاقات الاجتماعية (معلم-تلاميذ) بيّنت دراسات ولكنسون وأوجمان Ojemann&Wilkinson (١٩٣٩) أن الطلاب الذين يدرسون مع معلمين يملكون معلومات وافرة عن طلابهم، يمتازون بمستوى تحصيلي أعلى من المستوى التحصيلي للطلاب الذين يدرسون مع معلمين لا يعرفون عن طلابهم إلا اليسير من المعلومات.[1]

وفي دراسة **لأندرسون** لاحظ فيها التفاعل بين المعلم وتلاميذه،وبيّن أن المعلمين يتفاوتون في السيطرة على سلوك الفصل- "فالمدرسون الذين يخلقون أجواء اجتماعية في الصف الدراسي تشغلهم مفاهيم الصحة النفسية وديناميات الشخصية، إنهم يشعرون بمسؤولياتهم عن نمو وارتقاء شخصيات تلاميذهم بقدر ما يهمّهم تقدمهم الدراسي وتعلمهم؛ ومثل هؤلاء المدرسين لديهم اليقظة والحساسية بقلق تلاميذهم وفكرتهم الذاتية، وعلاقاتهم بالرفاق، واتجاهاتهم نحو المدرسة ".[2]

و حول نفس الموضوع كشفت الدراسة التي قام بها **ونتزل Wentzel** (١٩٩٧) على ٣٧٩ تلميذا من المرحلة الإعدادية أن إدراك التلاميذ لمدى اهتمام المعلمين بهم، و درجة الاعتناء التي يحضون بها من قبلهم، يرتبطان إيجابيا بمدى متابعة التلاميذ للأهداف الاجتماعية للتعليم و استعدادهم لبذل الجهد الدراسي المطلوب منهم.[3]

ولا يختلف المربون في ضرورة تحلي المعلم بالصفات التي تحسّن وتليّن المعاملة بينه وبين تلاميذه عن طريق الاتصال و التفاعل بينهما، وتجنّب أي سلوك يؤدي إلى إعاقة التفاهم بينهما، ومنع عملية التدريس من القيام بمتطلباتها، وتحقيق أهدافها.

ويرى معظم علماء التربية أن أسلوب القوة والقسوة عقيم، تنتج عنه مشكلات سلبية في عملية التدريس، منها:

- كره التلميذ للمادة الدراسية.

- كرهه للمعلم صاحب المادة.

- تكوين اتجاهات عدوانية اتجاه المعلم.

- تدني التحصيل في تلك المادة.

- انخفاض الدافعية للتعلم.

---

١ - عبد المجيد ، نشواتي، "**علم النفس التربوي**"، دار الفرقان ، عمان، ١٩٨٦ ، ص ٣٥ .

٢ - كمال ، الدسوقي، " **النمو التربوي للطفل و المراهق**"، دار النهضة العربية ، بيروت ،١٩٧٩ ، ص٣٧٥.

٣ – أحمد دوقة و آخرون، " **سيكولوجية الدافعية للتعلم**" ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ٢٠١١ ، ص ٩٧ .

- تكوين اتجاه سلبي نحو الدراسة.

إضافة إلى هذه الآثار، يرى **والترس Walters** أن أسلوب القسوة يمنع التعلم وما قد يترتب عليه من تفكير ناقد واكتشاف للأفكار الإبداعية.

كما وجد **ثورنديك Thorndike** في قانون الأثر، أن العقاب لم يقض على التعلم فحسب، ولكن يؤدي إلى إنقاص فرصه.

و وجد تننبام في دراسة له أن ٦% من التلاميذ الذين خضعوا لنظام العقاب لديهم كراهية شديدة للحياة المدرسية، كما أن نسبة ٢٠% من التلاميذ غير سعداء، حيث عبروا عن ذلك بقولهم: إنهم على استعداد للهروب من المدرسة !

و أكدت الدراسة التي قام بها سعد جلال وعماد الدين سلطان أنه من بين المشكلات التي تساعد على ضعف المردود المدرسي للتلاميذ معاملة المعلم السيئة لهم، فقد بينت أن٣٨% من أفراد العينة يشكون من تحيز بعض المدرسين للتلاميذ !.

وتؤكد **رمزية الغريب(١٩٧١)** أن توتر العلاقة بين التلميذ ومدرسيه أو شعوره بأنه ليس محبوبا من زملائه كثيرا ما يكون سببا في كرهه للمدرسة

وانصرافه عن التحصيل وانخفاض مستوى طموحه.[1]

ويكون من الصعب أن نطلب من معلمين متسلطين أن يعدّوا تلاميذ متفتحين على الحوار والمشاركة، وأن يدرّبوهم على العمل الجماعي إذا كانوا هم أنفسهم يرفضون كل تعامل فعلي مع زملائهم، أو مع أولياء التلاميذ وسائر أعضاء المجتمع.

وإذا لم يستطع القائمون على تربية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته أو يستجيبوا لها بطريقة سليمة، أو إذا كان سلوكهم في التعامل معه يتميّز بالقسوة والخشونة بدلا من الدفء واللين، وبالرفض بدلا من القبول، فإن ذلك يعمل على زرع بذور الشك لدى الطفل في البيئة المحيطة به، ويظهر ذلك في علاقات التوتر المتزايدة، والتي تبدو أعراضها في صور متعددة مثل العزوف عن التفاعل، والقلق، والاكتئاب الذي قد يتضمن البكاء، أو فقدان الشهية، أو اللامبالاة، والتي لا تؤثر على مردود الطفل الدراسي، بل تؤثر على صحته النفسية والجسدية والعقلية.

وعليه نؤكد أن الخصائص المزاجية للمعلم تشكّل أهم المدخلات التربوية التي تؤثر بشكل أو بآخر ليس على النتائج المدرسية للتلميذ فحسب، ولكن تؤثر أيضا على جوانبه النفسية، والانفعالية، والمعرفية.

---

[1] – جابر عبد الحميد جابر: "**دراسات في علم النفس التربوي**"، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٩.

– مناقشة التساؤل الثاني: ما مدى تأثير الظروف المادية العامة للتعليم على تأخر التلميذ دراسيا؟

دعا بستالوتزي إلى الاهتمام بالانطباعات الحسية في تعلم المواد المختلفة...وأكد أن الكلمات لا تعدو كونها رموزا خالية من المعاني، ما لم تصحبها خبرات حسية واقعية.[1]

إن معدل الإشراف وإثراء الوسائل التربوية... الخ كانت محور مناقشة في أكثر من ملتقى، وموضوع بحث في أكثر من دراسة، منها الدراسة التي أجراها **زازو ودابؤ ١٩٩**) والتي هدفت إلى المقارنة بين مدارس مختلفة من حيث الوسائل التربوية - وحتى إن لم تضبط فيها المتغيرات الأخرى جيدا- فإن هذه الدراسة تعتبر كافية للتنويه بأهمية النتائج التي توصل الباحثان إليها، والمتمثلة في تأثير الوسائل التربوية إيجابا على التحصيل الدراسي.[2]

ومن التجارب في هذا الموضوع، تجربة أجريت في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية على تدريس العلوم بأحد الصفوف الدراسية المناظرة لصف الرابعة إعدادي، وأشارت النتائج إلى:

أ- إن الصفوف التي استعانت بالأفلام التعليمية إلى جانب الكتاب المدرسي والطرق المعتادة، زاد تحصيلها بنحو ٢% عن تحصيل الصفوف الأخرى التي استخدمت نفس الكتاب وطرق التدريس ولكنها لم تستعن بشيء من الأفلام.

ب- والحقيقة الثانية هي أنه بعد مضي ستة أسابيع زادت المعلومات التي تذكرها تلاميذ صفوف الأفلام بمقدار٣٨% على نظرائهم في الصفوف التي لم تستعن بالأفلام.[3]

إلى جانب ذلك، فإن الوسائل التعليمية بإمكانياتها العظيمة يمكن أن تساعد في تعلم المفاهيم وتطويرها ونموها؛ فالمتعلم كثيرا ما يحتاج إلى فهم العلاقات المجردة بين الظواهر والأشياء وصولا إلى مفهوم معين يساعد على اختزال المعرفة وتنظيمها، كما يساعد على التخطيط والتنبؤ، وهي أمور يصعب على المعلم تحقيقها من خلال الطرق اللفظية المعتادة.

ولكن على الرغم من الاهتمام المتزايد بهذا الجانب من المقارنات التي تُستعمل فيها الوسائل التربوية المختلفة خاصة على مستوى تعلم اللغات، إلا أننا نقول مع **فرنون Vernon(١٩٦**) بأن الدراسات في هذا المجال لازالت بعيدة عن أن تكون مُقنعة، فمن الصعب إذن مراقبة وضبط كل المتغيرات المؤثرة خاصة عامل "المعلم" وتفاعلاته مع عامل "المنهج" في حد ذاته...

على العموم تظهر أهمية الوسائل التعليمية للمعلم و المتعلم في أنها:

أ- ترفع من كفاءة المتعلمين

ب تساعد في مواجهة التضخم المعرفي.

---

[1] – عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني:" **المدخل إلى التربية والتعليم**"، دار الشروق، عمان، ١٩٩٤ ، ص ٣١١ .

[2] - Reuchlin, M :**Traité de psychologie appliquée**. Tome 5. Paris: PUF, 1970, p89.

٢ – أحمد ، حسين اللقاني: "**الرسائل التعليمية والمنهج المدرسي**": مؤسسة الخليج العربي، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ص ٣٢– ٣٣.

جـ- تزيد من فاعلية التدريس.

د - توفر الوقت في نقل المعلومات.

هـ - تتغلب على مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

و - تستخدم أكبر عدد من الحواس في عملية التعلم.

ل- تساعد على تخزين المعلومات و استرجاعها.

– مناقشة التساؤل الثالث:ما مدى تأثير عدم كفاية التدريس على تأخر التلميذ دراسيا؟

إن ضعف التدريس خاصة في المراحل التعليمية الأولى يؤدي إلى عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في المادة، فكم من تلميذ تراجع مستواه في الرياضيات وأصبح كارها لها نتيجة لسوء تدريس المعلم، أو عدم وجود أي حافز يدفعه لتعلمها؛ فطريقة التدريس التي يتبعها بعض المعلمين لا تؤدي بصورة كافية إلى مساعدة التلاميذ على الاستيعاب دون بذل أقصى الجهود، وهذا ما تؤكده **سوزان إيزكس** بقولها "إن ما يؤثر على كفاية التلميذ في بعض المواد وخاصة الحساب مقدرة المعلم ربط هذه المادة بغيرها من أنواع النشاط العلمي كالأشغال".[1]

كما أن عدم كفاية بيئة التعلم المدرسية بصفة عامة يمكن أن يكون السبب الأول في الصعوبات التوافقية التي يواجهها التلاميذ في المدرسة.

و يتفق أغلب الباحثين في التربية و علم النفس من أمثال **خليل ميخائيل ١٩٨**)، و **كيرك كالفنت ١٩٨**)، و **سيد عبد الحميد ١٩٩**) إلى وجود عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي مثل: الأساليب غير التربوية و المتسلطة، و طرق التدريس غير الفعالة ، والنقص في إمكانيات المؤسسات التعليمية اللازمة لمتطلبات التعليم كعدم وجود معلمين أكفاء و فقر البيئة المدرسية من المثيرات التي تثير اهتمام التلميذ و تلبي حاجاته الثقافية.

ومن جهة أخرى، قد تجبر الظروف المناخية القاسية مثل البرودة الشديدة المصحوبة بتساقط الثلوج خاصة في المناطق الداخلية من البلاد المعلمين والتلاميذ على التأخر عن الدراسة وعن التغيب لأيام،كما يؤثر انقطاع التيار الكهربائي المفاجئ والمتكرر على السير الحسن للعملية التربوية، بحيث يضطر المعلم في مثل هذه الحالات إلى تغيير الحصة الدراسية من درس مرئي كالحساب إلى درس مسموع كالمحادثة، وكل هذا يقلّل من كفاية التدريس.

ونشير هنا إلى نقطة هامة تؤثر بدورها في مستوى التلميذ تتمثل في وضع نموذج تعليمي واحد ووصفة تعليمية واحدة لجميع الأطفال، والجميع يعلم بالفروق الفردية، وأن أبناءنا لا يدخلون كلهم إلى المدارس بنفس الاستعدادات، وبنفس مستوى النضج.

١- نعيم الرفاعي: "**الصحة النفسية –دراسة في سيكولوجية التوافق** – "،مكتبة الجامعة، دمشق، ١٩٩٥، ص ٤٥٩ .

– مناقشة التساؤل الرابع:ما مدى تأثير عدم استقرار المدرسين و التنظيم التربوي على تأخر التلميذ دراسيا:

إن توزيع التلاميذ إداريا على الصفوف بدون مراعاة التجانس في التوزيع من شأنه أن يجعل المعلم أمام مجموعات غير متجانسة، وبالتالي يواجه أنماطا متعددة منهم سريعي التعلم وبطيء التعلم...وهنا يصبح حائرا أي مجموعة يوليها اهتماما أكثر من الثانية؟

إن عدم استقرار المدرسين، وكثرة تنقلاتهم من مدرسة إلى أخرى يؤثر سلبا على المناخ المدرسي و على الإدارة الحسنة للمؤسسة التعليمية، وهذا بدوره يؤثر سلبا على تكيّف التلاميذ و على نتائجهم الدراسية.

إضافة إلى ما سبق فتغيير المدرسين بكثرة يؤدي إلى عدم مقدرة التلاميذ على مسايرة طريقة المدرس الجديدة التي قد تختلف عن طريقة سابقيه، فينتج عن ذلك تراجع في تحصيلهم في مادة دراسية معينة، و التي قد تؤثر على باقي المواد الأخرى.

إن عدم استقرار التنظيم التربوي منذ بدء العام الدراسي و الذي يتجلى في تأخر توزيع المعلمين على صفوفهم، إذ في الكثير من الحالات يبقى التلاميذ بدون معلم مدة فصل دراسي كامل أو أكثر، دون أن يتدخل المسؤولون عن التربية في تلك المقاطعة خاصة أمام غياب وعي الأولياء و تجاهلهم للمشكل ... و بالأخص في المناطق المعزولة؛ و هنا نطرح التساؤل التالي: لماذا تنتظر مديريات التربية مرور شهر كامل أو أكثر للإعلان عن نتائج أسماء المعلمين و الأساتذة الذين نجحوا في مسابقة التوظيف و من تم الالتحاق بالمؤسسات التعليمية؟!

كما يتجلى عدم استقرار التنظيم التربوي في سوء انتظام التلاميذ وفساد نظام الامتحانات، ونقل التلاميذ من فصل إلى آخر أعلى من مستواهم الحقيقي، وتسجيل التلاميذ الذين لم يبلغوا السن القانوني للتمدرس- و التي تعاني نسبة كبيرة منهم من صعوبات في التعلم- ،وعدم سير المناهج الدراسية مع حاجات وميول واستعدادات التلاميذ لأنها مكثفة كثيرا وتفتقر إلى النوعية و إلى الحس الجمالي... كل هذه العوامل وغيرها تؤثر على مستقبل التلميذ الدراسي.

ونخلص إلى ما توّصلت إليه دراسة **ريانس Ryans (1961)** من أن ارتباط فعاليات التعليم بالخصائص الانفعالية و المزاجية للمعلمين أقوى من ارتباطها بخصائصهم المعرفية.

–ما هي الإستراتجيات التي يمن اتخاذها للتخفيف من مشكلة التأخر الدراسي ؟

لقد نالت مشكلة التأخر الدراسي اهتمام العلماء في العالم بهدف وضع برامج إرشادية وعلاجية لعلاج هذه المشكلة، وأنصب الاهتمام على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تعددت البرامج العلاجية تبعًا لتعدد العوامل المسببة لهذه المشكلة، وكانت البرامج العلاجية تهدف إلى تحسين مناحي متعددة لجوانب المشكلة وهي كما يلي:

- **المنحى الأول** : استراتيجيات دراسية لتحسين عملية التعلم.
- **المنحى الثاني** :برامج علاجية لتحسين صورة المتأخرين دراسيا عن أنفسهم.
- **المنحى الثالث** : برامج الإرشاد المدرسي لتحسين التحصيل الدراسي.
- **المنحى الرابع** : برامج الإرشاد المصغر للتغلب على مشكلة التأخر الدراسي.

و بناءا على ما جاء في الجانب النظري من أفكار و أطروحات نظرية، و من دراسات أجنبية و عربية حول دور العوامل المدرسية في تأخر التلاميذ دراسيا، يمكننا أن نقدم مجموعة من الإستراتيجيات التي تمكّن من التخفيف من المشكلات المدرسية التي يعاني منها التلميذ و المتمثلة في:

- التكوين التربوي و السيكولوجي للمعلمين قبل التحاقهم بمناصب أعمالهم.

- إجراء دورات تدريبية للمعلمين في المسائل و الطرق التربوية و السيكولوجية الحديثة كإدارة الصف الدراسي، و سيكولوجية العلاقات الإنسانية ، و الاتصال التربوي ، و استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية...

- تزويد المدارس بالتجهيزات التعليمية الحديثة التي تساعد المعلم في تأدية مهامه بطريقة فعالة و مريحة و تدريب المعلمين عليها.

- إعادة النظر في حجم الفصل الدراسي بما يستجيب للمعايير التربوية الحديثة.

- الاهتمام بالهندسة البشرية التصميمية في المدارس خاصة بالنسبة للمباني المدرسية و حجرات الدراسة من حيث حجمها و موقعها و تجهيزها و هذا لتحسين البيئة المدرسية و لراحة المعلم و المتعلم و للفاعلية التربوية.

- تطبيق نظام المكافآت لخلق جو إيجابي في المدرسة يساعد على تنوع وسائل التقويم التربوي.

- إجراء المزيد من الدراسات في التأخر الدراسي و التسرب الدراسي للوقوف على الأسباب الحقيقية التي وراءهما، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لهما.

قائمة المراجع :

١ - ابن خلدون ،عبد الرحمن (١٩٨٦)،" **المقدمة**" بيروت: دار ومكتبة الهلال.

٢ - أبو حطب، فؤاد (١٩٧٩)، "**العلاقة بين أسلوب المعلم و درجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه "علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي**"إعداد:لويس كامل مليكة، المجلد الثالث، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣- جابر ، عبد الحميد جابر (١٩٧٩)،"**دراسات في علم النفس التربوي**"، القاهرة: عالم الكتب.

٤- خير الزراد ، فيصل محمد (١٩٩٧)،"**التخلف الدراسي و صعوبات التعلم**"، بيروت: دار النفائس.

٥- الدسوقي ، كمال (١٩٧٩)، "**النمو التربوي للطفل و المراهق**"، بيروت: دار النهضة العربية.

٦- دوقة ، أحمد و آخرون (٢٠١١)،"**سيكولوجية الدافعية للتعلم**"، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

٧- الرشدان عبد الله ، و جعنيني ،نعيم (١٩٩٤)، "**المدخل إلى التربية والتعليم**"، عمان: دار الشروق.

٨- الرفاعي، نعيم (١٩٩٥)، "**الصحة النفسية - دراسة في سيكولوجية التوافق**"، دمشق: مكتبة الجامعة.

٩- الشبراوي ،علي، و هندام، يحي (١٩٦٤)،" **أساسيات الصحة المدرسية**"، القاهرة: دار النهضة العربية.

١٠- شور، كينيث ؟(٢٠٠)، "**دليل المعلم لحل مشكلات الانضباط في المرحلة الابتدائية**"، الرياض: مكتبة جرير.

١١- الشرقي، محي الدين وآخرون،(دت)،" **التكوين المهني لمعلم المدارس الابتدائية المغربية**"، الدار البيضاء: الكتاب،المغربي.

١٢- فارغة، حسن محمد؟(١٩٨٦)،"**المعلم وإدارة الفصل**"، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

١٣ - اللقاني ، أحمد حسن؟(١٩٨٦)، "**الرسائل التعليمية والمنهج المدرسي**"، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

١٤- مزيان ، محمد؟(٢٠٠٢)، "**التربية في خدمة التنمية "في" التربية و التعليم في الوطن العربي و مواجهة التحديات**"، الجزء الأول، وهران: دار الغرب للنشر و التوزيع.

١٥- نشواتي ، عبد المجيد؟(١٩٨٦)،"**علم النفس التربوي**"، عمان: دار الفرقان.

١٦-Ajuraguerra, J. De et Marcelli, D. (1989). **Psychopathologie de l'enfant**. Paris : Masson.

١٧- Lippit. R & White, R. (1978). **Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe**. In" psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains. Tome 1. Paris : Dunod.

١٨ - Rault, A. (1987). **Echec et difficultés scolaires**. Paris : PUF.

١٩- Reuchlin, M. (1970).**Traité de psychologie appliquée**. Tome 5. Paris: PUF

٢٠ - www.questions-college.fr

٢١- http://www.enseignons.be/actualités

عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ: السنة الثانية ابتدائي نموذجًا

أ.بحرة كريمة/جامعة وهران٢

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي عند التلاميذ، وقد تكونت **عينة** الدراسة من تلاميذ التعليم الابتدائي ممثلا في السنة الثانية ابتدائي نموذجا وتكونت العينة من١٧ تلميذا.

وقد طبقت الباحثة **مقياس رسم الرجل لجودانف** كما استخدمت **تقنية تضخيم الحروف والفصل بين الأحرف المتشابهة** ،وقد حصلت الباحثة على **النتائج** التالية:

١-توجد علاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي عند تلميذ السنة الثانية.

٢-توجد علاقة عكسية بين عسر القراءة والقدرات العقلية عند تلميذ السنة الثانية ابتدائي.

٣-وجود فروق من حيث الذكاء تعزى للسن ويرجع للأطفال ذوي ثمان السنوات.

٤-لا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الذكاء

٥-هناك فروق في عسر القراءة ترجع لأطفال الثمان سنوات.

مقدمة:

لا أحد ينكر ما لنشاط القراءة من أهمية في حياة المتعلمين باعتبارها أداة لاكتساب المعرفة وتنمية المهارة اللغوية، ووسيلة لتعلم التقنيات والعلوم المختلفة، كما أنها في الوقت ذاته وسيلة للترفيه والتسلية،في هذا الإطار قد تظهر مشاكل كثيرة في ممارسة هذا النشاط رغم ما يتوافر لدى المتعلم من قدرات عقلية وفكرية،قد تعرقل تحقيق أهداف النشاط التعليمي للمعلم كما أنها قد تسبب نوعا من الخوف والقلق للمتعلم.

من هذا المنطلق تولي الدول أهمية قصوى لتطوير سبل تذليل صعوبات تناول هذا النشاط على مستوى برامجها التربوية وتحاول صياغة برامج تتوافق والنظريات والأبحاث الموجودة ، لمعالجة مختلف المشكلات التي يعاني منها المتعلمون في السنوات الأولى من الدراسة.

تمهيد:

مفهوم القراءة:

١- مفهوم القراءة: تندرج القراءة ضمن الأهداف الأساسية للمدرسة فهي لا تعبر عن سلوك فقط بل تتعداه إلى كل النشاطات المدرسية دون استثناء و القراءة في رأي كثير من المفكرين، عملية عقلية تقوم على تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.[1]

حيث يعتبر كل من(**Joel -gough**) سلوك القراءة عبارة عن مركبتين هما:التعرف على الكلمات المكتوبة و الفهم فهاتان المركبتان ضروريتان لاكتساب الطفل إمكانية التعرف على الكلمات كخطوة أولى لفهم ما يقراه بعد ذلك. كما ترى الباحثة «**Guerra**» أن عملية القراءة لا تتمثل في إدراك الحروف و فهم المعنى بل تحليل وتركيب معقد هدفها بلوغ معنى جديد انطلاقا من التغير اللساني اللغوي وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان. كما يعرف **"افنيريني"** القراءة بقوله:«إن القول بأنّ فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معينين،فهي تعني أولا أن باستطاعته أن يربط صوتا بحرف،و أن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه و القراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز و يعني ثانيا أن هذا الفرد يدرك ما يقرأ و يميز بين هذا المعنى و ذلك و لا يمكنه بلوغ هذه المرحلة إلا بعد أن تصبح مرحلة فك الرموز آلية،و الذهن مرنا بحيث يتمكن من اكتشاف المعنى من خلال الرموز التي يقرأها» وحسب «**عبد الفتاح حافظ**»:القراءة:"هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة التي تستدعي معاني تكون قد تكونت من الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم و كذلك إدراك مضمونها الواقعي يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب و القارئ".و على هذا فللقراءة عمليتان منفصلتان :

العملية الأولى:الشكل الاستاتيكي أي الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب.

العملية الثانية:عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى و تشمل هذه العملية التفكير و الاستنتاج .

:أنواع القراءة: تتمثل أنواع القراءة في القراءة العادية، القراءة المعبرة، القراءة الصامتة، القراءة المشروحة.

ا- القراءة العادية أو الجهرية:

هي التي تبين أن التلميذ يعرف نقل الرموز الصورية ،دون خطا أي كلام واضح و يشترط في ذلك أن يقرأ كل تلميذ بالسرعة التي تسمح له بعدم التوقف أو الخطأ أو الإعادة ،فعليه أن يكتسب الاطمئنان و الثقة إذ لا فائدة من حثه على الإسراع أو تأنيبه ،بل الواجب يقتضي مساعدته عن طريق تطبيق القاعدة الذهنية التالية :كل امرئ يقرأ بالسرعة التي تسمح له بأن لا يرتكب أي خطا لأن السرعة يتحكم فيها عاملان السرعة الخاصة بكل فرد و الفهم لما تتم قراءته ..

[1]- فهيم مصطفى محمد(٢٠٠٠)،"**الطفل ومشكلات القراءة**"،(شطر١)،مصر،الدار المصرية اللبنانية،ص ٥٥.

فإذا هي عبارة عن التعرف البصري للرموز المكتوبة و إدراك عقلي لمداولاتها و معانيها غير أنها ترد بالتعبير الشفوي هذه المدلولات و المعاني بنطق الكلمات إذ تعتبر القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة.

ب- **القراءة المعبرة:**هي التي يمكن أن تسمى القراءة العاطفية ،و هي عمليا غير ممكنة إلا من اللحظة التي يصبح الطفل قادرا على القراءة العادية ،أي لم يعد يواجه عقبات و يمكن له تجاوز جميع الصعوبات الكامنة في عملية القراءة ،عندئذ يمكن إفساح المجال لتمارين خاصة و مثمرة للقراءة المعبرة ،و القراءة المعبرة تساعد على فهم ما نقرا فهما أدق و أوسع .

ج - **القراءة الصامتة:**هي انتقال العين فوق الكلمات بحيث يستطيع القارئ إدراك مدلولاتها و معانيها، إذن في هذا النوع تكون القراءة سرية لا يسمع فيها لا صوت و لا همس و لا تحريك اللسان أو الشفتين و تلعب القراءة الصامتة دورا هاما في التنمية الفكرية للتلاميذ، لان طبيعة العمل المطلوب منهم تلزمهم بممارستها، إذ يقرا التلميذ نصا لمسالة حسابية يقتضي حلها، أو تمرين في القواعد ينبغي التغلب على صعوبته، و كذلك الدروس التي يحفظها.

و فيما بعد تغدو القراءة الصامتة ضرورية في جميع الأوقات للاطلاع على كامل المعلومات.

القراءة المشروحة: إن مفهوم القراءة المشروحة أصبح الهدف منه هو البحث عن القيم الجمالية اللغوية للنص، كيف تدبر المؤلف أمره ليعرض الأشخاص و الأحداث و الموافق؟كيف يقص و يسرد؟كيف يتوصل إلى أثارتنا و إلى جذب انتباهنا، إذا القراءة المشروحة تعرف في كلمتين هما:الفهم و التذوق.[1]

٣- طبيعة عملية القراءة:

لقد توصلت الدراسات و الأبحاث في ميدان القراءة إلى بعض النتائج المهمة لمعرفة طبيعة عملية القراءة و الأسس النفسية التي تعتمد عليها و من أهم هذه النتائج التي ذكرها ‹‹محمد قدري لطفي››في دراسته حول القراءة:

أولا: أن القراءة عملية معقدة جدا تقوم على أساس تغيير الرموز المكتوبة، أي الربط بين اللغة والحقائق لأن الرموز المكتوبة لا تعدوا أن تكون رسوما بعيدة في ذاتها عن الحقائق.

ثانيا: أن الأسباب التي أدت إلى تعقيد عملية القراءة هي أنها تتألف من عدد كبير من القدرات الرئيسية التي يجب أن يكتسبها المتعلم كالقدرة على فهم المقروء و القدرة على تعيين موضع المعلومات المختلفة من القطعة ،القدرة على الاحتفاظ بما يقرأ و القدرة على إدراك الأفكار الرئيسية في القطعة و القدرة على التصفح السريع...الخ

ثالثا: أن هناك عوامل جسمية و نفسية تؤثر في القدرة على القراءة لأن القراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله،و تتطلب منه تحررا عقليا و نفسيا و جسميا فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تغير جسمي أدى إلى خلل فيه قلت كفاءته في القيام بعملية القراءة.

[1]- أحمد عبد الكريم حمزة(٢٠٠٨)،"**سيكولوجية عسر القراء**"،ط١،الأردن ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ص ١١.

رابعا:أصبح من الحقائق الثابتة الملاحظة و استعمال الأجهزة المختلفة أن العين تتحرك في أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة سريعة و تقف وقفات قصيرة سريعة ثم يلي ذلك عودة سريعة من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه،و بذلك لا تتحرك العين حركة واحدة مستمرة على السطر كما كان يظن من قبل.

خامسا:كان من نتائج هذه الدراسات الاهتمام بما يبديه الأطفال من ضعف في القراءة على اكتشاف أسباب ذلك الضعف و تشخيص أعراضه ووضع علاج له حتى أصبح للقراءات عيادات تفحص عيوبها و تعددت الأجهزة و الأدوات التي تستعمل في هذه العبارات و كثرت الاختبارات التي يستعان بها على كشف عيوب القراءة و علاجها.

قسّم **إيكوال ١٩٧** (AKwall): أهمية القراءة إلى ثلاث مستويات متدرجة هي :

١-**مستوى القراءة الحرة**: وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة دون مساعدة أو توجيه من المدرس ويكون معدل الفهم ٩٠%، ومعدل التعرف على الكلمات ٩٩%.

٢-**مستوى القراءة التعليمي**: وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة مع مساعدة وتوجيه المعلم وفي هذا المستوى ينبغي أن يكون معدل الفهم ٧٥% ومعدل التعرف على الكلمات ٩٩%

٣-**المستوى المحبط للقراءة**: وفي هذا المستوى لا يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة، وغالبا ما يظهر على الطفل علامات التوتر وعدم الإرتياح ويكون معدل الفهم لدى الطفل حوالي ٥٠% وأقل.[1]

٤-المراحل الأساسية لفهم اللغة المكتوبة:

مع بلوغ الطفل حوالي ست سنوات يصبح متحكما في اللغة الشفهية، وبالتالي يقترب من تعلم القراءة.فإذا كان تطور اللغة يجري بطريقة طبيعية، تعلم لغة مكتوبة يكون النتيجة لتعلم واضح.

١.٤ :-الآليات الخاصة لمعالجة الكتابة: نحو تعريف خاص لمفهوم القراءة:

نحن نقرأ لنتعلم" نقرأ لنقرأ" ولن يكون للتعلم بالتأكيد دون قراءة أي معنى.مع ذلك إذا كان فهم النص المقروء هو الهدف من معالجة الكتابة.فإن هذه المعالجة لا تقتصر على نشاط الفهم فقط.

الطّفل الذي يفهم فهما مثاليا لنص يقرؤه قراءة جهرية، ولكنّه لا يفهم النص نفسه عندما يقرؤه وحده هذا لا يدل على أنه يجد صعوبات في الفهم و لكنه لم يكتسب بعد الآليات الخاصة بمعالجة الكتابة. يتعلق الأمر هنا بآليات استكشاف الكلمات،نوضح كلاسيكيا هذا الفرق بين الفهم والاستكشاف بالعلاقة التالية:

L = R x C

[1]- أحمد عبد الكريم حمزة(٢٠٠٨)،"**سيكولوجية عسر القراء**"ط١،الأردن ،دار الثقافة للنشر والتوزيع،ص ١٢.

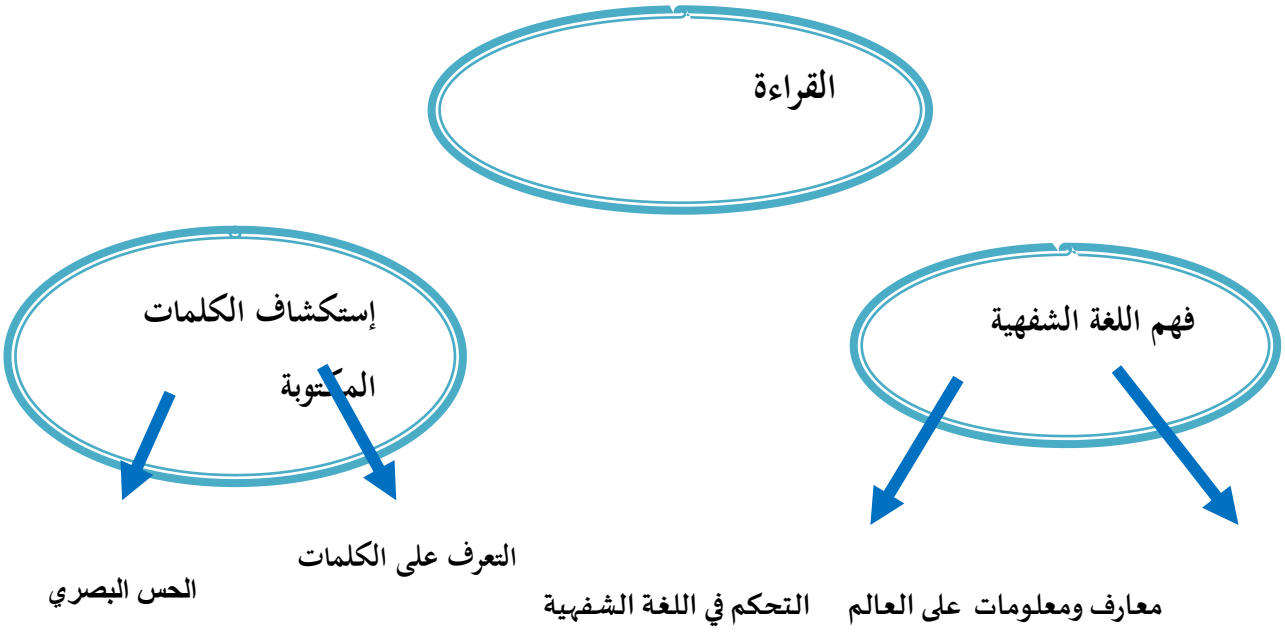
في هذه الصيغة:

L : تعني فعالية القراءة لاستخلاص المعلومة من النص.

R: تعني استكشاف الكلمات المعزولة مثال: الجملة المكتوبة: القبعة حمراء

Le bonnet est rouge هذا المتعلم عليه أن يعرف بأن هناك كلمتين بالعربية مثلا وأربعا بالفرنسية.

C: تعني من جهتها الفهم الشفوي ، هذا العامل يتعلق بدرجة التحكم في اللغة الشفهية بمكوناتها المختلفة.إنه يتعلق أيضا بمعارف" على العالم" ،فقد يكون المتعلم بفعل هذا الأثر ماهرا في تفكيك الرموز أو الخطوط، ولكنه لا يستطيع فهم نص يتناول ثقافة غريبة أو دخيلة على ثقافتنا،فالعامل **C** إذن لا يختص بمعالجة الكتابة، إنها تمتد بوجه آخر إلى العامل **R** :الذي يشير إلى الآليات الخاصة بمعالجة القراءة،هذا العامل يشمل الحس البصري لخطوط الحروف، التعرف على الكلمات.[1]



الشكل رقم ٠١:مفهوم القراءة[2].

٢--آليات التعرف على الكلمات:

يستخدم الطفل إستراتيجيات مختلفة للتعرف وضبط الكلمات المكتوبة، على امتداد هذه العملية، نمو هذه الاستعدادات تكون في على شكل ثنائية:القراءة مثير للقراءة والعكس.

[1] - Marc Delahaie(2009).**L'evolution du langage de l'enfant – de la diffuculté au trouble**.2 ed.edition Jeanne Herr. France .p :28

[2] - Marc Delahaie(2009).**L'evolution du langage de l'enfant – de la diffuculté au trouble**.2 ed.edition Jeanne Herr. France .p :29-

٢-١ :مرحلة التعبير الإشاري:Le stade logographique

تتميز هذه المرحلة بأسلوب التعرف على الكلمات المستند على الاستكشاف لـ: "**نموذج بصري**"، يأخذ فيه الطفل عن ظهر قلب المفاهيم (**المعاني**)، إذن فالقواعد التي تنظم اللغة المكتوبة ملغاة تماما. بعبارة أخرى يعالج الطفل الكلمات كما يعالج الصور.يستعين الأطفال في هذه المرحلة بإشارات مقدمة من طرف البيئة أين تكون فيها الكلمة المكتوبة موجودة: مثلا:البيئة تحوي على الكثير من الحلويات نساعدهم على التعلم بقول كلمة "**حلوى"BonBon** ". استظهار الإشارات الخارجية للكلمة المكتوبة هي عبارة عن وسائط بين المكتوب والشفهي وهذا الأخير يؤدي إلى إهمال خصائص الكلمة المكتوبة في حد ذاتها. والكلمة ذاتها لو قدمت في بيئة مختلفة لا يمكن التعرف إليها، ويمكن تسمية الكلمة المعروفة في بيئة الطفل تسمية خاطئة. في هذه المرحلة للتعرف على الكلمات لا يستخدم الأطفال الإشارات التخطيطية **les indices graphiques** للتعرف على الكلمات.

إستراتيجية التعبير الإشاري تظهر نقصا للتعرف على العدد الكاف للكلمات، من جهة أخرى"**سعة** "**contenance** المصطلحات البصرية محدودة، وهذا من جهة أخرى يجعل الطفل غير قادر بدون وساطة الكبار من التعرف على كلمة مكتوبة يتعرف عليها لأول مرة.هذان الجانبان يعطيان حوصلة للأخطاء الشائعة التي يتعرض لها الطفل في المرحلة الأولى لتعلم القراءة:

ويمكن الاستشهاد بنوعين من الأخطاء:

١-البدائل اللفظية:**les substitutions lexicales : التي تحترم طول الكلمة المقصودة مثال: كلمة: "feu** " يمكن التعرف عليها بكلمة " **jeu** ".

٢-البدائل النظرية-سيميائية: Les substitutions visuo-sémantiques:

توظف في الإطار (الصوري مثلا): يستبدل الطفل الكلمة المكتوبة بأخرى ذات معنى قريب منها، مثلا كلمة «**Voiture**» يستبدلها بكلمة " **Auto** ".

٢-٢ : المرحلة الهجائية (Le stade alphabétique):

للتعرف على الكلمات الجديدة بشكل استقلالي،يتبنى الطفل إستراتيجيات جديدة لمعالجة الكتابة.(إستراتيجية التهجئة).عملية التهجئة تتطلب تحويل الحروف (حرف أو مجموعة حروف) إلى صوت لغوي(وحدات رنانة تسمح بتمييز المعنى). وبالمساواة نحن نتحدث على إجراءات التعرف على الكلمات بوساطة صوتية.إنها محددة بفعل المظاهر الرنانة للعبارة (المظاهر الصوتية **aspects phonologiques**)، وتصبح على شكل +.

يسمح هذا الإجراء للطفل بقراءة سلسلة من الحروف وكذلك تسمح له بقراءة جيدة تشرك فيها كلمات يعرفها، أو تلك التي ترد إلى كلمات لا يعرفها.الإجراء بالوسيط الصوتي إذن" توليدي" ، " **generative** "،إستراتيجية التهجئة التي تعتبر معلم ، صفة مميزة للدخول الفعال في تعلم القراءة وهذا ما يتطلب تعلم الحروف الهجائية.كنتيجة نهائية إذا

كان الطفل يعالج الحروف بربطها بالأصوات سيجد صعوبات كبيرة لقراءة الكلمات حتى وإن كانت بسيطة مثل "**Chaire** " أو "**Phare** " وسيكون من الصعب عليه أيضا قراءة كلمات تحتوي حروفا تتعلق ببيئة تخطيطها(كتابتها) مثل: **g** و; **c** و **g** أين تنطق بـ **Large** في مقابل**Longue** أو **cuire** في مقابل **Cire**. **Marc**)

في الأخير: قراءة الكلمات تنظم بالإستراتيجية الأبجدية، وتكون بطيئة جدا عند المتعلم المبتدئ، هذا البطء ينشئ عقبة عندما يتعلق الأمر بفهم نص مقروء: فهم النص يستوجب سرعة تعرف على ٢٥ إلى ٤٠ حرف في الدقيق.

أين تكون أتمت استراتيجية التهجئة (**الأبجدية**) بسرعة والتغلب على نقائصها.في هذا المنظور تعلم اللغة المكتوبة يسمح ببروز إستراتيجية أخرى أكثر كفاءة هي إستراتيجية التدقيق الإملائي**la stratégie orthographique**[1].

٣-٢ :إستراتيجية التدقيق الإملائي: la stratégie orthographique:

وهي مميزة بالإستراتيجية الأبجدية، بحقيقة أن الرموز الصوتية، كلمات مكتوبة معروفة يتم استرجاعها على الفور من الذاكرة.اقترحت دراسات حديثة أن القارئ البالغ(الخبير)، ينشط تلقائيا في القراءة الصامتة الرموز الصوتية للكلمات المكتوبة متعرف عليها وهكذا، فإن هذه الآلية بالنسبة للقارئ المبتدئ مختلفة هذا التنشيط آلي تماما، وبالنتيجة يكون بسرعة بطيئة جدا لفهم نص مقروء.

وتتميز أيضا بطبيعة الوحدات الأساسية للمعالجة، ووعليه إذا كانت الوحدات المعالجة في المرحلة الهجائية(الأبجدية) وحدات غير دالة أو معبرة(حروف) **Les graphèmes**)، فإنها تتوافق مع وحدات تجهيز مرحلة التدقيق الإملائي أي الوحدات الخاصة بالمعنى:**les morphèmes** نأخذ كمثال كلمة"**danseur** " في الإستراتيجية الأبجدية يقسم إلى حروفه الأساسية (**les graphèmes**)، ثم تحول إلى رموز صوتية **phonèmes** ثم تجمع الرموز الصوتية، هذه العملية بطيئة واقتصادية قليلا، تنتهي بالتعرف على الكلمة.في إستراتيجية التدقيق الإملائي تنتهي تجزئة الكلمة إلى فصلها -**eur**/ -**dans** أين يتم استرجاعها في الرموز الصوتية.إستراتجية التدقيق الإملائي مميزة أيضا بإستراتيجية التعبير الإشاري،كمعيار يتعلق الأمر بمعالجة الأشكال الإملائية للغة(المعالجة اللغوية) (**traitement linguistique**. وليس كمعالجة محضة للصور(معالجة بصرية معينة).(**traitement visuel exclusif**)

٣-علاقات الكتابة/ القراءة:

بعض الكتاب اهتموا بشكل خاص بعلاقات الكتابة والقراءة.المبدأ العام أن واحدة منهما عبارة عن مهارة، القراءة أو الكتابة يشكل أحدهما مشجع /منشط للآخر.

حسب **فريث**(**Frith**) إستراتيجية التعبير الإشاري تطور أولا في القراءة ومن ثمة تطبق في الكتابة.

[1] - Marc Delahaie(2009).**L'evolution du langage de l'enfant – de la diffuculté au trouble**.2 ed.edition Jeanne Herr. France .p :29-30.

في المقابل في ميدان الكتابة يطور في أول الأمر إجراء بوساطة صوتية(الإستراتيجية الأبجدية)، والتي يمكن أن تحول بعد ذلك إلى قراءة.في النهاية إجراء التدقيق الإملائي تكتسب بداية في القراءة، ويجب انتظار تحقيق كفاءات القراءة في مستويات أعلى حتى تستفيد الكتابة من هذا النوع من المعالجة، الجدول أدناه يوضح عمل هذا النموذج:**حسب هذا النموذج، كل واحدة من هذه الإستراتيجيات تطور على مرحلتين:**

١-إستراتيجية التعبير الإشاري:Stratégie logographique

القراءة في أول الأمر تعبيرية/ إشارية، الكتابة أيضا رمزية عبارة عن رسوم(يعبر الطفل بالرسم).إجراء التعبير الإشاري يحول بعد ذلك إلى كتابة.

٢-الإستراتيجية الأبجدية:بالرغم من مبدأ تعلم الحروف، الطفل يستعمل القراءة كدعامة للتعبير الإشاري وعليه تكون الكتابة في بداية الأمر أبجدية، المرحلة الأبجدية تحول بعد ذلك إلى قراءة.

٣-إستراتيجية التدقيق الإملائي: عملية إجراء التدقيق الإملائي سريعة جدا، كتابة الكلمات تكون محصورة بالالتزام بقواعد التحويل الصوتي **conversion phonographique**، إجراء التدقيق الإملائي يحول إلى كتابة.[1]

المرحلة	القراءة	الكتابة
التعبير الإشاري	التعبير الإشاري	رمزية
	التعبير الإشاري	تعبير إشاري
الأبجدية	التعبير الإشاري	أبجدية
	أبجدية	أبجدية
التدقيق الإملائي	التدقيق الإملائي	أبجدية
	التدقيق الإملائي	التدقيق الإملائي.

١-٥ أسس تعلم القراءة:

تعتبر القراءة من أهم المواد التي تمكن التلميذ من الاطلاع و معرفة الأفكار و من ثم فهم العالم المحيط به،إضافة إلى أنها تعمق إدراكه و لها دور و أهمية لتعلم المواد الدراسية المقررة عليه.و نظرا لهذه الأهمية البالغة وضعت أسس فهمه للقراءة نلخصها فيما يلي:

[1] - Marc Delahaie(2009).**L'evolution du langage de l'enfant – de la diffuculté au trouble**.2 ed.edition Jeanne Herr. France .p :34-35.

١- **الأسس النفسية**: و تتطلب معرفة المدرس لميول الطفل و رغباته و استعداداته العقلية و إيجاد الطريقة المناسبة لإيقاظ الحوافز عنده.

٢- **الأسس التربوية**: و ذلك بمراعاة المدرس للفوارق الفردية بين التلاميذ و تنمية المهارات وترقية الأذواق و إثارة التنافس.

٣- **الأسس اللغوية**: و تتمثل في اختيار النصوص المناسبة و الملائمة لمستوى التلاميذ العقلي و الفكري، وان تكون ذات قيمة في المعنى و المبنى و نستمده من الواقع المعاش.

٤- **الأسس الاجتماعية**: بما أن التربية تهدف إلى إعداد المواطن الصالح الذي يتكيف مع بيئته المنزلية و المدرسية و المجتمع الذي يعيش فيه.

عسر القراءة:

يعاني الطفل في سنواته الدراسية الأولى صعوبة في تهجئة الحروف وقراءة الكلمات، مما يولد له شعورا بالفشل فعسر القراءة (**الدسلكسيا**) هو اضطراب تعلمي يتضح بشكل أساسي كصعوبة في القراءة والهجاء وهو منفصل ومميز عن صعوبات القراءة الناجمة عن أسباب أخرى، مثل عيوب غير عصبية بالرؤية أو السمع، أو بسبب ضعف مستوى وعدم ملائمة تعليم القراءة. هناك تقدير يفيد بأن "**عُسر القراءة**" يصيب ما بين٥ ٪ إلى١٧ ٪ من سكان الولايات المتحدة.

على الرغم من الاعتقاد بأن عُسر القراءة يكون نتيجة لاختلال عصبي، فإنه لا يعد إعاقة ذهنية. حيث يصيب "عُسر القراءة" أشخاصا من جميع مستويات الذكاء، المتوسط، فوق المتوسط، والعالي.

نظرة تاريخية على عسر القراءة:

أي وافد جديد إلى دراسة عسر القراءة يعتقد أن عسر القراءة ظاهرة جديدة نسبيا، الواضح أن الحال ليس كذلك، في لمحة تاريخية شاملة تتجاوز هذه النظرة، أجازها tt١٩٩٧). استشهدت **كريتشلي**١٩٩٦) بوصف عسر القراءة الذي قدمه **توماس ويلسن**، كما استخدمت الاسم الذي تناوله البروفسور **برلين** سنة١٦٧٢،كما استشهد tt١٩٩٧) بأفكار **كوسماول**، الذي عرّفها بعمى الكلمة، **word-blindness** عند ضحايا العمليات المفاجأة ذات الأثر القوي،بينما ينسبه **Hinshelwood** من خلال عمله مع مرضى، الذين يجدون صعوبة مع التعامل مع الأرقام، والحروف.توفرت مع أواخر القرن التاسع عشر أدلة لعديد من الخبراء لتعريف وتحديد أعراض الديسلكسيا، أو عمى الكلمة، وتشمل هذه الأدلة دراسات ويليام برنجل في عام١٨٩،وفي نفس السنة جيمس كير.أعمال أورتن في عام١٩٥ والذي يعتبر من الأعمال الأكثر شهرة،في حين تمكنت أنا جيلنغهام ومعهد ستيلمان بيسي، استنباط نهج **multisensory** نتيجة لأعمال أورتن،الذي ساد ويؤثر حاليا على طرق تدريس الذين يعانون من الديسلكسيا.

قامت ميلز(١٩٩٦) بإحياء الأعمال المضطلع بها في جامعة أوستن، التي جمعت في مقياس أوستن، التنبؤي والوصفي، كأداة لتحديد أنماط الديسليكسيا من حيث الصعوبة، والتي يمكن أن يستخدمها المعلم.

نمت بعد ذلك نموا مطردا طوال سنوات الخمسينات دراسات في هذا المجال،وفهمه في المملكة المتحدة، تأسست عام ١٩٧٢، "**رابطة عسر القراءة البريطانية**" في ذات الوقت تأسس معهد عسر القراءة،ومعهد هورنسبي، اللذان دمجا عام ٢٠٠٠ Action Dyslexia.[1]

مفهوم عسر القراءة: Dyslexie :

أستعمل لأول مرة مفهوم عسر القراءة في الطب وبالتالي كانت أكثر التعاريف تداولاً هي التعاريف الطبية،وانتشر نموذج طبي لتفسير عسر القراءة بأنه عيب يحدث في النظام البيولوجي يتم تصحيحه إذا كان ذلك ممكنا من خلال مهنة الطب.واحدة من التربويات بدأت بالإشارة إلى الصعوبات التي يواجهها أطفال" الدسلكسيا"وكانت الأكثر مصداقية، وأدى ذلك إلى خلق نموذج تربوي لمعالجة هذه الصعوبات،وضعت نظريات أكثر حداثة اعتبرت عسر القراءة كواحد من المحددات ذات المنشأ الاجتماعي.ويحتل النموذج الاجتماعي اليوم مكانة هامة في تعريف عسر القراءة، محتجة بذلك بأن المجتمع هو الذي يجعل اليوم من عسر القراءة حاجزا في الحياة بدلا من إعتبارها الشرط في حد ذاتها، ويمكن تفسير الشرط هنا بالقياس مثلا باستخدام كرسي متحرك لكن المكتب في الطابق العلوي، فإنه ليس الكرسي المتحرك الحاجز ولكن الدرج هي الحاجز في ذلك، يقول البعض أنها مزيج من الاثنين ولدينا حتى الآن النماذج التعليمية والنماذج المجتمعية والتي تتماشى مع بعضها جنبا إلى جنب.[2]

لغة:يطلق على عُسر القراءة مصطلح «**ديسليكسيا**» **Dyslexia** وهو مصطلح يوناني يتكون هذا من " **Dys**" و معناه في اللاتينية القديمة الضعف أو عدم الكفاية، ومن" lexie" ويعني اللغة،استحدثه «رودولف برلين» أواخر العام١٨٠ م، ووصفه بـ«صعوبة التعامل مع الكلمات»، أو «عُسر/ قصور القراءة».

إصطلاحا: وعرفته الرابطة الدولية لعسر القراءة والكتابة بأنه «اضطراب له - في معظم الأحيان - صلة وراثية، ويتسبب في صعوبة تعلم ومعالجة اللغة.. استماعاً وتعبيراً، ويتضمن مشكلات في النطق، والقراءة والكتابة والإملاء، والخط، وأحيانا في الرياضيات».

إن عسر القراءة من الاضطرابات التي اختلف في تعريفها العلماء و الباحثون لتشعبه و اختلاف نظريات تفسيره.فقد أعطى العالم "**ORTON** " التعريف التالي : "...عسر القراءة هي صعوبة في دمج العناصر الرمزية المدركة في الوحدة ، كلمة كانت أم جملة مهما تكن آليات هذا الدمج.بينما عرفه " **LAUNNEY** " "بعدم القدرة الولادية على القراءة..."، أما العالم" **Mucchiellei**" يعرفه بأنه(اضطراب اكتسح و بصورة تلقائية ميدان التعبير و التواصل). أما "**B . Maisonny** " فيعرفه على أنه : (صعوبة خاصة في التعرف و الفهم و إعادة إنتاج الرموز المكتوبة و التي من نتائجها اضطراب عميق

[1] - Wendy Hall(2009) :**Dyslexia in the Primary classroom.learningMatters LTD**.Great Britain.p4
[2] Wendy Hall(2009) :**Dyslexia in the Primary classroom.learningMatters LTD**.Great Britain.p6

لتعلم القراءة و النحو) .أما الباحث الأمريكي" **F.R. Velitino** " فيعرف عسر القراءة فيقول : " إن عسر القراءة هي مشكلة لغوية دقيقة لها جذورها في مجالات أخرى منها عجز في الترميز الصوتي أي عدم القدرة على صوت الكلمة و الوصول لها بغية تسهيل تذكرها ". إذاً يمكن تصنيف هذه التعاريف إلى ثلاث مجموعات هي :

أ-**التعاريف الوصفية :** تتمثل في جمع مظاهر الاضطراب ، وهذا الجمع لا يشمل ما يدركه الأولياء والمربون فقط، لكن أيضاً جزئيات الأمراض كالخلط بين الحروف المتشابهة من حيث الكتابة أو النطق و الخلط بين الأصوات و مشاكل الهيكلة الزمانية – المكانية وهذا ما لمسناه في تعريف "**Maisonny**".

ب-**التعاريف الوراثية :** تتمثل في تعريف **Mucchiellei**" الذي حصر الاضطراب في اختلال العلاقة بين الأنا و العالم ، نافياً بذلك عامل آخر يمكن أن يتدخل كالعامل العصبي أو العامل التربوي.

ج- **التعاريف التصورية :** يتجلى في تعريف "**Orton** " الذي أعطى أهمية لتصور العنصر الرمزي الكتابي ، أي أن عسر القراءة هو خلل وظيفي ظاهر في الإدراك البصري أو الذاكرة البصرية.

ولفهم عميق لفحوى الاضطراب وجب علينا أن نتطرق إليه من جانبه السببي و التشخيصي، ثم نتطرق إلى أهم الطرق العلاجية المعتمدة .[1]

٢-أسباب عسر القراءة:

لقد ظهرت عدة دراسات تفسر أسباب عسر القراءة منها من يرجعها إلى خلل و ظيفي ظاهر في الإدراك البصري و الذاكرة البصرية و يذهب فيما بعد إلى أنه ناتج عن تأخر في النضج ، نتيجة إخفاق أحد نصفي كره الدماغ في السيطرة على النمو اللغوي للطفل ،و أبرز من يمثل هذا الاتجاه العالم النفساني الأمريكي " **Orton**" عام١٩٢٩ ، و لقد برهنت عدة دراسات و أبحاث على خطأ هذه الفرضية ، وقدمت براهين كوجود أطفال معسوري القراءة لديهم جانبية جيدة ، فقد طلب من الضعاف في القراءة أن ينسخوا أشكالا و كلمات وأعدادا عشوائية الترتيب ، بعد إلقاء نظرة سريعة عليها و طلب منهم بعد ذلك تسمية المنبهات ، فوجد أن أولئك الضعاف في القراءة استطاعوا أن ينسخوا الحروف في الكلمة المنبهة بشكل صحيح اتجاها و ترتيباً حتى عندما لم يتمكنوا من تسمية الكلمة بدقة.أما الفرضية الثانية فتذهب إلى أن السبب الرئيسي هو ضعف ولادي لوظيفة التحليل و التركيب ، هذه الوظيفة التي من شأنها أن تسمح بتمييز الحروف في مقطوعة كتابية و تجميعها في مقاطع و كلمات و في الحقيقة أن هذه الوظيفة ما هي إلا مهارات فرعية من المكونات الأساسية و الضرورية لقابلية القراءة، هذا من جهة و من جهة أخرى يمكن القول على حد سواء إن الطفل يعاني ضعفا لغويا أعم يؤثر في جميع مهاراته الفرعية، وهذا ما جعل **Liberman** و **Shankweler**.

---

[1] - الجمعي بولعراس (٠٦-٠٤-١٤٣٤)،"**اضطراب عسر القراءة (الديسلاكسيا) ، ومقارباته العلاجية في الوسط الفرنكفوني العربي**"، **Disorder of dyslexia; its approaches' therapeutic** جامعة تبسة ،الجزائر:تم استرجاعه يوم ١٢-٠١-٢٠١٣ من الموقع الإلكتروني:
http://www.allesan.org/default.aspx?tabId=ZiIsmM7+6sc

يقولان إن ضعاف القراءة لا يعرفون بشكل واضح أنه يمكن تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة ، و هذا ما يجعل من الصعب عليهم تعلم التعرف على الكلمات من خلال المسح الأبجدي و تركيب أصوات الحروف،أو ما يدعي بحل الترميز الصوتي للكلمة و يعتقد أن ضعف التقطيع الصوتي مظهر من مظاهر مشكلة أعم من الترميز الصوتي تتجلى في اختزان الذاكرة رموزاً عقيمة لأصوات الحروف و ألفاظ الكلمات ولذلك فإن الكلمات تختزن دون ترميز الصوتي المناسب لها . فإذا طلب من الطفل أن يستعيد الكلمة المناسبة من الذاكرة، و جد أنه لم يحتفظ بالدلالات المكانية ليتوصل إلى لفظ هذه الكلمة.وهناك عدة فرضيات حسب العالم "**Velintino** " تقول أن سبب عسر القراءة يكمن في الوظائف غير اللغوية ، إحدى هذه الفرضيات هي فرضيات القصور الانتباهي التي تنسب الصعوبة في القراءة إلى عجز عام في التركيز و الانتباه.والنقد الموجه لهذه الفرضية يتمثل في أن الأطفال الذين يعانون من هذه العجز يواجهون صعوبة في أمور أخرى غير القراءة و لا يمثلون أولئك الذين تنحصر مشكلتهم في القراءة ، وبصفة عامة تم تصنيف نظريات عسر القراءة إلى محاور رئيسة:

المحور الأول: يتمثل في الاضطرابات الأدائية ذات الأصل الوظيفي إذ غالباً ما يفسر الاضطراب ، باضطراب الجانبية و صعوبات دمج الصورة الجسدية ، و التنظيم الزماني و المكاني ، و تأخر أو اضطراب اللغة و عجز الإدراك السمعي و البصري.

المحور الثاني : يتمثل في الأسباب الوراثية فحسب العالم " **Critchley**" عسر القراءة راجع إلى أصل تكويني و ليس للمحيط أي دخل في ظهور ، هذا ما برهن عليه العالم " **Hallgren** إذ وجد نسبتا ٨٩.٧% تخضع لسوابق عائلية في عينة تتكون من ١٦ معسور القراءة ،كما أن دراسة ظهور هذا الاضطراب عند التوائم وجدت في دراسة مسحية بفرنسا سنة ١٩٦٩ أجريت على ١٨ زوجا من التوائم الحقيقة ، أن نسبة ظهور الاضطراب لديهم هي ١٠%.

المحور الثالث:فقد أعطى أصحابه الأولية للأسباب العصبية ففي دراسات " **DEBRY**" و " **Willems** " وجد أن عسر القراءة كان موجوداً عند أطفال مصابين بعجز حركي ذي أصل عصبي مصحوب بخصائص غير عادية للحفظ الدماغي الكهربائي.

المحور الرابع:وموضوعه الأسباب الوجدانية فقد بين معظم الباحثين وجود اضطرابات وجدانية و سلوكية عند الطفل المصاب بعسر القراءة فحسب "**DEBRAY** " طفلان من ثلاثة يبدون المقاومة ، العنف الانطواء حول الذات ، التبول غير الإرادي و اضطرابات النوم و قد اختلف فيما إذا كانت هذه الاضطرابات نتيجة لعسر القراءة أم أعراض رئيسية له .و من المحتمل أن تكون هذه الاضطرابات رد الفعل لمشكل أعم.

المحور الخامس: وهو السبب الاجتماعي الثقافي ، فبحسب **Establet** و **Brandlot** اضطراب عسر القراءة ليس له وجود ، ولكن الأمر يتعلق بعدم تكيف ثقافي لأطفال الطبقات المحرومة التي لم يرق مستواها اللغوي إلى المستوى المطلوب الذي تتمتع به الطبقات ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي.

المحور السادس : وهي السبب البيداغوجي ، إذ أن عسر القراءة قد يكون راجعاً إلى نظام تربوي فاشل و غير مكيف مع قدرات الطفل ، و لا يستجيب لمستواه المعرفي.[1]

ويمكن تقسيم أسبابها في مجمل أسباب اضطرابات اللغة عند الطفل على اختلاف أنواعها إلى:

١-**الأسباب الوظيفية أو النفسية**: وهي أسباب مرتبطة بأساليب التنشئة الأسرية والمدرسية وخاصة ما ارتبط منها بالعقاب بأشكاله المعنوية والجسدية، مما يؤدي إلى ظهور التأتأة أو السرعة الزائدة في الكلام أو التلعثم.

٢-**الأسباب العصبية**:ويقصد بذلك تلك الأسباب المرتبطة بالجهاز العصبي المركزي، وما يصيب ذلك الجهاز من تلف أو إصابة قبل أو بعد أو أثناء الولادة ، فالجهاز العصبي مسؤول عن النطق واللغة، وتظهر الاضطرابات بشكل واضح لدى المصابين بالشلل الدماغي. ومما يدل على آثار الأسباب العصبية مشكلة فقدان النطق (**Aphasia**) أو صعوبة القراءة (**dyslexia**)، أو الكتابة (**Dysgraphia**) وصعوبة فهم الكلمات أو الجمل(**Agnosia**) وصعوبة تركيب الجمل من حيث قواعد اللغة ومعناها (**language Deficit**). وكذلك الحالات الفردية إلى شكل من أشكال الاضطرابات اللغوية مثل الشفة الشرماء (**Cleft Lip**)وسقف الحلق المشقوق (**Cleft Plate**) حيث يواجه صاحبها مشكلة في نطق بعض الحروف مثل (ج،ل،ت،ط،د،ب،ف) أو في حالة اضطراب حركة اللسان وهي مشكلة في نطق الحروف مثل (ت، ذ،ط،ر) وحالة اضطراب تناسق الأسنان مشكلة نطق الحروف (ز، س، ي، ف،ذ،ز).

٣-الاضطرابات المرتبطة بإعاقات أخرى:ويقصد بذلك أن الاضطرابات تظهر بشكل مميز لدى الأفراد ذوي الإعاقات السمعية والعقلية والانفعالية وصعوبات التعلم.

الأسباب العضوية وتتعلق: بسلامة الأجهزة المسؤولة عن إصدار الأصوات ونطقها مثل الحنجرة ومزمار الحلق والفكين والأنف والشفتين والأسنان واللسان والتي تعد شرطا رئيسيا من شروط سلامة الفرد من اضطرابات اللغة على اختلاف أنواعها.[1]

مؤشرات العسر القرائي:

توجد علامات ومؤشرات تساعد المدرس أو القائم بالتشخيص للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي أو تحديدهم،وهذه المؤشرات أو العلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، وقد ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بالعسر القرائي العديد من هذه المؤشرات لعدد كبير من الباحثين والكتاب.

---

[1] - الجمعي بولعراس (٠٦-٠٤-١٤٣٤)،"**اضطراب عسر القراءة (الديسلاكسيا) ، ومقارباته العلاجية في الوسط الفرنكفوني العربي**"، **Disorder of dyslexia; its approaches' therapeutic** جامعة تبسة ،الجزائر:تم استرجاعه يوم ١٢-٠١-٢٠١٣ من الموقع الإلكتروني:
http://www.allesan.org/default.aspx?tabId=ZiIsmM7+6sc

يذكر **تومسون ومارسلند**١٩٦٦، بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم عسر قرائي، ومن هذه **المؤشرات**:

١-هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا أقل تحصيلهم في الحساب.

٢-هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز متعلق بحاستي السمع والإبصار أو تلف المخ **Brain damage** أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

٣-يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهو لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة،ويميلون لإحداث نوع من الاضطرابات فيما يتعلق بالكلمات الصغيرة والتي تتشابه في الشكل العام.

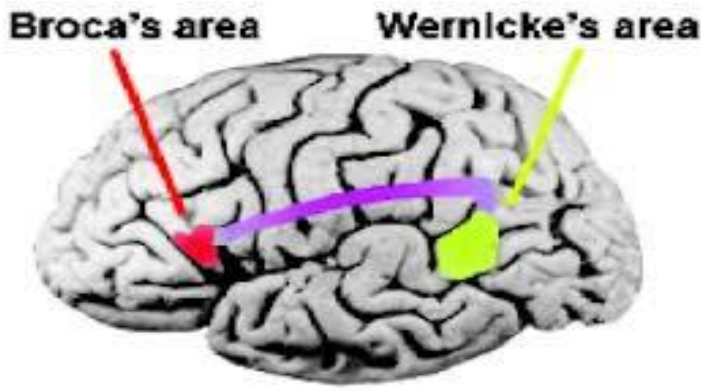
٤-وهم قراء ضعاف فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية، وأساسا فهم ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان التسميع أو إستراجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت.ويشير كالفي إلى العسر القرائي ومؤشراته بقوله: العسر القرائي- بصفة عامة- مرض حزين لأن عرضه الأساس هو الفشل والضحية لا تكون قادرة على أن تقرأ، أو تكتب، دون أن تعكس الحروف، والطفل الذي لديه هذا الاضطراب لا يستطيع أحيانا أن يتبع التعليمات البسيطة، فبعض الأطفال ينبغي أن ينظرو إلى علامات في أيديهم حتى يتمكنوا من معرفة اليمين من اليسار.

المخ والقراءة:المخ يعد عضوا معقدا لا يمكن تصوره وتصور أن معرفة وظيفته في تعلم القراءة والعسر القرائي ليست تامة حتى الآن،ولكن بما أن القراءة تعد واحدة من الأنشطة البشرية الرمزية، والمتجددة والصعبة، فإنه من المنطقي الافتراض بأن القراءة تتطلب مخ يعمل داخل حدود طبيعية، وان الإنحرافات عن هذه الحدود ربما تسبب مشكلات في القراءة، وأن العقل البشري الذي يحتوي بلايين الخلايا الحية المتداخلة بصورة معقدة والتي لا يمكن تصورها ينقسم إلى نصفين يربطهم نسيج عصبي أساسي يسمى (الجسم الثقفي **Corpus Callosum**)، وأن دور كل من نصفي المخ في الوظيفة المعرفية لم يتشكل بوضوح بعد، حيث أن هنالك منطقتان داخل النصف الأيسر من المخ تختصان أساسا بوظائف اللغة النوعية، وهنالك منطقتان داخل النصف الأيسر من المخ تختصان أساسا بوظائف اللغة وهما منطقة بروكا **Brocar's Area** وهي ضرورية للكلام، ومنطقة فرنيك **WernicK's Area**.ومن خلال دراسة بيولوجيا المخ أوضحت الدراسات الحديثة أن العمليات التي تحدث في المخ تؤثر على اللغة المكتوبة بصورة مختلفة كما في حالات عسر القراءة.[2]

---

[1]- سهاد أحمد حلقوم(ب س)،"**تأثير برنامج علاجي في خفض الاضطرابات اللغوية لدى طالب في الصف الثاني الابتدائي(دراسة حالة)**"،ص ٢٣.

[2] - أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨)،"**سيكولوجية عسر القراءة**"،ط١،الأردن،دار الثقافة للنشر والتوزيع،ص ١٥-١٦.



مفهوم التحصيل الدراسي:

التحصيل **Acheivement** يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر أعلى مستوى من العلم أو المعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الإنتقال إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة، ولذا فإن التحصيل مرتبط عادة بالتعلم والدراسة.[1]

التحصيل الدراسي من جملة المفاهيم التي لم تستقر على مفهوم محدد واضح، فأغلب التعريفات متداخلة ومختلفة، فهناك من يقصره على العمل المدرسي فقط، وهناك من يرى أنه كل ما يتحصل عليه الفرد من معرفة سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، والمنحى الأول يخصص التحصيل المدرسي للعملية التعليمية المقصودة والموجهة من طرف المدرسة.

أما المنحى الثاني يدمج ما يحصله الفرد من المدرسة وما يحصله من معلومات بطرق غير مقصودة وغير موجهة على أنه تحصيلا.ورغم اختلاف وجهات النظر وتضارب المفاهيم فإن الاتفاق حول قيمة وفعالية ما يحصله الفرد من المعارف يعتبر جزء من شخصيته النامية، ويرى روبير لافون أن التحصيل المدرسي يعني:" المعرفة التي يحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي".

إن هذا المفهوم للتحصيل يقصره على ما يحصل عليه المتعلم من معلومات وفق برنامج معد يهدف إلى جعل المتعلم أكثر تكيفا مع الوسط الذي ينتمي إليه بالإضافة إلى إعداده للتكيف مع الوسط المدرسي بصفة عامة، والمحك للحكم على المستوى الذي وصل إليه المتعلم يتمثل في البرنامج، أما **جابلن**: **Ghablin** فيرى أن التحصيل :"هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما."

ويلاحظ أن هذا المفهوم قريب من مفهوم "**لافون**" **Lafan** غير أن الأول أي لافون يربط المستوى بالمنهج كمحك أما الثاني فيربط الأداء بالكفاءة.

---

[1]- عمر عبد الرحيم نصر الله (٢٠٠٤)،"**تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**"،(ط١) ،الأردن،دار وائل للنشر والتوزيع،ص ١٤.

أما باراهيم **عبد المحسن الكناني** فيرى أن التحصيل الدراسي هو :" كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات إختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما".[1]

ومستوى التحصيل **Level acheivement** نقصد به العلامة التي يحصل عليها الطالب(الفرد) في أي إمتحان مدرسي في مادة معينة قد تعلمها مع المعلم من قبل، لذا فإن التحصيل المدرسي أو الأكاديمي **academic acheivement** يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها عبارة عن تلك الدرجة التي حصل عليها الطالب في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما نطلب منه ذلك أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق، وأعلى علامة يحققها أو يحصل عليها الطالب تعتبر الرقم القياسي التحصيلي الذي استطاع أن يصل إليه وأعتمد أو سجل أو رصد من قبل المعلم خلال فترة زمنية معينة. وبالاعتماد على هذه الدرجات التحصيلية التي يحصل عليها كل طالب نستطيع معرفة نسبة التحصيل **Qotient acheivement** والتي نصل إليها من خارج قسمة العمر التحصيلي على العمر الزمني مضروبا في مئة.[2]

يعرف **سيد خيرالله**" في مؤلفه (**بحوث نفسية وتربوية**) مفهوم التحصيل الدراسي تحديدا إجرائيا حيث يرى ان التحصيل" يعني التحصيل الدراسي، كما يقاس بالاختبارات التحصيلية المعمول بها بالمدارس في امتحانات شهادة المرحلة الأولى (المرحلة الابتدائية) في نهاية العام الدراسي، وهو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية..". ويلاحظ أن هذا المفهوم يربط بين التحصيل والاختبارات التي تستعمل لقياس المحصلة النهائية لمجموعة المعارف والمهارات والتي تتمثل في المجموع العام لدرجات التلميذ في نهاية السنة الدراسية.[3].ومن المقاييس المستعملة لقياس الفروق الفردية، نجد التحصيل الدراسي• ١ :" وهو المعلومات والخبرات التعليمية المفروض أن يحصل عليها التلميذ في المدرسة".وتعتبر المراقبة المستمرة والاختبارات وسيلة قياس التحصيل حيث يرمز إليه بالنقط والعلامات ويمكن من خلال النتائج التمييز بين المتخلفين والمتقدمين دراسيا.[4]يعرف جود التحصيل الدراسي بأنه:"براعة في الأداء في مهارة أو مجموعة من المهارات".أما **تشابلن**:"فقد عرفه على أنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة"ويشير فرج طه عيد القادر طه:" إلى أن المصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواءا في التحصيل بمعناه

---

[1]- الطاهر سعد الله (١٩٩١)،"**علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي الجزائر** "،ديوان المطبوعات الجامعية ،ص ٤٦-٤٧.

[2]- عمر عبد الرحيم نصر الله (٢٠٠٤)،"**تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه** "،(ط١)،الأدرن ،دار وائل للنشر والتوزيع،ص ١٥.

[3]- سيد خير الله(١٩٩٠)،"**بحوث نفسية وتربوية**"،(ط١)،مصر،دار النهضة العربية للنشر والتوزيع،ص ٣٢.

[4]- عبد المجيد النحكامي(٢٠١٠)،"**مسؤولية الأسر في التحصيل الدراسي لأبنائها**"،المغرب،ص ٢٧.

العام أو النوعي لمادة دراسية معينة."[1].ونقصد بالتحصيل الدراسي، درجة النجاح في مادة، نشاط أو مجموعة من الأنشطة مقارنة بالأهداف الموضوعة أو المحددة، لمناهج دراسية مختلفة.[2]

منهجية الدراسة:

الطريقة والاجراءات:

١-حدود الدراسة: تعرف هذه الدراسة بحدودها :

الموضوعية: أجريت الدراسة على قسم السنة الثانية المكون من٢٦ تلميذا،والبالغ أعمارهم ما بين٧ و٨ سنوات.

المكانية:أجريت الدراسة بمدرسة عقاز الابتدائية بمدينة سيق.

الزمنية: دامت الدراسة من أكتوبر٢٠١٢ إلى مارس٢٠١٣.

منهج الدراسة:

استخدمت **المنهج الوصفي** الذي يعالج طبيعة الموضوع وهو البحث في علاقة جودة الحياة بالتحصيل الدراسي، حيث تعالج البحوث الوصفية موضوعا أو ظاهرة معينة عن طريق وصف العلاقات الموجودة بين متغير أو آخر أو بين مجموعة من المتغيرات.

عينة الدراسة:قامت الباحثة بتطبيق إختبار رسم الرجل على عينة من تلاميذ قسم السنة الثانية ابتدائي وكانت العينة موزعة كالتالي:

الجدول رقم(٠١): توزيع العينة حسب الجنس.

	العدد	النسبة المئوية
ذ	١٣	%٥٠
إ	١٣	%٥٠

من خلال الجدول نلاحظ التوزيع المتساوي بين الذكور والإناث.

٢- يونسي تونسية (٢٠١١-٢٠١٢)،"**تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**"،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،جامعة الجزائر،ص ١٠١.

[2] - Jean Lecrec(1996).**En éducation; la nécessité d'une autre gestion**: **la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats**. Québec. Presse de l'université de Québec.p136.

الجدول رقم(٠٢): توزيع أفراد العينة حسب تاريخ الازدياد

	٢٠٠٢	النسبة	٢٠٠٣	النسبة	٢٠٠٤	النسبة	٢٠٠٥	النسبة	٢٠٠٦	النسبة
ذ	٠٢	%٧.٦٩	٠١	%٣.٨٤	٠١	%٣.٨٤	٠٩	%٣٤.٦٢	٠٣	%١١.٥٣
إ	٠	٠	٠		٠		١٠	%٣٨.٤٦	٠	٠

من خلال الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة كانت للمزدادين في سنة٢٠٠٣ بنسبة٦٢.٣٤%،بالنسبة للإناث ٦٤.٣٨% بالنسبة للذكور،تليها نسبة٥٣.١ للمولودين في سنة٢٠٠٢ بالنسبة للإناث فقط،ونسبة٩٦.٧ للمولودين في سنة٢٠٠٤ بالنسبة لذكور فقط، ونسبة ٨٤.٣% بالنسبة للمولودين في سنة٢٠٠٣ و٢٠٠٤.ويلاحظ من الجدول أن القسم مخصص لتلاميذ السنة الثانية المولودون في سنة٢٠٠٣ وبعض المولودين في سنة٢٠٠٤، أما غير المولودين في هاتين السنتين هم من المكررين والذين يعانون صعوبات حادة في القراءة.

علاقة القدرات العقلية بالتحصيل الدراسي :

الاختبارالمستخدم: رسم الرجل:[1]

نبذة عن **اختبار رسم الرجل**: وظهرت أول صورة لهذا الاختبار سنة١٩٢٦ تحت عنوان اختبار رسم الرجل **لجودانف** حيث تضمنت هذه الصورة٥١ مفردة عن أجزاء الجسم وأماكنها والتناسب بينها والدقة في التعبير عنها وقد تم تقنين هذه الصورة على٤٠٠ طفل أمريكي، تم حساب ثبات هذه الصورة بإعادة تطبيقها على١٩٤ طفلا بعد مرور يوم واحد حيث بلغ معامل الثبات٠.٩٤ وتم التحقق من صدقه بعدة طرق. ظهر في سنة١٩٦٣ اختبار رسم الشخص **لجودانف – هاريس** حيث أخذ **هاريس** بفكرة جودانف في رسم الرجل وأضاف٢٢ مفردة للصورة الأولى لتصبح مفردات المقياس المعدل٧٣ مفردة تبين أنها تميز بين الأطفال بحسب أعمارهم الزمنية كما أضاف **هاريس** إلى رسم الرجل رسم المرأة ورسم الذات لتوفير صورة متكافئة للاختبار، وتوفير مقياس كيفي **Quality Scale** لقياس مفهوم الذات عند الأطفال.

جدول رقم٠٣ يوضح الفروق بين الذكور والإناث من حيث القدرات العقلية:

	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذ	١٣	٣٨.٣٨	٧.٢٦	١.٥٨	٢٤	٠.١٢
إ	١٣	٣٣.٩٢	٧.٠٦			

من خلال النتائج نجد بأن ليس هناك فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في ما يخص درجات الذكاء على اختبار رسم الرجل، مع وجود فرق في المتوسطات الحسابية لصالح الذكور.

١- أكاديمية علم النفس،"**اختبار رسم الرجل**"، تم استرجاعه من الموقع الإلكتروني، يوم ١٢.٠١-٢٠١٣:
http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=21771

جدول رقم٤ : يوضح الفروق في الذكاء حسب السن:

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	386.024	2	193.012	4.55	0.022
بين المجموعات	975.361	23	42.40		
المجموع	1361.385	25			

المناقشة:

من خلال النتائج المحصل عليها نجد أن هناك فرق دال إحصائيا بين التلاميذ من حيث الذكاء، لصالح التلاميذ ذوي سن الثامنة،مقارنة بين تلاميذ ذوي سن السابعة والأكبر من سن الثامنة، وبالفعل لاحظت أن نسبة ذكاء تلاميذ سن الثامنة عالية جدا، وقد يرجع ذلك إلى الظروف التي نشأ فيها هؤلاء التلاميذ والتي تعود لسنة ٢٠٠٣، حيث شهدت الجزائر نموا مطردا واهتماما خاصا بالمواليد، في حين ينتمي التلاميذ المعسورين إلى أسر فقيرة وولدوا في سنوات ٢٠٠١،٢٠٠٣ حيث عانت الأسر الجزائرية من الفقر والظروف الاجتماعية المزرية والتي لها أثر على الحمل والولادة.في حين يقع التلاميذ ذوي سن السابعة بين الفئتين ويرجع نقص ذكائهم للعمر الزمني وعلاقته بالعمر العقلي عند الطفل.

علاقة القدرات العقلية بعسر القراءة عند تلميذ السنة الثانية ابتدائي:

جدول رقم٥ : يوضح معامل ارتباط بيرسون بين القدرات العقلية وعسر القراءة عند التلميذ:

عدد التلاميذ	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
١٧	-٠.٤١	٠.٠١٤	٠.٠٥

بتطبيق معامل بيرسون[1] ٠.٤١- الذي وجد عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بمستوى دلالة ٠.٠١. وجد أنه يوجد ارتباط عكسي بين القدرات العقلية عند التلميذ وعسر القراءة وهو ما يتفق والدراسة التي قامت بها تهاني عتيقة الصبحي من جامعة أم القرى بمكة المكرمة،استهدفت ظاهرة عسر القراءة لدى الأطفال الناطقين باللغة العربية ومدى تأثير نظام الكتابة الذي تتميز به اللغة العربية عند ضبط الشكل وعدم ضبط الشكل في أعراض المرض.[1]وكشفت نتائج دراستها على عدم وجود علاقة بين القدرة على القراءة والذكاء عند المصابين بعسر القراءة.كما نجد أن نسبة الذكاء كانت مرتفعة للتلاميذ ذوي الثمان السنوات مع ذلك كانت نسبة عسر القراءة عندهم أكثر وهذا ما يثبت صحة القول بأنه لا توجد علاقة بين عسر القراءة والقدرات العقلية عند تلميذ السنة الثانية ابتدائي.

[1]-" مظاهر عسر القراة الديسليكسيا في نظام الكتابة لدى الأطفال"،صادرة عن : Academic Tutoring Center & Learning Difficulties

علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي عند طفل السنة الثانية إبتدائي:

من خلال النتائج المحصل عليها نجد بأنه هناك علاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي، حيث كان معامل ارتباط بيرسون ٠.٥ عند مستوى الدلالة ٠.٠١.

جدول رقم٦ :يبين عينة التلاميذ المعسورين في القراءة

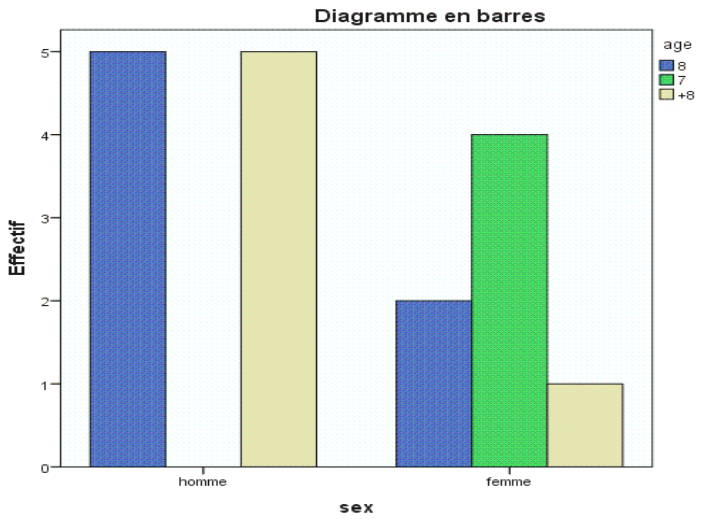
	العدد	النسبة
إ	7	%٤١.١٧
ذ	١٠	%٥٨.٨٢

من خلال الجدول: نجد بأن عدد الذكور المعسورين في القراءة أكبر من عدد الإناث المعسورات في القراءة.

الجدول رقم٧ : يوضح عدد التلاميذ المعسورين في القراءة حسب متغير الجنس والسن

السن	٨		٧		٨+	
ذ	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذ	٥	%٢٩.٧١	٠	٠	٥	%٢٩.٤١
إ	٢	%١٤.٢٨	٤	%٢٨.٥٧	١	%٧.١٤
المجموع	٧	%٤١.١٧	٤	%٢٨.٥٧	٦	%٣٥.٢٩

من خلال الجدول نجد أن عدد الأطفال المعسورين كان عند ذوي ٨ سنوات بنسبة ٤١.١٧% في حين كانت النسب متساوية عند الأطفال ذوي ٧ سنوات والأكثر من ٨ سنوات.



علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي عند الطفل:

بحساب **معامل ارتباط بيرسون** الذي وجد ٠.٥ بمستوى دلالة ٠.٠٢ عند مستوى الدلالة ٠.٠١ نجد أنه توجد علاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي عند طفل السنة الثانية، ويرجع ذلك إلى أن القراءة عبارة عن كفاءة عرضية

(أفقية) توجد على مستوى كل النشاطات التي يقوم بها التلميذ وتظهر الصعوبة أكثر في الاختبارات لوجود صعوبة في الكتابة واستذكار ما حفظ بالخصوص فتتدنى نتائج التلميذ الدراسية.بعد تطبيق البرنامج الذي قامت به الباحثة ابتكر ت طريقة تركز على سماكة الحروف وتفصيل الأحرف المتشابهة، قامت الباحثة باستخدام تقنية العجين وكتابة الحروف على السبورة واللوحة بسماكة مع التفريق بين الأحرف المتشابهة ولقد نجح حوالي٦٥% من التلاميذ بنسبة ١٠% في تخطي صعوبة القراءة في حين تخلف الباقي لعدم المداومة ولصعوبة الفهم ترجع لاعتقاد الباحثة في تأخر عقلي ارتفع معامل الارتباط إلى٠.٦٢ بمستوى دلالة٠.٠٠ بعد تطبيق البرنامج وارتفع تحصيل التلاميذ ارتفاعا كبيرا، وهذا ما يؤكد أهمية القراءة كنشاط أساسي في تعلم النشاطات الأخرى بوجه خاص وفي التحصيل الدراسي بوجه عام.كما وجد بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين التلاميذ من حيث السن بتطبيق اختبار التباين الأحادي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم٨٠ :يوضح الفروق من حيث عسر القراءة حسب السن

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٣.٦١٣	2	١.٨٠٧	٠.٢٦	٠.٧٧
بين المجموعات	٩٤.٨٥٧	١٤	٦.٧٧		
المجموع	٩٨.٤٧	١٦			

بتطبيق معادلة شيفيه وجدت فروق بين التلاميذ حيث كان عسر القراءة عند التلاميذ الأكبر من٨ سنوات وذوي٨ سنوات ولكن بنسبة أكبر عند الأطفال ذوي٨ سنوات مقارنة بالأطفال ذوي٧ سنوات.وهذا ما يؤكد أنه لا يوجد

علاقة بين الذكاء وعسر القراءة حيث وجد أن نسبة الذكاء كانت مرتفعة عند التلاميذ ذوي٨ سنوات مقارنة بغيرهم ، في النتائج المذكورة أعلاه.

كيفية مواجهة المعلم لمختلف الاضطرابات التي تظهر عند الطفل:

استراتيجيات لعلاج عسر القراءة عند الأطفال:

يستخدم المعلم طرقا مختلفة لعلاج عسر القراءة عند تلاميذه، وعليه أن يكون متفطنا لمختلف الصعوبات وطرق إزالتها فلكل حالة فرديتها وخصوصيتها.

تستخدم طرقا مختلفة منها التعلم العلاجي:

١-**التعلم العلاجي:**ينبغي في التعلم العلاجي أن تحدد الأهداف، وتحدد أنسب الأنشطة التعليمية والممارسات والأعمال المناسبة لتلك المرامي والأهداف، وأن يتوافر قدر مناسب من الدوافع.

٢-**التلميذ:**عندما يتعثر التلميذ في صعوبة فإن تيار حياته يتأثر بالكامل، عندها لا ينبغي أن ننظر إلى تلك المسألة على أنها مجرد صعوبة قراءة، إذ يتعثر تيار نموه، ويجب مراعاة ما يلي:

١.٢ :التفريد:Indvidulisationفي علاج التعلم أبرز متطلباته.ذلك أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم إنما يعاني منها نتيجة عوامل فردية، قد تتشابه بعض العوامل ويشترك فيها بعض من يعانون صعوبات تعلم معينة، ولكن الأمر في النهاية فردي حتى لو وجد قدر من التشابه.

للتلميذ صاحب الصعوبة الحق في أن يعبر عن صعوبته ويكون له رأي في تشخيصها وتقويمها ووضعها، وأن يشارك في وضع الخطة العلاجية.

ينبغي التحرر من الآثار الانفعالية التي تكونت وتراكمت حول منطقة الصعوبة أو مجالها عند المتعلم، بحيث يمكن للمتعلم المشاركة في أنشطة التعلم العلاجي من غير قوى مكبلة لحركته.مع هذا التحرر يبدأ بناء الثقة بالذات وبالقدرة على تجاوز الصعوبة فيبدأ الانتقال من دافعية سلبية معطلة إلى دافعية،إلى دافعية موجبة نشطة[1].

٣-المحتوى:لكل تعلم مدرسي محتوى أو مضمون، فإنه من الضروري لنجاح هذا التعلم ونجاح علاج صعوباته أن تكون البنية المعرفية، لمجال التعلم واضحة من حيث مكوناتها الإنسانية وعلاقات هذه المكونات يبعضها البعض، مما يترتب عليه تحديد أنسب الأساليب والأنشطة لاكتسابها والتمكن منها، بحيث قد يتطلب العلاج، في ناحية تركيزا على مجال آخر متصل بموضوع العلاج الأصلي.

ومن المهم أن يقدم المحتوى في صورة لها جاذبيتها فيما يتعلق بالمتعلم صاحب الصعوبة، فهو بحاجة إلى تشويق المادة حتى يصل إلى الدرجة المناسبة من العلاج.

٤-الأنشطة:إذا كانت صعوبة التعلم تتبدى في سلوك، في أعراض، فإن علاجها يبدأ بأن يحسن وصف هذا السلوك، وهذه الأعراض نرتب أكثر أقسامه تعرضا للصعوبة، حتى يمكن أن نبدأ في تعديل ما يجب علاجه لننتقل إلى ما بعده مما قد يترتب عليه ويساعدنا في هذا فهمنا للبناء المعرفي لمحتوى مادة التعلم وما نسبية عليه من خطوات جزئية، تعزز تعزيزا مناسبا، مع تقويم التعديل بالتكرار خلال فترة التدريب العلاجي والإفادة من نتائجه.[2]

الأدوات الخاصة بعلاج عسر القراءة:إستراتيجية ديفيز:التي تقوم على التمارين التالية:

١-تمارين التركيز لديفز وتتضمن:

أ: تمارين الاسترخاء.

ب:تمرين التوجيه الذهني.

ج: تمرين الموازنة لكرات الكوش.

د:تمرين تنظيم مؤشر الطاقة.

---

[1] – أحمد عبد الكريم حمزة(٢٠٠٨)،"**سيكولوجية عسر القراءة**"،ط١،الأردن ،دار الثقافة للنشر والتوزيع،ص ص ٨٧-٨٨.

[2] – أحمد عبد الكريم حمزة(٢٠٠٨)،**نفس المرجع** ،ص ص ٨٨-٨٩.

٢/تمارين إتقان الرموز ووتضمن:

أ: إتقان الحروف الأبجدية بأشكال الحروف مفردة وحسب موافقها في الكلمة وأسمائها وأصواتها.

ب:إتقان التسلسل الأبجدي وتعتمد مفهوم (قبل وبعد وبين) من مواقع الحروف في هذا التسلسل.

ج: إتقان الحركات الثلاث والمد والثلاث مع الحروف بالتعرف عليها ونطقها بأصواتها الصحيحة.

د:إتقان علامات الترقيم بأشكالها وأسمائها واستخداماتها الأساسية.

هـ: تعتمد مهارة استخدام التسلسل الأبجدي للبحث في القاموس.

ثانيا: الأدوات الخاصة بالمواد المستخدمة للتدريب على مهارات ديفز للقراءة:

١-تعليمات الخطوات الإجرائية.

٢-كورات الكيش للموازنة.

٣-كشف مؤشر الطاقة.

٤-بطاقة الحروف.

٥-شريط الحروف الأبجدية.

٦-علب الصلصال وعلب الورق المقوى وسكاكين البلاستيك وكشف الأشكال الهندسية.

٧-بطاقات الحركات والمد بأشكاله الثلاثة مع كل حرف .

٨-بطاقات علامات الترقيم.

٩-قاموس عربي.[1]

أهمية التدخل العلاجي في حالات العسر القرائي:(الديسليكسيا):إن مجرد التعرف على المعسرين قرائيا أو تحديدهم من خلال الإجراءات التشخيصية لا يعني شيئا، ما لم يتبعه العلاج المناسب لحالات العسر القرائي وعملية التدخل.التشخيصية لا يعني شيئا ما لم يتبعه العلاج المناسب لحالات غير العسر القرائي وعملية التدخل والعلاج تعتبر مسؤولية الجميع في المنزل والمدرسة.وتختلف البرامج العلاجية من حالة لأخرى ويجمع جميعا هدف أساسي واحد وهو إحراز التقدم المتعلق بالتلميذ في القراءة.ويوضح إيكوال١٩٦ **Ekwall**: أنَ هناك ثلاثة أنواع من برامج القراءة وهي:

[1]- أحمد عبد الكريم حمزة(٢٠٠٨)،**نفس المرجع**، ص ٩٠-٩١.

١-البرامج النمائية(Devlopement Programs) وهي برامج التعليم التي تمت في الفاصل العادي والتي يتبعها المعلم لمتابعة احتياجات التلاميذ الذين يتقدمون بمعدل يتفق مع قدراتهم.

٢-البرامج التصحيحية:(Corrective Programs) وهي برامج لتعليم القراءة عن طريق مدارس الفصل خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية النوعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة.

كما ينبغي زيادة الوعي بالديسليكسيا لدى الآباء والمدرسين والمهنيين وذلك من خلال:

١-المؤتمرات.

٢-عقد اللقاءات والدورات التدريبية.

٣-التعليم بالفيديو.

٤-من خلال نشر الكتب المتعلقة بعسر القراءة.إن هناك عدة طرق لعلاج الديسليكسيا، ولكن أفضل طريقة للتعامل مع عسر القراءة هو العلاج الفردي، وذلك لكي يتوافق مع الاحتياجات النوعية لعسر القراءة.

برامج الكمبيوتر ودورها في معالجة عسر القراءة الديسليكسيا:

تمكن العلماء من خلال برنامج كمبيوتر تفاعلي من تحسين المرحلة العمرية التي يستطيع فيها الطفل المصاب بعسر القراءة تخطي أزمته بشكل نسبي، وقد ساعدت هذه البرامج والألعاب الأطفال على النطق الصحيح حيث أن الأطفال المصابين بعسر القراءة الذين استخدموا البرنامج المعروف باسم(fast Forward). لمدة تزيد عن ١٠ دقيقة يوميا على مدار ستة أسابيع،قد حققوا تقدما نسبيا في عمر القراءة الخاص بهم، وطبيعة عمل البرنامج تعتمد على مساعدة الأطفال على تعلم الفصل بين الأصوات الكلاسيكية والقدرة الزمنية بين كل فونيم وبالتالي له في فيما يلعب الأطفال لعبة كلمات بسيطة.ويعمل البرنامج على تأكيد الأشياء التي يجد الأطفال المصابون بعسر القراءة صعوبة في تمييزها.

الاقتراحات والتوصيات:

من خلال التجربة الميدانية، لاحظت إهمال عينة هامة من التلاميذ الذين يتمتعون بقدرات عقلية عالية يفقدونها نتيجة مواجهتهم لعسر القراءة التي لا يتعرف إليها المعلم بوجه خاص والتي يظلم فيها التلميذ الذي يكون في أحيان كثيرة يتمتع بذكاء خارق للعادة، فيعيد بذلك لسنوات السنة الثانية، لمجرد مواجهته لعسر القراءة وعدم قدرة المعلم لاكتشاف ذلك أو معالجته وهنا أقترح :

١-ضرورة إكساب المعلمين مهارات معالجة عسر القراءة عند تلاميذهم بإتباع برامج تربوية يضعها مختصون.

٢-غالبا ما يعاني المعسر في القراءة من صعوبات في الكتابة مع درجة كبيرة في الاستذكار والقدرة على الإجابة الشفوية وحل التمارين والمسائل الرياضية ذهنيا، ولكن الامتحانات الكتابية تشكل لهم عائقا في الإجابة، وهذا يستدعي إعادة النظر في نوع الامتحانات التي تجرى لهم.

٣-توعية الأولياء بضرورة المتابعة الدورية لصحة أبنائهم، وتجنيبهم الصدمات المختلفة ومراقبة النمو اللغوي والقدرات العقلية عند أطفالهم في السنوات الأولى من أعمارهم حتى يجنبوهم تضييع سنوات من حياتهم والتي يمكن أن تعرضهم لاضطرابات نفسية خطيرة: كالاكتئاب والانطوائية، واحتقار الذات وغيرها.

يجدر الذكر بأن بعض المصابين بعسر القراءة ، قد تتعدى نسبة ذكائهم المعدل الطبيعي وعادة ما يكون لديهم أسلوب مختلف وخاص في مواجهة المشاكل وحلها وغالبا ما يتمتعون بقدرة خيالية كبيرة قد جعلت من بعضهم علماء ومشاهير أمثال ليوناردو دفنشي،ألبرت أينشتين، ألكسندر غراهام بال، والت ديزني وغيرهم، كما أثبتت دراسة أمريكية حديثة أجريت في جامعة واشنطن ترابط المناطق الرئيسية الخاصة باللغة وعمل الذاكرة المعنية بالقراءة لدى الأطفال المصابين بالديسليكسيا بشكل مختلف عند الأطفال ذوي المهارات الجيدة في القراءة،والتهجئة.

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

١-أحمد عبد الكريم حمدة(٢٠١٠)،"**سيكولوجية عسر القراءة**"،ط١،الأردن ،دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢-فهيم مصطفى محمد(٢٠١٠)،"**الطفل ومشكلات القراءة**"،(ط١)،مصر،الدار المصرية اللبنانية.

٣-مصطفى فهمي(١٩٨٠)،"**أمراض الكلام**"،(ط٤)،مصر،مكتبة مصر.

٤- محمد مزيان(١٩٩٩)،"**مبادئ البحث النفسي والتربوي**"،ط٢،الجزائر،دار الغرب للنشر والتوزيع.

٥-عبد المجيد النحكامي(٢٠١٠)،"**مسؤولية الأسر في التحصيل الدراسي لأبنائها**"،المغرب.

6-سيد خير الله(١٩٩٠)،"**بحوث نفسية وتربوية**"،(ط١)،مصر،دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

7-الطاهر سعد الله(١٩٩٠)،"**علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي الجزائر** "،ديوان المطبوعات الجامعية.

8-صالح محمد علي أبو جادو(٢٠١٠)،"**علم النفس التربوي**"،(ط٨)،الأردن،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

9- عمر عبد الرحيم نصر الله(٢٠١٠)،"**تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**"،(ط١)،الأدرن ،دار وائل للنشر والتوزيع.

المجلات:

10: Academic Tutoring Center & Learning Difficulties -**"مظاهر عسر القراة الديسليكسيا في نظام الكتابة لدى الأطفال"**،صادرة عن

11-Jean Lecrec(1996).**En éducation; la nécessité d'une autre gestion: la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats.** Québec. Presse de l'université de Québec.

12-Marc Delahaie(2009).L'evolution du langage de l'enfant – de la diffuculté au trouble.2 ed.edition Jeanne Herr.France

13-Wendy Hall(2009) :Dyslexia in the Primary classroom.learningMatters LTD.Great Britain

الرسائل:

14-سهاد أحمد حلقوم(ب س)،**"تأثير برنامج علاجي في خفض الاضطرابات اللغوية لدى طالب في الصف الثاني الابتدائي(دراسة حالة)"**.

15-يونسي تونسية(٢٠١٢٠)،**"تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين"**،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،جامعة الجزائر.

مواقع الأنترنت:

١٦- الجمعي بولعراس(١٤٣٤٠٦)،**"-اضطراب عسر القراءة (الديسلاكسيا)، ومقارباته العلاجية في الوسط الفرنكفوني العربي،"** **Disorder of dyslexia; its approaches' therapeutic** جامعة تبسة –الجزائر:تم استرجاعه يوم ٢٠١٣٢.٠١ من الموقع الإلكتروني: =http://www.allesan.org/default.aspx?tabId=ZiIsmM7+6sc

١٧-أكاديمية علم النفس،**"اختبار رسم الرجل"**، تم استرجاعه من الموقع الإلكتروني، يوم ٢٠١٣٢.٠ :

http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=21771

المستوى التركيبي عند ذوي الإعاقة السمعية -دراسة ميدانية-

د.عويقب فتيحة/جامعة معسكر،الجزائر

ملخص:

البحث عبارة عن دراسة ميدانية توضّح أثر العجز السمعي، وفقدان حاسة السمع في اكتساب المهارات اللغوية لدى التلميذ المعاق سمعيا وضعيف السمع، فكانت دراستنا مركزة على اكتساب القواعد النحوية وتراكيب اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية:الاضطرابات اللغوية- المستوى التركيبي-الإعاقة السمعية.

١- إشكالية الدراسة:

يعاني التلميذ المعاق سمعيا من مشكلة السمع التي تعد المنفذ الرئيسي للمعلومات، فالإدراك السمعي جانب مهم في العملية التعليمية، وبما أن الأطفال المعاقين سمعيا يدركون معلوماتهم عن طريق حاسة البصر فقط دون القدرة على استخدام النظام السمعي، فإن احتفاظهم بالمعلومات يكون لفترة قصيرة. واستناداً إلى ما تم التوصل إليه في دراسات سابقة، فإن معالجتهم للمعلومات تكون سطحية، ويؤثر هذا بالطبع على مستوى التحصيل لديهم.

ومما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في **التساؤلات** الآتية:

١) ما هي مختلف الصعوبات التي يعاني منها التلميذ المعاق سمعيا على المستوى التركيبي؟
٢) هل يؤثر فقدان حاسة السمع على الاكتساب اللغوي لدى التلميذ المعاق سمعيا؟
٣) هل يتمكن التلميذ المعاق سمعيا من ترتيب الجملة العربية ترتيبا صحيحاً ؟

٢-مصطلحات الدراسة:

-المستوى التركيبي:

يهتم المستوى التركيبي بالتركيب الذي تتألف من خلاله الجملة. ذلك أن التركيب يعرّف على أنه "عنصر اللغة الذي يحدد قواعد تجميع الكلمات في جمل"[1].

كما يختص التركيب "بدراسة العلاقات داخل نظام الجملة، وحركة العناصر وانسجامها في سياق ظريف وتلاؤمها في نظام تام مفيد، تتلاقى فيه المعاني وتتناسق الدلالات على أساس العلاقات التي تؤلف وحدة متكاملة لها إفادتها اللغوية والنحوية"[2].

[1] – أنس محمد أحمد قاسم،"**اللغة والتواصل لدى الطفل**"، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٣٤.

[2] – بلبشير لحسن، "**التركيب وعلاقته بالنحو، مجلة المصطلح**"،جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، ع١، مارس ٢٠٠٢، ص ٢١١.

-الإعاقة السمعية:

الإعاقة السمعية هي تلك الإعاقة التي تمسّ حاسة السمع بحيث تصبح معطلة لا تؤدي وظيفتها كما يجب، لذلك فهي " نوع من الفقدان السمعي التي تصنف ضمن بسيط، متوسط، شديد أو شديد جدا"[1].

٣- عينة الدراسة :

تتحدد العينة في التلاميذ المعاقين سمعيا من مدرسة صغار الصم ببكارية ولاية تبسة،والجدول الآتي يمثل عدد أفراد العينة المختارة في كل مرحلة تعليمية:

المراحل التعليمية	العدد	الجنس	
		ذكور	إناث
الثالثة ابتدائي	١٠ ما بين(١٠و١٦ سنة)	١٠	٠
الرابعة ابتدائي	٩ ما بين(١٢و١٦ سنة)	٥	٤
الخامسة ابتدائي	١٢ما بين(١٢و١٨ سنة)	٧	٥
الرابعة متوسط	١٤ ما بين(١٦و١٩ سنة)	٨	٦
المجموع	٤٥	٣٠	١٥

٤- منهج الدراسة:

إن طبيعة الدراسة الميدانية استلزمت منا إتباع **المنهج الوصفي التحليلي** وكذا **الإحصائي**، إذ ساعدنا هذان المنهجان على رصد الحالات ووصف الظاهرة المراد دراستها، وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها كما هي في الواقع، كما قمنا بجمع البيانات كالمقابلة والاستمارة والملاحظة، واختبار عينات مماثلة لمجتمع البحث، وإحصاء النتائج التي تم التوصل إليها ثم تحليلها ومناقشتها.

٥- نتائج الدراسة (المناقشة والتحليل):

الجداول الآتية توضح نتائج الاختبارات التي تم تطبيقها على العينة، حيث قمنا بحساب النسب المئوية للإجابات الصحيحة وكذا الإجابات الخاطئة للعينة المدروسة ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال الآتي:

الإجابات الصحيحة: ٤١ (تكرار).

المجموع: ٥٠.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{100 \times 41}{50} = 82\%$$

ووفق هذه الطريقة تم الحصول على نتائج الدراسة التي أتبعناها بالمناقشة والتحليل.

[1] – إبراهيم عبد الله الزريقات،" **الإعاقة السمعية– مبادئ التأهيل السمعي و الكلامي و التربوي**–"، دار الفكر، السويد، ص ١٠٨.

أولا: تفسير نتائج المستوى الثالث ابتدائي:

-إدراك أو تمييز العينة بين الاسم ،الفعل والحرف من عدمه:

الإجابات الصحيحة كانت بنسبة٥٢% أما الإجابات الخاطئة فقدرت بـ٤٨%، أي هناك تفاوت في مدى إدراك وتمييز التلميذ المعاق سمعيا لأنواع الكلمة (الاسم، الفعل والحرف)، الاسم نحو: مسكن، كرسي، والفعل نحو: دخل- أكل، والحرف نحو: في- إلى- أو...الخ.

-إدراك العينة لترتيب الجمل من عدمه:

الإجابات الصحيحة تمثل نسبة٥٤% لأفراد العينة حول ترتيب الجمل، وأن٣٦% تمثل نسبة الإجابات الخاطئة، أما ١٠% فتمثل امتناع أفراد العينة عن الإجابة لا بالصحيح ولا بالخطأ. ونستطيع تفسير هذه النتائج بقولنا أن الترتيب الصحيح للجمل، يتوقف على معرفة ما إذا كانت هذه الكلمات مألوفة لدى التلميذ المعاق سمعيا أم لا، أي هي من البيئة التي يعرفها هذا التلميذ، كما يتوقف الترتيب السليم للجملة على نوع هذه الكلمات لأنّ التلميذ المعاق سمعيا لا يدرك إلا الكلمات المحسوسة ، هذا بالإضافة إلى تفريقه أو تمييزه بين أنواع الكلمات المكونة للجملة.

فمن خلال هذا الاختبار، قامت العينة بتصنيف الأسماء، الأفعال والحروف في جدول. وبعدها طلبنا منها ترتيب الكلمات الآتية للحصول على جملة.

- الضباب- الجبال- غطى.
- الخريف- في- نحن- فصل.
- قرأت- النص- سندس.
- التلميذة- زهرة- رسمت- جميلة.
- القصة- المعلم- قرأ.

فلاحظنا اختلافا في ترتيب هذه الجمل من قبل أفراد العينة ، إذ يميز بناء الجملة لدى التلميذ المعاق سمعيا، ذلك الترتيب العشوائي الذي تخلو فيه الجملة من أدوات الربط أو حروف الجر وكأنها لا تؤدي وظيفة في نظره. وقد يقدم الفاعل على الفعل أو المفعول به، مع أنّ « الأسماء والأفعال والصفات وحروف الجر...الخ، تلعب دوراً حاسماً في صياغة الأحكام والقواعد النّحوية في اللغات عموماً»[1].

فمعظم الجمل في العربية تتخذ أدوات خاصة تلخص العلاقة بين أجزائها، فرتبة أدوات الجمل جميعاً هي الصدارة نحو أدوات الاستفهام والنفي والنهي، الدعاء والنداء، كما أن رتبة حرف الجر هي التقدم على المجرور، ورتبة حرف

[1] – جون لوينز،"**اللغة واللغويات**"، تر: محمد العناني، دار جرير، عمان،ط١، ٢٠٠٩،ص ١٢٤.

العطف هي التقدم على المعطوف، وهكذا الحال بالنسبة لحروف المعاني الأخرى، فكل أداة في العربية تحتفظ برتبة خاصة، ومن هنا تعدّ الرتبة قرينة لفظية تعين على تحديد المعنى المقصود بالأداة[1].

-إدراك العينة للجملة الفعلية البسيطة من عدمها:

قدرت الإجابات الصحيحة بنسبة ٤٤%، أما الإجابات الخاطئة فقدرت بـ٥٦%، ومن خلال هذه النتائج يتبين لنا أن هذه العينة لا تدرك الجملة الفعلية البسيطة بنسبة كبيرة، وقد يرجع ذلك ربما إلى عدم تمكنها من التمييز بين الاسم والفعل والحرف أو عدم معرفتها بمعاني الكلمات التي تتكون منها الجمل الفعلية، إذ طلبنا من أفراد العينة تعيين الجملة الفعلية في الاختبار الآتي:

- أشعلت البنت عود الثقاب.
- الغرفة مزينة بصور جميلة.
- الشوارع مظلمة.
- سقطت الثلوج.
- شعرت البنت بالتعب.
- انتهى الحلم الجميل.

فكانت إجاباتهم متفاوتة بين الصحيحة والخاطئة.

-إدراك العينة للجملة الاسمية البسيطة من عدمها:

نسبة الإجابات الصحيحة هي: ٩٩% أما الإجابات الخاطئة فقدرت بـ: ١%، وهذا يعني أن إدراك العينة للجملة الاسمية البسيطة كان بنسبة كبيرة بالمقارنة مع إدراكها للجملة الفعلية البسيطة. ويرجع ذلك ربما لأن الجملة الاسمية تتكون من كلمتين (مبتدأ وخبر) فقط ،عكس الجملة الفعلية التي تتنوع فيها الكلمات من اسم وفعل وحرف، مما جعل الخلط واقع في التمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية.

إذ تضمن الاختبار التمييز بين الجمل الاسمية والجمل الفعلية بوضع خط تحت الجملة الفعلية وخطين تحت الجملة الاسمية.

ثانيا: <u>تفسير نتائج مستوى الرابعة ابتدائي:</u>

-إدراك العينة للاسم ،الفعل والحرف من عدمه:

نسبة ٩٢.٥% تمثل الإجابات الصحيحة ونسبة ٠٧.٥% تمثل الإجابات الخاطئة، وانطلاقا من هذه النتائج يتبين لنا أن أفراد العينة يميزون بين أنواع الكلمة: الاسم، الفعل والحرف، فقد تم التطرق إليها في السنة الماضية (في المستوى

[1] – ينظر: كواليزار كاكل عزيز، **"القرينة في اللغة العربية"**، دار دجلة، عمان، ط١، ٢٠٠٩،ص ١٢٩.

الثالث ابتدائي)، والملاحظ حول الكلمات التي تضمنها الاختبار أنها كلمات مألوفة في الحقيقة لدى التلميذ المعاق سمعيا ،لأن الكلمات غير المألوفة يصعب عليه التعرف على معانيها والتمييز بينها.

- إدراك العينة لترتيب الجملة من عدمه:

حسب النتائج المتحصل عليها فإن نسبة الإجابات الخاطئة قدرت بـ٨٢.٥% وهي أكبر بكثير من نسبة الإجابات الصحيحة التي قدرت بـ١٧.٥%، واعتماداً على هذه النتائج يمكن القول بأن أغلبية أفراد العينة لم يتمكنوا من الترتيب الصحيح للجمل التي تضمنها الاختبار، وهذا راجع بطبيعة الحال وكما سبق الذكر إلى أن الترتيب السليم لعناصر الجملة يتوقف على مدى إدراك التلميذ المعاق سمعيا لمعاني الكلمات التي تتكون منها الجملة وإلى القاعدة النحوية الخاصة بالجملة الفعلية والجملة الاسمية، التي تمكنه من معرفة أن الجملة الفعلية تبدأ بفعل يتبعه فاعل ثم مفعول به وأن الجملة الاسمية تتكون من ركنين أساسيين هما: المبتدأ والخبر. هذا إلى جانب معرفته بأدوات التماسك النّحوي وأبرزها الربط بأحرف العطف من واو وغيرها باختلاف المعاني والدلالات[1].

ومن هنا تتبين لنا أهمية أدوات الربط، فالأدوات بصفة عامة « لا تدل على معانٍ معجمية، ولكنّها تدل على معنى وظيفي عام هو التعليق ثم تختص كل طائفة منها تحت هذا العنوان بوظيفة خاصة»[2].

فقد جاءت الإجابات متفاوتة بين الصحيحة والخاطئة ومن الإجابات الخاطئة نجد تقديم الفاعل على الفعل نحو: (سندس قرأت النص) أو تقديم المفعول به على الفعل والفاعل نحو (الجبال الضباب غطى) و(قصة قرأ المعلم)...الخ.

فالأطفال الذين تكون إصاباتهم في السمع متوسطة يخطئون في وضع الكلمات في جمل، كما يستخدم المعاقون سمعيا الأفعال في أزمنة غير صحيحة، وقد يحذفون حرف الجر والعطف، وقد يستخدمون أبسط الكلمات في الوصف، أما الأطفال الصم فإن صعوباتهم تزداد تعقيداً، حيث يعانون من جميع المشكلات السابقة، بالإضافة إلى ذلك فإنهم يعانون من صعوبة في تعلم معاني الكلمات[3].

-إدراك العينة للجملة الفعلية البسيطة من عدمه:

توضح النتائج أن هناك تفاوتا ضعيفا بين نسبة الإجابات الصحيحة التي قدرت بـ٤٥% ونسبة الإجابات الخاطئة التي قدرت بـ٥٥% مع أن النسبة الكبيرة كانت للإجابات الخاطئة، وقد يرجع ذلك في الأساس إلى عدم التمييز والتفريق بين الاسم والفعل، لأنهما من مقومات وأسس بناء الجملة الفعلية ذلك أن الفعل هو الذي يتصدر الجملة الفعلية ،ويليه الفاعل وبعد ذلك يأتي المفعول به وهكذا، ولا يقع التقديم أو التأخير إلا لأغراض بلاغية مقصودة.

---

[1] – ينظر: إبراهيم محمود خليل، "**في اللسانيات ونحو النّص**"، دار المسيرة، عمّان، ط٢، ٢٠٠٩، ص ٢٢٠.

[2] – كوليزار كاكل عزيز، "**القرينة في اللغة العربية**"، ص ١٢٣.

[3] – ينظر كريمان بدير وأخرى،" **تنمية المهارات اللغوية للطفل**"، عالم الكتب، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٠، ص ٢١٩.

وقد يرجع ذلك إلى النسيان الذي يميز التلميذ المعاق سمعيا، لأن هذه الأمور قد تطرق إليها في السنة الماضية، وقبل أن يتعرف على معنى الجملة الفعلية، قد تعرف على عناصرها في الدرس الخاص بأنواع الكلمة: الاسم، الفعل والحرف.

- إدراك العينة للجملة الاسمية من عدمه:

توضح النتائج أن أغلب أفراد العينة لا يفرقون بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية، وذلك واضح من خلال النتائج التي تظهر أن نسبة الإجابات الخاطئة قدرت بـ ٥٧% في حين أن نسبة الإجابات الصحيحة قدرت بـ ٤٢%.

جاءت هذه النتائج بعد الاختبار الذي من خلاله طلب من أفراد العينة وضع خط تحت الجملة الفعلية وخطين تحت الجملة الاسمية، و يمكن تفسير هذه النتائج بأن التلميذ المعاق سمعيا -كما ذكرنا سابقا- يحتاج إلى التذكير في كل مرة بما هو المقصود بالفعل والاسم والحرف، ومعرفة معاني الكلمات التي يتعامل معها،ويتطلب ذلك في كل مرة رسم أو إحضار صورة تمثل الكلمة أو استخدام لغة الإشارة لتوضيح ذلك.

ثالثا: <u>تفسير نتائج مستوى الخامسة ابتدائي:</u>

- إدراك العينة وتمييزها بين الاسم، الفعل والحرف من عدمه:

إن النتائج تبين أن نسبة ٨٨% تمثل الإجابات الصحيحة وهي نتيجة تدل على أن نسبة كبيرة من أفراد العينة تدرك الفرق بين أنواع الكلمة: الاسم، الفعل والحرف، وتبقى نسبة ١٢% فهي تمثل الإجابات الخاطئة، وترجع هذه النتائج إما إلى ظاهرة النسيان التي تميز التلميذ المعاق سمعيا أو إلى درجة سمعه أو إلى عامل السن الذي قلنا بأنه يلعب دورا كبيرا في الاكتساب اللغوي الجيد لدى التلميذ المعاق سمعيا.

- إدراك العينة لسلامة ترتيب الجملة من عدمها:

يتضح لنا أن نسبة الإجابات الصحيحة هي ٤٤%، أما الإجابات الخاطئة فقدرت بـ ٥٦%، وإذا أردنا تفسير هذه النتائج نقول بأن ذلك يرجع بالدرجة الأولى إلى عدم التمييز بين معاني الكلمات التي تتكون منها الجمل، فهي إما كلمات مجردة أو محسوسة، هذا إلى جانب الأسماء والأفعال التي تتكون منها هذه الجمل فقد تكون مألوفة ومتداولة، وقد لا تكون كذلك فمثلا كان ترتيب إحدى الجمل كالآتي:

- عن الصديق صديقه بحث. (بنسبة كبيرة).
- بحث الصديق عن صديقه. (بنسبة قليلة جدا).
- الصديق صديقه بحث عن. (بنسبة كبيرة).
- الصديق عن صديقه بحث. (بنسبة كبيرة).

- إدراك العينة الفرق بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية البسيطة من عدمه:

من خلال النتائج يتضح لنا أن نسبة الإجابات الصحيحة هي ٩٦%، أما نسبة الإجابات الخاطئة فهي ٤%، وهذا يعني أن أغلبية أفراد العينة يدركون الفرق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية، و قد جاءت هذه النتائج بناء ربما على النتائج التي حققتها هذه العينة في الاختبارات الخاصة بالفرق بين الفعل والفاعل وكذا التمييز بين أزمنة الفعل إلى جانب الاختبار الخاص بالتمييز بين أنواع الكلمة: الاسم، الفعل والحرف.

فبالنسبة لهذه العينة التي تدرس في السنة الخامسة ابتدائي، وانطلاقا من المعلومات التي قدمها لنا معلموها،لا يمكنها اكتساب إلا القواعد النحوية المذكورة في الجدول التالي:

القواعد النحوية	يكتسبها المعاق سمعيا	لا يكتسبها المعاق سمعيا
الجملة الاسمية	×	
الخبر شبه جملة		×
الجملة التعجبية	×	
الجملة الاستفهامية	×	
خبر كان مفرد		×
خبر كان جملة		×
خبر شبه جملة		×
خبر إن مفرداً وجملة		×
خبر إن شبه جملة		×
الصفة		×
النداء		×
الحال		×
الحال جملة وشبه جملة		×
التمييز		×
أسماء الإشارة		بعضها: هذا- هذه
الأسماء الموصولة		×
الاستثناء		×
المفعول فيه		×
المفعول لأجله		×
المفعول معه		×
المفعول المطلق		×
التوكيد اللفظي		×
التوكيد المعنوي		×
الأفعال الخمسة		×
إعراب الفعل المعتل		×

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن التلميذ المعاق سمعيا في هذا المستوى (الخامسة ابتدائي)، لا يمكنه اكتساب جل القواعد النحوية المقررة في الكتاب المدرسي، إذ لا يستطيع أن يكتسب إلا القواعد النحوية البسيطة كالجملة الاسمية، الجملة التعجبية، الاستفهامية بالإضافة إلى بعض القواعد النحوية التي اكتسبها في السنوات الماضية (الثالثة والرابعة ابتدائي) كأنواع الكلمة وأزمنة الفعل والجملة الفعلية البسيطة وأركانها: الفعل، الفاعل والمفعول به، كما أن التلميذ المعاق سمعيا لا يتمكن في هذه المرحلة التعليمية من إعراب الكلمات أو إعراب الجمل في النص.

رابعا:تفسير نتائج مستوى الرابعة متوسط:

- تمييز العينة بين أزمنة الفعل من عدمه:

من خلال النتائج يتضح أن أفراد العينة يدركون ويميزون بين الفعل الماضي، المضارع والأمر وهذا واضح في النسب المحصل عليها فقد مثلت الإجابات الصحيحة بـ٩٥.٨% والخاطئة بـ٤.٢% وهذا راجع إلى أن التلميذ المعاق سمعياً قد اكتسب هذه الأزمنة وتعلمها في أول مراحل تعلمه بدءاً من السنة الثالثة ابتدائي، ويمكن تفسير نسبة الإجابات الخاطئة إلى أن النقص قد يرجع إلى درجة العجز السمعي الذي يعاني منه التلميذ أو تأخره عن التعليم أو عامل السن الذي له دور في عملية التحصيل المدرسي.

- تمييز أو إدراك العينة الفرق بين الفعل، الفاعل والمفعول به:

نلاحظ أن التلميذ المعاق سمعيا وهو في هذه المرحلة التعليمية (الرابعة متوسط)، لا يدرك الفرق بين عناصر الجملة الفعلية: الفعل، الفاعل، والمفعول به، وهذا واضح من خلال النتائج التي أظهرها الجدول بناء على الاختبار الذي طبق في هذا الجانب، إذ نجد أن الإجابات قدرت بـ٣٧.٢% في حين أن الإجابات الخاطئة بلغت نسبة ٦٢.٨%.

ويمكن إرجاع أسباب هذه النتائج إلى طبيعة العجز السمعي، عامل السن ذلك أن أعمار هذه الفئة تتراوح ما بين ١٦ و١٩ سنة)، فهذان عاملان أساسيا في عملية الاكتساب والتعلم لدى التلميذ المعاق سمعيا، هذا إلى جانب تشابه المصطلحات وصعوبة فهمها والتفريق بين الفعل الذي هو الحدث ومن قام بالفعل ومن الذي وقع عليه فعل الفاعل.

- إدراك العينة وتمييزها بين الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول من عدمه:

أظهرت النتائج أن نسبة الإجابات الصحيحة هي٣٧.١% أما نسبة الإجابات الخاطئة فبلغت٦٢.٩% ومن خلال هذه الأرقام يتضح لنا أن التلميذ المعاق سمعيا رغم بلوغه هذه المرحلة التعليمية (الرابعة متوسط)، فهو لا يزال لا يفرق بين الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، فبخصوص الفعل المبني للمعلوم قد يفهم التلميذ المعاق سمعيا أن هناك فاعلاً قام بهذا الفعل، أما أن يفهم أن هناك فعل قام به طرف مجهول، فهذا ما لا يستطيع استيعابه وفهمه.

وكما هو معلوم فإنّ « صيغة المبني للمجهول بصفة خاصة يصعب على الأطفال فهمها بشكل صحيح حتى حوالي الخامسة من أعمارهم»[1].

ويلاحظ أن الجمل المبنية للمجهول أكثر ندرة في الحديث الموجّه للأطفال، ولذلك فإنّ كل الدلائل تشير إلى التكهن بأن الأطفال الصغار يجدون الجمل المبنية للمجهول أصعب في الفهم من الجمل المبنية للمعلوم[2].

لكن ما يلاحظ أن فهم الجمل المبنية للمجهول يكون صعباً في المراحل الأولى لتعلّم الطفل، لكن مع مرور الوقت وثراء لغته، يكتسب في المراحل التعليمية الموالية هذه الجمل، لكن التلميذ المعاق سمعيا لا يمكنه اكتساب هذه الجمل وفهمها لا في المراحل الأولى ولا في مراحله التعليمية الأخرى.

- إدراك أو تمييز العينة بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية من عدمه:

من خلال الاختبار الذي أجري من أجل التعرف على مدى إدراك العينة الفرق بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية من عدمه، بينت لنا النتائج أن نسبة الإجابات الصحيحة بلغت ٩٠% ونسبة الإجابات الخاطئة هي ١٠%، وهذا دليل على أن أفراد العينة يفرقون ويميزون بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية، وهذا عكس ما رأيناه بالنسبة للاختبار الخاص بإدراك الفرق بين عناصر الجملة الفعلية إذ كانت نسبة الإجابات الخاطئة هي الغالبة.

٦- نتائج الدراسة:

- لاحظنا أن العينة المختارة في السنوات الثلاث: الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي تمكنت من إدراك أنواع الكلمة: الاسم، الفعل والحرف وهو الأساس الذي تبنى عليه الجملة فيما بعد.

- تمكنت العينات في السنوات الأربع: الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي وكذلك الرابعة متوسط من التمييز بين أزمنة الفعل: الماضي، المضارع والأمر وهذا شيء ضروري وأساسي.

- لاحظنا أن التلميذ المعاق سمعيا، وهو في مرحلة تعليمية لا بأس بها (الرابعة متوسط) كانت إجاباته خاطئة بخصوص الفرق بين الفعل والمفعول به، فهو في كثير من الأحيان لا يميز بين عناصر الجملة الفعلية، وهذا أمر يؤثر عليه سلبا في الجانب النحوي ويجعله أيضا لا يميز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية وهما أساس الجملة العربية.

- بخصوص الاختبار الذي وجه إلى السنوات الثلاث: الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي، نلاحظ إخفاق العينات في ترتيب الجمل ترتيبا صحيحا، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها: أن التلميذ المعاق سمعيا يحبذ التعامل مع الكلمات وهي منفردة، وعندما نضع أمامه جملة يجد صعوبة في فك شفراتها أي بالتعرف على معنى كل كلمة على حدا من أجل التعرف على المعنى العام للجملة.

- يتوقف الترتيب الصحيح للجمل بالدرجة الأولى على معرفة معاني الكلمات المكونة للجملة، فقد تتألف الجمل من كلمات غير مألوفة أو كلمات مجردة لا يفهم المعاق سمعيا معناها.

---

[1] – دانيال هالاهان وآخرون، " **صعوبات التعلّم (مفهومها– طبيعتها– التعليم العلاجي)**"، تر: عادل عبد الله محمد،دار الفكر،عمان،ط١،٢٠٠٨، ص ٤٧٩.

[2] – ينظر: اليسون أليوت،" **التطور اللغوي عند الأطفال** "، تر: الصهبي علي بلحوق وآخر، منشورات جامعة الفتح، طرابلس، ط١، ١٩٨٨، ص ١٦٣.

- يتوقف الترتيب الصحيح للجمل كذلك على نوع الكلمات التي تتكون منها هذه الجمل: أسماء، أفعال، حروف...الخ.

- عدم معرفة المعاق سمعيا لقواعد ترتيب الجملة ،كأن يقدّم الفعل على الفاعل والمفعول به في الجملة الفعلية ،وأن يقدّم المبتدأ على الخبر في الجملة الاسمية بسبب نسيانه للقاعدة النحوية. هذا إلى جانب حذفه للروابط والأدوات من الجملة ،وعدم معرفته لموقعها في الجملة .

- لم يتمكن أفراد العينة في مستوى الرابعة ابتدائي من الإجابة الصحيحة في الاختبار الخاص بإدراك الجملة الفعلية البسيطة وكذا الجملة الاسمية، ويرجع ذلك ربما إلى نوع الكلمات التي تتركب منها هذه الجمل، وصعوبة فهم معانيها بالنسبة للتلميذ المعاق سمعيا.

- يفضل التلميذ المعاق سمعيا كتابة وقراءة الجمل القصيرة وينفر من الجمل المعقدة (المركبة) والطويلة.

- إن الدرس الخاص بالفعل المبني للمعلوم و الفعل المبني للمجهول مقرر في الكتاب المدرسي الابتدائي، لكننا فضلنا تطبيق الاختبار على العينة ذات مستوى الرابعة متوسط نظراً لصعوبة هذا الدرس في المرحلة الابتدائية- حسب رأينا- إلا أن النتائج التي أظهرها الاختبار بينت أن التلميذ المعاق سمعيا،وهو في هذه المرحلة التعليمية لا يمكنه التفريق والتمييز بين الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، وهي من الدروس التي تعّد صعبة الفهم والاستيعاب لديه حسب شهادة الأساتذة والمعلمين.

خاتمة:

بعد عرض النتائج توضّح لنا أن المعاق سمعيا يعاني الكثير من الصعوبات التي تتعلق بتأليف الجمل والتراكيب،وهذا راجع إلى عدّة أسباب أهمها ضعف سمعه الذي يؤثر على اكتسابه لمختلف مهارات التعلم،بالإضافة إلى أن الجانب التركيبي له علاقة وطيدة بالجانب الدلالي، فمعرفة معاني الكلمات التي تتكون منها الجمل له دور كبير في معرفة ترتيب هذه الكلمات ترتيبا صحيحا لتأليف جمل صحيحة نحويا ودلاليا.

قائمة المراجع:

1- إبراهيم عبد الله الزريقات، "**الإعاقة السمعية- مبادئ التأهيل السمعي و الكلامي و التربوي**"،- دار الفكر، السويد.

2- إبراهيم محمود خليل،"**في اللسانيات ونحو النّص**"، دار المسيرة، عمّان، ط١، ٢٠٠٩.

3- أنس محمد أحمد قاسم،"**اللغة والتواصل لدى الطفل**"، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٨.

4- اليسون أليوت،"**التطور اللغوي عند الأطفال**"، تر: الصهبي علي بلحوق وآخر، منشورات جامعة الفتح، طرابلس، ط١، ١٩٨٨.

5- بلبشير لحسن،"**التركيب وعلاقته بالنحو**"، مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، ع١، مارس ٢٠٠٢.

6- جون لوينز،"**اللغة واللغويات**"،تر: محمد العناتي، ،دار جرير، عمان،ط١، ٢٠٠٩. ٨- دانيال هالاهان وآخرون،"**صعوبات التعلّم (مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي)**"، تر: عادل عبد الله محمد،دار الفكر،عمان،ط١، ٢٠٠٤.

7- دانيال هالاهان وآخرون،"**صعوبات التعلّم (مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي)**"، تر: عادل عبد الله محمد،دار الفكر،عمان،ط٨، ٢٠٠٩، ص٤٧٩.

8- كريمان بدير وأخرى،" **تنمية المهارات اللغوية للطفل**"، عالم الكتب، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٠.

9- كواليزار كاكل عزيز، "**القرينة في اللغة العربية**"، دار دجلة، عمان، ط١، ٢٠٠٩.

الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المعسرين قرائيًا - دراسة ميدانية في بعض مدارس بلدية الأغواط -

د.محمد بوفاتح/جامعة عمار ثليجي،الأغواط أ.أحمد بن عيسى/جامعة عمار ثليجي،الأغواط

ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي الميتامعرفي والذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المعسرين قرائيًا.طبقت الدراسة على **عينة** قدرها (٩٠) تلميذا معسرا قرائيا ، ولجمع البيانات قام الباحثان بتطبيق **اختبار نص العطلة** لصاحبته (**غلاب قزادري صليحة**) من أجل تحديد عينة البحث ، ثم تطبيق **اختبار الذاكرة العاملة** والمصمم من طرف (**بادلي وجاثركول**)، **واختبار الفهم القرائي الميتامعرفي** من تعريب وتقنين(**أحمد مهدي مصطفي وإسماعيل الصاوي**)، وتم التأكد من الصلاحية السيكومترية للأدوات على عينة الدراسة الاستطلاعية ، ولتحليل البيانات تم الاعتماد على برنامج **SPSS** وبعد التحليل أسفرت **نتائج الدراسة** على ما يلي :

توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين الفهم القرائي الميتامعرفي والذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسرين قرائيا.

توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين الفهم القرائي الميتامعرفي- جمل الحلقة الفونولوجية - عند التلاميذ المعسرين قرائيا.

توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين الفهم القرائي الميتامعرفي فالحلقة الفونولوجية و- كلمات - عند التلاميذ المعسرين قرائيا.

توجد فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي الميتامعرفي عند التلاميذ المعسرين قرائيا تعزى إلى الأداء في مقياس الذاكرة العاملة لصالح التلاميذ ذوي الذاكرة العاملة النشيطة.

مقدمة:

تعتبر القراءة من بين أهم مهارات اللغة وإحدى لبنات التعلم،فهي ليست مجرد فك للرموز المكتوبة وتحويلها إلى رموز منطوقة،بل تتعدى ذلك لكونها نشاط جد معقد تتدخل فيها ميكانيزمات عديدة، مُساهمة في عملية التعلم ككل ، وهي إحدى المهارات المكونة للبعد المعرفي للتلميذ،وتمثل الهدف الأساسي والرئيسي للمدرسة الابتدائية وقد نالت

اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي واللغوي ومجال صعوبات التعلم،خاصة ما يرتبط بعملية القراءة من صعوبات عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية ويعود ذلك الاهتمام إلى مدى قوة ترابط العمليات المعرفية الأساسية والمساعدة في القراءة كالذاكرة والانتباه والذكاء ،إضافة إلى آلية نشاط القراءة وتطور مهاراتها مثل التعرف على الكلمات وفهم المقروء والاستنتاج وكل هذا يأتي بطريقة متتابعة ومتسلسلة لتشكل بناء هذا البعد المعرفي المكتمل ليساعد التلميذ على تطور وتنمية قدراته ومهاراته المعرفية . حيث تتضمن القراءة (Reading) **عمليتين أساسيتين**:

الأولى فك شفرة (Decoding) الحروف والرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات ولغة منطوقة والثانية هي فهم (Comprehension) تلك المادة المقروءة وتحويلها إلى معنى[1].

حيث أن المقصود من قراءة أي مادة قرائية والتي تتمثل في النص القرائي هو فهم المحتوى وتحويل الرموز إلى معاني ، ولا شك أن القراءة الحقيقية تلك التي تتسم بالتعرف الصحيح للرموز والمرتبط بالفهم[2].

والفهم بدوره يقترن بسهولة استخدام التلميذ للمفاهيم والمعاني المكتسبة حيث يعتبر الفهم القرائي هو المهارة الأساسية،التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى فهم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى ، وحالما يتجاوز التلميذ هذه الصعوبة يستطيع تجاوز أي صعوبة في فهم أي مادة أخرى[3].

إضافة إلى ذلك فإنّ تعلّم القراءة يتطلب تكامل العمليات المعرفية، والتي هي بمثابة وظائف ذهنية تستحوذ جزء كبير من التكوين الفردي، والمُتمثلة في الإدراك، الانتباه، الذكاء، الذاكرة، واللغة التي تُمثل جوهر السلوك الإنساني، فعدم قدرة أي نظام من الأنظمة المعرفية على أداء وظائفه ينتج عنه صعوبات تعلم القراءة، حيث يُعدّ تعلم القراءة أول اكتساب قاعدي للطفل عند دخوله المدرسة، وهي نشاط جد معقد لكونه مساهما في عملية التعلم ككلّ، فهي تُساعد على تنمية الوظائف العليا، واكتساب المعارف التي تسمح بوصول الطّفل لتعلم المهارات المدرسية الأخرى بشكلٍ سليم[4].

ولكي يتعلم التلميذ فانه يقوم باستقبال المعلومات (Inputs) ثم يقوم بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل روابط بينها (**التجهيز والمعالجة**.Processing) ثم التعبير عن تلك المعلومات في صورة مخرجات (Outputs)، وأثناء

---

[1] – إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩) ، "**صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية**"، القاهرة ، دار الفكر العربي، ص٢٠٦.

[2] – نفس المرجع السابق ، ص ٥٦.

[3] - مها عبد الله السليمان (٢٠٠١)، "**أثر برنامج قائم على استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي**"، رسالة ماجيستير غير منشورة ، مملكة البحرين ، ص ٥٠ .

[4] – آسيا بوخراز (٢٠٠١)، "**اضطرابات المفكرة الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجزائر ، ص٢١.

عملية المعالجة يقوم التلميذ بتحليل وتركيب وتنشيط المعلومات باستخدام إستراتيجية للعمل على استبقاء المعلومات في صورة نشطة ومدركة بالذاكرة ثم يقوم باستدعاء هذه المعلومات بسهولة[1].

وهنا يبرز دور الذاكرة العاملة أثناء أداء التلميذ للمهمة أو النشاط التعليمي في كفاءتها وسعتها ومدى نشاطها ، فالتلميذ عندما يبدأ في تعلم القراءة وتنمية قدراته ومهاراته القرائية فإنه يقوم باستقبال المعلومات التي يخزنها ويقوم بمعالجتها واسترجاعها بسرعة ، وهذا مرتبط بمدى فاعلية ذاكرته العاملة لأنها المسؤولة عن التخزين المؤقت للمعلومات ومعالجتها معالجة بصرية فونولوجية.

واعتبر علم النّفس العصبي المعرفي للطفل أن الذاكرة النشيطة من بين النّشاطات الأكثر أهمية في النّظام المعرفي للفرد، فغالباً ما تُؤثر اضطراباتها بصورة سلبية على التّعلم، رغم إمكانية التّمدرس إلا أنّه يُظهر وجود مشاكل على مُستوى الإكتسابات المدرسية القاعدية[2].

وتمثل الذاكرة العاملة المكوّن المعرفي للعمليات الأكثر تأثيراً في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها، للقيام بالعديد من الاستخدامات المعلوماتية لاسيما التحصيلية ، ويتم ذلك من خلال النظم المعرفية المتصلة بها، ويشير **بادلي**(**Baddeley**,1996) إلى الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم ، حيث تعتبر الذاكرة العاملة هي نظام محدود القدرة، يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا ويعالجها، كما أن الذاكرة العاملة تمثل الجزء الحيوي من نظام الذاكرة الكلي، ولقد وُصفت بأنها مركز الوعي (الإدراك، والفهم) في نظام معالجة المعلومات[3] .

وتعتبر الميتامعرفية من أكثر مواضيع علم النفس حداثة ، حيث يرى **كانيل** (**Khanil،1998**) أن ما وراء المعرفة تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المتعلم أثناء نشاطاته المعرفية، وأكد (**ستيرنبيرج.Sternberg،1979**) أن هذا المفهوم ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات ، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة[4] .

ويذكر **حسين عبد الباري** أن الميتامعرفية مكون من الإجراءات اللازمة لضبط الإجراءات المعرفية أو العمليات المعرفية والسيطرة عليها ، والتحكم فيها وتوجيهها[5].

وذكر (**حمدان٢٠١**) في دراسة له أن التلميذ أثناء القراءة في حاجة إلى التفكير فيما يعرفه وما الذي يحتاج إلى معرفته، وتقويم مدى تقدمه في تحقيق أهدافه، كما يحتاج إلى تنظيم قراءته بالشكل الذي يضمن له تحقيق هذه

---

[1] – مختار أحمد الكيال (٢٠٠٦)،" **فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي الماوراء الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" ،كلية التربية ، جامعة عين شمس، ص٠٧.

[2] - آسيا بوخراز (٢٠٠١)، مرجع سابق ، ص١٦.

[3] - مسعد أبو الديار(٢٠١٢)، "**الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم**"، ط١، الكويت، سلسلة إصدارات مركز تعليم وتقويم الطفل، ص١٥.

[4] - عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤)، "**علم النفس المعرفي**" ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة ، ص٢٠٥.

[5] - حسن عبد الباري عصر (٢٠٠٥)،"**التفكير مهارته واستراتيجيات تدريبه**" ، ط١ ، الاسكندرية ، مركز للكتاب ، ص٣٤.

الأهداف، واستخدام التلميذ لإستراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء القراءة، تجعله على وعي بجوانب القوة والضعف لديه فيما يقرأ، وبالتالي تمكنه من إعادة النظر في الأنشطة والإستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها أثناء عملية القراءة، وبخاصة عندما يواجه صعوبات في التعرف وفهم ما يقرأ، ومن ثم يقوم بإجراء التعديلات اللازمة عليها بهدف تصحيح مسار القراءة ومعالجة هذه الصعوبات[1].

بمعنى آخر يتمثل في اعتماد التلميذ على ذاته في أداء المهمة المعرفية باختيار الإستراتيجية التي تمكنه من النجاح في المهمة والوصول إلى النتيجة المرجوة.

وتشير(**مها عبد السليمان٢٠٠**) في دراستها أن الملاحظ على التلاميذ الأقل مستوى في القراءة لديهم أساليب خاطئة بالعمليات المعرفية الخاصة بالقراءة ، واستخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يساهم في مراقبة ذواتهم أثناء القراءة [2].

وتتضح العلاقة أكثر في أول مرحلة من مراحل الميتامعرفية للقراءة كما حددها (**إسماعيل الصاوي٢٠٠**) والتي تأتي قبل القراءة وتمثل البنية المكبرة أو النمط التنظيمي الشامل الذي من خلاله يخطط القارئ لعملية القراءة بواسطة إستراتيجية التساؤل الذاتي التي تساعده في تحديد هدفه من القراءة ، وسببها والتنبؤ بما يحتويه النص واكتشاف العلاقات بين المعلومات الجديدة التي سوف يقرأها والتي تتعلق بالذاكرة العاملة والمعلومات السابقة التي قام بتعلمها والمختزنة في الذاكرة بعيدة المدى ، ففي هذه المرحلة ينشط التلميذ مخططاته المعرفية[3].

ووفقا لما تم طرحه من آراء، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات التي تجعلنا نقوم بالنظرة الفاحصة لطبيعة هذه العلاقة والتحقق منها ، مع ندرة وقلة الدراسات السابقة - على حد علم الباحثين - خاصة تلك التي تناولت استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية في النشاط المعرفي ، وعلاقتها ببعض العمليات المعرفية في ميدان القراءة عند التلاميذ ذوي صعوبة القراءة ، إلا أنه توجد بعض الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات الميتامعرفية في برامج تدريبية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة أو الفهم القرائي ، أو تلك التي تناولت الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالأساليب المعرفية عند التلاميذ العاديين.

على ضوء ما ذكر تقوم دراستنا على الذاكرة العاملة والتي هي أحد أهم العمليات المعرفية الهامة في عملية القراءة والفهم القرائي الميتامعرفي ، الذي يعتمد استخدام التلميذ لمهارات التخطيط للمهمة ومراقبة نفسه أثناء أدائها وتقويم النتائج التي وصل إليها عند إنهائه المهمة . وعلى هذا ستكون تساؤلات الدراسة كالتالي:

تساؤلات الدراسة :

---

[1] - محمد حسن علي حمدان (٢٠١١)،" **فعالية استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية**"، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، قنا ، مصر، ص١٠.

[2] - مها عبد الله سليمان ، (٢٠٠١)، مرجع سابق ،ص٠٤.

[3] - إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩) مرجع سابق، ص ٢١٥.

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتامعرفي والذاكرة العاملة؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتامعرفي والحلقة الفونولوجية-كلمات- ؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتامعرفي والحلقة الفونولوجية- جمل - ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي الميتامعرفي بين (نشيطي ومنخفضي) الذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسرين قرائيا تعزى إلى مستوى الأداء على الذاكرة العاملة ؟

- فرضيات الدراسة :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتامعرفي والذاكرة العاملة.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتامعرفي والحلقة الفنولوجية- كلمات-.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتامعرفي والحلقة الفنولوجية - جمل-.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي الميتامعرفي بين (نشيطي ومنخفضي) الذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسرين قرائيا تعزى إلى مستوى الأداء على الذاكرة العاملة.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي الميتامعرفي والذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسرين قرائيا ومدى قدرتهم على استخدام وعيهم للعمليات المعرفية للقراءة أثناء أداء المهمة القرائية.

- معرفة الفروق في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي بين التلاميذ المعسرين بين ذوي الذاكرة النشيطة والضعيفة .

التعرف على العلاقة بين الفهم القرائي الميتامعرفي والحلقة الفونولوجية –جمل - لدى عينة التلاميذ المعسرين قرائيا.

التعرف على العلاقة بين الفهم القرائي الميتامعرفي والحلقة الفونولوجية -كلمات - لدى عينة التلاميذ المعسرين قرائيا.

-أهمية الدراسة :

- أهمية المتغيرات التي نتناولها في الدراسة وهي الذاكرة العاملة والفهم القرائي الميتامعرفي عند التلميذ في عملية القراءة.

- مدى حاجة المعلم والتلميذ إلى استخدام التفكير الميتامعرفي من أجل تجاوز الصعوبات التي تعترض طريق التلميذ ، واستخدام التلميذ لمهارة الوعي بذاته وما يجري داخله أثناء القراءة ، وامتلاك التلميذ استراتيجيات لضبط النشاط المعرفي خاصة القراءة و إجراء التقويم الذاتي المستمر للنشاط المعرفي .

التعاريف النظرية والإجرائية لمفاهيم الدراسة :

- **الذاكرة العاملة :** هي جهاز لمعالجة المعلومات ، وهي حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى في التعلم .

- **وتعرف إجرائيا** : بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعسر قرائيا على مقياس الذاكرة العاملة (**نموذج بادلي**) .

- **الفهم القرائي الميتامعرفي** : ينقسم هذا المصطلح إلى جزأين أحدهما معرفي وهو متعلق بالفهم القرائي والذي يعرفه(**سامي عبد الله ١٩٧٨**) بأنه عملية التعرف على الرموز والمواد المكتوبة ثم تشكيلها مع بعضها في شكل مندمج و تغير معانيها في عمليات عقلية معقدة [1].

والثاني ما وراء معرفي الذي يتمثل في مصطلح الميتامعرفية وهي:

كما يعرفها (**ويكسون Wicson 1998**) بأنها معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيا ، وهي التعلم بشأن كيف أفعل ؟ لماذا أفعل ؟ ماذا أفعل ؟

وتتضمن ثلاث مهارات :

- **مهارة التخطيط** : وتتضمن الأسئلة التالية :

هل للفرد فهم واضح لما يفعل ؟ هل للمهمة معنى ؟ هل يبلغ الهدف ؟.

- **مهارة التقويم**: والتي تتضمن الأسئلة التالية:

هل بلغ الهدف ؟ ما لذي نجح فيه ؟ وما لذي لم ينجح فيه ؟ هل قام بما عليه ؟ هل يمكن أن يقوم بالعملية بشكل مختلف؟

- **مهارة المراقبة**: والتي تتضمن **الأسئلة** التالية :

هل للفرد فهم واضح لما يفعله ؟ هل للمهمة معنى ؟ هل يبلغ الهدف ؟ هل يتعين عليه إجراء تغييرات [2]؟ .

ويعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ المعسر قرائيا في مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي المطبق في الدراسة .

- **التلميذ المعسر قرائيا و نعرفه إجرائيا**:هو التلميذ الذي يكون لديه مؤشر القراءة السليمة أقل من ٠.٥ و زمن قراءته أكثر من ١٨ ثانية في أداءه على اختبار **"نص العطلة"** (للباحثة غلاب قزادري صليحة).

- **منهج البحث:**

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة كونه يقوم بوصف الظاهرة المدروسة وتصورها كميا وكيفيا عن طريق جمع المعلومات.

---

[1]- مراد عيسى سعد (٢٠٠٦)،" **الضعف القرائي وأساليب التعلم** "، ط ١، الإسكندرية ،دار الوفاء للطباعة والنشر، ص٩٥.

[2] - بن الطاهر التجاني ، " **الأسلوب المعرفي الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراك والفهم القرائي الميتا معرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية**" ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر ، ٢٠٠٩ .

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تمت الدراسة خلال الموسم الدراسي الثاني لسنة ٢٠١٥/٢٠١٦ .

الحدود المكانية : أجريت الدراسة على ٦٠ مدارس ابتدائية في بلدية الأغواط.

- أدوات الدراسة وجمع البيانات:

١- اختبار نص العطلة للباحثة غلاب صليحة : يتكون من نص عنوانه" **العطلة** " مطبوع على ورق مقوى مرفوق برسومات لها علاقة بمحتوى النص، وورقة الفحص يتم فيها تسجيل المعلومات الخاصة بالمفحوص كالسن والمستوى الدراسي وملاحظات أخرى تهم الفحص الأرطوفوني للقراءة بالإضافة إلى ورقة البروتوكول وهي عبارة عن نسخة من نص الاختبار دون رسومات وهي خاصة بالفاحص حيث تمكنه من تتبع قراءة المفحوص، ما يقيسه الاختبار هو زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة أي دقة القراءة وسرعة القراءة.

مدة الاختبار: لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بتسجيل كل الوقت المستغرق لقراءة كامل النص[1].

٣ - اختبار المفكرة البصرية - الفضائية:

٤ - **أ / تعريف الاختبار**: سنعتمد في هذه الدراسة على اختبار المفكرة البصرية – الفضائية المُصمم من طرف (**بادلي وجاثركول**) **Baddeley et Gathercole (1982)**، والمُطبّق من طرف الباحثة (**سعيدون سهيلة ٢٠١٣-٢٠٠٤**)، تحت رسالة الماجستير في الأرطفونيا بجامعة الجزائر، الهدف من هذا الاختبار هو قياس مدى قدرة المفكرة البصرية - الفضائية في اكتساب الأطفال المتمدرسين لمهارة القراءة، وذلك بناءً على معالجة معلومة بصرية، وتصورها ذهنياً ومن ثمة الاحتفاظ بها واسترجاعها أثناء الضرورة أي عند القراءة ، مبدأ الاختبار بسيط وسهل لذا لم يحتاج إلى أي تغيير أو تعديل يُذكر في البيئة الجزائرية، يحتوي هذا الاختبار على خمس سلاسل من الجداول ابتدءاً من سلسلة جدولين إلى غاية خمس جداول، بمجموع ٦ جدولاً، حيث يحتوي على ٤٢ شبكة.

٢- اختبار الحلقة الفونولوجية:

اختبارات الحلقة الفونولوجية الذي صُمم من طرف (**سيجل و ريان**) **Siegel et ryan (1989)** وطُبّق من طرف (**سينيوريك**) **Seigneric (1998)** تمّ تكييفها من طرف الباحثة (**قاسمي أمال**) سنة (**٢٠١٢-٢٠٠٩**) في رسالة ماجستير في الأرطفونيا بجامعة الجزائر، والهدف من هذا الاختبار هو قياس مدى قدرة نظام الحلقة الفونولوجية باعتباره مركز تكرار وتذكر الجمل، الكلمات وحتى الأرقام والأعداد، وبناءً عليه اشتملت اختبارات الحلقة الفونولوجية على ثلاثة فروع، وهي:

---

[1]- غلاب قزادري صليحة (١٩٩٨)،" **اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الأساسية ، بناء اختبار القدرة على القراءة بالغة العربية** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر، ص– ص ١٦١– ١٦٦.

اختبار الحلقة الفونولوجية (كلمات) ،اختبار الحلقة الفونولوجية (جمل) ، اختبار الحلقة الفونولوجية (أعداد)

٣- مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي(نسخة ٢٠٠٣):

نشير في البداية إلى أن هذا المقياس من تعريب و تقنين الباحثان (أحمد مهدي مصطفي وإسماعيل الصاوي) من كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي بمصر، وهو في الأصل من إعداد كل من **Swanson.H.L& Trahan.M.1996.** يهدف هذا المقياس إلى تشخيص صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي الميتامعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي من خلال المكونات الميتامعرفية **الثلاثة** التالية:

١- التخطيط لمهام الفهم القرائي.

٢- مراقبة الذات.

٣- تقييم استراتيجيات الفهم القرائي.

وصف المقياس:المقياس ككل مكون من عشرين فقرة تقيس ثلاثة مكونات ميتامعرفية للفهم القرائي وهي:

١- مراقبة الذات: وهي تتضمن المتغيرات المرتبطة بوعي التلميذ بذاته أثناء القراءة وهذا المكون تقيسه الفقرات(١، ٧، ٨، ٤).

٢- التخطيط للمهمة: ويتضمن المتغيرات المرتبطة بوعي التلميذ ببارمترات (معايير) مهمة الفهم القرائي، وهذا المكون تقيسه الفقرات(٢، ٣، ٥، ٦، ٩، ١١، ١٥، ١٠ ،٢).

٣- تقيم الإستراتيجية: ويتضمن المتغيرات المرتبطة بتقييم التلميذ لاستراتيجياته التي يستخدمها في الفهم القرائي، وهذا المكون تقيسه الفقرات(١، ٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩).

تقدير درجات المقياس في نسخته الأولى:

كل درجة على كل فقرة تتراوح – نظريا – ما بين (١، ٤ درجات) حيث تعكس درجة (٤) وعيا ميتامعرفيا مرتفعا ، بينما تعكس الدرجة (١) وعيا ميتامعرفيا منخفضا، والدرجة على المكون تترامح ما بين (٤، ١٦ درجة)،أما الدرج على المكونين الثاني والثالث فتتراوح كل منهما بين (٨، ٣٢ درجة)، ومن ثم فان الدرجة على المقياس ككل تتراوح ما بين (٢٠، ٨٠ درجة).

٥- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

١- مقياس الذاكرة العاملة :

- **الثبات :** تم تقدير الثبات **بطريقتين** هما:

- **معامل ألفا كرونباخ**: وقد استخدمت هذه المعادلة لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١): معاملات ثبات مقياس الذاكرة العاملة بطريقة ألفا لكرونباخ:

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
٢٠	٠.٩٨

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل قد بلغ(٠.٩٨) وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **التجزئة النصفية** : وباستغلال نفس بيانات العينة الاستطلاعية ، قاماالباحثان بتقسيم عبارات المقياس إلى نصفين وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (٢): يوضح معامل الارتباط مقياس الذاكرة العاملة بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة جوتمان.

معامل الارتباط	معادلة الثبات بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
٠.٩٨	٠.٩٩	دال إحصائيا

يتضح من الجدول أن معامل الثبات مرتفع وهو دال إحصائيا ويمكن الوثوق به.

الصدق : تم تقدير الصدق بالطرق التالية:

–**صدق الاتساق الداخلي:** وقد تم ذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس .

جدول رقم (٣): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
٠١	.785**	١١	.855**
٠٢	.928**	١٢	.953**
٠٣	.897**	١٣	.810**
٠٤	.939**	١٤	.887**
٠٥	.884**	١٥	.929**
٠٦	.813**	١٦	.967**
٠٧	.932**	١٧	.834**
٠٨	.967**	١٨	.856**
٠٩	.823**	١٩	.938**
١٠	.771**	٢٠	.962**

مما سبق يتضح أن معاملات ارتباطات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس أغلبها كان دالا إحصائيا عند مستوى دلالة(٠.٠١) و(٠.٠٥) وهذا ما يعطي مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس.

- **الصدق التمييزي** :كما تم حساب صدق هذا المقياس باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة٢٧% من طرفي المقياس الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها٧ درجات عليا و٧ درجات دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) .

جدول رقم (٤): يوضح صدق المقارنة الطرفية للمقياس الذاكرة العاملة.

الطرفين		اختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الطرف الأعلى	٦.٣٨	٠.٠٠٢	٧	١٦٥.٢٨	٩.٩٤	١٢	١٨.٧٨	0,00	دال إحصائيا
	الطرف الأدنى			٧	٨٧.٤٢	٤.٦١				

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (٤) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمة(١٨.٧٨) وهي دالة عند درجة الحرية (١٢) ومستوى الخطأ أو الدلالة(٠.٠ =α).

نستنتج من ذلك أن المقياس يتمتع بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات يمكن الوثوق بها لاستخدامه في البيئة المحلية بكل اطمئنان.

٢- الفهم القرائي الميتامعرفي :

- الثبات:

- **معامل ألفا كرونباخ** : وقد استخدمت هذه المعادلة لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار، وقد تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق ميزان رباعي التدريج ١-٤

تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل، فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٩): معاملات ثبات اختبار الفهم القرائي الميتامعرفي بطريقة ألفا كرونباخ

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
٢٠	٠.٩١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاختبار ككل قد بلغ(٠.٩) وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **التجزئة النصفية** : وباستغلال نفس بيانات العينة الاستطلاعية، قاما الباحثين بتقسيم عبارات الاختبار إلى نصفين وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (٦): يوضح معامل الارتباط لاختبار الفهم القرائي الميتامعرفي بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة جوتمان

معامل الارتباط	معادلة الثبات بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
٠.٨٦	٠.٩٢	دال إحصائيا

يتضح من الجدول أن معامل الثبات مرتفع وهو دال إحصائيا ويمكن الوثوق به.

- الصدق :

- صدق الاتساق الداخلي: وقد تم ذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار .

جدول رقم (٧): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
٠١	.582**	١١	.503*
٠٢	.716**	١٢	.634**
٠٣	.418*	١٣	.750**
٠٤	.687**	١٤	.455*
٠٥	.307	١٥	.740**
٠٦	.709**	١٦	.521**
٠٧	.502*	١٧	.626**
٠٨	.621**	١٨	.601**
٠٩	.624**	١٩	.785**
١٠	.633**	٢٠	.756**

مما سبق يتضح أن معاملات ارتباطات الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار أغلبها كان دالا إحصائيا عند مستوى دلالة(٠.٠١)و(٠.٠٥) وهذا ما يعطي مؤشرا للاتساق الداخلي لاختبار.

- الصدق التمييزي : كما تم حساب صدق هذا الاختبار باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة٢٧% من طرفي المقياس الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها٧ درجات عليا و٧ درجات دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) .

جدول رقم (٨): يوضح صدق المقارنة الطرفية لإختبار الفهم القرائي الميتامعرفي

الطرفين		اختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الطرف الأعلى	١.١٩	..٢٩	٧	٦٢.٢٨	٢.٢١	١٢	١٩.٧٠	0,00	دال إحصائيا
	الطرف الأدنى			٧	٣٥.٢٨	٢.٨٧				

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (٨) يتضح بأن هذا الاختبار صادق حيث بلغت قيمته (١٩.٧) وهي دالة عند درجة الحرية (١٢) ومستوى الخطأ أو الدلالة (α= ٠.٠).

نلاحظ من النتائج السابقة أن الاختبار يتمتع بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات يمكن الوثوق بها لاستخدامه في البيئة المحلية بكل اطمئنان.

- **عينة الدراسة:**

بعد تحديد موضوع البحث ومتغيرات الدراسة وانحصار الدراسة على مجتمع البحث والمتمثل في التلاميذ ذوو العسر القرائي ولتحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة قمنا بتطبيق اختبار "**نص العطلة** "للباحثة (**غلاب قزادري صليحة**) على المدارس التي قمنا باختيارها، وكان عددها ٥ مدارس ابتدائية .

وأخذنا بعين الاعتبار تحديد بعض الخصائص والمواصفات التي حددناها في عينة الدراسة الاستطلاعية وفق بعض المحددات من بينها :

الملاحظة المباشرة: والتي تمت في ثلاثة حصص لكل مدرسة ، واستطعنا زيارة التلاميذ لملاحظة السلوك العام داخل القسم والأداء في القراءة والتفاعل داخل القسم مع المعلم .

مقابلة المعلم: حيث قام المعلم بدور الدليل من أجل الوصول إلى معرفة مستوى التلاميذ وتحصيلهم في كل المواد والاطلاع على نتائجهم في التقويم المستمر والفروض والوصول إلى الخصائص والمواصفات والمراد تحققها في عينة الدراسة والتي من بينها :

السن : حيث قمنا بتحديد السن الذي يتراوح بين ٩ سنوات و١١ سنة وهو السن الطبيعي للتلاميذ المتمدرسين في السنة الخامسة ابتدائي حيث قمنا بتفادي التلاميذ الذين يبلغ سنهم أكثر من ١٣ سنة ، وهم إما من ذوي تأخر دراسي وهذا من شأنه أن يسقطنا في فخ التشخيص ، أو ذوو الدخول المتأخر ، فاقتصرنا على السن الطبيعي .

قمنا اختيار الأقسام التي يدرس بها معلمين **بصفة تتبعية**، أي التدريس من السنة الأولى إلى السنة الخامسة بدون انقطاع ، لكون المعلم يعرف تلاميذه بصفة دقيقة من كل الجوانب .

إقصاء كل الحالات التي يشك المعلم أنها تعاني نقص في الذكاء ،أو مشاكل سلوكية كتشتت الانتباه وفرط الحركة وإقصاء كل الحالات التي تعاني أي قصور أو إعاقة أو اضطراب أو حرمان على المستوى النفسي والاجتماعي واللغوي ، وتفادي الحالات التي لديها تأخر دراسي في كل المواد والمعيدين ، بعد التطبيق كانت العينة كالتالي:

جدول رقم(٩): يوضح خصائص عينة الدراسة

المؤسسة	عدد الأقسام	العدد الإجمالي للتلاميذ	عدد التلاميذ المعسرين قرائيا		متوسط الزمن لدى العينة	متوسط مؤشر القراءة السليمة لدي العينة
هلالبة عبد الرحمن	ثلاثة أقسام	١٣٠ تلميذ	٣٢ تلميذ	%٣٥.٥٥	٢٦٢ ثا	٠.٣٥
أحمد شطة	قسمين	٨٠ تلميذ	٢١ تلميذ	%٣٥		
دحمان علي	قسم واحد	٣٥ تلميذ	١٧ تلميذ	%٤٨.٧٥		
أحمد التاوتي	ثلاثة أقسام	١٢٠ تلميذ	٢٨ تلميذ	%٢٣.٣٣		
علال بارودي	قسم واحد	٣٥ تلميذ	٧ تلاميذ	%٢٣.٣٣		
المجموع	١٠ أقسام	٤٠٠	١٠٥	%٣١.٣٤		

عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة :

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى على أنه :"توجد علاقة موجبة دالة إحصائيابين الفهم القرائي الميتامعرفي والذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسرين قرائيا، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (١):يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في كل من الفهم القرائي الميتامعرفي والذاكرة العاملة.

		الذاكرة العاملة	الدلالة
الفهم القرائي الميتامعرفي	معامل الارتباط	.٧٤٠**	دالة عند ٠.٠١
	مستوى الدلالة	,٠٠0	
	حجم العينة	٩٠	

من خلال الجدول أعلاه رقم (١) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتامعرفي ودرجاتهم الكلية في الذاكرة العاملة التي بلغت(٠.٧٤)، وهي قيمة مرتفعة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتامعرفي ودرجاتهم الكلية في الذاكرة العاملة هو ارتباط طردي ، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات في الفهم القرائي الميتامعرفي ارتفعت درجاتهم في الذاكرة العاملة والعكس صحيح، كما

أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا(٠,٠١=α)، ومنه نستطيع القول بأنه يمكن قبول فرضية البحث، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو٩٩% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة١%.

أي كلما كان النشاط في المكون المعرفي الذي يتمثل في الذاكرة العاملة بشقيه اللغوي والحسابي مرتفع أدى إلى النشاط في المكون الميتا معرفي الذي يتمثل في استخدام التلميذ المعسر قرائيا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي ، ومنه نستنتج وجود تفاعل وعلاقة بين المكونين عند التلميذ المعسر قرائيا وتفسر العلاقة الطردية الموجبة في المتغيرين بوجود استعداد ودافعية عند التلميذ المعسر قرائيا في استخدام إستراتيجية ما وراء معرفية عند أداء المهمة المعرفية سواء كانت في القراءة أو في العمليات المعرفية المساعدة للقراءة كالذاكرة العاملة ، وهذا يدل على أنه واعي بمدى الصعوبة التي يعاني منها في القراءة والذاكرة العاملة.

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية الثانية على أنه :" توجد علاقة موجبة دالة إحصائيابين الفهم القرائي الميتامعرفي والحلقة الفونولوجية الجمل عند التلاميذ المعسرين قرائيا، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (١): يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في كل من الفهم القرائي الميتامعرفي والحلقة الفونولوجية الجمل

		الحلقة الفونولوجية الجمل	الدلالة
الفهم القرائي الميتامعرفي	معامل الارتباط	.٦٢٠**	دالة عند ٠.٠١
	مستوى الدلالة	,٠٠0	
	حجم العينة	٩٠	

من خلال الجدول أعلاه رقم (١) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتامعرفي ودرجاتهم الكلية في الحلقة الفونولوجية الجمل التي بلغت(٠.٦٢)، وهي قيمة مرتفعة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتامعرفي ودرجاتهم الكلية في الحلقة الفونولوجية - جمل -هو ارتباط طردي ، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات في الفهم القرائي الميتامعرفي ارتفعت درجاتهم في الحلقة الفونولوجية الجمل والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (٠,٠١=α)، ومنه نستطيع القول بأنه يمكن قبول فرضية البحث.

والحلقة الفونولوجية - جمل - هي جزء من الذاكرة العاملة وهي تتعلق بالمهام اللفظية اللغوية ، وتفسر على أنه كلما كانت الحلقة الفونولوجية نشطة على مستوى الجملة كلما زاد الفهم القرائي الميتامعرفي عند التلميذ المعسر قرائيا ، وتعتبر الجملة جزء من النص حيث أن النص يتكون من عدة جمل ، فكلما استطاع التلميذ استرجاع الجمل في وقت قصير كلما ساعده ذلك في استخدام إستراتيجية تتمثل في مهارات الفهم القرائي الميتامعرفي وهي التخطيط لقراءة النص ومراقبة ذاته عند القراءة وتقويم قراءته عند الانتهاء منها ليخرج بنتيجة على أساسها يسعى لتحسين مستواه في المرة القادمة ، حيث أن النشاط في الحلقة الفونولوجية- جمل – ومعرفة كيفية تخزين المعلومة ومعالجتها وبقائها في

صورة نشطة واستدعائها وقت الحاجة إليها يؤثر على فهم التلميذ لـ متى ؟ أين ؟ ولماذا ؟ يستخدم الإستراتيجية المناسبة للموقف القرائي .

3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة على أنه :"توجد علاقة موجبة دالة إحصائيابين الفهم القرائي الميتامعرفي وذاكرة العمل الكلمات عند التلاميذ المعسرين قرائيا، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (١٢) : يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في كل من الفهم القرائي الميتامعرفي والحلقة الفونولوجية - الكلمات -

		الحلقة الفونولوجية الكلمات	الدلالة
الفهم القرائي الميتامعرفي	معامل الارتباط	.٦٩٤٠**	دالة عند ٠.٠١
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠,	
	حجم العينة	٩٠	

من خلال الجدول أعلاه رقم (١٢) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتامعرفي ودرجاتهم الكلية في الحلقة الفونولوجية الكلمات التي بلغت(٠.٦٩)، وهي قيمة مرتفعة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتامعرفي ودرجاتهم الكلية في الحلقة الفونولوجية الكلمات هو ارتباط طردي ، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات في الفهم القرائي الميتامعرفي ارتفعت درجاتهم في الحلقة الفونولوجية الكلمات والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=٠,٠١)، ومنه نستطيع القول بأنه يمكن قبول فرضية البحث.

الحلقة الفونولوجية كلمات تعتبر كذلك جزء من الذاكرة العاملة وتتعلق كذلك بالمهام اللفظية اللغوية ، كلما كانت الذاكرة العاملة على مستوى الكلمة نشيطة أي يقوم التلميذ بالتخزين والاسترجاع في وقت قصير كلما زاد نشاط الفهم القرائي الميتامعرفي ، والكلمة هي جزء من الجملة والنص،حيث أنه كلما قم بالتخزين والمعالجة والاسترجاع في وقت سريع عند أداء المهمة القرائية كلما ساعده في وعي هذه العملية وفهمها والتفكير فيها ، وبذلك يكون قد وصل إلى مرحلة استخدام إستراتيجية ذاتية تساعده على فهم النص المقروء، إضافة إلى استخدام إستراتيجية لتحسين أداءه في القراءة وعملياتها الأساسية التي من بينها الذاكرة العاملة.

4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

عرض نتائج الفرضية الرابعة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي الميتامعرفي عند التلاميذ المعسرين قرائيا تعزى إلى الأداء في مقياس الذاكرة العاملة (ذاكرة منخفضة /ذاكرة نشيطة)، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم(١٣):يوضح الفروق في الفهم القرائي الميتامعرفي تعزى إلى مقياس أداء الذاكرة العاملة(منخفضة-مرتفعة)

درجات الأفراد على الفهم القرائي الميتامعرفي		اختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الفهم القرائي	منخفضة	٠٠٠٥	٠.٨٢	٤٦	٣٧.٨٤	٦.٦٢	٨٨	٧.٩٢	٠٠٠٠	دال ٠,٠١
	مرتفعة			٤٤	٤٩.٦٣	٧.٤٧				

من خلال الجدول رقم(١٣) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت في اختبار الفهم القرائي الميتامعرفي(٠.٠)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا مما يسمح لنا باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت في اختبار الفهم القرائي الميتامعرفي(٧.٩٢)، نلاحظ أن القيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا(٠,٠=α)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا تعزى إلى مقياس الذاكرة العاملة وذلك لصالح الذاكرة العاملة المرتفعة ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو٩٩% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة١%.

ويكمن تفسير هذه الفرضية على أن الفهم القرائي الميتامعرفي يتأثر بنشاط أو خمول الذاكرة العاملة ، فكلما كانت الذاكرة العاملة نشيطة في معالجة المعلومات وتخزينها واستدعائها في وقت قصير كلما ساعدت التلميذ في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في عملية التعلم وعملية القراءة على الخصوص، ويظهر الفرق هنا لصالح التلاميذ الذين لديهم ذاكرة عاملة نشيطة وهذا بفارق المتوسط كما يظهر في الجدول رقم(١٣) حيث الفرق لصالح ذوي الذاكرة العاملة النشيطة ، ونفسر هذه النتيجة بان ذوي نشاط الذاكرة العاملة أفضل من ذوي خمول أو ضعف الذاكرة العاملة ، لأن النشاط في الذاكرة العاملة يكون على مستوى سرعة التخزين والمعالجة والاستدعاء للمعلومات وهذا يساهم في قدرة التلميذ على اختيار إستراتيجية ميتا معرفية تبدأ من التخطيط ثم مراقبة ذاته نهاية بتقييم النتائج المتوصل إليها بالتفكير وفهم ووعي المهمة وطرح أسئلة ذاتية حول المهمة ، ومن خلال ما ذكر **أحمد مختار الكيال (٢٠)** نستنتج أن ضعف مفهوم ما وراء المعرفة والتي تعنى باستخدام إستراتيجية التخطيط للمهمة والمراقبة الذاتية عند أدائها وتقويم نتائج الإستراتيجية وتطبيقها في التعلم تؤدي إلى عجز في التعامل مع المهام المعرفية في عمليات التعلم عامة وعملية القراءة خاصة وهذا بعدم تنظيم وتخطيط ومراقبة وتقييم للمهمة المعرفية في الموقف القرائي خاصة وفي بيئة التعلم عامة،وهذا من شأنه أن يكون أداة فعالة للتلميذ ذو صعوبة التعلم وعسر القراءة على وجه الخصوص، واستخدام جيد للمهام المعرفية الأساسية للقراءة كالذاكرة العاملة.

الاستنتاج العام:

من خلال ما سبق نستنتج وجود ترابط وتفاعل بين المتغيرين حيث أن نشاط الذاكرة العاملة يساهم في قدرة التلميذ على اختيار إستراتيجية يستخدمها في أداء المهام المعرفية في نشاط القراءة،من خلال وعيه ولهذه المهمة والتفكير فيها والتخطيط لها،ومراقبة نفسه أثناء أدائه في عملية القراءة ، وتقويم النتائج التي توصل إليها من خلال ما سبق ،إضافة إلى اكتساب التلميذ المعسر قرائيا إلى القدرة على التفكير في مهامه المعرفية في القراءة والتعلم على وجه العموم يساعده على إدراك ووعي نشاطه المعرفي والتي من بينها الذاكرة العاملة لتحسين كفاءتها ونشاطها.

اقتراحات:

- القيام بدراسة مقارنة بين العاديين والمعسرين قرائيا في الفهم القرائي الميتامعرفي.

- التطرق إلى ما وراء الذاكرة والذاكرة العاملة لارتباطهما المباشر والمتتابع في عملية التعلم.

- مراعاة قدرات التلميذ في التفكير داخل القسم من قبل المعلم ، والتأكيد على ضرورة إدراك المعلم لهذه القدرات واستخدامها في تعديل العادات السلوكية الخاطئة في القسم والمستخدمة من طرف تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القسم أثناء أداء المهام التعليمية.

قائمة المراجع:

١- إسماعيل الصاوي(٢٠٠٩)،"**صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية**"،القاهرة ، دار الفكر العربي.

٢- آسيا بوخرا(٢٠٠٩)، "**اضطرابات المفكرة الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجزائر.

٣- بن الطاهر التجاني(٢٠٠٩)، "**الأسلوب المعرفي الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراك والفهم القرائي الميتا معرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية**" ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر .

٤- حسن عبد الباري عصر(٢٠٠٩)،" **التفكير مهارته واستراتيجيات تدريبه**" ، ط١ ، الإسكندرية ، مركز للكتاب.

٥- عدنان يوسف العتوم(٢٠٠٤)، "**علم النفس المعرفي** "، ط١ ، عمان ، دار المسيرة.

٦- غلاب قزادري صليحة(١٩٩٨)،" **اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الأساسية ، بناء اختبار القدرة على القراءة بالغة العربية**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر.

٧- محمد حسن علي حمدان(٢٠١٠)،" **فعالية استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية** "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قنا ، مصر.

٨- مختار أحمد الكيالي (٢٠١٦)،" **فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي الماوراء الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٩- مراد عيسى سعد (٢٠١٦)،" **الضعف القرائي وأساليب التعلم** "، ط١ ، الإسكندرية ،دار الوفاء للطباعة والنشر.

١٠- مسعد أبو الديار (٢٠١٦)،" **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم**"، ط١ ، الكويت ،سلسلة إصدارات مركز تعليم وتقويم الطفل.

١١- مها عبد الله السليمان (٢٠١٦)، "**أثر برنامج قائم على استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي**" ، رسالة ماجيستير غير منشورة مملكة البحرين.

الإرشاد الأسري لآباءالأطفال ذوي صعوبات التعلم

أ.بوغازي كريمة/جامعة ٨ ماي١٩٤٥،قالمة أ.عريبي سعيدة/جامعة ٨ ماي١٩٤٥،قالمة

ملخص :

يعتبر الإرشاد النفسي جزءا هاما و أساسيا في التكفل بالأطفال ذوي صعوبات التعلم،لأنه يساعدهم على التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه،ويرى المختصون في التربية الخاصة أن تقديم الخدمات الإرشادية لا تشمل الطفل فقط بل تمتد إلى الأسرة من خلال إشراك الوالدين في البرامج الإرشادية المقدمة لتكون أكثر فعالية .

وقد جاءت فكرة دمج الوالدين في البرامج نتيجة للدور الهام الذي تلعبه الأسرة في حياة الأطفال،حيث أن ما يقدم لهم من خدمات ودعم لتلبية احتياجاتهم ،يعد في المقام الأول تلبية لاحتياجات الاطفال ذاتهم،فمن خلال المشاركة يتعلم الآباء طرق تعديل السلوك وكيفية التفاعل مع الطفل بشكل قد يحدث تغيرات إيجابية ،بالإضافةإلى مساعدتهم على خفض الشعور بالضغوط النفسية نتيجة لرعايتهم طفل ذوي احتياجات خاصة.

ومن هنا تبرز أهمية الإرشاد الأسري كاستراتيجية تقوم على دعم الأسرة ككل و مساندتها من أجل الوصول إلى تقديم أفضل تكفل بالأطفال من خلال توفير البيئة الأسرية المناسبة التي تساعد على تفهم إمكانيات الطفل و بتحسين نقاط ضعفه و تطوير مايمتلك من قدرات لأقصى حد ممكن.

مقدمة :

إن وجود طفل ذوي صعوبات التعلم في أسرة ما ينجم عليها من مشكلات قد يكون له الأثر الكبير في إحداث تغير في تكيف الأسرة وإيجاد خلل في التنظيم النفسي والاجتماعي لأفرادها بغض النظر عن درجة تقبل الأسرة لهذا الطفل، ومن أبرز المشكلات نجد الأزمات الزوجية وزيادة العدوانية والاكتئاب والشعور بالذنب والقلق والتوتر...الخ، هذا ما يجعل الآباء في حاجة إلى الإرشاد من أجل تطوير استراتيجيات مناسبة لتلبية الحاجات المرتبطة بمشكلة الطفل فضلاً عن تلبية الحاجات الخاصة بهم لمواجهة الضغوط النفسية.[1]

ويعمل الإرشاد الأسري على تحسين نوعية حياة الأسرة من خلال مساعدتها على فهم حالة الطفل و تقبله وتحسين أنماط التفاعل بين الطفل و الوالدين و تهيئة بيئة مواتية ومشجعة للنمو الصحي المتكامل.

وعلى هذا الأساس سنقدم في هاته الورقة عرض لمشكلة صعوبات التعلم ثم ننتقل إلى محور موضوعنا المتمثل في الإرشاد الأسري لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم،حيث نتطرق إلى تعريف الإرشاد الأسري و أهدافه و احتياجات

[1] -Baum,s , **Small Goup Counseling For Children in Changing** Families, School Psychology,1999, P 36 , December, P29- 41.

الآباء و المشاكل التي يواجهونها،ثم ننتقل إلى عملية الإرشاد فنرى خطواتها و بعض الاستراتيجيات المستخدمة لمساعدة الآباء في تقبل الطفل.

أولا: صعوبات التعلم :

١ -تعريف صعوبات التعلم :

إن مفهوم صعوبات التعلم،من المفاهيم الحديثة في ميدان التربية الخاصة ظهر سنة ١٩٧٥)، مشيرا لمجموعة من الأطفال غير المتجانسين في صفاتهم إذ لا ينطبق على حالتهم هذه أي تصنيف من التصنيفات المتعارف عليها في ميدان التربية الخاصة[1]، فهم يعانون من عدة مشكلات أكاديمية ونمائية (صعوبات الكتابة،عسر القراءة،صعوبة الحساب...) جعلت المهتمين يستخدمون تسميات مختلفة للدلالة على المشكلة مثل: العجز عن التعلم،الديسليكسيا النمائية المحددة، التخلف القرائي المحدد ...الخ.

و يشير الأخصائيون في هذا المجال إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من أي إعاقات أخرى عقلية كانت أو حسية و على الرغم من ذلك فهم يظهرون تبايناً واضحاً بين ما يمتلكون من قدرات عقلية و بين أدائهم في التحصيل الأكاديمي.

و يعرف **محمود محمد**الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم يتصفون بقدرة عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة ،إلا أن تحصيلهم الدراسي الفعلي يختلف عن المتوقع بناء على تلك القدرة الفعلية،ويعانون من مشاكل في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية النمائية أو صعوبات أكاديمية ،هذا مع استبعاد كافة حالات الإعاقة الجسمية أو التخلف العقلي أو الحرمان البيئي أو الاضطراب النفسي[2].

كما ترى **اللجنة الأمريكية لصعوبات التعلم**NJCLD على أنها مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب و استخدام قدرات الاستماع ،الكلام ،القراءة، الكتابة ،الاستدلال الرياضي،يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحركي أو الاضطرابات الانفعالية و الاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات التعامل الاجتماعي و لا تكون مشكلة صعوبات التعلم نتيجة لهذه الحالات أو التأثيرات.[3]

وأكدت **وصال محمد**(٢٠١) أنه مهما اختلفت التعاريف المقدمة لصعوبات التعلم فإنها تتفق في عدة **نقاط** وهي:

- وجود تباين بين مستوىتحصيل الطفل و المستوى المتوقع منه على أساس قدراته العقلية أو مستوى أقرانه.
- تندرج تحت هذا المصطلح مجموعة مختلفة من الاضطرابات.

---

[1] حسن نوري (٢٠٠٠)، "**صعوبات التعلم الخاصة**" ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، ص٢٣.

[2] حمدان محمد، سليمان رجب، "**العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم**"، مقدم لمؤتمرالعلمي الاول ، رعاية الاطفال ذوي صعوبات التع لم ،جامعة بنها، ص٤.

[3] وصال محمد، "**الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات تربوية**" ،العدد ٧ جانفي ٢٠١٢، ص٥.

– وجود أساس بيولوجي للمشكلة يتمثل في خلل وظائف الجهاز العصبي المركزي.

– لا ترجع هذه الصعوبة إلى إعاقات حسية أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي أو تعليمي.

– السبب كامن في الفرد وليس في البيئة.

٢ -العوامل المؤدية لصعوبات التعلم :

هناك مجموعة من العوامل تسهم في ظهور مشكلة صعوبات التعلم،وعادة ما تحدد العوامل الوراثية مدى القدرة الكامنة على الإصابة بصعوبات التعلم بالنسبة للطفل في حين تحدد العوامل البيئية في النهاية درجة التحصيل. نجمل هذه**العوامل**في:

✓ **إصابات المخ :**

تعدإصابة المخ البسيطة من أكثر الأسباب شيوعا لصعوبات التعلم،وقد تحدث هذه الإصابات أثناء الحمل عندما تصاب الأم ببعض الأمراض مثل الحصبة الألمانية أو إدمان الكحول.

✓ **العوامل الوراثية :**

تكشفت العوامل الوراثية لصعوبات التعلم من خلال الدراسات التي توصلت إلى قابلية صعوبات التعلم للوراثة والانتقال عبر الأجيال في الأسرة مثل دراسة **هالجرن** التي أجريت على٦٨٢ طفلاً لديه صعوبة بالقراءة ووجد أن نسبة شيوع صعوبات التهجئة و القراءة عند الأقارب كبيرة،وقد أيدت دراسة كل من **استين**Stayn١٩٨٨ و دراسة **سميث و ديستريك**Districh&smithe ذلك.

✓ **العوامل الكيميائية الحيوية** :

قد ترتبط صعوبات التعلم بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم،حيث أن الزيادة أو النقص في معدل هذه العناصر الكيميائية الحيوية يؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط.

✓ **العوامل الولادية:**

تشير إلى مجموعة من المؤثرات السلبية التي يتعرض لها الجنين في فترة الحمل أو أثناء الولادة مثل اختلاف فصيلة الدم بين الأم الجنين ،إدمان الكحول و المخدرات...الخ.

✓ **عوامل مدرسية:**

للخبرات المدرسية السلبية التي يعيشها الطفل مثلما يوضح كل من **واري**Werry١٩٨٦ و**اريال**Ariel١٩٩٢ إسهام أخطاء التدريس في ظهور مشكلة صعوبات التعلم كما أكدا على أن لطرق التدريس السيئة دور في ذلك.

✓ **العوامل النفسية:**

أشار **عبد الهادي و آخرون (٢٠٠)**أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك،التذكروتكوين المفاهيم.حيثأن الأطفال لا يستطيعون فهم الاتجاهات المكانية أو تذكر المادة التعليمية أو كتابة جمل مفيدة.[1]

✓ **عوامل بيئية :**

لها أيضا أثر في وجود صعوبات التعلم حيث أن الأطفال يأتون من بيئات غير مناسبة لا يوجد فيها التفاعل المطلوب الذي يؤثر سلبيا على تطوير قدراتهم،كما أن للبيئة الصفية أثر من حيث اكتظاظ الصفوف و غياب الارتياح الذي قد يؤدي إلى عدم القدرة على التعامل مع الأرقام أو إتقان القراءة و الكتابة.

٣ -خصائص ذوي صعوبات التعلم:

نظرا لكون صعوبات التعلم مخفية حيث أن التلاميذ الذين يعانون منها يبدون في صحة جيدة بالنسبة لمعلميه من حيث مستوى الذكاء والمظهر الخارجي لأنهم لا يندرجون ضمن فئة إعاقة معينة لكنهم ليس بمقدورهم اكتساب المهارات الأكاديمية الموافقة لسنهم في الأقسام العادية من مسألة التعرف عليهم ليس بالأمر الهين.

لهذا سنحاول فيما يلي عرض خصائص الذين يعانون من صعوبات التعلم لمزيد من الإيضاح لهذا المفهوم، بالرغم من اختلاف العلماء في تحديد لخصائص صعوبات التعلم إلا أنهم اتفقوا حول جملة منها:

➢ **خصائص معرفية:**

– اضطرابات في الذاكرة.

– اضطرابات في التفكير.

– صعوبات في فهم التعليمات .

– صعوبات في الإدراك العام و اضطراب المفاهيم.

➢ **خصائص سلوكية:** نذكرمنها :

- التهور والاندفاعية.

- نقص الانتباه ضعف التركيز مع شرود الذهن والتشتت.

- صعوبة في الإدراك السمعي والبصري والحركي.

- النشاط و الحركة المفرطان.

- العجز عن إتمام المهام الموكلة لهم.

يمكن لهذه الخصائص أن تتواجد لدى الأطفال العاديين لكل ما يميزها لدى ذوي صعوبات التعلم هي شدتها، تكرارها ومدة ظهورها لدى المتعلم.

[1] عبد الهادي و آخرون(٢٠٠٠)،**"بطء التعلم و صعوباته"**، ط١،دار وائل للطباعة و النشر، عمان ،ص١٥.

- **خصائص حركية:** مثل تواجد :
- صعوبات في التآزر الحسي الحركي.
- صعوبات في العضلات الدقيقة
- ضعف في التوازن العام.
- **خصائص لغوية:** هي مظاهر متعلقة بمجال اللغة وتميز من يعانون من صعوبات بشكل خاص وتتمثل فيما يلي:

- صعوبة في القراءة.
- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمات المقروءة.
- قلب الأحرف، فيقرأ الكلمات أو المقاطع بشكل معكوس.
- إضافة بعض الكلمات الجديدة وغير الموجودة في النص الأصلي.

- **خصائص أكاديمية:**

يبدي التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم تباعدا واضحا بين قدراته أو إمكانياته و أدائه التحصيلي والمتوقع منه.

- يبدي انخفاض واضحا في الدافعية للإنجاز.
- ضعف النشاط الإنتاجي.

- **خصائصاجتماعية و انفعالية:**

يظهر من يعانون من صعوبات في التعلم مشكلات اجتماعية انفعالية ناتجة عن تكرار خبرات الفشل الأكاديمي لديهم:

- صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة أي نقصد المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة من جراء عدم مبالاة الفرد بمشاعر الآخرين وأن يدرك كبقية زملائه كيفية بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير و انتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم.[1]

- عدم الثبات الانفعالي وتقلب المزاج.

- السلوك الانسحابي المفرط نتيجة لمشاكلهم الجمة في عملية التأقلم مع متطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم الرغبة في الظهور و الاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، ويتميزون بصفة السلوك العدواني والشجار مع الآخرين وهذا راجع لسلوك الفشل الذي يعانون منه.

ويؤكد **مصطفى فتحي (٢٠٠١)** أن هذه المشاكل تكون نتيجة لـ:

- افتقارالأطفال للمهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الأقران.

- الافتقار للحساسية اتجاه الآخرين و الإدراك غير الملائم للمواقف.

- عدم التقبل الاجتماعي من الآخرين.

- سوء التكيف الشخصي و الاجتماعي.[1]

---

[1] يحي محمد ،(٢٠٠٨)،"**الفروق الفردية وصعوبات والتعلم**"،دار الفكر، الأردن، ص١٠٨.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الصفات لا تجتمع بالضرورة عند نفس الطفل بل تشكل أهم الميزات للاضطرابات غير المتجانسة كما تم التطرق إليها مسبقا في التعريف.

٤ -انتشار مشكلة صعوبات التعلم :

عموما مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة ولكنها ذات طابع عالمي، و يرى الباحثين أن نسبة انتشار المشكلة في تزايد،حيث يذكر (**بريان وبريان**، **Bryan, Brayn**) أن هناك زيادة في عدد هؤلاء الأطفال تقدر بأكثر من ٤٠% خلال الفترة (١٩٨١-١٩٩٧)[2]. في حين يرى آخرون أن التطور الحاصل في أساليب الكشف و التشخيص هو الذي أدى إلى اختلاف النسبة مقارنة مع السنوات الأخيرة.

ففي **أمريكا** بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين (٥-٧%) لدى الأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين٦ و١٧ سنة، أما في المجتمعات العربية سجل غياب دراسات إحصائية (مسحية) دقيقة ولم تتجاوز الدراسات النتائج التي كانت على إثر اجتهادات بعض الباحثين نذكر دراسة (**كمال أبو سماحة ١٩٩٥**) أن انتشار الصعوبة في التعلم تتراوح ما بين١٥ ، ٢٠% من مجموعة الطلاب المقيدين في المدارس الحكومية في **الأردن**.و يشير **محمود محمود** في **مصر** إلى عدم تحديد معدل انتشار اضطراب الحساب النمائي و اضطراب التعبير النمائي، بينما يقدر نسبة انتشار اضطرابات القراءة بأنها تتراوح بين (٨-١٢%) لدى أطفال المدرسة الابتدائية.

٥ -المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

نظرا للخصائص التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم فإنهم كفئة ذات احتياجات خاصة يعانون من العديد من المشكلات في مجالات الحياة المختلفة النفسية،الأسرية، الاجتماعية و المدرسية و نجد أن هناك تفاعل بين المشكلات المختلفة فكل جانب يؤثر في الآخر ويتأثر به، ومن بين **المشكلات** نجد:

– مشكلات مدرسية تتمثل في عدم تقبلهم من قبل المعلمين و أقرانهم الآخرين في الصف و التحيز ضدهم مما يحد من إمكانية تحقيق أقصى درجة من النمو تسمح به طاقاتهم.

– الشعور بالإحباط و الفشل وذلك نتيجة فشلهم المتكرر لتحقيق النجاح في المتطلبات المدرسية ،و انعكاس الفشل داخل الأسرة و المجتمع، وكنتيجة لذلك فإنهم يصبحون أقل مقاومة للإحباط و أميل للاستجابة المبالغ فيها في المواقف الضاغطة.

– الشعور باليأس و الاستسلام ذلك نتيجة تكرار الضغوط النفسية لديهم بالإضافة إلى معاناتهم من القلق و الاكتئاب.

– المعاناة من مشكلات تربوية و نفسية تعود إلى ضعف الاستجابة لحاجاتهم الخاصة من قبل المدرسة و ذلك لعدم توفير أخصائيين الذين من المفترض أن يعملوا على توفير الخدمات النفسية التأهيلية اللازمة.

---

[1] الزيات فتحي ،(٢٠٠٨)،"**صعوبات التعلم ،الاستراتيجيات التدريسية،و المداخل العلاجية**"، دار النشر العالمية، مصر ، ص ٤٦.

[2] محمد عوض وآخرون،(٢٠٠٦)،"**صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**"، دار الفكر، الأردن،ص٢٢.

– عدم التفهم و المساندة من قبل الأسرة،فعلى الوالدين توفير الجو الأسري الملائم و العمل على مساعدة طفلهم بالتركيز على نقاط القوة لديه و العمل على تطوير نقاط الضعف.[1]

ثانيا: الإرشاد الأسري لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

١- تعريف الإرشاد الأسري:

هو مساعدة أفراد الأسرة على تحقيق الاستقرار والتوافق الأسري وحل المشكلات الأسرية.[2]

وعليه فإن إرشاد أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم نعني به مساعدة أولياء الأمور في فهم حاجات أبنائهم، وتزويدهم بمعلومات حول تطور طفلهم. ومساعدتهم أيضا في اكتساب مهارات ضرورية تسمح لهم بدعم تنفيذ خطة الطفل الفردية.وتخطي الصعوبات التي تفرضها المشكلة على الأسرة.

٢- المبادئ التي يقوم عليها الإرشاد الأسري لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

✓ إن التعلم يحدث في بيئة الطفل والأسرة الطبيعية،كل الأبحاث أوضحت أن الأسرة هي البيئة الرئيسية لعملية التعلم و البيئة الطبيعية لحدوث التعلم بتلقائيته.

✓ هناك إمكانية الوصول مباشرة وباستمرار إلى السلوك.

✓ كلماتم تعلم الطفل السلوك في بيئته الطبيعية وعلى أيدي الأشخاص الذين يقومون برعايته (الوالدين) ساعد ذلك على تعميم السلوك المرغوب و استمراريته.

✓ إذا حدث التعليم في المنزل لابد أن تشارك جميع الأسرة في هذه العملية التعليمية،لابد أن يتعلم الجميع كيف يتعاملون مع الطفلبمنحه مهارات و سلوكيات سليمة.

✓ إمكانيةالتعامل مع كل السلوكيات التي يتعذر التعامل معها في غرفة الصف.

✓ إن تدريب أولياء الأمور سيزودهم بالمهارات الضرورية للتعامل مع السلوكيات الجديدة التي يمكن ان تظهر لدى الطفل،فحين يدرب ولي الامر يصبح قادرا على التعامل مع كل مستجد قد يظهر في سلوكيات أبنائهم.[3]

٣- أهداف الإرشاد الأسري لآباء الاطفال ذوي صعوبات التعلم:

تتلخص **أهداف الإرشاد لآباء الأطفال** فيما يلي:

➢ زيادة استبصار الوالدين بحالة الطفل عن طريق تزويدهما بحصيلة مناسبة من المعلومات اللازمة عن:

- مشكلة الطفل وأسبابها.
- خصائص الطفل وإمكاناته.
- مطالب نمو الطفل واحتياجاته الخاصة.

---

[1] عبد العزيز سعيد، (٢٠٠٨)، "**الاضطرابات النفسية للأطفال :الأعراض و الأسباب و العلاج**" ، دار المعرفة ، مصر ،ص٣٠٦.

[2] حبيبة أوغانيمhttp://www.jadidpresse.com

[3] علي عبد النبي،(٢٠١٣)،" **العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة**"، دار العلم ،مصر، ص١٦٥.

- سبل إشباع احتياجاته واستراتيجيات التعامل مع مشكلاته.

➢ تعريف الوالدين بحقوقهم كآباء للأطفال من خلال :

- إمداد الوالدين بالمعلومات الخاصة ببرامج التعليم والتأهيل لحالة الطفل.
- تبصير الوالدين بمصادر الخدمات المجتمعية التي تشبع حاجات الطفل .

➢ تبصير الوالدين بواجباتهما في رعاية الطفل ويتحقق ذلك من خلال:

- تشجيع الوالدين علي دمج الطفل مع الأطفال الآخرين من خلال بعض الأنشطة
- تدريب الوالدين علي كيفية تشجيع الطفل علي ممارسة بعض المهارات الأساسية كالاستقلالية والاعتماد على الذات
- تشجيع الوالدين علي توفير بيئة أسرية سليمة.

➢ مساعدة الوالدين علي الاستبصار بطبيعة الضغوط المرتبطة بإعاقة الطفل وانعكاساتها السلبية علي أداء الأسرة.

٤- ردود فعل الآباء اتجاه مشكلة أبنائهم :

➢ **الصدمة:**

تبدأ الصدمة عندما يبدأ الأهل بالشك بوجود خلل ما في تطور طفلهم وتتعمق عند حصول الأهل على تشخيص لحالة طفلهم ،بعد أن أمضوا أشهر أو سنين في محاولة إيجاد مبررات أو أعذار لتأخر تطور طفلهم.

➢ **النكران:**

تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة الصدمة لأنها ضرورية للتخفيف من وطأة الصدمة والسماح للأسرة بالوقت الكافي لتقبل الواقع بدرجات تستطيع التعامل معها. ويظهر النكران بأشكال متعددة، فقد يبدأ الأهل بالانتقال بين الأطباء أو أفراد فريق التأهيل بحثاً عن تشخيص آخر وأفضل لطفلهم. أو قد يحاولون إيجاد مؤسسات لإيواء الطفل أو إقناع أنفسهم بأن المشكلة ليست بدرجة الشدة التي قدمت لهم. وقد يصل الإنكار إلى التأمل بأن طفلهم سوف يشفى بمعجزة ما. ولابد أن تصل الأسرة في نهاية هذه المرحلة لتوازن معقول بين الأمل والواقع الحقيقي لطفلهم.

➢ **الآلام النفسية:**

وتتمثل هذه المرحلة بعدد من المشاعر منها الغضب وتأنيب الضمير والشعور بالذنب والحزن. وعلى الأخصائيين العاملين مع الأسرة التنبه لوجود هذه المشاعر والتي تكون أحياناً متضاربة، ومن ثم إعطاء أفراد الأسرة الفرصة الكافية للتعبير علانية عن شعورهم. ولابد من تطمينهم بأن كثير ممن يمرون بتجارب مماثلة قد يراودهم نفس الأحاسيس والمشاعر وعليهم الحرص على عدم إعطاء تعليقات قد تشعر أفراد الأسرة بشكل أو بآخر أن شعورهم غير لائق أوخاطئ.

➢ **التوجه للخارج:**

تتمثل هذه المرحلة ببداية تطلع الأسرة لما حولها من بدائل وإمكانيات لمعالجة طفلها ورعايته وفي هذه المرحلة تصبحالأسرة أكثر تقبلا للواقع وبذلك تكون أفضل مما كانت عليه سابقا.

➢ **احتواء الأزمة:**

تتمثل هذه المرحلة بتقبل مشكلة الطفل وشعور الأسرة بأنه على الرغم من الصعوبات والمشاكل التي تواجه الطفل والأسرة إلا أنها قادرة على البقاء والتحدي وتتسم هذه المرحلة بدرجة من النضج والتفهم لمدى تأثير المشكلة على حياة الأسرة ككل والتطور المتوقع المنطقي لحالة الطفل.ويأتي هذا التفهم والنضج بشكل تدرجي مقرونا بوصول الآباء إلى تقبل ذواتهم والتخلص من المشاعر السلبية الناتجة عن الشعور بالذنب وتأنيب الضمير وغيرها.[1]

٥-العوامل التي تؤثر في ردود الفعل النفسية لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

تعتمد طبيعة الأسرة ورد فعلها واستجابتها لمشكلة الطفل علي عدد من **العوامل** أهمها:

- ✓ المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي للأسرة.
- ✓ تلعب الخلفية الدينية للوالدين دوراً هاماً، فالإيمان بالله وقدره من شأنه أن يبعث درجة عالية من الرضا بالواقع.
- ✓ العمر عند حدوث المشكلة وسببها.
- ✓ توفير المعلومات والدعم الذي تتلقاه الأسرة من الأقارب والأصدقاء من شأنه مساعدتها علي التعايش مع المشكلة.
- ✓ درجة المشكلة.
- ✓ عدد الأطفال في الأسرة.

٦-مصادر الضغوط التي تواجه الأسرة :

من بين **الضغوط التي تواجهها أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم** ما يلي:

- ✓ عدم معرفة أسر هؤلاء الأطفال بمصادر الخدمات المتاحة لأبنائهم.
- ✓ القلق والتشاؤم حول مستقبل أبنائهم.
- ✓ الأعباء المادية التي تقع على الآباء نتيجة مشكلة طفلهم وما يتطلبه من رعاية.
- ✓ ضبط سلوك الطفل.
- ✓ الالتحاق بمركز أو مؤسسة يمكن أن تساعد الطفل في التغلب على الصعوبات التي يتعرض لها.
- ✓ تكيف الأخوة والأخوات و استقرار الوضع الأسري.
- ✓ عدم استجابة الطفل لجهود الوالدين.
- ✓ الرعاية المستمرة وما ينجم عنها من تعب.
- ✓ مرحلة المراهقة والتغيرات المترتبة عليها.
- ✓ عدم القدرة على العمل والزواج .

[1] هدى عبد العزيز، http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=74&topic_id=1620

✓ اتجاهات الأفراد في المجتمع بوجه عام والأقارب بوجه خاص. في حال كانت سلبية فهذا يتطلب تغير اتجاهات الأفراد واستبدالها باتجاهات ايجابية بقبول الطفل .

ومن الاحتياجات الخاصة لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

✓ الحاجةإلى فهم حاله الطفل بصورة أعمق و معرفة ما يجب توقعه في المستقبل بالنسبة للطفل.

✓ الحاجة إلى معرفة معلومات تتعلق باحتياجات الطفل وكيفية مساعدته في تلبيتها و كيفية التعامل معه.

✓ الحاجة إلي عدم الإحساس بالفشل في إنجاب الطفل الذي يعاني من عجز في التعلم والحاجة لتقبل حقيقة الأمر والتعاون والاقتناع بإمكانية العلاج.

✓ الحاجة إلي بناء علاقة مناسبة لتنظيم علاقة الأسرة مع الطفل.

✓ عدم مقارنة الطفل بأطفال آخرين.

✓ دعم إرشاد إخوة الطفل الذين قد يشعرون بالخجل لوجود مشكلة لدىأخيهم , فهم بحاجة إلى الشعور بالطمأنينة لوجود حلول لهذه المشكلة بالتعاون مع الوالدين والمعلمين والمساهمة بفاعلية في البرنامج العلاجي لشقيقهم.

✓ إرشاد الأسرة نحو أسباب صعوبة التعلم لدي طفلهم وأهمية إجراء فحوصات طبية للدماغ والأعصاب وأهمية اللجوء للأخصائيين في علاج صعوبات التعلم.

✓ دعم الشعور النفسي للأسرة بالاطمئنان على طفلهم بوجود فرص عديدة غير المدرسة العادية التي لا يستطيع طفلهم الاستمرار فيها مثل الدراسة المهنية والتأهيل.

٧-مراحل العملية الإرشادية:

ويتم تلبية احتياجات آباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال عدة خطوات تمثل **مراحل العملية الإرشادية** نوضحها فيما يلي:

➢ **تحديد الهدف:**

للتحقق من وجود سلوك بحاجة إلى تعديل ومن ثم اتخاذ قرار مناسب، في هذه المرحلة يتم تقييم أولي يشمل المقابلة وتطبيق قوائم التقدير والملاحظة، وتساعد هذه المرحلة الاختصاصي على الخروج بانطباعات أولية.

➢ **تعريف المشكلة:**

لتوجيه البرامج الإرشادية وتحديد المعايير التي سيتم في ضوئها الحكم على فعالية البرامج.

➢ **تحديد خطة العمل:**

ويعتمد ذلك على الإمكانيات المتوفرة واللازمة للتنفيذ و أيضا على مهارة وخبرة الأفراد الذين سيقومون بتنفيذها،وعلى المرشد تحديد الوضع الذي سينفذ فيه البرامج الإرشادية واختيار أساليب الإرشاد لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، وتحديد أنواع التعزيز التي سيستخدمها وطريقة تقديم المعززات وتحديد معايير الحكم على فعالية الأساليب المستخدمة والأساليب البديلة في حالة فشل الأساليب المستخدمة.

➢ **تنفيذ خطط العمل:**

تتم بالتعاون مع الآباء والاختصاصيين أو المعلمين ويكون تنفيذها حسب رغبة الأهل والإمكانات المتوفرة لدى المرشد.

➢ **إنهاء العلاقة الإرشادية:**

بعد تنفيذ الخطة يتم تقييم النتائج وإنهاء العلاقة الإرشادية[1].

١٧-الاستراتيجيات الإرشادية للآباء الاطفال ذوي صعوبات التعلم:

عموماً هناك العديد من الاستراتيجيات التي يستخدمها الأخصائي في التعامل مع ردود الفعل الوالدية نحو الإعاقة ومساعدتهم على تقبل الطفل و البحث عن الخدمات الملائمة له منها:

➢ **المحاضرة:**

من خلال تقديم معلومات لأعضاء الأسرة عن المشكلة وأسبابها وآثارها عليهم وعلى الطفل، ودور الأسرة في تخفيف تلك الآثار وطرق الوقاية منها ومفهوم الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالإعاقة وذلك فنيات إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة بطريقة بسيطة يسهل فهمها لأعضاء الجلسة الأسرية ،لزيادة استبصارهم وتشجيعهم على تلقي المعلومات المتضمنة في المحاضرة ذات الصلة بمشكلاتهم الخاصة، ويتمثل الهدف الإرشادي التطبيقي لهذه الفنية في إعادة البناء المعرفي لأعضاء الجلسة الأسرية وتهيئة بيئة أسرية تسهم في النمو النفسي للطفل.

➢ **الحوار:**

من خلال استخدام أسلوب المناقشة الجماعية كمنهج ملائم يمكن أن يخدم الحوار وتبادل الرأي وتغير المعرفة بشكل دينامي والذي يؤدي إلى استثارة التفكير الذاتي لأعضاء الجلسة الأسرية بما فيه أفكارهم واتجاهاتهم اتجاه طفلهم والتي تعبر بشكل غير مباشر عن مشكلاتهم الخاصة.

➢ **إعادة الصياغة:**

من خلال إعادة تشكيل المواقف التي تواجه عضو الأسرة وسبل حلها من زوايا مختلفة، من خلال إعادة صياغة الأفكار اللاعقلانية للأسرة تجاه الطفل وسلوكه وتبني رؤية جديدة اتجاهه.

➢ **التجسيد الأسري:**

من خلال التعرف على طبيعة أداء الأسرة وطريقة التواصل بينهم من خلال تجسيد بعض المواقف الموجودة داخل الأسرة، وبالتالي يتمثل الهدف الإرشادي لهذه الفنية في العمل على زيادة وعي أعضاء الأسرة وخاصة الوالدين بطريقة تواصلهم والصورة التي ينظرون بها إلى الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة.

➢ **التعزيز الإيجابي:**

➢ من خلال تقديم مدعمات إيجابية (مادية أو اجتماعية) للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة عند قيامه بسلوك مرغوب.

---

[1] على عبد النبي،(٢٠١٣)،"**العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة**"، دار العلم ، مصر، ص ٣٠٦.

➢ **لعب الدور، وتبادل الدور:**

من خلال إسناد دور ما لعضو الأسرة ، ثم تبادل الأدوار بحيث يضع الفرد نفسه مكان الآخر، وبذلك يدرك هذا الآخر وما دفعه إلى السلوك الذي قام به ومن ثم يتمثل الهدف الإرشادي لهذه الفنية في معايشة عضو الأسرة للدور ومهامه ،فإذا قام عضو الأسرة بتمثيل دور الطفل ذوي صعوبات التعلم مثلا فإنه يشعر مدى المعاناة التي يجدها مقارنة بالأطفال العاديين[1].

خاتمة

من خلال ما تم عرضه تتضح أهمية إشراك الوالدينفي برامج الطفل، لأن هذا يلعب دوراً كبيراً في التخطيط لتنشئته، ويخلق إحساساً بالمسؤولية ويساعد في تفهم حاجات الطفل ، وتنمية قدرات الوالدين على التواصل مع طفلهم بكفاءة، وإقناعهم بأن التوقعات الإيجابية للوالدين تؤثر بشكل موجب في تحسين مفهوم الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وكذلك على تقييمه لقدراته ، و منه لا بد للأسرة أن تكون البيئة الأولى الأكثر فعالية في مواجهة مشكلات الطفل .

الاقتراحات:

- توعية الآباء و المعلمين بمشكلة صعوبات التعلم بتعريفهم خصائص هاته الفئة و احتياجاتهم.
- الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أجل التكفل بهم من جميع الجوانب التربوية و النفسية و الاجتماعية.
- توفير مراكز رعاية لفئة صعوبات التعلم و تنظيم جمعيات للاهتمام بالمشكلة.
- إعداد برامج إرشادية من اجل التكفل بالأطفال ذوي صعوبات التعلم و ودمج الوالدين في هاته البرامج.

قائمة المراجع :

١ –الزيات فتحي،(٢٠٠٨)،"**صعوبات التعلم ،الاستراتيجيات التدريسية،و المداخل العلاجية**"، دار النشر العالمية، مصر.

٢ –الخطيب جمال،(٢٠٠١)،"**أولياء أمور الأطفال المعاقين، استراتيجيات العمل معهم و تدريبهم ودعمهم**"،ط١ ، إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

٣ –حسن نوري (٢٠٠٩)، "**صعوبات التعلم الخاصة**" ، الدار العربية للعلوم ، بيروت،لبنان.

٤-حمدان محمد، سليمان رجب ، "**العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم**"، ورقة مقدمة لمؤتمر العلمي الأول ،رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم ،جامعة بنها.

[1] الخطيب جمال،(٢٠٠١)، "**أولياء أمور الأطفال المعاقين، استراتيجيات العمل معهم و تدريبهم ودعمهم**"،ط١، إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، ص ٩٨.

٥-محمد عوض وآخرون،(٢٠٠٦)،"**صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**"، دار الفكر، الأردن.

٦-عبد العزيز سعيد،(٢٠٠٨)،"**الاضطرابات النفسية للأطفال الأعراض و الأسباب و العلاج**"، دار المعرفة ،مصر.

٧ -علي عبد النبي،(٢٠١٣)، "**العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة**"،دار العلم ،مصر.

٨ -عبد الهادي و آخرون (٢٠٠٩)،"**بطء التعلم و صعوباته**"، ط١ ،دار وائل للطباعة و النشر،عمان.

٩ -وصال محمد،(٢٠١٢)"**الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**"،مجلة دراسات تربوية،العدد٧،جانفي .

١٠ -يحي محمد،(٢٠٠٨) ، "**الفروق الفردية وصعوبات والتعلم**"، دار الفكر، الأردن.

١١ --Baum,s , **Small Goup Counseling For Children in Changing Families**, School Psychology,1999, December.

المواقع الالكترونية:

١٢-**حبيبة اوغانيم**، http://www.jadidpresse.com

١٣-**هدي عبد العزيز**، http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=74&topic_id=1620

واقع التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مستشاري التوجيه مدينة تلمسان وباتنة – أنموذجًا-

أ.بن يحي فرح/جامعة أبي بكر بلقايد ،تلمسان أ.بن صالح هداية/جامعة أبي بكر بلقايد،تلمسان

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على **واقع التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مستشاري التوجيه، مدينة تلمسان وباتنة - أنموذجًا-**، تكونت عينة الدراسة من (٥٩) مستشار ومستشارة للتوجيه المدرسي، منهم (٢٤) مستشار من ولاية تلمسان و(٣٥) مستشار من ولاية باتنة، وللتحقق من أهداف الدراسة قامت الباحثتان ببناء استمارة اشتملت على محورين رئيسيين، يخص الأول بالتأهيل والتشخيص لفئة الموهوبين، والثاني خاص بعملية التكفل والرعاية المقدمة لهذه الفئة، ولتحليل نتائج الدراسة تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية؛ توصلت الدراسة إلى **نتائج** أهمها: عدم تلقي مستشاري التوجيه المدرسي تكوينا أو دورات تدريبية تتعلق بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما يفتقر أغلبيتهم إلى أساليب التشخيص والتعرف على هذه الفئة مع عجز حقيقي وقصور في التعامل والتكفل وتقديم الرعاية اللازمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التكفل،الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الاتجاهات،مستشار التوجيه.

مقدمة:

على غير العادة بدأت الدراسات تتجه في منحى جديد عكس التيار ألا وهو البحث في متغيرات تعكس تناقضا وتداخلا فيما بينها،كأن ينظر إلى صعوبات التعلم والموهبة باعتبارهما وجهان لعملة واحدة.فلقد بدا من غير المستساغ لدى الباحثين والتربويين أن يكون الطفل موهوبا في نفس الوقت يعاني من اضطرابات تجعل تعليمه صعبا. فالفكرة التي جاء بها **Termen (1925)** نتيجة دراسة طولية أظهر فيها أن "الطلبة الموهوبين يسجلون درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء ويؤدون بطريقة جيدة في المدرسة باءت اليوم محط تشكيك وانتقاد العديد من الباحثين. واستبدلت بفكرة المتعلمين ذوي التناقضات "**Paradoxiallearners**" أو ثنائيو الغير عادية "**Twiceexeptional**" التي تعكس وجود تداخل بين الموهبة وصعوبات التعلم لدى نفس الفرد وفي نفس الوقت. وغض النظر عن هذا النوع من الفئات يمكن عزوه للقناع الذي ترسمه إحدى مظاهر الموهبة أو الصعوبة فمثلاً قد تلقي هذه الأخيرة ظلالا تحجب الرؤى عن الكثير من جوانب التفوق، أو أن يحدث عكس ذلك باستخدام إستراتيجيات التنظيم أو التعويض وهذا ما يخلِّف بقاء فئة المتعلمين ذوي التناقضات مخبأة داخل النظام التعليمي العادي خارج نطاق الخدمات الإرشادية.

ونظرًا لأهمية الموهوبين داخل المجتمعات باعتبارهم أهم الثروات ذات العائد القومي،جاءت الدراسة الآنية للكشف عن واقع التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مستشاري التوجيه في دراسة ميدانية بكل من ولاية تلمسان وباتنة.

مشكلة الدراسة:

شهد العقد الأخير من القرن العشرين تزايد الاهتمام بظاهرة عكست تداخلا وتناقضا فيما بينها هدفها البحث عن الشيء المشترك لدى بعض العلماء الموهوبين كأمثال: **أينشتين، إديسون، ليوناردو دافنشي، العقاد** وغيرهم. فعلى الرغم من إمكانياتهم المتميزة فشل بعضهم في نيل إعجاب المدرسين وكان تحصيل البعض الآخر منخفضا كما عانى كل من اينشتين وإديسون من صعوبات التعلم، تمثلت في عسر القراءة.

الموضوع نفسه طُرح في مؤتمر "**Jhons Hopkins**" الأمريكي سنة **١٩٨٤**) الذي ساهم في فتح بصيرة العديد من الباحثين في مجال التربية الخاصة والذي خلص إلى نتيجة مفادها أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم فئة مجتمعية "**opopulation**" لها خصائص واحتياجات خاصة،كما دعوا فيه إلى ضرورة إيجاد محكات لتشخيص وتحديد هذه الفئة، من ثمة العمل على توفير برامج إرشادية تعليمية تسهم في رفع الأداء الدراسي بما يتوافق وقدراتهم العقلية[1].

ومن ناحية أخرى أظهرت دراسة **يوشاك وجوباي١٩٩٢**) **yewchak,jobay** أن القلق والمشكلات الانفعالية التي يعاني منها الأطفال الموهوبين مردها التوقعات المنخفضة للأهل والمعلمين،كما يظهر لديهم سوء تكيف اجتماعي وينتابهم الشعور بالملل داخل الفصل نتيجة عدم اهتمام المدرسة بموهبتهم وتنميتها.

أما عن الأداء المنخفض الذي يظهره الأطفال الموهوبين فاعتبره **سورتال١٩٩٥**) **suratel** أسلوبا للتكيف الاجتماعي،ناهيك عن ميل نفس الأفراد لاستخدام المفردات الأقل صعوبة لنفس الغرض السابق.

ومن ناحية أخرى أجرى **لزقلر وجرلند١٩٩٩**) **garland,zigler** دراسة كشفا فيها ميل الموهوبين من ذوي القدرات العقلية العالية إلى إظهار مشكلات أقل من ذوي القدرات العقلية المتوسطة، كما أن المشكلات السلوكية والانفعالية التي أظهرها الأطفال الموهوبين كانت جيدة وفي المدى الطبيعي[2].

لم تكن المشكلات النفسية والاجتماعية وحدها المعيقة لمسار حياة الطفل الموهوب، فقد اقترنت الموهبة أيضا مع انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وهو ما قد بدى من غير المستساغ لدى الكثيرين أن يمتاز الموهوب بقدرات عقلية عالية وفي نفس الوقت يؤدي بشكل منخفض في المقررات الدراسية؛و يشير مصطلح الموهوب ذو الخصوصية

---

[1] الخليفة، عمر وعطا الله، صلاح الدين ،(٢٠٠٨)،"**الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل** "،ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبةمنشورة على الموقع التالي:http://gulfkids.com ص٣.

[2] الأحمدي، محمد،(٢٠٠٥)،"**مشكلات الطلاب الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات**":.http://www.quassimedu.gov.sa/attachement.php ص٤١-٤٣.

المزدوجة الى فئة تزاوجت فيها الموهبة مع واحدة من انخفاض التحصيل الدراسي، صعوبات التعلم واضطراب الانتباه وفرط الحركة.[1]

وفي البحث عن اقتران الموهبة بتدني التحصيل الدراسي قام (**الخليفة و صلاح الدين؛ ٢٠**) بدراسة اهتمت بالكشف عن الموهوبين متدني التحصيل من بين تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بالخرطوم اعتمادا على اختبار الرياضيات، التحصيل الدراسي، المصفوفات المتتابعة واختبار الدوائر للتفكير الإبداعي، على عينة بلغ قوامها(٩٥) طفلا، كشفت نتائج الدراسة عن نسبة(١٩%) من الموهوبين متدني التحصيل وذلك داخل عينة الموهوبين التي بلغت(٢٢%) من مجموع العينة الكلية.

وقد عرف(**الزيات؛ ٢٠**)[2] الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأولئك الطلبة اللذين يملكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية تمكنهم من تحقيق مستويات أداء مرتفعة لكنهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل مظاهر التحصيل والانجاز لديهم منخفضة.

وعلى ضوء ذلك سعى بعض الباحثين إلى الكشف عن أهم المميزات والوسائل والتقنيات التي تمكنهم من التعرف على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ورعايتهم للنهوض بطاقاتهم وتفادي الآثار والمشكلات التي تعيق إبداعاتهم وكمثال نذكر دراسة كل من **أبو قلة وعبد المعطي (٢٠**) الذان قاما بدراسة تحليلية للتراث السيكولوجي تحت عنوان "**موهوبون ذوو صعوبات التعلم**"ذهب فيها الباحثان إلى التعريف بهذه الفئة،والبحث عن المحكات التشخيصية، كذا تقصي احتياجاتهم التربوية ومعرفة الأساليب اللازمة لرعاية الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

على جانب آخر اهتمت بعض الدراسات الأخرى بمعرفة أثر الاستراتيجيات التنظيمية والتعويضية على تنمية الانجاز الأكاديمي لدى الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم؛ وتعتبر دراسة **الحاج عيسى(٢٠**) من أهم الدراسات التجريبية الناذرة في الوطن العربي، حاولت فيها الباحثة قياس أثر برنامج "**leonardo**" على اكتساب استراتيجية التنظيم الذاتي.

في إطار ما سبق ذكره، يتضح لنا أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم شريحة لا يستهان بها نظرا لما تمتلكه من مقومات العطاء والإنجاز وماتحتاجه كمنطلقات رئيسية هو الوعي بقدراتها وطاقاتها وضرورة تكييف برامج الرعاية بما يتلاءم وتلك القدرات، وذلك للرفع من مستوى الأداء وتدارك المشكلات التي يمكن أن تعتريهم في الأقسام العادية .

ففي دراسة وصفية **للمنتشري(٢٠**) حول رعاية الموهوبين، أظهر فيها أن برامج رعاية الموهوبين بالسعودية تعمل بالأساس على تهيئة بيئة تربوية مختصة برعاية الموهوبين والتكفل بهم، إضافة إلى تأهيل المعلمين وتدريبهم وتوفير

[1] قاضي، عدنان،(٢٠١٠)،"**موهوب ذو الخصوصية المزدوجة**،منشورة على الموقع التالي:http://shifaa.ahlamontada.com

[2] الزيات،فتحي،(٢٠٠٢)،"**المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم :قضايا التعريف و التشخيص و العلاج** "،القاهرة:دار النشر للجامعات، ص٢٤٢.

فرص تربوية متنوعة لإبراز مواهب الطلبة وتنميتها، في حين تتخللها بعض النقائص فيما يخص وضوح الرؤية والأهداف والاستراتيجيات وقلة الإنفاق المالي.

وفي مصر أكد نصر (٢٠١٢) على ضرورة مراجعة المناهج التعليمية للطلبة الموهوبين وتحديد الورش والمعامل والأجهزة الخاصة بتعليم الموهوبين مع زيادة الاهتمام بتوفير المعلمين المؤهلين للتدريس[1] .

وعن رعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فعلى -حسب اطلاع الباحثتين- تعتبر الدراسة الحالية الأولى من نوعها من حيث اهتمامها بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعليه تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة واقع التكفل بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مستشاري التوجيه.

ويندرج تحت هذا الهدف العام، مجموعة من الاهداف الفرعية التي تساعد على معرفة ما يلي:

- الكشف عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة الجزائرية.

- تكوين مستشاري التوجيه في مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

-استفادة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الدعم والتكفل اللازمين لتخطي المشكل التعليمي لديهم واستعادة بريقهم الأكاديمي؟

أهمية الدراسة:

من خلال العودة لأدبيات التربية الخاصة نلاحظ أن أغلبية الدراسات اهتمت بالأطفال الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم كل على حدى، لكن نادرة هي الدراسات التي اهتمت بالشكلين معا، وعلية تأخذ الدراسة الحالية شكلا مغاير يستبعده الكثيرون، يتمثل في البحث عن موضوع يعكس تناقضا اصطلاحيا و تعارضا تربويا.

كما تأخذ هده الدراسة أهميتها من أهمية الموهوبين باعتبارهم أهم الثروات البشرية ذات العائد القومي،وتزيد أهمية البحث درجة عندما يهتم بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال التأكيد على ضرورة تحقيق فرص تربوية يمكن من خلالها النهوض بطاقات هذه الفئة وتدارك مظاهر العجز والصعوبة.

مفاهيم الدراسة:

١ - **الموهبة:** يرمز مصطلح الموهبة لمجموعة من الأطفال لهم قدرات عقلية فائقة مقارنة ممن هم في نفس العمر الزمني يزيد معدل ذكاءهم عن 130°، كما يصاحب ذلك تفوق في مختلف مجالات الحياة[2] وبمعنى آخر هم فئة من الأطفال يزيد معدل نموهم العقلي عن نموهم الزمني.[3]

---

[1] مرتجى،زكي والعاجز فؤاد (٢٠١٢)،"**واقع الطلبة الموهوبين و المتفوقين بمحافظة غزة و سبل تحسينه** "،مجلة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية،المجلد العشرين،العدد الأول، ص ص٣٣٣-٣٦٧ ص ٣٣٨-٣٣٩.

[2] Terassier.(1999).les enfants surdoués ou **« la précocité »**.Paris :Edition sociales française(ESF)p14

[3] Vrigand,p.(2002).**Le traitement des surdoués dans les systèmeséducatifs**. Paris :Rapport rédige a la demande du cabinet du ministère de l'éducation national.p.36.

وفي نفس السياق نقوم بعرض مجموعة من التعاريف العلمية ذهبت في مجملها إلى وصف الموهبة كأكثر من قدرة عقلية:

تعريف **Kirk (1979)**:الموهوب هو الفرد الذي يتمتع بقدرة عالية تفوق، نسبة ذكائه 130° ويتمتع بقدرة رفيعة تتبدى في مستوى عالي من القدرة على التفكير الإبداعي.[1]

ويعرف **عبد الله ونافع (1997)**:الموهوب بالطالب الذي تتوفر لديه استعدادات وقدرات غير عادية، خاصة في مجالات التفوق العقلي، الإبداع، الابتكار، التحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة.[2]

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: هم الطلاب الذين تم التعرف عليهم كموهوبين في واحدة أو أكثر من مجالات الحياة (الأكاديمية، قدرة عقلية عامة، إبداع، قيادة، آداءات فنية).وفي نفس الوقت يعانون من:عجز خاص بالتعلم - اضطرابات انفعالية - إعاقات حسية - توحد أو اضطراب الانتباه وفرط الحركة[3] في حين يشير مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى أولئك الذين يتمتعون بقدرات عقلية فائقة، لكنهم يظهرون تناقضا واضحا بين هذه القدرات ومستوى أداءهم في المجال الأكاديمي مثل القراءة، الحساب، الهجاء، أو التعبير الكتابي. كما يرجع هذا التناقض لنقص الفرص التعليمية أو لضعف صحي.[4]

أما (**الزيات، 2002**) فيصف أصحاب هذه الفئة بأولئك الطلبة الذين يبدون مظاهر سلوكية قوية تؤكد تفوقهم ومواهبهم في بعض المجالات، كما أنهم في ذات الوقت يعانون من عجز، قصور أو اضطراب في بعض المجالات الأخرى.

٣- مستشار التوجيه: يعرفه" **رمزي كمال**" على أنه شخص يسدي النصح والإرشاد إلى الطلبة حول اختيار العمل أو الدراسة المناسبين كما يساعدهم على التخطيط للمسار المهني الذي ينبغي أن يسلكه الطالب تأسيسا على ملكاته وقدراته واستعداداته وميوله[5] .

أما **فريد نجار**، فيرى أن المرشد أو الموجه أو المستشار هو كل من يقوم بمساعدة الأشخاص الآخرين على معالجة شؤونهم أو حل مشكلاتهم الاجتماعية والتربوية.[6]

٤-الاتجاه:

التعريف الاصطلاحي:عرف آدم الاتجاه على أنه تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبول أو الرفض إزاء موضوع نفسي اجتماعي-تربوي، وعلى ذلك يظهر اثر الاتجاه

---

[1] الميلادي،عبد المنعم،(٢٠٠٣)،"**المتفوقون، الموهوبون، المبدعون: آفاق الرعاية و التأهيل**"، مؤسسة الشباب الجامعية، ص٠٦.

[2] الزغبي،أحمد،(٢٠٠٣)،"**التربية الخاصة للموهوبين و المعوقين و سبل رعايتهم و ارشادهم**"،سوريا:دار الفكر،ص ٥٦.

[3] Bop,s ;Elaine,G;Jane,G; Leggy,L; and Randy,d.(2009).**Twice-exceptionalstudents :Giftedstudents withdisabilities.**USA:Coloradoboard of education.p09

[4] Coal; kohl. (2001).**best practices in identification of gifted students with learning disabilities ; psychology in the schools** p38.

[5] Ramzi.(1998). **Dictionary of the terms of education**.Beirut:lebrairie liban p91.

[6] Nadjer,f.(2003). **An encyclopedic dictionary of the terms of education**. beirut:lebrairie liban 287.

في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية معبرا بذلك عن جماع خبرته الوجدانية و المعرفية.[1]

التعريف الإجرائي: هو مجموعة من الآراء والأفكار التي طرحها مستشاري التوجيه من خلال الإستبانة المستخدمة في هذه الدراسة والتي جاءت بغرض الكشف عن واقع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مستشاري التوجيه.

تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: يشير **Swanson** سنة **(1991)** إلى أن هناك **أربعة** محكات يتم على ضوئها التعرف على الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وهي:

أ. محك التميز النوعي: ويشير إلى وجود صعوبة من صعوبات التعلم ترتبط بواحد أو بعدد محدد من المجالات الأكاديمية أو المعرفية[2].

ب. محك التفاوت: ويشير إلى وجود قدر من التفاوت بين معدلات ذكاءهم وبين أداءهم الفعلي الملاحظ أو مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

ج. محك الاستبعاد: ويشير إلى إمكانية تميز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن ذوي الإعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى، ومن ثمة استبعادهم عن هذه الفئات.

د. محك التباين: توجد بعض الدلالات التي تميز أداء الموهوبين بين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم الموهوبين والمتفوقين عقليا ممن ليس لديهم صعوبات تعلم، ومن هذه **الدلالات** ما يلي:

- انخفاض الأداء بوجه عام، انخفاض سعة الأرقام، انخفاض القدرة المكانية.
- انخفاض أداء الذاكرة السمعية، ضعف التميز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف.
- ضعف القدرة على استرجاع المعلومات اللفظية.[3]

برامج رعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم : اقترح **الزيات (٢٠٠٢)** عددا من **الاستراتيجيات التعليمية** تناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم :

- تخصيص فصول خاصة للطلاب المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام أو تكييف الخدمات التربوية والبرامج القائمة أو المتاحة.
- استخدام وتكييف استراتيجيات وتقنيات تدريسية ملائمة.

---

[1] الطاهر،مهدي،(١٩٩١)،"**الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية)لدي الطلاب** "،رسالة ماجستير منشورة،كلية التربية،جامعة الملك سعود، الرياض،ص٢٨

[2] أبو قلة، عبد المعطي،(٢٠٠٦)،"**الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**"،ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي للموهبة،منشورة على الموقع التالي:http://upa-kacst.com، ص٧٥٣.

[3] الزيات، فتحي (٢٠٠٢)، نفس المرجع ص ٢٤٢-٢٦٧

ومن أهم **البرامج العلاجية والإستراتيجيات التعليمية** ما يلي:

١ - إستراتيجية التفاعل الصفي .

٢ - التعلم بالخبرة .

٣ - تشجيع التعلم الذاتي.

٤ - تعلم مهارات التفكير المجرد.

٥ - تعريض الطلبة لبرنامج إثرائي.

٦ - المشاركة الأبوية.[1]

ومن بين البرامج التي طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية لمساعدة الموهوبين:

أ - **الإثراء:** يقصد بها تلك الخبرات التي تتيح للطالب التعمق في مجالات اهتمامهم[2] بمعنى إضافة موضوعات وأوجه النشاط للبرنامج المقرر للتلاميذ[3] ويعد البرنامج المصمم من طرف (**rezulli and reis,1997**)من أشهر برامج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، إذ يتكون من منهاج مصمم لإثارة قدرات الطلبة للتحدي والعمل الذي يرتكز على نقاط قوة واهتمامات الطلبة أنفسهم.

ب - **برامج الإسراع:** تعمل على تزويد الطفل بخبرات تعليمية تعطى في العادة لأطفال أكبر سنا منه[4] تهدف إلى اختصار سنوات الدراسة في المجال الأكاديمي حيث يعد وسيلة تربوية مناسبة لتزويد الأطفال الموهوبين بخبرات تتحدى قدراتهم، وتصمم المناهج المتقدمة لإثارة الدافعية لتحقيق المنتج الإبداعي انطلاقا من موهبة الطالب نفسه

ت - **الصفوف الخاصة:** أسست بعض المقاطعات بالولايات المتحدة الأمريكية برامج الصفوف الخاصة للموهوبين من ذوي الصعوبات التعليمية من أشهرها مدرسة **ميرلاند** **school maryland public** الحكومية ومدرسة **جرين وود** .[5]
green wood school

الجانب الميداني للدراسة:

١ - **المنهج المستخدم:**تم الاعتماد في الدراسة الحالية على **المنهج الوصفي التحليلي** حسب ما يتناسب وطبيعة الدراسة، والذي يرتكز على وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها للوصول الى الاستنتاجات العلمية والمنهج الوصفي يحقق للباحثتين فهما أفضل للظاهرة المدروسة عن طريق التعرف على واقع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال وجهات نظر مستشاري التوجيه المدرسي.

---

[1] محمد، نجية (بدون)،"**البرامج العلاجية والاستراتيجيات التعليمية لرعاية الموهوبين ذو صعوبات التعلم**"، منشورة على الموقع التالي: http://www.jarwan-center.com/download/ArabicBooks/researchesandstudies ص ٧-٨.

[2] عدس، عبد الرحمان ،(٢٠٠٥)، "**علم النفس التربوي نظرة معاصرة**"، الطبعة الثالثة، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع ص ٤٠.

[3] الزغبي، أحمد (٢٠٠٣)، نفس المرجع ص ٧١.

[4] عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٥)، نفس المرجع ص ٢٠٣.

[5] محمد، نجية (ب-ت)، نفس المرجع ص ١٣-١٤.

٢ - **الحدود الزمنية والمكانية:**يقتصر البحث الحالي على مستشاري التوجيه والارشاد لكل من ولاية (تلمسان، باتنة) وقد امتدت الدراسة من بداية شهر ماي إلى نهاية شهر جوان لسنة(٢٠١٩).

٣ - **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة الحالية من٥٥ مستشار ومستشارة للتوجيه من ثلاث تخصصات علم النفس علم الاجتماع وعلوم التربية من ولايتي تلمسان وباتنة ويتم طرح خصائصها بالتفصيل كالتالي:

الجدول رقم (١) خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	٣١	%٥٦
ذكر	٢٤	%٤٤
المجموع	٥٥	%١٠٠

جدول رقم (٢) يوضح خصائص العينة وفقا لمتغير التخصص العلمي :

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علم التربية	٠٨	%١٤
علم النفس	٢٣	%٤٢
علم الاجتماع	٢٤	%٤٤
المجموع	٥٥	%١٠٠

جدول رقم (٣) يوضح خصائص العينة وفق متغير المنطقة الجغرافية :

الولايات	التكرارات	النسبة المئوية
باتنة	٣١	%٥٦
تلمسان	٢٤	%٤٤
المجموع	٥٥	%١٠٠

٤ - **أداة جمع البيانات:** اشتملت **الاستمارة** على١١ سؤالاً مغلقاً مقسمة على **محورين** :يهتم الأول بالتأهيل والتشخيص لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أما المحور الثاني فقد اختص بعملية التكفل والرعاية لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .وسؤالين مفتوحين حول الخدمات المقدمة لهذه الفئة، وإبداء الآراء لإثراء البحث.تم تقديم الاستمارة إلى٣ محكمين للتأكد من مدى وضوح العبارات وملاءمتها لغرض الدراسة الحالية.

٥ - **الأساليب الإحصائية:** تم الاعتماد في عرض وتفسير النتائج على نتائج التكرارات والنسب المئوية.

عرض النتائج وتحليلها:

١ - إجابة المستشارين على البند الأول (التأهيل والتشخيص بخصوص فة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)

الرق	العبارات	نعم	النسبة	لا	النسبة%
٠١	استفدت من دورات تدريبية حول الموهوبين ذوي صع التعلم ؟	٠٢	٠٥	٥٣	%٩٥
٠٢	حسب رايكم هل مستشار التوجيه بحاجة الى تكوين مر التشخيص التكفل بهذه الفئة؟	٥٠	%٩١	٠٥	%٠٩
٠٣	هل صادفت خلال حياتك المهنية حالات ازدوجت فيها ا مع صعوبات التعلم ؟	٣٠	%٥٥	٢٥	%٤٥
٠٤	هل تتوفر لديكم جل المقاييس والاختبارات الخاصة بال عن هذه الفئة ؟	٠٣	%٥	٥٢	%٩٥

- **التعليق والتحليل:** يحتوي المحور الأول من الاستمارة على ٥ أسئلة مغلقة يدور موضوعها حول التأهيل والكشف عن فئة الموهبين ذوي صعوبات التعلم، والملاحظ من إجابات الأساتذة على السؤال الأول عدم استفادة مستشاري التوجيه من دورات تدريبية بخصوص الكشف والتعرف على هذه لفئة بنسبة ٩٥% وقد تم التصريح من أغلبية المستشارين على رغبتهم والحاجة إلى الاستفادة من تكوين حول ازدواجية الموهبة وصعوبات التعلم بنسبة ٩١ %مقابل ٩% لم يقرو بضرورة التكوين من أجل التشخيص والتكفل.

ومن ناحية أخرى أقر حوالي ٥٥%من عدم مصادفتهم لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المدارس، بمقابل ٤٥% من المستشارين التي سبق لها وأن احتكت بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يؤكد على أن نسبة كبيرة من المستشارين بحاجة الى تكوين لفهم اعمق حول أساليب الكشف والتعرف على هذه الفئة، هذا ما تؤكد من إجابات المستشارين حول الإمكانيات المقدمة من مقاييس واختبارات نفسية خاصة بالكشف عن فئة الموهوبين ذوي صوبات التعلم فقد اقر أغلبية أفراد العينة نقص في الأساليب التشخيصية للتعرف على هذه الفئة بنسبة ٩٥% مقابل ٥% لم يقروا بنقص إمكانيات التشخيص.

٢ - إجابات المستشارين على المحور الثاني(التكفل):

الر	العبارات	نعم	النسبة%	لا	النسبة%
١	هل يتم التكفل بفئة الموهوبين ذو صعوبات التعلم ؟	١٣	%٢٤	٤٢	%٧٦
٢	يحتاج التكفل بهذه الفئة الى ظروف عمل مناسبة؟	٥٤	%٩٨	٠١	%٢
٣	أؤيد وجود مراكز خاصة لرعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ؟	٥٠	%٩١	٠٥	%٩
٤	هل تقترحون فتح مدارس خاصة بفئة الموهوبين؟	٤٨	%٨٧	٠٧	%١٣
٥	هل هناك منشورات وزارية تدعم التكفل بفئة الموهوبين ذوو صعوبات الت	١١	%٢٠	٤٤	%٨٠

٦	ان الكشف عن التلاميذ من فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم و التعامل وفقا لاستراتيجيات خاصة يعيد اليهم تميزهم	٥٣	%٩٦	٠٢	%٤
٧	تواجد هذه الفئة في المدارس العادية يحد من قدراتهم الابداعية؟	٤٠	%٧٣	١٥	%٢٧

-التعليق والتحليل: بعد تفريغ استجابات المستشارين على المحور الثاني من الدراسة والذي دار موضوعه حول التكفل بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أقر عدد كبير من أفراد عينة الدراسة وبنسبة وصلت إلى٧٦ % بعدم التكفل بهذه الفئة، ومرد ذلك هو عدم تهيئة الظروف المناسبة للتكفل، ففي سؤال آخر جاءت إجابات المستشارين بنسبة٩٨ %تشير إلى أن التكفل بهذه الفئة يحتاج إلى ظروف عمل مناسبة، مع تأييدهم لضرورة فتح مراكز خاصة بفئة الموهوبين بنسبة٨٧ % مقابل١٣% لم يؤيدوا الفكرة ، و تأتي هذه النتيجة موافقة لاستجابات المستشارين على السؤال٠٦ حيث أكدوا فيه وبنسبة٩٦ %أن عملية الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهم وفقا لاستراتيجيات خاصة يعيد إليهم تميزهم، الأمر الذي قد يساعدهم على استدراك الصعوبات التعليمية والنهوض بطاقاتهم الإبداعية ،فتواجد الموهوبين في الأقسام العادية قد يؤدي إلى كبح قدراتهم الإبداعية من وجهة نظر المستشارين وذلك بنسبة٧٣%.

من هنا يمكن الجزم بمدى تأييد مستشارين التوجيه لفكرة فتح مراكز خاصة لرعاية والتكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بالرغم من عدم وجود قرارات وزارية تدعم التكفل بهذه الفئة.

٣ - إجابة المستشارين على السؤال المفتوح: والذي جاء نصه على النحو التالي: ماهي جل الخدمات المقدمة لفئة الموهوبين في المدارس الجزائرية؟

أقر٨٧% من مستشاري الوجيه بعدم وجود خدمات موجهة لفئة الموهوبين في المؤسسات التربوية، إلا أن حوالي١٣% من ضمنهم وجدوا أن التكفل بهذه الفئة قد يتم بعد تقديم التوصيات من الهيئة الوصية، وقد اقتصرت الخدمات المقدمة على التشجيع والتحفيز على العمل مع تقديم الدعم النفسي والتقني لهذه الفئة.

٤ - مساحة حرة للإبداء بآرائهم وتدخلاتهم واقتراحاتهم حول الموضوع: أشار المستشارين إلى ضرورة فتح مراكز خاصة بفئة الموهوبين واستفادتهم من برامج و طرق تدريس خاصة تتلاءم مع قدراتهم، والسعي إلى النهوض بطاقاتهم واستغلالها وتفجيرها على النحو السليم والحسن، وذلك بتوفير الوسائل التي يرون أنها لا تزال ناقصة تحتاج إلى تدعيم وتطوير.

أما بخصوص الرعاية يقترح المستشارين مشاركة الفريق التربوي بعملية التكفل للاستفادة من الخبرات.

-مناقشة نتائج الدراسة: بعد عرضنا للنتائج المتحصل عليها من خلال استجابات كافة المستشارين على العبارات الواردة في الاستمارة يتم مناقشتها في ظل الفرضيات المطروحة كالتالي:

من خلال نتائج الدراسة السالف ذكرها يتضح لنا أن التكفل بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يزال محدودا من وجهة نظر المستشارين في المؤسسات التربوية الجزائرية، حيث أنه لا يتم تقديم أي شكل من أشكال الرعاية لهذه الفئة، وتأتي نتيجة هذه الدراسة مؤيدة لما أشارت إليه (نجية محمد)[1] التي أكدت على ندرة البرامج المقدمة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم وضعف الخدمات التربوية والتعليمية الخاصة المقدمة إليهم. وقد اقر كل المستشارين على

[1] محمد، نجية (ب-ت)، نفس المرجع، ص١١).

الحاجة إلى وضع برامج خاصة للتكفل بهذه الفئة والنهوض بطاقاتها الإبداعية وجاءت هذه النتيجة أيضا مؤيدة لما أشارت إليها نتائج دراسة كل من **جانسون وميللر وايبني**(janson;miller and eainey;2007)التي أكدت على اتجاهات المستشارين نحو العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية والتي حددت بالمدافعة عن التغيير المنتظم في البرامج ، التشجيع على الجانب الاجتماعي الانفعالي، والدعم الأكاديمي.[1]

١ - **الهدف الأوّل:** تكوين مستشاري التوجيه عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

أشار(٩٩%) من المستشارين إلى عدم تلقيهم أي تكوينا خاص بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فقد أكدت العديد من الدراسات أن برامج إعداد المرشدين المدرسيين لا ترقى إلى المستوى المطلوب وهو تغطية الحاجات للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، وقد أكدوا على ضرورة تقديم تدريب لاسيما في مجال تطوير الخبرة في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة[2]، هذا وقد أوصت دراسة **ستادروكوينجي**(٢٠٠٩) **studer and quigney** أن برامج إعداد المرشدين أثناء الخدمة غير مناسبة في التربية الخاصة.[3]

وقد أقر حوالي ٥% من المستشارين بأنهم بحاجة إلى تكوين من اجل هذه الفئة وتأتي هذه نتيجة مطابقة لما توصلت إليه دراسة **هيلمان وكاتسيانس hilman&katssiance** الذي أكد أن٧٦ %من المرشدين يشعرون بأنهم بحاجة إلى المزيد من الإعداد والتأهيل للعمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.[4]

ونجد حوالي(٤٩%) من المستشارين لم يصادفوا بحياتهم المهنية الموهوبين ذوي الخصوصية المزدوجة، الأمر الذي يقتضى من الهيئات المعنية تخصيص دورات تكوينية لفتح بصيرة المستشارين عن فئة ازدوجت فيها مظاهر الموهبة مع صعوبات التعلم، وكانت هذه النتيجة مدعمة لما جاءت به دراسة **سموك**(smoke;2009) التي أكدت على نسبة حوالي ٨ % من المعلمين لم يسمعوا قط بفئة الموهوبين ذوي الخصوصية المزدوجة وأن المعلمين بحاجة الى فهم أعمق لهذه الفئة، وفي نفس السياق أظهرت نتائج **ورمالد** (wormald;2001) أن المعلمين يعانون من قصور حقيقي حول هذه الفئة وينعكس هذا على فهم طبيعة الاحتياجات الخاصة بهم.[5]

٢ - **الهدف الثاني**: الكشف عن فئة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

أظهرت نتائج الدراسة أن حوالي(٩٩%) من المستشارين أقرو بنقص الاختبارات والمقاييس الخاصة بتشخيص والكشف عن الموهوبين ذو صعوبات التعلم في المؤسسات الجزائرية.

٣ - **الهدف الثالث:** التكفل ورعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

---

[1] مهيدات، محمد علي، (٢٠١٣)، "**إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد**"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد١١ ع١ ص٤٤٥.

[2] نفس المرجع ص ٤٢٩.

[3] نفس المرجع ص ٤٤٠.

[4] نفس المرجع ص ٤٤٨.

[5] بالحمر، تهاني عبد الرحمن محمد، وبخيت، صلاح الدين فرح عطا الله، (٢٠١٣)،"**درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بفئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم**"، مركز بحوث الدراسات الإنسانية، المجلد٤ ع٧ ص ٣٥-٣٦.

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة الحالية تم التحقق من عدم تلقي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أي شكل من أشكال الرعاية في المؤسسات التربوية والتي بلغت نسبة استجابات المستشارين فيها (٧٦%) .

حيث جاءت هذه النتيجة مؤيدة لنتائج دراسة **المنتشري** (٢٠١٦) المنجزة بالمجتمع السعودي حول رعاية الموهوبين، أظهر فيها الباحث أن برامج رعاية الموهوبين بالسعودية تعمل بالأساس على تهيئة بيئة تربوية مختصة برعاية الموهوبين والتكفل بهم، إضافة إلى تأهيل المعلمين وتدريبهم وتوفير فرص تربوية متنوعة لإبراز مواهب الطلبة وتنميتها، في حين تتخللها بعض النقائص فيما يخص وضوح الرؤية والأهداف والاستراتيجيات وقلة الإنفاق المالي.

ونفس الشيء بمصر فقد أشارت نتائج دراسة **نصر** (٢٠١٦) على ضرورة مراجعة المناهج التعليمية للطلبة الموهوبين وتحديد الورش والمعامل والأجهزة الخاصة بتعليم الموهوبين مع زيادة الاهتمام بتوفير المعلمين المؤهلين للتدريس[1]، هذا وقد أقرت دراسة **مايرز** (٢٠١٦) Myres أن المرشدون بحاجة لمزيد من التدريب على استراتيجيات التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وحول كيفية التعامل مع المختصين الآخرين في تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب.[2]

ومن هنا يتضح لنا أن التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مستشاري التوجيه لا يرقى للمستوى المطلوب، أو يكاد ينعدم بالمؤسسات التربوية، وعليه خلصت الدراسة إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات، على أمل مواصلة البحث وإثراء المكتبة العلمية بالدراسات في مجال المتعلمين ذوي التناقضات.

توصيات ومقترحات: إكمالا لما توصلت إليه الدراسة الحالية **توصي** الباحثتان بما يلي:

- فتح مراكز خاصة بفئة الموهوبين.
- تطوير برامج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
- دراسة الاحتياجات التدريبية لرعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتكفل بهم.
- عقد دورات تدريبية للعاملين في ميدان التربية والتعليم ولا سيما فئة مستشاري التوجيه كونها الفئة المعنية بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- توعية الهيئات المعنية بضرورة التكفل بهذه الفئة لتدارك الصعوبات التعليمية.

وتقترح الباحثتان إجراء دراسات حول:

- الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة خصائص واحتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

أوّلا - المراجع العربية:

١ -أبو قلة، عبد المعطي (٢٠١٦)،"**الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**"،ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي للموهبة،منشورة على الموقع التالي:**http://upa-kacst.com**

[1] مرتجى،زكي والعاجز فؤاد (٢٠١٢)،"**واقع الطلبة الموهوبين و المتفوقين بمحافظة غزة و سبل تحسينه** "،مجلة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية،المجلد العشرين،العدد الأول، ص ٣٣٨-٣٣٩.

[2] مهيدات، محمد علي (٢٠١٣)، ص ٤٤٦.

٢ -الأحمدي، محمد.(٢٠١٥)،"**مشكلات الطلاب الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات**" **http://www.quassimedu.gov.sa/attachement.php.**.

٣ -بالحمر، تهاني عبد الرحمن محمد، وبخيت، صلاح الدين فرح عطا الله.(٢٠١٣)،" **درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بفئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم**"، مركز بحوث الدراسات الإنسانية، المجلد٤ ع١.

٤ -الخليفة، عمر وعطا الله، صلاح الدين.(٢٠٠٨)،"**الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل**"،ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة،منشورة على الموقع التالي:**http://gulfkids.com**

٥ -الزغبي،أحمد.(٢٠٠٣)،"**التربية الخاصة للموهوبين و المعوقين و سبل رعايتهم و إرشادهم**"،سوريا:دار الفكر.

٦ -الزيات،فتحي.(٢٠٠٢)،"**المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم:قضايا التعريف و التشخيص و العلاج**"،القاهرة:دار النشر للجامعات.

٧ -الطاهر،مهدي.(١٩٩٠)،"**الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية)لدي الطلاب**"،رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية،جامعة الملك سعود، الرياض.

٨ -عدس، عبد الرحمان.(٢٠٠٥)،" **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**"، الطبعة الثالثة، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع.

٩ -قاضي، عدنان.(٢٠١٠)،"**موهوب ذو الخصوصية المزدوجة**"،منشورة على الموقع التالي **http://shifaa.ahlamontada.com**:

١٠- محمد، نجية (بدون)،"**البرامج العلاجية والاستراتيجيات التعليمية لرعاية الموهوبين ذو صعوبات التعلم**"، منشورة على الموقع التالي: **http://www.jarwan-center.com/download/ArabicBooks/researchesandstudies**

١١- مرتجى،زكي والعاجز فؤاد.(٢٠١٢)،"**واقع الطلبة الموهوبين و المتفوقين بمحافظة غزة و سبل تحسينه**"،مجلة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية،المجلد العشرين،العدد الأول.

١٢- مهيدات، محمد علي.(٢٠١٣)، "**إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد**"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢١ ع١.

١٣- الميلادي،عبد المنعم.(٢٠٠٣)،"**المتفوقون، الموهوبون، المبدعون: آفاق الرعاية و التأهيل**"، مؤسسة الشباب الجامعية.

١٤- وصال، محمد جابر.(٢٠١٢)،"**الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم وكيفية اكسابهم الاستراتيجيات التعليمية**"، مجلة دراسات تربوية العدد السابع عشر.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

15-Bop,s ; Elaine,G; Jane,G; Leggy,L; and Randy,d.(2009).**Twice-exceptionalstudents :Giftedstudents withdisabilities**.USA:Coloradoboard of education.

16- Nadjer,f.(2003). **An encyclopedic dictionary of the terms of education**. beirut:lebrairie liban .

17-Ramzi.(1998). **Dictionary of the terms of education**.Beirut:lebrairie liban.

18-Terassier.(1999**).les enfants surdoués ou « la précocité** ».Paris :Edition sociales française(ESF).

19-Vrigand,p.(2002).**Le traitement des surdoués dans les systèmeséducatifs**. Paris :Rapport rédige a la demande du cabinet du ministère de l'éducation national.

المحكات التشخيصية المتصلة بصعوبات التعلم لدى الأطفال الموهوبين (دراسة حالة)

أ.غريب مختار/جامعة زيان عاشور،الجلفة أغريب النعاس/جامعة زيان عاشور،الجلفة

ملخص :

يشير مفهوم **صعوبات التعلم** إلى العراقيل التي تقف حيال الأشخاص في عملية تعليمهم وتعلمهم وتواصلهم ، وقصور المهارات الأكاديمية لديهم كالقراءة والكتابة وإجراء العملية الحسابية،في حين تتناول صعوبات التعلم النمائية ماقبل الأكاديمية العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة واللغة والتفكير، فأي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية، وهذه الصعوبات نجدها منتشرة في أوساط التلاميذ وحتى الموهوبين منهم.

الكلمات المفتاحية : المحكات التشخيصية،صعوبات التعلم ،دراسة الحالة.

مقدمة :

لقد تزايد في الآونة الأخيرة الاهتمام بفئة المتفوقين عقليا أو الموهوبين أو المبدعين حسب تسمية الهيئات والجمعيات المهتمة بهذه الشريحة المهمة في المجتمعات العالمية وكذا مجتمعاتنا العربية فكان لزاما تسخير كافة الأساليب الممكنة لمعاينة هذه الفئة وتقديم تقارير شاملة تخصها، ويعتبر البحث العلمي من أهم هذه الأساليب الحالية التي تقدم معلومات في شتى المجالات منها الاجتماعية والنفسية والتربوية، ولعل مجال علم النفس قد بدأ يستفيض في البحث عن شريحة الموهوبين من كافة الفئات العمرية، ومن أبرزها فئة الأطفال الذين حضوا بدراسات معتبرة خاصة في فرع علم النفس المعرفي وذلك في القدرات الذهنية والعمليات المعرفية والسياقات اللغوية في الحالة العادية والباتالوجية والمرتبطة بصعوبات التعلم الخاصة بهم، وذلك لطريقة دراسة الحالة التشخيصية لتوضيح نوعية الأداء الأكاديمي.

إن نمو الطفل بشكل عام لابد أن يأخذ مظهرين هما **المظهر التكويني** من خلال نموه من حيث الحجم والشكل أي المظهر الخارجي العام، ومن جهة أخرى يكمن المظهر الآخر في **النمو الوظيفي** و هذا فيما يخص الوظائف الذهنية والجسمية و الاجتماعية كما أن هذين المظهرين يتقيدان بالتغيرات الفيسيولوجية والكيميائية والنفسية والاجتماعية.

ويتصل الطفل بالثقافة التي تهيمن على حياة الأسرة وبالمجتمع الخارجي الكبير، فيتأثر بهما ويؤثر فيهما.[1]

[1] عباس محمود عوض، 1999: "**المدخل إلى علم نفس النمو الطفولة– المراهقة–الشيخوخة**"، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دون طبعة ، ص ٤٣ .

إذا كان الطفل يمر بمراحل محددة لينمو بشكل نهائي ومتكامل من كل النواحي النفسية والذهنية والفيسيولوجية، فإن عملية التعلم مهمة جدا في حياة الطفل ولعل الكثير من النظريات قد قدمت خطوطا عريضة حول هذه العملية، ومن أبرزهذه النظريات نجد **السلوكية والجشطالتية والبنائية المعرفية** والتي أعطت وصفا جيدا لتعلم الفرد وهذا يدل على قيمة التعلم في حياة الطفل.

وإذا ما أردنا أن نعرف التعلم تعريفا بسيطا يمكننا القول أنه تعديل السلوك من خلال الخبرة، **وثورندايك** يعرف التعلم بقوله "أنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان، فحسب بياجيه فإن الأحداث البيئية لا تعدو كونها محددات تعلم خارجية ولا تمثل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة، فالدماغ الناضج الذي أحسنت العناية به فيه من المعرفة (أصلا) على حد رأي بياجيه، أكثر بكثير مما يدخل فيه (من الخارج)، فهناك أشياء يتعلمها الطفل وهو في طور نموه لايمكن تفسيرها عن طريق المحددات المادية والاجتماعية والنضوجية فحسب[1].

إن الأطفال الموهوبين نجد أن مستوى الأداء للقدرات العقلية لديهم جيد، هذا ما يجعلنا نراجع بعضا من مفاهيم الذكاء وكذا التجارب التي طبقت عليه والنتائج المتحصل عليها وما اتفق عليه في استخراج درجات أو مستوى القدرة العقلية للفرد.

وملاحظتنا العامة لأطفالنا تؤيد حقيقة تطور القدرات العقلية، فالطفل في الخمس سنوات الأولى من حياته يكتسب أشياء كثيرة مثل اللغة، ومعرفة الأعداد واكتساب أنماط عديدة من السلوك الاجتماعي، والتكيف بصفة عامة مع الظروف المحيطة، وهي كلها أدلة على سرعة نموه العقلي في هذه الفترة.

إن إحدى النتائج الأساسية التي أسفر عنها استخدام اختبارات الذكاء تبقى ثابتة بتقدم العمر، فنسبة الذكاء التي تحصل عليها الطفل في السادسة تبقى ما لم تتدخل عوامل بيئية جذرية كما هي في سن السابعة والثامنة...إلى غير ذلك من المراحل العمرية.[2]

الأطفال الموهوبين هم الفئة التي تتميز بسمات خاصة متصلة بالذكاء عن باقي الفئات الأخرى، فحسب مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية يتم تشخيص الموهوب في ضوء ستة معايير رئيسية هي : قدرات ذكاء عامة، تحصيل أكاديمي رفيع، تفكير إبداعي، سمات قيادية، قدرات فنية، مهارات حسية حركية.[3]

الأطفال الموهوبين نعتبرهم الفئة الخاصة من باقي الفئات الأخرى من الأطفال الذين يكتسبون سمات وأفكارا وإبداعات مميزة، من أهمها طابع المهارات العقلية الخاصة أو الذكاء المرتفع المتصل بالمرونة في ردود افعالهم السلوكية واللغوية والمعرفية، ومع ذلك نجد منهم حالات خاصة يقعون في صعوبات تعلم اللغة الأكاديمية وذلك في القراءة أو

---

[1] علي حسين حجاج، 1978 :" **عطية محمود هنا، نظريات التعلم دراسة مقارنة** "، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، النسخة رقم 70، ص ٢٨٢-٢٨٣.

[2] ابراهيم وجيه محمود، 1985:" **القدرات العقلية خصائصها وقياسها**"،دار المعارف، القاهرة ، مصر، دون طبعة،ص ١٦١.

[3] تيسير صبحي، 1992:" **الموهبة والإبداع، طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة** "، دار الإشراق للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى،١١١.

الكتابة، ولكن نجد نوعية الصعوبة في مثل هذه المواد الأكاديمية المهمة مختلفة، فكل حالة هي حالة في حد ذاتها، وعليه كان من الأحوط الاستقصاء في المحكات التشخيصية المرتبطة بصعوبات التعلم الخاصة بالأطفال الموهوبين ومعرفة ما إذا كانت ممثلة في حالة من حالات الأطفال الموهوبين وذلك في الوسط المدرسي.

وفي مجال صعوبات التعلم يتم تحديد صفات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الجانب المعرفي واللغوي والاجتماعي، كما يتم تصنيفهم بطرق ومحكات تشخيصية.

إن صعوبات التعلم ليست واحدة عند الجميع ولكل فرد حالته الفريدة، حيث قد تظهر لديه صعوبة في مجال ولاتظهر في غيره، فبعظهم لديه صعوبة في المجال المعرفي، وبعظهم في المجال الاجتماعي وفي المجال اللغوي وآخرون يعانون من متاعب في المهارات النفس حركية والإدراكية[1].

وحسب **هارويل** (Harwell,2002) يتم التمييز بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فصعوبات التعلم النمائية تتعلق باضطراب أو خلل في العمليات الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل الانتباه، والتذكر، والإدراك، والتفكير، واللغة، والعمليات الإدراكية-الحركية، أما صعوبات التعلم الاكاديمية فهي ترتبط بتعلم مهارات القراءة والحساب والكتابة والتهجئة[2].

صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الأطفال الموهوبين يقابلها مستوا ذهنيا عاليا مقارنة بالفئات الأخرى من الأطفال العاديين، ولذلك فإن شريحة مهمة من الموهوبين لا يستهان بها ليس على المستوى الوطني بل على المستوى العالمي تمتلك مقومات العطاء والإنجاز، وما تحتاجه كمنطلقات رئيسية هو الفهم والوعي بقدراتها وطاقاتها، فمن هم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم؟ يعرف الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم كما عند **فتحي الزيات** (2002) بأنهم الأطفال الذين يمتلكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، مع ذلك يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها منخفضا انخفاضا ملموسا.

كما عرفهم **كواش وكيهيل وسيقل** (Mc coach, Kehle, Siegle, 2001) بأولئك الأطفال الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضا واضحا بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين، مثل : القراءة، الحساب، الهجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أدائهم الأكاديمي منخفضا انخفاضا جوهريا على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسبا مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين.

---

[1] سعيد حسني العزة، 2007 : "**صعوبات التعلم المفهوم–التشخيص–الأسباب**"، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن ،الطبعة الأولى، ص٢١٥.

[2] جمال محمد الخطيب، 2009 : منى سبحي الحديدي،"**مدخل إلى التربية الخاصة**"، دار الفكر للنشر الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

وتبدو صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات التالية : التهجئة والتعبير الشفهي، الفهم السمعي، التعبير الكتابي، العمليات الحسابية أو الرياضية، المهارات الأساسية للقراءة، والاستدلال الحسابي أو الرياضي.

المحكات التشخيصية :

تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعد من أولى خطوات الكشف عن الموهبة، ومن ثم تحديد استراتيجيات رعايتهم، وفي هذا الإطار لابد من تعيين المحكات التي يتم الإستناد إليها في عملية التشخيص، وفي هذا الإطار هناك أربعة محكات يتم في ضوئها التعرف على أولئك الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم كما وردت عند (**حسن عبد المعطي وعبد الحميد أبوقلة، 2006**) هي: - **محك التميز النوعي :** ينبه إلى وجود صعوبة من صعوبات التعلم ترتبط بواحد أو بعدد محدد من المجالات الأكاديمية أو الأدائية.

- **محك التفاوت :** ينبه إلى وجود قدر من التباين بين معدلات الذكاء أو مستوى القدرة الكامنة وبين الأداء الفعلي الملاحظ أو مستوى التحصيل الدراسي.

- **محك الاستبعاد :** ينبه إلى إمكانية تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن ذوي الإعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى.

- **محك التباين :** توجد بعض الدلالات التي تميز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم الموهوبين ممن ليس لديهم صعوبات التعلم، ومن هذه الدلالات : انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام، انخفاض القدرة المكانية، وضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف، وغيرها[1].

أما عن أساليب التعرف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فهي كثيرة، ويشترط استخدام أكثر من أداة أو أداتين، طلبا للتشخيص الدقيق، مع مراعاة أن تكون هذه الأساليب ملائمة لهذه الفئة، وهي :

- اختبارات الذكاء بأنواعها وأشكالها.

- اختبارات التشخيص لمستويات الأداء والإنجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبة.

- ملفات الإنجاز الأكاديمي.

- تقييمات المعلمين والأقران.

- المقابلات مع الوالدين.

- ملاحظات الفصل الدراسي.

- التفاعل مع الرفاق.

---

[1] محمد النوبي محمد علي، 2011 : "**صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**"، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا (الأردن)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، ص ٢٣٩.

- اختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.

- تقييم القدرة التعبيرية.

ومن خلال اطلاعنا على المحكات التشخيصية المتصلة بصعوبات التعلم لدى الأطفال الموهوبين، وسعيا منا في محاولة إسقاطها في دراستنا لحالة الطفل الموهوب في بيئتنا المحلية، تم التوصل من خلال ذلك إلى طرح **التساؤل العام** التالي : هل محكات (التميز النوعي، التفاوت، الاستبعاد، التباين) تشخص صعوبات التعلم لدى الطفل الموهوب؟

ومن خلال ذلك يمكن تبني **الفرضيات التشخيصية** التالية :

- محك التميز النوعي يشخص صعوبات التعلم لدى الطفل الموهوب.

- محك التفاوت يشخص صعوبات التعلم لدى الطفل الموهوب.

- محك الاستبعاد يشخص صعوبات التعلم لدى الطفل الموهوب.

- محك التباين يشخص صعوبات التعلم لدى الطفل الموهوب.

دراسة الحالة : (خ، ت) العمر 06 سنوات.

- ترتيبه في العائلة الأول، المولود الأول في العائلة. (الطفل الوحيد في العائلة).

- **الحالة المدنية** : الطفل يسكن في مدينة (مسعد- ولاية الجلفة) وذلك في بيت عادي وغير مهيء بشكل جيد، والأسرة التي يعيش فيها الطفل غير ممتدة، والأب (سائق أجرة) والأم لاتعمل، كما أن الحي طابعه السكني تقليدي، والبيت معزول نوعا ما عن الطابع الحضري للمدينة وهذا جعل الطفل يعيش معزولا عن أقرانه في السن، وهذا ما ينعكس سلبا على سلوكياته الاجتماعية والانفعالية وحتى من خلال أدائه اللفظي كذلك.

- **ظروف الحمل :** تناولة أدوية منع الحمل، والحالة الصحية للأم كانت جيدة.

- **ظروف الولادة :** ولادة طبيعية في 09 أشهر، لايوجد زرقة للمولود، وصرخ في الولادة.

- **السوابق المرضية :** الطفل ليس لديه سوابق مرضية، كما أنه أتم الرضاعة، وأكمل التلقيح، ووزنه طبيعي.

- **النمو النفس حركي :** جيد ،بدأ الحبو قبل 08 أشهر والمشى قبل عامين،كما أنه يجلس بشكل طبيعي، وحركة الأطراف سليمة، يجري ويقفز بشكل سليم.

- **النمو اللغوي** :الصراخ لتلبية رغباته موجود، والمناغاة وتقليد الأصوات كان تسلسله طبيعي، أما فيما يخص إنشاء الجمل كان لديه نوع من التأخر في هذه القدرة اللغوية حتى 04سنوات، أما من حيث الحوار وإنشاء القناة الحوارية

فذلك صعب إلا بحضور الوالدين، وعليه سجلنا في اختبار السيولة اللفظية نوع من التدفق اللفظي الجيد ولغة سليمة من خلال ميزانية النطق، والملاحظة المسجلة أن لديه رغبة ضعيفة للتواصل مع الآخرين.

- **النمو المعرفي** :- نتائج **اختبار رسم الرجل لكودنايف** يبين وجود معدل متوسط في الذكاء يصل إلى 100%، ويرجع لقلة الرغبة لديه للرسم، فاعتمدنا على ما لديه من مواهب مسجلة وباقي القدرات المعرفية غير اللفظية.

- نتائج **اختبار راي للصورة البسيطة** - عموما المفحوص دقيق و عملي هذا يسجل قدرة الإدراك البصري الجيدة للأشكال،لكنه يعاني بعض الصعوبات في التحليل المنطقي السريع للتنظيمات الفضائية لأن الزمن المستغرق أقل من ١٠ %، وعليه لديه ضعف مسجل في القدرة المكانية وهذا سيؤثر عليه من ناحية الأداء في الكتابة.

- نتائج **اختبار الانتباه البصري STROOP** نسجل فيه من خلال احتساب الترددات والأخطاء متوسطات في الاختبار **A** **80** من **100** ، و **70** من **100** في كل من الاختبار **B** و **C**، وهذا ما يدل على التركيز البصري الجيد حتى وأنه لم يبلغ مستويات أعلى.

- اختبار الجانبية لفيشر يسجل **16** درجة من **20** ، وهذا يسجل التموضع ومعرفة الاتجاه بشكل جيد.

- **الجانب الأكاديمي للمواد التعليمية** : تم تسجيل علامات متوسط في القراءة وكذا حسن في الكتابة أو الإملاء وجيد في الحساب.

- **اختبار القراءة** المطبق عليه يسجل كذلك أخطاء كثيرة، وهذا مايدل على ضعف التميز البصري لبعض حروف الكلمات وتقريبا هي حروف (ص،ز، س،ك).

- **اختبار الكتابة** يسجل فيه كذلك انخفاضا قي القدرة المكانية.

- **الموهبة المسجلة**:يستطيع الطفل إلصاق بطارية الهاتف لتشغيل كهرباء السيارة وذلك بطريقة إبداعية فمن خلال تقليده لأبيه، ولديه مرونة في تطبيق المهام المطلوب منه إنجازها، من خلال إشعال ولاعة نار من بطارية الساعة الصغيرة،كما أنه يلعب ألعاب فيديو خاصة بالمراهقين بشكل عادي ويحقق فيها نتائج جيدة.

* إسقاطًا للمحكات التشخيصية لقدرات الطفل الذي اتضح ما سجلناه من موهبته آنفًا،وما يتلقاه من صعوبات في تعلم المواد الأكاديمية وذلك في مادتي القراءة والكتابة، فإننا نستدل من خلال هذه الصعوبات المسجلة تأكيد محك التميز النوعي الذي يشخص صعوبات التعلم لدى الطفل الموهوب، فصعوبة التميز البصري لبعض الحروف إرتبط بصعوبة سيرورة القراءة من حيث نظام ترميز الحروف التي تصبح تتشابه لديه وكذا في انخفاض القدرة المكانية التي ترتبط بسيرورة الكتابة، لكنه بدأ يسجل تحسنا من هذه الناحية ولا يمكن الحكم أو تقييم عسر الكتابة إلا ابتداءً من سن 08 سنوات، وكذا محك التفاوت والذي أيضا من خلال وجود قدرات معرفية متطورة مع ذكاء ثابت عكس ماهو في التحصيل المنخفض في مادتي القراءة والكتابة، وبالتالي هذا المحك يشخص صعوبات التعلم لدى الطفل الموهوب.

ومحك الاستبعاد يشخص صعوبات التعلم لدى الطفل الموهوب، وهذا ما لا حظناه عند الأطفال الآخرين ذوي صعوبات التعلم والذين اختلفت صعوباتهم من حيث أنها دائمة عند بعضهم أو أنها ترتبط بمرض عصبي أو تأخر لغوي ونفس حركي.

ونصل إلى محك التباين الذي يشخص من حيث انخفاض القدرة المكانية وكذا الضعف في تمييز أصوات الكلمات صعوبات التعلم لدى الطفل الموهوب مقارنة بالذين لا يسجلون صعوبات التعلم.

ونصل إلى أن هناك عوامل تم ذكرها من أن الجانب الداخلي المعرفي للدماغ وهو المهم والذي أكد عليه "**بياجيه**" تؤثر في البيئة التي يعيش فيها الطفل والتي لاتدعم مساره الفكري بشكل جيد، ولديه ثبات في الذكاء وتحصيل غير ثابت في المواد الأكاديمية أثر بشكل تفاعلي مع البيئة الاجنماعية والثقافية المحيطة بالطفل الموهوب والتي تمشي بالتوازي مع سلسلة التعديلات في السلوك، وذلك باستمرار صعوبته في تعديل قدراته في المواد التعليمية خاصة في القراءة والكتابة.

قائمة المراجع :

١- ابراهيم وجيه محمود، 1985:" **القدرات العقلية خصائصها وقياسها**"،دار المعارف، القاهرة ، مصر، بدون طبعة.

٢- تيسير صبحي، 1992: " **الموهبة والإبداع، طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**"، دار الإشراق للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

٣- جمال محمد الخطيب، 2009 : منى سبحي الحديدي،" **مدخل إلى التربية الخاصة**"، دار الفكر للنشر الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

٤- محمد النوبي محمد علي،2011 : "**صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**"،جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا (الأردن)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

٥- سعيد حسني العزة،2007 :"**صعوبات التعلم المفهوم-التشخيص-الأسباب**"، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن ،الطبعة الأولى.

٦- عباس محمود عوض،1999:"**المدخل إلى علم نفس النمو الطفولة-المراهقة-الشيخوخة**"، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دون طبعة.

٧- علي حسين خجاج،1978 : عطية محمود هنا، "**نظريات التعلم دراسة مقارنة**"، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، النسخة رقم 70.

٨- قحطان أحمد الطاهر،2008 : "**مدخل إلى التربية الخاصة**"،دار وائل للنشر، الطبعة الثانية، الأردن، عمان.

تأثير الخجل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للأطفال من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية: "دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية"

أ.حسينة بن رقية،جامعة قسنطينة٣ ،الجزائر

ملخص:

يهدف هذا البحث لتسليط الضوء على بعض الخصائص النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، الذين يدرسون في أحد المدارس الابتدائية بمدينة قسنطينة.

حيث تظهر عدة حالات للخجل الاجتماعي التي تجعل الطفل يبدي رغبة في الانعزال والابتعاد عن الحياة الاجتماعية،بالإضافة إلى الرهبة من مقابلة الغرباء والتفاعل مع من حوله في تأدية نشاطات جماعية. فيشعر بالارتباك ويمكن أن يرافقه تعرق واحمرار في الوجه وارتعاش في الصوت ومن ثم اللجوء إلى الانطواء على نفسه أو الصمت، مما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي.

تهدف الدراسة للوصول إلى نتائج تمكن من مساعدة المعلمين والأطفال على تحسين مردود العملية التعليمية ورفع نتائجها بإيجاد حلول تزيد من مستوى تفاعلية الأطفال كمتعلمين. فالعديد من البحوث ركزت على المشكلات التربوية كوضع المناهج، ونوع المادة المقدمة من خلالها، دون الاهتمام بالوضع النفسي والاجتماعي للتلميذ ذو الصعوبات التعليمية الذي يعتبر أساس العلمية التعليمية كلها، وهو ما تركز عليه دراستنا.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الأكاديمية، الخجل الاجتماعي، التحصل الدراسي.

١. مشكلة الدراسة:

تعد صعوبات التعلم أحدث ميادين البحث في مجال التربية،وأسرعها تطورا بسبب اهتمام الأطراف المتعددة للعملية التربوية الوالدين ومختلف العاملين في المؤسسات التربوية، والمهتمين بمشكلة الأطفال الذي يظهرون مشكلات تعليمية والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية،بالإضافة إلى أن مصطلح صعوبات التعلم قد لاقى قبولاً أكثر من قبل الأولياء الذين يهتمون بالمتابعة المستمرة للأبناء.

لذلك نركز في هذه الدراسة على الأطفال الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية وصحية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب.وحيث إنه لم يقدم لمثل

هؤلاء الأطفال أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر، فقد طالب أهل هؤلاء الأطفال مساعدة المتخصصين من أجل حل مشكلة أبنائهم.

بحيث تندرج دراستنا في إطار تحديد الخصائص النفسية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومن الدراسات التي تميز هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم العاديين، والتي تناولت بعض الخصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عددا من الخصائص التي تميزهم كانخفاض متوسط درجات تقدير الذات،وارتفاع مستوى القلق،وصعوبة التفاعل الاجتماعي، وأكثر العوامل ارتباطا بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي الإحساس بالعجز وعدم الثقة في النفس والظروف الأسرية والعلاقة المدرسية.

حيث ركزنا على محاولة فهم دور نقص التفاعل الاجتماعي والخجل على التحصيل العلمي للأطفال في المرحلة الابتدائية من خلال الاستعانة بمقياس للخجل الاجتماعي، ليمكننا من معرفة أضرار الخجل الذي يجعل التلميذ لا يندمج مع أقرانه فلا يتعلم من تجاربهم وذلك لأنه يمتنع عن الاشتراك مع أقرانه في مشاريعهم ونشاطاتهم، بل يتسم بالجمود والخمول في وسطه المدرسي. والإجابة على **التساؤل الرئيسي** لهذه الدراسة حول: **كيف يؤثر الخجل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال على تحصيلهم الدراسي؟**

٢. التساؤلات الفرعية للدراسة:

وللحصول على إجابة لهذا التساؤل قمنا بتفكيكه إلى **التساؤلات الفرعية** التالية:

١. ما هي أسباب الخجل الاجتماعي لدى الأطفال المدرسة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟
٢. كيف يؤثر على تفاعل هؤلاء الأطفال الاجتماعي؟
٣. كيف يؤثر الخجل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال على اندماجهم في العلمية التعليمية؟
٤. كيف يمكن معالجة آثار الخجل الاجتماعي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم لتحسين أداءهم الدراسي؟

٣. **أهداف الدراسة:** تسعى الدراسة لتحقيق **الأهداف** التالية:

١. تحديد أسباب الخجل الاجتماعي لدى الأطفال المدرسة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
٢. معرفة مظاهر تأثير الخجل على تفاعل الاجتماعي للأطفال من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
٣. فهم كيفية تأثير يؤثر الخجل الاجتماعي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

على اندماجهم في العلمية التعليمية.

٤. إيجاد مقترحات وحلول لمعالجة آثار الخجل الاجتماعي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم لتحسين أداءهم الدراسي.

٤. أهمية الدراسة:

تكمن **أهمية هذه الدراسة** في تركيزها على الخصائص النفسية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تنعكس هذه الخصائص على شخصيتهم نتيجة للفشل الدراسي.فالخجل الاجتماعي الذي تركز عليه هذه الدراسة يؤدي إلى نوع من العزلة لدى التلاميذ الأطفال و يحدث مشكلات توافقية تقلل من فاعليتهم الايجابية في المواقف

الاجتماعية والمدرسية وصعوبة في التكيف مع المواقف الجديدة وإحساسهم بالفشل والعجز وعدم الثقة في وذاتهم وتقديرهم لها.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في اهتمامها بالجوانب النفسية لهؤلاء التلاميذ حتى نتفهم وضعهم، خاصة وأن المعلمين بحاجة لنتائج مثل هذه الدراسات لفهم كيفية التعامل مع المتعلمين .

٥. تحديد المفاهيم:تركز الدراسة على **المفاهيم** الأساسية التالية:

١.٥. صعوبات التعلم الأكاديمية:

"يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، 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 التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي".[1]

وتعرف **اللجنة الوطنية الأميركية لصعوبات التعلم NJCLD** صعوبات التعلم بأنها:"مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال الرياضي، يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات[2].

- **التعريف الإجرائي:**هي صعوبات التعلم التي تظهر أصلاً من قبل أطفال المدارس،حيث تشمل الصعوبات الأكاديمية التالية:

١. الصعوبات الخاصة بالقراءة.

٢. الصعوبات الخاصة بالكتابة.

٣. الصعوبات الخاصة بالإملاء والتعبير التحريري.

٤. الصعوبات الخاصة بالحساب.

---

١. Kirk and Chalfant; **Academic and Developmental Learning. Disabilities**. Denver; Publishing In Lerner, 1948, p99.

٢. فتحي الزيات، "**دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، مجلة جامعة أم القرى، العدد الثاني،١٩٩٨، ص٥٤.

فحين يظهر الطفل قدرة كاملة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة (الإملاء – الخط – التعبير التحريري).

٢.٥. الخجل الاجتماعي: وله عدة تعريفات:

هو: " رد فعل شخصي ينشأ ويتأكد من خلال القيم الاجتماعية السائدة والمبرمجة للحضارة ويكون أعلى في الحضارات الموجهة نحو الذات، من الحضارات الموجهة نحو الجماعة."[1] كما عرف بأنه ميل لتجنب التفاعل الاجتماعي والمشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير قياسية".[2]

- **التعريف الإجرائي**: في هذه الدراسة يشير الخجل الاجتماعي إلى رهبة وتردد عن التفاعل الاجتماعي، يحدث لدى الأطفال ويسبب لهم عن المشاركة السليمة في العملية التربوية.

٣.٥. **التحصيل الدراسي:** وله تعريفات عديدة نذكر منها:

عرف بأنه" درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال معين".[3] وعرف بأنه:"مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات، التي تكتسب داخل المدرسة".[4]

- **التعريف الإجرائي:**

يشير التحصيل الدراسي في مفهوم هذه الدراسة إلى النتائج الدراسية المتحصل عليها، ممثلة المعارف التي يكتسبها الأطفال تلاميذ المدرسة والنتائج النهائية أي التي يحصلون عليها.

١. منهج الدراسة:

على اعتبارها دراسة وصفية تهدف لوصف صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فقد حدد لهذه الدراسة **المنهج الوصفي** الذي يعرف:" بأنه أسلوب من أساليب التحليل الذي يعتمد على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة محددة، خلال فترة زمنية معلومة، من أجل الحصول على نتائج علمية وتفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة ".

---

1. Zimbardo P.G: shyness : **What it is and what do a bout it reading mass, nowyork**, Addison wesle,1977 ; p36-37.

٢. الدريني، حسين عبد العزيز، "**مقياس الخجل**"، دار الفكر العربي، للنشر والتوزيع القاهرة، مصر ، ٢٠٠٠، ص٦ .

٣. أبو علام، صلاح الدين محمود، ٢٠٠٠، "**القياس والتقويم النفسي والتربوي**"،ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص ٣١٥.

٤ المسعود ندى،" **أسس حل المشكلات**"،منشورات وزارة التربية، الرياض المملكة العربية السعودية. ٢٠٠٥، ص٢٠٥.

٢. عينة الدراسة:

شملت الدراسة عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية **قشيد عبد المجيد بوسط مدينة قسنطينة، الجزائر**، ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وهم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في المهارات الاجتماعية النفسية التي تم ملاحظتها من قبل الاختصاصي والمرشد التربوي النفسي والاجتماعي لمديرية التربية والمدرسين في المدارس كما تميزوا بانخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي حسب علاماتهم الشهرية والفصلية ونشاطهم الدراسي اليومي. العينة مؤلفة من٦٠ تلميذا من الإناث والذكور وأعمارهم بين١٠٨ ١١ سنة، وهي عينة متجانسة من حيث السن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

٣. أدوات الدراسة:اعتمدت الدراسة على **الأدوات** التالية:

أ. الملاحظة:

تعرف الملاحظة عند عدد كبير من الباحثين بالمراقبة و"عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية، ومتابعة واتجاهاتها وعلاقاتها بأسلوب علمي منظم ".[1]

وقد اعتمدنا عليها لملاحظة سلوكيات الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل صفوف الدراسة، وكيفية تعاملهم مع أقرانهم ومعلميهم لجمع بيانات عنهم.

أ. الملاحظة بالمشاركة:

اعتمدنا على الملاحظة بالمشاركة التي تسمح لنا ليس فقط بوصف الظاهرة بل بفهمها فهما صحيحا، "باللجوء إلى الأسس الخصوصية لدراسة الإنسان من طرف الإنسان" باعتماد الملاحظة بالمشاركة، فهي تدمج الباحث فعليا في أجواء الوضعية التي يدرسها وتزيد من حجم تفاعله مع موضوعه والمحيط الذي يوجد فيه وبالتالي زيادة إدراكه للمعاني والرموز".[2]

فقد مكنتنا من جمع معطيات كافية عن الأطفال تلاميذ المدرسة الابتدائية مجال الدراسة من ذوي صعوبات التعلم الذي هم في حالة من الخجل الاجتماعي، وبيانات مكنتنا من فهم أسباب هذا الخجل وتأثيره على تحصيلهم الدراسي.

٩. الأطر النظرية للخجل الاجتماعي: فسرت نظرية معروفة كنظرية التعلم الاجتماعي ونظرية فرويد" والنظرية السلوكية خاصة الخجل الاجتماعي على اعتباره سلوكا ناجما عن فشل الفرد في اكتساب أو تعلم السلوكيات المناسبة للاندماج داخل الجماعة، ونحاول في هذه الجزئية التعريف بالخجل الاجتماعي في منظرات أخرى، هي:

١.٩. نظرية السمات:

ترى هذه النظرّية بأن الخجل هو سمة من سمات الشخصية وهذا يعني أننا نشعر بدرجات متفاوتة من الخجل كنتيجة لظروف مهددة فان التحليل العاملي يرى بأن السمات على نوعين: سمات مشتركة والتي يعتقد بوجودها إلى الوراثة، والسمات

---

[1]. محمد عبيدات، محمد أبو نصار، مقلة مبيضين، "**منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات**"، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الأردنية، الطبعة الثانية، ١٩٩٩، ص٧٣.

[2]. ثابتي الحبيب، "**استخدام منهجية الملاحظة بالمشاركة لتطوير وأنسنة الأدوات لتحليل العمل وتوصيف الوظائف**"، مقال منشور في مجلة الحكمة، العدد٤، سبتمبر ٢٠١٠ص ٥٥-٥٦.

الأخرى هي المتفردة، وقد ارجع الخجل الاجتماعي إلى السمات المشتركة، فإذا كان هناك شخصان خجولان فذلك لا يعني أنهما يتمثلان في درجة الخجل. [1]

وتعد نظرية السمات من أكثر النظريات المعتمدة في تفسير أسباب الخجل الاجتماعي.

٢.٩. نظرية جليجان: قام **جليجان** بدراسة نوعين من الإحساس، الإحساس بالخجل (**Affect of shyness**) والإحساس بالذنب (**Affect of Guilt**) والإحساس بالخجل ينبع مما يسمى بالجروح النرجسية، بمعنى عدم قدرة الإنسان على العناية بمتطلبات نفسه مما يؤدي به إلى شعوره بالنقص، وقد أكد **جيلجان** بأن الحضارة اليونانية كانت حضارة خجل، وهي أخلاقيات يسود فيها نظام من القيم بين قطبين أساسيين يأتي الخجل في قمتها كقيمة سلبية. [2]

٤. صعوبات التعلم الأكاديمية: الصعوبات الأكاديمية تتضمن الصعوبات التي لا بد منها في عملية التعليمية، ومن هذه الصعوبات صعوبة القراءة، وصعوبة الكتابة، وصعوبة التهجئة، وصعوبة التعبير الكتابي الشفوي، وصعوبات الرياضيات، وهذا ما سنوضحه كما يلي:

١.١٠.صعوبة القراءة:تشير الدراسات والبحوث إلي أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة علي المزاوجة بين المنطوق الحروف وإدراكها كرموز. وبصورة أكثر تحديداً فإن ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه علي أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد.

حيث يميل صغار الأطفال إلى توجيه انتباههم علي معاني الكلمات دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى. ومن ناحية أخرى فإن الغالبية العظمى من الأطفال ذوي المشكلات الحادة في التعلم - والتي لا تعزى إلي التأخر العقلي أو الحرمان الثقافي أو الاضطراب الانفعالي أو القصور أو العجز الحسي - هؤلاء الأطفال صنفوا علي أنهم يعانون من صعوبات أو مشكلات في القراءة. [3]

٢.١٠. صعوبات الكتابة :

تسمي صعوبة الكتابة أو سوء الكتابة بعسر أو اضطراب أو خلل الكتابة.ويعكس عسر أو اضطراب الكتابة اضطراباً في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى. ويرى البعض أن صعوبات الكتابة.

ترجع إلي صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة. وتحول دون القدرة علي ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ والكلمات. وربما ترجع هذه الصعوبة إلي عدم قدرة الطفل علي نقل المدخلات البصرية إلي مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة أو ربما يكون لدي الطفل صعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة والإدراك للمكان. [4] وهي صعوبة ترافق عادة صعوبة القراءة.

---

[1] Allport (1979) The Nature of prejudice(reading MA: Addison Weslex, 1979,p38.

[2] Gilligan , **Psychological Foundations of Moral Education and Character Development: an integrated theory of moral devloppement**. Second edition. Library of congerss cataloging-in – publication-printedin USA. 1976,p 155.

[3] الزيات، مرجع سابق، ص٢٤١.

[4] . الزيات، مرجع سابق، ص٥١٧.

٣.١٠. صعوبة التهجئة:

يوجد العديد من الأطفال لديهم صعوبات في حفظ ترتيب الحروف الهجائية وأصواتها مما يجعل عملية تعلم الحروف الهجائية أمرا صعبا يحول دون قدرته على تهجئة الكلمات والقراءة والكتابة.

وتنشأ صعوبات التهجئة عادة من وجود مشكلات في الذاكرة البصرية والسمعية والتمييز السمعي البصري، والمهارات الحركية والتي تظهر على صورة إضافة أحرف ليست من مكونات الكلمة أو حذف أحرف من مكونات الكلمة، وعكس الكلمات والحروف إلى جانب صعوبات ترتيب حروف الكلمة.[1]

٤.١٠. صعوبات التعبير الشفهي والكتابي:

يعاني الأطفال من دوي صعوبات التعلم من مشكلة عدم القدرة على الكتابة والتعبير الدقيق مقارنة بأقرانهم العاديين فتقل لديهم القدرة على الربط بين الكلمات والجمل والأفكار وصعوبة نطقها مكتملة.

وهم يحتاجون باستمرار إلى توجيهات وتعليمات تعليمية مباشرة للفهم، كي تتحسن لديهم مهارات الكتابة والتعبير.

٥.١٠. صعوبات الرياضيات (الحساب):

يعاني العديد من الطلاب من دوي صعوبات التعلم من مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات ودلك منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانية ويمكن أن تطول المرحلة الجامعية، حيث يظهر لدى هؤلاء عدم القدرة على تنشيط الحساب الذهني وصعوبة في تذكر نتائج العمليات الحسابية كالضرب، ويصعب عليهم القسمة والجمع، ويحتاجون لوقت طويل لفهمها.

١١. نتائج الدراسة:

١.١١. السمات العامة للتلاميذ:

الجدول رقم(٠١): يوضح توزيع مفردات العينة حسب معيار الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	٣٨	٦٣.٣٣
إناث	٢٢	٣٦.٦٦
المجموع	٦٠	١٠٠

يتبين من خلال الجدول أن٦٣.٣٣% من التلاميذ عينة الدراسة وهي أعلى نسبة ذكور ما يدل على أن الذكور هم الفئة التي تظهر فيها صعوبات التعلم الأكاديمية في هده المدرسة مقارنة بنسبة الإناث٣٦.٦٦%.

[1]. البطانية أسامة محمد، وآخرون، "**صعوبات التعلم النظرية والممارسة**"، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥، ص ١٦٤.

الجدول رقم(٢٠) :يوضح توزيع مفردات العينة حسب معيار السن.

السن	التكرار	النسبة
٦-٨ سنوات	٤١	68.33
٩-١١ سنة	19	31.66
المجموع	٦٠	١٠٠

تشير المعطيات الإحصائية للجدول أن٦٨.٣٣% من التلاميذ مفردات العينة هم أطفال بين سن السادسة والثامنة من العمر، بينما بلغت نسبة التلاميذ بين سن التاسعة والحادية عشر٣١.٦٦%، ما يدل على أن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في هذه المدرسة هم صغار جدا، ولا يزالون في طور النمو النفسي والجسمي والانفعالي.

الجدول رقم(٣٠): يوضح توزيع مفردات العينة حسب معيار المستوى الدراسة.

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة
السنة الأولى	١٥	٢٥
السنة الثانية	١٨	٣٠
السنة الثالثة	١٢	٢٠
السنة الرابعة	٦	١٠
السنة الخامسة	٩	١٥
المجموع	٦٠	١٠٠

تبين من المعطيات الإحصائية للجدول أن٣٠% من التلاميذ عينة الدراسة من ذوي الصعوبات الأكاديمية في الابتدائية مجال الدراسة هم من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، تليها نسبة٢٥% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في السنة الأولى، ثم نسبة٢٠% من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، ما يدل أن أكثر نسبة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هم أطفال بين سن ٦ و٨سنوات وهم في مراحل التعليم الأولى من الطور الابتدائي.

الجدول رقم(٤٠): يوضح توزيع مفردات العينة حسب معيار الحالة الاقتصادية .

الحالة الاقتصادية	التكرار	النسبة
جيدة	٢٧	٤٥
متوسطة	٢٢	٣٦.٦٦
ضعيفة	١١	١٨.٣٣
المجموع	٦٠	١٠٠

بينت المعطيات الإحصائية للجدول أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مجال الدراسة ينتمون إلى المستويات الاقتصادية المختلفة وأن أغلبهم يعيشون في حالة اقتصادية جيدة بنسبة٤٥% تليها نسبة٣٦.٦٦% منهم يعيشون في ظروف اقتصادية متوسطة أي أن أكثرهم يعيشون في حالة اقتصادية مقبولة تلبي متطلبات حياتهم الصحية، بينما يعيش١١ مفردة فقط في ظروف اقتصادية ضعيفة قد تكون السبب في مشكلات اجتماعية كالحرمان من بعض الأمور تكون هي السبب في بعض مشكلات التعلم الأكاديمية والأخرى الإنمائية.

٢.١١ صعوبات التعلم الظاهرة على تلاميذ العينة:

تبين لنا من خلال المعطيات التي زودنا بها المرشد التربوي والأخصائي النفسي لمديرية التربية في المدرسة مجال الدراسة أن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مجال الدراسة، الذين أجرينا معهم الدراسة، لهم صعوبات التعلم الأكاديمية كلها بعضها وبدرجات متفاوتة من تلميذ إلى آخر، فمن يعانون من صعوبات في القراءة والبعض الآخر من صعوبات في الكتابة والتعبير الشفهي، والبعض يوجد لديه هذه الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة مجتمعة، وأن الأغلبية من التلاميذ مجال الدراسة يعانون من صعوبة في الحساب الذهني أي من صعوبة الحساب أو الرياضيات وتكثر هذه الصعوبة عن تلاميذ السنة الثانية والثالثة، بينما تنتشر صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من مختلف السنوات.

واتضح من خلال معايشتنا للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في السنة الأولى والثانية أنهم يعانون من صعوبات التعبير الشفهي بنسبة كبيرة مقارنة بالتلاميذ في السنوات الأخرى، وأنهم يحتاجون للتوجيه المستمر ليتمكنوا م القراءة والنطق الصحيح والترتيب الصحيح لبعض الكلمات.

كما تبين لنا أن تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية القراءة والكتابة والتعبير الشفهي لدهم خجل اجتماعي، فهم يفقدون القدرة على النطق الصحيح والترتيب الصحيح عندما يكونون في واجهة الزملاء والمعلم، وأن خجلهم عند الصعود إلى الصبورة للكاتبة يجعلهم غير قادرين على كتابة الحروف بترتيب أو بالشكل الصحيح، وان وقوفهم مع الزملاء على المسطبة لأداء الأنشودة في مواجهة المعلم يجعلهم يخجلون أكثر ويؤدون بشكل غير سليم وينسون مقطعا كبير من الأنشودة المطلوبة.

٣.١١. أسباب الخجل الاجتماعي لدى الأطفال المدرسة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

- تبين لدينا بعد الملاحظات المنتظمة بالمشاركة والتواجد المستمر مع التلاميذ ومحادثة أولياءهم أن الأسباب المؤدية لزرع أو تكريس الخجل الاجتماعي عندهم هي:

١-مشاعر عدم الأمن ونقص الثقة بالذات حيال التعرض للمواقف مع الآخرين؛ ولهذا فالأطفال الخجولون نجدهم غالبًا مشغولون بتوفير الأمن لأنفسهم، وتجنب الإحراج في مواقف الاتصال بالآخرين، وبالتالي نتيجة هروبهم من هذه المواقف الاتصالية، يقل وعيهم بما يدور حولهم، فيقل بالتالي معرفتهم بالمهارات الاجتماعية للمجابهة، فيزداد خجلهم بالتالي؛ ولذلك يميل الخجول إلى مصاحبة الخجولين مثله؛ لأنه يجد الراحة معهم التي تجنبه الإحراج الذي يجده إذا صاحب المنطلقين اجتماعيًّا.

٢-الحماية الزائدة من الوالدين للطفل النابعة من خوفهم على أبنائهم من الضرر، ولكن في الواقع أن الآباء الذين يضفون نوعًا من الحماية الزائدة على أطفالهم يصيغون منهم أشخاصًا جبناء خجولين عن اتخاذ قراراتهم بأنفسهم؛ لأنها تتسبب في إيجاد شخصية اعتمادية غير مغامرة، وسلبية، وجبانة أحيانًا؛ إذ لا يكون قد منحهم الآباء الثقة للاعتماد عليهم.

٣-كثرة النقد واللوم، وهو ما يطور حالة من الجبن والتردد لديهم، والتي يعتقد الآباء أنها هي الطريقة لتعليم ولدهم الصحيح من الخطأ، والواقع أنها طريقة تقتل الإقدام، والشجاعة، والاعتماد على الذات.

٤-الإهمال، إن الإهمال والحماية الزائدة كلاهما يتسببان في إيجاد الشخصية الخجولة. إن عدم رغبة الوالدين بوجود هذا الطفل أو إهمال الاهتمام به بشكل عام لا يدربه على الاستقلال، ولكنه يصبح شخصًا خائفًا غير محاط بعناية تجعله يشعر بأهميته.

٥-تضارب طرق التربية بين الوالدين، وعدم الثبات في التعامل مع الطفل، فقد يكون الأب متساهلاً مرة، وحازمًا جدًّا في مرات أخرى، وهو ما يفقد الطفل شعوره بالأمن، ويجعله لا يطمئن إلى والديه، خاصة إذا استخدما أسلوب التهديد في تأديبه، فحينها يتخذ الطفل موقفًا دفاعيًّا، ويعتقد أن الأسلم له أن ينطوي على نفسه.

٦-نموذج الوالدين، حيث إن الوالدين الخجولين ينتجان ولدًا خجولاً يأخذ نمط حياة والديه. وكذلك فإن انعدم ثقة أحد الوالدين بنفسه، وشعوره بالخوف، وعدم الثقة بالعالم من حوله، يتسرب إلى الطفل وينعكس على شخصيته فيجعلها مهتزة، وتنظر بتشكك في تفاعلها مع الآخرين.

٧-إطلاق الألقاب المهنية أو الدالة على خجله، وكثرة الحديث عنه أمام الآخرين، فيمارس فعلاً ذلك؛ ليؤكد كلام الناس ويعتزز إيمانه أنه خجول ولن يكون أفضل من ذلك، فالطفل كما قلنا مرارًا يرى نفسه كما يراه والداه.

٤.١١. تأثير الخجل الاجتماعي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على اندماجهم في العلمية التعليمية:

أثبت نتائج دراستنا ومشاركتنا للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذين هم في حالة من الخجل الاجتماعي المستمر، أن لهذا الخجل الاجتماعي تأثيرا على اندماجهم في العلمية التعليمية واحتكاكهم مع زملائهم، ما نتج عنه صمت متواصل لدى هؤلاء التلاميذ زاد من صعوبات القراءة والتعبير لديهم، وتأخر في مستواهم الدراسي، وغياب متكرر متعمد من طرفهم للتهرم من المشاركة في الأنشطة التعليمية الجماعية مع أقرانهم، نشرحها كما يلي:

١. الميل للصمت:

وجدنا أن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والذيسن هم في حالة من الخجل الاجتماعي، أن الخجل الاجتماعي لدى هؤلاء يسبب لهم خوفا ورهابا من الكلام وهم يلتزمون الصمت بشكل متواصل في الأقسام الدراسية، ولديهم ميل للانفراد والجلوس في نهاية الصف، ولا يدلون بالإجابة إلا عند سؤال المعلم، وليس لدهم مبادرة ذاتية للكلام والنطق بالإجابة التي يعرفونها، وتقل لديهم الثقة وينعكس ذلك على تحصيلهم الدراسي وعلى حجم اندماجهم في الأنشطة الدراسة وتفاعلهم مع زملائهم. فهم غير قادرين على النظر في عيون معلميهم وزملائهم ويصابون بالاحمرار.

٢. التأخر الدراسي:

انطلاقا من حالة الخجل المستمر للتلاميذ من ذوي الصعوبات الأكاديمية مجال الدراسة، فإن التأخر الدراسي بدا واضحا في العلامات والنتائج المتدنية لهؤلاء، فالتلميذ خجول متأخر دراسيا لعدم قدرتهم على الاستفادة من علامات المشاركة، وعدم إمكانية السؤال عن الأمور التي لا يفهمها. وهو يتحاشى التفاعل مع زملائه الذين يمكنونه منفهم بعض الأمور فاتته أثناء الحصة الدراسية.

حيث يعد الخجل أحد الاضطرابات التي قد تعيق تقدم الطفل في المدرسة، وبالتالي يتدنى مستوى تحصيله عن مستوى تحصيل زملائه، ويتراجع عنهم، ومن المشاكل التي يسببها الخجل للطالب أثناء دراسته: التأخر في القراءة، فقد ثبت أن القليل من حالات التخلف المهمة في القراءة ترجع في الأصل إلى الخجل وفقدان الثقة بالنفس.

٣. الغياب المتكرر:

تعد مشكلة الغياب المستمر والتهرب من الدراسة من أعراض المشاكل التي ترتبط بشخصية التلميذ المصاب بالخجل الاجتماعي، وعلاقاته الأسرية والمدرسية، وكذلك نجد أنها إحدى مسببات التخلف الدراسي وضعف نتائج التحصيل الدراسي.

فخجل التلميذ من المواجهة المتكرر وعدم رغبته المتواصلة في الكلام والتعبير، وفشله في ذلك يدفعه لتجنب هذا الموقف بالتهرب والغياب عن المدرسة، فخجله وارتباكه وعدم تكيفه وانسجامه مع أقرانه سبب رئيسي في غيابه المتكرر، فتصبح مواجهة محيطه المدرسي أمرا محبطا ومخيفا مما يجعله يكره هذا المحيط ويهرب منه، وبتالي يتراجع مستوى حضوره ويتقهقر اكتسابه للمعلومة وتقل لديه فرص النجاح.

١١.٥. مقترحات لمعالجة آثار الخجل الاجتماعي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم لتحسين أداءهم الدراسي:

توصلنا من خلال هده الدراسة إلى مجموعة من المقترحات، التي يمكن أن تسهم في تقليل أثر الخجل الاجتماعي لدى التلاميذ مجال الدراسة، والأطفال من هده الفئة عموما.

وهي حلول تتطلب، المتابعة المستمرة من طرف الأولياء، والتي تنعكس إيجابا على نفسيتهم في المدرسة وتقلل من خجلهم في المحيط الدراسي وبتالي تسهم ف تحسين مستواهم وتحصيلهم، وهي كما يلي:

١-التوقف عن الحديث مع الأبناء كخجولين، وعن إعطاء هذا الأمر أهمية مؤلمة، بل والتوقف تمامًا عن النقد واللوم بأي من العبارات الدالة على ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر.

"لماذا لم يقولا شيئًا على المسرح؟ لماذا تصرفا بغباء وخجل؟.. إن هذا اللوم سيزيد المشكلة سوءاً، وعليك بالمقابل تقديم كم كبير من التشجيع والثناء لأي مشاركة بسيطة أو تقدم يحرزانه ومكافأة ذلك.

٢- التوقف عن مشاركتهم في أي من النشاطات التي تستنفر فيهم هذا الشعور بالخجل، كالتي عرضت لها في استشارتك لفترة كافية؛ كي يستعيدا الثقة والهدوء بما حولهما حتى نضمن أن نبدأ معهما، ويتفهما، ويتعاونا معنا في تحسين أنفسهم.

٣- تشجيع الأبناء على القيام بالنشاطات الاجتماعية التي يرغبان بها تدريجيًّا ودون ضغط عليهما، بل بالحوار والمحبة..

٤- تشجيع الأبناء على إقامة أية صداقة جديدة أو مكالمة هاتفية أجراها مع الأصدقاء وزملاء المدرسة، وترتيب حفلات صغيرة أو استضافة زملاء الأبناء، وزيادة عدد الحاضرين ليكثر العدد المحتمل اندماج الأبناء معهم.

٦- تشجيع الأبناء على الخروج في رحلات مع الأولياء لإحاطتهم بجو أسري سعيد، والحرص على القيام بنشاطات اجتماعية جماعية كالرحلات، والسهرات المنزلية.

٧-أن يتاح للأبناء فرصة الاشتراك في مناقشة أمر من أمور الأسرة، مع الاستماع لهم بكل اهتمام وثقة، وتشجيعهم على إبداء رأيهم وعدم إسكاتهم؛ فتقبل الطفل في جو دافئ، وسعيد، وسهل دون أوامر وقوانين وأنظمة يومية، يشعر الطفل أن أسرته تسنده، وتحترم رأيه وأنه محبوب من قبل الجميع، وهي خطوات أساسية على طريق اكتساب الطفل للثقة الأساسية في نفسه وقدراته التي هي جواز سفر شرعي للتحليق في المجتمع الأكبر الذي يعيش فيه الطفل نحو الانضمام بخطوات ثابتة في عالم الكبار.

٨- تشجيع الأبناء على الجرأة، وطلب ما يريدون بصراحة، دون تردد فهدا يشجعهم على التغلب على مشاعر الجبن، والخوف، والحرج من التعبير عن أنفسهم، وأن ينظرا إلى أنفسهم بإيجابية، وأن لديهم دائمًا ما يفخران به أمام الآخرين.

٩- دفع الأبناء إلى ممارسة لأنواع الرياضة والفنون المختلفة في زيادة قوة الشخصية، والتطور الذهني عندهم، وسوف يحسّن من نظرة الأبناء نحو أنفسهم فكل نجاح أو إنجاز في النشاطات سيضيف إلى رصيد ثقتهما بأنفسهما.

١٢.التوصيات:

خرجنا من هذه الدراسة بمجموعة من **التوصيات** التي من شأنها المساعدة في تجاوز مشكلة الخجل الاجتماعي عند التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وهي:

١. تشجيع التلميذ على الجرأة والشجاعة واتخاذ القرارات من قبل الوالدين والمعلم والمجتمع.

٢. الابتعاد عن تجريح وتأنيب وشتم التلميذ، وعن ألفاظ الإهانة والاستهزاء.

٣. إيجاد تجمعات بين التلاميذ وإشراك التلميذ الخجول فيها لكسر حاجز الخجل.

٤. مساعدة الوالدين والمعلمين للتلميذ بالاستماع إليه وحل مشاكله.

قائمة المراجع:

١. أبو علام، صلاح الدين محمود،٢٠٠٠، "**القياس والتقويم النفسي والتربوي**"،ط٢ ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٢. اسامة البطانية محمد، وآخرون، "**صعوبات التعلم النظرية والممارسة**"، ط١ ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع،٢٠٠٩.

٣. الدريني، حسين عبد العزيز، "**مقياس الخجل**"، دار الفكر العربي، للنشر والتوزيع القاهرة، مصر،٢٠٠٠.

٤. المسعود ندى،" **أسس حل المشكلات**"، منشورات وزارة التربية، الرياض المملكة العربية السعودية،٢٠٠٩.

٥. ثابتي الحبيب،"**استخدام منهجية الملاحظة بالمشاركة لتطوير وأنسنة الأدوات لتحليل العمل وتوصيف الوظائف**"، مقال منشور في مجلة الحكمة، العدد٤ ، سبتمبر 2010.

٦. فتحي الزيات، "**دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، مجلة جامعة أم القرى، العدد الثاني١٩٩٨.

٧. علي غربي،" **أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة**"،جامعة منتوري قسنطينة، دار الفائز للطباعة، الطبعة الثانية،٢٠٠٩.

٨. محمد عبيدات، محمد أبو نصار، مقلة مبيضين،"**منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات**"،كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الأردنية، الطبعة الثانية، ١٩٩٩.

9. Allport (1979) **The Nature of prejudice(reading** MA: Addison Weslex 1979.

10. Gilligan , **Psychological Foundations of Moral Education and Character** Development: an integrated theory of moral devloppement. Second edition. Library of congerss cataloging-in – publication-printedin USA. 1976.

11. Kirk and Chalfant; **Academic and Developmental Learning. Disabilities**. Denver; Publishing In Lerner, 1948.

12. Zimbardo P.G: shyness : **What it is and what do a bout it reading mass**, nowyork, Addison wesle,1977 .

Enseigner le français en classe Avec des Manuels d'étude ou Sans ? Un outil d'apprentissage ou un carcan

م.د.إيناس سالم ابراهيم/الجامعة المستنصرية،العراق

Résumé :

Le manuel est l'outil inévitablement nécessaire pour apprendre une langue raison pour laquelle son choix doit obéir à des critères très strictes et très précis qui prennent en considération le niveau des apprenants, leurs prérequis, leur culture, leurs objectifs de l'apprentissage : un manuel qui peut être bon pour les uns peut ne pas l'être pour les autres. Tout dépend de "Qui apprend ? Quoi ? Et Pourquoi ? Une fois il choisit son manuel, quel rapport doit l'enseignant établir avec lui ? Deux possibilités s'ouvrent là-dessus: soit il se laisse guider par le manuel soit il guide lui-même le manuel de sorte qu'il se permet, là où il trouve nécessaire, de déchainer des contraintes que lui impose ce dernier. Ainsi faisant, l'enseignant évite la monotonie qui peut atteindre les apprenants ainsi que l'enseignant lui-même - résultant de l'utilisation fréquente et systématique du même manuel. Il reste à préciser quels rapports les apprenants peuvent tenir avec le manuel. Le premier pas consiste à les faire sentir que ce manuel est *le leur*, que ce n'est pas un livre comme n'importe quel autre et qu'il est leur premier connecteur avec la langue qu'ils veulent apprendre tout en sachant qu'il n'est leur unique référence à ce propos.

INTRODUCTION :

Apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est dans un premier temps communiquer dans la classe. Bien entendu, certaines personnes ont besoin de parler français dans leur travail, mais la plupart des apprenants utilisent leurs connaissances de la langue lors de voyages à l'étranger où ils sont tout simplement très contents du fait de connaître une langue étrangère supplémentaire. Cependant, pour enseigner le français en classe, l'enseignant se trouve obligé d'aider les apprenants à se plonger complètement dans l'atmosphère de la langue française et à leur faire oublier leur langue maternelle surtout quand il s'agit d'un travail collectif dans une classe de langue.Ainsi, pourapprendre une langue, le manuel d'apprentissage - le livre de l'élève - est un outil nécessaire. Le choix du manuel doit obéir à des critères très strictes et très précis selon le niveau des apprenants, leurs prérequis, leur culture, leurs objectifs de l'apprentissage.Une fois l'enseignant choisit son manuel, il est nécessaire de savoir quel rapport devrait-il établir avec lui ? Soit il se laisse guider par le manuel soit il guide lui-même le manuel de sorte qu'il se permet, là où il trouve nécessaire, de déchaîner des contraintes que lui impose ce dernier. Ainsi faisant, l'enseignant évite la monotonie qui peut atteindre les apprenants, et dépasse la routine résultant de l'utilisation fréquente et systématique du même manuel. L'utilisation des supports audio et vidéo, en classe, estessentielle, pour les apprenants,afin de développer leurs qualités d'écoute, et leur donner la possibilité de découvrir une autre source de l'apprentissage.

La question qui se pose est de savoir quels rapports devraient tenir les apprenants avec le manuel. Le premier pas consiste à familiariser les apprenants avec leur manuel, et leurexpliquer que ce n'est pas un livre comme n'importe quel autre et qu'il est leur premier connecteur avec la langue qu'ils veulent apprendre. L'enseignant s'efforce de faire en sorte que le manuel soit un livre comme un autre, que l'on peut lire le soir avec plaisir. L'enseignant, lui-même, devrait consacrer en début d'année une leçon à la

découverte du manuel :à quoi ça sert ?Comment fonctionnent les renvois de pages ?Comment repérer la leçon, les documents, les exercices, et les consignes ?Comment apprendre à lire la table des matières ? Comment chercher des notions ou des illustrations ?Comment se servir de l'index ?

Cette étude aborde le thème de l'utilisation du manuel et les stratégies de l'enseignant, en classe de français langue étrangère (FLE). Il s'effectue sur la base d'une observation de troiscours, d'une enseignante native, destinés à des apprenants étrangers, multi nationalités, souhaitant apprendre le français. L'une des trois séances a eu lieu dans un Atelier de renforcement linguistique et les deux autres séancesétaient des cours d'Expression Orale/ Compréhension Orale.

Au départ, nous allons présenter le contexte, le déroulement des cours observés, puis nous allons analyser comment le manuel d'étude est présent dans une classe de langue en nous appuyant sur des exemples transcrits des cours en question. Ensuite, nous allons pousser plus loin l'analyse pour souligner l'organisation des séances et la manière d'après laquelle l'enseignante a exploité le manuel. Enfin, les remarques de la discussion que nous avons faites avec l'enseignante, et l'analyse de certaines techniques de classe nous ontconduites à des réflexions personnelles sur la stratégie de l'utilisation du manuel en classe de FLE.

Contexte : Observation de trois cours de FLE, au centre Universitaire pour l'Enseignement du Français aux Étudiants Étrangers (C.U.E.F.E.E.). Ce centre, accueille des étudiants étrangers souhaitant apprendre le français ou parfaire leurs connaissances de cette langue. La plupart d'entre eux ont l'intention de s'inscrire à l'Université, à Tours ou dans une autre ville en France ; d'autres suivent cet enseignement dans un but professionnel.

Il s'agit d'une observation de trois cours de FLE, comme suit :

- Un cours d'Expression et Compréhension Orale dans la salle Amboise, le lundi 20 novembre 2015, (de 11h30 à 13h30). Dans ce cours, l'enseignante n'exploite pas de manuel d'apprentissage *Taxi2*.
- Un cours d'Expression et Compréhension Orale dans la salle Amboise, le lundi 19 octobre 2015, (de 11h30 à 13h30). Dans ce cours, l'enseignante exploite, strictement, le manuel d'apprentissage intitulé *Taxi2*.
- Un Atelier de renforcement linguistique, dans la salle Langeais, le jeudi 01 octobre 2015, (de 13h00 à 14h30). Dans ce cours, l'enseignante exploite des extraits d'autres manuels d'apprentissage, comme *Alter Ego2*.Elle éprouve une certaine liberté vis-à-vis de manuel.

Ces trois cours s'appuient chacun sur un manuel ou sur une méthode d'apprentissage intitulée : *Alter Ego2* et *Taxi 2*.

Lieu : Dans une classe, travail individuel et collectif.

Public : Apprenants multi nationalités âgés approximativement de (21 ans)

Niveau : Intermédiaire (1)

- (23) apprenants, dans un cours d'Expression et Compréhension Orale.

- (6) apprenants, dans un Atelier de renforcement linguistique.

Objectif : objectif culturel, linguistique et grammatical.

La disposition des salles : c'étaient deux salles de taille moyenne équipées d'un téléviseur, d'un magnétophone, d'un lecteur DVD, d'un magnétoscope, et d'un tableau.La disposition des tables dans les deux séances est en "U". Cette disposition donne l'occasion à l'enseignante de se déplacer facilement dans la salle, et permet aux étudiants de se voir entre eux et facilite les interactions.

Nous tenons à souligner que la disposition des tables dans la salle Langeais était en "U" de telle façon que les apprenants entourent l'enseignante qui est le point central de la classe. Cette disposition était

idéale par rapport au nombre diminué des apprenants : (6 sur 13), car elle donnait l'occasion à l'enseignantede demander à la classe de se repartir en groupes de deux.

En ce qui concerne la salle Amboise, la disposition était à peu près classique. Vu que le nombre des apprenants était 23, ce qui était grande pour une salle aussi petite qu'Amboise : les apprenants se mettaient en lignes, au milieu d'un "U" ce qui empêchait parfois l'enseignante de se déplacer facilement.

Nous tenons à trouver la différence qui réside derrière les différentes manières d'exploitation d'un manuel d'apprentissage, en classe ?

Enseigner avec ou sans manuel :

Avant d'analyser le mode d'introduction et l'utilisation du manuel dans ces cours, et avant de présenter le thème, le déroulement et la progression de ces trois séances en question, nous allons présenter la structure de chaque manuel adopté dans les trois cours observés.

La structure du manuel :

Le cours d'Expression et Compréhension Orale s'appuie sur le manuel Taxi2.[1] Le manuel dont il s'agit s'adresse, comme il est précisé dans son avant-propos, à un public de grands adolescents et adultes ayant suivi 80 à 100 heures d'apprentissage du français, il suit les recommandations de niveau A2 du (CECR). Taxi 2 se compose de (9) unités comprenant quatre leçons chacune ; trois leçons d'apprentissage et une leçon construite autour d'un aspect de la culture française développée dans l'unité. Il s'inscrit dans les manuels adoptant pour approche : l'approche communicative.

Le manuel dont l'enseignante s'est servie, dans un Atelier de renforcement linguistique est Alter Ego2.[2]Ce manuel se compose de neuf dossiers de trois leçons. Chaque dossier se termine sur un carnet de voyage, parcours à dominante culturelle et interactive. Chaque leçon est composée de double page qui présente un parcours qui va d'activités de compréhension à des activités d'expression et inclut des exercices de réemploi. La transcription des enregistrements, un précis grammatical, des tableaux de conjugaison et un lexique multilingues se trouvent à la fin du manuel. Des pages concernent des points langue et des aide-mémoire permettent la conceptualisation et l'assimilation des contenus communicatifs et linguistiques. Des CD complètent le manuel. Cette méthode s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A2 et B1 (en partie) du CECR, dans un parcours de 120 heures d'activités d'enseignement/apprentissage complété par des tâches d'évaluation.

Nous avons observé trois cours : deux cours d'Expression et Compréhension Orale s'appuient sur le manuel Taxi2, etun Ateliers de renforcement linguistique où l'enseignante exploite des extraits des manuels soit Alter Ego2, Rondpoint[3],soit le NSF3.[4] Parfois, l'enseignante cherche des activités dans d'autres ouvrages, pour faire apprendre et pratiquer aux élèves des techniques spécifiques d'expression, comme par exemple l'ouvrage d'ALAIN TROUVE, Pratiques D'expression, 250 activités pour dire et pour écrire.[5]

Ainsi, nous allons aborder le premier cours observé -un cours d'Expression et Compréhension Orale où il était prévu que l'enseignante utilise le manuel Taxi 2, maiselle n'exploite pas de manuel. Ce cours est intéressant parce qu'il s'agit d'enseigner sans manuel. Ensuite, nous allons voir comment les deux enseignantes exploitent le manuel dans les autrescours observés : un cours d'Expression et Compréhension Orale, et un cours de renforcement linguistique.

---

[1]ROBERT MENAND, *Taxi2*. Paris : Hachette, 2003.

[2]Annie BERTHET, Catherine HUGOT, Véronique M.KIZIRIAN, **Béatrix SAMPONIS et Monique WAENDENDRIES**, Alter Ego2. Paris : Hachette, 2006.

3F. CAPUCHO, M. DENYER, J. LABASCOULE et C. ROYER, **Rondpoint3. Éditions Maisons des langues**, 2007.

4Jean-Marie CRIDLIG, Philippe DOMINIQUE,*NSF3*. Paris : CLE International, 1991.

5ALAIN TROUVE, **Pratiques D'expression, 250 activités pour dire et pour écrire**. Paris : Nathan, 1991.

Enseigner sans Manuel :

La séquence de classe observée est un cours d'Expression et Compréhension Orale, d'une enseignantenative destiné à un groupe des étudiants multi nationalités.D'après le plan suivi par elle, dès le début de l'année, 3 leçons de chaque unité sont suffisantes, la quatrième leçon, construite autour d'un aspect de la culture française et développée dans l'unité, va offrir aux apprenants une bonne occasion pour connaître un aspect de la culture de la langue qu'ils apprennent. Dans ce cas-là, l'enseignante référant aborde la thématique de l'unité y compris les objectifs communicatifs, linguistiques, et la phonétique, dans les cours d'expression et compréhension orales, d'expression et compréhension écrites et dans un cours de grammaire, alors qu'une autre enseignante travaille sur des extraits d'autres manuels dans un cours de renforcement linguistique.

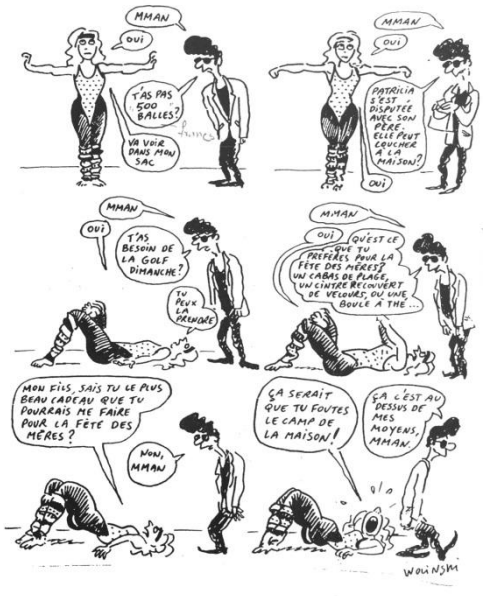
En ce qui concerne les apprenants,nous avons remarqué que chacun d'entre eux dispose du manuel, à la fois, pour poursuivre l'unité sur place avec l'enseignante, et pour travailler de façon autonome à la maison. Ils l'utilisent, ainsi que l'enseignante, à la fois, en tant qu'outil, dans les cours d'expression et compréhension orales, d'expression et compréhension écrites et dans un cours de grammaire, et en tant que support, dans un cours de renforcement linguistique.

D'habitude, l'enseignante aurait dû faire une unité par semaine, mais dans ce cours, il arrive qu'elle soit « amenée à ne pas suivre la progression suivie à cause de degré de difficulté des leçons suivantes et la venue de nouveaux apprenants » dit-l'enseignante. Normalement, ce cours s'appuie sur le manuel Taxi 2,niveau intermédiaire (1), mais cette fois-ci, l'enseignante n'a pas travaillé sur ce manuel ; elle a distribué aux apprenants des photocopies des extraits du magazine.

Description de la séance :

Il s'agit d'un cours d'Expression et Orale qui a eu lieu au C.U.E.F.E.E., de durée d'une heure et demie. Le groupe est de niveau intermédiaire (1). L'enseignante n'exploite pas de manuel.

Le texte que l'enseignante a choisi, pour travailler le subjonctif (exprimer l'opinion et le souhait),est une bande dessinée - extrait du magazine : (Mieux vivre sa vie, avril 2005). Nous allons présenter déroulement de cours en question et analyser les stratégies et le rôle de l'enseignante qui a choisi un extrait du magazine au lieu d'exploiter un manuel d'apprentissage.



Déroulement de la séance :

Lors de la séquence de classe observée, il s'agit de réviser un point de grammaire : exprimer l'opinion et le souhait en utilisant le Subjonctif. Au début du cours, l'enseignante fait un rappel de la règle qui a déjà été vue dans les cours précédents, à partir d'exemples qu'elle crée elle-même. Ellemet en place une activité durant laquelle les apprenants doivent inventer - seul ou par groupe de deux - une ou deux questions en employant le subjonctif. Ensuite,on passe à la correction.

L'enseignante a distribuédes photocopies– la bande dessinée (BD),et met en place une activité écrite et orale, durant laquelle les apprenants doivent résumer et écrire une lettre, et inventer à la fois, par groupe de pair, une conversation en employant le subjonctif.

- Observer cette planche humoristique.
- Résumez en 3 phrases la scène représentée dans cette bande dessinée.
- La mère écrit une lettre à son fils dans laquelle elle lui fait des reproches concernant son comportement, puis lui demande de faire certains efforts.

→ Utilisez : souhaiter – refuser – tenir à ce que – ne plus supporter – en savoir assez que

- Ramasser le devoir, le corriger, et le rendre corrigé aux apprenants.

Enseigner avec Manuel :

Nous avons observé deux séances, la première est d'une durée de deux heures et la deuxième est d'une durée d'une heure et demie.
C'était, en l'occurrence, un cours d'Expression et Compréhension Orale dans la salle Amboise, le lundi 19 octobre 2015, (de 11h30 à 13h30), et Un Atelier de renforcement linguistique, dans la salle Langeais, le jeudi 01 octobre 2015, (de 13h00 à 14h30).
Dans la première séance, l'enseignante exploite le manuel d'apprentissage -proposé au C.U.E.F.E.E., intitulé Taxi2. Dans la seconde, l'enseignante exploite des extraits d'autres manuels d'apprentissage, comme Alter Ego2.

Description de la première séance :

Ce cours a duré deux heures successives, l'enseignante n'a pas proposé une pause à ses apprenants. Le texte choisi est une enquête qui appartient à l'unité (7) du manuel :Taxi 2. L'enseignante était plus stricte par rapport aux consignes données dans le livre pédagogique.

Déroulement de la séance :

1. Distribuer des photocopies de double page qui correspond à la leçon en question, dans le manuel, pour travailler sur une enquête : Taxi 2, « les valeurs importantes dans la vie », unité (7).
2. Faire observer les photos du rétroviseur en demandant aux apprenants d'associer chaque personnalité listée de 1 à 5 au domaine qui lui convient (de **a** à **e**).
3. Le rôle de l'enseignante qui suit strictement les consignes du guide pédagogique, est de développer les idées en donnant des informations supplémentaires pour chaque personnalité.[1]
4. Demander aux apprenants de lire les résultats de l'enquête présentés dans le rétroviseur.[2]
5. Faire travailler les apprenants par groupe de deux et leur demander d'imaginer ensemble les réponses manquantes et de justifier les réponses (ProductionLibre).
6. Faire écouter l'enregistrement. (écoute globale) et demander aux apprenants de compléter l'enquête. Là, les apprenants ne peuvent pas répondre, l'enseignante essaie de refaire l'écoute en découpage pour que les apprenants puissent répondre aux trois questions de l'activité.
7. Faire l'exercice 2 dans le manuel qui a pour objectif de travailler sur le discours rapporté.
8. Correction de l'exercice, au tableau.
9. Passer à l'exercice 4 : demander aux apprenants de résumer l'interview de Zinedine Zidane en utilisant le discours rapporté.Et là, nous avons remarqué que l'enseignante a suivi,strictement, les consignes données dans le guide pédagogique et même elle était occupée pendant le cours de lire ce qui est noté dans ce guide, surtout lorsque les apprenants se mettentà répondre à l'exercice 4. Ensuite, elle a écrit au tableau la consigne suivante pour que les apprenants puissent transformer le discours :
→ Le Journaliste demande à Zinedine Zidane ...

Description de la seconde séance :

Cette séance a eu lieu dans un Atelier de renforcement linguistique - Niveau intermédiaire(1). D'habitude, ce cours s'appuie sur des extraits de divers manuels.Alter Ego2, Rondpoint, NSF3 sont les manuels privilégiés pour l'enseignante.Parfois,elle cherche des activités dans d'autres ouvrages, pour faire apprendre sesapprenants des techniques spécifiques d'expression. À ce propos, elle préfère l'ouvrage d'ALAIN TROUVE, Pratiques D'expression, 250 activités pour dire et pour écrire.[3]La volonté de l'enseignante, les attentes des apprenants, son désir personnel de renouvellement, ainsi que des objectifs spécifiques peuvent justifier la recherche des textes ou des extraitsqui n'existent pas dans le livre dont elle-même et sa classe disposent. Ce cours de renforcement linguistique est d'une durée d'une heure et demie, au C.U.E.F.E.E. C'était un cours d'une enseignante native destiné à un groupe d'apprenants jeunes adultes de niveau intermédiaire (1), de nationalités variées : la majorité de la classe

1Guy CAPELLE, Taxi2**, LeGuide pédagogique**. Paris : Hachette, 2003, p.95.
2ROBERT MENAND, Taxi2, op. cit.,pp. (74-75).
3ALAIN TROUVE**, Pratiques D'expression**, 250 activités pour dire et pour écrire. op.,cit.

est chinoise, mais elle compte également deux russes, une allemande et une coréenne. Dans les cours de renforcement linguistique, l'enseignante tente, à la fois, d'encourager les apprenants à maîtriser le français, de les faire parler et de réviser.L'enseignante a choisi le manuel Alter Ego2, selon sa démarche pédagogique et selon des critères personnels. L'enseignante, dans ce cours de renforcement linguistique qui était censé s'inscrire dans une progression par rapport au précédent,varévisertout ce qui estétudié dans les autres cours, en choisissant des activités écrites et orales. Dans ce cours de renforcement linguistique, l'enseignante va réviser le passé composé et l'emploi des marqueurs chronologiques.

Déroulement de la séance :

Il s'agit d'un cours de durée d'une heure et demie, le texte que l'enseignante a travaillé concerne une émission radiophonique sur Yannick Noah ; c'était un extrait du manuel Alter égo2.[1] Le cours avait pour objectif de réviser le Passé composé et l'emploi des marqueurs chronologiques. Le thème abordé « Changement de vie, de voie professionnelle » - une Biographie,a pour principal objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et lui permet de développer des savoir-faire et savoir-être. Après avoir distribué le texte photocopié, l'enseignante a demandé aux apprenants d'identifier la photo qui est dans le texte, regarder le programme de France 2. Cette étape est suivied'une discussion sur Yannick Noah.

D'après le plan préparé, l'enseignante avait envie de faire écouter le texte et demander aux apprenants de compléter le mail,mais ce qui se passe dans la réalité : c'est qu'elle a demandé au départ de plier le texte (elle faisait recours aux gestes) et d'écouter l'enregistrement de l'émission pour compléter le mél. Cette écoute est suivie d'un petit échange entre les apprenants et pour que l'échange soit idéal, elle a divisé la classe en groupes.Unequestion posée par l'un des apprenants bloque, à notre avis, la suite des consignes. La deuxième écoute est faite pour que les apprenants vérifient le mail alors que l'enseignante a demandé tout de suite de réécouter pour compléter le parcours de Yannick Noah, en particulier, les dates dans la biographie de Yannick Noah. Cette consigneest, apparemment, une déviation du cours.Cette déviation, comme l'a expliqué très clairement l'enseignante remonteà sa grande expérience ; elle a estimé que ses apprenants avaient du mal à déchiffrer les mots du mail. Si c'était pour cette raison ou une autre, le résultat reste le même : l'enseignante a montré une marge de la liberté par rapport au manuel.La nécessité du manuel doit conduire l'enseignante aussi à se dire, comme l'a montré très clairement Hélène Sabbah, un auteur et un directeur de collection chez Hatier : « J'ai là une matière qui correspond à ce que l'on me demande d'enseigner mais à partir de là, je peux broder, je peux partir dans telle ou telle direction, je peux utiliser mon manuel comme je veux. Je pars du début ou bien je commence avec des textes qui sont à la fin, le tout c'est d'être responsable ce que l'on veut, de savoir l'expliquer, de savoir le justifier constamment en fonction d'objectifs précis, en fonction d'une démarche que l'on maîtrise et donc d'un enseignement qu'on met en place avec l'aide du manuel, c'est une aide importante ».[2]

La démarche pédagogique et les supports :

Nous allons à présent analyser ces trois séances en regard à l'introduction, au traitement du Manuel et à la démarche pédagogique adoptée par l'enseignante, nous étudierons en détail les supports utilisés.

1Annie BERTHET, Catherine HUGOT, Véronique M.KIZIRIAN, Béatrix SAMPONIS et Monique WAENDENDRIES, *Alter Ego2.* Dossier 6, Leçon 1 **« Changement de vie, de voie professionnelle** », *op. cit.*,pp. (92-95).

[2] Hélène Sabbah, un directeur de collection chez Hatier et auteur - Table ronde « **le métier d'auteur** », 27/3/1996. Voir : http://www.savoirlivre.com/optimiser-manuel/professeurs.php?page=2

Puis, nous terminerons cette analyse par les stratégies des apprenants pour acquérir un point avec ou sans manuel.

- En ce qui concerne la première séance - un cours d'Expression et Compréhension Orale - où l'enseignante n'exploite pas du manuel, les documents graphiques, la majorité des exercices proposés sont des exercices structuraux de transformation, de reformulation, de classement ou parfois à trous, c'est-à-dire des exercices « fermés », dans lesquels une seule réponse est possible et considérée comme correcte. L'unique exercice ouvert, dans le cours d'Expression et de compréhension Orale, est une production orale induite, basée sur une bande dessinée. Les apprenants auraient dû raconter l'histoire ou bien jouer le rôle des personnages dans la bande dessinée en utilisant le subjonctif pour exprimer l'opinion et le souhait. Généralement, l'enseignante commence par des exercices fermés pour terminer la séance sur des activités ouvertes à l'oral puis à l'écrit.
- Dans un cours d'Expression et Compréhension Orale où l'enseignante exploite le manuel d'apprentissage Taxi2, les types de documents proposés se diversifient comme l'exemple de l'enquête, ce n'était pas une interview face à face, mais une enquête sous forme de discours rapporté. Les documents authentiques (écrits, iconographiques, sonores) occupent une place importante dans ce manuel.
- Quant aux documents utilisés dans un Atelier de renforcement linguistique, où l'enseignante exploite des extraits de divers manuels, sont censés servir de révision d'un point grammatical déjà étudié dans le cours précédent. Lors de la séance observée dans un cours de renforcement linguistique, l'enseignante commence, en effet, par la double page de Yannick Noah-Comprendre une biographiequi comprend les quatre compétences (écouter, lire, parler, écrire). Cette double page permet souvent d'animer la séance, selon une progression pédagogique déjà validée par les enseignants-référents.Nous avons remarqué que l'enseignante essaie de suivre le parcours de chaque double page de ce manuel : (comprendre, s'exercer, s'exprimer), cela permet, d'après l'enseignante, à la découverte et à l'appropriation des contenus. À notre avis, ces exercices sont faits pour faire travailler les apprenants, et par conséquent, ces derniers sont actifs, développent leur capacités d'apprendre.
- L'enseignante utilise d'abord les mots et les structures grammaticales les plus simples pour aller vers des phrases complètes en augmentant peu à peu la difficulté. Au début, elle utilise beaucoup de signes non-verbaux (gestes), elle explique plusieurs fois les mêmes choses en utilisant à chaque fois une consigne différente pour que chacun puisse trouver l'explication qui lui convient, qui lui parle. Par expérience, nous avons remarqué que la répétition était une étape nécessaire dans l'apprentissage de la langue, et l'enseignante, dans ce cours s'efforce de faire parler, et de se communiquer. Le long de l'échange, l'enseignante est amenée à évaluer la mise en œuvre des savoir-faire des apprenants.
- Ainsi, de manière générale, l'enseignante utilise fréquemment le « oui » et le « non » pour ponctuer la prestation des apprenants, et parfois « très bien » ou « d'accord » pour valider des propositions de réponses ou des énoncés; ensuite elle signale implicitement des difficultés avec des expressions comme « tout le monde est d'accord ? ».
- Les apprenants tiennent un rapport direct avec le manuel dont se sert leur enseignante le plus.
- L'enseignante exploite de plusieurs manuels, mais elle préfère adopter Alter Ego2, dans un Atelier de renforcement linguistique.
- Les exercices sont variés : il s'agit d'exercices de découverte et d'application, qui se présentent sous la forme d'exercices fermés et des exercices de jeu de rôle et de communication en tant qu'exercices ouverts.
- Le choix des documents est divers. (une bande dessinée, une émission radiophonique et une enquête), mais les supports sont peu variés, surtout parce que l'agencement des salles offre bien plusieurs possibilités.Dans les cours observés,les enseignantes avaient recours aux cassettes et CD lors de passage à l'oral.

Les stratégies de l'« enseignant-apprenants » :

Les apprenants ont, le long des séances auxquelles nous avons assisté, développé des stratégies pour assimiler correctement les points travaillés. En effet, nous avons observé qu'ils faisaient régulièrement usage de leur langue maternelle lorsqu'ils étaient amenés à travailler en groupe. Comme la classe était dominée par les chinois, l'usage de leur langue maternelle était courant. Dès le début du cours, l'organisation du travail est individuel, une demie heure après, le travail se fait en groupe binôme ou trinôme ; à savoir que la discussion avec l'enseignante est rare sauf s'il ya une question à poser par un apprenant. L'enseignante s'appuie sur une stratégie de sollicitation ; dès que l'enseignante s'adresse aux apprenants et personne ne répond, elle nomme les apprenants.

Le manuel : un outil ou un carcan ?:

« Le manuel peut donner l'impression d'emprisonner, c'est vrai mais il donne aussi beaucoup d'idées à partir du moment où l'on considère qu'il en a et à partir du moment où on considère qu'il donne une matière première qui est une référence vraiment importante pour les élèves ».dit- Hélène Sabbah.

Après avoir observé les trois séances, nous avons remarqué que :

- Le manuel est considéré comme bon fil conducteur dans les cours d'Expression et de Compréhension Orale, mais il est utilisé aussi comme support dans un atelier de renforcement linguistique.Ànotre avis, pour que les deux - apprenants ou enseignants - l'utilisent de manière adéquate dans une classe ou à la maison, il est important de consacrer du temps à leur découverte en tant qu'outil : organisation des parties et des chapitres, organisation d'un chapitre, repérage des contenus à mémoriser et des aides au lecteur (table des matières, index, lexique, mémento, cartes et chronologies).
- L'utilisation d'un manuel ne doit pas se faire de manière servile (qui imite un modèle, qui est étroitement soumis à un modèle, dépourvu d'originalité). Il arrive que certains enseignants ne prennent pas suffisamment de libertés vis-à-vis de leur manuel : celui-ci est au service de ses utilisateurs et non l'inverse.
- Les apprenants devraient apprendre à se servir de leur manuel.
- L'utilisation du manuel devrait faire l'objet d'un apprentissage spécifique permettant à l'apprenant de s'approprier cet outil de travail. En lui donnant l'habitude de circuler dans le manuel en fonction de ses besoins, l'enseignant met les apprenants sur la voie d'un travail plus autonome.

CONCLUSION :

La préparation des cours avec un manuel est une étape très importante pour gagner de temps et d'énergie. La structure du manuel est faite pour proposer à l'enseignant des outils d'animation qui facilitent son travail, en classe, et pourque le manuel remplisse complètementla fonctiond'un « facilitateur » pédagogique, l'enseignant devrait le présenter aux apprenants : le titre, la quatrième de couverture, le sommaire, l'avant-propos - le mode d'emploi, et la maquette intérieure. Cette familiarisation des apprenants avec le manuel est particulièrement importante dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour clore cette étude, nous tenons à souligner que l'utilisation d'un manuel« ne signifie pas nécessairement le suivre scrupuleusement de la première à la dernière page. Un manuel … n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer. Ce n'est pas parce qu'un enseignant utilise un manuel qu'il ne peut pas partir des situations … de la vie de classe. Le manuel n'est qu'un outil au service des apprentissages. Libre à chacun de l'utiliser de la manière qui lui paraît la plus appropriée pour assurer l'efficacité des apprentissages de ses élèves. Ceux-ci y trouveront différentes pistes structurées pour mieux maîtriser leurs découvertes : une information nouvelle, une

aide à la structuration, des exercices d'approfondissement, des prolongements ludiques… Et il n'y a pas de raison que cela les empêche de créer leurs propres repères avec leurs mots personnels ».[1]

BIBLIOGRAPHIE :

1. BERTHETAnnie, HUGOTCatherine, M.KIZIRIANVéronique, SAMPONISBéatrix et WAENDENDRIES Monique.Alter Ego2. Paris : Hachette, 2006.

2. CAPELLEGuy, Taxi2, **Le Guide pédagogique**. Paris : Hachette, 2003.

3. CAPUCHO F., DENYER M., LABASCOULE J.et ROYER C., Rondpoint3. Éditions Maisons des langues, 2007.

4. CRIDLIGJean-Marie, DOMINIQUE Philippe, NSF3. Paris : CLE International, 1991.

5. GERARD, F.-M. (2006), **Un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer, Carte blanche**, Le Soir, 29 juin 2006, p. 18.Hélène Sabbah, un directeur de collection chez Hatier et auteur - Table ronde « le métier d'auteur », 27/3/1996.

6. MENANDROBERT, **Taxi2.** Paris : Hachette, 2003.

7. TROUVEALAIN, **Pratiques D'expression**, 250 activités pour dire et pour écrire. Paris : Nathan, 1991. Voir : http://www.savoirlivre.com/optimiser-manuel/professeurs.php?page=2

[1] GERARD, F.-M. (2006**), Un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer, Carte blanche**, Le Soir, 29 juin 2006, p. 18.

جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2016

ISSN 2311-5181