



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 - محمد بن أحمد -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم: علوم التربية

تخصص: التربية الخاصة



مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص تربية خاصة تحت عنوان:

العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

دراسة ميدانية لعشر حالات في ابتدائية بلقاسم سعدون ب عين الترك - وهران -

تحت إشراف الأستاذ:

بريكي أحمد

من إعداد الطالب:

مالو جواد

السنة الجامعية: 2026/2025

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، أحمده حمداً طيباً مباركاً فيه، الذي وفقني لإتمام هذا العمل. وأصلي وأسلم على حبيبه المصطفى عليه أركى الصلاة وأفضل التسليم، محمد صلى الله عليه وسلم، وبعد.

بدايةً يسعدني ويشرفني أن أتقدم بالشكر الجزيل، إلى أستاذ الفاضل الدكتور: أحمد بريكي، التي يعود إليها الفضل بعد الله تبارك وتعالى، على إتمام هذه الأطروحة، والتي لم يبخل علي بالمساعدة والمشورة والتوجيه، كما منحني الكثير من وقته وجهده لإتمام هذه الرسالة بنجاح. فأسأله تعالى أن يبارك له في صحته وفي ذريته ويجعل جهده وعناءه ثقلاً في ميزان حسناته.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الدكاترة، أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرموا علي بداية بالموافقة على مناقشة هذه الأطروحة، وتحملوا عناء السهر لقراءتها، والذين ستكون لملاحظاتهم وتوجيهاتهم الفضل الكبير في إخراجها بصورة جيدة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل قسم تربوية خاصة وإلى كل من وقف بجانبني وأضاء لي طريق العلم، وإلى كل الطاقم التربوي والإداري لهذا الصرح العلمي، وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد لإتمام هذه الأطروحة، داعياً الله تعالى لهم كل التوفيق والسداد وأن يوفقهم إلى ما فيه الخير والصلاح، إنه سميع قريب مجيب الدعوات.

إهداء

إلى من كان دعاؤهم سرّ نجاحي، أمي وأبي الكريمين، أهديكما ثمرة هذا الجهد المتواضع، اعترافاً بجميلكم

الذي لا يُوفى.

إلى من كنّ لي سنداً في مسيرتي العلمية والشخصية، أخواتي العزيزات، تقديراً لوقوفكنّ الدائم بجانبني.

إلى من شاركوني رحلة البحث والتعلم، أصدقائي، تقديراً لمساندتكم وتشجيعكم المستمر.

إلى كل من ساهم بعلمه، أو بكلمته، أو بتوجيهه في إثراء هذا البحث وإخراجه إلى النور، أخصكم بوافر

الامتنان.

أهدي هذا العمل العلمي، عربون وفاء وعرفان لكل من كان له أثر في مسيرتي الأكاديمية.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، والحساب) في السياق المدرسي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أدواتها (المقابلة) على عينة قصدية مكونة من 10 معلمين في مدرسة "بلقاسم سعدون" خلال عام 2026

وقد توصلت الدراسة إلى أن:

- أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة التربوية تتسم بطابع إيجابي يميل إلى القوة أكثر من المتوسط في بعده الإنساني والنفسي،

- وجود فروق ذات دلالة في طبيعة العلاقة التربوية تُعزى لمتغير الأقدمية

- وجود فروق ذات دلالة في طبيعة العلاقة التربوية تُعزى لمتغير التخصص

- وجود فروق ذات دلالة في طبيعة العلاقة التربوية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للمعلم

الكلمات المفتاحية:

العلاقة التربوية، صعوبات التعلم الأكاديمية .

Study Summary:

This study aimed to explore the nature of the pedagogical relationship between teachers and students with academic learning disabilities (reading, writing, and arithmetic) in the school context. The study adopted a descriptive analytical approach and applied its research tool (interview) to a purposive sample of 10 teachers at "Belkacem Saadoun" School during the year 2026.

The study findings revealed that:

- The pedagogical relationship is characterized by a positive nature, tending to be stronger than average in its human and psychological dimensions.
- There are statistically significant differences in the nature of the pedagogical relationship attributed to the variable of professional experience (seniority).
- There are statistically significant differences in the nature of the pedagogical relationship attributed to the specialization variable.
- There are statistically significant differences in the nature of the pedagogical relationship attributed to the teacher's educational level variable.

Keywords:

Pedagogical Relationship, Academic Learning Disabilities.

فهرس المحتويات:

أ.....	شكر وتقدير
ب.....	إهداء
ج.....	ملخص الدراسة:
ه.....	فهرس المحتويات:
ح.....	قائمة الجداول:
ط.....	قائمة الاشكال:
1.....	مقدمة:

الفصل الأول: تقديم للدراسة

5.....	1.الإشكالية:
7.....	2.فرضيات الدراسة :
8.....	3.اهداف الدراسة :
8.....	4. أهمية الدراسة :
9.....	5.أسباب اختيار الموضوع:
9.....	6.تحديد مصطلحات الدراسة اجرائيا:
11.....	7.الدراسات السابقة و التعقيب عليها :

الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

19.....	تمهيد:
19.....	1.نشأة مصطلح صعوبات التعلم :
20.....	2.معنى صعوبات التعلم الأكاديمية :

3.	مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية:	23
4.	نسبة شيوع صعوبات التعلم :	24
5.	أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية :	26
6.	فئات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية :	30
7.	الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية :	48
	خلاصة الفصل الثاني:	50

الفصل الثالث: العلاقة التربوية

	تمهيد:	52
1.	الخلفية التاريخية لمفهوم العلاقة التربوية :	52
2.	مفهوم العلاقة التربوية :	53
3.	عناصر العلاقة التربوية:	54
4.	أبعاد العلاقة التربوية :	56
	أولاً- البعد التربوي التعليمي:	56
	ثانياً- البعد التنظيمي:	57
	ثالثاً- البعد الاجتماعي:	57
	رابعاً- البعد النفسي:	58
5.	العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية :	59
	خلاصة الفصل الثالث :	61

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

	تمهيد :	64
1.	الدراسة الاستطلاعية :	64
2.	منهج الدراسة :.	65

3.	مجالات الدراسة :	65
4.	عينة الدراسة :	66
5.	أدوات جمع البيانات :	67
	خلاصة الفصل الرابع :	69

الفصل الخامس: تحليل ومناقشة النتائج

	تمهيد:	71
1-	عرض وتحليل نتائج الاستمارة :	72
2-	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية :	73
3-	توزيع أفراد العينة حسب التخصص :	74
4-	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي:	76
	أولاً: عرض النتائج (إجابات المقابلة) :	78
	ثانياً: تحليل النتائج:	113
	خلاصة الفصل الميداني :	123
	خاتمة:	125

المقترحات والتوصيات

	تمهيد:	128
	المقترحات:	128
	التوصيات:	129
	قائمة المصادر والمراجع:	131

قائمة الجداول:

الصفحة	الجدول
73	جدول رقم (01) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس
74	جدول رقم (02) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية
75	جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص
77	جدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي
79	جدول رقم (05) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 1
81	جدول رقم (06) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 2
83	جدول رقم (07) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 3
85	جدول رقم (08) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 4
87	جدول رقم (09) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 5
89	جدول رقم (10) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 6
91	جدول رقم (11) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 7
93	جدول رقم (12) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 8
95	جدول رقم (13) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 9
97	جدول رقم (14) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 10
99	جدول رقم (15) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 11
101	جدول رقم (16) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 12
103	جدول رقم (17) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 13

105	جدول رقم (18) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 14
107	جدول رقم (19) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 15
109	جدول رقم (20) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 16
111	جدول رقم (21) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 17
113	جدول رقم (22) يمثل عرض إجابات الأساتذة على السؤال 18

قائمة الاشكال:

الصفحة	الشكل
73	شكل رقم (01) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس
74	شكل رقم (02) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية
76	شكل رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص
77	شكل رقم (04) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

مقدمة

مقدمة:

إن التعليم في جوهره لم يعد عملية آلية لحشو العقول بالمعلومات، بل صار عملية تفاعلية تهدف إلى بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم؛ حيث يُنتظر من المعلم أن يكون مهندساً للبيئة التعليمية، قادراً على تكييف المناهج والوسائل لتلائم الفروق الفردية بين التلاميذ، وفي هذا السياق، تبرز كفاءة المعلم ليس فقط في مهاراته التدريسية، بل في قدرته على انشاء مناخ تعليمي محفز يسوده الأمان النفسي والتقدير المتبادل، مما يجعل المدرسة فضاء للنمو وليس مجرد ساحة للتنافس الأكاديمي .

تُمثل العلاقة التربوية الركيزة الأساسية ، التي يقوم عليها نجاح أي فعل تعليمي، فهي الرابطة التعليمية و الوجدانية والاجتماعية ، التي تجمع المعلم بتلاميذه ، داخل وخارج الحجرة الدراسية.

هذه العلاقة ليست مجرد صلة وظيفية عابرة، بل هي ديناميكية تفاعلية ، تؤثر بشكل مباشر ، على دافعية المتعلم واتجاهاته نحو المدرسة . ومن هذا المنطلق، فإن كفاءة المعلم لا تُقاس فقط بمدى إتقانه للمحتوى الدراسي، وإنما كذلك بقدرته على التواصل الإيجابي مع تلاميذه، وبناء مناخ تربوي يسوده الاحترام والتفهم والثقة المتبادلة .

وتزداد أهمية العلاقة التربوية عندما يتعلق الأمر بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فهؤلاء التلاميذ يمتلكون قدرات عقلية عادية أو حتى متفوقة، لكنهم يصطدمون بعوائق عصبية ووظيفية تحول دون تحصيلهم الدراسي بشكل طبيعي، وهنا تبرز الأهمية القصوى للعلاقة التربوية مع هذه الفئة؛ حيث يعاني هؤلاء التلاميذ غالباً من "قلق الأداء" واهتزاز الثقة بالنفس نتيجة الفشل *المكرر، لذا فإن علاقة المعلم بهذه الفئة لا تتجاوز الجانب الأكاديمي فقط بل أيضا الجانب العاطفي والنفسي.

جاءت هذه الدراسة لتناقش هذا الموضوع العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ، ومن أجل إنجازها قسمت الدراسة الى فصول نظرية وأخرى تطبيقية، وهي على النحو التالي :

الفصل الأول: يتضمن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضيتها وأهميتها وأهدافها، ثم التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة ودراسات السابقة وتعقيب عليها.

الفصل الثاني: تحت بعنوان صعوبات التعلم الأكاديمية ، حيث تناول هذا الفصل مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية ، أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية : صعوبة القراءة ، صعوبة الكتابة و صعوبة الحساب .

الفصل الثالث: تحت بعنوان العلاقة التربوية ، حيث تناول هذا الفصل مفهوم العلاقة التربوية ، أهميتها، تصنيفاتها ، أبعادها و العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية .

أما بالنسبة للجانب التطبيقي، فقد قسما الى فصلين :

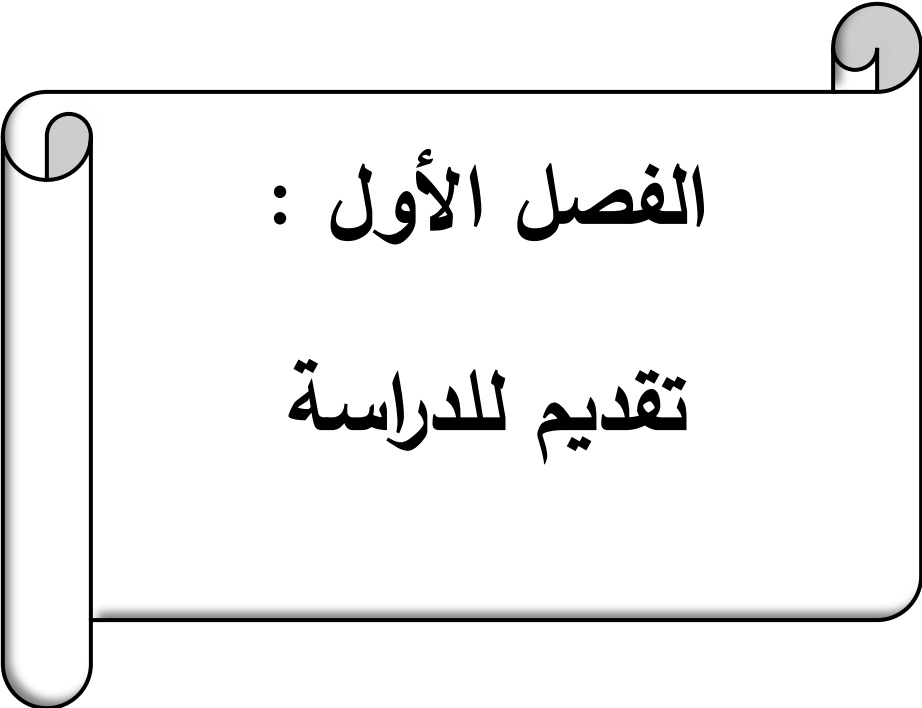
الفصل الرابع: تحت عنوان الإجراءات المنهجية حيث عرضا فيه مختلف الخطوات التي أجريت في الميدان، سواء تلك المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية أو الدراسة الأساسية .

الفصل الخامس: تحت عنوان عرض ومناقشة النتائج، حيث تم عرض فيه كل نتائج الدراسة مع تهليلها والإجابة على تساؤلات الدراسة.

ختم الموضوع بخلاصة ومناقشة عامة، جمع فيها كل ما تما القيام به في هذه الدراسة،



الجانب النظري



الفصل الأول :

تقديم للدراسة

1. الإشكالية:

تعتبر التربية عملية متطورة ومتفاعلة مع الظروف التاريخية والاجتماعية والاقتصادية هدفها تكوين الفرد المناسب للظروف المناسبة، فالإنسان كائن اجتماعي يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم، ولا يستطيع أن يعيش منعزلاً عن العالم المحيط به، فكل فرد تربطه علاقات مختلفة مع مختلف الأشخاص يحقق من خلالها ما يحتاج إليه، ويلاحظ أن دراسة العلاقة بين الأفراد لها أهمية قصوى في المجال التربوي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، وهي من بين العلاقات التي تنشأ في رحاب التربية والتعليم بوجه عام.

فالعلاقة التربوية هي تواصل وتفاعل بين المعلمين والمتعلمين ، والمقررات الدراسية ، والإدارة التعليمية ، التي تنشأ داخل المؤسسة التربوية ، وفق أهداف تسعى إلى تحقيقها ، حيث يعد المعلم من أحد أهم أقطابها بجانب المتعلم.(بومعزة ، بوحيزر، 2021 ، ص 8)

وبالتالي فإن علاقة الطالب - المعلم تحدد وتسهم في مجموعة من المخرجات الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ ،فقد خلصت دراسة نويل (Knoell, 2012) بوجود علاقة ارتباطية بين التقدم الأكاديمي وتصور التلاميذ علاقتهم بمعلميهم.وقام جيفري وآخرون (Jeffrey, et al, 2010) بدراسة هدفت لاختبار مدى إسهام دقة أداء المهام لدى الطالب، وعلاقة التلاميذ - المعلم في الإنجاز الأكاديمي، وتضمنت الدراسة (761) تلميذا معظمهم من الأقليات ذات الدخل المنخفض، وتوصلت الدراسة أن التلميذ الذين تربطهم علاقات إيجابية بالمعلمين ينجزون أكاديمياً حتى لو كانت دقة أداء المهام لديهم منخفضة.(العبرية ، 2017 ، ص 2)

وتزداد أهمية هذه العلاقة عندما يتعلق الأمر بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، باعتبارهم فئة تحتاج إلى عناية تربوية خاصة وتفهم لخصوصياتها النفسية والمعرفية ، ويُقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية هي مشكلات غالباً ما تظهر بعد الدخول المدرسي، تتجلى في الصعوبات التي يواجهها بعض التلاميذ في تعلم المواد الدراسية المختلفة، وتتمثل هذه الصعوبات في القراءة والكتابة والحساب، وعلى الرغم من أنهم يتميزون

بذكاء عادي، أو فوق المتوسط مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم. (ابو رقيبة ، 2024 ، ص 110)

غير أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لا يواجهون فقط تحديات على مستوى التحصيل الدراسي، بل يواجهون كذلك صعوبات في بناء علاقة تربوية متوازنة مع معلمهم داخل القسم ، فالتعثر الدراسي المتكرر، وكثرة الأخطاء، وبطء الأداء مقارنة بزملائهم قد يجعل بعض المعلمين ينظرون إليهم على أنهم أقل قدرة أو أقل دافعية للتعلم، الأمر الذي قد ينعكس على أسلوب التعامل معهم، وطريقة توجيههم، ومستوى الدعم النفسي والتربوي المقدم لهم، كما أن بعض الممارسات الصفية، مثل المقارنة بينهم وبين بقية التلاميذ أو التركيز المستمر على جوانب الضعف دون مراعاة الفروق الفردية، قد تضعف من جودة العلاقة التربوية وتزيد من شعورهم بالإحباط أو التهميش.

ومن جهة أخرى، يُعدّ المعلم عنصراً محورياً في بناء علاقة تربوية إيجابية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، من خلال تفهم خصائصهم النفسية والمعرفية، وتكييف أساليبه التدريسية بما يتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم، واعتماد أساليب التشجيع والدعم بدل العقاب واللوم، غير أنّ تفاوت مستويات التكوين في مجال التربية الخاصة، وضغوط البرامج الدراسية، وكثرة الأعباء المهنية قد تؤثر في قدرة المعلم على إقامة هذه العلاقة بالشكل المطلوب .

وانطلاقاً مما سبق، تتحدد إشكالية الدراسة الحالية في التساؤل عن ما طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم

والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ؟

و يندرج تحته الأسئلة الفرعية التالية :

1. هل توجد فروق في طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

تعزى لمتغير الأقدمية ؟

2. هل توجد فروق في طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

تعزى للمتغير التخصص ؟

3. هل توجد فروق في طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي جهوات التعلم الأكاديمية تعزى

للمتغير المستوى التعليمي ؟

2. فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة :

طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم و التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية متوسطة .

الفرضيات الجزئية :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة العلاقات التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات

التعلم الأكاديمية تعزى للمتغير الأقدمية .

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة العلاقات التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات

التعلم الأكاديمية تعزى للمتغير التخصص .

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة العلاقات التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للمتغير **المستوى التعليمي** .

3. **اهداف الدراسة :** تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .
- التعرف على طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و بعض المتغيرات الأقدمية ، تخصص و المستوى التعليمي .
- ابراز أهمية العلاقة التربوية الإيجابية في تحسين التوافق النفسي و الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .

4. **أهمية الدراسة :** تتجلى أهمية الدراسة في:

أولا : الأهمية النظرية :

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إثراء الرصيد النظري في مجال التربية الخاصة، ولا سيما ما يتعلق بالعلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و تسليط الضوء على أحد الجوانب النفسية والتربوية المهمة في العملية التعليمية، وهو طبيعة العلاقة مع هذه الفئة من التلاميذ.

ثانيا : الأهمية التطبيقية :

فيما يتعلق بالأهمية التطبيقية، لهذه الدراسة تتمثل في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تحسين أساليب تعامل المعلمين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و المساهمة في توعية المعلمين بأهمية العلاقة التربوية الإيجابية في دعم التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لهؤلاء التلاميذ.

5. أسباب اختيار الموضوع:

تعود اختياري موضوع العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ” إلى مجموعة من الدوافع العلمية والتربوية، من أهمها:

1- الاهتمام بفئة صعوبات التعلم

2- الأهمية البالغة التي تحتلها العلاقة التربوية في نجاح العملية التعليمية عامة ، وفي تكيف التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم الأكاديمية خصوص لما يوجّهونه من آثار نفسية وتربوية سلبية في تفاعلهم

3- ندرة الدراسات المحلية التي تناولت هذا الموضوع .

6. تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا:

• العلاقة التربوية :

عرف موحى العلاقة التربوية (بمجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلم، والتي تتم - في الوقت نفسه - بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وبين المدرس والمتعلمين ومواضيع التعلم، والإطار العام الذي تحدث في سياق هذه التفاعلات هو الوضعيات التعليمية.) (موحى ، 2009 ، 11)

إجرائيا : هي التفاعلات والسلوكيات التي يقوم بها المعلم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل الصف، ويتم قياسها في هذه الدراسة من خلال استبيان يقيّم عدة الجوانب ويحدّد طبيعة العلاقة التربوية وجودتها.

• ذوي صعوبات التعلم :

يشير شعباني أن (مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات، ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح

في عمر المدرسة، حيث يُظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، في هذه الحالة يُؤخذ في الاعتبار على أنه يعاني من صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو التعبير الكتابي(شعباني ، 2020 ، ص 2)

إجرائيا : هم التلاميذ الذين يواجهون صعوبة واضحة ومستدامة في اكتساب مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب، مقارنة بمستوى أقرانهم، والتي لا تُعزى إلى نقص ذكاء أو ضعف حسي أو أسباب تعليمية .

• **صعوبة القراءة :**

عرف قدي (صعوبات تعلم القراءة على أنها مصطلح يستخدم للإشارة إلى صعوبات في قراءة الحروف والكلمات أو الزيادة أو النقصان فيها وعدم القدرة على إنتاج الأفكار والتعبير عنها...الخ، وهذا متعلق بأسباب نمائية وليس بسبب عجز في أحد الحواس، أو إعاقة عقلية.) (قدي ، 2016 ، ص 5)

إجرائيا : هي القصور الذي يظهر لدى التلميذ في مهارة القراءة من حيث النطق الصحيح للكلمات أو سرعة القراءة أو فهم النص المقروء، مقارنة بأقرانه في نفس المستوى الدراسي، ويتم تحديدها في هذه الدراسة من خلال ملاحظات المعلمين ونتائج التلاميذ في مادة اللغة العربية.

• **عسر الكتابة :**

تعريف جمال فرغل (هي صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية ، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية). (زايدي ، حساني ، 2020 ، ص 5)

إجرائيا : هو الصعوبة التي يعاني منها التلميذ في كتابة الحروف والكلمات بشكل صحيح ومقروء، أو في تنظيم الكتابة على السطر، أو في تهجئة الكلمات، مقارنة بمستوى أقرانه في نفس المرحلة الدراسية، ويتم تحديده في هذه الدراسة بالاعتماد على نتائج التلميذ في مادة الكتابة وتقديرات المعلمين .

- **عسر الحساب :**

يشير زميتي أن (عسر الحساب تتمثل في فشل التلميذ في فهم واستيعاب المفاهيم الرياضية، وصعوبة في فهم دلالات الكلمات المستخدمة في التعبير عن المفاهيم الرياضية، كذلك وجود مشاكل في الذاكرة قصيرة المدى، وهذا ما يدل على أنهم لا يستطيعون تذكر المعلومات الرياضية الأساسية اللازمة لحل المسائل الرياضية، كذلك نجد لديهم صعوبة في قراءة المعلومات النصية واللفظية في المسائل الرياضية، ووجود مشكلة في متابعة التتابعات التي يجدها الأطفال في نفس مستواهم وعمرهم سهلة للإدراك.) (زميتي ، سايب ، 2022 ، ص 78)

إجرائيا : هو الصعوبة التي يعاني منها التلميذ في فهم الأعداد والعمليات الحسابية الأساسية أو في إجراء العمليات الحسابية بدقة وسرعة، مقارنة بمستوى أقرانه في نفس المرحلة الدراسية، ويتم تحديده في هذه الدراسة بالاعتماد على نتائج التلميذ في مادة الرياضيات وتقديرات المعلمين .

7. الدراسات السابقة و التعقيب عليها :

- **دراسة محمدي (2004) بعنوان " طبيعة العلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ الأعسر : حيث تتمحور الفرضية العامة للبحث فتتمثل في: " العلاقة التربوية بين المدرسين والتلميذ الأعسر سالبة " صاغت الفرضيات الجزئية للدراسة كالآتي: توجد فروق في طبيعة العلاقة التربوية بين المدرسين للمواد العلمية والمدرسين للمواد الأدبية، و الذين لهم أقدمية أقل من 5 سنوات، والمدرسين الذين لهم أقدمية أكثر 10 سنوات، باختلاف الطور الدراسي ابتدائي الاكمامي، الثانوي، طبيعة اتجاه مدرسي الأطوار الدراسية الثلاثة للتلميذ الأعسر سالبا، وقد تم الاعتماد في جمع بيانات هذا البحث على أداتين تقيس الأولى : العلاقة التربوية أما الأداة الثانية فتقيس اتجاه المدرس نحو التلميذ الأعسر، وقد تم التأكد من صلاحية الأداتين للاستخدام من خلال دراسة خصائصهما السيكومترية، وتم تطبيقهما على عينة من الأساتذة بمدينة ورقلة**

وتم معالجة النتائج كمياً باستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين وتم التوصل من خلال هذا البحث إلى النتائج التالية :

العلاقة التربوية بين المدرسين والتلميذ الأعسر موجبة، لا توجد فروق في طبيعة العلاقة التربوية بين المدرسين للمواد العلمية، والمدرسين للمواد الأدبية كما لا توجد فروق بين المدرسين الذين لهم أقدمية أقل من 5 سنوات، والمدرسين الذين لهم أقدمية أكثر من 10 سنوات باختلاف الطور الدراسي ابتدائي، الاكمامي، الثانوي، كما أن طبيعة اتجاه مدرسي الأطوار الدراسية الثلاثة موجبة، وقد تم مناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة وختمت ببعض الاقتراحات الموجهة للمعنيين بالعملية التعليمية . (محمدى ، 2004 ، ص

(2

التعليق :

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع العلاقة التربوية داخل الوسط المدرسي، واهتمامها بطبيعة التفاعل القائم بين المدرس والمتعلم، كما تشترك معها في التركيز على الجانب النفسي والتربوي للعلاقة التعليمية. وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية العلاقة الإيجابية في تحسين التفاعل داخل القسم. غير أن الدراسة الحالية تختلف عنها في كونها تركز على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بينما تناولت دراسة محمدى التلميذ الأعسر فقط، كما تختلف من حيث الفئة المستهدفة والأهداف البحثية، إضافة إلى اختلاف أدوات جمع البيانات والمنهجية المعتمدة.

- دراسة سليمان حسين و سامى عبد الله (2006) بعنوان العوامل المؤثرة في مكانة المعلم : وهدفت إلى تسليط الضوء على أهمية المعلم بوصفه حجر الزاوية في العملية التربوية، ودوره المحوري في تنشئة الأجيال وتوجيههم. وقد انطلقت الدراسة من إشكالية مفادها: "ما العوامل التي تؤثر في مكانة المعلم؟"، وسعت للإجابة عنها من خلال عدة فرضيات، أبرزها: وجود علاقة بين تأهيل المعلم والدور المنوط به، وأثر توفر الإمكانيات على فاعلية أدائه، إضافة إلى العلاقة بين جودة العملية التربوية ودور المعلم فيها. توصلت نتائج

الدراسة إلى أن تعزيز مكانة المعلم ينعكس إيجابياً على جميع شرائح المجتمع، كما كشفت عن وجود عدة عوامل تؤثر في مكانة المعلم، منها المهنية، والاجتماعية، والاقتصادية. كما أكدت الدراسة على العلاقة الوثيقة بين تقدير مكانة المعلم وتقدم الأمم ورفاه المجتمع، داعية إلى ضرورة تضافر الجهود المجتمعية والمؤسسية لرفع شأن المعلم. (مخطارية ، 2025 ، ص 20)

التعليق :

تتقاطع هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامها بمكانة المعلم ودوره الأساسي في نجاح العملية التربوية، كما تؤكد على أهمية العلاقة الإيجابية التي يبنها المعلم مع المتعلمين داخل البيئة المدرسية. وتتشابه الدراستان أيضاً في اعتبار المعلم عنصراً محورياً في تحقيق التوافق والتحصيل الدراسي. إلا أن الاختلاف يكمن في أن الدراسة الحالية تركز على العلاقة التربوية مع فئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بينما ركزت هذه الدراسة على العوامل المؤثرة في مكانة المعلم بصفة عامة دون تخصيص فئة معينة من التلاميذ.

- دراسة بيه (2019) بعنوان طبيعة العلاقة التربوية ودورها في التحصيل الدراسي : اقتضت طبيعة الدراسة إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد من أكثر المناهج استخداماً في العلوم الإنسانية والاجتماعية مع الاستعانة بمجموعة من التقنيات البحثية للحصول على المعطيات الميدانية حيث كان من أبرزها الاستبيان الذي طبق على عينة الدراسة والذي احتوى على (30) بند ويتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ سنة رابعة متوسط كونها مرحلة مهمة حيث يتعرض فيها التلميذ لضغوطات نفسية واجتماعية مما تأثر على تحصيله الدراسي وقد تطلبت طبيعة دراستنا الاعتماد على العينة القصدية وقد تم اجراء الدراسة الميدانية على 120 تلميذ من تلاميذ سنة رابعة متوسط في مختلف متوسطات بلدية الوادي وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: تحقق الفرضية الأولى للبعد الإنساني في العلاقة التربوية دور في التحصيل الدراسي و صدق الفرضية الثانية للبعد الاجتماعي النفسي في العلاقة التربوية دور في التحصيل الدراسي و صدق الفرضية الثالثة للبعد البيداغوجي في العلاقة التربوية دور في التحصيل الدراسي. (بيه ، 2019 ، ص 2).

التعليق :

تتشابه هذه الدراسة بشكل كبير مع الدراسة الحالية، لكونها تناولت العلاقة التربوية ودورها داخل الوسط المدرسي، كما ركزت على أثرها في التحصيل الدراسي للتلاميذ، وأكدت أهمية الأبعاد الإنسانية والنفسية والبيداغوجية في نجاح العملية التعليمية. كما تتفق الدراستان في اعتماد المنهج الوصفي لدراسة الظاهرة. غير أن الدراسة الحالية تختلف عنها من حيث الفئة المستهدفة، إذ تهتم بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بينما ركزت دراسة ببه على تلاميذ السنة الرابعة متوسط بصفة عامة، إضافة إلى اختلاف أهداف الدراسة وأدوات البحث المستخدمة.

- دراسة علواني ، الباي (2022) بعنوان الكشف عن دور معلمي الطور الابتدائي في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية : حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي وشملت عينة الدراسة معلمي الطور الابتدائي لولاية المسيلة بلغ عددهم 95 معلم للسنة الدراسية 2021-2022 ، وتم الاعتماد على استبيان للكشف عن دور معلمي الطور الابتدائي لمساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ، ولتحليل النتائج اعتمدنا على النسب المئوية و تحليل التباين الأحادي وذلك بالاعتماد على برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss وبعد المعالجة والتحليل توصلت الدراسة الى النتائج التالية : - وجود درجة مرتفعة من مساعدة المعلم الطور الابتدائي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية - يساعد معلم الطور الابتدائي تلاميذ صعوبات التعلم في القراءة بدرجة مرتفعة - يساعد معلم الطور الابتدائي تلاميذ صعوبات التعلم في الحساب بدرجة مرتفعة (علواني ، الباي ، 2022 ، ص 02)

التعليق :

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامها بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، كما ركزت على دور المعلم في مساعدتهم داخل القسم، وأكدت أهمية التدخل التربوي في تحسين تعلمهم خاصة في

مجالات القراءة والكتابة والحساب. كما تتفق الدراسات في التركيز على المرحلة الابتدائية واعتماد المنهج الوصفي. إلا أن الاختلاف يظهر في أن الدراسة الحالية تهتم بطبيعة العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما ركزت دراسة علواني والباي على درجة المساعدة التي يقدمها المعلم لهذه الفئة دون التعمق في طبيعة العلاقة التربوية وأبعادها النفسية والاجتماعية.

- **دراسة مخاطرية (2025) بعنوان الكشف عن العلاقة بين دور المعلم في الكشف عن صعوبات التعلم ومستوى الكفاءة الذاتية لديه في المدارس الابتدائية بمستغانم :** حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدام استبيان حول دور معلم المرحلة الابتدائية في الكشف عن صعوبات التعلم من بناء الباحثة ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلم في بيانات التعليم الشامل TEIP من تأليف Ghaleb H Alnahdi، تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها 30 معلم ومعلمة، من ثلاث مدارس ابتدائية بمدينة مستغانم، وبعد معالجة البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- وجود علاقة دالة إحصائية بين قدرة المعلم في المدرسة الابتدائية على الكشف عن صعوبات التعلم ومستوى الكفاءة الذاتية لديه.

- مستوى دور معلم المرحلة الابتدائية في الكشف عن صعوبات التعلم مرتفع.

- مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلم المرحلة الابتدائية مرتفعة.

- وجود فروق جوهرية في الكشف عن صعوبات التعلم وفق المتغير الخبرة المهنية لصالح المعلمين الذين

لديهم خبرة مهنية أكثر من 10 سنوات. (مخاطرية ، 2025 ، ص 2)

التعليق :

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامها بدور المعلم في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل المرحلة الابتدائية، كما تتفق معها في التركيز على أهمية الجانب التربوي والنفسي في الكشف

عن هذه الصعوبات والتكفل بها. وأكدت نتائج الدراسة أهمية كفاءة المعلم وخبرته المهنية في تحسين عملية الكشف والتعامل مع هذه الفئة. غير أن الدراسة الحالية تختلف عنها في موضوعها، إذ تركز على العلاقة التربوية وأثرها في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بينما اهتمت دراسة مخطارية بالعلاقة بين دور المعلم في الكشف عن صعوبات التعلم ومستوى الكفاءة الذاتية لديه، إضافة إلى اختلاف الأدوات والعينة المستهدفة.

التعقيب العام على الدراسات :

من حيث الهدف : سعت دراسة محمدي (2004) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ الأعسر واتجاهات المدرسين نحوه، في حين ركزت دراسة سليمان حسين موسى المزين وسامي عبد الله محمد القاسم (2006) على العوامل المؤثرة في مكانة المعلم ودوره في العملية التربوية. أما دراسة ببه (2019) فقد هدفت إلى التعرف على دور العلاقة التربوية بأبعادها المختلفة في التحصيل الدراسي، بينما اهتمت دراسة علواني والباي (2022) بدور معلمي الطور الابتدائي في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. وجاءت دراسة مخطارية (2025) للكشف عن العلاقة بين دور المعلم في الكشف عن صعوبات التعلم ومستوى الكفاءة الذاتية لديه. ويتضح أن هذه الدراسات تشترك في التأكيد على أهمية دور المعلم والعلاقة التربوية في دعم التلاميذ، خاصة ذوي صعوبات التعلم.

من حيث العينة : اختلفت عينات الدراسات من حيث الحجم والفئة المستهدفة، حيث طبقت دراسة محمدي (2004) على عينة من الأساتذة بمدينة ورقلة، بينما شملت دراسة المزين والقاسم (2006) معلمين دون تحديد فئة تعليمية معينة. واعتمدت دراسة ببه (2019) على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، في حين استهدفت دراسة علواني والباي (2022) (95) معلمًا من معلمي الطور الابتدائي بولاية المسيلة. أما دراسة مخطارية (2025) فقد اقتصرَت على عينة صغيرة قوامها (30) معلمًا ومعلمة من مدارس ابتدائية بمدينة مستغانم. ويلاحظ تنوع العينات بين المعلمين والتلاميذ ومراحل تعليمية مختلفة.

من حيث الوسائل المستخدمة : اعتمدت أغلب الدراسات على المنهج الوصفي أو الوصفي التحليلي، حيث استخدمت دراسة محمدي (2004) أداتين لقياس العلاقة التربوية واتجاهات المدرسين، مع توظيف اختبارات إحصائية مثل اختبار (ت) وتحليل التباين. كما استخدمت دراسة ببه (2019) الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، في حين اعتمدت دراستا علواني والباي (2022) ومخطارية (2025) على الاستبيان وتحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. ويلاحظ تشابه الأدوات المستخدمة مع اختلاف في أساليب المعالجة الإحصائية.

من حيث النتائج : أظهرت دراسة محمدي (2004) أن العلاقة التربوية بين المدرسين والتلميذ الأعسر كانت إيجابية، مع عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغيرات التخصص أو الأقدمية أو الطور الدراسي. كما أكدت دراسة المزين والقاسم (2006) أن مكانة المعلم تتأثر بعدة عوامل مهنية واجتماعية واقتصادية، وأن تعزيز مكانته ينعكس إيجاباً على العملية التربوية. وأثبتت دراسة ببه (2019) وجود دور فعال للعلاقة التربوية بأبعادها الإنسانية والاجتماعية والبيداغوجية في تحسين التحصيل الدراسي. في حين بينت دراسة علواني والباي (2022) أن دور معلم الطور الابتدائي في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة مرتفعة في مجالات القراءة والكتابة والحساب. كما كشفت دراسة مخطارية (2025) عن وجود علاقة دالة بين كفاءة المعلم الذاتية وقدرته على الكشف عن صعوبات التعلم، مع وجود فروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة المهنية الأكبر.

الفصل الثاني
صعوبات التعلم
الأكاديمية

تمهيد:

تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية من أكثر التحديات التربوية التي تواجه المدرسة الحديثة، حيث تظهر بشكل جلي في عجز التلميذ عن اكتساب المهارات الأساسية للتعلم والمتمثلة في القراءة، الكتابة، والحساب. إن هذه الصعوبات لا تعود لنقص في الذكاء أو الحواس، بل هي نتاج تعقيدات تظهر في العمليات المعرفية والأكاديمية، مما يجعل التلميذ في حالة صراع مستمر مع المحتوى الدراسي .

1. نشأة مصطلح صعوبات التعلم :

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد وقد شهد مطلع الستينات من القرن الماضي كما يرى هالاهاان وكوفمان (Kauffman, 2003 & Hallahan) تقديم اقتراح من جانب صموئيل كيرك Samuel Kirk يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم.

ويؤكد جونسون (Johnson, 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام 1963، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك Kirk في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال وفي هذا المؤتمر - أكد صموئيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية. (إبراهيم ، 2010 ، ص 28-29)

التعليق :

من خلال التطرق إلى نشأة مصطلح صعوبات التعلم يتضح أن هذا المفهوم لم يظهر بصورة مفاجئة، وإنما جاء نتيجة تراكمات علمية وبحثية هدفت إلى تفسير الصعوبات التي يعاني منها بعض التلاميذ رغم تمتعهم بمستوى ذكاء عادي أو مرتفع. كما ساهمت التطورات التي عرفها ميدان التربية الخاصة وعلم النفس التربوي في إبراز هذه الفئة ومنحها اهتماماً خاصاً، خاصة بعد اقتراح "صموئيل كيرك" لهذا المصطلح سنة 1963، حيث اعتُبر نقطة تحول مهمة في مجال التربية الخاصة، لأنه ساعد على التمييز بين صعوبات التعلم وباقي الإعاقات الأخرى، وأكد على ضرورة توفير خدمات تربوية متخصصة تتلاءم مع حاجات هؤلاء التلاميذ.

2. معنى صعوبات التعلم الأكاديمية :

صعوبات التعلم :

إن مصطلح ذوي صعوبات التعلم (LEARNING DISABILITY) هو مصطلح جديد حاول العلماء استخدامه قبل (20) عاماً ليوضحوا إعاقة غير واضحة وغير ظاهرة، حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من الأطفال غير القادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي نظراً لأنهم يعانون من ظواهر متعددة، مثل قصور في التعبير اللفظي أو النشاط الزائد أو الشرود الذهني وغيرها.

ومنذ عام 1963 حاول كثير من العلماء تعريف مصطلح صعوبات التعلم، حيث تنوعت تلك التعريفات بين الشاملة وغير الشاملة وفيما يلي أهم التعريفات المقترحة لذلك المصطلح:

- **تعريف (مايكل بست):** «هي اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن، وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون السبب راجعاً إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية»

- **تعريف كيرك:** «تشير الصعوبة الخاصة بالتعلم إلى تخلف معين أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات النطق أو اللغة أو الإدراك أو السلوك أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة أو الحساب» (القاسم ، 2015 ، ص

(13)

- **تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم :** تتألف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم The National Joint Committee for learning Disabilities (NJCLD) من ممثلين للعديد من المنظمات المهنية التي تهتم بصعوبات التعلم ويبلغ عددها إحدى عشرة هيئة أو منظمة قومية أمريكية هي:
- **جمعية الكلام، واللغة، والسمع الأمريكية /**

American Speech–Language–Hearing Association

- **جمعية التعليم العالي والإعاقة /**

Association for Higher Education and Disability

- **جمعية المعالجين التربويين /**

Association of Educational Therapists

- **مركز صعوبات التعلم (في ليزبرج) /**

Council for Learning Disabilities (Leesburg)

- **المركز القومي لصعوبات التعلم/**

National Center for Learning Disabilities

- قسم الأطفال ذوي اضطرابات التواصل والصمم بمركز أو جمعية الأطفال غير العاديين /

**Division of Communicative Disabilities and Deafness Council for
Exceptional Children CEC**

- قسم صعوبات التعلم (بجامعة ولاية بين) /

Division of Learning Disabilities (Penn State University)

- الجمعية الدولية للقراءة /

International Reading Association

- الجمعية الدولية لعسر القراءة /

International Dyslexia Association

- الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم /

Learning Disabilities Association of America

- الجمعية القومية للأخصائيين النفسيين المدرسين /

National Association of School Psychologists

أما عن ذلك التعريف الذي تتبناه هذه اللجنة والذي لا يختلف عن التعريف الفيدرالي الذي عرضنا له منذ

قليل فإنه يتمثل في التعريف التالي:

"تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم". (محمد ، 2005 ، ص 27 ، 28)

3. مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي الصعوبات التي تبدو واضحة عند الطفل، وأكثر ما تظهر عليه في سن المدرسة. ومن أعراضها (التذبذب الواضح، عدم الثبات في عملية التعليم، عدم استمرارية نتائج التحصيل الدراسي). فنجد أن الطفل يحصل على علامة مرتفعة أحياناً، ويحصل على علامة منخفضة في نفس الموضوع ويحصل على علامة مرتفعة في اللغة العربية وعلامة منخفضة في مادة التربية الإسلامية. وتشتمل هذه الصعوبات في:

- الصعوبات المتعلقة بالقراءة.
- الصعوبات المتعلقة بالكتابة.
- الصعوبات المتعلقة بالحساب. (لوصيف ، 2018 ، ص 41)

التعليق :

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن صعوبات التعلم الأكاديمية تمثل اضطرابات تؤثر بشكل مباشر على الأداء المدرسي للتلميذ، خاصة في مهارات القراءة والكتابة والحساب، وهي لا ترتبط بضعف الذكاء أو الحرمان الحسي بقدر ما ترتبط بخلل في العمليات المعرفية والإدراكية. كما يظهر أن هذه الصعوبات قد تؤدي إلى تفاوت واضح في التحصيل الدراسي، حيث يتمكن التلميذ أحياناً من تحقيق نتائج جيدة في بعض المواد، بينما يعاني من ضعف شديد في مواد أخرى، الأمر الذي ينعكس سلباً على توافقه النفسي والاجتماعي داخل البيئة المدرسية.

4. نسبة شيوع صعوبات التعلم :

تفاوتت نسبة انتشار صعوبات التعلم وشيوعها بين الأفراد ما بين 1 - 30%. فقد قدرت اللجنة الوطنية للأطفال المعوقين عام 1968 أن ما بين 1 - 3% من طلاب المدارس يعانون من صعوبات في التعلم. وقد أكدت دراسة وستك (1972) هذه النسبة إلى حد ما من خلال الدراسة المسحية التي أجراها على 39 باحثاً في مجال صعوبات التعلم، حيث قدر نصف المستجيبين بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم تبلغ 5% أو أقل، في حين قدر ثلثهم النسبة بأنها تبلغ 15% أو أكثر. وذهبت بعض التقديرات الحكومية الحديثة إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم تتراوح ما بين 1 - 3%، بينما تميل معظم التقديرات المتحفظة التي تم الحصول عليها من الباحثين إلى أن النسبة تتراوح ما بين 5 - 6%. وقد أورد جيرهارت وجيرهارت (1989) بأن بعض الأهالي والأطباء يعتقدون بأن الرقم يصل إلى 15% ويمتد إلى 30%.

وبالرغم من أن بعض الدراسات حاولت تحديد نسبة معينة إلا أنها لم تفلح كثيراً في تحقيق ذلك. فقد وجد ميير (1971) بأن 15% من بين 3000 طالب من طلاب الصف الثاني الابتدائي يمكن تصنيفهم ضمن صعوبات التعلم. وفي دراسة أجراها مايكلست وبوشنز (1969) على 2800 طالب من طلاب الصف

الثالث والرابع فقد توصلنا إلى أن 7 - 8% منهم يصنفون ضمن صعوبات التعلم. وتوصل بريانت وماكلوجن (1972) بعد مراجعتهم 21 بحثاً بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم تمتد من 3% - 28%، وأن نصف تلك الدراسات أوضحت بأن النسبة أكثر من 13%.

إن عدم الاتفاق على تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم يمكن أن يرجع إلى ميل أخصائي التشخيص والإداريين إلى تصنيف مشكلات التعلم للطلاب العاديين على أنها صعوبة في التعلم، بالإضافة إلى غياب محكات إجرائية محددة من شأنها أن تستخدم للتفريق بين المجموعتين. ودون أن يتوفر محك محدد، فمن المرجح أن تبقى تعريفاتنا لصعوبات التعلم عرضة لتفسيرات كثيرة. وهكذا فإن التشدد في المحكات المستخدمة أو المرونة في التفسير قد يخلقاً تفاوتاً في نسب التقدير. ويؤكد ذلك ما ذهب إليه مايرز وهاميل (1990) من أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في ضوء استخدام المحكات متشددة سوف تبلغ 3%، ولكنها لا تقل عن 15% إذا ما استخدمت المرونة في التفسير وقد تصل إلى 30%. (خشان و اخرون ، 2009 ، ص

(51)

التعليق :

تشير الدراسات السابقة إلى وجود تباين واضح في تقدير نسب انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال، ويرجع ذلك إلى اختلاف أدوات التشخيص والمعايير المعتمدة في تحديد هذه الفئة. كما أن هذا التفاوت يعكس صعوبة الوصول إلى نسبة دقيقة وثابتة بسبب تشابه بعض أعراض صعوبات التعلم مع مشكلات تربوية أو نفسية أخرى. ورغم اختلاف النتائج، إلا أن أغلب الدراسات تؤكد أن صعوبات التعلم تعد من المشكلات الشائعة داخل المؤسسات التعليمية، مما يستوجب الكشف المبكر عنها وتوفير برامج تربوية مناسبة للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون منها.

5. أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية :

بذل الكثير من العلماء جهوداً كبيرة لدراسة الأسباب والاحتمالات للتوصل إلى طرق لمنع هذه الإعاقات من الحدوث، ففي الماضي كان يظن العلماء أن هناك سبب واحد لظهور تلك الإعاقات، ولكن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب، وهناك دلائل جديدة تُظهر أن أغلب الإعاقات التعليمية لا تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة أو معينة في المخ ولكن بسبب وجود صعوبات في تجميع وترتيب المعلومات من مناطق المخ المختلفة، وحالياً فإن النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توضح أن الاضطراب يحدث بسبب خلل في التركيب البنائي والوظيفي للمخ وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون بأن الخلل يحدث قبل الولادة وأثناء الحمل.

وللتوصل إلى أسباب صعوبات التعلم فقد بحث العلماء عدة عوامل تؤدي إلى ظهور إعاقات التعلم منها:

- عيوب في نمو مخ الجنين.
- العيوب الوراثية Genetic Factors.
- تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير.
- مشاكل أثناء الحمل والولادة.
- مشاكل التلوث والبيئة. (العريشي و اخرون ، 2012 ، ص 25)
- عوامل فردية :

وهي العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية ويمكن إجمالها فيما يلي :

1- الوراثة : من دراسة عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وجد أن مثل هذا النوع من الصعوبات منتشر بين تلك العائلات .

2- الخلقة : وهي سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثية أو عوامل مرضية أو تحول صفات متتحة إلى سائدة أو تنحى صفات سائدة مما قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي الذي يلعب دوراً هاماً في عمليات التعلم .

3- الغدد : إذ أن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن يؤثر سلباً في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم .

• عوامل بيئية :

وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وأبرز مظاهره ما يلي :

1- الرحم : في هذه البيئة ينمو الطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذية الأم الحامل ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها، وإصابتها بالأمراض مثل الزهري والحصبة الألمانية أو تعرضها للإشعاع أو تناولها المخدرات أو المسكرات .

2- الجغرافية أو الطبيعية :

لا تتوافر لدينا بحوث تشير نتائجها إلى العلاقة بين عوامل البيئة الجغرافية أو الطبيعية وصعوبات التعلم لدى الأطفال وإن كان هناك اتجاه لدى علماء نفس النمو إلى أن البيئة المعتدلة ذات الإمكانيات الطبيعية الوفيرة تساعد على التعلم والنمو .

3- البيئة الاجتماعية أو الثقافية :

وتتمثل في الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التي تساعد على حفز الفرد على التعلم أو تفوقه ومنها

الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام ودار العبادة وجماعة الأقران . (متولي ، 2015 ، ص 57)

• عوامل العضوية والبيولوجية :

من المحتمل ان تكون صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد والتي تظهر لديه بسبب الصعوبة في التركيز لما يتعلمه بسبب تشتت الانتباه العائد إلى تلف في الدماغ، أو بسبب المشاكل التي تصيب الدورة الدموية أو بسبب بعض العمليات الكيميائية التي تحدث في الجسم بشكل غير طبيعي. الأمر الذي يؤثر على الجهاز العصبي عند الجنين خلال فترة الحمل. ومن العوامل المهمة أيضاً إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية أو نقص الأكسجين أثناء الحمل أو الولادة والولادة المبكرة أو تعاطي العقاقير أو التدخين أو تعرض الأم للأشعة أثناء الحمل أو إصابة الطفل بالتهاب السحايا أو التهاب الخلايا الدماغية وغير ذلك من العوامل.

• عوامل الجينية :

معظم الدراسات ومنها دراسة اون Owen, 1971 الواردة في (عدس، 1998) تشير إلى أن انتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي وان نسبة 25% - 40% من الأطفال واليا فعين الذين يعانون من صعوبات التعلم انتقلت اليهم عن طريق عامل الوراثة، فقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة الواحدة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة أو الخال والخالة أو عند أحد أبنائهم وبناتهم.

(كوافحة ، عمر ، 2012 ، ص 131)

• عوامل مدرسية :

حيث ترى "كريماني عويضة" 1994 أن المدرسة وإمكاناتها مثل عدم توافر وسائل تعليمية مناسبة، وعدم دراية المعلم بخصائص نمو الطالب ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم، وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم وضوح أهداف التدريس، والعلاقة السيئة بين المعلم والطالب، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات الطلاب تعد أحد أسباب صعوبات التعلم.

إن الحياة المدرسية وما تشتمل عليه من المدرسين والهياكل والبرامج والكتب وغيرها من العوامل الرئيسية التي تجعل التلميذ يجد صعوبة في التعلم، فمثلاً كثافة المحتويات المعرفية وتراكمها يجعل المعلمين مجبرين على إكمال البرنامج في الوقت المناسب، فيتعرض التلميذ لعملية حشو المعارف فقط مما يجعله يجد صعوبة في تدارك تلك المعارف. (ماضي ، العايب ، 2017 ، ص 37)

التعليق :

يتبين من خلال عرض أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية أن هذه الاضطرابات ناتجة عن مجموعة من العوامل المتداخلة والمتشابكة، حيث لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد فقط. فالعوامل الوراثية والعضوية قد تؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي، في حين تلعب العوامل البيئية والمدرسية دوراً مهماً في تفاقم هذه الصعوبات أو الحد منها. كما أن الظروف الأسرية والتربوية غير الملائمة قد تؤثر سلباً على قدرة التلميذ على التعلم والتكيف داخل المدرسة، مما يؤكد ضرورة تبني نظرة شمولية عند دراسة هذه الفئة والعمل على توفير بيئة تربوية داعمة تساعدهم على تجاوز مشكلاتهم الأكاديمية.

6. فئات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية :

• صعوبة الكتابة :

مفهومها :

كلمة Dysgraphia هي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما Dys وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة و Graphia وتعني عملية الكتابة Writingprocess ويصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة Dysgraphia أي صعوبة أو عجز الكتابة، وهي أحد أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية

يعرف "ويرهولت" الأطفال ذوي "صعوبات الكتابة" بأنهم الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات واستقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة، سرعة الطفل في الكتابة.

ويشير "مايكل بست" 1965 إلى أن الطفل الذي يعاني من "صعوبات الكتابة" الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. (واكلي ، شواده ، 2018 ، ص 507)

مظاهرها :

يستطيع الأولياء أو المعلم ملاحظة أنماط الأخطاء الإملائية التالية على الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم الكتابة، وهي كالتالي:

- حذف حروف المد من وسط الكلمة خاصة حرف الألف.
- حذف الهمزة أو الخطأ في كتابتها بشكل صحيح.
- الفصل بين حروف الكلمة الواحدة.
- يصعب على التلميذ تنسيق الكتابة على سطر واحد، فتميل الكتابة إلى الأسفل أو إلى الأعلى.
- كتابة النون مكان التتوين.
- بطء في الكتابة وصعوبة نقل ما هو مكتوب على السبورة إلى كراسه.
- أن يخطأ في كتابة بعض الحروف المتشابهة في النطق، كأن يكتب حرف التاء (ت) بدلاً من حرف الطاء (ط)، أو حرف القاف (ق) بدلاً من حرف الكاف (ك).
- بالإضافة إلى ظهور بعض الأعراض الأخرى ومرتبطة بالسلوك الكتابي ذاته نحو:
 - مسك القلم بطريقة خاطئة.
 - التحدث إلى النفس في أثناء الكتابة.
 - الضغط على القلم بشدة في أثناء الكتابة.
 - وضعية الجلوس غير صحيحة (يقف تارة، ينحني تارة أخرى، وعادة ما يتحرك كثيراً في أثناء عملية الكتابة).
 - المسافات بين الكلمات والحروف غير مناسبة.
 - عملية الكتابة بطيئة.
 - الحروف والكلمات غير مكتملة. (الحاج ، 2020 ، ص 476)

أنواعها :

ما نلاحظه في عسر الخط نجد أن هناك أنواع لهذا الأخير والمتمثلة فيما يلي:

- **صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات:** يعاني العديد من الأطفال ذوي عسر الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم لعدد من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل: إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية (فوق تحت) أو مسك القلم بالطريقة الصحيحة أو اتخاذ الوضع الملائم عند الكتابة، كما يبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسماً صحيحاً، وقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان، وتبدو هذه الصعوبة عند الأطفال بصورة ضعف القدرة على رسم الحروف الهجائية رسماً صحيحاً وفق المميّزة لها والتي يسهل على القارئ من خلالها التعرف عليها وقراءتها، وترتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميّزة للحروف مما يضع للحروف مما يمنع التلميذ التعرف عليها.
- **صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة:** وهي صعوبة تنظيمية لا يكون معها الفرد قادراً على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات تسهل عملية القراءة على القارئ، ترجع هذه الصعوبة إلى إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج .
- **صعوبة القرائية الكتابة:** ويقصد بهذا النمط من الصعوبات ضعف أو عدم قابلية الكتابة والتعبير الكتابي للقراءة القائمة على المعنى، على الرغم من أن أشكال الحروف تبدو عادية بمعنى أن الحروف قابلة للقراءة الآن تراكيب الكلمات التي تكونها هذه الحروف تبدو غير مقروءة أو غير معيارية أو غير قانونية. (حميس ، بوخيران ، 2022 ، ص 24)

تشخيصها :

عند تشخيص التلميذ ذي الصعوبة الكتابية لا بُدَّ من التأكد من:

- ألا يقل سن الطفل عن 6 سنوات لأن النضج الجسمي - الحركي يكتمل في هذه السن .
- ألا يعاني الطفل من نقص في القدرات الذهنية.
- ألا يعاني الطفل من أي اضطراب عصبي يمس الوظائف الحركية، وعادة ما يبدأ المعلمون عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة اليدوية عندما يلاحظون بأن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني.(يوسف إبراهيم ، 2010،ص

(319

فعملية تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة تتطلب عدداً من الفحوص المتكاملة والتي لا تقتصر على الجوانب المدرسية، وإنما تشتمل مختلف الجوانب مثل: الفحوص الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية للتلميذ ذوي صعوبة التعلم في الكتابة.

ويشير "كيلر (Keller, 2001) "إلى أن تشخيص صعوبات الكتابة يستلزم القيام بما يلي:

-5-1 الفحص الطبي: ويشمل دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من عدم وجود مرض أو إعاقة.

-5-2 الفحص النفسي: وذلك بإجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ.

-5-3 البحث الاجتماعي لأسرة التلميذ: من حيث مستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والمناخ السائد

فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة.

-5-4 الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ: ويتضمن ذلك:

- معرفة اليد المفضلة للكتابة لدى التلميذ.
- تقييم أخطاء الكتابة، حيث يُطلب من التلميذ أداء المهام التالية:
- إعادة نسخ جمل قصيرة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف أو يهملها أو يكتبها بطريقة غير صحيحة.
- أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات، التي تشكل جملاً حول موضوع معين.
- كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب- ت- ث- ج- ح- خ).
- التعرف على مهارات الكتابة وتشمل:
- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء الكتابة.
- طريقة مسك القلم.
- تشكيل الحروف وأحجامها.
- استقامة مسار الكتابة على السطر.
- مراعاة الفراغات بين الحروف والهوامش.
- نوعية الخط.
- وضع التنسيق اللازم للكتابة بحيث تبرز معانيها.
- إكمال الحروف أو عدم استكمالها.
- التقاطع في كتابة الحروف والأشكال. (عمران ، 2022 ، ص 1212)

علاجها :

- علاج الضبط الحركي عند الطفل وتحسين الإدراك البصري والذاكرة البصرية، وتصويب كتابة الطفل وتعليمه الطريقة الصحيحة.
- استخدام الوسائل والتقنيات اللازمة لتعلم الكتابة، كاستخدام اللوح الذكر أو اللوح العادي، أو الأوراق.

– تعليم الطفل مهارة وأسس الكتابة الصحيحة والتمرين والتدريب المستمر عليها. (دعوع ، 2017)

التعليق :

تعد صعوبة الكتابة من المشكلات الأكاديمية التي تؤثر بشكل كبير على الأداء المدرسي للتعلم، نظراً لارتباط الكتابة بمختلف الأنشطة الصفية والتقويمية. كما أن التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة يواجه مشكلات في التعبير عن أفكاره وتنظيمها كتابياً، إضافة إلى الأخطاء الإملائية وضعف الخط وبطء الإنجاز. ولا تقتصر آثار هذه الصعوبة على الجانب الأكاديمي فقط، بل تمتد إلى الجانب النفسي، حيث يشعر التلميذ بالإحباط وضعف الثقة بالنفس نتيجة تكرار الفشل أو التعرض للنقد داخل القسم.

• صعوبة القراءة :

مفهومها :

الديسلوكسيا – Dyslexia من الناحية اللغوية كلمة إغريقية تتكون من ثلاثة مقاطع هي: "Dys"، و "Lexia" و "la". (Dys-Lexia)، والمقطع Dys يساوي في الإنجليزية – Bad، وفي العربية سيء أو رديء، بينما المقطع Lexia يساوي في الإنجليزية A Word، أي "كلمة" في العربية، والمقطع ia يشير إلى Quality في الإنجليزية، وفي العربية "الطريقة أو الجودة في القراءة"؛ وهو على الإجمال من الناحية المعجمية يعني رداءة أو سوء أو قصور أو ضعف أو عسر القراءة؛ لكنه ورد في كتابنا "الديسلوكسيا رؤية نفس / عصبية" نقلاً عن أحد الكتاب الأجانب أن الديسلوكسيا تتكون من مقطعين هما "Dys" و "Lexia"، وأن المقطع Lexia يساوي في الإنجليزية "Speech"، وبناء عليه يصبح المعنى من الناحية اللغوية – في ضوء الرأي الأخير – أن الديسلوكسيا تشير إلى رداءة، أو قصور الكلام. (سليمان ، 2013 ، ص 61)

أعراضها :

- اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف والكلمات) أو الأرقام.
- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل، أو إغفال بعضها عند القراءة.
- التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال بعضها أو صعوبة قراءتها، مع حركات مصاحبة من الرأس وتذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين أثناء القراءة.
- افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها.
- عدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ
- أن يعكس نطق الكلمات أو الأرقام التي يقرأها مثل:

• د ع س بدلاً من س ع د.

• ب ر بدلاً من ر ب.

• ش ر بدلاً من ر ش.

• ر ك ب بدلاً من ب ر ك.

• Saw بدلاً من Was.

• God بدلاً من Dog.

• 56 بدلاً من 65.

• 826 بدلاً من 628.

– أخطاء في تهجي Spelling بعض الكلمات

فيكتب:

• درب بدلاً من ضرب.

• سكت بدلاً من سقط.

• tiem بدلاً من Time.

يخلط في قراءة بعض الحروف:

• بين ب، ت، ث أو بين ت، ط.

• أو بين ق، ك، ن أو بين د، ض.

• أو بين p، q أو b، d أو n، u.

– يحذف حرفاً من الكلمة أو يضيف إليها حرفاً زائداً.

– يكتب بعض الحروف كما يسمعها في العامية (رأية بدلاً من رقية). (حمزة ، 2008، ص 61-62)

أنواعها :

يمكن تصنيف أنواع صعوبات تعلّم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في خمسة أنواع رئيسية؛

هي:

• **صعوبات التعرف:** منها صعوبة تعرّف أشكال الحروف العربية منفردةً، أو في مواقع الكلمة المختلفة، وصعوبة تعرّف أشكال الحروف، وأشكال الحركات القصيرة والطويلة، وصعوبة تعرّف شكل الشدّة بالحركات الثلاث، وشكل التنوين بالحركات الثلاث، وشكل السكون، وبطء تعرّف الكلمات العربية، والخلط بين الحروف المتشابهة في الرسم، والخلط بين الكلمات المتشابهة في الشكل.

• **صعوبات النطق:** منها صعوبة نطق الأصوات العربية، والحركات القصيرة والطويلة، والتنوين بالحركات الثلاث، والشدّة بالحركات الثلاث، والحروف الساكنة، وصعوبة نطق الكلمات الجديدة، والكلمات الطويلة ذات المقاطع الصوتية، والكلمات المتشابهة في النطق (قلب- كلب)، وصعوبة نطق الكلمات مضبوطةً بالشكل، وصعوبة التمييز الصوتي بين نطق الحركات القصيرة والطويلة، وصعوبة التمييز الصوتي بين اللام الشمسية واللام القمرية، وصعوبة الربط بين شكل الحرف وصوته، وصعوبة الربط بين أشكال الكلمات وأصواتها، والتحريف الصوتي بالإبدال أو الحذف أو الزيادة، أو القلب المكاني لأصوات الكلمة

• **صعوبات التحليل والتركيب:** منها صعوبة تحليل الجُملة إلى كلماتها، وصعوبة تحليل الكلمة إلى أصواتها ومقاطعها، وصعوبة ترتيب حروف لتكوين كلمات، وصعوبة ترتيب كلمات لتكوين جُملة، وصعوبة المَزج البصري بين الحروف أو المقاطع لتكوين كلمات.

• **صعوبات التذكر البصري:** منها صعوبة تذكّر أشكال الحروف العربية، وصعوبة تذكّر الكلمات العربية، وصعوبة تذكّر أسماء الحروف الأبجدية، وصعوبة تذكّر الحركات القصار، وصعوبة تذكّر الحركات الطوال.

• **صعوبات فهم المقروء:** منها صعوبة تحديد مرادف كلمة، ومضاضها، وصعوبة تفسير معنى جملة أو عبارة، وصعوبة تعليل حدّث في قصة، أو استنتاج علاقة بين شيئين في جُملة أو عبارات، أو صعوبة الربط

بين سبب ونتيجة، أو بين حدثين في قصة ما. (المركز التربوي ، 2021 ، ص)

تشخيصها :

– التشخيص الرسمي :

– ويقوم به الخبراء والأخصائيون، ويقصد به الاختبارات والمقاييس الرسمية والمقننة التي تهدف إلى قياس صعوبات تعلم القراءة. ومن أمثلتها في مصر والعالم العربي الاختبارات والمقاييس التي تقيس الاستعداد للقراءة وصعوبات القراءة، ومن أمثلتها:

• استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: إعداد/ أحمد عواد (2011).

• مقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة: إعداد/ عبد العزيز الشخص وسيد الجارحي (2009).

ويقسم عبد العزيز الشخص وسيد الجارحي (2011: 74) الاختبارات الرسمية إلى ثلاثة أنواع هي:

(أ) الاختبارات المسحية (Survey Tests):

وهي مجموعة من الاختبارات التي تحدد مستوى التحصيل القرائي بصفة عامة، وتوفر هذه الاختبارات درجتين هما درجة التعرف على الكلمات (Word Recognition)، والفهم القرائي (Reading Comprehension).

(ب) الاختبارات التشخيصية (Diagnostic Tests):

هي اختبارات فردية تعطي معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة ونواحي الضعف في القراءة لدى الطفل.

(ج) البطاريات الشاملة (Comprehensive Batteries):

هي اختبارات لها مكونات عدة تقيس العديد من النواحي الأكاديمية بما فيها القراءة (منيب و آخرون ،

2021 ، ص 30)

– التشخيص غير الرسمي :

وتوظف أنواعاً عديدة من القياس غير المعياري أو المقنن في هذا النوع، مثل الاختبارات المعدة من قبل المعلم، والملاحظات اليومية والمستمرة غير المقننة، ومقاييس الاتجاهات والعادات، والمقابلات مع غيره من المدرسين أو التلاميذ أو الوالدين وغيرهم.

وتهدف هذه الأنواع العديدة إلى معرفة مدى تمكن التلاميذ من المعارف والمهارات التي تم تدريسها، وتحديد مستوى التلاميذ في الفهم القرائي، ومن أهم وسائل التشخيص غير المنهجي:

• أ- الملاحظة اليومية: وهي أحد أهم الوسائل الفعالة في عملية تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وهي تعكس سلوك تعامل التلاميذ مع النصوص القرائية وملاحظات المدرس.

• ب- المناقشة الشفوية: تعتبر وسيلة لتقويم التلميذ وتحديد صعوباته في القراءة.

• ج- السجلات المدرسية: فيخصص المعلم سجلاً لكل تلميذ في المدرسة، وتبين فيه درجات تحصيله في المواد الدراسية.

• د- دراسة الحالة: فهي تقوم على أساس دراسة الحالات الفردية كل على حدى دراسة متعمقة.

• هـ- الاختبارات: فهي تعمل على تبين نقاط الضعف ونقاط القوة عند كل تلميذ.

إن وسائل وأدوات تشخيص صعوبات القراءة تساعد الفاحص في اكتشاف نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ والمقارنة بين الأداء القرائي بينهم، وتشخيص صعوبات القراءة يمكن أن يتم بطرق منهجية وغير منهجية، وكل من الطريقتين يمكن أن تكون فعالة في تحديد صعوبات القراءة. (مشو ، عليج ، 2024 ، ص 24،

(25)

علاجها :

– طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

تعتمد هذه الطريقة أساساً على الحواس الأربعة، وهي السمع، والبصر، والحس حركية، واللمس، بحيث يقوم المعلم بكتابة كلمة للطالب، ثم يؤشر عليها بأصابعه، ثم يجمع حروفها، ثم يقرأها للطالب، ويكررونها، على أن يكتب الطالب الكلمة أكثر من مرة، ويقرأها في كل مرة بصوتٍ مرتفع، وهذه الطريقة تبنى على عدة افتراضات، وهي:

–وجود اختلاف بين الطلاب في الاعتماد على حواسهم.

–وجود اختلاف في كفاءة هذه الحواس لدى الطالب نفسه. –إمكانية إيجاد تكامل بين الحواس.

– طريقة فرنال :

يركز المعلم في طريقة فرنال على تناول الكلمات، وفهم معانيها، وإدراكها، بحيث يكتب الطالب قصته مستعيناً بلغته، وبكلماته، وبفهمه القرائي، وهذه الطريقة تشبه سابقتها، إلا أنها تختلف عنها في أمرين، وهما: أنها تقوم على أساس الخبرة اللغوية لدى الطفل عند اختيار الكلمات، والنصوص، مما يشجع الطفل ليكون

أكثر نشاطاً، وإيجابيةً، ورغبةً في القراءة، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الطريقة تتم على أربع مراحل متتابعة، وهي:

- يختار الطفل الكلمة التي يرغب بها، ثم يكتبها المعلم على ورقة، وبخطٍ ملون، بحيث يتتبع الطالب الكلمة بإصبعه، وينطق حروفها بشكلٍ متتابعي مع حركة إصبعه، علماً أن الطفل في هذه المرحلة يعتمد على حاستي الحس حركية، واللمس.

- يتتبع الطالب جميع كلماته، بحيث يتعلم كلمات أخرى معتمداً على رؤيتها حينما يكتبها المعلم، ثم يردد الطفل نفس الكلمة، ويعيد كتابتها مجدداً. يطلع المعلم الطالب على كلمات جديدة مطبوعة، ثم يكررها الطالب بشكلٍ ذاتي، أو ذهني. يميز الطالب بين الكلمات الجديدة عن طريق ملاحظة التماثل بينها وبين الكلمات المطبوعة لديه.

- طريقة أورتون/ جيلنجهام :

تعتمد طريقة أورتون/ جيلنجهام بشكلٍ أساسي على تعدد الحواس، وتنظيمها، وعلى التراكيب اللغوية، وتصنيفاتها المتعلقة بالتشفير، أو بالقراءة، أو بالترميز، وعلى التعليم الهجائي، إضافةً إلى تركيزها على الأنشطة القائمة على تعليم الطالب كيفية نطق الحروف، والتمييز بين أصواتها، ثم مزجها مع بعضها ليشكل منها الكلمات، إلى أن يتعلم الطفل طريقة الدمج بين الحروف وأصواتها، وهذه الطريقة تقوم على عدة أسس، وهي:

- الربط بين اسم الحرف، ورمزه البصري، وبينه وبين صوت الحرف.

- الربط بين أعضاء الكلمات، وأصوات الحروف، ومسمياتها. (ابو مفرح ، 2017)

التعليق :

تعتبر صعوبة القراءة من أبرز صعوبات التعلم الأكاديمية وأكثرها تأثيراً على المسار الدراسي للتلميذ، باعتبار أن القراءة تمثل الأساس الذي تعتمد عليه مختلف المواد التعليمية. فضعف القدرة على التعرف على الكلمات أو فهم المقروء يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي وصعوبة متابعة الأنشطة الصفية. كما أن استمرار هذه الصعوبة دون تدخل مناسب قد ينعكس على الجوانب النفسية والاجتماعية للتلميذ، فيصبح أقل مشاركة داخل القسم وأكثر عرضة للقلق والانطواء.

• عسر الحساب :

مفهومه :

يشير مصطلح عسر الحساب أو الديسكالكوليا النمائية (Developmental dyscalculia) إلى أنه: اضطراب معرفي في مرحلة الطفولة أو اضطراب الاكتساب السوي للمهارات الحسابية.

ويعرفها الزيات بأنه مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في:

- استخدام وفهم الحقائق الرياضية (المسلّمات الرياضية).
- الفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي (فهم المطلوب والخطوات اللازمة للحل).
- إجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية . (جاري و اخرون ، 2023 ، ص 271)

عسر الحساب مصطلح يعبر عن صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الحسابية، والفهم والاستدلال العددي، وإجراء العمليات الحسابية والرياضية.

ويرى "كلاتون ودود" بأن صعوبة الرياضيات هي اضطراب تعلم الحساب، فهي صعوبة دالة في تعلم وفهم العمليات الحسابية، والإخفاق الحادث في كفاءة القدرة الرياضية

وفي علم النفس العصبي والمعرفي يستخدم هذا المصطلح لوصف العجز في الاكتساب والتعلم الرقمي، ويمكن القول أنه صعوبة التحكم في مختلف المعارف والمهارات اللازمة في مادة الرياضيات كالوصول إلى مفهوم العدد، وتعلم المهارات الحسابية الأربعة (الجمع، الطرح، الضرب والقسمة وعدم القدرة على حل المشكلات الحسابية والهندسية). (ميلودي ، 2024 ، ص 465)

مظاهره :

ومن مظاهر تلك الصعوبات لدى الطفل ما يلي :

- الإخفاق في فهم المسائل الرياضية شفويًا .
- الإخفاق في قراءة الرموز الرياضية بشكل صحيح (الأعداد ، والعلاقات الحسابية والجبرية) وفهم مدلولاتها ، وصعوبة نطقها .
- صعوبة كتابة الأرقام الحسابية والرموز الرياضية بشكل صحيح ، والخلط بينها .
- صعوبة فهم الأفكار والعلاقات الرياضية (أكثر من ، أقل من ، يساوي ، فوق ، تحت ... إلخ) والمفاهيم الرياضية الأساسية في الحساب (العدد ، المسافة ، الجذر ، الترتيب ... إلخ) .
- الخلط وصعوبة التمييز بين الأرقام المتشابهة (مثال ٧ و ٨ ، ٢ و ٦ ، ١٨ و ٨١) .
- صعوبة فهم وإجراء العمليات الحسابية الأساسية والخلط بينها ، كأن يجمع الطفل بدلاً من أن يطرح ، والقيام بإجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة واحدة بدلاً من أن يجمع فقط .
- الصعوبة في التمييز البصري - المكاني للأرقام .

- الصعوبة في إنتاج الأشكال الهندسية .
- صعوبة اتباع خطوات متسلسلة في إجراء العمليات الحسابية .
- صعوبة التمييز بين العلاقات الأساسية المختلفة (+ ، - ، \div ، =) والرموز الجبرية ، والأشكال الهندسية .
- الخلط بين الأرقام في خانات الآحاد والعشرات والمئات ... وهكذا .
- صعوبة التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعكسة عند الكتابة (يمين ويسار ، أعلى وأسفل) .
- استغراق وقت طويل في تنظيم الأفكار .
- ضعف المقدرة على التجريد . (القريطى ، 2005 ، ص446)

أنواعها :

- صعوبات تعلم الحساب اللفظية: حيث يجد الطالب صعوبة في التعامل مع المسائل والحلول الشفهية الرياضية.
 - صعوبات تعلم الحساب الرمزية: يستطيع الطالب التعرف على مفهوم العدد والعدّ، لكنه لا يستطيع التعرف على رمزه.
 - صعوبات تعلم الحساب الاصطلاحية: عدم قدرة الطالب على قراءة الأعداد والرموز الرياضية المختلفة.
 - صعوبات تعلم الحساب الكتابية: تُشير إلى معاناة الطالب من ضعف في المهارات الكتابية الرياضية.
 - الفشل التام في الحساب: يعني هذا المصطلح أنّ جميع مهارات الطالب الحسابية غير جيدة وغير سليمة)
- (أبو صوي ، 2017)

تشخيصها :

من جهة أخرى فقد أجريت دراسات تحدد لنا أنواع التشخيص، ففي دراسة أجراها (فرشيشي، 2009) أنه يوجد نوعان من التشخيص لصعوبات التعلم في الحساب وهما كالآتي:

أولاً- التشخيص الرسمي:

ونعني به التشخيص الذي يكون مبني على مقاييس واختبارات لتشخيص عسر الحساب لدى التلميذ، بحيث يخضع التلميذ إلى قياس قدراته من طرف أخصائيين وذلك باستعمال أدوات تقيس مستويات مختلفة نذكر منها:

- قياس نسبة ذكاء التلميذ الذي يعاني من عسر في الحساب.
- قياس القدرات الرياضية لدى التلميذ.
- قياس الميول والاتجاهات نحو مادة الرياضيات.
- قياس درجة قلق الرياضيات وقلق الاختبار لدى التلميذ.
- قياس مستوى النمو العقلي المعرفي لدى التلميذ.
- الفحص الطبي للأعصاب والذي يقوم به طبيب الأعصاب.
- قياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.
- تطبيق استبانة تشخيص صعوبات التعلم في الحساب (قشار ، 2022 ، ص39).

ثانيا : التشخيص الرسمي:

يقوم به الخبراء، حيث يقومون بـ:

قياس نسبة الذكاء، قياس القدرات الرياضية، قياس الميول والاتجاهات نحو الرياضيات، قياس درجة القلق نحو الرياضيات، قياس مستوى النمو العقلي، قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمحيط الذي يعيش فيه الطفل، الفحص العصبي، تطبيق استبانة تشخيص صعوبات تعلم الحساب و يتم بمعرفة المعلم . (لشهب ، 2015 ، ص 157)

علاجها :

يتم علاج الأطفال ذوي عسر الحساب عن طريق تطوير المهارات اللازمة والاستعداد المناسب لتعلم العمليات الحسابية، والانتقال من المحسوس إلى المجرد، ونمذجة استراتيجيات حل المشكلات وتعليم المفاهيم والقواعد، وتوفير الفرص للممارسة والإتقان، واستخدام الأساليب التي تناسب التلميذ وصعوبته، ومعالجة نقاط الضعف لديه، ودعم نقاط القوة لديه، إضافة إلى تقييم التلميذ وتزويده بالتغذية الراجعة.

ومن الطرق المتبعة في تدريس الرياضيات:

– **التعلم الجهري:** يتم في هذه الطريقة استخدام الصوت العالي والمسموع من طرف المعلم والتلميذ، حيث يتم قراءة المسألة وتحديد المطلوب من التلميذ بصوت عالٍ، إضافة إلى ذكر المعلومات المجمعة وتحديد المسألة بصوت مسموع، وتقديم فروض الحل والتوصل إلى الحل وكتابته، والتحقق من الحل، كل هذا يتم بصوت عالٍ.

– **طريقة الألعاب الرياضية:** بالنسبة للتلاميذ هو نشاط ممتع، يقوم به التلميذ لوحده أو مع مجموعة أخرى من التلاميذ، يتم فيه إنجاز مهمة رياضية محددة في ضوء قواعد اللعبة مع توفر الحافز لدى التلميذ للاستمرار في النشاط، وتتميز هذه الطريقة بزيادة الدافعية لدى التلميذ للتعلم، وزيادة فهم وتطبيق المهارات الرياضية، كذلك تحقيق أهداف معرفية ووجدانية كجعل التلميذ محب لمادة الرياضيات.

– **طريقة التدريس المباشر:** تستند هذه الطريقة إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس، ويتم إتباع أربع خطوات في هذه الطريقة، أولاً يتم تحديد أهداف إجرائية يتم استهدافها من تدريس الرياضيات، ثم تحديد المهارات الفرعية التي يحتاجها التلميذ لتحقيق الهدف، وبعدها تحديد المهارات التي يعرفها التلميذ من قبل، وأخيراً يتم تحديد الخطوات ورسم خطة لوصول التلميذ إلى الهدف المسطر. (زميتي ، سايب ، 2022 ، ص 81)

التعليق :

يتضح أن عسر الحساب لا يقتصر على ضعف إجراء العمليات الحسابية فقط، وإنما يشمل أيضاً اضطراباً في فهم المفاهيم الرياضية والعلاقات العددية والمنطقية. ويؤثر هذا الاضطراب على قدرة التلميذ على حل المشكلات وتنظيم أفكاره أثناء التعامل مع الأنشطة الرياضية. كما أن التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة قد يشعر بالعجز والخوف من مادة الرياضيات نتيجة تكرار الإخفاق، الأمر الذي يستدعي استخدام أساليب تعليمية مبسطة ووسائل تربوية تساعد على تنمية مهاراته الحسابية بشكل تدريجي.

7. الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية :

هناك العديد من الخصائص النفسية والسلوكية المختلفة التي يمكننا عن طريقها أن نصل إلى ما يشبه البروفيل الخاص بأولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. ومن المعروف أننا لا نجد هناك مقياساً واحداً فقط يمكننا عن طريقه أن نحدد ذلك، ولكننا يمكن أن نلجأ إلى استخدام العديد من المقاييس في سبيل ذلك. ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

– مشكلات التحصيل الأكاديمي (القراءة – اللغة – الحساب).

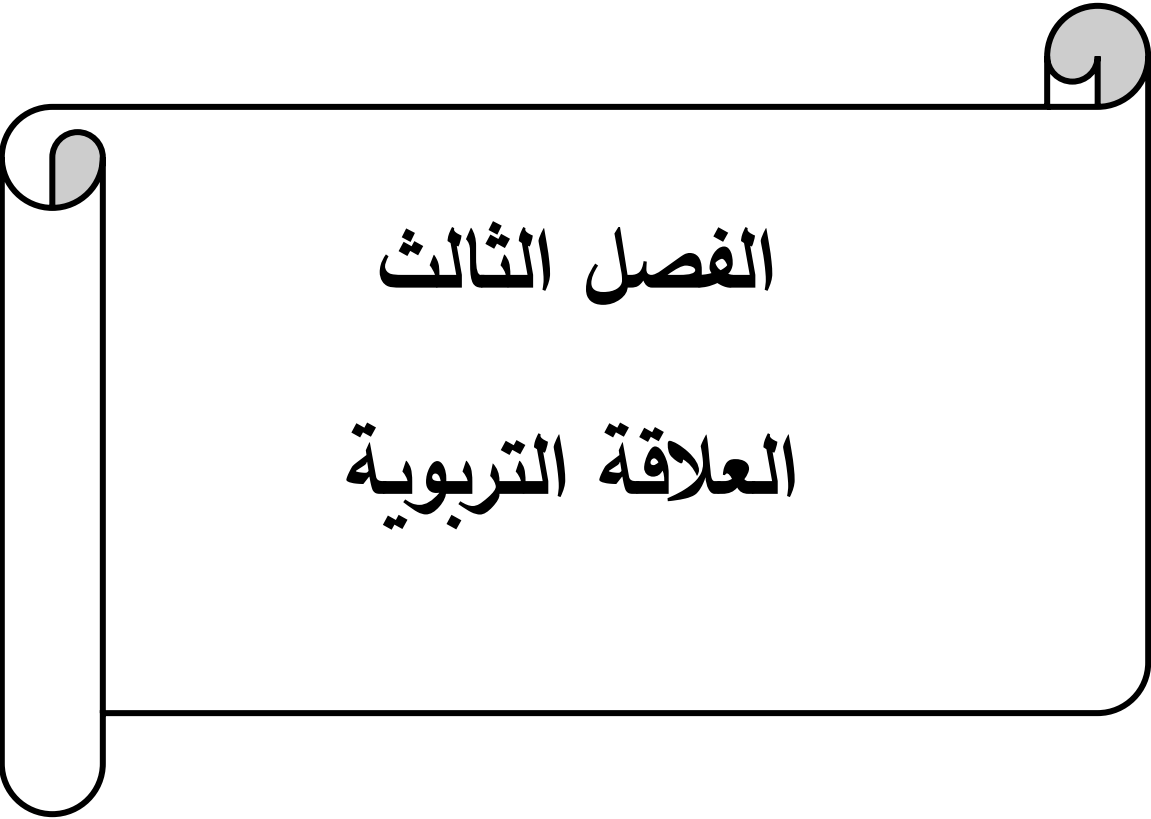
- صعوبات في حل الألغاز المختلفة، أو في رؤية وتذكر الأشكال البصرية، وقد يميل إلى إبدال الحروف المتشابهة مثل الحروف b, d, q و p أما الطفل الذي يعاني من مشكلات في الإدراك السمعي فقد يجد صعوبة في التمييز بين كلمتين يتم نطقهما بطريقة تكاد تكون واحدة مثل fit و fib وقد يجد صعوبة في متابعة التعليمات الشفوية - صعوبة المهارات الحركية.
- اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي المفرط.
- مشكلات الذاكرة (النسيان وقصور في الذاكرة - قصور في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة)، والمشكلات المعرفية (مشكلات في التفكير - وحل المشكلات - وتنظيم الحياة)، ومشكلات ما وراء المعرفة التي تتمثل في (القدرة على إدراك المتطلبات اللازمة لأداء مهمة معينة) .
- المشكلات الاجتماعية الانفعالية (انخفاض مفهوم الذات - الخجل - الكذب - إساءة قراءة الإشارات الاجتماعية، وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم - مشكلات تتعلق بالتفاعل الاجتماعي، والمهام البصرية المكانية، والمهام اللمسية، والتنظيم الذاتي - الرفض الاجتماعي - العزلة) .
- المشكلات المرتبطة بالدافعية: يتسمون بموضع ضبط أو مركز تحكم خارجي وليس داخلياً - تطوير العجز المتعلم وزيادة شعورهم باليأس، وتوقع الأسوأ دائماً نظراً لاعتقادهم بأنهم مهما حاولوا فإنهم سوف يفشلون في النهاية .
- الطفل ذو صعوبات التعلم كمتعلم خامل يعاني من قصور في استخدام الاستراتيجيات المختلفة فلا يمكنه حل المشكلات الأكاديمية التي تواجهه، ويواجه صعوبة في الأداء المستقل من جانب كما يتضح من أداء الواجبات فضلاً عن نسيان القيام بها أو نسيان تسليمها للمعلم من جانب آخر (محمد ، 2011 ، ص

التعليق :

من خلال ما سبق يتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لا يعانون فقط من مشكلات مرتبطة بالتحصيل الدراسي، بل تمتد آثار هذه الصعوبات إلى الجوانب النفسية والسلوكية والاجتماعية. فهم غالباً ما يعانون من ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض الدافعية للتعلم، والقلق، والانطواء، إضافة إلى مشكلات التفاعل الاجتماعي داخل القسم. كما أن تكرار الفشل الدراسي قد يؤدي إلى تكوين صورة سلبية عن الذات والشعور بالعجز، مما يؤكد أهمية توفير الدعم النفسي والتربوي لهذه الفئة والعمل على تعزيز الجوانب الإيجابية لديهم من أجل تحقيق توافقهم المدرسي والاجتماعي.

خلاصة الفصل الثاني:

ختاماً لهذا الفصل، يتضح أن صعوبات التعلم الأكاديمية تشكل حاجزاً حقيقياً يحول دون التحصيل الدراسي السوي للتلميذ، حيث تتنوع مظاهرها بين عسر القراءة ، عسر الكتابة عسر الحساب. إن هذه التحديات ليست مجرد تعثر دراسي عابر، بل هي اضطرابات نوعية تستوجب من المعلم والباحث فهماً دقيقاً لخصائص كل فئة. ونخلص إلى أن الفشل في تشخيص هذه الصعوبات ومعالجتها بيداغوجياً لا يؤثر فقط على المسار المعرفي للمتعلم، بل يمتد أثره ليشمل توازنه النفسي والعلائقي، مما يضعنا أمام ضرورة البحث عن مداخل تربوية—وعلاقائية—أكثر فاعلية لاحتواء هذه الفئة.



الفصل الثالث

العلاقة التربوية

تمهيد:

ينطلق العمل التربوي من فرضية أساسية مفادها أن التعلم لا يحدث في فراغ، فالعلاقة التربوية السليمة هي المحرك الأساسي الذي يبعث الحياة في المناهج الدراسية؛ إذ تساهم قيم الثقة، الاحترام، والاحتواء في خلق مناخ تعليمي إيجابي يكسر حاجز الخوف لدى المتعلم، ويدفعه نحو الانخراط الفعال في العملية التعليمية التعلمية، وصولاً إلى تجسيد الغايات التربوية المسطرة .

1. الخلفية التاريخية لمفهوم العلاقة التربوية :

مرت عملية التدريس بمراحل تاريخية، ابتداء بالعصور القديمة ويعد سقراط المعلم الأول، لأنه ركز على المنهج الجدلي في التعلم للوصول إلى الحقيقة، وأسهم أفلاطون في استخدام الأساليب الجذابة ... وغيرهم. وفي العهد الإسلامي يعتبر الرسول (صلى الله عليه وسلم) من أكبر المربين إذ ضبط سلوك الكبار والصغار والشباب ومستخدماً أساليب متنوعة كالرفق و اليسر والرحمة، مما أدى إلى ضبط السلوك ضبطاً ذاتياً، وأكسبهم معلومات واتجاهات راسخة على مدى مئات السنين؛ وأبدع من بعده كثير من المربين المسلمين، فقد اقترح ابن خلدون التدرج في التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب (تعليم الطلاب على قدر عقولهم)، ونشر الغزالي في رسالته (أيهما الولد) تعليمات خاصة في إرشاد المتعلم.

كما اهتم المصلحون الاجتماعيون بالعملية التربوية، وأعطوها أهمية كبرى في تكوين العقائد والاتجاهات وكان التعليم أولى الثورات التربوية التي قلبت الاهتمام من المعلم إلى المتعلم وركزت على الطفل المتعلم وتعلمه الذاتي على يد كومينوس - kouminous وجان جاك روسو Jean Jack Rossou و فروبل Froubel وذلك بتعليم الصغار عن طريق اللعب والحواس والتعلم عن طريق العمل، ورواد التربية الحديثة عديدون، وكلهم يتفقون على التركيز أكثر على المتعلم.(بوزقري ، 2023 ، ص 02)

التعليق :

يتضح من خلال استعراض الخلفية التاريخية للعلاقة التربوية أن هذه الأخيرة لم تكن مفهوماً حديثاً، بل ارتبطت بتطور الفكر التربوي عبر مختلف الحضارات والعصور. فقد اهتم الفلاسفة والمربون منذ القدم بطبيعة العلاقة التي تجمع المعلم بالمتعلم، باعتبارها أساس العملية التعليمية ووسيلة لنقل المعرفة والقيم والسلوكيات. كما يظهر أن الفكر التربوي الحديث انتقل من التركيز على المعلم باعتباره محور العملية التعليمية إلى الاهتمام بالمتعلم واحتياجاته النفسية والتربوية، وهو ما ساهم في ظهور تصورات حديثة للعلاقة التربوية تقوم على الحوار والتفاعل ومراعاة الفروق الفردية، الأمر الذي يعكس أهمية هذه العلاقة في تحقيق تعلم فعال ومتوازن.

2. مفهوم العلاقة التربوية :

تعد العلاقة سلوكاً تصاغ في صيغ تجعلها أكثر إثارة وجاذبية واستجابة وتغيير أفق انتظار، وتكون إيجابية، وذات مردودية، ومن بين الأنشطة الاجتماعية المستأثرة بالاهتمام النشاط البيداغوجي المرتكز على العلاقات المنسوجة بين الأستاذ والمتعلم ومحتوى التعلم والبيئة البيداغوجية، والمؤسسة التعليمية، ذات خصائص معرفية وعاطفية مع توفير شروط العمل التربوي المعتمد التعميم والمناصفة والعدل والمساواة لتجويد الفعل التربوي المتميز بالتحديث والإبداع. (بولحوش ، 2020 ، ص 10)

يقصد بالعلاقة التربوية مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلم، والتي تتم -في الوقت نفسه- بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وبين المدرس والمتعلمين ومواضيع التعلم، والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو الوضعيات التعليمية التعلمية.

ننطلق في هذا التعريف من مبدأ عام مفاده أن جماعة التعلم -أي جماعة القسم هنا- تشكل، في حد ذاتها، "مجموعة تفاعل مباشر، لأن أعضائها يؤثر كل منهم في الآخر، وأن هذا الصف [القسم الدراسي] كمجموع يؤثر في هؤلاء الأعضاء بواسطة المعايير السائدة فيه"

لذلك يمكن القول، مع "جان كلود فيلو" : J. C Filloux "إن العلاقة التربوية تعامل وتفاعل إنساني يتم بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة. وإذا ما اعتبرنا أن الفضاء الذي تحدث فيه عمليات التعليم والتعلم هو، في الغالب الأعم، حجرة الدرس (الفصل الدراسي)، فمن الواضح أن تؤسس داخل هذا الفضاء علاقات دينامية بين المدرس والمتعلمين تتخذ شكل انخراط في عملية تواصل مركبة، وتبليغ للرسائل، وتبادلات وجدانية، وعمليات استكشاف ومقاومة" (موحى ، 2009 ، ص 01)

التعليق :

من خلال التعاريف السابقة يتبين أن العلاقة التربوية ليست مجرد تواصل عادي بين الأستاذ والمتعلم، بل هي علاقة إنسانية وتفاعلية تقوم على التأثير المتبادل داخل الوضعية التعليمية التعلمية. كما تتضمن أبعاداً معرفية ووجدانية واجتماعية تسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته المختلفة. ويتضح كذلك أن نجاح العملية التعليمية لا يرتبط فقط بالمحتوى الدراسي، وإنما يعتمد بدرجة كبيرة على نوعية العلاقة التي يقيمها الأستاذ مع المتعلمين، حيث تساعد العلاقة الإيجابية على خلق جو من الثقة والتفاعل والتحفيز، بينما قد تؤدي العلاقة السلبية إلى النفور وضعف الدافعية نحو التعلم.

3. عناصر العلاقة التربوية:

تتكون العلاقة التربوية من مجموعة من العناصر الأساسية التي تلعب دوراً حيوياً في تعزيز بيئة التعلم.

- أولاً، التواصل الفعال يُعتبر حجر الزاوية في بناء هذه العلاقة. فالتواصل الجيد بين الإدارة والتلاميذ يسهم في تحسين الفهم المتبادل ويقلل من سوء الفهم، مما يعزز من رغبة التلاميذ في المشاركة والتعبير عن آرائهم.
- ثانيًا، الثقة هي عنصر أساسي في العلاقة التربوية. عندما يثق التلاميذ بأن المعلمين والإدارة يعملون لمصلحتهم، يشعرون بالأمان ويكونون أكثر استعدادًا للتعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم. الثقة تعزز من روح التعاون وتسمح ببيئة تعليمية أكثر انفتاحًا.
- ثالثًا، الاحترام المتبادل له دور كبير في تعزيز العلاقات الإنسانية. يجب أن يظهر كلا الطرفين الاحترام لبعضهما البعض. عندما يشعر التلاميذ بالاحترام، يكونون أكثر استعدادًا للاستجابة بشكل إيجابي للتوجيه والملاحظات.
- رابعًا، الدعم والتوجيه هما عنصران مهمان في العلاقة التربوية. تقديم الدعم العاطفي والتعليمي يساعد في بناء الثقة بالنفس لدى التلاميذ، مما يعزز من دافعيتهم لتحقيق أهدافهم. الدعم الفعال يمكن أن يكون له تأثير كبير على التحصيل الدراسي والنمو الشخصي.
- خامسًا، المشاركة الفعالة تُعتبر جزءًا أساسيًا من العلاقة التربوية الجيدة. عندما يُشرك التلاميذ في اتخاذ القرارات المتعلقة ببيئتهم التعليمية، يشعرون بأنهم جزء من المجتمع المدرسي، مما يزيد من شعورهم بالمسؤولية والانتماء.
- سادسًا، التعزيز الإيجابي يُستخدم لتشجيع السلوكيات المرغوبة. من خلال المكافآت والتقدير، يُحفز التلاميذ على الاستمرار في الأداء الجيد، مما يعكس اهتمام الإدارة والمعلمين بمجهوداتهم.
- سابعًا، الفهم العاطفي يُعد عنصرًا مهمًا في العلاقة التربوية. القدرة على التعرف على مشاعر التلاميذ.

(التلاميذ. (سعدون ، 2025 ، ص 15 ، 16)

التعليق :

يتضح أن العلاقة التربوية تقوم على مجموعة من العناصر المتكاملة التي تساهم في تحقيق بيئة تعليمية سليمة وفعالة، ومن أبرزها التواصل والثقة والاحترام المتبادل والدعم النفسي والتربوي. فكل عنصر من هذه العناصر يلعب دوراً أساسياً في تعزيز التفاعل الإيجابي بين الأستاذ والمتعلم، كما أن غياب أحدها قد يؤثر سلباً على سير العملية التعليمية. إضافة إلى ذلك، فإن اعتماد التعزيز الإيجابي والمشاركة الفعالة يساعد على تنمية شعور التلميذ بالأمان والانتماء داخل القسم، مما ينعكس إيجاباً على تحصيله الدراسي وتوافقه النفسي والاجتماعي.

4. أبعاد العلاقة التربوية :

للعلاقة التربوية ثلاثة أبعاد هي البعد التربوي التعليمي، والبعد التنظيمي، والبعد العلائقي :

أولاً- البعد التربوي التعليمي:

تتدرج العمليات والإجراءات والتدخلات الصادرة عن المدرس والهادفة بالأساس إلى إعداد الشروط الضرورية واللازمة للممارسة فعل التدريس وتسهيل عمليات التعلم ضمن البعد التربوي التعليمي، لذلك يشمل هذا البعد جميع التفاعلات التي تحدث في إطار الوضعيات التعليمية المختلفة، والتي تهدف إلى إكساب المتعلم محتويات التعلم من معارف، مهارات، قيم واتجاهات وتتخذ العلاقة التربوية التعليمية على مستوى هذا البعد طابع التواصل البيداغوجي وهو مفهوم شامل يشير إلى مجموع العمليات والمظاهر والسيرورات التواصلية التي تحدث بين المعلم و المتعلمين في سياق وضعية تعليمية- تعلمية محددة والتي يتم بواسطتها تبليغ محتوى تعليمي أو تبادله أو تحقيق عملية التأثير المتبادل بين طرفي عملية التعليم والتعلم، ويتخذ التواصل البيداغوجي في غالب الأعم لإرسال اللفظي كوسيلة أساسية لكنه قد يتم كذلك بواسطة وسائل أخرى غير لفظية معززة لإرسال اللفظي كالحركات والإيماءات وتعابير الوجه وغيرها، وقد تتخذ التفاعلات في إطار

التواصل اللفظي أشكالاً متعددة تتحدد بنموذج التواصل المتبنى وطبيعة الطرائق البيداغوجية الموظفة وتتيح بعض النماذج والطرائق البيداغوجية المعتمدة فرصة لمشاركة المتعلمين في عمليات التبادل والتواصل (النموذج المتمركز على المتعلم وطرائق التدريس الحديثة). (موحى، 2009 ص 13)

ثانياً - البعد التنظيمي:

تتم عملية التعليم والتعلم في شكلها النظامي خاصة ضمن سياق مؤسسي تحكمه قواعد وضوابط محددة، ويشكل هذا السياق في الوقت ذاته إطار تتم فيه العلاقة التربوية، ويشمل البعد التنظيمي بصفة أساسية صيغ تنظيم فضاء التعلم وأشكال توزيع المتعلمين داخله وكذا القواعد التي تحكم السلوك والتصرف العام لطرفي العملية التعليمية التعليمية، وتؤثر هذه الجوانب كلها في طبيعة العلاقة التربوية وشكلها. وينظم فضاء التعلم داخل حجرة التدريس في الغالب الأعم بكيفية تقليدية مثل ترتيب طاولات الجلوس في صفوف عمودية أو جلوس المتعلمين في مواجهة السبورة كما أن هناك أشكالاً أخرى لتنظيم الصف تتيح إمكانية إقامة حلقات نقاش أو توزيع المتعلمين في مجموعات.

ويفترض تنظيم فضاء التعلم توزيعاً معنياً للمتعلمين من جهة، بينهم وبين المعلم من جهة أخرى، كما ينطوي على قواعد وضوابط سلوكية محددة ترسم لكل طرف حدود تصرفه، فغالبا ما يكون من الصعب على المتعلمين في إطار التنظيم التقليدي للفصل الدراسي التواصل المباشر والتلقائي فيما بينهما، وإذا ما تم ذلك فإنه يتحقق في حدود ما يسمح به المدرس وتقتضيه الضرورة البيداغوجية.

وأما عندما يتم تنظيم الفضاء تنظيمياً أكثر تفتحاً، فإن التفاعلات بين أطراف العملية التعليمية يكون أكثر انفتاحاً وقواعد السلوك أكثر مرونة، كما يكون التواصل بين المتعلمين مباشراً وأكثر تلقائية . (بومعزة

وبوحيزر، 2021 ، ص 34)

ثالثاً: البعد الاجتماعي:

لا تقتصر العلاقة التربوية التي تربط الأطراف المتواجدة بساحة الفصل على التواصل الإنساني، المعرفي بل تتعدى هذا المستوى الظاهر للعيان لتتسج بين الأستاذ والطالب علاقات نفسية اجتماعية من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد داخل القسم، ذلك أن التواصل المعرفي الذي يقوم بينهما لا يربط علاقة بين فكرين محضين، بل بين طرفين إنسانيين يعيشان الوضعية التربوية بكل أبعاد شخصيتهما.

يقول بوستيك: "إن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي الاجتماعي يلاحظ ترابط في سلوك كل من الأستاذ وطلابه، ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تخلق لدى الطالب أنواع معينة من السلوك لا نراها لدى نفس الطالب عندما يكون مع مدرس آخر.

رابعاً: البعد النفسي:

يرى أحمد شبشوب أن العلاقة التربوية تشتمل على ثلاثة مستويات، يرتبط المستوى الأول بالبعد المعرفي والثاني بالبعد الوجداني بينما يرتبط الثالث بالبعد النفسي فالعلاقة التربوية داخل العملية التعليمية تتعدى مجرد البعد المعرفي لتشمل جانبا نفسيا ووجدانيا .

ويضيف فرانسوا هاغيت أن العلاقة التربوية التي تقوم بين المعلم وتلميذه تتدرج في إطار مزدوج الإطار الواعي، أي الاتصال من حيث يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات في اليوم كما أنها علاقة نقلية بين المعلم والتلميذ يعيد الطفل العيش اللاواعي لطفولته الأولى المرتبطة بالأهل، وينقل إلى شخص المعلم الانفعالات والمشاعر التي يحس بها تجاه طفولته ويسقط الصور المثالية للأهل، فالطفل الذي يرى في المعلم بديلاً عن العائلة سوف يواجه المواقف والتصرفات نفسها التي أقامها مع والديه، كما أن درجة النضج العاطفي هي التي ستحدد نوعية العلاقة التي يقيمها مع التلميذ. (بودانة وجاب الله، 2019 ، ص318)

التعليق :

يتضح من خلال عرض أبعاد العلاقة التربوية أنها علاقة متكاملة لا تقتصر على الجانب التعليمي فقط، بل تشمل أبعاداً تربوية وتنظيمية واجتماعية ونفسية تتفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف العملية التعليمية

التعلمية. فالبعد التربوي يهتم بنقل المعارف وتنمية المهارات، بينما يسهم البعد التنظيمي في ضبط التفاعلات داخل القسم وتهيئة مناخ مناسب للتعلم، في حين يركز البعدان الاجتماعي والنفسي على طبيعة التواصل الإنساني والانفعالي بين الأستاذ والمتعلم. كما أن نجاح العلاقة التربوية يرتبط بمدى قدرة الأستاذ على تحقيق التوازن بين هذه الأبعاد، لأن المتعلم لا يحتاج فقط إلى اكتساب المعرفة، بل يحتاج أيضاً إلى الشعور بالأمان والاحترام والدعم النفسي داخل البيئة المدرسية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على دافعيته للتعلم وتحصيله الدراسي وتوافقه النفسي والاجتماعي.

5. العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية :

وهي كالآتي:

- 1 -الاتجاه: إن علم النفس الاجتماعي يؤكد أن كل طرف من أطراف الوضعية التربوية يدرك الطرف المقابل من خلال مرشح ينكسر عليه الواقع الموضوعي الذي يسود ساحة الفصل.
- 2 -مستوى الانجاز المدرسي: يعد الانجاز المدرسي من العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية فهو يحدد اتجاه المعلم نحو المتعلم ومن جهة أخرى يقف وراء اتجاهات التقبل والنفور إزاء المعلم تبعاً لنزعة المتعلم إلى اعتبار المعلم مسؤولاً عن نجاحه أو عن الصعوبات التي تعترضه في دراسته .
- 3 -حجم الصف: يعتبر حجم الصف موضوع اعتقاد سائد مفاده أن صغر حجم الصف من الشروط المواتية لبناء علاقات ايجابية والعكس صحيح.
- 4 -التنظيم الفيزيقي للحجرة الدراسية: تؤكد بحوث دينامية الجماعات والتواصل على العلاقة بين موقع الفرد وبين الأحاسيس تجعله ميالاً أو نافرماً من التعلم فتموضع التلاميذ على شكل دائري يوجي بأهمية المناقشة والحوار على عكس ما إذا وضعوا في وضعية مواجهة المدرس.

بالإضافة إلى عوامل أخرى من الصعب وضع تصور جامع لكل العوامل التي تتوسط العلاقة بين المعلم والمتعلم نظراً لتداخلها ويمكن ذكر تصور باني وجونسون الذي توصلنا إليه من خلال دراستهما والذي اشتمل على العوامل التالية مرتبة:

1 -مزاج المعلم. 2- تعب 3- مزاجه اليومي

4 -تصوره للطفولة 5- صفاته المهنية 6- التربية التي تلقاها هو نفسه.

7 -سنه. 8- جنسه.(بيه ، 2019 ، ص 34 ، 35)

التعليق :

يتبين من خلال ما سبق أن العلاقة التربوية تتأثر بعدة عوامل متداخلة ترتبط بالأستاذ والمتعلم والبيئة الصفية على حد سواء. فالاتجاهات النفسية للأستاذ، ومستوى الإنجاز المدرسي، وحجم الصف، والتنظيم الفيزيقي للقسم، كلها عوامل تؤثر بشكل مباشر على طبيعة التفاعل داخل العملية التعليمية. كما أن شخصية الأستاذ وخبراته التربوية تلعب دوراً مهماً في بناء علاقة إيجابية مع المتعلمين. لذلك فإن تحسين العلاقة التربوية يتطلب توفير ظروف تعليمية مناسبة تساعد على التواصل الفعال وتراعي الجوانب النفسية والاجتماعية للتلاميذ، خاصة الفئات التي تعاني من صعوبات التعلم أو مشكلات التكيف المدرسي.

خلاصة الفصل الثالث :

تأسيساً على ما تقدم، تُعد العلاقة التربوية القائمة بين المعلم ومتعلميه حجر الزاوية في المنظومة التعليمية، فهي لا تقتصر على مجرد نقل المعارف، بل هي قناة وجدانية تتشكل من خلالها شخصية التلميذ. فيقدر ما يسودها التقبل النفسي والتعاطف المتبادل، بقدر ما تتحول البيئة الصفية إلى فضاء آمن يحفز التلاميذ— خاصة أولئك الذين يواجهون تحديات أكاديمية—على تجاوز عثراتهم وتحقيق التوافق المنشود مع الأهداف البيداغوجية المخطط لها.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع:
الإجراءات المنهجية
للدراصة

تمهيد :

يُعد الجانب الميداني من أهم مراحل البحث العلمي، إذ ينتقل فيه الباحث من الجانب النظري إلى الواقع التطبيقي بهدف اختبار الفرضيات وجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة. وفي هذه الدراسة التي تتناول طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فإن هذا الفصل يمثل الإطار الإجرائي الذي تم من خلاله ضبط خطوات البحث ميدانيًا داخل مدرسة بلقاسم سعدون. كما يهدف هذا الفصل إلى توضيح كيفية اختيار العينة، والأدوات المستخدمة، والمنهج المعتمد، بما يضمن الدقة العلمية والموضوعية في تحليل الظاهرة المدروسة. إن أهمية هذا الفصل تكمن في كونه يربط بين الإطار النظري والواقع الفعلي داخل المؤسسة التعليمية، مما يسمح بفهم أعمق للعلاقات التربوية داخل القسم.

1. الدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء دراسة استطلاعية أولية قبل الشروع في الدراسة الأساسية، وذلك بهدف التعرف على واقع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل مدرسة بلقاسم سعدون. وقد سمحت هذه المرحلة الأولية للباحث بجمع انطباعات عامة حول طبيعة العلاقة بين المعلمين والتلاميذ، إضافة إلى تحديد إمكانية تطبيق أدوات البحث داخل المؤسسة. كما ساعدت الدراسة الاستطلاعية في ضبط الإشكالية بشكل أدق، والتأكد من ملاءمة الموضوع للواقع الميداني.

وقد تم خلال هذه المرحلة إجراء ملاحظات مباشرة داخل الأقسام، بالإضافة إلى محادثات غير رسمية مع بعض المعلمين، مما وفر تصورًا أوليًا حول التحديات التي يواجهها المعلمون في التعامل مع هذه الفئة. كما مكنت هذه الخطوة من تحسين صياغة الاستبيان وتحديد المحاور الأساسية التي يجب التركيز عليها في الدراسة النهائية.

وتُعد الدراسة الاستطلاعية خطوة منهجية ضرورية في البحوث التربوية لأنها تقلل من الأخطاء المنهجية

وتساعد على رفع دقة النتائج النهائية. (أحمد بدر، 2008، ص 90)

2. منهج الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لدراسة الظواهر التربوية والاجتماعية، حيث يهدف هذا المنهج إلى وصف الواقع كما هو وتحليله دون التدخل في متغيراته. ويستخدم هذا المنهج في الدراسات التربوية بشكل واسع، لأنه يسمح بفهم العلاقات بين المتغيرات مثل العلاقة بين المعلم والتلميذ.

في هذا السياق، يتيح المنهج الوصفي تحليل طبيعة التفاعل داخل القسم بين المعلمين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، من خلال جمع البيانات من الميدان. كما يعتمد هذا المنهج على أدوات مثل الاستبيان والملاحظة، مما يجعله مناسباً لجمع بيانات كمية ونوعية في آن واحد. وقد تم اختيار هذا المنهج لأنه ينسجم مع أهداف الدراسة التي تسعى إلى وصف وتحليل الواقع التربوي دون فرض تغييرات عليه.

كما يسمح هذا المنهج بتفسير النتائج وربطها بالإطار النظري للدراسة بطريقة علمية دقيقة.

3. مجالات الدراسة :

أ- المجال المكاني :

تم إجراء الدراسة في مدرسة بلقاسم سعدون، وهي مؤسسة تعليمية تقع ضمن بيئة مدرسية متنوعة من حيث مستويات التلاميذ. وتتميز هذه المدرسة بوجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية، مما يجعلها مجالاً مناسباً للدراسة. كما توفر المؤسسة بيئة تسمح بالتفاعل المباشر بين المعلمين والتلاميذ، وهو ما يخدم أهداف البحث.

ب- المجال الزمني :

تمت الدراسة خلال السنة الدراسية 2026 حيث تم جمع البيانات خلال فترة زمنية محددة سمحت بالتواصل مع المعلمين وتوزيع الاستبيانات واسترجاعها. وقد تم اختيار هذه الفترة لأنها تمثل مرحلة استقرار نسبي داخل المؤسسة التعليمية، مما يسهل عملية جمع البيانات.

ج- المجال البشري :

شمل المجال البشري للدراسة 10 معلمين من مدرسة بلقاسم سعدون، يعملون في مستويات مختلفة ويتعاملون بشكل مباشر مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. وقد تم اختيارهم وفق معيار الخبرة والتعامل المباشر مع هذه الفئة، مما يضمن دقة المعلومات.

4. عينة الدراسة :

تم اختيار العينة بطريقة قصدية، حيث تم تحديد 10 معلمين من مدرسة بلقاسم سعدون باعتبارهم الفئة الأكثر ارتباطاً بموضوع الدراسة.

ويُعد أسلوب العينة القصدية من الأساليب الشائعة في الدراسات التربوية، خاصة عندما يكون الهدف

دراسة فئة محددة تمتلك خصائص معينة. (احمد بدر، مرجع سبق ذكره، ص102)

وقد تم اختيار هؤلاء المعلمين بناءً على خبرتهم المهنية في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، إضافة إلى استعدادهم للمشاركة في الدراسة.

وتتميز هذه العينة بأنها صغيرة نسبياً، لكنها مناسبة للدراسة النوعية التي تهدف إلى فهم طبيعة العلاقات التربوية بشكل معمق.

كما أن هذا النوع من العينات يسمح بالحصول على بيانات دقيقة وواقعية حول الظاهرة المدروسة.

وقد ساعد هذا الاختيار في التركيز على جودة المعلومات بدلاً من الكمية، مما يخدم أهداف البحث التربوي.

5. أدوات جمع البيانات :

اعتمدت هذه الدراسة في جمع البيانات الميدانية على المقابلة كأداة أساسية، وذلك لما تتميز به من قدرة على التعمق في فهم آراء وتجارب المعلمين حول طبيعة العلاقة التربوية التي تجمعهم بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل مدرسة بلقاسم سعدون. وتُعد المقابلة من أهم أدوات البحث النوعي، لأنها تسمح بالحصول على معلومات دقيقة ومباشرة من المبحوثين، إضافة إلى إمكانية التفاعل الفوري وتوضيح الأسئلة

عند الحاجة. (Cohen, Manion, & Morrison, 2018)

وقد تم اختيار المقابلة لأنها تتناسب مع طبيعة موضوع الدراسة الذي يتطلب فهمًا عميقًا للسلوك التربوي والعلاقات الإنسانية داخل القسم، وليس مجرد جمع بيانات سطحية. كما تساعد هذه الأداة في الكشف عن الجوانب غير الظاهرة من العلاقة التربوية، مثل المشاعر، والمواقف، واستراتيجيات التعامل اليومية مع

التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم (Cohen, Manion, & Morrison, 2018)

تم إجراء مقابلات فردية مع 10 معلمين من المؤسسة محل الدراسة، حيث تم توجيه مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي سمحت لهم بالتعبير بحرية عن تجاربهم داخل القسم. وقد تم تسجيل الإجابات بشكل دقيق مع احترام آراء المبحوثين دون أي تدخل في توجيه إجاباتهم.

وقد شملت المقابلة محاور أساسية مثل: طبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ، طرق التعامل مع صعوبات التعلم، الصعوبات التي تواجه المعلم داخل القسم، إضافة إلى تقييمه لمدى فعالية التواصل التربوي مع هذه الفئة. كما تم اعتماد أسلوب الحوار المرن الذي يسمح بتوسيع الإجابات حسب خبرة كل معلم.

ومن مزايا المقابلة أنها تتيح للباحث إمكانية ملاحظة ردود فعل المعلمين أثناء الإجابة، مما يساعد على فهم أعمق للموضوع. كما أنها تسمح بتوضيح بعض المفاهيم غير الواضحة وتجنب سوء الفهم الذي قد يحدث في أدوات أخرى مثل الاستبيان.

غير أن هذه الأداة تتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين، بالإضافة إلى ضرورة الحياد أثناء طرح الأسئلة لضمان موضوعية النتائج. وقد تم الحرص في هذه الدراسة على احترام هذه الشروط المنهجية لضمان دقة البيانات

المجمعة. (محمد عبيدات وآخرون، 2012، ص 79)

وبذلك، شكلت المقابلة الأداة الأساسية في هذه الدراسة، حيث وفرت معلومات غنية ساعدت على تحليل طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل معمق وواقعي.

خلاصة الفصل الرابع :

يتضح من خلال هذا الفصل أن الدراسة اعتمدت على إجراءات منهجية دقيقة بدءًا من الدراسة الاستطلاعية، مرورًا باختيار المنهج المناسب، وتحديد مجالات الدراسة، وانتهاءً باختيار العينة وأداة جمع البيانات. وقد شكلت هذه الخطوات الأساس العلمي الذي يسمح بالانتقال إلى مرحلة تحليل النتائج ومناقشتها في الفصل الموالي. كما أن اعتماد منهجية واضحة وأدوات مناسبة يعزز من مصداقية النتائج ويساعد على فهم أعمق لطبيعة العلاقة التربوية داخل القسم .

الفصل الخامس
تحليل ومناقشة
النتائج

تمهيد:

يعد هذا الفصل المرحلة التطبيقية الأساسية في البحث العلمي، حيث يتم فيه عرض البيانات الميدانية التي تم جمعها من خلال أداة المقابلة والاستمارة، ثم تحليلها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. وقد هدفت هذه المرحلة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل مدرسة بلقاسم سعدون.

اعتمدت الدراسة على 10 معلمين كمجتمع بحثي أساسي، بالإضافة إلى استمارة واحدة مملوءة تم إدماجها ضمن التحليل الكيفي، بهدف دعم نتائج المقابلة وتعزيز مصداقية الدراسة. كما تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في تفسير النتائج وربطها بالفرضيات. ويهدف هذا الفصل إلى الإجابة عن إشكالية الدراسة والتحقق من فرضياتها العامة والجزئية.

1- عرض وتحليل نتائج الاستمارة :

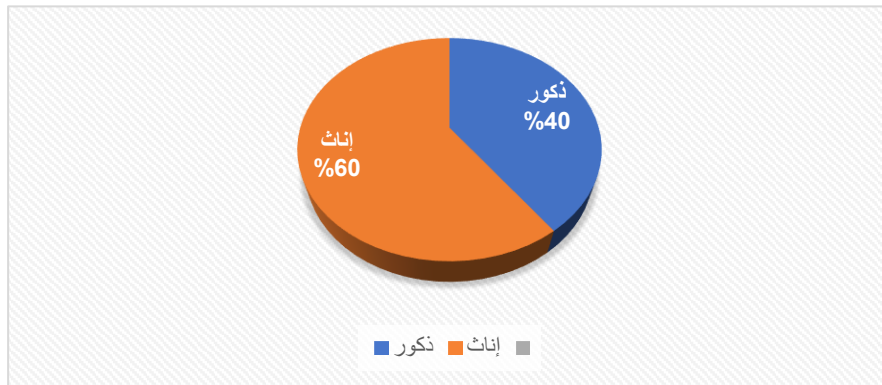
❖ عرض وتحليل البيانات الأولية لعينة الدراسة :

1. توزيع أفراد العينة حسب الجنس :

جدول رقم (01) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	4	40%
إناث	6	60%
المجموع	10	100%

الشكل رقم (01) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس



من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة الإناث بلغت 60% من مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الذكور 40%. ويبين ذلك أن فئة الإناث تمثل النسبة الأكبر ضمن معلمي المرحلة الابتدائية محل الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون قطاع التعليم الابتدائي يشهد حضوراً واسعاً للمعلمات مقارنة بالمعلمين، خاصة في السنوات الأخيرة. كما تعكس هذه النسبة طبيعة التوزيع المهني داخل المدرسة محل الدراسة. ومن جهة أخرى، فإن هذا التنوع بين الجنسين يساهم في إثراء نتائج الدراسة، لأنه يسمح بالحصول على

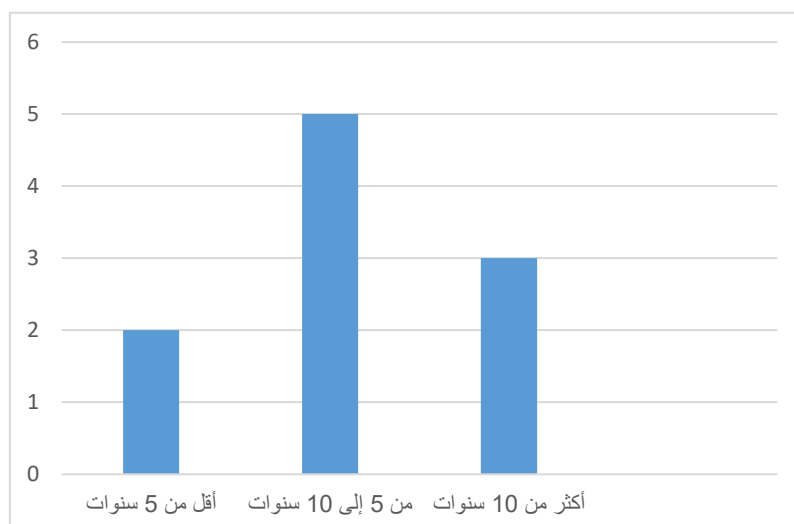
آراء وتجارب مختلفة حول طبيعة العلاقة التربوية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. كما يمكن القول إن وجود نسبة معتبرة من الإناث قد يرتبط بارتفاع مستوى الاهتمام بالجوانب النفسية والإنسانية داخل القسم، نظرًا لما تتميز به المعلمات غالبًا من صبر ومرونة في التعامل مع التلاميذ. وبالتالي فإن هذه المعطيات تمنح الدراسة توازنًا نسبيًا في تمثيل الجنسين داخل العينة المدروسة.

2- توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية :

جدول رقم (02) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية

الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	2	20%
من 5 إلى 10 سنوات	5	50%
أكثر من 10 سنوات	3	30%
المجموع	10	100%

الشكل رقم (02) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية



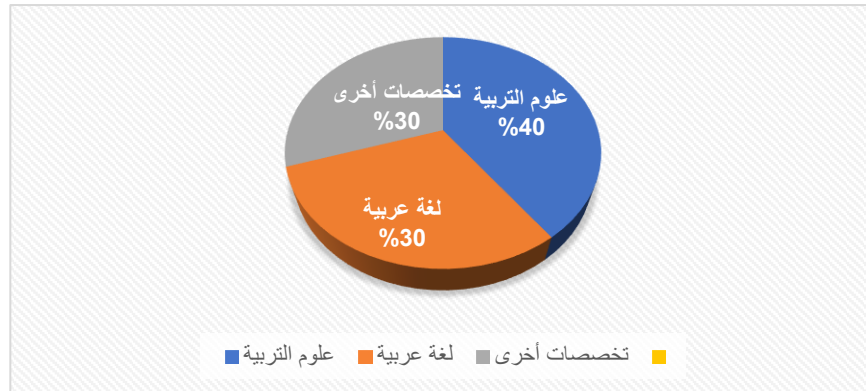
يبين الجدول أن أكبر نسبة من أفراد العينة تتدرج ضمن فئة الأقدمية من 5 إلى 10 سنوات بنسبة 50%، تليها فئة أكثر من 10 سنوات بنسبة 30%، ثم فئة أقل من 5 سنوات بنسبة 20%. وتشير هذه النتائج إلى أن أغلب أفراد العينة يمتلكون خبرة مهنية متوسطة إلى طويلة، وهو ما يعزز مصداقية البيانات المتحصل عليها من المقابلات. كما أن الخبرة المهنية تلعب دوراً مهماً في تكوين العلاقة التربوية، حيث تسمح للمعلم باكتساب مهارات التعامل مع مختلف الوضعيات الصفية، خاصة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. ومن جهة أخرى، فإن وجود معلمين ذوي أقدمية متفاوتة يساعد على تنوع وجهات النظر حول أساليب التعامل مع هذه الفئة. كما يمكن تفسير انخفاض نسبة المعلمين الجدد بكون الخبرة الميدانية تعد عاملاً أساسياً في التحكم في القسم وفهم حاجات التلاميذ. وعليه، فإن هذا التنوع في الأقدمية يساهم في تقديم صورة شاملة حول طبيعة العلاقة التربوية داخل المؤسسة التعليمية.

3- توزيع أفراد العينة حسب التخصص :

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علوم التربية	4	40%
لغة عربية	3	30%
تخصصات أخرى	3	30%
المجموع	10	100%

الشكل رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص



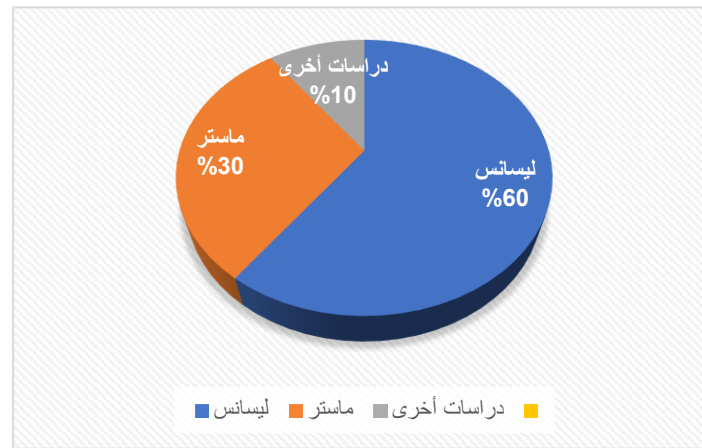
يتضح من خلال الجدول أن تخصص علوم التربية احتل المرتبة الأولى بنسبة 40%، يليه تخصص اللغة العربية والتخصصات الأخرى بنسبة متساوية بلغت 30% لكل منهما. وتدل هذه النتائج على أن أغلب أفراد العينة يمتلكون خلفية تربوية تساعد على فهم طبيعة المشكلات التعليمية والنفسية التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية. كما أن تنوع التخصصات يساهم في تنوع أساليب التدريس والتعامل داخل القسم، حيث يعتمد كل معلم على خبراته ومعارفه الخاصة في التفاعل مع التلاميذ. ومن جهة أخرى، فإن وجود معلمين من تخصصات مختلفة يعكس طبيعة العمل داخل المدرسة الابتدائية التي تتطلب تكامل عدة مجالات معرفية. كما يمكن القول إن تخصص علوم التربية يمنح صاحبه قدرة أكبر على توظيف استراتيجيات تعليمية وتربوية مناسبة لهذه الفئة. وبالتالي فإن هذا التنوع في التخصصات يضيف للدراسة بعداً موضوعياً ويساعد على فهم العلاقة التربوية من زوايا متعددة.

4- توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي:

جدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي:

النسبة المئوية	التكرار	المستوى التعليمي
60%	6	ليسانس
30%	3	ماستر
10%	1	دراسات أخرى
100%	10	المجموع

الشكل رقم (04) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي:



يبين الجدول أن أغلبية أفراد العينة يحملون شهادة الليسانس بنسبة 60%، تليها شهادة الماستر بنسبة 30%، ثم فئة الدراسات الأخرى بنسبة 10%. وتشير هذه النتائج إلى أن أغلب المعلمين يمتلكون مستوى جامعيًا يسمح لهم بفهم الجوانب التربوية والنفسية المتعلقة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. كما أن ارتفاع نسبة الحاصلين على شهادات جامعية يعكس تطور مستوى التأهيل العلمي داخل قطاع التعليم

الابتدائي. ومن جهة أخرى، فإن وجود معلمين بمستويات تعليمية مختلفة يساهم في تنوع طرق التدريس وأساليب التواصل مع التلاميذ. كما يمكن تفسير هذه النتائج بكون التكوين الأكاديمي أصبح عنصرًا أساسيًا في مهنة التعليم، خاصة في ظل التحديات التربوية الحديثة. إضافة إلى ذلك، فإن المعلمين ذوي المستوى التعليمي المرتفع غالبًا ما يكونون أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات تعليمية حديثة تتلاءم مع احتياجات هذه الفئة. وعليه، فإن المستوى التعليمي يعد من العوامل التي يمكن أن تؤثر إيجابًا في طبيعة العلاقة التربوية داخل القسم.

أولاً: عرض النتائج (إجابات المقابلة) :

السؤال الأول: كيف تتعاملون مع القلق والتوتر الذي يظهر على التلميذ الذي يعاني من تعثر في القراءة الجهرية أمام زملائه؟

جدول رقم (05) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

أستاذ	إجابة
أستاذ 01	حرص على طمأنة التلميذ وعدم الضغط عليه أثناء القراءة أمام زملائه.
أستاذ 02	استخدم كلمات تشجيعية حتى يشعر التلميذ بالثقة في نفسه.
أستاذ 03	جنب تصحيح أخطائه أمام التلاميذ حتى لا يشعر بالإحراج.
أستاذ 04	نقل نصوصاً قصيرة وسهلة تتناسب مع مستواه الدراسي.
أستاذ 05	سمح له بإعادة المحاولة أكثر من مرة دون توبيخ.
أستاذ 06	حاول خلق جو صفّي آمن خالٍ من السخرية والتمتر.
أستاذ 07	أفّق التلميذ أثناء القراءة وأساعدته تدريجياً على النطق الصحيح.
أستاذ 08	اللب من زملائه تشجيعه وعدم الضحك عليه أثناء الخطأ.
أستاذ 09	استخدم القراءة الجماعية لتخفيف الخوف والقلق عند التلميذ.
أستاذ 10	كز على تشجيع أي تقدم بسيط يقوم به التلميذ أثناء القراءة.

التعليق :

من خلال إجابات الأساتذة يتضح أن أغلب المعلمين يعتمدون على أساليب نفسية وإنسانية ، للتخفيف من القلق الذي يعاني منه التلميذ أثناء القراءة الجهرية. فقد ركزت معظم الإجابات على أهمية التشجيع، والطمأنينة، وتجنب الإحراج أمام الزملاء، وهو ما يدل على وعي المعلمين بأهمية الجانب النفسي في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. كما تبين أن بعض المعلمين يعتمدون على استراتيجيات

بيداغوجية مساعدة مثل القراءة الجماعية واختيار نصوص بسيطة تتناسب مع مستوى التلميذ. إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن خلق بيئة صفية آمنة يمثل عنصراً أساسياً في بناء الثقة بالنفس لدى التلميذ، خاصة في المواقف التي تتطلب التفاعل أمام الآخرين. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم يكون أكثر عرضة للخوف من الفشل أو السخرية، مما يجعل المعلم مطالباً بتوفير دعم نفسي مستمر. وبالتالي يمكن القول إن العلاقة التربوية في هذا الجانب تقوم على الاحتواء والدعم النفسي أكثر من اعتمادها على التلقين فقط، وهو ما يعكس حضور البعد الإنساني بقوة داخل الممارسة التربوية.

السؤال الثاني: ما هي الطريقة التي تتبعونها لتصحيح أخطاء التلاميذ في الكتابة أو القراءة بشكل يحفظ كرامتهم ويشجعهم؟

جدول رقم (06) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأساتذ 01	أقوم بتصحيح الخطأ بلطف دون توبيخ أو رفع الصوت.
الأساتذ 02	أجعل التلميذ يكتشف خطأه بنفسه ثم أعيد شرح الكلمة الصحيحة.
الأساتذ 03	أستخدم التشجيع قبل التصحيح حتى لا يفقد ثقته بنفسه.
الأساتذ 04	أتجنب السخرية أو المقارنة مع باقي التلاميذ أثناء التصحيح.
الأساتذ 05	أكتب النموذج الصحيح وأطلب من التلميذ إعادة المحاولة.
الأساتذ 06	أركز على الخطأ وليس على التلميذ حتى لا يشعر بالإهانة.
الأساتذ 07	أستعمل التعزيز الإيجابي عند كل تحسن ولو كان بسيطاً.
الأساتذ 08	أفضل التصحيح الفردي بدل التصحيح أمام جميع التلاميذ.
الأساتذ 09	أسمح للتلميذ بالمحاولة أكثر من مرة حتى يصل إلى الإجابة الصحيحة.
الأساتذ 10	أستخدم عبارات تحفيزية أثناء التصحيح لتشجيع التلميذ على الاستمرار.

التعليق :

توضح إجابات الأساتذة أن عملية تصحيح الأخطاء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتم وفق أساليب تراعي الجوانب النفسية والإنسانية للتلميذ. فقد ركزت معظم الإجابات على أهمية التصحيح اللطيف والابتعاد عن التوبيخ أو السخرية، وهو ما يعكس وعي المعلمين بأثر الكلمات السلبية على نفسية التلميذ وثقته بنفسه. كما أظهرت النتائج اعتماد عدد من المعلمين على أسلوب التصحيح الذاتي، من خلال جعل

التلميذ يكتشف خطأه بنفسه، الأمر الذي يساعده على تنمية الاستقلالية والشعور بالقدرة على التعلم. بالإضافة إلى ذلك، تبين أن التعزيز الإيجابي يشكل وسيلة أساسية لتحفيز التلميذ وتشجيعه على الاستمرار رغم الصعوبات التي يواجهها. كما أن بعض المعلمين يفضلون التصحيح الفردي بعيداً عن أنظار زملاء لتجنب الإحراج والحفاظ على كرامة التلميذ داخل القسم. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم يكون أكثر حساسية للنقد، مما يجعل المعلم مطالباً باستخدام أساليب تربوية داعمة تحافظ على توازنه النفسي. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن العلاقة التربوية في هذا الجانب تقوم على الاحترام والتقدير والتشجيع، بما يساهم في بناء مناخ تربوي إيجابي يساعد التلميذ على تحسين أدائه الدراسي.

السؤال الثالث: إلى أي مدى تحرصون على تكرار المعلومات وتبسيط الرموز الرياضية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات أكاديمية؟

جدول رقم (07) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأساتذ 01	أكرر المعلومات يوميًا حتى يتمكن التلميذ من استيعابها.
الأساتذ 02	أستخدم وسائل بصرية لتبسيط الرموز الرياضية.
الأساتذ 03	أعتمد على التدرج في تقديم المفاهيم من السهل إلى الصعب.
الأساتذ 04	أخصص مراجعة سريعة في بداية كل حصة لتثبيت المعلومات السابقة.
الأساتذ 05	أشرح الرموز الرياضية باستعمال أمثلة من الحياة اليومية.
الأساتذ 06	أستخدم الألعاب التعليمية لتسهيل فهم العمليات الحسابية.
الأساتذ 07	لا أنتقل إلى درس جديد حتى أتأكد من فهم التلميذ للمعلومة السابقة.
الأساتذ 08	أعيد الشرح بأكثر من طريقة حتى أجد الأسلوب المناسب للتلميذ.
الأساتذ 09	أربط الرمز بالصوت والصورة لتسهيل الحفظ والاستيعاب.
الأساتذ 10	أحرص على تبسيط التمارين وتقليل تعقيدها قدر الإمكان.

التعليق :

فمن خلال إجابات الأساتذة يتبين أن التكرار والتبسيط يمثلان من أهم الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، خاصة في مادة الرياضيات. فقد أظهرت النتائج أن أغلب المعلمين يحرصون على إعادة المعلومات بشكل مستمر ومنظم، مع استخدام وسائل متنوعة تساعد على تقريب المفاهيم المجردة للتلميذ. كما تبين اعتماد المعلمين على الوسائل البصرية والألعاب التعليمية والتدرج في عرض المعلومات، وهو ما يعكس محاولة تكييف التعليم مع قدرات التلاميذ واحتياجاتهم الخاصة. إضافة

إلى ذلك، أظهرت النتائج أن بعض المعلمين يربطون الرموز الرياضية بمواقف من الحياة اليومية، مما يساعد التلميذ على فهم المعنى بدل الحفظ الآلي فقط. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى وقت أطول لاكتساب المهارات الأساسية مقارنة ببقية التلاميذ، الأمر الذي يجعل التكرار عنصرًا ضروريًا في العملية التعليمية. كما أن تنوع طرق الشرح يعكس وعيًا بوجود فروق فردية بين التلاميذ في طريقة الفهم والاستيعاب. وبالتالي يمكن القول إن المعلمين يسعون إلى اعتماد استراتيجيات تعليمية مرنة تساعد على تحسين مستوى الفهم وتقليل صعوبات التعلم، وهو ما يعكس حضور البعد البيداغوجي بشكل واضح في العلاقة التربوية.

السؤال الرابع: عندما يتعثر التلميذ في القواعد الأساسية، كيف توازنون بين ضرورة التصحيح وبين إظهار الاحترام والتقدير له؟

جدول رقم (08) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأساتذ 01	أصح الخطأ بهدوء دون أن أشعر التلميذ بالفشل.
الأساتذ 02	أركز على تشجيع التلميذ قبل الإشارة إلى الخطأ.
الأساتذ 03	أتجنب انتقاد التلميذ أمام زملائه داخل القسم.
الأساتذ 04	أعتبر الخطأ فرصة للتعلم وليس سبباً للعقاب.
الأساتذ 05	أسمح للتلميذ بإعادة المحاولة حتى يصل إلى الإجابة الصحيحة.
الأساتذ 06	أستخدم كلمات تحفيزية أثناء التصحيح للحفاظ على ثقته بنفسه.
الأساتذ 07	أحرص على احترام قدرات التلميذ وعدم مقارنته بالآخرين.
الأساتذ 08	أقدم للتلميذ نماذج مبسطة تساعد على فهم القاعدة.
الأساتذ 09	أعامل مع التلميذ بصبر لأن صعوبات التعلم تحتاج وقتاً.
الأساتذ 10	أقدر مجهود التلميذ حتى وإن كانت إجابته غير صحيحة بالكامل.

التعليق :

تظهر نتائج هذا السؤال أن المعلمين يحرصون على تحقيق توازن بين تصحيح الأخطاء والمحافظة على احترام التلميذ وتقديره داخل القسم. فقد أكدت أغلب الإجابات أن الخطأ لا يُنظر إليه كفشل، بل كمرحلة طبيعية في عملية التعلم، وهو ما يعكس توجهًا تربويًا حديثاً قائمًا على الدعم بدل العقاب. كما تبين أن المعلمين يعتمدون على التشجيع والتحفيز أثناء التصحيح، بهدف حماية التلميذ من الشعور بالإحباط أو فقدان الثقة بالنفس. وأظهرت النتائج أيضًا أن بعض المعلمين يتجنبون تصحيح الأخطاء أمام الزملاء،

حرصًا على كرامة التلميذ واحترام مشاعره، خاصة أن هذه الفئة تكون أكثر حساسية للنقد مقارنة بغيرها. كما أن اعتماد إعادة المحاولة والتدرج في الشرح يعكس إدراكًا بأن التلميذ ذي صعوبات التعلم يحتاج إلى وقت إضافي وأساليب مرنة حتى يتمكن من اكتساب المهارات الأساسية. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المعلمين أصبحوا أكثر وعيًا بأهمية الجانب النفسي في نجاح العملية التعليمية، حيث إن احترام التلميذ وتقدير جهوده يساهمان في تحسين دافعيته نحو التعلم. وعليه، فإن العلاقة التربوية في هذا الجانب تقوم على التوازن بين التصحيح والتقدير، بما يضمن الحفاظ على كرامة التلميذ وتحفيزه على مواصلة التعلم دون خوف أو توتر.

السؤال الخامس: كيف تعرف العلاقة التربوية في سياق تعاملكم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

جدول رقم (09) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأستاذ 01	هي علاقة تقوم على الاحترام والتفاهم بين المعلم والتلميذ.
الأستاذ 02	تتمثل في مساعدة التلميذ على تجاوز صعوباته بثقة.
الأستاذ 03	علاقة إنسانية قبل أن تكون تعليمية.
الأستاذ 04	تقوم على الصبر والتشجيع المستمر للتلميذ.
الأستاذ 05	هي علاقة دعم نفسي وتربوي داخل القسم.
الأستاذ 06	تعني تقبل الفروق الفردية بين التلاميذ وعدم المقارنة بينهم.
الأستاذ 07	تقوم على بناء الثقة والتواصل الإيجابي مع التلميذ.
الأستاذ 08	تتمثل في مرافقة التلميذ تدريجياً نحو التحسن الدراسي.
الأستاذ 09	هي علاقة تعتمد على الاحترام المتبادل والتفاعل داخل القسم.
الأستاذ 10	تتمثل في توجيه التلميذ ومساعدته دون إشعاره بالنقص.

التعليق :

تكشف نتائج هذا السؤال أن المعلمين ينظرون إلى العلاقة التربوية باعتبارها علاقة إنسانية وتفاعلية تتجاوز مجرد نقل المعرفة داخل القسم. فقد ركزت معظم الإجابات على مفاهيم الاحترام، والتفاهم، والتشجيع، والصبر، وهو ما يدل على أن المعلمين يدركون أهمية الجانب الإنساني في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. كما أظهرت النتائج أن المعلمين يعتبرون العلاقة التربوية وسيلة لدعم التلميذ نفسياً وتربوياً، وليس فقط تقيمه أو محاسبته على الأخطاء. إضافة إلى ذلك، تبين أن بناء الثقة والتواصل الإيجابي يشكلان عنصرين أساسيين في نجاح هذه العلاقة، لأن التلميذ الذي يشعر بالقبول والاحترام يكون

أكثر استعدادًا للمشاركة والتعلم. كما أكدت بعض الإجابات على أهمية تقبل الفروق الفردية وعدم المقارنة بين التلاميذ، وهو ما يساعد على تقليل الإحباط وتحسين التكيف داخل البيئة الصفية. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى معاملة خاصة تراعي جوانبهم النفسية والاجتماعية إلى جانب الجوانب التعليمية. وعليه، فإن هذه المعطيات تعكس أن العلاقة التربوية في نظر المعلمين تقوم على المساندة والتفاعل الإيجابي، بما يساهم في بناء شخصية التلميذ وتحسين أدائه الدراسي والاجتماعي داخل المدرسة.

السؤال السادس: كيف تسعون لبناء تفاعل إيجابي بينكم وبين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل البيئة الصفية؟

جدول رقم (10) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الإجابة	الأستاذ
أتعامل مع التلميذ بلطف واحترام حتى يشعر بالأمان.	الأستاذ 01
أشجع التلميذ على المشاركة داخل القسم مهما كانت إجابته بسيطة.	الأستاذ 02
أستخدم أساليب متنوعة لجذب انتباه التلميذ وتحفيزه.	الأستاذ 03
أخصص وقتاً للاستماع إلى مشكلات التلميذ وصعوباته.	الأستاذ 04
أعمل على بناء الثقة بيني وبين التلميذ تدريجياً.	الأستاذ 05
أحرص على إشراك التلميذ في الأنشطة الجماعية داخل القسم.	الأستاذ 06
أستخدم التعزيز الإيجابي لتحفيز التلميذ على التفاعل.	الأستاذ 07
أتجنب الصراخ والعقاب حتى لا ينفر التلميذ من التعلم.	الأستاذ 08
أطرح أسئلة بسيطة تناسب مستوى التلميذ حتى يشارك دون خوف.	الأستاذ 09
أساعد التلميذ على التعبير عن نفسه بحرية داخل القسم.	الأستاذ 10

التعليق :

توضح نتائج هذا السؤال أن المعلمين يعتمدون على مجموعة من الأساليب التربوية والنفسية من أجل بناء تفاعل إيجابي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل البيئة الصفية. فقد ركزت أغلب الإجابات على أهمية اللطف والاحترام والتشجيع المستمر في التعامل مع التلميذ، وهو ما يدل على إدراك المعلمين لأثر المناخ النفسي الإيجابي في تحسين عملية التعلم. كما أظهرت النتائج أن المعلمين يسعون إلى إشراك التلميذ في الأنشطة الصفية والجماعية، بهدف تعزيز شعوره بالانتماء وتقوية ثقته بنفسه. إضافة إلى ذلك،

تبين اعتماد بعض المعلمين على طرح أسئلة بسيطة تتناسب مع مستوى التلميذ حتى يتمكن من المشاركة دون خوف من الخطأ أو السخرية. كما أن استخدام التعزيز الإيجابي وتجنب العقاب والصراخ يعكس توجهًا تربويًا قائمًا على التحفيز بدل التهديد، وهو ما يساعد على تحسين العلاقة بين المعلم والتلميذ. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يعانون من ضعف التفاعل داخل القسم نتيجة الخوف أو الإحباط، مما يجعل المعلم مطالبًا بتوفير بيئة داعمة تساعدهم على التعبير والمشاركة. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن التفاعل الإيجابي داخل القسم يمثل عنصرًا أساسيًا في بناء علاقة تربوية ناجحة تسهم في تحسين التكيف النفسي والاجتماعي للتلميذ، وتساعده على الاندماج بشكل أفضل داخل الجماعة الصفية.

السؤال السابع: ما هي الاستراتيجيات التي تعتمدونها لزيادة دافعية التلاميذ خلال حصص المعالجة البيداغوجية لتحسين مهاراتهم؟

جدول رقم (11) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأساتذ 01	أستخدم الألعاب التعليمية لجعل الحصة أكثر متعة.
الأساتذ 02	أقسم المهام إلى خطوات صغيرة حتى يشعر التلميذ بالنجاح.
الأساتذ 03	أعتمد على التشجيع المستمر والتعزيز الإيجابي.
الأساتذ 04	أقدم أنشطة متنوعة تناسب قدرات التلاميذ المختلفة.
الأساتذ 05	أسمح للتلميذ بالمشاركة العملية بدل الاكتفاء بالشرح النظري.
الأساتذ 06	أستخدم وسائل بصرية لجذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم.
الأساتذ 07	أحرص على خلق جو خالٍ من الضغط والتوتر أثناء الحصة.
الأساتذ 08	أقدم مكافآت رمزية للتلاميذ عند تحقيق تقدم.
الأساتذ 09	أركز على نقاط القوة لدى التلميذ لتشجيعه على الاستمرار.
الأساتذ 10	أغير طريقة الشرح عندما ألاحظ ضعف اهتمام التلميذ.

التعليق :

تكشف نتائج هذا السؤال أن المعلمين يعتمدون على استراتيجيات متنوعة لرفع دافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خلال حصص المعالجة البيداغوجية. فقد بينت الإجابات أن التشجيع والتعزيز الإيجابي يحتلان مكانة أساسية في تحفيز التلميذ على التعلم، حيث يسعى المعلمون إلى التركيز على النجاحات الصغيرة وتقدير مجهود التلميذ مهما كان بسيطاً. كما أظهرت النتائج اعتماد الألعاب التعليمية والوسائل البصرية كوسائل لجعل التعلم أكثر متعة وتفاعلاً، وهو ما يساعد على جذب انتباه التلميذ وتقليل الشعور

بالمثل أو الفشل. إضافة إلى ذلك، تبين أن تقسيم المهام إلى خطوات صغيرة يسهم في تسهيل الإنجاز ويمنح التلميذ شعورًا تدريجيًا بالنجاح، مما يزيد من ثقته بنفسه. كما أن بعض المعلمين يعتمدون على تغيير أساليب الشرح والأنشطة حسب استجابة التلميذ، وهو ما يعكس مرونة في التعامل مع الفروق الفردية داخل القسم. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التلميذ ذي صعوبات التعلم يحتاج إلى تحفيز دائم ودعم نفسي مستمر حتى يتمكن من مواصلة التعلم دون إحباط. وعليه، فإن هذه الاستراتيجيات تبرز أهمية الدور التحفيزي للمعلم في إنجاح العملية التعليمية، حيث إن رفع الدافعية يعد من أهم العوامل التي تساعد التلميذ على تحسين مهاراته الأكاديمية والتفاعل بشكل إيجابي مع الأنشطة الصفية.

السؤال الثامن: في حالات الإخفاق المتكرر للتلميذ، كيف تتحكمون في مشاعر الإحباط لضمان استمرار الدعم النفسي؟

جدول رقم (12) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأستاذ	الإجابة
الأستاذ 01	أعتبر الإخفاق مرحلة عادية في عملية التعلم وأشجع التلميذ على المحاولة من جديد.
الأستاذ 02	أستخدم عبارات تحفيزية لرفع معنويات التلميذ وعدم شعوره بالفشل.
الأستاذ 03	أتجنب لوم التلميذ أو مقارنته بزملائه داخل القسم.
الأستاذ 04	أركز على أي تقدم بسيط يحققه التلميذ وأشجعه عليه.
الأستاذ 05	أحرص على إعطاء التلميذ وقتاً للراحة حتى لا يشعر بالضغط.
الأستاذ 06	أتعامل مع التلميذ بصبر وهدوء حتى لا يفقد ثقته بنفسه.
الأستاذ 07	أغير طريقة الشرح عندما ألاحظ استمرار الصعوبة لدى التلميذ.
الأستاذ 08	أقدم للتلميذ مهام بسيطة يستطيع إنجازها لتعزيز ثقته بنفسه.
الأستاذ 09	أستمع إلى التلميذ وأحاول فهم سبب شعوره بالإحباط.
الأستاذ 10	أعمل على خلق جو إيجابي يشعر فيه التلميذ بالأمان والدعم.

التعليق :

توضح نتائج هذا السؤال أن المعلمين يولون أهمية كبيرة للجانب النفسي في التعامل مع حالات الإخفاق المتكرر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. فقد ركزت أغلب الإجابات على ضرورة التعامل مع الفشل باعتباره جزءاً طبيعياً من عملية التعلم، وليس مؤشراً على العجز أو الضعف، وهو ما يعكس وعياً تربوياً بأهمية تخفيف الضغط النفسي عن التلميذ. كما أظهرت النتائج أن المعلمين يعتمدون على التشجيع المستمر واستعمال العبارات التحفيزية من أجل رفع معنويات التلميذ والحفاظ على ثقته بنفسه. إضافة إلى

ذلك، تبين أن بعض المعلمين يتجنبون اللوم والمقارنة بين التلاميذ، لأن ذلك قد يزيد من شعور التلميذ بالإحباط ويؤثر سلبًا على دافعيته نحو التعلم. كما أن اعتماد مهام بسيطة وتغيير طرق الشرح يدل على محاولة المعلمين توفير فرص نجاح تدريجية تساعد التلميذ على استعادة ثقته بنفسه. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التلميذ الذي يواجه إخفاقات متكررة يكون أكثر عرضة للانسحاب أو فقدان الرغبة في التعلم، مما يجعل الدعم النفسي عنصرًا أساسيًا في العملية التربوية. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن المعلمين يسعون إلى بناء علاقة تربوية قائمة على الصبر والتفهم والمساندة النفسية، بهدف مساعدة التلميذ على تجاوز مشاعر الإحباط والاستمرار في التعلم رغم الصعوبات التي يواجهها.

السؤال التاسع: كيف تراعون الفروق الفردية عند تعليم المفاهيم الحسابية والرياضية لتلاميذ يجدون صعوبة في الاستيعاب؟

جدول رقم (13) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأساتذ 01	أبسط المفاهيم الرياضية وأشرحها خطوة بخطوة.
الأساتذ 02	أستخدم وسائل بصرية لتقريب المعنى للتلميذ.
الأساتذ 03	أعطي وقتًا إضافيًا للتلميذ الذي يحتاج إلى شرح أكثر.
الأساتذ 04	أعتمد على التدرج من السهل إلى الصعب أثناء الشرح.
الأساتذ 05	أستخدم أمثلة من الحياة اليومية لتوضيح العمليات الحسابية.
الأساتذ 06	أكرر التمارين أكثر من مرة حتى يترسخ الفهم.
الأساتذ 07	أغير طريقة الشرح حسب مستوى كل تلميذ.
الأساتذ 08	أستخدم الألعاب التعليمية لتسهيل تعلم الرياضيات.
الأساتذ 09	أركز على العمل الفردي مع التلميذ الذي يعاني من صعوبة كبيرة.
الأساتذ 10	أحرص على إشراك جميع التلاميذ بطريقة تناسب قدراتهم المختلفة.

التعليق :

تظهر نتائج هذا السؤال أن المعلمين يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ عند تدريس المفاهيم الحسابية والرياضية، من خلال اعتماد استراتيجيات متنوعة تتناسب مع قدرات كل تلميذ. فقد بينت الإجابات أن تبسيط المفاهيم وتقسيمها إلى خطوات صغيرة يعد من أكثر الأساليب استخدامًا، وهو ما يساعد التلميذ على الفهم التدريجي للمعلومة. كما أظهرت النتائج اعتماد المعلمين على الوسائل البصرية والألعاب التعليمية لتقريب المفاهيم المجردة، مما يسهل عملية الاستيعاب لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم.

إضافة إلى ذلك، تبين أن بعض المعلمين يمنحون وقتًا إضافيًا للتلميذ المحتاج للدعم، مع تغيير طرق الشرح حسب مستوى الاستجابة، وهو ما يعكس وعيًا بوجود فروق فردية داخل القسم. كما أن استخدام أمثلة من الحياة اليومية يساعد التلميذ على ربط الرياضيات بواقعه، مما يزيد من قدرته على الفهم والتطبيق. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون مادة الرياضيات من أكثر المواد التي يواجه فيها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تحديات واضحة، مما يتطلب من المعلم اعتماد أساليب تعليمية مرنة ومتنوعة. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن مراعاة الفروق الفردية تشكل عنصرًا أساسيًا في نجاح العملية التعليمية، لأنها تسمح لكل تلميذ بالتعلم وفق إمكانياته الخاصة، وتساهم في تقليل الشعور بالعجز أو الفشل داخل القسم.

السؤال العاشر: هل تستخدمون استراتيجيات بديلة (كالتعلم باللعب أو المطالعة) لتبسيط المفاهيم اللغوية؟

جدول رقم (14) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الإجابة	الأستاذ
أستخدم البطاقات التعليمية لتوضيح الكلمات والمعاني.	الأستاذ 01
أعتمد على التعلم باللعب لجعل الدرس أكثر تفاعلاً.	الأستاذ 02
أستخدم القراءة الجماعية لتقليل خوف التلميذ من الخطأ.	الأستاذ 03
أربط بين الصوت والصورة لتسهيل تعلم القراءة.	الأستاذ 04
أستعمل القصص القصيرة لجذب انتباه التلاميذ.	الأستاذ 05
أعتمد على التدرج في تعليم الحروف والكلمات.	الأستاذ 06
أستخدم المطالعة الموجهة لتنمية مهارات القراءة.	الأستاذ 07
أكرر الكلمات الشائعة حتى يتمكن التلميذ من حفظها.	الأستاذ 08
أشرح الجمل بطريقة مبسطة وأقل من تعقيد النصوص.	الأستاذ 09
أستخدم السبورة والكتابة الجماعية خطوة بخطوة مع التلاميذ.	الأستاذ 10

التعليق :

توضح نتائج هذا السؤال أن المعلمين يعتمدون على استراتيجيات بديلة ومتنوعة لتبسيط المفاهيم اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. فقد أظهرت الإجابات أن التعلم باللعب والقراءة الجماعية والمطالعة الموجهة تعد من أكثر الأساليب استخدامًا داخل القسم، لما لها من دور في جعل التعلم أكثر متعة وتفاعلاً. كما تبين أن المعلمين يستخدمون الوسائل البصرية والبطاقات التعليمية من أجل تقريب المعاني وربط الكلمة بالصوت والصورة، وهو ما يساعد التلميذ على تحسين مهارات القراءة والفهم. إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن التكرار والتدرج في تقديم الحروف والكلمات يشكلان عنصرين أساسيين في

تعليم اللغة لهذه الفئة، خاصة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى وقت أطول لاكتساب المهارات اللغوية الأساسية. كما أن اعتماد القصص القصيرة والأنشطة الجماعية يساعد على تقليل الخوف من الخطأ وتحسين التفاعل داخل القسم. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التعلم التقليدي القائم على الحفظ والتلقين لا يتناسب غالباً مع خصائص هذه الفئة، مما يدفع المعلمين إلى البحث عن بدائل أكثر مرونة وتفاعلية. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن تنويع الاستراتيجيات التعليمية يساهم بشكل كبير في تحسين فهم التلاميذ للمفاهيم اللغوية، كما يساعد على تعزيز دافعيتهم نحو التعلم وتقوية علاقتهم الإيجابية بالمعلم وبالمدرسة.

السؤال الحادي عشر: كيف تطبقون أسلوب "تفريد التعليم" أو التقييم المستمر مع هذه الفئة قبل خوض الامتحانات؟

جدول رقم (15) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأساتذ 01	أقدم تمارين مختلفة حسب مستوى كل تلميذ.
الأساتذ 02	أخصص دعمًا فرديًا للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية.
الأساتذ 03	أستخدم أسئلة قصيرة وبسيطة بعد كل درس للتأكد من الفهم.
الأساتذ 04	أعتمد على المراجعة المستمرة بدل الانتظار إلى فترة الامتحان.
الأساتذ 05	أتابع تطور كل تلميذ بشكل فردي داخل القسم.
الأساتذ 06	أسمح للتلميذ بالعمل وفق سرعته الخاصة في إنجاز التمارين.
الأساتذ 07	أكرر الشرح للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في الاستيعاب.
الأساتذ 08	أركز على تقييم التقدم الفردي وليس مقارنة النتائج بين التلاميذ.
الأساتذ 09	أستخدم أنشطة متنوعة لتقييم الفهم بطرق مختلفة.
الأساتذ 10	أساعد التلميذ على تصحيح أخطائه تدريجيًا قبل الامتحانات.

التعليق :

تكشف نتائج هذا السؤال أن المعلمين يعتمدون على مبدأ تفريد التعليم والتقييم المستمر عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، خاصة في الفترات التي تسبق الامتحانات. فقد أظهرت الإجابات أن أغلب المعلمين يقدمون أنشطة وتمرين تتناسب مع مستوى كل تلميذ، مع توفير دعم فردي للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية. كما تبين أن التقييم لا يقتصر على الامتحانات الرسمية فقط، بل يتم بشكل مستمر من خلال أسئلة قصيرة ومتابعة يومية لتطور التلميذ. إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن

بعض المعلمين يركزون على قياس التقدم الفردي بدل المقارنة بين التلاميذ، وهو ما يساعد على تقليل القلق النفسي وتحفيز التلميذ على بذل مزيد من الجهد. كما أن اعتماد المراجعة المستمرة وإعادة الشرح يعكس محاولة المعلمين ترسيخ التعلّيمات الأساسية قبل الانتقال إلى مهارات أكثر تعقيداً. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى متابعة منتظمة وتقييم تدريجي يسمح بالكشف المبكر عن نقاط الضعف والعمل على معالجتها. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن تفريد التعليم والتقييم المستمر يمثلان من أهم الأساليب التربوية التي تساعد على تحسين الأداء الدراسي لهذه الفئة، كما يساهمان في بناء علاقة تربوية قائمة على المتابعة والدعم المستمر بدل الاقتصار على التقييم النهائي فقط.

السؤال الثاني عشر: كيف تشجعون التلاميذ الذين يعجزون عن تهجئة الجمل بشكل صحيح على الاندماج مع أقرانهم العاديين؟

جدول رقم (16) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأساتذ 01	أقسم الجملة إلى كلمات صغيرة حتى يسهل على التلميذ قراءتها.
الأساتذ 02	أستخدم التدريب المتكرر على الحروف والأصوات الأساسية.
الأساتذ 03	أشجع التلميذ على القراءة أمام زملائه دون خوف من الخطأ.
الأساتذ 04	أستعمل الإملاء البسيط ثم أترج نحو الأصعب تدريجيًا.
الأساتذ 05	أحرص على إشراك التلميذ في الأنشطة الجماعية داخل القسم.
الأساتذ 06	أقدم للتلميذ وقتًا إضافيًا أثناء الكتابة أو القراءة.
الأساتذ 07	أستخدم بطاقات الكلمات الشائعة لتسهيل الحفظ والتهجئة.
الأساتذ 08	أشجع زملاء التلميذ على مساعدته ودعّمه داخل القسم.
الأساتذ 09	أستخدم التعزيز الإيجابي عند كل تحسن في التهجئة أو القراءة.
الأساتذ 10	أعمل على بناء ثقة التلميذ بنفسه حتى لا يخجل من المشاركة.

التعليق :

توضح نتائج هذا السؤال أن المعلمين يعتمدون على مجموعة من الأساليب التربوية والنفسية لتشجيع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تهجئة الجمل على الاندماج مع زملائهم داخل القسم. فقد بينت الإجابات أن أغلب المعلمين يعتمدون على التدرج في التعليم، من خلال تقسيم الجمل إلى كلمات ثم إلى حروف وأصوات، وهو ما يساعد التلميذ على اكتساب المهارات اللغوية بشكل تدريجي. كما أظهرت النتائج أن التكرار والتدريب المستمر يشكلان عنصرين أساسيين في تحسين قدرة التلميذ على القراءة والتهجئة. إضافة

إلى ذلك، تبين أن بعض المعلمين يحرصون على إشراك التلميذ في الأنشطة الجماعية، بهدف تعزيز اندماجه الاجتماعي وتقليل شعوره بالعزلة أو النقص مقارنة بزملائه. كما أن اعتماد التعزيز الإيجابي وبناء الثقة بالنفس يعكس وعياً بأهمية الجانب النفسي في تشجيع التلميذ على المشاركة دون خوف من الخطأ أو السخرية. وأظهرت النتائج أيضاً أن تشجيع الزملاء على مساعدة التلميذ يساهم في خلق جو من التعاون والتقبل داخل القسم. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التهجنة يكون أكثر عرضة للانسحاب الاجتماعي وضعف التفاعل مع الآخرين، مما يجعل دور المعلم أساسياً في تسهيل اندماجه داخل الجماعة الصفية. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن العلاقة التربوية الناجحة لا تقتصر على تحسين الأداء الدراسي فقط، بل تشمل أيضاً دعم التلميذ اجتماعياً ونفسياً حتى يشعر بالقبول والانتماء داخل البيئة المدرسية.

السؤال الثالث عشر: بعيدًا عن أساليب اللوم، ما هي البدائل التربوية التي تجدونها فعالة في التعامل مع الخط الرديء أو أخطاء النقل؟

جدول رقم (17) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأستاذ	الإجابة
الأستاذ 01	أدرب التلميذ على الطريقة الصحيحة لمسك القلم.
الأستاذ 02	أستخدم التلوين والرسم لتقوية العضلات الدقيقة لليد.
الأستاذ 03	أقدم نماذج واضحة للكتابة ليقوم التلميذ بتقليدها.
الأستاذ 04	أستعمل الشفافيات والكتابة داخل الإطارات لتسهيل تنظيم الخط.
الأستاذ 05	أركز على التدريب التدريجي بدل الضغط على التلميذ.
الأستاذ 06	أشجع التلميذ عند كل تحسن ولو كان بسيطاً.
الأستاذ 07	أخصص وقتاً إضافياً للتدريب على الكتابة داخل القسم.
الأستاذ 08	أستخدم كراسات خاصة تساعد على تحسين الخط وتنظيم الحروف.
الأستاذ 09	أساعد التلميذ على تصحيح أخطائه بنفسه بهدوء.
الأستاذ 10	أتجنب العقاب أو السخرية لأن ذلك يزيد من خوف التلميذ.

التعليق :

تكشف نتائج هذا السؤال أن المعلمين يعتمدون على بدائل تربوية متنوعة للتعامل مع الخط الرديء وأخطاء النقل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بعيدًا عن أساليب العقاب أو اللوم. فقد أظهرت الإجابات أن أغلب المعلمين يركزون على التدريب التدريجي وتحسين المهارات الحركية الدقيقة من خلال التلوين والرسم والكتابة الموجهة، وهو ما يساعد التلميذ على التحكم بشكل أفضل في القلم والحروف. كما تبين أن

بعض المعلمين يعتمدون على تقديم نماذج واضحة للكتابة واستخدام أدوات مساعدة مثل الكراسات الخاصة والشفافيات، بهدف تسهيل تنظيم الخط وتحسين جودة الكتابة. إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن التشجيع المستمر والتعزيز الإيجابي يمثلان عنصرين أساسيين في تشجيع التلميذ على مواصلة التدريب دون شعور بالإحباط أو الفشل. كما أن تجنب السخرية والعقاب يعكس وعياً بأثر الأساليب السلبية على نفسية التلميذ ودافعيته نحو التعلم. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التلميذ الذي يعاني من صعوبات في الكتابة يحتاج إلى وقت أطول وتدريب مستمر لاكتساب المهارات الحركية واللغوية المرتبطة بالكتابة الصحيحة. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن البدائل التربوية القائمة على الدعم والتدريب التدريجي تعتبر أكثر فعالية من العقاب، لأنها تساعد التلميذ على تحسين أدائه بطريقة إيجابية وتحافظ في الوقت نفسه على ثقته بنفسه وعلاقته الجيدة بالمعلم.

السؤال الرابع عشر: من خلال تجربتكم، ما هو نوع صعوبات التعلم الأكاديمية الذي تجدون صعوبة بالغة في التعامل معه؟ ولماذا؟

جدول رقم (18) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأساتذ 01	أجد صعوبة كبيرة في التعامل مع صعوبات القراءة بسبب بطء الاستيعاب.
الأساتذ 02	صعوبات الكتابة تحتاج إلى وقت طويل وتدريب مستمر.
الأساتذ 03	صعوبات الرياضيات معقدة لأن التلميذ ينسى العمليات بسرعة.
الأساتذ 04	أجد صعوبة في التعامل مع الحالات التي تعاني من ضعف التركيز الشديد.
الأساتذ 05	اختلاف مستوى كل تلميذ يجعل اختيار الطريقة المناسبة أمراً صعباً.
الأساتذ 06	بعض التلاميذ يحتاجون إلى تكرار متواصل للمعلومة حتى يفهموها.
الأساتذ 07	صعوبات القراءة تؤثر على جميع المواد الدراسية تقريباً.
الأساتذ 08	أعاني أحياناً من قلة الوسائل التعليمية المناسبة لهذه الفئة.
الأساتذ 09	صعوبات الرياضيات تتطلب متابعة فردية لا يسمح بها الوقت دائماً.
الأساتذ 10	ضعف الذاكرة لدى بعض التلاميذ يجعل عملية التعلم بطيئة ومتعبة.

التعليق :

توضح نتائج هذا السؤال أن المعلمين يواجهون صعوبات متعددة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، خاصة في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات. فقد أظهرت الإجابات أن صعوبات القراءة تُعد من أكثر المشكلات تعقيداً، نظراً لتأثيرها المباشر على فهم باقي المواد الدراسية، إضافة إلى الحاجة المستمرة إلى التكرار والتدريب. كما تبين أن صعوبات الكتابة تتطلب وقتاً طويلاً وجهداً متواصلًا لتحسين مهارات التلميذ في التحكم بالحروف وتنظيم الأفكار. أما صعوبات الرياضيات فقد ارتبطت أساساً

بضعف التركيز وسرعة نسيان العمليات الحسابية، مما يجعل المعلم مضطراً إلى إعادة الشرح أكثر من مرة. إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن اختلاف مستوى التلاميذ داخل القسم يشكل تحدياً للمعلمين، خاصة في ظل نقص الوقت والاكتظاظ وقلة الوسائل التعليمية المناسبة. كما أن ضعف الذاكرة والانتباه لدى بعض التلاميذ يزيد من صعوبة العملية التعليمية ويؤثر على سرعة التقدم الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون صعوبات التعلم الأكاديمية تختلف من تلميذ إلى آخر، الأمر الذي يتطلب من المعلم اعتماد استراتيجيات فردية ومتنوعة تتناسب مع احتياجات كل حالة. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن التعامل مع هذه الفئة يحتاج إلى تكوين متخصص ووسائل دعم مناسبة، إضافة إلى توفير ظروف تربوية تساعد المعلم على تقديم متابعة فعالة ومستدامة للتلاميذ.

السؤال الخامس عشر: ما هي العوائق "الزمنية" أو "الإدارية" التي تمنعكم من إعطاء وقت كافٍ لبناء علاقة متينة مع هذه الفئة؟

جدول رقم (19) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الإجابة	الأستاذ
كثافة البرنامج الدراسي تقلل من الوقت المخصص للتلميذ.	الأستاذ 01
ضيق الوقت داخل الحصة يمنعني من متابعة كل الحالات بشكل جيد.	الأستاذ 02
الاكتظاظ داخل القسم يصعب عملية التواصل الفردي مع التلاميذ.	الأستاذ 03
كثرة المهام الإدارية تؤثر على وقت التحضير والمتابعة.	الأستاذ 04
ضغط إنهاء الدروس في الوقت المحدد يسبب توترًا للمعلم.	الأستاذ 05
كثرة عدد التلاميذ تجعل المتابعة الفردية محدودة.	الأستاذ 06
نقص الوسائل التعليمية يزيد من صعوبة التعامل مع هذه الفئة.	الأستاذ 07
ضيق الزمن المدرسي لا يسمح بإعادة الشرح بشكل كافٍ.	الأستاذ 08
بعض الأنشطة الإدارية تستهلك وقتًا كان يمكن استغلاله في الدعم.	الأستاذ 09
الاكتظاظ وكثرة المسؤوليات يؤثران على جودة العلاقة التربوية.	الأستاذ 10

التعليق :

تكشف نتائج هذا السؤال أن المعلمين يواجهون عدة عوائق زمنية وإدارية تحد من قدرتهم على بناء علاقة تربوية قوية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. فقد أظهرت الإجابات أن كثافة البرنامج الدراسي وضيق الوقت داخل الحصة من أبرز الصعوبات التي تمنع المعلم من تخصيص وقت كافٍ للمتابعة الفردية والدعم النفسي والتربوي. كما تبين أن الاكتظاظ داخل الأقسام يمثل عائقًا كبيرًا أمام التواصل المباشر مع التلاميذ، حيث يصبح من الصعب على المعلم مراعاة الفروق الفردية أو تقديم شرح إضافي لكل حالة.

إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن كثرة المهام الإدارية والضغط المرتبط بإنهاء الدروس في الوقت المحدد يؤثران سلبًا على جودة العلاقة التربوية، لأن المعلم يجد نفسه منشغلًا بمتطلبات تنظيمية على حساب الجانب الإنساني والتربوي. كما أن نقص الوسائل التعليمية المناسبة يزيد من صعوبة التعامل مع هذه الفئة ويجعل عملية الدعم أكثر تعقيدًا. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون بناء علاقة تربوية ناجحة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاج إلى وقت كافٍ وتواصل مستمر، وهو ما قد لا يتوفر دائمًا في ظل الظروف الحالية داخل بعض المؤسسات التعليمية. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن تحسين العلاقة التربوية لا يرتبط فقط بجهود المعلم، بل يتطلب أيضًا توفير ظروف تنظيمية مناسبة تساعد على أداء دوره بشكل أفضل وأكثر فعالية.

السؤال السادس عشر: كيف تؤثر البيئة الصفية (كالاكتظاظ وكثافة المنهاج) على قدراتكم في تطبيق الجانب الإنساني مع التلاميذ؟

جدول رقم (20) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأساتذ 01	الاكتظاظ يجعل من الصعب تخصيص وقت كافٍ لكل تلميذ.
الأساتذ 02	كثافة المنهاج تدفع المعلم للتركيز على إنهاء الدروس أكثر من الجانب النفسي.
الأساتذ 03	العدد الكبير للتلاميذ يقلل من فرص المتابعة الفردية.
الأساتذ 04	الضغط داخل القسم يؤثر أحياناً على صبر المعلم وقدرته على التفاعل الإيجابي.
الأساتذ 05	تفاوت المستويات داخل القسم يزيد من صعوبة مراعاة حاجات كل تلميذ.
الأساتذ 06	الاكتظاظ يضعف التواصل الإنساني المباشر مع التلميذ.
الأساتذ 07	كثرة الأنشطة والواجبات تقلل من الوقت المخصص للدعم النفسي.
الأساتذ 08	البيئة الصفية المزدحمة تجعل التلميذ أكثر توترًا وخوفًا من المشاركة.
الأساتذ 09	يصعب تطبيق استراتيجيات فردية في ظل كثرة عدد التلاميذ.
الأساتذ 10	ضغط العمل داخل القسم ينعكس سلباً على جودة العلاقة التربوية.

التعليق :

توضح نتائج هذا السؤال أن البيئة الصفية، خاصة في ظل الاكتظاظ وكثافة المنهاج الدراسي، تؤثر بشكل واضح على قدرة المعلمين في تطبيق الجانب الإنساني داخل العلاقة التربوية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. فقد بينت أغلب الإجابات أن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم يجعل من الصعب على المعلم تخصيص وقت كافٍ لكل حالة، مما يحد من فرص المتابعة الفردية والتواصل المباشر مع التلميذ. كما أظهرت النتائج أن ضغط إنهاء البرنامج الدراسي يدفع المعلمين أحياناً إلى التركيز على الجوانب

المعرفية على حساب الجوانب النفسية والإنسانية، رغم إدراكهم لأهميتها في تحسين تعلم هذه الفئة. إضافة إلى ذلك، تبين أن تفاوت مستويات التلاميذ داخل القسم يزيد من صعوبة مراعاة الفروق الفردية، خاصة في ظل نقص الوقت والوسائل المناسبة. كما أن البيئة الصفية المزدحمة قد تؤثر سلبًا على التلميذ نفسه، حيث يصبح أكثر توترًا وخوفًا من المشاركة أو ارتكاب الأخطاء أمام الآخرين. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون تطبيق الجانب الإنساني يحتاج إلى ظروف صفية مناسبة تسمح بالتفاعل الإيجابي والمتابعة المستمرة، وهو ما قد يتعذر تحقيقه في الأقسام المكتظة. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن تحسين العلاقة التربوية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يرتبط فقط بكفاءة المعلم، بل يتطلب أيضًا تحسين البيئة الصفية وتخفيف الضغط البيداغوجي والإداري داخل المؤسسة التعليمية.

السؤال السابع عشر: إلى أي مدى يؤثر غياب التكوين المتخصص في التربية الخاصة على قدرتك في بناء استراتيجيات تواصل سليمة؟

جدول رقم (21) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الأساتذ	الإجابة
الأساتذ 01	غياب التكوين يجعلني أعتد على الاجتهاد الشخصي فقط.
الأساتذ 02	أجد صعوبة أحياناً في اختيار الطريقة المناسبة لكل حالة.
الأساتذ 03	نقص التكوين يقلل من قدرتي على تكييف الدروس حسب حاجات التلميذ.
الأساتذ 04	بعض الأساليب التقليدية لا تتج مع جميع التلاميذ.
الأساتذ 05	أحتاج إلى تدريب أكثر لفهم خصائص صعوبات التعلم الأكاديمية.
الأساتذ 06	غياب التكوين يجعل التعامل مع بعض الحالات أكثر صعوبة.
الأساتذ 07	أواجه صعوبة في استخدام استراتيجيات حديثة وفعالة.
الأساتذ 08	نقص المعرفة بالتربية الخاصة يؤثر على جودة التواصل مع التلميذ.
الأساتذ 09	التكوين المتخصص يساعد المعلم على فهم الجوانب النفسية للتلميذ.
الأساتذ 10	أرى أن التكوين المستمر ضروري لتحسين العلاقة التربوية مع هذه الفئة.

التعليق :

تكشف نتائج هذا السؤال أن غياب التكوين المتخصص في مجال التربية الخاصة يشكل من أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. فقد أظهرت الإجابات أن العديد من المعلمين يعتمدون على الاجتهاد الشخصي والخبرة الميدانية في التعامل مع هذه الفئة، نتيجة نقص التكوين العلمي المتخصص. كما تبين أن بعض المعلمين يواجهون صعوبة في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لكل حالة، خاصة مع اختلاف طبيعة الصعوبات من تلميذ إلى آخر. إضافة إلى ذلك، أظهرت

النتائج أن غياب التكوين يؤثر على قدرة المعلم في تكييف الدروس والأنشطة التعليمية بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ، كما يحد من استخدام الأساليب الحديثة في التدريس والتواصل. وأكدت بعض الإجابات أن التكوين المتخصص يساعد على فهم الجوانب النفسية والسلوكية للتلميذ، وهو ما ينعكس إيجاباً على جودة العلاقة التربوية داخل القسم. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى أساليب تربوية دقيقة ومهارات خاصة لا يكتسبها المعلم بشكل كافٍ دون تكوين متخصص. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن تحسين العلاقة التربوية مع هذه الفئة يتطلب توفير برامج تكوين مستمرة للمعلمين في مجال التربية الخاصة، حتى يتمكنوا من التعامل بفعالية أكبر مع مختلف المشكلات التعليمية والنفسية التي تواجه التلاميذ داخل البيئة المدرسية.

السؤال الثامن عشر (السؤال الختامي): بناءً على خبرتكم وتجربتكم الميدانية مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ما هي مقترحاتكم وتوصياتكم لتحسين العلاقة التربوية بين المعلم وهذه الفئة وتطوير أدائهم داخل القسم؟

جدول رقم (22) يمثل عرض إجابات الأساتذة :

الإجابة	الأستاذ
توفير تكوين مستمر للمعلمين في مجال صعوبات التعلم.	الأستاذ 01
تقليل عدد التلاميذ داخل القسم لتسهيل المتابعة الفردية.	الأستاذ 02
اعتماد أساليب تعليمية متنوعة تناسب كل مستوى.	الأستاذ 03
تعزيز التواصل الإيجابي بين المعلم والتلميذ.	الأستاذ 04
إشراك الأسرة في متابعة التلميذ ودعمه.	الأستاذ 05
توفير وسائل تعليمية حديثة داخل الأقسام.	الأستاذ 06
تخصيص حصص دعم ومعالجة بيداغوجية منتظمة.	الأستاذ 07
تحسين ظروف العمل داخل المدرسة وتقليل الضغط على المعلم.	الأستاذ 08
تعزيز دور المختصين في التربية الخاصة داخل المؤسسات.	الأستاذ 09
دعم الجانب النفسي للتلميذ وتشجيعه باستمرار داخل القسم.	الأستاذ 10

التعليق :

توضح نتائج هذا السؤال الختامي أن مقترحات الأساتذة لتحسين العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتمحور حول مجموعة من الجوانب التنظيمية والبيداغوجية والنفسية. فقد أجمعت أغلب الإجابات على أهمية توفير تكوين مستمر للمعلمين في مجال صعوبات التعلم، باعتباره عنصراً أساسياً لفهم خصائص هذه الفئة واختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها. كما تبين أن تقليل عدد التلاميذ

داخل القسم يمثل مطلبًا مهمًا لتحسين جودة المتابعة الفردية وتخفيف الضغط على المعلم، مما يسمح له ببناء علاقة تربوية أكثر فعالية مع كل تلميذ. إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أهمية تنويع الطرق التعليمية واستخدام وسائل بيداغوجية حديثة تساعد على تبسيط المفاهيم وتحسين الاستيعاب. كما ركزت بعض الإجابات على ضرورة تعزيز التواصل الإيجابي والدعم النفسي المستمر داخل القسم، لما له من أثر كبير في رفع دافعية التلميذ وتقوية ثقته بنفسه. ويمكن تفسير هذه النتائج بكون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى بيئة تعليمية مرنة ومتكاملة تجمع بين الدعم النفسي والتربوي والأسري. وعليه، فإن هذه المعطيات تؤكد أن تحسين العلاقة التربوية لا يمكن أن يتحقق فقط من خلال جهود المعلم الفردية، بل يتطلب تضافر جهود المؤسسة التعليمية والأسرة والمختصين، من أجل ضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أفضل النتائج لهذه الفئة.

ثانيا: تحليل النتائج:

1. تحليل نتائج المقابلة:

البعد الإنساني :

أولاً: عرض النتائج (إجابات المقابلة) :

أظهرت إجابات المعلمين حول البعد الإنساني في العلاقة التربوية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مجموعة من الممارسات المتقاربة. فقد أكد أغلب المعلمين أنهم يحرصون على طمأننة التلميذ عند ارتبائه أثناء القراءة الجهرية، من خلال منحه الوقت الكافي وعدم مقاطعته أو إحراجه أمام زملائه. كما أشار بعضهم إلى أنهم يعتمدون على تشجيع التلميذ بعبارات إيجابية مثل "أنت قادر" و"حاول مرة أخرى". وفيما يتعلق بتصحيح الأخطاء، بين المعلمون أنهم يعتمدون أسلوب التصحيح اللطيف وغير المباشر، بحيث يتم تجنب التوبيخ أو السخرية، مع التركيز على جعل التلميذ يكتشف خطأه بنفسه.

كما صرح عدد من المعلمين أنهم يحرصون على تبسيط النصوص والتمارين وتكييفها حسب مستوى التلميذ، خاصة في القراءة والكتابة.

وفي جانب التفاعل داخل القسم، أكد المعلمون أنهم يسعون إلى خلق جو صفّي آمن خالٍ من السخرية والتندر، لأن ذلك يساعد التلميذ على المشاركة دون خوف.

كما أشار بعضهم إلى أنهم يتجنبون المقارنة بين التلاميذ، ويعتمدون بدل ذلك على التشجيع الفردي حسب قدرات كل تلميذ.

ثانياً: التحليل :

يتضح من خلال هذه الإجابات أن العلاقة التربوية في بعدها الإنساني تقوم على الدعم العاطفي والاحتواء النفسي أكثر من كونها علاقة تعليمية فقط. فالمعلم هنا لا يكتفي بنقل المعرفة، بل يعمل على تخفيف القلق المرتبط بالتعلم لدى التلميذ.

كما أن اعتماد المعلمين على التشجيع المستمر يعكس إدراكاً لأهمية التعزيز الإيجابي في بناء الثقة بالنفس، وهو ما تؤكدته النظريات التربوية الحديثة التي تعتبر أن التلميذ ذو صعوبات التعلم يحتاج إلى بيئة آمنة نفسياً قبل أي تعلم معرفي.

كذلك فإن تجنب الإحراج والتوبيخ يشير إلى وجود وعي مهني بأهمية احترام الجانب الإنساني للتلميذ، مما يعزز العلاقة التربوية ويجعلها أكثر فعالية.

ثالثاً: الاستنتاج :

يمكن استنتاج أن البعد الإنساني في العلاقة التربوية داخل العينة المدروسة يتسم بالإيجابية والاحتواء، حيث يسعى المعلمون إلى دعم التلميذ نفسياً وتجنب كل ما قد يسبب له الإحباط. كما أن هذا البعد يشكل أساساً مهماً في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، لأنه يهيئهم نفسياً للتعلم ويزيد من دافعيتهم.

2. تحليل نتائج المقابلة:

البعد النفسي الاجتماعي :

أولاً: عرض النتائج (إجابات المقابلة):

أفاد المعلمون أن العلاقة التربوية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تقوم أساساً على بناء الثقة المتبادلة بين المعلم والتلميذ. كما أكدوا أنهم يعملون على تقبل الفروق الفردية وعدم مقارنة التلاميذ ببعضهم البعض. وأشار بعضهم إلى أنهم يعتمدون على إشراك التلميذ في الدرس بأسئلة بسيطة تناسب مستواه لتعزيز تفاعله داخل القسم.

كما بين المعلمون أنهم يستخدمون عبارات تشجيعية مستمرة لتقوية الدافعية لدى التلاميذ، خاصة عند الإخفاق المتكرر.

وفي حالات الفشل الدراسي، أكد أغلبهم أنهم يتعاملون مع الإخفاق باعتباره جزءاً طبيعياً من التعلم وليس فشلاً دائماً، مع محاولة إعادة المحاولة.

كما أشار البعض إلى أهمية خلق علاقة إنسانية قائمة على الاحترام والصبر، مع تجنب التوتر داخل القسم.

ثانيًا: التحليل :

تشير هذه النتائج إلى أن البعد النفسي الاجتماعي يلعب دورًا محوريًا في بناء العلاقة التربوية، حيث يتحول المعلم إلى موجه نفسي واجتماعي وليس فقط ناقل معرفة.

كما أن التركيز على الثقة يعكس فهمًا عميقًا لأهمية الأمان النفسي في التعلم، وهو شرط أساسي لنجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كذلك فإن التعامل مع الإخفاق بشكل إيجابي يدل على وعي تربوي متقدم، حيث يتم تحويل الخطأ إلى فرصة للتعلم بدلًا من كونه مصدر ضغط نفسي.

ثالثًا: الاستنتاج:

يمكن القول إن البعد النفسي الاجتماعي يمثل عنصرًا أساسيًا في تحسين العلاقة التربوية، حيث يساهم في تعزيز الثقة والدافعية لدى التلاميذ. كما أن هذا البعد يساعد على تقليل القلق الدراسي ويجعل التلميذ أكثر استعدادًا للتعلم والمشاركة داخل القسم.

3. تحليل نتائج المقابلة:

البعد البيداغوجي :

أولاً: عرض النتائج (إجابات المقابلة) :

أكد المعلمون أنهم يعتمدون على تبسيط الدروس وتقسيمها إلى خطوات صغيرة لتسهيل الفهم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما صرحوا باستخدامهم وسائل تعليمية متنوعة مثل الصور، البطاقات، والألعاب التعليمية.

وأشار بعضهم إلى أنهم يعتمدون على التكرار المنظم للمعلومات لضمان تثبيت التعلم.

وفي تعليم اللغة، يتم التركيز على القراءة الجماعية والإملاء التدريجي.

أما في الرياضيات، فيتم ربط المفاهيم بالأشياء الحسية لتقريب المعنى.

كما أكد المعلمون أنهم يعتمدون على التفريد في التعليم من خلال تكاليفات مختلفة حسب مستوى كل تلميذ.

ثانيًا: التحليل :

توضح هذه النتائج أن المعلمين يعتمدون على استراتيجيات تعليمية مرنة تتماشى مع حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما يعكس استخدام الوسائل التعليمية وطرق التبسيط إدراكًا لأهمية التعليم المكيف (Adapted Instruction) في هذه الفئة

كذلك فإن التفريد في التعليم يدل على محاولة مراعاة الفروق الفردية، رغم التحديات المرتبطة بالاحتفاظ وضيق الوقت.

ثالثًا: الاستنتاج :

يتبين أن البعد البيداغوجي يعتمد على التنوع في طرق التدريس والتبسيط والتكرار، وهو ما يساعد التلاميذ على تجاوز صعوبات التعلم تدريجيًا. ومع ذلك، فإن فعالية هذه الاستراتيجيات تبقى مرتبطة بظروف القسم والوسائل المتاحة.

3. دراسة ومناقشة الفرضيات :

تُعد مرحلة مناقشة الفرضيات من أهم مراحل البحث العلمي، إذ يتم فيها ربط النتائج الميدانية بالإشكالية المطروحة، والتحقق من مدى صحة الفرضيات التي تم صياغتها مسبقًا. وفي هذه الدراسة التي تناولت طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، تم الاعتماد على نتائج المقابلات

التي أجريت مع عينة مكونة من 10 معلمين، بالإضافة إلى استئناس ببعض المعطيات المساندة. ومن خلال تحليل المعطيات الميدانية، يمكن مناقشة الفرضيات كما يلي:

– بالنسبة للفرضية العامة التي تنص على أن “طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية متوسطة”، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة التربوية تتسم بطابع إيجابي يميل إلى القوة أكثر من المتوسط في بعده الإنساني والنفسي، حيث بين المعلمون أنهم يعتمدون على التشجيع، والدعم النفسي، وتجنب التوبيخ، إضافة إلى خلق بيئة صافية آمنة. غير أن هذا الطابع الإيجابي لا يخلو من بعض القيود المرتبطة بالظروف التنظيمية مثل الاكتظاظ وضيق الوقت وقلة الوسائل. لذلك يمكن القول إن الفرضية العامة تتحقق جزئيًا، لأن العلاقة التربوية ليست ضعيفة، لكنها أيضًا ليست مثالية، بل تقع بين المستوى المتوسط والإيجابي.

– أما الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على “وجود فروق ذات دلالة في طبيعة العلاقة التربوية تُعزى لمتغير الأقدمية”، فقد بينت المعطيات أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يظهرون قدرة أكبر على التعامل التربوي المرن مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يتميزون بالصبر، وحسن إدارة القسم، واستخدام استراتيجيات متنوعة في التفاعل. في المقابل، قد يواجه المعلمون الأقل خبرة صعوبة نسبية في التحكم في المواقف الصفية أو اختيار الأساليب المناسبة. وعليه يمكن القول إن هذه الفرضية متحققة جزئيًا، لأن الأقدمية تؤثر ولكن بشكل غير مطلق، إذ تلعب العوامل الشخصية والتكوين دورًا أيضًا.

– وفيما يتعلق بالفرضية الجزئية الثانية التي تفترض “وجود فروق تُعزى لمتغير التخصص”، فقد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين لديهم تكوين أو خبرة قريبة من التربية الخاصة أو تعليمية علاجية، يكونون أكثر قدرة على فهم صعوبات التعلم وتكييف طرائق التدريس. بينما يعتمد بعض المعلمين من تخصصات أخرى على الاجتهاد الفردي والخبرة الميدانية فقط. وهذا يؤدي إلى اختلاف نسبي في جودة العلاقة التربوية

واستراتيجيات التعامل. وبناءً عليه، فإن هذه الفرضية مقبولة جزئياً أيضاً، لأن التخصص يؤثر لكنه ليس العامل الوحيد المحدد لطبيعة العلاقة.

— أما الفرضية الجزئية الثالثة المتعلقة بمتغير المستوى التعليمي للمعلم، فقد أظهرت الدراسة أن ارتفاع المستوى العلمي يساهم في تنوع الاستراتيجيات البيداغوجية وفهم أعمق لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أن هذا لا يعني بالضرورة أن المعلمين ذوي المستوى الأقل لا يمتلكون كفاءة، بل إن بعضهم يعتمد على الخبرة الميدانية والتجربة. لذلك يمكن القول إن الفرضية الثالثة تتحقق جزئياً، حيث يظهر تأثير المستوى التعليمي بشكل نسبي وليس حاسماً في تحديد طبيعة العلاقة التربوية.

ومن خلال الربط العام بين الفرضيات الثلاث، يمكن ملاحظة أن جميع المتغيرات (الأقدمية، التخصص، المستوى التعليمي) تؤثر في العلاقة التربوية، لكن بدرجات متفاوتة، ولا يمكن اعتبار أي منها عاملاً منفرداً وحاسماً. بل إن طبيعة العلاقة التربوية تتحدد من خلال تفاعل عدة عوامل متداخلة، أهمها شخصية المعلم، تكوينه، خبرته، وظروف العمل داخل المؤسسة.

كما أظهرت النتائج أن العامل الإنساني والتربوي للمعلم له تأثير أقوى من العوامل الشكلية مثل الشهادة أو التخصص، حيث إن المعلم الذي يمتلك حساً تربوياً عالياً يستطيع بناء علاقة إيجابية حتى في ظل نقص التكوين. وهذا ما يجعل العلاقة التربوية في هذه الدراسة تعتمد بدرجة كبيرة على الجانب الوجداني والتفاعلي أكثر من اعتمادها على الجانب الأكاديمي فقط.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن فرضيات الدراسة لم تُرفض كلياً ولم تُقبل بشكل مطلق، بل تم التوصل إلى تحقق جزئي لها، وهو ما يعكس طبيعة الظواهر التربوية التي غالباً ما تكون متعددة العوامل ومعقدة في تفسيرها. كما أن هذه النتائج تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في علم التربية التي تؤكد أن نجاح العملية التعليمية يرتبط بتكامل الجوانب الإنسانية والبيداغوجية والتنظيمية داخل القسم.

وبذلك، يمكن الاستنتاج أن العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة ديناميكية تتأثر بعدة متغيرات، لكنها تبقى في جوهرها قائمة على التفاعل الإنساني والدعم النفسي والتكيف البيداغوجي، أكثر من ارتباطها بعامل واحد محدد.

- ربط نتائج الدراسة بالدراسات السابقة :

تُظهر نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بطبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تقاطعًا واضحًا مع عدد من الدراسات السابقة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، كما تكشف في الوقت نفسه عن بعض الخصوصيات المرتبطة بالسياق الميداني للدراسة.

فمن حيث البعد الإنساني، بينت نتائج الدراسة أن المعلمين يعتمدون بدرجة كبيرة على التشجيع، والتعزيز الإيجابي، وتجنب السخرية أو التوبيخ، وهي نتائج تتوافق مع ما أشارت إليه دراسة (Smith & Thompson, 2019) التي أكدت أن المناخ العاطفي الإيجابي داخل القسم يعد عاملاً حاسماً في تحسين تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما تتقاطع هذه النتائج مع دراسة عربية تناولت سلوكيات المعلم داخل الصف، والتي خلصت إلى أن الدعم العاطفي يرتبط مباشرة بارتفاع دافعية التلاميذ وتراجع القلق الدراسي. أما فيما يخص البعد البيداغوجي، فقد أظهرت الدراسة الحالية اعتماد المعلمين على استراتيجيات مثل التبسيط، والتكرار، والتدرج، وتقريد التعليم، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (Vaughn & Bos, 2020) التي أكدت فعالية التعليم الفردي والتدريس متعدد الوسائط في تحسين أداء المتعلمين ذوي الصعوبات الأكاديمية. كما تتماشى هذه النتائج مع الدراسات التي تؤكد أن استخدام الوسائل البصرية والتعلم النشط يسهم في تحسين الاستيعاب وتقليل الفجوة التعليمية.

وفيما يتعلق بالعوائق، بينت نتائج الدراسة أن الاكتظاظ، وضيق الوقت، وكثرة الأعباء الإدارية تمثل أهم العوائق التي تحد من جودة العلاقة التربوية، وهو ما يتفق مع دراسة (UNESCO, 2021) التي أشارت

إلى أن الظروف الصفية غير الملائمة تؤثر سلبيًا على فعالية التدخل التربوي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. كما تتقاطع هذه النتائج مع دراسات عربية عديدة أكدت أن نقص التكوين المتخصص يشكل عائقًا رئيسيًا أمام تطبيق استراتيجيات تعليمية فعالة.

أما فيما يخص الفرضيات، فقد أثبتت الدراسة أن العلاقة التربوية إيجابية ولكنها غير مثالية، وهو ما يتماشى مع دراسة (Al-Zahrani, 2020) التي خلصت إلى أن العلاقة بين المعلم والتلميذ ذوي صعوبات التعلم تتأثر بعوامل متعددة ولا يمكن الحكم عليها بأنها قوية أو ضعيفة بشكل مطلق، بل هي علاقة ديناميكية متغيرة حسب السياق.

في المقابل، أضافت الدراسة الحالية بعدًا مهمًا يتمثل في التأكيد على دور الخبرة المهنية والتفاعل الإنساني المباشر كعاملين أكثر تأثيرًا من التكوين الأكاديمي وحده، وهو ما يوسع بعض نتائج الدراسات السابقة التي ركزت بشكل أكبر على الجانب الأكاديمي دون التعمق في الجانب العاطفي للعلاقة التربوية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تدعم بشكل عام ما توصلت إليه الأدبيات السابقة في مجال صعوبات التعلم، مع تقديم إضافة نوعية تتمثل في إبراز التوازن بين الأبعاد الإنسانية والبيداغوجية والتنظيمية في تشكيل العلاقة التربوية داخل القسم.

❖ الاستنتاج العام للدراسة :

خلصت هذه الدراسة التي تناولت طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى مجموعة من النتائج المهمة التي تعكس واقع الممارسة التربوية داخل مدرسة بلقاسم سعدون. فقد تبين أن العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ تتسم في مجملها بالطابع الإيجابي القائم على الدعم النفسي والتشجيع المستمر، رغم وجود بعض الصعوبات المرتبطة بالظروف التنظيمية والبيداغوجية داخل المؤسسة التعليمية.

كما أظهرت النتائج أن المعلم يقوم بدورًا مهم حيث يجمع بين التعليم والتوجيه والدعم النفسي والاجتماعي، مما يجعله عنصرًا أساسيًا في نجاح التلميذ ذي صعوبات التعلم في العملية التعليمية .

وتبين أيضًا أن البعد الإنساني يمثل الركيزة الأساسية في هذه العلاقة، حيث يحرص المعلمون على خلق بيئة آمنة خالية من الإحراج والسخرية، مع اعتماد أساليب التشجيع والتعزيز الإيجابي. كما أن البعد النفسي الاجتماعي كان حاضرًا بقوة من خلال بناء الثقة بين المعلم والتلميذ وتقليل القلق المرتبط بالتعلم. أما البعد البيداغوجي فقد تجلّى في اعتماد استراتيجيات متنوعة مثل التبسيط والتكرار والتفريد في التعليم، رغم محدودية الوسائل والوقت.

كما أثبتت الدراسة أن نجاح العلاقة التربوية لا يعتمد فقط على التكوين الأكاديمي للمعلم، بل يتأثر أيضًا بخبرته المهنية وقدرته على التكيف مع حاجات التلاميذ. إضافة إلى ذلك، فإن الاكتظاظ وضيق الوقت وقلة التكوين المتخصص تُعد من أبرز العوائق التي تحد من فعالية هذه العلاقة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة إيجابية نسبيًا، لكنها تحتاج إلى دعم وتطوير مستمرين من خلال تحسين ظروف العمل وتكوين المعلمين في مجال التربية الخاصة، بما يضمن تحقيق تعلم أفضل لهذه الفئة.

خلاصة الفصل الميداني :

خلصت الدراسة إلى أن العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتشكل من ثلاثة أبعاد مترابطة: إنساني، نفسي اجتماعي، وبيداغوجي. وقد تبين أن البعد الإنساني هو الأكثر حضوراً، يليه النفسي الاجتماعي، ثم البيداغوجي. كما أظهرت النتائج أن المعلم يلعب دوراً متعدد الوظائف يجمع بين الدعم النفسي والتعليم والتوجيه، إلا أن هذا الدور يظل محدوداً بعوامل تنظيمية مثل الاكتظاظ وضيق الوقت.



الخاتمة

خاتمة:

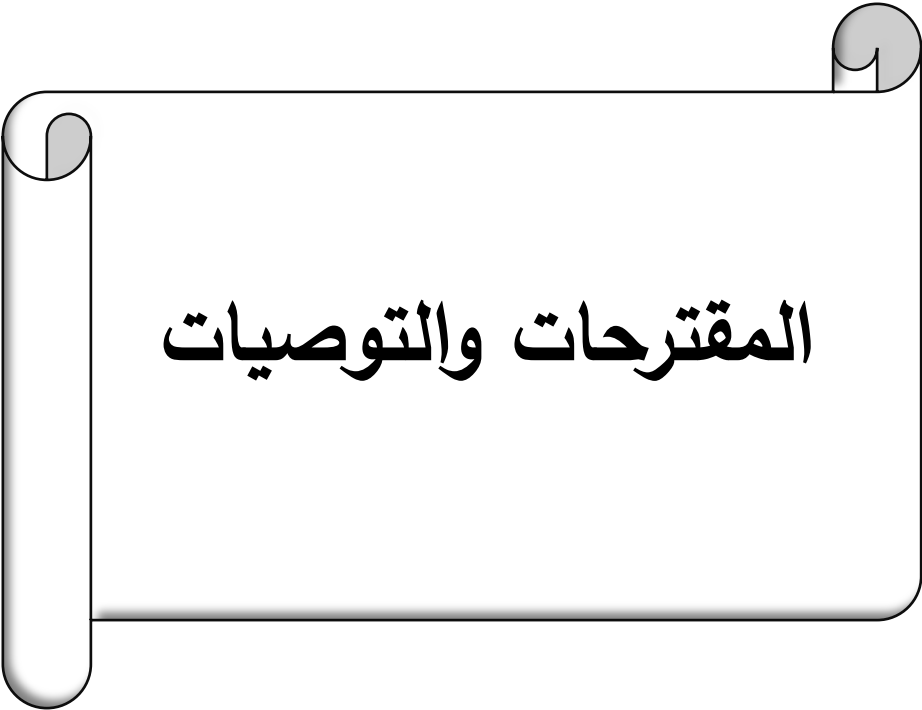
توصلت هذه الدراسة التي تناولت موضوع طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى مجموعة من النتائج الميدانية التي تعكس واقع الممارسة التربوية داخل مدرسة بلقاسم سعدون. فقد تبين أن العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ تتسم بطابع إنساني واضح يقوم على الدعم النفسي والتشجيع المستمر، وهو ما يساعد التلاميذ على تجاوز بعض الصعوبات المرتبطة بالتعلم. كما أظهرت النتائج أن المعلم لا يقتصر دوره على نقل المعارف فقط، بل يتعدى ذلك إلى كونه موجِّهاً ومسانداً نفسياً واجتماعياً، خاصة مع فئة تعاني من صعوبات تعلم تحتاج إلى عناية خاصة.

وقد بينت الدراسة أن البعد الإنساني يشكل الأساس في هذه العلاقة، حيث يحرص المعلمون على توفير بيئة صافية آمنة خالية من السخرية أو الإحراج، مع اعتماد أساليب التشجيع والتعزيز الإيجابي. كما تبين أن البعد النفسي الاجتماعي له دور مهم في بناء الثقة بين المعلم والتلميذ، مما يساهم في رفع مستوى الدافعية وتقليل القلق الدراسي. أما البعد البيداغوجي فقد تجسد في اعتماد استراتيجيات تعليمية متنوعة مثل التبسيط، التكرار، التفريد في التعليم، واستخدام الوسائل التعليمية المساعدة، رغم أن فعالية هذه الاستراتيجيات تبقى مرتبطة بالظروف التنظيمية داخل القسم.

كما أظهرت النتائج أن المعلمين يبذلون جهوداً فردية معتبرة من أجل تحسين مستوى التلاميذ، إلا أن هذه الجهود تواجه بعض العراقيل مثل الاكتظاظ داخل الأقسام، وضيق الوقت، وكثرة المهام، إضافة إلى نقص التكوين المتخصص في مجال صعوبات التعلم. ومن جهة أخرى، تبين أن الخبرة المهنية تلعب دوراً مهماً في تحسين جودة العلاقة التربوية، حيث يتمكن المعلمون ذوو الخبرة الأكبر من التعامل بشكل أفضل مع مختلف الوضعيات الصفية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة إيجابية في مجملها، لكنها تحتاج إلى دعم مؤسساتي وتكويني أكبر لضمان فعاليتها واستمراريتها. كما أن تحسين هذه العلاقة يتطلب تضافر جهود مختلف الفاعلين في العملية التربوية، بما في ذلك الإدارة المدرسية والأسرة والمختصين في التربية الخاصة.

وعليه، فإن هذه الدراسة تؤكد أن نجاح التلميذ ذي صعوبات التعلم لا يعتمد فقط على قدراته الفردية، بل يرتبط بشكل وثيق بنوعية العلاقة التي تربطه بمعلمه، وبمدى توفر بيئة تعليمية داعمة ومحفزة.



المقترحات والتوصيات

تمهيد:

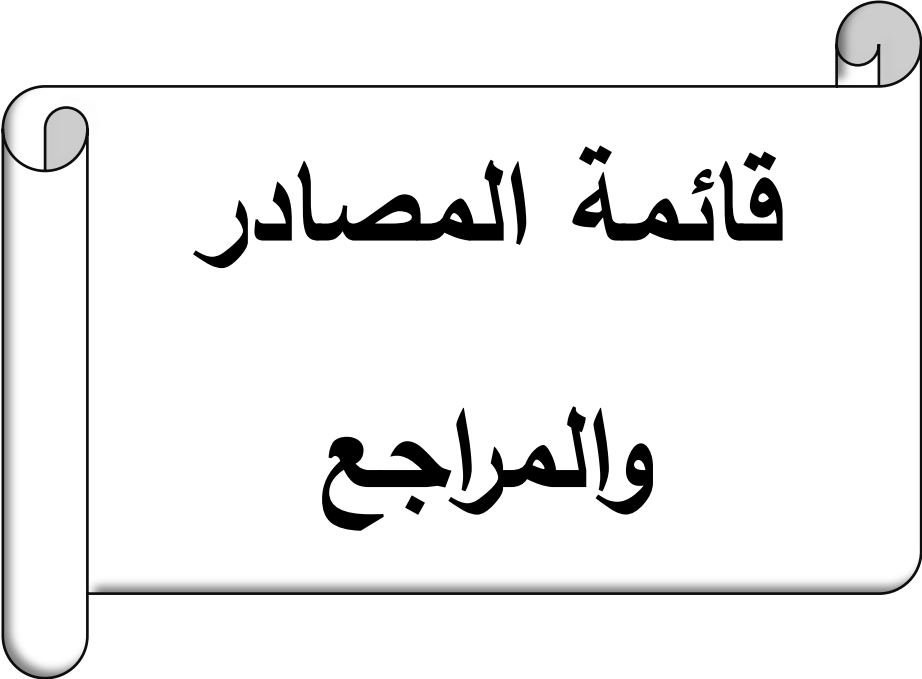
في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة حول العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وما أبرزته من أهمية هذه العلاقة في تحسين التفاعل الصفّي ودعم التعلم لدى هذه الفئة، أصبح من الضروري تقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات التربوية وتعزيز جودة التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل البيئة المدرسية، بما يحقق اندماجهم وتوافقهم الدراسي والنفسي والاجتماعي.

المقترحات:

1. إجراء دراسات حول العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مختلف الأطوار التعليمية.
2. دراسة أثر العلاقة التربوية في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3. إجراء دراسات مقارنة بين الأساتذة ذوي الخبرة والأساتذة حديثي التوظيف في بناء العلاقة التربوية.
4. دراسة العلاقة بين الكفاءة المهنية للأستاذ وجودة العلاقة التربوية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
5. البحث في أثر التكوين المتخصص للأساتذة على تحسين تعاملهم مع هذه الفئة.
6. دراسة دور الأسرة في دعم العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ ذي صعوبات التعلم.
7. إجراء بحوث حول المشكلات النفسية المصاحبة لصعوبات التعلم وعلاقتها بالعلاقة التربوية.
8. دراسة أثر المناخ الصفّي على اندماج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
9. بناء برامج إرشادية موجهة للأساتذة لتعزيز مهارات التواصل التربوي مع هذه الفئة.
10. إجراء دراسات حول استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في تحسين تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

التوصيات:

1. ضرورة توفير تكوين مستمر للمعلمين في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية .
2. إدراج دورات تدريبية حول استراتيجيات التعليم العلاجي داخل البرامج التكوينية .
3. تقليص عدد التلاميذ داخل الأقسام لتسهيل المتابعة الفردية .
4. توفير وسائل تعليمية حديثة ومناسبة لدعم عملية التعلم .
5. تعزيز دور المرشد التربوي داخل المؤسسات التعليمية .
6. تشجيع العمل التعاوني بين المعلمين لتبادل الخبرات حول التعامل مع هذه الفئة .
7. إدماج الأسرة بشكل أكبر في متابعة التلميذ ودعمه نفسيًا وتربويًا .
8. تخصيص حصص دعم ومعالجة بيداغوجية منتظمة للتلاميذ ذوي الصعوبات .
9. تحسين ظروف العمل داخل المؤسسات التعليمية لتخفيف الضغط على المعلم .
10. تعزيز ثقافة الاحترام والتشجيع داخل القسم للحد من القلق والإحباط لدى التلاميذ.



قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب العربية :

1. أحمد بدر، (2008) ، أصول البحث العلمي ومناهجه، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
2. أحمد عبد الكريم حمزة ، (2008)، سيكولوجية عسر القراءة الديسلكسيا، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر و التوزيع ،عمان ، الأردن .
3. ايمن إبراهيم خشان ، وائل موسى ابو جودة ،زيدان السرطاوى ، (2009) ، مدخل الى صعوبات التعلم ، الطبعة الثانية ، دار الزهرة للنشر و التوزيع ، الرياض .
4. تيسير مفلح كوافحة ، وعبد العزيز فواز عمر ، (2012) ، مقدمة في التربية الخاصة ، الطبعة السادسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
5. جبريل حسن العريشي ، وفاء رشاد ،عيد عبد الواحد علي ، (2012) ، صعوبات التعلم النمائية و مقترحات علاجية ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ،الأردن .
6. جمال مثقال قاسم ، (2015) ، أساسيات صعوبات التعلم ، الطبعة الثالثة ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
7. سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ، (2010) ، المرجع في صعوبات التعلم ،مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
8. سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ، (2010) ، المرجع في صعوبات التعلم ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الأولى ، القاهرة، مصر .
9. عادل عبد الله محمد ، (2005) ، قصور المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة و صعوبات التعلم ، دار الرشاد للطباعة و نشر ،القاهرة ، مصر .
10. عادل عبد الله محمد ، (2011) ، مقدمة في التربية الخاصة ، طبعة الاولى ، دار الرشاد للطبع والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

11. عبد الحميد سليمان ، (2013) ، صعوبات القراءة ماهيتها و تشخيصها ، الطبعة الاولى ، القاهرة ، مصر .

12. عبد المطلب امين القريطى ، (2005) ، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة و تربيتهم ، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

13. فكري لطفي متولي ، (2015) ، مشكلات التعلم النمائية، الاكاديمية ، الطبعة الاولى ، مكتبة الرشد ناشرون ، الرياض .

14. محمد عبيدات وآخرون، (2012) ،منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات ، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن .

15. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج ، (2021) ، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى «المظاهر والأسباب والعلاج» ، طبعة الاولى ، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

الكتب الأجنبية :

1. John W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th ed. (Thousand Oaks: Sage Publications, 2014).
2. Louis Cohen, Lawrence Manion, and Keith Morrison, *Research Methods in Education* (London: Routledge, 2018).

مذكرات التخرج :

1. اية زميتي ، اناس سايب ، (2022) ، الذكاء غير اللغوي من خلال الاختبار المصور ل زكي صالح لذوي صعوبات التعلم الاكادي مية ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، جامعة 8 ماي 1945 ، قالمة .

2. إيمان لوصيف ، (2018). مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة ,مذكرة مكملة للنيل شهادة ماستر تخصص علم نفس مدرسي و صعوبات التعلم ،. جامعة محمد خيضر ،بسكرة .
3. حاكمة بنت خالد بن علي العبرية ،(2017) ، علاقة الطالب بالمعلم و الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهن نظر معلماتهم في المدارس الحلقة الأولى ، رسالة ماجستير تخصص الارشاد النفسي ، جامعة نزوى ، عمان .
4. رميسة بومعزة ونادية بوحضر ،(2021) ، العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية ، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي ، جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل .
5. زميقي آية ، سايب إيناس ،(2022)، الذكاء غير اللغوي من خلال الاختبار المصور لزكي صالح لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (دراسة ميدانية في بعض مدارس ولاية قالمة - المستوى الرابع والخامس ابتدائي) ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي ، جامعة 8 ماي 1945 قالمة ، قالمة .
6. زهرة ماضي ، صبيحة العايب ، (2017). صعوبات التعلم وتأثيرها على التحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص علم الاجتماع تربوية ، بجامعة محمد الصديق بن يحيى ، جيجل .
7. زينب ازدي ، شهرزاد حساني ،(2020) ، النسق الاسري كما يدركه التلميذ ذو عسر الكتابة في الطور المتوسط ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم ال نفس العيادي ، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة .

8. سهام حميس ، هاجر بوخيران ، (2022) ، أثر برنامج تدريبي في تعديل صعوبات تعلم الكتابة (عسر الخط) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علم نفس المدرسي، جامعة ابن خلدون ،تيارت .
9. فايذة بية، (2019) ، العلاقة التربوية و دورها في التحصيل الدراسي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية ، جامعة الشهيد حمه لخضر ، الوادي .
10. فايذة بيه ، (2019)، العلاقة التربوية ودورها في التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ سنة رابعة متوسط بمتوسطات بلدية الوادي) ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع ، جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي ، الوادي .
11. فوزية محمدي ، (2004) ، العلاقة التربوية بين المدرس و التلاميذ الاعسر ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي ، جامعة قاصدي مرياح ، ورقلة .
12. محمد قشار ، (2022)، أثر برنامج تعليمي للتكفل بحالات عسر الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "دراسة ميدانية" ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس ، جامعة قاصدي مرياح ورقلة ، ورقلة.
13. مخاطرية كنزة ، (2025) ، دور المعلم في الكشف عن صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية و علاقته بالكفاءة الذاتية ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي ، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم .
14. نسرين سارة علواني ، حدة الباي ، (2022) ، دور المعلم الطور الابتدائي في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس توجيه و ارشاد ، جامعة محمد بوضياف، المسيلة .

15. وفاء مشو ، مليسة فروجة عليج ، . (2024). تشخيص صعوبات القراءة وأثرها على التحصيل الدراسي -السنة الرابعة ابتدائي نموذجاً ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو ، تيزي وزو .

مجالات :

1. أحمد بودانة ، زهية جاب الله(،2019) ، استعمال الوسائل التكنولوجية ضمن العلاقة التربوية بين الأستاذ والطالب ، مجلة سوسولوجيا الجزائر ، العدد 02 ، جامعة الجزائر 2 ، الجزائر العاصمة.
2. اسماء لشهب . (2015). تشخيص صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية وأساليب علاجه. مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 15 ، جامعة حمه لخضر بالوادي .
3. بدر سعدون ، (2025) ، الأستاذ و تلميذ نحوى علاقة تربوية فاعلة، مجلة الدبيلة ، الوادي
4. بديعة واكلي ، سماح شوادة ، (2018) ، صعوبة الكتابة بين التشخيص والعلاج ، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد التاسع ،جامعة سطيف ، سطيف .
5. البشير جاري ، عربية جوادي ، سميرة حمدة ، (2023). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين القدرة الحسابية لدى عينة من التلاميذ ذوي عسر الحساب ، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 9 ،جامعة الوادي، الوادي .
6. تهاني محمد عثمان منيب ، بسمة أسامة السيد، وأسمر رجب حافظ فرج ، (2021)، مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ، العدد 45 ، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر .

7. حسينة ميلودي ، (2024). صعوبات الحساب عند الطفل المصاب بمتلازمة وليامس وبوران: دراسة عصبية معرفية لخمس حالات. مجلة الروان، المجلد 08 ، العدد 01 ، جامعة العقيد أكلي محند أولحاج بالبوية، الجزائر.
8. رزيقة بوزقزي ،(2023)، محاضرات في مقياس العلاقة التربوية ، تخصص علم النفس التربوي ، جامعة البليدة 2 علي لونيبي ، البليدة .
9. سهيلة محمد أبو رقية ،(2024)، صعوبات التعلم الأكاديمية و علاقتها بتدني مستوى التحصيل الدراسي للأطفال العاديين من وجهة نظر معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي ، مجلة القرطاس ، العدد 25 ، المجلد 14 ، زليتن ، ليبيا .
10. سومية قدي ،(2016)، صعوبات تعلم القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية و سبل علاجها ، جامعة وهران2 ، وهران .العدد 01 ، المغرب.
11. علي هوارية حاج ، (2020) ،صعوبة تعلم الكتابة: أسبابها ومظاهرها وطرق علاجها ،مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، مجلد 9 ، عدد 3 ، وحدة البحث تلمسان ، تلمسان .
12. فاطمة بولحوش ، (2020) ، قراءات و مقاربات في مسارات تأسيس العلاقات البيداغوجية و محطاتها ، مركز فاطمة الفهرية للأبحاث و الدراسات ، الطبعة الاولى ، فاس، مغرب .
13. ماجدة عمران ، (2022). تشخيص صعوبات تعلم الكتابة (الديسغرافيا) واستراتيجيات علاجها. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد 7 ، العدد 1 ، زيان عاشور ،الجلفة .
14. محمد آيت موحى ، (2009) ، العلاقة التربوية : طبيعتها وأبعادها ، مجلة دفاثر التربية والتكوين ، العدد 01، الرباط، المغرب.
15. محمد آيت موحى ، (2009) ، العلاقة التربوية طبيعتها و أبعادها ، مجلة دفاثر التربية و التكوين

16. محمد آيت موحى ،(2009) ، العلاقة التربوية طبيعتها و أبعادها ، العدد ١ ، المجلد 2 ، معجم

اللغة العربية، دار الفكر العربي .

17. مليكة شعباني ، 2020 ، صعوبات التعلم الاكاديمية ، محاضرات في صعوبات التعلم الاكاديمية،

جامعة الجزائر 2 ، الجزائر العاصمة .

المواقع الكترونية :

1. أفنان ابو مفرح ، 2017 ، صعوبات القراءة وعلاجها ، موقع موضوع (<https://mawdoo3.com>)

2. ساجدة أبو صوي ، 2017 ، صعوبات التعلم في الحساب ، موقع موضوع

<https://mawdoo3.com>

3. شهيرة دعدوع ، (2017) ، صعوبات الكتابة وطرق علاجها ، موقع موضوع،

<https://mawdoo3.com>