جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
فرع علوم التربية

التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية

دراسة ميدانية لبعض المدارس الابتدائية في ولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: تربية خاصة وتعليم مكيف

من إعداد الطالبين:

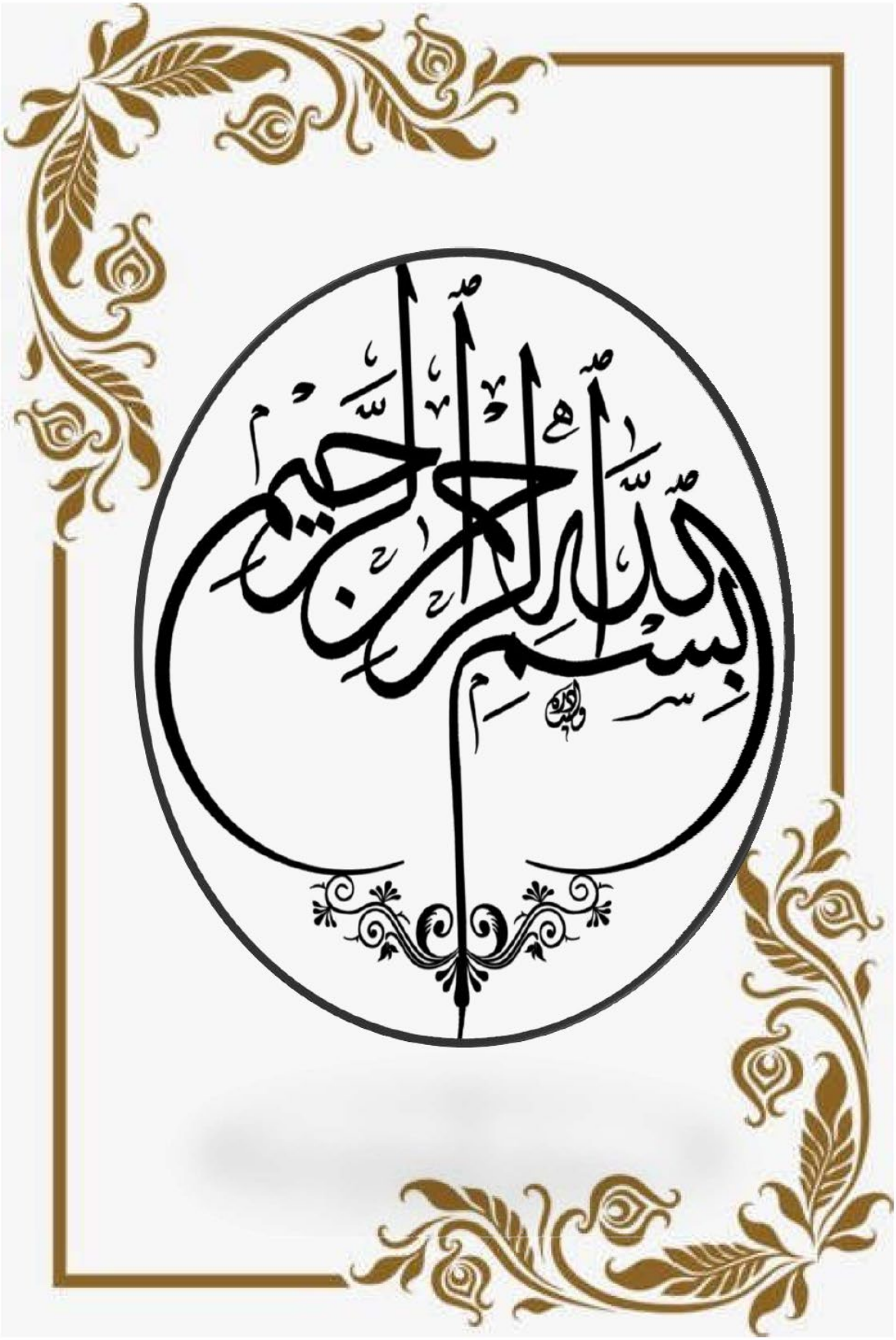
عبود ياسمينة

قاوجي كنزة

الأستاذة المشرفة:

مقدم صافية

السنة الدراسية: 2020-2021


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

نحمد الله عز وجل الذي وفقنا في إتمام هذا البحث والذي أعطنا الصحة والعافية والعزيمة. فالحمد لله حمدا كثيرا.

نقدم جزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذة المشرفة "**مقدم**" على كل ما قدمته لنا من توجيهات ومعلومات قيمة ساهمت في إثراء موضوع دراستنا، كما نقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء اللّجنة المناقشة، إلى جميع أساتذة الكرام بكلية العلوم الاجتماعية ونخص بالذكر رئيسة التخصص **بوبكري**.

وشكرا لكل من ساعدنا لإنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد وكانوا لنا بمثابة السند والدعم والتشجيع.

ياسمينة وكنزة

إهداء

الحمد لله الذي أعانني على إنهاء هذا العمل الذي أهديه لكل

من عائلتي وعائلة زوجي.

إلى أمي الغالية حفظها الله.

إلى روحي أبي المرحوم وإلى سند حياتي زوجي الغالي.

وإلى جميع العائلة وكل من ساندني كبيرا وصغيرا.

كنزة

الاهداء

أهدي ثمرة جهدي وتعبي هذا إلى أغلى من أملك:

إلى الشمعة التي إحترقت لتضئ لي الطريق إلى الجامعة إلى من تجرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب، إلى من أزاح الشوك عن طريقي ليبسط لي بساط الراحة لأكمل درب العلم "أبي" بارك الله في عمره.

إلى النبع الباسم والقلب الرحيم نبع الحنان "أمي الغالية" حفظها الله ورعاها.

إلى أخي وأختي الحبيبين.

إلى كل أفراد أسرتي صغير وكبير.

إلى كل الأصدقاء اللذّين وقفوا معي.

وإلى كل من ساهم في تلقيني ولو حرف في حياتي الدراسية.

ياسمينة

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى معرفة التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية، ولتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثتين المنهج الوصفي على عينة بلغت 50 تلميذ وتلميذة من تلاميذ صعوبات التعلّم الأكاديمية التي تم اِختيارها بطريقة قصدية، (29) ذكور و(21) إناث.

صممت الباحثتين إستبيان التوافق النفسي الاجتماعي الذي وزع على معلمي المدرسة الابتدائية لمحاولة الإجابة عليه ومعرفة التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية، كما حاولت الدراسة التحقق من مدى وجود فورق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية تعزى متغير الجنس والسن.

وبعد جمع البيانات وتفريغها ومعالجتها إحصائيا بِاستخدام البرنامج الإحصائي SPSS الخاص بالعلوم الإنسانية والاجتماعية ومن خلال اِستخدام المعالجة الإحصائية التالية اختبار T، اختبار Anova، متوسط حسابي، انحراف معياري، نسب مئوية معادلة ألفا كرومباخ توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود توافق نفسي اجتماعي متوسط لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير الجنس من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير السن من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

Study summary:

The aim of this research is to know the psychosocial adjustment of students with academic learning difficulties from the point of view of primary school teachers. (21) female.

The two researchers designed a psychosocial adjustment questionnaire that was distributed to primary school teachers to try to answer it and find out the psychosocial adjustment among students with academic learning difficulties. The study also tried to verify the existence of statistically significant differences in psychosocial adjustment among students with academic learning difficulties due to the gender and age.

After collecting the data, unloading and statistically processing them using the SPSS statistical program for humanities and social sciences, and by using the following statistical treatment T-test, my alpha test, the following results: Anova, percentages, mean, arithmetic equation:

- There is an average psychosocial adjustment among students with academic learning difficulties from the point of view of primary school teachers.

- There are no statistically significant differences in psychosocial adjustment among students with academic learning difficulties due to the gender variable from the point of view of primary school teachers.

- There are no statistically significant differences in psychosocial adjustment among students with academic learning difficulties due to the age variable from the point of view of primary school teachers.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
إهداء	–
كلمة شكر	–
فهرس المحتويات	–
فهرس الجداول	–
فهرس الأشكال	–
مقدمة	أ
الفصل الأول الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة	06
2- فرضيات الدراسة	11
3-أهمية الدراسة	11
4- أهداف الدراسة	12
5-تحديد مصطلحات الدراسة	12
6-الدراسات السابقة	14
7- التعقيب على الدراسات السابقة	19
الجانب النظري الفصل الثاني: التوافق النفسي الاجتماعي	
تمهيد	23
I-1 التوافق	24
I-1-1 مفهوم التوافق	24
I-1-2 خصائص التوافق	24
I-1-3 عوامل التوافق	25

I-1-4 معايير قياس التوافق	28
I-1-5 مستويات التوافق	30
I-1-6 النظريات المفسرة للتوافق	33
II-2 التوافق النفسي الاجتماعي	36
II-2-1 مفهوم التوافق النفسي الاجتماعي	36
II-2-2 الصحة النفسية وعملية التوافق النفسي الاجتماعي	38
II-2-3 النمو النفسي الاجتماعي وعملية التوافق	39
II-2-4 خصائص التلاميذ المتوافقون نفسيا وإجتماعيا	41
خلاصة الفصل	44
الفصل الثالث صعوبات التعلم الأكاديمية	
تمهيد	46
1- تعريف صعوبات التعلّم	47
2- تعريف صعوبات التعلّم الأكاديمية	48
3- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلّم	48
4-أسباب صعوبات التعلّم	51
5- المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلّم	53
6- تشخيص صعوبات التعلّم	56
7- محاكات تشخيص صعوبات التعلّم	56
8- صعوبات التعلّم الأكاديمية	58
8-1- صعوبات القراءة	58
8-2- صعوبة الكتابة	66
8-3- صعوبة الحساب	71
خلاصة	78

الفصل الرابع **المدرسة الابتدائية**	
تمهيد	**80**
1- مفهوم المدرسة	**81**
2- تعريف المدرسة الإبتدائية	**81**
3- وظائف المدرسة الإبتدائية	**83**
أهمية التعليم الإبتدائي	**84**
5- غايات التّعلم الإبتدائي	**86**
6- خصائص التّعليم الإبتدائي	**87**
7- التعليم الإبتدائي في الجزائر في ظل الإصلاحات الجديدة في مجال التربية	**88**
8- معلم المدرسة الإبتدائية	**89**
9- تكوين معلم المدرسة الإبتدائية	**90**
10- خصائص معلم المدرسة الابتدائية	**94**
11- الأدوار المهنية لمعلم المدرسة الإبتدائية	**97**
12- إمكانية المعلم في العملية التربوية.	**100**
13- دور المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم	**101**
خلاصة	**103**
الجانب التطبيقي **الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة**	
تمهيد	**106**
1-الدراسة الاستطلاعية	**107**
1-1-الدراسة الاساسية	**112**
2-1- منهج الدراسة	**112**
2-2- عينة الدراسة	**113**

2-3- مكان وزمان إجراء الدراسة	114
2-4- أدوات جمع المعلومات	115
3-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	117
الفصل السادس عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	120
1-عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية	121
1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة	121
1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى	122
1-3- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية	123
2- مناقشة نتائج الدراسة الميدانية	124
2-1- مناقشة نتيجة الفرضية العامة	124
2-2- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى	125
2-3- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية	127
استنتاج عام	130
التوصيات	132
خاتمة	134
قائمة المراجع	136
الملاحق	-

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يمثل توزيع مع أفراد العينة الاستطلاعية التلاميذ وفق متغير الجنس والتكرارات والنسبة المئوية والنسبة في الدائرة	108
	يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية تلاميذ وفق متغير السن والتكرارات والنسبة المئوية والنسبة في الدائرة.	109
03	يمثل توزيع أفراد العينية على مستوى المؤسسات التعليمية	113
04	يمثل كيفية تصحيح عبارات اِستبيان توافق نفسي اِجتماعي	115
05	يمثل العبارات الموجبة والسالبة	116
06	يمثل التوافق نفسي اِجتماعي لأفراد العينة ذوي صعوبات تعلم أكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية	121
07	يمثل الفروق في درجات التوافق النفسي الاجتماعي لأفراد العينة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من الجنسين من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية	122
08	يمثل الفروق في درجات التوافق النفسي الاجتماعي لأفراد العينة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في السن من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية	123

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	يمثل مستويات التوافق	33
02	يمثل القطاع الدائري لعينة الدراسة الاستطلاعية التلاميذ وفق متغير الجنس	109
03	يمثل القطاع الدائري لعينة الدراسة الاستطلاعية التلاميذ وفق متغير السن.	110
04	يمثل القطاع الدائري حسب المؤسسات التعليمية	114

مقدمة

مقدمة:

حضي التعليم في العالم عامة وفي العالم العربي خاصة بأهمية بالغة، ولعل المدرسة الابتدائية أوّل المراحل لهذا التعليم، فهي الهيئة أو المؤسسة التعليمية الرسمية التي ينتقل إليها الطفل وهو مزود بالقيم والمعايير والاتجاهات النفسية الاجتماعية التي تساعده في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لأهميته في حياة التلميذ، غير أن المسار التعليمي للتلميذ لا يحقق دائما هذه الأهداف، بل توجد فئة منهم يواجهون مشاكل تمنعهم من تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي، وهي فئة ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية التي تتميز بعدم القدرة إما على القراءة، الكتابة أو الحساب.

ويعد المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي السند الأوّل للمتعلم، وهو من المدخلات الهامة في العملية التربوية والعملية التعليمية التعلمية، فعلى مهاراته وكفاءاته يستند البناء الصحيح لتعليمات التلاميذ، وترقية أدائهم في كل الجوانب، فنظرا لاتصاله الدائم بالتلاميذ فإنه يسهل له الكشف المبكر عن تلك الصعوبات والعراقيل التي يجدها هذا المتعلم خاصة تلك المتعلقة بالتوافق النفسي الاجتماعي.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على التوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية وللاستجابة لمتطلبات الموضوع تم تقسيم هذه الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأوّل: خصص للإطار العام للإشكالية ويتضمن: تحديد إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا والدراسات السابقة.

الجانب النظري: يتضمن ثلاثة فصول هي:

الفصل الثاني: خصص للتوافق النفسي الاجتماعي حيث يتضمن تمهيد، مفهوم التوافق خصائص التوافق، عوامل التوافق، معايير قياس التوافق، مستويات التوافق، نظريات التوافق مفهوم التوافق النفسي الاجتماعي، الصحة النفسية وعملية التوافق النفسي الاجتماعي، النمو النفسي الاجتماعي وعملية التوافق، خصائص التلاميذ المتوافقون نفسيا إجتماعيا، خلاصة.

الفصل الثالث: خصص لصعوبات التعلّم الأكاديمية، حيث يتضمن: تمهيد، تعريف صعوبات التعلّم، تعريف صعوبات التعلّم الأكاديمية، النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلّم، أسباب صعوبات التعلّم، المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلّم، تشخيص صعوبات التعلّم، محكات تشخيص صعوبات التعلّم، صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة وصعوبة الرياضيات.

الفصل الرابع: خصص للمدرسة الابتدائية والمعلم، ويتضمن تمهيد، تعريف المدرسة الابتدائية ووظائفها، أهمية التعليم الابتدائي، غاياته، خصائصه، التعليم الابتدائي في الجزائر في ظل الاصلاحات الجديدة في مجال التربية، ومعلم المدرسة الابتدائية تكوينه خصائصه الأدوار المهنية في العملية التعليمية ودوره في مساعدة ذوي صعوبات التعلم في الفصل وأخيرا الخلاصة.

الجانب التطبيقي: يتضمن فصلين:

الفصل الخامس: خصص الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث يتضمن تمهيد، الدراسة الاستطلاعية، أهداف الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية، مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية، الخصائص السيكومترية للاستبيان، منهج البحث، العينة الأساسية للبحث، أدوات البحث، مكان وزمان إجراء البحث، إجراءات تطبيق الدراسة.

الفصل السادس: خصص لعرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث المتعلقة بمتغير الدراسة والتي توصلنا إليها من خلال المرور بالمعالجة الإحصائية وأخيرا قمنا بعرض الاستنتاج العام، الخاتمة، ومجموعة من التوصيات، قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد مصطلحات الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- تعقيب على الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

التلميذ ينمو ويرتقي بوصفه شخصية اِجتماعية سوية على قدر ما يتوفر له من عوامل التربية ومقاومتها في الوسط الإنساني والاجتماعي الذي يعيش فيه وعلى البيئة الاجتماعية المحيطة به حيث أن لها دور فعالا في إعداده للحياة (المحرز، 2005، ص 28).

ويقع عبئ تشكيل هذه الشخصية على عاتق الأسرة والمدرسة ولكن على الرغم من الجهود المبذولة إلاّ أنه توجد فئة من التلاميذ اللّذين يعانون من صعوبات التعلّم.

وتمثل هذه الفئة مشكلة تربوية ومن أكثر المسائل التربوية تعقيدًا والتي اِختلف علماء النفس والتربية في تحديد العوامل التي تسبب في حدوثها، فهناك من أرجعها إلى وجود خلل في الدّماغ وهذا ما أكدته دراسة Maicl Best، على وجود علاقة بين الاضطرابات النورولوجية ونمو اللّغة، إذ كان الجهاز العصبي المركزي لا يؤدي وظيفته قد يكون خال في التعلّم (أحمد ، 2003، ص 2008).

وفئة صعوبات التعلّم تشير إلى تأخر أو اِضطراب أو تخلف في واحد أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، الكتابة أو الهيجاء أو إجراء العمليات الحسابية الأولية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اِضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثني من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلّم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو الإعاقات التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي .

فحسب الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية قد قدرت نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم ممن هم في عمر المدرسة الابتدائية بحوالي 01% إلى 03%(Learner, 2003, P 105).

وتعتبر صعوبات التعلّم عائقا فعليا للتلاميذ، حيث توجد فئة منهم يواجهون مشاكل تمنعهم من تحقيق الكفاءة التربوية وهي فئة ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية التي تتميز بعدم القدرة، إما على القراءة أو الكتابة أو الحساب.

وفي هذا الصدد جاءت دراسة بشير معمرية (2004-2005) إلا أنّ صعوبات التعلّم في القراءة والكتابة كانت مقدمة الترتيب لدى تلاميذ الطور الأول، أما الدراسة الثانية فكانت صعوبات الحساب في مقدمة الترتيب لدى تلاميذ الطور الثاني في التعليم الابتدائي (أورد بشقة، 2008، ص 02).

وفي هذا السياق يظهر لنا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يعانون من صعوبات تتعلّق بالمهام الأكاديمي التي تعتبر من المشكلات الرئيسية التي يعاني منها التلميذ.

فمهارة القراءة يعرفها غريرمونGRIMON بأنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية (جدوع، 2007، ص 125).

وقد أكّد كل من Kurd&Elkins إلى وجود ما بين 60% إلى 70% من الأطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلّم يعانون من صعوبات في القراءة :(بلطحي، 2010، ص 18).

فمهارة الكتابة أشار إليها عصام جدوع (2007) بأنها عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف والحركات). (جدوع، 2007، ص 126).

فقد أظهرت دراسة Stein (1990): التي كان الهدف منها البحث عن الطرق والأدوات التي يفضلها المعلمين لتعليم فن الخط، والتهجئة لذوي صعوبات التعلم وقد أشارت

النتائج أنّ الطرق التي يفضلها المعلّم لتعليم الخط يكون بالتتبع بِاستخدام النسخ، واِستخدام الأوراق المخططة الملونة والطباشير الملون.(أورد صلاح ، 2002، 103).

وفيما يخص صعوبات الحساب فهي عسر أو صعوبات في اِستخدام وفهم المفاهيم والحقائق الحسابية والفهم الحسابي والاِستدلالي العددي والحسابي وإجراء العمليات الحسابية والرياضية وهذه العصوبة تعبّر عن نفسها من خلال العجز عن اِستيعاب المفاهيم الرياضية وصعوبة إجراء العمليات الحسابية (زيات ، 2002، ص 549).

فتبين دراسة خالد زيادة (2006) بعنوان صعوبات الأكثر اِنتشارًا بين الأطفال في المرحلة المدرسية الابتدائية، حيث بينت الدراسات أن حوالي 108 من الأطفال في الصف الرابع حتى السادس اِبتدائي يعانون من صعوبة الحساب .

اعتبار أن المدرسة هي المجتمع الثاني الذي ينتقل إليه التلميذ فيتعلم القراءة الحساب والكتابة وينخرط مع تلاميذ ويُكون معهم صدقات وعلاقات اِجتماعية تهدف إلى مساعدته على اِكتساب الخبرات الإنسانية وأساليب ومهارات التفاعل والاتصال الإنساني وبناء شخصية متكاملة التي تساعده على التكيف مع البيئة الاجتماعية الصعبة، بحيث تعمل جاهدة أن تكون بيئة تربوية ينشأ فيها التلميذ ليكون صحيح الجسم والعقل ومضبوط العاطفة متزن الشخصية، عارف بماله وما عليه من حقوق وواجبات، قادر على أداء عمل يتقنه وخدمة نفسه ووطنه عن طريق هذا العمل (فاخر ، 1961، ص 87).

والمدرسة في نظر ديوي: «هي صورة الحياة الاجتماعية التي تركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيأ الطفل إلى المشاركة في ميراث الجنس وإلى اِستخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاِجتماعية».

وللمعلم عنصر فعال في المدرسة في توجيه وتسليح التلاميذ بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة واِكتساب المعارف والقدرات والمهارات وتنمية كل الجوانب المختلفة للتلميذ

سواء الجسمية الانفعالية، العقلية، وتدعيم السلوك المرغوب فيه الذي يتماشى مع قيم المجتمع وثقافته ومساعدتهم على التغلب على مختلف المشكلات التي تواجههم سواء كانت تربوية أو نفسية أو اِجتماعية، اِنفعالية ومن بين أهم هذه المشكلات التي تعترض نجاح التلميذ وتفوقه الدراسي نجد مشكلة التوافق النفسي الاجتماعي.

فالتوافق هو بناء متماسك موحد سليم لشخصية التلميذ، وتقبله لذاته، وتقبل الأفراد الآخرين له، وشعوره بالرضا والارتياح النفسي والاجتماعي، إذ يهدف الفرد إلى تعديل سلوكه نحو مثيرات البيئة، وتكوين ارتباطات وعلاقات توافق بينه وبين تلك المثيرات البيئية والاجتماعية المتنوعة (إبن منظور ، 1990، ص 62).

كما يعرف أيضا: «على أنه العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الفرد مستهدفا تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين نفسه من جهة، وبينه وبين البيئة من جهة أخرى»(زهران ، 1997، ص 202).

فالفرد والبيئة متغيران ولذلك يتطلب كل تغيير تغيرا مناسبا لإبقاء على اِستمرار العلاقة وهذا التغير المناسب هو التكيف والعلاقة المستمرة بينهما هي التوافق.

وتبرز أهمية التوافق منذ بداية حياة التلميذ التي تنقسم إلى جانبين التوافق النفسي الاجتماعي اللّذان يعدان عاملان أساسيين في تكوين حياة التلميذ الشخصية والاجتماعية. وعلى هذا الصدد جاءت دراسات التي تناولت التوافق النفسي الاجتماعي ومن بينها نجد دراسة الباحثة مرحان "1984" أين إهتم بالتوافق وعلاقته بمستوى الطموح لدى المراهق والمراهقات بالمغرب وتوصلت إلى وجود علاقة بين مختلف أبعاد التوافق المنزلي والصحي والاجتماعي والانفعالي ومستوى الطموح (أورد بلحاج ، 2011، ص 05).

بحيث يعتبر صاحب الدراسة أنها الأولى من نوعها في تلك الفقرة التي أجريت على المراهقين بالمغرب بما أن باقي الدراسات التي شملت التوافق النفسي كانت تدور حول المراهقين في الجامعة والمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة.

وكما نجد أيضا دراسة كورن لسنCorn lissen "1973" التي تناولت علاقة التوافق الاجتماعي بالتحصيل الدراسي الجيد.

والتوافق عنصر أساسي في حياة الفرد إذ يجعله دائما يحصل على حالة إشباع وإرضاء لدوافعه الشخيصة والاجتماعية من أجل تحقيق نوعا من التوافق النفسي الاجتماعي.

ولهذا نستخلص من خلال الدراسة أن التحقق من التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلّم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية من خلال التساؤلات التالية:

- هل يوجد توافق نفسي اجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير الجنس من وجهة نظر معلمي المدرسة الإبتدائية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية تعزى متغير السن من وجهة نظر معلمي المدرسة الإبتدائية؟

2- فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:**

– يوجد توافق نفسي إجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

- **الفرضيات الجزئية:**

– توجد فروق دالة في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية تعزى متغير الجنس.

– توجد فروق دالة في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير السن.

3- أهمية الدراسة:

– تأتي أهمية البحث الحالي كونه من الأبحاث التي تتناول موضوعا من المواضيع الهامة في حياة التلميذ المدرسية، حيث سلط الضوء على فئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والتوافق النفسي الاجتماعي لهذه الفئة.

– قد تساهم هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة أمام الباحثين لتناول هذا الموضوع بطرق وأساليب علمية مختلفة.

– طرح علمي (تفتقر إليه المكتبة).

– قد تتيح فرصة لتصميم وإعداد بعض البرامج الإرشادية التي تساعد في تحسين الجانب النفسي الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

4- أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الأساسية وهي كالتالي:

- التعرف إذ هناك توافق نفسي اِجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

- الكشف عن الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية التي تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

- الكشف عن فروق في التوافق النفسي الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية التي تعزى لمتغير السن من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

5- تحديد مصطلحات الدراسة:

5-1- التوافق النفسي:

هو عملية ديناميكية مستمرة، تتناول السلوك والبيئة وبالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته .

- **إجرائيا:**

هو تحقيق الطفل قدرًا من السواء الشخصي من حيث سعادته مع ذاته وتقديره لها بشكل سوي.

5-2- التوافق الاجتماعي:

هو حسب تعريف "باركر" على أنه مجموعة المناشط أو السلوكيات التي يبذلها الفرد حتى يشبع حاجاته أو يتخطى العوائق ليتوافق مع البيئة المحيطة به كما بين أن التوافق

الناجح ما هو إلا نتاج تكيف متزن مع بيئة الفرد الداخلية والخارجية بما يشبع حاجياته ويحقق أهدافه.

- **إجرائيا:**

هو قدرة الطفل على الانسجام مع الآخرين اللذين يتعامل معهم وتكوين علاقات اِجتماعية يسودها الاِحترام، التعاون والتفاهم.

5-3- التوافق النفسي الاجتماعي:

فهو حسب نجاتي تلك العلاقات التي يحقق فيها الفرد حالة من الالتزام ، كما يحقق بها حالة من الاتزان مع المحيط الخارجي و يظهر هذا الاتزان من خلال تقبله الأخرين من أفراد أسرته و مدرسته بوجه عام (أورد محمد ، 2011، ص 22)

- **إجرائيا:**

هو القدرة على إقامة علاقات اِجتماعية مع الآخرين مثمرة وممتعة تتسم بالقدرة على الحب والعطاء والتي تمنحه السعادة مع ذاته وتقديره لها بشكل سوي، ومن ناحية أخرى القدرة على العمل المنتج الفعال الذي يجعل من الفرد نافع محيطه الاجتماعي.

5-4- صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي صعوبات القراءة و الكتابة و صعوبة العمليات الحسابية بالإضافة إلى صعوبات التهجئة و مثل هذه الصعوبات و غيرها تنتج عن الصعوبات النمائية .(بطرس ، 2009،ص 32)

- **إجرائيا:**

هي الصعوبات التي تظهر في المهارات الأكاديمية الأساسية التي يحتاجها الإنسان في تفاعله مع محيطه والتي تشمل القراءة والكتابة والحساب.

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسة تناولت "التوافق النفسي الاجتماعي":

6-1-1- دراسة ساراكو كلو وأخرون 1989 (Saracoglu):

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين تلاميذ فاقدي القدرة على التعلّم وبين تلاميذ بطيء التعلّم في التوافق النفسي الاجتماعي والمدرسي، وعلى عينة تكونت من (65) تلميذ وتلميذة ومنهم (34) من فاقدي القدرة على التعلم و(31) من تلاميذ بطيء التعلم تراوحت أعمارهم ما بين (9-12 سنة)، إستخدم الباحث أدوات لجمع البيانات، قام بتطويرها بنفسه لأغراض دراسته، أشارت النتائج إلى أنّ أفراد المجموعة (فاقدي القدرة على التعلم) أظهروا مقدارا في تقدير الذات وفي التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي لكنه أقل مستوى الذي أظهره أفراد المجموعة الثانية (تلاميذ بطيئي التعلم)، كما إرتبط مفهوم الذات إرتباطا إيجابيا بالكفاءة الذاتية في التعلّم لدى المجموعتين وبهذا فإن التلاميذ بطيء التعلم يعانون من تدن في مفهوم الذات والكفاءة الذاتية إلا أنّهم يستطيعون تخطي ذلك إن وجدت البرامج التي تساعدهم على رفع هذا المستوى لديهم، وكذلك أفراد فاقدي القدرة على التعلم لكن بدرجة أقل في التوافق النفسي والاجتماعي من مستوى بطيء التعلم وبوقت أطول نسبيا.

6-2- الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية:

6-2-1- دراسة زيدان السرطاوي 1995:

وكان موضوعها: «خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المملكة العربية السعودية».

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلّم وأكثر هذه الخصائص شيوعًا من وجهة نظر معلمهم، وتكونت عينة الدراسة (549) طالبا في

المرحلة الابتدائية منهم (33) طالبا من ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات ومنهم (216) طالبا عاديا.

اِستخدم الباحث أداة تطوير دراسة المشتملة على (57) سلوكا تم تصنيفها وتجميعها ضمن أربعة أبعاد رئيسية تمثلت في الاضطرابات السلوكية والخصائص الأكاديمية والاضطرابات الإدراكية معتمدًا على المنهج الوصفي التحليلي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع السلوكيات التي تشير إلى صعوبات التعلّم الأكاديمية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مرتفعة وكان أهمها حاجتهم لوقت طويل لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائهم والصعوبة في إجراء العمليات الحسابية وفي القراءة وبطيء في إنجاز العمل وحاجاتهم إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم وصعوبة تطبيق ما تعلموه ونقص في القدرة على التمييز وعلى الاستماع مع عدم فهم ما يسمعونه .

6-2-2- دراسة الحاج كادي:

بعنوان: «صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة بالمدرسة الابتدائية بورقلة».

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة باختلاف المتغيرات الوسيطة المتمثلة في الجنس، إعادة السنة أو عدمها وتقدر العينة بـ 253 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة اِبتدائي، ولقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- مستوى صعوبات التعلّم أعلى مقارنة مع المتوسط لدى أفراد العينة، لا توجد فروق في صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالث باختلاف متغير الجنس، كما توجد فروق دالة

في الصعوبات التعلم لدى تلاميذ بإختلاف متغير الدراسة وذلك لصالح تلاميذ المدارس الريفية.

6-2-3- دراسات جبايب 2008:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأولى الأساسي، وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة والتخصص وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من 123 معلما ومعلمة، 44 ذكورًا و79 إناثًا، حيث أظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة وكثرة المحو والضغط على القلم، أما فيما يتعلق بالمتغيراتفأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

6-2-4- دراسة الدكتور بشير معمرية 2007- 2006:

تناولت الدراسة صعوبات التعلم الأكاديمية لدى متعلمي الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، حيث شملت دراسة 08 مدارس إبتدائية من باتنة وتازوت وكانت العينة مكوّنة من 175 متعلما منهم 118 ذكرًا و57 أنثى تراوحت أعمارهم بين 06 إلى 16 سنة بمتوسط عمري قدره 9.98 وإنحراف معياري قدره 2.21، حيث توصل الباحث إلى أنه توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات الطور الأوّل والثاني من التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب).

6-2-5- دراسة معمرية وآخرون:

الدراسة تناولت "صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم اِبتدائي من الجنسين في مدينة باتنة، اِستعمل فيها الباحثون قائمة تحوي على 39 صعوبة تعلم أكاديمية طبقوها على عينة قوامها 165 تلميذ وأسفرت نتائجها إلى ما يلي في الطور الأوّل جاءت صعوبة التعلّم الأكاديمية في القراءة والكتابة، في الطور الثاني جاءت صعوبة التعلم الأكاديمية في الحساب، وكانت نسبة ذوي صعوبات التعلم من أفراد العينة كما يلي الذكور 65%، إناث 35%.

6-2-6- دراسة هوفر:

بعنوان "الاستراتيجيات المتبعة في تعليم التلاميذ لمهارات القراءة والكتابة" وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب التي سيتبعها المعلمون والمعلمات في تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية لمهارة القراءة والكتابة.

وقد اِستخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للتلاميذ وقد توصل إلى أن المعلم يعتمد على اِستراتيجية تتضمن عمل دائرة والكلمات ورسم الصور، مسائل الجمع والطرح اللّفظة ومسائل الضرب اللّفظية تساعد في تحسين مستوى أداء التلميذ .

6-3- الدراسات التي جمعت بين التوافق النفسي الاجتماعي وصعوبات التعلم الأكاديمية في المدرسة الابتدائية.

6-3-1- دراسة هويدا محمد إبراهيم:

تحت عنوان التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمي 2016.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى التوافق النفسي الإجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلّم الأكاديمية بالحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بالخرطوم السودان ومعرفة الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي لهذه الفئة تبعا لاختلاف الجنس والمستوى الصفي ومستوى تعليم الوالدين.

ولتحقيق ذلك إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ويتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مايكل باست لتعرف على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومقياس وكسلر للذكاء الأطفال وإختار الشخصية لأطفال كاليفورنيا وبعد التأكد من خصائص هذه الأدوات السيكومترية وتم تطبيقها على عينة البحث التي تم إختيارها بطريقة عشوائية والتي تبلغ 80 مفحوصا 40 عاديين، 40 غير عاديين ذوي صعوبات التعلم 25 منهم ذكور و15 إناث، وتوصلت الدراسة إلى أن التوافق النفسي والاجتماعي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يتسم بإنخفاض مقارنة بالتلاميذ العاديين وإنه لا توجد فروق في التوافق النفسي والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يعزى إلى الجنس والمستوى الصفي.

6-3-2- دراسة هويدا سعيزكي 2015:

بعنوان "التوافق النفسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم وعلاقته ببعض المتغيرات وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ صعوبات التعلم القراءة والكتابة الصف الثاني والذي بلغ عددهم 165 تلميذ ومن بين الأهداف التي تسعى إليها هذه الدراسة، هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم (القراءة والكتابة).

وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع أبعاد التوافق النفسي تتسم بالارتفاع وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم.

كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة اِرتباطية بين جميع أبعاد التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم (القراءة والكتابة).

6-3-3- دراسة مرباح 2014:

هدفت الدراسة إلى التعرف على "عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة اِبتدائي" بمدينة الأغواط اِعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي أخذ جميع التلاميذ الذين تقرر بأنهم يعانون من عسر القراءة والتي بلغ عددها 493 وبعد عملية التشخيص أصبح حجم العينة 60 تلميذ معسر قرائيا، 38 تلميذًا و22 تلميذة، أما أدوات البحث فقد تمثلت في المقابلة الملاحظة، اِختبار التقدير التشخيصي لصعوبات تعلّم القراءة ومن إعداد فتحي زيات، اِختبار رسم رجل اِختباري القراءة الجهرية والصامتة من أجل الفهم "لحاج صبري فاطمة الزهراء" وقائمة ملاحظة سلوك الطفل لمصطفى كامل ببرسون واِختبار (ت T).

وقد جاءت كل النتائج بعدم وجود علاقة ذات دلالة اِحصائية بين عسر القراءة والتوافق النفسي.

7- تعقيب على الدراسات السابقة:

إن الدراسة التي تناولت التوافق النفسي الاجتماعي كانت لصالح العينة حيث تماثلت عينة درستنا مع عينات الدراسات السابقة، أما الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية فهي تناولت موضوع بحثنا بشكل جزئي كدراسة زيدان (1995) و دراسة الحاج كادي و دراسة جبايب (2008) و دراسة هوفر التي ركزت فقط على الصعوبتين (القراءة و الكتابة) ، و كذا دراسة بشير المعمرية (2006-2007) التي اهتمت بصعوبات التعلم الأكاديمية في الطور الأول الأول و الثاني ابتدائي.

أما الدراسات التي جمعت بين التوافق النفسي الاجتماعي و صعوبات التعلم الأكاديمية كدراسة هويدا محمد ابراهيم (2016) و هويدا سعيد زكي (2015) و دراسة مرباح (2015) على تلاميذ المدرسة الابتدائية هي دراسات متنوعة حاول فيها الباحثون تبيان العلاقة بين بعضها البعض.

أما بالنسبة للأدوات التي اعتمدت عليها الدراسات فهناك ما تماثل مع دراستنا كدراسة مرباح (2014)، التي استخدمت المنهج الوصفي، وكذا دراسة هويدا ابراهيم (2016)، ودراسة زيدان السرطاوي (1995).

لقد قدمت الدراسات السابقة العربية منها والاجنبية فائدة كبيرة من حيث القاعدة النظرية، من حيث الارشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة البحث، ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض النقاط واختلفت معها في نقاط أخر.

الجانب النظري

الفصل الثاني

التوافق النفسي الاجتماعي

تمهيد

I-1 التوافق

I-1-1 مفهوم التوافق

I-1-2 خصائص التوافق

I-1-3 عوامل التوافق

I-1-4 معايير قياس التوافق

I-1-5 مستويات التوافق

I-1-6 النظريات المفسرة للتوافق

II-2 التوافق النفسي الاجتماعي

II-2-1 مفهوم التوافق النفسي الاجتماعي

II-2-2 الصحة النفسية وعملية التوافق النفسي الاجتماعي

II-2-3 النمو النفسي الاجتماعي وعملية التوافق

II-2-4 خصائص التلاميذ المتوافقون نفسيا وإجتماعيا

خلاصة الفصل

تمهيد:

إنّ تغير ظروف الحياة المستمرة، يجعل الكائن الحي لا يستجيب لها بشكل جيد فيلجأ إلى تعديل إستجاباته لتتلاءم مع هذه التغيرات، وهذا يعني أنه يقوم بعملية التوافق لكي يتعايش مع هذه المتغيرات.

فالتوافق من المفاهيم الأساسية في علم النفس ليشمل على مختلف جوانب الحياة الاجتماعية الأسرية، النفسية التي تعتبر الوسيلة الضرورية لتحقيق التوازن و التلائم بين جوانب السلوك الداخلية والخارجية، فدراسة التوافق النفسي الاجتماعي يتطلب جهد من الباحث وتمويله وذلك اعتمادا على النظريات والبحوث المختلفة في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية ومختلف العلوم المرتبطة بها، والتي فتحت المجال لفهم الإنسان وسلوكه من خلال دراسة الفرد.

I-1 التوافق:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التوافق لكثرة معاينة وتعدد مفاهيمه.

1-1 مفهوم التوافق لغة:

إنّ أصل التوافق من وفق وفقه الله توفيقا سدده ووفق أمره من التوفيق بمعنى توافق، توافقا القوم في الأمر أي اِتفقوا ووفقت بينهم أي أصلته (ابن منظور، 1990).

1-2 تعريف التوافق اِصطلاحا:

التوافق هو قدرة الكائن على مواجهة الظروف البيئية من تغيرات، بحيث يشبع حاجاته، ومن ثم تحقق له المحافظة له على حياته (أحمد ، باهي، 2006، ص 38).

يتضح من التعريفين أنّ التوافق يعني قدرة الفرد على الانسجام مع البيئة التي يعيش فيها وكذلك قدرته على تقبل الضغوط الحياتية التي يواجهها، من أجل تحقيق متطلباته والمحافظة على حياته.

I-2 خصائص التوافق:

أ- **التوافق عملية كلية:** تعني بالضرورة النظر إلى الإنسان بِاعتباره شخصية كلية، وهي تصدق على كل المجلات المختلفة في حياة الإنسان، كذلك يصدق التوافق على المظاهر والمسالك الخارجية لحياة الإنسان وتجاربه الشعورية من حيث الاستمتاع والرضا عن نفسه وعن العالم الخارجي.

نستخلص أن التوافق يستوجب فيها الفرد الانسجام مع نفسه وبيئته الخارجية في نفس الوقت.

ب- التوافق عملية نسبية: حيث يختلف بِإختلاف الظروف الإجتماعية والإقتصادية وأنه يتوافق على عاملي الزمان والمكان ومن ثم يمكن القول بأن للتوافق مستويات متعدة، فالحياة والفرد السوي هو الذي يتصف بالمرونة والقدرة على تغيير إستجابته حتى تتلاءم مع المواقف البيئية، ويصل إلى إشباع عن طريق سلوك توافقي.

نستخلص أن الشخص المتوافق هو القادر على تتغير استجابته مع ذاته ومحيطه حسب متطلبات الزمان والمكان.

جـ- التوافق عملية وظيفية: ويقصد به أنّ التوافق سواء كان سويا أو مرضيا فإنه ينطوي على وظيفة إعادة الاتزان أو تحقيق الاتزان من جديد الناشئ عن صراع القوي بين الذات والموضوع، فالإنسان شعاره الدائم أنا موجود في حالتي الصحة والمرض، التوافق وسوء التوافق، فإن التوافق ليس مجرد خفض للتوتر وإنما تحقيق لقيمة الذات والوجود الإنساني.

نستخلص أن التوافق وسوء التوافق يقف وراء تحقيق الذات وإعادة الاتزان سواء في حالة مرضية أو صحية.

د- التوافق عملية ديناميكية: التوافق عملية مستمرة على مدى الحياة لا تحدث مرة واحدة وبصفة نهائية بل تستمر طول حياته (المغربي، 1992).

نستخلص أن التوافق يستمر مدى الحياة أي يبدأ من ميلاد الإنسان حتى مماته.

I- 3 عوامل التوافق:

توجد مجموعة من العوامل التي من شأنها أن تساهم في نجاح أو فشل العملية التوافقية للفرد ويمكن حصرها في عوامل خاصة بالفرد وعوامل خاصة بالبيئة ويمكن التطرق إليها فيما يلي:

1- السن: يعتبر السن عامل أساسي في مدى نجاح عملية التوافق وذلك قدرة الفرد الناضج على التفكير في الوسائل والغايات على حد السواء، ومدى ملائمتها لتجسيد وبلوغ غاياته ورغباته. فغالبا ما يغير الشخص وخاصة بعد سن المراهقة أهدافه بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية لما يدرك عدم تماشي أهدافه وغاياته مع ما قد يواجهه من عقبات ذاتية بيئية والتي تحول دون بلوغه إلى الأهداف المسطرة سابقا.

نستخلص أن السن له دور هام في توافق الفرد فهو يمر بمراحل متعددة في الحياة ويتأثر بالعديد من العوامل.

2- الجنس: أثبتت الدراسات أن هناك ثمة اِختلاف في مستوى الطموح الذي يستوجب وجوده لدى الأفراد أثناء تحقيق التوافق وهذا بين الجنسين، فالذكور أكبر طموحا من الإناث فالرجال يشعرون بحاجة أكبر للتحصيل في العمل المدرسي، الرياضة، الترقية، الوظيفة حيث أنهم يتجهون إلى وضع أهداف تفوق إمكانياتهم في هذه المجالات والفروق بين الجنسين تزداد بتقدم العمر، حيث يتوسع مجال الاهتمام لدى الرجال أكثر من النساء أين الرجال يعملون على تحقيق مجموعة من الحاجات تتعلق بجوانب مختلفة منها المهنية ومنها المكانة الاجتماعية في حين أن عند النساء تكون مقتصرة على الجانب الأسري، وهذا ما يؤكد اِتساع أو تعدد عمليات التوافق عند الرجال أكثر منه عند النساء.

نستخلص أن طموح الذكور يفوق طموح الإناث خاصة في نسبة التوافق.

3- الاستعدادات والقدرات العقلية:

تلعب القدرات العقلية دورا كبيرا في نجاح عملية التوافق واِستمرارها فكلما كان الفرد أكثر ذكاءًا وتخيل مبدع، كلما كان باِستطاعته القيام بتحديد أهداف معينة تتفق مع بيئته واِمكانياته ومحيطه الاجتماعي وبذلك يساعده هذا على تحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة (غريب، 1974، ص 83).

فالشخص المتوافق أكثر اِستبصارا بذاته وقدراته والعوائق التي تواجهه في طريقه إلى تحقيق أهدافه وأكثر تقبلا لحدود إمكانياته، فالإدراك الموضوعي للذات والعالم يساعدان على وضع أهداف واقعية تتناسب مع إمكانيات الفرد وقدرته (أورد في: حسين، 1978).

نستخلص مما سبق أن القدرات العقلية تلعب دور هام في تحقيق التوافق لدى الإنسان وهذا ما يؤدي به أن يتفق مع نفسه ومع الآخرين.

- خبرات النجاح والفشل:

إن خبرات النجاح من شأنها أن ترفع من مستوى طموح الأفراد وتولد لديهم رغبة أكبر في تحقيق التوازن والسعي إلى إرساء قواعد وأسس التوافق على العكس من ذلك فإن خبرات الفشل من شأنها أن تؤدي بالأفراد إلى رسم خطط لتحقيق أهداف لا تتماشى مع قدراتهم مما يدل على سوء التوافق، فخبرات النجاح والفشل ليس لها مغزى إلا في إطار الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه (أورد صالح، 1984).

نستنتج أن النجاح يلعب دور كبير في زيادة ثقة الفرد بنفسه.

- المستوى الاجتماعي:

إن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يعد من العوامل الهامة والمؤثرة في مستوى طموح الأبناء، فالأطفال اللّذين ينتمون لوضع اِجتماعي واِقتصادي مرتفع لديهم فرصة أكبر من أن يطمحوا إلى مستويات تعليمية ومهنية عالية عكس المنتمين لوضع اِجتماعي منخفض (جابر، 1982، ص 115).

وعلى العموم فإن الأسرة لها دور كبير في مساعدة أبنائها على تحقيق طموحاتهم وأهدافهم مما توفره من إمكانيات يستطيع الأفراد بواسطتها التغلب على العوائق التي تعترضهم وتكون لهم الحافز الذي يدفعهم نحو تحقيق أهدافهم وبالتالي تحقيق التواق.

نستخلص أن الإمكانيات الاجتماعية عامل هام في تحقيق الراحة والاسترخاء للفرد من أجل تحقيق التوافق.

مما سبق ذكره مسبقا يتضح أنّ عملية التوافق تتحكم فيها العديد من العوامل بعضها مرتبطة بالفرد والآخر مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها من كل جوانبها الطبيعية، الثقافية، الاجتماعية فعملية التوافق تتوقف على قدرة الفرد على إدراك قدراته وإمكانياته عندما يسعى إلى رسو أهدافه.

I-4 معايير قياس التوافق:

- **المعيار الإحصائي:** ويستند هذا المعيار (للحكم على مستوى التوافق النفسي) إلى قاعدة تعرف بالتوزيع الاعتدالي والذي يرتكز على المتوسط العام لمجموعة السمات التي يتميز بها الفرد، ويجدر الإشارة إلى أن هذا المعيار لا يتمتع بكفاءة تضمن سلامة القياس حيث إنه لا يضع في الاعتبار أن التوافق عند الأفراد ينبغي أن يكون مصاحبا لشعورهم بالرضا وتوافقهم مع ذواتهم.

- **المعيار القيمي:** حيث يشير (شاذلي، 2001) إلى أن المنظور القيمي يستخدم مفهوم التوافق لوصف مدى اِتفاق السلوك مع المعايير الأخلاقية وقواعد السلوك السائد في المجتمع وتعتبر أن الشخص المتوافق هو الذي يوافق سلوكه وتصرفاته مع مبادئ أخلاقية أو قواعد سلوكية تقرها ثقافة المجتمع ولذا فإنه يمكن الجزم بأن هذا المعيار يركز على الجانب الاجتماعي من التوافق ولا يعير اِنتباها لمدى رضا الشخص وإتزانه مع ذاته.

- **المعيار الطبيعي:** الشخص المتوافق ضمن هذا المعيار هو من لديه إحساس بالمسؤولية الاجتماعية ويعد اِكتساب المثل والقدرة على الضبط الذات طبقا لمفهوم الطبيعي والذي يشتق من حقيقة الإنسان الطبيعية ومن عالم الشخصية المتوافقة، فهو يعتبر طبيعيا

من الناحية الفيزيقية أو الاحصائية، والسلوك المتوافق هو ذلك السلوك الذي يساير الأهداف وما يناقضها بعد سوء توافق (طه ، 1980).

– **المعيار الثقافي:** وفيه يرتكز على نحو مبالغ فيه عند الأخذ بمعايير المسايرة حيث يعتبر الأشخاص المسايرون للجماعة وأساليب حياتها متوافقون، بينما أن غير المسايرون هم في الغالب ممن يتصفون بسوء التوافق.

– **المعاير الحضاري:** ويعد معيارا نسبيا فالشخص السوي هو الذي يساير قيم ومعايير وقوانين مجتمعه، ومن الجدير ذكره أن قوانين المجتمعات وقيمها ومعايرها تختلف اختلافا ظاهريا عن بعضها البعض، كما تختلف أهداف المجتمعات بل تتعارض أحيانا وبالتالي فإنّ هذا المعيار مثله في ذلك مثل المعيار الثقافي الذي لا يمكن الأخذ به إلا في ضوء ثقافة وحضارة المجتمع الذي يشعر فيه الفرد (شاذلي، 2001).

– **المعيار الاجتماعي:** إن لكل مجتمع خصائصه الخاصة به ويتخذ هذا المعيار من مسايرة المعايير الاجتماعية أساسا للحكم على السلوك السوي أو خلافه فالشخص السوي هو ذلك الشخص المتوافق اجتماعيا والعكس صحيح.

– **المعيار الذاتي:** ويعتمد على ما يدركه الفرد ذاته، حيث يستند إلى ما يشعر به الشخص وكيف يرى في نفسه الاتزان والسعادة ولذا فهو عبارة عن إحساس داخلي وخبرة ذاتية ولا يمكن الاستناد إلى هذا المعيار وحده، فقد يشعر المريض نفسيا بالسعادة وهو غير متوافق مع الجماعة أو قد يمر الفرد العادي أحيانا بمشاعر القلق وفق هذا المعيار، فيعد غير متوافق (أورد عمض، 2008).

– **المعيار الإكلينيكي:** يتحد مفهوم التوافق النفسي في ضوء المعايير الإكلينيكية لتشخيص الأعراض المرضية ويعتبر الشخص متوافق استنادا إلى أسباب غياب الأعراض

والخلو من مظاهر المرض وعليه فإن المعيار الإكلينيكي لا يحدد التوافق على نحو إيجابي وذوي معنى (شاذلي، 2001).

نستخلص مما سبق أن لقياس التوافق عدة معايير فنجد المعيار الاحصائي يركز على المتوسط العام للسمات، والمعيار القيمي يركز على مدى اتصاف الفرد بالمعايير الاخلاقية، أما المعيار الطبيعي فيركز على ضبط الانسان لذاته، في حين أن المعيار الثقافي يركز على مدى اتباع الفرد لثقافة المجتمع وعدم الانحراف على معايير المجتمع، وكذا المعيار الحضاري والاجتماعي الذي يحث على اتباع قوانين المجتمع، أما المعيار الذاتي فيتعلق بتقبل الفرد لذاته، وأخيرا المعيار الاكلينيكي الذي يقوم على تقبل الفرد لمرضه.

I-5 مستويات التوافق:

1- المستوى الشخصي: وهو قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا.

حسب (نبيل سفيان، 2004): إنه إشباع الفرد لحاجاته النفسية وفهمه لذاته فهما واقعيا وتقبله لذاته وإحترامها، وثقة بنفسه وتحمله المسؤولية، وقدرته على اتخاذ قراراته، وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه (نبيل، 2004).

وبالتالي فإن التوافق الشخصي يعني توفر قدر من الرضا القائم على أساس واقعي كما يؤدي في المدى الطويل على التقليل من الاحباط والقلق والتوتر، الذي يتعرض له الفرد ويقوم التوافق الفردي كذلك على تحقيق نوع من الرضا العام بالنسبة للشخص ككل أكثر من إسناده إلى إشباع دافع معين على حساب الدوافع الأخرى، كما يقوم كذلك على تحقيق التوافق مع الآخرين (الخلدي، 2002، ص 110).

– **المستوى الاجتماعي:** يعني أن ينشأ الفرد علاقة منسجمة مع البيئة التي يعيش فيها كما يقول "ولمان" في تعريفه إن تحقيق الانسجام الداخلي في الشخصية شرط لتحقيق الانسجام مع البيئة الخارجية، وتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومعاييره الاجتماعية وتقبل التغيير الاجتماعي، والتفاعل السليم والعمل لخير الجماعة والمشاركة في النشاط الاجتماعي مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية (صبرة ، محمد، 2004، ص 127).

– **المستوى الديني:** الجانب الديني جزء من التركيب النفسي للفرد، وغالبا ما يكون مجالات للتعبير عن صراعات داخلية عنيفة، كالتعصب، ويتحقق التوافق الديني بالإيمان الصادق فالدين عقيدة لتنظيم المعاملات بين الناس، له أثر عميق في تكامل الشخصية و اتزانها، أما إذا فشل الإنسان في التمسك بهذا السند ساء توافقه واِضطربت نفسيته (شاذلي، 2001، ص 61).

– **المستوى الأسري:** يتضمن السعادة الأسرية التي تتمثل في الاستقرار والتماسك الأسري والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة، والحفاظ على سلامة العلاقات بين الوالدين وبينهما وبين الأبناء وسلامة العلاقة بين الأبناء بعضهم البعض، حيث تسود المحبة والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع، ويمتد التوافق الأسري كذلك ليشمل سلامة العلاقات الأسرية مع الأقارب وحل المشكلات الأسرية.

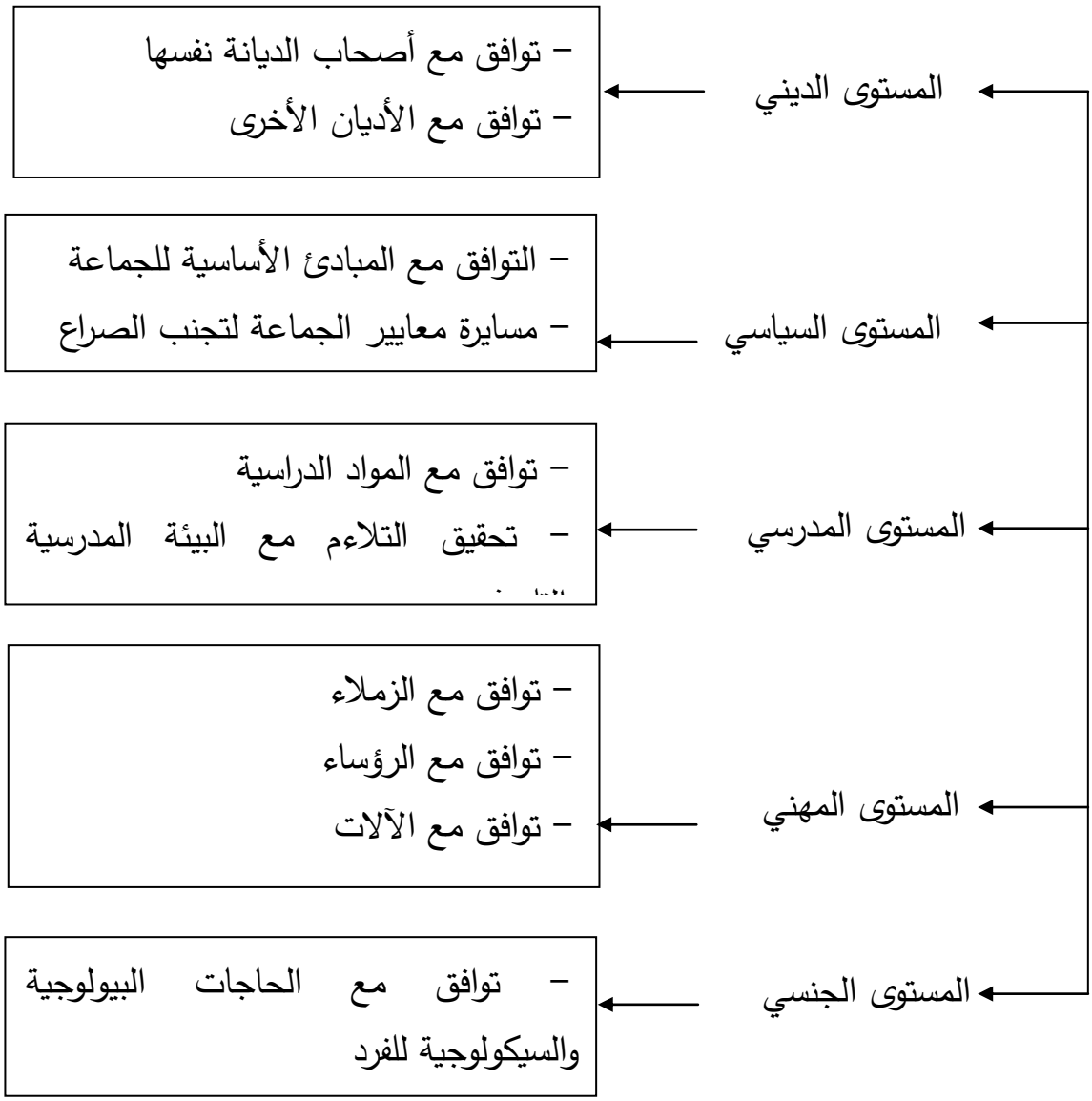
– **المستوى السياسي:** يتحقق التوافق السياسي عندما يعتنق الفرد المبادئ الأساسية التي تتماشى مع تلك التي يعتنقها ويوافق عليها المجتمع، أي يساير معايير الجماعة التي يعيش فيها، وإذا ما خالف هذه المعايير يتعرض للكثير من الضغوط المادية والنفسية أو ينشأ لديه صراع يعوق إشباع حاجاته، ويصيبه التوتر والقلق، وعليه أن يساير معايير الجماعة أو يغير المبادئ والأفكار التي تنتقل من مجتمع لآخر(صبرة، 2004، ص 192).

– **المستوى المهني:** يشير إلى الانسجام بين العامل وعمله ويتحقق ذلك بعدة طرق أهمها حسن اِختيار المهنة الملائمة، والتدريب على أدائها بشكل جيد، وتقبلها ورضا الفرد عنها والاقناع بها، ومحاولة إقامة علاقات إنسانية راضية مع الزملاء والرؤساء(عبد الخالق، 1993، ص 61).

– **المستوى المدرسي:** حالة تبدو في العملية المستمرة التي يقوم بها الطالب لِاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلائم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية، فالتوافق الدراسي تبعا لهذا المفهوم قدرة مركبة من بعد عقلي وبعد اِجتماعي (الشاذلي، 2001، ص 63).

– **المستوى الجنسي:** يلعب الجنس دور بالغ الأهمية في حياة الفرد لما له من آثار في سلوكه وفي الصحة النفسية، ذلك أن النشاط الجنسي يشبع كل الحاجات البيولوجية والسيكولوجية وكثيرا من الحاجات الشخصية والاجتماعية وإحباطه مصدر للصراع والتور الشديدين، وتختلف الطريقة التي تشبع بها الحاجات الجنسية وتختلف درجة هذا الإشباع اِختلافا واسعا بِاختلاف ظروف الحياة وخبرات تعلم الفرد، ويعتبر عدم التوافق الجنسي دليلا على سوء التوافق العام لدى الفرد.

وبناء عليه نستخلص أنه من أجل وصول الفرد إلى حالة من التوافق الكلي أو عام لابد عليه أن يجمع بين هذه المجالات، حيث أننا لا نستطيع الحكم على أنّ الفرد متوافق إذ كان متوافقا في مجال دون آخر، فالشخص المتوافق هو ذلك الذي يكون قادرا على الانسجام والتأقلم في كل هذه الميادين.



الشكل رقم (01): يمثل مستويات التوافق (مدحت، 1990، ص 84).

I-6 النظريات المفسرة للتوافق:

1- نظرية التحليل النفسي ومن أبرز روادها فرويد:

يرى فرويد أنّ عملية التوافق النفسي غالبا ما تكون عملية لا شعورية، أي أن الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياته، فالمتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اِجتماعيا (الشاذلي، 2001، ص 58).

فيقرر فرويد أنّ السمات الأساسية للشخصية والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث صفات هي:

- قوة الأنا.
- القدرة على العمل.
- القدرة على الحب (عبد اللطيف و أخرون، 1990، ص 87).

نستخلص مما سبق أنّ نظرية التحليل النفسي ركزت على أنّ التوافق عملية لا شعورية تحدث للفرد دون أن يدرك ذلك.

2- النظرية الإنسانية:

ترى نظرية علم النفس الإنساني أنّ التوافق النفسي يبدو في مدى تحقيق الفرد للإنسانية تحقيقا كامل، ويختلف الأفراد في مستوى تحقيقهم للصحة النفسية.

ويرى كارل روجرز C. Rogers (1961) أنّ الأفراد اللّذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن جانب من جوانب القلق فيما يتعلق بسلوكهم أو مفهومهم عن ذاتهم.

أما ماسلو A. Maslow (1970) إعتبر أن الإدراك الفعال للواقع وقبول التلقائية، التمركز الصحيح للذات هي التي تؤدي بالفرد إلى التوافق بصفة إيجابية مع نفسه ومع الآخرين (أورد بلجاج، 2011).

ويرى ألبورت أنّ التوافق هو غاية كل كائن حي ويعد دافعا أساسيا للسلوك بمعنى كل فرد يتوافق مع بيئته بطريقته الخاصة وبأسلوبه الشخصي، ويرتبط التوافق السوي بِامتداد الذات ويعني أن حياة الفرد لا ينبغي لها أن تتقيد في نطاق تلك المجموعة وينبغي أن تكون توتراته واِشباعاته أكثر ميلا إلى الكثرة والتعدد منها إلى القلة والنمطية (أورد حسين، 2012).

إيريكسون يعتبر الشخص المتوافق لابد أن يتسم بالثقة، الإحساس، القدرة على الألفة والحب الشعور بالاستقلالية، التوجه نحو الهدف والتنافس والقدرة علا ملائمة الظروف المتغيرة دليل على النضج وسهولة التوافق (أورد في: بلحاج، 2011).

3- النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن أنماط التوافق وسوء التوافق يكون بالتعلم وبالاكتساب من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، والسلوك التوافقي يشمل كل الخبرات التي تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة ومشاكلها والتي سوف تقابل بالتعزيز أو التدعيم (جاسم، 2004، ص 25).

ويرى جون واطسون وسكينر Skinner أن عملية التوافق النفسي الاجتماعي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهل الشعوري، ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثابتها.

أما السلوكيين المعرفيين أمثال ألبرت باندورا Albert والباحث مايكل ماهوني رفض كل منهما فكرة تفسير أن طبيعة الإنسان مشكلة بصورة آلية ميكانيكية، واعتبروا أن كثير من الوظائف البشرية تتم والفرد على درجة عالية من الإدراك أثناء حدوثها (عبد اللطيف، 1990، ص 88).

من خلال ما سبق يتضح لنا أنّ السلوكيون يعتمدون على السلوك الظاهري وإستجابة الفرد في خبرات الحياة المختلفة والتي تقابل بالتعزيز أو التدعيم.

- النظرية البيولوجية:

ومن مؤسسيها داروين، مندل كالمان، وجالتون، ترتكز على النواحي البيولوجية للتوافق حيث ترى أن كل أشكال عدم التوافق تعود إلى أمراض تصيب أنسجة الجسم والمخ وتحدث

هذه الأمراض في أشكال منها الموروثة ومنها المكتسبة خلال مراحل حياة الفرد من إصابات واِضطرابات ناتجة عن المحيط أو تعود إلى اضطرابات نفسية تؤثر على التوازن الهرموني للفرد.

وتعتبر عملية التوافق معتمدة بالأساس على الصحة النفسية وبالتالي التوافق التام للفرد يتضمن سلامة مختلف وظائف الجسم أي أن التوافق هو إنسجام نشاط وظائف الجسم (أورد بلحاج، 2011).

نستخلص مما سبق أن للتوافق عدة نظريات مختلفة وكل نظرية وطريقة تفسيرها للتوافق.

فالنظرية التحليلية ترى أن التوافق عملية لا شعورية بحكم أنّ الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لسلوكاتهم، فالنظرية السلوكية ترى أن التوافق هو عملية التعلم يكتسبها الفرد من خلال الخبرات، أما النظرية الإنسانية ترجع التوافق على أنه تحقيق للذات، في حين أن النظرية البيولوجية تركز على الصحة الجسمية للإنسان من حيث سلامته، فلا يجب النظر إليه من وجهة نظر واحدة لكون طبيعته البشرية المعتمدة، فيجب أن تكون النظرة أو التفسير بطريقة شاملة ومتكاملة، والأخذ بعين الاعتبار جميع أبعاده.

II-2-1 التوافق النفسي الاجتماعي:

لقد شغل مفهوم التوافق النفسي الاجتماعي حيزا كبيرا في الدراسات والبحوث نظرا لأهميته البالغة في حياة الفرد، حيث لا يمكن الفصل بين التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي فكل منهما يكمل الآخر، وذلك من أجل تحقيق الصحة النفسية.

يعرفه ولمان Wolmen بأنه: قدرة الفرد على إشباع حاجاته، ومقابلة معظم متطلباته النفسية والاجتماعية من خلال علاقة منسجمة مع البيئة التي يعيش فيها.

أما ايد ليبرج Eide Liberg يعرفه: بأنه تكامل الحاجات الغريزية مع شروط ومتطلبات العالم الخارجي ومقتضيات الأنا الأعلى، وتلك مهمة تضطلع بها الأنا عن طريق التعلم (أحمد باهي، 2006، ص 47).

يعرفه حامد عبد السلام زهران (1974) أنها عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغير والتعديل، حيث يحدث توازن بين الفرد والبيئة (أورد أحمد ، باهي، 2006، ص 47).

نستخلص أن التوافق النفسي الاجتماعي حالة من الرضا والقبول النابع من داخل الفرد وينعكس ذلك سلوكيا مع الآخرين في ضوء العلاقة المتبادلة بينهما أي بين التلميذ نفسه وبين التلاميذ والآخرين.

ومع أنه قد يكون مفيدا دائما أن التفريق بين التوافق الاجتماعي والتوافق الشخصي إلا أنه يتعذر ذلك غالبا، فالقيم الاجتماعية والمعايير تميل إلى أن تصبح داخلية وشخصية أثناء فترة نمو الشخصية، ومن ناحية أخرى فإن المعايير المنبثقة من الثقافة وأحكام القيم تدخل في تقدير كفاية التوافق الشخصي.

ويرى **كمال الدسوقي** أن تقسيمنا التوافق إلى النفسي والاجتماعي هو أبرز علاقة الفرد بالمجتمع وإشارة للمعيار الذي على أساسه تتعين نقطة الصفر أو للحد الفاصل بين التوافق وعدم التوافق، إذ التوافق النفسي والاجتماعي الحكم عليه بهذا أو بعكسه أو بمختلف الدرجات بينها هو بالنظر إلى المجتمع (شاذلي، 1999، ص 61).

II-2-2 الصحة النفسية وعملية التوافق النفسي الاجتماعي:

إنّ عملية التوافق عملية دينامية مستمرة يسعى الشخص فيها إلى تغيير سلوكه ليحدث علامة أكثر توافقا بينه وبين البيئة، وتبعا لهذا نستطيع أن نعرف العملية بأنها القدرة على تكوين العلاقة المرضية بين المرء وبيئته وتشمل:

- **البيئة الطبيعية:** تعبر عن العالم الخارجي وكل ما يحيط بالفرد من أشياء حيوية وطبيعية كالملبس والمسكن والطعام.

- **البيئة الاجتماعية والثقافية:** وهي تعبر عن المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان بأفراده وعاداته وقوانينه التي تنظم الأفراد وعلاقاتهم ببعضهم البعض.

- **النفس:** والتي يجب على الفرد أن يكون قادرا على أن يتعامل معها ويتعلم كيف يسيطر عليها (حنان، 2005، ص 369).

- **التوافق مع المجتمع:** وهو يعني توافق الفرد مع بيئته الخارجية المادية والاجتماعية والمقصود بالبيئة المادية هو كل ما يحيط بنا من عوامل مادية كالطقس والجبال والبحار وكل ما هو من الطبيعة وكذا وسائل المواصلات والأجهزة والآلات.

أما البيئة الاجتماعية فنعني بها كل ما يسود المجتمع من قيم وعادات وتقاليد ودين وعلاقات اِجتماعية ونظم اِقتصادية وسياسية وتعليمية وآمال وأهداف (حنان، 2005، ص 370).

ولما كانت البيئة متغيرة مادية كانت أم اِجتماعية، وهذا التغير يثير مشكلات تحتاج من الإنسان والتفكير والمواجهة والتعرض للانفعالات والقلق وتتطلب منه تعديل بعض سلوكياته لهذا لابد من تعاون الوظائف النفسية المختلفة وتنميتها لمقاومة هذه التغيرات.

أما إذا كنات هذه المتغيرات شديدة وعجز الفرد عن التكيف معها فسيكون نتيجة لذلك فريسة للحالات المرضية وهذا يوضح العلاقة الوثيقة بين الفرد وبيئته (حنان، 2005، ص 370 -371).

ونستخلص أن التوافق النفسي الاجتماعي هو التكيف مع البيئة والخلو من الاضطرابات والمشكلات النفسية، ويمثل مؤشرًا هاما لسلامة الصحة النفسية.

II-2-3 النمو النفسي الاجتماعي وعملية التوافق:

تبدأ عمليات التكيف الاجتماعي منذ الولادة وتصبح واضحة في حوالي الثانية عندما يأخذ الطفل بمشي ويكتشف، وتلعب عوامل عددية أدوارا مؤثرة في عمليات التكيف وبخاصة العلاقات التي تقوم بين الطفل ووالديه وإخوته بحيث يتشرب القيم السائدة وهكذا حيث تتصل رقعة تواصل الطفل خارج الأسرة، المدرسة ثم المجتمع ليزيد من تكيف سلوكه وفقها (الوقفي 2003، ص 135).

1- التكيف في مرحلة الطفولة: تتم عمليات التكيف بشكل غير مقصود أساسه التقليد والقدوة والملاحظة المباشرة فأية قواعد ومبادئ تعلم نظريا للأطفال تكون غير ذات عائد إذا كانت ملاحظتهم المباشرة تشير إلى خلاف هذه التعاليم ويميل الأطفال عادة إلى تقليد الأب الأم أو أي راشد أو طفل أكبر عمرا (راضي، 2003، ص 135).

2- التكيف في مرحلة المراهقة: المراهقة مرحلة مشبعة من الضغوط والتغير السريع والانتقال من الطفولة إلى الراشد وقد اعتبرها ستانلي هول مرحلة العاصفة والضغط نسبة إلى التغيرات التي تصيب مختلف أبعاد الشخصية والأزمات الشخصية التكيفية التي يتعرض لها المراهق المتمثلة بالخوف المشحون بالأم والعاطفة والثورة ضد سلطة الراشدين، ما يضاعف من أهمية حسن التكيف ويفرض الاهتمام بالمراهق وتقديم له العون لاجتيازها صحيحا (راضي، 2003، ص 143- 142).

وحسب **إريكسون** هو أحد علماء التحليل النفسي عارضوا فرويد في بعض الأمور ولكن ظل ضمن المدرسة، بحيث وضع مراحل نمو الشخصية تتعلق بمرور الشخصية بأزمات في كل مرحلة عمرية بحيث تنمو باجتياز كل مرحلة وهي:

3- الثقة وعدم الثقة: من الميلاد حتى سنتين، أساسها: الثقة وعدم الثقة في الأم التي تلبي حاجاته.

4- الاستقلال والاتكال: من 2-3 سنوات وفيها يحاول الاستقلال عن أمه ليقوم بأشغاله منفردا مثل الأكل، اللبس (نبيل، 2003، ص 130).

5- المبادرة والشعور بالذنب: من 4-6 سنوات وهي عند فرويد مرحلة عقدة أوديب، بحيث يبادر الطفل إلى التفاعل الاجتماعي وإذا قمع شعر بالخجل والذنب ويبدأ الطفل بالخوف من التواجد بين مجموعة من الناس أو يندمج معهم.

6- مرحلة المهارة والعجز: وتكون من سن 6-12 سنة وتقابل المرحلة الابتدائية وهي مرحلة المهارة مقابل العجز والنقص ومرحلة الكمون لدى فرويد، حيث يبدأ بالذبول الجنسي والتوجه نحو نشاط آخر والبروز في المدرسة.

7- مرحلة الهوية والتشتت: وتكون في 12-18 وتقابل مرحلة المراهقة بحيث يتصدر فيها سؤال من أكون، والبحث عن الهوية مرتبطة بالقدوة ويبدأ من المقربين ثم من هو أمثل، حتى تستقر على هوية معينة (سفيان، 2003، ص 13).

8- مرحلة الاندماج والعزلة: وتكون من 19-21 سنة وهي بداية الشباب، يحتاج زوجة ومهنة ويربي أطفاله ويحتاج أصدقائه، وهذا إما يندمج في المجتمع ويكون صداقات مع الناس أو ينعزل وينطوي.

9- مرحلة الإنتاج والركود: وتبدأ من 50-22 سنة، أي مرحلة الرجولة وهي مرحلة العطاء حيث أن الانسان يتوجه نحو مجتمعه بالعطاء بصورة معينة، فيصبح الإنسان خارج ذاته أو يصيبه ركود، فالإنسان الفاشل سيصبح راكدا ومنطوي على نفسه، بحيث الانطواء هنا ليس مرتبط بالذات وإنما بالقدرة على العطاء.

10- مرحلة الكمال والرضا أو الضغوط: وتكون بعد سن الخمسين وهي مرحلة الشيخوخة وفيها يحدث إما الرضى أو عدم الرضى، فالإنسان ينظر إلى ماضيه ويشعر بالرضا إذا أنجز أشياء معينة لنفسه وأسرته ووطنه للبشرية وإن شعر أنه لم يفعل شيئا سيشعر بعدم الرضا (نبيل، 2003، ص 132).

نستخلص هنا أنّ مراحل النمو تتعلق بتكيف الفرد ومروره بالضغوط، فانتقال الفرد من مرحلة الطفولة إلى المراهقة تعرضه للعديد من التغيرات.

II-2-4 خصائص التلاميذ المتوافقون نفسيا وإجتماعيا:

1- التكامل النفسي وتقبل الذات: ويشمل تناسق الميول والاتجاهات بحيث يتحرر التلميذ من الصراع ويجه نشاطه إلى مثل أعلى، بما يحقق حسن التوافق الذاتي (سعيد، 2005، ص 371).

ويرتبط تقبل الآخرين أشد الارتباط بتقبل الذات، فالشخص الذي لديه ثقة بنفسه، ويثق بالآخرين، يعتبر أكثر إهتماما ورغبة للانطلاق والأخذ بيد غيره، كما يكون قادرا على التفاعل الايجابي مع الآخرين، كما أن تقدير الذات وإحترامها يعتمدان جزئيا على مدى ما يعتبره ويقره الآخرون من نجاح الفرد (فهمي، 2005، ص 49).

2- التكامل الاجتماعي: ويتضمن التمتع بصلات طيبة مع الآخرين، ومبادلتهم الحب والتقدير، وكذلك تحقيق الانسجام بين الجماعات التي ينتمي إليها التلميذ سواء أفراد أسرته

أصدقائه، الناس المحيطة به، الفريق التربوي، كذلك الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية بما يتضمن الكفاءة التوافق الاجتماعي.

فتقبل الفرد لذاته يعتمد على مدى النجاح الذي يحققه وعلى مدى تقبل الآخرين له، ويرتبط تقبل التلميذ لذاته على تقبل الآخرين له. فالتلميذ الذي يثق بنفسه وبالآخرين يكون أقدر على تكوين علاقات سوية وإيجابية وتحقيق توافق إجتماعي جيد.

3- الفاعلات والعبير عن الذات: ويتطلب ذلك التنمية الاستعدادات والقدرات لنمو الذات إلى أقصى حد ممكن والقدرة على حل الاحباطات بأسلوب معتدل ومفيد.

4- التمتع بالصحة النفسية ومظاهر النمو الطبيعي: وهذه الصفات ليست مستقلة عن بعضها البعض، بل أنّ كل صفة منها تؤثر في غيرها، والمعروف أنّ الاكتئاب والقلق والإحباط والصراع ومشاعر الذنب أو الوسواس كلها تؤدي إلى سوء التوافق وإلى عدم الراحة النفسية، فالقدرة على الصمود تجاه المواقف والمشكلات تؤدي إلى التوافق.

ومن سيمات الفرد المتمتع بالصحة النفسية، قدرته على الصمود حيال الأزمات والشدائد خروب الإحباط المختلفة دون ملائمة لحل أزمته كالعدوان ونوبات الغضب أو غيرها فدرجة إحتمال الاحباط من أهم السيمات التي تطبع شخصية الفرد (فهمي، 1978، ص 45).

5- النظرة الواقعية: كثيرا ما نلاحظ بعض الأفراد يعانون من عدم قدرتهم على تقبل الواقع المعاشي، ونجد مثل هؤلاء متشائمين تعساء رافضين كل شيء وهذا ما يشير إلى سوء التوافق أو الاختلال في الصحة النفسية، وفي المقابل نجد أشخاص يقبلون عن الحياة كل ما فيها من أفراح وأحزان، واقعين في تعاملهم مع الآخرين، متفائلين ومقبلين للحياة بسعادة ويشير هذا توافق هؤلاء الأشخاص في المجال الاجتماعي الذي ينخرطون فيه (الداهري 1999، ص 56).

6- الأعراض الجسمية: في بعض الأحيان يكون الدليل الوحيد على سوء التكيف هو ما يظهر في شكل أعراض جسدية مرضية، فالطب السيكوسوماتي يؤكد لنا أن كثير من الاضطرابات الفيزيولوجية ناجمة أساسا عن الاضطراب في الوظائف النفسية (فهمي، 1978، ص 47).

7- مفهوم الذات: إنّ فكرة الشخص عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها الشخصية، فهي عامل أساسي في توافقه الشخصي النفسي والاجتماعي، فالذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها، فهي تتكون إذن من خبرات إدراكية وإنفعالية تتركز حول الفرد، فالمفهوم السليم يعبر عن توافق سليم (فهمي، 1987، ص 48).

8- النشاط المستمر: وحسب حلمي المليجي أن مفهوم التوافق، يتضمن معنى النشاط فالإنسان دائما في حالة نشاط في تفكيره، ونومه، وعندما يستسلم لأحلام اليقظة، أثناء اللّعب وعمله سوف نجد دائما بعض النشاطات موجودة، لأن دافع الحياة هو أن نقوم بوظيفة ما (حلمي، 2000، ص 16).

وبصفة عامة نستخلص أن الشخص المتوافق نفسيا وإجتماعيا هو ذلك الذي يتمتع بشخصية متكاملة يكون قادرا على التنسيق بين حاجاته وسلوكه الهادف وتفاعله مع بيئته، والذي يتحمل عناء الحاضر من أجل المستقبل والذي يتصف بتناسق سلوكه وعدم تناقضه ومنسجما مع معابير مجتمعه دون التخلي عن إستقلاليته (نبيل، 2003، ص 171).

خلاصة الفصل:

يتضح من خلال ما تم عرضه سابقا أن التوافق النفسي الاجتماعي مفهوم إنساني يندرج تحته الإنسان وحده في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته وصولا إلى الصحة النفسية، ولذلك فهي سيرورة جد مهمة في حياة الفرد، فعملية التوافق النفسي الاجتماعي ضرورة تستدعيها طبيعة الفرد من أجل تحقيق أهدافه وإشباع الحاجات التي تحقق له المصلحة النفسية والرضا على النفس والابتعاد عن التوتر والقلق وبالتالي عدم الشعور بالإحباط.

لذلك يجب على الفرد أن يكون متزنا نفسيا اِجتماعيا مع العوائق البيئية أو المشاكل التي تواجهه حتى يحقق التوافق ويعيش حياة خالية من الاضطرابات.

الفصل الثالث

صعوبات التعلّم الأكاديمية

تمهيد

1- تعريف صعوبات التعلّم

2- تعريف صعوبات التعلّم الأكاديمية

3- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلّم

4- أسباب صعوبات التعلّم

5- المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلّم

6- تشخيص صعوبات التعلّم

7- محاكات تشخيص صعوبات التعلّم

8- صعوبات التعلّم الأكاديمية

8-1- صعوبات القراءة

8-2- صعوبة الكتابة

8-3- صعوبة الحساب

خلاصة

تمهيد:

يعد موضوع صعوبات التعلّم من الموضوعات الجديدة في ميدان التربية الخاصة إذ كان الاهتمام سابقا منصبا على الإعاقات الأخرى كالعقلية، السمعية، البصرية والحركية، إلا أنّ ظهرت شريحة يعانون من مشاكل تعليمية، فبدأ المختصون في هذا الجانب بدراسة هذه الصعوبات والتعرف عليها لغرض التدخل العلاجي، كون صعوبات التعلم تؤثر في الطريقة التي يتعلّم بها الشخص أشياء جديدة والكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، فهي تشمل جميع مجالات الحياة.

1- تعريف صعوبات التعلّم:

لقد اِختلف الباحثون في تعريفهم لصعوبات التعلّم اِخترنا منها:

- **تعريف صمويل كيرك (1962):** يعرف صعوبات التعلّم أنها مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحد أو أكثر من عمليات الكلام اللّغة، القراءة، الكتابة أو الهجاء وإجراء العمليات الحسابية الأولية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال اللّذين يعانون من مشكلات في التعلّم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي (سامي ، 2006، ص 43).

- **تعريف باتمان (1965):** جاء تعريف باتمان لاستكمال النقائص التي ظهرت في تعريف "كيرك" فأشار لذوي صعوبات التعلّم على أنهم ألائك الأطفال اللّذين يظهرون اِضطرابا تعليما واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية، وقد تنشأ تلك الاضطرابات عن الاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، في حين أنها لا ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس (محمد وآخرون، 2006، ص 24).

- **تعريف مجلس الأطفال الغير العاديين (G.E.C) 1967:** إنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال اللّذين يظهرون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واِستخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر على شكل صعوبة في التفكير والكتابة والقراءة والتهجئة والرياضيات ويعود ذلك إلى إعاقة في الإدراك أو خلل دماغي بسيط أو حبسة كلامية نمائية أو عسر في القراءة ناتجة عن أذى في الدماغ وهذا لا يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي أو اضطرابات اِنفعالية أو حرمان بيئي (جدوع، 2007، ص 16-18).

نستخلص من التعاريف سابقة الذكر أن لصعوبات التعلم عدة تعاريف وكل عالم وضع تعريف حسب الجانب الذي ركزه عليه، لكن في الأخير اتفقوا على أن صعوبات التعلم اضطراب في العمليات النفسية الأساسية التي تمس الجوانب الأكاديمية والنمائية.

2- صعوبات التعلّم الأكاديمي:

وهي صعوبات القراءة (عسر القراءة) وصعوبات الكتابة (عسر الكتابة) وصعوبة العمليات الحسابية (عسر الحساب) بالإضافة إلى صعوبات التهجئة ومثل هذه الصعوبات وغيرها إنما تنتج عن الصعوبات النمائية (بطرس ، 2009، ص 32).

3- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

نتيجة لدراسة صعوبة التعلم من خلال أنظمة علمية متعددة زوايا النظر المفسرة لوجود صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ، فإختلف علماء النفس المشتغلون بالمجال حول هذه الظاهرة والأسباب الحقيقية لصعوبات التعلّم وكيفية تقدير وتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلّم وما الذي يجب عمله تجاههم ومن ثم ظهرت عدة نماذج عاصرت تاريخ تطور مجال صعوبات التعلّم أهمها:

- **النظرية المعرفية:** ترى هذه النظرية بإنتاج مباشر للّغة من خلال النمو المعرفي إذ إهتم بياجيه بالربط بين نمو اللّغة بالنمو المعرفي، فعندما يكون الطفل مخطط معرفيا فإنه يستطيع تطبيق المدلول اللّغوي عليه ومن هنا نشأت فكرة الدراسة الحالية والتي يقصد بها الباحث الحالي كيفية أن يكون قصور المهارات الاجتماعية مؤثر لبعض الاضطرابات اللّغة اللّفظية.

نستخلص أن النظرية المعرفية ركزت وصبت اهتمامها على النمو المعرفي اللغوي لدى الطفل.

– **النظرية اللّغوية:** ترى هذه النظرية عن نظرية تشوميسكي التي تعتمد على الميل النظري لاكتساب اللّغة والتي تشير إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللّغوي، فهم يرثون التركيب البيولوجي (الجهاز العصبي المركزي) الذي يمكنهم من اِستعمال السمات اللّغوية العامة وقد أطلق على المخطط التفصيلي لاكتساب اللّغة.

– **نظريات معتمدة على ظروف التعلم:** ترتكز هذه النظريات على أن كثير من العوامل البيئية تسهم في خلق اِضطرابات لدى الأطفال العاديين أو تضخم نواحي الضعف الموجودة فعلا ومن العوامل البيئية التي قد تكون مسؤولة عن صعوبات التعلم التغذية والاستشارة غير الكافية والفروق الاجتماعية والثقافية والمناخ الانفعالي غير الملائم والسموم البيئية والتدريس الغير الفعال ولهذا ذهب بتمان إلى أن مصطلح صعوبات التعلّم ينبغي أن يستبدل مصطلح صعوبات التدريس وليس على جوانب النقص فعلا (الزيات، 1998، ص 89).

نستخلص أنها ركزت على النمو اللغوي للطفل.

– **النموذج الطبي المعاصر:** يفترض هذا النموذج أنّ العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لديهم إصابات دماغية ورغم أنهم لا يظهرون اِنحرافات عصبية من نوع خاص إلا أنهم يظهرون بوضوح كثيرا من الاشارات العصبية البسيطة أكثر من الطلاب العاديين ويتفق المؤيدين لهاذا النموذج أنّ الصعوبة تنتج من:

أ– إصابات المخ المكتسبة التي تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل أو ترتيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي إلى حدوث صعوب في التعلّم.

ب– عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ لدى الطفل أكثر من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلّم ونتيجة للمشكلات التي تظهر عند ربط صعوبات التعلّم مباشرة بالاضطراب الوظيفي في المخ فقد ظهرت نماذج تربط بين صعوبات التعلّم والاضطرابات

الوسطية التي ترجع إلى الاضطراب الوظيفي للمخ وأكثر النماذج اِنتشارا هو النموذج الإدراكي الحركي، حيث ينظر إلى كل من الاضطرابات الإدراكية التي ترجع إلى تلف في المخ أو اضطراب وظيفي فيه والمشكلات الحركية على أنهما مرتبطان ارتباطا جوهريا فأي قصور في الاستجابة الحركية المتزنة أو المستقرة يمكن أن يغير منالمدخل الإدراكي للمثيرات الأمر الذي يؤدي إلى صعوبات التعلم (محمود وآخرون، 2008، ص 75).

نستخلص أن النموذج الطبي ركز على الإصابات الدماغية التي لا تظهر الانحرافات العصبية.

– **نموذج العملية النفسية:** ظهرت نتيجة لعدم توافر الأدلة الكافية على أن الاختبارات النيترولوجية يمكن أن تميز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين وكذلك لنقص الدليل على تعميم نتائج التدخلات العلاجية العصبية لتخفيف المشكلات الدراسية ونتيجة للمسؤولية المتزايدة على المدارس الحكومية بالنسبة لتعليم التلاميذ ذوي إعاقات التعلم وبالتالي اِنتقل الاهتمام من الاتجاه الطبي إلى الاتجاه التربوي التعليمي وبدأ التقليل من اِستخدام مصطلح الإصابات الدماغية وظهور مصطلحات أخرى مثل الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ ثم الإعاقات الإدراكية ثم الإعاقات النفس لغوية وأخيرا صعوبات التعلم، وبدأت حركة صعوبات التعلّم في الانتقال من الاتجاه الطبي إلى الاتجاه النفسي إلى الاتجاه التربوي ويمثل نموذج العمليات النفسية الأساسية الاتجاه النفسي وقد اِنطبق عن النموذجين الإدراكي الحركي والنفس لغوي يركز النموذج على أنّ التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العلميات الإدراكية وقدرات الانتباه وقدرات الذاكرة (خطاب، 2006، ص 68).

نستخلص أن هذا النموذج رطز على العمليات الإدراكية وقدرة الانتباه لدى الطفل.

– **النموذج النمائي:** تفسير صعوبات التعلم في إطار هذا النموذج على ضوء التأخر في نمو العمليات النفسية فطبقا لهذا النموذج يفترض أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يختلفون عن أقرانهم العاديين في التحصيل نتيجة الفروق في توقيت النضج لكل من النمو المعرفي العام أو مهارات التجهيز النوعية وليس الفروق في القدرات، كما يفترض أن مشكلات التعلّم تنشأ عندما يطلب من التلاميذ أداء مهام معينة قبل أن يكون مهيئين لها فيركز أصحاب هذا النموذج في ضوء اِنتظام وتتابع استمرارية النمو السوي على التنظيمات الهرمية للسلوك بمعنى تحديد الأنماط السلوكية البسيطة أولا ثم المعقدة فأكثر تعقيدًا (العادل، 2010، ص 56).

نستخلص أن النموذج النمائي ركز على النمو السوي للسلوك.

– **النموذج السلوكي:** قام النموذج السلوكي على أساس أن أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة ومتغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل تعد من الأمور المهمة في نمو اِكتساب المهارات الأكاديمية أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم كثير ما يأتون من أسر منخفضة المستوى الاجتماعي والاقتصادي وتنقصهم الخبرات الاجتماعية والثقافية واللّغوية المطلوبة للنجاح الأكاديمي وبالتالي فعلاج مشكلات التحصيل لديهم يتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظروف البيئية والتعليمية.

نستخلص أن النموذج السلوكي يركز على تعديل السلوك عن طريق تعديل الظروف البيئية والتعليمية

4– أسباب صعوبات التعلّم:

أ– وجود عيوب في نمو المخ لدى الجنين: فخلال فترة الحمل ينمو عدد قليل من الخلايا ليتحول إلى عضو معقد مكون من ملايين الخلايا العصبية المتخصصة والمترابطة يطلق عليها الأعصاب والخلايا العصبية تنمو بسرعة لتكون شبكة عمل مع باقي أجزاء المه، وهذه الشبكة هي التي تتيح تداول المعلومات فيما بين مناطق المخ المختلفة وأثناء هذا التطور يمكن أن يحدث خلل أو قصور يؤثر في كيفية تشكل الأعصاب أو اِتصالها وفقا

لطبيعة الخلل وتوقيت حدوثه والمراكز التي تحدد طبيعة المشكلات الناتجة عنه وشدتها(ابراهيم 2005، ص 30).

ب- العيوب الوراثية: معظم الدراسات ومنها دراسة أون (Owen, 1971) تشير أن انتشار صعوبات التعلّم توجد بين عائلات محددة، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم، إلى أنّ العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي وأن نسبة 25%- 40% من الأطفال يعانون من صعوبات اِنتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة فقد يعاني من صعوبات الإخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة، والخال والخالة أو عند أبنائهم وبناتهم (كوافحة، 2007، ص 110).

- **مشاكل أثناء الولادة والحمل:** يعزز البعض صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث أثناء الحمل، ففي بعض الحالات يتفاعل الجاهز المناعي للأم مع الجنين، كما لو كان جسما غريبا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين.

كما قد يحدث إلتواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأكسجين الواصل للجنين، مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلّم في الكبر (بطرس، 2009، ص 81).

- **الحرمان البيئي والتغذية:** إذ نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة ونقص التغذية وسوء التغذية خاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل من أكبر العوامل المؤدية لصعوبات التعلم ويشير مفهوم سوء التغذية إلى عدم اِحتواء أغذية الإنسان على العناصر الضرورية كالفيتامينات والبروتينات والكربوهيدرات. أما نقص التغذية فيشير إلى عدم وجود الغذاء أصلا وتنتشر مثل هذه العوامل بين الطبقات الفقيرة أو ذات مستوى الثقافي المتدني (جدوع، 2007، ص 39).

العوامل التربوية: والتي تشمل على:

- مشاكل التعليم المختلفة، الفروق الفردية.
- المنهاج الواحد.
- اختلاف في طرق التدريس، وعدم جاهزية غرف الصف لحاجات التلميذ التعليمية.
- نقص مهارات المعملين التدريسية.

- أساليب التنشئة الاجتماعية من خلال، إهمال، تجاهل وعقاب وتميز بين الإخوة (قحطان، 2008، ص 48).

نستخلص أن صعوبات التعلم تنتج عن أسباب وراثية في انتقال الكرموزومات وأسباب مكتسبة ناتجة عن عيوب في نمو المخ ومشاكل الولادة ونقص التغذية.

5- المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلّم:

تظهر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مجموعة من السلوكات حتى قبل اِلتحاقها بالمدرسة، إذ تتجلى في الكثير من الأعراض حيث نجد أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة استعمال المقص لقص الورق أو فهم تعليمات الوالدين كما نجد لديهم صعوبة في نطق الكلمات بشكل صحيح، فقد يتم نقص أو زيادة الحروف أثناء الكلام.

وعند دخولهم إلى المدرسة تظهر أعراض أخرى فيجد الطفل صعوبة في القراءة فيحذف بعض الكلمات أو ينتقل من سطر إلى آخر، أما من حيث المظهر العام فهو غير متناسق كما يتميزون بالنشاط الزائد والتسرع في الأحكام، كما قد تكون لديهم مشاكل اِنفعالية تسبب لهم عدم الاستقرار، وتبدو خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صعوبة التغلب على واحدة أو أكثر من المهمات التعليمية داخل حجرة الدراسة مع أن ذكائهم لا يقل عن ذكاء زملائهم (كوافحة، 2007، ص 115).

- **الخصائص اللّغوية:**

قد يعاني ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في اللّغة الاستقبالية واللّغة التعبيرية كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلّم مطولا ويدور حول فكرة واحدة أو قاصرا على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف...الخ.

- **الخصائص الاجتماعية والسلوكية:**

يظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلّم العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال ومن أهم المشكلات ما يلي:

– النشاط الحركي الزائد.

– الحركة المستمرة.

– التغيرات الانفعالية السريعة.

– القهرية أو عدم الضبط.

– التكرار الغير المناسب لسلوك ما.

– الانسحاب الاجتماعي.

– تشتت الانتباه.

– يتغيب كثيرا من المدرسة.

– يسيئ فهم التعليمات اللّفظية.

– يتصف عادة بالهدوء والانسحاب.

- **الخصائص الحركية:**

– المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل مشكلات في المشي والخجل والرمي والإمساك أو القفز...الخ.

– المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واِستخدام المقص وغيرها.

– يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازنا.

– يجد صعوبة في اِستخدام أدوات الطعام كالملعقة والسكين أو في اِستخدام يديه في التلوين.

- **الخصائص المعرفية:**

وتتمثل في اِنخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية وهي:

– **القراءة:** يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين وصل، يخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة يستخدم أصابعه لتتبع المادة التي يقرأها، لا يقرأ بطلاقة.

– **الحساب:** يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز، يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية، لا يتذكر القواعد الحسابية يخلط بين الأرقام والرموز، يصعب عليه إدراك المفاهيم ويعكس الأحرف والكلمات.

– **التهجئة:** يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة، يعكس الأحرف والكلمات.

– **الكتابة:** لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد، يصعب عليه نقل ما يكتب على السبورة، بطئ في اتمام الأعمال الكتابية (بطرس، 2009).

نستخلص أن لصعوبات التعلم عدة مظاهر تعرقل نشاطات التلاميذ في مختلف الخصائص سواء لغوية (استقبالية، تعبيرية)، اجتماعية (تشتت الانتباه)، الخصائص الحركية (مشكلات في المشي)، خصائص معرفية (قراءة، كتابة، حساب).

6- تشخيص صعوبات التعلّم:

يتم تشخيص صعوبات التعلّم من خلال الكشف عن العلامات الآتية:

– الافتقاد إلى الحماس للكتابة والقراءة وكذا إنجاز المهام بشكل بطيء.
– وجود مشكلة في حفظ المعلومات وصعوبة في اِتباع الإرشادات.
– عدم القدرة على التركيز في المهام والفوضى وعدم التنظيم.
– صعوبة في فهم الأفكار المجردة والبسيطة والاهتمام بالتفاصيل بشكل كبير وعدم الاهتمام بها.
– صعوبة في التواصل والمهارات الاجتماعية (فتحي، 2006).

7- محكات تشخيص صعوبات التعلّم:

- **محك التباعد والتباين:** تشخص الصعوبة الخاصة في التعلم في الحالات الآتية:

– المجال التي يتجلى فيها التباعد بين المستوى التحصيلي للطفل وبين قدرته العقلية في واحد أو أكثر من القدرة على التعبير اللّفظي.
– القدرة على التعبير الكتابي، فهم واستيعاب المادة المقروءة، فهم واِستيعاب المادة المسموعة، المهارات الأساسية في القراءة، العمليات الحسابية، الاستدلال الحسابي (عواد، 1998، ص 108).

- **محك الاستبعاد:** ويقصد بذلك عدم إدراج حالات التخلف العقلي والإعاقات الحسية والحركية وكذلك عدم ادراج حالات الاضطراب الانفعالي بالإضافة إلى اِستثناء حالات الحرمان البيئي ونقصد فرص التعلّم.
- **محك العمليات الأساسية:** إن القانون التربوي الخاص بهذه الفئة يشير بوضوح إلى أن تدني التحصيل يكون نتيجة اضطراب في إحدى العمليات النفسية الأساسية التي يقود إلى القدرات التي تكتسب بها المعلومات كالاستماع والنظر واللمس، القدرات التي تعمل على جدبها المعلومات كالانتباه والتميز والذاكرة وتمثيل المعلومات ودمجها وتشكيل المفهوم محل المشكلات، إضافة إلى القدرات الضرورية للاستجابة كالكلام والحركة الجسمية (أسامة وآخرون، 2005، ص 40).
- **محك المشكلات المرتبطة بالنضج:** حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل إلى آخر مما يؤدي إلى صعوبة التهيئة لعمليات التعلم، فالمعروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التميز بين الحروف الهجائية، قراءة وكتابة، مما يعوق عمليات التعلم سواء أكان هذا القصور يرجع إلى عوامل وراثية أم تكوينية أم بيئية وهذا المحك يعكس الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل.
- **محك التوجيه التربوي:** يتضمن محك التوجيه التربوي نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية وهناك عدة أسباب للتوجيه التربوي أكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم وأبرزها.

– لم يتم تحديد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.

– عدم موثوقة تسارع وتيرة التقدم الأكاديمي في حل تشجيع المسألة تدريب مناطق خاصة في الدماغ.

– عدم التأكد من صدق القرار بتفصيل أحد البرامج التربوية على الأخر اعتمادًا على معرفة منطقة الدماغ ذات التصور الوظيفي (أسامة وآخرون، 2005، ص 40).

نستخلص أنه لا يمكن القول أن الطفل يعاني من صعوبات التعلم دون إجراء المحاكاة الخمس والتي تتمثل في تباعد بين تحصيلهم الدراسي وقدراتهم العقلية، ولا يكون دون إعاقة الذي يسبب في تدني التحصيل، فمعدل النمو يختلف من طفل لأخر، إذ يكون تعليمهم بطرق خاصة.

8- صعوبات التعلّم الأكاديمية:

8-1- صعوبة القراءة:

8-1-1- مفهوم صعوبات القراءة:

عرف Roland Doran رولند دوران صعوبة القراءة هي صعوبة خاصة في تحصيل القراءة تترجم من تكرار أو البقاء في توحد أو عدم الفهم أو أخطاء في الحروف وحذف في الكلمات أو أخطاء متواجدة في تعلم الإملاء وهذا رغم مستوى ذكاء عادي (Roland Doran, 1991, P 216).

ويرى **بطرس حافظ بطرس:** أن صعوبات تعلم القراءة هي قصور في القدرة على القراءة ويرتبط في الغالب بإختلال وظيفي للمخ أو بالتلف المخي البسيط، ويعجز المصاحب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأ بوضوح (بطرس، 2009، ص 510).

ويعرفها روبرت بأنها صعوبات في تعلم اللغة المنطوقة، على الرغم من عدم وجود اضطراب حسي أو صحي، والتلميذ يتمتع بذكاء عادي، والفرص التعليمية والثقافية متاحة أمامه (Augadeet Thyss, 2000, P 07).

كما يعرف الاتحاد العالمي للأعصاب التلميذ الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة، بأنه تلميذ عادي يتميز بذكاء عادي، ولديه صعوبة دائمة ومستمرة في القراءة، يسمع ويرى بشكل سليم (Meunier, 2014, P 03).

كما تعرف عسر القراءة في الفترات الأولى من انتشاره على أنه مرض كما وصفه آنذاك العالم الأمريكي "ميكائيل" بأنه مرض العصر، ويقصد به الأطفال الذين يعانون من اضطرابات خاصة في القراءة **(Tomatis, 1983, p14)**.

8-1-2- مظاهر صعوبات القراءة:

إن صعوبات القراءة لها مظاهر عديدة ومن بينها:

أ- العادات القرائية: التي تتضمن الحركات الاضطرابية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان فقدان مكان القراءة بِاستمرار مما يسبب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه القيام بحركات الرأس نمطية أثناء القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب الوقوع في الأخطاء (أسامة وآخرون، 2005).

ب- أخطاء تميز الكلمة أثناء القراءة: وتشمل:

- **الحذف:** حيث يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.

- **الإضافة:** حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.

- **الإبدال:** حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرف بحرف آخر في الجملة الواحدة.

- **التكرار**: إذ يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة إذ توقف عندها في القراءة.

- **الأخطاء العكسية:** إذ يقرأ التلميذ الكلمة من نهايتها بدلا من بدايتها وتغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة الغير السليمة للكلمات.

- التردد في القراءة لمدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

- **القراءة السريعة الغير الصحيحة:** التي تكثر فيها الأخطاء، وخاصة أخطاء الحذف خصوصا في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

- **القراء البطيئة:** حتى يتمكن من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها بما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه (أسامة وآخرون، 2005).

جـ- أخطاء في الاستيعاب القرائي:

وتشمل:

- عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة حتى يتمكن التلميذ من استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة.

- عدم القدرة على فهم معاني الكلمات لأن الضعف في اللّغة والعجز عن إستعمال كلماتها ونقص الثروة اللّغوية كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة.

- عدم القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة والربط بينها وإدراك العلاقة بين أجزائها وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء.

- عدم القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة (مصطفى، 1999).

8-1-3- أسباب صعوبات القراءة:

- صعوبات القراءة لها أسباب وعوامل متعددة من بينها نذكر:

أ- **العوامل الإدراكية:** لا يستطيع الطفل تعلم القراءة قبل وصوله إلى قدر معين من النضج العقلي، والرأي السائد هو وصول الطفل ست سنوات ونصف عمر عقلي، وليس معنى أن هذا الطفل بوصوله إلى هذا الحد من العمر العقلي أصبح قادرا على القراءة، بل هناك عوامل أخرى يجب مراعاتها وهي تدخل في عملية تعلم القراءة (هشام الحسن، 2000).

ب- **العوامل التي تعود إلى التلميذ:** وتشمل ما يلي:

- **العوامل الاستعداد:** وتتمثل في الذكاء والانتباه والقدرة على حصر الذهن.

- **الخبرة السابقة:** التلاميذ يتفاوتون في خبراتهم بِاختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية والمقروء دائما يفسر في ضوء الخبرات السابقة، ولهذا كان التلاميذ يقل نصيبهم من هذه الخبرات السابقة أضعف من غيرهم في المطالعة، فالتلميذ يأخذ المعنى من الصفحة المطبوعة في ضوء ما يحضره لها من تجارب فعلية سابقة مباشرة أو غير مباشرة (راتب وآخرون، 2005).

- **الحركة الارتدادية للعينين أثناء القراءة:** إنّ الرجوع الارتدادية للعينين عند بداية كل سطر يسبب البطيء القرائي وهذا راجع إلى عدم التركيز والتأثر بالمشتتات (رياض ، 2005).

- **الاضطرابات اللّغوية:** الحصيلة اللّغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللّغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون اِستخدام اللّغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللّغة بالإضافة إلى سوء اِستخدام الكلمات والمفاهيم (سامي، 2002).

جـ- العوامل التي تعود إلى المدرس:

- إن بعض المدرسين لا يهتمون في دروس المطالعة بخلق الجو الذي يبحث نشاط التلاميذ، ويثير رغبتهم في المطالعة، فرصة للراحة والتخفيف من عناء العمل.
- عدم تنويع بعض المدرسين في طرق التدريس والتعامل مع كل موضوع بما يناسبه من الطرق.
- بعض المدرسين يخصصون للمطالعة الحصة الأخيرة من اليوم الدراسي، حيث يقل نشاط التلاميذ وتضعف قابليتهم للدرس ومشاركتهم فيه (راتب وآخرون، 2005).

د- العوامل البيئية: يرى العديد من الباحثين المتخصصين أمثل "باتمان" و"مارينج" (1977) و"بلير" "ورابلي" (1990) أنّ فشل التلاميذ في اِكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها:

- إهمال المعلمين للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.
- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة.
- عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.
- اِستخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الإفادة منها. (أسامة وآخرون، 2005).

8-1-4- علاج صعوبات القراءة:

لقد تعددت الدراسات العلمية في مجال صعوبات القراءة وصممت البرامج التي تعالج المهارات المختلفة في القراءة لتتناول علاج صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي المتعلقة بمهارة القراءة وذلك بِاستخدام البرامج النمائية التي تتم في الفصل العادي وتكون ملبية

لحاجات التلميذ، برامج تصحيحية وهي برامج تعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل، برامج صفية التي تساعد بعض التلاميذ لإحراز تقدم ملحوظ في الأداء القرائي (محمد عبد المجيد، 1995).

وهذه البرامج تكون متعلقة مباشرة بمهارة القراءة أين يكون فيها التدريب على الحديث بمعالجة شفهية بصرية، التدريب على التعرف على الحروف عن طريق رؤيتها ونطقها العناية بإتجاه العين أثناء القراءة بتتبع الحروف والإشارة إليها بالأصبع، استخدام القراءات الجماعية ومادة قرائية أسهل، إستخدام تدريبات لتكملة الجمل.

8-1-5- استراتيجيات وأساليب تدريس تلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

أولاً: إستراتيجية تعدد الوسائط أو الحواس.

تعتمد هذه الطريقة على التعلّم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع حاسة الإبصار وحاسة السمع وحاسة اللّمس في تعليم القراءة.

وتعتمد هذه الطريقة على مجموعة من الافتراضات وهي:

– تباين الأفراد في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات أي تباين الأهمية النسبية لكل من هذه الحواس لدى الأفراد كمنافذ حسية لتلقي المعلومات أو المثيرات.

– تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفائتها النسبية داخل الفرد الواحد مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها إستقبال المعلومات أو المثيرات (الزيات، ص 474).

– إنّ استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل المادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر (محمد ملحم،2006، ص 301).

تعتمد هذه الطريقة على إشراف المعلم على التلميذ وجعله يرى الكلمة ويتبعها بإصبعه، بعد هذه الخطوة يقوم التلميذ بتجميع حروفها بحيث يسمعها من المعلم ومن زملائه في الصف، ويرددها لنفسه بصوت مرتفع ثم يكتبها مرات عديدة.

ومن جانبها **كيرك وكالفانت** يشيران إلى أن هذا الأسلوب يفترض حاجة الطفل إلى إستخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، حيث أنه بإستخدام الحواس المختلفة فإنّ التعلم سوف يتعزز ويتحسن.

ثانيا: إستراتيجية فيرنالد.

ويشير إلى أنّ هذه الطريقة تتميز بكونها تركز على النشاطات التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها.

تعتمد هذه الاستراتيجية على أربع خطوات يمر بها المتعلم ذوي صعوبات قرائية:

– يختار الطالب بنفسه الكلمة أي الكلمات المراد تعلمها، ويقوم المدرس بكتابة الكلمة على ورقة بقلم طباشير ملون، ثم يتتبع الطفل الكلمة بأصابعه، مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها (يستخدم الطفل حاستي اللّمس والحاسة الحس حركية) ومع تتبع الطفل للكلمة ينطق المدرس الكلمة كي يسمعها الطفل (الزيات، ص 475).

– يطلب من الطفل تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة، ويردد الطفل الكلمة بنفسه ثم يكتبها.

– يحكم الطفل أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة أو أجزاء من الكلمات السابق تعلمها، وعلى ذلك يستطيع الطفل تعميم المعرفة المكتسبة من خلال مهارات القراءة (الزيات،2002، ص 475).

– يتعلم الطفل كلمات جديدة عن طريق إطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها (محمد ملحم،2006، ص 301).

ثالثا: إستراتيجية أورتون جلجنهام.

تركز الأنشطة المبدئية في هذه الطريقة على تعلم الطفل نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها، حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثم كلمات أو جمل قصيرة، وعليه فإن هذه الطريقة تقوم على الآتي:

– ربط الرمز البصري المكتوب للحروف مع إسم هذا الحرف.

– ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف أصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره (محمد ملحم،2006، ص 302).

إنّ تعلم التهجئة تكون بإستخدام الإجراءات التالية:

– يلفظ المعلم الكلمة ببطء شديد وبوضوح ويكرر الطالب أو التلميذ الكلمة بعد المعلم وهو ما يشار إليه على أنه المحاكاة.

– يسأل الطالب عن الصوت الذي يسمعه أولا ثم الصوت الثاني وهكذا بالنسبة لبقية حروف كل كلمة مستهدفة وهو ما يشار إليه بالتهجئة الشفوية.

– يطلب من الطالب أن يعين بطاقة الحرف المدون عليه الحرف الأول ومن ثم يقوم بكتابة هذا الحرف، ويستمر الطالب بهذه العملية حتى يعثر على بطاقات جميع حروف الكلمة وتوضع مرتبة، ويشار إلى ذلك بالتهجئة المكتوبة.

يقرأ التلميذ الكلمة وعند كتابة الكلمة، يقوم الطالب بتهجئتها حرفا ، ويؤمل من هذا الإجراء أن يؤسس لدى الطالب ترابطا بصريا سمعيا، حركيا (راضي،2011، ص 466).

رابعا: إستراتيجية التدريس الموجه المباشر.

ويشتمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة وفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وتعليمات قرائية إعمال لمبدأي التكرار والممارسة يتم من خلالها تدريب التلاميذ وفقا لخطوات صغيرة ومخططة يتابعها المعلم، مستخدما تعزيز إستجابات التلاميذ الصحيحة في الاتجاه المرغوب.

نستخلص مما سبق ذكره أن صعوبات القراءة تتمثل في عجز التلميذ على القراءة رغم تمتعه بمستوى ذكاء عادي متوسط، وأن صعوبات القراءة لها مظاهر عديدة من بينها نذكر أخطاء تميز الكلمة أثناء القراءة.

وصعوبات القراءة تتأثر بعوامل عديدة نذكر منها العوامل الإدراكية والتي تتعلق بعدم وصول التلميذ إلى النضج العقلي وعوامل الاستعداد، الاضطرابات اللّغوية وعوامل تعود إلى المدرسية والتي تتمثل في إهمال تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

8-2- صعوبة الكتابة:

8-2-1- مفهوم صعوبات الكتابة: كان جريج 1991 Greeg أول من إستخدم مصطلح عسر الكتابي ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه

الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطرابات أو خلل بين الصورة الذهنية للكلمة والنظام الحركي (ولد السيد، 2008، ص 138).

فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، وتعني برسم الحروف تقليد الأشكال دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوحيد المكاني له.

وتعرف صعوبات الكتابة بأنها عائق أو قصور يؤثر في الطريقة التي يعالج بها الفرد للكتابة عن كلمات من حيث ترابطها وخطها ورسمها بشكل صحيح **(مجيد وعارف، 2005، ص42)**.

ويعرف "كريمان بدير" صعوبة الكتابة بأنها عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة **(كريمان بدير، 2006، ص164)**.

وتعرف صعوبة الكتابة على أنها عجز أو صعوبة جزئية أو كلية في تذكر كيفية كتابة بعض الحروف أو الكلمات **(زهير عمراني، 2016، ص272)**.

كما يعرف مصطفى فتحي الزيات صعوبة الكتابة على أنها صعوبة في آلية التذاكر تعاقب الحروف وتتابعها، أو من ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام **(فتحي الزيات، 2002، ص905)**.

وعرفها عصام جدوع بأنها: عدم القدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز الحروف والحركات **(عصام جدوع، 2007، ص126)**.

8-2-2- مظاهر صعوبات الكتابة:

- يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة وأحيانا فقد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين، فتكون كما تكون في مرآة.

- خلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين.

- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة فكلمة (دار) قد يكتبها (راد).

- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب).

- يضيف حرف إلى الكلمة أو يضيف إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية.

- يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلا (غ إلى ع).

- قد يجد الطفل صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.

- دفاترهم مليئة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد.

- عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة التمييز فيما بينها اِختلافات شكلية.

- تغيير رسم الحرف تبعا لانفصالها أو اِتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اِتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الجملة.

- اِرتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة أعلى وأسفل الحرف مثل (ب، ن ت...) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف (وليد السيد ، 2008، ص 323).

8-2-3- أسباب صعوبات الكتابة:

أشارت الكثير من الدراسات ومنها دراسة Helderth إلى ما يلي:

أ- التدريس الضعيف والبيئة غير مناسبة مثل:

- التدريس القهري.
- التعليم الجماعي بدلا من التعليم الفردي.
- التدريب الخاطئ.

ب- عوامل ناشئة عن وجود مشكلة في الطفل:

- عجز الضبط الحركي.
- عجز في الذاكرة البصرية.
- عجز في الإدراك المكاني والبصري.

وهناك من يرجع الأسباب إلى:

- عوامل عقلية معرفية.
- عوامل نفسية عصبية.
- عوامل جسمية.
- عوامل انفعالية دافعية.
- عوامل مدرسية.
- إستخدام اليد اليسرى.
- المشاكل الحركية.

- الإدراك البصري وضعف الذاكرة البصرية.
- ضعف التدريب.
- اِنخفاض الدافعية (عبد الناصر، 2003).

8-2-4- علاج صعوبات الكتابة:

يتضمن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبي الجسمي إذ كان يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات والأطراف الصناعية بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية، كما يشتمل على العلاج والإرشاد النفسي إلا إذا كان ميل المتعلم للعمل المدرسي سلبيا أو يعاني المتعلم من نشاط زائد، فضلا عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء ابنها في المؤسسة التربوية.

وهناك أيضا العلاج التربوي الذي يتم داخل حجرة الدراسة وخارجها بمعرفة المعلم وتشمل:

- علاج اضطراب الضبط الحركي.
- تحسين الذاكرة البصرية.
- علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها.
- السرعة والتصويت في كتابة المتعلم.

نستخلص مما سبق ذكره أنّ صعوبات الكتابة تتمثل في عدم قدرة التلميذ على التعبير عن الأفكار من خلال مجموعة من الرموز كالحروف، الحركات المكتوبة، ولها مظاهر عديدة والتي تعود إلى التلميذ والتي تتمثل في عادات الكتابة.

وصعوبات الكتابة تتأثر بجملة من العوامل العقلية النفسية والبيئة الأسرية والمدرسية.

8-3- صعوبات الحساب:

8-3-1- تعريف صعوبة تعلم الرياضيات:

تعرف أنها صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد، ويطلق عليها كوسك (Kosc) مصطلح الحبسة الرياضية.

وعرّفها كوسك Kosc على أنّها صعوبات أو عجز في إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي: الجمع والطرح والضرب والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور، والجبر، والهندسة فيما بعد (نبيل حافظ،101، 2000).

يطلق أيضا على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية لأنها تحتاج إلى استخدام الرموز وكذلك القدرة على التميز الصحيح لهذه الرموز وتتمثل الصعوبات في تعلم الرياضيات في عدد الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية والحسابية (جمال مثقال مصطفى القاسم، 2000، ص107).

وتعرف على أنها علم يقوم أساسا على ثلاث عناصر أساسية:

1- مبادئ الحساب العددي.
2- التمارين التطبيقية الخاصة بمقياس الكيل، الوزن، الحجم، الطول، المساحات.
3- الأشكال الهندسية. (سيد، 1980، ص384).

وتعرف صعوبة تعلم الحساب بأنها اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها (حافظ، 1998، ص81).

8-3-2- مظاهر صعوبات الرياضيات:

أ- **أخطاء في التنظيم المكاني:** وتتضح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وخاصة في عملية الطرح وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه.

ب- **أخطاء إجرائية:** وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة...الخ.

ج- **أخطاء الوصف البصري:** وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفتها.

د- **الإخفاق في تعديل الوضع النفسي- التربوي:** ويظهر عندما تحتوي المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر.

هـ- **الذاكرة:** حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية من الذاكرة.

و- **الحكم والاستحلال:** وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم (خطاب، عمر محمد، 2006، ص 331).

8-3-3- أسباب صعوبات الرياضيات:

يرى (بريان 1986) أن أسباب صعوبات الرياضيات عديدة ويقسمها إلى:

أ- **العوامل المدرسية:** إنّ الاهتمام الكبير بالعلامات التي يتحصل عليها الطلاب خلال المسار الدراسي انعكس على اِهتمامات الأسرة، فأصبح تحصيل العلامات أهم من

مقدار المعرفة التي يجنيها الطالب من المنهاج، فهذه الطريقة تترك آثار سلبية على الطالب والأسرة سواء على المدى القريب والبعيد، مما يدفع الطالب إلى تكوين صورة سلبية عن نفسه والمادة العلمية من بين الظواهر التربوية السلبية المرتبة اِنتشار الدروس الخصوصية، والتعليم في المنزل، وتراجع فاعلية التعليم داخل الغرفة الصفية، واِنتشار الملخصات وتقلص جهد الطالب ودوره في استيعاب المادة العلمية وظاهرة التركيز على العلامات النهائية، كل هذه العوامل ساهمت في تأخير واِستخدام الرياضيات كوظيفة حياتية وعملية عقلية معرفية، مما أدى إلى زيادة صعوبات عملية تعلم الرياضيات.

ب- العوامل الاجتماعية: للثقافة الاجتماعية دورا مهما في التأثير على طموحات الطالب وتوجيهه في الحياة، وقد إزداد هذا وضوحا عندما تم تقليص الوزن النسبي للرياضيات في المدارس التربوية في المرحلة الثانوية، مما دفع العددي من الطلبة إلى التحول عن اِختيار الرياضيات لاختيار مواد أخرى لها نفس الوزن النسبي في توزيع العلامات، ويتضح هذا من خلال عدد الطلبة اللّذين يتجهون تجاه الرياضيات قياسا مع المواد الأخرى، إذا فلهذه الممارسات الاجتماعية والتربوية نسبة في زيادة إمكانية صعوبة تعلم الرياضيات.

ج- العوامل الوراثية: إنّ ضعف اِكتساب الطالب المفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضية تؤدي به إلى العزوف عن دراسة الرياضيات، على الرغم من أهمية هذا النمط الأكاديمي في إعداد المستقبل التعليمي له.

وتسعى المنظومة التعليمية إلى إعداد الطالب إعدادا كاملا من حيث المستوى التعليمي والمحتوى التعليمي ونواتج عمليات التعلم المعرفية، ولكن اتجاهات الطالب وميوله هي التي توجه الطالب نحو نوعية الاعداد الأكاديمي، فاِختيار الطالب تخصص ما إنما هو نتيجة منطقية لاهتمامه.

8-3-4- علاج صعوبات تعلم الحساب:

هناك مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي يتم اِستخدامها في سبيل علاج صعوبات تعلم الحساب ومنها:

- **طريقة التعليم الايجابي:** وتستند هذه الطريقة على تشجيع الطالب والتخلص من السلبية وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة.

- **التدريس المباشر:** وتستند هذه الطريقة إلى التعليم الذي يربط بين طريقة التدريس وطريقة تصميم المنهج الدراسي.

- **التعليم المسموع الجهري:** حيث يطلب المعلم من التلاميذ قراءة المسألة بصوت عال وتحديد المطلوب عنها بصوت عال، وتحديد المعطيات وطريقة الحل والخطوات اللازمة بصوت عال أيضا.

- **أسلوب التعلم الفردي:** ويستند هذا الأسلوب إلى مجموعة من الأسس ومنها عدم ثبات زمن التدريس لكل التلاميذ، وتنوع أساليب معالجة المادة وغيرها.

- **طريقة الألعاب الرياضية:** وتعتمد هذه الطريقة على الدمج بين المتعة والتعلم، حيث يتم اِستخدام الألعاب لتعلم المهارات الأساسية.

8-3-5- استراتيجيات التدخل في تعليم ذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

ورد في (Guide d'accompagnement pour les élèves ayant des besoins particuliers, 2011) أنه لابد من اِتباع مجموعة خطوات لتعليم ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وهي كما يلي:

– توضيح وتحديد التعليمات، والتأكد من أنّ التلميذ فهمها (يطلب منه أن يعيد ما هو مطلوب منه بتعبيره الخاص).

– قراءة المشكلة مع التلميذ، التوضيح بأمثلة.

– تلوين أو وضع خط على المعطيات والسؤال.

– العمل على أوراق كبيرة الحجم، اِستعمال أدوات مناسبة للتوضيح.

– اِعطاء وقت أكبر لإنجاز التمرين، اِكتساب التلميذ لغة رياضية (تعلم المفاهيم).

– وضع شبكة ملاحظة لمراقبة أعمال التلميذ في الرياضيات ووضع قائمة الأخطاء الأكثر شيوعا لديه.

– إيجاد طريقة عمل مفصلة (الإحاطة بالسؤال، تحديد المعلومات التي يحتاجها في الحل، اِستحضار المعلومات السابقة وتفعليها).

– أفضلية التمارين الواقعية (الانطلاق من الوضعيات اليومية).

– أسلوب تدريسي المفاهيم: وبه يتعلم الطّفل التصنيف والمطابقة والترتيب والنمط.

– ألعاب التصنيف حيث يعطي المتعلم أشياء تختلف عن بعضها بخاصية واحدة كاللون مثلا ويحضر صندوق ويطلب منه تصنيف هذه الأشياء حسب لونها.

– المطابقة: الخطوة الأولى في تطوير الفرد للمفاهيم والأرقام هي قدرته على التعرف على شيء أو شكل واحد، مثلا يمكن جعل المتعلم يبحث عن المكعب الأحمر في الصندوق الذي يضم مكعبات بألوان مختلفة.

– ألعاب النمط: يكون بأن يحضر للطفل سلسلة معينة تيسر وفق نمط معين (يمكن إستخدام الخرز) فمثلا النمط الذي يوضع الطفل هو خرزة حمراء ثم بيضاء ثم حمراء ثم بيضاء ويطلب من الطفل إكمال هذه السلسلة (أسامة وآخرون، 2005).

8-3-6- أسلوب تدريس العمليات الحسابية:

• **مهارة الجمع:** إن معرفة الطفل بمهارة الجمع تزوده بالأساس لتعلم المهارات الحسابية الأخرى، والجمع طريقة مختصرة للعد لذا يجب أن يتعلم الطلبة أن بإمكانهم اللّجوء للعد إذا فشلوا في إستخدام كل الطرق الأخرى للجميع ومن الضروري أن يتعلم الطفل إشارة الجمع (+) وإشارة (=) ويدرك معناها، ولتعليم الجمع لابد من الانطلاق من أشياء محسوسة.

• **مهارة الطرح:** بعد أن يتقن الطفل مهارة الجمع تعرض عليه المهارة الجديدة وهي الطرح ويتعلم الإشارة الجديدة لها (–) والمدلول اللّفظي لها (تأخذ من) أو (تنقص من) ويتم وضع مجموعة من الأشياء أمام المتعلم ثم يأخذ عددا من هذه الأشياء ويطلب من الطفل كم يبقى؟

• **مهارة الضرب:** إن عملية الضرب عبارة عن طريقة مختصرة لعملية الجمع فيتعلم الطفل أنه بدلا من جمع (2 + 2 + 2+ 2) يمكن إختصار الطريق بـ (2 × 4) والتلاميذ اللّذين يواجهون مشكلات في العمليات الحسابية غالبا ما يعانون من مشكلات في حقائق الضرب وفي هذه الحالات سيكون المستحيل تعلم هؤلاء لمهارة القسمة (أسامة وآخرون، 2005).

• **مهارة القسمة:** ويتم تعليم الطفل بمدلول هذه العملية بأنها التوزيع بالعدل، فيعطي مثلا عدد من الحلويات ويطلب منه أن يوزعها على عدد محدد من زملائه بالعدل فيكون عدد الحلويات التي يحصل عليها كل طفل هو ناتج القسمة، ثم يتعلم الإشارة التي تدل على هذه العملية.

نستخلص مما سبق ذكره أن صعوبات الرياضيات تتمثل في عجز التلميذ في تعلم المهارات الأولية الأساسية البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة والتعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح وصعوبات الرياضيات لها مظاهر عديدة من بينها نذكر اضطراب الإدراك البصري والسمعي، صعوبة التمكن من الحقائق العددية الرياضية الأساسية، صعوبة العد وصعوبات تعلم الرياضيات تتأثر بعدة عوامل نذكر منها العوامل المتعلقة بالنظام التعليمي والتي تتمثل في عدم توفير الوسائل التعليمية اللازمة مثلا لكي يتعلم التلميذ الحساب لابد من التوضيح له بأشياء ملموسة، وعوامل تتعلق بالأسرة والتي تتمثل في عدم تعليم الأبناء المهارات الأساسية في تعلم الرياضيات يكتفون فقط بما يتعلمه في المدرسة من طرف المعلم.

خلاصة:

إنّ صعوبة التعلّم الأكاديمية تتأثر بجملة من العوامل النفسية والبيئية والأسرية والمدرسية التي لها دور كبير في ظهور هذه الصعوبات لدى التلاميذ خاصة في المدرسة الابتدائية التي تعتبر بمثابة القاعدة الأساسية لاكتساب مهارات القراءة، الكتابة والحساب بشكلها الصحيح، إذ تكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم كونها صعوبات خفية لا يلاحظها الأهل أو المعلم، فنتيجة الاهمال واللامبالاة التي يتعرض لها التلميذ يتكرر الفشل وبالتالي ينجز عنه تسرب مدرسي.

الفصل الرابع

المدرسة الابتدائية

تمهيد

1- مفهوم المدرسة

2- تعريف المدرسة الإبتدائية

3- وظائف المدرسة الإبتدائية

4- أهمية التعليم الإبتدائي

5- غايات التّعلم الإبتدائي

6- خصائص التّعليم الإبتدائي

7- التعليم الإبتدائي في الجزائر في ظل الإصلاحات الجديدة في مجال التربية

8- معلم المدرسة الإبتدائية

9- تكوين معلم المدرسة الإبتدائية

10- خصائص معلم المدرسة الابتدائية

11- الأدوار المهنية لمعلم المدرسة الإبتدائية

12- إمكانية المعلم في العملية التربوية.

13- دور المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد:

ناقش علماء اِجتماع التربية المدرسية كنظام اِجتماعي وتنظيم رسمي ينطبق عليها ما ينطبق على معظم النظم الاجتماعية من الخصائص، من حيث التدرج في الهياكل السلطة والمراكز والأدوار وتوزيع المسؤوليات والآخر بمبدأ التخصص في الأعمال الإدارية والتدريس والإشراف وتقييم العمل بين أعضاء التنظيم مع وجود القواعد واللوائح في المدرسة، ومن أبرز من ساهم في مناقشة هذا الموضوع ويلر برو كوفر وأركسون، لهذا فعلماء الاِجتماع لا ينظرون إليها باِعتبارها مجرد مجموعة من العناصر السابقة بل ينظرون إليها كمجموعة من النماذج والعلاقات المتبادلة وكشكل من أشكال التركيبات والبناءات الاجتماعية التي يستجيب لها الأفراد والجماعات بطرائق معينة من شكل وطبيعة النظم المدرسية نفسها. وكذا العناصر الفعالة فيها "المعلم" الذي يعتبر أحد المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية وترجع هذه الأهمية إلى الأدوار التي يقوم بها في نقل المعلومات وتحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى المدرسة الابتدائية والتعليم الابتدائي والمعلم في المدرسة الاِبتدائية.

1- مفهوم المدرسة:

لقد حاول الكثير من العلماء تحديد مفهوم المدرسة ونذكر منهم:

"محمد صقر": «أنها المؤسسة الاجتماعية من المؤسسات التنشئة الاجتماعية، دورها تكوين الأفراد من مختلف النواحي في إطار المنظمة وفق مبادئ الضبط الاجتماعي».

ويعرفها رابح تركي: «هي تلك المؤسسة التربوية المقصودة والعامة لتنفيذ أهداف النظام التربوي في المجتمع».

ويعرفها إميل دوركايم: «هي عبارة عن تعبير اِمتيازي الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية أخلاقية اِجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئة ووسطه».

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول أنّ المدرسة مؤسسة اِجتماعية منظمة تشرف على التنشئة الاجتماعية للأطفال وهي تكمل الدور الذي تقوم به الأسرة وتزود الطول معرفيا وتربويا (أورد بلحسين رحوي ، 2013).

2- تعريف المدرسة الإبتدائية:

1-2- التعريف اللّغوي:

- بمعنى الذي يأتي أولا داخل ترتيب معين.

- يمكننا وصف التّعليم بأنه اِبتدائي إذا كان يشكل أوّل مراحل التعليم المؤسس من جهة وإذا كان متبوعا بمراحل أخرى من التعليم من جهة ثانية (أورد بلحسين روحي ، 2013).

2-2- التعريف الإصطلاحي:

المدرسة الابتدائية هي تلك المدرسة التي تقبل الأطفال من سن الخامسة أو السادسة حتى سن العاشرة أو الحادية عشر سواء إلتحق هؤلاء الأطفال بالحضانات أو رياض الأطفال أولا، وسواء كانت هذه المدرسة هي مرحلة التعليم الإلزامي وحدها أو إنتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر ليتموا المرحلة الإلزامية من التعليم.

وتعرف أيضا: «مجتمع يتعلم فيه الأطفال أساسا أن بهذا الاعتبار تقدم إلى الطفل خبرة عن بيئته فهو في المدرسة يعايش أطفالا يتقاربون معه في السن وفي الخصائص النمو، بينما يعايش في بيئته وفي محيطه البيئي آخرين يتباينون تباينا كبيرًا في أعمارهم وفي المؤشرات التي أحاطت بهم».

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أنّ المدرسة هي البيئة الثانية التي يلتحق بها التلاميذ بعد الأسرة ابتداءا من الخامسة وتتكفل بتعليمه وتربيته وتنشئته وفقا للمعايير والقيم الثقافية العامة للمجتمع.

ويمكن إعتبارها كذلك القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها كل المراحل التعليمية السابقة وجوهر التعليم والتي تنصهر فيها شخصية الفرد وتبنى ركائزها الأولى من خلال التحصيل المعرفي والاجتماعي الذي يساعد الطفل على النمو الصحيح والسليم من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والنفسية والاجتماعية وبالتالي تحقق توافقه النفسي والاجتماعي وتشترك المدارس الابتدائية على مستوى العالمي في تعليم المهارات التعليمية والأكاديمية وهي القراءة والكتابة والحساب وتعتبر هذه المؤسسة أسبق مؤسسة تربوية أنشأت في مجال التعليم.

3- وظائف المدرسة الابتدائية:

تغيرت وظيفة المدرسة الابتدائية بفعل عوامل سياسية وثقافية واِجتماعية واِقتصادية فقد كانت المدرسة التقليدية مجرد مكان لمعالجة أمية الأطفال وتبليغهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب بهدف المحافظة على التراث الثقافي ونقله من جيل لآخر، ولكنها أصبحت ذات مهام جديدة مختلفة عما ساءت عليه في القديم فوظيفتها حددها المجتمع الحديث بكل تغيراته.

فمهمة التعليم لم تعد هي «تحصيل المادة التعليمية في المقام الأوّل ولكن بتنمية مهارات الحصول عليها وتوظيفها بل وتوليد المعارف الجديدة وربطها بما سبقها» (أورد بلحسين رحوي ، 2013).

ولذلك يجب رفع مستوى المهارات التعلم الأساسية والتي تتطلب الوسائل التعليمية الحديثة ومناهج دراسية متطورة ملائمة لحاجيات التلميذ المختلفة، وذلك لتحقيق النمو الشامل والمتوازن للطفل من سن السادسة إلى سن الثانية عشر، حيث يحقق هذا النمو ما يلي:

- إكساب الطفل القدرة على فهم العلاقات الإِجتماعية السوية وممارستها.
- مساعدة الطفل على اِكتشاف ميوله وقدراته واِستعداداته وتنميتها.
- تنمية التفكير المنطقي والمنظم والسليم لدى الطفل.
- اِكتساب الطفل مهارات التعليم الأكاديمية واِستثمار أوقات الفراغ في النشاطات مفيدة ومنتجة.
- تحصيل المعلومات والمعرفة وقواعد القراءة والكتابة والحساب.
- اِكسابه القيم والمعايير الاجتماعية لتقويم سلوكه.
- التقيد بمعاير السلوك الايجابي واِحترام القانون واِتقان العمل.

– تعويده على العادات الصحية التي تساعده على العناية بجسمه ونفسه.

– توفير للطفل الأنشطة الرياضية والترويجية التي تساهم في النمو الفكري والجسمي.

– تمكين الطفل من معرفة حقوقه وواجباته نحو نفسه ومجتمعه.

– تكوين الاتجاهات السليمة التي تساعده على اِتخاذ القرارات النافعة في حياته المستقبلية (أورد بلحسين رحوي ، 2013).

وهذه بعض الوظائف المدرسية الابتدائية الحديثة، والتي يجب عليها أن تسهر على تحقيقها على أرض الواقع ولا تبقى حبرًا على ورق حتى تصبح مدرسة ذات قيمة فعالة وذلك لما لهذه الوظائف من أثر فعال في بناء شخصية التلميذ مستقبلا ومن هنا اِنصب الاهتمام في المدرسة الاِبتدائية على الطفل من حيث حاجاته وعوامل نموه السوي وصحته النفسية والجسمية وظروف تحقيق التعليم الجيد والصحيح، وتزويد بالمهارات الأساسية والضرورية.

فنستخلص أن المدرسة الحديثة وظيفتها تأمين تعليم أكاديمي ومهني للطفل حسب حاجاته وكفاءاته وميوله، وبالتالي تمكنه من الاعتماد على نفسه في عملية التعلم على غرار المدرسة القديمة التي تمثل مكانا لتقديم القراءة والكتابة والحساب، حيث يرى "جون ديوى" أنّ المدرسة هي البيئة التي تعد الطفل لفهم الحياة المعتقدة التي يعيش فيها، وعليها أن تهيئ للفرد بيئة اِجتماعية بسيطة خالية ومن الشوائب ومظاهر التفرقة بين المذاهب والأجناس.

4- أهمية التعليم الابتدائي:

يمثل التعليم الابتدائي قاعدة التعليم وأساسه، وتظهر أهميته في كونه منظومة فرعية من منظومات النظام التعليمي تستوعب جميع أطفال المجتمع على اِختلاف ظروفهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ينصهرون ويتفاعلون معا في إطار عموميات الثقافة التي تشكل محتوى التربية الابتدائية (أورد بلحسين رحوي ، 2013).

وبذلك المرحلة الابتدائية «هي الأساس الأول في السلم التعليمي التي ترتكز وتتأثر بها المراحل التالية وهي القاعدة الأساسية التي تبني عليها أعمدة المراحل التعليمية الأخرى المدرسة الابتدائية ذات أهمية قصوى في عملية بناء وتنمية شخصية الفرد حيث تعتبر الوسيط الفعال في عملية التنشئة الاجتماعية ذلك لأنها تساعد الطفل على النمو السليم والصحيح وتقدم له قيم ومعايير اِجتماعية تفرض عليه أنواع مختلفة من التقويم فهو القاعدة التي يبنى عليها النظام التعليمي ومراحله المختلفة كالمتوسط والثانوي والجامعي لأنه يشمل مرحلة عمرية جد مهمة من حياة الإنسان هي مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة لذلك اِهتم العديد من العلماء والباحثين به.

فالطفل عالم واسع جدًا يجب التقرب منه معرفته واِكتشاف حاجياته وقدراته واِهتماماته، فهو مادة خام يجب أن تصقل بمواد تعليمية معرفية تتماشى ومستواه العقلي والجسمي والزمني والانفعالي والنفسي، فهو لا يأتي للمدرسة صفحة بيضاء وإنما حسب ديوي يأتي حاملا لمجموعة من المعارف والخبرات التي اِستقاها من عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، فالتعليم الابتدائي بمناهجه وبرامجه يجب أن يراعي كل الشروط الضرورية لعوامل نمو الطفل ولمحيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي حتى يستطيع أداء رسالته التربوية على أكمل وجه».

– تقدم للطفل المتمدرس آليات ومبادئ المهارات الأكاديمية التعليمية الأساسية (القراءة الكتابة والحساب).

– يفهم التلميذ محيطه الاجتماعي الذي يعيش فيه ويكتشف نفسه وعالمه المحيط به.

وعليه نستخلص أنّ السنوات الأولى من حياة الطفل مهمة جدًا في تكوين شخصيته، فالطفل اليوم هو رجل الغد، ومعنى ذلك أنّ المدرسة في هذه المرحلة يجب أن تهتم بتعريفه

وتكسبه مجموعة من المعارف والمعلومات والقيم الأخلاقية والاجتماعية والعلمية حتى يتحوّل التعليم إلى شيء له معنى. (أورد بلحسين رحوي ، 2013).

5- غايات التعليم الابتدائي:

يحصر الأمر 95/76 الغايات من التعليم الجزائري فيما يلي:

– تنمية شخصية الأطفال والموظفين وإعدادهم للعمل والحياة في نطاق القيم العربية والإسلامية.

– إكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية.

– الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.

– تنشئة الأجيال على حب الوطن.

– تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل أشكال التفرقة والتمييز.

– منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وحياته الإسلام في العالم هو أساس إحترام سيادة الأمم.

– تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية (أورد بلحسين رحوي ، 2012).

نستخلص في الأخير أن غاية المدرسة هي تعليم التلميذ معنى الحياة التي تسودها التعاون وحب الوطن.

6- خصائص التعليم الإبتدائي:

إنّ الهدف الأساسي للتعليم هو تنمية شخصية التلميذ بكل جوانبها العقلية والجسمية والوجدانية والخلقية، والمدرسة التربوية التي تساعد الأسرة في تربية الطفل تربية منظمة مخططا لها وفق مناهج علمية أعدت لذلك.

فالمدرسة الإبتدائية «هي إحدى مؤسسات المجتمع التربوي الاجتماعي التي تهتم بتنمية أحاسيس التلميذ ومشاعره وتفكيره وأن تساعده على الاعتياد على إتقان عمله وتعليمه كيفية تنمية معارفه وتشجيعه على حب النظام وإحترام القوانين والضبط».

وفي ضوء المدرسة الإبتدائية يمكن أن تؤخر خصائص التربية الابتدائية فيما يلي:

– الاهتمام بالطفل ونموه الجسدي والعقلي والانفعالي والنفسي والاجتماعي إلى أقصى حد تمكنه قدرته وإستعداداته من تحقيقه.

– إحترام شخصية الطفل ورغباته وميوله والعمل على تحقيقها.

– توفير نشاطات متنوعة ومختلفة على مستويات وربطها بالعمر الزمني للطفل.

– تعليم وتدريس الطفل عن طريق النشاط الذاتي الحر والعمل والخبرة الشخصية المباشرة في إطار من التوجيه والإرشاد السليم.

– مساعدة التعليم على التحكم في المهارات التعليمية الأكاديمية بطرق تدريسية ملائمة للفروق الفردية للتلاميذ.

– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم أثناء إعطاء الدرس (أورد بلحسين رحوي ، 2013).

نستخلص أن التعليم الابتدائي من خصائصه هو التركيز على الجاب البدني والمعنوي للتلميذ.

7- التعليم الابتدائي في الجزائر في ظل الإصلاحات الجديدة في مجال التربية:

لقد لجأت الجزائر إلى إصلاح المنظومة التربوية وذلك بداية من السنة الدراسية 2003- 2004. وذلك بإعتماد التدريس المقاربة بالكفاءات بدلا من التدريس بالأهداف (خير الدين ، 2005، ص 48).

- المقاربة بالكفاءات ضمن الاستراتيجية الإصلاحية:

لقد كان لمفهوم الكفاءة تعاريف عدة ولكنها متقاربة في معناها ودلالاتها الاصلاحية ولكن ما يهمنا نحن كتربويون هو المعنى الخاص بالحقل التربوي الذي يعرف الكفاءة على أنها: «التي تجعل المتعلمين قادرين على اِستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات و السلوكات لمواجهة وضعية جديدة» (خير الدين ، 2005، ص 56).

وتتميز المقاربة بالكفاءات بمجموعة من المبادئ والتي هي:

- تنظيم برنامج التكوين اِنطلاقا من الكفاءات الواجب اِكتسابها.
- تغيير الكفاءة وفق السياق الذي تطبق فيه.
- وصف الكفاءة بالنتائج والمعايير.
- مشاركة الأوساط المعنية ببرامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج.
- تقييم الكفاءات اِنطلاقا من النتائج والمعايير المكونة لها.
- اِعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصة (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، ص 19).

وتهدف المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس إلى:

- **تزويد المتعلم بمعارف قابلة للتجنيد:**

حيث بإمكان المتعلم اِستخدام وتوظيف المعارف التي تحصل عليها في الحقل المدرسي في ممارسات اِجتماعية معقدة ولهذا يمكننا التدرب على التحويل والتجنيد في ملتقى معارف كثيرة تكون على شكل مشاريع متعددة التخصصات.

- **تزويد المتعلم بمعارف توظف في حل مشكلات معقدة:**

إنّ المقاربة بالكفاءات تحول جزءا من المعارف الدراسية إلى موارد لحل المشكلات أو تحقيق مشاريع أو اتخاذ قرارات، ذلك ما يسمح له بالدخول في عالم المعارف بتميز (مصطفى ، 2003، ص 11).

- **يتم تعليم بواسطة البناء التدريجي للمعرفة في شكل حلزوني:**

عن طريق ربط العلاقة بين المكتسبات القبلية والمعارف الجديدة وتكون مهمة المدرس توفير الشروط الملائمة لمساعدة المتعلم على اِكتساب هذه المعرفة.

- **جعل التلميذ محور أساسيا لها:**

وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وتشجيع عملية إدماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة وكذا اِعتماد أسلوب التراكم المعرفي (قاسمي ، 2000، ص 46).

8- تعريف معلم المرحلة الاِبتدائية:

يعرف المعلم بأنّه الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ، حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم كما يقوم بمراقبة ما اِكتسبه التلاميذ من تلك العلوم وذلك منذ اِلتحاقهم بالمدرسة الاِبتدائية (صلاح الدين ، 2003، ص 60).

«المعلم عامل رئيسي في أي نظام تعليمي كما أنه ركن أولي في كل إصلاح تربوي ونهضة عمليّة وهو الأمين الأول على رعاية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها». (عبد الحميد ، 1972، ص 83).

«المعلم الفعال هو الذي بإمكانه دفع المتعلم إلى بذل الجهد والرغبة في الإكتساب والإهتمام بالدروس، وذلك في جوي حيوي وديمقراطي وتعاوني يسوده الرضى والإحترام المتبادل بين الطرفين» (Gordant. T, 1981, P 25).

9- تكوين معلم المرحلة الإبتدائية:

عندما نتحدث عن تكوين المعلم، في مختلف المراحل التعليمية يتضح أنّ هناك نوعين من التكوين أو مرحلتين له وهما التكوين الأولي، والتكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة).

- التكوين الأولي:

يتم هذا التكوين في المعاهد التكوين أو المدارس العليا لتكوين الأساتذة أو في أقسام خاصة في كليات تربوية، حيث يبدأ من ترشيح دخول الطالب إلى تاريخ توظيفه الأوّل، عند تخرجه من المعهد (محمد مقداد وآخرون، 1998، ص 306).

وفي هذا النوع من التكوين يهتم بالتكوين المعرفي أو الأكاديمي والتكوين البيداغوجي.

هذا النوع من التكوين يسمى في بعض النظم التعليمية بالتكوين المتواصل، حيث يتم البدء فيه من السنة الأخيرة من التكوين إلى غاية الترسيم في وظيفة التدريس (محمد مقداد وآخرون، 1998، ص 306).

وحتى يحسّن ويطوّر تكوين المعلمين وإعدادهم، لابدّ من مراعاة عنصر التكامل بين وجهي التكوين وأن يكون هناك تقسيم مستمر للتكوين الأولي، كما أنه من الضروري أن تشمل برامج التدريب قبل الخدمة على مواد أساسية من علم النفس وعلم الطفل والبيداغوجية وغيرها من الاختصاصات التي لها علاقة بمهنة التدريس وتشمل على الحوافز التي تحفز المتكونين على الإقبال على مهنة التعليم وإدراك أهميتها، كما يستثنى القيام بالدورات الدراسية والتدريب على الأساليب التعليمية الحديثة خاصة إذا تعلق الأمر بمرحلة تعليمية كمرحلة التعليم الإبتدائي الذي يعتبر القاعدة الأولية للمشوار التعليمي للتلميذ (صلاح الدين، 2005، ص 68.)

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول أنّ التكوين الأولي للمعلمين يهتم بثلاث جوانب رئيسية:

- تعميق المعارف المتخصصة.
- تزويد المتكون بالمهارات المهنية.
- تزويد المتكون بالمهارات النظرية والتطبيقية (فوزي بن دريدي، 2002، ص 70).

التكوين المستمر:

يقدم التكوين المستمر أو كما يسمى التكوين أثناء الخدمة للمعلمين الذين يزالون مهنة التعليم، حيث يشرع فيه من تاريخ ترسيمهم إلى غاية تقاعدهم، يدوم ويستمر طيلة مباشرة المعلمين والإداريين لمهامهم (محمد مقداد، 1998، ص 306).

وتكمن أهمية هذا التكوين في كونه يسمح بتكييف المعلّم مع ما يطرأ في مناهج التدريس مع ضمان الاستجابة للصعوبات البيداغوجية التي يتلقاها أثناء توظيفه (فوزي، 2002، ص 71).

وبناءًا على الأهمية التي يكتسبها التكوين المستمر فالقائمون على التكوين المعلمين يهدفون من خلاله إلى:

– تعويض النقص الكائن في التكوين الأولي للمعلم من ناحية تحصيله المعرفي.

– تعميق وتحديث معارف المعلمين وتحضيرهم للتغيرات والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ على النظام التربوي.

– تأهيل المعلمين الذين تم توظيفهم مباشرة، دون أي تكوين بيداغوجي خاص بحضرهم للمهنة (فوزي ، 2002، ص 77).

وحتى تحقق تلك الأهداف، لابدّ من القائمين على التعليم بصفة عامة والتعليم الإبتدائي بصفة خاصة، تنظيم دورات وحلقات دراسية أثناء الخدمة، بغية تمكين المتعلمين من مواكبة التجديد خاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة، وتمكينهم من الإلتحاق بدورات تدريبية تكميلية تؤهلهم إلى إستعمال تلك الوسائل وفهم وإستيعاب تلك المضامين على أن يتصف هذا التكوين بالاستمرارية (صلاح الدين ، 2003، ص 68).

وعليه فالمعلم لا يمكن أن يقوم بعمله من دون قاعدة معرفية متخصصة يركز عليها هذه الأخيرة التي يحصل عليها من خلال تكوينه الأولي وحتى إلتحاقه بمهنته، فهو دوما في حاجة إلى تحديد معارفه وتكييف أسلوب تدريبه مع ما يطرأ من إصلاح وتجديد للمناهج التعليمية والذي يتم في إطار التكوين المستمر.

كما يمكننا القول أن التّكوين يعتمد على أسس ثلاثة وهي:

- **الإعداد النظري العلمي:** ويركز هذا الإعداد على مادة التخصص كأن تكون اللّغة العربية أو علم النفس التربوي ومواد ثقافية أخرى مكملة.

- **الإعداد النظري الوطني:** ويعتمد على دراسة المواد والخبرات الضرورية لبناء الشخصية المعلم كطريقة التحضير، وكيفية إدارة القسم والتعرف على المناهج الدراسية والطرق التربويّة والوسائل التعليمية وعلم النفس التربوي.

- **التربية العلميّة:** وتعتبر حجر الزاوية لأنّها تجسد المفاهيم والمبادئ التي تلقاها المتكلم في مرحلة التكوين، يقف أمام التلاميذ فيتعرّف على حقيقتهم نفسيا وسلوكيًا، يبحث عن أساليب الملائمة للتعامل معهم، يقوم بغربلة الكثير مما تعلّمه بما يوافق متطلبات الواقع.

هذا التكوين بعد مباشرة العمل لا يوفر للمعلّم إلاّ الأساس والركائز التي تساعده على ممارسة عملية التعليم، وعليه فإنّ التكوين أثناء العمل أو ما يعرف بالتكوين المستمر بغرض نفسه، فالتطور الحاصل في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم لا تسمح للمعلم الفاعل لحظة التأخر والغفلة ولمواكبة هذا التطور الحاصل في هذه العلوم يقترح التربويين الطريقتين الآتيتين:

– **التكوين داخل المدرسة:** يضع المعلمون برنامجا يتدارسون فيه نقائصهم ومستجدات في طرق التعليم وعلم النفس التربوي.

– **التكوين خارج المدرسة:** على شكل مجموعات وبتأطير من مركز متخصص في تكوين المعلّمين.

ونستخلص أن للطريقتين إيجابيات وسلبيات في التكوين خارج المدرسة يعرف المعلمين بعضهم البعض ويتم تبادل الخبرات والتجارب الشخصية، إلا أنّ هذه التجارب تبقى مجرد اِنطباعات قد لا تجسّد على الميدان ولا يستفيد منها المعلم إذا لم يدعمها بالمتابعة والتطبيق.

أما التكوين داخل المدرسة فيبقى المعلم قريبا من الميدان واِستفادته من خبرات زملائه، تكون بالمشاهدة والمتابعة بالرغم من محدودية نتائجها.

ورغم ما قيل يقال عن الطريقتين فإنّ التكوين المستمر تعميق لمعارف المعلم وطرق تعليمه.

10- خصائص معلم المرحلة الإبتدائية:

إنّ الخصائص الشخصية والعملية للمعلم في المرحلة الإبتدائية من العوامل الحاسمة في نجاح التعليم، لذلك وجب إختيار وبعناية بالغة شخصية المعلم، هذا إنتقاء يوفر القدر اللاّزم من الكفاءة التي تؤهل المعلم إلى النجاح في عمله، وهناك العديد من الخصائص من المفترض أن يتصف بها المعلّم.

10-1- الخصائص النفسية الشخصية:

يوجد تباين واضح في الخصائص الشخصية للمعلّم شأنه في ذلك شأن غيره من الأفراد لكن بعض هذه الخصائص الشخصية لها أهمية بالغة في جعل المعلم ناجحا في عمله ومن بين تلك الخصائص:

- أن يتمتع بالصحة النفسية والتوافق الشخصي.
- أن يتمتع بالاتزان العاطفي، ويكون هادئ المزاج.
- أن تكون له القدرة على القيادة السليمة لتلاميذ صفه.
- أن يتمتع بصحة جسمية وعقلية جيّدة.
- أن يتصف بالرزانة وثبات الشخصية، حتى يكسب ثقة تلاميذه.
- أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه في أفعاله وأقواله، وأن لا يميز بين تلاميذه (حسن ، 2000، ص 81).

10-2- الخصائص العمليّة:

بالرغم من صعوبة هذه السمة عند المعلم إلاّ أنّها لا تتوقف على معارفه فحسب بل تشمل اِمتلاكه لأساليب واِستراتيجيات التدريس المناسبة لإيصال مختلف المعارف إلى تلاميذه، إلاّ أنّ بعض الباحثين حددّوا بعض أهم الخصائص العملية التي يجب أن يمتلكها المعلم والتي تتمثل في:

– أن يكون ملما بجوانب المعرفة العلميّة والتربوية فقد أشارت البحوث إلى وجود اِرتباط إيجابي من مستوى التحصيل الأكاديمي والتربوي للمعلّمين وفعاليتهم التعليمية.

– أن تكون للمعلم القدرة على تنمية مهارته العلمية ومتابعة مختلف التطورات التي لها علاقة بتدريسه.

– أن يكون المعلم ملمًا بأسس القياس والتقويم، لتحليل وتفسير نتائج تلاميذه.

– أن يكون المعلم عارفًا بخصائص تلاميذه النفسية والمعرفية.

– أن يكون على اتصال بأسرة التلميذ أن يستمر بمساعدة تلاميذه على حل مشكلاتهم مع إشراك أباءهم في حلّها.

– أن يكون المعلم قادرًا على اِستعمال اللّغة بطلاقة وسلاسة، حيث يعتبر التأهيل اللّغوي للمعلمين أهم الخصائص التي تساعده على النجاح في مهنته (حسن ، 2000، ص 02).

10-3- الخصائص المهنية:

ونذكر منها عدم تنصيبه إلاّ بعد اِكتمال الإعداد وأن يكون دائم المواطنية على التحصيل المستمر والمحافظة على زيادة خبرته ودرايته بما يدرس، فعليه أن يكون معتزًا بمهنته وله ميلا خاصا اِتجاهها، وأن يكون مثابرًا في أداء عمله وطموحا نحو تحقيق

الأفضل وأن يكون واثقا من نفسه، قوي العزيمة، محافظًا على مبادئه (محمد عطية ، 2003، ص 2000).

10-4- الخصائص الإِجتماعية:

إنّ مهمة المعلم لا تنحصر داخل حدود المؤسسة التربوية التي يعمل بها، فله كذلك دوره الاجتماعي الذي يحتم عليه أن يشارك في تغيير وتطوير المجتمع خاصة وأنّ هذا الأخير هو الرّقم الذي يتكون فيه التلميذ ومهما إِخلص لهم المعلم والتأديب فلن يفلح عمله إذا كان المجتمع الكبير نفسه يعاني من صور الإِنحراف الحاد والخلل الهيكلي (سعيد إِسماعيل ، 1993، ص 303).

فعليه أن يلعب دور المنذر والمبشر والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وذلك حتى يستطيع إصلاح حال الأفراد وبالتالي المجتمع برمته.

10-5- الخصائص الجسمية:

إنّ المعلم لا يستطيع أن يقوم بوظيفته على أكمل وجه إلا إنّ توفرت فيه جملة من السمات الجسمية، إذ أنّ الهيئة الخارجية للمعلم تعتبر قضية أساسيّة في حين قيامه بواجبه وعليه أن يتصّف بما يلي:

– الاعتناء بالهندام إذ يستحسن أن يكون المملي في الحال الإملاء على أكمل هيئة وأفضل زينة (سعيد إِسماعيل ، 1993، ص 134).

– أن يكون سليم الصحة خالي من العاهات، إنّ المدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته على أكمل وجه وبالتالي يتسبب في عرقلة تحصيل تلاميذه.

– كما نجد الدكتور فرج عبد القادر طه في كتابه "علم النفس وقضايا العصر" يركز على عيوب النطق وأثارها في التحصيل الدراس حيث يقول: «أما إذا كان المعلم يعاني من

عيوب النطق ولا تمكنه مهاراته اللّغوية من التعبير السليم عن أفكاره، فسوف يكون من الصعب شرح موضوعات مادته لتلاميذه وإفهامهم إيّاها وإيصال فكرته ومعلوماته إليهم» (فرج عبد القادر ، 1986، ص 91).

10-6- الخصائص الأخلاقية:

– المعلم صاحب مهنة ذات قداسة خاصة عليه أن يستشعر عظمتها و يقدرها حق قدرها .

– يخلص في العمل و يكون صادقا مع النفس و الناس .

– يكون المعلم قدوة في المجتمع و يحرص على اعطاء المثل العليا في الأخلاق و السلوك و يثبتها بين جميع المتعلمين و المجتمع كافة .

– يشجع المتعلمين روح المبادرة و يساوي بينه في العطاء و الرقابة و تقويم الأداء .

– المعلم موضع ثقة و تقدير و يجب عليه أن يكون في مستوى هذه المكانة و يعمل على ترسيخها و البقاء فيها (العمرو ، 1999، ص 12).

ونستخلص أن المعلم هو المحور الثاني في العملية التعليمية، يتصف بمختلف الخصائص التي يقتدي بها التلاميذ وتساعدهم في تحقيق التوافق في مشوارهم الدراسي.

11- الأدوار المهنية لمعلم المرحلة الإبتدائية:

11-1- الدور التعليمي العام للمعلّم:

– يساعد الطلاب على الرقيّ في الدراسة.

– يبتكر أنشطة فعّالة تعليمية تربط المعلّم بتلاميذه.

– ينمي مهارات التعليم الذاتي عند طلاّبه.

– يتفهم الطرق التي يتعلم بها التلاميذ ويستخدم الطرق المناسبة لهم.

– يُقوّم التلاميذ ويوضّح نقاط ضعفهم.

كما يمكن أن يقوم المعلم بدور خبير تعليمي حيث يجب أن يكون قادرًا على اِتخاذ سلسلة من القرارات حول عملية التعلم تتعلق بالأهداف التعليمية التربوية وعملية التقويم وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والواجبات البيتية وحاجات التلاميذ (عدنان يوسف وأخرون، 2005، ص 39).

11-2- دور المعلم كعنصر حاكم في العملية التعليمية:

لأنّ المعلم صاحب مهنة تسهم في بناء الطفل واِختيارات المقرّرات التي سيدرسها للطلاّب وعليه دائما تطوير معرفته وثقافته وقدراته العلميّة.

11-3- دور المعلم كعنصر فاعل في المدرسة:

يجب على المدرس أن ينهض بالعمليّة التعليمية والمساهمة بنشاطه في إدخال موارد مالية جديدة للمدرسة ويجب عليه اِختيار واِتخاذ القرار المناسب.

11-4- دور المعلم في إدارة الفصل:

يجب على المعلّم التحسين من مستوى فصله والمرونة والنشاط فيه والأسلوب الذي يحبب التلاميذ به ويرغبهم في دراسة المادة.

كما يمكن أن يكون مدير تربوي فهو يقضي جزءًا كبيرًا من وقته في غرفة الصف في عمليات تنظيم الصف وإدارته وتفاعله والإشراف والأنشطة التعليمية والتقويمية وغيرها

خصوصا في مراحل التعليم الدنيا حتى يعتقد البعض أنّ المعلم يقضي وقتا في إدارة الصف أكثر من الوقت الذي يقضيه فعليا في التدريس (عدنان يوسف وآخرون، 2005، ص 39).

11-5- دور المعلم كمرشد نفسي تربوي:

يعدّ مرشدا من حيث الواجب المتوقع منه القيام به عند ملاحظته وجود مشكلات تربوية أو نفسية تعيق تعلم التلاميذ مما يستوجب من المعلم التدخل المباشر ومحاولة حلّ مشاكل تلاميذه قبل السير في إجراءات تحويلهم إلى مرشد المدرسة المختص (عدنان يوسف وآخرون، 2005، ص40)

11-6- المعلم كمحفز للدافعية عند التلاميذ:

إنّ أحد أهم أدوار المعلم يتعلق بدوره في تحفيز دافعية المتعلم حتى يصبح الصف مكانا يبعث على الملل وتشتت الانتباه ولذلك فإنّ من المتوقع من المعلّم أن يبحث عن الأنشطة والوسائل والطرق التي تشد اِنتباه التلاميذ وجعل المادة الدراسية على درجة عالية من الجاذبية والاهتمام بما يتناسب وأعمال الطلبة وحاجاتهم وخصائصهم النمائية.

11-7- المعلم كنموذج:

يقدم المعلم من خلال أفعاله وأقواله نماذج عملية يتطلع إليها التلاميذ ويحاولون تقليدها ولذلك يتوقع من المعلم أن ينتبه لسلوك داخل غرفة الصف أو البيئة الصفية بشكل عام لما لذلك من أهمية قصوى في التأثير على شخصية المتعلم وقابلية للتعلّم .

11-8- دور المعلم في التكيف مع الفروق ومستويات النمو للتلاميذ:

من الأمور المهمة في مجال مسؤوليات وأدوار المعلم التعرف على الفروق الفردية للتلاميذ وكذلك مستويات نموهم من خلال الوسائل التالية:

– الدراسة المتأتية في علم النفس النمو وعلم النفس التعليمي وتطبيقها بهدف خلق الدافعية لدى المتعلم.

– معالجة المشكلات السلوكية بطريقة منهجية منظمة.

– إعداد تقارير مسبقة عن الخلفية السرية للمتعلم وبيئته خارج المدرسة وذلك بهدف المساعدة في خلق ظروف تعلم مناسبة للتدريس داخل الصف (مصطفى وآخر، 2005، ص 100).

نستخلص أن للمعلم عدة أدوار في المدرسة وداخل الفصل فدوره لا يقتصر على ايصال المعلومات للتلاميذ فقط بل يلعب عدة أدوار أخر كمرشد، محفز كنموذج.

12- مكانة المعلّم في العملية التربوية:

إنّ تطوير المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير التدريس والأساليب التعليمية وأساليب التقويم إنّما يعتمد على المعلمين من حيث كفاءاتهم ووعيهم بمهامهم وإخلاصهم في أدائها، لأنّ المعلم يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، فالمعلم الجيد حتى مع المناهج المختلفة يمكن أن يحدث أثرًا في تلاميذه، فهو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها واِستخدام تقنيات التعليم ووسائله ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعليمهم.

هنا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يلعبه المعلّم فهو رائد اِجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربيته صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني الإنساني، وتسليح التلاميذ بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة

اِكتساب المعارف تكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليوميّة.

وبِاختصار فإنّ المعلّم يؤدي دور القدرة أو المثال النموذجي لتلاميذه إنهم يمثلونه ويحاكونه ويحاولون الانطباع به، فهو الذي يؤثر على سلوكهم وتفكيرهم، وهو بدون شك من العوامل المؤثرة في تشكيل قيمهم ومثلهم المستقبلية (جبرائيل، 1986، ص 27، 28).

فنستخلص أنّ المعلّم في المنظومة التربوية يعتبر عامل نجاح العمليّة التربوية وطرفا فاعلا فيها لما يحظى من مكانة متميزة في نظر المتعلّم، فما يخص به المعلم من ثقة جعلته أهلا لتولي وظيفة إنتاج أفراد المجتمع ورعايته، هذا ما يلزم على المعلم القيام بوظيفته التربوية التعليمية والاجتماعية على أكمل وجه.

13- دور المعلّم في مساعدة ذوي صعوبات التعلّم:

- **تفريد التعلّم:** حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل يراعي فيها جوانب تكامله ومستوى أدائه اللّغوي وخاصة القدرة القرائية، والمقررات المنطوقة والمكتوبة ومستوى ذكائه، ومستوى نضجه الإنفعالي وتاريخه التربوي، فالبرنامج لابدّ أن يكون برنامجا خاصا بالطفل.

- أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أداؤها سواء كان هذا المستوى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسيا.

- أن يكون تعليم الطفل وفقا لنمط مشكلته بمعنى: هل تتضمن الصعوبة جوانب التكامل في أداء الوظائف المختلفة؟ وهكذا في جميع الأحوال يجب أن يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة.

– يجب عدم إقتصار الخطة التربوية على جوانب التكامل، فهو الأسلوب غير كاف، إن إستخدمناه بمفرده لأن أساس الصعوبات هو قصور في الجوانب الحية العصبية، ومن ثم يجب تنمية التكامل بينها.

– ضبط المتغيرات المهمة وهذا يتطلب من المدرس التحكم في متغيرات رئيسية مثل الانتباه من خلال السيطرة على المشتتات والتحكم في درجة القرب والبعد مع التلاميذ، ضبط الحجم بالنسبة للكلمات المكتوبة أو الأشياء المادية.

– الاهتمام بالتعلم اللّفظي وغير اللّفظي، بمعنى أنه ينبغي التركيز على المكونات اللّفظية في مشكلة التعلم مع تخطيط الجهد بحيث يتم ربط الجانبين، بحيث يمكن المزاوجة بينهما.

ينبغي مراعاة الاعتبارات النفسية والعصبية، فالمدّرس يجب أن يهتم بالاحتياجات العلاجية سواء من الناحية السلوكية وأيضا الجوانب الجسمية (محمد عوض وآخرون، 2006، ص 190– 191).

نستخلص أن المعلم يراعي الفروق الفردية في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حيث يهيئ خطة تربوية وأسلوب خاص في التعامل معهم.

خلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أن المدرسة الإبتدائية تعتبر القاعدة الأساسية للمراحل التعليمية الأخرى وهي الركيزة التي تبني عليها التقدم والتنوع في مراحل التعليم المختلفة.

والمعلم له مكانه في المدرسة الابتدائية خاصة بوجود التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في قسمه، فقد قال محمد البشير الإبراهيمي في وصيته للمعلمين: «إنكم تخلفون من كراسي التعليم إلى عروش المماليك ورعاياها أطفال الأمة، فموسوم بالرفق والإحسان، وتدرجوا بهم من مرحلة كاملة التربية إلى مرحلة أكبر منها، إنّها أمانة الله عندكم ودوافع الأمة بين أيديكم».

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- الدراسة الإستطلاعية

2- الدراسة الاساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2- عينة الدراسة

2-3- مكان وزمان إجراء الدراسة

2-4- أدوات جمع المعلومات

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري في هذه الدراسة سنتطرق إلى الجانب التطبيقي المنهجي الذي سنتناول فيه الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، العينة الأساسية للبحث أدوات البحث، مكان وزمان إجراء البحث، إجراءات تطبيق الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الناحية العلمية مرحلة تمهيدية قبل التطرق إلى الدراسة الأساسية لأي بحث علمي، حيث أنها تهدف إلى اِستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، كما أنها تهدف إلى معرفة مدى صلاحية أدوات البحث من حيث خصائصها السيكومترية أي ثباتها، صدقها والوقوف على مدى القصور فيها بهدف تعديلها إذا وجب (عبد المجيد ، 2000، ص 38).

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية قمنا بطلب رخصة من قسم العلوم الاجتماعية 2021/03/22 خاصة للتوجه إلى اِبتدائيات وبعد ذلك تم تحضير اِستبيان الخاص بعينة الدراسة، فتوجهنا إلى الابتدائيات المتواجدة بولاية تيزي وزو التي تحوي على صعوبات التعلم الأكاديمية.

حيث قمنا بالتحدث مع مدراء المؤسسات عن بحثنا وعرضنا عليهم اِستبيان التوافق النفسي الاجتماعي لصعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

وبعد الحصول على الموافقة من المدارس الابتدائية للدخول ثم تحديد مواعيد من أجل تطبيق الدراسة.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

كان هدفنا من الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على الميدان وعينة الدراسة.
- جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة.

- معرفة مدى صلاحية أداة البحث والتأكد من وضوح اللّغة المعتمدة وعدم وجود غموض في البنود.

- حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان.

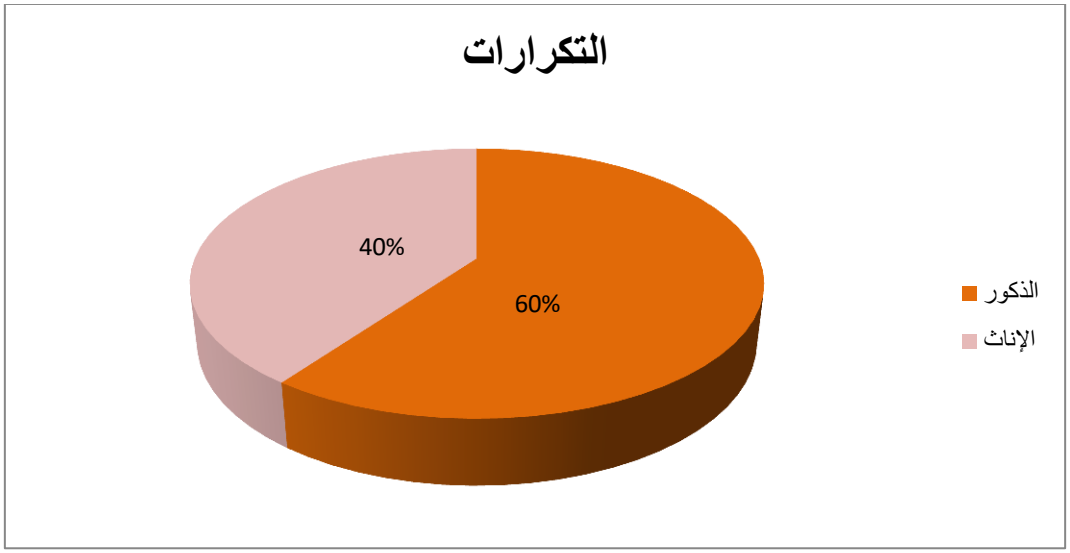
1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية 30 معلما ومعلمة في الطور الابتدائي بولاية تيزي وزو.

جدول رقم (01): يمثل توزيع مع أفراد العينة الاستطلاعية التلاميذ وفق متغير الجنس والتكرارات والنسبة المئوية والنسبة في الدائرة.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
الذكور	18	%60	°216
الإناث	12	%40	°144
المجموع	30	%100	°360

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن تكرار الذكور بلغ (18) بنسبة (60%)، أما تكرار الإناث بلغ (12) بنسبة (40%)، وأن نسبة الذكور تفوق نسبة الاناث وعليه الفئة الغالبة لعينة الدراسة هي الذكور.



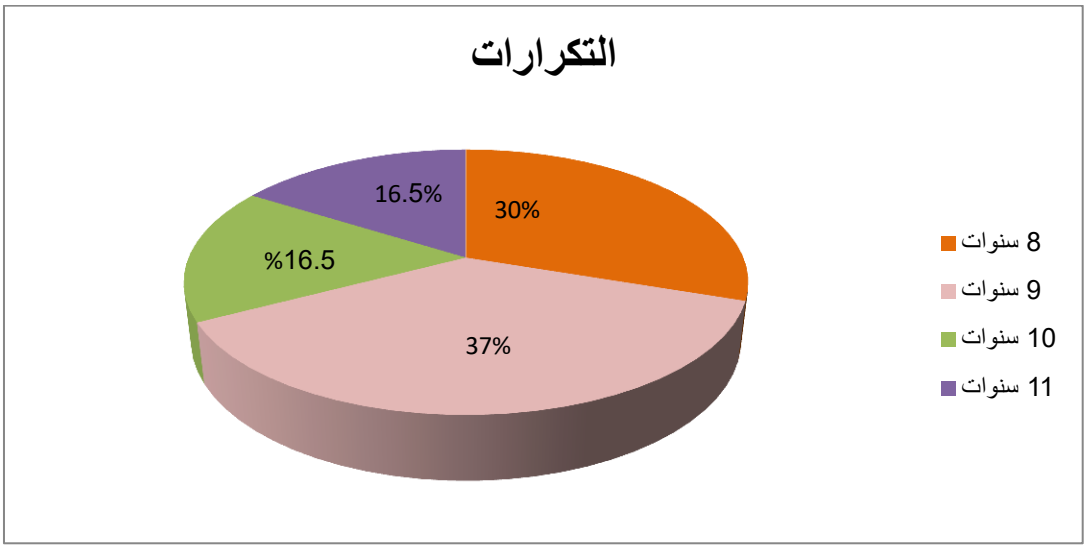
شكل رقم (02): يمثل القطاع الدائري لعينة الدراسة الاستطلاعية التلاميذ وفق متغير الجنس.

جدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية تلاميذ وفق متغير السن والتكرارات والنسبة المئوية والنسبة في الدائرة.

السن	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
08	09	%30	°108
09	11	%37	°132
10	05	%16.5	°60
11	05	%16	°60
مجموع	30	%100	°360

نلاحظ من خلال جدول رقم (02) أن أكبر نسبة في السن لتلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية هي (09) سنوات والتي تقدر بنسبة 37% ثم تليها نسبة 30% لسن 08 سنوات، ثم تأتي 10 سنوات و11 سنة التي تقدر نسبتها بـ 16.5% لكل منهما.

أما التكرارات في 09 سنوات بلغ (11) و11 سنة بلغ (05) و8 سنوات بلغ (09) و10 سنوات بلغ (05).



شكل رقم (03): يمثل القطاع الدائري لعينة الدراسة الاستطلاعية التلاميذ وفق متغير السن.

1-3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في الابتدائيات المتواجدة بولاية تيزي وزو محمد أرزقي ميمون، صليحة واتيكي، تامدة الجديدة، أحمدل خليل. أما بالنسبة للبعد الزماني فلقد قمنا بالدراسة خلال العام الدراسي 2020- 2021م.

1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

كانت نتائج الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

- التعرف على مدى ملائمة الاستبيان لعينة الدراسة من حيث اللّغة أين أظهرت النتائج وضوح العبارات وفهمها من طرف المعلمين.

- التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان المتمثلة في الصدق والثبات.

1-5- الخصائص السيكومترية لاستبيان التواق النفسي الاجتماعي.

- ثبات وصدق اِستبيان التوافق النفسي الاجتماعي:

تم الاعتماد في بناء اِستبيان الدراسة الحالية على مقياس "الدكتور عطية محمود هنا" كمرجع أساسي، وهذا بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس.

يتكوّن الاستبيان في صورته الأولية على 58 فقرة قبل عرضه على المحكمين:

أ- صدق المحكمين:

عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علوم التربية الذي بلغ عددهم (05)، وطلبنا منهم مراجعة فقرات الاستبيان المتأكد لمدة ملائمتها من حيث الصياغة وسلامة اللغة وإحداث تعديلات حسب آرائهم وملاحظاتهم. لتصبح عدد الفقرات بعد التعديل 30 فقرة، ليعاد بناءه في الأخير في صوراته النهائية.

ب- صدق التمييزي:

قمنا بِاستخدام الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، فقمنا بأخذ 27% من درجة الاستبيان كرتبة أعلى و27% من درجة الاستبيان كرتبة أدنى، ثم تم حساب قيمة T للفرق بين متوسطي المجموعتين لدى فئات العينة ذكور إناث تلاميذ سنة الثانية، الثالثة والرابعة.

قيمة T:

$$T(14) = 14.972$$

$$P.Value\ 0.00 < 0.001$$

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين 27% أعلى درجة و27% أصغر درجة.

ج- الثبات:

تم حساب معامل الثبات بألفا كرومباخ بإستخدام برنامج "SPSS" وكانت النسبة 0.83% وهو معامل ثبات جيد والذي من خلاله تم حساب التناسق الداخلي لكل سؤال حيث تم حذف سؤال الذي معامل تمييز ضعيف أو سالب.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

لا تتم أي دراسة إلا بالاعتماد على خطوات وقواعد علمية ألا وهي المنهج، ويعرف هذا الأخير على أنه الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه الباحث والذي يصل به إلى نتائج معينة.

ويعرفه "روحي مصطفى عليان" بأنه أسلوب التفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وبالتالي الوصول إلى نتائج معقولة حول الظاهرة أو موضوع الدراسة.

(روحي مصطفى ، 1999، ص 33).

ونظرا لطبيعة هذه الدراسة فقد إخترنا إستخدام المنهج الوصفي الذي يعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي والمنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كما هي عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنعة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

(محمد ملحم، 2010، ص 369).

2-2- عينة الدراسة الأساسية:

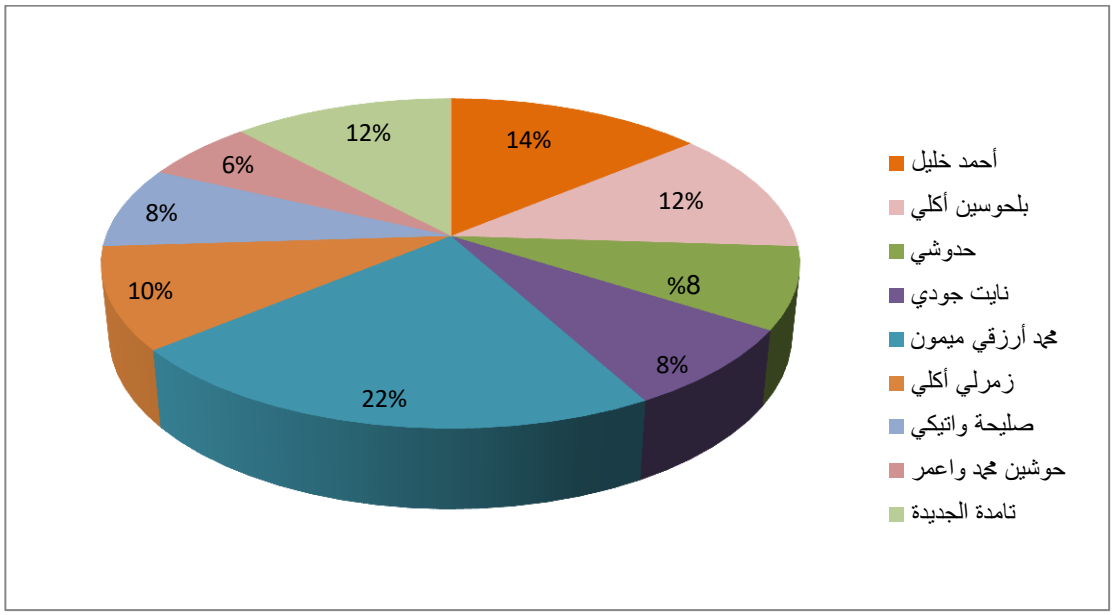
تكونت عينة الدراسة الأساسية من 50 تلميذ وتلميذة ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية متمدرسين سنة ثانية، ثالثة ورابعة تعليم الابتدائي ولقد حصلنا على هذه العينة عن طريق مسح 09 اِبتدائيات على مستوى ولاية تيزي وزو.

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد العينية على مستوى المؤسسات التعليمية.

رقم	المؤسسة التعليمية	عدد التلاميذ		مجموع التكرارات	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
		ذكور	إناث			
01	بلحوسين محمد أكلي	04	02	06	%12	°43.2
02	حدوشي	02	02	04	%08	°28.8
03	نايت جودي	02	02	04	%08	°28.8
04	محمد أرزقي ميمون	06	05	11	%22	°79.2
05	زمرلي أكلي	02	03	05	%10	°36
06	صليحة واتيكي	02	02	04	%08	°28.8
07	حوشين محمد واعمر	02	01	03	%06	°21.6
08	تامدة الجديدة	04	02	06	%12	°43.2
09	أحمد خليل	05	02	07	%14	°50.4
المجموع		29	21	50	%100	°360

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن أكبر نسبة مئوية لتلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية تكون في المدرسة الابتدائية محمد أرزقي ميمون 22% ثم تليها المدرسة الابتدائية أحمد خليل بنسبة 14%، ثم تأتي اِبتدائية بلحوسين محمد أكلي وتامدة الجديدة في المرتبة

الثالثة بنسبة 12%، وتليها اِبتدائية زمرلي بنسبتها 10% وتأتي مدرستي حدوشي ونايت جودي بنسبة 08% وتأتي في أخر مرتبة إبتدائية حوشين محمد واعمر بنسبة 06%.



شكل رقم (04): يمثل القطاع الدائري حسب المؤسسات التعليمية

- **كيفية اختيار العينة:**

اِخترنا عينة بحثنا استنادا إلى مجموعة من الأفراد تلائم الغرض من البحث، وهذه العينة هي القصدية التي يتم فيها اختيار عدد قليل من المفردات بطريقة يراعي فيها صفة التمثيل المطلوبة وعليه لا يلجأ الباحث إلى اِستعمالها إلا إذا اضطرته ظروف البحث إلى اختيار عدد قليل جدا من المفردات (بطوي، 1978).

2-3- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية في بعض الابتدائيات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو والمتمثلة في اِبتدائية بلحوسين محمد أكلي، ابتدائية حدوشي، نايت جودي محمد أرزقي ميمون، زمرلي أكلي، صليحة واتيكي، حوشين محمد واعمر، تامدة الجديدة أحمد خليل، وذلك من 16 ماي إلى غاية 06 جوان.

2-4- أدوات جمع المعلومات:

اِستخدمنا في بحثنا هذا اِستبيان التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم الاكاديمية وإحالة المعلم.

2-4-1- وصف الاستبيان: اِعتمدنا في هذا البحث على اِستبيان التوافق النفسي الاجتماعي الذي تم إعداده من طرف الباحثتان حول موضوع الدراسة (التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة).

- يتكون اِستبيان التوافق النفسي الاجتماعي من (28) فقرة يجيب المعلم على كل واحدة منها بنعم أو لا، خصصت علامتان: (1) للفقرة التي يتم الإجابة عليها (بنعم) و(2) للفقرة التي يتم الإجابة عليها بـ (لا).
- تتراوح الدرجة الكلية للتوافق النفسي الاجتماعي العام للتلميذ من (28) إلى (56) درجة.
- التوافق النفسي الاجتماعي يشمل العبارات من 01 إلى 28.

2-4-2- كيفية تصحيح الاستبيان:

تخصص علامتان (1) للفقرة التي تم الإجابة عليها بـ (نعم)، و(2) للفقرة التي تم الاجابة عليها بـ (لا)، والتنقيط يتغير عندما تكون العبارة مصاغة بطريقة سالبة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04): يمثل كيفية تصحيح عبارات اِستبيان توافق نفسي اِجتماعي.

العبارات	نعم	لا
العبارات الموجبة	01	02
العبارات السالبة	02	01

جدول رقم (05): يمثل العبارات الموجبة والسالبة.

العبارات	رقم السؤال
العبارات الموجبة	1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 14- 15- 16- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 28
العبارات السالبة	13- 17- 25- 26- 27

2-4-3- كيفية تطبيق الإستبيان:

بعد أخذ الموافقة لدخول المؤسسات التربوية من أجل تطبيق الدراسة الأساسية توجهنا إلى مختلف الابتدائيات لولاية تيزي وزو المذكورة مسبقا، أين تلقينا إستقبالا جيدًا من قبل العاملين بالمؤسسات من مدير والمعلمين الذين قدموا لنا العون.

وقبل التطبيق قمنا بالتعريف بأنفسنا والهدف من دراستنا ومن ثم شرعنا بتوزيع نسخ من الإستبيان على معلمي المدارس الابتدائية لمختلف الأقسام السنة الثانية والثالثة والرابعة وشرح لهم محتوى الاستبيان وهذا بعد معرفة عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تحصلنا عليها عن طريق الحالات المعلم، حيث يقوم المعلم بالإجابة على بنود الاستبيان على الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية.

فتركنا الاستمارات للمعلمين لتعبئتها حسب آرائهم وبعد فترة زمنية عدنا للمدارس الابتدائية من أجل إستلام الاستمارات المعبئة.

- **إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها لتحليل البيانات:**

تم إستخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى نتاج الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفقا الأساليب المتعرف عليها في نظام الحاسوب.

لكي تتم عملية الضبط المراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية.

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بالرجوع إلى الفرضيات الدراسة المتعلقة بفرضية وجود توافق نفسي اِجتماعي وفرضياتها الجزئية المتعلقة بالفرضيات الفروق، اِستخدمنا الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة وجاءت على النحو التالي:

- **المتوسط الحسابي:**

$$\bar{X} \quad \frac{x_1+x_2+ \ldots x_n}{n} = \frac{\Sigma xi^n}{n}$$

X_1: مجموع القيم.

N: عدد القيم.

اِختبار (ت) Test (T):

$$T = \frac{\bar{x}_1-\bar{x}_2}{\sqrt{\frac{1S^2+2S^2}{n-1}}}$$

$\bar{x}_1$ ⟵ متوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

$\bar{x}_2$ ⟵ متوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

$S_1{}^1$ ⟵ تباين المجموعة الأولى.

$S_2{}^2$ ⟵ تباين المجموعة الثانية.

n: عدد أفراد العينة.

إختبار ANOVA (F):

$$F = SB^2 \quad / \quad SW^2$$

تباين داخل المجموعات تباين بين المجموعات

- النسبة المئوية:

تعتبر إحصائية كثيرة الانتشار وتستخدم للمقارنة بين المتغيرات، حيث تسهل تحليل المعطيات إعتمادا على التكرارات ثم تقسم هذه التكرارات على المجموع وتضرب في 100 (مئة) ويتمثل قانونها على النحو التالي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times 100$$

(غريب، 1998)

- النسبة في الدائرة:

لتمثيل النسبة في الدائرة تم الاعتماد على القانون التالي:

$$\text{النسبة في الدائرة} = \frac{\text{تكرار الفئة} \times 360}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$$

(التل، 2006)

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1-عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى

1-3- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية

2- مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

2-1- مناقشة نتيجة الفرضية العامة

2-2- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى

2-3- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية

تمهيد:

سيتم التعرض في هذا الفصل إلى النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية وهذا بعد جمع المعطيات الإحصائية وفق الإطار المنهجي المتبع، حيث تم تنظيم النتائج ضمن جداول مع تحليل ومناقشة النتائج الإحصائية فرضية بفرضية من خلال الربط بين الجانب النظري والميداني للبحث، ثم عرض مناقشة عامة لنتائج الدراسة وتقديم بعض الاقتراحات.

2-عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية:

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

يوجد توافق نفسي إجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

الجدول رقم (06): يمثل التوافق نفسي إجتماعي لأفراد العينة ذوي صعوبات تعلم أكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

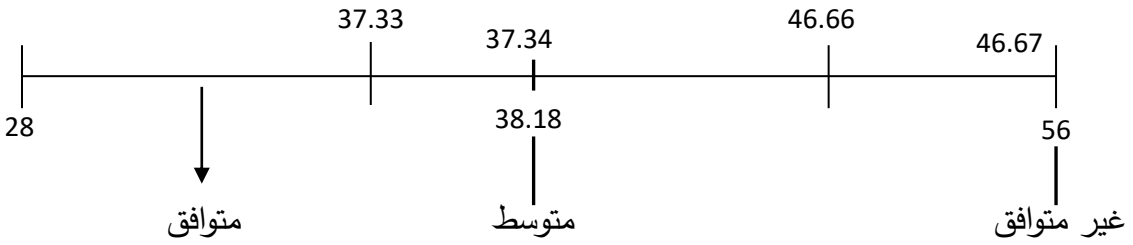
	العينة	المجموع	الانحراف المعياري
التوافق النفسي الاجتماعي	50	38.18	5.80

يتضح من خلال الجدول رقم (06) فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يتراوح في 38.18 أي أنها درجة متوسطة بعد مقارنتها لدرجات سلم التوافق النفسي الاجتماعي وهي كالآتي:

متوافق [28 -37.33]

متوسط [37.34 – 46.66]

غير متوافق [46.67 – 56]



ومنه نستنتج أن الفرضية العامة للدراسة تحققت.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير الجنس من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

جدول رقم (07): يمثل الفروق في درجات التوافق النفسي الاجتماعي لأفراد العينة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من الجنسين من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي $\bar{x}$	الانحراف المعياري (sd)	درجة الحرية (dll)	قيمة T	الدالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	غير دالة إحصائية
التوافق النفسي الاجتماعي	ذكور	28	38.25	4.80	35.64	0.91	0.92	0.05	
	إناث	22	38.09	6.99					

يتضح من الجدول رقم (07) فيما يخص الفروق بين الجنسين في متغير التوافق النفسي الاجتماعي أن قيمة ت المحسوبة Sig bilatérale = 0.92 عند درجة الحرية dll = 35.64 وعند مستوى الدلالة المعتمدة 0.05.

وقيمة المتوسط الحسابي عند الذكور $\bar{x}$ =38.25 والانحراف المعياري Sd = 4.80.

المتوسط الحسابي عند الإناث $\bar{x}$ =38.09 والانحراف المعياري Sd = 6.99.

تم التوصل إلى أن الدالة الإحصائية (P) تقدر بـ 0.92 ومستوى الدلالة هو 0.05 فإن الدالة الإحصائية (أ) أكبر من مستوى الدلالة 0.05، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير الجنس من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

ومنه نستنتج أن فرضية الدراسة لم تتحقق.

1-3- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير السن من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

جدول رقم (08): يمثل الفروق في درجات التوافق النفسي الاجتماعي لأفراد العينة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في السن من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية

المتغير	السن	العدد	المتوسط الحسابي $\bar{x}$	الانحراف المعياري (sd)	درجة الحرية (dll)	قيمة ANOVA	الدالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	
التوافق النفسي الاجتماعي	08	14	37	6.28	45	0.40	0.80	0.05	غير دالة إحصائية
	09	19	38.89	5.65					
	10	04	39.75	6.64					
	11	12	37.58	6.31					
	12	01	42	/					

يتضح من الجدول رقم (08) فيما يخص الفروق بين السن في متغير التوافق النفسي الاجتماعي أن قيمة ANOVA المحسوبة 0.80 = Sig bilatérale عند درجة الحرية dll = 45 وعند مستوى الدلالة المعتمدة 0.05.

وقيمة المتوسط الحسابي $\bar{x}$ للسن 08 سنوات تساوي 37، 9 سنوات تساوي 38.89، 10 سنوات يقدر بـ 39.75، 11 سنة تساوي 37.58 و 12سنة يساوي 42.

والانحراف المعياري Sd = 6.28 للسن (8)، 5.56 للسن (9)، 4.64 للسن (10) و6.31 للسن (11).

تم التوصل إلى أن الدالة الإحصائية (P) تساوي 0.80 وهي أكبر من مستوى الدلالة الذي يساوي 0.05، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير السن من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية، ومنه نستنتج أن الفرضية الثانية للدراسة لم تتحقق.

2- مناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

2-1- مناقشة نتيجة الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على وجود توافق نفسي اجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

حيث بينت النتيجة الإحصائية للفرضية العامة للدراسة الموضحة في الجدول رقم (06) وجود توافق نفسي اِجتماعي بدرجة متوسطة لدى أفراد العينة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

بلغت درجة التوافق النفسي الاجتماعي 38.18 وهذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية، ولعل ما جعل ظهور توافق نفسي اجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هو التنشئة الأسرية الصحيحة التي يقدمها الوالدين لأبنائهم من أجل تحقيق صحة نفسية تتسم بالتوافق النفسي وتقبل الذات، وهذا ما تناولته دراسة داود (1979) التي هدفت إلى التعرف على دور أساليب التنشئة الوالدية على صحة الأبناء النفسية وتقبل الذات والآخرين وتوافقهم في المدرسة، حيث تكونت عينة الدراسة من 150 تلميذ وتلميذة فتوصلت

إلى أن أساليب التنشئة الغير السوية لها تأثير ضار على صحة الأبناء النفسية وتقبل لذاتهم والآخرين وتوافقهم النفسي.

فأساليب المعاملة الوالدية الصحيحة لها تأثير قوي في حياة الأبناء خاصة في المرحلة الابتدائية التي تحتاج إلى مناخ ملائم سوي يساعدهم في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي وإيجاد شخصية متزنة خالية من صراعات داخلية.

وقد أكدت دراسة "هونج" (1993) أنّ الوالدين يساعدان في نمو وتقدير الذات لدى الأبناء في المرحلة المبكرة من خلال طريقة معاملتهم لهم القائمة على الاهتمام والتقبل التي تجعل من هؤلاء الأطفال قادرين على التمتع والاستقلالية والمسؤولية وحب التعاون وعدم ظهور الخوف من السلطة الوالدية.

فالمعاملة الوالدية الحسنة تؤدي إلى توافق نفسي اِجتماعي للتلاميذ.

ولكن ليست الأسرة فقط التي تساهم في تواق التلميذ بل حتى المدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية له، والمعلم هو الأب والأم الثاني الذي يسعى إلى تزويد تلاميذه بالقيم الحسنة يعلمهم الاحترام، والتعاون، يخلق بينهم المحبة ويجعل من جو القسم جو مرح يتمايز بالهدوء والتقبل والتعاون والعطاء بين التلاميذ، دون خوف أو تردد.

إنّ أداء المدرسة ونجاحها في وظيفتها يشير إلى التلائم بين المعلم والتلميذ، ما يهيئ لهذا الأخير ظروف لنمو سوي معرفيا، نفسيا واجتماعيا.

2-2- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

حيث بينت النتيجة الإحصائية لفرضية الدراسة الموضحة لجدول رقم (07) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات التوافق النفسي الاجتماعي لأفراد العينة صعوبات التعلم الأكاديمية حسب الجنسين من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

بلغت قيمة T المحسوبة Sig bilatérale = 0.92 عند درجة الحرية 35.64 عند مستوى الدلالة المعتمدة 0.05 وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث أنها لم تتحقق على مستوى عينة دراستنا، أين اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة بلحاج فروجة (2011)، بعنوان التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم التي وصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص درجات التوافق النفسي الاجتماعي.

أين اِتفقت أيضا مع نتائج دراسة مرباح تقي الدين (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي حسب الجنس.

ولعل ما يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين في التوافق النفسي الاجتماعي تأثر كل من الذكور والإناث بالعديد من العوامل الأخرى نذكر منها:

– العوامل الأسرية: التي تتمثل في وجود أهداف مشتركة للأسرة وقدرتها على الإسهام في خدمة المجتمع والنهوض به، تفاهم واِتفاق بين الوالدين حول علاقتهما ودورهما مع الأبناء والاهتمام بتوفير الرعاية، والمتابعة دون التفرقة بينهم ذكر أو أنثى ومشاركتهم في إدراك حاجاتهم والعمل على مقابلتها، إعطاء الحب والحنان وإشعارهم بالراحة النفسية.

– العوامل المدرسية: تتدخل فيها كل من معلم وطريقة تدريسه والأساليب التي يستخدمها فهو بمثابة العمود الفقري في التعلم، يقوم بحل مشاكل التلاميذ، فبقدوته الحسنة في العلم والسلوك الأخلاقي وتميزه بروح الايجابية ساهم في خلق جو مدرسي وتفاعل نفسي اِجتماعي للتلاميذ وإحساسهم بالراحة أثناء القيام بالأنشطة.

وكذا بناء علاقات جيدة مع التلاميذ التي تساعدهم على الحد والتخفيف من السلوكات العدوانية التي تلعب دور كبير في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي، وهذا ما توصلت إليه دراسة عبد الوهاب معمر (2014) بعنوان التوافق النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني أين بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي حسب متغير الجنس.

فالاتصال الدائم بين الأسرة والمدرسة وسعيها في تحقيق التوافق لدى أبنائها وإشراكها في تشكيل الاستراتيجيات وتصميم الخطط والبرامج وتبصيرها بالطابع العام للبيئة المدرسية أدى إلى عدم وجود فروق في التوافق النفسي الاجتماعي لدى الذكور والإناث.

إنّ الارتباط الوثيق والتعاون البناء بين الأسرة والمدرسة يشكل قاعدة أمنية ويخفف من حدة اضطراب وخوف التلميذ.

2-3- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير السن من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

أين بيّنت النتيجة الاحصائية لفرضية الدراسة الموضحة لجدول رقم (08) على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى السن من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

حيث بلغت قيمة (ANOVA) المحسوبة (0.86) Sig bilatérale عند درجة الحرية (45) عند مستوى الدلالة المعتمد (0.05).

وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية حيث أنها لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة دراستنا.

وتتفق نتيجة دراستنا هذه مع نتيجة دراسة أبو ربيلة (2004)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تعزى متغير السن ولعل ما يفسر عدم وجود فروق بين التلاميذ تعزى السن في التوافق النفسي الاجتماعي يرجع إلى الجهود المبذولة بين الأسرة والمدرسة، فحسن معاملة التلميذ المتمدرس من طرف الوالدين وتلبية كل احتياجاته يؤدي إلى تجنب العوامل التي يمكن أن تسلب له عدم توافق سواء كان نفسيا أو اِجتماعيا فالعمر ليس له دور في تحقيق أو عدم تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي، فعدم التوافق يرجع إلى عوامل أخرى محيطة بالتلاميذ (أسرية، مدرسية، اجتماعية).

فتعد الأسرة أكثر المؤثرات البيئية تأثيرا على شخصية التلميذ إذ تأثر سلوكاتهم باتجاهات الوالدين بدرجة كبيرة.

فإن أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية القائمة على التقبل والحرية يساهم في تحقيق الأبناء والتوافق النفسي، بينما أساليب المعاملة الوالدية السلبية القائمة على التسلط وفرض الرأي سيساهم في إيجاد مفهوم سلبي نحو الذات. هذا ما أكدته دراسة Flyran (1993) التي بينت مدى تأثير التسلط الوالدي على مفهوم الذات لدى الأطفال، من خلال نتائج دراستها التي توصلت إلى وجود علاقة دالة بين درجة تقدير الذات للوالدين مع درجة تقدير الذات للأبناء، حيث أنه كلما كانت درجة تقدير الذات للوالدين في مستوى مرتفع اِنعكس ذلك على الأبناء ودرجة توافقهم النفسي الاجتماعي.

والمدرسة هي الوسط الذي ينمو فيه التلاميذ خارج الأسرة ويمضون فيه أغلب يومهم ولذلك لا تعتبر مجرد مكان يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية والعلمية، وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في البعض الآخر وإذا كانت أسس الصحة النفسية للفرد تبدأ في البيت خلال السنوات التكوينية الأولى لحياة التلميذ فالمدرسة لها أيضا أثر تكويني هام في حياة التلميذ وشخصيته التي لا تكاد تقل عن أثر البيت.

فمفهوم المدرسة الحديثة لا يقتصر على مجرد كونها مكانا يتزود التلميذ فيه بالمعرفة، بل مجال تنفتح فيه شخصيته وتنمو فاعليته في المجتمع من خلال تفاعله مع الطاقم التربوي، من مدير ومعلم، إقامة علاقات اجتماعية تتسم بالتفاهم مع الأصدقاء وتفاعلهم من خلال الأنشطة المدرسية المختلفة، وعلى هذا الصدد جاءت دراسة آن وستيفن (1994) التي تناولت التوافق الاجتماعي بين الأصدقاء وعلاقته بكل من مفهوم الذات والاكتئاب لدى التلاميذ، ، تكونت عينة الدراسة من 06 بنتا تتراوح أعمارهن بين 10- 12 سنة، فتوصلت إلى نتائج أهمها أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين عدم التوافق الاجتماعي مع الأصدقاء وكل من مفهوم الذات السلبي.

استنتاج عام:

يتعرض التلاميذ لأنواع مختلفة من الصعوبات التعليمية الأكاديمية التي تقف عقبة في توافقهم النفسي الاجتماعي، فإذا لم يتم معالجتها والتغلب عليها سيسبب اضطرابات نفسية عند التلاميذ، فعدم قدرة التلميذ على التعبير عن نفسه وإقامة علاقات اِجتماعية سيؤدي به إلى عدم التوافق ومن أجل ذلك جاءت دراستنا هذه لمحاولة معرفة التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية، ومن خلال الإجابة على التساؤلات التي جاءت في الإشكالية وبعد تطبيق لاستبيان التوافق النفسي الاجتماعي على عينة الدراسة واستخدام في ذلك الأساليب الاحصائية من متوسط حسابي، إنحراف معياري، نسب مئوية، اختبار T، واختبار ANOVA، تم التوصل إلى النتائج التالية:

– يوجد توافق نفسي اِجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير الجنس من جهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى متغير السن من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

وبالتالي كانت هذه النتائج النهائية المتحصل عليها مرتبط بالعينة التي أجرينا عليها الدراسة فالتوافق النفسي الاجتماعي له دور كبير في حياة التلميذ خاصة في المدرسة

والمجتمع وفي كافة المراحل الدراسية، لأن إكساب التلاميذ التوافق النفسي الاجتماعي يجعلهم يحصلون على صحة جيدة.

ومرحلة الطفولة المتوسطة تعتبر مرحلة تكوين شخصية التلميذ، فإن كانت سنوات طفولته سوية كانت مراهقته وشبابه سوية.

ويبقى موضوع التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية موضوع واسع يتطلب البحث فيه بشكل أوسع.

التوصيات:

- ضرورة عقد جلسات إرشادية للمعلمين وأولياء أمور تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لبيان أهم الجوانب التي تساعدهم على الشعور بالتوافق النفسي الاجتماعي.
- إدخال بعض البرامج والأنشطة التربوية التي تساعد على زيادة دافعية تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وخلق روح التفاعل الاجتماعي.
- إكساب تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية اِتجاهات إيجابية نحو المدرسة والتعليم والعمل على جعل جوّ المدرسة والفصل جو محببًا للتلميذ.
- تضمن المدرسة خطط تربوية وبرامجا إرشادية لا تتجزأ عن المناهج الدراسية للوقوف مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لمساعدتهم على التغلب على مشاكلهم النفسية والاجتماعية.

الخاتمة

الخاتمة:

إنّ التوافق بات اليوم من الأهداف التي تسعى إليها الأسرة والمدرسة لتحقيقها فهما أكبر وأهم المؤسسات التربوية التي تشكل شخصية التلميذ ذوي صعوبات التعلّم.

ولكن للأسف هناك فئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الأكاديمية يواجهون مشاكل في التوافق النفسي الاجتماعي، وفي هذا الصدد اِنطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية وجهت العمل البحثي منذ البداية وهي أن البحث تناول التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة بحثية جدُّ مهمة وهي مرحلة الطفولة المتوسطة والتي تعتبر مرحلة تكوين شخصية التلميذ.

فصعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي الذين يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، فهم فئة تحتاج لرعاية خاصة من أجل مساعدتهم في تحقيق توافق نفسي اجتماعي، الذي يلعب دور هام في اتزان حياة الفرد.

المراجع المعتمدة

قائمة المراجع

أولاً: الكتب.

- باللّغة العربية:

1. إبراهيم الليبودي، منى. (2005). **صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها وإستراتيجيات علاجها**، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
2. أحمد حسين، حشمت، وباهي مصطفى حسين. (2006). **التوافق النفسي والتوازن الوظيفي**، بدون طبعة، دار العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
3. أحمد محمد الزغبي. (2011). **علم النفس النمو**، أسس النظرية مشكلات وسبل علاجها، ط1، دار زهراء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
4. أسامة، محمد البطانية، وآخرون. (2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
5. بطرس، حافظ بطرس. (2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم**، بدون طبعة دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
6. بلطحي، لمى بندق. (2010)، **صعوبة القراءة**، بيروت، دار العلم، الملايين.
7. التل، سعيد وآخرون. (2006). **مناهج العلم البحث العلمي**، الإحصاء في البحث العلمي، ط1، جامعة عمان، العربية للدراسات العليا، عمان. الأردن.
8. جابر، عبد الحميد جابر. (1982). **سيكولوجية التعلم**، بدون طبعة، دار النهضة العرب، القاهرة.
9. جبرائيل، بشارة. (1986)، "**تكوين المعلم العربي الثورة العلمية التكنولوجية**"، ط1 المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
10. جدوع، عصام. (2007). **صعوبات التعلم**، بدون طبعة، دار اليازوري للنشر والتوزيع الأردن.

11. جدوع، عصام. (2007)، **صعوبات التعلم**، عمان، دار النشر والتوزيع، دار العلمية.

12. جمال مثقال مصطفى القاسم وآخرون (2000)، **الاضطرابات السلوكية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

13. حافظ، نبيل عبد الفتاح (1998). **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي**، دون طبعة، مصر.

14. حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. ط1. القاهرة: مكتبة الزهراء الشرق.

15. حامد زهران، عبد السلام. (1997). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط3، عالم الكتب، القاهرة.

16. الحسن هشام. (2000). **طرق تعليم الأطفال**، القراءة والكتابة، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان.

17. حسن، منسى. (2000)، "**إدارة الصفوف**"، دون طبعة، دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن.

18. حلمي، المليحي. (2000). **علم النفس الإكلينيكي**، ط1، دار النهضة العربية بيروت.

19. خطاب، عمر محمد. (2006). **مقاييس في صعوبات التعلم**، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.

20. الخلدي، أديب. (2002). **أبناؤنا وصحتهم النفسية**، بدون طبعة، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

21. خير الدين، مهني. (2005)، **مقاربة التدريس والكفاءات**، الجزائر.

22. راتب عاشور، محمد مقدادي. (2005). **المهارات القرائية والكتابة**، طرائق تدريسها وإستراتيجيتها، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

23. راضي، الوقفي. (2003). **مقدمة في علم النفس**، ط3، الإصدار الثاني، دار النشر والتوزيع، عمان.

24. راضي، الوقفي. (2011). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، ط2، دار المسيرة عمان.

25. روحي مصطفى عليان. (1999). **منهاج وأساليب البحث العلمي**، النظرية والتطبيق بدون طبعة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

26. زيات، فتحي مصطفى. (2002)، **المتفقون عقليا ذو صعوبات التعلم قضايا التشخيص والعلاج**، ط1، دار النشر للجامعات القاهرة.

27. الزيان فتحي، مصطفى. (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، دار النشر للجامعات، القاهرة.

28. سعيد الرحو، حنان. (2005). **أساسيات في علم النفس**، ط1، دار العربية للعلوم بيروت.

29. سعيد، إسماعيل علي. (1993)، ط1، "**رؤية إسلامية لقضايا تربوية**"، دار الفكر العربي، القاهرة.

30. سيد، خير الله (1980). **علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية**، دون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

31. شاذلي محمد، عبد الحميد. (2001). **الواجبات المدرسية والتوافق النفسي**، بدون طبعة، دار المكتبة الجامعية، القاهرة، مصر.

32. شاذلي، محمد عبد الحميد. (2001). **التوجيه والإرشاد النفسي**، بدون طبعة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، القاهرة.

33. صبرة، محمد علي وأشرف، محمد عبد الغنى شربت. (2004). **الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق**، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

34. صلاح الدين، المتبولي، (2003)، "**جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي**" دار الوفاء لدنيا الطباعة، مصر.

35. طه محمود. (بدون سنة). **علم النفس الصناعي**، بدون طبعة، مكتبة الخافي، القاهرة.

36. العادل، عادل محمد. (2010). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجي**، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

37. عبد الحميد، محمد الشاذلي. (1999). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، بدون طبعة، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

38. عبد الحميد، محمد الهاشمي. (1972)، "**مبادئ التربية العلمية**"، ط21، دار النشر بيروت.

39. عبد الخالق، أحمد محمد. (1993). **أصول الصحة النفسية**، ط1، دار المعرفة الجامعية، بيروت، لبنان.

40. عبد اللّطيف، مدحت عبد الحميد وعباس، محمد عوض. (1990). **الصحة النفسية والتوافق الدراسي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

41. عبد المجيد إبراهيم، مروان. (2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** بدون طبعة، عمان.

42. عبد الناصر، أنيس عبد الوهاب. (2003). **الصعوبات الخاصة في التعليم الأسس النظرية والتشخيصية**، ط1، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

43. عبيد، ماجدة السيد (2000). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. ط1.عمان: دار الصفاء.

44. عدنان، يوسف العتوم وآخرون. (2005)، "**علم النفس التربوي**"، ط1، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

45.عصام جدوع (2007)، صعوبات التعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.

46. عواد أحمد. (1999). **قراءات في علم النّفس التربوي وصعوبات التعلم**، ط1،المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية.

47. غريب محمد، سيد أحمد. (1998). **الإحصاء والقياس في البحث الاجتماعي المعالجات الإحصائية**، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.

48.فتحي مصطفى الزيات (2002). **المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم قضايا التعريف التشخيصي والعلاج**، دار النشر للجامعات، ط1، مصر.

49. فرج، عبد القادر طه. (1985)، **علم النفس وقضايا العصر**، دار النهضة العربية بيروت.

50. فهمي، مصطفى. (1978). **التكيف النفسي**، بدون طبعة، دار مصر للطباعة.

51. فوزي بن دريدي. (2002)، **المعين في التكوين المكونين**، ط1، دار الهدى، الجزائر.

52. قحطان، أحمد الظاهر. (2008). **صعوبات التعلم**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

53.كريمان بدير (2006): **التعلم الايجابي وصعوبات التعلم رؤية تربوية نفسية معاصرة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1.

54. كوافحة، تيسير مفلح. (2007). **صعوبات الأطفال والخطة العلاجية المقترحة.**

55. محمد عبد المجيد جلحل، نصرة. (1995). **العسر القرائي الديسليكسيا**، دراسة تشخيصية علاجية، ط2، النهضة المصرية، القاهرة.

56. محمد غريب، رمزية. (1974). **التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية**، بدون طبعة مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

57. محمد ملحم، سامي. (2002). **صعوبات التعلم**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

58. محمد ملحم، سامي. (2006). **صعوبات التعلم**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

59. محمد ملحم، سامي. (2006). **منهاج البحث في التربية وعلم النفس**، ط4، دار المسيرة، عمان.

60. محمد، عطية الأبرشي. (1993)، "**روح التربية والتعليم**"، دار الفكر العربي، القاهرة.

61. محمد، عوض الله سالم وآخرون. (2006)، "**صعوبات التعلم- التشخيص والعلاج**" ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

62. محمد، مقداد وآخرون. (1998)، "**قراءات في التقويم التربوي**"، ط2، مطبوعات جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، الجزائر.

63. محمود سعيد فرح وآخرون. (2008). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، ط3، دار الفكر، عمان.

64. مصطفى، عبد السميع وسعير، محمد حوالة. (2005)، "**إعداد المعلم تخميته وتدريبه**" ط1، دار الفكر، الأردن.

65. نبيل سفيان. (2004). **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي**، ط1، إتراك للنشر والتوزيع.

66. وليد السيد خليفة، مراد علي عيسي. (2008). **كيف يتعلم المخ ذوي صعوبات الكتابة والعسر الكتابي**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

- باللّغة الأجنبية:

67. Augade, Laure et Thyss, Daniel (2000). **Dyslexiques Par Les Enseignants du Primaire Centre de Mende** , I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier, France.

68. Gordont. (1981). **Enseignants efficaces**, Québec.

69. Learner. (2003). **«Learning distabilities theories diagnos and teachings strategies»** aught on mifflin company, 9th Boston.

70. Meunier, Jean Christophe (2014). **La Dyslexie ? Les Neurosciences Peuvent Servir**. Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL, France.

71. Roland doram (1991). **dictionnaire francaise de psychologie,** maison dedition, paris.

72. Tomatis (1983). **education et dyslescie** 4 émie edition, ESF , paris dictionnaire.

2- الرسائل الجامعية:

73. بشقة، سماح. (2008)، **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية**، جامعة باتنة.

74. بلحاج فروجة. (2011). **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

75. بلحسين روحي عباسية. (2013)، "**النظام التعليمي الإبتدائي بين النظري والتطبيقي**" رسالة دكتوراه، الجزائر، جامعة السانيا، وهران.

76. حسين ذهبية. (2012). **قلق المستقبل لدى الفتاة العانس وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا جامعة الجزائر.

77. صلاح، أحمد مرعب. (1984). **التوافق النفسي**، دراسة مقارنة بين الجنسين، رسالة دكتوراه، جامعة عين الشمس.

78. عطا حسين، محمد. (1978). **دراسة مقارنة بين سمات الشخصية المتأثرين والمتوافقين تحصيلا**، رسالة دكتوراه، كلية الأدب، جامعة عين شمس، مصر.

3- المعاجم والقواميس:

79. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين. (1990). **لسان العرب**، المجلد 1، دار المصادر، بيروت، لبنان.

80. زهير عمران (2016)، **علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية،** أطروحة تنظيم المتطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه في علم الارطوفونيا، الجزائر.

81. لطفي الشربيني. (2002). **معجم مصطلحات الطب النفسي،** مركز تعريب العلوم الصحية، مؤسسة الكويت، التقدم العلمي.

82. محرز، نجاح رمضان. (2005). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال،** مجلة جامعية دمشق، المجلد 3، العدد الأول للنشر والتوزيع، الأردن.

83. المغربي، سعد. (1992). **بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذلت الصلة بالتوافق الدراسي،** دراسة مقارنة مجلة علم النفس عدد 38، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.

4- المجلات:

84. قاسي، الطاهر. (2000)، **التعليم بالكفاءات سلسلة،** الكتاب السنوي للمركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد 27.

85. قوادرية، علي وآخرون. (2007)، **سلسلة المجتمع في عالم متغير،** دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع، عين مليلة.

86. مجيد، محمد عارف محي الدين (2005)، صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة مجلة العلوم التربوية والنفسية 6 (4)-61-96.

87. مصطفى، بن جيلس. (2003)، **المقاربة بالكفاءات،** سلسلة من قضايا التربية المركز الوطني، للوثائق التربوية، الجزائر 34.

5- المنشورات الوزارية:

88. المركز الوطني للوثائق التربوية. (2000)، "**موعد التربوي**"، الجزائر، العدد 5.

الملاحق

الملحق رقم (01)

استبيان التوافق النفسي الاجتماعي قبل التعديل

الملحق رقم (02)

استبيان التوافق النفسي الاجتماعي في صورة النهائية

الملحق رقم (03)

نتائج المعالجة الإحصائية