مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف
مجلة علمية دولية نصف سنوية ISSN :2602- 554X EISSN :2773-2568
المجلد :08 العدد:01 السنة :2023 ص- ص :755-771

مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم

Level of awareness of learning difficulties among primary education teachers

عائشة بهاز *
مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة
جامعة محمد خيضر بسكرة.
aicha.behaz@univ-biskra.dz
مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة

صباح جعفر
مخبر الدراسات النفسية والإجتماعية
جامعة محمد خيضر بسكرة
sabah.djaafer@univ-biskra.dz
مخبر الدراسات النفسية والإجتماعية

تاريخ الاستلام: 2022/10/14 تاريخ القبول : 2023/01/27

ملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم. واعتمدت في ذلك على المنهج الوصفي.. وتم استخدام اختبار مكون من تسعة أسئلة كأداة لجمع البيانات. الذي طبق على عينة تكونت من (234) أستاذ ابتدائي. ولتحليل البيانات قمنا بحساب التكرارات والنسب المئوية، وقد خلصت نتائج الدراسة الى أن (47٪) من الأساتذة لديهم إدراك ضعيف لماهية صعوبات التعلم، في مقابل (46.2٪) إدراكهم متوسط، بينما (6.8٪) فقط من الأساتذة إدراكهم مرتفع لماهية صعوبات التعلم.

كلمات مفتاحية: الإدراك؛ أستاذ؛ التعليم الإبتدائي؛ صعوبات التعلم؛ الماهية.

Abstract:

The study aimed to identify the level of awareness of primary education teachers of learning difficulties essence are. The study was based on the descriptive curriculum. The sample consisted of 234 primary teachers. A nine-question tool test was used. To analyse the data, duplicates and percentages were calculated.. The study concluded that (47%) of teachers are poorly aware of learning disabilities essence are, compared to (46.2%) their average perception, while (6.8%) are only highly aware of what learning disabilities essence are.

Keywords : perception; teacher; Primary education; Learning difficulties; Essence.

* المؤلف المرسل

مقدمة:

يعتبر مجال صعوبات التعلم أحد أهم المجالات المطروحة للدراسة والبحث العلمي، وقد لقي الاهتمام منذ بداية البحوث التي أجريت في مجال الطب وعلم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرنسيس جال 1802، مرورا بطرحه كمفهوم تربوي جديد ومستقل عن بقية العلوم بفضل صامويل كيرك خلال المؤتمر القومي 1963، وصولا الى وقتنا الحالي وانتقال توجه الدراسات الى بحث أفضل سبل التعلم وتطوير مهارات هاته الفئة. إلا أن هذا الاضطراب لا يزال من أكثر الاضطرابات تعقيدا في مجال تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، رغم وصوله لفرض وجوده من خلال ارتفاع نسبة إنتشاره، إذ وبحسب (Hallajan,2005) يقدر معدل انتشار صعوبات التعلم في مناطق مختلفة من العالم من 3 الى 12 في المائة، وقد نجد لدى المدرسين، الذين يتراوح عدد طلابهم بين 20 و 25 طالبا، طالب واحد أو اثنان أو أكثر على الأقل يعانون من صعبات التعلم. وإذا لم يتم التعرف على مشكلاتهم ولم يتم توفير برامج تدخل مناسبة، فإن خطر حدوث بعض الاضطرابات مثل الإكتئاب والقلق والجنوح يزداد بالنسبة لهؤلاء الأطفال (trute & et al, 2008, 137) ويعود ذلك لإحساسهم بالفشل التعليمي والذي يقودهم في الغالب الى التخلي عن مقاعد الدراسة.

لهذا أصبح من الضروري أن يكون أساتذة التعليم الابتدائي، وهم أول من يتعرف على قدرات الطفل أكثر دراية وإطلاعا على ظاهرة صعوبات التعلم. وأن تكون لديهم القدرة على التعرف المبكر على مؤشرات الصعوبة بين تلاميذ فصلهم الدراسي. وقد ذكر (S.Taiger et al,2013) أن للمدرسين تأثير مباشر وهادف على دافع الطلاب للتعلم وبالتالي ينعكس ذلك على إنجازاتهم (Van Dijk & et al, 2019, 1173) .

ونجد أن أستاذ التعليم الإبتدائي وعموما مرحلة التعليم الابتدائي قد حظيت بالقدر الأوفر من الدراسة، وذلك بإعتبارها اللبنة الأولى في تكوين مدركاته المعرفية والفكرية، ونمو كفاياته النفسية، الاجتماعية، والقيمية. وبإعتبار أستاذ التعليم الابتدائي هو القائم الرئيسي على هاته المرحلة فإن إدراكه للمعرفة الأساسية بقضايا صعوبات التعلم يمثل خطوة هامة نحو العلاج.

تماشيا مع ذلك شدد جيرومي (2007) على دور المعلم المستنير والخبير في تحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وإجراء تحسينات في أدائهم. علاوة على ذلك حدد مستوى وعي المعلم على أنه فعال في الإعتراف والتعليم والوقاية من هذا الإضطراب إذا كان المعلمون على دراية بأنواع مختلفة من مشاكل تعلم الأطفال وخاصة صعوبات التعلم الأكاديمية، يمكنهم تقييم الطلاب من منظور علمي

وواعي واختيار طرق وحلول تعليمية تتناسب مع نوع المشكلة وخصائص الطلاب التي تؤدي لاحقا الى تجنب العديد من المشكلات.

وفي هذا السياق تعددت الدراسات التي تناولت إدراك الأساتذة لماهية صعوبات التعلم من مثل دراسة (Solis et al,2011) التي أشارت الى أنه من الضروري أن يكون معلموا المدارس الابتدائية على دراية متزايدة بظاهرة صعوبات التعلم أكثر من غيرهم، وأن يكونوا قادرين على تحديد هذه الأنواع من الطلاب في فصولهم الدراسية من خلال المعايير العلمية وبأفضل طريقة مواتية (Kieven & et al, 2012, 2616)كما أكد (R.sinadhu & M.lourdu, 2016, 134) أن 95٪ من المعلمين مهتمين بمعرفة المزيد عن صعوبات التعلم. في حين توصلت دراسات كل من (الخطيب 2006، بعزي وآخرون 2018، عبد الحي عبد الكريم 2013، (Sasmita 2017الى أن معرفة الأساتذة حول صعوبات التعلم متوسطة بينما وجد (Sheejaremani & et al, 2016, p. 114)أن 14٪ من الأساتذة لديهم وعي منخفض حول صعوبات التعلم، فيما 86٪ منهم لا يملكون تصور حول صعوبات التعلم.

وإنطلاقا من افتراض أن قناعات الأستاذ ومستوى وعيه بقضايا صعوبات التعلم الأكاديمية يرفع من إمكانية التحديد المبكر للأفراد ذوي صعوبات التعلم. ونظرا لأهمية دور الأستاذ في تعليم هاته الفئة واستخدام الاستراتيجيات التعليمية والنفسية السليمة وإعتماده أساليب التعامل الصحيحة، نحاول من خلال هاته الورقة البحثية تحديد مستوى إدراك أستاذ التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم. وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

1. التساؤل:

ما هو مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم ؟

2. فرضية الدراسة:

مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لماهية صعوبات التعلم منخفض.

3. أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها يرمي هذا البحث الى هدف رئيس وهو محاولة الكشف عن: مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لماهية صعوبات التعلم.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في طرقها لأحد الموضوعات الحيوية في الوقت الراهن، ومعالجتها مسألة تشغل كافة العاملين في مجال التعليم. ومحاولة لتسليط الضوء على مدى الوعي بفئة صعوبات التعلم داخل الغرفة الصفية. إذ يعد التعرف على ماهية صعوبات التعلم أمرا أضحى ضروريا، ويتيح إمكانية

الكشف المبكر وتقديم أفضل سبل التدخل التربوي المناسب، وهذا ما يخلق فرصة عظيمة لنجاح ذوي صعوبات التعلم أكاديميا.

وقد تساهم هاته الدراسة في تزويد القائمين على تكوين الأساتذة بالبيانات اللازمة التي تساعدهم في بناء خطة تدخل ذات أسس مادية موضوعية خلال عملية تكوين الأساتذة.

ومن هنا فإن أهمية الدراسة تتمثل في:

- حث الأستاذ على ضرورة الإطلاع على الأسس العلمية لمختلف المشكلات التي قد تعيقه عن أداء مهامه.

- لفت إنتباه الأستاذ الى أهمية التكوين الذاتي المتواصل، وأهمية عرض مشاكله ومطالبته بالتكوين حولها.

- لفت إنتباه وزارة التربية والتعليم والمفتشين القائمين على التكوين الى واقع إدراك الأساتذة بفئة ذوي صعوبات التعلم، وإبراز مدى حاجتهم الى معارف أكبر حولها.

- قد تساهم نتائج الدراسة في وضع خطة تدريبية للأساتذة ضمن احتياجاته المعبر عنها.

5. تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للدراسة:

1.5. الإدراك: الوسيلة التي يمكن للفرد من خلالها تعرف المعلومات الحسية. إذ يمثل الآلية التي يميز بها العقل المنبه الحسي ويجعله ذا معنى. فهو عملية معرفية بنائية نشطة إيجابية، تتم من خلالها ترجمة المحسوسات التي تنتقل الى الدماغ الذي بدوره يترجم هذه الاحساسات الى مدركات ذات معنى (محمد،2013، صفحة71).

إجرائيا: نقصد به مستوى معرفة أستاذ التعليم الإبتدائي للمعلومات الأساسية حول صعوبات التعلم م مفهوم الصعوبة، خصائصها، تشخيصها، علاجها، تمييزها عن غيرها من المشكلات الدراسية، ودوره في عمليتي التشخيص والتكفل.

2.5. الأستاذ: المربي الذي يقوم بتدريب كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الثلاثة الأولى، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والإجتماعي والخلقي (شحاتة، النجار، 2014، صفحة68).

إجرائيا: هو الشخص الذي يمتهن التدريس في المؤسسات التعليمية الحكومية،بعد تحصله على شهادة جامعية وإلتحاقه بمنصب التعليم عن طريق المسابقة الوطنية لتوظيف الأساتذة، يمارس مهامه في المرحلة التعليمية الممتدة من الأولى الى الخامسة إبتدائي، ويقدم من خلالها جملة من المعارف والمهارات والخبرات للمتعلم.

3.5. التعليم الإبتدائي: هي تلك المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة في تحمل مسؤولية التنشئة الاجتماعية لأبنائه تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، فهي تمثل تلك البيئة الإجتماعية أو الصورة المصغرة عن المجتمع الذي يمارس فيه الطفل حياته الإجتماعية الواقعية وليست فقط مكانا مخصصا للتزود بالمعرفة، لذا تعرف على أنها مؤسسة تربوية ذات أهداف تربوية وتعليمية تحددها فلسفة المجتمع الذي أنشأها، تسعى المجتمعات على اختلافاتها الثقافية والاقتصادية الى تحقيقها حفاظا على نموها واستمراريتها (لشهب، براهمي، 2017، صفحة227).

إجرائيا: هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم في النظام الجزائري، تتكون من خمسة سنوات وتنتهي بشهادة التعليم الإبتدائي.

4.5. صعوبات التعلم : مفهوم يشير الى التأخر أو الإضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة الى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي الى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو الى العوامل الثقافية أو التعليمية (سليمان، 2010، صفحة31).

إجرائيا: هي مجموعة الصعوبات التي تواجه المتعلم، وتؤثر على قدراته وأدائه التعليمي، ويظهر أثرها من خلال التباين الواضح بين تحصيل المتعلم الفعلي وبين ما هو متوقع منه، ويمكن ملاحظتها لدى المتعلم من خلال أداءه في الأنشطة التعليمية.

6. صعوبات التعلم:

1.6. تعريف صعوبات التعلم:

تعتبر صعوبات التعلم أحد فئات التربية الخاصة التي كان الغموض وما زال يكتنفها من حيث التعريف والأسباب، وقد وصفت بأنها "إعاقة خفية" غير واضحة وغير مرئية كباقي الإعاقات الأخرى، وقد حظيت هذه الفئة باهتمام كبير لدرجة أنه اقترح لها ثمانية وثلاثين تعريفا مختلفا (محسن،2013، صفحة 14). وعلى الرغم من إختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم، ولم يقتصر الأمر في التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلم، وبناء على تنوع مصادر الإهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة ومتعددة (بطرس،2009، صفحة 19) .من بينها ذوي الخلل الوظيفي البسيط في المخ، الأفراد ذوي الإصابات المخية، والأفراد ذوي الإعاقات الإدراكية، وأخيرا الأفراد ذوي صعوبات التعلم.ورغم تقبل هذا المصطلح -صعوبات التعلم- إجتماعياً مقارنة بمصطلح التخلف العقلي إلا أنه لا يوجد تعريف عملي محدد لهذا المصطلح

(سليمان،2007، صفحة 47). ومع مرور الزمن منذ إطلاق صامويل كيرك لهذا المصطلح سنة 1962، وماجاء بعدها من تغييرات التي أجريت على تعريفه من إضافات أو استثناء لمكونات معينة ، نجد أن من بين التعريفات الأكثر إتفاقا حولها لدى الباحثين والدارسين لهذا الموضوع من يعرف مصطلح الأطفال ذوي صعوبات التعلم **Children With Learning Disabilities** "هذه الفئة على أنها تلك الفئة من الأطفال التي تعاني إضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فعم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستعمالها التي تعود الي أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية **Minimal Brain Dysfunction** ولكنها لا تعود الي أسباب تتعلق بالاعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات" (مسعد، 2012، صفحة 68).

2.6. أنواع صعوبات التعلم:

يرى كثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، وإقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة، نظرا لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذي صعوبات التعلم بإعتبارها مجموعة غير متجانسة.

ويتفق كل من كيرك وكالفانت (1988: 5-6)، فيصل الزراد (1991: 125-129)، وكمال زيتون (2003: 110) على التصنيف التالي لصعوبات التعلم:

أ/ صعوبات التعلم النمائية:

وهي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وينقسم الى:

- الصعوبات الأولية: الإنتباه، الذاكرة، والإدراك.
- الصعوبات الثانوية: اللغة، والتفكير.

ب/ صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي تلك المشكلات من قبل أطفال المدارس وتتضمن (التهجي، التعبير، القراءة، الحساب، والكتابة) (سليمان، 2010، صفحة 46).

3.6 **النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:**

إن محاولة كشف الحقائق حول صعوبات التعلم يتم العمل عليه منذ نهاية القرن التاسع عشر، كما أن المسببات التي تقف خلف هذه الصعوبة نالت الكثير من الاهتمام ونوقشت عبر تاريخ هذا المجال ، حيث وجب تحديد نظرية تشرح أوجه القصور في المهارات الأكاديمية والتغيرات الدماغية أو المحيطة التي تودنا الى الصعوبة وعديد من التساؤلات الأخرى التي تشمل كل المسببات المحتملة.

1.3.6 النظرية النيرولوجية :

لطالما إهتم الباحثون في صعوبات التعلم بتفسير أشكال الضرر الذي يقع على الدماغ ورصد الظواهر المرتبطة بالجها العصبي والمركزي، بداية من مساهمات عالم الأعصاب **جال** الى الأثر الذي خلفته دراسات كل من **ويرنر وستراوس** التي شكلت أسس صعوبات التعلم، إضافة الى ما قدمه أورتن الذي طور نظرية معقدة نسبيا والتي تفسر صعوبات القراءة كنتيجة للسيطرة الدماغية المختلطة. ناهيك عن عديد الدراسات التي تقوم على فرضيات العلاقة بين المشكلات التعليمية وأنماط التلف الدماغي.

و تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين(عبد الواحد،63:2010). حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ الى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي الى تغيير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة في سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة وإختلال الوظائف اللغوية (محمود،2006، صفحة42).

2.3.6 نظرية العمليات النفسية:

يركز هذا الاتجاه على الصعوبات التعليمية الناتجة عن الجوانب النفسية والعمليات العقلية لأن اهتمام علماء النفس منصب على فهم القدرات المعرفية والأساليب والعمليات التعليمية التي يستخدمها الفرد في التعلم (القاسم،29:2015). ويركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الإنتباه والذاكرة (سليمان،2010، صفحة 55).

ولقد انبثق نموذج العمليات عن النموذجين الإدراكي –الحركي والنفس – لغوي ، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الإنتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الإنتباه الانتقائي(سليمان،2007، صفحة 73).

3.3.6 النظرية النمائية:

يقوم المدخل النمائي على تتبع المظاهر الأساسية لنمط النمو الطبيعي لدى الطفل، وبإعتبار أي انحراف عن هذا النمو كأحد الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم.

يذهب أصحاب هذه النظرية الى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية، الحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي (سليمان،2010، صفحة54) إذ

أن كل فرد يمر عبر مراحل مختلفة من النمو ضمن سرعته وأسلوبه الخاصين(عبد الرحمن،2008، صفحة122)، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة (هند،2014، صفحة 29).

4.3.6 النظرية السلوكية:

تنحرف النظرية السلوكية عن بقية النظريات كونها لا تولي إهتماما كبيرا لأسباب الصعوبة بقدر تركيزها على السلوكيات التي يحتاجها الفرد في عملية التعلم، وتحديدها بدقة ومنهجية لكامل العوامل المساهمة في العملية التدريسية كإكساب السلوكات المرغوبة وتعديل السلوكات المنبوذة ، التعزيز وغيرهم ووضع برمجة لكل إجراءاتها.

إن المظاهر السلوكية تعتبر مدخلاً للبرامج العلاجية السلوكية، فبدلاً من أن ينصب إهتمام العلماء على السبب غير المرئي لصعوبة (إضطراب المفاهيم مثلا)، فإنه في هذا الإتجاه ينصب على تحديد الصعوبة نفسها من حيث شكلها وأبعادها وتأثيراتها على تعلم الطفل، وعليه يقوم المختصون بوضع برامج العلاج السلوكي المباشر لتلك الصعوبة نفسها، ودون البحث في أسبابها، لأن علم النفس لا يعني علم وظائف الأعضاء(جمال،2015، صفحة 30).

5.3.6 النظرية المعرفية:

يعتبر اتجاه وتناول المعلومات من أكثر الاتجاهات المعرفية قبولا في فترة الثمانينات وقد تميز كمجال بحثي معروف، ويفترض هذا الاتجاه أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين(محمود، 2006، صفحة51) وتتمثل القدرة الأساسية التي تكمن خلف النموذج المعرفي كما يرى بيزانز وآخرون Bisanz et al 2003 وجنكينز وأوكونور Jenkins and oconnor 2002 في أننا يجب أن نفهم كيف يقوم الأفراد بتجهيز المعلومات وعلى وجه الخصوص كيف يفكرون عندما يتعلمون ويتذكرون (هالان وآخرون،450:2007) إذ يحدث الخلل في العمليات العقلية الخمس المسؤولة عن صعوبات التعلم النمائية وهي (الانتباه – الادراك – تكوين المفهوم – التذكر – حل المشكلة) (سالم،2011،صفحة 35).

6.3.6 النظرية اللغوية:

ترتكز النظرية اللغوية على نظرية تشومسكي التي تعتمد على الميل النظري لاكتساب اللغة والتي تشير الى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي فهم يرثون التركيب البيولوجي (خاصة الجهاز العصبي المركزي) الذي يمكنهم من استعمال السمات اللغوية العامة، وقد أطلق على المخطط

التفصيلي لاكتساب اللغة (أداة اكتساب اللغة) **The language Acquisition Device** (تفتقر الى **LAD**) ويحتوي المخطط التفصيلي لأداة اكتساب اللغة **L.A.D** على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات هي تقوم بإعداد المعلومات، وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة (محمد،2011، صفحة 70).

ويرى أصحاب هذا المذهب أن من يعانون من صعوبات التعلم يفتقرون الى العديد من الوظائف اللغوية ذات العلاقة بمهارات القراءة والكتابة، وبشكل أدق التي ترتبط بقدرات الإدراك، الذاكرة، والفهم.

3.7. مستويات تقييم صعوبات التعلم :

1.3.7. مستوى القدرات اللغوية:

تعتبر اللغة بمثابة تواصل الأفكار من خلال نسق عفوي للرموز . ونظرا لأن المشكلات اللغوية عادة ما يتم تزايد ظهورها في غالبية صعوبات التعلم , فان المتقع من معلمي الفصول المدرسية أن يساعدوا الأطفال على إيجاد المفاهيم القاعدية التي تكمن خلف النمو اللغوي والاضطرابات اللغوية والتعليم الذي يتم تصميمه واعداده للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم اللغوية , وبالتالي فالقياس قدرة التلاميذ اللغوية وما يواجههم من مشكلات معينة ينبغي علي المعلمين ان يعرفوا كيف تتكور اللغة وكيف تتداخل اللغة الشفوية والمكتوبة , مما يستدعي من المدرسين الاستعانة بأخصائي اللغة والتخاطب لتقييم المشاكل التي تتضمن جميع جوانب استخدام اللغة , في حين يمكن أن يعاني بعضهم في مجال واحد من مجالات اللغة كالقراءة أو الكتابة (سالم وآخرون، 2006، صفحة151).

2.3.7. مستوى القدرات الرياضية :

وهي ترتبط بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بالقدرة على التفكير والتعبير بطريقة رياضية والمهارات الحسابية وحل المشكلات التي تتطلب التفكير والاستدلال الذي يتعلق بالكم , فان المعلم الذي يقوم بقياس تلك المشكلات التي يواجهها التلاميذ في الحساب أو الرياضيات ينبغي كما يشير تايلور(1997)**Taylor** فإن المفاهيم والمهارات الأساسية في مجال الرياضيات غالبا ما تتمثل في تلك المفاهيم والمهارات التي يواجه فيها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم العديد من المشكلات المختلفة .

3.3.7. مستوى القدرات المعرفية :

الأفراد ذوو صعوبات التعلم عادة ما تكون لديهم مهارات معرفية كافية في معظم المجالات ولكنهم مع ذلك يعانون من مشكلات في مهام معرفية معينة مثل توزيع توزيع الإنتباه بطريقة منتظمة وتتضمن المعارف مجموعة واسعة من معارات تجهيز المعلومات تضم الإنتباه والإدراك والذاكرة والفهم

والاستيعاب وتوجيه تفكير الفرد, وعندما تعاق واحدة أو أكثر من تلك المهارات فقد يجد الفرد في الواقع صعوبة في تجهيز المعلومات في مجال معين واحد فقط كان تكون قدرته علي تذكر الكلمات أو تلك الأصوات التي تضمها الكلمات بشكل متدني حتى وإن كانت قدرته على تذكر المعلومات الأخرى عادية.

4.3.7. مستوى المهارات الاجتماعية :

إذا كانت صعوبات التعلم يشار اليها على أنها مشكلات في الأداءات الأكاديمية . ومع ذلك فإن المشكلات التي لها علاقة إجتماعية ترتبط بالقصور الأكاديمي كما يشير بريان (1997) **Bryan** وتايلور(1997) **Tylor** الي أن بعض الأفراد ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية بشكل مرتفع وكما أشارا الى أن هؤلاء تتدنى لديهم المهارات الاجتماعية بشكل كبير , فإن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات انفعالية سلوكية تتزامن مع صعوبات التعلم وبالتالي فإن قياس وتقويم الإدراكات والتفاعلات الإجتماعية يعد بمثابة جانب هام في قياس وتقييم صعوبات التعلم (سالم وآخرون، 2006، صفحة153).

5.3.7. المستوى البيئي :

يشير لويد ويلاندفورد(1991)وتايلور(1997) **T**وسيلديك كريستينسون(1987) الى أن قياس وتحديد صعوبات التعلم يتمثل في تحديد ما إذا كان القصور البيئي يعدد سببا أساسيا في تلك المشكلات التي يعاني منها التلميذ أم يعدعاملا مساهما بشكل دال في قصور أداء التلميذ بمعنى أن مثل هذا القصور البيئي يعد هو المسؤول عن حدوث اختلال الأداء الوظيفي للمخ من جانب هذا التلميذ مما يؤدي الي صعوبات التعلم وتتضمن بيئة التعلم والأشياء المختلفة كمكاتب التلاميذ الطاولات المساحات المخصصة للأداءات المواد التعليمية والأجهزة , كما أنها تتضمن الجانب الإجتماعي من بيئة التعلم من خلال المناخ الانفعالي السائد في الفصل والتفاعلات التي تتم داخله , وهذا يستدعي أن يتم قياس وتقييم البيئة التعليمية والتي تتضمن بعض المتغيرات مثل كم الوقت المخصص للتعليم ومستوى صعوبة المهام المقدمة والمعدل الذي يحدث التعليم به أي سرعته (هالاهان و كوفمان، 2007، صفحة 149).

8. إجراءات الدراسة الميدانية :

1.8 الدراسة الإستطلاعية:

حاولت الباحثة من خلال الدراسة الإستطلاعية القيام بدراسة مسحية من أجل تحديد عينة الدراسة الأساسية، وشملت عينة الدراسة الاستطلاعية (765) أستاذ للتعليم الابتدائي ببلدية بسكرة.

لجمع البيانات اللازمة للدراسة تم استخدام الاستبيان ، والذي تكون من أربعة محاور تتمثل في : مفهوم صعوبات التعلم، أسباب صعوبات التعلم، خصائص ذوي صعوبات التعلم، تشخيص صعوبات التعلم. وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول 01: "يوضح ادراك الاساتذة لمؤشرات صعوبات التعلم"

اختبار	التكرارات	النسبة المئوية
يدرك	589	77.0
لا يدرك	176	23.0
المجموع	765	100.0

فيما يخص النتائج الظاهرة من خلال الجدول رقم (01) بالنسبة للإستبيان ككل والمتعلق بإدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم ، فنجد أن عددا مرتفعا من الأساتذة لديهم إدراك لماهية صعوبات التعلم وذلك بنسبة (77٪) ، بينما (23٪) لا يدركون مؤشرات صعوبات التعلم. ومن هنا نجد أنه يمكننا تحديد عينة الدراسة الأساسية من بين (589) أستاذ ممن يدركون مؤشرات صعوبات التعلم.

2.8 الدراسة الأساسية:

1.2.8 منهج الدراسة:

بهدف جمع البيانات اللازمة لتحديد مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لماهية صعوبات التعلم ، اعتمدنا في هذه الدراسة الميدانية على المنهج الوصفي في تصوير واقع حقيقي لمستوى ادراك ماهية صعوبات التعلم. ويعتبر المنهج الوصفي بأنه البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا (عباس و آخرون، 2006، صفحة 74) .

2.2.8 عينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من (589) أستاذ للتعليم الإبتدائي والذين تم التأكد من ادراكهم لمؤشرات صعوبات التعلم من خلال الدراسة الإستطلاعية.

وشملت عينة الدراسة (234) أستاذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من بين أفراد مجتمع الدراسة.

3.2.8 أداة الدراسة:

في ضوء أهداف البحث إعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة على أداة الإختبار لجمع البيانات، ويعرف ساكس (2002) الإختبار بأنه مطلب أو أكثر يستخدم للحصول على ملاحظات منظمة تمثل سمة نفسية أو تربوية (عباس و آخرون، 2006، صفحة 257).

وتم إعداد أداة الدراسة من قبل الباحثتان لقياس مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لماهية صعوبات التعلم ، ولإعداد أداة الإختبار تم إتباع الخطوات التالية:

مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات التعلم مثل : دراسة موثولاكشمي و شيجا روماني ، دراسة سيندو ولوردو ماري.

الإطلاع على بعض الأدوات التي عنيت بصعوبات التعلم منها:

- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لمصطفى فتحي الزيات
- مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم

4.2.8 الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: وبغرض التأكد من الخصائص السيكومترية للإختبار تم قياس مايلي:

أ. الصدق: يعد قياس الصدق عاملا أساسيا في تقدير صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لأجله، ولتعدد طرق قياس الصدق فقد اخترنا مايلي:

الصدق التمييزي:

الجدول 02: "درجة الصدق من خلال حساب الصدق التمييزي"

الفئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الدنيا	10	3.60	1.71	9.88	18	دال عند 0.01
العليا	10	11.80	1.98			

بما أن قيمة sig أي مستوى الدلالة المعنوية أكبر من 0.05 فإن هناك تجانس بين العينتين، حيث T= 9.88 ودرجة الحرية 18 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 حيث أن قيمة sig (الدلالة الاحصائية الثنائية) أقل من 0.01 . ومنه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الافراد الدنيا ومتوسط درجات الأفراد العليا ومن هنا فإن الإختبار صادق لما أعد له.

ب. الثبات: تم قياس الثبات بحساب التجزئة النصفية وذلك بمعامل سبيرمان براون:

الجدول 03: "درجة الثبات بمعامل سبيرمان براون"

,532	القيمة	الجزء 1	ألفا كرونباخ
5[a]	عدد العناصر		
,773	القيمة	الجزء 2	
4[b]	عدد العناصر		
9	العدد الكلي للعناصر		
,602	الارتباط بين البنود الفرعية		
,752	طول متساوي		معامل سبيرمان براون
,753	طول غير متساوي		
,745	معامل جتمان للتجزءة النصفية		

التعليق على الجدول:

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية قد بلغ 0.75، وهذا يدل على معامل ثبات عالي، مما يسمح باستخدام الإختبار الذي تم تصميمه من قبل الباحثتين.

9. عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية:

والتي تنص على: مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لماهية صعوبات التعلم منخفض.

ولإختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثتان باستخراج التكرارات والنسب المئوية لتوضيح استجابات الاساتذة على الاختبار. ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

الجدول 04: "يوضح نتائج بنود اختبار إدراك ماهية صعوبات التعلم"

	ادراك مرتفع		ادراك متوسط		ادراك ضعيف	
البنود	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
1	35	15.0	71	30.3	128	54.7
2	31	13.2	68	29.1	135	57.7
3	40	17.1	133	56.8	61	26.1
4	33	14.1	96	41.0	105	44.9
5	38	16.2	113	48.3	83	35.5
6	26	11.1	52	22.2	156	66.7
7	40	17.1	59	25.2	135	57.7
8	20	8.5	81	34.6	133	56.8
9	67	28.6	116	49.6	51	21.8

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن أغلب استجابات الأساتذة حول مدى إدراكهم لماهية صعوبات التعلم تبين إدراك ضعيف الى متوسط. حيث أنه وبنسبة (54.7٪) أثبتوا إدراك ضعيف

فيما يتعلق بمفهوم صعوبات التعلم. فيما أظهر (57.7٪) من الأساتذة عدم قدرتهم على التفريق او التمييز بين صعوبات التعلم والمشكلات الأكاديمية الأخرى التي قد يعاني منها المتعلم. ثم إن (56.8٪) أي أكثر من نصف العينة تبين أن لديهم إدراك متوسط لأنواع صعوبات التعلم. في حين أن (44.9٪) ليس لديهم دراسة بأسباب هذه الصعوبة في مقابل (41.0٪) يمتلكون معرفة متوسطة حول الأسباب. ووجدنا أن نسبة (48.3٪) من بين الأساتذة يميزون أعراض صعوبات التعلم بدرجة متوسطة. وبنسبة (66.7٪) وهي نسبة مرتفعة لا يستطيعون معرفة كيفية تشخيص هاته الصعوبة. و(57.7٪) منهم لا يدركون دورهم في عملية التشخيص. أما فيما يخص علاج المشكلات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم، فقد أظهر (56.8٪) من الأساتذة ضعف واضح في إدراك عملية العلاج. وبنسبة (49.6٪) يتمتعون بمستوى متوسط في إدراك دورهم في عملية التكفل بتلاميذ هاته الفئة.

الجدول05 : "يوضح نتائج اختبار إدراك ماهية صعوبات التعلم"

	التكرارات	النسبة المئوية
إدراك مرتفع	16	6.8
إدراك متوسط	108	46.2
إدراك ضعيف	110	47.0
المجموع	234	100.0

هذا وقد جاءت استجابات عينة البحث حول إدراك ماهية صعوبات التعلم ككل أنه وبنسبة (47.0٪) إدراكهم ضعيف حول ماهية هاته الصعوبات ، في مقابل (46.2٪) إدراكهم متوسط، وفقط نسبة (6.8٪) من الأساتذة هم من أظهروا إدراك مرتفع لماهية صعوبات التعلم.

ونلاحظ أن الاستجابات التي تبين إدراك ضعيف بنسبة مرتفعة لدى الأساتذة هي تلك المتعلقة بمدى إمتلاكهم المعارف الكافية حول كل من مفهوم صعوبات التعلم، تمييزه عن غيره من الإضطرابات التي قد نجدها لدى المتعلم، عملية التشخيص ومراحلها والقائمين عليها، وكذلك نجد أن لديهم إدراك ضعيف بشكل ملحوظ حول دورهم في عملية التشخيص، وكذا حول كيفية علاج صعوبات التعلم. وهذا يدل على أن الأساتذة لا يمتلكون إدراك حول غالبية المعارف الضرورية للأساتذة ليلاحظ وجود تلميذ صعوبات التعلم من بين تلاميذه، وما يمكنه من توجيهه الى الجهات المتخصصة والمعارف التي تؤهله الى تقديم العلاج المناسب داخل الغرفة الصفية.

وعليه تقبل فرضية الدراسة.

وتعتقد الباحثتان أن النتائج المتوصل إليها تؤكد ما جاءت به سابقاتها من الدراسات، التي تنص على أن أستاذ الإبتدائي لا يملك المعرفة اللازمة حول ماهية صعوبات التعلم. وبطبيعة الحال سيكون

لهذا تأثيرا سلبيا مباشرا على أداء الأستاذ وعلى العملية التعليمية ككل ومدى تحقيقها لأهدافها. وإنطلاقا مما أسفرت عليه الدراسة والتي تبرز سطحية المعلومات التي يملكها الأستاذ حول صعوبات التعلم وعدم قدرتهم على تمييز هاته الصعوبة عن غيرها من المشكلات الدراسية ، بالإضافة الى عدم الدراية بأسبابها والتي قد تدفعهم الى تكوين إتجاهات سلبية جول تلميذ صعوبات التعلم، كتقصيره العمدي ولا مبالاته بالتعلم، وبالتالي يحيدون عن عملية التكفل السليمة وتقل دافعيتهم لتقديم المساعدة. وهذا ما يؤكد على ضرورة إيلاء إهتمام كبير بعملية تكوين الأساتذة سواء قبل الخدمة وإختيار التخصصات التي تولى لها مسؤولية تكوين النشء أو أثناء الخدمة بأشكاله المختلفة. ولهذا أهمية بالغة ومنافع جمة ينالها الأستاذ والتلميذ والتعليم ككل عل حد سواء.

حيث أن معرفة الأستاذ لطبيعة الفئة التي يتعامل معها وخصائصها يرفع عنه أولا الضغط الذي يفرضه جهله بالفئة التي يتعامل معها، وقد توصلت دراسة (M.Ducharme & Shecter, 2011, 257) الى أن ارتفاع الضغط على المعلم يؤدي الى استخدام انضباط أكثر صرامة وقضاء وقت أقل في إشراك الطلاب بطريقة إيجابية. بالإضافة أن المعرفة تجعله أكثر تعاطفا مع عثرات هؤلاء التلاميذ، ويرى (Shechtman & Tutian, 2016, 30) أنه عندما يكون المعلمون قادرين على التعاطف، فإن هذا يخلق جسرا مع الطلاب، ويجعلهم يشعرون بالراحة مع المعلمين والثقة بهم ويحسن جودة التفاعل فيما بينهم، كما يؤدي هذا أيضا الى زيادة الحافز والأداء وزيادة الإنجازات الأكاديمية. ناهيك عن أهمية امتلاكه أدوات ومفاتيح التعامل مع هاته الفئة من خلال تبني الاستراتيجيات التدريسية الملائمة، وكيفية إدارة الصف الدراسي وبناء علاقة تربوية ناجحة مع التلميذ، وقد أثبتت دراسة (Tillery & et al, 2010, 87) أن هناك تباين في محتوى برامج تدريب المعلمين بين النظرية و التطبيق، مما أدى الى دخول المعلمين مجال العمل بخبرة عملية غير كافية. وهذا ما ينعكس على شخصية التلميذ وأدائه الأكاديمي.

وبناءا على ما توصلنا إليه من نتائج، نجد أن أستاذ التعليم الإبتدائي لديه إدراك ضعيف حول هاته الفئة من التلاميذ الذين أصبحوا يمثلون شريحة واسعة ضمن فصلونا الدراسية، وهذا ما يزيد من إحتمال أن يصادف الأستاذ حالات تعاني من صعوبات التعلم، وبالتالي هذا يخلق ضرورة التعرف على هاته الفئة وسبر ملامحها. إلا أن مسؤولية هذا الإدراك الضعيف لا يجب أن نحملها للأستاذ بمفرده، فهو جزء من منظومة يتحمل كل منهم جزء من مسؤولية عظيمة منوط بهم تحملها، وإيجاد الآليات المناسبة التي تيسر على الأستاذ والمختصين تقديم التكفل المناسب والوقائي لهؤلاء التلاميذ.

الخاتمة:

إن وجود التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأقسام العادية قد يعرضهم الى العديد من التعاملات السلبية كالتهميش والتجاهل وهذا ما قد يعيق وصولهم الى المستوى العلمي المتوقع منهم. ولا يمكن أن ننتظر تلقي ذوي صعوبات التعلم المعاملة المناسبة والتدريس الملائم لطبيعة خصائصهم إذا لم يكن القائم على عملية التعليم على دراية بحالة هاته الفئة الخاصة ومتطلباتها.

وجاءت هاته الدراسة للبحث عن مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم. لتؤكد الحاجة الى الإهتمام بالإعداد التربوي والمهني قبل وأثناء الخدمة للأساتذة. ولهذا إنطلقنا من عينة موسعة تم حصرها تدريجيا من خلال أداتي جمع البيانات (الاستبيان، الاختبار). وقد توصلت الدراسة الحالية الى أن مستوى الإدراك يتراوح بنسب متقاربة بين عدم إدراك ماهية صعبات التعلم بنسبة (47.0٪) وإدراك متوسط بنسبة (46.2٪)، فيما لم تتعدى نسبة الأساتذة المدركين لماهية صعوبات التعلم (6.8٪).

التوصيات:

- إدراج موضوع صعوبات التعلم ضمن أهم المواضيع لتي يضمها محتوى برامج تكوين الأساتذة.
- إعادة النظر في التخصصات العلمية المقبولة في مسابقة توظيف أساتذة الإبتدائي لما لهاته المرحلة من أهمية بالغة في تأسيس التعلم.
- إشراك المعلم في اختيار المواضيع التي يشملها برنامج التكوين أثناء الخدمة والتي تمس احتياجاته.
- تزويد القائمين على العملية التعليمية في المدارس بآلية توجيه التلاميذ المحتمل أنهم من فئات خاصة الى فرق الكشف والمتابعة.
- تزويد المفتشين البيداغوجيين بالمعرفة والأدوات اللازمة التي تؤهلهم لتقويم أداء الأساتذة وتحسين أدائهم.
- ضرورة قيام الجهات الرسمية بأبحاث ميدانية دورية تقيم من خلالاها تطور وعي الأساتذة حول مختلف المعارف ومدى فاعلية التكوين أثناء الخدمة في رفع مستوى الجودة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

الكتب:

1. أبو الديار مسعد.(2012).القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم.الكويت.مركز تقويم وتعليم الطفل.
2. آل عزيز محسن.(2013).دمج برنامج TRIZفي تدريس ذوي صعوبات التعلم.عمان.مركز ديبونو لتعليم التفكير.
3. الخصاونة محمد أحمد.(2013).صعوبات التعلم النمائية.عمان.دار الفكر للنشر والتوزيع.
4. العزازي هند.(2014).صعوبات التعلم والخوف من المدرسة.القاهرة.المكتب العربي للمعارف.
5. القاسم جمال.(2015).أساسيات صعوبات التعلم.عمان.دار صفاء للنشر والتوزيع.
6. الكحالي سالم بن ناصر.(2011).صعوبات تعلم القراءة،تشخيصها وعلاجها.الكويت.مكتبة الفلاح للنشر.
7. محمد النوبي.(2011)صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات.عمان.دار صفاء للنشر والتوزيع.
8. بطرس حافظ بطرس.(2009).تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم.عمان.دار المسيرة للنشر والتوزيع.
9. جرار عبد الرحمن.(2008).ضعوبات التعلم قضايا حديثة.الكويت.مكتبة الفلاج للنشر والتوزيع.
10. شحاتة حسن. النجار زينب.(2014).معجم المصطلحات التربوية والنفسية.القاهرة.الدار المصرية اللبنانية.
11. عبد الواحد سليمان.(2007).المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي.القاهرة.مكتبة الأنجلو المصرية.
12. عبد الواحد سليمان. (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
13. سالم محمود عوض الله.(2006).صعوبات التعلم التشخيص والعلاج.عمان.دار الفكر للنشر والتوزيع.
14. عباس محمد خليل وآخرون.(2006).مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلن النفس.عمان.دار المسيرة للنشر والتوزيع.
15. هالاهان ،كوفمان.(2007).صعوبات التعلم مفهومها، طبيعتها ،التعليم العلاجي. مصر.دار الفكر.

مقالات:

16. أسماء لشهب، براهيم براهمي.(2017).معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع الأجنبية:

17. Kieven, & et al. (2012). The study of awareness and capability of primary school teachers in identifying students with learning disabilities in the province of kermanshers. Procedia social and behavioral sciences, 46, 2615-2619.
18. M.Ducharme, J., & Shecter, C. (2011). Bridging the gap between clinical and classroom intervantion: Keyston approaches for students with challenging behavior. school psychology review, 40, 257-274.
19. R.sinadhu, & M.lourdu. (2016). Astudy on knowledge of learning disabilities among regular teachers. Academia and society, 3, 132-134.
20. Shechtman, Z., & Tutian, R. (2016). Teachers treat aggressive children: An outcome study. teaching and teachers education, 58, 28-34.
21. Sheejaremani, B., & et al. (2016). Role and importance of school teacher in early identification of children with learning disabilities:Issues and challenges. Academia and society, 3, 113-116.
22. Tillery, A. d., & et al. (2010). General education teachers perceptions of behavior management and intervantion strategies. journal of positive behavior intervantions, 12, 86-102.
23. trute , b., & et al. (2008). Grandmother support for parents of children with disabilties: Gender differences in parenting stress. Families,Systems and Health, 26, 135-146.
24. Van Dijk, W., & et al. (2019). The relation between classroom management and mathematics achivement: A multilevel structural equation model. Wiley, 1173-1186.