

جامعة مولود معمري - تيزي وزو  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم العلوم الاجتماعية



واقع مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر  
أساتذة التعليم الابتدائي  
دراسة ميدانية في مجموعة من الابتدائيات بولاية تيزي - وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية  
تخصص تربية خاصة

تحت إشراف الأستاذة:

- عيسي عزيزة

من إعداد الطالبتين:

- بوخلف ليدية

- جناد نوال

السنة الجامعية 2018-2019

## كلمة الشكر

الحمد لله المبتدئ بحمد نفسه قبل أن يحمده حامد والحمد والشكر الذي وفقنا في  
هذا العمل وأعاننا على إنجاز

ولأي شكر الله والإعتراف بالجميل من شيم النبلاء

فلا يسعنا إلى أن نتقدم بخاص الشكر والإمتنان إلى الأستاذة الفاضلة والمشرفة  
"عيسي عزيزة" التي نكن لها كل الإحترام والتقدير

والتي لم تبخل علينا على توجيهاتها وتقديم يد العون لنا

فجزاها الله خيرا

كما نتقدم بالشكر إلى كل من قدم لنا يد العون وساعدنا في إنجاز هذه الدراسة

من أساتذة علوم التربية ومديري ومعلمي الإبتدائيات

الذين كانوا عوننا لنا

وإلى كل من زرعوا التفاؤل في دربنا وقدموا لنا المساعدة

والتسهيلات والمعلومات، ربما دون أن يشعروا بدورهم بذلك فلهم منا كل الشكر  
والتقدير

ليدية. نوال

## الإهداء

أهدي جهدي إلى من أعطوني الحب والحنان وكان دعائهما سر نجاحي  
أبي وأمي حفظهما الله وأطال الله في عمرهما

إلى إخوتي وأخواتي وكل أولادهم، إلى كل الأهل والأقارب

إلى من كانت سندا وعونا لي في هذا البحث زميلتي "نوال"

أخيرا أهدي هذا العمل إلى أصدقائي وصديقاتي كلهم.

ليدية

## الإهداء

إلى القلب الحانون والظاهر الذي لم يبخل عليا يوما بفصيح حنانها،  
ربتني وحرصت عليا ووجهتني في حياتي "أمي" الغالية  
أطال الله في عمرها

إلى من هذبني وأنفق عليا خلال حياتي منذ كنت صغيرة "أبي" العزيز  
أطال الله في عمره

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء وإلى جميع أصدقائي وصدقاتي

إلى التي شركتني في إنجاز هذا العمل "ليدية"

إلى كل الزملاء والأصدقاء، وإلى كل من نساهم قلمي ولم ينساهم قلبي أبدا  
وإلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد  
إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة علمي

نوال

## الفهرس

-	كلمة الشكر	
-	إهداء	
-	فهرس المحتويات	
-	فهرس الجداول	
-	فهرس الملاحق	
-	ملخص الدراسة	
-	مقدمة.....	أ

### الجانب النظري

#### فصل الأول: الإطار العام للإشكالية

05	1 - إشكالية الدراسة.....	
08	2 - فرضيات الدراسة.....	
08	3 - أهداف الدراسة.....	
09	4 - أهمية الدراسة.....	
09	5 - أسباب الدراسة.....	
09	6 - تحديد مفاهيم الدراسة.....	
12	7 - الدراسات السابقة.....	

#### الفصل الثاني: الموهبة

18	تمهيد.....	
19	1 - مفهوم الموهبة.....	
19	2 - مفهوم الموهوب.....	
20	3 - خصائص الموهوبين.....	
22	4 - شخصية الموهوبين وميولهم.....	
23	5 - أساليب تصنيف.....	
25	6 - النظريات المفسرة للموهبة.....	
28	7 - مشكلات الطلاب الموهوبين.....	

29	8 - قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين.....
30	9 - طرق وأدوات الكشف عن الموهوبين.....
31	10 - طرق تدريس الموهوبين.....
33	11 - خصائص معلم الموهوبين.....
34	خلاصة الفصل.....

### الفصل الثالث: صعوبات التعلم

36	تمهيد.....
37	1 - التطور التاريخي لمصطلح صعوبات التعلم.....
38	2 - تعريف صعوبات التعلم.....
40	3 - صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها.....
42	4 - تصنيف صعوبات التعلم.....
43	5 - خصائص ذوي صعوبات التعلم.....
46	6 - أسباب صعوبات التعلم.....
48	7 - النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم.....
52	8 - تشخيص صعوبات التعلم.....
58	9 - التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم.....
61	خلاصة الفصل.....

### الفصل الرابع: الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

63	تمهيد.....
64	1 - مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.....
65	2 - خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.....
66	3 - فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.....
67	4 - تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.....
68	5 - أساليب رعاية الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.....
70	6 - أهم البرامج العلاجية والإستراتيجيات التعليمية المتبعة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.....
72	7 - الحاجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.....
73	خلاصة الفصل.....

## الفصل الخامس: معلم التعليم الإبتدائي

76	تمهيد.....
	أولاً: المعلم
77	1 - تعريف المعلم.....
78	2 - خصائص المعلم الفعال.....
81	3 - مهارات المعلم.....
83	4 - دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي.....
85	5 - شروط تقويم أداء المعلم.....
86	6 - مهام معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة.....
	ثانياً: التعليم الإبتدائي
88	1 - مفهوم التعليم الإبتدائي.....
89	2 - وظائف التعليم الإبتدائي.....
91	3 - مبادئ التعليم الإبتدائي.....
92	4 - خصائص التعليم الإبتدائي.....
92	5 - أهمية التعليم الإبتدائي.....
93	6 - أهداف التعليم الإبتدائي.....
95	7 - عيوب التعليم الإبتدائي.....
96	خلاصة الفصل.....

## الجانب التطبيقي

### الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

99	تمهيد.....
100	1 - التذكير بفرضيات الدراسة.....
100	2 - الدراسة الإستطلاعية.....
101	3 - إجراءات الدراسة الميدانية.....
103	4 - الأدوات المستعملة في الدراسة.....

105	.....	5 - التقنيات الإحصائية المستعملة
106	.....	6 - صعوبات الدراسة
107	.....	خلاصة الفصل

### الفصل السابع : عرض وتحليل ومناقشة النتائج

109	.....	1 - عرض وتحليل نتائج الفرضيات
115	.....	2 - تفسير ومناقشة النتائج
118	.....	- الإستنتاج العام
119	.....	- الخاتمة
		- الإقتراحات.
		- قائمة المراجع.
		- ملاحق.

## فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	رقم
103	يمثل البعد المكاني للدراسة	1
105	يمثل نسبة موافقة المحكمين على بنود الإستبيان في صورته الأولية	2
109	يمثل التكرارات والنسب المئوية وإختبار كا <sup>2</sup> لإجابات أفراد العينة على المحور الأول والتمثل في التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	3
111	يمثل التكرارات والنسب المئوية وإختبار كا <sup>2</sup> لإجابات أفراد العينة على المحور الثاني والتمثل في التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	4
113	يمثل التكرارات والنسب المئوية وإختبار كا <sup>2</sup> لإجابات أفراد العينة على المحور الثالث والتمثل في تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	5

## فهرس الملاحق:

رقم	العنوان
01	يمثل الإستبيان الموجه لعينة الدراسة.
02	يمثل رخصة إجراء الترابصات الميدانية.
03	يمثل رخصة إجراء البحوث الميدانية.
04	يمثل قيمة "ألفا كرومباخ" في الدراسة الإستطلاعية.
05	يمثل نتائج الفرضية الأولى.
06	يمثل نتائج الفرضية الثانية.
07	يمثل نتائج الفرضية الثالثة.

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة والتعرف على واقع التكفل بهم وتشخيصهم ولمعالجة الموضوع تطرقنا إلى التساؤلات التالية:

. هل يمتلك أساتذة التعليم الابتدائي معلومات كافية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

. ما هي وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

. ما هي وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

وتم صياغة الفرضيات التالية:

. يمتلك أساتذة التعليم الابتدائي معلومات كافية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

. يمتلك أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي معلومات كافية عن أساليب التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات.

. يمتلك أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي معلومات كافية حول تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

لإختبار الفرضيات إتمدنا على المنهج الوصفي وذلك من خلال إستخدام إستبيان لقياس واقع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلم ومعلمة إستقيناها من بعض الإبتدائيات بولاية تيزي وزو، وتم إختيارها بطريقة عشوائية في أواخر شهر ماي إلى غاية منتصف شهر جوان 2019، وقد طبقت الدراسة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) للكشف عن صحة الفرضيات وكانت النتائج على النحو التالي:

معظم إجابات الأساتذة على المحور الأول كانت بـ"موافق"، وبلغت النسبة المئوية في نفس المحور بقيمة 75.58 %، وأن الفروق بين إجابات الأساتذة كانت ذات دلالة إحصائية وبالتالي فإن الفرضية تحققت، وأن معظم إجابات الأساتذة على المحور الثاني كانت بـ"موافق"، وبلغت النسبة المئوية في نفس المحور بقيمة 80.59 %، وأن الفروق بين إجابات الأساتذة كانت ذات دلالة إحصائية وبالتالي فإن الفرضية الثانية قد تحققت، وكذلك فإن معظم إجابات الأساتذة على المحور الثالث كانت بـ"موافق" وبلغت النسبة المئوية في نفس المحور بقيمة 66.29 %، وأن الفروق بين إجابات الأساتذة كانت ذات دلالة إحصائية، وبالتالي فإن الفرضية الثالثة قد تحققت.

## Résumé d'étude :

L'objectif de cette étude consiste à déterminer l'état des talentueux qui ont des difficultés d'apprentissage durant la période de l'enseignement primaire du point de vue des enseignants, et connaître l'état de leur prise en charge, et les modalités de diagnostic. Et afin de traiter ce thème, on a soulevé les questions suivantes :

- A quel point l'enseignant est capable de reconnaître une catégorie de talentueux en difficultés d'apprentissage ?
- Quelle est la réalité de la prise en charge des talentueux en difficultés d'apprentissage d'après les enseignants du cycle primaire ?
- Quelle est la réalité du diagnostic de talentueux en difficultés d'apprentissage d'après les enseignants d'enseignement primaire ?

Les hypothèses suivantes ont été soulevées :

- Les enseignants de cycle primaire ont des connaissances suffisantes sur les talentueux en difficultés d'apprentissage.
- Les enseignants de cycle primaire ont des connaissances suffisantes sur les techniques de prise en charge des talentueux en difficultés d'apprentissage.
- Les enseignants de cycle primaire ont des connaissances suffisantes sur la réalité du diagnostic des talentueux ont difficultés d'apprentissage.

Afin d'analyser ses hypothèses on s'est basé sur la méthode descriptive et cela en utilisant un questionnaire pour mesurer l'état des talentueux en difficultés d'apprentissage en cycle primaire du point de vue des enseignants.

L'échantillon d'étude est composé de soixante enseignants et enseignantes choisis au hasard aux seins de quelques établissements primaire de la wilaya de Tizi-Ouzou, de fin mai jusqu'à mi-juin 2019.

L'étude a été réalisée avec le logiciel statistique **SPSS**, afin de vérifier la véracité des hypothèses, et les résultats obtenus sont :

- La plupart des réponses des enseignants sur la première hypothèse ont été « **d'accord** » avec un pourcentage de **75.58 %**, les différences entre les

réponses des enseignants ont une signification statistique, donc l'hypothèse a été réalisée.

La plupart des enseignants sont « **d'accord** » sur la deuxième hypothèse avec un pourcentage de **80.85 %**, les différences entre les réponses des enseignants ont une signification statistique donc la deuxième hypothèse a été réalisée.

La plupart des réponses concernant la troisième hypothèse ont été « **d'accord** », avec un pourcentage de **66.29 %**, et les différences entre les réponses des enseignants ont une signification statistique donc la troisième hypothèse a été réalisée.

## مقدمة:

تعد العملية التربوية بكل أبعادها صورة ديناميكية مستمرة، تتضمن معادلة متفاعلة العناصر تتقاسم أدوارها أطراف عدة أساسها مؤسستين هما الأسرة و المدرسة.

فالأسرة باعتبارها أول محيط يتعامل معه التلميذ بعدها يأتي دور المدرسة كواحدة من بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية الهامة، أوكلت لها مهمة تحقيق أهداف المجتمع التربوية من خلال تنمية الطفل و الكشف عن مهاراته الاجتماعية على النحو الذي يمكنه من التكيف الاجتماعي السليم ويجعل سلوكه أكثر توافقاً مع محيطه الذي يعيش فيه، و بذلك أصبحت المدرسة أحسن وسيلة ومكان يتعلم فيه الطفل رسالة و ثقافة مجتمعه، وفيها نجد مجتمع متباين من الأفراد فهناك عدة فئات مختلفة، وهنا يأتي دور المعلم في التعرف على خصائص كل فئة فالمهمة التي يقوم بها المعلم هامة وخطيرة في آن واحد فبيده يتوقف نجاح أو فشل المنظومة التربوية وخاصة إذا كان يعمل في مرحلة من أهم المراحل وهي المرحلة الابتدائية، ومن بين الفئات التي نجدها في المدرسة هي فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهم الذين يمتلكون قدرات عقلية عالية كما لديهم مجموعة واسعة من الاهتمامات في مجالات دقيقة إلا أن تركيزهم ودافعيتهم قد ينتشتا بسهولة في المهمات الأكاديمية البسيطة.

ولقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين الجانب الأول خصصناه للدراسة نظرية جاء فيه سبعة فصول، تعرضنا في الفصل الأول إلى الإطار العام للدراسة الذي يحتوي على الإشكالية، الفرضيات، أهداف وأهمية البحث، أسباب الدراسة، تحديد مفاهيم البحث والدراسات السابقة.

**أما الفصل الثاني** يشمل الموهبة والذي يحتوي على مفهوم الموهبة، مفهوم الموهوب، خصائصهم، شخصية الموهوبين وميولهم، أساليب تصنيفهم، النظريات المفسرة للموهبة، مشكلات طلاب الموهوبين، قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين، طرق وأدوات الكشف عنهم، طرق تدريسهم، خصائص معلم الموهوبين.

**أما الفصل الثالث** تناولنا فيه التطور التاريخي لمصطلح صعوبات التعلم، تعريفه، صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها، تصنيفها، خصائص ذوي صعوبات التعلم، أسبابها، النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم، تشخيصها، التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم.

**أما الفصل الرابع** يتضمن مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، خصائصهم، فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تشخيصهم، أساليب رعاية الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أهم البرامج

العلاجية والإستراتيجيات التعليمية المتبعة من المهويين ذوي صعوبات التعلم، الحاجات التي لا بد تلبيتها لهم.

**أما الفصل الخامس** يشمل معلمي التعليم الإبتدائي ويضم الباحثين:

المبحث الأول: تناولنا فيه تعريف المعلم، خصائصه، مهاراته، دوره ومهامه داخل الصف الدراسي، شروط تقويم أدائه، مهام معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة.

المبحث الثاني: تناولنا فيه مفهوم التعليم الإبتدائي، وظائفه، مبادئه، خصائصه، أهميته وأهدافه، عيوب التعليم الإبتدائي.

أما الجانب التطبيقي يتضمن جانبين:

**الفصل السادس** يحتوي على إجراءات الدراسة الميدانية الذي خصصنا فيه الدراسة الإستطلاعية، إجراءات الدراسة الأساسية، الأدوات المستعملة في الدراسة، التقنيات الإحصائية المستعملة وصعوبات البحث.

**الفصل السابع** ويحتوي على عرض ومناقشة النتائج وتحليلها، الإستنتاج، الخاتمة، الإقتراحات، قائمة المراجع، الملاحق.

الجانب النظري

## الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

- 1 - إشكالية الدراسة.
- 2 - فرضيات الدراسة.
- 3 - أهداف الدراسة.
- 4 - أهمية الدراسة.
- 5 - أسباب الدراسة.
- 6 - تحديد مفاهيم الدراسة.
- 7 - الدراسات السابقة.

## (1) – الإشكالية:

تعتبر الموهبة والإبداع مجال إهتمام علماء النفس والتربويين، وذلك لأنها تعتبر أساسية تسهم في تنمية نوعية الحياة بمختلف المجالات، وما نراه الآن في الحياة من تقدم وتنمية ما هو إلا نتيجة للجهود الإبداع وتنمية المواهب.

كما أن الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم من القضايا التي تكفل تنمية المجتمع وتقدمه نظرا للإسهامات والخدمات الجليلة التي يمكن أن تقدمها له هذه الشريحة الإجتماعية وأن تحدثها على مستوى جميع الأنظمة الاجتماعية، الاقتصادية والفكرية وإستثمارها العقلاني يعد من الأساليب المشروعة إجتماعيا لتحقيق متطلبات التنمية المجتمعية.

والطفل الموهوب هو الذي يقدم دليلا على إقتداره على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، كما يحتاج إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة العادية عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لهذه الإستعدادات أو القدرات.

(سعيد حسني العزة، 2000، ص 42).

وفي هذا الصدد أشار علاء الدين محمد حسين إلى أنه بالرغم من الإعتراف بأن الموهوبين والمبدعين هم الثروة الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات، ورغم المنادات بالإهتمام بالموهوبين ورعايتهم إلا أن الإهتمام بهم أقل كثيرا إذا ما قورن بفئات غير العاديين الآخرين.

(علاء الدين محمد حسين، دس، ص 30).

على الرغم أن الأطفال الموهوبين يتمتعون بقدرات عالية، كما أنهم يحققون درجات تحصيلية ناجحة مقارنة بأقرانهم العاديين، إلا أنهم يمكن أن تكون لديهم صعوبات التعلم في مختلف الجوانب التي تعيقهم في مشوارهم أو تحصيلهم الدراسي.

تعتبر صعوبات التعلم من أهم المواضيع التي شغلت ومازالت بالباحثين المتخصصين في مجال التربية، التعليم، وجاء هذا الإهتمام بموضوع صعوبات التعلم لوجود أطفال ما يبدو أنهم عاديون تماما، فمعظم المظاهر النفسية إلا أنهم يعانون قصورا واضحا في مجال أو أكثر من المجالات (الإستيعاب، التحصيل الدراسي، ...)، ونتيجة لهذا الوضع أدرك علماء النفس أن عددا كبيرا من الأطفال يظهرون صعوبة تعلم الكلام واستخدام اللغة بشكل جيد وكذلك في تطوير الإدراك البصري أو السمعي، أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، هذه المجموعة من الأطفال تندرج تحت ما يسمى "ذوي صعوبات التعلم".

فدوي صعوبات التعلم ليس لهم مكان في التصنيف المعتاد لفئة الإعاقة قد يظهرون تأخر في الكلام أو لديهم صعوبة عظمى في تعليم القراءة أو الكتابة أو الحساب وبعض هؤلاء الأطفال لديهم قصورا لغويا مع أنهم غير صم أو يعانون من قصور في فهم ما يرونه مع أنهم ليسوا مكفوفين وبعضهم لا يستطيع التعلم بطرق معتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقليا.

(عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص 7).

كما أننا يمكن أن نعرف صعوبات التعلم على أنها "عبارة عن اضطراب العمليات العقلية أو النفسية التي تمثل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة".

(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 3).

ويعد مجال صعوبات التعلم من أكثر الإعاقات تعقيدا أو غموضا نظرا لأنها إعاقة غير واضحة الملامح ومتعددة الأنواع وتشمل مستويات متفاوتة من الحدة، وتتطلب في تشخيصها وعلاجها إلى إختبارات ومقاييس وأساليب متنوعة وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانات مادية وبشرية متخصصة لخدمة هذا النوع من الإعاقة.

ولقد أرجع "هايدر" عوامل صعوبات التعلم إلى أسباب داخلية تخص التلميذ وأسباب خارجية ترجع إلى البيئة، ونفس الشيء عند "كيلي" الذي يعيد هو الآخر عوامل صعوبات التعلم أو الفشل في الدراسة إلى عوامل شخصية تخص التعلم وعوامل خارجية تخص البيئة. بينما "نبيل عبد الفتاح حافظ" يضيف عوامل أخرى تؤثر على العملية التعليمية مثل المناهج الدراسية، الوسائل التعليمية، شخصية المعلم، نظام الانتقال، الإدارة المدرسية ووسائل الإعلام وجماعة الأقران.

(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 12.13).

تطورت مفاهيم الموهبة والتفوق في الآونة الأخيرة لتتقاطع مع مفاهيم صعوبات التعلم في قبول فئات جديدة في مجال التربية الخاصة، تحمل في الوقت نفسه تناقضا واضحا في إحتياجاتها الخاصة. تعتبر فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الفئات الأقل حظا من حيث الخدمات المقدمة لها، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة خصائص هذه الفئة، فهم يجمعون بين خصائص متناقضة، حيث يمتلكون مواهب وقدرات غير عادية، وفي ذات الوقت هم يعانون من صعوبات في مجالات أكاديمية كالقراءة

والكتابة وهذا يجعل من الصعب التعرف عليهم من بين ذوي صعوبات التعلم وفئات الموهوبين وكذلك في الصف العادي، وهذا هو السبب في تسميتهم بذوي الاستثنائيين.

(أمينة المهرمسي الهاجري، 2015، ص 16).

ويرى "زيات" أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يملكون مواهب وإمكانات غير عادية تمكنهم من تحقيق مستويات أداء مرتفعة لكونهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل مظاهر التحصيل والإنجاز لديهم منخفضة.

(فتحي مصطفى زيات، 2002، ص 242).

كما أشار "عبد الله" أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم الذين تكون لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال واحد أو أكثر من المجالات ومع ذلك فهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم، والتي يكون مردودها سلبي عليه، إذ تؤدي إلى انخفاض تحصيله المدرسي لوجود صعوبة في إحدى المجالات الدراسية.

(عبد الله، 2003، ص 10).

لذا تسعى الدراسات الحالية للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أجل تقديم البرامج المناسبة لهم وربما لتركيز على الموهبة أي نقاط القوة من تحفيز الفرد على التحصيل، حيث أن انخفاض تحصيلهم الأكاديمي يؤدي إلى ضعف مفهوم الذات، الافتقار إلى الدافعية، انخفاض مستوى الجهد أو النشاط بوجه عام وصعوبات عامة في السلوك الاجتماعي أو الانفعالي، ويتم ذلك خاصة في التعليم الابتدائي الذي يوجه إلى جميع الأطفال الذين بلغوا سن السادسة ويعلمهم مدة خمس سنوات تعليماً مجانياً إلزامياً، تتكفل بهم الدولة، يحتوي على أنواع من التقنيات والتطبيقات العلمية والمهنية ويندمج في مناهجه بين المعرفة والعمل.

كما يعمل على إكساب الطفل القواعد البسيطة والمهارات الأساسية التي تؤهله للإندماج في المجتمع إلا أن تحقيق هذا الهدف الأسمى ليس بالعملية السهلة حيث تعتبر مهنة التعليم من أكثر المهن الاجتماعية الضاغطة التي تسبب توتراً نفسياً وإجهاداً عصبياً وجسدياً للعلم، وهذا لكثرة مسؤولياته ومتطلباته وزيادة أعبائها، بالإضافة إلى الإنتضارات والتوقعات المجتمعية من الدور المهم الذي يلعبه ممارسها، كونه هو الناقل للمعرفة من جيل لآخر، وهو الصاقل لقدرات ومهارات أبنائه.

إن المعلم هو قوام العملية التربوية وهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم إتصالاته اليومية بالتلاميذ فإنه يؤثر في شخصياتهم مع جميع النواحي فهو ليس مجرد مدرس ينقل المعلومات للتلميذ ويملاً عقولهم بموضوعات الدراسة، وإنما وظيفته أشمل من ذلك لأنه مربى لشخصيات التلاميذ جسماً وعقلياً وخلقياً. وكلنا نعرف أهمية شخصية المعلم ومدى تأثيره في التلاميذ فالمعلم الناجح يحبب تلاميذه في المدرسة وفي التعلم ويخلق عندهم الحوافز لمواصلة الدراسة وتحقيق النجاح، أما معلم الفاشل فتسوء علاقته بتلاميذه ويؤدي ذلك إلى كراهية التلاميذ، و يظهر ذلك خاصة بالنسبة للفئات الخاصة التي تتطلب طرق خاصة في التعامل معها وتحقيق التفاعل، ولا يتم ذلك إلا بامتلاك معلومات حول مختلف هذه الفئات. وهذا ما دفعنا إلى طرح التساؤلات التالية:

- هل يمتلك أساتذة التعليم الابتدائي معلومات كافية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
- ما هي وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
- ما هي وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

## (2). فرضيات الدراسة:

- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

## (3). أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على إتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الإبتدائي نحو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على إتجاهات أساتذة مرحلة تعليم الإبتدائي نحو الكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- إبراز دور المعلم في إكتشاف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

## (4). أهمية الدراسة:

من خلال العودة إلى أدبيات التربية الخاصة نلاحظ أن أغلب الدراسات والبحوث موجهة للإهتمام إما بالأطفال الموهوبين أو بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ولكن نادرة، هي الدراسات التي حاولت الاهتمام بالأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ومن الملاحظ أيضا أن أغلب المؤتمرات والندوات التي تعقد تناقش أفضل السبل لتلبية إحتياجات التلاميذ الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم، بينما لا تعير الاهتمام للتلاميذ الذين يظهرون خصائص هاتين الفئتين في نفس الوقت، على الرغم من الاتفاق على أن التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم هم في الواقع موجودون ولكن غالبا ما يتم تجاهلهم أو إغفالهم عندما يتم قياس وتقييم الطلبة سواء على صعيد الموهبة أو صعوبات التعلم، لذلك لا بد من تكوين قناعة بإمكان وجود القدرات العقلية العالية. ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة للتعرف بهذه الفئة من الأطفال من خلال التعرف على واقعهم في القسم من وجهة نظر الأساتذة وذلك من مختلف الجوانب (الأكاديمية، النفسية،...).

### 5. أسباب اختيار الدراسة:

لم يكن إختيار موضوعنا عشوائيا بل هو مبني أساسا على مجموعة من الأسباب التي دفعتنا نذكر منها:

. نقص الدراسات التي تناولت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

. رغبتنا وفضولنا لفهم أكثر لهذه الفئة.

. أخذ بعين الإعتبار واقع هذه الفئة في مرحلة التعليم الإبتدائي.

### 6. تحديد مفاهيم الدراسة:

#### 1.6. الموهوب:

تعرفه "باربارا كلارك" للموهبة على أنها قدرة فطرية أو إستعداد موروث لدى الطفل وذلك في مجال واحد أو أكثر من مجالات الاستعدادات العقلية والإبداعية والاجتماعية والانفعالية والفنية، وهي أشبه بمادة خامة تحتاج إلى اكتشاف حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها.

(فتحي عبد الرحمان جروان، 1988، ص 476).

ويعرف الموهوب إجرائيا بأنه: الطفل الذي يدرس في مرحلة التعليم الإبتدائي والذي يبدي مظاهر سلوكية قوية لديه تؤكد تفوقه ومواهبه في بعض المجالات، كما أنه في الذات الوقت يعاني من عجز، قصور أو إضطراب في بعض المجالات الأخرى.

#### 2.6. صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم هي مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الإستماع، الإنتباه، الكلام، القراءة، الكتابة، الإستدلال الرياضي، ويفترض في هذه

الإضطرابات أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وأنها ليست تخلف عقلي أو حسي أو بسبب إضطرابات نفسية أو حرمان بيئي أو ثقافي أو إقتصادي.

(أحمد عواد، 1997، ص 87).

صعوبات التعلم هي مجموعة من التلاميذ يظهرون إنخفاضا في التحصيل الدراسي عن مستوى التحصيل المتوقع لديهم ومن معدل تحصيل أقرانهم، وهي مجموعة من التلاميذ يتميزون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم.

(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 167).

**وتعرف صعوبات التعلم إجرائيا بأنها:** وجود إضطراب في واحد أو أكثر من العمليات السيكلوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو إستخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة، وهو إضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة التلميذ على الإستماع أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة التي يعاني منها الطفل في الإبتدائي.

### 3.6. الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

هم الذين تكون لديهم موهبة واحدة وبارزة في مجال واحد أو أكثر من المجالات ومع ذلك فهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم والتي يكون مردودها سلبى عليهم إذ تؤدي إلى إنخفاض تحصيلهم المدرسي لوجود صعوبة في إحدى المجالات الدراسية.

(عبد الله، 2003، ص 15).

**ويعرف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إجرائيا بأنهم:** التلاميذ الذين تكون لديهم موهبة أو ذكاء بارز والقادرون على الأداء المرتفع، ولكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم مما يجعلهم يحققون بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمرا صعبا، وهذه الفئة من التلاميذ يتم تحديدهم خاصة في مرحلة التعليم الإبتدائي.

### 4.6. التعليم الإبتدائي:

يعرفه "محمد زيدان حمدان" للتعليم الإبتدائي أنها مرحلة التعليم الإجباري التي تكفل التعليم العام لجميع أبناء الشعب باعتبارها القاعدة الأساسية للفرد التي يجب أن يتوفر فيها الحد الكافي من المستوى الثقافي والمواطنة المستنيرة.

(محمد زيدان حمدان، دون سنة، ص 28).

ويعرفها "عدلي سليمان" للتعليم الابتدائي بأنه مرحلة تعليمية وحق لجميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة تهدف إلى تنمية قواهم العقلية والجسمية والأخلاقية والقومية وتزودهم بالقدر الأساسي من المعارف الفنية والعلمية، التي يجب أن تتوفر عند المواطن لشق الطريق الأساسي في الحياة

(عدلي سليمان، دون سنة، ص 10).

ويعرف التعليم الابتدائي إجرائيا بأنه: أول مرحلة تعليمية منظمة مقصودة إلزامية مجانية في نظام التعليم، ويدخل إليها الأطفال الذين أكملوا خمسة سنوات وتقسّم إلى خمسة صفوف وتنتهي بالصف الخامس بتحصل التلميذ على شهادة التعليم الابتدائي.

#### 5.6. المعلم:

هناك من عرفه بأنه المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية التعلمية، بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي.

(حسن شحاتة، زينب النجار، 2003، ص 283).

ويعرف المعلم إجرائيا بأنه: الشخص الذي يمارس مهنة التدريس من خلالها يقدم المعلومات والمعارف للتلاميذ في مختلف المواد الدراسية المقررة في المرحلة الابتدائية الممتدة من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي بهدف الوصول إلى تنمية المهارات واكتساب مهارات جديدة في مرحلة التعليم الابتدائي.

## 7. دراسات سابقة:

## 1.7. الدراسات باللغة العربية:

. دراسة نصر (2009):

قام ناصر (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على سمات الشخصية لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتنبؤ بالأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض سمات الشخصية في مصر، وأجريت الدراسة على (60) طفل من أطفال مرحلة الرياض من (6.4) سنوات، وقسمت عينة الدراسة على النحو التالي:

(20) طفل من الأطفال العاديين، (20) طفل عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، (20) طفل عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، حيث استخدمت الدراسة إختبار رسم "الجوداف - هاريس"، وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، وإختبار التفكير الإبتكاري عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال وبطارية تقدير الخصائص النمائية لطفل الروضة (4 . 6) سنوات، وأظهرت النتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في أبعاد النمو الجسمي الحركي، والنمو الحسي، والنمو العقلي المعرفي، والنمو اللغوي، والنمو الإجتماعي، والنمو الخلفي، والنمو الإنفعالي لصالح الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، ويمكن التنبؤ بالأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في ضوء بعض سماتهم الشخصية. (ناصر جاكلين، 2009، ص 46).

. دراسة عيسى والبخيت (2012):

هدفت دراسة عيسى والبخيت (2012) إلى الكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وسط التلاميذ الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية في مدينة الرياض، كما هدفت إلى معرفة العلاقة الظاهرة ببعض المتغيرات التربوية والديموغرافية، تكونت عينة الدراسة من (244) طفلاً وباستخدام بطارية للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مكونة من أربعة أدوات هي:

إختبار الصفوف المتتابعة المعياري وإختار الدوائر (وهو أحد أنشطة إختبار TORRENCE

للتفكير الإبداعي الشكلي) وقائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وسجلات التلاميذ، وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها:

أن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبلغ 3.3 بالمائة وعن وجود علاقة بين الموهبة لدى ذوي صعوبات التعلم ومستوى دخل الأسرة، ومستوى تعليم الأب وخلصت الدراسة إلى أن نسب إنتشار الظاهرة

في مدينة رياض تشابه نسب الإنتشار العالمية وإلى ضرورة تطوير عمليات التقييم والتشخيص بحيث يتم التعرف على هذه الفئة بدقة حتى لا تصنف ضمن الفئات الأخرى فلا تتلقى الخدمات المناسبة، وإلى ضرورة وضع بعض المتغيرات التربوية والديموغرافية في الحسبان عند عملية التقييم.

(عيسى والبخيت، 2012، ص 12).

. دراسة فتحي عبد الرحمن جروان، وزين حسن العبادي (2014):

بعنوان: "أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم".

هدفت الدراسة إلى إستقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (28) طالب وطالبة بمدارس حكومية بمدينة عمان، وإتبعت الدراسة المنهج التجريبي و تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، وطبق إختبار (تورانس) لتفكير الإبداعي وتوصلت الدراسة إلى نتائج التالية أهمها:

وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والإختبار ككل، للصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية وكذلك عدم وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل بين البرنامج التدريبي ونسبة الذكاء.

(فتحي عبد الرحمن وآخر، 2014، ص 11).

## 2.7. الدراسات باللغة الأجنبية:

. دراسة (SAPHIRE ET WALDRON 2005):

هدفت الدراسة إلى بحث ودراسة الخصائص الإدراكية وخصائص الذاكرة لدى الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، وكذلك قدراتهم في المجالات الفرعية الأكاديمية الخاصة، مثل القراءة والرياضيات والتهجي، وقد أستخدمت الدراسة إختبارات (ويكسلر للذكاء، الذاكرة، الإدراك السمعي، إختبارات فرعية في القراءة، الرياضيات والتهجئة).

وتكونت عينة الدراسة من (32) من المتفوقين، (26) من المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، في المدى العمري (8 . 12) سنة، في ولاية تكساس، بحيث تطابق طلاب المجموعتين في القدرات العقلية والعمر والجنس والخلفية والحالة الاقتصادية والاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلا أنه لا توجد فروق كبيرة بين المجموعتين في الذاكرة البصرية، ولكن وجدت فروق في التمييز البصري والتتابع البصري، والمهارات المكانية البصرية، ويميل هؤلاء الطلاب إلى سوء إدراك الفروق الدقيقة بين الحروف والأرقام ولديهم

مشكلات في صحة تسلسل الحروف والأرقام في السطر، وفي حفظ الأرقام في الأعمدة الرأسية الصحيحة في الحسابات والتقديرات الرياضية، كما أن أداء هؤلاء الطلاب ضعيف في ثلاث مجالات (فهم المفاهيم الأساسية لنظام الأعداد في الدراسة، قدراتهم على التفكير والإستدلال على الأرقام، مهاراتهم في التقديرات والحسابات التحريرية الأساسية).

(رفعت، 2009، ص 12).

#### . دراسة (2005) EDMONDS:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف المبكر على الطلبة الموهوبين من ذوي الإعاقة وكيفية العناية بهم وخاصة الموهوبين من ذوي الإعاقة في آسيا من قبل بنك التنمية الآسيوية، إذ بينت الدراسة إهتمام هذه الجهة بدراسة أوضاع الموهوبين من ذوي الإعاقة وتوصلت إلى أن هو نقص الإهتمام والعناية الموجهة لهم وبالتالي إهتمت المنظمات بتوفير الفرص المناسبة للموهوبين من ذوي الإعاقة ليظهروا مواهبهم ويطوروا قدراتهم، كما عملت بعض الحكومات في الدول الآسيوية على دعم المنظمات الخاصة بذوي الإعاقة لتقديم الرعاية اللازمة لهم، وتأمين إحتياجاتهم كافة.

(الحروب، 2003، ص 36).

#### . دراسة (2007) REIS ET MCCOAH:

هدفت إلى إكتشاف خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثرها على تحصيلهم الأكاديمي ومعرفة أثر الإهتمام بمواهب الطلبة للتغلب على صعوبات التعلم التي تواجههم أثناء العملية التعليمية في بريطانيا، وقد إستخدمت المنهج التحليلي وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمتازون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لأن يكونوا مبدعين وناجحين ومن أهم هذه الخصائص: الدافع، المصالح المتقدمة، مهارات الإتصال، القدرة على حل المشكلات، الذاكرة المتطورة، الإستفسار، البصيرة، التفكير بالمنطق، الخيال والإبداع، روح الدعابة، وقدرات متقدمة في التعامل مع أنظمة الرموز، كما أوضحت نتائج الدراسة أن خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تساعدهم في زيادة معادلات التحصيل الأكاديمي والوصول إلى الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وقد أوصت الدراسة على ضرورة الإهتمام بالطلبة الموهوبين وتوفير جميع إحتياجاتهم ومتطلباتهم التعليمية من أساليب وأدوات وبيئة تعليمية مناسبة، بالإضافة إلى إنخفاض المعلمين لبرامج تدريبية خاصة في تدريبهم كيفية التعامل مع

الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على إختلاف مواهبهم الذي بالتالي ينعكس إيجابيا على تحصيلهم الأكاديمي.

(REIS AND MCCOACH, 2007, P 18)

. دراسة (2007) KROCHAK , ALBERTA ET RAYAN :

هدفت إلى توضيح تحديات تحديد هوية الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أمريكا، وإستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن الموهبة التي تحجب الإعاقة قد تؤدي إلى مشاكل أخرى مثل السلوكيات التخريبية والإحباط والإكتئاب، ومن ناحية أخرى فإن الإعاقة التي تحجب الموهبة تؤدي إلى ضياع محتمل مع هؤلاء الطلاب الذين لم يحصلوا أو على الأقل تأخروا في الحصول على فرصة لتطوير مواهبهم الفريدة، لذلك يجب إجراء الدعم للبحوث في مجال تحديد هوية الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتطوير مواد إختبارية جديدة كمقياس ويكسلر للذكاء للأطفال (WIS C-TV) يجعل البحث أكثر أهمية.

(KROCHAK, ALBERA AND RYAN, 2007, P 53)

. دراسة (2009) BESS :

هدفت إلى معرفة صفات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومدى قدرتهم على الإبداع وإظهار مواهبهم في أمريكا، وقد إستخدمت المنهج التحليلي، حيث تكونت من طفلين من ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجهة الأكاديمية (المدرسة) بإمكانها العمل على تنمية قدرات الطلاب وصقل مواهبهم في ظل صعوبات التعلم التي يعانون منها، حيث أنه من الممكن أن تكون مواهب الطلاب غير أكاديمية، ونتج أيضا أن المدرس له دور كبير في إكتشاف الإبداع والمواهب لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم تقديمهم أنشطة لا منهجية وترك العنان لهم للإبداع ومن الضروري أن يدرك المعلم الإختلاف بين الطلاب و إمكانياتهم.

(BESS, C, 2009, P 10)

## التعليق على الدراسات السابقة:

تشكل الدراسات التي استعرضناها إطارا علميا مفيدا جدا، لما توصل إليه علماء النفس والتربية فيما يخص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كموضوع هام ومعاصر ولا سيما الباحثين الذين استعرضنا دراساتهم العربية والأجنبية ينتمون إلى مدارس تربوية ونفسية متنوعة، ونوهت هذه الدراسات إلى الكشف المبكر على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وكيفية العناية بهم، والتعرف على الخصائص المختلفة لهذه الفئة وأثرها على تحصيلهم الأكاديمي وشملت الدراسات عينات من التلاميذ الموهوبين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ولقد تم الاعتماد على دراسات متنوعة من حيث المنهج، منها المنهج التحليلي كدراسة "krochak ,alberta et ryan" والتجريبي كدراسة "فتحي عبد الرحمان جروان" والمنهج الوصفي كدراسة "عيسى والبخيت" ودراسة "نصر".

أما النتائج فاختلقت من دراسة لأخرى حيث توصلت دراسة "krochak ,alberta et ryan" إلى أن الموهبة التي تحجب الإعاقة قد تؤدي إلى مشاكل أخرى مثل السلوكيات التخريبية والإحباط و الاكتئاب، أما دراسة "فتحي عبد الرحمان جروان" فقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة، و دراسة "عيسى و البخيت" فقد كانت نتائجها أن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبلغ 3.3 بالمائة و وجود علاقة بين الموهبة لدى ذوي صعوبات التعلم ومستوى دخل الأسرة، أما دراسة "نصر" فقد أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في أبعاد النمو الجسمي الحركي، والنمو الحسي والنمو العقلي المعرفي والنمو اللغوي والنمو الاجتماعي لصالح الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

## الفصل الثاني:

### الموهبة

#### تمهيد:

- 1 - مفهوم الموهبة.
- 2 - مفهوم الموهوب.
- 3 - خصائص الموهوبين.
- 4 - شخصية الموهوبين وميولهم.
- 5 - أساليب تصنيف الموهوبين.
- 6 - النظريات المفسرة للموهبة.
- 7 - مشكلات الطلاب الموهوبين.
- 8 - قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين.
- 9 - طرق وأدوات الكشف عن الموهوبين.
- 10 - طرق تدريس الموهوبين.
- 11 - خصائص معلم الموهوبين.

#### خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

تعتبر الموهبة مجموعة من الخصائص التي تميز بعض الأفراد عن غيرهم العاديين حيث أنهم يظهرون موهبة وتفوق في أي مجال من مجالات الحياة اليومية، في هذا الفصل سنعرض بعض العناصر التي تساعدنا على التعرف أكثر على هذه الفئة وكذلك التعرف على خصائصهم وكيفية التعامل معهم.

**(1)- مفهوم الموهبة:**

الموهبة هي سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، والموهوب هو الفرد الذي يملك استعداد فطريا لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الردم وغيرها.

(صلاح عبد الحميد، 2011، ص61).

وتعرف الموهبة بأنها استعداد طبيعي أو القدرة تساعد الفرد على الوصول إلى مستوى أداء مرتفع في مجال معين رغم عدم تميزه بمستوى ذكاء مرتفع بصورة غير عادية. ويرى "رينزولي" أن الموهبة هي محصلة ثلاثة عوامل متداخلة ومتفاعلة بعضها مع بعض و هي القدرة الإبداعية أو الابتكارية، والقدرة العقلية فوق المتوسط والدفاعية للإنجاز. كما أوضح كل من "رينزولي" و "وجانبيه" أن الموهبة ليست فطرة أو ملكة ثابتة لكنها مجموعة من السلوكيات تدور حول الإبداع والابتكار وتنعكس جميعها الأداء، ولذلك ليس بالضرورة أن تولد الموهبة مع الفرد لكنها قد تكتسب بالممارسة مع البيئة المحيطة به.

(محمد مسلم حسن وهبة، 2007، ص22.23).

**(2)- مفهوم الموهوب:**

يعرف الموهوبون بأنهم الذين تتوفر لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن البقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجال التفوق العقلي و التحصيل العلمي والتفكير الابتكار والمهارات الخاصة ويحتاجون إلى الرعاية التعليمية خاصة لا تتوفر لهم بشكل متكامل .

كما يعرف الموهوبون بأنهم الذين ينجزون أو يظهرون دلالة تبشر بالإنجاز بمستويات عالية من الذكاء ويحتاجون إلى خدمات أو أنشطة لا تتوفر في المدارس العادية وذلك لتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

ويعرف الموهوبون أيضا أنهم الذين يمتلكون قدرات عقلية أو إبداعية بارزة، يحتاجون لتنمية هذه القدرات إلى خدمات مدرسية تفوق الخدمات المتاحة للطلاب الآخرين ويسجل هؤلاء الطلاب رقما قياسيا في التحصيل الأكاديمي والإبداع وأداء المهام.

ويعرف الموهوب أيضا بأنه يظهر مستوى رفيع من الأداء في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط  
الإنسان الأكاديمية والتقنية والإبداعية والفنية والعلاقات الاجتماعية.

فالموهوب هو الذي له قدرات عالية تجعله قادر على تقديم أداء مرتفع في أي مجال من المجالات.

(محمد مسلم حسن وهبة، 2007، ص29).

فالموهوب هو الفرد الذي لديه استعدادات وقدرات عقلية عالية ويحتاج إلى رعاية خاصة من أجل  
التمتية مواهب واستغلالها على أكمل وجه.

### 3- خصائص الموهوبين:

#### 1-3 - الخصائص العقلية:

يتميز الموهوبين والمتفوقون بخصائص سلوكية وعقلية ومعرفية تميزهم عن أقرانهم، وتلعب التنشئة  
السرية والظروف المحيطة دور هام في استمرار هذه الخصائص وتنميتها. ويؤدي عدم توافر الرعاية إلى  
اختفاء الكثير منها. ويتميز الموهوب بالسمات والخصائص العقلية التالية:

- سريع التعلم والحفظ والفهم وقوي الذاكرة ودائم التساؤل.
- قادر على المثابرة والتركيز والانتباه والتفكير الهادف لفترات طويلة.
- سريع الاستجابة وحاضر البديهة ولديه سرعة في الأفق والقدرة على التحليل والاستدلال ويربط بين  
الخبرات السابقة واللاحقة.
- محب الاستطلاع والفضول العلمي العقلي الذي ينعكس في أسئلته المتعددة.
- أفكاره جديدة ومنظمة ويسهل عليه صياغتها بلغة سليمة ويقترح أفكار قد يعتبرها الآخرون غريبة.
- وضوح التفكير ودقة وخصوبة الخيال واليقظة والقدرة الفائقة على الملاحظة والتذكر والاستيعاب.
- ارتفاع نسبة الذكاء والابتكار والإبداع ومستوى التحصيل.
- متوازن في القوى العقلية ويحافظ في مجمل حياته على التقدم الذي أحرزه اهتمامه بالكلمات و  
الأفكار.
- حصيلته اللغوية واسعة وخصبة وثرية.

- يتناول المشكلات بأسلوب متعددة الحلول، ويستخدم الأساليب الإبداعية في معالجتها.
- يهتم بالمسائل العقلية والعلمية وبطبيعة الإنسان وعالمه، كما يجد متعة في البحث والاكتشاف وترتيب الأشياء وتصنيفها.

### 2-3 - الخصائص الانفعالية:

لقد أورد الباحثون عدد من الخصائص الانفعالية من أهمها:

#### 1-2-3 - النضج الأخلاقي:

- تشير العديد من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين مراحل النضج الأخلاقي وبين مراحل النضج العقلي أو المعرفي، ومن المؤثرات المهمة التي تدل على تقدم الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مستوى نضجهم الأخلاقي مقارنة بأقرانهم من الطلبة العاديين ما يلي:
- مبالغتهم في نقد الذات ونقد الآخرين في الموافق التي تتسجم مع توقعاتهم أو معايير العمالة و المساواة والمثالية في العلاقات الإنسانية.
  - إدراكهم القوي لمفهوم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرتهم على الضبط والتحكم الذاتي و اهتمامهم بمشكلات الآخرين وميلهم لتقديم المساعدة لهم.
  - قدرتهم على التمييز بين الصواب والخطأ.

#### 2-2-3 - حس الدعابة:

يمتلك الموهوبين غالباً القدرة على ملاحظة مفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض وعدم الانسجام في المواقف والحوادث التي يختبرونها بصورة أكثر يسراً و وضوحاً مع أقرانهم وذلك بالاعتماد على مخزونها المعرفي الواسع وسرعتهم في التفكير و إدراك العلاقات .

#### 3-2-3 - القيادة:

ويقصد بها امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم، ومن بين أهم المظاهر القيادية: قدرة على التفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرارات والإلتزام بها، الثقة بالنفس، العمل بالإستقلالية.

#### 4-2-3 - الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية:

يظهر الطلاب الموهوبون عادة حساسية شديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي و الإجتماعي بشكل عام، وكثير ما يشعرون بالضيق أو الفرج في مواقف قد تبدوا عادية لدى غيرهم من

الطلبة العاديين، كما يتميز معظمهم بحدة الانفعالات في استجاباتهم لموقف التي يتعرضون لها ويعانون من جراء ذلك مشكلات في المدرسة والبيت ومع الرفاق، ومن السلوكيات التي تعكس الحساسية الزائدة وقوة المشاعر:

- الانسحاب من المواقف خوفا من مشاعر الآخرين.
- الخوف من المجهول والقلق والإكتئاب و الشعور بالألم.
- الحماس في أداء المهام والاستغراق الكلي فيها.

### 3-2-5 - الكمالية:

ومن أبرز السلوكيات أو الخصائص المرتبطة بالكمالية، التفكير بمنطق كل شيء، أو لا شيء، وضع معايير متطرفة غير معقولة، السعي القهري لبلوغ الأهداف المستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية.

### 3-3 - الخصائص الجسمية:

- يتفوق في تكوينه الجسمي ومعدل نموه ونشاطه الحركي على أقرانه.
- طاقته للعمل عالية ونموه العام سريع.
- ينام لفترة قصيرة ولديه طاقة زائدة باستمرار، و يتمتع بقسط وافر من الحيوية و النشاط.
- صحيح البنية و حسن التكوين ويتحمل المشاق.
- رياضي و يحب الجري ويمشي مبكرا.
- أفضل صحة وأثقل وزنا وأكثر طولاً من أقرانه

(محمد مسلم حسن وهبة، 2007، ص 39.40.41.42).

فالموهوبين خصائص تميزهم عن غيرهم الأفراد العاديين منها الخصائص الانفعالية وتضمن النضج الأخلاقي، حس الدعابة، القيادة، الحساسية المفرط والحدة الانفعالية والكمالية أما بالنسبة للخصائص الجسمية فهو يكون صحيح البنية ويكون متفوق في التكوين الجسمي مقارنة بأقرانه.

### 4- شخصية الموهوب وميوله:

تتميز الشخصية الموهوبة بما يلي:

- ميوله خصبة وهواياته متعددة وإهتماماته واسعة في مجالات كثيرة، فهو يميل للرسم والموسيقى وبعض الهوايات الفنية الأخرى، ويفضل المواقف الجديدة للرسم والموسيقى وبعض الهوايات الفنية

الأخرى، ويفضل المواقف الجديدة والمعقدة والتصميمات غير المتسقة.

- يميل إلى المشاركة في المسرحيات والنشاط الديني والكشفي، المعسكرات والمناقشات والمناظرات.
- ميوله القرائية متعددة ومتنوعة، فهو يميل إلى قراءة كتب العلوم والتاريخ والقصص الشعبية والخيالية.
- يبدي اهتماما بكتب الكبار ومجالاتهم، وهو أكثر من أقرانه قراءة في جميع مراحل حياته.
- يفضل الألعاب المعقدة التي تتضمن القواعد والنظم التي تتطلب التفكير.
- يتفوق عن أقرانه في الميول العقلية والاجتماعية.

(عبد الحافظ سلامة سمير أبو مقلي، ص 19).

فالموهوب تكون اهتماماته متعددة ويفضل النشاطات المعقدة التي تتطلب التفكير من أجل حل المشكلات.

## 5- أساليب تصنيف الموهوبين:

### 5-1 - استخدام أكثر من معيار:

بما أن هناك أكثر من مصدر للتعرف على الموهوبين فلا بد من أن نحدد وزنا لكل مصدر منها، ثم نحدد الحد الفاصل لكل مصدر والذي يمكن عن طريقه اعتبار الطالب متفوقا، وبما أنه لا يوجد اتفاق على إجابة محددة لذلك يمكن الاعتماد أراء لجان متخصصة في هذا المجال المعتمدة في آرائها على بعض المعايير مثل مقدار التوزيع في تحديد مفهوم التفوق أو مدى توفر الإمكانيات اللازمة لخدمتهم.

### 5-2 - أسلوب المصفوفة:

اقترح ب "الدوين" هذا الأسلوب لبيّح المجال للتعرف على موقع الطالب بين أبناء فصله أو مدرسة أو منطقته التعليمية أو حتى على مستوى الوطن وتتلخص فكرة هذه المصفوفة فيما يلي :

- يتم الاتفاق على المصادر المستخدمة "اختبارات، تقديرات المدرسين....".
- يتم تحديد مدى لتقدير كل مصدر من المصادر المستخدمة "ممتاز، جيد، فوق المتوسط، متوسط، دون المتوسط، ضعيف"

- يعطى كل تقدير من التقديرات السابقة وزنا معيناً، فيعطى الامتياز درجات، وفوق المتوسط درجات، والمتوسط درجات، ودون المتوسط درجتان، والضعيف درجة واحدة.
- تحصى عدد التقديرات التي حصل عليها الطالب لكل مصدر على حدة .
- يضرب كل تقدير في الوزن المخصص له.
- يجمع حاصل الضرب لينتج التقدير العام للطالب، وبعد إتمام تلك العمليات تصاعدياً بحسب التقدير العام ومن ثم يتم اختيار نسبة معينة.

### 3-5 - دراسة الحالة:

هي عبارة عن جمع البيانات والمعلومات من مصادر مختلفة ومتنوعة ثم تحليلها للتوصل إلى تشخيص وتحليل دقيقين، ويتخلص هذا الأسلوب في أن تقوم لجنة متخصصة يمثل أعضاؤها مجالات مختلفة سواء إدارية أو فنية تختار المتفوقين من خلال مجموعة معايير تضعها لنفسها بالإضافة إلى توافر لها معلومات مختلفة من مصادر أخرى.

### 4-5 - أسلوب الباب الدوار:

يعتمد هذا الأسلوب على مفهوم "رينزولي" وآخرين للموهبة حيث أن كثير من الطلاب يظهرون تفوقهم فقط تحت ظروف صعبة وفي أوقات مختلفة، لذا تتاح الفرصة لجميع الطلاب المشاركين فيما يسمى بغرفة مصادر التعلم تحت ظروف قواعد محددة، ويتيح هذا الأسلوب للطلاب الدخول والخروج تبعاً لحاجاتهم في فترات محددة.

(محمد مسلم حسن وهبة، 2007، ص 8.7).

ولتصنيف الموهوبين أساليب يتم إتباعها منها استخدام أكثر من معيار مثل مقدار التوزيع في تحديد مفهوم التفوق، أسلوب المصنوفة، دراسة حالة وأسلوب الباب الدوار.

**(6) - النظريات المفسرة للموهبة:**

لقد حظي موضوع الموهبة باهتمام كبير لدي علماء النفس وعلوم التربية وعليه فقد ظهرت مجموعة من النظريات المفسرة للموهبة نذكر أهمها:

**1-6 - نظرية الحلقات الثلاث لرينزولي:**

يركز نموذج جوزيف رينزولي "joseph renzulle" على السمات العقلية ذلك أن الأفراد حتى يوصفوا ويصنفوا في خانة الموهوبين فإنهم في حاجة لأكثر من الذكاء العام ليتسنى لهم ذلك لاسيما وأن سلوكهم يعكس تفاعلا بين ثلاث مجموعات من السمات البشرية:

- قدرة عامة فوق المتوسط.
- مستوى عالي من المثابرة و الدافعية.
- مستوى عالي من الإبداع.

(فتحي عدد الرحمن جروان، 1999، ص 59).

يوضح "عادل عبد الله" محمد تداخل الحلقات الثلاث حيث يتمثل أو لها في وجود مستوى فوق المتوسط من الذكاء سواء تعلق ذلك بالقدرة العامة أو القدرات الخاصة وهو بذلك يتفق مع المفهوم العام للموهبة الذي يحدد مستوى ذكاء الفرد الموهوب على أنه يوازي انحرافين معيارين أعلى من المتوسط مع تفوق بارز في مجال الموهبة الذي يميز الفرد في حاجة الفرد إلى أن يتمكن من التفكير الإبتكاري وهو بذلك يتفق أيضا مع بمثابة عامل حاسم وهام بالنسبة للموهبة أيا كان مجالها أو نوعها، حيث لا بد أن يكون الفرد قادر على التفكير الأبتكاري في مجالها موهبته. بينما يتمثل ثالثة وآخر تلك المجموعات الثلاث أهمها في بالتزام قوي لي يقوم بالمهمة المطلوبة وهو ما يمثل الدافعية التي تعد بمثابة السمة التي اعتبرها الكثيرون عاملا هام وأساسيا بالنسبة للموهبة. وحتى تتوفر بيئة دعامة للموهبة ومحفزة لها مع تقديم مجموعة من المهام الشيقة له يمكنها أن تجذب انتباهه واهتمامه.

(عادل عبد الله محمد، 2005، ص115).

**2-6 - نظرية الهرم الثلاثي:**

أعد هذا النموذج من طرف "روبرت ستينبرج" الذي أقران الموهبة العقلية لا يمكن تمثيلها بنسبة ذكاء واحدة، وحدة ثلاث أنواع رئيسية للذكاء يتم في إطارها اعتبار الأفراد الذين يمتلكونها الموهوبين وهي:

● **الموهبة التحليلية:** وهي تلك المهارات التي يصير الفرد من جرائها مفكر بارعا حيث يصبح بإمكانه أن ينظر لأي موقف عند تناوله من مختلف جوانبه ويقوم بتقييم تلك الجوانب بعد أن يعمل على تكوين نظرة شاملة عنه ويحلله إلى عناصره المختلفة ودقائقه الصغيرة.

(عادل عبد الله محمد، 2005، ص 108).

● **الموهبة التركيبية الابتكارية:** وهي المهارة التي تمكن صاحبها من التفكير بالاستقلالية وجعله شخص منتجا للأفكار وتوليدها، وهو ما يجعله أكثر تميز عن غيره في هذا الإطار، وهذا إلى جانب القدرة على الاستبصار والتخمين والحدثة، وهذا كله من شأنه أن يقدم أكثر من حل أصيل لمشكلة واحدة.

● **الموهبة العلمية:** وتعني تطبيق القدرات والمهارات الإبداعية أو التحليلية بنجاح في الموقف اليومية العلمية، ويقدم لنا "ستيرنبرج" مثالا عن ذلك وهو "سيليا"، التي أو ضح أنه بإمكانه دخول بيئة جديدة و بمجرد اكتشافها لعوامل نجاح الفرد الذي هو من هذا البيئة الجديدة على "سيليا" أن تقوم بتقليده فيها كان يقوم به لتحرز النجاح نفسه.

ويرى "ستيرنبرج" أن جزءا محوريا من الموهبة ينسق بين القدرات الثلاث ويعرف متى يستخدم أي واحدة منها، والموهبة يتم رؤيتها كتوازن لإدارة جديدة للقدرات الثلاث، والشخص الموهوب هو مدير ذاتي عقلي جيد، وفي عام 2000 قام "ستيرنبرج" بتعديل نظرية للهرم الثلاثي ليعتبر الحكمة كفرع في الذكاء العقلي يتركز الحكمة في الاهتمام باحتياجات ورفاهة الآخرين، والحكمة العالية عادة تأخذ شكل النصيحة الجيدة للآخرين و للنفس.

(السيد إبراهيم السمدوني، 2009، ص 64).

### 3-6 - النموذج النفسي:

يعد أبرهام تاننيوم "Abraham tannenbom" أحد المهتمين بالموهبة والموهوبين من خلال تقديمه للنموذج النفسي الاجتماعي حيث إعتبر الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد ليصبح منتجا للأفكار البشرية التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا.

(محمد حسين قطناني وهشام يعقوب مريزيق، 2009، ص 26).

وأن الموهبة كأداء لا تتطور عند الأطفال بل تلمس أنها لا تلبث أن تتحول إلى مهارة أدائية تحت تأثير العوامل الخماسية التالية: (العوامل غير العقلية، القدرة الخاصة، عوامل الصدفة أو الحظ، العوامل

البيئية، القدرة العقلية العامة)، والتفاعل معها فالقدرات الكامنة لدى الأطفال الموهوبين من شأنها أن تجعل أفراداً متميزين بمستوى أداء مرتفع إذا ما تهيأت لهم الظروف المواتية لذلك، كما يجعل باستطاعتهم أيضاً التواصل إلى أفكار مبتكرة وحلول جديدة للمشكلات القائمة في مجالات الأنشطة المختلفة التي تسهم في جودة الحياة الإنسانية في جوانبها الخلقية أو الجسمية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو العقلية أو الجمالية ومن هذا المنطلق فهو يميز الموهبة كاستعداد فطري وكقدرة متميزة على الأداء ويذهب إلى أن الطفل الموهوب في هذا الإطار هو ذلك الطفل الذي يتوفر لديه الاستعداد أو الإمكانية لي يصبح منتجا للأفكار في أي مجال من مجالات الأنشطة ويكون من شأن هذه الأفكار تدعيم الحياة البشرية أخلاقية وعقلية و انفعالية واجتماعيا وماديا وجماليا وعندما يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة وما بعدها يكون باستطاعته أن يحقق إنجازا ملموسا في أحد مجالات الموهبة.

(عادل عبد الله محمد، 2005، ص 102).

و يقدم "تانيوم" خمسة عوامل تساهم في ظهور الموهبة وتبلورها وانتقالها من مجرد استعداد نظرية للموهبة إلى قدرة أدائية متميز ويقع كل عامل من هذه العوامل الخمسة في إطار بعد دينامي وآخر ساكن بحيث تظل الأبعاد الساكنة ثابتة أو محددة، أما الأبعاد الدينامية فتكون عريضة للتغير، كما أنها تتأثر بالعوامل البيئية، إلى حد كبير وهو الأمر الذي يضيف كثيرا إلى أهمية تلك البيئة التي ينشأ الفرد فيها ويمكن تناول تلك العوامل الخمسة من هذا المنطلق على النحو التالي:

(عادل عبد الله محمد، 2005، ص 105-106).

#### أ- القدرة العقلية العامة:

وهي ما يعبر عنها بنسبة ذكاء الفرد، ويتم الكشف عنها باستخدام اختبارات الذكاء، كاختيار بينية وهي شرط أو رده الكثير من الباحثين في تحديد هم للموهوبين.

#### ب- القدرة الخاصة:

تتمثل القدرة الخاصة في جملة المهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد في مجال نوعي لرعيته والمرحلة العمرية التي تظهر فيها من ميدان إلى آخر، ويرى "تانيوم" أن الموهبة الأبدية عادة ما تظهر في سن الرشد، بينما قد تظهر المواهب الرياضية والأدائية والأكاديمية في سن مبكرة.

(فتحي عبد الرحمن جروان، 1999، ص 64).

**ج)- عوامل الصدفة أو الحظ:**

وتعني تلك الظروف الحياتية غير المتنبأ بها، والتي تتيح للفرد أن يكون في المكان والزمان المناسبين لتحقيق الموهبة.

(أحمد محمد الزغبى، 2003، ص 48).

**د)- العوامل البيئية:**

وتلعب العوامل الظرفية أو البيئية دورا كبيرا في تشكيل قدرات الفرد وفي تتميتها أو إبرازها إلى حيز الوجود وتشمل هذه العوامل تأثير الوالدين والمعلمين والرفاق والمجتمع ووسائل الإعلام وغيرها، بالإضافة إلى توافر المناخ الملائم كي تعبر عن ذاتها ويعتمد بروز الموهبة بدرجة كبيرة على روح العصر والحالة الراهنة للتطور الحضاري.

(فتحي عبد الرحمن جروان، 1999، ص 64).

**ه)- العوامل غير العقلية:**

وتتضح في الدافعية والإدارة والرغبة في تأجيل الحالي سعيا وراء الإنجاز و التفوق المستقبلي.

(أحمد محمد الزغبى، 2003، ص 48).

ومن هذا نجد أن هناك عدة نظريات مختلفة اهتمت بتفسير الموهبة فنظرية الحلقات الثلاث اهتمت بالسمات العقلية لا يمكن تمثيلها بنسبة ذكاء واحدة حيث أن النموذج النفسي الإجتماعي أن هناك عوامل تؤثر على الموهبة وهي العوامل الغير العقلية، والقدرة الخاصة، عوامل الصدفة أو الحظ والعوامل البيئية و القدرة العقلية العامة.

**7)- مشكلات الطلاب الموهبين:**

يتعرض الطلاب الموهوبين لمعظم المشكلات التي يتعرض لها الطلاب بصفة عامة أثناء نموهم إلا أنه يمكنهم التغلب على كثير منها نظرا لذكائهم المرتفع الذي ييسر لهم التعامل مع هذه المشكلات و حلها، ولا يعني ذلك أنهم يمكنهم مواجهة جميع المشكلات دون توجيه من هم أكثر سنا منهم كالأباء و المعلمين، وفيما يلي بعض المشكلات التي تواجه الموهوبين:

● عدم ارتياح بعض المدرسين للطلاب الموهوبين لأنهم لا يحبون الانقياد والتبعية، وذلك لأنهم مندفعون ومن ذوي الأفكار الغريبة وغير تقليديين ويبحثون عن التغيير في المجالات التي تطلب إظهار روح المغامرة ويميلون إلى عدم النظام لاستخدام المدرسين لأساليب تدريسية روتينية وتقليدية تبعث الملل

في نفوسهم وتدفعهم إلى محاولة التغيير الوتيرة عن طريق إثارة الفوضى كمؤشر على عدم رضاهم مما يحدث داخل الفصل.

- عدم اهتمام الموهوبين بالحصول على درجات عالية وانعدام الرغبة لديهم في تكملة الواجبات المدرسية بسبب شعورهم بعدم تلبية المناهج و المقررات الدراسية المقدمة لهم لحاجاتهم.
- إن أهم ما يميز الطالب الموهوب هو ارتفاع عامل السيطرة لديه مما يجعله يفضل العمل منفرد في كثير من الأحيان والرغبة في التواصل إلى حلول منفردة لمشاكله.
- إقرار مناهج وخطط للدراسة محددة بزمان معين ومحتوى معين لا تتعدد ولا تخالفه.
- قيام بعض المعلمين بتدريس بمواد غير مؤهلين علمياً لتدريسها
- إصرار المعلم على قبول إجابة واحدة دون غيرها وعدم تشجيعه للتفكير الحر والمبدع
- استخدام الأساليب التسلطية في التعامل مع الطلاب.

(محمد مسلم حسن وهبة، 2007، ص 48.47.46).

فيواجه الطلاب الموهوبين عدة مشاكل في حياتهم مثل شعورهم بملل من المناهج المدرسية المقررة و شعورهم بأنهم مقيدون من طرف المعلمين مما لا يسمح لهم بالتفكير الحر والإبداع.

### 8- قياس و تشخيص الأطفال الموهوبين:

تعتبر عملية تشخيص الأطفال الموهوبين عملية معقدة تنطوي على الكثير من الإجراءات والتي تتطلب استخدام أكثر من أداة من أدوات قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين، ويعود السبب في تعقد عملية قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين إلى تعدد مكونات أو أبعاد مفهوم الطفل الموهوب، وتتضمن هذه الأبعاد القدرة العقلية، والقدرة الإبداعية، القدرة التحصيلية، والمهارات والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية والعقلية، ومن أبعاد عملية قياس وتشخيص الطفل الموهوب.

#### 1-8 - مقاييس القدرة العقلية:

تعتبر القدرة العقلية العامة المعروفة مثل مقياس "ستانفورد بينيه" أو مقياس "وكسلر" من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة العقلية العامة للمفحوص، والتي يعبر عنها بنسبة الذكاء ويعتبر الطفل موهوباً إذا زادت نسبة ذكائه عن إنحرافين معياريين فوق المتوسط.

#### 2-8 - مقاييس التحصيل الأكاديمي:

تعتبر مقاييس التحصيل الأكاديمي من المقاييس المناسبة في تحديد قدرة المفحوص متفوقاً من

الناحية التحصيلية الأكاديمية إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90%.

### 3-8 - مقاييس الإبداع:

يعتبر مقاييس "تورانس" للتفكير الإبداعي من المقاييس المعروفة في التفكير الإبداعي وكذلك مقياس "تورانس" و"جيلفورد" للتفكير الإبتكاري، ويعتبر المفحوص مبدعا إذا حصل على درجة عالية على مقاييس التفكير الإبداعي والإبتكاري.

### 4-8 - مقاييس السمات الشخصية:

تعتبر مقاييس السمات الشخصية والعقلية التي تميز ذوي التفكير الإبتكاري المرتفع عن غيرهم وأحكام المدرسين من الأدوات المناسبة في التعرف على السمات الشخصية والعقلية، كما تعتبر أحكام المدرسين من الأدوات الرئيسية في التعرف على الأطفال الموهوبين وتتكون أحكام المدرسين من خلال ملاحظة المدارس للطلبة في المواقف الصفية واللاصفية، وطرحه لنوعية معينة من الأسئلة وإستجاباته المميزة وتحصيله الأكاديمي المرتفع وميوله الفنية والموسيقية والرياضية.

(صلاح عبد الحميد، 2011، ص 71.72.73).

فعملية تشخيص الأطفال الموهوبين تتطلب، استخدام أكثر من أداة لقياس وتشخيص الموهوبين ومن أبعاد عملية القياس والتشخيص نجد مقاييس القدرة العقلية، مقاييس التحصيل الأكاديمي، مقاييس الإبداع، مقاييس السمات الشخصية.

## 9- طرق و أدوات الكشف عن الموهوبين

### 1-9 - محك الذكاء:

كان "تيرمان" أكثر من غير اعتزاز بهذا المحك ومقاييسه فقام باستخدام مقياس "ستانفورد" بينية للذكاء ورأى أن الموهوب و المتفوق عقليا هو من يحصل على درجات على هذا المقياس بحيث تضعه أفضل 1% من المجموعة التي ينتمي إليها في ضوء مستوى الذكاء.

### 2-9 - محك التحصيل الدراسي:

وحسب هذا المحك يشمل التفوق أولئك الذين يتميزون بقدرة عقلية عامة ممتازة ساعدتهم على الوصول في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى مرتفع.

### 3-9 - محك التفكير الإبتكاري:

ويعتمد هذا المحك على إظهار المبدعين والموهوبين من الأطفال الذين يتميزون بدرجة عالية من الطلاقة والمرونة والأصالة في أفكارهم بحيث يحاول هذا المحك الكشف عن الفرد المميز الفريد

وغير المؤلف وبيان مدى تباين الموهوب عن غيره في طريقة تفكيره.

#### 4-9 - محك الموهبة الخاصة:

إتسع مفهوم التفوق العقلي بحيث لم يعد قاصرا على مجرد التحصيل في المجال الأكاديمي فقط بل نجده في مجالات خاصة تعبر عن مواهب معينة لدى التلاميذ أهلتهم كي يصلوا إلى مستويات أداء مرتفعة في هذه المجالات.

#### 5-9 - محك الأداء أو المنتج:

في هذا المحك يتوقع من الأطفال أن يعطوا الأداء والإنتاج المتفوق في مجال متخصص.

(صلاح محمد عبد الحميد، 2001، ص 85).

فللكشف عن الموهوبين نعتمد على عدة محكات مثل محك الذكاء، محك التحصيل المدرسي، محك التفكير الإبتكاري، محك الموهبة الخاصة ومحك الأداء أو المنتج.

#### 10- طرق تدريس الموهوبين:

يتطلب تحقيق الأهداف استخدام أساليب في التدريس متميزة عما هو مألوف في الصف العادي مثل:

- التسريع في تقديم المعلومات.
- استخدام أنماط من الأسئلة والمهام التي تؤكد على استخدام المعرفة أكثر من اكتسابها.
- تنويع الأساليب المستخدمة في التدريس مثل:
  - التعليم الفردي.
  - التعليم التعاوني.
  - الرحلات الميدانية.
  - النقاشات الجماعية.
  - المحاضرات.
- توفير فرص لجعل أنماط التفاعل الصففي في عدة اتجاهات معلم - طالب، طالب - معلم، طالب - طالب.

استخدام استراتيجيات متعددة تعمل على تطوير التفكير في مستوياته العليا و منها:

### 1-10 - إستراتيجية حل المشكلات:

وتتمثل في التعريف بالمشكلة، وجميع المعلومات، افتراض الحلول، فحص الحلول، اختيار الحل الأفضل، تطبيق الحلول المناسبة.

### 2-10 - إستراتيجية طرح الأسئلة:

وتتمثل بتوجيه أسئلة للطلبة تتطلب مهارات عالية من التفكير مثل أسئلة التفسير، أسئلة المقارنة، الأسئلة الافتراضية، الأسئلة المشجعة على القراءة الواعية.

### 3-10 - إستراتيجية الاستقراء:

وهي الإستراتيجية التي تفرض على الطلبة تتبع الأجزاء للوصول إلى الكل، أي البحث عن القاعدة أو الأساس من خلال معطيات معقدة أو من خلال مجموعة من الأمثلة.

### 4-10 - إستراتيجية اللعب:

وهي إستراتيجيات الممتعة وتتطلب عملاً متواصلًا وتعزز التفاعل الاجتماعي بين الطلبة وأكثر ما تستخدم هذه الإستراتيجية في مجال الحساب.

(خولة أحمد يحي، 2006، ص 302).

ويقترح أحمد حامد منصور 1989 بعض النصائح في طرق التدريس التي تشجع على الابتكار

والإبداع و من بينها:

- إبداء الحب والاهتمام بالتعلم.
- تعويد التلاميذ على إنتاج إجابات متنوعة.
- تعويد التلاميذ على المشاركة الآخرين، وتبادل الآراء والأشياء معهم.
- البعد عن التسلط والتهديد باستخدام العقاب.
- المشاركة في التفاعلات الوجدانية.
- تعويد التلاميذ على أساليب التعلم الذاتي ومواصلة القراءة و التفكير.
- مراعاة الفروق الفردية، وأن تكون البيئة قادرة على استثارة التعلم.
- حسن الأداء.
- التعاون وتبادل الخبرات والتعلم سويًا.

(رمضان محمد القذافي، 2000، ص 152).

فالموهوبين يتطلبون طرق تدريس تختلف عن الطرق العادية كتتويج الأساليب المستخدمة في التدريس وإستخدام عدة استراتيجيات تساعد على تطوير وتنمية التفكير.

### 11- خصائص معلم الموهوبين:

إن معلم الموهوبين يعد ركنا أساسيا في رعايتهم وتربيتهم لذلك يقترح بعض الباحثين ضرورة أن تتوفر فيه الصفات العامة الآتية:

- أن يؤمن بأهمية تعليم الأطفال الموهوبين وأن يكون ملما ببيكولوجية الموهوبين ومعنى التفوق و الابتكار.
- أن يتقن المادة التي يقوم بتدريسها متخصصا، وأن يكون قادرا على رسم برنامج دراسي متكامل يوفر لتلاميذ الموهوبين خبرات متعددة ومتنوعة.
- أن يجيد طرق التدريس المناسبة للمتفرقين والتي تتماشى مع حاجاتهم إلى تناول الموضوعات بعمق أكثر من غيرهم. ولا يلزم تلاميذ بالتطابق في الأفكار، وإلا أخدم روح الابتكار لديهم وإن يوفر لهم الحرية حتى يحاول تجربة ما لديهم من إمكانياته.
- أن يكون واسع الإطلاع لديه دراية بطرق البحث في المجالات العلمية والتخصصية.
- أن تتوفر لديه بصيرة نافذة تساعد على اكتشاف الإمكانيات الكامنة في كل تلميذ.
- أن تكون لديه القدرة على القيادة الأطفال الموهوبين من خلال أنشطتهم وجماعاتهم المدرسية، وأن يكون قادرا على تحقيق التوافق بينهم و بين زملائهم العديدين.
- أن يكون على اتصال دائم بكل من يتعاملون مع تلاميذه، كأولياء الأمور والأخصائيين الاجتماعيين والمدرسين وغيرهم.

(عبد الرحمن سيد سليمان، 2001، ص 54).

فالمعلم الموهوبين دور فعال في قدم الطفل الموهوب لذلك يجب أن تتوفر لديهم عدة خصائص بما فيها إتقان المادة، وأن يكون واسع الإطلاع.

**خلاصة الفصل:**

ومن هذا نستخلص أن الموهبة هي قدرة تساعد الفرد على الوصول إلى مستوى أداء مرتفع و كذلك فإن للموهوبين عدة خصائص تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين ولتفسير الموهبة نعتمد على عدة نظريات مثل: نظريات الحلاقات الثلاث ، نظريات الهرم الثلاثي والنموذج النفسي الاجتماعي .

## الفصل الثالث

### صعوبات التعلم

#### تمهيد

- 1 . التطور التاريخي لمصطلح صعوبات التعلم
- 2 . تعريف صعوبات التعلم
- 3 . صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها
- 4 . تصنيف صعوبات التعلم
- 5 . خصائص ذوي صعوبات التعلم
- 6 . أسباب صعوبات التعلم
- 7 . النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم
- 8 . تشخيص صعوبات التعلم
- 9 . التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم

#### خلاصة الفصل

**تمهيد:**

يعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، حيث كان الاهتمام بالتربية الخاصة سابقاً منصباً على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، ولكن يعانون من مشكلات تعليمية، فقد بدأ المختصون في التركيز على هذه الفئة بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم عندها وخاصة في الجوانب الأكاديمية والحركية والإنفعالية، ولهذا فإن مجال صعوبات التعلم قد أصبح من المجالات التي تشغل بال الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، والباحثون فيه يتعرضون لدراسة الخصائص المميزة للذين يعانون صعوبات التعلم، والتعرف على طبيعة تلك الصعوبات وأنسب إستراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان.

**1. التطور التاريخي لمصطلح صعوبات التعلم:**

لم يكن مجال صعوبات التعلم جهوداً موحدة من قبل تخصص واحد بل إشتراك، ومازال تشترك تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلم، إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف لإختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره.

ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين (19) و(20)، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن (19) وبالتحديد قبل 1900 . كان منبثقا عن المجال الطبي، وخاصة العلماء والمهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام، أما دور التربويين وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن (20)، وما إن إنتصف القرن (20) حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المختصين في مجال التخلف العقلي بالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى.

**(خطاب محمد عمر، 2006، ص 19.18).**

وفي الستينات من القرن الماضي، ظهر مصطلح صعوبات التعلم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم، وفي نهاية الستينات أصبحت صعوبات صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأى إعاقة أخرى، وخاصة مع صدور القانون الأمريكي 230/91.

أما في السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 142/94 والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الإحتياجات الخاصة بشكل عام، حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم.

وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات، وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975 الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم، قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للذين لديهم صعوبات التعلم.

**(خطاب محمد عمر، 2006، ص 19.18).**

**2). تعريف صعوبات التعلم:**

قد عرف مفهوم صعوبات التعلم تعريفات كثيرة ويمكن ذكر بعضها حسب السياق التاريخي:

**1.2. تعريف كيرك لصعوبات التعلم (1963):**

صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الهجاء وإجراء العمليات الحسابية الأولية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية، أو إعاقات التخلف العقلي أو الإضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي.

(خطاب محمد عمر، 2006، ص 22).

لقد ركز (كيرك) في تحديده لذوي صعوبات التعلم على محك الإستبعاد بحيث إستبعد الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلم ناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية، أو الإعاقات التخلف العقلي أو الإضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي.

**2.2. تعريف باربرا بيتمان (1964):**

الأطفال الذين يعانون من إضطرابات في التعلم هو أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي بين قدراتهم العقلية الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي، والذي يعزى إلى إضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أولاً مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو إضطراب إنفعالي شديد أو فقدان الحواس.

(السيد سليمان عبد الحميد، 2000، ص 105).

نلاحظ في هذا التعريف أنه تم التركيز في تحديد ذوي صعوبات التعلم على محك التباين بين القدرات العقلية الكامنة لدى الطفل ومستوى أدائه الفعلي، وكذلك على محك الإستبعاد للأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي، أو حرمان تربوي، أو إضطراب إنفعالي شديد، أو فقدان الحواس.

**3.2. تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم:**

مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في إكتساب وإستخدام القدرة على الإستماع أو التحدث أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، ناهيك عن وجود بعض المشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الإجتماعي، والتفاعل الإجتماعي.

(مصطفى فتحي الزيات، 1999، ص 121).

**3.2. التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكية:**

إن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم هو مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائياً بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم الإستماعي والفهم القرائي أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية أو الإستدلال الحسابي أو التهجي، ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات 50% أو أقل من تحصيله المتوقع وذلك إذا ما أخذ في الإعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل.

(السيد عبد الحميد، 2000، ص 106).

**4.2. تعريف مجلس الروابط الوطنية لصعوبات التعلم:**

صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الإضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في إكتساب وإستخدام الإستماع والكلام والقراءة والكتابة والإستدلال والقدرات الرياضية.

إن هذه الإضطرابات تظهر في أداء الأفراد وتنشأ من عوامل داخلية وليست خارجية ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، يمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات السلوكية والنفسية لا يتسبب عنها في ذاتها صعوبات في التعلم لدى الأفراد وحتى في حالة مصاحبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبي والتأخر الدراسي والإضطرابات الإنفعالية أو الاجتماعية أو المؤثرات

البيئية مثل الفروق الثقافية، التعلم غير الكافي أو غير المناسب، أو العوامل النفسية، فإن صعوبات التعلم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنها عوامل مؤثرة في حدوثها.

(الشرقاوي، 2000، ص 12.11).

نستنتج من خلال التعاريف أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو الطفل الذي يعاني من مشكل أو خلل واحد أو أكثر من العمليات الذهنية يظهر ذلك من خلال القراءة أو الكتابة أو الحساب، نجد أن الطفل يعاني عجز أثناء استخدامه اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا إضطراب يمكن الكشف عنه أثناء تحصيل الدراسي للطفل بحيث يمكن معرفة أن هذا الطفل لديه صعوبة في التعلم.

### 3. صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها:

للزيادة في تحديد مصطلح صعوبات التعلم لا بد من إبراز بعض المفاهيم المشابهة لها والتي قد يمكن الخلط بينها وبين مفهوم صعوبات التعلم، ومعظمها تكمن فيما يلي:

#### 1.3. بطيء التعلم:

الطفل بطيء التعلم هو الذي تتراوح نسبة 50% و 84%، ويظهر تقديرا منخفضا في مجال التعليم الأكاديمي، لكنه في المقابل لا يختلف عن بقية زملائه وأقرانه من نفس الصف في تقديره لذاته في جوانب أخرى، ويزداد إتقان التعلم لديه عن طريق التكرار لذا يطلق عليهم أحيانا الفئة الحدية.

(محمد حسن العمارة، 2002، ص 79).

#### 2.3. الإعاقة التعليمية:

المعاق تعليميا هو الذي يعاني من نقص قدراته على التعلم بمحاولاته المختلفة على مزاوله السلوك الإجتماعي السليم لما يعانيه من قصور جسمي، حسي، عقلي وإجتماعي.

(محمد حسن العمارة، 2002، ص 79).

**3.3. الإضطراب التعليمي:**

المضطرب تعليميا هو الذي يعاني من إعتلال صحي أو إعاقة بدنية، كما يعاني من إنخفاض في نسبة ذكائه، مما ينتج عنه صعوبة مسايرة المناهج وتكون المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل المسببة والرئيسية المعيقة للتعليم.

وفي موسوعة التربية الخاصة يشار إلى أن مصطلح " الإضطراب التعليمي " يتعلق بضعف جسمي أو عصبي يؤثر في إنجازات الفرد الاجتماعية والأكاديمية.

(السيد عبد الحميد سليمان، 2000، ص 131).

**4.3. مشكلات التعلم:**

تعود مشكلة التعلم لدى التلميذ إلى البيئة (حرمان إقتصادي ثقافي، نقص الفرص للتعلم، تعليم غير كافي، مجموعة متغيرات الأسرة، إضافة إلى عوامل خارجية أخرى).

(السيد عبد الحميد سليمان، 2000، ص 145).

**5.3. التخلف الدراسي:**

التلميذ المتخلف دراسيا هو الذي لا يستطيع تحقيق المستويات التحصيلية المطلوبة منه في الصف الدراسي ويكون متأخرا في تحصيله الدراسي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه في الصف، وهذا عائد لأسباب عديدة فمنها التربوية، الأسرة الاجتماعية، الصحية، وهذا يرتبط بقصور وإنخفاض نسبة الذكاء ويتسم أداؤه بالإنخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة.

(فيصل محمد خير الزراد، 1998، ص 27.26).

كانت هذه أهم الفئات التي تعاني من مشكلات تعليمية يمكن أن تتداخل مع مشكلة ذوي صعوبات التعلم، وإن إشتكت في أنها توجد كلها في دائرة التعليم إلا أنها تختلف كل فئة عن غير من حيث الخصائص التي تميزها، وفي طرق تشخيص كل مشكلة.

**4). تصنيف صعوبات التعلم:**

يرى الكثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم بضرورة تصنيف المشكلة، وذلك حتى يمكن سهولة التعرف عليها وتحديدها وتشخيصها والتعامل معها، ومنه فقد وجدت عدة تصنيفات وذلك من وجهات نظر العديد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم ومن تلك التصنيفات نجد:

هناك من يشير إلى أن صعوبات التعلم تنقسم إلى قسمين:

**1.4. صعوبات التعلم النمائية:**

وهي الصعوبات التي تشير إليها في تعريف الحكومة الإتحادية بالعمليات الأساسية، والتي تتمثل في صعوبات الإنتباه والذاكرة وإضطرابات التفكير وإضطرابات اللغة الشفهية.

(عبد العزيز الشخص، 1993، ص 93).

**2.4. صعوبات التعلم الأكاديمية:**

ويشمل هذا المصطلح على الصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالمنهجية والتعبير الكتابي والصعوبات الخاصة بالحساب.

(عبد العزيز الشخص، 1993، ص 93).

وهناك إتجاه آخر أشار إلى وجود ثلاثة أنواع من الصعوبات التعليمية المتمثلة في:

أ). صعوبات التعلم النمائية:

وتنقسم بدورها إلى:

صعوبات أولية: الإنتباه، الإدراك، الذاكرة.

صعوبات ثانوية: التفكير، الكلام، الفهم.

(السيد عبد الحميد السيد، 2000، ص 127).

وأكدت (زينب محمود شقير عام 2001):

على أن صعوبات التعلم النمائية المنتشرة بين الأطفال تتمثل في صعوبات اللغة والكلام والصعوبات الإدراكية والحسية، وصعوبات الإنتباه والتركيز وصعوبات الذاكرة والإحتفاظ، وصعوبات المعرفة والتفكير، بينما تمثلت صعوبات التعلم الأكاديمية في صعوبات الحساب، التعبير الشفهي، الكتابة والقراءة.

وتتضح صعوبات التعلم في العجز الذي يعاني منه التلميذ في القراءة الصحيحة ويظهر ذلك في عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة والتعبير اللفظي الغير الصحيح، وصعوبة في فهم وإستيعاب المادة المسموعة والمقروءة، وإبدال وحذف بعض الحروف من الكلمات، وعدم القدرة على إسترجاع الكلمات المخزونة سابقا.

(سيف الدين عيدون، 1990، ص 132).

ومما سبق يمكن القول بأن موضوع صعوبات التعلم يتألف من حالات متنوعة وواسعة ولعل على أهمها تتمثل في مشكلات القراءة واللغة والتي تعتبران جوهر صعوبات التعلم ولكن منهم من ذهب إلى أن صعوبات في الإنتباه تعتبر الأساس الذي يجب أن يؤخذ بعين الإعتبار، وعموما يمكن القول أن معظم التصنيفات قد أشارت إلى أن صعوبات التعلم تنقسم إلى نوعين، نمائية، والمتمثلة في صعوبة الإدراك، الإنتباه والذاكرة، والقسم الثاني والمتمثلة في صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تشمل بدورها صعوبة القراءة، الكتابة والحساب.

### 5. خصائص ذوي صعوبات التعلم:

يجمع الباحثون في مجال صعوبات التعلم على أن الذين يعانون من هذه الصعوبات ليسوا مجموعة متجانسة تماما، ومن هنا يمكن الحديث عن خصائص معينة تجمع بين جميع أفراد هذه الفئة، وهذا يعني أن بعض هذه الخصائص يمكن ملاحظتها عند تلميذ يعاني من صعوبات التعلم، وبعضها قد لا ينطبق، ويصنف بعض الباحثين هذه الخصائص في مجموعات وهي:

**1.5. خصائص عقلية ومعرفية:**

على الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل دراسية عامة إلا أنهم هناك منهم من يعاني من صعوبات القراءة أو الحساب أو الكتابة، ويتفق العديد من الباحثين على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء عن غيرهم، تتمثل في:

- انخفاض التحصيل الدراسي، سواء في مادة واحدة أو في كل المواد.
- اضطراب في العمليات التي تتطلب الذاكرة والتفكير، والإدراك والانتباه.
- عدم القدرة على الحكم والمقارنة والإستدلال والتقويم وحل مشكلات وإتخاذ القرارات.
- تبني أساليب معرفية غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة تتداخل وتؤثر تأثيرا سلبيا على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

(ناريان الرفاعي وآخرون، 1993، ص 180).

**2.5. خصائص سلوكية:**

يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية التي تمثل إنحرافا عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين الذين هم في سنهم، وهذه الخصائص تؤثر في عدم تقدم التلاميذ وقابليتهم للتعلم، ولقد إتفق العديد من أصحاب الدراسات حول وضع وتحديد هذه الخصائص المميزة لهذه الفئة ذوي صعوبات التعليمية أمثال "ناريان الرفاعي ومحمود عوض الله، (1993) وكريمان عويضة وكمال إسماعيل عام (1995)"، والمتمثلة فيما يلي:

- النشاط الحركي الزائد على رجو مفرط أو مرضي.
- العدوانية المرتفعة، القلق، الإندفاع، التدهور.
- الإتكالية والإعتماد على الآخرين.
- إهمال الواجبات المدرسية وعدم الاهتمام بالدروس.
- عدم القدرة على التفاعل الإجتماعي مع الزملاء داخل المدرسة أو خارجها.

(ناريان الرفاعي وآخرون، 1993، ص 180).

**3.5. خصائص إجتماعية:**

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكا هاما في الحكم على التلميذ السوي، لذا فإن غرس المهارات الاجتماعية وحب العمل الجماعي، وتحمل المسؤولية، أمور تتطلب الاهتمام من المعلمين والمدرسة والأسرة، ولكن الخصائص السلبية تعتبر محكا أيضا في الحكم على التلميذ الغير السوي، وفي هذا الصدد هناك عدة دراسات تناولت تلك الخصائص الاجتماعية للتلاميذ الغير الأسوياء أو أولئك الذين يعانون من صعوبات تعليمية، وهي:

- أنهم غير متوافقين شخصيا، أي أنهم أقل شعورا بالأمن الذاتي والشخصي وأقل شعورا بالإنتماء والحرية.
- غير متوافقين إجتماعيا، وخاصة في مجال علاقاتهم الأسرية والمدرسية، ونجدهم منخفضين في الذكاء الإجتماعي ومهارات الإتصال سواء اللفظية أو غيرها.
- لديهم إتجاهات سلبية نحو أنفسهم وزملائهم.
- عدم القدرة على إدارة الأدوار الاجتماعية المطلوبة منهم.

(محمد المرشدي، 1993، ص 51).

**4.5. خصائص نفسية:**

هناك العديد من الدراسات التي حاولت تحديد الخصائص النفسية المميزة لهؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من غيرهم من الأقران العاديين وسطرت على ما يلي:

- إنخفاض مفهوم الذات بأبعاده المختلفة الأكاديمي والإجتماعي.
- إنخفاض الدافعية للإنجاز وإنخفاض مستوى الطموح.
- الميل إلى التحكم الخارجي أكثر من التحكم الداخلي.
- إقبال التلاميذ على الدراسة أو إنصرافهم عنها، سلوك التلاميذ في المواقف المختلفة، مدى إقبالهم وإسهامهم فيها، وعلاقة التلاميذ فيما بينهم، التعرف على بعض قيم التلاميذ وعاداتهم.

(مصطفى حسانين، 1998، ص 23).

مما سبق يمكن القول بأنها كانت محاولة من قبل بعض الباحثين للإحاطة بخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم، وكشف نتائج عن عدد متنوع من الخصائص، ليس بالضرورة أن تجمع كلها لدى تلميذ واحد، بل ممكن أن نجد أحدها دون غيرها أو بعضها، ولكن هذه معظم الخصائص التي تميز هذه الفئة عن التلاميذ العاديين في نفس الصف الدراسي.

### 6). أسباب صعوبات التعلم:

يذكر "كيرك" و"كالف" (ترجمة عربية 1988)، أنه منذ ظهور مفهوم "صعوبات التعلم" والعلماء يحاولون بالبحث والتشخيص، معرفة أسبابها الرئيسية التي تقف خلفها، وحتى يتسنى لهم تركيز إهتمامهم العلاجي عليها، وينتج عن عمليات البحث والتشخيص هذه التعرف على معظم هذه الأسباب والتي تتمثل أساسا في العوامل الوراثية، إصابات الدماغ قبل وأثناء وبعد الولادة، العوامل الكيميائية الحيوية، الحرمان البيئي، سوء التغذية الشديد.

(معمرى بشير، 2007، ص 111).

والآن سنأتي إلى شرح بعض تلك الأسباب السابقة التي تقف وراء صعوبات التعلم:

### 1.6. إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط من أكثر الأسباب شيوعا حول صعوبات التعلم، وأن هذه الإصابة المخية يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها وذلك على النحو التالي:

### 1.1.6. الإصابة قبل الولادة:

لا ترتبط الإصابات المخية البسيطة هنا بالعوامل الوراثية ولكنها ترتبط بنقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل، وكذلك بالأمراض التي تصاب الأم خلال فترة الحمل مثل الحصبة الألمانية، الإدمان على الكحول، تناول العقاقير أو سقوط الأم الحامل بما يؤدي إلى إرتطام رأس الجنين وبالتالي إصابة المخ.

**2.1.6. الإصابة أثناء عملية الوضع:**

قد يتعرض الجنين أثناء عملية الوضع إلى إصابة في المخ هذه الإصابة قد تنتج عن الإختناق الذي يؤدي إلى نقص الأكسجين الذي يصل إلى المخ ومن ثم تحدث الإصابة، أو إصابة رأس الجنين بآلة من الآلات الطبية التي تستخدم في عملية الولادة مما يؤدي إلى إصابة المخ، وهذا النوع من الإصابات يعرف باسم الإصابات الميكانيكية، وهذا بالإضافة إلى حالات الولادات المتعسرة.

**3.1.6. الإصابة بعد الولادة:**

قد يولد الطفل سليماً معافى ولكنه قد يتعرض بعد ولادته لبعض الحوادث التي قد تؤدي إلى إصابة المخ كالسقوط أو الإرتطام، أو قد يتعرض لإحدى أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ، مثل: إلتهاب الدماغ، إلتهاب السحائي أو الحصبة، أو الحمى القرمزية، وهذه الأمراض يمكن أن تؤثر على المخ وغيره من أجزاء الجهاز العصبي المركزي.

**2.6. الحرمان البيئي والتغذية:**

أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي والتغذية على المثبرات الحسية والنفسية، التي تساعد الطفل على التعلم إلا أن نقص التغذية والحرمان البيئي (مؤثرات بيئية غير ملائمة)، لهما تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم، وهناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولى من حياتهم، يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم لديهم، كما أن الكثير من الأطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة، يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون المدرسة، وأن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر مراحل الدراسة المختلفة، وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية والإقتصادية للأسرة، وبين صعوبات التعلم.

(عواد أحمد أحمد، 1998، ص 98. 100).

**3.6. العامل الجيني:**

أوضحت نتائج الدراسات التي قام بها "ديكر وزميله" 1980 على عدد من عائلات كولورادو، والتي بحثت في القراءة حيث أعطيت إختبارات القراءة والإختبارات المعرفية والتي طبقت على 125 طفلا من ذوي صعوبات التعلم وأسرههم، وبعد إجراء مقارنة أدائهم بأداء المجموعة الضابطة، تبين وجود إختلاف في الأداء لدى الطلبة الذين لديهم خلل في القراءة بصورة واضحة عن أداء أطفال المجموعات الضابطة، مع وجود إختلاف واضح في الأداء والديه عن أداء والدي المجموعة الضابطة.

كما ظهر وبصورة مشابهة كدليل على السبب الجيني في الصعوبات التعليمية، ما بينته الدراسات التي أجريت على التوائم، حيث أشارت إلى أن كلا الطفلين التوأمين لديهم خلل في القراءة، مما يثبت دور العوامل الجينية في صعوبات التعلم.

(البطائنة محمد أسامة وآخر، 2005، ص 48).

ومما سبق يمكن القول أن الأسباب المشار إليها تشمل أطراف عملية التعلم الأساسية ومن ثم فإن حدوث أي خلل من مكونات أحد الأطراف قد ينعكس سلبا على عملية التعلم ويعوق تحققها بالشكل المرغوب فيه.

وبشكل عام يمكن القول بأن الأسباب ترجع إلى عاملين أساسيين هما، الفرد بجوانبه الشخصية المختلفة، صحية كانت أو إنفعالية أو معرفية أو إجتماعية عصبية، وإلى المحيط الخارجي بعناصره المختلفة من المدرسة، أسرة، جماعة الرفاق، والوسط الثقافي والقيمي بتباينه وتنوعه وتناقضه أحيانا.

**7. النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:****1.7. النموذج الطبي:**

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن المشكلة الأساسية التي تكمن وراء ظهور هذه الصعوبات هو الجانب الفسيولوجي حيث يحدث إختلال في الأداء الوظيفي للمخ والذي يعد السبب الرئيسي لصعوبات التعلم.

ويركز الإتجاه الطبي في التوصل إلى الأسباب الفسيولوجية التي تحدث هذه المشكلة، فمنها مثلا عدم التوازن في كيمياء الدم يسبب مشكلة سلوكية أو تعليمية، وعليه من الممكن تقديم معالجة طبية تتمثل

في بعض العقاقير التي تعمل على تصحيح وعلاج إختلال التوازن بين النصفين المخيين، الأيمن والأيسر، فإن إتجاه الطب المعاصر يحدد علاج العديد من اضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم بنوعها، أكاديمية ونمائية، وهناك أيضا مشكلات تحدث أثناء الولادة كالإختناق الذي يعيق وصول الأكسجين بكميات كبيرة أو كافية إلى الإندفاع مما قد يسبب هذه المشكلة .

(هالالاهان وآخرون، 2007، ص 435).

وإضافة إلى ذلك فإن هذا الإتجاه يفترض أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية، ويظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو، وتغيير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة في سلوك الطفل أثناء تعلمه، مثل: عسر القراءة، الوظائف اللغوية.

## 2.7. النموذج السلوكي:

يرى أصحاب الإتجاه السلوكي أن التدريس الغير المناسب الذي يتلقاه المتعلم هو الذي يعكس ظهور صعوبات التعلم لديه، ونجد هنا أن السلوك الأكاديمي هو عبارة عن إستجابات للمهام الأكاديمية، شأنه شأن السلوك الإجتماعي الذي هو إستجابة للمواقف والنواتج، وكما يرى "هالالاهان وآخرون، 2008" أن السلوك الأكاديمي والإجتماعي على حد سواء يتم تعامله من التغذية الراجعة البيئية، لهذا نجد أن هذا الإتجاه يركز بصورة أساسية على المتعلم بقدر ما يركز على البيئة.

(هالالاهان وآخرون، 2007، ص 439).

والإتجاه السلوكي للصعوبات التعليمية لا يخوض في متاهة معرفة طبيعة العمليات المعرفية التي يفترض أنها سبب في جعل الطفل يكتب مقلوبا مثلا، أو حل مشكلة رياضية ما بطريقة غير سليمة، بل يبحث أصحاب هذا الإتجاه أن أفضل الوسائل والإستراتيجيات التي تساعد التلميذ والطالب على التغلب عن هذه المشكلات الأكاديمية فيكون التركيز على السلوك الظاهر الذي يعبر عنه التلميذ سواء كان ذلك في مهارة الكتابة أو القراءة أو الحساب، إذ أن الصعوبات من وجهة نظر السلوكيين تنجم عن أسباب عديدة مثل الإختبار الغير الملائم للإجابات المستهدفة، أو عدم كفاية التعزيز اللازم، أو التعزيز في غير

موضعه، أو الإفراط في استخدام العقاب أو الثواب.

(جرار عبد الرحمن محمود، 2008، ص 114).

ومن شيوع الإتجاه السلوكي ومبادئه، إهتم العديد من الباحثين باشتقاق العديد من الإستراتيجيات التي تحكم أساليب التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعليمية، فيرى (هاردينج 1986)، بضرورة استخدام إستراتيجية أساسية في التعامل مع هؤلاء التلاميذ ألا وهي استخدام التعزيز الإيجابي لتكوين وتدعيم السلوكات المرغوبة، أما التعزيز السلبي فهو من أجل التخلي عن الأنماط السلوكية الغير المرغوبة، ويرى (جيرهيرت) بجدوى وفعالية الإستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي يستخدمها أصحاب التوجه السلوكي مع الأطفال الذين يفتقرون إلى التشجيع والإنجاز.

(مصطفى فتحي الزيات، 1998، ص 164).

### 3.7. النموذج البنائي:

يرى مؤيدو النموذج البنائي أن المهام التربوية التي يتم تقديمها للطلاب، يجب أن تكون من واقعه الحقيقي، ويتم تعلمها بواسطة الجانب الإجتماعي وهو من خلال التفاعل الإجتماعي، وبناء معارفهم من خلال المواقف الاجتماعية المعاشة والتي يتعرضون لها.

كما أن هذا الإتجاه يرى إلى المهام الأساسية للمدرسة، تتمثل في مساعدة التلاميذ على تطوير معاني جديدة، كالإستجابة للخبرات الجديدة عن طريق المشاركة مع الأقران، ومن ثم هم من يتعلمون من النتائج الطبيعية لسلوكهم، ويوصي أنصار هذا النموذج بما يلي:

. تقديم مهام حقيقية وتعليمية من واقع البيئة.

. الاهتمام بالتفاوض الإجتماعي والمسؤولية المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم- تقديم تمثيلات متعددة للمحتوى.

. تقديم تعليم متمركز حول الطالب.

(هالالاهان، وآخرون، 2007، ص 453).

## 4.7. النموذج المعرفي:

إن أصحاب الإتجاه المعرفي يرون أن المتعلم يقوم عادة بفعالية تناول العمليات المعرفية كالذاكرة والإنتباه مثلا، حتى يحدث تكاملا بين المعارف السابقة والحالية، وأن هذا التكامل يحدث فهما للمعلومات الجديدة، وقد قام الرواد في مجال صعوبات التعلم بدراسة الموضوع حيث كانت نتائج هذه الدراسات أن العديد من الطلاب ذوي الصعوبات يواجهون مشكلات تتعلق بالذاكرة منها: التسميع، التنظيم وأساليب التذكر.

(هالالاهان، وآخرون، 2007، ص 453).

ويعتقد علماء النفس المعرفيون أن هناك تفاعلا متوصلا بين المثيرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك، ويسمى (ألبرت بندورا) هذا التفاعل بالاحتمية المتبادلة، أو التبادل السببي ويعني هذا أن الإنسان يطور مفاهيم معينة حول المثيرات البيئية وعلاقة ببعضها، وهذه المفاهيم تؤثر بدورها في رد الفعل التي تحدث لديه، فالإتصال بين المثرات والإستجابات ليس كافيا، وإنما لا بد من دراسة العمليات المعرفية التي تتوسط هذه العلاقة.

(جرار عبد الرحمن محمود، 2008، ص 115).

## 5.7. النموذج التطوري:

يرى علماء النفس التطوريون أن هناك علاقة بين النضج والتعلم، فالنضج يحدد مستوى ما يستطيع الفرد أن يقوم به، بينما التعلم تحسين مستوى ذلك العمل ورفعته، ويقدم علم النفس مسار لنمو الأطفال العاديين في المراحل المختلفة ويتمثل النمو الجسمي الحركي، العقلي الإجتماعي والإنفعالي، ويمكن تفسير مظاهر صعوبات التعلم بأنها إنحراف عن مظاهر النمو العادي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أما بالنسبة للطلبة أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهم يعكسون نضجا بطيئا للعمليات الإدراكية والحركية واللغوية المتعلقة بالإنتباه، وأن تحرك الطفل تحركا غير مناسب، كأن تقدم له معلومات لم يكن متهيئا لتعلمها عبر مراحل نموه العقلي، وتضعف حينئذ قدرتهم على تطوير منظومات معرفية وتعديل هذه المنظومات في ضوء المعلومات الجديدة.

(جرار عبد الرحمن محمود، 2008، ص 115).

**6.7. النموذج التشخيصي العلاجي:**

الفكرة الأساسية التي يقوم على أساسها النموذج التشخيصي العلاجي هو أن بعض العمليات النفسية السيكلوجية أو المجالات الأكاديمية قد تتعرض للخطأ، ومن ثم تقدم برامج علاجية معينة تعمل على تقديم علاج لتلك العمليات الخاطئة حيث يشير في هذا الصدد (جورجنسون، 2002)، على أن النموذج التشخيصي العلاجي يركز على مجالات أكاديمية كالقراءة، أو كما يرى (سبيل 2003)، على أنه يركز على الإعاقات الشديدة والمتعددة، وغالبا ما يركز أخصائيو التشخيص والمعلمون على تحديد المشكلات التي تظهر في العمليات السيكلوجية كالذاكرة السمعية، حيث يفترضون أن بإمكانهم علاجهم، فإذا وجد التلميذ مثلا صعوبة في القراءة فيجب على أخصائي التشخيص أن يقوم بتقييم التلميذ ليرى فيما إذا كان يواجه مشكلات متعلقة بالذاكرة السمعية، أما بالنسبة للمفاهيم الحسابية فيجب التعرف على أي المفاهيم الرياضية التي قد تم التعرف عليها بعد التشخيص ومنها يستطيع التشخيصي علاجها وحلها.

ولذا يركز كلا من (سوانسون وتورجسين)، على أمرين هامين هما:

- . الإختبار الدقيق المناسب الذي يكشف عن صعوبات التعلم النوعية والمحددة التي يعاني منها التلاميذ، حيث أن الإختبار يستخدم بهدف التشخيص والتخطيط العلاجي.
- . التركيز على تجهيز المعلومات وهي تعتبر الإجراءات التي يتضمنها التفكير.

ومما سبق من عرض لأهم النظريات المفسرة لصعوبات التعلم يمكن القول، بأن وإن اختلفت وجهات نظر الباحثين حول الموضوع أو أسباب التي تكون وراء هذه المشكلة إلى الموضوع نفسه، والأهداف والغايات المنشودة هي نفسها، ألا وهي التعرف على هذه الفئة والإهتمام بها من زوايا مختلفة، كتحديد أسباب مشكلاتها وأنواعها والسعي نحو تشخيصها وفي النهاية تقديم حلولاً وعلاجات مناسبة لكل حالة، ويرجع هذا الإختلاف إلى تعقد المفهوم وتشعبه.

**(8). تشخيص صعوبات التعلم:****1.8. تعريف عملية تشخيص صعوبات التعلم:**

إن تشخيص هذه الصعوبات قد يكون أمراً معقداً ويستغرق وقتاً طويلاً نظراً لصعوبة التمييز بين هذه الصعوبات والمصطلحات التي تشابهها من تأخر وبطء التعلم، والتأخر المدرسي، ولكن قد قدم لعملية

التشخيص تعريفاً والذي يقصد به: تحديد نوع المشكلة أو الإضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها التلميذ مع معرفة درجة حدتها، وذلك بالإعتماد على محكات مختلفة للتعرف عليها.

(أحمد عواد، 1997، ص 130).

ويعرفه (مصطفى حسانين، 1998، ص 19):

بأنه: "العملية التي تجرى بهدف التعرف على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، في تذكر وفهم المفاهيم والتعميمات وإستعمالها في حل المشكلات الرياضية والبحث عن الأسباب التي أدت إلى هذه الصعوبات بهدف إقتراح أسلوب العلاج المناسب، في ضوء نمط تلك الصعوبات وأسبابها".

وبضيف (مجدي عزيز، 2002، 93):

بأن عملية تشخيص صعوبات التعلم هو: "الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لإكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته".

**2.8. محاقات تشخيص صعوبات التعلم:**

إن التشابه بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى (كالتأخر الدراسي، بطء التعلم، الإعاقة التعليمية، الإضطراب التعليمي، مشكلات التعلم، التخلف الدراسي)، يقود الباحثين إلى طرح السؤال الآتي:

. ماهي محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم والتميز بينهم وبين الأطفال والتلاميذ غير العاديين؟

**1.2.8. محك التباعد أو التباين:**

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب، في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حمالته وله مظهران:

**الأول:** التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي في مادة معينة.

**الثاني:** التفاوت في مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية، مثلاً: أن يكون متفوقاً في الرياضيات، عادياً في اللغات الأجنبية، ولكنه نجده يعاني من صعوبات تعلم العلوم أو الدراسات الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، مثلاً في اللغة

العربية، قد يكون طلق اللسان في القراءة الجيدة، في التعبير أيضا ولكنه يعاني من صعوبات إستيعاب دروس النحو مثلا، أو حفظ النصوص الأدبية.

(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 95).

### 2.2.8. محك الإستبعاد:

يستخدم هذا المحك كموجه أو مرشد للتعرف على صعوبات التعلم وعلى أساس هذا المحك فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى:

. حالات التخلف العقلي.

. حالات الإعاقة الحسية (العمليات، ضعف البصر، الصم، ضعف السمع).

. ذوي الإضطرابات الإنفعالية الشديدة (الإندفاعية، النشاط الزائد).

. حالات نقص فرص التعليم والحرمان الثقافي.

(أحمد عواد، 1997، ص 89).

ويقصد به أيضا عدم إدراج حالات التخلف العقلي والإعاقات الحسية والحركية وكذلك عدم إدراج حالات الإضطراب الإنفعالي بالإضافة إلى إستثناء حالات الحرمان البيئي ونقص فرص التعلم.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص 39).

### 3.2.8. محك التربية الخاصة:

يعني هذا المحك أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم يحتاجون إلى برامج تدريبية تعليمية علاجية، تصمم خصيصا للمعالجة مشكلاتهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الإضطرابات الدراسية والتي تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلم، وغالبا ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء الأطفال برامج فردية تختلف نوعا ما عما تقدمه للأطفال في الفصل المدرسي العادي.

### 4.2.8. المحك النمائي:

والذي يفيد في تقصي معدل النضج الطبيعي لدى الفرد وذلك إعتمادا على:

- . ظروف الحمل والولادة (عمر الأم أثناء الحمل، إتجاهها نحوه، أمراضها وعلاجاتها أثناء الحمل، مدته، طبيعة عملية الولادة، الحالة الصحية للطفل من حيث الوزن والطول ومحيط الجمجمة عند الولادة).
- . نمو الطفل بعد الولادة (طبيعة الرضاعة، المشي، النطق والكلام، التغذية، تحصينه عن بعض الأمراض: كالحصبة، أو شلل الأطفال).
- . صحة الطفل عند نموه (وجود عاهات أو أمراض خلقية، سلامة الحواس، إصابات عضوية كالحساسية أو الصداع).
- . المستوى الأكاديمي أو العقلي (مستوى تحليله الدراسي العام، مستواه في القراءة، الكتابة، الحساب، التواصل الإجتماعي، الأنشطة الفنية والرياضية، مستوى القدرة العقلية لدى التلميذ).

(فيصل محمد خير الزراد، 1998، ص 3736).

#### 5.2.8. محك التوجيه التربوي:

- بناء على تحقق محكي التباعد والإستبعاد، يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التشخيص بالطرق العادية وهناك عدة أسباب للتوجيه التربوي أكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم أبرزها:
- . لم يتم معرفة فيما إذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة.
- . لم يتم تحديد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.
- . عدم موثوقية تسارع وتيرة التقدم الأكاديمي في حال تشجيع مسألة تدريب مناطق خاصة في الدماغ.
- . عدم التأكد من صدق القرار بتفضيل أحد البرامج التربوية على الآخر اعتمادا على معرفة منطقة الدماغ ذات القصور الوظيفي.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص 40).

#### 6.2.8. محك العمليات النفسية الأساسية:

- إن القانون التربوي الخاص بهذه الفئة البشرية يشير بوضوح إلى أن تدني التحصيل الدراسي يكون نتيجة إضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية والتي تعود إلى:

. القدرات التي تكتسب بها المعلومات كالإستماع، النظر واللمس.

. القدرات التي تعالج بها المعلومات كالإنتباه والتمييز والذاكرة، وتمثيل المعلومات ودمجها وتشكيل المفهوم وحل المشكلات، إضافة إلى القدرات الضرورية الإستجابة كالكلام والحركة الجسمي.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص 39).

### 3.8. المراحل التي تمر بها عملية التشخيص:

وعملية التشخيص تمر بستة مراحل وهي:

#### 1.3.8. التعرف على التلاميذ ذوي الأداء التحصيلي المنخفض:

ويظهر هذا أثناء العمل المدرسي اليومي أو حسن مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الإختبارات الأسبوعية أو الشهرية.

#### 2.3.8. ملاحظة سلوك التلميذ في المدرسة:

يكون ذلك سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثل: كيف يقرأ؟ وما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها؟.

#### 3.3.8. التقويم الغير الرسمي لسلوك التلميذ:

ويقوم به المعلم الذي يلاحظ التلميذ وسلوكه وذلك لمزيد من التمعن والإهتمام، ويستقصي عن ظروف معيشتة ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري من واقع السجلات والبطاقات المتاحة له في المدرسة ويسأل زملائه عنه، ويبحث عن باقي المدرسين مستوياته التحصيلية في كل المواد التي يدرسها.

#### 4.3.8. قيام فريق الأخصائيين بالبحث عن حالة التلميذ:

يضم هذا الفريق مجموعة من الأخصائيين كالأخصائي الإجتماعي، أخصائي القياس النفسي والمرشد النفسي، ولا تنسى مدرس المادة التي يعاني فيها الصعوبة.

#### 5.3.8. كتابة نتائج التشخيص:

وذلك على شكل تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وأبعادها والتلميذ وخصائصه الجسمية، النفسية الاجتماعية والبيئية التي يعيش فيها وتؤثر فيه، كالأسرة، المدرسة، وجماعات الرفاق.

**6.3.8. تحديد الوصفة العلاجية والبرنامج العلاجي المطلوب:**

وذلك بصياغتها في صورة إجرائية يسهل تنفيذها وقياس مدى فعاليتها.

(أحمد عواد، 1997، ص 130).

ومن هنا يمكن القول في أن عملية التشخيص لا تتم دفعة واحدة بل عبر مراحل متسلسلة لا يمكن التخلي على أي واحدة أو تقديم الواحدة على الأخرى، بل إتباعها كما هي مرتبة.

**4.8. أساليب التشخيص:**

وللحصول على تشخيص دقيق، فإن الأمر يتطلب أدوات تشخيصية أكثر حساسية لتحديد طبيعة وسبب الصعوبة تحديداً دقيقاً، وهناك العديد من تلك الأدوات التي يمكن للمعلم أن يستخدمها للكشف عن الصعوبات في مختلف المواد التي يتعلمها التلميذ.

**1.4.8. المقابلة الفردية:**

وتعد المقابلة الفردية من أنسب الأساليب لجمع المعلومات، وخاصة عن فئات الأميين والأطفال، وأنها تعطي الفرصة للتعرف على المشكلة عن قرب خاصة تلك المشاكل الوجدانية، وعادة ما يلجأ المعلم إلى أداة المقابلة الفردية لتشخيص أو علاج حالة من حالات الصعوبة، أو عند رسوب أحد التلاميذ خاصة المتفوقين.

(وليم عبيد، 1992، ص 258).

**2.4.8. الإختبارات التشخيصية:**

وتعتبر أيضاً الإختبارات التشخيصية أسلوباً أو أداة في تشخيص صعوبات التعلم وذلك لغايات ووظائف عديدة منها:

. الكشف عن الصعوبات التي يقع فيها التلاميذ وتحديد ذلك سواء جماعياً أو فردياً.

. محاولة الكشف عن أسباب تلك الصعوبات، وذلك معتمداً على خبرة المعلم وقدراته في تلخيص تلك الأسباب.

. تقسيم التلاميذ إلى فئات حسب أوجه النقص التي تظهرها كل مجموعة، وبعدها توضع طرق علاجية مناسبة.

. زيادة حماس التلميذ للتعلم عن طريق تفادي أخطائه أولاً، وتحديد مقدار تقدمه بإستمرار ما يزيد له ثقة في ذاته.

(مصطفى حسانين، 1998، ص 22).

### 3.4.8. الملاحظة:

الملاحظة أداة هامة في تشخيص صعوبة التعلم، وذلك من خلال إلقاء الضوء على سلوك التلاميذ وأفعالهم، ومن جوانب التي تكشف عنها الملاحظة.

ومنه يمكن القول بأن عملية التشخيص تخدم العملية التعليمية، وتمس أهميتها كل من المعلمين والتلاميذ والطلاب في كل مراحل تعلمهم، وتكشف عن نقاط الضعف وتحاول إصلاحها، وعن جوانب القوة من أجل تدعيمها.

### 9. التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم:

#### 1.9. تعريف التدريس العلاجي:

عرفه قاموس التربية بأنه:

"تعليم خاص يهدف إلى تغلب على أي قصور معينة لدى التلاميذ"، وعرفه (ويت كرافت) على أنه: "كل ما يمكن عمله للتذليل والإقلال من الصعوبات التي تواجه التلاميذ".

ويضيف (نبيل عبد الفتاح) أن التدريس العلاجي هو:

"عبارة عن مجموعة من الجهود والإجراءات التربوية يقوم بها مختصون داخل عيادة تربوية، من أجل الإرتقاء بالمستوى التحصيلي والأداة النفسي للفئات التالية:

. من يعانون من صعوبات التعلم.

. ذوي المستوى التحصيلي العادي.

. المعوقين .

. المتفوقين عقليا والموهوبين .

ويتم تنفيذ تلك الجهود التربوية أساسا، بصورة فردية أو في إطار مجموعات صغيرة من الطلاب.

(نبيل عبد الفتاح، 2000، ص 161).

### 2.9. أسس ومبادئ التدريس العلاجي:

في ضوء التعريفات المقدمة، يمكن أن نتصور التدريس العلاجي يخضع في تنفيذه وتقويم نتائجه للمبادئ والأسس التالية:

. يستند إلى البحث الدقيق في شخصيات التلاميذ بكافة جوانبها الجسمية، العقلية، المعرفية، الإنفعالية والإجتماعية.

. يستند إلى التحليل والتشخيص المستمر لواقع التلميذ، التشخيص التربوي والإجتماعي.

. يستند إلى المسح الشامل العميق لحاجات التلاميذ التربوية.

. يقوم على تقديم تلك الخدمات التربوية متكاملة للتلاميذ مراعيًا في ذلك الجوانب المختلفة لشخصياتهم.

. يقوم على تقديم الخدمات تربوية الآنية والمستقبلية التي تعالج واقع التلاميذ وتلبي طموحاتهم.

. يقوم على تقديم خدمات تربوية فردية تعالج خصوصيات شخصيات التلاميذ.

. يستند إلى الملاحظة المنظمة والمتابعة المستمرة للتغيرات التي تطرأ على شخصيات التلاميذ باستمرار وتصحيح مسارها دوماً.

. يستند أيضا إلى المسؤولية الجماعية لفريق متخصص يعمل بروح الجماعة المتكاملة.

(نبيل عبد الفتاح، 2000، ص 162).

### 3.9. خطوات علاج صعوبات التعلم:

يذكر (أحمد عبد الله)، أربع خطوات أساسية لعلاج صعوبات التعلم وهي:

. تحديد الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم.

. تحديد طبيعة صعوبات التعلم لدى هؤلاء الطلاب.

. تحديد العوامل المسببة لديهم لهذه الصعوبات.

. تطبيق الخطوات العلاجية لصعوبات التعلم.

ويرى الباحث أنه من الضروري التأكيد على أهمية الخطوات السابقة حيث أنها تساعد في تحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم في وقت مبكر، وتساعد في الكشف عن طبيعة ونوع الصعوبات التي يعاني منه، وكذلك التأكيد من معرفة أسباب هذه الصعوبات.

(أحمد عبد الله، 2009، ص 15).

وبناء ما سبق يتم وضع خطة علاجية مرنة وواضحة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وتساعدهم في تخطيها وتجاوزها.

**خلاصة الفصل:**

خلاصة ما سبق أن الخلاف في تبني تعريف موحد لصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليس ناجما من عدم وجود مفهوم واضح ومحدد لصعوبات التعلم أو لإهتمام العديد من المجالات فحسب، بل يرجع أيضا إلى إختلاف زاوية النظر والتركيز التي يعول عليها في فهم صعوبات التعلم، وفي هذا الفصل تناولنا مفاهيم مرتبطة بصعوبات التعلم، وتصنيفها، والتي صنفت صعوبات التعلم إلى قسمين النمائية والأكاديمية، وأشرنا أيضا إلى طرق تشخيص هذه الفئة، وخطوات التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم.

## الفصل الرابع:

### الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

#### تمهيد:

- 1 - مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- 2 - خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- 3 - فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- 4 - تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- 5 - أساليب رعاية الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- 6 - أهم البرامج العلاجية والإستراتيجيات التعليمية المتبعة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- 7 - حاجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

#### خلاصة الفصل

**تمهيد:**

تشمل فئة الموهوبين ذوي صعوبات الأفراد الذين يمتلكون قدرات ومواهب عالية وفي نفس الوقت يعانون من صعوبات تعلم في مجال من المجالات الأخرى، وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى بعض العناصر التي تساعدنا على التعرف أكثر على هذه الفئة ومن هذه العناصر نجد، خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الفئات، التشخيص وأساليب الرعاية.

**1)- مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:**

هم الطلاب الذين يملكون موهبة ظاهرة أو قدرة بارزة تؤهلهم للأداء العالي، لكنهم في الوقت نفسه يعانون صعوبات تعلم تجعل واحد أو أكثر من مظاهر التحصيل الأكاديمي صعبا .

ويشير قسم "التربية ولجنة التوظيف" أن الطالب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم هو الطالب الذي لديه قدرات متعددة ومتنوعة في المجالات كافة يمكن أن تتوافر للطلاب الموهوب، إذا يمكن أن يظهر الطالب مثلا موهبة موسيقية أو قيادية في حيث لا تظهر لديه قدرات أكاديمية متميزة.

(وصال محمد جابر، دس، ص 189).

وأورد "عبد الله محمد عادل" أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم اللذين تكون لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال واحد أو أكثر من المجالات ومع ذلك فهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم والتي يكون مردودها سلبي عليهم إذا تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي لوجود صعوبة في إحدى المجالات الدراسية.

(عبد الله محمد عادل، 2010، ص 30).

● ويعرفهم "لوفت ولوندوسكي"، (2006):

أنهم أولئك الذين لديهم مواهب وقوى بارزة في بعض المجالات، وضعف في مجالات أخرى.

● ويذكر كل من "رويان وريس"، (2005):

أن المتفوقين ذوي صعوبات التعلم هم: الذين لديهم قدرة عقلية عالية ولديهم دال في تناقض دال في مستوى أدائهم الأكاديمي مثل: القراءة، الحساب، والتهجي أو التعبير الكتابي فأدائهم الأكاديمي منخفض عن المتوقع استناد إلى قدرتهم العقلية العامة.

(نادية محمود شريف وآخرون، 2014).

ومن هنا فإن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم اللذين يمتلكون مواهب وقدرات عالية في عدد من المجالات في حين يظهرون صعوبة أو عجز في مجال آخر.

**(2)- خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:**

يمكن إبراز أهم خصائصهم على نحو التالي:

- مهارات عالية في اللغة الشفهية، القدرة التحليلية، الحدس، الإدراك، مهارات حل المشكلات، حب الاستطلاع والإبداع.
- مدى واسع من الاهتمامات المتعددة، القدرة على العمل الجيد باستقلالية، مهارات انتباهي، قدرة عالية على التفكير المنطقي (الاستدلالي)، مهارات تواصلية جيدة والتمتع بروح الدعابة.
- يكون إدراك هؤلاء الأطفال مختلفا خارج المدرسة، مصحوب بتقدير ذات عال وقدرات متميزة في المجالات أخرى كالألعاب الحاسوب ، ألعاب القوى وغيرها.
- ومع ذلك فثمة خصائص أخرى سلبية تميز هذه الفئة مثل: مفهوم الذات السلبي، الشعور بالخيبة و الإحباط، وأنهم أقل قدرة وكفاءة لأنهم يدركون أن قدرتهم عالية، ومع ذلك فإنهم لا يستطيعون القيام بالأداء الأكاديمي بالطريقة التي يتوقعونها.
- كما يعانون من قصور واضح في تجهيز المعلومات، تناقض بين قدراتهم الكامنة وبين الإنجاز الفعلي، صعوبة مسايرة الأقران.
- صعوبة التكيف في الموقف الجديدة.
- قد يوظفون ميكانيزمات دفاعية مثل الشعور بالدونية، والإنسحاب، وإثارة الانتباه وأنماط سلوكية سلبية أخرى مثل: التملل، الانتقاد الدائم لبرامج المدرسة، وتجنب ذكي للمهام الصعبة ورفض أداء المهمات التي تمس نواحي ضعفهم.
- ضعف في الكتابة اليدوية، ضعف في التهجئة، فقدان القدرة على التنظيم، صعوبة في وتوظيف واستخدام إستراتيجيات منظمة لحل المشكلات.

(أمال بنين، إبتسام بنين، 2018، ص 39).

وعليه فالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يملكون مواهب أو إمكانيات عقلية غير عادية تمكنهم من تحقيق مستويات دراسية جيدة، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي غير واضحة وأداؤهم.

**3- فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:****1-3 - الفئة الأولى:**

ويمثلها الطلاب الذين تم تحديدهم باعتبارهم متفوقين عقليا أو موهوبين، ولكنهم يعانون من صعوبات أكاديمية في المدرسة، ويعزى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي إلى:

- الافتقار إلى الدافعية.
- ضعف مفهوم الذات.
- انخفاض مستوى الجهد أو النشاط بوجه عام.
- صعوبات عامة في السلوك الاجتماعي والانفعالي.

ولذا تظل صعوبات التعلم لديهم غير واضحة، أو غير محددة، أو غير معنونة ولا يتم التعرف عليهم من خلال المسؤولين التربويين، أو الآباء، أو على وجه العموم المعاشين لهم. ومع تزايد متطلبات وتحديات العمل المدرسي وتعقيده بالانتقال إلى سنوات أعلى أو برامج تعليمية أكثر تعقيداً تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يعانون منها بما يكفي لإمكان ملاحظتهم والتعرف عليهم.

**2-3 - الفئة الثانية :**

وتشمل الطلاب الذين تكون صعوبات التعلم وبما يكفي لعدم التردد في اعتبارهم من ذوي صعوبات التعلم، بما يكفي أيضا لطمس جوانب التفوق لديهم وعدم التعرف عليها وتحديدها، بمعنى أن قدراتهم غير العادية التي تشكل جوانب تفوقهم غير معروفة، أو لم يتم التعرف عليها.

**3-3 - الفئة الثالثة:**

حيث تقع كل من قدراتهم العالية من ناحية، وصعوبات التعلم لديهم من ناحية أخرى كل منهما الأخرى، وهنالك الطلاب يجلسون بين الطلاب العاديين داخل الفصول العادية، ولا يحق لهم أيضا الاستفادة من برامج تربوية ورعاية المتفوقين عقليا، كما لا يحق لهم أيضا الاستفادة مما يقدم لأقرانهم ذوي صعوبات التعلم من خدمات تربوية وبرامج علاجية. لأن ما يظهر أو يوظف من إمكاناتهم بلانم تمام مستوى ومتطلبات الأداء داخل الفصول العادية.

(مصطفى فتحي الزيات، 2001، ص 22).

فهناك ثلاث فئات تتدرج ضمن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وكل واحدة منها تختلف عن الأخرى فالفئة الأولى يكونون متفوقين ولكنهم يعانون من صعوبات أكاديمية في المدرسة، والفئة الثانية تكون صعوبات التعلم لديهم ظاهرة بشكل كاف مما يحجب جوانب ومظاهر التفوق لديهم، أما الفئة الأخيرة تكون صعوبات التعلم والقدرات العالية محجوبة بحيث تحجب كل منهما الأخرى.

#### 4- تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

للوصول إلى تشخيص دقيق للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لابد من تحديد محكات التشخيص وتحديد خصائص هؤلاء الأطفال فالنسبة لمحكات التشخيص يوجد ثلاث محكات يتم في ضوئها التعرف على الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي:

##### 1-4 - محك التميز النوعي:

يشير إلى وجود صعوبات من صعوبات التعلم تربط بوحدة أو بعدد من المجالات الأكاديمية أو المعرفية.

##### 2-4 - محك التفاوت:

وجود تباين بين معدلات ذكائهم والقدرات الكامنة لديهم وبين أدائهم الفعلي الملاحظ.

##### 3-4 - محك الاستبعاد:

يشير إلى إمكانية تميز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم الأخرى.

##### 4.4 - محك التباين:

محك يميز أداء هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم الموهوبين ومن هذه الدلالات:

- انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام.
- انخفاض القدرة المكانية.
- ظهور مجموعة أعراض اضطرابات عضوية مخية.
- ظهور اضطرابات تؤدي إلى انخفاض أداء الذاكرة السمعية.
- ضعف التمييز السمعي أو التمييز أصوات الكلمات والحروف.
- ضعف القدرة على الاسترجاع المباشر للمعلومات اللفظية.

( مصطفى فتحي الزيات، 2002، ص 25).

وتتمثل أساليب التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العمليات المتعلقة بجوانب القوي والضعف لديهم وهي:

- الأداء على اختبارات الذكاء.
- الاختبارات الشخصية لمستويات الأداء والإنجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبات.
- ملفات الإنجاز الأكاديمي.
- تقييم الجانب الإبداعي.
- قوائم السمات السلوكية: التعلم، الدافعية، القيادة، أساليب حل المشكلات ،
- تقييمات المعلمين والأقارب والتفاعل مع الأقارب.
- مقابلات الأسرة وأولياء الأمور.
- الملاحظات الصفية وملاحظات المعلمين.
- اختبارات قياس الاتجاهات، اختبارات العمليات الإدراكية، قياس التأزر البصري الحركي، وتقييم القدرة التعبيرية المستخدمة في تقليل الصعوبات.

(خلود دبابنة، أسماء العطية، 2015، ص 198).

فلتشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يجب الأخذ بعين الاعتبار عدة محكات وهي محك التميز النوعي، محك التعاون، محك الاستبعاد ومحك التباين. نستنتج أن تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ليس بعملية بسيطة بل هو عملية معقدة تعتمد على عدة مقاييس ومحكات كمحك التفاوت، وذلك من أجل الحكم فعلا على أن الطفل الموهوب ذوي صعوبات التعلم لديه مواهب وأن الطفل الموهوب لديه بعض الصعوبات في التعلم.

### 5- أساليب رعاية الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

#### 5-1 - إستراتيجيات تفريد التعلم:

كما أشار "زيات" (2002) و"عبد الله" (2003) على أن: هذه الاستراتيجيات تركز على ضرورة تصميم برامج تربوية تلبي الحاجات الفردية بما يعزز جوانب التحدي الفردية بما يعزز جوانب القوة لدى الطفل والتعامل مع جوانب التحدي لديه، وتتضمن هذه الإستراتيجية توفير برامج دراسية ذات مستوى عالي لتنمية جوانبه الموهبة بما يتناسب وقدرات وإمكانات كل طفل، مع التركيز على تدريس علاجي يتناول جوانب القصور والصعوبات التي يعاني منها هذا الطفل.

**2-5 - إستراتيجية غرف المصادر داخل المدرسة العادية:**

حيث يقضي هؤلاء الأطفال بعض الوقت في تلقي الخبرات التعليمية والإثرائية من معلمين متخصصين يوفرون برامج لتعزيز مواهب هؤلاء الأطفال ومعالجة مواطن الضعف لديهم.

**3-5 - الدمج الشامل:**

يتم تعليمهم في الصف العادي مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال وتلبية حاجاتهم التربوية من خلال أساليب تعويضية للوصول بهؤلاء الأطفال إلى المستوى المنشود، من خلال برامج تدعيم مواهب الأطفال وفي الوقت نفسه تسعى لمعالجة مواطن الضعف لديهم من خلال:

**1-3-5 - تدعيم مواطن القوة:**

التركيز على استخدام مواطن القوة لدى الطفل لإشعاره بالإنجاز والثقة بالنفس والحد ما أمكن من الأنشطة العلمية والمهارية التي لا يجيدها الطفل لتجنب مشاعر إحباط والعجز.

**2-3-5 - التدخل العلاجي لمواجهة صعوبات الإدراك البصري:**

لعلاج صعوبات القراءة من خلال تكبير المادة المطبوعة في الكتب والمواد المقروءة على أن تكون ذات ألوان وأشكال مميزة. ويمكن علاج صعوبات الكتابة من خلال تصميم أوراق خاصة للكتابة تكون ذات خطوط ملونة. وفي علاج العماليات الرياضية بالتركيز على فهم دلالات الرموز والعلامات الرياضية ومتابعة استخدام الطفل لها ومدى توظيفها في المكان الصحيح، نستنتج أن هناك عدة أساليب وطرق للرعاية بالأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حيث أنه يحتاج إلى بيئة خاصة تراعي حاجاته وخصوصيته، ويحتك أسلوب الرعاية حسب طبيعة حاجاته، وحسب قدراته وإمكانيات.

**3-3-5 - التدخل العلاجي لمواجهة صعوبات الإدراك السمعي:**

إبعاد الطفل عن المشتتات السمعية والبصرية، وجذب انتباه الطفل عند الحديث قبل إعطاء التعليمات، مع الحديث بسرعة معتدلة، وأن تكون التعليمات مكتوبة وذات أفكار رئيسية وإعادة صياغتها مع وجود تلميحات توحى بالمعلومات.

(مصطفى فتحي الزيات، 2002، ص 201).

هذا وتشير نتائج الدراسات والبحوث والأطر النظرية التي تناولت برامج التدخل والرعاية إلى أن أهم مكونات تلك البرامج التدخل والرعاية إلى أن أهم مكونات تلك البرامج مع الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو التركيز على ما يستثير جوانب التفوق لديهم، وأن أفضل الممارسات تتمثل في أن :

- يكون التدريس والاستثارة قائم على مجالات التفوق.

- توفير فرص ملائمة لتدريس ودعم المهارات والإستراتيجيات الأكاديمية التي تمكنهم من التغلب على الصعوبات الأكاديمية لديهم.

- استخدام البرامج الأكاديمية الملائمة المتميزة بما فيها تغريد التدريس وتكييفه وتنظيمية بما يتلائم مع بروفيال الطفل عقليا ومعرفيا وانفعاليا.

- التعامل مع الطفل كحالة مستقلة والتوافق أو التكيف مع كافة جوانبها من حيث التفوق أو الصعوبات من خلال إعداد الخطط التربوية الفردية المتسقة من حيث الآليات والتوقعات والمحددات مع من هؤلاء الأطفال.

(خلود بابنه، أسماء العطية، 2015، ص 202).

**6)- أهم البرامج العلاجية والإستراتيجيات التعليمية المتبعة مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:**

لقد اقترح "الزيات" (2002)، عددا من الاستراتيجيات التعليمية في ضوء طبيعة مجتمع هؤلاء الطلبة تفريد برامج تربية وتعليم هؤلاء الطلاب:

- تخصيص فصول خاصة للطلاب المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم.

- استخدام أو تكييف الخدمات التربوية والبرامج القائمة أو المتاحة.

- استخدام وتكييف استراتيجيات وتقنيات تدريبية ملائمة.

\* بعض الأساليب المقترحة للمعلمين للتعامل مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

(أ)- بالنسبة للمشكلات الأكاديمية:

- تقديم المادة العلمية بأساليب متنوعة تستثير معظم الحواس بصريا وسمعيا ولمسيا مع تكليف هؤلاء الطلاب بكتابة المادة العلمية وإعدادها.

● إعطاء الطلاب الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم من معارف ومعلومات وتقديمها بأساليب متنوعة: تقارير مكتوبة، تقارير شفوية، اختبارات سريعة ومختصرة، تطبيقات عملية.

● تقديم بدائل وخبرات التعلم التي لا تعتمد على الورقة والقلم أو القراءة مثل الألعاب المنطقية أو العقلية، المعالجات الحسابية أو الرياضية.

#### (ب)- بالنسبة للمهارات التعويضية:

تعليم الطالب وتدريبه على استخدام الآلات الكاتبة والكمبيوتر، تشجيعه على استخدام الآلات الحاسبة وأجهزة التسجيل كمعينات أو وسائل تعليمية مدعمة.

#### (ج)- بالنسبة للحاجات الوجدانية أو الانفعالية:

● تخفيف الضغوط الأكاديمية كأسلوب من أساليب تجنب الإحباط والافتقار إلى الدافعية لإظهار جوانب القوة لدى الطالب والأنشطة الأخرى التي يحقق فيها تفوقا وتعزيز التقدم الذي يحرزه في جوانب الضعف لديه.

● استخدام الألعاب الجماعية التي تشجعه على التحدث، وعقد لقاءات أو اجتماعات دورية بين الطلاب للتعرف على مشاعرهم ومناقشة مشكلاتهم.

● إتباع عملية التعلم بالنمذجة عن طريق دمج الطلاب المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم من المتفوقين عقليا ذوي التحصيل المرتفع ليكتسبوا منهم ما يمكن اكتسابه وتعلمه.

● تعزيز قيم التفوق وجوانب القوة المرتبطة به ومنها: انه متفوق عقليا، انه ذكي ذو إمكانيات عقلية غير عادية، أنه إنسان لديه جوانب قوة و ضعف.

(نجية إبراهيم محمد، دس، ص 7.6).

فالموهوبين ذوي صعوبات التعلم يجب أن يدرسوا في قسم مخصص لهم وكذلك يجب تكيف البرامج التربوية بما يتناسب مع حالاتهم.

## 7- حاجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

### 1-7 - الحاجات النفسية: و تتمثل في:

- تقليل الإحباط وزيادة الدافعية.
- توظيف مواطن القوة للتخفيف من جوانب الضعف.
- توظيف الأنشطة الجماعية للتغلب على مواطن العجز والضعف.
- التركيز على اكتشاف الطفل لمواهبه وجوانب القوة المرتبطة فيها.
- تقديم نماذج ايجابية من الأطفال الموهوبين والاستفادة من خبراتهم.
- تعزيز الثقة بالنفس وتدعيم الشعور بالأمن ومفهوم الذات.

### 2-7 - الحاجات الأكاديمية:

- التنوع من أساليب تقديم المادة العلمية بما يتناسب وأنماط تعلمهم.
- إعطاء الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم من معارف ومعلومات وتقديمها بأساليب متنوعة (تقارير شفوية أو مكتوبة، اختبارات، تطبيقات).
- استخدام خبرات تعليم بديلة لا تعتمد على الورقة والقلم أو الكتابة ولكن باستخدام الألعاب التعليمية.
- تشجيع الطفل على التحدث عن ميوله واهتماماته.
- التركيز على تنمية القدرات الإبداعية ومهارات التفكير وحل المشكلات.
- تكيف أساليب التقويم المتنوعة.
- التركيز على التعلم التعاوني.
- الحاجة إلى تنمية مهارات تعويضية من خلال استخدام مثلا الكمبيوتر، الآلات الحاسبة وأجهزة التسجيل.
- التدريب على المهارات التنظيمية كاستراتيجيات إدارة الوقت، والإشارات البصرية واستخدام الجداول الزمنية.

(خلود الدبابنة، أسماء العطية، 2017، ص200.199).

فلا بد من توفير الحاجات النفسية كالتقليل من الإحباط وتعزيز الثقة بالنفس تدعيم الشعور بالأمن و كذلك الحاجات الأكاديمية كالتنوع من أساليب تقديم المادة العلمية واستخدام خبرات تعليم بديلة.

**خلاصة الفصل:**

من خلال ما تم عرضه سابقا نستنتج أن للموهوبين ذوي صعوبات التعلم عدة خصائص تميزهم عن غيرهم وكذلك ينقسمون إلى فئات مختلفة ومن هذا فهم يحتاجون إلى برامج خاصة تساعدهم على تنمية قدراتهم والتغلب على جوانب الضعف لديهم.

## الفصل الخامس

### معلم التعليم الإبتدائي

#### تمهيد

#### أولاً: المعلم

- 1 . تعريف المعلم
- 2 . خصائص المعلم الفعال
- 3 . مهارات المعلم
- 4 . دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي
- 5 . شروط تقويم أداء المعلم
- 6 . مهام معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة

#### ثانياً: التعليم الإبتدائي

- 1 . مفهوم التعليم الإبتدائي
- 2 . وظائف التعليم الإبتدائي
- 3 . مبادئ التعليم الإبتدائي
- 4 . خصائص التعليم الإبتدائي
- 5 . أهمية التعليم الإبتدائي
- 6 . أهداف التعليم الإبتدائي
- 7 . عيوب التعليم الإبتدائي

#### خلاصة الفصل

**تمهيد:**

يعتبر التعليم الابتدائي المحور والحلقة الأساسية لها المنظومة التربوية والقاعدة الأساسية في حياة أي متعلم، حيث تكون المرحلة الابتدائية من المرحلة العمرية الجد حساسة والمهمة في حياة أي طفل، وركيزة من ركائز التي يقوم عليها مهام معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في علاقتهم بمهنة التدريس التي يزاولونها، نظرا للتطورات والمستجدات التي تعرفها الساحة التربوية والتعليمية من إصلاح وتجديد في جميع جوانبها.

كما أن المعلم هو الركيزة الأساسية في بناء وتطوير التعليم، إذ هو روح العملية التعليمية وله دورها في عملية الإصلاح والبناء، وعليه يقع العبء الأول في بناء الشخصية وبه يصلح شأن ثقافة التربية والتعليم، وهذا كله يأتي من المعلم المقتدر، المتألق والذي يعمل بعقله وقلبه ولهذا لا يمكن الإستغناء عنه (المعلم).

ولهذا سوف نتناول في هذا الفصل تعريف المعلم، صفاته، خصائصه، مهاراته، دوره ومهامه داخل الصف، شروط تقويم أدائه ومهامه في رعاية ذوي صعوبات التعلم، كما تطرقنا إلى عنصر التعليم الابتدائي، مفهومه، وظائفه، مبادئه، أهدافه وأهميته وعيوبه.

## أولاً: المعلم

## 1. تعريف المعلم:

المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابر بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل محورا أساسيا مهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم.

(حسين عبد الحميد أحمد رشوان، 2007، ص 181).

المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا لتحقيق الموائمة بين متطلباتها فيعملان سويا وفق تناسق رائع، وكل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات التفكير الصحيح.

(مجدي العزيز إبراهيم، 2006، ص 223).

ونجد من عرفه بأنه المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الثلاثة الأولى من المرحلة الإبتدائية ويركز دوره في تهيئة الظروف التعليمية بهدف نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والإجتماعي والخلقي.

(حسن شحاتة وزينب النجار، 2003، ص 283).

كما يعرف أيضا أنه يقوم مقام القائم بالإتصال، وهو المسؤول عن وضع المناهج في بعض الحالات أو في إعادة تنظيمه وعرضه بما يناسب مع قدرات الطلبة، والوسائل المتاحة لديه، فالمعلم المتمدرس الذي يملك مهارات إتصالية عالية يعرف كيف يرفع من دافعية طلبته نحو التعلم وكيف ينمي هذه الدافعية طيلة حياته التعليمية.

(حارث عبود، 2009، ص 219).

يعرف الدكتور "تركي رابح" المعلم أنه: " حجر الزاوية في العملية التربوية ووظيفته الرئيسية هي تربية التلاميذ وتعليمهم وتوصيل كل ما تشمل عليه عمليات التربية من فلسفة ومعاني وأهداف إلى عقولهم

وقلوبهم".

(تركي رابح، 1990، ص 378).

ويعرف المعلم على أنه نقطة الإنطلاق وخاتمة المطاف في العملية التربوية وشخصيته أقوى في نفس الطالب، ولذلك فهو يدعو إلى العناية بالمعلم وحسن إختياره بصحبة تدريبيه لتتمية روح المسؤولية فيه وبيعت روح القومية بتغيير شأنه في المجتمع.

(يحيوي زكية، 2009، ص 90).

ومما سبق يمكننا القول أن المعلم منزلة كبيرة عند كافة أفراد المجتمعات على إختلاف طبقاتهم الأكاديمية أو الاجتماعية وعلى إختلاف أديانهم أو مذاهبهم الفكرية، فهو الشخص الذي يعتمد عليه في رعاية هذه الثروة وإستثمارها الإستثمار الأمثل الذي يخدم أهداف المجتمع ويحقق طموحاته، مما دعا البعض إلى تسمية مهنة التعليم بمهنة الأم لأنها سابقة أو أساسية لأي مهنة أخرى.

## 2. خصائص المعلم الفعال:

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين إمتلاك المعلم الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فعاليته التعليمية، ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين رئيسيتين، خصائص شخصية عامة، وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية، ومن الأهم التأكيد على أنه كلما إستطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصيته، كلما تمكن من إمتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه، ومن ثم إحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة، أما المعلم فإن سعيه لإمتلاك هذه الصفات ومثابرتة لإكتسابها واحدة تلو الأخرى خلال إعداد النظري والعملية داخل الكلية يعد مؤشرا إيجابيا كافيا على رغبته في صياغة شخصيته التعليمية وتطوير ذاتيته الإنسانية ومن ثم العطاء والتأثير التعليمي الفعال.

فالمعلم هو الذي يستطيع أن يقوم بوظائف متعددة لذا ينبغي أن يتصف بعدة خصائص وهي كالتالي:

### 1.2. الجانب العقلي المعرفي:

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية، فإن المعلم يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النحو العقلي،

والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية، أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة، وأن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل إستيعاب، ويكون متمكنا من فهم المادة التي ألقيت على عاتقه تمكنا تاما، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها، من التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملما بالطرق الحديثة في التربية.

(شوق محمود وآخر، 2001، ص 85).

كذلك يحتاج المعلم إلى المعرفة والطرق ووسائل التعليم، وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم، وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي بإستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم الطلبة، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف، وتقويم تعلم طلبته، وتوجيههم لمزيد من التعلم.

(الخميسي السيد سلامة، 2000، ص 130).

## 2.2 . الرغبة الطبيعية في التعلم:

فالمعلم الذي تتوفر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه بحب ودافعية، وكما سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا وشعورا، وشجعه على تكريس جل جهده للتعليم مهنة إختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية وإجتماعية لديه، ويحقق من خلاله ذاتية إجتماعية ومهنية فيسعى للتعاون والإبتكار لصالح المهنة.

(الخميسي السيد سلامة، 2000، ص 136).

## 3.2 . الجانب النفسي الإجتماعي:

أن المعلم الكفاء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الإنفعالية والإجتماعية، ومن أبرز هذه السمات أن يكون متزنا في إنفعالاته وفي أحاسيسه ذا شخصية بارزة، محبا لطلبته ملتزما بأداب المهنة، وأن يكون واثقا بنفسه، وأن يحترم شخصية طلبته، حازما معهم، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الإجتماعي بين أعضائه، من طلابه ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور ويفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعا والمحافظة على علاقات إيجابية فعالة.

كذلك أن يتميز بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة الطلبة والبعد عن الإنحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي مع الطلبة، أو في حكمه على نتائج تعلمهم وعلى إنجازهم أو إخفاقاتهم، حتى يشعر الطلبة أنهم في أيدي أمانة، كذلك أن يتميز بالموضوعية في تعامله مع موجهه الفني، وأن يتقبل توجيهاته وإرشاداته بصدر رحب، وعقل مفتوح، ولا ينظر إليها على أنها إهانة موجهة لشخصيته، أو فيها إنتقاص من قدرته، لأن هذه النظرية تحول بينه وبين نموه المهني وتحد من درجة تقدمه وفاعليته في مهنته.

(طعيمة رشيدى أحمد، 2004، ص 235).

#### 4.2 . الجانب التكويني:

مهنة التعليم مهمة شاقة تقتضي بذل جهد كبير، فالصحة المناسبة والحيوية الجسمية تمثل شروطا هامة لتحقيق نجاح مفيد، كذلك يتطلب من المعلم أن يكون واضح الصوت وأن يغير في نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الإنتباه الدائم من المتعلمين وحتى يتجنب الرتابة التي تؤدي إلى الملل وتشتيت الإنتباه، كما يجب على المعلم أن يحافظ على مظهره الخارجي لما له من دور كبير في تقليد الطلبة له وإحترامهم له.

(مصطفى عبد السلام، 2000، ص 196).

ومن كل ما سبق يمكن إستخلاص أهم الخصائص التي ينبغي توفرها في المعلم الناجح وهي:

- الإلمام التام بالمادة التعليمية.
- أن يتصف بقيمة الإبتكار والتجديد والحكم الموضوعي.
- أن يتصف بالأمانة والحياد وعدم التحيز.
- الإجتهد في نشر روح العمل الجماعي وإشعار الجماعة بأنه واحد منهم وأن يزرع الإحترام المتبادل بينهم.
- أن يكون متواضعا وغير مغرور بنفسه، فتواضع المعلم وحبه لتمرير معلوماته وخبراته إلى التلاميذ سيجذبهم إليه ويجعلهم يقدرونه ويحترمونه ويتعاونوا معه داخل القسم وخارجه، فالمعلم الناجح يجب أن يكون متشددا متصلبا مع التلاميذ في نفس الوقت يجب أن يكون متساهلا، فالشدة المتزايدة تنتج النفور من المعلم والمادة، والتساهل الزائد يولد الإستخفاف به وبصحته.

**3. مهارات المعلم:**

إن المهام التي يقوم بها المعلم وفق التوجهات الحالية لمهنة التعليم تستوجب عليه أن يتمتع بعدة مهارات ومن بينها:

**1.3 . مهارة التهيئة الذهنية:**

وهي تهيئة أذهان الطلاب لتقبل درس بإثارة الدرس والتشويق، حيث يقوم المعلم بجذب إنتباه الطلاب نحو الدرس عن طريق عرض الوسائل التعليمية المشوقة أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة بالتلاميذ.

**2.3 . مهارة تنويع المثيرات:**

هو عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير وإثارة الحماس والتنويع بالمثيرات مهارة هامة في إيصال المعلومة، فإستخدام المعلم في كل لحظة من لحظات الدرس مهارة بمثابة زيادة في التحصيل الدراسي لدى الطلاب، مع الحفاظ على إهتمام الطلاب بموضوع التعلم، ويتحقق ذلك عن طريق تنويع المثيرات التالية:

(أ). الإيماءات: ويقصد بها إيماءات الرأس وحركة اليدين وتغييرات الجسم بالموافقة أو العكس والترك في غرفة الصف وإستخدام تعبيرات لفظية متنوعة.

(ب). الصمت: ويقصد به الصمت الذي يتخلل عرض المعلم لموضوع معين تنويع الحواس.

**3.3 . مهارة إستخدام وسائل تعليمية:**

عند عرض الوسيلة التعليمية أمام الطلاب يجب أن يدرك المعلم الغاية من هذه الوسيلة ومدى ملائمتها لمستوى الطلاب وكيفية إستخدامها، ويجب على المعلم أن يجعل الطلاب يكتشفون تدريجيا أهداف الدرس من خلال هذه الوسيلة، كما أن التربية الحديثة تهتم بالجانب الحسي عند الطلاب لأن من خلاله يبقى أثر التعلم.

(قمير، 1977، ص 41).

**4.3 . مهارة إثارة الدافعية للتعلم:**

يقصد بها رغبة التلاميذ في التعلم وتحفيزهم عليه، ومن فوائدها:

- . تجعل التلاميذ يقبلون على التعلم.
- . تقلل من مشاعر مللهم وإحباطهم.
- . تزيد من مشاعر حماسهم وإندماجهم في مواقف التعلم وعلى المعلم أن يستخدم إستراتيجيات لإثارة دافعية الطلاب للتعلم والمتمثلة في:
- التوزيع في إستراتيجيات التدريس.
- ربط الموضوعات بواقع حياة التلاميذ.
- إثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير مع التعزيز إجابات الطلاب.
- ربط أهداف الدرس بالحاجات الذهنية والنفسية والإجتماعية للمتعلم.
- التنويع من إستخدام المثيرات.
- مشاركة الطلاب في التخطيط لعلمهم التعليمي.
- تزويد الطلاب بنتائج أعمالهم فور الإنتهاء منها.
- إعداد الدروس وتحضيرها وتخطيط بشكل مناسب.

(قمبر، 1977، ص 42).

**5.3 . مهارة وضوح الشرح والتفسير:**

وهي إمتلاك المدرس قدرات لغوية وعقلية يتمكن من شرحه للطلاب ببسر وسهولة، ويتضمن ذلك إستخدام عبارات متنوعة مناسبة لقدرات الطلاب العقلية.

**6.3 . مهارات التعزيز:**

التعزيز هو وصف مكافأة تعطي لفرد إستجابة لمتطلبات معينة، أو هو كل ما يقوي الإستجابة ويزيد تكرارها، أو هو تقوية التعلم المصحوب بنتائج مرضية، والعزير أنواع تختلف باختلاف الأشخاص،

والمعلم يعتمد على الله عز وجل ثم على خبرته في معرفة طلابه وصلاحيه طرائق التعزيز التي إستخدمها معهم.

(قمبر، 1977، ص 44).

نستخلص أن المعلم يجب أن يتقن إستخدام مهارات تعليمية من أجل التفوق في مهامه كمعلم ومن أهم هذه المهارات التي تناولتها مهارة التهيئة الذهنية وهي تهيئة التلميذ من أجل إستيعاب الدرس وذلك بطريقة مثيرة ومشوقة، وأيضاً مهارة تنويع المثيرات حيث يقوم المعلم بعدة طرق في التدريس وذلك بعدم إستعمال طريقة واحدة في إيصال المعلومة للتلميذ ومهارة إستخدام وسائل تعليمية وذلك يعتمد المعلم بإستخدام وسائل تساعد على تقديم الدرس وذلك حسب مستوى التلاميذ وكيفية إستخدامها، ومهارة إثارة الدافعية للتعلم حيث يقوم المعلم من جعل التلميذ يتقبل التعلم ويزيد من دافعيته ومهارة وضوح الشرح والتفسير ومهارات التعزيز.

#### 4. دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي:

من أبرز الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي ما يلي:

##### 1.4 . التدريس:

وهو الدور الأول والأساسي للمعلم، ويتبع هذا الدور أدوار فرعية تتمثل في:

أ). **التخطيط:** تخطيط لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حددها، ومع توفير الوسائل اللازمة لذلك.

ب). **التنفيذ:** وتعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل، وتعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون المعلم قادراً على:

. التمهيد للدرس بطريقة تثير إهتمام التلاميذ.

. عرض المادة بطريقة سليمة، مع تنويع أساليب التدريس وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو الأحداث الجارية.

. الإستخدام الجيد للسيورة، وتدوين النقاط الأساسية عليها.

. إستخدام الوسائل المعينة والمناسبة.

. تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس.

. مراعات الفروق الفردية وإستعمال التعلم الجماعي أثناء الدرس.

. إلتزام بالوقت المخصص للحصة.

**ج). الإشراف والمتابعة:** هي كل الإجراءات والسبل التي يتخذها المعلم في غرفة الصف من أجل المحافظة على النظام وضبط حضور وغياب التلاميذ وتوجيه التلاميذ وإرشادهم.

**د). التقويم:** هي الإجراءات والأساليب التي يلجأ إليها المعلم للحكم على مدى تحصيل التلاميذ وإنجازهم وإكتسابهم المعارف والمفاهيم والمهارات وتمثلهم للقيم والإتجاهات المرغوبة فيها.

#### 2.4 . تنظيم البيئة الصفية:

حيث يتحقق التدريس بتوفر المناخ الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة والإستخدام الأمثل لغرفة الصف.

#### 3.4 . توفير المناخ النفسي والإجتماعي:

ويقصد بهذا الدور هو توفير الجو الصفي الذي يتم بالمودة والتعاون بين التلاميذ مع بعضهم البعض، وهي الشروط الأساسية للتعلم.

(نادر فهمي، 1999، ص 176).

يلعب المعلم دورا مهما في الفصل الدراسي حيث يقوم بتشجيع التلاميذ على الدراسة وحب العلم والعلماء والبحث عن المعرفة ومتابعة كل جديد في مجال تخصصهم ويتولى قيادة جماعة الفصل المدرسي، وذلك بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذ فصله من حيث السلوك الشخصي والسلوك الإجتماعي وإثارة الدافعية والرغبة عند التلميذ، التخطيط للدرس، تقديم المعرفة، توجيه النقاش بين التلاميذ وإرادته، الضبط والمحافظة على النظام، إرشاد التلاميذ، والتقييم.

**5. شروط تقويم أداء المعلم:**

تنبثق أهمية المعلم من الدور الهام الذي يقوم به في العملية التعليمية، والأثر الذي يمكن أن يحدثه المعلم الناجح في هذه العملية، وهناك شروط كثيرة يجب أن تتوافر في تقويم المعلم حتى ينجح هذا التقويم، ويؤدي أهدافه الأساسية المتمثلة في تحسين التعليم ورفع كفاءاته، ومن أهم هذه الشروط هي:

**1.5. الشمول:**

إذ يجب أن يشمل تقويم المعلم على كافة الجوانب التي يقوم بها، ولا يجب أن يصف في جانب واحد ويهمل الجوانب الأخرى، ومن الجوانب الأخرى التي يعني بها التقويم الشامل، النمو العلمي والثقافي للمعلم والأنشطة المختلفة التي يقوم بها داخل الصف وخارجه في المدرسة والبيئة، ومدى علاجه لما قد يقع فيه من المشكلات أو أخطاء وعلاقاته مع التلاميذ والمعلمين والإدارة ومظهره العام وأسلوبه في القيادة.

**2.5. الأثر الطيب:**

إذ لا يجب أن يكون الغرض من عملية التقويم مجرد الوقوف على نقاط الضعف والقوة فقط ولكن أن يهدف إلى علاج مواطن الضعف وتنمية جوانب القوة، وأن تأخذ هذه الجوانب حظها من التقدير بدلا من التركيز على سلبيات فقط.

**3.5. المشاركة:**

ويظهر ذلك إذا قام مدير المدرسة والمشرف التربوي والمعلم بتقويم أداء المعلم وهناك من يرى إمكان الرجوع إلى التلاميذ عند تقويم عمل المعلم.

(المعاينة عبد العزيز، 2006، ص 700).

إن تقويم أداء المعلم أن يكون هناك إتفاق مسبق من المدير والمشرف والمعلم وأن يتعاون كل من المشرف والمعلم على وضع خطة لتنفيذ المناهج والأساليب التدريسية بالإضافة إلى تعريف المعلمين بالأسس التي في ضوءها يتم تقويم أدائهم ونتائج طلابهم وجهودهم مع الطلاب والمجتمع المحلي بحيث يشمل التقويم كل جوانب عمل المعلم، وأن تبنى عملية التقويم علاقة إنسانية طيبة مع جميع الأطراف المشاركة فيها.

**(6). مهام معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة:**

تشير المادة 30 من المرسوم التنفيذي 91-102 والمؤرخ في 12 أبريل 1993 لمهام المعلمين المنتمين لسلك المربي والمتمثلة في "أنهم مكلفون بتطبيق البرنامج والسهر على النظافة الجسمية، والثيابية للأشخاص المتكفل بهم أثناء كل تنقل لهم خارج المؤسسة، وتأطيرهم والمشاركة في تطبيق أعمال ملاحظة مجموعة شباب معسرين أو إعادة تربيتهم، قصد إدماجهم في الحياة الاجتماعية، أيضا المشاركة في المداومات المنظمة، وفقا للجدول الدورية المقررة لهذا الغرض وأنهم ملزمون بحجم عمل أسبوعي قدره ثلاثون (30) ساعة.

**(ليلى كرم الدين، 2007، ص 18).**

أما المربون المختصون فهم مكلفون حسب ما تنص عليه المادة 34 من المرسوم "بتقديم تعليم متخصص إلى الشباب والقيام بكل عمل يتعلق بملاحظة مجموعة الأطفال المعوقين أو غير المتكفين، وإعادة تكييفهم، وكذا تنظيم أعمال التنشيط والترويج للأشخاص المتكفل بهم ومراقبتهم، وهم مطالبون أيضا بالمشاركة في تحضير البرامج ومتابعة تطبيقها، وفي المداومات، وبحضور الاجتماعات التربوية وتأطير التلاميذ المتمرنين، كما أنهم ملزمون بحجم عمل قدره ثلاثون (30) ساعة، أو بإثنتين وعشرين (22) ساعة، عندما يكلفون بصفة أساسية ودائمة بمهام التعليم".

**(ليلى كرم الدين، 2007، ص 18).**

الملاحظ أن هذه المهام للمعلم، الخاصة بسلك المربي أو المربي المختص يغلب عليها الطابع العملي والشمولية لجميع فئات ذوي الإحتياجات الخاصة بدون تحديد أو تخصيص في فئة واحدة سواء كانت ذهنية، أم حسية أم حركية، بينما نجد أن مهام معلم التربية الخاصة وفق ما حددته إدارة العمل بالولايات الامريكية (2007)، هو "مكلف بقياس أو تقدير قدرات وإستعدادات الأطفال والتلاميذ، ويفعل ذلك إعتادا على الإختبارات ويخطط المقررات الدراسية الخاصة لمواجهة إحتياجات الطلبة، وكذا يقوم بتدريس المواد والموضوعات الأكاديمية والمهارات العلمية لمساعدة الذات، بإستخدام مختلف الطرق والمعينات المتنوعة لمساعدته على التدريس أو القيام بالتأهيل اللازم وأيضا يعمل على تطوير وتعديل المناهج لجعلها ملائمة للتلاميذ ذوي الصعوبات والإحتياجات الخاصة، ويلاحظ التلاميذ بهدف تقدير مستوياتهم، ويسجل تقدمهم ويكشف العلامات الدالة على أي تدهور أو خطأ أو ببطء أو إعتلال الصحة

أو الإضطرابات الإنفعالية، ويعمل مع المهنيين الآخرين عن قرب بما في ذلك المسؤولون عن الإرشاد، وأخصائيو التخاطب، والأخصائيون النفسانيون، كما يساعد التلاميذ على إكتساب مفاهيم الصحة والأمان وتشجيعهم على التفاعل الإجتماعي مع الآخرين، ومساعدتهم في عمليات التغذية والمتطلبات الشخصية الأخرى بالإضافة إلى المناقشة مع الأسرة والمربين الآخرين مختلف جوانب نمو التلاميذ وأخيرا المشاركة في الأنشطة وفي مجال الوالدين والعاملين".

(ليلى كرم الدين، 2007، ص 21).

يلاحظ مما سبق وضوح مهام معلم التربية الخاصة ودقتها وشموليتها والدور الذي يلعبه (المعلم) في مساعدة التلاميذ في تكيفهم وإدماجهم مع أقرانهم العاديين.

## ثانيا: التعليم الابتدائي

## 1). مفهوم التعليم الابتدائي:

يمكن تحديد مفهوم الحديث للتعليم الأساسي بأنه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للكفل على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي إلى جانب ما يقدم من خدمات تعليمية للكبار في المناطق المختلفة، ريفية كانت أم حضرية داخل نطاق التعليم النظامي وخارجه في إطار التربية المستديمة، وبأن التعليم الذي يوثق الروابط بين التعليم والتدريب في إطار واحد متكامل يهتم بالدراسات العملية والمجالات التقنية والفنية، في جميع برامج التعليم للصغار والكبار على سواء.

(عبود عبد الغني، 1994، ص 99).

والتعليم الابتدائي هو جزء من منظومة التعليم التي هي ذاتها جزء من منظومة أكبر وهي المجتمع الذي يقوم هذا التعليم بخدمته أو تحقيق غاياته وأهدافه، ويعمل فيه وله زمنا طويلا وهو يشكل أو يجب أن يشكل نظريا وعمليا وحدة عضوية متكاملة نجد فيها مراحل التعليم وأهدافها جميعا.

(عبود عبد الغني، 1994، ص 101).

وقد تعددت مفاهيم التعليم الابتدائي حيث نجد منها:

ما ورد عن اليونسكو (1990): هو ذلك التعليم الذي يتعلق بالحاجات الرئيسية التي يحتاج إليها جميع الناس، بجانب الحاجة إلى العمل والحصول على الحاجات الإستقلالية الرئيسية.

(علي تعوينات، 1990، ص 194).

أما اليونسيف (1990): فتشير إلى أن التعليم الابتدائي هي مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تتكفل بالطفل المتمدرس، عن طريق التفكير السليم، وتؤمن له أدنى المهارات والخبرات والمعارف التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن صالح.

(علي تعوينات، 1990، ص 194).

نستخلص من هذه التعاريف أن التعليم الابتدائي هو المرحلة الأولى من تعليم الطفل خلال مشواره الدراسي، حيث يتعلم فيها كل المعارف والخبرات وتنمية القدرات العقلية للطفل وجعله قدوة في المجتمع، إذ يدرس في هذه المرحلة خمس سنوات وتنتهي بإمتحان ليحصل على شهادة التعليم الابتدائي، لينتقل إلى المرحلة الأخرى.

## 2). وظائف التعليم الابتدائي:

هناك خمس وظائف رئيسية للتعليم في المرحلة الابتدائية يمكن تلخيصها كما يلي:

### 1.2 . لتمكين الطفل أن ينمو نموا جسميا سليما:

حيث يحتاج الناشئ إلى أن يلم بالمعلومات الصحية العامة، وأن يؤمن ويقتنع بأهمية الصحة في حياته وحياء المجتمع والمحافظة عليها بكل الطرق الممكنة.

### 2.2 . تعليم الطفل مبادئ اللغة والرياضيات:

ويعتبر تعليم مبادئ اللغة والرياضيات من أهم وظائف التعليم الابتدائي، لكونها من الأدوات التي لا يمكن الإستغناء عنها في تحصيل العلم ويتألف تعليم اللغة القومية مع لغة الأرقام من مهارات خمس، سنوجزها كما يلي:

- **مهارة القراءة:** إن الهدف الرئيسي من القراءة هو إقتباس الأفكار عن اللغة المكتوبة وليس مجرد فك رموزها وتحسين أدائها بصورة آلية صامتة بإعتباره أكثر إستعمالا في الحياة اليومية وأسرع فهما.
- **مهارة الإصغاء:** يعتبر الإصغاء من المهارات اللغوية التي ينبغي لكل متعلم أن يتقنها وذلك لكثرة الروايات والقصص التي نحب أن نستمع إليها كل يوم وخصوصا عن طريق المذياع وقد أصبح من المقتنيات الضرورية لا الكمالية.
- **مهارة الكتابة:** نقصد بالكتابة هنا عن النفس خطيا وهو يسمى عادة الإنشاء ولهذه المهارة أهمية في حياة الفرد والمجتمع ولذا كان من الضروري أن تعني المدرسة بأمر عناية خاصة فتجعل لدرس الأشياء وقتا بحيث لا تطغى عليه سائر الدروس.
- **مهارة التكلم:** معنى هذا أن تكون اللغة التي يستعملها المعلمون في جميع الدروس سليمة وصحيحة.

• **مهارة الرياضية:** هذه المهارة لا ترسخ في ذهن التلمذ إلا بالممارسة، فيجدر بالمعلم أن يكثر من التمارين الرياضية على إختلاف أنواعها على أن تنتزع هذه التمارين من حياة المتعلم، كذلك يجدر بالمعلم أن يخرج بهذه التمارين عن العمل الفكري إلى التطبيق.

(شبل بدران وآخرون، 2007، ص 55).

### 3.2 . تمكين الطفل من إختيار بيئته الاجتماعية:

يقصد به تمكين الناشئ من تكوين شخصيته الخلقية والاجتماعية والروحية بحيث يتحلى بالأخلاق الفضيلة والإتجاهات النفسية والسلوك الاجتماعية المبني على فهم وإدراك العلاقات التي تربطه بأفراد مجتمعه، ومبادئ الدين الأساسية المتحررة من التعصب والخرافات من أجل ذلك يبذل معلم المدرسة الإبتدائية جهده في توثيق الألفة بين التلاميذ وإعطائهم دروسا في الإحترام وأداء الواجب والتعاون وحب الخير.

### 4.2 . تمكين الطفل من إختيار بيئته الطبيعية:

إن حب الإستطلاع لدى الطفل يدفعه إلى إرواء تعطشه الفكري وتشوقه إلى معرفة ماهية بيئته الطبيعية والإستجابة لهذا التعطش الفكري يجب أن تكون نقطة الإنطلاق في تدريس العلوم تدريسا صحيحا منذ بداية المرحلة المدرسية الأولى.

### 5.2 . تمكين الطفل من الوقوف عن الوطنية الثقافية:

ومن وظائف التعليم الإبتدائي أن يمكن الناشئ من الوقوف على إختبارات الآخرين وذلك بالإطلاع على الثروة العلمية والفنية والروحية التي كدسها الجنس البشري.

(شبل بدران وآخرون، 2007، ص 59-60).

إن التعليم الإبتدائي لديه عدة وظائف حيث تمكن الطفل من أن ينمو نموا صحيا بأن يعرف أهمية الصحة وكيفية المحافظة عليها وأيضا أن يتعلم مبادئ اللغة والرياضيات فهي أهم وظيفة من بين هذه الوظائف لأن اللغة أساس التعلم وأداة لا يمكن الإستغناء عنها وأيضا توجد وظيفة تمكين الطفل من إختيار بيئته الاجتماعية وهي أن تكون للطفل شخصيته الاجتماعية والخلقية والروحية بحيث يحمل أخلاق عالية والفاضلة والسلوك الجيد ونفسية مستقرة بعيدة عن الإضطرابات، فالمعلم في القسم يساعد التلاميذ

على تكوين علاقات فيما بينهم وإعطائهم دروس في الأخلاق الحسنة والإحترام والتعاون، وتمكين الطفل من إختيار بيئته الطبيعية.

### (3). مبادئ التعليم الإبتدائي:

إن التعليم الإبتدائي مبني على مجموعة من المبادئ حسب "صلاح الدين المتبولي" (2003)، حصر أهم المبادئ فيما يلي:

- . أنه تعليم موحد لجميع أبناء الشعب ذكورا وإناثا في الريف والحضر على السواء.
- . أنه تعليم مرن يتنوع بتنوع البيئات.
- . أنه تعليم مفتوح القنوات يمكن بكافة صيغه وأشكاله أن يؤدي إلى المراحل اللاحقة.
- . أنه تعليم يجمع بين النواحي النظرية والعلمية مع الحرص على التكامل بينهما بحيث لا تغطي على الآخرين تأكيدا لمبدأ تكامل الخبرة والمعرفة عند التلاميذ.
- . أنه يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة وما يلقاه في البيئة الخارجية مع التأكيد بالإهتمام بالناحية التطبيقية، بحيث يكون هناك إتصال مع بيئته الخارجية ومصادر الإنتاج والثروة، وتكون هي مصدر المعرفة ومجال البحث والدرس والعمل والنشاط ثم تتسع أفاقها إلى أبعد الحدود وإلى بيئات أخرى.
- . إن الهدف من هذا التعليم هو إعداد الفرد لكي يكون منتجا فعالا فيشارك في العمل وفي جهود التنمية، ولا تستهدف التنمية لذاتها وإنما تستهدف الإنسان صانع التنمية والمستفيد لتحقيق رفاهيته .
- . أنه تعليم يؤكد على تحقيق الذات وإنتماء المتعلم لمجتمعه.
- . أنه تعليم يحفز التلاميذ أن يتدبروا على إستخدام ما يكتشفونه من معارف وخبرات ومهارات في معالجة ما يقابلهم من مشكلات فردية أو إجتماعية.

(صلاح الدين المتبولي، 2003، ص 35.34).

إن التعليم الإبتدائي مبني على مجموعة من المبادئ، والهدف منها هو إعداد الفرد إعدادا فعالا، وهذا التعليم مبني على خصائص ينبغي إتباعها وإحترامها.

**4. خصائص التعليم الابتدائي:**

يمكن أن نحدد خصائص المدرسة الابتدائية على الصعيد المحلي أو العالمي حسب "شبل بدران وآخرون" (2007) فيما يلي:

- . المدرسة الابتدائية تهيب الأطفال بيئة صحية تساعدهم على النمو العام بخطوات مناسبة والعمل على تعويض ما بين التلاميذ من تفاوت وتمايز إجتماعي أو طبقي خارجي عن مجتمع المدرسة.
- . التعليم الابتدائي يشجع الفرد على فحص الأشياء والعمل الإبداعي وتتيح له فرص إثبات ذاته من خلال الابتكار والإبداع وهو كذلك يتدرب على المسؤولية وتقبل نتائج سلوكه.
- . إن المدرسة الابتدائية بالنسبة للجو التربوي العام تؤمن بأن المعرفة والعمل واللعب أمور ليست بمعزل عن بعضها وأن كل منها يكمل الآخر ويدعمه.

(شبل بدران وآخرون، 2007، ص 68).

ومن خلال كل هذه الخصائص نستخلص أن المدرسة الابتدائية الحديثة تركز كلها على الطفولة، وهذه الخصائص تضع إعتبارها ميول الأطفال وإهتماماتهم وإتجاهاتهم لكن المدرسة لم تعد بمفردها قادرة على تحقيق ذلك في غياب العوامل الاجتماعية الأخرى.

**5. أهمية التعليم الابتدائي:**

يعتبر التعليم الابتدائي أهم مرحلة تعليمية على الإطلاق لأنه يضم جميع أبناء الشعب في رحابه، ويعمل على صهرهم وتلقينهم المبادئ القومية والشخصية الوطنية للأمة ومن هنا تبدأ أهميته لأنه القاعدة الأولى والأساسية للمواطنة السليمة، ولذلك فإن جميع الدول تحول العناية به وزيادة سنواته، بحيث لا يقتصر فقط على خمس سنوات أو ستة، ولكن يمتد ليشمل التعليم المتوسط فيصبح هذا الأخير تابعا للتعليم الابتدائي وليس التعليم الثانوي لأن عملية تكوين مواطن صالح أصبحت في ظل نظام التعليم القديم بالنظر إلى الانفجار الكثير للعلوم والتكنولوجيا.

وإذن المرحلة الابتدائية تكون الدراسة فيها عامة متمحورة حول ثلاث مهارات وهي:

(أ). **لغة الكتابة:** وتدور حول جعل الطفل يتقن المهارات الأساسية في اللغة العربية من قراءة وكتابة ومحفوظات وقواعد وإملاء وإنشاء وغيرها، ذلك لأن يكون في نهاية مرحلته هذه قادرا على التعبير، القراءة والكتابة والحديث، حيث بهذه اللغة بإمكانه مواصلة الدراسة في مراحل تعلمه الأخرى والمالية.

(ب) **لغة الأرقام:** وتدور عموما حول أساسيات الحساب والهندسة حتى يتقن التلميذ لغة الحساب لكي يتمكن من متابعة الدراسة لاحقا بدون صعوبة أو يملك زادا كافيا منه للإنتفاع به في حياته العملية في حالة ما إذا غادر المدرسة إلى معترك الحياة.

(ج). **العمل على دمج الطفل في بيئته الاجتماعية والطبيعية:** هذا يكون عن طريق تعليم التلميذ مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده، وكذلك تعليمه جغرافية وطنه ثم مبادئ الصحة والعلوم، وهذه المواد بإجتماعها هي التي تعمل على دمج الطفل في بيئته وبالتالي تكوينه تكويننا سليما.

(تركي رابح، 1990، ص 105).

## 6. أهداف التعليم الابتدائي:

إن سياسة الجزائر التربوية ترمي إلى تحقيق أهداف تعليمية، وذلك على أمل الوصول بالمتعلم لتكوين أحسن وأمثل على جميع المستويات ومن بين هذه الأهداف التي قدمها "فريد عادل" (2000)، ما يلي:

### 1.6 . الجانب المعرفي:

تتمثل الأهداف المعرفية فيما يلي:

. القدرة على التعبير الشفوي والكتابي والمطالعة باللغة الفرنسية مثلا تعلم اللغات الأجنبية.

. إستعمال الرموز الأجنبية.

. تعليم كيفية التعلم وتنمية المعرفة، البحث، التجريب، الإبداع.

. قراءة وحساب الأعداد.

. المعرفة العلمية بالمظاهر الطبيعية.

. الوعي بالأمة الجزائرية في الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية والوعي بتاريخها النظامي.

### 2.6 . الجانب المهاري:

تتمثل هذه الأهداف المهارية في:

- . القدرة على هيكلة المعارف المكتسبة وتطبيقها.
- . القدرة على التفكير المنطقي والتحليل والتركيب.
- . إكتساب متطلبات التعبير والتواصل الشفوي والكتابي.
- . إكتساب القدرة على حل المشكلات والبحث عن الحلول.
- . تطوير القدرة التقنية الحركية.

### 3.6 . الجانب الوجداني:

تتمثل الأهداف الوجدانية فيما يلي:

- . التفتح الثقافي والإجتماعي والفردى.
- . التفكير النقي والشعور بالثقة والإستقلالية.
- . التكيف مع الوضعيات المختلفة.
- . إحترام النفس والغير والشعور بالأمن، نمو سمة التسامح.
- . القدرة على بذل الجهد وحب إتقان العمل.
- . حب التقدم والتطور الإيجابي.
- . المساهمة في إعداد مشروع مستقبلي.
- . القدرة على الإبداع وروح المبادرة.

(فريد عادل، 2000، ص 27).

## 7. عيوب التعليم الإبتدائي:

للمرحلة الإبتدائية عيوب يمكن حصر أهمها فيما يلي:

- . وجود حاجز مسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط، حيث تعتبر مسابقة السنة الخامسة عائقا حقيقيا بنسبة للتلاميذ الضعفاء.
- . ضعف مستويات الذين يتوقفون عن الدراسة عند هذا الحد، ينتج عن هذا ضعف مستوى التلاميذ المطرودين لصعوبة تأهلهم مهنيا بمراكز التكوين المهني، وبذلك تكون غالبية المهن في هذا العصر تحتاج إلى قاعدة علمية ومعرفية غير متوفرة عند التلاميذ ذلك المستوى الدراسي.
- . إستحالة إلتحاقهم بعالم الشغل، حيث أن أصغر سن الأطفال المطرودين المتسربين من المدارس الإبتدائية لا يسمح بقبولهم في عالم الشغل حسب القانون الجاري الخاص بالعمل.
- . إمكانية رجوعهم إلى عداد الأمنيين، حيث إن ضعف مستويات التلاميذ المتسربين من المدرسة الإبتدائية، وجهل غالبية أوليائهم قد يؤدي إلى رجوع غالبية المطرودين إلى عداد الأيمن وبذلك تضيع الجهود المبذولة من طرف المسؤولين للقضاء على الأمية بين أفراد الجيل الصاعد.
- . إمكانية جنوح الأطفال المطرودين من المدارس في سن مبكرة قد يتم جنوح الأطفال نتيجة إهمالهم وتركهم بعناية الشارع في سن مبكرة يحتاجون فيها إلى عناية المجتمع، حيث ينتمي غالبية الأطفال المطرودين في آخر المرحلة الإبتدائية على أمر الجاهلة، فقر، كثير العدد.

(بوفجلة غيات، 2006، ص 40.39).

**خلاصة الفصل:**

من خلال ما ورد في هذا الفصل يمكن القول أن التعليم الابتدائي هي القاعدة الأساسية للتعليم وتكوين مواطن صالح نظرا لأهميته البالغة في تحديد المستقبل التعليمي والمهني للمتعلم لذا لا بد من إعطاء الأولوية لهذه المرحلة، لكونها مرحلة حاسمة في حياة التلميذ وتوفير كل الوسائل التعليمية الضرورية والمعلمين الكفؤين في مهنة التعليم من أجل تحقيق مستوى عالي من الكفاءة المهنية والتعليمية في المستقبل.

الجانب التطبيقي

## الفصل السادس

### إجراءات الدراسة الميدانية

#### تمهيد:

- 1 - التذكير بفرضيات الدراسة.
- 2 - الدراسة الإستطلاعية.
- 3 - إجراءات الدراسة الميدانية.
- 4 - الأدوات المستعملة في الدراسة.
- 5 - التقنيات الإحصائية المستعملة.
- 6 - صعوبات الدراسة.

#### خلاصة الفصل

**تمهيد:**

تعد الدراسة الميدانية جانبا مهما يمكن من خلالها التوصل إلى الإجابة على التساؤلات المطروحة وإختيار فرضيات الدراسة، وللقيام بهذه الدراسة ينبغي الاعتماد على مجموعة من الإجراءات المنهجية التي تحدد كل الأبعاد المتعلقة بالدراسة، وتتمثل هذه الإجراءات في الدراسة الاستطلاعية، وتحديد المنهج المتبع، وعينة الدراسة وكيفية اختيارها وأدوات جمع البيانات وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

**1. التذكير بالفرضيات:**

- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

**2. الدراسة الإستطلاعية:**

من بين الخطوات الهامة التي ينبغي على الباحث إستعمالها في بحثه هي الدراسة الإستطلاعية، وهي ذلك العمل الذي يقوم به ليحدد العناصر التي يجب أن يستعملها أو التي ينبغي أن يشمل عليها البحث، وهي مرحلة أولية وأساسية لأي بحث علمي، وتعتبر أصعب مرحلة في التطبيق، كونها تتكون من مختلف المقابلات واللقاءات مع الأساتذة الذين هم بمثابة مصدر يعتمد عليه الباحث للحصول على المعلومات التي تخدم موضوع بحثه، فهي بمثابة عمل يجعل الباحث يشعر بالمشكلة وبالخصوص العناصر الأساسية التي يجب أن يتضمنها الإستبيان.

وتم إجراء الدراسة الإستطلاعية في شهر ماي 2019، في 4 مؤسسات بمدينة تيزي وزو، كل من إبتدائية الشهيد تمازيرت أرزقي بعزازقة، مدرسة الإخوة مهادي بإعكوران، مدرسة أيت يوسف محند بفريحة، ومدرسة الإخوة الشهداء تيغدين بتيميزار.

ولقد كان الهدف من الدراسة الإستطلاعية هو تحديد الإطار النظري للإشكالية وضبط الفروض ومتغيراتها وتحديد أسئلة الإستبيان المناسبة للدراسة الميدانية.

حيث من أجل الإحاطة بموضوع بحثنا والذي يتمثل في واقع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم من وجهة نظر الأساتذة، توجهنا نحو بعض المدارس الإبتدائية في ولاية تيزي وزو وذلك بعد الحصول على رخصة من مديرية التربية للولاية، وبعدها قمنا بإجراء مقابلات مع بعض الأساتذة وتوزيع الإستبيان عليهم، وقد شمل عددهم (30) أستاذا، وذلك للتعرف على مدى وضوح عبارات الإستبيان، وحساب الخصائص السيكومترية له.

ولقد توصلنا من خلال الدراسة الإستطلاعية إلى مجموعة من النتائج:

- . تم ضبط الموضوع أكثر، إذ أن مقابلتنا مع الأساتذة سمحت لنا بالإحاطة على المعارف التي يمتلكها حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

- . وضوح عبارات الإستبيان، حيث لم نجد صعوبة في تطبيقه على العينة الإستطلاعية.
- . يحتوي الإستبيان على دلالات صدق وثبات كافية من أجل تطبيقه على عينة الدراسة.

### 3). إجراءات الدراسة الميدانية:

#### 1.3 . منهج الدراسة:

إن مقتضيات أي بحث علمي هو إختيار منهج علمي يسمح لنا بالوصول إلى نتائج دقيقة، وتتعدد تلك المناهج المستعملة لدراسة المواضيع المتعلقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية. حيث يعرف الباحث "هوبين" أنه المنهج الذي يجب أن يكون مختصا في بحث الوقائع في الوقت الراهن، كما أنه يتضمن دراسة الحقائق والوقائع الوقتية المتصلة للباحث أن يستعين بالإحصاء.

(حامد عبد السلام زهران، 2005، ص 34).

ويتم إختيار منهج البحث وفق إعتبرات منها:

. طبيعة المشكل المراد دراسته.

. نوعية الدراسة.

وبما أن موضوع بحثنا هو الإستقصاء عن واقع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الإبتدائي من وجهة نظر الأساتذة، فإن أنسب منهج لدراستنا هو المنهج الوصفي لأننا قمنا بإستقصاء إتجاهات الأساتذة عن طريق إستبيان معد لهذا الغرض.

يقول "محمد منير المرسي، 1986، ص 96":

"يقوم البحث الوصفي بوصف ما هو كائن وتفسيره، ويتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد في الواقع، كما يهتم أيضا بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات، والإتجاهات عند الأفراد والجماعات، أو طرائقها في النمو، التطور، ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها فقط، ولكن يتضمن قدرا من التفسيرات لهذه البيانات وكثيرا ما يصطنع الباحث أساليب للقياس والتصنيف والتفسير".

فالمنهج الوصفي إذن لا يقف عند حدود الظاهرة وحسب، بل يتعداها إلى أبعد من ذلك بالتحليل والتفسير، والمقارنة بغية الوصول إلى نتائج جيدة في البحث.

ومن خلال التعريف السابق يتضح للباحث أن المنهج الوصفي يهتم بوصف الظاهرة المدروسة وتحليلها لإبراز مختلف العوامل المتفاعلة والمؤدية إلى ظهورها.

**2.3 .مجتمع الدراسة:**

يتمثل مجتمع دراستنا في أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في المؤسسات التربوية لولاية تيزي وزو

المتتمثلة:

مدرسة الشهيد تمازيرت أرزقي بعزازقة، مدرسة الإخوة مهادي بإعكوران، مدرسة الشهيد مدرار أرزقي بإعكوران، مدرسة الإخوة شعبان بتمعسيث، مدرسة آيت يوسف محند بفريحة، مدرسة الإخوة الشهداء تيغدين بتيميزار، مدرسة فريحة الجديدة بفريحة، مدرسة بوخديمي مخلوف بتيزي وزو.

**3.3 . عينة الدراسة:**

إختيار عينة الدراسة يعني إختيار جزء من المجتمع الأصلي للدراسة، لأن إستجواب الجزء يعني إستجواب الكل، ويؤكد كل من "فونت و كني" على ذلك بقولهما: "يكتفي بإختيار مجموعة أفراد عينة والملاحظات التي تصل إليها، يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي".

**4.3 . كيفية إختيار العينة:**

تم إختيار أفراد العينة المتمثلة في 60 أستاذ في التعليم الإبتدائي بطريقة عشوائية وهو الأسلوب الأمثل لإختيار العينة إذا كان المجتمع المدروس متجانسا، وذلك لتميزها بسهولة الحصول عليها وقلة تكلفتها.

**5.3 . حجم العينة:**

بلغ عدد أفراد العينة 60 أستاذ في التعليم الإبتدائي، وأخذنا هذه العينة من خلال الإلتحاق بمختلف المدارس الإبتدائية لولاية تيزي وزو فتحصلنا على هذه العينة.

**6.3 . مجال الدراسة:**

أ). المجال المكاني للدراسة:

تمت الدراسة الميدانية في المدارس الإبتدائية لولاية تيزي وزو، والتي إشتملت مختلف إبتدائيات ولاية تيزي وزو، ولقد بلغ عددها 8 إبتدائيات، والتي هي على النحو التالي:

عدد المعلمين الذين تعاملنا معهم	مكان وقوعها	إسم المدرسة الإبتدائية
8	تيرساثين . عزازقة	الشهيد تمازيرت أرزقي
7	إعكوران المركز . بلدية إعكوران	مدرسة الإخوة مهادي
8	إعكوران . بلدية إعكوران	مدرسة الشهيد مدرار أرزقي
7	تمعسيت	مدرسة الإخوة شعبان
8	فريحة مركز . فريحة	مدرسة آيت يوسف محند
8	سوق الحد . بلدية تيميزار	مدرسة الإخوة الشهداء تيغدين
7	100 مسكن فريحة . بلدية فريحة	مدرسة فريحة الجديدة
7	قرية عبيد شمال . تيزي وزو	مدرسة بوخديمي مخلوف

### جدول رقم (1): يمثل البعد المكاني للدراسة

#### ب). المجال الزمني للدراسة:

تمت الدراسة في أواخر شهر ماي إلى غاية منتصف شهر جوان 2019، حيث تم تطبيق الإستهيبان الخاص والمصمم للبحث والذي جاء ضمن مقابلات عديدة فردية على مجموعة من الأساتذة في الإبتدائيات التي زرناها.

#### 4). الأدوات المستعملة في الدراسة:

##### 1.4 . الإستهيبان:

يعتبر الإستهيبان أحد وسائل البحث العلمي التي تستخدم على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات متعلقة بأحوال الناس وميولهم أو إتجاههم ودوافعهم. ويعتبر الإستهيبان أداة جمع المعلومات بالرغم مما يتعرض له من إنتقادات ولكنه إقتصادي في الجهد والوقت إذا ما قارناه بكل من المقابلة والملاحظة. ويتألف الإستهيبان من إستمارة تحتوي على عدد من الفقرات تكون على شكل أسئلة، ويقوم كل فرد من أفراد العينة بالإجابة على تلك الأسئلة.

**2.4 . وصف الإستهيبان ومراحل إعداده:**

صم الإستهيبان بهدف التعرف على واقع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الإبتدائي من وجهة نظر الأساتذة، أما بالنسبة لمحاول الإستهيبان فقد تم تحديدها بالإعتماد على الإطار النظري في هذا المجال.

**3.4 . محاور الإستهيبان أو محتواه:**

هذا الإستهيبان موجه لأساتذة مرحلة التعليم الإبتدائي، وذلك لجمع آرائهم حول واقع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الإبتدائي.

ويتكون الإستهيبان من 41 بند موزعة على ثلاثة محاور وهي:

**المحور الأول:** من البند 1 ← 14 الخاص بالتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

**المحور الثاني:** من البند 15 ← 28 الخاص بالتكفل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

**المحور الثالث:** من البند 29 ← 41 الخاص بتشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

**4.4 . تطبيق الإستهيبان وتصحيحه:**

يطبق الإستهيبان بطريقة فردية على مجموعة من أساتذة مرحلة التعليم الإبتدائي، بعد إستلام الأساتذة لهذا الإستهيبان يطلعون على المقدمة الخاصة به ويقروون التعليمية الموجهة لها ثم يقومون بالإجابة على الأسئلة وذلك بوضع إشارة (x) أمام العبارة التي يرونها صحيحة، حيث تعطى درجة (2) للإجابة بـ"موافق" ودرجة (1) للإجابة بـ"لا أدري"، في حين تعطى درجة (0) في الإجابة بـ"غير موافق".

**5.4 . الخصائص السيكومترية للإستهيبان:**

أ. صدق الإستهيبان:

بغية التأكد من صدق الإستهيبان وقدرته على قياس ما أعد لقياسه، تم عرضه على (7) محكمين وهم من أعضاء هيئة التدريس في مجال علوم التربية وعلم النفس في جامعة مولود معمري تيزي وزو. (تامدة).

النسبة المئوية %	عدد العبارات الغير الموافق عليها	النسبة المئوية %	عدد العبارات الموافق عليها	الأساتذة المحكمين
39.13 %	9	60.86 %	14	أ. سعدي
13.04 %	3	86.95 %	20	أ. حديبي
8.69 %	2	91.30 %	21	أ. خطاب
21.73 %	5	78.26 %	18	أ. العرفاوي
30.43 %	7	69.56 %	16	أ. بوعنيفة
34.78 %	8	65.21 %	15	أ. هارون
43.47 %	10	56.52 %	13	أ. مبارك

جدول رقم (2): يبين نسبة موافقة كل المحكمين على بنود الإستبيان في صورته الأولية.

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (2) أن أعلى نسبة من العبارات الموافق

عليها هي 91.30 %، وأدنى نسبة هي 56.52 %، أما بالنسبة للعبارات الغير الموافق عليها نجد 34.47 %

تمثل أعلى نسبة، بينما أدنى نسبة هي 8.68 %.

وإتمادا على آراء المحكمين قمنا بإعادة صياغة الإستبيان للحصول على الصورة النهائية له الذي إحتوى على (41) بند موزعة على ثلاث محاور بدلا من الإستبيان في صورته الأولية الذي كان يحتوي على (23) بند موزعة على أربعة محاور.

ب). ثبات الإستبيان:

بعد الدراسة الإستطلاعية والتطبيق الأولي للإستبيان في ميدان الدراسة تم حساب ثباته بالإتماد على برمجة الحزمة الإحصائية في علم النفس وعلوم التربية (SPSS)، وحساب معامل (ألفا كرومباخ) حيث أكدت النتائج على أن الإستبيان قدر بثبات نسبته (0.75) وهذا دليل على أن الإستبيان ثابتة، ومنه فإن الأداة صالحة لما أعدت لأجله.

5). التقنيات الإحصائية المستعملة:

تم تحليل نتائج دراستنا بإستعمال الأساليب الإحصائية التالية:

**1.5 . التكرارات والنسب المئوية:**

وذلك فيما يتعلق بإستجابات أفراد العينة على المحاور الثلاث للإستبيان وقد تم إستخدامها في حساب إجابات الأفراد على بنود المحاور الثلاثة للإستبيان.

**2.5 . إستعمال كا<sup>2</sup>:**

وهو من أهم إختبارات الدلالة الإحصائية وأكثرها شيوعا، نظرا لسهولة إجرائه، وفوائده في تقدير الفروق بين العينات أو في مدى تطابقها، وهو يستعمل في البيانات التي تكون على شكل تكرارات وتستخدم في الدلالة على الفروق.

**(6). صعوبات الدراسة:**

- . رفض بعض الأساتذة الإقبال على التحكيم فيما يخص الإستبيان.
- . عدم قبول بعض مديري الإبتدائيات إستقبالنا في ميدان البحث.
- . رفض بعض أساتذة الإبتدائيات التجاوب معنا بسبب تزامن البحث مع فترة الإمتحانات.

**خلاصة الفصل:**

من خلال هذا الفصل تم إعطاء نظرة عامة من المراحل والأسس المنهجية للبعد الميداني للدراسة يسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى معلومات وتقديرات كمية تفيد في تحقيق الهدف العلمي الذي إنطلقت منه هذه الدراسة، وهو الكشف عن واقع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة من خلال إشكاليته وفرضياته بعرض مفصل لمختلف الإجراءات المنهجية المتعلقة بتحديد منهج الدراسة والذي يكون ملائماً لطبيعة موضوعها وإمكانية تطبيقه في الميدان وبالأدوات الخاصة بجمع البيانات، وأساليب تحليل هذه البيانات، وإنطلاقاً من تحليل وتفسير البيانات المجمعة من الميدان سنحاول التعرض إليها في الفصل الموالي.

## الفصل السابع

### عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1 - عرض وتحليل نتائج الفرضيات.

2 - تفسير ومناقشة النتائج.

الاستنتاج العام.

الخاتمة.

الاقتراحات.

(1) - عرض النتائج:

1-1 - عرض نتائج الفرضية الأولى: والتي مفادها:

يمتلك أساتذة التعليم الابتدائي معلومات كافية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

جدول رقم 03: يمثل التكرارات والنسب المئوية وإختبار كا<sup>2</sup> لإجابات أفراد العينة على المحور الأول و

المتمثل في التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

عرض نتائج المحور الأول (التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)											
بنود الإستبيان	موافق		لا أدري		غير موافق		المجموع		كا <sup>2</sup>	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت			
1	54	%90	4	%6,7	2	%33	60	%100	0.00	0,05	دالة
2	51	%85	5	%8,3	4	%6,7	60	%100	0.00	0,05	دالة
3	46	%76,7	8	%13,3	6	%10	60	%100	0.00	0,05	دالة
4	51	%85	5	%8,3	4	%6,7	60	%100	0,04	0,05	دالة
5	42	%70	8	%13,3	10	%16,7	60	%100	0.00	0,05	دالة
6	41	%68,3	11	%18,3	8	%13,3	60	%100	0.00	0,05	دالة
7	51	%85	6	%10	3	%5	60	%100	0.00	0,05	دالة
8	54	%90	6	%10	0	%0	60	%100	0.00	0,05	دالة
9	47	%78,3	6	%10	7	%11,7	60	%100	0.00	0,05	دالة
10	47	%78,3	5	%8,3	8	%13,3	60	%100	0.00	0,05	دالة
11	38	%63,3	16	%26,7	6	%10	60	%100	0.00	0,05	دالة
12	29	%48,3	9	%15	22	%36,7	60	%100	0.00	0,05	دالة
13	50	%83,3	10	%16,7	0	%0	60	%100	0.00	0,05	دالة
14	34	%56,7	10	%16,7	16	%26,7	60	%100	0.00	0,05	دالة
المجموع	635	%75,58	109	12,97	96	%11,43	60	%100			

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (03) بأن إجابات أفراد العينة كانت على النحو التالي: أن أعلى نسبة من المعلمين اللذين أجابوا بـ "موافق" تقدر بنسبة 90% في البند (1) الذي هو "صادفت خلال مساري التدريسي حالات ازدوجت فيها الموهبة مع صعوبات التعلم"، والبند (8) الذي هو "يميل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الأداء بشكل جيد في بعض المجالات، والأداء الضعيف في مجالات أخرى"، وتليها نسبة 85% في كل من البنود (2) الذي هو "من الصعب وضع مفهوم محدد لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"، والبند (4) الذي هو "يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم صعوبات العملية الحسابية"، والبند (7) الذي هو "هناك تفاوت بين الأداء المتوقع والأداء العقلي لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"، وأدنى نسبة تقدر بـ 48,3% في البند (12) الذي هو "الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير منظمين في عملهم الدراسي"، ومجموع النسب المئوية للأساتذة اللذين أجابوا بـ "موافق" تقدر بـ 75,58%، بينما أعلى نسبة من الأساتذة اللذين أجابوا بـ "لا أدري" تقدر بـ 26,7% في البند رقم (11) الذي هو "يمكن للموهبة أن تحجب بعض الصعوبات التي يعاني منها الموهوبين ذوي صعوبات التعلم" وتليها نسبة 18,3% في البند رقم (6) الذي هو "يتميز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأداء منخفض رغم مواهبهم المتعددة" وفي البنود الأخرى جاءت النسب متقاربة فيما بينها، بينما أدنى نسبة فقد قدرت بـ 6,7% في البند رقم (01) الذي هو "صادفت خلال مساري التدريسي حالات ازدوجت فيها الموهبة مع صعوبات التعلم" و مجموع النسب المئوية للأساتذة اللذين أجابوا بـ "لا أدري" تقدر بـ 12,97%، في حين أن أعلى نسبة من الأساتذة اللذين كانت إجاباتهم بـ "غير موافق" هي 36,7% في البند (12) الذي هو "الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير منظمين في عملهم الدراسي"، وتليها نسبة 26,7% في البند رقم (14) الذي هو "جوانب القوة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تفوق جوانب الضعف لديهم"، أما أدنى نسبة فهي 0% في البند (8) الذي هو "يميل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الأداء بشكل جيد في بعض المجالات، والأداء الضعيف في مجالات أخرى"، ومجموع النسب المئوية للأساتذة اللذين أجابوا بـ "غير موافق" تقدر بـ 11,43%، كما نلاحظ أن 2 لكل بنود المحور الأول أقل من مستوى الدلالة 0,05، وعليه أن الفروق بين إجابات الأساتذة دالة إحصائياً، ومنه فإن الفرضية الأولى تحققت.

2-1 - عرض نتائج الفرضية الثانية: والتي مفادها:

يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

جدول رقم (04): يمثل التكرارات و النسب المئوية و اختيار كا<sup>2</sup> و إجابات أفراد العينة على المحور 02

و المتمثل في التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

عرض نتائج المحور الثاني (واقع التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم)											
الدالة الإحصائية	مستوى الدلالة	كا <sup>2</sup>	المجموع		غير موافق		لا أدري		موافق		بنود الإستبيان
			ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	
دالة	0,05	0.00	%100	60	%31,7	19	%21,7	13	%46,7	28	1
دالة	0,05	0.00	%100	60	%13,3	8	%21,7	13	%65	39	2
دالة	0,05	0.00	%100	60	%1,7	1	%6,7	4	%91,7	55	3
دالة	0,05	0,00	%100	60	%1,7	1	%15	9	%83,3	50	4
دالة	0,05	0.00	%100	60	%3,3	2	%3,3	2	%93,3	56	5
دالة	0,05	0.00	%100	60	%0	0	%1,7	1	%98,3	59	6
دالة	0,05	0.00	%100	60	%10	6	%3,3	2	%86,7	52	7
دالة	0,05	0.00	%100	60	%1,7	1	%05	3	%93,3	56	8
دالة	0,05	0.00	%100	60	%3,3	2	%23,3	14	%73,3	44	9
دالة	0,05	0.00	%100	60	%0	0	%5	3	%95	57	10
دالة	0,05	0.01	%100	60	%25	15	%18,3	11	%56,7	34	11
دالة	0,05	0.00	%100	60	%28,3	17	%21,7	13	%50	30	12
دالة	0,05	0.00	%100	60	%0	0	%3,3	2	%96,7	58	13
دالة	0,05	0.00	%100	60	%0	0	%1,7	1	%98,3	59	14
			%100	60	%8,57	72	%10,83	91	%80,59	677	المجموع

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (4) بأن إجابات أفراد العينة كانت على النحو التالي: أن أعلى نسبة من الأساتذة الذين أجابوا بـ "موافق" تقدر بنسبة 98,3% في البند (6) الذي هو «يتميز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأداء منخفض رغم مواهبهم المتعددة»، والبند (14) الذي هو "جوانب القوة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تفوق جوانب الضعف لديهم"، و تليها نسبة 96,7% في البند (13) الذي هو "احتياجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تختلف عن احتياجات الموهوبين، واحتياجات ذوي صعوبات التعلم"، أما أدنى نسبة فتقدر بـ 46,7% في البند رقم (1) الذي هو "صادفت خلال مساري التدريسي حالات ازدوجت فيها الموهبة مع صعوبات التعلم"، ومجموع النسب المئوية للأساتذة الذين أجابوا بـ "موافق" تقدر بـ 80,59%، بينما أعلى نسبة من الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا أدري" فتقدر بـ 23,3% في البند (9) الذي هو "توجد عدة فئات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"، وتليها نسبة 21,7% في البنود (1) الذي هو "صادفت خلال مساري التدريسي حالات ازدوجت فيها الموهبة مع صعوبات التعلم"، والبند (2) الذي هو "من الصعب وضع مفهوم محدد لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"، وفي البند (12) الذي هو "الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير منظمين في عملهم الدراسي"، في حين أن أدنى نسبة هي 3,3% في البنود (5) الذي هو "يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم صعوبات في المهارات الأساسية للقراءة"، والبند (7) الذي هو "هناك تفاوت بين الأداء المتوقع والأداء العقلي لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"، والبند (13) الذي هو "احتياجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تختلف عن احتياجات الموهوبين، واحتياجات ذوي صعوبات التعلم، ومجموع النسب المئوية للأساتذة الذين أجابوا بـ "لا أدري" تقدر بـ 10,83%، أما أعلى نسبة من الأساتذة الذين أجابوا بـ "غير موافق" هي 31,7% في البند رقم (1) الذي هو "صادفت خلال مساري التدريسي حالات ازدوجت فيها الموهبة مع صعوبات التعلم"، وتليها نسبة 28,3% في البند رقم (12) الذي هو "الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير منظمين في عملهم الدراسي"، أما أدنى نسبة فهي 0% في البنود (6) الذي هو "يتميز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأداء منخفض رغم مواهبهم المتعددة، والبند (13) الذي هو "احتياجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تختلف عن احتياجات الموهوبين، واحتياجات ذوي صعوبات التعلم، والبند (14) الذي هو "جوانب القوة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تفوق جوانب الضعف لديهم"، ومجموع النسب المئوية للأساتذة الذين أجابوا بـ "غير موافق" تقدر بـ 8,57%، كما نلاحظ أن كما لكل البنود المحور الثاني أقل من مستوى الدلالة 0,05، وعليه أن الفروق بين إجابات الأساتذة دالة إحصائياً، ومنه فإن الفرضية الثانية تحققت.

3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة: و التي مفادها :

يملك أساتذة التعليم الابتدائي معلومات كافية حول تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

جدول رقم 05 : يمثل التكرار و النسب المئوية واختبار كا<sup>2</sup> لإجابات أفراد العينة على المحور الثالث و المتمثل في تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

عرض نتائج المحور الثالث (واقع تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات في التعلم)											بنود الإستبيان
الدالة الإحصائية	مستوى الدالة	كا <sup>2</sup>	المجموع		غير موافق		لا أدري		أوافق		
			ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	
دالة	0,05	0.00	%100	60	%28,3	17	%10	6	61,7%	37	1
دالة	0,05	0.00	%100	60	%26,7	16	%13,3	8	%60	36	2
دالة	0,05	0.00	%100	60	%53,3	32	%16,7	10	%30	18	3
دالة	0,05	0,00	%100	60	%26,7	16	%11,7	7	%61,7	37	4
دالة	0,05	0.00	%100	60	%1,7	1	%6,7	4	%91,7	55	5
دالة	0,05	0.00	%100	60	%10	6	%13,3	8	%76,7	46	6
دالة	0,05	0.00	%100	60	%8,3	5	%0	0	%91,7	55	7
دالة	0,05	0.00	%100	60	%33,3	20	%28,3	17	%38,3	23	8
دالة	0,05	0.63	%100	60	%30	18	%18,3	11	%51,7	31	9
دالة	0,05	0.00	%100	60	%36,7	22	%10	6	%53,3	32	10
دالة	0,05	0.00	%100	60	%1,7	1	%6,7	4	%91,7	55	11
دالة	0,05	0.00	%100	60	%6,7	4	%10	6	%83,3	50	12
دالة	0,05	0.00	%100	60	%13,3	8	%16,7	10	%70	42	13
			%100	60	%21,28	166	%12,43	97	%66,29	517	المجموع

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (5) بأن إجابات أفراد العينة كانت على النحو

التالي:

أن أعلى نسبة من الأساتذة الذين أجابوا بـ "موافق" تقدر بنسبة **91,7%** في البنود (5) الذي هو "يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم صعوبات في المهارات الأساسية للقراءة"، والبنود (7) الذي هو "هناك تفاوت بين الأداء المتوقع والأداء العقلي لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"، والبنود (11) الذي هو "يمكن للموهبة أن تحجب بعض الصعوبات التي يعاني منها الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"، وتليها نسبة **83,3%** في البنود رقم (12) الذي هو "الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير منظمين في عملهم الدراسي"، أما أدنى نسبة فتقدر بـ **30%** في البنود رقم (3) الذي هو "يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم صعوبات في التهجئة، التعبير الشفهي، الكتابي"، ومجموع النسب المئوية للأساتذة الذين أجابوا بـ "موافق" فتقدر بـ **66,29%**، بينما أعلى نسبة من الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا أدري" فتقدر بـ **28,3%** في البنود (8) الذي هو "يميل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الأداء بشكل جيد في بعض المجالات والأداء الضعيف في مجالات أخرى"، وتليها نسبة **18,3%** في البنود رقم (9) الذي هو "توجد عدة فئات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"، في حين أن أدنى نسبة هي **6,7%** في البنود رقم (5) الذي هو "يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم صعوبات في المهارات الأساسية للقراءة"، ومجموع النسب المئوية من الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا أدري" هي **12,43%**، بينما أعلى نسبة من الأساتذة الذين أجابوا بـ "غير موافق" **53,3%** في البنود رقم (3) الذي هو "يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبات في التهجئة، التعبير الشفهي، الكتابي"، و تليها نسبة **36,7%** في البنود رقم (10) الذي هو "يظهر على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تذبذباً في مستواهم الدراسي"، أما أدنى نسبة فهي **1,7%** في البنود (5) الذي هو "يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم صعوبات في المهارات الأساسية في القراءة"، والبنود (10) الذي هو "يظهر على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تذبذباً في مستواهم الدراسي"، أما مجموع النسب المئوية للأساتذة الذين أجابوا بـ "غير موافق" فتقدر بـ **21,28%**، كما نلاحظ أن **كاز** لكل البنود المحور الثالث أقل من مستوى الدلالة **0,05**، وعليه أن الفروق بين إجابات الأساتذة دالة إحصائياً، ومنه فإن الفرضية الثالثة تحققت.

**(2)- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:**

ولدراسة هذا الموضوع تم اعتمادنا على المنهج الوصفي و بناء استبيان طبق على أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي.

**1-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:**

والتي مفادها أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون معلومات كافية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

بالاعتماد على النتائج المتوصل إليها والرجوع إلى الجدول الإحصائي رقم (3) فإن الفرضية الأولى تحققت تعني أن أساتذة التعليم الابتدائي يتعرفون على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويمكن تفسير هذا بإطلاع الأساتذة الدائم على مختلف المصادر من أجل اكتساب معلومات كافية تؤهلهم للتعرف على هذه الفئة إضافة إلى أنهم يعيشون في عصر المعلوماتية و وسط أكاديمي يتعامل مع التكنولوجيا التي تعد أحد الدعائم التي تقود نحو التقدم مما جعل الوسائل التكنولوجية بمختلف أنواعها محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية والتعلمية، وهذا ما اتفق مع دراسة "لواشون" (oashen) على عينة مكونة من 132 مدرسا حول اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو استعمال الوسائل التعليمية الحديثة وأظهرت النتائج بأن:

- عمر المشاركين في الدراسة لا يعد عاملا يمكن أن يؤثر في اتجاهها المعلمين نحو الوسائل التعليمية، والتكنولوجيا الحديثة.
  - أظهر الجنسان ذكور وإناث اتجاهات ايجابية نحو التكنولوجيا الحديثة.
- إضافة إلى دراسة ريتشارد أوفر باوق و رفلينج لو(2008): بعنوان تأثير منحة ممولة فيديرياليا على برامج التنمية المهنية للمعلمين و أهمية برامج التكنولوجيا.

هدفت الدراسة للبحث عن تأثير برنامج للتنمية المهنية تم تمويله بمنحة فيدرالية لمعرفة اهتمامات المشاركين في دمج التكنولوجيا بالتدريس داخل المنهج ومعرفة الاختلافات في مستويات الاهتمام، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها:

- ضرورة دمج تكنولوجيا التعليم في التدريس داخل المنهج الدراسي.

- ضرورة الاهتمام بتدريس المعلم وتمييزه مهنيًا باستخدام التكنولوجيا المختلفة.

## 2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي مفادها أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون معلومات كافية حول التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

بالاعتماد على النتائج المتوصل إليها وبالرجوع إلى الجدول الإحصائي رقم (4) فإن الفرضية الثانية تحققت وتعني أن أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون معلومات كافية حول أساليب التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويمكن تفسير هذا من خلال وعي الأساتذة بالبرامج و الخدمات التي يمكن تقديمها لهذه الفئة، وقيام المؤسسات التربوية بإعداد و تدريب المعلمين و تأهيلهم مهنيًا، تزيويًا وعلميًا باعتبارهم عصب العملية التربوية وأداة لنجاحها، وهذا ما أوضحتته دراسة "أسماء علي عميد روس" (2009) حيث هدفت الدراسة إلى تحديد المتغيرات العالمية والمحلية التي تستدعي تقويم التنمية المهنية للمعلم، وإلقاء الضوء على أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال التنمية المهنية للمعلم، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للتنمية المهنية للمعلم، بغية أن يعكس ذلك على الارتقاء بمستواهم المهني، الأكاديمي والمهاري ومرتبطة بالنظريات والمفاهيم والتنمية العلمية الحديثة التي أكدت على التعليم والتدريب المستمر للمعلم أثناء الخدمة، تقديم الدعم والمساندة للمدرسة بما يمكنها من أداء مهامها بنجاح.

## 2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون معلومات كافية حول تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

بالاعتماد على النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (5) فإن الفرضية الثالثة تحققت وتعني أن أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون معلومات كافية عن واقع تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم و يمكن تفسير هذا من خلال عقد الأساتذة لدورات تدريبية في مجال التشخيص وتوفير الوسائل و الإمكانيات التي تساعده على التشخيص الجيد لهذه الفئة كذلك قيام الأساتذة بالأنشطة والخبرات الأساسية التي تساعدهم على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كعضو هيئة التدريس و لأداء مسؤولياته المهنية، والتي جاءت متفقة مع دراسة "سليمان حسين موسى المزين و سامي عبد الله محمد

القاسم" بعنوان: "العوامل المؤثرة في مكانة المعلم" 2005-2006 انطلق الباحثان بهذه الدراسة لإبراز أهمية مكانة المعلم كأهم عنصر في العملية التربوية ودوره الهام في تنشئة الأبناء.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- الاهتمام برفع مكانة المعلم فائدة لجميع فئات المجتمع.
- يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في مكانة المعلم.
- العلاقة بين مكانة المعلم ورفي الأمم والشعوب وتوفير الحياة الطيبة للمجتمع علاقة موجبة.
- لا بد من تكاتف الجهود معا لترتفع مكانة المعلم.

تنوع هذه العوامل وشمولها بحيث بعضها خاص بطبيعة المجتمع وسياسة إدارة التعليم والدولة والجدوى من عملية التعليم.

(سليمان حسين، 2006، ص 3-4).

إضافة إلى دراسة "أدريان بتل" سنة (2008) بعنوان: "إدراك كفاءة برامج إعداد المعلم و مستوى إدراك لدى المعلمين المبتدئين".

هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى زيادة فعالية أداء المعلمين من خلال برامج إعدادهم، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى العديد من التوصيات منها:

- ضرورة توسيع نطاق تدريس الطلاب من واحد أو اثنين من الفصول الدراسية للمعلمين قبل الخدمة.
- دراسة برامج إعداد المعلمين لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تعزيز تدريب المعلمين قبل الخدمة.
- موائمة المناهج وتوقعات المعلمين وإعداد برامج تقدم نفس التدريب لكل المعلمين قبل الخدمة.

## استنتاج عام:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وبعد إلى أدبيات موضوع الدراسة، والإحاطة بمختلف المفاهيم النظرية المرتبطة بها. قمنا بإجراء الدراسة الميدانية من أجل اختبار صدق الفرضيات والإجابة على التساؤلات حيث كانت الفرضيات على النحو التالي:

- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
  - يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
  - يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- وتم اختيار عينة مكونة من 60 أستاذ وأستاذة في مرحلة التعليم الإبتدائي طبق عليهم استبيان مكون من ثلاثة محاور وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

## خاتمة:

يشهد العالم اليوم اهتماما كبيرا بالتعليم ومحاولة تغيير ما هو كائن بما ينبغي أن يكون ، ومن هذا المنطلق حاولنا توجيه النظر إلى موضوع صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي وخاصة لدى الأطفال الموهوبين الذين تعرقلهم صعوبات التعلم في التقدم الأفضل لمستواهم الدراسي، مما يستلزم ضرورة التدخل المبكر والمتواصل من طرف الآباء والمدرسين والمختصين لأن ترك هؤلاء الأطفال بدون مساعدة تؤدي إلى ضمور مواهبهم وتراجع مستوى قدراتهم والذي يؤثر سلبا على مسارهم الدراسي، الأمر الذي يقتضي تضاف الجهود لمساعدة الأطفال على مشكلاتهم بنجاح ولتحقيق ذلك لا بد من تفعيل خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الاجتماعي على مستوى المدارس والعمل على إتاحة الفرص و الإمكانيات التي تسمح للطفل بتنمية قدراته وطاقاته الكامنة من خلال التشجيع والاهتمام الذاتي. ولا بد من التكوين الجيد للمعلمين القائمين على هذه الفئة وتزويدهم بالوسائل الضرورية لتأدية مهامهم على الوجه الأمثل حتى يتمكنوا من إتاحة الفرص والإمكانيات التي تسمح للتلميذ بتنمية مواهبه والتغلب على الصعوبات التي يعانها.

و في دراستنا هذه قد تحققت كل الفرضيات التي تنص على:

- يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
  - يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
  - يمتلك أساتذة التعليم الإبتدائي معلومات كافية حول تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- وتبقى هذه النتائج متعلقة بعينة الدراسة فقط ولا يمكن تعميمها.

## الإقتراحات:

بعد إنجازنا للبحث توصلنا إلى جملة من الإقتراحات أبرزها:

- . إعداد وبناء مقاييس خاصة بالطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم لتسهيل مهمة تشخيصهم والتعرف عليهم.
- . إقامة ندوات ومؤتمرات لغرض التوعية والتنبيه لضرورة الاهتمام بهذه الفئة وكيفية تشخيصها.
- . تشجيع الباحثين على إجراء دراسة الحالة لبعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
- . تشجيع الباحثين على إقامة برامج تدريبية علاجية لهذه الفئة.
- . إجراء دراسة خاصة تهتم بموضوع خصائص وسمات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- . إجراء دراسة حول كيفية تشخيص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعناية بهم.
- . إجراء دراسة تتناول معرفة الإستراتيجيات التعليمية والتنظيمية التي تساهم في تعليم فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الأمم المتحدة

## قائمة المراجع:

### 1 - المراجع باللغة العربية:

#### 1-1 - الكتب باللغة العربية:

- 1 - إبراهيم حاصد الأسطل (2008)، مهنة التعليم وأدوار المعلم، دط، دار الكتاب الجامعي، العين
- 2 - أحمد مختار عضاضة (1962)، التربية العلمية والتطبيقية في المدارس الإبتدائية والتكميلية، ط3، مؤسسة الشرق الأوسط، لبنان.
- 3 - أسامة محمد البطاينة الرشدان، مالك أحمد السبايلة، عبيد عبد الكريم الخطاطبة، عبد المجيد سليمان (2005)، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 4 - أحمد عواد (1997)، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، ط1، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية.
- 5 - الوقفي راضي، (1998)، مقدمة في علم النفس، ط3، عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع.
- 6 - السيد سليمان عبد الحميد السيد (2000)، صعوبات التعلم، ط1، الدار الفكر العربي، القاهرة.
- 7 - السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000)، صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط1، دار الفكر الحديث العربي الكويت.
- 8 - الروسان فاروق (2001)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين - مقدمة في التربية الخاصة، ط5، دار الفكر عمان، الأردن.
- 9 - الزيات، فتحي مصطفى (1998)، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
- 10 - السباعي (2002)، صعوبات التعلم، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
- 11 - الزيات، فتحي مصطفى (2001)، علم النفس المعرفي، ط1، الجزء الثاني، دار النشر للجامعات، مصر.

- (12) - الزيات، فتحي مصطفى (2002)، المتفوقين عقليا ذوو صعوبات التعلم، قضايا تعريف والتشخيص والعلاج، دط، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- (13) - السيد سلامة الخميسي (2000)، التربية والمدرسة والمعلم، دط، دار الوفاء، الإسكندرية.
- (14) - السيد عبد العزيز البهواشي (2006)، المدرسة الفاعلة (مفهومها، إدارتها، آليات تحسينها)، ط1، عالم الكتب، نشر وتوزيع وطباعة، القاهرة.
- (15) - القريطي (1989)، المتفوقون عقليا مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية، ودور الخدمات في رعايتهم، دط، عبد الرحمن سيد سليمان والسيد أحمد أبو هاشم (محرر)، دراسات عربية في الموهبة والتفوق، مصر، القاهرة، مكتبة دار القاهرة.
- (16) - المعاينة عبد العزيز (2006)، إتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، دط، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- (17) - بديوي علي عبد الرحمان (2007)، صعوبات التعلم الأكاديمية، ط1، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- (18) - تيسير مفلح كوافحة، وعمر فواز عبد العزيز (2003)، مقدمة في التربية الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- (19) - تركي رابح (1990)، أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- (20) - جروان فتحي عبد الرحمن (2002)، أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، دط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (21) - جماعة من الباحثين (دس)، كيف تلقى درسك، ط2، منشورات دار المكتبة الحياة.
- (22) - جرار عبد الرحمن محمود (2008)، صعوبات التعلم، قضايا حديثة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دولة الكويت.
- (23) - حسين عبد الحميد أحمد رشوان (2007)، العلم والتعليم والمعلمين منظور علم الاجتماع، دط، مؤسسة شباب الجامعة، دون البلد.

- (24) - حارث عبود (2009)، الإتصال التربوي، دط، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (25) - حسن شحاتة، ومحبات أبو عميرة (2002)، المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم، ط2، مكتبة الدار العربية للكتابة، مصر.
- (26) - خطاب محمد عمر (2006)، مقاييس في الصعوبات التعلم، ط1، مكتب المجتمع العربي للنشر والتوزيع الأردن.
- (27) - خالد محمد أبو شعيرة، وثائر غباري (2009)، صعوبات التعلم - بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.
- (28) - خليل عبد الرحمن المعاينة، ومحمد عبد السلام (2014)، الموهبة والتفوق، ط5، عمان دار الفكر ناشرون .
- (29) - راشد غائب عدنان (2002)، سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، ط1، دار وائل، عمان.
- (30) - رائد خليل سالم (2008)، التعليم الإبتدائي، ط1، المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (31) - رفعت عمرو (2009)، الأنماط النيورولوجية للمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم الرياضيات والمتفوقين عقليا والعاديين
- (32) - زيدان محمد مصطفى (1981)، الكفاية الإنتاجية للمدرس، ط1، دار الشروق، جدة.
- (33) - سعيد التل (1997)، دراسات في التعليم الجامعي، دط، دار اللواء للصحافة والنشر والتوزيع، عمان.
- (34) - سامي محمد ملحم (2002)، صعوبات التعلم، دط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- (35) - سعيد عبد العزيز (2004)، التوجيه المدرسي (مفاهيمه الرياضية، أساليبه الفنية، تطبيقاته العلمية)، دط، الأردن.
- (36) - سهير كمال أحمد (2000)، سيكولوجية نمو الطفل، دط، النهضة المصرية، القاهرة.

- (37) - شوق محمود، وسعيد محمد مالك (2001)، معلم القرن الحادي والعشرين (إختياره، إعداده، تنميته) في ضوء التوجيهات الإسلامية، دط، دار الفكر العربي.
- (38) - شبل بدران وآخرون (2007)، أسس التربية، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- (39) - صديق محمد عفيفي (2006)، دليل المعلم في أخلاق المهنة، دط، منشورات المنظمة العربية للتربية الإدارية، القاهرة.
- (40) - صلاح الدين المتبولي (2003)، التربية ومشكلات المجتمع، دط، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- (41) - صلاح محمد عبد الحميد (2011)، رعاية الموهوبين نفسيا . إجتماعيا . ثقافيا، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- (42) - طعيمة رشدي أحمد (2004)، الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، دط، المنظمة العربية للتربية، تونس.
- (43) - عطية محمد عطية (1996)، تعلم القراءة والكتابة، ط2، دار النشر الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (44) - عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2003)، الصعوبات الخاصة في التعلم . الأسس النظرية والتشخيصية، دط، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، مصر.
- (45) - علي تعوينات (1983)، التأخرفي القراءة في مرحلة التعليم المتوسط . دراسة ميدانية، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- (46) - عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، دط، دار الفكر العربي، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، لبنان.
- (47) - عبد الحميد الهاشمي (1972)، مبادئ التربية العلمية، ط1، دار الإرشاد، بيروت.
- (48) - علي راشد (2002)، خصائص المعلم العصري وأدواره، ط1، دار الفكر العربي، عمان.

- (49) - علي الشبكي (1965)، المدرسة والتربية وإدارة الصفوف، دط، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت.
- (50) - عبود عبد الغاني (1994)، التربية ومشكلات المجتمع، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (51) - عبود عبد الغني (1994)، التعليم في المرحلة الأولى وإتجاهات تطويره، ط1 مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- (52) - علي تعوينات (1994)، صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة، ط1، دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- (53) - عبد العزيز الشخص (1993)، إضطرابات النطق والكلام، دط، مكتبة الصفات الذهبية، الرياض.
- (54) - عبد الرحمان سيد سليمان (2001)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، ط4، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- (55) - علي راشد (2002)، خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف على تدريبيه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (56) - عدلي سليمان (دس)، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دط، دار الفكر العلمي، مصر.
- (57) - عبد الحافظ سلامة، و سمير أبو مغلي (2002)، الموهبة والتفوق، ط1، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، شارع الملك حسن، مجمع الفحيص التجاري.
- (58) - عبد الله محمد عادل (2003)، الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات، القاهرة، دط، دار الرشاد للنشر.
- (59) - غياب بوفجلة (2006)، التربية والتعليم في الجزائر، ط1، دار العرب للنشر والتوزيع الجزائر.
- (60) - فريد عادل (2000)، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دط، دار الفكر العربي.
- (61) - قمبر (1977)، المهلم الناجح وصفاته،مدخل إلى علوم التربية، دط، عالم الكتب مصر، القاهرة.
- (62) - كيرك وكالفنت (1988)، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، دط، ترجمة: زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

- (63) - محمد حسن العميرة (2012)، المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية، أسبابها، علاجها، ط1، دار المسيرة، عمان.
- (64) - معمريه بشير (2007)، بحوث متخصصة في علم النفس، ط2، منشورات الحبر، الجزائر.
- (65) - محمد علي كمال (2003)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، دط، مركز الإسكندرية للكتاب.
- (66) - مصطفى نوري القمش، و خليل عبد الرحمن المعاينة (2007)، سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- (67) - محمد عوض الله سالم وآخرون (2006)، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- (68) - محمد فندي العبد الله (2007)، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن.
- (69) - مجدي عزيز إبراهيم (2006)، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين (ضرورة تربوية في عصر المعلومات)، دط، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- (70) - محمد عبد الرحيم عدس (1999)، مع المعلم في صفه، ط1، دارالفكر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- (71) - مصطفى عبد السلام (2000)، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دط، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (72) - محمد مقدار (1993)، قراءات في التقييم التربوي، ط1، مطبعة عمار قرفي، باتنة - الجزائر.
- (73) - محمود عطية هنا (1984)، الصحة النفسية، دط، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- (74) - منى إبراهيم اللبودي (2005)، صعوبات القراءة والكتابة، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
- (75) - محمد مصطفى أبو رزق (2011)، السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالإنتمباه وبعض المتغيرات، دط، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

(76) - محمد زيدان حمدان (دس)، أدوات تدريس مناهجها وإستعمالها في تحسين التربية، دط، ديوان المطبوعات الجامعية السعودية.

(77) - محمد مسلم حسن وهبة (2007)، الموهوبون والمتفوقون، أساليب إكتشافهم ورعايتهم، خبرات عالمية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية.

(78) - نبيل عبد الفتاح حافظ (2000)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

(79) - نادر فهمي الزيود، وذياب الهندي صالح (1989)، التعلم والتعليم الصحي، ط4، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

(80) - نادر فهمي الزيود (1999)، التعلم والتعليم الصفي، دط، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

(81) - هالالاهاان دانيال وكوفمان، جيمس لويس جون، مارجریت مارتينيز، إليزابيث (2007)، صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي، ط1، ترجمة: عادل عبد الله محمد، دار ناشرون وموزعون.

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

(83) - وليم عبيد (1992)، تربويات الرياضيات، ط3، مكتبة الأجلو المصرية، القاهرة.

### 2-1 - المعاجيم والقواميس:

(84) - حسن شحاتة، زينب النجار (2003)، معجم المصطلحات التربوية النفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، مصر.

### 3-1 - المجالات والدوريات:

(85) - آمال بنين وإبتسام بنين (2018)، الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية، مجلة العلوم النفسية والتربوية.

- (86) - أنور الشراوي (2002)، صعوبات التعلم، مشكلة الأعراض، الخصائص، مجلة علم النفس، العدد 63، سبتمبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- (87) - أحمد عبادة، محمد عبد المؤمن (1991)، أثر الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج 9، العدد 33.
- (88) - الحروب، أنيس (2003)، الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بحث قدم إلى المؤتمر العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن.
- (89) - البخيت، صلاح وعيسى، يسري (2012)، دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم، مدينة رياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 13.
- (90) - جروان، فتحي عبد الرحمن والعبادي، زين حسن (2014): أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، مج 12، عدد 1.
- (91) - خلود دبانة، أسامة العطية (2015)، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين - تنظيم قسم التربية الخاصة - كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- (92) - سيف الدين يوسف عبدون، أحمد مهدي مصطفى إبراهيم (1990)، وضع قائمة لتحديد المشكلات الشخصية والإجتماعية وإستبيان غزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية، المجلة المصرية للتقويم التربوي، العدد 1.
- (93) - سليمان حسين موسى المزين وسامي عبد الله محمد قاسم، العوامل المؤثرة في مكانة المعلم، بحث مقدم لمؤتمر مركز العلم والثقافة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، 2006/2005، كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية.
- (94) - علاء الدين محمد حسين، الأساليب اللازمة لإكتشاف الموهوبين والمتفوقين ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في إكتشافاتهم (دس)، المؤتمر الخامس، تربية الموهوبين والمتفوقين، جامعة أسيوط.

95) - فيصل محمد خير الزراد (1998)، دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، دار النهضة العربية، بيروت، المجلة 9، العدد 34.

96) - ليلى كرم الدين (2006)، الإتجاهات الحديثة في رعاية وتثقيف ذوي الإحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 3 الخاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة، مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس بسطيف . الجزائر.

97) - محمد المرشدي ( 1993)، التوافق وتقدير الذات لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية لذوي صعوبات التعلم والعاديين، مجلة كلية التربية، جامعة عين الشمس، ج 2، العدد 17.

98) - محمد عوض الله سالم، أحمد أحمد عواد (1994)، مفهوم الذات، ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس.

99) - ناريمان الرفاعي، ومحمود عوض الله سالم (1993)، دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفل.

100) - وصال محمد جابر (2012)، الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم وكيفية إكتسابهم للإستراتيجيات التعليمية، مجلة دراسات تربوية، العدد 17 كانون الثاني.

#### 4-1 - رسائل الماجستير والدكتوراه:

101) - أحمد محي الدين عبد الله (2009)، صعوبات تعلم الهندسة التحليلية الفراغية ووضع تصور مقترح لعلاجها لدى طلبة الصف الحادي عشر علمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

102) - أحمد أحمد عواد إبراهيم (1997)، تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة الدكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة الزقازيق.

103) - نصر جاكين (2009)، سمات الشخصية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

104) - يحيوي زكية (2009)، مصادر الضغط لدى معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

#### 5-1 - المنشورات الوزارية:

105) - أبو فخر غسان (2004)، التربية الخاصة بالطفل، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

106) - النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية (1996)، هياكل النظام التربوي بموجب أمية 1996.

107) - وزارة التربية الوطنية (2007)، مديرية التكوين، مادة التربية وعلم النفس، الدوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.

#### 2) - المراجع باللغة الفرنسية:

##### 1-2 - الكتب باللغة الفرنسية:

108) - A.A TOMATIS (1978), **EDUCATION ET DYSLEXIE**, 4 EDITION, LES EDITION E.S.F, PARIE.

109) – JACQUELINE PEUGEOT (1997), **LA CONNAISSANCE DE L'ENFANT PAR L'ECRITURE L'APPROCHE GRAPHIQUE DE L'ENFANCE ET DE SES DIFFICULTES**,3 EDITIONS, DUNOD.

110) – GOSEPH NDAYISIBA ET NICOLE DECRANDMONT (1999), **LES ENFANTS DIFFERENTS**, LES EDITION LOGIQUES CANADA, QUEBEC.

##### 2-2 - المعاجم والقواميس باللغة الفرنسية:

111) – MARIE HELENE – DRUNAUD (1997), **LE ROBERT COLLEGE DICTIONNAIRE**, 27 RUE DE LA GLACIERE, PARIE.

112) – NORBERT SILLAMY (1999), **DICTIONNAIRE DE PSYCHOLOGIE**, LA ROUSSE, PARIE.

(3) - المراجع باللغة الإنجليزية:

1-3 - المجلات باللغة الإنجليزية:

113) – BESS, C. (2009). GIFTED AND LEARNING DISABLED. PRINCE OF WALES SECONDARY SCHOOL, **ADVOCACY GROUP FOR GIFTED/LD**.

114) – KROCHAK L, ALBERTA C, AND RYAN T. (2007). THE CHALLENGE OF IDENTIFYING GIFTED, LEARNING DISABLED STUDENTS. **INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION**, VOL, 22.

115) – REIS, S AND MCCOACH, D. (2007). UNDERACHIEVEMENT IN GIFTED AND TALENTED STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS, **RESEARCH PAPER**, UNIVERSITY OF CONNECTICUT.

الملاحق

ملحق رقم (1): يمثل الاستبيان الموجه لعينة الدراسة.

أخي المعلم، أختي المعلمة:

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر، في علوم التربية، تخصص تربية خاصة، نضع بين أيديكم هذا الإستبيان الذي يمكنك من خلاله التعرف على المهويين ذوي صعوبات التعلم، والمطلوب منك أن تقرأ كل فقرة من فقرات الإستبيان بدقة، ثم تحديد مدى إنطباق الفقرة على المهويين ذوي صعوبات التعلم من خلال تعاملك معهم خلال مسارك التدريسي، وذلك بوضع إشارة (x) أمام درجات الموافقة الموجودة أمام كل فقرة وهي (موافق)، (لا أدري)، (غير موافق).

يرجى إختيار بديل واحد فقط، فإذا كنت تؤيد الفقرة تأييدا تاما ضع علامة (x) في المربع الأول تحت عبارة (موافق)، أما إذا كنت تتفق مع الفقرة بدرجة متوسطة فضع علامة (x) في المربع الثاني (لا أدري)، وبالعكس إذا كنت لا تؤيد الفقرة تأييدا تاما فضع علامة (x) في المربع الثالث (غير موافق).

علما أن الإجابات المعطاة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستبقى في سرية تامة.

جزاكم الله خيرا

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر

أنثى

سنوات الخبرة المهنية:

ليسانس

ماستر

دكتوراه

الرقم	فقرة	موافق	لا أدري	غير موافق
1	صادفت خلال مساري التدريسي حالات إزدوجت فيها الموهبة مع صعوبات التعلم.			
2	من الصعب وضع مفهوم محدد لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.			
3	يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، صعوبات في التهجئة، التعبير الشفهي، الكتابي.			
4	يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، صعوبات في العمليات الحسابية.			
5	يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، صعوبات في المهارات الأساسية للقراءة.			
6	يتميز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأداء منخفض رغم مواهبهم المتعددة.			
7	هناك تفاوت بين الأداء المتوقع والأداء العقلي لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.			
8	يميل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الأداء بشكل جيد في بعض المجالات، والأداء الضعيف في مجالات أخرى.			
9	توجد عدة فئات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.			
10	يظهر على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تذبذباً في مستواهم الدراسي.			
11	يمكن للموهبة أن تحجب بعض الصعوبات التي يعاني منها الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.			
12	الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير منظمين في عملهم الدراسي.			
13	إحتياجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تختلف عن إحتياجات الموهوبين، وإحتياجات ذوي صعوبات صعوبات التعلم.			
14	جوانب القوة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تفوق جوانب الضعف لديهم.			
15	لا يجب أن تتواجد فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.			
16	أيد فكرة فتح مراكز خاصة للتكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.			
17	يحتاج التكفل بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ظروف مناسبة.			
18	من الضروري تكيف البرامج التربوية مع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.			
19	تتطلب عملية تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم استخدام أساليب تدريسية مناسبة لهم.			
20	يجب تنويع أساليب التعليم من أجل إتاحة الفرصة لموهوبين ذوي صعوبات التعلم.			

			من الضروري التركيز على جوانب القوة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في البرامج العلاجية.	<b>21</b>
			يجب تعزيز التقدم الذي يحرزه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جوانب الضعف لديه.	<b>22</b>
			على الأستاذ أن يقدم برامج ذات مستوى عالي تبني على مواهب التلميذ.	<b>23</b>
			من الضروري مشاركة فريق عمل مكون من أخصائيين في تقديم البرامج العلاجية.	<b>24</b>
			الأستاذ غير قادر على تقديم خدمات تربوية خاصة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	<b>25</b>
			تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتطلب توفير فرص متساوية بينهم وبين باقي التلاميذ.	<b>26</b>
			تتطلب عملية تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فهم ومعرفة الحاجات التعليمية لديهم.	<b>27</b>
			يحتاجون إلى فرص تعليمية تمكنهم من إظهار مواهبهم.	<b>28</b>
			عادة لا يمكن التعرف على جوانب التفوق وجوانب الضعف لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	<b>29</b>
			من الصعب التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بدون تقييم رسمي.	<b>30</b>
			من الصعب التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأنهم غير مرئيين.	<b>31</b>
			لا يستطيع المعلم وحده اكتشاف فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	<b>32</b>
			فهم المظاهر السلوكية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمثل عاملا مساعدا للمعلمين في التعرف عليهم.	<b>33</b>
			تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتطلب تطبيق مقاييس خاصة.	<b>34</b>
			من ضروري مشاركة فريق عمل مكون من أخصائيين في عملية تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	<b>35</b>
			تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ليس من صلاحيات الأستاذ.	<b>36</b>
			يمكن للأستاذ التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال الإطلاع على الدفاتر المدرسية الخاصة بهم.	<b>37</b>
			لا تتوفر مقاييس وإختبارات خاصة للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	<b>38</b>
			من الممكن التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال الملاحظات اليومية له داخل القسم.	<b>39</b>

			يمكن الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال مراقبة تقدم أدائهم الدراسي.	<b>40</b>
			على الأستاذ إجراء مقابلات مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أجل تشخيصهم.	<b>41</b>

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

ملحق رقم : (02)

تيزي وزو في : 2019/05/08

مديرية التربية لولاية تيزي وزو  
مصلحة التكوين و التفتيش

مدير التربية  
إلى

السيدات و السادة مديري إبتدائيات و متوسطات و ثانويات  
ولاية تيزي وزو

الموضوع: استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص ميداني.  
المرجع : مراسلة السيد رئيس بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة مولود معمري  
تيزي وزو.

بناء على الإرسال المشار إليه في المرجع أعلاه والمتضمن التماس الموافقة  
على استقبال طالبة جناد نوال بصفتها طالبة جامعية بكلية  
العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيام بتربص  
ميداني في مجال تخصصها، يشرفني أن أطالب منكم استقبال طالبة المعنية اعتبارا من  
2019/05/09 إلى نهاية تربصها على أن تخضع المعنية خلال فترتها التربصية  
إلى الضوابط القانونية التي تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إنني على يقين من أنكم لن تدخروا وسعا من أجل تسهيل مهمة طالبة بمدتها  
بالمساعدات و الوسائل التي يتطلبها تربصها الميداني.

مدير التربية

عن مدير التربية و بتفويض منه  
رئيسة مصلحة التكوين و التفتيش

ن. ورد (تكمال)



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

تيزي وزو في : 2019/05/08

مديرية التربية لولاية تيزي وزو  
مصلحة التكوين و التفتيش

مدير التربية  
إلى

السيدات و السادة مديري إبتدائيات و متوسطات و ثانويات  
ولاية تيزي وزو


الموضوع: استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص ميداني.  
المرجع: مراسلة السيد رئيس بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة مولود معمري  
تيزي وزو.

بناء على الإرسال المشار إليه في المرجع أعلاه والمتضمن التماس الموافقة  
على استقبال طالبة بؤخلف ليدية بصفتها طالبة جامعية بكلية  
العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيام بتربص  
ميداني في مجال تخصصها، يشرفني أن أطلب منكم استقبال طالبة المعنية اعتبارا من  
2019/05/09 إلى نهاية تربصها على أن تخضع المعنية خلال فترتها التربصية  
إلى الضوابط القانونية التي تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إنني على يقين من أنكم لن تدخروا وسعا من أجل تسهيل مهمة الطالبة بمدى  
بالمساعدات و الوسائل التي يتطلبها تربصها الميداني.

مدير التربية

من مدير التربية و التفتيش  
رئيسة مصلحة التكوين و التفتيش  
ان ورد (تكمال)







## Fiabilité

[Ensemble\_de\_données0]

### Echelle : TOUTES LES VARIABLES

#### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus <sup>a</sup>	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

#### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,754	41

Tableau de fréquences

ملحق رقم (05): يمثل نتائج الفرضية الأولى.

VAR00001

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	2	3,3	3,3	3,3
	1,00	4	6,7	6,7	10,0
	2,00	54	90,0	90,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00002

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	4	6,7	6,7	6,7
	1,00	5	8,3	8,3	15,0
	2,00	51	85,0	85,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00003

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	6	10,0	10,0	10,0
	1,00	8	13,3	13,3	23,3
	2,00	46	76,7	76,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00004

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	14	23,3	23,3	23,3
	1,00	17	28,3	28,3	51,7
	2,00	29	48,3	48,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00005

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	10	16,7	16,7	16,7
	1,00	8	13,3	13,3	30,0
	2,00	42	70,0	70,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

## VAR00006

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	8	13,3	13,3	13,3
	1,00	11	18,3	18,3	31,7
	2,00	41	68,3	68,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

## VAR00007

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	3	5,0	5,0	5,0
	1,00	6	10,0	10,0	15,0
	2,00	51	85,0	85,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

## VAR00008

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	6	10,0	10,0	10,0
	2,00	54	90,0	90,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

## VAR00009

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	7	11,7	11,7	11,7
	1,00	6	10,0	10,0	21,7
	2,00	47	78,3	78,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

## VAR00010

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	8	13,3	13,3	13,3
	1,00	5	8,3	8,3	21,7
	2,00	47	78,3	78,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00011

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	6	10,0	10,0	10,0
	1,00	16	26,7	26,7	36,7
	2,00	38	63,3	63,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00012

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	22	36,7	36,7	36,7
	1,00	9	15,0	15,0	51,7
	2,00	29	48,3	48,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00013

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	10	16,7	16,7	16,7
	2,00	50	83,3	83,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00014

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	16	26,7	26,7	26,7
	1,00	10	16,7	16,7	43,3
	2,00	34	56,7	56,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

## Tableau de fréquences

ملحق رقم (06): يمثل نتائج الفرضية الثانية.

VAR00001

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	19	31,7	31,7	31,7
	1,00	13	21,7	21,7	53,3
	2,00	28	46,7	46,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00002

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	8	13,3	13,3	13,3
	1,00	13	21,7	21,7	35,0
	2,00	39	65,0	65,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00003

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	1	1,7	1,7	1,7
	1,00	4	6,7	6,7	8,3
	2,00	55	91,7	91,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00004

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	1	1,7	1,7	1,7
	1,00	9	15,0	15,0	16,7
	2,00	50	83,3	83,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00005

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	2	3,3	3,3	3,3
	1,00	2	3,3	3,3	6,7
	2,00	56	93,3	93,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00006

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	1,7	1,7	1,7
	2,00	59	98,3	98,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00007

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	6	10,0	10,0	10,0
	1,00	2	3,3	3,3	13,3
	2,00	52	86,7	86,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00008

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	1	1,7	1,7	1,7
	1,00	3	5,0	5,0	6,7
	2,00	56	93,3	93,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00009

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	2	3,3	3,3	3,3
	1,00	14	23,3	23,3	26,7
	2,00	44	73,3	73,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00010

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	3	5,0	5,0	5,0
	2,00	57	95,0	95,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00011

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	15	25,0	25,0	25,0
	1,00	11	18,3	18,3	43,3
	2,00	34	56,7	56,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00012

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	17	28,3	28,3	28,3
	1,00	13	21,7	21,7	50,0
	2,00	30	50,0	50,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00013

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	2	3,3	3,3	3,3
	2,00	58	96,7	96,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00014

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	1,7	1,7	1,7
	2,00	59	98,3	98,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

## Tableau de fréquences

ملحق رقم (07): يمثل نتائج الفرضية الثالثة.

VAR00001

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	17	28,3	28,3	28,3
	1,00	6	10,0	10,0	38,3
	2,00	37	61,7	61,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00002

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	16	26,7	26,7	26,7
	1,00	8	13,3	13,3	40,0
	2,00	36	60,0	60,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00003

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	32	53,3	53,3	53,3
	1,00	10	16,7	16,7	70,0
	2,00	18	30,0	30,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00004

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	16	26,7	26,7	26,7
	1,00	7	11,7	11,7	38,3
	2,00	37	61,7	61,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00005

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	1	1,7	1,7	1,7
	1,00	4	6,7	6,7	8,3
	2,00	55	91,7	91,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00006

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	6	10,0	10,0	10,0
	1,00	8	13,3	13,3	23,3
	2,00	46	76,7	76,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00007

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	5	8,3	8,3	8,3
	2,00	55	91,7	91,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00008

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	20	33,3	33,3	33,3
	1,00	17	28,3	28,3	61,7
	2,00	23	38,3	38,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00009

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	18	30,0	30,0	30,0
	1,00	11	18,3	18,3	48,3
	2,00	30	50,0	50,0	98,3
	20,00	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00010

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	22	36,7	36,7	36,7
	1,00	6	10,0	10,0	46,7
	2,00	32	53,3	53,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00011

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	1	1,7	1,7	1,7
	1,00	4	6,7	6,7	8,3
	2,00	55	91,7	91,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00012

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	4	6,7	6,7	6,7
	1,00	6	10,0	10,0	16,7
	2,00	50	83,3	83,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

VAR00013

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	8	13,3	13,3	13,3
	1,00	10	16,7	16,7	30,0
	2,00	42	70,0	70,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	