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

مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية

دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص:التربية الخاصة

إعداد الطالبتين:
- إمقالين غانية
- بلهول صندرة

إشراف الأستاذ:
-مبراك موسى

السنة الجامعية: 2018- 2019

كلمة شكر

الحمد والشكر لله أولا الذي منّ علينا بإتمام هذا البحث كما

لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر والعرفان لكل من ساهم في توجيهنا وتعليمنا بحرف أو كلمة أو رأي، وأخص بالذكر الأستاذ المشرف "مبراك موسى" على توجيهاته وإرشاداته القيمة

كذلك الشكر والإمتنان إلى أساتذة قسم العلوم الإنسانية والإجتماعية الذين لم يبخلو علينا بتقديم المساعدة

كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا البحث

كما لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى المؤسسات التربوية التي فتحت لنا أبوابها خلال قيامنا بالدراسة الميدانية

"غانية وصندرة"

الإهداء

بسم الله الرحمان الرحيم

إلى من قال فيها الصادق الصديق الذي لا ينطق على الهواء الجنة تحت أقدام الأمهات إلى التي حملتني في بطنها وسهرت الليالي لأجلي، إلى التي باركتني بدعائها وغمرتني بحبها وحنانها الغالية والعزيزة على قلبي أنحني أمامك وأقبل جبينك "**أمي**"

إلى الذي تعب لأرتاح وكافح لأنال إلى صاحب القلب الأبيض "**أبي**"

إلى من كانوا مصدر فخري وسندي ومنبع فرحتي يا من في قربهم قوة إليكم أخواتي: **نعيمة** التي لاطالما شجعتني ووقفت بجانبي، إلى أختي الصغيرة **كاتية** التي أتمنى لها كل التوفيق في حياتها، إلى أخي **أحسن** وزوجته وإبنه **إليان**، إلى **مزهورة** وزوجها وأولادهم **أعمر**، **هشام** و**أنيس**، إلى **معزوزة** وزوجها وأولادها **نسرين** و**سليم**، إلى **وردية** وزوجها وأولادها **عبد القادر** و**تاسعديت**، إلى **حكيمة** وزوجها وأولادها **مخلوف**، **غزالي**، **أميرة** و**تاسعديت**، وخالتي **جميلة** و**ضاوية**

إلى من حبه مصدر طاقتي ونصائحه نور ظلمتي ووجوده بلسم أوقاتي "**عبد الرحمان**"

إلى اصدقاء الدراسة: **غانية**، **نورة**، **سمرة**، **سارة** فهم كبحر الندى ومنارة به يهتدي فاللهم قهم سوء الردى وأكفهم شر العداوة وأكلئهم بعنايتك طول المدى واجعل لي ولهم في الجنة موعدا نرافق فيها الحبيب محمد صلى الله عليه وسلم

إلى كل من تركوا بصمة في حياتي وكانوا جزءا من ذاكرتي وليسو في مذكرتي إلى كل هؤلاء أهدي عملي المتواضع متمنية أن أبقى عند حسن ضنهم بي

اللهم إنفعنا بما علمتنا، وعلمنا بما ينفعنا

"صندرة"

إهداء

الحمد لله الذي أعاننا بالحلم وزيننا بالتقوى وأجملنا بالعافية.

أهدي ثمرة جهدي إلى من ملكت حواسي وإحساسي واحتوت عقلي وأفكاري وهامت بها نفسي وأنفاسي إلى من غرست حب الله في فؤادي ورسخت عقيدة التوحيد في أعماقي إلى من كانت لي أما في الحنان ومعلمة في الأخلاق وأخت في النضج والإرشاد إليك يا أغلى الناس "أمي الحبيبة" أطال الله في عمرها

إلى النجوم التي تسري في سما أفقي إلى العالي إلى أخواتي:

جميلة وزوجها وأولادها "**توال، ياسين، أماياس، محمد**"، **نعيمة، كريمة** وزوجها وأولادها "**يونس** و**أمازيغ**"، **وهيبة** وزوجها وأولادها "**سامي وأنايس**"، فهيمة وزوجها وأولادها "**سامي** و **يوفا**"، إلى إخوتي **سليمان** و**سليم، سفيان** وزوجته **كنزة** و إبنتها الغالية الكتكوتة **سارة** و التوأم **وليد** و **سيرين**

إلى خالتي "**فاطمة**" وأولادها

إلى أغلى شخص لي في الوجود توأم روحي وحبيب قلبي خطيبي "**أحمد**" حفظه الله و إلى والدته أطال الله في عمرها

إلى أغلى صديقة على قلبي "**ديهية**"

إلى **صندرة** التي شاركتني هذا العمل وفقها الله في حياتها، وإلى صديقات الدراسة **سمرة، سارة**

إلى كل من تركوا بصمة في حياتي وكانوا جزءا من ذاكرتي وليسو في مذكرتي

"غانية"

ملخص البحث:

هدف بحثنا الموسوم ب: مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية إلى استكشاف مستوى إدراك المعلمين والمعلمات للصعوبات المذكورة، إضافة إلى تقصي تصورات أفراد العينة لمستوى إدراك هذه الصعوبات، حسب عوامل: الجنس (معلمين ومعلمات)، خبرتهم المهنية وطبيعة التكوين الذي تلقوه (خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية أو خريجي الجامعات) وذلك ببعض المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، حيث بلغت عينة البحث (100) معلماً ومعلمة المقيدين بالعام الدراسي 2019/2018، والذين تم اختيارهم بطريقة عرضية.

وكوسيلة قياس تم إعتماد إستبيان مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية الذي يتكون من 34 بند أو عبارة والذي أعدته (**غربي راضية2018**).

وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss الإصدار 25 حيث توصلنا إلى النتائج التالية:

- مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية عالٍ.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لعامل الجنس (المعلمين والمعلمات)، وذلك لصالح الإناث (82.94) مقابل (97.00).
- لا وجود لفروق في مستوى إدراك المعلمين والمعلمات لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية تعزى لعامل الخبرة المهنية في مجال التدريس (أقدمية كبيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية قليلة).
- لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك معلمي ومعلمات المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لعامل المؤهل العلمي (خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية، خريجي الجامعات).

الكلمات المفتاحية: إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية، صعوبات التعلم الأكاديمية، معلمي المرحلة الإبتدائية.

Résumé :

Notre étude actuelle à eu pour objectif l'investigation du niveau de perception des enseignants du cycle primaire des difficultés d'apprentissage académiques des élèves du cycle primaire dans la wilaya TIZI OUZOU.

Notre échantillon a été composé de (100) enseignants et enseignantes durant l'année scolaire 2018/2019. L'échantillon a été choisis d'une manière occasionnel.

Comme outil de mesure de notre étude, ont à opté pour un questionnaire édité par (**GHERBI RADIA, 2018**) composé de (34 items).

Après l'analyse l'outil statistique des résultats par l'outil (**S.P.S.S**), ces résultats ont abrutita ce qui suit.

- Le niveau de perception des enseignants des difficultés d'apprentissages des élèves du cycle primaire s'est avéré haut.

- L’existence de différences statistiquement signification dans le niveau de perception des enseignants du cycle primaire des difficultés d’apprentissages académiques selon le genre des enseignant (enseignant, enseignante).
- L’absence de différences statistiquement significatives dans le niveau de perception des enseignants du cycle primaire des difficultés d’apprentissages académiques selon leur expérience professionnelle (plus de 10 ans, entre 05 et 10 ans, moins de 05 ans).
- L’absence de différences statistiquement significatives dans la perception des enseignants du cycle primaire des difficultés d’apprentissage académiques, selon leur niveau de qualification (sortant de L’I.T.E) et (sortant de l’université).

Mots clés : perception, difficultés d’apprentissages académiques, enseignant du cycle primaire.

فهرس البحث

الصفحة

كلمة شكر..... أ

إهداء..... **ب**

ملخص البحث..... **د**

فهرس الجداول..... **ل**

فهرس الملاحق..... **م**

مقدمة..... **1**

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث

1-إشكالية البحث..... **6**

2-فرضيات البحث..... **11**

3-أهداف البحث..... **12**

4-أهمية البحث..... **12**

5-التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث..... **13**

6-عرض الدراسات السابقة..... **14**

7-التعقيب على الدراسات السابقة.....**23**

الفصل الثاني: معلم المرحلة الإبتدائية

تمهيد..... 26

1-تعريف معلم المرحلة الإبتدائية.....27

2-تكوين معلم المرحلة الإبتدائية..... 27

3-خصائص معلم المرحلة الإبتدائية.....32

4-دور المعلم ومهامه داخل القسم..... 36

5-أخلاقيات مهنة المعلم في العلاقة مع التلاميذ..... 39

6-معلم ذوي صعوبات التعلم(معلم التعليم المكيف).....40

7-الإعداد التربوي والمهني لمعلمي صعوبات التعلم..... 42

8-دور المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم..... 44

خلاصة الفصل..... 46

الفصل الثالث: صعوبات التعلم

تمهيد..... 48

1-مفهوم صعوبات التعلم.....49

2-التطور التاريخي لظهور مصطلح صعوبات التعلم..... 50

3-التمييز بين صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى.....54

4-خصائص ذوي صعوبات التعلم..... 56

5-تصنيف صعوبات التعلم.....61

6-نسبة إنتشار صعوبات التعلم.....69

7-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.....70

8-الإستراتيجيات العلاجية لصعوبات التعلم.....74

خلاصة الفصل.....78

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد.....81

1-الدراسة الإستطلاعية.....82

2-الحدود المكانية والزمانية للدراسة الإستطلاعية..... 82

3-أهداف الدراسة الإستطلاعية..... 83

4-تحديد منهج البحث.....84

5-حدود البحث..... 85

6-عينة البحث.....86

7-أدوات جمع البيانات..... 90

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.....95

خلاصة الفصل.....96

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث

تمهيد.....98

عرض وتحليل نتائج البحث

1-عرض نتائج الدراسة الأساسية وتحليلها.....99

I. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث

1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.....**105**

2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....**106**

3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....**108**

4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....**110**

الإستنتاج عام.....**113**

إقتراحات.....**115**

قائمة المراجع.....**117**

قائمة الملاحق.....**127**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع عينة البحث الإستطلاعية بولاية تيزي وزو	83
02	توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس	86
03	توزيع أفراد عينة البحث حسب الخبرة المهنية (الأقدمية في مجال التدريس)	87
04	توزيع أفراد عينة البحث حسب المؤهل العلمي	88
05	توزيع أفراد عينة البحث الأساسية حسب المؤسسات الإبتدائية لولاية تيزي وزو	90
06	محاور الإستبيان لمستوى إدراك المعلمين في صورته الأولية	91
07	إستبيان مستوى إدراك المعلمين في صورته النهائية	92
08	مفتاح تصحيح الإستبيان	92
09	ثبات إستبيان مستوى إدراك المعلمين باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" "Alpha Cronbach	94
10	مستوى إدراك أفراد عينة البحث لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية	99
11	الفروق بين درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية تعزى لعامل الجنس (معلمين–معلمات)	100
12	الفروق في درجات المعلمين لمستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية حسب الخبرة المهنية .	101
13	إختبار تحليل التباين الأحادي" ANOVA" لمستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية تُعزى لعامل الخبرة المهنية	102
14	الفروق في درجات المعلمين لمستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية تُعزى لعامل المؤهل العلمي لديهم (جامعي،خريج المعهد)	103

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الجدول	الصفحة
01	قائمة الأساتذة المحكمين	125
02	إستبيان مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم	126
03	ثبات إستبيان مستوى إدراك المعلمين باستخدام معادلة "ألفاكرونباخ" "Alpha Cronbach"	129
04	الإحصاءات الوصفية لعبارات الإستبيان الخاص بمدركات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية	130
05	الفروق بين درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم حسب الجنس (ذكور/إناث) باستخدام إختبار (t) لعينتين مستقلتين	132
06	إختبار التباين الأحادي "ANOVA" لمستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية حسب الخبرة المهنية	133
07	الفروق في درجات المعلمين لمستوى إدراكهم لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية تعزى للمؤهل العلمي لديهم باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين	134

مقدمة:

من المتعارف عليه عالميا وجود وانتشار مجموعة من التلاميذ يعانون من تدني في التحصيل الدراسي مع توافر مستويات مختلفة من المتغيرات البيئية مثل العوامل الصحية والأسرية والإجتماعية والإقتصادية وعند إمعان النظر في هذه الفئة نجد أنها تشمل تلاميذ يتمتعون بقدرات جسدية وحسية وعقلية تقع ضمن المتوسط العادي ومع ذلك توجد فجوة عميقة بين الأداء المتوقع لهم حتى مع توافر فرص تعليمية وتربوبة متساوية بينهم وبين أقرانهم في ذات البيئة التعليمية. ويعد مجال صعوبات التعلم من أكثر المجالات تعقيدا وغموضا نظرا لأنها مشكلة غير واضحة الملامح ومتعددة الأنواع وتشمل مستويات متفاوتة من الحدة وتتطلب في تشخيصها وعلاجها إلى اختبارات ومقاييس وأساليب متنوعة وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانات مادية بشرية متخصصة لخدمة هذا النوع من الإعاقة ويكون ذلك داخل نطاق المدرسة العادية.

يعتبر المعلم من أقدر الأطراف المعنية على الكشف عن صعوبات التعلم نظرا لكثرة احتكاكه بالتلميذ ومعرفته بمدى تحصيله وقدرته على تحليل سلوكه، فإدراك المعلمين لصعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ في المرحلة الإبتدائية من اهمية حيث يمكن التدخل والمساعدة بالتقليل من الآثار السلبية الناتجة عنها.

وتناولت دراستنا الحالية معرفة تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية وذلك اعتمادا على مستوى إدراكهم لهذه الصعوبات. ولتحقيق أهداف البحث أطرنا العمل إلى فصول وهي:

الجانب النظري: والذي يتضمن ثلاث فصول وهي كالتالي:

الفصل الأول: المعنون بالإطار العام لإشكالية البحث، والذي قمنا فيه بالتعرف على موضوع البحث والذي يتضمن الإشكالية، حيث تم طرح التساؤلات، إلى جانب الفرضيات، وأسباب اختيار الموضوع وأهميته، والأهداف المرجو تحقيقها من هذا البحث، كما تناولنا أيضا التعريف بمتغيرات الدراسة وذلك في إطار التعريف الإجرائي للمصطلحات، وبالإضافة إلى هذا تم عرض مجموعة من الدراسات السابقة ذات صلة بموضوع بحثنا والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: الذي خصصناه لمعلم المرحلة الإبتدائية، حيث تطرقنا فيه إلى تمهيد، ثم تعريف معلم المرحلة الإبتدائية، تكوين معلم المرحلة الإبتدائية، خصائص معلم المرحلة الإبتدائية و دوره ومهامه داخل القسم، أخلاقيات مهنة المعلم في العلاقة مع التلاميذ،معلم ذوي صعوبات التعلم(معلم التعليم المكيف)، الإعداد التربوي والمهني لمعلمي صعوبات التعلم و دور المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم و أخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: مخصص لصعوبات التعلم، حيث بدأنا بتمهيد للفصل، ثم التطور التاريخي لظهور مصطلح صعوبات التعلم، ثم مفهوم صعوبات التعلم حيث قمنا بذكر مجموعة من التعريفات لمصطلح صعوبات التعلم، ثم نسبة إنتشار صعوبات التعلم، النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، ثم تطرقنا إلى تضنيفها إلى صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية،ثم ذكرنا الإستراتيجيات العلاجية لصعوبات التعلم ثم ختمناها بخلاصة الفصل.

الجانب الميداني: ويتضمن ثلاث فصول هي:

الفصل الرابع: المتمثل في الإجراءات المنهجية للبحث حيث تطرقنا في هذا الفصل إلى هذه العناصر: تمهيد للفصل، الدراسة الإستطلاعية وأهدافها، تحديد منهج البحث، مكان وزمتن إجراء البحث، عينة البحث، أدوات جمع البيانات، و في الأخير قمنا بذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث و ختمنا بخلاصة للفصل.

الفصل الخامس: يتمثل في عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، حيث قمنا بذكر توزيع عينة البحث حسب متغيرات الدراسة وقمنا بعرض لنتائج الدراسة الأساسية وتحليلها، كما تطرقنا فيه أيضا إلى تفسير ومناقشة فرضيات البحث مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة.

واختتمت الدراسة باستنتاج عام، وتقديم بعض الإقتراحات التي تخدم المجال التربوي التي تفتح مجالات لدراسات أخرى.

وفي الأخير تم عرض مختلف المراجع والملاحق التي اعتمدنا عليها في إنجاز البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية البحث

1- تحديد إشكالية البحث

2- فرضيات البحث

3- أهداف البحث

4- أهمية البحث

5- التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث

6- عرض الدراسات السابقة

7- التعقيب على الدراسات السابقة

1-إشكالية البحث:

إذا ألقينا نظرة على أي مجتمع مدرسي نجد أنه هناك تلاميذ يقبلون في المدارس العادية ولا يستطيعون تعلم المقررات التي تطرحها البرامج التعليمية العادية، علما بأنهم لا يعانون من الإعاقة العقلية أو الحركية أو الإعاقة البصرية أو السمعية وغيرها من الإعاقات، وفي الوقت نفسه هم محرومون من خدمات التربية الخاصة والذين عرفوا بذوي صعوبات التعلم.

(عواد، 1998، ص83)

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة أين تم إيلاء إهتماما كبيرا من قبل الأطباء وعلماء النفس والتربية وأولياء الأمور لتزايد أعدادها نتيجة التربية وبنحو رئيسي التطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتعليم والوعي المتزايد لأوياء الأمور الذين أصبحوا يقارنون أولادهم باتزانهم حتى في أمور بسيطة. وتظهر مظاهر صعوبات التعلم في فئات أخرى كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية واللغوية وقد يكون لأحدهم لديه صعوبة لسبب ما، وقد يكون لسبب آخر مع فرد آخر لنفس الصعوبة، أي أن الصعوبة نفسها تكون مع شخصين ولكن لأسباب مختلفة.

(الظاهر، 2008، ص9)

إن ما نتج عن صعوبات التعلم من مشكلات دراسية شكلت تحديا للمختصين في مجال التربية الخاصة في ظل تقلص النشاط الذاتي للمتعلم وزيادة المعلومات والمثيرات بصورة

مستمرة وارتفاع كثافة الفصول الدراسية وتراجع دور المعلم وسيادة مناخ شبه مستسلم لكل هذه الظواهر السلبية في العملية التعليمية. **(إبراهيم، 2007، ص5)**

وتجدر الإشارة إلى أن هناك نوعين من صعوبات التعلم، نجد صعوبات التعلم النمائية التي تعتبر كما يشير "كيرك" و "جيفلر" أنها أحد العوامل التي تفسر انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي حيث تتضمن إضطراب في فاعلية الذاكرة والإنتباه والإدراك والتفكير واللغة والتي تؤدي إلى صعوبات تعيق التقدم الأكاديمي نتيجة لعمليات نفسية أو عصبية داخلية أو مجموعة من الإضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتسابها مهارات القراءة والحساب والتهجي والكتابة. **(أنيس، 2003،ص ص112،111)**

يعتبر موضوع الدراسة الحالية واحد من أكثر المشكلات المدرسية في حاجة للإهتمام، لأن صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية تعد مشكلة شائعة وسائدة وأكثر انتشارا بين كثير من التلاميذ، إذ يترتب عليها مشكلات دراسية وسلوكية تؤدي بهم إلى سوء التكيف الدراسي، ونظرا لأن صعوبات التعلم الأكاديمية تكون واضحة في أساسها في المواقف التربوية المختلفة فإن ذلك الدور الذي يؤديه المعلم يعتبر الأكثر أهمية من بين تلك الأدوار التي يقوم بها مختلف المختصين في هذا المجال، وما يؤكد هذا الدور المهم هو أن معظم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية يقضون جزءا كبيرا من وقتهم الدراسي في أقسام التعليم العام لذا فهم موضوع اهتمام معلمي المراحل التعليمية الأولى لتلك المدارس. **(هلالمان، 2007، ص88)**

إن المعلم هو قوام العملية التربوية وهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم إتصالاته اليومية بالتلاميذ فإنه يؤثر في شخصياتهم من جميع النواحي فهو ليس مجرد مدرس ينقل المعلومات للتلاميذ ويملئ عقولهم بموضوعات الدراسة وإنما وظيفته أشمل من ذلك لأنه مربي لشخصيات التلاميذ جسميا وعقليا وخلقيا. **(عواد، 1998، ص11)**

يلعب المعلم دورا مهما للغاية في العملية التعليمية كونه مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للتلاميذ حيث يسند إليه توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه تلاميذه، ويجب أن يبتعد عن الدور التقليدي من خلال الحفظ والإستظهار بل ينبغي أن يكون دوره أكثر فعالية في توجيه المتعلمين ومساعدتهم على التغلب على حل مشكلاتهم بشكل جيد، هذا ما جعل الكثير من الباحثين يقومون بدراسات حول صعوبات التعلم والمتغيرات المتعلقة بها، ومن هذه الدراسات نجد دراسة كل من "أنور عبد الرحيم وعصمت فخرو" (1992) الذان قاما بدراسة عن صعوبات التعلم والمتغيرات المتعلقة بها، كما يدركها المعلمين في المرحلة الإبتدائية بدولة قطر على عينة مكونة من (170) معلما، أوضحت النتائج أن هناك أربعة متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم وهي علاقة المدرس بالتلميذ، والظروف الأسرية والمنهج الدراسي والإحساس بالعجز والنقص والثقة بالنفس. **(الديب، 2003، ص317)**

يعتبر المعلم المسؤول عن اكتشاف صعوبات التعلم نظرا لكثرة احتكاكه بالتلميذ ومعرفته بالمقررات الدراسية ومدى تحصيل التلميذ لها وقدرته على تحليل سلوكه، لذلك فإنه من

الأهمية بمكان إشراكه في البرامج والأنشطة التي تخطط لمعالجة هذه المشكلة وتنفيذها، ومن ثم تقويم التحسن الذي يطرأ. **(شريف، 2011، ص88)**

إتجهت العديد من الدراسات والبحوث في إطار عملية العلاج والتخفيف من حدة صعوبات التعلم للإستعانة بالأستاذ من حيث دوره في العملية التعليمية كوسيط فعال، وفي ذلك الإطار ما توصل إليه "مارجولز و ماكابي" "Margolis et McCabi" (2004) إلى أن الأستاذ أكثر الأفراد تأثيرا في إتجاهات التلاميذ، لذا نجد أن الإضطرابات النفسية عامل من عوامل التغيير الدراسي والإخفاق في التعليم، ومن أهم المشكلات التي تسبب بطئ التعلم لدى الطفل، فالقلق الذي يتعرض له أثناء الدراسة نتيجة لصعوبة المادة، أو لطريقة تعامل المعلم معه، أو لعدم فهمه لكثير من مصطلحات المادة الدراسية، غالبا ما تجعله أقل كفاءة، وكذا الخوف الذي يتعرض له نتيجة عدم إستطاعته وقدرته على استيعاب المواد الدراسية مثل بقية أقرانه العاديين في الفصل الدراسي يرتبط بشكل مباشر بسلوك المعلم أو تقبل الطفل لبقية أقرانه أو أحد والديه. **(راشد، 2002، ص79)**

كما توصلت دراسة سيجال Siegle (2007) إلى أن الأستاذ يؤثر بصورة فعالة في تحسين فعالية الذات لدى التلاميذ من خلال ربط العمل الجديد مع نجاحات سابقة قامو بها.

(بطرس، 2009، ص26)

إن إدراك المعلمين لصعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ في المرحلة الإبتدائية من الأهمية بما كان حيث يمكن التدخل والمساعدة بالتقليل من الآثار السلبية الناتجة عنها،

وصعوبات التعلم لدى الأطفال من الأهمية اكتشافها والعمل على التكفل بها، ويقول بطرس حافظ بطرس في هذا الصدد: "أن مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، حيث يتعرض الأطفال لأنواع مختلفة من الصعوبات تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي مؤدية إلى الفشل المدرسي أو التسرب من المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها، كما أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم أصبح لهم برامج تربوية خاصة بهم تساعدهم على مواجهة مشكلاتهم الدراسية والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من التلاميذ. **(نبهان، 2008،ص ص25، 26)**

إن اكتساب المعلم الإدراك والفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم لأمر ضروري وهام جدا، فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، وهو أول من يستطيع أن يلاحظ ويرصد ومن ثم يتصل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراءات اللازمة.

(بطرس، 2009، ص135)

بناءا على ما سبق وإضافة إلى ما أشارت إليه الدراسات إلى وجود صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية، قد يكون من الضروري الوقوف على جوهر هذه الظاهرة ومعرفة آراء ووجهة نظر المعلمين لها، ومن هنا نشأت الحاجة إلى هذه الدراسة التي تتناول مستوى إدراك أحد محاور العملية التعليمية وهم معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية. ومما تقدم يمكننا طرح الإشكالية وفقا للتساؤلات التالية:

- ما مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لعامل الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لعامل الخبرة المهنية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لعامل المؤهل العلمي؟

2-فرضيات البحث:

- **الفرضية العامة:**

مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية ضعيف.

- **الفرضيات الجزئية:**

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لعامل الجنس (ذكور ، إناث).

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لعامل الخبرة المهنية للمعلمين.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لعامل المؤهل العلمي للمعلمين.

3-أهداف البحث:

- التعرف على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغير الجنس على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغير الخبرة المهنية على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغير المؤهل العلمي على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

4-أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- الحاجة إلى دراسات في مجال صعوبات التعلم أولها هي التعريف بهذه الظاهرة التي يجهلها الكثيرون، إلى جانب وجود عدد من التلاميذ لديهم مشكلات مدرسية أخرى صعوبات سببا مباشرا في ظهورها، هذا فضلا عن وجود شكوى متكررة من أولياء الأمور وكذلك المعلمين من ضعف تلاميذ المدارس بصفة عامة من بينهم ذوي صعوبات التعلم.

- كون صعوبات التعلم بمثابة مدخل أو بوابة لظهور مشكلات مدرسية أخرى شكلت تحديا كبيرا أخطرها التسرب المدرسي الذي يعتبر تأشيرة للدخول والعودة إلى الأمية من جديد.
- تزداد الأهمية في غياب الدراسات المختلفة التي تسعى إلى تحقيق ما هدفت إليه الدراسة الحالية، الأمر الذي يعني أن الدراسة ستسهم في سد النقص الحاصل في هذا المجال، كما أنه هناك أكثر من جهة يمكنها الإستفادة من هذه الدراسة وتتمثل هذه الجهات في: أولياء الأمور، المعلمين في المدارس الإبتدائية، الباحثين في مجال صعوبات التعلم، واضعي السياسة التعليمية.

5-التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

5-1-الإدراك:

كما تقيسه أداة الدراسة هو وعي المعلم وفهمه ومعرفته لصعوبات التعلم الأكاديمية، أو مجموعة الإنطباعات والإفتراضات والأفكار والتصورات التي يحملها المعلم حول صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تقاس باستبيان مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الذي صممته "غربي راضية" بجامعة باتنة (2008).

5-2-المعلم:

هو من يمتلك قدر من العلم والمعرفة ويقوم بإيصالها (نقلها)إلى الآخرين (التلاميذ)، ويتعلق بأفراد عينة بحثنا التي تكون من 100 معلم ومعلمة.

5-3-المرحلة الإبتدائية:

المرحلة الإبتدائية هي المرحلة التعليمية الأولى التي تتضمن خمس سنوات دراسية تبدأ بالسنة الأولى إبتدائي وتنتهي بالسنة الخامسة إبتدائي، ويتعلق الأمر بمجموعة من الإبتدائيات التي تقع بولاية تيزي وزو.

6-عرض الدراسات السابقة:

6-1-الدراسات المحلية:

- **دراسة لعزيلي فاتح (2008):**

هذه الدراسة تحت عنوان "معرفة مدى قدرة المعلمين على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية".

هدف هذا البحث إلى معرفة الفروق بين المعلمين من حيث الجنس وكذا الخبرة في قدرتهم على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية المتعلقة بالقراءة والكتابة وكذا التعبير بنوعية الشفوي والكتابي خلال مرحلة الطور الأول من التعليم الإبتدائي. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق على عينة عشوائية منتظمة حجمها (80) معلم ومعلمة، من المجتمع الكلي من (250) معلم ومعلمة للطور الأول الإبتدائي في

كل من منطقة بابا حسان، الدرارية، الدويرة، بئر خادم التي تقع كلها غرب الجزائر العاصمة، ومنطقة بن فارس وحي عمور وسط مدينة البليدة. وكانت أداة البحث عبارة عن إستبيان قسم إلى محورين محور أول يتضمن بيانات حول مدى معرفة معلمي الطور الأول من التعليم الإبتدائي لصعوبات التعلم التي تظهر لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية، ومدى قدرتهم على استكشافها. ومحور ثان يحتوي على بيانات تمثل العلاقات إن كانت موجودة بين المعلمين والمشرفين التربويين ودورها في اكتسابهم خبرة في هذا المجال.

خلص البحث إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين معلمي الطور الأول الإبتدائي في استكشاف صعوبات تعلم اللغة لدى تلاميذهم حسب متغير الجنس
- لا توجد فروق بين معلمي الطور الأول الإبتدائي في استكشاف صعوبات تعلم اللغة لدى تلاميذهم حسب متغير الخبرة في التكوين.
- وبالتالي توصل البحث إلى عدم قدرة المعلمين على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية خلال المرحلة الإبتدائية. **(لعزيلي، 2008، ص129)**

- **دراسة حطراف نوردين (2008):**

هذه الدراسة تحت عنوان " صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة إبتدائي".

هدفت هذه الدراسة إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة إبتدائي وفقا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة والتخصص. طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من (120) معلم ومعلمة، (29) ذكور و (91) إناث، وقد تم استخدام إستبيان مؤلف من (34) فقرة وتم تحليله إحصائيا ببرنامج الرزمة الإحصائية (S.P.S.S)، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في الإضافة والحذف والإبدال سواء تعلق بالقراءة والكتابة. أما فيما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة ليسانس أدب عربي، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص. **(حطراف، 2008، ص96)**

- **دراسة مصطفاي بوعناني (2017):**

هذه الدراسة تحت عنوان "مدى معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية بصعوبات التعلم.

تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من المدارس الإبتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبيان، وأظهرت النتائج أنه توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية، تبعاً لمتغير الجنس في معرفة معلمي المرحلةالإبتدائية بصعوبات التعلم، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الخبرة المهنية والمؤهل العلمي والمستوى الدراسي في معرفتهم بصعوبات التعلم. **(بوعناني، 2017،ص 150).**

- **دراسة غربي راضية (2018):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على "مستوى معرفة أساتذة المرحلة الإبتدائية بفئة صعوبات التعلم".

وفي هذه الدراسة الوصفية تكونت العينة من (100) معلم ومعلمة أختيرو بطريقة عرضية من (11) مدرسة إبتدائية من دائرتي نقاوس وعين توتة. تم إعداد إستبيان بعد الإطلاع إلى الأدب التربوي في مجال صعوبات التعلم وشمل الإستبيان على (50) عبارة مقسمة إلى (03) محاور. ولتحليل البيانات إحصائيا تم الإعتماد على التكرارات والمتوسطات الحسابية، إستخدام "T"، إستخدام "F" لتحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يتميز أساتذة التعليم الإبتدائي بمستوى متوسط من الإدراك بصعوبات التعلم لدى التلاميذ.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بصعوبات التعلم لدى التلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك الأساتذة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ تعزى لمتغير المؤهل العلمي. **(غربي، 2008، ص88)**

2-6 الدراسات العربية:

- **دراسة جمال الخطيب (2006):**

هذه الدراسة تحت عنوان "مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية، ومعرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفة وقناعات المعلمين حول صعوبات التعلم.

أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الست الأولى تكونت من (405) معلماً ومعلمة يتواجدون في (30) مدرسة عادية حكومية وخاصة.ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

- إختبار تحصيلي يقيس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم.

- مقياس تقدير رباعي يقيس القناعات التي يحملها المعلمون حول تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- برنامج تدريبي يتضمن معلومات أساسية وأساليب تعليم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية مستوى متوسط، كما اتضح أيضا أن هناك تباينا ظاهريا في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم لدى المعلمين تبعا لمتغيرات الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً لمتغيرا الجنس لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.
- البرنامج التدريبي كان له أثر في تنمية مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

البرنامج التدريبي كان له أثر في تنمية القناعان الإيجابية لدى المعلمين بصعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية . **(المرشدي، 2008، ص2).**

- **دراسة علي حسن حبايب (2011):**

هذه الدراسة تحت عنوان "صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي".

هدفت هذه الدراسات إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص. وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلما ومعلمة، (44) ذكور و (79) إناث.

وقد تم استخدام استبيان مؤلف من (33) فقرة.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي تعزى للمؤهل العلمي ولصالح الباكالوريوس فأكثر.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير التخصص .

(حبايب، 2011، ص1)

- **دراسة دفع الله شيرين أبو صلاح والشريف أمينة أحمد (2014):**

هذه الدراسة تحت عنوان "صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين"

تناولت الدراسة صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين. تمثلا الإشكالية في وجود نسبة لا يستهان بها من تلاميذ المرحلة الإبتدائية يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، مما يترتب عليه تكرار رسوبهم ومن ثم تسرب نسبة كبيرة منهم من التعليم، وعليه تاليا لا بد من معالجة ظاهرة صعوبات التعلم لدى هذة الشريحة المهمة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة الأساس في بعض المدارس في ولاية الجزيرة مدينة ودمندي، والوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في صعوبات التعلم الأكاديمية والكشف عنها.اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى عدد من النتائج من أهمها:

إن صعوبات التعلم في مرحلة الأساس مرتفعة وقد حققت مستوى مرتفعاً بمتوسط حسابي (1.68) و نسبة مئوية (70.93%)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمي مرحلة الأساس الحلقة الأولى تعزى لمتغير الخبرة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)ى لصعوبات القراءة والكتابة.

(دفع الله، والشريف، 2014، ص1)

- **دراسة آيات الفكي طاهر ونجدة محمد عبد الرحيم (2017):**

هذه الدراسة تحت عنوان "صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى الأساس من وجهة نظر المعلمين –دراسة ميدانية بالمدارس الحكومية لوحدة الخرطوم شرق–".

هذا البحث تناول صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى الأساس من وجهة نظر المعلمين، وقد تمثلت أهدافه في التعرف على صعوبات التعلم بنوعيه الأكاديمي والنمائي، وتسليط الضوء على أهمية التعرف المبكر لصعوبات التعلم ومعرفة مدى إنتشارها بين تلاميذ الحلقة الأولى للمرحلة الأساسية بوحدة الخرطوم شرق. وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي، وتم استخدام أداة الإستبانة المكونة من (38) عبارة، حيث تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى بمرحلة الأساس بمدارس وحدة الخرطوم شرق، وبلغ عددها (170) معلم ومعلمة، (140) معلمة (30) معلم. وأهم النتائج الإحصائية التي توصل إليها البحث: السمة العامة لصعوبات التعلم وفق أداة البحث تتسم بالإرتفاع ولا توجد فرق ذات دلالة

إحصائية في التعرف على صعوبات التعلم بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف على صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

(الفكي طاهر، و عبد الرحيم، 2017، 159)

7-التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال إستعراض الدراسات السابقة نستخلص النقاط التالية:

-موضوع صعوبات التعلم يعد من المشكلات المدرسية متحدية كل من التلاميذ والمدرسة والأسرة.

-معظم الدراسات تناولت موضوع صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.

-معظم الدراسات التي تطرقنا إليها إستخدمت نفس المتغيرات المتمثلة في: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية.

-من بين الدراسات المستعرضة تم استعمال مصطلحات قريبة إلى مصطلح مستوى إدراك المعلم لصعوبات التعلم في الدراسة الحالية، ففي دراسة "حطراف نوردين" (2008)، دراسة "حسن حبايب" (2011)، دراسة "دفع الله شيرين أبو صلاح" (2014)، دراسة "آيات الفكي طاهر" (2017) استخدم مصطلح وجهة نظر، وفي دراسة "جمال الخطيب" (2006) و "غربي راضية" (2018) استخدم مصطلح مستوى المعرفة، وفي دراسة "لعزيلي فاتح" (2008)، دراسة "بوعناني مصطفاوي" (2017)

استخدم مصطلح مدى معرفة، وهذه المصطلحات جملة تعني معرفة و إنطباعات المعلمين حول موضوع صعوبات التعلم.

-إنتهجت معظم الدراسات السابقة والدراسة الحالية المنهج الوصفي الملائم لمثل هذا النوع من الدراسات.

-تباينت الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة في عملية تشخيص وتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية ولقياس تقدير المعلمين إعتمدت الدراسات على مجموعة من الأدوات المختلفة سواء أعدت من طرف باحثين آخرين أو قام بها الباحث بنفسه، وفي أغلب الدراسات قام الباحثون ببناء الإستبيان.

الفصل الثاني

معلم المرحلة الإبتدائية

تمهيد

1- **تعريف معلم المرحلة الإبتدائية**

2- **تكوين معلم المرحلة الإبتدائية**

3- **خصائص معلم المرحلة الإبتدائية**

4- **دور المعلم ومهامه داخل القسم**

5- **أخلاقيات مهنة المعلم في العلاقة مع التلاميذ**

6- **معلم ذوي صعوبات التعلم (معلم التعليم المكيف)**

7- **الإعداد التربوي والمهني لمعلمي صعوبات التعلم**

8- **دور المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم**

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر المعلم أحد التغيرات التى تؤثر في العملية التعليمية وترجع هذه الأهمية لتعدد الأدوار التي يقوم بها داخل الفصل الدراسي، إذ يتعد دوره من نقل المعارف ليشمل تحقق الأهداف التربوية، ولا يستطيع أن يحقق دوره على أكمل وجه إلا إذا توفرت فيه خصائص تجعله قدوة بين زملائه وقادر على التأثير العلمي وعليه لابد من التركيز والإهتمام بإعداد المعلم معرفيا وأكاديميا، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى: تعريف المعلم، تكوينه، خصائصه، دوره ومهامه داخل القسم، أخلاقياته في العلاقة مع التلاميذ، ودوره في مساعدة ذوي صعوبات التعلم.

1-تعريف معلم المرحلة الإبتدائية:

يعرف المعلم بأن الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ،حيث يقوم مختلف المعارف والعلوم، كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك من العلوم، وذلك منذ التحاقهم بالمدرسة الإبتدائية. **(المتبولي، 2003، ص60)**

-المعلم الفعال هو الذي بإمكانه دفع المتعلم إلى بذل الجهد والرغبة في اكتساب والإهتمامبالدروس، وذلك في جو حيوي وديمقراطي تعاوني يسوده الرضى والإحترام المتبادل بين الطرفين . **(Gordant, 1981, p25)**

2-تكوين معلم المرحلة الإبتدائية:

-عندما تتحدث عن تكوين المعلم، في مختلف المراحل التعليمية، يتضح أن هناك نوعين من التكوين أو مرحلتين هما التكوين الأول والتكوين أثناء الخدمة.

2-1- التكوين الأولي:

-يتم هذا التكوين في المدارس العليا لتكوين الأساتذة أو في أقسام خاصة من كليات التربية يبدأ من ترشيح دخول الطالب إلى تاريخ توظيف الأول، عند تخرجه من المعهد

وفي هذا النوع من التكوين، يهتم بالتكوين يسمى في بعض النظم التعليمية بالتكوين المتواصل ,حيث يتم البدء فيه , من السنة الأخيرة من التكوين إلى غاية الترسيم في وظيفة التدريس . **(مقداد وآخرون، 1998، ص306)**

وحتى يحسن ويطور تكوين المعلمين وإعدادهم، لابد من مراعاة عنصر التكامل بين وجهي التكوين، ومن يكون هناك تقسيم مستمر للتكوين الأولي، كما أنه من الضروري أن يشمل برامج التدريب قبل الخدمة على مواد أساسية من علم النفس وعلم نفس الطفل البيداغوجيا وغيرها من الإختصاصات التي لها علاقة بمهنة التدريس، وتشمل على الحوافز التي تحفز المتكون على الإقبال على مهنة التعليم وإدراك أهميتها، كما لا يستثني القيام بالدورات الدراسات والتدريب على الأساليب التعليمية الإبتدائية الذي يعتبر القاعدة الأولية للمشوار التعليمي للتلميذ . **(المتبولي، ص68)**

وتأكيد على ماسبق، يمكن القول أن التكوين الأولى للمعلمين يهتم بثلاث جوانب رئيسية:

- تعمق المعارف المتخصصة .

- تزويد المتكون بالمهارات المهنية.

- تزويد المكون بالمهارات النظرية والتطبيقية. **(بن دريدي، 2002، ص70)**

2-2-التكوين المستمر:

-يقدم التكوين المستمر أو كما يسمى التكوين أثناء الخدمة للمعلمين الذين يزاولون مهنة التعليم، حيث يشرع فيه من تاريخ ترسميهم إلى غاية تقاعدهم، يدوم ويستمر طيلة مباشرة المعلمين والإداريين لمهامهم . **(مقداد وآخرون، ص306)**

وتكمن الأهمية التي يكتسبها التكوين في كونه يسمح بتكييف المعلم مع ما يطرأ في مناهج التدريس مع ضمان الإستجابة للصعوبات البيداغوجية التي يتلقاها أثناء التوظيف.

(بن دريدي، 2002، ص71).

وبناء على الأهمية التي يكتسبها التكوين المستمر، فالقائمون على تكوين المعلمين يهدفون من خلاله إلى:

- تعويض النقص الكائن في التكوين الأولي للمعلم ,من ناحية تحصيله المعرفي

- تعميق وتحديث معارف المعلمين , وتحضيرهم للتغيرات ,والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأعلى النظام التربوي .

-تأهيل المعلمين أن تطرأ على النظام التربوي .

- تأهيل المتعلمين الذين تم توظيفهم مباشرة، دون أي تكوين بيداغوجي خاص يحضرهم للمهنة. **(بن دريدي، 2002، ص77)**

وحتى تحقق تلك الأهداف، لابد على القائمين على التعليم بصفة عامة، والتعليم الإبتدائي بصفة خاصة، تنظيم دورات وحلقات دراسية أثناء الخدمة، بغية تمكين المعلمين من مواكبة التجديد خاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة، وتمكينهم من الإلتحاق بدورات تدريبية تكميلية تؤهلهم إلى استعمال تلك الوسائل وفهم واستعاب تلك المضامين على أن يتصف هذا التكوين بالإستمراري. **(المتبولي، ص63)**

وعليه فالمعلم لا يمكن أن يقوم بعمله من دون قاعدة معرفية متخصصة يرتكز عليهاهذا الأخير التي يحصل عليها من خلال تكوين الأول، وحتى عند التحاقه بمهنته، فهو دوما في حاجة إلى تجديد معارف وتكييف أسلوب تدريبه وما يطرأ من إصلاح وتجديد للمناهج التعليمية، والذي يتم في إطار التكوين المستمر.

كما يمكننا القول أن التكوين يعتمد على أسس ثلاثة هي:

1/ الإعداد النظري العلمي: ويرتكزهذا الإعداد على مادة التخصص كأن تكون اللغة العربية أو علم النفس التربوي... ومواد ثقافية أخرى مكملة.

2/ الإعداد النظري الوظيفي: ويعتمد على دراسة المواد والخبرات الضرورية لبناء شخصية المعلم كطريقة التحضير وكيفية إدارة القسم، والتعرف على المناهج الدراسية والطرق التربوية والوسائل التعليمية وعلم النفس التربوي.

3/ التربية العملية: وتعتبر حجر الزاوية لأنها تجسد المفاهيم والمبادئ التي تلقاها المتعلم في مرحلة التكوين، يقف أمام التلاميذ فيتعرف على حقيقتهم نفسيا وسلوكيا، يبحث عن الأساليب الملائمة للتعامل معهم، يقوم بغربلة الكثير مما تعلمه بما يوافق متطلبات الواقع.

-هذا التكوين بعد مباشرة العمل لا يوفر للمعلم إلا الأساس والركائز التي تساعده على ممارسة عملية التعليم، وعليه فإن التكوين أثناء العمل أو ما يعرف بالتكوين المستمر يفرض نفسه في التطور الحاصل في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس وعلم الإجتماع وغيره من العلوم لا تسمح للمعلم الفاعل لحظة للتأخر والغفلة، ولمواكبة هذا التطور الحاصل في هذه العلوم يقترح التربويين الطريقتين الآتيتين:

- التكوين خارج المدرسة على شكل مجموعات، وبالتأطير من مركز متخصص في تكوين المعلمين.

- التكوين داخل المدرسة، يضع المعلمون برنامج يتدرسون نقائصهم ومستجدات في طرق التعليم وعلم النفس التربوي.

للطريقتين إيجابيات وسلبيات، فللتكوين خارج المدرسة يعرف المعلمين بعضهم البعض ويتم تبادل الخبرات والتجارب الشخصية، إلا أن هذه التجارب تبقى مجرد إنطباعات قد لا تجسد على الميدان ولا يستفيد منها المعلم إن لم يدعمها بالمتابعة والتطبيق.

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

ورغم ما قيل ويقال عن الطريقتين فإن التكوين المستمر تعميق لمعارف المعلم وطرق تعليمه.

3-خصائص معلم المرحلة الإبتدائية:

إن الخصائص الشخصية والعملية للمعلم في المرحلة الإبتدائية من العوامل الحاسمة في نجاح التعليم، لذلك وجب اختيار وبعناية باللغة شخصية المعلم، هذا الإنتقاء يوفر القدر اللازم من الكفاءات التي تؤهل المعلم إلى النجاح في عمله، وهناك العديد من الخصائص من المفترض أن يتصف بها المعلم.

3-1- الخصائص الشخصية أو النفسية:

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

- أن يتمتع بالصحة النفسية والتوافق الشخصي.
- أن يتمتع بالإتزان العاطفي، ويكون هادئ المزاج.
- أن تكون له القدرة على القيادة السليمة لتلاميذ صفه.
- أن يتمتع بصحة جسمية وعقلية جيدة.

- أن يتصف بالرزانة وثبات الشخصية، حتى يكتسب ثقة تلاميذه.
- أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه في أفعاله وأقواله وأن لا يميز بين تلاميذه.

(منسي، 2000،ص81)

3-2- الخصائص العملية:

بالرغم من صعوبات هذه السمة عند المعلم، إلا أنها لا تتوقف على معارفه فحسب، بل تشمل امتلاكه لأساليب واستراتيجيات التدريس المناسب لإيصال مختلف المعارف إلى تلاميذه، إلا أن بعض الباحثين حددوا أهم الخصائص العلمية التي يجب أن يمتلكها المعلم والتي تتمثل في:

- أن يكون ملما بجوانب المعرفة العلمية والتربوية، فقد أشارت البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي والتربوي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية.
- أن يكون المعلم ملما بأسس القياس والتقويم لتحليل وتفسير نتائج تلاميذه.
- أن يكون المعلم عارفا بخصائص تلاميذه النفسية والمعرفية.
- أن يكون على اتصال بأسرة التلميذ أن يستمر بمساعدة تلاميذه على حل مشكلاتهم مع إشراك آبائهم في حلها.

- أن يكون المعلم قادرا على استعمال اللغة بطلاقة وسلاسة، حيث يعتبر التأهيل اللغوي للمعلمين أهم الخصائص التي تساعده على النجاح في المهنة.

(المنسي، ص82)

3-3- الخصائص المهنية:

ونذكر منها عدم تنصيبه إلا بعد اكتمال الإعداد، وأن يكون دائم المواظبة على التحصيل المستمر، والمحافظة على زيادة خبرته وإداريته بما يدرس، فعليه أن يكون معتزا بمهنته وله ميلا خاصا لإتجاهها، وأن يكون مثابرا في أداء عمله وطموحا نحو تحقيق الأفضل، وأن يكون واثقا من نفسه، قوي العزيمة، محافظا على مبادئه. **(الأبراشي، 2003، ص200)**

3-4- الخصائص الإجتماعية:

إن مهمة المعلم لا تنحصر داخل حدود المؤسسة التربوية التي يعمل بها، فله كذلك دورة الإجتماعي الذي يحتم عليه أن يشارك في تغيير وتطوير المجتمع خاصة وأن هذا الأخير هو "الرحم" الذي يتكون فيه التلميذ ومهما أخلص لهم المعلم التعليم والتأديب فلن يفلح عمله إذا كان المجتمع الكبير نفسه يعاني من صور الإنحراف الحاد والخلل الهيكلي.

(علي، 1993، ص303)

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

3-5- الخصائص الجسمية:

إن المعلم لا يستطيع أن يقوم بوظيفته على أكمل وجه إلا إذا توفرت فيه جملة من السمات الجسمية، إذ أن الهيئة الخارجية للمعلم تعتبر قضية أساسية في حين قيامه بواجبه، وعليه أن يتصف بما يلي:

- الإعتناء بالهندام إذ يستحسن أن يكون المملي في حالة إملاء على أكمل هيئة وأفضل زينة. **(علي، ص134)**
- أن يكون سليم الصحة خال من العاهات، إن المدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته على أكمل وجه وبالتالي يتسبب في عرقلة تحصيل تلاميذه.
- كما أن الصم، العورة، حبسة اللسان والتأتأة هي جملة من الصفات التي من شأنها أن تعرض المعلم لسخرية تلاميذه، وخاصة إذا وجدوا فيه نوعا من الحساسية اتجاهها.

ونجد الدكتور "فرج عبد القادر" في كتابه "علم النفس وقضايا العصر"يركز على عيوب النطق وأثرها في التحصيل الدراسي حيث يقول: "أما إذا كان المعلم يعاني من عيوب النطق ولا تمكنه مهاراته اللغوية من التعبير السليم عن أفكاره، فسوف يكون من الصعب شرح موضوعات مادته لتلاميذه، وإفهامهم إياها وإيصال فكرته ومعلوماته إليهم".

(طه ،1985، ص91)

4- دور المعلم ومهامه داخل القسم:

إن التدريس أصبح قوة فعالة في التنمية البشرية، وإن فعاليته تستمد من نشاط المعلم خاصة وعزيمته على مواجهة مشاكل التعليم اليومية وذلك يحكم أنه المسؤول المباشر عن العملية التعليمية، وكونه على إتصال دائم ومستمر مع التلاميذ وبالتالي تتيح له الفرصة لاكتشاف حضوضهم في النجاح والتعرف على قدراتهم وميولهم، وتحديد الإختلاف الموجود بينهم، ومن ثم العمل على إنجاح الفعل التعليمي بتحقيق الأهداف المسطرة له.

ولم يعد دور المعلم مقتصر على مجرد تلقين الموضوعات العلمية والأدبية وحثهم على استتكار هذه الموضوعات في الإمتحانات السنوية فحسب، بل أصبح زيادة على هذا موجها للتلاميذ ومرشدا لهم في البحث عن المعارف.

ومن هنا يبرز دور المعلم في حسن تسييره للعمل المدرسي بحيث يتيح لكل تلميذ فرصة للمشاركة في تعليمه، ولا يقتصر دوره على الإهتمام بالمعرفة المقدمة دون مراعاة خصائص النمو وطبيعة شخصية تلاميذه، هذه النظرة الجديدة التي طغت على الساحة التربوية وركزت اهتمامها على الطفل وجعلته محور العملية التعليمية، الشيء الذي غير تماما من أهداف التعليم وكذا الأدوار التي وجب على المعلم أن يؤديها داخل القسم، فنجاح العملية التعليمية مرتبط بتأدية المعلم لهذه الأدوار المهمة على أكملها.

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

4-1-التدريس:

وهو أولي وأساسي للمعلم و يتبع هذا الدور أدوار فرعية تتمثل في:

4-1-1-التخطيط:تخطيط لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حددها، ومع توفير الوسائل اللازمة لذلك.

4-1-2-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 النعلم قادرا على:

- التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ.
- عرض المادة بطريقة سليمة، مع تنويع أساليب التدريس.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس.
- مراعاة الفروق الفردية واستعمال التعليم الجماعي أثناء الدرس.

4-1-3-الإشراف والمتابعة: هي كل الإجراءات والسبل التي يتخذها المعلم في غرفة الصف من أجل المحافظة على النظام وضبط حضور وغياب التلاميذ وتوجيههم وارشادهم.

(زيود وآخرون، 1999، ص180)

4-1-4-التقويم: هي الإجراءات والأساليب التي يلجأ إليها النعلم للحكم على مدى تحصيل التلاميذ وإنجازهم واكتسابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات وتمثيلهم للقيم والإتجاهات المرغوب فيها.

4-2- تنظيم البيئة الصفية:

حيث يتحقق التدريس بتوفر المناخ الصفي الذي يشعر النتعلم بالراحة والهدوء والطمئنينة والإستخدام الأمثل لغرفة الصف.

4-3- توفير المناخ النفسي والإجتماعي:

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

ومن المهمات التي لا يمكن للمعلم إغفالها هو توفير المناخ النفسي والإجتماعي داخل الصف، فهذا له أثره في زيادة تعلم التلاميذ، فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السلئد أثناء التدريس وكم العمل الذي ينجزه التلاميذ ونوع وحصيلة التعلم وكذا توجيه سلوك التلاميذ والإسهام في بناء شخصيتهم المتكاملة من النواحي العقلية والإجتماعية والإنفعالية.

5-أخلاقيات مهنة المعلم في العلاقة مع التلاميذ:

إن الجزء الرئيسي من عمل المعلم يتعلق بعلاقاته بتلاميذه، وبعض أهدافه التربوية يحققها من خلال علاقته مع التلاميذ وتخضع العلاقات للعديد من الأخلاقيات المهنية الواجبة.

(عفيفي، 2006، ص71-72)

5-1-المساواة بين التلاميذ: فلا يجوز للمعلم أن يميز تلميذ على آخر إلا لأسباب تربوية ولا يملأ تلميذ لأن أباه له مكانة في المجتمع أو المدرسة.

إنالتعامل بالتساوي مع كل التلاميذ مسؤولية مهنية رئيسية.

5-2-العدل في التعامل مع التلاميذ: العدل هو قيمة عليا في منظومة القيم والتعامل العادل مع التلاميذ مسؤولية مهنة رئيسية، فلا يقع ظلم على التلميذ، ولا يضع الحق على التلميذ.

5-3-فرض الإحترام في التعامل: يجب أن يتعامل المعلم مع تلاميذه باحترام متبادل لا يسمح مطلقا بأن تسقط الحواجز تماما بينه وبين التلميذ، وإنما عليه الحفاظ على مسافة يقدرها هو بينه وبين التلاميذ مسافة لا تكون طويلة فيصبح منعزلا عنهم، ولا تكون قصيرة فينسون بأنه المعلم.

إن احترام المعلم من احترام المدرسة ومن احترام النظام في المجتمع، والمعلم الذي يفرط في احترام مهنته يؤثر ذلك سلبا على أداءه الضروري.

5-4-الحزم والحب في التعامل: نجد أن هذه المعادلة دقيقة، يفترض أن يسعى المعلم ليكون مهنيا محترفا، أن يتقن الحفاظ عليها، فيحب تلميذه دون إسراف، ويكون في نفس الوقت حازما معهم دون إسراف، وعليه رغم أنه يحبهم فلا مانع من أن يعاقبهم إذا لزم الأمر، ولا يخشى من تناقص حبهم له، لأن تربيتهم مسؤولية مهنية.

5-5-المحافظة على أسرار التلاميذ: قد يتمكن المعلم من كسب ثقة التلميذ، فيحكي التلميذ له أسراره الشخصية أحيانا لطلب المشورة وأحيانا لمجرد الدردشة، وقد يحكي له التلميذ أمورا مهمة تخص تلميذ آخر ويطلب عدم ذكر إسمه في الموضوع.

اكن يجوز للمعلم لمصلحة التلميذ أن لا يحافظ على السر وقد يخبر الإدارة أو يخبر ولي الأمر إذا كان الأمر له تأثير مباشر على نمو التلميذ وسلامته.

6-معلم ذوي صعوبات التعلم (معلم التعليم المكيف):

هو المعلم المكلف بالمعالجة التربوية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم. وما يزيد أدوار هذا المعلم تعقيداً، تزايد أعداد التلاميذ وتباين مستوياتهم في الصف الواحد، وهذا يتطلب منع تنويع الطرائق والتقنيات البيداغوجية استجابة لحاجات المتعلمين النوعية

ومراجعة أساليب التقويم لتحديد صعوبات التعلم بدقة، واستنباط أشكال التدخل الضامنة للتطور المنشود.

ولا يفوتنا في هذا المجال ما أفرزته الدراسات السيكولوجية والبيداغوجية من مؤشرات تدل على أهمية الفروق بين المتعلمين فيما يتعلق بحاجاتهم النفسية والتعليمية، وأساليبهم المعرفية والتحفيزية، وبالتالي مدى الصلة بين الإستجابة لتلك الحاجات والتمايزات من جهة، وفعالية التعليم أي دور المعلم في مردودية العلمية التعليمية من جهة أخرى.

وبالتالي يترتب على الدور الجديد للمعلم، ضرورة توافر عدد من الخصائص والمواصفات التي تمكنه من أداء أدوارة بالشكل المطلوب من أبرزها:

أ)- فهم جيد للتباميذ الذين يدرسهم، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم، ويشمل هذا فهم معرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم.

ب)- القدرة على استخدام التعلم الفعال، والطرائق والأساليب المناسبة لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه، إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم.

ج)- فهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدرات الطلبة واستعداداتهم لتعلم موضوع ما وقياس ما حققوه من تعلم.

د)- التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار، وإقامة علاقات ديمقراطية معهم، والتحرر من الصور التقليدية للمعلم.

هـ)- الرغبة في التعليم والقدرة على التعلم الذاتي.

و)- الإتزان الإنفعالي.

ز)- القدرة على تبسيط المعارف واستخدام التقنيات الحديثة في البحث والتدريس.

ح)- القدرة على تطوير ذاته، وتحسين الطرائق التب يتبعها في التعليم وفي تحفيز المتعلمين على المبادرة والمشاركة باتخاذ القرار.

ط)- القدرة على تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة الأسرة والمجتمع المحلي.

ي)- إمتلاك مهارات استخدام الحاسوب في الحياة العلمية وفي التعليم كوسيلة تساعد على تطوير طرائق التدريس وتجعلها أكثر تشويقا وفعالية **(مقداد، 2004، ص14)**

7-الإعداد التربوي والمهني لمعلمي صعوبات التعلم:

لا يقتصر دور المعلم في برامج المعالجة التربوية على الكشف عن الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم فقط ولكن يمكن أن يتعداه إلى المساهمة في بناء برامج المساعدة والعلاج المعدة لهؤلاء الأطفال الأطفال لكن كيف يتم ذلك ومعلمو صعوبات التعلم يعانون من ضعف واضح في التأهيل الكاديمي، حيث أنه وأثناء المعالجة البيداغوجية يتم التركيز على المواد الأساسية التي يتم تدريسها، وإهمال التأهيل في الجوانت "النمائية" وخصائص هذه الفئة من الطلاب، كما أن المعلمين يفقدون الجانب التطبيقي وطرق التدريس لكل مادة.

ونظرا أن الأدوار المنتظرة من معلم صعوبات التعلم صارت نسبيا عديمة الإستقرار فإن السؤال المطروح هو هل أن معاهد الإعداد التربوي مستعدة لتزويد أفرادها باإعداد المناسب؟ وهل أن الأفراد مستعدون للمشاركة في برامج الإعداد؟ وكيف يمكن لباقي العلوم كعلم النفس أن يساعد في إكساب هذه البرامج الإعدادية طابعو خاصا واتجاهات جديدة تضفي عليها نوع من التخصص وذلك بتزويد المعلمين بما يحتاجون إليه من مهارات تمكنهم من القيام بأعمالهم المختلفة على أكمل وجه.

من هنا كان الإهتمام بتكوين المعلم هو محور الإصلاح في المنظومة التربوية في معظم بلدات العالم (اليونسكو 1988). ففي فرنسا مثلا نجد أن وثيقة إصلاح المدرسة الفرنسية تنص على "وفيما يخص مجال الفئات الخاصة عموما ومجال صعوبات التعلم خاصة فإن المعلم أكثر المعلم أكثر الأشخاص الذين يستدعون وعيا بالخصائص السلوكية والإنفعالية التي ترتبط بالصعوبات التي لديهم كما أن دوره في الكشف عنهم وتشخيص حالاتهم بدقة واقتراح برامج التدخل الملائمة لكل منهم وتنفيذها والإسهام في تهيئة الشروط التي يمكن أن تساهم في إنجاح برامج التدخل المقترحة.

فلقد أكد بيان إسبانيا عام 2000 على أهمية إعداد جميع المعلمين على نحو يجعلهم عامبلا رئيسيا من عوامل فلسفة التربية للجميع واقترح هذا البيان أهم النقاط التي يجب أخذها بعين الإعتبار في برامج إعداد معلمي صعوبات التعلم ما يلي:

- التركيز في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية من الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة عامة وذوي صعوبات التعلم خاصة.
- التأكيد على أن المهارات والمعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هم في حد ذاتهم المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.
- الإهتمام بمستوى كفاءة المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند منح شهادات مزاولة مهنة التعليم.
- تنظيم الحلقات الدراسية وتوفير المواد المكتوبة للمدراء والمعلمين ذوي الخبرة الواسعة ليقوموا بدورهم في دعم وتدريب المعلمين الأقل خبرة.
- دمج برامج إعداد معلمي صعوبات التعلم في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.
- قيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي بإجراء البحوث وتنفيذ البرامج التدريسية التي تعزز دور معلمي ذوي صعوبات التعلم. **(جريدة الرياض الإلكترونية، 2004)**

8-دور المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم:

-**تفريد التعلم:** حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل، يراعي فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله، ومستوى أداءه اللغوي وخاصة القدرة القرائية، والمفردات المنطوقة والمكتوبة ومستوى ذكائه، ومستوى نضجه الإنفعالي، وتاريخه التربوي، فالبرنامج لابد أن يكون برنامجا خاص بالطفل.

-أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أدائه سواء كان المستى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسيا.

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

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

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

-الإهتمام بالتعلم اللفظي والغير اللفظي، بمعنى أن ينبغي التركيز على المكونات اللفظية في مشكلة التعلم مع تخطيط الجهد بحيث يتم ربط الجانبين.

-ينبغي مراعاة الإعتبارات النفسية والعصبية، فالمدرس يجب أن يهتم بالإحتياجات العلاجية سواءا من الناحية السلوكية وأيضا من الجوانب الجسمية. **(سالم، 2006، ص190-191)**

خلاصة الفصل

تتطلب مهنة التعليم من المعلم إستعدادا فطريا، ورغبة صادقة ليصبح معلما ناجحا ومبدعا، مما يجعل منه مهنيا ملما إلماما شاملا بواقع مهنة التعليم، وماهيتها.

كما أن النعلم الناجح يجب أن يكون على علم وإدراك بخصوصية الطالب المستهدف، وما حاجاته، وقدراته، وإمكاناته. إن المرحلة الحالية بمعطياتها الحديثة، فرضت تحولا على مهنة المعلم في ظل التعددية الأدوار، كونه محور العملية التدريسية، فهو بذلك مشرفا ومرشدا وموجها ومنسقا لسير العملية بمراحلها وأجواءها.

الفصل الثالث

صعوبات التعلم

تمهيد

1- التطور التاريخي لظهور مصطلح صعوبات التعلم

2- مفهوم صعوبات التعلم

3- التمييز بين صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى

4- خصائص ذوي صعوبات التعلم

5- نسبة إنتشار صعوبات التعلم

6- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

7- تصنيف صعوبات التعلم

8- الإستراتيجيات العلاجية لصعوبات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة سابقا منصبا 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 مشاكل تعليمية، فقد بدأ المختصون في التركيز على هذه الفئة بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم عندها وخاصة في 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 الإستراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان.

1-مفهوم صعوبات التعلم:

إن إهتمام العديد من المصطلحات بمجال صعوبات التعلم أدى إلى ظهور عدة تعريفات لمصطلح صعوبات التعلم، وهنا ستقوم بتحديد مصطلح صعوبات التعلم:

1-1- تعريف الحكومة الإتحادية الأمريكية عام 1968:

عرفت صعوبات التعلم بأنها "وجود إضطرابات في جانب أو أكثر من العمليات النفسية والأساسية المتضمنة في فهم أو إستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يبدو الإضطراب فيها في نقص القدرة على الإنصات أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أوالتهجئة أوالعمليات الحسابية الرياضية، والإعاقات الإدراكية والأذى الدماغي، والخلل الوظيفي الدماغي الأدنى والديسلكسيا، والأفازيا التطورية" . **(البيلي وآخرون، 1991، ص83)**

1-2- الجمعية القومية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD عام 1994:

صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات التي تبدو من خلال الصعوبات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الإضغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والإستنتاجية. **(البتال، 2001، ص184)**

1-3- عرفها **إسماعيل صالح الفرا** " بأنها وجود فروق كبيرة بين أداء المتعلم المتوقع والأداء الفعلي الممكن نتيجة لإضطراب واحد أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وتبدو هذه الإضطرابات في نقص القدرة على السمع والبصر، والتفكير والإدراك والكلام والقراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات

الحسابية، والتي من المحتمل أنها تعود إلى وجود خلل أو تأخر في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع تلك الصعوبات إلى إعاقة عقلية أو جسمية أو بيئية أو اضطرابات نفسية شديدة أو حرمان بيئي أو ثقافي أو تعليمي أواقتصادي أواجتماعي". **(الفرا، 2005)**

1-4- عرفها **أحمد** بأنها: "مصطلح عام يصنف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون إنخفاضا في التحصيل الدراسي عن نظرائهم العاديين، ومع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في العمليات المتصلة بالتعلم، كالإدراك أو الإنتباه أو الذاكرة أو الفهم أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو النطق أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، تيستبعد منهم ذوي الإعاقة العقلية والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة والمضطربون إنفعاليا، حيث أن إعاقتهم قد تكون سببا للصعوبات اتلتي يعانون منها. **(عواد، 2008، ص16)**

2-التطور التاريخي لظهور مصطلح صعوبات التعلم:

لقد إتجه الباحثون إتجاهات عديدة عند بحثهم لتطوير صعوبات التعلم، وكان لإسهامات علماء الأعصاب والتشريح ووظائف الأعضاء الدور الأهم في هذه المرحلة. ويعد الطبيب الألماني "فراترغال" " FratelGall" من أوائل العلماء الذين حاولوا تحديد موقع بعض الوظائف الرئيسية في الدماغ مثل: الذاكرة، الشخصية، الكلام، الذكاء، واهتم بدراسة العلاقة

بين الإضطرابات المخية واضطراب اللغة المنطوقة، وفسر هذه العلاقة على أساس إفتراضي بأن هناك مناطق محددة من الدماغ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية وإذا حدثت إصابة دماغية تؤث على بعض المناطق من المخ فإنها تؤدي إلى اضطرابات النطق واللغة. وامتدادا لجهود "**غال**" حاول "جون جاكسون" "John Jakson"عام 1858 تحديد مواقع إضطرابات الحديث أو اللغة في القشرة المخية، وبناءا على نتائج دراساته إنتقد الأفكار القائلة بأن الوظائف الرئيسية مثل التحدث يمكن أن تكون محكومة بمواضع معينة في المخ. وقام بإعداد تصنيف كلي ونظام تعريفي لمكونات الكلام واللغة. أشار إلى أن الحديث ليس فقط فهم واستخدام الكلام وإنما يتضمن أيضا: المعاني والنغمات، حركات الجسم، وأمور أخرى تكون سياق الحديث الملفوظ والمسموع. ويؤكد أن الحديث فهما وإنتاجا يرتبط بالعمل الوظيفي للمخ ككل وليس بمواضع معينة فيه، حيث أن جميع أجزاء المخ ترتبط مع بعضها البعض في عمل وظيفي موحد ومتكامل.

وتعد دراسات "بيير بول بروكا" "Pierre Paul Broca" عام 1860 من أهم الدراسات التي تناولت إضطرابات الكلام حيث أوضحت دراساته أن الشق الأيسر من الدماغ له وظائف تختلف عن الشق الأيمن، وأن المناطق المسؤولة عن وظائف الكلام تقع فب الشق الأيسر للدماغ، وتوصلت إلى أن إضطراب النطق واللغة يعود إلى إصابة في المنطقة الواقعة في أدنى اليسار من الفص الجبهي من الدماغ وهي المنطقة التي تعرف حتى الآن بمنطقة "بروكا" (Broca's area) . وتمكن عالم الأعصاب الألماني "كارل فيرنكيه" (Wernicke)

عام 1872 من تحديد منطقة الفص الصدغي الأيسر من الدماغ على أنها مسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات والتي ربطها باللغة المكتوبة وكذلك الكتابة، وتعرف هذه المنطقة بمنطقة "فيرنييكه"، فعلى حين تقوم منطقة بروكا بإنتاج الكلام فإن منطقة "فيرنكييه" تتعامل مع فهم الكلام. **(علي، 2005، ص15)**

وقد قام "وليام برودبينت" "William Broadbent" في عام 1872 تقريرا عن حالة مريض بالغ يتمتع بنسبة ذكاء مرتفع وكان قادرا على القراءة والكتابة ولكنه فقد القدرة على قراءة الأحرف المطبوعة والمكتوبة بشكل نهائي بعد تعرضه لإصابة دماغية، وبعد خمس سنوات من هذا التقرير قام الطبيب الألملني "أودلف كوسماول" "Adolf Kussamaul" مصطلح "عمى الكلمة" (WordBlindness) عام 1877، يعد دراسته لحالة مريض بالغ فقد القدرة على القراءة على الرغم من عدم وجود إعاقات ظاهرة سواء بصرية وعقلية وكلامية. وتعد هذة بداية لولادة فكرة صعوبات القراءة. وفي عام 1894 قام الفيزيائيين "جون هينشولوود""John Hinshlwood" و "برنغلمورغان""Pringle Morgan" بالتوسع في مفهوم عمى الكلمة المكتسب عند البالغين إلى عمى الكلمة الخلقي عند الأطفال.

ووصف "صموئيل أورتون""Samuel Orton" عام 1928 خصائص ذوي صعوبات القراءة. وكان أول من قدم أسلوب التدريب متعدد الحواس (Multi sensory) للأطفال الذين لديهم مشاكل في القراءة من خلال كتابه "صعوبات القراءة والكتابة والكلام عند الأطفال" 1937،

والمشهورة حاليا بطريقة "أورتون جيلينغام""Orton Gillingham" لتعليم القراءة.

(البطانية وآخرون، 2007، ص188)

وخلال الحرب العالمية الأولى درس "كورت غولد شتاين" "Kurt Goldstein" حالات إصابات دماغية عن الجنود، وحدد بعض الخصائص السلوكية، حيث لاحظ لديهم فقدان في التركيز، فأثناء القراءة كان لديهم مشاكل في التركيز على كلمة ضمن نص مطبوع. وفي نهايات الثلاثينيات قام الألمانيين عالما الصحة النفسية والعصبية "ألفرد شتراوس" "Alfred Strauss" و "هينز فيرنز" "Heinz Werner" بسلسلة من الدراسات لفحص الإصابات الدماغية لدى الأطفال المتأخرين عقليا لأسباب خارجية المنشأ، وتوصلا لمجموعة من الخصائص السلوكية لدى هؤلاء الأطفال أطلق عليها مجموعة أعراض "شتراوس"(Dtrauss Syndrome) وتتمثل في تشتت الإنتباه والنشاط الزائد، والإضطرابات الإدراكية والحركية، ومشاكل في تنظيم السلوك.

وفي أواخر الخمسينات أجرى "كرويكشانك" وآخرون سلسلة من الدراسات أسفرت عن أن الإضطرابات الإدراكية، والإدراكية الحركية تقف خلف صعوبات أو مشكلات التعلم حتى لدى الأطفال ذوي الذكاء العادي. **(الزيات، 1998، ص41)**

وكانت سنة 1960 بداية تحول جديد إذ بدأ التربويون بالإهتمام الواضح تجاه الأطفال الذين لا يستطيعون التعلم بصورة مناسبة لا تتفق وإمكاناتهم العقلية، وقد قام العلماء والباحثون بوضع العديد من المفاهيم لوصف مثل هؤلاء الأطفال مثل مفهوم المعاقون تربويا –أطفال

ذوي صعوبات في اللغة- أطفال معاقون إدراكيا-أطفال ذوي صعوبات التعلم. وعقدت عدة اجتماعات خلال عام 1963 بهدف إعادة النظر في هذه المفاهيم بسبب عدم الرضا عنها، ما مهد لتأسيس جمعية وطنية في الولايات المتحدة الأمريكية هدفها رعاية هذه الفئة الخاصة من الأطفال، في ذلك اللقاء إقترح الدكتور "ساموبل كيرك" وهو أحد رواد ميدان التربية الخاصة في أمريكا مصطلح "صعوبات التعلم". وهكذا كان المصطلح وكانت جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأعلنت هذه الجمعية أن هدفها هو "تطوير تربية الأطفال ذوي الذكاء العادي الذين لديهم صعوبات تعليمية ذات طبيعة إدراكية أو مفهومية أو تآزرية".

(الخطيب، الحديدي، 2005، ص102)

3-التمييز بين صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى:

3-1-صعوبة التعلم وبطئ التعلم:

صعوبة التعلم هي صعوبة خاصة أو نوعية تحدث في مجال محدد من التعلم فيكون التحصيل منخفض في القراءة أو الكتابة أو الحساب، ويكون معامل ذكاء التلميذ عادي أو مرتفع (أكبر أو يساوي 90) وترجع سبب الصعوبة إلى اضطراب في العمليات النفسية الأساسية وهي: الإنتباه، الذاكرة والإدراك، بينما بطئ التعلم يكون فيه التحصيل منخفض في جميع المواد الدراسية ومشكلته هي مشكلة في الوقت فهو يستغرق وقت أكثر مع زملائه في اكتساب المهارة المراد تعلمها، حسب بعض الدراسات بطيء التعلم يستغرق ضعف الوقت

الذي يستغرقه زملاؤه، أما بالنسبة للذكاء فهو يعاني من انخفاض طفيف (أكبر من 70 وأقل من 84) والذي يعتبر السبب الرئيسي للصعوبة. **(السيد، 2000، ص23)**

3-2-صعوبة التعلم والتأخر الدراسي:

على عكس صعوبة التعلم، التأخر الدراسي هو فشل دراسي يشمل جميع المواد الأكاديمية مع إهمال واضح من طرف التلميذ أو مشكلة صحية يعاني منها، وغالبا ما يكون ذكاء هؤلاء التلاميذ عادي (أكبر من 90)، أما سبب المشكلة فهو راجع إلى عدم وجود الدافعية للتعلم. **(خطاب،2006، ص55)**

3-3-صعوبة التعلم واضطراب التعلم:

يحدث اضطراب التعلم بسبب مجموعة من الإختلالات الناجمة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي الناتج بدوره عن ضرر أو عطب في الدماغ أو تشوه جيني أو عن نمو غير ملائم للجهاز العصبي لذلك فهو يتصف بالديمومة ومقاوم لمحاولات التدخل العلاجي.

(عبد الهادي وآخرون، 2000، ص155)

3-4-صعوبة التعلم والإعاقة التعليمية:

الإعاقة التعليمية أو الأكاديمية مفهوم يشير إلى وصف عام للطفل الذي لا يستطيع التعلم بسبب قصور جسمي أو حسي أو عقلي أو إجتماعي، أما من ناحية الذكاء فهطه الفئة تعاني من انخفاض بسيط في معامل الذكاء، أي تخلف عقلي بسيط حيث كان يطلق عليهم سابقا المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. **(السيد،2000، ص50)**

4-خصائص ذوي صعوبات التعلم:

لقد حاول بعض الباحثين الإحاطة بخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم وكشف النتائج عن عدد متنوع من الخصائص لا تجتمع كلها لدى تلميذ واحد ويمكن محورة هذه الخصائص فيما يلي:

4-1- الإنتباه ومستويات النشاط:

إن نقص الإنتباه يتجلى في عدم القدرة على الإستدعاء السريع للإنتباه وصعوبة الإحتفاظ به مع تشتته عند دخول أي مثير خارجي دائرة انتباه الفرد مما يفقده القدرة على غربلة المثيرات. وأما النشاط الزائد فيتجلى في مجموعة من السلوكات المشاهدة والتي تتسم بالحركة الزائدة عن الحد المسموح به والمعتاد، مع خلوها من هدف واضح وصعوبة البقاء بثبات وهدوء في المكان لفترة طويلة ولذا يلاحظ على ذوي النشاط الزائد فقدان الإتزان الحركي في تصرفاتهم في محيط حياتهم الأسرية والمدرسة والمجتمع. **(النوبي، 2005، ص2)**

وفي كثير من الأحيان يرافق اضطراب نقص الإنتباه بالنشاط الزائد وهذا ما يعرف باضطراب قصور الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومن أعراض النشاط الزائد/قصور الإنتباه:

- الفشل في الإنتباه الشديد للتفاصيل.
- صعوبة في الإستماع عند المحادثة.
- صعوبة المتابعة من خلال التعليمات وضعف تنظيم المهام والأنشطة.
- تجنب الجهود المدعمة والمهام التي تتطلب مجهودا عضليا وعقليا.

- سهولة النسيان وقصر فترة الإنتباه.
- سهولة الإنجذاب إلى مثيرات خارجية بعيدا عن المهام قيد الإنجاز.
- القلق.
- إهتزاز الأرجل أو الإرتباك في الجلوس بخجل أو توتر عصبي.
- حركة مفرطة وعدم الراحة وترك المكان عند الجلوس فترة من الزمن.
- التصرف بدون تفكير ومقاطعة الآخرين والجري والتسلق وهذا في أوقات غير ملائمة.
- كثرة حركات العينين والرأس.
- التسرع في المواقف التي تتسم بعدم الوضوح والإجابة على الأسئلة قبل إتمامها.
- صعوبة في بداية المهام أو الصعب أو الأنشطة وقت الفراغ.

(مشيرة، 2005، ص20-22)

4-2-الدافعية للإنجاز:

يتأسس هذا النجاح أو الفشل الدائم في الأنشطة الموكلة للفرد تعزيز دائم لتقييمات إيجابية أو سلبية تقود إلى تحديد مستوى الثقة بالنفسوتساعد على تجسيد التقييم الذاتي باتجاهيه.

وعلى هذا الأساس يعتبر الدافع للإنجاز من أهم العوامل التي تلعب دورا كبيرا في التحصيل الأكاديمي باعتبار أن الفرق بين التحصيل الفعلي واختبارات الإستعداد دالة لدافعية الإنجاز.

(ل.ن فريدمان وآخر، 2000، ص31)

4-3-الحركة ونمو الإدراك:

ما يلاحظ على الطفل ذو صعوبة التعلم في مجال الحركة عدم قدرته على مواءمة عضلاته الكبيرة فيبدو مختل التوازن أثناء حركته (المشي، الركض، القفز، التسلق)، عدم قدرته على مواءمة حركات عضلاته الصغيرة وخاصة اليدوية (إلتقاط الأشياء الدقيقة والإمساك بالأشياء)، وقد يلاحظ أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ترتبط عندهم الكثير من السلوكات باضطراب إدراكي، ومن هذه السلوكات:

- عدم قدرة الطفل على فرز إنطباعاته الحسية وخلق إدراك صحيح للعالم الخارجي بثبات، إذ أن سيطرة التمثيل الحسي العملي على تفكير الطفل لاستيعاب الأشياء تحد من قدرته على إجراء استبصارات للربط بين السبب والنتيجة والعلاقات الأخرى.
- اضطرابات الإدراك فيما يخص الإتجاهات الستة (فوق/تحت، يمين/يسار، أمام/خلف) ويتجلى هذا في كتابة الحروف معكوسة ونسخ الأرقام مقلوبة وبالتالي صعوبة في اتباع التعليمات.
- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية التي تظهر في العجز عن تحديد كلمة معينة في الجملة أو تحديد الأماكن على الخريطة أو التمييزبين الأشكال الهندسية.

(أبو مغلي وآخر، 2002،ص ص89-90)

- صعوبة الربط بين الكل وأجزائه والتي تتجلى في عدم القدرة على جمع مفردات الأشياء التي يرونها في كل متكامل بسبب عدم القدرة على فهم العلاقات فيما بينها.

- ضعف تآزر الوسائط الحسية والذي يتجلى في عدم القدرة على ربط المعلومات الواردة من حاسة بعينها مع معلومة ترد عن طريق حاسة أخرى.
- ضعف التآزر الحسي الحركي تاذي يظهر من خلال ضعف التناسق والتوليف بين ما يراه الفرد بعينه وما يؤديه بيده.
- ضعف الإدراك السمعي والذي يعكسه العجز عن تمييز الحروف المتشابهة في النطق والكلمات كذلك.
- ضعف الذاكرة السمعية والذي يعكسه العجز عن الإحتفاظبالمعلومات والمعارف من أجل استخدامها في عملية التعلم. **(كوافحة، 2005، ص135-136)**

4-4-اللغة والفكر:

إن نمو اللغة ييسر للفكر حدوثه وللمفاهيم تشكيلها وللآراء ثراءها وعلى ضوء ذلك يسمى بلوغ المهارات التي تشمل اللغة والفكر والنمو المعرفي.

إن كثيرا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تؤدي انطباعاتهم الحسية إلى معلومات ذات معنى مفيد مما يؤدي لإلى اختلال في نمو اللغة في عمليات التفكير.

(أبو مغلي، 2002، ص91)

ومن مظاهر صعوبات اللغة لدى ذوي صعوبات التعلم صعوبة إدراك أصوات اللغة وتمييزها بصريا وسمعيا مما يؤثر على الإكتساب والتوظيف اللغوي بمظاهره الأساسية (الكتابة،

القراءة، الكلام، الإستماع) وما يرتبط بذلك من مهارات (التحليل، التركيب، التنظيم، التدقيق، الإستيعاب...).

ومن مظاهر صعوبات التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم:

- عدم المرونة في الإنتقال من الإكتساب إلى التطبيق.
- الإهتمام البسيط بالتفاصيل أو معاني الكلمات.
- التمكن من التفكير الحسي والضعف في التفكير المجرد.
- الحاجة إلى مدة زمنية معتبرة قبل الإستجابة. **(كوافحة، 2003، ص114)**

4-5-النمو الإنفعالي والإجتماعي:

تعتبر المرحلة الأولى من حياة الأطفال العاديين فترة إنجازات نفسية كبيرة فالطفل تتشكل شخصيته المستقبلية في السنوات الأولى من حياته، أما ذوو صعوبات التعلم فيتسمون من الناحية الإجتماعية والإنفعالية بما يلي: **(البطانية وآخرون، 2003، ص81)**

- التلبث في النشاط بتكرار نفس السلوك المنافي للحاجة.
- صعوبة الضبط الذاتي وعدم تقدير نواتج السلوك حيال الآخر.
- الإنسحاب الإجتماعي الذي يتجلى في الكسل واللاَمبالاة والتمركز حول الذات.
- الإعتمادية الزائدة.
- العدوانية اتجاه الآخرين لأسباب غير مبررة.
- العوز للذكاء الإجتماعي إذ لا يلتقطون التلميحات الدقيقة والإيحاءات.

- تدني مفهوم الذات وسلبيته.
- الإحساس بالعجز النتراكم من الفشل في الوصول إلى مستوى عام للتمكن وعدم الثقة بالنفس التي تولد التوتر الدائم والشعور بالإهانة وعدم الإحساس بالوقت.

(دندش، 2003، ص104)

5-تصنيف صعوبات التعلم:

نظرا لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم باعتبارهم مجموعة غير متجانسة، فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة، حيث أن الأسلوب الذي يصلح لعلاج إحدى الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لعلاج حالة أخرى، ولقد تعددت التصنيفات الخاصة لصعوبات التعلم بين الباحثين في هذا المجال، منهم من ركز في تصنيفه على الصعوبة في العمليات العقلية وحدها، بينما ركز آخرون على الصعوبة في العمليات العقلية والصعوبات الأكاديمية.

(صياح، 2005، ص22)

5-1- صعوبات التعلم النمائية:

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وهذه العمليات تشمل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل

يصيب واحد أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها، وتصنف الصعوبات النمائية إلى:

5-1-1-صعوبات التعلم الأولية:

أ- إضطرابات الإنتباه:

ويقصد بالإنتباه القدرة على اختيار المعلومات المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية، لمسية، بصرية، أو الإحساس بالحركة) التي يصادفها الإنسان في كل وقت. **(خولة، 2006، ص238)**

وتعد إضطرابات الإنتباه من أهم مصادر صعوبات التعلم، حيث تتطلب عملية التعلم الإستمرارية والإنتقائية والتيقظ، وحصر تركيز الإنتباه على الموضوع المثير، وقد كشفت الدراسات أن ما يقارب 80% من الأطفال ذوي اضطرابات الإنتباه المصحوب بفرط النشاط يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتهجئة والحساب.

(القريطي، 2005، ص423)

ب- إضطرابات الإدراك:

يشير مفهوم الإدراك إلى تلك العملية التي نضفي عن طريقها معاني ودلالات على المثيرات أو المعلومات التي ترد علينا عبر الحواس المختلفة، وذلك من خلال استقبالها وتفسيرها، وتنظيمها وتصنيفها في صور يمكن فهمها. واضطرابات الإدراك هي خلل في أنظمة الحواس السمعية والبصرية واللمسية. **(القريطي، ص425)**

ج- إضطرابات الذاكرة:

تمثل الذاكرة القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدرب عليه للإستفادة منه في موقف حياتي أو موقف إختباري **(خولة، 2006، ص239)**. ويقصد باضطراب الذاكرة صعوبة تذكر الأشياء السهلة وصعوبة تعلم أشياء جديدة وهي ربط الخبرات الجديدة بالسابقة وصعوبة استرجاع المعلومات وصعوبة الإحتفاظ بها.

(شقير، 1999، ص283)

5 -1-2-صعوبات التعلم الثانوية:

أ- إضطراب التفكير:

يمكن تعريف التفكير على أنه القدرة على الفهم وحل المشكلات **(البطانية وآخرون، 2007، ص210)**. وتتمثل اضطرابات التفكير في مشكلات في العمليات العقلية وتتضمن حكم المقارنة، إجراء العمليات الحسابية، التحقق، التقويم، الإستدلال، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات **(خولة، 2006، ص239)**.

ب- إضطرابات اللغة الشفهية:

تعتبر اللغة الشفهية نظام من الرموز الصوتية نستخدمه لنقل أفكارنا ومعتقداتنا واحتياجاتنا، ومن خلال هذا النظام الرمزي تمثل الأفكار حول العالم الذي نعيشه، ويعتبر الإتصال مع

الآخرين هو الهدف الرئيسي للغة، فهي أساس هام للعمل والإندماج في حياة المدرسة والمجتمع ومصدر غني لتحقيق إنسانية الإنسان.

ويلاحظ بأن عملية التواصل هذه يمكن أن تتعرض لإختلالات تعتري أي عنصر من عناصر عملية التواصل، ولهذا نجد بعض ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في: الإستيعاب أو اللغة الإستقبالية، وتأخر في اللغة الإنتاجية أو التعبيرية.

(الوقفي، 2003، ص315)

5-2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي تلك الصعوبات التي تتعلق بموضوعات الدراسة المتمثلة في: صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب.

5-2-1-مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية:

- يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الإضطراب الواضح في تعلم القراءة أو اتلكتابة أو التهجي أو الحياب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات، ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في سن التمدرس. **(عبد الوهاب، 2003، ص113)**

- كما تشير صعوبات التعلم الأكاديمية أو الدراسية إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة الحساب في المدرسة الإبتدائية وما يتبعها من تعلم المواد الدراسية في المراحل التعليمية التالية، ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية.

(حافظ، 2000، ص3)

5-2-2- أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية:

أ)- صعوبات تعلم القراءة:

❖ **تعريف صعوبات تعلم القراءة:**

يمكن القول بأن صعوبات تعلم القراءة قصور في القدرة على القراءة وفهم ما يقوم التلميذ بقراءته سواء أكانت قراءة جهرية أو صامتة وقد يرجع هذا العجز إلى عوامل أولية أو ثانوية، وقد يكون مستمرا أو ينتهي خلال فترة محددة بعد تدابير معينة، وهو لا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية للتلميذ ولا صفه الدراسي ويمكن قياسه باستخدام إختبار تشخيص صعوبات القراءة. **(العدل، 2011، ص191)**

يعرفها "هلان وكوفمان" (Halalan- Kauffman 2003): هي عجزفي تحويل مجموعة الحروف التي تكون الكلمة إلى أصوات التي تقابلها (الصوت والكلمة) أي أنهم يواجهون صعوبة في فك وتحليل رمز الكلمة فهم يعجزون على تحويل التمثيلات العقلية لمجموعة من الحروف المكونة لكلمة إلى الكلمة الأصلية في الأصل يتم ترميز الكلمة ثم تحويلها إلى تمثيلات عقلية وعندما نريد نطق هذه الكلمة فإننا نعمل على تحليلها أي فك رموزها، وهذا العجز يجعل القراءة بطيئة وغير آلية. **(جرار، 2008، ص58)**

يقول عنها القاموس الأساسي لعلم النفس أنها جملة من الصعوبات الخاصة التي يتعرض لها الطفل عند تعلمه القراءة. **(Blach ,1992, p.396)**

يرى مورنافات (Demeur Navet 1993) أن الطفل الذي لديه صعوبة في القراءة، هو الذي يعاني من صعوبات تعلم اللغة المكتوبة (القراءة)، رعم ذكاءه العادي وتمدرسه المنتظم وخلوه من الإضطرابات الحسية (السمعية، البصرية)(**Navet ;D , 1993, p.5**)

❖ **مظاهر صعوبة تعلم القراءة:**

- إنخفاض في معدل التحصيل الدراسي بعام أو أكثر من معدل عمره العقلي.
- لديه مشكلة في طلاقة القراءة الشفهية، وضعف في فهم ما يقرأ.
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.
- يقوم بعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة، وكذلك عكس الحروف والأرقام عند الكتابة.
- ضعف في معدل سرعة القراءة. **(السباعي، 2004، ص43)**

ب)–صعوبة تعلم الكتابة:

❖ **تعريف صعوبة تعلم الكتابة:**

يقصد بصعوباتتعلم الكتابة عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة، وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالإنتباه والتمييز السمعي والبصري، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد وقوة الذاكرة السمعية والبصرية. **(القريطي، 2005، ص32)**

ترى "جاكلين بجيو" (Jakline peugeot) أن صعوبة تعلم الكتابة هي شذوذ في حركة النسخ والتحكم في الخط والتي تظهر خاصة في صعوبات عدم إنتظام المسافات بين الحروف أو الكلمات وتشوهات وتناقضات في نوعية الخط وجودته.

(Peugeot .J, 2010, p.83)

❖ **مظاهر صعوبات الكتابة:**

- أن يعكس كتابة الحروف والأعداد (مثلا عوض أن يكتب د يكتب c)
- يكون ترتي أحرف الكلمات المقاطع بصولاة غير صحيحة عند الكتابة مثل (راد) بدلا من (دار).
- كما يخلط في كتابة الأحرف النتشابهة، مثل أن يكتب (تمرة) بدلا من (ثمرة).
- عدم الإلتزام بالكتابة على الخط نفسه في الورقة.

(يحيى، 2005، ص240)

ج)-صعوبات تعلم الحساب (الرياضيات):

❖ **تعريف صعوبات تعلم الحساب:**

تعتبر الصعوبة في الرياضيات من أشكال الصعوبات التعليمية الشائعة بين ذوي صعوبات التعلم، وتهتم الرياضيات باستخدام الرموز وقدرة الشخص على استخدام هذه الرموز، فالتلميذ لا يستطيع أن يميز بين هذه الأرقام أو الرموز وهذا ما يسمى بعسر الرياضيات أي عدم قدرة الطفل على التعامل مع الأرقام وكذلك المعادلات الرياضية ومن مظاهرها عدم قدرة الطفل

على التمييودز بين الأرقام 6،2 أو 8،7 وفي عمليات الجمع أيضا قد يجمع 3+4+5=543 كما أنه لا يستطيع التفريق بين إشارة الضرب (x) أو الجمع (+).

(كوافحة وآخرون، 2003، ص129)

صعوبة تعلم الحساب هو اضطراب يؤثر على كل ما له علاقة مع العدد، الرقم، المنطق الرياضي، والحساب (العمليات الحسابية). **(Siaud ;J, 2006, p.151)**

❖ **مظاهر صعوبات تعلم الحساب:**

- إخفاق التلميذ في فهم المسائل الرياضية شفوية كانت أم مكتوبة.
- العجز عن قراءة وكتابة المسائل الرياضية وما تحتويه من رموز كتابة صحيحة.
- العجز عن إدراك العلاقات والمفاهيم الرياضية (العد، المسافة، الجذر الربيعي...إلخ).
- الخلط بين الأرقام المتشابهة.
- الإخفاق في إنتاج الأشكال الهندسية.
- صعوبة تصنيف الأرقان (آحاد، عشرات، مئات، آلالف).
- صعوبة إستيعاب المفاهيم المجردة.
- صعوبة في كتابو الأرقان حسب إتجاهاتها الصحيحة.
- صعوبة تعلم الرمزية والمفاهيم **(البطانية وآخرون، 2005، ص174)**

6-نسبة انتشار صعوبات التعلم:

على الرغم من وجود معايير عامة لتحديد صعوبات التعلم فإنه لا يمكن تحديد نسبة ثابتة لمن يعانون من هذه الصعوبات، فهي من الإختلافات والتباين ما بتطلب وجود إختبارات مختلفة، مثل: إختبارات التحصيل المقننة، واختبارات العمليات النفسية، والإختبارات ذات المحكات المرجعية، والإستبيانات غير الرسمية، ونستخدم هذه الإختبارات في تحديد صعوبات التعلم سواء أكانت أكاديمية أو نمائية، إلا أن هذه الإختبارات لا تكشف عن تشخيص يعطي الدلالة الإحصائية لنسبة وجود صعوبات التعلم بصورة واحدة، ففي حين تحدد بعض الدراسات نسبة وجود ذوي صعوبات التعلم بين الأطفال بنسبة (1-3%)، فإن "جادز" "Gaddes" يشير إلى أن نسبة إنتشار الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم داخل المجتمع المدرسي تتراوح بين (5-15%) في حين تفيد تقديرات بعض الباحثين نسبا أخرى لإنتشار صعوبات التعلم بين أطفال المدارس والتي تتراوح من (20-30 %) من مجمل التلاميذ، وفي البيئة لعربية تشير الدراسات المختلفة إلى نسب أكثر ارتفاعا في صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس، والتب تصل أحيانا إلى أكثر من (30%).

(غسان، 2004، ص166)

7- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

تتباين الآراء والمداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم تباينا يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التي حاولت تقديم إجابات لكثير من التساؤلات التي تنامت في هذا المجال. وتناول في هذا الإطار خمسة مداخل نظرية متباينة لأسس النظرية وفق ما يلي:

7-1 المدخل النمائي:

يقوم المدخل النمائي على إفتراضات أن هناك أنماطا نمائية محددة للنمو السوي الصحي الطبيعي أو العادي، وأن النمو ليس عشوائيا وإنما محكوم بقوانين الإستمرار والإنتظام والتتابع وما يترتب عليه من نتائج سلوكية، وأن أي انحراف أو اضطرابات في تتابع النمو يقود إلى سلوكيات غير سوية أوغير عادية. وتبدو هذه الإفتراضات منطقية ولا تخل بالعملية. ولكن خطوط النمو ومعدلاته تختلف نسبيا في إطار ثقافي إلى آخر، ومن مرحلة نمائية إلى أخرى، محكومة بمجموعة من العوامل الجينية والوراثية والعوامل البيئية كالتغذية والمناخ النفسي والإجتماعي الحاضن، وكم ونوع الإستثارات العقلية والمعرفية والمهارية التي يتعرض لها الطفل. وقد لاحظ العديد من الباحثين والمهتمين باختار فروض المدخل النمائي أن لهذه الفروض مصداقثة بين ذوي صعوبات التعلم من الأطفال. **(الزيات، 1998،ص149)**

7-2- المدخل السلوكي:

يقوم المدخل السلوكي على افتراضات أن هناك بعض المحكات السلوكية القابلة للتحديد، وهي تمثل الإطار المعياري للنمط العادي للتعلم، ويعبر عدم وصول الطفل للمستوى

المعياري المتوقع جوهر التدخل العلاجي **(الزيات، 1998، ص160)**. وتعد صعوبات التعلم من وجهة النظر السلوكية من أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة التي قد ترجع إلى استخدام وجوده في ظروف بيئية غير ملائمة، إذ يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم تباينا بين القدرات العقلية المقاسة ومستوى التحصيل مقارنتهم بالطلبة العاديين.

(تركي، 2004، ص18)

7-3- المدخل المعرفي:

ويركز هذا المدخل على دور كل من عمليات اكتساب المفاهيم، الإستراتيجيات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات في التعلم النعرفي القائم على التجهيز والمعالجة من ناحية، وعلى اعتبار أن التعلم نوع من النشاط العقلي المعرفي بكل المعرفة السابقة وأساليب اكتسابها، والإحتفاظ بها، وتخزينها، واستراتيجيات استخدامها من ناحية أخرى. حيث يختلف ذوو صعوبات التعلم من الأطفال والبالغين كميا وكبفبا عن أقرانهم –في نفس المدى العمري– من العاديين في معظم المتغيرات المعرفية لصالح العاديين وعلى نحو خاص فيما يلي:

- الحصيلة اللغوية والمعرفية من المفاهيم.
- الإستراتيجيات المعرفية وفاعليات استخدامها.
- سعة ونظم المعلومات.
- فاعلية الذاكرة العاملة.
- فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي. **(الزيات، 1998، ص184)**

تنشأ صعوبات اتعلم نتيجة الفشل في الإحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توظيفها، الفشل في تجهيز ومعالجة المعلومات واشتقاق الإستراتيجيات الملائمة وكذلك نتيجة لضعف كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات، ولا ترتبط هذه الصعوبات بالقدرات والإمكانيات العقلية. يمكن عزو الفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم في الأنشطة العقلية المعرفية، واستراتيجيات التجهيز والمعالجة، إلى البنى النعرفية الفارقة لديهم. فتختلف قدرتهم عن قدرة أقرانهم العاديين في لإحداث ترابطات بين الوحدات المعرفية التي تكون البناء النعرفي لصالح العاديين. **(الزيات، 1998، ص201)**

7-4- المدخل النفسي العصبي:

يقومهذا المدخل على بعض الإفتراضات منها: أن النمو السوي للجهاز العصبي المركزي ينطوي على خصائص كمية وكيفية تختلف عن النمو غير السوي من حيث الأبنية والتراكيب والوظائف، ويمكن التمييز بينها باستخدام بطاريات الإختبارات النفس عصبية. وحدوث أي خلل وقصور أو إضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماما على سلوكه. **(علي،2005، ص30)**

وتفسر صعوبات التعلم في هذا المدخل بأنها ناتجة عن تلف عضوي في الدماغ ولبذي يؤدي إلى قصور في كفائته الوظيفية وهو ما يعبر عنه بمصطلح الإضطرابات البسيطة في وظائف المخ.

ويفترض العلماء أن ثمة مارات بصرية وسمعية ولمسية وحركية ترتبط بمراكز المخ التي تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية ويستجيب لها الدماغ عن طريق تلك الحواس في مجال التفكير والحلركة والإنفعال، بحيث نجد أن أي خلل في مركز ما من مراكز المخ بنعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به، أي يؤدي إلى قصور أو خلل أو إضطراب في الوظائف الإدراكية المعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية.

(تركي، 2004، ص13).

7-5- مدخل العمليات الأساسية:

الفلسفة التي يقوم عليها مدخل العمليات الأساسية وغيره من المداخل النمائية هي الفلسفة القائلة بأن: "النمو العادي أو السوي للنظام الأعلى أو المسيطر يؤدي إلى سلوك عادي أو سوي". ويؤكد الممارسون على وظائف الجهاز العصبي المركزي كأساس لجميع تفسيرات الخلل أو القصور أو الإضطراب أو الصعوبات، وتوجيه جميع الأنشطة العلاجية في إتجاه الوصلات العصبية الأولية أو الأساسية عند مستوى نقاط التشابك العصبي **(الزيات، 1998، ص168)**. ويقوم هذا المدخل على افتراضات مضمونها أن هناك عمليات أساسية تقف خلف الأنشطة أو السلوكيات المباشرة وغير المباشرة للتعلم، وتتدرج هذه العمليات في مستوياتها من المستوى الأعلى إلى الأدنى حتى تتناول السلوكيات المباشرة للتعلم. وهكذا فإن جميع –أو على الأقل معظم– السلوكيات.

8-الإستراتيجيات العلاجية لصعوبات التعلم:

تتنوع أساليب وبرامج التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم لتشعب المشكلة وتعددها وتنوع خصائصها، ولقد أشارت Carolina (2006) إلى بعض الأسس العلاجية لذوي صعوبات التعلم كما يلي:

- مسايرة الأهداف للواقع.
- مناسبة الموضوعات للمتعلمين.
- الأنشطة الصفية واللاصفية من البيئة.
- الإعتماد على الخبرة الحسية المباشرة.
- التدريب على التركيز والإنتباه.
- البدء بالمحسوسات والتدرج إلى المدرجات.
- أنشطة ثفية وتمارين على ممارسة اللغة والحديث عما رواه وسمعوه.
- تنمية الدافعية عن طريق المكافآت والتشجيع.
- توضيح المادة التعليمية بالوسائل التعليمية.
- تكرار الأنشطة والتمارين وتنوعها.
- تمارين وأنشطة تعتمد على الربط وإدراك العلاقات.

وإذا كانت هذه المؤشرات تم استخلاصها بناءاً على برامج علاجية بصفة عامة فإننا نجد أن تعدد المشكلات بالعمليات العقلية يتطلب التركيز على كل عملية عقلية على حدى وفق لطبيعة المشكلة وإفراد المداخل العلاجية المناسبة. **(كريمان، 2006، ص215-217)**

وعن فعاليات المداخل العلاجية التي تعتمد على تحسين المهارات المعرفية اشار "تورجس" Torgesen (1982) إلى أن تلك المداخل العلاجية قد برهنت على نجاحها مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم واقتراح ثلاثة مستويات للتعلم طبقا لنظرية الإستراتيجيات المعرفية وهي:

المستوى الأول: يتضمن تعليم استراتيجيات قواعد الإستلاف في عملية الطرح واستراتيجيات التوليف الصوتي في القراءة وهذه الإستراتيجيات التي تنطبق على نوع واحد من المهام يجب تعلمها على الرغم من أنها قابلة للتعميم.

المستوى الثاني: يتضمن تعليم الإستراتيجيات اللازمة لتذكر المعلومات غير المترابطة مثل استراتيجيات الربط المستخدمة في الإسترجاع اللفظي، كما يتضمن مهارات كتابة الملاحظات واختبار المعلومات.

المستوى الثالث: يتضمن تعليم استراتيجيات بسلوك حل المشكلان التي تستخدم في مواقف متغيرة سواء في داخل المدرسة أو خارجها وهذه الإستراتيجيات تصبح بمثابة مهارات قابلة للتعميم.

حيث قام "اليس" بتصور وإدخال أربعة إستراتيجيات تفكير على مناهج تلاميذ صعوبات التعلم تشمل:

-عملية التركيز: حيث يقوم المعلم بتوضيح الإستراتيجية التي ستيم استخدامها للتلاميذ ليسهل عملية التدريس.

-عملية التشكيل: يقوم المعلم بتوضيح كيف سيتم استخدام هذه الإستراتيجيات في تعلم مهارة محددة.

-عملية التطبيق: يقوم التلميذ هنا بتطبيق الإستراتيجية بشكل مستقل.

-عملية التوسع: يتعلم التلميذ هنا كيف يعمم ما تعلمه من استراتيجيات معرفية في حل مشكلات أخرى متشابهة **(خطاب، 2008، ص5)**

أما "روبرسون" "Robertson" (2001) فقد أكد على الإجراءات التالية لتحسين استراتيجيات التفكير لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

-التعرف على الخبرة السابقة الموجودة لدى هؤلاء التلاميذ لأنها تؤثر على ما سيتعلمونه مستقبلا.

-التأكيد على مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ، فكلما كان تقديرهم لذواتهم أكبر كلما زادت قدرتهم على التعلم.

-تدريب التلاميذ ذوي صعوبات لتعلم على البحث عن الأخطاء التب يقعون فيها بشكل طبيعي خلال عملية التعلم.

-تعليميهم ما هي الأشياء التي عليهم بالإحتفاظ بها ما هي الأشياء التي يستثنونها خلال عملية برمجة المعلومات.

-إعطائهم دورا بارزا في عملية التعلم، فكلما كان التلميذ فعالا ومشاركا في عملية تعلمه كلما زادت قدراته على التفكير والتعلم.

-تدريبهم على استخدام استراتجيات ما وراء المعرفية بفعلية لأنهم بحاجة لتعلمها مع العلم أنه لا توجد إستراتيجية واحدة تصلح لجميع الأفراد.

-مراقبة أدائهم داخل الفصل مع التشجيع المستمر.

-تشجيعهم على التعامل الإيجابي مع الفشل.

-التدريب على تنظيم المواد الدراسية على شكل وحدات ذات معنى.

-التدريب على الإسهاب الذي يعني قدرة التلميذ على إعطاء أكبر عدد من الأمثلة على المفاهيم الجديدة.

-الإستفسار الدائم من التلاميذ عن الإستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم مع إعطائهم الفرصة لتحليل المعلومات وابتكار الأفكار الجديدة مع تقييم هذه الأفكار وتشجيعهم على طرح الأسئلة.

-إن شعور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمتعة والإبداع والعيش في البيئة الغنية يسهل عملية التعلم المعرفي ويسهل حل المشكلات الأكاديمية. **(خطاب، 2008، ص15-16)**

خلاصة الفصل:

نستنتج مما سبق أن الخلاف في تلني تعريف موحد لصعوبات التعلم وخصائص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليس ناجما عن عدم وجود مفهوم واضح ومحدد لصعوبات التعلم أو لإهتمام العديد من المجالات فحسب، بل يرجع أيضا إلى اختلاف زوايا النظر والتركيز التي يعود إليها فهم صعوبات التعلم، وقد تناولنا في هذا الفصل مفهوم صعوبات التعلم بصفة عامة وتطرقنا إلى المحكات التشخيصية لتمييز هذه الفئة، وقمنا بتصنيف صعوبات التعلم إلى نمائية وأكاديمية وتم التركيز على هذه الأخيرة المتمثلة في صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات، وقمنا بالتعرض إلى تعاريف ومظاهر هذه الصعوبات.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1- الدراسة الإستطلاعية

2- مكان وزمان إجراء الدراسة الإستطلاعية

3- أهداف الدراسة الإستطلاعية

4- تحديد منهج البحث

5- مكان وزمان إجراء البحث

6- عينة البحث

7- أدوات جمع البيانات

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

خلاصة الفصل

تمهيد

تكتسي الإجراءات المنهجية دورا مهما في مسار البحث العلمي، فهي التي ترسم معالم وآفاق البحث وتعطي الباحث الأداة الفعالة لمتابعة خطوات بحثه والسهر على تحقيق الأهداف المتوقعة منه، فكلما كان الباحث على وعي تام بمجالات بحثه وكيفية التعامل معها متمكنا من المنهج الذي اختاره لبحثه ويعلم مدى أهميته التكامل المنهجي في البحوث بكل أنواعها محددا أدوات بحثه بدقة وعناية حتى يتجنب الوقوع في أخطاء منهجية أو استعمال أدوات بحثه في غير محلها أو التقصير في توفير أداة ضرورية لبحثه، كل هذا دون أن تغفل عن جانب مهم وهو العينة المراد دراستها وكيفية إعدادها بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان ولا تكون عينة مبثورة الجوانب لا تؤدي الغرض العلمي من إخضاعها للإختبار.

هذا ما حاولنا أن نتوخاه في مسار البحث قدر المستطاع.

1-الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية من الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث بالتقرب من ميدان البحث والتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة، كما تساعده على ضبط متغيرات بحثه وتقنين أدوات جمع البيانات.

لقد كانت الدراسة الإستطلاعية دراسة ممهدة للدراسة الأساسية، فهي أول خطوة قمنا بها بعد اختيارنا لموضوع البحث، وبعد حصولنا على رخصة من مديرية التربية والتعليم لولاية تيزي وزو قمنا بتزويع (30) نسخة من الإستبيان على عينة قوامها (30) معلم ومعلمة المرحلة الإبتدائية للسنة الدراسية 2019/2018.

2- الحدود الزمنية والمكانية للدراسة الإستطلاعية:

قمنا بتوزيع إستبيان مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية على (30) معلم ومعلمة في (4) إبتدائيات بولاية تيزي وزو، وذلك لمعرفة مدى تجاوب واستعداد العينة للمشاركة في البحث، وقد ساعدتنا الدراسة الإستطلاعية في معرفة مدى وضوح بنود الإستبيان بالنسبة لأفراد العينة وكذا مدى تجاوبها، إلى جانب تحديد أفراد العينة أكثر.

جدول(1): توزيع أفراد العينة الإستطلاعية للبحث

المدارس	عدد المعلمين	النسبة المئوية
إبتدائية موفق بلقاسم	6	%20
إبتدائية ميكاشير	8	%26.66
إبتدائية واتيكي صليحة	10	%33.33
إبتدائية تامدة الجديدة	6	%20
المجموع	**30**	**%99.99**

زمان إجراء الدراسة الإستطلاعية:

قمنا بالدراسة الإستطلاعية في الفترة الممتدة بين 21 أفريل إلى 30 أفريل من السنة الدراسية 2019/2018.

3-أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- تسهيل عملية الإستطلاع الميداني.
- وضع فرضيات البحث وتحديدها بدقة.
- التأكد من توفر عينة البحث.
- التحقق من صلاحية أداة القياس على أفراد العينة المناسبة.

- التعامل مع أفراد العينة ومعرفة مدى استجابتهم مع الأداة من حيث الصياغة ومعاني الفقرات ومدى الإلمام بالبيانات المرافقة للإستبيان من أجل التغيير إذا تطلب الأمر.

4-تحديد منهج البحث:

يعتبر التوفيق في اختيار المنهج الذي يتلائم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمر بالغ الأهمية، إذ يعتمد عليه الباحث في إنجاز بحثه، وبما أننا نبحث عن مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية فإن المنهج المناسب لدراسة هذا الموضوع هو المنهج الوصفي، والذي يسعى إلى جمع أوصاف ومعلومات دقيقة عن الظاهرة المدروسة كما توجد فعلا في الواقع ويعبر عنها كيفيا وكما يوضح خصائصها وارتباطها مع الظواهر الأخرى.

ويعرف "شحاتة سليمان" المنهج الوصفي بأنه: مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج التعميمات عن الظاهرة.

(شحاتة، 2007، 337)

كما يعرفه "جودت عزت عطوي" على أنه: نوع من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية، الإجتماعية، الإقتصادية والسياسية الراهنة، دراسة توضح خصائص الظاهرة، ودراسة كمية توضح حجمها وتغيرها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

(عطوي، 2007، 172)

5-حدود البحث:

5-1-الحدود المكانية للبحث:

لقد تمت دراستنا في مجموعة من الإبتدائيات على مستوى ولاية تيزي وزو كما هو موضح في الجدول رقم (5).

5-2-الحدود الزمانية للبحث:

قمنا في البداية بتوزيع استبيان مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية في الفترة الممتدة بين 09 ماي 2019 إلى 16 جوان 2019.

6-عينة البحث:

6-1- توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث:

جدول(2): توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الإناث	74	%74
الذكور	26	%26
المجموع	100	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن نسبة الإناث (74%) أكبر من نسبة الذكور (26%) مما يدل على زيادة عدد المعلمات مقارنة بالمعلمين في مجال التعليم، بمعنى العنصر النسوي يطغى على هيئة التدريس في كل المدارس التي أجرينا فيها بحثنا وهذا يكاد ينطبق على جل المؤسسات التعليمية عموما.

جدول(3): توزيع أفراد عينة البحث حسب الخبرة المهنية (الأقدمية في مجال التدريس)

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أكثر من 10 سنوات	14	%14
بين 5-10 سنوات	22	%22
أقل من 5 سنوات	64	%64
المجموع	100	%100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (3) أن أفراد العينة الذين يتمتعون بخبرة مهنية أكثر من 10 سنوات يبلغ عددهم (14) بنسبة (14%) وهي أصغر نسبة، بينما الأفراد الذيم لديهم خبرة ما بين 5-10 سنوات عددهم (22) بنسبة (22%) أما الأفراد الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات بلغ عددهم (64) بنسبة (64%) وهي أكبر نسبة، فارتفاع نسبة حديثي العهد بالتعليم أي فئة أقل من 5 سنوات دليل على التحاق عدد كبير من المدرسين الجدد للمؤسسات التعليمية في المدارس التي أجرينا فيها بحثنا.

جدول (4): توزيع أفراد عينة البحث حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
خريجي الجامعة	83	%83
خريجي المعهد	17	%17
المجموع	100	%100

عينة بحثنا بالنسبة لمؤسسات تكوين الأساتذة فإن عينة بحثنا هم من خريجي إما المعهد التكنولوجي للتربية أو من خريجي الجامعة الذين أجرو مسابقة التوظيف للإلتحاق بسلك التعليم.

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (4) أن أفراد العينة الذين لديهم المؤهل العلمي جامعي بلغ عددهم (83) بنسبة (83%) أكبر من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية (17) بنسبة (17%)، مما يدل على أن خريجي الجامعة في ازدياد مقارنة بخريجي المعهد، ولعل هذا نرده إلى توظيف المباشر لحاملي الشهادات الجامعية.

6-2-طريقة إختيار العينة:

إعتمادنا إستنادا لطبيعة الموضوع على العينة العرضية أين تم سحب أفراد العينة حسب ما يليق بالبحث. **(داودي وقنوعة، 2013، 127)**

6-3-حجم العينة:

تم اختيار عينة البحث من (09) مدارس إبتدائية بمنطقة تيقزيرت و الأربعاء ناث إيراثن ومدينة تيزي وزو التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وقد بلغ أفراد العينة (100) معلم ومعلمة موزعين كالآتي:

جدول(5): توزيع أفراد عينة البحث الأساسية حسب المؤسسات الإبتدائية لولاية تيزي وزو

المعلمين / المدارس الإبتدائية	إناث	النسبة المئوية	ذكور	النسبة المئوية
مقراني "تيقزيرت"	7	%9.45	4	%15.38
بوعلام أحمد "القلعة"	8	%10.81	2	%7.69
محمد فاهم "تاريحانت"	8	%10.81	3	%11.53
الشهيد زينية سعيد المدعو موح أورابح "تاقسبت"	9	%12.16	2	%7.69
عرابي محمد "تلامعياش"	7	%9.45	3	%11.53
الإخوة إمعزاتن "بوقلال"	9	%12.16	2	%7.69
5 جويلية "تيقزيرت"	10	%13.51	4	%15.38
قارة فاطمة "تيقزيرت"	8	%10.81	3	%11.53
كارة بوسعد "أيت أومالو"	8	%10.81	3	%11.53
المجموع	**74**	**%99.97**	**26**	**%99.95**

7-أدوات جمع البيانات:

عند القيام بأي بحث والإنتهاء من عرض الجانب النظري لابد من استعمال وسائل وتقنيات من أجل الحصول على معلومات وبيانات تتعلق بموضوع البحث وذلك لضمان نتائج قريبة من الموضوعية، وفي هذه الدراسة إستعملنا إستبيان مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية

لصعوبات التعلم الأكاديمية وأساليب التكفل الذي أعد من طرف الأستاذة "غربي راضية" (جامعة باتنة)، والذي يتألف من ثلاث محاور هي:

جدول (6): محاور الإستبيان لمستوى إدراك المعلمين في صورته الأولية

المحور	عدد العبارات
مستوى إدراك الأساتذة لماهية صعوبات التعلم لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	17
مستوى إدراك الأساتذة لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	17
مستوى إدراك الأساتذة للتكفل بذوي صعوبات التعلم	16
مجموع العبارات	**50**

بذلك فإن الإستبيان في صورته الأولية مكون من 50 بندا.

وقد قمنا بتبني هذا الإستبيان حيث قمنا بحذف المحور الثالث كونهالمتعلق ب " مستوى إدراك الأساتذة للتكفل بذوي صعوبات التعلم" كونه لا يخدم موضوع بحثنا والإحتفاظ بالمحورين الأول والثاني حيث أصبح الإستبيان مكونا من 34 بند.

7-1-الصورة النهائية للإستبيان:

يتألف الإستبيان في صورته النهائية من (34) عبارة موزعة على بعدين هي كالآتي:

جدول (7): إستبيان مستوى إدراك المعلمين في صورته النهائية:

المحور	عدد العبارات
مستوى إدراك الأساتذة لماهية صعوبات التعلم لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	17
مستوى إدراك الأساتذة لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	17
مجموع العبارات	**34**

7-2-مفتاح التصحيح:

يحتوي هذا الإستبيان على 3 بدائل وفقا للسلم الثلاثي (نعم/غير متأكد/ لا)، ووضعنا سلم التنقيط وفق ترتيب البدائل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8): مفتاح تصحيح الإستبيان:

بدائل الإجابة	نعم	غير متأكد	لا
أوزان الفقرات	3	2	1

7-3الخصائص السيكومترية للإستبيان:

-صدق الأداة:

الصدق: يقصد بالصدق أن يقيس الإختبار فعلا القدرة أو السمة أو الإتجاه أو الإستعداد الذي وضع الإختبار لقياسه أن يقيس ما يقصد قياسه **(عباس، 1996، 22).**

- **صدق المحكمين:**

للتحقق من صدق الإستبيان تم عرضه في صورته الأولية على (06) من الأساتذة المختصين في علوم التربية، وللتأكد من أن الفقرات تقيس فعلا ما وضعت لقياسه، حيث إتفق الأساتذة المحكمين على صحة الإستبيان، وقدرتنا على تطبيقه على العينة الإستطلاعية.

7-4-ثبات الإستبيان:

الثبات: يقصد بالثبات الإستقرار في درجات الفرد الواحد في نفس الإختبار وهذا يعني إلى أي مدى يعطي رائز معين نفس النتائج من الإجراءات المتكررة لنفس الأفراد **(مرجع سابق).**

-طريقة التنسيق الداخلي "ألفا كرونباخ":

تم حساب ثبات هذا الإستبيان بطريقة التناسق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ والقائمة على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للإستبيان ككل (0.64) وهي تمثل الدرجة المتوسطة من الثبات ومنه يمكن القول بأن هذا الإستبيان يتمتع بالثبات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (9): ثبات إستبيان مستوى إدراك المعلمين باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" "Alpha Cronbach"

الإستبيان	عدد العبارات	معامل الثبات
الإدراك لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	34	0.64

يتضح من خلال الجدول أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي (0.64) وهو معامل متوسط.

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

لا يمكن لأي باحث علمي أن يستغني على الطرق والأساليب الإحصائية مهما كانت نوع الدراسة التي يقوم بها، فبعد التطبيق قمنا بتفريغ البيانات لأغراض الدراسة، وبعد ذلك إعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية **spss** الإصدار **25**، إعتمدنا على الإنحراف المعياري والمتوسط الحسابي ومعامل الثبات ألفا كرونباخ والتسب المئوية، كما اعتمدنا على قانون**test t** لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق، وقانون التبتين الأحادي "**ANOVA**" دراسة الفروق بين بين سنوات الخبرة المهنية لدى أفراد العينة.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل وصف إجراءات البحث الميداني التي تمت لتحقيق أهداف البحث تتضمن تحديد المنهج المتبع، مجتمع البحث، وعينة البحث، أداة البحث للتحقق من صدقها وثباتها، المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل وعرض النتائج، كما يعتبر الجانب الميداني أداة لتعزيز وتجسيد الجانب النظري، وتأكيد مصداقية صحته منهجيا.

بناءا على ذلك فإن الهدف من هذا الفصل هو عرض الخطة المنهجية التي اتبعناها من أجل معرفة مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية، ثم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والتقنيات الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث

تمهيد

I. عرض وتحليل نتائج البحث

1- عرض نتائج الدراسة الأساسية وتحليلها.

II. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث

1- تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة

2- تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3- تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

4- تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

تمهيد

بعد التطرق في الفصل السابق إلى أهم الإجراءات المنهجية للبحث، خصائص العينة الإستطلاعية والأساسية، إضافة إلى الأدوات الإحصائية التي اعتمدناها في بحثنا، سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض ة تحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث إستنادا إللى الدراسات السابقة.

I. عرض وتحليل نتائج البحث:

1-عرض نتائج الدراسة الأساسية:

الفرضية الأولى: مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ضعيف.

جدول رقم(10): مستوى إدراك أفراد عينة البحث لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
صعوبات التعلم	1.88	2.88	2.40	0.19

نلاحظ من خلال قرائتنا للجدول رقم (10) أعلاه أن أدنى قيمة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذهم بلغت (1.88)، أما أعلى قيمة فبلغت (2.88)، أما المتوسط الحسابي للعينة ككل فقد بلغ (2.40)، بانحراف معياري قُدر ب (0.19) أكبر من المتوسط الإفتراضي أو القيمة الوسطى (2.00)، لذا فإن مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية عالٍ.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدايةتعزى لعامل جنس التلاميذ (ذكور-إناث)

جدول رقم (11): الفروق بين درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية تعزى لعامل الجنس (معلمين-معلمات)

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة(t)	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالةالإحصائية
إناث	74	82.94	6.11	2.69	98	0.008	0.05	دالة إحصائيا
ذكور	26	79.00	7.27					

نلاحظ من خلال قرائتنا للجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للإناث بلغ (82.94) والإنحراف المعياري قدر ب(6.11)، أما المتوسط الحسابي للذكور قدر ب(79.00) والإنحراف المعياري (7.27) وبلغت قيمة "**t**" بلغت (2.69) عند درجة حرية (98) و أن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.008) و هي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في بحثنا (0.05 =∞)و عليه فإنه توجد فرق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل جنس المعلمين

و المعلمات (ذكور–إناث)،وأن الفرق يؤول ظاهريا إلى الإناث لأن المتوسط الحسابي للإناث يفوق نسبيا المتوسط الحسابي للذكور (82.94) مقابل (79.00) .

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لعامل للخبرة المهنية.

جدول (12): الفروق في درجات المعلمين لمستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية حسب الخبرة المهنية .

الخبرة المهنية	التكرار	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
أكثر من 10 سنوات	14	80.428	6.618
بين5–10 سنوات	22	79.954	5.559
أقل من 5سنوات	64	82.92	6.852
المجموع	100	81.920	6.634

من خلال قراءتنا للجدول رقم (12) أن مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لعدد سنوات الخبرة في التدريس فقد كانت هذه المستويات أعلى شيء لدى المعلمين الذين كانت خبرتهم أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (82.92) وتليها

المعلمين الذين سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات بمتوسط حسابي (80.428) وأخيرا المعلمين الذين سنوات خبرتهم بين 5-10 سنوات بمتوسط حسابي (79.954)، ولمعرفة مصدر الفروق تم إستخراج نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول (13): إختبار التباين الأحادي "ANOVA" لمستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية تعزى لعامل الخبرة المهنية .

معيار التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "f"	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	180.36	2	90.184	2.09	0.129	0.05	غير دالة إحصائيا
داخل المجموعات	4176.99	97	43.026				
المجموع الكلي	4357.36	99					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة "ف" بلغت (2.09) مما يدل على أنها غير دالة إحصائيا وذلك لأن قيمة الدلالة (0.12) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، لذا نقبل

الفرضية الصفرية ونرفض البديلة، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الخبرة.

ويتضح هذا من خلال المتوسطات الحسابية لكل فئة، حيث جاءت متقاربة فيما بينها إذ المتوسط الحسابي ذوي أكبر من 10 سنوات أقدمية بلغت (80.42)، وذوي 5-10 سنوات بلغت (79.95)، وذوي أقل 5 سنوات (82.92)

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للمؤهل العلمي.

جدول (14):الفروق في درجات المعلمين لمستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية تُعزى لعامل المؤهل العلمي لديهم (جامعي،خريج المعهد)

المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "t"	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
جامعي	83	82.30	6.60	1.27	98	0.20	0.05	غير دالة إحصائيا
خريجي المعهد	17	80.05	6.66					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن المتوسط الحسابي لمستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للمؤهل العلمي جامعي بلغ (82.30) والإنحراف المعياري يبلغ (6.60)، أما المتوسط الحسابي لخريجي المعاهد العلمية للتكنولوجيا بلغ (80.05) والإنحراف المعياري (6.66)، فهي متقاربة فيما بينها حيث بلغت قيمة "**t**" (1.27) عند درجة الحرية (98) فهي غير دالة إحصائيا لأن (0.05) أصغر من (0.20) لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات خريجي الجامعات و زملائهم من خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

II. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث:

1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية على أن: "**مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية ضعيف**".

توصلت نتائج بحثنا إلى أن مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية عالٍ، حيث بلغت (2.88) في حين أقليتهم لديهم مستوى معرفة لصعوبات التعلم منخفض قدر ب (1.88)، وعليه فإننا نرفض فرضية البحث التي تنص على أن مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية ضعيف.

يمكن تفسير ذلك كون الأستاذ قريب من التلاميذ ودائم الإحتكاك بهم، فهو قادر على تحديد فئة ذوي صعوبات التعلم مما قد يساعده في تقديم الدعم الملائم لهذه الفئة، كما أن تكوين المعلمين مهم سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، ودراستهم لبعض المواد مثل علم النفس وعلوم التربية تساعدهم في معرفة صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليه مع دراسة **علي حسن أسعد حبايب (2010)** التي هدفت إلى صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، والتي طبقت على عينة عشوائية مكونة من (123) معلم ومعلمة، حيث أظهرت النتائج أن معظم المعلمين يدركون صعوبات التعلم وأن أكثر الصعوبات للتي يواجهها المتعلم هي صعوبة القراءة والكتابة. **(حبايب، 2010)**

وهذا ما أكدته دراسة **مرابطي ربيعة (2011)** التي هدفت إلى معرفة آراء المعلمين حول بعض العوامل التي تكون وراء ظهور صعوبات التعلم، والتي أظهرت النتائج أن المعلمين

يدركون صعوبات التعلم وأرجعوا أسباب حدوثها إلى عوامل متعلقة بالمتعلم وعوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي **(مرابطي، 2011)**

2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للجنس (ذكور ، إناث).

لإختبار هذه الفرضية إستخدمنا إختبار الفروق "t" لقياس مستوى إدراك العلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس (معلمين/معلمات).

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها أن قيمة sig التي تساوي (0.008) هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس، وبما أن المتوسط الحسابي للإناث الذي يقدر ب (82.94) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور الذي يقدر ب (97.00) فإن الفرق لصالح الإناث، وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض فرض البحث القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف جنسهم.

يمكن تفسير هذه النتيجة كون أغلب المدارس التي أجريت فيها الدراسة معظمهم معلمات (إناث)، حيث بلغت نسبتهم (74%) في حين نسبة المعلمين (الذكور) بلغت (26%)

من المجموع الكلي لعينة البحث المكونة من (100) معلم ومعلمة، وهذا ما تشهده جل المؤسسات التربوية في الآونة الأخيرة وهو تزايد نسبة الإناث مقارنة بالذكور في الإلتحاق بسلك التعليم، وبالتالي فإن شريحة الإناث أكثر احتكاكا بالتلاميذ كما أنهن يرون صعوبات التعلم لدى التلاميذ أكبر لأنهن يمتلكن الصبر مما يجعلهن أكثر قربا ومتابعة للتلاميذ.

وتتفق نتائج الدراسة المتوصل إليها مع دراسة **جمال الخطيب (2006)** التي هدفت إلى تقصي "مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين"، حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغبر الجنس لصالح الإناث **(الخطيب، 2006، ص16)**

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **بوعناني** حول مدى معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية بصعوبات التعلم، على عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من المدارس الإبتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة، حيث أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية بصعوبات التعلم. **(بوعناني، 2014، ص150)**

في حين اختلفت الدراسة مع دراسة **لعزيلي فاتح (2008)** التي هدفت لمعرفة مدى قدرة المعلمين على اكتشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية، شملت العينة على (250) معلم ومعلمة في غرب ولاية الجزائر، وتوصلت النتيجة أنه لا توجد فروق بين معلميلطور الإبتدائي في استكشاف صعوبات تعلم اللغة لدى تلاميذهم حسب متغير الجنس. **(لعزيلي، 2008، ص129)**

واختلفت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **فوزي (2000)** التي هدفت لمعرفة الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الإبتدائية في تعلم الكتابة من وجهة نظر المعلمين، شملت العينة على (150) معلم ومعلمة واستخدم الباحث الإستبيان كأداة للحصول على المعلومات والبيانات، وتوصلت النتائج أنه لا يوجد فرق دا إحصائيا في معرفة المعلمين تعزى لمتغير الجنس. **(حبايب، 2010، ص16)**

3-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للخبرة المهنية للمعلمين.

لإختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين متوسطات مجموعات من الأفراد.

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها أن قيمة sig والتي تساوي (0.12) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية حسب خبرتهم المهنية، وعليه فإننا نقبل فرضية البحث القائلة بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف خبرتهم المهنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كون الأساتذة باختلاف خبراتهم المهنية لديهم نفس المعرفة لصعوبات التعلم، يتلقون نفس التكوين من خلال ما يكتسبونه من معارف وقدرات ومهارات

خلال سنوات العمل أو الدورات المستمرة والملتقيات التي يحضرونها وكذلك مصادر التعلم بكل أنواعها والمصادر المعرفية المتراكمة، إضافة إلى التكنولوجيات والتقنيات الحديثة يجعل المعلمين على دراية بكل التطورات والمستجدات في إطار عملية التعليم وعلى العلم بكل الصعوبات التي تواجه التلميذ وخاصة الصعوبات الأكاديمية.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة **غربي راضية (2018)** التي هدفت إلى تقصي معرفة مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم في دائرتي نقاوس وعين توتة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (100) معلم ومعلمة اختيروا بطريقة عرضية، حيث أفضت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بصعوبات التعلم لدى التلاميذ تعزى لمتغير الخبرة المهنية في التدريس.

(غربي، 2018، ص88)

وهذا ما أثبتته دراسة **بوعناني** حول مدى معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية بصعوبات التعلم، تكونت العينة من (100) معلم ومعلمة من المدارس الإبتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة، والتي أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة في معرفتهم بصعوبات التعلم. **(بوعناني،2014)**

نفس النتائج توصلت إليها كل من دراسة **لعزيلي فاتح (2008)** ، و دراسة **جمال الخطيب (2006)**.

وتعارضت الدراسة مع دراسة **القريوتي (2006)** التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بدولة الإمارات للمعايير العالمية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

وأيضا دراسة جرادات والقبالي حول إتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا باختلاف سنوات الخبرة.

4-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للمؤهل العلمي للمعلمين".

لإختبار هذه الفرضية استخدمنا إختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين متوسطات مجموعات من الأفراد.

يتضح من خلال النتائج أن قيمة sig التي تساوي (0.20) هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعليه فإننا نقبل فرضية البحث التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

يمكن تفسير ذلك أن نظرة المعلمين هي نظرة مشتركة موحدة لصعوبات التعلم الأكاديمية وأنها لا تختلف باختلاف المؤهلات العلمية، فإن المعلمين رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية فإنهم قادرون على معرفة الصعوبات أو المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ نتيجة لسعة اطلاعهم للمستجدات العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **عوض الله سالم محمود (2005)** في دراسته التي هدفت إلى معرفة قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلاميذ نحو المواد الدراسية، طبقت على عينة مكونة من (64) معلما، حيث توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

(العزيلي، 2008،)

نفس الشيء أثبتته دراسة **بوعناني** حول مدى معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية بصعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من المدارس الإبتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا للمؤهل العلمي في معرفتهم بصعوبات التعلم. **(بوعناني، 2014)**

كما اتفقت الدراسة أيضا مع دراسة **غربي راضية (2018)** بعنوان مستوى معرفة أساتذة المرحلة الإبتدائية بفئة صعوبات التعلم، وطبقت الدراسة على (100) معلم ومعلمة في

مرحلة التعليم الإبتدائي، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك الأساتذة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

(غربي، 2018)

كما تناقضت الدراسة مع دراسة **حبايب (2010)** حول صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي، وطبقت هذه الدراسة على عسنة عشوائية مكونة من (123) معلم ومعلمة، التي أظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح الباكالوريوس. **(حبايب، 2010)**

إستنتاج عام:

إنطلاقا مما تم عرضه من الخلفية النظرية في كل ما يتعلق بمستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية واعتماداً على البيانات الإحصائية، وفي الهدف الرئيسي للبحث هو التأكد أن مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية ضعيف، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية وفق متغير الجنس (معلمين/معلمات)، ومتغير الخبرة في مجال التدريس والمؤهل العلمي، وبعد الإلمام بكل جوانب الموضوع تم الإعتماد على الجانب النظري الذي اعتمدنا فيه على العديد من المعلومات النظرية بالإضافة إلى الجانب التطبيقي الذي قمنا به في إطار منهجي وعلمي بكل ما يتطلب البحث من أساليب وتقنيات وهذا بعد تطبيق أداة البحث المتمثلة في استبيان مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية البالغ عددهم (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عرضية من بين جميع المعلمين على مستوى (13) إبتدائية بولاية تيزي وزو، وبعد جمع البيانات وعرضها وتحليلها ومناقشتها ومعالجتها بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية S.P.S.S الإصدار 25 توصلنا إلى النتائج التالية:

- مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية عالٍ حيث بلغ(2.88).

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا للخبرة المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا للمؤهل العلمي.

وفي الأخير يمكن القول أن النتائج التي وصلنا تبقى نسبية في حدود عينة بحثنا ولا يمكن تعميمها على كل المعلمين ولهذا يعتبر موضوعنا هذا نقطة بداية أو انطلاقة لبحوث تربوية أخرى.

إقتراحات البحث:

- عقد دورات وندوات تدريبية بناءا على احتياجات الأساتذة لتوسيع مدركاتهم حول المستجدات في مجال صعوبات التعلم.
- تزويد المشرفين التربويين بأدوات القياس العلمية لأداء تقويم الأساتذة وتحسين مستويات معرفتهم ليتمكنوا من أداء وظيفتهم بجودة وإتقان.
- ضرورة إطلاع المشرفين التربويين على مستوى إدراك ومعرفة الأساتذة لذوي صعوبات التعلم لأعداد الخطة المناسبة للتكوين أثناء الخدمة.
- ضرورة القيام بدراسات ميدانية في المدارس الإبتدائية لمعرفة مدى انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ ومعرفة مدى إدراك ووعي المعلمين بها.
- إضافة وحدات دراسية عن المشكلات التعليمية بصفة عامة وعن صعوبات التعلم بصفة خاصة في البرامج التكوينية الموجهة للأساتذة سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة.
- نشر الوعي التربوي والثقافة العامة بمفاهيم والتعاريف الخاصة بصعوبات التعلم وضرورية التحديد الدقيق لهذه المصطلحات.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- المراجع باللغة العربية:

❖ **الكتب:**

2- الأبراشي، عطية (1993). **علم النفس وقضايا العصر**. بيروت: دار النهضة العربية.

3- إبراهيم، مجدي عزيز (2006). **موسوعة المعارف العامة**. الطبعة الأولى. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

4- إبراهيم، محمد شعير (2007). **التدريس للفئات الخاصة**. المنصورة: عامر للطباعة.

5- أبو مغلي، سمير وآخر (2002). **القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. الطبعة الأولى. عمان: دار اليازوري.

6- إسماعيل، علي سعيد (1993). **رؤية إسلامية لقضايا تربوية**. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

7- أنيس، عبد الناصر عبد الوهاب (2003). **الصعوبات الخاصة في تعليم الأسس النظرية والتشخيصية**. مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.

8- البطانية، أسامة محمد وآخرون (2003). **صعوبات التعلم:النظرية والممارسة**. الطبعة الأولى. عمان،الأردن :دار المسيرة.

9- البطانية، أسامة والجراح، عبد الناصر وغوانمة، مؤمون (2007). **علم النفس الطفل غير العادي**. عمان،الأردن: دار المسيرة.

10- بطرس، حافظ بطرس (2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. الطبعة الأولى. عمان،الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

11- بن دريدي، فوزي (2002). **المعين في التكوين المكوني**. الطبعة الأولى. الجزائر: دار الهدى.

12- جرار، عبد الرحمان محمود (2008). صعوبات التعلم قضايا حديثة. الطبعة الأولى. الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

13- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). **صعوبات التعلم العلاجي**. الطبعة الأولى. القاهرة، مصر :مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع.

14- خطاب، عمر محمد (2006). **مقاييس في صعوبات التعلم**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

15- خطاب، ناصر جمال (2008). **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم**. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية.

16- الخطيب، جمال والحديدي، منى (2005). **مدخل إلى التربية الخاصة**. عمان، الأردن: دار الحنين للنشر والتوزيع.

17- خولة، أحمد يحيى (2006). **تعليم القراءة والكتابة والنطق لذوي الإحتياجات الخاصة**. عمان، الأردن: دار المسيرة.

18- دندش، فايز مراد (2003). **معنى التعلم من خلال نظرية التعلم وتطبيقاتهاالتربوية**. الطبعة الأولى. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء.

19- الزيات، فتحي (1998). **صعوبات التعلم**: الأسس النظرية التشخيصية والعلاجية. الطبعة الأولى. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

20- زيود، نادر وآخرون (1999). **التعلم والتعليم الصفي**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

21- سالم، محمد عوض الله وآخرون (2006). **صعوبات التعلم-التشخيص والعلاج**.عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

22- السيد، عبد الحميد سليمان (2000). **صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها)**. الطبعة الأولى. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

23- طه، فرج عبد القادر (1985). **علم النفس وقضايا العصر**.بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

24- الظاهر، قحطان محمد (2004). **صعوبات التعلم**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

25- عباس، فيصل (1996). **الإختبارات النفسية وتقنياتها وإجراءاتها**. الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: دار الفكر العربي.

26- عبد الهادي، نبيل ونصر الله، عمر وشقير سمير (2000).**التعلم وصعوباته**. عمان، الأردن: دار وائل.

27- العدل، عادل محمد (2012). **صعوبات التعلم**. الطبعة الأولى. مصر: دار النشر للجامعات.

28- عطوي، جودت عزت (2007). **أساليب البحث العلمي**. الطبعة الثانية. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر.

29- عفيف، محمد صديق (2006). **دليل المعلم في أخلاق المهنة**. مصر، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

30- علي، سعيد إسماعيل (1993). **رؤية إسلامية لقضايا تربوية**. الطبعة الأولى. مصر،القاهرة: دار الفكر العربي.

31- علي، صالح (2006). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج**.عمان، الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

32- عواد، أحمد إبراهيم (1998). **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**. مصر، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع.

33- عواد، أحمد إبراهيم (2008). **صعوبات التعلم**. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

34- عوض الله، سالم وآخرون (2006). **التشخيص والعلاج لصعوبات التعلم**.الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

35- غسان، أبو فخر (2004). **التربية الخاصة للطفل**. دمشق، سوريا: منشورات جامعة دمشق.

36- فريدمان ل،ن وآخرون ترجمة خنسة، أحمد (2000). **دليل المعلم في التربية والعلوم**. دمشق، سوريا: دار علاء الدين.

37- كريمان، بدير (2006). **التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم والرؤية النفسية والتربوية المعاصرة**. الطبعة الأولى. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

38- كوافحة، تيسير مفلح (2003). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**. الطبعة الأولى. عمان: دار السيرة.

39- كوافحة، تيسير مفلح (2005). **مقدمة في التربية الخاصة**. الطبعة الثانية. عمان: دار السيرة.

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

41- مقداد، محمد (1998). **قراءات في التقويم التربوي**. الطبعة الثانية. الجزائر:م طبوعات جمعية الإصلاح التربوي.

42- منسي، حسن (2000). **إدارة الصفوف**.عمان، الأردن: دار الكندي للنشر والتوجيه.

43- نبهان، يحيى محمد (2008). **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**. عمان، الأردن: دار اليازوري.

44- النوبي، محمد علي (2005). **إختبار إضطراب الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مجال الإعاقة السمعية والعاديين**. الطبعة الأولى. مصر،القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

45- هالالاهان، دانيال وآخرون تر.محمد، عادل عبد الله (2007). **صعوبات التعلم (مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي)**. الطبعة الثانية. عمان، الأردن: دار المسيرة.

46- الوقفي، راضي (2003). **صعوبات التعلم بين النظري والتطبيقي**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: منشورات الأميرة ثرت.

❖ **الرسائل الجامعية:**

1- تركي، جهاد (2004). **فعالية برنامج سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي**. رسالة دكتوراه. عمان، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

2- دفع الله، شرين أبو صلاح والشريف، أمينة أحمد (2014). **صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين**. مذكرة ماجستر تربية خاصة. السودان، الخرطوم: جامعة الزعيم الأزهري-كلية التربية.

3- صياح، منصور (2005). **الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الإبتدائية في مملكة البحرين**. رسالة دكتوراه. دمشق، سوريا: جامعة دمشق.

4- مرابطي، ربيعة (2011). **العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية حسب آراء المعلمين**. رسالة ماجستر منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، الجزائر.

5- المرشدي، طارق بن منير (2008). **المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الإبتدائية. مذكرة ماجستر** غير منشورة. السعودية: جامعة أم القرى

❖ **المجلات والدوريات:**

1- البتال، زيد بن محمد(2011).**إستخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في تعرف صعوبات التعلم لدى الأطفال**. المجلة التربوية. مجلد 15 (العدد85).

2- بوعناني، مصطفاوي (2014). **مدى معرفة معلمي المدارس الإبتدائية لصعوبات التعلم –دراسة ميدانية لعينة من معلمي التعليم الإبتدائي بمدينة سعيدة–**. مجلة تطوير. مخبر تطوير للبحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية. ص 150–168. جامعة سعيدة، الجزائر.

3- البيلي، محمد وآخرون(1991).**صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الإبتدائيةبدولة الإمارات العربية المتحدة**.مجلة كلية التربية (7).

4- حبايب، علي حسن أسعد(2011).**صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهةنظر الصف الأول الأساسي**.مجلة جامعة الأزهار، مجلد 13 (1).

5- حطراف، نوردين (2008). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة إبتدائي. دراسة نفسية وتربوية**. مجلد (11). رقم (2). ص96–83. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

6- الفرا، إسماعيل صالح(2005). **التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدىأطفال الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة.** دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول.الجامعة الأردنية:كلية التربية.

7- لعزيلي، فاتح (2008). **مدى قدرة المعلمين على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية.** جامعة بويرة، مجلة معارف. مجلد (11). رقم (20). ص 129- ص143.

8- مقداد، محمد (ديسمبر 2004). **صعوبات التعلم.** مجلة التنمية والموارد البشرية. 10-21.

2- المراجع باللغة الأجنبية:

1- Blach, (1992). **Dictionnaire fondamentale de la psychologie**. Ed larousse, Paris.

2- Dameur , N (1993). **Méthodes pratiques de rééducation de la lecture et de l'orthographe**. 4ème ed. Bock. Bruxelle.

3- Jaquelne Peugeot (2010). **La connaissance de l'enfant l'ecriture, L'approche praphologique de l'enfance et de ses difficultés**. France.

4- Jeanne Siaud-Fachin (2006). **Aider l'enfant en difficultés scolaire**. Odile Jacob, Paris-France.

الملاحق

ملحق رقم (01): قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	اللقب والإسم	الدرجة العلمية	جامعة الإنتماء
01	بوبكري ليلى	دكتوراه	**جامعة مولود معمري تيزي وزو ملحقة "تامدة" كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية**
02	بوعنيقة لخضر	دكتوراه	
03	لعرفاوي ذهبية	دكتوراه	
04	عيسي عزيزة	دكتوراه	
05	موالك مصطفى	دكتوراه	
06	سيد نوال	دكتوراه	

ملحق رقم (02): إستبيان مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية **السنة الجامعية 2019/2018**

إستبيان مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية

سادتي المعلمين و المعلمات، في إطار إعداد مذكرة التخرج "ماستر" تخصص التربية الخاصة، نتقدم إليكم بهذا الاستبيان لتقصي مستوى إدراككم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذي يحتوي على أربع و ثلاثين (34) عبارة.

المطلوب من سيادتكم الإجابة على جميع هذه العبارات و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تناسب رأيكم كمعلم يتعامل مع فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية علما بأنه ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة و إن إجابتك ستستغل للبحث العلمي لاغير و لا يطلع عليها أحد.

ملاحظة: لا تترك أي عبارة بدون إجابة.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية: أقل من 5سنوات ☐ بين 5 و10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

المؤهل العلمي: خريج المعهد التكنولوجي التربية ☐

خريج الجامعة ☐

عبارات الإستبيان

الرقم	العبارات	نعم	غير متأكد	لا
01	صعوبات التعلم هي خلل في واحدة أو أكثر في قدرات التعلم			
02	تظهر صعوبات التعلم لدى التلاميذ في مادة الرياضيات فقط			
03	ينجم عن صعوبات التعلم عدد من المشكلات النفسية لدى التلاميذ			
04	تشمل صعوبات التعلم الأكاديمية على صعوبات الكتابة و القراءة و الحساب			
05	صعوبات التعلم تجعل التلميذ غير قادر على الاستفادة من بعض الخبرات التعليمية المتاحة في المدرسة			
06	صعوبات التعلم تؤدي إلى تأخر دراسي في المواد الأساسية			
07	تشتمل صعوبات التعلم النمائية على صعوبات في الانتباه و الذاكرة			
08	ضعف التحصيل الدراسي الناجم عن حرمان بيئي ليس بصعوبة التعلم			
09	صعوبات التعلم النمائية تؤدي بالضرورة الى صعوبات التعلم الأكاديمية			
10	تتجلى صعوبات التعلم من خلال مجموعة من السلوكات الخاطئة			
11	ترجع صعوبات التعلم إلى قصور حسي (سمعي_ بصري)			
12	صعوبات التعلم ناجمة عن افتقار التلميذ للمكتسبات القبلية اللازمة			
13	ترجع صعوبات التعلم إلى خلل عضوي في الدماغ			
14	صعوبات التعلم ترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي			
15	صعوبات التعلم مرادف لمشكلات التعلم			
16	صعوبات التعلم ناجمة عن تأخر عقلي بسيط			
17	صعوبات التعلم هي نفسها بطيء التعلم			
18	توجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعارف (مفاهيم_ حقائق_ قواعد الرياضيات)			

19	يصعب على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استنتاج المعاني الواردة في النص المقروء			
20	يشتت انتباه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
21	يفشل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استرجاع و تذكر ما سبق تعلمه			
22	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية			
23	يجد الصعوبة في تميز الحروف الأعداد المتشابهة			
24	يحذف التلميذ ذوي صعوبات التعلم بعض الكلمات أثناء القراءة الجهرية			
25	يجد الصعوبة في متابعة الشرح الشفوي للمعلم			
26	يرتكب التلميذ ذوي صعوبة التعلم أخطاء في ترتيب الحروف داخل الكلمة			
27	يفتقر ذوي صعوبات التعلم لمهارات التنظيم			
28	يظهر التلميذ ذوي صعوبات التعلم تباعدا واضحا بين قدراته و تحصيله الدراسي			
29	يصعب على التلميذ ذوي صعوبات التعلم ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها + - و الآحاد العشرات			
30	يجيب التلميذ ذوي صعوبات التعلم على الأسئلة باندفاع قبل استكمال سماعها			
31	يجد صعوبة في التمييز بين الاتجاه يمين و يسار			
32	يكتب التلميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل معكوس من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرأة			
33	التلميذ ذوي صعوبات التعلم يقل ذكاؤه عن المتوسط العادي			
34	يجد صعوبة معرفة شكل الكلمات المسموعة			

ملحق رقم (03): ثبات إستبيان مستوى إدراك المعلمين باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" " Alpha Cronbach"

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	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
,645	34

ملحق رقم (04):الإحصاءات الوصفية لعبارات الاستبيان الخاص بمدركات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne المتوسط الحسابي	Ecart type الانحراف المعياري
q1	100	1	3	2,75	,520
q2	100	1	3	1,28	,587
q3	100	1	3	2,59	,605
q4	100	1	3	2,70	,595
q5	100	1	3	2,62	,648
q6	100	1	3	2,87	,367
q7	100	1	3	2,51	,659
q8	100	1	3	2,17	,817
q9	100	1	3	2,45	,657
q10	100	1	3	2,25	,845
q11	100	1	3	2,01	,810
q12	100	1	3	2,04	,840
q13	100	1	3	2,08	,706
q14	100	1	3	2,05	,702
q15	100	1	3	2,40	,791
q16	100	1	3	2,15	,730
q17	100	1	3	2,17	,842
q18	100	1	3	2,80	,471
q19	100	1	3	2,67	,652
q20	100	1	3	2,78	,543
q21	100	1	3	2,81	,486
q22	100	1	3	2,63	,691
q23	100	1	3	2,70	,659
q24	100	1	3	2,68	,601
q25	100	1	3	2,66	,623
q26	100	1	3	2,62	,678
q27	100	1	3	2,30	,798
q28	100	1	3	2,31	,825
q29	100	1	3	2,48	,717
q30	100	1	3	2,18	,857
q31	100	1	3	2,18	,770

q32	100	1	3	2,10	,785
q33	100	1	3	2,32	,709
q34	100	1	3	2,61	,709
dificultés_apprentissage1	100	1,88	2,88	2,4094	,19513

ملحق رقم (05): الفروق بين درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم حسب الجنس (ذكور/إناث) باستخدام إختبار (t) لعينتين مستقلتين

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
dificultés_apprentissage	Hypothèse de variances égales	1,443	,232	2,690	98	,008	3,94595	1,46700	1,03474	6,85715
	Hypothèse de variances inégales			2,474	38,159	,018	3,94595	1,59468	,71813	7,17376

ملحق رقم (06): إختبار تحليل التباين الأحادي"ANOVA" لمستوى إدراك معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم الأكاديمية حسب الخبرة المهنية في مجل التدريس

ANOVA

Difficultés d'apprentissage

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	180,368	2	90,184	2,094	,129
Intragroupes	4176,992	97	43,062		
Total	4357,360	99			

ملحق رقم (07): الفروق في درجات المعلمين لمستوى إدراكهم لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية تعزى للمؤهل العلمي لديهم باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين

Test T

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
dificultés_apprentissage	Hypothèse de variances égales	,002	,966	1,274	98	,206	2,24238	1,76064	-1,25155	5,73631
	Hypothèse de variances inégales			1,266	22,898	,218	2,24238	1,77175	-1,42367	5,90843