جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التّربية

مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية

دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية التابعة لدائرة ذراع الميزان

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تربية خاصة

إعداد الطالبتين:

* حمادو صونية

* فليسي كاميلية

إشراف الأستاذة:

* بوبكري ليلى

السنة الجامعية: 2024-2025

الإهداء

" النجاح لا يهدى بل ينتزع بالعزم ويصان بالامتنان"

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

إلى من كانت دعواتها سر النجاح وكان الدعاء المستمر أمي الغالية إلى من كان سندي ومصدر قوتي وفخري والدي الغالي حفظكم الله.

إلى من شاركوني الحياة حلوها ومرها وكانوا دوما عونا وسندا إلى إخوتي كريم، لوناس، ناصر

إلى أخواتي كاتية، وردية، دالية وصبرينة وخطيبها أحمد حفظكما الرحمان

إلى صديقة الدرب والأقرب إلى القلب التي لم تلدها أمي صديقتي "كاميلية"

إلى إلى أصدقائي الذين شاركوني التحديات والنجاحات أهدي لكم هذا الإنجاز ختام مرحلة وبداية أمل جديد.

صونية

الإهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبفضله تكللت جهودي بالنجاح

اليوم أقف أمام نهاية رحلتي الدراسية التي دامت لسنوات وواجهت فيها الكثير من المصاعب

فأنا وبكل فخر أهدي عملي ونجاحي

إلى والدي الكريمين رمز العطاء والتضحية اللذان تعبا على تربيتي وتعليمي فلولا توجيهاتهما ودعاؤهما لما وصلت إلى ما أنا عليم اليوم أطال الله في عمركما

إلى إخوتي الذين كانوا السند والداعمين لي طوال فترة حياتي الذين أستمد منهم القوة

"فريد" و "خالد" حفظكما الله

إلى أختي الصغيرة والوحيدة " نسرين" التي في كل مرة أراها فيها ينبع في قلبي أمل جديد لإكمال الحياة والسير نحو النجاح

إلى الذي كان بمثابة أب ثان لي والذي وقف إلى جانبي وساعدني لإكمال مسيرتي الدراسية

" جدي الغالي" أطال الله في عمرك

إلى الذي وقف إلى جانبي في كل خطوة كنت أخطيها نحو التقدم والنجاح والذي لم يبخل علي بنصائحه القيمة ودعمه الدائم لي خالي الغالي" فرحات"

إلى صديقتي الوفية التي كانت بجانبي طوال فترة حياتي والتي شاركت معي الفرح والحزن ولم تتركني في أوقات الشدة صديقتي "صونية".

أهدي لكم ثمرة جهدي ونجاحي فهي منكم وبكم كانت شهادة الوفا في النهاية.

كاميلية

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد

وعلى آله وصحبه أجمعين.

نحمد الله تعالى الذي بارك لنا في إتمام بحثنا هذا.

نتقدم بجزيل الشكر وخالص الامتنان إلى الأستاذة الدكتورة الفاضلة المشرفة بوبكري ليلى

لما بذلته من جهد وتفان في توجيهنا ودعمنا طوال فترة إعداد المذكرة فقد كانت يد العون

والموجه جزاها الله خيرا.

ونتقدم بالشكر والامتنان للأستاذ الدكتور جديدي سيف الدين على ما قدمه لنا من مساعدة

وعلى دعمه لنا لتحقيق هدفنا ونتمنى له التوفيق والنجاح في مسيرته المهنية

كما نشكر الأستاذة الدكتورة سيد نوال على وقتها وتعاونها معنا ونتمنى لها دوام النجاح في

مسيرتها المهنية

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام على حضورهم

لمناقشة هذه المذكرة وملاحظاتهم القيمة

التي ستساهم في إثراء هذا العمل.

وكل الشكر والتقدير لكل من قدم لنا المساعدة خلال هذه الرحلة العلمية

ونسأل الله التوفيق للجميع.

الفهرس

مقدمة 1

الجـــانـــب النظـــري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية.....5

2-فرضيات الدراسة.....14

3-أهداف الدراسة.....15

4-أهمية الدراسة.....15

5-مفاهيم الدراسة.....16

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

تمهيد.....20

1-مفهوم صعوبات التعلم.....20

2-المفاهيم المتداخلة مع ذوي صعوبات التعلم.....22

3-تصنيفات صعوبات التعلم.....23

4-أسباب صعوبات التعلم.....25

5-خصائص أطفال ذوي صعوبات التعلم.....27

6-النماذج المفسرة لصعوبات التعلم.....30

خلاصة الفصل.....32

الفصل الثالث: تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد.....34

I-مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية.....34

1-صعوبات تعلم القراءة.....34
2-صعوبات تعلم الكتابة.....38
3-صعوبات تعلم الحساب.....41
II-تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.....43
1-مفهوم التشخيص.....43
2-أهداف التشخيص.....43
3-أنواع التشخيص.....44
4-مراحل التشخيص.....45
5-محكات التشخيص.....45
6-تشخيص صعوبات القراءة.....46
7-تشخيص صعوبات الكتابة.....52
8-تشخيص صعوبات الحساب.....54
خلاصة الفصل.....56

الفصل الرابع: التعليم الابتدائي

تمهيد 58
1-عناصر العملية التعليمية.....58
2-أطوار التعليم الابتدائي.....61
3-محاور التعليم الابتدائي.....62
4-أهداف التعليم الابتدائي.....63
5-أهمية التعليم الابتدائي.....64
6-مهام التعليم الابتدائي.....64
خلاصة الفصل.....65

الجانب التّطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....68
1-منهج الدراسة.....68
2-الدراسة الاستطلاعية.....68
3-مجتمع الدراسة.....70
4-عينة الدراسة.....71
5-أدوات الدراسة.....73
6-الأساليب الإحصائية المستخدمة.....76
7-حدود الدراسة.....77

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد.....79
1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....79
2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....81
3-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....84
4-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....87
5-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....91
الاستنتاج العام.....94
الخاتمة والمقترحات.....95
قائمة المراجع.....97

قائمة الجداول

الجدول رقم (01): توزيع مجتمع الدراسة حسب المدارس الابتدائية.....70

الجدول رقم (02): توزيع عينة الدراسة حسب المدارس الابتدائية.....71

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب الجنس.....72

الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.....72

الجدول رقة (05): توزيع أفراد العينة حسب التكوين.....73

الجدول رقم (06): معاملات ارتباط العبارات بالبعد الذي ينتمي إليه.....75

الجدول رقم (07): معاملات ارتباط بنود مختلف الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.....76

الجدول رقم (08): معاملات ثبات ألفا كرومباخ لأبعاد المقياس.....76

الجدول رقم (09): استجابات المعلمين لمقياس الكشف عن صعوبات التعلم.....79

الجدول رقم (10): المتوسط الفرضي.....79

الجدول رقم (11): استجابات المعلمين حول درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم.....81

الجدول رقم (12): استجابات المعلمين حول درجة التمييز بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها.....85

الجدول رقم (13): استجابات المعلمين حول درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم.....87

الجدول رقم (14): حساب دلالة الفروق بين استجابات المعلمين للمقياس واستجابات المعلمين للإختبار.....91

مقدمة:

يعد موضوع صعوبات التعلم من بين المواضيع المثيرة للجدل في ميدان التربية الخاصة، وعلم النفس عامة، حيث تعتبر من المشكلات التربوية التي يصعب علاجها وتقويمها، بسبب طبيعتها المعقدة من جهة، ومن جهة أخرى لكونها صعوبات مخفية، لا يتم تشخيصها إلا بعد ظهور علامات الفشل الدراسي الواضحة والمتكررة لدى التلميذ. فصعوبات التعلم هي اضطراب في العمليات العقلية الأساسية التي تؤثر على قدرة التلميذ على فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، مما ينعكس على الأداء في القراءة أو الكتابة أو الحساب، مما تؤدي بالتلاميذ إلى تدني مستواهم الدراسي.

تشهد المدارس الجزائرية وجود عدد من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهذا ما دفع بالاهتمام بهم. ويأتي هذا الاهتمام من خلال دراسة هذه الصعوبات من مختلف الجوانب، للتعرف على أسبابها وأعراضها، مع تحديد المؤشرات الأساسية بدقة. والمعلم هو المساهم الأول في ذلك خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، بهدف تحديد نقاط القوة والضعف للتلاميذ، مما يتيح تصميم برامج تربوية وعلاجية مناسبة.

نظرا لكون المعلم محور العملية التعليمية في المنظومة التربوية، حيث لا يقتصر دوره على نقل المعارف فحسب، بل معرفة تشخيص احتياجات التلاميذ وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم من خلال ملاحظاته المستمرة وتفاعله المباشر مع التلميذ، وتحليل أخطائهم بهدف ضبط الفروق الفردية وتكييف العملية التعليمية بما يتناسب مع حاجاتهم. فالتشخيص الدقيق هو الخطوة الأولى نحو تعليم الفعال الذي يرتكز على تلبية حاجات التلاميذ وتطوير قدراتهم، فإن من الضروري تهيئة البيئة المدرسية بما يتلاءم مع هذه الاحتياجات، وذلك عبر إعداد تدخلات مبكرة تهدف إلى تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية بدقة، وذلك يتحقق من خلال الاعتماد على التشخيص الفارقي الدقيق، الذي يتيح للمعلم فرصة التمييز بين صعوبات التعلم والحالات الأخرى كالتخلف العقلي، التأخر الدراسي، مشكلات التعلم، أو اضطرابات أخرى قد تعيق التعلم، وذلك باستخدام مختلف التقنيات والاختبارات.

وهذا ما دفع بدراسة هذا الموضوع المتمثل في تقييم مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي لتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تم تنظيم محتوى الدراسة وفق خطة منهجية، تشمل الإطار التمهيدي للدراسة الذي يتضمن الفصل الأول الذي يتناول إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف وأهمية الدراسة، وتحديد المفاهيم اصطلاحا وإجرائيا.

الإطار النظري يشمل ثلاثة فصول: الفصل الثاني من الدراسة عرضا لمتغير صعوبات التعلم، إذ تم تناول مفهوم صعوبات التعلم، المفاهيم المتداخلة معها، تصنيفاتها، أسبابها، خصائص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والنظريات المفسرة لها، مع تقديم خلاصة الفصل.

الفصل الثالث يضم متغير تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، تم التطرق فيه إلى مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية وخصائصها. تشخيص هذه الصعوبات وذلك بتحديد مفهوم التشخيص، أهدافه، أنواعه، مراحله ومحاكاته ووسائل وأساليب تشخيص القراءة والكتابة والحساب، وخلاصة الفصل.

الفصل الرابع يتمثل في مرحلة التعليم الابتدائي، الذي تناول عناصر العملية التعليمية، أطوار التعليم الابتدائي، أهم المحاور الأساسية له، أهداف وأهمية هذه المرحلة، ومهام التعليم الابتدائي.

أما الإطار التطبيقي فقد تم تقسيمه إلى فصلين الفصل الخامس يتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة: يشمل منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس يتمثل في عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، واستنتاج عام.

وتليه اقتراحات الدراسة، قائمة المراجع، الملاحق.

الجانب النّظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية

2-فرضيات الدراسة

3-اهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-مفاهيم الدراسة

1-إشكالية:

ركزت التربية الخاصة في بدايتها على مجموعة من الإعاقات التقليدية، مثل الإعاقة العقلية، السمعية، البصرية، الحركية. غير أن الاهتمام بدأ يتجه لاحقا نحو فئة من التلاميذ الذين يتمتعون بقدرات عقلية وجسدية سليمة، لكنهم يواجهون صعوبات واضحة في مهارات التعلم الأساسية، كمهارات القراءة، الكتابة، والحساب، مما يؤدي إلى تدن في مستوى أدائهم الأكاديمي مقارنة بأقرانهم. ويصنف هؤلاء التلاميذ ضمن فئة ذوي صعوبات التعلم، وهي تختلف جوهريا عن فئات الإعاقة الأخرى من حيث طبيعتها وأسبابها (بطرس، 2009، ص79). وتعد صعوبات التعلم من أبرز التحديات التي تتطلب تفهما خاصا ودعما مستمرا من المعلمين، خصوصا خلال سنوات التعليم الابتدائي، وذلك من خلال إعداد خطط تعليمية فردية تتماشى مع قدرات هؤلاء التلاميذ، وتقديم الشروحات بأساليب متنوعة بالإضافة إلى المتابعة اليومية (قدي، 2015، ص79).

وبذلك فإن صعوبات التعلم من أكثر الصعوبات الموجودة في البيئة التربوية بحيث تشكل عائق أمام التلميذ في مساره الدراسي، وتعتبر هذه الصعوبات مشكلة تحتاج إلى متابعة مستمرة وتفهم دقيق من طرف المعلم.

تصنف صعوبات التعلم إلى صنفين رئيسيين تتمثل في صعوبات تعلم نمائية وصعوبات تعلم أكاديمية، إذ يشير سليمان عبد الواحد يوسف (2010) أن صعوبات التعلم النمائية التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، تنقسم إلى صعوبات أولية كالانتباه، الذاكرة والإدراك، وصعوبات ثانوية كاللغة والتفكير. ويرى سليمان السيد(2008) أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي قصور في المواد الدراسية التي يتلقاها التلميذ في المدرسة المتمثلة في القراءة، الكتابة، التهجي والحساب (سليمان السيد، 2008، ص68). ويمكن التعرف على هذه الصعوبات إن كانت صعوبات أكاديمية أم نمائية بالتشخيص الفارقي الذي يشير إليه أبو زعيزع (2009) على أنه يتضمن دراسة الأسباب المحتملة للحالات

النفسية، وهو منهج لاكتشاف حالة نفسية، من أجل الحصول على نتائج دقيقة ومن أجل فهم صعوبات التي يعاني منها التلميذ (أبو زعيزع، 2009، ص410).

وقد أشار صبحي عبد السلام (2009) الى أن صعوبات التعلم تشمل مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين لا يدخلون ضمن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، لكنهم بحاجة الى مساعدة لاكتساب المهارات الأكاديمية وتضم هذه الفئة أفرادا ذوي نسبة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ومع هذا يعانون من مشكلات تعليمية تجعلهم يتعثرون في تحصيليهم الدراسي (صبحي عبد السلام، 2009، ص9). وأكد عبد الله هارون (2004) أن ذوي صعوبات التعلم "هم الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة، واستخدامها والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجي والحساب والتي تعود إلى أساسيات لا تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو عيرها من الإعاقات" (لالوش، 2022، ص 314).

ومنه فإن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الذين لديهم اضطرابات في العمليات النفسية التي تطهر في اضطرابات السمع والقراءة والحساب.

وحسب kirck (1962) فإن صعوبات التعلم هي تأخر أو اضطراب النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحادث والتخاطب، اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل واحدة على الأقل من هاذين العاملين وهما: اختلال الأداء الوظيفي للمخ والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية (هالاهان، 2007، ص51)، أي أن صعوبات التعلم اضطراب يؤثر على قدرة التلميذ على اكتساب أو استخدام مهارات معينة كالقراءة والكتابة والحساب، وهي لا ترتبط بمستوى الذكاء بل ناتجة عن خلل في الطريقة التي يعالج بها الدماغ المعلومات.

واختلفت الدراسات حول نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث بينت دراسة الزراد (1991) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة

وصلت الى 13.4٪، ويذكر توفيق (1993) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في سلطنة عمان بلغت 10.8٪ من تلاميذ التعليم الابتدائي (نوري القمش، 2012، ص92).

كما أكدت دراسة حامدي صبرينة وبوبكر منصور(2021) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي بولاية الوادي بالجزائر بلغت 09.02٪ وهي نسبة متوسطة الارتفاع.

وتظهر صعوبات التعلم بشكل خاص في مرحلة التعليم الابتدائي كونها قاعدة هامة في تعلم التلميذ ومعرفته للقواعد الأساسية في المواد التي يتعلمها بحيث يواجه التلاميذ في هذه المرحلة صعوبات تعيقهم من الانتقال السليم للمراحل الموالية (صديقي، 2017، ص214). وتتمثل هذه الصعوبات في صعوبة القراءة، الكتابة والحساب.

وفي هذا السياق أشار عبد الفتاح (2000) إلى أن صعوبة القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة والتي تستدعي معاني قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم، وكذلك إدراك مضمونها الواقعي (محالي، 2018، ص450).وبينت دراسة سعد عرابي جاب الله (2019) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا في السنة الثانية والثالثة ابتدائي، وتوصلت نتائجها الى ان صعوبة القراءة هي أكثر الصعوبات انتشارا لدى هؤلاء التلاميذ، كما أكدت بلخير(2022) بأن صعوبة الكتابة عبارة عن تشوه في شكل الحرف وتباعد حجمه، وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور وتباعد درجات القلم أثناء الكتابة، وهي ناتج لاضطراب في الادراك البصري لشكل الحروف وعلاقتها مع بعضها البعض ويكون مصحوب بخلل التكامل البصري الحركي(بلخير،2022،ص218).

وبذلك فإن صعوبات القراءة والكتابة من أكثر المشكلات التعليمية شيوعا في المراحل الدراسية الأولى، حيث تؤثر بشكل مباشر على اكتساب التلميذ للمعرفة وتقدمه الأكاديمي.

وترى لشهب (2015) بأن صعوبات الحساب هي اضطراب في القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية واجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، وتعتبر صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية كالجمع، الطرح، الضرب، والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر فيما بعد (لشهب، 2015، ص155)، فأوضحت دراسة حنان بن يوسف (2020) التي هدفت الى التعرف على أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها تلاميذ الطور الثاني من مرحلة التعليم الابتدائي. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر صعوبات التعلم الاكاديمية التي يعاني منها التلاميذ الطور الثاني تتمثل في صعوبة تعلم الرياضيات. هذا يبين أن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي يواجهون عدة صعوبات أبرزها صعوبات التعلم المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب، مما يؤدي إلى تدني مستواهم الدراسي.

فصعوبة الحساب لا تقتصر على ضعف في أداء العمليات الحسابية مثل الجمع والطرح بل ترتبط باضطرابات معرفية عميقة كعدم القدرة على فهم المفاهيم الرياضية وصعوبة إدراك الرموز والأعداد بالإضافة إلى مشاكل في التنظيم البصري.

تعد نسبة انتشار هذه الصعوبات بين التلاميذ مؤشرا يساعد على تحديد حجم المشكلة والتخطيط للتدخلات المناسبة، وفي محاولة معرفة نسبة شيوع صعوبات التعلم (عبلة، 2015، ص17)، لقد تعددت الدراسات المفسرة لنسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية، فقد أكدت دراسة أبو دقة(2010) أن نسبة انتشار صعوبات القراءة في التعليم الابتدائي بلغت 18٪، في حين وجد البلوي (2010) أن نسبة انتشار صعوبات الكتابة بلغت 9.8٪، قرشم وحسين(2012) وجدوا أن نسبة انتشار صعوبات الحساب بلغت 17.86٪ (منصور خليفة الحاجي، 2021، ص443).

كما هدفت دراسة عبد الحميد بكري (2016) الى التعرف على مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، والرياضيات)، بالمرحلة الابتدائية (بمستواها الأول والثاني)

وتم التوصل الى أن صعوبة القراءة هي أكثر انتشارا في المستوى الأول، وأن صعوبة الحساب هي أكثر انتشارا في المستوى الثاني.

أظهرت هذه الدراسات نتائج مهمة حول صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، حيث كشفت دراسة أبو دقة (2010) أن صعوبات القراءة تعد الأكثر انتشارا بنسبة بلغت 18٪، ثم تليها صعوبات الكتابة بنسبة 9.8٪، كما بينت دراسة قرشم وحسين (2012) أن نسبة انتشار صعوبات الحساب بلغت 17.86٪ ما يعكس وجود تفاوت واضح في انتشار هذه الصعوبات. من جانب أخر توصلت دراسة عبد الحميد بكري (2016) أن صعوبات القراءة تنتشر أكثر في المستوى الأول، بينما تسجل صعوبات الكتابة نسبا أعلى في المستوى الثاني، وهذا ما يشير إلى تغير نسبة الصعوبات بتقدم المراحل الدراسية.

تفيد هذه الدراسات بشكل كبير في دراسة موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية، وذلك من خلال ما تقدمه من نتائج علمية وميدانية توضح طبيعة انتشار هذه الصعوبات، مما يساهم في توجيه المعلمين نحو التركيز عليها في الفصول الدراسية، والتعرف عليها لمعالجة هذه الصعوبات في مراحلها الأولى.

إن مشكلة انتشار صعوبات التعلم تتطلب التشخيص والبحث عن الأسباب، لوجود أطراف مساهمين ومشاركين في هذه العملية التشخيصية منهم المعلم الذي أشار إليه داودي (2017) بأنه الشخص الأساسي والمحوري والمسؤول عن نجاح العملية التعلمية، ويعتمد نجاح هذه العملية على شخصيته والتي يستطيع من خلالها التأثير على التلاميذ. ومن الضروري أن يمتلك المهارات المهنية العليا (داودي، 2017، ص246)، فهو يحتاج إلى تكوين وخبرة وكفاءة، حيث يتم تكوين معلمين التعليم الابتدائي بعد حصولهم على شهادة البكالوريا، وذلك في المعاهد التكنولوجية للتربية، وتختلف مدة التكوين بالنسبة لمعلمين التعليم الابتدائي المقدرة بسنتين.

نصت المادة 49 للتنظيم التربية والتكوين في الجزائر بأن التكوين عملية مستمرة لجميع المعلمين وعلى جميع المستويات، تتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها (عبلة، 2015، ص78).

وفي هذا السياق هدفت دراسة بن كريمة بوحفصن (2017) الى معرفة برامج تكوين معلمين التعليم الابتدائي وعلاقتها بأدائهم التدريسي، وتوصلت النتائج الى وجود قصور في برامج تكوين المعلمين، كما كان الأداء التدريسي العام متوسط، ولا توجد علاقة بين واقع تكوين المعلمين أثناء الخدمة وبين مستوى أدائهم التدريسي.

ان اعداد المدرس للخدمة حسب عبد العزيز الساسي(2018) قبل الخدمة يوفر له المعارف والخبرات الأولية التي تساعده على ممارسة التعليم التربوي، كما أن تكوينه وتنميته مهنيا من أساسيات تحسين التعليم وتطوير الأداء التدريسي من أجل اكتساب المهارات المهنية له، عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية (بكير، 2015، ص98).

لهذا فإن إعداد المعلم بشكل جيد قبل دخوله ميدان التدريس، يعد عاملا أساسيا لتحسين جودة التعليم، حيث تمكنه من تطوير أدائه التربوي والتعامل الفعال مع المواقف التعليمية، مما يسهم في اكتساب المعلمين للمهارات المطلوبة بشكل أفضل.

للمعلم دور فعال في التعرف على صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي وتشخيصيها، إذ يرى عبد القادر(2021) أن التشخيص هو تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، فالهدف من التشخيص هو تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بغرض تقويميهم وتحديد البرامج العلاجية لهم (عبد القادر،2021، ص 21).

ومنه فإن للمعلم دورا حاسما في التعرف على صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وتشخيصها، حيث أن التشخيص الدقيق لنوع الصعوبة يعد خطوة أساسية في تحديد البرنامج المناسب لهم، مما يساهم في تعلمهم.

وأوضحت دراسة بعزي سمية، غربي راضية (2018) التي هدفت الى التعرف على مستوى إدراك معلمين التعليم الابتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الى أن معلمين التعليم الابتدائي يتميزون بمستوى متوسط من الادراك لفئة صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية، وعدم وجود فروق في مستوى إدراك معلمين التعليم الابتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعوى لمتغير سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق في مستوى إدراك معلمين التعليم الابتدائي لفئة التلاميذ دوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأوصت الدراسة على ضرورة عقد دورات تدريبية لتوسيع مدركات معلمين التعليم الابتدائي حول المستجدات في مجال صعوبات التعلم.

كما أكدت دراسة بهاز عائشة، جعفر صباح (2023) التي هدفت الى التعرف على مستوى إدراك معلمين التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم، أن 47٪ من المعلمين لديهم إدراك ضعيف لماهية صعوبات التعلم، و46.2٪ لديهم إدراك متوسط، بينما 6.8٪ ادراكهم مرتفع.

دراسة سيد نوال وتيعشادين محمد (2021) التي تهدف إلى تقييم درجة امتلاك معلمي التعليم الابتدائي قدرة التعرف على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. توصلت النتائج إلى أن درجة امتلاك معلمي التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم متوسطة. ودرجة تمييز معلم التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم الرادفة لها متوسطة. ودرجة إمكانية المعلم في تشخيص صعوبات التعلم ضعيفة.

توصلت هذه الدراسات إلى أن مستوى إدراك معلمين التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم لدى التلاميذ يتراوح بين المتوسط والضعيف، حيث بينت دراسة بعزي، غربي (2018) أن المعلمين يتمتعون بإدراك متوسط مع وجود فروق حسب المؤهل العلمي. أما دراسة بهاز وصباح (2023) فقد كشفت أن مستوى من إدراك المعلمين لصعوبات التعلم يتراوح بين الضعيف والمرتفع.

وهذه الدراسات لم تتناول بشكل معمق الأسباب الكامنة وراء ضعف الإدراك لدى المعلمين كنقص التكوين وضغوط العمل. كما تفيد هذه الدراسات في البحث عن مستويات إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية وكيفية تشخيصيها.

وعليه فإن معلمي التعليم الابتدائي يعانون من ضعف في إدراك ماهية صعوبات التعلم وأهميتها، وهو ما يؤثر على قدرتهم على تشخيصيها والتعامل معها بشكل مناسب، كما أن هذا الإدراك يتفاوت بحسب الخبرة والتكوين، مما يستدعي توفير برامج تدريبية متخصصة لرفع مستوى الوعي المهني لدى المعلمين.

من هنا تبين أن هناك العديد من الدراسات الميدانية تشير إلى أن نسبة كبير من معلمين التعليم الابتدائي يفتقرون إلى المعرفة الكافية لمجال صعوبات التعلم.

وتوصلت دراسة لعزيلي (2008) بعنوان تكوين المعلم وعلاقته بتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ الطور الأول ابتدائي، الى أن مستوى تكوين المعلمين فيما يخص معرفتهم بصعوبات التعلم يعد ناقصا، وهذا حسب سيد وتيعشادين (2021).

ولإجراء عملية التشخيص يجب اتباع العديد من الإجراءات والفنيات، والأدوات منها الاختبارات التشخيصية، وهي أن تكون الاختبارات الأكثر تفصيلا وعمقا نظرا لتركيزها على جوانب معينة من السمات أو الخصائص أو المجالات الأكاديمية المراد التعرف عليها (سليمان السيد، 2010، ص72)، وتتعدد تقنيات واختبارات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية المقننة وغير المقننة التي أشار إليها مصطفى القاسم(2015) على أنها الاختبارات المستخدمة في تشخيص تلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (القاسم، 2015، ص48).

تتمثل هذه الاختبارات في اختبارات محكية المرجع فحسب ضيف (2016) يركز الاختبار على تقييم أداء التلميذ نفسه أكثر من مرة ومقارنة النتائج ببعضها البعض، وهذه الاختبارات تكون مفيدة في زيادة كفاية الخطط التعليمية الفردية (ضيف، 2016، ص47)، وهناك استبانات القراءة غير الرسمية التي يستخدمها المعلمين في تحديد قدرة التلميذ على القراءة

ويكمن هدف هذه الاستبانات في الكشف عن المستوى التعليمي ومستوى الإخفاق في القراءة (حسن محمود، 2010، ص84)، والهدف من هذه الاختبارات هو تشخيص العجز في العمليات الأساسية التي تدخل في التعلم.

توصلت دراسة صالح العويدي (2016) التي تهدف الى التعرف على مدى استخدام معلمين التعليم الابتدائي للأدوات غير الرسمية في الكشف عن مظاهر صعوبات التعلم في مدينة عمان. أن مدى الاستخدام للأدوات غير الرسمية يتراوح بين المنخفض حتى المرتفع، وأن أكثر الأدوات استخداما من قبل المعلمين هي الملاحظة المباشرة.

وهذا السياق فإن دراسة بن يوسف حنان (2019) التي هدفت الى التعرف على أهم الخطوات التي يجب اتباعها لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية في المدارس الابتدائية التابعة لولاية بشار ، وتوصلت نتائجها إلى أن أهم هذه الخطوات تتمثل في الاستعانة بالمعلمين في التحديد المبدئي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية، تطبيق محك الاستبعاد لأجل استبعاد التلاميذ غير المعنيين بالصعوبة، تطبيق محك التباعد لأجل تحديد مستوى تحصيل التلميذ الأكاديمي ومستوى ذكائه، تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الاكاديمية لأجل التأكد من وجود صعوبة لدى التلميذ، ولأجل تحديد مستوى هذه الصعوبة (خفيفة، متوسطة، شديدة).

ومنه فإن تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية يتم عبر خطوات أساسية، تبدأ بالتحديد المبدئي للتلاميذ الذين يظهرون ضعفا في الأداء المدرسي بمساعدة المعلمين، يستبعد بعدها وجود إعاقات أخرى (محك الاستبعاد) ثم تطبيق محك التباعد بين القدرات والتحصيل الدراسي، ويستخدم مقاييس تقديرية وتشخيصية.

لذا فإن تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية خطوة أساسية في العملية التربوية، إذ يمكن المعلم من التعرف المبكر على التحديات التي يواجهها التلاميذ. غير أن نجاح عملية التشخيص يعتمد على الكفاءة المعرفية للمعلم، فهو الأقدر على ملاحظة التغيرات المعرفية للتلميذ،

وتشخيص نوعية الصعوبة التي يواجهها، لهذا فإن تقييم مدى امتلاك المعلم للمعارف الخاصة بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، ومدى قدرتهم على تطبيقها ميدانيا.

من خلال النتائج التي تم الوصول اليها في الدراسات الأجنبية تبين أن نسبة الانتشار لصعوبات التعلم في المدارس الابتدائية تتراوح بين 10.8٪ إلى 13.4٪ وتختلف هذه النسبة من خلال طبيعة الصعوبة، فصعوبة تعلم الكتابة بلغت 9.8٪، وصعوبة تعلم القراءة 18٪، أما صعوبة تعلم الحساب بلغت 17.86٪.

أما نتائج الدراسات المحلية فتوصلت إلى أن مستوى إدراك معلمين التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم يتراوح بين المنخفض والمرتفع. كما أنه يوجد قصور في برامج تكوين المعلمين حول صعوبات التعلم.

وعليه تسعى الدراسة الحالية للمساهمة في هذا المجال والبحث عن درجة إدراك معلمين التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم ومدى إمكانيته في تشخيص هذه الصعوبات ومعرفة أهم التقنيات المستخدمة لذلك، وهذا بتقييم مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي لتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية بولاية تيزي وزو، حيث كانت تساؤلات الدراسة كالتالي:

-هل يمتلك معلمو التعليم الابتدائي مستوى منخفض من المعرفة بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية؟

-هل درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم منخفضة؟

-هل درجة تمييز معلم التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها منخفضة؟

-هل درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم منخفضة؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين لمقياس الكشف عن صعوبات التعلم واستجابات المعلمين لأسئلة تقييم معرفة معلم التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم؟

2-فرضيات الدراسة:

- يمتلك معلمو التعليم الابتدائي مستوى منخفض من المعرفة بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.
- درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم منخفض.
- درجة تمييز معلم التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها منخفض.
- درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم منخفض.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين لمقياس الكشف عن صعوبات التعلم واستجابات المعلمين لاختبار تقييم معرفة معلمين التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم.

3-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق ما إذا كان مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضا. كما تسعى إلى التعرف على مدى إدراكهم لمفهوم صعوبات التعلم، وقدرتهم على التمييز بين هذا المفهوم والمفاهيم المتشابهة له. كما تهدف إلى قياس مدى قدرة معلمي التعليم الابتدائي على تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ. كما تسعى إلى الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين لمقياس الكشف عن صعوبات التعلم، واستجاباتهم لأسئلة تقييم معرفتهم بهذه الصعوبات.

4-أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال شقين رئيسيين:

4-1 الأهمية النظرية:

تعد هذه الدراسة مساهمة علمية تهدف إلى سد الفجوات المعرفية في ميدان صعوبات التعلم، وذلك من خلال تسليط الضوء على مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي بتقنيات

تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية. وتكمن أهميتها النظرية في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بدور المعلم في التعرف المبكر على التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية، وفي مراجعة مدى فاعلية المعلمين في التعامل مع هذه الفئة من خلال فحص وقياس مدى إلمامهم بأدوات التشخيص والتقييم التربوي الملائم.

4-2 الأهمية التطبيقية:

تتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة في بعدها الميداني، إذ تسهم نتائجها في تطوير الممارسات التعليمية داخل الفصول الدراسية من خلال تعزيز قدرات المعلمين على استخدام تقنيات التشخيص بشكل فعال، مما يتيح لهم التعرف بدقة على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وتوفير الدعم المناسب لهم. كما يمكنها أن تساهم في توجيه وتصميم برامج تدريبية متخصصة لمعلمي التعليم الابتدائي في مجال صعوبات التعلم وتحسين أدائهم المهني.

5-تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1 تحديد المفاهيم اصطلاحا:

5-1-1التقييم:

تعريف السرطاوي (2013): التقييم بأنه عملية جمع المعلومات باستخدام أدوات وأساليب مناسبة، وتستخدم أدوات التقييم وأساليبه بطرق متنوعة من أجل القيام بأنشطة تشخيصية شاملة (السرطاوي، 2013، ص25).

تعريف صالح النهدي (2007): التقييم بأنه هو عملية يتم من خلالها جمع المعلومات والبيانات وتحليلها المفحوص عم الأساليب الرسمية وغير الرسمية (صالح النهدي، 2007، ص7).

يستنتج من خلال التعاريف أن التقييم هو عملية جمع المعلومات والبيانات باستخدام أدوات وأساليب متنوعة حول التلميذ.

5-1-2 التشخيص:

تعريف السيد الشخص، الدماطي (1992): التشخيص هو عملية التعرف على مرض أو حالة ما عن طريق تحديد أعراضها أو عن طريق الاختبار، أو ما يتم التوصل اليه من حكم بعد معاينة وفحص دقيقين، ويتم التشخيص عادة في التربية الخاصة عن طريق فريق ينتمي أفراده الى أنظمة عديدة متخصصة، حيث يقوم بتحليل أسباب الحالة أو الوضع أو المشكلة وتحديد طبيعة كل منها (السيد الشخص، الدماطي، 1992، ص36).

تعريف زهران (2005): التشخيص على أنه السبيل الذي من خلاله يتسنى التعرف على أصل وطبيعة ونوع المرض حيث تتضمن عملية التشخيص محاولة الكشف عن ديناميات الشخصية لدى المريض من خلال فهم أسبابها وأعراضها المرضية (ورد في: طيب، 2023، ص12).

يستنتج من خلال التعاريف السابقة أن التشخيص هو عملية تحديد المشكلة أو الاضطراب أو الصعوبة التي يعاني منها الشخص، وتحديد درجة حدتها.

5-1-3 صعوبات التعلم الأكاديمية:

تعريف عبد السلام (2009): صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها نتيجة لصعوبات التعلم النمائية، وهي تشمل على صعوبات الخاصة بالقراءة، الكتابة، التهجئة والتعبير الكتابي، والحساب، وهذه الصعوبات تظهر لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي في الصف الثالث (عبد السلام، 2009، ص40).

يستنتج من خلال هذا التعريف أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي الصعوبات التي يواجهها تلاميذ التعليم الابتدائي، المتمثلة في صعوبات القراءة، الكتابة، والحساب رغم تمتعهم بقدرات عقلية طبيعية.

5-2 تحديد المفاهيم اجرائيا:

5-2-1تقييم مستوى المعرفة:

يتضمن المسح الأولي لتحديد درجة المام الأساتذة بالتقنيات والمعرفة اللازمة للتعامل مع صعوبات التعلم، ويتضمن هذا التقييم استخدام أداتين وهما مقياس الكشف عن صعوبات التعلم للباحثة سيد نوال وتيعشادين محمد، واختبار معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم من إعداد الطالبتين تحت إشراف الأستاذة الباحثة بوبكري ليلى.

5-2-2تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي عملية تقييم منهجية للتلميذ المتمدرس في مرحلة التعليم الابتدائي للسنة الثالثة والرابعة والخامسة، في مجال القراءة، الكتابة، الرياضيات لتحديد نوع الصعوبة يتضمن التشخيص استخدام الأستاذ أدوات محددة مثل الاختبارات، الملاحظة المباشرة والمقاييس واختبارات التحصيل المقننة.

5-2-3تقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي التقنيات المتمثلة في اختبارات التحصيل المقننة واختبارات ومقاييس واختبارات تشخيصية التي يستخدمها معلم التعليم الابتدائي الذين يدرس في المدارس الابتدائية التابعة لدائرة ذراع الميزان في الكشف عن التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي للسنة الثالثة والرابعة والخامسة في مجال القراءة والكتابة والرياضيات.

الفصل الثانـي

صعوبات التعلم

تمهيد

1-تعريف صعوبات التعلم

2-المفاهيم المتداخلة مع ذوي صوبات التعلم

3-تصنيفات صعوبات التعلم

4-أسباب صعوبات التعلم

5-خصائص أطفال ذوي صعوبات التعلم

6-النماذج المفسرة لصعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد:

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة. ونظرا لأهمية هذا الموضوع يعرض في هذا الفصل مفهوم صعوبات التعلم وأهم المفاهيم المتداخلة معها وعرض تصنيفات صعوبات التعلم وأهم خصائص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأخيرا أسباب صعوبات التعلم والنماذج المفسرة لها.

1-مفهوم صعوبات التعلم:

تعددت التعاريف حول مصطلح صعوبات التعلم وفيما يلي عرض لأهم هذه التعاريف:

1-1المفاهيم الطبية:

تشمل هذه التعاريف التعريف الذي وضعه Ebraham (1992) حيث عرف صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام (سليمان عبد الواحد يوسف، 2010، ص31).

تعريف Climents (1996) صعوبات التعلم (مصطلح التلف الوظيفي الدماغي البسيط) أنهم الأطفال الذين يمتلكون درجة قريبة من المتوسط أو درجة متوسطة أو أعلى من المتوسط في الذكاء، مع وجود اضطرابات خاصة في التعلم أوفي السلوك تتراوح ما بين خفيفة، الى حادة، وترتبط هذه الاضطرابات بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر هذه الانحرافات على شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة والتذكر وضبط الانتباه وفي الوظائف الحركية (مفلح كوافحة،2003، ص29).

1-2 المفاهيم التربوية:

تعريف السرطاوي (2001) صعوبات التعلم بأنها حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء. وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف أثر هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات (العريشي، بن رشد، وأخرون،2013، ص15).

تعريف سليمان عبد الواحد (2010) صعوبات التعلم على أنها مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد يمتازون بذكاء عادي (متوسط) ويظهرون تباينا ملحوظا بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في جانب أو أكثر من الجوانب الأكاديمية في الفصل الدراسي العادي (دلال، 2019، ص60).

تعريف Lion (1995) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة، والتي ربما تظهر نفسها في القدرة غير التامة للفرد لكي يستمع، يتحدث، يقرأ، يكتب. أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأفازيا النمائية. ولا يشمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، سمعية، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي (العزازي، 2014، ص13).

1-3 المفاهيم الفيدرالية:

لقد صدرت مجموعة من التعاريف الفيدرالية لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم وفيما يلي عرض هذه التعاريف:

تعريف وزارة التربية بالولايات المتحدة الأمريكية (1977): يشير مصطلح صعوبات التعلم المحددة إلى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة

الشفوية والتحريرية والتي قد تظهر بصورة غير مناسبة سواء في القدرة على الكلام، الاستماع، القراءة، الكتابة، التهجي، أو حل المسائل الحسابية (محمود عوض الله، 2006، ص25.24).

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة (1994) صعوبات التعلم على أنها مصطلح عام يقصد به مجموعة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يفترض أنها ترجع إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة (ورد في: خصاونة، 2013، ص18).

تعريف اللجنة الاستشارية القومية الأمريكية (1988) صعوبات التعلم على أنها مصطلح عام يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها في اكتساب واستخدام السمع والنطق، من خلال صعوبات ملموسة كالقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية وهذه الاضطرابات يفترض أنها ترجع الى اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي (ورد في: علوطي، 2017، ص202).

2-المفاهيم المتداخلة مع ذوي صعوبات التعلم:

2-1 صعوبات التعلم و بطئ التعلم:

يشير خصاونة (2013) ان مصطلح صعوبات التعلم يمثل حالات من الأطفال ذوي المشكلات التحصيلية وخاصة في القراءة والكتابة والحساب لأسباب عصبية والتي لا تعود الى أسباب تتمثل في تدني القدرة العقلية أو لأسباب حسية كالإعاقة البصرية أو الجسمية، نجد أن مصطلح بطئ التعلم يمثل حالات من الأطفال ذات المشكلات التحصيلية بشكل عام، ولكنها تعود الى أسباب تتمثل في تدني القدرة العقلية، فغالبا ما يكون موقع حالات بطئ التعلم على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية ما بين (70-85) درجة وغالبا ما يتسرب هؤلاء الأطفال من المدرسة الابتدائية بسبب اخفاقهم المدرسي (خصاونة، 2013، ص.35).

2-2 صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

استخدم مصطلح التأخر الدراسي بدلا من استخدام مصطلح صعوبات التعلم، عند ملاحظة شخص لديه عقبة في طريق التعلم، على الرغم من أن الفرق كبير بين أن نتناول أمر التأخر أو تناول صعوبات التعلم. فالتلميذ من ذوي صعوبات التعلم يعاني من انخفاض في التحصيل الدراسي، ومستوى ذكائه متوسط أو فوق المتوسط، وليس لديه إعاقات أخرى بينما التلميذ المتأخر دراسيا يقع مستوى ذكائه أدنى من المتوسط ويرتبط انخفاض التحصيل لديه بقصور الذكاء (حسن محمود، 2010، ص25).

2-3 صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يرى علوطي (2017) بأن صعوبات التعلم مصطلح يشمل المتعلمين الذين يظهرون تباعدا بين مستواهم العقلي وبين تحصيليهم الفعلي، فهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر من المتوسط، وان هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع الى اعاقات حسية أو حركية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف اجتماعية واقتصادية، أما الذين يعانون من مشكلات التعلم فتدني تحصيليهم ناتج عن عوامل ذاتية داخل الفرد كالإعاقات السمعية أو البصرية أو العقلية، أو ناتجة عن عوامل بيئية (علوطي، 2017، ص.203).

3-تصنيفات صعوبات التعلم:

اتفق كل من Kirck وKhalphant (1988) على التصنيف التالي لصعوبات التعلم:

3-1 صعوبات التعلم النمائية:

وهي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي وتتمثل في الانتباه، الذاكرة، الإدراك، اللغة والتفكير (سليمان عبد الواحد يوسف، 2010، ص46).

يرى القاسم (2015) أن أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تم حصرها ضمن بعدين وهما:

أ-الصعوبات النمائية الأولية: وهي الانتباه، الذاكرة، والادراك.

ب-الصعوبات النمائية الثانوية: وهي اللغة الشفوية والتفكير (القاسم، 2015، ص20).

ولقد تم وضع صعوبات الانتباه، والذاكرة، والإدراك ضمن الصعوبات الأولية، إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية (عيمر، 2016، ص190).

فالصعوبات النمائية الأولية تتمثل في:

حيث يرى السيد علي وفائقة (1999) أن صعوبة الانتباه هو اضطراب يتضح من خلال عدم قدرة التلاميذ على التركيز على المنبهات المختلفة لمدة طويلة، ولذلك فإنهم يجدون صعوبة في متابعة التعليمات وإنهاء الأعمال التي يقومون بها، كما أنهم لديهم ضعفا في القدرة على التفكير (السيد علي، فائقة، 1999، ص33).

كما يشير خصاونة (2013) إلى صعوبة الذاكرة بأنها تؤثر على عمليات التعلم بحسب طبيعة هذه الصعوبات، فنجد أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الذاكرة السمعية يعانون من مشكلة في استرجاع المعلومات السمعية والذين يعانون من صعوبات في الذاكرة السمعية يعانون من مشكلات في استرجاع المعلومات البصرية (خصاونة، 2013، ص.90).

عرف محمود حسن (2010) صعوبة الإدراك بأنها صعوبة في إدراك العلاقات، وصعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية، وصعوبة في الاحتفاظ بصورة الأشياء (محمود حسن، 2010، ص.32).

3-2صعوبات التعلم الأكاديمية:

حسب محمود عوض الله (2006) فإن صعوبات التعلم الأكاديمية هي اضطراب واضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى التلميذ

في العمليات النفسية النمائية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) حيث ترتبط الصعوبات الأكاديمية إلى حد كبير بالصعوبات النمائية.

– فتعلم القراءة يتطلب القدرة على فهم واستخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات وكذلك القدرة على التمييز السمعي بين أصوات الكلام بالإضافة إلى إدراك الشكل من خلال الأرضية (محمود عوض الله،2006، ص.144).

– تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل الأدراك الحركي والتآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات.

– تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى (عبد الله غني، 2010، ص156.155).

4-أسباب صعوبات التعلم:

هناك عدة أسباب تكون مسؤولة عن حدوث صعوبات التعلم وفيما يلي عرض لأهم هذه الأسباب:

4-1العوامل العضوية والبيولوجية:

البيئة البيولوجية (الرحم) هي البيئة التي ينمو فيها الطفل منذ الإخصاب حتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة في نمو سوء التغذية الأم الحامل، ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها، وإصابتها بالأمراض مثل الحصبة الألمانية أو تعرضها للإشعاع أو تناولها المخدرات أو المسكرات أو العقاقير دون إشراف الطبيب، كل العوامل السابقة يمكن أن تعيق النمو الطبيعي للطفل واكتساب الخبرات التربوية فيما بعد (العزازي، 2014، ص23).

4-2 العوامل البيئية:

تظهر صعوبات التعلم كنتيجة لمجموعة من الظروف غبر الملائمة أو غير المتجانسة ومن هذه العوامل:

• نقص التغذية في مرحلة نمو الجنين في رحم الأم.

• نقص الغذاء في مراحل العمر المبكرة، تنوع الأمراض والحوادث، الإصابات التي قد تكون سبب في الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

• تعاطي العقاقير والمواد المخدرة.

• الحرمان الاجتماعي والثقافي (مراد، خليفة وأخرون، 2006، ص25).

4-3 العوامل الوراثية أو الجينية:

أشار علماء الوراثة إلى أن الوراثة تتحكم في لون العينين والشعر والجلد ولون البشرة، وكثير من الخصائص الفيزيولوجية سواء كانت سلبية أم إيجابية، وقد ثبت أن هناك الأمراض الوراثية التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي، وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات تعلم عند الأطفال مستقبلا.

وقد اهتمت عدة دراسات بالتعرف على أثر الوراثة على صعوبات القراءة والكتابة واللغة (تنيو، 2021، ص 234).

حيث أجريت بعض العائلات التي تضم عددا كبيرا من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة، وقد يرجع أثر العوامل الجينية الوراثية وما يتعلق بالصبغيات وانقساماتها وتميزها وتوريثيها من جيل الاباء إلى جيل الأبناء (بكوش، 2019، ص521).

4-4 العوامل الكيميائية:

يعاني بعض الأفراد من صعوبات تعليمية من دون أن يعانوا من أذى عصبي أو عوامل وراثية، وقد افترض في مثل الحالات إمكان وجود شذوذ كيميائي خلوي أساسه عدم الاتزان في إنتاج النواقل العصبية التي تنقل النبضات العصبية من خلية دماغية إلى أخرى، بحيث يؤدي أي خلل أو تغيير في هذا التوازن الدقيق إلى خلل في قيام الدماغ بوظائفه فينتج عن ذلك صعوبات التعلم (عمار، 2016، ص53).

4-5 العوامل التربوية:

هناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسباب تربوية متعلقة بالمدرسة، وترى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم والتي تتمثل في صعوبات المناهج الدراسية، والمناهج الموحدة، عدم تحقيق المنهج واتجاهات التلاميذ، واختلاف طرق التدريس قصور التدريس ونقص المهارات لدى بعض المعلمين (أبوشماله، يوسف، 2020، ص 576).

وهناك عوامل ترتبط بالعملية التربوية بشكل مباشر وهي:

-المدرسة: من حيث الإمكانيات غير المتاحة، واستعابها المكثف للتلاميذ، وعدم توفير الوسائل التعليمية، والمناهج من حيث مضمونها، وعدم مراعاتها لمستويات التلاميذ العمرية والفروق الفردية بينهم.

-معلم: يعد أحد الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم عندما لا يقوم بمهمته بشكل جيد، وعدم إتباعه لطرائق التدريس المناسبة، وعدم إلمامه بطرائق التقويم التربوي، عدم إعداده مهنيا وأكاديميا، وعدم مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ (الصالح، 2003، ص.21).

5-خصائص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

5-1 الخصائص المعرفية:

يتصف تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأن لديهم صعوبات في التفكير، الاستدلال، الذاكرة ومشكلات في تنظيم الأفكار والوصول الى الحكم، والقيام بالمقارنة، والحساب والاستدلال والتفكير المنطقي، وتأويل المدركات البيئية بشكل مختلف والتسرع في اتخاذ القرارات بشكل غير مناسب، ولديهم خلل في الادراك البصري السمعي، ومشكلات في الانتباه والتصرف قبل التفكير وضعف الذاكرة وعدم القدرة على الاسترجاع بالرغم من استيعاب المادة سابقا، وتذكى أشياء لا معنى لها أو التذكر يشكل متسلسل وعدم القدرة على استكمال المعنى وغيرها (العزة، 2002، ص 141).

كما يرى الصمادي والشمالي (2017) أن الخصائص المعرفية تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية الأتية:

أ-القراءة:

-يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين يصل.

-يخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة.

-يستخدم أصابعه ليتتبع المادة التي يقرأها.

ب-الحساب:

-يواجه صعوبات في حل المشكلات.

-تصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.

-يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية.

ج-التهجئة:

-يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.

-يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.

-يعكس الأحرف والكلمات.

د-الكتابة:

-لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.

-يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.

-بطء في إتمام الأعمال الكتابية (الصمادي، الشمالي، 2017، ص31.30).

2-5 الخصائص السلوكية والاجتماعية:

يظهر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية، والتي تميزهم عن غيرهم من الأطفال، ومن أهم هذه المشكلات نجد:

-تعرضه بشكل متكرر إلى حالات من الفشل، قد يؤدي ذلك به إلى سلوكيات عدوانية.

- النشاط الحركي الزائد.
- التعبيرات الانفعالية السريعة والغضب والاندفاعية.
- التكرار غير المناسب لسلوك ما، والسلوك غير الثابت.
- السلوك غير الاجتماعي (الله الخطيب، 2015، ص 58).

5-3 الخصائص اللغوية:

يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولا ويدور حول فكرة واحدة أو قاصرا على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو ابدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.

ويمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من:

أ-اللغة الاستقبالية: القدرة على استقبال وفهم اللغة، وتدخل اللغة الاستقبالية في مهارات عدة منها القدرة على فهم الأسئلة.

ب-اللغة التعبيرية: القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظيا، ويؤثر هذا النوع في المهارات التواصلية كالوقوع في أخطاء تركيبية ونحوية أثناء حديثه (متولي، القحطاني، 2016، ص165.164).

5-4 الخصائص الحركية:

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي، ومن أوضح هذه المشكلات:

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

• المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص وغيرها.

• يرتطم بالأشياء بسهولة أثناء مشيه ولا يكون متوازنا.

• يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالملعقة، الشوكة، والسكين أو استخدام يديه في التلوين (بطرس، 2014، ص34.33).

6-النماذج المفسرة لصعوبات التعلم:

هنالك العديد من النماذج التصورية التي حاول الباحثون من خلالها تفسير صعوبات التعلم هذه النماذج هي انعكاس للاختلافات الجوهرية في وجهات النظر حول طبيعة صعوبات التعلم وماهية الأسباب المؤدية إلى هذه الصعوبات وكيفية علاجها، وتتمثل هذه النماذج النظرية في:

6-1 النموذج الطبي:

هذا النموذج جذب الانتباه الى التفسيرات البايلوجية لصعوبات التعلم فالفكرة الأساسية في هذا النموذج تتمثل في أن السبب الرئيسي في حدوث صعوبات التعلم هو الخلل الوظيفي في المخ وبالتالي فأن أي اضطراب في سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو أي قصور في تحصيليهم يعزى أساسا الى المشكلات النيورولوجية لهؤلاء التلاميذ والناتجة عن العوامل الوراثية والأمراض والحوادث التي تؤدي الى أضرار في الدماغ، وهذا النموذج لا يركز على تشخيص أسباب الصعوبات فحسب بل يقدم طرق العلاج المناسبة، والتي تتمثل في التدخلات الطبية (وبشكل رئيسي العقاقير)، فهذا النموذج يفترض أن الأسباب المؤدية الى الخلل الوظيفي الدماغي اذا ما تم علاجها طبيا فأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سيتخلصون من هذه الصعوبات (الحوامدة، 2019، ص.22).

6-2 النموذج المعرفي:

يقوم النموذج المعرفي على افتراض صعوبات التعلم تنتج بسبب قصور في العمليات المعرفية الأساسية الانتباه والادراك والذاكرة لدى التلاميذ، ويعد العجز الوظيفي البسيط والمشكلات الأكاديمية أحد مظاهر هذا القصور باعتباره مؤثرا على مهارات الأكاديمية، في

حين بفشل التلميذ في تركيز انتباهه على المهام الدراسية بشكل مناسب، وتحويل الانتباه الى المهام الجديدة، فإن هذا يعد أحد مظاهر صعوبات التعلم، كما يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ضعف في القدرة على ادراك المثيرات المختلفة، والإدراك ذو علاقة قوية بصعوبات التعلم وتعد الذاكرة السمعية أو البصرية أو الحركية، وعجز التلميذ عن الاحتفاظ النسبي بالمعلومات التي تقدم له سواء عن المدى القريب أو البعيد (ممادي، 2013، ص.240).

6-3 النموذج التشخيصي العلاجي:

تستند هذه النظرية الى فكرة مفادها أن بعض العمليات السيكولوجية كالذاكرة السمعية والبصرية، وبعض مجالات التعلم كالقراءة والرياضيات مثلا قد تتعرض لبعض المشكلات والأخطاء التي تنحرف عن مسارها الصحيح، فيتولد عن ذلك ما يعرف بصعوبات التعلم ويمكن للاختبارات والمقاييس النفسية كاختبارات الذكاء أن تقيس المهارات اللغوية والحركية والاستدلالية والبارزة لدى التلاميذ، وبذلك يتم الكشف عن العمليات السيكولوجية أو المجالات الأكاديمية التي تتعرض للخطأ، ومن ثم يتم تقديم البرامج العلاجية المناسبة (فيروز، 2020، ص.349).

6-4 النموذج التربوي:

يركز هذا النموذج على تشخيص صعوبات التعلم التي يواجهها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجالات أكاديمية معينة مثل (القراءة والكتابة والرياضيات) أو تشخيص الصعوبات في عمليات معرفية معينة مثل الإغلاق السمعي، أو الإغلاق البصري) وليس على تشخيص الأسباب النيورولوجية المؤدية الى هذه الصعوبات فالفكرة الأساسية في هذا النموذج هي أن صعوبات التعلم تحدث بسبب تعرض بعض مجالات التعلم أو بعض العمليات المعرفية الى المشكلات أو الأخطاء التي تبعدها عن مسارها الصحيح ويمكن مواجهة هذه الصعوبات من خلال وضع البرامج العلاجية الكفيلة بعلاج هذه المشكلات، وعندها يمكن للتلميذ أن يتعلم بدون صعوبة، وفي هذا النموذج يكون المعلم والمتعلم محورا لعملية التشخيص على حد سواء

وهذا التشخيص يتم في غرفة الصف وليس في غرفة الطبيب الشيء المهم في هذا النموذج أنه يسعى لتشخيص جوانب القوة لدى التلميذ سواء في قدرته أو معلوماته والتركيز عليها وكذلك تشخيص جوانب القصور لديه (الحوامدة، 2019، ص.24.23).

6-5 النموذج البنائي:

يقوم النموذج البنائي في واقع الأمر على فكرة أن التلاميذ يجب أن يقوموا ببناء معارفهم وتنظيميها، وقد أصبح هذا النموذج بمثابة طريقة مشهورة جدا في رؤية ذلك التعلم الذي يتم تقديمه لكل التلاميذ، وغالبا ما يتم استخدامه كأساس للتدريس وما يقدمه المعلم من تعليم. ويركز بعض المنظرين المهتمين بصعوبات التعلم على التأثير الذاتي والسياقي في التعليم حيث يرون أن الأفراد سواء من يعانون أولا يعانون من صعوبات التعلم يقومون بتكوين وجهات نظرهم عن العالم، ويرى أتباع النموذج التربوي أن المهام التربوية التي يتم تقديمها للتلاميذ يجب أن تكون حقيقية وأن يتم تعلمها من خلال التفاعلات الاجتماعية. وعلى ذلك فإن مفتاح التعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمثل في جعلهم يقومون ببناء معارفهم خلال المواقف الاجتماعية الحقيقية (هلالاهان، 2007، ص.453).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، يتضح أن صعوبات التعلم تمثل تحديا حقيقيا داخل البيئة التعليمية، مما يستدعي ضرورة فهمها فهما شاملا من حيث المفهوم والأنواع والعوامل المؤثرة وكذلك سبل الكشف عنها وأهمية التدخل المبكر، للحد من هذه الظاهرة.

الفصل الثالث

تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

I-مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية.

1-صعوبات تعلم القراءة.

2-صعوبات تعلم الكتابة.

3-صعوبات تعلم الحساب.

II-تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.

1-مفهوم التشخيص.

2-أهداف التشخيص.

3-أنواع التشخيص.

4-مراحل التشخيص.

5-محكات التشخيص.

6-تشخيص صعوبات القراءة.

7-تشخيص صعوبات الكتابة.

8-تشخيص صعوبات الحساب.

خلاصة

تمهيد:

تعد صعوبات التعلم الأكاديمية من أكثر الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في البيئة المدرسية، وتشخيص هذه الصعوبات يعتبر عملية معقدة نظرا لارتباطها بمختلف جوانب التعلم النمائي. سنحاول في هذا الفصل التزويد بالمعلومات اللازمة عن تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، فأولا يتم التطرق إلى صعوبات القراءة وذلك بالإشارة إلى مفهوم صعوبات القراءة وذكر مفهوم القراءة وأهميتها وأنواعها ومراحلها ثم تم التطرق إلى تصنيفات صعوبات القراءة ومظاهرها، يليها مفهوم صعوبات الكتابة وأنواعها ومظاهرها، كما سنتناول مفهوم صعوبات الحساب ومظاهرها. ثانيا سنتناول عملية تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك بذكر مفهومه أنواعه وأهدافه ومراحله، والإشارة إلى تشخيص صعوبات القراءة والكتابة والحساب وأهم الوسائل المستخدمة في التشخيص وأخيرا برامج العلاج.

I-صعوبات التعلم الأكاديمية

1-صعوبات القراءة:

1-1مفهوم صعوبات القراءة:

تعريف نبيل حافظ (2000): القراءة على أنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديديها كل من الكاتب والقارئ معا (سليمان عبد الواحد يوسف، 2013، ص.19).

تعريف مراد وخليفة (2006): أن القراءة عملية معقدة وليست مجرد التعرف على أسماء الحروف وكيفية نطقها أو مجرد التعرف على شكل الكلمات ونطقها، ولكن عملية القراءة تتضمن القدرة على فهم معاني الكلمات وفهم معاني الجمل، والربط بين الأحداث مع القدرة على التركيز والتذكر والنقد وإعادة التعبير عما تم قراءته (مراد، خليفة، 2006ص.39).

تعريف الصمادي والشمالي (2017): أن القراءة هي إحدى المهرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها والعمل بمقتضاها (الصمادي، الشمالي، 2017، ص.35).

لقد بين كلا من Weller,Pollak (1997) أن أول من وضع مصطلح الديسليكسيا هو عالم الأعصاب الألماني Berlin في عام (1872)، ويقصد بها صعوبة تعلم القراءة وقد وضعها مستخدما اللغة اليونانية، حيث تتكون الكلمة في أصلها اليوناني من Dys ومعناها صعوبة أو ضعف، وLexia ومعناها الكلمة المكتوبة أو اللغة (ورد في: أبوزيد، جبر، خلف الله، 2023، ص.128).

ويرى سليمان عبد الواحد يوسف (2010) صعوبات القراءة بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر في اكتساب اللغة ومعالجتها، لأنها تتنوع في درجة حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية، والضعف الحسي (سليمان عبد الواحد يوسف، 2010، ص.309).

تعريف الجمعية الدولية لعسر القراءة (2008): عسر القراءة بأنها إعاقة تعلم محددة ذات أصل عصبي بيولوجي. تتميز بصعوبات في التعرف على الكلمات بدقة أو بطلاقة، وكذلك بصعوبات في الإملاء وفك الشيفرة (التحليل الصوتي للكلمات). وغالبا ما تنجم هذه الصعوبات عن خلل في المكون الصوتي للغة، وهو أمر غير متوقع مقارنة بالقدرات المعرفية الأخرى وتوفر تعليم صفي فعال. وقد تشمل العواقب الثانوية مشاكل في فهم المقروء وتقليل الخبرة القرائية، مما قد يعيق نمو المفردات والمعرفة الخلفية (Sanda,Judith,2010,p4).

يستنتج من خلال التعاريف أن صعوبة القراءة هي مشكلة أكاديمية معقدة لا تقتصر على ضعف إدراك الرموز المكتوبة فقط، بل تشمل جوانب عصبية ومعرفية ولغوية تؤثر على قدرة الفرد في الفهم والتعبير.

1-2 أهمية القراءة:

تعتبر القراءة مهمة في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة لربط أفراد المجتمع ببعضهم البعض، كما أنها أداة لنقل التراث الحضاري المكتوب بين أجيال المجتمع، وهي تمثل الأساس القوي للمعرفة المنظمة والمتعمقة، كما أنها تمد الفرد بكل جديد ومبتكر أنتجه العقل البشري في مختلف المجالات، وفي مختلف الثقافات.

وتعد القراءة من أهم المهارات الدراسية التي تعلم في المرحلة الابتدائية، وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه، ويتوقف عليها مستوى تحصيله الدراسي. فإذا تمكن من مهاراتها تقدم في دروسه، وإذا لم يتمكن من إتقان مهارات القراءة فإنه لن يتقدم في المواد الدراسية الأخرى مما يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية قد تسبب في رسوبه أو تسربه، والقراءة تساعد التلميذ على تهذيب الذوق الجمالي لديه، من خلال قراءة الكتب المتضمنة القيم الأدبية الصالحة (الكحالي، 2011، ص.56.55).

1-3 مراحل القراءة:

تمر عملية القراءة بمراحل متعددة ومتسلسلة، تتلخص هذه المراحل فيما يلي:

-**مرحلة قراءة الحرف على شكل كلمة:** وتبدأ هذه المرحلة في منتصف رياض الأطفال حيث يطلق الطفل اسم الكلمة على الحرف، ولا يستطيع أن يربط أصوات الرموز الحرفية.

-**المرحلة المبكرة في تعلم الحروف:** يبدأ الطفل هنا بالتعرف على الحروف الهجائية وكتابتها، كما يتعلم الطفل تركيب الكلمات وتحليلها.

-**مرحلة القراءة الناضجة للحروف:** حيث يستطيع الطفل تشكيل كلمات، وقراءتها، وتذكرها كقطعة واحدة، وتبدأ هذه المهارة في الفصل الثاني من الصف الأول الأساسي.

-**مرحلة الإملاء :** هنا تصبح النماذج المطبوعة مألوفة عند التلميذ، إذ يقرأ بطريقة أكثر فاعلية، ويعطي دورا أقل للتهدئة الحرفية للكلمات، ويستعمل هذا التناظر بين الكلمات لمعرفة الكلمات الجديدة.

-**مرحلة التوجه نحو الطلاقة:** تظهر هذه المرحلة عندما يبدأ الطفل القراءة بسهولة ويسر، ولكي يصل التلميذ إلى هذه المرحلة فهو بحاجة إلى قراءة مكثفة مثل قراءة القصص (بلطجي،2010، ص53.25).

1-4 خصائص تلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

يعاني تلاميذ ذوي صعوبات القراءة من عدد من الصعوبات يمكن ذكر أهمها فيما يلي:

-حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلا عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافر بالطائرة).

-إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة، فمثلا كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

-إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا قد يقرأ كلمة (العالية)بدلا من (المرتفعة).

-إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر، فمثلا قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب).

-قلب الأحرف وتبديليها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، حيث يقرأ التلميذ الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة، فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر)

-ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما، والمختلفة لفظا مثل (ع وغ) أو (ج وح وخ) أو (ب وت وثو ن) أو (س وش).

-صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

-قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.

-قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة (متولي، 2015، ص.70.69).

يتبين من خصائص تلاميذ صعوبات القراءة أنهم يواجهون تحديات محددة في المهارات اللغوية، خصوصا في التمييز الصوتي، التعرف على الكلمات، وفهم المقروء، رغم تمتعهم بقدرات عقلية طبيعية أو فوق المتوسط. وهذا يدل على أن صعوباتهم لا ترجع إلى ضعف في الذكاء بل إلى اضطرابات في عمليات إدراك ومعالجة اللغة.

2-صعوبات الكتابة:

2-1 مفهوم صعوبات الكتابة:

يعاني الأطفال المصابون بصعوبة الكتابة من صعوبات في معظم جوانب الكتابة، تتطور مهارات الكتابة بشكل مشابه للقراءة، حيث ينتقل الطفل من المهارات الأساسية مثل التعرف على الحروف، إلى المهارات المتقدمة، مثل الفهم في سن مبكرة، يبدأ الطفل في تعلم كيفية تكوين الحروف الفردية وكتابة كلمات بسيطة وربط الكلمات معا للتعبير عن الأفكار. أي خلل في أي من هذه الجوانب يمكن أن يتحول إلى صعوبة في الكتابة (Daniel,2018.p14).

تعريف بطرس حافظ بطرس (2009): الكتابة بأنها مهارة لغوية تكتسب بعد تطور الكلام والقراءة، الكتابة هي خليط من مراحل لغوية نفس حركية وبيو كيميائية التي تطور في عملية التعليم، هذه العملية تتأثر بتطور الطفل وخبراته في فعاليات سابقة مثل الإصغاء، الكلام، القراءة (بطرس، 2009، ص 344).

تعريف عبد الرحمان محمود الجرار(2008): أن الكتابة هي وسيلة من وسائل التعبير عن الذات، ونقل المعرفة والاتصال مع الأخرين، وهي مهارة معقدة تتضمن التنسيق بين عدد من العمليات العقلية كالقراءة والتذكر، والتآزر الحركي البصري (الجرار، 2008، ص69).

تعريف سلطان عبد الله المياح (2010): إلى الكتابة بأنها عملية ترتيب الرموز الخطية، وفق نظام معين ووضعها في جمل وفقرات، مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة،

كما أنها تتطلب جهدا عقليا لتنظيم هذه الجمل، وربطها بطرق معينة، وترتيب الأفكار والمعلومات والترقيم (المياح، 2010، ص44).

تعريف فتحي الزيات (1998): الكتابة بأنها مهارة متعلمة يمكن اكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي عملية معرفية تتطلب اعمال التفكير والعمل بين الأمام والخلف (الزيات، 1998، ص489).

تعريف التهامي وجابر المصري، محمود علي(2018): صعوبات الكتابة بأنها سميت باسم قصور التصوير أو عدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب كتابية مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط، وقد تعزى هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه أو الصعوبات أخرى تتعلق بالدافعية (التهامي، جابر المصري، محمود علي، 2018، ص 257).

تعريف فتحي الزيات (2007): صعوبات الكتابة هي صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا، أوتتابعيا، لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل والصياغات المعبرة عن المعاني والمشاعر والأفكار والمواقف من خلال التعبير الكتابي (الزيات، 2007، ص 271).

يستنتج من خلال التعاريف أن صعوبة الكتابة هي اضطراب في القدرة على التعبير الكتابي، لا يرتبط بالذكاء وإنما ناتج عن خلل في العمليات العقلية المرتبطة بالتحكم الحركي، التهجئة، أو تنظيم الأفكار.

2-2 أنواع صعوبات الكتابة:

ترى هند، عصام العزازي (2014) أن الديسجرافيا تظهر في أربعة جوانب هي:

2-2-1Dysgraphie التعبير الكتابي:

وتظهر ديسجرافيا التعبير الكتابي في عدم قدرة الفرد على استغلال المخزون اللغوي للتعبير عن الأفكار بشكل موضوعي ومنظم تتضح فيه قواعد اللغة المكتوبة.

2-2-2Dysgraphie التهجئة:

ديسجرافيا التهجئة هي انخفاض مستوى أداء التلميذ في الهجاء، والإملاء والقواعد، والتركيب باستخدام استراتيجيات في الكتابة غير ناضجة أو غير فعالة.

2-2-3Dysgraphie الكتابة اليدوية:

تظهر ديسجرافيا الكتابة اليدوية في اضطراب القدرة الحركية اللازمة للكتابة ووضع غير طبيعي لليد أو الجسم أو القبض على القلم بطريقة غير عادية أثناء الكتابة.

2-2-4Dysgraphie الإدراك البصري:

تتمثل ديسجرافيا الادراك البصري في ضعف القدرة على التمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانية، البصرية وإدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء إلى الكل، واضطراب في القدرة الحركية البصرية (عصام العزازي، هند،2014، ص54).

2-3 خصائص تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:

تتعدد الخصائص التي يتميز بها تلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ويمكن إيجاز هذه الخصائص فيما يلي:

-ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فكلمة (ربيع) قد يكتبها (عبير)، وأحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (دار) قد يكتبها (راد).

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

-يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.

-يبدل حرف في الكلمة بحرف أخر أثناء الكتابة مثل (غ إلى ع) أو (ب إلى ن).

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

-اصطدام الأسطر ببعضها البعض (لا يوجد فراغات بين سطر وسطر).

-الإجابات الكتابية لديه قصيرة جدا مقارنة مع الإجابات الشفهية.

-شكل الحرف الذي يكتبه إما يكون صغيرا أو كبيرا.

-سرعة التلاميذ أثناء الكتابة، تكون سريعة جدا أو بطيئة.

-كتابة الكلمة بعكس اتجاهها الصحيح.

-رموز خطية سائدة، حيث أن معظم التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الكتابة يستعملون حرف سائد يمثل نغمة معينة مثال: (تلميذ معين لديه حرف الطاء سائد فعندما يسمع كلمات فيها نغمات لأحرف معينة مثل "تاء" فإنه يقوم بكتابة الكلمة بحرف "طاء" مثل توت يكتبها طوط).

-خط التلميذ عادة ما يكون رديئا بحيث تصعب قراءته (بطرس، 2009، ص348.347).

يتضح من خلال هذه الخصائص أن هذه الصعوبات تمثل تحديا معقدا يشمل جوانب حركية، معرفية، ولغوية، مما يؤثر بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي والنفسي للتلميذ.

يستنتج أن مظاهر تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة تتجلى في عدم الالتزام بالسطور، كما يعانون من بطء ملحوظ أثناء الكتابة، وكثرة الأخطاء الاملائية لديهم، كما يلاحظ عجزهم في كتابة الجمل بشكل صحيح. كل هذه المظاهر تستوجب اهتماما خاصا، وتدخلات تربوية من طرف الأساتذة، لتطوير مهاراتهم الكتابية.

3-صعوبات الحساب:

3-1مفهوم صعوبات الحساب:

- **تعريف آيت يحي (2009):** الحساب أنه صناعة عملية في حساب الأعداد بالضم والتفريق، فالضم يكون في الأعداد بالأفراد وهو الجمع، وبالتضعيف تضاعف عدد بآحاد عدد أخر هو الضرب، والتفريق يكون في الأعداد، إما بالإفراد مثل إزالة عدد من عدد ومعرفة الباقي وهو الطرح (آيت يحي، 2009، ص43).
- **تعريف القمش (2012):** أن صعوبة الحساب تتمثل في مشكلات إجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل ويعني ذلك عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية بسبب ضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التفكير والاستنتاج (القمش، 2012، ص 121).

- **تعريف كوافحة (2003):** صعوبة الحساب أنها تعتبر من أشكال الصعوبات التعليمية الأكاديمية الشائعة بين ذوي صعوبات التعلم، وتهتم الرياضيات باستخدام الرموز، وقدرة التلميذ على استخدام هذه الرموز فالتلميذ لا يستطيع ان يميز بين هذه الأرقام أو الرموز وهذا ما يسمى بعسر القراءة (كوافحة، 2003، ص 89).
- **تعريف Géraldine (2010):** صعوبة الحساب هو اضطراب في تعلم الحساب يواجهه التلميذ دون أن يكون ناتجا عن عجز عقلي أو حسي أعن نقص أو اضطراب نفسي أو إصابة دماغية (Géraldine,2010,p12).

يستنتج من خلال التعاريف أن صعوبة الحساب ناتجة عن اضطراب في العمليات المعرفية المرتبطة بالفهم العددي وحل المشكلات الرياضية، وعدم قدرة التلميذ استخدام الرموز الرياضية.

3-2مظاهر صعوبات الحساب:

يرى البطاينة والرشدان (2009) أن مظاهر صعوبات الحساب تتمثل فيما يلي:

- صعوبة في تعلم المفاهيم الرياضية والحسابية.
- صعوبة في إجراء العمليات الرياضية أو الحسابية مثل الجمع والطرح والقسمة والضرب.
- ضعف في القدرات العقلية الرياضية وصعوبة في التعامل مع الأرقام.
- أخطاء شائعة في قراءة وكتابة واسترجاع الأرقام مثل أخطاء الجمع والطرح والقسمة والضرب.
- صعوبة في الاحتفاظ بمواقع الحروف والأرقام على لوحة الألة الكاتبة.
- صعوبة في حل المسائل الرياضية.
- ضعف في معالجة المعلومات الرياضية والتي تبرز على صورة ضعف في التحصيل، تعود إلى ضعف الانتباه والذاكرة والصعوبات البصرية.
- صعوبة في جمع وطرح وقسمة الكسور العشرية.

– صعوبة في إدراك الأطوال والمساحات والأحجام مما يصعب عليه تقديرها.

– صعوبة التحويل بين وحدات الأطوال والمساحات والحجم (البطاينة، الرشدان، الخطاطبة، 2009، ص179.178).

II–تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.

1–مفهوم التشخيص:

تعريف أبو أسعد ونيل الغرير (2009): التشخيص بأنه عملية جمع البيانات والمعلومات حول المفحوص وتنظيم هذه المعلومات وتبويبيها وتفسيريها واستنباط أفضل الطرق والوسائل للتعامل معها ومع الحالة في ضوء ما هو متوفر من معلومات ومؤشرات (أبو أسعد، نايل الغرير، 2009، ص12).

تعريف جميل رضوان (2014): التشخيص بأنه علم ومهارة التعرف على الأمراض، وتصنيفيها ضمن أسباب معينة أو ضمن متلازمة من الأسباب (ما يسمى بالتشخيص التصنيفي)، ويهتم بالأعراض الجسدية بشكل أساسي، وكفرع من فروع الطب (جميل رضوان، 2014، ص.44).

يستنتج من خلال التعاريف أن التشخيص هو المساعد في فهم مشكلة ما من خلال جمع البيانات وتنظيميها وتحليلها، ولا يقتصر التشخيص على تحديد المشكلة فقط بل يتعدى ذلك إلى تحليل الأسباب وتصنيف الحالات، واختيار أفضل الوسائل للتعامل معها.

2–أهداف التشخيص:

يوجز مصطفى والشربيني (2011) أهداف التشخيص في النقاط التالية:

–تزويد الأخصائيين والأسر بتسهيلات واضحة في التواصل فيما بينها.

–تساعد على التزويد بأسباب لإجراء البحوث العلمية.

–تمكن من اتخاذ إجراءات مناسبة للوقاية بأشكالها المختلفة.

–تزود بإطار معلوماتي مرجعي يساعد على وصف الأسباب والمشكلات المرتبطة بها.

-تصميم برامج تربوية وتعليمية مناسبة للمفحوصين وقدراتهم، وهو ما يعرف بالخطط التربوية الفردية، وتحدد فئات التربية الخاصة إذ كانت الإعاقة من الفئات البسيطة أو المتوسطة أو الشديدة أو العميقة.

-إيجاد قاعدة بيانات ومعلومات تشخيصية عن الأفراد للتعامل معهم أكاديميا واجتماعيا ونفسيا من قبل الأستاذ أو الأخصائي النفسي أو والي الأمر.

-تحديد مدى نجاح البرامج التربوية والتأهيلية المقدمة (مصطفى، الشربيني، 2011، ص109).

3-أنواع التشخيص:

تتعدد أنواع التشخيص تبعا للأهداف المرجوة منه وطبيعة السياق الذي يستخدم فيه وفيما يلي أهم هذه الأنواع:

3-1التشخيص الإكلينيكي: هو عملية تشير إلى تشخيص الاضطراب من لحظة إلى لحظة، وتحديد الأسباب والأعراض السريرية حسب تصنيفات الاضطرابات النفسية وعلى هذا الأساس يتم اتخاذ الأحكام الإكلينيكية المتعلقة بالأعراض، ولابد أن يضع المرشد في إعتباره طبيعة الاضطراب هل هي حادة أم مزمنة أم عابرة؟ وهل تحدث في فترات زمنية متقطعة أو متواصلة؟ (أبو زعيزع، 2009، ص409).

3-3التشخيص التنبئي: يعتمد على استخدام سجلات الفرد المختلفة، ويعتبر السجل التراكمي من أكثر الوسائل استخداما في التنبؤ بأداء الفرد المستقبلي.

3-4التشخيص الفارقي: يتضمن دراسة الأسباب المحتملة للحالات النفسية وتحديد مبدأ للاضطرابات، وفي الغالب فإن أبسط طريقة أو منهج لاكتشاف حالة نفسية هو أن نسأل: ماذا؟ ولماذا؟ وفي حالة الفشل في الحصول على إجابات دقيقة لمثل هذه الأسئلة المباشرة يجب البحث عن أدلة تمكننا من الإجابة على نفس هذه الأسئلة (أبو زعيزع، 2009، ص 410).

4-مراحل التشخيص:

هناك أربعة مراحل للتشخيص تتمثل في:

4-1 مرحلة الإعداد للتشخيص: وتتم هذه المرحلة قبل عملية التشخيص وتشمل جمع المعلومات عن طريق دراسة الحالة وموافقة الأهل وتحديد الاختبارات المناسبة.

4-2 مرحلة تلقي المعلومات: وتتضمن عقد المقابلات التشخيصية التي تتم بين الأخصائي والمفحوص وتصحيح الاختبارات كما تتضمن أيضا مجموعة الأحكام الجزئية الوصفية.

4-3 مرحلة معالجة المعلومات: وهي خطوة استخراج النتائج الإحصائية وما يتصل بها من تنبؤات بشأن المستقبل وتفسيريها تمهيدا للإفادة منها.

4-4 مرحلة تقديم المعلومات: يختار الأخصائي الاختبارات المختلفة ويقوم بمقابلة المفحوص وتصحيح الاختبارات وتنظيم البيانات والاستنتاجات التي وصل إليها (مصطفى، الشربيني، 2011، ص111).

يستنتج أن هناك أربعة مراحل أساسية للقيام بالتشخيص، وهي مرحلة الإعداد للتشخيص وهي جمع المعلومات عن طريق دراسة الحالة، مرحلة تلقي المعلومات وهي عقد مقابلات بين الأخصائي والمفحوص، مرحلة معالجة المعلومات وفيها يتم استخراج النتائج وتفسيرها. وأخيرا مرحلة تقديم المعلومات وفيها يقوم الأخصائي باختيار الاختبارات المناسبة.

5-محكات التشخيص:

تتمثل محكات تشخيص صعوبات التعلم فيما يلي:

5-1محك التباعد: يشير محك التباعد إلى وجود تباين بين العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه والتمييز والذاكرة وإدراك العلاقات، كما يشير إلى تباين القدرة العقلية للفرد (الذكاء)، وتشخص صعوبات التعلم بناءا على محك التباعد في الحالات الآتية:

أ-الحالات التي يبدو فيها واضحا أن مستوى تحصيل التلميذ يقل عن معدل تحصيل التلاميذ الأخرين في السن نفسه.

ب-التأكد في أن التلميذ في جميع الحالات يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني (أبو الديار، 2012، ص 71).

5-2محك الاستبعاد: وهو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والإعاقة الانفعالية مشتركة، ويستبعد عند تشخيص فئات صعوبات التعلم الحالات الآتية: الإعاقة العقلية، الإعاقة الحسية، الإعاقة الانفعالية، ويمكن الاستفادة من هذا المحك كموجه ومرشد للتعرف على صعوبات التعلم (قحطان،2008، ص 238).

5-3محك المشكلات المرتبطة بالنضج: حيث نجد معدلات النمو تختلف من تلميذ إلى أخر، مما يؤدي إلى صعوبة التهيئة لعمليات التعلم، فالمعروف أن التلاميذ الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطئ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعيق عملية التعلم سواء كان هذا القصور راجع إلى عوامل وراثية أو بيئية، وهذا المحك يعكس الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل (أبو الديار، 2012، ص 72).

5-4محك التربية الخاصة: يعتمد هذا المحك على أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات تعلم كما أن الطرق الأخرى الخاصة بالإعاقات الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة (قحطان، 2008، ص238).

6-تشخيص صعوبات القراءة:

تختلف أنماط القراءة من شخص إلى أخر نظرا لاختلاف نوعها وحجمها عند الشخص، ولذلك هي بحاجة إلى تشخيص دقيق، فأول خطوات التشخيص تبدأ من غرفة الصف ومن خلال ملاحظة معلم الصف لقراءة التلميذ والتي تلفت نظره نظرا لتكرار حدوثها والتي تتم عادة من خلال دروس القراءة اليومية فإن وقوف التلميذ أثناء القراءة عند الكلمة دون أن يتكلم بشيء

هذا يعني أنه قادر على ربط أصوات الحروف معا، لتكون كلمة وبالتالي جملا أو أنه لم يتعلموا قراءة الكلمة عن طريق أصواتها ومقاطعها، أو أنهم غير قادرين على الاستفادة من منبهات السياق والتي تساعد أحيانا على قراءة الكلمات والجمل، إن مثل هؤلاء التلاميذ في الغالب يركزون على تفسير الرموز دون الانتقال الى المعنى المراد من تلك الكلمة، وقد تبرز عدة أنماط لأخطاء القراءة عند الإبدال أو التكرار أو عكس الحروف أو القراءة السريعة أو القراءة البطيئة التي يمكن للمعلم ملاحظتها خلال الغرفة الصفية (مالكي، 2015، ص.63).

في المرحلة الثانية مرحلة التشخيص وفق اختبارات مقننة وغير مقننة والتي تأخذ عدة أشكال وصور حيث يقوم المعلم بتطبيقها ثم رصد الأخطاء التي يرتكبها التلميذ أثناء القراءة ومن بين الاختبارات اختبارات القراءة الجهرية حيث اختيار نص من مستوى عمر التلميذ أو أكثر بقليل، ثم يطلب منه قراءة النص قراءة دهرية والمعلم يستمع لهذه القراءة ويدون ملاحظاته على النسخة الثانية من نص القراءة ويكتب الكلمات التي قرأها التلميذ قراءة خاطئة فوق الكلمة الأصلية ويعد إتمام عملية القراءة يقوم المعلم برصد هذه الأخطاء وتصنيفها وعدها والتي تعطي مؤشرا لنوع التي يرتكبها من ابدال أو إضافة أو توقف أو تكرار أو قراءة الكلمة معكوسة (البطاينة، 2009، ص.143).

وهناك طريقة أخرى هي اختبار القراءة الصامتة حيث يعطى للتلميذ نصا من مستوى عمره ثم يطلب منه قراءة النص قراءة صامتة ثم يطرح عليه المعلم مجموعة من الأسئلة يستطيع الأستاذ من خلالها معرفة ما فهمه التلميذ من النص. ويمكن استخدام أسلوب الإغلاق في القراءة حيث يعطى للتلميذ نصا من مستوى عمره ويطلب منه أن يقرأه جيدا ثم يعطي بعد ذلك يعطى له النص وقد حذف منه بعض الكلمات على أن توضع هذه الكلمات مبعثرة في أسفل النص ثم يأخذ التلميذ بقراءتها وأثناء القراءة يقوم بإكمال الكلمات المحذوفة من بين القائمة المعروضة عليه أسفل النص ثم يصحح المعلم النص ويرصد عليه كذلك قدرة التلميذ القرائية (مالكي، 2015، ص.64).

من بين الطرق التي يمكن استخدامها في تشخيص صعوبات القراءة كذلك طريقة إعادة السرد، حيث يقوم المعلم بقراءة قصة من مستوى عمر التلميذ وبعد الانتهاء من قراءتها يطلب من التلميذ إعادة طرح القصة على الأستاذ ويقوم المعلم برصد عرض التلميذ للقصة ويمكن للمعلم طرح عدد من الأسئلة على التلميذ تدور حول أحداث القصة وأفكارها وعناصرها ومن خلالها يمكن تحديد الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في القراءة، والتي تقيس مرحلة متقدمة من الاستعاب القرائي (البطاينة، 2009، ص.144).

هناك العديد من الاختبارات التي يمكن استخدامها في تشخيص صعوبات تعلم القراءة منها:

اختبارات المسح المقننة.

-اختبارات تشخيصية.

-اختبارات فردية (بلبكاي، 2013، 410).

6-1 وسائل تشخيص صعوبات القراءة:

من الأدوات التي تستخدم في تشخيص صعوبات القراءة نجد:

6-1-1الاختبارات المسحية السريعة: وسميت بهذا الاسم لأنها تهدف إلى التعرف على مشكلات التلميذ المتعلقة بصعوبات التعلم وهذه الاختبارات هي:

-**اختبار القراءة المسحي:** وفيه يتم التعرف على مهارات القراءة ومستوياتها وأنواع الأخطاء القرائية وطرائق مواجهة التلميذ.

-**اختبار التمييز السمعي:** ويتبين فيه قدرة التلميذ على التمييز بين بعض المفردات المنتقاة من كتب الصف الثالث والرابع ابتدائي (حسن محمود، 2010، ص.71).

6-2 التشخيص المنهجي:

هذا النوع من التشخيص يستخدم اختبارات معيارية، وأحد أنواعها الشائعة الاختبارات مرجعية المحك، وهي اختبارات منشورة لقياس أداء أعدادا كبيرة من التلاميذ وفق معيار معين، يسمح للمعلم بالمقارنة بين أداء التلاميذ من هذه الاختبارات:

-**اختبارات مقننة للتحصيل العام:** تهدف هذه الاختبارات إلى قياس قدرة التلميذ على القراءة، كما أنها تفيد في معرفة مدى تقدمهم فيها، ومقارنة تحصيل التلاميذ في القراءة بتحصيليهم في المواد الدراسية الأخرى، وتفيد هذه الاختبارات في تصنيف التلاميذ الى مجموعات مستواهم، وتقتصر على مقرر دراسي أو وحدة دراسية تمت دراستها خلال فترة من الزمن ثم يقاس تحصيل التلاميذ فيها.

-**اختبارات تشخيصية للقراءة:** تعد هذه الاختبارات احدى اختبارات القراءة، فهي أداة للتعرف على نقاط القوة والضعف في قراءة التلاميذ، من أجل اتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة (الكحالي، 2011، ص.68.67).

6-3التشخيص غير المنهجي:

يستخدم الاختبارات غير الرسمية التي تقوم على تقويم القراءة بصورة غير رسمية والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة، للكشف عن مستواه القرائي وقدراته ومهاراته في التعرف على الكلمات. يتم تشخيص صعوبات القراءة من خلال ملاحظة استجابات التلميذ لقراءة المواد التعليمية ويحدد بناء على ذلك مستواهم القرائي ودرجة إتقانهم للقراءة في المستوى الصفي وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن التلميذ أثناء القراءة وملاحظة معدل السرعة في القراءة والفهم والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات.

كما يشير محمود عوض الله (2003) هناك عدة اختبارات التي تستخدم في تشخيص صعوبات القراءة منها:

- الاختبار المقنن لتشخيص القراءة: وهو يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظيا وهذه المهارات هي:

✓ المفردات السمعية: معاني الكلمات، أجزاء الكلمات، التمييز السمعي وتحليل النطق، التحليل التركيبي.

✓ الفهم القرائي: قراءة الكلمة، الفهم القرائي، معدل القراءة، القراءة السريعة، المسح، التلخيص.

✓ اختبار Doren التشخيصي للقراءة من خلال التعرف على الكلمات، وهذا الاختبار يقيس المهارات التالية:

- التعرف عبلى الحروف، التعرف على الكلمات، التعرف على أصوات النهايات، الإيقاع الجمعي للأصوات، التهجي (محمود عوض الله، 2006، ص153).

6-4 برامج وأساليب علاج صعوبات القراءة:

6-4-1طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أو الوسائط أي الاعتماد على الحواس الأربع، حاسة البصر، حاسة السمع، والحاسة الحس حركية، وحاسة اللمس في تعليم القراءة. وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

- تباين الأفراد في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.
- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، مما يفرض عليه تفصيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.
- استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها (الزيات، 1998، ص.473).

6-4-2برنامج القراءة العلاجي:

يستخدم البرنامج مع تلاميذ الصف الأول الذين يحتلون أدنى مستوى بالنسبة لأقرانهم في نفس الفصل ويقدم لهم تعليما فرديا مباشرا. ويقوم على الخطوات التالية:

-**قراءة المألوف:** يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم.

-**تسجيلات فورية موقفية:** يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءتهم وتسجيل هذه الملاحظات.

-**الكتابة:** تقدم فرصا متعددة للكتابة، ويطلب من التلاميذ سماع أصوات الكلمات وتعميم الكلمات الجديدة، وتنمية العلاقة من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفونولوجي للأصوات.

-**تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى:** يختار التلاميذ كتب جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم، ويقرأ كل من المدرس والتلميذ بصوت مسموع من الكتاب (حسن محمود، 2010، ص.102).

6-4-3أسلوب فيرنالد:

يعتمد هذا الأسلوب على الطريقة الكلية في تدريس المفردات حيث يركز على الكلمة كاملة لا على أصواتها المكونة منها، ويمر هذا الأسلوب بأربعة مراحل هي:

-يكتب المعلم الكلمة أمام التلميذ، ويتبعها التلميذ بإصبعه مع نطقها، ويستمر في عملية التتبع حتى يصبح التلميذ قادرا على كتابة الكلمة دون أن ينظر إليها.

- في هذه المرحلة يصبح التلميذ قادرا على تعلم قراءة الكلمة دون الحاجة إلى التتبع بالإصبع، حيث يتعلم قراءة الكلمة مباشرة.

-في هذه المرحلة يستطيع التلميذ قراءة الكلمة المطبوعة والتعرف إليها بصريا عند مشاهدتها بعد قراءتها لمة أو مرتين، وفي هذه المرحلة تقدم للتلميذ الكتب مطبوعة ليقرأ منها.

– في هذه المرحلة يكتسب التلميذ القدرة على قراءة كلمات جديدة من خلال اكتساب الخبرات السابقة، لمشابهتها لكلمات سبق تعلمها فقد وصل التلميذ في هذه المرحلة إلى مرحلة التعميم (البطاينة، 2009، ص.150.149).

6-4-4برنامج علاج ضعف الفهم القرائي:

يهدف البرنامج إلى تحسين الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع وما فوق، من خلال الخطوات التالية:

-استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهمها وفهم مفرداتها.

-اكساب الأطفال العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم واستخداماته وإعداد أو عمل صياغات لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم ومعانيها.

-استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها ثم كتابة ملخصات بقراءتهم حول هذه الأفكار (حسن محمود، 2010، ص.103).

يعتبر برنامج علاج ضعف الفهم القرائي من أهم البرامج التي تقوم على تطوير المهارات القرائية لدى التلاميذ وذلك من خلال أربع خطوات هي البحث عن معاني المفردات التي يجدون التلاميذ صعوبة في فهمها، ثم اكسابها للتلاميذ وأخيرا محاولة استثارتهم لطرح الأفكار ثم القراءة.

7-تشخيص صعوبات الكتابة:

لتشخيص صعوبات الكتابة، يجب استبعاد عدة متغيرات من شأنها أن تؤثر على قيمة القرار الذي يمكن أن نتخذه، ومن أهم هذه الاضطرابات التي يمكن أن تتداخل في خصائصها مع خصائص صعوبات الكتابة يمكن أن نجد التخلف العقلي، اضطراب النمو الشامل، اضطراب التوحد، الضعف البصري. ولتمييز صعوبة الكتابة عن هذه المتغيرات نحتاج إلى

تقييم مجالات التنمية التالية: الحركة الجسمية الكبرى والدقيقة، والمعرفية (الذاكرة والتفكير المجرد) واللغة والتواصل، والانتباه والوظائف التنفيذية (قندوز، بن جخدل،2021، ص21).

تعددت مداخل تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة، ومن هذه المداخل تقييم اليد المفضلة في الكتابة، تقييم الأخطاء في الكتابة. ويرى محمد علي كامل (2006) أنه يمكن تشخيص صعوبة الكتابة من خلال رصد الأخطاء الكتابة على النحو التالي:

*اضطرابات الهجاء، حيث يتم تقييم:

-عدد الأحرف التي أهملها التلميذ.

-عدد الأحرف التي أبدلها التلميذ.

-عدد الأحرف الزائدة التي كتبها التلميذ. وذلك أثناء النقل، الإملاء، التعبير الكتابي.

*اضطرابات استعمال الفواصل والنقط لتوضيح المعنى، حيث يتم تقييم:

-عدد الفواصل والنقط التي أهملها التلميذ.

-عدد الفواصل والنقط التي أبدلها التلميذ.

-عدد النقط التي وضعها التلميذ في المكان غير المناسب.

*اضطرابات شكل الأحرف المكتوبة، حيث يتم تقييم:

-الأحرف غير المنتظمة.

-إغلاق الأحرف غير الكاملة.

-الاتصال بين الأحرف غير التامة (كامل محمد، 2006، ص110).

7-1 علاج صعوبات الكتابة:

يصنف محمود عوض الله (2006) الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في علاج صعوبات تعلم الكتابة إلى:

الاستراتيجيات الحركية البصرية: منها

• استراتيجية ما قبل الكتابة وتستلزم ما يلي:

– تدريب التلاميذ على تحريك العضلات والذراعين واليدين.

–استخدام الألوان والصلصال لاكساب التلاميذ مهارات الدقة في الكتابة.

–استخدام أماكن مريحة في الكتابة.

–تدريب التلميذ على مسك القلم.

•استراتيجية كتابة الحروف: تستلزم

–استخدام قوالب وحروف بلاستيكية مفرغة للكتابة.

–التدريب على اقتفاء أثر الحرف أو الرقم من خلال رسم الحرف.

–التدريب على كتابة الحروف حسب صعوبتها.

•استراتيجية التحول من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الكتابة بطريقة متصلة: تستلزم

–تدريب التلميذ على إيصال الحرف بالحرف الذي قبله مع تدريبيهم على كيفية كتابة الحرف.

–تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات من خلال نماذج معدة.

–تدريب التلاميذ على استخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة (محمود عوض الله، 2006، ص.178.177).

يستنتج أن هناك ثلاثة استراتيجيات لتعلم الكتابة ومن أهمها، استراتيجية ما قبل الكتابة ويتم فيها تدريب التلاميذ على تحريك العضلات واستخدام الألوان وتدريبهم على كيفية مسك القلم. استراتيجية كتابة الحروف ويتم فيها تدريب التلاميذ على كتابة الحروف من خلال نماذج، وهناك استراتيجية التحول من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الكتابة بطريقة متصلة وذلك بتدريب التلاميذ على إيصال الحروف ببعضها، وتدريبيهم على استخدام المسافات في أحجام الحروف.

8–تشخيص صعوبات الحساب:

ثمة نوعان من التشخيص لصعوبة الحساب وهما:

8-1التشخيص الرسمي:

يتم عبر اختبارات مقننة وهي اختبارات لها معايير مرجعية يجريها الخبراء والمختصون الخبراء، حيث يقومون بقياس نسبة الذكاء من أجل التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، قياس القدرات الرياضية، قياس الميول والاتجاهات نحو الرياضيات، قياس درجة القلق نحو الرياضيات قياس مستوى النمو العقلي، قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمحيط الذي يعيش فيه التلميذ، استبيان تشخيص صعوبات تعلم الحساب ويتم بمعرفة المعلم (بوقرن، بزراوي، 2021، ص.189).

8-2التشخيص غير الرسمي:

يقوم به معلم الرياضيات أو الحساب الذي يدرس ويقيم بداية بطريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل الفصل فإذا وجدها لا غبار عليها فإنه يفترض أن مصدر الصعوبة التلميذ نفسه وفي هذه الحالة يقوم بالإجراءات التالية:

-تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب وفي هذا يستخدم طريقتان:

•طريقة اختبارات التحصيل العادية والمقننة.

•طريقة تقديم المهام الرياضية المتدرجة للتلميذ وتشمل:

- العد حتى رقم معين 10أو25 مثلا.
- يذكر عدد معين ويطلب من التلميذ الإشارة إليه ضمن سلسلة أعداد مكتوبة.
- يطلب من التلميذ ذكر أسماء الأعداد المكتوبة.
- يطلب من التلميذ حل مسائل (طلحه، سلطاني، 2020، ص.71).

يستنتج أن تشخيص صعوبات تعلم الحساب يعتمد على نوعين هما التشخيص الرسمي الذي يقوم به الخبراء والمختصون باستخدام اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية، وذلك لقياس نسبة ذكاء التلاميذ. والتشخيص غير الرسمي الذي يقوم به معلم الرياضيات حيث يحددون

مستوى تحصيل التلاميذ في الحساب بالاعتماد على طريقتين هما طريقة اختبارات التحصيل العادية وطريقة تقديم المهام الرياضية.

خلاصة الفصل:

انطلاقا مما تم تناوله في هذا الفصل، يمكن القول أن تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية يعد عملية معقدة تتطلب تنسيقا وتكاملا بين جهود المعلم والأسرة والمؤسسات التربوية المختلفة ويهدف هذا التشخيص إلى دعم التلميذ وتمكينه من تجاوز تلك الصعوبات عبر تعزيز مهاراته وتقديم المساعدة المناسبة له، وذلك من خلال اعتماد أساليب تدريسية فعالة. مع الالتزام بخطوات عملية التشخيص، ليتمكن معلم الصف من التدخل في علاج هذه الصعوبات وتخفيف آثارها السلبية على التلميذ.

الفصل الرابع

مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد.

1-عناصر العملية التعليمية.

2-أطوار التعليم الابتدائي.

3-المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي.

4-أهداف التعليم الابتدائي.

5-أهمية التعليم الابتدائي.

6-مهام التعليم الابتدائي.

خلاصة.

تمهيد:

تعد مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل التعليمية، كونها الأساس الذي يبنى عليه التعلم في المراحل اللاحقة. وتمثل البوابة نحو التربية السليمة والتعليم الفعال. ففي هذه المرحلة يكتسب التلميذ المهارات الأساسية من قراءة، كتابة، حساب. ونظرا لأهمية هذه المرحلة في حياة التلميذ. يعرض في هذا الفصل عناصر العملية التعليمية، أطوار التعليم الابتدائي، المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي، أهداف وأهمية هذه المرحلة، وأخيرا تم التطرق إلى مهام التعليم الابتدائي.

1-عناصر العملية التعليمية:

تتميز العملية التعليمية بعناصر جد مهمة وكل عنصر مكمل للأخر، وتتمثل أهم هذه العناصر فيما يلي:

1-1المعلم:

يعد المعلم الركيزة الأساسية في نجاح العملية التعليمية، باعتباره موجه ومرشد للقدرات والكفايات التي تؤهله لتأدية رسالته، إذ أصبح منشطا ومنظما يحفز على الجهد والابتكار بعد أن كان حاملا للمغارف والمعلومات فحسب فإن تحديد فعالية تعلم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقف إلى حد بعيد على جملة من الخصائص المعرفية والشخصية، التي لا بد أن يتحلى بها المعلم (التونسي، 2018، ص 180).

تعريف محمد سامي منير(2000): المعلم بأنه العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل والمحرك لدافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم (ورد في: شعبان أميمة، 2020).

1-1-1تكوين المعلم:

لا ينتهي إعداد المعلم بمجرد تخرجه من المعهد أو المدرسة العليا للتكوين، إنما لا بد أن يكمل هذا الإعداد أثناء قيامه بعمله كمعلم، لأنه سيقوم بهذا العمل طيلة حياته المهنية، وإعداد المعلم قبل التحاقه بالممارسة الفعلية لمهنة التدريس ليس إلا حلقة من سلسلة إعداد وتدريب طويلة ومستمرة أثناء حياته المهنية. ويقصد بالتدريب أثناء الخدمة للمعلمين بأنه كل البرامج المنظمة والمخطط لها والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات المهنية (حديد، ص 134).

لا يمكن لأي معلم أن يقوم بمهنة التعليم إن لم يكن مزودا بمفاهيم تربوية وبيداغوجية تترجم في مواقف تعليمية مختلفة. ويعتبر التكوين البيداغوجي من أهم ركائز نجاح معلم التعليم الابتدائي خصوصا في ممارسته لمختلف الأنشطة البيداغوجية (عبد اللهوم، 2018، ص359).

ويتمثل دور المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي في أنه يعمل على تغيير اتجاهات التلميذ السلبية وتعديلها، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم وميولهم وجوانب شخصيتهم، وتشجيعهم على النجاح والانجاز. اكساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والتعليم واشباع الدوافع النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ (لشهب، 2017، 229).

تتعدد أوجه الإعداد للمعلم لتشمل الإعداد العلمي والأكاديمي، والإعداد المهني والشخصي تتمثل فيما يلي:

- **الإعداد العلمي والأكاديمي:** ويعني تنمية مهارات التفكير والتحليل وبناء المعرفة التخصصية، تحسين برامج التكوين بناء على الأفكار والنظريات والمفاهيم المتعلقة بالمادة التي سيقومون بتدريسها أثناء أدائهم لعملهم.
- **الإعداد المهني التربوي:** يتمثل في تزويد المعلمين بالأفكار والمفاهيم والنظريات المتعلقة بالجوانب التربوية بالإضافة إلى التربية العلمية.
- **الإعداد الشخصي:** ويشمل هذا الجانب تهيئة معلم التعليم الابتدائي لاكتساب السمات والخصائص الشخصية السوية والسلوك الشخصي المتميز، والاتجاهات والقيم، والاهتمامات المرغوب فيها، وقد توجد مقررات دراسية في هذا الإعداد.

- **الملتقيات:** إن حضور الملتقيات دليل على جدية المعلم ورغبته في التقدم، ففي الملتقيات يتم تبادل الخبرات ومناقشة مختلف المشكلات التي تصادف المعلمين في أعمالهم اليومية. فإذا الإعداد الجيد والتنظيم المحكم يخرج المعلمين بأفضل النتائج (سالمي،2022، ص 558).

1-2التلميذ:

يعتبر التلميذ الطرف الثاني والأساسي من العملية التعليمية والتربوية، فهو الغاية والوسيلة لعملية التربية. وبؤرة اهتمام المصمم والمنفذ للمناهج على حد سواء، ولذلك يستوجب على كل تخطيط تربوي الاهتمام به من الناحية النفسية والاجتماعية والجغرافية. ولذلك من خلال مراعاة العوامل التالية: النضج العقلي للتلميذ، والاستعداد الفطري، والدوافع والانفعالات. وحتى القدرات الفكرية والمهارات ومستوى ذكائه.

فالتلميذ هو الشخص الذي يملك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستعاب (حبار، 2020، ص5).

ويعاني التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي من صعوبات تؤثر في مستواه الأكاديمي وهي صعوبة القراءة والكتابة والحساب. كما يواجهون مشكلات في التهجئة وصعوبة في التمييز بين الكلمات والحروف بالإضافة إلى تكرار الأخطاء أثناء القراءة والكتابة، ويواجهون تحديات في إنجاز الواجبات المدرسية، وفهم التعليمات واستعاب المفاهيم الرياضية. وتعد صعوبة التمييز بين الرموز والحروف وضعف التذكر من أبرز العوائق التي تؤثر على أدائهم، خاصة في ربط الأصوات بالحروف المكتوبة أو نطق الكلمات بطريقة صحيحة (بطرس، 2009، ص 34).

1-3المنهاج:

المنهاج هو تلك النقطة التي يلتقي فيها المتعلم بالعالم المحيط به وهو الوسيلة التي تدرك الأمة بها غاياتها وأهدافها. كما أنه ذلك المخطط الدقيق والشامل لمسارات دراسية محددة، والإطار النظري الذي يعتمد عليه الأستاذ لبناء شخصية قوية مستعدة لقيادة جيل يسمو إلى التطلع نحو عالم حر تسوده العدالة والمساواة (الشيخ بوهني، 2013، ص368).

ويعد المنهاج الدراسي وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر من وزارة التربية الوطنية، لتحديد الإطار الاجباري لتعلم مادة دراسية ما، إن الخبرات التربوية والمعرفية التي تمنحها المدرسة للتلاميذ داخل محيطها أو خارجه من أجل مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا روحيا وعقليا ونفسيا في تكامل واتزان (التونسي، 2018، ص 181).

1-4الكتاب:

هو الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تتوفر عن تحقيق أهداف تربوية محددة سلفا معرفية، أو وجدانية أو حسية أو حركية وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين ولفترة زمنية مجددة، حيث يحتل الكتاب المدرسي مكانة مرموقة من المعلم والتلميذ، مهما تطورت التكنولوجيات الحديثة في تطوير مصادر المعرفة يبقى للكتاب ميزته الفريدة والمنبع الأصلي لكل معرفة (تعشاشات، 2022، ص379).

1-5المحتوى:

هو كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقيقة معينة، وهو مجموعة من المكتسبات والأفكار والمصطلحات والقواعد التي تعكس فلسفة مجتمع معين وكذلك يخضع المحتوى لمتطلبات الموقف التعليمي وطبيعة المادة وتقتضيه من طرق تعليمية مناسبة (التونسي، 2018، ص181).

2-أطوار التعليم الابتدائي:

للتعليم الابتدائي ثلاثة أطوار مهمة وهي:

2-1 الطور الأول (طور الايقاظ والتعليم الأولي):

يقوم هذا الطور بشحن رغبة التلميذ في التعلم وتواقا للمعرفة، ويمكنه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية ب:

- التحكم في اللغة العربية شفاهة وكتابة وقراءة التي تعتبر كفاءة عرضية أساسية تنمى تدريجيا اعتمادا على كل المواد الدراسية.
- بناء المفاهيم الأساسية في الرياضيات، لكونها من التعلمات الأساسية التي تضفي على هذا التعليم الصفة العلمية، وتمنحه نوعا من الدقة الفكرية تستفيد منه المواد الأخرى.
- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.
- اكتساب المنهجيات التي تشكل قطبا أخر من الكفاءات العرضية الأساسية في هذه المرحلة التعليمية. وتستكمل هذه الكفاءات العرضية بالنسبة لمختلف المواد، بكفاءات تشمل في آن واحد المعارف والطرائق الخاصة بكل مجال من المواد مثل: حل المشكلات، معرفة الأشكال.

2-2 الطور الثاني (طور التعميق التعليمات الأساسية):

يقوم هذا الطور بتحسين التحكم في اللغة العربية عند التلاميذ من خلال التعبير الشفهي، فهم المنطوق والمكتوب والكتابة إلى جانب التربية الرياضية، وهذا التحكم يشكل قطبا أساسيا في هذه المرحلة (وزارة التربية، 2016، ص.12).

2-3 الطور الثالث (طور التحكم في التعلمات الأساسية واستخدامها):

في هذا الطور يتم تعزيز التعليمات الأساسية، لاسيما التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، ومعلومات وافية في باقي المواد الأخرى، ليشكل الهدف الرئيسي في هذه المرحلة من التعليم، لأنه تعزيز يمكن من تقويم التعليم الابتدائي ومن الضروري أن يحقق التلميذ في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في التعليمات الأساسية تمنعه نهائيا من الوقوع في الأمية (فريجوي، حيواني، ص.188.189).

3-المحاورالأساسية للتعليم الابتدائي:

تعددت محاور التعليم الابتدائي، وسيتم ذكر أهم هذه المحاور فيما يلي:

- ترسيخ القيم الوطنية لدى التلميذ امتدادا للتربية العائلية والتربية التحضيرية.

- تحكم التلميذ في اللغة العربية يمكنه من القراءة والتواصل والتعبير بشكل سليم شفهيا وكتابة، واكتشاف ثقافة أمته من خلال المنتوج الثقافي والأدبي والفني. كما يشكل هذا التحكم مجموعة من كفاءات المادة تمكن التلميذ من مواصلة مساره المدرسي.
- تحكم التلميذ في الرياضيات، والعمليات الحسابية والأعداد، وفي مفهوم النسبة والتناسب وفي مساعي حل المشكلات.
- تساهم في توازن مختلف أشكال الذكاء والإحساس.
- العناية بشخصيته، وتنمية قدراته النفس حركية والبدنية والرياضة.
- تحصيل ثقافة علمية وتكنولوجية تمكن التلميذ من تنمية روح الملاحظة والفضول العلمي ليجد تفسيرا علميا للظواهر الملاحظة.
- على التلميذ أن يبدي اهتمامه بالتطورات العلمية والتكنولوجية، وأن يحترم قواعد الأمن الأساسية عند ممارسته للأعمال اليدوية في المدرسة وخارجها.

على المدرسة أن تشرع في إكساب التلميذ مبادئ استعمال الحاسوب والتأقلم مع الوسط الرقمي (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص13).

4-أهداف التعليم الابتدائي:

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي وتهدف الى ما يلي:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي يمكن التلاميذ من اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى الحياة.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى مع القيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك

- تعلم الملاحظة والاستدلال وحل المشكلات.
- تنمية إحساس التلاميذ بروح الفضول والخيال والايداع.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل (مسكين، 2016، ص.71.70).

5-أهمية التعليم الابتدائي:

تبرز أهمية التعليم الابتدائي بأنها مرحلة الأساس التعليمي لجميع مراحل التعليم التالية لها، حيث أنها مرحلة بداية القراءة والكتابة وهما أساس العلم والتعلم، وهي مرحلة التكوين الشخصي والفكري والمعلوماتي للتلاميذ، كما تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة التعليم الإلزامي للتلاميذ والتي يلتحق بها جميع أبناء المجتمع ومن جميع فئاته، وهي مرحلة التكوين الوطني للتلاميذ وانتماءاته للمجتمع المحلي خاصة والمجتمع الدولي بصفة عامة، وتعتبر هذه المرحلة أيضا مرحلة التكوين العاطفي والعلاقات الاجتماعية وكيفية تكوينيها في البيئة التي يعيش فيها (فتوح، سعدات، 2014، ص 31.30).

6-مهام التعليم الابتدائي:

تتمثل مهام التعليم الابتدائي في:

-استقبال التلاميذ الذين بلغوا سن التمدرس.

-توفير تربية قاعدية مشتركة لجميع هؤلاء التلاميذ.

-تمكينيهم من اكتساب المعارف العلمية عن طريق دراسة اللغة العربية واتقانها شفهيا وكتابيا ولاستعاب مختلف المواد الأخرى.

-تدريبهم على اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد.

-مساعدتهم على إيقاظ أحاسيسهم الجمالية لإبراز مواهبهم المختلفة.

-تعليميهم التربية الإسلامية والبدنية والرياضية (عيسي، 2016، ص192).

خلاصة الفصل:

نستخلص من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل أن مرحلة التعليم الابتدائي، تمثل مرحلة محورية في تشكيل شخصية التلميذ من مختلف النواحي، وتكمن أهمية هذه المرحلة في الدور المشترك لكل من المعلم والتلميذ، حيث يساهم تعاون الطرفين في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

الجانب التّطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1-منهج الدراسة.

2-الدراسة الاستطلاعية.

3-مجتمع الدراسة.

4-عينة الدراسة.

5-أدوات الدراسة.

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة.

7-حدود الدراسة.

تمهيد:

بعد عرض مشكلة الدراسة في إطارها النظري في الفصول السابقة، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى عرض الإجراءات المنهجية للدراسة والتي تتضمن المنهج المستخدم في الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، حدود الدراسة.

1-منهج الدراسة:

يمثل منهج الدراسة الإطار الذي يعتمده الباحث لفهم مشكلة معينة بغرض التوصل إلى نتائج علمية دقيقة. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي الاستكشافي في هذه الدراسة، وهو أحد فروع المنهج الوصفي في البحث العلمي، ويستخدم بهدف استكشاف تقييم مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية وفهم أبعادها الأولية. وهو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة الحالية، حيث يسعى إلى جمع معلومات دقيقة وموثوقة حول الموضوع.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة أولية أساسية في البحوث العلمية، يلجأ إليها الباحث بهدف تكوين فهم أولي ودقيق حول موضوع الدراسة، بالإضافة إلى جمع بيانات ومعطيات تمهيدية تساعد على توجيه البحث وصياغة أدواته بدقة. وفي سياق هذه الدراسة، تم اعتماد الدراسة الاستطلاعية بغرض التعرف على مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، مما يساعد في تحديد أبعاد المشكلة واختيار المنهج المناسب لمعالجتها.

حيث قامت الباحثتان تحت إشراف الأستاذة بوبكري ليلى بتصميم أسئلة تقييمية لتقييم معرفة صعوبات التعلم عند المعلمين خلال استجابتهم للمقياس.

قمنا بتوزيع مقياس الكشف عن صعوبات التعلم على 20 معلم ومعلمة بالابتدائيات التابعة لذراع الميزان، ولاحظنا أن اجاباتهم كانت بشكل عشوائي وبطريقة غير دقيقة، لذلك قمنا بتصميم

الاختبار لمعرفة مدى صحة ودقة إجاباتهم وضمان موثوقية البيانات التي يتم جمعها من خلال المقياس. ويتضمن الاختبار مجموعة من الأسئلة المصممة بعناية للكشف عن مدى اتساق الإجابات، وكان تطبيقه بالتزامن مع المقياس دون إعلام المعلمين بطبيعته لضمان العفوية والموضوعية في التفاعل.

2-2أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية الحالية إلى:

- ضبط عنوان الدراسة بدقة، بما يتضمن انسجامه مع إشكالية الدراسة وأهدافه ومجاله التطبيقي.

- استطلاع مكان اجراء الدراسة، والمتمثل في الابتدائيات التابعة لدائرة ذراع الميزان، لتقييم مدى ملاءمتها من حيث الإمكانيات والظروف الميدانية.

- التحقق من توفر العينة المستهدفة من معلمي التعليم الابتدائي، والتأكد من إمكانية التواصل معهم وجمع البيانات المطلوبة.

- التعرف على خصائص المجتمع الأصلي وضبط عينة الدراسة وفق معايير منهجية تضمن تمثيلا مناسبا للواقع الميداني. ويتكون الاختبار من ثلاثة محاور:

-المحور الأول: تقييم درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم ويتضمن (08) عبارات.

-المحور الثاني: تقييم درجة تمييز معلم التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها ويتضمن (04) عبارات.

-المحور الثالث: تقييم درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم ويتضمن (09) عبارات.

3-مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة الإطار العام الذي يعتمد عليه في الدراسة لجمع البيانات والمعارف المتعلقة بموضوع الدراسة، يتكون مجتمع الدراسة من معلمين المرحلة الابتدائية العاملين بالمدارس الابتدائية التابعة لدائرة ذراع الميزان، ويبلغ عدد هذه المدارس 20 ابتدائية، وذلك بناء على احصائيات مديرية التربية لولاية تيزي وزو.

جدول رقم (01): *توزيع مجتمع الدراسة حسب المدارس الابتدائية.*

الرقم	المدارس الابتدائية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
1	الإخوة طلاش	16	6,2
2	الإخوة بوسبعين سعيد	08	3,1
3	لونيس محمد الجديدة حرشاوي	16	6,2
4	الإخوة الشهداء بوكتاب	12	4,6
5	الشهيد حيكم حسين	14	5,4
6	تورسال سعيد	09	3,4
7	محمد صغير المدعو القاهرة	08	3,1
8	الشهيد بن علال عمر	09	3,4
9	الشهيد لونيس محمد	04	1,5
10	الشهيدة تواح فاطمة	18	6,9
11	الشهيد لوناس احمد امزيان	16	6,2
12	الإخوة مداني بوفحيمة	16	6,2
13	الشهيد بلعسل أحمد	15	5,8
14	الشهيد خوليل اعمر	09	3,4
15	الشهيد اصولاح محمد	26	10
16	الشهيد بلعالم سعيد	15	5,8
17	الأخوين الشهيدين شملول عبد القادر	08	3,1
18	الشهيد انقراشن عاشور	17	6,5
19	الإخوة خليفي	15	5,8
20	الشهيد بوزوار اعمر	07	2,7
المجموع	**20**	**258**	**100**

يوضح الجدول رقم (01) الخاص بتوزيع مجتمع الدراسة حسب المدارس الابتدائية المتمثل في دائرة ذراع الميزان، أن عدد المدارس الابتدائية يقدر ب 20 مدرسة، حيث بلغ عدد معلمين مرحلة التعليم الابتدائي في هذه الدائرة 258 معلم، وهو يمثل نسبة 100٪.

تم اعتماد أسلوب العينة القصدية نظرا لطبيعة موضوع الدراسة الذي يتطلب توفر خصائص محددة لدى الأفراد المشاركين. يقصد بالعينة القصدية اختيار معلمين التعليم الابتدائي العاملين في المدارس التابعة لدائرة ذراع الميزان، لارتباطهم المباشر بموضوع الدراسة المتعلق بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية. يعد هذا الأسلوب مناسبا في الدراسات التربوية التي تستهدف فئة بعينها بهدف الحصول على بيانات دقيقة وذات صلة مباشرة بموضوع البحث.

4-عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 92 معلم ومعلمة، يمارسون تدريسهم في 09 مدارس ابتدائية التابعة لدائرة ذراع الميزان، والجدول رقم (02) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول رقم (02): *توزيع عينة الدراسة حسب المدارس الابتدائية.*

الرقم	المدارس الابتدائية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
1	الإخوة طلاش	10	10,8
2	لونيس محمد الجديدة حرشاوي	08	8,6
3	الإخوة الشهداء بوكتاب	07	7,8
4	الشهيدة تواح فاطمة	11	11,9
5	الشهيد لوناس احمد امزيان	09	9,7
6	الشهيد اصولاح محمد	18	19,8
7	الشهيد بلعالم سعيد	10	10,8
8	الشهيد انقراشن عاشور	10	10,8
9	الإخوة خليفي	09	9,8
المجموع	09	92	100

يوضح الجدول رقم (02) الخاص بتوزيع عينة الدراسة حسب المدارس الابتدائية أن عدد المعلمين 92 معلم ومعلمة التعليم الابتدائي بنسبة 100٪.

4-1 خصائص العينة:

4-1-1حسب الجنس:

الجدول رقم (03): *توزيع أفراد العينة حسب الجنس.*

الجنس	العدد	النسبة المئوية٪
ذكور	37	40.2
إناث	55	59.8
المجموع	92	٪100

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (03) الموضح لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس إلى أن ارتفاع نسبة الإناث في عينة الدراسة بلغ (55) بنسبة 59.8٪ وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت 40.2٪ بحيث لا يشكلون إلا (37) من المعلمين ذكور.

وبالتالي فإن عينة الدراسة هي أكثرها إناث.

4-1-2حسب الخبرة المهنية:

الجدول رقم (04): *توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.*

الخبرة	العدد	النسبة المئوية٪
أقل من 5 سنوات	7	7.6
من 5 إلى 10 سنوات	40	43.5
من 10فما فوق	45	48.9
المجموع	92	٪100

من خلال نتائج الجدول رقم (04) الخاص بتوزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية فإن معظم المعلمين خبرتهم المهنية تتراوح من 10 سنوات فما فوق حيث بلغت نسبتهم 48.9٪أي ما يعادل 45 معلم ومعلمة.

4-1-3 حسب التكوين:

الجدول رقم (05): *توزيع أفراد العينة حسب التكوين.*

التكوين	العدد	النسبة المئوية٪
نعم	78	84.8
لا	14	15.2
المجموع	92	٪100

يوضح الجدول رقم (05) خصائص العينة من حيث التكوين إلى أن معظم المعلمين يستفيدون من التكوين حيث بلغت نسبتهم 84.8٪ أي ما يعادل (78) معلم ومعلمة.

5-أداة الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس "الكشف عن صعوبات التعلم" موجه لمعلمين التعليم الابتدائي، واختبار تقييم معرفة معلمي التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم.

5-1مقياس الكشف عن صعوبات التعلم:

قامت بإعداده الباحثة سيد نوال وتيعشادين محمد (2021).

5-1-1وصف المقياس:

يتكون المقياس من ثلاث محاور رئيسية تشمل (28) بند كما يلي:

-المحور الأول: درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم ويتضمن (10) عبارات.

-المحور الثاني: درجة تمييز معلم التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها ويتضمن (06) عبارات.

-المحور الثالث: درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي تشخيص صعوبات التعلم يتضمن (12) عبارة.

5-1-2تصحيح المقياس:

استخدم مقياس الكشف عن صعوبات التعلم لقياس مدى درجة امتلاك معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وقدرة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم معيار ليكرت.

-منح درجة 0 للإجابة على لا.

-منح درجة 1 للإجابة على نوعا ما.

-منح درجة 2 للإجابة على نعم.

5-2-أسئلة تقييمية لتقييم معرفة صعوبات التعلم عند المعلمين خلال استجاباتهم للمقياس:

تم إعداده من طرف الباحثتان تحت إشراف الأستاذة الدكتورة بوبكري ليلى، وتم الاعتماد على الأسئلة التقييمية من أجل تقييم معلم التعليم الابتدائي من خلال إجاباتهم على بنود الاختبار ومعرفة ما إذا لمعلمي التعليم الابتدائي معرفة بصعوبات التعلم، والتوصل إلى معرفة هل إجاباتهم على بنود المقياس صادقة.

يتكون الاختبار من ثلاثة محاور:

-المحور الأول: تقييم درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم.

-المحور الثاني: تقييم درجة تمييز معلم التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها.

-المحور الثالث: تقييم درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم.

5-3الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتأكد من صدق وثبات المقياس، تم توزيع المقياس على عينة قوامها 35 معلم تعليم ابتدائي. وجد أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس يساوي (0.93) ومنه المقياس يتمتع بصدق عال، وجد أن معامل ألفا كرومباخ يساوي (0.68) وهو معامل ثبات يمكن

الاعتماد عليه في الدراسة النهائية. تم التحقق من صدق المقياس على طريقة الاتساق الداخلي بواسطة تقدير معاملات ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليها، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (06): *يوضح معاملات ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه.*

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
	1	0.31*		1	0.50**		1	0.52**
إدراك	2	0.34**	تمييز	2	0.47**		2	0.38**
معلم	3	0.55**	معلم	3	0.47**	إمكانية	3	0.33**
التعليم	4	0.40**	التعليم	4	0.36**	معلم	4	0.47**
الابتدائي	5	0.49**	الابتدائي	5	0.35**	التعليم	5	0.38**
لمفهوم	6	0.47**	بين	6	0.54**	الابتدائي	6	0.49**
صعوبات	7	0.31*	صعوبات			تشخيص	7	0.49**
التعلم	8	0.32*	التعلم			صعوبات	8	0.44**
	9	0.49**	والمفاهيم			التعلم	9	0.47**
	10	0.47**	المرادفة				10	0.52**
			لها				11	0.32*
							12	0.44**

** دال عند 0.01

** دال عند 0.01

* دال عند 0.05

الجدول رقم (07): *معاملات ارتباط بنود مختلف الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.*

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم	0.93**
تمييز معلم التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها	0.91**
إمكانية معلم التعليم الابتدائي تشخيص صعوبات التعلم	0.86**

** الارتباط دال عند 0.01

جدول رقم (08): *معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس.*

أبعاد المقياس	معاملات الثبات
إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم	0.64
تمييز معلم التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها	0.72
إمكانية معلم التعليم الابتدائي تشخيص صعوبات التعلم	0.68

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية Spss، حساب المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التكرارات، النسب المئوية، لاستجابات المعلمين على قدرة التعرف على صعوبات التعلم والتمييز بينها وبين المفاهيم المرادفة لها، وإمكانية المعلمين من تشخيصها.

6-1 النسب المئوية:

استعملت في هذه الدراسة لغرض تقدير عدد أفراد الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة.

6-2 المتوسط الحسابي:

تم استخدام المتوسط الحسابي للتعرف عن مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من الوسط.

6-3 الانحراف المعياري:

تم استعمال الانحراف المعياري لمعرفة طبيعة توزيع الأفراد، أي مدى انسجام العينة.

6-4 اختبار T.test:

استخدام t.test لحساب الفرق بين المتوسطات ومعرفة ما إذا كانت دلالة الفروق بينهما إحصائية أو ناتجة عن الصدفة.

6-5 طريقة المقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي:

تم استخدام هذه الطريقة من أجل تحديد إلى أي من المجالات ينتمي إليها المتوسط الحسابي (من 0 إلى 18.66) ضعيف ومن (18.67 إلى 37.33) متوسط ومن (37.34 إلى 56) مرتفع.

7-حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

7-1 الحدود البشرية: تتمثل عينة الدراسة في المعلمين العاملين بالمدارس الابتدائية التابعة لدائرة ذراع الميزان.

7-2 الحدود المكانية: وهي المدارس الابتدائية التي تقع في دائرة ذراع الميزان المتمثلة في: ابتدائية الإخوة طلاش، ابتدائية لونيس محمد الجديدة حرشاوي، ابتدائية الإخوة الشهداء بوكتاب، ابتدائية الشهيدة تواح فاطمة، ابتدائية الشهيد لوناس أحمد أمزيان، ابتدائية الشهيد اصولاح محمد، ابتدائية الشهيد بلعالم السعيد، ابتدائية انقراشن عاشور، ابتدائية الإخوة خليفي.

7-3 الحدود الزمانية: تتمثل في إجراء الدراسة في الفترة الممتدة من 05 مارس إلى غاية 20 مارس 2025.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

5-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى المتمثلة في:

يملك معلمو التعليم الابتدائي مستوى منخفض من المعرفة بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.

لاختبار الفرضية تم استخدام النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المتوسط الفرضي.

الجدول رقم (09): *استجابات المعلمين لمقياس الكشف عن صعوبات التعلم.*

	البدائل						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	نعم		لا		نوعا ما			
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
الدرجة الكلية للمقياس	393	15.54	1235	47.93	943	36.53	6.28	2.16

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن عدد إجابات المعلمين على البديل (لا) بلغت 1235 أي بنسبة مئوية تقدر ب 47.93٪، وعدد إجابات المعلمين على البديل (نوعا ما) بتكرار 943 أي بنسبة مئوية تقدر ب 36.53٪، وعدد إجابات المعلمين على البديل (نعم) تقدر ب 393 ونسبة مئوية15.54٪ ومتوسط حسابي $\overline{X}$=6.28 وانحراف معياري sd=2.16.

الجدول رقم (10): *المتوسط الفرضي.*

المجال	المستوى
0 - 18.66	ضعيف
18.66 - 37.33	متوسط
37.33 - 56	مرتفع

يتبين من خلال الجدول رقم (10) المتضمن لمجالات المتوسط الفرضي، الذي تم حصره في ثلاثة مجالات:

-المجال الأول: الذي يتراوح من 0 إلى 18.66 وهو في المستوى الضعيف.

-المجال الثاني: الذي يتراوح من 18.66 إلى 37.33 وهو المستوى المتوسط.

-المجال الثالث: الذي يتراوح من 37.33 إلى 56 وهو المستوى المرتفع.

وإذا قورن المتوسط الفرضي بالمتوسط الحسابي الذي قدر ب 6.28 =$\overline{X}$ الموضح في الجدول رقم (09) نجده محصور بين 0 و18.66 وهو مستوى ضعيف. هذا يدل بأن استجابات المعلمين للمقياس الكلي ضعيفة.

ومنه فإن الفرضية التي تنص على تعرف معلمي التعليم الابتدائي بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية بمستوى منخفض تحققت.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جربوي زينب، زكري نرجس (2024) التي هدفت إلى البحث عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بذوي صعوبات التعلم وطرق وآليات الكشف عنهم. وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى معرفة المعلمين بذوي صعوبات التعلم هي دون المتوسط، ومستوى معرفتهم بطرق وآليات الكشف منخفض.

ودراسة أبو خريص صالح أحمد، سليمة (2024) التي هدفت إلى التعرف على درجة إدراك معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة بني وليد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. وتوصلت نتائجها إلى أن درجة إدراك المعلمات بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضة.

ودراسة عليا محمد صالح العويدي (2016) التي هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى للأدوات غير الرسمية في الكشف عن مظاهر صعوبات التعلم، وتوصلت نتائجها إلى أن إلى أن مدى الاستخدام يتراوح من المنخفض إلى المتوسط وأن أكبر الأدوات الأكثر استخداما من قبل المعلمين هي الملاحظة المباشرة.

ويمكن تفسير النتائج بأن معلمي المرحلة الابتدائية لا يملكون معرفة حول ماهية صعوبات التعلم الأكاديمية وليست لهم دراية حول تقنيات تشخيص هذه الصعوبات وذلك بسبب نقص الخبرة، وقلة التكوين المستمر والتدريب العملي، ولا يحظى العديد من المعلمين بدورات تكوينية منتظمة حول مجال صعوبات التعلم وصعف الخبرة المهنية، وغياب المعرفة لتقنيات تشخيص هذه الصعوبات وأهم التقنيات المستخدمة لذلك.

2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية المتمثلة في:

درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم منخفضة.

لاختبار الفرضية تم استخدام النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المتوسط الفرضي.

الجدول رقم (11): *استجابات المعلمين حول درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم.*

	البنود	البدائل						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		نعم		لا		نوعا ما			
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
المحور الأول درجة إدراك معلم التعليم	اعرف معنى صعوبات التعلم	49	53.3	1	1.1	42	45.7	1.52	0.52
	أمتلك الخلفية النظرية لصعوبات التعلم	8	8.7	54	58.7	30	32.6	0.50	0.65
	أستطيع التمييز بين أنواع صعوبات التعلم	12	13	36	39.1	44	47.8	0.73	0.67
	أستطيع تحديد خصائص صعوبات التعلم	13	14.1	52	56.5	27	29.3	0.57	0.72
	أستطيع تحديد أسباب صعوبات التعلم	14	15.2	42	45.7	36	39.1	0.69	0.72
	أتمتع بمستوى مقبول من المعرفة حول النماذج المفسرة لصعوبات التعلم	6	6.5	57	62	29	31.5	0.44	0.61

الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم	لدي دراية حول أبرز القضايا المرتبطة بمفاهيم صعوبات التعلم	6	6.5	48	52.2	38	41.3	0.54	0.61
	لدي دراية حول نسبة انتشار صعوبات التعلم	15	16.3	42	45.7	35	38	0.70	0.73
	أستطيع التعرف على مظاهر صعوبات التعلم	14	15.2	41	44.6	37	40.2	0.70	0.71
	أستطيع التمييز بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية	7	7.6	53	57.6	32	34.8	0.50	0.63
الدرجة الكلية للمحور		144	15.66	425	46.32	350	38.03	6.93	3.08

يوضح الجدول رقم (11) المتضمن استجابات المعلمين حول درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم أن أغلب المتوسطات الحسابية جاءت بدرجة ضعيفة

إذ تبين أن 49 معلم يعرفون صعوبات التعلم بنسبة مئوية 53.3٪، ومتوسط حسابي ب $\overline{X}$=1.52 وانحراف معياري sd=0.52

وقدر عدد المعلمين الذين لا يملكون الخلفية النظرية حول صعوبات التعلم 54 وهذا بنسبة 58.7٪، ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.50 وانحراف معياري sd=0.65

بينما بلغ عدد المعلمين الذين يميزون بين أنواع صعوبات التعلم 44 بنسبة 47.8٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.73، انحراف معياري sd=0.67

وقدر عدد المعلمين الذين لا يستطيعون تحديد خصائص صعوبات التعلم 52 وهذا بنسبة 56.5٪ ومتوسط حسابي $\overline{X}$=0.57 وانحراف معياري sd=0.72

بينما بلغ عدد المعلمين الذين لا يستطيعون تحديد أسباب صعوبات 42 وهذا بنسبة 45.7٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.69 وانحراف معياري sd=0.72

وقدر عدد المعلمين الذين لا يتمتعون بمستوى مقبول من المعرفة حول النماذج المفسرة لصعوبات التعلم 57 وهذا بنسبة 62٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.44 وانحراف معياري sd=0.61

يتبين أن 48 معلم ليس لديهم دراية حول أبرز القضايا المرتبطة بمفاهيم صعوبات التعلم أي بنسبة قدرت ب 52.2٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.54 وانحراف معياري sd=0.61

بينما بلغ عدد المعلمين الذين ليس لديهم دراية حول نسبة انتشار صعوبات التعلم 42 معلم وهذا بنسبة 45.7٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.70 وانحراف معياري sd=0.73

قدر عدد المعلمين الذين لا يستطيعون التعرف على مظاهر صعوبات التعلم 41 معلم وهذا بنسبة 44.6٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.70 وانحراف معياري sd=0.71

وهناك 53 معلم لا يستطيعون التمييز بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية وهذا بنسبة 57.6٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.50 وانحراف معياري sd=0.63

وإذا قورن المتوسط الفرضي المبين في الجدول رقم (10) بالمتوسط الحسابي الذي قدر ب $\overline{X}$=6.93 نجده محصور بين 0 و18.66 وهو مستوى ضعيف. هذا يدل بأن استجابات المعلمين حول درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم ضعيفة.

منه فإن الفرضية التي تنص على أن درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم تحققت.

نستنتج أن هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة غدير علي، وعوني معين، (2022) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى معرفة الأساتذة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم جاء منخفض.

ودراسة بهاز، عائشة وصباح، جعفر (2023) التي هدفت إلى التعرف على مستوى إدراك معلمي التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم، وتوصلت النتائج إلى أن نسبة 47٪ من المعلمين لديهم غدراك ضعيف لماهية صعوبات التعلم، في مقابل 46.2٪ إدراكهم متوسط، بينما 6.8٪ إدراكهم مرتفع.

ودراسة أرفي مالك (2025) التي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع بالمملكة العربية السعودية بصعوبات التعلم. وتوصلت نتائجها إلى أن 52٪ من المعلمين والمعلمات لديهم مستوى منخفض من المعرفة، و29٪ منهم لديهم مستوى متوسط، و19٪ لديهم مستوى مرتفع. وهذا يوضح أن أغلبية المعلمين (52٪) ليس لديهم المعرفة الكافية عن مجال صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن معظم أساتذة التعليم الابتدائي لا يملكون خلفية نظرية حول صعوبات التعلم وهذا يعود على عدم اطلاعهم على مختلف النظريات والدراسات التي تتناول موضوع صعوبات التعلم لسبب قلة الوقت أو عدم الرغبة في ذلك وهذا ما يلاحظ في ميدان التعليم الابتدائي، نقص التكوين، ويمكن لكثافة المنهاج ووجود عدد كبير من التلاميذ في صف دراسي واحد، أن يعيق عملية تحديد هؤلاء التلاميذ.

3-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة المتمثلة في:

درجة تمييز معلم التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها منخفض.

لاختبار الفرضية تم استخدام النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المتوسط الفرضي.

الجدول رقم (12): *استجابات المعلمين حول درجة التمييز بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها.*

	البنود	البدائل						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		نعم		لا		نوعا ما			
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
المحور الثاني: درجة تمييز معلم التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها	أستطيع التمييز بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي	15	16.3	38	41.3	39	42.4	0.75	0.72
	أستطيع التمييز بين صعوبات التعلم وبطء التعلم	15	16.3	46	50	31	33.7	0.66	0.74
	أستطيع التمييز بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم	7	7.6	45	48.9	40	43.5	0.58	0.63
	أستطيع التمييز بين صعوبات التعلم والتخلف العقلي	31	33.7	36	39.1	25	27.2	0.94	0.85
	أستطيع التمييز بين صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم	9	9.8	54	58.7	29	31.5	0.51	0.67
	أستطيع التمييز بين صعوبات التعلم والتخلف الدراسي	16	17.4	48	52.2	28	30	0.65	0.76
الدرجة الكلية		93	16.85	267	48.36	192	34.78	4.10	1.89

يوضح الجدول رقم (12) استجابات معلمي التعليم الابتدائي حول درجة تمييز بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها.

إذ تبين أن 39 معلم يستطيعون التمييز بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي أي بنسبة 42.4٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.75 وانحراف معياري sd=0.72

وقدر عدد المعلمين الذين لا يستطيعون التمييز بين صعوبات التعلم وبطء التعلم ب 46 معلم أي 50٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.66 وانحراف معياري sd=0.74

وهناك 45 معلم لا يميزون بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم وهذا بنسبة 48.9٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.58 وانحراف معياري sd=0.63

وهناك 36 معلم لا يستطيعون التمييز بين صعوبات التعلم والتخلف العقلي بنسبة قدرت ب 39.1٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.94 وانحراف معياري sd=0.85

بينما بلغ عدد المعلمين الذين لا يستطيعون التمييز بين صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم ب 54 معلم وهذا بنسبة 58.7٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.51 وانحراف معياري sd=0.67

وهناك 48 معلم لا يستطيعون التمييز بين صعوبات التعلم والتخلف الدراسي أي بنسبة 52.2٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.65 وانحراف معياري sd=0.76

وإذا قورن المتوسط الفرضي الموضح في الجدول رقم (10) بالمتوسط الحسابي الذي قدر ب 4.10 تجده محصور بين 0 و18.6 وهو في المستوى المتوسط. هذا يدل على أن استجابات المعلمين حول درجة التمييز بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها ضعيفة.

منه فإن الفرضية التي تنص على أن درجة تمييز معلمي التعليم الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها منخفضة تحققت.

وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة بوبكر دبابي (2020) التي هدفت إلى التعرف على ما يمتلكه معلمي المرحلة الابتدائية من معلومات حول اضطراب بطء التعلم الذي يعاني منه العديد من التلاميذ، وتوصلت نتائجها إلى أن أغلب المعلمين لا يفرقون بين بطء التعلم والمفاهيم المتشابهة معها.

ودراسة لحمري أمينة (2018) التي هدفت للبحث عن مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالفرق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبطء التعلم. توصلت نتائجها إلى أن معرفتهم بالفرق بينهم هي معرفة ضعيفة.

يمكن تفسير نتائج الدراسات بكون معظم المعلمين لا يعرفون التفريق بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها بسبب قلة التكوين وقلة الخبرة في هذا المجال التي تلعب دورا هاما في فهم هذه صعوبات التعلم والمفاهيم المتداخلة معها، وكذلك قلة الاهتمام في معرفة

هذا المجال أكثر يجعل من المعلمين ليس لديهم رغبة في التعرف أكثر على هذه الصعوبات وبالتالي يرفضون بأي شكل من الأشكال المشاركة في دورات تكوينية قد تساعدهم في التطور أكثر ومعرفة أكثر لصعوبات التعلم وما يدور حولها، وأن تكون لهم خلفية قد تمكنهم من التعرف أكثر على هذه الصعوبات والتفريق بينها وبين المفاهيم التي تتداخل معها والتي يخطئ الكثير من المعلمين بين هذه المفاهيم، وبالتالي يصعب عليهم تحديد فئة صعوبات التعلم و تشخيصها مما يؤدي بالتلاميذ إلى تدني مستواهم الدراسي.

4-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة المتمثلة في:

درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم منخفض.

لاختبار الفرضية تم استخدام النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المتوسط الفرضي.

الجدول رقم(13): *استجابات المعلمين حول درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم.*

	البنود	البدائل						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		نعم		لا		نوعا ما			
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
المحور الثالث: درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم	أستطيع تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم	41	44.6	17	18.5	34	37	1.26	0.75
	أتمتع بمستوى مقبول من معرفة خصائص النمو الطبيعي في مراحل الطفولة	23	25	18	19.6	51	55.4	1.05	0.66
	أستطيع إجراء عملية مسح أولي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم	34	37	25	27.2	33	35.9	1.09	0.79

	أستطيع الحصول على وصف لسلوك اللغة عند التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم	14	15.2	37	40.2	41	44.6	0.75	0.70
	أستطيع فحص الطفل مستخدم مختلف المقاييس والاختبارات	10	10.9	46	50	36	39.1	0.60	0.67
	لدي القدرة على تكييف الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة بما يلائم ذوي صعوبات التعلم	7	7.6	44	47.8	41	44.6	0.59	0.63
	أستطيع استخدام مقاييس تقدير المعلمين	8	8.7	51	55.4	33	35.9	0.53	0.65
	أستطيع استخدام اختبارات التحصيل المقننة	5	5.4	58	63	29	31.5	0.42	0.59
	أتمتع بمستوى مقبول من المعرفة حول محك التباعد في تشخيص صعوبات التعلم	1	1.1	58	63	33	35.9	0.38	0.51
	أتمتع بمستوى مقبول من استراتيجيات تشخيص صعوبات التعلم	4	4.3	64	69.6	24	26.1	0.34	0.56
	لدي دراية حول أهم برامج التدخل التي تسعى إلى علاج صعوبات التعلم	3	3.3	63	68.5	26	28.3	0.34	0.54
	أستطيع معرفة المستويات التي تحدد نوع الصعوبة	6	6.5	61	66.3	25	27.2	0.40	0.61
الدرجة الكلية		156	14.13	542	49.08	406	36.79	7.80	2.96

يوضح الجدول رقم (13) المتضمن استجابات المعلمين حول درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم.

إذ تبين أن 41 معلم يستطيعون تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أي بنسبة 44.6٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=1.26 وانحراف معياري sd=0.75

وهناك 51 معلم يتمتعون بمستوى مقبول حول معرفة خصائص النمو الطبيعي في مراحل الطفولة وهذا بنسبة 55.4٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=1.05 وانحراف معياري sd=0.66

بينما قدر عدد المعلمين الذين يستطيعون إجراء عملية المسح الأولي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ب 23 معلم وهذا بنسبة 37٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=1.09 وانحراف معياري sd=0.79

وهناك 41 معلم لا يستطيعون الحصول على وصف لسلوك اللغة عند التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم أي بنسبة 44.6٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.75 وانحراف معياري sd=0.70

بينما قدر عدد المعلمين الذين لا يستطيعون فحص التلميذ مستخدما مختلف المقاييس والاختبارات ب 46 معلم وهذا بنسبة 50٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.60 وانحراف معياري sd=0.67

وهناك 44 معلم ليس لهم القدرة على تكييف الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة بما يلائم ذوي صعوبات التعلم وهذا بنسبة 47.8٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.59 وانحراف معياري sd=0.63

وقدر عدد المعلمين الذين لا يستطيعون استخدام مقاييس تقدير المعلمين ب 51 معلم أي بنسبة 55.4٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.53 وانحراف معياري sd=0.65

بينما قدر عدد المعلمين الذين لا يستطيعون استخدام اختبارات التخصيل المقننة ب 58 معلم أي بنسبة 63٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.42 وانحراف معياري sd=0.59

وهناك 58معلم لا يتمتعون بمستوى مقبول من المعرفة حول محك التباعد في تشخيص صعوبات التعلم وهذا بنسبة 63٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.38 وانحراف معياري sd=0.51

بينما نجد 64 معلم لا يتمتعون بمستوى مقبول من استراتيجيات تشخيص صعوبات التعلم أي بنسبة قدرت ب 69.6٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.34 وانحراف معياري sd=0.56

وهناك 63 معلم ليس لديهم دراية حول أهم برامج التدخل التي تسعى لعلاج صعوبات التعلم وهذا بنسبة 68.5٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.34 وانحراف معياري sd=0.54

بينما قدر عدد المعلمين الذين لا يستطيعون معرفة المستويات التي تحدد نوع الصعوبة ب 61 معلم وهذا بنسبة 66.3٪ ومتوسط حسابي قدر ب $\overline{X}$=0.40 وانحراف معياري sd=0.61

وإذا قورن المتوسط الفرضي المبين من خلال الجدول رقم (10) بالمتوسط الحسابي الذي قدر ب $\overline{X}$=7.80 نجده محصور بين 0 و18.66 وهو مستوى ضعيف. هذا يدل على أن استجابات المعلمين حول درجة إمكانية معلمي التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم ضعيفة.

ومنه فإن الفرضية التي تنص على أن درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي في تشخيص صعوبات التعلم تحققت.

نستنتج أن الدراسة تتفق مع دراسة سيد نوال وتيعشادين محمد (2021) التي هدفت إلى معرفة مدى قدرة وإمكانية معلم التعليم الابتدائي في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي توصلت نتائجها إلى أن درجة إمكانية معلم التعليم الابتدائي تشخيص صعوبات التعلم ضعيفة.

ودراسة شيخاوي، صلاح الدين (2020) التي هدفت إلى الكشف عن مدى قدرة معلم المرحلة الابتدائية على تشخيص صعوبات التعلم بأشكالها، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم ضعيف.

يمكن تفسير هذه النتائج المتوصل اليها إلى أن العديد من المعلمين يعانون من نقص في تشخيص صعوبات التعلم، ويرجع ذلك إلى نقص التكوين المتخصص في هذا المجال، إضافة

إلى غياب أدوات التشخيص المناسبة. وإن أغلب المعلمين لا يتمتعون بالخبرة اللازمة للتعرف على صعوبات التعلم وكيفية تشخيصها وليس لديهم دراية حول الاختبارات والمقاييس التي تستخدم للكشف عنهم مبكرا. وهذا ما جعل بهذه الفئة منتشرة في المدارس الابتدائية، لأن أغلبية المعلمين لا يهتمون لمثل هذه المواضع ويعتبرون أن صعوبات التعلم هي أن التلميذ لا يعرف القراءة والكتابة والحساب وبذلك يعيدون السنة ولا يعلمون أن وراء ذلك يمكن أن يكون هناك أسباب، لذلك عدم تشخيص صعوبات التعلم يجعل من التلاميذ يكملون بنفس التعليم الناقص حتى فوات الأوان.

5-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة المتمثلة في:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين لمقياس الكشف عن صعوبات التعلم واستجابات المعلمين لأسئلة تقييم معرفة معلمي التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم.

لاختبار الفرضية تم استخدام T.test للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات المعلمين لمقياس الكشف عن صعوبات التعلم واستجاباتهم لأسئلة تقييم معرفة معلم التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم.

الجدول رقم (14): *حساب دلالة الفروق بين استجابات المعلمين للمقياس واستجابات المعلمين للاختبار.*

	N	المعلمين		الباحث		قيمة T	الدلالة الاحصائية
		المتوسط الحساب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعرف على استجابات المعلمين للمقياس واستجاباتهم على الاختبار	92	18.84	6.48	6.26	3.60	16.26	0.00

يتضح من خلال الجدول رقم (14) المتضمن حساب دلالة الفروق بين استجابات المعلمين للمقياس واستجاباتهم للاختبار. أن المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين للمقياس قدر ب $\overline{X}$=18.84 وانحراف معياري قدر ب sd=6.48

أما المتوسط الحسابي للاختبار قدر ب $\overline{X}$=6.26، وانحراف معياري قدر ب sd=3.60 وقيمة T 16.26 بدلالة إحصائية تساوي 0.00 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وهي دالة.

$$T\ (92) = 16.26 \quad p < 0.05$$

ومنه فإننا نرفض الفرض الصفري H0 ونقبل الفرض البديل H1 الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعرف بين استجابات المعلمين للمقياس وتقييم الباحثتين عند مستوى الدلالة 0.05. بالنسبة للمعلمين فقد قدر المتوسط الحسابي ب $\overline{X}$=18.84 وانحراف معياري sd=6.48. أما بالنسبة للباحث فقدر المتوسط الحسابي ب X=6.26 وانحراف معياري sd=3.60 هذه الفروق لصالح المعلمين حسب المقياس المطبق، لكن حسب الأسئلة التقييمية فإن المعلم لا يعرف صعوبات التعلم.

ومنه فإن الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على مقياس الكشف عن صعوبات التعلم واستجابات المعلمين لأسئلة تقييم معرفة معلمين التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم قد تحققت.

بهذا فإن دراسة مرواريم بوشير، حيواني صباح (2024) التي هدفت إلى معرفة مدى تمكن معلمين التعليم الابتدائي من مفهوم صعوبات التعلم، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى معرفة معلمين التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم ضعيف بنسبة قدرت ب 12.85٪.

ودراسة السعيدي، أحمد محسن (2019) التي هدفت إلى معرفة درجة معرفة معلمي التعليم الابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى المعرفة لدى المعلمين جاءت متوسطة.

يمكن تفسير النتائج المتوصل اليها إلى وجود فروق بين استجابات المعلمين للمقياس واستجاباتهم على الأسئلة التقييمية فإن معظم المعلمين لا يعرفون صعوبات التعلم بشكل دقيق بل معرفتهم لهذه الصعوبات معرفة سطحية وليست معرفة معمقة، ولا يمتلكون الخلفية النظرية حول هذه الصعوبات، ولا يستطيعون استخدام الاختبارات والأدوات لتشخيص هذه الفئة كما أنهم لا يستطيعون تكييف هذه الاختبارات وقت الحاجة إلى تكييفها، ولا يستطيعون فحص التلاميذ باستخدام هذه الاختبارات. فالمعلمين الذين لا يستطيعون التعرف على صعوبات التعلم ومظاهرها وخصائصها لا يستطيعون معرفة تشخيص هذه الفئة ولا يعرفون كيفية تشخيصهم وأهم الاختبارات المستخدمة لذلك وهذا كله راجع إلى عامل الخبرة فالمعلم الذي ليس لديه كفاءة لا يستطيع التعرف على صعوبات التعلم.

الاستنتاج العام:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية. وقد أظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين بهذه التقنيات منخفض، حيث تبين أن أغلبهم لا يمتلكون إلماما كافيا بالأدوات والمقاييس المعتمدة في التشخيص، بما في ذلك اختبارات التحصيل المقننة، كما يفتقرون إلى المعرفة بمحك التباعد (discrepancy criterion) المستخدم في تشخيص صعوبات التعلم. ولا يمتلك المعلمون القدرة على تكييف الاختبارات وأدوات التقييم بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أظهرت النتائج أن إدراك المعلمين لمفهوم صعوبات التعلم كان محدودا، إذ تبين أنهم لا يملكون خلفية نظرية واضحة حول هذا المفهوم، ولا يلمون بنسبة انتشاره أو خصائصه التربوية. وبالمثل تبين أن قدرة المعلمين على التمييز بين صعوبات التعلم والمفاهيم المتشابهة، مثل التأخر الدراسي، التخلف العقلي، ومشكلات التعلم، كانت ضعيفة.

أما فيما يتعلق بقدرة المعلمين على تشخيص صعوبات التعلم، فقد اتضح أنها متدنية، إذ لا يستطيعون تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل دقيق، ولا يجرون عملية المسح الأولي بشكل فعال، كما أن معرفتهم باستراتيجيات التشخيص تبقى محدودة.

وفيما يخص الفروق بين استجابات المعلمين لمقياس الكشف عن صعوبات التعلم واستجاباتهم لأسئلة تقييم المعرفة، فقد كشفت النتائج عن وجود تعارض، حيث أظهرت إجاباتهم للمقياس أنهم يمتلكون معرفة بصعوبات التعلم، في حين أظهرت نتائج الاختبار العكس، ما يدل على ضعف حقيقي في المعرفة النظرية والتطبيقية لديهم في هذا المجال.

خاتمة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية. من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج ميدانية، يتضح أن مستوى معرفة المعلمين في هذا المجال كان محدودا، حيث أظهرت المعطيات أن العديد من المعلمين يفتقرون إلى تصور دقيق حول صعوبات التعلم وأدوات التشخيص المستخدمة لتحديد التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات. كما بينت النتائج أن المعلمين يواجهون صعوبة في تمييز صعوبات التعلم عن مفاهيم مشابهة مثل التأخر الدراسي أو التخلف الدراسي.

وتساهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على أهمية تطوير تقنيات التشخيص في المدارس الابتدائية، وتوفير برامج تدريبية لتحسين مستوى المعرفة لدى المعلمين بشأن هذه التقنيات. كما أنها تفتح المجال لمزيد من البحث حول استراتيجيات الدعم التي يمكن توفيرها للمعلمين لمساعدتهم على تقديم تشخيص دقيق وفعال لصعوبات التعلم.

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بضرورة توفير تدريب موجه للمعلمين في مجال تشخيص صعوبات التعلم، مراجعة الأدوات التشخيصية المتبعة في المدارس، وتقديم دعم مستمر للمعلمين في هذا المجال، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

وعلى هذا الأساس، يمكن الخروج بعدد من الاقتراحات التي قد تساهم في تحسين واقع تشخيص صعوبات التعلم لدى معلمي التعليم الابتدائي:

-تنظيم دورات تدريبية للمعلمين لرفع كفاءاتهم في تشخيص صعوبات التعلم واستخدام الأساليب المناسبة لعلاجها.

-تطوير مهارات المعلمين في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في مجالات القراءة والكتابة والحساب، مع تقديم التدخلات المناسبة.

-تشجيع الدراسات الميدانية لتعميق الفهم حول صعوبات التعلم وتوفير قاعدة معرفية تساهم في تطوير الممارسات التربوية.

-تقليص عدد التلاميذ في الفصول الدراسية لتسهيل التفاعل الفردي مع التلاميذ وتحسين جودة المتابعة التربوية.

-تمكين معلمي التعليم الابتدائي من الحصول على معرفة دقيقة حول صعوبات التعلم الأكاديمية وتقنيات التعامل معها بشكل أفضل.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

- أبو الزعيزع، ع. (2009). أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق (ط.1). دار يافا العلمية.
- أبو أسعد، أ. ع. (2009). التشخيص والتقييم في الإرشاد (ط.1). دار المسيرة.
- أبو زيد، ش.ع، عبد التواب، و، خلف الله، و. م. (2023). صعوبات التعلم والمهارات قبل الأكاديمية في رياض الأطفال: أنت تسأل ونحن نجيب، جامعة الأزهر.
- أبو شعيرة، خ. م، غباري، ت. أ. (2015). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق (ط.1). مكتبة المجتمع العربي.
- أبو الديار، م. (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم (ط.1).
- البطاينة، أ. م، الرشدان، م. أ، الخطاطبة، ع. م. م. س، والسبابلة، ع. ع. (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة (ط.1). دار المسيرة.
- بطرس، ح. ب. (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة.
- بطرس، ح. ب. (2014). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ط.3). دار المسيرة.
- بلطجي، ل. ب. (2010). صعوبة القراءة (الديسليكسيا): تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها (ط.1). دار المسيرة.
- التهامي، نازك أحمد وجابر المصري، إبراهيم ومحمود علي، إسماعيل وإسلام علي ياسمين. (2018). المرجع في صعوبات التعلم وطرق علاجها (ط.1). دار العلم والإيمان.
- تيسير، ك. (2003). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة (ط.4). دار المسيرة.
- تيسير، ك، عبد العزيز، ع. (2010). مقدمة في التربية الخاصة (ط.4). دار المسيرة.

- تومي، ط. (2023). مطبوعة بيداغوجية حول تقنيات التشخيص. جامعة محمد بوضياف.
- جمال مثقال، م. القاسم. (2015). أساسيات صعوبات التعلم (ط.3). دار صفاء.
- حسن محمود، أ. (2010). صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج. الإسكندرية.
- الحوامدة، أ. م. (2019). استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم (ط.1). دار ابن نفس.
- خصاونة، م. أ. (2013). صعوبات التعلم النمائية (ط.1). دار الفكر.
- الزيات، ف. م. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. جامعة المنصورة.
- الزيات، ف. م. (2007). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية (ط.1). دار النشر للجامعات.
- سليمان عبد الواحد يوسف، إ. (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية (ط.1). مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان عبد الواحد يوسف، إ. (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعلمية (ط.1). الوراق.
- السرطاوي، ز. أ، السرطاوي، ع. م. (2013). التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي (ط.1). دار الكتاب الجامعي.
- السيد علي، س. أ، محمد بدل، ف. (1999). اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه (ط.1). القاهرة.
- السيد عبد الحميد، س. (2008). صعوبات التعلم النمائية (ط.1). القاهرة.
- السيد عبد الحميد، س. (2010). تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات (ط.1). دار الفكر العربي.

- السيد كامل، الشربيني، أ. ف، مصطفى،م. (2011). التوحد الأسباب التشخيص العلاج (ط.1). دار المسيرة.
- الشخص عبد العزيز، السيد الدماطي عبد الغفار عبد الكريم. (1992). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير الأسوياء، مكتبة الأنجلو المصرية.
- صبحي عبد السلام، م. (2009). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال (ط.1).
- عبد الفتاح، ن. ح. (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي (ط.1). مكتبة زهراء.
- علي إسلام، ي. (2018). المرجع في صعوبات التعلم وطرق علاجها (ط.1). دار العلم والإيمان.
- عدنان، م. (2018). التعليم في الجزائر أصالة وتحديات (ط.1). دار المثقف.
- العزة، سعيد حسني. (2002). المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة المفهوم التشخيص أساليب التدريس (ط.1). دار الثقافة.
- العزازي، هند عصام. (2014). صعوبات التعلم والخوف من المدرسة (ط.4). مكتبة العربي للمعارف.
- العريشي، جبريل حسن ووفاء، رشاد وعيد عبد الواحد علي. (2013). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية (ط.1). دار الصفاء.
- علي محمد، الصمادي، صياح إبراهيم، الشمالي. (2017). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم (ط.1). دار المسيرة.
- فكري لطيف، متولي. (2015). مشكلات التعلم النمائية (ط.1). مكتبة الرشد.
- فكري لطيف، متولي، شتوي مبارك، القحطاني. (2016). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. مكتبة الأنجلو المصرية.
- قحطان، أحمد الظاهر. (2008). مدخل إلى التربية الخاصة (ط.2). دار وائل.

- القمش، مصطفى نوري. (2012). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم (ط.1). دار الثقافة.
- الكحالي، سالم بن ناصر. (2011). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها (ط.1). مكتبة الفلاح.
- محمد علي كامل، محمد. (2006). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي (ط.1). دار الطلائع.
- محمود عوض الله، سالم، ومجدي، محمد الشحات، وأحمد حسن، عاشور. (2006). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج (ط.2). دار الفكر.
- محمود جرار، عبد الرحمان. (2008). صعوبات التعلم قضايا حديثة (ط.1). دار الفلاح.
- المياح، سلطان عبد الله. (2010). صعوبات التعلم –التعريف–التدريس–الأساليب (ط.1). دار الزهراء.
- هلاهان ولويد وكوفمان وويس. (2006). صعوبات التعلم مفهومها–طبيعتها–التعليم العلاجي (عادل محمد العدل، ترجمة، ط.1). دار الفكر. (2007).
- وزارة التربية الوطنية. (2016). مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، للجنة الوطنية للمناهج.

رسائل دكتوراه:

- عيسي، عزيزة. (2016). *دراسة مقارنة لمستوى استخدام المهارات الميتامعرفية في القراءة والكتابة بين تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات القراءة والكتابة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر أبوقاسم سعد الله.
- مسكين، عبد الله. (2016). *الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين (المفتشين) وعلاقته بالعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية* [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة وهران 2.

رسائل ماجستير:

- أيت يحيى، نجية. (2009). *دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الجزائر.
- ضيف، حسين. (2016). بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة قصدي مرباح.
- مالكي، عبلة. (2015). *واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة وهران.

المجلات:

- أبو شماله حسن فرج، إبراهيم، ورحاب، يوسف. (2020). الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *2* (02)، 571-584.
- أبو خريص صالح أحمد، سليمة. (2024). درجة إدراك معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة بني وليد لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة العلوم الإنسانية*، 28.
- بن يوسف، حنان. (2019). خطوات أساسية في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة أفاق العلوم*، *4* (4)، 252-270.
- بهاز، عائشة، وصباح، جعفر. (2023). مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*، *08* (01)، 755-771.
- بعزي، سمية، وشادة، إيمان، وغربي، راضية. (2018). مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة صعوبات التعلم. *دراسات في علوم التربية*، *01* (04).
- بكوش، مومن، جلول، أحمد. (2019). صعوبات التعلم رؤية نظرية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *3* (02)، 508-531.
- بلخير، حفيظة، محصر، عوينة. (2021). صعوبة التعلم واستراتيجية العلاج. *مجلة السلوك*، *8* (02)، 124-146.

- بوقرون، جيلالي، بزراوي، نور الهدى. (2021). تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ السنة الرابعة. *مجلة روافد، 5*، 180-205.
- بلبكاي، جمال. (2013). تقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 1* (01)،
- بلبكاي، جمال، وعبد العزيز، محي الدين. (2018). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها. *مجلة حقائق الدراسات النفسية والاجتماعية، 9* (01)، 233-241.
- بكري، عبد الحميد، وأم الجيلالي، حاكم، وكورات، كريمة. (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي.
- بوحفصن، كريمة. (2017). واقع برامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأدائهم التدريسي. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10* (02)، 175-188.
- تنيو، فاطمة الزهراء. (2021). صعوبات التعلم لدى الأطفال وتأثيرها على التحصيل الدراسي. *مجلة دفاتر المخبر، 16* (02)، 227-240.
- تعشاشات، وهيبة. (2022). نحو تقويم الكتاب المدرسي من خلال المستوى المعجمي. *مجلة الصوتيات، 18* (02)، 375-394.
- التونسي، فائزة، وبولرباح، زرقط، وشوشة، مسعود. (2018). العملية التعليمية وأنواعها وعناصرها. *مجلة العلوم الاجتماعية، 12* (02)، 188-175.
- جردير، فيروز. (2021). النظريات المفسرة لصعوبات التعلم وتطبيقاتها التربوية في غرفة الصف. *مجلة العلوم الإنسانية، 31* (04)، 345-354.
- جريوي، مريم، وزكري، نرجس. (2024). مستوى معرفة معلمي الطور الابتدائي بذوي صعوبات التعلم. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 8* (04)، 206-219.
- حبار، العالية. (2020). واقع العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية بين النظام التربوي القديم والنظام التربوي الجديد. *مجلة مهد اللغات، 2* (02)، 1-10.

- الحاج بكير، سعيد، بومانة، محمد. (2018). التعليم الخاص من المراقبة إلى المرافقة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *10* (04)، 747-755.
- الحاجي خليفة، منصور. (2021). صعوبات التعلم داخل الصفوف الدراسية بين التجاهل والتحدي. *مجلة الدراسات والأبحاث*، *2* (04)، 2789-3359.
- خوجة، أسماء. (2020). صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
- الخطيب عبد الله، عاكف. (2015). تقييم برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم. *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، (13)، 36-51.
- داودي، محمد. (2017). التأهيل المعرفي وجودة الحياة الأسرية لذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 641-649.
- سعد عرابي، جاب الله. (2019). أكثر الصعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة في مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة حقائق الدراسات النفسية والاجتماعية*، *4* (14)، 23-33.
- سالمي، خديجة. (2022). خصائص المعلم ودوره في العملية التعليمية. *مجلة الفكر المتوسطي*، *11* (01)، 545-562.
- شيخاوي، صلاح الدين، والشيخ درام. (2020). قدرة معلمي التعليم الابتدائي على تشخيص صعوبات التعلم (الأكاديمية والنمائية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، *2* (03)، 153-179.
- شعبان، أميمة، والجوزي، وهيبة. (2020). الصعوبات المهنية للمعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة هيرود ووت للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *4* (04)، 94-112.
- صديقي، نوال. (2017). أهم صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها تلاميذ الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، *5* (12)، 212-229.

- الصالح، غسان. (2003). الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم. *مجلة جامعة دمشق*، *19* (01)، 11-55.
- طلحه، المسعود، وسلطاني، أسماء. (2020). تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات ومقترح بعض الأساليب التربوية للتكفل بها. *مجلة مفاهيم الدراسات الفلسفية والإنسانية المعمقة*، (8)، 68-78.
- عيمر، سهام. (2016). صعوبات التعلم لدى التلميذ الأسباب والحلول. *مجلة أبحاث نفسية وتربوية*، (08)، 185-204.
- عبداللهوم، محمد. (2018). تكوين المعلم ودوره في التحصيل الدراسي للمتعلم. *حوليات الجزائر*، (32)، 354-374.
- عمراني، دلال. (2019). أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *4* (01)، 55-75.
- علوطي، عاشور، وعريوة، مريم. (2017). واقع تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي بين النظرية والتطبيق. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *2* (6)، 200-210.
- العويدي، صالح. (2016). مدى استخدام معلمي صفوف المرحلة الثلاثة الأساسية الأولى لأساليب التقييم غير الرسمية في الكشف عن مظاهر صعوبات التعلم. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، *4* (02)، 201-212.
- فريجوي، مريم، حيواني، صباح. (2022). الخصائص النمائية وتطبيقاتها التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *11* (02)، 185-200.
- قدي، سمية. (2015). صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة القراءة، الكتابة، والحساب. *مجلة التنمية البشرية*، (05)، 233-253.
- قندوز، محمود، والحاج بن جخدل، سعد. (2021). أساليب تشخيص صعوبات الكتابة التطور والأبعاد. *مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية*، *3* (01)، 1815-2676.

- لشهب، أسماء. (2015). تشخيص صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية وأساليب علاجه. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، *08* (02)، 153-166.
- لحمري، أمينة. (2018). مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب بطء التعلم والفرق بينه وبين الاضطرابات المتداخلة معه. *حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، *2* (23)، 395-413.
- لالوش، صليحة. (2022). صعوبات التعلم دراسة في المفهوم والتصنيف. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *11* (02)، 307-322.
- مثال عبد الله، غني. (2010). صعوبات التعلم لدى الأطفال. *مركز البحوث دراسات تربوية*، *10*، 143-160.
- محالي، ججيقة. (2018). عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *35*، 447-458.
- ممادي، شوقي. (2013). النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *13*، 235-242.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Daniel. F. (2018). Helping your child with language-Based learning disabilities: Strategies to succeed in school and life.
- Géraldine.B. (2010). Dyscalculie, habiletes arthmentiques etinthibition.
- Sandra. F. Judith. M. (2010). The Dyslexia checklist: A pratical reference for parents and teachers (J-B Ed. Checklist).

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي بتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، ومعرفة درجة إدراكهم لمفهوم صعوبات التعلم، وتمييزهم بين هذه الصعوبات والمفاهيم المرادفة لها، بالإضافة إلى قدرتهم على تشخيص صعوبات التعلم. تم تطبيق الدراسة على عينة من 92 معلما (37ذكور و55 إناث) يعملون في التعليم الابتدائي. استخدمت أسئلة تقييمية لمعرفة معلمي التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم المصمم من طرف الطالبتين تحت إشراف الباحثة الأستاذة (بوبكري ليلى) ومقياس الكشف عن صعوبات التعلم (سيد نوال وتيعشادين محمد 2021) لجمع البيانات.

تم معالجة البيانات باستخدام النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والمتوسط الفرضي، اختبار T.test.

أظهرت نتائج الدراسة نتائج:

-مستوى منخفض في معرفة المعلمين لتقنيات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.

-إدراك منخفض لمفهوم صعوبات التعلم لدى معلمي التعليم الابتدائي.

-تمييز منخفض بين صعوبات التعلم والمفاهيم المشابهة.

-إمكانات منخفضة لدى المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين للمقياس وأسئلة تقييمية لتقييم معرفتهم لصعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الأكاديمية، تقنيات تشخيص، التعليم الابتدائي.

Study Summary:

The current study aimed to assess primary school teachers' level of knowledge of techniques for diagnosing academic learning difficulties, their understanding of the concept of learning difficulties, their ability to distinguish between these difficulties and their synonymous concepts, and their ability to diagnose learning difficulties. The study was administered to a sample of 92 teachers (37 males and 55 females) working in education primary. The primary school teachers' knowledge assessment test on learning disabilities, designed by the two students under the supervision of researcher Professor Boubakri Laila, and the learning disabilities detection scale (Sayed Nawal and Tiachadin Mohamed 2021) were used to collect data. Data were processed using percentages, arithmetic mean, standard deviation, hypothetical mean, and the T-test.

The study results showed:

- Low level of teachers' knowledge of techniques for diagnosing academic learning difficulties.
- Low understanding of the concept of learning difficulties among primary school teachers.
- Low ability to distinguish between learning difficulties and similar concepts.
- Low ability among teachers to diagnose learning difficulties.
- Statistically significant differences existed between teachers' responses to the scale and the test assessing their knowledge of learning difficulties.

Keywords: Academic learning difficulties, diagnostic techniques, primary education.