وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحي فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص –إرشاد وتوجيه –

إعداد:
قرامطية سهيلة
قرامطية نجاة

إشراف:
د.شليحي رابح

السنة الدراسية: 2021/2020

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص –إرشاد وتوجيه –

إعداد:

قرامطية سهيلة

قرامطية نجاة

إشراف:

د.شليحي رابح

السنة الدراسية: 2021/2020


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

"وقل ربي زدني علما"

صدق الله العظيم

الحمد لله ربي العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه الطيبين الطاهرين

الحمد لله الذي أعاننا على إتمام هذا الجهد المتواضع، ويسعدنا في هذا المقام أن نتقدم بجزيل الشكر ووافر الاحترام وعظيم الامتنان إلى الأستاذ المشرف الدكتور "شليحي رابح" على ما أبداه لنا من سعة صدر وصبر وعمل، ومن نصح وإرشاد

كما يسعدنا أن نتقدم بالشكر الجزيل والتقدير وعظيم الامتنان إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة وعلى ما أبدوه لنا من ملاحظات قيمة

وأخيرا نتقدم بخالص الشكر وأسمى عبارات التقدير لجميع أساتذتنا الكرام في تخصص علوم التربية –إرشاد وتوجيه – بجامعة الدكتور يحي فارس –المدية –

والشكر موصول لكل من ساهم في إتمام هذا البحث ولو بكلمة طيبة

وشكرا

إهداء

بسم الله والحمد والشكر لله حمدا كثيرا والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى

إلى الذي فتح القلوب بالإيمان والقرآن، وجاهد أعداء الله باليد والقلب واللسان، فدعا إلى الله على بصيرة وسار في الأمة بالعدل والإحسان، وأشرقت برسالته الأرض بعد ظلماتها، وتآلفت القلوب بعد شتاتها فتوجه الله بسيادة الخلق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم تسليما كثيرا

إلى المرأة التي لو ذكرت خصالها...لن تسعني صفحات مذكرتي

إلى المرأة التي علمتني أن الحياة كفاح...وأن ثمارها بعد نجاح وأفراح

وكنت برضاها عني أرتاح...وأدعو لها ربي الليل والصباح

أن يطيل الله عمرها ...ويجعلني دائما وأبدا مطيعة لها

إلى نبع الحنان أمي الحبيبة العزيزة"يمينة رغيسة"

إلى من كان خير عون لي...وأعظم إنسان في الكون

إلى الذي أحمل اسمه بافتخار، شقي وتعب من أجل أن يوصلني لما أنا عليه الآن وعلمني الصبر والتفاني في العمل، وروح المسؤولية اتجاه ذاتي وغيرني قدرني الله لأرد ما استطعت من فضله علي إلى أبي الغالي تاج رأسي "عبد القادر قرامطية"

إلى أخي الحبيب الوحيد"سيدعلي" حفظه الله

إلى أخواتي سندي في الحياة"سهيلة " و"أمال "

إلى زوجي العزيز"صدام رحا حلية " رعاه الله وعائلته

إلى أختي وصديقة عمري ورفيقة دربي "خديجة كولة"

إلى كل من قضيت معهم أجمل اللحظات في حياتي

إلى كل من ذكرهم قلبي ونسيهم قلمي إلى كل من عرف " نجاة " وأحبها

نـجـاة

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

(قل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون)

صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولايطيب النهار إلى بطاعتك. ولاتطيب اللحظات إلا بذكرك ..ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ..ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك

"الله جل جلاله "

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة. ونصح الأمة. إلى نبي الرحمة ونور العالمين

" سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم"

إلى ملاكي في الحياة. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني ..إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب

أمي الحبيبة

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار ..إلى من علمني العطاء بدون انتظار ..إلى من أحمل اسمه بكل افتخار ..أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد

"أبي الغالي "

"إلى سندي في الحياة أخي الوحيد والعزيز سيد علي أطال الله في عمره"

"إلى أخواتي إلى رفيقات دربي: أمال ونجاة رعاهما الله وحفظهما لي"

"إلى جميع صديقاتي "

شكر خاص إلى كل من دعمني ووقف جانبي لإنهاء هذا العمل المتواضع

لكم مني أخلص التحيات وأطيب الأمنيات.

سهيـــلة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس المؤهل العلمي، الخبرة)، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة الأولى لمدينة قصر البخاري –ولاية المدية- بلغ عددهم (70) أستاذا وأستاذة (19ذكراو51أنثى)، وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام استبيان لقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم المعد من قبل الباحثتين "غربي راضية وشادة إيمان"، ولتحليل البيانات إحصائيا تم استخدام معادلات الإحصاء الوصفي(المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري)، واستخدام اختبار "**T** "واختبار" **F** " لتحليل التباين وذلك بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Spss20**، وبعد المعالجة والتحليل أفضت الدراسة إلى النتائج التالية :

- مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم مرتفع.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة.

الفهرس

فهرس المحتويات:

المحتوى	الصفحة
البسملة	أ
الشكر والتقدير	ب
الإهداء	ج–د
ملخص الدراسة	هـ
فهرس المحتويات	ز–ط
فهرس الجداول	ي
فهرس الأشكال.....	ك
فهرس الملاحق.....	ك

المقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1–إشكالية الدراسة 17

2–فرضيات الدراسة 19

3–أهداف الدراسة 20

4–أهمية الدراسة 20

5–تحديد مفاهيم الدراسة..... 21

6–الدراسات السابقة 23

7–التعقيب على الدراسات..... 27

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

–تمهيد 30

1–مفهوم صعوبات التعلم 31

2–تصنيف صعوبات التعلم 34

3–خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم..... 41

4–تشخيص صعوبات التعلم 47

5–علاج صعوبات التعلم 50

– الخلاصة 53

الفصل الثالث: أستاذ التعليم الابتدائي

– تمهيد..... 55
1–تعريف أستاذ التعليم الابتدائي..... 56
2–تكوين أستاذ التعليم الابتدائي 58
3–خصائص أستاذ التعليم الابتدائي 60
4–أدوارأستاذ التعليم الابتدائي 62
5–دورالأستاذ في العملية التربوية..... 66
6–إعداد أستاذ التعليم الابتدائي 67
7–دور الأستاذ في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل..... 69
–الخلاصة..... 71

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها

– تمهيد 74
أولا: الدراسة الاستطلاعية..... 75
1–أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 75
2–منهج الدراسة الاستطلاعية 75
3–عينة الدراسة الاستطلاعية 75
4–أداة الدراسة الاستطلاعية 76
5–حدود الدراسة الاستطلاعية 76
ثانيا: الدراسة الأساسية 76
1–منهج الدراسة الأساسية 76
2–مجتمع الدراسة الأساسية 76
3–عينة الدراسة الأساسية 77
4–أداة الدراسة الأساسية 78
5–حدود الدراسة الأساسية 82
6–الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة 84
– الخلاصة..... 85

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

–تمهيد..... 87
أولا: عرض النتائج..... 88

1–نتائج الاحصاء الوصفي 88
1–1 نتائج أفراد العينة على المقياس 88
2–1 نتائج عينة الذكور على المقياس..... 89
3–1 نتائج عينة الإناث على المقياس 90
2–عرض نتائج الفرضية الأولى..... 91
3–عرض نتائج الفرضية الثانية..... 91
4–عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 92
5–عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 93
ثانيا: مناقشة النتائج 94
1–مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 94
2–مناقشة نتائج الفرضية الثانية 95
3–مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 95
4–مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 96
-خلاصة..... 97
- الخاتمة 99
- قائمة المراجع 102
- الملاحق 112

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المقاطعات التابعون لها	77
02	خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس	77
03	خصائص عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	78
04	خصائص عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	78
05	قيمة معامل ثبات الاستبيان باستخدام ألفا كرو نباخ	79
06	قيمة معامل الثبات للاستبيان باستخدام التجزئة النصفية	79
07	قيمة "**T**" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى أساتذة التعليم الابتدائي في استبيان الإدراك لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	80
08	نتائج حساب ثبات مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم عن طريق التجزئة النصفية	80
09	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل بند مع المقياس الكلي	81
10	الترابط بين محاور المقياس والمقياس الكلي باستخدام معامل ألفاكرونباخ	82
11	المستويات من خلال الدرجات للمقياس الكلي والمحاور	82
12	توزيع عدد المعلمين على المدارس التابعة للمقاطعة الأولى	83
13	نتائج أفراد العينة على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم	88
14	نتائج أفراد عينة الذكور على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم	89
15	نتائج أفراد عينة الإناث على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم	90
16	نتائج عينة الدراسة مقارنة مع الحد الفاصل للمستوى المرتفع بالاعتماد على اختبار (ت) للفروق لعينة واحدة	91
17	نتائج اختبار الفرضية الثانية باستخدام معامل أنوفا للفروق حسب متغير المؤهل العلمي	92
18	نتائج اختبار الفرضية الثالثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين حسب متغير الجنس	92
19	نتائج اختبار الفرضية الرابعة باستخدام اختبار أنوفا للفروق حسب متغير سنوات الخبرة	93

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تصنيف صعوبات التعلم	35
02	خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم	46
03	نموذج المعلم مديرا لعملية التدريس (نموذج ديفز)	64
04	نموذج ديمبو للعملية التعليمية التعلمية	65

فهرس الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية	115-119

مقدمة

مقدمة:

تعد المدرسة إحدى الهيئات الرسمية في المجتمع والتي تتولى وظيفة أساسية وهي تنشئة الأبناء والعمل على رفع قدراتهم ومهاراتهم في شتى المجالات، فهي تعمل إلى جانب الأسرة في التنشئة الاجتماعية للفرد وزرع القيم الإنسانية لديه، ورسالة المدرسة اليوم لا تقتصر على حشد المعلومات في رؤوس التلاميذ بل أصبحت المهمة تربوية أساسا وكذلك المعلم لم تعد رسالته تلقين المعلومات وإنما اصبح مسؤولا عن تربية التلاميذ ورعايتهم نفسيا واجتماعيا ولعل المدرسة الجزائرية اولت اهتمام كبير بإعداد الأفراد وتهيئتهم لمسايرة التطور الحاصل.

وحتى تؤدي المدرسة وظيفتها بيسر ونجاح لا بد أن تكون لها مقومات أساسية ترتكز عليها في أداء وظيفتها، ويعد الأستاذ أحد أهم هذه المقومات باعتباره مسؤولا عن توفير البيئة المناسبة التي من شانها المساهمة في إكساب المتعلم المعارف والمهارات والقيم من ناحية وإكسابه السلوك الإيجابي المقبول من ناحية أخرى فهو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية التعلمية خاصة في المرحلة الابتدائية والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه تحقيق أهداف التربية فهو قادر على ترجمة أهداف التعليم إلى الواقع الملموس.

ويظهر الدور الهام والفعال للأستاذ بشكل جلي في تنمية القدرات والمهارات العقلية الجسمية والأخلاقية لدى التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية التعلمية وضبطها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله إضافة إلى الاعتراف بمبدأ الفروق الفردية وما ينتج عنه من تباين في الأداء التعليمي وكذا الحرص على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ضمن السيرورة الشاملة لفعل التعلم والتعليم، وبالتالي خلق بيئة صفية مناسبة تتلاءم واحتياجات كل تلميذ باعتباره محورا للعملية التربوية الذي يواجه بعض المشكلات التربوية أثناء تعلمه ولعل من أخطرها مشكلة صعوبات التعلم، هذه المشكلة التي لا يكاد أن يخلو منها أي صف دراسي في المرحلة الابتدائية حيث تبقى هذه الفئة من أبنائنا تعاني من هذه المشكلة وآثارها على بقية جوانب حياتهم وأمام حيرة المعلمين في فهم هذه الظاهرة وعدم قدرتهم على كشفها ووصفها ومن ثم تقديم المساعدة لهؤلاء التلاميذ المعرضين للخطر يزداد الوضع خطورة والصعوبة تعقيدا ويتكبد التلاميذ واوليائهم المعاناة.

ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا هذه "مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية "حيث تضمنت **جانبين:** جانب نظري وجانب تطبيقي، احتوى **الجانب النظري** على ثلاثة فصول هي:

الفصل الأول: تضمن تحديد الإطار العام للدراسة (إشكالية الدراسة والتساؤلات، فرضيات الدراسة، أهداف وأهمية الدراسة، التعاريف الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة بالإضافة إلى طرح الدراسات السابقة والتعقيب عليها).

الفصل الثاني: خاص بصعوبات التعلم والذي تضمن تمهيدا للفصل ثم بعض التعاريف لمتغير صعوبات التعلم، تصنيفها، خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، قياسها وتشخيصها، وفي الأخير علاج صعوبات التعلم وكذا خلاصة الفصل.

وبعد ذلك تم التطرق إلى:

الفصل الثالث: المتعلق بأستاذ التعليم الابتدائي بدءا بتمهيد للفصل ثم أهم التعاريف للأستاذ، تكوينه، خصائصه، أدواره ومكانته في العملية التربوية ثم إعداده ودور المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم في الفصل وفي الأخير خلاصة لهذا الفصل.

أما **الجانب التطبيقي** فقد احتوى على فصلين وهما:

الفصل الرابع: والذي تضمن منهجية الدراسة وإجراءاتها بدءا بتمهيد، ثم الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، منهج وعينة الدراسة الاستطلاعية، أداتها وحدودها، بالإضافة إلى الدراسة الأساسية (منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة حدود الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج) وخلاصة للفصل.

الفصل الخامس: بدأ بتمهيد للفصل، وضم الفصل عرض ومناقشة النتائج تبعا لفرضيات الدراسة وتفسير هذه النتائج مع وضع خاتمة وبعض الاقتراحات ووضع قائمتي المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-تحديد مفاهيم الدراسة

6-الدراسات السابقة

7-التعقيب على الدراسات السابقة

-إشكالية الدراسة:

يعد موضوع صعوبات التعلم **"Learning Difficulties"** من المواضيع الهامة في ميدان التربية الخاصة وقد بدأ الاهتمام بهذا الموضوع في النصف الثاني من القرن الماضي في بداية الستينات على وجه التحديد، ولعل فئة ذوي صعوبات التعلم إحدى الفئات الرئيسية – الحديثة نسبيا –من ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يعتبر كيرك صموئيل أول من استخدم هذا المصطلح عام 1962 حيث "أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام (اللغة القراءة، الكتابة الحساب) أو أي مواد دراسية أخرى وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية"(**محمد النوبي محمد علي ، 2011، ص 27**). وهذه الصعوبات التعليمية تشكل خطورة على الأفراد الذين يعانون منها.

وتكمن الخطورة في هذه المشكلة في كونها صعوبات خفية فالأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون عادة أسوياء ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء، وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب وبالتالي التسرب الدراسي. (**بطرس حافظ بطرس، 2014، ص 13**).

ففي البيئة الأجنبية تباينت نتائج الدراسات حول انتشار هذه الفئة في الوسط أو المجتمع المدرسي حيث أشارت **دراسة كندية** قامت بها الجمعية الكيبيكية لاضطرابات التعلم **AQETA** أكدت فيها أن نسبة ذوي صعوبات التعلم قد ارتفعت من 11.8 %إلى 15.6% في الفترة من 2001 إلى 2006 (**مراكب مفيدة ، 2010، ص 5**) ويكون لأستاذ التعليم الابتدائي دور هام في التعرف على هذه الفئة وعلى مختلف الخصائص والسمات السلوكية التي تميزهم فهو يدرك منذ اللحظة الأولى اختلاف تلاميذه في الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية فهو أول من يقوم بالكشف عن المشكلات المدرسية التي يعاني منها الطفل، وهذا راجع إلى عدة أسباب أهمها أنه يقضي وقت طويل مع الطفل، وهو بذلك يأتي في المرتبة الثانية بعد الأولياء إلى جانب ذلك فهو الذي يوجه القسم و

الأهم من ذلك فهذا النوع من المشكلات تكون بيئتها الرسمية القسم (**Kutscher martin, 2009 , P34).**

ولا شك أن الأستاذ يلعب دورا مهما للغاية في العملية التعليمية التعلمية كونه مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للتلاميذ حيث يستند إليه توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه تلاميذه، ويجب أن يبتعد عن الدور التقليدي من خلال الحفظ والاستظهار، بل ينبغي أن يكون دوره أكثر فعالية في توجيه المتعلمين ومساعدتهم على التغلب على مشكلاتهم بشكل جيد، هذا ما جعل الكثير من الباحثين يقومون بدراسات حول صعوبات التعلم والمتغيرات المتعلقة بها، ومن هذه الدراسات نجد **دراسة مصطفى بوعناني** (**2015**) والتي هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم والتي طبقت على عينة مكونة من (100) معلم ومعلمة من مدارس الابتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة وقد أوضحت النتائج المتوصل إليها أنه توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي و المستوى الدراسي في معرفتهم بصعوبات التعلم. (**عمراني دلال، 2019، ص 64**).

كما تشير **دراسة بعزي سمية وآخرون** (**2018**) إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يتميزون بمستوى متوسط من الإدراك لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأنه لا توجد أي فروق في مستوى الإدراك لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

في حين نجد أن **دراسة رابح شليحي وعدنان توات** (**2016**) والتي هدفت إلى التعرف على أهم السمات و الخصائص السلوكية العامة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وذلك بالعودة إلى آراء ووجهات نظر المعلمين وقد توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على أبعاد استمارة الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم حسب متغير الجنس وحسب متغير المؤهل العلمي و إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على أبعاد استمارة الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم حسب متغير التخصص العلمي ومتغير سنوات الخبرة

أما عن دراسة **أسماء لشهب** فقد أكدت على ضرورة توضيح أهم التحديات والمتطلبات المهنية التي يفرضها منصب أستاذ المدرسة الابتدائية خاصة في ظل الأهداف التي تنشدها التربية

الحديثة وذلك من خلال اكتسابه جملة من الكفايات المعرفية والأدائية التي تساعده على التعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال خصائصهم النفسية والاجتماعية ،قدراتهم، كيفية تشخيصهم والاستراتيجيات الفعالة في تدريسهم (**أسماء لشهب ،براهمي براهيم ،2017**)، وقد اكتسبت فئة صعوبات التعلم طابعا عالميا إذ تراكمت البحوث التي أجريت في كثير من الدول على هذه الفئة كما ورد في **دراسة العدواني وشاي (2013) Aladwani and Shaye** أن أساتذة المرحلة الابتدائية بالكويت لديهم وعي ومعرفة بالصعوبات المرتبطة بعسر القراءة و لكن ضيق الوقت وكونهم مثقلين بالروتين المدرسي اليومي و المسؤوليات منعهم من تشخيص وتقديم المساعدة المناسبة لهؤلاء التلاميذ **(Neena et Sneh ,P4)**

ومن مجمل هذه الأفكار جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم ومن هنا يمكن طرح التساؤلات التالية:

1- ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة؟

2-الفرضيات الدراسة:

1- مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم لديهم مستوى مرتفع.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة.

3-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

1- محاولة تحديد مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من خلال وجهات نظرهم أنفسهم.

2- محاولة معرفة الفروق بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي.

3- محاولة معرفة الفروق بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم حسب متغير الجنس.

4- محاولة معرفة الفروق بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم حسب متغير الخبرة.

4-أهمية الدراسة:

يعتبر موضوع هذه الدراسة موضوع ذو بعد تربوي تعليمي كونه يهتم بواحدة من الفئات الخاصة الموجودة داخل المدرسة والتي تحتاج إلى خدمات نوعية متخصصة (فئة ذوي صعوبات التعلم)، وتكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- موضوع حساس ومهم يحتاج إلى تكثيف الجهود من قبل الباحثين والمهتمين، الممارسين والمختصين وأساتذة التعليم الابتدائي للقضاء على مشكلة صعوبات التعلم التي لطالما أرقت المتعلمين، والمعلمين وأولياء الأمور.

– تحسين الصحة النفسية وتحقيق التكيف المدرسي لدى التلاميذ بالمدارس الابتدائية.

– معالجة نقائص التعليم الابتدائي وسلبياته ولفت انتباه الأساتذة إلى أهمية الاهتمام بالصعوبات التعليمية التي يظهرها التلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية والتعامل معها وفقا لخصائصه التعليمية والسلوكية.

– أهمية عينة الدراسة والتي تمثل جانب هام وحساس جدا لأحد ركائز العملية التعليمية وهو "الأستاذ" وضرورة تعريفه بأساليب التعرف على صعوبات التعلم.

– الوصول إلى نتائج علمية وموضوعية تساعد في وضع برامج تدريبية لتعريف أساتذة التعليم الابتدائي بكيفية التكفل بذوي صعوبات التعلم.

– تساعد هذه الدراسة على فتح آفاق ومجالات لدراسات وبحوث أخرى فيما يخص صعوبات التعلم ومستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بها.

5–تحديد مفاهيم الدراسة:

1/ مؤشرات صعوبات التعلم:

مفهوم المؤشرات اصطلاحا: يمكن تعريف المؤشر الإحصائي بأنه وصف للخصائص الاقتصادية والاجتماعية وغيرها لظاهرة ما في وقت ومكان محددين ويمكن أن يكون المؤشر رقم مطلق أو نسبة أو معدل أو غيرها من المقاييس الإحصائية وتساعد المؤشرات متخذي القرار على تقييم الخطط وبرامج التنمية وأهدافها المحددة، وينبغي للمؤشر الإحصائي أن يتمتع بمجموعة من الخصائص أهمها وضوح المسمى والقدرة على قياس التغير في الظاهرة قيد الدراسة، بسهولة التفسير، إمكانية المقارنة الإقليمية والدولية (**دليل المؤشرات الإحصائية، الرقم 9، ص3**).

مفهوم صعوبات التعلم اصطلاحا: هو ذلك التعريف الذي يقول إن طفل ذوي صعوبة تعليمية هو طفل ذو قدرة ذكائية عقلية متوسطة وما فوق ولكنه يعاني من ضرر دماغي في جهاز الأعصاب المركزي والذي يؤثر على المهارات الذهنية التعليمية التحصيلية، مثل: عملية الاستيعاب، الإدراك،

التذكر، التحليل، التركيب والتمييز في المجالات العلمية مثل: (القراءة، الكتابة) والتي تؤثر في تصرفاته وقدرته على التأقلم والتكيف مع البيئة (**يوسف أبو قاسم الأحرش، محمد شاكر الدبيدي، د.س، ص11**).

مؤشرات صعوبات التعلم إجرائيا: وهي السمات والخصائص التي تظهر على التلميذ في المرحلة الابتدائية، وتعتبر المؤشرات المكونة لمحاور أداة الدراسة، مقياس مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم.

2/ أستاذ التعليم الابتدائي:

اصطلاحا: المعلم هو القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم (**عبد الله العامري، دس، ص13**).

إجرائيا: يقصد به الشخص الذي يمارس مهنة التدريس والتي من خلالها يقدم المعلومات والمعارف للتلاميذ في مختلف المواد المقررة في المرحلة الابتدائية الممتدة من السنة الأولى إلى الخامسة ابتدائي بهدف الوصول بهم إلى تنمية المهارات واكتساب الخبرات الجديدة ويتم الالتحاق بمنصب أستاذ التعليم الابتدائي عن طريق مسابقات التوظيف.

3/ مستوى المعرفة:

اصطلاحا: المعرفة هي" كل العمليات العقلية عند الفرد، من إدراك وتعلم وتفكير وحكم يصدره الفرد وهو يتفاعل مع عالمه الخاص" (**مؤيد سعيد سليم، 2002، ص184**).

وعرفت كذلك بأنها: "مجموعة من المعاني والمعتقدات والرموز والتصورات التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولته المستمرة لفهم الظواهر المحيطة به"(**عادل غزالي ،2016، ص21**).

إجرائيا: هي مدى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم ودرجة وعيهم بماهية هذا المشكل الذي يعيق عملية التحصيل لدى التلميذ، ومعرفة كيفية تشخيص هذه الصعوبات وطريقة التعامل مع ذوي صعوبات التعلم داخل الصف الدراسي، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في الاستبيان المطبق في هذه الدراسة.

6-الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (المؤهل العلمي، الخبرة والجنس) وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية، الأجنبية والجزائرية، وسوف تستعرض هذه الدراسة جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، مع تقديم تعليقا عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية ونود أن نشير إلى أن الدراسات التي سوف يتم استعراضها جاءت في الفترة الزمنية بين (2014 و2018)، وشملت جملة من الأقطار والبلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي وفيما يلي نقدم عرضا لهذه الدراسات ثم نبين جوانب اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة وأخيرا جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

1- الدراسات الجزائرية:

1-1- دراسة فايزة فاضل وسمية سعدون (2017): بعنوان واقع مشكلات التمدرس لدى التلاميذ في ظل صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والتي هدفت إلى الكشف عن واقع مشكلات التمدرس لدى التلاميذ في ظل صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي –دراسة استطلاعية – تمثلت عينتها في تلاميذ الصف الرابع ابتدائي وهي دراسة ميدانية استكشافية، استخدمت تقنية المقابلة مع معلمي التعليم الابتدائي بمدرسة عبد المجيد مزيان القاطنة بعين البيضاء ولقد تم الكشف في هذه الدراسة عن 07 تلاميذ يعانون من الصعوبات المدرسية وتم توزيعهم على 05 حالات: عسر الكتابة، عسر القراءة، عسر الحساب، عسر في تطبيق التربية الفنية والحالة الأخيرة كان فيها اشتراك بين أكثر من عسر(**فايزة فاضل ، سمية سعدون ،2017،ص51**).

1-2- دراسة طالية عبد القادر (2018): بعنوان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات، والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات، وتمثلت عينة الدراسة في أساتذة المدارس الابتدائية لمقاطعة ماسري وبوفيرات بولاية مستغانم بلغ عددهم 120 أستاذ (39) ذكر و(81) أنثى

وأستخدم استبيان لقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم، ولتحليل النتائج اعتمد الباحث على النسب المئوية واختبار الفروق (ت) وتحليل التباين الأحادي بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Spss20** وفق المنهج الوصفي وكانت أبرز نتائجها:

– مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم مرتفع.

– وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم لصالح الإناث.

– عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (**طالية عبد القادر، 2018**).

1–3– دراسة ولد منور فاطيمة (2018): بعنوان صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، والتي هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، تمثلت عينة الدراسة في (130) أستاذ من بينهم (39) ذكور و(91) إناث يدرسون مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية ب 07 ابتدائيات تابعة لمدينة مستغانم واختيرت العينة بطريقة عشوائية كما استخدمت الأداة التالية : صعوبة تعلم القراءة والكتابة (معدلة من طرف الباحثة) ،أما الأسلوب الإحصائي المستعمل هو: المتوسط الحسابي ، النسب المئوية والتكرارات، اختبارات واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه بالاعتماد على برنامج **Spss20** وفق المنهج الوصفي وبعد المعالجة والتحليل توصلت الباحثة للنتائج التالية:

– أساتذة التعليم الابتدائي على دراية بصعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظرهم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم بصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم بصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم بصعوبات تعلم القراءة والمكاتبة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس. (**ولد منور فاطيمة ،2018**).

2– الدراسات العربية:

2–1– دراسة فيصل خليف ناصر الشرعة وعايد محمد أحمد ملحم (2014):بعنوان اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية، والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف العادية، تمثلت عينة الدراسة في (49) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (الصفين الثاني والثالث) وهم (21) معلم و(28) معلمة ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان استبيان مكون بصورته النهائية من 32 فقرة وتم التحقق من صدق المحتوى لأداة من خلال المحكمين كما تم تقديم ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ وفق المنهج الوصفي وقد أظهرت النتائج ما يلي:

– إن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية كانت مرتفعة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لمتغير الخبرة (**فيصل خليف ناصر الشرعة عايد محمد أحمد ملحم ،2014، ص271**).

2–2– دراسة فتحي الزيات (2018): بعنوان صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية ،هدفت الدراسة إلى

تناول صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية من خلال معرفة نسب انتشار صعوبات التعلم القراءة لديهم وما إذا كانت تختلف باختلاف المناطق التعليمية والصفوف الدراسية وتمثلت عينة الدراسة في جميع تلاميذ الصفوف الرابع والسادس ابتدائي والأول متوسط في المناطق التعليمية الست بمنطقة تبوك التعليمية وبلغ قوامها (1400) تلميذ من تلاميذ الصفين الرابع والسادس ابتدائي بواقع (700) تلميذ بلغ قوام عينة تلاميذ الصف الأول متوسط (700) تلميذ أما فيما يخص عينة المعلمين الذين أجابوا على مقياس التقدير لصعوبات تعلم القراءة فقد بلغ قوامها (40) معلم ومعلمة بواقع (12)معلما و(28) معلمة في اللغة العربية ، وقد تم استخدام مقياس التقدير لصعوبات القراءة وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين نسبة شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة باختلاف المنطقة التعليمية وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في كل من الصفوف الدراسية (**فتحي الزيات،2018**).

2–3– دراسة محمد البيلي وآخرون (دون سنة): بعنوان صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة " دراسة مسحية " والتي هدفت إلى تناول صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة وتمثلت عينتها في (1008) تلميذ وتلميذة، استخدم الأدوات التالية: اختبارات التحصيل، مقياس الذكاء، مقياس الدافعية للإنجاز، اختبار الشخصية للأطفال لجمع البيانات ومن أبرز نتائجها ما يلي:

– **13.79** %من أفراد مجتمع تلاميذ الصف السادس ابتدائي في مدارس الدولة يواجهون صعوبات في تعلم اللغة العربية أو الرياضيات أو المادتين معا.

–تلاميذ صعوبات التعلم ينخفضون عن الأسوياء تحصيليا من حيث القدرة اللفظية والعددية والتفكير المنطقي.

–مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ صعوبات التعلم أقل منه لدى التلاميذ الأسوياء تحصيليا.

–التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلم مادتي اللغة العربية والرياضيات معا يواجهون صعوبات تكيفية في علاقاتهم الأسرية (**محمد البيلي وآخرون، د.س**).

3– الدراسات الأجنبية:

3–1– دراسة سريدف وآخرون (**2015**) **(Srideve.G.et ol)**:هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ذوي صعوبات التعلم ومقارنة مشاكلهم السلوكية مع الأطفال العاديين تم اختيار العينة من مدرستين بطريقة عشوائية تتكون من (327) منهم: (215) ذكور و(112) إناث من المدارس الرسمية بين الفئة العمرية من 06إلى 14 سنوات قائمة التحقق من صعوبات التعلم مقسمة إلى 08 مجالات على سبيل المثال: القراءة، الكتابة، الرياضيات، اللغة ...إلخ تصنيف سلوك الأطفال تم استخدام الاستبيان يملأ من قبل المعلمين لتحديد المشكلات السلوكية لدى الأطفال وهو يتألف من 25 بند من 05 مجالات هي: العدوان السلوك المعادي للمجتمع فرط النشاط ،أحلام اليقظة ومشكلات الشخصية وتوصلت هذه الدراسة أنه ما يقرب من 19 % من طلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس في منطقة الدراسة يظهرون مشكلات سلوكية أكثر من الأطفال العاديين (**أسماء خوجة ،2019،ص18**).

3–2– دراسة :Gaurav and Poorna (2015) فقد توصلت نتائجها إلى أن 67% من أساتذة التعليم الابتدائي ليست لديهم معرفة بفئة ذوي صعوبات التعلم و20% لديهم معرفة قليلة و11% فقط من لديهم معرفة بهذه الفئة (**بعزي سمية وآخرون ،2018، ص 92**).

7–التعقيب على الدراسات السابقة:

–اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو الكشف عن مستوى معرفة أساتذة التعلم الابتدائي بصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات باستثناء دراسة فايزة فاضل وسمية سعدون والتي هدفت إلى الكشف عن واقع مشكلات التمدرس لدى التلاميذ في ظل صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، ودراسة فيصل خليفة ناصر الشرعة عايد محمد ملحم والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية.

–اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث تطبيق الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي باستثناء دراسة فايزة فاضل وسمية سعدون، محمد البيلي وآخرون، سريدف وآخرون التي طبقت على عينة من التلاميذ.

–استخدمت الدراسات السابقة الاستبيان كأداة لجمع البيانات باستثناء دراسة فايزة فاضل وسمية سعدون التي استخدمت تقنية المقابلة ودراسة محمد البيلي وآخرون التي استخدمت الأدوات التالية: اختبارات التحصيل، مقياس الذكاء، مقياس الدافعية للإنجاز، اختبار الشخصية للأطفال لجمع البيانات.

–وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة.

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيسي وهدفها العام إلى أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة وهي:

أن هذه الدراسة عالجت فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقها لموضوع مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية وشمول عينتها ل(70) أستاذ وأستاذة في الطور الابتدائي واستخدامها للاستبيان كأداة لجمع البيانات كما أنها اعتمدت على المنهج الوصفي.

– مما لا شك فيه أن الدراسة الحالية استفادت كثيرا من الجهود للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل شمولي ومن جوانب الاستفادة العلمية للدراسات السابقة ما يلي:

– استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في الوصول إلى المنهج الملائم لهذه الدراسة.

وظفت الدراسة الحالية توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها خصوصا دراسة طالية عبد القادر.

– استفادت الدراسة الحالية من دراسة بعزي سمية وآخرون في صياغة أدوات الدراسة.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

تمهيد

1 – مقاربة مفاهيمية لصعوبات التعلم

2-تصنيف صعوبات التعلم

3-خصائص صعوبات التعلم

4-قياس وتشخيص صعوبات التعلم

5-علاج صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد:

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، حيث كان اهتمام هذه الأخيرة منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية، السمعية البصرية والحركية، إلى أن ظهرت مجموعة من المتعلمين داخل الصف الدراسي ينخفض تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم رغم أنهم أسوياء في نموهم العقلي، السمعي، البصري والحركي، ولا يعانون من انخفاض في مستوى الذكاء بل يعانون من مشكلات تعليمية فقد بدأ المختصون في التركيز على هذه الفئة وعند اكتشافهم لها أطلقت علهم عدة مصطلحات مثل: ذوي الإصابة المخية، ذوي القصور الوظيفي المخي البسيط ذوي الإعاقات الإدراكية وغيرها من التسميات، ليظهر في الأخير مصطلح شامل مستقل ألا وهو مصطلح صعوبات التعلم وفي هذا الفصل سنتطرق إلى تعريفات متعددة لهذا المصطلح، تصنيف صعوبات التعلم، خصائص الأفراد الذين يعانون منها، المحكات المستخدمة في قياس وتشخيص صعوبات التعلم وأخيرا التدخل العلاجي لهذه الصعوبات.

1 – مفهوم صعوبات التعلم:

تعددت التعريفات والمفاهيم والمصطلحات الدالة على الفرد الذي يعاني من صعوبات التعلم **Learning Disabilities**، واستخدم هذا المصطلح لأول مرة أوائل الستينات (**عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص19**).

وسنتطرق إلى تعاريف متعددة لمفهوم صعوبات التعلم وهي كما يلي:

1-1-تعريف صاموئيل كيرك (Kirk1969) التعريف التربوي:

يشير تعريف كيرك **Kirk** إلى وجود أطفال لديهم صعوبات تعليمية ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية التي لها علاقة بالفهم واللغة الشفوية المنطوقة أو المكتوبة، ولها اعراض تتمثل في الانتباه والتفكير القراءة والكتابة، التهجئة والحساب، بحيث لا تشمل هذه الاضطرابات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة الأخرى على الرغم من أن هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لهؤلاء الأطفال إضافة لصعوبات التعلم، إن هذا التعريف يؤكد على ما يلي:

- العجز الأكاديمي لدى هؤلاء الأطفال.

- أسباب العجز لا تعود لأسباب عقلية أوحسية.

- التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية لدى الفرد. (**سعيد حسني العزة ،2009، ص134**).

1-2-تعريف هارنج وبتمان (Harring et Batman 1969):

يحدد هارنج وبتمان في تعريفهما لصعوبات التعلم ثلاث خصائص يستدل بها على وجود صعوبات تعلم لدى الطفل، وهذه الخصائص هي:

1-2-1-وجود تباين واضح بين الاستعدادات الدراسية الكامنة عند الطفل وبين المستوى الدراسي العقلي له، ويرجع إلى خلل وظيفي في عمليات التعلم.

1-2-2-وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

1-2-3-عدم وجود ارتباط بين صعوبات التعلم وبين كل من التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الحسي أوالتعليمي أو البيئي. (**تيسير مفلح كوافحة ،2011، ص28**).

1-3-تعريف السرطاوي (Saratawi2001):

يعرفها 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، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات (**سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، ص29**).

1-4-تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (NASHC):

"إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة وتتمظهر في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، وتعود إلى إصابة وظيفية بسيطة في الدماغ، وليس لها علاقة بأية إعاقة من الإعاقات سوآءا كانت عقلية أو سمعية أو بصرية أو غيرها".

1-5-تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ACLD):

"إن الطفل ذوي صعوبات التعلم يملك قدرات عقلية مناسبة وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم" ويتضمن هذا التعريف الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والذي يؤثر تأثيرا مباشرا على كفاءة المتعلم" (**جمال مثقال مصطفى القاسم ،2015، ص14**).

1-6-تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968):

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا

الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكيرأو التكلم أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي، والخلل الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية (**محمد النوبي محمد علي ،2011، ص24**).

1-7-تعريف اللجنة الوطنية المشتركة:

يمثل تعريف اللجنة الوطنية المشتركة للصعوبات التعليمية عدم رضى عن تعريف السجل الاتحادي ويعتبر الصعوبات التعليمية مصطلح شامل يراد به مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف قدرات الإصغاء أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو التفكير أو الرياضيات وترتد إلى عوامل ذاتية يفترض أنها نابعة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وبالرغم من ذلك فإن الصعوبة التعليمية يمكن أن تحدث مرافقة لأحوال معينة أخرى كالاختلال الحسي، أو التخلف العقلي أو الاضطراب الاجتماعي أو الانفعالي ومؤثرات بيئية، الفروق الثقافية أو تعلم غير كاف وغير ملائم أو عوامل نفسية عضوية ولكنها لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الأحوال أو المؤثرات (**يحي أحمد القبالي، 2004، ص27**).

1-8-تعريف إريال وإبراهام Ariel et Ebraham(1992):

إن صعوبات التعلم هي اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات التي 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 وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير الكافية.

1-9-تعريف كرسيني (1994):

يعرف مفهوم صعوبات التعلم: بأنها عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية عادية ولا يظهر عليه اية مظاهر من الاختلال الفيزيولوجي العصبي ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية واللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب في

إطار المنهج الموضوع وقد يكون ذلك في أي عمر أو مستوى اقتصادي أو اجتماعي (**سعيد كمال العزالي ،2011، ص43**).

يتضح مما سبق ذكره حول تعاريف صعوبات التعلم أن الطفل الذي يعاني من هذه الصعوبات هو طفل لا يعاني من أية إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرمان ثقافي أو بيئي أو اضطرابا انفعاليا، بل هو طفل يعاني من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه، الإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلة، يظهر صداه في عدم القدرة على القراءة الكتابة والحساب فينجم عنه تأخر في تعلم المواد الدراسية مقارنة بأقرانه من نفس السن بالرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

2-تصنيف صعوبات التعلم (أنواعها):

بما أن ميدان صعوبات التعلم يتألف من حالات متنوعة، فقد أكد بعض الباحثين بأن مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم، في حين ذهب البعض إلى أن الصعوبة في الانتباه تعتبر الأساس الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، وقد أشار قسم آخر إلى أن الاضطرابات النفسية الأخرى مثل: مشكلات الذاكرة، مشكلات الإدراك البصري والسمعي هي الأساس ولذلك فقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأمريكية (1977) ثلاثة أنواع من المشكلات:

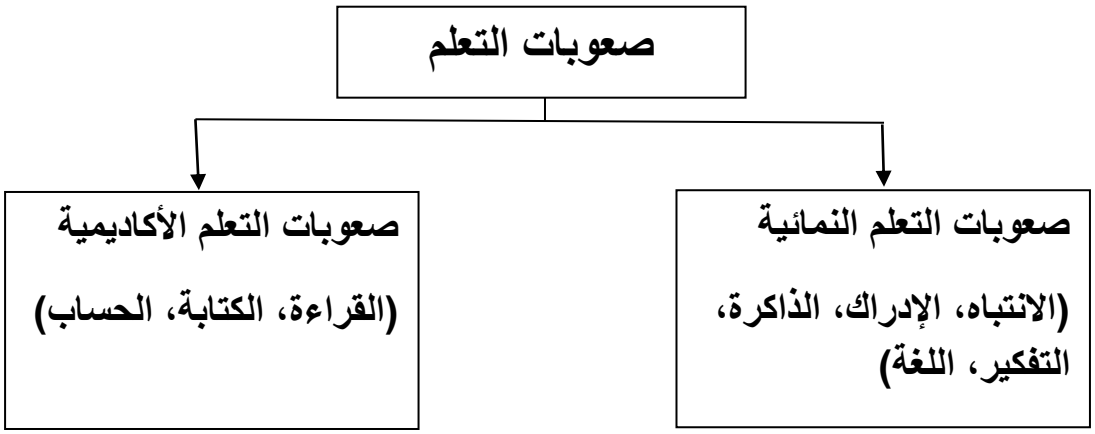
1- مشكلات لغوية (التعبير الشفهي والفهم المبني على الاستماع).

2- مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة).

3- مشكلات رياضية (إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي).

وبما أن تقييم وتشخيص الطفل الذي يحتمل وجود صعوبة في التعلم لديه يتطلب تحديد التباعد في الجوانب النمائية، وكذلك التباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي لديه، ويتطلب أيضا تشخيص الأطفال في سن ما قبل المدرسة تشخيصا لصعوبات التعلم النمائية، في حين يتطلب تشخيص الأطفال في سن المدرسة تقييما لتحصيلهم الأكاديمي، وكذلك تشخيصا لصعوبات التعلم لديهم، وفي ضوء ذلك فإنه يمكن القول بأن صعوبات التعلم تقع تحت تصنيفين رئيسيين هما:

"صعوبات التعلم النمائية، صعوبات التعلم الأكاديمية "ويعتبر هذا التصنيف أكثر التصنيفات شيوعا، وقبولا بين العاملين في مجال صعوبات التعلم.



الشكل رقم 01: تصنيف صعوبات التعلم

(سلطان عبد الله المياح ،2010، ص19-20)

أولا: صعوبات التعلم النمائية (Développemental Learning Disabilities):

وهي التي أطلق عليها تعريف الحكومة الفيدرالية ب:"العمليات النفسية الأساسية" وتتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في الانتباه والإدراك الذاكرة والتفكير، التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتتعلق هذه الصعوبات بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات قبل الأكاديمية قد يكون أولى نتائجه الصعوبة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وتتعلق الصعوبات النمائية بالوظائف الدماغية، لذا قد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي **(جبريل بن حسن العريشي، وفاء بنت رشاد ، عيد عبد الواحد علي ،2013،ص35)** .

إن مصطلح نمائي يتضمن تلك المشكلات التي يبدأ ظهورها في بواكير حياة الطفل وتتدخل بالتأثير في النمو بصورة غير عادية، وأن العلامة التي تظهر أو تدل على وجود الاضطراب النمائي أو الصعوبة النمائية، هو أن يحدث إنحراف أو تأخر في النمو عن النمو الطبيعي، وتذهب العديد من هيئات الاختصاص والسلطات إلى تسمية الأطفال الذين يعانون نقص المهارات قبل الأكاديمية أو ينخفض أداؤهم في هذه المهارات عن مستوى الخط القاعدي للنمو فيها أو عن مستوى ممن هم في

مستوى ذكائهم لا عمرهم الزمني تذهب إلى تسميتهم أطفالا ذوي صعوبات نمائية وذلك باعتبارها نوع من الصعوبات يختلف عن تلك الصعوبات الأكاديمية التي ترتبط بتعلم المواد الدراسية كالصعوبات التي يظهرها الأطفال فيما بعد، أثناء التعلم في المدرسة.

وفي هذا الإطار يذهب ليرنر **(Lerner1997)** إلى أن مفهوم الصعوبات النمائية مفهوم يشير إلى الصعوبات التي تصيب المهارات القبلية **Preskills** الضرورية لتعلم النواحي الأكاديمية (**السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2013، ص68،69**).

وقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) وصعوبات ثانوية (التفكير واللغة الشفوية)، أما صعوبات التعلم النمائية الأولية فتتمثل في كونها عمليات عقلية أساسية تعتبر مسؤولة عن أي نشاط عقلي يقوم به الفرد فهي اللبنات الأساسية الأولى لغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر فيها وهي العمليات الثانوية (التفكير، اللغة الشفوية) (**جبريل حسن العريشي وآخرون، 2013، ص35**).

وفيما يلي توضيح لتلك الصعوبات:

1-الانتباه Attention:

الانتباه هو قدرة المرء على النظر إلى شيء أو الانشغال به أو اللعب به **أو** المثابرة على العمل عليه بتركيز لفترة ممتدة (**زيد بن محمد البتال، 2017، ص20**).

كما يعرف الانتباه بأنه تهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية.

ويعرفه قاموس علم النفس بأنه: القدرة على التركيز على المظاهر الدقيقة الموجودة في البيئة وأنه إختيارالكائن الحي لمثيرات معينة ومقاومة التحول الناتج عن المثيرات الأخرى.

كما يعرف أيضا بأنه القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من لمثيرات (سمعية، لمسية، إحساس، حركة) والتي يصادفها الكائن الحي في كل وقت، فحين يحاول الطفل الانتباه لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر الطفل مشتتا ويصعب على الطفل التعلم إذا لم يتمكن من تركيز انتباهه على المهمة التي بين يديه.

ولأنه لا يمكن أن نرى عملية نفسية مثل الانتباه، فإننا نلاحظه من خلال سلوك الطفل وهو يتعلم أو من خلال ملاحظة أدائه أثناء عملية القياس باستخدام الاختبار المقنن (**عبير عبد الحليم عبد الباري النجار،2017، ص58**).

2-الصعوبات الإدراكية Perceptuel Disabilities:

تتضمن إعاقات في التناسق البصري-الحركي والتمييز البصري والسمعي واللمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية (**محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات وأحمد حسن عاشور ،2006، ص70**).

ويعرف الإدراك"**Perception**": أنه العملية العقلية التي تقف وراء إعطاء معنى لما يستقبل من معلومات عبر حاسة أو أكثر وهو أداة الوصل بين المثيرات المستقبلة وكيفية إعطاء معنى لتلك المثيرات عن طريق الاستجابات الصادرة عن الفرد، وبالتالي فهو عملية عقلية تالية للانتباه ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنيا في إطار ما يكون قد مر به الفرد من خبرات سابقة وتعريفها وتمييزها وهو الأمر الذي يمكنه من إعطائها معانيها الصحيحة ودلالاتها المعرفية المختلفة(**مسعد أبو الديار, جاد البحيري ،عبد الستار محفوظي ،2012،ص19**).

3-الذاكرة (Memory):

تعد الذاكرة من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان ويقوم عليها عدد من العمليات الأخرى مثل: التعلم، التفكير، حل المشكلات والتحدث وبصفة عامة كل ما نفعله يعتمد على الذاكرة، بل إن الحضارة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الذاكرة، فالذاكرة هي القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد من خبرات.

ويعرفها البعض على أنها العملية العقلية التي تمكن الفرد من استرجاع الصور الذهنية والسمعية وغيرها من الأخرى التي مرت به في ماضيه إلى حاضره الراهن، واسترجاع ما تعلمناه واحتفظنا به، وهي العملية العقلية الدالة على تخزين واستبقاء المعلومات، وهي عملية تخزين المعلومات واسترجاعها واستعادة هذه المعلومات بصورتها الأصلية والتي يتمكن الإنسان بواسطتها من حفظ نتائج تفاعله مع

العالم الخارجي، وكذلك عملية جلب المعلومات من الذاكرة وقد يكون ذلك في صورة استدعاء أو تعرف (**فكري لطيف متولي ،2015، ص186،185**).

وهي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية (**محمود عوض الله سالم وآخرون،2006، ص70**).

4-صعوبات التفكير:

التفكير هو أحد العمليات العقلية المعرفية التي يقوم بها الفرد للوصول إلى حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة معينة، والتفكير هو نشاط عقلي يستمر مع الإنسان في حال اليقظة ويرى كل من توق وعدس (1987) أن التفكير يزيد من توضيح ما يتوصل إليه الإنسان عن طريق الإحساس والإدراك، ويقسم فتحي عبد الرحمان التفكير على مكونات ثلاث وهي:

4-1-عمليات معرفية معقدة (مثل حل المشكلات) واقل تعقيدا (كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال) وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية.

4-2-معرفة خاصة بمحتوى المادة والموضوع.

4-3-استعدادات وعوامل شخصية (اتجاهات، ميول موضوعية).

ومهما اختلفت مفاهيم التفكير فإن جوهره هو إدراك العلاقة بين عناصر الموقف المراد حله (**تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز ،2010، ص107،106**).

تعتبر عملية التفكير من أرقى العمليات النفسية العقلية، فالتفكير عبارة عن نشاط عقلي يسعى لحل مشكلة ما أو تفسير موقف غامض (**مايكل هاينز،2009، ص239**).

5-اللغة الشفوية:

تعرف اللغة على أنها نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة تتفق عليه جامعة معينة ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم ،أما اللغة الشفهية فتعرف على أنها ممارسة فردية

منطوقة أي إظهار الفرد للغته ويعني تحقيق الفرد للغة عن طريق الألفاظ المنطوقة وترتبط اللغة بشكل مباشر بالإنجاز التحصيلي في المدرسة حيث أنها هي الأساس في صياغة وتوضيح المعلومات، وهناك العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من مشاكل لغوية ظاهرة وتظهر هذه المشكلات اللغوية في الاستماع، التعبير الشفوي، الاستيعاب السمعي وتطوير المفردات.(**رحموني عبلة،2016،ص68**).

ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic Learning Disabilities):

تتمثل صعوبات التعلم الأكاديمية في المشكلات التي تظهر أصلا من قبل أطفال المدارس ويشتمل هذا المصطلح على: الصعوبات الخاصة بالقراءة، الصعوبات الخاصة بالكتابة، الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي والصعوبات الخاصة بالحساب، فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم ولكنه يفشل في تحويل هذا الاستعداد إلى قدرة فعلية بعد توفير التعلم المدرسي الملائم له عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة والكتابة أو التهجئة أو التعبير الكتابي (**عبد الرحمان سيد سليمان ،2008،ص16،17**) .ويذكر الوقفي (2004) أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي عبارة عن المشكلات التي تظهر على أطفال المدارس كما يلي:

-الصعوبات الخاصة بالقراءة.

-الصعوبات الخاصة بالكتابة.

-الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي.

-الصعوبات الخاصة بالحساب (**محمد أحمد خصاونة ،2013، ص21**).

يعد تدني التحصيل الأكاديمي معلما مهما لدى ذوي صعوبات التعلم، ويقصد به الكف أو الانغلاق ذو الدلالة في تعلم القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية وفيما يلي استعراض لهذه المجالات:

1-صعوبة في القدرة على القراءة أو عسر القراءة "الديسلكسيا(Dyslexiq)":

إن هذا المفهوم أدى إلى وجود معاناة كبيرة لدى المتعلمين تمثلت في حفظ الحروف والمقاطع بصورة آلية إلى أن توصل "ثروندايك" خلال أبحاثه إلى أن عملية القراءة ليست سهلة وبسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات وتتضمن الكثير من العمليات العقلية كالإدراك والتفكير والاستنتاج والربط وهذا أدى إلى ظهور عنصر جديد لمفهوم القراءة وهو الفهم ويضيف يونس والكندري (1998) أن مفهوم القراءة القراءة تطور من مفهوم يهتم بالشكل الميكانيكي أي الاستجابة الفيزيولوجية لما هو مكتوب إلى مفهوم يهتم بالناحية العقلية التي يتم من خلالها تفسير المعنى (**مصطفى نوري القمش ، 2012،ص119،118**).

وتتمثل هذه صعوبات القراءة في صعوبات القراءة وأخطاء التكرار والإبدال، والقراءة البطيئة وفقدان مواقع القراءة بسهولة وصعوبة فهم ما يقرأه الفرد (**عادل محمد العدل ،2013، ص225**).

2-صعوبة الكتابة:

يشير"مايكليست" إلى أن الطفل ذا صعوبات الكتابة الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة (**محمد علي كامل محمد ،2006، ص97**).

ولقد سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير "**Dysgraphia**" أو عدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كتابية مسك القلم بشكل صحيح وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط، وقد تعزى هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه أو صعوبات أخرى تتعلق بالدافعية. (**نازك أحمد التهامي وآخرون،2018، ص257**).

3-صعوبة الحساب:

يطلق أحيانا على هذه الصعوبات عسر العمليات الحسابية **(Dyscalculia)** لأنها تحتاج إلى استخدام الرموز وكذلك القدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز وتتمثل الصعوبات في تعليم الرياضيات، في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية والحسابية (**هند بنت حمود الهاشمي وفايقة بنت راشد الوهيبي ،2010، ص69**).

ويمكن القول أن العلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة ، فمثلا إذا حدث خلل في الإدراك السمعي تظهر أعراض سلوكية على هيئة أخطاء إملائية متكررة وضعف في الاستيعاب السمعي ومهارة الاستماع وكذلك الحال إذا حدث خلل في الإدراك البصري فإنه غالبا ما تظهر آثار ذلك الخلل على كيفية قراءة التلميذ، ومن ثم فالعلاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ، فصعوبات التعلم الأكاديمية هي نتيجة صعوبات التعلم النمائية وهذه الأخيرة تكون سببا في حدوثها، كما أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي نتيجة لقصور في عمليات التفكير والإدراك والانتباه والتذكر حيث يتعرض التلميذ إلى صعوبات بالقراءة، الكتابة، التهجئة، التعبير الكتابي والإملائي والعمليات الحسابية.

3-خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

لعل السؤال الذي ينمو مع تعمق المعرفة ما خصائص ذوي صعوبات التعلم؟ فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية على أن هذه الفئة لديهم عدد متنوع من الخصائص النفسية والأكاديمية وغيرها من الخصائص ومن الصعوبة يمكن أن تجتمع هذه الخصائص وهذه المشكلات جميعها في فرد واحد ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم والتي يظهر تأثيرها واضحا على مستوى تقدم الفرد في المدرسة، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص سلوكية، وخصائص عقلية معرفية وخصائص نفسية، خصائص اجتماعية، خصائص لغوية وخصائص حركية.

3-1-خصائص سلوكية:

يتميز المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافا عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم في المدرسة، واتفقت الكثير من الدراسات وأهمها دراسات ميكروأودال **(2002,Maker And Udal)** سليمان عبد الواحد (**2005**)، قحطان الظاهر (**2005**)، وسليمان عبد الواحد (**2007**) على تمييز هؤلاء المتعلمين بعدة خصائص سلوكية وهي:

-العدوانية المرتفعة والقلق والاندفاعية.

-العجز عن مسايرة الأقران.

-الاعتماد على الآخرين والاتكالية.

-النشاط الحركي الزائد (المفرط) دون مبرر (**سليمان عبد الواحد إبراهيم ،2013، ص 151**).

3-2-خصائص في المجال المعرفي / التفكير:

يعتبر المجال المعرفي محط خلاف بين الدارسين إلا أن معظمهم يتفقون على أن المفهوم المعرفي إنما هو عملية المعرفة والتفكير وأن مهاراته أفعال إنسانية أساسية ويتضمن المجال المعرفي كل عمليات الحكم والمقارنة والحساب والاستقصاء والتفكير المنطقي والتفكير الناقد وحل المشكلات وصنع القرار والتقويم، ويعتمد المجال المعرفي عند الأطفال عموما على الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه في حل المشكلات المتنوعة فالأسلوب المعرفي الذي يعني الطريقة التي يفكر بها الأفراد وليست الموضوعات التي يفكر فيها هي التي تحدد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجال المعرفي إن من ميزات هؤلاء الأطفال أنهم أكثر اعتمادا على المنبهات البيئية في إصدار أحكامهم الإدراكية والاندفاعية في الإجابة وسرعة توضيح الخيارات في حين أن الأطفال العاديين لديهم القدرة على الاستقلال عن المثيرات البيئية في تفسير إدراكاتهم مع التروي في إصدار الأحكام مما يجعل أحكامهم وإدراكاتهم أكثر صحة وفيما يلي أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مجال الأسلوب المعرفي:

1-الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير إدراكاته (الاستقلالية وعدم الاستقلالية).

2–الاندفاعية حيث غالبا ما يتسرع هؤلاء الأطفال في إجاباتهم والتي تنعكس على الأداء المدرسي بصورة سلبية.

3–يواجه صعوبة في مهم الذاكرة مقارنة مع أقرانه (صعوبة الذاكرة).

4–الفشل في استخدام استراتيجيات سليمة تمكنه من تخزين واسترجاع المعلومات بسهولة كما يفعل الطلاب العاديين.

5–صعوبة في الانتباه الانتقائي الإرادي لمدة كافية للتعلم.

6–يعاني من صعوبات في السلوك الاجتماعي /الشخصي.

7–يواجه صعوبة في اكتساب المفردات الرياضية.

8–لاينتبه إلى الرموز وقد يحذفها.

9–يعاني من صعوبة تذكر الحقائق الرقمية.

10–قد يتقن المفاهيم الرياضية لكنه غير صبور على التفضيلات (**أسامة محمد البطاينة وآخرون ،2007، ص70،72**).

3–3–الخصائص الاجتماعية:

1–يعاني الطفل من بعض المشاكل الخاصة بالسلوك الاجتماعي وذلك من خلال تصرفاته مع الآخرين وهذا نتاج الفشل الدراسي أو الإحباط الاجتماعي وهذا السلوك السيء قد يكون فقط عبارة عن واجهة للتقرير الضعيف للذات.

2–يقاطعون نظرائهم أثناء المحادثة كما أنهم لا يتبعون أدوارهم بنظام فمن الممكن أن يأخذ دور غيره، كما أنهم أقل قدرة من الأطفال الآخرين على جذب انتباه أقرانهم من الأطفال إلى اللعب معهم أو الحديث معهم.

3-في بعض المواقف الاجتماعية يتصرفون بدون تفكير وبعد مرور الوقت يكتشفون أنهم ارتكبوا خطأ.

4-بعض الأبحاث المهتمة بهذا المجال تجد أنه من الممكن تخطيط برنامج خاص يقدم لهؤلاء الأطفال، يهتم بمساعدتهم على تفهم وحل المشاكل الدقيقة التي تصادفهم أثناء تعلمهم الاستراتيجيات والقوانين الاجتماعية الخاصة بالمجتمع وبالفعل قد أنتج هذا البرنامج ثماره واستطاع هؤلاء الأطفال عينة الأبحاث السابق الإشارة إليها أن تنمو لديهم مهارات اجتماعية جيدة ولكن مع الوضع في الاعتبار أنها استغرقت وقتا إضافيا حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من ذلك.

5-أظهرت بعض الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من بعض المشكلات المتعلقة بالنافة وحسن المظهر والجاذبية العامة مقارنة بأقرانهم العاديين (**أحلام حسن محمود ،2010، ص 67-68**).

3-4-الخصائص اللغوية:

قد يعاني ذو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الإستقبالية 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

استبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف هذا إضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ (**بطرس حافظ بطرس،2014، ص 33**).

3-5-الخصائص الحركية:

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة وفي مهارات الإدراك الحركي، ومن أهم المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي: مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل مشكلات في المشي والجري والرمي والإمساك أو القفز أو المشي المتوازن، أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص (**أحمد محمود الحوامدة ،2019، ص 43،42**).

3-6-الخصائص النفسية:

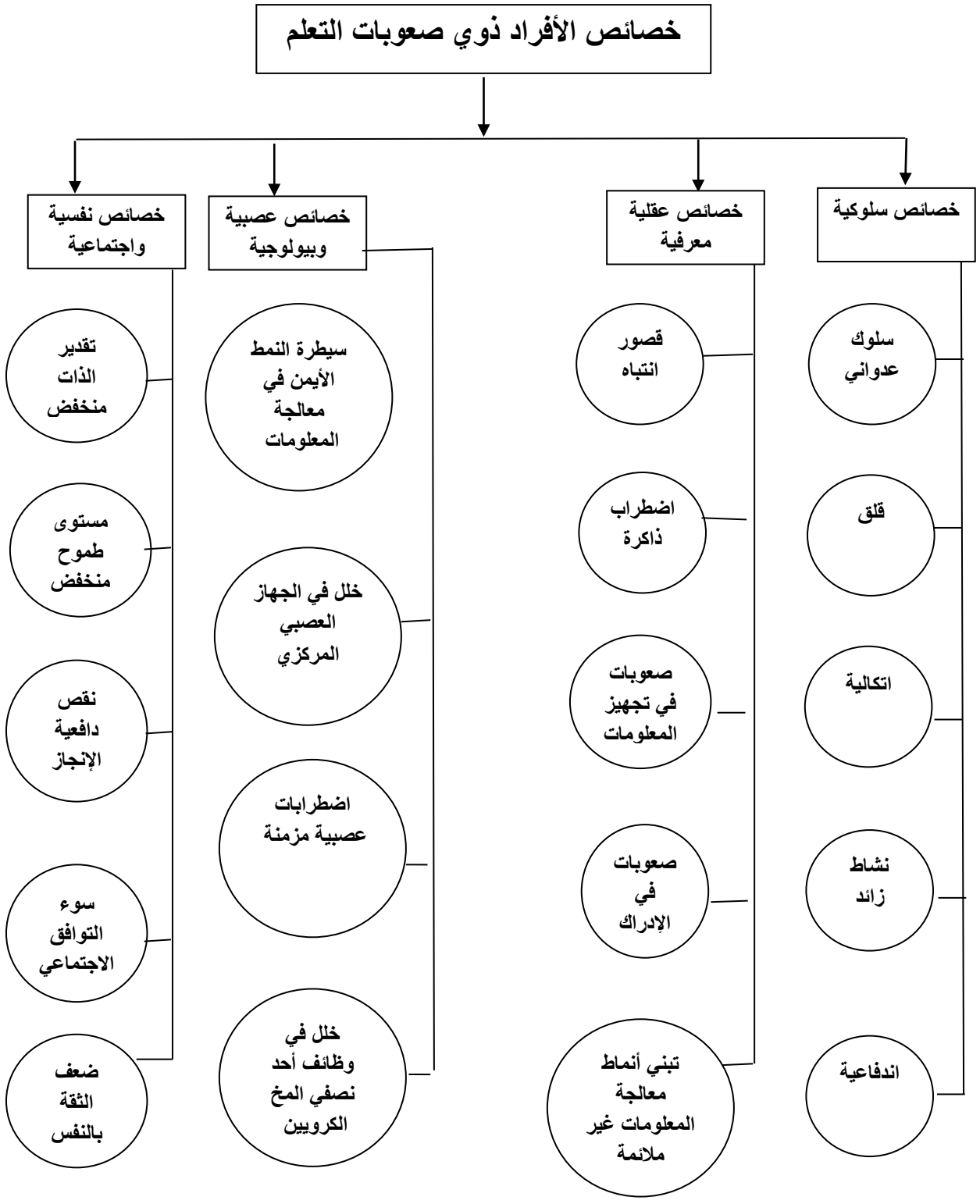
أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين ووجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

أ-انخفاض تقدير الذات.

ب-انخفاض الدافعية للإنجاز.

ج-انخفاض مستوى الطموح.

د-يظهرون ضعفا ملحوظا في تقدير السلوك، حيث أكدت دراسات عديدة منها: العثمان **(11: Nawal Al Othman 2001)**، الغرب زهران وعبد الحميد علي (**2002**:**120**)، سليمان عبد الواحد (**2005**ب:**11**، **2007**ج :**23**).



الشكل رقم 02: خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

(سليمان عبد الواحد يوسف ،2011، ص99 ،101)

ومما سبق ذكره من خصائص ذوي صعوبات التعلم نلحظ أن هؤلاء الأفراد عاديون من حيث تصرفاتهم، حديثهم وذكائهم في حدود المتوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ولا يستطيعون الاستفادة من أنشطة التعلم المختلفة، يعانون من فجوة بين مستوى ذكائهم وتحصيلهم الأكاديمي، كما أن هذه الخصائص لا تنطبق على كل ذي صعوبة تعلم فهي خصائص عامة يمكن أن يتصف بها ذوي صعوبة بإحداها أو بها جميعا.

4-قياس وتشخيص صعوبات التعلم:

يرى الكثير من المربين والمتخصصين في شؤون هذه الفئة أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالتلميذ والذي يرافقه لحين إنهائه المرحلة الابتدائية، فالتعرف على أسباب صعوبات التعلم والعوامل المؤثرة فيها تساعد على تشخيصها والتعرف على العوامل المؤدية لها، وليس المقصود هنا تشخيص صعوبات التعلم التي ترجع إلى خلل في الجوانب الحسية والعصبية أو كنقص في الذكاء والقدرات، وإنما المقصود هنا هو تشخيص الأسباب والعقبات النفسية والتربوية والأسرية التي تقف حائلا ضد التعلم الجيد لدى المتعلمين مثل تلك التي تسبب استفادة المتعلمين من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة لهم **(مراد علي عيسى وآخرون ،2006، ص31،32)**.

كما هو مألوف ومعروف بأن أولياء أمور طلاب ذوي صعوبات التعلم يجلبون أبنائهم إلى أخصائي في قياس هذه الصعوبات ليتم تشخيصها والتعامل معها وقد يحيل المعلمون أيضا هؤلاء الطلبة بغرض التعرف على أسبابها ومظاهرها ووضع البرامج العلاجية، ليتم السير على هذا ويجب إتباع الخطوات التالية من قبل المختصين:

1-إعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية (اختبارات الذكاء) ومن خلال مقارنة قدراته العقلية وتحصيله الأكاديمي بين الواقع والمتوقع.

2-كتابة تقرير عن مهارات الطفل القرائية والكتابية باستخدام الاختبارات المسحية والمقننة.

3-كتابة تقرير عن عملية التعلم عند الطفل وكيف تعلم؟ وماذا تعلم؟ ويشمل جوانب القوة والضعف فيها، واستقباله للمعلومات أو ربطها وهل لديه صعوبة في الاستدلال أو التذكر أو التخيل أو الانتباه أم ماذا؟ باستخدام المقاييس المقننة الخاصة بذلك.

4-التعرف على أسباب صعوبات التعلم ومعرفة موقفه وموقف ذويه منها، ودراسة العوامل الفيزيولوجية والانفعالية، البيئية والنفسية عن طريق الملاحظة المقصودة وغير المقصودة ودراسة الحالة والمقاييس المقننة لذلك الغرض.

5-وضع افتراضات تشخيصية بناءا على ما جمع من معلومات عن الحالة.

6-تطوير خطة تدريبية مبنية في ضوء الفرضيات التشخيصية، أي تحديد الأهداف التعليمية والمواد التعليمية المناسبة وطرق التدريس (**سعيد حسني العزة ،2002، ص143**).

وهناك مجموعة من المحكات التي يمكن استخدامها للتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وهذه المحكات هي:

4-1-محك الاستبعاد (Exclusion Criterion):

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي)، أو إعاقات حسية أو (بصرية أو سمعية)، أو اضطرابات انفعالية شديدة أو حرمان بيئي وثقافي أو حالات نقص فرص التعلم حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبارها أنها حالات إعاقة متعددة.

4-2-محك التباعد (Discrepioncy Criterion):

ويعتمد هذا المحك على تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب التالية:

-تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للطفل.

-التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة، الانتباه والحركة (**عواطف البلرشي ،2014، ص47**).

4-3-محك التربية الخاصة:

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص، التصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات الأخرى.

4-4-محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال 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 يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم، سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل.

4-5-محك العلامات الفونولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في الوظائف (**Hinimal Dysfunuction**) في الاضطرابات الإدراكية (البصري، السمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي)، ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية، مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها مما يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة (**إيمان طاهر ،2016،ص 27 ،28**) .

ويستخدم الفحص الطبي النفسي لاستبعاد الحالات المرضية الأخرى ويشمل:

4-5-1-الفحص الطبي- فحصا للجهاز العصبي.

4-5-2-قياس مستوى الذكاء للطالب للحكم على قدراته الذهنية.

4-5-3-الإختبارات النفسية الأخرى لتقييم مستوى الإدراك والمعرفة والذاكرة والقدرات اللغوية للطالب (**علي محمد الصمادي، صياح إبراهيم الشمالي ،2017، ص 72**).

5-علاج صعوبات التعلم:

لقد وضعت العديد من الأساليب التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند الأطفال ولقد قامت بعض هذه الأساليب على أساس العمل على علاج جوانب القصور التي تؤدي إلى المشاكل الدراسية والسلوكية وذلك بهف المساعدة على الوصول إلى تحسين الأداء الأكاديمي أما البعض الآخر من الأساليب فقد ركز على العمل على علاج القصور الأكاديمي والسلوكي مباشرة دون الخوض في المسببات.

وعند استعراض الأساليب التعليمية المختلفة التي تستخدم مع الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، نجد أن طرق التدريب على العمليات النفسية وطرق تحليل الواجب التعليمي والطرق التي تلجأ إلى دمج الأسلوبين معا، من بين أكثر الاستراتيجيات شيوعا في الاستخدام في معظم النظم المدرسية.

5-1-التدريب القائم على العمليات النفسية:

يفترض مقترحو هذا الأسلوب أن هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية، وأنه يمكن تدريب الأطفال عليها كي يتحسن أدائهم فيها، فالطفل الذي يعتقد أنه يعاني من مشاكل في القراءة بسبب صعوبات في الإدراك البصري سوف يدرب على مهارات الإدراك البصري قبل أن يتعلم القراءة.

5-2-التدريب القائم على تحليل الواجب التعليمي:

يقصد بهذا الأسلوب التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية، ويسمح هذا الأسلوب للطفل بأن يتقن عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر بما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق التسلسل، وفي موضوعات القراءة والكتابة يتم تبسيط المهمات إلى النقطة التي يتمكن الطفل من الاستجابة عليها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدا.

5-3-الجمع بين اسلوبي التدريب على العمليات وتحليل الواجب:

يجمع هذا الأسلوب بين مزايا التدريب على العمليات ومزايا تحليل الواجب التعليمي في برنامج علاجي واحد وفي إطار هذا الأسلوب فإن طفلا ما قد يظهر صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية وقد يترتب على هذه المشكلة الإدراكية أن يجد الطفل صعوبة في تمييز أشكال الحروف الهجائية وفي هذه الحالة يجب أن تهدف الجهود العلاجية إلى تعليم الطفل اشكال الحروف أكثر من اهتمامها بتعليمه الأشكال الهندسية في حد ذاتها طالما أن تمييز الحروف هو الهدف المباشر والنهائي (**صلاح عميرة علي، 2005، ص 42 ،43**).

دون أن ننسى إسهامات الاتجاه الطبي كما هو واضح من التسمية فإن المتحمسين لهذا الاتجاه بشكل عام هم الأطباء خاصة أطباء الأعصاب، والافتراض الأساسي الذي تقوم عليه إجراءات العلاج هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيو كيميائي في الجسم، وعليه فإن علاجها يتم وفق الإجراءات الطبية ويشتمل هذا الاتجاه على أساليب متعددة أهمها:

أ-العلاج بالعقاقير الطبية: يستخدم هذا الأسلوب بشكل شائع في علاج حالات الإفراط في النشاط، إذ أن التقليل من النشاط الزائد يحسن من درجة استعداد الطفل للتعلم ولقد وجد أن بعض العقاقير الطبية التي تعرف بأنها منشطات للبالغين ذات أثر عكسي على الأطفال مفرطي النشاط، أي أن تلك العقاقير المنشطة للبالغين ذات أثر مهدئ على أولئك الأطفال، وتختلف فاعلية تلك العقاقير من طفل إلى آخر لذا فإنه من غير الممكن التعميم بأن عقارا ما ينفع في علاج مختلف الحالات.

ب-العلاج بضبط البرنامج الغذائي: يعتبر ضبط البرنامج الغذائي أسلوبا آخر من أساليب العلاج الطبية لصعوبات التعلم والذي ظهر في منتصف السبعينات من هذا القرن ويقول "فينجولد" وهو صاحب هذا الأسلوب أن المواد الملونة والحافظة ومواد النكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الأطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة خاصة الفواكه والعصير وغيرها من المواد الكيميائية المضافة تزيد من حدة الإفراط في النشاط لدى الأطفال وعليه يجب ضبط البرنامج الغذائي بحيث لا يشتمل على مثل هذه المواد الكيمياوية.

ج-العلاج عن طريق الفيتامينات (MegaVitamins): ويقوم هذا الأسلوب في العلاج على إعطاء الطفل جرعات من الفيتامينات على شكل أقراص أو شراب أو كبسولات وظهر هذا الأسلوب في العلاج في أوائل السبعينات حيث كان يستخدم في علاج بعض حالات ذهان الطفولة، ويشير أنصار هذا الأسلوب إلى أن جرعات الفيتامينات للأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسنا في فترة انتباههم وخفضت من درجة الإفراط في النشاط (**السيد عبد القادر شريف،2014،ص230 ،232**).

خلاصة الفصل:

وخلاصة القول أن تلاميذ صعوبات التعلم يحتاجون إلى مساعدة تجمع السرة والمدرسة معا ويلعب المعلم دورا هاما في الكشف عن هذه الصعوبات ومحاولة تجاوزها أو التخفيف منها خاصة إذا كان الكشف عن الصعوبة في وقت مبكر، كما يبقى تعليم أطفال هذه الفئة يرفع الكثير من التحديات في المدارس خاصة وفي المنظومة التربوية عامة، ولعل أهمها القيام بالتعديلات اللازمة والضرورية على المناهج وطرق التدريس وتكييفها لتتلاءم مع ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى تدريب المعلمين وتأهيلهم للتكفل بهذه الفئة من المتعلمين على أسس تربوية علمية مستوحاة من معارف وخبرات مناسبة للخصائص النفسية والأكاديمية لذوي الصعوبات التعليمية.

الفصل الثالث: أستاذ التعليم الابتدائي

تمهيد

1- تعريف أستاذ التعليم الابتدائي (المعلم)

2- تكوين أستاذ التعليم الابتدائي

3- خصائص أستاذ التعليم الابتدائي

4- أدوار أستاذ التعليم الابتدائي

5- مكانة المعلم في العملية التربوية

6- إعداد المعلم

7- دور المعلم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل

خلاصة

تمهيد:

يعد أستاذ التعليم الابتدائي عنصرا مهما في العملية التعليمية تلك العملية التي لا يصلح، ولا يستقيم أمرها ولاتؤتي ثمارها إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة في ميدانها ذات كفاءة ومؤمنة بالرسالة التربوية وقيمها، والجدير بالذكر أن هناك العديد من المصطلحات تطلق عليه، تختلف من نظام تربوي إلى آخرمنها: المدرس المربي، الأستاذ، المعلم، ومما لا شك فيه أن هذا المعلم يجب أن يخضع إلى إعداد جيد حتى يستطيع تحقيق أهداف التعليم ولايكون ذلك إلا من خلال تكوينه وتأهيله من جميع النواحي نفسيا أكاديميا وتربويا، بحيث يصبح قادرا على آداء مهنته على أحسن وجه وبفاعلية وفي هذا الفصل سنتطرق إلى بعض الجوانب التي تخص هذا العنصر البشري المهم في المجتمع.

1- تعريف أستاذ التعليم الابتدائي (المعلم):

هناك تباين في وجهات النظر حول تحديد تعريف دقيق للمعلم وفيما يلي سنحاول إعطاء جملة من التعريفات:

-تعريف المعلم لغة: من علم له علامة: جعل له أمارة يعرفها، وعلم الرجل: حصلت له حقيقة العلم وعلم الشيء: عرفه وتيقنه، وعلم الأمر أتقنه، علم تعليما وعلاما، وعلمه الصنعة: جعله يعلمها، ومنه المعلم في اللغة يعني ذلك الشخص الذي يعرف صناعة ما ويتقنها.

-تعريف المعلم اصطلاحا: أنه هو جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع، وهو العامل الأول والأساسي على نقل المعلومات والمعارف والخلقية إلى أبناء المجتمع ويتم ذلك ضمن المدرسة (**بن زاف جميلة ،2014، ص180 ،181**).

-يعرف المعلم بأنه "الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ، حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم، وذلك منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية".

-المعلم عامل رئيسي في أي نظام تعليمي كما أنه ركن أولي في كل إصلاح تربوي ونهضة علمية وهو الأمين الأول على رعاية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

-المعلم الفعال هو الذي بإمكانه دفع المتعلم إلى بذل الجهد والرغبة في الاكتساب والاهتمام بالدروس وذلك في جو حيوي وديمقراطي تعاوني يسوده الرضا والاحترام المتبادل بين الطرفين (**مرابطي ربيعة، 2011، ص70**).

وقد عرف المعلم بأنه وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ أهدافه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابر إلى ميادين المعرفة والعلم – التربية الإيجابية – وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التربوية، ويمثل محورا أساسيا مهما في منظومة التربية لأي مرحلة تربوية، فمستوى المؤسسات التربوية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم (**أحمد معلم مرى محمد، 2020، ص55**).

أما عن معجم المصطلحات التربوية والنفسية فالمربي **Pédagogue**: اسم أطلقه اليونانيون القدماء على شخص كان يرافق الأطفال عند ذهابهم وعودتهم من المدرسة كما كان يقوم بتقويم أخلاقهم

ومراقبة سلوكهم وعاداتهم في الحديث والمشي والمأكل ومعاملة الناس ،ويطلق الآن على من يشتغلون بالعلوم التربوية تنظيرا وممارسة وفي نفس المعجم عرف معلم الفصل **Form teacher** هو المعلم (المربي) الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية التعلمية لتلاميذه بهدف متابعة نموهم العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي (**حسن شحاتة وآخرون، 2003،ص266ص 283**).

-وقد عرف "علي خضر" المعلم هو المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية للأمة وتنشئة الأجيال من خلال التأثير المنظم والمستمر في سلوك المتعلمين كي يكتسبوا من العادات الفكرية، العاطفية، الاجتماعية والشخصية ما يساعدهم على التوافق مع أنفسهم وعلى التكيف السليم مع مجتمعهم وعلى النهوض والتقدم به.

وكما يجدر الإشارة إلى تعريف محمد عوض التر توري ومحمد فرحات القضاة للمعلم على أنه: هو من يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف والمثل العليا وتذوق معنى الحرية والمسؤولية ومن خلال تمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد والمواطنة الصالحة.

وعلى غرار ذلك فقد عرفه جبرائيل بشارة بأنه: هو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية التعلمية وضبطها واستخدم تقنيات التعلم ووسائله ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم.

في حين نجد صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم يعرفان المعلم بأنه هو الذي يستطيع استخدام استراتيجيات فعالة للتعلم وإدارة الفصل وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة والتقويم الذاتي كما يتسم بالتمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وطرق البحث فيها.

أما في التشريع المدرسي الجزائري بأنه: موظف يقوم بتعليم الأطفال وتربيتهم وتكوينهم فكريا، أخلاقيا، بدنيا ومدنيا (**لخضر شلالي، 2009، ص63 ،64**).

من خلال ما سبق ذكره من التعريف يمكن القول أن المعلم يقوم بمهنة التدريس وهي مهنة إنسانية تتمثل في تلك العلاقة التي تنشأ بين المعلم والمتعلم بحيث يكون الأول قادرا على أن يعلم

والثاني تتوفر لديه الرغبة في التعلم , كما يمكن أن ننظر للمعلم على أنه ذلك الشخص الذي يقوم بدوره داخل المؤسسة التعليمية من تعليم وتربية التلاميذ كما أنه يقوم بتنسيق وتنظيم الوحدة التعليمية بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ والأهداف المنوطة من وراء هذه العملية التعليمية وهو الذي يقوم بعملية نقل الخبرات والمعارف، وغيرها إلى المتعلمين ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط بل يتعداه إلى دور آخر مهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين وتهذيب سلوكهم.

2-تكوين أستاذ التعليم الابتدائي (المعلم):

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

2-1-التكوين الأولي:

يتم هذا التكوين في معاهد التكوين أو المدارس العليا لتكوين الأساتذة أو في أقسام خاصة من كليات التربية، حيث يبدأ من ترشيح دخول الطالب إلى تاريخ توظيفه الأول عند تخرجه من المعهد وفي هذا النوع من التكوين يهتم بالتكوين المعرفي أو الأكاديمي والتكوين البيداغوجي.

وهذا النوع من التكوين يسمى في بعض النظم التعليمية بالتكوين المتواصل حيث يتم البدء فيه من السنة الأخيرة من التكوين إلى غاية الترسيم في وظيفة التدريس.

وحتى يحسن ويطور تكوين المعلمين وإعدادهم ،لا بد من مراعاة عنصر التكامل بين وجهي التكوين وأن يكون هناك تقسيم مستمر للتكوين الأولي كما أنه من الضروري أن تشمل برامج التدريب قبل الخدمة على مواد أساسية من علم النفس وعلم الطفل والبيداغوجيا وغيرها من التخصصات التي لها علاقة بمهنة التدريس ،وتشمل على الحوافز التي تحفز المتكونين على الإقبال على مهنة التعليم وإدراك أهميتها ،كما لا يستثنى القيام بالدورات الدراسية والتدريب على الأساليب التعليمية الحديثة خاصة إذا تعلق الأمر بمرحلة تعليمية كمرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر القاعدة الأولية للمشوار التعليمي للتلميذ.

2-2-التكوين المستمر:

يقدم التكوين المستمر أو كما يسمى التكوين أثناء الخدمة للمعلمين الذين يزاولون مهنة التعليم حيث يشرع فيه من تاريخ ترسيمهم إلى غاية تقاعدهم، يدوم ويستمر طيلة مباشرة المعلمين والإداريين لمهامهم، وتكمن أهمية هذا التكوين في كونه يسمح بتكييف المعلم مع ما يطرأ في مناهج التدريس مع ضمان الاستجابة للصعوبات البيداغوجية التي يتلقاها أثناء توظيفه وبناءا على الأهمية التي يكتسبها التكوين المستمر فالقائمون على تكوين المعلمين يهدفون من خلاله إلى:

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

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

-تأهيل المعلمين الذين تم توظيفهم مباشرة، دون أي تكوين بيداغوجي خاص يحضرهم للمهنة وحتى تحقق تلك الأهداف لابد من على القائمين على التعليم بصفة عامة والتعليم الابتدائي بصفة خاصة تنظيم دورات وحلقات دراسية أثناء الخدمة، بغية تمكين المعلمين من مواكبة التجديد خاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة وتمكينهم من الالتحاق بدورات تدريبية تكميلية تؤهلهم إلى استعمال تلك الوسائل وفهم واستيعاب تلك المضامين على أن يتصف هذا التكوين بالاستمرارية (**مرابطي ربيعة ،2011، ص70 ،71**).

وعليه فالمعلم لا يمكن أن يقوم بعمله من دون قاعدة معرفية متخصصة يرتكز عليها هذه الأخيرة التي يحصل عليها من خلال تكوينه الأولي والذي يهتم بثلاث جوانب رئيسية: تعميق المعارف المتخصصة، تزويد المتكون بالمهارات المهنية وتزويد المكون بالمهارات النظرية والتطبيقية، وحتى عند التحاقه بمهنته فهو دائما في أمس الحاجة إلى تجديد خبراته وتكييف أساليب تدريبه مع ما يطرأ من إصلاح وتجديد للمناهج التعليمية والتي تتم في إطار التكوين المستمر.

3-خصائص المعلم:

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز المعلم لتجعل منه معلما فعالا مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية وهذه الخصائص قد تكون فطرية بيولوجية يولد الشخص مزودا بها، وقد تكون مكتسبة سيعلمها وينميها خلال مرحلة تكوينه، ومن تلك الخصائص ما يلي:

3-1-الخصائص الشخصية: وتتمثل هذه الخصائص فيمايلي:

1- أن يكون المعلم مثالا للقدوة الحسنة والمظهر الجيد والتصرفات اللائقة.

2- الخلق الحسن في التعامل مع الطلبة وتقبل آرائهم.

3- النفسية المرحة البشوشة.

4- الاتزان والدفيء والمودة فالمعلم يمتاز بالتسامح تجاه سلوك الطلبة، يعبر عن الود اتجاههم، ويشجعهم على المشاركة، ويبعدهم عن جو القلق والتوتر.

5- الحماس، حيث إن حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم بشكل كبير.

6- قوة الشخصية والتحكم في سلوكه عند الغضب، وألا يستخدم قوته الجسمانية في التعامل مع الطلبة.

7- يتحلى بالصبر والصدق والمسؤولية والتعاون مع الآخرين من الزملاء واولياء الأمور.

8- أناقته، يعني بنظافته وطيبة رائحته وحسن هندامه.

9- فصاحته وجودة نطقه وقوة بيانه وجمال تعبيره وذكائه وفطنته وسعة أفقه وفهمه لتلاميذه وإخلاصه في عمله.

10- أن يكون مستعدا جيدا، ويوزع انتباهه على جميع تلاميذ الفصل.

11- أن يحسن التصرف في مواقف الأزمات ويساعد الطالب الذي يواجه مشكلة ما (**رندة نمر توفيق مهاني،2010، ص33 ،34**).

3-2-الخصائص الجسمية:

إن الخصائص الجسمية شرط مهم لقيام المعلم بمهامه، خاصة الحواس كالسمع الجيد، الرؤية الجيدة، والنطق السليم البعيد عن أمراض الكلام كالتأتأة أو الحبسة أو التهتهة، فلا يمكن وضع معلم يعاني من نقص فيما ذكر في مرحلة حساسة من حياة الأطفال حتى لا يتعلموا منه المنطوقات بطريقة خاطئة، وأن يكون سليم الحواس وخاليا من العاهات وعيوب النطق كالتأتأة والحبسة، فهي من أسباب الشعور بالنقص والإحباط ويعيقهم من إشباع كثير من دوافعهم.

وهذا ما يدفعنا إلى القول بضرورة المقابلة مع المترشحين لمهنة التدريس، حتى نقف عند هذه العيوب الجسمية التي قد يتصف بها المترشحون، ولا يمكن اكتشافها بالاختبارات الكتابية ولا بدراسة الملفات، وحتى الشهادات الطبية فلا تفي بالغرض، أما إذا اتصف المعلم بعدم الاتزان وصحة جسمية هزيلة أو معوقة في ناحية منها والتكاسل والبطء الحركي العام فإنه يتوقع أن يكون تدريسه غير كاف ولا مميز (**فاتحي عبد النبي ،2016، ص185**).

3-3-الخصائص المعرفية:

إن حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية والأساليب التي يتبعها في استثارة طلابه هي من العوامل الهامة التي يجب أخذها في الحساب عند البحث في الخصائص المعرفية كالمعلم الفعال والتي تظهر في عدة عوامل أهمها:

- الإعداد الأكاديمي والمهني.
- اتساع المعرفة والاهتمامات.
- المعلومات المتوافرة للمعلم عن طلابه.
- استخدام المنظمات التقدمية: وهي عبارة عن مراجعات أو معلومات أو قراءات قصيرة عامة، يكون الطلاب على ألفة بها أكثر من ألفتهم بالمادة التعليمية الأكثر تعقيدا وتحديدا وتقوم هذه المقدمات بحصر الفجوة بين معلومات الطلاب السابقة والمعلومات الجديدة التي تنطوي عليها المادة الدراسية موضوع الاهتمام (**عبد المجيد نشواتي ،2003، ص233-236**).

3-4-الخصائص النفسية والانفعالية:

يلخصها كل من "محمود عبد الرزاق شفشق" و"هدى محمود الناشف" في النقاط التالية:

1- الاتزان الانفعالي: حتى يتمكن من إشباع حاجات التلاميذ الانفعالية، لأن الانفعال الحاد يؤثر في جميع أجزاء الكائن الحي، فهو يؤثر في بذلك في سلوكه الخارجي وفي حالته الشعورية.

2- القدرة على التكيف حتى يتمكن من خلق المناخ التربوي السوي للتلاميذ، وتوفير الخبرات اللازمة لنموهم وتنمية مداركهم وتشجيعهم على اكتساب الخبرة الجديدة.

3- القدرة على تنمية الدافع عند التلاميذ لمساعدتهم على تحقيق النجاح ومواجهة الإحباط.

4- القدرة على استخدام التعزيز الإيجابي أو المكافأة لتدعيم السلوك المراد تكراره.

5- القدرة على إقامة علاقات إنسانية سوية مع الزملاء والجهاز الإداري وأولياء الأمور (**لونيس سعيدة ،2005، ص56**).

وبناءا على ما سلف ذكره، نستنتج أن المعلم يجب أن تتوافر فيه جملة من الخصائص والصفات التي تجعله معلما فعالا في العملية التعليمية التعلمية، والتي من شأنها أن تجعله يؤدي أدواره ومهنته على أكمل وجه وإذا توفرت فيه هذه الخصائص وفكر في الودائع الثمينة التي أؤتمن عليها، كان موضع احترام وتبجيل إلى أن يصل إلى الغرض الأسمى الذي يرمي إليه وينشده من التربية والتعليم.

4-أدوار المعلم:

تحدث عمليات تطوير المناهج في المراحل التعليمية المختلفة من وقت إلى آخر كمطلب ضروري لارتقاء التعليم وتحقيق فلسفته وأهدافه، لذلك تتغير أدوار المعلم وتتعدد لمواكبة التطورات المختلفة وبالتالي تتعدد الواجبات والمسؤوليات التي تقع على المعلم، ولقد حدد العديد من المختصين أدوار المعلم والتي تساعده على أداء مهامه المختلفة بكفاءة وحدد المختصون أدوارا عديدة للمعلم تتناسب مع متطلبات العصر الذي نعيش فيه وبالاطلاع على كتابات المختصين يتبين أن أهم أدوار المعلم كما يلي:

–ناقل للمعرفة، مسؤول عن النمو المتكامل للتلاميذ، متمكن من كفايات التدريس المختلفة، متابع للتغيرات الحديثة في محتويات المناهج الدراسية، مشارك في عمليات التجديد التربوي، مشارك في عملية الإدارة المدرسية، مسؤول عن حفظ النظام، مسؤول عن تقويم المتعلمين، باحث، عضو في مهنته، عضو في المجتمع، مشارك في تخطيط المنهج، موجه للثقافة ومنفذ للمنهج (**عبد السلام مصطفى عبد السلام ،2007، ص، 409، 410**).

ومن جهة أخرى يتفق الأغلبية على أن للمعلم أدوارا متعددة في الموقف التعليمي فهو المرشد وهو الصديق وهو المتابع وهو العاقب ... إلخ، ولكننا نهتم هنا بثلاث أدوار رئيسية هي:

4–1–دور المعلم في اختيار وتطبيق استراتيجية التدريس:

فالمعلم هو الذي يختار كيف يعطي الدرس، والمعلم الفعال هو الذي يستخدم استراتيجيات متنوعة وفق طبيعة المادة، وأهمية الموضوع، وتوقيت الحصة، وتوعية الطلاب ومدى توافر الإمكانيات ووسائل الإيضاح ومدى قرب الامتحان النهائي وقدرات الشخصية ... إلخ وهو في كل الأحوال يستطيع أن يلجأ إلى المزيد أو القليل من المشاركة، وقد يعمل الفصل كمجموعة واحدة أو يقسمه إلى مجموعات، وقد يبدأ بالتمارين وقد ينتهي بها ولكنه في كل الأحوال يستقر على الاستراتيجية التي يراها أكثر فاعلية في الموقف التعليمي.

4–2–دور المعلم في تصميم محتوى المادة العلمية:

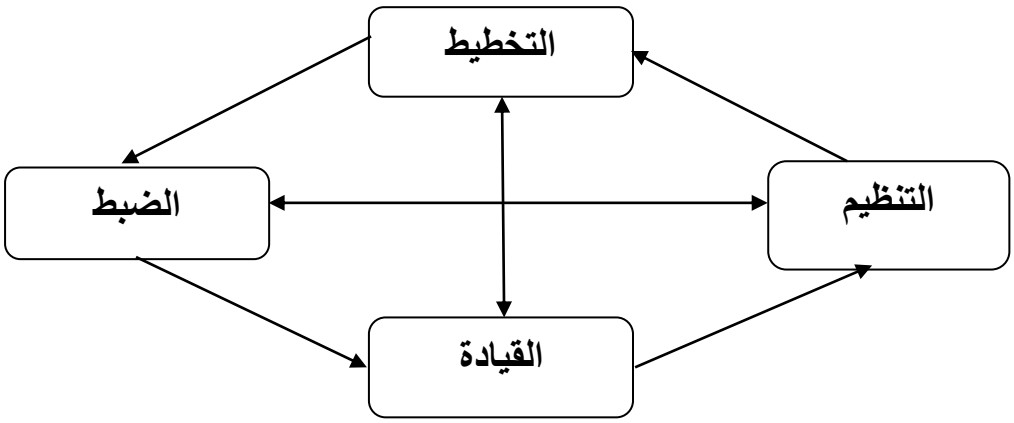
صحيح أن المنهج يكون محددا من الوزارة أو الإدارة التعليمية وصحيح أن الموجه (أو رئيس القسم) والكتاب المقرر يحددان تسلسل ومضمون التناول، ولكن المعلم الفعال يقوم بتقييم احتياجات طلابه كمجموعة وكأفراد ثم يقرر كيف سيقدم الدرس وكيف سوف يرتبه، بل وما المضمون؟ وما درجة التركيز على كل جزء؟ ويحدد كذلك نوع الأنشطة المصاحبة (مثل القصص أو المشروعات أو التمثيليات أو المناظرات أو الواجبات الخاصة أو العروض) ومدى وأسلوب استخدام الوسائط المتعددة لخدمة التعلم.

4-3-دور المعلم في إدارة الفصل:

وهنا يتوقع من المعلم أن يهيأ البيئة المادية والاجتماعية الملائمة لتحقيق أفضل تعلم، وأن يستقر مع الطلاب على القواعد والتعليمات الواجب إتباعها في الفصل وأن يتدخل لمواجهة أية مخالفات للقواعد والتعليمات وبصفة عامة أن يضمن بيئة صحية ومنضبطة في الفصل تساعده على التدريس وتساعد الطلاب على التعلم (**صديق محمد عفيفي، 2007، ص6 ،7**).

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قد وضح ديفز **(Davies) دور المدرس كمدير للعملية التدريسية الصفية** إذ افترض في نموذجه عددا من الوظائف المحددة يمارسها المدرس أثناء تنفيذ

العملية التدريسية وإليك النموذج الذي بلوره "**ديفز**" في كتابه **(Instruction al Techniques)**:



الشكل رقم 03: نموذج المعلم مديرا لعملية التدريس.

يلاحظ من خلال النموذج أن هناك أربع عمليات يمارسها المدرس ذو الكفاءة حتى يكون مديرا للعملية التدريسية:

1- المدرس مخططا لعملية التدريس.

2- المدرس منظما للخبرات وللبيئة التدريسية المناسبة.

3- المدرس قائدا للأنشطة والممارسات التدريسية.

4– المدرس ضابطا للإجراءات التدريسية.

ويوضح الشكل التالي العمليات التسع لعملية التعلم والتعليم التي توضح دور المدرس كصانع قرار في الإجراءات الصفية التدريسية:



الشكل رقم 04: نموذج ديمبو للعملية التعليمية التعلمية.

4–4–المدرس متعلما (The Instructor As Tearner):

يبحث المعلم الجيد بشكل دائم عن طرائق ليتعلم أكثر ويحسن مهارات تدريسه والتعلم نشاط مستمر يتضمن إتقان مهارات ومفاهيم جديدة ويمكن أن يزيد المعلم من حساسيته للتحديات التي يواجهها

من قبل المتعلمين داخل غرفة الصف، وينبغي على كل معلم أن يكون واسع الاطلاع والممارسة لكل جديد في مجال التربية وطرائق التدريس ومجال تخصصه الأكاديمي (**عاطف الصيفي ،2009، ص21 ،25**).

ونستنتج مما سبق ذكره أن المعلم يتحمل مسؤولية أدوار كثيرة سوآءا داخل الصف المدرسي أو خارجه، من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إليها التربية الصفية وفق فلسفة المجتمع وتوجهاته، ولعل دوره الأساسي هو نقل المعارف والخبرات على أن يكون على دراية تامة بموضوع تخصصه ،بالإضافة إلى دوره الفعال في اختيار وتطبيق استراتيجيات التدريس وتصميم محتوى المادة العلمية وكذلك إدارته للفصل الدراسي ،وهكذا مهما تعددت أدوار المعلم يبقى هو المربي والموجه والرائد الاجتماعي يحمل رسالة سامية، ويقوم بمهمة من أشرف المهن وأصعبها ألا وهي تربية الأجيال وتنمية المجتمع وإصلاحه والنهوض به ورفع مستواه.

5- مكانة المعلم في العملية التربوية:

يعد المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي وبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المعلم بقدر ما يؤدي إلى نمو الطلبة وتطورهم فالمعلم كقائد يؤثر تأثيرا كبيرا في طلبته، لأنه العنصر الفعال الرئيسي في عملية تنشئة الطلبة، فالمعلم عنصر مهم في العملية التعليمية، فهو الذي يحيط ويبعث النشاط في التعليم ويضفي على الكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والتجهيزات ما يكمل نقصها إذ كان ثمة نقص، ويوظف هذه العوامل لخدمة التلميذ (**سعيد جاسم الأسدي وآخرون ،2016، ص14**).

وتتوضح أهميته في العملية التعليمية التعلمية من خلال ما يلي:

5-1-إدارة التعلم الصفي: وذلك من خلال وضع الضوابط والقواعد الكفيلة المساعدة على الحوار والمناقشة الجادة بأسلوب تربوي، ومثل هذا النوع من المواقف يعد مجالا خصبا لتربية الفرد وليس فقط تلقينه المعارف.

5-2-المعلم كمصدر للأسئلة: إذ أن كثرة طرح الأسئلة بأسلوب صحيح تعمل على إثارة العمليات العقلية أثناء التعليم، وهذا ما سيؤثر على نوعية هذا التعليم.

5-3- المعلم كموجه للتعلم: حيث يقوم بعملية التوجيه والضبط للمواقف التعليمية وذلك في الاتجاه الذي تحدده الأهداف التربوية.

5-4- علاقاته بالمجتمع المدرسي: فيجب أن تكون علاقاته جيدة مع جميع أعضاء المجتمع المدرسي بما فيه التلاميذ، زملائه المعلمين والمدير، فالكل في بوتقة واحدة مسؤول عن نجاح العملية التربوية فالعلاقة يجب أن تقوم على الاحترام المتبادل من أجل خدمة التربية ككل (**لونيس سعيدة ،2005، ص47**).

إذن يمكن القول أن للمعلم مكانة هامة وكبيرة في العملية التربوية التعليمية التي تهدف إلى تنمية شخصية الفرد وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع وثقافته وتحقيق تكيفه الشخصي والاجتماعي وتزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي الذي يتوقعه المجتمع منه، ودور المعلم يرتبط بتلك الأهداف العامة وأن مقدرته على الوفاء بمسؤولياته تجاه المجتمع والتلميذ تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية، ولما كان للمعلم هذه الأهمية في العملية التربوية فمن الضروري أن ينال من العناية القدر الذي يتناسب مع دوره في إعداد النشء وتكوينهم.

6-إعداد المعلم:

لا يمكن لفاعلية النظام التعليمي أن تتحقق دون قدرة المعلم على الأداء الجيد فالمعلم الذي يتم إعداده جيدا ويحسن تدريبه هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التعليمية والقصور في إعداده يؤدي إلى زيادة صعوبات التعلم عند المتعلمين، ونظرا لتعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم في العملية التعليمية يستلزم تعدد جوانب إعداده والتي تشتمل على ما يلي:

6-1-الإعداد العلمي الأكاديمي التخصصي:

ويشمل هذا المجال المواد الأساسية العلمية التخصصية والمواد المساندة لها، وينبغي للمعلم أن يدرسها، وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه فالهدف العام من الإعداد الأكاديمي هو أن يتفهم الطالب المعلم تفهما كاملا أساسيات ومفاهيم المادة الدراسية التي سيتخصص في تدريسها مستقبلا مما سيجعل معلم المستقبل متمكنا من مادة تخصصه ،وهذا التمكن له آثار إيجابية هامة للمعلم أهمها: ثقة المعلم في نفسه وفي علمه، وثقة الطلبة فيه كمعلم كفء يستطيع أن يفيدهم في نموهم

العلمي، وفي قدراتهم على التفكير السليم وربط المادة الدراسية بتطبيقات علمية وبجوانب حياتية مناسبة .

6-2-الإعداد المهني:

ويشمل هذا الجانب الدراسات التربوية والنفسية النظرية والعلمية التي تمكن معلم المستقبل من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية، وتسهل عملية التدريس، ومواجهة المواقف التعليمية المختلفة والمتنوعة، والإعداد المهني يكسب معلم المستقبل المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها في عملية التدريس، ويحقق أهدافها المنشودة، والجانب العملي في هذا الإعداد يتضمن التدريب العملي الميداني "التربية العملية" الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة الواقع التعليمي.

6-3-الإعداد الثقافي:

ويشمل هذا الجانب دراسات معلم المستقبل التي تزوده بمعارف وإدراكات في جوانب متنوعة، ويتضمن هذا النوع من الإعداد ثقافة عامة وثقافة تخصصية وتشمل الثقافة العامة في معرفة وإدراك وفهم جوانب علمية، اجتماعية، دينية تربوية، صحية، اقتصادية ومشكلات محلية وعالمية، وتتمثل الثقافة التخصصية في معرفة وإدراك وفهم جوانب تتصل بالمادة الدراسية التي تخصص فيها الطالب المعلم.

6-4-الإعداد الشخصي:

ويشمل هذا الجانب تهيئة معلم المستقبل لاكتساب السمات الشخصية السوية والسلوك الشخصي المتميز، والإتجاهات،القيم،الإهتمامات المرغوب فيها ،وقد توجد مقررات دراسية يعنيها هذا الإعداد ويتم أيضا من خلال القدوة الحسنة للأساتذة الذين يدرسون الطالب المعلم، ومن خلال الأنشطة الطلابية المتنوعة سوآءا الرياضية أم الثقافية أم الاجتماعية أم الفنية وغيرها، ومن السمات المرغوبة الصوت الواضح المعبر، اللياقة البدنية، الإيمان الواضح، العقيدة الراسخة، التحلي بآداب، احترام شخصية وآراء الآخرين، العدل والموضوعية عند إصدار الأحكام وطابع الود والتعاون (**محمد محمود الحيلة ،2014،ص29 ،30**).

ونستخلص مما سبق أنه من الضروري الاهتمام بإعداد المعلم مهنيا، تربويا وأكاديميا وتدريبه تدريبا متواصلا، حتى يتمكن من التغلب على الصعوبات التي تواجهه يوميا، ويستطيع إيصال الرسالة التي يسعى لتبليغها على أحسن وجه ليساهم بذلك في تطوير المعرفة والنهوض والرقي في مجال التربية والتعليم.

7-دور المعلم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل:

7-1-تفريد التعلم: حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل يراعي فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله ومستوى أدائه اللغوي وخاصة القدرة القرائية، والمفردات المنطوقة والمكتوبة ومستوى ذكائه، ومستوى نضجه الانفعالي، وتاريخه التربوي، فالبرنامج لابد أن يكون برنامجا خاصا بالطفل.

7-2-أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أدائه سواء كان هذا المستوى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسيا.

7-3-أن يكون تعليم الطفل وفقا لنمط مشكلته بمعنى: هل تتضمن الصعوبة جوانب التكامل في أداء الوظائف المختلفة وهذا في جميع الأحوال يجب أن يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة.

7-4-أن يكون التدريس وفقا لمستويات الاستعداد المختلفة لدى الطفل وألا نكتفي بمعرفة استعداد واحد، بل لابد من مراعاة جميع أوجه الاستعداد.

7-5-على المدرس أن يتذكر أن المدخلات سابقة عادة على المخرجات. فقد تكون صعوبة الطفل في المدخلات أو المخرجات أو كليهما ولكن علينا أن نعرف أن أي صعوبات في المخرجات هي انعكاس طبيعي لصعوبات في المدخلات.

7-6-مراعاة مستوى تحمل الإحباط وعلينا أن نتوقع أن زيادة العبء النفسي أمر وارد في حالات صعوبات التعلم وأن بعض أنماط التنبيهات قد تكون مشتتة الانتباه، وأن مستويات تحمل الإحباط عصبيا ونفسيا عادة تكون غير عادية، وينبغي أن يكون في الاعتبار عند وضع أي خطوة تربوية.

7-7-مراعاة المدخل المتعدد في تقديم مثيرات حسية وبصرية وسمعية ولمسية، وحس عصبية ولكن يجب تناولها في ضوء مستويات تحمل الإحباط ومستوى العبء النفسي على عقل الطفل.

7-8-يجب عدم اقتصار الخطة التربوية على معالجة النقص والقصور، فالتدريس في حدود جوانب القصور فقط يعتبر مدخلا محدودا وغير مقبول في ضوء النتائج المختلفة للدراسات.

7-9-يجب عدم اقتصار الخطة التربوية على جوانب التكامل فهو أسلوب غير كاف إن استخدمناه بمفرده، لأن أساس الصعوبات هو قصور في الجوانب الحسية العصبية، ومن ثم يجب تنمية التكامل بينها.

7-10-لا ينبغي أن نفترض أن الحاجة الأساسية في كل برامج العلاج هي تحسين الجوانب الإدراكية، وكأن صعوبة التعلم هي بالدرجة الأولى مشكلة إدراكية.

7-11-ضبط المتغيرات المهمة وهذا يتطلب من المدرس التحكم في متغيرات رئيسية مثل: الانتباه، من خلال السيطرة على المشتتات والتحكم في درجة القرب والبعد مع التلاميذ والسيطرة على نسبة ظهور واختفاء المادة التعليمية، وضبط الحجم بالنسبة للكلمات المكتوبة أو الأشياء المادية.

7-12-الاهتمام بالتعلم اللفظي وغير اللفظي بمعنى أن ينبغي التركيز على المكونات اللفظية في مشكلة التعلم مع تخطيط الجهد بحيث يتم ربط الجانبين وبحيث يمكن المزاوجة بينهما.

7-13-ينبغي مراعاة الاعتبارات النفسية والعصبية: فالمدرس يجب أن يهتم بالاحتياجات العلاجية سواء من الناحية السلوكية، وأيضا الجوانب الجسمية، مدى كفاءة الجهاز العصبي بحيث يتم دمج الإثنين في خطة علاجية تربوية واحدة (**محمود عوض الله سالم وآخرون ،2008، ص190 ،191**).

خلاصة:

وخلاصة القول إن "أستاذ التعليم الابتدائي" هو أهم مدخل من مدخلات العملية التربوية، وبيده تتكون ملامح شخصية أهم مخرج من مخرجاتها "التلميذ" محور العملية التعليمية، فهو بذلك سيظل الركن الأساسي فيها والمحرك الفعال في أي موقف تعليمي، خاصة في حال وجود صعوبات التعلم لدى تلاميذه، نظرا لدوره البارز في سير عملية التعلم والتعليم بشكل خاص وكونه الشخص المؤهل تربويا وبيداغوجيا واجتماعيا وثقافيا والمستعد دائما لخدمة التربية بشكل عام.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-منهج الدراسة الاستطلاعية

3-العينة الاستطلاعية

4-أداة الدراسة الاستطلاعية

5-حدود الدراسة الاستطلاعية (الحدود المكانية، الحدود الزمانية)

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة الأساسية

2-مجتمع الدراسة الأساسية

3-عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها

4-أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية

5-حدود الدراسة الأساسية

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصف إجراءات الدراسة في جانبها الميداني ويتميز هذا الفصل بمحاولة التحقق من الأهداف المرجوة من موضوع الدراسة، وذلك عن طريق تطبيق طريقة علمية دقيقة توفر لنا أدق النتائج التي يمكن التوصل إليها وتكمن هذه الخطوات في الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، وتحديد خطوات الدراسة الأساسية المتمثلة في: تحديد المنهج المتبع في الدراسة ،حدود الدراسة (الحدود الزمانية ، الحدود المكانية والحدود البشرية)، مجتمع البحث، عينة الدراسة وخصائصها، أدوات الدراسة وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

إن من بين الخطوات التي يقوم عليها أي بحث علمي الدراسة الاستطلاعية، لما لها من أهمية فمن خلالها يمكن للباحث الحصول على معطيات مختلفة تمكنه من إدراك مختلف أبعاد المشكل المطروح للدراسة، كما تمكنه من القيام بالمعالجة الصحيحة لمشكلة بحثه وتعتمد الدراسة على أدوات علمية وموضوعية.

وتهدف الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث إلى:

-التعرف على ميدان الدراسة وعلى الصعوبات التي قد تواجهنا واكتساب مهارات التعامل الميداني مع أفراد عينة الدراسة واستغلالها في الدراسة الأساسية.

-التعرف على أفراد عينة الدراسة والتأكد من مدى فهمهم لأداة الدراسة.

-ضبط وتحديد الخصائص السيكو مترية للدراسة.

2-منهج الدراسة الاستطلاعية:

إن المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي وهو المنهج المناسب لوصف وتحليل الظواهر التربوية وتحليل العوامل المختلفة بهدف الكشف والتفسير واستخلاص الملاحظات والنتائج، ومن أجل الاطلاع والإلمام الجيد بموضوع الدراسة والإحاطة بجوانبه المختلفة.

3-عينة الدراسة الاستطلاعية:

ضمت عينة الدراسة الاستطلاعية (30) فردا، شملت مجموعتين كل مجموعة تضم 15 أستاذ وأستاذة التعليم الابتدائي، وقد تم إجراء هذه الدراسة على مستوى بعض المدارس الابتدائية لمدينة قصر البخاري وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

4-أداة الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدت الدراسة الاستطلاعية على تطبيق الاستبيان المعد من طرف الباحثتين " شادة إيمان وغربي راضية "لقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم.

5-حدود الدراسة الاستطلاعية:

5-1-الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 28 /2021/03 إلى غاية 2021/04/01.

5-2-الحدود المكانية: طبقت الدراسة الاستطلاعية في أربع مدارس ابتدائية تابعة للمقاطعة الأولى في مدينة قصر البخاري – ولاية المدية – وهذه المدارس هي: مدرسة محمد بلعيد، مدرسة دريمي علي بن يعقوب، مدرسة مروان عبد الرحمان ومدرسة بن يلس.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة: انطلاقا من أهداف الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها لتحديد مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم، فقد تم تطبيق المنهج الوصفي" وهو طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها بهدف محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة من أجل الوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها" (**محمد سرحان علي ،2019، ص46**).

2-مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة على (358) أستاذ وأستاذة في التعليم الابتدائي التابعون لثلاث مقاطعات بمدينة قصر البخاري –ولاية المدية-يتوزعون كما هو مبين في الجدول أدناه:

الجدول رقم(01): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المقاطعات التابعة لها.

المقاطعة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
01	120	%33,51
02	152	%42,45
03	86	%24,04
المجموع	358	%100

3-عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في (70) أستاذ وأستاذة في الطور الابتدائي من بينهم (19) أستاذ و(51) أستاذة حيث اختيرت بطريقة عشوائية وفقا لبرنامج اختيار العينات انظر الرابط https://www.calculator.net.

وتوضح الجداول الآتية خصائص عينة الدراسة حسب الجنس، سنوات الخبرة المهنية، المؤهل العلمي:

الجدول رقم (02): خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

أ-حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	51	%72,9
ذكر	19	%27,14
المجموع	70	%100

ب–حسب سنوات الخبرة المهنية:

الجدول رقم(03): خصائص عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.

سنوات الخبرة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
أقل من 05سنوات	13	%18,57
من 05 إلى 10سنوات	34	%48,57
من 10إلى 15 سنة	05	%7,14
من 15 إلى أقل من 20 سنة	07	%10
أكثر من 20 سنة	11	%15,71
المجموع	70	%100

ج–حسب المؤهل العلمي:

الجدول رقم(04): خصائص عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
بكالوريا	03	%4,28
ليسانس	59	%84,28
ماستر	08	%11,42
المجموع	70	%100

4–أداة الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على الاستبيان لجمع البيانات اللازمة من إعداد (شادة إيمان وغربي راضية 2018) لقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم والذي يحتوي على (50) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد وهي كالآتي:

1–المحور الأول: (ماهية صعوبات التعلم) ويتكون من 17عبارة.

2-المحور الثاني: (خصائص صعوبات التعلم) ويتكون من 17 عبارة.

3-المحور الثالث: (التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم) يتكون من 16 عبارة.

حيث أن هاتان الباحثتان قامتا بتحديد الخصائص السيكو مترية لهذا الاستبيان والمتمثلة في:

ثبات الاستبيان: تم حسابه بطريقتين هما:

أ-حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ: بتطبيق معادلة ألفا كرو نباخ تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول رقم(05).

الجدول رقم(05): يبين قيمة معامل ثبات الاستبيان باستخدام ألفا كرو نباخ.

الاستبيان	عدد العبارات	معامل الثبات
الإدراك لفئة ذوي صعوبات التعلم	50	0,73

يتضح من الجدول رقم(05) أن قيمة ألفا كرو نباخ تساوي (0,73) وهو معامل مرتفع.

ب-حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم اعتماد طريقة التجزئة النصفية كبديل لطريقة إعادة التطبيق وذلك لظروف متعلقة بزمن التطبيق حيث قسم الاستبيان ككل إلى نصفين وحساب معامل الارتباط بين النصفين الزوجي والفردي بمعادلة "R" لبيرسون، ثم تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول رقم(06)

الجدول رقم(06): يوضح قيمة معامل الثبات للاستبيان باستخدام التجزئة النصفية.

معامل الثبات	قبل التعديل	بعد التعديل
الاستبيان	0,69	0,82

يتضح من الجدول رقم(06) أن قيمة معامل الارتباط بعد التعديل تساوي(0,82) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 من خلال ما سبق يتضح أن الاستبيان يمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصدق التميزي: تم حساب الصدق التميزي بالاعتماد على المقارنة الطرفية.

الجدول رقم(07): يوضح قيمة "T" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى أساتذة التعليم الابتدائي في استبيان الإدراك لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة	الدلالة
مستوى مرتفع عينة عليا	90	3,20	12,43	0,01	دال
مستوى منخفض عينة دنيا	67,25	4,06			

يتضح من خلال الجدول رقم(07) أن قيمة "T" دال عند مستوى الدلالة 0,01 وبالتالي الاستبيان يميز بين المجموعتين المتطرفتين، وعليه فهو يتميز بالصدق التميزي.

الخصائص السيكو مترية للأداة (الدراسة الحالية):

ثبات المقياس:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بإجراء التجزئة النصفية حيث تم تقسيم العينة الاستطلاعية على مجموعتين من أصل 30 فردا أي كل مجموعة تضم 15 فردا، وقمنا بحساب معامل الترابط باستخدام بيرسون بينهما وتحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم(08): نتائج حساب ثبات مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم عن طريق التجزئة النصفية.

نوع الاجراء لمقياس مستوى المعرفة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة الارتباط	الدلالة الاحصائية		المؤشر
				0,05	0,01	
المجموعة الأولى	15	123.5	0,56	دال		0,03
المجموعة الثانية	15	122.9				

وكما هو ملاحظ فإن قيمة الارتباط 0.56 بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية للمقياس، وكانت قيمة المؤشر 0,03 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,05 ومنه وجود ترابط دال احصائيا بين نتائج المجموعة الأولى ونتائج المجموعة الثانية أي وجود ثبات للمقياس ويمكن اعتماده.

الصدق الداخلي للمقياس:

فيما يخص الاتساق الداخلي فقد تم حساب معامل ترابط كل بند مع المقياس الكلي، وقد تراوحت القيم الارتباطية بين 0,6 كأدنى حد و0,83 كأعلى حد، وهي قيم دالة احصائيا مما يعني وجود اتساق داخلي بين البنود وبين المقياس الكلي ونوضحها في الجداول الآتية:

الجدول رقم(09): نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل بند مع المقياس الكلي.

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.78	20	0.71	39	0.67
2	0.77	21	0.66	40	0.64
3	0.65	22	0.67	41	0.73
4	0.67	23	0.72	42	0.63
5	0.71	24	0.80	43	0.64
6	0,68	25	0.77	44	0.65
7	0,66	26	0.65	45	0.66
8	0,62	27	0.69	46	0.66
9	0.67	28	0.7	47	0.68
10	0,81	29	0.64	48	069
11	0,81	30	0.73	49	0.68
12	0,76	31	0.63	50	0.67
13	0.78	32	0.68		
14	0.77	33	0.64		
15	0.65	34	0.77		
16	0,65	35	0.75		
17	0,67	36	0.71		
18	0,7	37	0.77		
19	0,71	38	0.67		

الترابط بين محاور المقياس والمقياس الكلي باستخدام معامل الارتباط ألفا كرو نباخ:

الجدول رقم (10): الترابط بين محاور المقياس والمقياس الكلي باستخدام معامل ألفا كرو نباخ.

البعد	قيمة الترابط	قيمة ألفا
ماهية صعوبات التعلم	**0,72**	**0,76**
خصائص التلاميذ	**0,71**	
التكفل	**0,61**	
الدرجة الكلية	**1.04**	

وبملاحظة النتائج، من معامل الارتباط وقيمة ألفا كرو نباخ فإن المقياس يتمتع بصدق ويمكن اعتماده.

طريقة التصحيح: يتكون المقياس من 50 بندا، ويقابله 3 اختيارات نعم غير متأكد، لا ومنه يمكن استخراج المستويات من خلال الدرجات للمقياس الكلي والمحاور كما يأتي:

الجدول رقم(11): المستويات من خلال الدرجات للمقياس الكلي والمحاور.

البعد	عدد البنود	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المستويات		
				ضعيف	متوسط	مرتفع
ماهية صعوبات التعلم	17	17	00	أقل من 6	تساوي 6 إلى أقل من 12	تساوي او أكثر من 12
خصائص التلاميذ	17	17	00	أقل من 6	تساوي 6 إلى أقل من 12	تساوي او أكثر من 12
التكفل	16	16	00	أقل من 5,5	تساوي 5,5 إلى أقل من 11	تساوي أو أكثر من 11
الدرجة الكلية	50	50	00	أقل من 17	تساوي 17إلى أقل من 34	تساوي أوأكثرمن 34

5-حدود الدراسة:

5-1-الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 2021/04/04 إلى غاية 2021/04/12.

5-2-الحدود البشرية: طبقت الدراسة (الاستبيان) على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة قصر البخاري بلغ عددهم (70) أستاذ وأستاذة.

5-3-الحدود المكانية: أجريت الدراسة في تسع مدارس ابتدائية تابعة للمقاطعة الأولى في مدينة قصر البخاري – ولاية المدية – والجدول الاتي يوضح توزيع عدد المعلمين على المدارس المعنية:

الجدول رقم(12): توزيع عدد المعلمين على المدارس التابعة للمقاطعة الأولى.

اسم المدرسة	عدد المعلمين	
	إناث	ذكور
❖ مدرسة مروان عبد الرحمان	06	02
❖ دريمي علي بن يعقوب	07	02
❖ محمد بلعيد	08	/
❖ بن يلس	03	03
❖ بو مرزاق شيبانة	05	01
❖ شفارة معمر	04	03
❖ بوسبل الجيلالي	03	/
❖ يعقوب بن عامر	07	02
❖ 05 جولية 1962	08	06

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت معالجة البيانات الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Spss**، وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة تم استخدام:

-معادلات الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري).

-معامل الارتباط بيرسون.

-ألفا كرو نباخ.

-معامل أنوفا للفروق.

-اختبارات T لدراسة الفروق لعينة واحدة.

خلاصة:

تم في هذا الفصل معالجة تقنيات البحث وإجراءاته المنهجية من خلال التطرق للدراسة الاستطلاعية والإلمام بجوانبها المختلفة، وصولا إلى الدراسة الأساسية وحيثياتها (المنهج المعتمد، مجتمع البحث، عينة الدراسة وخصائصها، الأدوات المستعملة، حدود ومجالات الدراسة وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه المعالجة)، وفي الفصل الموالي سنتطرق إلى عرض واختبار، مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

أولا: عرض النتائج

1-نتائج الاحصاء الوصفي لمستوى معرفة عينة الدراسة بمؤشرات صعوبات التعلم (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية)

1-1 نتائج أفراد العينة على المقياس

1-2 نتائج عينة الذكور على المقياس.

1-3 نتائج عينة الإناث على المقياس

2-عرض نتائج الفرضية الأولى

3-عرض نتائج الفرضية الثانية

4-عرض نتائج الفرضية الثالثة

5-عرض نتائج الفرضية الرابعة

ثانيا: مناقشة النتائج

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل، تحديد نتائج الدراسة الميدانية، وذلك من خلال عرض ومناقشة استجابة أفراد العينة ومعالجتها إحصائيا وصولا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها، على ضوء الدراسات السابقة والأطر النظرية للدراسة المتعلقة بمستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.

أولا: عرض النتائج:

1-عرض إحصاء وصفي لمستوى معرفة عينة الدراسة لمؤشرات صعوبات التعلم:

1-1-نتائج أفرد العينة على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم:

الجدول رقم(13): نتائج أفراد العينة على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم.

المحاور	العدد	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول	70	6,00	15,00	10,1000	2,14780
البعد الثاني	70	5,00	17,00	12,0429	3,23225
البعد الثالث	70	6,00	16,00	13,4571	1,99045
المجموع	70	23,00	45,00	35,6000	5,77952

يبين الجدول نتائج افراد العينة وعددهم 70على مقياس معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم، فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 35.6، وهو يعني وجود مستوى معرفة مرتفع لصعوبات التلاميذ وكانت قيمة الانحراف المعياري 5,7.

وتحصل الأفراد على المحاور كما يلي:

- **المحور الأول ماهية صعوبات التعلم**: تحصل الأفراد على متوسط حسابي قدره 10,1 وهو يعني وجود إدراك متوسط لماهية صعوبات التعلم، وانحراف معياري يساوي بالتقريب 2,1.

- **المحور الثاني خصائص تلاميذ صعوبات التعلم**: تحصل الأفراد على متوسط حسابي قدره 12,0 وهو يعني وجود إدراك مرتفع لخصائص تلاميذ صعوبات التعلم، وانحراف معياري يساوي بالتقريب 3,2.

• **المحور الثالث التكفل بفئة صعوبات التعلم:** تحصل الأفراد على متوسط حسابي قدره 13,4وهو يعني وجود إدراك مرتفع للتكفل بفئة صعوبات التعلم، وانحراف معياري يساوي بالتقريب 1,9.

1-2-نتائج أفرد العينة الذكور على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم:

الجدول رقم(14): نتائج أفراد عينة الذكور على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم.

المحاور	العدد	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول	19	6,00	15,00	9,72	2,49
البعد الثاني	19	6,00	17,00	11,44	3,24
البعد الثالث	19	6,00	16,00	12,94	2,53
المجموع	19	23,00	45,00	34,11	6,56

يبين الجدول رقم(14) نتائج افراد العينة الذكور وعددهم 19على مقياس معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم، فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 34,11 وهو يعني وجود مستوى إدراك مرتفع لصعوبات التلاميذ وكانت قيمة الانحراف المعياري 5,7.

وتحصل الأفراد الذكور على المحاور كما يلي:

• **المحور الأول ماهية صعوبات التعلم:** تحصل الأفراد على متوسط حسابي قدره 9,7وهو يعني وجود إدراك متوسط لماهية صعوبات التعلم، وانحراف معياري يساوي بالتقريب 2,4.

• **المحور الثاني خصائص تلاميذ صعوبات التعلم:** تحصل الأفراد على متوسط حسابي قدره 11,4 وهو يعني وجود إدراك متوسط لخصائص تلاميذ صعوبات التعلم، وانحراف معياري يساوي بالتقريب 3,2.

• **المحور الثالث التكفل بفئة صعوبات التعلم:** تحصل الأفراد على متوسط حسابي قدره 12,9وهو يعني وجود إدراك مرتفع للتكفل بفئة صعوبات التعلم، وانحراف معياري يساوي بالتقريب 2,5.

1-3-نتائج أفراد العينة الإناث على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم:

الجدول رقم(15): نتائج أفراد عينة الإناث على مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم.

المحاور	العدد	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الاول	51	6,00	13,00	10,24	2,05
البعد الثاني	51	5,00	16,00	12,20	3,24
البعد الثالث	51	6,00	16,00	13,63	1,78
المجموع	51	23,00	44,00	36,06	5,50

يبين الجدول رقم(15) نتائج افراد العينة الإناث وعددهم 51 على درجات مقياس معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم، فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 36,06، وهويعني وجود مستوى إدراك مرتفع لصعوبات التلاميذ وكانت قيمة الانحراف المعياري 5,5.

وتحصل الأفراد الإناث على المحاور كما يلي:

• **المحور الأول ماهية صعوبات التعلم:** تحصل الأفراد الإناث على متوسط حسابي قدره 10,24 وهو يعني وجود إدراك متوسط لماهية صعوبات التعلم، وانحراف معياري يساوي بالتقريب 2,05.

• **المحور الثاني خصائص تلاميذ صعوبات التعلم:** تحصل الأفراد على متوسط حسابي قدره 12,2 وهو يعني وجود إدراك مرتفع لخصائص تلاميذ صعوبات التعلم، وانحراف معياري يساوي بالتقريب 3,2.

- **المحور الثالث التكفل بفئة صعوبات التعلم:** تحصل الأفراد على متوسط حسابي قدره 13,5وهو يعني وجود إدراك مرتفع للتكفل بفئة صعوبات التعلم، وانحراف معياري يساوي بالتقريب 1,7.

2-عرض نتائج الفرضية الاولى: وللتأكد من صحة الفرضية الأولى والقائلة: مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم مستوى مرتفع، تم الاعتماد على اختبار (ت) للفروق لعينة واحدة لمعرفة مستوى وعي أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم أي نتائج العينة مقارنة مع الحد الفاصل للمستوى المرتفع والجدول رقم (16) يوضح ذلك:

الجدول رقم(16): نتائج عينة الدراسة مقارنة مع الحد الفاصل للمستوى المرتفع بالاعتماد على اختبار (ت) للفروق لعينة واحدة.

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة
درجات العينة	70	35,6000	5,77952	2.31	0.02	دال عند 0,05
القيمة النظرية	70	34	00			

يبين الجدول رقم(16) مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم مرتفع، ومقارنتها بالحد الفاصل للمستوى المرتفع 34 كقيمة نظرية، وللتأكد من الفرضية استخدمنا اختبار ت للفروق لعينة واحدة ومنه تحصلنا على قيمة (ت) محسوبة تساوي 2,31، ودلالة معنوية تساوي 0,024، وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة 0,05 ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية، وأن مستوى معرفة معلمي الابتدائي لصعوبات التعلم مرتفع مقارنة بالحد النظري الفاصل، ورفض الفرضية الصفرية، وهذه النتائج لا تعود للصدفة بل للإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها على المجتمع الأصلي.

3-عرض نتائج الفرضية الثانية: وللتأكد من صحة الفرضية الثانية والقائلة: أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام معامل انوفا للفروق والجدول رقم(17) يوضح ذلك:

الجدول رقم(17): نتائج اختبار الفرضية الثانية باستخدام معامل أنوفا للفروق حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة المعنوية	الدلالة
بكالوريا	3	32,67	9,02	0.6	0.5	غير دال
ليسانس	59	35,90	5,73			
ماستر	8	34,50	5,29			

للتأكد من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات اساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام معامل انوفا للفروق، وقد كانت قيمة ف تساوي 0,6، والمؤشر 0,5 وهو أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية، وأن الفروق المشاهدة تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

4-عرض نتائج الفرضية الثالثة: وللتأكد من صحة الفرضية الثالثة والقائلة: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم وفق متغير الجنس، وذلك باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، والجدول رقم(18) يوضح ذلك:

الجدول رقم(18): نتائج اختبار الفرضية الثالثة باستخدام اختبار(ت) لعينتين حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة
الذكور	18	34,1111	6,56093	0.9	0.2	غير دال
الإناث	52	36,1154	5,45805			

للتأكد من وجود فروق ذات دلالة احصائية على متغير معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم وفق متغير الجنس، وذلك باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، وقد كانت قيمة (ت)

تساوي 0,9، والمؤشر 0,2 وهو أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية، وأن الفروق المشاهدة تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها، وليس الإناث أحسن من الذكور في معرفة صعوبات التعلم.

5-عرض نتائج الفرضية الرابعة: وللتأكد من صحة الفرضية الرابعة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة بالسنوات، تم الاعتماد على اختبارا نوفا للفروق والجدول رقم (19) يوضح ذلك:

الجدول رقم(19): نتائج اختبار الفرضية الرابعة باستخدام اختبار أنوفا للفروق متغير سنوات الخبرة.

الخبرة بالسنوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة المعنوية	الدلالة
أقل من 5	13	35,4615	5,34814	0.7	0.9	غير دال
من 5 إلى أقل من 10	34	35,5294	5,87359			
من 10 إلى أل من 15	5	36,8000	3,11448			
من 15 إلى أقل من 20	7	35,0000	7,46101			
أكثر من 20	11	35,8182	6,63051			

للتأكد من وجود فروق ذات دلالة احصائية على متغير معرفة أساتذة لتعليم الابتدائي لصعوبات التعلم وفق متغير الخبرة بالسنوات، وذلك باستخدام اختبار أنوفا للفروق، وقد كانت قيمة ف تساوي 0,7، والمؤشر0,9وهو أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية، وأن الفروق المشاهدة تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

ثانيا: مناقشة النتائج:

1-مناقشة نتائج الفرضية الاولى:

تنص الفرضية على أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم هو مستوى مرتفع، ومقارنتها بالحد الفاصل للمستوى المرتفع 34 كقيمة نظرية، وللتأكد من الفرضية استخدمنا اختبار (ت) للفروق لعينة واحدة ومنه تم قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية، وأن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم مرتفع مقارنة بالحد النظري الفاصل، ورفض الفرضية الصفرية، وهذه النتائج لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها على المجتمع الأصلي.

وقد اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة **Gaurav and Poorna(2015)** التي توصلت إلى أن 67 %من أساتذة التعليم الابتدائي ليست لديهم معرفة بفئة ذوي صعوبات التعلم و20% لديهم معرفة منخفضة.

في حين اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة **دراسة طالية عبد القادر**، التي هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات والتي طبقت على عينة قوامها 120أستاذ وأستاذة التعليم الابتدائي، حيث استخدم الباحث إجراءات إحصائية لتحليل بيانات دراسته وقد توصل إلى أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم مرتفع.

وتفسر الباحثتان ذلك بمدى قرب أستاذ التعليم الابتدائي من تلاميذه واحتكاكه الدائم والمباشر بهم، فهو يدرك قدرات ومستوى كل تلميذ على حدى وجوانب القوة والضعف لديه بالتالي هو على دراية بمشاكلهم المختلفة بما في ذلك المشاكل الإدراكية، الصعوبات الأكاديمية من قراءة كتابة وحساب، إذن هو قادر على تحديد فئة ذوي صعوبات التعلم والمساهمة في تقديم الدعم المناسب والمعالجة البيداغوجية لهم، دون أن ننسى دور المفتش التربوي الذي يمد الأستاذ بالمهارات اللازمة لكيفية التعامل مع صعوبات التعلم من خلال الزيارات الميدانية والندوات.

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام معامل انوفا للفروق، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية، وأن الفروق المشاهدة تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

وقد اتفقت معظم الدراسات السابقة مع هذه النتيجة نذكر منها **دراسة فيصل خليف ناصر الشرعة وعايد محمد أحمد ملحم** (**2014**) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف العادية على عينة قدرها 49 معلم ومعلمة، وكانت نتيجتها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين ضمن المدارس العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن أن نفسر النتيجة المتحصل عليها في الدراسة الحالية بأن نظرة الأساتذة للصعوبات التعليمية هي نظرة واحدة مشتركة ولاتختلف باختلاف المؤهلات العلمية، كما أن حاملي شهادة البكالوريا، ليسانس والماستر كلهم يتلقون نفس الدورات التكوينية التي تضعها وزارة التربية الوطنية دون أن ننسى عصر المعلوماتية والتطور الهائل في مجالات الأنترنت واعتماد أغلب أساتذة التعليم الابتدائي عليها في ميدان التعليم.

3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم وفق متغير الجنس، وذلك باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية، وأن الفروق المشاهدة تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها، وليس الإناث أحسن من الذكور في معرفة صعوبات التعلم.

وهي عكس دراسة **طالية عبد القادر** التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم لصالح الإناث.

واتفقت نتيجة دراستنا هذه مع كل من دراسة **ولد منور فاطيمة** ودراسة **فيصل خليف ناصر الشرعة وعايد محمد أحمد ملحم** اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

وترجع الباحثتان هذه بأن الجنس لا يؤثر في درجة معرفة ووعي أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم، فالأستاذ كونه ذكر والأستاذة كونها أنثى هذا لا يغير من درجة وعيهما ومعرفتهما بهذه الصعوبات التعليمية، فكلاهما يعامل الطفل بنفس الطريقة خاصة الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم. فالجنس لا يؤثر لا من قريب ولا من بعيد على وعي وإدراك الفرد للأشياء.

4-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم وفق متغير الخبرة بالسنوات، وذلك باستخدام اختبار(ف) للفروق، وقد كانت النتائج رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية، وأن الفروق المشاهدة تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها وهي نفس **دراسة ولد منور فاطيمة** التي هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، وتمثلت عينتها في 130أستاذ وأستاذة بحيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم بصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى إلى متغير الخبرة.

وترجع الباحثتان ذلك إلى الأهمية البالغة للدورات التكوينية أثناء الخدمة التي يخضع لها جميع أساتذة التعليم الابتدائي بغض النظر عن سنوات الخبرة ومع حضورهم لتلك الدورات تختفي تلك الفروق بينهم، حيث أن كلا من الأساتذة الذين لديهم أقدمية في التعليم والموظفين حديثا يمكنهم اكتساب مستوى جيد من الوعي بفئة ذوي صعوبات التعلم وغيرها من المشكلات التعليمية التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية، إضافة إلى ذلك أغلبية أفراد عينة هذه الدراسة هم أساتذة تفوق خبرتهم المهنية 15 سنة، هذا ما يؤكد الدرجة الكبيرة لمعرفتهم بهذه الصعوبات وبفئة التلاميذ الذين يعانون منها.

خلاصة:

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا هذا والذي هدف لمحاولة التعرف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وقد قمنا بصياغة أربع فرضيات في هذه الدراسة، تم تحليلها فكانت النتائج كمايلي:

1-أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى مرتفع بصعوبات التعلم.

2-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم حسب متغير الجنس.

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي.

4-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم حسب متغير الخبرة.

الخاتمة

الخاتمة:

وفي الختام نذكر بأن موضوع صعوبات التعلم أصبح من الموضوعات الشائعة في وقتنا هذا، فالأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات يحتاجون إلى رعاية خاصة وكذا ضرورة التدخل المبكر في اكتشاف هؤلاء في أسرع وقت للوصول بهم إلى أفضل النتائج، ولعل عدم تقديم خدمات علاجية لذوي صعوبات التعلم يجعل منهم فئة مظلومة في المجتمع لفترات طويلة لكن بفضل الأبحاث والدراسات المتواصلة حول هذا الموضوع أصبح من الممكن التفريق بين هذه المشكلة ومشكلات دراسية أخرى تشبهها و أصبح من السهل الكشف عن أهم الخصائص المميزة لهذه الفئة وبالتالي الكشف عن أهم البرامج التشخيصية والعلاجية لها بالإضافة إلى ذلك علينا أن نولي الاهتمام البالغ بإعداد وتكوين أساتذة التعليم الابتدائي لكي يتعاملوا مع هذه الفئة فالأستاذ هو قوام العملية التربوية وهو ليس مجرد ناقل للمعلومات للتلاميذ وفقط بل وظيفته الأشمل هي تربية شخصيات التلاميذ جسميا وعقليا وذهنيا، باعتباره أهم طرف الذي يمكن أن يكون له دور أساسي في الكشف عن هذه الفئة ومن خلال دراستنا هذه حاولنا تقديم كل ما هو مفيد للأساتذة للتعامل مع هؤلاء التلاميذ وتوجيههم بالطريقة الصحيحة للوصول بهم إلى أفضل تعلم ومن هنا يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- ضرورة إرفاق غرف المصادر للمساهمة في علاج ذوي صعوبات التعلم عند اكتشافهم مبكرا.
- عقد دورات وندوات تدريبية بناءا على احتياجات الأساتذة لتوسيع مدركاتهم حول المستجدات في مجال صعوبات التعلم.
- تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خاصة ذوي صعوبات التعلم ووضع مقررات دراسية تتماشى مع قدراتهم وإمكانياتهم المعرفية.

الخاتمة:

❖ العمل على إعادة فتح الأقسام المكيفة داخل المدارس العادية وتزويدها بمعلمين متخصصين لمساعدة فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

❖ العمل كفريق وحدة الكشف والمتابعة الطبيب والأخصائي النفسي والمدرسة، المعلم ومدير المدرسة والأسرة، للكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم بهدف التكفل بهم في الوقت المناسب.

❖ التركيز أكثر أثناء تكوين المعلمين على طرق التشخيص المبكر وطرق التكفل بذوي صعوبات التعلم وكذا تكوينهم في مجال التفريق بين صعوبات التعلم، بطئ التعلم والتأخر الدراسي.

❖ يجب على أساتذة التعليم الابتدائي استخدام وسائل تعليمية متنوعة لتسهيل تعليم ذوي صعوبات التعلم خاصة تعليم الصعوبات القرائية، الكتابية وكذا العمليات المتعلقة بالحساب.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الكتب العربية:

1) أحلام حسن محمود، (2010): **صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج**، دار الهناء للتجليد الفني، الإسكندرية.

2) أحمد محمود الحوامدة، (2019): **استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم**، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

3) أسامة محمد البطاينة وآخرون، (2007): **صعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان الأردن.

4) إيمان طاهر، (2016): **صعوبات التعلم (الأسس النظرية، التشخيص والعلاج)**، دار الكتب المصرية للنشر، الطبعة الأولى، مصر.

5) بطرس حافظ بطرس، (2014): **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان الأردن.

6) تيسير مفلح كوافحة، (2011): **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الرابعة، عمان الأردن.

7) تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز، (2010): **مقدمة في التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمان الأردن.

8) جبريل بن حسن العريشي وآخرون، (2013): **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

9) جمال مثقال مصطفى القاسم، (2015): **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان الأردن.

10) حسن شحاتة وآخرون، (2003): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية للنشر والطباعة، الطبعة الأولى، القاهرة مصر.

11) **دليل المؤشرات الإحصائية** أدلة المنهجية والجودة ن مركز الإحصاء، أبو ظبي، دليل رقم 09.

12) زيد بن محمد البتال، (2017): **معجم صعوبات التعلم (معجم إنجليزي عربي في مجال صعوبات التعلم)**، مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، جامعة الملك سعود.

13) سعيد جاسم الأسدي وآخرون، (2016): **التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية (المعلم–المدير–المشرف)**، دار المنهجية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

14) سعيد حسني العزة، (2002): **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم –التشخيص–أساليب التدريس)**، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

15) سعيد حسني العزة، (2009): **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم –التشخيص – أساليب التدريس)**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

16) سعيد كمال العزالي، (2011): **تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

17) سلطان عبد الله المياح، (2010): **صعوبات التعلم (التعريف–التدريس–الأساليب)**، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الرياض.

18) سليمان عبد الواحد إبراهيم، (2013): **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

19) سليمان عبد الواحد يوسف، (2011): **ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

20) سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، (2010): **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**، مكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الأولى، القاهرة مصر.

21) السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2013): **صعوبات التعلم النمائية**، عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة مصر.

22) السيد عبد القادر شريف، (2014): **مدخل إلى التربية الخاصة**، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة مصر.

23) صديق محمد عفيفي، (2007): **دليل المعلم في إدارة الفصل**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية للنشر والطباعة، القاهرة مصر.

24) صلاح عميرة علي، (2005): **صعوبات تعلم القراءة والكتابة (التشخيص والعلاج)**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

25) عادل محمد العدل، (2013): **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى، القاهرة.

26) عاطف الصيفي، (2009): **المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

27) عبد الباسط متولى خضر، (2005): **التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

28) عبد الرحمان سيد سليمان، (2008): **معجم صعوبات التعلم (إنجليزي –عربي، عربي– إنجليزي)**، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الرياض.

29) عبد السلام مصطفى عبد السلام، (2007): **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية مصر.

30) عبد الله العامري (د–س): **المعلم الناجح**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

31) عبد المجيد نشواتي، (2003): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمان الأردن.

32) عبير عبد الحليم عبد الباري النجار، (2017): **صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال**.

33) علي محمد الصمادي، صياح إبراهيم الشمالي، (2017): **المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

34) عواطف البلوشي، (2014): **برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الطبعة الرابعة، عمان الأردن.

35) فكري لطيف متولي، (2015): **مشكلات التعلم (النمائية – الأكاديمية)**، مكتبة الرشد، الطبعة الأولى.

36) مايكل هاينز، (2009): **القوى العقلية الحواس الخمس**، ترجمة عبد الرحمان الطيب، الأهلية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

37) محمد أحمد خصاونة، (2013): **صعوبات التعلم النمائية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

38) محمد النوبي محمد علي، (2011): **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

39) محمد سرحان علي المحمودي، (2019): **مناهج البحث العلمي**، دار الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، اليمن.

40) محمد علي كامل محمد، (2006): **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي**، دار الطلائع للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة مصر.

41) محمد محمود الحيلة، (2014): **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمان الأردن.

42) محمود عوض الله سالم وآخرون، (2006): **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان الأردن.

43) محمود عوض الله سالم وآخرون، (2008): **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان الأردن.

44) مراد على عيسى وآخرون، (2006): **الكمبيوتر وصعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية مصر.

45) مسعد أبو الديار وآخرون، (2012): **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها**، مركز تقويم وتعليم الطفل، الطبعة الثانية، الكويت.

46) مصطفى نوري القمش، (2012): **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

47) مؤيد سعيد سالم، (2002): **تنظيم المنظمات – دراسة في تطوير الفكر من خلال مائة عام**، دار الكتاب الحديث، عمان الأردن.

48) نازك أحمد التوهامي وآخرون، (2018): **المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

49) هند بنت حمود الهاشمي، فايقة بنت راشد الوهيبي، (2010)، **التعليم العلاجي ماهيته وفنياته واستراتيجياته**، جامعة السلطان قابوس.

50) يحي أحمد القبالي، (2004): **مدخل إلى صعوبات التعلم**، دار الطريق للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان.

51) يوسف أبو القاسم الأحرش ومحمد شاكر الدبيدي، (د-س)، **صعوبات التعلم**.

الرسائل الجامعية:

52) أحمد معلم مرى محمد، (2020): **دور المعلم في تربية التلاميذ في المرحلة الابتدائية بمقديشو**، رسالة بحث مقدم لنيل درجة الديبلوم العالي في التربية، جامعة هرمود.

53) أسماء خوجة، (2019): **المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية،** أطروحة دكتوراه منشورة في علوم التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

54) بن زاف جميلة، (2014): **تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية،** أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

55) رحموني عبلة، (2016): **صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالتكفل المبكر لتلاميذ المرحلة الابتدائية،** رسالة ماجيستير في علم النفس، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

56) رندة نمر توفيق مهاني، (2010): **دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة،** رسالة ماجيستير في التربية منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

57) طالية عبد القادر، (2018): **مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم،** مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

58) عادل غزالي، (2016): **دور إدارة المعرفة في الرفع من أداء التنظيم الصناعي الجزائري،** أطروحة دكتوراه علوم جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2.

59) فاتحي عبد النبي، (2016): **الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي،** أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع منشورة، جامعة محمد الخيضر، بسكرة.

60) لخضر شلالي، (2009): **تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة،** رسالة ماجيستير في علوم التربية منشورة، الجزائر.

61) لونيس سعيدة، (2005): **اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطور 1و2) نحو مهنة التعليم**، رسالة ماجيستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.

62) محمد البيلي وآخرون، (د-س): **صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة** –دراسة مسحية -.

63) مرابطي ربيعة، (2011): **بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين**، رسالة ماجيستير في علم النفس المدرسي منشورة، جامعة منتوري قسنطينة.

64) مراكب مفيدة، (2010): **الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة مقاربة معرفية–تربوية)**، رسالة ماجيستير في علم النفس، جامعة باجي مختار، عنابة.

65) ولد منور فاطيمة، (2018): **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي**، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

المجلات العلمية:

66) أسماء لشهب، براهمي براهيم، (2017): معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد30، الجزائر.

67) بعزي سمية وآخرون، (2018): مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة **دراسات في علوم التربية**، المجلد الأول، العدد الرابع، جامعة باتنة.

68) شليحي رابح، عدنان توات، (2016): الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد19.

69) عمراني دلال، (2019): أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، المجلد04، العدد01، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

70) فايزة فاضل، سمية سعدون، (2017): واقع مشكلات التمدرس لدى التلاميذ في ظل صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، **مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد37.

71) فتحي الزيات، (2018): صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، العدد178، جامعة الأزهر.

72) فيصل خليف ناصر الشرعة، عايد محمد أحمد ملحم، (2014): اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية، **مجلة دراسات في التعليم العالي**، العدد السادس، البلقان.

الكتب الأجنبية:

73) Martin Kutscher (2009) : **Les enfants atteints de troubles multiples, deboeck**, **Bruxelles** – Belgique.

74) Neena sauhney ,Sneh bansal,**Study of awareness of Learning Disabilities among elementary School teachers** ,pdf www.academia .edu /12876733.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس – المدية –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

تخصص: علوم التربية – إرشاد وتوجيه –

الموضوع:

استبيان حول:

مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

التعليمة:

الجنس: .....

سنوات الخبرة المهنية: .....

المؤهل العلمي: .....

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر حول موضوع " مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية " وبصفتكم أستاذ / أستاذة في المرحلة الابتدائية وعلى إطلاع بالمستوى الدراسي لهؤلاء التلاميذ، نضع

بين أيديكم استبيان عبارة عن مجموعة من البنود التي نهدف من خلالها إلى التعرف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم لدى تلاميذكم وهذا وفق ما ترونه مناسب.

يرجى منكم قراءة كل عبارة بتمعن ثم وضع علامة (X) على الاختيار المناسب، وشكرا.

الرقم	العبارات	نعم	غير متأكد	لا
البعد الأول: ماهية صعوبات التعلم				
01	صعوبات التعلم هي خلل في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم			
02	تظهر صعوبات التعلم لدى التلاميذ في مادة الرياضيات فقط			
03	ينجم عن صعوبات التعلم عدد من المشكلات النفسية لدى التلميذ			
04	تشمل صعوبات التعلم الأكاديمية على صعوبات القراءة والكتابة والحساب			
05	صعوبات التعلم تجعل التلميذ غير قادر على الاستفادة من بعض الخبرات التعليمية المتاحة في المدرسة			
06	صعوبات التعلم تؤدي إلى تأخر دراسي في المواد الأساسية			
07	تشمل صعوبات التعلم النمائية على صعوبات في الانتباه والذاكرة			
08	ضعف التحصيل الدراسي الناجم عن حرمان بيئي ليس بصعوبات التعلم			
09	صعوبات التعلم النمائية تؤدي بالضرورة إلى صعوبات التعلم الأكاديمية			
10	تتجلى صعوبات التعلم من خلال مجموعة من السلوكيات الخاطئة			
11	ترجع صعوبات التعلم إلى قصور حسي (سمعي – بصري)			
12	صعوبات التعلم ناجمة عن افتقار التلميذ للمكتسبات القبلية			

	اللازمة.				
13	ترجع صعوبات التعلم إلى خلل عضوي في الدماغ.				
14	صعوبات التعلم ترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.				
15	صعوبات التعلم مصطلح مرادف لمشكلات التعلم.				
16	صعوبات التعلم ناجمة عن تأخر عقلي بسيط.				
17	صعوبات التعلم هي نفسها بطئ التعلم.				
البعد الثاني: خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
18	يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعارف (مفاهيم، حقائق، قواعد رياضية)				
19	يصعب على التلميذ ذوي صعوبات التعلم استنتاج المعاني الواردة في النص المقروء				
20	يتشتت انتباه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
21	يفشل التلميذ ذوي صعوبات التعلم في استرجاع وتذكر ما سبق تعلمه				
22	يجد صعوبة في أجراء العمليات الحسابية الأساسية				
23	يجد صعوبة في تمييز الحروف، الأعداد المتشابهة				
24	يحذف التلميذ ذوي صعوبات التعلم بعض الكلمات أثناء القراءة الجهرية				
25	يجد صعوبة في متابعة الشرح الشفوي للمعلم				
26	يرتكب التلميذ ذو صعوبة التعلم أخطاء في ترتيب الحروف داخل الكلمة				
27	يجد صعوبة في معرفة شكل الكلمة المسموعة				
28	يفتقر ذوي صعوبات التعلم لمهارات التنظيم				
29	يظهر التلميذ ذو صعوبات التعلم تباعدا واضحا بين قدراته				

	وتحصيله الدراسي			
30	يصعب على التلميذ ذي صعوبة التعلم ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها +، –، أحاد، عشرات			
31	يجيب التلميذ ذو صعوبات التعلم على الأسئلة باندفاع قبل استكمال سماعها			
32	يجد صعوبة في التمييز بين الاتجاه يمين – يسار			
33	يكتب التلميذ ذو صعوبة التعلم بشكل معكوس من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرآة			
34	تلميذ ذو صعوبات التعلم يقل ذكاؤه عن المتوسط العادي			
البعد الثالث: التكفل بفئة ذوي صعوبات التعلم				
35	اعتمادا على مبدأ المراجعة الدائمة للدروس السابقة يحسن من مستوى ذوي صعوبات التعلم			
36	يجب إعداد برنامج شامل يضم المهام الواجب إنجازها من قبل التلميذ ذوي صعوبات التعلم.			
37	يعتمد تعليم ذوي صعوبات التعلم على إشراك العديد من الحواس في الموقف التعليمي.			
38	يستوجب تعزيز الاستجابات الصحيحة الصادرة من التلميذ ذوي صعوبات التعلم.			
39	يفضل جعل الخبرات التعليمية مرتبطة بالواقع الحياتي للتلميذ ذوي صعوبة التعلم.			
40	التركيز على نقاط القوة يساعد في علاج نقاط الضعف لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم.			
41	يعتمد تحقيق التعلم لذوي صعوبات التعلم على تنظيم المحتوى التعليمي بشكل متسلسل من البسيط إلى المركب.			
42	استخدام الوسائل التعليمية المحسوسة يساعد في حصر نتباه التلميذ			

	ذي صعوبات التعلم.			
43	يستحسن تقديم التعليمات بشكل شفوي ومكتوب في آن واحد للتلميذ ذي صعوبات التعلم.			
44	يعتمد في تعليم ذوي صعوبات التعلم على طرق تعليمية تتناسب مع طبيعة الصعوبات.			
45	يستحسن تقسيم الكفاءة التعليمية إلى كفاءات ثانوية قابلة للتدريب.			
46	تصميم البيئة التعليمية بطريقة تشجع التلميذ ذوي صعوبة التعلم على اكتساب المعارف.			
47	يتوجب منح التلميذ ذوي صعوبة التعلم الوقت الكافي ليستجيب للتعليمات المقدمة له.			
48	يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى أقسام خاصة " مكيفة "			
49	الاعتماد على بعض الألعاب التعليمية يساعد التلميذ ذوي صعوبة التعلم على اكتساب مهارة التآزر الحسي الحركي.			
50	يستوجب تقديم تغذية راجعة فورية للتلميذ ذوي صعوبة التعلم.			