جـــام-عة ع-بد الحم-يد بن باديس –مستغ-انم –
كلية العلومالإنسانيةوالاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة ماسترفي علم النفس
تخصص:علم النفس المدرسي

# الكفاءات التدريسية وعلاقتها بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم.

"دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية بن عبد المالك بولاية مستغانم"

مقدمةومناقشةعلنيامنطرف

الطالب: بشرفي هواري

أمام لجنة المناقشة

| اللقب والاسم : | الرتبة : | الصفة |
|---|---|---|
| د. عليليش فلة | أستاذة محاضرة (أ) | رئيسا |
| د. علاق كريمة | أستاذة التعليم العالي | مشرفا ومقررا |
| د.نزاي فاطمة الزهراء | أستاذ محاضرة (ب) | ممتحنا |

السنة الدراسية: 2023/2022

UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

# الكفاءات التدريسية وعلاقتها بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم.

"دراسة ميدانية على عينةمن أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية بن عبد المالك بولاية مستغانم"

مقدمة ومناقشة علنيا من طرف

الطالب: بشرفي هواري

أمام لجنة المناقشة

| اللقب والاسم : | الرتبة : | الصفة |
|---|---|---|
| د. عليليش فلة | أستاذة محاضرة (أ) | رئيسا |
| د. علاق كريمة | أستاذة التعليم العالي | مشرفا ومقررا |
| د. نزاي فاطمة الزهراء | أستاذ محاضرة (ب) | عضوا |

تاريخ الايداع

الامضاء على التصحيحات

أ.د. كريمة علاق

السنة الدراسية: 2023/2022

# الإهـــــــداء

أهدي ثمرة هذا البحث المتواضع إلى والدي الكريمين، اللذان كانا نبراسا يضيء فكري

بالنصح والتوجيه حفظهما الله.

إلى وزوجتني الكريمة و أبنائي: محمد الأمين ،عبد الإله نهاد، ريان

إلى من شملوني بالعطف، وأمدوني بالعون وحفزوني للتقدم إخوتي، أخواتي رعاهم الله

إلى كل من علمني حرفا، وأخذ بيدي في سبيل تحصيل العلم والمعرفة، إليهم جميعا

أهدي ثمرة جهدي، ونتاج بحثي المتواضع، وإلى جميع أصدقائي، وإلى كل طلبة سنة

ثانية ماستر علم النفس المدرسي دفعة 2023

هواري.

# كلمة الشكر

الحمدللهحمدايليقبجلالهوعظيمسلطانه،والشكرلهعلىتوفيقهوامتنانه،شكرايكافئالمزيدمنإحسانه،والصلاةوالسلامالأكملانعلىرسولهاله

دىمحمدبنعبداللهخيرخلقهوصفوةرسله

وبعد:

لايسعنيفيهذاالمجالإلاأنأتقدمبالشكرالخالصلأستاذتيالمشرفةالأستاذةالدكتورة "علاقكريمة"

علىماأسدتهإليامنىنصائحوملاحظات،أسألاللهتعالىأنيجعلهفيميزانحسناتها

الشكر موصولإلىكلمدراءالابتدائياتجزاهماللهكلخير،دونأننىنسىالعينةالتيأجرينامعها

الدراسةأساتذةالتعليمالابتدائي بمقاطعة بن عبد المالك رمضانوأرجو لهممسارمهنيناجحا

كماأشكركلمنأعاننيعلىإخراجهذاالبحثالمتواضعمنأساتذةوزملاء،

أسألاللهلىيوللجميعالتوفيقوالسداد،وأنيجعلأعمالناخالصةلوجههالكريم،إنهسميعمجيب.

# مـــلـخـــص

هدفت الدارسة الحالية الى تحديد الكفاءات التدريسية وعلاقتها بمستوى إدراك لدى أساتذة التعليم الابتدائي لذوي صعوبات التعلم ببلدية بن عبد المالك رمضان ، استخدمنا فيها المنهج الوصفي مع تصميم إسبيانين واحد لقياس الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي والثاني لقياس مستوى إدراكهم بذوي صعوبات التعلم، بعد حساب الخصائصهالسيكومترية و تطبيقه على من مئة 100 إستاذ التعليم الإبتدائي من الجنسين موزعة على 13 مدرسة ببلدية بن عبد المالك رمضان ، وتمت المعالجة الإحصائية بإستخدام(spss20)حيث جاءت النتائج كما يلي:

– وجود علاقة بين الكفاءة التدرسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم عند مستوى الدلالة 0.05.

–عدم وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة عند مستوى الدلالة 0.05.

–عدم وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم تعزى لمؤهل العلمي عند مستوى الدلالة 0.05.

–عدم وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس .عند مستوى الدلالة 0.05.

–وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير السن عند مستوى الدلالة 0.01.

**الكـــلـــمـــات الـــمـــفـــتـــاحـــيـــة:**

الكفاءة التدريسية،مستوى إدراك بصعوبات التعلم صعوبات التعلم

## ملخص باللغة الإنجليزية:.

Studysummary:

The current study aimed to determine the teaching competencies and their relationship to the level of awareness among teachers of primary education with learning difficulties in the municipality of Bin Abdul Malik Ramadan, in which we used the descriptive approach with the design of two Spanish, one for scholastic competence and another to find out the level of awareness of primary education teachers with learning difficulties, and after calculating its psychometric characteristics, it was It was applied to the main sample consisting of 100 teachers of both sexes distributed over 13 schools in the municipality of Bin Abdul Malik Ramadan, where the results were as follows:

- The generalhypothesis has been fulfilled and some of the partial hypotheses of the study have not been fulfilled, which states, in order:

* There is a relationship between teaching efficiency and the level of awareness of primary school teachers with learning difficulties at the level of significance 0.05.

1- There is no relationship between teaching competence and the level of awareness of primary education teachers with learning difficulties due to the years of experience variable at the level of significance 0.05.

2- There is no relationship between teaching competence and the level of awareness of primary education teachers with learning difficulties due to the scientific qualification at the level of significance 0.05.

3- There is no relationship between teaching competence and the level of awareness of primary school teachers with learning difficulties due to the gender variable. at the significance level of 0.05.

4- There is a relationship between teaching efficiency and the level of awareness of primary education teachers with learning difficulties due to the age variable at the significance level 0.01.

Keywords:

Teaching competence, level of awareness of learning difficulties, learning difficulties

# قـــائـــمـــةالـمـحـتويـات


| المـــحـــتـوى | الصـــفحة |
|---|---|
| _ الإهداء | أ |
| _ كلمة الشكر | ب |
| _ ملخص الدراسة | ج |
| _ فهرس المحتويات | د |
| _ فهرس الجداول | و |
| _ فهرس الملاحق | ي |
| _ المقدمة | 11 |
| **الـفـصـل الأول: مدخـل الدراسة** | |
| 1_ إشكالية الدراسة | 12 |
| 2_ فرضيات الدراسة | 14 |
| 3_ أهداف الدراسة | 14 |
| 4_ أهمية الدراسة | 15 |
| 5_ مفاهيم الإجرائية للدراسة | 17 |
| **الفصل الثاني:الكفاءة التدريسية** | |
| -تمهيد | 19 |
| 1_ مفهوم الكفاءة التدريسية | 20 |
| -2أنـواع كـفـاءات الـتـدريـسـية | 21 |
| 3-مـصـادر الـكفـاءة الـتدريـسـية | 25 |
| 4_ **خـصـائـص الـكـفاءة الـتدريـسـية** | 27 |
| - **أهـمـية الـكـفـاءة الـتـدريـسية** | 29 |
| -الخـاتـمـة | 35 |
| **الفـصـل الـثـالـث :صعوبات التعلم** | |
| - تمهيد | 37 |
| 1-مفهوم صعوبات التعلم | 39 |
| 2- أسباب صعوبات التعلم | 40 |

| | |
|---|---|
| 3-تشخيص صعوبات التعلم | 43 |
| **4- خصائص صعوبات التعلم** | 44 |
| **5-تصنيف صعوبات التعلم** | 45 |
| **6-أدوات قياس صعوبات التعلم** | 46 |
| **7- إستتراتجيات عامة في التدريس صعوبات التعلم** | 48 |
| **_خـــاتـــمـــة:** | 49 |
| **الفصل الرابعالإطار الـــمـــنـــهـــجـــي لـلـــدراســـة** | |
| _ تمهيد | 51 |
| 1_ منهج الدراسة | 52 |
| 2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة | 53 |
| 3_ مجتمع الدراسة | 53 |
| 4_ الدراسة الاستطلاعية | 76 |
| 5_ أدوات الدراسة | 77 |
| 7_ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة | 78 |
| **الفصل الخامس عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة** | |
| 1-عرض نتائج فرضية العامة | 79 |
| 2- عرض نتائج فرضية الأولى | 81 |
| 3- عرض نتائج فرضية الثانية | 82 |
| 4- عرض نتائج فرضية الثالثة | 83 |
| 5- عرض نتائج فرضية الرابعة | 84 |
| 6-عرض وتفسير نتائج في ضوء الفرضية العامة | 85 |
| 7- عرض وتفسير نتائج في ضوءالفرضية الأولى | 86 |
| 8- عرض وتفسير نتائج في ضوءالفرضية الثانية | 87 |
| 9- عرض وتفسير نتائج في ضوءالفرضية الثالثة | 88 |

| | |
|---|---|
| 10- عرض وتفسير نتائج في ضوءالفرضية الرابعة | 89 |
| 11- مقترحات وتوصيات الدراسة | 90 |
| 12-الخاتمة | 91 |
| قائمة المراجع | 92 |
| قائمة الملاحق | 93 |


## عناوين الجداول


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس | 55 |
| 02 | يمثل توزيع العينة الدراسة حسب الخبرة المهنية. | 55 |
| 03 | يمثل توزيع العينة الدراسة حسب مؤهل العلمي | 56 |
| 04 | يمثل توزيع العينة الدراسةحسب السن | 56 |
| 05 | يوضح توزيع فقرات استمارة حسب الكفاءة التدريسية ومدى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم وأبعادها | 57 |
| 06 | يمثل مفتاح التصحيح | 57 |
| 07 | يوضح قيمة''لدلالة الفرق بي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا T للأساتذة التعليم الابتدائي في الاستبيانالكفاءة التدريسية وعلاقتها بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات | 59 |
| 08 | يمثل علاقة الفقرة مع البعد التي تنتمي إليه:ماهية التعلم | 64 |
| 09 | يمثل علاقة الفقرة مع البعد التي تنتمي إليه:خصائص التعلم | 67 |
| 10 | يمثل علاقة الفقرة مع البعد التي تنتمي إليه: الكفاءة التدريسية | 74 |
| 11 | يبين قيمة معامل ثبات الإستبيانبإستخداممعادلةألفاكرونباخ | 75 |
| 12 | يمثل قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية بإستخدام معامل التصحيح سيبرمان/برونو معامل جتمان | 76 |

| | | |
|---|---|---|
| 13 | يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المدارس | 78 |
| 14 | يمثل على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى الإدراك لدى أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم | 80 |
| 15 | يمثل علاقةبين الكفاءة التدريسية بمستوى الإدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم | 81 |
| 16 | يمثلالكفاءة التدريسية بمستوى الإدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمؤهل العلمي. | 82<br>83 |
| 17 | يمثل علاقةبين الكفاءة التدريسية بمستوى الإدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ومتغير الجنس. | 83 |
| 18 | يمثل علاقةبين الكفاءة التدريسية بمستوى الإدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ومتغير السن. | 84 |


# الم__لاح___ق


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | إستبيان قبل التحكيم | 99 |
| 02 | إستبيان بعد التحكيم | 103 |
| 03 | القائمة المحكمين لأداة الدراسة | 105 |
| 04 | ترخيص تسهيل مهمة | 106 |

## مـــــقــدمـــــة الدراسة:

الكفاءة التدريسية ضرورة لازمة للمجتمعات النامية إذا ما أردت اللحاق بركب الحضارة الإنسانية ولمواكبة هذه المنافسة والتفوق نحن بحاجة إلى تعليم بكفاءة تدريسية تركز في جوهرها على تنمية الفرد و تهيئته من خلال مرحلة التعليم الابتدائي، حيث تكتسي مرحلة التعليم الابتدائي أهمية كبيرة في المنظومة التربوية، وفي المسيرة التعليمية لكل متعلم، إذ هي مرحلة قاعدية يتعلم فيها الأطفال المبادئ الأولى للقراءة و الكتابة و الحساب. غير أن الكثير منهم يجيدون صعوبات في تعلمها، ومنهم من يفشل في مساره الدراسي ،فصعوبات التعلم تشمل مجموعة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئة من الأطفال المعوقين و لكنهم بحاجة على مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية، وتضم أفرادا من ذوي صعوبات التعلم أو حتى فوق المتوسط ومع ذلك يعانون من مشكلات تعليمية تجعلهم يتعثرون في تحصيلهم الدراسي و تظهر عندما يفشل التلاميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية ما كالقراءة أو الكتابة أو الحساب وقد تكون عامة كالتي تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مادة دراسية إن مستوى إدراك الأساتذة التعليم الابتدائي ومعرفتهم بذوي صعوباتالتعلم، سيسمح لهم بتصنيف كل حالة انخفاض في التحصيل بطريقة وصحيحة وبالتالي إيجاد الطرائق والوسائل المناسبة للتكفل السليم بحالات صعوبات التعلم.

لذا فان اكتساب المعلم للكفاءة التدريسية تجعله يدرك ويفهم موضوع صعوبات التعلم الذي بقي أمر ضروري و هام جدا، فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ و يحرص على متابعة التلميذ ذو صعوبات التعلم، حيث ان هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين ورعاية مناسبة لمساعدتهم على اكتساب المهارات الدراسية والاجتماعية التي يحتاجونها.

ومن هذا المنطلق قمنا بهذه الدراسة التي هي بين أيديكم عن الكفاءة التدريسية وعلاقتها بمستوى ادراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم، وقد تم تقسيم الدراسة إلى **الجانب النظري** الذي ضم مجموعة من الفصول: حيث خص **الفصل الأول** إلى **مدخل الدراسة** الذي احتوىعلى مشكلة الدراسة التي انطلقنا في طرحها بمجموعة من الدراسات السابقة التي احتوت متغيرات البحث وانتهت بمجموعة من التساؤلاتالتي حاولت فرضيات الدراسة أن تعالجها وتجيب

عنها والتعرج على أهدفها وأهميتها، ومن ثم تحديد مفاهيم و مصطلحات الدراسة إجرائيا،ثم عالج **الفصل الثاني:** حيث علجنا فيه مفهوم الكفاءة التدريسية وأنواعها وخصائصها ومصادرهاوكذالك أهمتها وعالج **الفصل الثالث** مستوى إدراك أساتذة لذوي صعوبات التعلم ،حيث تطرقنا إلى مفهوم صعوباتوأسباب المؤدية إليها مع كيفية التشخيص والخصائص العامة وكيف يتم التصنيف مع ذكر أدوات قياس صعوبات التعلم.

أما **الجانب الميداني :** فقد احتوى فصلين، حيث خص **الفصل الرابع** للإجراءات المنهجية التي عالجنا فيه الدراسة الاستطلاعيةالتي حاولنا من خلالها،بناء استبيانين الأول لقياس الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي والثاني لقياس مستوى إدراكهملذوي صعوبات التعلم وبعد حساب الخصائص السيكومترية، تمت الدراسة الأساسية التي ضمت كلا من المنهج الدراسة وعينة الدراسة مع كيفية اختيارها ثم توضيح كيفية تطبيق أدوات الدراسة مع إظهار مجموعة من أساليب إحصائية التي تضمنت برنامج .SPSS. كما احتوى**الفصل الخامس** عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات ؛وانتهت الدراسة بخاتمة شاملة للبحث، ثم مجموعة من التوصيات والاقتراحات، ثم قائمة المراجع المستخدمة في البحث وأخرى للملاحق

# الـــــفـــــصـــــل الأول
# مـــــدخـــــل الـــدراســـــة

## 1 . إشـــكـــاليـــة البـــحث:

قد يتعرض تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى العديد من المشكلات تأتي في مقدمتها صعوبات التعلم حيث تبدأ هذه المشكلة في ظهور غالبا بعد الالتحاق بالمدرسة فيحفف بعض المتعلمين في اكتسابالمهارات الأكاديمية و يظهر التباين في القدرة و التحصيل و نتعدد المجالات التي يلاحظ فيها الفشل و منها صعوبة القراءة و الكتابة ،و الحساب و غيرها من الصعوبات التي تظهر في مرحلة الابتدائية وتبعها صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التي يليها تعج فئة ذوي صعوبات التعلم إحدى الفئات الرئيسية الحديثة نسبيا، من ذوي الاحتياجات الخاصة ،و قد كان كريك **صمويل** اول من استعمل هذا المصطلح **عام 1962**وصف فئة خاصة و محددة من التلاميذ يظهرون أنماط سلوكية معنية ،و صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى عدم التوازن النمائي الناجم عن اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (انتباه إدراك ، تذكر تفكير مما يخلق فرق داخل الفرد الذي يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى و لا بعكس تحصيله الفعلي في المهام الأكاديمية الأساسية ( قراءة ، كتابة ، حساب ) و هذا لإمكانية وجود قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي مع استبعاد حالات الإعاقة الحسية أو المركزية

**( بعزي وشاده،2018، ص-89-90)**

ويعتبر الأستاذ الركيزة الأساسية للعملية التعليمية في هذه المرحلة ، والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه تحقيق أهداف التربية عالمنا الجديد وكذلك هو قادر على ترجمة أهداف التعليم إلى الواقع الملموس

أصبح من الضروري لأستاذ التعليم الابتدائي أن يكون قادر على التعرف على الحالات التي تعاني صعوبات التعلم من خلال معايير عملية واتخاذ إجراءات التكفل اللازمة و في الوقت المناسب .

إن إدراك ذوي صعوبات التعلم لدى أساتذة هذه المرحلة سيعود بالفائدة ليس فقط على أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم فقط ، و لكن على أقرانهم العادين الذين يعانون منها أيضا ، حيث تعد المدرسة الفئة

الثانوية للتلميذ بعد الأسرة و هي من أهم المؤسسات الاجتماعية التي أنشاها المجتمع لتربية أبنائه و مساعدتهمعلى النمو في جميع جوانب شخصياتهم إلى أقصى تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم لتلاؤم مع مجتمعاتهم ، و نظرا للتركيز على التحصيل الدراسي كأهم مخرجات المدرسة فان مشكلات كالتأخر و الفشل تعد هاجسا يهدد دورها ،و من بين الدراسات التي تعالج موضوع الكفاءات المدرسة و علاقاتها لمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي ذوي

صعوبات التعلم دراسة ( **بعزي وشاذة ،2018**)، حيث أفضت النتائج إلى أنه يتميز أساتذة التعليم الابتدائي لمستوى متوسط الإدراك فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك **دراسة (أحمد محسن السعيدي، 201،ص178)**.

تهدف إلى التعرف على مستوى معرفة التعليم العام بطلبة صعوبات التعليم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت وما إذا كان يختلف مستوى معرفة معلمي التعليم العام بصعوبات التعلم يعزوا لمتغيرات (الحسن ،الخبرة التدريسية ، المؤهل الدراسي ) وأستعمل المنهج الوصفي في الدراسةبإقحام الإستبيان كأداة ووزعت على العينة الدراسةو**(دراسة رحموني، 2016)**: وقد هدفت الدراسة إلى الكشف على صعوبات التعلم أكثر شيوعا في المرحلة الابتدائيوالتعرف أيضا على مستوى إدراك المعلمين بذوي صعوبات االتعلم، وقد أستعمل المنهج الوصفي في الدراة وكذلك إستعملناالإستبيان كأداة لجمع المعلومات ،حيث كانت فروق في مستوى إدراكهم وكان مستوى متوسط وأن صعوبة الكتابة هي أكثر شيوعا . ومن ما سبق أصبح لازما على الأساتذة الذين يدرسون مثل هؤلاء التلاميذ أن يعرف على طبيعة هذه الصعوبات و الأسباب التي يمكن أن يؤدي إليها وأساليب تقييمها وعلاج ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة وعلاقتها بمستوى ادارك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم **نفس (بعزي وشادة،ص91-92)**.

و**(دراسة بروج،2011)** هدفت الدراسة إلى معرفةمدى إمتلاك أساتذة التربية البدنية و الرياضية بثانويات التنس للكفاءة التدريسية في ظل بعض المتغيرات(الخبرة والمستوى العلمي) ولتحقيق الأهداف أستعمل مقياس الكفاءة التدريسية، وقد أسفرت النتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائي في الكفاءة التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الخبرة، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مستوى العلمي.

**و (دراسة قويدري، 2020)** هدفت الدراسة إلى محاولة تقيم الكفاءات التدريسية للأساتذة حديثي التوظيف في المرحلة الإبتدائية حسب وجهة نظر مفتشي التعليم الإبتدائي، ولجمع البيانات أعتمدت على إ ستبيان حيث وجه الإستبيانإلى أفراد العينة لمعرفة المؤشرات على الواقع وتم التوصل إلى أن مستوى الكفاءات التدريسية للأساتذة حديثي التوظيف في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر مفتشي التعليم الإبتدائي كان متوسط.

مما جعلنا نطرح التساؤلات التالية:

## 1.1. الإشكالية العامة :

.هل للكفاءة التدريسية علاقة بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم .ومنها تتدرج التساؤلات التالية :

1.هل للكفاءة التدريسية علاقة بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم تعزى لسنوات الخبرة .

2.هل الكفاءة التدريسية علاقة بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعل تعزى المؤهل العلمي .

3.هل الكفاءة التدريسية علاقة لمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

4.هل الكفاءة التدريسية علاقة لمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير السن.

## 2- الفـــرضـيـة الـعـامـة:

.توجد علاقة بين الكفاءة التدريبية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوباومنها تتدرج الفرضيات التالية:

1.توجد علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم تعزى لسنوات الخبرة .

2.توجد علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم تعزى لمؤهل العلمي .

3.توجد علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

4.توجد علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير السن.

## 3.أهدافالدراسة:

منالأهدافالأساسيةالتيتهدفلهاالدراسة:

-الكشف عن العلاقة التي تربط الكفاءة التدريسية بمستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بذوي صعوبات التعلم وما إذا كانت متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والسن والجنس لهما دور في رعاية ذوي صعوبات التعلم المنتمين للمدارس الإبتدائية.

## 4-دوافع وأهمية الدراسة:

لهذه الدراسة بعد علمي تربوي كونه يدرس ويهتم بذوي صعوبات التعلم داخل الوسط المدرسي حيث تحتاج منا خدمات خاصة ونوعية حيث كلما أدرك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم أهميتهم و نقصهم كلما ساعد ذلك على اكتشفنا هذه الصعوبات باكرا كلما كانت نتائج العلاج جيدة ،خصوصا إذا تم الدمج ذلك مع خبراتهم وكفائتهم التدريسية.

## 5-تحديد المفاهيم الاجرائية:

**5-1-الكفاءة التدريسية** :الكفاءة التدريسية هي القدرة على توفير بيئة تعليمية فعالة وجذابة للطلاب، وتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقًا وتشمل العديد من الجوانب، مثل:

توفير محتوى تعليمي متميز ومناسب لاحتياجات الطلاب واستخدام أساليب تدريس متنوعة ومبتكرة لجذب انتباههم وتحفيزهم على التعلم مع توفير تغذية راجعة فورية حول أدائهم وتقدمهم في التعلم وبيئة تعليمية آمنة وداعمة للطلاب من خلال القدرة على التواصل معهم بشكل فعال من جهة والقدرة على التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت بشكل فعال لضمان تحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقًا. ويمكن الكشف عنها من خلال استبيان الكفاءة المدرسية المعد من قبل الباحث.

**5-2- مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائييذوي صعوبات التعلم** : نقصد به إجرائيا حصيلة معلوماته التي تمكنه من معرفة صعوبات التعلم، والتعرف على فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال خصائصهم ونوع الصعوبات التي يعانون منها، وكيفية التكفل بهم وتشخيصهم ومسار توجيههم ويمكن الكشف عنه من خلال استبيان مستوى إدراك أساتذة التعليمالابتدائي بذوي صعوبات التعلم.

**5-3-أساتذة التعليم الابتدائي**:وفي معناه الإجرائي يقصد به كل أستاذ يمارس مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية الممتدة من السنة الأولى إلى الخامسة ابتدائي بعد التحاقه بمنصب أستاذ في التعليم الابتدائي عن طريق مسابقات التوظيف؛ والمتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائيالمنتمين لمدارس بلدية بن عبد المالك رمضان.

**5-4-ذوي صعوبات التعلم:** هم 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 التفكير، أو التكلم، أو الكتابة، أو والتهجئة، أو الحساب ويدرسون في مدارس بلدية بن عبد المالك رمضان.

# الفـــصـــل الـــثـــانـي

# الـــكـــفـــاءة الـــتـــدريـــســـيـــة

## تـــــمـهيد:

يعتبر مفهوم الكفاءات من المفاهيم الجديدة في المجال التربوي والبيداغوجي، سواء في مجال التدريس بالمؤسسات التربوية أو في مجال التكوين ، حيث ازداد اهتمام التدريس بالكفاءة الذاتية خاصة للمهتمين بمجال علم النفس المعرفي الصحي التربوي وقد أصبح نجاح المعلم في أداته التدريسي بمدى امتلاكه الكفاءة اللازمة لفعل التدريب فعلى الأستاذ حديث التوظيف في المجال التربوي خاصة أن يتوفر على مجموعة من الكفاءة التي تمكنه من السير الحسن في العملية التعليمية وسوف نتطرق في هذه الدراسة مفهوم الكفاءة التدريسية مختلف أنواع الكفاءة التدريسية ثم مصادرها وخصائصها ومفاهيم ونوضح أبعادها، وأهميتها للمعلم المرحة الابتدائية.

## 1. مـــفهوم الكفاءة التدريسية:

من أهم التعارف التي تناولنها

### .تـــعـريـف تـــوفـيـق مرعي:

ويشير المرعي وآخرون إلى تعريف الكفاءة التدريسية بأنها مجمل سلوك المعلم المتضمن معارفه ومهارته واتجاهه والذي يسير نمو الطلبة نموا متكاملا ، و يمارس المعلم هذا السلوك لمستوى من أداء **(مـــرعـي2003، ص35)**

### .أعـــتـــبـــرهـــا بـــانـــدور:

" إنها اعتقاد المعلم في قدرته على التأثير في تعلم تلاميذه ،و هذا الاعتقاد يحدد كيفية إعداده للأنشطة الأكاديمية الافتراضية التي يمتلكها المعلم حول قدرته على أنجار مهمته "

عرفها سوغت على انها مدركات المعلم عن المهارات و القدرات التي يمتلكما لمساعدة التلاميذ ، و اعداد برنامج الفعالة من اجل تحسين سلوكيات التلاميذ ، و تغير مساوهم الافضل ويذهب خيري عبد اللطيف : إلى أنها قدرة المعلم على أجاء مهمته و التي تؤدي به الى أحداث تطبيقه متوقعة لدى المعلم**(بـــانـــدور 1999، ص148)**.

### . أمـــا عـــبـــد الـــحـــفـــيـــظ حـــنـــفـــي هـــمـــام :

فيرى أنها مجموعة الصيلات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاط تعليمي داخل المصل و خارجه لتحقيق أهداف معنية و يتم هذا الأداء بالسرعة و الدقة**(همام ، ص،138)**.

**. تـــعـــريـــف بـــاتـــريـــسـكـــاي:**

الكفاءات التدريسية هي الأهداف السلوكية المحددة بشكل واضح و دقيق للتدريس و ذلك في جوانب الخبرة التي تشمل على المعارف و المهارات و الاتجاهات التي يعقد انها ضرورية للمعلم ، اذا ما أراد ان يعلم تعليما ، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المحتفلة التي على المعلم ان يكون قادرا على ادائها**(مبروك،بن حميدة،2020،ص50)**

**.أمـــابـيـكـرو و شـــربـــيـــن :**

فعرفا على انها الكفاءة هي ان يكون المعلم القادر على تطبيق ما اكسبه علميا ، اي ان يطون متمكن من تطبيقه على بعض الاوضاع في الحياة الفعلية او في دراسة اللاحقة **(مبروك،بن حميدة،2020،ص50)**

**و عرفـــتـــها الـــخـــلايـــلـــة:**

على انها احكام المعلم حول مقدرته على تنظيم المخططات العلمية و تنفيذها لانجاز المهمات التعليمية لتحفيز التعليم لدى الطلبة ( **الـــخـــلايـــلـــة 2011،،ص6)**

. واستنادا إلى ما سبق ذكره من تعاريف نستطيع نعرف الكفاءة التدريسية في ادارات استاذ تعليم الابتدائي و تقته بمقدرته عل القيام بالمهام التدريسية المنطوية به على اكمل وجه و خاصة للكشف على ذوي صعوبات التعلم و تحفيزهم و كشف عن صعوبة التي يعانون منها من اجل تكيفها و علاجها مبكرا.

ونقصد بها كذلك هي تلك المعارف و المهارات و القدرات التي يحصل عليها المعلم و تساعده على اداء مهمته داخل الفصل بفعالية و اتقان.

**2. أنـــواع كـفـــاءات الـــتـــدريـــســيـــة:**هناك عدة انواع للكفاءة الذاتية نذكر منها أربعة

**أ. الـكـــفـــاءة الـــمـــعـــرفـــيـــة :** و هي التي تشير الى المعلومات و القدرات الفكرية في اداء المدارس لمهامه في شتى المجلات و الأنشطة بهذه المهام **(خفاجة ، 2008 ،ص 38)**

**ب. الـــكـــفـــاءة الـــوجـــدانـــيـــة :**في عبارة عن اداء الفرد و استعداده و ميوله و رغابته و اتجاهاته و مثال ذلك :

1.الثقة في المتعلمين على المتعلم .

2.الثقة في القدرات المتعلمين على المتعلم.

3.الاتجاه الايجابي نحو مهنة التعلم .

4. التعرف على احتياجات الافراد و التعاطف الايجابي معها.

5. الحساسية لتأثير ما يقوم به يقرره على المتعلمين

6.الوضع في الاعتبار التوترات التي تحدث عند المتعلمين**(عبيد 2009، ص 146)**

**ب. الكـــفـــاءة الادائـــيـــة** :و تشمل هذه الكفاءات قدرة المعلم على اضهار سلوك واضح في المواقف الصعبة و الدراسة و مثال ذلك:

1.ان يكون المعلم قادرا على استخدام ادوات التقويم .

2.ان يضع خطة يومية فيها اهداف متنوعة و يصيفها في سلوكات محددة .

3.معيار تحقق الكفاءة في اداء المعلم هو قدرته على القيام بالسلوك المطلوب **(عزت، 2008، ص 51)**

## ج- الـكفـاءة الانـتـاجـيـة:

هي نسبة الداخل في العملية التربوية الى الخارج منها، و يكون الخارج هو نفس المجموعة من الناشئة بعد عبورهم المرحلة التعليمية الخاصة و يقاس الخارج منها بمدى التغيير الحادث في سلوك الناشئة في جميع النواحي بالنسبة للأهداف المتبينة **(د ندش،2003 ، ص128)**

**3.مـــصـــادر الـكفـــاءة الـــتدريـــسـية:** يؤكد**باندورا** على ان للكفاءة الذاتية أربع مصادر تتقوى من خلالها، وهي ذات المصادر للكفاءة التدريسية المعلم ويستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الكفاءة الذاتية لديهم، كما أن هذه المصادر ليست ثابتة دائما ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الفرد لذاته كشخص قادر على السيطرة في حل المشكلات.**(الحبوري2013، ص51)**

**3-1/- الإنــجــازات الادائــيـــــة:** وهي تعبر عن النجاحات السابقة، وتمثل المصدر الأكثر تأثيرا في الكفاءة التدريسية لدى التلميذ لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة ما يرفع معتقدات الكفاءة في حين أن تكرار الفشل يخفضها والمظاهر السلبية للكفاءة الذاتية مرتبطة بالفشل، أماتأثيرهذا الأخير على الكفاءة الذاتية يعتمد حرفيا على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاقوتعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى في المواقف الأخرى وخاصة في اداء الذين يشكون في ذاتهم من خلال العجز والانفعالية الشخصية، والانجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعلم على تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الفرد.

ويؤكد **باندورا (1988)** أن الفرد الذي لديه الكفاءة الذاتية متدينة يبتعد عن المهام الصعبة، ويتجه إلى إدراكها كتهديدات شخصية، وقدرات على تحقيق أهداف ضعيفة، ويتوقف الأداء النجاح لديه على العقبات التي تواجهه حيث يعزو فشله إلى لى نقص قدراه وضعف الجهد الذي بذله في المواقف الصعبة مما يعطل استرداد قوة كفاءته الذاتية عقب الإخفاق، و على عكسه الشخص الذي لديه معتقدات كفاءة راسخة يقترب من المهام الصعبة كتحديوترتفع مجهوداته فى المواقف الصعبة كما أن لديه سرعة على استرداد قوة كفاءته الذاتية عقب الإخفاق، كذلك يؤكد على وجود علاقة سببية بين الكفاءة الذاتية والانجازات الأدائية فالمستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية تتلازم مع مستويات مرتفعة من الإنجازات الأدائية. **(الحبوري،2013، ص120)**

يتضح لنا أن الخبرات والانجازات الأدائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على الكفاءة الذاتية لدى الفرد، وخاصة تلك التي تحقق للفرد فيها النجاح، ولهذا يشير **(عبد الحميد 1990)** إلى أن الفشل المتكرر يؤدي في أغلب

الأحيان إلى تدني مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد وخاصة عندما يعلم هذا الأخير أنه قد بذل أفضل ما لديه من جهد، كما أن الأعمال التي ينجزها الفرد بنجاح معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على كفاءته الذاتية من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة الآخرين وكذا أن النجاح في الأداء يزيد من مستوى الكفاءة الذاتية بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو النشاط المؤكد إليه. ويذكر **(الزيات 2001)** أن المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بكفاءته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية: فكرته المسبقة عن قدراته وإمكانياته ومعلوماته، الجهد الذاتي النشط الموجه، إدراكه لمدى صعوبة الموقف أو المهمة أو المشكلة، ظروف الانجاز أو الأداء، كم أو حجم المساعدات الخارجية التي يتلقاها، أسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها

في الذاكرة، الخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزها(**الحبوري،2013 ،ص60-61**)

## 2.3.الـــخـــبـرات الـــبديـلـــة:

يعبر هذا المصدر عن الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤيته أداء الاخرين للمهام الصعبة يمكن أن تنتج معتقدات عالية لكفاءته الذاتية مع عدة عوامل أخرى ( الملاحظة الجيدة أو المركزة، الرغبة في التحسن، المثابرة، والجهد المبذول). ويطلق على هذا المصدر " التعلم بالنموذج من خلال ملاحظة الآخرين" فالفرد الذي يلاحظ نماذج ناجحة يمكنه استخدام هذه الملاحظات لتقدير كفائته الخاصة.(**الحبوري،(باندورا1982)** فعلى سبيل المثال يعتقد المعلم أنه بإمكانه حل مشكلة مهنية ما عندما يعرف أن زميله قد تمكن من إيجاد حل لمثل هاته المشكلة،وتكتسب تلك الخبرات من خلال ملاحظة الفرد لأداء الآخرين وأنشطتهم الناجحة والتي ترجع إلى مختلف النماذج المتشابهة، فملاحظته لآخرين وهم ينجحون ترفع من الكفاءة لديه، أما ملاحظة فرد أخر بنفس الكفاءة وهو يخفق في أداء المهام الموكلة إليه فبساعد على تدني الكفاءة الذاتية.

كما يشير إلى أنه عندما يكون النموذج مختلف عن الملاحظ تؤثر الخبرات البديلة أدنى تأثير على الكفاءة الذاتية وللخبرات البديلة أقوى تأثير حين تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط المراد القيام به قليلة ،وآثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في رفع مستويات الكفاءة الذاتية وقد يكون لها آثار قوية في خفض الكفاءة الذاتية.(**عبد السلام محمد، 2002، ،ص96**).

## 2.4.الإقـــنـــاع الـــلـــفـــظـي:

يعني الكلام الذي له علاقة بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل أو معلومات تصل إلى الشخص لفظيا من الآخرين ما قد يكسبه نوعا من الترغيب في فعل محدد أو أداء نشاط معين ،وهو يؤثر على سلوك الفرد أثناء محاولاته لإنجاز المهمة المكلف. **(باندور، 1977،ص200)**

ويذكر باندورا(**باندور,1982**)أن الإقناع الفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يمكنهم إنجازه وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية والمهارات التي يمتلكها الفرد،كما يشير أيضا إلى عمليات المساندة أو التدعيم والتشجيع من طرف الآخرين،أو ما يسمى بالإقناع الإجتماعي،فالآخرون في بيئة التعلم –المعلمين ،الأتراب أو الزملاء،والأولياء–

يمكنهمإقناع المتعلم لفظيا عن قدراته على النجاح في مهام خاصة ،وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ الحديث الإيجابي مع الذاتالمونلوق(**باندو،1995،ص125**)

ويضيف (**عبد الحميد**) أن تأثير هذا المصدر محدود ومع ذلك فإن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يتمكن من رفع الكفاءة الذاتية ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يثق الفرد بمن ينصحه ويقوم بإقناعه لفظيا ، أو بالتحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لما لها من تأثير أكبر في الكفاءة مقارنة بتلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به ،وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلة هذا الفرد،السلوكية على نحو واقعي ، وذلك أنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير الكفاءة الذاتية لدى شخص عن قدرته على القيام بعمل أداؤه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي(**عبد الحميد 1990،ص154**).

كما أنه ومن الجدير بالّكر أن المعلومات المنية على الأداء الإجتماعي الفعلي للفرد أو الخبرات الفعلية والبديلة هي

أكثر تأثيرا على الكفاءة من المعلومات القائمة على الإقناع اللفظي ،فقد لا يكون مؤثرا إلا إذا كان حقيقيا ومدعما بخبرة حقيقية ،لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الفرد بّاته لأداء مهمة معينة وخاصة عندما شخص موثوق به(**زايد،ص72**).

**3.4.الحـــالـــة الـنفـســيـــة والـــفســيولـوجـيـــة:** :تمثل المصدر الأخير للحكم على الكفاءة الذاتية ،وتعتبر مصدرا هاما يشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد إمكانية تحقيق أهدافه ،وهذا دون إهمال بعض العوامل الأخرى مثل:صعوبة المهمة القدرة المدركة للنموذج ،الجهد الذي يجب بذله ،الذات ،والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها الفرد لإنجاز المهمة(**باندور 1999، ص100**)

كما يشير إلى أن القلق عامل مؤثر على الكفاءة الذاتية ،والعلاقة بينهما عكسية .وكذا فقوة الانفعال غالبا ما يؤدي إلى خفض مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد،ويوضح الزيات (2001)أن البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تؤثر تأثيرا عاما على الكفاءة الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية ،والحساسة العصبية لديه .ويرجع ذلك لثلاثة أساليب رئيسة لها دور بارز في رفع أو ترسيخ معتقدات الكفاءة الذاتية.(**زايد ،ص78**)

## 5.خـــصـــائـــص الـــكـــفاءة الـــــتدريـــســـية :

توجد عدة خصائص عامة للكفاءة الذاتية والتي تنطبق على الكفاءة التدريسية، ويمكن أن تلخصها في النقاط التالية:

* هي مجموعة المعتقدات والمعلومات والأحكام عن مستويات الفرد و إمكانياته ومشاعره .

* إن الكفاءة الذاتية ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن تكون الكفاءة الذاتية لدى الفرد مرتفعة في المقابل تكون إمكاناته قليلة .

* تتحدد الكفاءة الذاتية بالعديد من العوامل فمثلا صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد .

* هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي للفرد، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه أيضا، و أنها نتاج للقدرة الشخصية . **(الزيدان،،ص25)**

إن توقعات الكفاءة الذاتية قابلة للتعميم عبر السلوكات والمواقف المختلفة استنادا على مدى التشابه بينهما من حيث المهارات المطلوبة . **(الحمداني وطبيل،2009 ،ص140)**

* غن الكفاءة الذاتية ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق النتائج المرغوب فيها .

*ثقة الفرد بالنجاح في أداء مهمة معينة أو عمل محدد .

* وجود قدر معين من الاستطاعة الفسيولوجية أو النفسية أو العقلية، إضافة إلى توفر قدر من الدافعية في الموقف

* توقعات الفرد للأداء في المستقبل وليست في الماضي .**(النجار،2012 ،ص73)**

* إن الكفاءة الذاتية تنمو من خلال التفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، ومع الآخرين، تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

*إنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداءه مع ما

يتوافر لديه من مهاراتفهي،الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة ،وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع الكفاءة الذاتية الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة للخبرات التربوية المناسبة .

1* كما تشير إلى هناك خصائص تميز ذوي الكفاءة الذاتية العالية عن ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية بشكل عام، وكذا فهناك بعض الدراسات التي توصلت إلى جملة من الخصائص تميز بين المعلمين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية والتدريسية بشكل خاص، والتي نلخصها في ما يلي :

* إن الأفراد الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية، يركزون انتباههم على تحليل المشكلة، ويحاولون التوصل للحلول المناسبة. في حين ان الأفراد الذين لديهم كفاءة الذاتية متدنية يحولون انتباههم إلى الداخل، ويغرقون أنفسهم بالهموم

عندما يواجهون المواقف الصعبة، فهم يهتمون بجوانب النقص وعدم الكفاءة الشخصية لديهم، كما يتصورون فشلهم الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية. وهذا النوع من التفكير السلبي يؤدي إلى التوتر والضغط، و يحد من الاستخدامالفعال للقدرات المعرفية من خلال تحويل الانتباه عن كيفية المتطلبات بأفضل شكل ممكن غلى إثارة القلق حول العجز الشخصي، واحتمالية الوقوع بالفشل. **(الجبور،2002،ص49)**

* كما نذكر في هذا الصدد أن دراسة" بركات " قد توصلت إلى أن معلمي الكفاءة الذاتية المرتفعة اختلفوا عن معلمي كفاءات الذات المنخفضة بالنسبة لإدارة الصف الكلية والفرعية، فقد استخدم الصنف الأول الأسلوب التفاعلي في إدارة الصف، بينما استخدم الصنف الثاني الأسلوب التداخلي في إدارتهم لصفوفهم، وقد أوصت الدراسة بتصميم وتطبيق برامج لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي قبل الخدمة لرفع الكفاءة الذاتية لديهم قبل مزاولتهم لمهنة التدريس. **(بركات ،2007،ص202)**

* وهذا ما أكدت عليه "إليزابيث" حيث توصلت في دراستها إلى أن الكفاءة التدريسية قد زادت بطريقة دالة إحصائيا في الوقت الذي كان يدرس فيه الطلاب المعلمين مقر طرق تدريس الرياضيات. **(الريس وآخرون ، 201)ص16.**

* وأيضا تذكر "إيمان إبراهيم" وآخرون أنه وحسب نظرية بان دورا فإن كفاءة المعلم الذاتية قد تكون أكثر قابلية للتعديل في بداية عملية التعليم، وبالتالي فإن التدريب قبل الخدمة أو في السنوات الأولى.

* من العمل يعد مهم جدا لتحسين كفاءة المعلم الذاتية–التدريسية– على المدى الطويل، وأن هذه الأخيرة تؤثر على الجهد الذي يستثمره في عملية التدريس، الأهداف التي يضعها ومدى اصراره في الظروف التدريسية الصعبة ومدى صموده في مواجهة العقبات. **(الريس واخرون، 2012، ص17)**

وكذا يشير"**ديهل**" "**ويرو**" إلى أن تحسين الكفاءة الذاتية يمثل مفتاح التدريب على التحكم الذاتي، ويكسب الفرد القدرة على الدفاع عن حقوقه مما يساعده على تجاوز الظروف الصعبة. **ديهل**" "**ويرو**" **(2002،ص23)**.

* في حين أظهرت دراسة "**كبرا**" **و آخرون**أن الكفاءة الذاتية لها تأثير على رضا المعلمين الوظيفي سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. فلقد تم اختيار الكفاءة الذاتية كمحددات رئيسية لرضا المعلم عن وظيفته ووجد أن الكفاءة الشخصية للمعلمين تؤثر على دافعيتهم وأدائهم بالإضافة إلى النواتج التي ،يتوصل إليها التلاميذ، وأن المعلمين ذوي الكفاءة العالية يضهرون مستويات أعلى من التخطيط والتنظيم، ويكونوا أكثر انفتاحا نحو الأفكار الجديدة وأكثر استعدادا لتجريب طرق جديدة لتفي باحتياجات تلاميذهم بشكل أفضل ويظهرون حماس والتزام أكبر نحو التدريس وأكثر احتمالية للبقاء في المهنة، ويكونوا أكثر ميلا لعمل تأثير إيجابي على كفاءة وانجازات تلاميذهم**كبرا**" **و آخرون 2019،ص48**.

* ومن خلال ما أنف ذكره نستخلص أنه هناك العديد من الخصائص للكفاءة الذاتية العامة والتي تنطبق أيضا على الكفاءة التدريسية للمعلمين فهي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي قابلة للتعميم والتنمية.

كما توجد خصائص تميز بين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة والمنخفضة كطريقة تصرفهم و أسلوب تفكيرهم خلال المواقف الصعبة.

وكذا فقد ذكرت عدة خصائص يتسم بها المعلمون ذوي الكفاءة التدريسية:

العالية والمتدنية والتي توصلت إليها العديد من الدراسات أمثال دراسة: "**بركات**" **(2008)** و "**إليزابيث**"

وعلى سبيل المثال لا الحصر أسلوب إدارتهم للصف، وأن التدريبقبل الخدمة أو في السنوات الأولى من العمل مهم جدا لتحسين معتقدات الكفاءة التدريسية لدى المعلم . "**بركات**"**إليزابيث**"**(2008،ص57)**

## 6. أهـــمـــية الـــكـــفـــاءة الـــــتـــدريـــسية:

وتتمل أهمية الكفاءة التدريسية بالنسبة للمعلم فيما يلي:

–التحول من الاعتماد على مفهوم الشهادة أو المؤهل العلمي إلى الاعتماد على فكرة المهارة أو بمفهوم أشمل على فكرة الكفاءة.

– اتساقها مع مفهوم التربية المستمرة وقيامها بمعالجة أوجه القصور في البرامج التقليدية لتربية المعلمين.

–تعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم مما يتطلب قدرا من الكفاءات التي يجب أن يلم بها.

–تطور مهنة التعليم ذاتها، فقد تفرعت العلوم التربوية والنفسية، واتسعت مجالاتها وترتب عن ذلك أن أصبح التعليم مهنة معقدة، تضم كثيرا من العناصر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات عديدة.

–اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل بأسرع وقت وأقل تكلفة، وهذا فرض على المعلم أدوارا جديدة تتطلب قدرات وكفاءات تدريسية معينة.مجلة كلية التربية .

يتضح مما سبق ذكره أن الكفاءات التعليمية وبرامج إعداد المعلم القائمة على مدخل الكفاءات لها أهمية في اعداد وتدريب المعلمين وتنمية اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس بأدواتها المختلفة، وعليه تزداد أهمية إجراء البحث الحالي الذي يتناول الكفاءات من خلال بيئة التعليم والتعلم القائمة على أدوات وبرامج التعلم الالكتروني.

## 7.كـــفـــاءات تـــوظـيف الـــتعلم الالـــكتـرونـــي فـــي عـمـلـيـة الـتـعـلـيم:

يجب أن يمتلك القائم على عمل وفي أي مهنة كفاءات هذا العمل وتلك المهنة والمعلم صاحب مهنة سامية لها مجموعة من الكفاءات التي لا يختلف عليها اثنان ولكن مع تغير طبيعة هذا عمليتي التعليم والتعلم الإلكتروني فرضت على المعلم بعض الكفايات التى تتلأم مع طبيعة هذا التعلم، وعليه يمكن عرض للكفاءات التي جب أن يمتلكها ويتمكن منها المعلم لتوظيف التعلم الالكتروني في عملية التعليم، في بداية يرى عوض التودري (2001) أن المعلم لكي يصبح معلما يستخدم التعليم الالكتروني يحتاج الى اعادة في الصياغة الفكرية لديه، فيقتنع من خلالها بأن طرق التدريس التقليدية يجب أن تتغير لتكون متناسبة مع الكم المعرفي الهائل التي تعج به كافة المجالات، والمعلم هو عصب العملية التعليمية بشقيها الأساسي والالكتروني ويهدف مشروع التعليم الالكتروني الى تيسير أداء المعلمين،حيث يساعدهم على:

*عرض المادة العلمية الخاصة بهم والتدريس ومتابعة تلاميذهم بسهولة وبالطريقة التي تمكن من تقييم أداء التلاميذ بطريقة دقيقة تسمح للمعلم بتقديم الطريقة الأفضل لتنمية إمكانيات الذكاء المختلفة لدى الطالب ومنها: الذكاء العلمي، الذكاء اللغوي، الذكاء الذهني، الذكاء الرياضي والذكاء الاجتماعي للتلميذ.

* تنظيم الفصول التخيلية والمسابقات العملية التعليمية وتصميمها علاوة على كونه باحثا، ومساعدا وموجها، وتكنولوجيا، ومديرا، وينبغي عليه ايضا اتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات وتطبيقها في العمل والانتاج، فلم يعد يقتصر دور المعلم على الالتقاء والتلقين، بل تحول الى ادوار ذات طبيعة مغايرة، حيث يرى شانك(2003) أن دور المعلم أصبح أكثر صعوبة من دوره في التعلم التقليدي، حيث تحول دوره إلى مسير وموجة وقائد ومرشد ومصمم تعليمي،

يوظف جميع معطيات وأدوات تكنولوجيا التعليم الالكتروني لخدمة الأغراض التربوية،ولايعني التعلم الالكتروني إلغاء دور المعلم بل يصبح دورة أكثر أهمية وأكثر صعوبة فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية.**(قسيه ، بنى دومة،2007،ص7)**.

وخلال السنوات القليلة الماضية كانت هناك خطوات واسعة في استخدام تكنولوجيا التعلم الالكتروني وأصبحت توجد ضرورة لتحديد المهارات والكفاءات الالكترونية للتعلم الالكتروني لإعداد المعلمين والمصممين للعمل على الانترنت وتقديم التعليم عن طريق التعلم الالكتروني ، ويلعب المعلم دورا حيويا وهاما في تطوير برامج التعليم الالكتروني

ويجب عليه أن يتخطى دور الناقل للمعرفة إلى دور الوسيط لاكتشاف المعرفة وسوف ينعكس هذا المبدأ بدوره على كل الأطراف المشاركة في منهج التعليم الالكتروني.

## 8.خـــاتـــمـــة:

تربط أهمية هذا الفصل بأهمية معلم التعليم الابتدائي وكفاءته التدريسية وعلاقتها لذوي صعوبات التعلم، وذلك لأن جودة النظام التعليمي ككل تعتمد اعتمادا رئيسيا على كفاءة المعلم الذي سوف يقوم بتنفيذ الخطط التربوية ومن هنا تظهر أهمية إعداده إعدادا كفؤا يستطيع التعامل مع هذه الفئة ويكون بمقدوره تصنيف نوعها واقتراح العلاج إذا أمكن، وباعتباره حلقة الوصل التي من خلالها يتم نقل المعلومات والمهارات وإيصال المفاهيم التربوية إلى التلاميذ.

فإذا ما كان المعلم كفؤا انعكس ذلك على تلاميذه خاصة ذوي صعوبات التعلم، بترك أثر إيجابي في شخصيه المتعلم وكذلك تعديل سلوكه.

# الفـــــصل الثـــــالث

# مستوى إدراك الأساتذة بذوي صـــــعوبات التـــــــــعـــلـــم

## تـــــمهيـــــد:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من المواضيع المكتشفة حديثا إلا أن التعلم بذاته ليس حديثا، فقد اهتم الإنسان منذ القدم عبر العصور بملاحظة السلوك الإنساني وحاول التنبؤ به وتفسيره، وعليه مشكلة صعوبات التعلم ليس لها ارتباط بمجتمع معين أو ثقافة معينة، وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة والتي أعطت اهتمام كبير من المهتمين على اختلاف اختصاصاتهم (أطباء و علماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع والمعلمين) الذين يعتبرون موضوع بحثنا هذا، وقد صار الاهتمام بصعوبات التعلم يتزايد بشكل ملحوظ مع تزايد الوعي اتجاه أهمية اكتشافها ومعالجتها مبكرا على قدر الإمكان.

## 1.مـفـهـوم صـعـوبـات الـتـعـلـم:

لقد اختلفت وتطورت تعريفات صعوبات التعلم عبر التاريخ وكانت كالتالي:

### 1.1.تـعـريـف كـيـرك:

من المعروف أن كيرك هو من نحت مصطلح صعوبات التعلم وأن أول تعريف قدمه كان عام 1962 والذي ينص على ما يلي: ترجع صعوبات التعلم إلى عجز أو تأخر في واحد أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو الحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكن ليست نتيجة لتخلف عقلي وإعاقة الحسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية**(كريك،ص7)**

### 1.2.تـعـريـف مـايـكـل سـنـت:

هو مستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية أو العصبية في التعلم ليشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن والتي تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي ، وقد يكون السبب راجع إلى الإصابة بالأمراض أو الحوادث أ سببا نمائي. **(نيهان،1993 ص 22)**

### 1.3. تـــعـريـف الـلـجـنـة الاستشـاريـة الـتـربـويـة الأمـريـكـيـة لـلأطـفـال الـمـعـاقـــين 1968:

يعتبر أول تعريف اكتسب الصفة الرسمية والذي ينص على ما يلي:

الأطفال ذوي صعوبات التعليمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطراب الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة او العمليات الحسابية .**( قطاب 2009 ،ص23)**

## 1.4. تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

إنه ذلك الطفل الذي يملك قدرات عقلية مناسبة، وعمليات حسية واستقرار نفسي إلا أن لديه عدد محدود من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدةعلى كفاءته في التعليم**(الشعيروبوروايس،2017-2018،ص22)**

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة وذلك لحداثة الموضوع ولتداخل بينها وبين إصابات أخرى و الاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى، وقد أظهرت الدراسات الحديثة وجود أسباب متعددة و متداخلة لصعوبة التعلم نوجزها فيما يلي:

### 2-1-العـوامل الـــداخليـة:

### أ- الأسباب العـــضـــويـــة والعـــصبية:

أجمعت الدراسة على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط وهذا التلف قد يحدث قبل الولادة، كما نجد أن العديد من المختصين يؤمنون بأن سبب صعوبات التعلم راجع إلى خلل النظام العصبي المركزي، أن ذلك يؤثر على الفهم والاستيعاب والادراك بشكل متكامل، ويؤكدون على أن التطورات التكنولوجيا الحديثة قد استطاعت تحديد هذه الحالات مثل الصور الطبقية والتخطيط الكهربائي، ويؤدي إلى اضطراب في جزء من أجزاء الدماغ إلى خلل أو اضطراب في أية وظيفة من الوظائف الحسية والانفعالية و العقلية مما يؤدي إلى فقدان القدرة على فهم اللغة والكلام والقراءة.

### ب.أسبـــاب أثنـــاء الولادة:

يعزو البعض صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل، ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا يهاجمه وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلاف في نمو الجهاز العصبي للجنين.

.الولادة المتأخرة جدا والولادة المبكرة جدا أو حسن الولادة.

.الاختناق يسبب قلة الأكسجين أو انقطاعه واستخدام أدوات غير معقمة.**(إوسامة، البطاينية وأخرون،2019،ص219)**

## ج. العوامـــل الوراثية:

معظم الدراسات تشير إلى أن انتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة مثل دراسة " أون " التي أشارت

إلى أن العامل المهم للحصول على صعوبات التعلم هو العامل الوراثي وقد تكون بنسبة 25 % إلى 40 % من

الأطفال الذين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة قد يعاني الإخوة داخل العائلة من نفس الصعوبات مماثلة وقد توجد عند العم والعمة والخال والخالة أو عند أبنائهم وبناتهم ولقد أشار و أكد علماء الوراثة أن الوراثة تتحكم في لون اعين والشعر والجلد ولون البشرة والجلد و لون البشرة وكثير من الخصائص الفيزيولوجية سواء كانت سلبية أم إيجابية كما أن هناك بعض الأمور من الوراثة التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي وهذا يؤدي إلى صعوبات تعلم عند الأطفال**(أوسامة، البطاينية وأخرون، ص195)**.

## 2.2.العوامل الخارجية:

### أ.سبابمابعد الولادة:

1. الحوادث والأمراض التي تصيب الطفل في سن تؤدي إلى التلف الدماغي.

2. التهابات الإذن وخاصة الوسطى قد يؤثر على عملية التعلم لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بمهارات التعلم السمعي لذلك تؤثر بشكل خاص في مهارات القراءة والتهجئة.

3.6.حوادث السقوط والعطس والضرب القوي قد يحدث خللا في الجهاز العصبي.**أسباب بيئية:** للأسباب البيئية دور كبير في صعوبات التعلم وهناك الكثير من الأدلة التي تؤكد أن الأطفال الذين يعانون من الحرمان البيئي أكثر عرضة للمشاكل التعليمية، ويتفق كل من ( لوفيت 1976) و ( ألتلمان 1977 ) على أن الفقر و...،وسوء التعليم في برامج ما قبل الدراسة أهم صعوبات التعلم.**(متقاد،ص38)**

ويؤكد البعض على عدم كفاية الخبرات التعليمية وسوء التغذية كما يعزو البغض ظهور صعوبات التعلم إلىالظروف الحالات التي تحدث مثل جروح الرأس والعلاج الكيميائي للسرطان في عمر مبكر خاصة سرطان الدماغ، بحيث يؤكد آخرون على دور ظروف الأسرة والمدرسة والمجتمع، وأهم العوامل التي تضاعف فرص التعلم ما يلي:

ج. **أسلوب الحماية الزائدة وأسلوب الإهمال وأسلوب التذبذب وأسلوب التفرقة:**

هناك علاقة بين زيادة حجم الأسرة وبين مستوى رعاية الوالدين المقدم للأبناء لذا فإن حجم الأسرة يؤثر على استعدادات الأطفال وقدراتهم على التعلم، فزيادة عدد الأبناء يجعلهم يميلون إلى أسلوب السيطرة في تحقيق مطالبهم.

**د. التفكك الأسري:** إن المشاكل بين الأب والأم تؤثر بشكل سلبي على النمو الانفعالي والاجتماعي والمعرفين فإذا كانت العلاقة بين الإباء علاقة خصام وشجار وتباغض فإنها تعكس أثرها على الأبناء مما يجعلهم يشعرون

بعدم الاستقرار والخوف على أنفسهم وعلى أسرتهم مما يخلف اثرا سلبيا على التحصيل الدراسي.**(المنسي، 2014 ص70)**.

– **المستوى الاقتصادي والاجتماعي** : إن الفقر والحرمان المادي يعيق القدرة العقلة التي تؤهل الطفل للوصل إلى مستوى مقبول.

هـ.**المستوى الثقافي للوالدين:** الآباء المثقفون يمثلون النماذج الأساسية الأولى للأبناء.

## 3.تشخيص صعوبات التعلم:

يكتسي التشخيص المبكر أهمية كبيرة لما له من فوائد في اعتماد برنامج علاجي خاص يساهم في الحد من تفاقم المشكلة.

إن التشخيص هو إجراء تقويمي معمق وتفصيلي يطبق على الأطفال الذين تم الاشتباه بتأخر نموهم أثناء عملية الكشف التي تسبق عادة عملية التشخيص.

## 3.1. أهداف تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

ان الهدف من إجراء التشخيص هو الحصول على المعلومات حول الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم، ويمكن حصر الهدف في النقاط التالية :

. الكشف على النقاط القوة ونقاط الضعف

. الكشف على المشكلات النمائية ( الانتباه ، التفكير ، الذاكرة )

.تميز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أطفال الذين يعانون من إعاقات أخرى

.التدخل المبكر.

. تحديد نوع صعوبة التعلم ( القراءة ، الحساب ، الكتابة )

. يساعد على برامج علاجية تربوية.**(ندى،2015-2016،ص73)**

## 3.2.محكات التشخيص لصعوبات التعلم :

لقد استخدم من محك لتحديد صعوبات التعلم ومن أكثرها استعمالا نستطيع سردها في النقاط التالية

### .أ.محك التباعد أو التباين :

يظهر ذوي صعوبات التعلم تباينا في واحدة من المحكين التاليين أو كيلاهما :

. تباين واضح في انتباه و التميز و اللغة ،والقدرة البصرية والذاكرة إدراك العلاقات بين الأداء الفعلي والمتوقع

.تباين في النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي.**( السيد ،2013،ص75)**

### ب.مـحـك الاسـتـبـعـاد

تعمل محكات الاستبعاد كموجة أو مرتد للتعرف على ذوي صعوبات التعلم ، وعى أساس محكات الاستبعاد، فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إل الحالات الأخرى العامة من العجز أو القصور مثل الإعاقة السمعية أو البصرية، او الحركية والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي، أو العوامل البيئية تستبعد من ذوي صعوبات التعلم.( **جاد ، ،2010ص132،133**).

### ج. محـك الـمـشـكـلات الـمرتـبـطـة بـالـنـضـج :

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل إلى أخر مما يؤدي الى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هو معروف إن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطئ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة والسادسة غير مستعدين من الناحية الإدراكية لتعلم التميز بين الحروف الهجائية قراءة والكتابة مما تعيق عملية التعلم ومن تم يعكس هذا المحط الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل. ( **القميش،2012 ص87**).

### د. مـحـك الـتـربـيـة الـخـاصـة :

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم بحيث يتناسب مع طبيعة صعوباتهم التي تعيقهم عن التعلم.**(القميش،خليل،2012ص19)**

## 4. الخـصـائـص الـعـامـة لـصـعـوبـات الـتـعـلـم:

لقد اتفقت الآراء حول الذين يعانون من صعوبات التعلم:

. إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، وبالتالي فإن من الصعب الحديث عن مجموعة من خصائص يتصف بها كل تلميذ يعاني من صعوبات التعلم، وعلى الرغم من محاولات تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعات فرعية سواء حسب درجة الشدة (شديدة، متوسطة) أو طبيعة الصعوبة (صعوبات القراءة، صعوبة الحساب، والصعوبات خاصة بالانتباه وصعوبات خاصة بالذاكرة وصعوبات خاصة بالتفكيروصعوبات خاصة بالإدراك...الخ ) فإنه يلاحظ درجة عالية من التنوع والاختلاف وضمن المجموعة الواحدة ، وتتفق معظم المصادر على الخصائص التالية باعتبارها أكثر شيوعا لذوي صعوبات التعلم.

## 4.1. الخـصـائـص الـمـعرفـيـة :

وتتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة او أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب.

## 4.2. الخصائص اللغوية :

يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعيرية، ويقصد باللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة .أما اللغة التعبيرية فهي القدرة أن يغير الفرد عن نفسه لفظيا.

## 4.3. الخـصـائـص الـحـركـية :

يظهر الأطفال من 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 والرمي والإمساك بالأشياء أو القفز أو المشي والتوازي أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص.

## 4.4.الخصائص الاجتماعية والسلوكية :

يظهر الأطفال من ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وسلوكية تميزهم أهمها:

.النشاط الحركي الزائد.

.التغيرات الانفعالية السريعة.

. القهرية أو عدم الضبط.

.تكرار غير مناسب لسلوك ما.

. الاكتئاب الاجتماعي.

.سلوك غير اجتماعي.

.سلوك غير ثابت.

. إضافة إلى الخصائص السابقة المميزة لفئة ذوي صعوبات التعلم، فإنهم أيضا يعانون من بعض الصعوبات والمشكلات ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

### أ.إضـطـراب فـي الإنـتـبـاه :

ويتمثل في ضعف القدرة على التركيز و القابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى أخر.

### ب.الإنـدفـاعـيـة :

وتشير إلى التسرع في السلوك دون التفكير بنتائجه، وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم و التخطيط لمواجهة المواقف او المشكلات.

### ج.إضـطـراب فـي الذاكـرة والـتـفـكـيـر :

وتتمثل في الضعف في كل من الذاكرة السمعية والبصرية وصعوبة في استدعاء الخيرات المتعلمة وصعوبات تعلم المفاهيم المجردة.

### د. صـعـوبـات فـي الإدراك :

وترتبط هذه الصعوبات بالمشكلات في مجال الإدراك السمعي والبصري وفهم استيعاب المعلومات التي يحصلون عليها من خلال حواسه المختلفة.

### و. دلالات عصبية وظيفية :

وتتمثل في بعض المؤشرات عن الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي.

## 5. أدوات قياس صعوبات التعلم :

### 5.1. طريقة دراسة حالة :

تعتبر هذه الطريقة من الطرق الرئيسية في التعرف على مظاهر صعوبات التعلم، تزود الإحصائي بمعلومات جديدة عن نمو الطفل وتصنيف الأسئلة المتعلقة لدراسة الحالة كما يلي:

. الأسئلة المتعلقة بنمو الطفل الجسمي.

. الأسئلة المتعلقة بخلفية العامة وحالته الصحية.

. الأسئلة المتعلقة بالأنشطة الحالية للطفل.

. الأسئلة المتعلقة بالنمو التربوي للطفل.

. الأسئلة المتعلقة بالنمو الاجتماعي والشخصي.( **الرومان،2013 ص192**)

## 5.2. الملاحظة الإكلنكية :

. جمع المعومات عن مظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل.

. التعرف على المشكلة اللغوية.

.مظاهر الإدراك السمعي وقدرته على الاستيعاب وفهم المعنى الكلام

.التعرف على محيط الطفل(- الخصائص السلوكية والحركية( **سعيد،العزة2006ص 140**)

## 5.3. الاختبارات المسحية السريعة :

. اختبار القراءة المسحي: والذي يتم بواسطته التعرف على مهارات القراءة ومستوياتها وأنواع الأخطاء القرائية.

### أ. اختبار التميز القرائي :

ويهدف هذا الاختبار إلى التعرف على قدرة الطفل على التميز بين بعض المفردات المتلقاة من كتب الصف الثالث والرابع ابتدائي.

### ب. اختبار القدرة العددية :

ويهدف هذا الاختبار إلى التعرف على مدى قدرة الطفل في التعامل مع الأرقام و خاصة العمليات الأساسيةالأربعة وهي الجمع، الطرح، الضرب والقسمة.

## 5.4.الاختبارات المقننة: وتتمثل فيما يلي:

### أ.اختبارات لقدرة العقلية:

-مثل اختبار ستانفورد بيئية واختبار وكسر واختبار "ريفن" وغيره وتحدد جميعا الكفاية العقلية للطفل.

.اختبارات التكيف الاجتماعي: تهدف هذه الاختبارات إلى التعرف على مظاهر النمو والتكيف الاجتماعي للطفل وذلك للكشف عن المظاهر السلبية في تكييفه الاجتماعي( **الكوافح، 2005 ،ص139**)

## 5.5. الاختبار البيئي للقدرات السيكولغوية:

ويقيس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم وتشخيصها ويشمل الاختبارات التالية:

.اختبار الاستقبال السمعي.

.اختبار الاستقبال البصري.

.اختبار الترابط السمعي.

.اختبار الترابط البصري.

.اختبار التعبير اللفظي.

.اختبار التعبير الإشاري.

.اختبار تكملة الجملة.( **العزة، ص148**)

## 6. الاستراتيجيات العامة في تدريس صعوبات التعلم:

لقد ابتكر الأخصائيون في ميدان صعوبات التعلم عددا كبيرا من الطرق والاستراتيجيات والبرامج التي تهدف إلى معالجة المشاكل التي تعترض الأطفال ذوي صعوبات التعلم أثناء مسيرتهم التربوية والتحصيلية،

ولقد ارتكزت تلك البرامج على نظريات التعلم، والمبادئ النفسية والنمائية للأطفال وفيما يلي عرض موجز لأهم تلك الاستراتيجيات وهي:

## 6.1.إســتــراتــيــجــيــة تــحــلــيــل الــمــهــمــات:

ويمكن تطبيق هذه الإستراتيجية على النحو التالي:

– مراقبة الأخطاء التي تقع فيها الطفل وتحديدها .

– وضع وتحديد الأخطاء التي يقع فيها الطفل وتحديدها.

– وضع وتحديد الأهداف الخاصة بكب خطأ.

–تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة مهارات فرعية.

– تحديد نوع المعزز المستخدم عند إتقان المهارات الفرعية.

–البدأ بالتدريب بالمهارات الفرعية بالتسلسل حسب الترتيب للمهمة. .( **العزة، ص148)**

## 6.2.إســـتراتــجــيــة تــنــمــيــة الــقــدرات (تــدريــب الــعــمــلــيــات الــنــفــســيــة):

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب العلاجية الرئيسية والتي ترتكز على تنمية قدرات الطفل النمائية كالتفكير

والانتباه والذاكرة والإدراك ويقوم برامج محددة لعلاجه.

## 6.3.إستراتجية الإدراكية و الحركية :

يؤمن أنصار هذه الإستراتيجية بأن الحركة هي أساس الأول الذي تقوم عيه المهارات الإدراكية والمعرفية، فعن طريق النمو الحركي ، يستطيع الطفل أن يطور مهارات حركية تساعده على التفاعل مع المواقف البيئية والاستجابة لتلك المواقف بشك فعال سواء كانت تلك المواقف تعليمية أو اجتماعية أو نفسية فالطفل من خلال الحركة واللمس سيكشف البيئة حوله ويكون محصولا معرفيا عن طريق إدراك م تلك البيئة وهذا البرنامج يشكل أربع نقاط:

.تدريب الإحساس الحركي

. التحكم بحركة العين

.التدريب على اللوح

.إدراك الشكل. **( العزة، ص139)**

## 6.4.الإستراتيجية النفس لغوية:

يؤكد أصحاب هذه الاستراتيجية في معالجة صعوبات التعلم مرتبطة بقصور الأداء اللغوي، ولهذا فقد اهتم بالطريقة التي تتكون فيها المعلومات لدى التلميذ ويعتمدون على ثلاثة أنواع من التعلم:

أ.التعلم الناتج عن التحول من نظام عصبي لأخر كالانتقال من الاعتماد على الرمز البصري ثم الانتقال إلى الربط السمعي كالنظر إلى الحرف ثم النطق به.

ب. التعلم الناتج عن النظام العصبي مفرد مثل التمييز السمعي البصري.

ج. التعلم المتكامل حيث تعمل كافة الأنظمة بشكل متكامل مما يساعد الطفل على تحويل الخبرات إلى رموزيستخدمها لأغراض معينة كالتفكير. **( العزة، ص140)**

## 6.5. استراتيجيات المواد التدريسية:

ويقع الواجب الأكبر في هذه الإستراتيجية على المعلم بحيث عليه أن يكون قادرا على تقسيم محتوى المناهج إلى أجزاء صغيرة وعلى شكل خطوات صغيرة منظمة متسلسلة تسلسلا منطقيا، وفي هذه الإستراتيجية ثلاث مراحل.

**أ.التهيئة للتعليم:** هدف هذه المرحلة إلى تنشيط المعرفة (الخبرات) القبلية وتركيز اتجاه التعليم، وإثارة الانتباه والاهتمام، وفيها يقدم المعلم مسألة متشابهة حيث يطلب من التلاميذ حل المسألة.

**ب.تـــقييمالمحـــتوى:**يطلب من التلاميذ إيجاد أوجه الشبه بين مسألتين مع التركيز على كيفية الحل.

**ج.التطبيق / الإدماج / التعميم:** في نهاية كل درس إعطاء فرصة للتلاميذ للمشاركة والنقاش للإثراء فيما تعلموه مع التلخيص والإجابة على:

. التمارين الأكثر صعبة.

.أسباب صعوبة التمارين أين تكمن هذه الصعوبة.

.أسهل طرق الحل المتوقعة.

ثم يعاد التأكيد على فهم الدرس من خلال النقاط التي لخصها التلاميذ سابقا.

## 6.6.إستراتيجية تدريس (تدريب) الحواس المعتمدة:

ويقصد بهذه الإستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات وتدريسه مستعينا بالوسائل التعليمية المرتكزة على الحواس السمعية أو البصرية، ويرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن الطفل سوف يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه ف تعليمه.

## 6.7.إستراتيجية تحليل السلوك التطبيقي:

وهو اعتماد أسلوب تعديل السلوك في معالجة المشاكل السلوكية التي تقف عائق أمام تقدم الطفل أكاديميا مثل مشاكل النشاط الزائد وتشتت الانتباه لجأ **(هيوت)** إلى أسلوب التعزيز الرمزي لمعالجة مشكلة تشتت الانتباه في اللغة والحساب. ويرتكز منحى تعديل السلوك على الأسس التالية:

. السلوك تحكمه توابع أي يجب الاهتمام بالمثيرات البعدية كالتعزيز لأنه يؤدي غالبا إلى تكرار السلوك.

. التركيز على السلوك القابل للملاحظة المباشرة للقيام بقياسه بدقة علمية وتحقق منه في كافة المراحل.

. التعامل مع السلوك على أنه مشكلة وليس غرضا من أغراضها

. السلوك الغير مقبول يخضع لنفس القوانين السلوك المقبول

. سلوك الإنسان ليس سلوكا عشوائيا بل سلوكا هادفا

.السلوك الإنساني متعلم وقابل لتعديل.( **العزة، ص146)**

## . خلاصة:

نستنتج مما سبق ان الخلاف في تبني تعريف موحد لصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليس ناجما عن عدم وجود مفهوم واضح ومحدد لصعوبات التعلم يرجع إلى اختلاف زويا النظر والتركيز التي يعول عليها فهم صعوبات التعلم. وفي هذا الفصل تناولنا مفاهيم مرتبطة بصعوبات التعلم والمحكات التشخيصية التشخيصية لتمييز صعوبات هذه الفئة وايضا لتسهيل الدراسة وأيضا لتسهيل الدراسة، أيضا تناولنا الخصائص العامة لهذه الفئة والجانب العلاجي الذي ذكنا فيه بعض الاستراتيجيات العلاجية لفئة صعوبات التعلم.

# الـــــفـــصـــل الـــــــرابـــــع

# الإجراءات الـــــمـــــنـــــهـــــجـــــيّة لـــلـــــدراســـــة

**.تمهيد:**

انطلاقا من اهداف الدراسة والبيانات ومن اجل الحصول على النتائج المرجوة من هذه الدراسة كما حددناها سوف نتطرق في هذا الفصل وفق خطوات اجرائية بتحديد المنهج المتبع في هذه الدراسة ثم المجتمع وعينة الدراسة واداة جمع البيانات والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل وحساب النتائج التي توصلنا عليها في دراساتنا هذه.

## 1.الدراسة الإستطلاعية:

### 1.1عينة الدراسة الإستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الإستطلاعية من ثلاثة ابتدائيات من بلدية بن عبد المالك رمضان وهي كأتي مدرسة الشهيد بوخاتمي عبد القادر ، مدرسة الشهيد كحيلات عبد القادر ،مدرسة الشهيد بوشارب محمد،حيث قمنا بتوزيع أربعين(40) استبيان على أربعين (40)أستاذ من الجنسين موزعة في الجدولالأتي كتالي

**الجدول رقم: (01)** يمثل توزيع الأساتذة حسب المدارس

| المدرسة | عدد الإستمارات |
|---|---|
| مدرسة الشهيد بوخاتمي عبد القادر | 13 |
| مدرسة الشهيد كحيلات عبد القادر | 13 |
| مدرسة الشهيد بوشارب محمد | 14 |

### 2.1 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أدوات الدراسة العلمية تحت عنوان **الكفاءة التدريسية وعلاقتها بمستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم**.في صورته الأولية،حيث حرصنا في بناءه على إتباع مايلي:

حيث تم تصميم الاستبيان في صورته الأولية بإتباع مايلي:

أ.الإطلاع على الأدبيات الدراسات السابقة من خلال جمع كل ما يدخل في مجال دراساتنا مثل الدراسات التالية:

دراسة (**نوال وتيعشادين ،2021**)،دراسة (**بعزي وشادة،2018**)و(**دخوش، بن حميدة 2020/2021**) دراسة(**شعشاعة،2020**) ،دراسة(**السعيدي2019**) ودراسة(**رحموني2016**) ودراسة(**بوعناني2017**)

ب.الإطلاع على الأدوات التي أهتمت بالكفاءة التدريسية للأساتذة من خلال دراسات كل من: **(بعزي وشادة،2018)**

.استبيان بعزي سمية وشادة (2018)

.إستبيان قويدري إسمهان (2019-2020)

وإعتماد على أسس تم تحديد وتصميم المحاور الأساسية للإستبيان :الكفاءة التدريسية و مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بذوي صعوبات التعلم.

ج.مواصفاتالإستبيان حيث تكون الاستبيان من **58** عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد

كما هو موضح في الجدول التالي:

**.الجدول رقم (02): يوضح توزيع فقرات استمارة حسب أبعادها.**

| أبعاد المقياس | أرقام البنود | **المجموع** |
|---|---|---|
| الأول: مقياس الكفاءة التدريسية | 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-<br>20-19-18-17-16-15-14-13-12-11-<br>26-25-24-23-22-21 | 26 |
| الثاني: مستوى الإدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لماهية صعوبات التعلم | 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-<br>20-19-18-.17-16-15-14-13-12-11-<br>24-23-22-21 | 24 |
| **الثالث: مستوى إدراك الأساتذة التعليم الإبتدائي لخصائص ذوي صعوبات التعلم** | 27-26-25-24-23-22-21-20-19-18-<br>37-36-35-34-33-32-31-30-29-28-<br>42-41-40-39-38 | 25 |
| **المجموع** | | 75 |

هذا التوزيع قبل حساب الخصائص السيكومترية

**1. 3. مفتاح التصحيح:**إعتمدنا في وضع البدائل على سلم ليكرت الخماسي، وفق البدائل(بدرجة كبيرة جدا ، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة ،بدرجة قليلة جدا) تقابلها تقديرات كمية مرتبة بنفس التقديرات كمية(**1،2،3،4،5**). كما هو موضح في الجدول التالي:

**.الجدول رقم(03): يمثل مفتاح التصحيح**

| البدائل | بدرجة كبيرة جدا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|
| الكم | 05 | 04 | 03 | 02 | 01 |

**4.1.الخصائص السيكومترية:**لحساب الخصائص السيكومتريةللإستبيان من خلال الصدق والثبات، ثم إعتماد الخطوات التالية:

**أ.صــدق الاستبيان:**

**1.صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين 04 مفتشين من للمقاطعات الابتدائية و05 مدراء ذوو خبرة وكفاءة مهنية(**أنظر الملحق رقم2**)، ، وذلك لإبداء آرائهم حول :

- للتأكد من أن الفقرات تقيس فعلا ما وضعت لقياسه،
- مدى ملائمة العبارات لأساتذة التعليم الابتدائي
- وضوح العبارات وسلامتها اللغوية.

والجدول التالي يوضح ذلك:

:

**.الجــدول رقــم:(04) يوضح العبارات المقبولة والمعدلة والمرفوضة**

| العبارات المقبولة | العبارات المعدلة | العبارات المحذوفة |
|---|---|---|
| -08-07-06-05-03-02-01<br>-18-17-16-15-14-12-10 | 13-24-33-11-09-04 | -40-39-38-37-36-35<br>-62-61-60-59-42-41 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| -26-25-23-22-21-20-19<br>-34-32-31-30-29-28-27<br>-49-48-47-46-45-44-43<br>-56-55-54-53-52-51-50<br>58-57 | 52 | 06 | 67-66-65-64-63 |
| المجموع | | | 17 |

***نتائج صدق المحكمين**

**الجدول رقم(05): يوضح العبارات المعدلة (قبل التعديل وبعده)**

| الرقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 04 | صعوبات التعلم ناجمة عن إفتقار التلميذ للمكتسبات القبلية وبعدية اللازمة | صعوبات التعلم ناجمة عن إفتقار التلميذ للمكتسبات القبلية اللازمة |
| 09 | لهم. أبذل جهدا للكشف عن مقدار استيعاب التلاميذ للمهارة التي علمتها | لهم. أبذل جهدا للكشف عن مقدار استيعاب التلاميذ للمهارة التي علمتها لهم. |
| 11 | أحاول صياغة أسئلة جيدة للتلاميذ | صياغة أسئلة جيدة للتلاميذ |
| 13 | ممكنيصعب على التلميذ ذو صعوبة التعلم استنتاج المعاني الواردة في النص المقروء | يصعب على التلميذ ذو صعوبة التعلم استنتاج المعاني الواردة في النص المقروء |
| 24 | يصعب على التلميذ ذو صعوبة التعلم استنتاج المعاني الواردة | يصعب على التلميذ ذو صعوبة التعلم استنتاج المعاني الواردة في النص المقروء |
| 33 | يرتكب التلميذ ذو صعوبات التعلم أخطاء في ترتيب وتركيبللحروف داخل الكلمة | يرتكب التلميذ ذو صعوبات التعلم أخطاء في ترتيب الحروف داخل الكلمة |

**الجدول رقم (06):يوضح العبارات المحذوفة**

| الرقم | يختلف التلميذ العادي عن التلميذ ذوي صعوبات التعلم |
|---|---|
| 35 | أبذل جهدا لتحفيز التلاميذ الذين يبدون قليلا من الاهتمام |
| 36 | التلميذ ذو صعوبات التعلم يقل ذكاؤه عن المتوسط العادي |
| 37 | أحسن انشاء نظام إدارة صفي يتناسب مع كل مجموعة من التلاميذ. |
| 38 | أحسن منع التلاميذ المشاغبين من إفساد الحصة. |
| 39 | احسن تزويد التلاميذ المبدعين بتحديات ملائمة لقدراتهم |
| 40 | يجد صعوبة في متابعة الشرح الشفوي للمعلم |
| 41 | أبذل جهدا لتحفيز التلاميذ الذين يبدون قليلا من الاهتمام |
| 42 | يصعب على التلميذ ذو صعوبة التعلم استنتاج المعاني الواردة |

بعد إجراء صدق المحكمين اتفاق المحكمين على مناسبة غالبية عبارات المقياس، وعلى حذف بعض البنود كما اختلفوا حول صياغة بعض العبارات،وقام الباحث بإعادة صياغتها وفقا لراي الأغلبية وبناءا على هذه التعديلات أصبحت الأداة مكونة من 58 بعدما كانت 75

## 2.الصدق التميزي:

تم حساب الصدق الت التميزي باعتماد على المقارنة الطرفية.

**.الجدول رقم(07): يوضح قيمة"T"لدلالة الفرق المجموعة العليا والمجموعة الدنيا للأساتذة التعليم الابتدائي في الاستبيان.**

| العينة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة"T" | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مستوى مرتفع عينة عليا | 90 | 3.20 | 12.43 | 0.01 | دال |
| *مستوى منخفض عينة الدنيا* | 67.25 | 4.06 | | | |

يتضح من خلال الجدول رقم(07) أن القيمة"T" دالة عند مستوى الدلالة0.01 وبالتالي الاستبيان يميز بين المجموعتين المتطرفتين، وعليه فهو يتميز بالصدق التميزي إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01..

**3.الصدق الإتساق الداخلي:**يعتمد صدق الاختبار اعتماد مباشر على صدق مفرداته، وذلك لان أي زيادة في صدق المفردات تؤدي إلى قصد الاختبار،ويمكن حساب صدق المفردات بحساب معاملات ارتباطها بالميزان الداخلي، وهو الاختبار نفسه، ويسمى هذا بالتجانس الداخلي للاستبيان أو الاتساق الداخلي، لأنه يقيس مدى تماسك المفردات باختبارها، وقد حسبت معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للاستبيان وهذا مايوضحه الجدول التالي:

**أ. قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكليةللبعد الأولالكفاءة التدريسية ويمثلها الجدول التالي:**

**الجدول رقم:( 08)يمثل قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردةبالدرجة الكليةللبعد الأول الكفاءة التدريسية.**

| إستبيان | رقم الفقرة | معامل الإرتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الفقرة الثالثة الكفاءة التدريسية | 01 | **539 | 0.01 |
| | 02 | **298 | 0.01 |
| | 03 | **138 | 0.01 |
| | 04 | **181 | 0.01 |
| | 05 | **419 | 0.01 |
| | 06 | **266 | 0.01 |
| | 07 | **383 | 0.01 |
| | 08 | *255 | 0.05 |
| | 09 | **381 | 0.01 |
| | 10 | **291 | 0.01 |
| | 11 | **045. | 0.01 |
| | 12 | *089 | 0.05 |
| | 13 | **205. | 0.01 |
| | 14 | *089 | 0.05 |
| | 15 | **280 | 0.01 |
| | 17 | **416 | 0.01 |
| | 18 | **075 | 0.01 |
| | 19 | **185 | 0.01 |
| | 20 | *090 | 0.05 |
| | 22 | **107 | 0.01 |
| | 23 | **423 | 0.01 |
| | 24 | **296 | 0.01 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 25 | **195 | 0.01 |
| | 26 | **215 | 0.01 |
| | 27 | *109 | 0.05 |
| | 28 | **565 | 0.01 |

**التعليق على الجدول:**. نلاحظ من هذاالجدول أن كل الفقرات دالة مع البعد الذي تنتمي إليه مما يدل على **صدق** الثبات الداخلي لبعد ماهية صعوبات التعلم.

**ب. قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الثانيمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم:** ويمثلها الجدول التالي:

**الجدول رقم:( 09)يبينقيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكليةللبعد الثاني مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم**

| الاستبيان | رقم الفقرة | معامل الإرتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **البعد الثاني مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم** | 01 | **537 | 0.01 |
| | 02 | **356 | 0.01 |
| | 03 | **367 | 0.01 |
| | 04 | **609 | 0.01 |
| | 05 | **336 | 0.01 |
| | 06 | **273 | 0.01 |
| | 07 | *218 | 0.05 |
| | 08 | **692 | 0.01 |
| | 19 | *444 | 0.05 |
| | 11 | **484 | 0.01 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 12 | **358 | 0.01 |
| | 13 | **525 | 0.01 |
| | 14 | **271 | 0.01 |
| | 15 | *529 | 0.05 |
| | 16 | *218 | 0.05 |
| | 17 | **260 | 0.01 |

**التعليق على الجدول:**

تم حساب معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية**للبعد الثاني**من الاستبيان**مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم**، اتضح أن جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالةً ( 0.01 ) ، ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في بياناتهذا البعد الذي تتعلق ببنوده

**ج. قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الثالثمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائيلخصائص صعوبات التعلم:** ويمثلها الجدول التالي:

**الجدول رقم:(10) يمثل قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الثالثمستوىإدراك أساتذة التعليم الابتدائي لخصائص صعوبات التعلم**

| الاستبيان | رقم الفقرة | معامل الإرتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **البعد الثالث مستوى إدراك أساتذة** | 01 | **292 | 0.01 |
| | 02 | **562 | 0.01 |
| | 03 | **348 | 0.01 |
| | 04 | **489 | 0.01 |
| | 05 | **515 | 0.01 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **التعليم الابتدائيلخصائصصعوبات التعلم** | 06 | **527 | 0.01 |
| | 07 | **641 | 0.01 |
| | 08 | **627 | 0.01 |
| | 09 | **697 | 0.01 |
| | 10 | **792 | 0.01 |
| | 11 | **290 | 0.01 |
| | 12 | **445 | 0.01 |
| | 13 | **673 | 0.01 |
| | 14 | **626 | 0.01 |
| | 15 | **614 | 0.01 |
| | 16 | **688 | 0.01 |
| | 17 | **539 | 0.01 |

**التعليق على الجدول:**

تم حساب معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية ل لبعد الثالثمن الا ستبيان**مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائيلخصائصصعوبات التعلم** ، اتضح أن جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالةً ( 0.01 )، ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في بياناتهذا البعد الذي تتعلق ببنوده.

**استنتاج:**

اتضح من الجداول الثلاثة التي تمثل أبعاد الاستبيان أن معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لهذا المقياسجميعها دالة إحصائيا عند مستوىً (0.01 ) . ومما سبق يدل على أن قوة تماسك كل بعد من أبعاد الاستبيان بالاستبيان ككل ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( 0.01 ) ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في بيانات الاستبيان الذي تتعلق ببنود كل بعد وارتباطها بالأبعاد ككل داخل الاستبيان

**ب. ثبات الإستبيان:**

**1..حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:**

بتطبيق معادلة ألفا كروتباخ تم حصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي.

**الجدول رقم(11): يبين قيمة معامل ثبات الإستبيانبإستخداممعادلةألفاكرونباخ**

| الإستبيان | عدد العبارات | المعامل الثبات |
|---|---|---|
| بمستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائيذوي صعوبات التعلم. | 34 | 0.83 |
| الكفاءة التدريسية | 24 | 0.75 |

.يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمتا ألفا كرونباخ (0.83) و(0.75)لمستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائيذوي صعوبات التعلمو الكفاءة التدريسية.وهو معاملان مرتفعان.

–مما سبق يتبين أن الإستبيان يعطي الثقة لإستخدامه في هذه الدراسة

**2.حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

وتعتمد على حساب معامل الارتباط بارسون بين النصف الأول للاختبار والذي يتكون من أسئلة فردية،والنصف الثاني لنفس الإختبارو الذي يتكون من الأسئلة الزوجية.

**.الجدول رقم(12):يمثل قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية بإستخدام معامل التصحيح سيبرمان/براونو معامل جتمان**

| العبارات | عدد العبارات | معامل التجزئة النصفية | معامل التصحيح سيبرمان | معامل جتمان |
|---|---|---|---|---|
| العبارات الزوجية | 34 | 0.90 | 0.93 | 0.93 |
| العبارات الفردية | 33 | | | |

**يتضح لنا من الجدول رقم( 12) أن قيمة معامل الارتباط في التجزئة النصفية ( 0.90) ،وهي القيمة عاليةجدا وبلغت بعد تصحيحها باستعمال معامل سيبرمان براون( 0.93) هي نفس القيمة التي سجلها معامل جثمانكلهما القيمتان عاليتان جذا مما يؤكد لنا ان الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.**

وبناء على ما سبق يصبح استبيان الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم بصورته النهائية قابل للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

## 2.الـدراسـة الأسـاسـية:

### 1.2.منهج الدراسة الأساسية:

المنهج الوصفي التحليل إجراء الدراسة لكونه المنهجالمناسب لطبيعة الدراسة الذي يتطلب جمع البيانات حول عدد من المتغيرات التي يتناولها ويقوم بتحليلها، وإيجاد الع لاقة التي تربط بين هذه المتغيرات بوصفها وصفا دقيقا والتعبير عنها كيفيا أو كميا، إذ أن التعبير الكيفي يعطينا وصفا للظاهرة موضحا خصائصها، في حين يعطينا التعبير الكمي وصفا رقميا موضحا مقدار هذه الظاهرة أو حجمها وذلك باستعمال طرق الإحصاءالمختلفة من خلال قياس الظاهرةالمدروسة**(عبيدات،1999، ص.47).**

### 2.2.عـيـنة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من (15) مدرسة ابتدائية ببلدية بن عبد المالك رمضان ولاية مستغانم, وقد بلغ عدد أفراد العينة(100) أستاذ تعليم الإبتدائي من الجنسين موزعين كما هو موضح في الجدول التالي:

**.الجدول رقم(13): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المدارس وحسب إستجابتهمللإستبيان.**

| الرقم | المدرسة | الإستبيانات الموزعة | الإستبيانات المسترجعة | الإستبيانات الملغاة | الإستبيانات المقبولة | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | كحيلات عبد القادر | 10 | 10 | 01 | 09 | 09 |
| 02 | بوخاتمي عبد القادر | 09 | 09 | 00 | 09 | 09 |
| 03 | بوشارب محمد | 11 | 11 | 02 | 09 | 10 |
| 04 | حميتي شارف | 17 | 15 | 05 | 10 | 10 |
| 05 | حميدات عفيف | 19 | 18 | 01 | 17 | 17 |
| 06 | مادوني عامر | 07 | 07 | 00 | 07 | 07 |
| 07 | بودية الشارف | 10 | 08 | 00 | 08 | 08 |
| 08 | بن عتو عبدالقادر | 05 | 05 | 01 | 04 | 04 |
| 09 | دويدي حمو | 07 | 06 | 00 | 06 | 06 |
| 10 | غنيم محمد | 06 | 06 | 03 | 03 | 03 |
| 11 | بلمكي بن عبو | 05 | 02 | 00 | 02 | 02 |
| 12 | سري مختار | 07 | 07 | 02 | 05 | 05 |
| 13 | بورجي قدور | 10 | 10 | 03 | 07 | 07 |
| 14 | بلمكي عبد القادر | 03 | 03 | 00 | 03 | 03 |
| 15 | هدروق عبد القادر | 08 | 02 | 02 | 02 | 02 |
| المجموع | | 136 | 120 | 20 | 100 | 100 |

يتبين من الجدول أعلاه أن مجتمع الدراسة الأساسية تشكلت من مجموع 136 أستاذا للتعليم الابتدائي من الجنسين موزعين على(15) مدرسة ابتدائية لبلدية بن عبد المالك رمضان التابعة لولاية مستغانم تم توزيع 136إستبيان عليهم تم استرجاع 120 استبيانا و ألغي منه 20 ليصبح عدد الاستبيانات المسترجعة المقبولة100 إستبيان .

## عـيــنة الدراسة الأساسية:

وهكذا تكون عينة الدراسة هي عينة الاستجابات المسترجعة المقبولةعلى إستبيان الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم وعددها حسب عدد المصحح في مجتمع الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من (15) مدرسة ابتدائية ببلدية بن عبد المالك رمضان ولاية مستغانم، وقد بلغ عدد أفراد العينة(100) أستاذ التعليم الابتدائي من الجنسين موزعين كما هو موضح في الجدول التالي:

**_2_ 3مواصفات عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة حسب المتغيرات التالية:

.

**.2. 3مواصفات عينة الدراسة:** تم إختيار عينة الدراسة حسب المتغيرات التالية:

**أ. حسب متغير الجنس:ويبينها الجدول التالي:**

**. الجدول رقم (14):**يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 39 | %39 |
| إناث | 61 | %61 |
| المجموع | 100 | %100 |

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة إناث عينة الدراسة الأساسية أكبر من نسبة الذكور بفارق(**39%**)

**ب.حسب متغير الخبرة المهنية:** ويبينها الجدول التالي

**.الجدول رقم (15): يمثل توزيع العينة الدراسة حسب متغيرالخبرة المهنية.**

| المتغير | الفئات | عدد الأفراد | النسبةالمؤوية | المجمع |
|---|---|---|---|---|
| الخبرة المهنية | (1 ، 10) | 49 | 49 | 100 |
| | (11، 20) | 25 | 25 | |
| | أكثر من 21 | 26 | 26 | |

من الجدول رقم (15)يتضح أن نصف العينة تقريبا من الأساتذة تتوزع خبرتهم المهنية من سنة واحدة (01)إلى عشرة سنوات(10)بنسبة 49%، أما النصف الأخر فيتوزعون بنسب متقاربة فمن عشرة سنوات (10) الى عشرون سنة(20) بلغت نسبة أساتذة25%،أماأكثرعشرون سنة(20) بلغت26%.

**ج. حســـب متغير الـــمـــؤهـــل الـعـلـمـي:** ويمثلها الجدول التالي

**.الجدول رقم (16): يمثل توزيع العينة الدراسة حسب مؤهل العلمي.**

| المتغير | | العدد | النسبةالمؤوية |
|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | بكالوريا | 23 | 23 |
| | ليسانس | 60 | 60 |
| | ماستر | 13 | 13 |
| | دكتورة | 4 | 04 |
| المجموع | | 100 | 100 |

من خلال **الجدول رقم (03)**للمتغير المؤهل العلمي إتضح أن غالبية الأساتذة محل الدراسة هم من خرجي الجامعات متحصلين على شهادة ليسانس الكل حسب تخصصه وهذا بنسبة ستون بمائة(60%) وشهادة ماستر بنسبة ثلاثة عشر بمائة (13%) وواحد بمائة(04%) متحصلين على شهادة دكتورة، أما باقي الأساتذة متحصلينعلى شهادة البكالوريا بنسبة ستة وعشرون بمائة(23) فقط.

**د. حســـبمتغيرالســـــن:**

**.الجدول رقم (17): يمثل توزيع العينة الدراسة حسب متغير السن.**

| المتغير | الفئات | عدد الأفراد | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| السن | من22إلى 35 | 20 | 20 | 100 |
| | من36إلى50 | 54 | 54 | |
| | أكثر من50 | 26 | 26 | |

ومنه نلاحظ أن أغلبية أساتذة من العينة بتعداد أربعة وخمسون(54) أستاذ أعمارهم تتراوح مابين (36-50)سنة بنسبة أربعون وخمسون (54)بمائة بينما عشرون(20) أستاذ أعمارهم تتراوح ما بين(22-35) سنة بنسبة عشرون(20) بمائة،أما الباقية يتوزعون في فئه أكثر من خمسين(50) سنة بنسبة ستة وعشرون (26) بمائة.

## 3.3.الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قمنا معالجة البيانات الإحصائية باستخدامنا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية /SPSS20 ولتحقيق من صحة الفرضيات الدراسة تم استخدام

**.النسب المئوية:** استخدمنا النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة.

**.معامل الارتباط بيرسون:** استخدمناه لقياس نتائج فرضيات الدراسة.

**.المتوسط الحسابي:** وأستخدم لتحديد مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم.

.الإنحراف المعياري: أستخدم لحساب درجة الإنحراف درجة المفحوصين على متوسطاتها الحسابية.

. معادلة سيبرمان براون :إستخدمت لحساب الثبات الكلي لأدة الدراسة وتصحيح الطول

.معامل ألفا كروخنباخ:واستخدم لحساب معامل ثبات (الإستبانة.

## 4.حـــدود الـــدراســة:

### 4.1.المجال الجغرافي والزمني للدراسة:

**أ.المجــال المكــاني:**

تمت الدراسة بمدارس الابتدائيات ببلدية بن عبد المالك رمضان ،مقاطعة سيدي لخضر ولاية مستغانم.

**ب. المجال الزمني:**

دامت مدة الدراسة ثلاثة أسابيع ونصف ابتداء من 2023/03/26 إلى 2023/04/19.

**ج. مجتمع الدراسة:** شمل مجتمع الدراسة على (100) أستاذ تعليم الابتدائ

# الفـــصل الخـــامس

# عرض و تفسير و مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

أولا: عرض نتائج الدراسة

1-نتائج الفرضية العامة

1 1 نتائج الفرضية الأولى

1 2 نتائج الفرضية الثانية

1 3 نتائج الفرضية الثالثة

**ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة**

2-1 مناقشة و وتفسير نتائج الفرضية العامة

2-2 مناقشة و وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2-3 مناقشة و وتفسير نتائج الفرضية الثانية

2-4 مناقشة و وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

2 5 مناقشة و وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

3-الخاتمة

4-توصيات وإقترحات

## أولا: عرض نتائج الدراسة:

**1.عرض نتائج الفرضية العامة:**"التى تنص على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم" كما يبينها الجدول التالي:

**.الـجـدول رقـم (14): الذي يمثل على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى الإدراك لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | مستوى | الكلية |
|---|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,038 | 721**00,0 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,7040 | ,000 |
| | N | 100 | 100 | 100 |
| مستوى | Corrélation de Pearson | ,038 | 1 | ,720** |
| | Sig. (bilatérale) | ,704 | | ,000 |
| | N | 100 | 100 | 100 |
| الكلية | Corrélation de Pearson | ,721**0 | 00,0 720** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | |
| | N | 100 | 100 | 100 |

**. LA CORRÉLATION EST SIGNIFICATIVE AU NIVEAU 0.01 (BILATÉRAL).

وللتأكد من مدى وتحقيق من صحة الفرضية العامة، تم الإعتماد في تحليل النتائج على برنامج **SPSS** التي أفرزت على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى الإدراك لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ببلدية بن عبد المالك رمضان ولاية مستغانم كما يوضحه الجدول .

## 1.1 نـتـائـج الـفرضـية الأولـى:

التي تنص : **للكفاءة التدريسية علاقة بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لسنوات الخبرة**،كما هو موضح في الجدول الأتي:

**.الجدول رقم:(15): الذي يمثل علاقةبين الكفاءة التدريسية بمستوى الإدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم.**

| | | الكفاءة | مستوى | الخبرة |
|---|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,038 | ,066 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,7040 | ,511 |
| | N | 100 | 100 | 100 |
| مستوى | Corrélation de Pearson | ,038 | 1 | ,090 |
| | Sig. (bilatérale) | ,7040 | | ,372 |
| | N | 100 | 100 | 100 |
| الخبرة | Corrélation de Pearson | ,066 | ,090 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,511 | ,372 | |
| | N | 100 | 100 | 100 |

وللتأكد من مدى وتحقيق من صحة الفرضية الجزئية الأولى، تم الإعتماد في تحليل النتائج على مقياس الأسبيساس التي أفرزت عدم وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية بمستوى الإدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ببلدية بن عبد المالك رمضان ولاية مستغانم تعزى لستوات الخبرة كما يوضحه الجدول ،حيث نرفض الفرضية البديلة التي كانت قيمتها 0.704 أكبر من الفرضية الصفريةعند مستوي الدلالة 0.05 و وعليه نقبل الفرضية الصفرية

## 1.2نـتـائـج الـفـرضـيـة الـثـانـيـة:

التي تنص: **الكفاءة التدريسية علاقة بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمؤهل العلمي.**

كما هو موضح في الجدول الأتي:

**.الجدول رقم:(16): الذي يمثل علاقةبين الكفاءة التدريسية بمستوى الإدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمؤهل العلمي.**

**Corrélations**

| | | المستوى | الكفاءة |
|---|---|---|---|
| Corrélation de Pearson | | ,025 | 1 |
| Sig. (bilatérale) | | | |
| N | | 100 | 100 |
| Corrélation de Pearson | | 1 | ,025 |
| Sig. (bilatérale) | | | ,8090 |
| N | | 010 | 100 |

وللتأكد من مدى وتحقيق من صحة الفرضية الجزئية الثانية، تم الإعتماد في تحليل النتائج على مقياس الأسبيساس التي أفرزت على عدم وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية بمستوى الإدراك أساتذة التعليم

الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ببلدية بن عبد المالك رمضان ولاية مستغانم تعزى لمؤهل العلمي ،حيث نقبل الفرضية البديلة التيكانت قيمتها 0.809 أكبر من الفرضية الصفرية عند مستوي الدلالة0.05 و وعليه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضيةالبديلة.

## 1.3 نـتـائـج الـفـرضـيـة الـثـالـثـة

التي تنص : **توجد علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ومتغير الجنس**.كما يبينها الجدول التالي:.

**.الجدول رقم:(17): الذي يمثل علاقةبين الكفاءة التدريسية بمستوى الإدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ومتغير الجنس.**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | الجنس | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | -,034 | ,025 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,738 | ,809 |
| | N | 100 | 100 | 100 |
| الجنس | Corrélation de Pearson | -,034 | 1 | -,075 |
| | Sig. (bilatérale) | ,738 | | ,458 |
| | N | 100 | 100 | 100 |
| المستوى | Corrélation de Pearson | ,025 | -,075 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,809 | ,458 | |
| | N | 100 | 100 | 100 |

وللتأكد من مدى وتحقيق من صحة الفرضية الثالثة، تم الإعتماد في تحليل النتائج على مقياس الأسبيساس التي أفرزت على عدم وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى الإدراك لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة

ذوي صعوبات التعلم ومتغير الجنس، ببلدية بن عبد المالك رمضان ولاية مستغانم كما يوضحه الجدول ،حيثترفضالفرضية البديلة التي كانت قيمتها 0.738 أكبر من الفرضية الصفرية عند مستوي الدلالة 0.و وعليه نقبل الفرضية الصفرية،التى تأكد على عدم وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ومتغير الجنس

## 1.4نـــتـــائـــج الـــفـــرضـــيـــة الـــرابـــعـــة:

التي تنص :**على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ومتغير السن.**كمابينها الجدول التالي

**الجدول رقم:(18): الذي يمثل علاقةبين الكفاءة التدريسية بمستوى الإدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ومتغير السن.**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | مستوى | السن |
|---|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,0380 | −,102 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,704 | ,314 |
| | N | 100 | 100 | 100 |
| مستوى | Corrélation de Pearson | ,038 | 1 | ,239*0 |
| | Sig. (bilatérale) | ,704 | | ,017 |
| | N | 100 | 100 | 100 |
| السن | Corrélation de Pearson | −,102 | ,239*0 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,314 | ,017 | |
| | N | 100 | 100 | 100 |

*. LA CORRÉLATION EST SIGNIFICATIVE AU NIVEAU 0.05 (BILATÉRAL).

وللتأكد من مدى وتحقيق من صحة الفرضية الرابعة، تم الإعتماد في تحليل النتائج على مقياس الأسبيساس التي أفرزت على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى الإدراك لدى أساتذة التعليم

الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ومتغير السن، ببلدية بن عبد المالك رمضان ولايةمستغانم كما يوضحه الجدول

## ثـانـيا: مـنـاقـشـة نـتـائـج الـدراســة في ضوء الفرضيات:

### 1.2.مناقشة و وتفسير نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة"**على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم**".

فقد أظهرت النتائج في الجدول رقم(**15**) تحقق الفرضية العامة حيث كانت قيمة 0.007SIG التي قيمتها أصغر من الفرضية الصفرية عند مستوي الدلالة 0.01 ويمكن تفسير النتيجة المتوصل اليها في الدراسة الحالية هي أن وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لذوي صعوبات التعلم، حيث يتعاملون معها ويجندون جميع إمكانيتهم من أجل معرفة وتعامل مع هذه الفئة، ولقد أعطت الدولة الجزائرية أهمية كبيرة في مجال تكوين وخاصة بالنسبة الأساتذة المدمجين مباشرة من الجامعات،فخصصت لهم دورات تعليمية وتكوينية في العطل الفصلية وخاصة تكونهم في جانب علم النفس المدرسي الذي بدى ضروري وأكيد لجميع أساتذة التعليم الإبتدائي، حيث منذ(**2010**) ووزارة التربية الوطنية تنظم تكوين أولي قبل مباشرة التدريس للأساتذة الجدد ألياً، وبموجب القرار الوزاري المؤرخ في **24 أوت2015** المحدد لكيفيات تنظيم التكوين البداغوجي التحضري أثناء التربص التجريبي لموظفي القطاع ، تم بموجبه زيادة مدة التكوين إلى **190** ساعة، مقياس جديدة لها علاقة بمستوى إدراك ذوي صعوبات التعلم مثل:(التقويم والمعالجة،تقنيات تسير القسم، علوم التربية وعلم النفس، تعليمة المادة وطرق التدريس...)مما زاد من الوعي والمعرفة وإدراك الأساتذة بذوي صعوبات التعلم،وهو ما نلح عليه في تحسين نتائج الدراسية الحالية.

وكذالك تنوع مصادر التكوين الذاتي خاصة مع الثورة التكنولوجبية، وتوسع شبكة الأنترنات، وزيادة الإقبال على وسائل التواصل الإجتماعي ، إنتشار المجموعات التربوية المتخصصة في مجال صعوبات التعلم،

مما ساهم في رفع مستوى إدراك بصعوبات التعلم وبفئة ذوي صعوبات التعلم.

ولقد أتفقت كل من دراسة (**الخطيب2006**،)، ودراسة **شعشاعة ،2010**)والتي أسفرت على الإدراك أساتذة بصعوبات التعلم والفئة المنتمية إليها

ولقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (**سيد وتيعشادين 2021**،) و(**دراسة بعزي وشادة، 2018** )والتي خلصتا الى ان أساتذة التعليم الإبتدائي يمتزون بمستوى إدراك متوسط بذوي صعوبات التعلم.وبناءا على ماسبق نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية.....

## 2.2 .مـنـاقـشـة وتـفـسـير نـتـائـج الدراسة في ضوء الـفـرضـيـة الأولـــى:

التي تنص على أن" **الكفاءة التدريسية علاقة بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لسنوات الخبرة**"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام برنامج SPSS لمعرفة دلالة علاقة الأساتذة التعليم الإبتدائي لبلدية بن عبد المالك رمضان مقاطعة سيدي لخضر ولاية مستغانم تبعا لمتغير سنوات الخبرة وهذا ما وضحه الجدول رقم(19) أن قيمة 0.704 SIGغيردالة عند مستوى الدلالة 0..

حيثتتفقت النتائج مع نتائج دراسة كل من( **بعزي و شادة 2018**)،ونتائج دراسة( **خطيب. 2007**)،ونتائج دراسة(**ماشي, 2010**) التي أفضت إلي عدم وجود علاقة في مستوى إدراك تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهذا راجع لتغير الجذري الذي طرأ على المنظومة التربوية وقرارات التي اتخذتها الدولة في سياسة المنتهجة في إدماج الكلي لأصحاب الشهادات وتوظفهم في الطور الإبتدائي ، دون رجوع إلى تكوينهم ،وكذلك مما أدي إلى نقص أساتذة ذو أقدمية في معظم إبتدائيات البلدية وكثرة عنصر الشباب ولتدارك الأمر في مستوى إدراك لفئة ذوي صعوبات التعلم،يجب المشاركة في دورات تكونية أثناء الخدمة التي يخضع لها جميع الأساتذة بغض النظر لسنوات الخبرة ومع حضورهم لتلك الدورات تختفي الفروق بينهم، حيث أن كلا من الأساتذةالموظفون حديثا وكذا الذين لديهم أقدمية في التعليم يمكنهم إكتساب مستوى جيد من الإدراك بهذه الصعوبات أو غيرها من المشكلات التعليمية التي يواجهها التلاميذ إذا ما سعوا إلى التكوين الذاتي المتواصل بغية الأداء المتميز من خلال الإحتكاك بمن لديهم خبرة من الزملاء،من أجل المساعدة في الكشف وتعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم، ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

## 2. 3 .مـنـاقـشـة وتـفـسـير نـتـائـج الدراسة في ضوء الـفـرضـيـة الثـانـيـة:

التي تنص على" **وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمؤهل العلمي**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام مقياس SPSS لمعرفة دلالة علاقة الأساتذة التعليم الإبتدائي لبلدية بن عبد المالك رمضان مقاطعة سيدي لخضر ولاية مستغانم تبعا لمتغير المؤهل العلمي وهذا ما وضحه الجدول رقم(16) حيث أن قيمة SIG 0.803غيردالة عند مستوى الدلالة 0.05 .

وتتفق مع نتائج دراسة كل من (**بعزي و شادة2018**)،ونتائج دراسة(**جمال وخطيب2007**)،ونتائج دراسة(**ماشي2010**) التي أفضت إلي عدم وجود علاقة في مستوى إدراك تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة" (**كيفان2012**) التي وصلة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية، في مستوى الإدراك التى تعزى لمؤهل العلمي

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في الدراسة التي بين أيدنا هي أن أساتذة التعليم الإبتدائي المتواجدون في مدارس بلدية بن عبد المالك رمضان مقاطعة سيدي لخضر ولاية مستغانم، سواء كانوا خريجي الجامعات أو خريجي المعاهد يجدون الربط وتوفيق في الكشف لذوي صعوبات التعلم لدى التلاميذ،وهوماأظهرته النتائج.

وهذا راجع للبرنامج التكويني سواء في المعاهد أو الجامعات ترتكز على المواد الأكاديمية والنظرية حسب نوعية التخصص ولا تضم وحدات ضمن المقررات تختص بمثل هذه الموضوعات ،حيث نجد كل التخصصات عند فئة أساتذة التعليم الإبتدائي مما نجد تخصص علم النفس بجميع أنواعه قليل أو منعدم في بعض المدارس البلدية وهو ما أكسبهم مستويات معرفية متقاربة من حيث الإدراك بصعوبات التعلم لدى التلاميذ عليه انعدمت العلاقة بين الأساتذة بإختلاف المؤهل العلمي.

ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

## 4.2. مـنـاقـشـة وتـفـسـيـر نـتـائـج الـفـرضـيـة الـثـالـثـة:

التي تنص على" **وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ومتغير الجنس**"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام مقياس SPSS لمعرفة دلالة علاقة الأساتذة التعليم الإبتدائي لبلدية بن عبد المالك رمضان مقاطعة سيدي لخضر ولاية مستغانم تبعا لمتغير الجنس وهذا ما وضحه الجدول رقم(17) حيث أن قيمة SIG .738غيردالة عند مستوى الدلالة 0.05

وقد تعو نتائج الفرضية، إلى أن كل الأساتذة التعليم الإبتدائي من الجنسين ذكورا إناثا إستفادوا من عمليات التكوين لها علاقة بموضوع صعوبات التعلم، لذا معلوماتهم حول صعوبات التعلم متقاربة لمرورهم بنفس الخبرات التكوينيةوإتفقت نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود علاقة في مستوى إدراك ذوي صعوبات التعلم لمتغير الجنس مع دراسة **(رحموني 2016)**، ودراسة**(مصطفاوي 2017)** ،ودراسة **(خطيب2006)**، التى توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لمتغير الجنس.

ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

## 5.2مـنـاقـشـة وتـفـسـيـرالدراسة في ضوء نـتـائـج الـفـرضـيـة الـرابعة:

التي تنص ""**على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم ومتغير السن**"" وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام برنامجSPSS لمعرفة دلالة علاقة الأساتذة التعليم الإبتدائي لبلدية بن عبد المالك رمضان مقاطعة سيدي لخضر ولاية مستغانم تبعا لمتغير الجنس وهذا ما وضحه الجدول رقم(18) حيث أن قيمة SIG 0.23دالةعند مستوى الدلالة 0.05

ويمكن تفسير هذه النتائج أن السن كمتغير له تأثير في مستوى إدراك ذوي صعوبات التعلم ،وهذا ما أتضح في الجدول رقم(18).وقد إتفقت مع الدراسة الحالية دراسة (**بعزي وشادة 2018**)،حيث لم تتفق مع الدراسة الحالية كل من دراسة ( **خطيب2006**)، ودراسة (**شعشاعة2010**)، حيث توصلا إلى عدم وجود علاقة في مستوى إدراك ذوي صعوبات التعلم،ومنه نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية

الصفرية ومنه نستخلص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السن في مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

## الـــخـــاتـــمـــة:

في ضوء ما تم عرضه من قضايا بموضوع الدراسة المتمثل في الكفاءة التدريسية وعلاقتها بمستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بذوي صعوبات التعلم ببلدية بن عبد المالك رمضان ولاية مستغانم التي كانت محطة للدراسة التطبيقية، وبعد معالجة البيانات التى تم جمعها من عينة الدراسة بإستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS 23 )و أساليب إحصائية المناسبة توصلنا :بتحقيق الفرضية العامة التي تنص على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم.

وعدم تحقق الفرضية الأولى التى تدل على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة وعدم تحقق الفرضية الثانية التى تدل على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي و عدم تحقق الفرضية الثالثة التى تدل على وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس و تحقق الفرضية الرابعة التى تدل على عدم وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ومستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير السن.

ومنه يتضح أن أساتذة التعليم الإبتدائي المعنيين بالدراسة ذو كفاءة تدريسية لهم دور في الكشف على ذوي صعوبات التعلم ، وتختلف قدوراتهم في إدراك ذوي صعوبات التعلم بإختلاف أعمرهم كل مزاد سنهم زاد وعيهم بهذه الفئة كما وضحته الدراسة، وكذلك لايوجد فرق لمتغير الجنس بين الذكر والأنثى في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لذوي صعوبات التعلم.

أما بالنسبة للمؤهل العلمي والسنوات الخبرة ليس لهما علاقة في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي،هذا ما أسفرت عليه الدراسة الحالية، ويبقى ما خلصت إليه الدراسة من نتائج معيب بالعوامل الذاتية للمفحوصين،والمتغيرات الداخلية التي ممكن أنها أثرت في إجابات أفراد عينة الدراسة، وكذا قوة أداة البحث أو ضعفها،لو سمحت لنا الظروف ولو كانت العينة في مكان واحد لستعملناإستبيان مقابلة ميداني وتسجيل إجابات الأساتذة بشكل مباشر،هكذا تكون نتائج أكثر موضوعية.

## 6. مـقـتـرحـات وتـوصـيـات الـدراسـة:

وبعد نهاية هذه الدراسة يمكننا توجيه بعض الإقتراحات للمهتمين بالشأن التربوي لعلها تساهم في الرفع **من** فعالية هذا الجهاز ومن كفاءة أفراده.

1. لابد من إعداد أساتذة التعليم الإبتدائي إعدادا مهنيا وتربويا وأكاديميا حتى يكون أكثر قدرة على فهم التلاميذ وحاجياتهم ومطالبهم المعرفية.

2. استحداث مقياس في برنامج التكوين التحضيري البداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف قبل مباشرة التدريس،يختص بصعوبات التعلم،يرتكز فيه على مختلف جوانب هذه المشكلة من التشخيص وحتى العلاج.

3. ضرورة إخضاع خارجي الجامعات الراغبين في التدريس الطور الإبتدائي إلى دورات تكونية ،تساعدهم على التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

4. إيجاد طرق مناسبة للتنسيق بين وزارة التربية،ومخابر البحث في علوم التربية وعلم النفس في وزارة التعليم العالي،والبحث العلمي.

5. مساعدة المدرس إدراك مدى فاعلية في التدريس، ومدى كفاية الطرائق المستعملة وهذا من شأنه أن يجعل المدرس متطورا في كشف عن ذوي صعوبات التعلم.

6. إصدار نشريات ودوريات تعريفية متخصصة ومبسطة حول الموضوعات المرتبطة بصعوبات التعلم، وتوزيعها على أساتذة التعليم الإبتدائي.

# المـــــراجـــــع

# قـــائـــمـــــة الـــــمـــــراجـــــع:

1.د بعزي، سمية ،شادة، إيمان.(2018).دراسة في علوم التربية... الجزائر: المجلد الأول.

2. أسامة ،محمد ،البطانة ،وأخرون.(2009).علم النفس الطفل،دار النشر والتوزيع،عمان:ط2

3.محمد،أحمد،قطاب.(2008).تعليم البطيئ،دار الثقافة،عمان:ط1.

4.الشبلي،إبراهيم، مهدي.(2000)،التعليم الفعال والتعلم الفعال،دارالأمل،الأردن :ط1.

5.أحمد،عبد الحسن ،عبد الأمر.(2007).الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها،الجزائر:ط1.

6.تسير، مفلح،كوافحة.(2005).مقدمة في التربيةالخاصة،دار المسيرة، عمان:ط.61

7.عمر، فواز،عبد العزيز.(2005).مقدمة في التربيةالخاصة،دار المسيرة،عمان:ط.71

8.سعد،حسني، عزة.(2006).صعوباتالتعلم،دار الثقافة،عمان:ط1.

9.فاروق الروسان،سيكولوجية الأطفال الغير عاديين،ط9،دار الفكر،عمان،(2013).

10. مصطفى النوري القميشي،سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة،دار النشر المسيرة،عمان:ط1، (2012).

11.ماجد ،السيد ،عبد.(2013).صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها،دار الصفاء لنشر والتوزيع عمان:ط.11.

12.علاء ،محمود، حاد، الشعراوي.(2010).أسباب التشخيص صعوبات التعلم وأهميتها في إختيار بروتوكولات،العلاج،دار الكتاب الجديد،ط.1.

13. ندى ،نجيب ،صالحة.(2015).تأثير المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي للأهل في معالجة صعوبات13.

التعليمية، رسالة بحث.

14.حسني ،المنسي.(2014).التربية الخاصة،دارالكنري للنشر والتوزيع،عمان. ط.141.

15.جمال، متقان ،قاسم.(2003)،أساسياتالتعلم،دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان. ط.15.

16. زايد،محمد ،نابل.(2003).الدافعية والتعلم،توزيع مكتبة النهضة المصرية القاهرة:ط.16.

17. المزروع ليلى عبد الله السليمان .(2007).فاعلية الذات وعلاقة لكل من الدافعيةوالذكاء الوجداني، لدى عينات من 17طلبات جامعة أم القرى.

18.عبد السلام ،محمد(2002).الإتجاهات الحديثة في الدراسة فعالية الذات، رسالة ماجستر.جامعة أم القرى السعودية.

19.عبيدات، محمد. (1999). منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل التطبيقية. ط.2 الأردن: دار وائل للنشر.

20. الجبوري ،حسن ،عبيد.(2013). قلق المقبل وعلاقة بكل فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والإتجاهلإندماج الإجتماعي.ط.1مصر :قاهرة للنشر والتوزيع.

21.رافع،النصير ،الزغلول.(2008).علم النفس المعرفي.ط.2عمان.الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع.

22.مرابطي،ربيعة.(2011).بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي،جامعةقسنطينة،الجزائر.

23.إمينة،شلبي.(2006).دور أخصائي صعوبات التعلم في مدارس المستقبل.ورقة عمل مقدمة إالى مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة.كلية التربية النوعية،جامعة منصورة.

24.خليصة،قايلي.(2015).إتجاهات معلمي المرحلة الإبتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظرمعلمي المدارس الإبتدائية،جامعةالبويرة،الجزائر

25.أمينة،عباس،كمال.(2003).أولوية الكفايات التدريسيةوالإحتياجات التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية.العدد.20.قطر.

26.بن جدو ،بوطالبي(2008).الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنيةو الرياضية المبني على أساس المقاربةبالكفاءات.أطروحةدكتورة.معهد تربية البدنيةوالرياضية،جامعة، الجزائر .

27.رائد،بايش،الركابي.(2009).الكفايات التدريسيةاللازمة لطالبات المدرساتفي كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن.مجلةالبحوثالتربويةو النفسية.العدد23.قطر .

28.قاسم،محمد خزعلي(2010).الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلةالأساسية الدنيا ،في ضوءمتغيراتالمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.مجلة،جامعةدمشق.العدد3

29.محمد،صالح ،حثروني.(2008).المدخل إلى التدريس بالكفاءات،قصرالكتب.دارالهدى،الجزائر .

30.محمد،بوعلاق(2004).مدخل لمقاربةالتعلمبالكفاءات.قصرالكتب،الجزائر .

31.عبد،المجيد،نشواني.(2003).علم النفس التربوي.دار الفرقان للنشروالتوزيع،عمان.

32.ناهدة،محمود،سعد،نيلي.(2004).طرق تدريس.مركز الكتاب للنشلر.ط.2،مصر .

33.بوعشة،نورة .(2008).الممارسات التدريسية للمعلمينفي ضوء لبمقاربةبالكفايات.رسالةالماجستر ،جامعةورقلة،الجزائر .

34.الديب ،فتحي.(1993).التقويموبناءالإختبارات في التعليم الجامعي.مجلةعلوم التربوية،ج.1،الجزائر .

35.كرم، إبراهيم،محمد.(2002).مامدي إتقان معلمي المواد الإجتماعية بدولة الكويت للكفايات التدريسية.مجلة العلوم النفسية والتربوية.العدد4.

جامعة،البحرين.

36.دعيش،عد السلام.(2006).تقيم الكفايات التدريسيةلأساتذة السنة أولى متوسط.رسالةماجستر .جامعةفرحاتعباس،سطيف.

37.يوسف،قطامي.(2008).سيكولوجيةالتدريس.ط1.دار النشر والتوزيع،عمان.

38.عبد الرحمان ،جامل.(2011).الكفايات التدريسية في قياس والتقويم.ط3.دار المنهج،عمان.

39.محمد،صالح ،حثروني.(2008).المدخل إلى التدريس بالكفاءات،قصرالكتب.دارالهدى،الجزائر .

40.إبراهيم،مجدي،عزيز.(2005).التدريب الإبداعي وتعليم التفكير.ط2.القاهرة،مصر.

41.الحيلة،محمود،محمد.(2000).طرائق التدريس وإستتراتجيتها.ط2.دار الكتاب الجامعي،الإماراتالعربية المتحدة.

42.أمينة،عباس،كمال.(2003).أولوية الكفايات التدريسيةوالإحتياجات التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية.العدد.20.قطر.

43.عبد،المجيد،نشواني.(2003).علم النفس التربوي.دار الفرقان للنشروالتوزيع،عمان

# الـــــمـــــلاحـــــق

## .قـائـــمـــة الـــمـــلاحـــق:

### .ملحق رقم :01 الاستبيان قبل التحكيم

**جتحكيامعة عبد الحميد ابن باديس**
**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**
**قسم علم النفس**

**تعليمات الاستبيان:**

في إطار القيام بتحضير شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي، يسعدني أستاذي الفاضل استاذتي الفاضلة
أن أتقدم إليكم بهذا الاستبيان للإجابة على أسئلته والتي تمس **الكفاءة التدريسية وعلاقتها بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم**، ألتمس منكم المساهمة في إثراء هذه الدراسة، ولكم مني فائق الشكر والتقدير.

ملاحظة-

.في الخانة المناسبة لاختيار إجابتك **(X)** .الاجابة تكون بوضع علامة
. تأكد أن معلوماتك ستوظف لأغراض علمية فقط، وأنها ستحظى بقدر عال من السرية.

**المعلومات الشخصية:**

الجنس: ذكر( ) أنثى ( )

الخبرة: أقل من10 سنوات( ) أكثر من 10سنوات( )

المؤهل العلمي: بكالوريا ( ) ليسانس ( ) ماستر ( ) دكتورة ( )

**-السنة الجامعية: 2023/2022**

1 - **المحور الأول :** مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم لدى التلاميذ (ذوي صعوبات التعلم)

| الرقم | العبـــــــارات | البـــــــــــدائـــل | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جدا |
| 01 | صعوبات التعلم هي الخلل في واحد أو أكثر من قدرات التعلم | | | | | |
| 02 | صعوبات التعلم ترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي | | | | | |
| 03 | صعوبات التعلم مصطلح مرادف لمشكلات التعلم | | | | | |
| 04 | ترجع صعوبات التعلم إلى قصور حمي ( سمعي بصري) | | | | | |
| 05 | تشتمل صعوبات التعلم النمائية على صعوبات في الإنتباه والذاكرة | | | | | |
| 06 | صعوبات التعلم هي نفسها بط ء التعلم | | | | | |
| 07 | يفشل التلميذ ذو صعوبات التعلم في استرجاع وتذكر ما سبق تعلمه | | | | | |
| 08 | يظهر التلميذ ذو صعوبات التعلم تباعدا واضحا بين قدراته وتحصيله الدراسي | | | | | |
| 09 | تشتمل صعوبات التعلم الأكاديمية على : صعوبات القراءة والكتابة والحساب | | | | | |
| 10 | تتجلى صعوبات التعلم من خلال مجموعة من السلوكيات الخاطئة | | | | | |
| 11 | صعوبات التعلم تجعل التلميذ غير قادر على الاستفادة من بعض الخبرات التعليمية المتاحة في المدرسة | | | | | |
| 12 | ينجم عن صعوبات التعلم عدد من المشكلات النفسية لدى التلميذ | | | | | |
| 13 | صعوبات التعلم تؤدي إلى تأخر دراسي في المواد الأساسية | | | | | |
| 14 | صعوبات التعلم ناجمة عن تأخر عقلي بسيط | | | | | |
| 15 | صعوبات التعلم النمائية تؤدي بالضرورة إلى صعوبات التعلم الأكاديمية | | | | | |
| 16 | تظهر صعوبات التعلم لدى التلاميذ في مادة الرياضيات فقط | | | | | |
| 17 | صعوبات التعلم ناجمة عن إفتقار التلميذ للمكتسبات القبلية اللازمة | | | | | |

**2 .المحور الثاني :** مستوى إدراك الأساتذة لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

| الرقم | العبـــــــارات | البـــــــــــدائـل | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة | بدرجة قليلة جدا |
| 01 | يفتقر ذوي صعوبات التعلم لمهارات التنظيم | | | | | |
| 02 | يتشتت إنتباه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم | | | | | |
| 03 | يجيب التلميذ ذو صعوبات التعلم على الأسئلة بإندفاع قبل استكمال سماعها | | | | | |
| 04 | يجد صعوبة في متابعة الشرح الشفوي للمعلم | | | | | |
| 05 | يجد صعوبة في تمييز الحروف - الأعدد المتشابهة | | | | | |
| 06 | يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعارف ( مفاهيم – حقائق – قواعد رياضية) | | | | | |
| 07 | يفشل التلميذ ذو صعوبات التعلم في إسترجاع وتذكر ما سبق تعلمه | | | | | |
| 08 | يظهر التلميذ ذو صعوبات التعلم تباعدا واضحا بين قدراته وتحصيله الدراسي | | | | | |
| 09 | يجد صعوبة في تميز بين اتجاه اليمين – اليسار | | | | | |
| 10 | يجد صعوبة معرفة شكل الكلمة المسموعة | | | | | |
| 11 | التلميذ ذو صعوبات التعلم يقل ذكاؤه عن المتوسط العادي | | | | | |
| 12 | يحذف التلميذ ذو صعوبة التعلم بعض الكلمات إثناء القراءة الجهرية | | | | | |
| 13 | يصعب على التلميذ ذو صعوبة التعلم استنتاج المعاني الواردة في النص المقروء | | | | | |
| 14 | يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | يصعب على التلميذ ذوي صعوبة التعلم ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها احاد ، عشرات | | | | | |
| 16 | يرتكب التلميذ ذو صعوبات التعلم أخطاء في ترتيب الحروف داخل الكلمة | | | | | |
| 17 | يكتب التلميذ ذو صعوبة التعلم بشكل معكوس من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرأة | | | | | |

**.عبارات المقياس الثاني: الكفاءة التدريسية:**

| الرقم | الفقـــــــــــرات | بدرجة كبيرة جدا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجةقليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أبذل جهدا لضمان اندماج التلاميذ. | | | | | |
| 02 | أبذل جهدا لمساعدة تلاميذي على تعلم النقد البناء. | | | | | |
| 03 | أبذل جهدا في فرض النظام في الصف. | | | | | |
| 04 | أبذل جهدا لتحفيز التلاميذ الذين يبدون قليلا من الاهتمام في الأعمال المدرسية. | | | | | |
| 05 | أستطيع توقع سلوكيات التلاميذ | | | | | |
| 06 | أبذل جهدا لجعل التلاميذ يؤمنون بقدرتهم على الأداء الجيد للأعمال المدرسية. | | | | | |
| 07 | أحسن الاجابة على أسئلة التلاميذ الصعبة. | | | | | |
| 08 | أحسن وضع نظام يضمن قيام التلاميذ بالأنشط بسلاسة. | | | | | |
| 09 | أبذل جهدا لحث أولياء التلاميذ على مساعدة أبنائهم في تحسين أدائهم الدراسي. | | | | | |
| 10 | أبذل جهدا للكشف عن مقدار استيعاب التلاميذ للمهارة التي علمتها لهم. | | | | | |
| 11 | صياغة أسئلة جيدة للتلاميذ. | | | | | |
| 12 | أبذل جهدا لحث التلاميذعلىتقدير التعلم(اعطائه قيم | | | | | |
| 13 | أبذل جهدا لإقناع التلاميذ باتباع القواعد والقوانين الصفية. | | | | | |
| 14 | أبذل جهدا لتحسين فهم التلاميذ الذين لم يحالفهم الحظ | | | | | |
| 15 | أبذل جهدا لضبط سلوك التلميذ المشاغب. | | | | | |
| 16 | أحسن انشاء نظام إدارة صفي يتناسب مع كل | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموعة من التلاميذ. | | | | | |
| 17 | أبذل جهدا في تكييف الدروس بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية للتلاميذ. | | | | | |
| 18 | اوظف استراتيجيات تنمية متنوعة في غرفةالصف. | | | | | |
| 19 | أحسن منع التلاميذ المشاغبين من إفساد الحصة. | | | | | |
| 20 | يمكنني تقديم أمثلة وتوضيحات بديلة للتلاميذ عندما يجدون صعوبة في فهم الموضوع. | | | | | |
| 21 | أحسن التعامل مع التلميذ الجريء | | | | | |
| 22 | ابذل جهدا لتنمية إبداع التلاميذ. | | | | | |
| 23 | احسن استخدام استراتيجيات بديلة في غرفة الصف | | | | | |
| 24 | احسن تزويد التلاميذ المبدعين بتحديات ملائمة لقدراتهم | | | | | |

**.ملحق رقم :02الاستبيان بعد التعديل**

**جامعة عبد الحميد ابن باديس**
**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**
**قسم علم النفس**

**تعليمات الاستبيان:**

في إطار القيام بتحضير شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي، يسعدني أستاذي الفاضل استاذتي الفاضلة
أن أتقدم إليكم بهذا الاستبيان للإجابة على أسئلته والتي تمس **الكفاءة التدريسية وعلاقتها بمستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم**، ألتمس منكم المساهمة في إثراء هذه الدراسة، ولكم مني فائق الشكر والتقدير.

ملاحظة-

.في الخانة المناسبة لاختيار إجابتك **(X)** .الاجابة تكون بوضع علامة
. تأكد أن معلوماتك ستوظف لأغراض علمية فقط، وأنها ستحظى بقدر عال من السرية.

**المعلومات الشخصية:**

الجنس: ذكر( ) أنثى ( )

الخبرة: أقل من10 سنوات( ) أكثر من 10سنوات( )

المؤهل العلمي: بكالوريا ( ) ليسانس ( ) ماستر ( ) دكتورة ( )

**-السنة الجامعية: 2023/2022**

1 - **المحور الأول :** مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم لدى التلاميذ (ذوي صعوبات التعلم)

| الرقم | العبـــــــارات | البـــــــــــدائـــل | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جدا |
| 01 | صعوبات التعلم هي الخلل في واحد أو أكثر من قدرات التعلم | | | | | |
| 02 | صعوبات التعلم ترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي | | | | | |
| 03 | صعوبات التعلم مصطلح مرادف لمشكلات التعلم | | | | | |
| 04 | ترجع صعوبات التعلم إلى قصور حمي ( سمعي بصري) | | | | | |
| 05 | تشتمل صعوبات التعلم النمائية على صعوبات في الإنتباه والذاكرة | | | | | |
| 06 | صعوبات التعلم هي نفسها بط ء التعلم | | | | | |
| 07 | يفشل التلميذ ذو صعوبات التعلم في استرجاع وتذكر ما سبق تعلمه | | | | | |
| 08 | يظهر التلميذ ذو صعوبات التعلم تباعدا واضحا بين قدراته وتحصيله الدراسي | | | | | |
| 09 | تشتمل صعوبات التعلم الأكاديمية على : صعوبات القراءة والكتابة والحساب | | | | | |
| 10 | تتجلى صعوبات التعلم من خلال مجموعة من السلوكيات الخاطئة | | | | | |
| 11 | صعوبات التعلم تجعل التلميذ غير قادر على الاستفادة من بعض الخبرات التعليمية المتاحة في المدرسة | | | | | |
| 12 | ينجم عن صعوبات التعلم عدد من المشكلات النفسية لدى التلميذ | | | | | |
| 13 | صعوبات التعلم تؤدي إلى تأخر دراسي في المواد الأساسية | | | | | |
| 14 | صعوبات التعلم ناجمة عن تأخر عقلي بسيط | | | | | |
| 15 | صعوبات التعلم النمائية تؤدي بالضرورة إلى صعوبات التعلم الأكاديمية | | | | | |
| 16 | تظهر صعوبات التعلم لدى التلاميذ في مادة الرياضيات فقط | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | صعوبات التعلم ناجمة عن إفتقار التلميذ للمكتسبات القبلية اللازمة | | | | | |

**2 .المحور الثاني :** مستوى إدراك الأساتذة لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

| الرقم | العبـــــــارات | البـــــــــــدائـل | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جدا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة | بدرجة قليلة جدا |
| 01 | يفتقر ذوي صعوبات التعلم لمهارات التنظيم | | | | | |
| 02 | يتشتت إنتباه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم | | | | | |
| 03 | يجيب التلميذ ذو صعوبات التعلم على الأسئلة بإندفاع قبل استكمال سماعها | | | | | |
| 04 | يجد صعوبة في متابعة الشرح الشفوي للمعلم | | | | | |
| 05 | يجد صعوبة في تمييز الحروف - الأعدد المتشابهة | | | | | |
| 06 | يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعارف ( مفاهيم – حقائق – قواعد رياضية) | | | | | |
| 07 | يفشل التلميذ ذو صعوبات التعلم في إسترجاع وتذكر ما سبق تعلمه | | | | | |
| 08 | يظهر التلميذ ذو صعوبات التعلم تباعدا واضحا بين قدراته وتحصيله الدراسي | | | | | |
| 09 | يجد صعوبة في تميز بين اتجاه اليمين – اليسار | | | | | |
| 10 | يجد صعوبة معرفة شكل الكلمة المسموعة | | | | | |
| 11 | التلميذ ذو صعوبات التعلم يقل ذكاؤه عن المتوسط العادي | | | | | |
| 12 | يحذف التلميذ ذو صعوبة التعلم بعض الكلمات إثناء القراءة الجهرية | | | | | |
| 13 | يصعب على التلميذ ذو صعوبة التعلم استنتاج المعاني الواردة في النص المقروء | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 14 | يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية | | | | | |
| 15 | يصعب على التلميذ ذوي صعوبة التعلم ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها احاد ، عشرات | | | | | |
| 16 | يرتكب التلميذ ذو صعوبات التعلم أخطاء في ترتيب الحروف داخل الكلمة | | | | | |
| 17 | يكتب التلميذ ذو صعوبة التعلم بشكل معكوس من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرأة | | | | | |

**.عبارات المقياس الثاني: الكفاءة التدريسية:**

| الرقم | الفقـــــــــــرات | بدرجة كبيرة جدا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجةقليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أبذل جهدا لضمان اندماج التلاميذ. | | | | | |
| 02 | أبذل جهدا لمساعدة تلاميذي على تعلم النقد البناء. | | | | | |
| 03 | أبذل جهدا في فرض النظام في الصف. | | | | | |
| 04 | أبذل جهدا لتحفيز التلاميذ الذين يبدون قليلا من الاهتمام في الأعمال المدرسية. | | | | | |
| 05 | أستطيع توقع سلوكيات التلاميذ | | | | | |
| 06 | أبذل جهدا لجعل التلاميذ يؤمنون بقدرتهم على الأداء الجيد للأعمال المدرسية. | | | | | |
| 07 | أحسن الاجابة على أسئلة التلاميذ الصعبة. | | | | | |
| 08 | أحسن وضع نظام يضمن قيام التلاميذ بالأنشط بسلاسة. | | | | | |
| 09 | أبذل جهدا لحث أولياء التلاميذ على مساعدة أبنائهم في تحسين أدائهم الدراسي. | | | | | |
| 10 | أبذل جهدا للكشف عن مقدار استيعاب التلاميذ للمهارة التي علمتها لهم. | | | | | |
| 11 | صياغة أسئلة جيدة للتلاميذ. | | | | | |
| 12 | أبذل جهدا لحث التلاميذعلىتقدير التعلم(اعطائه قيم | | | | | |
| 13 | أبذل جهدا لإقناع التلاميذ باتباع القواعد والقوانين الصفية. | | | | | |
| 14 | أبذل جهدا لتحسين فهم التلاميذ الذين لم يحالفهم الحظ | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | أبذل جهدا لضبط سلوك التلميذ المشاغب. | | | | | |
| 16 | أحسن انشاء نظام إدارة صفي يتناسب مع كل مجموعة من التلاميذ. | | | | | |
| 17 | أبذل جهدا في تكييف الدروس بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية للتلاميذ. | | | | | |
| 18 | اوظف استراتيجيات تنمية متنوعة في غرفةالصف. | | | | | |
| 19 | أحسن منع التلاميذ المشاغبين من إفساد الحصة. | | | | | |
| 20 | يمكنني تقديم أمثلة وتوضيحات بديلة للتلاميذ عندما يجدون صعوبة في فهم الموضوع | | | | | |
| 21 | أحسن التعامل مع التلميذ الجريء | | | | | |
| 22 | ابذل جهدا لتنمية إبداع التلاميذ. | | | | | |
| 23 | احسن استخدام استراتيجيات بديلة في غرفة الصف | | | | | |
| 24 | احسن تزويد التلاميذ المبدعين بتحديات ملائمة لقدراتهم | | | | | |

**.ملحق رقم 03:قائمة الإسمية للمدراء والمفتشين المحكمين**

| الرقم | الاسم واللقب | الوظيفة |
|---|---|---|
| 01 | شبا حي عربية | مديرة مدرسة |
| 02 | ساكر العيد | مدير مدرسة |
| 03 | لكحل حمو | مدير مدرسة |
| 04 | بن طاهر بن حمو | مدير مدرسة |
| 05 | شايب محمد | مفتش تربوي |
| 06 | بلماضي عبد المالك | مفتش تربوي |
| 07 | رحو ميلود | مفتش تربوي |

## .ملحق رقم:04 علاقة الفقرة ماهية صعوبات التعلم مع العد الذي تنتمي إليه

| إستبيان | | معامل الإرتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الفقرة الأولى<br>ماهية صعوبات التعلم | 01 | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,537** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 1 | 100 |
| فقرة1 | Corrélation de Pearson | ,537** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01

02

| | | الماهية | فقرة2 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,356** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة2 | Corrélation de Pearson | ,356** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01

0

3

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة3 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,367** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة3 | Corrélation de Pearson | ,367** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01

**04**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة4 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,461** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة4 | Corrélation de Pearson | ,461** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01

**05**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة5 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,609** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة5 | Corrélation de Pearson | ,609** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01

**06**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة6 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,336** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,001 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة6 | Corrélation de Pearson | ,336** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | |
| | N | 100 | 100 |

هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01

**07**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة7 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,273** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,006 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة7 | Corrélation de Pearson | ,273** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,006 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**08**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة8 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,218* |
| | Sig. (bilatérale) | | ,030 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة8 | Corrélation de Pearson | ,218* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,030 | |
| | N | 100 | 100 |

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05**

**09**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة9 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,692** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة9 | Corrélation de Pearson | ,692** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**10**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة10 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,444** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | N | 100 | 100 |
| فقرة10 | Corrélation de Pearson | | ,444** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | |
| | N | | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05**

**11**

**Corrélation**

| | | الماهية | فقرة11 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,484** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة11 | Corrélation de Pearson | ,484** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**12**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة12 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,352** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة12 | Corrélation de Pearson | ,352** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**13**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة13 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,525** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة13 | Corrélation de Pearson | ,525** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة14 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,271** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,006 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة14 | Corrélation de Pearson | ,271** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,006 | |
| | N | 100 | 100 |

هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05

**14**

**15**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة15 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,529** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة15 | Corrélation de Pearson | ,529** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05

**16**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة16 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | *,107 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,291 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة16 | Corrélation de Pearson | ,107 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,291 | |
| | N | 100 | 100 |

هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05

**17**

**Corrélations**

| | | الماهية | فقرة17 |
|---|---|---|---|
| الماهية | Corrélation de Pearson | 1 | ,260** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (bilatérale) | | ,009 |
| | | N | 100 | 100 |
| | فقرة17 | Corrélation de Pearson | ,260** | 1 |
| | | Sig. (bilatérale) | ,009 | |
| | | N | 100 | 100 |
| هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01 | | | | |

**.الملحق رقم05: يمثل علاقة فقرة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع البعد التي تنتمي إليه.**

| إستبيان | | معامل الإرتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الفقرة الثانية<br>خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم | 18 | **Corrélations**<br>فقرة18 / خصائص<br>,292** / 1 — Corrélation de Pearson — خصائص<br>,003 — Sig. (bilatérale)<br>100 / 100 — N<br>1 / ,292** — Corrélation de Pearson — فقرة18<br>,003 — Sig. (bilatérale)<br>100 / 100 — N<br>هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01 | |
| | 19 | **Corrélations**<br>فقرة19 / خصائص<br>,562** / 1 — Corrélation de Pearson — خصائص<br>,000 — Sig. (bilatérale)<br>100 / 100 — N<br>1 / ,562** — Corrélation de Pearson — فقرة19<br>,000 — Sig. (bilatérale)<br>100 / 100 — N<br>هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01 | |

| | | |
|---|---|---|
| 20 | **Corrélations**<br>فقرة20 خصائص<br>خصائص: Corrélation de Pearson 1 ,348** ; Sig. (bilatérale) ,000 ; N 100 100<br>فقرة20: Corrélation de Pearson ,348** 1 ; Sig. (bilatérale) ,000 ; N 100 100<br>**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**<br>65 | |
| 21 | **Corrélations**<br>فقرة21 خصائص<br>خصائص: Corrélation de Pearson 1 ,489** ; Sig. (bilatérale) ,000 ; N 100 100<br>فقرة21: Corrélation de Pearson ,489** 1 ; Sig. (bilatérale) ,000 ; N 100 100<br>**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01** | |
| 22 | **Corrélations**<br>فقرة22 خصائص<br>خصائص: Corrélation de Pearson 1 ,515** ; Sig. (bilatérale) ,000 ; N 100 100<br>فقرة22: Corrélation de Pearson ,515** 1 ; Sig. (bilatérale) ,000 ; N 100 100<br>**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01** | |

| | | |
|---|---|---|
| 23 | **Corrélations**<br>64<br>*. هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05 | |
| 24 | **Corrélations**<br>هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01 | |
| 25 | **Corrélations**<br>هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05 | |

| | | خصائص | فقرة23 |
|---|---|---|---|
| خصائص | Corrélation de Pearson | 1 | ,527** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة23 | Corrélation de Pearson | ,527** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

| | | خصائص | فقرة24 |
|---|---|---|---|
| خصائص | Corrélation de Pearson | 1 | ,641** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة24 | Corrélation de Pearson | ,641** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

| | | خصائص | فقرة25 |
|---|---|---|---|
| خصائص | Corrélation de Pearson | 1 | ,627** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة25 | Corrélation de Pearson | ,627** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 26 | **Corrélations** | | |
| | | | خصائص | فقرة26 |
| | | خصائص — Corrélation de Pearson | 1 | ,697** |
| | | خصائص — Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | | خصائص — N | 100 | 100 |
| | | فقرة26 — Corrélation de Pearson | ,697** | 1 |
| | | فقرة26 — Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | | فقرة26 — N | 100 | 100 |
| | 27 | | | |
| | | خصائص — Corrélation de Pearson | 1 | ,792** |
| | | خصائص — Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | | خصائص — N | 100 | 100 |
| | | فقرة27 — Corrélation de Pearson | ,792** | 1 |
| | | فقرة27 — Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | | فقرة27 — N | 100 | 100 |
| | 28 | **Corrélations** | | |
| | | | خصائص | فقرة28 |
| | | خصائص — Corrélation de Pearson | 1 | ,290** |
| | | خصائص — Sig. (bilatérale) | | ,003 |
| | | خصائص — N | 100 | 100 |
| | | فقرة28 — Corrélation de Pearson | ,290** | 1 |
| | | فقرة28 — Sig. (bilatérale) | ,003 | |
| | | فقرة28 — N | 100 | 100 |
| | 29 | **Corrélations** | | |
| | | | خصائص | فقرة29 |
| | | خصائص — Corrélation de Pearson | 1 | ,445** |
| | | خصائص — Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | | خصائص — N | 100 | 100 |
| | | فقرة29 — Corrélation de Pearson | ,445** | 1 |
| | | فقرة29 — Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | | فقرة29 — N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05**

**30**

**Corrélations**

| | | خصائص | فقرة30 |
|---|---|---|---|
| خصائص | Corrélation de Pearson | 1 | ,673** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة30 | Corrélation de Pearson | ,673** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**31**

**Corrélations**

| | | خصائص | فقرة31 |
|---|---|---|---|
| خصائص | Corrélation de Pearson | 1 | ,626** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة31 | Corrélation de Pearson | ,626** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**32**

**Corrélations**

| | | خصائص | فقرة32 |
|---|---|---|---|
| خصائص | Corrélation de Pearson | 1 | ,614** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة32 | Corrélation de Pearson | ,614** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

ذ

**33**

**Corrélations**

| | | خصائص | فقرة33 |
|---|---|---|---|
| خصائص | Corrélation de Pearson | 1 | ,688** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة33 | Corrélation de Pearson | ,688** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

| | | |
|---|---|---|
| | 34 | Corrélations<br>فقرة34 / خصائص<br>خصائص — Corrélation de Pearson: 1 ; 539**,<br>Sig. (bilatérale): ,000<br>N: 100 ; 100<br>فقرة34 — Corrélation de Pearson: ,539** ; 1<br>Sig. (bilatérale): ,000<br>N: 100 ; 100<br>هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01 |

.نلاحظ من هذاالجدول أن كل الفقرات دالة مع البعد الذي تنتمي إليه مما يدل على صدق الثبات الداخلي لبعد ماهية صعوبات التعلم.

**.الملحق رقم 06: يمثل علاقة فقرة الكفاءة التدرسية مع البعد التي تنتمي إليه.**

| إستبيان | | معامل الإرتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الفقرة الثالثة | 35 | Corrélations<br>فقرة35 / الكفاءة<br>الكفاءة — Corrélation de Pearson: 1 ; ,298**<br>Sig. (bilatérale): ,003<br>N: 100 ; 100<br>فقرة35 — Corrélation de Pearson: ,298** ; 1<br>Sig. (bilatérale): ,003<br>N: 100 ; 100<br>هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01 | |

| | | |
|---|---|---|
| الكفاءة التدرسية | 36 | **Corrélations**<br>هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01 |
| | 37 | **Corrélations**<br>هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01 |
| | 38 | **Corrélations**<br>هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01 |

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة36 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,138** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,171 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة36 | Corrélation de Pearson | ,138 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,171 | |
| | N | 100 | 100 |

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة37 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,181** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,071 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة37 | Corrélation de Pearson | ,181 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,071 | |
| | N | 100 | 100 |

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة38 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,419** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة38 | Corrélation de Pearson | ,419** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**39**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة39 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,266** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,007 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة39 | Corrélation de Pearson | ,266** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,007 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**40**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة40 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,383** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة40 | Corrélation de Pearson | ,383** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**41**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة41 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,255* |
| | Sig. (bilatérale) | | ,010 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة41 | Corrélation de Pearson | ,255* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,010 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05**

**42**

**Corrélation**

| | | الكفاءة | فقرة42 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,381** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة42 | Corrélation de Pearson | ,381** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**43**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة43 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,291** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,003 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة43 | Corrélation de Pearson | ,291** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**44**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة44 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | **,045 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,657 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة44 | Corrélation de Pearson | ,045 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,657 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**45**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة45 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,205* |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ,040 | | Sig. (bilatérale) |
| | | 100 | 100 | N |
| | | 1 | ,205* | Corrélation de Pearson |
| | | 71 | ,040 | Sig. (bilatérale) |
| | | 100 | 100 | N |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**46**

**Corrélations**

| | فقرة46 | الكفاءة | |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | *,089 | 1 | Corrélation de Pearson |
| | ,377 | | Sig. (bilatérale) |
| | 100 | 100 | N |
| فقرة46 | 1 | ,089 | Corrélation de Pearson |
| | | ,377 | Sig. (bilatérale) |
| | 100 | 100 | N |

**47**

**Corrélations**

| | فقرة47 | الكفاءة | |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | ,280** | 1 | Corrélation de Pearson |
| | ,005 | | Sig. (bilatérale) |
| | 100 | 100 | N |
| فقرة47 | 1 | ,280** | Corrélation de Pearson |
| | | ,005 | Sig. (bilatérale) |
| | 100 | 100 | N |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05**

**48**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة48 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,461** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة48 | Corrélation de Pearson | ,461** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**49**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة49 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,075 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,459 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة49 | Corrélation de Pearson | ,075 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,459 | |
| | N | 100 | 100 |

**50**

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة50 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,185 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,066 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة50 | Corrélation de Pearson | ,185 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,066 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**51**

**Corrélations**

| | | |
|---|---|---|
| | | |

| | | الكفاءة | فقرة51 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,090* |
| | Sig. (bilatérale) | | ,374 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة51 | Corrélation de Pearson | ,090 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,374 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05**

**52**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة52 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,107 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,291 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة52 | Corrélation de Pearson | ,107 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,291 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**53**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة53 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,423** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة53 | Corrélation de Pearson | ,423** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**54**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة54 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,296** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,003 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة54 | Corrélation de Pearson | ,296** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**55**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة55 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,195 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,052 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة55 | Corrélation de Pearson | ,195 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,052 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**56**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة56 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,215** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,031 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة56 | Corrélation de Pearson | ,215* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,031 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة57 |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | *,109 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,281 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 57 | | | |
| | | N | 100 | 100 |
| | | Corrélation de Pearson | *,109 | 1 |
| | | Sig. (bilatérale) | ,281 | |
| | | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.05**

**Corrélations**

| | | الكفاءة | فقرة58 |
|---|---|---|---|
| | 58 | | |
| الكفاءة | Corrélation de Pearson | 1 | ,565** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| فقرة58 | Corrélation de Pearson | ,565** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**هذه الفقرة دالة مع البعد الذي تنتمي إليه عند 0.01**

## ملحق رقم 07:ترخيص تربص

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-
كلية العلوم الاجتماعية

رقم.....

مستغانم: في 2023/04/17

الى السيد مدراء الابتدائيات

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن مسؤول مصلحة التربصات، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر الآتية أسماؤهم للقيام ببحث ميداني بمؤسستكم بتاريخ من 2023/05/17 الى 2023/09/17

الطالب (ة):

بدئي في هواري

.....

.....

.....

المؤطر

علاق كريمة

تقبلوا سيدي فائق الاحترام والتقدير

مسؤول (ة) التربصات

د. زريوح أسيا زينب
مسؤول تربصات قسم العلوم الاجتماعية
كلية العلوم الاجتماعية

المؤسسة المستقبلة