وزارة التعليـم العالـي و البحـث العلمـي

جامعـة عبـد الحميـد بـن باديـس – مستغانـم–

كليــة العلــوم الإجتماعيــة و الإنسانيــة

قســم العلوم الإجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم تحت عنوان:

نوع تكوين المعلمين بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية

دراسة ميدانية لمعلمي المرحلة الإبتدائية بمقاطعة عين تادلس -ولاية مستغانم-

من إعداد الطالبــة :

حمــدان كريمـــة

تحت إشراف الأستــاذة:

قوعيــش مغنيــة

أمام لجنة المناقشة

أ.بلخير حفيظة..... رئيـــــــسا

أ.قوعيش مغنية..... مؤطرا ومقــررا

أ.عليلش فلة..... منـــــاقشــا

السنــة الجامعيـة: 2016/2015

فهـــرس المحتـــويـــــــات

العنـاويـــن	الصفحة
أيـــة كـــريمـــة	أ
إهـــــداء	ب
كلمـــة شكـــر	ج
ملخص الدراســة	د
قائمـــة المحتويات	هـ
قائمـــة الجداول	ي
قائمـــة الأشكال	ك
قائمة الملاحق	ل
مقـــدمـــة	13
الفصـــل الأول: مـــدخـــل الدراســـة	
إشكالية الـــبحث	20
2- فـــرضيات الـــبحث	21
3- دوافـــع اختيار الـــبحث	21
4- أهـــداف الـــبحث	22
5- أهمـــية الـــبحث	23
6- التعـــاريف الإجـــرائيـــة لمصطلحـــات الـــبحث	24-23
الفصـــل الثـــانـــي: تكـــويـــن المعـــلـــم	
- تمهيـــد	
- **أولا: التكـــويـــن.**	26

1- لمحـــة تـــاريخيـــة عـــن التكـــويـــن فـي الجزائـر	26
2- مفهـــوم التكـــويـــن	32
3- أســس التكويـــــن	53
4- أنـــواع التكويـــــن	36
5- المرجعيـــات البيـداغوجيـــــة و المهنيـة للتكويـــن	40
6- العوامل المؤثرة في مستـوى تكويـــن المعلميـــن	41
7- مؤسســـــات تكويـــن المعلميـــن- تطوراتها و أهدافها	42
8- المجالات الأساسية في التكويـــــن	48
9- نـــسب التكويـــــن	52
ثانيـــا: المعـــلـــــم.	
1- تعريف المعلم	53
2- الأدوار التـــي يمثلهـــا المعـلـــم	55
3- الخصائص و السمـــات الجـــوهريـــة للمعلـــم	56
4- أسس العلاقـــة التـــي تـــربط المعـلـــم بـالمتعـلميـــن	59
5 - مهام المعلم لذوي صعوبات التعلم	61
6- أنمـــاط المعـــلـــــم	62

7 - اجتماعـــات المعلميـــن و دورها التـربـوي	62
- خـلاصـــــــة	65
الفصـــل الثالـــث: صعـــوبـــات التعـــلـــم الأكـــاديميـــة	
تمهيـــــــــد	67
أولا: صعوبات تعـــلـــم القراءة.	
1- مفهوم صعوبات تعلم القراءة	67
2- الأهداف العامة للقراءة في المرحلة الابتدائية	72
3- أنواع صعوبات تعلم القراءة	73
4- العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة	74
5- أعراض تعلم صعوبات القراءة	82
6- تشخيص و تقييم ذوي صعوبات تعلم القراءة	83
7- علاج صعوبات تعلم القراءة	85
ثانيا: صعـــوبـــات تعـــلـــم الكتـــابـــة.	
1- مفهوم صعوبات تعلم الكتابة	90
2- أنواع صعوبات تعلم الكتابة	93
3- مظاهر الصعوبات الخاصة لتعلم الكتابة	95
4- الأسباب و العوامل المساهمة في صعوبات تعلم الكتابة	97
5- تشخيص صعوبات تعلم الكتابة	104
6- علاج صعوبات تعلم الكتابة	106
7- استراتيجيات التدرب على تعلم الكتابة	110

ثالثـــا: صعـــوبـــات تعـــلـــم الحســـاب.	
1- تعريف الحساب	111
- مفهوم صعوبات الحساب	112
2- أسباب صعوبات تعلم الحساب	113
3- المظاهر و العوامل الخاصة لصعوبات تعلم الحساب	116
4- تشخيص صعوبات التعلم في الحساب	120
5- علاج صعوبات تعلم الحساب	122
6- الاستراتيجيات التدريسية في تعلم الحساب	124
7- التكفل البيداغوجي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	125
خـــــــلاصـــــــة.	129
الفصـــل الـــرابـع: الإجراءات المنهجية للدراســـة الاستطلاعيـــة	
- تمهيـــد	132
1- الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعيـة	132
2- تصميـم وسائـــل القيـــاس	133
3- المجـــال الجغـرافـــي للـدراســـة الاستطلاعيـــة	137
4- المجـال الزمنـــي للدراســـة الاستـطلاعيـــة	137
5- طريقـــة المعاينـــة و مـواصفات العينة	137
6- دراسـة الخصائص السيكو متريـــة لوسائـل القيـاس	143
ثانيا: الدراسة الأساسية	146
1 - منهج الدراسة	147
2-المجال الجغرافي و الزمنـــي الدراسة الأساسيـــة	147
3- خصائـص مجتمع الدراسة الأساسيـــة	148
4- طريقة المعاينة و مواصفات عينة الدراسة الأساسية	149
5- أدوات الدراسة الأساسيـــة	155
6- طريقة إجراء الدراسة الأساسية	158

الفصـــل الخامس : عـــرض النتـائـــج الدراسة و تفسيرها	
- تمهيد	161
1- عرض النتائج الفرضية العامة الأولى	161
2- عرض النتائج الفرضية الفرعية الأولى	162
3- عرض النتائج الفرضية الفرعية الثانية	163
4- عرض النتائج الفرضية الفرعية الثالثة	164
6- عرض النتائج الفرضية العامة الثانية	165
الفصـــل السادس: مناقشـــة نتائج فرضيات الدراسة	
- تمهيـــــد	167
1- مناقشـة نتائج الفـرضيـــة العامــة الأولى	167
2- مناقشـة الفرضيـة الفرعيــة الأولى	167
3- مناقشـــة الفـرضيـــة الفـرعيـــة الثانيـــة	168
4- مناقشـــة الفرضيـــة الفرعيـــة الثالثـــة	170
5- مناقشـــة الفـرضيـــة العامة الثانية	170
الخـــاتـمـــة	172
اقتراحات	174
قائـــمـــة المـــراجـــع	176
المـــلاحـــــق	185

قائمـــة الأشكـــال

الرقم	عناوين الأشكال	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	139
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	140
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة في التدريس	141
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نوع التكوين	142
05	أعمدة بيانية توضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المدارس	150
06	أعمدة بيانية توضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	151
07	أعمدة بيانية نوضح توزيع عينة البحث حسب تبعا للمؤهل العلمي	152
08	أعمدة بيانية نوضح توزيع عينة البحث الأساسية حسب نوع الخبرة	154
09	أعمدة بيانية نوضح توزيع عينة البحث الأساسية حسب نوع التكوين	155

تـــمـــهـــيـــد:

إن العملية التربوية تعتمد في تحقيق أهدافها اعتمادا كبيرا على المعلم، باعتباره محور العملية التربوية، و الركيزة الأساسية في النهوض بمستوى التعليم و التعلم و تحسينه، و العنصر الفعال الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها و تحقيق دورها في بناء المجتمع و تطوره.

حيث أن الأداء الجيد للمعلم يعتبر من أهم المنطلقات الأساسية التي تشهدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها لنجاح العملية التعليمية ، وإن الاهتمام بالمعلم و رفع ادائه، و توفير السبل التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية.

و لاشك أن العوامل المدرسية لها تأثيرا بالغا في أداء المعلم إما أن ترفع كفاءته أو تخفضها و هذا لا يتسنى طبعا إلا بعملية التكوين و التكوين الجيد و المطلوب.

أولا: التـكـــــويـــــــن.

1/ لمحـــة تاريخيـــة عـن التكـويـن فـي الجـزائـــر:

إنّ تكوين المعلمين في الجزائر يعود إلى زمن بعيد يتمثل في فتح أول دار للمعلمين عام 1938 في حي باردو بالعاصمة، ثم انتقلت إلى بوزريعة، كانت الوحيدة على المستوى الإفريقي وتم إنشاؤها من طرف السلطات الاستعمارية، حيث كانت تدرس فيها برامجها التعليمية وفقا لما كان معمول به في فرنسا أثناء الحرب العالمية الثاني، أنشئت فيما بعد دور أخرى موزعة على التراب الوطني ليصير عددها ستة (مجلة التربية، 1982: 02)

وبعد الاستقلال عام 1962 تطور نظام التكوين كان يتسم أساسا بحركية الكم ومرد ذلك تزايد تدفق التلاميذ الواجب تسجيلهم للالتحاق بالمدرسة ليعم شيئا فشيئا جميع مستويات المنظومة التربوية على

الصعيد الوطني، مما استدعى عدم اللجوء إلى المتعاونين الأجانب وتوظيف معلمين جزائريين عن طريق مخططات تقتضي الاستغناء عن المتعاونين الأجانب. (قابلي، 2015: 02)

وقد تميز هذا التطور بأربع مراحل كبرى نستخلصها فيما يلي:

❖ **المرحلة الأولى: (1962- 1970): نحو تطبيق سياسة التعليم الابتدائي للجميع:**

تميزت بالتوظيف الكمي للممرنين من حاملي شهادة الدارسات الابتدائية أو ذوي مستويات مختلفة منها الثالثة ثانوي ومساعدون لهم شهادة دراسات المرحلة الأولى أو مستوى السنة الأولى أو الثانية ثانوي، إن التوظيف المكثف لموظفين ليست لهم كفاءة عليا تؤهلهم للقيام على أحسن وجه بالمهام المسندة إليهم، خفف في الواقع من حدة النقص المسجل في تعداد خريجي دور المعلمين الست والتي ارتفع عددها ليصل إلى 21 دار للمعلمين سنة 1962- 1970.

❖ **المرحلة الثانية: (1970- 1980): إقامة جهاز التكوين:**

لقد سطر المخطط الرباعي الأول للجهاز الوطني لتكوين الأساتذة أهدافا جديدة نظرا لتزايد التعليم الابتدائي الذي أصبح يصل إلى السنة السادسة، وفي هذا السياق وبالرجوع إلى نص المخطط الرباعي وبالضبط الصفحة 123 من تقريره العام" في غضون فترة المخطط سيدفعنا احترام الأهداف الكمية المسطرة في مجال التربية إلى اللجوء إلى تكوين موظفي التعليم الجدد على جناح السرعة اللذين تم توظيفهم دون شهادة علمية بل على أساس تقدير عام للمعارف.

وقد أدى تطبيق هذه السياسة إلى:

- إلغاء الشرط القاضي بضرورة الحصول على شهادة البكالوريا للالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة التي كانت تكوّن أساتذة التعليم الثانوي.

– إلغاء دور المعلمين وتعويضها بالمعاهد التكنولوجية للتربية التي كان ينظر إليها آنذاك على أنها : " حل مؤقت لمشكل ظرفي، حيث تم إنشاءها لتكوين مساعدين من ذوي مستوى الرابعة من التعليم المتوسط و مدرسين لمن وصل إلى السنة الثالثة ثانوي وذلك خلال سنة فقط ".

– الشروع في محاولة تكوين أساتذة التعليم الثانوي الذين يدرسون المواد العلمية باللغة العربية.

– وزارة التعليم الابتدائي والثانوي وذلك في المعهد التكنولوجي للتربية في –بوزريعة – الجزائر أثناء 1976– 1978 وهي محاولة ظرفية. (قابلي، 2015: 04)

❖ **المـرحلــة الثالثــة:(1980– 1990) المـدرســة الأساسيــة للجميــع:**

لقد نجم عن تطبيق المدرسة الأساسية زيادة في الحاجة إلى سلك أساتذة الطور الثالث حيث تضاعف

عددهم بحوالي 200 ، أما بالنسبة للطورين الأول والثاني فقد استفاد 52 من أساتذة جدد من دورات تكوينية خلال هذه الفترة، ورغم ذلك بقيت الجوانب الكمية تطبع تلك الفترة رغم إجراءات التحسين التي تم اتخاذها حينئذ، كتقليل عمليات تكوين المساعدين كمرحلة أولى، ثم إلغاؤه تماما وتمديد فترة تكوين أساتذة التعليم الأساسي بعد تنصيب المدرسة الأساسية. (قابلي، 2015: 04)

❖ **المـرحلــة الرابعــة: (1990– 1997) إعـادة النظــر:**

إن أهم ما ميّز هذه الفترة هو تراجع العرض في مجال التكوين الذي جاء نتيجة لتلبية نسبية لحاجيات القطاع بالنسبة للمؤسسات المسلمة وانعكاسه على سير المعاهد التكنولوجية للتربية والهياكل الجهوية الأخرى للتكوين. وبالفعل فإن تراجع عروض التكوين الأولى وانعدام إستراتيجية فعالة ومنسجمة للتكوين أثناء الخدمة من جهة وإفراز الأزمة الحادة التي تعرفها بلادنا من جهة أخرى أديا إلى انخفاض نسبي في عدد المعاهد التكنولوجية للتربية التي حولت إلى ثانويات أو وضعت تحت تصرف التعليم العالي لرفع طاقات استيعابه. كذلك شهدت هذه الفترة انطلاق عمليات تكوين رؤساء

مؤسسات التعليم الثانوي في المركز الوطني لتكوين إطارات التربية الذي لم يكن من قبل سوى المفتشين والمقتصدين، إلى جانب تكوين مديري المدارس الأساسية ومستشاري التربية في المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية انطلاقا من 1991-1992.

وما ميز هذه الفترة أيضا هو توظيف حاملي شهادة الليسانس للتدريس في الطورين الأول والثاني، وكذا الطور الثالث.(قابلي،2015: 4)

جاء في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية في عددها 57 الصادر في سبتمبر 1994 بعض النقاط الخاصة بالتكوين وكانت كما يلي:

حسب المرسوم التنفيذي رقم 94- 291 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق ل 6 سبتمبر 1994، يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية حيث جاء في المادة(02 فيما يخص تكوين المعلمين والأساتذة) ما يلي:

-التكوين الأولي وتحسين المستوى للمخصصين للمدرسين في طور التعليم الأساسي والتكوين التربوي وتحسين مستوى أساتذة التعليم الثانوي.

أما في المادة : 05 يتولى وزير التربية الوطنية أي عمل يرمي إلى تحسين تأهيل المعلمين وموظفي التأطير التربوي والإداري وردودهم وبهذه الصفة يقوم بما يأتي:

-ينظم العمليات الرامية إلى دعم التكوين التربوي الأولي للمعلمين. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية،1994: 75) (قابلي،2015: 92)

-يشجع رفع شأن عمليات التكوين وتحسين المستوى بإدراجها في تسيير الحياة المهنية.

-يشارك في تكوين مستخدمي التعليم التحضيري والتعليم المكيف وتحسين مستواهم.

وبمقتضى المرسوم المؤرخ في 26 أكتوبر 1991 والمتضمن نظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية : والتكوينية جاء في المادة 89: تهدف عمليات التكوين باعتباره حقا وواجبا إلى مساعدة

الموظفين المبتدئين على التكيف على منصب العمل والى تحسين تأهيل الموظفين وترقيتهم مهنيا، والى رفع المردود المدرسي ونوعية التعليم.(نظام الجامعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية، 1991) (قابلي، 2015: 93)

❖ **المـرحلـــة الخامســـة : 1997 اتخــاذ الإجـراءات العمليـــة:**

في السنوات الأخيرة أولت الدولة اهتماما كبيرا لقضية تكوين المكونين، فقد قامت عن طريق وزارة التربية الوطنية بإعداد ملف خاص بذلك سنة 1997 ، اتخذت من خلاله جملة من الإجراءات العملية، بعد التشخيص ، فيها إصدار برامج تكوين جديدة والتحليل، دخلت حيز التنفيذ بداية من الموسم الدراسي 1998 لمختلف الأسلاك التعليمية، ضمنتها محتويات جديدة، أعقبتها بتربص وملتقيات، ونصبت أجهزة للتكوين ورصدت أموالا معتبرة لذلك منها الجهاز المؤقت والجهاز الدائم وغيرهما. (تيليون، 2002: 155)

❖ **المـرحلـــة السادســـة (2003): إستراتيجية التعليـــم بالكفـــاءات:**

لكن بعد دخول الإصلاح على المنظومة التربوية وفي ضوء إستراتيجية التعليم بالكفاءات فالعملية التكوينية ما زالت في طور الإنجاز، ورغم العمليات التحسيسية فإن المؤشرات الأولى توحي بنقصان الفعالية والإقبال الجدي عليها.

ومن الأسباب التي أدت إلى ذلك نذكر ما يلي:

– نقص التكوين القاعدي المناسب لاستيعاب مضامين برامج التكوين الجديدة، وخاصة في المواد العلمية بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي، وارتفاع مستواها وتجدد مفاهيمها ومصلحاتها بالنسبة للآخرين.

– **السـن:** حيث تقدم سن الأغلبية يطرح صعوبة فهم وتطبيق محتويات التكوين المقترحة في العمليات

المبرمجة، وغير المبرمجة (الذاتية)، وكذا التكيف مع المستجدات البرامجية العلمية منها و البيداغوجية بالإضافة إلى تفكير أكثرهم في التقاعد أكثر من تفكيرهم في التكوين.

– **ذهنية التقليد المتأصلة:** حيث من الصعوبة تعديل سلوك العمل المكتسب منذ سنين و المتجذر في أخلاقيات الممارسة اليومية للأغلبية، وتطويره إلى درجة الخلق و الإبداع.

– انعدام الحوافز التشجيعية المادية منها والمعنوية المتسببة بصورة مباشرة في انخفاض مستوى الوعي المهني، وتقلص روح الاجتهاد والمبادرة والإقبال بجد على التكوين وتحسين المستوى باستمرار.

وأمام هذا التشنج ونقص الإقبال على التكوين للأسباب المذكورة سابقا صدرت مناشير وزارية تعزز العملية التكوينية قصد تحسين المستوى وتجديد المعلومات.

03الصادر يوم 7 ديسمبر 2003 عن وزير التربية الوطنية إلى كافة المعنيين في/05 /فالمنشور رقم/ 167، المنظومة التربوية ومديري التكوين والتي حد موضوعها ب :التكوين أثناء الخدمة للسنة التكوينية 2004، تحت مرجع: مخطط التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات ينص على ما يلـي:

قصد تفعيل العمليات التكوينية المبرمجة في مخطط التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات لسنة2004 ، وسعيا لتجسيد أبعاد الإصلاحات الخاصة بالمناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها في قطاع التربية، يشرفني أن أوافيكم بالترتيبات والتدابير الخاصة بتنظيم عمليات التكوين أثناء الخدمة والتكوين المتخصص لهذه السنة.

التكوين أثناء الخدمة : انطلاقا من الدور المحوري ومركز التأثير الذي يحدثه مخطط التكوين أثناء الخدمة لسنة 2003–2004 على نوعية التعليم ومستوى أداء العاملين بقطاع التربية، فإن العمل سيواصل ستة أيام (06) تكوينية الموزعة على مدار السنة لصالح المعلمين والأساتذة وكذا فئات

التأطير التربوي والإداري والتسييري التي ينشطها السادة المفتشون كل في مجال تخصصه وذلك بنفس الصيغة التنظيمية السابقة وستدعم صيغة الستة (06) أيام بتجمعات تتراوح بين اليومين (02) إلى (03) أيام كلما دعت الضرورة لذلك. (صقر، 2002: 156-157)

2/ مـفـهـــوم الـتـكـويـــــن:

إن كلمة " تكوين " توحي بمعاني مختلفة و دلالات عديدة، و هذا المصطلح غالبا ما يرتبط بمفاهيم أخرى، و هذا التعدد في المعاني و المفاهيم لا تنفرد به اللغة العربية فحسب بل نجده أيضا في اللغات الأجنبية.

فالتكوين في اللغة العربية يقصد به أحيانا التدريب، بينما في اللغة الإنجليزية يقصد به «Training / Graduation Préparation "، في حين نشير مصطلح التكوين في اللغة الفرنسية بأنـه: «Formation/ Préparation/ Apprentissages »

أ- لـغـــة:

جاء في قاموس لاروس (Larousse) التكوين كلمة مشتقة من الفعل كون الشيء أي الإحداث الإنشاء، الخلق، الإخراج من العدم.(نور الدين، 2005: 432)

و نجد في قاموس Petit Larousse : "أن عملية التكوين تؤدي إلى ظهور شيء لم يكن موجود من قبل". (جميلة، 2013: 14)

ب- اصطلاحـــا:

و يـعـرفـه" **ناصر الدين زبدي**" بأنه " كل نشاط علمي منظم يهدف الى تحقيق المعرفة الكافية والقابلة للتطور واكتساب مهارات وفنيات التدريس، والتحكيم الجيد في معرفة الجانب الإنساني للمتعلم ونواحي نموه النفسي في مختلف مراحل النمو". (صوفي، 2002: 93)

ويـعـرفـه"**الحبيب تيليون** "على أنه " إكساب الإنسان معارف ومهارات واتجاهات وأسلوب حياة جديدة، بما يجعله قادرا على القيام بنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل". (صقر ، 2002: 12)

و نجد أن" **لوجنـــدر**" قدم تعاريف عديدة كل حسب الميدان الذي يوظف فيه، ففي مجال علم التدريس **الديداكتيـــك** التكوين المهني، التربية العامة، يعرف التكوين بأنه "مجموع المعارف النظرية و العملية المكتسبة في ميدان أو مجال ما" أما في ميدان علم التدريس التكوين المهني و تربية الخاصة و يقصد به " مجموعة الأنشطة و المعارف البيداغوجية و الديداكتيكية التي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير المعارف (المعلومات ، القدرات ، الاتجاهات)" ، قصد قيام بمهمة ، و وظيفة أي مجموع المعارف (المفاهيم و المبادئ) و مجموع المهارات و الاتجاهات التي بفضلها قادرا على ممارسة وظيفة او حرفة أو عمل ما. (البوهي، 2001: 13)

يـعـرفـه " **figippo** :« على أنه العملية التي من خلالها يزود العاملين بالمعرفة أو المهارة و تنفيذ عمل معين ». (كراج ، 2004: 122)

يـعـرفـه:" **مورينـــو مينا جيـــر**" التكويـن :« يجعله فعلا بيداغوجيا يكتسب ويبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية

مع إمكانية استثمارها في التكوين وفي السلوك وفي تحليلا المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان» (بوعبد الله، 1993: 302)

و عرفه "**غياث بوفلجة** "على أنه:" تنمية منظمة و تحسين للاتجاهات و المعرفة و المهارات و نماذج السلوكيات المتطلبة في مواقف العمل المختلفة، من أجل قيام الأفراد لمهامهم المهنية أحسن قيام و في وقت ممكن، و غالبا ما يكون في إطار التربية المستمرة". (بوفلجة، 1984: 05)

*و تشير الباحثة من التعاريف السابقة بأن التكوين بهذا المعنى هو ما يجري من عملية الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناءها من نمو معارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم التطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وتظهر هذه العمليات في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها، فالمعلم لا يكتسب خلال فترة تكوينه أو إعداده سوى الأسس التي تساعده على ممارسة المهنة ويتداخل مفهوم التكوين مع مفاهيم التأهيل والتدريب للمعلمين، مع العلم أن هذه المفاهيم تصب كلها في إطار واحد بحيث يعني تأهيل المعلمين و الذي يقتصر على الإعداد التربوي فقط لتزود بمعارف نفسية وتربوية و ممارسة التربية العملية واستخدام التقنيات التربوية و كل ما يتطلبه التأهيل التربوي، و ذلك لتحسين نوعية الأداء، وقد لا يقتصر على الإعداد التربوي فقط بل قد يشمل الإعداد العلمي، لكن من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى كما يحدث في برامج تأهيل معلمي التعليم الابتدائي.

أما عن مصطلح تدريب المعلمين فهو يطلق على تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج وطرق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفاهيم المعلم و مهاراته في الأداء و تنمية معلوماته و قدراته في إطار محتوى تربوي فكري وأساليب تعليمية حديثة. (**غريب، 2004: 53-54)**

3/ أســـس الـتـكـويـــــن:

لتكوين أسس خاصة التي تساعد على فعاليته أي (التكوين) ، فالعامل يتعلم بسرعة أكثر الأشياء التي تعطيه أكبر قدر من الرضا، والتي تسبب له ازعاجا أكبر، كما يتعلم العامل بطريقة أفضل عن توافر الرغبة في تذكر ما تعلموه ويزداد تعلم العمال حينما يلاحظون تقدما في عملية التكوين، ويتعلمون بطريقة أسرع، ويتذكرون لمدة أطول تلك الأشياء التي تتكرر أمامهم عدة مرات، ويكون التعلم الأفضل عند استخدام أكثر وسيلة للحواس، مثل: استخدام النظر، اللمس، الشم ولا نستطيع أن ننكر أن كل عامل يتعلم بطريقته الخاصة، ولابد أن تكون عملية التدريس منهجية و منظمة، قائمة على التخطيط الجيد، و يتطلب ذلك سلسلة من الخطوات نذكر منها:

– تعريف متطلبات الوظيفة (ماذا تتوقع من الفرد أن يؤديه وأي مستوى من نجاح تتكون المخرجات).

– تقييم كفاءة العامل المالية.

– تحديد الاحتياجات التدريب ما.

– وضع تنمية وتحديد أهدافه التدريبية.

– وضع البرنامج التدريبي.

– القيام بعملية التكوين وتقييم النتائج.

وقبل القيام بعملية تقييم النتائج لابد لنا من الإجابة على الأسئلة التالية: لماذا؟ ومن يقوم بالتكوين؟ وأين يكون العامل؟ وكيف تؤدى عملية التكوين؟ (محمد، 66: 1996)

– تعريف المتكونين بمحتوى البرنامج التكويني وأهدافه ومتطلباته.

– وضع قائمة الاحتياجات التكوينية حتى نضمن نجاح العملية التكوينية ونتجنب النقائص والتكرار.

– "تزويد الأساتذة بالحقائق الأزمة للحياة العملية، وذلك بتكوين قاعدة صلبة تكون لهم حج الأساس في الحياة المهنية، عن طريق تزويدهم لأحدث النظريات وطرق التدريس ومجموعة من التقنيات التربوية لإثارة انتباه المتعلمين وتوجيه نشاطهم و اكتشاف صعوباتهم، إضافة الى تمكينهم من بعض الحقائق المتعلقة بالتربية الخاصة". (فاتح ،2008: 23)

– تنظيم العملية التكوينية من جميع النواحي: مشرفين، المكونين، أساليب تقييم كفاءة المتكون الحالية، وشروط تكوينية واتجاهاته وميوله وطريقة الأنسب لتكوينه.

– "أساس التكوين التربوي هو الدراسة النفسانية والتربوية للفن التعليمي للمواد الدراسية سواء في إطاره العام أو الخاص". (غاستون ميالاريه، 1996: 83)

4/ أنـــواع التـكـــوين:

تتم عملية التكوين في مراحل ثلاث متلاحقة، و متكاملة و هي:

أ- التـكـويـن الأولـي:

يتم هذا التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ومراكز التكوين، وفي الجامعات أيضا، ويتمثل في تحسين مستوى الموظف، وتوعيته، وإعداده لممارسة الوظيفة ، و تدوم مدة التكوين الأولي بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني سنتين بصفة عامة، حيث يتلقى خلالها الطالب تكوينا معرفيا، ومهنيا . وأن يركز على الجانب المعرفي في السنة الأولى من التكوين. بينما يعنى بالجانب المهني، والتطبيقي خلال السنة الثانية مدعمة بتدريب ميداني. إن التكوين الأولي هو

ضروري جدا حيث يزود الطالب المتربص قبل مزاولة وظيفته بمهارات متخصصة، ومواد مهنية، وتداريب ميدانية. *ويشير أورلسان :« في الحقيقة قد حرصت الدولة في السنوات الأخيرة على إعطاء أهمية كبيرة للتكوين الأولي، حيث وضعت إمكانيات مادية هائلة لإنجاح العملية التكوينية، وعملت على اختيار العناصر الجيدة، وقامت بإعداد برامج تكوين متنوعة سواء ما يتعلق بالتكوين المغلق أو التناوبي» (رشيد،2000: 280).

ويمكن القول بأن: « مدة السنوات التي يستغرقها إعداد المدرس خلال تكوينه الأولي لا يمكن أن ينمي قدراته المهنية إلى أقصاها بل تتطلب استمرارية في التكوين طوال ممارسة العملية التعليمية لأن الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمعلم إلا مجرد الأسس التي تساعده على البدء، والانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم »(المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998: 07) والشيء الذي يجب أن نشير إليه، هو أن التكوين الأولي الذي يحدث في المعاهد التكنولوجية للتربية، قد توقف منذ سنوات، وهذا راجع لسياسة تكوينية جديدة انتهجتها وزارة التربية الوطنية على أن يتم التكوين الأولي على مستوى الجامعات.

ب- التكوين المتواصل : يعتبر التكوين المتواصل امتدادا للتكوين الأولي، و هو مرحلة ضرورية، وهامة من مراحل تكوين المعلم، وممتدة للمرحلة الأولى لذا سميت بالتكوين المتواصل، و يدوم هذا التكوين حتى الترسيم أو ما يسمى بالتثبيت ومدته سنة واحدة . وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المعلم في امتحان الترسيم، وقد شرع في تطبيق هذا النوع من التكوين ابتداء من السنة الدراسية 1974/1975. (حداد و سلامة، 1977: 203)

ج- التكوين أثناء الخدمة : إذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة، وحقيقة في جميع الوظائف والمهن، فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا، لأن مهنة التدريس تتطور فيها التقنيات والمعارف، وتتغير فيها المناهج بشكل سريع، ويعتبر هذا التكوين تكوينا مهنيا مستمرا.

ويشير "**توفيق حداد وسلامة محمد أدام** "بأنه ذلك: « التكوين الذي يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد » . وهو يتم عن طريق الملتقيات، والندوات، والتربصات، وغيرها . ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلـي:

– تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي و الأكاديمي.

– تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص .

– تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.

– تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين المستوي.

– تحضير المدرس للتغييرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي .

– ومن خلال ما تقدم يمكن الإشارة إلى أن التكوين أثناء الخدمة، ينبغي مراعاة ما يلي:

– أن يكون التكوين مستمرا بحيث يكون المدرس مطلعا دوما على تطور النظام التربوي وعلى المستجدات، وعلى التقدم الذي يتحقق فيه.

– أن يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، المدرسين على اختلاف مستوياتهم، والإداريين، والمشرفين التربويين... الخ

– أن يشترك هؤلاء العاملين في ميدان التربية، والتعليم في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام على حسب احتياجات المدرسين أنفسهم حتى يقبلوا على هذا التكوين أثناء الخدمة بحيوية، وحماس.

– أما وسائل هذا التكوين المستمر، فيتم كما يلـي:

1– **مدير المدرسـة** : يمكن للمعلم المتدرب أن يستفيد كثيرا إذا عمل مع مدير حكيم متطور و مجرب، وإذا كان المدير عكس ذلك، فإن تصرفه يجعل المعلمين الجدد يتقاسون، ويحل الفتور

محل الحماسة في عملهم، ويتخلون تدريجيا عن التطور، وتقتل فيهم روح المبادرة و الإبداع، وهناك أسلوبان أساسيين ،يعتمدهما المدير في تكوين المدرسين وهما:

أ- **الأساليب الفردية:** كالزيارات الصفية، والاجتماعات الملحقة بها، المقابلة الفردية.

ب- الأساليب الجماعية: كاجتماع هيئة المدرسين، والندوات التربوية التي تقدم خلالها دروس نموذجية، وتبادل الزيارات بين المدرسين تحت إشرافه.

2- المفتش : إن صورة المفتش الذي يزور المدرسة، وتشغل ذهنه أكثر ما تشغل الرغبة في تصيد الأخطاء التي تقع فيها الإدارة أو يقع فيها المعلمون، هذه الصورة يجب أن تختفي تماما من أذهان الجميع، وينبغي أن تكون زيارة المفتش كسبا حقيقيا للمدرسة،

ولهيئة المعلمين، وأن تكون فرصة يستفيد منها المعلمون في التغلب على ما يتعرض عملهم من صعوبات، ويشعرون بعدها أنهم أحرزوا تحسنا ملموسا ، بفضل ما أفادوا من خبرة المفتش الطويلة، وما استمعوا إليه من ملاحظات بناءة. وعلى هذا الشكل يكون جهاز التفتيش جهازا من أجهزة التكوين، بالإضافة إلى كونه جهاز متابعة و تقويم. (حداد وآخرون، 1977: 204)

- **الملتقيات والندوات التربوية:** إن حضور الملتقيات والندوات التربوية دليل على جدية المعلم، وعلى رغبته في التعليم، ففي هذه الملتقيات يتم تبادل الخبرات، وتناقش مختلف المشكلات التي يصادفها المعلمون في أعمالهم اليومية.

4 - التكوين الذاتي : تعتبر صيغة جديدة تساهم بقسط كبير في التكوين المستمر، وقد يشمل التكوين الذاتي عدة مفاهيم، ونظرا لتداخل العديد من المصطلحات، وهي التعليم الذاتي أو الدراسة المستقلة، أو التعليم بمساعدة الكمبيوتر، أو الثقافة الذاتية، عن طريق المطالعة، أو الاحتكاك بالغير. وقد تعتبر كل منها نظام متكامل في حد ذاته. (رشيد، 2000: 283)

بينما يشير "**المركـز الوطنـي للوثائـق التربويـة**": « بأن التكوين الذاتي أو التعليم الذاتي هو إثراء ثقافي تتوصل إليه مجموعة من الأفراد أو فرد بواسطة إرادته الخاصة فقط » .(المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998: 15)

وتستنتج الباحثة أن التكوين الذاتي هو مجهود فردي دائم، يعتمد على القدرات الذهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته بالاتكال على نفسه ومحاربة الروتين الذي يتخبط فيه من أجل تجديد معلوماته، وتحسين مستواه باستمرار». (رشيد ، 2000: 283)

5/ المــرجعيــات البيــداغوجيــة و المهنيــة للتكويــن:

إذا رجعنا بضع سنوات الى الوراء و تصفحنا الأبحاث و الكتابات التي اهتمت بتكوين المعلمين خاصة و الأطر بصفة عامة، وجدنا أن الفكرة الغالبة عند المنظرين و المهتمين بالتكوين، هي أن نجاح الأشخاص في أداء المهمات المنوطة بهم تتوقف على التحكم في مجموعة من المهارات ذات الصلة الأساسية مع المهنة التي يزاولونها ، في هذا السياق كان أغلب الناس يعتقدون أن التكوين الأساسي أو الأولي الذي يخضع له المترشحون لمهنة التدريس و التعليم كفيل وحده بأن يضمن لهم النجاعة و النجاح في أداء مهامهم، و بما أن التدريس و التعليم مهنة يغلب عليها التلقين و النمذجة La modélisation فإنه يكفي إخضاع المعلمون لبعض الدروس النظرية و جملة من التدريب التطبيقية، حتى يكتسبوا المهارات الأساسية لمهنة التعليم، علما أن المرشدين التربويين و المفتشين سيقمون باستكمال ما نقص من مهارات و صقل الباقي منها. (صقر، 2002: 91)

العـوامـل المؤثـرة فـي مستـوى تكويـن و إعـداد المعلميـن:

– مستوى و نوعية مؤسسات الإعداد و إمكانياتها و مستوى معلميها.

– مدى الارتباط بين برامج إعداد المعلمين و بين فلسفة و أهداف مناهج التعليم العام بشكل عام و بين المرحلة التعليمة التي سيعمل بها المعلم بشكل خاص.

– مدى وضوح وظائف و أدوار المعلم ووضوح أهداف الإعداد في ضوئها.

– نوعية المعلمين، و الخصائص الشخصية و الأكاديمية التي يتمتعون بها.

– عمر المعلم عند بدء برنامج الإعداد و عند الانتهاء منه.

– عدد أيام الدراسة في السنة الدراسية، و عدد الساعات المخصصة في اليوم.

– مدى تمهين التعليم في مؤسسات الإعداد، و جعله وظيفيا ، و ذلك بالتخفيف من المادة النظرية و تنمية قدرات المعلمين على التعلم الذاتي و التركيز على المحتوى المعرفي و المهارات العلمية التي تؤدى إلى رفع مستوى أداء المعلمين.

– مدى الاهتمام بالتربية العلمية لأنها عنصر هام في إعداد المعلمين ,من حيث المدة المخصصة لها و تنظيمها، و العناية باختيار المشرفين عليها. (رفيعة،1988: 04)

لذا لابد أن يحصل الطالب بمعاهد المعلين على إعداد ممتاز نظريا و عمليا في ارتباط وثيق بين الاثنين، حتى يستطيع عند تخرجه و اقتحامه لميدان التدريس، تحويل كل النظريات التعليمية و التربوية إلى خبرات عملية تتجاوب مع البيئة و الواقع سلوكا و عملا و أداء لتتحقق منه الفائدة المرجوة (زهران، 1984: 08)

–جعل عملية إعداد المعلم عملية مستمرة، و ذلك بمتابعة تدريب الخريجين أثناء الخدمة و بشكل ضروري لأن عصرنا الحالي يحفل بتطورات و تغيرات مستمرة، فهناك مشكلات عديدة تعترض العمل التعليمي و تجعل تدريب أعضاء الهيئة التدريسية ضرورة ماسة، تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم

التربية و تجددها، و ذلك لكي يتسنى للمعلمين متابعة التطورات المختلفة و اكتساب المعارف الجديدة و بناؤها و تطويرها. (عامر، 2007: 100)

– إكساب المعلمين مهارات البحث و التجريب، و تزويد مؤسسات الإعداد بالوسائل اللازمة و تسهيل أبحاث المعلمين و طلابهم، لأن مقياس النجاح لأي برنامج لإعداد المعلم المجدد، هو قدرة المعلم المتخرج ....على أن يعلم نفسه أدوار جديدة، و مدى قدرته عل تجريبه اختبار الأفكار الجديدة. (رفيعة، 1988: 06)

– التقنيات الحديثة، أي التفجر المعرفي و التقدم التكنولوجي المتسارع، يقتضي إعداد خريجين قادرين على العيش بفعالية في عالمنا بتغيراته المختلفة و منه تعلما أفضل و تدريبا أجود في مجالات لها كفاءاتها و مهاراتها الخاصة كاستخدام الحاسوب و التدريس به. (طعيمة، 1999: 166)

6/ مؤسســـات تكـويـــن المعلميـــن –تطوراتهـــا و أهدافهـــا:

إن الحديث عن تاريخ تكوين المعلمين في الجزائر طويل و متشعب، لذا سوف نقتصر على ذكر أهم المحطات التي مر بها في تطوره حتى يومنا هذا:

ففي فترة الاستعمار نرى أنه لم تكن هناك معاهد لتكوين المعلمين بالجزائر حيث كان يتم تكوين هؤلاء في فرنسا بعد صدور **قانون** "**GUSTO** " الذي نص على إنشاء معاهد لهذا الغرض سنة 1933. (قابلي، 2015: 57)

كما أن معلمي المرحلة الابتدائية في عهد الاحتلال كانوا يتكونون في دور المعلمين "نورمال" و التي كانت كافية للمدارس الابتدائية التي أنشأها الاحتلال لتعليم أبناء الأوروبيين في الأساس، ثم لقلة قليلة من أبناء الجزائريين التي كانت لا تتجاوز نسبتهم العامة 6% .

أما غداة الاستقلال في عام 1962 لم يترك هذا النظام التربوي الاستعماري للجزائر سوى 6 مدارس

"نورمال "أو دور لتكوين معلمي المرحلة الابتدائية وحدها و التي توجد بالعاصمة، وهران، تلمسان و قسنطينة، و بقية المراحل الأخرى فلم يترك أي مؤسسة تكوينية لإعداد المعلمين لها. (رابح، 1990: 458)

-وقد عرفت **المرحلة ما بين 1962-1970:** إنشاء مراكز جهوية لتكوين المعلمين و هي 07 موزعة على المدن التالية: الجزائر، وهران، مستغانم، العلمة، عنابة، غليزان . و شروط الالتحاق بها في تلك الفترة كانت لا تحدد بمستويات تأهيل علمية و تربوية و ثقافية عالية بحيث يكفي من كان له مستوى الرابعة متوسط أن يلتحق بها ليتلقى فيها تكوينا سريعا و مكثفا ثم يغادر للعمل في الميدان.

وظلت الأمور سائرة على تلك الحالة إلى أن حلت سنة 1970 تاريخ إنشاء المعاهد التكنولوجي للتربية 1971 بحيث وصل عدد هذه المعاهد التي باشرت مهامها في تكوين المعلمين من السنة الدراسية 1970 آنذاك حوالي 17 معهدا موزعا على عدد من ولايات الوطن(وزارة التربية الوطنية، 1998: 09)

ووصل عددها سنة 1984 إلى أكثر من 60 معهدا، و عددا آخر من الملاحق بعضها خاص بالبنات و بعضها الآخر خاص بالبنين و البعض الآخر مختلط 1990 .(رابح، 1990: 468)

- إلا أن عدد هذه المعاهد التكنولوجية للتربية بدء ينقص نظرا لتقلص عمليات التكوين حيث وصل سنتي 1998/1997إلى 22 معهدا فقط و التي كانت تكون معلمي المرحلة الأساسية في مدة سنة فقط، سواء الحاصلين على شهادة البكالوريا أو بدونها. (فاتح، 2008: 31)

ليعاد تفعيل نظام تكوين المعلمين في جانفي 2004، أي سنة قبل صدور القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية و تحسين مستواهم المؤرخ في 04 نوفمبر 2004 و الذي يهدف إلى تحديد شروط الالتحاق بهذه المعاهد و كيفيات التقييم و الانتقال(قرار وزاري)

و قد جاء هذا القرار ضمن العمليات التنفيذية لوزارة التربية لاستكمال متطلبات إصلاح المنظومة التربوية التي شرع فيها منذ سنة2000 حيث انطلق تطبيق النظام الجديد للتكوين الأولي للمعلمين المسطر في عملية الإصلاح، و الذي يختلف عن النظام السابق برفع مستوى و شروط الالتحاق و تمديد فترة التكوين و تعيين لهذا التكوين ذات طابع يقارب التعليم الجامعي، و التي تتسم **ب:**

" التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الابتدائية هو تكوين خاص بمستوى جامعي يدوم ثلاث 03 سنوات و يقدم للحاصلين على البكالوريا الجدد، ممن تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 22 سنة و الذين اجتازوا المسابقة الشفوية للدخول إلى معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم".

و الجدير بالذكر أن نظام تكوين المعلمين بصبغته الجديدة يأخذ على عاتقه تكوين معلمي اللغة الأمازيغية 2004 في ثلاث معاهد و ب 88 : مسجل فقط. هذا التكوين الذي بدأ العمل به منذ الدخول المدرسي2003 :

1- الجزائر العاصمة 50 :مسجل.

2- بشار 15 :مسجل.

3- ورقلة 23 :مسجل. (المرسوم التنفيذي، 343 رقم04)

- خلال السنة الدراسية2004 / 2005 مع اتساع شبكته بفتح معهدين آخرين - ليمتد هذا التكوين الأولي للمعلمين في كل من وهران و قسنطينة.

هذه المعاهد تشمل حاليا 8 مؤسسات : بن عكنون -بشار -تيارت -سعيدة - قسنطينة -مستغانم - ورقلة-وهران، حيث نلاحظ أن الطلبة المسجلين في 31 ديسمبر هو 857 منهم 54 في شعبة معلمي اللغة الأمازيغية، و في هذا السياق اقترح النظام التربوي الجزائري إعادة تنظيم عام للتكوين الأولي للمعلمين في جميع المراحل.

إعادة التنظيم هـذه تستلـزم:

- استخدام معايير أكثر دقة لدخول التكوين.
- فترات التكوين معدلة حسب احتياجات كل مرحلة.
- اللجوء لتأطير مكون أساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.
- دمج التكوين العملي و التدريبات التطبيقية في مسار التكوين.
- كذلك صمم التكوين الأولي الشخصي للمعلمين في الجزائر ليتقيد بالنزعة العالمية التي ترى أن يكون جميع المعلمين في جميع المراحل مزودين بمعارف و مهارات المستوى الجامعي.

أي أنه و بصفة عامة بني هذا التكوين على محورين هما:

- تكوين نظري أكاديمي و بيداغوجي.

تكوين تطبيقي في الميدان المهني يجري في المؤسسات التعليمي. (فاتح، 2008: 34-35)

- و بحكم مكانة تكوين المعلم داخل النظام التربوي ككل، كان من الأجدر أن ترسم له أهداف تتماشى مع متطلبات المجتمع و حاجات المدرسة، و أن تكون هذه الأهداف واضحة تصف بدقة مواصفات معلم المستقبل، و منه تمت صياغة مجموعة من الأهداف العامة و الإجرائية والمعلنة للتكوين الأولي في معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم. ففي ما يخص الأهداف العامة للتكوين الأولي نجد النقاط التالية:

- ثقافة عامة جيدة ذات مستوى جامعي.
- مستوى من المعارف الأكاديمية يعادل المعايير الخارجية.
- تكوين بيداغوجي قوي مدعم بتكوين تطبيقي ذو نوعية جيدة.
- معرفة كافية من علوم التربية.
- إتقان لغتين أجنبيتين.

- إتقان التكنولوجية الجديدة للمعلوماتية و الحوار.

أخلاق مهنية و سلوكات جديدة تتوافق مع احتياجات المجتمع الجزائري. (قابلي، 2015: 83)

- و بعد صياغة هذه الأهداف العامة التي ترجمتها إلى أهداف إجرائية تمثل ملمح المعلمين المتخرجين من معاهد التكوين، و التي حددت بالشكل الآتي:
- أن يكونوا قادرين على المحاورة و يتقنون إتقانا جيدا للغة التدريس و لغتين أجنبيتين(فرنسية – إنجليزية).
- التحكم في المعارف النظامية و معرفة النظريات.
- إتقان وسائل المعلوماتية و استغلالها لإدراك و إعداد الوسائل البيداغوجية الحديثة بالشكل الذي يسمح لهم بتحسين سلوكهم البيداغوجي.
- أن يكون قادرا على تنشيط القسم، ما يعني معرفة نفسية الطفل، و قادرا على إدراج سيرورتهم في ديناميكية.
- التعلم من نوع(بنائية – تبادلية) و مساعدتهم على تنظيمها و نمذجتها للتوصل إلى بناء المفاهيم وتوظيفها.
- أن يكون قادرا على وضع تغيرات لإنجاز عمله و الذي يعني :

✓ معرفة النظام التعليمي .

✓ أن يكون قادرا على فهم أي برنامج و فحصه .

✓ أن يكون متشبع بالأخلاق المهنية و الاجتماعية .

✓ أن يكون قادرا على التنظيم و التخطيط للنشاطات التعليمية و على استعمال الوثائق البيداغوجية و الوسائل التعليمية مع مراعاة المعايير الفنية.

✓ القدرة على تقويم التعلم و وضع الضوابط الضرورية .

- ✓ أن يكون قادرا على استعمال علم النفس الفارقة لكي يستطيع وضع بيداغوجية فارقة .
- ✓ أن يكون قادرا على الحوار مع باقي أفراد الفريق البيداغوجي لإبراز صعوبات التعلم

و لتحديد وضعيات المشكلة مما يسمح بوضع مرجع مشترك يحوي أنواع العقبات و العمل ضمن الفريق للتغلب عليها.

- ✓ أن يكون قادرا على خلق ميكانيزمات التكوين الذاتي لتمديد آثار التكوين الأولي .

أن يكون قادرا على الإبداع، وذلك بالتحكم في المعايير الفنية و النظامية التي تساعده على التجديد في اختيار و تنظيم نشاطات التعليم و ابتكار الوسائل التعليمية.(فاتح، 2015: 100)

*هذه هي أهم الأهداف العامة و الإجرائية التي تسعى معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم إلى بلوغها في نهاية هذا التكوين الأولي و التي تختلف جذريا عما كان معمول به سابقا في المعاهد التكنولوجية للتربية.

و على غرار التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الابتدائية نجد أن المهمة الثانية لهاته المعاهد هي ضمان التكوين أثناء الخدمة (التكوين المستمر) لكافية المعلمين كإستراتيجية لتحسين نوعية التعليم.

و من باب التفصيل ارتأينا أنه من واجبنا أن نعرج على مضمون البرنامج المقدم في معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم من حيث أنه:

- ❖ أعد برنامج التكوين لمدة أقصاها ثلاث سنوات و بحجم ساعي أسبوعي (30-36 ساعة)

نجد به مقررات (مواد د راسية) حددت في :اللغة العربية –التربية الإسلامية –اللغة الفرنسية – رياضيات –فيزياء –كيمياء –علوم طبيعية –إنجليزية –تاريخ –جغرافيا –تربية مدنية –إعلام آلي– تربية فنية –تربية موسيقية –تربية بدنية –مسرح –بيداغوجيا عامة –علم النفس العام –تشريع مدرسي.

❖ في حين نجد أن التربية العملية (التدريب الميداني)تبدأ منذ السنة الأولى من التكوين و الوقت الذي منح لها موزع كالتالي:

- السنة الأولى:

- حصص ملاحظة :أسبوع .
- تربص تطبيقي 6 :ساعات /أسبوع .
- تربص مغلق :أسبوعين .

-السنة الثانية:

- حصص ملاحظة :أسبوعين .
- تربص تطبيقي 8 :ساعات /أسبوع .
- تربص مغلق :أسبوعين .

-السنة الثالثة:

- حصص ملاحظة :أسبوعين .
- تربص تطبيقي 8 :ساعات /أسبوع .
- تربص مغلق :أسبوعين لمرتين أي أربع أسابيع (فاتح، 2015: 106)

7/ الـمـجـــالات الأساسيـــة في الـتـكـويـــن:

أصبحت الحقائق المعروفة اليوم في التربية الحديثة أن تكوين المعلم لا يتوقف عند تمكنه من المادة الدراسية فحسب، وإنما يشمل تكوينه الأبعاد النفسية والتربوية والثقافية والاجتماعية والتاريخية الحضارية التي تطبع شخصيته، باعتبار أن هذه الأبعاد التي يكوّن عليها المعلم يؤثر بها في الناشئة، وعليه فبمراعاة هذه الأبعاد في تكوين المعلمين تضمن المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة تكامل شخصية وتكوين هؤلاء علميا و نفسيا وتربويا واجتماعيا ...وفي الحقيقة يمكن القول

أن تعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم في العملية التعليمية يستلزم تعدد جوانب إعداده وتكوينه، هذه الجوانب تشتمل على الجانب ،"الشخصي ،الأكاديمي ،التخصصي والجانب التربوي والثقافي العام."

أ- **الأعداد الشخصي للمعلم:** تعتبر مهنة التعليم أكثر المهن طلبا و سيعا وراء السمات والخصائص الشخصية السوية و السلوك الشخصي المتميز و الاتجاهات و القيم و الاهتمامات المرغوب فيها، فالمعلم قدوة للتلاميذ و تنعكس شخصيته شعوريا ولا شعوريا على هؤلاء التلاميذ. وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة "**إكستروم** " و دراسة "**سور**" أن سمات المعلمين الشخصية الإيجابية المتميزة انطبعت على السمات الشخصية متعلمين، فالخصائص الشخصية العالية للمعلمين و المناخ الانفعالي الموجب الذي أوجد مع تلاميذهم أثر تأثيرا إيجابيا في الخصائص الشخصية لهؤلاء المتعلمين. (راشد، 2001: 73)

ب - الأعداد الأكاديمي للمعلم:

هو أن يتفهم المعلم فهما كاملا أساسيات و مفاهيم و حقائق المادة الدراسية-أو المواد الدراسية، التي سيتخصص في تدريسها، أي أن الإعداد الأكاديمي الجيد سيجعل معلم المستقبل متمكنا من مادة تخصصه، و هذا التمكن له أثار إيجابية هامة للمعلم أهمها:

*ثقه المعلم في نفسه و في عمله، ثقة الطلاب فيه كعالم في تخصصه، تناول حقائق و مفاهيم و أساسيات مادته الدراسية- أثناء الشرح أو المناقشة- بكل وضوح و دون لبس أو غموض، يسهل عليه أن يثير جوا من الأسئلة و المناقشة على مستوى جيد، و ربط مادته الدراسية بتطبيقات عملية و بجوانب حياتية مناسبة، كما يساعده على نمو ذاته علميا لما يستجد من حقائق و نظريات و معلومات في محيط مادته الدراسية.

*وعلى ذلك أن نهيئ المعلم المرحلة الابتدائية للمعارف العلمية و التربوية المطابقة للمقررات الدراسية المختلفة، حتي يكون على قدر عال للتمكن من المواد التي تخصهم، و ذلك عن طريق تنوع و تبادل الحوارات و الأسئلة الجيدة، و أن يستخدم العديد من الوسائل التعليمية بأنواعها، بحيث يرتبط تلك الأفكار و الحقائق النظرية بتطبيقات و تدريبات علمية، بالإضافة إلى استخدام أساليب التقويم و المعالجة لبعض مشكلات التعليمية المتفشية في الوسط المدرسي كصعوبات التعلم مثلا.

ولقد أشارت بعض البحوث التربوية الى الإعداد الأكاديمي في بعض البلاد العربية لا يسير وفق الأهداف التربوية المنشودة، مما يجعل إعادة النظر في هذا الإعداد أمرا واجبا على المسؤولين. (غنيمة، 1996: 257)

وتشير الدراسات و البحوث في هذا المجال (Torance, 1979) أن الإعداد المهني و الأكاديمي للمعلم مرتبط ايجابيا بفعالية التعليم، كما أن المعلمين الذين يتفوقون في هذا المجال هم المعلمون المؤهلون مهنيا، و أكاديميا.

و في هذا المجال تشير كل من دراسة عبد العزيز بن عبدا لله السنبل (2004) بعنوان "رؤى و تطورات حول برنامج أعداد المعلمين في الوطن العربي".

و أكدت الدراسة على أن برامج التأهيل و إعداد المعلمين في الوطن العربي بأمس الحاجة على بناء منظومات مضبوطة الجودة، من حيث المقررات الدراسية و آليات التوصيل و الإشراف الأكاديمي و اختيار العمليات و الهياكل الإدارية و أساليب التقويم، وركزت الدراسة على أهمية التعليم في مجال إعداد المعلمين أو تدريبهم حتى يتسنى لهذا النوع من التعليم القيام بإصلاحات نوعية تجد طريقها لتكون نموذجا للإصلاح التقليدي، الذي كثرت الإشارات إلى ضعف نوعيته و جودته.

تستنتج الباحثة أن نظرا لكون معلم المرحلة الابتدائية معلم ذات اختصاصات متعددة يقوم بتدريس مختلف الأنشطة الدراسية، فهو في هذه المراحل التعليمية عليه أن يظل مستمرا في تعزيز تكوينه في مختلف المواد.

أي قادرا على إدراك مختلف الوسائل لفهمها وتبسيطها، وذو سعة لثقافة المجتمع لاستيعاب فلسفة هذا التقدم العلمي في هذا العصر.

ج – الإعداد التربوي للمعلم:

إن العملية التربوية عملية صعبة، و لنجاحها لابد من إعداد جيد في المجال التربوي، أي ما يعرف بالإعداد التربوي الذي يقول عنه محمد خليفة بركات هو إعطاء المعلم القدر اللازم من علوم التربية و علم النفس و طرق التدريس و الوسائل التعليمية الحديثة و مما تطلبه العملية التربوية من أساليب معاملة المتعلمين، و أداء الامتحانات و تقويم المتعلمين و العلاقات الاجتماعية داخل القسم. (بركات، 1979: 10)

وهذه العملية تكثف لها مقررات تربوية عدة تختلف في أسلوب تقديمها من جامعة إلى أخرى، إلا أن هناك إجماع على **المقررات التالية:**

– نظريات التعلم، علم النفس التربوي، و الإرشاد النفسي.

– فلسفة و تاريخ و اجتماعات التربية.

– النظريات التربوية، و مناهجها و طرق التدريس.

– الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية.

– إعداد بحث متعمق في فرع أو أكثر من تلك المقررات. (غنيمة، 1996: 259)

نستنتـــج الباحثـة أن هذه المقررات تعطي الاحتياجات التربوية ، قصد تنمية مهنة التعليم في ضوء الكفايات و المهارات التدريسية لتوضح حجم إسهامات المعلم في بنية التكوين.

د – الإعداد الثـقـافـي للـمـعـلـم:

أصبح دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين، وإنما أصبح المعلم مسؤولا عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها في سبيل إتاحة خدمات تعليمية ثرية لهؤلاء المتعلمين في أي مستوى دراسي، و من أكثر هذه الأدوار وضوحا و تميزا دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة و العلمية . وبناء على ذلك يجب على المعلم أن يمتلك حدا مناسبا من المعرفة و الوعي بأمور علمية عامة تتعلق بشتى مجالات الحياة و جوانبها، و التي كثيرا ما تشغل فكر أي إنسان يمتلك قدرا من التفتح و التنوير العقلي، بل والتي كثيرا ما تفرض نفسها على عقول الأبناء، و يستشعرون حاجاتهم إلى إجابات وافية و شافية و مقنعة سواء من خلال معلم على إشباع حاجتهم أو قادرا على توجيههم إلى مصادر المعرفة اللازمة، لذا فإن كل من كليات التربية و إعداد المعلمين الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم سواء عن طريق وجود بعض المقررات الدراسية الثقافية، أو عن طريق الأنشطة الطلابية المختلفة. (راشد ، 2001: 81)

أي أن معظم الجامعات اهتمت بهذا الجانب من خلال التركيز على اللغات، و خاصة اللغة القومية، وتاريخ العلم، و العادات و التقاليد، بالإضافة إلى التراث.

8/ نـســب الـتـكـويـــن:

على الرغم من وجود اتفاق عام في محاور التكوين (ثقافي، أكاديمي، تربوي)، إلا أن هناك اختلاف حول نسب التكوين بين كل محور من تلك المحاور.

إذا أكدت معظم التجارب العالمية على تكثيف المقررات التربوية عن الأكاديمية و الثقافية خاصة في التكوين معلمي رياض الأطفال و المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، حيث تراوحت النسب في المتوسط ما بين 70% تربوي، 20% أكاديمي، و 10% ثقافي. (غنيمة، 1997: 259)

ثانيـــا: الـمعـلـــــــم:

1/ تعـريــف الـمعـلـــم:

أ- **لغـــة:** العلم: رسم الثوب، وعلمه رقمه في أطرافه.

وقد أعلمه: جعل فيه علامة و جعل له علما.

و اعلم القصار الثوب، فهو معلم و الثوب معلم. (ابن منظور، 2008: 291)

*معنى كلمة يعلم أو "يربي" في اللاتينية هي: المبادرة و القيادة، و من المعروف أن كلمة (Educator) "مربي" مشتقة من مقطعين لاتينيين أحدهما (Ducete) و معناه "يقود"، و الثاني (e) أو (ex) معناه "من" وبهذا يعني " التعليم...إلى...من" أي إعطاء معرفة إلى متعلم يستخلص من المتعلم شيئا جيدا. (شماطة، 2011: 81)

ب-اصطلاحا: المعلم هو عنصر فعال هو العنصر الثاني في العملية التعليمية، فهو المسار الموصل بين البرنامج و المتعلم ثم تحقق الأهداف المنتظرة من المتعلم، و عن طريقه تتحقق الأهداف، أو تتعطل خاصة إذا عرفنا أنه أقرب الناس إلى المتعلم و أقدرهم على تحسيس مشاكله و مساعدته على حلها.

وإذا كان يتمتع بصحة جيدة و بمستوى ثقافي و مهني يخولان له بذلك، و إعداده المهني إعدادا جيدا يقضي على كثير من المشكلات المدرسية التي يمكن أن يعانيها المتعلم عما إذا كان معلمه قد تكون تكوينا ناقصا. (تعوينات، 1992: 193)

إن المعلم يكشف عن قدرات و ميول المتعلمين و استعدادهم و مواهبهم، و ينميها إلى أقصى حدود ممكنة في إطار فلسفة اجتماعية واضحة المعالم، و يحفزهم لاكتساب المعرفة المفيدة و الخبرات و الاتجاهات العقلية و النفسية و العادات الحميدة، و يهيأ لهم الأجواء التربوية المناسبة لما يعيده من نشاطات و فعاليات هادفة. (مراد، 2005: 20)

يعرفه **مصطفى زيدان**... " :المعلم بالنسبة للموقف التعليمي من أهم عناصر المجال الحيوي، ويلعب دورا كبيرا في إفادة التلميذ من هذا الموقف أو عدم إفادته منه، فالمعلم الكفء هو الذي كوّن فكرة عن أهداف التربية الحديثة ومعناها، واقتنع بطرق التربية الحديثة وسيطر عليها، كما يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ، ويكون مالكا لبعض السمات المزاجية والاتجاه العقلي الذي يجعل منه معلما كفئا، كما يعرف أن التعلم عملية تدريجية " . (زيدان، 1987 : 92) وهو الشخص المكلف بأداة مهنة التدريس بمقتضى مرسوم أو وثائق يعمل بها وذلك من أجل النهوض بجيل متقدم ومتطور ومتعلم . (بكايري،52:2012) .

ويعرفه" **تركي رابح**" : المعلم هو حجر الزاوية في إصلاح وتكوين للأجيال الصاعدة علميا، أخلاقيا وطنيا، و دينيا. (رابح ،484:1990)

تعريف آخر: يرى" **Philip Jackson**" أنّ المعلم هو صانع قرار، يفهم طلبته، ويتفهمهم قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية، وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل، ويعرف متى يعمل.(عمر الفرا،28:1999)

2/ الأدوار التــي يـمـثـلـهـا الـمـعـلــم:

يمثل المعلم في هذا العصر التربوي عدة أدوار تربوية اجتماعية تساير روح العصر و التطور منها:

- **دور المعلـم كناقـل للمعرفـة :**

لقد أصبح المعلم في هذا المجال مساعدا للطلاب في عملية التعلم و التعليم، حيث يساهم الطلاب في الاستعداد للدروس و البحث و الدراسة مستنيرين بإرشادات و توجيه معلمهم الكفء الذي يعي الأساليب و تكنولوجيا التعليم و لديه القدرة و المهارات الهادفة، و لديه القدرة على صياغة الأهداف الدراسية و التربوية؛ لذا المعلم في هذا المجال يحتاج إلى التطور و التجدد باستمرار ليحقق الأهداف التعليمية /التعلمية.

- **دور المعلـم كمسـؤول عـن تحصيـل الـطلاب و تقويمــه:**

إن مستوى الجيد في المجالات التربوية المتنوعة معرفية و وجدانية و مهارية يعتبر هدفا مرموقا يسعى المعلم الناجح لمتابعة و تحقيقه مستخدما كل الأساليب في رعاية مستوى تلاميذه على مدار العام الدراسي، بل و الأعوام الدراسية و ذلك في مجال ما يدرسه من مناهج و مقررات، كما أن على المعلم في هذا المجال ، القيام بأبحاث و دراسات إجرائية لحالات التأخر في مجالات التحصيل المعرفي، أو المجالات السلوكية الأخرى، متعاونا مع زملائه و إدارة المدرسة و مع الأسرة.

- **دور المعلــم كمرشـد نفســي:**

على الرغم من صعوبة قيام المعلم بدور إرشادي و توجيهي للتلاميذ إلا أنه يجب عليه أن يكون ملاحظا دقيقا للسلوك الإنساني، كما يجب عليه أن يستجيب بشكل إيجابي عندما تعيق انفعالات

المتعلم، ويجب عليه معرفة الوقت المناسب لتحويل المتعلم للأخصائي النفسي طالبا المساعدة.

(الفرح و دبابنة، 2005: 5-6) (بتصرف)

3/ الـخـصـائـص و الـسـمـات الـجـوهـريـة لـلـمـعـلـم:

أ- **الصفـات الجسميـة النفسيـة:** و تتضمن أن يكون سالما من الأمراض و سليم الحواس وحسن النطق، و يتمتع بالقدرة على تحمل التعب و من هنا سلامة جسمه تجعل منه ذا مزاج ثابت وغير متقلب في ضبطه لنفسه و احتفاظه بالهدوء (منضبط و هادئ).

تشير **الباحثة** بأن الخصائص الجسمية السليمة تساهم إلى حد كبير في جعل المعلم قادرا على أداء واجبه بكل حيوية و نشاط، هذا ما يؤكد على ضرورة المقابلة مع المترشحين، و لا يمكن اكتشافها بالامتحانات الكتابية أو ملفات الخاصة بالمعلم.

ب- **الخصـائص المعرفيـة (العقليـة و الثقافيـة):**

- **التمكـن مـن مـادة التدريـس:** أن يكون ذا مستوى يمكنه من متابعة التكوين بنجاح و من القيام بالتبليغ و التوجيه على الوجه المطلوب.
- **الإلمـام بطـرق التدريـس:** المعلم هو أشبه ما يكون بصانع فني يتعلق بمهنته بحماسة وينكب عليها، يجب أن يكون على علم بأحداث النظريات في التربية و علم النفس و تقنيات التدريس الحديثة التي تمكنه من التطبيق الفعلي لأسس التي يرتكز عليها البرنامج.
- **الإلمام بطبيعة المتعلم:** أن يتمتع بالقدرة على التعرف إلى طباع المتعلمين واحتياجاتهم والقدرة على التكيف مع الأوضاع الجديدة.

ج- الخصائــص النفسيــة:

- الاستعداد النفسي.
- الميل على المهن.
- قادرا على تخطي المعلومات.

د- الخصــائص الخلقيــة:

- حبه للأطفال و شعوره ببراءتهم، كما بجب أن تتوفر فيه صفات مثل: الصبر، البشاشة، الانضباط المثابر في العمل.
- الشعور بالرسالة التربوية و دورها في حياة الأمة.
- الإلمام بقيم المجتمع و معتقداته.
- الالتزام بنقلها و ترخيصها في نفوس المتعلمين. (وناس، 2007: 87-88)

هـ- صفـات المعلـم و خصائصــه الاجتماعيــة:

- العملية التعليمية تفاعل اجتماعي لتكوين شخصية ذاتية للمتعلم تربويا، و تعليميا، و نفسيا، واجتماعيا.
- التعليم عملية اجتماعية، و كل رغبة في التفرد أو الابتعاد عن العمل الجماعي يؤدي إلى الفشل لأنه فيه تمزيقا للعلاقة الاجتماعية.
- العمل الاجتماعي بحاجة إلى نفسية أو عقلية يميل إلى العمل الجماعي و تسعى إليه و تستمتع به.
- نجاح المعلم في عمله الاجتماعي يعود إلى قدرته على إقامة الاتصالات و الحوارات و العلاقات و التفاعلات الاجتماعية مع غيره.

و- صفـات المعلــم و خصائصــه الاتصاليــة:

- إقامة العلاقة الحسنة بين المعلم و المتعلمون، مما يؤدي إلى نجاحه في عمله.
- واجب المعلم أن يفهم ما يطرحه المتعلمون عليه من مشاكل تحدث في المدرسة أو البيت أو المجتمع، باعتباره قدوتهم الصالحة و مثالهم الأعلى و إليه يتجه المتعلمون وعليه يعتمدون. (أبو شعيرة، 2009: 261)

تستنتج **الباحثة** بأن القيمة الصحيحة للمعلم الجيد و المتميز تكمن في ذلك المعلم الذي يستغل قدرات التلاميذ ويوظفها حسب متطلبات المناهج التربوية، وحيث يكمن دوره في التعليم الابتدائي لضمان اكتساب أدوات التعلم الأساسية، مثلا التحكم في آليات القراءة التي تسمح باستثارة تفكير المتعلم.

و من بين الدراسات التي تعرضت إلى السمات الشخصية للمعلم الفعال، نجد دراسة " **ويتــي** **Witty**" **1967** التي توصلت إلى تحديد السمات كما يلي:

*التعاون و الاتجاهات الديمقراطية.

*التعطف و مراعاة الفروق الفردية.

*الصبر.

سعة الميول و الاتجاهات.

*المظهر الشخصي و المزاج المرح.

*العدل و عدم التحيز.

*الحماس.

*السلوك الثابت و المنسق.

*الحس الفكاهي.

*استخدام الثواب و العقاب. (أبو شعيرة، 2009: 267)

4/ أســس العلاقــة التـي تربـط المعلـم بالمتعلميــن:

لم يعد في الوقت الحاضر هدف التربية مجرد تلقين المعلومات و حشو أدمغة الطلاب بالحقائق المختلفة، و لم يعد أيضا نشاطات التربية مقصورة على المعلومات الأكاديمية الثقافية، و إنما أصبحت التربية نشاطا متكاملا، تتعاون فيه جميع الأطراف من مدرسة و مجتمع و بيت، و الهدف النهائي لهذا النشاط هو تكوين شخصية متكاملة للفرد متكيفة بشكل سوي مع المجتمع و البيئة المحلية المحيطة.

كما أن هدف التربية تكوين شخصية معتمدة على ذاتها تستطيع تحمل المسؤوليات و مواجهة المشاكل و الصعوبات بشكل جيد و بما أن المعلم يعتبر محورا أساسيا في التربية و التعليم ، فله واجبات و مميزات ، يقوم بها حتى تحقق التربية أهدافها بشكل جيد.

*إن للمعلم واجبات تجاه طلابه و يعتبر المعلم هو أساس العملية التعليمية التعلمية و يجب أن يتميز بمميزات تجعله مفضلا لدى طلابه **و من أهم هذه المميــزات:**

– أن يساعد الطلبة في فهم دروسهم و يشرحها مع استعمال أمثلة و يعين الدرس. الجديد بدقة و وضوح.

– أن يهتم بمشكلات المتعلمين.

– أن يهتم بمشاعر المتعلمين.

– أن يكون دقيقا في مواعيده و يحافظ على النظام.

– أن يكون غير متحيز و ذو شخصية جذابة.

أما واجبـات المعلـم تجـاه طلابــه فهــي:

- أن يفهم خصائص سلوك الطالب في مراحل النمو المختلفة، و يربط البرامج التعليمية باهتمامات و حاجات الطالب و يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- أن يبحث عن الأسباب الخفية وراء سلوك الطالب و يحاول مساعدته.
- أن يحترم الطالب و يتقبله كما هو و أن يعامل جميع الطلبة بنفس الطريقة و أن يضع باعتباره أن كل طالب سيصبح عضوا فعالا في المجتمع إذ أتيحت له الفرصة المناسبة .
- أن يوفر للطلبة جو الشعور بالأمن و الطمأنينة و أن لا يقوم بتهديدهم و عقابهم بشكل عشوائي و بدون عدل.
- أن يوفر النشاطات التعليمية المفيدة و الهادئة للطلبة.
- خلق الأجواء المرحة و السارة في غرفة الصف.
- تنمية الحس الوطني و الانتماء و العمل التطوعي عند الطلبة. (القواسمة والحوامدة، 2010: 189– 190)

5/ أنـــمـــاط الـــمـعـــلم:

يمكن أن نصف المعلمين الذين يمارسون عملية التدريس إلى أصناف أربعة هي:

1/ المعلم الضعيف أو الكسول: الذي يفرط في مهامه ووجباته و يقصر في أدائه و عطائه لأي عمل يقوم به ، و لا يؤدي حق المادة من حيث مساعدة المتعلمين و توجيههم و تزويدهم بالمعلومات وهذا إلى عدم رغبته في التجديد و التحديث و التغير ، و عدم تقديره المسؤولية المناطة به .

2/ المعلم المهمل: الذي يهمل في أدائه ووجباته في التربية و التعليم و لا يشعر بالمسؤولية الملقاة على عاتقه، و يبدوا كأنه مجبر على عملية التدريس و كأنها فرضت عليه و هو غير راغب فيها.

3/ المعلم المزاجي: و هو صاحب مزاج في التدريس ، بحيث ينتهز الفرص، فتارة يشرح و يناقش و تارة يصمت و يتحدث في أمور لا صلة لها بالتعليم و يضيع أوقات المتعلمين ، لكن إذا سمحت له الفرصة و تمكن من الشرح واصل المسيرة بجهد أقل دون إحساس بطبيعة العمل وواجبات المهنة.

4/ المعلم المخلص الأمين: و هو أفضل الأنماط السابقة، لأن المعلم حريص و مخلص ومجتهد و مثابر، يبذل قصار جهده بإخلاص و أمانة و يحرص على حسن الأداء و الابتكار و الإبداع ، و يراعي الله في أداء عمله سرا و علانية ، و يفكر في أفضل الطرق لمساعدة المتعلمين و توجيههم و تشجيعهم في عملية التعلم ، و يبذل جهد لإثبات ذاته و تعليم أبنائه. (مصطفى، 2007: 422)

6/ اجتماعات الـمـعـلـمين ودورها التربـــوي:

*اجتماعات المعلمين ضرورة لا غنى عنها بسبب ما بينهم من فروق كبيرة في كثير من الأحيان، وفي أمور كثيرة في قدراتهم الخاصة وفي مقدار ما اكتسبوه من خبرة وفي كفايتهم المهنية، وفي

تصورهم للتربية، فاجتماعات المعلمين تجعلهم يؤمنون بقيمة الجهود التعاونية وما لها من أثر **في** زيادة المردود. من هنا فإن الإعداد السليم لاجتماعات المعلمين وتوجيهها توجيها شديدا أمران لا مناص من مراعاتهما، بحيث كل معلم يدرك إلى حدّ ما، ما يواجه من مشكلات في صفه والمعلم لا يستطيع أن يشارك في اقتراح الحلول للمشكلات العامة إلا إذا أدركها وفهمها وعندئذ يستخدم ذكاءه وميوله في إنجاز أعمال مفيدة لمواجهة هذه المشكلات تطبيقا للبرنامج العام أثناء تدريبه للمتعلمين.

*وعلى هذا الأساس جاءت اجتماعات المعلمين بفكرة أنه ينبغي أن تخدم المعلمين إلى مدى إدراك هذه المشكلات والصعوبات والعمل على مواجهتها منطقيا و عمليا حيث يرتكز علم النفس التربوي على البديهية المتمثلة في كون المعرفة المعمقة والدقيق للمتعلم هي أولى شروط نجاح العمل التربوي، ويستشهد في هذا المجال بالمثل الإنجليزي المشهور ... " إذا عزمت على تعليم اللاتينية لجون فابدأ أولا بمعرفة جون ثم تعليمه اللاتينية " وعليه فمعرفة المعلم للمتعلمين معرفة معمقة، بحيث يدرك ويعي ما يوجد بينهم من فروق فردية والتي تحتاج إلى تحليل علمي وموضوعي يوصل في النهاية إلى تمييز حقيقي بين هذه القدرات وملائمة طرق التدريس تبعا لمتطلباتها؛ ومن ثمة فإن تشجيع البحث التربوي وتمكين المعلمين من التعرف على بعض الاختبارات والمقاييس التربوية، ولو في صورة مبسطة يفضي إلى إرساء دعائم ممارسة التكوين الذاتي لديهم، وهذا التكوين كفيل بتحديد كم ونوع المعلومات العلمية التي يستوعبها كل معلم. (الوقفي، 2009: 294-295)

*لهذا يبقى التكوين ضرورة أساسية و حتمية ، فمن دونه لا يمكن للمعلم أداء وظيفته أداء جيدا، كما أن للتكوين تأثير في الكشف عن بعض المشكلات التعليمية التي يصادفها المعلم داخل الصف الدراسي من حيث المتابعة والتقويم. فالمعلم المكوّن له دراية بالأساليب المتبعة في السير التعليمي مع المتعلمون، هذه الأساليب التي تظهر في المتابعة المستمرة للمتعلمين باستخدام أسلوب الملاحظة، و المقابلة، بشرط أن هتين الأداتين في إطار محدد للمهارات التي تسعى المدرسة إلى

تنميتها في المتعلم، كما أنه على المعلم أن يخزن المعلومات عن أداء مختلف المتعلمون في المهارات والمواقف المختلفة و المتنوعة. كما أنه بالإمكان ملاحظتهم أثناء العمل بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة على مهام .(عبيد، 2006: 87) (بتصرف)

*هذا وقد أجمع المربون على أن معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها إلى افتقار المدارس من معلمين قادرين، وعليه فتكوين المعلم يظهر في هذا الجانب بقوة، من حيث أنه يستطيع أن يتصدى لهذه المشاكل .أضيف إلى ذلك أن جميع المعدات والوسائل التعليمية والأدوات لا تجدي نفعا كبيرا بدون المعلم، فهو الذي يكسبها معناها التربوي. (راشد ، 2001 : 100)

خـــــلاصـــــة:

توصلت **الباحثة** إلى أن التكويـــن هو ما يجرى من عمليات الإعداد قبل الخدمة وأثناءها، وهو مطلب أساسي للنجاح العملية التربوية، إذ يرتكز على مختلف الأسس المتعلقة بتمكين المعلم من معرفة المتعلم الذي سيتطرق إلى تدريسه بصفة عامة، بالإضافة إلى إكساب المعلم فن التدريس من عدة طرق وأساليب وكيفية استعمال الوسائل التعليمية والبيداغوجية التقويم، و الدعم والتقوية.

كما يرتكز على مجالات أي جوانب أساسية متمثلة في الجانب الأكاديمي المتعلق بالمجال المعرفي الذي سيتخصص فيه المعلم، والجانب التربوي المتعلق بالبيداغوجيا وعلم النفس التربوي أي فنيات التدريس والتعامل مع المتعلمين، وكذا الجانب الثقافي من خلال تمكين المعلم من غرس ثقافة مجتمعه وتعويده على البحث المستمر وتوسيع آفاقه ...والتكوين يكون في مؤسسات مختصة في تكوين المعلمين خرجي الجامعة، و المعهد التكنولوجي للتربية، والمدرسة العليا للأساتذة، ولهذه المؤسسات أهدافا عامة وإجرائية تظهر من خلال برامج التكوين المسطرة لتخرج معلمين أكفاء قادرين على التعامل مع المتعلمين والتقرب منهم والتعرف على مشكلاتهم وصعوباتهم التعليمية

المختلفة، وبالتالي علاج هذه الشريحة حيث نستطيع استدراك نواحي النقص و الضعف لديهم من أجل تشخيصهم و التكفل بهم.

قائمـــــة المـــــراجع:

1/ القران الكريم:

1/ سورة المجادلة الأية-

2/القوامـــيس و المعـــاجـــم:

1- معجم نور الدين ، (2005). **الوسيط عربي –عربي**. بيروت : دار الكتاب العلمية للنشر و التوزيع. الطبعة الاولى.

2- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (2008)(المجلد 1،2،3). **لسان العرب لابن منظور** :دار الفكر للنشر و التوزيع. الطبعة الاولى

3/ الكـــتب:

الكـــتب باللغـــة العـــربيـــة:

1- العويضة الشيخ كامل محمد، (1996)، **الصحة في منظور علم النفس** : بيروت. دار الكتب العلمية . الطبعة الأولى.

2- عبد الفتاح حسن البجة، (2005)، **تعليم مهارات اللغة العربية و آدابها**: بعمان. دار الكتاب الجامعي للنشر و التوزيع. الطبعة الثانية.

3- عبد الكريم الغريب صقر، (2005)، **الجامعة و السلطة**: بالقاهرة . دار العالمية للنشر و التوزيع . الطبعة الأولى.

4- محمد عدنان عليوات، (2007)، **تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال و المرحلة الابتدائية**: بعمان.دار اليازوري للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

5-أحمد عبد الكريم حمزة، (2008)، **سيكولوجية عسر القراءة**: بعمان. دار الثقافة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

6-أسامة محمد البطانية، و مالك أحمد الرشدان، و عبيد عبد الكريم، و عبد المجيد محمد الخطاطبة، (2009)، **صعوبات التعلم** : بعمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع. الطبعة الثالثة.

7-البوهي فاروق البوهي، (2001)، **التخطيط التربوي التعليمي**: بالقاهرة. دار قباء للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

8- أورلسان رشيد، (2000)، **التيسير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**: بالبليدة. قصر الكتاب للنشر و التوزيع.

9- إيمان عباس، علي و هناء رجب حسن (2008)، **صعوبات التعلم بين النظري و التطبيقي**: بعمان. دار المناهج للنشر و التوزيع.

10- بطرس حافظ بطرس، (2009)، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**: بعمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

11- بوعبدالله لحسن، (1993)، **تقييم العملية التكوينية بالجامعة**: كتاب الرواسي جمعية الاصلاح الاجتماعي و التربوي. الطبعة الاولى.

12- تركي رابح، (1990)، **أصول التربية و التعليم**: بالجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية للنشر و التوزيع.

13- تلوين حبيب، (1993)، **التكوين الأولي للمعلمين**: بالجزائر. كتاب الرواسي جمعية الاصلاح الاجتماعي و التربوي للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

14- توفيق حداد، ومحمد سلامة أدم، (1977)، **التربية العامة**. بالجزائر: للوزارة التربية الوطنية. الجزائر. الطبعة الأولى.

15- جيمسي سي كراج، (2004)، **الإدارة الاستراتيجية**: دار الفاروق للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

16 - حسين نوري الياسري، (2006)، **صعوبات التعلم الخاصة**: بيروت. دار العربية للعلوم للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

17-خالد أبو شعيرة، (2009)، **علم التربية**: بعمان. مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

18- خليل عبد الرحمان المعايطة، و مصطفى نوري القميش، (2007)، **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**: بعمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

19- خيري وناس، (2007)، **التربية و علم النفس**: بعمان. الديوان الوطني للنشر و التوزيع. الطبعة الثالثة.

20- راضي الوقفي، (2009)، **صعوبات التعلم النظري و التطبيقي**: بعمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

21- رشيد أحمد طعيمة، (1999)، **المعلم كفاياته إعداده تدريبه**: بالقاهرة. دار الفكر العربي للنشر و التوزيع.

22- سامي محمد ملحم، (2010)، **صعوبات التعلم**: بعمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع. الطبعة الثالثة.

23- سعيد حسني عزة، (2009)، **التربية الخاصة لأطفال ذوي الحاجات الخاصة**: بعمان. دار الثقافة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

24- سعيد عبد العزيز، (2008)، **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة**: بعمان. دار الثقافة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

25- سلوى يوسف مبيضين، (2003)، **تعليم القراءة و الكتابة للأطفال**: بعمان. دار الفكر للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

26- سليمان عبد الواحد ابراهيم، و هاني شحاته أحمد، (2011)، **صعوبات التعلم النمائية**: بالقاهرة. مكتبة إيتراك للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

27- سيد عبد الحميد سليمان السيد، (2006)، **الديسليكسيا رؤية نفس عصبية**: بالقاهرةز دار الفكر العربي للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

28- صالح حسين الداهري،(2005)، **علم النفس الارشادي**- نظرياته و أساليبه الحديثة-: بعمان. دار وائل للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

29- صلاح عميرة علي، (2005)، **صعوبات تعلم القراءة و الكتابة**: بعمان. دار حسين للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

30- طارق عبد الرؤوف محمد عامر، (2007)، **دراسات في إعداد المعلمين**: بعمان. دار اليازوري للنشر و التوزيع.

31- عبد السلام مصطفى، (2003)، **أساسيات التدريس و التطوير المهني للمعلم**: بالقاهرة.دار الجامعية الجديدة للنشر و التوزيع. الطبعة الثانية.

32- عبد القادر مراد، (2005)، **معلم الصف و أصول التدريس**: بعمان. دار أسامة للنشر و التوزيع.

33- عبد الله الفرا، (1999)، **المدخل إلى تكنولوجيا التعليم**: بعمان. مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع.

34- عبد الله عسكر،(2005)، **الاضطرابات النفسية للأطفال**: بالقاهرة. مكتبة الانجلو المصرية للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

35- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، (2003)، **الصعوبات الخاصة في التعلم**: بالقاهرة. دار الوفاء للنشر و التوزيع.

36- عبد الناصر شماطة، (2011)، **أوضاع المعلم و رضاه الوظيفي عن مهنة التعليم**: بعمان. المكتب العربي الحديث للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

37- عبيد محمد جمانة، (2006)، **المعلم إعداده و تدريبه**: بعمان . دار صفاء للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

38- عصام جدوع، (2007)، **صعوبات التعلم**: بعمان. دار اليازوري للنشر و التوزيع.

39-علي تعوينات، (1992)، **صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة**: بالجزائر. دار ديوان المطبوعات الجامعية للنشر و التوزيع.

40- علي راشد، (2001)، **اختيار المعلم و اعداده مع دليل للتربية العلمية**: بالقاهرة. دار الفكر العربي للنشر و التوزيع.

41- عواد أحمد عواد، (1997)، **قراءات في علم النفس التربوي و صعوبات التعلم**: بعمان.المكتب العلمي للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

42- غياث بوفلجة، (1984)، **الأسس النفسية للتكوين و مناهجه**: بالجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية للنشر و التوزيع.

43- فتحي مصطفى الزيات، (1997)، **صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية**: بعمان. كلية التربية جامعة المنصورة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

44- فهيم مصطفى، (1999)، **مهارات القراءة**: بالقاهرة. مكتبة الدار العربية للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

45- كريم ناجي، (2005)، **صعوبات التعليم لدى الأطفال**: بعمان. دار أسامة للنشر و التوزيع.

46- كريمان بدير، (2006)، **التعلم الايجابي و صعوبات التعلم**: بالقاهرة. عالم الكتب للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

47- ماجدة بهاء الدين السيد عبيد،(2009)، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**: بعمان. دار صفاء للنشر و التوزيع بعمان. الطبعة الأولى.

48- محمد النوبي محمد علي، (2011)، **صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات**: بعمان. دار صفاء للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

49- محمد صالح خطاب، (2007)، **صفات المعلمين الفاعلين**: بعمان . دار المسيرة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

50- محمد صبحي عبد السلام، (2009)، **صعوبات التعلم و التأخر الدراسي**: بالجزائر.دار المواهب للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

51- محمد علي كامل، (2005)، **مواجهة التأخر الدراسي و صعوبات التعلم** : بالقاهرة. مكتبة ابن سينا للنشر و التوزيع.

52- محمد عوض العايدي، (2005)، **إعداد و كتابة الرسائل الجامعية**: بالقاهرة. مركز الكتاب للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

53-محمد عوض الله سالم، (2003)، **صعوبات التعلم التشخيص و العلاج**: بعمان. دار الفكر للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

54- محمد متولي غنيمة، (1997)، **سياسات و برامج إعداد المعلم العربي**: دار المصرية اللبنانية للنشر و التوزيع. الطبعة الثانية.

55- محمد مصطفى العبسي،(2010)، **طرق تدريس الرياضيات لوي الاحتياجات الخاصة**: بعمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

56- محمود أحمد عبد الكريم الحاج، (2009)، **الصعوبات التعليمية**- الاعاقة الخفي-: بعمان. دار اليازوري للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

57- محمود عبد الحليم منسي، (1992)، **قراءات في علم النفس التربوي للمعلمين**. بالإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

58- محمود فندي العبد الله، (2007)، **أسس تعليم القراءة لذوي صعوبات القرائية**: بعمان. عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

59- منار محمد بغدادي، (2011)، **اختيار المعلمين و توظيفهم في ضوء تجارب بعض الدول**: بعمان. المكتب الجامعي الحديث للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

60- منى إبراهيم اللبودي، (2005)، **صعوبات القراءة و الكتابة**: بالقاهرة. مكتبة الزهراء للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

61- ميالاريه غاستون،(1996)، **إعداد المعلمين**: ترجمة. فؤاد شهين. الطبعة الأولى. لبنان: منشورات عويدات.

62- ناصر الدين الزبدي، (2007)، **سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية**: بعمان. ديوان المطبوعات الجامعية للنشر و التوزيع.

63- نبيل عبد الفتاح حافظ، (2000)، **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي**: بالقاهرة. مكتبة زهراء للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

64-هشام عطية القواسمة، و صباح خليل الحوامدة، (2010)، **دليل المرشد التربوي**: بعمان. دار اليازوري للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

65- وجيه الفرح، وميشيل دبابنة، (2005)، **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**: بعمان. مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

66- يحي محمد نبهان، (2008)، **الفروق الفردية و صعوبات التعلم**: بعمان. دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

4/ المـــــراجع باللغـــــة الفــرنسيـــــة:

- Jean pierre rossi – **psychologie de la compréhension de la langue.** paris . 1 ed .
- Pluri – dictionnaire , **libraire larousse** :1977**,** Paris .
-I Gasman S J – F . Allilaire : 2009 –**psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent et de l'addulte**- paris . 2.ed .

5/ المـــذكـــــرات و الأطـــروحـــــات:

1- الأستاذة "قوعيش مغنية" (2011). بعنوان: ***أساليب التدريس الصفي للمدرسين بالسلوك العدواني**.* رسالة ماجستير

2- بلولنوار نعيمة(2015/2014) **.بعنوان * نوع التكوين و أثاره على الأداء الوظيفي للاساتذة .** رسالة ماستر .جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم.

3- خليصة قابلي،(2015/2014). بعنوان ***اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة*.** بجامعة أولحاج. البويرة. PDF

4- لعزيلي فاتح 2008/2007. بعنوان: ***علاقة تكوين المعلمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدىتلاميذهم*.**جامعةالجزائرPDF.

http://biblio.univalger.dz/jspui/handle/1635/8860

5- مذكرة بكاري حنان(2012/2011). بعنوان: ***اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات*.** رسالة ماستر.

http://dspace.univ bouira.dz:8080/jspui/bitstream

6-مذكرة قدي سمية(2010/2009).بعنوان ***صعوبات التعلم الأكاديمية*.** رسالة ماجستر. جامعة عبد الحميد ابن باديس.مستغانم.

5/ المجـــــــــــالات:

1- حمود رفيعة، (1988): ***تكامل سياسات و برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة و أثناءها**.*مكتب اليونيسكو الاقليمي للدول العربية. بعمان. العدد 27.

2مجلة التكوين و التربية، همزة وصل. مديرية التكوين . الجزائر. العدد 18.

39-مجلة موعدك التربوي **– التكوين الذاتي** –الجزائر المركز الوطني للوثائق التربوية. العدد 02جانفي 1998.

40-مصطفى إبراهيم، 1994.**صعوبات التعلم الأكاديمية**.مجلة الثقافة النفسية. دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع. بيروت. العدد 18.

تمهيـــد:

تعرض الباحثة في الفصل الحالي نتائج الدراسة الأساسية و تفسر و المناقشة الخاصة بكل فرضية من فرضيات البحث، بإجراء المعالجات الوصفية و التحليلية وفقا لمتغيرات البحث، المتغير المستقل و المتمثل في نوع تكوين المعلمين، و المتغير التابع المتمثل في مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتعلمين من التعليم الابتدائي بأبعاده الثلاث، إذ تم في البداية حساب المتوسطات الحسابية، و الانحرافات المعيارية، و أساليب الكشف عن الاختلافات بتطبيق اختبار تحليل التباين.

1-عـرض نتائـج الفـرضيـات:

1/-عـرض نتائـج الفـرضيـة العامـة الأولى:

تختلف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتعلمينباختلاف نوع التكوين و لاختبار هذه الفرضية تم استخداماختبار تحليل التباين احادي الاتجاه، كما جاءت النتائج كما هي مدونة في الجدول رقم (20):

جدول رقم (20): نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير نوع التكوين.

المقياس ككل	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	sig	م.دلالة
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	20,078	2	10,039	1,118	0,334	غ دال
	داخل المجموعات	551,856	57	8,980			
	المجموع	531 ,933	59				

يتضح من النتائج المدونة في الجدول رقم (20) أعلاه عدم تحقق من الفرضية العامة، إذ نجد أن المعالجة الإحصائية كشفت على أن الاختلاف في قدرة المعلمين لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لم ترق إلى مستوى الدلالة المعنوية ، و بالرجوع إلى نتائج (SPSS) يلاحظ أن القيمة الاحتمالية Sig في قدرة المعلمين لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية بوجه عام أكبر من قيمة a=0,05 ، مما يدل على عدم وجود اختلاف جوهري ، بمعنى أن الاختلاف في قدرة المعلمين لتشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لم ترق إلى مستوى الدلالة المعنوية.**أنظر الملحق رقم (08)**

1-1- عـرض نتـائــج الفـرضيــة الفـرعيــة الفرعيةالأولــى:

هنـاك اختـلاف بيـن معلمـي المـرحلــة الابتـدائيـة مـن حيث تشـخيصــهم لـذوي صعـوبــات التعلم الأكاديمية للمتعلمين تعزى لمتغير نـوع التكويـن.

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين احادي الاتجاه، كما جاءت النتائج كما هي مدونة في الجدول رقم (21):

جدول رقم (21): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي في اختلاف إدراك المعلم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير نوع التكوين.

البعد الاول	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	sig	م.دلالة
إدراك المعلــم لــذوي صعوبـــات التعلـــم الأكاديميـة	بين المجموعات	1,506	2	0,753	0,385	0,682	غ دال
	داخل المجموعات	111,344	57	1,953			
	المجموع	112,850	59				

يتضح من النتائج المدونة في الجدول رقم (21) أعلاه عدم تحقق من الفرضية الفرعية الأساسية، إذ نجد أن المعالجة الإحصائية كشفت على أن الاختلاف في قدرة المعلمين لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير نوع التكوين لم ترق إلى مستوى الدلالة المعنوية ، و بالرجوع إلى نتائج (SPSS) يلاحظ أن القيمة الاحتمالية Sig في قدرة المعلمين لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية بوجه عام أكبر من قيمة 0,05=a ، مما يدل على عدم وجود اختلاف جوهري ، بمعنى أن الاختلاف في قدرة المعلمين لتشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير نوع التكوين لم ترق إلى مستوى الدلالة المعنوية. **أنظر الملحق رقم (08)**

1-2-عرض نتائـــج الفرضية الفرعية الثانيـة:

هناك اختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية من حيث ادراكهم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير نوع التكوين.

و لاختبار هذه الفرضية تماستخداماختبارتحليلالتباينا حاديالاتجاه، كما جاءت النتائج كما هي مدونة في الجدول (22):

جدول رقم (22): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي في اختلاف قدرة المعلمين لتشخيصهم صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير نوع التكوين.

البعد الثاني	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	sig	م.دلالة
قدرةالمعلمين لتشخيصهم صعوبات التعلم الأكاديمية	بين المجموعات	4,127	2	2,063	1,278	0,287	غ دال
	داخل المجموعات	92 ,056	57	1,615			
	المجموع	96,183	59				

يتضح من النتائج المدونة في الجدول رقم (22) يلاحظ أن القيمة الاحتمالية Sig في قدرة المعلم لإدراكه لصعوبات التعلم الأكاديمية بوجه عام أكبر من قيمة 0,05=a ، مما يدل على عدم وجود اختلاف جوهري ، بمعنى أن الاختلاف في قدرة المعلم لإدراكه لصعوبات التعلم الأكاديمية لم ترق إلى مستوى الدلالة المعنوية. **أنظر الملحق رقم (08)**

1-3-عـرض نتائــج الفـرضيــة الفـرعيــة الثالثة:

هناك اختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية من حيث التكفل بشريحة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير نوع التكوين.

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين احادي الاتجاه ، كما جاءت النتائج كما هي مدونة في الجدول (23):

جدول رقم (23): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي في اختلاف للتكفل بشريحة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. تعزى لمتغير نوع التكوين.

البعد الثاني	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	sig	م.دلالة
التكفل بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية	بين المجموعات	4,376	2	2,188	1,333	0,272	غ دال
	داخل المجموعات	93,557	57	1,641			
	المجموع	97,933	59				

يتضح من النتائج في الجدول رقم (23) يلاحظ أن القيمة الاحتمالية Sig في تكفل المعلم بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية بوجه عام أكبر من قيمة 0,05=a ، مما يدل على عدم وجود اختلاف جوهري ، بمعنى أن الاختلاف في التكفل بشريحة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لم ترق إلى مستوى الدلالة المعنوية. **أنظر الملحق رقم (08)**

2/-عـرض نتائــج الفـرضيــة العامة الثانية:

هناك اختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية من حيث تشخيصهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتعلمين تعزى لمتغير نوع الخبرة.

و لاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي ،و الجدول التالي رقم (24) يبين ذلك:

جدول رقم (24): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

المقياس ككل	مصدر التباين	مج المربعات	درجة الحرية	التباين التقديري	قيمة (ف)	Sig	م.دلالة
الدرجة الكلية للمقياس.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	25,544 506,390 531,933	2 57 59	12,772 8,884	1,438	0,246	غ.دال

يتضح من الجدول رقم (24) يلاحظ أن القيمة الاحتمالية Sig في الأبعاد الثلاث أكبر من قيمة a=0,05)، مما يدل على عدم وجود اختلاف جوهري ، بمعنى أن الاختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس لم ترق إلى مستوى الدلالة المعنوية.(**أنظر إلى الملحق رقم 09**).

كلمـــــة شكـــــر

الحمد لله الذي وفقني على انجاز هذا العمل و إتمام هذه المذكرة.

و بعد أتقدم بالشكر و العرفان إلى الأستاذة الفاضلة

" قوعيش مغنية"

التي أشرفت علي، و التي ساعدتني على إنجاز هذا البحث و لم تبخل علي بكلمة، ووقت، و جهد حتى تم إنجاز هذا البحث

و أتوجه بالشكر الخاص إلى كل الأساتذة الذين رافقوني طيلة المشوار الدراسي على مجهوداتهم، و توصياتهم و توجيهاتهم .

و أتوجه بالشكر الخاص إلى جميع معلمي و مدراء المؤسسات التربوية – بعين تادلس.

و أشكر كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على انجاز هذه المذكرة

إهداء

وقفة اعتراف بالجميل لكل من ترك بصمة في مسار حياتي و دراستي، أهدي ثمرة جهدي إلى:

الجوهرة التي لا تقدر بثمن إلى منبع ثقتي بنفسي إلى التي حملتني وهنا على وهن ، و سهرت لأجل راحتي

..... الغالية أمي. ة، ووقت، و

إلى رمز الوفاء ، و فيض السخاء ، ووجود العطاء عند البلاء ، من أنار دربي و كان خير معين...

..... الغالي أبي. ر على

و أتم

إلى رفيق دربي و مؤنس وحدتي ، الذي وقف بجانبي و ساندني و قضى معظم وقته لراحتي و بلوغ

مرادي.....العزيز زوجي.

إلى أتمم حياتي و ذروة رزقي وهنائي بناتي.....رميسة و ياسمين.

إلى من شاركوني فرحتي إخوتي..... سليمان . عمار . أمين- رضا العزيز.

و أشكر

إلى رموز المحبة و العطاء والصبر أخواتي.... مغنية و سليمة و أزواجهم و أولادهم فارس . إسلام . عبد الوهاب- محمد مصطفى-آلاء . نسرين.

إلى كل الأهل و الأقارب... أعمامي و عماتي و خالاتي و أخوالي و أبنائهم و عائلة الزوج من الصغير إلى الكبير.

إلى جميع صديقاتي اللواتي ألفت قلوبهم و يحزنني فراقهم "ماستر تعليمية العلوم.

إلى الذين لن أنساهم و نساهم قلمي إلى كل من خانتني الذاكرة في كتابتهم لكن لن يخلو عنهم قلبي.... و إلى كل من يفتح المذكرة ذات يوم ...

كريمة

الملحق رقم (02) يوضح أسماء الأساتذة المحكمين لصلاحية الأداة

الأساتذة	التخصص	الدرجة العلمية
1- عليلش فلة	علم النفس	أستاذة
2- بن عروم وافية	علم النفس	أستاذة
3- مقدم أمال	علم النفس	أستاذة
4- عمراني أمال	أرطوفونيا	أستاذة محاضرة
5- حولة محمد	أرطوفونيا	أستاذ
6- غبريني مصطفى	علم النفس	أستاذ و مساعد
7- عمار الميلود	علم النفس	أستاذ
8- كروجة الشارف	علم الاجتماع	أستاذ

الخـاتمـــــــــة:

يعتبـر التعليـم مـن القضـايـا التـي اهتـم بهـا المختصـون فـي علـم النفـس و علـوم التـربيـة لأنـه الأسـاس فـي اكتسـاب المهـارات، و أي عـائق يعتـرضـه يحـول دون تـحقيق أهـداف ولا شـك أن صعـوبـات التعلـم الأكـاديميـة مـن أهـم هذه العـوائـق التـي تعتبـر مشكلـة تـربـويـة يعـانـي منهـا الأطفال فـي سن مـا قبـل المدرسـة و تظهـر كمشكلـة بـارزة فـي مـرحلـة التعليـم الابتـدائـي.

و تتجـلـى هـذه الصعـوبـات فـي تعلـم المتعلـم المـواد الأساسيـة كـالقـراءة و الكتـابـة و الحسـاب، ممـا يـؤدي إلـى عجـز المتعلـم فـي مـزاولـة دراستـه فـي المـرحلـة اللاحقـة التـي تنتج عنـه فشـل دراسـي قـد يتحـول إلى فشـل اجتماعـي، لـذا لابـد مـن اهتمـام المعلـم بهـذه المشكلـة باعتبـاره المشـخص الأول بحكم قـربـه مـن المتعلـم، و إ ذا شخصـت هـذه المشكلـة فـي المـر حلـة الابتدائيـة بالطبـع لا تمتـد إلـى المراحل التعليـم التـي تليهـا.

و لقـد اهتمـت النـظم التعليميـة بهـذه الصعـوبـات التـي تحـول دون وصـول المتعلـم المصـاب بهـا إلـى مستـوى تحصيـل دراسـي يسايـر مستـوى تحصيـل زمـلائـه العـاديين، و قـامـت بتشـخيصها طبيـا و نفسيـا سعيـا إلـى تحـديدهـا و التعـرف علـى مـظاهرهـا و كـذلك أسبـابـها و قـدمـت لهـؤلاء المتعلميـن خـدمـات تـربـويـة و صحيـة و اجتمـاعيـة للتغلـب علـى هـذه الصعـوبـات.

و نظـرا لخطـورة هـذه المشكلـة حـاولـت البـاحثـة التعـرف علـى بـذور صعـوبـات التعلـم الأكـاديميـة باعتبـارهـا المجمـوعـة الأكثـر تـواجـدا فـي المـدارس الابتـدائيـة، بهـدف تسهيـل عمليـة دراسـة هـذه الظاهـرة.

و من خلال النتائج المحصل عليها، و من خلال التقصي عن طريق التحليل الإحصائي بالرغم أن فرضيات الدراسة لم تحقق و لا يوجد هناك تأثير كلا من نوع التكوين و نوع الخبرة، للمعلمين لدى المتعلمين المرحلة الابتدائية لمراعاة مدى تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية إلا أن واقع صعوبات التعلم الأكاديمية في الجزائر بصفة عامة، هو انتشار مستمر لذلك يجب التغلب على هذه الصعوبات في وقت مبكر حين تطرأ على أي متعلم، وذلك من جراء البحوث و الكشف المبكر عنها عن طريق الاختبارات النفسية والتربوية، لأنها إن استمرت مع المتعلم خلال السنوات الدراسية سوف تؤدي به حتما إلى الفشل الدراسي.

الملحق رقم (03): حساب معامل ارتباط بيرسون للبعد الأول و الدرجة الكلية.

Corrélations

		المحور الأول	المجموع الكلي
المحور الأول	Corrélation de Pearson	1	,704**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	20	20
المجموع الكلي	Corrélation de Pearson	,704**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (04) نتائج المقارنة الطرفية بين منخفظي و مرتفعي الدرجات

Statistiques de groupe

	الفوج	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التمييزي	العليا	6	41,5000	1,76068	,71880
	الدنيا	6	36,0000	,89443	,36515

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes				
Sig. (latérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
,000	5,50000	,80623	3,70362	7,29638
,000	5,50000	,80623	3,61521	7,38479

الملحق رقم (05): ثباتالتجزئة النصفية.

Corrélations

		فردي	زوجي
فردي	Corrélation de Pearson	1	,061
	Sig. (bilatérale)		,799
	N	20	20
زوجي	Corrélation de Pearson	,061	1
	Sig. (bilatérale)	,799	
	N	20	20

الملحق رقم (06): حساب الثبات ألفا لكرونباخ

الملحق رقم (09): نتائج الفرضية العامة الأولى و الفرضيات الفرعية وفق متغير نوع التكوين.

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
الأول	Inter-groupes	1,506	2	,753	,385	,682
	Intra-groupes	111,344	57	1,953		
	Total	112,850	59			
الثاني	Inter-groupes	4,127	2	2,063	1,278	,287
	Intra-groupes	92,056	57	1,615		
	Total	96,183	59			
الثالث	Inter-groupes	4,376	2	2,188	1,333	,272

	Intra-groupes	93,557	57	1,641		
	Total	97,933	59			
	Inter-groupes	20,078	2	10,039	1,118	,334
االمجموع الكلي	Intra-groupes	511,856	57	8,980		
	Total	531,933	59			

الجدول رقم (09) : **نتائج الفرضية العامة الثانية وفق متغير نوع الخبرة في التدريس.**

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
	Inter-groupes	3,986	2	1,993	1,043	,359
الأول	Intra-groupes	108,864	57	1,910		
	Total	112,850	59			
	Inter-groupes	5,265	2	2,633	1,650	,201
الثاني	Intra-groupes	90,918	57	1,595		
	Total	96,183	59			
	Inter-groupes	1,133	2	,566	,334	,718
الثالث	Intra-groupes	96,800	57	1,698		
	Total	97,933	59			
	Inter-groupes	25,544	2	12,772	1,438	,246
االمجموع الكلي	Intra-groupes	506,390	57	8,884		
	Total	531,933	59			

الملحق رقم (10): حساب المتوسطات و الانحرافات المعيارية لابعاد الثلاث للاستبيان.

الرتبـــة	الأبعـــــــاد	المتـوسط الحسابـي	الانحـراف المعيـاري

1	إدراك المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية.	1,99	3,98
2	كيفية تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.	2,63	5,26
3	التكفل بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية.	0,56	1,13

قائـمـــة الجـــــداول:

قائمة الجداول	عنـــوان الجـــداول	الصفحة
1	أسماء المحكمين لصلاحية الاستبيان	134
2	توزيع الفقرات إلى أبعاد الاستبيان.	135
3	مفتاح تصحيح للاستمارة عينة الدراسة الاستطلاعية	137
4	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	138
5	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	139
6	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة في التدريس	140
7	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نوع التكوين	142
8	نتائج حساب معامل الارتباط للتناسق الداخلي بين البعد و الدرجة الكلية	143
9	يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي و منخفضي الدرجات	144
10	يوضح نتائج ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية	145
11	يوضح نتائج قيمة معامل ألفا لكرونباخ	146
12	توزيع المعلمين لمرحلة التعليم الابتدائي للسنة الدراسية 2015-2016.	148
13	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المدارس	149
14	عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	151
15	عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	152
16	عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة في التدريس	153
17	عينة الدراسة الأساسية حسب نوع التكوين	154
18	توزيع فقرات الاستبيان للدراسة الأساسية	156
19	مفتاح تصحيح استمارة عينة الدراسة الأساسية	15

الملخـــــص:

تهـدف الـدراسـة إلى الكشـف عـن العلاقـة بيـن نـوع تكـويـن المعلميـن بمـدى مراعـاتـهم لتشخيـص صعـوبـات التعلـم الأكـاديميـة الذي تحكمـه مجموعـة مـن العوامـل: سنـوات الخبـرة، و نـوع التكـويـن، لـدى عينـة تتكـون مـن (60) معلم ومعلمة بالمـدارس التعليـم الابتدائـي مـن الجنسين (21معلم و39 معلمة)، مستعملـة فـي ذلك الأداة التاليـة: * استبيـان لمعرفة مدى قدرة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية * من إعداد الباحثة، أما الأسلوب الإحصائي المتبع هو اختبار تحليل التباين الأحادي تم الاعتماد على برنامج SPSS20.0 وبعد المعالجة والتحليل توصلت الباحثة للنتائج التالية :

1- لا تختلف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع التكوين.

2-لا يختلف إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع التكوين.

3- لا يختلف تشخيص المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع التكـوين.

4- لا يختلف التكفل بهؤلاء المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع التكـوين.

5- لا تختلف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع الخبـرة.

بسم الله الرحمن الرحيم

" يرفع الله الذين آمنوا منكم و الذين أوتو العلم

العظيم صدق الله

سورة المجادلة الآية -**11**-

الملحق رقم : (01) الاستمارة الأولية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس-مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

الاستبيان

أخي المعلم ، أختي المعلمة:

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في العلوم الاجتماعية تخصص علم النفس التربية و تكوين المجتمع.

نرجوا منكم قراءة هذا الاستبيان بتمعن للإجابة على بنوده بمنتهى الدقة و الوضوح وهذا من أجل مساعدتنا في هذه الدراسة، كما نعلم سيادتكم أن المعلومات المقدمة من طرفكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

معلومات عامة:

- المؤهل العلمي:

-الجنس:ذكر ☐ أنثى ☐

-نوع التكوين: الجامعة ☐ المعهد التكنولوجي للتربية ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐

-الخبرة المهنية: 0-5سنوات ☐ 5-10سنوات ☐ 10 فأكثر ☐

- فيما تتمثل محاور التكوين البيداغوجي التي تلقيتها؟

تعليمية المواد ☐ طرق التدريس ☐ التقويم التربوي ☐ صعوبات التعلم و نظرياتها ☐

- فيما تتمثل محاور التكوين النفسي التي تلقيتها؟

نظريات النمو ☐ سيكولوجية الفروق الفردية ☐

ملاحظة: ضع العلامة**(x)**على الإجابة التي ترى أنها مناسبة.

وشكرا جزيلا لتعاونكم

العبـــــارات	نعم	لا
1-هل تجد أن التكوين الذي تلقيته قد أهمل بعض الجوانب؟ أذكرها		
2- هل ترون انه ضروري أن يكون المعلم قادر على التعرف بصعوبات التعلم لدى تلاميذه؟		
3- هل ترتكز هذه الدورات على الجانب المعرفي؟		
4- هل تتلقون المساعدة لمشكل صعوبات التعلم من طرف هؤلاء المختصين؟		
5-هل تحاولون الكشف عن هذه الصعوبات في وقت مبكر؟		
6- هل هذه الدورات كافية في نظركم ؟		
7- من خلال العلاقات مع المختصين، هل تحاولون التأكد من صعوبات التعلم لدى تلاميذكم ؟		
8- هل تلقيتم تكوين يساعدكم في التعرف على صعوبات التعلم لدى تلاميذكم ؟		
9- هل تستفيدون من دورات تكوينية في مجالات تربوية متعلقة بمهنتكم ؟		
10- هل لديكم علاقات مع مختلف المختصين التربويين و الارطوفونيين ؟		
11- كيف حاولتم التأكد من هؤلاء التلاميذ؟ هل عن طريق: أ –ملاحظة التلميذ. ب- مقابلة التلميذ. ج- النتائج المدرسية. د- لقاء مع الأولياء.		
12- هل تعتمد هذه الدورات على التقويم التربوي؟		
13- هل سبق لكم أن تابعتم حالات لصعوبات التعلم لدى تلاميذكم؟		
14- كيف تتم المحاولة ؟ عن طريق: أ – تنظيم حصص استدراكية. ب- الاتصال بالمختصين. ج- الاتصال بالأولياء.		
15- حسب رأيكم هل هذه الدورات التكوينية تعوض النقص الموجود في برامج التكوين؟		
16- ما هي الصعوبات التعليمية التي أظهرها هؤلاء التلاميذ داخل الصف المدرسي؟ أ- صعوبات في القراءة: *يكرر الكلمات و لا يعرف إلى أين وصل. * يخلط بين الكلمات و الاحرف المتشابهة. * القراءة الخاطئة للكلمات. * لا يقرأ بطلاقة.		

ب- صعوبات في الكتابة: *لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد. * يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة. * يستخدم تعبيرا كتابيا لا يتلاءم وعمره الزمني. * بطء في اتمام الأعمال الكتابية.		
17- صعوبات في الحساب: *صعوبة في التعرف على الأعداد. * لا يتذكر القواعد الحسابية. * يصعب عليه ادراك المفاهيم الحسابية. * يصعب عليه المطابقة بين الأرقام و الرموز.		
18- هل لقاءاتكم مع هؤلاء المختصين تعد كافية؟		

تـمهيـــــــد:

يتألف ميدان صعوبات التعلم من حالات مختلفة وواسعة من المشكلات التي يظهرها المتعلمين، و قد تم تصنيف صعوبات التعلم إلى نوعين هما: صعوبات التعلم النمائية وهي الاضطرابات في الوظائف الأولية و المهارات التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وتشكل هذه الأخيرة صعوبة القراءة و الكتابة و الحساب، من أهم المشاكل التي يعاني منها متعلمون المدارس، التي تظهر بصورة واضحة في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث تعتبر هذه المرحلة بمثابة الخطوة الأولى لاكتساب القدرات، و المهارات الأساسية التي تمكنهم من تحصيل المعرفة، و قد يشعر الكثير من المتعلمون بالخجل والمهانة لعدم قدرتهم على القراءة، و الكتابة، وإجراء المفاهيم الحسابية، و كلما حاول الأخرون دفعهم للوصول إلى الحل كلما وجد هؤلاء المتعلمون الأمر أكثر صعوبة.

لذا تتطرق الباحثة بالاعتماد على الدراسات السابقة للعديد من الباحثين و المختصين في هذا المجال نظرا لتنوع نظرياتها المختلفة لصعوبات التعلم الأكاديمية أهمها: (القراءة، الكتابة، الحساب) بالتفصيل و التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

أولا: مفـهـــوم صـعـوبـات تعـلـم الـقـراءة:

أ- **لـــغـــة:**

عســر: العسر: ضد اليسر و هو الضيق و الشدة عسر الأمر، يعسر، عسرا فهو عسر، يعسر عسرا و عسارة، فهو عسير (ابن المنظور، 2007: 792).

الـقـــراءة: قرأ الكتاب، قراءة: تتبع كلماته نظرا و نطق بها، أو لم ينطق بها. اقرأ فلانا: جعله يقرأ، استقرأه، طلب اليه أن يقرأ. (ابن المنظور، 2007: 157).

ب- اصـــطلاحـــا:

تعتبر القراءة مهارة من المهارات اللغوية و يتوقف استعداد التلميذ في تعلم مهارات القراءة على نضجه من الناحتين العقلية و الجسمية، و مدى سهولة المهارة أو صعوبتها لديه و ما تحققه من وظيفة اجتماعية، و تعتبر السنة الأولى و الثانية ابتدائي من حياة التلميذ المدرسية، فترة تمهيدية لتعلم اللغة الحقيقية. (مصطفى، 1999: 18)

يشير عسر القراءة الى الخلل أو القصور أو اضطراب في القدرة على القراءة و يعرف باسم الديسليكسيا، و هذه الأخيرة كلمة يونانية تنقسم الى جزئيين: (dys) و معناها سوء أو مرض و (lexia) و معناها المفردات أو الكلمات و عليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو: صعوبة القراءة المكتوبة. (البطانية و أخرون، 2009: 133).

يعـرفـها "**مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي** " بجامعة انديانا بمدينة INDIANAPOLI بأنها: حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره و مرحلته التعليمية و تحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو، وذلك لقصور في نمو الجهاز العصبي المركزي، و بصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ، و بالذات في المراكز التي تتحكم بوظائف القراءة و التعلم التي تتكون خلاياها، بدءا من الأسبوع الثامن حتى الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل التي قد تتلف خلاياها، ولذلك راجع لعوامل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية أو البكتيرية أو التلوث بمواد كيميائية أو مواد إشعاعية، العقاقير، التدخين السلبي. (حمزة،2008: 53-54)

التعريـــف التربـــوي:

يشير الى اضطراب في جانب أو أكثر في أحد العمليات النفسية و التي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة و القراءة و الكتابة و التهجئة و التي لا يكون لها سبب عقلي أو سمعي أو حركي ، بحيث لا تشمل هذه الاضطرابات الأطفال ذوي الاعاقات المختلفة الأخرى. (الداهري،2005: 34)

تعريف اللجنة العلمية الوطنية للتربية الخاصة:

هو متعلم اعتيادي في إطاره العام إلا أنه يجد صعوبة لسبب أو لآخر في الوصول إلى المستوى التعليمي، الذي يصل إليه أقرانه، الأسوياء في المعدل و لا يوصف ضمن فئة المختلفين عقليا. (السيد، 2006: 27)

يعرفهـا "**كيـرك KIRK**" فان مفهوم صعوبات التعلم تشير الى تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور وحدة أو أكثر من عمليات الكلام و اللغة و القراءة و الكتابة، أو المواد الدراسية الأخرى. (الوقفي،2009: 384)

يعرفـها "**كرجلـي CRITCHLEY** " صعوبة القراءة كاضطراب يظهر بوضوح على شكل عجز عن القراءة على الرغم من وجود التلميذ في ظروف الصف الاعتيادي و امتلاكه نسبة ذكاء مناسبة، و فرص ثقافية و اجتماعية ملائمة، إن هذه الحالة قائمة على أساس عوق الإدراك الناشئ بصورة مستمرة من أصل بنيوي، و تكون أسبابها المرضية نتيجة لشذوذ عصبي غامض يؤدي إلى خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة: صورة الجسد، معرفة اليمين من اليسار. (الياسري، 2006: 93)

يعـرف " **علـي تعوينـات**" صعوبات القراءة على أنها:" تتمثل في عدم اكتساب التقنيات الأساسية و الضرورية التي تسمح بقراءة جارية، مسترسلة و معبرة لنص من النصوص التي تكون في

مستوى القارئ". (تعوينات، 1992: 27)

يعرف "**عبـد الله عسكـر**" أن اضطراب القراءة هو خلل في إلقاء مهارات القراءة ، لا يعود إلى العمر العقلي أو مشكلة الإبصار أو عدم كفاية المادة التعليمية ، و كثير ما يصاحب صعوبات في الهجاء مع الارتقاء المحدود في حصيلة الكلمات و صعوبة في اختيار الكلمات بديلة مناسبة. (عسكر، 2005: 33)

كما يضيف" **جـون بيـار** **JEAN** PIERRE" أن عسر القراءة:" اضطراب من اضطرابات النمو عند أفراد عاديين، لا يكون لديهم تأخر عقلي و يتمدرسون بشكل عادي، و لا توجد لديهم اضطرابات حسية يظهر من خلال تأخر في تعلم القراءة". (JEAN PIERRE ، 2008: 264)

كما يذكر" **قاسمان و أليلار** **I. GASMAN ET J.F.ALLIAIRE** "أن عسر القراءة: " هو اضطراب لغوي يشمل صعوبة التعرف على الكلمة المكتوبة، حيث يكون الطفل ذا ذكاء عادي، سليم الحواس و يتمدرس بشكل عادي". (GASMAN ET ALLIAIRE، 2009: 77)

من خلال هذه التعاريف تستنتج الباحثة صعوبة القراءة هو عجز على فهم و إنتاج الحروف، حيث تقيس هذه الصعوبات على مستوي تمييز الحروف و القدرة على القراءة، بالرغم من أن المتعلم الذي يعاني من صعوبة القراءة سليم عضويا و ذا ذكاء طبيعي، كما أنه يسمع و يرى جيدا، سبق له الدخول إلى المدرسة أو الالتحاق بالروضة.

تعتبر صعوبات الخاصة بالقراءة أكثر المشكلات التربوية خطورة و أهمية لذا حظيت صعوبات القراءة بالجزء الأكبر من اهتمام الباحثين في ميدان صعوبات التعلم، ولما كان قدر كبير من التعلم المدرسي يعتمد على القدرة القرائية فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير

سالبي على شخصية المتعلم فنجد لديه عجز جزئي في قدرته على القراءات واضح في مستوي القدرة على القراءة بالمقارنة مع أطفال اخرين الذين من نفس مستواه و العمر الزمني.

حيث أكدت الدراسات العربية في هذا المجال من أهمها دراسة **السيد عبد الحميد سليمان 1992:** تحت عنوان " دراسة متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات القراءة " وهدفت الى دراسة العلاقة بين ذوي صعوبات في القراءة في العلوم و أقرانهم العاديين في الاندفاعية، و سعة الذاكرة (القدرة على التذكر، الدافع للإنجاز. و اشتملت الدراسة على عينة قوامها (53) متعلم من الصف الرابع الابتدائي لديهم صعوبات في القراءة واستخدم الباحث الأدوات التالية:

أ- اختبار بندر جشطالت البصري الحركي.

ب- اختبار الذكاء المصور.

ج- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

د- اختبارات تحصيلية في العلوم للصف الابتدائي.

وأسفرت النتائج بعد تحليلها باستخدام اختبارات (ت) عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين في القدرة على التذكير (سعة الذاكرة) لصالح العاديين.(علي، و حسن، 2008: 94-95)

وتشير الدراسات الأجنبية التي تناولت صعوبة القراءة أهمها دراسة "**ليـن روبنسـون** " (**1977**) بعنوان "لماذا يفشل التلاميذ في القراءة" و التي حددت في هذه الدراسة ثلاث خطوات و هـي:

✓ **الخطـوة الأولـى:** الاستعانة بعدد من المختصين في مراجعة الدراسات السابقة حيث استعانت بعلم أعصاب و غدد صماء و أخصائي في اضطرابات النطق.

✓ **الخطـوة الثـانيـة:** تحديد و تقويم العوامل المسببة لصعوبات التعلم الحادة لدى بعض المتعلمون.

✓ **الخطـوة الثـالثـة:** تقديم خاتمة دالة على العوامل المسببة لصعوبات القراءة و مناقشة المشكلات المتعددة التي بحاجة إلى دراسات مستقبلية.

✓ وفي الأخير الاستعانة بالمختصين الذين يعملون في مجالات مختلفة. (علي و أخرون، 2008: 83-84)

2/ الأهـداف العامـة للقـراءة فـي المرحلـة الابتدائيـة:

- تنمية قدرة الطالب على القراءة، وجود النطق و حسن الأداء و ضبط الحركات و تمثيل المعنى.
- إثراء ثروة للمتعلمين اللغوية باكتساب الألفاظ و التراكيب اللغوية.
- ارتقاء مستوى التعبير الشفهي و الكتابي و تنميته بأسلوب لغوي صحيح.
- توسيع خبرات المتعلم المعرفية و العلمية و الثقافية.
- جعل القراءة نشاطا محببا عند المتعلم لاستمتاع بوقت فراغه بكل ما هو نافع و مفيد.
- ازدياد قدرة الطالب على البحث و استخدام المراجع و المعاجم و الانتفاع بالمكتبة. (عليوات، 2007: 131)

تستهدف الباحثة إلى هذا العنوان " الأهداف العامة للقراءة في المرحلة الابتدائية " إلى توعية كل من الأطراف المسؤولة عن المتعلم من (الوالدين، المدرسة، المجتمع....) استدراك ما مدى أهمية القراءة في هذه المرحلة الحاسمة حتى نتفادى انعكاساتها السلبية لدى أبنائنا حتى نكون أجيالا صاعدة بعيدة كل البعد عن هذه العوائق الخطيرة و الوخيمة على مستقبلهم على سبيل المثال : عسر القراءة أو صعوبة القراءة أو ضعف القراءة أو التأخر القرائي.

3/ أنــواع صعــوبـــات تعـــلـــم الـقــراءة:

هناك أنواع عديدة للقراءة يمكن تصنيفها على النحو التالــي:

❖ **الـقـراءة الجهريــة:** للقراءة الجهرية وظائف منها: تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم في التعرف على الكلمات الخاطئة في المراحل الأولى، كما ان القراءة الجهرية تؤدي الى وظيفة نفسية للمتعلم، حيث تزيد من ثقته بنفسه، و تساعد على تخطي حاجز الخوف و القلق.

❖ **القـراءة الصامتــة:** و تستخدم لأغراض كثيرة.

إذا كانت مهارات القراءة الجهرية في المقام الأول هي مهارات تتعلق بالصوت، فإن مهارات القراءة الصامتة تتعلق بالمقام الأول بمهارات لها علاقة بالفهم و السرعة، لأن من أهم اهداف القراءة الصامتة ان يستوعب القارئ النص الذي امامه و بالسرعة الكافية، و بناء على ذلك فالمهارات التي تحدث في القراءة الصامتة كثيرة من بينها ادراك العلاقات و توليد و استرجاع المعاني.

و تتعدد المظاهر الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية، منهـا:

1- فـي القـراءة: صعوبة القراءة الصامتة، اخطاء التكرار، اخطاء الإبدال، القراءة البطيئة، فقدان القراءة بسهولة، صعوبة فهم ما يقرأ المتعلم، و هذا العجز بسبب خلل في وظيفة القراءة.

2- فـي الكتــاب: الكتابة بخط واضح، صعوبة تنظيم الكتابة، الأخطاء الإملائية، صعوبة التحكم في السرعة المناسبة للكتابة.

3- **فـي الحســاب:** صعوبة فهم العمليات الحسابية، صعوبة ادراك العلاقات الرياضية، صعوبة السير في عدة خطوات متسلسلة، صعوبة تعلم مفاهيم حسابية جديدة. (عبيد، 2009: 99)

4/ الـعـوامـل المسببـة لصعوبـة تعـلـــم الـقـــراءة:

الإنسان كائن حي اجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الجسمية و النفسية و الاجتماعية أدوارا بالغة في تعلمه، و القراءة كنشاط مكتسب بالتعليم يتأثر بنفس العوامل التي تسهم إيجابيا أو سلبيا في ذلك، ومن هنا وجد العلماء أبرز صعوبات القراءة ما يلـي:

***العوامـل الجسميـة نجد من بينهـا:**

أ – الاضطرابـات البصريـة و السمعيـة:

ترتبط القراءة بالاضطرابات البصرية و السمعية ، فبعض التلاميذ لديهم صعوبات في الرؤية ، الأمر الذي يؤثر على إعاقة عملية القراءة فمن الأطفال من يعاني من عيب بصري شديد و منهم من يستطيع القراءة و لكن باستخدام نظارة طبية إذا كان ضعف الرؤية راجعا الى خطا انكساري و لكن لا تفيد النظارة إذا كان العيب ناتج عن خلل بصري من غير عاهة عضوية ظاهرة و من هنا تعتبر الحدة المنخفضة سببا محتملا للقراءة الضعيفة و بالمثل فان الاضطرابات السمعية الحادة تكون سببا في صعوبات القراءة و لذلك فان أي اختلال في اضطراب في الوظائف السمعية من شأنه أن يؤثر على عملية القراءة.

عيوب التحدث عن الاضطراب الوظيفي العصبي يودي إلى عدم القدرة على التحدث و القراءة فالخلل العصبي في مراكز اللغة بالمخ يودي الى صعوبات في التحدث ثم الى صعوبات في القراءة ، اضف الى ذلك هناك أمراض أخرى تؤثر في عملية النطق لزوائد الأنفية المتضخمة و تضخم اللوزتين و تسوس الأسنان الأمامية و تشققات الشفة العليا تجعل من الطفل لا يستطيع التحكم في الحروف و الكلمات المنطوقة و قد تكون عضلات اللسان و هو العضو الرئيسي في عملية النطق ضعيفة الامر الذي يجعل تحركه صعبا. (سالم، 2003: 147)

ب-اضطرابات السيطرة الجانبية أو السيادة المخية: يقصد بالسيطرة الجانبية تفضيل استخدام أحد أجزاء الجسم على الجانب الأخر (يد ، عين، أذن ، قدم) في أداء المهام الحركية أو المعرفية أما إذا كان الشخص لا يوضح تفصيلا مناسب لعين واحدة أو يد واحدة أو قدم واحدة فان هذا ما يعرف بالسيطرة المختلفة و يرتبط بهذيم المفهومين ما يسمى بالارتباك الاتجاهي في معرفة اليمين و اليسار. (سالم، 2003: 149)

ت- الخصائص الوراثية: يرى بعض الباحثين أمثال " باتمان و روبنسون " أن الخلل الوظيفي العصبي ناتج عن تصبح حيني و خصائص وراثية ، و أنها السبب الرئيسي في122 من صعوبات القراءة فالأطفال ذو صعوبات القراءة لديهم مشكلات وراثية تنتقل من جيل الى اخر و يمكن تفسير ذلك ضوء قابلية الاختلال الوظيفي الذي يصيب الجهاز العصبي و كذلك قابلية الاضطرابات السمعية و البصرية الوراثية و من ثم يغلب على هذه الصعوبات الميل الة الشيوع داخل نطاق بعض الأسر. (البوهي، 2011: 40)

***العوامـل النفسيــة مـن بينهــا:**

أ-اضطرابات العمليات النفسية العقلية : لقد بين العلماء أن قصور نمو العمليات العقلية من قصور في الانتباه اضطراب في الادراك السمعي و الادراك البصري و ما يترتب عليه قصور في تكوين المفاهيم و قصور في الذاكرة السمعية و البصرية و يمكن أن يؤدي الى صعوبات في القراءة. (سالم، 2003: 18)

- انخفاض مستويات القدرة العقلية.
- **انخفاض نسبة الذكاء:** إذن رغم أن صعوبات القراءة قد توجد مع العاديين في الذكاء إلا أنه قد ثبت أن التخلف العقلي نسبة الذكاء أقل من70 درجة سبب صعوبات في اكتساب اللغة.

- **انخفاض مستوى القدرة اللغوية :** فقد أثبتت أبحاث العلماء و منهم " ترسون" أنه توجد إلى جانب الذكاء كقدرة عقلية عامة قدرات طائفية من بينها القدرة اللغوية و لها مظاهر عديدة تتعلق بالإدراك و التفكير و التعبير اللغوي.

- **انخفاض الدافعية:** إذ أم الطفل الصغير قد يجد صعوبة في النطق و القراءة و هنا تابعين تشجيعه و جعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة و الأغاني و الموسيقى و غيرها. (سالم، 2003: 95)

*تؤكـد دراســة "**بـــوري Boree** " **2002** عـن "مشكلات المتعلمين النفسية " أي التعرف على المشكلات النفسية للمتعلمين من خلال دراسة مسحية قام بها الباحث و توصل الى:

*2% يعانون تأخر عقليا، و 5% يعانون اضطراب تعلم و أكثرها انتشارا اضطرابات القراءة المعروفة الديسلكسيا و يعانيها 4% من أطفال الولايات المتحدة ، و 60% – 80% من الذكور و 1% من اللجلجة. (علي و أخرون، 2008: 122)

***العوامـل البيئيـة و من بينهـا:**

أ- **طرق التدريس:** يرى العديد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة (باتمان) يرجع بالدرجة الاولى الى تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس على نحو الأفعال و ملائم ، كما يرى أيضا (بلان روبلي) أن المدرس هو حجر الزاوية و مفتاح اكتساب متعلمه المهارات الأساسية الناجحة ، بالإضافة الى أن تقليص الزمن المخصص للقراءة سواء كانت قراءة مقصود أو قراءة مرة في البرنامج الدراسي الاسبوعي يساهم دالا في عدم تصحيح الانماط المختلفة من صعوبات القراءة ، كما يمكن أن يساهم بعض المدرسين في تفاقم صعوبات أو مشكلات القراءة لدى المتعلمين.

و قد أوضحت دراسة " **Miller 1996**" التي أجريت حول العلاقة بين الخصائص الأسرية و صعوبات القراءة ما يلـي:

- إن الأطفال الصف الأول الذين يعيشون مع أمهاتهم فقط يظهرون سوء توافق، و صعوبات في القراءة عن أقرانهم الذين يعيشون مع الأبوين.

- ان الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي أعلى يكون مستواهم في القراءة أفضل من الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تتميز بمستوى ثقافي منخفض.

- ترتبط المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بارتفاع المستوى الاجتماعي، و الاقتصادي.

كما توكد دراسة " **Hallahan 1996**": بأن هناك ارتباط المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بالطموحات الأكاديمية و المهنية للأبوين. (ملحم، 2010: 297)

ب- البيئة المنزلية: حيث يلعب تدني المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي الاسري الذي قد يأخذ شكلا حادا في الحرمان الثقافي، بالإضافة الى ما يسودها من اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها و عدم متابعتها بأداء أبنائها في الفصل الدراسي كلها عوامل تساعد في ظهور صعوبات القراءة. (حافظ، 2000: 95)

التشريحية الرائدة و المهمة بموضوع الديسليكسيا مؤكدة منشأها العصبي و لا طالما أثار اهتمامها مسألة الفرق نبين أدمغة القراء ذوي اضطراب الديسليكسيا و أدمغة غيرهم من القراء العاديين ، حيث يذكر "**مشـال**" أنه من المعلوم هناك اتفاق بان الطفل (6-8) سنوات بعد نهاية المرحلة التحضيرية و قبل سن التمدرس غالبا ما لا يستطيع تعلم كل الحروف ، يبدأ بان يشرع في استخدام النظام المعرفي المعقد أين يستطيع ربط المعلومات البصرية و ما يوفقها صوتيا و دلاليا.

و هذا معناه أنه يشرع أولا بتعلم قواعد التحول(الخطي و التعليمي) و بعد اكتساب خبرة التحويل ينتقل تدريجيا للتعرف على مجموعة الصور الخطية المشكلة للمقاطع ثم الكلمات و ذلك دون التطرق لفك التشفير النغمي. (حافظ، 2000: 425)

ت- عوامل ترتبط بالمتعلم: من الملاحظ أن فئة من التلاميذ لا تتقن القراءة ، و بالتالي ينفرون منها و من حصتها ، بل ان بعضهم يدخل غرفة الصف و قد نسي ،أو تناسى كتبه المقررة، و هذه الظاهرة لم تدهم واقع الطفل من فراغ ، بل هناك أسباب تقف وراءها منها:

***العوامـل الجسميـة:**

ثبت أن المتعلمون الذين يعانون من علل جسمية أقل قدرة من الطلاب المتعافين من التعلم، ذلك أن الطفل العليل كثير التغيب عن المدرسة مما يؤدي الى حرمانه من كثير من المفردات اللغوية التي تعينه في احاديثه ، و تساعده في القراءة و ادراك المقروء.

و مما يرتبط بالحالة الجسمية و الصحية عيوب يعاني منها المتعلمون من مثل(البجة، 2005: 126)

أ-عيوب في الغدد: حيث ثبت علميا أن هناك صلة قوية بين اختلال افرازات الغدد و الإخفاق القرائي لان زيادة الإفرازات تسبب الخمول و الكسل مما ينجم عنها عدم التركيز و انشغال الطفل بأمور خارجية نطاق الدرس.

ب-عيوب السمـع: مما لا شك فيه أن تلاميذ المصابين في خل في الجهاز السمع كالالتهابات الحادة و ما ينجم عنها من تشويش في الاذن ، ففي هذه الحالة لا يستطيع التلميذ اكتساب اللغة بسهولة.

ت-عيوب البصـر: من الحقائق أن التلاميذ الذين يعانون من ا اضطرابات بصرية كطول البصر و قصره، حتى و ان كان بإمكانهم تعلم القراءة الا أن هذه العيوب تحد من انطلاقهم في القراءة كما أنها تسبب لهم الازعاج.

ث-عيوب النطـق: بعاني بعض التلاميذ من عيوب في النطق كاللثة و التأتأة و الحبسة و قلب بعض الحروف ، و هذه العيوب تجعل التلميذ يتردد في القراءة تخوفا من نقده الاخرين و سخريتهم ، مما يدفع به الى اهمال المشاركة في عملية القراءة ، فيؤدي ذلك الة النفور منها و العزوف عنها و عدم الرغبة فيها.

***عيوب الاستعـداد:**

تتمثـل عوامـل الاستعـداد للقـراءة فـي أمريـن همـا:

الاول: أن تعليم القراءة هو النشاط الرئيسي لمتعلمين الصف الأول. (البجة، 2005: 128)

الثاني: أن بداية تعليم القراءة تتعلق في الغالب بما يسمى العمر العقلي حيث عرف" ألس العمر" على أنه متوسط العمر لكل من:

العمر العقلي: و يمكن الحصول عليه باستخدام اختبارات الذكاء المقننة.

العمر الزمني: و هو الذي يبلغه المتعلم محسوبا بالسنوات و يمكنه من الشروع في تعلم القراءة.

انخفاض مستوى الذكاء: عملية القراءة تتطلب فهم و استيعاب و ترجمة المقروء، و بذلك يصبح الذكاء عاملا هاما و محددا لعملية القراءة.

أشير في غير مواطن ان المتعلمون الأذكياء يتعلمون القراءة بشكل أسهل من أقرانهم الأقل ذكاء ، و مع هذا فإننا نلاحظ أن المتعلمون الأذكياء ليسوا على درجة واحدة في عملية التعلم ، إضافة إلى الذكاء نجد عوامل أخرى تؤثر في نجاح الطفل في عملية القراءة ، و فوق كل هذه فان اختبارات الذكاء لم تعط نتائج موحدة ، حيث أن المتعلمون لا يحصلون على درجات ثابتة في نفس الاختبار.

***الحالــة الاجتماعيــة:**

تتمثل في أن فئة من التلاميذ قد حرموا من أحد الوالدين أما بالوفاة أو الطلاق ، فيكون وضع الأسرة بفقدان أحدهما تكون غير طبيعية ، وهذا ما ينعكس على المتعلمين بالاضطرابات نفسية و عاطفية.

الفقر و نسبة الأمية في الأسرة يورث التلاميذ الإهمال و البحث عم الأمان المفقود ، و بالتالي محاولة الهروب من واقعه، مما ينجم عنه النفور من التعلم بشكل عام و القراءة بشكل خاص.(جدوع، 2007: 298)

***عوامـل ترتبـط بالمعلـم:**

و يقصد بها تلك الممارسات الخاطئة التي تؤديها المعلمون داخل حجرات الدراسة و من ابرزها:

تحدث المعلمين باللغة العامية، و عدم التزامهم بالكلام باللغة العربية السليمة حتى أثناء تدريسها، هذا ما يؤثر سلبا على تعلم التلاميذ القراءة .

***عـدم اهتمـام المعلميـن :**

خاصة – معلمي الصف الأول – بمرحلة تجريد الحروف و تدريبهم عليها تدريبا كافيا ، مما ينجم عنه اضطراب التلاميذ في أصوات الحروف و رموزها حتى في السنوات اللاحقة.

- قلة الاهتمام بمرحلة التحليل و التحليل في الصف الأول.
- قلة التنوع في أساليب تدريس القراءة ، و ندرة تنوع الأنشطة المرافقة لتعليمها.
- إغفال الكثير من المعلمين تصحيح أخطاء المتعلمين القرائية ،و عدم الاهتمام لها و قلة العناية بتحديدها و معالجتها. (البجة، 2005: 131)

***عـوامـل تتعلـق باللغـة:**

يرى بعض الباحثين و الدارسين المحدثين أن اللغة العربية يكنفها الكثير من الصعوبات في الكثير من جوانبها، فهي من ، فهي من جهة نظرهم صعبة في طريقة الكتابة و في رسم حروفها ، و في صرفها و نحوها ، إضافة إلى اجتماع عاملين ساعدا على هجرة اللغة العربية الفصيحة هما:

أ- منافسـة اللغـة العاميـة لهـا:

في البيت و الشارع و وسائل الإعلام و حتى في المدرسة ،و لان العامية لا تغير القواعد أدنى، اهتمام هذا ما يضع المتعلم بين لعيين متنافرتين ،و هذا ما يوقعه في جدل مع نفسه أيأخذ بلغة المدرسة المحدودة إلا تشار، أم بلغة الشارع واسعة إلا تشار، فيختار الثانية و هذا بالتأكيد يقف عقبة أمام قراءة المتعلم و استعداده لها. (علي، 2011: 132)

أ- مزاحمـة اللغـات الأجنبية لهـا:

هذه المزاحمة تؤثر بالتأكيد سلبيا على المتعلمون لأن اللغات الاجنبية ، بسبب أو بأخر أصبحت تفرض نفسها على أفراد المجتمع ،مما أدى الى هجرة الابناء لغتهم ، و التشبع باللغات الاجنبية لأنها اصبحت برأيهم علامة الرقي ،و عنوان التحضر.

*** عـوامـل تتعلـق بالكتـاب المدرسـي:**

هناك عدة أمور يجب أن تتحلى بها الكتب المدرسية و تمتاز بها عن غيرها و أهمها:

أ- الجانب المادي الشكلـي:

مما لا شك فيه أن الجانب المادي للكتاب يؤثر في انجذاب الطفل نحوه ، فقد أثبتت الدراسات و الأبحاث أن هناك علاقة قوية بين اقبال المتعلم و جاذبية صوره و جمال غلافه ، و حسن خطه ، و أناقة اخراجه.

ب-التأليـف:

و يعني به تكليف أشخاص لا دراية لهم و لا معرفة ، أو ممن لا خبرة لهم في هذا المجال بتأليف الكتب المدرسية ، و في الوقت نفسه اتباه نظام المسابقات في التأليف.

ت-**التطويـر و التعديـل:**

في أغلب الاحيان لا يجري على الكتب المؤلفة تطويرا أو تعديل ، برغم ما يبديه المعلمون في الميدان على هذه المؤلفات ، و ملاحظاتهم تكون صائبة في كثير من الأحيان.

ث-**الموضوعـات** :

يفترض أن تكون موضوعات القراءة ، خاصة في المراحل الدنيا من الموضوعات الشائعة ، الجذابة التي تثير رغبة المتعلم ، و تلبي حاجاته الحياتية. (ملحم، 2010: 297)

5/ أعـــراض صـــعـــوبـــات تعـــلـــم الـــقـــراءة:

هناك أعراض ترتبط بصعوبة القراءة و هـي:

1- وجود قدرة عقلية متوسطة أو أعلى، و لكن يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتسق مع مستواها.

2- ظهور اضطرابات في تركيز الانتباه.

3- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء تنسيق بين حركة اليد و العين، أو صعوبة في تمييز الشكل و الارضية، و عدم ادراك العلاقات المكانية.

4- قصور في الادراك السمعي و يتمثل في اضطراب او صعوبة دمج الأصوات و تتابع الكلمات.

5- قصور في العمليات تكوين المفاهيم التي تصور المدركات البيئية.

6- وصول المعلومات الى المخ كمدخلات (مثيرات ملائمة) لكن يوجد اضطراب في الأداء الوظيفي في العمليات المرتبطة بالمخرجات (الاستجابات) أي بالمثيرات الحسية (البصرية، و السمعية، و اللمسية).

7- ظهور اضطرابات في النطق بدرجات متفاوتة الحدة مثل الحبسة و اللجلجة و ابدال الحروف.

8- ظهور اضطرابات انفعالية عند الطفل بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات و قراءتها. (عبيد، 2009: 102)

*** بـعـض دلائـل التـي تظـهـر علـى أطفـال الـمـدارس: (أطفـال السـن 09 سنـوات)**

واحدة من أهم الدلائل للأطفال المصابين بالدسلكسيا هي الصعوبة الغير متوقعة عندهم في التحصيل العلمي في المدرسة مع أنه يظهر عندهم نفس قدرات الأطفال الأخرين الذين ليس لديهم صعوبة في التحصيل العلمي، و يظهر عليهم أحيانا أن استيعابهم العلمي بطئ مقابل أوقات أخرى يظهروا بحالة لا بأس بها، كما أن الاختلاف في العمر يظهر مشاكل بطرق مختلفة. أهمها:

- صعوبة خاصة في تعلم القراءة و الكتابة.
- تكرار و استمرار التبدل في الحروف مثلا: ج بحرف خ.
- صعوبة تحديد الاتجاه يمينا و شمالا.
- صعوبة التركيز و المتابعة.
- صعوبة تنفيذ و متابعة التعليمات سواء كتابة أو قراءة. (بطرس، 2009: 295)

6/ تـشـخـيـص و تـقـيـيـم صـعـوبـات تعـلـــم الـقـــراءة:

إن تشخيص الصعوبات التي تواجه الأطفال في القراءة، تمثل أحد المداخل المهمة لمراجعة النظم التربوية و تقويم فعاليتها، واحد الركائز المهمة لتحسينها، و في ضوء ذلك تصبح الحاجة ملحة إلى

تحديد هذه الصعوبات من وجهة نظر المعلمين، لأنهم اكثر قدرة على تحديدها من الأطفال أنفسهم؛ و يراعى عند تشخيص هذه الصعوبات أن يكون مستوى أداء الطفل في مهارة قرائية أو أكثر، دون متوسط أقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني و العقلي و صفه الدراسي، وان اخفاقه في المهام القرائية أو أدائه المنخفض يحدث رغم تمتعه بمقدرات حسية بصرية و سمعية عادية، و مستوى ذكاء عادي، و كذلك كفاية فرص و خبرات اجتماعية و ثقافية و تعليمية معتادة أو كافية للنمو في بيئته المنزلية و مدرسته.

ومن الأساسيات في الاختبارات المستخدمة في تقييم الذين يعانون من الديسلكسيا ما يلـي:

- التعرف على الحروف (تسمية الحروف الأبجدية).
- معرفة أصوات الحروف.
- الذاكرة اللفظية (إعادة سرد قصة ذكرت فورا).
- التسمية السريعة لمجموعة من الأشكال/ الأدوات/ الألوان/ المألوفة.

أيضا عند تشخيص مهارات القراءة يجب مراعاة ما يلـي:

- مدى الضعف القرائي.
- طبيعة الضعف القرائي.
- الأسباب المحتملة للضعف القرائي. (عبيد، 2009: 104)

أما أهم العوامل التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار في تقدير القدرات الكامنة للقراءة فهي كما يلـي:

- العمر الزمني.
- فهم القراءة المسموعة.

- التحصيل في العمليات الحسابية.
- النضج العقلي. (إبراهيم و أحمد، 2011: 188)

و هنـاك نوعـان مـن اسـاليب و اجـراءات التقييـم المتـوفـرة:

- التشخيص الرسمي الذي يستخدم اختبارات مقننة، ذات معايير مرجعية.
- الأسلوب غير الرسمي و الذي لا يستخدم فيه اختبارات مقننة، و لكنه بدلا من ذلك يفحص مستوى قراءة الطفل و أخطائه في الكتب.

و هنـاك فوائـد للتقييـم غيـر الرسمـي مقارنـة بالتقييـم الرسمـي، و منـها:

- تمثيل عينة كبيرة و متنوعة من سلوك القراءة.
- يمكن أن تؤخذ عينات القراءة بحيث تغطي فترة زمنية طويلة و تكون متنوعة.
- التقييم غير الرسمي يتطلب وقتا أقل و هو أقل كلفة.
- يمكن استخدامه خلال فترة التدريس.

ومـن أكثـر الاختبـارات استعمـالا في قيـاس مـدى تحصيـل القـراءة:

- اختبار إجرائي للقراءة الشفهية.
- اختبار مونرو لتشخيص القراءة.
- مقياس سباش لتشخيص القراءة. (عبيد،2009: 105)

7/ عـــلاج صـعوبـــات تعـلـم الـقـــراءة:

إن علاج الديسلكسيا ممكن إذا جعلنا طرائق التعليم أكثر ملائمة، و راعينا مشكلات البيئة التربوية و الفروق الفردية بين الطلاب ذوي صعوبات القرائية في تنوع أسباب الديسلكسيا و تعدد أنواعها و يعتمد التقدم في العلاج على صدق التشخيص، و يمكن أن يكون التشخيص صادقا إذا تضافرت

كل من له علاقة بالطفل. و العامل أكثر فاعلية في علاج الديسلكسيا هو العمل على زيادة ثقة الفرد بذاته، و تقوية شخصيته، و تحسين ظروف التعليم، و طرائق و أساليب و تقليل المثيرات السمعية و المرئية غير الضرورية و بناء برنامجا بناءا متماسكا. (العبد الله، 2007: 45-46)

أولا: طريقـة تعـدد الوسائـط و الحـواس: Multisensory method (VAKT)

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار **Visual** و حاسة السمع **Auditory**، و الحاسة الحس حركية **Kinesthetic**، و حاسة المس **Tactile** في تعليم القراءة. و تقوم هذه الطريقة على الافتراضات التاليـة:

*تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.

*تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.

*يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس، بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات.

إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن و يعزز تعلم المتعلم للمادة المراد تعلمها.

و يعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الأخر.

و يقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس للمتعلمين، فيجعل المتعلم يرى الكلمة و يتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم و من أقرانه و يرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات. (ملحم، 2010: 300)

ثانيا: بـرنـــامـــج دســتـــار Distzr :

يعتبر نظاما تعليميا لتعليم مباشرا لتعليم الرياضيات و القراءة، فقد صمم لمعالجة القراءة دون المتوسط و يجمع المتعلمين في مجموعات بحيث لا تزيد عن خمسة (05) أفراد في المجموعة ويعطي تعزيزا لكل إجابة صحيحة و يشمـل:

أ- تنميــة مهـارات الاستعـداد للـقـــراءة:

*تدريب المتعلم على تصنيف الأشياء وفق ألوانها، أحجامها، أشكالها.

*تدريب المتعلم على المطابقة على الأشياء الحقيقية و صورها (الفرق بين الصورة و الحقيقة).

*تشجيع المتعلم على معرفة الأحجام و الأشكال من خلال اللعب و الممارسة.

*تدريب المتعلم على رسم الكلمات و الحروف من خلال القلم أو تتبع أثرها.

*تحديد الحروف المفقودة (عرض حروف ثم مسح الحرف و إعادة تذكرها).

ب- تنميــة مهـارة التمييـز البصــري:

*تدريب المتعلم على تمييز الأشياء المتشابهة من خلال عرض عدد معين من الحروف، و يطلب منه وضع دائرة حول الحروف المتشابهة.

*تكليف المتعلم برسم حروف مطبوعة أو مخططة.

*تدريب المتعلم على المطبقة بين الحروف.

*تدريب المتعلم على التعرف إلى الحروف الناقصة.

ت- تنميـــة مهـــارة التمييـــز السمعـــــي:

*تدريب المتعلم على تمييز الأصوات المألوفة لديه مثل أصوات الحيوانات.

*تدريب المتعلم على ربط الصوت بالصورة.

*تدريب المتعلم على تمييز الأشياء وفق أصواتها.

*تدريب المتعلم على إعطاء مرادف الكلمات مع المعلم.

ث- تنميـــة مهـــارة مـــزج الأصـــــوات:

*تكليف التلميذ على مزج حروف لتكوين كلمة أو مزج كلمات لتكوين جملة.

*تدريب المتعلم على تحديد المقاطع الصوتية.

ج- تنميـــة مهـــارة الفهـــم لدى المتعلـــــم:

*تكليف المتعلم بوضع عنوان للقصة التي قرأها أو سمعها من المعلم.

*محاورة المتعلمون حول الأفكار الرئيسية للنص أو القصة.

*تدريب المتعلم على اختصار النص أو القصة. (البطانية و أخرون،2009: 152-153)

ح- تحسيـــن دافعيـــة المتعلـــم:

*نقدم له مهمة سهلة يستطيع النجاح فيها ثم ندمجه عقب نجاحه.

خ- تنميـــــة فهـــم المفـــــردات:

*تدريب المتعلم على استخدام الكلمات المرادفة.

*تدريب المتعلم على استخدام الكلمات المتضادة.

*تدريس فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

*التدريب على معرفة أصول الكلمات و اشتقاقها.

*تدريب المتعلم على تصنيف الأشياء و الأشخاص. (حافظ، 2000: 103)

و يذكر "**رضوان و رفاقه**" بعض صعوبات القراءة، و الأساليب المقترحة للعلاج، و هي كالاتـي:

- **التعثر في النطق و الخلط بين الحروف و الأصوات القريبة الشبيه:**

ويقترح معالجتها بالتدريب على الحديث، و التعرف على الحروف و تحليل الكلمات.

- **القراءة العكسيـــة:**

و يعالج بالتدريب على معرفة كلمات جديدة، و تشجيع الطلبة على الهدوء و القراءة الجهرية الجماعية.

- **إحـــلال كلمـــة محـــل أخـــرى:**

و تعالج بتوفير الألعاب بالكلمات التي يتوافق فيها عنصر التحليل الصوتي، واستخدام مادة قرائية أسهل.

- **الإضـــافـــة:**

إضافة كلمة غير موجودة أو حذف كلمات موجودة، و تعالج بالتركيز على المعنى و استخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جملة ناقصة و أخرى كاملة، و القراءة الجماعية مع المعلم.

- **قصـــور فهـــم المـــراد مـــن المـــادة المقـــروءة:**

و تعالج باستخدام مادة قرائية أسهل مع التركيز على المعنى و إثارة الدافعية، و التدريب عن طريق استخدام البطاقة الخاطفة.

- **صعـوبة تـذكر المقـــروء:**

و تعالج بالتدريب على التلخيص و استخدام مادة قرائية أسهل.

- **العجـــز عـن القـراءة السـريعـــة:**

و تعالج بالتدريب على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو صفحة.

- **صعـوبة فـي ملاحظـة التفاصيـل فـي وصـف شـيء مـن الأشيـاء:**

و تعالج باستخدام تدريبات إكمال الجمل، و وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة و صياغة أسئلة، و استخدام مادة أسهل. (العبد الله، 2007: 51) .

ثانيا: صعوبـات الكتابـــة:" Dysgraphia "

1/ مـفـهـوم صـعـوبـات الـكـتـابـــة:

أ- **لـغـــة: عســر**: العســر، ضد اليسر و هو الضيق و الشدة و الصعوبة.

عسر الأمـر، يعسـر، عسـرا، فهـو عسـر.

عسـر، يعسـر عسـرا و عسـارة، فهـو عسـير. (ابن منظور، 2007: 762)

الكتـابـــة: كتـب: الكتاب: معروف، جمع كتب. كتـب الشـيء: يكتبه كتبا و كتابا و كتابة، كتبه: خطه.

الكتابــة: لمن تكون له صناعة. (ابن منظور، 2007: 506)

أ- اصـــطلاحـــا:

يواجه المتعلمون الذين يعانون من صعوبات الكتابة مشكلات متداخلة، مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار و ترابطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية و النحوية و الصرفية، أو رداءة في الخط و تناسقه أو رسما إملائيا مخطوء، أو إدراكا خاطئا للمسافات بين الحروف و الكلمات مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمرا صعبا و الذي يترك أثرا بالغا على تحصيلهم الأكاديمي و ربما على مستقبلهم المهني. (البطانية و أخرون، 2009: 156)

يشير "**جيرارد Gerard** " **1974** : " إلى أن صعوبات تعلم الكتابة قد تظهر في تشوه شكل الحروف أو تباعد أحجامها أو مسافاتها بين الكلمات، و تمايل سطور الكتابة و تباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة".

و لقد وصف "**كر تشلـى Critchley** " **1975** :" ضعف التهجئة على أنه أحد خصائص العجز عن الكتابة و أشار إلى بعض الأخطاء مثل ضعف تشكيل الحروف و تدوين الحروف، و عكس المقاطع أو الكلمات، و خطأ تسلسل الحروف في الكلمة ".

و يذكر **أحمـد عـواد 1977:** " الصعوبات التي يواجهها المتعلمين الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في الإملاء منها صعوبة كتابة: الأحرف و الكلمات المتشابهة في النطق، و الكلمات المنونة و الخلط بين التنوين و حرف النون، وصعوبة كتابة أحرف المد في الكلمات التي لها حروف محدودة ".(عواد، 1977: 112)

كما يذكر **زكـريـا إسـمـاعيـل 1991** : أن الهدف الأساسي من الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية " هو تكوين عادات الكتابة الصحيحة، القائمة على المحاكاة و التكرار و طول

التمرين و كثرته، و يتطلب هذا استمرار المتعلم على رسم الحروف و الكلمات رسما صحيحا ". (بدير، 2006: 164)

يشير **علي تعـوينـات** على أن صعوبات الكتابة: " تتمثل في عدم قدرة المتعلم على استخدام خط واضح للكتابة، و كتابة الكلمات كتابة صحيحة، و تركيب الجمل تركيبا مقبولا ذا معنى و مبنى، نظرا لعجزه على استخدام القواعد الإملائية و النحوية و الصرفية التي درسها، مع صعوبة اختيار المفردات لتوظيفها في كتاباته ". (تعوينات، 1992: 27)(بتصرف)

يـعرف "**عبد الناصر أنيس عبد الوهاب المتعلـم**" ذي صعوبـات الكتابـة: " بأنه ذلك المتعلم الذي يعاني من اضطرابات في نقل المعلومات البصرية لنشاط حركي ". و تنشأ صعوبات الكتابة من ضعف المهارات الحركية، و الإدراك البصري الخاطئ للحروف و الكلمات، و ضعف الذاكرة البصرية و الصعوبات في إدراك العلاقة بين صوت الحرف وشكله، بالإضافة إلى دور طرق التعليم الخاطئة في إحداث صعوبات الكتابة. فالقدرة على التمييز البصري و السمعي و الذاكرة البصرية و السمعية و القدرة على إدراك التتابع و التآزر بين حركة العين و اليد، و التكامل البصري الحركي تعتبر متطلبات أساسية لازمة للنجاح في أداء مهام الكتابة. (عبد الوهاب،2003: 118)

كما تتشكل صعوبة الكتابة سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، و ترجع مشكلات التعبير إلى القلق و ضحالة المعرفة و عدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية و التنقيط و يكثر فيها عكس الحروف، و وضع النقط في غير مكانها و عدم التزام السطور في الكتابة. (المعايطة و القميش، 2007: 181)

يعـرفهـا "**بطرس حافظ بطرس**" صعـوبـة الكتابـة: " بأنها هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون المتعلم غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف و الكلمات، فالمتعلم يعرف

الكلمة التي يرغب في كتابتها و يستطيع نطقها و تحديدها عند مشاهدته لها و لكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم و انتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

إن تعلم الكتابة يتطلب من المتعلم أن يفرق و يميز بصريا بين الأشكال و الحروف و الكلمات و الأعداد، فالمتعلمون الذين يعانون من عدم تمييز الحروف و الكلمات بصريا يعانون أيضا من صعوبات في إعداد إنتاجها أو نسخها بدقة. (بطرس،2009: 345)

و تعرفها ماجدة بهاء الدين:" هي عدم التكامل بين البصر و الحركة، و تشمل صعوبة الكتابة: التعبير الكتابي، و التهجئة، و الكتابة ". (عبيد ، 2009، 115)

مما سبق **تستنتج الباحثـة** أن صعوبة الكتابة من الأكثر شيوعا في المرحلة الابتدائية، حيث تظهر في تشوه الحروف و تباعد الأسطر و المسافات بينها، و الخلط بين الحروف المتشابهة شكلا، و صعوبة التعبير عن الأفكار.

2/ أنـواع صعـوبـات الـكتـابـة:

تختلف أنماط صعوبات الكتابة عند المتعلمين باختلاف أشكالها و أحجامها و اجتماعها معا عند المتعلم أو تفرقها إلا أنه مع ذلك يمكن تحديد عدة أنماط منها تبدوا واضحة عند المتعلمين الذين يعانون من صعوبات الكتابة على النحو التالي:

- **صعوبات خاصة في رسم الكلمات و الحروف:** يعاني العديد من المتعلمين ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات الكتابة في الكتابة اليدوية، لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية كمهارة الكتابة اليدوية مثل: مسك القلم، إدراك المسافات بين الحروف، إدراك العلاقات المكانية (فوق، تحت). (البطانية و أخرون، 2009: 159)

كما تظهر في الزيادة أو النقصان في شكل الحروف كإضافة نقطة أو حذفها، حجم الحروف أو مسك القلم بالطريقة الصحيحة. (بطرس، 2009: 349)

❖ **صعـوبـات استخـدام الفـراغ عنـد الكتـابـــة:** هي صعوبة تنظيمية حيث لا يكون التلميذ قادرا على تنظيم الحروف و الكلمات بصورة متناسقة، لا يعطي الحجم الحقيقي للحرف، و لا يترك مسافة مناسبة بين الحروف و الكلمات بصورة متناسقة، لكي تسهل عملية القراءة للقارئ، و يتولد عنها صعوبات في إدراك العلاقات المكانية و تنتج عن إدراك بصري خاطئ للمكان. (البطانية و آخرون، 2009: 160)

❖ **صـعـويـات قـرائـيـة تـعبيـريـــة:** حيث يواجه المتعلم صعوبة في قراءة ما هو مكتوب و الكتابة غير المترابطة في المعنى، و مشكلات في التعبير عن أفكارهم أو عدم إتقان أساسيات الكتابة، و لديهم مشكلات في استخدام القواعد الصرفية و النحوية، فقد يكتب المتعلم جملة قابلة للقراءة اكن ليست مفهومة المعنى، لأنها غير مترابطة من الناحية اللغوية كما يواجه البعض الأخر من المتعلمين مشكلات في أليات الكتابة مثل: استخدام علامات الوقف التي تعطي النص الكتابي صورة جمالية من خلال الفواصل، أو الاستفهام أو التعجب التي تجعل من القارئ ينفعل معها.(البطانية و أخرون، 2009: 160-161)

❖ **صعـوبـــات التـهـجـئـــــة:** التهجئة هي قدرة الفرد على صياغة أو تكوين وتركيب الكلمات من خلال حروفها و أصواتها المختلفة منها، حيث توجد فروق في تهجئة مختلف الكلمات بالطريقة التي تنطق بها تلك الحروف و الكلمات، فلكل حرف من حروف اللغة العربية أصوات أربعة من الساكن و المتحرك و هي: الضم ، الفتح، الكسر، و السكون. فيحتاج المتعلم إلى قدرة عالية للتعرف على هذه الأصوات و مواقعها في الكلمة، ثم صياغة الكلمة وفق أصوات الحروف المؤلفة منها. وقد تبين من خلال تحليل أخطاء الكتابة وجود عدة أنواع لأخطاء التهجئة من بينها: إضافة حروف،

حذف بعض الحروف، كتابة بعض الكلمات كما ينطقها، عدم ترتيب حروف الكلمة.(البطانية، 2009: 162)

3/ مظاهـر الصعوبـات الخاصـة لتعـلـم الكتابـة:

يعكس الحروف و الاعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (ح) مثلا قد يكتبه معكوسا و الرقم (3) أيضا يكتبه بشكل معكوس و أحيانا قد يقوم بكتابة المقاطع و الكلمات و الجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار الى اليمين فتكون كما تكون في المرآة.

خلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات و المقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين، و الفرق هنا عما سبق أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، و لا تبدوا معكوسة كالسابق.

- ترتيب أحرف الكلمات و المقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة ، فكلمة (ربيع) قد يكتبها و أحيانا قد يعكس ترتيب الاحرف ، فكلمة (دار) قد يكتبها (راد) و هكذا.
- يخلط في الكتابة بين الاحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) و لكنه يكتبها (ناب) و هكذا.
- يحذف بعض الحروف من الكلمة و الكلمة من الجملة أثناء الكتابة الاملائية.
- يضيف حرف الى كلمة غير ضرورية أو اضافة كلمة الى جملة غير ضرورية أثناء الكتابة الاملائية.
- يبدل حرف في الكلمة في حرف آخر مثلا (غ إلى ع) أو (ب إلى ن).
- قد يجد الطفل صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.
- و أخيرا فان خط هذا الطفل عادة ما يكون رديئا بحيث تصعب قراءته.
- كتابة بطيئة جدا كيث تكون مشوشة من ناحية شكل الحرف و اتجاهه، و المكان بالورقة السطر.

- عدم القدرة على تتابع الكلمات المطبوعة و تصميم الاحرف و تنظيمها مما تظهر قراءة مشوشة للكلمات.
- تهجئة مشوشة و غريبة و ذات مستوى منخفض لقراءة المتعلم.
- البلبلة في استخدام اليد المفضلة للمتعلم.
- صعوبة كتابة الاحرف عند الذي لديه وظائف جيدة و متميزة بنشاطات التي تتطلب العضلات الدقيقة و الغليظة مثل الرياضة و كتابة المكعبات.
- اصطدام الاسطر ببعضها البعض (لا يوجد فراغات بين كل سطر و سطر).
- الورقة غير نظيفة و مرتبة.
- فروق واضحة بالكتابة بين قطعة نسخت عن اللوح و بين قطعة كتبت من الكتاب وضعت بجانب المتعلم.
- يستخدم الممحاة كثيرا.
- الاجابات الكتابية لديه قصيرة جدا مقارنة مع الاجابات الشفاهية.
- فروق كبيرة في الخط بين قطعة قام المتعلم بنسخها و بين اجابات قام المتعلم بكتابتها دون نسخ.
- يكتب كلمات ناقصة.
- وضع اليد و الذراع و الجسم تجاه الورقة المستخدمة للكتابة فقط.
- التناسق بين شكل الأحرف و بعضها و الكلمات و بعضها غير جيد.
- كتابة الكلمة بعكس اتجاهها الصحيح.
- جهد كبير يبذله المتعلم أثناء الكتابة. (بطرس، 2009: 346-348)

إضافة إلى ذلك تتميز كتابات المتعلم ذوي صعوبات الكتابـة ب:

- خط رديء مشوش تصعب قراءته.

- يكتب الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة.
- تباين في أحجام الحروف والكلمات.
- صعوبة في تسجيل أفكارهم أو التعبير عنها.
- تباين في المسافات بين الحروف أو الكلمات. (حمزة، 2008: 63)

و تذكر "**منـى إبراهيـم اللبـودي** "بعض مميزات ذوي صعوبات الكتابــة:

- أوراق هؤلاء المتعلمين و كراساتهم مليئة بالأخطاء في الهجاء و القواعد و علامات الترقيم و تشابهك الحروف.
- يغلب على كتاباتهم أن تكون غير منسقة و مضطربة، فهي تفتقر إلى التنظيم و الضبط و الدقة و زيادة أو إنقاص حروف.
- تكشف كتاباتهم عن صعوبة في إنتاج الأفكار و التعبير الدقيق عنها، فجملهم قصيرة و مفككة و لا يربطها ببعضها سياق فكري منتظم. (اللبودي، 2005: 104)

4/ الأسبـاب و العـوامـل المسـاهمــة فـي صعـوبـات تعلـم الكتـابــة:

ترتبط صعوبات التعلم في الكتابة بعدد من العوامل و المتغيرات التي تسهم في ظهورها و التي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض العوامل النوعية التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر اسهاما من غيرها و تتمثل فيما يلي:

أولا: العـوامـــل الفـــرديـــة: و التي تتعلق بالمتعلم ذي صعوبــة الكتابــة:

- ✓ **اضطــراب الضبــط الحركــي:**

يقصد به العجز عن ضبط و ضع الجسم و التحكم في حركة الرأس و الذراعين و اليدين و الأصابع، و يؤثر هذا سلبيا في تعلم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف و الكلمات و الأعداد و الأشكال و كتابتها و تتبعها. (حافظ، 2000: 111)

- ✓ **صعـوبـات التـآزر الحـس-حركـي:**

تتطلب الكتابة من المتعلم مهارات حركية متناسقة مع حركة اليد و الأصابع بما يتوافق لذلك و القدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد، هذه المهارة الضرورية لعمليات النسخ و التتبع، و كتابة الحروف و الكلمات و أي خلل أو ضعف فيها يؤدي الى صعوبة تعلم الكتابة. (البطانية و أخرون، 2009: 156)

كمـا أن المتعلم الذي يفسر الأحرف أو الأشكال التي يراها أمامه بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي الى كتابة غير صحيحة مثل: كلمات معكوسة، أو الكتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. (المعايطة و أخرون،2007: 185)

- ✓ **اضطــراب الإدراك البصــري:**

يقصد به عدم قدرة المتعلم على التمييز بين الأشكال و الحروف و الكلمات و الأعداد و من مظاهره: صعوبة تمييز اليسار من اليمين، أو تمييز الخط العمودي من الخط الأفقي، و صعوبة مطابقة الأشكال و الحروف و الأعداد و الكلمات. (بطرس، 2009: 352)

✓ **اضطـراب الذاكــرة البصــريـــة:**

المتعلمون الذين يعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة، كما هو الحال لدى المتعلمين العاديين فهم يبصرون جيدا لكنهم يفشلون في تذكر ما تتم مشاهدته بصريا، لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف و الكلمات من الذاكرة. (البطانية و أخرون، 2009: 158)

و على هذا الأساس ذلك تشير دراسة "**ســوزان بــرلينت و أخــرون**" **Sosan Brlent& 1983 et.al** بعنوان " دراسة مقارنة حول عملية الابصار لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم و العادين و أثر المثيرات البصرية على جذب الانتباه و المحافظة عليه " و استهدفت الدراسة مقارنة حول عملية الابصار لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم و العاديين و اثر المثيرات البصرية على جذب الانتباه و المحافظة عليه خلال عملية عرض المثيرات البصرية، و توصلت الدراسة الى أن ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة على الانتباه و الانجذاب الى المثيرات البصرية مقارنة بالعاديين. (علي و أخرون، 2008: 103)

✓ **اضطـراب إدراك العلاقــات المكانيـــة:**

ترى "**غاليفـري Galifry** " أنه يمكن أن يحدث اضطراب قوي في تعلم القراءة و اللغة المكتوبة، إذا ما أبدى الطفل اضطراب في تنظيم التركيب المكاني– الزماني. (تعوينات، 1992: 13)

✓ **استخــدام اليـد اليســرى:**

إذا كان المتعلم يستخدم كلتا يديه فيفضل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع في الأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو الحياة أو العمل، أما إذا كان يستخدم اليد اليسرى

فيستحسن عدم إجباره على الكتابة باليد اليمنى، فقد يؤدي ذاك الى عكس الحروف و الأعداد التي يكتبها. (إبراهيم و أخرون،2011: 196)

- ✓ **نقـــص الـدافعيـــة:**

من أهم مظاهرها يبدوا المتعلم في القسم محبطا، يلاحظ عليه كثرة الغياب في حصص الإملاء و التعبير، و قد يرجع ذلك إلى أن دور المعلمين و الوالدين منعدم في تشجيع المتعلم و استثارته و مكافأته و تعليمه. (سالم و أخرون، 2008: 172)

حيث أثبتت دراسة "**البرامسـون و أخـرون Albramson& etal** " **1983** تحت عنوان" مدى إدراك الوالدين للإدراك الأكاديمي لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم " واستندت الدراسة على مبرر ظهور القانون العام رقم 91-230 و التي تدعوا الى ضرورة اشتراك الأهل في إعداد البرامج الأكاديمية لأبنائهم، و لم يشاركوا في اتخاذ القرارات المهمة بصدد أولادهم، و توصل الى النتائج بأن أغلبية الأهل لا يعرفون مدى تقدم طفلهم الأكاديمي. (علي و أخرون، 2008: 103)

- ✓ **العـوامـل الـعقـليـة المعـرفيـــة:**

إن المتعلمون ذوي صعوبات الكتابة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابـة: كالذاكرة البصرية، و القدرة على إدراك العلاقات المكانية، إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة كما يعانون من القصور في النظام المركزي لتجهيز و معالجة المعلومات و في وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك و الحركة.(إبراهيم و أخرون، 2011: 194)

✓ **العـوامــل النفسيــة العصبيـــة:**

يوضح في هذا المجال الى أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم الذي يعاني من صعوبات التعلم. ينعكس تماما على سلوك المتعلم الى قصور أو خلل أو في الوظائف المعرفية و الادراكية و اللغوية و الأكاديمية و المهارات السلوكية و منها مهارات الكتابة.

✓ **العـوامــل الانـفعـاليــة:**

تشير الدراسات إلى أن اضطراب الجهاز العصبي المركزي، و اضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم. تترك و لا شك بصماتها على النواحي الانفعالية الدافعية الدافعية، فيبدوا المتعلم مكتئبا، و محبطا، و يميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة و التعبير الكتابي. (ملحم، 2010: 310-311)

*وتؤكد كل من دراسة العالمين الباحثين " **اسكوف، و بيك** " **Askov& Peck** " **1982**: أن نجاح المتعلم أو فشله في تعلم الكتابة يؤثر على مشاعره تجاه التعلم المدرسي. (عبد الوهاب، 2003: 121)

بالإضافة الى دراسة " **الـزيـات 1988** " توحي بدورها لبعض الخصائص الانفعالية لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت (344)

متعلم و متعلمة في صفوف الثلاثة الابتدائية من الصف الأول الابتدائي و حتى الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، و توصلت الدراسة الى أن أنماط التعلم الشائعة لدى أفراد العينـة:

*صعوبات الانتباه و الفهم و الذاكرة بنسبة 22,7.

*صعوبات الانجاز و الدافعية بنسبة 19,6. (علي و أخرون، 2008: 100)

✓ **الـعوامـل المتعلقـة بـنمط التعليـم و أنشطتـه و برامجـه:** ..... ركزت هذه الأخيرة على دور المعلم و نوعية التعليم و انهما عاملان رئيسيا و هامان لتعلم الطالب، فنوعية التعليم و فعاليته يتيحان الفرصة للمتعلمين للاستغراق في الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن، و أن بعض من سلوكيات المعلمين غير المرغوب بها. تثير في كثير من الحالات الفوضى ة الاضطراب داخل الصف الدراسي. (ملحم، 2010: 311) (بتصرف)

✓ **الـعوامـــل البيئيـــة و الأسـرية و الاجتماعيـــة:**

يقصد بها تلك العوامل التي تتعلق كل من المدرسة و المنزل و هي كما يلـي:

- **طـرق التـدريـــس:** و تشمل على الجوانب التاليـة:

*التدريس القهري الذي لا يحفز و لا يرغب المتعلم في الدراسة.

*التدريب الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للمتعلم.

*الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء و التطبيق و التعبير.

*التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات و ميول.

ب-عـدم متابعـة الأسـرة لكتـابـة المتعلـــم:

إن الكتابة مهارة و أي مهارة تتطلب تدريب مستمر دائم، و لا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب المتعلم على الكتابة الصحيحة لذا ننصح أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على إتقان

و تحسين الخط الكتابي لأن الفشل أو الإهمال في هذه المتابعة غالبا ما يؤدي إلى صعوبات في الكتابة. (إبراهيم و آخرون، 2011: 196- 197)

ج- إجبـــار الطفـــل علـــى التعلـــم:

المتعلم الذي يجبر على الالتحاق بالصف الأول الابتدائي في سن مبكرة، بناءا على إصرار أحد والديه و يرغمانه على تعلم القراءة و الكتابة ، قد يصبح ضحية للجهل و التسرع لأنه يكتسب كثيرا من العادات و الاتجاهات التي تؤثر بدرجة شديدة في كل ناحية من نواحي تعلمه، و تقدمه الدراسي. (ناجي، 2005: 17)

د- المستـــوي الثقـــافـــي لأســـرة:

هناك دراسات عديدة أثبتت أهمية الوسط الثقافي الميسور في مساعدة المتعلم على النجاح في المدرسة، و في القراءة و الكتابة خاصة، أهمها دراسة "**كريلـــو و شلـــدون**" **1952** ووجد فيها الباحثان معامل ارتباط موجب و دال بين المستوى الثقافي و القدرة على الكتابة و القراءة. (تعوينات، 1992: 20)

بالإضافة إلى دراسة "**ريـــان Bryan** " **1986** توضح في هذا المجال أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم يأتون إلى المدرسة و هم مثقلون بالعديد من أنماط مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي، فهؤلاء المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم يتميزون بأنهم أقـل:

*تعاونا و اهتماما و تنظيما.

*قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.

*تقبلا للأخرين للمسؤولية و تقديرا لها.

*لباقة و حسن التصرف.

*شعبية و أكثر رفضا و اهمالا من أقرانهم من ذوي التحصيل الاعتيادي (الموجب). (ملحم، 2010: 311)

5/ تشخيـص صعـوبـات تعـلـم الكـتـابـة:

يستلزم تشخيص صعوبات الكتابة لدى المتعلم عددا من الفحوص المتكاملة تشمل الجوانب النفسية و الجسمية و الاجتماعية، فضلا عن التعرف على المهارات الأساسية للكتابـة.

أ- **الفحـص النفسـي:** يتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للمتعلم.

ب- **الفحـص الطبـي:** دراسة الحالة الجسمية العامة للمتعلم للتأكد من وجود مرض أو إعاقة حسية أو حركية.

ت- **الدراسـة التربويـة لحالـة و أداء المتعلـم:** ويقوم به المعلم أو اخصائي المدرسي و يتضمن ما يلي:

ث- معرفـة اليـد المفضلـة فـي الكتابـة لـدى المتعلـم:

*كتابـة الاسم باليدين.

*معرفـة القدرة على التمييز بين الاتجاهين (اليمين و اليسار).

*دراسـة التاريخ التطوري للمتعلم الذي يدل على اليد المفضلة، و ذلك من خلال الاتصال بأسرة المتعلم.

*كتابـة تقطعات أفقية و رأسية باليدين بشكل متوال. (عبيد، 2009: 119)

ج- **تقـويـم أخطـاء الكتابـة:** يتطلب من المتعلم أداء المهام التاليـة:

*إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف؟ أو هل يكتبها بطريقة صحيحة؟

*أخذ عينات من كتابة المتعلم للحروف و الكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما.

*كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب/ت/ث/ أو ج/خ/ح).

*كتابة الأرقام بشكل متتابع أو غير متتابع.

*رسم الأشكال الهندسية. (بطرس، 2000: 114)

ح- **التعـرف علـى مهـارات الكتـابـة:** من العلوم أن الكتابة تحوي ثلاث مهارات هـي: التعبير الكتابي و التهجئة (الإملاء)، الكتابة اليدوية (الخط)، لذلك تتطلب عمليات تشخيص صعوبات الكتابة النظر الى هذه المهارات كل واحدة على حدة عند التشخيص لأن كل منها مهارة مستقلة تتكامل هذه المهارات معا لتكون لنا الكتابة أو ما يسمى التعبير الكتابي.(البطانية و أخرون، 2009: 164)

*و في هذا الصياغ تشير دراسة "**بوليـن و أخـرون et.al &Polin** " **1984** بعنوان" قدرات التعبير الكتابية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم و المتعلمين العاديين " أي دراسة مقارنة بين قدرات التعبير الكتابية ذوي صعوبات التعلم و العاديين، وتوصلت الدراسة التجريبية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الأداء الكتابي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، و المتعلمين العاديين في الصف الثالث الابتدائي من المرحلة العمرية و بخاصة في المهارات الأولية للغة من حيث النطق و التهجئة و التنقيط و استخدام اللغة و لصالح العاديين. (علي و أخرون، 2008: 105

خ- التعـرف علـى وضعيـات الكتابـة:

*وضع الجسم و اليد و الرأس و الذراعين و الورقة أثناء الكتابـة.

*طريقـة الإمسـاك بالقلـم.

*الخطوط الناتجة عن الكتابـة (ميل الحروف أو انحنائها).

*كتابـة الحروف أو تشكيلها (من حيث الشكل و الحجم).

*استقامة مسار الكتابـة أو تعرجه على السطر.

*الفراغات بين الحروف و الهوامش (هل مناسبة أم متسعة أم ضيقة).

***نوعيــة الخـط:** – نتيجة الضغط على الورقـة (داكن، خفيف).

– هل هو مستقيـم أو متعـرج.

***وضع الخطـوط التنسيقيــة للكتابــة:** بحيث تبرز معانيـها بوضـوح و تبيـن تسلسل الأفكـار خاصـة مـن حيث الهوامـش و كتابـة الفقـرات.

*إكمـال الحـروف أو عـدم استكمـالهـا.

*التقاطع في الكتابـة الحـروف و الأشكـال. (حافظ، 2000: 114)

6/ عــلاج صعـوبـــة تعـلـم الكتـابـــة: يشمل صعوبـات الكتابـة ما يلـي:

أ/ عـلاج اضطــرابـات الضبـط الحـركـي: و يتضمــن مايلـــي:

*ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة بحيث يكون مريحا أثناء جلوسه.

*توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابـة.

*تدريب المتعلم على طريقة مسك القلم بصورة صحيحة أثناء الكتابـة.

*استخدام الورق المخطط أثناء التدريب على الكتابـة. (ملحم، 2010: 312)

ب/ تنميـــة التآزر الحـــس-حركـــي:

الإكثـار من الفعاليات التي تساعد المتعلم على اكتساب المهـارة في زيادة قدرات التوافق بين اليـد و العين مثل: اللعـب بالمكعبـات و التلـوين بالأصابـع و الفرشـاة، رسـم الأشكـال المختلفـة علـى الرمـل. (ناجي، 2005: 102)

*تدريب العين على التمييز بين الحروف و الصور و الأشكال و كيفية رسمهـا.

*تدريب المتعلم على كيفية تحريك ذراعه عند الكتابـة.

*ضبط حركات العين لتتوافق مع حركة اليد عند الكتابة لمراعاة الكتابة على السطور المحددة و مراعاة حجم الحروف، و اتساق الحروف و الكلمات معا. (مبيضين، 2003: 190)

ت/ تحســين الإدراك البصـــري:

ويقصد به تعليم المتعلم تمييز أوجه الشبه و أوجه الإختلاف بين الأشكال و الأحجام و الحروف و الكلمات و الأعداد مع تحسين الذاكرة البصرية الخاصة بها. (ملحم، 2010: 312)

ث/ تحسيـــن الذاكـــرة البصـــريـــة: و تشمـل الإجـراءات التـاليـة:

*يطلب من المتعلم أن يرى شكـلا أو حرفـا أو رقمـا، ثم يغلق عينيـه و يعيـد تصـوره أو تخيلـه ثم يفتـح عينيـه و يعيـد كتابتهـا.

*عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم إخفاءها و يطلب منه إعادة كتابتهـا.

*يطلب من المتعلـم أن ينظر إلى الحرف أو الكلمة أو الشكل أو العدد و ينطـق بهـا.

*يطلب من المتعلم أن يعيد تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال حتى يلم بها ثم تبعد عنه ليعيد كتابتها من الذاكرة. (حافظ، 2000: 115)

ج/ عـــلاج عـــدم وضـــع النقـــاط علـــى الحـــروف:

*تصميم بطاقات للحروف ذات النقاط المتشابهة في الشكل مثل: (خ،ج،ح)، و يؤكد على المتعلمين على الطلاب الانتباه الى النقاط و تمييزها.

*التدريب على كتابة الحروف بشكل منفصل كل حرف لوحده، ثم كتابة الحروف ذات النقاط بشكل متتابع، يكتب حرف (ج) لوحده (20) مرة مثلا، (ح) (خ) بالتتابع (20) مرة أيضا و هكذا.(جدوع، 2007: 142)

ح/ السرعـــة و التصويـــب فـــي كتابـــة المتعلـــم: و يتضمـن هذا عدة إجـراءات من جانـب المعلـم:

*التدريب المستمر للمتعلم على الكتابة الصحيحة السريعـة.

*تصحيح الكتابة العكسية التي غالبا ما تكون في الكتابة المنفصلة للحروف أكثر من الكتابة المتصلة لها و مع المتعلمين الصغار أكثر من الكبار، و مع المتعلم الذي تعود كتابته باليمنى و يتضمن هذا خطوتيـن:

*تنمية الذاكرة البصرية لدى المتعلم بتدريبه على تصور الحروف و تخيلها قبل كتابتها.

*تدريب المتعلم على كتابة الحرف المنفصل فوق الحرف المكتوب أو المطبوع.

خ/ عـلاج صعـوبـات تشكيـل الحـروف وكتابتـها:

و يشمـل هـذا عـدة إجـراءات تتخـذ مـع المتعلـم:

***النمـذجـة:** أي تقديم نموذج للمتعلم (حرف) لكي يقلده بعد أن يسميه له المـدرس.

***ملاحظـة العوامـل المشتـركـة:** بين الحروف خاصة المتشابهة (ب،ت،ث).

***التتبـــع:** تقديم للمتعلم حروف متقطعة ليصلها (ط).

***النســخ:** نسخ الحروف على الورقة أو لوحـة.

***التعبيـر اللفظـي:** حيث ينطق المتعلم أو يلفظ ما يكتبـه.

***الكتـابـة مـن الـذاكـرة:** يكتب المتعلم الحروف التي يريدها، دون المساعدة من مثيرات المعلـم.

***التكـــرار:** حيث يطلب من المتعلم تكرار كتابة الحروف حتى يتقنها مستخدما أكثر من حاسة.

***تصحيـح الـذات:** من خلال نموذج يرجع إليه المتعلم، و يقارن به ما يكتبه ليرى خطأه من صوابه كلوحة الحروف الهجائية. (حافظ، 2000: 116)

ح/ تصويـب الأخطـاء فـي التعبيـر الكتـابـي:

إن تصحيح الأخطاء يهدف الى تبصير المتعلمين بها و بأسبابها و إدراك وجوه الصواب فيها، و أحسن طريقة لإصلاح التعبير الكتابي هي طريقة العلاج المباشر الذي يقوم به المعلم، بقراءة الموضوع بحضور كتابه و مناقشته فيه و تنبيهه الى الأخطاء و إرشاده إلى الصواب. (تعوينات، 1992: 245)

ر/ إثـــارة الـــدافعيـــة:

كي يقبل المتعلم على الكتابة برغبة و شوق لابد من إتباع الطرق السليمة المؤدية إلى ذلك، ومن هذه الطرق ما يلي:

*التدرج في تعليم الكتابـة بدءا بالتخطيطات غير المنتظمة، فالمنتظمة فتقليد الحروف، ثم الكلمات ثم الجمل تم الكتابة الحـرة.

*تقديم التعزيز المادي و التعزيز المعنوي المستمرين للمتعلـم على النشاط الكتابي الذي يقوم بـه.

*ربط النشاط الكتابي برغبة المتعلم و اهتمامه لتناسب مع مستوى نمو المتعلـم و قدراتـه.

*تشجيع ميل المتعلـم للرسم و توجيه هذا الميل إلى رسم الحروف المختلفة بأشكالها المختلفـة.

*الابتعاد عن الاستهزاء و السخرية برسومات المتعلم و كتاباتـه.

*إعطاء فرصة للمتعلم للتعبير عما في نفسه مع ضرورة الإصغاء إليـه.

*توفير بيئة ملائمة تساعد المتعلم على التركيز في الرسم و الكتابـة. (مبيضين، 2003: 191-192)

7/ استراتيجيـات التـدريـب علـى تعـلـم الكتـابـة:

هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للتغلب على الصعوبات الكتابية عند المتعلمين و ما يمكن قوله هنا لا يوجد استراتيجية تعليمية محددة تصلح لمساعدة المتعلمين للتغلب على صعوباتهم الكتابية ، و في ما يلي بعض الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن استخدامها لذوي صعوبات الكتابـة:

- **أسلـوب الكتابــة بالمشاركـــة:**

يعتمد هذا الأسلوب على المشاركة على اشتراك المتعلم مع زملاءه الأخرين لديهم مهارات عالية في الكتابة التعبيرية أو اشتراك المتعلـم مع المعلـم.

- **أسلــوب اختيــار الـموضــوع:**

تتم هذه الطريقة من خلال تشجيع المتعلمين على طرح الموضوعات التي يرغبون الكتابـة بهـا. بهدف تعزيز قدرة المتعلم على اختيار الموضوعات التي يجدون القدرة على الكتابة فيهـا.

- **طريقــة عـرض الكلمـــــات:**
- قدم للمتعلم قائمـة من الكلمـات، و أطلب منه أن يكتب قصـة قصيـرة، بغرض التسلط على الكلمات المفتاحية لتكوين جمل سليمـة، مع تقديم صـورة فنية، للتأمـل و التعبير عن هذه الصور بجمل واضحة، و قدم له عددا من الجمل المبعثرة و أطلب منه إعادة كتابتهـا بحيث يعطي نصـا.

ثالثـا: صعـوبـات تعلـم الحسـاب: " Descalkolaa"

1/ مـفـهـوم صعـوبـــة الحســـاب:

أ- تـعـريـف الحســـاب:

هو ذلك الفرع من الرياضيات الذي يتعامل مع الأرقام الحقيقية و حساباتها، و يعتبر الحساب أقل تجريدا من الرياضيات، إلا أنه لغة رمزية، و يشير إلى العلاقات المكانية- الرمزية، و الحساب هو شكل من أشكال اللغة يتضمن ايصال المفاهيم من خلال الرموز ومن بين هذه المفاهيم المتضمنة في مثل هذه اللغة المتميزة، الكمية، و الحجم، و الترتيب، و العلاقات ، و الشكل،والمسافة و الزمن.

ب-**مفهـــوم صعـوبـــة تعـلـم الحســاب:**

هو صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية و هـي : الجمع و الطرح و الضرب والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور و الهندسة فيما بعد، و يطلق عليها البعض "الحبسة الرياضية".(عبيد، 2009: 144)

و تشير دراسة " **ليرنر Learner**" **2000**: إلى أن الطفل يأتي غلى المدرسة و هو مزود ببعض المعارف الرياضية التي تساعده في استيعاب متطلبات الصف الأول الابتدائي من الرياضيات و في نجاحه بشكل عام، و تتمثل هذه المعارف فيما يلي:

- العلاقات المكانية.
- الاحساس بصورة الجسد.
- القدرات البصرية و الادراك البصري.
- مفاهيم الاتجاه و الوقت.
- قدرات التذكر.

وتعرفهـا "**منـــى إبـراهيـم اللبـودي**" بأن صعوبة الحساب " يتضمن إدراك الأرقام والرموز، و تذكر الحقائق مثل جدول الضرب، و استيعاب مفاهيم مختصرة مثل الكسر الاعتيادي، و الممكن أن يتعرض المتعلم لصعوبات في أي من العمليات السابقة، فالمشكلات التي تظهر مبكرا غالبا تتعلق بإدراك الأرقام و استيعاب المفاهيم الأساسية، أما المشكلات التي يتأخر ظهورها لدى المتعلم فعادة تكون متعلقة بمشكلات التفكير. (اللبودي، 2005: 22)

و تعرف "**بارتـــال Partel**" (**1991**) صعوبات الحساب هي نتيجة لصعوبات في التفكير المجرد، أو صعوبات في تعلم القراءة، و القلق هو نتيجة حتمية لصعوبات تعلم الحساب(عواد، 1997: 96).

حيث توصل" **زيـن حســن** "(**1993**) من خلال دراسته التي أجريت بالسعودية على متعلمين الصف الرابع الابتدائي إلى تعريف للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات في تعلم الحساب بأنهم يواجهون صعوبات في تعلم مهارات جمع الأعداد و ضربها و عمليات القسمة و التبسيط.

و عـرف "**باكمـان Packman**" (**1996**) المتعلمون ذوي صعوبات تعلم الحساب هم الذين لديهم قصورا في مهارات الجمع و الطرح عن غيرهم من المتعلمين العاديين. (الزيات، 2007: 78)

أما "**مـــونتيس Montis**" (**2000**) يرجع صعوبة تعلم الحساب إلى صعوبة في تعلم الجداول الحسابية، و صعوبة في إجراء العمليات مثل: الجمع و الطرح و الضرب و القسمة، أو عدم القدرة على تكوين مفهوم العدد و قراءته، و كتابة الأعداد بطريقة صحيحة. (زيادة، 2006: 25)

و في دراسة قام بها "**كافـال و أخـرون Cavell et all** " (**2002**) على متعلمين المرحلة الابتدائية، وجدوا أن من بين خمسة متعلمين متعلم واحد يعاني من صعوبات التعلم في الحساب. (سمية ،2015: 33)

تتوصل **الباحثـة** أن المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الحساب هم المتعلمون الذين يعانون من صعوبة في أداء المهام الحسابية و فهمها، و لديهم قصور في القيام بالعمليات الحسابية المتعلقة بالجمع و الطرح و الضرب و القسمة، و لديهم انخفاض في المهارات الإدراكية مثل: قراءة الإشارات الحسابية، أو قصور في مهارات الانتباه و نسخ الأعداد بطريقة صحيحة.

2/ أسبـاب صعـوبـات تعـلـم الحســاب:

- قصور الانتباه البصري و السمعي و الادراك و التمييز البصري بين الشكل و الارضية.
- قصور التفكير التجريدي و تكوين المفاهيم (العدد، و الوقت، و الشكل، و الحجم).
- صعوبة التكامل الحس–حركي.

- الشعور بالإحباط و التوتر و القلق و انخفاض تقدير الذات ،و توقع الفشل.
- ضعف القدرة على التركيز و الانتباه و الاندفاعية و التسرع، و فرع النشاط الحركي غير الهادف.

- العوامل الفردية، مثل الإصابة المخية، نسبة الذكاء، صعوبة الانتباه، قصور الادراك، صعوبة التذكر، صعوبة التعبير اللغوي، قلق الرياضيات: و هي حالة تصيب المتعلم ذا الصعوبات الحسابية عندما يواجه بدروس الرياضيات أو عندما يتعرض للاختبارات مما يؤثر على أدائه.

و لتجنب هذه الحالة ينصح المعلمون بعمل ما يلـي:

*جعل المتعلم يتنافس مع نفسه.

*استخدام تعليمات واضحة يفهمها المتعلم.

*تجنب الضغط الزمني عند تلقي الإجابة.

*تصميم الاختبارات بشكل مألوف للطلبة.

*تزويد المتعلم باستراتيجيات للحل.

❖ **صعـوبـــة فـــي الإدراك البصـــري:**

1- صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابهة، مثل (6،9،7،8،2،6).

2- الخلط بين القيمة المنزلة للأعداد (36،63).

3- صعوبة نسخ الأرقام أو المسائل.

4- صعوبة في الكتابة على خط مستقيم.

5- صعوبة في التمييز بين العمليات الحسابية و اشارتها.

6- صعوبة في الاتجاهات (فوق، تحت، يمين، شمال). (عبيد، 2009: 146)

❖ **صـعـوبـات فـي الإدراك الـسمعـي:**

1- صعوبة في حل المسائل البسيطة الشفوية.

2- صعوبة في العد المتسلسل. (البطانية و أخرون، 2009: 178)

❖ **صـعـوبة فـي الـذاكـرة و الاستـرجـاع:**

1- صعوبة في التذكر الحقائق الرياضية.

2- ينسى بعض الخطوات عن حل المسائل الرياضية.

3- صعوبة في ذكر الوقت.

4- صعوبة في حل المسائل ذات الخطوات المتعددة.

5- صعوبة في تذكر بعض الرموز الرياضية. (الوقفي، 2009: 486)

❖ **صـعـوبـة حـركـيـة:**

1- كتابة الأرقام ببطيء و صعوبة.

2- صعوبة في كتابة الأرقام في مساحة صغيرة. (عبيد، 2009: 147)

❖ **صـعـوبـة اللغـة و الـقـراءة:**

لقد وجد أن اللغة ترتبط بتحصيل المفاهيم الحسابية و العمليات الرياضية، و لهذا يجب أن يطور المتعلمون المفردات العددية و ذلك لفهم و استخدام مفاهيم الحجم، و الوقت، و العدد، و المحادثة، فالأطفال الذين لم يطوروا نظما لغوية تظهر لديهم في تعلم الحساب. (بطرس، 2009: 401)

❖ **الـنـواحـي الـعـصبيـة:**

1- خلل وظيفي في الجهاز العصبي.

2- تلف في منطقة الجهاز العصبي.

3- عوامل جسمية.

4- عوامل حسية.

❖ **الـتـعـلـــــم:**

1- اضطرابات في نمو اللغة.

2- صعوبات قرائية.

3- صعوبات كتابية.

4- خلل في المهارات السابقة.

5- نقص في المهارات السابقة.

6- نقص في المهارات الأساسية.

7- نقص في فهم معاني الأرقام.

8- نقص في فهم الإجراء الصحيح الذي يجب اتباعه لحل المسألة. (عبيد، 2009: 147)

3/ مظـاهـر و العـوامـل الخـاصـة صعـوبـات تعـلـم الحسـاب:

- صعوبة في الربط بين الرقم و رمزه، فقد تطلب منه أن يكتب الرقم ثلاثة (3) فيكتب(4).
- صعوبة في تمييز المتعلمين ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6،2) و (7،8) حيث يقرأ أو يكتب الرقم (6) على أنه (2) أي بالعكس.
- يعكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة، مثلا: (25) يقرأه (52).
- صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، و الطرح، و الضرب، و القسمة. (بطرس، 2009: 399)

بالإضـافـة إلـى مظاهـر أخـرى:

- أخطـاء إجرائيـة: و تظهر في إجراء و تنفيذ العمليات الحسابية.
- أخطـاء الوصف البصـري: تظهر في قراءة المشكلات الحسابية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.
- الإخفاق في تعديل الوضع النفس–تربوي: و تظهر عندما تحتوي المسألة على عملتين أو أكثر.
- الحركـة الكتابيـة: و تظهر في أداء المتعلمين في الرياضيات.
- الذاكـرة: وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ العمليات، و عدم القدرة على الاستدلال و الاستنتاج السليم. (إبراهيم و أخرون، 2011: 204)

*كما أن التعلمين ذوي صعوبات الحساب لديهم قصور في القدرة الحسابية، فمعدل تعلمهم يكون منخفض في الرياضيات، حيث يعتبرون أقل كفاءة من أقرانهم و ذلك في أغلب الأحوال يرجع الإخفاق إلى عدة عوامل أهمهـا:

❖ **العامـــل المعـــرفـــي:**

يتسم المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الحسابية بقدرات معرفية محدودة، فهم على درجة من البطء في إدراك العلاقات، و لا سيما حينما يتم التعبير عنها على نحو رمزي أكثر من كونه محددا، فضلا على ذلك فلديهم صعوبة إضافية في عملية انتقال المعرفة إلى حدود المواقف التعليمية، و على ضوء هذه الصعوبة فإن لديهم ميلا لاستخدام الأنامل و الحوافز كدعامات لفترات طويلة.(إبراهيم و أخرون، 2011: 205)

بالإضافة إلى أهم القصور المعرفي، قصور في الانتباه الذي يأخذ أشكال عديدة مثل الحركة الزائدة، و الاندفاع و عدم القدرة على التحكم بردود أفعال، فعدم القدرة على الانتباه تؤدي إلى صعوبة في اكتساب المهارات الأساسية في الحساب.

بينت بعض دراسات من بينها دراسة "**فتحي زيات**"، أن المتعلمين الذين لديهم صعوبة في الحساب يعانون نشاطا حركيا زائدا، و ثلث المتعلمين الذين يعانون نشاطا حركيا زائدا يعانون تعلم الحساب، و 40 إلى 50 % من الذين يعانون نشاطا حركيا زائدا يعانون تأخر أكاديميا ملحوظ من جهة القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. (زيادة، 2006: 37)

❖ **العامـــل المـدرســـي:**

لقد أفرزت عمليات الاهتمام بالعلامات كمؤشر للتحصيل العديد من الظواهر التربوية السلبية كان من بينها إشارات الدروس الخصوصية و التعليم في المنزل و تراجع فاعلية التعليم داخل الغرفة الصفية و انتشار الملخصات و تقلص جهد المتعلم و دوره في استيعاب المادة العلمية و ظاهرة التركيز على العلامات النهائية و التفوق الزائف و غيرها، من الظواهر التي تسهم في تأخير و استخدام الرياضيات كوظيفة حياتية و علمية، عقلية، معرفية، مما يساهم في زيادة صعوبة تعلم الحساب. (البطانية و أخرون، 2009: 177)

❖ **العـامـــل الاجتمـاعـــي:**

تلعب الثقافة الاجتماعية دورا هاما في التأثير على تطلعات و طموحات و توجهات المتعلم ثم اختياراته و تفصيلاته، فالتنافس القائم في هذا المجال يلقي بثقله على كاهل المتعلم الذي أصبح ينظر إلى الرياضيات نظرة سلبية، و لقد ازدادت هذه وضوحا عندما تم تقليص الوزن النسبي

للرياضيات في المدارس التربوية، إن كل هذه الممارسات الاجتماعية و التربوية أسهمت في زيادة إمكانية صعوبة تعلم الرياضيات. (البطانية و أخرون، 2009: 177)

و يمكن تلخيص العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم الخاصة بالحساب في النقاط الرئيسية التاليـة:

*ضعف أو سوء الإعداد السابق لتعلم الرياضيات.

*اضطرابات إدراك العلاقات المكانية.

*اضطرابات اللغة و صعوبة قراءة المشكلات الرياضية.

*الافتقار إلى إدراك مفهوم الزمن.

*اضطرابات و مشكلات الذاكرة.

*اضطرابات أو قصور تعلم استراتيجيات الرياضيات.

*قلق الرياضيات. (ملحم، 2010: 341)

❖ **العوامـــل الـوراثيـــة:**

تسعى المنظومة التعليمية نحو إعداد المتعلم إعدادا كاملا من حيث المستوى التعليمي و المحتوى التعليمي و نواتج عمليات التعليم المعرفية، لكن اتجاهات المتعلم و ميوله هي التي توجه المتعلم نحو نوعية الإعداد الأكاديمي. فإننا نلاحظ عزوف بعض المتعلمين عن دراسة الرياضيات على الرغم من أهمية هذا النمط الأكاديمي في إعداد المتعلم للمستقبل التعليمي وفق ما يتناسب ميولاته و التي تعود إلى ضعف اكتساب الطالب للمفاهيم و العلاقات و القواعد و القوانين الرياضية. (البطانية، 2009: 179)

فأثبتت دراسة كل من " **كواتـــر و ديفـريه أخـرين** " لأداء على اختبار الورقة و القلم للجمع و الطرح عند عينة من أطفال أمريكا و اليابان، أظهرت نتائج الدراسة وراثة بدرجة متوسطة المهارات الحسابية الأساسية؛ أيضا بينت هذه الدراسات فروق في تقديرات للقدرات العقلية المختلفة. (سمية، 2009-2010: 113).

4/ تشخيـــص صعـوبـات التعلـم فـي الحســاب:

ثمة نوعان من التشخيص لصعوبة التعلم في الحساب: الأول رسمي يقوم به الخبراء و الاخصائيون، و الثاني غير رسمي يقوم به المعلم أثناء شرح الدروس.

أولا: التشخيـص الرسمـــي و يشمـــل:

1- قياس نسبة الذكاء للمتعلم الذي يعاني من صعوبة التعلم.

2- قياس القدرات الرياضية.

3- قياس الميول و الاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

4- قياس درجة قلق الرياضيات و قلق الامتحان.

5- قياس مستوى النمو العقلي المعرفي.

6- الفحص العصبي ويقوم به طبيب الأعصاب.

7- قياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

8- تطبيق استبانة تشخيص صعوبات في الحساب.

ثانيـــا: التشخيـص غيـر الـرسمـــــي:

أ- تحديد مستوى تحصيل المتعلم في الحساب.

ب- تحديد الفرق بين مستوى المتعلم في الحساب و القدرة الكامنة، و ذلك بإعطاء المتعلم اختبارات ذكاء.

ج- تحيد الأخطاء في إجراء العمليات الحسابية و الاستدلال الحسابي.

د- تحديد العوامل العقلية المسهمة في صعوبات الحساب. (عبيد، 2009: 148)

و في هذا الصياغ افترض "**كوســك Kosc** " ثلاث محكات لتشخيص صعوبات تعلم الحساب و هـي:

1- محـك التباعـد أو التعـارض:

وفيه يظهر المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الحساب فروق فردية ملحوظة في كل من مجالات الأكاديمية، و يتم تحديد التباعد من خلال معرفة ما يستطيع المتعلم أن يحصله و هو في صف الدراسة مثال:

إذا قلنا أن المتعلم و هو في المستوى الثالث الابتدائي لا يعرف القسمة أو الضرب إلا أنه يعرف جمع الأعداد و طرحها، نقول بأنه تقريبا في مستوى الصف الثاني ابتدائي، و إذا كان لا يعرف إلا أن يجمع فقط، فنقول بأنه تقريبا في مستوى الصف الأول ابتدائي.

و قد يعاني المتعلم الذي يظهر صعوبة تعلو في الحساب من تباين كبير في القدرات اللغوية و الذاكرة، و القدرات المكانية.

2 –محـــك الاستبعـــاد:

ويستبعد هنا المتعلمون ذوي صعوبات تعلم الحساب الناتجة من التخلف العقلي، و اضطرابات سمعية، و اضطرابات بصرية، و اضطرابات انفعالية، فالمتعلمون الذين يعانون من صعوبات في تعلم الحساب هم متعلمون سليمين من الناحية الجسمية و الصحية.

3–محـــك التربيـــة الخاصـــة:

يحتاج المتعلمون ذوي صعوبات تعلم الحساب إلى تربية خاصة تتلاءم مع نموهم فقد يتأخر المتعلمون نمائيا بسبب نقص الفرص المناسبة ليتعلموا الطرق و المناهج الملائمة للتدريس في مستوى تحصيلهم، و يتفق هذا المحك مع المحك الذي قدمه جوردان و مونتاني، حيث يحدد المتعلم الذي يعاني من عجز في الحساب إذا تحصل على درجة أقل من 30 % في اختبار فرعي في تحصيل الحساب من مقياس "ستانفور" (عزة،2009: 124)

5/ عـــلاج صعـــوبـــات تعلـــم الحســـاب:

بداية نشير إلى أن هناك ارتباطا وثيقا لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية و العملية العلاجية، فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية و لا يمكن أن يكون علاج حقيقي دون تشخيص مسبق فضلا أن التشخيص الدقيق ييسر عملية التدخل العلاجي.

لقد استخدمت طرق و استراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في تعلم الحساب، و لكل طريقة منطقاتها و أسسها و إجراءاتها أهمهـــا:

***طريقـــة التعلـــم الإيجـــابـــي:**

وهي طريقة تستند إلى فاعلية المتعلم ذي الصعوبة في التعلم و تفاعله مع المعلم و الدرس و قيامه الأنشطة التعليمية اللازمة.

***طريقـــة التدريـــس المبـاشـــر:**

و هي طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج و طرق التدريس، و تسير هذه الطريقة و فق أربع خطوات هـي:

- تحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الرياضيات يستهدف تحقيقه.
- تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف.
- تحديد أي المهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذي الصعوبة في التعلم.
- رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف.
- تزويد المتعلم بتعليمات صريحة.
- تقديم تغذية راجعة (تقويم بنائي، و ختامي).

***طـريقـــة الألعـــاب الرياضيـــاتيـــة:**

وهي طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط و ممتع و هادف يقوم به المتعلم ذي الصعوبة في التعلم أو مجموعة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقصد إنجاز مهمة رياضياتية محدد في إطار قواعد معينة للعبة مع توافر التعزيز لدى المتعلم للاستمرار في النشاط. (إبراهيم و آخرون، 2011: 206)

6/ الاستـراتيجيـات التـدريسيـة فـي تعـلـم الحسـاب:

للتغلب صعوبات الحساب عند المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات فقد طور عدد من الاستراتيجيات و الوسائل المساعدة و التي تعمل على التخفيف من مشكلة هؤلاء المتعلمين نذكر منهـا:

1- زيادة زمن التعلم من خلال توفير الوقت الكافي لتدريس الرياضيات.

2- توظيف التعليم الفعال من خلال تقسيم الحصة الدراسية.

3- تغيير حجم المجموعة و الذي يفيد في خلق بيئة صفية محفزة للمتعلمين.

4- استخدام أمثلة و اقعية من خلال المواقف الحياتية اليومية للمتعلم مما يسهل إمكانية استيعاب المفاهيم الجديدة.

5- التنويع في أساليب التعزيز من خلال قيام المعلم بتدريب المتعلمين على الخطوات الصحية.

6- تنمية مفاهيمهم الرياضية الأساسية (الأرقام). (البطانية و أخرون، 2009: 181)

*تشير دراسـة "**هـيت Hett** " **1989** بعنوان " أثر استراتيجيات تعليم الرياضيات و الدراسات الاجتماعية على التحصيل لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ". حيث تقتصي أثر خمس استراتيجيات لتعليم الرياضيات لدى المتعلمين الذين يواجهون صعوبات التعلم من صفوف (الرابع و الخامس و السادس) و الاستراتيجيات المستخدمة هـي :

- مشاركة المتعلمين في الأهداف التعليمية.

-التغذية الراجعة.

-مراجعة يومية لربط المفاهيم و المبادئ التي تم تعليمها في الدرس.

-التقويم البنائي.

-اتباع إجراءات علاجية.

و توصلت الدراسة إلى استخدام الأهداف التعليمية و مراجعة الدروس و الاختبارات البنائية هي إجراءات تعليمية هامة ترتبط بتحصيل المتعلمين. (علي وأخرون، 2008: 115-116)

7/ التكفـل البيـداغوجـي لـذوي صعـوبـات التعـلـــــم الأكاديميـــة:

هناك نوعان من التكفـل البيداغوجـي بذوي صعـوبـات التعلـم الأكاديميـــة:

النـوع الأول: يتمثل في تكفل المعلم بصعوبات التعلم التي يكتشفها بفضل الملاحظة والتقويم المستمر، إذ يلاحظ أن عددا ضئيلا من المتعلمون لا يتمكنون من متابعة الدروس، يجب على المعلم استدراك هذه الحالة أن يقوم بمعالجة ظرفية وفورية بتنظيم حصص لشأنها أن تسمح للمتعلمين بالالتحاق بمستوى زملائهم في القسم.

إن هذا النوع من التكفل يتطلب من المعلم أن تكون لديه قدرة على القيام في أي لحظة من اللحظات بتقويم مكتسبات التلاميذ وتشخيص المفهوم أو المفاهيم غير المكتسبة وتنظيم استدراك.

الاستدراك في القسم العادي: يعد الاستدراك جزء من الفعل التربوي، وعليه ينبغي أن تراعى القدرات الفردية للتلاميذ والمعارف التي يجب أن يكتسبوها والتي لم يتمكنوا منها. وفي هذه الوضعية يجب على المعلم أن يعتمد على تشخيص المفاهيم غير المكتسبة بواسطة التقويم الذي سيعلمه بطبيعة وسبب الصعوبات. إذ تعتمد هذه آليات البيداغوجية الفارقية التي سيطبقها في حصص الاستدراك و إن المعلومات التي سيجمعها المعلم تشكل قاعدة أساسية. (فاتح، 2008: 71)

النوع الثاني: هذا النوع يعتمد على جهاز وبيداغوجية خاصة، إذ يخص المتعلمين الذين لم يفض معهم

النوع الأول إلى نتائج مرضية.إن هذا الجهاز الذي يتمثل في التعليم المكيف وضع من طرف وزارة التربية الوطنية منذ 1982 ، يتكفل بالمتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم لمدة سنتين.

فالتعلم المكيف يهدف إلى التكفل بالمتعلمين ذوي صعوبات التعلم من خلال حث المعلم على انتهاج سلوكيات بيداغوجية تضمن نمو المتعلم باستخدام قدراته لاكتساب المعارف، إن التكفل البيداغوجي بالمتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم دون أن ننسى أن الهدف الأساسي هو إعادة إدماج المتعلم في مسار دراسي عادي في أقرب وقت ممكن، إذن فالإدماج السريع يبقى الهدف الأسمى. إن نوع التكفل بصعوبات التعلم يتحدد بنتائج عمليتين اثنتين هما : الاستكشاف و التشخيص.

أ- **الاستكشـــاف:** يعني استكشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذي يعود بالدرجة الأولى إلى معلم القسم العادي الذي يزاول فيه التلميذ دراسته بناء على علاقاته الخاصة

التي تربطه بالمتعلم، وعلى دوره كذلك في ضمان اكتساب التعلمات القاعدية، وهذا ما يؤهله لاستكشاف حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات عميقة أو جزئية.

***وسـائـل الاستكشـــاف:**

ما هي الوسائل التي يجب وضعها في متناول المعلم لتسهيل عمله في المرحلة الأولى من الاستكشاف؟

تتمثل الوسيلة الأولى في الاختبارات المعرفية التقويمية التي تحوصل المكتسبات، إذ يتحقق هذا التقويم من خلال معلم القسم العادي لأنه الوحيد القادر على تقدير مستوى المتعلمين واكتشاف الذين يعانون من صعوبات في التعلم، إذ يعتمد المعلم لتشخيص صعوبات التعلم على استغلال نتائج الاختبارات التقييمية الخاصة بأنشطة القراءة، الكتابة، والحساب. (فاتح، 2008: 73)

-كما تمثل بطاقة الملاحظة والمتابعة والتقويم وسيلة ثانية لتدقيق واستكشاف المتعلمين ذوي صعوبات التعلم كونها تعالج عدة جوانب تتعلق بنمو المتعلم في مختلف المجالات سواء كانت ذهنية، وجدانية، معرفية أو اجتماعية...

-كما تعتبر هذه البطاقة العنصر الأساسي المكوّن لملف التلميذ، هذا الملف الذي يوضع في متناول مجلس المعلمين بالمدرسة، والنموذج التالي يمثل بطاقة لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية:

المادة (النشاط).....:

الشهر ..... :

الأسبوع : من.....:

إلى..... :

اسم المتعلم ولقبه الكفاءات المستهدفة الكفاءات المحققة الكفاءات التي لم تحقق الملاحظات

***الملاحظة:** هذه البطاقة تشتمل على ملاحظات مختصين نفسانيين، مستشاري التوجيه المدرسي، أطباء ومختلف المهنيين الذين يتدخلون في هذه العملية. (فاتح، 2008: 75)

***اختبارات تقويم المكتسبات:** من ضمن الاختبارات التي تم وضعها لتقويم مكتسبات المتعلمون:

أ -اختبار القراءة:

الهدف من هذا الاختبار يتمثل في معرفة الصعوبات التي تعترض بعض المتعلمون في:

-معرفة الحروف الهجائية.

-ربط الأصوات (عدم تقطيع أصوات الكلمة).

-قراءة الكلمات.

-معرفة الحروف الهجائية المتشابهة.

-قراءة الجمل والتراكيب.

وهذا الاختبار يفيد المعلم كثيرا في عملية تقويم المكتسبات لدى المتعلمين وبالتالي اكتشاف الثغرات التي تعيق تعلمهم للقراءة. (عبد العزيز، 2008: 288)

ب- **بطاقة الملاحظة و المتابعة و التقويم:** هذه البطاقة خاصة بالمتعلم تحتوي على معلومات تخص:

-تعريف المتعلم.

-معلومات عائلية عنه وحالته الصحية.

-حياته المدرسية (الحياة الاجتماعية بالمدرسة، القدرة الذهنية، تقويم النتائج من قبل المعلم، نتائج الاستكشاف من خلال المكتسبات الدراسية في القراءة، الكتابة والحساب).

-الحياة السيكو حركية للمتعلم.

-الحياة الاجتماعية والوجدانية. (فاتح، 2008: 80)

خـــــلاصـــــــــة:

من خلال هذا الفصل توصلت الباحثة إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تتمثل في عدم تحكم بعض المتعلمين في مفاهيم ما نتيجة الأخطاء التي تلازم أداءهم في الأنشطة المتعلقة بالقراءة، الكتابة والحساب ...الأمر الذي يسبب لهم عجزا في التعلم وفي تحقيق التلاؤم والتكيف الدراسي مع الزملاء. ولهذه الصعوبات أسباب بسيطة وأخرى عميقة كالأسباب العضوية البيولوجية والمتعلقة بالتلف الذي يحدث للدماغ :الدورة الدموية، السائل الكيماوي والولادة قبل الأوان... وأسباب متعلقة بالمدرسة وأسباب متعلقة بالمتعلم نفسه بحيث أن كل هذه الأسباب تجعل من صعوبات التعلم من المشكلات التربوية العويصة في الوسط المدرسي.

ويلعب التشخيص الذي يقوم به المعلم مع المتعلمين دورا مهما كونه يحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل متعلم على حدة، والطريقة العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبات، والتي تدخل في إطار التكفل البيداغوجي بهؤلاء المتعلمين، هذا التكفل يركز أولا على الملاحظة والتقويم المستمر لهؤلاء التلاميذ من خلال تدعيم ذلك بحصص استدراكية، أما في حالة ما إذا تفاقمت تلك الصعوبات ولم ينجح معها الاستدراك فهنا نلجأ إلى التعليم المكيف والتكفل البيداغوجي بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ينطلق أولا من النمو السيكولوجي للمتعلمين وقد وضعت العديد من الاختبارات في هذا المجال لتقويم مكتسبات المتعلمين كاختبارات القراءة، الكتابة والحساب، إضافة إلى استخدام بطاقة الملاحظة والمتابعة والتقويم بحيث تحتوي هذه البطاقة على معلومات متنوعة ومهمة تفيد المعلم في التعرف على المتعلم ومساعدته وتوجيهه كذلك. والمعلم حتى يتسنى له القيام بهذه العمليات، يجب أن تلقى على عاتقه مهام عدة أهمها القدرة على قياس وتشخيص مظاهر حالات صعوبات التعلم الأكاديمية و كذا التدخل المبكر لمحاولة الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و الأخذ بيدهم، حيث تلقى المسؤولية على عاتق المعلم

بدرجة كبيرة و على الأسرة ككل ... وهذا حتى ينجح ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مسارهم الدراسي العادي، و المفروض تحمل و التكفل جميع المسؤولين بهذه الشريحة.

مقدمـــــة:

يعتبر التعليم الابتدائي ذو أهمية كبيرة في التعليم لكونها المرحلة التعليمية الأولى التي يتوقف عليها بدرجة كبيرة نجاح المتعلم في المراحل التعليمية الأخرى، ففي هذه المرحلة يكتسب المتعلم مختلف المهارات و العادات و السلوكيات الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان متعلم و مثقف،كما يتمكن من تنمية قدراته و استعداداته العقلية، و يكسب الكثير من الميول و الاتجاهات في الحياة، و يكتسب في هذه المرحلة كذلك المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة و هي القراءة و الكتابة والعمليات الحسابية.

و يعتبر التحصيل الدراسي للمتعلم في مختلف مستوياته التعليمية الهدف الأساسي من وراء العملية التعليمية ،و دليل على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، و نجاح خطة التربوية، و تعطي المجتمعات الراقية أهمية كبيرة للتحصيل الدراسي،و تتخذه كمعيار لترقي الأمة و اتجاه نحو تطوير نفسها و نموها حضاريا، و لا يظهر هذا الاهتمام من طرف الدولة فقط بل من الآباء و المعلمين و المسؤولين عن العملية التعليمية و من المجتمع ككل.

و لكونه الخطوة الأولى في طريق التربية، أصبح التعليم الابتدائي اليوم مصدر الاهتمام عند جميع أفراد المجتمع، مما جعل المؤسسات التربوية و التعليمية بوجه خاص في مختلف المجتمعات تهتم برعاية المتعلمين في هذه المرحلة، نظرا لأهميتها في حياة الأفراد.

و عند ما يتعامل معلم المرحلة الابتدائية مع المتعلمين في المدرسة ، يلاحظ وجود فروق بينهم، من حيث قدراتهم على استيعاب القراءة و الكتابة و إدراك العمليات الحسابية و غيرها من المواد الدراسية، حيث نجد من المتعلمون من هو متفوق أكاديميا، و منهم من هو عادي في تحصيله الأكاديمي، و منهم من هو ضعيف في ذلك.و يتأثر ضعف التحصيل الأكاديمي بعوامل

متعدد،منها العوامل الأسرية و الصحية و الاجتماعية و التربوية و النفسية، و بالتالي يؤدي إلى ما يعرف بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتعلمون المرحلة الابتدائية.

إن مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت الآباء و المعلمين و الباحثين في ميدان التربية الخاصة، لذلك قامت الباحثة باختيار هذا الموضوع "صعوبات التعلم الأكاديمية" (صعوبة قراءة، و كتابة، و حساب) في المرحلة الابتدائية – دراسة مسحية – لمعرفة طبيعة تلك الصعوبات التي يعاني منها نسبة معينة من متعلمون المرحلة الابتدائية و لمعرفة ما مدى ادراك و مراعاة المعلمين لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و عليه قامت الباحثة بتقسيم البحث إلى جانبين أساسيين جانب نظري و جانب تطبيقي ، بالنسبة للجانب النظري فهو يتكون من الفصل الأول: تحت عنوان مدخل الدراسة وفيه وضحت الباحثة أهمية الدراسة من دوافع و أهداف بطرح اشكالياتها عن الموضوع المراد دراسته و وضع فرضيات انطلاقا من الميدان....أما الفصل الثاني: تطرقنا فيه ما يخص تكوين المعلم، و ذلك من تعاريف و أسس و أنواع.....أما الفصل الثالث: فهو تحت عنوان صعوبات التعلم الأكاديمية، فقد تناولنا فيه تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية التي تشمل القراءة و الكتابة و الحساب، كل لها تعريفات خاصة و استراتيجياتها و مظاهرها و أسبابها و بعض العلاجات لكل صعوبة من صعوبات البحث.....

أما الفصل الرابع: تطرقنا فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية و التي احتوت على جانبين الدراسة الاستطلاعية، و الجانب الثاني الدراسة الأساسية، أما الفصل الخامس: خصصناه لعرض النتائج، و الفصل السادس: خصص لتفسير و مناقشة نتائج الفرضيات و اختتم بخاتمة و مجمل الاقتراحات التي خرجنا بها من هذا البحث إضافة إلى قائمة المصادر ةو المراجع و كذا الملاحق المستعملة في البحث.

الاقتراحـــــــــات:

يعتبـــر موضـــوع صعـــوبـــات التعلـــم مـــن ضمـــن المشـكلات التـــربـــويـــة الحساســة التـــي يعانـــي منهـــا متعلمون المـــدارس والتـــي تتـــطلب أجهـــزة ووسائـــل لتشخيصهـــا لـــدى المتعلمـــون ووضـــع الـــخطط التـــربـــويـــة لمعـــالجتـــها.

وبنـــاء علـــى هـــذا تقتـــرح الباحثـــة في دراستهـــا و مـــا لـــوحظ فـــي المـــدارس الابتـــدائيـــة، و بنـــاءا علـــى بـــعض مقتـــراحـــات المعـــلميـــن و بـــعض المـــدراء علـــى أســـاس أن رسالـــتهم لـــم تلقـــي أذان صـــاغيـــة و عليـــه فـــتشيـــر البـــاحثـــة علـــى مجمـــوعـــة مـــن الاقتراحات الهامـــة والتـــي نجملـــها فـــي النقـــاط التـــاليـــة:

- ضـــرورة القيـــام بدراســـات ميـــدانيـــة فـــي المـــدارس الابتدائيـــة لمعـــرفـــة مـــدى انتشـــار صعـــوبـــات التعـــلـــم بيـــن أوســـاط المتعلميـــن ومعـــرفـــة مـــدى وعـــي المعلميـــن بهـــا.
- ضـــرورة النظـــر فـــي تكويـــن المعلميـــن فيمـــا يخـــص هـــذا الجـــانب بـــإعطائـــهم معـــارف عـــن طـــرق وأســـاليب تشـــخيص هـــذه الصعـــوبـــات وأدوات التكفـــل البيـــداغوجـــي بالمتعلميـــن الـــذيـــن يعـــانـــون منـــها.
- ضـــرورة توفيـــر المختصيـــن فـــي المـــدارس قصـــد مساعـــدة المعلميـــن فـــي هـــذه الجـــوانـــب .
- ضـــرورة الاهتمـــام بالـــدورات التكـــوينيـــة والتـــركيـــز فـــي محتـــواهـــا علـــى المشـــكلات التعـــليميـــة التـــي يظهـــرهـــا المتعلمـــون وسبـــل علاجهـــا.
- ضـــرورة الاهتمـــام بعقـــد اجتمـــاعـــات بيـــن المعلميـــن وتبـــادل الأفكـــار فيمـــا يخـــص المشـــكلات التعليميـــة التـــي يعـــاني منهـــا المتعلمـــون كصعـــوبـــات التعـــلـــم وإيجـــاد الحلـــول لهـــا.
- ضـــرورة الاتصـــال بالمختصيـــن والأوليـــاء للبـــحث معـــا عـــن المشـــكلات التعليميـــة التـــي يعـــانـــي منهـــا المتعلمـــون كمـــا هـــو الحـــال بالنسبـــة لصعـــوبـــات التعـــلـــم.
- مراقبـــة ومتـــابعـــة الأوليـــاء لأطفـــالـــهم خـــلال الفتـــرة الـــدراسيـــة .
- الاتصـــال الـــدائـــم بالمعلميـــن للبحـــث معـــا عـــن أسبـــاب الانخفـــاض فـــي التحصيـــل لـــدى أطفـــالـــهم.

تـمهيـــد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، من خلاله بينت الباحثة أهم خطوات الأساسية التي اتبعتها أثناء دراستها الاستطلاعية و الأساسية من أدوات و مكان و مدة الدراسة و العينة التي طبقت عليها الدراسة، و هذا قصد اختبار الفرضيات المطروحة.

تندرج هذه الدراسة ضمن تصنيفات الوصفية، فهذا النوع من المنهجية يلاءم هدف دراستنا التي تكشف عن علاقة تكوين المعلمين بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، و كذا لمعرفة الموضوع محط الدراسة كما و كيفا.

أولا: الدراســة الاستـطلاعيــة:

1/ أهـداف الدراســة الاستطلاعية: أجرت الباحثة الدراسة الاستطلاعية لأهداف التالية:

أ/ التعرف على ميدان البحث لتفادي النقائص و الغموض، و هذا فيما يخص تصميم أدوات القياس.

ب/ معالجة الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة الاستطلاعية، من أدوات و مكان و مدة الدراسة، و العينة التي طبقت عليها الدراسة.

ج/التأكد من الصلاحية السيكومترية لأدوات القياس لتصبح في الأخير جاهزة و مضبوطة أي صادقة يمكن اعتمادها كأداة للدراسة الأساسية للبحث.

د/ اختبار طرق المعالجة الإحصائية.

2/ تصميــم وسائـل القيـــاس:

نظرا لعدم توفر أدوات البحث التي تقيس متغيرات الدراسة مباشرة، قد اعتمدنا في بحثنا هذا في جمع البيانات على عدة أدوات، و بناء على طبيعة المشكلة و الهدف الأساسي للبحث، تم اختيار تقنية الاستبيان كأداة لجمع المعلومات اللازمة التي تفيد بحثنا.

2-1/ تصميم أداة للدراســة: استبيان" نوع تكوين المعلمين وعلاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية " (استبيان موجه للمعلمين)

لقد تم تصميم استبيان بعنوان " نوع تكوين المعلمين و علاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية " و يتألف هذا الاستبيان من (24 فقرة)، كما هو موضح في مرحلتي تحديد الأبعاد و صياغة الفقرات، كلها عبارات موجبة ماعدا عبارة واحدة سالبة رقم (09)، موزعة على ثلاثة (03) أبعاد رئيسية تتناول أهم إدراك لصعوبات التعلم الأكاديمية و كيفية تشخيصها، و التكفل بها، و مدى قدرة المعلم على تشخيصها لما يتلقاه من تكوينات في هذا المجال و تم تصميم شكل الاستجابات المقياس على أساس طريقة ليكرت "LIKERT " بحيث يجيب المفحوص (المعلم) عن كل فقرة من فقرات الاستبيان بأحد الخيارين التاليين: نعم، لا.

المرحلـة الأولـــى: الاطلاع على الدراسات و على الجانب النظري.

لتصميم استمارة نوع تكوين المعلمين و علاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات و البحوث التربوية التي تشمل مجموعة من الاستمارات ذات علاقة بالموضوع. من بين هذه الدراسات دراسة (رفيعة، 1988)، دراسة (لعزيلي فاتح، 2008)، و دراسة (قابلي، 2015)، و دراسة (سمية، 2010).

المرحلــة الثانيــة: الاتصال بالميدان.

قامت الباحثة بالاتصال بعدد من معلمي التعليم الابتدائي بعد أن قدمت نفسها، ووضحت فقرات الاستبيان بغرض الاستفادة من النصائح والإرشادات المقدمة من طرفهم حول تعاملهم مع المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم .

المرحلــة الثالثة: عرضها على المحكمين (صدق التحكيم)

بعد صياغة الفقرات عرضت الباحثة الاستبيان على مجموعة من الأساتذة ذوي الخبرة والاختصاص (علم النفس، أرطوفونيا، علم الاجتماع)مختلف التخصصات من اجل الحكم على صلاحية أداة الاستبيان. **أنظر الجدول رقم (01)**

بعد استغنائنا على الاستبيان الأولي الذي كان على شكل أسئلة مفتوحة و مغلقة. **(أنظر الملحق 01)** اضطررت الباحثة إلى بعض التعديلات من المصطلحات و صياغة العبارات.**(أنظر إلى الملحق 02)**

المرحلــة الرابعة :تحديد الأبعاد

بعد اتصالنا بالميدان و اطلاعنا على الجانب النظري و الدراسات السابقة و جمع المعلومات اللازمة حول نوع تكوين المعلمين ، قمنا بتصميم استمارة أولية و تتكون من ثلاثة أبعاد:

خصص القسم الأول: للبيانات الشخصية عن المستجيب (المؤهل العلمي، الجنس، نوع التكوين، نوع الخبرة).

خصص القسم الثاني: استمارة نوع تكوين المعلمين و علاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية. و اشتملت على 24 فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة:

البعد الأول: إدراك المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية.

البعد الثاني: اختلاف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية

البعد الثالث: التكفل البيداغوجي بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية. (أنظر الملحق رقم02)

جدول رقم (02): يشير إلى توزيع فقرات استبيان "نوع تكوين المعلمين و علاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.

الفقرات / الأبعاد	الفقـــــرات	مجموع الفقرات
البعد الأول : إدراك المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية.	24-23-20-17-13-9-4-2-1	09 فقرات
البعد الثاني: اختلاف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.	21-18-16-14-11-8-6-3	08 فقرات
البعد الثالث: التكفل بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية.	22-19-15-12-10-7-5	07 فقرات
الـمجمـــــوع		24 فقرة

المرحلــة الـخامسة: صياغة الفقرات

صياغة الفقرات من خلال نصوص التكوين، و التي يتم التعامل بها من قبل المعلمين أثناء ظهور صعوبات التعلم لدى المتعلمين، كما تم صياغة عبارات كل من بنود الاستبيان: (إدراك المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية، اختلاف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية ، التكفل بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية). و على هذا الأساس قد تحصلنا على 24 فقرة موزعة على ثلاث أبعاد

المرحلــة الســادســة: طريقة التطبيـق.

بعد صياغة الفقرات ووضعها في شكل استبيان عرضتها الباحثة على العينة الاستطلاعية، حيث يطلب من المعلم أن يحدد مدى تطابق كل من فقرة من الفقرات الموجودة بالاستبيان عليه، و ذلك بوضع العلامة (x) أمام الإجابة المناسبة، مع العلم انه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

المرحلــة الســابـعــة: طريقة التصحيح.

هذا الاستبيان موجه للمعلمين الذين يدرسون في التعليم الابتدائي بهدف الإجابة عليه. فكل معلم يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين البدلين سلم (ليكرت). و يطلب من المفحوصين التعبير على عبارة بأحد الاستجابات التالية: نعم – لا، و تعطي كل استجابة من هذه الاستجابات قيمة عددية، و نحصل على درجة المقياس بجمع استجابات الفرد لعبارات المقياس، و يعبر المجموع عن اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه. (مغنية، 2011: 119) فإذا كانت الأوزان التقديرية تتحدد بنقطتين: موجبة: نعم (2)، لا (1)، و السالبة: نعم (1)، لا (2).

الجدول رقم (03): مفتاح تصحيح لاستمارة عينة الدراسة الاستطلاعية الخاصة بالمعلمين.

البدائل	نعم	لا
درجة الفقرة الموجبة	2	1
درجة الفقرة السالبة	1	2

3- المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار و الاعتماد على مدارس التالية: مدرسة الشهيد " بن عائشة محمد" (08 معلمين)، و مدرسة الشهيد "لطرش العيد" (04 معلمين)، و مدرسة الشهيد "الأمير عبد القادر" (08معلمين)، بمقاطعة عين تادلس – ولاية مستغانم– نظرا للتسهيلات التي تلقتها الباحثة من قبل الطاقم الإداري ككل.

4- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

بدأت الباحثة بتربص بعد حصولها على إذن من مدير الجامعة وتعاون كل من مدراء المدارس و معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، كانت المدة بين 16 افريل إلى 22 أفريل 2016.

5- طريقة المعاينة و مواصفات العينة:

1-1- حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 20 معلم و معلمة (07 ذكور،13 إناث) من مجموع 23 معلما، حيث أن أفراد العينة اشتملت على جميع المعلمين بالمدارس، استثناءا معلم التربية التحضيرية لأن ذلك لا يخدم الدراسة الحالية، و الذين يمثلون بذلك عينة الدراسة التي بدورها تمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة.

2-5 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

توضح الجداول و المخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

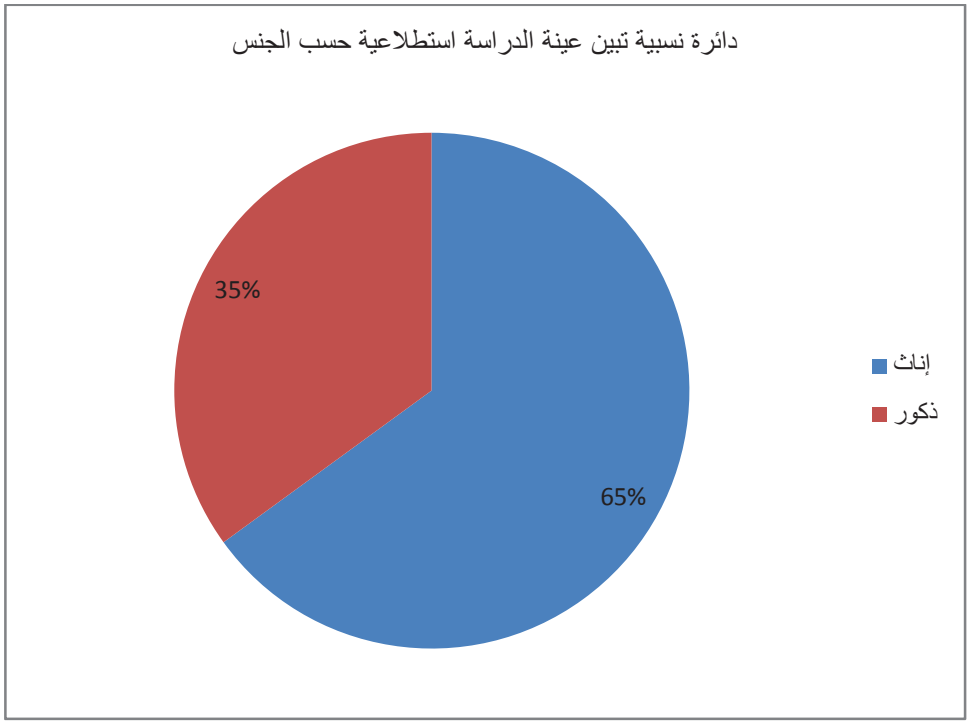
أ/ حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير الجنس:

جدول رقم (04): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	13	07	20
النسبة المئوية%	%65	%35	%100

يتضح من الجدول رقم (04) أن عدد إناث عينة الدراسة الاستطلاعية (13أنثى بنسبة 65%) أكبر من عدد الذكور فيها (07 ذكرا بنسبة 35 %) بفارق قدرة ستة (06) أفراد أي نسبته30 % من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل ، هذا ما يؤكده المخطط رقم (01):



شكل رقم (01): مخطط توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

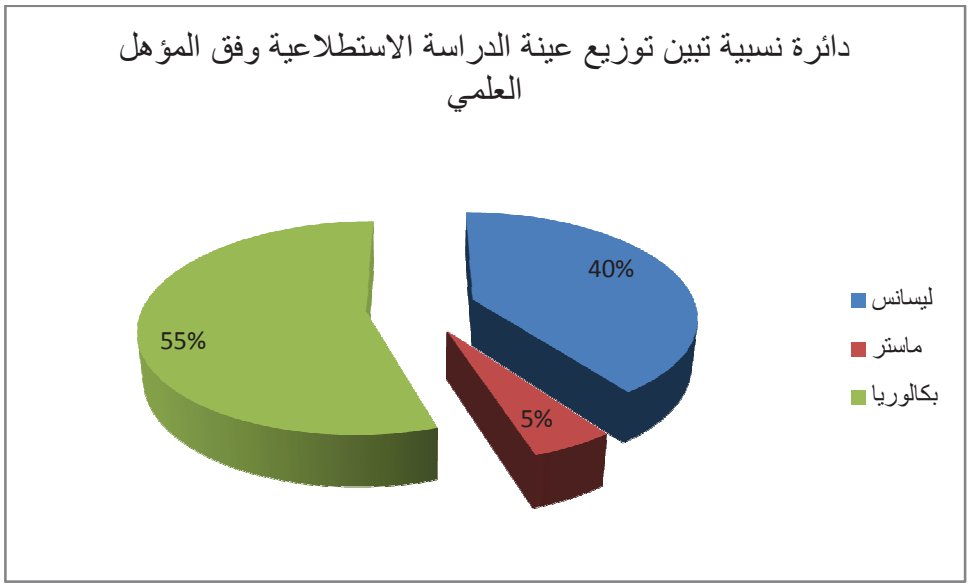
ب- حسب المؤهل العلمي:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسب المئوية
ليسانس	08	%40
ماستر	01	% 5
بكالوريا	11	%55
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (05) أن أغلبية المعلمين ذوي شهادة البكالوريا بنسبة (55%)، حيث أن نسبة (44 %) خرجي الجامعة بشهادة ليسانس، و بنسبة (5 %) خرجي بشهادة الماستر، و هذا يدل على أن ذوي التأهيل العلمي للبكالوريا لديهم الكفاءة لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية. هذا ما يؤكده المخطط التالي:



الشكل رقم (02) مخطط توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.

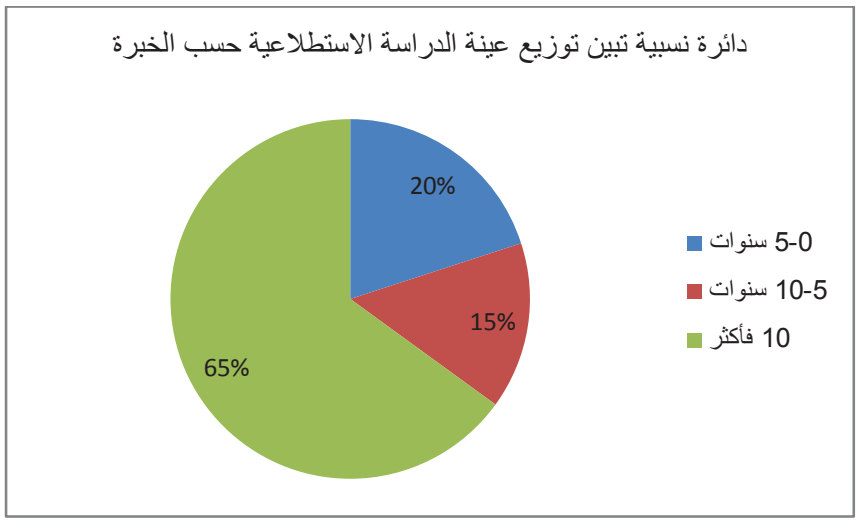
ج- حسب نوع الخبرة في التدريس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير نوع الخبرة:

جدول رقم (06): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الخبرة في التدريس:

الخبرة	0-5 سنوات	5-10 سنوات	10 فأكثر	المجموع
العدد	04	03	13	20
النسبة المئوية	%20	%15	%65	%100

يتضح من الجدول رقم (05) و البيان أن نصف عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المحصورة خبرتهم ما بين (5-10 سنوات بنسبة 15%) و النصف الثاني موزعون على حسب الأقدمية في التدريس الأكثر من 10 سنوات نسبته 65 %، و الأقل من 5 سنوات نسبته 20%، وهذا يدل على أن المعلمين يتمتعون بالخبرة الكافية لإدراك و كيفية التشخيص و التكفل بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية هذا يقارب توزيع معلمين مجتمع الدراسة في البحث ككل. هذا ما يؤكده المخطط التالي:



الشكل رقم (03): مخطط توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة في التدريس.

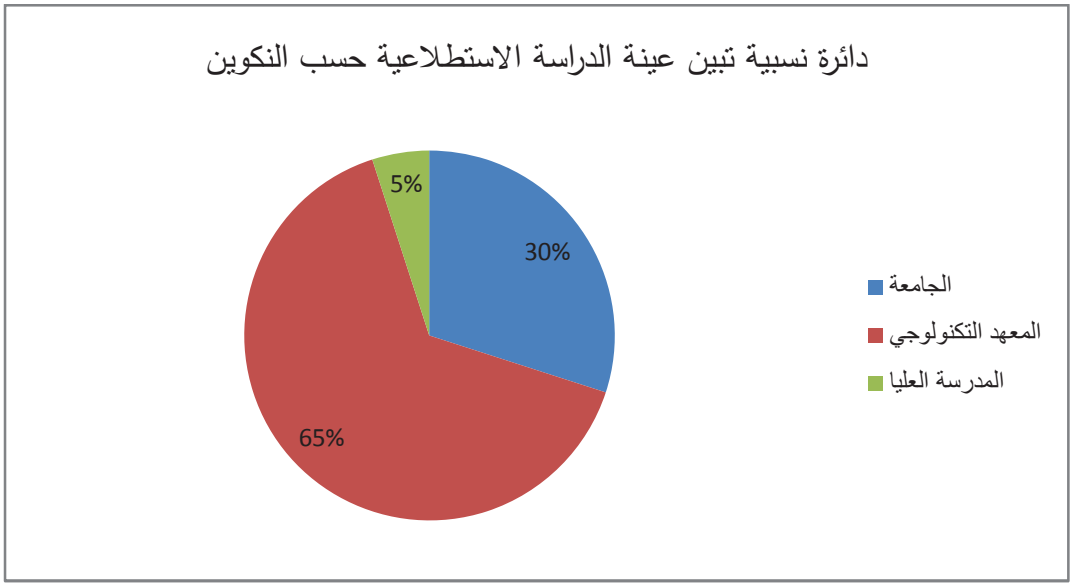
ج/ حسب نوع التكوين:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب نوع التكوين:

جدول رقم (07): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نوع التكوين:

نوع التكوين	التكرار	النسب المئوية
الجامعة	06	%30
المعهد التكنولوجي للتربية	13	%65
المدرسة العليا للأساتذة	01	%5
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (06) أن عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين تلقوا تكوينهم في المعهد التكنولوجي للتربية (13 فردا بنسبة65%)، و الذين تلقوا التكوين في الجامعة (06 أفراد نسبته 30%)، و في المدرسة العليا للأساتذة (01 فردا نسبته 5%)، من مجموع عينة مجتمع الدراسة في هذا البحث ككل. هذا ما يؤكده المخطط التالـي:



الشكل رقم (04): مخطط توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نوع التكوين.

6/ دراسة الخصائص السيكومترية لوسائل القياس:

6-1 دراسة الخصائص السيكومترية لاستمارة *نوع تكوين المعلمين و علاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية*.

أ/ قياس الصدق:

اعتمدت الباحثة في دراستها لمعرفة مدى صدق المقياس على صدق التناسق الداخلي حيث قامت بحساب معامل الارتباط بالحزم الإحصائيـة:

1/ صدق التناسق الداخلي:

حساب التناسق الداخلي بين البعد و الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (08): يبين نتائج حساب معامل الارتباط للتناسق الداخلي بين البعد و الدرجة الكلية.

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: إدراك المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية.	7,04**	0,001	دالة عند 0,01
البعد الثاني: اختلاف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية	0,784**	0 ,000	دالة عند 0,01
البعد الثالث: التكفل بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية.	0,614**	0,004	دالة عند 0,01

يتضح من الجدول رقم (08) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين كل بعد و الدرجة الكلية دالة إحصائية عند 0,01 . (أنظر الملحق رقم 03)

2/حساب الصدق التمييزي:

الجدول رقم (09): يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت)

الابعاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الدرجة الكلية	المرتفعين	41,50	1,76	6,82	*0,000	دالة
	المنخفضين	36,00	0,89		*	

يتضح من الجدول رقم (09) ان المقياس يتمتع بالصدق التمييزي ،حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية مرتفعي و منخفضي الدرجات، لصالح مرتفعي الدرجات، و بما أن المقياس صادق فهو ثابت. أنظر الملحق رقم (04)

ب/حساب الثبات:

1-عن طريق التجزئة النصفية:

للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية و ذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون، و اعتماد على التجزئة النصفية قسم المقياس إلى نصفين و اعتبر النصف الأول المتغير (س) خاص بالأرقام الفردية من (1 إلى 23) و النصف الثاني المتغير (ص) يضم الأرقام الزوجية (من

2 الى 2)، كما قسم كل بعد إلى نصفين و اعتبر النصف الأول المتغير (س) خاص بالأرقام الفردية، و المتغير (ص) خاص بالأرقام الزوجية.

1-البعد إدراك المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية: يحتوي على 09 فقرات جزئت إلى 05 فردية و هي المتغير (س) و 04 فقرات زوجية هي المتغير (ص).

2-البعد اختلاف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية: يحتوي على 08 فقرات جزئت إلى 04فقرات فردية و 04 فقرات زوجية .

3-البعد التكفل بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية: يحتوي على 07 فقرات جزئت إلى 03 فردية و هي المتغير (س) و 06 زوجية هي المتغير (ص). و الجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها: أنظر الملحق رقم (05)

جدول رقم (10): يبين نتائج حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية.

الأبعاد	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط
ادراك المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية.	0,742**	0.851
كيفية تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.	0,812**	0.896
التكفل بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية.	0,728**	0.842

من خلال ارتفاع معامل الثبات نستطيع القول بأن المقياس ثابتا، إذن فهو صالح لموضوع دراستنا.

(أنظر إلى الملحق رقم 05)

2-عن طريق معامل الفا لكرونباخ:

جدول رقم(11): يوضح نتائج قيمة معامل الفا لكرونباخ.

المقياس	معامل الفا لكرونباخ
الثبات الكلي	**0.771**

من خلال هذه النتائج (الصدق، التباث) تم التأكد من صدق الاستبيان وصلاحيته للقياس والتطبيق.

انظر الملحق رقم (06)

ثانيا: الدراسة الأساسية :

تمهيد:

تهتم الباحثة في هذا الفصل بعرض المنهج المتبع في الدراسة الأساسية للبحث الحالي و الإطار الزمني و المكاني لها و المراحل المتبعة أثناء تطبيق أداتي البحث ميدانيا، بالإضافة إلى مميزات الأفراد المعنيين بالدراسة الذين يمثلون عينة البحث التي سحبتها الباحثة من معلمي التعليم الابتدائي و مواصفاتهم مستخدمة في ذلك الإحصاء الوصفي.

1. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها من خلال تطبيق أداتي الدراسية على عينة معلمي التعليم ابتدائي نوع التكوين المعلمين و علاقته لمراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، و لا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات و تبويبها في جداول فقط، بل تفسيرها بعد استخدام أساليب القياس و التصنيف و التفسير و تنظيم البيانات و تحليلها و من ثم استخراج النتائج ذات الدلالات و المغزى بالنسبة للمشكلة موضوع الدراسة في البحث.

2. المجال الجغرافي و الزمني للدراسة الأساسية:

1- المجال الجغرافي:

قامت الباحثة بدراستها الميدانية في خمسة مدارس ابتدائية بمقاطعة عين تادلس –ولاية مستغانم–.

- مدرسة الشهيد *قادري عبد القادر *– سيدي عبدالله الأولى عين تادلس–
- مدرسة الشهيد *طواهرية محمد*– حشاسطة عمور–.
- مدرسة بلغول الميلود المدعو سي علي*–سيدي عبد الله الثانية عين تادلس–
- مدرسة عبد الرحمان شارف.– المحطة عين تادلس–
- مدرسة بلميلود أحمد.– حي شعبان عين تادلس–
- مدرسة جليجل أحمد –عين تادلس–

وذلك بعد حصولها على رخصة الدخول من مدير الجامعة عبد الحميد –بن باديس– شعبة علم النفس –خروبة– لولاية مستغانم– ، تم اختيار الباحثة لهذه المدارس لتسهيلات من قبل مدراء ها و معلميها.

2– المجال الزمني:

امتدت الدراسة الأساسية من 24- 04-2016 إلى غاية يوم 28-04-2016 لتوزيع و استلام أداتي الدراسية على المعلمين ثم جمع الاستبيان في هذه الفترة (04أيام).

4- خصائص مجتمع الدراسة الأساسية:

شمل مجتمع البحث معلمين (ذكور و اناث) المكلفين بالتدريس و التابعين لمديرية التربية و التعليم بمقاطعة عين تادلس – ولاية مستغانم- للعام الدراسي 2016/2015 الموجودين في المدارس الستة و البالغ عددهم (60) معلما. يمثلون أفراد مجتمع هذا البحث الذي يقدر عدد أفراده 60 معلم(ة) بالمدارس، يتوزعون مجتمع الدراسة حسب الجدول أدناه:

جدول رقم (12): توزيع المعلمين مرحلة التعليم الابتدائي لسنة الدراسية 2016/2015 بمقاطعة عين تادلس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
المعلمين	21	39	60
النسبة المئوية	%35	%65	%100

و فيما يخص المعلمين اعتمدت الباحثة في دراستها على جميع معلمي مرحلة التعليم الابتدائي الذي يدرسون من (السنة الأولى حتى السنة الخامسة)، وزعت عليهم الباحثة الاستمارة الخاصة "بنوع تكوين المعلمين وعلاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية" ما عدا معلمي التربية التحضيرية لأن هذه الفئة لا تخدم البحث و التي تضم المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة الأساسية التي حجمها (60) من مجتمع حجمه 372 معلم و معلمة (159 ذكور، 263 إناث) أي نسبة حجم العينة هي 620% من حجم مجتمع الدراسة ككل. أنظر الملحق رقم (07)

5- طريقة المعاينة و مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بسحب عينة الدراسة الأساسية في البحث الحالي بطريقة عشوائية المتمثلة في معلمي السنة الأولى حتى السنة الخامسة، فكانت عينة الدراسة الأساسية للبحث كما يلي:

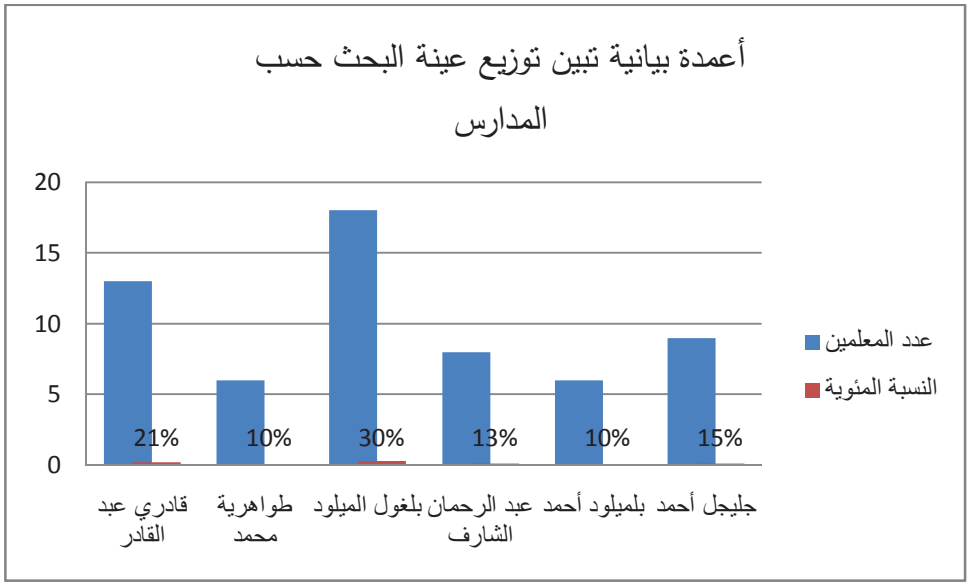
5-1 – المدارس المعنية بالدراسة:

سحبت الباحثة عينة الدراسة الأساسية متكونة من 60 معلم و معلمة من ستة مدارس من كل مدرسة هذا ما يوضحه الجدول رقم (13) و المخطط التالي:

جدول رقم (13): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المدارس.

اسم المدرسة	قادري عبد القادر	طواهرية محمد	بلغول الميلود	عبد الرحمان الشارف	بلميلود أحمد	جليجل أحمد	المجموع
عدد المعلمين	13	06	18	08	06	09	60
النسبة المئوية	21,33%	10%	30%	13,33%	10%	15%	100%

يتضح من الجدول رقم (13) أن عدد معلمين العينة يتقارب من مدرسة إلى أخرى هذا ما يجعل النسب المئوية متساوية تقريبا، فقدر أكبر عدد هو 18 معلما بنسبة 30% بمدرسة بلغول ميلود، و أقل عدد هو (06) من المعلمين بنسبة 10% لكلتا المدرستين(طواهرية محمد و بلميلود أحمد) من المجموع الكلي الأفراد العينة.



شكل رقم (05):مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث حسب المدارس

المخطط الذي في الشكل رقم (05) يفسر النتائج الواردة في الجدول السابق، إذ مثلت مدرسة بلغول الميلود بأطول عمود لأنها تحوي أكبر عدد من المعلمين.و بعدها مدرسة قادري عبد القادر التي تحوي متوسط الأعمدة بين المدارس الموالية، مقابل المدرستين التي تشمل أقل عدد من أفراد عينة البحث و المتمثلتان بأقصر عمود من مجموع أفراد عينة البحث ككل.

5-2 حجم عينة الدراسة الأساسية:

شملت عينة الدراسة الأساسية في البداية على 60 معلم و معلمة (21 معلم و 39معلمة) اعتمدت و استخدمت الباحثة في النهاية على جميع الاستمارات وذلك لتوفر على شروط قبولها في البحث بطريقة عشوائية.

5-3 خصائص عينة الدراسة الأساسية:

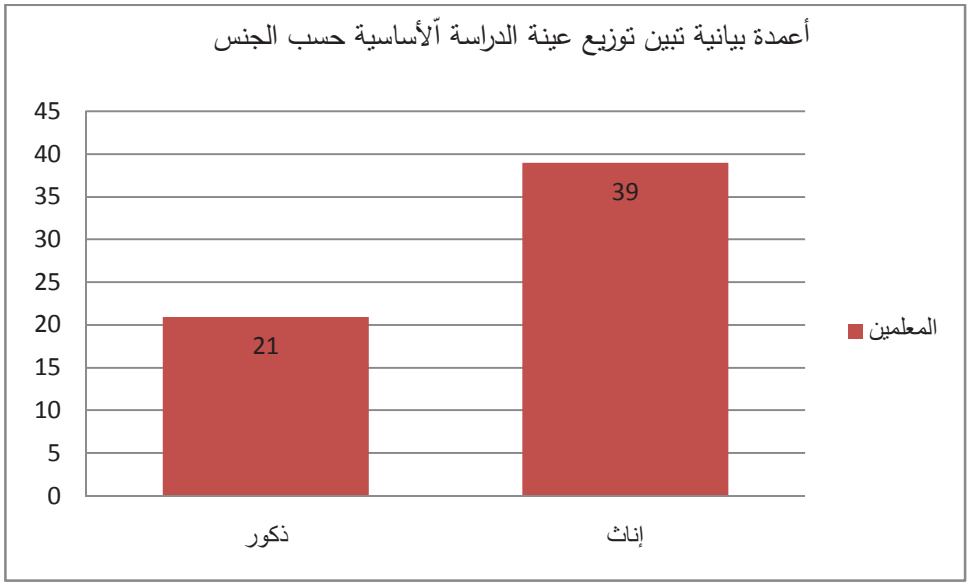
أ/ حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

جدول رقم(14): يوضح عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
المعلمين	21	39	60
النسبة المئوية	%35	%65	%100

يتضح من الجدول أن عدد إناث عينة الدراسة الأساسية (39 أنثى بنسبة 65%)، أكبر من عدد الذكور فيها (21 ذكرا بنسبة 35%) بفارق قدره (18) فرد أي بنسبة 30% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، و هذا ما يؤكده الشكل التالي:



الشكل رقم (06): مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث حسب الجنس.

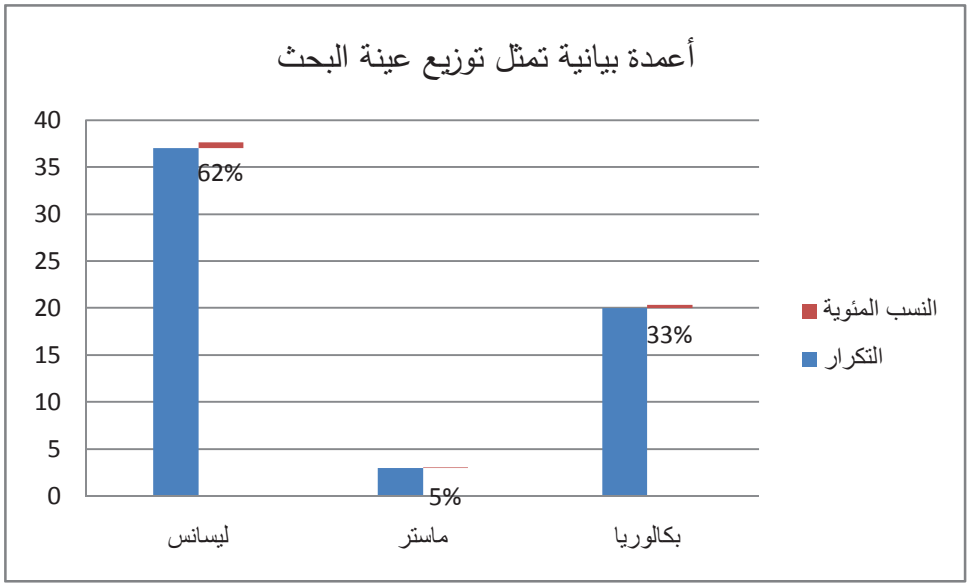
ب/ حسب المؤهل العلمي:

يمثل الجدول التالي عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (15): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسب المئوية
ليسانس	37	61,66%
ماستر	03	5%
بكالوريا	20	33,33%
المجموع	60	100%

يتضح من الجدول رقم (15) أن أفراد عينة البحث للدراسة الأساسية يتوزعون بتفاوت إلى حد كبير لأفراد مجتمع الدراسة، إذ يتوجه في مجتمع الدراسة توجه أكبر عدد من المعلمين ذوي شهادة ليسانس بنسبة (61,66%)، و بالمقابل فئة قليلة جدا ذوي شهادة ماستر فقدر عدد المعلمين (03 أفراد بنسبة 5%)؛ بالمقابل يوجد 20معلما من مجموع أفراد عينة البحث ما يقارب بنسبة 33,33% ذوي شهادة بكالوريا هذا التوزيع يوضحه المخطط البياني في الشكل الموالي.



الشكل رقم (07): أعمدة بيانية توضح توزيع عينة البحث حسب المؤهل العلمي.

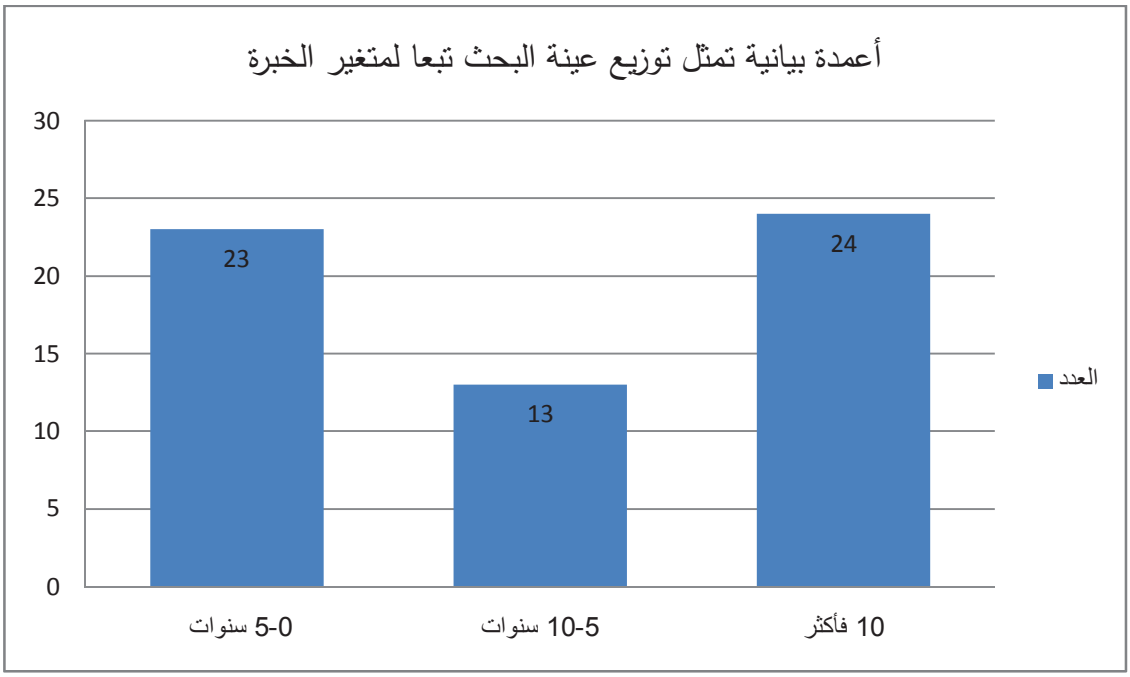
ج/حسب الخبرة في التدريس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة في التدريس.

جدول رقم (16): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نوع الخبرة في التدريس.

الخبرة	0-5 سنوات	5-10 سنوات	10 فأكثر	المجموع
العدد	23	13	24	60
النسبة المئوية	%38,33	%21,66	%40	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (16) و البيان أن نصف عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية المحصورة خبرتهم ما بين (5-10 سنوات بنسبة 21,66%) و النصف الثاني موزعون على حسب الأقدمية في التدريس الأكثر من 10 سنوات نسبته 40%، و الأقل من 5سنوات نسبته 38,33%، وهذا يدل على أن المعلمين يتمتعون بخبرة معتدلة لإدراك و كيفية التشخيص و التكفل بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية هذا يقارب توزيع معلمين مجتمع الدراسة في البحث ككل. هذا ما يؤكده المخطط التالي:



الشكل رقم (08): مخطط أعمدة بيانية لتوزيع عينة البحث تبعا لمتغير الخبرة

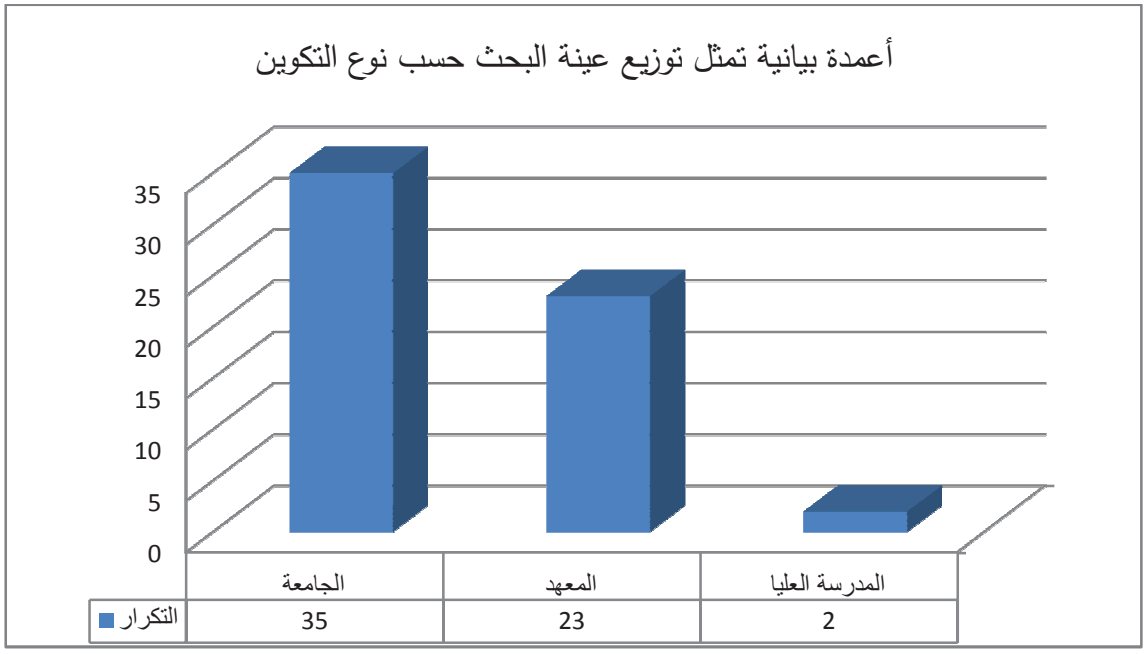
د/ نوع التكوين:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير نوع التكوين:

الجدول رقم (17): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نوع التكوين:

نوع التكوين	التكرار	النسب المئوية
الجامعة	35	%58,33
المعهد التكنولوجي للتربية	23	%38,33
المدرسة العليا للأساتذة	02	%3,33
المجموع	60	%100

يوضح الجدول رقم (17) أن عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين تلقوا تكوينهم في المعهد التكنولوجي للتربية (23 فردا بنسبة 38,33%)، و الذين تلقوا التكوين في الجامعة (35 أفراد نسبته 5% 8,33)، و في المدرسة العليا للأساتذة (02 فردا نسبته 3,33%)، من مجموع عينة مجتمع الدراسة في هذا البحث ككل. هذا ما يؤكده المخطط التالـي:



الشكل رقم (09): يوضح توزيع عينة البحث حسب نوع التكوين.

6- أدوات الدراسة الأساسية:

للحصول على معطيات الدراسة الكمية طبقت الباحثة الأداة التاليـة:

1- مقياس نوع تكوين المعلمين و علاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبة التعلم الأكاديمية : قامت الباحثة بتصميم و بناء هذا المقياس بعد اطلاعها على العديد من الدراسات و البحوث التربوية التي تشمل مجموعة من الاستمارات ذات علاقة بالموضوع (التكوين و صعوبات تعلم)،الهدف من هذا المقياس هو الكشف عن أهمية التكوين للمعلمين لمراعاة عن ذوي صعوبات التعلم و الصعوبات الأكاديمية، طبق في الدراسة الأساسية بعد أن تم حساب صدقه و ثباته في الدراسة الاستطلاعية، و تبين أن مقياس مناسبا لموضوع الدراسة.(أنظر الملحق رقم 02)

خصص القسم الأول للبيانات الشخصية عن المستجيب (المؤهل العلمي، الجنس، الخبرة، نوع التكوين)، لأنها تخدم موضوع الدراسة بشكل كبير، كما أن المعلم الذي لديه الأقدمية في التعليم يكون لديه خبرة في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الأكاديمية.

القسم الثاني:استمارة "نوع تكوين المعلمين و علاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية"، و اشتملت على 24 فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة:

الجدول رقم (18): يشير إلى توزيع فقرات استبيان للدراسة الأساسية "نوع تكوين المعلمين و علاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.

الفقرات / الأبعـــاد	الفقـــــرات	مجموع الفقـرات
البعد الأول : إدراك المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية.	24-23-20-17-13-9-4-2-1	09 فقرات
البعد الثاني: اختلاف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية	21-18-16-14-11-8-6-3	08 فقرات
البعد الثالث: التكفل بشريحة صعوبات التعلم الأكاديمية.	22-19-15-12-10-7-5	07 فقرات
الـمجمـــوع		24 فقرة

أ-1 طريقة التطبيق: المعلم المحترم/ المعلمة المحترمة.....

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستبيان يدخل في إطار بحث لتحضير شهادة الماستر في علم النفس التربية و تكوين المجتمع تخصص تعليمية العلوم، الغرض منه الكشف عن نوع تكوين المعلمين و علاقتهم بمدى مراعاة تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية . و للوصول إلى الهدف نرجو منكم

قراءة كل عبارة بعناية و تأتي الإجابة عليه بوضع العلامة (x) مقابل الفقرة. مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة

طبق هذا المقياس في الدراسة الأساسية بعد أن تم حساب صدقه و ثباته في الدراسة الاستطلاعية، و تبين أن مقياس مناسب الدراسة. انظر الملحق رقم(02)

أ-2 طريقة التصحيح: أما بالنسبة لتقدير الدراجات، فقد تم تقدير كل فقرة على سلم ثنائي و تقديرها تتراوح من درجتين و علما أن فقرات الباحثة بالاتجاه الموجب ما عدا فقرة واحدة سالبة فتعطي استجابات التالية: نعم (2) – لا (1)/ نعم(1) – لا(2).

الجدول رقم (19): مفتاح تصحيح لاستمارة عينة الدراسة الأساسية الخاصة بالمعلمين.

البدائل	نعم	لا
درجة الفقرة الموجبة	2	1
درجة الفقرة السالبة	1	2

-المقابلة:

المقابلة هي أداة من أدوات البحث العلمي يتخذها الباحث من أجل جمع المعلومات،و لقد استخدمتها الباحثة من أجل جمع المعلومات عن طريق طرح الأسئلة على المعلمين لمعرفة مدى فهمهم لموضوع الدراسة و توضيح لهم المطلوبة في حالة عدم فهممهم للموضوع.

طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بتنظيم جدول زمني لسير الدراسة الأساسية

– فقد خصصت الباحثة لكل المدارس يوم من أيام الأسبوع حتى يتسنى لها تنظيم المعلومات – التي جرت بعدد من المدارس، و كانت الباحثة تقوم تقريبا بنفس الخطوات في كل مدرسة و هذه الخطوات تتمثل فـي:

- الاتصال بمدير المدرسة و تقديم تصريح المقدم من طرف مدير الجامعة.
- طلب المدير بتكليف المساعدة، لمرافقة الباحثة أثناء الاتصال بالمعلمين.
- تم تحديد الأقسام التي سيتم توزيعها أداتي الدراسة و بطلب من الباحثة لأن هناك بعض معلمين التربية التحضيرية فلا يتم إدراجها ضمن عينة هذه الدراسة.
- تعرف الباحثة بنفسها و بمهمتها في المدرسة كباحثة لا غير، بأهمية البحث العلمي، و بدورهم كمشاركين فيه، و أهمية مشاركتهم هذه.
- طمأنت المعلمين المعنيين بالمشاركة في البحث بأن إجاباتهم ستحاط بالسرية، و ذلك بعدم كتابة أسمائهم على الاستبيان، أو وضع أي علامة تميزهم، و بعدم إطلاع زملائهم أو إدارتهم بالمعلومات المقدمة فيها، إذ سيتم جمع المقاسين بعد ملئها مباشرة.
- إجراء بعض المقابلات الشخصية مع المعلمين حول معرفة ماهية صعوبات التعلم الأكاديمية.
- قامت الباحثة بشرح التعليمة لكل من المعلمين، و الإجابة على جميع استفساراتهم حول طريقة الإجابة لضمان نتائج صادقة.
- جمع الاستمارات المملوءة من قبل كل معلم و معلمة.
- الانصراف بعد إتمام جميع الاستمارات و وضعها في الظرف، و إبلاغ مدير المدرسة بنهاية مهمتها بها، التعبير له عن كامل الشكر و التقدير لمساعدته للقيام بالدراسة بالمدرسة التي يشرف عليها، و تفهمه

بعدم عرقلة عجلة التقدم العلمي و المساهمة فيه.

7- الأسلوب الإحصائي المتبع في الدراسة:

استخدمت الباحثة الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS20.0، واستخدمت في هذا البرنامج الإحصائي المعالجات التاليـة:

1-1 الإحصاء الوصفـي:

- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.
- التكرارات و النسب المئوية.

2-1 الإحصاء الاستدلالي:

- تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- WayANOVA).
- معامل الارتباط برسون لحساب التجزئة النصفية.
- اختبار (ت) لحساب الصدق التميزي.
- ألفا لكرونباخ لحساب الثبات .

قائمـــــة الملاحــق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	استمارة الدراسة الأولية	185
02	استمارة الدراسة النهائية	188
03	حساب معامل الارتباط للتناسق الداخلي بين البعد و المقياس ككل	190
04	حساب الصدق التمييزي	190
05	حساب ثبات عن طريق التجزئة النصفية	190
06	نتائج ألفاكرونباخ	191
07	توزيع مجتمع عينة الدراسة الأساسية لمدارس المقاطعة	191
08	نتائج الفرضية العامة الأولى و الفرضيات الفرعية وفق متغير نوع التكوين	192
09	نتائج الفرضية العامة الثانية وفق متغير نوع الخبرة	193
10	حساب المتوسطات، لانحرافات المعيارية لأبعاد الاستمارة	194

إشكـاليـة الـبـحـث :

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية، تلك العملية التي لا يصلح و لا يستقيم أمرها و لا تؤتى ثمارها، إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة في ميدان ذات كفاءة و مؤمنة بالرسالة التربوية و قيمها.

و مما لاشك فيه أن تكوين المعلمين يمثل أولوية كبرى من أولويات التخطيط و الإصلاح التربويين، و ذلك لأن نجاح العملية التعليمية ترتكز في المقام الأول على المعلم و تدريسه و إعداده بما يتوفر من متغيرات في الحقل التعليمي و أن صور التعليم مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتكوين الجيد للمعلمين لذا تعد عملية إعداد المعلمين من القضايا التي تشغل بال الباحثين بقضايا العملية التربوية من الدول النامية و المتقدمة على حد سواء، و قد تنامى الاهتمام خلال النصف الثاني من القرن العشرين ببرامج تكوين المعلمين و تدريسهم و الدعوة على تطويرها لما لهم من دور أساسي في نجاح العملية التربوية التعليمية، فالمعلم الكفء و في نظام تعليمي ضعيف أفضل من المعلم غير الكفء في نظام تعليمي قوي.(منسي،1992: 03) (بتصرف).

فالمعلم يؤثر تأثيرا مباشرا في تحصيل المتعلمين الدراسي و اتجاهاتهم نحو الدراسة و المدرسة، إذ تلقى على عاتقه مسؤولية ملاحظة المتعلم المنخفض تحصيله الدراسي، هذا الانخفاض الذي قد يظهر في شكل صعوبات التعلم و التي تظهر في عدم قدرة بعض المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية /التعلمية التي تعتبر المرتكزات الأساسيةو اليقينية.التي تبنى عليها الوحدات التعليم الأساسية، و نعني بها القراءة ،الكتابةالحساب، ولاشك أن لهذه الصعوبات انعكاسات تمتد لتشمل موادا أخرى. (عبد السلام، 2009: 20)

إن صعوبات التعلم التي يعاني منها البعض عادة ما تظهر في صعوبات تعليمية لا يستطيع التحكم فيها، و يخطئ مرارا و تكرارا حيث تلازمه على طول المحاور التربوية تحتاج إلى معالجة ، و إذا لم يتم تدارك هذه

الصعوبات تشكل لديه ضغوطا نفسية و اجتماعية مختلفة و تتحول من عارض إلى مرض يلازمه، و نعني بهذه الصعوبات صعوبة القراءة و الكتابة و الحساب، و لاشك أن لهذه الصعوبات انعكاسات تؤثر على بقية المواد وحتى على شخصيته عموما.

و باعتبار أن للمعلمين تأثيرا بالغا على تلاميذهم، فهم يؤثرون بشكل مباشر في الكيفية التي يتعلم بها المتعلم، و في ماهية و كمية ما يتعلمه و لا يقتصر دوره على ذلك بل يتعداه إلى دوره التشخيصي، حيث يستطيع تشخيص سلوك المتعلم و تحديد جوانب القوة و الضعف لكل متعلم.

و الاعترافبالفروقالفرديةومايترجعنهامنتباينفيالأداءالتعليميمنجهـــــــــــــــــــــــــــــة، وكذاالحرصعلىتكافؤالفرصالتعليميةضمنالسيرورةالشـــــــــــــاملةلفعلالتعليم/الـــــــــــــتعلممن جهةأخرى،يقتضيأننتظرالوجودتلاميذيعانونمنصـــــــــــــــــعوباتفيالتعلمأمرا طبيعيا،لكنمنغيرالطبيعيألاتشخصهذهالصعوباتبدقةولايضـــعلهاالمعلمون خططافرديـــةلمعالجتهاإبانظهورها– أيفيمايعرفبالفتراتالحرجةفيمعالجة الخطأ –لئلاتتراكمالأخطاءوتتفاقموتصعبمعالجتها.

و هذا ما يسمى بالتقويم المستمر فهو يكشف عن مشكلاتالتعلم و صعوبات تنفيذ المنهج و تحديد أسبابها، الأمر الذي يساعده في اتخاذ القرار المناسب للعلاج و التشخيص الموضوعي لتلك الصعوبات. (إبراهيم، 2005 : 47)(بتصرف).

هذا و قد توصل بعض الباحثين أمثال : "ويرنر و ستراوس" و "ديفزشيبرد" و "بوري" و "كوبر" من خلال دراساتهم المختلفة حول صعوبات التعلم إلى العديد من الآراء و النتائج فيما يخص هذا المجال:

حيث وجد هذا الأخير "كوبرCoper"في دراسته تحت عنوان "للكشف عن العلاقة بين التشخيص المبكر لمشكلات صعوبات التعلم "الكامنة باستخدام أداة التشخيص من ناحية التحصيل البعدي في القراءة في

المدارس الابتدائية، حيث استنتج بأن هناك قدرة و فعالية الاختبار على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم. (عباس و أخرون، 2008 : 85)

كما استنتج "ديفزشيبرد1983 Daves&Shepard"استهدفت دراسته بأن الاختبارات المستخدمة في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مازالت نتائجها محددة و مبالغة المختصين في تقديرهم للاختبارات و انهم مازالت تنقصهم الخبرة.(عباس و أخرون، 2008 : 100)

إذ وجد طبيب العيون الإنجليزي " هنشلودHinshelwood" الذي عمل مع العديد من متعلمي المدارس من ذوي صعوبات التعلم في القراءة –أن عددا قليلا من التلاميذ كانوا يعانون من عجز بصري،مما جعله يستنتج أن سبب ذلك الفشل غير راجع إلى مشكلات بصرية فيزيولوجية.(عبيد، 2000 : 18)

كما استنتج العديد من الباحثين أمثال " توافرهالها"و ستراوس"....أن صعوبات التعلم قد تعزى في غالبا لأحيان إلى مشكلات انفعالية وجدانية واجتماعية،وقد ترجع إلى نظام التدريس نفسه،أو إلى صعوبات المادة الدراسية،و عدم ميل المتعلم لها و قد ترجع إلى المعلم نفسه... كما توصلت بعض الدراسات العربية– كدراسة"**الكخـن ويحيـي**"و دراسة "**الـزوار**"–والتي بدورها تناولت مشكلة صعوبات التعلم لدى البعض من متعلمي المدارس إلى نتائج مهمة:

استهدفت دراسة "**الكخـن وحيـي**" 1991 للتعرف على الأساليب التي يستخدمها المعلمون في تعليم مهارات اللغة العربية للتلاميذ الضعاف و علاقتها بالجنس و التخصص و الخبرة، مما جعله يستنتج بأن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التدريس للضعاف تعزى إلى عوامل الجنس و التخصص و التفاعل.(علي و أخرون، 2008 : 118)

أما دراسة "**الـــزوار**" 1991 بدورها كذلك استهدفت التعرف على المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، و تحديد الصعوبات النمائية و الأكاديمية في اللغة و الحساب، حيث حددت هذه الدراسة بأن الصعوبات المتعلقة باللغة و الكلام فإنها تأتي في مقدمة الصعوبات النمائية المتعلقة بالمدركات الحسية – الحركية أولا ثم صعوبات الانتباه و التركيز.

و فيما يخص الصعوبات الأكاديمية فجاءت الصعوبات المتعلقة بالحساب ثم التعبير و الكتابة ثم القراءة.

المهم من هذه الدارسات و غيرها أنها ركزت على جميع الجوانب و الميادين و شتى النواحي، بمبرراتها و غاياتها، حيث تجعل المدرسة و المعلم هما المسؤولان بالدرجة الأولى و الاستثنائية عن تفاقم هذه الصعوبات و مدى انتشارها في أوساط المدرسة .

وعن واقع المدرسة الجزائرية في ظل المشكلات المدرسية التي تعيق تعلم التلاميذ، حيث تؤكد في هذا المجال أن صعوبات التعلم موجودة في مدارسنا، ينبغي أن ندركها و نعطي الأولوية لها. بغية تجاوز هذه المشكلة. فأحيانا نجد أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلة التواصل مع المحيط المدرسي (أيغياب الدور الذي تقوم به المدرسة و مشاركيها بأكمل الوجه).

إن هذه المشكلة ألا و هي صعوبات التعلم ترجع أساسا إلى الخطأ في التسميات التي يطلقها المعلمون على هؤلاء المتعلمين، وذلك راجع لسبب عدم وعي و دراية، و إدراكهم بالمشكلات الحقيقية لهؤلاء المتعلمين، بالرغم أن التكوين في الجزائر سلط الضوء على بعض الأبعاد المتعلقة بالمعرفة و المعرفة القائمة أساسا على علم النفس، و البيداغوجيا،إلا أنه لم يقف بالتفصيل عند المحطات الرئيسية لمعوقات التعلم لدى التعلم، من حيث التحديد للمصطلحات و المفاهيم المتعلقة بهذه المشكلات لإدراك أسبابها و طرق تشخيصها، و علاجها التربوي.(الوقفي، 2009: 06)

وعلى هذا الأساس يقودنا الحديث عن المدرسة و التكوين و بالتأكيد التكوين المستمر للمعلم في جميع المجالات التي تهتم بالطفل، و أي "طفل المرحلة الابتدائية" قصد التكفل الحاسم و الأمثل بما أنها مرحلة حاسمة، بفئات هؤلاء المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم بغية استكشافهم و تشخيص صعوباتهم للأخذ بيدهم ، من أجل مساعدتهم على التعليم الصحيح و السليم و الصائب.

ونظرا لأهمية هذين المتغيرين تكوين المعلمين وتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية فإن دراستها من حيث التساؤل حول العلاقة القائمة بينهما،وعليه كان محور الإشكالية كالتالي:

هلتختلف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع تكوينهم؟ (في الطور الابتدائي).

وينجر عن هذا الإشكال التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل يختلف إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع التكوين؟

2- هل يختلف تشخيص المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع التكوين؟

3- هل يختلف التكفل بهؤلاء المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع التكوين؟

4- هل تختلف قدرة المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف المتغير الخبرة؟

فرضيات البحث :

من خلال الإشكال المطروح وبالاعتماد على بعض الدراسات التي تناولت كل من التكوين وصعوبات التعلم الأكاديمية.

تقترح الباحثة الفرضية التالية:

تختلف قدرة المعلمينفي تشخيصهم لذويصعوبات التعلم الأكاديمية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية باختلاف نوع تكوينهم.

وينجرضمن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

1- هناك اختلافبين إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع التكوين.

2- هناك اختلاف في تشخيص المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع التكوين.

3- هناك اختلاف في التكفل بهؤلاء المتعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نوع التكوين.

4- هناك اختلاف في قدرة المعلمينفي تشخيصهم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية باختلافنوع الخبرة.

دوافع اختيار البحث:

ترجع أسباب اختيار موضوع البحث إلى:

- رغبة الباحثة في البحث لهذا الموضوع نظر لنقص الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المعلم و أهمية تكوينه لمحاولة التعرف على مختلف الصعوبات التعليمية التي يظهرها البعض من المتعلمين.
- ارتباط الموضوع بالمجال التربوي و المدرسي لأنه موضوع يقع ضمن اختصاص الطالب(ة) و من أكثر اهتماماته.

الرغبة في مساعدة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم و لا يجدون من ينجد بهم.

- الاهتمام بالصحة النفسية للطفل المتمدرس و ما يعيقه من اضطرابات قد نتغاذى عنها.
- الرسوب الذي يتعرض له التلميذ بسبب هذه الصعوبات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب).
- .قلة الدراسات و البحوث بحسب علم الباحثة.

أهـداف الـبـحـث:

يهدف هذا البحث إلى:

- مدى قدرة المعلمين في تشخيصهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذهم في المرحلة الابتدائية تعزىلمتغيرنوع التكوين.
- مدى قدرة المعلمين في تشخيصهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذهم في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيرنوع الخبرة.
- معرفة طرق وسائل التكوين و مدى تمكنها من سد النقائص.
- .الكشف عن انطباعات، ووجهات نظر معلمي المدارس الابتدائية عن واقع التكوين لإعدادهم و تأهيلهم.
- .الوصول إلى نتائج و توصيات تفيد في معالجة صعوبات التعلم الأكاديمية.
- توعية المعلم بأهمية إدراك و التشخيص المبكر لهؤلاء الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.

أهـمـيـة الـبـحـث:

تكمـن أهميـة هـذا البـحث فـي:

- الاهتمام بالدورات التكوينية و التركيز في محتواها على المشكلات التعليمية التي يظهرها التلاميذ.
- توعية المعلم بأهمية إدراك و التشخيص المبكر لهؤلاء الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.
- الإجتدار معرفة المعلم بأهمية المرحلة الابتدائية لما لها من خصائص و سمات مميزة حتى لا تعيق مساره الدراسي ، و كون هذه المرحلة حاسمة.
- الاستغلال الأمثل لقدرات التلميذ و توظيفها حسب متطلبات المناهج التربوية.

- التمكن في ضوء ما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج و توصيات من إعداد وتطبيق برامج التربية و التكوين التي تساهم مساعدة المعلمين على التشخيص الصحيح.

الـتـعـاريـف الإجـــرائيـــــة:

الـتـكويـن: فهو عملية اكتساب المعارف، و المهارات، و الإبداعات، اللازمة للمعلم في إطار برنامج محدد قصد التوجه إلى مهنة التعليم، و توظيف تلك المهارات و المعلومات التي اكتسبها لخدمة المتعلم، من خلال الكشف و التعرف على مختلف المشكلات التي تطرأ في مساره التعليمي، والتي يعاني منها البعض من المتعلمين على أساسها "صعوبات التعلم". والتي حددته الباحثة في «الجامعة، المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة» .

الـمعلـــم:هم ذلك المعلمين الذين يزودون المتعلمين بالمعارف و المعلومات وفق لمناهج الوزارة التربية و التعليم بالأطوارالابتدائية لبعض – بلديات عين تادلس–لولاية مستغانم.

صـعـوبـــات الـتـعـلـــم: هم أولئك المتعلمون الذين يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأساسية كالقراءة، و الحساب، و الكتابة، والتي تعود إلى أسباب وظيفيةو أخرى اجتماعيةو أسباب تعود إلى المدرسة في حد ذاتها.

الـتـشـخـيـــص: يعني محاولة الكشف عن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية في الأنشطة الدراسية المتعلقة بالقراءة و الكتابة و الحساب بغية التكفل بهم بيداغوجيا، و ذلك باستعمال طرق

و أساليبو استراتيجيات و أدوات مناسبة كالملاحظة ،مقابلة التلميذ و الاختبارات الخاصة بالقراءة و الكتابة مثلاوتحدد بالدرجة التي يتحصل عليها المعلم عند إجابته علىالاستبيان، الذي يتكون من ثلاثة أبعاد وهي:

-إدراك المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية - كيفية تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية- التكفل بشريحة هؤلاء الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.

تمهيد :

وبناءاً على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية ، و بعد تحليلها إحصائياً ، و اعتمادا على جانبي البحث النظري و التطبيقي ، و بعض الدراسات السابقة و بالاستناد على بعض خواص المجتمع الجزائري في جميع القطاعات ، و خواص القطاع التعليمي *الدراسي* بالجزائر بصفة خاصة ، قامت الباحثة بمناقشة فرضيات البحث كما هو وارد في الفصل التالي:

- **أولا: مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولـــى:**

نص الفرضية هو:" **تختلف قدرة المعلمين في تشخيصهم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتعلمين المرحلة الابتدائية باختلاف نوع التكوين**".

في ما يلي يتم مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى وذلك من خلال فرضياتها الفرعية؛ كما يلي:

ا- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نص الفرضية هو: " **هناك اختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية من حيث إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير نوع التكوين**".

من خلال معالجة الباحثة للفرضية و النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (20) بحساب قيمة «ف » المحسوبة و التي تقدر ب 1,278 عند مستوى الدلالة 0,287 التي تعتبر أكبر من مستوى الدلالة 0,05 مما يدل على أن لا يوجد هناك اختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية من حيث إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير نوع التكوين، و عليه نرفض الفرض البحثي و نقبل الفرض الصفري.

و تشير الباحثة من وجهة نظرها و على حسب معلوماتها في الدراسة الميدانية التي أجرتها مع معلمي المرحلة الابتدائية، و رغم عدم توافق أو هناك اختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية من حيث ادراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير نوع التكوين و الذي لا يؤثر على المعلمين لإدراكهم عن صعوبات التعلم الأكاديمية حيث أن كل معلم و معلمة لديهم دراية عن هذه الصعوبات لكن في دوراتهم التكوينية لا يتلقون هذه المعلومات و لا يحرصون عليها مثلا لمواجهة هذه المشكلات حيث يسعى كل معلم و معلمة لحلها، و لكن لكل واحد منهم طريقته الخاصة في ذلك لمجهوداته و ضميره المهني تجاه هذه الفئة و قد يجد الكثير من المعلمين و المعلمات القراءة و الكتابة و الحساب عملية مثيرة لإحباط؛ ذلك لأنه من الصعب عليهم استيعاب سبب عدم تمكن المتعلمون ذوي القدرات العامة من فهم النص، أو من تكوين جملة مفيدة و بخط واضح، لكن معرفة أهمية المحيط الذي يتعلم فيه المتعلمون و الطريقة التي يتعلمون بها تجعل من دور المعلمين و المعلمات أكثر أهمية. أنظر الملحق رقم (06)

ب/ مناقشـة النتـائـج الفرضية الفـرعيـة الثانيـة:

و التي تنص عبارتهـا:" هناك اختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية من حيث كيفية تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير نوع التكوين".

و من خلال معالجة الباحثة للفرضية و النتائج المحصل عليها التي تظهر في الجدول رقم (21) بحساب المتوسط الحسابي لأبعاد الثلاث و توصلت إلى أن متوسطات البعد الثاني(كيفية تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية)، هي الأعلى بالنسبة للأبعاد التالية، ثم يليها البعد الأول (إدراك المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية) أنظر الملحق رقم (07).

أي أن كيفية تشخيص المعلم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي الأكثر انتشارا بين معلمي المرحلة الابتدائية مما دفع الباحثة أن تقبل الفرض البحثي لعدم وجود اختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية في تشخيصهم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير نوع التكوين.

وهذه النتيجة أثبت العكس مع دراسة (**خليصة قابلي**) **2015** التي بدورها أكدت على أن هناك اتجاهات ايجابية لمعلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير نوع التكوين، على أساس المعيار المعتمد عليه في الدراسة من خلال الدورات استفاد منها المعلمين في كيفية تحضير الدروس و ادارة الصف و اعداد الامتحانات و عمل الخطة الفصلية، والعمل على كيفية انتقاء المتعلمين الذين يعانون من صعوبات على رأسها صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة و الكتابة والتهجئة و الحساب)، و كذلك دراسة **(حمايدي فتيحة)2013** أكدت على أن هناك اتجاهات ايجابية للمعلمين نحو المتعلمين ذوي عسر القراءة و الكتابة.

وتشير الباحثة من خلال الدراسات الميدانية اتضح أن المعلمين يقومون بأفعال و سلوكات محظه نحو المتعلمين ذوي عسر القراءة و الكتابة و الحساب، كما أن لديهم أفكار و معلومات عن هذه الفئة التي تعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية بالإضافة أن هناك محاولات كثيرة من قبل المعلمين و حتى مدراء المدرسة الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و تشخيصها. و قد أثبتت البحوث التجريبية أن نظرة المعلم للمتعلمين لها أثر كبير على تحصيلهم الدراسي، فإذا كان المعلم ينظر إلى المتعلمين بنظرة على أنهم أذكياء و قادرون على التعلم فسيؤثر هذا عليهم، أما إذا كان ينظر المعلم إليهم على أنهم كسالى و لا يفهمون شيئا فسيكونون كذلك. لذا على المعلم الاهتمام بهذه الفئة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و البحث عن أبسط طرق و الوسائل و الاستراتيجيات لحلها و الأخذ بيدها.

ج/مناقشة النتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

و التي تنص عبارتها:" هناك اختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية من حيث التكفل بشريحة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير نوع التكوين".

من خلال معالجة الباحثة للفرضية و النتائج المتحصل عليها بحساب قيمة « ف » التي تقدر ب 1,333 عند مستوى الدلالة 0,272 أكبر من قيمة الدلالة 0,05 أي أن الفرضية لم تحقق ولا يوجد هناك تأثير التكوين على معلمي المرحلة الابتدائية من حيث التكفل بشريحة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. أي نقبل الفرض الصفري و نرفض الفرض البحثي.(**الرجوع إلى الجدول رقم 22)**

2-مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية:

و التي تنص عبارتها:" هناك اختلاف بين معلمي المرحلة الابتدائية من حيث تشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير نوع الخبرة".

بالرجوع إلى الجدول رقم (23)أن فرضيتنا لم تتحقق و بالتالي نقبل الفرض الصفري و نرفض الفرض البحثي أي لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في قدرة المعلمين على تشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وفق لمتغير الخبرة في التدريس. و هذا ما أكدتـه النتائج المتحصل عليها للأبعاد بوجه عام (إدراك المعلم، و كيفية تشخيص ، و التكفل بشريحة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية) المجموع (531,933)، بدرجة الحرية (59)، و قيمة « ف » (1,438)، وعند مستوى الدلالة (0,246) أي أكبر من قيمة (0,05) أي تقبل الفرض الصفري و ترفض الفرض البحثي و تفسر هذه النتيجة بأن متغير الخبرة لا يؤثر على قدرة معلمي المرحلة الابتدائية من حيث تشخيصهم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

و هذا ما أكده (**علي حسن أسعد حبايب) 2011**، و دراسة (**حمايدي فتيحة**) **2013**في دراسته لا يوجد اختلاف في اتجاهات المعلمين نحو المتعلمين ذوي عسر القراءة و الكتابة تبعا للخبرة.

وعليه تشير الباحثة وفق اعتقاداتها و إجراءاتها للدراستين الاستطلاعية و الأساسية و تجربتها الميدانية في مختلف هذه المدارس و ملاحظات المدراء و المعلمين في المرحلة الابتدائية، فالمعلم حتى وان كانت له خبرة قصيرة في مجال التدريس، و يرى أغلبية المعلمين أن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة و الكتابة و الحساب) من الاضطرابات الشائعة، حيث أن تعلم مهارات الكتابة و التدريب المستمر و المتابعة الدائمة ترفع من معنويات أي متعلم و متعلمة و تقلل من المشاكل التي يقع فيها، على أساسها "صعوبات التعلم الأكاديمية" كما أن تعلم مهارات القراءة و استدراك المفاهيم و القواعد الحسابية تتوقف على نضج المتعلم من الناحتين الجسمية و العقلية، و التنويع في طرائق التدريس من العوامل التي تمكن المعلم من خلالها تحقيق أهدافه و تهيئ له أسباب النجاح في عمله، حيث أن كل فئة من المتعلمين تتطلب طريقة تلاءم مستواه و على حسب قدراته و ميولاتـه.

ومن خلال نتائج الفرضيات الفرعية السابقة نستنتج أن المواد الدراسية لا تحوي على تكوين خاص تجعل المعلمين غير قادرين على تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية بمعنى لا يوجد ميل المتعلمين نحو المواد الدراسية و ذلك راجع لعدم دراية المعلمين بجوانب التي تمثل صعوبة لديهم.

الرقم	الـــعـــبـــارات	نعم	لا
01	شاركت في الدورات التكوينية لمجالات تهتم بصعوبات التعلم الأكاديمية		
02	عدم إدراك المفاهيم الحسابية، و التعرف على الأعداد و الرموز يعد صعوبة من صعوبات التعلم.		
03	استخدم المقابلة مع التلميذ من أجل التأكد من صعوبات التعلم لديه.		
04	هل ترون أنه ضروري أن يكون المعلم قادرا على التعرف بصعوبات التعلم لدى تلاميذه.		
05	أوجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الاكاديمية إلى المختصين .		
06	أستعين بأدوات ومقاييس لتشخيص صعوبات التعلم الاكاديمية.		
07	اتلقى المساعدة من طرف المختصين لحل مشكل صعوبات التعلم الأكاديمية.		
08	النتائج المدرسية هي المؤشر الرئيسي لاكتشاف صعوبات التعلم الأكاديمية.		
09	العامل النفسي هو السبب الأول في صعوبات التعلم.		
10	أنظم حصص استدراكية دائمة لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية.		
11	هل سبق لكم أن تابعتم حالات لصعوبات التعلم لدى تلاميذكم.		
12	أنظم اجتماعات مع الأولياء لمتابعة أبنائهم، و تكملت ما أقوم به من جهود.		
13	ليس لدي أي علم عن عسر القراءة، و الكتابة، و الحساب.		
14	أبحث دائما عن طرق جديدة لتشخيص صعوبات المعسرين قرائيا، وحسابيا، و كتابيا.		
15	أساهم في توعية الأولياء للتكفل بأبنائهم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.		

16	أحاول الكشف عن الصعوبات الأكاديمية في وقت مبكر.		
17	تلقيت تكوينا ساعدني في التعرف على صعوبات التعلم لدى التلاميذ.		
18	احتكاكي الدائم مع المختصين ساعدني على إدراك صعوبات التعلم الأكاديمية.		
19	لدي تواصل دائم مع أولياء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.		
20	صعوبات التعلم هي قصور في الجانب المعرفي.		
21	استعين بالملاحظة في تشخيصي لصعوبات التعلم.		
22	لدي علاقات مع مختلف المختصين التربويين ، الأرطوفونيين.		
23	لدي معرفة كافية في اكتشاف ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.		
24	صعوبات التعلم تشمل عسر القراءة و الكتابة فقط.		