جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم –
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

مذكرة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

موسومة ب :

المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة

- دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية مستغانم-

مقدمة و مناقشة من طرف الطالب (ة): كينوة بشرى

أمام لجنة المناقشة :

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د. بودالي أمينة	أستاذة محاضر (ب)	رئيسا
د. قوعيش مغنية	أستاذة محاضر (أ)	مشرفا و مقررا
د. بلخير حفيظة	أستاذة التعليم العالي	ممتحنا

تاريخ الإيداع:...24/06/2025.. إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيح

د. قوعيش

السنة الجامعية: 2024 - 2025

Scanné avec CamScanner

جامعة عبد الحميد بن باديس _ مستغانم _

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

مذكرة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص: إرشاد و توجيه

موسومة ب :

المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة

- دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية مستغانم-

مقدمة و مناقشة علنا من طرف

الطالب(ة): كينوة بشرى

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د. بودالي أمينة	أستاذة محاضر (ب)	رئيسا
د. قوعيش مغنية	أستاذة محاضر (أ)	مشرفا و مقررا
د. بلخير حفيظة	أستاذة التعليم العالي	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024 - 2025

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم –
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

مذكرة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

موسومة ب :

المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة

- دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية مستغانم-

مقدمة و مناقشة من طرف الطالب (ة): كينوة بشرى

أمام لجنة المناقشة :

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د. بودالي أمينة	أستاذة محاضر (ب)	رئيسا
د. قوعيش مغنية	أستاذة محاضر (أ)	مشرفا و مقررا
د. بلخير حفيظة	أستاذة التعليم العالي	ممتحنا

تاريخ الإيداع:..... إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيح

السنة الجامعية: 2024 – 2025

الإهداء

﴿وَآخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾

اللّهم لك الحمد حمد الشاكرين حمد ملء السموات و الأرض

إلى من قال الله تعالى فيهما:

﴿وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾

إلى من جعل الجنة تحت أقدامها، و إحتضنني قلبها قبل يديها و سهل لي الشدائد بدعائها، إلى القلب الحنون و الشمعة التي كانت لي في الليالي المظلمات سر قوتي و نجاحي. ﴿والدتي الغالية﴾

إلى من كلل العرق جبينه و علمني أن النجاح لا يأتي إلاّ بالصبر و الإصرار. ﴿والدي الحبيب﴾

إلى من ساندني بكل حب عند ضعفي و أزاح عن طريقي المتاعب ممهداً لي و زارعاً الثقة و الإصرار بداخلي إلى من شد الله به عضدي فكان خير معين. ﴿أخي الغالي﴾

إلى جميع من أمدوني بالقوة و التوجيه في الأوقات الصعبة لأصل إلى ما أنا عليه. ﴿عائلتي و صديقاتي الأوفياء﴾

و أخيراً من قال أنا لها " نالها " و " أنا " لها إن أبت رغماً عنها أتيت بها، ما كنت لأفعل لولا توفيق الله، فالحمد لله الذي ما تيقنت به خيراً و أملاً و أغرقني سروراً و فرحاً ينسيني مشقتي.

شكر وعرفان

الحمد لله، نحمده و هو المستحق للحمد و الثناء و نصلي و نسلم على أفضل مبعوث العالمين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة و السلام، فلله الحمد و الشكر على نعمه و فضله إذ يسر لي إنهاء هذا العمل و لم يكن ذلك إلا بتوفيقه عزّ وجل، أتقدم بالشكر و التقدير إلى الأستاذة الفاضلة " قوعيش مغنية " التي لم تبخلني جهداً في مساعدتي و على حسن رعايتها و توجيهاتها السديدة و معلوماتها القيمة طوال فترة البحث فلها مني جزيل الشكر و العرفان.

و أتوجه بالشكر إلى أساتذة كلية العلوم الإجتماعية عامة، و شعبة علوم التربية خاصة و إلى كل طلبة دفعة الإرشاد و التوجيه.

و أخيراً أتقدم لكل من ساهم و لو بكلمة شكر و دعاء و قدم لي النصح و المساعدة جزاهم الله عني كل خيرٍ.

و لا أنسى مديرين مؤسسات التعليمة التي استقبلوني و فتحو لي بابهم و كذا أساتذة العاملين بها فلهم جزيل الشكر و الامتنان.

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بالأقسام المدمجة، و أجرت الباحثة دراساتها على (05) مدارس ابتدائية تابعة لولاية مستغانم. و كان عدد أفراد العينة (70) أستاذ بالأقسام المدمجة منهم (21 ذكر و49 أنثى)، تم اختيارهم بطريقة مقصودة، و استخدمت الباحثة مقياس المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (مبني من طرف الباحثة)، تم التحقق من دلالات صدقه و ثباته، مستعمله في ذلك المنهج الوصفي، أما الأسلوب الإحصائي المتبع هو النسب المئوية و التكرارات واختبار "ت" لعينة واحدة، و اختبار(ت) و تحليل التباين أحادي الاتجاه بالاعتماد على برنامج spssv20، و بعد المعالجة و التحليل توصلت الباحثة للنتائج التالية:

1. مستوى تطبيق الأساتذة للمرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة في المرحلة الابتدائية مرتفع.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي حول تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي حول تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المرافقة التربوية و النفسية، صعوبات التعلم الأكاديمية، أستاذ التعليم الابتدائي.

Research summary:

this study aimed to reveal the level of educational and psychological support for students with academic learning difficulties from the point of view of primary school teachers in integrated classes. The researcher conducted her studies on (05) primary schools affiliated with the state of Mostaganem. The number of sample members was (70) teachers in integrated classes, including (21 males and 49 females), who were chosen intentionally.The researcher used a scale for educational and psychological support for students with academic learning difficulties (built by the researcher), the validity and reliability of which were verified, using the descriptive approach. The statistical method used was percentages, frequencies, and a t-test for a single sample, and a t-test and one-way variance analysis based on the SPSSV20 program. After processing and analysis, the researcher reached the following results:

1.The level of teachers' implementation of educational and psychological support for students with academic learning difficulties in integrated classes at the elementary level is high.

2.There are no statistically significant differences between elementary school teachers regarding the implementation of educational and psychological support for students with

academic learning difficulties in integrated classes at the elementary level attributable to gender.

3.There are no statistically significant differences between primary school teachers regarding the implementation of educational and psychological support for students with academic learning difficulties in the primary stage in integrated classes, attributable to the variable of academic qualification.

4. There are no statistically significant differences between primary school teachers regarding the implementation of educational and psychological support for students with academic learning difficulties in the primary stage in the integrated sections, it is attributed to the experience variable.

Key words: Educational and psychological support, academic learning difficulties, primary school teacher**.**

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص البحث باللغة العربية	ج
ملخص البحث باللغة الانجليزية	د
قائمة المحتويات	هـ- ط
قائمة الجداول	ي- ك
قائمة الملاحق	ل
قائمة الأشكال	م
مقدمة	15
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
1-إشكالية الدراسة	18
2-فرضيات الدراسة	23
3-دوافع اختيار الموضوع	23
4-أهداف الدراسة	24
5-أهمية الدراسة	24
6-التعاريف الإجرائية	24

الفصل الثاني: المرافقة التربوية و النفسية	
تمهيد	27
أولا : المرافقة	27
1-تعريف المرافقة	27
2-المرافقة التربوية.	28
3- المرافقة النفسية.	28
4-المرافقة الإجتماعية.	30
ثانيا : المرافقة التربوية و النفسية	32
1-تعريف المرافقة التربوية و النفسية	32
2-أهداف المرافقة التربوية و النفسية	32
3- أبعاد المرافقة التربوية و النفسية.	33
4- أشكال المرافقة التربوية و النفسية.	34
5- عوامل المرافقة التربوية و النفسية.	37
6- استراتيجيات المرافقة التربوية و النفسية.	38
7- صفات المرافق التربوي و النفسي.	40
8- فئة التلاميذ الذين يستفيدون من المرافقة التربوية و النفسية.	41
9- طبيعة برامج تكوين الأساتذة في المجال التربوي و النفسي.	42
10- الرؤية الجديدة لوزارة التربية الوطنية في تكوين الأساتذة.	43

خلاصة	47
الفصل الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية	
تمهيد	49
أولا : صعوبات التعلم	49
1-مراحل تطور صعوبات التعلم	49
2-تعريف صعوبات التعلم	51
ثانيا : صعوبات التعلم الأكاديمية	53
1-تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية	53
2-أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية	54
القراءة : أسباب، مظاهر، أنواع	55
الكتابة : أسباب، مظاهر، أنواع	60
الحساب : أسباب، مظاهر، أنواع	66
خلاصة	72
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	74
أولا: الدراسة الاستطلاعية	74
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية	74
2-المجال الجغرافي للدراسة الإستطلاعية	75

3- المجال الزمني للدراسة الإستطلاعية	75
4-طريقة المعاينة و مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية	75
5-تصميم أداة الدراسة الإستطلاعية	80
6-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	83
ثانيا: الدراسة الأساسية	92
1-منهج الدراسة الأساسية	93
2-المجال الجغرافي و الزمني للدراسة الأساسية	93
3-مجتمع الدراسة الأساسية	94
4- طريقة المعاينة و مواصفات عينة الدراسة الأساسية	94
5-أداة الدراسة الأساسية	98
6-طريقة إجراء الدراسة الأساسية	101
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة	102
الفصل الخامس: عرض و تفسير و مناقشة نتائج الفرضيات	
تمهيد	104
أولا: عرض نتائج الفرضيات	104
1-عرض نتائج الفرضية العامة.	104
2-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.	105
3-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.	106

4-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.	107
ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات	108
1-تفسير و مناقشة الفرضية العامة.	108
2-تفسير و مناقشة الفرضية الفرعية الأولى.	110
3-تفسير و مناقشة الفرضية الفرعية الثانية.	113
4-تفسير و مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة.	115
خاتمة	119
الاقتراحات	120
قائمة المراجع	122
الملاحق	127

قائمة الجداول

رقم	العنوان	رقم الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الجنس.	76
02	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير التخصص.	77
03	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الخبرة.	78
04	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الشهادة.	79
05	يشير إلى أبعاد المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة (الصورة الأولية).	82
06	يشير إلى توزيع فقرات المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي حسب أبعاده و مقاييسه الفرعية.	82
07	يمثل سلم التنقيط استبيان المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة.	83
08	يوضح نسبة الفقرات التي تم حذفها من قبل المحكمين.	84
09	يوضح الفقرات التي تم تعديلها من قبل المحكمين.	85
10	يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة وبعد المراقبة البيداغوجية.	86
11	يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة وبعد المراقبة النفسية.	88
12	يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين البعد و الدرجات الكلية للمقياس.	89

13	يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت).	90
14	يوضح نتائج حساب ثبات مقياس فقرات المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي عن طريق التجزئة النصفية.	91
15	يوضح نتائج قيم معامل ألفا كرونباخ.	92
16	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس.	94
17	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير التخصص.	95
18	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الخبرة.	96
19	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الشهادة.	97
20	يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد مستوى تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية.	104
21	يوضح مستويات المرافقة التربوية و النفسية.	105
22	يوضح دلالة الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية تبعا لمتغير الجنس.	106
23	نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي.	107
24	نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة.	108

قائمة الملاحق

رقم	العنوان	رقم الصفحة
01	الاستبيان في صورته الأولية.	127
02	قائمة الأساتذة المحكمين.	130
03	الاستبيان في صورته النهائية	131
04	استمارة المقابلة.	133
05	نتائج الدراسة الأساسية.	134
06	تسهيل المهمة التربص.	136
07	تصريح شرفي.	140
08	تعاريف مؤسسات التربص.	141

قائمة الأشكال

رقم	العنوان	رقم الصفحة
01	يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.	76
02	يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير التخصص.	77
03	يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الخبرة.	78
04	يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الشهادة.	79
05	يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	95
06	يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.	96
07	يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة.	97
08	يبين أعمدة بيانية لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشهادة.	98

مقدمـة

مقدمة:

تعتبر التربية عملية مستمرة، هدفها التنمية الشاملة و المتكاملة للفرد من كل الجوانب الشخصية الانفعالية و العقلية و الوجدانية و الاجتماعية، و الإنسان بطبعه كائن اجتماعي يؤثر و يتأثر بغيره من الأفراد فكل فرد تربطه عالقات مختلفة يحقق من خلالها رغباته و ميولاته، هذه العلاقات التي أولى لها المختصون في التربية أهمية كبيرة خاصة المرافقة التربوية و النفسية للتلميذ في الصف الدراسي.

فالأستاذ عنصر مهم في العملية التعليمية، كما يلعب دور كبير في بناء المعارف لدى التلاميذ حيث أن التعليم الفعال لا يتحقق بدون أستاذ متمكن يحسن استخدام المناهج و أحسن الأنشطة و الطرائق التدريس، و الذي يمتلك الكفاءة الجيدة.

كما أن موضوع صعوبات التعلم من مواضيع التي شغلت بال المتخصصين في مجال التربية و التعليم، و جاء هذا الاهتمام بموضوع صعوبات التعلم لوجود أطفال غالبا ما يبدون عاديين تماما إلا أنهم يعانون قصورا واضحا في صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب).

و تعد مشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية إحدى المشكلات التربوية العويصة التي انتشرت بنسبة كبيرة في مرحلة التعليم الابتدائي، مما أدى إلى التفات لهذه المشكلة التي تحتاج إلى تكفل و مساعدة مستمرة من طرف المربين و المختصين، ذلك لما تسببه من تأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ.

حيث تسعى كل منظومة تربوية إلى تفعيل و تحسين عملية التعليم من خلال الاهتمام بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، و الكتابة، و الحساب)، و تحسين المرافقة و التكفل التربوي و النفسي لفئة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتفعيل العملية التربوية.

و بالتالي جاءت هذه الدراسة للكشف و التعريف أكثر عن واقع حقيقة المرافقة و التكفل من قبل المدرسين في المرحلة الابتدائية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و لدراسة هذا الموضوع بشقيه النظري و التطبيقي ضمن خطة ممنهجة و هي كالتالي:

الفصل الأول خصص لمدخل الدراسة، حيث تضمن تحديد إشكالية الدراسة و فرضيتها، دوافع اختيار الموضوع، أهداف الدراسة و أهميتها، و التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

أما **الفصل الثاني** خصصناه لموضوع المرافقة التربوية و النفسية الذي تضمن أولا تعريف المرافقة بصفة عامة، ثانيا تعريف المرافقة التربوية و النفسية، و أهدافها، أشكالها، أبعادها، و صفات المرافق التربوي و النفسي، عوامل نجاحها، و استراتيجيات المرافقة التربوية و النفسية.

تضمن **الفصل الثالث** أولا مراحل تطور صعوبات التعلم و تعريفها، ثانيا تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية و أنواعها.

و في **الفصل الرابع** تم التطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث قسم إلى جزئين، جزء خاص بالدراسة الاستطلاعية و أهدافها، و حدودها، عينتها، و أداتها و خصائصها السيكومترية، أما في الدراسة الأساسية تم تحديد منهج الدراسة و حدودها، عينتها، و أداتها و الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما **الفصل الخامس** خصص لعرض و تفسير و مناقشة نتائج فرضيات الدراسة، مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة.

و في الاخير إختتمنا الدراسة بخاتمة مع بعض الاقتراحات التي تخدم المجال التربوي و تفتح مجالا لدراسات اخرى، و عرض مختلف المراجع و الملاحق التي تم الاعتماد عليها لإنجاز هذه الدراسة.

الفصـل الأول:

مدخــل إلى الدراســة

1.إشكالية الدراسة.

2.فرضيات الدراسة.

3.دوافع اختيار الموضوع.

4.أهداف الدراسة.

5.أهمية الدراسة.

6.التعاريف الإجرائية.

1. إشكالية الدراسة:

إن التطور الحاصل في شتى المجالات الاقتصادية و الاجتماعية و التعليمية جعل من المدرسة مؤسسة تهتم بجميع الجوانب الشخصية للتلميذ بحيث انتقلت من التدريس بالأهداف الذي يعطي للمعلم الدور الأساسي في العملية التعليمية إلى التدريس بالكفاءات الذي يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، فدور المدرسة لم يبق مجرد عملية إعطاء فقط بل أصبح عملية أخذ و عطاء. إذ من بين هذه الأولويات تطوير ثلاثة عناصر أساسية في العملية التعليمية المعلم والمتعلم والمادة الدراسية.

و تأتي الخدمات المتطورة للمدرسة للعمل على الاعتناء و الإلمام بجميع حاجات التلميذ النفسية و الأكاديمية أو البيداغوجية، و في ضل تقصي الواقع التعليمي اليوم فإن هناك العديد من المشكلات التي تعترض التلاميذ في مسارهم الدراسي، سواء على المستوى النفسي أو التربوي ومن بين هذه المشكلات صعوبات التعلم وتفاقمها في الأوان الأخيرة ، بسبب نقص دور المرافقة و المساندة و الارشاد وكذا عمليات الدعم من قبل بعض الأساتذة والمختصين وهذا قد يرجع الى نقص في التأطير و التكوين الكافي للبعض منهم في مرافقة التلميذ النفسية أو البيداغوجية.

إذ تعتبر المرافقة النفسية أحد قنوات الخدمة النفسية التي تقدم الأفراد أو الجماعات في المراحل العمرية المختلفة، سواء في البيئة الأسرية أو العمل أو المدرسة بهدف تنمية وعيهم في التعامل مع المشكلات اليومية و التوصل إلى قرارات أكثر فعالية، و التغلب على الصعوبات التي تعترض طريقهم و تعوق توافقهم.

ومن بين الدراسات الي اهتمت بالمرافقة النفسية و التربوية، دراسة Celin Piqueè (2000)، تحت عنوان "عمل و أشكال الفاعلية البيداغوجية للمرافقة المدرسية" يتمثل هذا البحث في دراسة المرافقة النفسية من زاوية معينة وهي نتائجها على النجاح المدرسي، و مقارنة نتائج التلاميذ الذين يستفيدون من المرافقة

مع غيرهم و شملت عينة الدراسة (7049) تلميذ من الطور الابتدائي من بينهم 753 يستفيدون من المرافقة و7008 من الطور المتوسط أي أن 372 يستفيدون من المرافقة، اعتمد على المنهج الشبه التجريبي و تمثلت نتائج الدراسة في 60 %من وقت الحصة الدراسية مخصص للواجبات و 7.79% من التلاميذ ومستوى جيد، 2.34% من التلاميذ ذو مستوى متوسط،0.58% من التلاميذ ذو مستوى ضعيف، كل هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى الطور الابتدائي. (بن نوح، 2017، ص: 9).

وتشير دراسة برهان حمادنة و إسماعيل عاتي سنة (2018)، إلى معرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم و الفروق فيه وفقا لمتغيرات نوع الجنس، و المؤهل العلمي، و سنوات الخبرة، و تكونت عينة الدراسة من (66) من معلمي صعوبات التعلم، و أشارت النتائج أن واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم جاء بواقع تطبيق مرتفع وكذلك جميع مجالات الأداة، كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لمصلحة فئة أقل من (5) سنوات، و عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة تعزى إلى متغير نوع الجنس و المؤهل العلمي.(ورخ، مزردي، 2024، ص: 1012).

فالعوامل التربوية تندرج هي الأخرى ضمن الأسباب المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية، لأن النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الصف يتطلب تفعيل أطراف العملية التعليمية من التلميذ و بيئة صفية و معلمين و طرق تدريس و وسائل تعليمية مساندة، يعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة و أطفال صعوبات التعلم بصورة خاصة على مقدار الانسجام و التفاعل بين هذه الأطراف عموما، فكلما ازداد تفاعل الطالب مع أطراف العملية التربوية بصورة ايجابية زاد تعلمهم و كلما قل تفاعلهم انخفض مستوى تعلمهم. (مثال، 2010، ص: 15).

و ورد أيضا في دراسة القديري (2010)، هدفت الى التعرف على مدى توفر المهارات اللازمة للعمليات الأساسية للخطة التربوية الفردية لدى معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، و تكونت عينة الدراسة من (136) معلما من معلمي صعوبات التعلم. و استخدمت الاستبانة كأداة في جمع البيانات، و اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر المهارات المتعلقة بإعداد و تنفيذ و تقويم الخطة التربوية الفردية تعود لاختلاف عدد سنوات و عدد البرامج التدريبية التخصصية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (برهان، إسماعيل، 2018، ص: 310).

وهذا ما أكده (زيتون، 2003)، "أنه لابد من أن يساهم المعلم المربي في التخفيف من الضغوط النفسية التي يعاني منها التلاميذ بصفة عامة، و في إزالة المخاوف التي يأتون بها من خارج المدرسة، فإنه يتحول تحت إشراف بعض المربين إلى وسيلة تعزز المخاوف و تؤكدها، في هذا الجو المكهرب يقتنع التلاميذ بأن الهدف الأسمى و الغاية النهائية من مضاعفة الجهود و المواظبة على حضور الحصص التربوية و التعليمية بانتظام هو الحصول على درجات عالية في الامتحانات، لأن كل ما يحدث في المدرسة يصب في اتجاه تكريس هذه القناعة و تأصيلها. و بهذا الموقف الواضح و المعلن يقتل المربون في تلاميذهم روح المبادرة و الفضولية الباعثة على النشاط وبذل الجهد". (بن نوح، 2017، ص: 4).

و يرى كل من Engelhard and Bowdvel (1983) في دراستهم التي هدفت، إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين من لحظة التقييم أو التحويل الى تطوير الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. و تكونت عينة الدراسة من (508) فردا من مديرو و مشرفو و معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في خمس ولايات شرقية في الولايات المتحدة الأمريكية، اظهرت النتائج أن معلمي صعوبات التعلم هم أكثر الاشخاص المشاركين في الاعمال ذات العلاقة بالخطة التربوية الفردية، فهم

يستخدمون الخطة التربوية أكثر من اي شخص اخر في المدرسة. (برهان، إسماعيل، 2018، ص: 310).

و من خلال هذه الدراسات السابقة الذكر أعلاه يمكننا أن نستنتج أن المرافقة النفسية و التربوية خدمة نبيلة، تهدف للمحافظة على كيان المجتمع و جعله سليما و ناميا بقوة و تماسك، لذلك فإن توفير بيئة مدرسية تضمن الخدمات الضرورية لمساعدة التلاميذ على الوقاية و حل المشكلات التربوية و النفسية و السلوكية التي تواجههم سيكون من ضمن الاستراتيجيات الفعالة في تجنب هذه المشكلات التي يعاني منها التلميذ، فالصحة النفسية أصبحت تعد من بين المؤشرات الدالة على فعالية المدرسة الحديثة، فالمرافقة النفسية و التربوية للتلاميذ من بين أهم آلياتها، و ذلك من خلال إتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين الاستفادة من خدمات الارشاد و الرعاية على أساس الاصغاء و الاهتمام و الاحترام و علاقات إنسانية صحية من طرف الأساتذة الفاعلين في التربية.

لذلك فإن المرافقة النفسية التربوية تكتسي أهمية بالغة سواء كان على مستوى التلاميذ العاديين أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذين يعانون من مشكلات نفسية، حيث أصبحت أكثر من ضرورة، فمهنة الأستاذ اليوم لم تعد تنحصر في التعليم و تقديم المعارف فقط بل تعدتها إلى المرافقة والدعم والمساعدة التي يجب أن يقدمها الأستاذ إلى التلاميذ، لأن الأستاذ يعد شخصا مرافق يقود و يعاون و يساعد المتعلم على تجاوز الصعوبات التعليمية و الاندماج في الوسط التربوي.

و عليه فمن الضروري إلمام و معرفة أستاذ التعليم الابتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم أولا، و كذلك أشكال المرافقة النفسية و التربوية المقدمة للتلاميذ، " لأن الأستاذ هو المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية للأمة و تنشئة الأجيال، بالتأثير المنظم و المستمر في سلوك المتعلمين، كي يكتسبوا من العادات الفكرية و العاطفية و الاجتماعية ما يساعدهم على التوافق مع أنفسهم وعلى التكيف السليم مع مجتمعهم

و على النهوض و التقدم". (الترتوري، القضاة، 2006، ص: 49)، و انطلاقا من النتائج المتحصل عليها من الدراسات جاء اهتمام الباحثة للقيام بهذه الدراسة المحلية حيث أنه لا توجد دراسات سابقة كثيرة عن المرافقة التربوية و النفسية و صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بجامعتنا في حدود علم الباحثة، فقد جاءت أهمية هذه الدراسة لتعمل كمرجع لكثير من المهتمين الدارسين لهذا الموضوع.

و في ضوء ما تم ذكره عن النتائج المتوصل إليها في الدراسات السابقة و ما تصبو إليه دراستنا الحالية تم طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما مستوى تطبيق الأساتذة المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة في المرحلة الابتدائية؟

و منه تندرج التساؤلات الفرعية و هي كالآتي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الجنس؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الخبرة؟

2. فرضيات الدراسة:

من خلال التساؤلات المطروحة و بالاعتماد على بعض الدراسات التي تناولت المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ، تقترح الباحثة الفرضية التالية:

مستوى تطبيق الأساتذة المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة في المرحلة الابتدائية مرتفع.

و ينجز عنها الفرضيات الفرعية التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الجنس.
2. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الخبرة.

3. دوافع اختيار الموضوع:

1. الرغبة الشخصية في الدراسة و حب الاستطلاع العلمي للموضوع.
2. لأهمية الموضوع بالنسبة للمجتمع و المنظومة التعليمية.
3. مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تجاوز الصعوبات التعليمية.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى تطبيق الأساتذة المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة في المرحلة الابتدائية.

2. الكشف عن الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الجنس، و المؤهل العلمي و الخبرة.

5. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة باعتبار أنها من الدراسات الميدانية القليلة في الجزائر حسب علم الباحثة و المتمثلة في:

1. التأكيد على دور المرافقة النفسية في تحقيق الصحة النفسية لتلميذ و حل الكثير من المشكلات و الاضطرابات النفسية و الدراسية.
2. محاولة تحسين و تطوير دور المعلم في المؤسسات التعليمية.
3. تحسين الخدمات التربوية و النفسية المقدمة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
4. إثراء المكتبة الجامعية بمثل هذا النوع من الدراسات باعتبار هذه الدراسة نقطة البدء لدراسات أخرى قد تكون مكملة لها.

6. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

1. المرافقة التربوية و النفسية: يقصد بالمرافقة في هذه الدراسة هي حصول تلميذ على معلم مكوّن و مدرب يساعده في حل مشاكله النفسية و الأكاديمية التي لم يكن قادرا على حلها بمفرد، و يجعله يحقق الصحة النفسية و التوافق و التكيف مع المرحلة التعليمية من خلال عملية التقييم و المساندة و الإرشاد

النفسي، و يتم قياسها عن طريق استمارة مبنية من طرف الباحثة و تحتوي على بعدين و هما: **البعد الأول المراقبة التربوية، و البعد الثاني المراقبة النفسية.**

2. صعوبات التعلم الأكاديمية: هي عدم قدرة و ضعف و عجز التلميذ على معرفة المواد الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) و وجود صعوبة في استيعابها.

1.2. صعوبة القراءة: هي صعوبة في القراءة الجهرية للحروف و الكلمات نتيجة لعدم قدرة التلميذ على إدراك شكل و أصوات الحروف المسموعة و المكتوبة و عدم فهم معاني الكلمات و الجمل المطبوعة.

2.2. صعوبة الكتابة: هي صعوبة في رسم شكل الحروف و حجمها و عدم التناسق بين شكلها و بين الكلمات بعضها البعض، و حذف أو إضافة لبعض الحروف لمقاطع الكلمات و الجمل بالإضافة إلى الأخطاء في الجوانب الإملائية، و عدم القدرة على نسخ الكلمات المطبوعة.

3.2. صعوبة الحساب: هي صعوبة في فهم و إدراك الارقام و الاعداد و ترتيبها و فهم الرموز الرياضية و فكها و تفسيرها و هي صعوبة في اداء العمليات الحسابية (كالجمع، و الطرح، و الضرب، و القسمة) و صعوبة في معرفة الأشكال الهندسية و خواصها.

3. الأقسام المدمجة: هي أقسام مكيفة و مخصصة للتكفل المؤقت بفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية أو اضطرابات سلوكية، بغية تدارك النقص و من ثم إعادتهم للأقسام العادية وفق المنشور الوزاري رقم 25/مت/84/-2010، و تكون هذه الفئة مشخصة مسبقا من قبل مختص و يقدم لهم برنامج تعليمي علاجي مكيف.

4. أساتذة التعليم الابتدائي: هم الأساتذة الذين يعملون في وظيفة التعليم لدى وزارة التربية والتعليم بمدارس المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة – ولاية مستغانم، و المبرمجين لسنة الدراسية 2024-2025.

الفصـــل الثانـــي:

المرافقة التربوية و النفسية

تمهيد

أولا: المرافقة

1.تعريف المرافقة.

2.المرافقة النفسية.

3.المرافقة التربوية.

4.المرافقة الاجتماعية.

ثانيا: المرافقة التربوية و النفسية

1.تعريف المرافقة التربوية و النفسية.

2.أهداف المرافقة التربوية و النفسية.

3. أبعاد المرافقة التربوية و النفسية.

4.أشكال المرافقة التربوية و النفسية.

5.عوامل نجاح المرافقة التربوية و النفسية.

6.إستراتيجيات المرافقة التربوية و النفسية.

7. صفات المرافق التربوي و النفسي.

8.فئة التلاميذ الذين يستفيدون من المرافقة التربوية و النفسية.

9. طبيعة برامج تكوين الأساتذة في المجال التربوي و النفسي.

10.الرؤية الجديدة لوزارة التربية الوطنية في تكوين الأساتذة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر المرافقة التربوية و النفسية من النظم التي تعزز دورها في المؤسسات التربوية، من حيث التكفل بالتلاميذ و الأخذ بيدهم لفهم ذواتهم و حدود إمكاناتهم. و تعزيز و تحفيز دوافعهم نحو عملية التعلم، و مساعدتهم على رسم معالم مستقبلهم. و لا يتحقق ذلك إلا باستحداث أساليب و معاملات من شانها تعزيز العلاقة بين المرافق و التلميذ. وبالتالي تكوين اتجاهات إيجابية نحو المرافقة النفسية و التربوية، كونها تؤدي دورا حاسما في التعلم و الأداء.

أولا: المرافقة:

1.تعريف المرافقة:

المرافقة كلمة سائدة ومصطلح ذو استعمال واسع، و كلمة ذات أدراج يمكن أن تتخذ عدة أشكال: المرافقة المدرسية، المرافقة التربوية، و المرافقة نهاية الحياة و المرافقة الصحية و الإستشفائية و المرافقة الاجتماعية... . (بركانة، مسعودي، 2019، ص: 29)

كما عرفها (بن نوح، 2016) على أنها: "المرافقة مجموعة من العبارات التي تلتقي ثم تتفرع انطلاقا من هذا المصطلح أو تستبدل به حسب الأماكن و حقول الاستعمال: يوجه، يتبع، يرشد، يشرف، يصغي، يراقب، يكون، يسند، يقود، يوصل، يحرس". (بن نوح، 2017، ص: 35)

و يعرفها (زهران، 1980): في تلك المتابعة المرافقة على أنها عملية الارشادية تتمثل في تلك المتابعة المستمرة التي تهدف الى التأكد من استمرار تقدم الحالة عن أهم الفرص الأكثر مساعدة للمسترشدين مع تحديد قيمة و نجاح عملية الإرشاد و تحديد نسبة التقدم و مدى استفادة المسترشد من الخبرات الإرشادية. (زهران، 1980، ص: 33)

تطورت المرافقة عند "كارل روجرز" من الحقل النفسي العلاجي إلى المجال التربوي فهو الذي اعتبر أن دور المرافقة هي تحويل القدرات الداخلية للفرد من القوة الى الفعل انطلاقا من مسلمة أن مفادها أن شخص قادر على التغيير مهما كان عمر أو معيقاته، و يواصل "روجرز" حديثه عن المرافقة فقال أنها المساعدة للآخر ليكون قادر على مواجهة الوضعية بنفسه.

2.المرافقة التربوية: إن قيام المدرسة بدورها في عملية المرافقة التربوية للتلاميذ أصبح أمر ضروري في كافة مراحل التعليم، و المرافقة المدرسية تشمل اليوم كل النشاطات التي تجري خارج الوقت المدرسي و التي تساهم بصفة مباشرة أو غير مباشرة في النجاح المدرسي، حيث توفر للتلميذ الطرق و المقاربات و العلاقات التي تسهل استيعاب المعارف، كما أن المرافقة المدرسية تتخذ أشكال متنوعة تختلف من وضعية إلى أخرى، و هذا حسب نوع المشكل الذي يستدعى التدخل، في المجال المدرسي و لتجنب حالات الرسوب و الصعوبات المدرسية تتخذ المرافقة التربوية عدة طرق.(صياد، 2010، ص: 96)

3.المرافقة النفسية: تعد المرافقة النفسية من الخدمات الضرورية التي ينبغي أن تتوفر في المؤسسات التعليمية من أجل تفعيل عملية التعلم و الوصول بالمتعلم إلى نمو سليم متكامل و توافق ايجابي اجتماعي ذاتي، و منه تفرعت فيما يلي:

1.3.التوجيه: هو مساعدة الطالب في الاختيار والتحضير ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته و قدراته، و يعتبر التوجيه طريقة للتعلم، و تتم جوانب كثيرة و مختلفة من التوجيه عن طريق المقابلات بداخل حجرات و قاعات الدراسة و الجماعات اللاصفية. (الحريري، الامامي، 2011، ص: 20)

و لهذا فإن التلميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم كالرسوب المدرسي يحتاجون إلى توجيه تربوي صحيح لذا يجب متابعة و مرافقة الطالب و توجيهه الوجهة الصحيحة و مساعدته على إتباع الطرق التي

ينتهجها في إعداد دروسه و مراجعتها و التحضير الجيد، لأن التلميذ في هذه المرحلة (المرحلة الابتدائية) يحتاج دعما و توجيها من طرف أستاذ متمكن أو مستشار له خبرة و معرفة كافية ليرافقه في مساره الدراسي.

2.3.الإرشاد التربوي:

يعرف**(حامد زهران)** الإرشاد بأنه: عملية مساعدة الفرد على رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته و ميوله و أهدافه و أن يختار نوع الدراسة و المنهاج المناسب و المواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية و تساعده في النجاح و تشخيص المشكلات التربوية و علاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة. (بركانة، مسعودي، 2019، ص: 35)

فالإرشاد التربوي يهدف إلى تحقيق:

1.2.3.التوافق النفسي: فكل فرد لديه قدرات و إمكانيات و مواهب يشعر عندما يستطيع تحقيقها بالراحة و الاطمئنان و التي يكون للمرشد التربوي دور في إنمائها و تحقيقها.

2.2.3.تحقيق التوافق الأكاديمي: الذي يسعى إلى مساعدة الطلبة على تحقيق النجاح تربويا و ذلك عن طريق معرفة الطلبة و مساعدتهم بالاختيار السليم الذي يؤدي إلى النجاح. و كذلك المساعدة في تحقيق الاستمرار في الدراسة من خلال المتابعة اليومية من قبل المرشد ثم مساعدة التلميذ على وضع أهدف مستقبلية، حل المشكلات كما يهدف الإرشاد التربوي إلى مساعدة التلميذ على تخطي مشكلاته بأسلوب سليم و منظم يستطيع من خلاله أن يتعلم كيف يتغلب على مشكلاته المستقبلية. (بركانة، مسعودي، 2019، ص: 34)

كما أن أهمية الإرشاد التربوي تشير إلى: أن كل طالب يحتاج إلى خدمات الإرشاد التربوي و ذلك نتيجة لما قد يواجهه من مشكلات سوء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، كما أن الإرشاد التربوي يعد أحد الجوانب المهمة في العملية التربوية و يهتم به و يشارك فيه كل العاملين في ميدان التربية و التعليم. و من أجل أن يكون دوره أكثر فعالية نراه يتدخل حتى في شخصية المدرس الذي يقدم المادة التعليمية و في طريقة التعامل التي تسود المؤسسة التعليمية، و يتدخل في تحديد الاختيار الدراسي للتلميذ و في تحقيق التوافق الأكاديمي و النفسي. (مشغان، 2008 ، ص: 45، 46).

3.3.الإرشاد النفسي: يعرف "رين" الإرشاد النفسي بأنه إرشاد التلميذ، و له هدف، و ذات علاقة وجها لوجه بين قرارات المرشد التي تشارك في حل المشكلة من خلال فهم المرشد لها بعناية فائقة و مساعدته بصورة ماهرة. (المعروف، 2012، ص: 3)

كما أن الإرشاد النفسي يهدف إلى مساعدة و تشجيع الفرد لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته و يدرس شخصيته جسميا و عقليا و اجتماعيا و انفعاليا، و يفهم خبراته و يحدد مشكلاته و حاجاته، و يعرف الفرص المتاحة له. (بركانة، مسعودي، 2019، ص: 35)

4.المرافقة الاجتماعية: إن الطالب هو أحد أفراد المجتمع، فهو يتعامل يوميا مع المجتمع خدمة لحاجياته و تحقيق قدراته و إمكانياته، لأن تقدير المجتمع لإمكانياته يشعره بالسعادة، و لهذا فإن دعم الأسرة و تشجيعها و توفير الجو المريح للدراسة و المتابعة من قبلها يجعل التلميذ يتكيف في المدرسة و أنها تلعب دور فعال في بناء التلميذ الوجداني.

كما لا يخفنا أن للمنهاج التربوي و طرائق التدريس، و علاقة الأستاذ بالتلميذ أثر كبير في رفع معنويات التلميذ، لأنه هو القائد الثاني في المجتمع بعد الوالدين و هو الصانع الذي تعهد إليه الأمة بشرف تنمية شخصية أبنائها تنمية متكاملة متزنة. فكثير ما يلاحظ المدرس سلوكا غير لائق من طرف

التلميذ و مثل هؤلاء يجب توجيههم و إرشادهم إلى السلوك المرغوب و تصحيح الأخطاء، لأن اهتمام المعلمين و الأساتذة بمشكلات التلميذ و المساعدة على حلها لها تأثير.

فالأستاذ الجيد هو ذلك الشخص الذي يتابع المسيرة التربوية و يعرف نقاط القوة و الضعف في القسم الذي يدرسه، و معرفة المستوى العلمي و الكفاءة الدراسية للتلميذ مما يؤدي إلى رعايته. و توفير الجو الذي يساعده على النجاح، لأن شعور التلميذ بالاهتمام و متابعة مشكلاته و محاولة التعرف على مسبباتها يعزز لديه الثقة بنفسه أكثر و يتولد عنده الإحساس بالحب اتجاه الأستاذ و مادته و المدرسة بصفة عامة و العمل من أجل النجاح. (بركانة، مسعودي، 2019، ص: 41)

1.4.الأسرة: تعد الأسرة أول مؤسسة يتعامل معها الطفل من مؤسسات المجتمع، و هي البيئة الثقافية التي يكتسب منها الطفل لغته و قيمته، و تؤثر في تكوينه الجسمي والنفسي و الاجتماعي، فالأسرة بدورها توفر له الطمأنينة و تنشئه ثقافية تتلاءم مع مجتمعه و تحقق له التكيف الاجتماعي، و تعود الطفل على السلوك وفق أخلاقيات المجتمع، أي أن الأسرة تقوم بعملية التطبع الاجتماعي للطفل باعتبارها مؤسسة اجتماعية. تمثل الجماعة الأولى للفرد فهي أول جماعة يتعلم فيها كيف يتعامل مع الآخرين، و يمكن القول بأن أول معلم يحظى به التلميذ هو أحد الوالدين حيث يلقنه أمور عدة أهمها تقديم القدوة في التصرف، توفير الإرشاد و الدعم و المرافقة.(مزاهرة، 2009، ص: 99)

2.4.جماعة الرفاق أو الأقران: تعرف جماعة الأقران بأنها بناء اجتماعي غير رسمي يضم عددا من الإفراد يجمعهم تقارب السن، أو قرب محل الإقامة، أو تماثل الوضع الطبقي، أو وحدة المكان الذي يرتادونه.

هذا عن جماعة الأقران بشكل عام، أما جماعة الرفاق في مرحلة التعليم المدرسي فنقصد بها : مجموعة الأطفال الذين يكونون في نفس عمر الطفل أو في الذين يتقاربون منه في السن و الميول و الاهتمامات،

أو السكن، فالطفل في كل مرحلة عمرية له مجموعة من الأقران لها خصائصها و لها تفاعلاتها، و بالتالي لها مجموعة من القيم و المعايير و العادات و القيم و التقاليد و أنماط السلوك التي يشترك فيها أفراد هذه الجماعة و يكون لهم أهداف مشتركة. (بركانة، مسعودي، 2019، ص: 45)

ثانيا: المرافقة التربوية و النفسية:

1.تعريف المرافقة التربوية و النفسية:

يرى (صياد، 2010): أنها علاقة تربوية خاصة بين شخصين أحدهما يحتاج إلى المساعدة و دعم و هو المرافق، و الآخر يقدم المساعدة و هو المرافق بحيث يساعد في إيجاد وتحديد الطرق المناسبة لتحقيق أهدافه. (عبد العزيز، 2018، ص: 104)

و عرفها (عبد الحليم منسي، 2003): المرافقة عبارة عن وجود شخص يساعدنا في حل المشكلات التي لم نكن قادرين على حلها بمفردنا. (زهرة، عبد اللاوي، 2023، ص: 52)

بينما يعرف (حسين، 2004):هي عملية بناء تهدف إلى مساعدة الفرد في أن يفهم ذاته وينمي إمكانياته لحل مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه كي يصل إلى تحقيق أهدافه المأمولة. (حسين، 2004، ص: 16)

و بالتالي فإن المرافقة التربوية و النفسية هي مجموعة من الخدمات التربوية وتتمثل في المساعدة، الدعم، المساندة النفسية، الإشراف الأكاديمي، التوجيه... و التي تعمل على مساعدة المتعلم على فهم نفسيته، قدراته، إمكاناته، و استغلالها لتحقيق أهدافه.

2.أهداف المرافقة التربوية و النفسية:

تهدف عملية المرافقة النفسية و التربوية تسعى إلى تحقيق جملة من أهداف أهمها:

- ❖ تسهيل عملية حصول على المعلومات الأكاديمية حول السنة الدراسية مما يسهل على التلميذ عملية النجاح و الإندماج مع هذه المرحلة.
- ❖ تقديم المساعدة للتلميذ بهدف تخطي عوائق أثناء مساره الدراسي و كذلك تخطي مشكلاته الشخصية و النفسية.
- ❖ خلق جو من الثقة و بناء علاقة بين الفرد والمرافق من خلال تقديم الدعم والنصائح و الإرشادات.
- ❖ العمل على إرشاد المتعلمين من جميع النواحي الأخلاقية و الاجتماعية و ذلك لخلق الفرد ليكون له دور فعال في بناء المجتمع.
- ❖ الدعم النفسي لتجاوز ضغوط الدارسة و الامتحانات و تحقيق النجاح.
- ❖ تحضير التلاميذ في الامتحانات.
- ❖ محاولة مراعاة الجانب النفسي لتلميذ و تشجيعه من قبل المرافق و نصحه و تتبعه أيضا.

(سعدي، 2023، ص:46)

3.أبعاد المرافقة النفسية و التربوية:

1.3.البعد العلائقي: إن البعد العلائقي هو الأساس في عملية المرافقة النفسية و الذي على أساسه يتحدد البعد العملياتي (الإجرائي). إذ لا يمكن أن يتجه بالفرد نحو سبل معينة دون شرط المعين معه. و تتوقف ديناميكية التغيير على نوعية العلاقة، إما التعاون فلا يعتبر هدفا في ذاته، و إنما يمثل المبدأ الذي يوجه النشاط.

2.3.الإصغاء: معناه الانفتاح على الآخر حتى يتسنى إرساء فعلي للجانب العلائقي، و يرتكز على حسن مباشرة الآخر، مما يتيح و يفسح المجال للتعبير أكثر و بكل حرية.

3.3.الثقة: و هي مقوم من مقومات الصحة النفسية و خاصة في الوسط المدرسي. حيث أن الطفل يحتاج إلى أسلوب تربوي يعزز ثقتهم بأنفسهم من خلال الشعور الصادق بإهتمام الراشدين بهم. حيث يلعب هذا الاهتمام دورا محوريا في الصحة النفسية المدرسية و بالتالي تنعكس على مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ و بخاصة في المراحل الابتدائية.

4.3.التعاطف و الإحسان: التعاطف تعبير عن النضج النفسي و الذي يتطلب التخلي عن القوة المطلقة و الرغبة في الهيمنة على الآخر و اعتراف له بالحق في الشعور. لهذا فإن هذا المفهوم يتفق أساسا مع المنظور الحديث للمرافقة النفسية و التربوية، و الذي بدوره يرتكز أساسا على الأبعاد العلائقية و الوجدانية و ضرورة تثمينها في الأساليب التربوية الحديثة و استعمالاتها في المدارس. (سعدي، 2023، ص: 45)

4.أشكال المرافقة التربوية و النفسية:

1.4.الإرشاد النفسي: يعتبر الإرشاد النفسي شكلا من أشكال المرافقة النفسية و التربوية، وذلك عن طريق مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي من خلال الرعاية و المساعدة و الدعم النفسي و التربوي، ولذلك يعتبر الإرشاد النفسي علاجا لما قد يتعرض له الانسان من مشكلات و أزمات أو صراعات أو مشاعر بالفشل أو الإحباط أو العدوان، و تتضمن هذه العملية إسداء النصح و المشورة للانسان كي نساعده على أن يحقق التكيف بنفسه، و أن يصل بنفسه إلى حل مشكلاته، و يتم ذلك عن طريق مناقشته و إجراء الحوار معه، و أيضا أثناء عملية الإرشاد يتم توجيه المراهق في المدرسة الثانوية إلى نوع الدراسة أو المهنة التي يرغب فيها و التي تؤهله له قدراته. و المدرسة الفعالة هي التي تهتم بتوفير الرعاية الصحية لكل المتعلمين، و تزويدهم بإرشاد نفسي و تربوي و تعلم مستقبلي، مع تقديم جميع أنواع ما يواجههم من مشكلات، و العمل على إتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين في المدرسة الواحدة أو

المدارس الأخرى في نفس المنطقة في تلقي رعاية و إرشاد و خدمات نفسية و تربوية متكافئة بين جميع فئات المتعلمين دون أي تمييز. (إسعادي، شعباني، 2021، ص: 139)

2.4. الأستاذ المرافق: انطلاقا من التحولات التي طرأت على السياق التربوي واحتياجات المتعلمين، يتحول الفعل التعليمي إلى أطر إبستيمولوجية جديدة للاستجابة إلى هذه التحولات في إطار ما يعرف بالبراديكم البنائي، الذي يعتبر التعليم كبناء للمعرفة ينبع من الذات و يتفاعل مع الآخر، و يكون دور المعلم في هذا البناء المساعدة (aide) و الارشاد (guidage) و لكن ببقائه خارج مركز العلاقة لأن هذا المركز يجب أن يتضمن المتعلم فقط. فالمعلم يكون بهذا الإتجاه مرافقا في جميع مستويات التعلم: تعلم المعارف– تعّلم معرفة الأداء– تعّلم معرفة التواجد. (Verzat, 2010, p: 25)

فالأستاذ يقوم بدور المرافقة و الإرشاد و التوجيه الوقائي و العلاجي في آن واحد، فهو يقوم بتصحيح سلوكيات التلميذ غير المرغوب و تصريفهم عن السلوكيات السلبية و تشجيعهم على السلوكيات الايجابية، و هو يساعدهم في مواجهة ما يعترضهم من مشكلات تعليمية أو اجتماعية أو غيرها، و محاولة فهمها و حلها من أجل تخطي الطالب للفشل في شهادة البكالوريا مرة ثانية، و الأستاذ هنا لا يعمل وحده و لكن عليه قبل غيره فهم تلاميذه و معاونتهم في معايشة الواقع المدرسي بشكل ايجابي و فعال، فهو يتعاون مع الأخصائي الاجتماعي و الأخصائي النفسي و مشرفي الأنشطة في علاج التلاميذ، و مرافقتهم مرافقة نفسية و تربوية تدفعهم إلى الأحسن و تحقيق نتائج ايجابية. (النجدي، الخيسي، 2001، ص: 278، 281)

3.4.المدرسة الداعمة: للتجربة المدرسية تأثير كبير على النتائج و السلوكات المتعلقة المدرسة بصحة التلاميذ. وبما أن التلاميذ يقضون معظم أوقاتهم مع الإداريين و الأساتذة و أقرانهم من التلاميذ، فهذا

يعني أن معظم النتائج السلبية ذات العلاقة مع الصحة يمكن الوقاية منها بتطوير اتجاهات إيجابية و سلوكات آمنة. (إسعادي، شعباني، 2021، ص: 139)

4.4. التكفل في قسم التعليم المكيف: إن التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يجب أن تكون مرجعيتها النمو السيكولوجي و حاجيات الطفل و أسباب و طبيعة التعلم. دون أن ننسى الهدف الأساسي هو إعادة إدماج الطفل في مسار دراسي عادي في أقرب وقت ممكن.

اعتبارا لما يتميز هو التعميم المكيف من خصوصيات "تعميم فردي" يعتمد عمى الطريقة النشيطة و تراعي فيه الفروق الفردية، فإنه لا يمكن تحديد برنامج مسبق لأقسام التعليم المكيف، فالبرنامج الفعلي و الحقيقي ينطلق من الصعوبات التعليمية التي تعترض التلاميذ قصد معالجتها و إزالتها، و عليه تم اللجوء إلى اعتماد البرامج الرسمية للمدرسة الابتدائية و تكييفها حسب إمكانيات كل تلميذ (تحت إشراف السيد مفتش التربية و التعميم) و هذا في إطار التكفل الذي يتم في مرحلتين:

1.4.4. مرحلة النضج: و تسمى أيضا مرحلة الملاحظة و التهيئة و هي مرحلة تركز على استرجاع الثقة و الأمن للأطفال الذين يعانون من اكتئاب و عدم تقبل نفسي نتيجة فشلهم الدراسي، و عمى تقييم سلوكياتهم العامة و كشف النقائص و الاضطرابات الموجودة لديهم.

فبيداغوجيا النضج هي بيداغوجيا تهتم باحتياجات الطفل انطلاقا من إمكانياته و قدراته الشخصية، لذا وقع التغيير في المحتوى التعليمي على حسب المستوى العقلي لكل طفل على حدى و بطرق جديدة و حية، و تسعى أيضا إلى نزع الإشراط لدى التلميذ باستخدام أساليب جديدة لمحو الصورة السلبية التي يحملها عن ماضيه الدراسي و ما عاناه أثناء فشله و خاصة من كلمة "ضعيف جدا" التي كانت تلاحقه دائما. (بن عمارة، ص: 5)

2.4.4. مرحلة التعليم: تعتبر المرحمة التعليمية في قسم التعميم المكيف امتدادا طبيعيا لمرحلة النضج، و الغاية منها هي إعادة إدماج التلميذ ضمن النظام المدرسي العادي من ظروف حسنة و لهذا يجب على المعلم انتقاء النشاطات التربوية و التعميمية من مختلف البرامج و الوسائل التعليمية المستعملة في المدرسة الابتدائية الملائمة مع الاستمرار في الملاحظة و التقويم و مراعاة الفروق الفردية و تعدد المستويات في (اللغة: القراءة، الكتابة، التمارين، التربية الرياضية، التعبير الشفوي و الكتابي). تعتبر الملاحظة و التقويم عاملين أساسيين للتعرف على تطورات التلميذ من جميع الجوانب و لذا يجب على المعلم الاعتناء بملف التلميذ و إثرائه بملاحظاته اليومية، و يشتمل هذا الأخير على: بطاقة المحاورة مع الأولياء و الطفل، بطاقة المتابعة في قسم التعميم المكيف، و بطاقة الملاحظات حول السلوك و التحصيل. (بلعربي، 2015، ص: 58)

5.عوامل نجاح المرافقة التربوية و النفسية:

- ❖ الاستعداد للمرافقة، و يكون من طرف الجانبين.
- ❖ الألفة: يجب أن تتوفر الألفة، الوئام، التفاهم بين الطرفين.
- ❖ التركيز: و هو تركيز محتوى المرافقة حول الموضوع المشكل، الأفكار و المشاعر التي تخص التلميذ.
- ❖ الحكمة: يجب أن يتمتع المرافق بالحكمة في القول و الفعل و الأسوة الحسنة، التروي في الكلام و الأحكام، الصبر و التأثير الايجابي في نفس التلميذ.
- ❖ حسن الاصغاء: يقصد الاستماع الجيد، حسن الملاحظة، التركيز، الانتباه لكل قول أو فعل أو انفعال يصدر من التلميذ.

- ❖ المسؤولية المشتركة: يتوقف نجاح عملية المرافقة على مدى فهم كل من الطرفين لدوره و مسؤوليته و تحملها.
- ❖ تحديد الزمان و المكان: يجب أن يحدد وفق برنامج مسطر من قبل الطرفين.
- ❖ المناخ الذي يسود عملية المرافقة: يجب أن يسوده الاسترخاء، الارتياح، الألفة، التقبل و التفهم لأفكار التلاميذ و انفعالاتهم، مشاعرهم، دوافعهم، حاجاتهم.
- ❖ السرية و الخصوصية: و هي مهمة لزيادة الثقة بين التلميذ و المرافق. (زهرة، عبد اللاوي، 2023، ص: 52)

6.إستراتيجيات المرافقة التربوية و النفسية:

1.6.إستراتيجية تبديد المخاوف و التوترات:

1.1.6. تفكيك و تبديد المخاوف الوهمية: التي كثيرا ما تشوش عقل المتعلمين و تجعل الكثيرين منهم يفكرون في القلق أكثر ما يفكرون في كيفية مواجهة امتحان عن طريق ترسيخ مفاهيم و تصورات جديدة حول مفهوم القلق نفسه، بإعتبار أن الحيرة و الحسرة و التوتر والقلق العادي المتمركز حول النجاح في الدراسة أمرا ضروريا و مطلوبا لأنه عامل محفز و محرض على النجاح لكونه:

- يجعل المتعلم يحشد طاقته ويبذل قصارى جهده من أجل النجاح.
- يجعل المتعلم أكثر استعدادا الامتحانات من خلال كثرة التساؤل و الاستفسار و إزالة الغموض وغيرها.
- يجعل المتعلم يسيطر عليه التفكير في النجاح الذي يعتبر أحد طموحاته المغرية.
- يجعل المتعلم يسعى لإيجاد الحلول للمشكلات و الصعوبات التي تواجه. (خالد، 2015، ص: 14)

2.6.إستراتيجية تعزيز الثقة بالنفس: من خلال غرس القناعات الفكرية الآتية:

- ❖ الاقتناع أنه لا يوجد المستحيل في الحياة فعندما نريد نستطيع (و إذا عزمت فتوكل على الله).
- ❖ الاقتناع أن النجاح يتحقق ب:

– الجدية و الانضباط في الدراسة.

– بالتنظيم و الاستمرارية خلال المراجع.

– العزيمة و الإرادة، و تجنب التهاون و اللامبالاة.

– الاعتماد على النفس.

- ❖ الاقتناع أنه كلما توفرت الشروط السابقة كلما زاد شعوره بقدراته و إمكاناته و زادت دافعتيه للتعلم أكثر.
- ❖ الاقتناع أن مستقبل أي متعلم من صنع يديه.
- ❖ الاقتناع أيضا أنه لا يوجد فشل في الحياة بقدر ما توجد تجربة نستفيد منها و نحاول مرة أخرى فنحقق ما نريد بسهولة و يسر.
- ❖ الاقتناع أن النجاح ليس حقا يطلب بالضغوط و الاحتجاجات بقدر ما هو استحقاق يثبت بالجهد و الاجتهاد و العمل المستمر خلال المسار الدراسي في الامتحانات المختلفة العادية و الرسمية.

3.6.إستراتيجية زرع الأمل: عن طريق:

- ❖ إبراز نماذج و حالات من المتعلمين الذين عاشوا ظروفا صحية و اجتماعية متوترة لكنهم صمدوا و حققوا النجاح و التفوق.
- ❖ التأكيد على نماذج رغم تكرار خبرات الفشل و الرسوب عدة مرات إلا أنهم وصلوا و حققوا النجاح. حالات لأمهات و آباء في سن الأربعين و الخمسين، موظفون في مختلف القطاعات نجحوا في شهادة البكالوريا و حققوا مشاريع حياتهم المؤجلة سابقا.
- ❖ التأكيد على أنه ال توجد مشكلة أو صعوبة في الحياة إلا و لها حلولا و ليس حال واحد.
- ❖ التأكيد أن العمل و الاجتهاد هما اللذان يحققان الأمل (من لواقع لأناس كانوا بسطاء و عاديين فأصبحوا متفوقين و ناجحين في حياتهم رغم تواضع إمكانياتهم و الوسائل التي يتوفرون عليه). (عبد السالم، 2015، ص: 15، 16)

7.صفات المرافق التربوي و النفسي:

1.7.الجاذبية (التأثير المثالي): يحدث التأثير المثالي عندما يلقى المرافق إعجاب و احترام و تقدير التلاميذ له، و يحصل ذلك عندما يتم تقديم احتياجات التلاميذ قبل الاحتياجات الشخصية له، و القيام بتصرفات ذات طابع اخلاقي، و المرافق الذي يظهر صفات التأثير المثالي، يحقق أعلى مستويات القيادة التحويلية، لأنه ينال ثقة تلاميذه، و كثيرا ما يتبع القادة التحويليين اسلوب القصص و الرموز كوسيلة فعالة و مؤثرة لنقل رؤيتهم و رسالتهم للمتمدرسين.

2.7.التحفيز: يصف الحافز الإلهامي قدرة المرافق على تحفيز التلاميذ و إلهامهم في بناء الثقة، و إثارة الحماس فيهم من خلال البعد الإلهامي، و يحفز التلاميذ ليصبحوا أكثر التزاما بالأهداف و الرؤى

المشتركة للنمو المستقبلي. و يتم ذلك باستخدام العبارات و النداءات العاطفية المؤثرة و المبسطة لزيادة الوعي و الفهم المتبادل للأهداف المرغوب الوصول إليها.

3.7.الاستثارة الفكرية: تستخدم الاستثارة الفكرية في كثير من الاحيان للتفكير في المشكلات القديمة بطرائق جديدة، ونتيجة لذلك، فإنه يمكن للتلاميذ تطوير انفسهم بمهارات الاستكشاف و التحليل، و حل المشكلات بطرائق أكثر استقلالية في التفكير، من أجل مواجهة التغييرات، المتسارعة في البيئة المدرسية و البيئة الاجتماعية.

4.7.الاعتبارات الفردية: و تظهر هذه الصفة من خلال أسلوب الإصغاء الذي يستمع بلطف، و يولي اهتماما خاصا باحتياجات التلاميذ، اهتمامه بإنجازاتهم من خلال تبني استراتيجية التقدير و الإطراء، بحيث يتم العناية بكل فرد بأسلوب فردي و متميز، و هذه العملية التبادلية في اتجاهين، تسلط الضوء على الثقة المتبادلة و المشتركة، و الإهتمام بين الطرفين، و من خلال الاعتبارات الفردية، يساعد المرافق التلاميذ على تطوير الشعور بقيمتهم الذاتية. (سعدي، 2023، ص: 46)

8.فئة التلاميذ الذين يستفيدون من المرافقة التربوية و النفسية:

تبدأ المرافقة النفسية بمجرد ما يكتشف المعلم أو المربي احد علامات الضغط النفسي أو عدم الراحة، أو صعوبات عند التلميذ، و من بين هذه العلامات:

- ❖ سرعة الاستثارة أو التهيج.
- ❖ الانفعال الشديد.
- ❖ العدوانية.
- ❖ البكاء المتكرر.
- ❖ الحزن.

- ❖ التثبيط و نقص الدافعية démotivation .
- ❖ الانسحاب أو الانكفاء على الذات.
- ❖ الانفصال عن العالم الخارجي.
- ❖ غياب وعدم حضور معرفي.
- ❖ صعوبات في التركيز. (جامعة أبو بكر بلقايد، 2022)

هذه هي علامات عدم الراحة يضاف إليها صعوبات التعلم، فالعلامات السابقة تشير إلى أن التلميذ يعيش قلقا أو عدم ثقة في النفس، عدم التكيف مع الوسط المدرسي، و هذا لواحدة أو أكثر من الأسباب، قد تعود إلى تركيبته النفسية أو المعرفية، قد تكون ظرفية مرتبطة بالبيئة الدراسية أو الإجتماعية.

9.طبيعة برامج تكوين الأساتذة في المجال التربوي و النفسي:

إن برامج التكوين في مواد علوم التربية و علم النفس النمو: الطفل و المراهق، و علم النفس التربوي، و المناهج التعليمية، و تعليمية المواد، ولذلك قال بعض المفتشين أن مناهج الجيل الثاني في المدارس العليا للأساتذة في واد آخر. لكن في السنة الجامعية 2021/2020 اتفقت مع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بمعية المدارس العليا للأساتذة على ضرورة إدخال تغييرات عميقة في برامج التكوين، و هذه العملية باشرت فيها وزارة التعليم العالي و البحث العلمي منذ شهر ديسمبر 2021 ، من خلال إلزام المدارس العليا للأساتذة بإرسال السيرة الذاتية للأساتذة من أجل انتقاء رؤساء لجان البرامج على مستوى كل تخصص أو شعبة أو مادة. و هذه الخطوة نثمنها و نتمنى أن تكمل بالنجاح. (شويعل، و آخرون، 2023، ص: 14)

10.الرؤية الجديدة لوزارة التربية الوطنية في تكوين الأساتذة:

عملت وزارة التربية الوطنية على إعداد دفتر شروط جديد عام 2021/2020 تحدد فيه الكفاءات المهنية للأساتذة في إطار مرجعي يتضمن ثلاث ميادين أساسية، و تدخل ضمن هذه الميادين الثلاث 10 كفاءات، لكن بعد القراءة النقدية لميادين الكفاءات المهنية التي من خلالها مهنية فرعية، و التي نذكرها بإيجاز يتم تقييم و تقويم الأداء المهني للأساتذة في جميع الأطوار التعليمية سواء في مرحلة التعليم الابتدائي أو الموسط أو الثانوي أن تكوين الأساتذة مازال لم يصل إلى المستوى المطلوب، نظرا لعدم تمكن الأغلبية من الميادين الآتية:

1.10.ميدان المعرفة المهنية: و يشمل نقطتين أساسيتين وهما:

1.1.10.معرفة مادة التخصص: و يعني ذلك أن يكون الأستاذ ملما بمادة تخصصه سواء كانت علوم الطبيعة و الحياة أو الرياضيات أو العلوم الفيزيائية أو اللغة العربية أو اللغات الأجنبية من حيث تاريخيها و تطورها و ابستيمولوجيتها و طبيعة مفاهيمها و أشكال المعرفة فيها ... و هذا ما يفضي إلى التحكم الجيد في المادة و أدواتها المعرفية. إذ تتعلق هذه الجزئية بالمعارف و بنائها و صعوبات تفعيلها كما يتعلق بمادة التخصص من حيث مفاهيمها الأساسية و خصائصها البنيوية و قدراتها الوظيفية. إن علاقة المعلم بالمعرفة علاقة تنقيب، و تقص عن مفاهيمها، و خصائصها و صحتها، و صلتها بالمناهج، و مدى ملائمتها لقدرات و استعدادات المتعلمين العقلية و المعرفية، ثم البحث عن آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين، مثرية لاهتماماتهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية و الوجدانية و الحس حركية، و لا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر بل تتعداها إلى الاجتهاد و السعي لإيجاد أحسن الوسائل و الطرائق لتفعيلها و ترجمتها إلى قدرات و كفاءات لدى المتعلمين، لأن غاية التعليم و التعلم أن نجعل المعارف النظرية سلوكات عملية تتجلى في مواقف المتعلمين في الحياة العملية الحقيقية بصورة إيجابية و متلائمة،

و تحيلنا هذه المواقف إلى الحديث عن موضوع في غاية الأهمية ألا و هو موضوع النقل المتعلمين. إن من مجلة العلاقات التي تربط المعلم بالمعرفة جند قضية تحليل المضمون المعرفي من طرف المعلم، و ما ينتج عن ذلك من قضايا النقل أو التحويل التعليمي، فالمعلم هنا يجب عليه أن يقوم بالبحث و التنقيب عن هذه المعرفة العلمية، و مدى ملائمتها لخصائص المعلمين و قدراتهم و استعداداتهم ثم البحث عن كيفية تكييفها ليجعلها قابلة للتعلم و في متناول جميع المتعلمين. (فارس، حناش، 2015، ص: 38)

2.1.10.معرفة الفروق الفردية: و ذلك أن يكون الأستاذ على دراية تامة بعلم النفس النمو الطفل و المراهق، و علم النفس التربوي، حيث يدرك تماما أن تلاميذه ليسو سواسية، بل هم يختلفون في الكثير من الجوانب سواء كانت جسمية مورفولوجية عصبية غدية أو نفسية انفعالية وجدانية أو عقلية معرفية لغوية أو اجتماعية تواصلية علائقية ثقافية أخلاقية ... و ما إلى غير ذلك. لذلك يقول جون جاك روسو في هذا الصدد: "يا معشر الأساتذة إبدأوا بمعرفة تلاميذكم، فإنَّكم بلا تأكيد لا تعرفونهم". و هذا دليل على أهمية الفروق الفردية، سواء من حيث الطول و القصر و الوزن، فهناك التلميذ السمين أو النحيف أو من ناحية سلامة الحواس من عدمه، فهناك التلميذ الذي لا يرى جيدا، فتجده يستعمل النظارات أو لا يسمع جيدا، فيستعمل السماعة ... و هناك التلميذ المريض أمراض مزمنة كالسكري أو ارتفاع ضغط الدم أو مرض القلب أو الربو .... . إلى جانب الفوارق الانفعالية و الاجتماعية، فهناك التلميذ الخجول، و الانطوائي، و المتنمر أو العدواني أو الثرثار أو المتملق أو الغشاش أو المعارض أو العنيد، أو الاجتماعي، و هناك الفوارق المعرفية، حيث نجد على العموم ثلاث فئات في الأقسام (فئة متفوقة، فئة متوسطة، وفئة متعثرة). (شويعل، وآخرون، 2023، ص: 15)

2.10.الممارسة المهنية: وتشمل ثلاث نقاط أساسية، و هي:

1.2.10.التخطيط: يرى (فارس، 2022) أن عملية التدريس لابد من أن تخطط بصورة ممنهجة و معقلنة من الأمور المهمة للمعلم حديث العهد بمهنة التعليم أو المعلم المتمرس، ذلك لأن عملية تخطيط الدرس تحمي المعلم من الوقوع في أية أخطاء أثناء عملية التدريس مثل ضياع أغلب وقت الدرس في شرح نقطة معينة على حساب بقية نقاط الدرس الأخرى أو أن يتحمس للإجابة عن أسئلة بعض التلاميذ و إهمال باقي تلاميذ القسم، أو أن ينتهي المعلم من شرح الدرس في نصف الوقت و الجيد ما يقوله في باقي الوقت المخصص للدرس .

2.2.10.التنفيذ: نظريا إذا كان التخطيط تصورا، فإن التنفيذ هو التدبير و إنجاز و تطبيق و إجراء لهذه الخطة النظرية التنبؤية، فهو عبارة عن مجموعة من العمليات و التقنيات و الآليات و الإجراءات و التمشيات و الخطط الإجرائية التي يعتمد عليها المعلم لتنفيذ المهمات و الأنشطة و التعلمات و المشاريع في إطار مكاني معين، و اعتمادا على مجموعة من الموارد المنهجية أو المعرفية و الاستراتيجيات و الوسائل سواء كانت مادية أو معنوية. (Al et Franzika, 2013)

إلا أن كفاية التنفيذ تشمل قدرة الأستاذ على تسيير الوضعيات و المهمات التعلمية و الأنشطة و التغذية الراجعة (التواصل والتفاعل الذي يستهدف بناء التعلمات).

3.2.10.التقويم: التقويم على مستوى الممارسة البيداغوجية هو: "سيرورة منهجية تستهدف تقدير التعلمات و تشخيص تعيق تعلمات المتعلم، و ذلك بهدف إصدار الحكم المناسب و اتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط المستقبل الدراسي للمتعلم. و يؤكد **(لكحل و مخلوفي، 2017)** أن التقويم عملية معقلنة و ممنهجة تمكن المعلم من الحكم على تعلمات التلاميذ قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية (التحكم أو عدم التحكم في المادة) و إدارية (الانتقال إلى القسم الأعلى أو إعادة السنة، أي النجاح أو الرسوب). لذلك على الأستاذ أن يكون على دراية تامة بالتقويم و تقنياته و أدواته و أنواعه، سواء كان التقويم تشخيصيا أو

تجميعيا أو تكوينيا أو إشهاديا، و خاصة إذا ما تعلق الأمر بالمراقبة المستمرة، و كيفية بناء الفروض و الاختبارات بناء على دليل بناء الاختبارات. و كيفية بناء سلم التنقيط و الإجابة النموذجية، و التصحيح، و وضع الملاحظات و التقديرات الكمية و النوعية معا.

3.10.المشاركة المهنية: و يشمل على ثلاث نقاط أساسية:

1.3.10. التعلم المهني: التدريس يخضع للتأمل و يستجيب جيد الفرص التطور المهني لصقل الاستراتيجيات و المقاربات و المقاربات لتحسين تعلم المتعلمين. و يزيد نضجا و تطورا استجابة للمعرفة و الفهم اللذين تم اكتسابهما من مجموعة واسعة من فرص التطوير المهني بما في ذلك التعلم الذاتي و التغذية الراجعة .

2.3.10.التحفيز وإشراك المتعلمين: التدريس يبني الأنشطة داخل بيئة منظمة و ثرية تثمن مساهمة جميع المتعلمين و تشجع التعلم النشط، و الدافع و الفضول و تحقيق نتائج التعلم وفق المناهج الدراسية، و تطوير الرغبة في النجاح.

3.3.10.الاتصال و التواصل: يشمل التدريس نموذجا جيدا للتواصل و الحوار بين المتعلمين، مما يساعد على كسبهم الثقة في التعبير عن الأفكار و الآراء، و يطلب المساعدة و التوجيه عند الحاجة لتحسين فهمهم تماشيا مع توقعات وزارة التربية الوطنية. (فارس، 2021، ص: 32، 33)

خلاصة الفصل:

تعد خدمات المرافقة التربوية و النفسية من الدعائم الرئيسية في المدرسة و من أهم وسائل التربية المعاصرة، لذا لابد لمن هو على أرس هذه العملية أن يكون شخصا مؤهلا يقوم بعملية المرافقة بشقيها النفسي و التربوي البيداغوجي، حتى يصل بالتلميذ و مساعدته على تجاوز الصعوبات و العراقيل التي تعيق مساره الدراسي، و العمل على خلق جو نفسي آمن لتكوين شخصيته، و حتى تتحقق لديه القدرة على اكتشاف قدراته و إمكاناته و التعبير عنها بحرية و استقلالية. هذا بعد أن يتكون لديه الإتجاه الإيجابي الذي ييسر له انتظام العمليات الدافعية و الانفعالية و المعرفية حول المرافقة النفسية و التربوية.

الفصــل الثالـث:

صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

أولا: صعوبات التعلم

1.مراحل تطور صعوبات التعلم.

2.تعريف صعوبات التعلم.

ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية

1.تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية.

2.أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية.

- صعوبة القراءة (أسباب، مظاهر، أنواع).
- صعوبة الكتابة (أسباب، مظاهر، أنواع).
- صعوبة الحساب (أسباب، مظاهر، أنواع).

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، حيث كان الاهتمام بالتربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية و السمعية و البصرية و الحركية و لكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في النمو العقلي و السمعي و البصري و الحركي، و لكن يعانون من مشكلات تعميمية، فقد بدأ المختصون في التركيز على هذه الفئة بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم عندها و خاصة في الجوانب الأكاديمية و الحركية و الإنفعالية.

أولا: صعوبات التعلم:

1.مراحل تطور صعوبات التعلم:

قبل 1960 لم يكن هناك وجود لمصطلح صعوبات التعلم بصفة عامة، فما يعرف حاليا بهذا الاسم مر سابقا بعدة تسميات اختلفت باختلاف التوجهات ت التي تناولت الظاهرة بالدراسة، من أهمها مصطلح التلف الدماغي البسيط، الضرر الدماغي، الإصابة المخية أو العصبية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، و كذلك مصطلح صعوبات تعلم النفس–عصبية، كل هذه التسميات كانت تطلق من طرف الأطباء و علماء الأعصاب على التلاميذ كانوا يعانون من عجز في اكتساب المهارة الأكاديمية.

لقد اعتمد أصحاب هذا الاتجاه و الذي كان سائدا في أواخر القرن التاسع عشر و منتصف القرن العشرين على الأساس النيورولوجي، و الفسيولوجي لصعوبات التعلم و من و أشهر العلماء الذين تنبؤ وجهة النظر هذه :

(فرانس جال، 1802) الذي إهتم بدراسة اضطرابات اللغة من خلال البحث في العلاقة بين الحبسة الكلامية و الإصابة المخية، العالم (ورنيك، 1872) توصل الى تحديد منطقة في الفص الصدغي

الايسر من المخ مسؤولة عن انتاج الكلام و التي تقع في الفص الامامي الايسر من الدماغ،إلا ان كل تلك الأبحاث كانت تتم على الراشدين الذين يعانون من اصابات مخية.

و في القرن العشرين بدأت الدراسات تهتم أكثر بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة لاعتقاد مدرسيهم وجود عجز بصري لديهم، إلا ان "هنشلود" اكتشف بأن الفشل لا يعود الى مشكلات بصرية فسيولوجية، بالإضافة الى اعمال الأمريكي (صموئيل أورتن، 1937) الذي رجع صعوبة القراءة لدى التلاميذ الى خلل في تناسق عمل نصفي الدماغ.

وفي الستينيات ظهر الاتجاه النفس التربوي الذي ركز في تفسيره لصعوبات التعلم على العمليات النفسية التي تقف وراء اكتساب المهارات الأكاديمية، فجاء في عام (1962) العالم "صموئيل" ليقترح لأول مرة صعوبات التعلم خلال اجتماع أولياء الامور في نيويورك في الولايات المتحدة الامريكية، ثم عاود طرح نفس المصطلح في (1963) في مؤتمر اعده شيكاغو حول " اكتشاف مشكلات الطفل المعاق ادراكيا "، ليصف الأطفال الذين يعانون من مشكلات في اللغة، الكتابة و القراءة مع استبعاد التلاميذ الذين يعانون من تخلف ذهني أو مشاكل حسية و قد كان "كيرك" يرى أنه من الافضل استبعاد مصطلح الألفاظ الطبية لوصف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية و استبدالها بمصطلح تربوي بما ان مشكلتهم الأساسية تكمن في التعلم.

لقد حاز مصطلح صعوبات التعلم على ترحيب و إجماع كل من المهتمين بهذا المجال لدرجة حفزت الأولياء على تكوين "جمعية الاطفال ذوي صعوبات التعلم " التي رغم كونها للآباء إلا ان أهميتها الاستشارية كانت تضم ابرز المختصين في الميدان كأمثال "كيفارت" و لقد كان لهذه الجمعية الفضل في صدور القانون الأمريكي (1969) الذي اعتبر صعوبة التعلم اعاقة كأي اعاقة أخرى. (مراكب، 2010، ص: 19)

2.تعريف صعوبات التعلم: Learming difficulties :

قد حاول العديد من العلماء و الباحثين وضع تعريف موحد، واضح و دقيق لمصطلح صعوبات التعلم، إلا أن تعريفات صعوبات التعلم تنوعت و تعددت، نذكر منها:

تعريف (باتمان، 1965) بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون تباعد دال تربويا بين إمكاناتهم العقلية و مستوى أدائهم الفعلي، و يرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عملية التعلم، و التي قد تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، و لا تكون راجعة لتأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو بسبب اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي. (إبراهيم، 2010، ص: 27)

تعريف (الزيات، 1998) صعوبات التعلم هي عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات و التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في الاكتساب، الاستماع، أو الحديث، القراءة أو الكتابة أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية أي ذات منشأ داخلي، قد تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، يمكن أن تكون صعوبات التعلم مرافقة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى كالتأخر العقلي أو قصور حسي، أو اضطراب انفعالي جوهري أو مؤثرات خارجية أخرى مثل: الفروق الثقافية، تعليم غير كافي و غيرها، إلا أنها لا تكون ناتجة عن هذه الظروف و المؤثرات. (المياح، 2010، ص: 18)

تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية: الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلة في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة كل من الفهم، و استخدام اللغة المكتوبة و اللغة المنطوقة، هذه المشكلات و

الاضطرابات قد تتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم، القراءة أو الكتابة، كذلك في التهجئة أو في الحساب. (القبالي، 2003، ص: 25)

تعريف (كيرك kirk): "هي تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة و الكتابة، الحساب، أو المواد الدراسية الأخرى، و التي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية و الوجدانية، كما أنها لا تعتبر نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس، أو العوامل التعليمية أو الثقافية". (سالم، و اخرون، 2006، ص: 23)

تعريف جمعية الأطفال و الكبار ذوي صعوبات التعليمية: طفل صعوبات التعلم هو طفل يعاني من وجود خلل في واحدة أو أكثر من العمليات الذهنية المشتركة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، و التي يمكن أن تظهر كنقص في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة، الكتابة، التهجئة، أو أداء العمليات الحسابية. (المتولي، 2015، ص: 37)

أما التعريف الأقرب للمنطق و التي تأخذ به حاليا السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية فهو اضطراب واحد أو اكثر من العمليات النفسية الأساسية التي بتطلبها فهم اللغة (مكتوبة أو منطوقة) و استخدامها. (نبهان، 2008، ص: 25)

تعريف صعوبات التعلم: مصطلح أستخدم لتعبير عن الإعاقة غير الواضحة و غير الظاهرة، حيث يصف مجموعة تلاميذ لا يمتلكون القدرة على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي، نظرا لقصور في التعبير اللفظي أو النشاط الزائد، الشرود الذهني و غيرها من الظواهر التي تظهر على التلاميذ. (أبو سعد، 2015، ص: 14)

ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية:

1.تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية:

حسب تعريف لصعوبة التعلم فأن انخفاض في التحصيل الدراسي هو السمة المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم، فلا وجود لصعوبات تعلم الأكاديمية دون وجود مشاكل مدرسية، و لهذا لا يوجد أي اعتراض من جانب المتخصصين حول وجود مشاكل دراسية و انخفاض في التحصيل الدراسي عند الاطفال ذوي صعوبات التعلم .

وترتبط صعوبة التعلم الأكاديمية الى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية و العلاقة بينهما هي علاقة سبب و نتيجة، فكما سبق التوضيح فأي اضطراب في واحدة أو اكثر من صعوبات التعلم النمائية (إدراك، انتباه، ذاكرة...) يؤدي الى العديد من الصعوبات التعلم الأكاديمية.

(أحمد، 2008، ص: 79)

ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هم أطفال يعانون من اضطرابات تؤدي بهم إلى تأخر في قدرتهم على القراءة و الكتابة و القدرات الحسابية، هذا مقارنة بزملائهم من نفس العمر و المستوى الدراسي.

(المتولي، 2015، ص: 45)

و يعتبر (Kupper, 1992) صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها: "تلك المشكلات التي تظهر لدى تلاميذ المدارس، تبدو واضحة إلى حد اضطراب للتلميذ في العمليات النفسية...، يعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ يكون لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو الحساب".

(عبد الغفار، 2015، ص: 32)

و كما يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات و يمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة.

كما يشير كيرك إلى وجود أطفال لديهم صعوبات تعلميه ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية، التي لها علاقة بالفهم اللغة الشفوية و المنطوقة أو المكتوبة و لها أعراض تتمثل في الانتباه و التفكير و القراءة أو الكتابة و التهجئة و العمليات الحسابية، بحيث لا تشمل الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية و السمعية أو البصرية أو الحركية على الرغم من أن مثل هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لذوي صعوبات التعلم. (مالكي، 2015، ص: 12)

و ورد في تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين التابعة للمكتب الأمريكي للتربية (1968): الذي يشير أن صعوبات التعلم هي عجز في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، و يظهر هذا العجز في نقص القدرة على الاستماع. أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أراء العمليات الحسابية، و قد ترجع اسباب هذا العجز إلى قصور في الادراك أو اصابة في المخ إلى الخلل الوظيفي البسيط أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام، و لا يشمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي. (عمراني، 2019، ص: 60)

2.أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية:

لصعوبة التعلم الأكاديمية عدة انواع التي من خلالها نتعرف على المستوى الحقيقي لدرجة الصعوبة التي يعاني منها الطفل، و تتمثل فيما يلي:

1. صعوبة القراءة:

يشير مصطلح صعوبة عسر القراءة: إلى صعوبات القراءة الشديدة ، وصعوبة القراءة "الديسلكسيا" كلمة مركبة من أصلين لغويين مختلفين صعوبة القراءة في أحدهما (Dys) وهي من أصل لاتيني وتعني صعب أو عسر، و الأخر (Lexia) و هي من أصل يوناني و تعني كلمة أو تعني ما يتعلق بالقراءة. و يشير هذا المصطلح أيضا إلى عدم القدرة على القراءة على نحو يتناسب مع مستوى الذكاء العام للفرد. و هناك ارتباطات اجتماعية و نفسية ...الخ لصعوبة القراءة، و تظهر مع صعوبة القراءة في آن معا...، و يشير تعريف مصطلح صعوبات القراءة القائم على معطيات البحث العلمي. و هو التعريف الذي تعتمده المعاهد الوطنية للصحة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن صعوبة القراءة: "هي عبارة عن صعوبة تعلم محددة ذات منشأ عصبي، و تتصف بأنها تظهر على هيئة صعوبات في التمييز أو التحديد الدقيق و السريع للكلمات فضلا عن الضعف في قدرات التهجئة و فك الرموز أي الربط بين الحروف و أصواتها ذات القيمة الدلالية (النطق)". (البتال، 2017، ص: 67)

هناك من يعد أن صعوبة القراءة أنها صعوبة تعليمية ذات جذور بنيوية، و آخرين يعتقدونها خلل عصبي، و قسم أخر يضيف الى الخلل العصبي اساليب التربية غير السليمة.

(قحطان، 2008، ص: 269)

حيث نجد تباين ملحوظ بين قدرة الطفل على القراءة و عمره الزمني، و تظهر هذه الاضطرابات في شكل عجز في القدرة على القراءة الصحيحة. (خوجة، 2019، ص: 100) . إضافة إلى ذلك فصعوبة القراءة تؤثر على المهارات اللغوية المكتوبة، و أيضا لها تأثير على الذاكرة قصيرة المدى، التسلسل، الفهم و الاستيعاب و كذلك تؤثر على اللغة التعبيرية. (Franklin, 2018, p: 85)

1.1.أسباب صعوبة القراءة:

1.العوامل الجسمية:

أ. العجز البصري: تتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين، و رغم أن الطفل قد يعتمد على إستعمال عين دون الأخرى، أو على المثيرات السمعية و الحسية، إلا أن القراءة العلاجية و استخدام النظارات و التدريبات ضروري لتصحيح العجز البصري.

ب. العجز السمعي: و أبرز مظاهره الصم و الضعف السمعي و إغلاق السمعي و ربط الأصوات السمعي المرتبط بالحروف و الكلمات.

ج. إتجاه الكتابة: فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمني باليد اليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف و الكلمات عند النظر إليها، بالإضافة إلى إرباك الطفل إدراكيا و إنفعاليا و حركيا.

2.العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية و الصحية كالمشاجرات بين الوالدين و اهمالهم الطفل، و عدم اهتمامهم بالتعليم، أو كثرة عدد الإخوة، أو ضيق المكان كل ذلك و غيره يؤدي إلى التوتر العصبي، و الإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرس، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة، و كذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي و اجتماعي و الاقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي و رغبته أو عدم قدرته في التقدم العلمي، و بالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.

و تشمل العوامل البيئية العوامل المدرسية و المتضمنة:

- **طريقة التدريس:**

صعوبة القراءة قد لا ترجع إلى العوامل السابق، و إنما يعكس فشل المدرس المعلم في إدراكها و تعديل أسلوبه في التدريس بينما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب آخر، أي أن عدم كفاءة طرق التدريس و إستخدام الوسائل العلمية و الأنشطة العلمية و طرق التدريس و إعطاء الواجبات و المتابع و التقويم و العلاج داخل الفصل لها دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين.

و نلاحظ أن للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعليم القراءة، فقد يؤثر فيها إيجابيا أو سلبيا، و الأطفال المحظوظون هم الذين يحضون بمعلم كفئ، تم تدريبه بصورة جيدة و قادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملي التعليم وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة. (زرماط، 2021، ص: 35)

2.1.مظاهر صعوبة القراءة:

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل جلي و واضح على الأطفال حيث أن أهم ما يميز هم هو صعوبة القراءة بنوعيه:

أ- عيوب صوتي في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات و بالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

ب-عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة و كأنهم يواجهونها لأول مرة. (جدوع، 2007، ص: 120)

ومن بين المظاهر التي يتميز بها هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة هي:

1- إدخال كلمات غير موجودة في النص.

2- الإبدال لكلمات من النص بكلمات أخرى من خارجه.

3- حذف كلمة أو حذف أجزاء من الكلمة المقروءة.

4- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرؤها.

5- التكرار لكلمات أو جملة و خاصة عندما تصادفهم كلمات صعبة بعدها.

6- القراءة العكسية، حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريق عكسية.

7- القراءة السريعة و غير الصحيحة. (إبراهيم، 2010، ص: 312)

8- القراءة البطيئة جدا إدراك و تفسير حروف الكلمات.

9-ضعف في التمييز بين الأطراف المتشابه رسما و المختلفة لفظا مثل (ع و غ) ، (س و ش).

10- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابه لفظا و المختلفة رسما مثل (ك و ق) ، (س و ز). (بطرس، 2009، ص: 305)

11- التعرف الخاطئ على الكلمة.

12- القراءة في إتجاه خاطئ.

13- صعوبة التمييز بين الرموز.

14- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

15- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة و ازدياد حيرته و ارتباكه عند الإنتقال من نهاي السطر إلى بداية الذي يليه أثناء القراءة. (زرماط، 2021، ص: 38)

3.1.أنواع صعوبة القراءة:

لقد صنف المهتمون أو المختصون في هذا المجال إلى تصنيف صعوبات القراءة إلى ثلاثة أنواع تتمثل فيما يلي:

أ-صعوبة القراءة العميقة: يمثل هذا النوع أكثر أشكال صعوبات القراءة شيوعا. و يعني بهذا المصطلح صعوبة القراءة العميقة أو الشديدة إلى عدم القدرة على فك رموز الكلمات (معرفة الأصوات الكلامية لتلك الرموز) وفقا لمبادئ القائمة على أساس الأصوات، حيث يعتمد ذو صعوبة القراءة بدلا من ذلك على طريقة الكلمة الكاملة بحيث يتردد كثيرا ذكر المعاني البديلة في أخطاء القراءة.

فالكلمة الانجليزية (homor) تنطق (happy) مثلا كما هو الشأن في صعوبة القراءة السطحية (surface dyslesca) أن صعوبة القراءة الشديدة ناجمة عن تلف في الجهاز العصبي. (البتال، 2017، ص: 56)

ب-صعوبة القراءة السطحية: إن صعوبة القراءة السطحية و التي توصف بأنها عدم القدرة على التعرف على الكلمات الكاملة بطريقة سريعة و دقيقة. برغم من أن الكلمات الواضحة من الناحية الصوتية يمكن فك رموزها و الربط بين أصوات حروفها و الوحدات الكتابية التي تمثلها. و هذا يدل على وجود شيء من القدرة على تركيب الفونيمات و نظمها معا. أما التمكن من قراءة الكلمات غير العادية من الناحية الإملائية. فهو يعزي إلى المبالغة في استخدام المبادئ الصوتية (مثلا الكلمة الانجليزية precise تقرأ priest و هكذا) و قد اعتبر من المسلمات إن تلف الجهاز العصبي يتسبب في هذه المشكلة. (البتال، 2017، ص: 188)

ج-صعوبة القراءة المختلطة: الشكل الثالث من صعوبات القراءة يمثل مزيج بين النوعين السابقين و يعتبر اخطر الأنواع حيث يرجع سببها إلى قصور في السيرورتين المعرفتين، أي الفونولوجية و البصرية في آن واحد. مما أدى إلى إعاقة المسارين الفونولوجي، و المفرداتي فتظهر على الطفل الذي

يعاني من هذا النوع أعراض صعوبات القراءة العميقة و السطحية و يصبح غير قادر على القراءة أي نوع من الكلمات غير مألوفة وذات التهجئة غير المنتظمة فيكون بذلك في وضعية عسر قرائي شديد. (قطبي، مزاولي، 2022، ص: 19)

2.صعوبة الكتابة:

في بداية الإهتمام بصعوبات الكتابة أطلق مصطلح الأجرافيا للتعبير عن صعوبة الكتابة المكتسبة الناتجة عن الحبسة (aphasia)، حيث يرى البعض أن كتابة كلمة وقراءتها مرتبطان، و ذلك لأنهما يتأثران بعمليات فوق معرفية مماثلة (metacognitive) ، ثم أطلق مصطلح (ديسجرافيا dysgraphia)و هي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما:

Dys: و تعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة.

Graphia: وتعني التصور الكتابي و بذلك يصبح المعنى الاصطلاحي للكلمة (Dysgraphia) صعوبة أو قصور أو عجز الكتابة.

و يعد مايكل بست (myklebust) أول من إستخدم مصطلح العسر الكتابي (Dysgraphia) صعوبات الكتاب تشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، و في هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة إضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة و النظام الحركي. (زرماط، 2021، ص: 44)

و تعرفها (ليرنر، 1997) بأنها مستوى من الكتابة بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، و هي حالة ترتبط بإضطراب وظائف المخ. (العزازي، 2013، ص: 49)

يعرف (مايكل بست، 1965) صعوبات الكتابة بأنها صعوبات ناتجة عن خلل وظيفي بسيط في المخ، و يكون المصاب هنا غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف و الكلمات، رغم أنه يعرف الكلمة التي يريد كتابتها و يستطيع نطقها و تحديدها عند رؤيته لها، و لكنه غير قادر على تنظيم و إنتاج الأنشط الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. (زرماط، 2021، ص: 44)

و يرى (الزيات، 2008) أن صعوبات الكتابة هي صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف و تتابعها، و تناسق العضلات لإنتاج الحركات الدقيقة لكتابة الحروف و الأرقام و تكوين الكلمات و الجمل أو الصياغة المعبرة عن الأفكار و المعاني من خلال التعبير الكتابي. (زرماط، 2021، ص: 44)

و يتطلب التعبير الكتابي توظيف مجالات في ثلاث ميادين هي: الكتابة اليدوية و التهجئة و التحرير كما سبق ذكره، إلى ذلك فإن التعبير عن الافكار و المشاعر يعتبر اكثر اهمية و تعقيدا من الجوانب الأوتوماتيكية للكتابة كالنقل. إن الاضطراب في وحدة او اكثر من الكتابة اليدوية، التهجئة، عدم الدقة و الملائمة، القواعد و سوء التنظيم، من الممكن أن نجعل الفهم صعبا على القارئ فالكتاب المهرة يطورون مهارات الكافية في هذه الميادين من اجل تمكين الآخرين من فهم افكارهم، إن تقسيم مهارة الكتابة إلى هذه المكونات الفرعية ضروري من اجل مناقشة و معرفة الجوانب في كتابة الطفل بالإضافة الى تصميم ادوات قياس العلاج المناسب، و سيتم توضيح ذلك لاحقا من التفاصيل. (عمراني، 2014، ص: 45)

1.2.أسباب صعوبة الكتابة:

1.إضطراب الضبط الحركي: و يقصد به العجز عن بط الجسم و التحكم في حرك الرأس و الذراعين و اليدين و الأصابع مما يؤثر سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف و الكلمات و الأعداد و الأشكال، و كتابتها و تتبعها، فضلا عن كونه يعطل مهارات نقل النماذج المطلوب

كتابتها، و غالبا ما يرجع هذا إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة و حاسة اللمس لدرج أن الطفل قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف أو العدد أو الشكل و قراءته إلا أنه لا يستطيع كتابتها.

2.إضطراب الذاكرة البصرية: حيث على الطفل تذكر أشكال الحروف و التعرف عليها بصريا رغم أن بصره سليم و رغم أنه يستطيع تذكرها بالتتبع عن طريق اللمس و يسمى هذا بفقدان الذاكرة البصرية، و قد يرجع هذا إلى رسوخ و عدم تغيير عادل إستخدام التخيل و التصور التي غالبا ما تظهر في الطفولة المبكرة حيث يشيع إستخدام الخيال و اللعب و لمعرفة الطفل، حيث يعجز عن الإلمام بالواقع و معرفته، و هذا يؤدي إلى صعوبة في تشكيل و كتابة الحروف و الأعداد و الأشكال.

3.نقص الدافعية:

- تحدث لدى الطفل لتعلم الكتاب و قد يرجع هذا إلى دور كل من المعلمين و الوالدين في تشجيعه و إستثارته و مكافأته فضلا عن ميله للحركة الزائدة و اللهو و اللعب.
- الأسباب المتعلقة بالبيئة و الأسرة و المدرسة.
- طريقة التدريس تعتمد على:
  - التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي قدرات و ميول و ظروف التلميذ الخاصة.
  - التدريس القهري الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.
  - الإنتقال من أسلوب لآخر في تدريس الكتابة (كتابة الحروف المنفصلة أو كتاب الحروف المتصلة) دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد على أسلوب واحد، الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء و التطبيق و التعبير و غيرها.

4.إستخدام اليد اليسرى: لا يثبت تفصيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمل الطفل و يلاحظ أن غالبية الأطفال حوالي 90 % يفضلون و يستعملون اليد اليسرى، بينما الأطلال الذين يفضلون و يستعملون كلتا اليدين لا تتعدى بينهم 1 أو 2 % فإن كان الطفل يستخدم كلتا اليدين فإنه يفضل توجه نحو إستخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع في العام و الأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو الحياة أو العمل، أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا يتضح بمحاولة العمل على تغيير يده المفضلة لأنه يقال أن هذا له أساس في عمل النصفين الكرويين في المخ، و من ثم فمحاولة التغيير قد تجعله يتجه ضد مقتضيات تركيبه الفيسيولوجي و هذا غالب ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف و الأعداد التي يكتبها. (بطرس، 2014، ص: 111، 112)

وقد أشارت دراسة Helderth إلى مايلي:

1.التدريس الضعيف و البيئة الغير المناسبة مثل:

- التدريس القهري.
- عدم الإشراف المناسب.
- التعليم الجماعي بدلا من التعليم الفردي.
- التدريب الخاطئ.

2.عوامل ناشئة عن وجود مشكلة عند الطفل مثل:

- عجز الضبط الحركي.
- عجز الذاكرة البصرية.
- عجز في الإدراك المكاني و البصري و لذا يجب الإهتمام بما يلي:
  - تنمية مهارات الاستيعاب.

- تنمية مهارات التحدث.
- تنمي مهارة القراءة. (كوافحة، 2003، ص: 97)

2.2.مظاهر صعوبة الكتابة:

يفقد الطفل الذي يعاني من الصعوبة في الكتابة مجموعة من القدرات اللازمة للقيام بنشاط الكتاب بشكل صحيح و معبر، و من أهم تلك القدرات: النضج العقلي، الضبط الحركي، التأزر الحركي-البصري، التوجه المكاني-البصري، التمييز البصري، الذاكرة البصرية، و ضبط الجسم بما يخدم الكتابة، و مفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار، و من أهم مظاهر الصعوبات الكتابية هي:

1-عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة، أو عكس كتاب الكلمات و الجمل.

2-الخلط في الإتجاهات، فهو يبدأ بكتابة الكلمات و المقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، و هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها و لا تبدو معكوسة.

3-ترتيب حرف الكلمة و المقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فمثلا كلمة (دار، راد/ قام ، أقم) و هكذا.

4--خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (خاف) على أنها (جاف) و هكذا.

5-الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.

6--صعوبة قراءة الخط المكتوب و رداءته.

7-رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.

8-إمساك القلم بطريق خاطئ أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

9-إهمال النقاط على الحروف و عدم وضعها.

10-كتابة الحروف المنطوقة و إهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية و واو الجماعة. (زرماط، 2021، ص: 48)

3.2.أنواع صعوبة الكتابة:

1.صعوبة خاصة برسم الحرف: يعاني ذوي صعوبات الكتابة صعوبة في رسم الحرف رسما صحيحا، فقد يرسم بعض الحروف بزيادة نقاط عليها، و حروف أخرى ينقص منها نقاط، أو يكون الحرف صغير جدا أو بحجم كبير جدا، و كذلك في هذا النوع من الصعوبة يكتب التلميذ الحروف المتصلة بطريقة منفصلة، أو الحروف المنفصلة كحرف (د) يكتبها متصلة بالكلمة، و تظهر هذه الصعوبة في عدم قدرة الفرد على الكتابة بطريقة صحيحة وفق السمات المميزة لها، و التي تسهل على القارئ قراءة ما هو مكتوب. (الأحمدي، 2016، ص: 62)

2.صعوبة التهجئة: تتمثل التهجئة في قدرة التلميذ على تهجئة الكلمة التي يتطابق لفظها مع تهجئتها، كذلك القدرة على مشاهد الكلمة ثم كتابتها بطريقة صحيحة، و القدرة على تهجئة الكلمة التي يختلف لفظها عن كتابتها و التي تعتبر صعبة على التلاميذ العاديين أيضا. (بطرس، 2009، ص: 369)

3.صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة: هذا النوع يعبر عن الصعوبة التي تواجه التلميذ في تنظيم الحروف و الكلمات بصورة متناسق، و كتابة الحروف و الكلمات بحجمها الحقيقي، مما يسهل للقارئ قراءة الكلمة بسهولة دون صعوبات أو عدم فهم الخط، و ترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في

إدراك العلاقات المكانية و التي تنتج عن إدراك بصري خاطئ للمكان. (ركزة، الأحمدي، 2016، ص: 63)

4.صعوبة التعبير الكتابي: ذوي صعوبات الكتابة يواجهون صعوبة في التعبير عن أفكارهم بالكتابة، إضافة إلى ضعف في قواعد المفردات و عدم إتقان أساسيات عملية، إضافة إلى صعوبة في تنظيم الأفكار و ترتيبها ترتيبا منطقيا أثناء الكتابة. فلا يستطيع ذوي هذه الصعوبة التعبير عن أفكارهم بطريقة كتابية، لأن خبراتهم محدودة و غير كافية لإنشاء جمل و فقرات صحيحة، و هذا ما يفسر كتابة هذه الفئة و التي تختلف عن كتابة الأطفال الأسوياء، حيث تكون كتابتهم غير منظمة و غير مرتبة، و فكرة واحد مكررة و موزعة في العديد من الفقرات و الجمل. (طه، 2006، ص: 115)

3.صعوبة الحساب:

عرفها (كوسك، 1970) و هو من أوائل العلماء و الباحثين الذين وضعوا تعريفا لهذه الصعوبة، على أنها اضطراب في وظيفة القدرات الرياضية، و من أسباب هذا الاضطراب المشاكل الوراثية أو الفطرية الموجودة لدى الفرد و التي تظهر في بعض أجزاء الدماغ، ركيزتها الأساسية تشريحية نفسية لم تصل القدرات الرياضية فيها إلى المستوى المطلوب من النضوج، ولا تكون صعوبات الحساب متزامنة مع صعوبات في الوظائف العقلية العامة.

وقد عرفته إدارة التربية و التدريب المنهي البريطانية على أنه: "عبارة عن الحالة التي تتأثر فيها القدرة على اكتساب المهارات الحسابية، حيث يعاني ذوو صعوبات التعلم في الرياضيات من صعوبة في فهم مفاهيم العددية البسيطة، كما يفتقرون إلى الاستيعاب الحدسي للأعداد، كما أن لديهم مشاكل في تعلم حقائق و إجراءات الأعداد، و حتى عندما يقدمون أجوبة صحيحة أو يستعملون طرقا صحيحة في الحساب فإنهم يقومون بذلك بصورة آلية و دون ثقة". (ركزة، الأحمدي، 2016، ص: 94)

و يتمثل عسر الحساب في فشل التلميذ في فهم و استيعاب المفاهيم الرياضية، و صعوبة في فهم دلالات الكلمات المستخدمة في التعبير عن المفاهيم الرياضية، كذلك وجود مشاكل في الذاكرة قصيرة المدى، و هذا ما يدل على أنهم لا يستطيعون تذكر المعلومات الرياضية الأساسية اللازمة لحل المسائل الرياضية، كذلك نجد لديهم صعوبة في قراءة المعلومات النصية و اللفظية في المسائل الرياضية، و وجود مشكلة في متابعة التتابعات التي يجدها الأطفال في نفس مستواهم و عمرهم سهلة للإدراك. (إبراهيم، 2008، ص: 42)

يطلق كذلك على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية Dyscalulia و تتمثل صعوبات تعلم الرياضيات في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام و العمليات و القوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية و الحسابية. (القاسم، 2015، ص: 108)

و صعوبات الحساب لا تقتصر فقط على المفاهيم الرياضية الأولية المبسطة كالتمييز بين الصور و الأشكال الرمزية المتشابهة، أو القدرة على إدراك التتابع و الترتيب، كالعد التتابعي للأرقام، أو إجراء العمليات السهلة كالجمع و الطرح و الضرب، أنما تتعدى المفاهيم الأولية إلى مشكلات في استخدام المصطلحات و الرموز المجردة مثل (< / >)، أو استخدام القوانين الرياضية المعقدة، و بالمختصر المهارات الرياضية تبدأ من السهل الملموس و تتطور حتى الصعب المجرد. (القاسم، 2015، ص: 107)

1.3.أسباب صعوبة الحساب:

قد صنف بصفة عامة (Kaufman & Reisman , 1980) أسباب حدوث صعوبات تعلم الرياضيات على أربعة أبعاد:

1. العوامل المعرفية.

2. العوامل النفس الحركية.

3. العوامل الجسمية و الحسية.

4. العوامل الانفعالية و الاجتماعية. (هامل، 2021، ص: 65)

و لقد أكد الباحثان أن العوامل المعرفية و النفس الحركية تمثل أكثر العوامل المسببة لصعوبات التعلم في الرياضيات لدى الأطفال.

و من الباحثين أمثال (Breyen , 1986) و (Byron , 1997) و (Garnett & Fleshner , 1978)، من يرجع صعوبات الحساب إلى الأسباب التالية:

1.اصابات على مستوى المخ.

2. اللاتماثل بين نصفي المخ.

3. الصعوبات اللغوية.

4. عدم القدرة على قراءة الحساب في الكتب المدرسية.

5. القصور الحركي.

6. اضطرابات الذاكرة.

7. قصور التوجه العام.

8. عدم القدرة على التكامل و معالجة المعلومات.

9. ضعف الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية. (هامل، 2021، ص: 65)

10. ضعف أو سوء الاعداد السابق للرياضيات.

11. القصور الواضح في ادراك العلاقات المكانية.

12. عدم القدرة على سلسلة من الاشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم.

13. صعوبة في فهم و قراءة المشكلات الرياضية.

14. الافتقار الواضح إلى اختيار و استخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضية.

15. قلق الرياضيات الذي يمثل عائقا أمام التلاميذ، و قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات سالبة نحو مادة الرياضيات. (هامل، 2021، ص: 66)

2.3.مظاهر صعوبة الحساب:

تظهر لدى الأطفال ذوي عسر الحساب عدة مظاهر يلاحظها المعلم عليهم و التي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ، و من بين هذه المظاهر ما يلي:

- فشل تام في الحساب، هذا ما يدل على أن المهارات الرياضية غير سليمة و لم تتطور استعدادات التلميذ لتعلم الحساب.
- هبوط جزئي في كل المهارات الحسابية، فيحصل على نتائج منخفضة مقارنة بالنتائج التي تحصل عليها أقرانه. (المياح، 2010، ص: 52)
- الصعوبة في ربط الرقم و رمزه، فقد يطلب منه المعلم كتابة رقم 7 لكنه يكتب 1.
- صعوبة كتابة الأرقام التي تحتاج لإتجاه معين، مثال يكتب رقم 5 معكوس أو رقم 3 بالعكس.
- صعوبة في فهم و إتقان المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية، كالجمع و الطرح و القسمة. (بطرس، 2009، ص: 399)

- لديه بطء في استرجاع الحقائق أو متابعة الإجراءات المطلوبة في حل المشكلات الرياضية.
- يفتقر إلى الضبط و الدقة أثناء إجراء العمل الرياضي.
- يجد صعوبة في تذكر النماذج التي قام بحلها من قبل، و التي يحتاج لها في فهم و حل المواضيع الرياضية.
- يعاني من صعوبة في تسلسل و متابعة خطوات حل مسألة رياضية.
- ليست لديها لقدرة لتحديد الهدف النهائي المطلوب تحقيقه في المسألة، لأنه لا يستطيع تحديد عناصر المسألة.
- لديه صعوبة في تذكر المفاهيم و التعريفات المحددة التي لها علاقة بحل المسألة. (إبراهيم، 2008، ص: 48)
- صعوبة في تحديد المكان المناسب للإجابة في الورقة، كذلك صعوبة في الكتابة بخط مستقيم.
- يعاني ذوي عسر الحساب من صعوبة في أداء التمارين الشفهية.
- صعوبة في بدء العد من وسط تسلسل عادي، كأن يبدأ العد من 8-11 بدلا من 0-11. (السرطاوي، و اخرون، 2009، ص: 431)

3.3.أنواع صعوبة الحساب:

من أنواع صعوبات الحساب نجد ما يلي:

1. **صعوبة في فهم الأعداد:** يتطلب تعلم الرياضيات إدراك معنى الأعداد حتى يتمكن التلميذ من عملية العد و إدراك مفهوم الأعداد و القدرة على ترتيب الأرقام بطريقة متسلسلة، فصعوبة فهم الرقم تؤدي إلى صعوبة في استخدامه.

2. **صعوبة في العد:** قد يواجه ذوي صعوبات الحساب صعوبة في العد و فهم أن العدد الأخير يدل على مجموع الأشياء التي عدها، و قد يجد كذلك صعوبة في إدراك أن عد الأشياء لا يتطلب ترتيب، يستطيع البدء إما من اليمين أو من اليسار، و يواجهون كذلك صعوبة في إدراك أن رقم العدد هو قيمته، و نتيجة هذه الصعوبة تكون عسر و صعوبة في تعلم الرياضيات. (شعباني، يفصح، 2017، ص: 239)
3. **صعوبة في فهم المواضيع الرياضية:** لا يفهمون معنى كلمة الضرب أو الإضافة، و قد نرى البعض منهم يفهمون بعض المفاهيم كالطرح، لكنهم لا يستطيعون ترجمتها بطرح الأرقام الكبيرة، فهم يفهمون فكرة الطرح لكن لا يستطيعون تطبيقها.
4. **مشاكل في الذاكرة قصيرة المدى:** لا يستطيع التلميذ هنا تذكر الحقائق الرياضية الأساسية عند أداء المسائل الرياضية، فهم لا يستطيعون تذكر جدول الضرب، و يمكنهم أن يتوهوا أثناء عرض جدول الضرب، مثال لا يستطيعون تذكر أن (3×8) تليها (3×9).
5. **مشاكل في كتابة الأرقام:** يعاني أصحاب هذه الصعوبة مشكلة في كتابة الأرقام المتشابهة مثل 9 و6، إضافة إلى أنهم يخلطون في كتابة أو قراءة الأرقام التي تحتوي على عشرات، مثل رقم 13 يكتبوه 31، أو يلفظوه 31. (إبراهيم، 2008، ص: 44)

خلاصة الفصل:

إن صعوبات التعلم مجال هام حقا في عملية التعلم في مجالات الفروق الفردية بالضبط، حيث يلاحظ أن هناك أطفالا يبدون عاديين من الناحية النفسية الانفعالية وكذا الحسية (لا تبدوا عليهم إعاقات حسية) إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو أكثر من مجالات التعلم، و قد يظهرون تخلفا في تعلم الكلام أو إدراك العلاقات أو فهم و استيعاب ما يسمعون، أو صعوبة في القراءة و الكتابة و الحساب، إلا أنهم قد يملكون قدرات عادية في مجالات أخرى، و صعوبات التعلم الأكاديمية متباينة و مختلفة من طفل إلى آخر، التي تساعد المختص في تحديد طرق العلاج المناسبة لكل حالة بهدف التوصل إلى النتائج المرجوة.

الفصـــل الرابـــع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-المجال الجغرافي للدراسة الإستطلاعية

3- المجال الزمني للدراسة الإستطلاعية

4-طريقة المعاينة و مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية

5-تصميم أداة الدراسة الإستطلاعية

6-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة الأساسية

2-المجال الجغرافي و الزمني للدراسة الأساسية

3-مجتمع الدراسة الأساسية

4- طريقة المعاينة و مواصفات عينة الدراسة الأساسية

5-أداة الدراسة الأساسية

6-طريقة إجراء الدراسة الأساسية

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

يعد الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية همزة وصل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي، إذ يعتبر من أهم مراحل البحث العلمي لأنه جوهر أي دراسة، و هذا الفصل فيه عرض مختلف الخطوات المعتمد عليها لتحقيق الأهداف المذكورة سابقا في هذه الدراسة، بعد محاولتنا لتغطية الجوانب النظرية لهذه الدارسة سنحاول في هذا الجزء الثاني من البحث المتمثل في الجانب الميداني، و الذي يضم في فصله الأول أهم الخطوات المنهجية و طريقة العمل التي اتبعت في إعداد أدوات البحث، و اختيار العينة و جمع المعلومات و تحديد الوسائل الإحصائية المطبقة في تحليل البيانات و المعطيات و النتائج، و غير ذلك من الإجراءات العملية الضرورية لإنجاز الدراسة الميدانية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات الأساسية للبحث حيث تمكن الباحث من الاطلاع على جميع جوانب الموضوع.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية باعتبارها خطوة أساسية في البحث، و ذلك من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف و هي كالآتي:

أ/ – التعرف على ميدان البحث لتفادي النقائص والغموض في الدراسة الأساسية.

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

ج/- بناء الأداة و التأكد من صلاحية الخصائص السيكومترية لها.

2. المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على بعض مدارس الابتدائية في ولاية مستغانم و تمثلت في:

- ابتدائية بلقاسم بلحلوش- بالعرصة.
- ابتدائية المهدي بن خدة- بتيجديت.
- ابتدائية البنات الشهيد معروف الشارف- بمزغران.

3. المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من **23 فيفري 2025** إلى غاية **13 مارس 2025.**

4- طريقة المعاينة ومواصفات العينة الاستطلاعية:

4-1- طريقة المعاينة:

كانت عينة الدراسة الاستطلاعية مكونة من 35 أستاذا و أستاذة، و لجميع سنوات المرحلة الابتدائية، يدرسون تحت نفس الظروف المدرسية بصفة عامة.

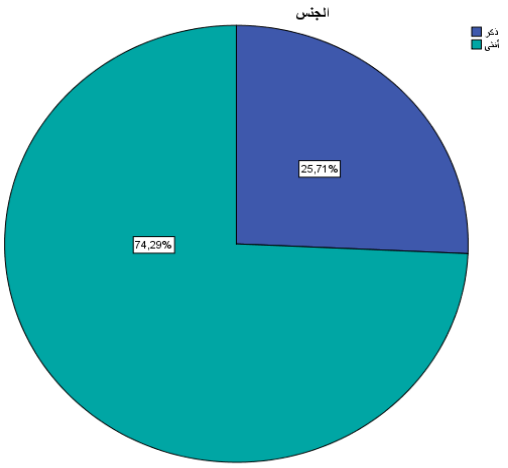
أ/ حسب الجنس:

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

جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الجنس.

الجنس	الذكـور	الإنـاث	المجمـوع
العـدد	09	26	35
النسبـة المئـويـة	%25,7	%74,3	%100

يتضح من خلال **الجدول رقم (01)** أن عدد ذكور عينة الدراسة الاستطلاعية 09 بنسبة 25,7%، أما عدد الإناث 26 بنسبة 74,3%، أي نسبة الذكور أقل من الإناث و بالتالي فإن المجموع ككل هو 70 أي نسبة 100%. و هذا ما يبينه الشكل التالي:



الشكل رقم (1): يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

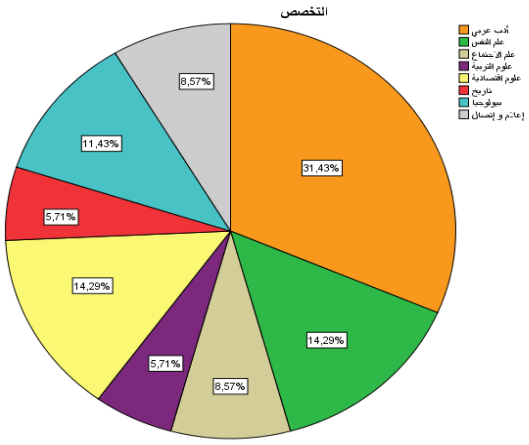
ب/ حسب التخصص:

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

جدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير التخصص.

التخصص	أدب عربي	علم النفس	علـــــم الاجتماع	علـــــوم التربية	علـــــوم الاقتصادية	تاريخ	بيولوجيا	إعـــلام و اتصال	المجموع
العدد	11	05	03	02	05	02	04	03	35
النسبة	%31,4	%14,3	%8,6	%5,7	%14,3	%5,7	%11,4	%8,6	%100

نلاحظ من خلال **جدول رقم (2)** أن أغلبهم متخصصين في الأدب العربي و عددهم 11 بنسبة 31,4%وتخصصي علم النفس و علوم إقتصادية عددهم 05 بنسبة 14,3%، أما التخصصات الأخرى تراوحت نسبة أقليتهم ما بين 11,4% و 5,7%، بالتالي فإن المجموع ككل هو 35 أي بنسبة 100%. و هذا ما يبينه الشكل التالي:



الشكل رقم (2): يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير التخصص.

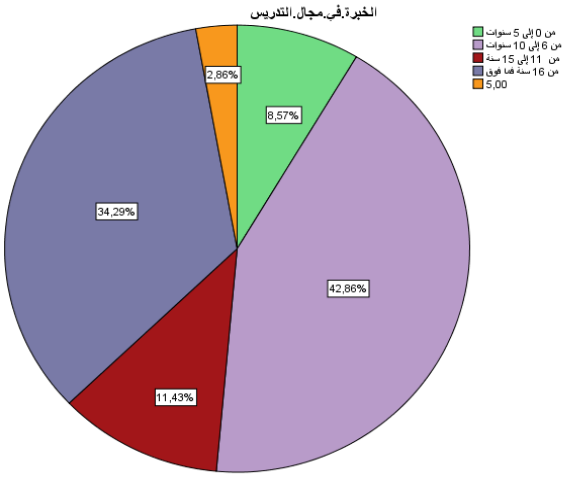
ج/ حسب الخبرة في مجال التدريس:

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

جدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الخبرة.

الخبـرة	مـن 0 إلـى 05 سنوات	مـن 06 إلـى 10 سنوات	مـــن 11 إلـــى 15 سنة	مـــن 16 ســنة فما فوق	المجمـوع
العــدد	03	15	04	12	35
النسبـة المئويـة	%8,6	%42,9	%11,4	%34,2	%100

يتضح من خلال **الجدول رقم (3)** والبيان التالي أن عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المحصورة ما بين (0 إلى 05 سنوات) عددهم 03 بنسبة 8,6%والنصف الثاني موزعون على حسب خبرتهم مابين (06 إلى 10 سنوات) عددهم 15 بنسبة 42,9%، والنصف الثالث ما بين (11 إلى 15 سنة) تراوح عـددهم ب 04 بنسـبة 11,4%، أمـا النصـف الأخيـر مـن 16 سـنة فمـا فـوق قـدر عـددهم 12 بنسبة34,2%، هذا يقارب توزيع أساتذة مجتمع الدراسة في هذا البحث. و هذا ما يبينه الشكل التالي:



الشكل رقم (3): يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الخبرة.

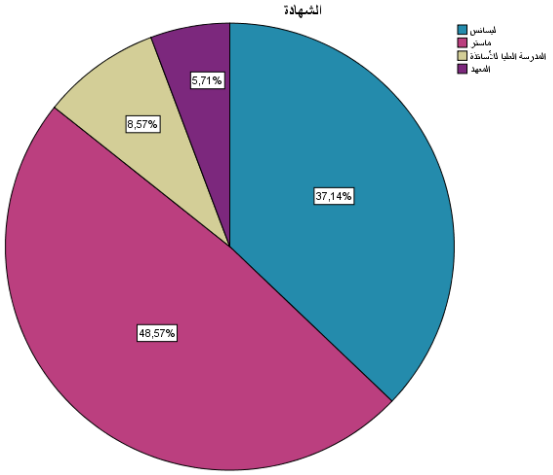
د/ حسب الشهادة:

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

جدول رقم (4): يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الشهادة.

الشهادة	ليسانس	ماستر	المدرسة العليا للأساتذة	المعهد	المجموع
العدد	13	17	03	02	35
النسبة المئوية	%37,1	%48,6	%8,6	%5,7	%100

نلاحظ من خلال **جدول رقم (4)** أن الحاصلين على شهادة ليسانس عددهم 13 بنسبة 37,1% و أن اغلبهم متحصلين شهادة الماستر عددهم 17 بنسبة 48,6%، و يليها المتحصلين على شهادة المدرسة العليا للأساتذة بلغ عددهم 03 بنسبة 8,6% و أقلهم شهادة المعهد بعدد 02 فقط أي بنسبة 5,7%. و هذا ما يبينه الشكل التالي:



الشكل رقم (4): يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الشهادة.

5. تصميم أداة الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر أداة لجمع المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة على تساؤلات البحث واختيار فروضه حيث تعتمد على مقابلة المبحوث وجه لوجه بغرض طرح مجموعة من الأسئلة و الحصول على إجاباتها.

و في دراستنا تم تطبيق المقابلة الموجهة من خلال مقابلة بعض المعلمين في المؤسسات الابتدائية التعليمية الثلاث وطرح بعض الأسئلة حول موضوع الدراسة و التي ساعدتني في بناء استبيان دراسة الحالية.

و لقد تم بناء و تصميم الاستبيان وفق الخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:**

الاستفادة من الدراسات السابقة و هي الخطوة التي تمت بالتوازي مع الخطوة السابقة، وفيها تم الاعتماد على أهم الدراسات المفسرة لاتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي والبحوث التربوية التي شملت مجموعة من المقاييس ذات الصلة بالموضوع، و من بين هذه الدراسات:

– سعت **دراسة برهان حمادنة و إسماعيل عاتي سنة (2018)**، إلى معرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم والفروق فيه وفقا لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي،وسنوات الخبرة.

– **دراسةCelin Piqueè (2000)**، تحت عنوان "عمل وأشكال الفاعلية البيداغوجية للمرافقة المدرسية " يتمثل هذا البحث في دراسة المرافقة النفسية من زاوية معينة و هي نتائجها على النجاح المدرسي، و مقارنة نتائج التلاميذ الذين يستفيدون من المرافقة مع غيرهم.

- **دراسة الريس و حنفي (2008)**، إلى التعرف على واقع مشاركة معلمي و معلمات التربية الخاصة في اعداد و تنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد و برامج التربية الخاصة، و معوقات تطبيقه من وجهة نظر معلمي و معلمات التربية الخاصة بمدينة الرياض.

- في **دراسة القديري (2010)**، تمثلت هذه الدراسة الى التعرف على مدى توفر المهارات اللازمة للعمليات الاساسية للخطة التربوية الفردية لدى معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

- **دراسة Engelhard and Bowdvel (1983)**، إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين من لحظة التقييم أو التحويل الى تطوير الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في خمس ولايات شرقية في الولايات المتحدة الامريكية.

- **الخطوة الثانية (تحديد الأبعاد):**

و من خلال هذه الدراسات السابقة برتوكول المقابلة البحثية، تم بناء استمارة أولية و ذلك لمعرفة المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، تحتوي على **(38)** عبارة و تتكون من **(2)** بعدين.

خصص **القسم الأول :** للبيانات الشخصية عن المستجيب (الجنس، التخصص، الخبرة، الشهادة).

أما **القسم الثاني:** خصص لاستمارة خاصة لمعرفة المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، و اشتملت على **(38)** فقرة موزعة على بعدين و هما: بعد المراقبة البيداغوجية، و بعد المراقبة النفسية، كما هو موضح في **الجدول رقم (5)**.

جدول رقم(5): يشير إلى أبعاد المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة (الصورة الأولية).

البعد	مقاييسه الفرعية
البعد الأول: المراقبة البيداغوجية	يتضمن التكفل البيداغوجي للتلميذ كالإعداد و التنفيذ الخطة البيداغوجية، التقويم و المتابعة.
البعد الثاني: المراقبة النفسية	يتضمن تفعيل كل الجوانب المراقبة النفسية، كالإرشاد النفسي و كيفية إدارة البيئة الصفية، المساندة و المتابعة و كذلك البيئة الأسرية.

الخطوة الثالثة: صياغة فقرات استبيان المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالطور الابتدائي، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(6): يشير إلى توزيع فقرات المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي حسب أبعاده و مقاييسه الفرعية.

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	مجموع الفقرات
المراقبة البيداغوجية	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20.	//	20
المراقبة النفسية	21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-35-37-38.	34-36	18
المجموع			38

- **الخطوة الرابعة :(طريقة التطبيق):**

طريقة تطبيق هذا الاستبيان يطبق جماعيا وهو موجه لأساتذة التعليم الابتدائي، حيث يطلب من الأستاذ أن يحدد الإجابة الموافق لحالتك والموجودة بالاستبيان، و ذلك بوضع إشارة **(x)** أمام الإجابة المناسبة.

- **الخطوة الخامسة(طريقة تفريغ و تصحيح الاستبيان):**

و تفريغ الاستبيان فهذا المقياس موجه لأساتذة التعليم الابتدائي بهدف الإجابة عليه، فكل أستاذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين ثلاثة بدائل وفق سلم (ليكرت) الثلاثي.

دائما (3)، أحيانا (2)، نادرا (1)، وهذا ما يوضحه **الجدول رقم (7):**

الجدول رقم (7): يمثل سلم التنقيط استبيان المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة.

البدائـل	دائما	أحيانا	نادرا
الدرجات الموجبة	3	2	1
الدرجات السالبة	1	2	3

6. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الإستطلاعية:

اعتمدت الباحثة في دراستها لمعرفة مدى صدق المقياس على صدق الظاهري و صدق الاتساق الداخلي، و صدق المقارنة الطرفية حيث اعتمدت على **Spss 20**.

1. الصدق:

أ- صدق الظاهري:

للتحقق من صدق الاستبيان قامت الباحثة بعرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم **07 (الملحق رقم 02)** تمثلوا في أساتذة مختصين في علوم التربية و علم النفس ، ومستشارة توجيه ، ذلك من أجل إبداء آراءهم من حيث صياغة الفقرات و وضوحها و ملائمتها لموضوع الدراسة و مدى ارتباط كل عبارة بالبعد المحدد لها و إضافة و حذف ما يرونه غير مناسب لتحقيق الهدف الرئيسي من الدراسة **(الملحق رقم 01)**. و بناءا على أراء السادة المحكمين و اقتراحاتهم تم تعديل صياغة عدد من الفقرات **(جدول رقم 9)**، و حذف الفقرات التي لم تحظى بنسبة اتفاق المحكمين **(جدول رقم 8)**،على طريقة الحساب التالية:

$$\frac{\text{عدد القبول}}{\text{عدد المحكمين}} \times 100$$

جدول رقم (8): يوضح نسبة الفقرات التي تم حذفها من قبل المحكمين.

البعد	الفقرة	الفقرة المحذوفة	نسبة الفقرة المحذوفة
الإعداد	**4**	أعتمد على نتائج القياس و التشخيص كتطبيق بعض الاختبارات و المقاييس النفسية.	% 40
المتابعة	**3**	أساهم في زيادة ملاحظة التلميذ.	% 20
الإرشاد النفسي	**6**	أقوم بزيادة دافعية التلميذ في حصص المعالجة البيداغوجية.	% 20
المراقبة الصفية	**1**	أراعي الخصائص التنظيمية المرتبطة بالبيئة المدرسية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	% 40
	4	أتمنى مستقبلا أن يتواجد قسم خاص للتكفل بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	% 20
المساندة و المتابعة	**1**	أحاول بأن لا تؤثر هذه الصعوبة على علاقتي بالتلميذ.	% 20

جدول رقم (9): يوضح الفقرات التي تم تعديلها من قبل المحكمين.

البعد	الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
التنفيذ	**7**	أبدأ بتنفيذ خطة التكفل البيداغوجي للتلميذ خلال فترة قصيرة من إعدادها.	أنفذ خطة التكفل البيداغوجي للتلميذ خلال فترة قصيرة من إعدادها.
المتابعة	**5**	أحفز التلميذ لتحقيق الجودة في التدريس عن طريق المتابعة.	أحفز التلميذ لتحقيق التعلم عن طريق المتابعة.
الإرشاد النفسي	**2**	أعبر للتلميذ بأنه ليس لوحده و أن هناك من يساعده و يدعمه و يعزز نظرته الإيجابية للدراسة.	أعزز النظرة الإيجابية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
	3	أساعد التلميذ في التخلص من التوتر عن طريق الاسترخاء أثناء الاسترخاء أثناء الامتحانات و الفروض المدرسية.	أوفر الجو المناسب للتلميذ أثناء الامتحان.
	4	أحسن شعور التلميذ بالرضا لذاته رغم الصعوبة و تكييفه مع المحيط العام للصف.	أساعد التلميذ على التكيف مع الصف.
			أحسن شعور التلميذ بالرضا عن ذاته رغم الصعوبة الأكاديمية.
المساندة و المتابعة	**1**	أقوم بمتابعة تلميذ ذوي صعوبات التعلم نفسيا و أكاديميا.	أقوم بمتابعة تلميذ ذوي صعوبات التعلم أكاديميا.
البيئة الأسرية	**1**	أجد صعوبة بتبصير أولياء التلميذ بنوع الصعوبة التعليمية المتواجدة عنده.	أجد صعوبة بتبصير أولياء التلميذ بنوع الصعوبة التعليمية المتواجدة عند التلميذ.
	3	أطلب من أولياء التلميذ من إبعاده عن الضغوط النفسية و عدم إشعاره بالنقص.	أنصح أولياء التلميذ من إبعاده عن الضغوط النفسية كعدم إشعاره بالنقص.
	7	أحث أولياء التلميذ على كيفية استغلال نقاط القوة لدية و التعامل معه وفق خصائص سلوكيه.	أحث أولياء التلميذ على كيفية استغلال نقاط القوة لديه.

ب-صدق الاتساق الداخلي:

من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس و الدرجة الكلية له، و بعد انجاز الدراسة الاستطلاعية بتوزيع **(35)** استمارة على عينة الدراسة الاستطلاعية، تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمفردات المقياس أو الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة و بعدها و بين درجة البعد و الدرجة الكلية للمقياس.

ب.1. صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة وبعد المراقبة البيداغوجية:

جدول رقم (10): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة وبعد المراقبة البيداغوجية.

رقم البند	الفقـرة	معامل الارتباط	الدلالـة
01	أثناء التكفل البيداغوجي أراعي ما يحتاجه تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	0,603**	دال
02	أقوم بمراجعة خطة التكفل البيداغوجي لتلميذ قبل العمل بها.	0,530**	دال
03	أصمم مطوية على شكل وثيقة مكتوبة للتكفل البيداغوجي لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	0,447**	دال
04	أقوم بإعداد للمرافقة البيداغوجية للتلميذ بناءا على مستوى أداءه الحالي.	0,208	**غير دال**
05	أراعي الفروق الفردية لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عند تنفيذ خطة التكفل البيداغوجي.	0,773**	دال
06	أختار الطرق و الاستراتيجيات المناسبة و المتوافقة مع قدرات العقلية و الجسمية لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	0,325	**غير دال**
07	أقوم بتعديل أساليب التدريس وفق قدرات التلميذ و تبسيطها أثناء الدرس كربطها بأمثلة واقعية.	0,439**	دال
08	أحاول توزيع وقت الدرس بشكل مناسب أثناء القيام بالتكفل لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	0,405*	دال
09	أنفذ خطة التكفل البيداغوجي للتلميذ خلال فترة قصيرة من إعدادها.	0,524**	دال

10	أستعمل اختبارات التقويم المستمر لتقدير مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.	0,408*	دال
11	أعطي أسئلة يومية للتلميذ للتأكد من عدم فقدانه للمهارات التعليمية التي درسها.	0,430**	دال
12	أقوم بوضع أسئلة تقويمية للتلميذ للهدف التدريسي بعد الانتهاء من شرحه.	0,749**	دال
13	أحكم على أداء التلميذ من خلال المقارنة بين أداءه قبل و بعد تنفيذ التكفل البيداغوجي.	0,668**	دال
14	أتمكن من تحديد مدى تقدم التلميذ في الأهداف من خلال عملية التقويم.	0,505**	دال
15	أراجع الخدمات التربوية التي يحتاجها التلميذ بناءا على عملية التقويم.	0,788**	دال
16	أتابع مدى تقدم التلميذ لمعرفة أداءه مقارنة بأداء زملائه.	0,845**	دال
17	أقوم بمتابعة تقدم تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية نحو تحقيق الأهداف.	0,432**	دال
18	تساعدني متابعة التلميذ من إجراء تعديل في البيئة التعليمية و الوسائل المستخدمة في التكفل.	0,721**	دال
19	أحفز التلميذ لتحقيق التعلم عن طريق المتابعة.	0,730**	دال
20	تساعدني متابعة التلميذ في جمع المعلومات عنه بشكل صحيح.	0,318	**غير دال**

** عند مستوى الدلالة 0.01

* عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال **الجدول رقم (10)** أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند من بنود و الدرجة الكلية لبعد المراقبة البيداغوجية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 و0.05، مما يدل على اتساق الاستبيان و تماسك بنوده، ماعدا فقرات رقم 04 – 06 – 20 فهي غير دالة إحصائيا و عليه تم حذفها و أصبح هذا البعد يتكون **(17)** من فقرات.

ب.2. صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة وبعد المراقبة النفسية:

جدول رقم (11): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة وبعد المراقبة النفسية.

رقم البند	الفقـرة	معامل الارتباط	الدلالـة
21	أنسق مع المختص النفسي لهذه الحالات داخل القسم و خارج القسم.	0,594**	دال
22	أعزز النظرة الإيجابية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	0,435**	دال
23	أوفر الجو المناسب للتلميذ أثناء الامتحان.	0,510**	دال
24	أساعد التلميذ على التكيف مع الصف.	0,779**	دال
25	أحسن شعور التلميذ بالرضا عن ذاته رغم الصعوبة الأكاديمية.	0,629**	دال
26	أشجع التلميذ على تجاوز المشكلات العاطفية التي يمكن أن تنشأ نتيجة الصعوبة الأكاديمية.	0,458**	دال
27	أساعد التلميذ في اكتساب طرق جديدة لإستذكار و تدوين الأفكار بما تتناسب مع قدراته.	0,486**	دال
28	أدمج تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مجموعات مع زملائه للتفاعل.	0,714**	دال
29	أستخدم التعزيز الايجابي للتلميذ (المدح، النجوم، الشكر...) عند الاجابة الصحيحة.	0,410*	دال
30	أقوم بمتابعة مستوى تلميذ ذوي صعوبات التعلم أكاديميا.	0,775**	دال
31	أصغي إلى المشكلات النفسية للتلميذ (المدرسية، الأسرية، الإجتماعية) بقصد مساندته.	0,563**	دال
32	أسمح للتلميذ بأخذ قسط من الراحة لإستعادة قدرته على التركيز لمتابعة سير الحصة.	0,432**	دال
33	أسعى إلى تحقيق التكيف الدراسي للتلميذ من خلال عملية المتابعة.	0,770**	دال
34	أجد صعوبة بتبصير الأولياء بنوع الصعوبة التعليمية المتواجدة عند التلميذ.	0,407*	دال

35	أنصح أولياء التلميذ على إبعاده عن الضغوط النفسية كإشعاره بالنقص.	0,330	**غير دال**
36	أجد عائقا في توضيح لأولياء التلميذ بأن عدم توفر الحب و الدعم و التقدير قد تولد له الإحباط.	0,315	**غير دال**
37	أوضح لأولياء التلميذ مدى أهمية تعاونهم مع المعلم من أجل التقليل من حدة الصعوبة الأكاديمية.	0,383*	دال
38	أحث أولياء التلميذ على كيفية استغلال نقاط القوة لديه.	0,546**	دال

** عند مستوى الدلالة 0.01

* عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال **الجدول رقم (11)** أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند من بنود و الدرجة الكلية لبعد المراقبة النفسية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 و0.05، مما يدل على اتساق الاستبيان و تماسك بنوده، ماعدا فقرات رقم 35 – 36 فهي غير دالة إحصائيا و عليه تم حذفها و أصبح هدا البعد يتكون **(16)** فقرة.

ب.3. صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (12): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين البعد و الدرجات الكلية للمقياس.

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المراقبة البيداغوجية	0,896**	0.000
المراقبة النفسية	0,898**	0.000

يتضح من خلال **الجدول رقم (12)** أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بعد و الدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على اتساق الاستبيان وتماسك بنوده.

ج.صدق المقارنة الطرفية (التمييزي) :

قامت الباحثة بحساب صدق المقارنة الطرفية بين درجات الأعلى والأدنى، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية **(ن=35)** ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في الإجابة على فقرات المقياس ككل، ثم تم اختيار أعلى **27%** من الدرجات وعددهم **(09 أفراد)**، و أدني**27%** من الدرجات و عددهم **(09 أفراد)**، و تم إجراء المقارنة بين المجموعتين، و ذلك باستخدام اختبار **(ت)**. كما هو موضح في **الجدول رقم (13)**.

جدول رقم (13): يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت).

الأبعاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الدرجة الكلية لبعد المرافقة البيداغوجية	المرتفعين	57,4	0,52	12,67	0.000	دال
	المنخفضين	43,5	3,42			
الدرجة الكلية لبعد المرافقة النفسية	المرتفعين	50,6	1,50	7,43	0.000	دال
	المنخفضين	37,2	5,21			

يتضح من **خلال الجدول رقم (13)** أن استبيان المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي يتمتع بالصدق التمييزي، حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس. و بما أن المقياس صادق فهو بالتالي ثابت.

2. الثبات:

1.2. الثبات عن طريق التجزئة النصفية :

بعد التأكد من صدق الاستبيان و القيام بالتعديلات اللازمة نقوم الآن بالتأكد من ثباته و قد اخترنا طريقة التجزئة النصفية حيث قسم استبيان المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي نصفين: **النصف الأول** خاص بالفقرات ذات الأرقام الفردية(من 1 إلى37)، و **النصف الثاني** يضم الفقرات ذات الأرقام الزوجية (من 2 إلى 38)، ثم قامت الباحثة بعد ذلك بحساب معامل الثبات و عليه كانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (14): يوضح نتائج حساب ثبات مقياس فقرات المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي عن طريق التجزئة النصفية.

المقياس ككل	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط –سبيرمان براون–	N
الثبات الكلي	0,876	0,934	35

يتضح من خلال **الجدول رقم (14)** أن معامل الثبات لنصفي الاستبيان يساوي 0,876 وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي 0,934.

2.2. الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ:

تم الحساب الثبات بالنسبة للمقياس ككل فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (15): يوضح نتائج قيم معامل ألفا كرونباخ.

المقياس	معامل ألفا كرونباخ
المراقبة البيداغوجية	0,871
المراقبة النفسية	0,839
الثبات الكلي	0,905

يتضح من **الجدول رقم (15)** معاملات الارتباط بطريقة ألفا كرونباخ هي معاملات ثبات مرتفعة مما يعني أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات. و من خلال عرض نتائج الخصائص السيكومترية للمقياسين نلاحظ يتسم بقدر من الاستقرار في نتائجه أي أنه يقيس ما وضع لقياسه، و بالتالي يمكن تطبيقه و استخدامه في الدراسة الأساسية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية و التأكد من صدق و ثبات أدوات الدراسة، تم إجراء الدراسة الأساسية.

1. منهج الدراسة الأساسية:

يعتبر المنهج الطريق الذي يسلكه الباحث للتعرف على الظاهرة أو المشكلة المدروسة أو الكشف عن الحقائق المرتبطة بها، و بما أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج المتبع فإن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة. 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 الدلالة و المغزى بالنسبة لمشكلة موضوع الدراسة في البحث.

2. المجال الجغرافي و الزمني للدراسة الأساسية :

1.2. المجال الجغرافي: تم اجراء الدراسة الأساسية على بعض مدارس الابتدائية لولاية مستغانم ألا و هي:

- ابتدائية البنات الشهيد معروف الشارف– بمزغران.
- ابتدائية المهدي بن خدة – بتيجديت.
- ابتدائية لطروش خديم– بصلامندر.
- ابتدائية عائشة بن محمد– بعين تادلس.
- ابتدائية حمزة محمد– بسيدي علي.

2.2. المجال الزمني: امتدت الدراسة الأساسية من **06 أفريل 2025** إلى غاية **8 ماي 2025.**

3. مجتمع الدراسة الأساسية :

يهتم البحث الحالي بدراسة المرافقة التربوية و النفسية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة بولاية مستغانم، الذين يمثلون بذلك أفراد مجتمع الدراسة الذي يقدر عدد أفراده **(70)** أستاذ و أستاذة في التعليم الابتدائي بالأقسام المدمجة بولاية مستغانم، خلال السنة الدراسية من 2024- 2025.

4. طريقة المعاينة ومواصفات عينة الدراسة الأساسية :

1. طريقة المعاينة:

شملت عينة الدراسة الأساسية **(70)** أستاذ و أستاذة في مرحلة التعليم الابتدائي بولاية مستغانم، و قد تم سحب هذه العينة بطريقة قصدية (المدارس الموجودة بها الأقسام المدمجة و فئة صعوبات التعلم الأكاديمية).

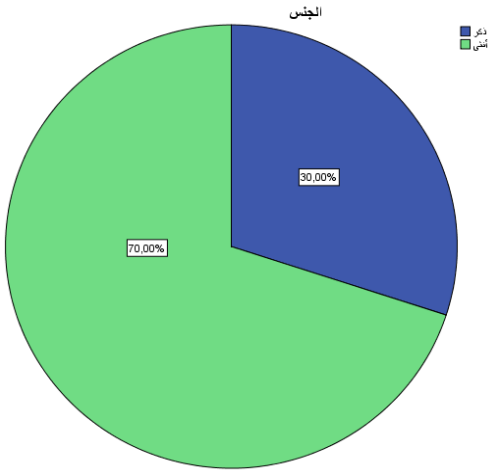
2. مواصفات عينة الدراسة الأساسية :

1- حسب الجنس :

جدول رقم (16): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	21	49	70
النسبة المئوية	%30,0	%70,0	%100

نلاحظ من خلال **جدول رقم (16)** أن عدد الذكور 21 بنسبة 30,0%، أما عدد الإناث 49 بنسبة 70,0%، أي نسبة الذكور أقل من الإناث و بالتالي فإن المجموع ككل هو 70 أي بنسبة 100%. و هذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (5): يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس.

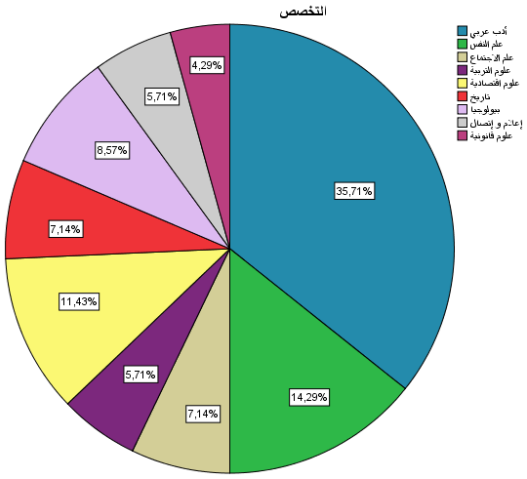
2 – حسب التخصص :

جدول رقم (17): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير التخصص.

التخصص	أدب عربي	علم النفس	علـــــم الاجتماع	علـــــوم التربية	علـــــوم الاقتصادية	تاريخ	بيولوجيا	إعـــلام و اتصال	علـــوم قانونية	المجموع
العدد	25	10	05	04	08	05	06	04	03	70
النسبة	%35,7	%14,3	%7,1	%5,7	%11,4	%7,1	%8,6	%5,7	%4,3	%100

نلاحظ من خلال **جدول رقم (17)** أن أغلبهم متخصصين في الأدب العربي عددهم 25 بنسبة 35,7% و علم النفس عددهم 10 بنسبة 14,3%، أما التخصصات الأخرى تراوحت نسبة أقليتهم ما بين

11,4% و 4,3%، بالتالي فإن المجموع ككل هو 70 أي نسبة 100%. و هذا ما يوضحه الشكل التالي:



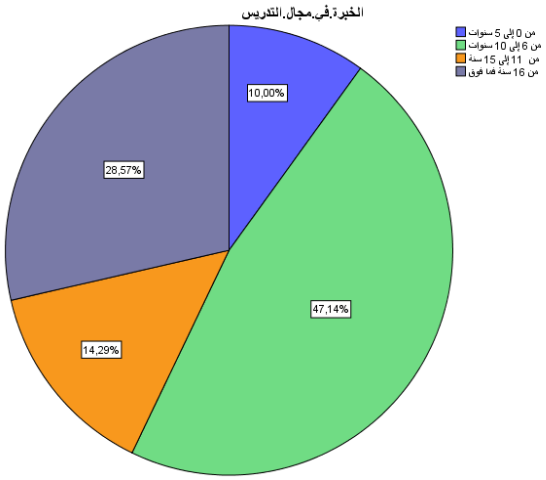
الشكل رقم (6): يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير التخصص.

3- حسب الخبرة :

جدول رقم (18): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الخبرة.

الخبرة	من 0 إلى 05 سنوات	من 06 إلى 10 سنوات	من 11 إلى 15 سنة	من 16 سنة فما فوق	المجموع
العدد	07	33	10	20	70
النسبة المئوية	%10,0	%47,1	%14,3	%28,6	%100

نلاحظ من خلال **جدول رقم (18)** أن اللذين لهم خبرة في مجال التدريس من (0 إلى 05 سنوات) بلغ عددهم 07 بنسبة 10,0%، أما من (06 إلى 10 سنوات) بلغ عددهم 33 بنسبة 47,1% ، و من (11 إلى 15 سنة) عددهم 10 بنسبة 14,3%، و من 16 فما فوق قدر عددهم 20 بنسبة 28,6%. و هذا ما يوضحه الشكل التالي:



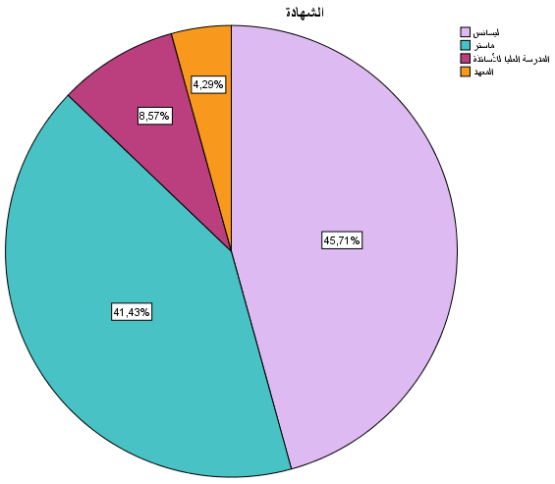
الشكل رقم (7):يبين دائرة نسبية لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة.

3- حسب الشهادة :

جدول رقم (19): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الشهادة.

الشهادة	ليسانس	ماستر	المدرسة العليا للأساتذة	المعهد	المجموع
العدد	32	29	06	03	70
النسبة المئوية	%45,7	%41,4	%8,6	%4,3	%100

نلاحظ من خلال **جدول رقم (19)** أن اغلبهم حاصلين على شهادة ليسانس و عددهم 32 بنسبة 45,7% و يليها المتحصلين شهادة الماستر و عددهم 29 بنسبة 41,4%، أما المتحصلين على شهادة المدرسة العليا للأساتذة بلغ عددهم 06 بنسبة 8,6%، و أقلهم شهادة المعهد بعدد 03 فقط أي بنسبة 4,3%. و هذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (8): يبين أعمدة بيانية لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشهادة.

5. أداة الدراسة الأساسية:

تم القيام بتصميم هذا المقياس بعد الإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التربوية التي تشمل مجموعة من الاستمارات ذات علاقة بالموضوع، الهدف من هذا المقياس هو التعرف على "**المرافقة التربوية و النفسية في المرحلة الابتدائية**"، طبق في الدراسة الأساسية بعد أن تم حساب صدقه وثباته في الدراسة الاستطلاعية، وتبين أن الاستبيان مناسب لموضوع الدراسة، و عليه تم تطبيق الاستبيان"**المرافقة التربوية و النفسية في المرحلة الابتدائية**" في صفته النهائية **(الملحق رقم 04)**.

خصص **الجزء الأول** الذي تضمن تعليمة المقياس و طريقة الإجابة على فقراته بتحديد اختيار واحد لكل فقرة، و بعدها المعلومات الشخصية عن الأستاذ منها:

- **الجنس:** جنس الأستاذ الذي يمثل الإطار الجوهري الذي يقوم عليه المتغير المستقل.

- **التخصص:** تخصص دراسة الأستاذ الأكاديمية الحالية و الذي يمثل التعليم الابتدائي الذي تقوم عليه الدراسة الأساسية في هذا البحث.

-**الخبرة في مجال التدريس:** خبرتهم و عدد سنوات في التدريس.

- **الشهادة:** الشهادة المتحصل عليها كل أستاذة .

أما **الجزء الثاني** يتضمن مجموعة عبارات المقياس التي في مجموعها **(33)** فقرة، فكل أستاذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين ثلاثة بدائل وفق سلم (ليكرت) الثلاثي، اشتمل الاستبيان على بعدين بأربع محاور لكل منهما موزعة كالتالي :

- **البعد الأول:** بعد المراقبة البيداغوجية ويحتوي على **(17)** فقرة، و هي تلك الحاملة للأرقام التالية:**1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17.**

البعد الثاني: بعد المراقبة النفسية ويحتوي على **(16)** فقرة، و هي تلك الحاملة للأرقام التالية: **18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-32-33.**

طريقة التصحيح: أما بدائل الاجابة فكانت وفق سلم ليكرت (دائما، أحيانا، نادرا) و التي أخذت درجات التصحيح (3، 2، 1) و العكس بالنسبة للفقرات السالبة.

1. مفتاح التصحيح: مفتاح التصحيح كما يلي:

و تم تصحيح الاستبيان عن طريق تقسيم المدى الى ثلاثة مستويات:

الخطوة الأولى: حساب المدى= أكبر قيمة – أصغر قيمة

أعلى قيمة: 33 x 3 = 99

أدنى قيمة: 33 x 1 = 33

المدى: 66 = 33 – 99

الخطوة الثانية: تقسيم المدى إلى ثلاث مستويات

66 ÷ 33 = 22

[33–55[المستوى المنخفض.

]56–78[المستوى المتوسط.

]79–99] المستوى المرتفع.

2. طريقة التطبيق: في إطار انجاز بحث لتحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص إرشاد و توجيه تحت عنوان المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة التعليم الابتدائي بالأقسام المدمجة التي تعبر عن رأيك الشخصي، و لهذا نقترح عليك بعض الأسئلة التي نود معرفة رأيك الشخصي فيها لذلك يطلب منك:

1- قراءة العبارات بعناية و اهتمام وتمعن .

2- وضع علامة (x) أمام الإجابة الموافقة لحالتك دون تفكير أو تردد، و تأكد أنه لا توجد هناك إجابات صحيحة أو خاطئة و إنما هي و جهات نظر شخصية تختلف من فرد لآخر.

6. طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بتنظيم جدول زمني لسير الدراسة الأساسية، فقد خصصت الباحثة لكل ابتدائية يوما من أيام الأسبوع حتى يتسنى لها تنظيم المعلومات التي جرت بعدد من الابتدائيات و كانت الباحثة تقوم تقريبا بنفس الخطوات في كل ابتدائية و هذه الخطوات تتمثل في:

- الاتصال بمدير(ة) الابتدائية و تقديم التسريح المقدم من طرف مديرية التربية الذي يسمح للباحثة بإجراء البحث بهذه الابتدائية دون الإخلال بالنظام الداخلي لها.
- تعريف الباحثة بنفسها وبمهمتها في المدرسة كباحثة لا غير، بأهمية البحث العلمي، و بدورهم كمشاركين فيه، و أهمية مشاركتهم هذه.
- مرافقة المدير(ة) الباحثة إلى الأقسام أثناء الاتصال بالأساتذة و في بعض الابتدائيات كانت الباحثة تقوم بهذا الدور بنفسها لانشغال مدير(ة) المدرسة بمهنتها، ساعة إجراء البحث.
- و في بعض الابتدائيات طلب من الباحثة المقابلة مع الأساتذة يكون فترة ما قبل الشروع في التدريس لإعلامهم بوجود دراسة علمية بحثية بالمدرسة تسيرها الباحثة، ليستجيبوا لطلب المشاركة في هذه الدراسة بكل ثقة و اطمئنان. لدرجة أنهم عرضوا على الباحثة عدة حالات متواجدة عندهم بالمدرسة.
- طمأنت الأساتذة بالمشاركة في البحث بأن إجاباتهم ستحاط بالسرية، و ذلك بعدم كتابة أسمائهم على المقياس، أو وضع أي علامة تميزهم، إدارتهم بالمعلومات المقدمة فيهما، إذ سيتم جمع المقياس بعد ملئهما مباشرة.
- قامت الباحثة بشرح التعليمة لكل الأساتذة، و الإجابة على جميع استفساراتهم حول طريقة الإجابة لضمان نتائج صادقة.

- وضع الاستمارات المملوءة داخل أظرفه كبيرة مكتوب على كل ظرف منها اسم الابتدائية و عدد الأساتذة و الاستمارات التي يحويها الظرف.
- الانصراف بعد إتمام جمع الاستمارات و وضعها في الظرف، و إبلاغ مدير المدرسة بنهاية مهمة الباحثة بها، التعبير لهم عن كامل الشكر و التقدير لمساعدتهم للقيام بالدراسة بالمدرسة التي يشرف عليها، و تفهمه بعدم عرقلة عجلة التقدم العلمي و المساهمة فيه.
- بعد استرجاع نسخ الاستبيان، قامت الباحثة بتفريغها و ترميزها على برنامج **Spss 20**، على أن يتم فيما بعد تحليلها.

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة و الاجابة على فرضياتها، تم تفريغ وتحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي (*IBM SPSS Statistics 20*) و قد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. **اختبار (ت) لعينة واحدة و التكرارات و النسب المئوية:** لحساب الفرضية العامة.
2. **إختبار (ت) لعينتين مستقلتين:** لحساب الفرضية الأولى.
3. **تحليل التباين الأحادي ANOVA:** لحساب الفرضية الثانية و الثالثة.

الفصــل الخامــس:

عرض و تفسير و مناقشة نتائج الفرضيات

تمهيد

أولا. عرض نتائج الفرضيات

1.عرض نتائج الفرضية العامة.

2.عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

3.عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

4.عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

ثانيا. مناقشة نتائج الفرضيات

1.تفسير و مناقشة الفرضية العامة.

2.تفسير و مناقشة الفرضية الفرعية الأولى.

3.تفسير و مناقشة الفرضية الفرعية الثانية.

4.تفسير و مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة.

تمهيد:

ستعرض الباحثة خلال هذا الفصل نتائج وتفسير والمناقشة الخاصة بكل فرضية من فرضيات البحث.

أولا. عرض نتائج الفرضيات :

1.1. عرض نتائج الفرضية العامة :

نص الفرضية: "مستوى تطبيق الأساتذة للمرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة في المرحلة الابتدائية مرتفع".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية، تم الاعتماد على نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة، وذلك لتحديد مستوى تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، وهذا ما يظهره الجدول التالي:

الجدول رقم (20): يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد مستوى تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 66		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
84,85	8,82	17,88	69	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمالية (sig) تساوي 0.000، و هي أقل من مستوى الدلالة المعنوية

(0.05%)، و بالتالي فإننا نقبل فرض البحث، و بمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية و الذي بلغ (84,85) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس و المقدر بـ (66)، وعليه يمكن القول بأن المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة مرتفع.

كما قامت الباحثة كذلك بتفريغ النتائج عن طريق التكرارات والنسب المئوية، والجدول رقم (22) يوضح ذلك.

جدول رقم (21): يوضح مستويات المرافقة التربوية و النفسية.

المستوى	المجال	العدد	النسبة	الترتيب
المنخفض	]33-55[	0	%0	03
المتوسط	]56-78[	13	%18,57	02
المرتفع	]79-99[	57	%81,42	01

تبين من الجدول رقم (21) أن المستوى المرتفع و الذي مجاله من]79-99[و الذي يقدر بنسبة 81,42% جاء في المرتبة الأولى، يليه في المرتبة الثانية المستوى المتوسط في مجاله من]56-78[درجة بنسبة 18,57%، و في الترتيب الأخير المستوى المنخفض في مجاله من [33-55[بنسبة 0%.

2.1.عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

نص الفرضية: "هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الجنس".

و للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (22): يوضح دلالة الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الذكور	21	87,85	6,80	68	1,89	0.062	غير دال
الإناث	49	83,57	9,32				

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن قيمة (Sig) في الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05%)، و بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي حول تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الجنس، و نرفض الفرض البديل.

3.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية: "هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

بعد تفريغ النتائج استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (23): نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المرافقة التربوية و النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين التقديري	قيمة F	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	300,173	3	100,058	1,305	,281	غير دال
	داخل المجموعات	4985,595	65	76,701			
	المجموع	5285,768	68				

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة (Sig) في الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05%)، و بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، و نرفض الفرض البديل، بمعنى أن الفروق بين تطبيق الأساتذة للمرافقة التربوية و النفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي غير معنوية.

4.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية: "هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الخبرة".

بعد تفريغ النتائج استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه كما هو موضح في الجدول التالي:

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

المرافقة التربوية و النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين التقديري	قيمة F	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	107,436	3	35,812	,450	,718	غير دال
	داخل المجموعات	5178,332	65	79,667			
	المجموع	5285,768	68				

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن قيمة (Sig) في الدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05%)، و بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي حول تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الخبرة، و نرفض الفرض البديل، بمعنى أن الفروق بين تطبيق الاساتذة للمرافقة التربوية و النفسية تعزى لمتغير الخبرة غير معنوية.

ثانيا. مناقشة نتائج الفرضيات:

بعد التطرق لإجراءات الدراسة المنهجية، و تطبيق الدراسة الأساسية، يتم في هذا المبحث مناقشة فرضيات الدراسة.

1.2. تفسير و مناقشة الفرضية العامة:

و التي تنص على أن: "مستوى تطبيق الأساتذة المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة في المرحلة الابتدائية مرتفع".

أسفرت نتائج الفرضية الأولى من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (23) تبين لنا أن مستوى تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مرتفع.

و تفسر الباحثة النتائج السابقة بوعي أساتذة التعليم الابتدائي بأهمية الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و فهم خصائص هؤلاء التلاميذ و مراعاة قدراتهم، و السعي لتوفير البيئة التعليمية المناسبة لهم و تشجيعهم و التي تنعكس عليهم بشكل إيجابي.

و كون مجال التعليم هو مهنة تربوية و إنسانية بالدرجة الأولى، لذا على الأساتذة أن يتحلوا بأخلاقيات المهنة و أن تكون لديهم علاقات فعالة مع التلاميذ، خاصة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أو حتى فئات أخرى لأن مرافقة التلميذ و سبل التكفل به سواء من الناحية التربوية أو النفسية، يساعد في التقليل من تفاقم الصعوبة الأكاديمية فهم يحتاجون لوقت أطول و لشرح أبسط، فالأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية، و حجم مجموعة الصف، و التجانس أو التباين في مجموعة الصف التي لها دور كبير في حدوث التفاعل و يتجلى هذا التجانس أو التباين في قدراتهم العقلية و دافعيتهم للتحصيل، و لاشك أن للمعلم دور كبير في عملية مراقبة التلميذ داخل الغرفة الصفية، و البيئة التعليمية الدراسية المتمثلة في التجهيزات و الوسائل التعليمية و طريقة الجلوس و الإضاءة و التهوية و غيرها، و شق نفسي اجتماعي و طرائق التدريس، حيث أن البيئة التعليمية تقوم بدور فعال في عملية التعلم و في الصحة النفسية للمتعلم.

و تتوافق هذه النتيجة مع دراسة برهان حمادنة و إسماعيل عاتي (2018) معرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، و أشارت النتائج أن تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم جاء بواقع تطبيق مرتفع.

كما أوضحته دراسة أليدا (Aleada, 2006) إلى التعرف على مستوى إدراك معلمي التعليم العام في ولايتي ألاباما و جورجيا لفائدة البرامج التربوية الفردية لتلاميذهم في صعوبات التعلم الأكاديمية في فصول المكيفة و أظهرت النتائج أن وجود مستوى إدراك إيجابي للغالبية العظمى من المعلمين نحو استخدام البرنامج التربوي الفردي باعتبار أن البرامج التربوية الفردية أدوات ذات فائدة في إعداد و تنفيذ الأهداف التعليمية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل الفصول الدراسية.

و هذا ما أكدته دراسة إينجلهارد و باودفيل (Engelhard and Bowdvel, 1983) حول معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين من لحظة التقييم أو التحويل إلى تطوير الخطة التربوية الفردية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و اظهرت النتائج ان معلمي صعوبات التعلم هم اكثر الاشخاص المشاركين في الاعمال ذات العلاقة بالخطة التربوية الفردية، فهم يستخدمون الخطة التربوية اكثر من اي شخص اخر في المدرسة.

ومن بين الدراسات التي تعارضت مع دراستنا نذكر منها دراسة عدلي الحسين و الزوبيري عبد الرحمان (2023) بأن واقع التكفل بالتلاميذ المتمدرسين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الأساتذة ببعض المدارس الابتدائية بولاية تامنغست، حيث أظهرت النتائج أن درجة التكفل النفسي و البيداغوجي لدى تلاميذ صعوبات التعلم تحت المتوسط و بدرجة منخفضة. و بهذا تكون فرضية بحثنا "تحققت".

2.2. تفسير و مناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

والتي تنص على أن: "هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الجنس".

أظهرت نتائج الفرضية الثانية من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (23) أن القيمة الاحتمالية (Sig) هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية 0.05، و بالتالي نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الجنس.

و تفسر الباحثة النتائج السابقة في ضوء العديد من العوامل ويمكن تفسير ذلك بتشابه ظروف الأساتذة من حيث الإعداد الأكاديمي في الجامعات بفضل اكتسابهم للمقررات الأكاديمية و معرفتهم بمجالات المرافقة التربوية و النفسية، و كذلك تشابه البيئة المدرسية التي يعملون بها، و النظام التربوي المتبع في تلك المدارس، و أيضا خصائص التلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما ترى الباحثة أن الظروف المهنية المشتركة بين الأساتذة المتمثلة في الأيام الزيارات الميدانية التكوينية من قبل المفتش و التي يتلقاها الأساتذة و هم يزاولون مهنتهم و أدائهم التربوي بحيث تمدهم بالمهارات اللازمة وكذا التشاور والتعاون والمساعدة بين الاساتذة الذكور والإناث حول مشكلة ما. فنرى الأستاذ لا ينغلق على نفسه بل وجدناه متفتح مع زملائه و يشاركهم المشكلات التعليمية من أجل زيادة الوعي بينهم و النهوض بالتعليم الفعال، و مناقشة أهم التطورات و المستجدات التي حدثت في المجال التربوي و التعليمي مثل التغيرات التي تحدث العملية التعليمية التعلمية و الحياة المدرسية، و اصبح الأستاذ ليس ملقنا فقط بل اكتسب أدوار جديدة في العملية التربوية مواكبة مع الإصلاحات الحديثة.

و نتيجة هذه الدراسة اتفقت مع دراسة برهان حمادنة و إسماعيل عاتي (2018) إلى معرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم والفروق فيه وفقا لمتغير نوع الجنس، و أظهرت النتائج إلى عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة تعزى إلى متغير نوع الجنس و تم تفسير ذلك إلى أن معلمي و معلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم معرفة كافية بمجالات الخطة

التربوية الفردية و قد يعود ذلك إلى مواكبة كل ما هو جديد في مجال صعوبات التعلم من خلال حضور الدورات التدريبية و المحاضرات و الندوات و اللقاءات و ورش العمل. و تذهب في نفس الاتجاه دراسة حميدي (2013) التي هدفت إلى معرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية لبرامج الأقسام المكيفة من وجهة نظر معلمين في المراكز الحكومية و الخاصة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الجنس،و أسفرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية تعزى لمتغير الجنس.

و بينت دراسة ورخ زكريا و مزردي حنان (2024) التي هدفت إلى واقع معوقات تطبيق المرافقة التربوية و النفسية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بالجزائر العاصمة، أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد البحث في تقديرهم لمعوقات تطبيق المرافقة التربوية و النفسية تعزى لمتغير الجنس و ذلك بتشابه ظروف الأساتذة و الأستاذات من حيث التكوين و الإعداد الأكاديمي في الجامعات بحيث أن الطلاب و الطالبات يتمتعون بالكفايات العلمية و المهنية التي تم توظيفها في المجال التربوي.

ومن بين الدراسات التي تعارضت مع دراستنا نذكر منها دراسة أميرة الزهراني و سلطان الزهراني (2020) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، و أوضحت النتائج بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس و لصالح المعلمين، و ذلك راجع لعدم تشابه ظروف المعلمين و المعلمات من حيث الإعداد الأكاديمي و اختلاف البيئة من مدرسة لأخرى و عززت الباحثة بأن كان هنالك تفاوت كبير في

نسبة معلمي و معلمات في عينة الدراسة مما أسهم بوجود فروق بينهم. وبهذا تكون فرضية بحثنا "لم تحقق".

3.2. تفسير و مناقشة الفرضية الفرعية الثانية:

و التي تنص على أن: "هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

أظهرت نتائج الفرضية الثانية من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (24) أن القيمة الاحتمالية (Sig) هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية 0.05، و بالتالي نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي حول تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد تفسر الباحثة ذلك بأنجميع الأساتذة يتلقون التكوين من خلال الأيام التكوينية للمفتش أو ما يسمى بالتكوين أثناء الخدمة الذي يعرف بأنه تلك العمليات الإنمائية للمعلم لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهاج، و طرائق التدريس، و التقنيات التربوية الحديثة المستخدمة، و هذا من أجل تطوير كفاياتهم التدريسية و المهنية، و مسايرة ما هو مستحدث حول المقاربات البيداغوجية.

كما يمكن إرجاع و تفسير هذه النتيجة بأن الحاصلين على المؤهلات العليا لم يختلفوا كثيرا عن المؤهلات المتوسطة في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و ذلك راجع إلى الوعي المعرفي المحدود بطبيعة هذه الفئة و سبل التعامل معها و كيفية تحسين حالتها، ذلك أن المنبع الأكاديمي و المنبع الاجتماعي و الثقافي السائد في المجتمع الجزائري و المتعلق بهذه الفئة من

ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لا يتأثر باختلاف الشهادة وهنا الشهادة تكون غير كافية إن لم يكن هناك تكوين متخصص لهذه الفئة.

و تتوافق هذه النتيجة مع دراسة برهان حمادنة و إسماعيل عاتي (2018) معرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، و أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقتي جازان و عسير تعزى لمتغير المؤهل العلمي، و هذا راجع إلى امتلاك و معرفة معلمي و معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المهارات و المعلومات الكافية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية و الممارسة المستمرة على إعدادها و تطبيقها في الميدان التربوي.

و تذهب في نفس الاتجاه كل من أميرة الزهراني و سلطان الزهراني (2020) في دراستهما التي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، و بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بحيث بأن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في تقديرات المعلمين فهم يواجهون نفس المعوقات حتى و إن اختلفت مؤهلاتهم العلمية.

كما تعارضت دراستنا مع دراسة عبد الله عباس القاضي (2018) بحيث هدفت الدراسة لمعرفة التحديات التي تواجه المعلمات في تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم، و أظهرت النتائج بوجود فروق ذات دلالة احصائية التحديات التي تواجه المعلمات في تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بحيث أشار أن الاختلاف في تخصصات أحد الأسباب التي تواجه المعلمات في تطبيق الخطة التربوية. وبهذا تكون فرضية بحثنا "لم تتحقق".

4.2. تفسير و مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة:

و التي تنص على أن: "هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الخبرة".

أظهرت نتائج الفرضية الثانية من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (25) أن القيمة الاحتمالية (Sig) هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية 0.05، و بالتالي نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي حول تطبيق المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية بالأقسام المدمجة تعزى لمتغير الخبرة.

و تفسر الباحثة هذه النتائج المتوصل إليها إلى مدى إدراك أفراد عينة الدراسة بالمهام و الواجبات التي تقع على عاتقهم بمجرد التحاقهم بمهنة التعليم بالطور الأول، بالإضافة إلى مدى انضباط و التزام أساتذة التعليم الابتدائي داخل المؤسسات التعليمية التربوية وخاصة الأقسام المدمجة .

كما أن الخبرة التدريسية في المدارس الموجودة بها الأقسام المدمجة مزودة الأساتذة بأساليب و استراتيجيات متعددة والتي تم التدرب عليها خلال سنين العمل ، فالطريقة المهنية المرنة والمنفتحة و كذا التعاون فيما بينهم سهل اندماج الأساتذة الجدد بالقدامى و جدية بحثهم عن كل ما يخدمهم سواء من حيث التمكن من المادة الدراسية أو كل ما يخص المتعلم و المشكلات التي يعاني منها كصعوبات التعلم، كل ذلك بمثابة القوى الكامنة إيجابيا نحو التطوير و الجودة.

و نتيجة هذه الدراسة اتفقت مع دراسة أحمد مالك إبراهيم (2023) ، والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و المدمجين في المرحلة الابتدائية، و بينت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير الخبرة بين معلمي و معلمات في المراحل الاساسية نحو

تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحيث أن المعلمين كلما مضت عليهم سنوات أكثر في التدريس يكتسبون خبرة أكثر في التعامل مع هذه الفئة.

ويذهب في نفس الاتجاه كل من خلود خضر سعيد الغامدي (2022) في دراسة دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، و أسفرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات حول دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة وفق متغير سنوات الخبرة، ذلك إلى أن غالبية أفراد العينة من معلمي و معلمات صعوبات التعلم يتقاربون في عدد سنوات الخبرة كما أن آلية تطبيق برنامج صعوبات التعلم هي ذاتها في جميع مدارس محافظة جدة، مما يجعل الممارسات القيادية متشابه في غالبية تلك المدارس.

كما توصل عدلي الحسين و زوبيري عبد الرحمان (2024) في دراسة واقع التكفل بذوي صعوبات التعلم كما يدركه المعلمون دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بمدينة تامنغست، و أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة التكفل النفسي و البيداغوجي لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الاقدمية المهنية، ما يعني أن جانب التكفل النفسي و البيداغوجي مندمج آليا في الوظائف اليومية و المسندة لمعلم التعليم الابتدائي.

كما اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة ورخ زكريا و مزردي حنان (2024) التي هدفت إلى واقع معوقات تطبيق المرافقة التربوية و النفسية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بالجزائر العاصمة، أشارت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد البحث في تقديرهم لمعوقات تطبيق المرافقة التربوية و النفسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، و أرجع السبب إلى أن الأساتذة ليس لديهم معلومات كافية حول المرافقة التربوية والنفسية، و نقص الإعداد الأكاديمي وقلة الوعي والإدراك لمفهوم المرافقة وما يترتب عليه

من اضرار نفسية وتربوية على التلميذ، و أيضا لعدم تلقي الأساتذة الندوات التدريبية والمحاضرات واللقاءات و ورش العمل التي تتعلق باستراتيجيات تطبيق المرافقة التربوية والنفسية الفعالة. وبهذا تكون فرضية بحثنا "لم تحقق".

الخاتمة

الخاتمة:

و في الأخير بعد القيام بهذه الدراسة في تخصص الإرشاد و التوجيه محاولة تضاف إلى المجهودات التي سبقتها بقصد التطرق إلى موضوع المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

حيث أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق المرافقة التربوية و النفسية من وجهة نظر الأساتذة لفئة صعوبات التعلم الأكاديمية مرتفعة، و عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متغير الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة في تطبيق المرافقة التربوية و النفسية، فيظهر جليا الدور الهام الذي تلعبه المرافقة في النهوض بالمؤسسات التربوية بوجه عام، وبالتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بوجه خاص، و انطلاقا من النتائج المتحصل عليها فإن المرافقة في الجزائر تعتبر ممارسة حديثة النشأة حيث مازالت مؤسسات التربية في الجزائر لا تعتني بها كمهنة أو مهمة من مهام الطاقم التربوي لهذه المؤسسة، حتى أن المرافقة كمفهوم لم تحظى باهتمام الباحثين إلا حديثا مما جعل ممارستها أكثر صعوبة مع كل هذا الغموض الذي يحيط بها، لذا جاءت الدراسة الحالية لتحاول الكشف عن المرافقة التربوية و النفسية لذوي صعوبات التعلم كمحاولة للفت الانتباه إلى أهمية هذه الممارسة كتطبيق ميداني داخل مؤسسات التربية في الجزائر.

الاقتراحات :

استنادا إلى ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، بخصوص المرافقة التربوية و النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة في المدارس الابتدائية، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إجراء دراسات عن دور البيئة المدرسية في تعزيز فعالية المرافقة النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات لاستراتيجيات تفعيل دور الأخصائي المدرسي في مرافقة التلميذ في الوسط التعليمي في ظل التطور التكنولوجي.
- إجراء دراسات تقييمية لمدى جودة المرافقة التربوية و النفسية في الجزائر.
- إعداد دليل أو برنامج لمرافقة التلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- القيام بحصص إعلامية تحسيسية بالتنسيق مع أسرهم و توعيتهم لتحقيق التفوق الدراسي.
- العمل على توفير جميع التجهيزات والوسائل المناسبة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تكوين فرق عمل أو أساتذة ذوي الاختصاص أو مؤهلين (اجتماعيا، تربويا، نفسيا، أرطفونيا ،...) في تدريس هذه الفئة مستقبلا.
- تنظيم حصص تدريبية أو تكوينية للأساتذة في مجال المرافقة التربوية و النفسية.
- توفير مختصين في مرحل الابتدائية كمستشار التوجيه و أخصائي نفسي للتكفل التربوي و النفسي للتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- إشراك الأساتذة في أنشطة المتابعة والتكفل النفسي بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل نفسية قصد ضمان مواصلة تكوينهم الدراسي.

المـراجع

قائمة المراجع :

1). أبو سعد، أحمد عبد اللطيف. (2015). الحقيبة العلاجية لطلبة ذوي صعوبات التعلم. الأردن. عمان: مركز ديبنو لتعليم التفكير.

2). أحمد، عواد ندا. (2008). صعوبات التعلم. عمان: الوراق للنشر و التوزيع. ط1.

3). إسعادي، وفاء و شعباني، عزيزة. (2021). المرافقة النفسية التربوية في مدارس التعليم الثانوي حسب اتجاهات التلميذ. مجلة أفاق العلوم، (العدد: 04 جوان). https://asjp.cerist.dz/en/article/162842

4). إبراهيم،سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ط1.

5). إبراهيم، مجدي عزيز. (2008). تدريس صعوبات الرياضيات لذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا و بطيء الفهم. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع. ط1.

6). الحريري، رافدة و الامامي، سمير. (2011). الإرشاد والتوجيه النفسي المؤسسات التعليمية.عمان: دار المسيرة. ط1.

7). المياح، سلطان عبد الله. (2010). صعوبات التعلم (التعريف، التدريس، الأساليب).الرياض: دار الزهراء.ط1.

8). القبالي، يحيى أحمد. (2003). مدخل إلى صعوبات التعلم. عمان: دار الطريق للنشر والتوزيع. ط1.

9). الظاهر، قحطان احمد. (2008). صعوبات التعلم. عمان: دار وائل للنشر و التوزيع.ط1.

10). المتولي،فكري لطيف. (2015). مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية.مصر: مكتبة الرشد للنشر. ط1.

11). البتال، زيد بن محمد. (2017). معجم صعوبات التعلم- معجم انجليزي عربي. السعودية: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة للنشر والتوزيع.

12). العزازي، هند عصام. (2013). صعوبات التعلم والخوف من المدرسة. مصر: ناشر المكتب العربي للمعارف.

13). القاسم، جمال مثقال. (2015). أساسيات صعوبات التعلم. عمان. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع. ط3.

14). المياح، سلطان عبد الله. (2010). صعوبات التعلم (التعريف، التدريس، الأساليب). الرياض: دار الزهراء. ط1.

15). المعروف، صبحي عبد اللطيف. (2012). نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. عمان: الوراق للنشر و التوزيع. ط2.

16). السرطاوي، زيدان أحمد و السرطاوي، عبد العزيز مصطفى و الخشان، أيمن إبراهيم و أبو جودة، وائل موسى. (2009).مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.ط2.

17). الترتوري، محمد والقضاة، محمد. (2006). المعلم الجديد–دليل المعلم. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

18). بطرس، حافظ بطرس. (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع. ط2.

19). بطرس، حافظ.(2014). تدريس الأطفال ذوي صعوبة التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

20). بركانة، فاطمة و مسعودي، كريمة. (2019/2018). واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي شهادة الباكالوريا. دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الأغواط. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي في علوم التربية. جامعة عمار ثليجي، الأغواط] . http://dspace.lagh-univ.dz/bitstreams/7f3370ac-7db4-4c67-a32b-301866472f2b/download

21). بلعربي، فوزية. (2015/2014). واقع التعليم المكيف بالجزائر. دراسة وصفية تشخيصية - ولاية تلمسان نموذجا. [مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان]. http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/8324

22). بن عمارة، محمد. (بدون سنة). الملتقى الدولي لذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة حمة لخضر بالوادي. https://old.univ-eloued.dz

23). جدوع،عصام. (2007). صعوبات التعلم.الطبع العربي. عمان. الأردن: دار اليازوري العلمي للنشر والتوزيع.

24). هامل، أميرة. (2021/2020). مطبوعة بيداغوجية في مادة صعوبات التعلم الأكاديمية. [مجموعة محاضرات موجهة لطلبة علم النفس في تخصص علم النفس المدرسي. جامعة 8 ماي 1945، قالمة].

https://dspace.univ-guelma.dz

25). زهرة، الزهراء و عبد اللاوي، سهيلة.(2023). المرافقة التربوية والنفسية (المفهوم، الاشكال، الاستراتيجيات). مجلة التربية والتنمية، (العدد: 03 سبتمبر). https://asjp.cerist.dz/en/article/232331

26). زميتي، اية و سايب، إناس. (2022/2021). الذكاء غير اللغوي من خلال الاختبار المصور لزكي صالح لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. دراسة ميدانية في بعض مدارس ولاية قاملة- المستوى الرابع و الخامس ابتدائي. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي. جامعة 8 ماي 1945، قالمة]. https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/handle/123456789/13799

27). زرماط، سلمى. (2021/2020). واقع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين. دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية العوينات ولاية تبسة. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس التربوي. جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي].

http://dspace.univ-oeb.dz

28). حسين، طه عبد العظيم. (2004). الإرشاد النفسي بين النظرية وتطبيق التكنولوجي. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

29). طه، محمد. (2006). الذكاء الإنساني-إتجاهات معاصرة وقضايا نقدية. الكويت: المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الاداب.

30). كوافحة، تسيير مفلح. (2003). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

31). مزاهرة، أيمن سليمان. (2009). الأسرة وتربية الطفل. عمان. الأردن: دار المناهج.

32). مشغان، ربيع هادي. (2008). الإرشاد التربوي والنفسي. عمان:مكتبة المجتمع العربي. ط1.

33). مثال، عبد الله غني. (2010). صعوبات التعلم لدى الأطفال. مجلة دراسات تربوية. مركز الدراسات تربوية بغداد، (العدد: 10أفريل). https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=82775

34). مؤلف غير معروف. (2022). المحاضرة الثالثة للمرافقة النفسية للتلاميذ L'accompagnement psychologique des élèves. [جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان].

https://elearn.univ-tlemcen.dz/mod/resource/view.php?id=34342

35). مالكي، عبلة. (2015/2014). واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية. دراسة ميدانية بولايتي البيض و وهران. [رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في التربية الخاصة. جامعة وهران للعلوم الاجتماعية، وهران]. https://ds.univ-oran2.dz:8443

36. مراكب، مفيدة. (2011/2010). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية.نموذج صعوبة القراءة مقاربة معرفية-تربوية. [مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة باجي مختار، عنابة]. https://biblio.univ-annaba.dz

37. نبهان، يحي محمد. (2008). الفروق الفردية و صعوبات التعلم. عمان: دار اليازوري. ط1.

38. سالم، محمود عوض الله و الشحات، مجدي محمد و عاشور، أحمد حسن. (2006). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. عمان. الأردن:دار الفكر للنشر. ط2.

39. سعدي، سامية. (2023). أهمية تعزيز الاتجاه الإيجابي للتلاميذ لتفعيل دور المرافقة التربوية و النفسية. مجلة التربية والتنمية، (العدد: 03 سبتمبر). https://asjp.cerist.dz

40. عبد الغفار، أشرف. (2015). العلاج السلوكي المعرفي لصعوبات التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

41. عمراني، زهير. (2014). ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية. دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي ولاية الوادي. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، (العدد: 16 سبتمبر). https://dspace.univ-ouargla.dz

42. عبد العزيز، خميس.(2018). المرافقة النفسية و التربوية لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي. من وجهة نظر مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، (العدد: 35 سبتمبر). https://asjp.cerist.dz/en/article/133180

43. عمراني، دلال.(2019). أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية، (العدد: 1 جوان). https://asjp.cerist.dz/en/article/94435

44. عبد السالم، خالد.(2015، 12/11 مارس). استراتيجيات الإرشاد النفسي والتربوي لتلاميذ التعليم الثانوي. الملتقى التكويني لفائدة مستشاري التوجيه المدرسي بالوادي. جامعة محمد لمين دباغين بسطيف.

https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/932/2/3/232331

45. فارس، علي. (2021، 22/21 أوت). الإطار المرجعي للكفاءات المهنية للأساتذة من وجهة نظر وزارة التربية الوطنية بالجزائر.دراسة تحليلية.وقائع أعمال المؤتمر الدولي الافتراضي. المدرسة و كفايات المستقبل: التصورات والحلول. المركز الديمقراطي العربي ببرلين. https://asjp.cerist.dz/en/article/233954

46. صياد، نعيمة.(2010/2009). المرافقة النفسية والتربوية لمعيدي البكالوريا. دراسة ميدانية ببعض مؤسسات التعليم الثانوي بقسنطينة.[مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس. جامعة باجي مختار، عنابة].https://biblio.univannaba.dz

47. قطبي، فضيلة و مزاولي، ساسية. (2022/2021). صعوبات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي. السنة الرابعة نموذجا بولاية أدرار. [مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة و الادب العربي. جامعة أحمد دراية، أدرار]. https://dspace.univ-adrar.edu.dz

48. ركزة، سميرة و الأحمدي، فايزة صالح. (2016). صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات. المحمدية. الجزائر:جسور للنشر والتوزيع. ط1.

50. شعباني، مليكة و يفصح، نورة. (2017). دراسات حول صعوبات الإدراك البصري للرموز وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأسلوب تشخيصها. جامعة الجزائر 2.https://asjp.cerist.dz/en/article/374022

51. خوجة، أسماء. (2019/2018). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية. دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة. [أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه الطور الثالث في علوم التربية. جامعة محمد خيضر، بسكرة]. http://thesis.univ-biskra.dz

52) . Verzat Caroline. (2010). Chapitre 1. Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui. In Benoît - Raucent et al. Accompagner des étudiants. De Boeck Supérieur. Pédagogies en développement.

53). Franklin, Daniel. (2018). Helping Your Child With Language- Based Learning Dusabilities. Raincost Books. Canada.

54). Franziska, Bertschy & Christine, Künzli & Meret, Lehmann. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development, vol (05).www.mdpi.com/journal/sustainability

55). Rouse, M. &Agdenu, R. (1998). Assessment and Special Eduational Needs- Teachers, Dilemmas. British Journal of special Education.

الملاحـق

الملحق رقم (01): الاستبيان في صورته الأولية

الاستمارة

الأستاذ المحترم / الأستاذة المحترمة .....

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستبيان يدخل في إطار بحث لتحضير شهادة الماستر في علوم التربية تخصص الإرشاد و التوجيه الغرض منه الكشف على" **مستوى المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**"، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المرحلة الإبتدائية، و للوصول إلى الهدف نرجو منكم قراءة كل عبارة بعناية و تأتي الإجابة عليها بوضع العلامة (x) مقابل الفقرة و تحت الدرجة التي تعبر عن تصرفك بدقة إتجاه هذا التلميذ. القسم الأول للبيانات الشخصية، و القسم الثاني فقرات الاستمارة ليس هناك إجابة خاطئة و أخرى صحيحة .كما نعلمكم إن هذه المعلومات لا تستغل إلا لأغراض علمية بحثية فقط.تقبلوا مني فائق الاحترام و التقدير .

- **البيانات الشخصية:**

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

التخصص: ..... .

الخبرة في مجال التدريس: ..... .

الشهادة:..... .

عنوان المؤسسة: ..... .

الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	نادرا
1	أثناء التكفل البيداغوجي أراعي ما يحتاجه التلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.			
2	أقوم بمراجعة خطة التكفل البيداغوجي لتلميذ قبل العمل بها.			
3	أعتمد على نتائج القياس و التشخيص بتطبيق بعض الاختبارات و المقاييس النفسية.			
4	أصمم مطوية على شكل وثيقة مكتوبة للتكفل البيداغوجي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.			
5	أقوم بإعداد للمرافقة البيداغوجية للتلميذ بناءا على مستوى أداءه الحالي.			
6	أراعي الفروق الفردية لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عند تنفيذ خطة التكفل البيداغوجي.			
7	أختار الطرق و الاستراتيجيات المناسبة و المتوافقة مع قدرات العقلية و الجسمية لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.			

8	أقوم بتعديل أساليب التدريس وفق قدرات التلميذ و تبسيطها أثناء الدرس كربطها بأمثلة واقعية.			
9	أحاول توزيع وقت الدرس بشكل مناسب أثناء القيام بالتكفل لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.			
10	أبدأ بتنفيذ خطة التكفل البيداغوجي للتلميذ خلال فترة قصيرة من إعدادها.			
11	أستعمل اختبارات التقويم المستمر لتقدير مدى التحصيل الدراسي للتلميذ.			
12	أعطي أسئلة يومية للتلميذ للتأكد من عدم فقدانه للمهارات التعليمية التي درسها.			
13	أقوم بوضع أسئلة تقويمية للتلميذ للهدف التدريسي بعد الانتهاء من شرحه.			
14	أحكم على أداء التلميذ من خلال المقارنة بين أداءه قبل و بعد تنفيذ التكفل البيداغوجي.			
15	أتمكن من تحديد مدى تقدم التلميذ في الاهداف من خلال عملية التقويم.			
16	أراجع الخدمات التربوية التي يحتاجها التلميذ بناءا على عملية التقويم.			
17	أتابع مدى تقم التلميذ لمعرفة أداءه مقارنة بأداء زملائه.			
18	أقوم بمتابعة تقدم تلميذ صعوبات التعلم الأكاديمية نحو تحقيق الأهداف.			
19	أساهم في زيادة الملاحظة التلميذ.			
20	تساعدني متابعة التلميذ من إجراء تعديل في البيئة التعليمية و الوسائل المستخدمة في التكفل.			
21	أحفز التلميذ لتحقيق الجودة في التدريس عن طريق المتابعة.			
22	تساعدني متابعة التلميذ في جمع المعلومات عنه بشكل صحيح.			
23	أنسق مع المختص النفسي لهذه الحالات داخل القسم و خارج القسم.			
24	أعبر للتلميذ بأنه ليس لوحده و أن هناك من يساعده و يدعمه و يعزز نظرته الايجابية للدراسة.			
25	أساعد التلميذ في التخلص من التوتر عن طريق الاسترخاء أثناء الامتحانات و الفروض المدرسية.			
26	أحسن شعور التلميذ بالرضا لذاته رغم الصعوبة و تكييفه مع المحيط العام للصف.			

27	أقوم بزيادة دافعية التلميذ في حصص المعالجة البيداغوجية.			
28	أشجع التلميذ على تجاوز المشكلات التي يمكن أن تنشأ نتيجة الصعوبة الأكاديمية.			
29	أراعي الخصائص التنظيمية المرتبطة بالبيئة المدرسية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.			
30	أساعد التلميذ في اكتساب طرق جديدة لإستذكار و تدوين الأفكار بما تتناسب مع قدراته.			
31	أتمنى مستقبلا أن يتواجد قسم خاص للتكفل بتلاميذ بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.			
32	أدمج تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مجموعات مع زملائه للتفاعل.			
33	أستخدم التعزيز الإيجابي للتلميذ (المدح، النجوم، الشكر...) عند الإجابة الصحيحة.			
34	أقوم بمتابعة تلميذ ذوي صعوبات التعلم نفسيا و أكاديميا.			
35	أحاول بأن لا تؤثر هذه الصعوبة على علاقتي بالتلميذ.			
36	أصغي إلى المشكلات النفسية للتلميذ (المدرسية، الأسرية، الإجتماعية) بقصد مساندته.			
37	أسمح للتلميذ بأخذ قسط من الراحة لإستعادة قدرته على التركيز لمتابعة سير الحصة.			
38	أسعى إلى تحقيق التكيف الدراسي للتلميذ من خلال عملية المتابعة.			
39	أجد صعوبة بتبصير أولياء التلميذ بنوع الصعوبة التعليمية المتواجدة عنده.			
40	أطلب من أولياء التلميذ من إبعاده عن الضغوط النفسية و عدم إشعاره بالنقص.			
41	أجد عائقا في توضيح لأولياء التلميذ بأن عدم توفر الحب و الدعم و التقدير قد تولد له الإحباط.			
42	أوضح لأولياء التلميذ مدى أهمية تعاونهم مع المعلم من أجل التقليل من حدة الصعوبة الأكاديمية.			
43	أحث أولياء التلميذ على كيفية استغلال نقاط القوة لديه.			

الملحق رقم (02): يوضح قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم و اللقب	الرتبة	عنوان و إسم مؤسسة العمل
01	**كروجة الشارف**	**أستاذ محاضرة (ب)**	**جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم**
02	**مسكين عبد الله**	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم**
03	**عليلش فلة**	**أستاذة محاضرة (أ)**	**جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم**
04	**بلخير حفيظة**	**أستاذة التعليم العالي**	**جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم**
05	**بن عروم وافية**	**أستاذة محاضرة (ب)**	**جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم**
06	**سيسبان فاطيمة لزهراء**	**أستاذة محاضرة (أ)**	**جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم**
07	قريبش يامنة	مستشارة توجيه	ثانوية ادريسي سنوسي

الملحق رقم (03): يوضح الاستبيان في صورته النهائية

الاستمارة

الأستاذ المحترم / الأستاذة المحترمة .....

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستبيان يدخل في إطار بحث لتحضير شهادة الماستر في علوم التربية تخصص الإرشاد و التوجيه الغرض منه الكشف على"**المرافقة التربوية و النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**"،دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المرحلة الإبتدائية،و للوصول إلى الهدف نرجو منكم قراءة كل عبارة بعناية و تأتي الإجابة عليها بوضع العلامة (x) مقابل الفقرة و تحت الدرجة التي تعبر عن تصرفك بدقة إتجاه هذا التلميذ. القسم الأول للبيانات الشخصية، و القسم الثاني فقرات الاستمارة ليس هناك إجابة خاطئة و أخرى صحيحة .كما نعلمكم إن هذه المعلومات لا تستغل إلا لأغراض علمية بحثية فقط.

تقبلوا مني فائق الاحترام و التقدير .

- **البيانات الشخصية:**

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

التخصص: ..... .

الخبرة في مجال التدريس: ..... .

الشهادة:..... .

عنوان المؤسسة:..... .

الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	نادرا
1	أثناء التكفل البيداغوجي أراعي ما يحتاجه تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.			
2	أقوم بمراجعة خطة التكفل البيداغوجي لتلميذ قبل العمل بها.			
3	أصمم مطوية على شكل وثيقة مكتوبة للتكفل البيداغوجي لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.			
4	أراعي الفروق الفردية لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عند تنفيذ خطة التكفل البيداغوجي.			
5	أقوم بتعديل أساليب التدريس وفق قدرات التلميذ و تبسيطها أثناء الدرس كربطها بأمثلة واقعية.			
6	أحاول توزيع وقت الدرس بشكل مناسب أثناء القيام بالتكفل لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.			
7	أنفذ خطة التكفل البيداغوجي للتلميذ خلال فترة قصيرة من إعدادها.			

8	أستعمل اختبارات التقويم المستمر لتقدير مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.				
9	أعطي أسئلة يومية للتلميذ للتأكد من عدم فقدانه للمهارات التعليمية التي درسها.				
10	أقوم بوضع أسئلة تقويمية للتلميذ للهدف التدريسي بعد الانتهاء من شرحه.				
11	أحكم على أداء التلميذ من خلال المقارنة بين أداءه قبل و بعد تنفيذ التكفل البيداغوجي.				
12	أتمكن من تحديد مدى تقدم التلميذ في الأهداف من خلال عملية التقويم.				
13	أراجع الخدمات التربوية التي يحتاجها التلميذ بناءا على عملية التقويم.				
14	أتابع مدى تقدم التلميذ لمعرفة أداءه مقارنة بأداء زملائه.				
15	أقوم بمتابعة تقدم تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية نحو تحقيق الأهداف.				
16	تساعدني متابعة التلميذ من إجراء تعديل في البيئة التعليمية و الوسائل المستخدمة في التكفل.				
17	أحفز التلميذ لتحقيق التعلم عن طريق المتابعة.				
18	أنسق مع المختص النفسي لهذه الحالات داخل القسم و خارج القسم.				
19	أعزز النظرة الإيجابية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.				
20	أوفر الجو المناسب للتلميذ أثناء الامتحان.				
21	أساعد التلميذ على التكيف مع الصف.				
22	أحسن شعور التلميذ بالرضا عن ذاته رغم الصعوبة الأكاديمية.				
23	أشجع التلميذ على تجاوز المشكلات العاطفية التي يمكن أن تنشأ نتيجة الصعوبة الأكاديمية.				
24	أساعد التلميذ في اكتساب طرق جديدة لإستذكار و تدوين الأفكار بما تتناسب مع قدراته.				
25	أدمج تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مجموعات مع زملائه للتفاعل.				
26	أستخدم التعزيز الايجابي للتلميذ (المدح، النجوم، الشكر...) عند الاجابة الصحيحة.				
27	أقوم بمتابعة مستوى تلميذ ذوي صعوبات التعلم أكاديميا.				
28	أصغي إلى المشكلات النفسية للتلميذ (المدرسية، الأسرية، الإجتماعية) بقصد مساندته.				
29	أسمح للتلميذ بأخذ قسط من الراحة لإستعادة قدرته على التركيز لمتابعة سير الحصة.				
30	أسعى إلى تحقيق التكيف الدراسي للتلميذ من خلال عملية المتابعة.				
31	أجد صعوبة بتبصير الأولياء بنوع الصعوبة التعليمية المتواجدة عند التلميذ.				
32	أوضح لأولياء التلميذ مدى أهمية تعاونهم مع المعلم من أجل التقليل من حدة الصعوبة الأكاديمية.				
33	أحث أولياء التلميذ على كيفية استغلال نقاط القوة لديه.				

الملحق رقم (04): يوضح استمارة المقابلةالبحثية

الاسم: ..... . التاريخ: ..... .

التخصص: ..... . الوقت المستغرق في المقابلة: ..... .

اسم المؤسسة التي تدرس بها: ..... .

1.ما هي أهم النشاطات التي تمارسها في عملية التدريس؟

.....

..... .

2.ما هي الخدمات التي تقدمها في مجال المساندة النفسية؟

.....

..... .

3.ما هي النشاطات النفسية التي تقدمها في مجال الارشاد النفسي و التربوي؟

.....

..... .

4.هل تحمل المرافقة نفس مفهوم التكفل بالنسبة لك؟

.....

..... .

5.ما هو مفهوم المرافقة التربوية و النفسية في نظام التعليم؟

.....

..... .

6.ما هو الهدف من المرافقة أو التكفل النفسي و التربوي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

.....

..... .

7.هل تطبق المرافقة التربوية و النفسية لتلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

.....

.....

الملحق رقم (05): يوضح نتائج الدراسة الأساسية

1- حساب المستوى الفرضي

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكلية.الدرجة	70	84,8571	8,82238	1,05448

One-Sample Test

	Test Value = 66					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الكلية.الدرجة	17,883	69	,000	18,85714	16,7535	20,9608

2- حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للفروق بين الجنسين

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكلية.الدرجة	ذكر	21	87,8571	6,80651	1,48530
	أنثى	49	83,5714	9,32515	1,33216

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-tes			
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean
الكلية.الدرجة	Equal variances assumed	1,296	,259	1,897	68	,062	
	Equal variances not assumed			2,148	51,290	,036	

3- حساب تحليل التباين الأحادي للمؤهل العلمي

Descriptives

VAR00028

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					LowerBound	UpperBound		
lis	32	85,7188	6,94789	1,22823	83,2138	88,2237	68,00	97,00
ms	29	82,7241	11,06764	2,05521	78,5142	86,9340	58,00	95,00
ecol	2	83,0000	2,82843	2,00000	57,5876	108,4124	81,00	85,00
mhad	6	89,6667	3,20416	1,30809	86,3041	93,0292	84,00	93,00
Total	69	84,7246	8,81657	1,06139	82,6067	86,8426	58,00	97,00

ANOVA

VAR00028

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	300,173	3	100,058	1,305	,281
Within Groups	4985,595	65	76,701		
Total	5285,768	68			

4- حساب تحليل التباين الأحادي للخبرة

Descriptives

VAR00028

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					LowerBound	UpperBound		
0-5	7	87,1429	12,97984	4,90592	75,1385	99,1472	58,00	95,00
6-10	32	83,5625	9,20357	1,62698	80,2443	86,8807	58,00	97,00
11-15	10	86,2000	6,82805	2,15922	81,3155	91,0845	71,00	95,00
Plus16	20	85,0000	7,68457	1,71832	81,4035	88,5965	62,00	95,00
Total	69	84,7246	8,81657	1,06139	82,6067	86,8426	58,00	97,00

ANOVA

AR00028

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	107,436	3	35,812	,450	,718
Within Groups	5178,332	65	79,667		
Total	5285,768	68			

الملحق رقم (06):تسهيل المهمة التربص

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

عت رقم ..23.. مستغانم: في ..2025/04/29..

الى السيد: ..مديرية المؤسسات الابتدائية بولاية مستغانم .

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علوم التربية، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل : تسهيل مهمة طلبة الماستر علوم التربية، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ: أثر ممارسة الأنشطة الرياضية المدرسية على تحسين بعض المهارات الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

ب(المكان) ابتدائية قاسم بلحوتي الوعر / المدرسة الجديدة بتيجديت .....من ..23..مارس..2025.. الى ..27..أفريل..2025..

الطالب (ة):

1-.....كينوت إسكوي.....

الأستاذ المؤطر:

أ. فوزية معنة

تقبلوا سيدي فائق الاحترام والتقدير

رئيس شعبة علوم التربية

المؤسسة المستقبلة

مع الموافقة

مدير مدرسة ابتدائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
Ministry of Higher Education And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem

كلية العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية رقم...03...

مستغانم: ...2025/02/26...

الى السيد: ...مديرة دار الطالبة الشهيد معروق الشارف - مزغران -

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن ممثل جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر للقيام ببحث ميداني بمؤسستكم في الفترة من ...2025/03/04... الى ...2025/04/26...

الطالب (ة):

1- ....كيشوة بشرى....
2- .....
3- .....
4- .....

الاستاذ المؤطر

أ. هويمل معنصر

تقبلوا سيدي فائق الاحترام والتقدير

الموسسة المستقبلة

السيدة: ش. قدادرة
مديرة المؤسسة

ممثل المؤسسة الجامعية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
Ministry of Higher Education And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية رقم....22...

مستغانم: ....2025/12/23....

الى السيد: مديرية التربية لمقاطعة بن خدة - تيجديت -

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن ممثل جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر للقيام ببحث ميداني بمؤسستكم في الفترة من ....2025/03/13.. الى ..2025/04/23....

الطالب (ة):

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

الاستاذ المؤطر

أ- خويس مهنية

تقبلوا سيدي فائق الاحترام والتقدير

ممثل المؤسسة الجامعية

المؤسسة المستقبلة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية رقم: 23

مستغانم: 2025/02/23

الى السيد: مدير دار الشباب بلقاسم بلحلوش - بالعرصاء -

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن ممثل جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر للقيام ببحث ميداني بمؤسستكم في الفترة من 2025/04/24 الى 2025/05/23

الطالب (ة):

1- كتو وسيلة
2- .....
3- .....
4- .....

الاستاذ المؤطر

أ. خويص مفيدة

تقبلوا سيدي فائق الاحترام والتقدير

ممثل المؤسسة الجامعية

المؤسسة المستقبلة
مع الموافقة
مدير المؤسسة بالنيابة
فرحي يحي

الملحق رقم (07):تصريح شرفي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

الطالب(ة): كيوت نسرى رقم التسجيل الجامعي: 22037022A681

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم [illegible] والصادرة بتاريخ: 2025/01/24

عن بلدية مزغران المسجل بكلية العلوم الاجتماعية /قسم: العلوم الاجتماعية / شعبة علم النفس

والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان:

الفعالية التربوية والنفسية للأساتذة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأقسام المشتركة دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمستغانم.

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

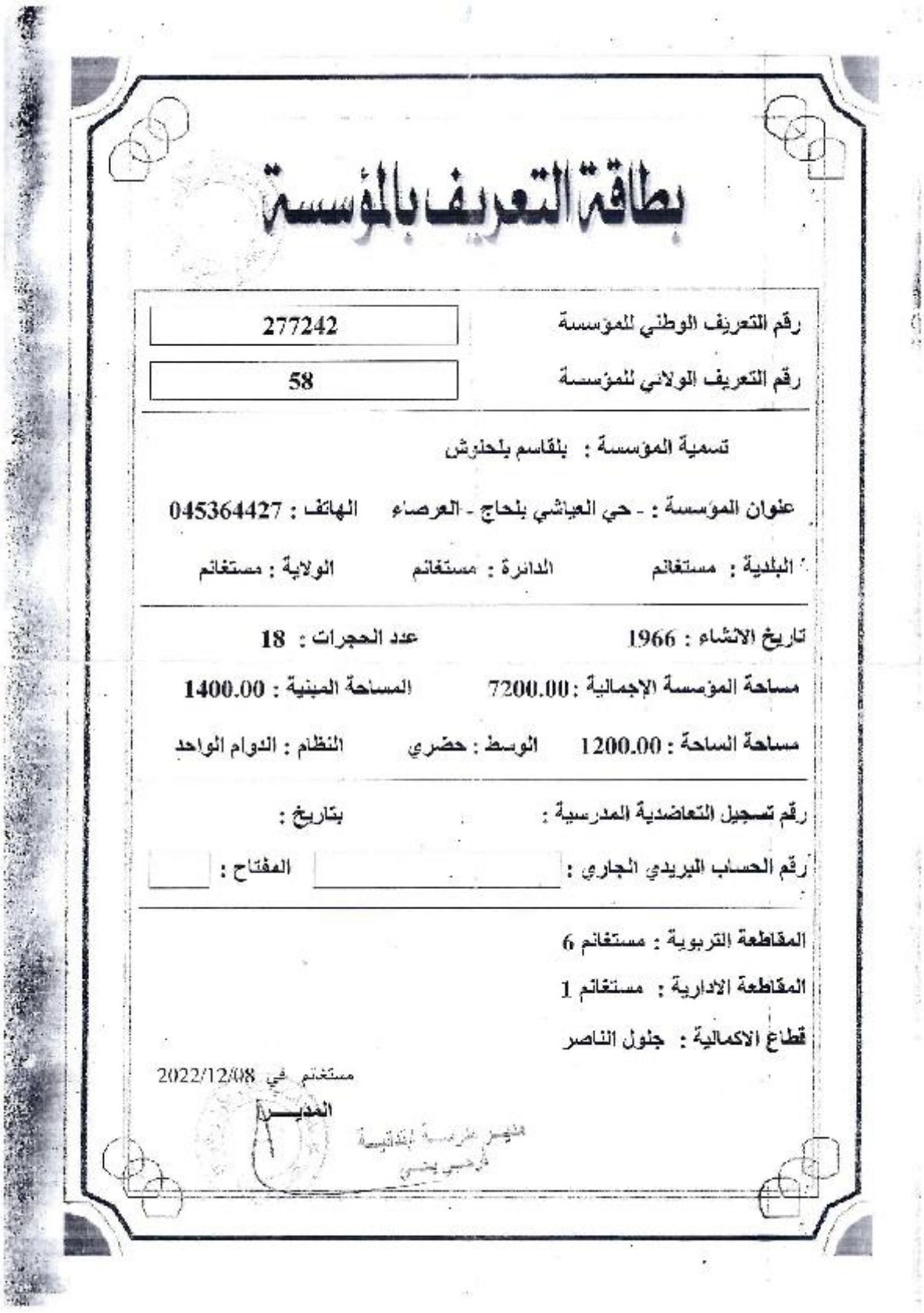
التاريخ: 2025/04/11

إمضاء المعني

لطرا الشرعة إمضاء
السيد(ة) كيوت نسرى
بتاريخ 11 جوان 2025

* منحق القرار الوزاري رقم 933 المؤرخ في 28 جويلية 2016 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

الملحق رقم (08):تعاريف مؤسسات التربص



بطاقة التعريف بالمؤسسة

رقم التعريف الوطني للمؤسسة: 277242

رقم التعريف الولائي للمؤسسة: 58

تسمية المؤسسة : بلقاسم بلحاوش

عنوان المؤسسة : - حي العياشي بلحاج - العرصاء الهاتف : 045364427

البلدية : مستغانم الدائرة : مستغانم الولاية : مستغانم

تاريخ الانشاء : 1966 عدد الحجرات : 18

مساحة المؤسسة الإجمالية : 7200.00 المساحة المبنية : 1400.00

مساحة الساحة : 1200.00 الوسط : حضري النظام : الدوام الواحد

رقم تسجيل التعاضدية المدرسية : بتاريخ :

رقم الحساب البريدي الجاري : المفتاح :

المقاطعة التربوية : مستغانم 6

المقاطعة الادارية : مستغانم 1

قطاع الاكمالية : جلول الناصر

مستغانم في 2022/12/08

المديـــر

بطاقة التعريف بالمؤسسة

المدرسة الإبتدائية : بلقاسم بلحلوش ــ العرصاء

عدد الأفواج التربوية : 18

الموزعة كالاتي : السنة الدراسية 2023-2024

قسم التحضيري	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
02	03	04	03	03	03

العدد الإجمالي : 650 تلميذا

بطاقة التعريف بالمؤسسة

رقم التعريف الوطني للمؤسسة : 270004

تسمية المؤسسة القديم : جون مار

تسمية المؤسسة الجديد : المهدي بن خدة ـ تيجديت

البلدية : مستغانم دائرة : مستغانم الولاية : مستغانم

تاريخ الإنشاء : 1900

عدد الحجرات : 13

الوسط : حضري

النظام :دوام الواحد

المقاطعة التربوية : 01

المقاطعة الإدارية : 01

قطاع الإكمالية : عقيسي لحسن

قسم التحضيري	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	قسم المكيف
02	02	02	02	02	01	01

العدد الإجمالي للتلاميذ : 310 تلميذا

عدد الأفواج التربوية : 12

الموزعة كالاتي : السنة الدراسية 2022-2023

بطاقة تعريف بالمؤسسة

اسم المؤسسة: مدرسة معروف الشارف

رقم التعريف الوطني: 271002

مديرة المؤسسة: قدادرة شهرزاد

تحديد الموقع: بلدية مزغران – دائرة حاسي ماماش.

سنة بناء المدرسة: 2966

سنة إنشاء المدرسة: 2968

مساحة المدرسة الكلية: 250000 م2

المساحة المبنية: 95000 م2

المساحة المخصصة للتوسيع: 35000 م2

مساحة الساحة: 60000 م2

قاعات الدرس العادية الموجودة: 25 قاعة

القاعات المشغولة: 25

الأفواج التربوية : 10 ابتدائي / 02 تربية تحضيرية / 03 أقسام خاصة.

مجموع الأساتذة: 22