جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

مذكرة تخرج لنيل شهـــــادة الماستر في علم النفس

تخصص تعليمية العلوم موسومة بـــ:

مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة بعض المدارس الابتدائية بولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: طاليــة عبدالقــادر

أمام لجنـــــة المنـــــاقشة المكونة من:

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
منصوري مصطفى	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة- ب-	مشرفا ومقررا
غبريني مصطفى	أستاذ مساعد - أ-	مناقشا

السنة الجامعية: 2017_2018

تاريخ الإيداع:2018/06/27

إمضاء المشرف بعد الإطلاع على التصحيحات

د. سيسبان

الإهـداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضعة إلى أبي رحمة الله عليه، وإلى منبع الحنان أمي الغالية أطال الله في عمرها، وإلى زوجتي الكريمة وابنتي الغالية إسراء وإلى العائلة الكريمة، كما أهدي هذا العمل المتواضع إلى زملائي في الدراسة وزملائي وزميلاتي في مكان العمل بمدرسة البريشي العربي بالطواهرية وإلى كل أساتذة علم النفس بجامعة مستغانم.

كلمة الشكر

أحمد وأشكر الله عز وجل الذي وهبني من الصبر والتوفيق على إتمام هذه الدراسة المتواضعة

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الكريمة سيسبان فاطيمة الزهراء التي وافقت الإشراف على هذه الدراسة وعلى مجهوداتها الجبارة ونصائحها القيمة، كما أشكر الأستاذة الكريمة قوعيش مغنية على مساعدتها ونصائحها المفيدة، والشكر مقدم كذلك للأستاذة عليلش على مساندتها ومساعدتها القيمة، كما أتوجه بالشكر للأستاذة علاق كريمة التي منحتني هذه الفرصة لإتمام دراستي، كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم لمناقشة هذه المذكرة، كما أشكر كل أساتذة شعبة علم النفس بجامعة مستغانم، كما أشكر زملائي وزميلاتي في الدراسة، وأشكر كل مدراء وأساتذة المدارس الابتدائية الذين قدموا لي العون والمساعدة لإنجاح هذه الدراسة ولا أنسى بالذكر من كان له الفضل في إتمام دراستي السيد برواين عبدالقادر مدير مدرسة البريشي العربي الذي قدم لي كل العون والتسهيلات.

_ ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات، حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي، وشملت عيّنة الدّراسة أساتذة المدارس الابتدائية لمقاطعة ماسرى وبوقيرات بولاية مستغانم، بلغ عددهم (120) أستاذا (39 ذكرا و81 أنثى)، للسنة الدراسية 2017 / 2018، وتم الاعتماد على استبيان لقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم، ولتحليل النتائج اعتمد الباحث على النسب المئوية واختبار الفروق (ت) وتحليل التباين الأحادي، وذلك بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss20، وبعد المعالجة والتحليل توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1_ مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم ك مرتفع.

2_ وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم، ولصالح الإناث.

3_ عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4_ عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تعزى لمتغير التخصص.

5_ عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

قائمة المحتويـات

المحتـــوى	الصفحة
الإهداء	أ
كلمة الشكر	ب
ملخص الدراسة	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ح
قائمة الملاحق	ط
المقدمة	10
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1_ إشكالية الدراسة	**14**
2_ فرضيات الدراسة	**16**
3_ دوافع اختيار موضوع الدراسة	**17**
4_ أهداف الدراسة	**17**
5_ أهمية الدراسة	**18**
6_ التعاريف الإجرائية	**19**
الفصل الثاني: صعوبات التعلم	
_ تمهيد	**21**
1_ لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم	**21**
2_ تعريف صعوبات التعلم	**23**
3_ المفاهيم القريبة من صعوبات التعلم	**28**
4_ أنواع صعوبات التعلم	**30**
5_ أسباب صعوبات التعلم	**35**
6_ خصائص أطفال ذوي صعوبات التعلم	**39**
7_ المحكات المستخدمة في تحديد صعوبات التعلم	**42**
8_ نسبة انتشار صعوبات التعلم في العالم	**44**
_ الخلاصة	**46**

الفصل الثالث: أستاذ المدرسة الابتدائية	
_ تمهيد	**48**
1_ تعريف أستاذ المدرسة الابتدائية	**48**
2_ خصائص أستاذ المدرسة الابتدائية	**49**
3_ أدوار أستاذ المدرسة الابتدائية لمساعدة ذوي صعوبات التعلم	**51**
4_ أهداف التكوين المستمر للأساتذة	**52**
5_ مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم	**53**
6_ استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم	**54**
_ الخلاصة	**60**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
_ تمهيد	**62**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**62**
1_ أهداف الدراسة الاستطلاعية	**62**
2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الاستطلاعية	**62**
3_ عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	**63**
4_ أدوات الدراسة الاستطلاعية	**68**
5_ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية	**71**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**77**
1_ منهج الدراسة	**77**
2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الأساسية	**77**
3_ مجتمع الدراسة	**77**
4_ عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	**78**
5_ أدوات الدراسة الأساسية	**85**
6_ طريقة إجراء الدراسة الأساسية	**86**
7_ الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة	**87**
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة	
_ تمهيد	**89**
1_ عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة	**89**

2_ عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى	**91**
3_ عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية	**94**
4_ عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثالثة	**97**
5_ عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الرابعة	**100**
_ الخاتمة	**103**
_ الاقتراحات	**104**
_ قائمة المراجع	**106**
_ الملاحق	**112**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الفرق بين صعوبات التعلم، بطيئو التعلم والمتأخرون دراسيا	30
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	63
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	64
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص	66
05	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية	67
06	توزيع فقرات استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم حسب اتجاهها	69
07	كيفية تصحيح استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم	70
08	الفقرات المعدلة حسب آراء المحكمين	72
09	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والدرجة الكلية لاستبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم	73
10	صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت)	75
11	نتائج حساب ثبات استيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم عن طريق التجزئة النصفية	76
12	نتائج قيم معامل الفا لكرونباخ	76
13	توزيع مجتمع الدراسة حسب المقاطعات	77
14	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات والمدارس التابعة لها	79
15	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	80
16	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	81
17	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص	83
18	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية	84
19	التكرارات والنسب المئوية لمستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم	89
20	نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات درجات مستوى معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس.	91
21	نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي	94
22	نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص	97
23	نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية	100

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط لأنواع صعوبات التعلم	35
02	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	64
03	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	65
04	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص	67
05	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية	68
06	مخطط دائري لتوزيع مجتمع الدراسة على المقاطعات	78
07	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات والمدارس التابعة لها	80
08	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة حسب الجنس	81
09	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	82
10	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص	84
11	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية	85

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الصورة الأولية لاستبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم	112
02	أراء المحكمين حول استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم	113
03	الصورة النهائية لاستبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم	114
04	نتائج الفرضية الفرعية الأولى	115
05	نتائج الفرضية الفرعية الثانية	116
06	نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	117
07	نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	118

_ المقدمة:

الأطفال هم طاقة الأمة النابض، وعماد المستقبل المنير، خلق الله عز و جل الأطفال لا يفقهون شيئا وأنعم عليهم بالسمع والبصر والأفئدة ليتعرفوا على العالم المحيط بهم وليكتسبوا المفاهيم والمهارات والخبرات التي تساعدهم على الحياة والتوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه، ويقع عبء تشكيل شخصية الأطفال على عاتق الأسرة والمدرسة والهيئات والمنظمات التعليمية والتربوية والصحية، وفي ضوء تضافر جهود الجميع يتم توفير التنشئة الاجتماعية السليمة، والمناخ الأسري الهادئ والبرامج التعليمية والصحية الهادفة، مما يؤدي إلى تشكيل الشخصية بصورة متزنة وفعالة.

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلّم (**The Learning Disabilities**) بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصا رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنهم قد يخفقون في اتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين تماما وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيئ يوحي بأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلّم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلّم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلّم نشاط معين.

ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلّم بعض المهارات ويخفقون في تعلّم مهارات أخرى، فإن لديهم تباينا في القدرات التعليمية، وهذا التباين يوجد بين التحصيل والذكاء، ولذلك يشير الأخصائيون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلّم هو التفاوت بين الأداء والقابلية لتعلم مهارة معينة.

إن معرفتنا غير الكاملة عما يعانيه الطفل، وما يحيط به من ظروف، والأسباب التي دعت إلى ذلك، وإحاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل معه في ظل ظروفه الخاصة، لن يكون لها أثر ملموس في التغلب على هذه المعاناة، وفي التعامل معه، بما يضمن له مستوى مقبول من النجاح، فعلينا أن لا نتصرف إزاء

هذه الحالة من تفهم الأمور والوقوف – ما أمكن – على حقيقتها، وعلينا أن نتفهم بكل جدية واهتمام، فأي نجاح سوف نصيبه هو بالدرجة الأولى نجاح لنا ولأولادنا، وأي فشل سيلحقنا هو بالتالي فشل لنا ولهم، لكن في كل هذا تجاذب يبقى دور الأستاذ دورا حاسما في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم، لكن ذلك يتطلب منه فهم صعوبات التعلم وإدراكها وكيفية التعامل معها، لذا قدم الباحث هذه الدراسة لتوضيح مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم في ضوء متغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة المهنية، وشملت الدراسة على خمس فصول وهي كالأتي:

الفصل الأول خصصناه لمدخل الدراسة تناولنا فيه إشكالية الدراسة، وفرضيات الدراسة، دوافع اختيار موضوع الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، والتعاريف الإجرائية.

أما **الفصل الثاني** خصص لموضوع صعوبات التعلم وتضمن لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم، تعريف صعوبات التعلم، المفاهيم القريبة من صعوبات التعلم، أنواع صعوبات التعلم، أسباب صعوبات التعلم، خصائص أطفال ذوي صعوبات التعلم، المحكات المستخدمة في تحديد صعوبات التعلم، نسبة انتشار صعوبات التعلم في العالم.

وفي **الفصل الثالث** تم التطرق إلى أستاذ المدرسة الابتدائية فتم فيه تعريف أستاذ المدرسة الابتدائية، خصائص أستاذ المدرسة الابتدائية، أدوار أستاذ المدرسة الابتدائية لمساعدة ذوي صعوبات التعلم، أهداف التكوين المستمر للأساتذة، مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم، استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم.

أما **الفصل الرابع** تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تطرقنا فيها إلى الدراسة الاستطلاعية والهدف منها ومكان إجرائها، ومدتها، وعينتها ومواصفاتها، والأدوات المستعملة فيها وخصائصها السيكومترية؛ ثمّ تطرقنا إلى الدراسة الأساسية ومنهجها، ومكان إجرائها، ومدتها،

ومجتمعها، وعينتها ومواصفاتها، والأدوات المستعملة فيها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها، والأساليب الاحصائية المتبعة فيها.

وخصص الفصل الخامس لعرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة، مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة، واختتمت الدراسة بالخاتمة، وتقديم بعض الاقتراحات التي تخدم المجال التربوي وتفتح مجالات لدراسات أخرى.

وفي الأخير تم عرض مختلف المراجع والملاحق التي اعتمدنا عليها في إنجاز الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1_ إشكالية الدراسة:

إن مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، إذ أنه يتعرض لدراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير من تلاميذ المدرسة، والتعرف على طبيعة تلك الصعوبات التي يعانون منها وأنسب استراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان، وقد تكون تلك الصعوبات نوعية تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية بعينها كالقراءة أو الكتابة، وقد تكون عامة كالتي تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مادة دراسية، وهنا يكون معدل أدائه للمهارات والمهام أقل من المعدل الطبيعي، وتكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم في كونها " صعوبات خفية " فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم يكونون عادة أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء، وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب وبالتالي التسرب الدراسي (بطرس، 2008: 13).

يلعب الأستاذ دورا مهما للغاية في العملية التعليمية التعلمية كونه مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للتلاميذ، حيث يسند إليه توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه تلاميذه، ويجب أن يبتعد عن الدور التقليدي من خلال الحفظ والاستظهار بل ينبغي أن يكون دوره أكثر فعالية في توجيه المتعلمين ومساعدتهم على التغلب على حل مشكلاتهم بشكل جيد، هذا ما جعل الكثيرين من الباحثين يقومون بدراسات حول صعوبات التعلم والمتغيرات المتعلقة بها، ومن هذه الدراسات نجد دراسة كل من أنور عبدالرحيم وعصمت فخرو (1992) اللذان قاما بدراسة عن صعوبات التعلم والمتغيرات المتعلقة بها، كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر على عينة مكونة من (170) معلما، أوضحت

النتائج أن هناك أربعة متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم وهي علاقة المدرس بالتلميذ، والظروف الأسرية والمنهج الدراسي والإحساس بالعجز ونقص الثقة بالنفس (الديب، 2003: 317).

اتجهت العديد من الدراسات والبحوث في إطار عملية العلاج والتخفيف من حدة صعوبات التعلم للاستعانة بالأستاذ من حيث دوره في العملية التعليمية كوسيط فعال، وفي ذلك الإطار ما توصل إليه مارجولز وماكابي Margolis & McCabi (2004) إلى أن الأستاذ أكثر الأفراد تأثيرا في اتجاهات التلاميذ، لذا نجد أن الاضطرابات النفسية عامل من عوامل التعثر الدراسي والإخفاق في التعلم، ومن أهم المشكلات التي تسبب بطء التعلم لدى الطفل، فالقلق الذي يتعرض له أثناء دراسته نتيجة لصعوبة المادة، أو لطريقة تعامل المعلم معه، أو لعدم فهمه لكثير من مصطلحات المادة الدراسية، غالبا ما تجعله أقل كفاءة، وكذلك الخوف الذي يتعرض له نتيجة عدم استطاعته وقدرته على استيعاب المواد الدراسية مثل بقية أقرانه العاديين في الفصل الدراسي يرتبط بشكل مباشر بسلوك المعلم أو تقبل الطفل لبقية أقرانه أو أحد والديه (راشد، 2002: 79)، كما توصلت دراسة سيجال Siegle (2007) إلى أن الأستاذ يؤثر بصورة فعالة في تحسين فعالية الذات لدى التلاميذ من خلال ربط العمل الجديد مع نجاحات سابقة قاموا بها (بطرس، 2009: 26).

مما سبق يتضح دور الأستاذ في التأثير الإيجابي في سلوك المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ولا يتحقق هذا إلا إذا كان الأستاذ على دراية عالية لأهم الصعوبات التي تواجه المتعلم في تحصيله العلمي، واستخدام أنجع الطرق والاستراتيجيات للتخفيف منها أو القضاء عليها، كل هذا دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة والإجابة عن الإشكالية التالية :

ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم؟.

ومنه تندرج التساؤلات التالية :

ـ هل يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف جنسهم؟.

ـ هل يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف مؤهلاتهم العلمية؟.

ـ هل يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف تخصصاتهم؟.

– هل يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف خبرتهم المهنية؟.

2_ فرضيات الدراسة:

بناء على تساؤلات الدراسة صاغ الباحث الفرضيات التالية:

2_1_ الفرضية العامة:

ـ مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم مرتفع.

2_2_ الفرضيات الجزئية:

ـ يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف جنسهم.

ـ يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

ـ يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف تخصصاتهم.

ـ يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف خبرتهم المهنية.

3ـ دوافع اختيار موضوع الدراسة:

من أهم المبررات التي جعلت الباحث يختار هذا الموضوع هي:

ـ موضوع البحث يقع ضمن اختصاص الطالب واهتماماته، وارتباط الموضوع بالمجال التربوي والمدرسي وبالصحة النفسية للمتعلم.

ـ الشعور بتفاقم مشكل صعوبات التعلم في الوسط المدرسي وخطورتها على المتعلم وعلى المنظومة التربوية ككل.

ـ قلة البحوث والدراسات في بلادنا التي بينت مدى ودرجة معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم وكيفية التعامل معها.

ـ باعتبار الموضوع من المواضيع الحديثة والمهمة في ميدان التربية والتعليم.

4ـ أهداف الدراسة:

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى:

ـ تحديد مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم وكيفية التعامل معها.

ـ تحديد الفروق والاختلافات في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، التخصص والخبرة المهنية.

ـ التعرف على صعوبات التعلم ومدى انتشارها في المدرسة الجزائرية.

ـ كشف الخطورة والانعكاسات لصعوبات التعلم على التلميذ والمنظومة التربوية على المدى القريب والبعيد.

ـ توضيح العلاقة بين مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم وكيفية التعامل معها بالنظر إلى تخصصاتهم ومؤهلاتهم وخبرتهم في الميدان التربوى.

5ـ أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

ـ موضوع حساس ومهم يحتاج إلى تكثيف الجهود من قبل الوزارة و المسؤولين على قطاع التربية للقضاء على مشكل صعوبات التعلم التي طالما أرقت المتعلمين والأساتذة و أولياء الأمور.

ـ تحسين الصحة النفسية والتكيف المدرسي لدى المتعلمين بالمدارس الابتدائية.

ـ إثراء المكتبات الوطنية بموضوعات ودراسات حول صعوبات التعلم والتربية الخاصة.

ـ الإسهام في إيجاد سبل للحد من مشكلة صعوبات التعلم التي تعتبر من أكبر التحديات التي تواجهها المدرسة الجزائرية.

ـ معالجة نقائص التعليم الابتدائي وسلبياته ومساعدة الأساتذة على التعرف على حلات صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها.

6_ التعاريف الإجرائية:

6_1_ صعوبات التعلم:

هو مصطلح يطلق على مجموعة المتعلمين داخل الفصل الدراسي الذين يظهرون انخفاضا وتباينا في تحصيلهم الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي (فوق المتوسط) ويظهرون صعوبة في بعض العمليات العقلية كالتفكير والتركيز والانتباه والإدراك مما يؤثر ذلك على أدائهم وإنجازهم الأكاديمي المتمثل في: القراءة والكتابة والحساب والتهجئة.

6_2_ أستاذ المدرسة الابتدائية:

هو موظف تكوّن في المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا لفترة ثلاث سنوات، ومدارس وطنية لتكوين أساتذة التعليم الأساسي حاليا، يتم توظيفه في التعليم الأساسي مباشرة بعد أن يتحصل على شهادة ليسانس في التعليم عن طريق إجراء مسابقة كتابية وأخرى شفهية، وهو الشخص المؤهل للقيام بعملية التدريس، من خلال تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات التي تساعده في تطوير شخصيته.

6_3_ مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم:

هو مدى إدراك الأساتذة لمفهوم صعوبات التعلم، ودرجة وعيهم بماهية هذا المشكل الذي يعيق عملية التحصيل لدى التلميذ، ومعرفة كيفية تشخيص هذه الصعوبات وطريقة التعامل مع ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل الدراسي، ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في الاستبيان المطبق في الدراسة.

الفصل الثاني

صعوبات التعلم

_ تمهيـــد:

يعتبر ميدان التربية والتعليم من الميادين الهامة في الوقت الحاضر، حيث في السابق كان علماء النفس والتربية والطب النفسي موجها فقط لذوي الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والحركية، إلى أن ظهرت مجموعة من المتعلمين داخل الصف الدراسي ينخفض تحصيلهم عن أقرانهم رغم أنهم لا يعانون من أي إعاقة حسية أو انخفاض في مستوى الذكاء.

عند اكتشافهم أطلق عليهم عدة مصطلحات مثل: ذوي القصور الوظيفي المخي البسيط، ذوي الإصابة المخية، ذوي الإعاقات الإدراكية وغيرها من التسميات ليظهر في الأخير مصطلح شامل ومستقل ومعترف به من قبل الباحثين والأطباء والعلماء ألا وهو مصطلح صعوبات التعلم.

1_ لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم:

لقد جاء الاهتمام بمجال صعوبات التعلم متأخرا، إذا ما قورن بفئات التربية الخاصة الأخرى وخصوصا " الموهوبين " وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتأخر إلا أنه كان كبيرا ومتميزا، خاصة أنه لقي اهتماما كبيرا من أولياء أمور الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتأسيس الجمعيات المتخصصة التي تضم في عضويتها أفرادا من مختلف التخصصات، والتي ساهمت في الضغط على الحكومات لإصدار تشريعات خاصة تنص على تقديم الخدمات لتلك الفئة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية وكندا ومختلف الدول المتقدمة تقر التشريعات على حق كل المتعلمين في تلقي الخدمات التربوية المناسبة لهم (البطاينية وآخرون، 2005: 21).

ربما يصح القول بأن أصول الاهتمامات العلمية والفلسفية بالتلاميذ ذي صعوبات التعلم ترجع إلى نشأة هذه العلوم نفسها، غير أنه لم يذكر شيء قبل محاولات الطبيب الفرنسي إيتارد Itard لتعليم صبي وجده الصيادون تائها في غابات أفيرون الفرنسية، ومع أن إيتارد استخدم جل معارفه وصرف من وقته لتأهيل الصبي وتعليمه اللغة وعادات المدينة، إلا أنه فشل في نهاية المطاف ووصفه بأنه " ضعيف عقليا ". وقد راح سيجان Squin تلميذ إيتارد يطور بحوث أستاذه ويعمقها وأصبح قائدا مرموقا في ميدان حركة مساعدة الطفال والراشدين المتخلفين عقليا، ولقد ارتحل سيجان إلى الو.م.أ عام (1848) بسبب الاضطرابات التي كانت تشهده البلدان الأروبية، وهناك بدأ في إرساء معالم حركة الاهتمام بالمتخلفين عقليا، وقد تفاعلت الحركة التي بدأها إيتارد وسيجان في مجال التخلف العقلي ووجد في فرنسا حمل لواءها، حتى أن وزارة المعارف الفرنسية قامت عام (1904) بتكليف لجنة ضمت في عضويتها ألفرد بينيه **Alfred Binet** (الواضع الأول لاختبار ستانفورد_بينيه المشهور) للبحث في طريقة للتمييز بين الأطفال العاديين القادرين على التعلم وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال ضعاف العقول وكذلك لتمييز الأطفال عسيري التعلم عسرة أساسها الإهمال وعدم الانتباه لا ضعف القدرات العقلية.

وفي سنة (1936) استخدم جولد ستين Goldstin آنذاك مصطلح خلل وظيفي في المخ في كتاباته التي تمحورت حول المشكلات والصعوبات الجسمية للجنود الذين يعانون من جروح في الرأس إبان الحرب العالمية الأولى، كما تحدث ستيفنز ديتريتش (1957) في كتاباته عن خصائص الأطفال الغير قادرين على التعلم والذين يعانون من مشكلات سلوكية ويعانون من خلل وظيفي في المخ (عواد، 1998: 78).

أول ظهور لمصطلح صعوبات التعلم على يد العالم الأمريكي **صامويل كيرك Samuel Kirk** يوم 6 أفريل 1963 في كلمة ألقاها كيرك في مؤتمر لإحدى منظمات الأطفال، وبعدها اعتبرت صعوبات التعلم إعاقة مستقلة لها متطلباتها ككل إعاقة أخرى، وكنتيجة لهذه الجهود صمم كيرك Kirk (1962) وآخرون برامج لمستوى ما قبل المدرسة موجهة نحو مشكلات التعلم الخاصة بالأفراد المتخلفين، كما أسهم اهتمام جاستك Jastack (1949) بالموضوع في تطوير الجهود الموجهة نحو التعرف إلى مناحي القوة والضعف داخل الفرد نفسه، وقد أثر هذا التغير في التركيز على الفروق الفردية بعمق على تعليم الطلبة المتخلفين، وكذلك على تعليم ذوي صعوبات التعلم (الوقفي، 1998: 78).

لم يظهر مصطلح الصعوبات التعلمية دفعة واحدة بل سبقته مصطلحات كثيرة تأثرت بالحقل الطبي الذي كان سائدا منذ عقود طويلة، تلك المصطلحات استخدمت لوصف أولئك الأطفال الذين لا يتوافقون في تعلمهم وسلوكهم مع فئات الإعاقة الموجودة ومن هذه المصطلحات نذكر: مصطلح الخلل الوظيفي الدماغي الطفيف، الإصابة الدماغية.

2_ تعريف صعوبات التعلم:

إن مفهوم صعوبات التعلم تجاذبته عدة آراء علمية عصبية نفسية وتربوية فقد حظي باهتمام مختصين عديدين، إضافة للاهتمام به من قبل الهيئات التشريعية والآباء والمربين (كامل، 1988: 12)، ومن هنا كانت الإسهامات متعددة في تحديد هذا المفهوم من حيث مكوناته ومحكاته والبنى التي ينطوي عليها، وسنستعرض فيما يلي مجموعة من التعريفات لهذا المفهوم حسب التسلسل التاريخي وصولا إلى التعريف الأكثر تحديدا وشمولا:

2_1_ تعريف صامويل كيرك Samuel Kirk (1962):

لقد أورد كيرك في كتاب له اهتم بتربية الأطفال المعاقين تعريفا محدد لصعوبات التعلم فقال: " أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، القراءة، الكتابة، الحساب أو أية مواد دراسية أخرى، وذلك لإمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية " (السيد، 2003: 92)، حسب كيرك فإن صعوبات التعلم تعتبر مشكلات في العمليات المسؤولة عن الأداء اللغوي والأكاديمي للأفراد في كل الأعمال، كما يبين أن ليس كل طفل يظهر تخلفا في المدرسة يكون لديه صعوبات تعلم، فالطفل الأصم مثلا: لديه صعوبات لغوية أو صعوبات في النطق ومع ذلك لا يمكن تصنيفه مع صعوبات التعلم لأن تخلفه في اللغة والنطق يعتبر نتيجة لعدم قدرته على السمع (أنيس، 2003: 28).

2_2_ تعريف باربرا بيتمان Barbara BETMAN (1964):

قدمت بيتمان تعريفا تركز فيه على التباين (التباعد) بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي، حيث أشارت إلى أن " الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون تباينا أو تباعدا تعليميا بين قدرتهم العامة ومستوى إنجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي أوالحرمان الثقافي أو التعليمي أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الحرمان الحسي " (غسان، 2007: 31).

الملاحظ من هذا التعريف أن بيتمان قد أضافت إلى تعريف كيرك فكرة التباعد بين الإمكانات العقلية والتحصيل كمحك إجرائي لتقدير الصعوبة وتركيزها أيضا على مجتمع الأطفال.

في حين اتفقت معه في استبعاد حالات التأخر العقلي ولإعاقات الحسية والحرمان البيئي والاضطراب الانفعالي من مجتمع صعوبات التعلم.

2_3_ تعريف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعوقين NACHC (1968):

يعتبر تعريف اللجنة أول تعريف اكتسب الصفة الرسمية وهو التعريف الذي اعتمده قانون صعوبات التعلم والذي ينص على ما يلي: " الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية، ويتضمن هذا المصطلح ما كان يطلق عليه سابقا مصطلحات: الإعاقة الإدراكية أو الإصابة الدماغية أو الخلل الوظيفي الدماغي الطفيف أو صعوبة القراءة أو الحبسة النمائية ....الخ، إلا أنه يستثنى من هذا المفهوم الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلمية سببها إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو سببها اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي " (الزيات، 1998: 112).

ما يلاحظ على هذا التعريف أنه أكثر شمولا ويحوي إضافات توضيحية والإشارة إلى كل ما هو نمائي أو أكاديمي إلا أنه اقتصر على مرحلة الطفولة فقط.

2_4_ تعريف الحكومة الفدرالية (1977):

نتيجة للمناقشات والتغذية الراجعة التي دارت على مستوى الولايات المتحدة فقد طرأت تعديلات بسيطة على تعريف عام (1969) لذا صدر التعديل الجديد الذي ينص على ما يلي:

" تعني الصعوبة التعلمية قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي قد تظهر في عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية، ويتضمن المصطلح حالات من الإعاقة الأكاديمية والإصابة الدماغية والخلل الدماغي الوظيفي الطفيف إضافة إلى صعوبة القراءة والحبسة التطورية " أفازيا " ولا يتضمن المصطلح أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات تربوية ناتجة في الأساس عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي (البطاينة وآخرون، 2005: 33).

2_5_ تعريف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم NJCLD (1981):

لقد اقترح المجلس المشكل من ست مؤسسات وطنية مهتمة بصعوبات التعلم تعريفا موحدا وشاملا يزيل الغموض عن التعريفات السابقة، والذي ينص على ما يلي :"يعد مصطلح صعوبات التعلم مصطلحا عاما يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام أو الإصغاء أو الكتابة أو القراءة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تصاحب حالات من الإعاقة (مثل الإعاقة الحسية أو التخلف أو الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي أو تأثيرات بيئية كالفروق الثقافية والتعلم الغير

ملائم أو الغير كاف أو عوامل نفسية، إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤشرات (السيد سليمان، 2003: 111).

2_6_ تعريف أحمد عواد (1992):

يعرف أحمد عواد صعوبات التعلم على أنها " مصطلح يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتعلقة بالتعلم كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة، وذلك أن إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها (الفراني، 2005: 9).

من خلال التعاريف التي سبق ذكرها يمكن أن نتوصل إلى تعريف شامل ومختصر لصعوبات التعلم والمتمثل فيما يلي: " صعوبات التعلم هو مصطلح يطلق على مجموعة المتعلمين داخل الفصل الدراسي، الذين يظهرون انخفاضا وتباينا في تحصيلهم الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي (فوق المتوسط)، ويظهرون صعوبة في بعض العمليات العقلية كالتفكير والتركيز والانتباه والإدراك مما أثر ذلك على أدائهم وإنجازهم الأكاديمي المتمثل في: القراءة والكتابة والحساب والتهجئة".

3_ المفاهيم القريبة من صعوبات التعلم:

لزيادة تحديد مصطلح صعوبات التعلم لابد من إيراد مفاهيم مشابهة له للتفريق والتمييز بينها ومن هذه المفاهيم نذكر:

3_1_ التأخر الدراسي:

يعرفه التربويون على أنه انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل، وقد يكون التأخر عاما في جميع المواد الدراسية أو في مادة دراسية معينة، وقد يكون التأخر دائما أو مؤقتا مرتبطا بموقف معين، ويعد الحرمان الثقافي والاجتماعي والاضطراب الانفعالي أسبابا رئيسية للتأخر الدراسي (صبحي، 2009: 11).

3_2_ بطء التعلم:

وهو أن يجد المتعلم صعوبة في التكيف مع المناهج المدرسية وذلك بسبب قصور قدرته على التعلم أو قصور في مستوى الذكاء، ومن صفات المتعلم البطيء التعلم نذكر:

_ بط ء في الفهم والاستيعاب والاستذكار وتتراوح نسبة الذكاء ما بين 70_80 درجة.

_ العجز عن إدراك الأشياء المجردة.

_ يتطلب تعلمه وقتا أطول مما يتطلبه أغلب زملائه , مما يجعل انتباهه إلى ما يعرض عليه يحتاج إلى وقت أكبر.

_ العجز عن الاحتفاظ بالمعارف المجردة لمدة طويلة إذا لم تتكرر مراجعتها.

_ صعوبة إدراك الخطوات المنهجية التي يسلكها المعلم في عرضه لمضمون الدرس مما يصعب عليهم الإلمام بهذا المضمون في نهاية الحصة.

ـ وتيرة التعلم لديه بطيئة مقارنة بالتلميذ العادي لكون فترات عرض عناصر الدرس قصيرة بالنسبة لديه (حافظ ، 1998: 92).

3_3_ الضعف العقلي:

إنه حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي والمعرفي، يولد بها الفرد أو تحدث له في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية، تؤثر على الجهاز العصبي للفرد مما يؤدي إلى نقص الذكاء، ويتضح أثرها في نقص مستوى أداء المتعلم في المجالات التي تتعلق بالنضج والتعليم والتوافق النفسي (صبحي، 2009: 18).

3_4_ مشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مشكلات التعلم في أن هذه الأخيرة ترجع إلى قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه، والأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعدا عن الأنشطة التربوية (السيد، 2004 : 22).

والجدول أدناه يوضح التباين بين المفاهيم:

_ الجدول رقم (01): يبين الفرق بين صعوبات التعلم، بطيئو التعلم والمتأخرون دراسيا.

	صعوبات التعلم	بطء التعلم	التأخر الدراسي
أولا: جانب التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات_القراءة_الإملاء)	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية
ثانيا: جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي	اضطراب في العمليات الذهنية [الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك]	انخفاض معامل الذكاء	عدم وجود دافعية للتعلم
ثالثا: جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية)	عادي أو مرتفع، معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق	انخفاض معامل الذكاء	عادي غالبا من 90 درجة فما فوق
رابعا: جانب المظاهر السلوكية	عادي وقد يصحبه أحيانا نشاط زائد	يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية_التعامل مع الأقران_التعامل مع مواقف الحياة اليومية)	مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة
خامسا: جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة	برنامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس العلاجي في غرفة المصادر	الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج	الفصل العادي ودراسة حالته من قبل الاختصاصي في المدرسة والتعاون مع ولي الامر

4_ أنواع صعوبات التعلم:

نتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية والعصبية فقد تم تصنيف صعوبات التعلم إلى صنفين أساسيين يندرج كل صنف منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم وهما الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية.

4_1_ صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities

وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

هناك بعض الاختلافات في تصنيف المكونات والعمليات المعرفية للصعوبات التعلم النمائية منهم من صنفها إلى صعوبات أولية تتضمن (الانتباه والإدراك والذاكرة) وصعوبات ثانوية تتضمن(التفكير) ومنهم من صنفها إلى صعوبات في الانتباه والإدراك والتذكر وتكوين المفهوم وحل المشكلات تمثل دورة النشاط المعرفي للفرد، وأخيرا من صنفها إلى صعوبات معرفية تتضمن (الانتباه والإدراك والتذكر وتكوين المفهوم وحل المشكلات)، (راشد، 2005: 14).

4_1_1_ الانتباه:

الانتباه هو قدرة الفرد على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة، إحساسه، صور خيالية)، أو في مثير خارجي (شيء، شخص، موقف)، أو هو بؤرة شعور الفرد في مثير ما، والبؤرة تمتلئ بالموضوع الذي يجذب اهتمامه، وما عداه يشكل هامش الشعور.

4_1_2_ الإدراك:

عملية الإدراك هي العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها، وتفسيرها، وصياغتها، في كليات ذات معنى " المفاهيم ".

4_1_3_ الذاكرة:

القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السابقة، أو القدرة على التذكر، والتذكر هو القدرة على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها، ثم استرجاعها، أو التعرف عليها للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختياري.

4_1_4_ تكوين المفهوم:

المفهوم هو فكرة عامة نكونها عن شيء (تليفزيون) أو شخص (طبيب) أو موقف (تعلم/ صلاة) نطلق علية لفظ يدل عليها بعد أن نكتسب اللغة وهذا اللفظ مستمد من لغة الحديث والكتابة العادية أو من الكتب والدوريات والمعاجم العلمية.

4_1_5_ حل المشكلات:

المشكلة موقف معقد يواجه الفرد يتمثل في التعامل مع موقف صعب، التغلب على عقبة، إجابة على سؤال محير، إيجاد حل لمشكلة علمية، حل مسألة رياضية، استكشاف حل لإحدى مشكلات الحياة (البطاينية وآخرون، 2005: 79).

4_2_ صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة و التعبير الكتابي والحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فمثلا:

_ تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات (الوعي أو الإدراك الفونيمى)، والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

ـ تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات.

ـ تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى (غسان، 2006 :163).

4_2_1_ عسر القراءة Dyslexia :

يعرفها فريرسون بأنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهرية (جدوع، 2007 :125)، وقد أكد كل من Kird & Elkins إلى وجود ما بين 60% و70% من المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة (الفراني، 2011: 18).

وعند تحليل صعوبات القراءة لدى المتعلمين يلاحظ أنها تقع في ثلاث فئات وهي: التعرف الخاطئ على الكلمة، والقصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والأخطاء الملحوظة أثناء القراءة (بلطجي، 2010: 69).

4_2_2_ عسر الكتابة Dysgraphia:

يعرف مايكل باست Michal bust (1965) عسر الكتابة أنها صعوبات ناتجة عن خلل وظيفي بسيط في المخ، ويكون المصاب هنا غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رغم أنه يعرف الكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها لكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة (كامل، 2005: 122).

ويعرف الزيات (2008) عسر الكتابة هي صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتبعها، وتناسق العضلات لإنتاج الحركات الدقيقة لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل أو الصياغة المعبرة عن الأفكار والمعاني.

4_2_3_ عسر الحساب Dyscalculia:

هي صعوبات تحول دون تمكن المتعلم من اكتساب المفاهيم الرياضية وضعف قدرته على إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة وحل المسائل الرياضية ومن مظاهر هذه الصعوبة نذكر:

_ إخفاق المتعلم في حل المسائل الرياضية شفويا أو كتابيا.

_ العجز عن قراءة وكتابة المسائل الرياضية وما تحتويه من رموز كتابة صحيحة.

_ العجز في إدراك العلاقات والمفاهيم الرياضية (العد، المسافة، الجذر التربيعي ...).

_ الخلط بين الأرقام المتشابهة.

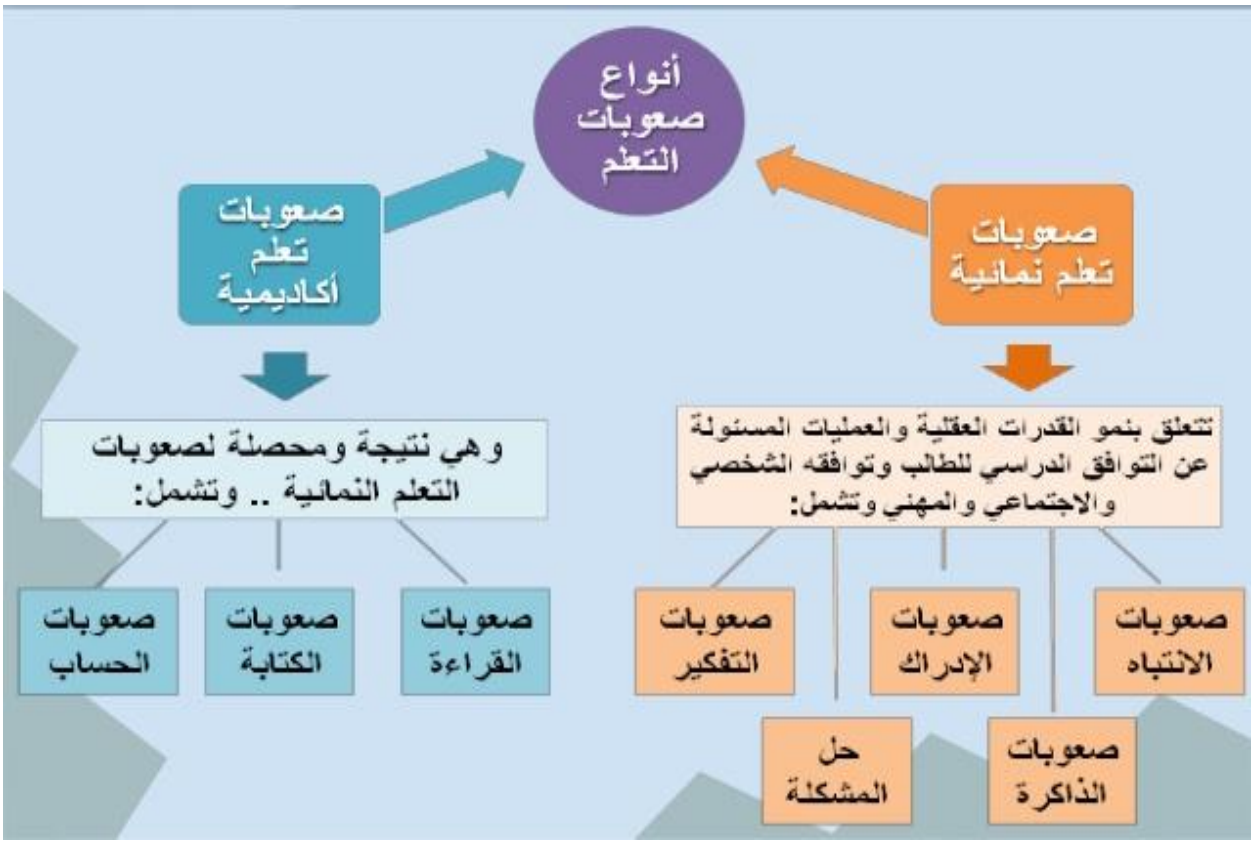
_ الإخفاق في إنتاج الأشكال الهندسية.

_ صعوبة تصنيف الأرقام (آحاد، عشرات، مئات، آلاف).

_ صعوبة في استيعاب المفاهيم المجردة.

_ صعوبة في كتابة الأرقام حسب اتجاهاتها الصحيحة (أسامة، 2005 :174).

كل ما سبق ذكره نلخصه ونجمله في المخطط أدناه:



الشكل رقم (01): يبين مخطط لأنواع صعوبات التعلم.

5_ أسباب صعوبات التعلم:

تبقى أسباب صعوبات التعلم تحير الباحثين وأولياء الأمور لعدم التيقن من أسبابها ولعدم وصول الأبحاث والدراسات التربوية والطبية إلى نتائج قاطعة تحدد أسباب صعوبات التعلم بصورة واضحة ولكننا سنحاول ذكر أهم العوامل والأسباب المؤدية لحدوث هذه الصعوبة والمتمثلة فيما يلي:

5_1_ العامل الجيني:

أوضحت نتائج الدراسات التي قام بها ديكر و زميله ديفرز Decker & Defries (1980) على عدد من عائلات كولورادو، طبق عليها اختبارات القراءة والاختبارات المعرفية على(125) مائة وخمسة وعشرين طفلا من ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، وبعد المقارنة بين أدائهم وأداء المجموعة الضابطة

تبين وجود اختلاف في الأداء للأطفال الذين لديهم خلل في القراءة بصورة واضحة عن أداء أطفال المجموعة الضابطة ،مع وجود اختلاف واضح في أداء والديهم عن أداء وادي المجموعة الضابطة.

كما ظهر وبصورة مشابهة كدليل على السبب الجيني في الصعوبات التعلمية ما بينته الدراسات التي أجريت على التوائم حيث أشارت إلى أن كلا الطفلين التوأمين لديهم خلل في القراءة مما يثبت دور العوامل الجينية في صعوبات التعلم (البطاينة وآخرون، 2005: 46).

5_2_ إصابة المخ المكتسبة:

لقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم يعود إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل وخلال أو بعد الولادة، وتتضمن أسباب ما قبل الولادة نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، والأمراض التي تصيب الأم الحامل وبالتالي تؤثر على الجنين مثل: الحصبة الألمانية تصيب الأم خلال الثلاث أشهر من الحمل قد تسبب تلف دماغي بسيط، بالإضافة إلى النمو الغير سوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الأم الحامل للكحول والتدخين، وتعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر على الطفل خلال مرحلة الولادة، أو قبلها بفترة قصيرة جدا وتتضمن هذه الأسباب: نقص الأكسجين وإصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية الحادة والولادة المبكرة والمتعسرة.

أما أسباب ما بعد الولادة فتتضمن: الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج في الدماغ كالسقوط من الأعلى أو التعرض لحادث، بالإضافة إلى أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا والحصبة الألمانية والحمى القرمزية التي تؤثر على الدماغ وأخرى من النظام العصبي (بطرس، 2008: 24).

5_3_ الحرمان البيئي وسوء التغذية:

أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي والتغذية على المثيرات الحسية والنفسية، التي تساعد الطفل على التعلم، إلا أن نقص التغذية والحرمان البيئي لهما تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم، وهناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم يتعرضون لقصور في نموهم الجسمي وفي نمو الجهاز العصبي المركزي، مثل نقص البروتينات والسعرات الحرارية قد تسبب قصورا في نضج الدماغ، وقد تظهر بصورة تشوه بنية الدماغ ووزن الجسم مما يؤدي إلى تشوش فترات التعلم وفتور في المشاعر تجاه المنبهات الاجتماعية، إضافة إلى ضعف الانتباه وقلة الدافعية كل هذا بسبب الجوع ونقص الغذاء وعدم تنوعه، هذا الأمر يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم لدى الطفل، كما أن الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون المدرسة، وهذا القصور يؤثر سلبا على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر مراحل الدراسة المختلفة (عواد، 1998: 100).

5_4_ العوامل الكيميائية العضوية:

تلعب العوامل الكيميائية دورا هاما في حياة الفرد حيث أشارت عدة دراسات إلى أن الأساس الكيميائي يعتبر سببا من أسباب صعوبات التعلم، كون الباحثين توصلوا إلى وجود تغير في بعض الأحماض العضوية الجينية مثل: السيروتونين والدوبامين والتورانيفرين لاعتقادهم أن هذه العناصر ذات وظيفة هامة للنواقل العصبية، فلقد ذهب فيندر Wender (1972) إلى أن الافتراض بأن متلازمة القصور الوظيفي الدماغي الطفيف يمكن أن تكون قصورا وظيفيا في استقلاب النورانيفرين أو السيروتونين، كما أن نقص السكر في الدم واختلال توازن بعض الأحماض أو نقصها وقصور الغدة الدرقية كناقل كيميائي عصبي دورا مهما في صعوبات التعلم فمثلا: الأطفال الذين يصابون

بوبيلة الفنيل كيستون (PKU) ممن لهم ذكاء طبيعي هم عرضة للتعرض لصعوبات في اللغة، بينما الأطفال المصابون بداء السكري عرضة للتعرض لصعوبات في القراءة واضطرابات نفسية، أما الأطفال الذين يعانون من فقر الدم الناتج عن نقص الحديد يصابون باضطرابات سلوكية و تعلمية (الوقفي، 1998 :123).

5_5_ عوامل تربوية:

يتطلب النجاح المدرسي داخل غرفة الصف تفاعل أطراف العملية التعليمية من متعلمين ومعلمين وبيئة صفية وطرق تدريس ووسائل تعليمية، فإذا ازداد الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف وبين المتعلم بصورة إيجابية ازداد تعلمه وتحسن مستواه، في حين إذا انخفض تفاعله مع البيئة التعليمية بصورة سلبية انخفض مستوى تعلمه، كل هذا يقودنا إلى القول بأن التعليم الغير الكافي والغير الملائم عاملا من عوامل صعوبات التعلم، فالمعلم الذي لا يمتلك المهارات الضرورية والكفاءة اللازمة للتدريس وتوصيل المعارف للمتعلم يعد عائقا أمام تعلمات هذا الأخير، إضافة إلى إصدار الأحكام المسبقة والحكم على المتعلم بالفشل، كلها عوامل تكون سببا في صعوبات التعلم عند بعض الأطفال، ضف إلى ذلك أن التعلم عملية تراكمية بين المكتسبات السابقة والجديدة، فعدم امتلاك الطفل للمهارات الضرورية الكافية كي يتعلم مهارات ومفاهيم جديدة قد تكون سببا من أسباب صعوبات التعلم (البطاينية وآخرون، 2005: 57).

6_ خصائص أطفال ذوي صعوبات التعلم:

تختلف صعوبات التعلم من شخص إلى آخر، فلكل طفل شخصية مستقلة فما يلاحظ على طفل ما من خصائص سلوكية ومعرفية تشير إلى صعوبات التعلم قد لا تظهر عند غيره أو قد يشترك مع غيره في بعض الصفات، وفيما يلي بعض الخصائص التي تم تصنيفها وملاحظتها عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

6_1_ الخصائص المعرفية: وتتمثل فيما يلي:

أ_ صعوبة استخدام المعلومات في حل المشكلات مع تكرار الفشل الأكاديمي.

ب_ الانخفاض الواضح في التحصيل الدراسي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية كمهارة القراءة، الكتابة والحساب.

ج_ اضطرابات واضحة في العمليات المعرفية مثل: الإدراك والانتباه والتذكر.

د_ عدم التريث والتروي أثناء الإجابة عن الأسئلة، وعدم القدرة على تنظيم مهام التعلم، والتشويش على الأقران أثناء عملية التعلم.

هـ_ الفشل في استثمار المكتسبات القبلية واسترجاعها في بناء وضعيات تعلمية جديدة.

و_ صعوبة الانتباه لمدة كافية للتعلم والتي ينتج عنها ما يلي:

_ الفشل في إنهاء الواجبات التي يبدأ فيها.

_ عدم الإصغاء في الغالب.

_ سرعة تحول الانتباه.

_ صعوبة التركيز على العمال المدرسية والواجبات الأخرى التي تتطلب الحفاظ على الانتباه.

_ الصراخ بصوت عال.

ـ صعوبة في انتظار الدور.

ـ يتململ كثيرا لذلك يعاني صعوبة الجلوس لفترة طويلة (البديوي، 2007: 09).

6_2_ الخصائص اللغوية:

أ_ صعوبة في فهم اللغة الاستقبالية.

ب_ يواجه مشكلات في فهم اللغة الداخلية (حديث الإنسان مع نفسه).

ج_ صعوبة في إدراك أصوات اللغة.

د_ يواجه صعوبة في فهم الكلمات مثل فهم الأشياء والفعال والصفات والمفاهيم المجردة.

هـ_ مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي تبرز على صورة حذف الحرف أو إبدال الحرف أو تشويه الحرف.

و_ يواجه صعوبة في تكوين الكلمات والجمل وعد القدرة على تنظيم الأفكار بصورة مناسبة.

ي_ صعوبة التمييز البصري عند القراءة خاصة بين الحروف المتشابهة.

ك_ قلب الحروف والكلمات.

ل_ صعوبة في تجميع الحروف لتكوين الكلمات.

م_ يواجه صعوبة في فهم قواعد اللغة واستخداماتها.

ن_ يواجه صعوبة في اتباع التعليمات.

س_ صعوبة في التفكير المنطقي والاستدلالي.

ش_ رداءة في تنظيم كتاباته.

ص_ يفشل في تنظيم مقالاته بطريقة منطقية.

ط_ قد يميز الأخطاء لكنه غير قادر على تصويبها (البطاينية وآخرون، 2005 :71).

6_3_ الخصائص الاجتماعية والسلوكية:

أ_ عدم القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية وانخفاض معدل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

ب_ النشاط الحركي الزائد.

ت_ التغيرات الانفعالية السريعة.

ث_ القهرية وعدم الضبط.

ج_ التشاؤم الدائم فيما يتعلق بالمستقبل.

ح_ الإتكالية على الغير والإصرار على حاجتهم للغير.

د_ التكرار الغير مناسب لسلوك ما.

هـ_ تشتت الانتباه بسهولة.

و_ التغيب المستمر عن المدرسة.

ل_ يسيء فهم التعليمات اللفظية.

ي_ الاتصاف عادة بالهدوء والانسحاب (بطرس، 2008: 33).

6_4_ الخصائص الحركية:

أ_ قصور في التآزر الحركي.

ب_ قصور في النشاط مع الشعور بالتراخي والكسل وعدم الاستفادة من خبرات التعلم.

ج_ ضعف المهارات الدقيقة مثل الرسم والكتابة والقص.

د_ ضعف في المهارات الحركية والتي تظهر في المشي والقفز والرمي (فوقية، 2008: 198).

7_ المحكات المستخدمة في تحديد صعوبات التعلم:

يعتمد الخبراء والأطباء الأخصائيين لتمييز ذوي صعوبات التعلم من حالات الإعاقات الأخرى على خمسة محكات يجب توافرها قبل الحكم على أي حالة من ذوي صعوبات التعلم وهي:

7_1_ محك التباين والتباعد:

وهو وجود فارق بين إمكانيات الطفل وتحصيله الحقيقي، يعني وجود تدريس فعال مع وجود فرق واضح بين مستوى أداء الطفل وبين مستوى ما هو متوقع منه بناء على القدرات الكامنة لديه ومن أمثلة هذا التباعد نذكر:

_ التفاوت في النمو لقد لوحظ تفاوت النمو في الوظائف النفسية واللغوية عند بعض الأطفال في مستوى ما قبل المدرسة، وفي هذه الحالات كان الطفل ينمو بشكل عادى في بعض الوظائف ويتأخر في وظائف أخرى، فعلى سبيل المثال فإن الطفل ينمو بشكل ملائم في اللغة ولكنه يتأخر في المشي، والتناسق الحركي، والقدرات البصرية_ الحركية.

_ تباعدا واضحا في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه، التمييز، اللغة، القدرة البصرية الحركية، الذاكرة ، إدراك العلاقات).

_ تباعدا واضحا بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم الاتزان النمائى، في حين يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الصفية المختلفة، أي التفاوت بين التحصيل الأكاديمي والأداء المتوقع، حيث يعطى الطفل دليلا على أن قدرته العقلية تقع ضمن المتوسط، ويحقق تقدما عاديا أو قريبا من العادي في الحساب وفى اللغة، ولكنه لم يتعلم القراءة بعد فترة كافية من وجوده في المدرسة، فعندئذ يمكن اعتبار الطفل لديه صعوبة تعلم في القراءة.

ـ تفاوت المستوى التحصيلي للطالب في المواد أو المقررات الدراسية (متفوق في مادة_ عادي في مادة أخرى_ يعاني من صعوبات في مادة ثالثة) وهكذا، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء المقرر الواحد خصوصا في المقررات ذات الأجزاء المتعددة (اللغة العربية_ العلوم_ الرياضيات)، (غسان، 2007: 52).

7_2_ محك الاستبعاد:

ـ بمعنى أنه عند تحديدنا لفئة ذوي صعوبات التعلم فإننا نستبعد بعض الفئات الأخرى، وعند تصنيف الأطفال لأغراض تعليمية يجب الحذر لتجنب التشخيص الخاطئ أن هناك حالات عديدة ينتج عنها تخلف تربوي قد تصنف ضمن صعوبات التعلم بشكل خاطئ ومن هذه الحالات:

- ❖ حالات الإعاقة العقلية.
- ❖ حالات الإعاقات الحسية مثل (الكفيف وضعاف البصر_ الصم وضعاف السمع).
- ❖ ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة (الاندفاعية والنشاط الزائد)
- ❖ حالات نقص فرص التعلم.
- ❖ حالات الحرمان الاقتصادي والثقافي.

بالرغم من أن هذه الفئات تعاني بدرجة ما من صعوبات التعلم إلا أن لهم طرق تعلم صممت خصيصا لهم، تختلف عن الطرق المخصصة لذوي صعوبات التعلم (أنيس، 2003: 63).

7_3_ محك التربية الخاصة:

هذا المحك مرتبط بمحك الاستبعاد، ومعناه أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع العاديين، ولا المتبعة مع المعاقين، وإنما يحتاجون نوعا خاصا من التربية (تشخيصا وتصنيفا وعلاجا ورعاية)، (السرطاوي، 2006: 4).

7_4_ محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

معدلات النمو تختلف من طفل لآخر فمثلا الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تقدمهم في تعلم اللغة، لذا يتعين تقديم برامج تربوية علاجية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم, فهذا المحك يعكس الفروق الفردية في القدرة على التحصيل (الفراني، 2011: 18).

7_5_ محك العلامات النيورولوجية:

حيث يستدل على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ والإصابة المخية البسيطة، ويمكن تحديد ذلك باستخدام الرسام الكهربائي للمخ وتتبع التاريخ المرضي للطفل، والعلامات النيورولوجية يعبر عنها بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ **Minimal Brain Dysfunction**

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة (بطرس، 2008: 23).

8_ نسبة انتشار صعوبات التعلم في العالم:

تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم، وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف المحكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها، إلا أن هناك إجماع على كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى.

يعتقد بعض العلماء أن نسبة شيوع صعوبات التعلم لا تتعدى 1 % في حين يرى آخرون أن نسبة الشيوع تصل إلى 20 % إلا أن النسبة المعتمدة عموما هي من 2% إلى 3% (الخطيب، 1997: 80).

أجرى بست Best (1969) دراسة في ولاية أليونوي في الو. م .أ وتوصل إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم في الصفين الرابع والثالث من التعليم الابتدائي بلغت من 7% إلى 8% من مجموع المتعلمين يعانون من صعوبات التعلم (الوقفي، 1998: 122)، كما أشار مكتب التربية الأمريكي أن 51,1 % من مجموع مستحقي التربية الخاصة هم من فئة ذوي صعوبات التعلم، وفي إنجلترا أوردت الجهات المختصة في جانفي من عام (2006) أن 2,6 % من المتعلمين شخصوا وصنفوا بأنهم بحاجة إلى تربية خاصة فيما يتعلق بصعوبات التعلم (شلبي، 2008: 503).

أما في الوطن العربي فنجد دراسة محمد الديب (2000) والتي أجريت على البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في الوسط المدرسي بلغت من (2_20 %)، وفي الأردن أشارت دراسة تيسير الكوافحة (1990) إلى نسبة انتشار صعوبات التعلم في الابتدائي بلغت 9,2 % عند الذكور و 6,8% عند الإناث، وفي دراسة زكرياء توفيق (1993) التي أجريت في البيئة العمانية بلغت نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات (10,7 %)، كما بلغت نسبة صعوبات التعلم عند الذكور (12%) بينما عند الإناث بلغت (9,3%)، وفي الإمارات أشارت دراسة فيصل الزراد (1991) إلى أن النسبة وصلت إلى (13,7 %) لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها (15,4%) بالنسبة للذكور و (11,8%) بالنسبة للإناث , أما في مصر أشارت دراسة مصطفى كامل (1988) أن نسبة انتشار صعوبات القراءة بلغت (26%) وفي الكتابة (28,4 %)، أما في دراسة أحمد عواد (1992) أشارت الدراسة إلى أن نسبة انتشار صعوبات الحساب بلغت (46,2%) (البديوي، 2007: 91).

أما في الجزائر يبقى التكفل بهذه الفئة من التربية الخاصة بعيد الآمال ولا توجد لها أثرا إلا في بعض الدراسات الأكاديمية بأقسام علم النفس وعلوم التربية ومن هذه الدراسات نذكر دراسة بشقة سماح (2008) التي سعت إلى تحديد المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتوصلت إلى النسبة الأكبر من صعوبات التعلم هي صعوبات تتعلق بالقراءة والكتابة (علي، 2009: 28).

_ الخلاصـــة:

نستخلص مما سبق ذكره أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى مساعدة تجمع الأسرة والمدرسة معا، ويلعب المعلم دورا كبيرا في الكشف عن هذه الصعوبات ومحاولة التخفيف منها أو تجاوزها خاصة إذا كان الكشف عن الصعوبة في وقت مبكر، كما يبقى تعليم أطفال ذوي صعوبات التعلم يرفع العديد من التحديات في المدارس والمنظومة التربوية ككل، ولعل أهمها القيام بالتعديلات اللازمة على المناهج وطرق التدريس وتكييفها مع ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى توفير المعلمين المتخصصين والمؤهلين للتكفل بهذه الفئة من المتعلمين على أسس تربوية وعلمية حديثة ومنبثقة من معارف مناسبة للخصائص النفسية والأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثالث

أستاذ المدرسة الابتدائية

_ تمهيد:

لقد بدأ الاهتمام بأستاذ المدرسة الابتدائية والكفايات التي يفترض أن يمتلكها ليتمكن من أداء دوره التربوي بدرجة عالية من الفعالية كاتجاه تربوي سائد من خلال من خلال برامج إعداد المعلمين المعروف بالتربية القائمة على الكفايات منذ أواخر القرن الماضي، وقد توصلت الدراسات إلى أن عدم تمكن الأستاذ من هذه المؤهلات قد أدى إلى تراجع مخرجات المؤسسات التعليمية، مما دفع الدول والأنظمة إلى جعل إعداد الأستاذ على رأس أولوياتها لما له تأثير كبير على مستقبلها.

لذا ارتأينا إلى التطرق في هذا الفصل إلى تعريف أستاذ المدرسة الابتدائية وما هي خصائصه ومجلات تكوينه.

1_ تعريف أستاذ المدرسة الابتدائية:

الأستاذ هو ذلك الشخص الذي يعلق عليه الآباء والأمهات والمجتمع الآمال في تربية الأطفال وإعدادهم لحياة شريفة (العلوي، 1982: 17).

الأستاذ هو شخص تحمل مسؤولية توصيل المعلومات أو قيم أو مهارات لفرد آخر نطلق عليه في التربية المتعلم لغرض التأثير عليه والتغيير في سلوكه (حمدان، 1983: 65).

حسب محمد السرغيني:الأستاذ هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة، ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة (العلوي، 1982: 17).

المعلم هو أحد مقومات نجاح المنظمات ، وتحقيق الفاعلية والحركية لتنظيمها الإداري، لأن الموارد البشرية هي أساس تحقيق الكفاية الإنتاجية (غنيمة، 1997: 9).

يعتبر الأستاذ أكثر مصادر المنهاج أهمية، وهو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية المنهاج والأنشطة والممارسات التربوية والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال المنهاج (بطرس، 2008: 157)

من خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف الأستاذ على أنه الشخص الذي يقوم بدوره داخل المؤسسة التعليمية من تربية وتعليم التلاميذ، كما يقوم بتنسيق وتنظيم الوحدة التعليمية بما يتناسب ومستوى التلاميذ والأهداف المنوطة من وراء هذه العملية التعليمية.

2_ خصائص أستاذ المدرسة الابتدائية:

2_1_ الخصائص الجسمية(البدنية):

صحة جيدة خالية من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية التي تقف عائقا أمام المعلم لقيامه بأدواره وتؤثر سلبا على أدائه داخل غرفة الصف، وحواس قوية سليمة، وصوت حلو ومتلوّن، ومظهر لائق جذاب، ورشاقة وخفة أداء.

2_2_ خصائص القدرات العقلية:

ضرورة امتلاكه قدرة عالية من التفكير العلمي الإبداعي الناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق، بالإضافة لكونه ذكيا وسريع الفهم وواسع الأفق، وغزير المعارف.

2_3_ الخصائص الشخصية:

قوة الشخصية، التحكم في سلوكه، الاتزان الانفعالي، الشجاعة الأدبية، التعاون مع الآخرين، امتلاكه لقيم العمل والنظام، الإيمان بالله وبالوطن وبالمهنة التي ينتمي إليها، بالإضافة إلى الهدوء والصبر والطموح والتفاؤل، والمرونة (الحراحشة وآخرون، 2008: 47).

2_4_ الخصائص الأكاديمية والمهنية:

التعمق في مجال تخصصه، الاطلاع الدائم على المستجدات، حضور المؤتمرات والندوات، متابعة الأحداث الجارية، جيد الإعداد والشرح في دروسه، متفهم لتلاميذه (الحلية، 2002: 343).

2_5_ الخصائص الأخلاقية والإنسانية:

أي امتلاكه لمهارات التواصل والعلاقات الجيدة مع الآخرين وحسن تفعيلها، وتمثل القيم والأخلاقيات الحميدة، والتمسك بثقافته وهويته الوطنية دون تعصب، والتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم (الحراحشة والنوباني، 2008).

ويتصل بذلك ما ذكره محمد عبد الله آل ناجي فيما يتصل بخصال الأستاذ المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب، إذ أشار إلى عدد من الخصائص والمميزات التي ينبغي أن يتميز بها المعلم في مدرسة المستقبل والتي تتلخص بما يلي: (الناجي، 2000: 78).

ـ الفهم العميق للبنى والأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه واستخداماتها وطرق الاستقصاء التي تم بها توليدها أو إنتاجها، والمعايير والقواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث صحتها، وتاريخها ومن حيث كيفية تطورها.

ـ فهم جيد للتلاميذ الذين يدرسهم، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم ويشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم.

ـ فهم للتعلم الجيد الفعّال، وفهم جيد للطرق والأساليب التي يمكن استخدامها لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم، ويقصد بذلك معرفة الوسائل التعليمية من أمثلة وصور وتشبيهات ونماذج التي يمكن استخدامها لتوضيح المفاهيم والعلاقات بينها في المحتوى الذي يراد تدريسه.

ـ فهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص فهم الطلبة واستعدادهم لتعلم موضوع ما ولقياس ما حققوه من تعلم فيه، والتركيز على حث الطلاب على الاستقلالية والمرونة في التفكير النقدي والتعلم الذاتي. إن أهمية معرفة المعلم للجوانب التربوية والنفسية في عملية التعليم والتعلم توازي في أهميتها معرفته بالمادة العلمية التي يدرسها.

ـ التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة، وإقامة علاقات ديمقراطية بين المعلمين والطلاب، والتحرر من الصورة الأبوية التقليدية للمعلم (الدبابنة، 2006 : 85).

3ـ أدوار أستاذ المدرسة الابتدائية لمساعدة ذوي صعوبات التعلم:

ـ **تفريد التعليم:** حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل، يراعى فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله، ومستوى أدائه اللغوي، وخاصة القدرة القرائية، والمفردات المنطوقة والمكتوبة، ومستوى ذكائه، ومستوى نضجه الانفعالي.

ـ أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أداءه سواء كان هذا المستوى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسيا.

ـ أن يكون التعلم وفقا لنمط مشكلته.

ـ أن يكون التدريس وفقا لمستويات الاستعداد المختلفة لدى الطفل، وألا نكتفي بمعرفة استعداد واحد، بل لابد من مراعاة جميع الاستعدادات.

ـ على الأستاذ معرفة أن المدخلات سابقة للمخرجات، فقد تكون صعوبة المتعلم في المدخلات أو المخرجات أو كيليهما معا، ولكن علينا أن نعرف أن أي صعوبات في المخرجات هي انعكاس طبيعي لصعوبات في المدخلات.

ـ مراعاة الإحباط والعبء النفسي لدى المتعلم عند وضع أي خطة تربوية.

ـ عدم اقتصار الخطة التربوية على معالجة نواحي النقص والقصور لدى المتعلم.

ـ ضبط المتغيرات المهمة مثل الانتباه فلابد من السيطرة على المشتتات، والتحكم في درجة القرب والبعد من المتعلمين، وضبط حجم الكلمات المكتوبة أو الأشياء المادية.

ـ على الأستاذ ان يهتم بالاحتياجات العلاجية سواء الناحية السلوكية أو الجسمية (سالم وآخرون، 2008: 78).

إن لتطور الفكر التربوي انعكاساته على كافة الممارسات التربوية داخل المدرسة، فلم يعد المعلم ناقلا للمعرفة إلى عقول التلاميذ فقط، بل امتد هذا الدور واتسع، وتختلف هذه الأدوار الجديدة للمعلم باختلاف نظرته ومفهومه لعملية التعليم والتعلم، واختلاف التنظيمات المدرسية والمناهج المطبقة فيها وطريقة تنفيذها ودور المدرسة والمجتمع.

4ـ أهداف التكوين المستمر للأساتذة:

ـ وقوف المعلمين على الحديث من طرق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيق تلك الطرق وهذه الوسائل بالفعل في مدارسنا.

ـ وقوف المعلمين أيضا على الجديد من وسائل التقويم، والأساليب الحديثة في الاختبارات والامتحانات الشفهية منها والتحريرية وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة والاستبانات.

ـ تنمية المعلمين في كافة الجوانب، أكاديميا ومهنيا وشخصيا وثقافيا.

ـ وأيضا تنمية الجوانب الإبداعية للمعلمين وتحفيزهم على أن يشمل تدريسهم لبعض تلك الجوانب الإبداعية.

ـ ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضا مجتمعه العالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية، ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط.

ـ تنمية كفاءات القائمين على العملية التعليمية كتطبيق لمبدأ استمرارية المرور في الخبرات، والأخذ بمبدأ التربية المستمرة و التعلم مدى الحياة.

ـ تغيير اتجاهات الأساتذة وسلوكهم إلى الأفضل، وتعريفهم بدورهم ومسؤولياتهم في العملية التربوية.

ـ زيادة الكفاية الإنتاجية للأستاذ، ومساعدته على أداء عمله بطريقة أفضل، وبجهد أقل، في وقت أقصر.

ـ اكتشاف كفاءات من الأساتذة يمكن الاستفادة منها في مجالات أخرى، ورفع الروح المعنوية للمعلم عند مشاركته برأيه في الدورة وعند إتقانه لعمله.

ـ علاج جوانب القصور بالنسبة للذين لم يتلقوا إعدادا جيدا قبل الانخراط في المهنة، وتدريبهم على البحث العلمي والنمو الذاتي.

ـ مساعدة الأساتذة حديثي التخرج على الإطلاع على النظم والقوانين التي تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل (راشد، 2002: 179_ 180).

5_ مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم:

لاشك أن معرفة الأساتذة بوجود عقبات تحول دون تعلم التلاميذ، قد تكون بداية للفت الانتباه إلى صعوبات التعلم لكون الأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات يكونون عادة أسوياء، ولا يلاحظ الأهل أو الأساتذة أي مظاهر شاذة تسوجب تقديم معالجة، خاصة بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه إلا

نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف أو الغباء، وتكون نتيجة هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب، وبالتالي التسرب من المدرسة (عواد، 2009: 09).

ومن وجهة نظر الباحث أنه كلما زاد معرفة الأستاذ بالمشكلات التربوية والنفسية والتربوية التي تواجه المتعلمين، وتحد من تحصيلهم الأكاديمي أمكنه ذلك من إيجاد الحلول واقتراح الاستراتيجيات المناسبة للتكفل بهؤلاء، وبالتاي تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

قام فاتح لعزيلي (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة تكوين الأساتذة بقدارتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم، اشتملت الدراسة على (120) معلما ومعلمة في الطور الابتدائي ، وقد تبينت الدراسة على أن مستوى تكوين المعلمين فيما يخص معرفتهم بصعوبات التعلم لدى المتعلمين يعد ناقصا، وهذا النقص يرجع إلى برامج التكوين ما قبل الخدمة، وعدم تمكنهم من معرفة نوع صعوبات التعلم التي يظهرها المتعلم أثناء التعلم.

6- استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم:

6_1_ استراتيجية تحليل المهارة:

_ عرض المهارة على السبورة.

_ يقوم المعلم بتقسيم المهارة إلى مهارات فرعية متسلسلة.

_ يقوم المعلم بكتابة هذه المهارات الفرعية على السبورة.

_ يقوم المعلم بتطبيق المهارات الفرعية أمام الطالب بشكل متسلسل حتى يصل إلى المهارة الأساسية ويقوم المعلم بإيضاح كل مهارة فرعية.

_ يقوم الطالب بتطبيق المهارات الفرعية حتى يصل إلى تطبيق المهارة الأساسية.

مثال الدرس: جمع ثلاثة أعداد مع ثلاثة أعداد بدون حمل.

ـ عرض مسائل على الجمع بدون حمل على السبورة.

ـ يقوم المعلم بتقسيم المهارة الأصلية إلى مهارات فرعية، جمع خانة الآحاد ووضع الناتج تحت خانة الآحاد، جمع خانة العشرات ووضع الناتج تحت خانة العشرات، جمع خانة المئات ووضع الناتج تحت خانة المئات.

ـ يقوم المعلم بكتابة هذه المهارات الفرعية على السبورة.

ـ يقوم المعلم بحل المسألة أمام الطالب وذلك حسب ترتيب المهارات الفرعية : 354 + 213 5

يقوم الطالب بحل مسألة أخرى للجمع وذلك بإتباع تسلسل المهارات الفرعية.

ـ إعطاء الطالب مجموعة أخرى من المسائل ليقوم بحلها مع مساعدة من المعلم (الفقعاوي، 2009: 28).

6_2_ استراتيجية الربط الحسي:

ـ عرض المهارة على السبورة أمام الطالب.

ـ يقوم المعلم بربط المهارة بأشياء حسية وملموسة لدى الطالب (صور، مكعبات، أقلام، دفاتر، مجسمات).

ـ يقوم الطالب بتطبيق المهارة مستعينا بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم.

ـ تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة حتى يربط الطالب بين المهارة وهذه الأشياء الحسية.

ـ يقوم الطالب بتطبيق المهارة أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية.

مثال الدرس: قراءة حرف ال (ك).

ـ عرض حرف (ك) على السبورة أمام الطالب.

ـ يقوم المعلم بربط المهارة قراءة حرف (ك) بأشياء حسية وملموسة لدى الطالب (كرسي).

ـ يقوم الطالب بقراءة حرف الكاف مستعينا بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم.

ـ تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة حتى يربط الطالب بين قراءة حرف ال (ك) وهذه الأشياءالحسية.

ـ يقوم الطالب بمحاولة قراءة حرف الألف أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية.

6_3_ استراتيجية النمذجة:

ـ عرض المهارة على السبورة.

ـ يقوم المعلم بشرح المهارة للطالب.

ـ يقوم المعلم بتطبيق المهارة أمام الطالب متحدثاً بخطوات المهارة.

ـ يقوم الطالب بتطبيق المهارة متحدثا بخطوات المهارة أمام المعلم، يقوم الطالب بتطبيقات أخرى على المهارة وذلك مع مساعدة من المعلم.

مثال الدرس: قراءة كلمات تحتوي على تنوين الفتح.

ـ عرض كلمات تحتوي على تنوين الفتح على السبورة (أسداً، باباً، قلماً، بحراً، خيراً، مسجداً).

ـ يقوم المعلم بإيضاح كيفية قراءة تنوين الفتح وإيضاح صوت تنوين الفتح وإيضاح الفرق بين التنوين الفتح والنون.

ـ يقوم المعلم بقراءة الكلمات التي تحتوي على تنوين أمام الطالب بصوت واضح والتوضيح للطالب صوت تنوين الفتح (أَن).

ـ يقوم الطالب بقراءة نفس الكلمات ويطلب منه توضيح صوت تنوين الفتح.

ـ يطلب من الطالب قراءة كلمات أخرى تحتوي على تنوين الفتح وذلك مع مساعدة من المعلم

(علي، 2009: 150).

6_4_ استراتيجية الترديد اللفظي:

ـ عرض المهارة على الطالب

ـ يقوم المعلم بشرح المهارة.

ـ يقوم المعلم بقراءة المهارة أمام الطالب.

ـ يقوم الطالب بترديد المهارة أكثر من مرة أمام المعلم.

ـ يقوم الطالب بتطبيقات أخرى على المهارة مع مساعدة من المعلم.

مثال الدرس: حفظ جدول ضرب العدد (5)

ـ عرض جدول ضرب الخمسة على السبورة.

ـ يقوم المعلم بتوضيح مفهوم الضرب للطالب.

ـ يقوم المعلم بقراءة جدول الضرب أمام الطالب.

ـ يقوم الطالب بترديد جدول ضرب الخمسة أكثر من مرة أمام المعلم.

ـ يقوم الطالب بحل مسائل على جدول الخمسة على السبورة مع مساعدة من المعلم.

5 = 5 ×1	30 = 5 ×6	10 = 5 ×2	35 = 5 ×7	15 = 5 ×3
40 = 5 ×8	20 = 5 ×4	45 = 5 × 9	25 = 5 ×5	50 = 5 ×10

6_5_ استراتيجية الحواس المتعددة:

_ يقوم المعلم بكتابة المهارة مستخدم لون مميز، في حين يقوم الطالب بالمشاهدة.

_ يقرأ المعلم والتلميذ معا المهارة.

_ يقوم الطالب بتتبع المهارة لمسا بإصبعه، متلفظ باسم المهارة في نفس الوقت.

_ تكرر الخطوة السابقة أكثر من مرة.

_ يقوم الطالب بكتابة المهارة ثلاث مرات نقلاً من السبورة على ورقة مع تسمية المهارة أثناء الكتابة.

_ يقوم الطالب بكتابة المهارة وتسميتها في نفس الوقت بدون مساعدة.

مثال الدرس: كتابة حرف (ج)

_ يقوم المعلم بكتابة حرف (ج) على السبورة مستخدم لون مميز في حين يقوم الطالب بالمشاهدة.

_ يقرأ المعلم والتلميذ معا حرف ال (ج) أكثر من مرة.

_ يقوم الطالب بتتبع حرف ال (ج) لمسا بإصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

_ تكرر الخطوة السابقة أكثر من مرة.

_ يقوم الطالب بكتابة حرف ال (ج) ثلاث مرات نقلاً من السبورة على ورقة مع نطق الحرف أثناء الكتابة.

_ يقوم الطالب بكتابة ال (ج) وتسميته في نفس الوقت بدون مساعد (المالكي، 2008: 41).

6_6_ استراتيجية تبادل الأدوار:

ـ يتم الاتفاق مع الطالب قبل الدرس بأنه في حالة الانتهاء من الدرس سيتم تبادل الأدوار حيث سيقوم الطالب بتمثيل دور المعلم وسيقوم المعلم بتمثيل دور الطالب وسيقوم الطالب بشرح الدرس للمعلم.

ـ يطلب من الطالب التركيز على شرح المعلم.

ـ يقوم المعلم بشرح الدرس أمام الطالب وإعطاءه بعض التدريبات على الدرس.

ـ يقوم المعلم بسؤال الطالب عن الأشياء التي لم يفهمها في الدرس.

ـ يقوم الطالب بتمثيل دور المعلم ويقوم المعلم بتمثيل دور الطالب حيث يقوم الطالب بشرح الدرس للمعلم على السبورة.

ـ يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب أثناء شرح الطالب.

مثال الدرس: الطرح بدون استلاف للأعداد المكونة من خانة واحدة.

ـ يتم الاتفاق مع الطالب قبل الدرس بأنه في حالة الانتهاء من الدرس سيتم تبادل الأدوار حيث سيقوم الطالب بتمثيل دور المعلم وسيقوم المعلم بتمثيل دور الطالب وسيقوم الطالب بشرح الدرس للمعلم.

ـ يقوم المعلم بشرح المقصود من الطرح وطريقة حل مسائل الطرح بدون استلاف للأعداد المكونة من خانة واحدة.

ـ يعطى الطالب مجموعة من المسائل على الطرح (3−1) (9 − 5) (7 − 4).

ـ يقوم المعلم بسؤال الطالب عن الأشياء التي لم يفهمها الطالب.

ـ يقوم الطالب بأخذ دور المعلم والمعلم يأخذ دور الطالب ويقوم الطالب بشرح الدرس من جديد للمعلم ويقوم المعلم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب مباشرة (سالم وآخرون، 2006: 190).

ـ الخلاصـــة:

وبناء على ما سبق فإن ملاحظات المعلمين تلعب دورا مهما في تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ويجدر بالقائمين على العملية التربوية في بلادنا أن يولوها العناية التي تستحقها في وقت مبكر ، لأنه مازال يعاني الكثير من أطفالنا صعوبات في التعلم، غير أن الجهود التي تبذل لمساعدتهم ما زالت محدودة، وهي قائمة على توظيف الأدوات والأساليب الغربية، لكن الأمل معقود على علمائنا وخبرائنا لإيجاد مقاييس وأدوات جديدة تلائم البيئات العربية والجزائرية بالأخص، وتعمل على تخليص أطفالنا من مشاكلهم.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

_ تمهيد:

يعالج هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها في الدراسة الميدانية؛ بدءا بالدراسة الاستطلاعية حيث تم تحديد الأدوات المستخدمة فيها وضبط خصائصها السيكومترية، وبعدها تم التطرق إلى الدراسة الأساسية بدءا باختيار أفراد العينة، وانتهاءا بتحديد الوسائل الإحصائية التي سيتم الإعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدراسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1_ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في دراستنا، إذ كانت الغاية منها تحقيق الأهداف التالية:

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

_ التعرف على أفراد عينة الدراسة، والتأكد من مدى فهمهم لأدوات الدراسة.

_ ضبط الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الاستطلاعية:

2_1_ المجال الجغرافي:

أجريت هذه الدراسة في خمس مدارس ابتدائية تابعة لبلدية الطواهرية دائرة ماسرى ولاية مستغانم وهي كالآتي: مدرسة البريشي العربي_ مدرسة البريشي عدة_ مدرسة قوعيش العربي_ مدرسة زحاف بوعلام_ مدرسة عدة بن عطية محمد.

2_2_ المجال الزمني:

دامت مدة الدراسة الاستطلاعية حوالي شهر من2018/01/21 إلى غاية 2018/02/03.

3_ عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفات:

تم اختيار عينة من أساتذة المدرسة الابتدائية ببلدية الطواهرية التابعة لولاية مستغانم بطريقة عشوائية، حيث تكونت من (40) أستاذا من بينهم (13 ذكر و 27 أنثى) وهم يتوزعون كالآتي:

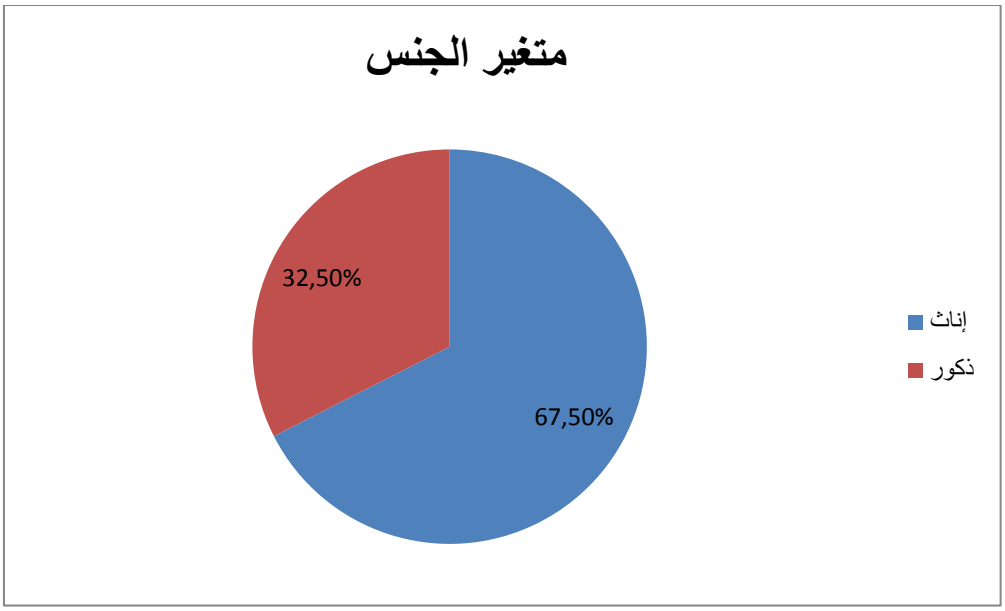
أ_ حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

_ الجدول رقم(02): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

	العدد	النسبة
الذكور	13	% 32,5
الإناث	27	% 67,5
المجموع	40	% 100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور بفارق 35% وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



_ الشكل رقم(02): يبين مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

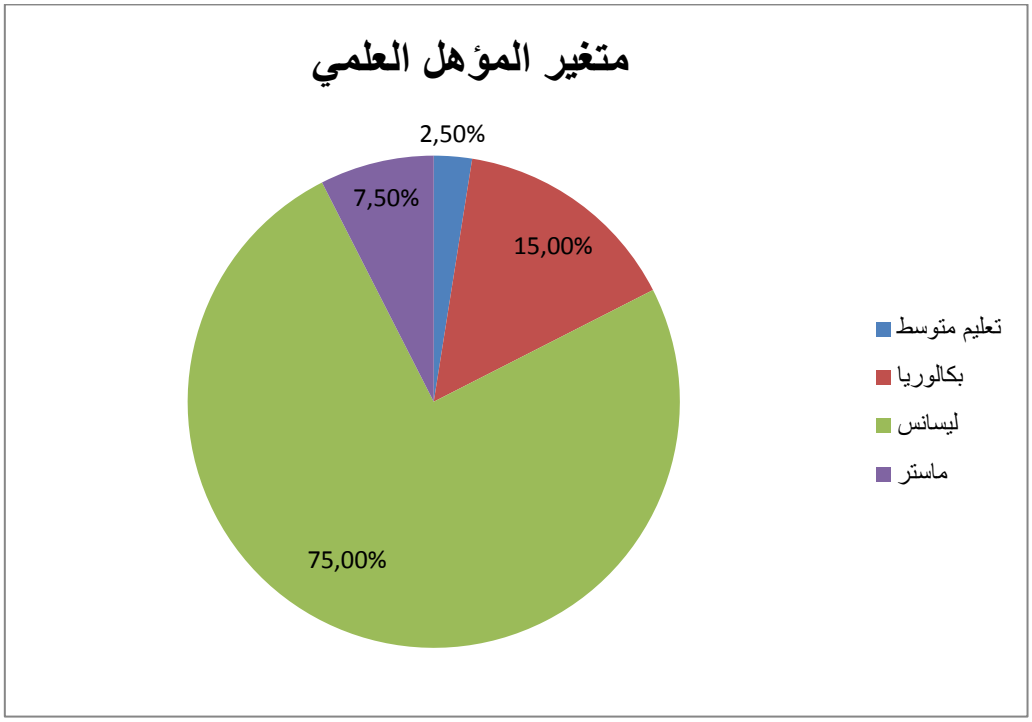
ب_ حسب المؤهل العلمي:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي:

_ الجدول رقم(03): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.

	العدد	النسبة
شهادة تعليم متوسط	1	% 2,5
شهادة بكالوريا	6	% 15
شهادة ليسانس	30	% 75
شهادة ماستر	3	% 7,5
المجموع	40	% 100

يتضح من الجدول رقم (03) أن معظم الأساتذة يحوزون على شهادة ليسانس بنسبة 75%، بينما بقية الأساتذة يملكون شهادة تعليم متوسط وبكالوريا وماستر، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



_ الشكل رقم(3): يبين مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي

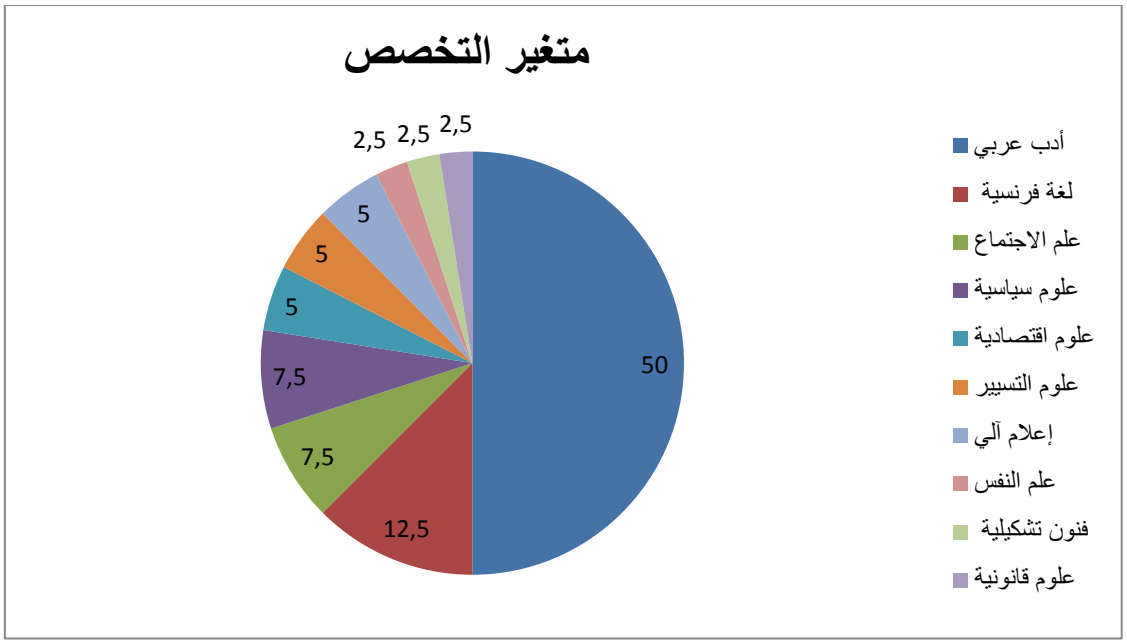
ج_ حسب التخصص:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص:

_ الجدول رقم (04): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص.

	العدد	النسبة المئوية
علم النفس	01	% 2,5
أدب عربي	20	% 50
علوم سياسية	03	% 7,5
علوم قانونية	01	% 2,5
علم الاجتماع	03	% 7,5
إعلام آلي	02	% 5
علوم اقتصادية	02	% 5
علوم التسيير	02	% 5
فنون تشكيلية	01	% 2,5
لغة فرنسية	05	% 12,5
المجموع	40	% 100

يتضح من الجدول أعلاه أن غالبية الأساتذة كان تخصصهم أدب عربي بنسبة 50 %، أما بقية التخصصات فكانت متقاربة وهذا ما يؤكده الشكل التالي:



_ الشكل رقم (04): يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص.

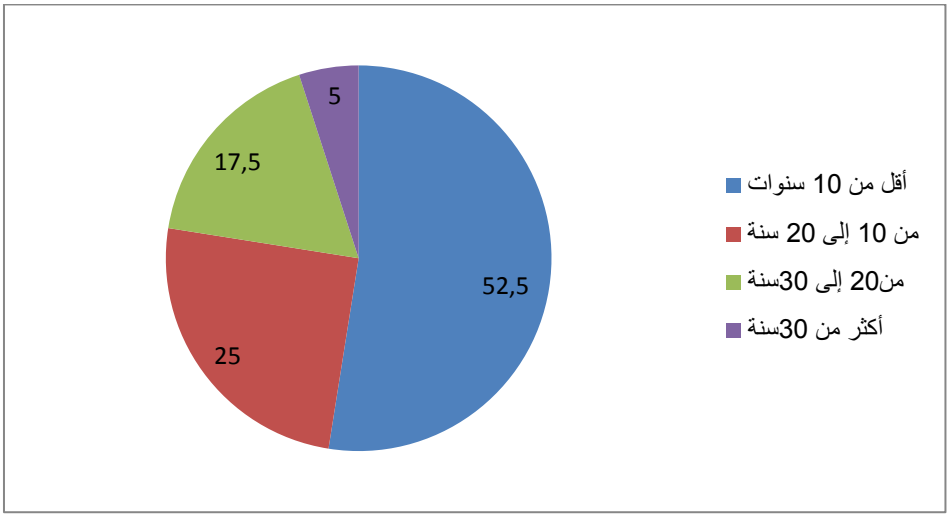
د_ حسب الخبرة المهنية:

يمثل الجدول الآتي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية:

_ الجدول رقم (05): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية.

	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	21	% 52,5
من 10 إلى 20 سنة	10	% 25
من 20 إلى 30 سنة	07	% 17,5
أكثر من 30 سنة	02	% 5
المجموع	40	% 100

يتضح من الجدول رقم (05) أن معظم الأساتذة يمتلكون خبرة مهنية تقل عن 10 سنوات، أما باقي الأساتذة فكانت خبرتهم المهنية أكثر من 10 سنوات وهذا ما يوضحه الشكل الآتي:



_ الشكل رقم (05): يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية.

5_أدوات الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث في هذه الدراسة بتصميم استبيان لقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم، وفق الخطوات التالية:

_ الخطوة الأولى: الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة.

وهي الخطوة التي تمت بالتوازي مع الخطوة السابقة، وفيها تم الاعتماد على أهم الدراسات الخاصة بصعوبات التعلم التي تشمل مجموعة من المقاييس ذات الصلة بالموضوع ومن بين هذه الدراسات:

_ دراسة بوعناني مصطفاوي: مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم.

_ دراسة الخطيب جمال: مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين.

_ دراسة جبايب علي حسن أسعد (2010): صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي.

_ دراسة مرابطي ربيعة (2011): بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين.

_ الخطوة الثانية: تحديد فقرات الاستبيان.

ومن خلال هذه المعلومات المستمدة من الأساتذة والدراسات السابقة، تمكن الباحث من صياغة (35) فقرة بعضها ذات اتجاه إيجابي (24 فقرة) وبعضها ذات اتجاه سلبي (11 فقرة)، كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (06): يبين توزيع فقرات استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم حسب اتجاهها.

أرقام الفقرات الإيجابية	أرقام الفقرات السلبية
02_ 03_ 04_ 05_ 06_ 07_ 08_ 11_ 12_ 13_ 14_ 16_ 17_18_20_ 21_ 22_ 23_ 24_ 28_ 29_ 31_ 34_ 35.	01_ 09_ 10_ 15_ 19_ 25_ 26_ 27_ 30_ 32_ 33.

_ الخطوة الثالثة: طريقة التطبيق.

بعد صياغة الفقرات تم وضع الاستبيان في صورته الأولية، حيث قسم إلى جزئين:

_ الجزء الأول: خصص للبيانات الشخصية (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة المهنية).

_ الجزء الثاني: استبيان خاص بفقرات لقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم.

هذا المقياس يطبق جماعيا وهو موجه لأساتذة التعليم الابتدائي، حيث يطلب من الأستاذ وضع إشارة (×) أمام الإجابة المناسبة.

_ الخطوة الرابعة: وضع مفتاح التصحيح.

بعد صياغة فقرات استبيان لقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم، تم اختيار أوزان تقدير فقراته، بحيث تكون الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبيان بأحد الاختيارين التاليين (نعم، لا)، ويتم تصحيحها بمنح الفقرات الإيجابية درجة (01) إذا كانت الإجابة بنعم، ودرجة (0) إذا كانت الإجابة بلا، أما الفقرات السلبية فتصحح بشكل معكوس بحيث تمنح درجة (01) للإجابة بلا ودرجة (0) للإجابة بنعم، كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (07): يمثل كيفية تصحيح استبيان مستوى معرفة اساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم.

البدائل / اتجاه الفقرة	نعم	لا
الموجبة	01	0
السالبة	0	01

6_الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية:

6_1_الصدق:

اعتمد الباحث لحساب صدق استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم بالطرق التالية:

أ_ صدق المحكمين:

تم عرض مقياس استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم على مجموعة متكونة من خمسة أساتذة متخصصين في علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عبد الحميد ابن باديس، حيث طلب منهم الاطلاع على الاستبيان لمعرفة رأي وتقدير كل أستاذ في إمكانية تطبيقه ومدى صلاحيته للغرض الذي يرمي إليه وهذا من حيث الصياغة اللغوية للفقرات ومدى تناسب كل فقرة مع هدف المقياس مع تسجيل الملاحظات التي تتعلق بفقرات الاستبيان ككل واقتراح صياغة بديلة إذا دعت الضرورة لذلك.

وبعد تسجيل أراء المحكمين (أنظر الملحق رقم02) تم تعديل بعض فقرات الاستبيان كما هو موضح في الجددول التالي:

_ الجدول رقم (08): يوضح الفقرات المعدلة حسب آراء المحكمين.

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
01	كل تلميذ يختلف نموه العقلي عن المتوسط هو تلميذ لديه صعوبات التعلم.	كل تلميذ لديه ذكاء أقل من المتوسط يعاني من صعوبات التعلم.
02	التغيرات السلوكية والانفعالية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحتاج إلى أساليب خاصة لضبط سلوكهم.	يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إضطرابات سلوكية وإنفعالية تحتاج إلى تعديل سلوكي.
08	يحتاج تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى رعاية خاصة مقارنة بالعاديين.	يحتاج تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى برامج التربية الخاصة مقارنة بالعاديين.
18	غالبا ما يفتقر تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مهارة التنظيم.	غالبا ما يفتقر تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مهارة تنظيم الوقت.
20	صعوبات التعلم شيئ وبطء التعلم شيئ آخر.	صعوبات التعلم هي نفسها التأخر الدراسي.

ولتقدير صدق المحكمين قام الباحث بالاعتماد على النسب المئوية حيث قدرت نسبة قبول الاستبيان من قبل المحكمين بنسبة 89,14 % (أنظر الملحق رقم02).

ب_صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم بتطبيقه على عينة الدراسة الإستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية لاستبيان، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss) كما هو مبين في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (09): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والدرجة الكلية لاستبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.440**	دال
02	0.448**	دال
03	0.443**	دال
04	0.349**	دال
05	0.462**	دال
06	0.284*	دال
07	0.269*	دال
08	0.293*	دال
09	0.366**	دال
10	0.302**	دال
11	0.431**	دال
12	0.337**	دال
13	0.324**	دال
14	0.484**	دال
15	0.337**	دال
16	0.393**	دال
17	0.481**	دال
18	0.555**	دال
19	0.574**	دال
20	0.394**	دال
21	0.306**	دال
22	0.300**	دال
23	0.417**	دال
24	0.315**	دال

25	0.288**	دال
26	0.247**	دال
27	0.372**	دال
28	0.388**	دال
29	0.432**	دال
30	0.564**	دال
31	0.398**	دال
32	0.296**	دال
33	0.312**	دال
34	0.656**	دال
35	0.401**	دال

**** دالة عند مستوى(0.01).**

*** دالة عند مستوى(0.05).**

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) ما عدا الفقرات (06_07_08) فهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على اتساق هذا الاستبيان وتماسك فقراته.

ج_ صدق المقارنة الطرفية (التمييزي):

قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية بين الدرجات العليا والدنيا، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية (ن=40) ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في الإجابة على فقرات الاستبيان ككل، ثم تم اختيار أعلى (27%) من الدرجات وعددهم (11 فردا)، وأدنى (27%) من الدرجات وعددهم (11 فردا)، وتم إجراء المقارنة بين المجموعتين، وذلك باستخدام اختبار (ت) كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (10): يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت).

الفقرات	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الدرجة الكلية	**المرتفعين**	29,81	2,67	7,60	**0,000	دالة
	المنخفضين	19,72	3,49			

**** دالة عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة **sig** (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,01) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي درجات معرفة صعوبات التعلم، وعليه الاستبيان يتمتع بالصدق.

6_2_ ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم اعتمد الباحث على طريقتين وهما:

أ_ الثبات عن طريق التجزئة النصفية:

م حساب ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية، حيث تم تقسيمها إلى نصفين: النصف الأول خاص بالفقرات ذات الأرقام الفردية (من 1 الى35)، والنصف الثاني يضم الفقرات ذات الأرقام الزوجية(من 2 الى 34) وعليه كانت النتائج كالآتي:

_ الجدول رقم(11): يوضح نتائج حساب ثبات استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم عن طريق التجزئة النصفية.

الثبات	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط
المقياس ككل	0,464**	0,634

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات لنصفي الاستمارة يساوي (0,464) وبعد تصحيحه بمعادلة هورست أصبح يساوي(0,634) مما يدل على ثبات الاستبيان.

ب_ معامل الثبات ألفا لكرومباخ:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرومباخ كما موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم(12): يوضح نتائج قيم معامل ألفا لكرومباخ

البعد	معامل ألفا لكرومباخ
الثبات الكلي	0,619

من خلال قيمة معامل ألفا لكرومباخ المبينة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن استبيان مستوى معرفة الأساتذة تتسم بقدر من الاستقرار أي أنها تقيس ما وضعت لقياسه وعليه فإن الاستبيان صادق وثابت.

_ ثانيا: الدراسة الأساسية:

1_ منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وهذا المنهج مناسب لطبيعة هذه الدراسة التي تستهدف تحديد مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات.

2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الأساسية:

2-1-المجال الجغرافي:

قام الباحث بدراسته الميدانية في ولاية مستغانم في (13) مدرسة ابتدائية منها (07) مدارس تابعة لمقاطعة بوقيرات و (06) تابعة لمقاطعة ماسرى.

2_2_ المجال الزمني:

أجريت الدراسة الأساية من 2018/04/08 إلى غاية 2018/04/17.

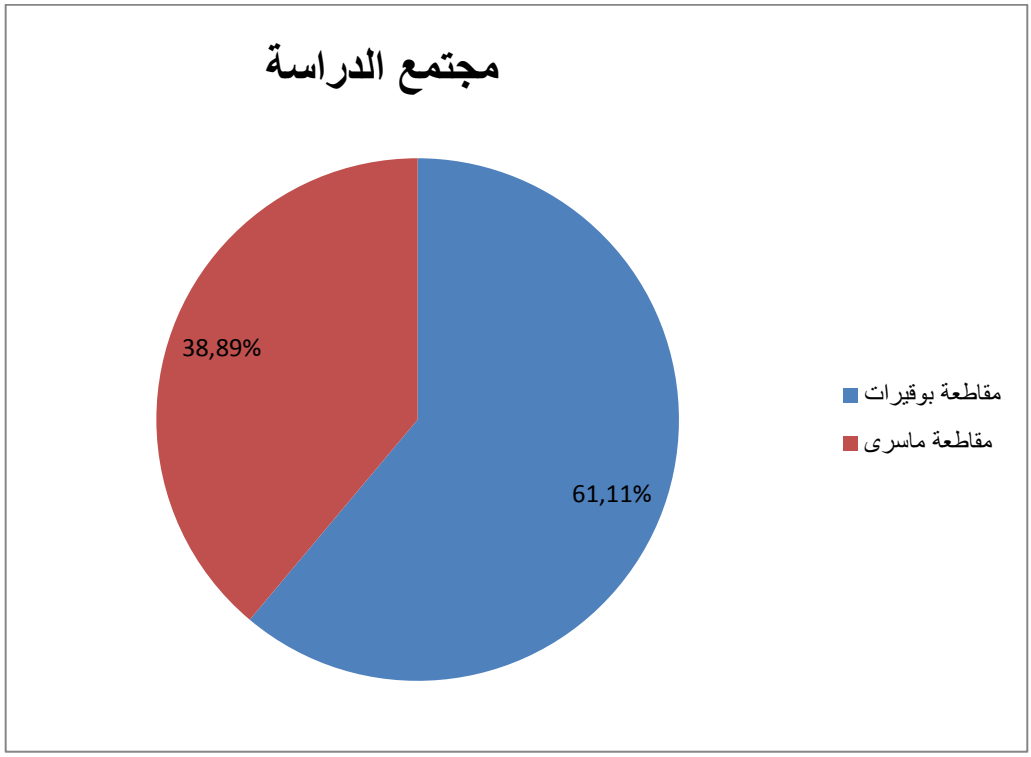
3_ مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة على 180 أستاذا بالمرحلة الابتدائية التابعون لمقاطعات ماسرى وبوقيرات يتوزعون كما مبين في الجدول أدناه:

_ الجدول رقم (13): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المقاطعات.

المقاطعة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
بوقيرات	110	% 61,11
ماسرى	70	% 38,89
المجموع	180	% 100

يتضح من الجدول رقم (13) أن عدد الأساتذة التابعين لمقاطعة بوقيرات أكبر من عدد أساتذة مقاطعة ماسرى بفارق 22,22% والشكل التالي يوضح ذلك:



_ الشكل رقم (06): يمثل مخطط دائري لتوزيع مجتمع الدراسة حسب المقاطعات.

4_ عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

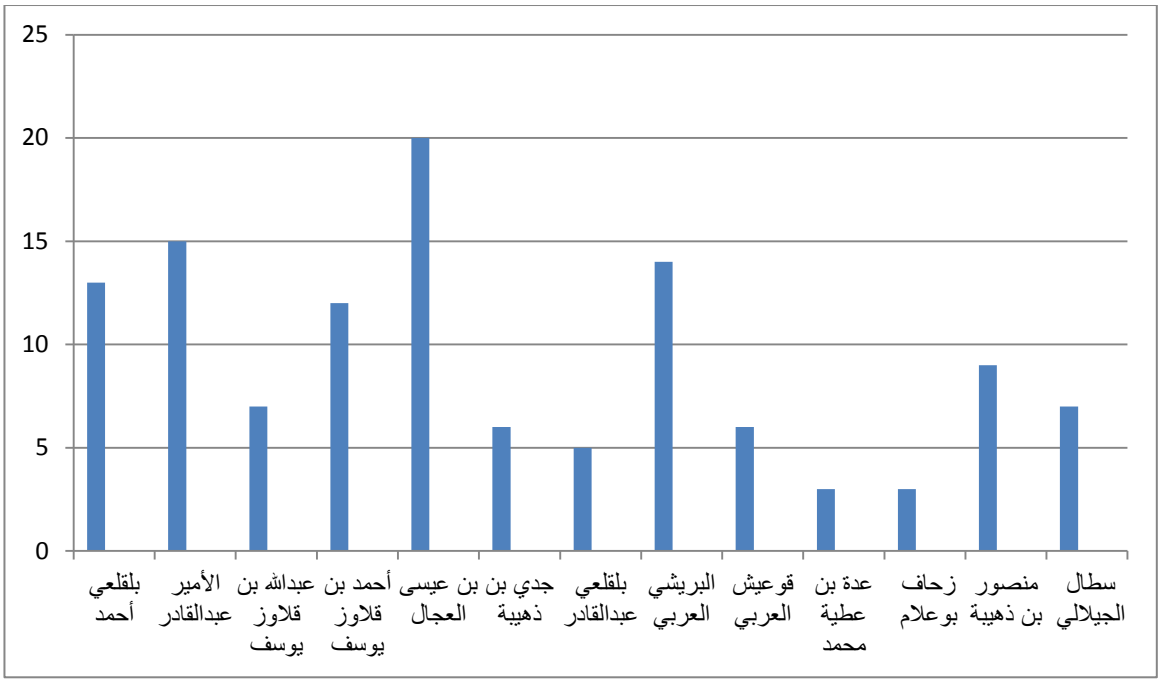
4_1_ عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية تكونت من (120) أستاذا من بينهم (81) أنثى و (39) ذكر، يتوزعون كما هو مبين في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (14): يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات والمدارس التابعة لها.

المقاطعة	اسم المدرسة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
بوقيرات	الشهيد بلقلعي أحمد	13	% 65
	الأمير عبدالقادر	15	
	الشهيد عبدالله بن قلاوز يوسف	7	
	الشهيد أحمد بن قلاوز أحمد	12	
	الشهيد بن عيسى العجال	20	
	الشهيد جدي بن ذهيبة	6	
	الشهيد بلقلعي عبدالقادر	5	
ماسرى	الشهيد البريشي العربي	14	% 35
	الشهيد قوعيش العربي	6	
	الشهيد عدة بن عطية محمد	3	
	الشهيد زحاف بوعلام	3	
	الشهيد منصور بن ذهيبة	9	
	الشهيد سطال الجيلالي	7	
المجموع		180	% 100

يوضح الجدول أعلاه أن عدد أساتذة المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة بوقيرات أكبر من عدد أساتذة المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة ماسرى بفارق قدره (30 %)، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



_ الشكل رقم (07): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات والمدارس التابعة لها.

4_2_ مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

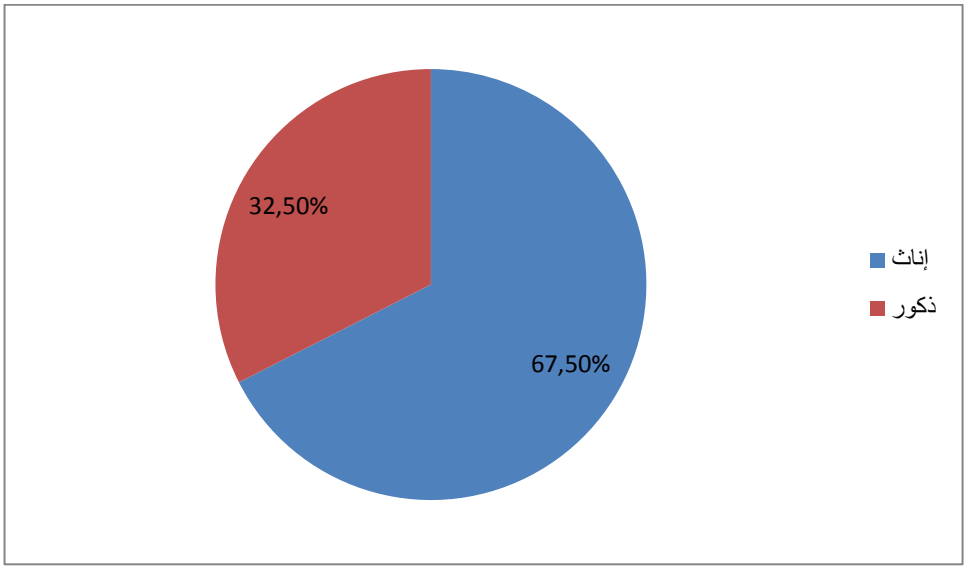
أ_ حسب الجنس:

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

_ الجدول رقم (15): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	االعدد	النسبة المئوية
إناث	81	%67,5
ذكور	39	%32,5
المجموع	120	%100

يتضح من الجدول رقم (15) أن نسبة إناث عينة الدراسة الأساسية أكبر من نسبة الذكور بفارق (35%) وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



_ الشكل رقم(08): يوضح مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

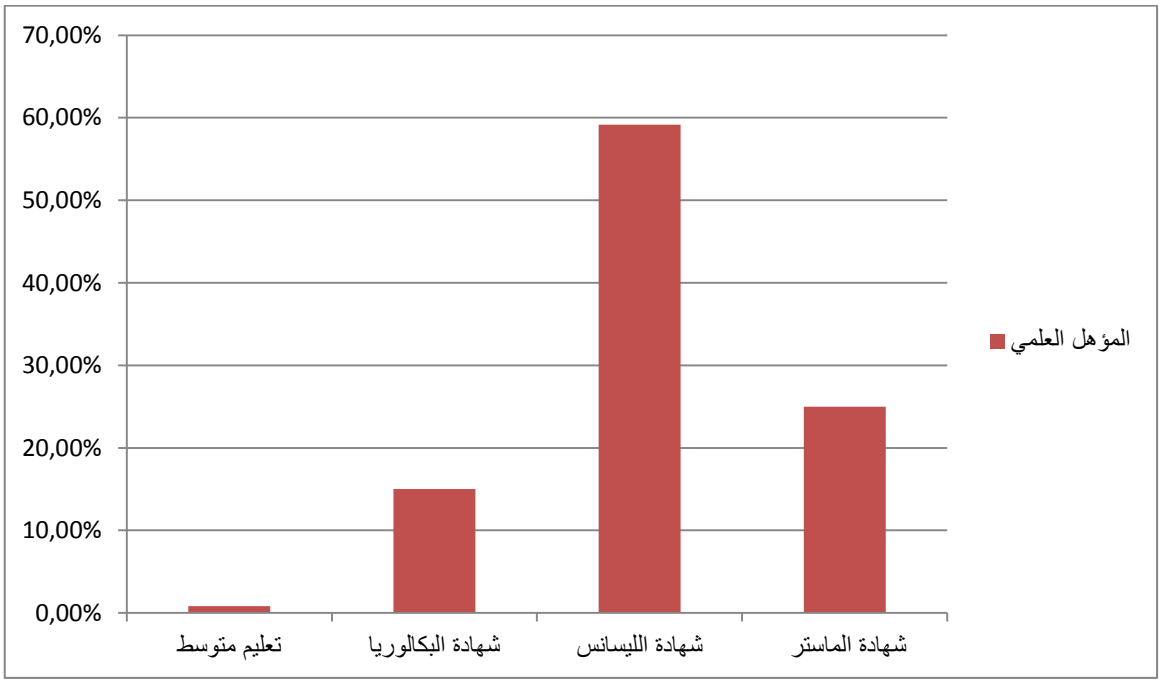
ب_ حسب المؤهل العلمي:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي:

_ الجدول رقم (16): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
تعليم متوسط	1	%0,83
بكالوريا	18	%15
ليسانس	71	%59,17
ماستر	30	%25
المجموع	120	%100

يتضح لنا من الجدول رقم (16) أن معظم الأساتذة أغلبية عينة الدراسة يملكون شهادة ليسانس بنسبة (59,17%)، بينما بقية الأساتذة يحوزون على شهادة ماستر وشهادة ليسانس وشهادة تعليم متوسط ، ولتوضيح أكثر نلاحظ المخطط التالي:



_ الشكل رقم(09): يوضح مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

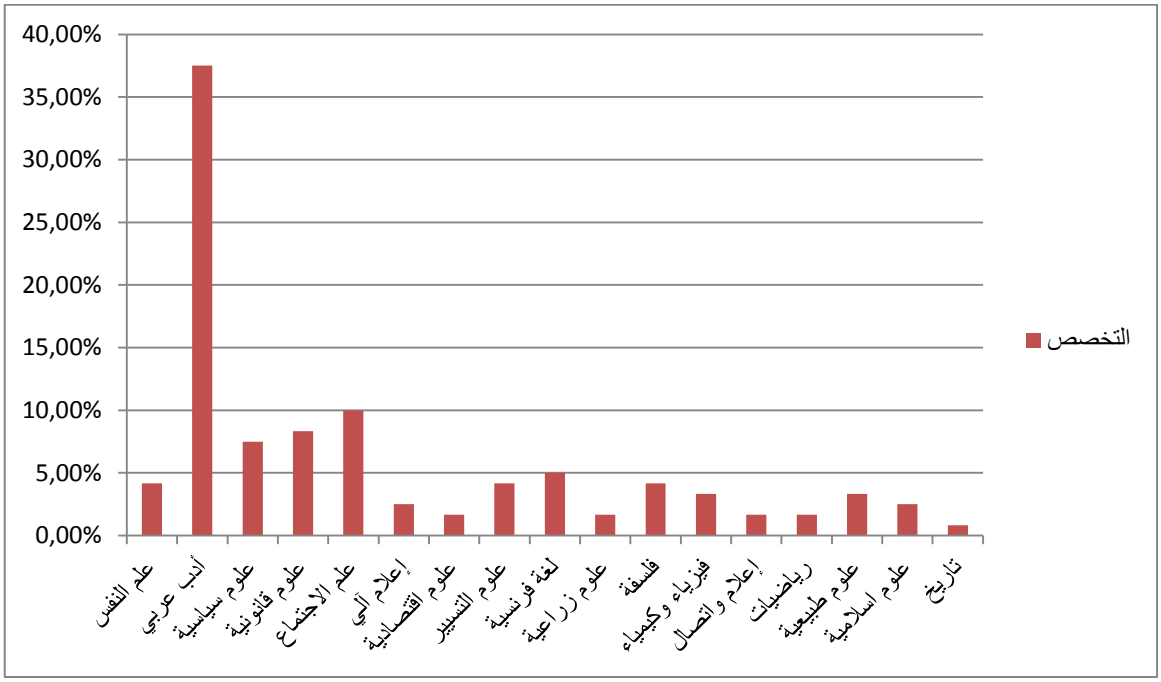
ج_ حسب التخصص:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص:

_ الجدول رقم (17): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علم النفس	5	% 4,16
أدب عربي	45	% 37,5
علوم سياسية	9	% 7,5
علوم قانونية و إدارية	10	% 8,33
علم الاجتماع	12	% 10
إعلام آلي	3	% 2,5
علوم اقتصادية	2	% 1,66
علوم التسيير	5	% 4,16
لغة فرنسية	6	% 5
علوم زراعية	2	% 1,66
فلسفة	5	% 4,16
فيزياء وكيمياء	4	% 3,33
إعلام و إتصال	2	% 1,66
رياضيات	2	% 1,66
علوم طبيعية	4	% 3,33
علوم اسلامية	3	% 2,5
تاريخ	1	% 0,83
المجموع	120	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن التخصص الغالب للأساتذة هو تخصص الأدب العربي بنسبة (37,5%)، بينما كانت باقي التخصصات فكانت متقاربة، ولأكثر توضيح نلاحظ الشكل التالي:



_ الشكل رقم(10): يوضح مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.

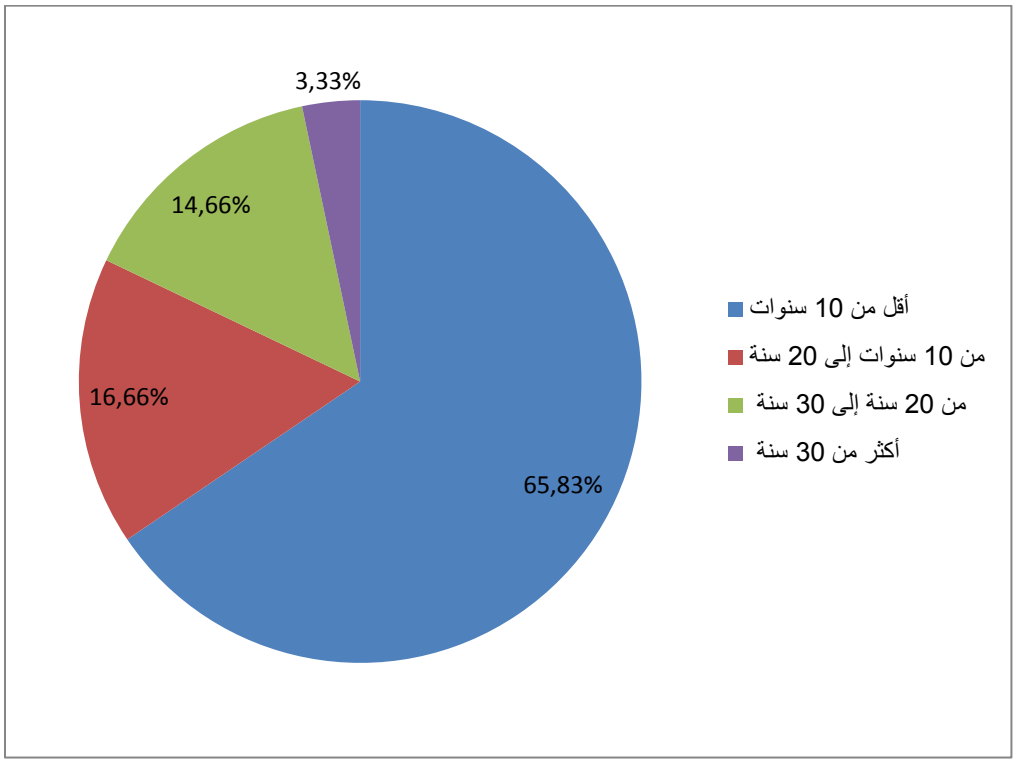
د_ حسب الخبرة المهنية:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية:

_ الجدول رقم (18): يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية.

	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	79	% 65,83
من 10 إلى 20 سنة	20	% 16,66
من 20 إلى 30 سنة	17	% 14,16
أكثر من 30 سنة	04	% 3,33
المجموع	120	%100

يتضح لنا من الجدول رقم (18) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الأساسية يملكون خبرة تقل عن 10 سنوات وبنسبة تقارب(65,83%)أي أنهم شباب وحديثو العهد في قطاع التربية، أما بقية أفراد العينة يملكون خبرة تفوق 10 سنوات، ولتوضيح أكثر نلاحظ الشكل الموالي:



_ الشكل رقم (11): يوضح مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية.

6_ أدوات الدراسة الأساسية:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم الذي قام بتصميمه، حيث احتوي على (35) فقرة من بينها (24) فقرة ذات اتجاه إيجابي و(11) فقرة ذات اتجاه سلبي، ويتم الإجابة عليه بوضع علامة (×) في إحدى البدائل (نعم / لا)، ويتم تصحيحها بوضع درجة (01) للإجابة بـ نعم، ودرجة (0) للإجابة بـ لا، وبذلك تكون أعلى درجة هي (35) وأدنى درجة هي (0)، وتم تصنيفهم حسب المستويات التالية:

_ **مستوى منخفض:** أقل من (12) درجة.

_ **مستوى متوسط:** من [12_24[

_ **مستوى مرتفع:** من (24) فما فوق.

7 _ طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

مرت طريقة إجراء الدراسة بالخطوات الآتية:

_ الخطوة الأولى: الاتصال بمدير المؤسسة.

_ تم الاتصال بمدير المدرسة وطلب منه الإذن بالدخول للمؤسسة وذلك بمرافقة العون الإداري إن وجد.

_ تحسيس الأساتذة وإعلامهم بوجود دراسة علمية ليستجيبوا لطلب المشاركة فيها بكل ثقة واطمئنان.

_ الخطوة الثانية: تطبيق الأداة.

_ قام الباحث في هذه الخطوة بالتعريف بنفسه وبمهمته في المدرسة كباحث، وطمأنة الأساتذة المعنيين بالدراسة بأن إجاباتهم ستحاط بالسرية التامة.

_ قام البحث بشرح التعليمة لكل الأساتذة وكيفية الإجابة على الاستبيان.

_ الخطوة الثالثة: تفريغ نتائج الدراسة.

تم تفريغ نتائج الاستمارات التي تم جمعها في جداول إحصائية وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **spss20.**

_ الخطوة الرابعة: المعالجة الإحصائية للنتائج.

لمناقشة كل فرضية استخدم الباحث النسب المئوية لمناقشة نتائج الفرضية العامة، كما استخدم اختبار الفروق (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي وهذا بعد التأكد من استيفاء شروط استخدامهما لمناقشة الفرضيات الفرعية.

8_ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

_ **النسب المئوية:** استخدم الباحث النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة، وقياس نتائج الفرضية العامة.

_ **اختبار الفروق (ت):** استخدم الباحث هذا الاختبار لقياس الفروق في الجنس بين الذكور والإناث في مستوى معرفة صعوبات التعلم.

_ **اختبار التباين أحادي الاتجاه:** استخدم الباحث هذا الاختبار لقياس نتائج الفرضية الفرعية الثانية والثالثة والرابعة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير فرضيات الدراسة

_ تمهيد:

بعد التطبيق الميداني قام الباحث بفرز المعطيات، وتجميعها في جداول إحصائية لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك بغرض التحقق من صدق فرضيات الدراسة، إذ تمثلت النتائج فيما يلي:

1_ عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة:

تنص الفرضية على أن: " مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم مرتفع ".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والجدول رقم (19) يوضح ذلك:

_ الجدول رقم (19): يبين التكرارات والنسب المئوية لمستوى معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم.

المستويات	التكرار	النسبة المئوية
منخفض	1	% 0,83
متوسط	49	% 40,83
مرتفع	70	% 58,33

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم مرتفع، حيث بلغت نسبته (58,33 %) في حين أن أقليتهم لديهم مستوى معرفة لصعوبات التعلم منخفض قدر بـ (0,83 %)، وعليه فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل فرض البحث الذي ينص على أن: مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم مرتفع.

يمكن تفسير ذلك كون الأستاذ قريب من المتعلمين ودائم الاحتكاك بهم، فهو يعرف مستوياتهم المعرفية وكل مشاكلهم الإدراكية، وهو قادر على تحديد فئة ذوي صعوبات التعلم مما قد يساعده ذلك في تقديم المعالجة البيداغوجية المناسبة والدعم الملائم لهذه الفئة، ضف إلى ذلك دور التكوين المقدم

للأساتذة سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، ودراستهم لبعض المواد مثل علم النفس وعلوم التربية التي تساعدهم في معرفة صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، وكذلك لا ننسى دور المفتش التربوي من خلال الندوات التربوية والزيارات الميدانية التي تمد الأستاذ بالمهارات اللازمة وكيفية التعامل مع صعوبات التعلم.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليه مع دراسة علي حسن أسعد جبايب (2010) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية والتي طبقت على عينة عشوائية مكونة من (123) معلما، حيث أظهرت النتائج أن معظم المعلمون يدركون صعوبات التعلم وأن أكثر الصعوبات التي يواجهها المتعلم هي صعوبة القراءة والكتابة (جبايب، 2010: 151).

وهذا ما أثبتته دراسة مرابطي ربيعة (2011) التي هدفت إلى معرفة آراء المعلمين حول بعض العوامل التي تكون وراء ظهور صعوبات التعلم، والتي أظهرت النتائج أن المعلمون يدركون صعوبات التعلم وأرجعوا أسباب حدوثها إلى عوامل متعلقة بالمتعلم وعوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي (مرابطي، 2011: 158).

2_ عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف جنسهم ".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار الفروق "ت" لقياس مستوى معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك:

_ الجدول رقم (20): يبين نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات درجات مستوى معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس.

	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	SIG	مستوى الدلالة
ذكور	23,71	3,53	2,02	0,04	دالة
إناث	25,09	3,73			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig التي تساوي (0,04)هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس، وبما أن متوسط الإناث الذي يقدر بـ (25,09) أكبر من متوسط الذكور الذي يقدر بـ (23,71) فإن الفرق لصالح الإناث، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل فرض البحث القائل بوجود فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف جنسهم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة كون أغلب المدارس التي أجريت فيها الدراسة تضم أكثر من (67 %) من نسبة الأساتذة إناث، وهذا ما تشهده المدارس الابتدائية في الآونة الأخيرة وهو تزايد نسبة الإناث مقارنة بالذكور في الالتحاق بسلك التعليم، بالتالي كانت شريحة الإناث أكثر احتكاكا بذوي صعوبات التعلم، كما أنهن يرون الصعوبة بصورة أكبر لأنهن يملكن الصبر مما يجعلهن أكثر قربا ومتابعة للتلاميذ.

كما أن دور المعلمة يشبه دور الأم في البيت، وتستطيع كسر حاجز الخوف والخجل لدى المتعلم، بحيث يصبح بينها وبينه انسجام عاطفي يغمره جو مليء بالابتسامات والحب ولا تشعره بالنقص كل هذا يمنح المعلمة دراية تامة بمشاكل المتعلم والصعوبات التي تعيق تحصيله العلمي، أما معاملة المعلم تختلف عن المعلمة، فهو يعامل المتعلم بنوع من الحزم والصرامة، ويعلمه تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس في حل مشاكله التعلمية، وهذا ما يجعل المعلم بعيد نوعا ما عن المتعلم وعن الصعوبات التي تعيق تعلمه وتقدمه في التحصيل.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها مع دراسة الهنيني (1989) التي هدفت إلى تقييم اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو دمج المعاقين حركيا في المدارس العادية بمحافظة الزرقاء بالأردن، حيث أشارت النتائج أن الاتجاهات كانت إيجابية ووجود فرق دال إحصائيا يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث (صوالحة، 2014: 165).

نفس الشيئ أكدته دراسة كامل (1995) ودراسة السيد (2003)، (جبايب، 2011: 29).

وهذا ما أثبتته دراسة جبايب حول صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي (2011) وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلما ومعلمة من بينهم (44) ذكر، و(79)أنثى، حيث أظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث (جبايب، 2011: 01).

كما تتوافق مع دراسة بوعناني حول مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، على عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة، والتي أظهرت النتائج أنه توجد فروقا ذات دلالة إحصائية، تبعا لمتغير الجنس في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم (بوعناني، بدون سنة: 01).

كما أظهرت دراسة جمال الخطيب حول مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لؤلاء المعلمين، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث (الخطيب، بدون سنة: 16).

في حين اختلفت الدراسة مع دراسة فوزي (2000) التي هدفت لمعرفة الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعلم الكتابة من وجهة نظر المعلمين، شملت العينة على (150) معلما واستخدم الباحث استبيان كأداة للحصول على المعلومات والبيانات، وتوصلت النتائج أن المعلمين يدركون صعوبات التعلم ولا يوجد فرق دال إحصائيا في معرفته تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي، وأن البدء في تعليم التلميذ في كتابة الأحرف الساكنة من شأنه أن يزيد في تعلمه لمهارة الكتابة (جبايب، 2010: 16).

3_ عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف مؤهلاتهم العلمية ".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار " تحليل التباين الأحادي " للكشف عن الفروق بين متوسطات مجموعات من الأفراد والجدول التالي يوضح ذلك:

_ الجدول رقم (21): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	Sig	م.دلالة
بين المجموعات	74,86	3	24,95			غير
داخل المجموعات	1560,46	116	13,45	1,85	0,14	دالة
المجموع	1635,32	119				

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig التي تساوي (0,14)هي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض فرض البحث الذي ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم بختلاف مؤهلاتهم العلمية.

ويفسر ذلك الباحث أن نظرة الأساتذة هي نظرة مشتركة ورؤية موحدة للصعوبات التعليمية لا تختلف باختلاف المؤهلات العلمية، كما أن حاملي شهادات التعليم المتوسط، البكالوريا، ليسانس، وماستر يتلقون نفس الدورات التكوينية التي تضعها وزارة التربية الوطنية، حيث تتم عملية التكوين في

مراحلها الثلاثة: فالتكوين الأول هو تكوين أولي حيث يتم في المعاهد التكنولوجية للتربية ومراكز التكوين وفي الجامعات أيضا، أما التكوين الثاني هو تكوين متواصل فيعتبر امتدادا للتكوين الأولي فيدوم هذا التكوين حتى الترسيم وما يسمى بالتثبيت، والأخير فهو تكوين أثناء الخدمة فهو ضروري لمهنة التدريس، حيث تتطور فيها التقنيات والمعارف وتتغير فيها المناهج بشكل سريع ويكون مستمر، وعليه يمكن أن يقوم المعلم بدور الخبير التعليمي، وخاصة في مجال صعوبات التعلم ويكون قادرا على اتخاذ سلسلة من القرارات حول عملية التعلم تتعلق بالأهداف التعليمية التربوية وعملية التقويم وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والواجبات البيئية وحاجات التلاميذ مهما كانت مؤهلاتهم العلمية.

بالإضافة إلى ذلك فإن الأساتذة رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية فإنهم قادرون على معرفة الصعوبات أو المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ نتيجة لسعة إطلاعهم للمستجدات العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه جبران (1999) في أنه لا أثر للمؤهل العلمي في الكشف عن صعوبات. التعلم (جبايب، 2011: 30).

نفس الشيئ أكدته دراسة عوض الله سالم محمود(2005) في دراسته التي هدفت إلى معرفة قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلاميذ نحو المواد الدراسية، طبقت على عينة مكونة من (64) معلما، حيث توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (لعزيلي، 2008: 16).

وهذا ما أثبتته دراسة بوعناني حول مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا للمؤهل العملي في معرفتهم بصعوبات التعلم (بوعناني، بدون سنة: 01).

واتفقت مع دراسة جمال الخطيب حول مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لؤلاء المعلمين، حيث أظهرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغير المؤهل العلمي (الخطيب، بدون سنة: 16).

كما تناقضت الدراسة مع دراسة جيهان محمد (2006) بعنوان برنامج إعداد المعلم للتعليم العام في مصر، وهدفت إلى إيضاح نواحي القوة والضعف في إعداد الطالب المعلم ووضع تصور مقترح لإعداده للمستقبل، وأظهرت النتائج وجود قصور في نوع الخريجين ومستوياتهم الدراسية المطلوبين لتحديات عالم العمل المهني التدريسي، كما اتضح وجود ضعف في إعداد المعلم من جميع الجوانب (شريفي، 2016: 26).

وأيضا دراسة جبايب حول صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي (2011) وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلما ومعلمة من بينهم (44) ذكر، و(79)أنثى، التي أظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس (جبايب، 2011: 01).

وأيضا دراسة جرادات والقبالي حول اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم، والتي أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في المستوى التعليمي (جرادات والقبالي، بدون سنة: 02).

4_ عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف تخصصاتهم".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار " تحليل التباين الأحادي " للكشف عن الفروق بين متوسطات مجموعات من الأفراد والجدول التالي يوضح ذلك:

_ الجدول رقم (22): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص.

مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	Sig	مستوى دلالة
بين المجموعات	275,29	17	16,19	1,21	0,26	غ دال
داخل المجموعات	1360,02	102	13,33			
المجموع	1635,32	119				

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة **Sig** التي تساوي (0,26) أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم تعزى لمتغير التخصص، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض فرض البحث القائل بأنه يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف تخصصاتهم.

حيث يفسر الباحثاهذه النتائج كون عينة الدراسة كانت تضم أكثر من (17) تخصصا، وجل الأساتذة تخرجوا من الجامعة ولم يتخرجوا من المعاهد التكنولوجية المتخصصة ما يفسر أن معرفتهم بصعوبات التعلم كانت متقاربة، في حين أن التوظيف المباشر في قطاع التربية أصبح لا يراعي التخصصات بل كانت القائمة موسعة، كما أن جميع الأساتذة سيتلقون نفس التكوين ونفس المدة ونفس

المحتوى دون تمييز، وحسب رأيي التخصصات الأقرب إلى التعليم الابتدائي هي تخصص علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية كونها تتطرق إلى طرائق التدريس وتعليمية العلوم وعلم النفس الطفل ودروس في التربية وتعليمية العلوم.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الحلو وفحجان بغزة التي هدفت إلى التعرف إلى مشكلات معلمي التربية الخاصة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص.

نفس الشيئ أكدته دراسة عوض الله سالم محمود(2005) في دراسته التي هدفت إلى معرفة قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلاميذ نحو المواد الدراسية، طبقت على عينة مكونة من (64) معلما، حيث توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير التخصص (لعزيلي، 2008: 16).

وهذا ما أثبتته دراسة جبايب (2011) التي هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي والتي أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (جبايب، 2011: 32).

كما تناقضت الدراسة مع دراسة لعزيلي فاتح (2008) التي هدفت دراسته إلى التعرف على علاقة تكوين المعلمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم، وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (750) معلما بالمدارس الابتدائية لدولة قطر، وبينت الدراسة أن مستوى تكوين المعلمين فيما يخص معرفتهم بصعوبات التعلم يعد ناقصا وهذا راجع إلى النقص الذي كان مسجلا في برامج التكوين قبل الخدمة، وسجل وجود فرق دال إحصائيا في معرفة صعوبات التعلم تعزى للتخصص، ودعت الدراسة ضرورة التكوين المتخصص لفائدة المعلمين قبل توظيفهم (لعزيلي، 2008: 25).

ويرى الباحث أن متغير التخصص يعتبر ثانويا من وجهة نظر وزارة التربية من خلال سياسة التوظيف المنتهجة، التي لم تقتصر على تخصصات محددة بل أصبحت القائمة موسعة تفوق العشرين تخصصا في التوظيف بالنسبة للتعليم الابتدائي، ضف إلى ذلك أن الصعوبات التعليمية لا تقتصر على مادة معينة، بل تمتد إلى المواد كافة وأن التركيز ينصب على التدريب وتعلم المهارات، وكفاءة المعلم في تشخيص هذه الصعوبات وكيفية التعامل معها تكتسب بالممارسة والتكوين المستمر والإطلاع على كل جديد فيما يتعلق بصعوبات التعلم وكل مشاكل التحصيل عند المتعلم.

5_ عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم باختلاف خبرتهم المهنية ".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين متوسطات مجموعات من الأفراد، والجدول التالي يوضح ذلك:

_ الجدول رقم (23): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية.

مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	Sig	مستوى الدلالة
بين المجموعات	18,23	3	6,07	0,43	0,72	غير دال
داخل المجموعات	1617,09	116	13,94			
المجموع	1635,32	119				

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة Sig والتي تساوي (0,72) أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم حسب خبرتهم المهنية، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري، ونرفض فرض البحث القائل بأنه يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم باختلاف خبرتهم المهنية.

حيث يفسر الباحث هذه النتيجة كون الأساتذة باختلاف خبراتهم المهنية لديهم نفس المعرفة لصعوبات التعلم، يتلقون نفس التكوين من خلال ما يكتسبونه من معارف وقدرات ومهارات خلال سنوات العمل أو الدورات المستمرة، والملتقيات التي يحضرونها وكذلك مصادر التعلم بكل أنواعها والمصادر المعرفية المتراكمة والمتنامية يوما بعد يوم والقائمة على الأصول السليمة، إضافة إلى التكنولوجيات والتقنيات الحديثة يجعل المعلمين على دراية على كل التطورا، و المستجدات في إطار

عملية التعليم والتعلم وعلى علم بكل الصعوبات التي تواجه التلميذ وخاصة الصعوبات التعليمية المتعلقة بصعوبة القراءة والكتابة.

واتفقت الدراسة مع دراسة عبدالعزيز محمد عبد الجبار (2002) التي هدفت إلى معرفة المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهميتها ومدى امتلاكهم لها، تكونت العينة من (110) معلما، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية هذه المهارات بالنسبة للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة المهنية (عبدالجبار، 2002: 192).

وهذا ما أظهرته دراسة جبايب حول صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي (2011) وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلما ومعلمة من بينهم (44) ذكر، و(79)أنثى، حيث أظهرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة (جبايب، 2011: 01).

وهذا ما أثبتته دراسة بوعناني حول مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة، والتي أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة في معرفتهم بصعوبات التعلم (بوعناني، بدون سنة: 01).

كما بينت دراسة بوعناني حول مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المؤهل العلمي في معرفتهم بصعوبات التعلم (بوعناني، بدون سنة: 01).

وتعارضت الدراسة كذلك مع دراسة القريوتي(2006) التي هدفت إلى معرفة مدى معلمي التربية الخاصة بدولة الإمارات للمعايير العالمية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية (صوالحة، 2010: 164).

وأيضا دراسة جرادات والقبالي حول اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم، حيث أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في سنوات الخبرة (جرادات والقبالي، بدون سنة: 02).

وبناءا على ذلك خلص الباحث أن العمل الميداني والتكوين المستمر للأساتذة كاف لإكسابهم الخبرة اللازمة للتعامل مع حالات ذوي صعوبات التعلم وضرورة التكوين الذاتي للأستاذ من خلال قراءة الكتب والاطلاع على كل المستجدات وكل ما يخص مهنة التعليم ومجال صعوبات التعلم.

_ الخاتمــة:

في الختام نذكر بأن موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الشائعة في هذه الأيام، وهي من ضمن فئات التربية الخاصة حيث أن هؤلاء التلاميذ يعانون من مشكلة تحتاج إلى رعاية خاصة، وإن الاكتشاف المبكر لهذه الحالة يؤدي إلى نتائج أفضل لهؤلاء التلاميذ، إن عدم تقديم خدمات علاجية لذوي صعوبات التعلم يجعل هذه الفئة مظلومة لفترات طويلة، ولكن الأبحاث والدراسات أظهرت الفرق بين صعوبة التعلم والمشكلات الدراسية الأخرى، وبينت الخصائص المميزة لهؤلاء الأطفال وبدء العلماء في الكشف عن برامج تشخيصية مناسبة وبرامج علاجية ملائمة لهؤلاء الأطفال، وأصبح لهذه الفئة خصائصها المميزة لها، ولذا علينا في الجزائر أن نولي هذه الفئة الاهتمام المناسب لها، بإعداد مدرسين متخصصين للتعامل معها وأخصائيين مدربين على تصميم برامج علاجية ناجحة لذوي صعوبات التعلم، فإن هؤلاء التلاميذ ما زالوا تائهين وسط زحام الفصول والمدرسين لا يستطيعون أن يفعلوا لهم شيئا إلا إهمالهم، فأصبحوا لا حول لهم ولا قوة والدنيا تتحرك من حولهم وما زالوا متلعثمين في صعوباتهم لا يستطيعوا تخطيها، ومن خلال هذا الدراسة قدمنا كل ما هو مفيد لفئة الأساتذة وعلينا الاستفادة منها في توجيه هذه الفئة التوجيه الصحيح للوصول بهم إلى ما نأمل لهم من تقدم، لأن الواقع يكشف أن أساتذة التعليم الابتدائي لهم معرفة متذبذبة ومنخفضة حول صعوبات التعلم وكيفية تشخيصها وطريقة التعامل مع كل حالة، لذا وجب علينا وضع إستراتيجية محكمة لعلاج مشكل صعوبات التعلم من خلال إعادة النظر في التوظيف المباشر للأساتذة وضرورة وضع برامج تدريبية وتكوينية للأساتذة سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة.

ـ الاقتراحات:

ـ ضرورة إجراء بحوث ودراسات تشخيصية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ـ وضع برامج تكوينية لفائدة الأساتذة تحوي كيفية تشخيص صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، وكذلك العمل على تشجيع المعلمين للتفاعل مع برامج صعوبات التعلم.

ـ تخصيص دورات وندوات تربوية لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي عن المشكلات التعليمية وأساليب التدخل المبكر.

ـ عقد ورش عمل عن استراتيجيات تعليم وتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

ـ يجب على أساتذة التعليم الابتدائي استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة لتسهيل تعليم الصعوبات القرائية والكتابية والعمليات المتعلقة بالحساب.

ـ العمل على تنمية ميول التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم نحو المدرسة والمواد الدراسية وتنمية الرغبة لديهم في التعلّم، والميل اتّجاه النجاح وزيادة الدافعية لديهم.

ـ توعية الآباء وأولياء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، على أن ما يصدر من أبنائهم من ضعف التحصيل ونقص الاندفاعية وعدم الانتباه ونقص التركيز، كلها سلوكات خارجة عن إرادتهم، لذا لا يجدي العقاب والتوبيخ المستمر لهم، بل يزيدهم معاناة أكثر من هذا الاضطراب.

ـ توفير قاعات خاصة (غرفة المصادر) التي تتوفر على أهم متطلبات التربية الخاصة، من وسائل إيضاح عصرية، برامج وألعاب تربوية في المدارس العادية، وإكسابها الطابع الإلزامي.

ـ تفعيل أهمية الصحة المدرسية ودور الأخصائي النفسي في مساعدة وتوجيه المعلمين وعدم حصر دوره في كتابة التقارير وتحويل الحالات.

قائمة

المراجع

_ المراجع باللغة العربية:

1_ أنيس، عبد الناصر عبد الوهاب (2003). **الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية**، بدون طبعة، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.

2_ بديوي عبدالرحمن (2007). **صعوبات التعلم الأكاديمية**، ط1،عمان: دار الإيمان للنشر والتوزيع.

3_ البطاينية، أسامة محمد والرشدان، أحمد مالك (2005). **صعوبات التعلم : النظرية والممارسة**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

4_ بطرس، حافظ بطرس (2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، ط1، عمان: دار الميسر للنشر والتوزيع.

5_ بن محمد، عبدالجبار عبدالعزيز (2002). **المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهميتها ومدى امتلاكهم لها**، مجلة جامعة الملك سعود، 1(2) 152_177.

6_ بوعناني، مصطفاوي (بدون سنة). **مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم**، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سعيدة، الجزائر، 01_19.

7_ جبايب، علي حسن أسعد (2011). **صعوبة تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي**، مجلة جامعة الأزهر بغزة، 13(1) 1_34.

8_ جرادات، نادر أحمد والقبالي، يحي أحمد (بدون سنة). **اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن**، المملكة العربية السعودية، 01_29.

9_ حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي**، ط1، القاهرة: مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع.

10_ حمدان، محمد زيدان (1983). **أدوات التدريس مناهجها واستعمالها في تحسين التربية**، بدون طبعة، الإسكندرية: ديوان المطبوعات الجامعية.

11_ حمدان، محمد زيدان (1983). **الدماغ والذكاء والإدراك والتعلم**، بدون طبعة، عمان: دار التربية الحديثة.

12_ حمدان، محمد زيدان (1991). **قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة**، بدون طبعة، الأردن: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

13_ الخرابشة، عمر محمد وعربيات، أحمدعبدالحليم (2005). **الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع ذوي صعوبات التعلم داخل غرفة المصادر**، مجلة جامعة أم القرى التربوية والاجتماعية والنفسية، 17 (2) 292_331.

14_ الخطيب، جمال (1997). **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.**

15_ الخطيب، محمد (2003). **صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام**، مجلة جامعة الملك سعود، (16) 38_72.

16_ الخطيب، جمال (بدون سنة). **مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 01_20.

17_ الديب، حمد مصطفى (2003). **علم النفس الاجتماع التربوي أساليب تعلم معاصرة**، ط1، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

18_ راشد، بن محمد عبود (2007). **مستوى تمكن المعلمين من مهارات تدريس القراءة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى،السعودية.

19_ راشد، علي (2005). **كفايات الأداء التدريسي**، بدون طبعة، القاهرة :دار الفكر العربي.

20_ راشد، غائب عدنان (2002). **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية**، ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

21_ الزيات، فتحي مصطفى (1998). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

22_ الزيات، فتحي مصطفى (2007). **صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

23_ سالم، عوض الله محمود والشحات، محمد مجدي (2006). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، ط1، عمان: دار الفكر.

24_ السرطاوي، زيدان عبدالعزيز (1994). **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**، بدون طبعة، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

25 _ سعدات، فتوح محمد (2014). **برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية**، ط1، الأردن: جامعة عين شمس.

26_ سليمان، عبد الواحد يوسف ابراهيم (2010). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**، ط1، مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

27_ السيد، سليمان عبدالحميد (2000). **صعوبات التعلم**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

28_ السيد، امتثال النبية (2004). **فاعلية التغذية الراجعة في خفض مستوى القلق لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة طنطا، مصر.

29_ شريفي، صورية (2016). **تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

30_ صوالحة، عونية (2014). **اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو صعوبات التعلم**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، 22(3) 155_179.

31_ عباس، إيمان علي ورجب، هناء حسن (2009). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

32_ عبيد، ماجدة بهاء الدين (2009). **صعوبات التعالم وكيفية التعامل معها**، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

33_ عواد، أحمد (1998). **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، بدون طبعة، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع.

34_ الفراني، ميسر نصر ابراهيم (2011). **بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في المواد الأساسية:القراءة والكتابة والحساب**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

35_ فوقية، رضوان حسن (2008). **الإعاقة العقلية**، ط1، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

36_ القبالي، أحمد يحي (2005). **دليل الأسرة إلى صعوبات التعلم**، ط1، عمان: دار الطريق للنشر والتوزيع.

37_ القبالي، أحمد يحي (2010). **اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية**، بدون طبعة، السعودية: جامعة حائل.

38_ كامل، محمد علي (1998). **سيكولوجية الفئات الخاصة**، بدون طبعة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

39_ كامل، محمد علي (2003). **صعوبات التعلم الأكاديمي بين الفهم والمواجهة**، بدون طبعة، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

40_ لعزيلي، فاتح (2008).**علاقة تكوين المعلمين بقدرتهم على تشخيص صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،الجزائر.

41_ مرابطي، ربيعة (2011). **العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

42_ النوبي، محمد علي (2010). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

43_ الوقفي، راضي(1998). **مقدمة في علم النفس**، ط3، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

44_ الوقفي، راضي (2003). **صعوبات التعلم بين النظري والتطبيقي**، ط2، عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

_ مواقع الإنترنت:

http://mawdou3.com

http://khass.com/vb

http://yousif15.com

http://massira.jo.com

http://gulfkids.com

http://asjp.cerist.dz

الملاحق

_ الملحق رقم (01): يبين الصورة الأولية لاستبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم.

الرقم	الفقرات	نعم	لا
01	كل تلميذ يختلف نموه العقلي عن المتوسط هو تلميذ لديه صعوبات التعلم.		
02	التغيرات السلوكية والانفعالية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحتاج إلى أساليب خاصة لضبط سلوكهم.		
03	يتدهور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عندما يرفضون من معلميهم وزملائهم.		
04	يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي.		
05	يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عدم القبول من قبل الآخرين.		
06	إن أحد أسباب المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو خوفهم من الفشل وشعورهم بالضعف.		
07	لا يمكن تدريس المتعلم ذي صعوبات التعلم دون تشخيص نوع الصعوبة لديه.		
08	يحتاج تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى رعاية خاصة مقارنة بالعاديين.		
09	الحاجات النفسية الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تشبه الحاجات النفسية الأساسية للتلاميذ العاديين.		
10	يعتبر عسر القراءة والكتابة والحساب من صعوبات التعلم النمائية.		
11	إذا تم علاج صعوبات التعلم عند التلاميذ يمكنهم التعلم.		
12	ليس هناك أسلوب تدريس يناسب جميع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.		
13	قد يحتاج تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تدريب لتعلم المهارات الحس حركية.		
14	يصعب تقديم تعليم مناسب للتلميذ ذوي صعوبات التعلم دون معرفة مستوى أدائه الحالي.		
15	يمكن معرفة وجود صعوبات التعلم لدى التلميذ من خلال النظر إليه فقط.		
16	قد تكون صعوبات التعلم ناتجة عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي.		
17	يستخدم معيار التباين بين التحصيل والقدرة في تشخيص صعوبات التعلم.		
18	غالبا ما يفتقر تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مهارة التنظيم.		
19	الدسليكسيا هي عسر الكتابة.		
20	صعوبات التعلم شيئ وبطء التعلم شيئ آخر.		
21	يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في الانتباه والتركيز.		
22	يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم بطء التعلم.		
23	الصفة الأساسية المميزة لصعوبات التعلم هو ضعف في التحصيل الدراسي مع ذكاء عادي.		
24	معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في الأداء الأكاديمي والاجتماعي.		
25	تشمل صعوبات التعلم صعوبة القراءة والكتابة والحساب فقط.		
26	كل من لديه انخفاض في التحصيل الدراسي لديه صعوبات تعلم.		
27	صعوبات التعلم ومشكلات التعلم مصطلحان مترادفان		
28	كل التلاميذ ذوي صعوات التعلم أكاديمية لديهم صعوبات التعلم النمائية.		
29	لا يمكن تقديم خدمات مناسبة للتلاميذ ذي صعوبات التعلم قبل تحديد الصعوبات لديه.		
30	صعوبات التعلم هي مسؤولية المرشدين ولا علاقة للأساتذة بها.		
31	يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبات اجتماعية وانفعالية أكثر من أفرادهم العاديين.		
32	التلميذ ذوي صعوبات التعلم لديه صعوبات في تعلم كل المواد الدراسية.		
33	يتم تشخيص معظم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.		
34	لا يمكن أن يكون تلميذ ذوي صعوبات التعلم من ذوي الذكاء المنخفض.		
35	تزداد صعوبات التعلم عند التلميذ بانتقاله من مستوى دراسي إلى آخر.		

_ الملحق رقم (02): يبين أراء المحكمين حول استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم.

	مناسبة		غير مناسبة		تعدل	
الرقم	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
1	01	20	0	0	04	80
2	02	40	0	0	03	60
3	05	100	0	0	0	0
4	05	100	0	0	0	0
5	05	100	0	0	0	0
6	05	100	0	0	0	0
7	05	100	0	0	0	0
8	02	40	0	0	03	60
9	05	100	0	0	0	0
10	05	100	0	0	0	0
11	05	100	0	0	0	0
12	05	100	0	0	0	0
13	05	100	0	0	0	0
14	05	100	0	0	0	0
15	05	100	0	0	0	0
16	05	100	0	0	0	0
17	05	100	0	0	0	0
18	01	20	0	0	04	80
19	05	100	0	0	0	0
20	0	0	0	0	05	100
21	05	100	0	0	0	0
22	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
05	05	100	0	0	0	0
المجموع	**156**	**89,14**	/	/	/	/

_ الملحق رقم (03): يبين الصورة النهائية لاستبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم.

الرقم	الفقرات	نعم	لا
01	كل تلميذ لديه ذكاء أقل من المتوسط يعاني من صعوبات التعلم.		
02	يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إضطرابات سلوكية وإنفعالية تحتاج إلى تعديل سلوكي.		
03	يتدهور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عندما يرفضون من معلميهم وزملائهم.		
04	يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي.		
05	يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عدم القبول من قبل الآخرين.		
06	إن أحد أسباب المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو خوفهم من الفشل وشعورهم بالضعف.		
07	لا يمكن تدريس المتعلم ذي صعوبات التعلم دون تشخيص نوع الصعوبة لديه.		
08	يحتاج تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى برامج التربية الخاصة مقارنة بالعاديين.		
09	الحاجات النفسية الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تشبه الحاجات النفسية الأساسية للتلاميذ العاديين.		
10	يعتبر عسر القراءة والكتابة والحساب من صعوبات التعلم النمائية.		
11	إذا تم علاج صعوبات التعلم عند التلاميذ يمكنهم التعلم.		
12	ليس هناك أسلوب تدريس يناسب جميع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.		
13	قد يحتاج تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تدريب لتعلم المهارات الحس حركية.		
14	يصعب تقديم تعليم مناسب للتلميذ ذوي صعوبات التعلم دون معرفة مستوى أدائه الحالي.		
15	يمكن معرفة وجود صعوبات التعلم لدى التلميذ من خلال النظر إليه فقط.		
16	قد تكون صعوبات التعلم ناتجة عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي.		
17	يستخدم معيار التباين بين التحصيل والقدرة في تشخيص صعوبات التعلم.		
18	غالبا ما يفتقر تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مهارة تنظيم الوقت.		
19	الدسليكسيا هي عسر الكتابة.		
20	صعوبات التعلم هي نفسها التأخر الدراسي.		
21	يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في الانتباه والتركيز.		
22	يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم بطء التعلم.		
23	الصفة الأساسية المميزة لصعوبات التعلم هو ضعف في التحصيل الدراسي مع ذكاء عادي.		
24	معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في الأداء الأكاديمي والاجتماعي.		
25	تشمل صعوبات التعلم صعوبة القراءة والكتابة والحساب فقط.		
26	كل من لديه انخفاض في التحصيل الدراسي لديه صعوبات تعلم.		
27	صعوبات التعلم ومشكلات التعلم مصطلحان مترادفان		
28	كل التلاميذ ذوي صعوات التعلم أكاديمية لديهم صعوبات التعلم النمائية.		
29	لا يمكن تقديم خدمات مناسبة للتلاميذ ذي صعوبات التعلم قبل تحديد الصعوبات لديه.		
30	صعوبات التعلم هي مسؤولية المرشدين ولا علاقة للأساتذة بها.		
31	يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبات اجتماعية وانفعالية أكثر من أفرادهم العاديين.		
32	التلميذ ذوي صعوبات التعلم لديه صعوبات في تعلم كل المواد الدراسية.		
33	يتم تشخيص معظم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.		
34	لا يمكن أن يكون تلميذ ذوي صعوبات التعلم من ذوي الذكاء المنخفض.		
35	تزداد صعوبات التعلم عند التلميذ بانتقاله من مستوى دراسي إلى آخر.		

_ الملحق رقم(04): نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

Group Statistics

	sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
X	femma	75	25,0933	3,73143	,43087
	homme	45	23,7111	3,53953	,52764

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	Lower	Upper
X	Equal variances assumed	,220	,640	2,002	118	,048	1,38222	,69033	,01517	2,74927
	Equal variances not assumed			2,029	96,683	,045	1,38222	,68122	,03014	2,73430

_ الملحق رقم (5): نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

ANOVA

X

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	74,863	3	24,954	1,855	,141
Within Groups	1560,462	116	13,452		
Total	1635,325	119			

_ الملحق رقم (06): نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

ANOVA

X

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	275,297	17	16,194	1,215	,267
Within Groups	1360,028	102	13,334		
Total	1635,325	119			

_ الملحق رقم (07): نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

ANOVA

X

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	18,235	3	6,078	,436	,728
Within Groups	1617,090	116	13,940		
Total	1635,325	119			