الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي–

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المرحلة الابتدائية بمدينة عين البيضاء

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في العلوم الاجتماعية

إعداد الطالبة:

فاطمة الزهراء عروي

إشـراف:

أ.د. زين الدين مصمودي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د فتيحة بن زروال	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا ومقررا
أ.د حمودي رواق	أستاذ التعليم العالي	قسنطينة	عضوا مناقشا
أ.د محمد أوبلقاسم حسيني	أستاذ التعليم العالي	قسنطينة	عضوا مناقشا
أ.د سامية بريعم	أستاذ محاضر–أ–	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
أ.د عبد الرحيم بن عبيد	أستاذ محاضر–أ–	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي–

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المرحلة الابتدائية بمدينة عين البيضاء

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في العلوم الاجتماعية

إعداد الطالبة:

فاطمة الزهراء عروي

إشـراف:

أ.د. زين الدين مصمودي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د فتيحة بن زروال	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا ومقررا
أ.د حمودي رواق	أستاذ التعليم العالي	قسنطينة	عضوا مناقشا
أ.د محمد أوبلقاسم حسيني	أستاذ التعليم العالي	قسنطينة	عضوا مناقشا
أ.د سامية بريعم	أستاذ محاضر–أ–	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
أ.د عبد الرحيم بن عبيد	أستاذ محاضر–أ–	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

اللهم لك الحمد حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه ملء نور وجهك الكريم وملء ما انتهى إليه بصرك وليس له نهاية، وملء الجنة وملء الكرسي والعرش وملء ما بينهما.

لا يسعني في هذا المقام أن أنسب الفضل لأصحابه فأخص بالذكر وأتقدم لهم بأسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة للذي حمل أقدس رسالة في الحياة، أستاذي الفاضل البروفيسور

"زين الدين مصمودي" الذي أسدى لي كل التشجيع والتوجيهات العلمية القيمة ومساعدته لي، وما عملي المتواضع هذا إلا قطاف من فني يديه اللهم اجزه عني كل خير ورزقه طول العمر في حسن العمل، ووافر النعمة والعافية.

قال رسول الله صلى عليه وسلم: "إنَّ الله وملائكتهُ وأهل السّموات والأرض حتَّى النَّملة في جحرها وحتّى الحوت ليُصَلون على مُعلَّم النَّاس الخير"

إلى اللذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة أساتذتنا الأفاضل قسم العلوم الاجتماعية وأخص بالذكر الدكتورة بريعم سامية، والدكتورة بن زروال فتيحة.

إلى من أحمل اسمك بكل فخر

إلى من أفتقدك منذ الكثير

إلى من يرتعش قلبي لذكرك

إلى من أودعتني لله أهديك هذا البحث المتواضع "أبي" رحمه الله وأسكنه الفردوس الأعلى.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى إدارة كلية العلوم الاجتماعية وأخص بالذكر أمينة صاحبي

إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة على إنجاز هذا البحث المتواضع وتجسيده

ولو بكلمة طيبة

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنــوان	الصفحة
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	07
فهرس الجداول والأشكال	14
مقدمة	أ
الفصل الأول الاطار العام للبحث	
I.1. إشكالية البحث	22
I.2. فرضيات البحث	25
I.3. أهمية ودوافع اختيار البحث	26
I.4. أهداف البحث	27
I.5. الضبط الإجرائي لمفاهيم البحث	28
I.6. الدراسات السابقة	28
I.7. تعقيب على الدراسات السابقة	35
الفصل الثاني صعوبات التعلم	
تمهيد	37
II.1. التعلم	37
II.1.1.تعريف التعلم	37
II.1.2.الفرق بين المفاهيم	38
II.1.3. تصنيف التعلم	38
II.1.4. شروط التعلم	39
II.1.5. مبادئ التعلم	40
II.2. مكونات التعلم	40
II.2.1.أنماط التعلم	41
II.2.2. نظريات التعلم	42
أولا: المنحى السلوكي الترابطي في التعلم	43
ثانيا:المنحى المعرفي في التعلم	46
ثالثا: منحى التعلم الاجتماعي	47
II.2.3. خصائص التعلم	48
II.2.4. اختيار طرائق التعلم	48

II.3. صعوبات التعلم	49
II.3.1. تعريف صعوبات التعلم	49
II.3.2. النماذج المفسرة لصعوبات التعلم	52
أولا: النموذج الطبي	52
ثانيا: النموذج التشخيصي العلاجي	52
ثالثا: النموذج السلوكي	53
رابعا: النموذج المعرفي	53
خامسا: النموذج البنائي	53
II.3.3. الفرق بين المفاهيم	53
II.4. المداخل النظرية لصعوبات التعلم	55
II.4.1.المدخل النفسي العصبي	55
II.4.2.المدخل النمائي	55
II.4.3.المدخل السلوكي	55
II.4.4.المدخل المعرفي	56
II.5. تصنيف صعوبات التعلم	57
II.5.1. صعوبات نمائية	57
أولا: صعوبة الانتباه	58
ثانيا:اضطرابات الذاكرة	59
ثالثا:اضطرابات التفكير	60
رابعا:اضطرابات اللغة الشفهية	60
II.5.2. صعوبات أكاديمية	60
أولا: صعوبة القراءة	61
ثانيا: صعوبة الكتابة	65
ثالثا: صعوبات الرياضيات	66
II.6. محكات صعوبات التعلم	68
أولا: محك التباعد	68
ثانيا: محك الاستبعاد	69
ثالثا: محك التربية الخاصة	69
رابعا: محك العلامات النيرولوجية	69
خامسا: محك المشكلات المرتبطة بالنضج	69

1.6.II. خصائص العامة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	**70**
7.II. العوامل المفسرة لصعوبات التعلم	**72**
1.7.II. تشخيص صعوبات التعلم	**74**
2.7.II. أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة لتشخيص ذوي صعوبات التعلُّم	**75**
أولا: أدوات الوصف الكيفي	**76**
ثانيا: أدوات القياس الكمي	**77**
3.7.II. مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	**77**
8.II. اعتبارات خاصة بدمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	**79**
9.II. أساليب معالجة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم	**80**
1.9.II البدائل التربوية المتاحة لمعالجة صعوبات التعلم	**81**
2.9.II العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم	**82**
خلاصة	**83**
الفصل الثالث بعض طرائق التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	
تمهيد	**85**
1.III. تعريف الطريقة	**85**
1.1.III. الفرق بين المفاهيم	**85**
2.1.III. خصائص ومكونات الطريقة الفعالة	**86**
2.III. طرائق التدريس	**87**
1.2.III. تعريف التدريس وطريقة التدريس	**87**
2.2.III. نظام التدريس والمبادئ العامة للتدريس المعاصر	**88**
3.2.III.خصائص التدريس والقرارات الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس	**89**
4.2.III. اختيار طريقة التدريس	**90**
5.2.III. مكونات طريقة التدريس	**92**
3.III. طرائق تدريس ذوي صعوبات التعلم	**92**
1.3.III. طريقة تحليل الواجب التعليمي أو تحليل المهمة وتبسيطها	**93**
2.3.III.طريقة التدريس القائم على العمليات النفسية (تنمية القدرات)	**95**
3.3.III.طريقة التدريس (تدريب) القائم على الحواس	**95**
4.3.III.طريقة التدريس (التدريب) النفسي التربوي	**97**
4.III. طريقة التعلم التعاوني	**98**
5.III. طريقة التدريس القائم على تعديل السلوك	**102**

III.1.5.طريقة التعلم الذاتي	**104**
III.2.5. طريقة القواعد العامة للاستذكار	**106**
III.3.5. طريقة النمذجة	**106**
III.4.5. طريقة استثارة الدافعية	**107**
III.6. طريقة بناء تقدير الذات	**110**
III.7. طريقة ملف الانجاز	**112**
III.8. طريقة حل المشكلات	**115**
III.9. طريقة ديناميكية الجماعة	**118**
خلاصة	**122**
الفصل الرابع أستاذ المرحلة الابتدائية	
تمهيد	**124**
IV.1. المدرسة الابتدائية	**124**
IV.1.1. تعريف المدرسة الابتدائية	**124**
IV.1.2. مهام المدرسة الابتدائية	**124**
IV.1.3. أهداف المدرسة الابتدائية	**125**
IV.1.4. وظائف المدرسة	**125**
IV.1.5. خصائص المدرسة الفعالة	**126**
IV.1.6. أهداف التربية في المدرسة الإبتدائية	**127**
IV.2. النظام التربوي في الجزائر	**131**
IV.1.2. تعريف النظام التربوي	**131**
IV. 2.2. غايات النظام التربوي في الجزائر	**131**
IV . 3.2. إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر	**132**
IV. 4.2. أهم الإصلاحات التي عرفتها الجزائر منذ الاستقلال	**133**
أولا: السياسة الشاملة للإصلاح التربوي	**135**
ثانيا: خصائص المقاربة بالكفاءات	**136**
ثالثا: مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم	**137**
IV.3. معلم المرحلة الابتدائية	**138**
IV.1.3. صفات الأستاذ الجيد في المرحلة الابتدائية	**138**
IV.2.3. خصائص أستاذ المرحلة الابتدائية	**139**
IV.3.3. دور الأستاذ في العملية التربوية	**140**

4.3.IV. مهام أستاذ المرحلة الابتدائية	**141**
5.3.IV. تكوين أستاذ المرحلة الابتدائية	**143**
4.IV. إستراتيجيات مقترحة لإعداد المعلّم	**145**
1.4.IV. مكونات برامج إعداد الأساتذة	**145**
2.4.IV. مكانة الأستاذ في العملية التعليمية	**146**
5.IV. أهمية أخلاقيات مهنة التعليم ودورها في بناء شخصية المتعلم	**147**
6.IV. كفاءات أستاذ المرحلة الابتدائية المطلوبة	**148**
7.IV. دور الأستاذ تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	**151**
8.IV. المشكلات التي تواجه الأستاذ داخل المدرسة	**152**
خلاصة	**153**
الإطار الميداني للبحث	
الفصل الخامس الإجراءات المنهجية	
تمهيد	**155**
1. منهج المستخدم في البحث	**155**
2. تذكير بفرضيات البحث	**155**
3. الدراسة الاستطلاعية	**156**
1.3. أهداف الدراسة الاستطلاعية	**156**
2.3. مجالات الدراسة الاستطلاعية	**157**
3.3. منهج الدراسة الاستطلاعية	**157**
4.3. عينة الدراسة الاستطلاعية	**158**
5.3. أداة الدراسة الاستطلاعية	**158**
6.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية	**159**
4. الدراسة الأساسية	**160**
1.4 مجتمع البحث	**160**
2.4. عينة البحث	**162**
3.4. أدوات جمع البيانات	**162**
1.3.4. الملاحظة	**162**
2.3.4. المقابلة	**163**
3.3.4. الاستبيان	**164**
5. الخصائص السيكومترية	**165**

1.5. صدق الاستبيان الأول	**166**
2.5. ثبات الاستبيان الأول	**168**
3.5. صدق الاستبيان الثاني	**168**
4.5. ثبات الاستبيان الثاني	**170**
6. الأساليب الإحصائية	**170**
خلاصة	**172**
الفصل السادس: عرض، تحليل، وتفسير النتائج	
تمهيد	**174**
أولا: عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيات	**174**
1. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الأولى	**174**
1.1.عرض وتحليل نتائج المحور الأول (العامل الدراسي)	**174**
2.1. عرض وتحليل نتائج المحور الثاني (العامل العلائقي)	**180**
3.1. عرض وتحليل نتائج المحور الثالث (عامل تواصل الأسرة)	**185**
4.1. عرض وتحليل نتائج المحور الرابع (عامل غياب وحدات الكشف والمتابعة)	**191**
2. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية	**196**
1.2. عرض وتحليل نتائج المحور الأول (طريقة التعلم التعاوني)	**196**
2.2. عرض وتحليل نتائج المحور الثاني (طريقة استثارة الدافعية)	**202**
3.2. عرض وتحليل نتائج المحور الثالث (طريقة تحليل المهمة)	**209**
4.2. عرض وتحليل نتائج المحور الرابع (طريقة بناء تقدير الذات)	**214**
5.2. عرض وتحليل نتائج المحور الخامس (طريقة ملف الإنجاز)	**220**
ثانيا: التعليق العام حول نتائج البحث	**233**
ثالثا: مقترحات بناء على نتائج البحث	**237**
خلاصة	**237**
خاتمة	**239**
قائمة مراجع البحث	**241**
ملاحق البحث	**259**
ملخصات البحث	**304**

فهـــرس الجـــداول والأشكـــال

فهرس الجداول والأشكال

أولا الجداول

الرقم	العنوان	الصفة
جدول رقم 01	يوضح أساليب التدريس وأنماط التعلم المعرفي	42
جدول رقم 02	يوضح الفرق بين صعوبات التعلم وبعض الفئات الأخرى	54
جدول رقم 03	يوضح خطة "كيرك" و"كالفانت" للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	75
جدول رقم 04	يوضح طرق تدريس المتعلمين على طريقة النمذجة	106
جدول رقم 05	يوضح طريقة حل المشكلة حسب طبيعة المشكلة	116
جدول رقم 06	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المدارس الابتدائية	158
جدول رقم 07	يمثل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	159
جدول رقم 08	يبين توزيع المجتمع الأصلي للبحث	161
جدول رقم 09	يوضح محاور أداة الدراسة الأولى وعباراتها	164
جدول رقم 10	يوضح محاور أداة الدراسة الثانية وعباراتها	165
جول رقم 11	يوضح بدائل الاستبيان ووزنها العددي	165
جدول رقم 12	يوضح العبارات المرفوضة للأداة الأولى (المشكلات)	166
جدول رقم 13	يبين العبارات المعدلة للأداة الأولى (المشكلات)	167
جدول رقم 14	يبين العبارات النهائية لأداة البحث الأولى	167
جدول رقم 15	يوضح ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات للأداة الأولى للبحث	168
جدول رقم 16	يبين العبارات المعدلة للأداة البحث الثانية (الطرائق المقترحة)	169
جدول رقم 17	يبين العبارات النهائية لأداة البحث الثانية (الطرائق المقترحة)	169
جدول رقم 18	ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات للأداة الثانية للبحث	170
جدول رقم 19	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 01	175
جدول رقم 20	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 02	175
جدول رقم 21	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 03	176
جدول رقم 22	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 04	176
جدول رقم 23	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 05	177
جدول رقم 24	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 06	177

جدول رقم 25	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 07	**177**
جدول رقم 26	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 08	**178**
جدول رقم 27	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 09	**178**
جدول رقم 28	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 10	**179**
جدول رقم 29	يوضح استجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول للاستبيان الأول	**179**
جدول رقم 30	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 11	**181**
جدول رقم 31	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 12	**181**
جدول رقم 32	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 13	**182**
جدول رقم 33	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 14	**182**
جدول رقم 34	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 15	**182**
جدول رقم 35	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 16	**183**
جدول رقم 36	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 17	**183**
جدول رقم 37	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 18	**184**
جدول رقم 38	يوضح استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثاني للاستبيان الأول	**184**
جدول رقم 39	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 19	**186**
جدول رقم 40	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 20	**186**
جدول رقم 41	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 21	**187**
جدول رقم 42	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 22	**187**
جدول رقم 43	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 23	**188**
جدول رقم 44	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 24	**188**
جدول رقم 45	يوضح استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثالث للاستبيان الأول	**189**
جدول رقم 46	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 25	**191**
جدول رقم 47	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 26	**191**
جدول رقم 48	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 27	**192**
جدول رقم 49	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 28	**193**
جدول رقم 50	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم 29	**193**
جدول رقم 51	يوضح استجابات أفراد عينة البحث على المحور الرابع الاستبيان الأول	**194**
جدول رقم 52	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 01	**196**
جدول رقم 53	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 02	**196**
جدول رقم 54	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 03	**197**

جدول رقم 55	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 04	**197**
جدول رقم 56	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 05	**198**
جدول رقم 57	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 06	**198**
جدول رقم 58	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 07	**199**
جدول رقم 59	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 08	**199**
جدول رقم 60	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 09	**200**
جدول رقم 61	يوضح استجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول للاستبيان الثاني	**201**
جدول رقم 62	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 10	**202**
جدول رقم 63	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 11	**202**
جدول رقم 64	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 12	**203**
جدول رقم 65	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 13	**203**
جدول رقم 66	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 14	**204**
جدول رقم 67	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 15	**205**
جدول رقم 68	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 16	**205**
جدول رقم 69	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 17	**206**
جدول رقم 70	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 18	**206**
جدول رقم 71	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 19	**207**
جدول رقم 72	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 20	**207**
جدول رقم 73	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 21	**208**
جدول رقم 74	يوضح استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثاني للاستبيان الثاني	**208**
جدول رقم 75	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 22	**210**
جدول رقم 76	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 23	**210**
جدول رقم 77	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 24	**211**
جدول رقم 78	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 25	**211**
جدول رقم 79	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 26	**212**
جدول رقم 80	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 27	**212**
جدول رقم 81	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 28	**213**
جدول رقم 82	يوضح استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثالث للاستبيان الثاني	**213**
جدول رقم 83	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 29	**215**
جدول رقم 84	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 30	**215**

جدول رقم 85	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 31	**216**
جدول رقم 86	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 32	**216**
جدول رقم 87	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 33	**217**
جدول رقم 88	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 34	**217**
جدول رقم 89	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 35	**218**
جدول رقم 90	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 36	**218**
جدول رقم 91	يوضح استجابات أفراد عينة البحث على المحور الرابع للاستبيان الثاني	**219**
جدول رقم 92	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 37	**220**
جدول رقم 93	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 38	**221**
جدول رقم 94	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 39	**221**
جدول رقم 95	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 40	**222**
جدول رقم 96	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 41	**222**
جدول رقم 97	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 42	**223**
جدول رقم 98	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 43	**223**
جدول رقم 99	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 44	**224**
جدول رقم 100	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم 45	**224**
جدول رقم 101	يوضح استجابات أفراد عينة البحث على المحور الخامس للاستبيان الثاني	**225**
ثانيا الأشكال		
مخطط رقم 01	توزيع استجابات أفراد عينة البحث حول العامل الدراسي	**180**
مخطط رقم 02	توزيع استجابات أفراد عينة البحث حول العامل العلائقي	**185**
مخطط رقم 03	توزيع استجابات أفراد عينة البحث حول عامل تواص الأسرة	**190**
مخطط رقم 04	توزيع استجابات أفراد عينة البحث حول عامل غياب وحدات الكشف والمتابعة	**195**
مخطط رقم 05	توزيع استجابات أفراد عينة البحث حول طريقة التعلم التعاوني	**201**
مخطط رقم 06	توزيع استجابات أفراد عينة البحث حول طريقة استثارة الدافعية	**209**
مخطط رقم 07	توزيع استجابات أفراد عينة البحث حول طريقة تحليل المهمة	**214**
مخطط رقم 08	توزيع استجابات أفراد عينة البحث حول طريقة بناء تقدير الذات	**219**
مخطط رقم 09	توزيع استجابات أفراد عينة البحث حول طريقة ملف الإنجاز	**225**

مقدمة

مقدمـة:

تتضح بوادر صعوبات التعلم عند معظم الأطفال عندما يبلغون سن المدرسة، في الوقت الذي يحصل التعلم بطريقة منظمة وفق برنامج زمني واضح ومحدد خلال البرامج التربوية المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم، إن المدرسة الابتدائية تحتوي على كثير من الأطفال لا يستفيدون بشكل مناسب من البرامج التربوية التي تقدم لهم في صفوفهم، على الرغم من أنهم يتمتعون بقدرات عقلية مناسبة تقع ضمن المتوسط أو أعلى من ذلك، كما أنهم لا يعانون من أية إعاقات "حسية، جسمية، انفعالية" يظهرون انخفاضا في مستوى التحصيل مقارنة بأقرانهم من التلاميذ في صفهم **(صوالحة، 2013، ص: 221)**، وكل هذا يولد مجموعة من المشكلات يواجهها الأساتذة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولا يحصل هؤلاء على التعلم المناسب، وبالتالي من الضروري التدخل ومعرفة هذه المشكلات وتحديدها كمرحلة أولى وعلاجها كمرحل ثانية من خلال طرائق علاجية مرنة، مما يمكن كل من الأستاذ والمدرسة من تحقيق أهدافهم التربوية، وتزويد المجتمع بأفراد بمقدورهم المساهمة في تحقيق التنمية الشاملة وتطوير مجتمعهم.

وعلى هذا الأساس فإن البحث الحالي يهدف إلى معرفة المشكلات التي تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وطرائق التي يعتمدون عليها كوسيلة للعلاج الشيء الذي تطمع إليه الباحثة.

واعتمادا على المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث احتوى على جانبين أساسيين نظري وميداني في خمسة فصول وهي:

- **الفصل الأول:** تم فيه التعرف على إشكالية البحث، تحديد أهداف، وأهمية البحث ودوافع اختيار الموضوع، والضبط الإجرائي لمفاهيم البحث، والدراسات السابقة، وتعقيب عليها.
- **الفصل الثاني:** خصص لصعوبات التعلم، شق منه للتعلم تعريفه، الفرق بين المفاهيم تصنيف التعلم، شروطه ومبادئه، مكونات التعلم وأنماطه، المقاربات النظرية للتعلم وخصائصه وطرائق التعلم.

أما الشق الثاني خصصناه لصعوبات التعلم، مفهومها، النماذج المفسرة لصعوبات التعلم، الفرق بين المفاهيم، المداخل النظرية لصعوبات التعلم، تصنيف صعوبات التعلم، محاكات صعوبات التعلم، العوامل المفسرة لصعوبات التعلم، مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، البدائل التربوية المتاحة لمعالجة صعوبات التعلم، العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم، اعتبارات خاصة بدمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أساليب معالجة الأطفال اللذين يعانون من صعوبات التعلم، العوامل المؤثرة.

- **الفصل الثالث:** تم فيه تناول بعض طرائق التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مفهوم الطريقة، الفرق بين المفاهيم، خصائص ومكونات الطرائق الفاعلة طرائق التدريس نظام التدريس والمبادئ العاملة للتدريس المعاصر، خصائص التدريس والمبادئ الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس، اختيار طرائق التدريس، طرائق تدريس ذوي صعوبات التعلم: طريقة تحليل المهمة، طريقة التدريب القائم على العمليات النفسية طريقة التدريب النفسي التربوي، طريقة التعلم التعاوني، طريقة التدريس القائم على تعديل السلوك منها:طريقة التعلم الذاتي، طريقة القواعد العامة للاستذكار، طريقة النمذجة، واستثارة الدافعية طريقة بناء تقدير الذات، وطريقة ملف الانجاز.
- **الفصل الرابع:** تم في تناول المدرسة الابتدائية تعريفها مهامها وأهدافها، النظام التربوي غاياته أهم الاصلاحات في المنظومة التربوية التي عرفتها الجزائر، السياسة الشاملة للإصلاح التربوي خصائص المقاربة بالكفاءات، أستاذ المرحلة الابتدائية، خصائصه مهامه، ودوره، تكوينه والاستراتيجيات المقترحة لإعداده، مكونات برامج إعداد الأساتذة، وأهمية أخلاق المهنة في بناء شخصية المتعلم، دور الأستاذ اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والمشكلات التي تواجه الأستاذ داخل المدرسة.
- **الفصل الخامس:** تضمن الإجراءات المنهجية للبحث: التذكير بالفرضيات، منهج البحث الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية مجتمع البحث، عينة البحث، أدوات جمع البيانات الخصائص السيكومترية، والأساليب الإحصائية.
- **الفصل السادس:** عرض نتائج الدراسة النهائية انطلاقا من عرض النتائج لكل فرضية إجرائية للبحث، وتفسير هاته النتائج، ثم حوصلة للنتائج العامة للبحث، وفي نهاية البحث تم عرض بعض الاقتراحات.

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

1.I. إشكالية البحث.

2.I. فرضيات البحث.

3.I. أهمية ودوافع اختيار البحث.

4.I. أهداف البحث.

5.I. الضبط الإجرائي لمفاهيم البحث.

6.I. الدراسات السابقة.

7.I. تعقيب على الدراسات السابقة.

1.I. الإشكالية:

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية وتعليمية، حيث يقع على عاتقها المسؤولية الأولى في تنمية جميع جوانب شخصية التلاميذ وقدراتهم العقلية، والإبداعية من أجل تكوين كفاءات قادرة على تطوير المجتمع لكن ما لوحظ في الآونة الأخيرة على المنظومة التربوية أنها تعاني من مجموعة من المشكلات التعليمية أهمها: "دروس خصوصية، تدني في مستوى التحصيل، رسوب، تأخر مدرسي، فشل مدرسي، غياب متكرر، تسرب، عنف مدرسي، الغش في الامتحانات....إلخ"، ومن أخطر هذه المشكلات التعليمية صعوبات التعلم، حيث يعاني حوالي 20% من متعلمي العالم من أحد أشكال صعوبات التعلم، 10% مجموع المتعلمين يعانون بما يعرف بـ: "عسر القراءة" الشيء الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي **(الجزائري 2014، ص: 3)**، وفيما يتعلق بنسبة انتشار صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فأن المستقرئ لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم فيها يجد أنها ليست بالهينة، فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسبة العالمية، ففي دراسة **جمال فايد 2003** قدرت نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات بـ: 28% في المرحلة الابتدائية في مجتمعنا العربي، هذه النسبة تتطلب تظافر الجهود المخلصة للتعرف عليها وتحديد ذوي صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتسنى لنا تقديم الخدمة والرعاية لهم **(يوسف، 2011، ص: 35)**

إن صعوبات التعلم من أخطر المشكلات التربوية الحديثة نسبياً، والتي تعتبر من المشكلات المستترة في مؤسساتنا التربوية، ويعتبر "**كيرك**" أول من نحت مصطلح صعوبات التعلم والذي عرفه على أنه: "تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام أو اللغة، أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي، أو مشكلات سلوكية، ويستثني من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي، أو حرمان ثقافي"، حيث يلاحظ أن هذا التعريف يركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم فهو يرى أن سبب صعوبات التعلم هو خلل في الجهاز العصبي، أو تلف في الدماغ، أو اضطراب عاطفي **(اللالا وآخرون، 2005، ص ص: 162،163)**.

فبالرغم من وجود فروق فردية وهذا ما أكدته البيداغوجيا الفارقية على رأسها **Robert Burns** بين تلميذين عاديين (اختلاف سرعة تعلمهم، ووقت تعلمهم، وطريقة تعلمهم، وسيلة تعلمهم، طريقة تحفيزهم) **(R0BBES, 2009, P: 5)** في الفصل نفسه، فما بالك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية فهم يتمتعون بقدرات عقلية كافية للتعلم لكن إيقاعهم في التعلم منخفض مقارنة بأقرانهم وهذا راجع للاضطرابات الواضحة في: "الانتباه والذاكرة والتفكير واضطرابات في تعلم القراءة والكتابة والحساب والتهجئة والتعبير الكتابي"، من تلاميذ أسوياء ليست لديهم أي إعاقة ذكائهم عادي، لكن لديهم صعوبة في الاكتساب الذي يعتمد على مهارات التعلم الأساسية راجع لمجموعة من العوامل الفردية" الوراثة، الغدد الإصابات الدماغية، العوامل الكيميائية الحيوية "والعوامل البيئية"، البيئة الرحمية، البيئة الطبيعية، البيئة

الاجتماعية والنفسية، التي تفرز بدورها صعوبات تعليمية بنوعيها نمائية وأكاديمية تعرقل اكتساب التلميذ وأداء الأستاذ في تحقيق الأهداف التربوية، كما ينتج عنها مجموعة من المشكلات التي تعيق نجاح العملية التعليمية_ التعلمية، والتي على رأسها: المشكلات الدراسية التي يعاني منها الأساتذة أثناء التعامل مع هذه الفئة (التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم) في حجرة الصف كانخفاض مستوى التحصيل عندهم حيث يكون مستوى تحصيلهم أقل من مستوى تحصيل أقرانهم في نفس الصف، وبالتالي يجد الأستاذ صعوبات في التعامل معهم وعدم استيعاب المواد الدراسية كالكتابة والقراءة، والرياضيات...إلخ، كذلك تشتت انتباههم بسهولة وتركيزهم المحدود يعيقهم في تتبع سيرورة الدرس، حيث هذه الفئة (التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم) تميل إلى المثيرات الخارجية البعيدة عن موضوع الدرس، أيضا انخفاض في مستوى الدافعية الناتج عن الفشل الدراسي، وصعوبات معالجة المعلومات، وانجاز المهام الدراسية بسبب عدم فهم التعليمات من قبل الأستاذ لضعف مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، أيضا مشكلات علائقية (تلميذ_ تلميذ)، كعدم قدرة التلميذ على التكيف والتواصل، وافتقاره لربط علاقات إيجابية مع زملائه والتصور السلبي على الأستاذ لخوف هذه الفئة (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) من عدم تقبلها من الأفراد الذين تعيش معهم في البيت والمدرسة، الناتج عن النظرة الدونية لذاتهم، والإحباط وانعدام الثقة بالنفس وعدم الإحساس بالأمن النفسي، وبالتالي يظهرون سلبية واضحة في سلوكاتهم كالاضطراب أو عدوانية تجاه أساتذتهم، وزملائه وحتى أسرته كذلك غياب دور وحدات الكشف والمتابعة بالرغم من أنها الجهة الرسمية المسؤولة قانونيا من وزارة التربية والتعليم لمساعدة هذه الفئة (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) وبالتالي مساعدة الأستاذ لتوعية كل من الأولياء الأمور، والأسرة التربوية مع انعدام التشخيص والتقييم الصحيح لتحديد الصعوبات التعليمية عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وبالتالي يجب تحديد الطرائق العلاجية وتقديم مساعدات وتوجيهات للأستاذ لمساعدة هذه الفئة داخل حجرة الصف، لأن كل هذه المشكلات تعود سلبا على مستوى أدائهم الدراسي، ضف إلى ذلك على صحتهم النفسية وكذلك الاختلافات الموجودة حول طبيعة هذه الفئة الغير متجانسة، وشدة هذه الصعوبة التي تعاني منها وطرق قياسها وتشخيصها، وكيفية التعامل معها كل هذا يفرز مجموعة من المشكلات تعيق أداء أساتذة المرحلة الابتدائية، وبما أن الأستاذ موجه العملية التعليمية–التعلمية وعليه فإن الأستاذ الذي نريده هو نموذج وموجه ومرشد ومسير، ومقوم ينبغي عليه أن يمتلك الكفاءات التدريسية والنشاطات التعليمية الصفية المتعددة، ومتنوعة كالتخطيط الذي يحدد حاجات المتعلمين بما يتلاءم وخصائصهم العمرية وتحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالموضوع كما يصنف الأهداف التعليمية إلى أهداف معرفية، أهداف وجدانية أهداف نفسوحركية يحلل المادة التعليمية، ويحدد الخبرات التعليمية السابقة المرتبطة بأهداف الدرس يخطط للاختبارات التشخصية، ويحدد الوسائل التعليمية الملائمة، يعد خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية كما يختار أساليب التقويم المناسبة، كما يعتمد درسه على التنفيذ الذي يقدم فيه المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي يستخدم فيه أساليب التدريس تلائم الموقف التعليمي كما يوفر ظروفا تسمح للتلاميذ

بالقيام بالمهارات التعليمية فردية، أو في مجموعات، يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم وحاجاتهم، يهتم باكتساب التلاميذ القيم والاتجاهات الإيجابية، ينوع في الأنشطة التعليمية ذات الصلة بشكل يتناسب واستعداد المتعلمين، يحافظ على انتباه التلاميذ أثناء الشرح يستثير دافعية المتعلمين واهتماماتهم بالتعلم الجديد في بداية الدرس، وفي أثناءه يقدم أنواعا مختلفة من التعزيزات المادية والمعنوية المرغوبة، وفورية للتلاميذ عندما يمارس أحدهم سلوكا مرغوبا فيه يستخدم الأدوات والوسائل التعليمية في إطار الموقف التعليمي، يستخدم في تدريسه لغة واضحة سليمة للتلاميذ يستخدم في تدريسه مهارات التواصل اللفظية، وغير لفظية لتسيير عملية تعلم، كما يستخدم مبادئ تعديل السلوك الإيجابي للتلاميذ يذلل الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون فاعلية التواصل، أما تقويمه فيتم من خلال إعداد اختبارات التي تناسب الأهداف الموضوعة، يستخدم أساليب وأدوات القياس والتقويم تناسب قياس وتقويم المهارات التعليمية، ويستخدم النتائج التي توصل إليها بواسطة أدوات القياس المختلفة لتحديد نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ، يخطط لإجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة، ويستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية التعليمية، ثم التقويم الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي **(اللالا، 2005 ص ص: 114-116)**. وهذا الدور الإيجابي اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يكون إلا عن طريق طرائق تعليمية مناسبة تستخدم كوسيلة لعلاجهم، والذي يكمن في تقبلهم واكتشاف نواحي القوة والضعف لديهم، وإعداد طرائق إثراء أو تقوية أو علاج لهم كطريقة التعلم التعاوني، واستثارة الدافعية وتحليل المهمة، وبناء تقدير الذات، وملف الإنجاز التي تتلاءم مع بيئة المدرسة الجزائرية، وإمكانياتها وخلق جو من التعاون بينه وبين التلميذ وتشجيعه على اكتشاف العلاقات المختلفة بين المواد المتعلمة الجديدة وبين المعلومات القديمة، وذلك من أجل تسهيل عملية الانتقال بحيث تكون قدرة التلميذ على التحصيل أفضل **(جحيش، 2005، ص: 36)**.

إن تسليط الضوء على مشكلة صعوبات التعلم من خلال بحوث، ودراسات "عربية وجزائرية وتركيزها على عوامل صعوبات التعلم، أو كيفية التشخيص قليلة، لأنها لم تنوه حول معرفة المشكلات التي تواجه الأساتذة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غياب دور وحدات الكشف والمتابعة، وتحديد طرائق التعامل التربوية مع هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، التي تعتبر من الأساليب العلاجية التي تكون بعد التشخيص وتصنيف الصعوبات التي يعاني منها المتعلم سواء كانت نمائية، أو أكاديمية ومعرفة شدة هذه الصعوبة وحجمها، لأنها تكشف عن قدرات التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة المستترة وبالتالي وضع الحلول الملائمة (طريقة التعلم التعاوني، تحليل المهمة، بناء تقدير الذات استثارة الدافعية ملف الإنجاز) لأن المعالجة البيداغوجية التي تطبق على التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعليمية في المرحلة الابتدائية غير كافية، حتى يتجاوز هذه الصعوبات، أو ليست الطريقة العلاجية الملائمة في ظل اصلاحات تربوية جديدة "الجيل الثاني"، وكثافة المناهج والحجم الساعي التي لا تحدد لا حاجات الأساتذة ولا حاجات التلاميذ، وبيئة تعليمية الغير ملائمة التي بدورها لا تستقطب التلاميذ للتعلم، وتعتمد على

الأستاذ كمصدر للمعرفة فقط وكخبير للعلاج، حتى يستطيع التلميذ أن يحصل على التعلم الأفضل وبالتالي يزداد تحصيله الأكاديمي مثل أقرانه العاديين، وهذا يعمل على التقليل وتذليل من حجم المشكلات التي يعاني منها الأستاذ، لأن المدرسة لا يقع على عاتقها المسؤولية وحدها، أو عناصر العملية التَعليمية–التَعلُمية خاصة الأستاذ الذي هو في تفاعل يومي مع هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أو على أولياء الأمور، لكن تقع على عاتق الجميع (الأسرة، المؤسسات التربوية بجميع أطواره، وزارة التربية برمتها) ليبادروا جميعاً في تقديم أبحاث علمية لتفسير العوامل المؤدية لها وتشخيصها وتصنيفها، ووضع طرائق تعليمية علاجية تناسب مع البيئة التربوية الجزائرية والإمكانيات المتاحة، وبالتالي اقتراح حلول علمية حتى يستطيع هذا التلميذ أن يحصل على التعليم المناسب، وكذلك تدريب أو تكوين وإرشاد المعلم على هذه الطرائق المناسبة، لتنفيذ درسه بالاعتماد على أسلوب تعليمي فعّال حتى يتمكن التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعليمية أن يصل إلى مستوى أقرانه في القسم العادي ولا يحبط ولا يتسرب، ويتغلب على هذه الصعوبة مما يؤدي إلى نتائج إيجابية تعود عليه وعلى الاسرة وعلى المدرسة وعلى المجتمع لأن حق التعليم هو حق شرعي يجب أن يتمتع به كل تلميذ جزائري.

وعليه يمكن صياغة إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

- ✓ ماهي المشكلات التي تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم؟
- ✓ هل البرنامج الإرشادي المقترح بمقدوره علاج مشكلة صعوبات التعلم حسب رأي الأساتذة؟

2.I. فرضيات البحث

2.I. 1. فرضية العامة الأولى للبحث:

- ❖ هناك مشكلات تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2.I. 2. الفرضيات الإجرائية للبحث:

1- يعد العامل الدراسي مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- يعد العامل العلائقي مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- يعد عامل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4- يعد عدم توفر بشكل الكافي المتابعة من طرف وحدات الكشف والمتابعة مشكل يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

I.3.2. فرضية العامة الثانية للبحث:

❖ البرنامج الإرشادي المقترح يمكن أن يسهم في علاج مشكلة صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

I.2. 4. الفرضيات الإجرائية للبحث:

1. تعتبر طريقة التعلم التعاوني وسيلةً العلاج لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.
2. تعتبر طريقة استشارة الدافعية وسيلةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.
3. يمكن اعتبار طريقة تحليل المهمة وسيلةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.
4. تعتبر طريقة بناء تقدير الذات وسيلةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.
5. تعتبر طريقة ملف الإنجاز وسيلةٍ لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

I.3. أهمية البحث ودوافع اختيار البحث:

I.3.1. أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية المؤسسة التي نتعامل معها كونها مؤسسة تعليمية وتربوية وأيضا في أهمية الموضوع في حد ذاته" **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي.** "كما نريد أن نلقي الضوء على ظاهرة صعوبات التعلم، هذه الفئة التي هي في تزايد مستمر داخل المؤسسات التربوية الجزائرية.

- المساهمة في إثراء المكتبة حول موضوع مشكلات التي تواجه الأساتذة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واقتراح برنامج إرشادي يعتمد على مجموعة من الطرائق كوسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- استثمار نتائج هذه الدراسة في مجال التربية والتعليم.
- تزويد المؤسسات التربوية بتغذية راجعة حول صعوبات التعلم هذه الفئة المستترة داخل المؤسسات التربوية، دون علاج وهذا ينعكس سلبا على العملية البيداغوجية وعلى هذه المؤسسات التربوية والمجتمع.
- يقدم هذا البحث للمعلمين تقويما تشخيصيا حول مشكلات التي تواجه الأستاذ في التعامل مع هذه الفئة في المرحلة الابتدائية والتدريس الممارس مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.

- تزويد الجهات المعنية (وزارة التربية والتعليم)، بتغذية راجعة حول المشكلات التي يعاني منها الأستاذ أثناء التعامل مع هذه الفئة التي تعاني من عدم القدرة على الاكتساب داخل حجرة الصف.
- يفيد هذا البحث الأساتذة على وضع قائمة من الطرائق الملائمة والفعالة اللازمة لتحديد المشكلات التي يواجهونها في التعامل وتدريس تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- يقدم هذا البحث للجهات المعنية (وزارة التربية والتعليم) معاناة هذه الفئة من أساتذة وتلاميذ والتي ينتج عنها ضرورة إعادة تكوين وتدريب وإرشاد المعلم حول كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل التقليل من هذه الظاهرة.

I.2.3. دوافع اختيار البحث:

هناك أسباب متنوعة كانت دافعا وراء اختيارنا لهذا الموضوع نذكر منها ما يلي:

- تفشي هذه المشكلة "**صعوبات التعلم**" داخل المدارس دون التكفل بها، أو حتى تمييزها.
- تصاعد نسبتها داخل المدرسة الجزائرية.
- تصاعد المشكلات "الدراسية، العلائقية، نفسية،...إلخ" التي يواجهها الأساتذة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- الرغبة في تقديم حلول علمية للتلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم صعوبة لأن لديه الحق في الحصول على التعليم المناسب مع التلاميذ العاديين وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- الرغبة في مساعدة الأساتذة لمعالجة هذه الصعوبات التعليمية، من خلال تقديم طرائق التعامل للتكفل بهؤلاء التلاميذ.
- عدم تسليط الضوء علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالرغم من الاهتمام الزائد بجودة التعليم والإصلاحات "المقاربة بالكفاءات، الجيل الثاني" من أجل الالتحاق بالركب، خاصة في الدول المغاربية والجزائر واحدة منها.
- أهمية الموضوع من الناحية التربوية، والنفسية، والاجتماعية وحتى الإنسانية.

I.4. أهداف البحث:

لكل بحث علمي وأكاديمي مجموعة من الأهداف ويتمثل الهدف الرئيسي لهذا البحث في الإجابة عن الإشكالية وتساؤلات البحث، والمتمثلة في تحديد **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي**، ومحاولة معرفة المشكلات الأكثر شيوعا في الوسط المدرسي والتي يعاني منها الأساتذة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع اقتراح طرائق التعامل مع هذه الفئة والتي نستطيع تطبيقها في بيئتنا التربوية الجزائرية وفق الإمكانيات المتاحة.

أما الأهداف الفرعية التي هي:

- معرفة أهم المشكلات التي تواجه الأساتذة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

- اقتراح جميع الطرائق المستخدمة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.
- اقتراح برنامج ارشادي على الأساتذة للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد الوصول إلى نتائج الدراسة وتجريبها.

I.5. الضبط الإجرائي لمفاهيم البحث:

يتضمن هذا البحث **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي** مجموعة من المفاهيم وهي: صعوبات التعلم، مشكلات التعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، برنامج إرشادي.

- **صعوبات التعلم:** هم التلاميذ الذين إيقاعهم في التعلم منخفض مقارنة بزملائهم، ناتج عن اضطرابات في العمليات الأساسية المرتبطة بالتعلم (تفكير، انتباه، ذاكرة، قراءة، كتابة، حساب واضطرابات سلوكية).
- **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:** هي مجموعة من المشكلات التي يواجهها الأساتذة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتمثل في: مشكلات دراسية مشكلات علائقية، مشكل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة، مشكل غياب دور وحدات الكشف والمتابعة.
- **برنامج إرشادي:** هو مجموعة من الطرائق التربوية العلاجية التي يقوم بها الأستاذ لمساعدة التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم المختلفة للحصول على التعلّم المناسب، حيث تشمل كل من:
  - طريقة التعلم التعاوني
  - طريقة تحليل المهمة
  - طريقة استثارة الدافعية
  - طريقة بناء تقدير الذات
  - طريقة ملف الإنجاز

I.6. الدراسات السابقة:

حظي هذا الموضوع "**صعوبات التعلم**" اهتمام الكثير من الباحثين النفسانيين والتربويين، وسنتعرض في هذا الفصل الأبحاث، أو الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، لكن لا توجد دراسة تناولت **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي** (في حدود إطلاع الباحثة) وهذا بسب جدة هذا الموضوع وحداثته خاصة في البيئة المغاربية أو بالأحرى الجزائرية وعليه فإن تناول بعض الدراسات الأبعاد التالية: صعوبات التعلم والعوامل المؤدية لها، وطرائق التعامل مع هذه الفئة ليس هذا يعني تقصيرا منا ولكن هذا ما توفر لنا بما يساعدنا على إلقاء الضوء على متغيرات البحث

والاستفادة مما ورد فيها، وصياغة الإشكالية وبناء أداة جمع البيانات، والاستعانة بها في مناقشة وتفسير نتائج البحث، حيث تم تقسيم هذه الدراسات إلى الأبعاد التالية:

البعد الأول: الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم والعوامل المؤدية إليها.

البعد الثاني: الدراسات المتعلقة ببعض الطرائق التدريسية لذوي صعوبات التعلم.

1.6.I. الدراسات السابقة حول صعوبات التعلم: (الديب، 2003، ص ص: 316،317).

1/ دراسة (الزراد 1991) بعنوان: "صعوبات التعلّم الأكاديمية والنمائية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع صعوبات التعلم بدولة الإمارات على عينة 500 تلميذا وتلميذة واتضح من نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم 15.64 أكثر من الإناث 11.28%، ولم توجد فروق بين الصفوف الدراسية، أو بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم أما بالنسبة للصعوبات النمائية فوجدت صعوبات متعلقة باللغة والكلام تأتي في المقدمة، يليها صعوبات المدركات الحسية والحركية ثم الانتباه والتركيز، ثم الذاكرة والاحتفاظ ثم الصعوبات المعرفية والتفكير وبالنسبة للصعوبات الأكاديمية فكانت صعوبات الحساب في المقدمة ثم التعبير، ثم الكتابة ثم القراءة.

بينت هذه الدراسة واقع صعوبات التعلم في الإمارات كما قامت هذه الدراسة بتصنيف صعوبات التعلم (أكاديمية، نمائية)، وأن هناك فروقا في صعوبات التعلم بين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من حيث الجنس.

2/ دراسة (الصالح 2003) بعنوان: "الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلّم دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس دمشق"

هدفت إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في تحديدهم لأسباب صعوبات التعلّم كما يراها التلاميذ على أساس النسب المئوية، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة جمع البيانات كانت اختبار عزو صعوبات التعلّم من إعداد "**سيف الدين عبدون**"، مؤلف من 36 عبارتا، وتكونت عينة الدراسة من 200 تلميذا وتلميذة من مدارس مدينة دمشق (من الصف الإعدادي والثانوي العلمي والأدبي)، حيث توصلت نتائج البحث إلى ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ على المقياس ككل لصالح التلاميذ الأصغر سناً (الثاني إعدادي).

كما كشفت أيضا عن فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ العلمي وتلاميذ الأدبي على درجات المقياس ككل، وأيضا على البعد الرابع (الاتجاهات السلبية للمعلم)، أما فيما يتعلق بالجنس فقد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود فرق دالّ بين الذكور والإناث في الثاني ثانوي أدبي فقط، وعن إجابات التلاميذ عن البعد الأول للمقياس.

نلاحظ أن هذه الدراسة قد كشفت عن الفروق بين التلاميذ في تحديد أسباب صعوبات التعلم من وجهت نظرهم، ولم تركز على دور الأستاذ في تحديد أسباب هذه الصعوبة لأنه هو الشخص الرئيسي الذي يلاحظها.

3/ دراسة (محمدي والزقاي 2010) بعنوان: "بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة".

تهدف الدراسة إلى البحث عن مدى ارتباط بعض المتغيرات والمتمثلة في (اضطراب الإدراك البصري واضطراب الذاكرة البصرية، وإضراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) بظهور صعوبة الكتابة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة، حيث تم تطبيق الدراسة الأساسية على عينة قدرها 120 تلميذا وتلميذة كعينة مقصودة، استخدمت الدراسة ثلاثة أدوات مصممة لهذا الغرض والمتمثلة في (اختبار الإدراك البصري، اختبار الذاكرة البصرية، وشبكة ملاحظة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه)، وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

– وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة(اضطراب الإدراك البصري اضطراب الذاكرة البصرية، اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) وصعوبة الكتابة، وتم تفسير النتيجة المتوصل إليها بعوامل أخرى لها علاقة بصعوبات الكتابة لدى العينة التي ترجع إلى اضطراب الضبط الحركي للتلاميذ عينة الدراسة، ونقص الدافعية وطرق التدريس الخاطئة الخاصة بتعليم الكتابة، وأسلوب التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات، وميول التلميذ الخاصة.

نلاحظ أن هذه الدراسة ركزت على بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة وأهملت عوامل أخرى.

4/ دراسة (عبد الله والشهاب 2013) بعنوان: "السلوكات الغير تكيفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوكات الغير تكيفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية الأردن، ومقارنتها بالتلاميذ العاديين، وتحديد مساهمة متغيرات الجنس والصف، حيث هذه الدراسة هي دراسة وصفية مسحية، وتكونت عينة الدراسة من 303 من طلبة صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الأساسية، فقد استخدم الباحثان مقياس "**ووكر**" للسلوكات غير التكييفية المترجم أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوكات الغير تكيفية كلها لصالح طلبة صعوبات التعلم.
- ✓ توجد فروق لصالح الذكور على مستوى تشتت الانتباه لصالح الإناث على مستوى عدم النضج.
- ✓ توجد فروق لصالح الصف الخامس ثم الرابع على مستوى السلوكات ككل.

نلاحظ من خلال نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من سلوكات غير تكيفية لأنهم فئة غير متجانسة مع بعضهم، فما بالك مع التلاميذ العاديين.

5/ دراسة (محمد 2014) بعنوان: "صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ السنة الخامسة في المدارس الابتدائية حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لموافقته لمثل هذا النوع من الدراسات حيث كانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار يقيس الظاهرة، وقد طبق الباحث هذا الاختبار على عينة بلغ عددها 60 تلميذا وتلميذة يعانون فعلا من صعوبات التعلم وبعد التحليل الإحصائي للبيانات خرج الباحث بمجموعة من النتائج وهي:

- ✓ 60 % من المعيدين يعانون من صعوبات التعلم (36 تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين 10 و12 سنة)، أما فيما يتعلق بالجنس فالذكور أكثر تعرضا لصعوبات التعلم أكثر من الإناث.
- ✓ العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات السنة الخامسة ابتدائي تتمثل في:

– المناهج الدراسية بنسبة 74,05%.

– الرعاية على المستوى الأسري، وعدم الثقة بالنفس وضعف الذاكرة.

– ضرورة تعاون الأسرة والمدرسة في تشخيص الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ وعلاجها.

– ضرورة الإكثار من المعالجة التربوية وتكثيف دروس الدعم وغير ذلك مما يساعد على تجاوز الصعوبات بمختلف أنواعها.

نلاحظ أن هذه الدراسة أكدت على وجوب توفير رعاية خاصة لذوي صعوبات التعلم.

- **الدراسات السابقة حول الطرائق التربوية المستخدمة لتدريس ذوي صعوبات التعلم: (يوسف 2011، ص ص: 318-342).**

6/ دراسة (رانجل 1987) بعنوان: "تأثير التعلم التعاوني على مهارات الهجاء ومفهوم الذات ومركز التحكم".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير أسلوب التعلم التعاوني على مهارات الهجاء ومفهوم الذات ومركز التحكم والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتضمنت الدراسة 20 تلميذ من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

توصلت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني له دور فعال في تحسين مهارات الهجاء ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، كذلك هناك علاقة دالة موجبة بين مهارات الهجاء ومفهوم الذات والتحصيل.

إن هذه الدراسة أكدت على فعالية التعلم التعاوني، لأنه يدمج المتعلم الذي يعاني من صعوبات التعلم مع أقرانه وبالتالي يسهل عليه عملية الاكتساب.

7/ دراسة (سليمان 2000) بعنوان: "الفروق بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في دافع الإنجاز

هدفت إلى التعرف على الفروق بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في دافع الانجاز وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

قد توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الدافع للإنجاز.

أكدت هذه الدراسة على وجود فروق بين المتعلمين العاديين، والذين يعانون من صعوبات التعلم في دافع الانجاز وهذه حقيقة لأن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم لديه انخفاض في دافع الإنجاز وهو عامل من عوامل صعوبات التعلم.

8/ دراسة (بيسن 2003) بعنوان: "**طبيعة تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة**".

هدفت إلى التعرف على طبيعة تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة وكذلك دراسة العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية والسلوك القرائي ومقارنة بين هذه العوامل لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.تكونت الدراسة من 180 طفلا من ذوي صعوبات القراءة، واستخدم الباحث ملف مفهوم الذات للأطفال ذوي صعوبات القراءة كأداة لقياس مفهوم الأطفال عن قيمتهم وتقديرهم لذواتهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مفهوم الذات وأظهر 24 طفلا من ذوي صعوبات القراءة ارتفاعا في مفهوم تقدير الذات.

نلاحظ أن هذه الدراسة ركزت على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة فقط في تقدير الذات وليس ذوي صعوبات التعلم بأصنافها(النمائية والأكاديمية).

9/ دراسة (كريستوفرلي 2004) بعنوان: "**طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائي لدى طلاب الصف العاشر من ذوي صعوبات القراءة**".

الهدف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائي لدى طلاب صف العاشر من ذوي صعوبات القراءة في دراسة الأدب الانجليزي، تكونت عينة البحث من 53 طالبا من طلاب العاشر. وقد قام الباحث بتقديم اختبار قصير عن الدافعية للإنجاز والفهم القرائي، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائي لدى عينة الدراسة وتؤكد نتائج الدراسة أن هذه العلاقة الارتباطية القوية يمكن استخدامها، والتركيز عليها في تعليم طلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة عن طريق تنمية الدافعية للإنجاز لديهم.

أكدت دراسة "**كريستوفرلي**" على ضرورة تنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وبالتالي تفيدنا في بناء اداة الدراسة.

10/ دراسة (ميكوميوروبن 2004) بعنوان: "أثر ملفات التقويم على زيادة التحصيل الأكاديمي وزيادة معدل دافعية الإنجاز لدى تلاميذ ذوو صعوبات القراءة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر ملفات التقويم على زيادة التحصيل الأكاديمي وزيادة معدل دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 46 تلميذا من ذوي صعوبات القراءة من خمس مدارس ابتدائية، وقد قام الباحث بتطبيق سلسلة من اختبارات "ويكلسون" لتقويم الدافعية للانجاز والتحصيل الأكاديمي.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأكيدا متزايدا على أهمية اختيار وسائل تقويم مناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، حيث أن هؤلاء لديهم عجز واضح في عمليات القراءة، كما أنهم يعانون من نقص في الدافعية، ولذلك فقد تم تطوير عدة بدائل لوسائل التقويم العادية تساعد على زيادة الدافعية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما أكدت الممارسات التقويمية البديلة مثل: ملفات التقويم من الممكن أن تكون أداة تقويم مناسبة للتلاميذ ذي صعوبات التعلم.

إن هذه الدراسة مفيدة لأنها أكدت على ضرورة اعتماد المعلم على وسائل التقويم الحديثة التي تطبق على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، خاصة ملف الإنجاز.

11/ دراسة (جاد 2006) بعنوان: "فعالية برنامج للتعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة"

هدفت هذه الدراسة أن تعرف ما يلي:

1- تحسين وزيادة المستوى التحصيل الأكاديمي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة باستخدام برنامج قائم على التعلم التعاوني.
2- رفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة باستخدام برنامج قائم على التعلم التعاوني
3- رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية بقبول النظير لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة باستخدام برنامج قائم على التعلم التعاوني.

تكونت عينة الدراسة من (191) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع من التعليم الابتدائي وتوصلت الدراسة إلى:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات التحصيل الأكاديمي لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.
2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات تقدير الذات لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات قبول النظير لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

نستنتج من هذه الدراسة أن للتعلم التعاوني دور في رفع تقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

12/ دراسة (راب 2006) بعنوان: "أثر التعلم التعاوني للغة على التحصيل القرائي الأكاديمي والفهم القرائي والتعرف على الكلمات والتهجئة وتقدير الذات".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني للغة على التحصيل القرائي الأكاديمي والفهم القرائي والتعرف على الكلمات والتهجئة وتقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة ضمنت (88) تلميذا، تم اختيارهم من مجموعة من مدرستين ابتدائيتين ومن فصلين مختلفين، كما تم اختيار عدد من مدرسين عاديين ومعلم واحد يعمل في حجرة المصادر ثم تدريبهم لمدة يومين على استخدام التعلم التعاوني للغة وطرقه وأساليبه وفلسفته، وقد طلب من المعلمين التجريبيين تطبيق التعلم التعاوني للغة على مدار (24) أسبوعا، في حين أن المدرسين الضابطين طلب منهما الاستمرار في العمل بالطريقة التقليدية في التدريس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية فيما يخص مهارات الفهم القرائي لصالح أفراد العينة التجريبية، ومن هنا فإن نتائج الدراسة تؤكد أن التعلم التعاوني للغة فعال في رفع مستوى تقدير الذات، والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

إن التعلم التعاوني هو طريقة فعالة تساهم في رفع تقدير الذات، والفهم القرائي لدى المتعلمين، هذا ما أكدته دراسة "**راب**".

13/ دراسة (محمد 2008) بعنوان: "مدى فعالية هذا البرنامج التدريبي القائم على تنمية المهارات الاجتماعية، وكذلك تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى قياس مدى فعالية هذا البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية وتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية. وذلك على عينة قوامها 60 تلميذا وتلميذه، وباستخدام اختبار دافعية الانجاز وكذا برنامج تدريبي قائم على مهارات الاجتماعية لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج. وذلك على اختبار دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

أكدت هذه الدراسة على وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار دافع الانجاز، وهذا ما يفيد بحثنا في التركيز على عوامل استثارة الدافعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتحقيق التعلم المناسب.

7.I. تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسة السابقة نلاحظ ما يلي:

- أغلب الدراسات هدفت إلى دراسة بعض عوامل صعوبات التعلم، وتصنيف نوع واحد من الصعوبات والحاجات الإرشادية لها، لكنها أهملت المشكلات التي تواجه الأساتذة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بيئة تعليمية إمكانيتها محدودة، حيث هو المسؤول الأول الذي يقع على عاتقه تحديد نوع هذه المشكلات، وشدتها لأنه في تفاعل مستمر مع التلميذ في غياب دور وحدات الكشف والمتابعة في المرحلة الابتدائية، التي هي أيضا مسؤولة عن تشخيص ومساعدة الأستاذ في وضع طرائق التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- أغلب الدراسات قامت بدراسة أثر طريقة معينه، وأهملت الطرائق الأخرى الموجودة في الأدب التربوي.
- بالرغم من اعتماد جميع الدراسات على طريقة واحدة إلى أننا سنستفيد منها في ضبط الإشكالية وبناء الفرضيات وأداة البحث، وتحليل ومناقشة النتائج.
- لم نعثر على دراسات في موضوع "**مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي**" في الأدب التربوي على حد إطلاع الباحثة.

بناء عليه فهذا البحث هو محاولة بسيطة لاكتشاف مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واقتراح برنامج إرشادي حسب طموح الباحثة، والذي يشمل مجموعة من الطرائق التدريس لمساعدة الأستاذ في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للحصول على التعلم المناسب حسب امكانيات البيئة التعليمية–التعلمية.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

تمهيد

II.1. التعلم.

II.2. مكونات التعلم.

II.3. صعوبات التعلم.

II.4. المداخل النظرية لصعوبات التعلم.

II.5. تصنيف صعوبات التعلم.

II.6. محكات صعوبات التعلم.

II.7. العوامل المفسرة لصعوبات التعلم.

II.8. إعتبارات خاصة بدمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

II.9. أساليب معاجة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

خلاصة

تمهيد:

يمثل الأطفال ذوو صعوبات التعلم فئة مستترة داخل المؤسسات التربوية، بالرغم من أنهم يتمتعون بقدرات عقلية عادية حول المتوسط وقد تزيد عن المتوسط، فهم أطفال أسوياء في جميع مراحل نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، ولكنهم يعانون من مشكلات وصعوبات في التعلّم أطلقت عليهم تسميات عديدة منها مايلي: ذوي الإصابات الدماغية، ذوي المشكلات الإدراكية، ذوي الخلل الدماغي البسيط، لأطفال العاجزين عن التعلم، الإعاقة الخفية.

كما تعدّ صعوبات التعلم ثاني أكبر صنف من أصناف التربية الخاصة، حيث أنّ 43,6 % من أصناف التربية الخاصة المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية تشتمل على طلبة يعانون من صعوبات التعلم عام 1992 وهذا ما ذكره كل من: "**Thrulow, Algozzine, Yesseldyk**" **(السليتي، 2008 ص: 137)**.

قبل أن نتطرق إلى التراث النظري لصعوبات التعلّم يجب إلقاء الضوء أولا على مقاربات التعلّم ونظرياته، أساليب التعلم ومبادئه، وطرائق الإكتساب.

1.II. التعلّم

1.1.II. تعريف التعلّم:

إن فهمنا للأمور وحتى ونحن كبار، يستمر في التطور. وذلك عندما نختبر أفكارنا الجديدة عن طريق مقارنتها بمعارفنا السابقة. ويمكن تغيير الأفكار القديمة في ضوء الخبرات الجديدة.

يعرف "**جانيه 1970**" التعلم على أنه: " كل تغير ملحوظ في أداء الفرد ناتج عن بيئته."

التعلم حسب "**cronbach 1977**" هو: "تغير شبه ثابت في السلوك نيجة للخبرة".

أما "**Klausmeier**" عرفه: "تغير في السلوك نتيجة للشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط، أو التدريب أو الملاحظة" **(أبو رياش، 2007، ص: 24)**.

يعرف بياجيه التعلُّم على أنه: "بناء وتنظيم المعارف من قبل الفرد بطريقة صحيحة" **(Opera, 2016, p12)**.

يعرفه "**هيلجارد**": "العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد، أو تغير دائم نسبياً في سلوك قائم عن طريق الإستجابة لموقف معين شريطة أن لا تكون صفات ناتجة عن الغريزة الفطرية، أو النضج الفسيولوجي، أو الحالات المؤقتة للعضوية كالتعصب والمرض والنوم."

يعرف "**جيلفورد**" **Guid ford** بأنه: "التغير في سلوك الفرد الناتج عن استثارة وطبيعة الاستثارة تمتد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعا من الاستجابات، إلى مواقف أخرى غاية في التعقيد." **(صالح، 2010 ص ص، 17،18)**.

كما يعرف التعلم على أنه: "تغيير أو تعديل في السلوك أو الخبرة أو الأداء، ويحدث هذا التغيير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين كالمران أو التكرار" **(العسوي، 2011، ص: 10)**.

التعلم هو تعديل في السلوك ناتج عن التدريب والخبرة أو الممارسة من أجل الوصول إلى هدف.

II.1.2. الفرق بين المفاهيم:

إذا كان التعلّم **(lerning)** عبارة عن "تغيير دائم نسبياً في السلوك نتيجة للخبرة"، فإن التعليم **(teaching)** عبارة: "عن العملية المنظمة الهادفة التي تتم وفق إجراءات مخطط لها لتحقيق تغيير مرغوب به في سلوك المتعلّم، ويمارس بطريقة يتم فيها احترام النمو العقلي للمتعلّم ومقدرته على الحكم المستقبلي."، في الواقع العملي هناك بعض الفروقات المهمة بين هذين المفهومين، يمكن توضيحها على النحو التالي:

- **التنظيم والتخطيط:** عملية التعليم عملية منظمة ومخططة وهادفة، أما عملية التعلّم ليس بضرورة أن تكون كذلك.
- **المنهاج:** تتم عملية التعليم وفق منهاج محدد، أما عملية التعلّم فلا تتطلب منهاج خاص بها.
- **الزمن:** تتم عملية التعليم وفق زمن محدد كمرحلة دراسية، أو عام دراسي، أما عملية التعلم فهي مستمرة تبدأ منذ الولادة وتستمر حتى الوفاة، فهي لا تتحدد بزمن معين.
- **المكان:** تتم عملي التعليم في مكان معين كرياض الأطفال أو المدارس أو الجامعات، أما عملية التعلم تتم في أي مكان كالشارع أو البيت أو الحافلة، أو المدرسة.
- **الإشراف:** يشرف على القيام بعملية التعليم جهات رسمية، أما التعلّم فلا يتتطلب جهات رسمية مشرفة، فهو يتعتمد على الجهد الذاتي للفرد.
- **الناتج:** لابد أن يؤدي التعليم إلى نواتج مرغوب فيها، من تربية وتعليم، في حين التعلّم قد يحقق نواتج مرغوب أو غير مرغوب فيها، فالفرد قد يتعلم الغش، السرقة، الكذب **(العلوان، 2009، ص ص 191،192)**.

نستنتج أن الفرق بين التعلم والتعليم، التعلم هو تغيير في السلوك مرتبط بحياة أو وجود الإنسان، أما التعليم عملية منظمة ومخططة وهادفة تتم في حيز فزيقي معين.

II.1.3. تصنيف التعلم:

يصنف التعلم من حيث أشكاله وموضوعاته إلى مايلي:

- **تعلم معرفي:** ويهدف إلى إكساب الفرد الأفكار والمعلومات، والمعاني التي يحتاج إليها في حياته.
- **تعلم عقلي:** ويهدف إلى تمكين الفرد من استخدام الأساليب العلمية في التفكير، سواء في مجال حل المشكلات أو في مجال الحكم على الأشياء.
- **تعلم إنفعالي وجداني:** يهدف إلى إكساب الفرد الإتجاهات، والقدرة على ضبط النفس في بعض المواقف الإنفعالية.
- **تعلم لفظي:** ويهدف إلى إكساب الفرد العادات المتعلقة بالناحية اللفظية كالقراءة الصحيحة لمقال معين أو نص، أو حفظ الأعداد والمعاني **(الزيودو وهندي وعليان وكوافحة، 1999، ص: 9)**.

- **تعلم إجتماعي وأخلاقي:** يهدف إلى إكساب الفرد العادات الإجتماعية المقبولة في مجتمعه وتعلم النواحي الخلقية، كاحترام القانون، وكبار السن، والدقة في المواعيد، والتعاون مع الآخرين.

(الزيودو وآخرون، 1999، ص: 9).

نستنتج أن هناك أصنافا عديدة للتعلّم، وكل صنف يكسب الفرد مهارات أو عادات معينة تساعده في تحقيق أهدافه والتواصل مع الآخر.

II.4.1. شروط التعلم:

إن التعلم عملية مقصودة وليست ناتجة عن الصدفة، كما أنه لم يأت من فراغ أو أنه سلوك عشوائي فالتعلم له شروط منها مايلي:

- **وجود دافع للتعلم:** تشكل الدافعية الشرط الرئيسي للتعلم، فهي الوقود الحقيقي له، والشخص الذي ليست له دوافع للتعلّم لن يتعلم ولن تزداد خبراته السلوكية شيئا جديدا، ووجود الدافع للتعلّم لا يأتي من محض الصدفة حيث أنه يرتبط بأهداف عند الفرد قد تكون دراسية، أو الحصول على مكانة إجتماعية مرموقة...إلخ.
- **التعزيز والمكافأة:** التعزيز هو المحفز الحقيقي للتعلّم، فهو الذي يجعل السلوك المرغوب فيه يتكرر بإستمرار في المواقف المشابهة، والتعزيز شرط رئيس لتشكيل سلوك التعلم وتسلسله عند الفرد خاصة إذا كان إيجابيا، ويأتي مباشرة بعد السلوك المرغوب فيه الذي قام به الفرد.
- **التدريب الموزع:** إن المتعلم لا يستطيع أن يتعلم الشيء المراد دفعة واحدة، لذلك يجب أن يقسم المتعلم النشاط المراد تعلمه إلى أجزاء ليسهل عليه تعلمها، وهذا لتجنب الإرهاق والضجر والتهرب والتعب النفسي والقيام بالمهمة المطلوبة.
- **البدء بالطريقة الصحيحة:** إذا أتقن المتعلم كتابة الحروف بطريقة صحيحة منذ كان يتعلم كيف يحرك يده وأصابعه وكيف تتآزر أصابعه لرسم الحرف وأن يكتبه بشكل صحيح، سيمكنه ذلك من كتابة الكلمات.
- **معرفة النتيجة باستمرار "التغذية الراجعة":** إن معرفة نتائج التعلّم باستمرار سواء كان صحيحا أو خاطئا يساعده على تغيير إستجاباته باستمرار نحو الأحسن.
- **أهمية الإرشاد والتوجيه:** الإرشاد والتوجيه شرط رئيسي لتعديل السلوك المتعلّم، إذ يشتمل على التوجيهات، والاستراتيجيات التي تساعده على إحداث عملية التغيير.
- **التفاعل الإجتماعي:** لا يمكن حدوث تعلّم بدون تفاعل، حيث أن عمليات التعلم هي عمليات تفاعلية تشاركية تحتاج إلى طرفين أو أكثر، متعلم ومعلّم، والتفاعل الإجتماعي بنماذجه المختلفة يساعد على عملية التعلم **(محمد وعامر، 2008، ص ص: 53،54).**

من خلال ما سبق فالتعلم لا يحدث صدفة، بل هناك شروط لحدوثه.

II.5.1. مبادئ التعلم:

1- الدافع: كلما كان الدافع نحو التعلم نابع من داخلية الفرد كلما كانت عملية التعلم أسرع وأجدر.

2- الهدف: تكون عملية التعلم أسرع وأجدى إذا كان هنالك هدف واضح.

3- القدرة: لا يكفي وجود هدف أو دافع فقط دون أن تكون هناك قدرة أو طاقة لدى الفرد، وكل فرد لديه طاقة أو قدرة غير محدودة للتعلم في حقول المعرفة (الذهن)، وهو مايسميه بعض علماء النفس بالحد المطلق للتعلم، حيث يتوقف على ما سبق تعلمه فعلاً، وإمكانياته وقدراته ودافعيته.

4- التعلّم: عملية فردية بمعنى أن الفرد هو الذي يتعلم، ولكنه يتأثر بنوع الجماعات التي ينتمي إليها وأن الجماعات قد تسهل، أو تعقد عملية التعلّم.

5- الشمولية: تعني أن عملية التعلّم تشمل تغييرا شاملا لكل أنواع السلوك من مهارات، معلومات قيم عادات، دوافع شخصية، قدرات...إلخ.

6- التدرج: يجب أن تبدأ عملية التعلم بما هو سهل أولاً ثم ينتقل بها إلى الأصعب، ولكي تكون عملية التعلم فعالة يجب أن تكون هناك فواصل زمنية مناسبة في إعطاء المعلومات.

7- السرعة: أن الحافز على سرعة التعلّم يتوقف على معرفة الفرد بنتائج التعلم **(محمد، 2010، ص.ص: 130- 132)**.

نستنتج أن لعملية التعلم مبادئ تعتمد عليها حتى يحدث التعلّم.

II .2. مكونات التعلم:

في نظرية "**دولار ميللر**" تم تحديد أربعة مكونات لعملية التعلم على النحو التالي:

- **الحافز:** الحافز هو أي مثير قوي (داخلي أو خارجي) يدفع الشخص للتفكير والأداء، وكلما كان المثير قوياً إزدادت وظيفة الحافز، فالحوافز مثيرات قوية تحرك السلوك، معظم الحوافز تم تعلمها من الدوافع الأولية مثل: الجوع العطش والجنس والتعب، وبعض الحوافز يتم تعلمها من السلوكيات المستخدمة في خفض الحوافز الأولية، ويرتبط بالحافز إرادة التعلّم وهي القدرة على الفعل الإختياري والقاعدة هنا لا يتعلم الشخص جيدا مالم يرد أن يتعلم.
- **الإشارة أو العلامة:** إذا كان الحافز يدفع الشخص للسلوك فإن الإشارات، أو العلامات هي التي تحدد متى، وأين وكيف تأتي الإستجابة، وذلك فإن الإشارات هامة جدا في التعلم الإجتماعي الوُجداني.
- **الإستجابة:** تأتي الإستجابة بعد الحافز والإشارة، وتظهر الإستجابة ردود أفعال الشخص من أقوال وأفعال، وتوجد عدة عوامل تساهم في وجود الإستجابة أو عدمها منها: الحالة المزاجية للشخص والخبرات المخزنة في الشعور واللاشعور والظروف البيئية، كما تساهم طرق التعلّم في تغيير الإستجابة من حيث الكم والكيف والزمان والمكان حيث تتغير الإستجابة مع مراحل النمو فإستجابة الشخص وهو طفل تختلف عن إستجابته وهو مراهق وهكذا **(سعفان، 2012، ص ص: 45،46)**.

- **التعزيز أو التدعيم:** إذا تحققت الإستجابة وترتب عليها نتائج إيجابية وحصل الشخص على الراحة والإطمئنان، أو المكافأة من الآخرين فإن الإستجابة تميل إلى الظهور في المواقف التالية.

(سعفان، 2012، ص ص: 45،46).

II.1.2.أنماط التعلم:

اهتمت البحوث العلمية" النفسية والتربوية" في العقود الماضية بدراسة أنماط التعلم على أكثر من مستوى، لأن ثمة إعتقادا بإمكانية تحسين الأداء الأكاديمي من خلال تنفيذ التدريس على نحو يراعي الأنماط التعليمية للمتعلمين، لذلك فالأنماط التعليمية درست من حيث:

- السمات الشخصية.
- طريقة معالجة المعلومات.
- التفاعل الإجتماعي.
- طرق التدريس.

- **النمط التعليمي (Lerning Style)**: هو الأسلوب أو المنحى الفردي الذي يفضله التلاميذ لتأدية المهمة التعليمية، وبذلك فالنمط التعليمي هو أحد أوجه الفروق الفردية التي يؤثر على التعلّم في غرفة الصف.
- **الأنماط الإدراكية:** يقصد بالنمط الإدراكي الطريقة الرئيسية التي يستقبل بها الجسم من خلالها المعلومات. بالرغم من أن الإنسان يستقبل المعلومات عبر حواسه المختلفة إلا أنه عموما يفضل حاسة معينة على الحواس الأخرى حيث تصنف الأنماط الإدراكية إلى نمط سمعي، ونمط بصري ونمط لمسي/حركي.
- **الأنماط المعرفية:** يشير مصطلح "الأنماط المعرفية" إلى الطريقة التي يفضلها الشخص، أو يستخدمها عادةً في معالجة المعلومات (التفكير، التذكر، حل المشكلات)، والنمط المعرفي يختلف عن القدرة، فما يعنيه هو ميل الشخص للإستجابة بطريقة معينة، وقد تم تحديد بعض الأنماط المعرفية والتعرف على مضامينها التعليمية، وغالبا ما يتم تصنيف النمط المعرفي إلى نوعين رئيسيين هما:

– **النمط المستقل عن المجال (Field Indepence):** يقصد به القابلية للتعلّم بشكل أفضل بتأثير الدافعية، وضعف التوجه نحو العلاقات الخارجية.

– **النمط المعتمد على المجال (Field Dependence)**: يتميز بالتعلم بشكل أفضل بتأثير التعزيز الخارجي **(الحديدي والخطيب، 2005، ص: 58).**

الجدول رقم (1): أساليب التدريس وأنماط التعلم المعرفي.

(المصدر: الحديدي الخطيب، 2005، ص: 58)

النمط	حاجات المتعلم	سلوك المعلم
– **الإعتمادي** – **الإستقلالي**	– البيئة التعليمية المنظمة التوجيه التعزيز الخاجي التشجيع – التجريب، الوعي الذاتي الوقت الكافي الدعم	– تقديم محاضرات، التوضيح التعيين المتابعة، التشجيع التقييم، تصميم المواد التغذية الراجعة. – تقديم الإستشارات، التفاوض الإستماع إتاحة الفرص للتعلم.

- **الأنماط الشخصية:** تتعلق الأنماط الشخصية بطريقة إستجابة الفرد، وردود فعله للمواقف المختلفة ومشاعره نحوها، ويصنف الأشخاص إلى ست فئات تبعا لأنماطهم الشخصية:
- **النمط التنافسي:** يكون التعلم بالنسبة لهؤلاء الأفراد ممتعا أكثر عندما تتم مقارنة درجاتهم وسرعتهم بالتلاميذ الآخرين.
- **النمط التعاوني:** يتعلم هؤلاء بشكل أفضل عندما يتناقشون مع الآخرين، ويعملون معهم المشاريع جماعية.
- **النمط التشاركي:** يشبه هؤلاء الأشخاص المتعلمين المتعاونين حيث أنهم يفضلون الحوار والنقاش والأعمال الجماعية.
- **النمط التجنبي:** لا يرغب هؤلاء في المشاركة الصفية.
- **النمط الإعتمادي:** يتعلّم أصحاب هذا النمط بشكل أفضل في المواقف الواضحة والمتسلسلة.
- **النمط الإستقلالي:** يحب أصحاب هذا النمط الإستكشاف والإثارة.

هناك تصنيف آخر لأنماط التعلّم حسب أوجه الذكاء المتعدد: المتعلم اللفظي، المنطقي البصري المتعلم الموسيقي، المتعلم الحركي، الإجتماعي، الذاتي.

من خلال ماسبق فإن لكل فرد أو تلميذ نمطا معينا يعتمد عليه في تعلمه، ولكن هل يعرف المعلّم هذه الأنماط؟ هنا تكمن المشكلة.

2.2.II. نظريات التعلّم:

نظرا لأن القابلية للتكيف للظروف المتغيرة تعد من أهم خصائص السلوك الإنساني، ونظرا لما للتعلّم من أهمية بالغة، فقد بذل العلماء جهدا كبيرا في محاولتهم في تفسير عملية التعلّم عند الإنسان، واشتهر من هؤلاء العلماء:

"**ثروندايك، بافلوف، جاثري، سكنر، هل، كوهلر، ليفين، تولمان، باندورا**"، وغيرهم حيث معظم هذه المقاربات النظرية تكمل بعضها البعض، لأن بعض عمليات التعلّم التي لا تفسرها إحدى النظريات تحاول النظريات الأخرى تفسيرها.

حيث هناك ثلاث إطارات نظرية لتفسير عملية التعلّم هي:

- **المنحى السلوكي الترابطي في التعلّم:** الذي يقوم على منبهات محددة وإستجابات بعينها.
- **المنحى المعرفي:** الذي يعطي إهتماما كبيرا للعمليات المعرفية مثل الفهم والإستبصار عند تفسير التعلّم.
- **منحى التعلم الإجتماعي:** الذي يفسر التعلّم من خلال نموذج إجتماعي، أو من خلال المحاكاة، أو من خلال العبرة الذي يتم من خلالها دعم ذاتي، وليس خارجي **(ملحم، 2009، ص ص: 150،151)**.

أولا: المنحى السلوكي الترابطي في التعلم:

- **نظرية الإرتباط الشرطي الكلاسيكي لبافلوف:**

في تجربة نمطية، أحضر "**إيفان بافلوف**" أحد الكلاب إلى معمله المبطن الجدران، بحيث لا تنفذ الأصوات والمؤثرات الخارجية الأخرى إلى داخل الحجرة، ووضع الكلب فوق إحدى الموائد وربطه بحيث لا يستطيع الحركة، كررت هذه العملية عدة مرات وكان يحضر الكلب في كل مرة إلى الحجرة نفسها، ثم يربطه إلى المائدة نفسها، ثم يخرجه بعد ذلك، هذا التدريب السابق ضروري حتى يتعود الكلب على هذه الظروف، حيث أعد "**بافلوف**" جهازا يمكن بواسطه جمع لعاب الكلب مباشرة من الغدد اللعابية، وتسجيل كمية اللعاب المسال وضع "**بافلوف**" الكلب في غرفة الإختبار، بعد توجيه الضوء عليه خلال 30 ثانية وضع الطعام في فمه مثيرا لإنعكاس إسالة اللعاب، حيث تكررت هذه العملية عدة مرات بحيث يتواكب في كل مرة تقديم الطعام مع الضوء، بعد فترة الضوء الذي يعتبر مبدئيا لا علاقة له بإسالة اللعاب أثار الإستجابة وحده، تم إشراط الكلب ليستجيب للضوء بمصطلحات "**بافلوف**" فإن تقديم الطعام يعتبر مثيرا طبيعيا، حيث لم يكن "**بافلوف**" بحاجة إلى إشراط الحيوان لإسالة لعابه عند تقديم الطعام، أما الضوء المثير الشرطي فهو على العكس من المثير الطبيعي يستلزم تأثيره عملية الإشراط، سميت إسالة اللعاب في وجود الضوء وحده إستجابة شرطية، والعملية نفسها عرفت بإسم الإشراط الكلاسيكي.

نلاحظ في هذه العملية أن المثير الشرطي ظهر قبل المثير الطبيعي، حيث سلط "**بافلوف**" الضوء قبل تقديم الطعام وكان أحد تساؤلاته ما إذا كان ذلك هو النظام الأحسن لتكوين الإشراط، واكتشف وطلابه أنه بالفعل كذلك إذ أنه من الصعب جدا تكوين الإشراط إذا ما تبع المثير الشرطي والمثير الطبيعي، حيث بعض الدراسات الأخرى أوضحت أنه غالبا ما يحدث الإشراط بسرعة إذا ما قدم المثير الشرطي حوالي نصف دقيقة قبل المثير الطبيعي، ولقد توصل "**بافلوف**" إلى عدد من مبادئ الإشراط نتيجة ذلك.

ونجد في تجربة" **بافلوف**":

- ✓ المثير الأصلي (المثير غير شرطي) هو إعطاء الطعام **(سليم، 2003، ص ص: 92-94)**.

- ✓ الإستجابة الأصلية (الإستجابة غير شرطية) هي إسالة اللعاب عند إعطاء الطعام. (إستجابة منعكسة غير متعلمة).
- ✓ المثير الشرطي: هو الضوء.
- ✓ الإستجابة الشرطية: إسالة اللعاب عند رؤية الضوء.

هكذا يفسر "**بافلوف**" عملية التعلّم بأنها تحدث نتيجة نوع من الإرتباط بين المثير والإستجابة، ولكن الإرتباط لا يحدث هنا بين المثير والإستجابة الطبيعي الخاصة بالمثير الأصلي، هذه الإستجابة التي تحدث لمثير غير مثيرها الأصلي هي الإستجابة الشرطية (**سليم، 2003، ص ص: 92-94**).

- **نظرية التعلم إدورد ثرونديك (1874-1949) نموذج المحاولة والخطأ:**

لقد اعتمد "**ثرونديك**" في تفسير التعلّم على مبدأ (الهيدونية)، وهو ما يعرف بمبدأ تحقيق اللذة وتجنّب الألم، حيث يرى أنّ السلوك الإنساني يؤدّي وظيفة معينة تتمثل في تحقيق حالة من الرضا، أو تجنّب حالات الألم، فهو يرى التعلّم عملية تشكيل إرتباطات بين الخلايا العصبية الحسية المستقبلة للمثيرات والخلايا العصبية الحركية المنتجة للفعل، ومثل هذه الإرتباطات تتقوّى بنتائجها البعدية وفقاً لعمليات الممارسة والتدريب، وقد استخدم "**ثرونديك**" مصطلح الوصلات **(Bonds)** للدلالةعلى الإرتباطات التي تتشكل بين الخلايا الحسية المستقبلة والخلايا العصبية للحركة.

- **مفاهيم ومبادئ نظرية المحاولة والخطأ:**

التعلّم من خلال المحاولة والخطأ يتم من خلال الإرتباطات بين المثيرات والإستجابات وقد تتشكل وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ، إذا التعلم عند "**ثرونديك**" يقوم على مبدأ الإكتشاف المتمثل في الوصول إلى الإستجابة الصحيحة المناسبة للموضع المثيري، وفقاً للمحاولات التي يقوم بها الفرد وما يترتّب عليها من نتائج بعدية.

- ✓ **قانون الأثر (law of Effect):** يرى "**ثرونديك**" أن النتائج البعدية المترتبة على السلوك هي المسؤولة عن تقوية الرابطة بين الوضع المثيري وذلك السلوك، وعليه فإن قانون الأثر يمكن أن يصاغ على النحو التالي:
- ✓ تتقوى الإرتباطات إذا إتبعت بحالة من الرضا والإرتياح، أو الإشباع.
- ✓ تضعف الإرتباطات إذا إتبعت بحالة من الإنزعاج، أو عدم الرضا أو الضيق. (لم يستخدم "**ثرونديك**" التعزيز، والعقاب ولكن يمكن إعتبار الرضا تعزيزا والألم والضيق عقابا).

- **قانون الإستعداد:** يشير مفهوم الإستعداد إلى الحالة المزاجية التي يكون عليها الفرد عند مواجهة الوضغ المثيري، فقد إستخدم حالة الوصلات العصبية للدلالة على هذه الحالة، ويرى أن هناك ثلاثة أوضاع لقانون الإستعداد تتمثل في: إذاكانت الوصلة العصبية قابلة للتوصيل، أي إذا كانت لدى الفرد نزعة مزاجية لأداء السلوك ووجد مايتيح أو يسهل ظهوره، فإن ذلك يؤدي إلى الشعور بالإرتياح والرضا (**زغلول، 2005، ص ص: 106-111**).

- إذا كانت الوصلة العصبية قابلة للتوصيل، أي إذا كانت لدى الفرد نزعة مزاجية لأداء سلوك ووجد ما يعيقه، فإن ذلك يؤدي إلى إحباط وعدم الرضا أو الإرتياح.
- إذا كانت الوصلة العصبية غير قابلة للتوصيل: إذا لم تكن لدى الفرد نزعة ميزاجية لأداء السلوك ما وأجبر على أدائه فإن ذلك يؤدي إلى الشعور بالضيق وعدم الإرتياح.

✓ **قانون التدريب:** يأخذ مظهرين وهما: "قانون الاستعمال" وفيه تتقوى الإرتباطات بالاستعمال والممارسة، و"قانون الإهمال" وفيه تضعف الإرتباطات نتيجة عدم الإستخدام والممارسة. مع أن يتبع هذا الأداء بتغذية راجعة للسلوك أثناء عملية التدريس أو الممارسة.

القوانين الفرعية: لقد صاغ "**ثرونديك**" عدداً من القوانين الفرعية التي تفسر عملية التعلم وهي:

✓ **قانون تنوع الإستجابة (Response Variation):** أي قدرة المتعلّم على إستخدام إستجابات متنوعة لمواجهة الوضع المثير من أجل الحصول على الرضا والإرتياح.

✓ **قانون الإتجاه (law of Attitude):** يشير إلى تأثر السلوك بنوع الإتجاه (إيجابي، سلبي) الذي يظهره الفرد حيال الوضع المثير يسهل أو يعيق التعلم.

✓ **قانون قوة العناصر (Law of Prepotency of Elements):** يشير إلى الإستجابة الإنتقائية التي يؤديها الفرد إلى العنصر الأقوى في الوضع المثير كي يستجيب له.

✓ **قانون الإنتماء: (Belongingness):** يتمثل هذا المبدأ في أن الإرتباطات تتشكل بسهولة بين العناصر التي تنتمي إلى الموقف، أو المجموعة أو الوضع المثير.

✓ **قانون الإستجابة بالمناظرة أو المماثلة: (Law of Response by Analogy):** يشير إلى قدرة المتعلم على تعميم الإرتباطات إلى أوضاع المثير الجديدة المشابهة للأوضاع التي تم تشكيل الإرتباطات فيها **(زغلول، 2005، ص ص، 106-111).**

- **نظرية التعلم الإجرائي لسكنر:**

يطلق عليها "**نظرية التعزيز الإيجابي**": فلقد أكد "**سكنر**"على مجموعة من العوامل المهمة في تفسير عملية التعلّم من خلال تجاربه، وفيمايلي عرض لهذه المتغيرات التي ترى:

- أن تأثير السلوك الذي ينتج عنه نتائج إيجابية في الفرد يميل إلى تكرار بعكس السلوك الذي له تأثير سلبي فإن الفرد لا يرغب في تكراره.

- إن سلوك الإنسان يمكن تعديله والتحكم فيه عن طريق التعزيز الإيجابي، لذلك يفرق بين نوعين من أنواع التعزيز:

✓ **التعزيز الإيجابي:** هو مثير يؤدي إدخال، أو إضافته للموقف التعليمي وإلى زيادة الإستجابة، أو بمعنى تقديم حافز إيجابي في حالة سلوك معين **(فرج، 2007، ص ص: 52،53).**

- ✓ **التعزيز السلبي:** هو أي مثير يؤدي إدخاله، أوإضافته للموقف التعليمي إلى زيادة إحتمال حدوث الإستجابة، ويعتبر المثير السلبي بمثابة مثيرات منفردة يعمل الفرد على تجنبها مثال: إبعاد التلخيص أو إبعاد الضوضاء عن الموقف التعليمي يزيد من إحتمال فهم التلميذ.

ومن هنا نستنتج أن هناك نوعان من التعزيزات (الإجابي، السلبي) وكليهما يخدم التلميذ.

أساليب التعزيز في نظرية سكنر:

- ✓ **التعزيز المستمر:** تقديم الثواب عقب السلوك المرغوب فيه فورا.
- ✓ **التعزيز المتفاوت:** يتم تعزيز بعض الإستجابات الإجرائية دون أخرى، وهذا الأسلوب يأخذ أشكالا:
- ✓ **الفترة الثابتة:** أن يقدم الثواب بعد مرور فترة زمنية (أسبوع أو كل شهر).
- ✓ **الفترة المتغيرة:** مثال ظهور مسؤول في أي لحظة لتدعيم السلوك، وإستمرار العمل بصورة مطلوبة **(فرج، 2007، ص ص: 52،53)**.

- **نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي:**

من أشهر روادها "**واطسن وأدورد تولمان وإدوين جوثري وكلارك هل**"، حيث يرى "**واطسن**" أن موضوع علم النفس هو السلوك الحيواني، أو الإنساني وهذا السلوك يبدو في الأفعال أو الأقوال المتعلمة أو غير متعلمة، ويركز "**واطسن**" في نظريته في علم النفس على لفظي المثير والإستجابة، إذ لا يمكن في نظره أن نصف شيئا من السلوك دون إستخدام لفظي المثير والإستجابة، ويعني بالمثير أي حاصل في البيئة بوجه عام أو تغير فيه كأن نمنع الطعام عن الحيوان أو نمنعه من بناء عشه، ونعني بالإستجابة ما يفعله الحيوان مثل الإبتعاد أو الإقتراب من أحد المثيرات، أو القفز عند سماع الأصوات العالية يؤكد "**واطسن**" على أن مظاهر السلوك كلها متعلمة حتى التي تبدو فطرية أو غريزية، فالتعلّم عنده هو أساس فهم السلوك، كما أكد على التأثير السيادي للبيئة وأنكر الخصائص الوراثية **(ربيع، 2009، ص: 279)**.

ثانيا: المنحى المعرفي في التعلم:

- **نظرية الجشطالت (Gestalt theory):**

كان لظهور الجشطالتيين في أوائل القرن العشرين في أوساط مدارس علم النفس المعاصر، فقد ظهرت سيكولوجية الجشطالت في ألمانيا، في الوقت الذي ظهرت فيه السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية ومعنى جشطالت الصيغة أو الشكل أو التكوين، وأبرز روادها "**فرتهيمرو كوفكا وكوهلر**" **(أبو حُويج وأبو مُغلي، 2003، ص: 231)**، حيث أكدوا أن وجود العناصر المتماثلة ليس هو الأساس في إنتقال أثر التدريب لأنهم لا يؤمنون بالأجزاء والعناصر الجزئية المنفصلة (أي أن الفرد يدرك الكل قبل الجزء، وأن الكل أكبر من الجزء)، حيث ينتقل أثر التدريب من موقف إلى آخر، إذا كان هناك تشابه في الإطار العام أو النمط العام بين الموقفين، وعلى سبيل المثال إذا تعلم جندي لعبة الشطرنج **(كوافحة، 2007، ص: 115)**.

تشبه في نمطها العمليات والخطط العسكرية، وكذلك تعلم قراءة الرسوم البيانية يساعد على تعلم قراءة الخرائط بمقدار التشابه في النمط العام للموقفين **(كوافحة، 2007، ص: 115)**.

كما وضع "**لفجانج كوهلر**" من خلال تجاربه قوانين التعلم بالاستبصار الذي هو الإدراك، أو الفهم الفجائي لما بين أجزاء الموقف الأساسية من علاقات لم يدركها الكائن الحي. والاستبصار دليل على أن الكائن الحي فهم المشكلة وعرف ما يجب عمله لحلها، والتعلّم عن طريق الاستبصار هو الإدراك الكلي للموقف، وليس على أساس العناصر المنفصلة من خلال قوانين وضعها "**كوهلر**" هي:

- **قانون التنظيم:** من خلال الإدراك الكلي لعناصر الموقف التعليمي، وإعادة تنظيمها تنظيماً خاصاً بإتجاه الحل الذي يمكن الكائن الحي الوصول إليه.
- **قانون التشابه:** تميل الأشياء المتشابهة إلى أن تتجمع في وحدة فتظهر المعلومات المتشابهة على إختلاف أنواعها سواء كانت معرفية، أوخاصة بإكتساب مهارة من نوع معين تميل إلى التجميع لتكوين معرفة معينة، أو مهارة متكاملة يزيد فيها وضوح المعنى.
- **قانون التقارب:** يساعد التقارب على إدراك الأشياء كمجموعة، أو مجموعات إذ أن تقارب الأشياء من بعضها يسهل عملية إدراكها.
- **قانون الإغلاق:** إن كل تناقص يثير توتراً يدفع الكائن الحي إلى التعلّم، وإكمال النقص حتى يكون أسهل، وأرتب في تكوين الصورة أو الصيغة، إذ أن الأجهزة تميل على أن تكمل نفسها حتى يسهل لها أن تكون صيغة كلية في الإدراك الحسي **(الطريحي وحمادي، 2012، ص ص: 197- 202)**.

ثالثا: منحى التعلم الإجتماعي:

▪ نظرية التعلم الإجتماعي بالملاحظة:

يعرف التعلّم بالملاحظة، أو النمذجة بأنه تعلّم من خلال ملاحظة وتقليد سلوكيات الآخرين، ويعتبر "**أبرت باندورا**" أحد أبرز علماء هذه النظرية التي أجراها مع زملاء له، حيث شاهد مع أطفال الروضة ثلاثة أفلام، حيث في الفيلم الذي شاهدته المجموعة الأولى يقوم أحد الأشخاص بالإعتداء على دمية فيأتي شخص، ويعزز سلوكه بإعطائه بعض الحلوى وبوصفه البطل، والمجموعة الثانية شاهدت نفس السلوك إلا أنه في نهاية الفيلم يأتي شخص فيعاقب المعتدي ويصفه بالقسوة، أما المجموعة الثالثة لم يعزز السلوك ولم يعاقبه أي تجاهله، ثم ترك الأطفال مع نفس الدمية التي شاهدوها في الفيلم، وكانت النتيجة أن الأطفال في المجموعة الأولى قاموا بتكرار نفس السلوك العدواني، في حين في المجموعة الثانية لم يكرروه. إن علماء النفس السلوكيين يدركون أهمية التعلّم بالملاحظة، ويرون أنه ممكن تفسيره من خلال مبادئ الإشراط، غير أن "**باندورا**" يرى أنه لا يمكن تفسير هذا النوع من التعلّم دون أخذ العوامل المعرفية عند المتعلم بعين الإعتبار **(الزق، 2006، ص ص: 157،158)**.

ففي التعلّم بالملاحظة كثيرا مايؤجل الأداء لوقت طويل قبل حدوث الإستجابة، وكثيرا ما لايكون واضح التعزيز الذي يحصل عليه المتعلّم جزاء قيامه بالسلوك في رأي "**باندورا**" فإن التعلّم بالملاحظة يمر بأربعة خطوات هي:

- ✓ **الإنتباه:** حيث ينتبه المتعلّم أولا للنموذج، ويدرك المميزات الأساسية للسلوك المتعلم.
- ✓ **الإحتفاظ:** حيث يخزن المتعلّم السلوك للقيام به في الوقت المناسب.
- ✓ الدافعية للتعلّم، وتنفيذ السلوك **(الزق، 2006، ص ص: 157،158)**.

تؤكد هذه النظرية أن التعلم يحدث من خلال الملاحظة والتقليد.

II.3.2. خصائص التعلم:

– **لا تعلّم بدون دافع:** إن الدافع هو الأساس الذي يدفع التلميذ على التعلّم، ذلك لأن التعلّم هو تغيير في السلوك أو التفكير أو الشعور، والفرد لا يقوم بنشاط من غير دافع لذا يجب أن يقوم التعلّم على الدوافع الأساسية، والفرعية للمتعلمين وما لديهم من إتجاهات نفسية وميول مكتسبة وفطرية.

– **وضوح الغرض من التعلم:** وهي أن يوضح المعلّم للتلاميذ الأهداف القريبة، والبعيدة التي ترمي إليها الدروس التي يدرسها، فوضوح الغرض من التعلم في ذهن المتعلّم يسهل عليه التحصيل، ويزيد من درجة الفهم والجهد والتركيز.

– **معرفة المتعلم مدى تقدمه:** إن معرفة المتعلم مدى ما حصل عليه وما وصل إليه من تعلم تعد من أقوى دوافع التعليم، وذلك من خلال أنواع التقويم (التشخيصي، التكويني، الختامي).

– **الثواب والعقاب:** إن قانون الأثر الذي جاء به "**ثرونديك**" جعل الدوافع في الصدارة في عملية التعلّم إن الثواب أقوى وأبقى أثر من العقاب في عملية التعلّم، ويشترط أن يكون الإعتدال في الثواب والعقاب فالعقاب الذي يجرح كبرياء التلميذ يكون ضرره أكثر من نفعه، حيث يولد في نفس الذي يقع عليه العقاب الكراهية والشعور بالنقص وعدم الثقة.

– تنظيم مادة التعلم وفهمها.

– **التعلم الموزع والمركز:** من خلال توزيع التعلم على فترات أفضل بوجه عام من التعلم المركز على وقت واحد لأنه يؤدي إلى التعب والملل أو لأن فترات الراحة أثناء التعلم تثبت ما حصله الفرد.

– الإرشاد أثناء التعلم **(الداهري، 2011، ص ص: 173–184)**.

II.4.2. إختيار طرائق التعلم:

تتطلب عملية طرائق التعلّم معرفة عميقة بالمنهاج، لأن طرائق المتضمنة في التدريس يجب أن تكون مناسبة لأنماط الأنشطة التي يعمل عليها المتعلم في غرفة الصف، الأمر الذي سيعطيهم إحساساً بأن هذه الطرائق المعاصرة، وترتبط مباشرة بالمهمات والخبرات الصفية المهمة حيث يكون لها دور أساسي في تيسير عملية التعلّم، وفيما يلي عدد من العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بإختيار طرائق التعلم:

- **الهدف التعليمي التعلّمي:** من العوامل التي يجب أن تأخذ بعين الإعتبار لدى إختياره طريقة التعليم، الهدف التعليمي، وعليه أن يعرف مقدماً هل تستهدف خطته التعليمية تحقيق أهدافا تظرية أم علمية؟ أهدافا طويلة المدى أم قصيرة المدى، هل صياغة هذه الأهداف معرفية أم وجدانية أم حركية؟ وهل الأهداف على مستوى التذكر أم الفهم والإستعاب التطبيق أم التحليل، التركيب، أم التقويم أم الإكتشاف أم أهداف ما وراء معرفية؟ (صنافة بلوم).
- **المنهاج يقرر الطريقة:** إن الطريقة تقررها طبيعة المهمة التعليمية، حيث أن المعلمين يبدؤون بأهداف المحتوى العامة، ومن ثم الأهداف المحددة والمهمات التعليمية وبعد ذلك يقررون أنماط الطرائق المناسبة التي تكون أكثر فاعلية، وفي الأساس فإن المحتوى والمهمة هما اللذان يحددان إختيار الإستراتيجية بالشكل المناسب للأهداف العامة والمحددة، وأنماط الأنشطة وإجراءات التدريس الموصى بها.
- **البدء بعدد قليل من طرائق التعلم (واحدة أو إثنان):** للتأكد من تعلّم الطريقةالأولى بشكل تام مع مراعاة الفروق الفردية، وإستخدام مهمات متوسطة الصعوبة.
- **اختيار الطرائق ذات سند تجريبي قوي:** أي يكون لهذه الطريقة دعم قوي من الناحية التجريبية.
- **استخدام طرائق يمكن إستخدامها في مجالات مختلفة:** وذلك من حيث القابلية للإستخدام في مجالات وموضوعات مختلفة، فإذا كانت مفيدة الإستيعاب القرائي للنصوص الأدبية والعلوم والرياضيات والدراسات الإجتماعية، فإن المتعلمين سيكونون أكثر رغبة في تبني الطريقة كجزء منظم من خبراتهم **(أبو رياش، 2007، ص ص: 223-225)**.

نستنتج أن طريقة التدريس هي الأداة الفعالة التي تربط كفاءات المعلّم بالمتعلم.

II.3. صعوبات التعلم:

II.3.1. تعريف صعوبات التعلم:

ينتمي أطفال ذوي صعوبات التعلم إلى الأطفال: "الذين تتوافر فيهم حالات تعتبر إنحرافا واضحا عن المتوسط الذي يحدده المجتمع في القدرات، والإمكانيات العقلية، أو الإنفعالية أو الإجتماعية، أو الحسية أو الجسمية والصحية بحيث يترتتب على هذا الإنحراف نوع خاص من التربية والخدمات معينة لتمكين هؤلاء الأفراد من تحقيق أقصى ما تسمح به طاقاتهم" **(عيسى وعبد الخالق وخليفة، 2011، ص: 13)**.

حيث سنعرض فيمايلي التعريفات المتعاقبة لمفهوم صعوبات التعلم، والتي تتفاوت فيما بينها في تحديد طبيعة المفهوم، وفي درجة الموافقة، والقبول عليه من قبل الأوساط التربوية. (تجاوزنا تلك التعريفات التي قدمت تحت مصطلحات الخلل الوظيفي الدماغي، أو الإصابة الدماغية).

تعريف صموئيل كيرك (Kirk, 1962):

من المعروف أن "**كيرك**" هو أول من نحت مصطلح "صعوبات التعلم"، وأن أول تعريف قدمه كان عام 1962 والذي ينص على مايلي: "ترجع صعوبات التعلم إلى عجز أوتأخر في واحدة أو أكثر من عمليات "النطق، اللغة، القراءة لخلل التهجئة، الكتابة أو الحساب" نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ، أو إضطراب إنفعالي أو سلوكي ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية، أو عوامل ثقافية أو تعليمية.

نلاحظ أن "**كيرك**" يعتبر أن صعوبات التعلم ترجع لعوامل إنفعالية وعصبية وهذا هو المحدد الرئيسي الذي إعتمده "**كيرك**" للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.

تعريف كيرك 1963:

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى تأخر أو إضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام أو اللغة أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة خلل وظيفي في الدماغ أو إضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثني من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي، أو حرمان ثقافي "يلاحظ أن هذا التعريف يركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم ، فهو يرى أن سبب صعوبات التعلم هو خلل في الجهاز العصبي، أو تلف في الدماغ، أو اضطراب عاطفي **(اللالا وآخرون، 2005، ص ص: 163،162)**.

تعريف صعوبات التعلم للحكومة الإتحادية الأمريكية1977:

أصدرت "**الحكومة الإتحادية الأمريكية**" القانون رقم 94-142 أغسطس 1977، والذي حدد الأطفال ذوي صعوبات الخاصة بالتعلّم بأنهم: "الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تتطلب الفهم أو إستخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الإستماع أو التفكير أوالكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط أو عسر القراءة أو حبسة نمائية في الكلام، أخذين بعين الإعتبار أن صعوبات التعلّم غير ناتجة عن إعاقة سمعية، أو بصرية أو حركية، أو تخلف عقلي أو إضطراب أو إضطراب إنفعالي بيئي ثقافي، أو إقتصادي" **(المعايظة 2006، ص: 77)**.

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981):

أن صعوبات التعلّم ميدان شامل يرجع إلى مجموعة متباينة من الإضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في إكتساب، أو إستخدام القدرة على الإستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو العمليات الحسابية، وتعتبر هذه الإضطرابات أساسية في الفرد، ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي **(عبيد، 2009، ص: 197)**.

كما يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى الأطفال اللذين لديهم إضطراب في الفهم ومعالجة المعلومات التي ينجم عنها صعوبات القراءة والكتابة، وتحليل المعلومات الرياضية **(Joly & Beaupre, 2011, p:2)**

- **تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم 1984**

"أن صعوبات التعلّم حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في النمو، أو إستخدام المهارات اللفظية أو الغير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلّم كصعوبة واضحة لدى الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلّم المناسبة وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والإجتماعية، والحياة الطبيعية **(الصقور، 2009، ص: 182).**

- **تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم 1994:**

هي مصطلح عام يشير إلى مجموع غير متجانسة من الإضطرابات، وتعبر عن نفسها من خلال صعوبات نمائية دالة تؤدي إلى صعوبة في الإكتساب، وإستخدام قدرات الإستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أوالإستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الإضطرابات ذاتية داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الإجتماعية، وهذه المشكلات لا تكون أو تنشئ بذاتها وأن صعوبات التعلّم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض الظروف الإعاقة: قصور حسي أو تأخر عقلي أوإضطراب إنفعالي جوهري، أو مع مؤثرات خارجية مثل: فروقات ثقافية أو تدريس أوتعلم غير كافي أو ملائم.

يلاحظ على هذا التعريف حدد: صعوبات التعلم النمائية، صعوبات التعلم الأكاديمية.

تعرف صعوبات التعلم على أنها: "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون إنخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلّم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك أو الإنتباه، أو القراءة، كتابة، التهجئة والنطق، أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذُو الإعاقة العقلية والمضطربون إنفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذُو الإعاقات المتعددة ذلك من حيث إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها **(أبو أسعد والعزيز، 2013، ص ص: 168،169).**

نستنتج من هذه التعاريف أن صعوبات التعلم هي فئة تعاني من إضطرابات في العمليات الأساسية المرتبطة بالتعلّم القراءة، والكتابة والحساب مما يؤدي إلى إنخفاض في التحصيل، وظهور مشاكل نفسية عند المتعلم كالعدوانية، الإحباط، القلق، الإنسحاب، الإحساس بالدونية وغيرها.

2.3.II. النماذج المفسرة لصعوبات التعلم:

يعتبر النموذج في صعوبات التعلم بمثابة مجموعة من الإفتراضات حول طبيعة المشكلة، وتعد معرفة النماذج المفسر لصعوبات التعلم مهمة، فيمايلي عرض النماذج وسبل توظيفها والإستفادة منها في تدريس ذوي صعوبات التعلم:

أولا: النموذج الطبي:

يعتقد المؤيدون لهذا النموذج الطبي (أطباء الأطفال،أطباء الأعصاب، الأطباء النفسانيون، أطباء العيون والأذن) أن العوامل الجينية أو الوراثية، والعوامل المتعلقة بالإصابات الدماغ والعوامل التي تتعلق بسلامة أداء الدماغ لوظائفه هي العوامل التي تقف وراء صعوبات التعلّم منفردة أومجتمعة، ولذلك شرع الباحثون في السنوات الأخيرة في إستخدام الأساليب التكنولوجية المتقدمة لتقييم نشاط المخ بشكل أكثر دقة، وتقييم اختلال الأداء الوظيفي النيورولوجي، ويتضمن ذلك:

- ✓ الأشعة المقطعية على المخ (CAT).
- ✓ أشعة الرنين المغناطيسي (MRI).
- ✓ أشعة الرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMF).
- ✓ التحليل الطيفي للمغناطيس الوظيفي (FMRS).
- ✓ أشعة البوزيترون (PET)، والفكرة التي يقوم عليها النموذج الطبي أن أي خلل يصيب الدماغ من شأنه أن يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلّم.

نستنتج من خلال هذا النموذج أن صعوبات التعلّم ترجع إلى إصابات في الدماغ.

ثانيا: النموذج التشخيصي العلاجي:

يستند إلى أى فكرة مفادها أن بعض العمليات السيكولوجية كالذاكرة السمعية والبصرية، وبعض مجالات التعلّم كالقراءة، والرياضيات مثلا قد تتعرض لبعض المشكلات والأخطاء التي تنحرف عن مسارها الصحيح، فيتولد عن ذلك ما يعرف بصعوبات التعلّم ويمكن للإختبارات والمقاييس النفسية "كاختبارات الذكاء أن تقيس المهارات اللغوية والحركية والتصورية والإستدلالية البارزة لدى المتعلمين" وبذلك يتم الكشف عن العمليات السيكولوجية أو المجالات الأكاديمية التي تتعرض للخطأ، ومن ثم يتم تقييم البرامج العلاجية المناسبة **(ممادي، 2013، ص ص: 238-240)**.

وعليه يرجع أصحاب هذا النموذج صعوبات التعلّم للعمليات السيكولوجية.

ثالثا: النموذج السلوكي:

يرى دعاة النموذج السلوكي أن صعوبات التعلّم تعكس نوعا من التدريس غيرالمناسب الذي يكون قد تلقاه المتعلم، وعدم التركيز عليه بقدر ما يكون التركيز على البيئة المحيطة، ولذلك يؤكد السلوكيون على العلاج المباشر.

وعليه يرجع أصحاب النموذج السلوكي صعوبات التعلّم إلى طرق وأساليب التدريس الخاطئة أثناء الموقف التعليمي.

رابعا: النموذج المعرفي:

يقوم هذا النموذج على إفتراض أن صعوبات التعلّم تنتج بسب قصور في العمليات المعرفية الأساسية الإنتباه، الذاكرة والإدراك لدى المتعلمين، ويعد العجز الوظيفي البسيط، والمشكلات الأكاديمية أحد أهم مظاهر هذا القصور باعتباره مؤثرا على هذه المهارات الأكاديمية، وعجز المتعلم على الإحتفاظ النسبي بالمعلومات التي تقدم له.

يرجع أصحاب هذا النموذج صعوبات التعلّم إلى قصور في العمليات المعرفية.

خامسا: النموذج البنائي:

يقوم هذا النموذج على أساس مفاده أن المتعلمين يقومون ببناء معارفهم وتنظيمها ذاتيا، وأن المتعلمين سواء كانوا ممن يعانون من صعوبات التعلّم، أو ممن لايعانون منها يقومون بتكوين وجهات نظرهم عن العمل بمفردهم، ووفقا لهذا النموذج على المعلم أن يقدم المهام التربوية للمتعلمين من أجل بناء معارفهم خلال المواقف الإجتماعية الحقيقية **(ممادي، 2013، ص ص: 238-240)**.

يرجع النموذج البنائي صعوبات التعلّم إلى المتعلم في حد ذاته.

II.3.3. الفرق بين المفاهيم:

تعتبر صعوبات التعلّم حالة من التخلف الدراسي، وفيها يكون مستوى تحصيل الأكاديمي للطفل أقل من مستوى تحصيل أقرانه في نفس العمر، كما أنها تعتبر أيضا حالة من التأخر الدراسي، وفيها يكون مستوى التحصيل للطفل أقل من المستوى المتوقع له بناء على مستوى قدراته وإمكاناته العقلية. فهي ظاهرة تتضمن الفروق بين الأفراد كما تتضمن أيضا فروق تعلّم بداخل الفرد.

الجدول رقم (2): يبين الفرق بين صعوبات التعلم وبعض الفئات الأخرى

المصدر: (عريفات وزغبي وشهوان، 2008، ص ص: 142،143)

الفئات/الجوانب	التحصيل الدراسي	سبب التدني في التحصيل	معامل الذكاء "القدرة العقلية"	المظاهر السلوكية	الخدمة المقدمة لهذه الفئة
تلاميذ صعوبات التعلم	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلّم الأساسية" رياضيات قراءة، إملاء	إضطراب في العمليات الذهنية" الإنتباه التركيز الذاكرة الإدراك."	عادي أو مرتفع معامل الذكاء من90 درجة فما فوق.	عادي و قد يصاحبه نشاط زائد.	برامج صعوبات التعلّم والإستفادة من التدريس الفردي
تلاميذ بطيئوا التعلم	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الإستعاب.	إنخفاض معامل الذكاء.	يعاد من الفئة الحدية معامل الذكاء من 70 إلى75 درجة.	يصاحبه مشاكل في السلوك التكيفي مهارات الحياة اليومية.	الفصل العادي مع التعديلات في المنهج.
تلاميذ المتأخرون دراسيا	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح،أو مشكلة صحية.	عدم وجود دافعية للتعلم.	عادي من 90 درجة فما فوق.	مرتبط غالبا بسلوكات غير مرغوبة أوإحباط دائم مع تكرار تجارب فاشلة.	دراسة حالته مع المرشد الطلابي في المدرسة.

- **صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:**

لقد أوضح "**هاميل وميرز**" 1969 الفرق بين مفهوم صعوبات التعلّم ومفهوم مشكلات التعلّم، حيث من الخطأ الإعتماد بأن صعوبات التعلّم هي نفسها مشكلات التعل،م فالمصطلحين غير مترادفين فصعوبات التعلّم تصف فئة معينة من الأطفال، وليست مصطلح شامل لكل الأطفال الذين يعانون من إضطرابات في التعلّم، ومصطلح مشكلات التعلّم سواء أكانت نوعية أم عامة نتيجة لعوامل ذاتية داخل الفرد أم لعوامل بيئية خارج الفرد.

- **الفرق بين صعوبات التعلم والتخلف العقلي:**

تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي: يشير إلى المستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي ينخفض عن المتوسط بمقدار إنحرافين معياريين، ويصاحبه عجز في السلوك التكيفي تظهر آثاره منذ الولادة حتى سن النضج".

وفقاً لتعريف **الجمعية الأمريكية** فإن هناك جانبين لمعرفة من هو الإنسان الذي لديه إعاقة ذهنية وهما: مستوى الذكاء، السلوك التكيفي **(سليمان، 2007، ص: 26).**

نستنتج أن المتعلم الذي يعاني من صعوبات التعلّم، ذكاؤه متوسط، أو حتى مرتفع لأن هناك المتعلم الموهوب، وهو يعاني من صعوبات التعلّم ، بينما المتخلف فذكاؤه ينخفض عن المتوسط.

II.4. المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

نظرا لحداثة البحث في مجال صعوبات التعلّم فقد تمت دراسته من خلال أنظمة متعددة، وقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلّم حول تعريفها، وعلى الأسباب الفعلية، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها، والطرائق التربوية التي يمكن تقديمها إلى هذه الفئة، وفي هذا الصدد هناك ثلاثة إتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلّم وهي:

الإتجاه النفسي العصبي، والإتجاه السلوكي التحليلي، والإتجاه المعرفي، وقد إنبثقت من تلك الإتجاهات الثلاثة السابقة مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلّم وهي:

II.4.1. المدخل النفسي العصبي (النظرية النيورولوجية):

تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لديهم إصابات مخية، ويظهرالأطفال ذوو صعوبات التعلّم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، ويكاد يتفق المنظرين في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلّم تنتج عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية) والعوامل الكيميائية والحيوية.

أ/ إصابة المخ المكتسبة: تؤدي إلى عدم القدرة على التنظيم والتكامل، وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلّم.

ب/ عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي في نصفي المخ (السيطرة المخية): وقد أكد مؤيدو هذا الإتجاه أن صعوبات التعلّم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة. حيث إن النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والإضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة عدم التوازن، وبالتالي صعوبات في التعلّم، وقد أوضح "**جان كاستون**" (1997) أن السيادة الجانبية التي يقصد بها سيطرة أحد نصفي كرة المخ على النشاط، أو الوظيفة ما من النشاطات ووظائف الجسم تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة، ويؤكد كل من "**بلانت**"، و"**جابر عبد الحميد سليمان عبد الواحد، "هويدا غنيمة**" أن صعوبات التعلّم ترجع إلى سيطرة النصف الكروي الأيمن للخ على النصف الكروي الأيسر.

II.4.2. المدخل النمائي (نظرية التأخر في النضج):

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلّم على أنها تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية، الحركية، اللغوية وعمليات الإنتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظراً لأن كل فرد يعاني.

(يوسف، 2011، ص ص: 51- 62).

من صعوبات التعلّم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب إجتيازه لمراحل النمو، ونظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات إستعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة، ولم تسلم نظرية النضج من إنتقادات حيث وجه إليها أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الإهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة.

يؤكد هذا المدخل على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من إصابات مخية مكتسبة.

3.4.II. المدخل السلوكي:

يرجع صعوبات التعلّم إلى أساليب التحصيل الخاطئة، والتي ترجع إستخدام طرق تدريس غير ملائمة بسب الإفتقار إلى وسائل التعليمية، والأنشطة التربويةالمناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وإفتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة عن وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، لذا يرى أصحاب هذه النظرية ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الإجتماعية والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للمتعلم.

يركز هذا المدخل على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلّم، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضا إكتسابه للمهارات المفقودة.

يؤكد هذا أن صعوبات التعلّم ناتجة عن العوامل البيئية (المدرسة، أسرة، مجتمع)، وكذلك الطرق البيداغوجية داخل حجرة الصف.

4.4.II. المدخل المعرفي (نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات):

تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (وهو النظام الذي يتبعه المخ الإنساني في أثناء قيامه بالتسجيل الرمزي للمعلومات وإختزانها وإسترجاعها من مدخلات–العمليات أو المعالجات المخرجات) إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بالحاسوب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات، ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الإستجابات المناسبة، لذا تركز هذه النظرية على كيفية إستقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها. فعندما تقدم للفرد معلومات يجب عليه إنتقاء عمليات عقلية معرفية معينة وترك عمليات أخرى في الحال، وتبحث جاهدة للكشف عن العمليات التي تكمن خلف القدرات العقلية لديه ومدى قدرته على إستخدام النمط المناسب في المعالجة، وتجهيز المعلومات عندما يتعرض لموقف تعليمي ما، ودراسة الصعوبات التي تعيقه عن إستخدام هذا النمط الذي ربما يسهم بشكل فعال في تحسين عملية التعلم لديه، وبالتالي وضع البرامج التربوية اللازمة لتخفيف مثل هذه الصعوبات وعلاجها من المنظور العقلي المعرفي **(يوسف، 2011، ص ص: 51– 62)**.

من خلال ماسبق نستنتج أن هذا النموذج يؤكد أن صعوبات التعلّم ناتجة على عدم قدرة المتعلم على معالجة المعلومات، وتخزينها ثم استرجاعها في الوقت المناسب أثناء الموقف التعليمي.

II.5. تصنيف صعويات التعلم:

من المعروف أن النمو عند الإنسان محكوم بقوانين، هذه القوانين موجودة عند كل الكائنات الحية وهي الإستمرار والإنتظام والتتابع إذ أن النمو ليس عشوائيا، لذا فإن عدم التتابع يقود إلى سلوكات شاذة ولاشك أن نمط النمو قد يتعرض لمعيقات، هذه المعيقات إذا أدت إلى إنحراف النمو إنحرافا ملحوظا فإن ذلك يؤدي إلى أن الطفل سوف يتعرض إلى صعوبات التعلّم، حيث صنف العلماء هذه الفئة إلى صنفين صعوبات التعلّم النمائية والصعوبات التعلّم الأكاديمية، كما قسمها بعض العلماء إلى صعوبات التعلّم النمائية وتقسم إلى:

- ✓ **صعوبات التعلم الأولية:** الإنتباه، الإدراك، الذاكرة.
- ✓ **صعوبات التعلم الثانوية:** اللغة، التفكير، حل المشكلات.
- ✓ **صعوبات التعلم الأكاديمية:** التهجئة، التعبير، القراءة، الكتابة والرياضيات.

كما أضاف العلماء صعوبات السلوك الإنفعالي والإجتماعي وهذه الصعوبات السلوكية الإجتماعية مشتركة بينهما "النمائية والأكاديمية إلى أننا سنأخذ التقسيم الشائع، صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية **(الميلادي، 2009، ص ص: 20،21)**.

II.1.5. صعوبات نمائية:

يقصد بصعوبات التعلّم النمائية، الصعوبات الخاصة بالإنتباه والذاكرة والإدراك، والتفكير وصعوبات اللغة الشفوية.

وهي: "الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدفاعية، وبالعمليات العقلية المعرفية، التي يحتاجها المتعلم في تحصيله الأكاديمي، مثل الإدراكي الحسي والبصري والسمعي، الإنتباه، التفكير والذاكرة. **(شحاتة وآخرون 2003، ص: 205)**.

أولا: إضطرابات الإنتباه:

يعتبر الإنتباه والإدراك الحسي من الموضوعات الرئيسية التي يهتم بهاعلم النفس التربوي. لأنهما من ضمن العوامل المصاحبة لعملية التعلم والمؤثرة فيها، لأن قلة الإنتباه والعجز عن الإنتباه هو السبب الرئيسي الذي ينسب إليه عدم تحصيل التلاميذ أو تدني التحصيل، كما يرتبط الإنتباه بعملية عقلية أخرى وهو الإدراك فهما عمليتان متلازمتان في حياة الإنسان.

يعرف الإنتباه على أنه: "عملية إختيار وتركيز للمنبهات التي يواجهها الإنسان في حياته، والإنسان لا ينتبه إلى كل المنبهات التي يواجهها في حياته لكثرتها، كالمنبهات البصرية والسمعية واللمسية والشمية والذوقية التي تصدر من البيئة، أو من الإنسان نفسه. وإنما يختار منها ما يهمه معرفته أو عمله أو التفكير فيه، وما يشبع حاجاته، لذاك سميت عملية إختيار، وتركيز المنبهات بإسم الإنتباه."

الإدراك: "هو قدرة الإنسان على تنظيم المثيرات التي تزودنا بها الحواس، أوالعملية التي يتم من خلالها تنسيق عمل الحواس وجعلها ذات معنى" **(الهادي، 2010، ص: 111)**.

هو: "العملية النفسية التي تكوّن عند الفرد المفاهيم العامة عن الأشياء، والمعاني الخاصة لهذه المفاهيم وإستيعابها" **(الهادي، 2010، ص: 111)**.

هو: "قوّة ذهنية أوشعورية تجعل الإنسان يدرك الأشياء والمعلومات، إما بالنظر إليها وإما بالعقل". **(جرجس، 2005، ص: 50)**.

- **الفرق بين الإدراك والإنتباه:**

– الإنتباه: هو تركيز الشعور في الشيء، أما الإدراك فهو معرفة هذا الشيء.

– الإنتباه يسبق الإدراك، فكأن الإنتباه يرتاد الأشياء، والإدراك يكتشفها ويعرفها، والإنتباه يشترك فيه الناس عامة بشكل متساوٍ، أما الإدراك فيختلف الناس فيه إختلافا كبيرا، نتيجة لعوامل موضوعية تتعلق بالشيء الذي ندركه، وعوامل ذاتية ترجع إلى إختلاف الأفراد من حيث ثقافتهم وخبراتهم السابقة.

أولا/ صعوبة الإنتباه:

إن الإنتباه هو القدرة على إختيار العوامل المناسبة الوثيقة الصلة بالموضوع من بين المجموعة من المثيرات الهائلة سواء كانت سمعية أو بصرية أو لمسية، أو حركية التي يصادفها الكائن الحي، في كل وقت يحاول الطفل الإنتباه، والإستجابة لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر الطفل مشتتا ويصعب على الأطفال التعلم، إذا لم يتمكنوا من تركيز إنتباههم على المهمة التي بين أيديهم. **(كوافحة، 2005، ص ص: 63-65)**.

➢ أسباب صعوبة الإنتباه:

تعود أسباب إضطرابات الإنتباه عند الأطفال إلى عدد من الأسباب العوامل البيولوجية، العصبية والضبط الإنتقائي وهي:

1- العوامل العصبية:

تلعب العوامل العصبية دورها في إضطرابات الإنتباه عند أطفال صعوبات الإنتباه وتبدو آثارها واضحة على الأداء المدرسي، ولقد أشارت الدراسات التي أجراها "**زامتكين وزملاؤه 1990**"، **والمعهد القومي للصّحة العقلية**" في الولايات المتحدة الأمريكية إلى إنخفاض معدل تدفق الجلوكوز في المناطق المشغولة بالضبط، أو التحكم في الإنتباه، والأنشطة الحركية بينما يرى"**ريكو وزملاؤه**" 1993" أنّ إضطرابات نقص الإنتباه التي يعانيها أطفال صعوبات الإنتباه ترجع إلى عدم فاعلية النواقل العصبية وإضطرابات كمياء المخ.

- خلل نظام الضبط الإستشاري:

الضبط الإستشاري مفهوم مرتبط بالمقاييس الفسيولوجية مثل معدل ضربات القلب، وضغط الدم وقشعريرة الجلد، ويقصدبه: "إستعداد وتهيئة الجهاز العصبي المركزي ليكون في المستوى للإستثارة (الإستعداد) ويختلف مستوى إثارة الجهاز العصبي المركزي بإختلاف الوقت على مدى اليوم ففي الصباح الباكر يكون منخفضاً وكذلك في آخر الليل **(البطانية والجراح وغوانمة، 2007، ص ص: 85-88)**.

بينما يكون مرتفعا إذا توافرت له عوامل دافعة قوية تعمل على تنشيطه، وكذلك في المواطن الإختيارية ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للفرد، في حين الأطفال الذين يعانون من مشكلات إضطراب الإنتباه وفرط النشاط لا يعمل نظام ضبطهم الإستثاري بالكفاءة المطلوبة فهم مستثارون بصورة مفرطة طوال الوقت وقد يكون في بعض الأحيان دون المستوى المطلوب، فهم غير قادرين على ضبط إستثارتهم بما يتلاءم ومتطلبات المهام، والمواقف المختلفة.

2- العوامل البيولوجية:

تؤثر العوامل البيولوجية ذات الأصول الوراثية، وتأخر النمو في المراحل الحرجة والأمراض المزمنة ذات الإرتباط بإضطرابات الإنتباه، والعوامل البيئية النفسية الإجتماعية منها، وتأثير الوالدين والحساسية الغذائية على إنتباه الأطفال ذي إضطرابات الإنتباه، فقد أفادت الدراسات التي قام بها "**مركز بأونتاريو بكندا**" أنّ الوزن النسبي لإسهام كل العوامل البيولوجية، النفسية والإجتماعية لدى أطفال إضطرابات الإنتباه وأقرانهم من العاديين هو كمايلي:

1- أنّ نسبة الخلل أو الإضطراب الأسري لدى إضطرابات الإنتباه تعادل مرتين عند غيرهم من الأطفال العاديين.

2- أن نسبة المشكلات الصحية المزمنة لدى الأطفال ذوي إضطرابات الإنتباه تعادل 9 إلى 1 مرة من مثيلاتها لدى الأطفال العاديين.

3- غالبا ما يكون الأطفال ذوو إضطرابات الإنتباه من أبناء المدن ومن المستوى الإقتصادي والإجتماعي منخفض بالمقارنة مع أقرانهم العاديين. **(البطانية وآخرون، 2007، ص ص 85- 88).**

ثانيا: إضطرابات الذاكرة:

- **تعريف الذاكرة:**" هي سعة تخزين وحفظ المعلومات والخبرات والأحداث في عقل الإنسان".

هي: "صندوق داخلي في عقل الانسان يختزن المعلومات".

هي: "تلقي التأثيرات الخارجية واكتساب المعلومات في منظمة معينة من عقل الإنسان".

(أبو النصر، 2009، ص: 59).

- **إضطرابات الذاكرة:** الذاكرة هي القدرة على إستدعاء ما تم مشاهدته، أو سماعه، أو ممارسته، أو التدريب عليه.

وعليه فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والكتابة والحساب، وهذا ناتج عن العجز في العمليات الإدراكية تتضمن إعاقات في التناسق البصري-الحركي، التمييز البصري، السمعي، واللمسي، والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية **(المعايظة والجغيمان، 2006، ص: 32).**

إن إضطراب الذاكرة، هو كل فشل ينتج عن عدم القدرة على تذكر خبرة ما، أو صورة معينة بشكل كلي أو جزئي. أو كل تشويش ينتاب الإدراك ويمنع إستدعاء الخبرة بصورة صحيحة وسليمة وواضحة ويشار إلى إضطرابات الذاكرة بعملية النسيان، أي غياب الخبرات عن عالم الوعي وعدم القدرة على تذكرها، أو تذكرها بشكل مشوش وناقص، وعليه فإن النسيان قد يكون كلياً أي أن الفرد لا يذكر الخبرة ولا ظروفها ولانتائجها أو مسبباتها، وقد يكون جزئياً أي أنه يتذكر جزءاً من الواقعة وينسى تفاصيل الأخرى. **(المعايظة والجغيمان، 2006، ص: 32).**

ثالثا: إضطرابات التفكير:

تعريف التفكير:

هو: "سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ. عندما يتعرض لمثير يتم إستقباله عن طريق واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة".
(مجيد، 2008، ص: 17).

هو: "عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، ولاتتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي أن عملية التفكير تتأثر بالسياق الإجتماعي، والسياق الثقافي الذي تتم فيه" **(العياصرة، 2011، ص: 19).**

إن إضطرابات التفكير تتألف من المشكلات في العمليات العقلية وتتضمن الحكم، المقارنة، إجراء العمليات الحسابية، التحقق التقويم، الإستدلال، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلات وإتخاذ القرار.

رابعا: إضطرابات اللغة الشفهية:

ترجع إلى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظيا.

نستنتج أن الصعوبات التعلّم النمائية تكمن في إضطرابات في التفكير، الذاكرة، الإنتباه، اللغة الشفهية كل هذا يعيق عملية التعلّم عند المتعلم الذي يعاني من صعوبات في التعلم.

II.2.5. الصعوبات الأكاديمية:

هي: "الصعوبات التي تظهر أصلا من قبل أطفال المدارس في حين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلّم ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الإعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة، الكتابة، أوالتهجئة والتعبير الكتابي، والحساب"، ويشمل مصطلح صعوبات التعلّم الأكاديمية على:

- ✓ صعوبات التعلّم الخاصة بالقراءة.
- ✓ صعوبات التعلّم الخاصة بالكتابة
- ✓ صعوبات التعلّم الخاصة بالرياضيات **(يحي، 2012، ص ص: 238،239).**

أولا: صعوبات القراءة:

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة لصعوبات التعلّم الأكاديمية، وتعد أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات، وهي من الموضوعات الهامة التي ينبغي الإهتمام بها خاصة لأطفال المرحلة الأساسية بالنظر إلى أنها تمكن الإنسان من الإتصال المباشر بالمعرفة والعلوم، والقراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلّم الأكاديمية شيوعا، وتقدر نسبة الأطفال اللذين يعانون من صعوبات تعلّم القراءة من 60% إلى 70%.

تعريف القراءة:

القراءة هي: "عملية التعرف على الرموز المطبوعة، ونطقها نطقا صحيحا وفهمها".

(ملحم، 2002، ص: 281).

القراءة من **المنظور النفسي** هي: "عملية إدراكية، كما أنها عملية عقلية".

من **المنظور الطبي** هي: "إستقبال شبكة العين للرمز الكتابي، ونقل العصب البصري لهذا الرمز إلى مركز القراءة في المخ البشري واللغوي.

"ينظر إليها على أنها عملية تصويت أو نطق للمفردات، وتتم عملية التصويت هذه بفعل الهواء الزفير الخارج من الصدر، وضغطه على الأحبال الصوتية الموجودة في أعلى الحنجرة".

المنظور الإجتماعي يرى: "أن القراءة هي تفاعل القارئ مع المقروء، وبحثه على المحتوى الإجتماعي في هذا الموضوع أو ذاك **(عبد الباري، 2010، ص ص: 26،27).**

تعرف القراءة بأنها: "القدرة على فك الرموز أي تحويل الكلمات المطبوعة إلى كلمات منطوقة".

(نصر وعلاونة، 1998، ص: 89).

صعوبات القراءة: "وهي عدم القدرة على إكتساب المهارات الأساسية المتعلقة بالقراءة، مثل القراءة البطيئة أو الخلط بين الأحرف" **(الغيزات، 2009، ص: 13)**، يكرر الكلمات، لا يقرأ بطلاقة يستخدم أصابعه لتتبع المادة التي يقرؤها. **(أبو زيد، 2011، ص: 159).**

كذلك هي صعوبة تتعلق بتحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في القراءة، حيث يعد تحصيلهم في هذا الجانب منخفضا بصورة دالة إحصائيا عن التحصيل المتوقع لهم، وذلك في ضوء ما يمتلكونه من ذكاء، وعمرهم الزمني، والفرصة المتاحة للدراسة، وعدد السنوات التي أمضوها في الدراسة.

ومثل هؤلاءالأطفال يعانون من صعوبات في مجال أكثر من مجالات القراءة، منها على سبيل المثال: الفهم، والقدرة على الترميز، ومجالات أخرى **(أنيس، 2002، ص: 53).**

عسر القراءة: "الديسليكسيا": أصل الكلمة يوناني حيث تتكون الكلمة من مقطعين:

Dys: تعني صعوبة والتي تعني إختلال في الوظيفة **(الشيخ، 2005، ص: 21).**

Lexia: تعني الكلمة أو الكلام، ومن ثم تعتبر كلمة "**dyslexia**" عسر القراءة، وهي كلمة جديدة لوصف الصعوبة القرائية **(الشيخ، 2005، ص: 21)**.

تعني: "صعوبة في الكلمات، وسببها الإختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة، ويؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلّم سواء في القراءة أو الكتابة". **(بطرس، 2009، ص: 293)**.

هو: "إضطراب في تعلم القراءة ناتج عن إضطراب نفسوحركي أو عصبي" **(Estienne, 2003, p 22)**

أعراض صعوبات القراءة:

عرض "**مكليرج**" قائمة أعراض ترتبط بصعوبات القراءة تتمثل في مايلي:

- ✓ وجود قدرة عقلية متوسطة، أو أعلى من المتوسط ولكن يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتسق مع مستواها.
- ✓ ظهور إضطراب في الإنتباه.
- ✓ قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء تنسيق بين حركة اليد والعين، أو التمييز.
- ✓ قصور في عمليات تكوين المفاهيم التي تصور المدركات البيئية، ووصول المعلومات إلى المخ
- ✓ وجود إضطراب في الأداء الوظيفي في العمليات المرتبطة بالمخرجات. أي أن المثيرات الحسية البصرية والسمعية واللمسية التي يتلقاها المتعلم من البيئة، ولا ترسخ ولا يتم تذكرها عندما يقوم بعملية القراءة.
- ✓ ظهور إضطرابات في النطق بدرجات متفاوتة في الحدة مثل حبسة الكلام، اللجلجة، وإبدال الحروف.
- ✓ ظهور إضطرابات إنفعالية عند الطفل بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقراءتها، وهي حالة تستمر حتى يتم علاجها **(الأحرش والزبيدي، 2008، ص: 181)**.
- ✓ ظهور اضطرابات النطق.
- ✓ ظهور إضطرابات في الإتجاه، وفي الذاكرة السمعية **(Benoit & al, 2009, p :15)**.

❖ العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة:

إن القراءة تشكل أحد المحاور الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم في صعوبات التعلم، بالرغم من إنحصار القيمة النسبية للقراءة في الوقت الحاضر نتيجة التقدم التكنولوجي هذا لا يلغي الدور الهام للقراءة، حيث هناك مجموعة من العوامل لعسر القراءة:

1- العوامل البيولوجية: يفترض الباحثون أن التلف الدماغي البسيط يشكل أحد الأسباب الأساسية المحتملة لصعوبات التعلّم، إلا أنه لا يتوفر دليل علمي قوي يدعم هذا الإفتراض.

2- العوامل الجسمية: تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية، والعضوية الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلّم بصفة عامة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص. **(الخطيب والحديدي، 2009، ص: 222)**.

وذلك لأنهم يعانون من نوع من الإختلال العصبي الوظيفي، الذي يمثل إضطراب السيطرة أو السيادة المخية أو مايسمى بالجانبية (السيطرة المخية أو الجانبية: تفضيل إستخدام، أو السيطرة الوظيفية لأحد جانبي الجسم على الآخر).

3- العوامل البيئية: تشكل العوامل البيئية سببا رئيسيا في ضعف القراءة لدى الأطفال، ويرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال في إكتساب مهارة القراءة، يرجع أساسا لعدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على النحو الفعّال، وكما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات القراءة، ومنها:

- ✓ ممارسة التعليم بما لايتفق مع إستعدادات التوعية الخاصة بهؤلاء المتعلمين.
- ✓ ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق إستيعاب التلاميذ لها.
- ✓ تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من المتعلمين، أو الفشل في ملاحظتها.
- ✓ إستخدام مواد تعليمية صعبة إلى حد يصيب المتعلمين ذوي صعوبات التعلّم بالإحباط.

(الخطيب والحديدي، 2009، ص: 222).

ولاشك بأن الفروق الثقافية أو الحرمان الثقافي، والإختلالات اللغوية، والإضطرابات الأسرية لها دور كبير في ظهور صعوبات التعلم.

4- العوامل النفسية:

من المعلوم أن القراءة تتطلب من الفرد قدراً من الإستعداد الجسمي والعاطفي، والنفسي لكي يصبح الفرد قادراً على تعلم القراءة، ويمكن إيجاز بعض جوانب الإستعداد النفسي لدى الأطفال والتي تبرز على شكل إستعداد، ونضج عقلي حيث يميل الطفل نحو الرغبة بتعلم القراءة بالإضافة إلى نمو عادات عقلية اتجاه القراءة مع تطور في اللغة، حيث يتكلم الطفل في هذه المرحلة بوضوح بجمل مفيدة مع فهم معاني المفردات البسيطة ومعرفة بعض المفاهيم مثل: فوق وتحت وكبير وصغير والتي تعطي مؤشرا بارزاً على استعداد الطفل لتقبل القراءة، والكتابة.

يمكن القول أن العوامل النفسية التالية تقف وراء صعوبة القراءة، وحتى الكتابة عند الأطفال هي:

1- اضطرابات في الإدراك السمعي.
2- اضطرابات في الإدراك البصري.
3- اضطرابات في الذاكرة.
4- الإضطرابات اللغوية.
5- اضطرابات الإنتباه الإرادي.
6- انخفاض مستوى الذكاء **(ملحم، 2002، ص ص: 296-299).**

❖ **تشخيص صعوبات القراءة:**

تختلف أنماط التشخيص من شخص إلى آخر نظرا لإختلاف نوعها، وحجمها عند الشخص لذلك هي بحاجة إلى تشخيص دقيق وواضح حتى يتمكن المعلم من التعامل معها، ومعالجتها وأول خطوات التشخيص يبدأمن غرفة الصف ومن خلال:

- ✓ **ملاحظة معلم الصف:** لقراءة التلميذ، والتي تلفت نظره نظراً لتكرار حدوثها من خلال دروس القراءة اليومية.
- ✓ **التشخيص وفق إختبارات مقننة وغير مقننة:** اختبارات القراءة الجهرية، واختبارات القراءة الصامتة واختبارات تشخيص مهارات اللغة العربية.
- ✓ **أسلوب الإغلاق في القراءة:** حيث يعطى للتلميذ نص من مستوى عمره، ويطلب منه أن يقرأه جيداً ثم بعد ذلك يعطى إليه النص، وقد حذف منه بعض الكلمات على أن توضع بعض هذه الكلمات المبعثرة أسفل النص، ثم يأخذ المتعلم بقراءته، وأثناء القراءة يقوم بإكمال الكلمات المحذوفة من بين القائمة المعروضة عليه أسفل النص ثم يصحح المعلم النص، ويرصد عليه كذلك القدرة القرائية.
- ✓ **طريقة عادة السرد:** حيث يقوم المعلم بقراءة قصة على المتعلم، وبعد ذلك يطلب منه إعادة طرح القصة والتي تقيس الإستعاب القرائي لدى التلميذ **(البطانية وآخرون، 2007، ص ص: 143،144)**.

❖ **علاج مهارة القراءة:**

هناك العديد من الطرق العلاجية مثل طريقة " **فيرنالد**": والتي تعتمد على تعدد الحواس، وتتضمن مايلي:

- ينطق الأطفال الكلمة.
- يشاهدونها على السبورة.
- يتبعون الكلمة بأصابعهم.
- يكتبون الكلمة .
- يشاهدون الكلمة مرة أخرى.
- قراءة الكلمة قراءة جهرية للمعلم.

2/ **طريقة "جلنجهام"**: وتتضمن مايلي:

- ✓ ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.
- ✓ ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.
- ✓ ربط إحساس الطفل مع تسمية الحرف، والصوت حيث يسمع الطفل صوته.

3/ طريقة "هيبج وكيرك":

تعتمد على مايسمى بالتعليم المبرمج، حيث نجزأ المادة فيه إلى أجزاء صغيرة مبنية بطريقة منظمة بحيث لا يستطيع فيها المتعلم أن يجيب مثلا على السؤال التالي دون إجابته للسؤال الأول وهكذا. **(كوافحة، 2007، ص ص: 95،96)**.

ثانيا: صعوبات الكتابة:

تعددت الدراسات التي بحثت في مجال وصف صعوبات الكتابة، فمنها ما تناولها باعتبارها اضطرابات في الضبط الحركي، ومنها من تناولها باعتبارها اضطرابات في الإدراك البصري، ومنها ما وصف صعوبات الكتابة باعتبارها اضطرابا في الذاكرة البصرية، حيث يشير "**مايكل بست**" 1965 إلى أن عجز الكتابة الناتج عن "الخلل الوظيفي البسيط بالمخ يرجع إلى أن الطفل يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف، والكلمات. فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها، ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم إنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ، أو كتابة الكلمة من الذاكرة".

- **تعريف الكتابة:**

قد عرفها صاحب **مواد البيان:** "بأنها صناعة روحانية، تظهر بآلة جثمانية، دالة على المراد بتوسط نظمها".

فالروحانية: هي الألفاظ التي يتخيلها الكاتب في أوهامه، ويصوّر من ضم بعضها إلى بعض صورة باطنة قائمة في نفسه.

الجثمانية: هي الخط الذي يخطه القلم، وتُعد به تلك الصورة، وتصير صورة محسوسة ظاهرة بعد أن كانت صورة باطنة معقولة، والآلة هي القلم **(عاشور ومقدادي، 2009، ص: 204)**.

❖ **صعوبات الكتابة:**

❖ **عوامل أو أسباب الصعوبة في الكتابة:**

قد أثبتت التجارب التي قامت بها "**هيلدرث**" أن أسباب صعوبات الكتابة تعود إلى مايلي:

– التدريس الضعيف، البيئة غير المناسبة، العجز في الضبط الحركي، عجز في الإدراك المكاني أو البصري.

– العجز في الذاكرة: لذا فالكتابة تحتل المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الإكتساب مهارات الإستعاب والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه المتعلم صعوبة في إكتساب المهارات الثلاثة الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة تعلّم الكتابة أيضاً.

يواجه المتعلمون الذين يعانون من صعوبات في التعلّم عدة أنواع من صعوبات التعلم في الكتابة وهي:

- عدم إتقان شكل الحرف وحجمه
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف .
- الأخطاء في التهجئة.
- الأخطاء في المعنى والنحو **(كوافحة وعبد العزيز، 2011، ص ص: 129،128)**.

- **تشخيص صعوبات الكتابة:**

يذكر كل من "**ويدرهولت**" تسع نقاط يتم من خلالها ملاحظة المتعلمين لوصف وتشخيص إضطرابات الكتابة لديهم: وضع اليد والذراع، والجسم تجاه الورقة المستخدمة للكتابة عليها.

- ✓ حجم المساحة: الأحرف صغيرة جدا، كبيرة جدا.
- ✓ التناسق بين شكل الأحرف وبعضا، والكلمات وبعضها.
- ✓ جودة التخطيط بالقلم: ثقيلة جدا، خفيفة، متغيرة.
- ✓ ميل الأحرف: شديد جداً، أو أحرف غير منتظمة.
- ✓ تشكيل الأحرف: الأحرف غير متصلة، إغلاق وتوصيل ضعيف للأحرف ببعضها.
- ✓ إستقامة الأحرف (غير متناسقة).
- ✓ الفراغات بين الأحرف والكلمات (متناثرة جدا، ضعيفة جدا).
- ✓ سرعة الطفل في الكتابة: سريع جداً، بطئ جدا **(كامل، 2003، ص ص: 52-62)**.

❖ **علاج مهارات الكتابة:**

1- إكساب الطفل المهارات الأساسية للكتابة: مثل اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وإفلاتها، التشابه والإختلاف بين الأشكال والأشياء، إستخدام إحدى اليدين بكفاءة.

2- المهارات الكتابية: مسك القلم، تحريك أداة الكتابة في الإتجاهات أعلى، أسفل، أمام، دائري.

3- القدرة على نسخ الحروف: كتابة الإسم الشخصي، الكتابة بتوصيل الحروف.

4- **مهارات التهجئة:** تميز الحروف والكلمات، نطق الكلمة بشكل صحيح، تمييز التشابه والإختلاف بين الكلمات، الربط بين الصوت والحرف، تهجئة الكلمة وإستخدامها الصحيح.

5- مهارات التعبير الكتابي: كتابة جمل وأشباه جمل، إنهاء الجمل بعلامات الترقيم، يكتب فقرة لها معنى يعبر عن ذاته بكلمات وجمل صحيحة-تواصل- **(كوافحة، 2007، ص ص: 96،97)**.

ثالثا: صعوبات الرياضيات.

تعريف الرياضيات:

هي: "لغة تستخدم تعابير ورموز محددة، ومعرفة بدقة، فتسهل التواصل الفكري بين الناس، وتتصف بأنها لغة عالمية معروفة بتعابيرها، ورموزها الموحدة عند الجميع تقريباً".

كما تعرف على أنها: "نمط في التفكير، فهي تنظم البرهان المنطقي، وتقرر نسبة إحتمال صحة الفرضية أو قضية ما".

هي: "معرفة منظمة في بنية لها أصولها وتنظيمها وتسلسلها، وبدءاً بتعابير غير معرفة، إلى أن تتكامل وتصل إلى نظريات وتعاميم ونتائج" **(أبوزينة، 2010، ص: 17)**.

يشير مصطلح صعوبة الرياضيات إلى "عدم القدرة على الحساب" وإلى صعوبة خاصة بالتفكير الرياضي أو مهارات الحساب. وفي بعض الحالات يكون عند ذوي صعوبات التعلّم مهارات متوسطة أو فوق المتوسط في الرياضيات **(بطرس، 2010، ص ص: 432-434)**

كما يشير إلى: إضطراب في تعلم الرياضيات، إلى صعوبة في تعلم مفاهيم عددية وحسابية.

(Centre du savoir sur l'apprentissage ches les jennes enfants, 2009, p3)

وفي كثير من الحالات فإن صعوبات الرياضيات قد لا تكون ظاهرة مبكرة في مراحل تطور الطفل الأولى، لكنها تصبح ملحوظة في الفترة التي تصبح بها العمليات الرياضية أكثر تعقيداً، أي في الصف الخامس أو السادس أساسي، وقد يعاني الفرد من ذوي صعوبات الرياضيات من واحدة أو أكثر من الخصائص التالية: لا يتذكّرُ أو يسترجعُ حقائق الرياضيات، ويعكس الأعداد عند قراءتها أو كتابتها ويخلط بين الرموز الرياضية، ولا يستعمل الصور البصرية بفاعلية، ويعاني من العجز البصري المكاني وخلط في العمليات الرياضية خصوصاً العمليات المتعددة الخطوات، وصعوبات في معالجة اللغة التي قد تؤثر في القدرة على حلّ المشكلة في الرياضيات، وهناك مهارات عدة قد تكون عرضة للإعاقة في الرياضيات تتضمن مهارات لغوية مثل: فهم أو تسمية المصطلحات الرياضية، ومهارات حسية مثل قراءة الرموز العددية أو الإشارات الحسابية، ومهارات الإنتباه مثل نسخ الأعداد أو الأشكال.

❖ **عوامل صعوبة الرياضيات: وهي:**

- ✓ ضعف الإعداد السابق لتعلم الرياضيات من المشاكل التراكمية، والتتابعية.
- ✓ إضطراب القدرة على إدراك العلاقات المكانية ويظهر ذلك مبكرا نتيجة صعوبة في: تعلم العلاقة العددية، القدرة على العد، المزاوجة، الضرب، المقارنة، القسمة كما تظهر المشاكل التراكمية من خلال تأثير صعوبات الإنتباه وعدم ثبات مهارات وقدرات الإدراك، وعدم ملائمة النمو الحس حركي وعدم ملائمة الخبرات والأنشطة التي تعالج (المسافات، الفراغ، الأشكال) صعوبة إدراك العلاقات التي تتعلق بـ: أعلى/أدنى فوق/تحت، قمة/قاع، عال/منخفض، قريب/بعيد، أمام/خلف، بداية/نهاية أكبر/أصغر، يساوي أطول/أصغر، كما وجد أن الأطفال يجدون صعوبات في حل المشكلات الحسابية التي تقدم، وتصاغ في قالب لفظي بينما يمكنهم حل بعض المشكلات عندما تقدم لهم في صور عمليات حسابية مجردة.
- ✓ عدم فهم الصياغات اللفظية للمشكلات التي تستخدم بعض المفاهيم الرياضية لذلك هناك إرتباطات قوية بين صعوبات القراءة، وخاصة الفهم وصعوبات حل المسائل، والمشكلات الرياضية. والإفتقار إلى المفاهيم المرتبطة بالزمن، أو سوء إدراك الزمن.
- ✓ إضطراب عمليات الذاكرة: الأطفال ذوو صعوبات التعلّم يمكنهم فهم حقائق النظام العددي، والقواعد التي تحكمه ولكن المشكلة تظهر في صعوبة إسترجاع عدد من الحقائق بالسرعة أو الكفاءة، أو الفاعلية المطلوبة **(عيسى وخليفة، 2011، ص: 162)**.

- ✓ قلق الرياضيات (فوبيا الرياضيات): يظهر قلق الرياضيات، إنخفاض في مستوى الدافعية وإضطراب الإنتباه **(Wilson, 2005, p:2)**.
- ✓ **جودة التدريس:** إن لجودة التدريس عاملا هاما في مدى تعلم التلاميذ للرياضيات بشكل جيد حيث أن تحصيل التلاميذ في الرياضيات مرتبط بقوة، وخبرة المعلم في الرياضيات، فالتلاميذ الذين يتعلمون من معلم ذي خبرة يرتفع أداؤهم بنسبة 40 %، زيادة عن نظرائهم الذين يقوم بتعليمهم معلم تنقصه الخبرة، والتدريب في الرياضيات.
- ✓ **الأسباب النورولوجية والأسباب الأخرى:** الفص الجداري هو المعني بالعمليات الرقمية، وبالتالي فإن أي خلل فيه يمكن أن ينتج عنه صعوبات، حيث أن الأفراد ذوي متلازمة "**جيرستمان**"، وهي نتائج خلل في الفص الجداري، أظهرت أن هؤلاء لديهم مشكلات خطيرة في العمليات الحسابية بالإضافة إلى فقدان الحس للوضع الصحيح الأيمن أو الأيسر، ولكن ليس لديهم مشكلات في المهارات اللغوية الشفوية، والأفراد ذوو الضعف في التجهيز البصري غالبا ماتظهر عليهم صعوبات الرياضيات يتطلب من الفرد أن يرى الأرقام والمواقف الرياضية خصوصا في الجبر والهندسة **(عيسى وخليفة 2011، ص: 162)**.
- ✓ **تشخيص صعوبات الرياضيات:** يشتمل تشخيص الصعوبات الخاصة بالرياضيات على تحديد وجود تباعد فيما بين قدرات الطفل الكامنة وتحصيله للرياضيات، وتحديد أنواع الأخطاء التي يقع فيها الطفل في إجراء العمليات الحسابية والإستدلال ومعرفة العوامل التي تسهم في الصعوبة الخاصة بالحساب، وتطوير فرضية، وتنظيم البرنامج العلاجي المناسب. **(ملحم، 2002، ص: 34)**.

II.6. محكات صعوبات التعلم:

هناك خمس محكات يمكن بها تحديد صعوبات التعلّم، والتعرف عليها وهي:

أولا: محك التباعد:

ويقصد به تباعد مستوى التحصيلي للمتعلم في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

أ/ التفاوت بين القدرات العقلية للمتعلم والمستوى التحصيلي.

ب/ تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للمتعل في المقررات، أو المواد الدراسية.

فقد يكون متفوقا في الرياضيات، وعاديا في اللغات، ويعاني من صعوبات تعلّم في العلوم، أو الدراسات الإجتماعية وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير، ولكنه يعاني من صعوبات استيعاب دروس النحو، أو حفظ النصوص الأدبية. **(غريفات وآخرون، 2008، ص ص: 148،149)**.

ثانيا: محك الإستبعاد:

حيث يستبعد التشخيص، وتحديد فئة صعوبات التعلّم الحالات الأتية: التخلف العقلي، الإعاقات الحسية المكفوفين، ضعفاء البصر، ضعفاء السمع، ذوي الإضطرابات الإنفعالية الشديدة مثل الإندفاعية ولنشاط الزائد، حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي **(القمش والمعايظة، 2011، ص: 189)**.

ثالثا: محك التربية الخاصة: إن فكرة محك التربية الخاصة هي أن الطفل ذي صعوبات التعلّم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات التعلّم كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى، والمستخدمة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة، لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن إستخدامه لتحديد هذه الفئة، وقد إستبعد "**عبد الرحيم فتحي**" في كتابه "**سيكولوجية الأطفال غير عاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة**" عام 1992 محك التربية الخاصة عند تصنيفه صعوبات التعلّم وأضاف إلى محك التباين والإستبعاد محكين آخرين هما:

محك صعوبات النضج الذي يعد أحد الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلّم معتمدا في ذلك على الباحثين "**بندر**" **(Bender , 1957) وسلنجر (Slinger, 1971)**، حيث ذكرا أن الذكور أبطأ في إتجاه النضج من الإناث. وأن نسبة من يعاني صعوبات التعلّم من الذكور أكثر من نسبة الإناث.

أما المحك الرابع هو محك العلامات النيرولوجية **(الظاهر، 2004، ص: 27)**.

رابعا: محك العلامات النيرولوجية (العصبية):

يركز هذا المحك على التلف العضوي، أو النيرولوجي للتعرف على صعوبات التعلّم، ويكون الطبيب القطب الفاعل في هذه المسألة في تشخيص أسباب صعوبات التعلّم من بين فريق العمل، أما العلامات النيرولوجية فقد تكون بسيطة أو شديدة، والعلامات النيرولوجية البسيطة قد تظهر من خلال بعض الصعوبات الخاصة في التعلّم، ويمكن أن ترتبط بالإضطرابات الإدراكية كالإدراك البصري والسمعي والمكاني والسلوكات الشائكة كالنشاط الزائد، أو صعوبات الأداء الوظيفي الحركي. أما العلامات النيرولوجية الشديدة فهي ناتجة عن تلف، أو إصابة في الجهاز العصبي المركزي، والذي يسبب مشكلات في التعلّم، والسلوك **(خضر وخالد، 2007، ص: 40)**.

خامسا: محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل إلى آخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلّم، فماهو معروف أن الأطفال الذكور نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة، أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الهروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل **(بطرس، 2009، ص: 23)**.

من خلال ماسبق نستنتج أن هذه المحكات نستطيع من خلالها تحديد أنواع ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم.

II.1.6. الخصائص العامة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تعتبر فئة ذوي صعوبات التعلم فئة غير متجانسة من حيث الفئات التي تنطوي تحتها، فأحيانا تجد تلميذ لديه صعوبة في الرياضيات فقط، والآخر لديه صعوبة في القراءة والآخر في الإستيعاب، وهكذا ومن جهة أخرى تجد مجموعة من التلاميذ غير متجانسة من ناحية الفرد نفسه، فقد تجد طفلا قراءته جيدة إلا أنه يعاني صعوبة في الكتابة وهكذا، ومع ذلك يمكن الحديث عن بعض الخصائص المشتركة لهذه الفئة من التلاميذ:

- ✓ **تدني التحصيل الأكاديمي:** ويحصل الضعف في واحدة، أو أكثر من المواد الأكاديمية، إلا أن مشكلات اللغة والقراءة هي الأكثر تواجدا، وهناك صعوبة في تحديد المشكلة الأساسية عند المتعلم هل هي اللغة أم القراءة، وذلك بسب الترابط الكبير بين مهارات اللغة والوظائف الأكاديمية.
- ✓ **مشكلات الإنتباه والنشاط الزائد:** غالبا ما ينتبه التلاميذ ذوو صعوبات التعلّم إلى مثيرات غير مرتبط بالموضوع، أي أن هناك مشكلة في إنتقاء المثيرات (الشكل والخلفية)، وقد كانت تعرف هذه الحالة بإضطراب عجز الإنتباه، ومع زيادة التركيز على هذه الحالة تغير المصطلح، وأصبح بعجز الإنتباه والنشاط الزائد، وفي عام 1994 أصبح هناك ثلاثة أنواع من هذه الإضطرابات (النشاط الزائد السائد ضعف الإنتباه الزائد، النوع المشترك النشاط الزائد مع ضعف الإنتباه)، ومع أن هذا التصنيف قد يخص فئة معينة، إلا أن مشكلات الإنتباه، والنشاط الزائد من أبرز المظاهر التي تميز تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.
- ✓ **خلل في العمليات المعرفية:** تمثل مشكلات التفكير، ومعالجة المعلومات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلّم **(خطاب والحديدي، 2008، ص ص: 14،15)**.
- ✓ **صعوبة في الإدراك وتمييز بين الأشياء:** يصعب على أطفال صعوبات التعلّم التمييز بين الشكل والأرضية لشيء ما، كما يصعب عليهم إدراك الشكل كوحدة واحدة ولا يستطيعون أن التمييز بين الصورة والأحرف الصحيحة والمعكوسة، كما لديهم صعوبة في إدراك المفاهيم الأكبر والأصغر والرفيع والغليظ والواسع والضيق.
- ✓ **الإستمرار في النشاط دون توقف:** حيث إذا طلب منهم مثلا أن يرسموا صورة لدجاجة فإنهم يستمرون في رسمها على معظم صفحات دفتر الرسم.
- ✓ **إضطراب المفاهيم:** تبدو هذه الصعوبة في التمييز بين المفاهيم المتجانسة، والمتقاربة مثل مفهومي الحلو، والمر أو التمييز بين فصول السنة أو الإتجاهات الأربعة، أو الأشكال الهندسية.
- ✓ **إضطراب السلوك الحركي:** يعاني هؤلاء الأطفال من إضطراب في التوازن الحركي أو المشي أو البقاء في مكان واحد **(العزة، 2009، ص ص: 140-142)**.

- ✓ **الإضطرابات العصبية البيولوجية:** وتتمثل في بعض الإشارات العصبية الموجودة في مظاهر المهارات الحركية الدقيقة لديهم.
- ✓ **السلوك اللغوي:** من أهم ما يميز هؤلاء الأطفال الإضطرابات اللغوية، صعوبة القراءة، وصعوبة الكتابة، كما يعانون من عجز في التآزر البصري وإدراك الرموز، ونقل المادة المراد نسخها، والتحدث بجمل غير مفيدة، كما يتميزون بفقدان القدرة المكتسبة على الكلام
- ✓ **السلوك المعرفي:** يتصف هؤلاء بأن لديهم صعوبة في التفكير، والإستدلال، والذاكرة، ومشكلات تنظيم الأفكار والوصول إلى الحكم والقيام بالمقارنة، والحساب والإستدلال التفكير المنطقي والناقد والتسرع في إتخاذ القرار، وتأويل المدركات البيئية بشكل مختلف، وتشويش المنبهات البيئية غير المناسب، ضعف الذاكرة.
- ✓ **السلوك الإجتماعي:** عدم التكيف مع الأصدقاء، العزلة الإجتماعية، الخجل، عدم توكيد الذات. الشعور بالدونية، والعجز، الإكتئاب، الإحباط والفشل، الغضب، العدوان القهرية، الإعتمادية، سلوك إذاء الذات، التخريب، مشاعر سلبية عن الذات، فقر المهارات الإجتماعية، عدم التواصل الجيد مع الآخرين، عدم تحمل المسؤولية، الفوضوية، عدم الثقة بالنفس، المشاغبة، صعوبة في تتبع التعليمات، الثرثرة الشديدة، الإهتمام بالسلوك الغير المنتج **(العزة، 2009، ص ص: 140-142)**.
- ✓ **اضطرابات في الإصغاء:** تعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الإنتباه، والميل إلى التشتت نحو المثيرات الخارجية من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد، فهؤلاء الأطفال يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو أنهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأطفال الآخرين، فهم يلاقون صعوبة كبيرة في التركيز مما يؤدي إلى صعوبات في تعلّم مهارات جديدة.
- ✓ **صعوبات في التآزر الحسي-حركي:** عندما يبدأ الطفل برسم الحرف، أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بالشكل العكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل الأشكال بطريقة عكسية، هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة، ومحاولة تقليد شكل أو قيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك، ويوجه اليد للإتجاه المغاير هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين- يد مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب **(الجوالده والقمش، 2012، ص ص: 83-87)**.

من خلال هذه الخصائص نستطيع تمييز ذوي صعوبات التعلّم عن الأطفال أو المتعلمين العاديين وملاحظتهم وبالتالي يسهل سواء على المعلم أو فريق وحدات الكشف والمتابعة" الأخصائي النفساني الأخصائي الأرطوفوني، الطبيب" وتشخيصهم.

II.7. العوامل المفسرة لصعوبات التعلم:

تتعدد عوامل صعوبات التعلّم، وتختلف حسب خلفية وفلسفة واهتمامات العلماء، والباحثون الذين تناولوا الدراسة، ويمكن تقسيم تلك الأسباب إلى مجموعة من العوامل تتمثل في:

1- العوامل العضوية والبيولوجية: وتتمثل في إصابة الدماغ والخلل الوظيفي البسيط بالمخ، إذ يمكننا القول أن الأطفال الذين يشكون من الخلل الوظيفي بالمخ غالبا ما يعانون من صعوبات في التعلّم، والذي يلفت إنتباه الوالدين هنا وهو إضطراب حركة الطفل، وعدم إستجابته للمثيرات الخارجية، أما إذا تعرض الطفل إلى إصابة فإن حدة هذه المشكلة وآثارها على الشخص تتوقف على نوع الإصابة والمنطقة التي أصيبت، وعلى شدة الإصابة، ومن ثم فإن حدوث أي خلل، أو إضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى التلميذ يمكن أن ينعكس على سلوكه حيث يؤدي إلى قصور أو خلل، أو إضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية والمهارات الحركية لدى الطفل. **(علي، 2010، ص: 30)**.

ب/ العوامل النفسية والعقلية: إضطراب في الوظائف النفسية الأساسية وتشمل مايلي:

- الإدراك الحسي،التذكر، صياغة المفاهيم، تذكر المادة.، فهم الإتجاهات، تنظيم الأفكار، كتابة جملة مفيدة.

- بطأ الفهم، صعوبة في تفسير المفاهيم، ضعف القدرة على التنظيم والتصميم والتعبير، تدني المهارات الحركية واللفظية، ضعف الذاكرة قصيرة المدى، قصور في الوصول إلى نهايات الأفكار عدم القدرة على التكيف.

- كما يتصف هؤلاء الأطفال بالقهرية، وتدني مفهوم الذات، النشاط الزائد، عدم القدرة على الإنجاز التشتت التهور، الإلحاح، حدة الطبع، سرعة الإنفعال والكسل **(خصاونه وآخرون، 2010، ص ص: 148،149)**.

2- العوامل الكيميائية: ترتبط العوامل الكيميائية الحيوية بصعوبات التعلّم فإن أي خلل في التوازن الكيميائي للجسم يرتبط بصعوبات التعلّم، فالزيادة أو النقصان يؤثر على خلايا المخ ويسبب خللا داخليا بسيطا ويرجع ذلك إلى طبيعة الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار خاصة ذات الملونات، والمحفوظة.

3- العوامل الجينية: إن العوامل الجينية هي العوامل تتصل بالمورثات وتشير الدراسات في موضوع أسباب صعوبات التعلم "**كدراسة باناتين**" (1971) ودراسة "**ديفريز وديكر**" 1981 إلى أثر العوامل الجينية في حوث صعوبات التعلّم بين عائلات محددة كما في دراسة حالات التوائم، إن نسبة 40 % من الأطفال اليافعين الذين يعانون من صعوبات التعلم قد إنتقلت إليهم بفعل عامل الوراثة، فالأبناء الذين يشكون من صعوبات القراءة وهم غالبا ما ينتسبون إلى أسر فيها مثل تلك الصعوبات، كما أن الفروق في النضج البيولوجي، أو المناعة البيولوجية التي تلعب دورا هاما في قدرات الأفراد لها أساس جيني.

(الخفاف، 2011، ص ص: 293،294).

4- عوامل مرتبطة بتكوين الطفل قبل الولادة: تتمثل في السمات التي ترجع إلى العوامل الكيميائية متكونة داخل الرحم، أو ترجع إلى طفرات وراثية، أو إلى عوامل مرضية أو نتيجة لتحول صفات متنحية إلى سائدة، أو تنحي صفات سائدة مما قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة في الجهاز العصبي المركزي والذي له تأثيركبير في التعلّم.

5- البيئة الإجتماعية والثقافية للطفل:

تتمركز هذه البيئة في الأوساط المختلفة التي يمكن أن يعيش فيها الطفل، وتأثيراتها الإجتماعية والثقافية عليه، ومدى تأثرها عليه، وحماس المتعلم نحو التعلم وإكتساب الخبرات، والمرور بالأنشطة المختلفة وتتمثل هذه البيئة في:

أ/ الأسرة: حجم الأسرة وعدد الأفراد فيها، ومستواها الإجتماعي والإقتصادي والثقافي، وكذلك ترتيب الطفل بين إخوته، وتركيب الأسرة.

ب/ المدرسة: المنهج ومجالاته الدراسية، الكتاب المدرسي، الوسائل التعليمية، النشاط المدرسي، المعلم نظام التقويم والإمتحانات، المباني المدرسية وإمكانياتها، الإدارة المدرسية.

ج/ وسائل الإعلام: تعد وسائل الإعلام بأنواعها المختلفة من أهم هذه المؤسسات بما تقدمه من برامج تعليمية وثقافية مخطط لها ومقصودة وذات جدوى تربوي لكل من يستقبلها، وإذا كانت هذه البرامج غير ذلك وعشوائية فيمكن أن تؤدي إلى الكثير من النتائج السلبية، والإعاقات والتي تدعم الإتجاهات السلبية لدى الناشئة، وتتجه بهم نحو ارتكاب الجرائم ولإنحراف والممارسات الخاطئة في كافة الجوانب، والتي يمكن أن تصرف التلميذ على الإهتمام بالتحصيل الدراسي أو التعلّم بطريقة طبيعية، ومن هنا تنشأ صعوبات التعلّم، والتي لا يمكن القضاء عليها أو علاجها بعد فوات الأوان.

(حمزة والخطاب، 2008، ص ص: 32-34).

هـ/ العوامل البيئة: لاشك أن موضوع صعوبات التعلّم غالباً ما يكون إنعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه، حيث تشير "**نصيرة جلجل**" إلى أن الجوع، والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة، والذي يعتبره بدوره مشكلة تعليمية، وعلى أية حال، فإن سوء التغذية وعدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة و يمكن أن يؤديا إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية، ويؤكد "**منال باكرمان**" أن سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية وكذلك الأدوية المنظفات، ضرب منطقة الرأس **(العنزي، 2011، ص: 136).**

إن انصهار هذه العوامل سواء بعضها أوكلها تؤدي إلى ظهور هذه الصعوبات التعليمية لدى الطفل وبالتالي تنعكس على تحصيله الأكاديمي مقارنة بأقرانه العاديين.

1.7.II. تشخيص صعوبات التعلم:

أولا: التشخيص: كلمة تشخيص مأخوذة من الأصل عن الطب، والتشخيص هو الفن أو السبيل الذي يتسنى به التعرف على الأصل وطبيعة ونوع المرض، وعملية التشخيص عملية معقدة تبلور نتائج عملية الفحص الطويلة والمتشعبة.

ثانيا: أهداف التشخيص:

1- تزود الأخصائيين والأسر بتسهيلات واضحة في التواصل فيما بينهم

2- تمكن إتخاد إجراءات مناسبة للوقاية بأشكالها المختلفة.

3- تصمم برامج تربوية وتعليمية مناسبة للأفراد وقدراتهم ما يعرف بالخطط التربوية الفردية، وتحدد فئات التربية الخاصة إذا كانت الإعاقة من الفئات البسيطة أو المتوسطة أو الشديدة.

4- إيجاد قاعدة بيانات ومعلومات تشخيصية، وتحديد مدى نجاح البرامج التربوية.

5- تقليل الفاقد التعليمي، وتكثيف الجهود من خلال تحديد أهداف واقعية حقيقية لقدرات الطفل.

(مصطفى والشربيني، 2011، ص: 110).

ثالثا: خطوات التشخيص:

يرى كثير من المتخصصين في شؤون هذه الفئة أن عملية تشخيص صعوبات التعلّم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي، والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالمتعلم الذي يرافقه من طور إلى آخر، فالتعرف على أسباب صعوبات التعلم والعوامل المؤثرة فيها تساعد على تشخيصها وتعرف العوامل المؤدية إليها، وليس المقصود هنا تشخيص صعوبات التعلم التي ترجع إلى الخلل في الجوانب الحسية والعصبية أو تدني مستوى الذكاء والقدرات، وإنما المقصود هنا تشخيص الأسباب، والعقبات النفسية والتربوية والأسرية التي تقف حائلا ضد التعلُّم الجيد لدى التلاميذ مثل تلك التي تسبب قلة إستفادة المتعلمين من خبرات التعلُّم المتاحة لهم وأنشطتها، وقد لخص "**كيرك**" و"**كالفانت**" (1988) خطة مكونة من ستة مراحل تهدف إلى التعرف إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي:

- التعرف إلى التلاميذ ذوي الأداء المنخفض، وملاحظة السلوك ووصفه: مثل كيف يقرأ؟ ومهارات القراءة.
- إجراء تقييم غير رسمي، ويستبعد بعض الحالات: مثل الحرمان البيئي، والثقافي.
- قيام فريق التقييم بإجراء التقييم، وتعد هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات
- كتابة نتائج التشخيص وتخطيط برنامج علاجي **(أبو الديار، 2012، ص ص: 70،71).**

الجدول رقم:(03) خطة "كيرك وكالفانت" للتعرف على تلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم

التعرف على ذوي الآداء المنخفض	
ملاحظة ووصف السلوك	**حل المشكلة داخل الفصل**
إجراء تقييم غير رسمي	
قيام فريق التقييم بإجراء التقييم	
كتابة نتائج التشخيص	
تخطيط برنامج علاجي	

يتم التشخيص في تحويل المتعلمين الذين يكون مستوى أدائهم أقل من المتوقع في مرحلتهم الدراسية (مع أنهم يتلقون خبرات تعليمية مناسبة لمستوى العمر والمقدرة) إلى أخصائي في قياس حالات صعوبات التعلُّم وتشخيصها، ويتم ذلك من قبل المعلمين أو الآباء أو الأطباء، ويقوم أخصائي قياس وتشخيص صعوبات التعلُّم بإتباع الخطوات التالية:

- ✓ إعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية، وذلك بواسطة إختبارات الذكاء المقننة على البيئة المحلية.
- ✓ إعداد تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة.
- ✓ إعداد تقرير عن عملية التعلم وخاصة نقاط القوة والضعف.
- ✓ البحث عن أسباب هذه الصعوبة.
- ✓ وضع الفرضيات التشخيصية على ضوء جمع المعلومات الخاصة بالحالة.
- ✓ تطوير خطة تدريبية فردية على ضوء الفرضيات التشخيصية.

إن بقاء المتعلم في الفصل العادي دون ملاحظة، وعناية خاصة لايساعد في تطوير قدراته، فهو بحاجة إلى برامج فردية علاجية خاصة به، وقد تتفاقم هذه المشكلة كلما تقدم المتعلم في المراحل الدراسية فكلما كان العمل مبكرا كان تجاوز الصعوبة أكبر، حيث هذا المجال حديث نسبيا لذا نجد أن أساليب العلاج وطرقه لا تزال محدودة ومتغيرة، ولا نستطيع أن نجزم أن طريقة أفضل من الطريقة الأخرى وهناك أساسيات يمكن الإعتماد عليها في ذلك وهي:

محك الإستبعاد، محك المشكلات المرتبطة بالنضج والتربية الخاصة، محك العلاقات البيولوجية الإختبارات المقننة (إختبارات القدرات العقلية، إختبارات التكيف الإجتماعي).

(كوافحة، 2011، ص ص: 137-139).

II.2.7. أدوات قياس النفسي والتربوي المستخدمة لتشخيص ذوي صعوبات التعلُّم:

تشمل أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم على أدوات بعضها يعتمد على القياس الكمي، والبعض الآخر يعتمد على الوصف الكيفي، وذلك على النحو التالي:

- **أدوات الوصف الكيفي:** الملاحظة، المقابلة، دراسة حالة، تحليل نتائج المتعلم، وسنتطرق لها بالشرح والتوضيح:

- **أدوات القياس الكمي:**

وتشمل إختبارات القدرات ولتحصيل المقننة، وغير المقننة، إختبارات الشخصية قوائم التقدير، البطاقات المدرسية، إختبارات الإتجاهات، إختبارات القدرات الحسية، الإختبارات المسحية السريعة والمقننة.

أولا: أدوات الوصف الكيفي:

الملاحظة:

حيث تتم ملاحظة سلوك المتعلم سواء كان ذلك في المدرسة، وتصرفاته داخل الفصل مع الزملاء وخارج الفصل في المنزل مع الوالدين والإخوة، أو في موقف يستدعي ملاحظة سلوك الطفل أثناءه ونستخدم نواتج الملاحظة في بيان معلومات حول الإدراك السمعي (السمع بشكل جيد).

- الإدراك اللغوي (النطق بشكل جيد).

هما الجانبان المرتبطان ببعضهما البعض، فالإدراك السمعي الجيد (سماع الكلمات بشكل صحيح) يؤدي إلى إدراك لغوي جيد (نطق الكلمات بشكل صحيح).

- مظاهر لها علاقة بالبيئة (هل يستطيع التمييز بين الأشياء).
- مظاهر النمو الحركي (هل يستطيع تلبية الإحتياجات الأساسية كصعود السلالم، والقدرة على التعامل حركيا مع الأشياء).
- خصائص سلوكية أخرى: ملاحظة أشكال من العلاقات الإنسانية كالتعاون، التقبل الإجتماعي، تحمل المسؤولية...إلخ
- وكلما كانت قدراته أعلى في المجالات السابقة، كلما كان مؤشر على إنتفاد وجود صعوبات التعلُّم وكلما كانت قدراته أدنى من المعدل الطبيعي، كلما كان ذلك مؤشرا على قابلية الفرد لأن يكون من ذوي صعوبات التعلُّم. ففي إطار الملاحظة، نبحث المظاهر السلوكية التي يمكن مشاهدتها ملاحظتها وتدوينها وقياسها، أي يمكن التعامل معها سلوكيا، وذلك بمعنى أنها يمكن أن:

- تصاغ بعبارات سلوكية.
- وجود أدوات تساعد على قياس هذه السمات ودراسة الملفات الطبية والمدرسية.

دراسة حالة:

تهدف إلى التعرف إلى مظاهر صعوبة التعلُّم، وتزويد الأخصائي بمعلومات جديدة عن مراحل الطفل النمائية بما في ذلك النمو الحركي، واللغوي، ومهارات الحياة اليومية وسلوك الطفل والوقوف، والمشي والأمراض التي أصيب بها وتشمل دراسة حالة المجالات التالية: حالة الطفل الصحية، نمو الطفل الجسمي، وضعه الإجتماعي والأسري، حالته النفسية والإضطرابات السلوكية لديه، أنشطته الحالية، نموه التربوي، نموه الإجتماعي والشخصي، وضعه الإجتماعي **(علي، 2011، ص ص: 117،118)**.

ثانيا: أدوات القياس الكمي:

- **الإختبارات المسحية السريعة:** تهدف إلى التعرف السريع إلى مشكلات الطفل المتعلقة بصعوبات التعلُّم وتشمل مايلي:

أ/ إختبار القراءة المسحي: يهدف إلى التعرف إلى مهارات القراءة ومستوياتها، وأنواع الأخطاء في القراءة وطرق التعامل معها.

ب/ إختبار التمييز القرائي: يختبر قدرة الطفل على التعامل مع المفردات الموجودة في الجمل.

ج/ إختبار القدرة العددية: يختبر قدرة الطفل على التعامل مع الأرقام في العمليات الحسابية الأربعة (جمع طرح، ضرب، قسمة).

- **الإختبارات المقننة:** تقيم مستوى الأداء الحالي وصعوبات التعلُّم وتحديد البرنامج العلاجي الذي يتناسب مع حالات الضعف التي يتم تقييمها.

- **إختبارات القدرة العقلية:** إختبار "**ستانفورد ووكسلر**" لتحديد معامل ذكاء الأطفال، فإذا أشارت هذه الإختبارات بأن الطفل في حدود الوسط من ناحية الذكاء أي مابين نسبة ذكاء 115-85، وأظهر قصورا واضحاً في التحصيل الأكاديمي، وذلك يعتبر مؤشراً على وجود حالة صعوبة التعلُّم.

- **إختبار الينوي للقدرات السيكولغوية:** يقيس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلُّم وتشخيصها، ويعلم الفئات العمرية مابين 2-10 سنوات، ويشمل الإختبارات التالية:

- **إختبار الإستقبال السمعي**، اختبار الإستقبال البصري، اختبار الترابط السمعي، اختبار الترابط البصري اختبار التعبير اللفظي، اختبار التعبيرالإرشادي، اختبار تكملة الجملة، اختبار الإكمال السمعي، اختبار التركيب الصوتي، اختبار التذكر البصري المتسلسل، اختبار التذكر البصري المتسلسل.

- **إختبارمايكل بست (Bust):** للتعرف على ذوي صعوبات التعلُّم، ويتكون من 24 فقرة موزعة على خمسة أبعاد: الإستيعاب، اللغة، المعارف العامة، التناسق الحركي، السلوك الشخصي والإجتماعي.

(عبد العزيز، 2008، ص ص: 284-290).

إن هذه الأدوات تكشف لنا صعوبة التعلُّم ونوعها وشدتها هل هي نمائية أم أكاديمية؟ ولكن من هو المؤهل أو الكفؤ الذي يستطيع تطبيق هذه التقنيات التشخيصية؟

II.7. 3. مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

لقد أصبح مؤكداً أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يواجهون مشكلات إجتماعية، وإنفعالية بسبب طبيعة صعوبات التعلم التي يعانونها ومن بين هذه المشكلات مايلي:

- ✓ **عجز المعرفة الإجتماعية:** إن المهارات الإجتماعية شأنها شأن غيرها من المهارات التي تكتسب بالتعلم، فهذه المهارات أيضا تُعلم، وفي الحقيقة فإن العديد من السلوكات الإجتماعية المناسبة لا تُعلم على نمط مباشر ومنظم، ولكن الأطفال يتعلمونها على النحو التلقائي عبر أشكال التعلم العرضي المختلفة التي يعيشها الأطفال. ومع ذلك فبعض الأطفال ذوي القدرات العقلية الطبيعية يبدو أنهم أقل

قدرة من غيرهم على تعلم هذه المهارات وحتى لو علمت لهم، هذه يمكن أن تكون صعوبة خاصة بهم.

لقد وصف الأطفال ذوو صعوبات التعلّم بأنهم صم إجتماعياً (Socially deaf) فهم لا يلتقطوا الإيماءات الإجتماعية كغيرهم من الأطفال من نفس العمر، كما أنهم لا يقدرون النتائج الإجتماعية لسلوكياتهم التي ينفذوها في سياقات مختلفة، ففي حالة ظهورهم إجتماعيا فهم غالبا ما يعانون من الإرباك والقلق ويقولون أشياء دون إدراكهم لما قاموا به، كما يظهرون الغضب أو الإنزعاج، وهذه الخصائص غالبا ماتظهر للآخرين الذين يعيشون معهم، فهم غالبا يلعبون مع أطفال أصغر منهم سناً أو أكبر منهم وفي حالة الأطفال الصغار فهم يندمجون معهم بسبب عدم نضجهم، أما مع الأطفال الأكبر منهم فإنهم يظهرون سلوكات غير مناسبة، ومثل هذه السلوكات تسبب الضغط النفسي المؤلم لآبائهم، والإرهاق والإجهاد لمعلميهم، وكل من يتعامل معهم **(الريحاني والزريقات وطنوس، 2010، ص ص: 204،205)**.

- ✓ **تدني مفهوم الذات:**

إن كثيرا من مشكلات الطفولة الباكرة تنجم عن الشعور بعدم قيمة الذات فالشعور الذي يحمله الأطفال نحو أنفسهم هو أحد محددات السلوك البالغة الأهمية، وشعور الطفل بأنه بلا قيمة يفتقر إلى إحترام الذات، الأمر الذي يؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه ويمكن التعرف على صورة الذات من خلال الإجابة على ثلاثة أسئلة: (من أنا؟ كيف أقوم بعملي؟ كيف أقوم بعملي مقارنة مع الآخرين؟) حيث يتمثل مفهوم تدني الذات بإفتقار الثقة بالنفس، وعدم القدرة الدونية، التشاؤم، الإحباط، الخوف السرعة والإستسلام، وكثيرا ما يصف هؤلاء الأفراد أنفسهم بصفات سلبية مثل (السيئ والعاجز).

كما أنهم يتعاملون مع الغضب بطريقة غير مناسبة حيث يتوجهون بسلوك إنتقامي نحو أنفسهم والآخرين، ويبدو الطفل غير متفائل بالنسبة لنتائج جهوده.

- ✓ **القهرية:** يتصرف الأطفال القهريون تلقائيا بطريقة مفاجئة وغير مقصودة، لايحسبون حسابا للنتائج غير قادرين على تأخير رغباتهم، لايخططون للمستقبل.
- ✓ **القهرية تؤكد على العدوان:** إن الأطفال يقاتلون ويلحون، أي أنهم يريدون ما يشاؤون في الوقت الذي يريدون وأن قدرتهم على تأخير ما يحبون أمرا صعبا للغاية.
- ✓ **العزلة الإجتماعية:** وهي إحدى أشكال العلاقات المشوشة بين الأطفال، وعدم تفاعل الأطفال مع الآخرين وربما تعود للخجل، كما لها علاقة بتدني تحصيل الطفل وعدم تكيفه، فهم لا يثقون بأنفسهم وفوضويون ومتراجعون 10% من الأطفال في المدارس الأساسية، وهذا راجع إلى الخوف من الآخرين، قلة المهارات الإجتماعية، رفض الوالدين للأصدقاء، ونوبات الغضب الحادة أو فقدان الأعصاب **(عزة، 2009، ص ص: 143-159)**.

من خلال ماسبق نلاحظ أن هذه المشكلات الإجتماعية، والإنفعالية، ناتجة عن الإضطرابات التي يعاني منها تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.

II.8. إعتبارات خاصة بدمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

- ✓ اتباع نظام صفي واضح، وجدول أنشطة صفية ثابت.
- ✓ الإعلان عن قواعد السلوك الصفي والتوقعات بوضوح.
- ✓ إعداد المتعلم جيداً لوقت التعلم.
- ✓ إزالة المشتتات السمعية والبصرية، ومساعدة المتعلمين على التركيز على المهمات التعليمية.
- ✓ تقديم التعليمات والتوجيهات بكلمات واضحة ومبسطة، وتعزيز اتباع المتعلم لها.
- ✓ البدء بأنشطة بسيطة تركز على مفهوم واحد، ومن ثم الإنتقال إلى المفاهيم الصعبة والمجردة.
- ✓ ربط التعلم الحالي بالتعلم السابق.
- ✓ تدريب المتعلم على إستخدام إستراتيجيات التذكر الفعالة.
- ✓ إستخدام أنشطة متنوعة لتعليم المفهوم ذاته.
- ✓ تشجيع المتعلم على المشاركة النشطة في التعلم.
- ✓ إستخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني.
- ✓ تقديم المعلومات بطرق بصرية، سمعية، حسية.

لعل المجال الرئيسي الذي يتطلب إجراء تعديلات بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعليمية، هو التعلم الأكاديمي، فهؤلاء الأطفال بحاجة إلى إجراءات تصحيحية (تعليم الطفل المهارات الأكاديمية التي يواجه صعوبات فيها، وإجراءات تعويضية بإستبدال الطرق المألوفة بطرق أخرى تتلاءم وطبيعة الإحتياجات الخاصة للطفل.

لذلك ينبغي على معلمي الصفوف مراعاة الأمور التالية عند التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلمية:

- ✓ توظيف الحواس القوية والمفصلة لدى المتعلم في عملية التدريب.
- ✓ تشجيع المتعلم في المشاركة في تحديد الأنشطة.
- ✓ تغيير طريقة التدريس في حالة إخفاقها في مساعدة المتعلم على إكتساب المهارة المطلوبة، وإذا لم ينجح ذلك يصبح ضروريا إستبدال المهارة ذاتها بمهارة أخرى.
- ✓ تزويد المتعلم بالفرص الكافية لممارسة ما تعلمه، والحرص على الربط بين التعلم السابق والتعلم الحالي.
- ✓ الحرص على صياغة أهداف واقعية قابلة للتحقق **(الخطيب، 2012، ص ص: 144،145)**.

II.9. أساليب معاجة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم:

في حالة إكتشاف الطفل من قبل الآباء، أو المعلمين بأنه يعاني من هذه الصعوبات حاول:

- ✓ شرح هذه الصعوبات لأسرة المتعلم، لأن تعاون الأسرة وتجاوبها، وتفهمها من النقاط الأساسية في نجاح البرامج العلاجية لهذا المتعلم.
- ✓ تعرف على مختلف مظاهر المقدرة، والعجز عند المتعلم، وفي هذا المجال فإن أخطاء التي يقع فيها التلميذ لها أهمية خاصة، حيث تحليلها يفيد كثيرا في بيان جوانب الضعف، وبالتالي تفيد في رسم برنامج علاجي.
- ✓ تجنب إحتمال فشل المتعلم، وتشجيعه والإطراء على الأشياء التي يفهمها جيداً، والهدف هو إزالة التوتر عنه.
- ✓ أن يكون للمعلم الإلمام الكافي بالمهارات الأساسية القبلية اللازمة لكل مهارة، فالإنتباه ومعرفة الإتجاهات، ومعرفة المتشابه والمختلف من الأصوات والأشكال، كلها مهارات قبلية لازمة ينبغي أن يتقنها الطفل قبل أن نبدأ بمهارات أخرى أكثر تعقيداً.
- ✓ إستخدام طريقة التعليم الفردي قدر الإمكان مع المتعلم.
- ✓ تزويد الأطفال ببرنامج يومي أو أسبوعي شامل يوضح المهام والواجبات، التي على المتعلم إنجازها خلال هذا الأسبوع، لأن الكثير من هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في تنظيم أوقاتهم.
- ✓ في مجال الرياضة يتم التركيز من قبل المعلم على ألعاب التوازن، والألعاب التي لها قواعد ثابتة والتي تقوي العضلات كالكرة، ولألعاب التي تعتمد على الإتجاهات
- ✓ إستغلال حصة النشاط داخل الصف بإعطائه مسؤوليات محدودة، مثل عمل مشروع معين، أو مهمة معينة تساعد على تنمية الإتجاهات، تتضمن المطابقة، ومعرفة أوجه التشابه والإختلاف.
- ✓ تشجيعه ومدحه على الأشياء التي يعملها بصورة صحيحة، وتركيز المعلم على النقاط الإيجابية في إنجازه، وتقدير الجهد الذي بذله.
- ✓ مساعدته حيث تضع إشارة مميزة على الجهة اليمنى من الصفحة لإرشاده من أين يبدأ سواء في القراءة، أو الكتابة (تذكر أن هذا المتعلم يعاني من صعوبة في الإتجاهات).
- ✓ إعتماد مبدأ المراجعة دائما للدروس السابقة، فهذا يساعده على زيادة قدرته على التذكر، وسيساعد كل متعلم في الصف.
- ✓ تشجيعه على العمل ببطء، وإعطاؤه وقتاً إضافيا في الإختبارات، وتشجيعه على إستعمال وسائل ومواد محسوسة، في العمليات الحسابية، كذلك إستخدام المسجل في حالة إلقاء الدرس.
- ✓ تشجيعه على النظر للكلمات بالتفصيل.
- ✓ مساعدته على تمييز أشكال الأحرف، التي تتكون منها الكلمات إعطاؤه قوانين محددة وثابتة تتعلق بطريقة الكتابة، وهذا يساعده على الإملاء **(عبد المجيد، 2008، ص ص: 84،85)**.

- ✓ قراءة مايكتب على اللوح بصوت عال.
- ✓ تقليل المشتتات الصفية قدر الإمكان. (عدم التوبيخ والإزدراء من الطفل) **(عبد المجيد، 2008 ص ص: 84،85)**.

إن كل هذه التعليمات تساهم في مساعدة المتعلم، ولو جزئيا في تقبل الصعوبة، ولا نقول تجاوز هذه الصعوبة.

II.1.9. البدائل التربوية المتاحة لمعاجة صعوبات التعلم:

يمكن توفير أنماط عديدة من الخدمات التربوية لمتعلم صعوبات التعلّم، وتتخذ قررات إحلالهم في البيئة التعليمية الأنسب بالإعتماد على المعلومات الشخصية التي تم جمعها مسبقاً مع مراعاة البيئة الأقل عزلاً ويصعب مع توافر خيارات الإحلال العديدة إختيار أفضلها، وفيما يلي بدائل الخدمات التربوية الأقل إلى الأكثر عزلاً:

- ✓ **الصف العادي:** يعتبر الصف العادي هو الإحلال الأكثر أهمية، ويمضي التلميذ فيه معظم اليوم مع متعلمين آخرين من نفس عمره، وبذلك يوفر التفاعل بين الأفراد العاديين في الوقت أقل تقييداً ولكنه لا يوفر التدريس الفردي.
- ✓ **المعلم المستشار:** وهو يعد دعما مباشرا لمعلمي الصفوف الذين يوجد في صفوفهم متعلمون ذوو صعوبات التعلّم، وتشغل الخدمات التي تقدم لهؤلاء المعلمين على التقييم التربوي، وتخطيط البرنامج وإختيار وإعداد مواد التدريس الخاصة والتدريب على التعليم، وتوفيير مساعدة وزيادة تواصل الأباء ومراقبة عامة للبرنامج وعملية التقييم.
- ✓ **غرفة المصادر:** حيث يمضي فيها المتعلم ذو صعوبة تعليمية جزءاً من اليوم الدراسي (45–60 دقيقة) مع معلم غرفة المصادر، وبذلك يكون قد وفر تدريساً فردياً في الحقول التي تظهر فيها المشكلة من خلال معلم مدرب خصيصاً لهذه الغاية.
- ✓ **الصف الخاص:** يفضل وضع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الشديدة في صفوف خاصة حيث يمضون مهظم اليوم الدراسي فيها، وهذا البديل الأقل تقييدا لبعض الحالات الشديدة، وهو يوفر ظروفاً بيئية ضرورية لتلبية حاجتهم، ويسمح بالتعليم الفردي، إلا أنه يمكن أن يسبب وصمة يتصف بها المتعلم نتيجة وضعه في صف خاص، بالإضافة إلى شعوره بالعزلة.
- ✓ **المدرسة الخاصة:** يمضي فيها المتعلم ذو صعوبات التعليمية يوماً دراسياً كاملا، حيث يتاح فيه استخدام كامل للمصادر المحددة من الأشخاص المدربين، إلا أن البديل لايقدم تفاعلات مع الآخرين العاديين. وقد صنفت الخيارات اليومية الممكنة المقدّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس الأردنية للإشارة دون الحصر:

– أن يدمج المتعلم في الصف العادي مع إستخدام طرائق علاجية مناسبة **(القمش والمعايظة، 2011 ص ص: 202،203)**.

– أن يدمج المتعلم في الصف العادي مع جدولة زمنية بعض الأوقات التي يسمح فيها لمعلم غرفة المصادر بالدخول إلى غرفة الصف لتقديم المساعدة الضرورية.

– غرفة المصادر **(القمش والمعايظة، 2011، ص ص: 202،203)**.

بالرغم من أن هذه البدائل التربويه هي عبارة بدائل علمية علاجية، لكننا لا نستطيع توفيرها في جميع المؤسسات التربوية في العالم، فهناك دول عربية لا تستطيع التكفل بالمتعلمين ذوي صعوبات التعلّم في الفصل العادي، فمابالك أن تخصص له قسما خاصا أو غرفة مصادر أو مدرسة خاصة، أوالمعلم المختص في صعوبات التعلّم، أو المعلم المتجول أو المستشار، وهذا راجع لقلة الإمكانيات المادية، عدد المتعلمين المتزايد داخل الصف، تعدد مهام الأستاذ داخل حجرة الصف خاصة في الطور الإبتدائي، وهل هو مؤهل لتدريسه ومتمكن من تعليمية المادة ومكون لذلك، ولديه بيداغوجية لتدريس كل المواد للمتعلمين العادين والذين يعانون من صعوبات التعلّم، وهل يستطيع أن يكشف ويشخص المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلّم؟ من صعب جدا.

II.2.9. العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم:

أ/ العوامل الفردية المسببة لصعوبات التعلم: هي تلك العوامل والشروط التي ترجع إلى طبيعة الفرد البيولوجية، نذكر منها على سبيل المثال:

1– الوراثة: هي تلك الشروط الداخلية التي تسهم في تحديد طبيعة الفرد حينما تجمع الخصائص الوراثية المتمثلة في جينات محمولة على الكروموزومات الذكرية والأنثوية في البويضة لتكون في مجموعها الخصائص الوراثية للجنين، هي نتاج تفاعل حسب قوانين الوراثة المعروفة وغير المعروفة حتى الآن، أي أن هناك جذورا عائلية في ظهور أطفال ذوي صعوبات التعلّم.

2– الغدد:إن اضطراب إفراز بعض الغدد الصماء مثل الغدة النخامية، والدرقية يمكن أن يؤثر سلباً في نمو الجسم بشكل عام، والجهاز العصبي بشكل خاص، الأمر الذي يعكس أثره المباشر على حدوث صعوبات التعلّم.

3– الإصابات الدماغية:إن الخلل الوظيفي البسيط في المخ أكثر الأسباب شيوعاً لصعوبات التعلّم، وأن هذه الإصابات قد تحدث قبل، أو أثناء الولادة أو بعدها.

4– العوامل الكيميائية والحيوية: إن زيادة أو نقص العناصر الكيميائية في الجسم تؤدي إلى الخلل الوظيفي البسيط في المخ والذي يعكس أثره المباشر على صعوبات التعلّم.

ب/ العوامل البيئية:

1– البيئة الرحمية: إن نقص ظروف التغذية، أو الحماية أو تأثر الجنين ببعض العوامل غير المناسبة الكيميائية أو الحرارية، الإنفعالات الشديدة من الأم تنعكس سلبا على بناء جسم سليم للجنين خاصة ذلك البناء الخلوي الوظيفي للأجهزة العصبية **(خضر، 2005، ص ص: 32–41)**.

والحسية مما يعكس أثره على الطفل بعد ولادته وبدايات تعلمه.

كما أن هذه الظروف تمتد إلى فترة الولادة نفسها، فإذا تمت الولادة في ظروف غير صحيحة مما يؤثر على الإحتباس التنفسي، أو الضغط على الخلايا العصبية، مما يؤدي إلى عدم القدرة على الإكتساب المعرفي الجيد وبالتالي صعوبات تعلمه.

2- البيئة الطبيعية: إن البيئات الملوثة بجميع أنواع التلوث المختلفة، وكذلك بعض البيئات الشديدة القسوة سواء أكان هذا من ناحية التضاريس، أو المناخ ينعكس أثرها على التوافق الدراسي للأبناء في هذه البيئات، فالبيئات الجيدة من المتوقع أن تأتي بنتائج دراسية جيدة.

ج/ البيئة الإجتماعية والنفسية: وربما تكون تلك أهم من البيئات الفعالة في عملية اكتساب المهارات المعرفية، سواء أكان في الإتجاه الإيجابي عند الثراء أو في الإتجاه السلبي عند الإفتقار إلى هذا الثراء ويمكن تحديد تلك العوامل الإجتماعية والنفسية في: الفقر، التفكك الأسري، عدم الكفاية الشخصية الممارسات المدرسية غير صحية، الإحباط، الإهمال والنبذ، الحماية الزائدة **(خضر، 2005، ص ص: 32-41)**.

يجب أن تؤخذ هذه العوامل المؤثرة بعين الإعتبار خاصة من طرف الجهة المسؤولة (الأسرة، المدرسة وزارة التربية والتعليم) حتى تستطيع التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يؤدي إلى تلبية حاجاتهم: الحاجة إلى التعلم والتغلب على هذه الصعوبة، والحاجة إلى التفاعل مع أقرانهم وتقدير الذات.

خلاصة:

تعرض هذا الفصل لكل من ماهية التعلم، وماهية صعوبات التعلم، وبناء على ما تقدم يمكن الخروج بما يلي:

التعلم: هو تغييير في السلوك ناتج عن خبرة أو تدريب، فهو نشاط يعتمد عليه الإنسان من أجل أن يتوافق مع البيئة التي يعيش فيها.

التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم: هم فئة من التلاميذ يعانون من إنخفاض في التحصيل الأكاديمي ناتج عن اضطربات في العمليات الأساسية المرتبطة بالتعلّم، ومهما إختلف التراث التربوي في هذا المجال، فإنه يتفق على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يعانون من قصور في العمليات الأساسية لتعلم، وأن هذه الفئة هي في تصاعد مستمر داخل المدرسة الجزائرية دون كشف مبكر أو تشخيص، أو تمييزها عن التلاميذ العاديين، وبالتالي يجب التكفل بهم من خلال طرائق تعامل علمية تساعدهم على تنمية مهارات الإكتساب داخل حجرة الصف حتى يحصل هؤلاء التلاميذ على التعلّم المناسب لقصورهم وبالتالي تجاوزه.

الفصل الثالث: بعض طرائق التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تمهيد

III.1. تعريف الطريقة

III.2. طرائق التدريس

III.3. طرائق تدريس ذوي صعوبات التعلم

III.4. طريقة التعلم التعاوني

III.5. طريقة التدريس القائم على تعديل السلوك

III.6. طريقة بناء تقدير الذات

III.7. طريقة ملف الانجاز

III.8. طريقة حل المشكلات

III.9. طريقة ديناميكية الجماعة

خلاصة

تمهيد:

تعد طرائق التعامل التربوية مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من الأساليب العلاجية التي يقدمها المعلم الكفء، والتي تسعى لتوفير التعلم المناسب للتلاميذ، حيث تشمل كلا من التشخيص والطرائق التدريس العلاجية الفعالة، وهذا من أجل التغلب على معاناة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

1.III. تعريف الطريقة:

إن مفهوم الطريقة يمكن الاستدلال عليه من مصادر عديدة وفق مفاهيم متنوعة ففي زمن الإغريق كان مفهوم الطريقة مرادفا "**لمفهوم المنهج**"، لهذا استخدمت كأسلوب أو مذهب أومنهج أو مسلك.

وعليه فالطريقة أخذت معنى المنهج، حيث نجد أن علم المناهج يبحث ويجمع أنسب مكونات المادة لتقديمها بواسطة طرائق متنوعة، وأن الطريقة هي الوسيلة التي تتبع للوصول إلى غرض معين، أي أنها جزء من المنهج **(الربيعي، 2006، ص: 46)**.

1.1.III. الفرق بين المفاهيم:

- **تعريف الإستراتيجية:**

"الإستراتيجية أصلها (strategos) كلمة إغريقية تعني فن الحرب، وهذا ما يدل على مصطلح عسكري ويقصد بها وضع خطة لتحقيق هدف، أو أهداف محددة على أساس الموارد المتاحة. **(حسين، 2008 ص: 8)**.

تعرف الإستراتيجية على أنها: "عبارة عن خطة موضوعة تحدد سياسات وسبل التصرف، وهي حيلة أو خدعة تتمثل في المناورة للإتفاق على المنافسين **(بن حتور، 2004، ص: 33)**.

كما تعرف الإستراتيجية على أنها: "هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها، وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف.

هي: "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم أو مصمم التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، في ضوء الإمكانات المتاحة، بمعنى أنها: "طرق معينة لمعالجة مشكلة، أو مباشرة مهمة ما، أو الأساليب علمية لتحقيق هدف معين" **(شحاتة والنجار وعمار، 2003 ص: 39)**

الاستراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية "إستراتيجوس" ومعناه فن القيادة، وقد إقتصر إستعمالها في بادئ الأمر على الميادين العسكرية، وهي تعني أيضا مجموعة من القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة." **(علي، 2011، ص: 84)**

من خلال ماسبق يمكن القول أن الاستراتيجية تتضمن "مدخلات، عمليات، مخرجات"، المدخلات تتفاعل مع العمليات (الخطة)، من أجل تحقيق هدف مرغوب (جودة المخرجات).

❖ **تعريف التقنية:**

التقنية: التقنية أو "التكنولوجيا" وجدت أساسا في ميدان الصناعة والتجارة، وكانت تعني تطبيقات العلوم.

كما أنها تعني: "مجموعة من الطرائق والمواد التي تستخدم لتحقيق تلك الأغراض، إستعاره التربويون واستخدموه في ميدانهم بمصطلحين "تقنيات التربية"، وقد عرف التربويون العرب التقنيات التربوية بأنها: "طريقة منهجية لتعليم العملية التعليمية بكاملها، وتنفيذها وتقويمها إستنادا إلى أهداف محددة وإلى نتائج الأبحاث في التعليم والتعلّم والتواصل مع إستخدام جميع المصادر البشرية، والغير البشرية." **(عبد الخالق وأبو ذياب، 2007، ص: 119).**

نستنتج أن التقنية هي الوسيلة التي يتم توظيفها في عملية التعلُّم، وذلك بهدف مساعدة كل من المعلّم والمتعلم لبلوغ الأهداف المنشودة، أي أنها وسيط في عملية التعلُّم والتعليم، أما الطريقة فهي الأداة التي نعتمد عليها للوصول أو تحقيق هدف معين.

❖ **الفرق بين مفاهيم الإستراتيجية وطريقة وأسلوب التدريس:**

يمكن تحديد الفروق فيمايلي: الإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التعليمي، أما الطريقة فإنها في المقابل أوسع من الأسلوب، وأن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعّالة، والطريقة هنا أعم كونها لا تحدد بالخصائص الشخصية للمعلّم وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية **(العفون، 2012، ص: 28).**

III.2.1. خصائص ومكونات الطريقة الفعالة:

1- التسريع: أي السرعة في الإجابة، والسرعة في البديهة.

2- المعالجة الأعمق: أي الوصول إلى المعلومات الدقيقة في المعالجة والتي تحتاج إلى إكتساب وممارسة أنماط التفكير المختلفة بشكل عام.

3- تذوت الطريقة المعلّم: أي أن تصبح طريقة المعلّم طريقة للمتعلم.

4- الإتفاق على معايير للحكم والإستدلال.

5- تلبية حاجات المتعلم.

6- تقويم نتائج التعلم والتعليم عام **(السيد، 2010، ص ص: 17،18).**

إذن عند تطبيق الطريقة التدريسية يجب على المعلّم الإهتمام بفعاليتها، خاصة إذا كان المتعلم يعاني من صعوبة مستترة كصعوبات التعلم.

2.III. طرائق التدريس:

تعتبر طرائق تدريس ذوي صعوبات التعلُّم، من الأساليب العلاجية التي تكون بعد التشخيص وتصنيف الصعوبات التي يعاني منها التلميذ سواء كانت نمائية أو أكاديمية، ومعرفة شدة هذه الصعوبة وحجمها لأنها تكشف عن قدرات التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات، وبالتالي وضع الطريقة الملائمة حتى يستطيع التلميذ أن يحصل على التعلُّم المناسب، وبالتالي يزداد تحصيله الأكاديمي مثل أقرانه العاديين.

1.2.III. تعريف التدريس وطريقة التدريس:

أولا: تعريف التدريس:

يعرف التدريس على أنه: "عملية تقديم الحقائق والمعلومات، والمفاهيم للمتعلّم داخل الفصل الدراسي".

عرف التدريس على أنه: "هو الجهد الذي يبذله المُعلّم، من أجل تعليم التلاميذ، يشتمل على كفاءة الظروف المحيطة، والمؤثرة في الجهد مثل: نوع الأنشطة والوسائل المتاحة، درجة الإضاءة والحرارة وكتاب المدرسي، السبورة، الأجهزة وأساليب التقويم وما قد يوجد من تفاعلات بينه وبين التلميذ.

(عفانة واللوح، 2008، ص: 17).

التدريس: "هو عملية نقل معلومات، أومهارات من معلم للتلاميذ" **(راشد، 2005، ص: 19).**

التدريس هو: "عملية نقل المعارف، ومساعدة المتعلم على الفهم في الحصة والإكتساب بطريقة مستقلة **(Chabchoub, 2006, p:30).**

عليه يمكن القول أن التدريس هو الطريقة التي يتم من خلالها التفاعل، والتواصل بين المُعلّم والمتعلم لإكسابه خبرات، ومعارف بإستخدام وسائل تعليمية أثناء الموقف التعليمي من أجل تحقيق أهداف معينة.

ثانيا: تعريف طريقة التدريس:

تعرف طريقة التدريس على أنها : "مجموعة من إجراءات التدريس المخططة سلفا الموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوافر أو متاح من إمكانات".

هي: "مجموعة من الإجراءات المختارة لتنفيذ الدرس، والتي يخطط المعلّم أو المصمم التدريس لإتباعها الواحدة تلو الأخرى، بشكل متسلسل أو بترتيب معين مستخدما الإمكانات المتاحة، بما يحقق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة، وبما يحقق الأهداف التدريسية".

هي: "مجموعة من القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق أهداف منشودة، وبعبارة أخرى: "هي مجموعة من القرارات التي يتخذها المُعلّم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها أثناء تنفيذ مهامه التدريسية، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفا **(علي، 2011، ص: 84).**

من خلال ماسبق نستنتج أن طريقة التدريس هي مجموعة من القواعد لتنفيذ الدرس يضعها المُعلّم من أجل تحقيق أهدافه الإجرائية.

III.2.2. نظام التدريس والمبادئ العامة للتدريس المعاصر:

أولا: تعريف النظام:

يعرف النظام بأنه "كيان متكامل أو مجموعة من العناصر المتداخلة، والمترابطة، تبادليا والمتكاملة وظيفيا والتي تعنى بانسجام وفق نسق معين من أجل تحقيق أهداف محددة، وأي تغيير أو تطوير يطرأ على أي عنصر من عناصر النظام يؤدي إلى تغيير، أو تطوير في غيره من العناصر من حيث عملها ووظيفتها، وربما يؤدي إلى تغيير في النظام ككل، ويشمل النظام على المكونات التالية:

- **المدخلات:** تتمثل في العوامل المادية والفنية والعلمية، والإجتماعية التي تدخل في النظام من البيئة المحيطة به فتساعده على إستمرار التفاعلات فيه لتحقيق الأهداف المحددة.
- **العمليات:** تتمثل في مجموعة الطرائق التي يتم فيها تحويل المدخلات إلى مخرجات.
- **المخرجات:** تتمثل في نتاجات النظام النهائية التي تمخضت من معالجة المدخلات بواسطة العمليات وتستخدم مخرجات النظام عادة للحكم على الفعالية، وكفاءة النظام فإذا كانت تلك المخرجات تتطابق إلى حد بعيد مع أهداف النظام، عندئذ يمكن أن نشهد للنظام بالفعالية، وإذا انطبقت المخرجات مع مدخلات عندها يمكن أن نعتبر النظام ذا كفاءة مرتفعة، وكل من الفعالية والكفاءة يمكن الحصول عليهما من خلال التغذية الراجعة.
- **التغذية الراجعة:** هي العملية التي يتم بمقتضاها التعرف على فعالية النظام، وكفاءته.
- **بيئة النظام:** تتمثل في المحيط المادي والنفسي الذي يوجد فيه النظام، وفي سبيل خدمته. ويؤثر عمل النظام في البيئة المحيطة ويتأثر بها، وتتوقف على مدى التأثير، والتأثر حيوية النظام وفعاليته.

(الكسابي، 2008 ص ص: 21،22).

من خلال ماسبق نستشف أن النظام هو إنصهار كل مجموعة من العناصر (المدخلات، العمليات المخرجات، التغذية الراجعة، بيئة النظام)، من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

ثانيا: المبادئ العامة للتدريس المعاصر:

أوجز التربويون المبائ العامة التي يقوم عليها هذا النوع من التدريس والتي هي:

- ✓ يمثل التلميذ في التدريس المعاصر محرك العملية التربوية.
- ✓ تتلائم مبادئ واجراءات التدريس المعاصر لحالة التلاميذ الإدراكية، والعاطفية والجسمية فتختلف الأساليب المستخدمة في التدريس بإختلاف نوعية التلاميذ.
- ✓ يهدف التدريس المعاصر إلى تطوير القوى الإدراكية، والعاطفية والحركية للمتعلم.
- ✓ يهدف التدريس إلى تنمية كفاءة المتعلم وتأهيله للحاضر، والمستقبل **(فضالة، 2010، ص ص: 9،10).**

- ✓ يمثل التدريس المعاصر مهنة علمية مدروسة، تبدأ بتحليل خصائص التلاميذ، وتحديد قدراتهم ويعتمد على تطوير الخطط التعليمية، واختيار المسائل، والأنشطة والمواد التعليمية التي تستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها.
- ✓ يبدأ التدريس المعاصر بما يملكه التلميذ من خبرات، وكفاءات وخصائص، ثم يتولى المُعلّم صقلها وتعديلها، أو تطوير ما يلزم منها.
- ✓ يهدف التدريس المعاصر كعملية إيجابية مكافئة نجاح المتعلم بإشباع رغباته، وتحقيق طموحاته، لا معاقبته نفسيا أو جسديا أو تربويا بالفشل والرسوب.
- ✓ يراعي التدريس المعاصر مبدأ التفرد في مدخلاته، وممارسته حيث يوظف بهذا الصدد المفاهيم التالية:
  - معرفة خصائص المتعلم.
  - توفير التجهيزات المدرسية، وتنوعها.
  - إستعمال المُعلّم لوسائل تعليمية متنوعة.
  - تنويع الأنشطة، والخبرات التربوية التي تحفز المتعلم على المشاركة **(فضالة، 2010، ص: 109)**

إن هذه المبادئ عبارة عن قواعد أساسية تبنى عليها عملية التدريس.

III.3.2. خصائص التدريس والقرارات الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس:

أولا: خصائص التدريس: التدريس عملية ذات أبعاد متعددة (مُعلّم، متعلم، خبرة تعليمية، بيئة تعليمية).

– التدريس سلوك إجتماعي يتضمن تفاعلا بين المُعلّم، والمتعلم والخبرة التربوية.

– التدريس سلوك يمكن ملاحظته وقياسه، وبالتالي يمكن ضبطه وتقويمه، وتحسينه، لذا يؤكد التربويون أن التدريس علما أكثر منه فنا، ويؤكدون أن المعلم الجيد يصنع ولا يولد.

– يشمل التدريس على بعد إنساني يتمثل في التفاعل بين المُعلّم والمتعلم، فالمعلم لا يمكن إستبداله مهما تطورت الوسائل التعليمية.

– التدريس عملية تشاركية بين المُعلّم والمتعلم، لأنه يسعى دائما لإشراكه في الموقف التعليمي من خلال التأثير وتمكنه من مساعدته على تحقيق أهدافه.

– التدريس عملية إتصال وسيلتها الرئيسية اللغة، وهذه اللغة ليست اللغة المقروءة والمكتوبة فقط، ولكنها تشمل حتى لغة الجسد.

– إن عملية التدريس ليس فقط ما يقوم به المعُلّم داخل حجرة الصف، وهي عملية تتضمن أنشطة قبل وأثناء وبعد لقاء المعلم مع المتعلم **(محمود، 2005، ص ص: 7،8)**.

ثانيا: القرارات الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس: لقد حددها "**هربرت سبنسير**" في:

- يجب أن نسير في التدريس من السهل إلى الصعب.
- يجب أن نسير في التدريس من المعلوم إلى المجهول: وفي هذه الحال يجب على المُعلّم أن يربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.
- يجب أن نسير في التدريس من البسيط إلى المعقد: والمراد بالبسيط هنا كل ماهو واضح للمتعلم إدراكه كوحدة واحدة مثل: الشجرة تظهر له كوحدة بسيطة أول الأمر، ثم يبدأ في إدراك الأجزاء والتفاصيل مثل: الأغصان، الأوراق، الثمار، الجذور...إلخ. وهذا ماتنادي به النظرية الجشتالطية.
- يجب أن نسير من في التدريس من المحسوس إلى المعقول: أي الإنتقال من العالم الحسي الملموس إلى العالم العقلي المجرد، أي أن المتعلمين في المرحلة الإبتدائية لا يمكنهم استنتاج ظاهرة معينة دون إدراكها على المستوى الحسي.
- يجب أن نسير في التدريس من الجزيئات إلى الكليات: وذلك بفحص الأشياء المختلفة وملاحظة
- ما بينها من وجوه التشابه والإختلاف مثل: الرجل والمرأة، كمايجب أن نسير في التدريس من البسيط إلى المركب: أي إستعمال المعلومات البسيطة.
- يجب أن نسير في التدريس من البسيط إلى المركب: أي إستعمال المعلومات البسيطة، وتوضيح الأجزاء الغامضة مثل: معادلة من الدرجة الأولى ومعادلة من الدرجة الثانية.

(دنش، 2003، ص ص: 74،73).

نستشف من خلال هذه القواعد التي وضعها "**هربرت سبنسير**" أنه لا توجد طريقة تدريس مثلى يستخدمها المُعلّم في جميع المواقف التعليمية، فطريقة التدريس تتغير بتغير الموقف التعليمي، والهدف والمادة، وقدرات المتعلمين وعددهم، وفرورقهم الفردية، ولذلك يجب التنويع في طرائق التدريس حسب المواقف التعليمية، كما تؤكد هذه القواعد ما وضعته المدرسة الجشطالتية "**كوفكا وكوهلر**"، كذلك هذا المنحى أو المذهب تبنته المدرسة الجزائرية حاليا من خلال إصلاح المنظومة التربوية وهي بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

4.2.III. إختيار طريقة التدريس: من واجبات المعُلّم الأساسية، أن يقوم باختيار الطريقة أو الطرائق المناسبة لتدريس الموضوع المراد تعليمه، وفي سبيل إنجاز ذلك فإن على المعلم أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- هل تحقق هذه الطريقة أهداف الدرس؟
- هل تثيرهذه الطريقة إنتباه المتعلمين، وتولد لديهم الدافعية للتعلم؟
- هل تتماشى الطريقة مع النمو العقلي، أو الجسمي للمتعلم؟
- هل تحافظ الطريقة على النشاط لدى المتعلمين أثناء الدرس؟ **(جحيش، 2001، ص ص: 48،47).**
- هل تنسجم الطريقة مع محتوى المعلومات، أوالمهارات أوجوانب الوجدانية المتضمنة في الدرس؟

وعليه فإن لإختيار المُعلّم طريقة التي يقدم بها الدرس ينبغي مراعاة العوامل التالية:

- ✓ **الهدف التعليمي التعلّمي:** ذلك من خلال أن يعرف مقدما هل تستهدف خطته التعليمية تحقيق أهداف نظرية أم علمية؟ أهداف طويلة المدى أم قصيرة المدى، هل هي أهداف على مستوى التذكر أم الفهم أم التذكر والإستيعاب، أم التطبيق، أم التحليل أم التركيب أم التقييم أم الإكتشاف؟
- ✓ **المادة التعليمية:** هي أيضا من العوامل التي يجب أن يأخذها المُعلّم بعين الإعتبار عند إختيار الطريقة التدريسية المناسبة، فهل المادة التعليمية التي سيدرسها علمية أم أدبية؟ وهل تتطلب مهارات نظرية أم علمية؟ وهل يغلب على محتواها طابع المفاهيم أم المبادئ؟ أم الإجراءات أم الحقائق؟ وهل التسلسل في مادتها من الفكرة العامة إلى الأمثلة أم من الأمثلة إلى الفكرة العامة؟ وهل هي بشكل عام مادة صعبة أم سهلة؟ كبيرة الحجم أم قليلة؟
- ✓ **الأدوات والمواد التعليمية:** هل تحتاج طريقة التدريس إلى أدوات ومواد سمعية وبصرية؟ وهل ستحدث في الصف العادي، أم في مكان آخر؟
- ✓ **الفرد المتعلم:** هل سيتعامل المُعلّم مع المتعلمين صغار أم طلاب كبار؟ وهل هم بشكل عام أذكياء أم متوسط الذكاء، أم لديهم صعوبات؟
- ✓ **التوقيت:** هل ستتم عملية التدريس في الصباح أم بعد الظهر؟ وهل سيتعامل المُعلّم مع متعلمين يسيرون وفق جدول دراسي مكثف لاتخلله فترات راحة، أم وفق جدول معتل تتخلله فترات الراحة؟
- ✓ **حجم الصف:** هل سيتعامل المُعلّم مع الصف كثير العدد نسبيا، أم متوسط، أم قليل العدد؟
- ✓ **الميزانية:** تتحدد طريقة التدريس في ضوء الميزانية المخصصة للمتعلم، ففي ظل الميزانية يستطيع المعُلّم أن يستخدم أكثر من طريقة تدريسية واحدة، وأكثر من وسيلة تعليمية في آن واحد معا.
  فمثلا: يستطيع المُعلّم أن يعتمد على طريقة توفر لكل متعلم حاسوبا.
- ✓ **خبرة المعلم التدريسية:** قد يعتمد المُعلّم في اختياره طريقة التدريس على خبرته التعليمية السابقة فعادة ما يختار المُعلّم الطريقة التدريسية التي يشعر بأنها أكثر فعالية في استخدامها، وطريقة التدريس الجيدة تعتمد بشكل عام على مدى كفاءة المُعلّم في استخدامها، وعلى مؤهله العلمي والتربوي وسنوات الخبرة التدريسية والدافعية للتعلّم ومدى إشباع حاجاته التدريسية **(جحيش، 2001 ص ص: 47،48)**.

إن اختيار الطريقة المثلى أثناء الموقف التعليمي يؤدي بالضرورة إلى نجاح العملية التعليمية–التعلُّمية خاصة إذا كان المُعلّم يتعامل مع متعلمين يعانون من صعوبات التعلّم فهنا تبرز كفاءة المُعلّم ومؤهله العلمي.

III.5.2. مكونات طريقة التدريس:

1- الأهداف السلوكية: وهي الأهداف الإجرائية، أو أهداف التدريس.

2- التحركات التي يقوم بها المُعلّم، وينظمها ليهتدي بها في تدريسه، وهي بمثابة طريقة التدريس.

3- الأمثلة المستخدمة لشرح الدرس.

4- التدريبات والمسائل، والوسائل.

5- المستخدمة للوصول إلى تحقيق الأهداف.

6- الجو التعليمي، والتنظيم الصفي للحصة.

7- إستجابات المتعلمين بمختلف مستوياتهم، والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المُعلّم.

(السخني والدعيج، 2012، ص: 420)

III.3. طرائق تدريس ذوي صعوبات التعلم:

تختلف طرائق التدريس التي يستخدمها معلمو التربية الخاصة قليلا عن تلك المستخدمة في الصف العادي خاصة في الدول الغربية، والعربية (دول الخليج، والأردن، مصر) حيث تكون هذه الطرق أكثر مرونة وتتنوع لتناسب مع الصعوبة المراد معالتجها، حيث تعتمد هذه الطرق على وسائل سمعية وبصرية محسوسة، وتتنوع الوسائل والطرق لتراعي طرائق التعلُّم المختلفة لدى المتعلمين، وذلك حتى لا يصاب المتعلم بالملل وتشتت الإنتباه، وبالإحباط والقلق وتعتبر هذه الطرائق عبارة عن خطة علاجية يجب على المُعلّم أن يعتمد عليها في الصف العادي وبناء على ماسبق، تتضمن طرائق تعليم تلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم مايلي:

1- **عملية التدريس:** إلمام المُعلّم بالطرق التي يتم بها التعلم، وما هي الأشياء التي تؤثر سلبا فيه أو إيجابا، يساعد على إختيار الطريقة الصحيحة في التدريس.

2- **أهداف التدريس:** العامة، الأهداف الخاصة، السلوكية في أي عمل، لها أهمية كبيرة وتتلخص كالآتي: توجيه الأنشطة ذات العلاقة في إتجاه واحد، وتمنع التشتت والإنحراف وإيجاد دافع للإنجاز وإبقاؤه فاعلا، وتقويم العمل لمعرفة مدى النجاح والفشل.

3- **التعرف على المتعلمين:** مستواهم، خصائصهم العمرية، أفكارهم، مع مراعاة الفئة الغير متجانسة داخل الصف.

4- **إعداد الدروس:** الإعداد الجيد للدرس من خلال خطوات الإعداد: تحديد الأهداف.

الإعداد الذهني الإعداد الكتابي، والأخذ بعين الإعتبار المتعلمين الذين يعانون من صعوبة التعلُّم.

5- التدريب على التدريس.

6- إستخدام طريقة التدريس المناسبة للمتعلمين العاديين، وغير عاديين.

7- إستثارة الدافعية المتعلم: بإستخدام التشجيع والتحفيز المادي والمعنوي **(بطرس، 2009، ص ص: 175-180)**.

III.1.3. طريقة تحليل الواجب التعليمي أو تحليل المهمة وتبسيطها:

لقد درس "**جانييه**" أسلوب تحليل المهمة، ووضع خطواته من خلال ترتيبه للخبرات التعليمية المرافقة للدرس، حيث يكمن الهدف الرئيسي لتحليل المهمة في إكتشاف العلاقات المتداخلة بين المهارات الفرعية وإستخدام هذه المعلومة في التخطيط للتدريس الفعّال، وينبغي إتباع الخطوات التالية لتحليل المهام التعليمية بنجاح:

- **إختيار المهمة التعليمية التي تكون في مستوى مناسب من الصعوبة:** قبل صنع هذا القرار الأولي يجب على المُعلّم أن يعرف بنية محتوى الموضوع مثل (الفيزياء، الرياضيات، الدراسات...إلخ)، أو كم أنجز المتعلم منها حتى الآن، كما يجب تحديد الأهداف التعليمية المناسبة، وهي النقطة التي تصاغ منها المهارات الفرعية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.
- **تحديد المهارات المساعدة التي يحتاجها التلاميذ لتحقيق الأهداف:** المهارات المساعدة هي عمليات التفكير التي يجب إتقانها، والمعلومات التي يجب أن يفهمها المتعلم لتحقيق الهدف.
- **تفريغ المهارات المساعدة المستقلة وغير المستقلة وتسلسل التعليم:** لتحقيق أي هدف، هناك نوعان من المهارات المساعدة، المهارات المستقلة والمهارات الغير مستقلة (وبعض الأهداف تستوجب النوعين معاً)، يمكن تعليم هذه المهارات بواسطة التسلسل: التسلسل المستقل ويمثل المهارات المساعدة وهي ليست متزايدة، مثلا عندما تعلمت أن تربط شريط حذائك لم يكن مهما أن تبدأ بحذائك الأيمن أم الأيسر، فهذه النشاطات مستقلة عن بعضها البعض، أما في التسلسل غير مستقل فإن الإنتهاء من مهارة معينة أساسي قبل دخول في المهارة التي تليها في السلسلة.
- **ترتيب المهارات المستقلة وغير مستقلة:** إن التسلسل لبناء الدرس الذي سيحدد وبشكل منتظم لتحقيق الهدف النهائي، وعندما تقوم بتحليل الهدف وإكتشاف مكوناته.

هذه المكونات التي تشكل مدخلا للتعلم لكل متعلم، تصبح هذه المهارات المساعدة نفسها أهدافا تستخدم لمساعدة المتعلمين حتى يتعلّموا الأهداف النهائية.

- **تسلسل بعض المهام المحددة للتلاميذ:** قبل القيام بهذه الخطوة، يجب عليك أن تخطط للتسلسل الذي ستتبعه في الدرس، فهناك بعض المهام التي يجب عليك إتمامها كلما حضرت للدرس، وقدمته وهي:
  - تحديد المهام.
  - إعداد الفعاليات التربوية، أو الخبرات.
  - تحضير المواد اللازمة.
  - قراءة المواد بنفسك.
  - التخطيط للطرائق التي سوف توظفها أثناء عملية التدريس.
  - تقويم التلاميذ **(أبو رياش، 2007، ص ص: 87-90)**.

– نقد الدرس (أي كيف يمكن تطويره)، وهذا التسلسل هو الذي يؤكد على نجاح المتعلم **(أبو رياش، 2007، ص ص: 87-90)**.

تكمن طريقة تحليل المهمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم فيما يلي:

يتطلب طريقة تحليل المهمة التعليمية كطريقة علاجية تحديدا دقيقا، وفهما واضحا لكل الخطوات الجزئية المطلوبة لتعلّم أي واجب من الواجبات، يعتبر "**بوش**" (1976) من أشد المتحمسين لهذه الطريقة يقول "**بوش**" أن هذا الأسلوب يسمح للمُعلّم، أوالقائم بالتشخيص أن يحدد تحديدا دقيقا الخطوة التي تصلح لأن يبدأ منها تعلم التلميذ ويمكن الحصول على مثل هذه المعلومات من خلال القياس، أو الملاحظة التي تتم بعناية فائقة.

يقصد بتحليل المهمة: "التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة، وأنها أحد الطرائق الأساسية التي دائما ما يستخدمها المُعلّم مع التلاميذ ممن يعانون من صعوبات التعلُّم القراءة أوالكتابة أو الحساب في المدرسة، وتتمثل في :

- تحديد الأهداف.
- تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة، أوعناصر المهمة الفرعية المكونة لها.
- تحديد المهارات الفرعية التي يتمكن التلميذ من أدائها، وتلك التي يعجز عن القيام بها.
- يبدأ التدريس بالمهارة الفرعية التي يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية.

يطلق على هذا الأسلوب تحليل المهمة الذي يسمح للتلميذ بأن يتقن عناصر المهمة، ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر والمكونات بما يساعد على التعلُّم، وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم، وقد تم دعم وجهة نظر من قبل "محللي السلوك التطبيقي" حينما أشاروا إلى أهمية هذا الأسلوب التدريسي التدريبي من حيث:

1- الكشف عما يستطيع المتعلم عمله، وما لا يستطيع في مهارة معينة.
2- تحديد إذاما كان المتعلم يمتلك السلوكات الضرورية للنجاح في أداء المهمة أم لا.
3- تحديد الأهداف بعبارات إجرائية قابلة للملاحظة.
4- تنظيم برنامج علاجي منظم يستخدم أساليب التعزيز.

لا يفسر محللوا السلوك التطبيقي العمليات والقدرات التي تشكل أساس الصعوبات، ولكنهم يعتمدون فقط على التاريخ التفاعلي للطفل، وعلى السلوك الحالي والظروف البيئية، فهم يؤمنون بأن طريقة تحليل المهمة الموجهة والقابلة للملاحظة، هو أكثر الطرائق فعالية، ويؤمن البعض الآخر بأنه الطريقة الوحيدة التي يحتاج إليها في أي نمط من صعوبات التعلُّم **(عبيد، 2009، ص ص: 210،211)**.

نلاحظ أن طريقة التدريس التي تعتمد على تحليل المهمة من الطرق العلاجية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، حيث يتم تعليم التلميذ تدريجيا وملاحظة ما إذا كان التلميذ يتقن المهمة التعليمية أم لا وبالتالي مساعدته على إتقانها من خلال أساليب التعزيز المتنوعة، وتجاوز الصعوبة التي يعاني منها.

III.2.3. طريقة التدريس القائم على العمليات النفسية (تنمية القدرات):

تعتبر هذه الطريقة من الطرائق العلاجية الرئيسية، والتي تركز على تنمية قدرات المتعلم النمائية كـ: التفكير، الإنتباه، الذاكرة، الإدراك ويقوم المُعلم، أوالأخصائي العلاجي بتحديد عجزا نمائيا معينا ويقوم بوضع برنامج محدد لعلاجه، ويرى معظم التربيون أن هذه الطريقة ناجحة مع الأطفال في مرحلة حتى ماقبل المدرسة، حيث يمكن تدريب الأطفال على النظر والإستماع والمقارنة والفهم لما يسمعوه أو يتكلموه أو يحفظونه وينتبهون إليه، وبالتالي فإن هذه القدرات النمائية سوف يتم تطويرها بشكل جيد تمهيدا لاستخدامها مستقبلا في المهارات الأكاديمية والتحصيلية.

يتبنى أصحاب هذه الطريقة في العلاج فكرة أن المهارات والقدرات النمائية هي المرتكز الأساسي للتعلُّم وتطور قدرات الفرد الأكاديمية والتحصيلية، فمثلا الطفل الذي يعاني من عدم التمييز البصري فإنه تلقائيا سوف يعجزعن القراءة، لذا نبدأ بتدريب الطفل على تطوير قدرة التمييز البصري لديه، ثم تنتقل بشكل متسلسل إلى مهارة القراءة.

لقد وضعت الكثير من البرامج لتدريب المهارات النفس لغوية، والتي تعتبر قدرات أولية يجب تدريبها وأن من أكثر هذه البرامج انتشارا في مجال التدريب الإدراك البصري برامج كل من: "**بارش**" و"**فروستج**" و"**كيفارت**"، كما تم تطوير أساليب تدريب العمليات النفس–لغوية على يد "**كيرك**" و"**منسكوف**" و"**إيزمان**"

نلاحظ أن هذه الطريقة قد ركزت على تنمية قدرات الطفل النمائية، والتي بدروها تساعد على تنمية القدرات الأكاديمية.

III.3.3. طريقة التدريس (تدريب) القائم على الحواس:

يقصد بهذه الطريقة أن يقوم المُعلّم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات التدريسية، مستعينا بالوسائل التعليمية المتمركزة على الحواس السمعية أو البصرية حيث يرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن المتعلم سوف يكون أكثر قابلية للتعلّم عندما يستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه.

يعتبر **أسلوب "فرنالد Fernald" المسمى بأسلوب (VAKT) نموذجا لهذه الأساليب حيث:**

- V تمثل البصر visual.
- A تمثل السمع Audtory .
- k تمثل الإحساس بالحركة Kinesthatic .
- T تمثل اللمس Tactual **(جدوع، 2007، ص ص: 176،177)**.

في الخطوة الأولى من هذه الطريقة التي تستخدم للتلاميذ صعوبات التعلّم لتعلّم القراءة، والكتابة والتهجئة، حيث يحكي التلميذ القصة للمعُلّم، ثم يقوم المُعلّم بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من التلميذ أن ينظر إلى هذه الكلمات (البصر)، يستمع إلى المُعلّم عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع) ثم يقوم الطفل بقراءتها (النطق)، وأخيرا يقوم بكتابتها (اللمس، الإحساس بالحركة).
(جدوع، 2007، ص ص: 176،177).

ثانيا: أسلوب القراءة المتعددة الحواس Multisenssory Reading Mthods (VKCT):

هذا الأسلوب مبني على أساس أن يقدم للتلاميذ محتوى الدرس بنماذج عدة من خلال المثيرات الحركية، واللمسية مع النماذج السمعية والبصرية، حيث يشار إلى أن هذا البرنامج متعددة الحواس بكلمة (VAKT)، والتي تمثل Visual- Auditory-Kinesthetic-Tactile، وتعني بالترتيب البصرية/ السمعية/ الحركية/ اللمسية ولزيادة الإثارة اللمسية والحركية تستخدم الحروف البارزة، والحروف المفرغة عند تعليم كلمة فيه، فإنه على التلميذ:

- مشاهدة الكلمة.
- الإستماع إلى المُعلّم وهو ينطق الكلمة.
- ينطق التلاميذ الكلمة.
- الإستماع لأنفسهم وهم ينطقون الكلمة.
- الشعور بحركة العضلات وهم ينطقون الكلمة.
- ملامسة السطح المقروء.

ثالثا: أسلوب جلنجهام:

هذا الأسلوب مبني على تعليم صوت الحرف للتلميذ باستخدام الحواس، فتقدم الحروف ضمن كلمات تعتبر مفاتيح لتعليم الحروف مثلا: (FUN) للحرف (F) كما يتم التعلم بهذا الأسلوب وفقا للإجراءات التالية:

- يعرض المُعلّم الحرف على لوحة أمام التلميذ، ثم يذكر المُعلّم إسم الحرف، ويكرر التلميذ ذلك.
- ينطق المُعلّم صوت الحرف، وعلى التلميذ أن ينطق صوت الحرف.
- يقدم المُعلّم الصوت الذي يمثل الحرف، وعلى التلميذ أن يعطي صوت الحرف.
- يقدم المُعلّم الصوت الذي يمثل الحرف دون عرض اللوحة، ويطلب منه أن يذكر اسم الحرف الذي له هذا الصوت.
- يكتب التلميذ الحرف بحرص ويشرح شكله، وهو بذلك يُعلّم التلميذ الكتابة.
- يردد التلميذ المجموعة الأولى من عشرة أحرف.
- يتعلم كيف يمزج هذه الحروف كي يكون كلمات، وعندما يذكر المُعلّم كلمة فعلى التلميذ أن يقوم بالتالي: **(يحيي، 2012، ص: 249).**

- تكرار الكلمة.
- تسمية الحروف.
- كتابة الحروف أثناء نطقها.
- يقوم بقراءة الحروف التي كتبها.

يركز أسلوب "**جلنجهام**" على التكرار، والتدريب حيث يتم تعليم مهارات التهجئة والقراءة، وذلك بربطها بمهارة الكتابة، يتضمن أسلوب "**جلنجهام**" كلمات صوتية وقصصا قصيرة، وهذا الأسلوب يعتمد على التراكيب (القواعد) اعتمادا كبيرا، ويحتاج إلى خمسة دروس أسبوعيا، وواجبات التهجئة الفورية هي أيضا جزء من هذا الأسلوب، فبينما يقوم التلميذ بكتابة الحروف، فإن التلاميذ الآخرين يلفظون صوت الكلمة وصوت الحرف (**يحيي، 2012، ص: 249**).

نستنتج أن هذه الطريقة اعتمدت على الحواس (السمع، البصر،...إلخ) في العملية التدريسية من أجل تنمية مهارات التلميذ ذي صعوبات التعلم، والتي تعتمد على الحواس وأيضا التي تساعده على التعلُّم.

III.4.3. طريقة التدريس (التدريب) النفسي التربوي:

تتضمن هذه الطريقة برنامجا متكاملا موجها للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلُّم لمعالجة نواحي القصور الممكنة لدى التلاميذ، وتعتمد الرزمة العلاجية التي أعدتها "**فاليت**" (Vallet, 1974) على رزمة بستة برامج رئيسية، ويضمن كل برنامج من البرامج الستة على التعريف الإجرائي والمبررات التربوية، ومجموعة من النشاطات والمهمات التعليمية والبرامج هي:

1- **البرنامج الأول: النمو الحركي الكبير:**

لتحقيق هذا الهدف من البرنامج يتم تدريب التلميذ على مجموعة من التمرينات الرياضية الحركية وفق قواعد معينة، ومن بين هذه تمرينات: التشقلب والجلوس، والزحف، والعدو، القفز والوثب والرقص والحركات الإيقاعية.

2- **البرنامج الثاني التكامل الحسي حركي:**

ينطلق هذا البرنامج من المواقف التعليمية، ومواقف حل المشكلات التي تتطلب التوجه المكاني، ومن هذه الأنشطة (التوازن والتنظيم الفراغي، والبراعة اليدوية والتمييز اللمسي، ومعرفة الإتجاهات والوقت).

3-**البرنامج الثالث المهارات الإدراكية الحركية:**

يهدف هذا البرنامج إلى التمييز البصري للأشكال وتتضمن نشاطاته (حدة السمع، إتباع التعليمات الترابط الصوتي، التقليد، الذاكرة السمعية والتسلسل السمعي، حدة البصر والتتبع البصري، تمييز الأشكال تمييز "الشكل- الخلفية"، الذاكرة البصرية الذاكرة البصرية- الحركية "تقليد التصاميم"، التناسق العضلي الدقيق، تصميم المكعبات، سرعة التعلم والرسم (**الخفاف، 2011، ص: 312**).

4- البرنامج الرابع النمو اللغوي:

يهدف هذا البرنامج إلى تكوين اللفظ والإستجابة اللغوية السليمة حيث يقدم للأطفال عددا من الخبرات التربوية التي تنطلق من الكلمات والطلاقة اللغوية والتهجئة والإستعاب القرائي والكتابة والتعبير اللفظي/ الكتابي.

5- البرنامج الخامس: المهارات المفاهيمية:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية المفاهيم العددية والعمليات الحسابية الأساسية، والتحليل الرياضي"حل المشكلات"، والمعلومات العامة والتصنيف حسب العلاقات، والإستيعاب .

6- البرنامج السادس المهارات الإجتماعية:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية القبول الإجتماعي للطفل والصداقة والتوقعات الإجتماعية المناسبة والأحكام القيمية والنضج الإجتماعي **(الخفاف، 2011، ص: 312)**.

III.4. طريقة التعلم التعاوني:

تعريف التعلم التعاوني:

"يعتبر طريقة تربوية رئيسية يجب أن توضع حيز التنفيذ في كافة المراحل التعليمية ولكافة المقررات الدراسية **(البغدادي وأبو الهدى وكامل، 2005، ص: 211)**.

مبادئ التعلم التعاوني:

حتى يكون التعلم تعاونيا حقيقيا، يجب أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية في تعلم المجموعات:

- **الإعتماد المتبادل الإيجابي:**

إن أول متطلب لدرس منظم على أساس التعلم التعاوني فعال، هو أن يهتم المتعلمون بتعلم طريقة التعلم التعاوني حيث كل فرد في المجموعة، ويتوافر الإعتماد المتبادل الإيجابي عندما يدرك التلاميذ أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة بشكل لايمكن أن ينجحوا ما لم ينجح أقرانهم في المجموعة وبالعكس وللتلاميذ مسؤوليتان في المواقف التعليمية التعاونية: أن يتعلموا المادة المخصصة، وأن يتأكدوا من أن جميع أعضاء مجموعتهم يتعلمون هذه المادة.

- **التفاعل المباشر المشجع:**

التعلم التعاوني يتطلب التفاعل وجها لوجه بين التلاميذ من خلال مجموعات صغيرة عضوين إلى ستة يعززون من خلاله تعليم بعضهم بعضا ونجاحهم وذلك بدعم وتشجيع كل عضو في المجموعة لتعليم الآخرين **(عفانة والخزندار، 2007، ص ص: 27،28)**.

- **المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية:**

المساءلة الفردية تكون بتقويم أداء كل متعلم، وإرجاع النتائج إلى المجموعة والفرد، ومن الطرق المتبعة في تنظيم المساءلة الفردية إعطاء امتحان فردي لكل تلميذ، والاختيار العشوائي لكل تلميذ يمثل كامل المجموعة، وقيام التلاميذ بتعليم ما تعلموه إلى تلاميذ آخرين، والقيام بتوضيح ما يعرفونه للمجموعات.

- **المهارات الخاصة بالعلاقات بين التلاميذ وبالمجموعات الصغيرة:**

يجب تعليم التلاميذ المهارات الإجتماعية التي يتطلبها التعاون العالي النوعية، وحفزهم ومن هذه المهارات مايلي:

– يثقون ببعضهم، يتواصلون بدقة ودون غموض، يتقبلون ويدعمون بعضهم، يحلون الصراعات والخلاقات بطريقة إيجابية وبناءة.

- **المعالجة الجمعية:**

إن المعالجة الجمعية هي توضيح، وتحسين فعالية الأعضاء في إسهامهم في الجهود التعاونية لتحقيق أهداف المجموعة، فالمجموعات تحتاج أن تفكر مليا بغرض أن تصف أي أعمال عضو كانت فيه مساعدة، وأيها كانت غير مساعدة في إتمام عمل المجموعة وأن تتخذ قرارات حول أي سلوك ينبغي إستمراره، وأي سلوك ينبغي تغييره **(عفانة والخزندار، 2007، ص ص: 27،28).**

تصنف أدبيات التعلُّم التعاوني إلى عدد من الطرائق، فمنهم من يقصرها على أربع طرائق كما أشار "**هندام وجابر**" (1996)، وهي "التعلم الفردي، التعلم التنافسي، وتنافس الفريق، والتعلُّم التعاوني" أما "**حسن شحاتة**" يقصرها إلى سبع أنواع ويمكن تلخيصها في مايلي:

أولاً: الإستصقاء التعاوني: تعتمد هذه الطريقة على:

- يقوم المتعلمون بجمع المعلومات من مختلف المصادر.
- يحدد المُعلّم لكل فرد في المجموعة القيام بمهام محددة.
- يوجه المُعلّم المتعلمين إلى المصادر المتنوعة، والأنشطة الهادفة.
- يحلل المتعلمون المعلومات، وتعرض في قاعة الدرس.
- يقوم متعلمو المجموعة الأولى تحت إشراف المُعلّم.

ثانيا: التعلم التعاوني الجمعي وأدوار المُعلّم: تتمثل خطوات هذه الطريقة في التالي:

- يحدد المُعلّم الأهداف التعليمية المتوقع بلوغها.
- يوزع المتعلمون إلى مجموعات من 3–5 أفراد على أن تكون المجموعة غير متجانسة.
- الإعتماد على التفكير المنطقي، والإستدلال في حل المشكلات المعروضة.
- الجلوس على هيئة دوائر وذلك للتفاعل بين أفراد المجموعة.
- يحدد المُعلّم المهام، والخبرات في ضوء الأهداف المحددة سلفاً **(فرج، 2005، ص ص: 32–34).**

- تقدم كل مجموعة بنهاية التعلم تقرير أو حلاً للمشكلة المطروحة.
- لا يقتصر التعاون على أعضاء المجموعة الواحدة. بل يمكن أن يعين أفراد المجموعة المجموعات الأخرى.

ثالثاً: عمل التلاميذ في فريق:

فكرة الطريقة تقوم على إجراء مساقات بين المجموعات، وذلك لزيادة دافعية التلاميذ نحو التحصيل وتتلخص في الخطوات التالية:

- يقسم التلاميذ إلى فريق عدد تلاميذه أربعة غير متجانسة في المستوى.
- يدرس كل فريق موضوع بشكل تعاوني يستغرق زمن الحصة.
- يتم تقسيمهم مرة أخرى بناءا على التحصيل السابق.
- تعرض على التلاميذ أسئلة تكون الإجابة فردية، والدرجة المحصل عليها تضاف إلى الفريق الذي ينتمي له المتعلم.
- الفريق ذو الدرجة الأعلى هو الفائز.

رابعاً: تنافس المجموعات: تتلخص فكرة هذه الطرائق أن التنافس يكون بين مجاميع الفصل التي تقسمها بشكل متعادل، وتتعاون كل مجموعة في دراسة الموضوع ثم تجرى مسابقة بين المجموعات والمجموعة الأعلى درجة هي الفائزة.

خامساً: التكامل التعاوني للموضوعات المجزأة: تعتمد فكرة الطريقة على تجزئة الموضوع على أفراد المجموعة على أن يكون أعداد أفراد المجموعات متساوية، ثم يجمع المُعلّم الأفراد ذوي المهمات المتساوية ويشكل مجموعات أخرى ثم تتم عملية المناقشة بهدف التعلُّم سوياً.

سادساً: ألعاب ومسابقات الفرق: تعتمد هذه الطريقة على تقسيم المُعلّم للتلاميذ إلى فريق يتكون كل فريق من 3-4 تلاميذ، ويعرض المُعلّم الدرس في الحصة الأولى، وفي الحصة الثانية تكون المسابقة على شكل ألعاب، تنتهي المسابقة بفوز أحد المتسابقين، أو مجموعة المتسابقين، يحصل كل فرد على عدد من النقاط، ويكون الفوز للمجموعة التي تحصل على أكبر عدد من النقاط.

سابعاً: التنافس الفردي:

تقوم هذه الطريقة على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، عدد كل مجموعة لا يزيد عن ثلاثة أفراد غير متجانسين في التحصيل، يمد المُعلّم المجموعات بالمعلومات والأنشطة وتكون دراستهم بشكل فردي، ويقوم المُعلّم بشكل منفرد التلاميذ، والحاصل على المركز الأول من كل مجموعة ينتقل إلى مجموعة أخرى كي يتنافس التلاميذ الذين حصلوا على نفس المركز الأول، وتستمر المسابقة على نفس الاستراتيجية.

(فرج، 2005، ص ص: 32-34).

للتعلُّم التعاوني عدة صور ونماذج تتفق جميعها في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، والإعتماد الإيجابي المتبادل بين التلاميذ، والمهارات الإجتماعية والمسؤوليات الفردية والجماعية، لكن تختلف الطريقة في

تقسيم مجموعات، وأساليب العمل، وهناك عدة طرائق في التعلُّم التعاوني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم"طريقة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تبعا لمستوياتهم التحصيلية طريقة "ألعاب الفرق" "طريقة الأحجية المتقطعة"، "طريقة التعلُّم معا"، "الطريقة البنيوية، "تكنيكات البحث في المجموعات"، "أسلوب المعلومات المجزأة التعاوني المسمى بـ jigsaw "، ومن بين هذه الطرائق نذكر الطريقة التالية:

❖ **طريقة ألعاب الفريق: (TGT) (Team-Games-Tournament):**

تتمثل خطوات هذه الطريقة فيمايلي:

1- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من 3 إلى 5 تلاميذ).

2- تقديم الدرس في بداية الحصة إلى جميع التلاميذ.

3- تعاون تلاميذ كل مجموعة في ما بينهم، ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المُعلّم.

4- دخول كل مجموعة في مباريات أسبوعية مع المجموعات الأخرى.

5- تغيير أعضاء المجموعات أسبوعيا لإعطاء الفرصة للتلاميذ ذوي القدرات المحدودة لرفع مستواهم

6- تسجيل الدرجات الأسبوعية لكل الفرق المتنافسة.

7- مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الأول الذي حدده المُعلّم مسبقا بجائزة معنوية أومادية.

❖ **طريقة تكنيكات البحث في المجموعات Group Investigation Technique (G.I.T):**

تتمثل في الخطوات التالية:

1- تحديد الموضوع الرئيسي، والموضوعات الفرعية للدرس بالتعاون بين المُعلّم والتلاميذ.

2- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (من 2 إلى 5 تلاميذ).

3- تعاون المُعلّم مع التلاميذ للتخطيط لكيفية قيامهم بالبحث، وجمع المعلومات عن الموضوعات الفرعية للدرس.

4- توجيه التلاميذ إلى مصادر المعرفة المتعددة التي تساعد في جمع المعلومات اللازمة لفهم وإستيعاب الموضوع الرئيسي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

5- تقسيم العمل بين التلاميذ لضمان التكامل بين أعمالهم، ومتابعة سلوكياتهم في أثناء العمل والتأكيد على إمكانية تطبيقهم للمعرفة التي توصلوا إليها في مواقف جديدة.

6- جمع المعلومات التي توصل إليها التلاميذ في صورة مشروع جماعي من مصادر المعرفة.

7- تحليل وتقييم المعرفة التي حصل عليها التلاميذ، وتقدم المجموعات تقرير عن المعرفة والمعلومات التي جمعوها، ونتائج تحليلهم لها أمام بقية المجموعات في الفصل.

8- تقويم التقارير التي أعدتها المجموعات، وكذلك تقويم تعلم الأفراد من خلال الأفراد أنفسهم، حيث تقوم المجموعات بعضها، وذلك تحت إشراف وتوجيه **(يوسف، 2011، ص ص: 203،204)**.

نستنتج أن طريقة التعلُّم التعاوني لا تساعد التلميذ ذو صعوبات التعلّم عن تنمية مهارات الإكتساب فقط، بل يستطيع من خلاله أن يتغلب على مشكلاته التكيفية ويتواصل مع أقرانه بمهارة.

5.III. طريقة التدريس القائم على تعديل السلوك المعرفي:

يعد طريقة تعديل السلوك من الطرائق التي تعتمد عليها في معالجة المشاكل السلوكية التي تقف عائقا أمام تقدم التلميذ أكاديميا من خلال تنظيم، أو إعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية الحالية الحالية ذات العلاقة بالسلوك.

لعل أهم ما قدمته تكنولوجيا تعديل السلوك في التربية الخاصة هو المنهجية العلمية المعتمدة على التجربة، وكانت من الدراسات الأولية التي أوضحت إمكانية استخدام أساليب الإشتراط الإجرائي في تعديل سلوك الأطفال المعاقين دراسة "**فولر**" **(Fuller 1949)** حيث قام بتعليم طفل بعض الإستجابات الحركية تبعا لمبادئ الإشتراط الإجرائي، وفي الخمسينيات كتب الباحث الأمريكي "**سدني بيجو**" **(Sidney Bijou)** مقالات مهمة، وأجرى بحوث مستفيضة تتصل بتعديل سلوك الأطفال المعاقين، وبعد ذلك طور كل من "**نورس هانغ**" **(Norris Haring)** و"**هيو ماكنزي**" **(Hugh Mckenzie)** نماذج فعالة لمعلجة الأطفال الذين لديهم مشاكل الإنتباه، والإندفاع .

❖ **تعريف تعديل السلوك:**

ينظر إلى تعديل السلوك على أنه: "أحد المجالات علم النفس التي تهتم بتحليل السلوك الإنساني وتعديله".

- **التحليل:** يعني تحليل العلاقات الوظيفية بين البيئة والسلوك المحدد، وذلك لفهم لماذا حدث هذا السلوك، أو لتحديد لماذا سلك على النحو الذي سلك عليه.

تعديل: يعني تطوير وتطبيق إجراءات تساعد الفرد على تغيير السلوك، وهذا يشمل على تعديل أحداث البيئة بهدف التأثير في السلوك .

- **إجراءات تعديل السلوك:** تعني الإجراءات التي يستخدمها المهنيون، والأخصائيون لمساعدة الفرد على إحداث تعديل، وتغيير ملحوظ في السلوك.

كما عرف تعديل السلوك الإنساني بأنه: "تغير السلوك عن طريق تغير الظروف المحيطة منها الظروف التي تسبق ظهور السلوك **(الزريقات، 2011، ص ص: 25،26)**.

من خلال ما سبق نستنتج أن تعديل السلوك الإنساني هو عبارة عن: مجموعة من الخطوات العلمية تستخدم من طرف مختص لمساعدة شخص معين من أجل تعديل أو تغيير السلوك مرغوب عنه إلى سلوك مرغوب فيه.

❖ **الخصائص العامة لمنحى تعديل السلوك:** تتمثل خصائص تعديل السلوك فيمايلي:

- ✓ التقييم المستمر لفاعلية إجراءات تعديل السلوك.
- ✓ التركيز على السلوك الظاهر.

- ✓ التعامل مع السلوك بوصفه لا يحدث بالصدفة، وإنما يخضع لقوانين محددة.
- ✓ التعامل مع السلوك بوصفه محكوما بنتائجه.
- ✓ التعامل مع السلوك بوصفه المشكلة، وليس مجرد عرض لها.
- ✓ التعامل مع السلوك، سويا أو شاذا بوصفه متعلّما.
- ✓ إجراء عملية تعديل السلوك في البيئة الطبيعية التي يحدث فيها السلوك.
- ✓ العمل على مراعاة الفروق الفردية (**الخطيب، 2012، ص ص: 28،29**).

إن من أهم طرق التعامل مع الطفل، أو التلميذ التي تؤكد عليها طريقة تعديل السلوك هي التشجيع الدائم على التعلُّم وذلك من خلال الوسائل التالية:

- ✓ الثناء الدائم على كل عمل يقوم به التلميذ، وإجابته على التساؤلات ومتابعته لما يقال له.
- ✓ لوحة الشرف: إن وضع اسم التلميذ فيها يمثل له حافز هام، ويزيد من دافعيته سواء كانت هذه اللوحة في الفصل أو المدرسة.
- ✓ إعطاء مكافآت فورية فور إجابته إجابة سليمة على كل سؤال، أو أدائه لواجبات محددة.
- ✓ إعطاء التلميذ وقت إضافي في الرياضة، والتسلية.
- ✓ التشجيع بالدرجات العالية، وبشهادات التقدير (**الخفاف، 2011، ص ص: 313،314**).

❖ **أهمية تعديل السلوك:**

تتمثل أهمية تعديل السلوك لدى الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، بوصفه الطريقة أو الوسيلة التربوية التي تعمل على تحقيق أهداف تربية الأطفال، والتلاميذ المختلفة وفق أسس ومبادئ تربوية معينة، وذلك أن معظم مهمات الأسرة والمؤسسة التربوية تعتمد على طرائق تعديل السلوك، وبما أن الغايات التربوية والتعليمية تتمركز حول تحقيق أشكال السلوك المرغوب فيها وتثبيتها، وتعمل على إزالة أشكال السلوك الغير مرغوب فيها، فإن برامج التعديل السلوك هي الطرائق التي يتم من خلالها تحقيق تلك هذه الغايات خلال مراحل النمو المختلفة (**عربيات، 2007، ص: 202**).

من أهم طرائق تعديل السلوك هي:

III.1.5. طريقة التعلم الذاتي:

أولا: تعريف التعلم الذاتي:

"هو النشاط التعليمي الذي يقوم به التلميذ مدفوعا برغبته بهدف تنمية إستعداداته وامكانياته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق إعتماد على نفسه، والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلُّم" (**المغربي، 2007، ص: 21**).

يعرف التعلُّم الذاتي على أنه: "نظام تعليمي ييسر للتلميذ القيام بدراسة يختارها، ويكون بذلك متحررا من قيود الزمان والمكان والإلتزامات التي تفترض عادة في التعليم التقليدي، ويمكن أن يتم ذلك بإشراف المُعلّم أو بدونه" (**المياحي، 2010، ص:161**)

هو: "ذلك النوع الذي يحاول فيه المتعلم إكتساب أكبر قدر من الخبرات، والمعلومات من بيئته المحيطة به في عالمه الخارجي دون أن يتدخل أي طرف من الأطراف في عملية الإكتساب، بمعنى آخر أن المتعلم يعلم نفسه بنفسه." **(المياحي، 2010، ص:161)**

تعرف "**رونتري**" **التعلُّم الذاتي** أنه: "العملية التي يقوم بها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم".

وعليه فالتعلُّم الذاتي هو:

- التعلُّم الذي يسمح بإختيار الزمان، والمكان المناسبين له في عملية التعلُّم.
- هو التعلُّم الذي يسمح للمتعلم بإختيار المادة التعليمية التي يرغب فيها.
- هو التعلُّم الذي يحرك المتعلم من دوافعه ورغباته الخاصة.
- يختار المتعلم الوسائل والأدوات.
- يسير وفق سرعته الذاتية.
- مسؤولية المعلّم مقتصرة على الإشراف والتوجيه **(فرج، 2007، ص ص: 241-250)**.

نستنتج أن التعلُّم الذاتي هو: عبارة عن تدريب يقوم به المتعلم لتنمية مهاراته وتحقيق غاياته ناتج عن دافع.

ثانيا: مبرارات التعلم الذاتي: للتعلُّم الذاتي مبررات وهي:

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- توفير حق التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع.
- تنمية إستقلالية الفرد في تفكيره وعمله.
- مسايرة الإنفجار المعرفي.
- تنمية التوجيه الذاتي.
- حل مشكلة تزايد التلاميذ.
- تطوير عملية التعليم والتعلُّم.
- التعزيز القوي بعد كل خطوة **(الهاشمي، 2002، ص: 11)**.

ثالثا: أهمية التعلُّم الذاتي:

تكمن أهمية التعلم الذاتي في كونه يسهم في تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ أسلوب التعلُّم الأفضل، لأنه يحقق لكل تلميذ تعلما يتناسب مع قدراته، وسرعته الذاتية في التعلُّم ويعتمد على دافعيته للتعلم.
- ✓ يأخذ التلميذ دورا إيجابيا ونشيطا في التعلُّم.
- ✓ يمكن التعلُّم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه مدى الحياة **(محامدة، 2005، ص ص: 27،28)**.

- ✓ يستطيع التلميذ أن يختصر زمن تعلمه ذاتيا، ويتحرر من قيود البرامج المحددة زمنيا ومكانيا.
- ✓ يعد التعلُّم الذاتي من آليات تحسين حياة الإنسان، وذلك لأنه يمنح الفرد الفرصة لإطلاق عنان قدراته الإبداعية الخارقة، كما يساعد الفرد على تحقيق ذاته
- ✓ إعداد الأبناء، وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلُّمهم بأنفسهم (**محامدة، 2005، ص ص: 27،28**).
- ✓ تدريب التلاميذ على حل المشكلات.
- ✓ يساعد التعلُّم الذاتي المُعلّم، والمتعلم ويوفر لهما الوقت والجهد لكي يغير كل منهم من دوره في العملية التعليمية.
- ✓ يوفر للتلاميذ الفرص للتعلُّم حسب سرعتهم الخاصة، وبما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم العقلية.
- ✓ يمكن التلاميذ من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم أنفسهم بأنفسهم ينمي لدى التلاميذ مهارات حل المشكلات، والقدرات الإبتكارية.
- ✓ ينمي الإستقلالية الذاتية لدى التلاميذ، وعدم الإعتماد على الآخرين للحصول على المعرفة.
- ✓ يسهم في إعداد الأفراد للمستقبل، وتعويدهم على تحمل المسؤولية الذاتية.
- ✓ يجعل من التلاميذ أكثر فعالية، وإيجابية أثناء عمليات التعلُّم والتعليم (**الزغلول والمحاميد، 2007 ص ص: 222،223**).
- ✓ لقد لخص "**ريان**" وآخرون (**Rayan 1986**) خطوات التدريس على هذه الطرائق في النقاط التالية:
- ✓ يقوم النموذج بأداء العمل في الوقت الذي يتكلم فيه مع نفسه بصوت مرتفع (النموذج–المعلم).
- ✓ يقوم التلميذ بأداء الدور نفسه تحت إشراف النموذج: (يستخدم التلميذ فنية الإستفهام الذاتي مثال: ماذا يجب علي أن أفعله؟ وهل أستخدم خطتي الخاصة؟ وكيف كان أدائي؟).
- ✓ أنه يؤكد على المبادرة الذاتية، وذلك بإشراك التلميذ في تدريب نفسه.
- ✓ يزود التلميذ بطرق خاصة لحل المشاكل.
- ✓ تعزز إستقلالية التلميذ بجعله يتبع النموذج الذي قدمه المُعلّم.

2.5.III. طريقة القواعد العامة للإستذكار:

هذه الطريقة للعالم "**روبنسون**" تتمثل في تحدث التلميذ مع نفسه وهو يقوم بتغطية، أو مسح الفصل ثم يعيد صياغة عناوين الفصل في صورة أسئلة ثم يجيب عليها، وبعد ذلك يتعلم التركيز على قراءة الفصل ثم إسترجاع ما تعلمه، ثم مراجعة الفصل وبعد الإنتهاء من العمل، وبإستخدام هذه الطريقة يتمكن التلميذ من العمل بدرجة أكبر من الإستقلالية عن المُعلّم (**الخفاف، 2011، ص: 314**).

3.5.III. طريقة النمذجة:

إن للأسرة وأفراد المجتمع والمدرسة ووسائل الإعلام، وثقافة المجتمع آثارها على تشكيل سلوك الفرد من خلال التنشئة الإجتماعية، إن أية أخطاء قد تحدث من هذه المؤثرات سواء أكانت بقصد أو بدون قصد ستترك آثارها المؤذية على سلوك الفرد.

قد أكد العالم "**باندورا**" على دور نظرية النمذجة في تشكيل سلوك الفرد، إذ يتعلم التلاميذ الكثير من سلوكياتهم عبر تقليد الآخرين المحيطين بهم، ويتم تعلم التلميذ بالنمذجة أو التقليد عبر ملاحظة نموذج معين ثم محاكاة سلوكه، وقد يكون النموذج الذي يقلده الطفل أحد الراشدين في بيئة التلميذ كالأب أو الأم أو المعلّم، وقد يكون أحد أقرانه في المدرسة أو خارجها.

إن أثر التعلم بالنمذجة قوي جدا ويستمر لفترات زمنية طويلة (**السيد، 2010، ص: 212**).

وقد تكون مباشرة (حية) يقوم بها الشخص الذي يريد أن يعلم السلوك للآخرين، وقد تكون غير مباشرة أي شريط كاسيت أو فيديو، والنمذجة لكي تكون فاعلة تعتمد على الشخص المنمذج من حيث عمره ومكانته الإجتماعية، وتتطلب من المتعلم أن تكون لديه قابلية للإيحاء والتركيز والإنتباه، وتقليد الحركات ومن ثم نقل ما تعلمه في المواقف الحياتية الإيجابية. والجدول التالي يبين طرق تدريب المتعلمين في المجالات التالية:

الجدول رقم (04): تدريس المتعلمين على طريقة النمذجة

المصدر (العزة، 2009، ص: 203)

المجال	طرق التدريب
زيادة الدافعية للدراسة	التشويق، التعزيز الإيجابي للتوجه نحو الدراسة، والإنجاز التجديد في التدريس وإعطاء نشاطات لها معنى.
سلوك الإنتباه	التمييز بين الشكل والخلفية، التجديد، الحث والتشجيع.
الإكتساب	نشاطات لها صلة بالتعلُّم السابق تنظيم المادة المتعلمة، وتحليل المهارات.
الإحتفاظ والتذكر	إعطاء التلميذ نشاطات تعليمية هادفة التكرار، والممارسة والربط بصورة بصرية، أو سمعية أو رمزية.

III.4.5. طريقة إستثارة الدافعية:

أولا: تعريف الدافعية:

يشير مصطلح الدوافع إلى: "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل.

يعرفها "**فرانكين**" على أنها: "إثارة سلوك ما وتوجيهه والاستمرار به." **(أبو رياش وآخرون، 2006، ص: 15)**

يعرفها "**زهران**": "الطاقة الحيوية الكامنة أو الإستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا متواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواء كان ظاهرا يمكن مشاهدته أو خفيا لا يمكن مشاهدته، وملاحظته" **(عياصرة، 2006، ص ص: 88،89)**.

الدافعية هي: "القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل الإشباع، وتحقيق حاجة أو هدف، ويعتبر الدافع شكلا من أشكال الإستثارة الملحة، والتي تبعث نوعا من النشاط أو الفاعلية

تعرف بأنها: "القوى أو الطاقات النفسية الداخلية التي توجه وتنسق سلوكات الفرد في أثناء استجابته للمواقف البيئية المحيطة به" **(محمد، 1993، ص: 147)**

ثانيا: أسباب انخفاض دافعية التلاميذ:

تشير أغلب دراسات الدافعية عن وجود أسباب تؤدي إلى انخفاض دافعية التلاميذ، وميولهم اتجاه التحصيل الدراسي في قاعات الدروس، منها:

- ✓ ندرة متابعة أولياء الأمور لمجرى سير دراسة أبنائهم في المدرسة، وإنشغالهم بأعمالهم اليومية.
- ✓ الأسباب الإقتصادية والإجتماعية، وانخفاض الدافعية في الأمور الأكاديمية.
- ✓ إساءة استخدام المكافآت والجوائز كتعزيز، وتكرار حدوثها وندرة التفاعل الإجتماعي.
- ✓ بيئة التعليم في المدارس تتبع نظاما تقليديا.
- ✓ نسيان الواجبات وإهمال حلها، عدم الإهتمام بالمادة التعليمية، وإستغراق فترة كتابة الواجبات المدرسية وقتا طويلا في أدائها عند بعض التلاميذ.
- ✓ كره التلميذ المدرسة حتى أنه يشعر بعدم ملاءمة المقعد الذي يجلس عليه.
- ✓ التذمر من كثرة المواد الدراسية، وتتابع الحصص والإمتحانات **(البادري، 2011، ص: 430)**.

ثالثا: دور المعلم في استثارة دافعية التلميذ:

يستطيع المُعلّم الكفء أن يستغل دوافع التلاميذ في عملية تعلمهم، وذلك من أجل دفعهم إلى النشاط الذي يؤدي إلى نجاح المتعلم وحتى يتحقق الهدف الذي يسعى إليه يجب:

- تحديد الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم وتوجيه نشاط المتعلم لتحقيق الهدف.
- اختيار الأهداف والمحفزات التي تكون مرتبطة بالدافع من جهة، وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى.
- تقديم الإثابة مباشرة بعد تحقق الهدف، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع.
- تشجيع المنافسة بين التلاميذ بحيث تكون عامل مشجع لهم على التقدم.
- المحافظة على مستوى الطموح لدى التلميذ بحيث يتناسب مع مستواه العقلي أو نسبة الذكاء لديه، لذا على المُعلّم أن يتعرف على معدل التقدم عند كل تلميذ.

ومستوى تحصيله حتى لا يعمل على رفع مستوى الطموح لديه إلى درجة تفوق مستوى استعداده، مما يؤدي إلى فشل التلميذ وشعوره بالإحباط.

- توجيه انتباه التلميذ منخفض الدافعية إلى ملاحظة نماذج من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.
- مساعدة التلاميذ في تعليمهم إدارة الوقت.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند التعامل معهم **(الفلفلي، 2013، ص ص: 139،140)**.

– إثراء المادة الدراسية وتوفير الوسائل والأنشطة المساعدة على ذلك.

– مساعدة التلميذ في إدراك إمكانية النجاح بما يملكه من قدرات ومهارات تمكنه من تخطي الجوانب السلبية، والأفكار غير العقلانية التي تسيطر عليه **(الفلفلي، 2013، ص ص: 139،140)**.

– استخدام الجدة واللغز والإثارة لتنشيط الدروس.

– استخدام اللون والصوت والحركة لجذب إنتباه التلميذ وإبقائه، فقد يستخدم المُعلّم المسرحيات القصيرة لمساعدة تلاميذه على ممارسة المفردات، والمحادثة والمهارات الأكاديمية الأخرى.

– استخدام مشاريع فردية، وجماعية عن طريق تشجيع التلاميذ على إنشاء ملفات إنجاز تحتوي بعض أعمالهم ليراها أهاليهم.

– توضيح التعليمات وتوفير الدعم، والتشجيع المتواصل، لمساعدة التلاميذ على تخطي صعوباتهم.

– الإستماع للتلاميذ والمرونة، فمن المفيد أن يحدد المُعلّم وقت معين ليناقش مع تلاميذه المشكلات التي يتعرضون لها سواء المرتبطة بالمنهج أو غير المرتبطة.

– إعطاء التلاميذ المسؤولية.

– العمل على بناء روح الجماعة، لأنها تسهم في تحسين سلوك التلاميذ، وتحصيلهم **(العريشي وعبد الواحد 2013، ص ص: 141،142)**.

تتمثل طريقة زيادة الدافعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في:

غالبا ما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم من انخفاض في دافعيتهم نحو التعلم، ولذلك قد لا تكون الطرائق التعليمية وحدها كافية للتغلب على مشاكلهم التعليمية، بل يحتاجون إلى زيادة دافعيتهم نحو التعلُّم، والتي تتمثل في:

1– التخطيط المسبق لزيادة الدافعية:

لزيادة الدافعية، لابد من خلق البيئة الداعمة والإيجابية للنجاح، من خلال الربط بين المهمة المطلوبة وقدرات التلميذ العقلية، مع تطوير منتجات تعليمية ذات أهداف وقيمة، وربط المحتوى التعليمي باهتمامات التلاميذ، ونمط حياتهم اليومي من خلال استخدام القصص، والأمثلة الواقعية قدر الإمكان لتعميق الفهم لديهم.

2– طريقة زيادة الدافعية من خلال التوقعات الملائمة: يمكن هنا تدريب التلاميذ أثناء التعلُّم على بذل الجهود، ومضاعفة العمل من أجل التعلُّم، للوصول لأهدافهم كنتائج للتعليم، والذي من شأنه أن يعزز من ثقة التلميذ بنفسه إذا ما لاحظ تقدمه العلمي، وهذا يتطلب من المُعلّم الإهتمام بالتوقعات الإيجابية، ونبذ التوقعات السلبية جانبا، والعمل على تحديدها، مما يفسح المجال أمام المتعلم الشعور بالإنجاز، والمتعة مما يزيد دافعيتهم نحو مواصلة المهام التعليمية **(البطانية، 2007، ص ص: 191،192)**.

3- طريقة تقديم الحوافز لمن يستحقها:

إن من بين العوامل التي تساعد على زيادة الدافعية تقديم الحوافز لمن يستحقها سواء أكانت هذه الحوافز مادية أو معنوية، المهم أن يكون الحافز مؤثرا وإيجابيا في حياة الفرد، لذلك حتى تحقق الحوافز قيمتها في زيادة دافعية التلميذ نحو العمل فلا بد من تقديم أعمال للتلميذ، وتقديم أعمال، وبناء أنشطة تنافسية ملائمة، مع إعطاء التلميذ عدة طرق للإستجابة، واستخدام نماذج اللعب من وقت لآخر، لتحقيق المنفعة في التعلُّم مع توفير التغذية الراجعة، وبعد ذلك نقوم بتقديم المكافأة على العمل الجيد، والأفضل لتحقيق الحافز نحو العمل بجد وإجتهاد.

4- طريقة التزويد بالدافعية:

يعاني بعض التلاميذ من انخفاض دافعيتهم نحو العمل مما ينعكس سلبا على المستوى التعليمي لديهم وللتغلب على مشكلتهم فلا بد من تدريبهم على التزود بالدافعية، والذي يمكن أن يحدث من خلال تدريب المتعلم، وتعليمه على إدارة ذاته وتنظيم أعماله وأوقاته من خلال توفير الوقت لتحقيق الأفضل وإشراكه في التخطيط للأنشطة التعليمية مع إفساح المجال أمامهم لإكمال مشاريعهم واختيار أنشطتهم ومواضيعهم بأنفسهم **(البطانية، 2007، ص ص: 191،192)**.

تعد طريقة تعديل السلوك الطريقة الفعالة لأنها اعتمدت بدورها على طرائق ثانوية كطريقة: "التعلم الذاتي، الإستذكار، طريقة استثارة الدافعية"، وكل هذه الطرائق الثانوية إذ تم اعتمادها في مدارسنا، فإنها تساعد على إحداث التعلم عند هؤلاء.

III.6. طريقة بناء تقدير الذات:

أولا: تعريف الذات: يشير مفهوم الذات في علم النفس إلى: "معرفة الأفراد ومعتقداتهم عن أنفسهم أفكارهم مشاعرهم، واتجاهاتهم، وتوقعاتهم **(Pagares and Schunk)**".

يمكن اعتبار مفهوم الذات هو: "محاولتنا لتوضيح أنفسنا لأنفسنا، وبناء مخطط **Scheme** في عبارات "**بياجيه**" ينظم انطباعاتنا ومشاعرنا، ومعتقداتنا عن أنفسنا، غير أن هذا النموذج أو المخطط ليس دائما أو موحداً، أو غير متغير، إذ تتباين إدراكاتنا من موقف إلى آخر، ومن طور في حياتنا إلى آخر.
(علام، 2010، ص: 232).

ثانيا: تشكيل الذات:

إن مفهوم الذات ليس شيئا موروثا للإنسان، فهو يتشكل خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها ابتداء من الطفولة وعبر مراحل العمر المختلفة، ويتفق العلماء بأن المصدر الأول لتشكيل الذات هو صورة الإنسان عن جسمه من حيث بنيته ومظهره وحجمه، وتساعد اللغة في تطوير مفهوم الذات لدى الإنسان وتعتبر التغذية الراجعة التي يتلقاها الطفل من الأشخاص ذوي الأهمية الخاصة بالنسبة له كـ:الوالدين والأقارب، والأقران مصدرا آخر من مصادر تكوين الإنسان لذاته.

كذلك تعد الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسية في تشكيل مفهوم الذات لدى الإنسان، وهنا يبرز دور المُعلّم والإدارة المدرسية في تكوين مفاهيم سلبية أو إيجابية عن الذات لدى الطفل.

الواقع أن خبرات التنشئة الأولى للطفل تعتبر مصدرا حيويا في تشكيل مفهوم الطفل لذاته، فالأفكار والمشاعر والإتجاهات التي يعيش فيها، وما يتلقى من أساليب الثواب والعقاب وخبرات الفشل والنجاح والوضع الإجتماعي، والإقتصادي كل ذلك عوامل أساسية في تشكيل الإنسان لذاته.

يهمنا أن نشير هنا إلى أهم مصدر للتنشئة الإجتماعية وهي خبرات التنشئة الأسرية، ذلك أن مفهوم الذات يتأثر بالعلاقات الأسرية في الأسرة مثل:علاقة الوالدين بالطفل والعلاقات بين الأم والأب، كما يتأثر بفقدان أحد الوالدين أو كليهما أو التفكك الأسري، ويجدر أن نشير إلى أن صورة الأب والأم تعتبر مصدرا مهما من مصادر تكوين الذات، إن هذه المصادر تسهم في تكوين صورة الذات وتشكيلها تتفاعل معا لتكوين مفهومنا عن ذاتنا **(درة، 2013، ص ص: 39-41)**.

ثالثا: مفهوم تقدير الذات:

يرى "**هامشك Hamacheck**" أن تقدير الذات يشير إلى أي حكم الفرد على أهمية الشخصية فالأش خاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يعتقدون أنهم ذوو قيمة أو أهمية، وأنهم جديرون بالإحترام والتقدير كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم، أما الأشخاص الذين لديهم تقدير منخفض، فلا يرون قيمة أو أهمية في أنفسهم، ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم، ويشعرون بالعجز."

أما "**كوبر سميث Cooper Smith**" فيرى ظاهرة تقدير الذات أكثر تعقيدا، لأنها تتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات وتتسم بالعاطفة، كما تتضمن استجابات دفاعية، ويعرف تقدير الذات بأنه: "ما يجريه الفرد من تقييم لذاته من حيث القدرة والأهمية، وقد اتسم اتجاه الإنسان نحو نفسه بالإستحسان أو الرفض".

أما "**ديمو** Demo" فيرى أن تقدير الذات: "يشير إلى وجود مجموعة من المشاعر الإيجابية نحو الذات وإلى الشعور بالنجاح والقدرة، وإلى قبول الذات وإلى ذات مقبولة من الآخرين".

تقدير الذات هو إصدار الحكم لدى الفرد لذاته أي هي عبارة عن تقييم عام (خصائصه) قد يزيد الفرد ثقته بنفسه أو العكس **(أبو جادو، 2013، ص ص: 152،153)**.

رابعا: نمو تقدير الذات وتطوره لدى الطفل:

يرى علماء النفس أن تقدير الذات من المفاهيم التي تنمو، وتتطور مع الإنسان منذ مراحل الطفولة الأولى، حيث يرى بعضهم بأن الحاجة إلى أي تقدير الذات تنمو وتتطور نتيجة للعلاقة بين إشباع الحاجات الفسيولوجية والنفسية للطفل وشعوره بقيمتها، ويقترن بتقدير الذات العالي شعور الفرد بالراحة والسعادة في حين يشعر بالألم، وعدم الراحة إذا كان تقديره لذاته منخفضا.

جدير بالذكر أن تقدير الذات نتاج اجتماعي يتأثر بخبرات الطفولة والمواقف التي مر بها الطفل في محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به، وبأساليب التنشئة الإجتماعية وتقييمات الآخرين، وبخاصة الزملاء

والمربين والوالدين، كما يرى بعضهم أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في تقدير الذات، منها ماهو داخلي كالقدرة العقلية التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، ومنها ماهو خارجي كنظرة الآخرين إليه **(همشري، 2013 ص: 243)**

خامسا: طريقة بناء تقدير الذات:

يتم بناء تقدير الذات من خلال مايلي:

- ✓ استخدام أسماء التلاميذ عند مخاطبتهم.
- ✓ التحدث مع كل التلاميذ.
- ✓ تجنب عمل افتراضات عن سلوك التلميذ، وفصل السلوك عن الشخص.
- ✓ إبراز السمات الإيجابية في عمل التلميذ.
- ✓ عرض عمل التلميذ.
- ✓ إعطاء كل التلاميذ المسؤولية في حجرة الصف.
- ✓ مساعدة التلميذ على تحويل الفشل إلى خبرة تعليمية إيجابية.
- ✓ الإحتفاء بإنجازات التلاميذ مهما كانت صغيرة.
- ✓ تقديم الفرص للتلاميذ للعمل في مجموعات منتجة.
- ✓ قضاء وقت إيضافي مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية.
- ✓ إعطاء فرص للتلاميذ في اختيار النشاطات داخل حجرة الصف.
- ✓ تجنب نقد استفسار التلاميذ **(خليفة وعيسى، 2007، ص ص: 24،25)**.

III.7. طريقة ملف الإنجاز (البورتفوليو):

أولا: تعريف التقويم:

لفظة التقويم **Evaluation** تشير إلى: "التعرف على قيمة الشيء أو استحقاقه بعلاقته بمعيار أو محك معين، مستخدمين القياس غالباً في هذه العملية."

التقويم بحد ذاته هو: "إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجميع المعلومات، وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف وتساعد في اتخاذ القرارات." **(الصراف، 2002 ص: 17)**.

هو: "عملية يقصد بها إعطاء ظاهرة معينة أو شيء مادي محسوس أو سلوك شخص قيمة محددة، عن طريق استخدام الأدوات الموضوعية الدقيقة أوالرجوع إلى أي معايير ثابتة، غالباً ما تكون نتيجة تجريب طويل".

يعرفه **الحريري** هو: "عملية إصدار حكم تمت دراسته بعناية بالنسبة لكفاية أوفاعلية الخبرة كما تم قياسها في ضوء الأهداف الموضوعة **(المياحي، 2005، ص: 47)**.

والغرض من إصدار الحكم قد يكون تطوير الشيء أو تحسينه، فهو عبارة عن تشخيص وعلاج ووقاية لتحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه **(المياحي، 2005، ص: 47)**

ثانيا: وظائف التقويم:

يؤدي التقويم وظائف كثيرة في العملية التعليمية التعلمية، ومن أهم الوظائف:

1- الوظائف التعليمية:

- الكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وميولهم وقدراتهم بقصد إعداد منهج متكيف مع هؤلاء التلاميذ.
- تحديد ما حصل عليه التلاميذ من نتائج التعلُّم المقصود وغير المقصود، ومقارنتها بالأهداف المطلوب تحقيقها.
- توجيه عملية التعلُّم توجيها سليما، واختيار طرائق تدريس مناسبة.

2- وظائف تنظيمية:.

- الحصول على المعلومات اللازمة لتوجيه التلاميذ علميا أو مهنيا.
- الحصول على معلومات من مدى كفاية المتعلّم في طريقة تدريسه وأسلوبه.
- قياس كفاية أجهزة المدرسة ووسائلها وبيان نواحي القصور فيها **(محمد، 2008، ص ص: 176،177)**.

استنادا لما سبق فالتقويم له وظائف أساسية وهي: التشخيص، العلاج، وتصنيف مستوى المُتعلم "أعلى أو أقل" **(عقل، 2007، ص: 38)**.

ثالثا: خصائص التقويم الجيد:

من أهم خصائص التقويم الجيد:

1- **التناسق مع الأهداف:** من الضروري أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى أي مساعدة للمتعلم في كل جانب من جوانب النمو، وإذا كان يهدف إلى تدريب المتعلم على التفكير وحل المشكلات، وجب قياس هذه النواحي.

2- **الإستمرارية:** يجب أن يسير التقويم جنبا إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته، منذ تحديد الأهداف إلى تحديد نواحي القوة والضعف في الجوانب المراد تقويمها.

3- **التكامل:** إن الوسائل المختلفة والمتنوعة للتقويم تعمل لغرض واحد، فإن التكامل فيما بينها يعطينا صورا واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه.

4- **التعاون:** من الضروري أن يشترك في عملية التقويم كل من التلاميذ والمعلمون والمشرفين وأولياء الأمور ورجال التربية وعلم النفس.

5- **أن يبنى التقويم على أساس علمي:** أي يجب أن تكون الأدوات التي تستخدم صادقة وثابتة وموضوعية قدر الإمكان **(الكبيسي، 2007، ص ص: 99،100)**.

6- **أن يكون التقويم إقتصادياً:** بمعنى أن يكون إقتصادياً في الوقت والجهد والتكاليف.

7- **أن تكون أدواته صالحة:** بمعنى أن التقويم الصحيح يتوقف على صلاح أدوات التقويم وأن تقيس ما يقصد منها **(الكبيسي، 2007، ص ص: 99،100)**.

رابعا: أنواع التقويم:

توجد أنواع متعددة من التقويم، التي تختلف تبعا لطبيعتها، ولموعد القيام بها، والغرض منها وغير ذلك ويمكن أن نميز الأنماط الرئيسية التالية من التقويم:

1- التقويم القبلي:

سمي هذا النمط من التقويم قبليا أو تمهيديا، لأنه يتم قبل إلتحاق التلميذ أو إنتظامه في مساق معين والهدف من التقويم القبلي هو تحديد مستوى التلميذ المعرفي والمهاري والوجداني والكشف عن جوانب الضعف في تحصيله العلمي.

2- التقويم المستمر أو المتواصل:

يعرف هذا النمط من التقويم أحيانا بالتقويم البنائي، ويعرف –في أحيان أخرى التقويم الصفي، وهو التقويم الذي يبدأ من اليوم الأول لبداية العملية التعليمية، ويستمر بشكل متواصل حتى اليوم الأخير لها وهو التقويم الأكثر ارتباطا بالعملية التعليمية، إذ أن الطرفين المشاركين هما المُعلّم والتلميذ. ويعد هذا النمط من التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، ويتم خلال أية خبرة تعليمية، ويهدف بشكل مباشر إلى تطوير العملية التعليمية وتحسينها.

3- التقويم الختامي أو النهائي:

يتم هذا النوع من التقويم في نهاية التجربة التعليمية، ومن أمثلة التقويم الختامي: امتحانات الباكالوريا شهادة التعليم المتوسط، شهادة التعليم الإبتدائي، والإمتحانات النهائية التي يخضع لها التلاميذ في نهاية المساقات التي يدرسونها، والقصد من هذا النوع من التقويم هو تحديد درجة تحقيق التلميذ للمخرجات الرئيسية للبرامج التعليمية **(شحادة، 2009، ص ص: 177،178)**.

❖ **تعريف ملف إنجاز التلميذ (portfolio):** هي: "مجموعة من أعمال التلميذ منتقاة انتقاءً مقصودا نعرف من خلالها سيرة تعلم التلميذ وجهوده وتقدمه
وتحصيله في مادة أو مجال دراسي معين." **(الدوسري، 2004، ص: 73)**.

نستنتج أنه سجل أو حافظة لتجميع أفضل أعمال المتعلم التي تعكس أداء المتعلم.

❖ **تعريف ملف الإنجاز الإلكتروني (E.Portfolio):**

تعددت التعريفات الخاصة بملف الإنجاز الإلكتروني وهي:

– ملف لتجميع عينات من أعمال المتعلم عبر فترات زمنية متتابعة، وتعكس هذه العينات محتوى بعض ما درسه، وتقارير عن مشروعاته.

– تجمع لأفضل أعمال التلميذ، وإنجازاته على مر الوقت وعبر سياقات متنوعة.

– أداة لتقويم الذات، وتقويم برامج التربية للتلميذ.

– أما المنظمة الدولية للتربية **(National Education Association, 1999):** تعرفه على أنه" سجل للتعليم يركز على أعمال التلميذ وتأملاتهم الفكرية، ويتم تجميع محتواه من قبل التلميذ والمعلمين معا مشيراً إلى التقدم نحو النتائج الجوهرية، والأساسية للتعلم.

نستنتج من التعريفات السابقة لملف الإنجاز الإلكتروني، أنه يتضمن كلا من الآتي:

– مجموعة وثائق تدل على تقدم التلميذ في الجوانب المختلفة.

– ملف لحفظ أفضل أعمال التلميذ وإنجازاته على مر الوقت.

– أداة لتقويم الذات من قبل المعلم والتلميذ.

– يعكس قدرة التلميذ، والمعلم على التنظيم والترتيب والإبداع.

– يرتبط بالتفكير التأملي (يعكس التلميذ أو المعلم من خلاله أفكاره وآراءه **(القطيط، 2009، ص: 382)**.

⇙ محتويات ملف الإنجاز:

يشتمل البورتفوليو على عينة من انجازات التلميذ وأنشطته التي يختارها بنفسه مثل:

- عينة من الأوراق الإمتحانية.
- نتائج الإمتحانات، وأدوات التقويم.
- عينات من كتابات التلميذ ومقالاته.
- مصادر المعرفة التي اطلع عليها التلميذ.
- بعض التقارير التي تتضمن ملخصات للبحوث، والتجارب والأنشطة.
- ملخص المشروعات الفردية، والجماعية التي قام بها التلميذ.
- الأنشطة الفنية التي يقوم بها ويمارسها التلميذ.
- مواد سمعية وبصرية للأعمال التي قام بها التلميذ أيضا
- يشارك التلميذ في إنتقاء الأعمال التي يحتوي عليها ملف الإنجاز، وفي تنظيمها، كما يمكن أن تتاح لهم فرص عديدة للمشاركة في إعداد المحكات المستخدمة في تقويمها، وكذلك التدريب على التقويم الذاتي لأعمالهم بانتظام وتقديم التغذية الراجعة مستمر **(الشربيني، د.سنة، ص ص: 15،16)**.

نستنتج أن ملف إنجاز التلميذ اقتصر على جمع بيانات التلميذ الدراسية فقط، لكن من الأجدر أن يلم بجميع المعلومات الدراسية، النفسية، الإجتماعية، الصحية وينتقل مع التلميذ من طور إلى آخر حتى يكون لدى المدرسة والمعلم تاريخ التلميذ ويكون مرجع في حالة حدوث أي مشكلة.

III.8. طريقة حل المشكلات:

إن أبرز اتجاهات نقل التلاميذ من الحفظ والتلقين هو وضعهم أمام مشكلات حقيقية شعروا بها أو عاشوها، فالتعليم التقليدي قد يوفر فرصة الحفظ والتذكر لفترة محددة، ولكنه لا يوفر فرصا للفهم

والإستخدام والتطبيق في مواقف مماثلة أو غير مماثلة، فالتعلم من خلال المشكلة يكسب التلميذ معلومات ومهارات حياتية، لأن التلاميذ يتعلمون من خلال العمل وفي مواجهة مواقف واقعية، ويمكن تبسيط أسلوب حل المشكلة بمايلي:

- ✓ وضع التلاميذ أمام المشكلة كما وردت في المناهج والكتب المدرسية.
- ✓ تقديم المشكلة للتلاميذ على أنها مشكلة واقعية.
- ✓ يحدد التلاميذ حل المشكلة والمعلومات التي يحتاجون إليها.
- ✓ يطبق التلاميذ إجراءات الحل من خلال عملهم في مجموعات تعاونية **(عبيدات والسميد، 2013، ص: 131)**

وعليه يمكن اعتبار المشكلة على أنها:

أولا: المشكلة: هي موقف غامض ومعقد يعيق تحقيق غرض ما عند المتعلم فيثير تفكيره ويجعله في حالة قلق وضيق تدفعه للبحث عن الحل لهذا الموقف الغامض.

ثانيا: حل المشكلات: تعرف هذه الطريقة بأنها نوع من تنظيم العمل في المدرسة بشكل يضع التلميذ أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحل المناسب لها باستغلال قواه العقلية.

فالهدف التربوي من هذه الطريقة هو تعليم التلميذ على كيفية مواجهة المشكلات التي تصادفه في الحياة وهذا يتطلب إعادة صياغة المناهج الدراسية على شكل مشكلات **(عبد الخالق وأبو ذياب، 2007، ص: 65)**.

هي: "من الطرق الفعالة في التدريس كونها تنمي لدى التلميذ قيمة الإعتماد على الذات وتطور قدراته على التفكير، وإيجاد الحلول للمسائل والقضايا التي يواجهها **(زغلول والمحاميد، 2007، ص: 90)**.

تتمثل طريقة حل المشكلات في ما يلي:

إن استخدام طريقة حل المشكلات يساعد على بناء عادة عقلية لحل المشكلات، وإظفاء مزيدا من التنظيم على نشاط الفرد في حل المشكلة، وهنا لابد أن نتذكر أن حل المشكلات لايسير بشكل خطي وكما أن هذه العملية قد لا تسير دائما بالترتيب نفسه، وإنما قد تختلف وتتباين تبعا لطبيعة المشكلة والجدول رقم (05) يوضح ذلك:

جدول رقم (05): يوضح طريقة حل المشكلة حسب طبيعة المشكلة

(المصدر: العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال، 2013، ص: 305،306)

الرقم	الطريقة	الأمثلة
1	طريقة تساعد على فهم المشكلة	وضع المشكلة، حددالعناصر الرئيسية للمشكلة، أرسم صورة أو مخطط للمشكلة، إبتكر نموذجا للمشكلة، وتخيل أنك المشكلة أوالحل، وتظاهر أومثل عنصرا أساسيا في المشكلة واعتبر مثالا محددا، خذ باعتبار الأمور المحيطة بالمشكلة.
2	طريقة تساعد على فهم المهمة.	بسط المهمة، وحل جزءا واحدا من المشكلة في الوقت الواحد وأعد تعريف المشكلة.
3	طريقة تساعد على تحديد سبب المشكلة.	اجمع معلومات حول ما يحدث قبل وأثناء وبعد المشكلة ونظم المعلومات في الجدول أو رسم بياني أو قائمة ثم ابحث عن الأنماط، وخذ بعين الإعتبار الأسباب المتعددة والتفاعلات فيمابينها.
4	طريقة تتضمن مساعدات خارجية لمساعدتك على تحديد الحلول المحتملة.	اسأل أحدا من الناس خاصة من لديه خبرة، وابحث عن الجواب في مادة مكتوبة، وإستعمل النظرية في استخدام الطريقة العلمية واستخدم ما قد تعلمته في الأمثلة السابقة واستخدم فرضيات السؤال وخمن وافحص، عدل واعمل باتجاه الخلف، واستخدم الحل واجمع المعلومات عن تاثيراته.
5	طريقة تساعد على العمل بشكل مثالي أثناء حل المشكلة	فكر في خيارات دون تقييمها حاليا، وتجنب التشتت والعمل في أماكن جديدة، واعمل مع شخص ما.

ثالثا: طريقة حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيمايلي:

يظهر على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الحيرة والإرتباك عندما يواجهون حل مشكلة فهم يعانون من صعوبات في قراءة كلمات المسألة، وفهم معنى المصطلحات، وهم غير متأكدين من العمليات التي سوف يستخدمونها في حل المسألة، ويفشلون في استخلاص التعميمات التي تنقلهم من مسألة لأخرى، ومن ثم سعت الأبحاث لتدريس التلاميذ كيفية الدخول للمسألة دون الشعور بالخوف والإحباط، ونظرا لما يعانيه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم وضعف عملياتهم التعليمية اتجهت الأبحاث نحو

التفكير حول طريقة تفكير التلميذ، في حل المسائل أو ما يعرف بما وراء المعرفة، واستخدام رسوم بيانية ومخططات توضيحية لحل المسائل وتدريبات على تمثيل وتوقع المشكلة، ومن بين هذه الطرائق مايلي:

❖ **طريقة النجمة* لتدريس حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم:** وهي

- ➢ إبحث على كلمات المشكلة:
- ✓ إقرا المشكلة بعناية.
- ✓ حدد الحقائق المعلومة والمطلوب.
- ✓ أكتب الحقائق المعلومة.
- ➢ ترجم كلمات لمعادلة على شكل صورة:
- ✓ إختر المتغيرات.
- ✓ حددالعمليات.
- ✓ مثل المشكلة بتطبيق ملموس، أوشبه ملموس (رسم، صورة).
- ✓ أجب على المشكلة.
- ✓ راجع المشكلة.
- ✓ أعد قراءة المشكلة.
- ✓ تأكد من واقعية الإجابة.
- ✓ تحقق من الحل.
- ➢ حل المشكلات من خلال الرسوم التوضيحية: وذلك من خلال:
- ✓ تحديد الخصائص المتفردة لكل مشكلة.
- ✓ تنظيم وتمثيل المعلومات في موضع قصصي من خلال مخطط وفق الخطوات التالية:
- ✓ إيجاد نموذج للمشكلة من خلال:
  - قراءة المشكلة بعناية.
  - تحديد نوع المشكلة.
  - تنظيم وتمثيل المعلومات في مخطط.
  - خريطة المعلومات.
  - تحديد المجاهيل بعلامة استفهام.
  - خطط للحل.
  - حل المشكلة باستخدام عمليات حسابية مناسبة **(خطاب، 2012، ص ص: 11،12)**.

III.9. طريقة ديناميكية الجماعة:

أولا: تعريف الجماعة: هناك العديد من المصلحات التي تستخدم للدلالة على دراسة علم النفس الجماعة منها سيكولوجة الجماعة، وديناميكية الجماعة، لكن هذه المسميات متطابقة من حيث اهتماماتها وموضوعاتها لا بل منهجيتها في دراسة الظواهر النفسية.

يعرفها "**فورسيث**" على أنها: "شخصان فأكثر معتمدين على بعضهم البعض وقادرين على التأثير على سلوك بعضهم البعض خلال مواقف التفاعل الإجتماعي."

يعرف "**بارون وكيروميل**" الجماعة على أنها: "مجموعة من الأعضاء ينتسبون لمجموعة تتميز بالتنظيم والقدرة على التواصل ويشعرون بانتمائهم لهذه المجموعة."

يعرف"**ماكراث**" المجموعة على أنها مجموعة من الأفراد يرتبطون مع بعضهم البعض بعلاقات تفاعلية ووعي بوجود المجموعة وماضيها ومستقبلها." **(عتوم وآخرون، 2008، ص ص: 18-20)**.

ثانيا: خصائص الجماعة:

حسب مقاربة "**ستيفن ليتل جون**" يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص المميزة لسلوك الجماعة والمؤثرة في طبيعة مخرجات التفاعل الإجتماعي للجماعة، ومع البيئة المحيطة، والتي يمكن تعدادها في النقاط التالية:

1- **العلاقات الإجتماعية:** التي تعني وجود روابط إجتماعية تربط مجموعة من الأفراد يتفاعلون فيما بينهم وهذا يعني أن العلاقات الإجتماعية هي نتاج التفاعل الإجتماعي داخل الجماعة، سواء عن طريق التفاعل المباشر، أو غير المباشر بين الأفراد، وكذلك مع البيئة الإجتماعية المحيطة.

2- **قواعد السلوك:** تعتمد الجماعة على وضع مجموعة من قواعد السلوك لضبط حركة أفرادها من خلال تحديد الواجبات والحقوق وضبط الأهداف والمهام وتدقيق طبيعة دور الجماعة، ولاتتكون قواعد السلوك من أول وهلة، وإنما تأتي عن طريق عملية التفاعل الإجتماعي المستمرة التي تحدث ضمن الجماعة

3- الأدوار: كل عضو داخل الجماعة له دوره الخاص به، بمعنى لا يوجد شاغر داخل الجماعة، وفي الكثير من الأحيان يتم تبوء مثل هده الأدوار بشكل آلي وتلقائي، كأن يأخذ أحد دور القيادة.

4- القيم: لاشك أن أي جماعة لها مجموعة من القيم والمبادئ والأفكار والتي بمثابة الموجه لحركة سلوك الجماعة وأيضا تمثل القيم مصدر إلهام ومرجعية فكرية لتصحيح السلوك وتقويمه.

5- العواطف: يغلب على تفاعل الجماعة أشكال عدة من العواطف والمشاعر التي هي في نفس الوقت ضرورية لعمل الجماعة واستمرارها مثل: مشاعر الحب، الخوف، والغضب وكذلك عندما يقيم الأفراد علاقات مختلفة داخل الجماعة يتكون لديهم شعور واتجاه ببعضهم البعض واتجاه ما يجري في الجماعة من أحداث **(مصباح، 2011، ص ص: 46،47)**.

❖ **ديناميكية الجماعة:**

يستخدم هذا المصطلح "ديناميكيات" الجماعة بشكل عام للتدليل على العمليات التي تتم في الجماعات ونتائج هذه العمليات، وقد بدأ الإهتمام بديناميكيات الجماعة منذ نهاية الثلاثينيات في القرن العشرين، ثم ازدهر كمجال متميز بين مجالات علم النفس الإجتماعي، بعد أن أنشأ "**كيرت ليفين**" وتلاميذه مركز بحوث ديناميكيات الجماعة في جامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1945.

ثالثا: تعريف ديناميكيات الجماعة:

تشير كلمة ديناميكية في الأصل الإشتقاقي إلى معنى القوة عند اليونان، وترجع أغلب الدراسات استخدام كلمة دينامية الجماعة إلى: "**كورت ليفين**" عام 1944 في مقال له حول العلاقات بين النظرية والتطبيق في علم النفس الإجتماعي.

أما: "**ميزونوف**" فقد تناول هذا المفهوم وعرفه في كتابه "ديناميكية الجماعات" وعرفه بقوله: "إن تعبير دينامية الجماعات، مأخوذ في معناه الواسع، يهتم بمجموع المركبات والتطورات التي تتدخل في حياة الجماعات، وخاصة الجماعات "وجه لوجه" أي التي يكون أعضاؤها جميعهم موجودون سيكولوجيا بالنسبة لبعضهم البعض، ويجدون أنفسهم على علاقة متبادلة وتفاعل تقديري.

تعتبر الجماعة حقلا معرفيا يهتم بالكشف عن:

- طبيعة الجماعات من حيث الخصائص التي تميز بعض الجماعات عن الأخرى.
- خصائص الجماعة من حيث النشأة والنمو والعلاقات بين الأفراد، والعلاقات بين الجماعات والجماعات الأخرى المناظرة لها.
- تصنيف الجماعة، فقد وضح "**جاركلس كولي**" الفروق الأساسية بين الجماعات الأولية والجماعات الثانوية **(الختاتنة والنوايسة، 2011، ص: 180)**.

هي: "الفن الذي يحاول المزاوجة بين الأفراد والجماعات فيما يتعلق بالمسائل والممارسات الهامة". **(التكريتي وزيدان، 2012، ص: 379)**.

رابعا: أهمية الجماعة بالنسبة للفرد (المتعلّم): إن أهمية الجماعة بالنسبة للفرد في أي تجمع اجتماعي تكمن في مدى جاذبية هذه الجماعة أو تلك لذلك الفرد أو لغيره، ولنا أن نتوقع أنه كلما زادت درجة جاذبية الجماعة للأفراد زادت درجة تماسك الجماعة ذاتها.

يمكننا أن نلخص أهمية الجماعة بالنسبة للفرد فيمايلي:

- ✓ الجماعة تحقق للفرد مكانة مميزة داخلها، وهذا يساعد الفرد على الإنضمام إلى الجماعة وبالتالي احتمال حدوث التماسك أكثر فأكثر.
- ✓ الجماعة تعمل على إشباع حاجات الفرد النفسية والإجتماعية فيشعر معها بالأمن والإستقرار مثال: جماعة الفصل.
- ✓ جماعة الفصل تدفع التلميذ إلى التعلم **(سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، 2004، ص ص: 72،73)**.

- ✓ جماعة الفصل تتيح فرصة للتلميذ كي يحقق ذاته وسط الجماعة.
- ✓ جماعة الفصل تعطي الفرصة للتلميذ لكي تنمو مفاهيمه الإجتماعية.
- ✓ جماعة الفصل تمكن التلميذ من معرفة بعض العمليات النفسية والإجتماعية.
- ✓ جماعة الفصل تحقق للتلميذ الحاجة إلى الإنتماء إلى مجموعة.

يستطيع المعلم أن يجعل جماعة الفصل الدراسي عاملا هاما في تحقيق الأهداف التربوية سواءا ما يتعلق بالمجتمع، إذا عمل على توافر عاملين اثنين:

- أن تعمل جماعة الفصل على إشباع حاجات التلاميذ بقدر الإمكان.
- أن يعمل المعلم على أن تكون جماعة الفصل امتدادا لجماعة الأسرة، فالأسرة هي الجماعة التي ينشأ فيها الطفل **(سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، 2004، ص ص: 72،73)**.

❖ **مثال عن طريقة بطرس حافظ بطرس:**

1- **التشخيص:** ذلك للتعرف على مواقف الضعف عند التلميذ، والتعرف على حاجاته بما ييسر تدعيم قدراته على التغلب على الصعوبة التي يعاني منها، وبما يمكنه من تحقيق هدف محدد في التعلم مع مراعاة استثمار بعض نواحي القوة التي يمتلكها في جانب ما لتعويض ضعفه في جانب آخر.

2- **تبني أهداف قابلة للإنجاز:** ذلك بتبني أهداف محددة ومهام تعليمية غير بعيدة وتجزئتها من السهل إلى الصعب، وإشعار التلميذ بإمكانية تحقيقها، ومن ثم إحساسه بأنه يمكنه النجاح وأن نجاحه في المهمة سوف يحفزه إلى الإحساس بإمكانية النجاح في المهمة التالية، ويكون ذلك في ضوء تحليل المهمة التعليمية، وبرمجة خطوات تنفيذها، وتوفير بيئة التعلم المشوقة لذلك.

3- **تصميم بيئة التعلم وأساليب التعليم:** يتطلب ذلك أن تكون البيئة، ومثيرات التعلم وأدواته في مستوى نضوج التلميذ، وغير تعجيزية بالنسبة لنواحي الضعف التي يعاني منها، كما أنها تكون مناسبة للأسلوب الذي يمكنه أن يستجيب له ذهنا وحركيا، مع مراعاة وجود بدائل للمثيرات، ومرونة في تقبل الإستجابات التي يأتي بها الطفل والتعامل معها بما يؤدي إلى ستجابات الصحيحة دون إحداث صدمات، أو إحساسه بالفشل أو فقدان الثقة في نفسه، ويراعي هذا التصميم أنواع المثيرات وإعدادها، وتوقيت وزمن تعرض الطفل لها، وتتابع هذا العرض ومدى تداخلاته.

4- **دعم التعلُّم:** من المهم في حالتنا هذه أن يكون الدعم فوريا وإيجابيا، ومراعاة التعزيز بالمكافأة والإثابة والإبتعادعن التعزيز السلبي والعقاب بكل أنواعه، ويمكن الدعم بإثراء العملية التعليمية بأنشطة حركية ذهنية جاذبة، ويكون الدعم أيضا بأن يرفع الطفل مدى تقدمه ونجاحه بالنسبة لما كان عليه، وإدراكه بأنه استطاع أن يتغلب على صعوبة معينة كان يعاني منها سواء أكانت ناتجة عن عدم القدرة على التركيز أو الإنتباه، أوناتجة عن صعوبة في التذكر أوالإدراك الصحيح للمثيرات أو الموقف أوالمشكلة المطلوب منه التعامل معها **(عبيد، 2009، ص ص: 151-153)**.

مثال1: طريقة علاجية لتعليم وتعلُّم القراءة: يقدم "**بطرس حافظ بطرس**" (1999) في كتاب له "استراتيجيات استخدام جميع الحواس في عملية التعلُّم." **(عبيد، 2009، ص ص: 151-153)**.

والتي يرمز لها ب الأحرف VAKT والتي تمثل الحواس: البصرية (visual)، السمعية (Auditory) الحس حركية (Kinnesthetic)، اللمسية (Tactile)، ويتضمن ذلك أن يطلب من الطفل التدرب على أن:

ينطق الكلمة، يشاهد الكلمة، يتتبع (باللمس مثلا) الكلمة. وقد تبنى "**فرنالد**" (FERNAD) هذه الطريقة بالصورة التالية:

أ- ينطق الطفل الكلمة.

ب- يشاهد الكلمة المكتوبة.

ج- يكتب الكلمة من الذاكرة.

د- يشاهد الكلمة مرة أخرى.

هـ- يقرأ الكلمة قراءة جهرية.

مثال 2: طريقة التعليم وتعلم الكتابة: يقدم نفس المصدر طريقة في شكل التحركات التالية:

1- تنمية مهارات ماقبل الكتابة: تتمثل في استخدام أدوات الكتابة، إنتاج الخطوط، رسم الأشكال، رسم الخطوط، وأشكال بإرشادات معينة.

2- تنمية مهارات الكتابة بحروف منفصلة: تتمثل في إنتاج الحروف، وترك فراغات مناسبة.

3- تنمية مهارات كتابة الأعداد: تتمثل في إنتاج الأعداد، وترك المسافات.

4- الإنتقال إلى كتابة الكلمات بالحروف متصلة: تتضمن إتباع نماذج، كتابة كلمات، كتابة، جمل ويراعى في كل ذلك تحسين الذاكرة البصرية والتمييز البصري، والمتابعة الفردية للطفل.

(عبيد، 2009، ص ص: 151-153).

من خلال كل ماسبق نستنتج أن هذه الطرائق هي طرائق تدريسية علاجية تعتمد على الحواس، وهي حلول ملائمة للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم من أجل التغلب على القصور الذي يعانون منه.

خلاصة:

تعرض هذا الفصل لكل من ماهية التدريس، ماهية الطريقة وأنواع الطرائق التربوية العلاجية المستخدمة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، هذه الأخيرة هي عبارة عن أساليب علاجية للتلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم بعد الكشف والتشخيص، حيث أن هذه الطرائق التربوية تساعده على التعلّم وتنمية مهاراته المعرفية، وتعتبر الأداة الفاعلة لعلاج ذوي صعوبات التعلم في بيئتنا التعليمية، فمهما شخصنا أوصنفنا نوع الصعوبة عند هذه الفئة يجب التكفل بها من خلال هذه الأساليب العلاجية داخل حجرة الصف حتى يستطيع هذا التلميذ أن يحصل على التعلُّم النوعي وكذلك يتكيف اجتماعيا وينجاوز صعوباته.

بعد تناولنا للتراث التربوي للتعلم وصعوبات التعلُّم وطرائق التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والإرتباط الوثيق الموجود بينهما، سيتناول الفصل الذي يليه المكان الذي تظهر فيه صعوبات التعلم عند التلاميذ بشكل واضح وهي المدرسة وحجرة الصف.

الفصل الرابع: معلّم المرحلة الابتدائية

تمهيد

IV.1. المدرسة الابتدائية

IV.2. النظام التربوي في الجزائر

IV.3. معلم المرحلة الابتدائية

IV.4. إستراتيجيات مقترحة لإعداد المعلّم المدرسة

IV.5. أهمية أخلاقيات مهنة التعليم ودورها في بناء شخصية المتعلم

IV.6. كفاءات معلّم المرحلة الابتدائية المطلوبة

IV.7. دور المعلم تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

IV.8. المشكلات التي تواجه المعلم داخل المدرسة

خلاصة

تمهيد:

يسمو المعلم بأمته، ويضعها في صف الأمم الراقية، حيث يعد المعلم أساس العملية التعليمية–التعلمية، فهو المنفذ الحقيقي للمنهاج، وبوجود معلم كفء نضمن نجاح التعلم، لأن مهنة التعليم تتطلب صفات أو سمات خاصة، حيث أن هذا الشخص يتعامل مع مجموعة إنسانية مختلفة (فروق فردية)، وهنا تظهر كفاءة المعلم في إدارة هذا المورد البشري لتحقيق أهداف التعليم والتربية.

لقد صدق "**بسمارك**" رئيس وزراء ألمانيا حين قال: "لقد غلبنا جارتنا بمعلم المدرسة، وأيده "**إسمس**" بقوله "اعطني أداة التعليم" (المعلم) وأنا أتعهد إليك بقلب العالم"؟ **(خاطر وسبيتان، 2010، ص: 71)**

IV.1. المدرسة الابتدائية:

IV.1.1. تعريف المدرسة الابتدائية:

أولا: تعريف المدرسة:

هي: "تلك المباني المنظمة والمخصصة للتعليم التي تستقبل أعدادا محددة من متعلمين، وتكفل لهم مستلزمات التعليم." **(الرجوب، 2011، ص: 88)**.

هي: "المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تتبنى تحقيق الأهداف العامة والخاصة للمجتمع، وذلك في إطار سياسة تربوية وتعليمية تنبثق من أهداف وسياسة عامة للدولة **(الطيطي ومنير وموسى، 2013، ص: 262)**

كما تعرف المدرسة على أنها: "لمؤسسة المتخصصة والمؤهلة علميا وتعليميا لتأهيل وتنمية ورعاية الأبناء.

تعرف المدرسة أيضاً: "على أنها مؤسسة تربوية تستهدف تحقيق عمليتي التعلم والتنشئة" **(إبراهيم، 2011 ص: 11)**

ثانيا: تعريف المدرسة الإبتدائية:

هي: "مؤسسة عمومية تمنح التربية والتعليم للأطفال في طورين من التعليم الأساسي" **(وحدة التسير المالي والمادي، 2004، ص: 9)**

كما عرفت المدرسة الإبتدائية على أنها: "المرآة التي تنعكس عليها التنظيمات والإدارة التعليمية، وتنحل فيها الجهود المبذولة في التخطيط والتشريع والتمويل".

هي: "مؤسسة تعليمية عمومية (تتمتع بالشخصية المعنوية أو وحدة تنظيمية، تربوية) تنشأ وتغلق بقرار (الوزارة، المديرية) وتمنح تربية أساسية مشتركة، ومستمرة من السنة الأولى إلى السنة الخامسة" **(بن سالم، 1994، ص: 15)**

IV.1.2. مهام المدرسة الإبتدائية:

- ✓ استقبال التلاميذ الذين بلغوا سن التمدرس (ست سنوات).
- ✓ توفر لهم تربية قاعدية أساسية مشتركة واحدة.

- ✓ تمكنهم من كسب المعارف العلمية عن طريق دراسة اللغة العربية، وإتقانها شفهيا وكتابيا لاستيعاب مختلف المواد الأخرى.
- ✓ تدربهم على استعمال تقنيات التحليل والاستدلال والفهم العام (الحي والجامد).
- ✓ تساعدهم على إيقاظ أحاسيسهم الجمالية لإبراز مواهبهم المختلفة.
- ✓ تقدم لهم تربية إسلامية طبقا للقيم الإسلامية، إلى جانب التربية البدنية.
- ✓ تقدم تعليم اللغات الأجنبية للتعرف على الحضارات الأجنبية وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

IV.1.3. أهداف المدرسة الابتدائية:

- ✓ تقديم تعليم مجاني لجميع التلاميذ المتمدرسين.
- ✓ تعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بتمكين كل واحد من ممارسة حقه في العلم والثقافة.
- ✓ تحرص على محاربة الأمية بتعميم التعليم الأساسي وإجباريته.
- ✓ تهدف إلى تنمية المعارف وتطوير التقنيات، وتشجيع المواهب لازدهار الطاقات الفكرية والمواهب الفنية.
- ✓ تسعى إلى التفتح المحيط بمختلف أنواعه (الإقتصادي، الإجتماعي، البيئي).
- ✓ تسعى إلى تنمية الروح الجماعية عن طريق النشاطات التربوية الجماعية (**التسيير التربوي والإداري 2004، ص ص: 7،8**).
- ✓ تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والخيالية والإبداع وروح النقد فيهم.
- ✓ تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- ✓ تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الإجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- ✓ تشجيع التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الإختلاف، والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى. (**عثروبي، 2012، ص: 24**).

IV.1.4. وظائف المدرسة:

1- وظيفة المدرسة من الوجهة التعليمية الصرفة:

من الوجهة التعليمية الصرفة ينبغي على مدارسنا أن تعمل على تعريف تلاميذها تعريفا واضحا بالمجتمع الذين يعيشون فيه، وهذا يشمل تكوين المجتمع وقوانينه، ونظمه السياسية، والاقتصادية والاجتماعية والثقافية إلى غير ذلك، كما يشمل التعرف على مشاكل هذا المجتمع، والعوامل التي تؤثر فيه أي أن المطلوب من المدرسة أن تعطي لتلاميذها صورة حيّة، وديناميكية لواقع هذا المجتمع.

2- وظيفة المدرسة من الوجهة التربوية:

من الوجهة التربوية ينبغي على مدارسنا أن تعمل عل تدريب تلاميذها على الحياة الاجتماعية الصحيحة في داخلها بحيث يمارسونها ويواجهون مشاكلها (**تركي، 1990، ص ص: 374-375**).

ويعالجون هذه المشاكل بأنفسهم، ولا يكون ذلك إلاّ بأن نجعل مدارسنا مجتمعاً حقيقياً له شكل المجتمع الحقيقي، ونظامه ودستوره، بحيث يشترك كل فرد في هذا المجتمع ويستفيد من إشتراكه فيه.

3- **وظيفة المدرسة من الناحية الإجتماعية:**

من الوجهة الإجتماعية فإن مدارسنا يجب أن تتحول إلى مجتمع حقيقي يمارس فيه الطفل والتلميذ الحياة الإجتماعية الحقيقية، وبالتالي يجب أن تقلع على أن تكون مجرد مكان للتعليم فقط كما هي عليه الآن، وأن تتحول إلى مجتمعات للتربية وهذا لن يتحقق إلا إذا تحرر الجوُّ المدرسي من عوامل الإملاء والقهر، والسيطرة بقدر الإمكان وذلك حتى يشعر التلاميذ أنهم يعيشون في مجتمع واحد مع معلميهم ومدير مدرستهم، وبناء على ذلك يجب أن يكون دستور المعاملة بين التلاميذ والمعلمين وهيئة إدارة المدرسة أخوياً عاماً، وإن كان من أصعب الأمور في المدارس التوفيق بين الحرية والنظام أي بين توفير الحرية للتلاميذ من ناحية وحفظ النظام العامK من ناحية أخرى حتى لا تتحول المدارس إلى فوضى ولكن يجب العمل في إطار من التوفيق بين الحرية، والنظام العام **(تركي، 1990، ص ص: 374-375)**

IV.5.1. خصائص المدرسة الفعالة:

تتسم المدرسة الفعالة بمجموعة من الخصائص أهمها:

1- **بيئة مدرسية آمنة:** حيث يسير العمل بشكل واضح ومنظم وخالي من أعراض فيزيقية، ويعتبر المناخ السائد فيها مساعد لكل من عمليتي التدريس والتعلم.

2- **مناخ مدرسي جيد:** يسودها مناخ مدرسي يساعد على تحقيق التوقعات المحددة من قبل، خاصة بتنمية مهارات التلاميذ، وتحسين آدائهم.

3- **القيادة التربوية:** يؤدي المدير داخل المدرسة دوره كقائد تربوي بطريقة فعالة من خلال توصيل التوقعات التي تم تحديدها سلفا لكل الأفراد العاملين والأولياء والتلاميذ، حيث يدرك المدير مدى تطبيق مهارات القيادة الفعالة بصورة تساعد كل الموارد البشرية داخل المدرسة على تحقيق الأهداف وتحسين النتائج.

4- **وضوح المهام المكلف بها العاملين:** حيث يلتزم كل العاملين بمهامهم وبأهداف المدرسة.

5- **إتاحة الفرصة الحقيقية التي تساهم في تعلّم التلميذ وتحسين أدائه:** تتيح المدرسة الفرص الحقيقية التي لتعلم التلاميذ داخل حجرة الصف، وتنمية مهاراتهم.

6- التنظيم المستمر لتحصيل التلميذ

7- علاقة وطيدة بين المدرسة وأسرة التلميذ

8- قياس التعلم بإتباع بعض أساليب التقويم الحديثة، بهدف التطوير داخل المدرسة.

(حسين، 2004، ص ص: 276،277).

IV.6.1. أهداف التربية في المدرسة الابتدائية:

يمكن إجمال أهداف التربية في المدرسة الابتدائية في الأمور التالية:

مساعدة الطفل على النمو المتكامل ويتمثل في وجوب مساعدة الطفل على أن ينمو نمواً متكاملاً في جميع النواحي الجسمية، العقلية، الوجدانية والروحية إلى أقصى حد تمكنه قدراته واستعداداته في هذه المرحلة من التعليم على النحو التالي:

1- النمو الجسمي: تهدف المدرسة الإبتدائية من تحقيق النمو الجسمي السليم للتلاميذ أن يلم الطفل بالقواعد الصحية العامة ويمارسها، وأن يعرف مبادئ التغذية الصحية، وأن يقف على وسائل مقاومة الأمراض في البيئة، وأن تكون لديه العادات الصحية في الأكل، الشرب، النوم، العمل والراحة، وأن يتعود ممارسة الرياضة، مؤمناً بأثرها في اكسابه اللياقة البدنية، وبذلك يكون مواطناً صحيح البدن، سليم العادات.

2- **النمو العقلي:** يستهدف إكسابه القدر الضروري اللازم له في حياته من ألوان المعرفة، وما يتصل بها من خبرات واتجاهات سليمة وتتمثل فيما يلي:

- أن يتمكن الطفل من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة، الكتابة والتعبير.
- أن يتمكن من العمليات الأساسية في الحساب.
- أن يكتسب الطفل خلال المواقف التعليمية في المواد المختلفة المعلومات والخبرات التي تنمي شخصيته.
- أن تصبح القراءة محببة إلى نفسه، وأن ينمو لديه حب الإطلاع.
- أن يقدم على استخدام ما يكسبه فيما يعود عليه، وعلى المجتمع بالخير والفائدة
- أن يتدرب الطفل على التفكير المنظم، وعلى صحة الحكم، والبُعد على التعصب.
- أن تنمو لدى الطفل القدرة على الابتكار، والتصرف، والرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تصادفه.

3- **النمو الإجتماعي:** يتمثل في:

- أن يفهم الطفل البيئة المحلية فهما صحيحاً.
- أن يدرك الطفل العلاقات التي تربط بين أفراد أسرته وواجباته نحوها من الحب، والإحترام وواجباته نحو مجتمعه الخاص، والمجتمع العربي.
- أن يتعود الطفل على ألوان السلوك الصالحة، ويتشرب المبادئ الخُلقية، والإتجاهات السليمة مثل أداء الواجب، وتحمل المسؤولية، والتعاون مع الآخرين.
- أن يعرف الطفل خلال مجالات نشاطه في المدرسة ماله من حقوق، وما عليه من واجبات. **(تركي، 1990، ص ص: 209-214).**

4- **النمو الوجداني:** يتمثل في الأمور الآتية:

- أن تكون لدى الطفل الصفات الشخصية الطيبة، والإتجاهات النفسية السليمة.
- أن توجه انفعالات الطفل توجيها صحيحا حتى لا يتعرض للكبت والإنحراف.
- أن تنمو قدرة الطفل بالإحساس بالجمال وتذوقه.

5- **النمو الروحي:** يتمثل في النقاط التالية:

- أن يفهم الطفل مبادئ الدين الإسلامية الأساسية.
- أن تكون لديه العقائد والإتجاهات الدينية السليمة.
- أن يتطبع الطفل على يقظة الضمير، والإيمان بالفضائل والقيم الخُلقية (الصدق، والأمانة والتعاون، والشجاعة، وإبداء الرأي.
- أن ينشأ الطفل على حب الخير والإسهام في نواحي البر.
- أن تنمو في الطفل العزيمة والمثابرة.
- إعداد الطفل للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها.
- تنشئة الطفل على الإعتزاز بالوطن ومقوماته الأساسية، كما أن تقوم المدرسة بخدمة البيئة متعاونة في ذلك مع باقي المؤسسات الأخرى. **(تركي، 1990، ص ص: 209-214).**

ثانيا: خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية:

تتميز خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بما يلي:

أ- بطء معدل النمو بالنسبة للسرعة عن المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة.

ب- زيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح.

ج- تعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة، وتعلم المعايير الخلقية والقيم، والاتجاهات والاستعداد لتحمل المسؤولية، وضبط الإنفعال، وتعتبر هذه المرحلة من وجه نظر النمو، أنسب المراحل لعملية التنشئة الإجتماعية، أما من ناحية البحث العلمي تعتبر هذه المرحلة شبه منسية، وذلك لزيادة الإهتمام بسابقاتها ولاحقاتها من مراحل النمو.

وفيما يلي سنستعرض جوانب النمو الرئيسية التي تحدث في هذه المرحلة

1- النمو الجسمي: تتمثل مظاهره في الآتي:

- ✓ تعد أهم مظاهر النمو الجسمي لدى الطفل في هذه المرحلة، أن النسب الجسمية تصبح قريبة من الراشد فتشتد وتقوى العظام عن ذي قبل، وتستطيل الأطراف ويتزايد النمو العضلي.
- ✓ يشهد الطول زيادة قدرها 5% في السنة وفي نهاية المرحلة يلاحظ فرق في نمو الطول.

(سعدات، 2014، ص ص: 31-37).

- ✓ يشهد الوزن زيادة قدرها 10% في السنة ويلاحظ على الإناث يملن إلى الزيادة قليلا في الطول والوزن مقارنة بالذكور، ويرجع ذلك أن الذكور يبدؤون البلوغ بعد الإناث بسنة تقريبا، فإنهم في العادة يكونون في المتوسط أقل في الطول والوزن من الإناث في نفس السن.
- ✓ ترتبط التغيرات في نسب الجسم في هذه المرحلة، بتغير شكل الوجه حيث يفقد الأطفال سمتهم الطفولية ويفقد أيضا أسنانهم اللبنية، ولكن مع نهاية هذه المرحلة، تكون معظم الأسنان المستديمة قد نمت ونتيجة لذلك يتغير شكل الفم ويزداد الحجم الأسفل من الوجه، والتي نلاحظها في المراحل السابقة، فتتسطح الجبهة خلال هذه الفترة وتبرز الشفاه ويكبر الأنف وتأخذ شكلا محددا.
- ✓ تكون العين تقريبا في حجم عين الراشد، وهذه التغيرات تغير الصورة التي كان عليها مظهر الطفل في المرحلتين السابقتين.

2- النمو الحركي: تتمثل مظاهره في:

- ✓ زيادة واضحة في القوة والطاقة.
- ✓ يميل إلى العمل ويود أن يصنع شيئا لنفسه وتظهر الفروق بين الجنسين ليس فقط في مهارات اللعب في هذا السن، ولكن في مستوى اكتمال هذه المهارات، فتفوق الإناث على الذكور في هذه المهارات التي تشمل على العضلات الدقيقة مثل الرسم بينما يتفوق الذكور في المهارات التي تشتمل على العضلات الغليظة مثل لعب الكرة والجري والقفز وأن الذكور يميلون إلى النشاط المتسم بالعنف بينما تميل الإناث إلى النشاط المتسم بالهدوء، ومن الأنشطة التي تساعد على تصريف الطاقة المتدفقة لدى الأطفال في هذه المرحلة، والأنشطة الرياضية مثل كرة القدم والقفز والتي يتخذ منها دليلا على نمو الإتساق الحركي.
- ✓ تزداد الكفاءة والمهارة اليدوية.
- ✓ يتمكن البعض في نهاية هذه المرحلة، من التدريب على استعمال الآلات الموسقية.
- ✓ سيطرة تامة على الكتابة.

3- النمو الحسي: تتمثل مظاهره في: يتطور الإدراك الحسي، وخاصة إدراك الزمن والأحداث التاريخية.

- ✓ تزداد دقة السمع ويميز الطفل بين الألحان.
- ✓ يزول طول البصر، ويستطيع الطفل ممارسة الأشياء القريبة منه.
- ✓ تتحسن الحاسة العضلية، وهذا عامل من عوامل المهارة اليدوية.

4- النمو اللغوي: يتمثل في:

- ✓ تنمو مهارة االقراءة، ويحب الطفل القراءة بصفة عامة، ويزيد إتقان الطفل للخبرات والمهارات اللغوية ويظهر الطفل الفهم والاستماع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ.
- ✓ يدرك التباين والإختلاف القائم بين الكلمات، وأيضا يدرك التماثل والتشابه اللغوي.
- ✓ يتمكن من إدراك معاني المجردات (الأمانة، الصدق، التعاون، الكذب) **(سعدات، 2014، ص ص: 31-37).**

في هذه المرحلة تزداد المفردات لدى الطفل ويزداد فهمه لها، ووجد أن الكلمات كثيرا ما تشتمل على تعبيرات العامية، يستخدمها الطفل في تعامله مع جماعة الرفاق.

4- النمو العقلي: يتمثل في: يستطيع التعامل مع عدد من المتغيرات في وقت واحد.

- ✓ تتضح تدريجيا القدرة على الإبتكار.
- ✓ يزداد مدى الإنتباه، ومدته وحدته، كما تنمو الذاكرة نموا مطردا ويكون التذكر عن طريق الفهم ويصبح الأطفال من عمر (9-10) سنوات قادرون على التحليل وإجراء المقارنات وكذلك تصنيف الأحداث والموضوعات والخبرات.
- ✓ تزداد القدرة على التعلم ونمو المفاهيم كالصواب والخطأ.
- ✓ يزداد استعداد الطفل لدراسة المناهج الأكثر تعقيدا.
- ✓ يزداد لديه حب الإستطلاع، ويتحمس لمعرفة الكثير.

5- النمو الإنفعالي: يتمثل في:

- ✓ الميل نحو المرح، وتنمو الإتجاهات.
- ✓ تقل مظاهر الثورة الخارجية ويتعلم الطفل كيف يتنازل.
- ✓ يكون التعبير عن الغضب بالتمتمة، وعن الغيرة بالوشاية.
- ✓ يحاط الطفل ببعض مصادر القلق والسيطرة، ويستغرق في أحلام اليقظة
- ✓ تتمثل انفعالات هذه المرحلة في: الخوف، الغضب، القلق، الغيرة.

6- النمو الاجتماعي: وتتمثل مظاهره في الآتي:

- ✓ يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار مما يؤدي إلى اكتسابه معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم، ونجد أن الطفل يحب صحبه ولده ويفخر بهما.
- ✓ يزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي على أشده.
- ✓ تنمو فردية الطفل وحبه الخصوصية وشعوره بفردية غيره.
- ✓ يزداد الشعور بالمسؤولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك.
- ✓ زيادة نقد الطفل لتصرفات الكبار.
- ✓ يتضح التوحد مع الجماعات، فيفخر الطفل بفوز فريقه.
- ✓ يبتعد كل الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر، وتكون اتجاهات الذكور نحو الإناث.
- ✓ يتأثر الطفل في هذه المرحلة بالحالة الإجتماعية والإقتصادية للأسرة، وبالجو المدرسي وقبوله الإجتماعي من عدمه، وكذلك يتأثر بالنجاح والرسوب (**سعدات، 2014، ص ص: 31-37**).

2.IV. النظام التربوي في الجزائر:

أمام التطور المتسارع الذي لم يسبقه مثيل في شتى الميادين غدا من الضروري أن يتصدى هذا النظام إلى هذه المستجدات ليواكبها، فكان إصلاح النظام التربوي الأداة الوحيدة للحاق بالركب الحضاري وتطوير قطاع التربية والتعليم.

- **النظام:** هو مجموعة من الوحدات أو العناصر المترابطة والمتفاعلة مع بعضها البعض من أجل تكوين كل منظم **(الطائي، 2009، ص: 123)**.

1.2.IV. تعريف النظام التربوي:

يعرف النظام التربوي بأنه: "تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر خاصة دستور نوفمبر 1996 للتوجهات السياسية والإجتماعية والإقتصادية للجزائر في ظل التعددية، والإنفتاح الإقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه، والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المشبع والمعتز بثقافته، والمتفتح على عصره

كما يمكن تعريفه هو: "مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية. التى أوكل إليها المجتمع تربية النشئ وتتمثل في المدرسة، المعلمين، المناهج بأهدافها".

(بدءا بالغايات إلى الأهداف الإجرائية)، والمحتويات والتنظيم (عمليات التعليم، والتعلّم)، تدابير التقويم وتكوين المعلمين والوسائل المختلفة المرصودة للعملية التربوية" **(النظام التربوي والمناهج التربوية، 2004 ص ص: 11،12)**.

2.2.IV. غايات النظام التربوي في الجزائر:

تتمثل غايات النظام التربوي في الجزائر في ما يلي:

- تنمية أطفال ومواطنين وإعدادهم للعمل والحياة، وتتضمن هذه الغاية مبدأين أساسيين لكل عمل تربوي وهما:
- **مبدأ النضج النوعي:** هو مساعدة الفرد على أن يحقق ذاته ونموذجه النوعي على المستوى البيولوجي والنفسي، وهو الأساس لتحقيق المبدأ الثاني.
- **مبدأ الإندماج في الحياة الإجتماعية والمهنية:** هي الوصول بالفرد لأن يكون قادرا على امتلاك مهمة في المجتمع ملائمة له.

- **اكتساب المعارف العامة والتكنولوجية:** تعبر هذه الغاية عن تفتح النظام التربوي في الجزائر للعصرنة وامتلاك وسائل جوهرية وهي العلم والتكنولوجيا، بهدف المساهمة في التقدم العلمي والتقني بحيث يكون الفرد الجزائري أكثر دقة نحو العلوم وحول النظرة العقلانية، دون إغفال خصوصيات المجتمع، والجماهير **(القانون والتشريع المدرسي، 2004، ص ص: 56-58)**.

- **الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم:** تستجيب هذه الغاية لثلاثة أبعاد أساسية وهي:
  - مبادئ المجتمع وتطلعاته.
  - الواقع الثقافي والحضاري.
  - مشكلاته وحاجاته.
- **تنشئة الأجيال على حب الوطن:** لعل هذه الغاية هي أسمى الغايات التي عبر عليها الميثاق الوطني بشكل واضح: "إن التربية الوطنية هي حجر الزاوية في أي بناء محكم، وهي المنشأ الذي لابديل عنه، والقطب المشيع للشخصية الجزائرية، ونقطة الإنطلاق لكل حياة فكرية خصبة".
- **مرجعية النظام التربوي:** إن مرجعية النظام التربوي هو نفس مرجعية الدولة الجزائرية، وتمتد جذورها إلى مسيرة المجتمع الجزائري عبر تاريخه الطويل، وهي ولاشك تشكل مرجعا هاما على أساسه تقاس التربية الجزائرية في مصداقيتها لهذه المرجعية وتتمثل أساسا في:
  - **المرجعية التاريخية:** تمتد من عصور ما قبل التاريخ إلى اندلاع الثورة الجزائرية وما أعقبها من جهود ذاتية في سبيل الرفع من مستوى الوعي لدى الجماهير
  - **المرجعية الروحية:** تتمثل في قيم ومبادئ الدين الإسلامي. **(القانون والتشريع المدرسي، 2014 ص ص: 56-58).**

3.2.IV. إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

لمواجهة التحديات نصب رئيس الجمهورية اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000، فكان على هذه اللجنة أن تتكون من شخصيات ذات الإختصاص في علوم التربية والتكوين والثقافة، حيث وقع بروتوكول إتفاق بين منظمة اليونسكو ووزارة التربية الوطنية إثر زيارة المدير العام لليونسكو إلى الجزائر في شهر فيفري 2001 تلبية لدعوة رئيس الجمهورية، حيث أعلن المدير العام لليونسكو قائلا: "أن الطموحات الوتيرة والسريعة التي تميز إصلاح التربية في الجزائر حاليا، لتعبر عن مدى تطور المجتمع الجزائري، ومدى عزمه على الإندماج في مجتمع المعرفة الذي تلوح مباشرة في الأفق". وفي شهر جولية 2002 صادق المجلس الشعبي الوطني عن مشروع إصلاح المنظومة التربوية الرامي إلى تغيير نظام التعليم تغيرا نوعيا، حتى يستجيب لضرورات تحضير النشىء لسياق جديد تطبعه المشاركة المدنية، والإجتماعية والإقتصادية، حيث يهدف برنامج دعم المنظومة التربوية إلى تعزيز قدرات الإطارات الجزائرية حتى يتسنى لها تحسين نوعية التربية الممنوحة للشباب وتكوينهم، كما يراهن هذا الإصلاح على تحوير البيداغوجيا وتحديد البرامج والكتب المدرسية التي لم تراجع أكثر من 25 سنة وتكوين المؤطرين، وتعميم الإستفادة من التكنولوجيات الحديثة للإعلام والإتصال، حيث يحاول مواجهة الرهانات والتحديات التي تفرضها ضرورة جعل التربية على قدر أكبر من الرجاحة في ظل التحولات التي يعيشها المجتمع الجزائري **(حديدان وشريفة، 2012، ص ص: 197-199).**

حيث في هذه الفترات بالذات أصبح الحديث عن "المدارس الذكية وعن بروز المجتماعات المعرفية والتعليم عن بعد والجامعات الإفتراضية. لذا على أي محاولة للإصلاح للأنظمة التربوية في الجزائر.
أو في أي دولة من الدول النامية أن تعكس نفس الإرادة السياسية الرامية إلى إدماج الأدوات العلمية والتكنولوجية التي تعمل اليوم على تشييد العالم الجديد.

على هذا الأساس كان الهدف من هذا البرنامج، هو مرافقة عملية إصلاح المنظومة التربوية بجميع مقتضياتها النظرية والمنهجية، وهو ما يفسر تطلعه إلى الدعم المتعدد الجوانب لعملية الإصلاح الشامل مانحا الأفضلية إلى إكتساب الكفاءات البيداغوجية، ويشمل كلا من المحاور التالية:

- التخطيط وتكوين المكونين.
- البيداغوجيا.
- إعادة النظر للكتب المدرسية، وكل ما من شأنه ضمان إعادة هيكلة النوعية للمنظومة التربوية الوطنية.

خلال كل ماسبق فإنه يترتب على هذه اللجنة الأخذ بعين الإعتبار جملة من الأسئلة: هي كيف تم تصور سياسة تكوين تأخذ بعين الإعتبار سياسات تنمية الموارد البشرية وسياسات المؤسسات وتشغيل الكفاءات؟ وماهي المؤشرات الواجب تجديدها حتى يتسنى لنا تحقيق الترابط بين الإستثمارات المادية والإستثمارات في التكوين وغيرها من الإستثمارات الغير مادية؟ كيف يمكننا إيجاد تلك الرابطة الضرورية والمنطقية بين مختلف مستويات التعليم بغية إضفاء صبغة متجانسة أكثر على أنظمة التكوين حتى يتكيف التكوين الجامعي والمهني بصفة أنجع مع عالم الشغل، وليس بعيدا عن هذه الأسئلة يطرح الفرنسي "Cuy Avanzini 1998" سؤالا وهو أستاذ في علوم التربية في جامعة "Lyon" بفرنسا، مختص في تاريخ الأفكار البيداغوجية وفلسفة التربية مفادها "أي إنسان يجب على المدرسة تكوينه، وعلى أساس أي قيم وأي عالم، وأي مجتمع؟" بطبيعة الحال فإن اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (2000-2001)، كانت على علم بكل هذه التساؤلات التي تعتبر نتيجة لتفكير واسع عن الوضع الحقيقي للمنظومة التربوية، التي ينبغي إعادة تحديد أهدافها، والتي وصفت بتقهقر (المدرسة)، وأنها مريضة كما حملها آخرون مسؤولية الأزمات الإجتماعية والسياسية التي طبعت تاريخ الجزائر، طيلة فترة مابعد الإستعمار، وكأن المدرسة أو أي جهاز اجتماعي آخر يستطيع العمل بصفة مستقلة عن الهيكل العام الذي يطوقه ويغذيه **(حديدان ومعدن، 2012، ص ص: 197-199)**.

4.2.IV. أهم الإصلاحات التي عرفتها الجزائر منذ الاستقلال:

شهدت المنظومة التربوية مجموعة من الإصلاحات كانت عبر مراحل منذ الاستقلال إلى حد اليوم وشملت هذه الإصلاحات مايلي:

المرحلة الأولى: التبني والتوجيه، تبني الوضع القائم بعد إدخال تعديلات بسيطة، ما بين 1962-1976 تم من خلال إدخال تعديلات انتقاليه تدريجية تمهيدا لنظام تربوي يتماشى مع التوجيهات التي تطمح

لتحقيقها، ومن أهم الإجراءات التي أسفرت عنها هذه المرحلة: ترسيخ تعليم اللغة العربية، والدين الإسلامي في منهاج التعليم.

- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم، التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة للفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون
- إبطال العمل بالقوانين، والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة.

المرحلة الثانية: الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري: وهي الخطوة الثانية من خطوات الإصلاح التربوي، ليعرف هذا إصلاحا آخر مع بداية 1976، وقد نص على ضرورة تنظيم قطاع التربية والتعليم في الجزائر، وكان تصحيح النظام اللغوي في التعليم.

ومن أهم الأهداف الموسومة في صلب السياسة التعليمية في هذه الفترة، ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها عمليات التصحيح والإصلاح إبان هذه الفترة في:

- تعريب الصفوف الأربعة الأولى من التعليم تعريبا تاما.
- تعريب المواد الإجتماعية التاريخ، الجغرافيا، الفلسفة في مختلف المراحل.
- تعريب ثلث أقسام المواد العلمية تعريبا تاما.
- ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني، كما تم إنجاز بعض الأمور منها:
- وضع مناهج تربوية لكل المراحل.
- تأليف الكتب وتصميم الوسائل التعليمية، فقد شهدت السنوات الأولى من هذه الفترة حركة نشيطة في ميدان تأليف الكتب، واستمرت إلى أن غطت الاحتياجات كلها.

رغم هذه الجهود الإصلاحية، إلا أنها لم تتمكن من سد ثغرات التعليم، وأنها كل سنة تصطدم بنقائص وعيوب، تطلب استغاثة، وتستدعي إصلاحا، عسى أن ينقذ المنظومة التربوية، ويخرجها عن أزمتها.

المرحلة الثالثة: مرحلة التغيير الشامل وبناء النظام التربوي الجزائري يمكن حصرها في الفترة الممتدة من 1980-2003 حيث تهدف إلى: إعادة صياغة النظام التربوي الموروث صياغة جديدة ومن أهم التوجيهات التي يتميز بها هذا النظام:

- إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الإبتدائي، ويمدد المرحلة الإلزامية إلى 9 سنوات. وجعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل لتحقيق الغاية الأساسية من تجديد النظام، وهي: توجيه التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.
- تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح على العالم، والاستفادة من تجارب الغير **(بن ناجي، 2013، ص ص: 172-176)**.

- التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية التي تتيح للمتعلمين توظيف المعارف النظرية في مجالات العمل التطبيقي.
- تجديد نظام التعليم الثانوي.

المرحلة الرابعة: من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية الكفاءات: أمام عجز الإصلاحات الجزئية والكلية من إنقاذ المنظومة التربوية، ونظرا للأولويات التي أعطتها سلطات الدولة للتربية التي تعتبر "استثمارا إنتاجيا"، أصبح إصلاح المدرسة الجزائرية ضرورة ملحة كنتيجة حتمية للتقدم المسجل في مجال التمدرس فقد بات لزاما على المدرسة الجزائرية أن تدخل مرحلة جديدة من تاريخها ألا وهي مرحلة النوعية، بعد أن كانت تجابه الضغوطات الكمية، لتلبية حاجات الأطفال للتعلم، حيث عرف النظام التربوي حركة جديدة من الإصلاحات منذ السنة الدراسية 2003-2004 تمثل في المقاربة بالكفاءات وهو النظام المعتمد عالميا كما يعتبر قفزة نوعية، فبعد أن كان التلميذ مستقبل سلبي، أو خزان يملأ من طرف الأستاذ، أصبح عاملا فعالا في قاعة الدرس، ينقد ويحلل، وقد حاولت دول العالم الثالث بما فيها الجزائر، أن تتمثل هذا النموذج التربوي القائم على بيداغوجيا الكفاءات والوضعيات، لمسايرة المستجدات العالمية ومتطلبات السوق اللبرالية، وتفادي البطالة والثورات الإجتماعية فتبنتها-الجزائر- في مدارسها لخلق الجودة، والعقلانية، تحصيل المردودية الفعالة، وبذلك أصبحت التربية تابعة للسياسة الإقتصادية للدولة وظروفها الإجتماعية والتمويلية **(بن ناجي، 2013، ص ص: 172-176)**.

لكن هل تم تكييف هذه الإصلاحات حسب فلسفة المجتمع وثقافته؟ وهل تم التحسيس والإعلام عن هذا التغيير أو بالأحرى التجديد للمجتمع "أولياء الأمور، معلمين، خبراء في الجامعات...إلخ"، حتى لا تكون هناك مقاومة له؟ وهل تم تحديد الاحتياجات التدريبية لجميع أفراد قطاع التربية والتعليم، وتدريبهم بناء على ذلك؟ وهل تم إعداد أرضية لكل هذه الإصلاحات"موارد مادية وبشرية"؟

أولا: السياسة الشاملة للإصلاح التربوي:

ليس هناك من شك على أنه من أهم طرق التطوير الإنساني يكون بواسطة نظام تربوي قوي وفعال ومناسب، وإذا أخذنا بعين الاعتبار النقائص والقصور في النظام التربوي وأهمية التربية في تحقيق مخرج تنافسي في ظل التغيرات العالمية السريعة، فقد أصبحت الحاجة ملحة لإصلاح شامل يضع معايير ويطور استراتيجيات لتحقيق أهداف تربوية واضحة ومحددة بدقة.

ترمي السياسة الشاملة للإصلاح التربوي إلى تحسين النوعية والمعايير والفاعلية، وينبغي أن يتمكن المخطط السياسي من:

- تحديد الحاجات والأولويات المتعلقة بالمنطقة.

تسخير الموارد البشرية والمالية وفقا لحاجاتها وأولوياتها **(بوشلاق، د.سنة، ص ص: 173،174)**.

- إرساء قاعدة تعاون تسمح للدول الأخرى بالمشاركة، بتبادل المعلومات والتجارب والخبرات في التخطيط، وإدخال الإصلاحات المطلوبة.
- إرساء قاعدة تعاون داخلي حتى يسمح بأكبر قدر ممكن من مدخلات بقية القطاعات المهتمة بالتربية.
- تقوية القدرات البشرية والمؤسساتية ليتحقق الإدماج الناجح للإستراتيجيات والخطط.
- وضع ميكانيزمات داخلية للمراقبة، لتقيم إنجازات النظام التربوي وتحصيل الطالب ومقارنتهما بالتحصيلات المرغوبة، والمعايير الدولية، وإنشاء أنظمة للمعلومات وللمعرفة.
- اتخاذ قرارات فيما يخص السياسات التربوية ومحصلاتها المرغوبة التي تحتاج لأن تكون مرتكزة على فهم واضح وموضوعي للحاجات الفردية والإجتماعية من جهة، وبمعرفة عميقة للمدخلات وكيفية فشلها في تحقيق الأهداف المطلوبة من جهة أخرى.
- أن تتضمن السياسات التربوية معلومات عن البطالة وسوق العمل، ومؤشرات التطور الأخرى ولقياس كيفية مجابهة التربية لحاجيات المجتمع، وتساهم في ذلك بالتطور الإنساني والإجتماعي.

(بوشلاق، د.سنة، ص ص: 173،174).

ثانيا: خصائص المقاربة بالكفاءات: إن أهم الخصائص التي تتميز بها المقاربة بالكفاءات، وذلك في المستويات التالية:

على مستوى الأهداف: علاوة على الطابع الإجرائي للأهداف القائم على القابلية للملاحظة والقياس، فإن الهدف من التعلم هو تحقيق الكفاءة المسطرة، ومن هنا تمتاز الأهداف في هذه المقاربة بأنها مدمجة وأدائية، تقوم على معالجة جميع الوضعيات التي يواجهها المتعلم.

على مستوى المحتويات: لا تركز المحتويات في هذه المقاربة على حشو ذهن التلميذ بالمعارف، وإنما تركز على تزويده بكل ما يحتاجه من أجل معرفة العمل وحسن التواجد وحسن التخطيط إلى المستقبل. وتمكن التلميذ من حل المشكلات التي يواجهها في المدرسة، وفي المحيط الإجتماعي.

على مستوى الوسائل التعليمية: مادامت المقاربة بالكفاءات تؤكد على الأداء، فإن المؤسسة التعليمية ينبغي أن تكون أكثر امتلاكا لوسائل تطبيقية وعملية تكون في متناول المعلمين والتلاميذ كالوسائل السمعية البصرية، ومستلزمات القيام بالتجارب العلمية، والأدوات العملية التي تحتاجها بعض الوضعيات والمشكلات التي تعتبر معالجتها المحك الحقيقي لبلوغ الكفاءة المستهدفة.

بهذا فإن الوسائل التعليمية المعتمدة (الكتاب المدرسي، سبورة، الخرائط...إلخ) في الأنظمة التربوية التي تبنت المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى مراجعة بيداغوجية شاملة بما يمكنها من التلاؤم مع متطلبات المقاربة.**على مستوى العلاقة البيداغوجية:** تقوم هذه المقاربة على مراعاة شخصية التلميذ، من خلال التأكيد على فاعليته في العملية التعليمية التعلمية، فهي تنظر إلى التلميذ نظرة إيجابية وذلك من خلال مراعاة قدراته العقلية وميولاته الوجدانية وكيانه النفسي **(لكحل وفرحاوي، 2009، ص ص: 120-122).**

وهذا لا يعني التقليل من دور المعلم الذي يبقى ملقى على عاتقه دورا رئيسيا في تحقيق الكفاءات المسطرة ولعل هذا هو الأمر الذي جعل "**بيرنو**" يقول بأن ثورات الكفاءات لا يمكن أن تبقى إذا بقي المعلمون بعيدين في تكوينهم عن المستوى الذي يؤهلهم بمتطلباتها على أتم وجه، ومن حيث الطرق فإن التركيز موجه نحو الطرق مفتوحة وجديدة مثل تحقيق مشاريع خاصة وحل المشكلات، كما تشجع الحوار الداخلي بين التلاميذ والتواصل والتبادل داخل الفصل الدراسي.

على مستوى التقويم: نظرا للتغيرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية، فإن التقويم بإعتباره أحد أهم مكوناتها، لابد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي، وإذا كان من مبررات الإنتقال إلى المقاربة بالأهداف تسهيل عملية التقويم وجعلها أكثر دقة من خلال أجرأة الأهداف، فإن التقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر مشكلة المشكلات، لأن تقويم الكفاءات حسب "**بيرنو**" يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقدة، وهو يفتح المجال أمام الإختلافات في الحكم، لأن مؤشر النجاح هو تحقيق الكفاءة، مما يجعل الحكم بالنجاح والفشل في غاية الصعوبة، وهو ما يجعل كثيرا من المعلمين يتحولون إلى أساليب التقويم التقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات، وكل هذا يتطلب عناية فائقة في إعداد المنهاج وفق هذه المقاربة، وذلك من خلال توضيح كيفية التقويم بطرق عملية تبسط التعقيدات الموجودة في الجانب النظري **(لكحل وفرحاوي، 2009، ص ص: 120-122)**.

ثالثا: مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم: من مستويات الكفاءة حسب فترات العملية التعليمية-التعلمية ما يأتي:

الكفاءة القاعدية: هي عنصر من الكفاءة الختامية يتحقق من خلال وحدة تعليمية (حصة أو عدة حصص)، وهي الكفاءة الأساسية المرتبطة مباشرة بالوحدة التعليمية، وتعني قدرة المتعلم على أداء نشاط أو مهارة أو فعل أداء متميزا يستجيب للقواعد والخطوات التي تجعله فعلا ضمن وضعية إشكالية معينة.

- **الكفاءة المجالية:** هي مجموع الكفاءات القاعدية في مجال واحد.

- **الكفاءة المرحلية:** هي مجموع الكفاءات القاعدية المكونة لها والمرتبطة بكل مشروع من المشاريع في مجالات التعلم المختلفة، فهي الكفاءة المستهدفة في كل فصل (مشروع).

- **الكفاءة الختامية:** هي مجموع الكفاءات المكتسبة في المجالات المختلفة، ومركبات الكفاءة الختامية مندمجة في أبعادها الثلاثة هي:

- **كفاءة البعد المعرفي (الفهم والتصور):** تشكل كفاءة البعد المعرفي للفهم والتصور لدى المتعلمين قاعدة أساسية في تطوير الكفاءات القاعدية التعبيرية، وهذ راجع إلى سيرورة العملية الإبداعية عند المتعلمين وتستدعي كفاءات التعبير، فهي كفاءات اكتساب المعارف على مستوى التعبير اللغوي (الفهم التصور) كما تتعلق مباشرة وبالإجابات والحلول الفردية للمتعلمين عند مواجهة المشكلات.

(زلالي، 2013، ص ص: 134-136).

- كفاءة بعد المعرفة الفعلية: (الإبداع والإنتاج):

تتمثل في الكفاءات التي تشير إلى أداء المتعلم أثناء نشاطاته العملية (الإبداع والإنتاج) ومن أهم الشروط الإبداعية توظيف الكفاءات القاعدية للمعرفة الفعلية (العملية).

- كفاءة بعد المعرفة الوجدانية:

يقصد بها الكفاءات التي تمثل المستوى النهائي للكفاءة، معنى ذلك نواتج التعلم على مستوى التبليغ والإتصال، وتتطلب كفاءة البعد الوجداني توظيف جملة من المعايير الخاصة عند تبليغ الرسائل التعبيرية والأفكار في مختلف المستويات (التقبل والإنتباه، الإستجابة التنظيم والتمييز القيمي...إلخ).

- الكفاءة النصية:

تتمثل في قدرة المتعلم على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية، والكفاءة النصية تستخدم محورين في اشتغالها:

- محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل.
- محور دلالي للعلامة اللغوية، ويعني ذلك قدرتها الإحالية على وقائع وأشياء توجد داخل اللغة.

إن فهم الجمل التي تبرز في شكل مقاطع، يتطلب إدماجها ضمن كلية نصية من أجل تحديد العلاقات المستترة، والمواقع التواصلية والمراجع الإحالية.

- **الكفاءة المستعرضة:** هي القدرة الفعلية على نقل المكتسبات (معرفة مكتسبة أو محتوى تعليمي) لسياق خاص إلى مجالات الأنشطة الأخرى، حيث هناك كفاءات لا تحققها مادة دراسية واحدة أو محتويات ومعارف مجال معين، وإنما تتدخل مادتان أو أكثر لتحقيقها **(زلالي، 2013، ص ص: 134-136)**

3.IV. معلم المرحلة الابتدائية:

المعلم هو: "ذلك الأستاذ المؤهل علميا، ويحمل مؤهلا علميا يمكنه من التقدم للعمل كمدرس".

1.3.IV. صفات المعلم الجيد في المرحلة الابتدائية:

- **حب المهنة:** إن الأستاذ الذي التحق بهذه المهنة عن محبة ورغبة يكون عطاؤه أكثر مما لو التحق بها نتيجة ظروف خارجة عن إرادته.

- **التمكن من المادة الدراسية:** من الملاحظ أن الأستاذ الذي يلم بمادته إلماما جيدا ينعكس أثر ذلك على شخصيته وأسلوبه في التدريس، فالأستاذ المتمكن من مادته الدراسية يكون أقدر على توضيح المادة وتسهيل فهمها واستيعابها، وأقدر على مواجهة المواقف الطارئة التي قد تحدث في حجرة الصف من حيث الرد على المتعلمين، وإدارة النقاش، وإشباع فهم المتعلم في المزيد من المعلومات خارج النطاق المدرسي.

- **الثقافة العامة:** فالأستاذ الواسع الثقافات يملك قدرة على بعث الحيوية والنشاط عند المتعلم، ويعمل على تقديم المادة الدراسية بشكل مثير ومشوق **(عقل، 2004، ص: 25)**.

- **الأستاذ القدوة:** الأستاذ القدوة هو الذي يحرص على أن يكون قدوة حسنة للمتعلمين، ويساعد بشكل كبير على التنشئة الإجتماعية الصالحة، فالأستاذ الذي يعلم المتعلمين عن طريق تصرفاته وحسن أخلاقه إنما يضرب مثلا واقعيا ملموسا لطلابه عن تطابق أفعاله وأقواله.
- **التخطيط والتنظيم:** إدارة الصف، والبيئة والتقويم، التطور المهني، المعلم الإنسان. **(عقل، 2004، ص: 25)**.

- **الاستعداد المهني والأكاديمي ومعرفة ميدان التخصص:** يتضمن قوة الشخصية، والصوت الواضح المؤثر في الآخرين، وعن طريق الإختبارات والمقابلات يتم الكشف عن هذا الاستعداد.
- تنظيم التعلم والتخطيط والتنفيذ بشكل يحقق الأهداف المحددة للمرحلة والصف، والفصل والوحدة.
- فنان في تأثيره وتحكمه بالبيئة، وتناغم كل عناصر العملية.
- متطور متماشي مع كل متطلبات الأجيال.
- ملما بطرق التدريس المختلفة التي تساعده على تحقيق الأهداف **(الخطيب وعبد الحق وحمزة، 2012 ص: 124)**.

IV.2.3. خصائص أستاذ المرحلة الإبتدائية:

يمكن لأي شخص أن يجعل من نفسه أستاذا في ظل هذه الظروف التي تمر بها العملية التعليمية ونظامنا التعليمي في العالم العربي، خاصة الجزائر والإصلاحات التي عاشها قطاع التربية والتعليم ولكن لا يستطيع كل من يقف أمام مجموعة من التلاميذ يصف نفسه بأنه معلم ناجح لأن المعلّم الناجح له خصائص:

1- **الخصائص الجسمية:** من المتفق عليه أن الأستاذ يجب أن يكون صحيحا بدنيا، خال من الأمراض والعاهات المزمنة لأنها تؤثر سلبا على آدائه داخل حجرة الدراسة وعلى تفاعله مع تلاميذه وزملائه والإدارة المدرسية، ومن ثم العملية التعليمية-التعلُمية.

2- **القدرات العقلية:** الأستاذ الناجح هو الذي لديه قدرات عالية في التفكير العلمي، والتفكير الإبداعي والناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق، والقدرة على التكيف مع الظروف الحالية، والمرونة في المعالجة، واتخاذ القرارات، والتقويم الموضوعي لأداء التلاميذ.

3- **الخصائص الشخصية:** قوة الشخصية من أهم خصائص الأستاذ الكفء، حيث يستطيع التحكم في سلوكه عند الغضب، ويتريث عند إصدار الحكم أو عقاب التلاميذ، ويتميز بالإتزان الإنفعالي، والقدرة على معادلة الأمور، الأمانة، الشجاعة، المسؤولية والتعاون، وأن تكون لديه سمات القائد الديمقراطي وأن يكون نموذجا يحتذي به تلاميذه في سلوكياتهم داخل المدرسة وخارجها.

4- **الخصائص الأكاديمية والمهنية:** الأستاذ الناجح هو الذي يكون متعمقا في مجال تخصصه، وأن يكون على دراية بكل جديد في هذا التخصص عن طريق الإطلاع الدائم في الكتب والمجلات والندوات العلمية (اللالا وآخرون، **2005، ص ص: 95،96**).

والمؤتمرات بالإضافة إلى درايته بالثقافة السائدة في المجتمع.

5- **تمسكه بالقيم وتمثله لها:** على الأستاذ أن يتمسك بقيمه الدينية دون تعصب، وأن يكون لديه انتماء قوي لوطنه، وأن يتمسك بأخلاق مهنة التعليم التي ينتمي إليها ويعمل على تطويرها **(اللالا، 2005 ص ص: 95،96)**.

الخصائص الأخلاقية: تشمل الخصائص الخلقية النقاط التالية:

- حسن الخلق.
- الطباع الحسنة.
- الالتزام بقواعد السلوك الأخلاقي.
- الإحساس بالقيم الدينية.
- أن يعترف ويسلم بأخطائه.
- أن يتسم بالاستقامة والبعد عن المحرمات.
- أن يتفق قوله مع فعله.
- ألا يلجأ إلى الكذب.
- أن يتصف بالعدل والإنصاف وعدم التميز في معاملته لمن يحبه ومن يكرهه.
- ألا يعكس أوجه الظلم الذي قد يقع عليه على الآخرين.
- تحلي المعلم بالصبر ضروري لتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقه.
- يخلق علاقة دافئة معهم ويتفهم الفروق الفردية بينهم، سواء في المظهر أم العادات، بحيث يكون إهتمامه بهم إيجابيا.
- الضمير المهني اليقظ في التدريس وفي أداء عمله لوجه الله مخلصا له وحده **(راشد، 2005، ص: 57)**.
- العمل على غرس روح التعاون والحب مع التلاميذ ومع زملائه وكافة العاملين في المؤسسة
- ان يكون مخلصا في عمله، جادا فيه، محبا له.
- ان يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه، غير متكلف **(عربيات، 2006، ص: 167)**.

IV.3.3. دور الأستاذ في العملية التربوية:

ظهرت عدة دراسات التي حددت دور الأستاذ منها الدراسة التي قامت بها "**كيني Kinney**" والتي حددت ستة أدوار للمعلم هي:

- ✓ توجيه عملية التعليم.
- ✓ إرشاد وتوجيه التلاميذ من الناحية النفسية والاجتماعية.
- ✓ القيام بدوره كعضو في جماعة المدرسة.
- ✓ نقل التراث الثقافي.
- ✓ القيام بوظائف كعضو في المجتمع **(قالي وحناش، 2009، ص ص: 52-57)**.

✓ أن يكون عضوا في المهنة التي ينتمي إليها.

كما أن هناك دراسات تتفق في بعض الأدوار مع دراسة "كيني" وتختلف معها في أدوار أخرى، ونتيجة للتطور الذي تعرفه الحياة العامة والحقل التربوي خاصة ظهرت متطلبات جدية أفضت إلى تغيير أدوار المعلم بما يجعله قادرا على مسايرة تطورات العصر، ونتيجة لذلك يمكن تلخيص أدوار المعلّم في مايلي:

1- توجيه التلاميذ: حيث يهتم المعلم بمعرفة الطفل وطبيعة نموه، ومراحل هذا النمو والتعرف على الفروق الفردية بينهم، فيكشف عن حاجاتهم وميولهم ويعمل على تكوين الإتجاهات الإيجابية لديهم ويتعاون كل من المعلم وأولياء التلاميذ على حل مشاكلهم النفسية والتربوية، ومساعدة كل فرد أن ينمو في حدود قدراته، واستعداداته.

2- توجيه عملية التعليم: من خلال مراعاة مبادئ عملية التعلم، والسير وفق نهجها بإثارة اهتمامات التلاميذ عن طريق طرح مشكلات نابعة من حياتهم المعيشة، والمساهمة في خلق جو مناسب في العمل التربوي بيعث الإرتياح والطمأنينة في نفوس التلاميذ، ويحرص على توظيف المعلومات المكتسبة في المحيط الذي يعيشون فيه، ومساهمته في معالجة المادة الدراسية وتحديد الأهداف وفق حاجات التلاميذ واختيار طرائق التدريس حسب الأهداف المحددة، كما يقوم بعمليتي التخطيط والتقويم للفعل التربوي في حدود مجال تدخله.

3- **الدور المعرفي للأستاذ:** يعد الأستاذ أحد مصادر المعرفة، ولعل أهم الأمور المتعلقة بالدور المعرفي للمعلم ضرورة إلمامه بطرائق التدريس، وأساليبه، مع الإهتمام بنمو المتعلمين، وقدراتهم والفروق الفردية بينهم، كما يتضمن الدور المعرفي للمعلم باعتباره خبيرا في المادة وفي التدريس مما يتحتم عليه:

- المطالعة المستمرة لإثراء معارفه و خبراته.
- فهمه لمكونات المنهج.
- قدرته على تحضير التطبيقات العلمية لمادته.

اتباع طرائق وأساليب العلمية في حل المشكلات.

4- الدور القيادي للأستاذ: فالأستاذ ينظر له على أنه قائد تربوي وإجتماعي، وهذا الدور يحمل في طياته مجموعة من الأدوار الفرعية كما يلي:

- أن يشرف على التلاميذ أثناء الحصة وأثناء الإنصراف من المدرسة.
- أن يشرف على بعض النشاطات المدرسية.
- أن يشارك في بعض النواحي الإدارية.
- أن يجعل من مدرسته مركز الإشعاع الإداري.
- أن يساهم في إعداد الإمتحانات **(قالي وحناش، 2009، ص ص: 52-57)**.

IV.4.3.مهام أستاذ المرحلة الابتدائية:

يحدد القرار الوزاري رقم 831 المؤرخ في: 13/11/ 91 مهام أستاذ المرحلة الابتدائية وهو كالتالي:

المادة 01: يهدف هذا القرار طبقا لأحكام المرسوم 49/90 إلى تحديد مهام معلمي المدرسة الأساسية.

المادة 02: يمارس معلمو المدرسة الأساسية مهامهم تحت سلطة المدير.

المادة 03: يقوم معلمو المدرسة الأساسية بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة عليهم.

المادة 04: تتمثل مهمة معلمي المدرسة الأساسية في تربية التلاميذ وتعليمهم، وبهذا فإنهم يقومون بنشاطات بيداغوجية وتربوية.

المادة 05: تشمل النشاطات البيداغوجية التي يكلف بها معلمي المدرسة الأساسية على الآتي:

- التعليم الممنوح للتلاميذ.
- العمل المرتبط بتحضير الدروس والتصحيح والتقييم.
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالإمتحانات والمسابقات.
- تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ.
- المشاركة في المجالس التي تنعقد في المؤسسة.
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

المادة 06: يقوم معلمو المدرسة الأساسية بمنح التلاميذ تعليما يضبطه قانونا وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن وزارة التربية.

المادة 07: يسهر معلمو المدرسة الأساسية على: حسن استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية والمعدات السمعية البصرية.

المادة 08: يتولى معلمو المدرسة الأساسية في أداء مهامهم، الإمساك المنتظم والإستعمال المحكم للوثائق التالية:

- الكراس اليومي لتحضير الدروس.
- المذكرات المتعلقة بإعداد الدروس.
- التوزيع الشهري للبرنامج.

المادة 11: يتولى المعلم اختيار مواضيع الفروض والاختبارات المتعلقة بالأقسام المسندة إليهم وتصحيحها، إلا في حالات خاصة تقررها المجالس المعينة أو السلطة السليمة.

المادة 12: يتولى المعلم حساب المعدل وتسجيل العلامات والملاحظات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض والاختبارات على الوثائق الرسمية.

المادة 13: يرافق المعلم التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة النشاطات التربوية والثقافية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاح المدرسة على المحيط.

المادة 14: تندرج مشاركة المعلم في اجتماعات المعلمين ضمن واجباتهم المهنية.

المادة 15: يلتزم المعلم بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين، بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

المادة 16: تدخل مشاركة المعلم في العمليات المتعلقة بالإمتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطة من حيث إجرائها وحراستها وتصحيحها في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

المادة 17: يساهم المعلم في ازدهار الجماعة التربوية وإعطاء المثل بمايلي:

- المواظبة والإنتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما.
- المشاركة في النشاطات التربوية والإجتماعية.
- الإهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.

المادة 18: يكون المعلم مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعة سلطتهم المباشرة في القسم طبقا للتنظيم التربوي المقرر في المؤسسة.

المادة 19: يتولى المعلم مهام حراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج، وفي فترات الإستراحة وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة، وفقا للترتيبات التي تنص عليها لائحة النظام الداخلي للمؤسسة.

(القرار الوزاري رقم: 831 المؤرخ في: 91/11/13 يحدد مهام معلمي المدرسة الأساسية).

IV.5.3. تكوين أستاذ المرحلة الابتدائية:

حينما نتكلم عن تكوين المعلمين يرد إلى أذهاننا نوعان من التكوين:

1- التكوين الأولي: الذي يتم في المعاهد أي دور المعلمين، وهذا قبل مباشرة المهنة.

هو: "التكوين الذي يتلقاه المتربصون داخل معاهد التكوين ويدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول لدى التخرج ويدوم سنة واحدة"، وله أبعاد ثلاث وهي:

- ✓ تكوين ثقافي.
- ✓ تكوين وظيفي أو مهني والتنشيط وأحيانا يطلق عليه الجانب المسلكي، أو السلوك."

أما الجانب الثقافي فهو تلك الدروس التي يتلقاها المتربص في القسم، أغلبها نظري، وبالطريقة التقليدية التي يعامل فيها المتربص.

كما أن البعد الثاني المقصود تطويره لدى المتربصين هو الجانب الوظيفي، أو بعبارة أخرى تعلم التعليم وبطبيعة الحال إن هذا لا يقل أهمية عن الجانب المعرفي، بإعتبار أن المعلم يحتاج إلى معارف بقدر ما يحتاج سبل توصيل هذه المعارف إلى تلامذته، إنه إذا سلمنا بأن التعليم هو علم بقدر ما هو فن، وخرجنا من هذه الثنائية المقيدة، فما يستتبع أن المعلم الإحتمالي هو لا بد أن يتدرب عن القيام بمهام التدريس قبل أن يعين كمدرس، مهما كانت درجة الموهبة لديه، لأنه بدون تمرن ستبقى استعداداته التعليمية بدون صقل، مجرد مادة خام، كما أن مهنة التعليم لا تقبل المحاولة والخطأ، لأن خطأ المعلم، لا يستتبعه ضرر بالمخطئ ذاته أي هذا المعلّم، بل يضر بغيره، وأي غير؟ إنهم التلاميذ الممثلين لجيل المستقبل، وبالتالي مستقبل المجتمع ككل، فهذا أمر مستحيل وغير مقبول إطلاقا **(تلوين، 1998، ص ص: 306-308)**.

2- التكوين المستمر: هو التكوين الذي يتلقاه المدرسون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد، فهو يدوم حينئذٍ طيلة مباشرة الموظفين من معلمين وإداريين لمهامهم بمقتضى قوله ﷺ" أطلبوا العلم من المهد إلى اللحد" **(تلوين، 1988، ص ص: 306-308).**

هو: "التجديد المستمر للمعارف الذي تحركه إرادة الفرد لتنمية مهاراته العلمية واليبداغوجية في مسيرته المهنية." **(Renaud & Zimmermann, 1974, p:33)**

3- التكوين أثناء الخدمة: يقصد به: "هو كل برنامج منظم ومخطط يمكن المتعلمين من النمو المهني بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية المسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى التعليم والتعلم في ذالك المجال، ويزيد من الطاقة الإنتاجية في إطار جماعي، وبموجب فلسفة واضحة وأهداف محددة. **(شروخ، 2008، ص: 186).**

يعد التكوين أثناء الخدمة أمرا مهما وغاية في الأهمية وذلك لأنه يأتي بعد أن يكون المعلم، وقد مارس المهنة فعلاً، وبحكم أنه يأتي استجابة لما يستجد من معرفة نظرية ونتائج البحوث من جهة وكمواجهة للمشكلات التي تنشأ أثناء عملية التطبيق، فيتم عقد دورات تعمل على رفع المستوى التعليمي والأكاديمي والمسلكي للمعلمين بما يتناسب ومعايير إجازة التعليم المعتمدة بحيث تعمل هذه البرامج على إغناء خبرات المعلمين وتحديث أساليبهم، ولذا يعد تدريب المعلمين شرطاً لازماّ لإنجاح العملية التربوية وإيصالها إلى الأهداف المرسومة، كما يعتبر شرطا أساسيا لإنجاز أي خطة توضع لإصلاح النظام التربوي وتطويره ولذا يعرف التكوين على أنه الجهد المنظم والمخطط له لتزويد القوى البشرية في الجهاز الإداري بمعارف معينة، وتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم وتغيير سلوكها وإتجاهاتها بشكل إيجابي بناءً.

في الواقع هناك العديد من المبررات تقف وراء تنفيذ مشروع تكوين المعلمين أثناء الخدمة نذكر منها مايلي:

1- تدني مستوى التعليم وتركيزه على العمليات العقلية الدنيا.

2- أهمية المعلم في عملية التعليم وما تتطلبه هذه العملية من كفاءات ومهارات أدائية، على المعلم أن يكتسبها ليكون قادرا على أداء المهام المنوطة به.

3- تطوير المناهج الدراسية المختلفة كمرحلة التعليم الأساسي وإدخال الكتب المدرسية الجديدة لصفوف هذه المرحلة الأمر الذي يقتضي تكوين المعلمين على استخدام الكتب وأساليب التدريس. **(الخزاعلة، 2012، ص ص: 405،406).**

4- أهداف التكوين أثناء الخدمة: يمكن تلخيص أهداف التكوين أثناء الخدمة فيما يلي:

- التأهيل السريع للعاملين في المهنة بلا قدر محدد من المؤهلات المعرفية والبيداغوجية الواجب توفرها في المعلم بموجب معايير وقواعد معروفة لدى الأجهزة التربوية المسؤولة.
- تأهيل السريع في مهارات التدريس والأسس البيداغوجية للذين دخلوا معترك المهنة وليس لديهم غير المؤهلات العلمية الصرفة لتنشيط العرضي لكل العاملين في المهنة بوسائل استحداثية **(العفون ومكاون، 2012، ص: 25).**

– التدريب المستمر للمعلمين وكل العاملين في المهنة بحيث ينسجم مع مفهوم التربية المستديمة وينمو بوسائل ذاتية وجماعية وبممارسة البحوث والإنخراط في المشاغل والحلقات والدراسات الميدانية وما أشبه ذلك. **(العفون ومكاون، 2012، ص: 25)**.

IV.4. استراتيجيات مقترحة لإعداد أستاذ :

تشكو الكثير من البلدان العربية والجزائر واحدة منها من نقص كفاءات الأساتذة ، وقصور خلفيتهم العلمية والثقافية، وأسباب ذلك معروفة للجميع، منها أسلوب إختيار الأساتذة الجدد وتخلف طرائق تأهيلهم وعدم مداومة تدريبهم وعدم توفر الحافز لديهم، وهذا يعني حاجتنا الماسة إلى تغيير جذري في سياسة تأهيل الأستاذ العربي، والتخلص من الأساليب القائمة على التلقين واستبدالها بأساليب التعلّم الحديثة حيث تتمثل الاستراتيجية التي نقترحها في إعداد أستاذ المدرسة فيما يلي:

- ✓ تحديد معايير علمية وتربوية وثقافية وصحية ملائمة لانتقاء الطلاب المعلمين، تمكن من ترغيبهم بعملهم وتحفيزهم لتطوير ذواتهم وخبراتهم .
- ✓ الإهتمام بالإعداد المسبق للأستاذ في جميع مراحل التعلم وبخاصة في كليات التربية ولمدة خمس سنوات إذ تكون السنة الأخيرة للتدريب، وبعدها يحدد قبول الأستاذ من عدمه في مهنة التعليم.
- ✓ التدريب الميداني خلال سنوات الدراسة لفترة كافية داخل المدارس، وكذلك على شكل فصول مصغرة داخل مؤسسات الإعداد، مع الملاحظة المستمرة من قبل أساتذة المناهج وعلم النفس التربوي.
- ✓ أن يتوفر في مؤسسات إعداد الأستاذ برامج تربوية محكمة البناء أكاديميا وتطبيقيا، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تحسين مستوى البحث والتجريب ولتطبيق التربوي.
- ✓ إدخال مقررات جديدة في المعلوماتية، وطرائق استخدام التقنيات الحديثة في التعلم ضمن مناهج إعداد الأساتذة.
- ✓ وضع خطة زمنية لإعادة تأهيل الأساتذة القدامى في كليات التربية، ومراكز التدريب، وذلك في إطار خطة متكاملة للتجديد التربوي.
- ✓ وضع آلية ثابتة لتقويم أداء الأستاذ من قبل المختصين في القياس والتقويم التربوي **(جمل والراعيتي 2006، ص ص: 353-355)**.

IV.4.1. مكونات برامج إعداد الأساتذة:

تعتمد نوعية الأساتذة إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم من قبل انخراطهم في مهنة التعليم فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة. وهكذا فإن مكونات برامج إعداد الأساتذة في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد. وحتى تكون برامج إعداد الأساتذة متكاملة فلا بد أن تتضمن المكونات التالية:

1- **الثقافة العامة:** يهدف مجال الثقافة العامة إلى تنمية الإتجاهات والقيم والمهارات التي يحتاجها كل فرد ليعيش حياة اجتماعية ناجحة تمكنه من العيش مع الآخرين، ومواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته، فهي تحاول تدريب جميع الطلاب على مواجهة المسؤوليات المشتركة التي يطالب بها كل مواطن بغض النظر عن المهنة التي ينتمي إليها، كما تهدف إلى تزويد الطالب المعلم بمعلومات عامة ومفاهيم أساسية تبنى عليها الثقافة المتخصصة، ويمكن أن يحقق مكون الثقافة العامة الأهداف التالية:

تنمية طرق التفكير البناء، اكتساب العادات السليمة، تذوق الفنون، تنمية الحس الاجتماعي، تكيف مع البيئة، التزود بالمعلومات الضرورية، اكتساب القيم الاجتماعية، الحفاظ على صحة الفرد والجماعة وتحديد فلسفة واضحة في الحياة.

2- **الثقافة التخصصية:** هي تعني التوسع والتعمق المنطقي المبني على أسس سليمة في موضوع التخصص الذي يدرسه الطالب المعلم، وتهدف إلى تنمية الثقة بالنفس والاعتماد عليها في معالجة الأمور والقضايا ذات العلاقة في موضوع التخصص، واستخدام هذه المعرفة في إنجاح العملية التعليمية التعلّمية أثناء تدريسه.

3- **الثقافة المسلكية أو المهنية:** تشير إلى المساقات النظرية التي يدرسها الطالب المعلم من أجل مساعدته على اكتساب المعرفة والمعلومات والاتجاهات التي يحتاجها أثناء عمله، بالإضافة إلى تعريفه بدور الأستاذ في تحقيق أهداف التربية والتعليم التي يسعى المجتمع إليها، هذا ويمكن أن يحقق مكون الثقافة المسلكية الأهداف التالية:

- ✓ تعريف الطالب المعلم بمهنة التعليم كي يتصور العملية التربوية في صورتها الكلية.
- ✓ تعريف الطالب المتعلم بمبادئ ونظريات التعلم والنمو التي تساعده في الفهم الصحيح للكثير من القضايا التربوية.
- ✓ تزويد الأستاذ الطالب بأدوات التقويم التي يمكن استخدامها وكيفية توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة.
- ✓ إتاحة الفرصة للطالب المعلم بالتعرف على الأسس التي تقوم عليها الممارسات التربوية.
- ✓ تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم والتلاميذ الذين سيتعامل معهم لما للاتجاهات من أثر مهم في أداء الفرد للأعمال التي يقوم بها.
- ✓ تنمية المهارات الضرورية لكل معلم، فحجم الكفاءات التي يمتلكها المعلم يعطيه القدرة على أداء دوره بالشكل المطلوب. **(بقيعي، 2010، ص ص: 36،37)**.

IV.2.4. مكانة الأستاذ في العملية التعليمية:

الأستاذ هو أبرز العناصر في عمليتي التعليم والتعلم، وعندما ظهرت الأجهزة التكنولوجية، واستخدامها في التعليم تصور البعض أنها سوف تؤدي إلى إضعاف دور الأستاذ ، وأهميته في العمل التعليمي، وكان ذلك توقعا في غير محله، وتصورا ساذجا عن القيمة الحقيقية للأستاذ ، فلو أن مهمة الأستاذ والمدرسة

وقفت عند حد تعلم القراءة والكتابة والحساب، ولو أن مهمتها واقتصرت على تعلم بعض المعارف والعلوم لكان من الممكن إلى حد كبير أن يقوم بهذه المهمة بعض الأجهزة التي ترسم الحروف أمام أعين التلاميذ وتنطق الحروف بالصوت على مسمع منهم، وتحلل مسائل الحساب تحليلا صحيحا أمام أعينهم، وتدير على مسامعهم قصة الوطن وتاريخ الأمة، وهكذا يتعلم التلاميذ من غير معلّم.

إذا كان أبرز سمات العصر الذي نعيش فيه، بل المستقبل كذلك أنه عصر المعلوماتية، وإذا كان المجتمع الذي نصبو إلى تكوينه هو مجتمع المعرفة"، حيث يصبح الأستاذ هو "الرائد" أو "القائد" المرشح للقيام بدور ريادي قيادي أكثر من غيره من فئات المجتمع المهنية، ولسنا نعني بذلك أن الأساتذة دون غيرهم من أهل الريادة والقيادة، وأن الريادة والقيادة لا تصلح إلاّ بهم على سبيل الاحتكار، ولكن المقصود بذلك هو أن الأساتذة يتمتعون بعدد من المميزات التي تجعل من ريادتهم و قيادتهم من الضرورات، وذلك بالنظر إلى الاعتبارات التالية:

1- أن الأساتذة يضمون فيما بينهم كافة التخصصات العلمية والفنية الموجودة في الحياة العامة، فما من مشكلة اجتماعية إلا وأساسها علمي واجتماعي عند بعضهم بحكم دراستهم المتنوعة.

2- أنهم بحكم تخصصهم يتقنون-أو مفروض أنهم يتقنون- عمليات التوجيه والإرشاد والقيادة والإقناع والتنظيم.

3- أنهم متغلغلون في أرض الوطن، بعيدها وقريبها، سواحلها وداخلها، مدنها وقراها، حضرها وبواديها فحيث لا يوجد طبيب أو محام أو مهندس يوجد معلم.

4- أن علاقاتهم متصلة بكل الناس من غير استثناء، فلا توجد أسرة في أي بيئة إلا والأستاذ جزء مكمل لحياتها، عن طريق معالجته لأولادها وبناتها بالتربية والتعليم، وما من فرد إلا وله أستاذ، حيث أن المعلم فني أو أخصائي زبائنه يتعاملون معه يوميا، بينما نجد الطبيب لا يتصل إلا بآحاد المرضى، والمهندس لا يتصل إلا بآحاد من أصحاب الثروة، والمحامي لا يتصل إلا بآحاد من القضايا، أما عامة الناس على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية ومستوياتهم الاقتصادية فلهم علاقات بأكثر من أستاذ ، حيث كل أستاذ تعتبر زبائنه أو عملاؤه بالآلاف.

من هنا يحق لنا أن نقول أن الأستاذ بحكم عمله ومهنته وتخصصه واتصالاته وعلاقاته قائد ورائد بالضرورة وتهيئ الظروف من حوله له فرص الريادة والقيادة، فنحن نرى أن الرواد السابقين من الأساتذة العظام في المهنة كانوا دائما قادة مجتمعاتهم **(علي، 2010، ص ص: 188-191)**.

IV.5. أهمية أخلاقيات مهنة التعليم ودورها في بناء شخصية المتعلم:

يمكن إبراز مظاهر أهمية أخلاقيات مهنة التعليم في النقاط التالية:

- إن الجانب الأخلاقي يعد في المنظور الإسلامي عنصرا أصيلا في الكيان الإنساني لا يمكن تجاهله أو إهماله، فالإسلام يعلي من قيمة الأخلاق ويعدها من أهم مقومات الشخصية الإنسانية، وبناء على ذلك فهي تعد من أهم أهداف العملية التربوية التي ينبغي أن تتضافر الجهود لتحقيقها.

– إن الجانب الخلقي مرتبط ارتباطا وثيقا بالجانب الإيماني، فكمال الإيمان مقرون بحسن الخلق فكلما زاد المتعلم في حسن خلقه دل على كمال إيمانه.

– الجانب الخلقي للمتعلم قابل للتربية والتعديل والتهذيب، والأستاذ الكفء هو الذي يسهم بفعالية في تحسين وتهذيب أخلاق تلاميذه.

– تنمية الجانب الخلقي لدى المتعلم يؤدي إلى جدية المتعلم، وحرصه على المثابرة والاجتهاد.

– تنمية الجانب الخلقي لدى المتعلم يرفع بمستوى الأداء للأستاذ ، ويحميه من الانحرافات السلوكية.

– تنمية الجانب الخلقي لدى المتعلم يسهم في إيجاد مناخ مدرسي يسوده التعاون، والتكافل بين التلاميذ وينمي روح الجماعة.

– تنمية الجانب الخلقي لدى المتعلم ينمي صفة الأصالة الإسلامية، ويوفر له قدرا من الحصانة التي تحميه من الغزو الثقافي الذي تمارسه كثير من المؤسسات الإعلامية.

– تنمية الجانب الخلقي لدى المتعلم يرفع من مستوى الصحة النفسية لديه، وينمي الشعور بالطمأنينة والاستقامة، ويحميه من شر القلق والتوتر والصراعات النفسية.

– تنمية الجانب الخلقي لدى المتعلم يسهم في رفع كفايته الإنتاجية، ويضمن حسن الأداء للعمل الموكل إليه والحرص على إجادته وإتقانه.

من خلال ما سبق يتضح بجلاء أن المعلم الكفء هو الذي يتمكن من تنظيم الخبرات وتهيئة المواقف والاستفادة من الظرف، ويحسن اختيار المؤثرات التربوية التي تتلاءم مع المواقف التعليمية المتعددة وتنمية شخصية المتعلم في جوانبها المختلفة.

وهذا بالتأكيد يتطلب توافر مجموعة من أخلاقيات المهنة لدى المعلم تمكنه من أداء مسؤولياته بكفاءة واقتدار **(العَمرو، 2013، ص ص: 16–18)**.

6.IV. كفاءات أستاذ المرحلة الابتدائية المطلوبة:

أولا: التعريف اللغوي للكفاءة: ورد في لسان العرب للعلامة "ابن منظور" كفأه على الشيء مكافأة وكفاء بمعنى جازاه، والكفء بمعنى النظير وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة، والكفء: النظير والمساوي.

(إبن منظور، 1984، ص: 139).

ثانيا: التعريف الاصطلاحي للكفاءة

تعددت التعاريف حول مفهوم الكفاءة من بينها:

الكفاءة هي: "القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة، وبأقصى ما يمكن من الأثر وتكون معرفية، أو أدائية." **(الهيجاء، 2001، ص: 108)**.

كما تعرف الكفاءة على أنها" امتلاك الأستاذ مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات، التي يمكن اشتقاقها من أدواره المتعددة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه" **(شحاتة، 2003، ص: 245)**.

عرفها مركز الأبحاث على أنها: "قدرة عامة منشودة يمكن تفكيكها إلى مهارات ومعارف قابلة للقياس". **(جرجس، 2005، ص: 419)** .

هي: "القدرة على امتلاك المعرفة واستخدامها في أداء المهارات التعليمية المرتبطة بهذه المعرفة وتطبيقاتها في المواقف التعليمية بمستوى:

1- أداء محدد.

2- زمن معين. **(الصافي، 2010، ص ص: 108،109)**.

أما الكفاءة التعليمية يقصد بها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل جهد مال وفي أسرع وقت **(بن حمودة، 2008، ص: 72)**.

الكفاءة هي: "مجموعة من القدرات يستطيع الفرد من خلالها حل جميع المشكلات التي تواجهه". **(chabchoub, 2007,p: 21)**.

كما تعرف الكفاءة على أنها: "مجموعة من المعارف والقدرات التي تستغل في مواقف مختلفة" **(Sahli, 2011, p65)**

إذن الكفاءة هي عبارة عن مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات التي يمتلكها المعلم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

يفترض أن يمتلك الأستاذ مجموعة من الكفاءات ليقوم بأدواره المنوطة به من أهمها:

1- الكفاءات الفنية: هي كالاتي:

- القدرة على التخطيط السليم من حيث تحليل المناهج والمادة الدراسية، وتحديد أهدافها ونتائجها المختلفة، واختيار الوسائل وأوجه النشاط المناسبة.

- القدرة على تنظيم الموقف التعليمي- التعلمي وما يتعلق به مثل: تهيئة أذهان التلاميذ للتعلم الجديد وتوظيف أساليب التدريس الحديثة وتنويعها، وربط التعلم مع الحياة، وطرح الأسئلة المثيرة لاهتمام التلميذ واستخدام أساليب الحفز والدعم والتعزيز، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتوظيف الوسائل السمعية والبصرية المختلفة، واستخدام دليل الأستاذ بشكل فاعل والقدرة على تطبيق أساليب التقويم «القبلي التكويني والختامي" أثناء الدرس.

- القدرة الأكاديمية والنمو المهني مثل الإلمام بالمواد الدراسية التي يعلمها، وإتقان أساليب تدريسها ومواكبة المستجدات التربوية ومعرفية الاستفادة من خبرات الآخرين، والإلمام بعلم النفس النمو ومراحل تطور الطفل، وحب العمل وإظهار الحماسة له **(غنام وأبو سعيرة، 2010، ص ص: 69،70)**.

– القدرة على إدارة الصف والعلاقات الإنسانية مثل: تقدير التلاميذ واحترام مشاعرهم، وتحسسيهم بثقتهم وتكوين العلاقات الحسنة معهم ومع ذويهم، وتنظيم البيئة الصفية بما يتلاءم مع الموقف الصفي والعمل على تطوير الانضباط الذاتي والثقة بالنفس لدى التلاميذ.

– القدرة على التقويم مثل تنويع أساليب التقويم المناسبة، وتصميم الأدوات المناسبة للقياس، وتحليل نتائج التلاميذ مع تحديد نقاط القوة والضعف، ووضع الخطط المناسبة العلاجية وتطبيق التقويم بصورة مستمرة.

– القدرة على حل المشكلات التنظيمية.

– القدرة على تحمل المسؤولية.

– القدرة على التكيف مع جميع التغيرات في العمل(**غنام وأبو سعيرة، 2010، ص ص: 69،70**).

– القدرة على التحكم في الوسائل التكنولوجية.

– الكفاءة التواصلية "تأثير، إقناع، إصغاء" **(BOUZID, 2008, P41)**

2– كفاءات التخصص: يفترض في الأستاذ أن يحيط إحاطة كافية بمادة تخصصه، فكلما كانت إحاطته أوفى كان عطاؤه أفضل، والأستاذ الفاعل لا يتوقف عن التحصيل العلمي فهو يتابع ويبحث عن كل ما هو جديد ويعود عليه بالنفع، ويخدمه في مجال عمله، وميدان تخصصه، بل إن الأستاذ الفاعل يسعى إلى العمل على إحراز إضافات جديدة في ميدان تخصصه بما يقوم به من بحث بنفسه، كما يحرص الأستاذ على الإلمام الكافي في مادته العلمية التي هي مجال تخصصه، يلزم أن يحرص على الإلمام بالمواد الأخرى كالتربية الدينية، والوطنية والتاريخ والجغرافيا

إن الأستاذ الذي نريده هو نموذج في العملية التعليمية، وموجه ومرشد ومسير، ومقوم، ينبغي عليه أن يمتلك الكفاءات التدريسية، والنشاطات التعليمية الصفية المتعددة ومتنوعة نجملها فيما يأتي:

1– التخطيط: يحدد حاجات التلاميذ بما يتلاءم وخصائصهم العمرية.

- يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بالموضوع.
- يصنف الأهداف التعليمية إلى أهداف معرفية، أهداف وجدانية، أهداف نفسوحركية.
- يحلل المادة التعليمية.
- يحدد الخبرات التعليمية السابقة المرتبطة بأهداف الدرس.
- يخطط للإختبارات الشخصية.
- يحدد الوسائل التعليمية الملائمة.
- يعد خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية، ويختار أساليب التقويم المناسبة

2– التنفيذ: يقدم المادة الدراسية بشكل واضح، وبتسلسل منطقي.

- يستخدم أساليب تدريس تلائم الموقف التعليمي.
- يوفر ظروفا تسمح للتلاميذ بالقيام بالمهارات التعليمية فرادى، أو في مجموعات.
- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم وحاجاتهم.
- يهتم بإكساب التلاميذ القيم والاتجاهات الإيجابية **(اللالا، 2005، ص ص: 114–116)**.

- ينوع في الأنشطة التعليمية ذات الصلة بشكل يتناسب واستعداد التلاميذ.
- يحافظ على انتباه التلاميذ أثناء الشرح.
- يستثير دافعية التلاميذ، واهتماماتهم بالتعلم الجديد في بداية الدرس وفي أثنائه.
- يقدم أنواعا مختلفة من التعزيزات المادية والمعنوية المرغوبة، وفورية للتلاميذ عندما يمارس أحدهم سلوكا مرغوبا فيه.
- يستخدم الأدوات والوسائل في إطار الموقف التعليمي.
- يستخدم في تدريسه لغة واضحة سليمة للتلاميذ.
- يستخدم في تدريسه مهارات التواصل اللفظية، وغير لفظية لتسيير عملية تعلم التلاميذ.
- يستخدم مبادئ تعديل السلوك الإيجابي للتلاميذ.
- يذلل الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون فاعلية التواصل.

3- **التقويم:** إعداد الاختبارات التي تناسب الأهداف الموضوعة.

- يستخدم أساليب، وأدوات القياس والتقويم التي تناسب قياس وتقويم المهارات التعليمية كما يستخدم النتائج التي توصل إليها بواسطة أدوات القياس المختلفة لتحديد نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ.
- يخطط لإجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة.
- يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية التعليمية.
- يستخدم التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي.

4- **كفاءات الشخصية:** من أبرزها:

- **الانتماء الصادق للمهنة:** إيمانه بمقدسية العمل التربوي وبأهمية الدور الذي ينهض به.
- **الحلم وسعة الصدر:** هذه السمة تبلغ غايتها إذا أدرك المعلم القاعدة الرئيسية للتعامل مع التلاميذ.
- **القدوة الحسنة:** فهو القدوة الحسنة لطلابه في مظهره وسلوكه وفي كل عمل يقوم به.
- **التعاون وحسن التعامل:** يعمل الأستاذ الناجح مع زملائه بروح الفريق بعيدا على الأنانية والتنافس السلبي، مؤثرا غيره على نفسه، متعاونا مع الجميع بحب وتسامح.
- **التنمية الذاتية:** يعمل الأستاذ الناجح على تنمية نفسه علميا ومهنيا باستمرار مؤمنا أن نموه ينعكس إيجابا على عطائه **(اللالا، 2005، ص ص: 114-116)** .

IV. 7.دور الأستاذ تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

- ✓ اكتشاف نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ وإعداد برامج إثراء أو تقوية أو علاج لها.
- ✓ خلق جو من التعاون بينه وبين التلميذ **(جحيش، 2005، ص: 36)**.
- ✓ تشجيع التلميذ على اكتشاف العلاقات المختلفة بين المواد المتعلمة الجديدة وبين المعلومات القديمة، وذلك من أجل تسهيل عملية الإنتقال بحيث تكون قدرة التلميذ على التحصيل أفضل.

- ✓ تقييم الصفات المميزة للمادة الجديدة، والتأكد من فهم التلميذ لها وربطه إياها بمعلومات سابقة.
- ✓ الإهتمام بأن المادة المتعلمة ذات معنى، ومفهومة من قبل التلميذ لمساعدته على التعلم.
- ✓ التعرف على طرائق التعلم لدى التلميذ، وتدريبه على استخدامها.
- ✓ استخدام الوسائل التعليمية المختلفة كالسمعية والبصرية والمحسوسة المناسبة للدرس، لإيصال المعلومة بطريقة أفضل وأسرع.
- ✓ ضرورة جلوس التلميذ في الصف الأمامي المواجه للسبورة بعيدا عن كل مايشتت الانتباه.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية لكل تلميذ.
- ✓ تكليف التلميذ القيام بأنشطة خاصة به ومناسبة ولقدراته ومتابعته.
- ✓ تعزيز النجاح وتحسين الأداء.
- ✓ إشراك التلميذ في الأنشطة المختلفة بالمدرسة، وتكليفه بالقيام ببعض الأعمال البسيطة لبث الثقة في نفسه وتعويده الاعتماد على النفس **(جحيش، 2005، ص: 36)**.

IV.8. المشكلات التي تواجه الأستاذ داخل المدرسة:

تشتمل هذه المشكلات على ما ينتج من تفاعل المعلم مع غيره من المسؤولين عن العملية التعليمية داخل المدرسة، ولهذه المشكلات تأثيرات سلبية على أداء الأستاذ ، وتختلف هذه المشكلات مع اختلاف الأفراد الذين يتعامل معهم (مشكلات تحدث مع المعلم وزملائه، بينه وبين مدير المدرسة، بينه وبين التلاميذ، أو بينه وبين أولياء الأمور)، وهي كالتالي:

أولا: الأستاذ والتلاميذ: يعد العمل مع الصغار أمرا غير سهل ونخص بالذكر المعلمين حديثي العهد بالمهنة، حيث يواجه هؤلاء صعوبات في التعامل مع التلاميذ، ولا نستطيع تحديد من هو المسؤول عن هذه المشكلات، الأستاذ هو السبب في هذه المشكلات المتمثلة في شخصيته، وجنسه وعمره وخبرته اتجاهاته نحو تلاميذه، خلفيته نحو المهنة، مستواه العلمي والثقافي ما إلى ذلك، كذلك التلميذ قد يكون سبب هذه المشكلات تتمثل في شخصيته وعمره، وجنسه مستواه، سلطة أو نفوذ ولي أمره وما إلى ذلك وقد يكون سبب هذه المشكلات خارج عن إرادة الأستاذ والتلميذ ومتصلة بالإمكانيات المدرسية وإدارة المدرسة أو النظام التعليمي، أو الأحوال السياسية أو الاقتصادية والاجتماعية الموجودة في المجتمع، كما تمثل زيادة عدد التلاميذ داخل حجرة الدرس من المشاكل الأساسية التي تواجه الأستاذ ، كما أن التفاعل الاجتماعي والعلاقات المتبادلة داخل الفصل، ويرى البعض أن مرجع هذه المشكلات المعلم نفسه من حيث شخصيته، وسلوكه.

ثانيا: الأستاذ وزملاؤه الأساتذة: يوجد صراع أو مشكلات بين الأساتذة ناتج عن محاولة بعض الأساتذة أصحاب الشخصيات الضعيفة للتقرب من أصحاب النفوذ **(حسانين، 2003، ص ص: 273-280)**.

سواء ذلك داخل المدرسة أو الإدارة أو أولياء أمور التلاميذ بغرض الحصول على بعض الامتيازات الشخصية، كما يستخدم بعض المعلمين من ذوي النفوس الضعيفة آفة العصر ألا وهي الدروس الخصوصية في التقرب إلى التلاميذ، وأولياء الأمور بتحقيق مصالح شخصية والتعرض لزملائهم.

ثالثا: المعلم ومدير المدرسة: غالبا ما تحدث المشكلات بين الأستاذ ومدير المدرسة نتيجة لاختلاف طبيعة عمل كل منهما، ومن المعروف أن عمل المدير يكون إداريا وعمل الأستاذ يكون فنيا، إلا أن صاحب السلطة في المدرسة هو المدير، وعلى المعلم أن ينفذ ما يقوله، حيث نجد في بعض الأحيان تدخل المدير في عمل الأستاذ بطريقة تدعو إلى الاستفزاز، أو علاقاته مع تلاميذه أو في إدارة الفصل أو حتى في أموره الشخصية أو يوبخ المعلم أمام تلاميذه أو أولياء الأمور أو زملاءه.

رابعا: الأستاذ وأولياء أمور التلاميذ: يكون الأساتذة وأولياء الأمور لتلاميذ أساسيان في العملية التعليمية ليصبح العمل التربوي مبنيا على التفاهم والتعاون ويختلف الواقع المأمول، حيث يسود بينهما جو من سوء الفهم وغياب الثقة، إلا أن أولياء الأمور من منطق الأبوة يعتقدون أن التدخل في تربيتهم بالمدرسة حرصا على مستقبل التلاميذ والذي ينتج عن ذلك توجيه بعض المقترحات إلى الأستاذ وهكذا يحدث الصدام بين الأستاذ وولي الأمر، عندما يتماسك كلا منهما بحقه، وفي بعض الأحيان يحاول الولي تبرئته لابنه وتوجيه اللوم للمعلم، أو عند انخفاض أداء التلميذ أو ينحدر أخلاقيا فإن ولي الأمر يضع اللوم على الأستاذ لإهماله في أداء واجبه التعليمي والأخلاقي، كذلك المشكلات التي تحدث في مجالس الآباء والمعلمين حيث تختلف وجهات النظر **(حسانين، 2003، ص ص: 273-280)** .

خلاصة:

تعرض هذا الفصل لكل من تعريف المدرسة والابتدائية خصائصها، وظائفها، أهدافها، دورها، النظام التربوي، غايات النظام التربوي وإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، كذلك تعرضنا إلى أستاذ المرحلة الابتدائية، مهامه، كفاءاته، مكانته، دوره في العملية التعليمية- التعلمية ودوره اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبعد تناولنا للتراث التربوي نعود للتساؤل الذي انطلق منه البحث:

ماهي المشكلات التي تواجه الأساتذة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي حسب آراء أفراد العينة؟ وهو التساؤل الجوهري لدراستنا الاستطلاعية والأساسية.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية

تمهيد

1. منهج البحث
2. التذكير بفرضيات البحث
3. الدراسة الاستطلاعية
4. الدراسة الأساسية
   1.4. مجتمع البحث
   2.4. عينة البحث
   3.4. أدوات جمع البيانات
5. الخصائص السيكومترية
6. الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصف إجراءات البحث الميدانية التي تمت لتحقيق أهداف البحث تتضمن تحديد المنهج المتبع في البحث، مجتمع البحث، وعينة البحث، وأداة البحث لتحقق من صدقها، وثباتها المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل وعرض النتائج، كما يعتبر الجانب الميداني أداة لتعزيز وتجسيد الجانب النظري، وتأكيد مصداقية صحته منهجيا.

بناء على ذلك فان الهدف من هذا الفصل هو عرض الخطة المنهجية التي اتبعناها من أجل معرفة **المشكلات التي تواجه الأساتذة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي** ثم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وتقنيات الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج.

1. منهج المستخدم في البحث:

انطلاقا من أن هذا البحث الذي يهدف إلى **تحديد المشكلات التي تواجه الأستاذ في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك اقتراح برنامج إرشادي** فإننا نجد أن المنهج الأنسب هو المنهج الوصفي التحليلي باعتباره أحد أشكال التحليل، والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو المشكلة وتصويرها كميا، عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة وتصنيفها، وتحليلها كذلك إخضاعها للدراسة الدقيقة **(ملحم، 2005، ص: 370)**

فالبحث الوصفي يختلف عن البحوث الأخرى (البحوث التاريخية، البحوث المسحية...إلخ) من حيث أنه أكثر تحديدا للمشكلة وفرضياتها وأكثر تفصيلا للمعلومات التي نحتاجها، وبموجب هذا النوع من البحوث الوصفية تجمع المعلومات والبيانات عن طريق توصيف موضوع الظاهرة **(جودة، 2007، ص: 150)**.

حيث يهتم المنهج الوصفي في تصوير ما هو كائن، أي الوضع الراهن فهو يصف خصائصها ومركباتها ويصف العوامل التي تؤثر على ظاهر البحث، والظروف التي تحيط بها ويحدد العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التي تؤثر على تلك الظاهرة، وانطلاقا من هذا التصوير الشامل يمكن التنبؤ والاستنتاج بالأوضاع المستقبلية **(المغربي، 2011، ص: 95)**.

2. التذكير بفرضيات البحث:

1.2. الفرضية العامة الأولى للبحث:

– هناك مشكلات تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2.2. الفرضيات الإجرائية:

– يعد العامل الدراسي مشكلا يواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

– يعد العامل العلائقي مشكلا يواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

– يعد عامل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة مشكلا يواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

– عدم توفر بشكل الكافي المتابعة من طرف وحدات الكشف والمتابعة مشكل يواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3.2. الفرضية العامة الثانية للبحث:

- ❖ البرنامج الإرشادي المقترح يمكن أن يسهم في علاج مشكلة صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

4.2. الفرضيات الإجرائية:

- ❖ تعتبر طريقة التعلم التعاوني طريقةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.
- ❖ تعتبر زيادة الدافعية طريقةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.
- ❖ يمكن اعتبار طريقة تحليل المهمة وسيلةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.
- ❖ تعتبر طريقة بناء تقدير الذات وسيلةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.
- ❖ تعتبر طريقة ملف الإنجاز وسيلةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

3. الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في البحوث الوصفية لأنها تتضمن تطبيق إجراءات البحث في العينة الأولية ليست جزءا من العينة الرئيسية، ولكنها تنتمي إلى نفس المجتمع الذي تنتمي إليه العينة الرئيسية.

للدراسة الاستطلاعية أهمية خاصة من حيث أنها تفيد الباحث في التحقق من إمكانيات تنفيذ الدراسة الرئيسية، والحصول على التغذية الراجعة عن احتمالات النتائج المستهدفة، والتنبه إلى أمور لم يلتفت إليها الباحث **(الكلاني، 2004، ص: 19)**.

1.3. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تحقق الدراسة الاستطلاعية عدة أهداف للباحث أهمها:

- ✓ التأكد من جدوى البحث الذي يرغب في القيام بها ودلك قبل أن ينفق الكثير من الوقت والجهد دون طائل في دراسة لا جدوى لها منها.

- ✓ توفر الدراسة الاستطلاعية للباحث الفرصة لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة.
- ✓ تساعد الدراسة الاستطلاعية على اختيار أولي للفروض، حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه الفروض، إذا كانت تحتاج إلى تعديلات.
- ✓ تمكن الدراسة الاستطلاعية الباحث من إظهار مدى كفاية إجراءات البحث، والمقاييس التي اختبرت لقياس المتغيرات.

وبذلك يستطيع الباحث التعرف على أية مشكلات يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة الأصلية مما يمكنه من حل هذه المشكلات غير المتوقعة في هذه المرحل من الدراسة، مما يوفر عليه كثيرا من الجهد والوقت عند القيام بالدراسة فيما بعد **(أبو علام، 2006، ص: 92)**.

تهدف الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث إلى:

- ✓ تحديد موضوع الدراسة بدقة.
- ✓ تحديد متغيرات الدراسة.
- ✓ تحديد تساؤلات وفرضيات الدراسة بدقة.
- ✓ تحديد محاور وعبارات الاستبيان
- ✓ تحديد المجتمع الذي سيجرى عليه البحث، والمكان والمتمثل في أساتذة المدرسة الابتدائية اللذين هم أكثر احتكاكا مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ الحصول على التصاريح الإدارية بشكل رسمي من خلال تسلسل القيادي للوصول إلى أفراد عينة البحث والتي تم الحصول عليها بصعوبة تامة (تصريح من الجامعة، ثم مديرية التربية ثم مفتشين المقاطعات، ثم مدراء المدارس ثم الأساتذة وهي عينة الدراسة) ومن خلالها تم الحصول على عينة البحث.
- ✓ تحديد محاور أداة البحث، وبناؤها في شكلها النهائي.
- ✓ حساب الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات الصدق والثبات

2.3. مجالات الدراسة الاستطلاعية:

- **المجال المكاني:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في مجموعة من المدارس الابتدائية على مستوى مدينة أم البواقي.
- **المجال الزمني:** تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية في بداية شهر نوفمبر إلى نهاية شهر فيفري 2014

3.3. منهج الدراسة الاستطلاعية:

يعد المنهج أساس أي دراسة علمية لأنه كفيل بقيادة الباحث في مختلف مراحل البحث، ويقصد به: "الطريقة المؤدية إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة القواعد العقلية حتى نصل إلى نتيجة معلومة".

وتحقيق أهداف البحث يتوقف على الاختيار السليم والأنسب للمنهج الملائم وطبيعة الموضوع، وعليه فالمنهج المناسب لدراستنا الاستطلاعية هو المنهج الوصفي التحليلي الذي عرف: "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على المعلومات الكافية ودقيقة عن الظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة من أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية" **(أبو شنب، 2002، ص: 149)**.

- **المجال البشري:** عينة الدراسة الاستطلاعية.

4.3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت الدراسة الاستطلاعية 35 أستاذا وأستاذة للتعليم الابتدائي مادة اللغة العربية، وتم إجراء هذه الدراسة على بعض المداس الابتدائية لمدينة أم البواقي تم اختيارها بطريقة عشوائية حيث اعتمدنا على ترقيم أسماء المدارس"المجتمع المستهدف" ووضعها في مكان واحد مجمعة (كيس، صندوق)، ثم تم سحب دون ارجاع المدارس التي تم اختيارها **(قنديلجي، 2008، ص: 150)** وشملت أربع مدارس ابتدائية فيها 35 معلم ومعلمة كما هو بين في الجدول أدناه:

جدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المدارس الابتدائية

المقاطعة	اسم المدرسة	عدد المعلمين
01	شباني محمود	12
02	يوسفي حسان	06
04	قالي عمار	11
04	قوتي عبد الله	06
المجموع	**04**	**35**

5.3. أداة الدراسة الاستطلاعية:

تم الاعتماد على استمارة مقابلة كإحدى وسائل جمع البيانات، تضم سؤالين مفتوحين كوسيلة لجمع المعلومات على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من 35 أستاذا وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية (أنظر الملحق رقم:01).

كان سؤال استمارة المقابلة كما يلي:

- **حسب رأيك، ماهي المشكلات التي تواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية؟**

6.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية

بعد تفريغ وتحليل محتوى استمارة المقابلة التي وزعت على أساتذة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تحصلنا على النتائج التالية:

من خلال تحليل محتوى إجابات أفراد العينة تم الوصول إلى النتائج التالي:

جدول رقم (07): يمثل نتائج استجابات أفراد عينة الدّراسة الاستطلاعية

المحاور / الاستجابات	الرقم	العبارات	التكرارات	النسبة المئوية
مشكلات دراسية	01	تشتت الانتباه	07	%20
	02	عدم التركيز	05	%14.28
	03	تكرار السنة	04	%11.42
	04	الغياب المتكرر	03	%8.57
	05	انخفاض مستوى الدافعية	02	%5.71
	06	صعوبة فهم المادة الدراسية	03	%8.57
	07	صعوبة في إنجاز المهام داخل حجرة الصف	03	%8,57
	08	انخفاض مستوى التحصيل الدراسي	08	22.85
المجموع			**%100**	
مشكلات علائقية	09	السلوك العدواني	15	%42.85
	11	رفض المشاركة مع زملائه في أي نشاط داخل حجرة الصف.	13	%37.14
	12	عدم قدرة التلميذ على ربط علاقات مع زملائه	07	%20
المجموع			**%100**	
مشكل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة	13	عدم تواص الأسرة المنتظم مع إدارة المدرسة	10	%28.57
	14	عدم تقديم الأسرة بيانات شاملة عن حالة ابنها	14	%40
	15	عدم تنسيق الأسرة مع المعلم لمساعدة التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبات	06	%17.14
	16	عدم مساندة الأسرة ابنها	05	%14.28
المجموع			**%100**	
مشكل غياب وحدات الكشف والمتابعة	17	صعوبة تواصل المدرسة مع وحدات الكشف والمتابعة	05	%14.28
	18	عدم وجود توعية وتحسيس من قبل وحدات الكشف والمتابعة	16	%45.71
	19	عدم مساعدة وحدات الكشف والمتابعة المعلم في وضع حلول علاجية لهذه الفئة	14	%40

من خلال النتائج المحصل عليها من خلال الجدول رقم (01) بالنسبة للمحور الأول والمتعلق بالمشكلات الدراسية التي تواجه الأستاذ في التعامل مع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم نجد أن نسبة 22.85 % من المعلمين أكدوا على انخفاض مستوى تحصيل التلميذ، ثم نسبة 20% التي تمثل تشتت الانتباه، ثم نسبة 14.28% التي تمثل عدم تركيز التلميذ داخل حجرة الصف، تليها نسبة 11.42% تمثل تكرار السنة ثم نسبة 8.57% التي تمثل انخفاض مستوى الدافعية والغياب المتكرر وصعوبة فهم المادة الدراسية وفي الأخير نسبة5.71% تمثل صعوبة إنجاز المهام داخل حجرة الصف.

إن كل هذه المشكلات الدراسية التي تواجه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي عبارة عوامل أو مشاكل يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبالتالي تنعكس على الأستاذ.

بالنسبة للمحور الثاني والمتعلق بالمشكلات العلائقية داخل المدرسة التي تواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نجد نسبة 42.85% من الأساتذة أكدوا على أن السلوك العدواني من قبل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يعتبر مشكل يوجهونه، ثم نسبة 37.14% رفض المشاركة مع زملائه في أي نشاط داخل حجرة الصف، ثم نسبة 20% عدم قدرة التلميذ على ربط علاقات مع زملائه هي أيضا عبارة عن عوامل مفسرة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتنعكس أيضا على الأستاذ.

فيما يخص المحور الثالث مشكلة عدم تواصل الأسرة مع المدرسة، فنجد نسبة 40% من الأساتذة أكدوا على عدم تقديم الأسرة بيانات شاملة عن حالة ابنها، ثم نسبة 28.57% عدم تواصل الأسرة المنتظم مع إدارة المدرسة، 17.14%، ثم نسبة عدم تنسيق الأسرة مع الأستاذ لمساعدة التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبات، ثم نسبة 14.28% عدم مساندة الأسرة ابنها نستنتج أن كل هذه الصعوبات أو المشكلات تواجه الأساتذة عند التعامل مع هذه الفئة (التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم).

في ما يخص المحور الرابع مشكلة غياب دور وحدات الكشف والمتابعة، فنجد نسبة 45.71% من المعلمين أكدوا على عدم وجود توعية وتحسيس من قبل وحدات الكشف والمتابعة، تم نسبة 40% عدم مساعدة وحدات الكشف والمتابعة الأستاذ في وضع حلول علاجية لهذه الفئة، ثم نسبة14.28% صعوبة تواصل المدرسة مع وحدات الكشف والمتابعة.

وعليه تم تصميم أداة البحث الأولية للبحث بالإطلاع على التراث التربوي، ودراسات السابقة ونتائج الدراسة الاستطلاعية، حيث من خلال كل هذه المصادر حددنا المشكلات التي تواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي: مشكلات دراسية، مشكلات علائقية داخل المدرسة مشكل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة، مشكل غياب وحدات الكشف والمتابعة.

4. الدراسة الأساسية:

❖ **التعرف على ميدان البحث:** جميع مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة عين البيضاء.

1.4. مجتمع البحث: اختارت الباحثة مجتمع أساتذة المرحلة الابتدائية خلال السنة الدراسية 2016/2015 وحددت المجتمع الأصلي عن طريق المعلومات التي تحصلت عليها من قبل مفتشي الإدارة للمقاطعات

(المقاطعة الأولى والمقاطعة الثانية) للمرحلة الابتدائية بمدينة عين البيضاء ولاية أم البواقي لأنها المقاطعتين اللتين سمحت بهما الجهات المسؤولة على مستوى قطاع التربية لإجراء الدراسة فيهما دون غيرهما، وحول العدد الكلي لمجتمع الدراسة وتوزيعهم على المدارس الابتدائية لأننا وجدنا صعوبة في التحصل على المعلومات من قبل المفتشين التربويين وبالتالي لجأنا إلى مفتشي الإدارة.

وقد بلغ إجمالي عدد المدارس 35 مدرسة، بينما بلغ عدد مجتمع البحث 510 أستاذا وأستاذة وقد قامت الباحثة بتوزيع أداة البحث الأولى المتمثلة في استبيان "**مشكلات تعامل الأساتذة مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" على 510، والجدول أدناه يبن توزيع المجتمع الأصلي:

الجدول رقم (08): يبين توزيع المجتمع الأصلي للبحث

المدينة	المقاطعة الإدارية	المدارس	عدد المعلمين	العينة
عين البيضاء	01	بوكفة عبد المجيد	23	15
	01	بن بودريو عبد العزيز	21	14
	01	الشيخ الحداد 220	17	03
	01	بن دادة العمري	14	10
	01	حمودي السعيد	21	13
	01	الشيخ بوعمامة	11	07
	01	زموشي محمد العيد	23	15
	01	عمر راسم	13	07
	01	محمد العيد آل خليفة	13	10
	01	ابن رشد	09	05
	01	جبار مصباح	17	12
	01	حيحي عبد المجيد	14	12
	01	سعيدي جموعي	13	11
	01	زرارة السبتي	18	16
	01	عتروس رشيد	14	10
	02	كانوني الطيب	18	16
	02	المدرسة الجديدة حي المستقبل	20	18
	02	عبد الحميد ابن باديس	14	12
	02	الابتدائية الجديدة في الهناء	07	05
	02	امقران مختار	15	13
	02	قوادرية صالح	11	09
	02	محمد الشريف جموعي	15	13

	02	الطيب عبد الباقي	07	05
	02	مرواني يوسف	20	16
	02	لوصيف مباركة	14	12
	02	الحاج علي حامدي	11	07
	02	بوغالم محمد	11	09
	02	غربي لخضر	06	05
	02	بوكاكرة بوزيد	16	14
	02	عمیار الصادق	15	10
	02	قحموص محمد الكامل	14	11
	02	سعيدي علي	14	08
	02	المجمع الجديد	20	03
	02	الصادق بلكبير	20	09
	02	شكاوي شعبان	14	08
المجموع	**02**	**35**	**510**	**363**

2.4. عينة البحث:

تعتبر العينة الجزء الذي يختاره الباحث وفق طرق محددة لتمثيل مجتمع البحث تمثيلا سليما (**المغربي 2011، ص: 237**)، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة البحث استبيان "**مشكلات تعامل الأساتذة مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" على جميع أفراد المجتمع الأصلي 510 بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من الاستبيانات للمعالجة الإحصائية، إلا أنه لم يتم استرجاع إلا 363، و20 تم حساب الثبات بها، وحذف الغير ملتزم بالشروط كعدم الإجابة على معظم العبارات (25 استبيان) وبالتالي قدر حجم هذه العينة المقصودة (جميع أساتذة مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة عين البيضاء) بـ: 318 معلما ومعلمة يمثلون نسبة 62 %.

3.4. أدوات جمع البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا مجموعة من الأدوات من أجل الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات التي تخدم البحث حيث تمثلت أدوات جمع البيانات فيما يلي:

1.3.4. الملاحظة:

تعد الملاحظة من أهم وسائل جمع المعلومات والبيانات في الدراسات النفسية والاجتماعية حيث يتم استخدام خاصة الملاحظة البسيطة من أجل جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات الأولية حول البحث والتي تفيد الباحث في تحقيق أهداف دراسته، فهو في احتكاك مباشر مع جزء من عينة بحثه، حيث قامت الباحثة منذ بداية شهر فيفري 2014 إلى حضور 20 حصة في مجموعة من الابتدائيات، وتم تحديد مجموعة من الملاحظات التي تعزز بحثنا وهي كالتالي:

1- تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل الأستاذ فهو الخبير في حجرة الصف في غياب دور وحدات الكشف والمتابعة.

2- وجود مشكلات تواجه الأستاذ ناتجة عن المشكلات التي يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منها:

- ✓ مشكلات دراسية: انخفاض مستوى تحصيل التلميذ، الغياب المتكرر، إعادة السنة، انخفاض مستوى الدافعية، تشتت الانتباه بسهولة، التركيز المحدود.
- ✓ مشكلات علائقية: (تلميذ، تلميذ) السلوك العدواني، الانطواء، عدم القدرة على التواصل.

3- لاحظنا قلة الإمكانيات والوسائل التعليمية التعلمية داخل المدرسة وكذلك داخل حجرة الصف التي تساعد هذه الفئة في الحصول على التعلم المناسب.

4- لاحظنا زيادة عدد التلاميذ اكتظاظ الصفوف في كل طور من 35 حتى 45 في حجرة الصف الواحدة وهذا ينعكس سلبا على المردود التعليمي عامة وعلى هذه الفئة خاصة.

5- استعمال المعالجة البيداغوجية مرة في كل أسبوع (45 د رياضيات و45 د لغة عربية) كوسيلة رئيسية لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم دون استعمال طرق أخرى.

2.3.4. المقابلة:

وفي إطار هذه الدراسة قمنا بإجراء عدة مقابلات على مستويات عديدة:

1. على مستوى مديرية التربية:

حيث تمت عدة مقابلات مع مسؤولين وحدة التفتيش ولتكوين بمدينة أم البواقي وهذا من أجل الحصول على البيانات والمعلومات المتعلقة بالمدارس وكذلك عن تكوين المعلمين وهل هناك مقاييس تشمل صعوبات التعلم أثناء حصول المعلم على التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة، كذلك عن دور وحدات الكشف والمتابعة (2015/01/21)، هذا الأمر الذي ساعدنا في الجانب الميداني من الدراسة.

2. على مستوى مفتشي المقاطعات:

حيث تمت عدة مقابلات مع مفتشي المقاطعة الأولى والثالثة والرابعة بمدينة أم البواقي ومفتش المقاطعة الثالثة بمدينة عين البيضاء، وهذا من أجل الحصول على البيانات والمعلومات المتعلقة بارتفاع نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وصعوبة التكفل بهم أو إحصائيات، وكذلك الحصول على بعض الوثائق التي تخدم بحثنا (قرارات وزارية مهام المعلم ومهام وحدات الكشف والمتابعة)، ولكن وللأسف الشديد لم نتحصل على نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم سواء في مدينة أم البواقي وكذلك مدينة عين البيضاء.

حيث كل هذه المعلومات الأولية "دراسة استطلاعية، ملاحظة، مقابلة" ساعدتنا في تحديد مجتمع الدراسة لا أكثر.

3.3.4. الاستبيان:

- **الاستبيان الأول:**

اعتمد البحث لجمع البيانات على استبيان يهدف إلى معرفة مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات "بمدارس مدينة عين البيضاء التي كما سبق ذكره هي المقاطعتين التي سمحت لنا الجهات المعنية بإجراء الدراسة مع هذه العينة دون غيرها، فبرغم من ضعف هذه الأداة حسب رأي الباحثين إلا أنها من بين وسائل البحث الأكثر استعمالا، ويستطيع الباحث تطبيقها على عدد كبير من أفراد المجتمع بهدف التحصل على المعلومات التي تخدم بحثه كما يقول **G. De landsheere** "بالرغم من ضعف هذه الوسيلة فهي تبقى هامة". **(De landsheere , 1982, p: 325)**

فالاستبيان هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة، والمرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقق الهدف، أو الأهداف، التي يسعى إليها الباحث ذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة التي اختارها **(قنديلجي، 2008، ص: 150)**.

حيث اعتمدنا في بناء هذه الأداة على التراث التربوي، والدراسات السابقة، والتعريف الإجرائي لمشكلات التي تواجه الأساتذة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع اقتراح برنامج إرشادي "التي اشتملت أربعة مشكلات: مشكلات دراسية، مشكلات علائقية، مشكلة عدم تواصل الأسرة، مشكلة غياب وحدات الكشف والمتابعة. وقد اشتمل استبيان الدراسة الأولية الأول على 35 عبارة موزعة على أربعة محاور (الملحق رقم: 02) يوضحها الجدول رقم (03):

جدول رقم (09): محاور أداة الأولى للبحث وعباراتها (المشكلات).

الرقم	المحور	العبارات
01	مشكلات دراسية	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10،11، 12
02	مشكلات علائقية	13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 22
03	مشكل عدم تواصل الأسرة	23، 24، 25، 26، 27، 28، 29
04	مشكل غياب وحدات الكشف والمتابعة	30، 31، 32، 33، 34، 35.

- محور العامل الدراسي يقيس المشكلات الدراسية.
- محور العامل علائقي يقيس المشكلات العلائقية.
- محور عامل عدم تواصل الأسرة يقيس عدم تواصل الأسرة.
- محور عامل غياب وحدات الكشف والمتابعة يقيس مشكلة غياب وحدات الكشف والمتابعة.

الاستبيان الثاني:

يعد الاستبيان الثاني مشروعا مقدما من طرف الباحثة يشمل مجموعة من طرائق التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتطمح الباحثة ان وجدت لدى عينة البحث بعض المشكلات في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اقتراح برنامج، وهذا يتطلب مراعاة جملة من الشروط العلمية التي يجب اتباعها في هذا المستوى من البحث وبالتالي سيتم اقتراح هذا الأخير كاستبيان ثان مع مراعاة صدق وثبات هذه الوسيلة المقترحة ومجمل شروطها العلمية.

جدول رقم (10): وصف محاور أداة الثانية للبحث وعباراتها

الرقم	المحور	العبارات
01	طريقة التعلم التعاوني	01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09
02	طريقة استثارة الدافعية	12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21
03	طريقة تحليل المهمة	22، 23، 24، 25، 26، 27، 28
04	طريقة بناء تقدير الذات	29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36.
05	طريقة ملف الانجاز	37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45

- محور طريقة التعلم التعاوني يقيس طريقة التعلم التعاوني.
- محور طريقة استثارة الدافعية يقيس طريقة استثارة الدافعية.
- محور طريقة تحليل المهمة يقيس طريقة تحليل المهمة.
- محور طريقة بناء تقدير الذات يقيس طريقة بناء تقدير الذات.
- محور طريقة ملف الإنجاز يقيس طريقة ملف الإنجاز. (أنظر الملحق رقم: 03)

وقد اعتمدنا في تصميمنا لهذا الاستبيان على ثلاثة بدائل: دائما، أحيانا، أبدا وتوزيع الدرجات على النحو التالي :

الجدول رقم (11): يوضح بدائل الاستبيان ووزنها العددي

البدائل	دائما	أحيانا	أبدا
الوزن العددي لكل بديل	3	2	1

5. الخصائص السيكومترية:

- **الصدق:** يعد الصدق أكثر المفاهيم الأساسية أهمية في مجال القياس النفسي، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، فالاختبار يعتبر صادق إذا كان "يقيس ما وضع لقياسه" **(معمرية، 2000، ص: 130)**. وصدق أداة جمع البيانات أي مدى قدرتها على قياس الموضوع الذي وضعت من أجله، بمعنى إلى

أي درجة تصلح أداة جمع البيانات لقياس غرض الذي وضعت من أجله، بحيث لا تقيس شيئاً آخر إلى جانبها.

1.5. حساب صدق الاستبيان الأول:

تم حساب صدق الاستبيان الأول بالاعتماد على صدق المحكمين أو صدق المحتوى وذلك بعرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين وعددهم (06) حاملي شهادة دكتوراه (الملحق رقم: 10)، حيث على الباحث أن يعرض أداة جمع المعلومات والبيانات على مجموعة من المحكمين المختصين في موضوع البحث بصفة خاصة، وفي تدريس مادة البحث العلمي بصفة عامة، وذلك حتى يدلوا برأيهم في الأداة من حيث جوانب عديدة منها: الشكل، والصياغة، والترتيب، وسلامة العبارات والأسئلة، ومدى مناسبتها للمجال أو الموضوع المراد قياسه **(النصر، 2009، ص ص: 182،183)**، وقد تم حساب صدق كل عبارة وفق المعادلة الإحصائية التي أقترحها "**Lawsh**":

ن م ص= $\frac{\text{ع و} - \frac{\text{ع}}{2}}{\text{ع}/2}$ **(Muchinskey, 1983, p187).**

حيث ع و = عدد المحكمين الذين اعتبروا أن العبارة تقيس السلوك المراد قياسه.

ع = عدد المحكمين الإجمالي.

ن ص م =0.87

انطلاقا من القيمة المتوصل إليها تم الاستنتاج بأن الاستبيان الأول صادق لقياس ما اعد لأجله وعليه أصبح عدد عبارات الاستبيان الأول 29 عبارة. (أنظر الملحق رقم: 04).

حيث تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات وأراء كذلك توجيهات المحكمين من حيث مدى قياس العبارات للمحاور التي تحددها، ومدى وضوحها ومدى دقة وسلامة العبارات، واقتراح أية إضافات أو تعديلات على محاور العبارات التي تم تحديدها، ووفقا تمت إعادة صياغة بعض المفردات بأكثر دقة، وإضافة بعض العبارات وحذف البعض ألأخر، كذلك تجزئة العبارات المركبة إلى عبارات بسيطة والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (12): العبارات المرفوضة للأداة الأولى (المشكلات)

الرقم	العبارة	سبب رفض العبارة
07	عدم القدرة التلميذ على متابعة الدرس يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	مكرر
12	قلة المثابرة تعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	مكرر
18	صعوبة تعاون التلميذ مع زملائه في حجرة الصف يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	مكرر

21	قصوره في التعبير عن ذاته والتعامل مع اللآخرين مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	مكرر وغامض
27	عدم متابعة الأسرة سلوك ابنهم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	مكرر
30	عدم مشاركة وحدات الكشف والمتابعة في بداية كل عام دراسي في تشخيص ذوي صعوبات التعلم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	مكرر

جدول رقم (13): يبين العبارات المعدلة للأداة الأولى (المشكلات)

الرقم	العبارة	تعديلها
20	يجد التلميذ صعوبة في تكوين علاقات مع الغير يعد مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	عدم قدرة التلميذ على ربط علاقات مع زملائه يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
29	عدم مساندة وتشجيع الأسرة ابنهم يعتبر مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	عدم مساندة الأسرة ابنها يعتبر مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
35	عدم تصميم برامج تربوية من قبل وحدات الكشف للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل معهم.	عدم مساعدتك من قبل وحدات الكشف في وضع طرق علاجية يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومنه فإن استبيان الأول للبحث صادق لقياس الخاصية المراد قياسها (مشكلات تعامل أساتذة المرحلة الابتدائية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم)، وعليه أصبح عدد عبارات الاستبيان الأول (29) عبارة موزعة على أربعة محاور يوضحها الجدول أدناه:

جدول رقم (14): يبين العبارات النهائية لأداة البحث الأولى

الرقم	المحور	العبارات
01	العامل الدراسي	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10.
02	العامل العلائقي	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18.
03	عامل عدم تواصل الأسرة	19، 20، 21، 22، 23، 24.
04	عامل غياب وحدات الكشف والمتابعة	25، 26، 27، 28، 29.

2.5. ثبات الاستبيان الأول:

يشير مصطلح الثبات إلى اتساق الدرجات التي تم الحصول عليها من جراء تطبيق أداة ما، أي مدى اتساق درجات المقياس إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد **(عباس، 2012، ص: 199)**، ولحساب ثبات الاستبيان الأول تم اختيار التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة الأفراد على العبارات الفردية، والعبارات الزوجية، فكانت قيمتها (0.96) وبتطبيق معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون قدر معامل ثبات الاستبيان بـ (0.97) عند مستوى دلالة (α=0.05) مما يعكس ثباتا مقبولا للاستبيان. وعليه يمكن حساب الصدق الذاتي باستخدام المعادلة التالية:

الصدق الذاتي= **الثبات**√

فإن كان معامل ثبات الأداة = 0.96

فإن الصدق الذاتي 0.96√**= 0.97**

وفيما يلي عرض لمختلف درجات الصدق وثبات الاستبيان الأول "**مشكلات تعامل الأساتذة المرحلة الابتدائية مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم**"، والتي تبين مدى توفر الأداة على الشروط السيكومترية.

جدول رقم (15): ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات للأداة الأولى للبحث

الاختبار	الدرجة
صدق المحكمين	0.87
صدق الذاتي	0.97
التجزئة النصفية	0.96

3.5. صدق الاستبيان الثاني:

تم حساب صدق الاستبيان الثاني بالاعتماد على صدق المحكمين أو صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم (06) حاملي شهادة دكتوراه (الملحق رقم: 10)، حيث على الباحث أن يعرض أداة جمع المعلومات والبيانات على مجموعة من المحكمين المختصين في موضوع البحث بصفة خاصة، وفي تدريس مادة البحث العلمي بصفة عامة، وذلك حتى يدلوا برأيهم في الأداة من حيث جوانب عديدة منها: الشكل، والصياغة، والترتيب، وسلامة العبارات والأسئلة، ومدى مناسبتها للمجال أو الموضوع المراد قياسه، وقد تم حساب صدق كل عبارة وفق المعادلة الإحصائية التي أقترحها "**Lawsh**".

ن م ص= $\frac{\text{ع و} - \frac{\text{ع}}{2}}{\text{ع}/2}$ **(Muchinskey, 1983, p187).**

حيث ع و = عدد المحكمين الذين اعتبروا أن العبارة تقيس السلوك المراد قياسه.

ع = عدد المحكمين الإجمالي.

ن ص م =0.98

انطلاقا من القيمة المتوصل إليها تم الاستنتاج بان الاستبيان الثاني صادق لقياس ما اعد لأجله وعليه أصبح عدد عبارات الاستبيان 45 (أنظر الملحق رقم: 05). حيث تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات وأراء كذلك توجيهات المحكمين من حيث مدى قياس العبارات للمحاور التي تحددها، ومدى وضوحها ومدى دقة وسلامة العبارات، واقتراح أية إضافات أو تعديلات على محاور العبارات التي تم تحديدها ووفقا تمت إعادة صياغة بعض المفردات بأكثر دقة، وإضافة بعض العبارات وحذف البعض الأخر، كذلك تجزئة العبارات المركبة إلى عبارات بسيطة والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (16): يبين العبارات المعدلة للأداة البحث الثانية (الطرائق المقترحة)

الرقم	العبارة	تعديلها
02	توزيع التلاميذ على مجموعات غير متجانسة كيفية للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	توزيع التلاميذ على مجموعات غير متجانسة في المستوى كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
45	حرص إدارة المدرسة على انتقال ملف الإنجاز من طور إلى آخر كيفية للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	انتقال ملف الإنجاز من طور إلى آخر مع كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومنه فإن الاستبيان الثاني للبحث صادق لقياس الخاصية المراد قياسها (البرنامج ارشادي المقترح وهي مجموعة من طرائق التدريس) وعليه أصبح عدد عبارات الاستبيان الثاني (45) عبارة موزعة على خمسة محاور يوضحها الجدول أدناه.

جدول رقم (17): يبين العبارات النهائية لأداة البحث الثانية (الطرائق المقترحة)

الرقم	المحور	العبارات
01	طريقة التعلم التعاوني	01، 02، 03، 04، 05، 06،07، 08،09
02	طريقة استثارة الدافعية	10،11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21
03	طريقة تحليل المهمة	22، 23، 24، 25، 26، 27، 28
04	طريقة بناء تقدير الذات	29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36
05	طريقة ملف الانجاز	37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45

4.5. ثبات الاستبيان الثاني:

ولحساب ثبات الاستبيان الثاني تم اختيار التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة الأفراد على العبارات الفردية، والعبارات الزوجية، فكانت قيمتها (0.98) وبتطبيق معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون قدر معامل ثبات الاستبيان بـ (0.98) عند مستوى دلالة (α=0.05) مما يعكس ثباتا مقبولا للاستبيان.

وعليه يمكن حساب الصدق الذاتي باستخدام المعادلة التالية:

الصدق الذاتي= **الثبات** √

فإن كان معامل ثبات الأداة = 0.98

فإن الصدق الذاتي 0.98√= 0.98

وفيما يلي عرض لمختلف درجات الصدق وثبات الاستبيان الثاني "**البرنامج الإرشادي المقترح**" والمتمثل في مجموعة من طرائق التدريس والتي تبين مدى توفر الأداة على الشروط السيكومترية.

جدول رقم (18): ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات للأداة الثانية للبحث

الاختبار	الدرجة
صدق المحكمين	0.98
صدق الذاتي	0.98
التجزئة النصفية	0.98

6. الأساليب الإحصائية

- معامل ارتباط برسون
- معامل ارتباط سبيرمان
- معادلة سبيرمان_ براون لتصحيح الطول

1. النسب المئوية:

تتم معالجة المعطيات المتوصل إليها من خلال الإجابة على مختلف مفردات وأسئلة الاستبيان المقدمة لأفراد العينة، بواسطة أسلوب إحصائي يتمثل في:

$$م = \frac{ك \times 100}{ع}$$

حيث أن : م = النسبة.

ك = التكرار.

ع = عدد أفراد العينة.

2. اختبار كا²:

اختبار كاف تربيع من الاختبارات اللابارمترية **(بوحفص، 2011، ص: 193)**، فهو الأكثر شيوعا واستخداما في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، حيث يستخدم دلالة الفروق الإحصائية بين التكرار الملاحظ والتكرار المتوقع لأفراد عينة البحث، وقد استخدم في هذا البحث للمقارنة بين استجابات المبحوثين وذلك لتلاؤمه مع هدفها الذي يسعى إلى التعرف على "مشكلات تعامل أساتذة المرحلة الابتدائية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي، وقد صمم مربع كاي لحسن المطابقة للكشف عن مدى مطابقة التوزيع التكراري لمتغير ما في العينة للتوزيع التكراري للمتغير نفسه في المجتمع **(أبو زينة وقنديلجي وعدس، 2005، ص: 311)**.

يحسب كا^2 اعتمادا على المعادلة التالية:

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج}(\text{ت م} - \text{ت و})2}{\text{م ت}}$$

حيث: مج = المجموع

ت و = التكرار الواقعي أو الملاحظ

ت م = التكرار المتوقع

(أبو علام، 1993، ص: 181)

وبما أن الاستبيان يحتوي على ثلاثة بدائل فإن التكرار المتوقع يحسب كالتالي:

$$\text{ت و} = \frac{\text{ت}3 + \text{ت}2 + \text{ت}1}{3}$$

حيث أن: ت1 تكرار الاختيار دائما.
ت2 تكرار الاختيار أحيانا.
ت3 تكرار الاختيار أبدا.

درجة الحرية = (عدد الاختيارات - 1)
(ن - 1) = 3 - 1
= 2

إذن **كا²** الجدولية عند درجة حرية 2 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 5.99

متوسط الاستجابات لحساب **كا²** لكل محور من خلال المعادلة التالية: **(هيئة التأطير لمستخدمي التربية، 2005 ص: 92)**

$$م = \frac{مـج س}{ن}$$

م: متوسط الاستجابة

مج: مجموع الاستجابات

ن: عدد العبارات.

خلاصة:

تعرض هذا الفصل لكل من الدراسة الاستطلاعية منهجها نتائجها، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية، وكل هذا بهدف جمع المعلومات والبيانات لتصميم أداة البحث وضمان صلاحيتها بغرض استخدامها في الدراسة النهائية وذلك بتطبيقها على عينة البحث، ومعالجتها إحصائيا من أجل الحصول على نتائج هذه المشكلة وتحليلها وتفسيرها علميا ومنهجيا من خلال الفصل الموالي.

الفصل السادس: عرض، تحليل وتفسير النتائج

تمهيد

أولا: عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيات

1-عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الأولى

1-1- عرض وتحليل نتائج المحور الأول (العامل الدراسي)

1-2- عرض وتحليل نتائج المحور الثاني (العامل العلائقي)

1-3- عرض وتحليل نتائج المحور الثالث (عامل تواصل الأسرة)

1-4- عرض وتحليل نتائج المحور الرابع (عامل غياب وحدات الكشف والمتابعة)

2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية

2-1- عرض وتحليل نتائج المحور الأول (طريقة التعلم التعاوني)

2-2- عرض وتحليل نتائج المحور الثاني (طريقة استثارة الدافعية)

2-3- عرض وتحليل نتائج المحور الثالث (طريقة تحليل المهمة)

2-4- عرض وتحليل نتائج المحور الرابع (طريقة بناء تقدير الذات)

2-5- عرض وتحليل نتائج المحور الخامس (طريقة ملف الإنجاز)

ثانيا: التعليق العام حول نتائج البحث

ثالثا: مقترحات بناء على نتائج البحث

خلاصة

تمهيد:

بعد بناء أدوات البحث في صورتها النهائية الإستبيان الأول ضم (29) عبارة موزعة على أربعة محاور والاستبيان الثاني (45) عبارة موزعت على خمسة محاور، يمثلون فرضيات البحث تم توزيعها على عينة البحث والمتمثلة في أساتذة المرحلة الإبتدائية والذين بلغ عددهم 318 أستاذا وأستاذة، وبعد تفريغ استجابات أفراد عينة البحث تم تبويبها في جدوال بهدف الإجابة على فرضيات البحث عن طريق استخدام أسلوبين: التحليل الكمي بحساب تكرار كل عبارة بالبدائل التالية:

(دائما، أحيانا، أبدا) لكل محور عن طريق النسب المئوية، ثم حساب كاف تربيع لمعرفة ما إذا كان هناك اختلافات أو فروق بين استجابات أفراد العينة عند درجة حرية =2 ومستوى دلالة 0.05 ثم تحليلها كيفيا وتفسيرها لتعميم نتائج هذا البحث.

أولا: عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيات:

يعتمد هذا البحث في التعامل مع بياناته على أسلوب إحصائي بسيط يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة في شكلها ومحتواها، حيث تشمل التكرارات والنسب المئوية إلى جانب كا² المحسوبة وكا² الجدولية لمعرفة دلالة فروق الاستجابة بين "دائما" "أحيانا" "أبدا" لدى أفراد عينة البحث، وتم إجراء التحليلات الإحصائية وتفسير البيانات وفقا لذلك، وقد تم تحليل الاستبان عبارة بعبارة وذلك تبعا لرأي الباحث "**ج دوكتيل وج دولندشير**" "**J.Dekttel et G.Delnadsher** " بحيث يؤكد أن التعامل الإحصائي مع الإستبان من الأفضل إحصائيا يتم التحليل عبارة بعبارة **(مصمودي، 2005، ص: 8)**، بمستوى الدلالة 0.05 وبدرجة الحرية 2، وكذا معالجة كل محور إحصائيا وذلك من خلال حساب متوسط استجابات كل محور لاستخراج كا² لكل محور.

1. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الأولى:

هناك مشكلات تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

1.1. عرض وتحليل نتائج المحور الأول (العامل الدراسي):

– يعد العامل الدراسي مشكلا يواجه أساتذة المرحلة الإبتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء معلمي المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (19): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 01

1- تشتت الانتباه بسهولة يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	221	% 69.49	73.21	5.99
أحيانا	90	% 28.30		
أبدا	7	% 2.20		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 69.49% من أفراد العينة بأن تشتت الإنتباه بسهولة يعتبر مشكلا يواجه الأستاذ في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو مشكلة يتميز به التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأنهم لا يستطيعون انتقاء المثيرات التي تخدم موضوع التعلم، فهم يركزون على مثيرات لاتخدم موضوع الدرس أو التعلم.

جدول رقم (20): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 02

2- يعد التركيز المحدود مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	205	% 64.46	29.38	5.99
أحيانا	98	% 30.81		
أبدا	15	% 4.71		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 64.46 % من أفراد العينة بأن التركيز المحدود يعد مشكلا يواجه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو خاصية تميز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

جدول رقم (21): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 03

3- انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	206	% 64.77	54.87	5.99
أحيانا	91	% 28.61		
أبدا	21	% 6.60		
المجموع	**100**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (21) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 64.77%، من أفراد العينة بأن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يعتبر مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لأن انخفاض مستوى التحصيل هو سمة من سماتهم، فهم يظهرون ضعفا في القراءة، كتابة، رياضيات التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل.

جدول رقم (22): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 04

4- يعد الغياب المتكرر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	168	% 52.83	34.49	5.99
أحيانا	126	% 39.62		
أبدا	24	% 7.45		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (22) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 52.83 % من أفراد العينة بأن الغياب المتكرر يعتبر مشكلا يواجهه الأستاذ عن التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لأن الغياب المتكرر هو سبب من أسباب ظهور الصعوبات التعلمية عند التلاميذ بسبب تراكم الدروس وعدم فهمها.

جدول رقم (23): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 05

5- يعد تكرار السنة مشكلا تواجهه عند التعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	139	% 43.71	21.18	5.99
أحيانا	141	% 44.33		
أبدا	38	% 11.94		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (23) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 44.33 % من أفراد العينة بأن تكرار السنة في بعض الأحيان يعتبر مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو مشكل من المشاكل التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

جدول رقم (24): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 06

6- يعد انخفاض مستوى الدافعية مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	184	% 57.86	46.36	5.99
أحيانا	120	% 37.73		
أبدا	14	% 4.40		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (24) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 57.86 % من أفراد العينة بأن انخفاض مستوى الدافعية مشكلا يواجه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لأن انخفاض الدافعية هي خاصية من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبالتالي تنعكس كمشكل على المعلم.

جدول رقم (25): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 07

7- صعوبة الاحتفاظ بالمعارف واسترجاعها يعتبر مشكلا تواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	202	% 63.52	59.83	5.99
أحيانا	109	% 34.27		
أبدا	07	% 2.20		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (25) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 63.52 % من أفراد العينة بأن صعوبة الاحتفاظ بالمعارف واسترجاعها يعتبر مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهو خاصية من خصائص التي تظهر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي عبارة عن اضطرابات الذاكرة أو صعوبات الذاكرة وتصنف من الصعوبات النمائية.

جدول رقم (26): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 08

8- صعوبة فهم المادة التعليمية يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	196	% 61.63	53.30	5.99
أحيانا	110	% 34.59		
أبدا	12	% 3.77		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول (26) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 61.63 % من أفراد العينة بأن صعوبة فهم المادة التعليمية يعتبر مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في العمليات المعرفية.

جدول رقم (27): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 09

9- صعوبة ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	182	% 57.23	43.60	5.99
أحيانا	119	% 37.42		
أبدا	17	% 5.34		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 57.23 % من أفراد العينة بأن صعوبة ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة يعد مشكل يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا راجع للمشكلات التي يعاني منها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العمليات المعرفية والتي تتمثل في معالجة المعلومات

جدول رقم (28): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 10

10- صعوبة إنجاز المهام الدراسية يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	168	% 52.83	34.96	5.99
أحيانا	126	% 39.62		
أبدا	24	% 7.54		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

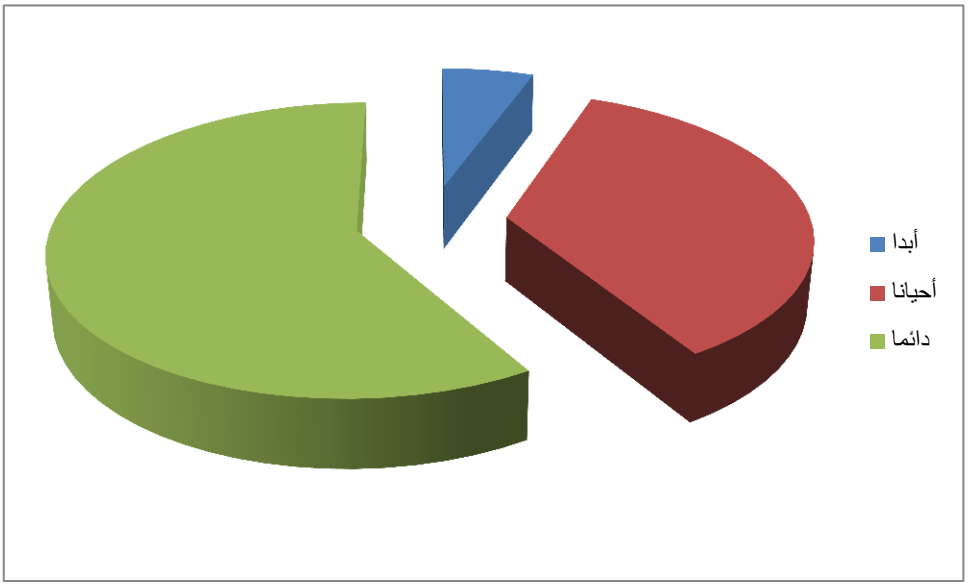
حيث يتضح من الجدول رقم (28) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 52.83 % من أفراد العينة بأن صعوبة إنجاز المهام الدراسية يعتبر مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديه مشكلة في إنجاز المهام الدراسية سواء داخل حجرة الصف، أو الواجبات البيتية.

❖ **المعالجة الاحصائية للمحور الأول:**

الجدول رقم (29): استجابات أفراد العينة البحث على عبارات المحور 01 (الاستبيان الأول)

متوسط الإستجابات	دائما		أحيانا		أبدا		كا² المحسوبة	كا² الجدولية	الدلالة الإحصائية
العبارات	ت	ن (%)	ت	ن (%)	ت	ن (%)			
01	221	69.49	90	28.30	07	2.20	45.24	5.99	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
02	205	64.46	98	30.81	15	4.71			
03	206	64.77	91	28.61	21	6.60			
04	168	52.83	126	39.62	24	7.54			
05	139	43.71	141	44.33	38	11.94			
06	184	57.86	120	37.73	14	4.40			
07	202	63.52	109	34.27	07	2.20			
08	196	61.63	110	34.59	12	3.77			
09	182	57.23	119	37.42	17	5.34			
10	168	52.83	126	39.62	24	7.54			
المجموع	**1871**	**58.63**	**1130**	**35.53**	**179**	**5.62**			

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05



شكل رقم (01): يبين توزيع آراء عينة البحث حول العامل الدراسي

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول رقم (29) أن قيمة كا² المحسوبة (45.24) أكبر من كا² الجدولية والتي تساوي 5.99 عند درجة حرية =2 ومستوى الدلالة =0.05، معنى ذلك أنها دالة إحصائيا عند هذا المستوى، حيث أجاب 58.63% من أفراد العينة لصالح "دائما" بأن العامل الدراسي هو من المشكلات التي تواجه الأستاذ في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال إجاباتهم على عبارات المحور الأول، وهي نسبة معتبرة مقارنة بالأفراد الذين أجابوا "أحيانا" و"أبدا" والتي قدرت نسبهم بـ: 35.53% و5.62%، وعليه نجد أغلب المبحوثين أقروا بأن العامل الدراسي يعتبر مشكلا يواجهونه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد كشف الأساتذة على تشتت الإنتباه بسهولة والتركيز المحدود وانخفاض مستوى التحصيل والغياب المتكرر واعادة السنة، وانخفاض مستوى الدافعية، وعدم القدرة على انجاز المهام الدراسية، صعوبة فهم المادة الدراسية، صعوبات ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة كل هذه المشكلات تقف حائلا أما الأستاذ ويجد صعوبات في التعامل معهم، حيث كل هذه المشكلات التي تواجه الأستاذ هي عبارة عن سمات أو خصائص التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعليمية وبالتالي تنعكس سلبا على أداء الأستاذ وتصبح عبارة عن مشكلات تواجهه يوميا أثناء ممارسته لعمله التعليمي.

2.1. عرض وتحليل نتائج المحور الثاني (العامل العلائقي):

– يعد العامل العلائقي مشكلا يواجهه أستاذ المرحلة الإبتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء معلمي المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (30): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 11

11- عدم تكيف التلميذ مع زملائه يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	160	% 50.31	17.08	5.99
أحيانا	102	% 32.07		
أبدا	56	% 17.61		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (30) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 50.31% من أفراد العينة بأن عدم تكيف التلميذ مع زملائه الذي يعتبر مشكلا يواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو مظهر من مظاهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا راجع لإفتقار للمهارات الإجتماعية عند هؤلاء وبالتالي ينعكس على سلبا الأستاذ.

جدول رقم (31): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 12

12- السلوك العدواني عند التلميذ يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	179	% 56.28	25.21	5.99
أحيانا	73	% 22.95		
أبدا	66	% 20.75		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (31) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 56.28% من أفراد العينة بأن السلوك العدواني عند التلميذ يعد مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا راجع للصعوبات التي يعانون منها سواء كانت نمائية أو أكاديمية، فهي تتجسد في ردور أفعال العدوانية تصبح مشكلا يواجهه لأستاذ.

جدول رقم (32): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 13.

13- عدم ثبات سلوك التلميذ يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	199	% 62.57	40.78	5.99
أحيانا	60	% 18.86		
أبدا	59	% 18.55		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (32) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 62.57% من أفراد العينة أن عدم ثبات سلوك التلميذ يعد مشكل يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

جدول رقم (33): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 14

14- صعوبة االتواصل مع زملائه يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	187	% 58.80	31.77	5.99
أحيانا	54	% 16.98		
أبدا	77	% 24.21		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (33) أن قيمة كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 58.80% من أفراد العينة بأن صعوبة االتواصل مع زملائه يعتبر مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا يعتبر مشكلا يعاني منه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، والمتمثل في عدم التفاعل مع الآخرين وضعف مهارات التواصل.

جدول رقم (34): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 15

15- عدم مشاركة التلميذ بأي نشاط داخل القسم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	174	% 54.71	22.21	5.99
أحيانا	64	% 20.12		
أبدا	80	% 25.15		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (34) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 54.71% من أفراد العينة بأن عدم مشاركة التلميذ بأي نشاط داخل القسم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا راجع أن التلميذ الذي يعاني من الصعوبات التعليمية لا يستطيع أن يندمج مع الجماعة.

جدول رقم (35): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 16

16- عدم قدرة التلميذ متابعة النقاش داخل حجرة الصف يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	197	% 61.94	**40.57**	**5.99**
أحيانا	45	% 14.15		
أبدا	76	% 23.89		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (35) أن قيمة كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 61.94% من أفراد العينة أكدوا بأنه عدم قدرة التلميذ متابعة النقاش داخل حجرة الصف يعتبر مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأنه لأنه لا يستطيع التفاعل، والتواصل سواء مع زملائه أو مع أستاذه الذي هو راجع إلى عدم التركيز، وتشتت الانتباه وبالتالي يظهر كمشكل للأستاذ.

جدول رقم (36): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 17

17- عدم قدرة التلميذ ربط علاقات مع زملائه يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	185	% 58.17	29.70	5.99
أحيانا	60	% 18.86		
أبدا	73	% 16.66		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (36) أن قيمة كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 58.17% من أفراد العينة بأن عدم قدرة التلميذ ربط علاقات مع زملائه يعد مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فنظرا للصعوبات التعليمية التي يعاني منها فهو لا يستطيع تكوين علاقات ايجابية مع زملائه بسبب عزلته عن زملائه.

جدول رقم (37): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 18

18- الصورة الذهنية السلبية عن الأستاذ من قبل التلميذ يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	146	% 45.91	8.77	5.99
أحيانا	72	% 22.64		
أبدا	100	% 31.44		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

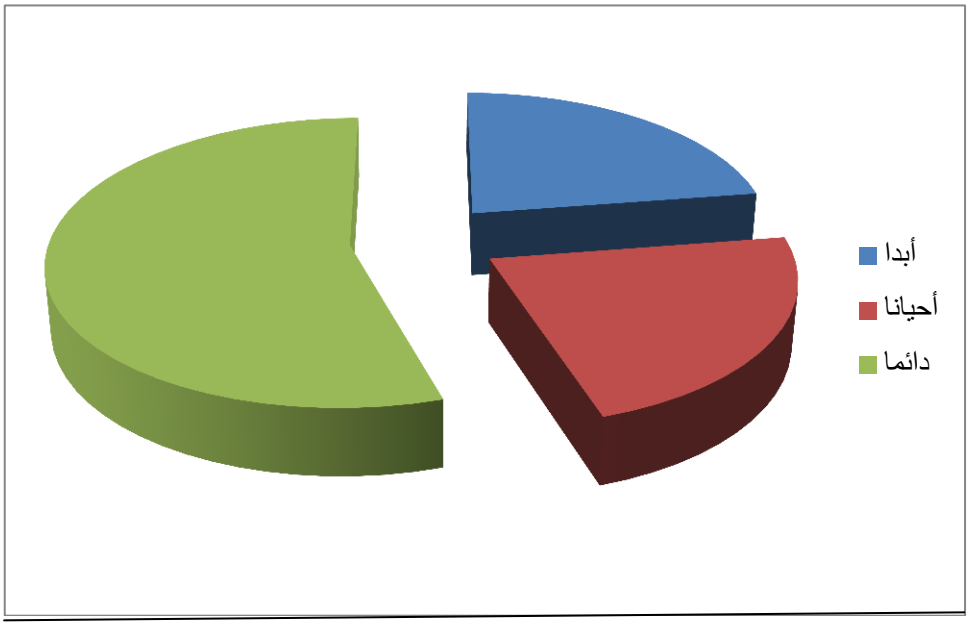
حيث يتضح من الجدول رقم (37) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 45.91% من أفراد العينة بأن الصورة الذهنية السلبية عن الأستاذ من قبل التلميذ يعد مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا ناتج عن الصعوبات التعليمية التي يعانون منها فهي تظهر لهم أن الأستاذ غير عادل وأنه يميز بين التلاميذ، وهذا يشكل مشكلا للأستاذ من خلال صورة ذهنية خاطئة عنه.

❖ **المعالجة الإحصائية للمحور الثاني:**

الجدول (38): استجابات أفراد العينة البحث على عبارات المحور 02 (الاستبيان الأول)

متوسط الإستجابات	دائما		أحيانا		أبدا		كا² المحسوبة	كا² الجدولية	الدلالة الإحصائية	النتيجة
العبارات	ت	ن (%)	ت	ن (%)	ت	ن (%)				
11	160	50.31	102	32.07	56	17.61	16.29	5.99	دالة	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
12	179	56.28	73	22.95	66	20.75				
13	199	62.57	60	18.86	59	18.55				
14	187	58.80	54	16.98	77	24.21				
15	174	54.71	64	20.12	80	25.15				
16	197	61.94	45	14.15	76	23.89				
17	185	58.17	60	18.86	73	16.66				
18	146	45.91	72	22.64	100	31.44				
المجموع	**1427**	**56.09**	**530**	**22.95**	**587**	**23.07**				

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05



شكل رقم (02): يبين توزيع آراء عينة البحث حول العامل العلائقي

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول رقم (38) أن قيمة كا² المحسوبة (16.29) أكبر من كا² الجدولية والتي تساوي 5.99 عند درجة حرية =2 ومستوى الدلالة =0.05، معنى ذلك أنها دالة إحصائيا عند هذا المستوى، حيث أجاب 56.09% من أفراد العينة لصالح "دائما" بأن العامل العلائقي يعد مشكلا يواجهه الأساتذه أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال إجاباتهم على عبارات المحور الثاني، وهي نسبة معتبرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" و"أبدا"، والتي قدرت بـ: 22.95% و23.07 % وعليه نجد أغلب المبحوثين أقروا بأن العامل العلائقي يعتبر مشكل يواجهونه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد كشف الأساتذة على عدم تكيف التلاميذ مع زملائهم والسلوك العدواني عند التلاميذ وعدم ثبات سلوكهم، وعدم القدرة على التواصل مع زملائهم، وعدم مشاركة التلاميذ في أي نشاط داخل حجرة الصف، وعدم متابعة النقاش وربط علاقات مع زملائهم وتشكيل صورة ذهنية سلبية أثناء التعامل مع الأستاذ يجعل كل هذه السلوكات عبارة عن مشكلات تواجه الأستاذ في التعامل مع هذه الفئة لأنها أصلا هي سمات أو خصائص هذه الفئة.

3.1. عرض وتحليل نتائج المحور الثالث (عدم تواصل الأسرة):

– تعد مشكلة عدم تواصل الأسرة مع المدرسة مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء معلمين في المرحلة الابتدائية

جدول رقم (39): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 19

19- عدم تقبل الأسرة للصعوبة التي يعاني منها إبنها يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	166	% 52.20	17.88	5.99
أحيانا	64	% 20.12		
أبدا	88	% 27.67		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (39) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 52.20% من أفراد العينة أي ما يعادل 166 معلما من أصل 318 أستاذا، ونسبة 20.12 % أي ما يعادل 64 أستاذا قد وافقوا على العبارة رقم لصالح الإختيار "أحيانا"، في حين أن نسبة 27.67 % تحصلت على الإختيار "أبدا" ما يمثل 88 أستاذا، حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على عدم تقبل الأسرة للصعوبة التي يعاني منها إبنها والذي يعتبر مشكل يواجههم في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فدور الأسرة مهم في مساعدة إبنها على تحسين مستوى التحصيل فإذا لم تتقبل الأسرة هذا الابن الذي يعاني من صعوبات فمن يتقبله إذن والجزء الأكبر من علاجه يقع على عاتق الأسرة ثم الأستاذ وبالتالي الأسرة تساعد الأستاذ في التقليل من حجم هذه المشكلات، وبالتالي يستطيع أن يقوم بدوره في العملية التعليمية التعلمية ويساعد هذا التلميذ.

جدول رقم (40): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 20

20- عدم تقديم الأسرة بيانات شاملة عن حالة ابنها (الصحية، النفسية، الإجتماعية، الإقتصادية) يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	153	% 48.11	20.23	5.99
أحيانا	43	% 13.52		
أبدا	122	% 38.36		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (40) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 48.11% من أفراد العينة أي ما يعادل 153 أستاذا من أصل 318 أستاذا بأنه عدم تقديم الأسرة بيانات شاملة عن حالة ابنها (الصحية، النفسية

الإجتماعية الإقتصادية) يعتبر مشكل تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونسبة 38.36 % أي ما يعادل 122 أستاذا لصالح الإختيار "أبدا"، في حين أن نسبة 13.52 % لصالح الإختيار"أحيانا" أي ما يمثل 43 أستاذا، حيث عدم تقديم الأسرة معلومات شاملة عن ابنها حتى يعرف الأستاذ مع من يتعامل صحة هذا التلميذ، حالته الإجتماعية، والإقتصادية والنفيسة حتى لا تخلق له كل هذه العوامل مشكلات تعيقه في تقديم التعلم المناسب لهذا التلميذ الذي يعاني من صعوبات.

جدول رقم (41): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 21

21- عدم تواصل الأسرة المنتظم مع إدارة المدرسة للإطلاع عن مستوى ابنها الدراسي يعتبر مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	155	% 48.74	33.22	5.99
أحيانا	128	% 40.25		
أبدا	35	% 11		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (41) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 48.74 % من أفراد العينة بأن عدم تواصل الأسرة المنتظم مع إدارة المدرسة للإطلاع عن مستوى ابنها الدراسي يعتبر مشكلا يواجهه الأستاذ في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أي ما يعادل 155 أستاذا من بين 318 أستاذا، بينما 40.25% ما يمثل 128 أستاذا لصالح الإختيار "أحيانا"، في حين تحصل الإختيار "أبدا" على 11 % أي ما يعادل 35 أستاذا، وهذا يفسر أهمية التواصل المستمر بين الأسرة وإدارة المدرسة (أسبوعيا شهريا) لأنه مهم جدا بالنسبة للتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم وللأستاذ يقلل من معاناته في التعامل معه كما يدل على متابعة الأسرة تقدم أوتعثر إبنها في الدراسة ومعرفة الصعوبات التي يعاني منها.

جدول رقم (42): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 22

22- عدم ترتيب الأسرة جدول لأداء واجبات ابنها يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	186	% 58.49	35.47	5.99
أحيانا	37	% 11.63		
أبدا	95	% 29.87		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (42) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 58.49 % من أفراد العينة نفت عدم ترتيب الأسرة جدول لأداء واجبات ابنها يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي صعوبات التعلم أي ما يعادل 186 أستاذا من 318 أستاذا، بينما 29.87% ما يمثل 95 أستاذا لصالح الإختيار "أبدا"، في حين تحصل الإختيار "أحيانا" على11.63 % أي ما يعادل 37 أستاذا، لأن الأسرة عندما تقوم بوضع جدول لأداء الواجبات الدراسية لابنها فهي تساعده على فهم الدروس وتثبيت المعلومات بشكل صحيح خاصة إن كان هذا التلميذ يعاني من صعوبات التعلم.

جدول رقم (43): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 23

23. عدم تنسيق جهود الأسرة معك لتحسين مستوى تحصيل ابنها يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	177	% 55.66	34.09	5.99
أحيانا	30	% 9.43		
أبدا	111	% 34.90		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (43) أن قيمة كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 55.66 % من أفراد العينة بأن عدم تنسيق جهود الأسرة معك لتحسين مستوى تحصيل ابنها يعتبر مشكل تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أي ما يعادل 177 أستاذا من 318 أستاذا بينما 34.90% ما يمثل 111 أستاذا لصالح الإختيار "أبدا"، في حين تحصل الإختيار "أحيانا" على 9.43 % أي ما يعادل 30 أستاذا، إن تنسيق الأسر مع الأستاذ لرفع مستوى إبنها أمر في غاية الأهمية خاصة إذا كان يعاني من صعوبات التعلم بنوعيها، فتنسيق الجهود بين الأستاذ والأسرة يقلل من حجم الصعوبات لدى التلميذ خاصة في ظل هذا الإصلاح الذي يتميز بكثافة المنهاج، وكثافة الحجم الساعي.

جدول رقم (44): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 24

24- عدم مساندة الأسرة ابنها يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	168	% 52.83	25.40	5.99
أحيانا	109	% 34.27		
أبدا	41	% 12.89		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (44) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 52.83 % من أفراد العينة أي ما يعادل 168 أستاذا من أصل 318 أستاذا بأن عدم مساندة الأسرة ابنها لا يعتبر مشكل يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونسبة 34.27% جاءت لصالح الإختيار "أحيانا" أي ما يعادل 109 أستاذا ما يمثل 128 أستاذا، في حين تحصل الإختيار "أبدا" على 12.89 % أي ما يعادل 41 أستاذا حيث تعد المساندة من قبل الأسرة أمرا مهما للأستاذ والتلميذ، فالأسرة التي تساعد ابنها على تجاوز هذه الصعوبات وترفع من معنوياته وتشجعه ولاتحبطه، وتهتم به فهي تساعد الاستاذ على مواجهة هذه الصعوبات والتلميذ كذلك تزيده ثقة بنفسه وبالتالي تعود ايجابيا عليهما.

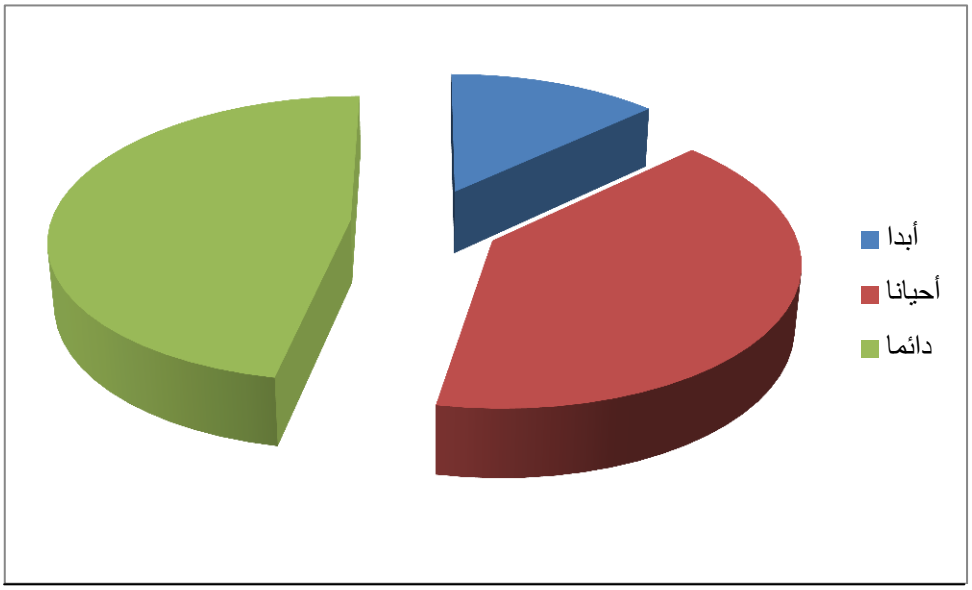
❖ **المعالجة الإحصائية للمحور الثالث:**

ملاحظة: في هذه الحالة نأخذ بعين الاعتبار البنود الايجابية والسلبية.

الجدول (45): استجابات أفراد العينة البحث على عبارات المحور 03(الاستبيان الأول)

متوسط الإستجابات	دائما		أحيانا		أبدا		كا² المحسوبة	كا² الجدولية	الدلالة الإحصائية
العبارات	ت	ن (%)	ت	ن (%)	ت	ن (%)			
19	166	52.20	64	20.12	88	27.67	25.28	5.99	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
20	153	48.11	43	13.52	122	38.36			
21	155	48.74	128	40.25	35	11			
22	186	58.49	37	11 .63	95	29.87			
23	177	55.66	30	9.43	111	9.43			
24	168	52.83	109	34.27	41	12.89			
المجموع	**896**	**46.96**	**762**	**39.93**	**492**	**13.10**			

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05



شكل رقم (03): يبين توزيع آراء أفراد العينة حول المشكلة عدم تواصل الأسرة مع المدرسة

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول رقم (45) أن قيمة كا² المحسوبة (25.28) أكبر من كا² الجدولية والتي تساوي 5.99 عند درجة حرية =2 ومستوى الدلالة =0.05 معنى ذلك أنها دالة إحصائيا عند هذا المستوى، حيث أجاب 46.96% من أفراد العينة لصالح "دائما" بأن عامل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة يعتبر مشكلا يواجهه الأساتذة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ذلك من خلال إجابتهم على عبارات المحور الثالث وهي أعلى نسبة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا بـ: "أحيانا" و"أبدا" واعتبروا أن عامل عدم تواصل الأسرة بالمدرسة لا يعتبر مشكلا، والتي قدرت بـ: 39.93% و13.10% وعليه نجد أغلب المبحوثين أقروا بأن عدم تواصل الأسرة مع إدارة المدرسة يعتبر مشكلا يواجهونه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد كشفوا من خلال إستجاباتهم على عدم تقبل الأسرة للصعوبات التي يعاني منها ابنها فعندما يخبر الأستاذ أحد الأولياء يجده يرفض ويقاوم بأن ابنه يعاني من هذه الصعوبة، كذلك عدم تقديم الأسرة بيانات عن حالة ابنها الصحية والنفسية والإقتصادية والإجتماعية للأستاذ حتى يعرف مع من يتعامل وربما تفيده هذه المعلومات في معرفة أسباب هذه الصعوبات ومصدرها، وكذلك عدم تواصل الأسرة المنتظم لمتابعة ومراقبة تقدم ابنها في الدراسة، وتنسيق الجهود مع الأستاذ لمساعدته في القضاء على هذه الصعوبات التي يعاني منها التلميذ من خلال مساندته وتشجيعه كل هذا يولد مشكلات تواجه الأستاذ وبالتالي تعيقه على ممارسة مهامه، وبالتالي لا يتحصل هذا التلميذ على التعلم المناسب.

4.1. عرض وتحليل نتائج المحور الرابع (عامل غياب وحدات الكشف والمتابعة):

عدم توفر بشكل الكافي المتابعة من طرف وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا يواجهه الأساتذة المرحلة الابتدائية في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء معلمي المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (46): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 25

25- صعوبة تواصل إدارة المدرسة مع وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	147	% 54.71	9.25	5.99
أحيانا	100	% 31.44		
أبدا	71	% 22.32		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (46) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 54.71% من أفراد العينة أي ما يعادل 147 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 31.44 % أي ما يعادل 100 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا"، في حين أن نسبة 22.32 % أي ما يعادل 71 أستاذا تحصلت على الإختيار"أبدا"، حيث أغلبية الأساتذة في معظم الأحيان أكدوا على أن هناك صعوبة تواصل إدارة المدرسة مع وحدات الكشف والمتابعة، وهذا يعتبر مشكلا يواجههم عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأن وحدات الكشف والمتابعة من خلال مهامها تستطيع مساعدة الأستاذ لكونها تتكون من فريق" طبيب عام، أخصائي نفساني أخصائي في الأرطوفونيا"، وهذا الفريق يستطيع تشخيص الصعوبات التي يعاني منها التلميذ وبالتالي يقلل من المشاكل التي يعاني منها الأستاذ.

جدول رقم (47): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 26

26- صعوبة تواصل أولياء التلاميذ مع وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	161	% 54.71	14.83	5.99
أحيانا	69	% 21.69		
أبدا	88	% 27.67		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (47) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 54.71% من أفراد العينة أي ما يعادل 161 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 27.67 % أي ما يعادل 88 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" في حين أن نسبة 21.69 % أي ما يعادل 71 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا"، حيث أغلبية الأساتذة في معظم الأحيان أكدوا صعوبة تواصل أولياء التلاميذ مع وحدات الكشف والمتابعة الذي يعتبر مشكلا يواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا راجع لطبيعة دورومهام وحدات الكشف والمتابعة فعندما يتلقى هذا الولي إرشادات من جهة مختصة عن العوامل التي أدت إلى هذه الصعوبة وماهي الحاجات الإرشادية التي يجب أن تقدم للأسرة والتي بدورها تستطيع أن تساعد وتستوعب ابنها، وبالتالي تقلل من حجم المشكلات التي تواجه الأستاذ في التعامل مع هذه الفئة.

جدول رقم (48): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 27

27- عدم وجود توعية وتحسيس لأفراد المدرسة وأولياء التلاميذ حول هذه الفئة من قبل وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	160	% 50.31	15.16	5.99
أحيانا	64	% 20.12		
أبدا	94	% 29.55		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (48) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 50.31% من أفراد العينة أي ما يعادل 160 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 29.55% أي ما يعادل 94 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" في حين أن نسبة 20.12 % أي ما يعادل 64 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا"، حيث أغلبية الأساتذة في معظم الأحيان أكدوا عدم وجود توعية وتحسيس لأفراد المدرسة وأولياء التلاميذ حول التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم من قبل وحدات الكشف والمتابعة، والذي يعتبر مشكلا يواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فعدم وجود توعية وتحسيس من جهة مسؤولة على صحة التلاميذ أمر لا يستهان به وفي المقابل أن هؤلاء التلاميذ هم في تصاعد مستمر، فتقديم برامج توعية من قبل جهة مختصة يساعد في تحديد المفاهيم من هم ذوو صعوبات التعلم، ماهي عوامل هذه الصعوبات ماهي الحاجاتهم، وكل هذا يؤدي إلى التخفيف من حدة المشكلات التي يعاني منها الأستاذ.

جدول رقم (49): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 28

28- صعوبة تشخيص التلاميذ ذوي صعوبة التعلم من طرف وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	168	% 52.83	18.13	5.99
أحيانا	74	% 23.27		
أبدا	76	% 23.89		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (49) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 52.83% من أفراد العينة أي ما يعادل 168 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 23.89 % أي ما يعادل 76 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" في حين أن نسبة 23.27 % أي ما يعادل 74 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا" وهي نسب متقاربة جدا، حيث أغلبية الأساتذة في معظم الأحيان أكدوا على صعوبة تشخيص التلاميذ ذوي صعوبة التعلم من طرف وحدات الكشف والمتابعة والذي يعتبر مشكلا يواجهونه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاج إلى مقاييس التشخيص، ومعرفة خصائص هذه الفئة وسماتها ومظاهرها والإحتكاك المباشر معها وكذلك إلى مقياس على سبيل المثال وليس الحصر (مايكل بيست لعوبات التعلم، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، كتابة الرياضيات،...إلخ) ودراسة حالة التلميذ وتحتاج إلى الجهد والوقت لتحديد نوع الصعوبات ومتابعة وتكاثف الجهود بين الأسر والأستاذ ووحدات الكشف والمتابعة، وليس الأستاذ وحده هو الذي يشخص هذه الصعوبات ويواجه المشكلة.

جدول رقم (50): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الأول رقم: 29

29- عدم مساعدتك من قبل وحدات الكشف في وضع طرائق لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	168	% 52.83	18.89	5.99
أحيانا	64	% 20.12		
أبدا	86	% 27.04		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

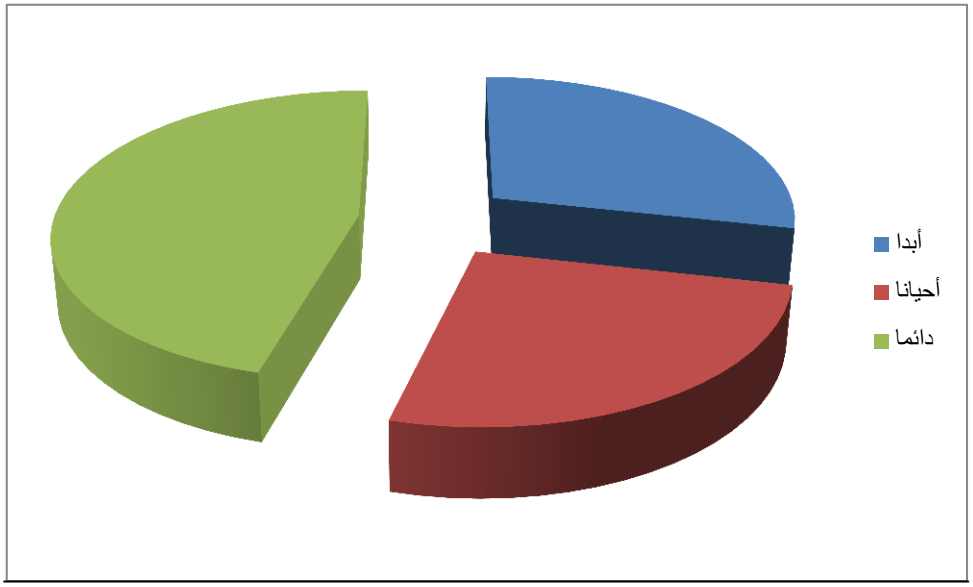
حيث يتضح من الجدول رقم (50) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما"، حيث أجاب 52.83% من أفراد العينة أي ما يعادل 168 أستاذ من أصل 318 أستاذا، ونسبة 27.04 % أي ما يعادل 86 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" في حين أن نسبة 20.12 % أي ما يعادل 64 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا" وهي نسب متقاربة جدا حيث أغلبية الأساتذة أكدوا في معظم الأحيان على عدم تقديم وحدات الكشف المتابعة لهم مساعدات والذي يعتبر مشكلا يواجهونه في التعامل مع هؤلاء التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعليمية، فبالرغم من أن هذا الفريق الذي يمثل الجهة المسؤولة رسميا عن صحة التلاميذ، لكن هناك صعوبات تعيق أداء مهامه على وجه الخصوص وهذا لزيادة عدد المدراس 35 مدرسة تحمل مسؤوليتها وحدتان كشف فقط.

❖ **المعالجة الإحصائية للمحور الرابع:**

الجدول (51): استجابات أفراد العينة البحث على عبارات المحور 04 (الإستبيان الأول)

المشكل الدراسي	دائما		أحيانا		أبدا		كا² المحسوبة	كا² الجدولية	الدلالة الإحصائية
العبارات	ت	ن (%)	ت	ن (%)	ت	ن (%)			
25	147	54.71	100	31.44	71	22.32	25.01	5.99	توجد فروق ذات دلالة احصائية
26	161	50.62	69	21.69	88	27.67			
27	160	50.31	64	20.2	94	29.55			
28	168	52.83	74	23.27	76	23.89			
29	168	52.83	64	20.12	86	27.04			
المجموع	**798**	**50.37**	**444**	**28.03**	**100**	**31.44**			

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05



شكل رقم (04): يبين توزيع آراء أفراد العينة حول مشكل غياب وحدات الكشف والمتابعة

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول (51) أن قيمة كا² التجريبية (25.01) أكبر من كا² الجدولية والتي تساوي 5.99 عند درجة حرية =2 ومستوى الدلالة =0.05، معنى ذلك أنها دالة إحصائيا عند هذا المستوى، حيث أجاب 50.37% من أفراد العينة لصالح "دائما" بأن عامل غياب وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكل يواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال إجاباتهم على المحور الرابع وعليه نجد أغلب المبحوثين قد اقروا من خلال إستجاباتهم على عبارات المحور الرابع للبحث وهي نسبة معتبرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا بـ: "أحيانا" و"أبدا" والتي قدرت بـ: 28.03 % و31.44 %، واعتبروا أن عامل غياب وحدات الكشف والمتابعة لا يعتبر مشكلا يواجهه الأساتذة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعليه نجد أن أغلب المبحوثين أقروا على صعوبة التواصل مع وحدات الكشف والمتابعة سواء إدارة المدرسة أو أولياء الأمور وعدم وجود تحسيس وتوعية من قبل وحدات الكشف والمتابعة عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كأيام دراسية أو ندوات أو ملتقيات للأساتذة وأولياء الأمور للتوجيهم وإرشادهم حول كيفية التعامل معهم لأنهم أصحاب الإختصاص كذلك صعوبات تشخيصهم، لأن التشخيص يعتمد على مقاييس نفسية ويجب أن يكون المختص متمكنا منها، كذلك عدم مساعدة وحدات الكشف الأستاذ في وضع طرائق تدريسية لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لأن هذا الفريق هو العنصر المؤهل لعلاجهم في المدرسة الجزائرية وهذا راجع لعدة أسباب منها قلة وحدات الكشف والمتابعة في كل مدينة، وزيادة الأعباء عليها فمثلا في مدينة عين البيضاء والتي تضم عينة بحثنا هناك وحدتان فقط للكشف والمتابعة وتشرف على 35 مدرسة، فهل هذا كاف حتى تستطيع هذه الجهة الرسمية المسؤولة التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ وكل هذا أدى إلى إفراز هذه المشكلات التي يواجهها الأستاذ في التعامل مع التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعليمية.

2.عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية:

❖ البرنامج الإرشادي المقترح يمكن أن يسهم في علاج مشكلة صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

1.2. عرض وتحليل نتائج المحور الأول (طريقة التعلم التعاوني):

تعتبر طريقة التعلم التعاوني وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (52): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 01

01 - تقسيم التلاميذ إلى مجموعات من 3 إلى 5 تلاميذ أثناء عملية التعلم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	44	% 13.36	33.85	5.99
أحيانا	187	% 58.80		
أبدا	87	% 27.35		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (52) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 58.80% من أفراد العينة أي ما يعادل 187 أستاذا من أصل وهو عدد معتبر من 318 أستاذا، ونسبة 27.35 % أي ما يعادل 87 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا"، في حين أن نسبة 13.36 % أي ما يعادل 44 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما" حيث نسبة من الأساتذة أكدوا على إيجابية هذه الطريقة لمساعدة هذه الفئة أثناء عملية التعلم بالرغم من إزدحام الصفوف.

جدول رقم (53): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 02

02- توزيع التلاميذ على مجموعات غير متجانسة في المستوى كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	49	% 18.55	42.30	5.99
أحيانا	200	% 62.40		
أبدا	69	% 21.69		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (53) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 62.40% من أفراد العينة أي ما يعادل 200 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 21.69 % أي ما يعادل 69 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا"، في حين أن نسبة 18.55 % أي ما يعادل 49 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما"، حيث نسبة من الأساتذة أكدوا على إيجابية تقسيم التلاميذ إلى مجموعة غير متجانسة لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والجلوس مع تلاميذ ممتازين والتفاعل معهم للحصول على التعلم عن طريق الأقران.

جدول رقم (54): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 03

03- تحديد الوقت الكافي للتلاميذ لإنجاز المهمة كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	59	% 18.55	49.17	5.99
أحيانا	208	% 65.40		
أبدا	51	% 16.03		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (54) أن قيمة كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 65.40% من أفراد العينة أي ما يعادل 280 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 18.55 % أي ما يعادل 59 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما"، في حين أن نسبة 16.03 % أي ما يعادل 51 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث نسبة من الأساتذة أكدوا على إيجابية تحديد للتلاميذ الوقت الكافي لإنجاز الموضوع المطلوب القيام به، وهذا حتى تستطيع كل مجموعة دراسة معطيات المهمة، وانجاز العمليات ووضع الحلول مع الأخذ بعين الإعتبار أن في هذه المجموعة هناك تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم ويجب معالجتهم.

جدول رقم (55): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 04

04- توجيه التلاميذ حول المهمة المطلوب القيام بها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	214	% 67.29	55.52	5.99
أحيانا	61	% 19.18		
أبدا	43	% 13.52		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (55) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 67.29% من أفراد العينة أي ما يعادل 214 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 19.18 % أي ما يعادل 61 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا" في حين أن نسبة 13.52 % أي ما يعادل 43 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية إعطاء التلاميذ توجيهات حول المهمة أو النشاط، أو موضوع الدرس من أجل تحديد المصادر المتنوعة، والهادفة التي تساعدهم في جمع المعلومات الازمة لفهم الموضوع خاصة وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية، والهدف هو تقديم العلاج وتوجيهم بطرق مرنة للوصول إلى الحل أو المعلومة، وهذا ما أكدته إستجابات الأساتذة على هذه العبارة.

جدول رقم (56): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 05

05- توزيع الأدوار على التلاميذ كيفية للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	76	% 23.89	48.62	5.99
أحيانا	205	% 64.46		
أبدا	37	% 11.63		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (56) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 64.46% من أفراد العينة أي ما يعادل 205 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 23.89 % أي ما يعادل 76 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما" في حين أن نسبة 11.63 % أي ما يعادل 37 أستاذا، تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث نسبة من الأساتذة أكدوا على إيجابية توزيع الأدوار على التلاميذ بهدف تقسيم العمل بين التلاميذ لضمان التكامل بين أعمالهم وانجاز كل تلميذ عمله وكذلك تفاعل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع التلاميذ العاديين لإكتساب مهارات إجتماعية.

جدول رقم (57): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 06

06- تفسير المهمة بوضوح للتلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	81	% 25.47	50.02	5.99
أحيانا	205	% 64.46		
أبدا	32	% 10.06		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (57) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 64.46% من أفراد العينة أي ما يعادل 205 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 25.47 % أي ما يعادل 81 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما"، في حين أن نسب 10.06 % أي ما يعادل 32 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث نسبة من الأساتذة أكدوا في معظم الأحيان على إيجابية تفسير المهمة بوضوح للتلاميذ بمعنى شرحها خاصة أن هؤلاء االتلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية، ويجب شرح الموضوع أو المهمة حتى يستطيع التلميذ إستعابها، وبالتالي التخفيف من حدة الصعوبة التي يعاني منها.

جدول رقم (58): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 07

07- الحرص على أن كل عضو مسؤولا على المهمة الموكلة إليه كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	75	% 23.58	25.68	5.99
أحيانا	209	% 65.72		
أبدا	34	% 10.69		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (58) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 65.72% من أفراد العينة أي ما يعادل 209 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 23.58 % أي ما يعادل 75 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما" في حين أن نسب 10.06 % أي ما يعادل 32 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث نسبة من الأساتذة أكدوا على ايجابية قيام كل فرد في المجموعة بعمله خاصة، بهدف ملاحظة سلوكهم من لأن من خصائصهم عدم انجاز المهمات الموكلة إليهم، وبالتالي يجب مراقبتهم ومتابعتهم حتى يتجاوزا هذه الصعوبة.

جدول رقم (59): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 08

08- تقديم كل مجموعة تقريرا أو حلا للمشكلة المطروحة بعد نهاية كل تعلم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	201	% 63.20	46.98	5.99
أحيانا	85	% 26.72		
أبدا	32	% 10.06		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (59) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب من 63.20% أفراد العينة أي ما يعادل 201 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 26.72 % أي ما يعادل 85 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا"، في حين أن نسبة 10.06 % أي ما يعادل 32 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على ايجابية تقديم كل مجموعة تقريرا على المهمة أومشكلة مطروحة حتى يستطيع تصويب الأخطاء وبالتالي معالجتها.

جدول رقم (60): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 09

09- تقويم المجموعة وفق معايير محددة مسبقا كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	90	% 28.30	40.45	5.99
أحيانا	193	% 60.69		
أبدا	35	% 11		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

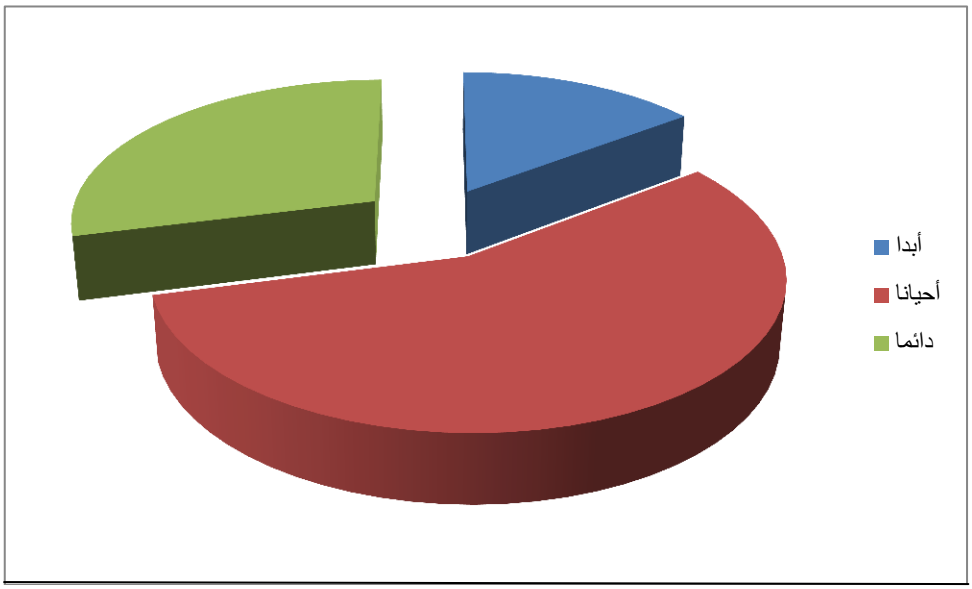
حيث يتضح من الجدول رقم (60) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت اللالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 60.69% من أفراد العينة أي ما يعادل 193 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 28.30 % أي ما يعادل 90 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما" في حين أن نسبة 11 % أي ما يعادل 32 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا"، حيث نسبة من الأساتذة أقروا على ايجابية تقويم مجموعات وفق معايير محددة مسبقا، والتي تبنى على أهداف محددة سلفا، حيث يعتبر هذا تقويم تشخيص للصعوبات التعليمية التي يعاني منها التلميذ، وبالتالي تحديد احتياجاته بمعنى نوع الصعوبات، وتقديم التعلم المناسب والمتمثل في العلاج.

❖ **المعالجة الإحصائية للمحور الأول:**

الجدول (61): استجابات أفراد العينة البحث على عبارات المحور 01 (الاستبيان الثاني)

متوسط الإستجابات	دائما		أحيانا		أبدا		كا² المحسوبة	كا² الجدولية	الدلالة الإحصائية
العبارات	ت	ن (%)	ت	ن (%)	ت	ن (%)			
01	44	13.36	187	58.80	87	27.35	22.95	5.99	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
02	49	15.40	200	62.89	69	21.69			
03	59	18.55	208	65.40	51	16.03			
04	214	67.29	61	19.18	43	13.52			
05	76	23.89	205	64.46	37	11.63			
06	81	25.47	205	64.46	32	10.06			
07	75	23.85	209	65,72	34	10.69			
08	201	63.20	85	22.72	32	10.06			
09	90	28.30	193	60.69	35	11			
المجموع	**799**	**28.82**	**1553**	**56.05**	**420**	**14.67**			

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05



شكل رقم (05): يبين توزيع آراء أفراد العينة حول طريقة التعلم التعاوني

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول (61) أن قيمة كا² التجريبية (22.95) أكبر من كا² الجدولية والتي تساوي 5.99 عند درجة حرية =2 ومستوى الدلالة =0.05، معنى ذلك أنها دالة إحصائيا عند هذا المستوى، حيث أجاب 56.05% من أفراد العينة لصالح "أحيانا" بأن طريقة التعلم التعاوني وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تطبق مستقبلا، وذلك من خلال اجاباتهم على عبارات المحور

الأول، وهي نسبة معتبرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا بـ: "أبدا" 14.67 %، حيث تمكن الأستاذ من تجاوز المشكلات التي تواجهه أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال دمجهم، وبالتالي يستطيع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الإكتساب الجيد أثناء الموقف التعلمي عن طريق أقرانهم، لأن المعالجة البيداغوجية غير كافية للحد من المشكلات التي يواجهه الأستاذ يوميا أثناء التعامل معهم وكذلك حصولهم على التعلم المناسب.

2.2. عرض وتحليل نتائج المحور الثاني (طريقة استثارة الدافعية):

تمثل استراتيجية استثارة الدافعية وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الإبتدائية.

الجدول رقم (62): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 10

10- التخطيط مسبقا لزيادة دافعية التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	99	% 31.13	24.86	5.99
أحيانا	183	% 57.54		
أبدا	36	% 11.32		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (62) أن قيمة كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 57.54% من أفراد العينة أي ما يعادل 183 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 31.13 % أي ما يعادل 99 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما"، في حين أن نسبة 11.32 % أي ما يعادل 36 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث نسبة من الأساتذة أقروا على ايجابية التخطيط مسبقا لزيادة دافعية التلاميذ، لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من سماتهم انخفاض مستوى الدافعية للتعلم الناتجة عن الصعوبات التي يعانون منها في الدراسة، وبالتالي وجب على الأستاذ أن يحدد مسار العمل أثناء التعلم، وهو أفضل الطرق لتحقيق الهدف التعلمي والمتمثل في علاج ذوي صعوبات التعلم والتحصلهم على التعلم المناسب.

جدول رقم (63): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 11

11- تحديد الخبرة المراد تعلمها لتوجيه نشاط المتعلم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	118	% 37.10	25.64	5.99
أحيانا	163	% 51.25		
أبدا	37	% 11.63		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (63) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 51.25% من أفراد العينة أي ما يعادل 163 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 37.10 % أي ما يعادل 118 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما"، في حين أن نسبة أي 11.63 % ما يعادل 37 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث نسبة من الأساتذة أقروا بايجابية تحديد الخبرة المراد تعلمها لتوجيه نشاط المتعلم، لأن الأستاذ الذي يحدد موضوع التعلم بأنه يحدد مسبقا مجموعة من النشاطات التي تحقق هدف التعلم (تخطيط التعلمات) خاصة وهم بصدد التعامل مع تلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية.

جدول رقم (64): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 12

12- تهيئة بيئة تعليمية إيجابية للتلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	119	% 37.42	27.77	5.99
أحيانا	165	% 51.88		
أبدا	34	% 10.69		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (64) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 51.88% من أفراد العينة أي ما يعادل 165 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 37.42 % أي ما يعادل 119 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما"، في حين أن نسبة أي 10.69 % ما يعادل 34 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث نسبة من الأساتذة أقروا على ايجابية تهيئة بيئة تعليمية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أمر ضروري ذلك من خلال العلاقات الإيجابية داخل حجرة الصف، وصفات الأستاذ الإيجابية التى تضفي على بيئة التعلم الفرح والانتاجية ومعرفة حاجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم واستمرار المتابعتهم وتحفيزهم كل هذا يخلق بيئة محفزة على التعلم

جدول رقم (65): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 13

13- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	128	% 40.25	22.71	5.99
أحيانا	152	% 47.59		
أبدا	38	% 11.94		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (65) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 47.59% من أفراد العينة أي ما يعادل 152 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 40.25 % أي ما يعادل 128 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما"، في حين أن نسبة أي 11.94 % ما يعادل 38 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث نسبة من الأساتذة أقروا على ايجابية مراعاة الفروق الفردية مستقبلاعند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فمراعاة الفروق الفردية أمر جوهري في التعلم عند تلاميذ عادين، فمابالك من تلاميذ يعانون من صعوبات فسرعة التعلم تختلف من تلميذ ذوي صعوبات التعلم إلى آخر، طريقة التعلم، وسيلة التعلم وقت التعلم ولذلك من الضروري مراعاة الفروق الفردية عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم حتى يتمكن الأستاذ من معالجتهم.

جدول رقم (66): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 14

14- إدماج الوسائل التعليمية الإلكترونية "السمعية والبصرية" لإثراء المادة التعليمية كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	34	% 10.69	24.61	5.99
أحيانا	147	% 46.22		
أبدا	137	% 43.08		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (66) أن قيمة كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 46.22% من أفراد العينة أي ما يعادل 147 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 43.08 % أي ما يعادل 119 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا"، في حين أن نسبة أي 10.69 % ما يعادل 34 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما" حيث نسبة من الأساتذة أقروا ايجابية ادماج الوسائل التعليمية الإلكترونية السمعية والبصرية أثناء الموقف التعلمي، والتي يحتاجه الاستاذ أثناء الموقف التعليمي لانها عبارة عن وسائل توضيحية لاستيعاب المعلومة وتخزينها وكذلك لاستقطاب إنتباههم، لمساعدة هؤلاء التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعليمية، أما نسبة 43.08 % أقروا على عدم ادماج هذه الوسائل وهذا راجع لقلة الإمكانيات داخل المدارس.

جدول رقم (67): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 15

15- تحويل الوضعية التعليمية-التعلمية إلى سيناريو بيداغوجي لتنمية المعارف كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	30	% 9.43	27.75	5.99
أحيانا	153	% 48.11		
أبدا	135	% 42.45		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (67) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا"، حيث أجاب 48.11 % من أفراد العينة أي ما يعادل 153 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 42.45%، أي ما يعادل 135 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا"، في حين أن نسبة أي 9.43 %، ما يعادل 30 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما" حيث نسبة من الأساتذة أقروا على ايجابية تحويل الوضعية التعليمية-التعلمية إلى سيناريو بيداغوجي لتنمية كفاءات التلاميذ خاصة ذوي صعوبات التعلم فهي نوع من التدريس القائم على تعديل السلوك "النمذجة" من خلال نموذج كتحويل قصة إلى سيناريو بيداغوجي أثناء وضعية تعليمية (القراءة) حيث يكتسب التلميذ مجموعة من المعارف والكفاءات (تعلم المحادثة اللغة، مهارات التواصل).

جدول رقم (68): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 16

16- إستخدام أسلوب الإثارة والتشويق أثناء الدرس كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	136	% 42.76	37.76	5.99
أحيانا	164	% 51.57		
أبدا	18	% 5.66		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (68) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الإختيار "أحيانا" حيث أجاب 51.57% من أفراد العينة أي ما يعادل 164 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 42.76 % أي ما يعادل 136 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما"، في حين أن نسبة أي 5.66 % ما يعادل 18 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث نسبة من الأساتذة أقروا على ايجابية استخدام أساليب الإثارة والتشويق أثناء الدرس خاصة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم تركيز محدود، وانخفاض في مستوى الدافعية وبالتالي يجب على الأستاذ استعمال أساليب للإثارة والتشويق كاستعمال الألوان أثناء الموقف التعلمي.

جدول رقم (69): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 17

17- إستقطاب انتباه التلاميذ أثناء الدرس من خلال مهارات التواصل (الصوت، الحركة، الإقناع الإصغاء) كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	148	% 46.54	42.76	5.99
أحيانا	159	% 50		
أبدا	11	% 3.45		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (69) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أجاب 50% من أفراد العينة أي ما يعادل 159 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 46.54 % ما يعادل 148 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما"، في حين أن نسبة أي 3.45 % ما يعادل 11 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا"، حيث نسبة من الأساتذة أقروا على ايجابية استقطاب انتباه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من خلال مهارات التواصل لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم تشتت الانتباه، حيث لا يركزون على المثيرات التي تخدم موضوع التعلم ولذلك يجب على الأستاذ استقطاب انتباههم من خلال حركات الجسد، وتغيير نبرات الصوت والإصغاء إلى التلميذ، والتأثير عليه، وبالتالي يستطيع هؤلاء التلاميذ الحصول على التعلم المناسب.

جدول رقم (70): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 18

18- تكييف المهمات مع رغبات التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	147	% 46.22	42.77	5.99
أحيانا	165	% 51.88		
أبدا	6	% 1.88		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (70) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أجاب 51.88% من أفراد العينة أي ما يعادل 165 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 46.22 % ما يعادل 147 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما" في حين أن نسبة أي 1.88 %، ما يعادل 6 أستاذة تحصلت على الإختيار "أبدا" حيث نسبة من الأساتذة أقروا على إيجابية تكيف المهمات من خلال اختيار المهمات أو المواد أو أنشطة التي يرغب فيها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لتعزيز الموضوع الأساسي.

جدول رقم (71): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 19:

19- خفض مشاعر القلق لدى التلاميذ أثناء الموقف التعليمي كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	145	% 45.59	34.98	5.99
أحيانا	153	% 48.11		
أبدا	20	% 6.28		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (71) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أجاب 48.11% من أفراد العينة أي ما يعادل 153 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 45.59 % ما يعادل 145 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما" في حين أن نسبة 6.28 % أي ما يعادل 20 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا"، حيث نسبة من الأساتذة أقروا بأنهم على ايجابية خفض مشاعر القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء الموقف التعليمي لأن هذا التلميذ لديه سلوك غير ثابت، تارة تجده هادئا وتارة أخرى تجده قلقا لا يستطيع حتى الجلوس، وبالتالي الأستاذ الكفؤ هو الذي يستطيع تعديل هذا السلوك.

جدول رقم (72): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 20

20- إستخدام نظام المكافأة الفورية بعد تحقيق الهدف كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	133	% 41.82	38.34	5.99
أحيانا	167	% 52.51		
أبدا	18	% 5.66		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (72) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أجاب 52.51% من أفراد العينة أي ما يعادل 167 أستاذا من أصل 318 أستاذا وهو عدد معتبر، ونسبة 41.82%، ما يعادل 133 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما" في حين أن نسبة 5.66 % أي ما يعادل 18 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا"، حيث نسبة من الأساتذة أقروا على إيجابية إستخدام نظام التعزيز الفوري بعد تحقق الهدف، لأنه يزيد من قوة الدافعية خاصة عند هذه الفئة التي تتميز بانخفاض مستوى الدافعية.

جدول رقم (73): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 21

21- جعل التلميذ يشعر بقيمة الإنجازات التي قام بها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	150	% 47.16	36.52	5.99
أحيانا	150	% 47.16		
أبدا	18	% 5.66		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

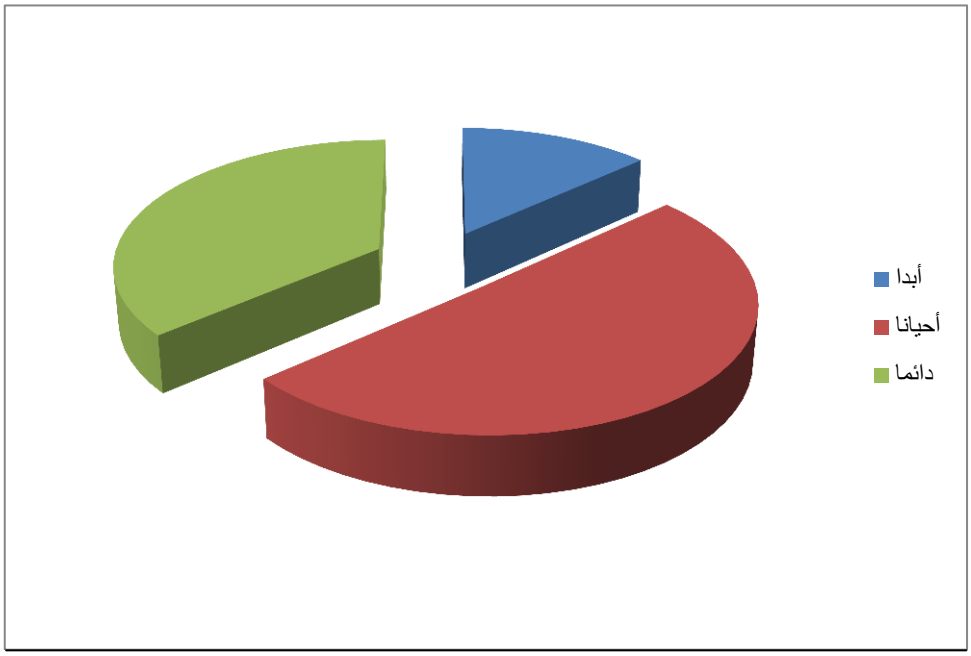
حيث يتضح من الجدول رقم (73) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الإختيار "دائما" حيث أجاب 47.16% من أفراد العينة أي ما يعادل 150 أستاذا من أصل 318 أستاذا وبنفس النسبة لصالح الإختيار "أحيانا"، في حين أن نسبة 5.66 % أي ما يعادل 18 أستاذا تحصلت على الإختيار "أبدا"، حيث أغلبية الأساتذة أقروا على إيجابية تثمين مجهودات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل الأستاذ وهذا التثمين يرفع من الثقة بالنفس لديهم، وأن العمل الذي قاموا به يستحق التشجيع لأنه عمل ممتاز.

❖ **المعالجة الإحصائية للمحور الثاني:**

الجدول (74): استجابات أفراد العينة البحث على عبارات المحور 02 (الاستبيان الثاني)

متوسط الإستجابات	البدائل						كا² المحسوبة	كا² الجدولية	الدلالة الإحصائية
	دائما		أحيانا		أبدا				
العبارات	ت	ن (%)	ت	ن (%)	ت	ن (%)			
10	99	31.13	183	57.54	36	11.32	28.36	5.99	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
11	118	37.10	163	51.25	37	11.63			
12	119	37.42	165	51.88	34	10.69			
13	128	40.25	152	47.79	38	11.94			
14	34	10.69	147	46.22	137	43.08			
15	30	9.43	153	48.11	135	42.45			
16	136	42.76	164	51.57	18	5.66			
17	148	46.54	159	50	11	3.45			
18	147	46.22	165	51.88	6	1.88			
19	145	45.59	153	48.11	20	6.28			
20	133	41.82	167	52.51	18	5.88			
21	150	47.16	150	47.16	18	5.66			
المجموع	**1387**	**36.32**	**1921**	**50.34**	**508**	**13.31**			

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05



شكل رقم (06): يبين توزيع استجابات أفراد العينة حول طريقة استثارة الدافعية

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول رقم (74) أن قيمة كا² التجريبية (28.36) أكبر من كا² الجدولية والتي تساوي 5.99 عند درجة حرية =2 ومستوى الدلالة =0.05، معنى ذلك أنها دالة إحصائيا عند هذا المستوى حيث أجاب 50.34% من أفراد العينة لصالح "أحيانا" على إيجابية هذا الإقتراح، أو هذه الطريقة "استثارة الدافعية"، كوسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال اجاباتهم على عبارات المحور الثاني، مقارنة بنسبة الأفراد الذين اعتبروا أن هذه الطريقة ليست وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي قدرت نسبتهم بـ: 13.31%، وعليه نجد نصف المبحوثين قد اقروا من خلال إستجاباتهم بأن طريقة استثارة الدافعية وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال التخطيط المسبق لزيادة الدافعية، وخلق بيئة محفزة وإيجابية للتعليم هذه الفئة ومراعاة الفروق الفردية ودمج الوسائل السمعية البصرية التي تخدم الموقف التعليمي، واستخدام أسلوب الإثارة والتشويق أثناء الدرس واستقطاب انتباه التلاميذ وخفض مشاعر القلق عند هذه الفئة، واستخدام نظام المكافأة الفورية لتحفيزها لمساعدتهم في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3.2. عرض وتحليل نتائج المحور الثالث (طريقة تحليل المهمة):

يمكن اعتبار طريقة تحليل المهمة وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (75): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 22

22- تحيدد هدف المهمة (الهدف الإجرائي) كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	156	% 49.05	37.55	5.99
أحيانا	145	% 45.59		
أبدا	17	% 5.34		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (75) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار دائما" حيث أجاب 49.05 % من أفراد العينة أي ما يعادل 156 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 45.59% أي ما يعادل 145 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا"، في حين نسبة 5.34 % أي مايعادل 17 أستاذا حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على ايجابية تحدد هدف المهمة التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حتى يستطيع فيما بعد قياسها أي أن يحدد منذ البداية ماهي المعلومات أو المعارف التي يجب على التلميذ، أن يكتسبها حتى يستطيع فيما بعد تنفيذ الدرس ثم التقويم.

جدول رقم (76): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 23

23- تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	155	% 48.74	35.11	5.99
أحيانا	143	% 44.96		
أبدا	20	% 6.28		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (76) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار دائما" حيث أجابوا 48.74 % من أفراد العينة أي ما يعادل 155 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 44.96% أي ما يعادل 143 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا" في حين نسبة 6.28 % أي مايعادل 20 أستاذا حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على العبارة (23) بأن ايجابية تجزئة المهمة للتلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى عناصر ثانوية حتى يستطيع فهمها، أي ينتقل في التعلم من الجزء إلى الكل من خلال توجيهات الأستاذ تدريجيا حتى يفهم كل عناصر المهمة.

جدول رقم (77): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 24

24- تحديد المهارات الفرعية التي يتمكن التلميذ من أدائها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	146	% 45.91	41.98	5.99
أحيانا	160	% 50.31		
أبدا	12	% 3.77		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (77) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أجاب 50.31% من أفراد العينة أي ما يعادل 160 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 45.91 % أي ما يعادل 146 أستاذا تحصلت على الإختيار "دائما"، في حين نسبة 3.77 % أي مايعادل 18 أستاذا، حيث نسبة من الأساتذة أكدوا على إيجابية تحديد المهارات الفرعية التي يتمكن التلميذ من أدائها، حتى يستطيع الأستاذ الكشف عن المهارات التي يعجز التلميذ عن أدائها وبالتالي يحدد احتياجه.

جدول رقم (78): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 25

25- تحديد المهارات التي يعجز التلميذ عن القيام بها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	154	% 48.42	35.83	5.99
أحيانا	145	% 45.59		
أبدا	19	% 5.97		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (78) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح "دائما" حيث أجاب 48.42 % من أفراد العينة أي ما يعادل 154 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 45.59% أي ما يعادل 145 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا"، في حين نسبة 5.97 % أي مايعادل 19 أستاذا، حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية تحديد المهارة التي لا يستطيع التلميذ ذوي صعوبات التعلم القيام بها، وهذا يعتبر نوعا من التقويم (التقويم التشخيصي) أي الأستاذ شخص أين يكمن الضعف عند التلميذ، وبالتالي يستطيع علاجه.

جدول رقم (79): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 26

26- بداية التدريس بالمهارة الفرعية التي يتقنها التلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	179	% 56.28	40.54	5.99
أحيانا	119	% 37.42		
أبدا	20	% 6.28		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (79) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 56.28 % من أفراد العينة أي ما يعادل 179 أستاذا من أصل، ونسبة 37.42% أي ما يعادل 119 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا"، في حين نسبة 6.28 % أي مايعادل 20 أستاذا، حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية تحديد الأستاذ المهارة أو المعارف التي يتقنها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وهي الأساس ثم ينتقل إلى المهارة الجديدة وهذا يدل على تنظيم التعلمات وتسلسلها أي بناء تعلم جديد على أساس معارف قبلية، وهي معارف مساعدة لتعلمات الجديدة.

جدول رقم (80): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 27

27- مساعدة التلاميذ على تعلم المهارة الجديدة كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	191	% 60.61	43.40	5.99
أحيانا	102	% 32.07		
أبدا	25	% 7.86		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (80) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 60.61 % من أفراد العينة أي ما يعادل 191 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 32.07% أي ما يعادل 102 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا" في حين نسبة 7.86 % أي مايعادل 25 أستاذا، حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية تقديم مساعدات وتوجيهات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتى يصلوا إلى تعلم المهمة الجديدة، وهي آخر حلقة في تعلم وإتقان المهمة التي تم بناءها بتسلسل.

جدول رقم (81): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 28

28- إعطاء تغذية راجعة فورية للتلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	176	% 55.34	32.19	5.99
أحيانا	109	% 34.27		
أبدا	33	% 10.37		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

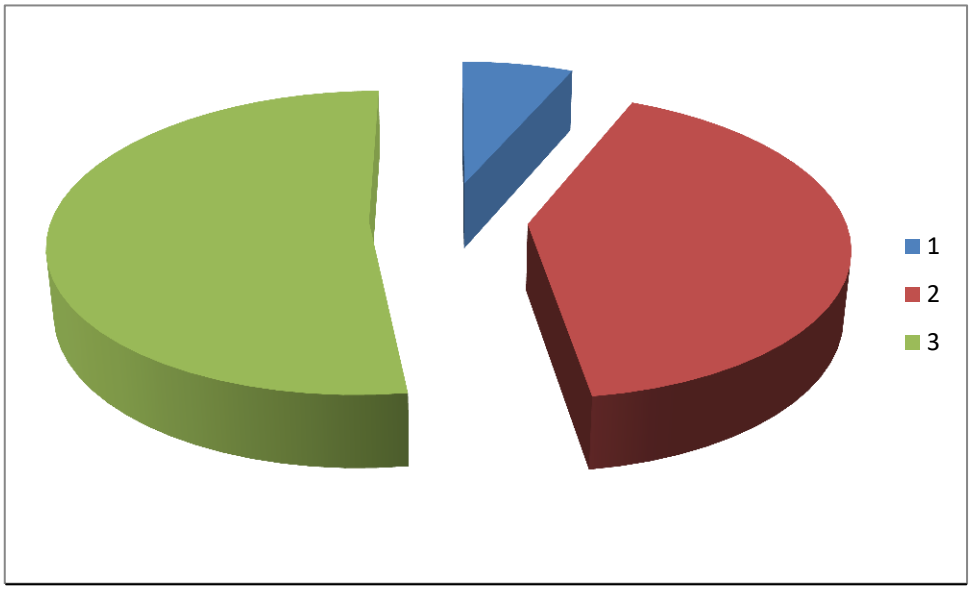
حيث يتضح من الجدول رقم (81) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 55.34 % من أفراد العينة أي ما يعادل 176 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 34.27% أي ما يعادل 109 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا"، في حين نسبة 10.37 % أي ما يعادل 33 أستاذا، حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية التغذية الراجعة أثناء التعلم وبالتالي إعادة تشخيص الضعف مرة أخرى ومعالجته.

❖ **المعالجة الإحصائية للمحور الثالث:**

الجدول (82): استجابات أفراد العينة البحث على عبارات المحور 03 (الاستبيان الثاني)

متوسط الإستجابات	دائما		أحيانا		أبدا		كا² المحسوبة	كا² الجدولية	الدلالة الاحصائية
العبارات	ت	ن (%)	ت	ن (%)	ت	ن (%)			
22	156	49.05	145	45.59	17	5.34	35.94	5.99	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
23	155	48.74	143	44.96	20	6.28			
24	146	45.91	160	50.31	12	3.77			
25	154	48.42	145	45.59	19	5.57			
26	179	56.28	119	37.42	20	6.28			
27	191	60.06	102	32.07	25	7.86			
28	176	55.34	109	34.27	33	10.37			
المجموع	**1157**	**51.97**	**923**	**41.46**	**146**	**6.55**			

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.0



شكل رقم (07): يبين استجابات أفراد العينة حول طريقة تحليل المهمة

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول (82) أن قيمة كا² التجريبية (22.95) أكبر من كا² الجدولية والتي تساوي 5.99 عند درجة حرية =2 ومستوى الدلالة =0.05، معنى ذلك أنها دالة إحصائيا عند هذا المستوى، حيث أجاب 51.97% من أفراد العينة لصالح "دائما" أي أن طريقة تحليل المهمة وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال إجاباتهم على عبارات المحور الثالث وهي نسبة معتبرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا "بأبدا" عن عبارات المحور الثالث، وعليه نجد أغلب المبحوثين قد اقروا من خلال إستجاباتهم بأن طريقة تحليل المهمة المقترحة، وسيلة إيجابية لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي هي طريقة من طرائق البرنامج الإرشادي المقترح، حيث تساعد الأستاذ في التغلب على المشكلات التي تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تحديد هدف المهمة وتجزئتها وتحديد المهارات الفرعية التي يتقنها التلميذ والتي يعجز عن القيام بها وتدريس المهارة الفرعية ثم الجديدة، وإعطائهم تغذية راجعة فورية، كل هذا من أجل مواجهة كل المشكلات التي تعيق الأستاذ أثناء ممارساته اليومية.

4.2. عرض وتحليل نتائج المحور الرابع (طريقة بناء تقدير الذات):

تعتبر طريقة بناء تقدير الذات وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (83): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 29

29- إستخدام أسماء التلاميذ عند مخاطبتهم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	188	% 59.11	40.32	5.99
أحيانا	102	% 32.07		
أبدا	28	% 8.80		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (83) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 59.11 % من أفراد العينة أي ما يعادل 188 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 32.07% أي ما يعادل 102 أستاذا تحصلت على الإختيار "أحيانا"، في حين نسبة 8.80 % أي ما يعادل 28 أستاذا، حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية مخاطبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأسمائهم لأنهم يعانون من انخفاض في مستوى تقدير الذات ويشعرون بالعجز ولذا يجب على الأستاذ أن يسعى على بناء تقدير الذات لهؤلاء التلاميذ.

جدول رقم (84): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 30

30- التحدث مع كل التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	155	% 48.74	26.73	5.99
أحيانا	131	% 41.19		
أبدا	32	% 10.06		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (84) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 48.74 % من أفراد العينة أي ما يعادل 155 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 41.19% أي ما يعادل 131 أستاذا تحصلت على الاختيار "أحيانا"، في حين نسبة 10.06 % أي ما يعادل 32 أستاذا، حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية تفهم التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم، والتحدث معهم، كل هذا يزيد من مستوى الثقة والأمن النفسي عندهم وبالتالي يرفع من معنوياتها.

جدول رقم (85): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 31

31- إبراز السمات الإيجابية في عمل كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	141	% 44.33	24.45	5.99
أحيانا	143	% 44.96		
أبدا	34	% 10.96		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (85) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أجاب 44.96%، ما يعادل 143 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 44.33 % أي ما يعادل 143 أستاذا تحصلت على الاختيار "دائما" في حين نسبة 10.96 % أي ما يعادل 34 أستاذا، حيث هذه النسبة من الأساتذة أكدوا على إيجابية تثمين مجهوداته حتى يشعر التلميذ بقيمة إنجازانه، وبالتي يصبح لديه صورة إيجابية عن نفسه.

جدول رقم (86): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 32

32- تكليف كل تلميذ بالمسؤولية في حجرة الصف كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	125	% 39.30	23.96	5.99
أحيانا	156	% 49.05		
أبدا	37	% 11.63		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (86) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أجاب 49.05% من أفراد العينة أي ما يعادل 156 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 39.30 % أي ما يعادل 125 أستاذا تحصلت على الاختيار "دائما"، في حين نسبة 11.63 % أي ما يعادل 37 أستاذا، حيث هذه النسبة من 49.05 % الأساتذة أكدوا على إيجابية تكليف التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم بالمسؤولية داخل حجرة الصف، لأن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم من مظاهره عدم القدرة على الجلوس وقتا طويلا في مقعده، حيث من الضروري أن يكلفه الأستاذ بمهام داخل حجرة الصف كتوزيع الكراريس، مسح السبورة...إلخ.

جدول رقم (87): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 33

33- قضاء وقتا مع كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	126	% 39.62	23.04	5.99
أحيانا	156	% 49.05		
أبدا	36	% 11.32		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (87) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أجاب 49.05% من أفراد العينة أي ما يعادل 156 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 39.62 % أي ما يعادل 126 أستاذا تحصلت على الاختيار "دائما"، في حين نسبة 11.32 % أي ما يعادل 36 أستاذا، حيث نسبة من الأساتذة أقروا على إيجابية تخصيص وقت إضافي للتلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم، لأن لديهم صورة سلبية عن أنفسهم ويعتقدون أن زملائهم لا يقبلونهم، وبالتالي وجب على الأستاذ في كل مرة تخصيص وقتا إيضافيا والإصغاء إليهم ورفع معنوياتهم.

جدول رقم (88): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 34

34- محاولة معرفة ميول كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	107	% 33.64	25.10	5.99
أحيانا	156	% 49.05		
أبدا	55	% 17.29		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (88) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار الاختيار "أحيانا" حيث أجاب 49.05% من أفراد العينة أي ما يعادل 156 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 33.64 % أي ما يعادل 107 أستاذا تحصلت على الاختيار "دائما"، في حين نسبة 17.29 % أي ما يعادل 55 أستاذا، حيث نسبة من الأساتذة أقروا على إيجابية معرفة ميول كل تلميذ يعاني من صعوبات التعلم، لأن عند معرفة الأستاذ ميول التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يستطيع تحديد النشاط التعلم الذي يحبونه، وبالتالي يحدث التعلم.

جدول رقم (89): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 35

35- تجنب نقد استفسار كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	107	% 33.64	16.04	5.99
أحيانا	148	% 46.54		
أبدا	63	% 19.81		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (89) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أجاب 46.54 % من أفراد العينة أي ما يعادل 148 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 33.64 % أي ما يعادل 107 أستاذا تحصلت على الاختيار "دائما" في حين نسبة 19.81 % أي ما يعادل 63 أستاذا، حيث نسبة من الأساتذة أقروا على عدم نقد أي استفسار من طرف التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعليمية، لأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يتفاعلون كثيرا داخل حجرة الصف وبالتالي إذا استفسر التلميذ على أمر ما أثناء الموقف التعلمي، فعلى الأستاذ أن لا ينقده أو يحبطه أو يسخر منه أمام زملائه، بل يستوعب الموقف ويحاول شرحه مرة أخرى.

جدول رقم (90): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 36

36- مساعدة كل تلميذ في تحويل فشله إلى خبرة تعليمية كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	75	% 23.58	24.10	5.99
أحيانا	176	% 55.34		
أبدا	67	% 21.97		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

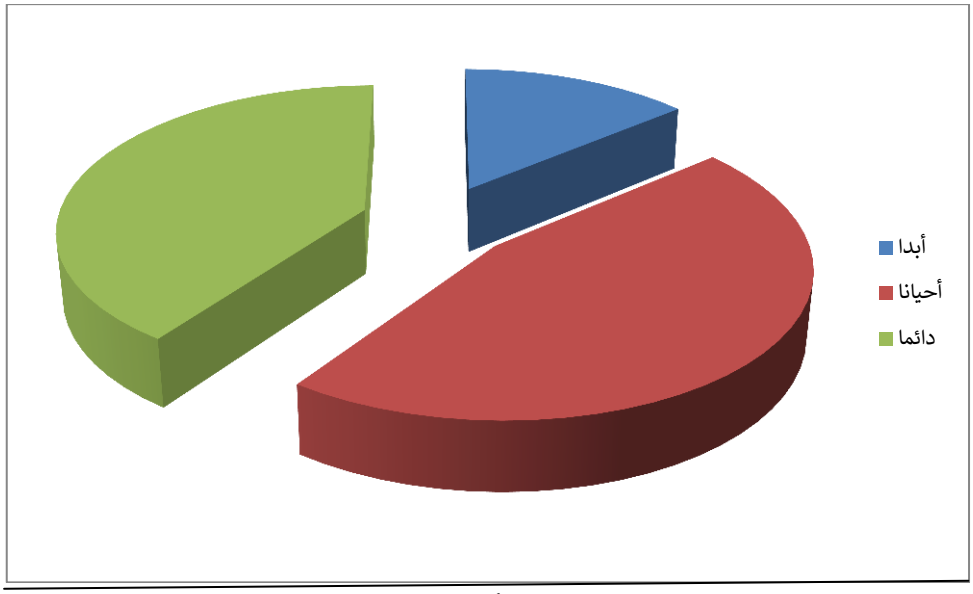
حيث يتضح من الجدول رقم (90) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار أحيانا" حيث أجاب 55.34 % من أفراد العينة أي ما يعادل 176 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 23.58 % أي ما يعادل 75 أستاذا تحصلت على الاختيار "دائما"، في حين نسبة 21.97 % أي ما يعادل 67 أستاذا حيث نسبة من الأساتذة أقروا على إيجابية تحويل فشله إلى خبرة لأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم انخفاض مستوى التحصيل ولديهم انخفاض مستوى تقدير الذات وبالتالي يحتاجون إلى أستاذ يفهمهم، ويستوعبهم ويرفع دائما من معنوياتهم حتى أثناء فشلهم حتى يستطيعون مواصلة مشوارهم الدراسي.

❖ **المعالجة الإحصائية للمحور الرابع:**

الجدول (91): استجابات أفراد العينة البحث على عبارات المحور 04 (الاستبيان الثاني)

متوسط الإستجابات	البدائل						كا² المحسوبة	كا² الجدولية	الدلالة الإحصائية
	دائما		أحيانا		أبدا				
العبارات	ت	ن (%)	ت	ن (%)	ت	ن (%)			
29	188	59.11	102	32.07	28	8.80	22.95	5.99	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
30	155	48.74	131	41.19	32	10.06			
31	141	44.33	143	44.96	34	10.69			
32	125	39.30	156	49.05	37	11.63			
33	126	39.62	156	49.05	36	11.32			
34	107	33.64	156	49.05	55	17.29			
35	107	33.64	148	46.54	63	19.81			
36	75	23.58	176	55.34	67	21.06			
المجموع	**1024**	**40.29**	**1168**	**45.91**	**352**	**13.83**			

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05



شكل رقم (08): يبين توزيع استجابات أفراد العينة حول طريقة بناء تقدير الذات

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول رقم (91) أن قيمة كا² التجريبية (22.95) أكبر من كا² الجدولية والتي تساوي 5.99 عند درجة حرية =2 ومستوى الدلالة =0.05، معنى ذلك أنها دالة إحصائيا عند هذا المستوى، حيث أجاب 45.91% من أفراد العينة لصالح "أحيانا" على إيجابية تطبيق هذه الطريقة بناء تقدير الذات في بعض الأحيان كوسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال إجابتهم على عبارات المحور الرابع مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا "بأبدا"، وهذا راجع لقلة معرفتهم بهذه الطرائق التعليمية وصعوبة تطبيقها، والتي قدرت بـ: 13.83%.

وعليه نجد أغلب المبحوثين قد اقروا من خلال إستجاباتهم على المحور الرابع للبحث بأن طريقة بناء تقدير الذات وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حتى يتمكن الأستاذ من التغلب على المشكلات التي تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فلابد من تطبيق طرائق علاجية حتى يستطيع هو (الأستاذ) أولا من مواجه هذه المشكلات، ويستطيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدورهم الحصول على التعلم المناسب، فطريقة بناء تقدير الذات التي ترفع من تقدير الذات عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال التحدث معهم وتكليفهم بالمسؤولية داخل حجرة الصف، والقضاء معهم وقتا إضافيا ولو مرة في الأسبوع لمعرفة المشكلات التي يعانون منها، وتجنب نقد أي استفسار من طرفهم ومساعدته على تحويل فشلهم كإعادة السنة مثلا إلى خبرة تعليمية يستفيدون منها في تعلماتهم، ووسيلة للتغلب على الصعوبات.

5.2. عرض وتحليل نتائج المحور الخامس (طريقة ملف الإنجاز):

تعتبر طريقة ملف الإنجاز وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (92): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 37

37- سعي إلى تصميم ملفات الإنجاز لكل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	314	% 98.74	204.07	5.99
أحيانا	02	% 0.62		
أبدا	02	% 0.62		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (92) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 98.74 % من أفراد العينة أي ما يعادل 314 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 0.62 % أي ما يعادل 2 أستاذا تحصلت على الاختيار "أحيانا" في حين نسبة 0.62 % أي ما يعادل 2 أستاذا تحصلت على الاختيار "أبدا" أساتذة حيث أغلبية الأساتذة أكدواعلى تصميم ملفات الإنجاز كطريقة لعلاج التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم وهذا لغياب دور وحدات الكشف والمتابعة وعدم تواصل الأسرة مع المدرسة.

جدول رقم (93): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 38

38- تحديد الهدف الإجرائي من ملف الإنجاز كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	310	% 97.48	166.30	5.99
أحيانا	05	% 1.57		
أبدا	03	% 0.94		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (93) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 97.48 % من أفراد العينة أي ما يعادل 310 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 1.57% أي ما يعادل 5 أساتذة تحصلت على الاختيار "أحيانا" في حين نسبة 0.94 % أي ما يعادل 3 أساتذة تحصلت على الإختيار "أبدا"، حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية تحديد الهدف الإجرائي من ملف الإنجاز لمعرفة سير تعلم التلميذ، وبالتالي مساره الدراسي كطريقة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

جدول رقم (94): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 39

39- تشجيع التلميذ على أن يكون طرفا إيجابيا في ملف انجازه كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	299	% 94.02	176.15	5.99
أحيانا	18	% 5.66		
أبدا	01	% 0.31		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (94) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 94.02 % من أفراد العينة أي ما يعادل 299 أستاذا من أصل 318 أستاذا بأنهم لا يشجعون التلميذ على أن يكون طرفا إيجابيا في ملف انجازه، ونسبة 5.66% أي ما يعادل 8 أساتذة تحصلت على الاختيار "أحيانا"، في حين نسبة 0.31 % أي ما يعادل 1 أستاذ تحصلت على الإختيار "أبدا"،حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية تشجيع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات وأن يكونوا طرفا في ملف إنجازهم.

جدول رقم (95): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 40

40- إدراج في ملف الإنجاز تقريرا عن حالة التلميذ الصحية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية والدراسية كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	300	% 94.33	177.83	5.99
أحيانا	16	% 5.03		
أبدا	02	% 0.62		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (95) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 94.33 % من أفراد العينة أي ما يعادل 300 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 5.03% أي ما يعادل 16 أستاذا تحصلت على الاختيار "أحيانا" في حين نسبة 0.62 %، أي ما يعادل 2 أساتذة تحصلت على الاختيار "أبدا"، حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية إدراج في هذا الملف تقريرا عن حالة التلميذ الصحية والإقتصادية والإجتماعية والنفسية والدراسية صحيح هناك ملف صحي فقط في إدارة المدرسة، لكن ملف يجمع كل هذه المعلومات عن التلاميذ فهو غير موجود وهذا ما أكدت استجابات أفراد العينة.

جدول رقم (96): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 41

41- وضع أدوات التقويم في ملف الإنجاز كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	293	% 92.13	165.30	5.99
أحيانا	20	% 6.28		
أبدا	05	% 1.57		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (96) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 92.13 % من أفراد العينة أي ما يعادل 293 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 6.28%، أي ما يعادل 20 أستاذا تحصلت على الاختيار "أحيانا" في حين نسبة 1.57 %، أي ما يعادل 5 أساتذة تحصلت على الاختيار "أبدا"، حيث أغلبية الأساتذة أكدوا على إيجابية وضع في ملف الإنجاز أدوات التقويم.

جدول رقم (97): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 42

42- وضع نتائج امتحانات كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	298	% 93.71	173.98	5.99
أحيانا	14	% 4.40		
أبدا	06	% 1.88		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (97) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 93.71 % من أفراد العينة أي ما يعادل 298 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 4.40% أي ما يعادل 14 أستاذا تحصلت على الاختيار "أحيانا" في حين نسبة 1.88 % أي ما يعادل 6 أساتذة، حيث أكدوا على إيجابية وضع في ملف الإنجاز نتائج التلاميذ لأن الأساتذة في المرحلة الإبتدائية لديهم دفاتر تحتوي على مسار التلميذ الدراسي فقط أي معدله في كل سنة.

جدول رقم (98): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 43

43- الحرص على أن يكون في ملف الإنجاز المشروعات الفردية والجماعية التي قام بها التلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	297	% 93.39	172.09	5.99
أحيانا	12	% 3.77		
أبدا	09	% 2.83		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (98) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 93.39 % من أفراد العينة أي ما يعادل 297 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 3.77%، أي ما يعادل 12 أستاذا تحصلت على الاختيار "أحيانا" في حين نسبة 2.83 % أي ما يعادل 9 أساتذة تحصلت على الاختيار "أبدا"، حيث أكدوا على إيجابية وضع مشروعات التلميذ الفردية والجماعية في ملف إنجازه.

جدول رقم (99): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 44

44- ترك الحرية لكل تلميذ في انتقاء بعض الأعمال التي توضع فيه كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	296	% 93.08	170.38	5.99
أحيانا	15	% 4.71		
أبدا	07	% 2.20		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

حيث يتضح من الجدول رقم (99) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 93.08 % من أفراد العينة أي ما يعادل 296 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 4.71%، أي ما يعادل 15 أستاذا تحصلت على الاختيار "أحيانا" في حين نسبة 2.20 % أي ما يعادل 8 أساتذة، على إيجابية ترك الحرية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم في انتقاء بعض الأعمال التي توضع في ملف الإنجاز، وبالتالي رفع من مستوى تقدير الذات عنده ومراقبته بطريقة غير مباشرة.

جدول رقم (100): يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان الثاني رقم: 45

45- انتقال ملف الإنجاز من طور إلى آخر مع كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
دائما	269	% 84.59	125.51	5.99
أحيانا	30	% 9.43		
أبدا	19	% 5.97		
المجموع	**318**	**% 100**		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

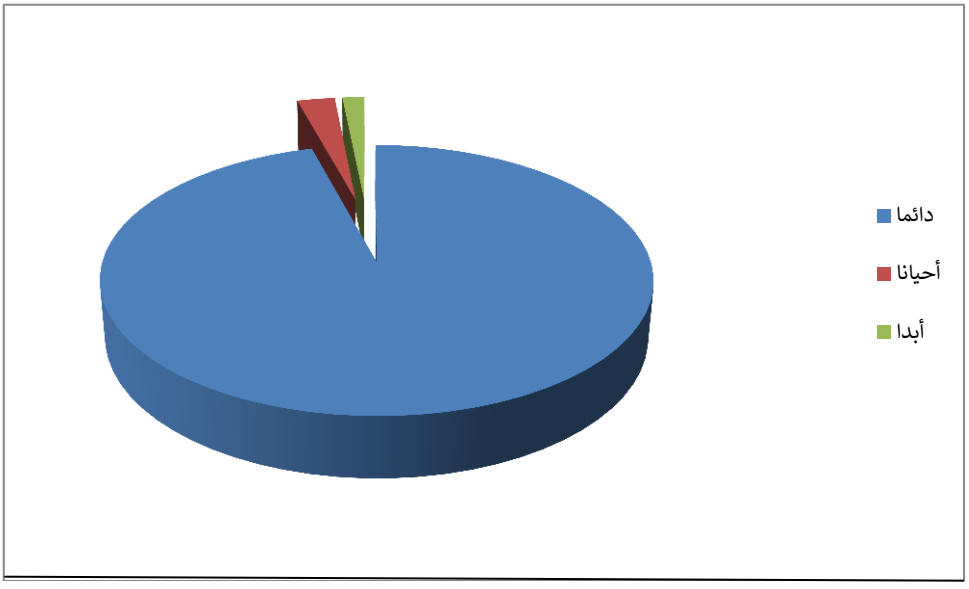
حيث يتضح من الجدول رقم (100) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "دائما" حيث أجاب 84.59 % من أفراد العينة أي ما يعادل 269 أستاذا من أصل 318 أستاذا، ونسبة 9.43%، أي ما يعادل 30 أستاذا تحصلت على الاختيار "أحيانا" في حين نسبة 5.97 % أي ما يعادل 19 أستاذا على إيجابية انتقال ملف الإنجاز في كل عام كأسلوب لمتابعة نتائج التلميذ.

❖ **المعالجة الإحصائية للمحور الخامس:**

الجدول (101): استجابات أفراد العينة البحث على عبارات المحور 05 (الاستبيان الثاني)

متوسط الإستجابات	البدائل						كا² المحسوبة	كا² الجدولية	الدلالة الإحصائية
	دائما		أحيانا		أبدا				
العبارات	ت	ن (%)	ت	ن (%)	ت	ن (%)			
37	314	98.74	02	0.62	02	0.62	316	5.99	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
38	310	97.48	05	1.57	03	0.94			
39	299	94.02	18	5.66	01	0.31			
40	300	94.33	16	5.03	02	0.62			
41	293	92.13	20	6.28	05	1.57			
42	298	93.71	14	4.40	06	1.88			
43	297	93.39	12	3.77	09	2.83			
44	296	93.08	15	4.71	07	2.20			
45	269	84.59	30	9.43	19	5.97			
المجموع	**2676**	**93.82**	**132**	**4.62**	**44**	**1.54**			

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05



شكل رقم (09): يبين توزيع استجابات المبحوثين حول طريقة ملف الإنجاز

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول (ي) أن قيمة كا² التجريبية (316) أكبر من كا² الجدولية التي تساوي 5.99 عند درجة حرية =2 ومستوى الدلالة =0.05، معنى ذلك أنها دالة إحصائيا عند هذا المستوى، حيث أجاب 93.82% من أفراد العينة على إيجابية هذا الإقتراح والمتمثل في ملف

الإنجاز وذلك من خلال اجاباتهم على عبارات المحور الرابع، لأنها من الطرائق الحديثة، والتي هي وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومواجهة كل المشكلات التي تعتريهم (المشكل الدراسي، العلائقي عدم تواصل الأسرة مع المدرسة، غياب وحدات الكشف والمتابعة)، نجد أغلب المبحوثين قد اقروا من خلال إستجاباتهم على ضرورة تطبيق هذه الطريقة مستقبلا وهذا ربما لعدة أسباب قد تساعد في تقديم بيانات شاملة على التلميذ وهي: (أسرية، دراسية، إجتماعية ونفسية) متابعة التلميذ من طور إلى آخر.

❖ مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضيات:

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى:

لقد أسفرت مناقشة الفرضيات الجزئية للبحث على وجود مجموعة من النتائج، والتحليلات المتعلقة **بالمشكلات التي تواجه أساتذة المرحلة الإبتدائية عند التعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** وفي مايلي تحليل هذه النتائج على ضوء كل فرضية من فرضيات البحث، وبالنظر لما ورد في في الأدب التربوي "الجانب النظري"، والدراسات السابقة التي تخص طرائق علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط لأنه تعذر علينا الحصول على دراسات سابقة حول مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حدود إطلاع الباحثة.

❖ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تعكس المؤشرات الإحصائية لهذه الفرضية جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في مايلي:
لقد أجمعت إجابات المبحوثين على عبارات المحور الأول الذي يخدم الفرضية الأولى" بدائما" بنسبة 58.63 %، وهذاما يؤكد تحقق الفرضية الإجرائية الأولى حيث أكدت مؤشرات المحور الأول بأن العامل الدراسي يعتبر مشكلا يواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تمثلت في تشتت الإنتباه، والتركيز المحدود، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، والغياب المتكرر، وانخفض مستوى الدافعية، وصعوبة الإحتفاظ بالمعارف واسترجاعها، وصعوبة فهم المادة الدراسية، وصعوبة ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، وأيضا صعوبة إنجاز المهام الدراسية، وهذا ماتفقت فيه دراستنا مع التراث النظري حيث أن جل المشكلات التي يعاني منها الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي نتاج لخصائصهم والمتمثلة في: انخفاض مستوى التحصيل هو السمة الرئيسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فهم يظهرون ضعفا في واحد أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالتعلم (قراءة، كتابة، حساب، الإدراك، التفكير، الانتباه، اللغة الشفهية، التهجئة والتعبير كتابي)، والتي تنعكس سلبا على الأستاذ أثناء الموقف التعليمي، حيث تفرز مشكلات في حجرة الصف، كذلك تشتت الانتباه عند هذه الفئة الذي ينتج عن طريق عدم قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم انتقاء المثيرات التي تخدم موضوع التعلم، والاهتمام بالمثيرات التي تشتت"سمعهم أو بصرهم" وبالتالي يصبح أيضا مشكلا يواجهه الأساتذة، كذلك صعوبة انجاز المهام الدراسية الناتجة على صعوبة فهم التعليمات التي تعطى

لفظيا أو كتابيا من قبل الأستاذ بسبب مشكلات عدم التركيز، وصعوبات الذاكرة لذلك نجدهم يطلبون من الأستاذ تكرار الأسئلة، أو البطء الشديد في إتمام المهمات، أو التوقف عن التنفيذ في انتظار ارشادات فردية من الأستاذ **(جحيش، 2005، ص: 16)** كما يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم انخفاض في دافعيتهم نحو التعلم الناتجة عن الصعوبات الأكاديمية خاصة وحتى النمائية، وقلة المثابرة والتوقعات السلبية عن أنفسهم واحساسهم بالفشل الناتج عن تكرار السنة والغياب المتكرر الذي يحدث تراكمات في عدم فهم الدروس، وبالتالي يولد صعوبات في فهم المواد الدراسية في حد ذاتها كل هذه الصعوبات تنعكس سلبا على الأساتذة، وتصبح مشكلات يواجهه يوميا أثناء التعامل معهم وبالتالي تقف حائلا أم حصولهم على التعلم المناسب وأمام تقديم الأستاذ للمعرفة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تعكس المؤشرات الإحصائية لهذه الفرضية جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في مايلي:

لقد أجمعت اجابات المبحوثين على عبارات المحور الثاني الذي يخدم الفرضية الجزئية الثانية" بدائما" بنسبة 56.09 % وهذاما يؤكد تحقق الفرضية الثانية حيث أكدت مؤشرات المحور الثاني بأن العامل العلائقي يعتبر مشكلا يواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ أقر المبحوثين من خلال إجاباتهم على المحور الثاني على وجود عدة مشكلات تواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نذكر منها:

عدم تكيف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم مع زملائهم، كما أنهم يظهرون سلوكا عدوانيا كالتشاجر مع زملائهم، دفعهم أو الكتابة على الطاولات وجدران، كذلك عدم قدرتهم على التواصل فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من انخفاض في مهارات التواصل لعجزهم عن فهم الإيماءات وحركة الجسم الغير لفظية، وحتى اللفظية فهم فقراء في التعبيير عن أفكارهم ومشاعرهم وكل هذا يولد صعوبة التواصل مع زملائهم وحتى مع أساتذتهم، كذلك صعوبة تكوين علاقات إيجابية مع زملائهم وهذا راجع لنظرتهم الدونية عن أنفسهم تكون لهم افتقار الثقة بالنفس، والخوف من الآخرين أن لا يتقبلونهم وبالتالي يتجنبونهم في أي نشاط سواء داخل حجرة الصف أو خارجها، وحتى مع الأساتذة لديهم صورة سلبية يسقطونها عليهم من خلال عدم تقبلهم لهم، وعدم تفهمهم للصعوبات التي يعانون منها أو أنهم يعاملون زملائهم العاديين أحسن منهم بسب تفوقهم، كل هذه السلوكات تنتج جملة من المشكلات العلائقية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وزملائهم وحتى بينهم وبين أساتذتهم، وكل هذه المشكلات يواجهه الأساتذة عند التعامل معهم، حيث هذه السلوكات تعيق عملية التعلم، وترهق الأساتذة أثناء العملية التعليمية–التعلمية.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تعكس المؤشرات الإحصائية لهذه الفرضية جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في مايلي:

لقد أجمعت اجابات المبحوثين على عبارات المحور الثالث الذي يخدم الفرضية الجزئية الثالثة بدائما بنسبة 46.96 %، وهذاما يؤكد تحقق الفرضية الثالثة حيث أكدت مؤشرات المحور الثالث بأن عدم التواصل الأسرة مع المدرسة يعتبر مشكلا يواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إذ أقر المبحوثون من خلال إجاباتهم على المحور الثالث على وجود مشكل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة يواجهه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نذكر منها: عدم تقبل الأسرة لصعوبات التي يعاني منها ابنها وهذا راجع لعدم وعي الأسرة، وثقافتها حول مفهوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تعبر إبنها عادي لا يعاني من صعوبات، بل في بعض الأحيان تسقط اللوم على الأساتذة بأنهم لا يقومون بمهامهم المنوطة ، وفي المقابل لاتعلم الأسرة بأن هذا التلميذ ذكاؤه عادي أو حتى فوق المتوسط ويوجد الموهوب منه، لكن إيقاعه في التعلم منخفض راجع لمجموعة من العوامل قد تكون ذاتية أي راجعة للتلميذ نفسه أو مناهج، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناخ التعلمي، أساليب التقويم تقليدية، إصلاح المنظومة التربوية، وبالتالي من الصعب أن تتقبل الأسرة ابنا هكذا كذلك عدم تقديمها لبيانات شاملة عن حالة ابنها الصحية، النفسية، الإجتماعية، الإقتصادية، حتى يستطيع الأستاذ التعامل معهم أو معرفة أين يكمن الخلل وقد يكون الجانب الإقتصادي سببا في ظهور هذه الصعوبات كسوء التغذية، وهو عامل من عوامل المفسرة لصعوبات التعلم، قد يكون الجانب النفسي كإظطرابات الوظائف النفسية أو الإجتماعي كحجم الأسرة وترتيب الطفل بين إخواته، عوامل بيئية...إلخ، وبالتالي يستطيع الأستاذ تحديد طريقة لعلاج هذا التلميذ، كذلك عدم تواصل الأسرة بشكل منتظم مع المدرسة حيث ماهو ملاحظ في مدارسنا أن أولياء الأمور لايتصلون بالأساتذة إلا خلال نهاية كل فصل لمعرفة نتائج أبنائهم، وعدم وضع الأسرة جدول ترتب فيه واجبات ابنها وتنسق مع أستاذه لتحسين مستواه وتشجعه للتغلب على هذه الصعوبات، لمساعدة ابنها قبل الأستاذ لتجاوز هذه المشكلات، كل هذه المؤشرات التي توضح مشكل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة ينعكس سلبا على الأساتذة أثناء تعاملهم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تعكس المؤشرات الإحصائية لهذه الفرضية جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في مايلي:

لقد أجمعت استجابات المبحوثين على عبارات المحور الرابع الذي يخدم الفرضية الجزئية الرابعة بدائما بنسبة 50.37 %، وهذاما يؤكد تحقق الفرضية الرابعة حيث أكدت مؤشرات المحور الرابع بأن غياب دور وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا يواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إذ أقر المبحوثون من خلال إستجاباتهم على المحور الرابع على وجود مشكل غياب دور وحدات الكشف والمتابعة يواجهه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نذكر منها:

صعوبة تواصل إدارة المدرسة مع وحدات الكشف والمتابعة، وكذلك أولياء التلاميذ وهذا راجع لكثرة الأعباء على هذه الجهة الرسمية، والتي لها الصلاحيات من وزارة التربية بالتكفل بجميع التلاميذ من

الناحية الصحية والنفسية، كذلك عدم وجود تحسيس من طرف وحدات الكشف والمتابعة لأفراد المدرسة والأسرة عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ ماهي العوامل المفسرة لصعوبات التعلم؟ ماهي أعراض ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم؟ ماهي المشكلات التي يواجهونها، ماهي حاجاتهم الإرشادية؟ ماهي طرائق علاجهم؟ ولو ندوة أو يوم دراسي في بداية كل سنة دراسية، خاصة وأن فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فئة مستترة داخل المدرسة الجزائرية، ولا توجد إحصائيات صحيحة عنها، كذلك صعوبة تشخيصهم التي تعتمد على مقاييس نفسية كمقياس كيرك، مقاييس التقديرالنفسية للقراءة والكتابة...إلخ، وعدم مساعدة وحدات الكشف والمتابعة الأساتذة، وتوجيههم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كل هذا يؤدي إلى ظهور مشكلات تواجه الأستاذ داخل حجرة صفه فهو الخبير في تشخيص صعوبات التعلم والخبير في التعامل معهم رغم كثرة أعبائه، بالرغم من أنه غير مختص كفريق وحدات الكشف والمتابعة الذي يتكون من طبيب، ومختص في علم النفس، ومختص في الأرطوفونيا، وبالتالي من الضروي وضع مثل هذا الفريق في كل مدرسة وليس فرقان في مدينة يشرفان على 35 مدرسة، فهل من المعقول أن يتكفلوا بكل هؤلاء.

- **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية:**

❖ **البرنامج الإرشادي المقترح يمكن أن يسهم في علاج مشكلة صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.**

1.تعتبر طريقة التعلم التعاوني وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

2. تعتبرطريقة استثارة الدافعية وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

3. يمكن اعتبار طريقة تحليل المهمة وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

4. تعتبر طريقة بناء تقدير الذات وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

5. تعتبرطريقة ملف الإنجاز وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

مناقشة الفرضية الأولى:

تعكس المؤشرات الإحصائية لهذه الفرضية جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في مايلي:

لقد أجمعت إجابات المبحوثين على عبارات المحور الأول الذي يخدم الفرضية الإجرائية الأولى "أحيانا" بنسبة 56.05 %، وهذاما يؤكد عدم تحقق الفرضية الفرعية الأولى حيث أكدت مؤشرات المحور الأول بأن طريقة التعلم التعاوني قبلت نسبيا كوسيلة لعلاج تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء الأساتذة

وكذلك لتقليل من المشكلات التي يعاني منها الأستاذ خاصة المشكلات الدراسية، وهذا ربما راجع لعدم إطلاع الأساتذة على إيجابية هذه الطريقة، والعراقيل التي تواجه أثناء تطبيق طريقة التعلم التعاوني داخل حجرة الصف التي تتمثل في: إكتظاظ حجرة الصف بالتلاميذ 40 حتى 45، كذلك المساحة الصغيرة لحجرة الصف، تعدد المواد: لغة عربية، رياضيات، تربية مدنية، تربية تكنولوجية، تربية إسلامية، تربية فنية تاريخ، جغرافيا، محفوظات، كثافة المنهاج، عدم القدرة الأستاذ على تطبيق التعلم التعاوني في كل المواد نظرا لطبيعة المادة في حد ذاتها، كذلك كبر الطاولات حيث لا يستطيع الأستاذ التنقل هو والتلاميذ كل هذا هو عبارة عن واقع يعيشه الأستاذ، لكن إذا تأمل هذا الأستاذ أنه صاحب رسالة ومبادئ ومن مسؤولياتها أمام الله عز وجل أولا أن يتلقى هذا التلميذ التعلم المناسب، ويتغلب عن هذه الصعوبات في أول مرحلة دراسية، ويكون سببا في نجاح هذا الطفل لأنه حق شرعي من حقوقه نحو دولته ربما قد يكون مستقبلا من كوادر المجتمع، وليس من الفاشلين المنحرفين، لما سعى لتطبيق هذه الطريقة وسينجح لا محال، لأنها من الطرائق التربوية العلاجية التي ينادي بها بعض رواد النظرية السلوكية، حيث تزيد من مهارات الاكتساب لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتعلم التعاوني كأسلوب علاجي فلسفته مستوحات من النظرية السلوكية التي تعتمد على تعديل السلوك من خلال تشخيص الصعوبة ووضع الأهداف الإجرائية للقضاء عليها، وتقسيم التلاميذ في مجوعات غير متجانسة التحصيل على شكل دوائر حتى يستطيع التلميذ ذو التحصيل المنخفض أن يستفيد من التلميذ المتفوق، كذلك دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف التفاعل مع زملائهم، وتنمية مهارات التواصل لديهم وتكوين علاقات إجابية مع زملائهم وإبعادهم عن السلوك الإنسحابي وحتى العدواني، وعلى عدم تحمل المسؤولية والإتكالية، وتحديد وقت المهمة وبالتالي يصبح التلميذ يدير الوقت حيث يقوم الأستاذ بتوجيهم لإنجاز المهمة، والحرص على أن يقوم كل تلميذ بالمهمة الموكلة له، ثم تقويم المجموعات وفق معايير محددة سلفا، والتي تهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف عند هذه الفئة أو بالأحرى تحديد إحتياجاتها، ويليها التعزيز أوالتثمين حيث يكون من قبل الأستاذ وحتى من قبل الأقران عند نجاحهم في إنجاز المهمة، وتكون في النهاية التغذية الراجعة وهذا ما لم تفق فيه دراستنا مع دراسة **(1987 رانجل)** التي توصلت إلى أن التعلم التعاوني له دور فعال في تحسين مهارات الهجاء ومفهوم الذات عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك دراسة **(محمد جاد 2006)** التي خلصت نتائجها إلى أن التعلم التعاوني له دور في رفع تقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ودراسة **(راب 2006)** توصلت إلى أن للتعلم التعاوني للغة فعال في رفع مستوى تقدير الذات وكذلك الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، حيث أجمعت الدراسات السابقة (للتعلم التعاوني) على فعالية التعلم التعاوني كطريقة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعليه فواقع المدرسة الجزائرية وإمكانياتها المادية لا تساعدعلى تطبيق هذا الأسلوب العلاجي، ولكن على الأستاذ أن يتغلب على هذه المشكلات بالتضحية وتكوين نفسه ذاتيا، ويشارك في الدوارات التدريبية ويبحث في مجال

صعوبات التعلم من خلال مصادر المعرفة الحديثة حتى ينمي كفاءاته، ويطورها وبالتالي تنعكس إيجابيا على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويقلل من حدة المشكلات التي يواجهه.

مناقشة الفرضية الفرعية الثانية:

تعكس المؤشرات الإحصائية لهذه الفرضية جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في مايلي:

لقد أجمعت اجابات المبحوثين على عبارات المحور الثاني الذي يخدم الفرضية الإجرائية الثانية "أحيانا" "بنسبة 50.34%، وهذاما يؤكد عدم تحقق الفرضية الفرعية الثانية حيث أكدت مؤشرات المحور الثاني بأن طريقة زيادة الدافعية قبلت نسبيا كوسيلة لعلاج صعوبات التعلم، وكذلك التقليل من المشكلات التي تواجه الأستاذ، حيث الأستاذ المؤهل هو الذي يستغل دوافع التلاميذ في عملية التعلم ويستثير دافعيتهم من خلال طرق عديدة خاصة إذا كان هذا التلميذ يعاني من صعوبات التعلم الذي ينتج عنها، انخفاض مستوى الدافعية كخلق بيئة تعلمية إيجابية محفزة، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لأن كل تلميذ حسب البيداغوجية الفارقية لديه سرعة تعلم تختلف عن تلميذ آخر، ووقت تعلم معين يختلف عن تلميذ آخر ووسيلة تعليمية معينة، وطريقة تدريس معينة وأداة تحفيز معينة، فمابلك من تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم حيث أصبح من الضروري أن يخطط الأستاذ مسبقا لزيادة دافعية التلاميذ، كذلك من الضروري أن يدمج الأستاذ، وسائل سمعية وبصرية تخدم الموقف التعلمي التعلمي وهذا ما أقره القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 لتوظيف الوسائل الإلكترونية أثناء الموقف التعليمي حيث هذه الوسائل لها أثر إيجابي خاصة عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأنها تثري المادة التعليمية، وتستقطب انتباه التلميذ وتساعده على فهم الدرس ومعرفة حاجات التلاميذ وميولهم كذلك يستثير الأستاذ دافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تحويل الوضعية التعليمية – التعلمية إلى سيناريو بيداغوجي لسيرورة وضعية تعليمية – تعلمية مثل تحويل نص القراءة مثلا إلى قصة فيها شخصيات، الزمن المكان الصراع والنهاية، وبالتالي يتعلم التلميذ القراءة، وكذلك كفاءات أخرى الإصغاء، التواصل التأثير...إلخ كما يعمل على خفض مشاعر القلق لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميزون بالتوتر وعدم ثبات سلوكهم وهذا مالم تتفق فيه دراستنا مع دراسة **(كريستوفرلي 2004)** تعلم القراءة عن تطريق تنمية الدافع للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كذلك **دراسة سلويك (Slowik 2006)** دور الدافعية للإنجاز في تحصيل والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أجمعت هذه الدراسات على دور دافعية في تعلم ذوي صعوبات التعلم، حتى تستطيع هذه الفئة أن تتغلب على مشكلات التعلم لأن طريقة زيادة الدافعية تجعل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحسون بقيمة إنجازاتهم وكذلك تنمي كفاءات التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم ومعارفه.

مناقشة الفرضية الإجرائية الثالثة:

تعكس المؤشرات الإحصائية لهذه الفرضية جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في مايلي:

لقد أجمعت اجابات المبحوثين على عبارات المحور الثالث الذي يخدم الفرضية الإجرائية الثالثة "بدائما" بنسبة (51.97 %)، وهذاما يؤكد تحقق الفرضية الإجرائية الثالثة حيث أكدت مؤشرات المحور الثالث بأن طريقة تحليل المهمة وسيلة لعلاج صعوبات التعلم وهو إقتراح مقبول حسب آراء عينة البحث، لتقليل من المشكلات التي تواجه الأساتذة التي توصلت إليها نتائج بحثنا الحالي، إذ أقر المبحوثون من خلال إستجاباتهم على طريقة تحليل المهمة كوسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأكد "**جانيه**" الذي يعتبر من رواد هذه المقاربة، والذي درس أسلوب تحليل المهمة، وأن الهدف الرئيسي لتحليل المهمة حسب "**جانيه**" هو اكتشاف العلاقات المتداخلة بين المهارات الفرعية، واستخدام هذه المعلومات في التخطيط للتدريس الفعال، كما أكد العالم "**بوش**" على طريقة تحليل المهمة كأسلوب علاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث من خلالها يتم تحديد خطوات الأساسية للتعلم من البداية إلى النهاية، ويقوم الأستاذ بتحديد الهدف الإجرائي من الدرس، أو المهمة والمتمثل في مصطلح الكفاءة المستهدفة التي حددها هذا الإصلاح "المقاربة بالكفاءات"، ثم تجزئة المهمة وتحديد المهارات الفرعية التي يتمكن التلميذ من أدائها" الكفاءات القاعدية"، ثم المهارات التي يعجز التلميذ عن أدائها، وهنا يظهر الخلل فالأستاذ الكفء لا يبني تعلما جديد حتى يتأكد من إرساء المعارف القديمة، فإذا وجد التلميذ لديه صعوبة عالجها قبل أن يبني عليها تعلُمات جديدة، ومن هنا نستنتج أن هذه الطريقة تعالج الضعف عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصة في ظل كثافة المناهج وكثافة الحجم الساعي، وتعدد المواد في المرحلة الإبتدائية.

مناقشة الفرضية الرابعة:

تعكس المؤشرات الإحصائية لهذه الفرضية جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في مايلي:
لقد أجمعت اجابات المبحوثون على عبارات المحور الرابع الذي يخدم الفرضية الفرعية الرابعة" بأحيانا" بنسبة (45.91 %) ودائما (40.29 %)، وهذاما يؤكد عدم تحقق الفرضية الفرعية الرابعة، حيث أكدت مؤشرات المحور الثامن بأن طريقة بناء تقدير الذات قبلت نسبيا لعلاج صعوبات التعلم، وكذلك لتقليل من المشكلات التي تواجه الأساتذة والتي توصلت إليها نتائج بحثنا الحالي، إذ أقر المبحوثين من خلال إستجاباتهم على قبول نسبيا طريقة بناء تقدير الذات كوسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تمثلت في أن من خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تدني مفهوم تقدير الذات، والمتمثلة في تلك المشاعر السلبية عن ذات التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعليمية، والتي ينتج عنها إفتقار الثقة بالنفس، والخوف، والإحباط وسرعة الإستسلام، التشاؤم الإحساس بالدونية، الغضب، الشعور بالعجز وأن الأخر لا يتقبله، والشعور بالفشل الناتج عن تكرار السنة وإنخفاض مستوى التحصيل والتركيز المحدود وصعوبات الذاكرة وانخفاض مستوى الدافعية، وعدم القدرة على إنجاز المهام الدراسية هذا يولد صورة سلبية عن الذات، وبالتالي يجب على الأستاذ أن يطبق هذه الطريقة كوسيلة لعلاجه ومساعدته على تجاوز هذه المشكلات، وفي ظل غياب دور وحدات الكشف والمتابعة فهنا تسقط المسؤولية على عاتق الأستاذ من خلال ضرورة تطبيق هذه الطريقة حيث يتم بناء تقدير الذات كمايلي: استخدام أسماء التلاميذ

عند مخاطبتهم، فالطفل عندما يخاطبه الأستاذ بإسمه يترك له أثرا إيجابيا لأنه هو مثله الأعلى والأنموذج، والتحدث معهم أثناء أوقات الفراغ، وإبراز السمات الإيجابية في عمل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وإعطائهم المسؤولية داخل حجرة الصف، ومساعدته ومعرفة حاجاته والعمل على إشباعها، وتحويل هذا الفشل الذي أحبطهم إلى خبرة تعليمية يستفيد منها في تعلماتهم الجديدة ويستغلونها كل هذا يشعره بأنه له قيمة، وأن له دورا إيجابيا وأنه مسؤول في حجرة الصف، ويؤدي إلى تنمية الشعور بالراحة لديه، وإخراجه من الألم الذي كان يعيش فيه.

- **مناقشة الفرضية الخامسة:**

لقد أجمعت اجابات المبحوثين على عبارات المحور الخامس الذي يخدم الفرضية الخامسة "بدائما" بنسبة (93.98%) لصالح الإختيار "دائما، وهذاما يؤكد تحقق الفرضية الإجرائية الخامسة حيث أكدت مؤشرات المحور الخامس بأن "طريقة ملف الإنجاز" وسيلة لعلاج صعوبات التعلم وهو إقتراح مقبول حسب آراء عينة البحث، وهذا راجع كونها إنها من أساليب التقويم الحديثة التي يجمع فيها الأستاذ جميع المعلومات عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من خلال تقريرعن حاته الصحية والإجتماعية والإقتصادية، والنفسية، الدراسية، وعن أعماله التي ينتقيها بنفسه، وأيضا أدوات التقويم ونتائج الإمتحانات لأنها تعتبر أداة لتقويم الذات للأستاذ وحتى التلميذ، وطريقة تجميع المعلومات عن التلميذ وبالتالي تحديد الصعوبات وعلاجها، حيث أكدت دراسة "**ميكوميوروبن 2004**" والتي تتوافق مع نتائج بحثنا على أهمية إختيار وسائل التقويم مثل ملفات التقويم التي ساعدت ذوي صعوبات القراءة على زيادة التحصيلهم الأكاديمي وزيادة الدافعيتهم. وبالتالي هذه الطريقة مزدوجة الفعالية فهي تشخص الصعوبات التعليمية من خلال التقويم، وتعالجها في آن واحد وهي وسيلة لمواجهة المشكلات التي يعاني منها الأستاذ والتي حددت سلفا.

ثانيا: التعليق العام حول نتائج البحث:

إن النتائج التي توصل إليها بحثنا المتواضع حول مشكلات تعامل الأستاذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج إرشادي ماهي إلا نتائج نسبية وليست مطلقة فمن الصعب تعميمها على المدرسة الجزائرية لأنها تنتمي إلى العلوم الإجتماعية، والعلوم الإجتماعية تدرس طبيعة الأفراد آرائهم إتجاهاتم تصوراتهم الغير ثابتة التي تتغير بتغير المكان والزمان، المواقف...إلخ، وبالتالي فهي محاولة بسيطة للإجابة على أسئلة المشكلة التي طرحنها وهي كالتالي:

- ماهي المشكلات التي يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم؟
- هل البرنامج الإرشادي المقترح بمقدوره علاج مشكلة صعوبات التعلم حسب آراء الأساتذة؟

وإندرجت تحتها الفرضيات التالية:

الفرضية العامة الأولى:

- هناك مشكلات تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الفرضيات الجزئية:

1- يعد العامل الدراسي مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- يعد العامل العلائقي مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- يعد عامل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4- يعد عدم توفر بشكل الكافي المتابعة من طرف وحدات الكشف والمتابعة مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فرضية العامة الثانية للبحث:

- البرنامج الإرشادي المقترح يمكن أن يسهم في علاج مشكلة صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

الفرضيات الجزئية:

1- تعتبر طريقة التعلم التعاوني وسيلةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

2-تعتبر طريقة استثارة الدافعية وسيلةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

3-يمكن اعتبار طريقة تحليل المهمة وسيلةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

4-تعتبر طريقة بناء تقدير الذات وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

5- تعتبرطريقة ملف الإنجاز وسيلةً لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

وقد تم تحقق من فرضيات البحث من خلال بناء أداتين للبحث "إستبيان المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" ضم (29) عبارة موزعة على أربعة محاور، والاستبيان الثاني والمتمثل في البرنامج الإرشادي المقترح ضم (45) عبارة موزعة على خمسة محاور، وزعت على عينة من أساتذة المرحلة الإبتدائية التي قدرت بـ: 318 موزعين بمدينة عين البيضاء ولاية أم البوقي، وبعد

تحليل استجابات أفراد عينة البحث بالإعتماد على النسب المئوية ومعادلة الفروق ذات الدلالة الإحصائية كاف تربيع تم التوصل إلى النتائج التالية:

هناك مشكلات تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج الإرشادي.

منها مشكلات دراسية كتشتت الإنتباه الذي هو خاصية من خصائص االتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعدم قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على إنتقاء المثرات سواء سمعية أو بصرية أو لمسية أو حركية التي تخدم الموقف التعليمي – التعلمي، وإنخفاض مستوى التحصيل الراجع لعدة عوامل" ذاتية، إجتماعية إقتصادية، نفسية، إعلامية، بيداغوجية، تربوية، بيئية...إلخ"، التركيز المحدود، وصعوبات إكتساب المعلومات، وإسترجاعها الناتج عن عدم القدرة على معالجة المعلومات، وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديد، وانخفاض مستوى الدافعية الناتج عن الفشل الدراسي وصعوبات فهم المواد واحساس بالإحباط كل هذه العوامل تصبح تراكمات لمجموعة من المشكلات تواجهه الأساتذة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فعدم تسليط الضوء عليهم، وتحديد خصائصهم وكيفية التعامل معهم يولد جملة من المشكلات داخل حجرة الصف، وبالتالي تعيق عملية التعلم ولا يسيتطيع الأستاذ التعامل معها خاصة في ظل هذا الإصلاح الجديد والمتمثل في الإنتقال من "المقاربة بالمضامين" إلى "المقاربة بالكفاءات" أي أن التلميذ هو محرك العملية التعليمية–التعلمية، وهذا أكدته الفلسفة البراجماتية التي على رأسها "**جون ديوي**" والأستاذ موجه ومرشد، وعدم وجود تحسيس حول هذا الإصلاح وإعلام الأسرة التربوية والمجتمع بهذا التغيير المفاجئ، الذي ربما لا يتماشى لا مع ثقافة المجتمع ولا مع فلسفته ولا مع امكانيات المؤسسات التربوية، ولا مع تكوين الأستاذ مما أدى توليد مقاومة لهذا التغيير، كذلك تغير معايير انتقاء أساتذة المرحلة الابتدائية وأصبح التعليم مهنة لمن لا مهنة له، وتعدد التخصصات فكيف يكون هذا التلميذ محور العملية التعليمية ـ التعلمية في ظل كل هذه المتغيرات، وهو يعاني من صعوبات تعليمية تعيقه على التعلم في غياب إمكانيات مادية (الوسائل التكنولوجية الحديثة السمعية، البصرية، السبورة الذكية المنهاج الإلكتروني، التعلم بالحاسوب...إلخ)، وغياب دور وحدات الكشف والمتابعة الراجع هو أيضا لمجموعة من الأسباب، وغياب دور المسؤولين في ميدان التربية، وتحسيس والتوعية حول التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعليمية، قلة الدورات التكوينية التي تخصص حول صعوبات التعلم، عدم وجود مقياس حول صعوبات التعلم أثناء تكوين الأساتذة سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، إذن المشكلات والمسؤوليات هنا تقع على عاتق الأستاذ وحده لأنه في إحتكاك مستمر مع هؤلاء التلاميذ، وعلية أن ينمي كفاءاته ذاتيا لأنه صاحب رسالة، لأن التعليم تضحية ومسؤولية في آن واحد أمام الله عزوجل، وبالتالي تتلافى كل هذه المشكلات.

أما فيما يخص العامل العلائقي الذي يعتبر مشكل يواجهه الأساتذه أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، نتاج للمشكلات التي تعاني منها هذه الفئة فعدم تكيف التلاميذ الذين يعانون من

صعوبات التعلم، وعدم القدرة على التواصل بسبب الخوف أن لا يتفهمهم زملاؤهم، أو أساتذتهم وعدم القدرة على الإصغاء للآخرين وصعوبة فهم الإتصال اللفظي والغير لفظي، وعدم القدرة على ربط علاقات إيجابية مع زملائهم لأنهم عاجزون على التفاعل مع الآخرين، ونظرة السلبية للأستاذ كلها هي عبارة عن ترسبات ناتجة عن الصعوبات التي يعانون منها، وبالتالي تنعكس على شكل مشكلات يواجهها الأساتذة وهذا ما أقرته إستجابات المبحوثين في بحثنا هذا.

كذلك عامل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة وهو من العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى ظهور مشكلات تواجه الأساتذة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالأسرة التي لا تتقبل الصعوبة التي يعاني منها إبنها ولا تساعده على تجاوزها، ولا تتواصل مع الأستاذ بشكل منتظم لمعرفة مدى تقدم إبنها في الدراسة، وعدم التنسيق مع الأستاذ لتحسين مستوى إبنها، وعدم تشجيع إبنها ومساندته لتغلب على هذه الصعوبات، وإلقاء مسؤوليتها على الأستاذ وحتى اللوم عند فشل إبنها، مشكل يواجهه الأستاذ أثناء التعامل مع هذه الفئة وهذا ما أكدته نتاج بحثنا.

عامل غياب وحدات الكشف والمتابعة وعدم توعية المجتمع حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أساتذة، أسرة، مفتشين، تربويين وتحسيسس بمشكلة صعوبات التعلم لأنه مالوحظ في الآونة الأخيرة على المدرسة الجزائرية ظهور عدة مشكلات لم تكن موجودة من قبل: كالتأخر الدراسي، الرسوب، التسرب صعوبات التعلم، كل هذا يحتاج إلى دراسات ومختصين حتى نستطيع وضع خطط علاجية كذلك وجود وحداتين كشف ومتابعة تشرف على مدينة كاملة تحتوي على 35 مدرسة، أمر مستحيل بالتالي يجب أن يتوفر في كل مدرسة هذا الفريق وكل هذا يؤدي إلى ظهور مشكلات يواجهه الأساتذة وحدهم في غرف الصف.

أما بالنسبة للبرنامج الإرشادي المقترح والمتمثل في مجموعة من الطرائق العلاجية للتغلب على هذه المشكلات التي تواجه الأساتذة أثناء الموقف التعليمي، حيث تمثل طريقة التعلم التعاوني وسيلة لعلاج التلاميذ وي صعوبات التعلم والتي تم قبولها نسبيا من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية حسب استجابات أفراد العينة، فهي طريقة علاجية يتغلب فيها الأستاذ عن المشكلات التي يعاني منها، وكذلك التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتغلبون على الصعوبات التعليمية التي يعانون منها، فطريقة التعلم التعاوني تعتمد على التفاعل بين المتعلمين وتبادل الخبرات والمهارات في وقت محدد مسبقا وفق أهداف، ومعايير التقويم محددة سلفا بالتالي يتم التغلب على الصعوبات التعليمية، وتنميه المهارات الإجتماعية عند هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبالرغم من ذكائهم العادي أو حتى فوق المتوسط إلاأنهم وصفوا بأنهم صم إجتماعيا يفتقرون لمهارات التواصل، كذلك طريقة استثارة الدافعية التي هي منخفضة عند هذه الفئة والتي تم قبولها نسبيا من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية، والتي لها دور في تحريك هذه الطاقة الكامنة وفق مؤشرات صممت في أداة البحث، ووفق نظام حوافز محددة سلفا من قبل الأستاذ، كذلك طريقة تحليل المهمة التي أكد عليها كل من العالمين "**جانيه**" و"**بوش**" والتي تساعد خاصة التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم، لأن الأستاذ لايستطيع بناء تعلم جديد إلا إذا تأكد من إرساء التعلم القديم، كذلك طريقة بناء تقدير الذات خاصة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من من النظرة السلبية لذاتهم الناتجة عن الصعوبات التعليمية التي تعانون منها، وعلى الأستاذ تغير هذه الصورة إلى صورة إيجابية يستطيع من خلالها التغلب على الصعوبات التي تعيقه، لأن الأسلوب المنتهج والتي أقرته وزارة التربية والتعليم هو المعالجة البيداغوجية في كل أسبوع والتي تتمثل في تخصيص 45 د أسبوعيا للغة العربية والرياضيات للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية، وهذا غير كاف حتى يعالج الأساتذة كل هذه المشكلات وتغلب تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على هذه الصعوبات، بل نحتاج إلى طرائق علاجية كطريقة ملف الانجاز التي تعتبرها الباحثة دراسة حالة للتلميذ ووسيلة لعلاجه، حيث ندمج فيها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع زملائهم العاديين حتى يتفاعلوا معهم، بدون وصمهم أنهم تلاميذ منخفضو التحصيل، ويجب أن يحضروا إلى المعالجة البيداغوجية.

ومن هنا نستشف من خلال نتائج بحثنا أن هناك مشكلات عديدة تواجه الأساتذة أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي، والذي يتمثل في مجموعة من الطرائق التي تساعد الأساتذة في التغلب علي هذه الصعوبات التعليمية وعلاجها، وقد تحقق ذلك في ضوء الفرضية العامة الأولى والفرضيات الجزئية المنبثقة منها، والفرضية العامة الثانية التي تحققت جزئيا والفرضيات الجزئية المنبثقة عناها.

خلاصة:

خلاصة هذه النتائج أن هناك حقا مشكلات تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منها مشكلات دراسية وعلائقية، وعدم تواصل الأسرة مع المدرسة، وغياب وحدات الكشف والمتابعة، وأن هذا البرنامج الارشادي المقترح والمتمثل في مجموعة من طرائق التدريس المرنة (طريقة التعلم التعاوني، طريقة استثارة الدافعية، طريقة تحليل المهمة، طريقة تقدير الذات، طريقة ملف الانجاز)، عبارة عن محاولة بسيطة وفقا لامكانيات المدرسة الجزائرية لمساعدة الأستاذ على مواجهة هذه المشكلات التي تم تحديدها في هذا البحث (العامل الدراسي، العامل العلائقي، عامل عدم تواصل الاسرة مع المدرسة، عامل غياب وحدات الكشف والمتابعة)، والتي لاتوفر الإمكانيات الكافية لهؤلاء التلاميذ. اللذين يعانون من صعوبات تعليمية (المعلم المختص في صعوبات التعلم، المدرسة الخاصة، غرفة المصادر...إلخ).

ثالثا: إقتراحـــــات البحـــــث:

- ✓ إجراء دراسات أخرى تبحث عن مشكلات أخرى تواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لم يتطرق لها بحثنا.
- ✓ تصميم برامج خاصة لمعالجة ذوي صعوبات التعلم.

- ✓ ضرورة وضع فريق من المختصين: مختص في علم النفس، مختص في علم الإجتماع أرطوفوني طبيب، خبير في صعوبات التعلم في كل مدرسة بدلا من وحدات الكشف والمتابعة.
- ✓ تصميم ملفات إنجاز إلكترونية للتلاميذ تضم جميع المعلومات عن وتنتقل معهم من طور إلى آخر بدلا من دفتر النقاط فقط.
- ✓ تصميم مقاييس جزائرية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ تكوين المعلم في مجال صعوبات التعلم.

خاتمة:

لقد حاولنا من خلال هذا البحث تحديد بعض المشكلات التي يعاني منها أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع اقتراح برنامج ارشادي يتمثل في مجموعة من طرائق التدريس المرنة التي تساعد الأستاذ في مواجهة المشكلات من جهة، والتلميذ في الحصول على التعلم المناسب، من خلال إستخدام منهج الوصفي وذلك بجمع ماورد نظريا وميدانيا.

حيث أظهرت نتائج هذا البحث المتواضع أن هناك مشكلات تواجه الأساتذة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي متنوعة: (دراسية، علائقية، عدم تواصل الأسرة، غياب وحدات الكشف والمتابعة)، وكل هذه المشكلات أو العوامل تعرقل الأستاذ في أداء مهامه داخل حجرة الصف، لذا سعينا لإقتراح برنامج إرشادي يضم مجموعة من طرائق التدريس المرنة والمستوحات من الأدب النظري كوسيلة بسيطة لعلاج هذه الفئة التي لديها صعوبات تعليمية، بالرغم من أنها تتمتع بذكاء عادي وقد يكون فوق المتوسط والتي بدورها أفرزت مشكلات تتمثل في صعوبة التعامل معها، حسب الإمكانيات المتاحة في المدارسة الإبتدائية.

حيث قمنا بتسليط الضوء على المشكلات التي تواجه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تثقل كاهل الأستاذ في ظل هذه الاصلاحات، لذا يجب إعادة النظر في هؤلاء التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعليمية متنوعة في شدتها وحجمها في ظل إعادة هندسة المنظومة التربوية "المقاربة بالكفاءات، الجيل الثاني" لأنهم في تزايد مستمر دون علاج، ولا تكفل وعليها تقدير خطورة هذه المشكلة تربويا وإجتماعيا وإنسانيا، لأن المدرسة هي المؤسسة الأولى التي يقع على عاتقها المسؤولية في تكوين جميع جوانب شخصية التلميذ وتفجير طاقاته وقدراته ومواهبه أو كبحها، حيث علاج هذه الفئة (التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعليمية)، يحتاج إلى أستاذ مختص ومؤهل وكفء لديه مجموعة من الكفاءات الأكاديمية، الأخلاقية، المهنية، التواصلية الشخصية أي أستاذ نوعي وهذا لن يتم إلا بتكوين نوعي من خلال تحديد إحتياجاته، وتكوينه وتدريبه على طرائق علاجية لتكفل بهذه الفئة عن طريق دوارات تكوينة، وملتقيات وندوات، وأيام دراسية من مكونين نوعيين ومختصين خبراء، ومناهج جيدة حتى يستطيع مواجهة كل هذه المشكلات، كذلك تصميم للأساتذة نظام حوافز معين لإشباع حاجاتهم المعنوية والمادية وزيادة دافعيتهم نحول العمل، وليس دوران الأساتذة عن العمل في المؤسسات التربوية.

وختاما فإن هذا البحث الذي قدم ماهو إلا جهد بشري متواضع فيه ما يعتريه من النقص والقصور حاولنا من خلاله إثراء الموضوع.

قائمة المراجع

قائمـــة المراجـــع

باللغة العربية:

1. إبراهيم، أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم (2011)، **المتغيرات الاجتماعية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

2. أبو الديار، مسعود (2012)، **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**، (دط)، مكتبة الكويت الوطنية الكويت.

3. أبو النصر، مدحت محمد (2004)، **قواعد ومراحل البحث العلمي**، ط1، مجموعة النيل العربية، مصر.

4. أبو النصر، مدحت محمد (2009)، **قوة التركيز وتحسين الذاكرة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر مصر.

5. أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2001)، **أساسيات التدريس ومهاراته والطرق العامة**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

6. أبو جادو، صالح محمد (2013)، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، ط9، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط9، الأردن.

7. أبو حويج، مروان وآخرون (2002)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن.

8. أبو حويج، مروان وأبو مغلي، سمير (2003)، **مدخل إلى علم النفس التربوي**، طبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

9. أبو رياش، حسين وعمور أميمة والصافي، عبد الحكيم (2006)، سليم شريف، **الدافعية والذكاء الوجداني**، ط1، دار الفركر ناشرون وموزعون، الأردن.

10. أبو رياش، حسين محمد (2007)، **التعلّم المعرفي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن

11. أبو شنب، جمال أحمد (2002)، **أصول الفكر والبحث العلمي نماذج تطبيقية للتصميم والتنفيذ التجريبي، (دط)**، دار المعرفة الجامعية، الأردن.

12. أبو علام، رجاء محمود (2006)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط5، دار النشر للجامعات، مصر.

13. أبو علام، صلاح الدين محمود (2010)، **الأساليب الإحصائية الإستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية البارامترية واللابارامترية**، ط2، دار الفكر العربي، مصر، 2010.

14. أبوزيد، أحمد محمد (2011)، **دراسة حالة لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

15. أبوزينة، فريد كامل (2010)، **تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

16. الأحرش، يوسف أبو القاسم والزبيدي، محمد شكر (2008)، **صعوبات التعلم**، ط1، منشورات سبعة أكتوبر، ط1، ليبيا.

17. أستيتيه، دلال ملحم وسرحان، عمر موسى (2007)، **تكنولوجيا التعلم والتعليم الإلكتروني**، ط1 دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

18.أنيس، حسام حسين (2002)، **صعوبات التعلم النوعية**، البردي للنشر والتوزيع والطباعة، (دط) مصر.

19. البادري، سعود بن مبارك (2011)، **تطبيقات في علم النفس مهنة وتربية**، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2011.

20. البطانية، أسامة وذياب، الجراح عبد الناصر وغوانمة، مؤمون محمود (2007)، **علم النفس الطفل غير عادي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

21. البطانية، أسامة محمد وآخرون (2007)، **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

22. بطرس، حافظ بطرس (2009)، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن.

23. بطرس، حافظ بطرس (2010)، **تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن.

24. البغدادي، محمد رضا وأبو الهدى، حسام الدين وكامل، أمال ربيع (2005)، **التعلم التعاوني**، ط1 دار الفكر العربي، مصر.

25. بقيعي، نافر أحمد (2010)، **التربية العملية الفاعلة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن.

26. بن بحتور، عبد العزيز (2004)، **الإدارة الإستراتيجية**، ط1، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة الأردن.

27. بن حمودة، محمد (2008)، **الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية**، (دط)، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.

28. بن سالم، عبد الرحمان (1994)، **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**، ط2، الجزائر.

29. بوحفص، عبد الكريم (2011)، **الإحصاء المطبق في العلوم الإجتماعية والإنسانية**، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

30. التكريتي، وديع ياسين وزيدان، ندى فتاح (2012)، **علم النفس الاجتماعي**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة النشر، مصر.

31. تلوين، حبيب (1998)، **التكوين الأولي للمعلمين مقاربة نظرية ومعطيات ميدانية، قراءات في التقويم التربوي**، ط2، الجزائر.

32. جدوع، عصام (2007)، **صعوبات التعلم**، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن .

33. جمل، محمد جهاد والراعيتي، فواز فتح الله، **مدرسة المستقبل**، ط1، دار الكتاب الجامعي، الأردن.

34. الجوالده، فؤاد عيد، وقمش، مصطفى نوري (2012)، **البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذي والإحتياجات الخاصة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

35. جودة، محفوظ (2007)، **أساليب البحث العلمي**، (دط)، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.

36. الحديدي، منى والخطيب، جمال، **إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

37. حسانين، محمد سمير (2003)، **مهنة التعليم**، ط2، دلتا للكمبيوتر والطباعة والتصوير، مصر.

38. حسين، سلامة عبد العظيم (2004)، **اتجاهات حديثة في الإدارة المرسية الفعالة**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

39. حسين، رحيم (2008)، **استراتيجية المؤسسة**، ط1، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، الجزائر 2008.

40. حمزة، أحمد عبد الكريم والخطاب، محمد أحمد (2008)، **تعليم الطفل بطئ التعلم**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

41. خاطر، نصري ذياب وسبيتان، فتحي ذياب، **أساليب وطرائق تدريس الإجتماعيات**، ط1، دار الجنادرية للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

42. الختاتنة، سامي محسن والنوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2011)، **علم النفس الاجتماعي**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

43. الخزاعلة، محمد سلمان (2012)، **أصول التربية ومبادئها**، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع الأردن.

44. خصاونة، محمد أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر أحمد (2010)، **التربية الخاصة بين التوجهات النظرية والتطبيقية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

45. خضر، ريما وخالد، سعاد محمد (2007)، **صعوبات التعلم**، ط1، دار البداية ناشرون وموزعون الأردن.

46. خضر، عبد الباسط متولي (2005)، **التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي**، (دط) دار الكتاب الحديث، الأردن.

47. خطاب، ناصر والحديدي، منى (2008)، **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم**، الطبعة العربية دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

48. خطاب، أحمد علي إبراهيم (2012)، **استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم**، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، مصر.

49. الخطيب، جمال والحديدي، منى (2009)، **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، ط1 دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

50. الخطيب، جمال محمد (2012)، **تعديل السلوك الإنساني**، ط5، دار الفكر ناشرون وموزعون الأردن.

51. الخفاف، إيمان عباس (2011)، **الملف التدريبي الشامل للطفل غير العادي**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

52. خليفة، وليد السيد وعيسى، مراد علي (2007)، **كيف يتعلم المخ ذو النشاط الزائد المصحوب بنقص الإنتباه**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

53. الداهري، صالح حسن (2011)، **أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

54. درة، عبد الباري إبراهيم (2013)، **المهارات العشر للثقة بالنفس النظرية والتطبيق**، ط2، دار وائل للنشر، الأردن.

55. الدسوري، راشد حماد (2004)، **القياس والتقويم التربوي الحديث**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون الأردن.

56 دنش، فايز مراد (2003)، **إتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطبع، مصر.

57. الديب، محمد مصطفى (2003)، **علم النفس الإجتماعي التربوي**، ط1، عالم الكتاب للنشر والطباعة مصر.

58. رابح، تركي (1990)، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر.

59. راشد، علي (2005)، **كفايات الأداء التدريسي**، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

60. ربيع، محمد شحاته (2009)، **المرجع في علم النفس التجريبي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

61. الربيعي، محمود داود سلمان (2006)، **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، ط1، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن.

62. الرجوب، محمد علي (2011)، **الإدارة التربوية في المدارس في عصر العباسي، ط1**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، الأردن

63. الريحاني، سليمان طعمة (2011)، إبراهيم عبد الله الزريقات وعادل جورج طنوس، **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

64. الزريقات، إبراهيم عبد الله فزج (2011) ، **تعديل سلوك الأطفال والمراهقين**، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

65. الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقله (2007)، **سيكولوجية التدريس الصفي**، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن

66. الزغلول، عماد عبد الرحيم (2008)، **مقدمة في علم النفس التربوي**، دار يزيد للنشر والتوزيع ط1، الأردن.

67. الزق، أحمد يحي الزق (2006)، **علم النفس**، دط، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن.

68. الزيودو، نادر فهمي وهندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر وكوافحة، تيسير مفلح (1999) **التعلم والتعليم الصفّي**، ط4، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

69. السخخني، حسين عبد الرحمن والدعيج، محمد الصالح (2012)، **إدارة الصف والمخرجات التربوية** ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

70. سعفان، محمد أحمد إبراهيم (2012)، **التعلم الاجتماعي الوجداني الطريق لتحقيق جودة الحياة** (دط)، دار الكتاب الحديث، مصر.

71. السليتي، فراس (2008)، **التعلم المبني على الدماغ**، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع الأردن.

72. سليم، مريم (2003)، **علم النفس التعلم**، ط1، دار النهضة العربية، لبنان.

73. سليمان، صبحي (2007)، **تربية الطفل المعاق**، الطبعة العربية، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية الأردن.

74. السيد، محارب علي محمد (2010)، **إستراتيجيات التدريس**، ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، الأردن.

75. شحادة، نعمان (2009)، **التعلم والتقويم الأكاديمي**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

76. الشربيني، أحلام الباز حسن، (د س)، **تقويم أداء التلميذ**، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، مصر.

77. شروخ، صلاح الدين (2008)، **التربية البيئية الشاملة البيداغوجيا والأندراغوجيا**، (دط)، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.

78. الشناق، هيثم محمد وبن دومي، حسن علي (2009)، **أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم**، ط1 دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

79. الشيخ، حنان فتحي (2005)، **دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ**، (دط)، دار شباب للنشر البرمجيات، مصر.

80. الصافي، عبد الحكيم محمود وقارة، سليم محمد ودبور، عبد اللطيف محمود (2010)، **تعليم الأطفال في عصر الإقتصاد المعرفي**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

81. صالح، إبراهيم محمد (2010)، **علم النفس التجريبي**، ط1، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن.

82. الصراف، قاسم علي (2002)، **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، (دط) دار الكتاب الحديث الكويت.

83. الطائي، يوسف حجم وآخرون (2009)، نظام **إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الإنتاجية والخدمة**، (دط)، دار الباروزي للنشر والتوزيع، الأردن.

84. الطريحي، فاهم حسين وحمادي، حسين ربيع (2012)، **مبادئ علم النفس**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

85. الطيطي، محمد وخصاونة، عون وريفج، منير وموسى، فدوى (2013)، **مخل إلى التربية**، ط4، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

86. الظاهر، قحطان أحمد (2004)، **صعوبات التعلم**، ط1، دار وائل للنشر وتوزيع، الأردن.
87.المغربي، كمال محمد (2011)، **أساليب البحث العلمي في العلوم والإنسانية**، ط4، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن .

88. عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري (2009)، **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها وإستراتيجياته**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

89. عباس، عبد القادر (2012)، **طبيعة البحث العلمي والدلالة الإحصائية**، ط1، دار الكتاب الحديث مصر.

90. عبد الباري، ماهر شعبان (2010)، **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

91.عبد الخالق، رشراش أنيس وأبو ذياب، أمل، **طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي**، ط1، دار النهضة العربية، لبنان.

92.عبد العزيز، سعيد (2008)، **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن

90. عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (2003)، **الصعوبات الخاصة في التعلم**، (دط) دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

91. عبيد، ماجدة السيد (2009)، **مدخل إلى التربية الخاصة**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

92.عبيد، وليد (2009)، **إستراتيجيات التعليم والتعلم**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن.

93. عبيدات، ذوقان والسميد سهيلة آية (2013)، **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون** ط3، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

94. العتوم، عدنان يوسف وعلاونه، شفيق فلاح والجراح، عبد الناصر ذياب وأبو غزال، معاوية محمود (2013)، **استراتيجيات التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، الأردن.

95. عثروبي، محمد الصالح (2012)، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر.

96. عريبات، بشير محمد (2006)، **ادارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن.

97. العريشي، جبريل بن حسن وعبد الواحد، وفاء بنت رشادو عيد (2013)، **صعوبات التعلم النمائية ومفترحات علاجية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

98. عريفات، سحر والزغبي، محمد خالد الزعبي وشواهين، خير (2008)، **خبرات علمية ومهارات عملية تربية ذوي الإحتياجات الخاصة**، ط1، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن.

99. العزة، سعيد حسني (2009)، **مدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة**، ط1 دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

100. عفانة، عزو إسماعيل واللوح أحمد حسن (2008)، **التدريس الممسرح**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

101. عفانة، عزو إسماعيل والخزندار، نائلة نجيب (2007)، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة** ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

102. العفون، نادية حسين العفون، **الإتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

103. العفون، نادية حسين ومكاون، حسين سالم (2012)، **تدريب معلم العلوم وفقا لنظرية البنائية**، ط1 دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

104. عقل، أنور (2007)، **أساليب التقويم الحديثة**، ط1، دار النهضة العربية، لبنان.

105. عقل، خالد زكي (2004)، **المعلم بين النظرية والتطبيق**، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن.

106. علام، صلاح الدين محمد (2010)، **علم النفس التربوي**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن

107. العلوان، أحمد فلاح (2009)، **علم النفس التربوي تطوير المعلمين**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

108. علي، سعيد إسماعيل (2010)، **أصول التربية العامة**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن.

109. على، محمد النوبي محمد (2010)، **مقياس مهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم** ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

110. علي، محمد النوبي محمد (2011)، **صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

111. عماد عبد الرحيم زغلول شاكر عقله المحاميد، **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2007.

112. عمر أحمد همشري، **التنشئة الإجتماعية للطفل**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2013.

113. عمر الهاشمي، **نافذة عن التربية**، المركز الوطني للوثائق، دط، الجزائر، 2002.

114. العمرو، صالح بن سليمان بن صالح (2013)، **المعلّم القدوة ودوره في تنمية الجانب الخلقي لدى المتعلمين، ط1**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، 2013.

115. العنزي، فاطمة بنت قاسم (2011)، **إستراتيجيات التعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة**، (دط) دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن.

116. العياصرة، وليد رفيق (2011)، **التفكير الإبداعي**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

117. العياصرة، علي أحمد عبد الرحمن (2006)، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

118. العيسوي، عبد الرحمن (2011)، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، (دط)، دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن.

119. عيسى، مراد علي وخليفة، وليد السيد (2007)، **كيف يتعلم المخ ذو صعوبات التعلم الرياضيات والعسر الحسابي**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

120. عيسى، مراد علي وعبد الخالق، السعيد وخليفة، ليد السيد(2011)، **الاتجاهات الحديثة في الصم**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

121.الغزالي، صفا أحمد ومرعي، توفيق أحمد (2010)، **الحداثة في العملية التربوية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

122.غنام، عمر وأبو سعيرة، خالده محمد (2010)، **التربية العلمية الفاعلة بين النظرية والتطبيق**، ط1 مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

123. الغيزات، صباح (2009)، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

124. فاروق، ربيع محمد وعامر، عبد الرؤوف (2008)، **الإدراك البصري وصعوبات التعلم**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

125. فرج، عبد اللطيف حسين (2005)، طرق **التدريس في القرن الواحد والعشرين**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن.

126. فرج، عبد اللطيف حسين (2007)، **تحفيز التعلم**، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.

127. فضالة، صالح علي (2010)، **مهارات التدريس الصفي**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن

128. الفلفلي، هناء حسين (2013)، **علم النفس التربوي**، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

129. قالي، عبد الله وحناش، فضيلة (2009)، **التربية العامة**، (دط)، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

130. القطيط، غسان يوسف (2009)، **حوسبة التقويم الصفي**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن.

131. القمش، مصطفى نوري والمعايظة، خليل عبد الرحمن (2011)، **سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

132. قنديلجي، عامر إبراهيم (2008)، **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

133. كامل، محمد علي (2003)، **صعوبات التعلم الأكاديمية**، (دط)، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

134. الكباسي، محمد السيد علي (2008)، **التدريس نماذج وتطبيقات**، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

135. الكبيسي، عبد الواحد (2007)، **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن.

136. الكلاني، عبد الله زيد (2004)، **دليل الرسائل والأطروحات الجامعية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

137. كوافحة، تيسير مفلح (2005)، **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، ط2، دار مسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

138. كوافحة، تيسير مفلح (2007)، **علم النفس التربوي**، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، ط2 الأردن.

139. كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز (2011)، **مقدمة في التربية الخاصة**، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

140. اللالا، زياد كامل وآخرون (2005)، **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، الأردن.

141. مجيد، سوسن شاكر (2009)، **تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

142. مجيد، سوسن شاكر (2008)، **إتجاهات خاصة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، ط1**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

143. محامدة، ندى عبد الرحيم (2005)، **التعليم المستمر والتثقيف الذاتي**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

144. محمد، محمد جاسم (2008)، **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن.

145. محمد، العديلي ناصر (1993)، **السلوك التنظيمي منظور كلي مقارن**، (دط)، السعودية.

146. محمود، صلاح الدين عرفة (2005)، **تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط1 عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.

147. مروان، فريد أبو زينة وقنديلجي، الإبراهيم عامر عدس، عبدالرحمان (2005)، **طرق البحث النوعي** ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

148. مصباح، عامر (2011)، **علم النفس الإجتماعي في السياسة والإعلام**، ط1، دار الكتاب الحديث، مصر.

149. مصفى، أسامة فاروق (2011)، السيد كامل الشربيني، **التوحد الأسباب التشخيص العلاج**، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

150. المعايظة، داور محمود (2006)، **التأهيل المجتمعي**، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.

151. المعايظة، عبد العزيز والجغيمان، محمد عبد الله (2006)، **مشكلات تربوية معاصرة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

152. معمرية، بشير (2007)، **القياس النفسي وتصميم أدواته للطالب والباحثين**، ط2، منشورات الحبر الجزائر.

153. المغربي، أحمد (2007)، **التعلم الذاتي المستقل**، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر.

154. ملحم، سامي محمد (2002)، **صعوبات التعلم، ط1**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

155. ملحم، سامي محمد (2005)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

156. ملحم، سامي محمد (2009)، **أساسيات علم النفس**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

157. المياحي، جعفر عبد كاظم (2005)، **القياس النفسي والتقويم التربوي**، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

158. المياحي، جعفر محمد كاظم (2010)، **دوافع السلوك**، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع الأردن.

159. الميلادي، عبد المنعم (2009)، **صعوبات التعلم**، (دط)، مؤسسة شباب الجامعة، مصر.

160. نصر، حمدان علي وعلاونة شفيق فلاح (1998)، **صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري**، (دط) المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، سوريا.

161. الهادي، فخري عبد (2010)، **علم النفس المعرفي**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

162. يحي، خولة أحمد (2012)، **البرامج التربوية للأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

163. يوسف، سليمان عبد الواحد (2010)، **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**، (دط)، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

164. يوسف، سليمان عبد الواحد (2011)، **ذوو صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية:

165. Anna j. Wilson(2005), **Guide des Ressources sur la Dyscalculie**, Paris.12164. Anna j. Wilson(2005), **Guide des Ressources sur la Dyscalculie**, Paris.12

165. Sahli-Bouslimani, Farida (2011, **Regards croises sur la notion de compétence en didactique des langue**, Université Stendhal Grenoble 3 Synergies *Algérie* n° 12 .

166. chebchoub, Ahmed (2006**), Enseigner a l universités de la théorie a la pratique**, 1ere édition, publication de l atured,Tunis.

167. chebchoub ,Ahmed (2007), **Quelles Compétence pédagogique pour enseigner au supérieure**, 1ere édition, publication de l atured, Tunis.

168. Muchinskey (1983) ,psychologie appliced work **an introduction to industriel organisation psychologie** , miningie Project .

169. Estienne, Anne van hout (2003), **les dyslexies** , 3eme edition elsevier masson SAS.

170.De landsheere, G (1982)**, Introduction a la recherché en éducatio**n, 5eme édition Armand-Collin, paris.

171. Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves (2016), **Organisation & gestion de l'enseignement- apprentissag**e, 2ème édition.

172. Bouzid, Nabil,**Comment peut-on préparer les étudiants a un monde de travail en perpétuel changement(2008)**, Actes du colloque international Organise à l'université d'Oum EL BOUAGUI, Algerie.

173. Renaud, Pujad & Zmmermann, Daniel (1974), **La Formation des maitre**, les Edition ESF, Paris.

174. ROBBES ,Bruno(2009**), La pédagogie différenciée historique problématique,** cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre – Janvier

175. Benoit, jaya & al (2009**), Difficultes et troubles des apprentissages chez** l enfant a partir de 5 ans, GUIDE PRATIQUE, Société Française, Centre du savoir chez les jeannes enfants ,juin, Québec, 2009.
de Pédiatrie.

176. Joly, Melanie & Beaupre Lucie (2011)**, Prévenir les difficultés de lecture** Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, GRIP-Université de Montréal, Québec.

قائمة القواميس باللغة العربية:

178. ابن منظور، جمال الدين محمد (1984)، **لسان العرب**، ط1، دار صادر للطباعة والنشر بيروت.

179. جرجس، ميشال جرجس (2005)، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، ط1، دار النهضة العربية لبنان.

180. شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003)، **معجم المصطلحات التربويــة والنفسيــة**، ط1، الدار المصرية اللبنانية للنشــر والتوزيع، مصر.

181. الصقور، صالح (2009)، **موسوعة الخدمة الاجتماعية المعاصرة**، ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.

182. علي، محمد السيد (2011)، **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

قائمة الدوريات والمجلات والمؤتمرات:

183. برو، محمد، **صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الرسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 15، الجزائر، جوان، 2014.

184. بن ناجي، حياة، **السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية في الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري**، أعمال اليوم الدراسي إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام 22 أفريل بجامعة البويرة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2013.

185. بوشلاق، نادية، **إستراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية في ظل العولمة، دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة**، أعمال الملتقى دولي حول العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، بسكرة.

186. **التربية وعلم النفس**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004.

187. **التسيير التربوي والإداري**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مدراء المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004

188. جحيش، جميلة، **صعوبات التعلم**، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد16، الجزائر، 2005

189. جحيش، جميلة، **الكتاب السنوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2001.

190. الجزائري، جمال بن عمار الأحمر، **صعوبات التعلم**، دول الخليج، المكتبة الإلكترونية، 2014.

191. حديدان، صبرينة ومعدن، شريفة، **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر**، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، د.عدد الجزائر.

192. الخطيب، نعمان وعبد الحق، زهرية وحمزة محمد، **التربية ومهارات التعلم والتعليم**، المؤتمر الدولي الثاني، كنوز المعرفية العلمية للنشر و التوزيع، 9،10 أيار 2012، جامعة الإسراء، الأردن.

193. زلالي، نوال، **إستراتيجية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات**، يوم دراسي إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق 22 أفريل 2013، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، الجزائر.

194. سعدات، محمود فتوح محمد سعدات، **برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية**، شبكة الألوكة (دط)، مصر، 2014.

195. الصالح، غسان، **الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلّم دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد الأول، دمشق، 2003.

196. عبد الله، أيمن يحى والشهاب، إبراهيم حمزة، **السلوكات الغير تكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، المجلد الحادي والعشرون العدد الأول، الأردن، يناير 2013.

197. لكحل، لخضر وفرحاوي، كمال، **أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية**، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009

198. محمدي، فوزية والزقاي نادية مصطفى، **بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بمدارس مدينة ورقلة**، دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد5، ورقلة، ديسمبر 2010.

199. ممادي، شوقي، **النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس ذوي صعوبات التعلم** مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، العدد 13، ورقلة، 2013.

200. **النظام التربوي والمناهج التربوية**، سند تكويني لفائدة مدراء المدارس الإبتدائية، الجزائر 2004

201. هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **منهجية البحث**، سند تكويني لفائدة المفتشين في مختلف الأطوار، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005.

202. وحدة التسير المالي والمادي، **المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم**، سند تكويني لفائدة مدراء المدارس الإبتدائية، الجزائر، 2004

القوانين والمراسيم:

203. **القانون والتشريع المدرسي**، سند تكويني لفائدة المقتصدين ونوابهم، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004.

204. **القرار الوزاري رقم: 831** المؤرخ في: 91/11/13 يحدد مهام معلمي المدرسة الأساسية

الملاحـــق

الملحق رقم: 01

السؤال المفتوح

جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي –

الدراسة الاستطلاعية

في إطار إعداد رسالة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية بعنوان: "**مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي**" – **دراسة ميدانية بمدينة عين البيضاء** - نقدم إليكم بهذا السؤال لمعرفة ماهي المشكلات التي يواجهها أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، راجين منكم تقديم يد العون لنا من خلال الإجابة بكل صدق وموضوعية ومسؤولية، لأن نجاح البحث يتوقف على ذلك.

ونحيطكم علما أن إجابتكم لن تستخدم إلاّ لغرض علمي يخدم هذا البحث.

نشكركم مسبقا على تعاونكم، ومشاركتكم الإيجابية في إثراء هذا البحث.

إعداد:
فاطمة الزهراء عروي

إشراف:
أ.د زين الدين مصمودي

السنة الجامعية 2016-2017

❖ **حسب رأيك، ماهي المشكلات التي تواجهك عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم؟**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم: 02

الاستبيان الأولي (التحكيم)

جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الإجتماعية

استبيان التحكيم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الأستاذ(ة).....المحترم(ة)

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان في إطار القيام بدراسة ميدانية كمطلب لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علوم اجتماعية تحت عنوان: – **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي**- لإبداء أرائكم وملاحظاتكم حول مضمون الاستبيان.

أرجو أستاذي الفاضل(ة) المحترم(ة) أن تفيدونا بملاحظتكم القيمة في هذا الاستبيان من حيث ملائمته للبحث أو ما يلزمه التصحيح؟

لكم منا فائق التقدير والاحترام

وشكرا على حسن تعاونكم

إعداد:

فاطمة الزهراء عروي

إشراف:

أ.د زين الدين مصمودي

السنة الجامعية 2016–2017

عنوان الدراسة

مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي

البحث

تدور إشكالية هذا البحث حول المشكلات التي تواجه الأساتذة عن العامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي، عليه يمكن صياغة إشكالية البحث في التساؤل التالي:

ما هي المشكلات التي تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟.

- **الفرضية العامة الأولى:** هناك مشكلات تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الفرضيات الإجرائية للبحث:

1- يعد العامل الدراسي مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- يعد العامل العلائقي مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- يعد عامل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4- عدم توفر بشكل الكافي المتابعة من طرف وحدات الكشف والمتابعة مشكلا يواجهه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التعلم.

ملاحظة: عدد البدائل المعتمد عليها في الاستبيان هي (دائما/أحيانا/أبدا).

الأبعاد		العبارات	يقيس	لا تقيس
العامل الدراسي	01	تشتت الانتباه يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	02	يعد التركيز المحدود مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	03	يعد الغياب المتكرر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	04	يعد تكرار السنة مشكلا تواجهه عند التعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	05	يعد انخفاض مستوى الدافعية مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	06	انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	07	عدم القدرة التلميذ على متابعة الدرس يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	08	صعوبة الاحتفاظ بالمعارف واسترجاعها يعتبر مشكلا تواجهه هك عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	09	صعوبة فهم المادة التعليمية يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	10	صعوبة ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة يعد مشكلا تواجهه عند التعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	11	صعوبة إنجاز المهام الدراسية يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	12	قلة المثابرة تعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
العامل العلائقي	13	عدم تكيف التلميذ مع زملائه يعتبر مشكلا تواجهه ك عن التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	14	السلوك العدواني عند التلميذ يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	15	عدم قدرة التلميذ على التواصل مع زملائه يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	16	عدم مشاركة التلميذ بأي نشاط داخل القسم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	17	عدم ثبات سلوك التلميذ يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	18	صعوبة تعاون التلميذ مع زملائه في حجرة الصف يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	19	عدم قدرة التلميذ متابعة النقاش داخل حجرة الصف يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	20	يجد التلميذ صعوبة في تكوين علاقات مع الغير يعد مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	21	قصوره في التعبير عن ذاته والتعامل مع اللآخرين مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	22	الصورة الذهنية السلبية عن الأستاذ من قبل التلميذ يعد مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		

عامل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة	23	عدم تقبل الأسرة لصعوبة التي يعاني منها ابنها يعد مشكلا عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	24	عدم تقديم الأسرة بيانات شاملة عن حالة ابنهم (الصحية، النفسية، الإجتماعية، الإقتصادية) يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	25	عدم تواصل الأسرة المنتظم مع إدارة المدرسة للإطلاع عن مستوى ابنها الدراسي يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	26	عدم ترتيب الأسرة جدول لأداء واجبات ابنها يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	27	عدم متابعة الأسرة سلوك ابنهم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	28	عدم تنسيق جهود الأسرة معك لتحسين مستوى تحصيل ابنها يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	29	عدم مساندة وتشجيع الأسرة ابنهم يعتبر مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
عامل غياب وحدات الكشف و المتابعة	30	عدم مشاركة وحدات الكشف والمتابعة في بداية كل عام دراسي في تشخيص ذوي صعوبات التعلم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	31	صعوبة تواصل إدارة المدرسة مع وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	32	صعوبة تواصل أولياء التلاميذ مع وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	33	عدم وجود توعية وتحسيس لأفراد المدرسة وأولياء التلاميذ حول هذه الفئة من قبل وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	34	صعوبة تشخيص التلاميذ ذوي صعوبة التعلم من طرف وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	35	عدم تصميم برامج تربوية من قبل وحدات الكشف للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل معهم.		

ملحق رقم: 03

الاستبيان الثاني (التحكيم)

جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الإجتماعية

استبيان التحكيم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الأستاذ(ة).....المحترم(ة)

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان في إطار القيام بدراسة ميدانية كمطلب لنيل شهادة الدكتوراه تحت عنوان:- **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي** لإبداء آرائكم وملاحظاتكم حول مضمون الاستبيان.

أرجو أستاذي الفاضل(ة) المحترم(ة) أن تفيدونا بملاحظتكم القيمة في هذا الاستبيان من حيث ملائمته للبحث أو يلزمه تصحيح؟

لكم منا فائق التقدير والاحترام

وشكرا على حسن تعاونكم

إعداد:

فاطمة الزهراء عروي

إشراف:

أ.د زين الدين مصمودي

السنة الجامعية 2016-2017

عنوان الدراسة

مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي

فرضيات البحث

تدور إشكالية هذا البحث حول المشكلات التي تواجه الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي، عليه يمكن صياغة إشكالية البحث في التساؤل التالي:

- ❖ هل البرنامج الإرشادي المقترح بمقدوره علاج مشكلة صعوبات التعلم حسب رأي الأساتذة؟

الفرضية العامة الثانية:

- ❖ البرنامج الإرشادي المقترح يمكن أن يسهم في علاج مشكلة صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

1.5. تعتبر طريقة التعلم التعاوني وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

2.5. تعتبر طريقة استثارة الدافعية وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

3.5. يمكن اعتبار طريقة تحليل المهمة وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

4.5. تعتبر طريقة بناء تقدير الذات وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

5.5. تعتبر طريقة ملف الإنجاز وسيلة لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب آراء أساتذة المرحلة الابتدائية.

ملاحظة: عدد البدائل المعتمد عليها في الاستبيان هي (دائما/أحيانا/أبدا).

المحاور		العبارات	يقيس	لا يقيس
طريقة التعلم التعاوني	01	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات من 3 إلى 5 تلاميذ أثناء عملية التعلم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	02	توزيع التلاميذ على مجموعات غير متجانسة كيفية للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	03	تحديد الوقت الكافي للتلاميذ لإنجاز المهمة كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	04	توجيه التلاميذ حول المهمة المطلوب القيام بها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	05	توزيع الأدوار على التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	06	تفسير المهمة بوضوح للتلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	07	الحرص على أن يكون كل عضو مسؤولا على المهمة الموكلة إليه كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	08	تقديم كل مجموعة تقريرا أو حلا للمشكلة المطروحة بعد نهاية كل تعلّم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	09	تقويم المجموعة وفق معايير محددة مسبقا كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
طريقة استثارة الدافعية	10	التخطيط مسبقا لزيادة دافعية التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	11	تحديد الخبرة المراد تعلمها لتوجيه نشاط المتعلم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	12	تهيئة بيئة تعليمية إيجابية للتلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	13	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	14	إدماج الوسائل التعليمية الإلكترونية "السمعية والبصرية" لإثراء المادة التعليمية كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	15	تحويل الوضعية التعليمية–التعلمية إلى سيناريو بيداغوجي لتنمية المعارف كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	16	استخدام أسلوب الإثارة والتشويق أثناء الدرس كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		

	17	استقطاب انتباه التلاميذ أثناء الدرس من خلال مهارات التواصل (الصوت، الحركة الإقناع، الإصغاء) كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	18	تكييف المهمات مع رغبات التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	19	خفض مشاعر القلق لدى التلاميذ أثناء الموقف التعليمي كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	20	استخدام نظام المكافأة الفورية بعد تحقيق الهدف كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	21	جعل التلميذ يشعر بقيمة الإنجازات التي قام بها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
طريقة تحليل المهمة	22	تحديد هدف المهمة (الهدف الإجرائي) كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	23	تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	24	تحديد المهارات الفرعية التي يتمكن التلميذ من أدائها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	25	تحديد المهارات التي يعجز التلميذ عن القيام بها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	26	بداية التدريس بالمهارة الفرعية التي يتقنها التلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	27	مساعدة التلاميذ على تعلم المهارة الجديدة كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	28	إعطاء تغذية راجعة فورية للتلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
طريقة بناء تقدير الذات	29	استخدام أسماء التلاميذ عند مخاطبتهم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	30	التحدث مع كل التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	31	إبراز السمات الإيجابية في عمل كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	32	تكليف كل تلميذ بالمسؤولية في حجرة الصف كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	33	قضاء وقتا مع كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	34	محاولة معرفة ميول كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	35	تجنب نقد استفسار كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	36	مساعدة كل تلميذ في تحويل فشله إلى خبرة تعليمية كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي		

		صعوبات التعلم		
طريقة ملف الإنجاز	37	سعي إلى تصميم ملفات الإنجاز لكل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	38	تحديد الهدف الإجرائي من ملف الإنجاز كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	39	تشجيع التلميذ على أن يكون طرفا إيجابيا في ملف انجازه كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	39	إدراج في ملف الإنجاز تقرير عن حالة التلميذ الصحية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية، والدراسية كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	40	وضع أدوات التقويم في ملف الإنجاز كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	42	وضع نتائج امتحانات كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	43	الحرص على أن يكون في ملف الإنجاز المشروعات الفردية والجماعية التي قام بها التلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	44	ترك الحرية لكل تلميذ في انتقاء بعض الأعمال التي توضع فيه كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم		
	45	حرص إدارة المدرسة على انتقال ملف الإنجاز من طور إلى آخر كيفية للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		

الملحق رقم: 04

(استبيان البحث الأول)

جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

استبيان

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الأستاذ(ة).....المحترم(ة)

يشرفني أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان في إطار القيام بدراسة ميدانية كمطلب لنيل شهادة الدكتوراه تحت عنوان: – **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي" _ دراسة ميدانية بمدينة عين البيضاء_**

لكم منا فائق التقدير والاحترام

وشكرا على حسن تعاونكم

إعداد:

فاطمة الزهراء عروي

إشراف:

أ.د زين الدين مصمودي

السنة الجامعية 2016-2017

تحية طيبة وبعد

إليك مجموعة من المشكلات التي يمكن للأستاذ أن يواجهها خلال تعامله مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الرجاء قراءة كل عبارة بدقة وتمعن وما عليك إلا أن تضع إشارة (×) أمام العبارة التي تراها مناسبة وبما أن صدق نتائج البحث أمر مرهون بصدق إجابتك عن عبارات هذا الاستبيان نرجو منكم الإجابة عن عبارات الاستبيان بتأن وموضوعية لأن المعلومات التي ستجمع يقتصر استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

المحاور		العبارات	غالبا	أحيانا	أبدا
العامل الدراسي	01	تشتت الانتباه بسهولة يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	02	يعد التركيز المحدود مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			
	03	انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			
	04	يعد الغياب المتكرر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			
	05	يعد تكرار السنة مشكلا تواجهه عند التعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			
	06	يعد انخفاض مستوى الدافعية مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	07	صعوبة الاحتفاظ بالمعارف واسترجاعها يعتبر مشكلا تواجهه الأستاذ عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	08	صعوبة فهم المادة التعليمية يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	09	صعوبة ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			
	10	صعوبة إنجاز المهام الدراسية يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
العامل العلاقي	11	عدم تكيف التلميذ مع زملائه يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	12	السلوك العدواني عند التلميذ يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			
	13	عدم ثبات سلوك التلميذ يعد مشكل تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	14	صعوبة التواصل مع زملائه يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	15	عدم مشاركة التلميذ بأي نشاط داخل القسم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			

	16	عدم قدرة التلميذ متابعة النقاش داخل حجرة الصف يعتبر مشكلا يصادفك عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	17	عدم قدرة التلميذ ربط علاقات مع زملائه يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
	18	الصورة الذهنية السلبية عن الأستاذ من قبل التلميذ يعد مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
عامل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة	19	عدم تقبل الأسرة للصعوبة التي يعاني منها ابنها يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	20	عدم تقديم الأسرة بيانات شاملة عن حالة ابنها (الصحية، النفسية، الاجتماعية الاقتصادية) يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	21	عدم تواصل الأسرة المنتظم مع إدارة المدرسة للإطلاع عن مستوى ابنها الدراسي يعتبر مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
	22	عدم ترتيب الأسرة جدول لأداء واجبات ابنها يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
	23	عدم تنسيق جهود الأسرة معك لتحسين مستوى تحصيل ابنها يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
	24	عدم مساندة الأسرة ابنها يعتبر مشكلا تواجهه في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
عامل غياب وحدات الكشف و المتابعة	25	صعوبة تواصل إدارة المدرسة مع وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
	26	صعوبة تواصل أولياء التلاميذ مع وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
	27	عدم وجود توعية وتحسيس لأفراد المدرسة وأولياء التلاميذ حول هذه الفئة من قبل وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	28	صعوبة تشخيص التلاميذ ذوي صعوبة التعلم من طرف وحدات الكشف والمتابعة يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	29	عدم مساعدتك من قبل وحدات الكشف في وضع طرائق لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتبر مشكلا تواجهه عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				

الملحق رقم: 05

(استبيان البحث الثاني)

جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

استبيان

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الأستاذ(ة).....المحترم(ة)

يشرفني أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان في إطار القيام بدراسة ميدانية كمطلب لنيل شهادة الدكتوراه تحت عنوان: – **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي" _ دراسة ميدانية بمدينة عين البيضاء_**

لكم منا فائق التقدير والاحترام

وشكرا على حسن تعاونكم

إعداد:

فاطمة الزهراء عروي

إشراف:

أ.د زين الدين مصمودي

السنة الجامعية 2016–2017

تحية طيبة وبعد

إليك البرنامج الإرشادي المقترح الذي يمكن أن يسهم في علاج مشكلة صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية، الرجاء قراءة كل عبارة بدقة وتمعن وما عليك إلا أن تضع إشارة (×) أمام العبارة التي تراها مناسبة

وبما أن صدق نتائج البحث أمر مرهون بصدق إجابتك عن عبارات هذا الاستبيان نرجو منكم الإجابة عن عبارات الاستبيان بتأن وموضوعية لأن المعلومات التي ستجمع يقتصر استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

المحاور		العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
طريقة التعلم التعاوني	01	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات من 3 إلى 5 تلاميذ أثناء عملية التعلم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	02	توزيع التلاميذ على مجموعات غير متجانسة في المستوى كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	03	تحديد الوقت الكافي للتلاميذ لإنجاز المهمة كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	04	توجيه التلاميذ حول المهمة المطلوب القيام بها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	05	توزيع الأدوار على التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	06	تفسير المهمة بوضوح للتلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	07	الحرص على أن يكون كل عضو مسؤولا على المهمة الموكلة إليه كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	08	تقديم كل مجموعة تقريرا أو حلا للمشكلة المطروحة بعد نهاية كل تعلّم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	09	تقويم المجموعة وفق معايير محددة مسبقا كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
طريقة استثارة الدافعية	10	التخطيط مسبقا لزيادة دافعية التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	11	تحديد الخبرة المراد تعلمها لتوجيه نشاط المتعلم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	12	تهيئة بيئة تعليمية إيجابية للتلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	13	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	14	إدماج الوسائل التعليمية الإلكترونية "السمعية والبصرية" لإثراء المادة التعليمية كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	15	تحويل الوضعية التعليمية–التعلمية إلى سيناريو بيداغوجي لتنمية المعارف كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			

	16	استخدام أسلوب الإثارة والتشويق أثناء الدرس كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	17	استقطاب انتباه التلاميذ أثناء الدرس من خلال مهارات التواصل (الصوت، الحركة الإقناع الإصغاء) كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	18	تكييف المهمات مع رغبات التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	19	خفض مشاعر القلق لدى التلاميذ أثناء الموقف التعليمي كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	20	استخدام نظام المكافأة الفورية بعد تحقيق الهدف كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	21	جعل التلميذ يشعر بقيمة الإنجازات التي قام بها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
طريقة استثارة الدافعية	22	تحديد هدف المهمة(الهدف الإجرائي) كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	23	تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	24	تحديد المهارات الفرعية التي يتمكن التلميذ من أدائها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	25	تحديد المهارات التي يعجز التلميذ عن القيام بها كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	26	بداية التدريس بالمهارة الفرعية التي يتقنها التلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	27	مساعدة التلاميذ على تعلم المهارة الجديدة كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	28	إعطاء تغذية راجعة فورية للتلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
طريقة بناء تقدير الذات	29	استخدام أسماء التلاميذ عند مخاطبتهم كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	30	التحدث مع كل التلاميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			
	31	إبراز السمات الإيجابية في عمل كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم			

	32	تكليف كل تلميذ بالمسؤولية في حجرة الصف كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	33	قضاء وقتا مع كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	34	محاولة معرفة ميول كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	35	تجنب نقد استفسار كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	36	مساعدة كل تلميذ في تحويل فشله إلى خبرة تعليمية كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
طريقة ملف الإنجاز	37	سعي إلى تصميم ملفات الإنجاز لكل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	38	تحديد الهدف الإجرائي من ملف الإنجاز كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	39	تشجيع التلميذ على أن يكون طرفا إيجابيا في ملف انجازه كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	40	إدراج في ملف الإنجاز تقرير عن حالة التلميذ الصحية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية، والدراسية كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	41	وضع أدوات التقويم في ملف الإنجاز كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	42	وضع نتائج امتحانات كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	43	الحرص على أن يكون في ملف الإنجاز المشروعات الفردية والجماعية التي قام بها التلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	44	ترك الحرية لكل تلميذ في انتقاء بعض الأعمال التي توضع فيه كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
	45	انتقال ملف الإنجاز من طور إلى آخر مع كل تلميذ كيفية للتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم				

ملحق رقم: 06

الدرجات الخام للتجزئة النصفية

للاستبيان الأول

الدرجات الخام للتجزئة النصفية للاستبيان الاول

الأفراد	س	ص	س × ص	$س^2$	$ص^2$
1	27	28	756	729	784
2	20	24	480	400	576
3	26	29	540	676	841
4	30	18	754	900	324
5	26	25	650	676	625
6	24	27	624	576	729
7	28	29	812	784	841
8	31	25	775	961	625
9	26	25	702	676	729
10	22	23	506	484	529
المجموع	**260**	**255**	**6602**	**6862**	**6603**

من خلال تطبيق قانون بيرسون:

$$ر\ س\ ص = \frac{ن(مج\ س^* ص) - مج\ س^* مج\ ص}{\sqrt{(ن^* مج\ س^2 - (مج\ س)^2)(ن^* مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2)}}$$

$$ر\ س\ ص = \frac{(66300) - (132040)}{\sqrt{(67035)(69640)}}$$

$$ر\ س\ ص = \frac{65740}{68325.08}$$

ر س ص = 0.96

ملحق رقم: 07

الدرجات الخام للتجزئة النصفية

للاستبيان الأول

الدرجات الخام للتجزئة النصفية للاستبيان الثاني

الأفراد	س	ص	س × ص	$س^2$	$ص^2$
1	38	37	1406	1444	1369
2	32	35	1120	1024	1225
3	40	37	1480	1600	1369
4	39	32	1248	1521	1064
5	34	36	1224	1156	1296
6	33	34	1122	1089	1156
7	36	37	1332	1296	1369
8	40	32	1280	1600	1024
9	41	32	1312	1681	1024
10	42	37	1554	1764	1369
المجموع	**357**	**349**	**124282**	**14175**	**12225**

$$ر\ س\ ص = \frac{ن(مج\ س * ص) - مج\ س * مج\ ص}{\sqrt{(ن * مج\ س^2 - (مج\ س)^2)\ (ن * مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2)}}$$

$$ر\ س\ ص = \frac{(5344080) - (2667147)}{\sqrt{(2925731)\ (3365539)}}$$

$$ر\ س\ ص = \frac{136967}{138373.77}$$

ر س ص = 0.98

ملحق رقم: 08

نتائج تحكيم الاستبيان الاول

نتائج تحكيم الاستبيان الأول

رقم المفردة	ع و	ن ص م	رقم المفردة	ع و	ن ص م
01	06	1	**19**	06	1
02	06	1	**20**	06	1
03	06	1	**21**	01	تحذف
04	06	1	**22**	06	1
05	06	1	**23**	06	1
06	06	1	**24**	06	1
07	01	تحذف	**25**	06	1
08	06	1	**26**	05	0.66
09	06	1	**27**	01	تحذف
10	06	1	**28**	06	1
11	06	1	**29**	06	1
12	01	تحذف	**30**	01	تحذف
13	06	1	**31**	06	1
14	06	1	**32**	06	1
15	06	1	**33**	06	1
16	06	1	**34**	06	1
17	06	1	**35**	06	1
18	01	تحذف			

ملحق رقم: 09

نتائج تحكيم الاستبيان الثاني

نتائج تحكيم الاستبيان الثاني

رقم المفردة	ع و	ن ص م	رقم المفردة	ع و	ن ص م
01	06	1	**24**	06	1
02	06	1	**25**	06	1
03	06	1	**26**	06	1
04	06	1	**27**	06	1
05	06	1	**28**	06	1
06	05	1	**29**	06	1
07	06	1	**30**	06	1
08	06	1	**31**	06	1
09	06	1	**32**	06	1
10	06	1	**33**	06	1
11	06	1	**34**	06	1
12	06	1	**35**	06	1
13	05	0.66	**36**	06	1
14	06	1	**37**	06	1
15	06	1	**38**	06	1
16	06	1	**39**	06	1
17	06	1	**40**	05	0.66
18	06	1	**41**	06	1
19	06	1	**42**	06	1
20	06	1	**43**	06	1
21	06	1	**44**	06	1
22	06	1	**45**	06	1
23	06	1			

ملحق رقم: 10

قائمة بأسماء لجنة المحكّمين

قائمة بأسماء لجنة التحكيم

الإسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية
أ.د. فتيحة بن زروال	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي
أ.د. قنيفة نورة	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي
أ.د. معدن شريفة	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي
أ.د. عبد الرحيم بن عبيد	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي
أ.د. زرزور أحمد	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي
أ.د. فضلون زهرة	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي

الملحق رقم: 11

عرض عام لنتائج الدراسة النهائية من خلال استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان الأول

عرض عام لنتائج الدراسة النهائية من خلال استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان االأول

العبارة	الاختيار دائما	النسبة %	الاختيار أحيانا	النسبة %	الاختيار أبدا	النسبة %	مج أفراد العينة	النسبة الكلية %
01	221	69.49	90	28.30	07	2.20	318	100
02	205	64.46	98	30.81	15	4.71	318	100
03	206	64.77	91	28.61	21	6.60	318	100
04	168	52.83	126	39.62	24	7.54	318	100
05	139	43.71	141	44.33	38	11.94	318	100
06	184	57.86	120	37.73	14	4.40	318	100
07	202	63.52	109	34.27	07	2.20	318	100
08	196	61.63	110	34.59	12	3.77	318	100
09	182	57.23	119	37.42	17	5.34	318	100
10	168	52.83	126	39.62	24	7.54	318	100
11	160	50.31	102	32.07	56	17.61	318	100
12	179	56.28	73	22.95	66	20.75	318	100
13	199	62.57	60	18.86	59	18.55	318	100
14	187	58.80	54	16.98	77	24.21	318	100
15	174	54.71	64	20.12	80	25.15	318	100
16	197	61.94	45	14.15	76	23.89	318	100
17	185	58.17	60	18.86	73	16.66	318	100
18	146	45.91	72	22.64	100	31.44	318	100
19	166	52.20	64	20.12	88	27.67	318	100
20	153	48.11	43	13.52	122	38.36	318	100
21	155	48.74	128	40.25	35	11	318	100
22	186	58.49	37	11 .63	95	29.87	318	100

100	318	34.90	111	9.43	30	55.66	177	**23**
100	318	12.89	41	34.27	109	52.83	168	**24**
100	318	22.32	71	31.44	100	54.71	147	**25**
100	318	27.67	88	21.69	69	50.62	161	**26**
100	318	29.55	94	20.2	64	50.31	160	**27**
100	318	23.89	76	23.27	74	52.83	168	**28**
100	318	27.04	86	20.12	64	52.83	168	**29**

الملحق رقم: 12

عرض عام لنتائج الدراسة النهائية من خلال استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان الأول

عرض عام لنتائج الدراسة النهائية من خلال استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان الثاني

العبارة	الاختيار دائما	النسبة %	الاختيار أحيانا	النسبة %	الاختيار أبدا	النسبة %	مج أفراد العينة	النسبة الكلية %
01	44	13.36	187	58.80	87	27.35	318	100
02	49	15.40	200	62.89	69	21.69	318	100
03	59	18.55	208	65.40	51	16.03	318	100
04	214	67.29	61	19.18	43	13.52	318	100
05	76	23.89	205	64.46	37	11.63	318	100
06	81	25.47	205	64.46	32	10.06	318	100
07	75	23.85	209	65,72	34	10.69	318	100
08	201	63.20	85	22.72	32	10.06	318	100
09	90	28.30	193	60.69	35	11	318	100
10	99	31.13	183	57.54	36	11.32	318	100
11	118	37.10	163	51.25	37	11.63	318	100
12	119	37.42	165	51.88	34	10.69	318	100
13	128	40.25	152	47.79	38	11.94	318	100
14	34	10.69	147	46.22	137	43.08	318	100
15	30	9.43	153	48.11	135	42.45	318	100
16	136	42.76	164	51.57	18	5.66	318	100
17	148	46.54	159	50	11	3.45	318	100
18	147	46.22	165	51.88	6	1.88	318	100
19	145	45.59	153	48.11	20	6.28	318	100
20	133	41.82	167	52.51	18	5.88	318	100
21	150	47.16	150	47.16	18	5.66	318	100
22	156	49.05	145	45.59	17	5.34	318	100

100	318	6.28	20	44.96	143	48.74	155	**23**
100	318	3.77	12	50.31	160	45.91	146	**24**
100	318	5.57	19	45.59	145	48.42	154	**25**
100	318	6.28	20	37.42	119	56.28	179	**26**
100	318	7.86	25	32.07	102	60.06	191	**27**
100	318	10.37	33	34.27	109	55.34	176	**28**
100	318	8.80	28	32.07	102	59.11	188	**29**
100	318	10.06	32	41.19	131	48.74	155	**30**
100	318	10.69	34	44.96	143	44.33	141	**31**
100	318	11.63	37	49.05	156	39.30	125	**32**
100	318	11.32	36	49.05	156	39.62	126	**33**
100	318	17.29	55	49.05	156	33.64	107	**34**
100	318	19.81	63	46.54	148	33.64	107	**35**
100	318	21.06	67	55.34	176	23.58	75	**36**
100	318	0.62	02	0.62	02	98.74	314	**37**
100	318	0.94	03	1.57	05	97.48	310	**38**
100	318	0.31	01	5.66	18	94.02	299	**39**
100	318	0.62	02	5.03	16	94.33	300	**40**
100	318	1.57	05	6.28	20	92.13	293	**41**
100	318	1.88	06	4.40	14	93.71	298	**42**
100	318	2.83	09	3.77	12	93.39	297	**43**
100	318	2.20	07	4.71	15	93.08	296	**44**
100	318	5.97	19	9.43	30	84.59	269	**45**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أم البواقي
مصلحة التكوين و التفتيش
الأمانة
Formation.oeb04@gmail.com
رقم/ 0.8/98/م.ت.ت/2015

أم البواقي في : 20 جانفي 2015
مديرة التربية
إلى

السيد(ة)/مديرة(ة) المدرسة العليا .....
معهد التعليم العالي .....
لغة عربية بعنابة في إيطاء

الموضوع : **تقرير ساعرة**

المرجع : مراسلة جامعة ..... أم البواقي .....
رقم ..... المؤرخة في : .....

عملا بمحتوى المراسلة المنوّه بها في المرجع أعلاه ،

يشرفني أن أطلب منكم تمكين الطالب (ة) : عروبي ماجدة الزهراء

من جامعة : ..... أم البواقي ..... تخصص : علوم اجتماعية .....

من إجراء تربص بمؤسستكم ابتداء من يوم : 20 جانفي 2015 .....

إلى غاية نهاية المهمة .

مديرة التربية بالنيابة
وردة علواني - ز - بن سعدان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أم البواقي
مصلحة التكوين و التفتيش
الأمانـــة
Formation.oeb04@gmail.com
رقم/2016/0.8/178/م.ت.ت/

أم البواقي في : 20 جانفي 2016
مديـرة التربيـــة
إلـــى

السيد(ة)/مدير(ة) ابتدائية ..... مفتش المقاطعة
..... مدرسة عين السمار ابتدائي
تحت إشـراف مفتـش المقاطعـــة

الموضوع : **تقـريـم سـاعـرة**

المرجـع : مراسلة جامعة ..... أم البواقي .....
رقم ..... المؤرخة في : 2016.01.03

عمـلا بمحتـوى المراسلة المنـوّه بـها فـي المرجع أعـلاه ،

يشرفنـي أن أطلـب منكم تمكيـن الطالب (ة) : عروي خاطة الزهراء

من جامعـة : ..... أم البواقي ..... تخـصص : علوم اجتماعية

مـن إجـراء تربـص بمؤسستكـم ابتداء مـن يـوم : .....

إلـى غايـة نهايـة المهمـة .

مفتش الإدارة العامة
مواقي

نسخة إلى:
- السيد (ة)مفتش (ة)المقاطعة .

بالموافق

القرار الوزاري رقم: 831 المؤرخ في: 91/11/13

يحدد مهام معلمي المدرسة الأساسية

المـادة 01 : يهدف هذا القرار طبقا لأحكام المرسوم 49/90 إلى تحديد مهام معلمي المدرسة الأساسية

المـادة 02 : يمارس معلمو المدرسة الأساسية مهامهم تحت سلطة المدير

المـادة 03 : يقوم معلمو المدرسة الأساسية بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة عليهم.

المـادة 04 : تتمثل مهمة معلمي المدرسة الأساسية في تربية التلاميذ وتعليمهم، وبهذه الصفة فإنهم يقومون بنشاطات بيداغوجية وتربوية.

النشاطات البيداغـوجية والتربويـة :

المـادة 05 : تشتمل النشاطات البيداغوجية التي يكلف بها معلموا المدرسة الأساسية على الآتـي :

- التعليم الممنوح للتلاميذ
- العمل المرتبط بتحضير الدروس والتصحيح والتقييم
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات
- تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ
- المشاركة في المجالس التي تنعقد في المؤسسة
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة

المـادة 06 : يقوم معلمو المدرسة الأساسية بمنح التلاميذ تعليما تضبطه قانونا مواقيت وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن وزارة التربية.

المـادة 07 : يسهر معلمو المدرسة الأساسية على :

- حسن استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التربوية المعدات السمعية البصرية
- المحافظة على الأثاث المدرسي والتجهيزات والأدوات التعليمية
- مشاركة التلاميذ في النشاطات الثقافية الفنية والرياضية

المـادة 08 : يتولى معلمو المدرسة الأساسية في أداء مهامهم ، الإمساك المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق التالية:

- الكراس اليومي لتحضير الدروس
- المذكرات المتعلقة بإعداد الدروس
- التوزيع الشهري للبرنامج
- التوزيع السنوي للبرنامج
- دفتـر المنــاداة

ـ كراس المداولــة

ـ كراريس الاختبار

المـادة 09 : يتفقد مدير المؤسسة الوثائق المذكورة في المادة 08 أعـلاه بانتظام ويؤشر عليها بصفة دورية.

المـادة 10 : يراقب مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة حسن إمساك الوثائق المذكورة واستعمالها أثناء الزيارات التي يقوم بها.

المـادة 11 : يتولى معلمو المدرسة الأساسية اختيار مواضيع الفروض والاختبارات المتعلقة بالأقسام المسندة إليهم وتصحيحها إلا في حالات خاصة تقررها المجالس المعنية أو السلطة السلمية

المـادة 12 : يتولى معلمو المدرسة الأساسية حساب المعدل وتسجيل العلامات والملاحظات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض والاختبارات على الوثائق الرسمية.

المـادة 13 : يرافق معلمو المدرسة الأساسية التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة النشاطات التربوية والثقافية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاح المدرسة على المحيط.

المـادة 14 : تندرج مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في اجتماعات المعلمين ضمن واجبتهم المهنية.

المـادة 15 : يلتزم معلمو المدرسة الأساسية بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين ، بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

المـادة 16 : تدخل مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطة السلمية من حيث إجرائها وحراستها وتصحيحها ولجانها في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

المـادة 17 : يساهم معلمو المدرسة الأساسية بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية وإعطاء المثل بما يلــي :

ـ المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما.

ـ المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية

- الإهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة .

المـادة 18 : يكون معلمو المدرسة الأساسية مسؤولين عن جميع التلاميذ الموضوعين سلطتهم المباشرة في القسم طبقا للتنظيم التربوي المقرر في المؤسسة .

المـادة 19 : يتولى معلمو المدرسة الأساسية مهام حراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج ، وفي فترات الإستراحة وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة وفقا للترتيبات التي تنص عليها لائحة النظام الداخلي للمؤسسة .

أحـكــام ختــامـيــة

المـادة 20 : يمنع الدخول على معلمي المدرسة الأساسية في أقسامهم أثناء قيامهم بعملهم باستثناء مدير المؤسسة والموظفين المكلفين بوظيفة التفتيش والتكوين .

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة مشكلات تعامل أساتذة المرحلة الابتدائية مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي يتمثل في مجموعة من طرائق التدريس المرنة.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي لمناسبته للموضوع، وعينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة عين البيضاء قوامها 318 أستاذا، مشكلين نسبة 62 %.

لتحقيق هذا الهدف تم اقتراح دراسة مشكلات تعامل الأساتذة مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالاعتماد على الاستبيان الأول أداة لجمع البيانات، حيث تضمن تسعا وعشرين عبارة (29) مقسمة إلى أربعة محاور ثم تلا ذلك اقتراح برنامج إرشادي يتضمن مجموعة من طرائق التدريس المرنة، وبالاعتماد على استبيان ثان تضمن خمسا وأربعين عبارة (45) مقسمة إلى خمسة محاور وجّه للعيّنة نفسها.

تمت معالجة بيانات البحث عن طريق النسب المئوية ومعادلة الفروق ذات الدلالة الإحصائية خرجنا من خلال هذا البحث بالنتائج الآتية:

- ❖ هناك مشكلات تواجه أساتذة المرحلة الابتدائية عند التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ❖ البرنامج الإرشادي الذي يمثل مجموعة من طرائق التدريس يمكن أن يسهم في علاج مشكلة صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

Le résumé:

Cette recherche vise à étudier les différents problèmes auxquels sont confrontés les enseignants des écoles primaires, face à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage d'une part, et d'autre part du programme d'orientation, consiste en les différentes méthodes éducatives souples.

Cette recherche se base sur la méthode descriptive et un échantillon composé de 318 enseignants des écoles primaires de la ville d'Ain Beida, constituant 62% de la population initiale.

Pour réaliser cet objectif nous avons opté l'étude des problèmes rencontrés par les enseignants avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, en se basant de primabord sur un questionnaire contenant (29) items divisés en quatre axes. En outre, nous avons proposé un programme d'orientation qui est un deuxième questionnaire, contenant (45) items divisés en cinq axes comprenant plusieurs méthodes d'enseignement.

En somme, Les résultats de cette étude ont montré que :

- ❖ Existence de réels problèmes des enseignants des écoles primaires face aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage.
- ❖ Le programme d'orientation correspondant aux différentes méthodes éducative, peut résoudre les problèmes des difficultés d'apprentissage chez les élèves du primaire.