وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of higher education and scientific research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University- Tebessa
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
faculty of humanities and social sciences

قسم : علم النفس

تخصص : إرشاد وتوجيه

مذكرة ماسترتحت عنوان

اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر L.M.D

من إعداد الطالب:
- هشام محمد.

إشراف الأستاذ:
- أحمد عبادلية.

أعضاء لجنة المناقشة:

الاســـم واللقـــب	الرتبـــة العلميـــة	الصفـــــة
د. نصر الدين حداد	أستاذ محاضر -أ-	رئيسا
د. أحمد عبادلية	أستاذ محاضر -أ-	مشرفا ومقررا
د. عبد الكريم برينيس	أستاذ محاضر -أ-	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية 2025/2024

شكر و عرفان

قال الله تعالى: "وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ..." سورة إبراهيم الآية﴿٧﴾

الحمد لله كثيرا على نعمة العلم ونشكر الله الذي أعاننا ووفقنا

على إنجاز هذا العمل المتواضع.

نتقدم بجزيل الشكر ووافر العرفان إلى الأستاذ الدكتور القدير **أحمد عبادلية** لقبوله الإشراف على مذكرتي والمساعدة التي قدمها لنا والتوجيهات الجليلة التي أنارنا بها، فلك مني فائق عبارات الشكر والتقدير والاحترام.

وفي الأخير نتوجه بالشكر والعرفان إلى كل من قدم لنا يد العون من قريب أو بعيد.

إهداء

إلى من كانت لهم الفضل بعد الله، إلى من علّموني معنى العطاء، إلى من ساندوني طوال مشواري العلمي والمهني

إلى الوالدين الكريمين

إلى الزوجة الكريمة وأبنائي تيم، تالين، غزل.

وإلى كل من ساعدني ووقف بجانبي وساهم في إنجاح هذه المذكرة، أقدم لكم جميعًا هذا العمل المتواضع، عربون شكر وامتنان.



الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي، وقد تم إستخدام المنهج الوصفي، حيث شملت عينة الدراسة 30 أستاذ وأستاذة موزعين في 3 إبتدائيات بمدينة تبسة، بلدية تبسة، ولجمع البيانات، تم بناء إستبيان من إعداد الباحث، والتي تضمن ثلاثة محاور باستثناء محور البينات السوسيوديمغرافية، تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية مثل التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تأثر البيئة التعليمية (المرافق، الأدوات، الدعم الفني) في تشكيل اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛
- الأساتذة الذين خضعوا للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يظهرون اتجاها أكثر تفهما ودعما للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأساتذة الذين لم يخضعوا للتكوين أثناء الخدمة؛
- التواصل المستمر والتعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزز من إيجابية اتجاهات الأساتذة.

الكلمات المفتاحية: أساتذة التعليم الإبتدائي، صعوبات التعلم.

Abstract :

This study aimed to explore the attitudes of primary school teachers toward learning difficulties among primary school pupils. A **descriptive research method** was employed, and the study sample consisted of 30 male and female teachers selected from three primary schools located in the municipality of Tebessa, Algeria. To collect data, a questionnaire was developed by the researcher, comprising three thematic sections in addition to a section on socio-demographic information. The data were analyzed using statistical techniques such as frequencies, percentages, means, and standard deviations.

The study yielded the following key findings:

- The **educational environment** (including facilities, resources, and technical support) significantly influences teachers' attitudes toward students with learning difficulties;
- Teachers who received **in-service training** on learning difficulties demonstrated more understanding and supportive attitudes compared to those who did not undergo such training:
- **Continuous communication and collaboration** with the parents of students with learning difficulties contribute to the enhancement of teachers' positive attitudes.

Keywords: Primary school teachers, learning difficulties.

الفهرس العام

شكروعرفان ..... /

إهداء ..... /

الملخص ..... /

فهرس المحتويات ..... /

فهرس الجداول ..... /

فهرس الأشكال ..... /

مقدمة: ..... أ

الفصل الأول: الإطار التصوري والمفاهيمي

ثامنا- المقاربة النظرية 3

أولا- إشكالية الدراسة 4

ثانيا- الأسئلة الفرعية 5

ثالثا- فرضيات الدراسة 5

رابعا – أهمية الدراسة 6

خامسا – أهداف الدراسة 6

سادسا – مفاهيم الدراسة 7

سابعا- الدراسات السابقة 13

ثامنا- المقاربة النظرية 22

الفصل الثاني: أستاذة التعليم الإبتدائي

تمهيد:.....25

أولا - مفهوم أستاذ التعليم الابتدائي.....26

ثانيا - مهنة التعليم.....26

ثالثا - رسالة أستاذ التعليم الابتدائي.....26

رابعا - القائم بمهنة التعليم (استاذ التعليم الابتدائي): صفاته وآدابه.....27

خامسا- نظام إعداد الأستاذ.....28

سادسا- أهمية علوم التربية للأستاذ التعليم الابتدائي.....29

سابعا- مجالات إعداد استاذ التعليم الابتدائي.....30

ثامنا - أدوار أستاذ التعليم الابتدائي ومسئولياته.....32

تاسعا - دور استاذ التعليم الابتدائي في المقاربة بالكفاءات.....32

عاشرا - كيف ينبغي ان تكون العلاقة بين استاذ التعليم الابتدائي والتلاميذ؟.....33

احد عشر- المرحلة الابتدائية.....33

خلاصة:.....39

الفصل الثالث: صعوبات التعلم

تمهيد:.....41

أولا - تعريف صعوبات التعلم.....42

ثانيا- أسباب صعوبات التعلم.....43

ثالثا- خصائص ذوي صعوبات التعلم 47

رابعا- تصنيفات صعوبات التعلم 49

خامسا - أدوات قياس صعوبات التعلم 66

خلاصة: 68

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد: 70

أولا- مجالات الدراسة 71

ثانيا- عينة الدراسة وكيفية اختيارها 71

ثالثا - منهج الدراسة 72

رابعا - أدوات جمع البيانات 72

خامسا- أساليب تحليل البيانات 74

سادسا – خصائص العينة 76

خلاصة: 82

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد: 84

أولا- عرض وتحليل بيانات الدراسة 85

1-عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى: 85

2-عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية: 90

3-عرض وتحليل بينات الفرضية الثالثة:.....95

ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.....100

1-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى:.....100

2-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية:.....100

3-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة:.....101

ثالثا- مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة.....102

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى على ضوء الدراسات السابقة:.....102

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية على ضوء الدراسات السابقة:.....102

3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة على ضوء الدراسات السابقة: 103

خلاصة: 105

خاتمة: 107

قائمة المراجع:.....110

قائمة الملاحق: ...../

جدول رقم (01): يبيين مجال متوسط إجابات الأفراد.....75

الجدول 02: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.....76

الجدول 03: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر.....77

الجدول 04: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير مكان الميلاد.....78

الجدول 05: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي.....79

الجدول 06: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير لغة التدريس.....80

الجدول 07: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات العمل.....81

الجدول (08): يبين المقاييس الوصفية والإحصائية للمحور الأول "تأثير البيئة التعليمية (المرافق، الأدوات، الدعم الفني) في تشكيل اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم".....85

الجدول (09): يبين المقاييس الوصفية والإحصائية للمحور الثاني "الأساتذة الذين خضعوا للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يظهرون اتجاها أكثر تفهما ودعما للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأساتذة الذين لم يخضعوا للتكوين أثناء الخدمة".....90

الجدول (10): يبين المقاييس الوصفية والإحصائية للمحور الثالث "التواصل المستمر والتعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزز من إيجابية اتجاهات الأساتذة".....95

الشكل 01: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.....76

الشكل 02: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر.....77

الشكل 03: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير مكان الميلاد.....78

الشكل 04: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي.....79

الشكل 05: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير لغة التدريس.....80

الشكل 06: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات العمل.....81

مقدمة

مقدمة:

تُعد صعوبات التعلم إحدى الإشكاليات التربوية المتنامية التي أصبحت تحظى باهتمام متزايد من قبل الباحثين والممارسين التربويين على حدّ سواء، وذلك بالنظر إلى تأثيرها العميق والمباشر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وعلى تكيّفهم النفسي والاجتماعي داخل الوسط المدرسي. فالنجاح المدرسي، كما تؤكده البحوث الحديثة، لا يتحقق فقط عبر قدرات التلميذ الذاتية أو كفاءاته المعرفية، بل يرتبط أيضًا بجملة من العوامل البنيوية والسياقية التي تحيط به، وفي مقدّمتها قدرة المؤسسة التربوية على اكتشاف حالات صعوبات التعلم مبكرًا، والتدخل بفعالية لمعالجتها بأساليب بيداغوجية ملائمة.

وفي هذا السياق، يمثل الأستاذ الفاعل المحوري في عملية رصد هذه الصعوبات والتفاعل معها، باعتباره الأقرب إلى التلميذ، والأكثر احتكاكًا بسلوكاته وتطوراته الدراسية، وهو ما يجعل اتجاهاته نحو ظاهرة صعوبات التعلم ذات أهمية بالغة في تحديد طبيعة استجابته التربوية لها. إذ أن الاتجاهات التي يحملها الأستاذ نحو التلميذ ذي الصعوبات، سواء كانت إيجابية أو سلبية، تلعب دورًا محددًا في مدى تقبله للمشكل، وفي استعداده لاستخدام استراتيجيات التدخل التربوي المناسبة.

غير أن الواقع المدرسي الجزائري، وما يشهده من تحديات متعددة على مستوى البنية التحتية، وضغط البرامج، ونقص التكوين المتخصص، قد يؤثر في مدى نجاعة تدخلات الأساتذة تجاه هذه الفئة، ويخلق تفاوتًا في تمثلاتهم حولها. من هنا، تبرز الحاجة إلى دراسة موضوع اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات التعلم دراسة معمّقة، تسعى إلى الكشف عن طبيعتها، والعوامل المؤثرة فيها، وحدودها العملية داخل الوسط التربوي الجزائري.

لقد لوحظ أن العديد من التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، على الرغم من تمتعهم بقدرات عقلية عادية، يواجهون صعوبات في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو الاستيعاب، ما يؤدي إلى تعثرهم في مسارهم الدراسي، وربما إلى انسحابهم المبكر من المنظومة التربوية. وهنا يظهر دور الأستاذ كوسيط تربوي مسؤول عن تشخيص هذه الصعوبات، وتقديم الدعم المناسب، شرط أن يكون واعيًا بطبيعة هذه الظاهرة، ويمتلك اتجاهًا إيجابيًا نحو إمكانية معالجتها.

من هذا المنطلق، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل طبيعة الاتجاهات التي يحملها أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات التعلم، انطلاقًا من واقع الممارسة التربوية الجزائرية، ووفقًا لعدة متغيرات محورية من بينها البيئة التعليمية، ودور الوسائل التعليمية، ونظرة الأستاذ لحصص المعالجة البيداغوجية. كما

تسعى الدراسة إلى فحص مدى تأثير السياق المدرسي والتكوين المهني للأستاذ في بناء اتجاهاته التربوية، واستعداده للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد احتوت هذه الدراسة على 5 فصول موزعة على النحو التالي:

الفصل الأول: خاص بموضوع الدراسة وإطاره التصوري والمفاهيمي، يتضمن إشكالية الدراسة، تساؤلات الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، مفاهيم الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: خصص هذا الفصل إلى المتغير المستقل للدراسة ألا وهو أساتذة التعليم الإبتدائي وقد تناول بحث مفصل حول متغير الدراسة.

الفصل الثالث: خصص هذا الفصل للمتغير التابع الدراسة "صعوبات التعلم" وقد تناولنا بحث مفصل حول هذا المتغير.

الفصل الرابع: تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة والتي تتثمل في: مجالات الدراسة، عينة الدراسة وكيفية اختيارها، منهج الدراسة، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية للدراسة، خصائص عينة الدراسة.

الفصل الخامس: والذي تضمن عرض وتحليل بيانات الدراسة ثم مناقشتها على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

الفصل الأول:

الإطار التصوري والمفاهيمي

أولا- إشكالية الدراسة

ثانيا- الأسئلة الفرعية

ثالثا- فرضيات الدراسة

رابعا – أهمية الدراسة

خامسا – أهداف الدراسة

سادسا – مفاهيم الدراسة

سابعا- الدراسات السابقة

ثامنا- المقاربة النظرية

أولا- إشكالية الدراسة

يعد التعليم أحد أهم الركائز التي يقوم عليها تقدم المجتمعات، حيث يسهم في بناء الأفراد وتأهيلهم لمواجهة تحديات الحياة المختلفة. ويعتبر التعليم الابتدائي المرحلة الأساس في المسيرة الدراسية، إذ تشكل هذه المرحلة حجر الأساس في تنمية القدرات العقلية والمعرفية لدى التلاميذ. ومع ذلك، يواجه بعض التلاميذ صعوبات في التعلم قد تعوق تقدمهم الدراسي، ما يشكل تحديا كبيرا للأستاذين في كيفية التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ.

في هذا السياق، تتباين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات التعلم بين من يراها عائقا يحتاج إلى جهود مضاعفة، وبين من يتعامل معها كجزء من التنوع الطبيعي في القدرات الفردية للمتعلمين. ومن هنا، تبرز أهمية دراسة هذه الاتجاهات لمعرفة مدى وعي الأساتذة بصعوبات التعلم، وكيفية تعاملهم معها، وتأثير ذلك على نجاح التلاميذ وتقدمهم الأكاديمي.

إن التعليم الابتدائي حجر الأساس في بناء العملية التعليمية، حيث يهدف إلى تنمية مهارات التلاميذ، وتطوير قدراتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية. وتختلف اتجاهات التعليم الابتدائي من حيث المناهج، وأساليب التدريس، واستراتيجيات التقييم، إذ يسعى المربون إلى تهيئة بيئة تعليمية مناسبة تحفز التلاميذ على التعلم، وتأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم. كما أن توجهات الأساتذة تلعب دورا رئيسيا في تشكيل خبرات التعلم داخل الصف، حيث تؤثر تصوراتهم وممارساتهم على كيفية استجابتهم لاحتياجات التلاميذ المختلفة.

كما تعتبر صعوبات التعلم من التحديات التي تواجه العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية، حيث تؤثر على قدرة بعض التلاميذ في اكتساب المعرفة والمهارات الأساسية. وتتفاوت هذه الصعوبات من حيث طبيعتها وشدتها، ما يجعل التعامل معها يعتمد بشكل كبير على مدى إدراك الأساتذة لها، واستراتيجياتهم في دعم التلاميذ الذين يعانون منها. لذا، فإن اتجاهات التعليم الابتدائي، بما تشمله من أساليب وممارسات، تلعب دورا حاسما في تحديد كيفية استجابة التلاميذ لصعوبات التعلم، وتأثيرها على تحصيلهم الدراسي ومستقبلهم الأكاديمي.

هذا وتعتبر اتجاهات التعليم الابتدائي عاملا حاسما في تحديد جودة العملية التعليمية ومدى فعاليتها في تحقيق الأهداف التربوية. فالاتجاهات الإيجابية لدى الأساتذةتسهم في خلق بيئة تعليمية

داعمة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وتتبنى استراتيجيات تدريسية مرنة تمكن الجميع من تحقيق أقصى إمكاناتهم. وعلى العكس من ذلك، قد تؤدي الاتجاهات السلبية أو التقليدية إلى إهمال احتياجات بعض التلاميذ، خصوصا أولئك الذين يواجهون صعوبات في التعلم، بحيث تؤثر اتجاهات الأساتذةوأساليبهم التربوية على مدى تفاقم صعوبات التعلم لدى التلاميذ أو التخفيف منها، فالأستاذون الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التنوع في القدرات التعليمية يكونون أكثر استعدادا لتكييف طرق التدريس، وتقديم دعم فردي يساعد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم على تجاوز التحديات التي تواجههم. في المقابل، فإن غياب الوعي الكافي أو الاتجاهات غير الداعمة قد يؤدي إلى تفاقم هذه الصعوبات، ما ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ الدراسي وثقتهم بأنفسهم.

وإنطلاقا من هذا الطرح، **ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي؟**

ثانيا- الأسئلة الفرعية

1- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول البيئة التعليمية (المرافق، الأدوات، الدعم الفني) في تشكيل اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟
2- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي الذين خضعوا للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم مقارنة بالأساتذة الذين لم يخضعوا للتكوين أثناء الخدمة ؟
3- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول التواصل المستمر والتعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

ثالثا- فرضيات الدراسة

1- تأثر البيئة التعليمية (المرافق، الأدوات، الدعم الفني) في تشكيل اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛
2- الأساتذة الذين خضعوا للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يظهرون اتجاها أكثر تفهما ودعما للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأساتذة الذين لم يخضعوا للتكوين أثناء الخدمة.
3- التواصل المستمر والتعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزز من إيجابية اتجاهات الأساتذة .

رابعا – أهمية الدراسة

- تحسين جودة التعليم ففهم اتجاهات الأساتذة يساعد في تطوير أساليب التدريس التي تأخذ بعين الاعتبار صعوبات التعلم، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ؛
- تقديم دعم فعّال للتلاميذ من خلال التعرف على مواقف الأساتذة تجاه صعوبات التعلم، يمكن اقتراح استراتيجيات تدريسية أكثر ملاءمة لدعم التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلات؛
- تساهم الدراسة في رفع وعي أساتذة التعليم الابتدائي بأهمية تشخيص صعوبات التعلم وأساليب التعامل معها، مما يؤدي إلى تحسين ممارساتهم التدريسية؛
- تطوير البرامج التكوينية فنتائج الدراسة تساعد في تصميم برامج تدريبية متخصصة للأساتذة حول كيفية التعامل مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم؛
- تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية أي عندما يتمكن الأستاذون من التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتقديم الدعم المناسب لهم، يصبح النظام التعليمي أكثر إنصافًا وشمولية.
- الإسهام في الدراسات التربوية بمعنى يمكن أن تكون هذه الدراسة مرجعًا مهمًا للباحثين والمهتمين بمجال التربية، مما يفتح الباب لمزيد من الأبحاث حول صعوبات التعلم والاستراتيجيات الفعالة لمعالجتها؛
- تحسين العلاقة بين الأستاذ والتلميذ أي عندما يكون لدى الأستاذ وعي ومعرفة كافية بصعوبات التعلم، فإنه يكون أكثر تفهّمًا ومرونة في التعامل مع التلاميذ، مما يعزز بيئة تعليمية إيجابية ومحفزة.

خامسا – أهداف الدراسة

- الكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول طرق التدريس المستعملة في المعالجة البيداغوجية للتلميذ؛
- محاولة معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي الذين خضعوا للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم مقارنة بالأساتذة الذين لم يخضعوا للتكوين أثناء الخدمة؛

- طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول التواصل المستمر والتعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

سادسا – مفاهيم الدراسة

1- الاتجاهات:

تعددت التعاريف والآراء، والآراء والبحوث الخاصة بموضوع الاتجاهات؛ وذلك لاختلاف الإطار المرجعي لصاحب التعريف، ومن هذه التعاريف:

تعريف البورت ALLPORT للاتجاه هو إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، ولها فعل توجيه على استجابات الأفراد للأشياء والمواقف المختلفة.[1]

أما بوجاردوس BOGARDUS فيرى الاتجاه بأنه نزعة للتصرف سواء إيجابا أو سلبياً نحو وضع ما في البيئة التي تحدد قيماً إيجابية أو سلبية لهذا التصرف.[2]

تعريف نيوكمب NEWCOMB من خلال مدخل معرفي سلوكي يمثل الاتجاه من وجهة النظر المعرفية تنظيماً لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة، أما من وجهة النظر الدافعية، فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع، فاتجاه المرء نحو موضوع معين هو استعداد الاستثارة دوافعه فيما يتصل بالموضوع وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء ومعارفه السابقة عن هذا الموضوع سلباً أو إيجابا.[3]

كما أشارت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) عبر موقعها عبر الأنترنت إلى أن مفهوم الاتجاهات يعنى بـ" تقييم دائم نسبيًا لشيء أو شخص أو مجموعة أو قضية أو مفهوم على بعد يتراوح من السلبي إلى الإيجابي، إذ توفر الاتجاهات تقييمات موجزة للأشياء المستهدفة وغالبًا ما يُفترض أنها مشتقة من معتقدات ومشاعر وسلوكيات سابقة مرتبطة بهذه الأشياء".[4]

---

[1] - AIIPORT, GW, **The Nature of prejudice Cambridg**. Addison Wesiey, 1954, p.45.

[2] - Bougardous, **Fundmental of Fsychology**, 2nd Edition and Grofis, 1931, p.444.

[3]- بلقيس احمد ومرعي توفيق: **الميسر في علم النفس في علم النفس التربوي**، ط1، 1983، ص 240.

[4]- حمزة بهير وحسيبة برزوان: **اتجاهات أستاذي المرحلة الإبتدائية نحو إستعمال وسائل التعليم التكنولوجية مع تلاميذ ذوي صعوبات التعليم**، مجلة بحث وتربية، المجلد 12، العدد1، جامعة الجزائر2، أبو القاسن سعد الله، الجزائر، جوان 2022، ص ص 10-33.

وفقا لذلك يتضح أن الاتجاهات تشير إلى مجموعة من العواطف والمعتقدات والسلوكيات تجاه شيء أو شخص أو حدث معين، فغالبا ما تكون الاتجاهات ناتجة عن الخبرة أو التنشئة، ويمكن أن يكون لها تأثير قوي على السلوك.[1]

التعريف الإجرائي:

الاتجاهات في هذه الدراسة تعني الموقف الذهني والوجداني الذي يتبناه أساتذة التعليم الابتدائي تجاه صعوبات التعلم لدى التلاميذ، والذي يؤثر على سلوكهم التعليمي وأساليبهم التدريسية. يتم قياس هذه الاتجاهات من خلال استبيانات أو ملاحظات تركز على ثلاثة أبعاد رئيسية:

1. **البعد المعرفي**: يتضمن مستوى معرفة الأساتذة بصعوبات التعلم، وأسبابها، وأفضل الطرق للتعامل معها.
2. **البعد الوجداني**: يشمل المشاعر والمواقف العاطفية التي يحملها الأساتذة تجاه التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سواء كانت إيجابية (تعاطف، دعم) أو سلبية (إحباط، عدم تقبل).
3. **البعد السلوكي**: يتمثل في التصرفات والاستراتيجيات التدريسية التي يعتمدها الأساتذة عند التعامل مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم، مثل استخدام طرق تدريس مخصصة أو تقديم دعم إضافي.

يتم قياس هذه الأبعاد من خلال أدوات بحثية محددة، مثل استبيانات الاتجاهات أو المقابلات، بحيث يمكن تصنيف الاتجاهات إلى إيجابية، محايدة، أو سلبية وفقًا لاستجابات الأساتذة.

[1]- حمزة بهير وحسيبة برزوان، المرجع نفسه، ص ص 10-33.

2- **الأستاذ:**

أ- **لغة:**

هو الأستاذ وفي المنجد في اللغة والإعلام علم له علامة: جعل له أمارة يعرفها، وعلم الرجل حصلت له حقيقة العلم وعلم الشيء عرفه وتيقنه وعلم الأمر أتقنه علم تعليما وعلاما وعلمه الصنعة جعله يعلمها.[1]

ومنه الأستاذ في اللغة يعني ذلك الشخص الذي يعرف صناعة ما التربية والتعليم ويتقنها.[2]

ب- **اصطلاحا:**

يعتبر الأستاذ من بين أهم الشخصيات التي تلعب الدور الأكبر في حياة التلميذ، لذا نجد بعض التلاميذ إن لم نقل كلهم يتقمصون دور أستاذهم ويأخذون كل ما هو متعلق بأفكاره وسلوكه وقيمه.[3]

حيث يعرف محمد السرعيني الأستاذ على أنه ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة.[4]

التعريف الإجرائي:

وبهذا يمكن النظر لأستاذ المرحلة الابتدائية على أنه ذلك الشخص الذي يؤدي دوره داخل المؤسسة التعليمية، ويقع على عاتقه مسؤولية تعليم التلاميذ وتوجيه سلوكهم تحقيقا لأهداف المجتمع وتطلعاته، على اعتبار أن هذه المرحلة من المراحل الحساسة في بناء شخصية المتعلمين وتنشئتهم.

3- **التعليم الإبتدائي:**

تعرف المرحلة الابتدائية بأنها أول فرصة تتاح للطفل من أجل تربية نظامية يتولاه فيها مربون مختصون في فنهم التربوي .[5]

---

[1]- لويس معلوف: **المنجد في اللغة**، دط، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 2009، ص231.

[2]- عبد الحميد معوش: **درجة معرفة أستاذي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير، جامعة مولودي معمري تيزي ووزو، 2011-2012، ص85.

[3]- المرجع نفسه، ص86.

[4]- سوفي نعيمة: **الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط**، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2010-2011، ص63.

[5]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الجزائر، 1973، ص ص 35، 36.

كما تعرف بأنها مرحلة إلزامية ومجانية لجميع الأطفال في كثير من دول العالم، باعتبار التعليم إلى جانب أنه حق وطني وأساسي لكل مواطن فهو أيضا وقبل هذا من أولى حقوق الإنسان كإنسان، ومن المعروف بأن مدة التعليم الابتدائي تبدأ من سن السادسة إلى الثانية عشر.[1]

هي القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها بناء المنظومة التربوية بأكملها لكونها مؤسسة عمومية تربوية تحتضن الأطفال لأول مرة في حياتهم التزودهم بالعلوم والمعارف ولتكسبهم القدرات والمهارات الكافية طبقا لنموهم النفسي والاجتماعي والأخلاقي واللغوي، ولا يتحقق هذا إلا يفضل أستاذين أكفاء وإدارة علمية وبالإضافة إلى دور المدرسة في تربيته وتهذيبه فهي تقوم بتعليمه وفق منهج محدد وبطريقة معينة من طرف مربين متكونين في ذلك ".[2]

التعريف الإجرائي:

ويمكن أن تعرف المرحلة الابتدائية على أنها مرحلة إلزامية تبدأ في سن الخامسة يتلقى خلالها التلاميذ مجموعة من المعارف والقيم وأنماط السلوك، وهي حق لكل الأبناء وواجب على كل الأولياء.

4- صعوبات التعلم:

يشير كيرك Kirk في تعريفه الى وجود أطفال لديهم صعوبات تعليمية ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية التي لها علاقة بالفهم واللغة الشفوية (المنطوقة) أو المكتوبة ولها اعراض تتمثل في الانتباه والتفكير، والقراءة أو الكتابة والتهجئة والعمليات الحسابية، بحيث لا تشمل الاطفال ذوي الاعاقات الأخرى مثل الاعاقة العقلية، أو السمعية البصرية، أو الحركية على الرغم من أن مثل هذه الاعاقات قد تكون مرافقة لذوي صعوبات التعلم.[3]

أما جمعية الاطفال ذوي صعوبات التعلم فترى أن الطفل ذو صعوبات التعلم يملك قدرات عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقراراً انفعالياً، الا أن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم[4].

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص36.

[2]- محمد منير مرسى: **الأستاذ وميادين التربية**، بدون طبعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1998، ص53.

[3]- سعيد حسن العزة: **صعوبات التعلم المفهوم التشخيص الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج**، دط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 13.

[4]- القاسم مصطفى ومثقال جمال: **اساسيات صعوبات التعلم**، ط3، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص 14.

تعريف بست Best ان صعوبات التعلم هي اضطراب عصبي نفسي في مجال التعلم، قد يحدث في أي مرحلة من عمر الفرد، قد تكون نتاج عيوب في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون ناشنا عن اصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد يعود الى اسباب لها علاقة بالنضج والنمو.[1]

اما ليرنر Learner فترى أنها اضطراب ناتج عن أسباب وظيفية عن الفرد، قد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الاعصاب والدماغ، ويؤثر الاضطراب على قدرات الفرد العقلية بحيث تؤثر على تحصيله الاكاديمي في مجال مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية، ولا يرجع السبب الى اعاقة عقلية أو حسية، مع وجود تباين بين القدرة العقلية وأداء الفرد الاكاديمي، وعموما ترى ليرنر بعدين لتعريف صعوبات التعلم احدهما طبي يخص أو يركز على الاسباب الفيزيولوجية، والآخر تربوي يركز على التباين بين التحصيل الاكاديمي للفرد وبين قدراته العقلية .[2]

التعريف الإجرائي:

انطلاقا من التعرف على بعض المفاهيم نجد أن صعوبات التعلم هي حالة يعاني فيها الطالب من اضطرابات نمائية أو أكاديمية تؤثر على قدرته في واحد أو أكثر من مجالات التعلم الأساسية (مثل القراءة، الكتابة، أو الحساب)، على الرغم من تمتعه بقدرة عقلية طبيعية أو فوق الطبيعية، وعدم وجود إعاقات حسية أو عقلية أو بيئية تفسر هذا التأخر. يتم تشخيص هذه الصعوبات من خلال اختبارات معيارية تقيس الفجوة بين التحصيل الفعلي والمتوقع، مع ملاحظة تأثيرها على الأداء الأكاديمي والتكيف المدرسي، وهذا التعريف يركز على الجوانب القابلة للقياس مثل الأداء الأكاديمي، الفجوة بين التحصيل المتوقع والفعلي، واستبعاد العوامل الأخرى مثل الإعاقات الحسية أو البيئية.

[1]- سعيد حسن العزة: مرجع سابق، ص44.

[2]- جنوع عصام: **صعوبات التعلم**، دط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 17.

5- التلميذ:

ويعرف التلميذ من الناحية اللغوية بأنه من الخدم والأتباع.[1]

وأما من حيث الاصطلاح فيعرف التلميذ بأنه هو المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، وهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات.[2]

وهذا يعني أن التلميذ أصبح من أقوى أركان العملية التربوية، حيث أصبحت من التعليمية تراعي طبيعة التلميذ وخصائصه النفسية من حيث ميوله وقدراته وحاجاته، وكذا دوافعه الاجتماعية وما يحيط به من ظروف بيولوجية، فكرية اقتصادية وتربوية.

التعريف الإجرائي:

فالتلميذ هو الفرد المنتظم في مؤسسة تعليمية رسمية، والذي تتراوح سنّه بين المرحلة الابتدائية والثانوية، ويلتزم ببرنامج دراسي محدد وفق معايير المنظومة التربوية. يتم تحديد وضعه كتلميذ من خلال تسجيله في المدرسة، حضوره للحصص الدراسية، وتفاعله مع الأنشطة التعليمية، مع إمكانية قياس تقدمه الأكاديمي عبر التقييمات والاختبارات الدورية".

[1]- خالد رشيد القاضي، **لسان العرب**، ج 2، ط 1، دار الأبحاث، الجزائر، 2008، ص195.

[2]- الطاهر سعد الله، **علاقة القدرة على التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991، ص9.

سابعا- الدراسات السابقة

1- الدراسات المحلية:

أ- الدراسة الأولى:

دراسة حمزة بهير وحسيبة برزوان، **اتجاهات أستاذي المرحلة الإبتدائية نحو استعمال وسائل التعليم التكنولوجية مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة بحث وتربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، المجلد 12، العدد1، جوان 2022.

تمحورت إشكالية الدراسة حول الفئة الخاصة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع هذا النوع من التقنيات العصرية في البيئة الجزائرية من وجهة نظر أستاذي المرحلة الإبتدائية، ومن هذا المنطلق طرح الباحثان مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي:

- ما طبيعة اتجاهات أستاذي المرحلة الابتدائية نحو استعمال وسائل التعليم التكنولوجية الحديثة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

كما هدفت الدراسة إلى:

1. معرفة طبيعة ومستوى اتجاهات أستاذي المرحلة الابتدائية نحو استعمال وسائل التعليم التكنولوجية الحديثة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
2. تسليط الضوء على أهم المشكلات والنقائص والتحديات التي قد يواجهها الأستاذ عند استعماله وسائل التعليم التكنولوجية الحديثة في التعامل مع فئة الدراسة وذلك من خلال أسئلة بنود الأداة.
3. وضع قاعدة نظرية لأهم الظروف والاستراتيجيات الواجب توفرها من أجل ضمان تأدية أستاذ المرحلة الابتدائية لذوي صعوبات التعلم لمهامه في أحسن مستوى ممكن.

اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة الموضوع، بالإضافة إلى اعتماد الإستبيان كأداة رئيسية من أدوات الدراسة، بحيث تم توزيع الإستمارات إلى عينة الدراسة والتي بلغت 60 أستاذ للمرحلة الإبتدائية في ولاية البليدة الجزائر.

وفي الأخير توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- أغلب اتجاهات الأساتذةنحو استعمال وسائل التعليم التكنولوجية الحديثة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التعقيب:

تعد دراسة حمزة بهير وحسيبة برزوان (2022) من الدراسات المهمة التي تسلط الضوء على قضية حساسة في البيئة التربوية الجزائرية، وهي كيفية توظيف الوسائل التكنولوجية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويلاحظ أن الدراسة تناولت الموضوع من منظور ميداني واقعي، يعكس تجارب ومعارف أساتذة المرحلة الابتدائية، وهو ما يضفي على نتائجها طابعا عمليا قابلا للتطبيق:

- جاء اختيار الموضوع موفقًا نظرًا للتطور الحاصل في المجال التكنولوجي، والحاجة الملحة لتكييف التعليم ليشمل الفئات الخاصة مثل ذوي صعوبات التعلم. كما أن اعتماد المنهج الوصفي يُعد اختيارًا منهجيًا سليمًا، كونه يتيح وصف الواقع وتحليله دون تدخل أو تعديل، مما يتماشى مع طبيعة البحث التربوي الميداني؛
- اعتمد الباحثان على الاستبيان كأداة رئيسية، وهو اختيار مناسب لقياس الاتجاهات، غير أن عدد أفراد العينة (60 أستاذا) يعد محدودا نسبيا، مما قد يؤثر على إمكانية تعميم النتائج. كما أن اقتصار الدراسة على ولاية البليدة قد يحد من شمولية النتائج على باقي ولايات الوطن؛
- توصل الباحثان إلى أن أغلب الأساتذة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استعمال الوسائل التكنولوجية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي نتيجة مبشرة، تعكس الوعي المتزايد لدى المربين بأهمية توظيف التقنيات الحديثة. إلا أن الدراسة لم توضح بدقة نوعية الوسائل المستخدمة أو درجة إتقان الأساتذة لها، وهو ما يمثل نقطة تستحق المزيد من البحث والاستقصاء؛
- الدراسة قدمت توصيات مهمة تتعلق بتهيئة الظروف وتوفير الاستراتيجيات المناسبة لاستخدام التكنولوجيا مع هذه الفئة، إلا أنها لم تتناول بشكل كافٍ الدور المؤسسي (مثل وزارة التربية أو المؤسسات التكوينية) في دعم هذا التوجه.

ب- **الدراسة الثانية:**

دراسة بعزي سمية وآخرون، **مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعليم**، دراسات في علوم التربية، المجلد 1، العدد 4، جوان، 2018.

تمحورت إشكالية الدراسة حول عدم تمكن أغلب الأساتذةمن تطبيق المعارف المتعلقة بتحديد طبيعة صعوبات التعلم التي يظهرها التلميذ، وعلى هذا الأساس تأتي هذه الدراسة للتعرف على مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتلخصت إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
- هل توجد فروق في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
- هل توجد فروق في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

اعتمدن الباحثات في دراستهم على المنهج الوصفي والذي يسعى إلى جمع أوصاف ومعلومات دقيقة عن الظاهرة المدروسة.

بالإضافة إلى اعتمادهن على الإستبانة كأحد أدوات الدراسة والذي شمل 3 محاور مكونا من 50 بندا، إذ تم اختيار عينة الدراسة من 11 مدرسة ابتدائية بمنطقتي عين التوتة ونقاوس التابعين لمديرية التربية لولاية باتنة، وقد بلغ أفراد العينة 100.

توصلن الباحثات إلى النتائج التالية:

- مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفض.
- توجد فروق في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- توجد فروق في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التعقيب:

تعد دراسة بعزي سمية وآخرون (2018) من الدراسات المهمة التي سعت إلى تشخيص واقع ميداني حساس يتعلق بمدى وعي وإدراك أساتذة المرحلة الابتدائية لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتكمن أهمية هذه الدراسة في تركيزها على جوانب معرفية ومهنية ضرورية لدى المعلمين، والتي تمثل حجر الزاوية في نجاح أي تدخل تربوي لفائدة هذه الفئة.

- تناولت الدراسة موضوعًا بالغ الأهمية، وهو إدراك المعلمين لطبيعة صعوبات التعلم، وهو ما يعد شرطا أساسيا لأي عملية تعليمية فعالة. ويُحسب للباحثات اختيار المنهج الوصفي، الذي يُعد ملائمًا لدراسة الاتجاهات والمواقف والمستويات الإدراكية، مما يسهم في تقديم صورة واقعية وكمية عن الظاهرة؛
- تميزت الدراسة بتصميم أداة استبانة مفصلة مكونة من 50 بندا موزعة على ثلاثة محاور، مما يعكس محاولة جادة لرصد الجوانب المتعددة لإدراك المعلمين. كما أن حجم العينة (100 أستاذ) يعتبر مناسبا نسبيا، خاصةً أنه تم انتقاؤها من 11 مدرسة ابتدائية، مما يمنح الدراسة نوعًا من التمثيل الجغرافي والمهني الجيد. إلا أن حصرها في منطقتين فقط (عين التوتة ونقاوس) قد يُحدّ من تعميم نتائجها؛
- أبرزت الدراسة نتيجة مقلقة، وهي انخفاض مستوى إدراك المعلمين لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يعكس وجود فجوة معرفية ومهارية قد تؤثر سلبا على جودة التعليم المقدم لهذه الفئة. كما كشفت عن تأثير واضح لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في برامج التكوين الأولي والمستمر للأساتذ؛.
- رغم أهمية النتائج، إلا أن الدراسة لم تُرفق بتوصيات عملية واضحة تسهم في تحسين الوضع، كاقتراح دورات تكوينية متخصصة، أو تعزيز التنسيق بين المرشدين التربويين والأساتذة. ومن المهم في مثل هذا النوع من الدراسات ربط النتائج بمقترحات تدخل ملموسة على مستوى المؤسسات التربوية.

2- **الدراسات العربية:**

أ- **الدراسة الأولى:**

حربي سميرة، **اتجاهات أستاذي التعليم الإبتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم فرع علم الإجتماع التنمية، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم الإجتماع، 2010-2011.

تمحورت الدراسة حول فعالية التخطيط العلمي والتي تشترط تحقيق الأهداف العامة للتربية الإجتماعية باعتمادها على برامج تعليمية تسعى إلى بناء شخصية الطفل، إنطلاقا من هذا الطرح تنطلق الدراسة من تساؤل مركزي جاء عل النحو التالي:

- **ما هي اتجاهات أستاذي التعليم الإبتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ؟**

والذي يتفرع إلى فرضيات جزئية جاءت كما يلي:

- اتجاهات أستاذي التعليم الابتدائي نحو مدى عناية التخطيط التعليمي بالحالة الاجتماعية والاقتصادية، وبالمستوي التكويني والمهني للأستاذ لينمي قدرات؛
- اتجاهات أستاذي التعليم الابتدائي نحو مدى عناية التخطيط التعليمي بتحسين طرق التدريس المتبعة من طرف الأستاذ لتنمية قدرات التلميذ ايجابية؛
- اتجاهات أستاذي التعليم الابتدائي نحو مدى عناية التخطيط التعليمي بإعداد المناهج التعليمية المناسبة لتنمية قدرات التلميذ إيجابية؛
- اتجاهات أستاذي التعليم الابتدائي نحو مدى عناية التخطيط التعليمي بتوفير الوسائل التعليمية الضرورية لتنمية قدرات التلميذ إيجابية.

اعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي والذي يهدف إلى جميع الحقائق الراهنة المتعلقة بالظاهرة المدروسة، بالإضافة إلى أن الباحثة اعتمدت في دراستها على الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة والملاحظة والمقابلة كأدوات ثانوية، بحيث تم توزيع استمارات استبيان على عينة الدراسة التي بلغت 308 أستاذا.

توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- اتجاهات أستاذي التعليم الابتدائي نحو مدى عناية التخطيط التعليمي بالحالة الاجتماعية والاقتصادية، وبالمستوي التكويني والمهني للأستاذ لينمي قدرات التلميذ ايجابية.
- اتجاهات أستاذي التعليم الابتدائي نحو مدى عناية التخطيط التعليمي بتحسين طرق التدريس المتبعة من طرف الأستاذ لينمي قدرات التلميذ ايجابية.
- اتجاهات أستاذي التعليم الابتدائي نحو مدى عناية التخطيط التعليمي بإعداد المناهج التعليمية المناسبة لتنمية قدرات التلميذ ايجابية.
- اتجاهات أستاذي التعليم الابتدائي نحو مدى عناية التخطيط التعليمي بتوفير الوسائل التعليمية الضرورية لتنمية قدرات التلميذ ايجابية.

التعقيب:

تعد دراسة حربي سميرة (2010-2011) مساهمة علمية مهمة تناولت موضوعا حيويا يتمثل في فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ، من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. وتكمن أهمية الدراسة في شمولها لأبعاد متعددة (اجتماعية، مهنية، بيداغوجية) مما يمنحها عمقا وتحليلا متكاملا.

وقد تميزت الدراسة بمنهج وصفي مناسب، واعتماد أدوات متنوعة (استبيان، ملاحظة، مقابلة) مع عينة كبيرة (308 أستاذا)، ما يعزز من مصداقية النتائج.

توصلت الباحثة إلى أن اتجاهات الأساتذة كانت إيجابية إزاء دور التخطيط في تطوير قدرات التلاميذ، وهو ما يعكس وعيًا تربويًا متزايدًا، لكنه يحتاج إلى ترجمة فعلية في الميدان عبر دعم مؤسسي وتكوين مستمر. تبقى نقطة ضعف الدراسة في غياب تحليل تفصيلي للمعوقات التطبيقية، رغم ثراء النتائج النظرية.

ب- الدراسة الثانية:

احمد مالك إبراهيم، **اتجاهات الأساتذةنحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية**، مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، المجلد، 27، العدد 4، جامعة ديالي، 2023.

تمحورت إشكالية الدراسة حول اتجاهات الأساتذةنحو المواضيع المهمة في العملية التعليمية وذلك لدورها الكبير في التأثير على سلوكهم في التعامل مع المتعلمين إذ تم اختيار شريحة مهمة من هؤلاء المتعلمين وهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية والذين يدرسون الصفوف الأساسية الأولى الصف (الأول، والثاني، والثالث) الابتدائي، الذين يتعرضون للاضطرابات النفسية أكثر من غيرهم نتيجة لصعوبة توافقهم النفسي والتربوي والاجتماعي مع أقرانهم، انطلاقا من هذا الطرح تم صياغة التساؤل التالي:

- ما طبيعة اتجاهات الأساتذةنحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

وكان الهدف من هذه الدراسة هو:

- التعرف على اتجاهات أستاذي المرحلة الأساسية للدراسة الابتدائية نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمدمجين في الصفوف العادية.
- التعرف على الفروق في الاتجاهات بين الأساتذةتجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

بحيث تم اعتماد المنهج الوصفي، وكانت عينة البحث تشمل الأساتذةوالأستاذات في المدارس الابتدائية داخل قضاء تكريت، كما تم اعتماد الاستبيان كأداة للدراسة إذ تم معالجة البيانات إحصائيا والحصول على النتائج التالية:

- تتسم اتجاهات أستاذي المرحلة الأساسية بالإيجابية نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي) بين الأساتذةفي المرحلة الأساسية للدراسة الابتدائية نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير سنوات الخبرة بين الأساتذةفي المرحلة الأساسية للدراسة الابتدائية نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

وأوصى الباحث:

- إقامة ورش عمل للأستاذين ومدراء المدارس الابتدائية بهدف زيادة الوعي بأهمية اعتماد الطرق والوسائل الحديثة للتعامل والاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ضرورة استحداث وسائل تعليمية سمعية وبصرية حديثة تناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التعقيب:

تعد دراسة أحمد مالك إبراهيم (2023) إضافة حديثة ومهمة في مجال التربية الخاصة، إذ تناولت اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأساسية الأولى. وقد وُفقت الدراسة في اختيار موضوع حيوي يتصل مباشرة بجودة التفاعل التربوي داخل القسم.

منهج الدراسة الوصفي كان مناسبا، وأداة الاستبيان سمحت بالكشف عن اتجاهات الأساتذة بدقة. أظهرت النتائج أن الاتجاهات كانت إيجابية عموما، مع عدم وجود فروق مرتبطة بالجنس أو المؤهل، لكن لوحظ وجود فروق مرتبطة بسنوات الخبرة، ما يشير إلى أن الخبرة التربوية تسهم في تعزيز الوعي بهذه الفئة.

قيمة الدراسة تكمن في توصياتها العملية، مثل الدعوة لتنظيم ورشات عمل، واستحداث وسائل تعليمية متخصصة، ما يمنحها بعدا تطبيقيا مفيدا، غير أن الدراسة كانت ستثري أكثر لو دعّمت نتائجها بمقاطع نوعية من المقابلات أو الملاحظة لتفسير السياق التربوي بشكل أعمق.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1- من حيث الإطار المفاهيمي:

- تحديد المفاهيم الأساسية مثل "اتجاهات الأساتذة"، "صعوبات التعلم"، و"التلاميذ"، وهي مفاهيم وردت بتفصيل في دراسات مثل دراسة بعزي سمية وأحمد مالك إبراهيم؛
- تصنيف صعوبات التعلم لفهم طبيعة الصعوبات (أكاديمية، نفسية، اجتماعية...)؛

2- من حيث المنهجية

- معظم الدراسات استخدمت **المنهج الوصفي** وهو ذاته المنهج المعتمد في الدراسة الحالية، مما يدعم اختيارك المنهجي؛
- اختيار أداة الدراسة (الإستبيان) والاستفادة من طريقة بناءها أداة أو تبنيها مع التعديل حسب أهداف الدراسة؛
- تصميم العينة: استفادت الدراسة الحالية من عينات مماثلة للدراسات السابقة (أساتذة التعليم الابتدائي)، مما منحنا مرجعية لتحديد حجم العينة وتوزيعها الجغرافي.

3- من حيث النتائج

- مقارنة اتجاهات الأساتذة :أغلب الدراسات بينت وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما، ما يسمح لنا بمقارنة نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة ضمن السياق الجزائري والعربي؛
- تأثير المتغيرات الشخصي مثل دراسة بعزي سمية وأحمد مالك إبراهيم التي أظهرت أثرا لمتغيرات مثل سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، مما شجعنا على دراسة نفس المتغيرات وتحليل علاقتها بالاتجاهات.

4- من حيث التوصيات

- تعزيز التكوين البيداغوجي المتخصص للأساتذة؛
- إدماج وسائل تعليمية تكنولوجية متكيفة مع فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛
- تنظيم ورش عمل توعوية كما اقترحت دراسة أحمد مالك إبراهيم.

ثامنا- المقاربة النظرية

يعد بيير بورديو أحد أبرز علماء الاجتماع في القرن العشرين، وقد طور مفاهيم تفسيرية لفهم **العلاقات الاجتماعية داخل الحقل التربوي** من خلال مفاهيم **رأس المال** (Capital) **والحقل** (Field) **والعادة الاجتماعية** (Habitus).

وفي ضوء ذلك، يمكن النظر إلى موضوع صعوبات التعلم واتجاهات الأساتذة تجاه هذه الفئة من التلاميذ من خلال المفاهيم التالية:

1- رأس المال الثقافي :

يشير بورديو إلى أن الأفراد لا يولدون بفرص متساوية، بل يتمتع بعضهم برأس مال ثقافي موروث من الأسرة، مثل اللغة والمواقف والدافعية والقيم التعليمية.

وفي السياق المدرسي، ينظر إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أنهم محرومون من رأس المال **الثقافي التقليدي** الذي يكافئه النظام المدرسي، مما يجعلهم أكثر عرضة للفشل أو التهميش.

تطبيق على الدراسة:

قد تعكس اتجاهات الأساتذة موقفًا غير متكافئ نحو هذه الفئة نتيجة غياب "الاستعدادات المدرسية" لديهم، مما يؤثر على تفاعلهم معهم تعليميا وتربويا.

2- رأس المال الرمزي :

هو القيمة المعنوية أو الشرعية التي تُمنح للأشخاص أو الفئات داخل الحقل الاجتماعي. وفي المدرسة، يحصل التلاميذ "المتفوقون" عادة على هذا الاعتراف، بينما يحرم منه أولئك الذين يعانون صعوبات.

اتجاهات الأساتذة السلبية (أو المتحيزة) تجاه تلاميذ صعوبات التعلم قد تعكس انخفاض رأس المال الرمزي لهؤلاء التلاميذ داخل الفصل الدراسي.

3- العادة الاجتماعية :

هي مجموعة من الميولات العقلية والسلوكية التي يكتسبها الفرد من بيئته الاجتماعية، وتوجه أفعاله دون وعي.

الأساتذة قد يتصرفون بناء على "عادة اجتماعية موروثة" من النظام التربوي نفسه، الذي يفضل النموذج النمطي للتلميذ المجتهد والملتزم، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية تجاه من لا يتوافق مع هذا النموذج.

4- الحقل التربوي :

المدرسة كحقل اجتماعي مستقل، لها قواعدها وهرمياتها الخاصة. وفي هذا الحقل، يحتل بعض الفاعلين مكانة أعلى من غيرهم بناء على مدى امتلاكهم لرؤوس الأموال (الثقافية، الرمزية، الاجتماعية). التلميذ ذو صعوبات التعلم غالبا ما يكون في أسفل هذا الترتيب، وهو ما قد يؤثر في تمثلات الأساتذة له وبشكل اتجاهاتهم نحوه.

انطلاقا من نظرية بورديو، يمكن القول إن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا تتشكل فقط من خلال الممارسة المهنية المباشرة، وإنما تتأثر أيضا بالبنية الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها كل من الأستاذ والتلميذ، وبالقيم التي يروج لها الحقل التربوي نفسه.

الفصل الثاني:

أساتذة التعليم الإبتدائي

تمهيد

أولا - مفهوم أستاذ التعليم الابتدائي

ثانيا - مهنة التعليم

ثالثا - رسالة أستاذ التعليم الابتدائي

رابعا - القائم بمهنة التعليم (استاذ التعليم الابتدائي): صفاته و آدابه

خامسا- نظام إعداد الأستاذ

سادسا- أهمية علوم التربية للأستاذ التعليم الابتدائي

سابعا- مجالات إعداد استاذ التعليم الابتدائي

ثامنا - أدوارأستاذ التعليم الابتدائي ومسئولياته

تاسعا - دوراستاذ التعليم الابتدائي في المقاربة بالكفاءات

عاشرا - كيف ينبغي ان تكون العلاقة بين استاذ التعليم الابتدائي والتلاميذ؟

احد عشر- المرحلة الابتدائية

خلاصة

تمهيد:

يعد أساتذة التعليم الابتدائي حجر الأساس في العملية التربوية، حيث يقع على عاتقهم مسؤولية تأسيس القاعدة المعرفية والسلوكية للمتعلمين في سنواتهم الدراسية الأولى. فهم لا يقتصر دورهم على تقديم الدروس فحسب، بل يتعداه إلى غرس القيم، وتعزيز مهارات التفكير الناقد، وتنمية شخصية الطفل في بيئة تعليمية محفزة.

ومع تطور المناهج التعليمية واعتماد استراتيجيات تربوية حديثة، أصبح على أساتذة التعليم الابتدائي التكيّف مع متطلبات التدريس الفعّال، وتوظيف وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة تواكب حاجات التلاميذ المتنوعة. كما أنهم يواجهون تحديات متعددة، منها ارتفاع عدد التلاميذ في الفصول، تفاوت القدرات الفردية، وضرورة تحقيق التوازن بين الجوانب الأكاديمية والتربوية.

أولا - مفهوم أستاذ التعليم الابتدائي

يعرفه فيليب جاكسون (Philip-Jakson) انه صانع قرار يفهم طلبته ويتفهمهم، قادرا على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها، يسهل هو على الطلبة استيعابها يعرف ماذا يعمل ويعرف متى يعمل"[1]

يعرفه هيلار" :(ASA.Hillard) إن التدريس بالضرورة مهمة إنسانية حيث تسود النزعة على مثل هذه العلاقة يكون الأستاذ قادرا على أن يعلم وتتوافر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا، وعليه تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة وتقدير أحاسيسهم وبشكل مفتوح مع الأستاذ".[2]

يعرفه برلينر :(DA.Berliner) الأستاذ رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية.[3]

ثانيا - مهنة التعليم

تقوم هذه المهنة على مجموعة متكاملة من المعارف والأفكار تستدعي تدريبا عقليا مناسبا - وتقتصر معرفتها على فئة معينة من الناس، كما تقتضي تلك المهنة التركيز على الأنشطة العقلية أكثر من الأنشطة الحسية. كما تتطلب هذه المهنة اعدادا شاملا ولمدد طويلة وتعتمد هذه المهنة على التجارب والبحث العلمي كمصدر للمعرفة المتطورة لها، هذه المهنة لها جانبان - عملي - ونظري - فالجانب العملي يطبق فيه الجوانب النظرية ولكل مهنة ممارستها التي تساعد رجال المهنة على انماء خبراتهم وزيادتها. ولكل مهنة حريتها في التصرف تحمل هذه المسئولية، كما أن لكل مهنة دستورها الأخلاقي الذي يحتم على رجالها ألا يكون العائد المادي هو الدافع الوحيد للمهنة. كما أن لكل مهنة ثقافتها الخاصة بها والتي تنظم مهامها وشئونها.[4]

ثالثا - رسالة أستاذ التعليم الابتدائي

لا شك أن مهنة التعليم من أشق المهن واصعبها، وذلك لأنها مهنة بناء بشر" فاذا ما قارنت بين بناء المصانع أو بناء المساكن، مثلا، وبين بناء البشر، لأدركت مدى أهمية وخطورة الرسالة التي يقوم بها الأستاذ، ذلك لأننا نضع بين يديه مخلوقا ضعيفا هي السادسة من عمره تقريبا، وتريد منه أن يرده الينا عضوا اجتماعيا نافعا مكتمل الشخصية، ملما بالمهارات والمعارف التي تمهد له كسب عيشه بنفسه، ومزودا

---

[1]- نورة بوعيشة، **الممارسات التدريسية للأستاذين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات**، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2008، ص18.

[2]- المرجع نفسه، ص18.

[3]- المرجع نفسه، ص18.

[4]- أحمد محمد عبد الباقي، **الأستاذ والوسائل التعليمية**، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2011، ص11.

بالعادات والقيم الاخلاقية والفكرية التي تمكنه من التكيف مع بيئته، بل والعمل على تطويرها وازدهارها. ومن هنا فان جميع الدول الناهضة تضع الأستاذ في ارفع مكان، وأجل منزلة. فبيده نهضة الأمة بأسرها اذا أحسن تأدية رسالته، وبيده كذلك أن ينحدر بالأمة إلى أسفل درك، اذا هو تهاون في تأدية رسالته.

رابعا - القائم بمهنة التعليم (استاذ التعليم الابتدائي): صفاته وآدابه

وضعوا المفكرين التربويين صفات عديدة لمن يشتغل بهذه المهنة، لا باعتبار أن التعليم مهنة فقط بل باعتباره رسالة كذلك حيث لم يغفل أبو حامد الغزالي في رسالته " أيها الولد " أن يذكر من يقوم بمهنة التعليم بمحاسن الأخلاق باعتباره نائبا عن الرسول صلى الله عليه وسلم في هداية الأمة، وهذه المحاسن هي البصر والشكر والتوكل واليقين والسخاوة والقناعة وطمأنينة النفس والحلم والتواضع والعلم والصدق والحياء والوقار والسكون والتأني، وأن يكون قدوة لطلابه في أقواله وأفعاله فلا يكذب فعل قوله، واهتم ابن سينا في " السياسة " بوضع مجموعة من الصفات لمن يمتهن التعليم بأن يكون " عاقلا، ذا دين، بصير برياضة الأخلاق، حاذقا بتخريج الصبيان، وقورا رزينا بعيدا عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال المتعلم، غير كز ولا جامد بل حلو لبيب، ذا مروءة ونظافة ونزاهة".[1]

أما الرؤى التربوية المعاصرة التي قد لا تختلف فيما ذهبت عما آثاره المفكرين القدامي، فقد أكدت رؤية بول ديفيد ودومنيك فوراي على ان المتعلمين يقدرون فيمن يقمون بمهنة التعليم أشياء ولا يحبذون فيه أشياء، فأما ما يتعلق بأوجه التقدير فقد حصروها في المهارة في التدريس، والوضوح، والاهتمام بالعمل، والتمكن الجيد في الفصل والعدل والحياد والصبر والمرح والفهم القائم على التعاطف، والاهتمام بالمتعلمين والرغبة في معاونتهم، والعطف عليهم، والاهتمام بمشاعرهم. وأما ما يتعلق بما لا يحبذونه فيمن يمتهن مهنة التعليم فتظهر في أنهم ى يحبون فيه التردد في الثناء على الأداء الطيب والمحاباة، والعقاب وقلة الاستقرار، وسرعة الاستثارة والثرثرة، والهذر والتسلط والانفعال.[2]

[1]- أحمد محمد عبد الباقي، المرجع السابق، ص10.

[2]– أحمد محمد عبد الباقي، المرجع السابق، ص10.

خامسا- نظام إعداد الأستاذ

إن الأستاذ كغيره من أصحاب المهن يتلقى إعدادًا وتكوينا يكون الهدف منه، اكتساب الأستاذ القدر الكافي من المعارف والمهارات التي تمكنه من مزاولة مهنته ويختلف هذا الإعداد باختلاف المراحل التعليمية التي قد يوجه إليها، فأستاذ المرحلة الابتدائية يكون نصيبه في الإعداد أقل من حيث الزمن مقارنة بمراحل تعليمية أخرى.

إن الأستاذ في الجزائر بعد في معاهد خاصة تسمى بالمعاهد التكنولوجية للتربية، حيث صدر الأمر 69/106 المؤرخ في 26/12/ 1969 يتضمن إنشاء المعاهد للتربية، ثم صدر مرسوم 96/73 المؤرخ في 03/02/1996 لينظم التكوين في المعاهد التكنولوجية حيث يتم التكوين على مرحلتين متكاملتين :

مرحلة التكوين الأولى: لإعداد الطلبة الذين يتم اختيارهم عن طريق المسابقة على أساس الشهادات، وتشمل هذه المرحلة من التكوين على التعليم النظري وتزويد الطلبة الأساتذةبالمعلومات والمعارف النوعية، وبعض المعلومات الأساسية في علم النفس وعلوم التربية، والتكوين العملي ويتعلق بالتقنيات التربوية والبيداغوجية المهنية كتعليمية المواد والتشريع المدرسي ويدوم هذا النوع من التكوين مدة سنتين.[1]

مرحلة التكوين المتواصل: الإعداد المتمرنين للتثبيت، وتشمل هذه المرحلة على تعليم مكمل للمرحلة الأولى حيث يتم تزويد الأستاذ المتربص بتكوين بيداغوجي عملي يسهل تكيفه مع الوظيفة وذلك تحت إشراف الموجهين التربويين المدير، المفتش.

و لقد استحدث سلك جديد يتم فيه توظيف خريجي الجامعات في التعليم سمي بالأستاذ المجاز ولقد تحدد ذلك في المرسوم التنفيذي 94/401 المتضمن القانون الأساسي الخاص لعمال قطاع التربية، إذ يتم توظيف هذه الفئة عن طريق المسابقة على أساس الشهادات، وتكون هذه المسابقة شفوية وكتابية، ويبقى في فترة التربص لمدة 9 شهور ثم تشكل لجنة لتثبيته في المنصب.[2]

[1]– نورة بوعيشة، مرجع سابق، ص24.

[2]- نفس المرجع، ص24.

سادسا- أهمية علوم التربية للأستاذ التعليم الابتدائي

أستاذ التعليم الابتدائي علوم التربية للأستاذ بالنسبة للأستاذ هي الوسيلة لإعداده مهنيا للقيام بواجبه على أحسن وجه مما يؤدي إلى تحقيق أهداف المجتمع بما فيهم التلاميذ فيقوم الأستاذ بتنمية قدرات التلميذ ويهيئ له التكيف مع المجتمع مما يؤدي إلى رفاهية المجتمع وسعادته وفيما يلي بيان أثر العلوم التربوية على الأستاذ :

- إن دراسة المنهاج وعلم النفس التعليمي واجتماعيات التربية وغيرها من العلوم التربوية تكشف قدرات أفراد المجتمع وميولهم واستعداداتهم للتوافق مع العملية التعليمية؛
- يدرك الأستاذ بدراسته لعلوم التربية العلاقات بين هذه العلوم وبين طبيعة مهنته، مما يجعل الأستاذ أكثر ادراكا المسئولياته تعين الأستاذ على تحديد الوسائل التعليمية التي سيستخدمها أثناء ادائه العملية التربوية ويستطيع أن يقوم العملية التعليمية تقويما صحيحا؛
- تساعد الأستاذ على معرفة وتهيئة الظروف المناسبة لنمو قدرات التلاميذ ومعايشتهم للبيئة واستخدام المادة العلمية المناسبة لهم؛
- تجعله داركا وملاحظا للعوامل التي تؤثر على العملية التعليمية بحيث يصبح التعليم مثمرا مفيدا .إن معرفة الأستاذ بحيثيات المنهج الدراسي وأسسه الواجب مراعاتها عند وضعه تجعله قادرا على تحقيق التفاعل بين التلاميذ والنشاط التعليمي؛
- إن احاطة المدرس بطرق التدريس المناسبة ودراسة أسسها وأساليبها تجعله قادرا على اختيار ما يتناسب قدرات وميول التلاميذ وكذا اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لهم.[1]

[1]- أحمد محمد عبد الباقي، مرجع سابق، ص11.

سابعا- مجالات إعداد استاذ التعليم الابتدائي

إن مهنة التدريس هي من أصعب المهن على الإطلاق يجب أن لا يسمح بامتهانها إلا لمن يحمل مؤهلات علمية، ومهنية وثقافية

الإعداد الأكاديمي الأستاذ التعليم الابتدائي :

تعتبر مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب د اخل كليات التربية وإعداد استاذ التعليم الابتدائي، وأساليب تدريس وتقويم هذه المقررات هي عملية إعداده إعدادا أكاديميا لتدريس مثل هذه المقررات أو بعض موضوعاتها لتلاميذه، عندما يتخرج من الكلية ويصبح أستاذا أن يتفهم « وتبرز قيمة الإعداد الأكاديمي من خلال الهدف العام والمتمثل في الطالب الأستاذ تفهما كاملا أساسيات ومفاهيم، وحقائق المادة الدراسية أو المواد الدراسية التي سيتخصص في تدريسها في المستقبل الأستاذ التعليم الابتدائي في المرحلة الابتدائية مسؤولا عن تدريس جميع المواد الدراسية، لذلك نجد أن من الضروري أنه يحتاج إلى خلفية أوسع في مجالات أكثر للتعلم عما يحتاجه زميله في المتوسط، والثانوي فإن كفاية الأستاذ ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة لأن فاقد الشيء لا يعطيه. ويرتبط هذا الإعداد بمدى قدرة المكونون على التمكن التام من مادة التخصص، وأن يقدموا موادهم التي يدرسونها في وضوح، وأن يثير معهم المناقشات والحوارات كما يجب أن يربط أفكاره وحقائقه النظرية بتطبيقات وتدريبات عملية، كما يجب أن يستخدم معهم أساليب التقويم مما يجعله يطمئن أن الأستاذ أصبح متمكنا مما درسه نظريا وعمليا.[1]

أما أهم معوقات الإعداد الأكاديمي للأستاذ، فهي كثيرة ومنها:

- شروط القبول أو الالتحاق بهذه المعاهد الخاصة بالتكوين غير حازمة، غالبا ما يتم الانتقاء على أساس الدرجات التحصيلية للطالب الأستاذ دون مراعاة الجوانب الأخرى من شخصيته مثل: الجانب العقدي أو الديني، سماته الشخصية، ميوله إلى المهنة... الخ؛
- تذبذب مدة التكوين في هذه المعاهد، وعدم استقرارها؛
- عدم التكوين أو الرسكلة للإطارات المكونة في هذه المعاهد المسايرة الركب في ميدان التربية والتعليم؛
- عدم استخدام الوسائل التعليمية المتطورة في إعداد الأستاذ؛

[1]- بوسعدة قاسم، 2011 **تكوين الأساتذةوإشكاليته**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد الثاني، جوان 2011، ص311.

- أساليب التقويم المستخدمة في المعاهد الخاصة بتكوين الأساتذةتفتقر إلى الموضوعية.[1]

الإعداد المهني لأستاذ التعليم الابتدائي :

- تمكين الأستاذ من فهم حقيقة العملية التربوية في الوطن وأهدافها ونظم التعليم بصفة عامة؛
- تمكين الأستاذ فهم الطفل الذي يقوم بتعليمه ومراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي - العقلي - الوجداني – الاجتماعي)؛
- تمكين الأستاذ من فهم المجتمع ومشاكله واحتياجاته.[2]

الإعداد الثقافي استاذ التعليم الابتدائي :

- يقصد بالجانب الثقافي الدراسات التي تقدم للدارسين في مؤسسة الاعداد؛
- أن يكون الجانب الثقافي منطلقا من أصول الثقافة الاسلامية؛
- أن يتضمن هذا الجانب عرض ملامح الثقافة العربية في أبعادها الثلاثة: الماضي، الحاضر والمستقبل؛
- ان يتضمن الجانب الثقافي الدراسات الثقافية التي تؤكد على اهتمام بدوافع الدارسين واهتماماتهم المختلفة حول قضايا الجانب التخصصي الذي يدرسونه، ومدى الإفادة منه في تدريس مادة التخصص.
- أن يمثل الجانب الثقافي مدخلا لتعليم المهارات الأساسية في مختلف الموضوعات الثقافية والدينية والاجتماعية والتاريخية .. بالشكل الذي يمكن الدارس ويساعده في التكيف والتوافق مع ما يدرسه في مادة تخصصه .[3]

---

[1]- بوسعدة قاسم، المرجع السابق، ص312.

[2]- تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص390.

[3]- المهدي طه وصلاح مجدي، **الأستاذ و مهنة التعليم، بين الاصالة والمعاصرة**، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر،2007، ص180.

ثامنا - أدوار أستاذ التعليم الابتدائي ومسئولياته

ان دوره الاساسي هو نقل المعرفة التعليمية وهي اساس خبرته، وعلى الأستاذ ان يكون على دراية تامة بموضوع تخصصه ويتميز بالمهارة التامة نحو العملية التعلمية. ومن ادوار الأستاذ اعتباره قائدا اجتماعيا وذلك لقيامه بإشباع حاجات الجماعة، كما انه ينشط الدوافع لدى الافراد ويحفزهم على المساهمة الايجابية. ومن ادوار الأستاذ كذلك دوره عضوا في مهنة التعليم وهي تتمتع باستقلال مهني وهناك لوائح وتقاليد للمهنة لابد من اتباعها والالتزام بها. ومن أدواره أيضا تطوير ثقافة مجتمعه والحفاظ عليها بل ومبتكرا لها. ولابد للأستاذ أن يكون ذا خبرة ومعلومات واسعة حتى لا يفقد مكانته العلمية بين تلاميذه، كما يجب ان يكون يدرك ان المعرفة ليس لها حدود وهي متزايدة دائما ومستمرة. وعلى الأستاذ ايضا ان يكون ملما بأنماط مختلفة من طرق التعليم والتدريس .

كما يجب على الأستاذ ان يؤكد قدرته على حفظ النظام بين تلاميذه، وهو مسئول عن غرس القيم الحميدة وانماط السلوك الموجبة وذلك بنقل القيم الاجتماعية وهي أهم عامل لتربية الشخصية.[1]

تاسعا - دور استاذ التعليم الابتدائي في المقاربة بالكفاءات

تعطي المقاربة بالكفاءات أهمية للمتعلم يجعله محور العملية التعليمة، ما يجعل دور الأستاذ يختلف كل الاختلاف عن دوره في التعليم التقليدي الذي أعطى أهمية للأستاذ ومادة التعليم. أما دور الأستاذ في المقاربة بالكفاءات، تلخصه فيما يلي:

1- يحدد البيداغوجيا التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية - التعلمية، ذلك بجعله يقوم بأنشطة ذات معنى بالنسبة له، وبإنجاز المشاريع وحل المشكلات، ويتم ذلك إما فرديا أو جماعيا؛

2- يقوم بتحفيز المتعلمين على العمل وفق طريقة التعليم النشط، قصد توليد الدافع للتعلم والانجاز ذلك بتكليفه بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله، واهتمامه؛

3- يقوم بتنمية المهارات وإكساب الاتجاهات الميول والسلوكيات الجديدة، ما يستلزم منه العمل على تنمية قدرات المتعلم المختلفة العقلية (المعرفية) العاطفية (الانفعالية والنفسية - الحركية، وقد تتحقق هذه العملية إما منفردة أو متجمعة.[2]

---

[1]- بوسعدة قاسم، مرجع سابق، ص15.

[2]- فاطمة الزهراء بوكرمة وإسماعيل دحدي، **تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم**، جامعة قاصدي مرباح، ص486.

عاشرا - كيف ينبغي ان تكون العلاقة بين استاذ التعليم الابتدائي والتلاميذ؟

الأستاذ هو مصدر المعرفة بالنسبة لتلميذته، وهذا يجعل منه أكثر من مجرد شخص بالغ في مجتمع من الصغار، فهو مرشد وموجه ومورد للمعرفة لذلك أكسبه موقفه هذا قوة لا يستهان بها في التأثير على الصغار الأستاذ والد، فهو يقوم بدور لا يقل اهمية عن الدور الذي يقوم الابوان في تكوين الذات العليا أو الضمير للصغار، وهو في نظرهم مصدر سلطة هام.

الأستاذ القدوة، هنا يعتبر الأستاذ قدوة للصغار وفي امكانه ان يدعم بسلوكه العلاقات الانسانية الموجبة ويشجع نمو الحساسية الاجتماعية بين مجتمع الفصل والمدرسة كما أن في امكانه أن يخلق في مجتمع الفصل جوا من التوتر والانفرادية وعدم التعاون يكون بمثابة محول هدام للسعادة الانسانية لتلاميذه.[1]

احد عشر- المرحلة الابتدائية

a. تعريف المرحلة الإبتدائية :

يعرف أبو لبدة (1996) المرحلة الابتدائية بأنها ذلك التعليم الذي يؤمن قدرا كافيا من التعليم الجميع أبناء الشعب دون تمييز، ويسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة للمرحلة الإعدادية إذا رغبوا في ذلك أو بدخول الحياة العملية بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع .

ويعرفها عبد الرحمن (1997) بأنها القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين المراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات [2].

كما عرفها الشبلي (2000) بأنها المستوى الأول من مرحلة التعليم الأساسي في العراق تعمل على جعل التلميذ عضوا فاعلا في مجتمعه[3].

---

[1]- تركي رابح، مرجع سابق، ص409.

[2] - https//www. Awayl. Net/2018/02/pdf. Him?m=1, consulté le: 03-09-2025, heure: 14 :53 .

[3]- الشملي إبراهيم مهدي، **التعليم الفعال والتعلم الفعال**، ط1، دار الأمل، أربد، 2000، ص31.

وعرفها أيضا أحمد عبد الحسن (2002) بأنها المرحلة الإلزامية في التعليم وتشمل الصفوف الأول الثاني الثالث الرابع، الخامس السادس[1]

وبهذا يمكن تعريف المرحلة الابتدائية بأنها أول مرحلة منظمة إلزامية وهي تلك المؤسسة الاجتماعية التي أنشاها المجتمع لتشارك الأسرة في تحمل مسؤولية التنشئة الاجتماعية لأبنائه تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، فهي تمثل البيئة الإجتماعية أو الصورة المصغرة على المجتمع الذي يمارس فيه الطفل حياته الإجتماعية الواقعية وليست فقط مكانا مخصصا للتزود بالمعرفة .

وهي مؤسسة تربوية ذات أهداف تربوية وتعليمية تحددها فلسفة المجتمع الذي أنشاها، تسعى المجتمعات على اختلافاتها الثقافية والاقتصادية إلى تحقيقها حفاظا على نموها واستمراريتها

b.تعريف التعليم الإبتدائي :

يعرف فلانة التعليم الابتدائي بأنه ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة إلى سن الثانية عشر فيتعهده بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية والانفعالية والاجتماعية على نحو يتفق مع طبيعته كطفل ومع أهداف الذي يعيش فيه.[2]

وذكر أيضا "الحقيل أن التعليم الإبتدائي في جميع الدول هو القاعدة لجميع المراحل التعليمية المختلفة وكلما كانت مرحلة التعليم الابتدائي قوية كان العائد أكبر المراحل التي تليها، وأن التعليم الابتدائي هو القاعدة التي يبنى عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من التعليم.

كما عرفه محمد زيدان بأنه مرحلة التعليم الإجباري التي تكفل التعليم العام لجميع أبناء الشعب باعتبارها القاعدة الأساسية للفرد التي يجب أن يتوفر فيها الحد الكافي من المستوى الثقافي والمواطنة المسنيرة .[3]

ويعرف أيضا بأنه ذلك التعليم الموجه للأطفال الذين أكملوا ست السنوات من عمرهم، حيث يزود الأطفال في التعليم الإبتدائي بالمهارات الاساسية في بعض العلوم .[4]

---

[1]- أحمد عبد الحسن عبد الأمير، **الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في العراق ومقترحات علاجها**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، بغداد، 2002، ص25.

[2]- فلاتة إبراهيم محمود، **العملية التربوية في المدرسة الإبتدائية - أهدافها ووسائلها وتقويمها**، طابع الصفاء مكة، 1405ه، ص 13.

[3]- محمد زيدان أحمد، **أدوات التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية**، ديوان المطبوعات الجامعية، السعودية، ص 28 .

[4]- فيلة فاروق عبده والزكي أحمد عبد الفتاح، **معجم مصطلحات التربية**، دار الوفاء الإسكندرية، ص 108.

لقد اتفقت جميع التعريفات السابقة بأن التعليم الابتدائي هو مرحلة إجبارية، وهو يشكل القاعدة الأساسية للتعليم النظامي ويتم في المدارس الابتدائية، يتناول الأطفال في مرحلة تتشكل فيها شخصياتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، ويتلقى فيها التلاميذ بعضا من المعارف العلمية لتنمية قوامهم العقلية والمهارات الجسمية لتعويدهم على ممارسة العادات الاجتماعية للتكيف مع محيطهم الاجتماعي

c. **أهمية المرحلة الابتدائية:**

أ- اجتماعيا:

- تعتبر المدرسة الإبتدائية مرحلة التكوين الوطني للطالب وانتمائه للمجتمع المحلي خاصة والمجتمع الدولي بصفة عامة؛
- تعتبر المدرسة الابتدائية مرحلة التكوين العاطفي والعلاقات الاجتماعية وكيفية تكوينها وصيانتها وأن البيئة التي يعيش فيها ميدان المصالح المشتركة والمواطنة الصالحة[1]؛
- تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للاسهام في الحياة الجماعية بصورة فعالة أي أن يصير التلميذ مؤديا لواجباته متحملا لمسؤولياته، متعاونا مع غيرهن يشعر بالولاء الاجتماعي لوطنه ولأمته؛
- تعويد التلميذ أداب السلوك الاجتماعي وتعليمه العلاقات الاجتماعية وجعله ساعيا إلى التقدم الإجتماعي دائما؛[2]
- تكوين الضمير الذاتي ومساعدة المتعلم على إكتساب سلوكات ومواقف حياتية تتمثل في التحاور والاتصال بالغير ومعرفة الآخرين والتعاون؛[3]
- نقل التراث الاجتماعي وذلك بنقل التقاليد الاجتماعية التي تمثل خبرات الأجيال الماضية إلى النشء الجديد حتى يستفيد منها ويزيد عليها ثم يسلمها إلى الأجيال اللاحقة.[4]

[1] - http//www.awayi-net/2018/02/pdf-html?m=1.

[2]- حربي سميرة، **إتجاهات أستاذي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة قسنطينة، 2010/2011، ص159.

[3]- بوبكر بن بوزيد، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 13.

[4]- محمد صالح جمال وآخرون: **كيف تعلم أطفالنا بالمرحلة الابتدائية**، دار الشعب، بيروت، ص8.

ب- **عقليا :**

- تنمية مهارات التلميذ المختلفة وإكسابه الطرق والأساليب المؤثرة في هذه المعارف كطرق التفكير العقلي السليم وأساليبه وإمكاناته الإبداعية وتشجيعه على إنتاج أفكار جديدة وإبتكارية[1] ؛
- إكساب التلاميذ معارف في مختلف المجالات والمواد التعليمية وتحكمهم في مختلف أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عملية التعلم[2]؛
- إكساب التلاميذ تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد [3].

i. **نفسيا :**

- تنمية قدرة التلميذ على الإحساس بالجمال وتذوقه وذلك من خلال مناظر الطبيعة وممارسة بعضا من النشاطات الفنية كالتعبير والأدب والموسيقى والرسم؛
- تكون الصفات الشخصية والطبيعية والإتجاهات النفسية السليمة كأن يثق في نفسه ويحترمها ويتمسك بحرية الرأي ويحب الحق ويتبعه في كل المواقف والظروف؛
- تساهم المدرسة الإبتدائية في إيقاظ الأحاسيس الجمالية للمتعلم مما يؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة والعمل على تشجيع نموها[4].

د- **سلوكيا:**

- تنمية الإتجاهات الروحية الخيرية كالأمانة وإتقان العمل وحب الخير للآخرين؛[5]
- تساهم المدرسة الابتدائية في توجيه انفعالات التلميذ توجيها صالحا حتى لا يتعرض للكبت والإنحراف.[6]

---

[1]- علي راشد: **مفاهيم ومبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ص18.

[2]- وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي التربية 08/04**، 2008، ص61.

[3]- حسن الحريري واخرون: **المدرسة الإبتدائية**، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1996، ص 61 .

[4]- محمد صالح واخرون، مرجع سابق، ص8.

[5]- محمد عبد الرحيم: **و اقعنا التربوي إلى أين؟**، دار الفكر، الأردن، 1993، ص66 .

[6]- التركي رابح: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص213.

d. **أهداف المرحلة الإبتدائية:**

الفرد السليم: هناك اهتمام بمجال الصحة الجسمية خاصة في المراحل الأولى من التعليم من حيث النظافة وسلامة الأطفال والتربية البدنية.

الفرد الاجتماعي: ويكون الاهتمام بهذا الجانب خاصة في السنوات الأولى من التعليم من خلال حصص التربية المدنية والدينية أو الخلقية. وتعزيز مقومات الشخصية القومية والهوية الحضارية للمجتمع.

الفرد العارف: إن أهم جانب معتنى به في مجال التربية هو حشو الأذهان بالمعارف النظرية والتقنية التي يحتاجها المتعلم في دراسته وحياته اليومية والمهنية .

الفرد الباحث: من خلال تنمية القدرات العقلية الضرورية كالتحليل والتركيب واستخلاص النتائج والتصور والتنبؤ بالحوادث والمشاكل وإيجاد حلول لها .

الشخصية السلمية: تعتبر الشخصية السامية بمعارفها وحكمتها وانضباطها واهتمامها بالقيم الإنسانية وبالمصالح العلمية إلى جانب المصالح الشخصية مع قيم مجتمعها هي أسمى ما تهدف إليه التربية السليمة[1].

كما ترمي المدرسة الابتدائية إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تأجيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن ومحققا لذاتية المجتمع وسبيلا إلى تحقيق مطامحه وأداة لتحقيق الوحدة الوطنية وتعميق الانتماء الحضاري؛
- ترسيخ القيم العربية والإسلامية والتاريخية في نفوس المتعلمين واتخاذها مبدءا للتربية؛
- تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن والتكامل في شخصية المواطن؛
- اكتساب المتعلمين أدوات التعلم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها في كل المجالات؛
- اكتساب المتعلمين الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللغة كأداة اتصال وتفاعل ووسيلة تعلم وتفكير؛
- تهذيب ذوق التلاميذ وإحساسهم وتنمية مواهبهم وإيقاظ اهتمامهم بالعمل الثقافي؛
- تنمية الثقافة التكنولوجية والاهتمام بها باعتبارها بعدا من أبعاد التربية العلمية المعاصرة وأساسا للتطور الحضاري؛

[1]- حربي سميرة، مرجع سابق، ص ص150،149.

- اختيار خبرات التعليم ذات الأثر الفعال في حياة المتعلم[1].

[1]- وزارة التربية الوطنية ومديرية التكوين: **مادة التربية وعلم النفس الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد**، الجزائر، 2007، ص167 – 170.

خلاصة:

من خلال ما سبق نستخلص ان على استاذ التعليم الابتدائي ان يكون مزودا بكثير من الأمور أولها الآداب والاخلاق باعتباره قدوة، ثانيا ان يكون معدا اعدادا جيدا من مختلف الجوانب الاكاديمية مهنية وثقافية، ويكون شخص يتميز بصفات القيادة والمسؤولية.

الفصل الثالث:

صعوبات التعلم

تمهيد

أولا - تعريف صعوبات التعلم

ثانيا- أسباب صعوبات التعلم

ثالثا- خصائص ذوي صعوبات التعلم

رابعا- تصنيفات صعوبات التعلم

خامسا - أدوات قياس صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد:

يعد التعلم من العمليات الأساسية التي يمر بها الإنسان خلال مراحل نموه المختلفة، حيث يكتسب المهارات والمعارف التي تؤهله للاندماج في المجتمع والتكيف مع متطلبات الحياة. ومع ذلك، يواجه بعض الأطفال صعوبات في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة، الكتابة، والحساب، على الرغم من توفر القدرات العقلية العادية أو فوق العادية لديهم، مما يُعرف بصعوبات التعلم.

إذ تشكل صعوبات التعلم تحديًا تربويًا كبيرًا، حيث تؤثر على التحصيل الدراسي والتفاعل داخل الصف، وقد تمتد آثارها إلى الجوانب النفسية والاجتماعية للطفل. لذلك، تتطلب هذه الصعوبات استراتيجيات تدريسية متخصصة، وبرامج دعم تعليمي تتناسب مع احتياجات كل طالب.

أولا - تعريف صعوبات التعلم

1- تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ACLD) :

إنه ذلك الطفل الذي يملك قدرات عقلية مناسبة، وعمليات حسية واستقرار نفسي إلا أن لديه عدد محدود من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم.[1]

2- تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعاقين:

انه اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة.[2]

3- تعريف مجلس الأطفال غير العاديين 1967:

هم أولئك الأطفال الذين يظهرون حضورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر على شكل صعوبات في الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة والتهجية ويعود ذلك إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ أو خلل وظيفي بسيط أو عسر في القراءة أو الحبسة الكلامية.[3]

تعريف مايكل سنت: هو يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية أو العصبية في التعلم ليشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن والتي تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو الحوادث أو سببا نمائيا.[4]

---

[1]- زياد سعيد: **مدخل إلى علم النفس التربوي**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 2003، ص106.

[2]- محمد أحمد قطاب: **تعليم طفل بطيني التعلم**، ط1، دار الثقافة، عمان، 2008، ص17.

[3]- ايمان عباس علي وهناء رجب حسن: **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيقية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص ص22، 23.

[4]- يحي محمد نبهان، **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**، ط1، دار اليازاوي العملية للشر والتوزيع، 2008، عمان، ص 25.

4- تعريف كيرك:

وهي تشير الصعوبة الخاصة بالتعلم إلى تخلف معين أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات النطق أو اللغة أو الإدراك أو السلوك أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة أو الحساب.[1]

ثانيا- أسباب صعوبات التعلم

أظهرت الدراسات الحديثة وجود أسباب متعددة ومتداخلة لصعوبة التعلم نوجزها في ما يلي:

1- عوامل داخلية:

أ. الأسباب العضوية والعصبية:

يوجد اعتقاد بأن التلف المخي هو لب صعوبات التعلم وهذا التلف قد يحدث قبل الولادة، كما نجد أن العديد من المختصين يؤمنون أن سبب صعوبات التعلم عائد إلى خلل في النظام العصبي المركزي. المؤيدون لهذا الرأي يقولون أن هناك الكثير من الأبحاث التي تشير إلى وجود تشوهات عصبية لدى الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويؤكدون على أن التطورات في تكنولوجيا الحديثة قد استطاعت تحديد هذه الحالات مثل الصور الطبقية والتخطيط الكهربائي، ويؤدي إلى إضراب في جزء من أجزاء الدماغ إلى خلل أو إضراب في أية وظيفة من الوظائف الجسمية والانفعالية والعقلية وفي كل هذه الوظائف فإصابات الدماغ تؤدي إلى فقدان القدرة على فهم اللغة والكلام والقراءة وتشير الدراسات التي أجريت على الجهاز العصبي إلى أن نقصت مهارات التعرف على الكلمات ترتبط بالنشاط الأقل من الطبيعي في المنطقة اليسرى السفلي من الدماغ.

وقد أكدت دراسات التوائم بأنه عندما يعاني أحد التوأمين من صعوبة في القراءة ضمن المحمل كثيرا أن يكون لدى التوأم المتطابقة أكثر من نسبة انتشارها بين الراشدين الذي يعانون من ضعف القراءة، لديهم نشاط أعلى من الطبيعي في المناطق العليا وقبل الأمامية من اللحاء.

كما تحدث صعوبات التعلم إلى التغيرات التي تحدث في بنية وتكوين الدماغ قبل الولادة نتيجة الظروف التي تعيشها الأم الحامل سواء كانت صحية ونفسية واجتماعية مثل اضطراب عملية التمثيل الغذائي.

[1] - يحي محمد نبهان، المرجع السابق، ص25.

إصابة الأم بالحصبة الألمانية خلال الأشهر الثلاث وتعرض الأم لأشعة أكثر خلال الأشهر الثلاث الأولى، وتأثير التدخين والخمور.

ب. **الأسباب أثناء الولادة وهي:**

- الولادة المتأخرة جدا والولادة المبكرة جدا أو حس الولادة.
- الاختناق بسبب قلة الأكسجين أو انقطاعه واستخدام أدوات غير معقمة.[1]

ج. **العوامل الوراثية:**

- إن اضطراب صعوبة التعلم يحدث دائما في بعض الأسر وبكر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى فيعتقد أن له أسباب جيني، فالآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم، قد وتكون اللغة التي يستخدمونها مشبوهة وغير مفهومة وفي هذه الحالة الطفل يفتقد النموذج الجيد أو العلاج للتعلم واكتساب اللغة ولذلك يبدو وكأنه يعاني من إعاقة تعلم.
- القوائم غير المتطابقة، ولقد أشار وأكد علماء الوراثة إلى أن الوراثة تتحكم في لون العين والشعر، والجلد ولون البشرة وكثير من الخصائص الفيزيولوجية سواء كانت سلبية أم إيجابية كما أن هناك بعض الأمور من الوراثة التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات تعلم عند الأطفال.[2]

2- **عوامل خارجية:**

أ. **أسباب ما بعد الولادة:**

- الحوادث والأمراض التي تصيب الطفل في سن مبكرة والتي تؤدي إلى تلف الدماغ .
- نقص سكر الدم قد يؤدي إلى اضطرابات سلوكية ونفسية .
- الحوادث المختلفة التي تؤدي إلى خلل في الجهاز العصبي وسوء تغذية الطفل.[3]

---

[1]- أسامة محمد البطاينة وآخرون، **علم النفس الطفل**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 194.

[2]- أسامة فاروق مصطفى: **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، أسباب التشخيص، العلاج، طلا، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص242.

[3]- أسامة محمد البطاينة واخرون: مرجع سابق، ص195.

ب. العوامل البيئية:

إن للأسباب البيئية دور في صعوبات التعلم إذ نجد هناك الكثير من الأدلة التي تؤكد أن الأطفال الذين يعانون من حرمان بيني أكثر عرضة للمشاكل التعليمية .

في حيث يؤكد البعض على عدم كفاية الخبرات التعليمية. وسوء التغذية كما يعزو البعض تهور صعوبات التعلم إلى الظروف والحالات التي تحدث مثل جروح الرأس والعلاج الكيمائي للسرطان في عمر مبكر خصوصا سرطان الدماغ في حيث يؤكد غيرك على دور ظروف الأسرة والمدرسة والمجتمع وأهم العوامل التي تزيد من صعوبات التعلم هي:

- **أسلوب الحماية الزائدة**: أسلوب الاهمال أسلوب التدبدب أسلوب التفرقة.

نهاك علاقة سلبية بين زيادة حجم الأسرة وبيت مستوى الرعاية الوالدية المقدمة للأبناء لذا فإن حجم الأسرة يؤثر على استعدادات الأطفال وقدراتهم على التعلم. فزيادة عدد الأبناء يجعل الأبناء يميلون إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب .

- **التفكك الأسري**: إن المشاكل بين الأب والأم تؤثر بشكل سلبي على نمو الانفعالي والاجتماعي والمعرفي، ما إذا كانت العلاقة بين الآباء علاقة خصام وشجار وتباغض فإنها تنعكس آثارها على الأبناء مما يجعلهم يشعرون بعدم الاستقرار والخوف على أنفسهم وعلى أسرتهم مما يترك آثار سلبية على تحصيل الدراسي[1] .
- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي**: المستوى الاقتصادي والاجتماعي المستوى بشكل عام يرتبط بشكل عام يرتبط بصعوبات التعلم أكثر من غيره من مستويات كذلك الضغوط الأسرية واتجاهات المربيين السلبية وعدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة سواء معاملة الآباء للأبناء.
- **الفقر والحرمان المادي**: حيث أن الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة قد يكونو في بعض الأحيان لدى المتعلم القدرة العقلية التي تؤهله إلى الوصول إلى مستوى مقبول أو أكثر حالات الظروف التي يعيشها تعرقل من استخدامه هذه القدرة .
- كما يعتقد البعض إذا كان المعهوى أفضل اعداد التعامل على مشكلات التعلم من الأعمال في سنوات الدراسة المبكرة، فإن ذلك سيقود إلى تجنب كثير من صعوبات التعلم .

[1]- حسنى المنسي: **التربية الخاصة**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص70.

- **المستوى الثقافي للوالدين**: لأن الآباء يمثلون النماذج الرئيسية الأولى للأبناء فلما يحاكي آباء في كثير من الأمور بكل قصد، والبث اهمها في أشياء كثيرة ان الاباء ذوي الفاصلة العالية يدركون تماما أهمية الحب والحنان والقانون والانسجام داخل الأسرة[1].

ج- **العوامل التربوية:**

إن للعوامل التربوية بأنواعها المختلفة دور كبير في ظهور صعوبات التعلم لأن النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل غرفة. الصف التي تفاعل الطرق العملية التعليمية من الطلاب والبيئة الصفية والأستاذون وطرق التدريس المستخدمة من قبل أطراف للعملية التعليمية من الطلاب والبيئة الصفية والأستاذون وطرق التدريس المستخدمة من قبل الأستاذ على غرفة الصف يعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة وصعوبات التعلم بصورة خاصة على مقدار الأفعال والتفاعل بين هذه الأطراف فكلما انخفض تفاعل الطالب في البيئة الصفية كلما انخفض مستوى تعلمه، ويمكن اعتبار التعليم غير الكافي وغير الملائم عاملا من العوامل صعوبات التعلم، فالأستاذ الذي لا يمتلك المهارات الضرورية اللازمة التعليم الموضوعات المدرسية أو الأستاذ الذي يسمح لنفسه أن يسحب توقعاته من المتعلمين فيصدر هما مسبقا بعدم قدرتهم على التعلم والتي قد لا تكون مستندة إلى معرفة عملية دقيقة أو إصدار أفكاره ببعض الطالب اعتمادا على خلفيته المسبقة من تاريخ الأسرة للأبوين أو استنادا إلى مصادر غير رسمية (نسبة الذكاء، والتاريخ الطبي وتعليقات الأساتذةالسابقين) قد تكون سببا من أسباب التعليم السيء وقلت الفرص التربوية ومحدودية المصادر التربوية، النقص في الإعداد الجيد للأستاذين، عدم جاهزية غرفة الصف الحاجات المتعلم الأساسية، ازدحام الفصول الدراسية، لقد وجدت بعض الدراسات أن أغلبية الأساتذةغير مهيئين للتعامل مع الفروق الفردية فالمتعلم هو القطب الشامل في جعل المتعلم محبا أو كارها للمدرسة بشكل عام والصف الدراسي بشكل خاص، والأساليب التي يتبعها والتي تجعل المتعلم في وضع نفسي جيد وسيء، فهناك الأسلوب الاستبدادي الذي يكون فيه الأستاذ الناهي الأمر، والأسلوب المتهاون الذي يفتقد الحل والرابط، حيث تسوده الفوضى، وعدم مقدرته على التحكم في الصف وإدارته، والأسلوب المتدبدب الذي تسوده الشدة واللين بعيدا عن العملية والموضوعية فهذه الأساليب ترتبط إلى حد ما من مواصفات المدرس الشخصية والمهنية والمعرفية، فقد تكون سببا من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، الجو الديموقراطي يتيح للمتعلم فرص التعبير عن ارائهم وأفكارهم، وهناك جو تسلطي يؤثر في عدم تكيف الطفل ولا يمكن أن يكون هذا الجو دافعا للتعلم والعطاء ومشاركة، كذلك طبيعة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ فهي علاقة ديناميكية يؤثر

[1]- جبريل ابن حسن العريش، **صعوبات التعلم النمائية مقترحات العلاجية**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2015، عمان، ص26.

كل منهما في الآخر وخاصة بالنسبة للأستاذ إذا كان الأستاذ ذا اتجاهات سلبية ومزاج لا يتلائم والعملية التربوية ويؤثر بشكل سلبي في دافعية المتعلمين، وسوء معاملة التلميذ وعدم التشجيع له وتحفيزه في حالة الخطأ والصواب واعتماد اسلوب العقاب سواء لفظي باستخدام عبارات سيئة وعدم ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلاميذ من الواقع.

أما بالنسبة للمنهج الدراسي فهناك منهج غير مبالي بميول ورغبات المتعلم وعلى المتعلم أن يتمحور حوله ذلك المنهج الذي وضع بمعزل عنه، وطول المنهج الدراسي ومدى موازنته من الجانب النظري والجانب الميداني، صعوبة المادة أي عدم ملائمة المادة التعليمية القدرات الطالب، مدى توفر الوسائل التعليمية المساعدة في تطبيق المنهج، ومحتويات الكتب لإذا كانت مشوقة ومناسبة لقدرات التلاميذ، فكل هذا لا يدفع المتعلم للعطاء والتعلم الصحيح، في هذا السياق يمكن القول أن المنهج الدراسي له أثره في جعل المتعلم متكيف أو غير متكيف. نقص الأنشطة المحفزة للتعلم وطرق تدريس غير مناسبة ومختلفة، فحاجة هؤلاء الطلاب إلى مهارات وطرق وأساليب مختلفة عما يحتاجه غيرهم من الأطفال العاديين. إن نجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفشلهم في المدرسة ناجم عن تفاعل بين نقاط القوة والضعف لديهم، وبين العوامل الصفية التي يواجهونها بما فيها الفروق بين الأساتذةوطرق التدريس المختلفة، فالمدرسة لها أثر وأثر واضح وكبير على تكيف وتفاعل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.[1]

ثالثا- خصائص ذوي صعوبات التعلم

هناك العديد من الخصائص التي تلاحظ في الأشخاص ذوي صعوبات التعلم، قد نلاحظ بعضا منها في بعض الأطفال وليس الآخرون، كما قد نلاحظ مجموعة منها، من هذه الخصائص:

1- **الخصائص الاجتماعية والسلوكية:**

يظهر على الأفعال ذوي صعوبات التعلم العديد من المكلات الاجتماعية والسلوكية والتي تميزهم عن غيرهم من الأفعال، ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

- النشاط الحركي؛
- الحركة المستمرة والدائمة؛
- التغيرات الانفعالية السريعة؛

[1]- عبد القادر الشريف، **مدخل للتربية الخاصة**، ط1، دار الجواهر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014، ص 217.

- السلوك غير الاجتماعي؛
- التكرار الغير مناسب لسلوك ما؛
- يتشتت انتباهه بسهولة؛
- الانسحاب الاجتماعي؛
- يتغيب عن المدرسة كثيرا؛
- يتصف عادة بالهدوء والانسحاب.[1]

2- الخصائص الحركية:

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي ومن أوضح هذه المشكلات:

- المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي: مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل منكلات في المشي والخجل أو المشي التوازن والقفز؛

- المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل ضعيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص؛[2]
- يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيته ولا يكون متوازنا؛
- يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في التلوين.[3]

3- **الخصائص المعرفية:**

نجد أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عرضة لكثير من المشكلات المعرفية التي ترجع إلى:

- اضطرابات أو حضور في اللغة أو الفهم اللغوي التي تتمثل فيما يلي:
  - صعوبات في فهم وتمثيل المفاهيم المجردة؛
  - صعوبات في المهارات والتفاعلات الاجتماعية؛
- اضطرابات او مشكلات في الذاكرة؛
- مشكلات الشعور بضعف الفاعلية الذاتية؛

---

[1]- بطرس حافظ بطرس، **ارشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007، ص 107.

[2]- بطرس حافظ بطرس، **تكيف مناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار المسيرة، عمان، 2012، ص 283.

[3]- بطرس حافظ بطرس، نفس المرجع، ص284.

- يفترقون إلى المعرفة؛
- يفتقرون إلى القدرة على تعميم المهارات والاستراتيجيات الفعالة عبر مدى واسع من الأنشطة[1] .

4- الخصائص نفسية:

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية الذي تميز هؤلاء المتعلمين ووجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

- انخفاض تقدير الذات
- انخفاض الدافعية للانجاز
- انخفاض مستوى الطوح
- يظهرون ضعف ملحوظا في تقدير السلوك

رابعا- تصنيفات صعوبات التعلم

يرى كثير من المهتمين والمختصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة، نظر التعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة حيث أن الأسلوب الذي يصلح لإحدى الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لحالة أخرى تتعدد التسميات التي أطلقت على تلك الفئة مثل:

- الأطفال ذوي الإصابات المخية.
- الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية
- الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويتفق كلا من كيرك وكالفانت، فيصل الرزازي، كمال زيتون، على التصنيف التالي لصعوبة التعلم:

1- **صعوبات التعلم النمائية:** وهي التي ترتكز على العمليات الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وينقسم إلى:

أ. **الصعوبات الأولية**: الانتباه، الذاكرة، الإدراك

[1]- سليمان عبد الواحد إبراهيم: **الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، (2013)، ص26.

ب. **الصعوبات الثانوية:** اللغة، التفكير، حل المشكلات

2- **صعوبات التعلم الأكاديمية:** وهي تلك المشكلات التي تظهر لدى أطفال المدارس وتشمل ما يلي:

أ. صعوبات القراءة

ب. صعوبات الكتابة

ج. صعوبات الحساب[1]

1- **صعوبات التعلم النمائية:**

مفهوم صعوبة الانتباه صعوبات التعلم هو ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة النقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر ومن مهمة إلى مهمة أخرى. وينتشر هذا الاضطراب بنسبة 20 من الاجمالي للأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم حيث يصبح أطفال غير قادرين على تركيز انتباههم.[2]

2- **أسباب صعوبات الانتباه:**[3]

أ. **أسباب داخلية :**

- عوامل عضوية تتعلق بعدم النضج العصبي أو الخلل في الوظائف المعرفية والإنفعالية لنصفين كرويين بالمخ؛
- ضعف في قدرة الطفل على التمييز على الشكل والخلفية بسبب ضعف المهارات الإدراكية عنده؛
- عدم قدرة الطفل على إدراك التسلسل مما يؤثر على الإصغاء حيث أن تسلسل الأحداث الأول والثاني، يحتاج من الطفل الإصغاء والفهم والتذكر للقيام بعمل مناسب؛
- عدم القدرة على منع تدفق الأفكار التي تسبب له تشتت بسبب وجود خلل في طريقة العمل الجهاز العصبي.

ب. **أسباب خارجية:** وهي إما تساعد على إخفاء الصعوبة أو اظهارها:

---

[1]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، **صعوبات الفهم القراني لذوي المشكلات التعليمية**، ط1، الوارق للنشر والتعليم، عمان، 2013، ص152 .

[2]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**، ط1، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، (2010)، ص 165.

[3]- نفس المرجع، ص 183.

- عوامل نفسية تتعلق بشعور الأطفال بالقلق وعدم شعورهم بالأمن حيث أن الأطفال الذين لا يشعرون بالأمن يظلون معتمدين على التوجيهات والتعليمات الخارجية.
- أحلام اليقظة حيث لا يستطيع الطفل التركيز على ما يدور حوله في غرفة الصف.
- تقليد النموذج ضعف الانتباه كأن يكون الأب أو الأم أو أشخاص قريبين من الطفل من النوع الذي يتشتت انتباهه بسرعة ولا يركز على الموضوعات المحددة أو المناسبة4 ..
- تعزيز الطفل على السلوك ضعف الانتباه على الطفل مثل الأشخاص القريبين (الأم، الأب، الأستاذ...)؛
- عوامل متعلقة بالمناخ الصفي الغير مناسب مثل: كثرة المشكلات داخل الصف وخارجه، وسائل تعليمية غير مناسبة، أسلوب التدريس، طبيعة المادة الدراسية كذلك ارتفاع مستوى القلق والتوتر عند الأطفال في الصف.
- عدم انجذاب والميول للمادة العلمية التي يتم شرحها من قبل الأستاذ

3- **مظاهر صعوبة الانتباه** :[1]

- عدم ارتياح إذ ما جلس في مكان فهو لا يستقر على حالة واحدة وانما يأخذ بالعبث بكل ما هو متناول بيده؛
- يثير انتباهه كل ما يحدث حوله سواء أدركه يسمعه أو ببصره أو بأي حاسة من حواسه؛
- يجد صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرأه ؛
- عادة ينتقل من نشاط لآخر دون أن ينتهى النشاط الأول؛
- كثير الحديث دائم الترثرة؛
- لا يعير لحديث وكلام الآخرين اهتمام .

4- **تشخيص صعوبات الانتباه:**

يتضمن تشخيص صعوبة الانتباه عدة خطوات نوجزها فيما يلي :[2]

- تشخيص مظاهر السلوك عدم انتباه المطلوب علاجه؛

[1]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع السابق، ص184.

[2]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع السابق، ص85.

- تحريض مظاهر النفسية والتربوية والجسمية عن عدم انتباه؛
- التعرف على الظروف البيئية لعدم انتباه؛
- تحديد أهداف العلاج.

5- **صعوبات التعلم:**

علاج صعوبة الانتباه: لكي تقوم بعلاج صعوبة الانتباه لدى المتعلمين يجب أن تتخذ عدة اجراءات من شأنها تحسين قدرتهم على الانتباه يمكن إيجازها فيما يلي:

- التدريب على تركيز الانتباه؛
- زيادة مدة الانتباه؛
- زيادة المرونة في نقل الانتباه؛
- تحسين تسلسل عملية الانتباه؛
- علاج النشاط الزائد؛
- علاج الاندفاعية.

1- **تعريف صعوبة الذاكرة:**

عدم القدرة على تنظيم خبرات المتعلقة تخزينها الاحتفاظ بها وصعوبة استرجاع المعلومات.[1]

2- **تشخيص صعوبات الذاكرة:**

تعد عملية التذكر احدى العمليات الفعلية المعقدة التي تشترط فيها عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة منها المادة الدراسية المطلوب تذكرها ويعاني المتعلم من صعوبة في ذلك، بالاضافة إلى العوامل التعليمية التي تؤثر في التعلم والاكتساب والحفظ والتذكر فضلا عن العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية، ولتشخيص صعوبات الذاكرة يجب اتباع الخطوات التالية:

- تحديد المادة أو المواد الدراسية التي يعاني المتعلم مشكلة من تذكرها؛
- تحديد العوامل التعليمية المؤثرة في صعوبة التذكر؛

[1]- محمد النوبي محمد علي، **التعلم بين المهارات والاضطرابات**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، (2011)، ص226.

- تحديد العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية المتعلقة بصعوبة التذكر.[1]

3- **علاج صعوبات الذاكرة:**

ليس من شك في علاج صعوبات التذكر تختلف من حالة إلى أخرى حسبما تفسير عنه دراسة الطالب كذلك تتباين من مادة إلى أخرى. وقد بين بعض علماء النفس والتربية عدة خطوات يمكن تنفيذها في علاج الطلاب من مشكلة صعوبة التذكر ومنها :[2]

- تحديد محتوى المادة العلمية المطلوب تذكرها؛
- تحديد أهداف العملية التذكر؛
- تحديد ما يتوقع تذكره خلال فترة معينة من التدريب؛
- تنظيم المعلومات التي سيتم تذكرها؛
- عرض المادة العلمية المطلوب تذكرها؛
- اختيار استراتيجيات التدريس والتدريب والإعادة المناسبة.

1- **مفهوم صعوبة الإدراك:**

يعرفها محمد العبورة: أنها العجز عن تفسير وتأويل المسيرات البيئية.

أيضا: العجز عن الوصول إلى مدلولتها والمعاني الملائمة لها. ويرجع ذلك إلى محدودية الخبرة لدى من يعاني من تلك الصعوبات .[3]

2- **مظاهر صعوبات الإدراك**: يمكن تصنيف مظاهر صعوبات الإدراك إلى ما يلي:[4]

- صعوبات الادراك والتميز البصري؛
- صعوبات الإدراك والتميز السمعي؛
- صعوبات الإدراك والتميز اللمسي؛
- صعوبات الإدراك والتميز الحسي حركي؛

---

[1]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، مرجع سابق، ص 247.

[2]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع السابق، ص249.

[3]- سليمان عبد الواحد ويوسف إبراهيم، مرجع سابق، ص 244.

[4]- ماجدة السيد عبد، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، ط2، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، (2013)، ص 75 .

- صعوبات الإدراك والتميز في الإدراك الحركي واللمسي معا.
- صعوبات التميز ما بين الشكل والأرضية؛
- صعوبات الإغلاق؛
- الصعوبات البصرية الحركية؛
- الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك؛
- صعوبات التسلسل (التتابع)؛
- صعوبات النمذجة؛
- صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

3- علاج صعوبات الإدراك:

إن عملية علاج صعوبات الإدراك تعتمد على عدم قدرة الفرد وعلى نوع ودرجة الإصابة في الإدراك التي تم التحقق من وجودها من خلال الاختبارات والمقاييس المختصة بذلك وذلك لعلاج الآتي:[1]

- علاج صعوبة الإدراك والتميز البصري؛
- علاج صعوبة الإدراك والتميز السمعي؛
- علاج صعوبة التسلسل (التتابع).

صعوبات التعلم الأكاديمية:

1- تعريف صعوبة القراءة:

يعرفها: هاريس وسباي: بأنها عدم القدرة على تعلم القراءة من خلال ما يتاح من طرائق تعليمية داخل الفصول الدراسية .

يعرفها الزيات 1998: بأنها اضطراب أو حضور أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة القراءة للكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم والاحار الثقافي والاجتماعي.

[1]- سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، مرجع سابق، ص 223.

ويشار إلى صعوبات القراءة الخاصة عادة بالمصطلح دسلكنيا وقد أكد ذلك هايند يقوله: إن صعوبة القراءة (الدسلكسيا) هي: اضطراب له تأثيرات نطيرة على الجو الأكاديمي، الاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من التلاميذ .[1]

2- **أسباب صعوبة القراءة:**

ترجع صعوبات القراءة إلى عوامل عديدة بينها :

أ. **العوامل الجسمية:**

تشير العوامل الجسمية إلى العوامل التي تعرف إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفيزولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم بعامة وصعوبات القراءة بخاصة.

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، التي تمثل اضطراب السيطرة أو السيادة السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانية (السيطرة المخية أو الجانبية في تفضيل استخدام أو السيطرة الوظيفية).

وتوضح الدراسات والبحوث التي أجريت حول هذا الجانب إلى عزو صعوبات القراءة إلى العوامل الوراثية والجنينية، وأن هناك ارتباطات أسرية قوية في صعوبات القراءة بين أبناء وأفراد هذه الأسر خاصة لدى الأطفال الذين تنخفض مستويات ذكائهم عن زملائهم العاديين

ب. **العوامل البيئية:**

تشكل العوامل البيئية سببا آخر في ضعف القراءة لدى الأطفال ويرى عند التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم، التي يقوم بها الأستاذون على نحو فعال ملائم كما تساعد ممارسات بعض الأساتذةالخاطئة على تكوين صعوبات القراءة لدى الأطفال منها:[2]

— ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال؛

— إهمال التعامل والتفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالإحباط؛

---

[1]- أحمد سعيدي، **مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة**، ط1، دار اليازوي العملية للنشر والتوزيع، عمان، (2009)، ص 12-16.

[2]- مجدي عزيز إبراهيم، **التنمية والتفكير التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، (2008)، ص 340-341.

- ممارسة تعليم للقراءة بمعدل يفوق استيعاب الأطفال لها. خاصة أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة؛
- الأطفال الذين يعيشون مع أمهاتهم فقط يظهرون سوء توافق وصعوبات في القراءة عن اقرائهم الذين يعيشون مع الأبوين؛
- الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي أعلى يكون مستواهم في القراءة أفضل من الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تتميز بمستوى ثقافي منخفض؛
- ترتبط المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بالطموحات الأكاديمية والمهنية كلا الأبوين؛

ج. **العوامل النفسية**:

يمكن القول بأن العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما بينها على نحو التالي:

- **اضطراب الإدراك السمعي**: تبدأ عملية الإرادات باستشارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو الجمع بينهما، وخلال عمليات الاستقبال ينتهي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات والاستثارات وتمثل القراءة دائرة مغلقة أو مستمرة من الستشارة والاستجابة. وبها تنتج كل لحظة ادراكية أثرها التتابعي من الاستشارة والاستجابة، وبها تنتج كل لحظة ادراكية أثرها التتابعي من التميز والإدراك للمعنى. وترتبط القراءة بالخصائص الادراكية المتمثلة في الآتي:
  - التمييز بين الشكل والأرضية والغلاف السمعي والبصري؛
  - التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكي وتميز الكلمات؛
  - تمييز الأصوات خلال الكلمات والأغلاق السمعي والقدرة على المزج، والدمج..
- **اضطرابات الإدراك البصري**: الأطفال ذوي صعوبات القراءة بخاصة، وصعوبات التعلم بعامة يعانون من صعوبات في التميز بين الشكل والأرضية. وضعف الاغلاق البصري، وثبات الشكل وادراك الوضع في الفراغ وادراك العلاقات المكانية
- **اضطراب اللغوية**: تؤكد الحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه. فقد يفهم الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، وهذا يعكس انفصالا بين الفكر واللغة

- **اضطرابات الإنتباه الإرادي والانتقائي**: وتؤثر كفاءة وفعالية عمليات الإنتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة بالقراءة، تعمل سلبا على كل من الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والفهم اللغوي والفهم القرائي وبالتالي اضطراب عمليات الإنتباه يؤثر تأثيرا سلبا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.
- اضطرابات الذاكرة يجد بعض الأطفال الصعوبة في استرجاع التتابعي للمثيرات المرئية، ويحققون درجات منخفضة في إختبارات الذاكرة البصرية وتتميز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية.
- **انخفاض مستوى الذكاء**: الاطفال الذين يعانون من الصعوبات القراءة من ذوي الذكاء العادي وفي المقابل يمكن وجود ارتباط دال ايجابيا بين التحصيل القرائي والذكاء بمعنى ان الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي.[1]
- **عوامل التربوية**: هناك مجموعة من العوامل التربوية التي تكون سببا في صعوبات القراءة لأو تعمل على زيادة الصعوبات التعلم منها الكتاب المدرسي المقرر لا يراعي الفروق الفردية فاذا كان الكتاب اعلى المستوى الطلاب الضعاف .

ضعف التدريس بسبب الأساتذةالذين ليس لديهم الخبرة في التدريس، أو الأساتذةغير مؤهلين يمكنهم من فهم نفسية الطفل ومساعدته على تلبية حاجياته وميوله وتشجيع الطفل ويشعر بالأمن والاطمئنان مما يساعده على التغلب على مشكلاته القرائية. ومهارة الأستاذ في تشخيص الفروق وانعدام الوسائل التعليمية المستعملة في تدريس القراءة والابتعاد عن الاساليب التسلطية في التعليم، وتوزيع البرامج وأساليب التدريس، والتامين أستاذين الكفؤ، وتوفير المواد القرائية المناسبة ترغيب التلاميذ في اقبال على التعلم .

عوامل تخص الطالب: استعداد الطالب اي التمهيد للقراءة اختلاف الكبير بين الكلام الذي يستعمله في حياته العامية وبين لغة الكتاب كما أن المواد اللعب اهميتها في جلب انتباه الطفل للقراءة والتعزيز حب القراءة، نقص الثقة بالنفس في قدراته واحباط حين تصادفه اي صعوبة لتعلمه للقراءة[2] .

3- **مظاهر صعوبات القراءة**: هناك الكثير من المظاهر التي يمكن ملاحظتها في الذي لديه صعوبات القراءة وهذه الصعوبات هي :

---

[1]- محمد صبحي عبد السلام، **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الاطفال**، ط1، دار المواهب للنشر والتوزيع، الجزائر، (2009)، ص32.

[2]- سليم محمد شريف واخرون، **تعلم القراءة السريعة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، (2009)، ص26.

حذف بعض الكلمات او أجزاء من الكلمة المقروءة على سبيل المثال: (عادت) حنان قد يقراها عاد حنان أو حذف بعض الكلمات ضرب عمر الكرة فقد يقراها ضرب الكرة بحذف عمر.

ابدال بعض الكلمات باخرى قد تحمل بعض من معانيها فمثلا قد يقرا كلمة مؤدب بدل من مهذب .

ضعف التمييز بين الاحرف المتشابهة رسما والمختلفة اللفظ مثل (ع) (غ) او (ج، ح، خ (قليل التعبير عند القراءة السريعة وعدم الميل للقراءة من اجل الهواية أو المتعة .

يخلط في المعاني والإتجاهات (يمين، يسار) أو (فوق، تحت) أو قد يضل الطريق بسهولة.[1]

4- **تشخيص صعوبة القراءة:**

يقصد بالتشخيص تلك الإجراءات المستخدمة للحكم على طبيعة الصعوبة الطالب وكذلك سببها المحتمل فالتشخيص يعني أن الطفل يقيم بطريق تساعده على البدء في البرنامج العلاجي وهناك نوعين من الأساليب وإجراءات التشخيص التي تستخدم في تحديد صعوبة القراءة:

أ. **التشخيص الرسمي**: وهو يستخدم في الاختبارات المقننة ذات المعايير المرجعية للتقويم قدرة الطفل الكافية للقراءة ومستوى التحصيل فيها.

ب. **التشخيص غير الرسمي**: وهي التي لا تستخدم فيها الاختبارات المقننة ولكن لابد من القيام بفحص مستوى قراءة الطفل وأخطائه من الكتب والأوراق والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل المدرسي في هذه الحالة يتم ملاحظة استجابات الطفل عند القراءة ويحدد بناء عليه مستوياته القرائية ودرجة اتقانه للقراءة.[2]

5- **علاج صعوبات القراءة :**

1- **الطريقة الصوتية**: وهي الطريقة التي تعتمد على الوحدات الصوتية أو الحروف كاساليب العلاجية للاطفال الذين يعانون من صعوبات القرائية ومنها طريقة مونرو، وطريقة جلنجهام.

1-1- **طريقة مونرو**: تتلخص فيما يلي:

- التدريب على التمييز بين الاصوات حيث يعمل الأستاذ بطاقات تحتوي على صورة تبدا بنفس الحرف الساكن أو نفس الحرف المتحرك، وتبدا من البسيط الى الصعب حيث تبدا بالحروف الغير المتقاربة في الاصوات وبعدها الأصوات الاكثر تقارب مثل س، ص

[1]- راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، **المهارات القرانية والكتابية طرق واستراتيجياتها**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص337.

[2]- حمد عود الله، **صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج**، ط3، دار الفكر، عمان، (2008)، ص153.

- الربط بين الحروف الصوتية الشائع ويمكن ان يتبع الحرف في البداية ومن ثم جمع اصوات الحروف ليكون كلمة.

2-1- **طريقة جلنجهام**: وهي طريقة تستخدم عادة أكثر من حاسة لتعليم القراءة والكتابة والتهجئة مستخدما الرموز الصوتية، حتى سميت هذه الطريقة بالطريقة الصوتية أو الطريقة الهجائية وتبدأ هذه الطريقة بتعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة عن طريق عملية الربط إذ يجري أولا ربط الرموز البصري مع اسم الحرف ثم ربط الرموز البصري مع صوت الحرف ثم ربط الاحساس اعضاء كلام الطفل في تسمية الحروف واصواتها، كما يسمع نفسه عند قراءتها. فتحاول هذه الطريقة ربط النماذج البصرية والسمعية والحسية العضلية، وهي طريقة صالحة مع المتعلمين ذوي الصعوبات الشديدة في تعلم القراءة.[1]

1- **تعريف صعوبة الكتابة:**

تعريف مايكل بيست 1965 هي تلك الصعوبات التي تجعل الطفل غير قادر على التذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع النطق، وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على التنظيم وإنتاج الانشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.[2]

2- **أسباب صعوبة الكتابة**: من هذه الاسباب:[3]

أ. **عوامل متعلقة بالمتعلم**: تشمل مجموعة العوامل التالية:

العوامل العقلية المعرفية: هؤلاء الاطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة غالبا يفتقرون الى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة مثل الذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة الى جانب القدرة على ادراك العلاقات المكانية، ويعانون ايضا من القصور الوظيفي في النظام المركزي بالتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة .

ب. **العوامل النفسية العصبية:** أن حدوث أي خلل او قصور واضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم، ينعكس تماما على سلوك الطفل وذلك يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية، والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة.

---

[1]- قحطان أحمد الظاهر، **صعوبات التعلم**، ط1، دار الوائل للنشر، عمان، (2004)، ص 229.

[2]- سميرة ركزة وفايزة الأحمدي، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة**، الرياضيات، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ص 61.

[3]- عبد العزيز السرطاوي، **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، ط1، دار الوائل للنشر، عمان، (2007)، ص 232 .

ج. **العوامل الإنفعالية**: أن اضطراب الجهاز العصبي المركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية للاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، تترك بصماتها على النواحي الإنفعالية الدافعية. فينمو الطفل مكتنبا ومحبطا، ويميل إلى الإنسحاب من المواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي.

د. **العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه**: على الرغم من أن العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم تقع خارج نطاق مجال سيطرة المتعلمين. فإن دور الأستاذ ونوعية التعليم لها دور مهم ورئيسي لتعلم الطفل. فنوعية التعليم وفعاليته ينتجان فرصة لأطفال للاستغراق في الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن، كذلك عدم تدريس الإملاء بشكل منهجي والاعتماد على التطور التلقائي لهذه المهارة عند الأطفال بالتزامن مع تطور مهارة القراءة، عدم إشراك الطالب في تصحيح الأخطاء الإملائية كذلك عدم إهتمام بتدريب الطالب على الخط وقواعد كتابة الخط والحروف العربية في السنوات الأولى

هـ. **العوامل الأسرية الاجتماعية**: يجب ان لا يقتصر تناول صعوبات التعلم على الجانب الأكاديمي ب فقط بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية. فصعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد وذات أثار ومشكلات التجاوز النواحي الأكاديمية على النواحي الأخرى إجتماعية والانفعالية تترك بصمتها وتأثيراتها على مجمل شخصية الطفل من كافة الجوانب. كما نجد اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل لأن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة وقت الحصة لا يكفي التدريب على الكتابة الصحيحة، الإهمال يؤدي إلى صعوبة الكتابة، كذلك طريقة التدريس الخاطئة والإنتقال من أسلوب إلى آخر في تعليم الكتابة واقتصار على متابعة التلميذ في حصة الخط دون الحصص الأخرى (الإملاء التعبير، التطبيق وغياب الحوافز للتلميذ الزيادة الرغبة في تعليم المهارات، كذلك حذف نشاط كتابة الخط من إمتحانات رسمية، عدم إدراج حصص الكتابة الأساتذةوأستاذات في معاهد التكنولوجيا وعدم اهتمام مفتشين بهذا النشاط أثناء زيارتهم إذ نجد بعض التلاميذ يمسكون القلم باليد اليسرى ولا ينتبه إليهم الأستاذ إلا بعد مدة، أي بعد تصبح عادة يصعب التخلص منها، لذلك ينبغي للأستاذ التنبيه لهذا المشكل في البداية يصعب معالجته.[1]

[1]- على أوحيدة، **الموجه التربوي الأساتذةفي اللغة العربية**، ط1، مطبعة عمار قرفي، باتنة، (1997)، ص82.

3- **مظاهر صعوبات الكتابة:**[1]

- خط رديء مشوش تصعب قراءته ويكتب الحرف بشكل خطوط ذات رؤية حادة؛
- تباين في أحجام الحروف والكلمات؛
- ميل السطر إلى أعلى أو إلى الأسفل أو تماوج الأسطر أو صعوبة في تسجيل أفكارهم أو تعبير عنها؛
- تباين في مسافات بين الحروف أو بين الكلمات؛
- أسلوب إمساك القلم غير عادي؛
- خلط في الإتجاهات يبدا بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدل من اليمين.

4- **تشخيص صعوبة الكتابة:** يستلزم تشخيص صعوبات الكتابة لدى الطفل عددا من المفحوص متكاملا تشمل جوانب النفسية والجسمية والاجتماعية

4-1- **معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى الطالب**: حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

- كتابة الإسم باليدين؛
- معرفة العين المفضلة في الرؤية والقدم المفضلة في الركل؛
- معرفة القدرة على التمييز.

4-2- **تقويم أخطاء الكتابة**: حيث يطلب من الطفل أداء المهام التالية :

- كتابة الأرقام بشكل متتابع او غير متتابع ؛
- كتابة عينة من حروف متشابهة (ب/ ت ث / ج/ح/ خ)؛
- أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما؛
- رسم أشكال هندسية؛

4-3- **التعرف على مهارات الكتابة**: وتشمل ما يلي :

- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والرقبة أثناء التهيؤ للكتابة؛
- طريقة الإمساك بالقلم؛
- كتابة الحروف أو تشكيلها أو رسمها؛
- نوعية الخط؛

[1]- أحمد عبد الكريم حمزة، **سيكولوجية عسر القراءة**، 15، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، (2008)، ص63.

- التقاطع في كتابة الحروف والأشكال؛
- إكمال الحروف أو عدم إستكمالها.[1]

5- **علاج صعوبة الكتابة**: ويشتمل علاج صعوبة الكتابة على مايلي:

- علاج اضطرابات الضبط الحركي، وتدريب الطفل على المهارات الأولية اللازمة للكتابة؛
- تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات والأشكال والأعداد؛
- تحسين مهارات الادراك والتمييز البصري للأشكال والحروف والكلمات والاعداد؛
- علاج صعوبات المهارات تشكيل الحروف؛
- السرعة والتصحيح في الكتابة.[2]

1- **صعوبة الحساب**:

تعريف صعوبة الحساب: إن التنوع في المشكلات التي يظهرها الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات، فرض نوعا من الاختلاف في نوعية التعاريف التي قدمت حولها. فالباحثون يختلفون في تحديد المجالات التي تظهر فيها الصعوبات ومن أشهر التعاريف:

تعريف كوسك 1970 والذي يعد من أوائل الذين قموا تعريفات حول هذه الصعوبات حيث يعرفها: بأنها اضطراب وظيفي في القدرات الرياضية. والتي ترجع في أصلها إلى مشاكل ورائية أو فطرية تظهر في بعض أجزاء الدماغ والتي تكون ركيزتها الأساسية تشريحية. نفسية. لم تصل فيها القدرات الرياضية إلى مستوى النضج المطلوب، بدون أ، تكون هذه المظاهر (أو الصعوبات) متزامنة مع صعوبات في الوظائف الفعلية العامة .[3]

أما الزيات 2002: فيفري صعوبة التعلم في الرياضيات على أنها مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في:

- استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية؛
- الفهم الحسابي والاستدلال العددي الرياضي؛
- اجراء العمليات الحسابية والرياضية؛

[1]- ماجدة السيد عبد، مرجع سابق، ص 127.

[2]- ماجدة السيد عبد، المرجع السابق، ص 128.

[3]- عصام جنوع، **صعوبات التعلم**، ط1، دار اليازوي، عمان، (2013)، ص 72.

وهذه الصعوبة تعتبر عن نفسها من خلال العجز عن الأشعاب المفاهيم الرياضية وصعوبة اجراء العمليات الحسابية؛[1]

2- **أسباب صعوبات الحساب** :

- قصور الانتباه البصري والسمعي والإدراكي؛
- قصور التفكير وتكوين المفاهيم (العدد، الوقت، الشكل، الحجم)؛
- الشعور بالإحباط والتوتر والعلق؛
- ضعف القدرة على التركيز والانتباه؛
- البيئة المدرسية وأساليب التدريب الغير ملائمة وغياب التدريب الفردي؛
- العوامل الفردية مثل الإصابات المخية، نسبة الذكاء، صعوبة الانتباه.[2]

3- **مظاهر صعوبة الحساب**: أهم مظاهر صعوبة الحساب :

- صعوبة الربط بين الرقم فقد يطلب منه أن يكتب أربعة فيكتب رقم 5؛
- صعوبة في التميز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل ،2،6،7،8، إذ قد يكتب ويقرأ الرقم 6 على 8 والعكس ونفس الشيء فيما يتعلق بالرقمين 7.8؛
- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين إذ قد يكتب الرقم 4 هكذا 3 وقد يكتب الرقم 9 معكوسة كأنها في المرآة؛
- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة فالرقم 75 قد يكتبه 075؛
- صعوبة في اتقان بعض المفاهيم الخاصة في العمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب البسيط مثلا وكذلك يقع في أخطاء تتعلق بمفهوم القيمة المكانية للرقم مثل احاد او عشرات وما شابه ذلك وعلى سبيل المثال فقد فام أحد بجمع 26+01 ويجمع 11+17=21 وقد يضرب 15x 5= 525؛
- صعوبة في قراءة الرموز الرياضية مثل: (<، >، =، ×)؛

[1]- سميرة ركزة وفايزة صالح الأحمدي، مرجع سابق، ص ص 94،95.

[2]- قحطان أحمد الظاهر، مرجع سابق، ص 175

- صعوبة إجراء العمليات الرياضية في تطبيق القوانين والنظريات الملائمة .[1]

4- **تشخيص صعوبات التعلم في الحساب:**

ثمة نوعان من التشخيص لصعوبة التعلم في الحساب:

أولا: التشخيص الرسمي ويشمل :

- قياس نسبة الذكاء للطالب الذي يعاني من صعوبة التعلم؛
- قياس القدرات الرياضية؛
- الفحص العصبي؛
- قياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ؛
- قياس درجة قلق الرياضيات وقلق الاختبار

ثانيا: التشخيص غير الرسمي:

يقوم به الأستاذ الذي يدرس المادة. وفي هذه الحالة يقوم بما يلي :

- تحديد مستوى تحصيل الطالب في الحساب.
- تحديد الأخطاء في اجراء العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي.[2]

5- **علاج صعوبات الحساب:**

أ. **طريقة التعليم الايجابي**: وتستند هذه الطريقة على تشجيع الطالب والتخلص من السلبية وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة.

ب. **التدريس المباشر**: وتستند هذه الطريقة إلى التعليم الذي يربط بين طريقة التدريس وطريقة تصميم المنهج الدراسي.

ج. **التعليم المسموع الجهري**: حيث يطلب الأستاذ من التلميذ قراءة المسألة وطريقة الحل بصوت عال.

د. **طريقة الألعاب الرياضية**: وتعتمد هذه الطريقة على الدمج بين المتعة والتعلم.[3]

---

[1]- داوود محمود المعايطة، **التأهيل المجتمعي، مفهومه، فلسفته، مبادله، آليات، تنفيذه، تجاربه**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، (2006)، ص 82.

[2]- ماجدة السيد عبد، مرجع سابق، ص 156.

[3]- سامي محمد ملحم، **صعوبات التعلم**، ط1، دار النسار، عمان، (2003)، ص 76-78.

6- **محكات تشخيص صعوبات التعلم:**

1: محك التباعد أو التباين:

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

أ- تباين واضح في انتباه، والتمييز، واللغة، والقدرة البصرية، والذاكرة وإدراك العلاقات بين الاداء الفعلي والمتوقع.

ب- تباين في النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي.[1]

2: محك الاستبعاد:

تعمل محكات الاستبعاد كموجه أو مرشد للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، وعلى أساس محكات الاستبعاد، فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى الحالات الأخرى العامة من العجز أو القصور مثل: الإعاقة السمعية أو البصرية، أو الحركية والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي، أو العوامل البيئية يستبعد من فئة ذوي صعوبات التعلم.[2]

3: محك المشكلات المرتبطة بالنضج

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لاخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطئ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة والسادسة غير مستعدين من الناحية الادراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة والكتابة مما يعيق تعلمهم للغة ومن تم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعيق عملية التعلم ومن تم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل .[3]

4: محك العلامات الفيورولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسم المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الادراكية (بصري. سمعي، مكاني ... وغيرها).[4]

---

[1]- زياد كامل اللالا وزملائه، **أساسيات التربية الخاصة**، 10، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، (2012)، ص173.

[2]- علاء محمود جاد الشعراوي، **أساليب التشخيص، صعوبات التعلم وأهميتها في اختبار بروتوكولات العلاج**، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، (2010)، ص ص 133،132.

[3]- مصطفى الدوري القميش وخليل عبد الرحمان العابطة، **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، (2012)، ص87.

[4]- مصطفى نوري القميش، **الموهوبون ذوي صعوبات التعلم**، 15، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، (2006)، ص 190.

5: محك التربية الخاصة:

يعتمد هذا المحك على فكرة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم بحيث تتناسب مع طبيعة صعوباتهم التي تعيق قدرتهم على التعلم.[1]

خامسا - أدوات قياس صعوبات التعلم

أ. **طريقة دراسة الحالة**: تعتبر هذه الطريقة من الطرق الرئيسية في التعرف على مظاهر صعوبانت التعلم تزود الأخصائي بمعلومات جديدة عن نمو الطفل وتصنف الأسئلة المتعلقة بدراسة الحالة كما يلي:

- الأسئلة المتعلقة بنمو الطفل الجسمي؛
- الاسئلة المتعلقة بخلفيته العامة وحالته الصحية؛
- الأسئلة المتعلقة بالأنشطة الحالية للطفل؛
- الأسئلة المتعلقة بالنمو التربوي للطفل؛
- الأسئلة المتعلقة بالنمو الاجتماعي والشخصي.[2]

2- **الملاحظة الإكلينيكية**:

- جمع معلومات عن مظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل؛
- التعرف على مشكلاته اللغوية ؛
- مظاهر الإدراك السمعي وقدرته على الاستيعاب وفهم المعنى الكلي؛
- التعرف على محيط الطفل الخصائص السلوكية والحركية[3].

3- **الاختبارات المسحية السريعة**:

- **اختبار القراءة المسحي**: والذي يتم بواسطته التعرف على مهارات القراءة ومستوياتها وأنوقع الأخطاء القرائية.

---

[1]- عادل محمد العادل، **صعوبات التعلم و أثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، (2013)، ص 231.

[2]- فاروق الروسان، **سيكولوجية الأطفال الغيرعاديين، (مقدمة في التربية الخاصة)**، ط1، دار الفكر، عمان، (2013)، ص192.

[3]- سعيد حسني العزة، **صعوبات التعلم، (مفهوم، التشخيص، الأسباب، الأساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)**، ط1، دار الثقافة، عمان، (2006)، ص147.

- **اختبار التمييز القراني**: ويهدف هذا الاختبار إلى التعرف على قدرة الطفل على التمييز بين بعض المفردات الملتقاة من كتب الصف الثالث والرابع ابتدائي.
- **اختبار القدرة العددية**: ويهدف هذا الاختبار إلى التعرف على مدى قدرة الطفل في التعامل مع الأرقام وخاصة العمليات الأساسية الأربعة وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة.[1]

4- **الاختبارات المقننة**: وتتمثل فيما يلي:

- **اختبارات القدرات العقلية**: مثل اختبار ستانفورد بينيه، واختبار وكسلر، واختبار ريفن وغيره وتحدد جميعها الكفاية العقلية للطفل؛
- **اختبارات التكيف الاجتماعي**: تهدف هذه الاختبارات إلى التعرف على مظاهر النمو والتكيف الاجتماعي للطفل وذلك للكشف عن المظاهر السلبية في تكيفه الاجتماعي.[2]

5- **اختبار الينوي للقدرات السيكولغوية**: ويقيس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم وتشخيصها ويشمل الاختبارات التالية:[3]

- اختبار الاستقبال السمعي؛
- اختبار الاستقبال البصري؛
- اختبار الترابط السمعي؛
- اختبار الترابط البصري؛
- اختبار التعبير اللفظي؛
- اختبار التعبير الاشاري؛
- اختبار تكملة الجملة.

---

[1]- فاروق الروسان، مرجع سابق، ص ص 193،194 .

[2]- تيسير مفلح الكوافحة وعمر فواز عبد العزيز، **مقدمة في التربية الخاصة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، (2005)، ص139.

[3]- سعيد حسن العزة، مرجع سابق، ص 148.

خلاصة:

تعد صعوبات التعلم من التحديات التربوية التي تؤثر على قدرة بعض الأطفال في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة، الكتابة، والحساب، على الرغم من امتلاكهم لقدرات عقلية طبيعية. وتتفاوت هذه الصعوبات بين خفيفة وشديدة، مما يستدعي تدخلات تربوية متخصصة تساعد في تحسين الأداء الأكاديمي والتكيف النفسي والاجتماعي لهؤلاء التلاميذ.

إن تشخيص صعوبات التعلم بشكل دقيق، ووضع استراتيجيات تعليمية ملائمة، يمكن أن يُحدث فرقًا كبيرًا في حياة الطفل الأكاديمية والمهنية المستقبلية. ولذلك، يجب أن يكون هناك وعي كافٍ بين الأستاذين، أولياء الأمور، والمهنيين التربويين حول كيفية اكتشاف هذه الصعوبات مبكرًا والتعامل معها بطرق علمية فعالة، لضمان تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق تعليم أكثر شمولية وإنصافًا.

الفصل الرابع:
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا- مجالات الدراسة

1- المجال المكاني

2- المجال الزماني

3- المجال البشري

ثانيا- عينة الدراسة وكيفية اختيارها

ثالثا - منهج الدراسة

رابعا - أدوات جمع البيانات

خامسا- أساليب تحليل البيانات

سادسا – خصائص العينة

خلاصة

تمهيد:

أي بحث ميداني يحتاج إلى مجموعة من الأدوات الضرورية لإجراءه على أتم وجه، وهذا ما يحتاج إلى منهج يقود الباحث إلى الطريقة الصحيحة من أجل أن يصل في نهاية بحثه إلى النتائج المرجوة، وسنتطرق في هذا الفصل إلى مجالات الدراسة "المكانية والزمانية والبشرية" وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، منهج الدراسة، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وطرق تحليل البيانات، وأساليب تحليل البيانات وفي الأخير سيتم عرض الخصائص السوسيوديمغرافية لعينة الدراسة.

أولا- مجالات الدراسة

1- المجال المكاني:

هو مكان الدراسة أي هو عنصر أساسي في البحوث الأكاديمية، ويقصد به تقديم وصف دقيق للموقع أو المؤسسة أو البيئة التي جرت فيها الدراسة، ويتمثل مكان الدراسة في ابتدائية سعدي موسى والتي تقع في حي سوناطيبا بلدية تبسة ولاية تبسة.

2- المجال الزماني:

استغرقت هذه الدراسة تقريبا 4 أشهر في منتصف الموسم الجامعي 2025/2024 والتي كانت إبتداءا من 2025/02/06 إلى غاية 2025/05/08.

3- المجال البشري:

يقصد بالمجال البشري مجتمع الدراسة، حيث تتمثل هذه الدراسة في مجموع أساتذة ابتدائية سعدي موسى وبالإضافة إلى بعض الأساتذة من ابتدائيات أخرى من نفس المقاطعة والتي تضم 65 أستاذ في كل الإبتدائيات التي تم الاختيار منها.

ثانيا- عينة الدراسة وكيفية اختيارها

ان استخراج عينة الدراسة هو اختيار جزء من المجموعة بحيث يمثل هذا الجزء تعبير عن المجموعة كلها فهذا يعني أنه يجب علينا أن نختار الطريقة الصالحة والمواتية لكل مجتمع لكي تكون ممثلة له أدق تمثيل حيث أن العينة الدعامة الأساسية في البحث ويعتمد عليها كمصدر لجمع الواقع من منطق أن العينات تسمح بالحصول في حالات كثيرة على المعلومات المطلوبة وتعرف على أنها: "صورة مصغرة عن المجتمع الكلي للدراسة ينبغي أن تمثله تمثيل صحيحا حيث ينعكس إيجابا على صحة النتائج.[1]

وقمنا باختيار العينة القصدية كأحد أساليب المعاينة اللااحتمالية، إذ تم اختيار أغلب الأساتذة من إبتدائية موسى سعدي والآخرين من بعض الايتدائيات الأخرى والتي تقع في نفس المقاطعة والتي قدر حجمها 30 مفردة.

[1]- غريب محمد، السيد محمد: **تصميم وتنفيذ البحث الإجتماعي**، د.ط، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص 137.

ثالثا - منهج الدراسة

عند القيام بأي دراسة علمية لابد من إتباع خطوات منظمة وعقلانية هادفة إلى بلوغ نتيجة ما، بإتباع منهج يتناسب مع طبيعة الدراسة التي سيتطرق إليها، يعرفه الأستاذ خالد حامد بانه النهج او الطريق الذي يسلكه الباحث للوصول إلى الحقيقة العلمية.[1]

ويعرف أيضا: "أسلوب دراسة وأسلوب التفكير وعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة المدروسة".[2]

واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وهو المنهج الذي يقوم على وصف وتفسير وتحليل ظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسبابها والعوامل التي تتحكم فيها.

وقد استفاد الباحثان من آليات المنهج الوصفي في رصد طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي، من أجل الاجابة على تسؤلات الدراسة والوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد على تقديم أفضل النتائج والتوصيات.

رابعا - أدوات جمع البيانات

لا يمكن ضمان نجاح أي دراسة علمية دون الإعتماد على تقنيات بحث علمي دقيقة تسهل على الباحث عملية جمع البيانات الخاصة بالموضوع.

وصف أدوات جمع البيانات:

1 - **الاستمارة:** تعتبر الاستمارة من بين أهم الوسائل التي اعتمدنا عليها في جمع البيانات خلال الدراسة التي قمنا بها، وهي الأكثر ملائمة لعينة البحث من أساتذة، إضافة إلى أنه لا يحمل اسم المستجوب الأمر الذي يحفزه على إعطاء المعلومات موثوقة وصحيحة.

---

[1]- خالد حامد: **البحث الإجتماعي في البحوث الإجتماعية و الإنسانية**، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2008، 21.

[2]- ربحي مصطفى عليات، محمد عثمان عنيم: **أساليب البحث الإجتماعي (الأسس النظرية والتطبيق العلمي)**، د.ط، دار الصفاء للنشر، عمان، 2008، ص 41.

إذن فالاستمارة هي "عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تعد محددا وترسل بواسطة البريد أو تسلم شخصيا إلى المبحوثين لتسجيل إجابتهم ثم إعادتها ثانية".[1]

أما نوع الإستمارة فكان من الاستمارات المغلقة والتي تم فيها تحديد إجابات المستجوبين بخمسة خيارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، إعتمادا على سلم ليكرت الخماسي.

أما طريقة توزيع الاستمارة فتمت مباشرة بين الباحث والأساتذة، كما منح الوقت الكافي للأساتذة للإجابة على الأسئلة واسترجاع الإستمارة.

وقد تم تقسيم استمارة اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي إلى أربع محاور:

المحور الأول: البيانات الأولية والتي من خلالها تعرف الباحث على الخصائص الشخصية للعينة على 5 أسئلة.

المحور الثاني: بيانات تتعلق بتأثير البيئة التعليمية (المرافق، الأدوات، الدعم الفني) في تشكيل اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وضم 7 عبارات.

المحور الثالث: بيانات تتعلق بالأساتذة الذين خضعوا للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يظهرون اتجاها أكثر تفهما ودعما للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأساتذة الذين لم يخضعوا للتكوين أثناء الخدمة وضم 7 عبارات.

المحور الرابع: بيانات تتعلق بالتواصل المستمر والتعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزز من إيجابية اتجاهات الأساتذة ضم 8 عبارات.

[1]- احسان محمد الحسن: **الأسس العلمية لمناهج البحث**، ط2، دار الطيعة، لبنان، 1996، ص 65.

خامسا- أساليب تحليل البيانات

بعد عملية جمع البيانات والمعطيات بالأدوات المذكورة سالفا، ومن أجل تحويلها إلى قضايا لها مدلولاتها المعرفية والعلمية والسوسيولوجية، عمدت الدراسة الراهنة في عملية عرض وتحليل البيانات والنتائج المتحصل عليها إلى استعمال أسلوب كمي وأسلوب كيفي.

تم الاعتماد على مقياس ليكارت الخماسي، بحيث نجد في طريقة ليكارت أمام كل عبارة درجة من الموافقة والمعارضة ويطلب من المبحوث أن يضع العلامة التي تعبر عن اتجاهه أحسن تعبير.[1]

وبما أن الخيار يعبر عنه بالمقياس الترتيبي قام الباحث بوضع أوزان ترمز لها وهي:

(موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1)

ولقد اعتمد الباحث على برنامج SPSS في معالجة البيانات احصائيا، وفي بناء الجداول وعرض الرسومات البيانية.

ثم حساب طول الفئة

القانون الكلي للمدى = أعلى قيمة – أقل قيمة

عدد المستويات

$$= \frac{1-5}{5} = 0.8$$

[1]- سامي محمد ملحم، **الارشاد و العلاج النفسي**، دار المسيرة، مصر، 2001، ص 336.

جدول رقم (01): يبين مجال متوسط إجابات الأفراد

غير موافق بشدة	[1 – 1.8]
غير موافق	[1.8 – 2.6]
محايد	[2.6 – 3.4]
موافق	[3.4 – 4.2]
موافق بشدة	[4.2 – 5]

المصدر: اعداد الباحث

اعتمد البحث من أجل استخلاص النتائج المتحصل عليها على الأساليب الوصفية والاستدلالية الوصفية المتمثلة في التكرارات والنسبة المئوية والجداول البسيطة والتمثلات البيانية لوصف خصائص العينة، واستخدام المتوسطات والإنحراف المعياري وذلك من أجل تحديد فئات الدرجات في كل عبارة وفي كل محور.

كذلك اعتمدنا في الأسلوب الكمي على التكرارات والنسب المئوية مع مقياسين إحصائيين تمثلا في:

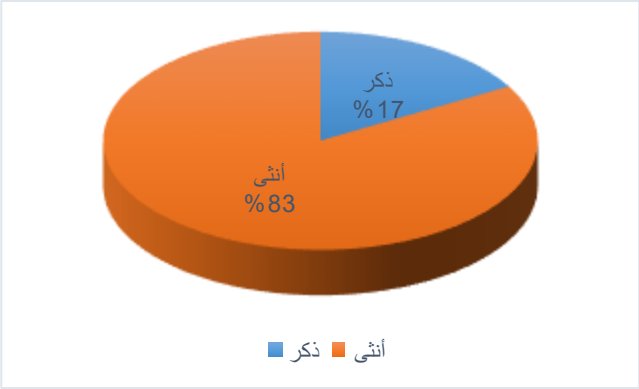
- **المتوسط الحسابي:** لتحديد القيمة التي تميل إليها مجموع القيم.
- **الانحراف المعياري:** لقياس مدى التبعثر الإحصائي أو مدى امتداد مجالات القيم.

أما الأسلوب الكيفي فقد تمثل في تحويل الأرقام والنسب من معلومات جافة إلى مدلولات كيفية علمية، وتحليل النتائج وتفسيرها اعتمادا على النظريات المفسرة لموضوع الدراسة.

سادسا – خصائص العينة

الجدول 02: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	5	%16.7
	أنثى	25	%83.3
	المجموع	30	%100.0



الشكل 01: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

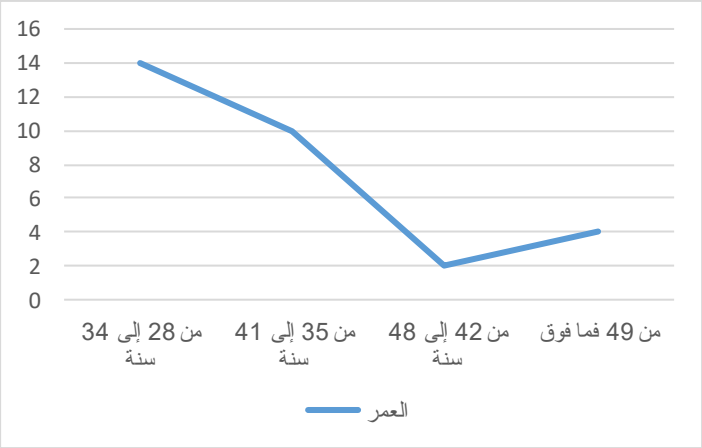
المصدر: من اعداد الباحث بالإعتماد على برنامج spss

يشير الجدول إلى توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس، حيث نلاحظ أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور وهو ما يمثل نسبة 83.3% من إجمالي العينة، أما نسبة الذكور 16.7%.

ويرجع هذا إلى أن طبيعة المجال المدروس يغلب عليه الحضور النسوي والذي يتعلق بالتعليم، مما يعكس التقسيم المهني القائم على النوع الاجتماعي، وهذا ما يعكس إما عزوفًا أو محدودية مشاركة الذكور في قطاع التعليم.

الجدول 03: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر

		التكرار	النسبة
العمر	من 28 إلى 34 سنة	14	46.7
	من 35 إلى 41 سنة	10	33.3
	من 42 إلى 48 سنة	2	6.7
	من 49 فما فوق	4	13.3
	المجموع	30	100.0



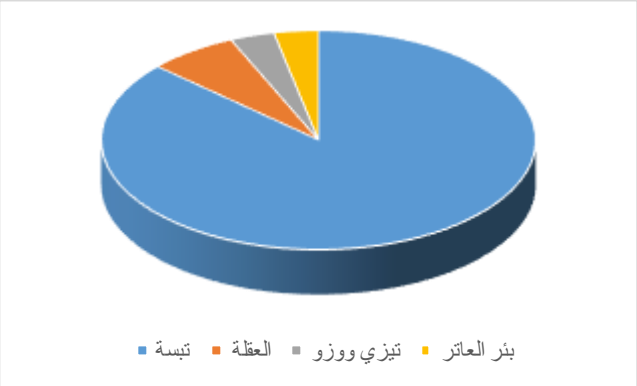
الشكل 02: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر

المصدر: من اعداد الباحث بالإعتماد على برنامج spss

يتبين من خلال الجدول الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير السن، حيث يشير سيطرة الفئة العمرية الشابة والمتوسطة (28–41 سنة) والتي تشكل هذه الفئة 80% من العينة، مما يدل على أن أغلب أفراد العينة ينتمون إلى جيل الممارسين النشيطين مهنيًا، أي في مرحلة النضج المهني والتكويني، في المقابل نجد أن هناك ضعف في تمثيل الفئات الأكبر سنًا (42 فما فوق) الفئة من 42 إلى 48 لا تمثل سوى 6.7%، و49 فما فوق تمثل 13.3%، ما يعكس نسبة منخفضة من الأساتذةذوي الخبرة الطويلة، وهو أمر قد يؤثر على أنماط التمثلات المهنية التقليدية مقارنة بالجيل الجديد، إذ يرجع ذلك إلى أن هذه التركيبة العمرية تُظهر أن الحقل التربوي الذي تنتمي إليه العينة يشهد تحولًا ديموغرافيًا نحو جيل أصغر سنًا وأكثر تقبلًا للابتكار البيداغوجي، خاصة في التعامل مع فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الجدول 04: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير مكان الميلاد

		التكرار	النسبة
مكان الميلاد	تبسة	26	%86.7
	العقلة	2	%6.7
	ووزو تيزي	1	%3.3
	العاتر بئر	1	%3.3
	المجموع	30	%100.0



الشكل 03: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير مكان الميلاد

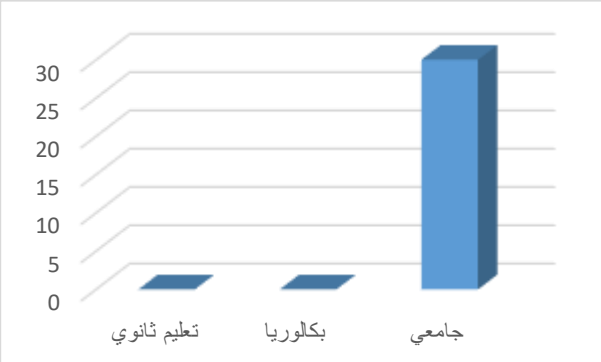
المصدر: من اعداد الباحث بالإعتماد على برنامج spss

يشير الجدول المبين أعلاه إلى توزيع أفراد العينة حسب مكان الميلاد بحيث نجد أن أغلبية أفراد العينة ولدوا في بلدية تبسة وذلك بنسبة 86.7%، تليها بلدية العقلة بنسبة 6.7%، وأخيرا ولاية تيزي وبلدية بئر العاتر بـ 3.3%.

وهذا راجع إلى انعكاس الطابع المحلي الواضح للعينة، ما قد يعني أن الدراسة تنطلق من أو تستهدف جماعة سكانية متمركزة في بلدية تبسة، وهذا التركّز يمكن أن يكون له تأثير مباشر على نتائج الدراسة، خصوصًا إذا كانت المواضيع مرتبطة بالقيم، العادات، الممارسات الاجتماعية، أو حتى التصورات الثقافية المحلية.

الجدول 05: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي

		التكرار	النسبة
المستوى الدراسي	تعليم ثانوي	0	%0.00
	بكالوريا	0	%0.00
	جامعي	30	%100.0
	المجموع	30	%100.0



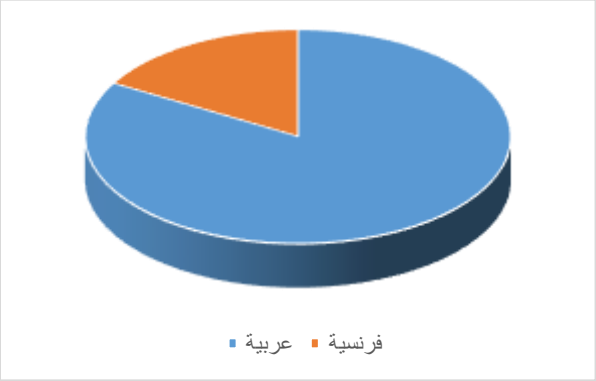
الشكل 04: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي

المصدر: من اعداد الباحث بالإعتماد على برنامج spss

يشير الجدول أعلاه أن عينة الدراسة ككل متحصلين على شهادات جامعية بمعنى أن نسبة الجامعيين 100%، وهذا يرجع إلى طبيعة الوظيفة والتي تتطلب شهادة جامعية للتوظيف في قطاع التربية، أي شهادة ليسانس على الأقل خصوصا مع السنوات الأخيرة.

الجدول 06: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغيرلغة التدريس

		التكرار	النسبة
لغة التدريس	عربية	25	%83.3
	فرنسية	5	%16.7
	المجموع	30	%100.0



الشكل 05: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرلغة التدريس

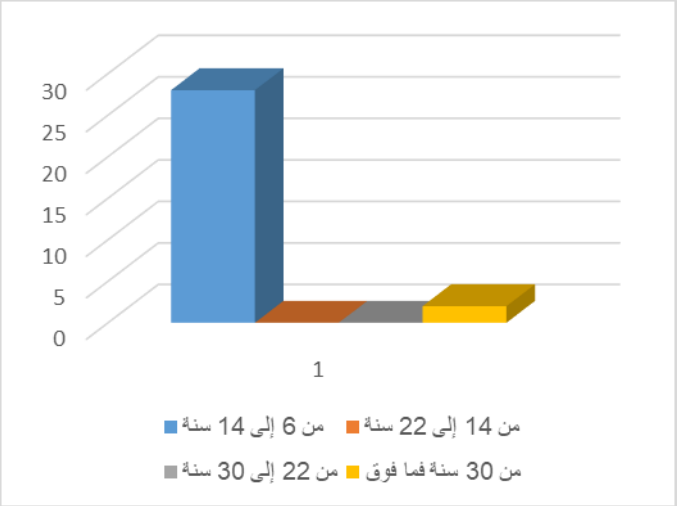
المصدر: من اعداد الباحث بالإعتماد على برنامج spss

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير لغة التدريس إلى أن أغلبية أفراد العينة يدرسون اللغة العربية وبلغت نسبتهم 83.3%، في مقابل الفئة التي تدرس اللغة الفرنسية والتي يلغت نسبتها 16.7%.

ويرجع ذلك إلى أن اللغة العربية هي اللغة السائدة في بيئة التدريس، بالإضافة إلى أن التدريس بالفرنسية يقتصر على مادة واحدة وهي اللغة الفرنسية في ذاتها، عكس اللغة العربية والتي تعتمد في كل المواد باستثناء اللغات الأجنبية والأمازيغية إن وجدت، بالإضافة إلى أن استخدام العربية بشكل واسع قد يشير إلى محاولة تعريب التعليم وتعزيز الهوية الثقافية، بينما تدريس البعض بالفرنسية قد يدل على ازدواجية لغوية قائمة في النظام التربوي.

الجدول 07: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات العمل

		التكرار	النسبة
عدد سنوات العمل	من 6 إلى 14 سنة	28	%93.3
	من 14 إلى 22 سنة	0	%00.0
	من 22 إلى 30 سنة	0	%00.0
	من 30 سنة فما فوق	2	%6.7
	المجموع	30	%100.0



الشكل 06: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات العمل

المصدر: من اعداد الباحث بالإعتماد على برنامج spss

يشير الجدول أعلاه الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية عن هيمنة الفئة المتوسطة في الخبرة (6–14 سنة) والتي بلغت نسبة 93.3% من أفراد العينة والتي تنتمي إلى فئة الخبرة المتوسطة، وهي نسبة شبه مطلقة، مما يدل على أن العينة تتكون في معظمها من أستاذين في منتصف مسارهم المهني، حيث تجمع هذه المرحلة بين التكوين الأكاديمي المحدث والتجربة الميدانية الفعلية، تليها الفئة العمرية التي تمثل الفئة العليا للخبرة المهنية وذلك بنسبة 6.7% ما يعني أن الخبرات الطويلة جدًا غير ممثلة تمثيلًا كافيًا.

ويعزي الباحث ذلك إلى سوسيولوجيا المهن، أي أن الأساتذةالذين تتراوح خبرتهم بين 6 و14 سنة يقعون في مرحلة التثبيت والتجريب التربوي، حيث:

- يتميزون بالرغبة في تحسين الأداء؛
- أكثر انفتاحًا على التكوين المستم؛

أكثر حساسية للنتائج التربوية، مثل صعوبات التعلم.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى المنهجية التي تتوجب على كل باحث علمي أن يتبعها وذلك بالتعريف بحدود الدراسة عينة الدراسة وكيفية اختيارها، منهج الدراسة، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وطرق تحليل المعلومات، وفي الأخير عرضنا الخصائص السوسيوديمغرافية لعينة الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة

بيانات ونتائج الدراسة

تمهيد

أولا- عرض وتحليل بيانات الدراسة

1- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل بينات الفرضية الثالثة

ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

1- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية

3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة

ثالثا- مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى على ضوء الدراسات السابقة

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية على ضوء الدراسات السابقة

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة على ضوء الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد:

بعد ما تناولنا في الفصل الأول محددات الدراسة من إشكالية وفرضيات وتساؤلات وأهداف.... إلخ، وفي الفصل الثاني لكل ما يخص المتغير المستقل، في الفصل الثالث لكل ما يخص المتغير التابع، وبعدما تعرضنا في الفصل الرابع إلى مجالات الدراسة وإلى كيفية اختيار العينة وتحديد كيفية جمع البيانات وتحليلها. سنقوم في هذا الفصل الأخير من بحثنا هذا بتحليل المعطيات التي تحصلنا عليها ميدانيا من أجل تحديد دور المتغير المستقل في المتغير التابع والتأكد من صحة أو خطأ الفرضيات والإجابة بشكل دقيق على الإشكالية التي قمنا بطرحها في البداية.

أولا- عرض وتحليل بيانات الدراسة

1- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى:

الجدول (08): يبين المقاييس الوصفية والإحصائية للمحور الأول "تأثير البيئة التعليمية (المرافق، الأدوات، الدعم الفني) في تشكيل اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"

الرقم	العبارات	المقياس	التكرارات والنسب المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
01	توفر الأدوات التعليمية اللازمة يساعدني في تحسين طريقة تعاملي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ت	0	2	0	10	18	4.46	0.819	مرتفع جدا
		ن	%0.00	%6.7	%0.00	%33.3	%60.0			
02	الأيام التكوينية التي حصلت عليها ساعدتني في فهم أفضل لاحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ت	6	3	2	10	9	3.43	1.524	مرتفع
		ن	%20.0	%10.0	%6.7	%33.3	%30.0			
03	التعاون مع الأخصائيين التربويين يعزز من قدرتي على التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ت	0	2	2	19	7	4.03	0.764	مرتفع
		ن	%0.0	%6.7	%6.7	%63.3	%23.3			
04	بيئة التعليم التي أعمل فيها توفر الأدوات والدعم الكافي لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ت	6	15	0	2	7	2.63	1.496	متوسط
		ن	%20.0	%50.0	%0.0	%6.7	%23.3			
05	أشعر بثقة أكبر في قدرتي على مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عندما أعمل في بيئة تعليمية داعمة	ت	0	0	8	3	19	4.36	0.889	مرتفع جدا
		ن	%0.0	%0.0	%26.7	%10.0	%63.3			
06	وجود بيئة تعليمية داعمة يجعلني أكثر تحفيزًا لتقديم الدعم اللازم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ت	0	0	2	3	25	4.76	0.568	مرتفع جدا
		ن	%0.0	%0.0	%6.7	%10.0	%83.3			
07	أعتقد أن الأساتذة الذين يمتلكون بيئة تعليمية داعمة يظهرون اهتمامًا أكبر بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	ت	0	0	2	11	17	4.50	0.629	مرتفع جدا
		ن	%0.0	%0.0	%6.7	%36.7	%56.7			

المتوسط الحسابي العام	4.0286
الإنحراف المعياري العام	0.60423
المستوى	مرتفع

المصدر: من اعداد الباحث بالإعتماد على برنامج spss

تحليل العبارات:

العبارة رقم 01:

بلغ المتوسط الحسابي للعبارة "**توفر الأدوات التعليمية اللازمة يساعدني في تحسين طريقة تعاملي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" 4.46 هذا يشير إلى درجة مرتفعة جدا من طرف المبحوثين (الأساتذة) على أهمية توفر الأدوات التعليمية في تحسين تعاملهم مع فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، في حين أن الانحراف المعياري بلغ 0.819 وهذا يشير إلى درجة تباين ضعيفة أي يعتبر منخفضًا نسبيا، مما يدل على تجانس آراء المبحوثين واتفاقهم شبه الجماعي حول أهمية الأدوات التعليمية في هذا السياق، أي أن التقييمات لم تكن متباينة بشدة.

وهذا راجع إلى أن الأساتذة يعترفون بالأثر المباشر للأدوات التعليمية في تحسين تفاعلهم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أي أن هذا التقدير يعكس وعيا وظيفيا بأهمية الشروط المادية والبيداغوجية في تسهيل الأدوار المهنية وتحقيق العدالة التربوية داخل الفضاء المدرسي. وفقا للمنظور الوظيفي كما عند "**إميل دوركايم**"، فإن المدرسة تؤدي وظيفة اجتماعية أساسية في نقل المعرفة وتسهيل التكامل الاجتماعي، وتوفير الأدوات التعليمية يندرج ضمن ما يسمى بالوسائل التنظيمية لتحقيق هذا الدور، خاصة مع الفئات ذات الحاجات الخاصة.

العبارة رقم 2:

بلغ المتوسط الحسابي للعبارة "**الأيام التكوينية التي حصلت عليها ساعدتني في فهم أفضل لاحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" 3.43، إذ يشير إلى ميل إيجابي معتدل نحو الاتفاق مع العبارة، ما يعني أن أغلب المبحوثين يرون أن الأيام التكوينية ساعدتهم إلى حد ما أو بدرجة جيدة في فهم احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وانحراف معياري قدر بـ 1.524 وهذا يعني أن هناك تشتت قوي جدا مرتفع نسبيا، ما يدل على تباين كبير في آراء المجيبين؛ فبعضهم قد يكون موافقًا بشدة، في حين أن آخرين أقل اتفاقًا أو ربما غير موافقين.

وهذا يرجع إلى رأس المال الثقافي والمهني أي قد يختلف مدى استفادة الأفراد من الأيام التكوينية تبعًا لخلفياتهم الأكاديمية والتربوية، فالأستاذون الذين يمتلكون رأس مال ثقافي ومهني عالٍ بحسب **بيير بورديو** قد يكونون أكثر قدرة على توظيف محتوى التكوين في ممارساتهم اليومية، مما يعزز إدراكهم لأثر تلك الأيام.

العبارة 03:

بلغ المتوسط الحسابي للعبارة "**التعاون مع الأخصائيين التربويين يعزز من قدرتي على التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" 4.03 إذ يدل على اتفاق قوي نسبيًا، وبلغ الانحراف المعياري 0.764 مما يدل على تجانس ملحوظ في الآراء.

ويرجع هذا إلى أن التعاون بين الفاعلين داخل المؤسسة التربوية يشير إلى انتقالها من نموذج العمل الفردي التقليدي إلى نموذج العمل الجماعي التخصصي، بحيث يصبح الأستاذ عضوا في فريق دعم متكامل، يسهم فيه الأخصائي النفسي أو الاجتماعي بتحليل الجوانب غير التعليمية التي تعيق التعلم، في حين يفعل الأستاذ التوصيات داخل القسم.

فمن خلال **المقاربة البنيوية الوظيفية** التي "**تالكوت بارسونز**"، يعتبر العمل التربوي ضمن نسق اجتماعي تنظيمي تتكامل فيه الأدوار، بمعنى التعاون بين الأستاذ والأخصائي التربوي يمثل شكلا من تقسيم العمل المهني الأفقي الذي يهدف إلى دعم التلميذ من زوايا متعددة (بيداغوجية، نفسية، اجتماعية).

العبارة 04:

بلغ المتوسط الحسابي للعبارة "**بيئة التعليم التي أعمل فيها توفر الأدوات والدعم الكافي لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" 2.63 مما يشير إلى أن أغلب المبحوثين لا يتفقون أو يتفقون بدرجة ضعيفة مع مضمون العبارة، أي أن هناك شعورًا عامًا بنقص الأدوات والدعم في البيئة التعليمية الحالية، وانحراف معياري قدر بـ 1.496 ينتابه تشتت عالي جدا، مما يدل على تباين واضح في آراء الأستاذة حول مدى توفر هذا الدعم، فبعض الأفراد قد يشعرون بوجود دعم في حين يشعر آخرون بانعدامه، هذا يعكس لا تجانسًا مؤسسيا أو اختلافا بين البيئات المدرسية حسب الموقع الجغرافي أو ظروف كل مؤسسة.

ويرجع ذلك إلى وجود نقص في الأدوات والدعم المؤسسي الموجه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أن هذا النقص ليس مجرد خلل مادي بل يعكس إشكالات أعمق تتعلق بعدم تكافؤ الفرص التعليمية وغياب البنية الداعمة للعدالة التربوية.

وهذا ما يتفق مع **جون رولز في نظريته العدالة الاجتماعية**، فإن عدم توفر الوسائل الملائمة لدعم الفئات الهشة (كصعوبات التعلم) يُعد إخلالًا بمبدأ "الإنصاف" الذي يفترض أن يحصل الأضعف على دعم أكبر، مما يجعل البيئة التعليمية بيئة غير منصفة تعيد إنتاج الفوارق.

العبارة 05:

المتوسط الحسابي للعبارة "**أشعر بثقة أكبر في قدرتي على مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عندما أعمل في بيئة تعليمية داعمة**" بلغ 4.36 والذي يدل على أن الإتجاه العام للمبحوثين نحو الموافقة بشدة أي بدرجة عالية من القبول، وانحراف معياري قدر بـ 0.889 منخفض نسبيًا، مما يشير إلى تقارب آراء المشاركين وعدم تشتتها.

وهذا راجع إلى البيئة الاجتماعية (المدرسة كنظام) لها دور في تشكيل مشاعر الكفاءة الذاتية لدى الأستاذ والسياق المؤسسي يعد محددا جوهريا في الأداء المهني، كما يُظهر تأثير الثقافة المؤسسية على الفعل التربوي، مما يتجلى هنا مبدأ التفاعل الرمزي، إذ تعزز البيئة الداعمة الرموز والمعاني الإيجابية لدى الأستاذ مما يُقوي دافعيته ومبادراته، فوفقًا **لباندورا ألبرت** فإن الدعم الاجتماعي والمهني يرفع من الكفاءة الذاتية وبالتالي، بيئة تعليمية داعمة تُعزز من إيمان الأستاذ بقدرته على دعم ذوي الصعوبات.

العبارة 06:

بلغ المتوسط الحسابي للعبارة "**وجود بيئة تعليمية داعمة يجعلني أكثر تحفيزًا لتقديم الدعم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" 4.76 أي مرتفع جدًا إذ يشير إلى اتفاق شبه جماعي، أما الانحراف المعياري فبلغ 0.568 ويعني أنه منخفض، مما يدل على تقارب كبير في الآراء.

ويعزي الباحث ذلك إلى البنية المؤسسية الإيجابية تعزز الدوافع الذاتية للأساتذة، وكذا يتضح هنا أثر الرأس المال الاجتماعي في المدرسة، حيث العلاقات والتشجيع وتقدير الجهد تسهم في رفع دافعية الأستاذ.

وهذا ما يتفق مع **نظرية التحفيز الذاتي لديسي ورايان** والتي تؤكد على أن البيئة التي تلبي احتياجات الفرد النفسية (الانتماء، الكفاءة، الاستقلالية) تزيد من تحفيزه الداخلي، أما البيئة التعليمية الداعمة تُشبع هذه الحاجات فتُعزز من رغبة الأستاذ في دعم الطلاب.

العبارة رقم 07:

بلغ المتوسط الحسابي للعبارة "**أعتقد أن الأساتذة الذين يمتلكون ببيئة تعليمية داعمة يظهرون اهتمامًا أكبر بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" 4.50، إذ يتبين أن الإتجاه العام للمبحوثين نحو الموافقة بشدة ويدعم قوة الرأي الإيجابي، أما الانحراف المعياري معتدل ومنخفض نسبيا (0.629)، ما يدل على تماسك الآراء.

ويرجع ذلك إلى أن البيئة من أهم العوامل التي تؤثر في سلوك الأساتذة، وهذا ينعكس على على مفهوم "**العدوى الاجتماعية**" أو "**النمذجة السلوكية**" بحيث ينتشر الاهتمام بالطلاب ذوي الصعوبات داخل بيئة داعمة.

وهذا ما يراه **باندورا** في **نظرية التعلم الإجتماعي** الأستاذون يتعلمون من بعضهم عبر الملاحظة والتقليد في بيئة داعمة، بالإضافة إلى أن سلوك الاهتمام بالتلاميذ ينتقل ويترسخ داخل الجماعة المهنية.

2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية:

الجدول (09): يبين المقاييس الوصفية والإحصائية للمحور الثاني "الأساتذة الذين خضعوا للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يظهرون اتجاها أكثر تفهما ودعما للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأساتذة الذين لم يخضعوا للتكوين أثناء الخدمة"

الرقم	العبارات	المقياس	التكرارات والنسب المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
01	خضوعي للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يساعدني في فهم احتياجات التلاميذ	ت	0	6	0	14	10	3.93	1.080	مرتفع
		ن	%0.0	%20.0	%0.0	%46.7	%33.3			
02	بعد تلقي التكوين أثناء الخدمة، أشعر بأنني أكثر قدرة على تقديم الدعم الفعال للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ت	0	0	6	14	10	4.13	0.730	مرتفع
		ن	%0.0	%0.0	%20.0	%46.7	%33.3			
03	التكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يزيد من مستوى تفهمي لأساليب التدريس المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ت	0	2	2	22	4	3.93	0.691	مرتفع
		ن	%0.0	%6.7	%6.7	%73.3	%13.3			
04	أعتقد أن الأساتذة الذين يتلقون التكوين أثناء الخدمة يظهرون تفهما أكبر تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالذين لم يتلقوا هذا التكوين	ت	0	4	2	20	4	3.80	0.846	مرتفع
		ن	%0.0	%13.3	%6.7	%66.7	%13.3			
05	التكوين أثناء الخدمة قد عزز من مهاراتي في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتقديم الدعم الأكاديمي لهم.	ت	0	0	6	20	4	3.93	0.583	مرتفع
		ن	%0.0	%0.0	%20.0	%66.7	%13.3			
06	الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يواجهون صعوبة أكبر في تقديم الدعم المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ت	0	0	10	11	9	3.96	0.808	مرتفع
		ن	%0.0	%0.0	%33.3	%36.7	%30.0			
07	بعد خضوعي للتكوين أثناء الخدمة، أصبحت أكثر وعيا بالتقنيات والاستراتيجيات التي تساهم في في تحسين تجربة التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	ت	0	0	6	16	8	4.06	0.691	مرتفع
		ن	%0.0	%0.0	%20.0	%53.3	%26.7			

المتوسط الحسابي العام	3.9666
الإنحراف المعياري العام	0.62290
المستوى	مرتفع

المصدر: من اعداد الباحث بالإعتماد على برنامج spss

تحليل العبارات:

العبارة 01:

المتوسط الحسابي للعبارة "**خضوعي للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يساعدني في فهم احتياجات التلاميذ** " المرتفع نسبيًا والذي قدر بـ3.93 وهو ما يفسر بوجود ميل إيجابي ضعيف نحو الإقرار بفعالية التكوين في فهم احتياجات التلاميذ، أما الانحراف المعياري بلغ 1.080 إذ ينتابه تشتت ملحوظ في الآراء، مما يدل على اختلافات في التجربة الذاتية، فبعض الأساتذة ربما استفادوا فعليا من التكوين، بينما آخرون لم يلمسوا أثرًا واضحًا له.

ويرجع هذا إلى أن التكوين قد لا يكون مهيكلا بشكل موحد، أو أن تجربة المعلمين مع التكوين مختلفة حسب المؤسسة، المكون، المدة، والطريقة، فبعض الأساتذة قد ينظرون إلى التكوين كمجرد إجراء إداري شكلي، في حين يعتبره البعض الآخر فرصة فعلية للتطوير، مما يؤدي إلى تضارب في المواقف.

وهذا ما يتوافق مع ما يراه **بورديو** أن فعالية أي تكوين تتوقف على مدى توافقه مع الرأسمال الثقافي والبيداغوجي للأساتذة، بمعنى التكوين الذي لا يراعي "**الهبيتوس**" المهني للأساتذة (أي ممارساتهم المترسخة) غالبًا ما يُقابل بالرفض أو بعدم الاهتمام، ما يفسر تردد بعضهم في الإقرار بفعاليته.

العبارة 02:

المتوسط الحسابي للعبارة "**بعد تلقي التكوين أثناء الخدمة، أشعر بأنني أكثر قدرة على تقديم الدعم الفعال للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" مرتفع والذي بلغ 4.13 ما يظهر وجود اتفاق إيجابي واضح بين أفراد العينة على أن التكوين ساهم في تعزيز قدرتهم على تقديم الدعم الفعّال لتلاميذهم، أما بالنسبة للانحراف المعياري قدر بـ 0.730 والذي يدل على تشتت منخفض وطفيف أي تجانس الآراء نسبيا.

وهذا راجع إلى نجاح التكوين في إحداث تحول إدراكي وبيداغوجي لدى الأساتذة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، كما أن الشعور المتزايد بالقدرة على الدعم يعكس نقلا فعليا للمعرفة النظرية إلى الممارسة الصفية، وهو ما يعني أن التكوين كان تطبيقيا، وليس نظريا فقط.

وهذا ما يتوافق مع **بيير بورديو** في تفسير ارتفاع الشعور بالقدرة بعد التكوين بأنه ارتفاع في الرأسمال البيداغوجي للأساتذة، أي اكتسابهم معرفة عملية قابلة للتطبيق، فعندما يشعر الأستاذ بفعاليته، فإن "**الهبيتوس التربوي**" لديه يعاد تشكيله بما يعزز ثقته وأدائه..

العبارة 03:

المتوسط الحسابي للعبارة "**التكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يزيد من مستوى تفهمي لأساليب التدريس المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" مرتفع والذي بلغ 3.93 والذي يعكس اتفاقا شبه قوي من طرف المستجوبين على أن التكوين أثناء الخدمة يسهم بفعالية في تعزيز فهمهم لأساليب التدريس المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وانحراف معياري قدر بـ 0.691 الذي ينتابه نوع من التشتت أي منخفض نسبيا مما يعني اتجاه الآراء نحو الإيجابية.

وهذا يرجع إدراك الأساتذةلأهمية التكوين أثناء الخدمة فهو يحسين قدرتهم على التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يعكس نجاحا نسبيا في برامج التكوين المهني، كما يكشف عن دورها الحيوي في تعزيز الكفاءة التربوية، وتحقيق التحول في التمثلات والممارسات البيداغوجية، وهذا ما يتفق مع ما يراه **بورديو**، "إن التكوين أثناء الخدمة يزوّد الأساتذةبـ رأسمال ثقافي مهني، مما يعزز مكانتهم داخل الحقل التربوي ويزيد من قدرتهم على التكيف مع متطلبات العمل مع فئة ذات احتياجات خاصة".

العبارة 04:

بلغ المتوسط الحسابي للعبارة ""**أعتقد أن الأساتذة الذين يتلقون التكوين أثناء الخدمة يظهرون تفهما أكبر تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالذين لم يتلقوا هذا التكوين**" 3.80 ما يشير إلى ميل إيجابي معتدل نحو الاعتقاد بوجود علاقة بين تلقي التكوين وزيادة التفهم تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وانحراف معياري قد بـ 0.846 الذي ينتابه نوع من التشتت وتباين طفيف في الاستجابات.

ويرجع ذلك إلى أن الاعتقاد بأن التكوين ينمي التفهم يشير إلى أن المعلمين يربطون بين التكوين وبين تعزيز الكفاءات العاطفية والاجتماعية، وليس فقط المعارف التقنية، وهذا يعبر عن تحول في التمثلات المهنية بمعنى من اعتبار الأستاذ ناقلا للمحتوى فقط، إلى فاعل اجتماعي قادر على فهم تنوع الحاجات النفسية والمعرفية للمتعلمين.

وحسب منظور بيير بورديو فإن التكوين الجيد يسهم في تطوير "**الهبيتوس التربوي**" للأستاذ، أي مجموعة ممارساته وتصوراته، كما أن تفهم التلاميذ ليس فقط مسألة شخصية، بل هو ناتج عن تراكم رأس مال ثقافي وبيداغوجي يتم اكتسابه عبر التكوينات.

العبارة 05:

بلغ المتوسط الحسابي للعبارة "**التكوين أثناء الخدمة قد عززمن مهاراتي في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتقديم الدعم الأكاديمي لهم**" 3.93 مما يدل على على أن الغالبية العظمى من المشاركين توافق على أن التكوين أثناء الخدمة يساهم فعليا في تعزيز مهاراتهم في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتقديم الدعم الأكاديمي لهم، وقدر الانحراف معياري بـ 0.583 والذي يدل على تجانس كبير في آراء الأساتذة.

وهذا راجع إلى أن التكوين أثناء الخدمة لا يكتفي بتطوير معرفة نظرية لدى الأستاذين، بل يسهم بفعالية في تطوير المهارات التطبيقية اللازمة للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويبدو أن هذا الأثر موحَّد إلى حد كبير بين المشاركين، مما يعكس جودة محتوى التكوينات وملاءمتها لاحتياجات الممارسة التربوية.

فنظرية التعلم المهني المستمر تؤكد أن التكوين أثناء الخدمة يمثل عنصرا أساسيا في تحديث كفاءة الأستاذ وتجديد أدواته البيداغوجية.

العبارة 06:

المتوسط الحسابي للعبارة "**الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يواجهون صعوبة أكبر في تقديم الدعم المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" 3.96 والذي يشير إلى مستوى عالي من الإتفاق الإيجابي بمعنى أن المبحوثين يتفقون بقوة على أن غياب التدريب التخصصي يخلق فجوة في قدرة الأستاذ على التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقدر الإنحراف المعياري 0.808 والذي يشير إلى وجود تفاوت متوسط في الآراء.

إذ يرجع ذلك إلى أن هناك فجوة معرفية ومهارية بين الأساتذة المكونين وغير المكونين، وهذه الفجوة تؤثر مباشرة على فرص النجاح التربوي لدى فئة ذوي صعوبات التعلم.

وهذا ما يؤكده **بيير بورديو** في أن الأساتذة غير المكونين يفتقرون إلى رأس المال البيداغوجي المتخصص، ما يجعلهم أقل قدرة على التفاعل الفعال مع الحالات التربوية المعقدة، أي أن هذا النقص يؤدي إلى نوع من "**العنف الرمزي**"، حيث يُقصى التلميذ ذوي الصعوبات بسبب جهل غير معلن عند المعلم.

العبارة 07:

بلغ المتوسط الحسابي للعبارة "**بعد خضوعي للتكوين أثناء الخدمة، أصبحت أكثر وعيا بالتقنيات والاستراتيجيات التي تساهم في في تحسين تجربة التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" 4.06 والذي يشير إلى أن الإتجاه العام للمبحوثين مرتفع، إذ يدل على أن أغلب المشاركين يقرون بأن التكوين أثناء الخدمة أدى إلى رفع وعيهم بالتقنيات والاستراتيجيات التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أما الإنحراف المعياري قدر بـ 0.691 ما يعني أن الاستجابات كانت متقاربة إلى حد كبير.

ويعزي الباحث ذلك إلى أن التكوين أثناء الخدمة أسهم بوضوح في بناء وعي مهني متقدم لدى الأستاذين، والذي يرتكز على معرفة دقيقة بالتقنيات والاستراتيجيات التربوية الموجهة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. هذا الوعي يعد مدخلا أساسيا لأي تغيير تربوي عميق، ويمثل مؤشرا إيجابيا على نجاعة السياسات التكوينية الحالية.

وحسب **نظرية التغيير السلوكي المعرفي**، فإن الوعي هو الخطوة الأولى في تعديل السلوك التربوي، وما أظهره هذا المتوسط المرتفع يعني أن الأساتذةدخلوا مرحلة النضج المهني في التعامل مع هذه الفئة.

3- عرض وتحليل بينات الفرضية الثالثة:

الجدول (10): يبين المقاييس الوصفية والإحصائية للمحور الثالث "التواصل المستمر والتعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزز من إيجابية اتجاهات الأساتذة"

الرقم	العبارات	المقياس	التكرارات والنسب المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
01	التواصل المستمر مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يساعدني في تحسين فهمي لاحتياجاتهم التعليمية.	ت	2	2	0	16	10	4.00	1.114	مرتفع
		ن	%6.7	%6.7	%0.0	%53.3	%33.3			
02	التعاون مع أولياء الأمور يعزز من قدرتي على تقديم الدعم المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	ت	2	2	0	24	2	3.80	0.846	مرتفع
		ن	%6.7	%6.7	%0.0	%80.0	%6.7			
03	التواصل المنتظم مع أولياء الأمور يساعدني على متابعة تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل أفضل.	ت	2	0	2	22	4	3.86	0.899	مرتفع
		ن	%6.7	%0.0	%6.7	%73.3	%13.3			
04	التعاون مع أولياء الأمور يعزز من إيجابية موقفي تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	ت	2	0	0	26	2	3.86	0.819	مرتفع
		ن	%6.7	%0.0	%0.0	%86.7	%6.7			
05	أشعر أن التواصل الفعال مع أولياء الأمور يسهم في تحفيزي على تطوير طرق تدريس جديدة لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	ت	0	2	9	12	7	3.80	0.886	مرتفع
		ن	%0.0	%6.7	%30.0	%40.0	%23.3			
06	التعاون مع أولياء الأمور يزيد من فهمي للظروف التي تؤثر في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ت	0	0	0	19	11	4.36	0.490	مرتفع جدا
		ن	%0.0	%0.0	%0.0	%63.3	%36.7			
07	التواصل المستمر مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزز من شعوري بالمسؤولية تجاه تقدم هؤلاء التلاميذ.	ت	0	2	7	14	7	3.86	0.860	مرتفع
		ن	%0.0	%6.7	%23.3	%46.7	%23.3			
08	أعتقد أن التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور يساهم بشكل كبير في تحفيز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحقيق نتائج أفضل.	ت	0	0	2	15	13	4.36	0.614	مرتفع جدا
		ن	%0.0	%0.0	%6.7	%50.0	%43.3			
								المتوسط الحسابي العام		3.9999
								الإنحراف المعياري العام		0.63478
								المستوى		مرتفع

المصدر: من اعداد الباحث بالإعتماد على برنامج spss

تحليل العبارات:

العبارة رقم 01:

المتوسط الحسابي للعبارة "**التواصل المستمر مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يساعدني في تحسين فهمي لاحتياجاتهم التعليمية**" بلغ 4.00 يشير إلى وجود موافقة قوية من طرف الأساتذة على مضمون العبارة أي اتفاق عام بين أفراد العينة على أهمية التواصل المستمر مع أولياء الأمور لتحسين فهمهم لاحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وانحراف معياري قدر بـ 1.114 يدل على وجود تباين مرتفع في الإجابات، أي أن بعض الأساتذةربما لم يختبروا نفس الأثر أو يواجهون صعوبات في إقامة تواصل فعال مع الأسر، لأسباب مهنية أو اجتماعية.

ويرجع ذلك إلى أن التواصل الفعال والمستمر مع أولياء الأمور يعتبر آلية أساسية لتحسين فهمهم التربوي لاحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أن التباين في الانحراف المعياري يظهر أن هذا الوعي لا يترجم دائما إلى ممارسة موحدة بين جميع الأستاذين.

فوفقًا لمفهوم "**الرأسمال الاجتماعي**" عند "**كولمان**"، فإن تعزيز الروابط بين المدرسة والأسرة يدعم نجاح التلميذ عبر تبادل الثقة، القيم، والتوقعات.

العبارة رقم 02:

يشير المتوسط الحسابي للعبارة "**التعاون مع أولياء الأمور يبرز من قدرتي على تقديم الدعم المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" إلى درجة موافقة عالية على العبارة والتي بلغت 3.80 والتي تعكس اتفاقا كبيرا على أهمية التعاون مع الأولياء كعامل في تحسين الدعم التربوي، وبلغ الإنحراف المعياري 0.846 ويعني أن هناك تشتت متوسط إلى قوي على مستوى آراء الأساتذة، ما يدل على شبه إجماع نسبي.

ويعزي الباحث ذلك إلى وجود وعيا تربويا واجتماعيا من طرف الأساتذة بضرورة دمج الأسرة كشريك فعلي في مسار الدعم المدرسي، وخاصة للفئة ذات الصعوبات، بالإضافة إلى أن الأساتذة لا يرون أنفسهم مجرد ناقلين للمعرفة، بل فاعلين اجتماعيين يشاركون في تعديل السياقات الاجتماعية والنفسية للتلميذ.

وهذا ما يتفق مع **بيير بورديو** من خلال **نظرية رأس المال الإجتماعي** أن التعاون مع أولياء الأمور يمكن قراءته كنوع من رأس المال الاجتماعي الذي يُوظف لدعم التلميذ، أي أن الروابط الاجتماعية بين المدرسة والأسرة تشكل موردا يعزز من فعالية العملية التعليمية، وخاصة لفئة هشة مثل ذوي الصعوبات.

العبارة 03:

يشير المتوسط الحسابي للعبارة "**التواصل المنتظم مع أولياء الأمور يساعدني على متابعة وضع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل أفضل**" والذي بلغ 3.86 أن الاتجاه العام للمبحوثين مرتفع أي أنه يدل على يدل على اتفاق الأغلبية مع مضمون العبارة، أما الإنحراف المعياري بلغ 0.899 والذي يشير إلى وجود بعض التفاوت في الآراء، لكنه تباين مقبول وغير حاد.

ويرجع ذلك إلى المتابعة الدقيقة والمستمرة لحالة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتطلب تواصلا دائما مع الأسرة، كونها الفضاء الأول الذي يعكس المشكلات السلوكية والنفسية والتربوية التي قد تؤثر في التعلم.

وهذا ما يتوافق مع "**بارسونز**"، لأنه يرى أن الأسرة والمدرسة كليهما نظامان متكاملان يعملان على ضبط التلميذ اجتماعيا ومعرفيا.

العبارة 04:

بلغ المتوسط الحسابي للعبارة "**التعاون مع أولياء الأمور يعزز من إيجابية موقفي تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" 3.86 والذي يشير إلى أن أغلب أفراد العينة يتفقون بدرجة كبيرة على أن التعاون مع أولياء الأمور يسهم في تعزيز موقفهم الإيجابي تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، 0.819 أي يوجد تشتت منخفض مما يدل على تجانس في آراء الأساتذة حول مضمون العبارة.

ويرجع ذلك إلى أن التعاون مع أولياء الأمور له دور فعال في تحسين الموقف الذهني والعاطفي للأستاذين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يعد شرطا أساسيا لبناء مناخ تعليمي داعم ومشجع على الاندماج، ويؤكد هذا أهمية إدماج أولياء الأمور كشركاء فاعلين في العملية التعليمية، ليس فقط لتحسين أداء التلميذ، بل أيضا لتطوير الممارسات والمواقف المهنية للأستاذين.

فوفقا لـ **بورديو**، فإن الرأسمال الاجتماعي المتولد من علاقة الثقة بين الأسرة والمدرسة يعيد تشكيل الهوية المهنية للأستاذ، بحيث يصبح "داعما" لا فقط "مدرسا"، وبهذا تتغير مواقفه وتوقعاته حيال التلاميذ ذوي الصعوبات.

العبارة 05:

المتوسط الحسابي للعبارة "**أشعر أن التواصل الفعال مع أولياء الأمور يسهم في تحفيزي على تطوير طرق تدريس جديدة لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" 3.80 يدل على أن غالبية أفراد العينة يميلون إلى الاتفاق على أن التواصل الفعال مع أولياء الأمور يحفزهم على تطوير أساليبهم التعليمية، لكن، وبلغ الإنحراف المعياري 0.886 أي يوجد تشتت منخفض مما يدل على تجانس في آراء الأساتذة حول مضمون العبارة.

ويعزي الباحث ذلك إلى الأثر التحفيزي الذي يعتبر مؤشرا إيجابيا على أهمية تعزيز هذا النوع من العلاقات المهنية، فالتواصل الفعال مع أولياء الأمور يسهم في تحفيز الأساتذةنحو التجديد البيداغوجي وتطوير استراتيجيات تعليمية أكثر ملاءمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهذا ما أشارت إليه في **نظرية رأس المال الاجتماعي** (كولمان)، "إن الأسرة ليست فقط مصدر معلومات بل قد تُشكل محفزًا خارجيًا يثير في الأستاذ إحساسًا بالمسؤولية المشتركة، مما ينعكس على سلوكه المهني عبر تطوير ممارسات جديدة تستجيب لتلك التحديات الأسرية والتعليمية".

العبارة 06:

يشير المتوسط الحسابي للعبارة "**التعاون مع أولياء الأمور يزيد من فهمي للظروف التي تؤثر في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" والذي بلغ 4.36 أن الاتجاه العام للمبحوثين مرتفع جدا مما يعبر عن قناعة قوية، ويشير الانحراف المعياري المنخفض والذي بلغ 0.490 والذي يدل على وجود تجانس كبير في آراء الأساتذة، أي أن الموقف العام موحد بشكل واضح.

ويعزي الباحث ذلك إلى أن التواصل مع الأولياء أداة لفك رموز الغموض المحيط بصعوبات بعض التلاميذ، ما يعكس مستوى عاليا من الوعي التربوي والاجتماعي.

فلقد أكد **بيير بورديو** في هذا الخصوص أن بعض صعوبات التعلم قد تنجم عن اختلالات في رأس المال الثقافي المتداول داخل الأسرة (ضعف في اللغة، غياب التحفيز، ضعف المتابعة...)، لأن تواصل الأستاذ مع الأولياء يسمح بفهم هذه الفروقات الثقافية والاجتماعية وتقدير أثرها على التعلم.

العبارة 07:

المتوسط الحسابي للعبارة " **التواصل المستمر مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزز من شعوري بالمسؤولية تجاه تقدم هؤلاء التلاميذ**" بلغ 3.86 والذي يدل على مستوى مرتفع من الاتفاق على أن التواصل المستمر مع أولياء الأمور يعزز من شعورهم بالمسؤولية تجاه تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أما الإنحراف المعياري قدر بـ 0.860 والذي يظهر بعض التباين في المواقف، وهو ما يعكس اختلاف السياقات أو التجارب الشخصية.

إذ يرجع ذلك إلى أن هذا النوع من التفاعل يسهم في إعادة تشكيل المواقف المهنية للأستاذين، ويخلق لديهم وعيا تربويا أشمل وأكثر التزاما، فهذا التواصل المستمر مع أولياء الأمور يمثل دافعا مهما لتعميق الشعور بالمسؤولية المهنية تجاه تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فحسب **بيير بورديو**، فإن التفاعل الاجتماعي المنتظم مع الأسر يعيد إنتاج الشعور بالواجب والمسؤولية الرمزية داخل الحقل التعليمي، وهو ما يضبط مواقف وسلوكيات الأستاذ ويجعله أكثر تفانيًا في دعم تقدم التلميذ، خصوصًا من ذوي الصعوبات.

العبارة 08:

يشير المتوسط الحسابي للعبارة " **أعتقد أن التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور يشكل كسبا كبيرا في ميدان التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويساعد على تحقيق نتائج أفضل**" والذي بلغ 4.36 إلى اقتناع عميق بأهمية هذا التعاون كمكسب فعلي وليس فقط إجراء شكلي، وانحراف معياري قدر بـ 0.614 والذي ينتابه تشتت طفيف جدا يدل على تجانس الرؤى.

ويرجع ذلك إلى الاعتقاد الراسخ بجدوى هذا التعاون الذي يدل على تجارب ميدانية ناجحة في بعض السياقات، ما يجعل الأساتذة يعتبرونه ضرورة وليس خيارا، كما يشير أيضا إلى رغبة ضمنية في تفعيل مؤسسات الدعم التربوي بشكل تكاملي (المدرسة، الأسرة، الأخصائي النفسي، المرشد التربوي...).

فلقد تحدث **تالكوت بارسونز** في **نظرية التكامل الوظيفي** عن هذا الأمر حين رأى أن المدرسة والأسرة مؤسستان وظيفيتان متكاملتان، تقومان بدور مشترك في التنشئة الاجتماعية والتعليم، فهذا التكامل هو ما يضمن استقرار النظام التربوي، ويزيد من كفاءته.

ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

1- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى:

من خلال المتوسط الحسابي للمحور الذي بلغت قيمته 4.0286 والذي يدل على مستوى اتفاق مرتفع من قبل الأساتذة حول أهمية البيئة التعليمية في تشكيل اتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي الصعوبات، وانحراف معياري قيمته 0.60423 أي منخفض نسبيا، ما يدل على تجانس آراء الأساتذة حول هذا الجانب، يؤكد صحة الفرضية والتي مفادها "**تأثر البيئة التعليمية (المرافق، الأدوات، الدعم الفني) في تشكيل اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" وهذا راجع إلى أن البيئة المادية والفنية (الوسائل، المرافق) تؤثر في بناء المعايير المهنية لدى الأستاذ وفي درجة تفاعله مع المتعلم، خصوصًا حين يتعلق الأمر بحالات تحتاج إلى مجهود خاص (كذوي صعوبات التعلم).

وهذا ما تؤكده **نظرية السياق في البيداغوجيا** أن فعالية أي طريقة تدريسية لا تتعلق بالمنهج فقط، بل بالسياق المادي والداعم الذي تُطبق فيه.

فنتائج المحور تبيّن بوضوح أن اتجاهات الأساتذة نحو طرق التدريس في المعالجة البيداغوجية مرتبطة بشكل وثيق بمستوى البيئة التعليمية المتوفرة لديهم. فكلما كانت هذه البيئة مناسبة ومحفزة، كانت اتجاهاتهم إيجابية واختياراتهم البيداغوجية أكثر تنوعًا وفعالية.

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية:

من خلال المتوسط الحسابي للمحور الذي بلغت قيمته 3.9666 والذي يدل على مستوى مرتفع من اتفاق على أن الأساتذة الذين تلقوا تكوينًا يظهرون تفهمًا ودعما أكبر، وانحراف معياري قيمته 0.62290 منخفض نسبيًا، مما يدل على تجانس نسبي في آراء الأساتذة، وعليه فإن النتائج تدعم الفرضية بقوة، وتظهر أن خضوع الأساتذة للتكوين أثناء الخدمة له أثر إيجابي واضح في تعزيز فهمهم ودعمهم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تؤكد أن جودة التكوين ومضامينه التطبيقية تمثل متغيرا حاسما في تحديد مستوى هذا الأثر، بما يبرز ضرورة تطوير السياسات التكوينية لضمان أثر موحد وفعال لدى جميع الأساتذة، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية والتي مفادها " **الأساتذة الذين خضعوا للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يظهرون اتجاها أكثر تفهما ودعما للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأساتذة الذين لم يخضعوا للتكوين أثناء الخدمة**"، ويعزي الباحث ذلك إلى أن التكوين أثناء الخدمة لا يؤدي فقط إلى تحسين

المعرفة، بل إلى إعادة صياغة النظرة إلى الذات المهنية وإلى التلميذ، فالمكونون يطورون رأس مال مهني جديد يسمح لهم بالتفاعل التربوي بشكل أكثر إدراكا وتعاطفا.

وهكذا فإن النتائج تدعم الفرضية وتكشف عن دور التكوين كأداة لإنتاج تحول سوسيولوجي داخل الحقل التربوي.

3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة:

بلغ المتوسط الحسابي العام 3.9999 والذي يدل على مستوى مرتفع من الاتفاق بين الأساتذة بأن التواصل والتعاون مع الأولياء يعزز من إيجابية اتجاهاتهم تجاه التلاميذ ذوي الصعوبات، والإنحراف المعياري الذي بلغ 0.63478 والذي يظهر درجة تجانس معتبرة في إجابات الأساتذة، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية والتي مفادها " **التواصل المستمر والتعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزز من إيجابية اتجاهات الأساتذة** "، وهذا يرجع إلى أن التواصل المستمر مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعيد تشكيل هوية الأستاذ المهنية، كما يدعم رأس ماله الاجتماعي والرمزي داخل الحقل التربوي، وبالتالي يعزز من تمثلاته الإيجابية للتلميذ والأسرة ودوره الخاص، بحيث يساهم في بناء اتجاهات جماعية متجانسة نحو الممارسة التربوية الشاملة.

كما يرى **بورديو**، يتم إنتاج السلطة الرمزية وإعادة توزيع الأدوار باستمرار. من هذا المنظور، فإن التعاون مع الأولياء يجعل من الأستاذ فاعلا اجتماعيا متعدد الأدوار، وليس مجرد ناقل للمعرفة، هذا التحول في الأدوار يولد اتجاها إيجابيا لأنه يعزز الإحساس بالكفاءة والتأثير، ويعيد للأستاذ شرعيته بوصفه طرفا مركزيا في شبكة دعم التلميذ.

.

ثالثا- مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى على ضوء الدراسات السابقة:

تظهر نتائج دراستك أن للبيئة التعليمية تأثيرا كبيرا في تشكيل اتجاهات إيجابية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يتفق مع:

- دراسة حمزة بهير وحسيبة برزوان (2022) التي بينت أن الأساتذة يظهرون اتجاهات إيجابية نحو استعمال الوسائل التكنولوجية في التعامل مع هذه الفئة، ما يؤكد أهمية توفر الأدوات والمرافق التقنية كعامل محفز للاتجاه الإيجابي؛
- دراسة حربي سميرة (2010-2011) التي أشارت إلى أن التخطيط التعليمي الناجح يتطلب توفير الوسائل التعليمية الضرورية، مما يدعم فكرة أن البنية التحتية والوسائل المتوفرة تؤثر مباشرة على اتجاهات الأستاذين.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية على ضوء الدراسات السابقة:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التكوين أثناء الخدمة يعد عاملا حاسما في تشكيل اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث كشفت النتائج عن وجود فرق واضح في مستوى التفهم والدعم المقدم من طرف الأساتذة الذين استفادوا من برامج التكوين، مقارنة بأقرانهم الذين لم يخضعوا لهذا النوع من التأهيل. هذه النتيجة يمكن مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة كما يلي:

- دراسة بعزي سمية وآخرون (2018) التي أوضحت هذه الدراسة أن إدراك الأساتذة لطبيعة صعوبات التعلم كان منخفضا، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا حسب متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما تشير هذه النتيجة إلى أن الجانب التكويني والتعليمي (سواء من حيث المؤهل أو التكوين أثناء الخدمة) يلعب دورا مهما في تعزيز الإدراك والفهم، مما يدعم فرضيتك بأن التكوين يحسن الاتجاهات نحو هذه الفئة؛
- دراسة حمزة بهير وحسيبة برزوان (2022): رغم تركيزها على استخدام الوسائل التكنولوجية، فقد أكدت أن اتجاهات الأساتذة كانت إيجابية عندما توفرت الشروط الملائمة، بما فيها الدعم والتكوين،

هذا ما يشير إلى أن التكوين المهني يلعب دورا داعما في تحسين الممارسات التربوية، ويؤكد أهمية الاستثمار في برامج التأهيل أثناء الخدمة؛

- دراسة أحمد مالك إبراهيم (2023): توصلت إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت إيجابية عمومًا، مع وجود فروق دالة إحصائيًا حسب متغير سنوات الخبرة، بينما لم تظهر فروق حسب الجنس أو المؤهل العلمي، إذ تعزز النتائج الحالية بأن الخبرة المهنية التي غالبا ما تكون مرتبطة بفرص التكوين أثناء الخدمة والتي تؤثر بشكل واضح في تشكيل الاتجاهات، وهو ما يؤيد الفرضية.

- دراسة حربي سميرة (2010-2011) والتي أبرزت أهمية التخطيط التعليمي الفعال وضرورة التأهيل المستمر للأساتذة كشرط لإنجاح العملية التعليمية، وهو ما يعكس أهمية التكوين في تحسين مواقف الأساتذة، هذا ما يتقاطع مع نتائج الدراسة التي تؤكد على أن التكوين يعزز حس المسؤولية والالتزام التربوي تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة على ضوء الدراسات السابقة:

- تبرز نتائج الدراسة الحالية أهمية التواصل الفعال والمستمر بين الأساتذة وأولياء الأمور كوسيلة جوهرية لتحسين فهم احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يعكس وعيًا تربويًا واجتماعيًا من طرف الأساتذة بضرورة دمج الأسرة كشريك أساسي في دعم المسار التعليمي لهذه الفئة. ومع ذلك، يشير التباين في الانحراف المعياري إلى وجود اختلافات في تطبيق هذا الوعي على أرض الواقع بين الأساتذة، وهو ما يتقاطع مع نتائج دراسة بعزي سمية وآخرون (2018) التي أكدت وجود فروق في مستوى إدراك الأساتذة تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

- توضح الدراسة أن الأساتذة لا يرون أنفسهم مجرد ناقلين للمعرفة، بل كفاعلين اجتماعيين يسعون لتعديل السياقات النفسية والاجتماعية للتلميذ، وهذا يتماشى مع ما توصلت إليه دراسة حربي سميرة (2011) التي ربطت بين فعالية التخطيط التعليمي واهتمام الأساتذة بالبعد الاجتماعي والنفسي للتلميذ في تنمية قدراته.

- تؤكد نتائج الدراسة أن التعاون المستمر مع أولياء الأمور يلعب دورا محوريا في تحسين الموقف الذهني والعاطفي للأساتذة تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يهيئ بيئة تعليمية داعمة للاندماج. وهذا يتفق مع توصيات دراسة أحمد مالك إبراهيم (2023) التي أشارت إلى أن تدريب الأساتذة وزيادة وعيهم يعزز من دعمهم للتلاميذ ذوي الصعوبات .

- تعزز الدراسة فكرة أن التواصل المستمر مع الأسرة يساهم في فك غموض الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، وينمّي وعيًا تربويًا واجتماعيًا أعمق لدى الأساتذة، بما يتماشى مع فرضية الدراسة التي ترى أن الأساتذة الذين خضعوا لتكوين أثناء الخدمة يظهرون اتجاهاً أكثر دعمًا وتفهماً مقارنة بمن لم يخضعوا له، وهو ما تدعمه نتائج دراسة حمزة بهير وحسيبة برزوان (2022) التي ربطت بين الاتجاهات الإيجابية للأساتذة نحو استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة وتطوير الاستراتيجيات التعليمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تؤكد الدراسة أن إدماج الأسرة كشريك أساسي في العملية التعليمية ضرورة حتمية وليس خيارا، وهو ما يدعمه الباحثون بعزي وآخرون (2018) وحربي (2011) من خلال تجارب ميدانية ناجحة توصي بتفعيل مؤسسات الدعم التربوي بشكل تكاملي بين المدرسة والأسرة والأخصائيين.

خلاصة:

استعملنا في هذا الفصل أسلوب التحليل الكمي وأسلوب التحليل الكيفي الذي قمنا من خلاله بترجمة المعلومات الكمية التي تحصلنا عليها من تفريغ استمارة الإستبيان، وبعد تحليل هذه المعطيات قمنا بمناقشة النتائج المتحصل عليها في ضوء الفرضيات التي طرحناها، فتوصلنا إلى إثبات صحة الفرضيات الثلاثة، ثم قمنا بمناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة ومقارنة النتائج في ضوء الدراسات السابقة وذلك بمقارنة النتائج المتحصل عليها في كل دراسة مع النتائج التي توصلنا إليها بعد تحليل كل المعلومات.

خاتمـــة

خاتمة:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتحليلات، يمكن القول بأن موضوع صعوبات التعلم لدى تلاميذ التعليم الابتدائي لا يزال يشكل أحد الرهانات التربوية البارزة في المدرسة الجزائرية، بالنظر إلى تأثيره المباشر على جودة العملية التعليمية التعلمية، وعلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص داخل القسم المدرسي. وقد سعت هذه الدراسة إلى مقاربة هذا الموضوع من خلال التركيز على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي، بوصفهم الفاعلين التربويين الرئيسيين في رصد هذه الصعوبات والتعامل معها، باعتبار أن اتجاهاتهم نحو الظاهرة تؤثر بدرجة كبيرة في طرق تدخلهم واستجابتهم البيداغوجية لها.

لقد كشفت النتائج أن البيئة التعليمية تمثل عنصرًا حاسمًا في تشكيل هذه الاتجاهات، حيث إن توفر أو غياب المرافق الملائمة، والوسائل التعليمية الحديثة، والدعم الفني والإداري، كلها عوامل تؤثر بشكل مباشر في مدى استعداد الأساتذة لتقديم الدعم التربوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فكلما كانت البيئة التربوية مشجعة، ومحفّزة، ومجهزة بالإمكانات اللوجستية اللازمة، كان الأستاذ أكثر ميلاً لتبني مقاربة إيجابية وشاملة تجاه هذه الفئة من التلاميذ.

وفي ظل هذه المعطيات، فإن الاتجاهات الإيجابية التي سجلتها الدراسة لا يمكن النظر إليها بمعزل عن سياقها المؤسسي، أي إنها بحاجة إلى مرافقة فعلية من السلطات التربوية، عبر تطوير البيئة التعليمية بما يتناسب مع متطلبات المعالجة البيداغوجية الفعالة، وتوفير تكوين متخصص ومستمر للأساتذة في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم، وإعادة النظر في تنظيم الزمن المدرسي لتمكين التلاميذ ذوي الصعوبات من فرص تعليمية مكافئة وفعالة.

ومن هذا المنظور، فإن هذه الدراسة لا تنتهي عند حدود الوصف والتحليل، بل تسعى أيضًا إلى توجيه صانعي القرار التربوي، ومخططي المناهج، ومؤسسات تكوين المربين، نحو ضرورة الاعتراف المؤسسي بالمعالجة البيداغوجية كجزء أساسي من العملية التعليمية، وليس كإجراء ترميمي ثانوي، مع دعم الأستاذ كمحور أساسي في هذا المسار، عبر تزويده بالكفاءة المهنية والوسائل الضرورية.

وعليه، فإن التعامل مع صعوبات التعلم في الواقع الجزائري يتطلب تحولًا عميقًا في الذهنيات والممارسات التربوية، يبدأ أولاً من دعم الاتجاهات الإيجابية التي يحملها الأساتذة، وتعزيزها عبر التكوين، والتمكين، والاعتراف المهني، وهو ما من شأنه أن ينعكس إيجابًا على مسار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكنهم من تحقيق النجاح التربوي الذي يستحقونه، بعيدًا عن الإقصاء أو التهميش.

التوصيات:

- ضرورة إدراج وحدات دراسية ضمن برامج التكوين الأولي والمستمر للأساتذة تتناول موضوع صعوبات التعلم، تُمكّن الأستاذ من التمييز بين أنواع الصعوبات وسبل التدخل الملائمة لها؛
- توفير الوسائل التعليمية الحديثة، وتكييف القاعات الدراسية، وتوفير الدعم الفني اللازم (كالأخصائيين النفسيين ومساعدي التعليم) بما يُمكّن الأساتذة من تنفيذ استراتيجيات تدريس فعّالة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛
- تقنين وتنظيم حصص المعالجة البيداغوجية وفق إطار زمني ومنهجي واضح، مع منح الأستاذ الوقت والمرونة اللازمين لتكييف المحتوى التعليمي وفق الفروقات الفردية؛
- دعم الأساتذة مادياً وتقنياً لاستخدام الوسائل التعليمية البصرية والسمعية والرقمية التي تساعد في تبسيط المفاهيم وترسيخها لدى التلاميذ ذوي الصعوبات؛
- اعتماد آليات لتحفيز الأساتذة الذين يبدون اتجاهات إيجابية وممارسات فعالة تجاه صعوبات التعلم، مثل التقدير المهني أو منح امتيازات مرتبطة بالتكوين أو الترقية؛
- تشجيع التنسيق بين الأساتذة، ومستشاري التوجيه، والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لتشكيل فرق دعم تربوي فعّالة تتعامل مع حالات صعوبات التعلم بشكل تكاملي؛
- تنظيم لقاءات دورية مع أولياء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، لتوعيتهم وتوجيههم نحو كيفية دعم أبنائهم تربوياً ونفسياً.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا- المعاجم والقواميس:

1. فيلة فاروق عبده والزكي أحمد عبد الفتاح، **معجم مصطلحات التربية**، دار الوفاء الإسكندرية.

ثانيا- الكتب:

1. احسان محمد الحسن: **الأسس العلمية لمناهج البحث**: دار الطيعة، ط2، لبنان، 1996.
2. أحمد سعيدي، **مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة**، ط1، دار اليازوي العملية للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
3. أحمد عبد الكريم حمزة، **سيكولوجية عسر القراءة**، 15، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
4. أحمد محمد عبد الباقي، **الأستاذ والوسائل التعليمية**، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2011.
5. أسامة فاروق مصطفى: **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، أسباب التشخيص، العلاج، طلا، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
6. أسامة محمد البطاينة وآخرون، **علم النفس الطفل**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
7. ايمان عباس علي وهناء رجب حسن: **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيقية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
8. بطرس حافظ بطرس، **ارشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.
9. بطرس حافظ بطرس، **تكيف مناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار المسيرة، عمان، 2012.
10. بلقيس احمد ومرعي توفيق: **الميسر في علم النفس في علم النفس التربوي**، ط1، 1983.
11. بوبكر بن بوزيد، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.
12. التركي رابح: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
13. تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

14. تيسير مفلح الكوافحة وعمر فواز عبد العزيز، **مقدمة في التربية الخاصة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2005.
15. جبريل ابن حسن العريش، **صعوبات التعلم النمائية مقترحات العلاجية**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2015، عمان.
16. جنوع عصام: **صعوبات التعلم**، دط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
17. حسن الحريري واخرون: **المدرسة الإبتدائية**، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1996 .
18. حسنى المنسي: **التربية الخاصة**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
19. حمد عود الله، **صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج**، ط3، دار الفكر، عمان، 2008.
20. خالد حامد: **البحث الإجتماعي في البحوث الإجتماعية و الإنسانية**، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2008.
21. خالد رشيد القاضي، **لسان العرب**، ج 2، ط 1، دار الأبحاث، الجزائر، 2008.
22. داوود محمود المعايطة، **التأهيل المجتمعي، مفهومه، فلسفته، مبادله، آليات، تنفيذه، تجاربه**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
23. راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، **المهارات القرانية والكتابية طرق واستراتيجياتها**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
24. ربحي مصطفى عليات، محمد عثمان عنيم: **أساليب البحث الإجتماعي (الأسس النظرية والتطبيق العلمي)**، د.ط، دار الصفاء للنشر، عمان، 2008.
25. زياد سعيد: **مدخل إلى علم النفس التربوي**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 2003.
26. زياد كامل اللالا وزملائه، **أساسيات التربية الخاصة**، 10، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
27. سامي محمد ملحم، **الارشاد و العلاج النفسي**، دار المسيرة، مصر، 2001.
28. سامي محمد ملحم، **صعوبات التعلم**، ط1، دار النسار، عمان، 2003.
29. سعيد حسن العزة: **صعوبات التعلم المفهوم التشخيص الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج**، دط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
30. سعيد حسني العزة، **صعوبات التعلم، (مفهوم، التشخيص، الأسباب، الأساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)**، ط1، دار الثقافة، عمان، 2006.

31. سليم محمد شريف واخرون، **تعلم القراءة السريعة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

32. سليمان عبد الواحد إبراهيم: **الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، 2013.

33. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**، ط1، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 2010.

34. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، **صعوبات الفهم القراني لذوي المشكلات التعليمية**، ط1، الوارق للنشر والتعليم، عمان، 2013 .

35. سميرة ركزة وفايزة الأحمدي، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة**، الرياضيات، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

36. الشملي إبراهيم مهدي، **التعليم الفعال والتعلم الفعال**، ط1، دار الأمل، أربد، 2000.

37. الطاهر سعد الله، **علاقة القدرة على التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991.

38. عادل محمد العادل، **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2013.

39. عبد العزيز السرطاوي، **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، ط1، دار الوائل للنشر، عمان، 2007.

40. عبد القادر الشريف، **مدخل للتربية الخاصة**، ط1، دار الجواهر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014.

41. عصام جنوع، **صعوبات التعلم**، ط1، دار اليازوي، عمان، 2013.

42. علاء محمود جاد الشعراوي، **أساليب التشخيص، صعوبات التعلم وأهميتها في اختبار بروتوكولات العلاج**، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2010.

43. على أوحيدة، **الموجه التربوي الأساتذةفي اللغة العربية**، ط1، مطبعة عمار قرفي، باتنة، 1997.

44. علي راشد: **مفاهيم ومبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، د.س.

45. غريب محمد، السيد محمد: **تصميم وتنفيذ البحث الإجتماعي**، د.ط، دار المعرفة الجامعية، 1995.

46. فاروق الروسان، **سيكولوجية الأطفال الغير عاديين، (مقدمة في التربية الخاصة)**، ط1، دار الفكر، عمان، 2013.

47. فلاتة إبراهيم محمود، **العملية التربوية في المدرسة الإبتدائية - أهدافها ووسائلها وتقويمها**، طابع الصفاء مكة، 1405هـ.

48. القاسم مصطفى ومثقال جمال: **اساسيات صعوبات التعلم**، ط3، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2015.

49. قحطان أحمد الظاهر، **صعوبات التعلم**، ط1، دار الوائل للنشر، عمان، 2004.

50. لويس معلوف: **المنجد في اللغة**، دط، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 2009.

51. ماجدة السيد عبد، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، ط2، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013.

52. مجدي عزيز إبراهيم، **التنمية والتفكير التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008.

53. محمد أحمد قطاب: **تعليم طفل بطيني التعلم**، ط1، دار الثقافة، عمان، 2008.

54. محمد النوبي محمد علي، **التعلم بين المهارات والاضطرابات**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

55. محمد زيدان أحمد، **أدوات التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية**، ديوان المطبوعات الجامعية، السعودية .

56. محمد صالح جمال وآخرون: **كيف تعلم أطفالنا بالمرحلة الابتدائية**، دار الشعب، بيروت، د.س.

57. محمد صبحي عبد السلام، **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الاطفال**، ط1، دار المواهب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

58. محمد عبد الرحيم: **و اقعنا التربوي إلى أين؟**، دار الفكر، الأردن، 1993 .

59. محمد منير مرسى: **الأستاذ وميادين التربية**، بدون طبعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1998.

60. مصطفى الدوري القميش وخليل عبد الرحمان العابطة، **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2012.

61. مصطفى نوري القميش، **الموهوبون ذوي صعوبات التعلم**، 15، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

62. المهدي طه وصلاح مجدي، **الأستاذ و مهنة التعليم، بين الاصالة والمعاصرة**، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر،2007.

63. وزارة التربية الوطنية ومديرية التكوين: **مادة التربية وعلم النفس الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد**، الجزائر، 2007.

64. وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الجزائر، 1973.

65. يحي محمد نبهان، **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**، ط1، دار اليازاوي العملية للشر والتوزيع، 2008، عمان.

ثالثا- الرسائل والأطروحات الجامعية:

1. أحمد عبد الحسن عبد الأمير، **الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في العراق ومقترحات علاجها**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، بغداد، 2002.

2. حربي سميرة، **إتجاهات أستاذي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة قسنطينة، 2010/2011.

3. سوفي نعيمة: **الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط**، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2010-2011.

4. عبد الحميد معوش: **درجة معرفة أستاذي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير، جامعة مولودي معمري تيزي ووزو، 2011-2012.

5. فاطمة الزهراء بوكرمة وإسماعيل دحدي، **تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم**، جامعة قاصدي مرباح.

6. نورة بوعيشة، **الممارسات التدريسية للأستاذين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات**، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2008.

رابعا- المجلات:

1. بوسعدة قاسم، 2011 **تكوين الأساتذةوإشكاليته**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد الثاني، جوان 2011.

2. حمزة بهير وحسيبة برزوان: **اتجاهات أستاذي المرحلة الإبتدائية نحو إستعمال وسائل التعليم التكنولوجية مع تلاميذ ذوي صعوبات التعليم**، مجلة بحث وتربية، المجلد 12، العدد1، جامعة الجزائر2، أبو القاسن سعد الله، الجزائر، جوان 2022.

خامسا- القوانين:

1. وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي التربية 08/04**، 2008.

سادسا – المواقع الإلكترونية:

1. https//www. Awayl. Net/2018/02/pdf. Him?m=1

سابعا– المراجع الأجنبية:

1. AIIPORT, GW, **The Nature of prejudice Cambridg**. Addison Wesiey, 1954.
2. Bougardous, **Fundmental of Fsychology**, 2nd Edition and Grofis, 1931.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: تصريح شرفي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University - Tebessa

Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of psychology

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

تصـــريح شـــرفـــي

يتضمن الالتزام بالأمانة العلمية لانجاز البحوث

ملحق القرار رقم 933 المؤرخ في 2016/07/20

أنا الموقع أدناة الطـــالب (ة) : محمد مسلم

صاحب بطاقة التعريف رقم : 118478252 المؤرخة في : 2020.09.14

الصادرة عن بلدية / دائرة : تبسة

المسجل في ماستر : توجيه وارشاد ، خلال السنة الجامعية : 2025/2024

والمكلف بانجاز مذكرة ماستر بعنوان :

إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حول معوقات التعلم

إشراف الأستـــاذ (ة) : الدكتور أحمد عبادلية

أصـرح بشـرفي أنني التزمت بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية المطلوبة في إنجاز البحوث الأكاديمية وفقا لما نص عليه القرار رقم : 933 المؤرخ في 2016/07/20 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من الســرقة العلمية ومكافحتها ، وأتحمل أي مخالفة لهذا القرار وكل ما يترتب عنه من عواقب قانونية

تبسة في : 27/05/2025

2025 ماي 27

مصادقة البلدية

توقيع المعني

Scanné avec CamScanner

الملحق رقم 02: الاستبيان

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الشيخ الشهيد العربي التبسي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

استمارة استبيان

عـنوان الـبحث:

اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي

من إعداد الطالب:
هشام

إشراف الدكتور:

تحية طيبة وبعد؛

إنّ هذا الاستبيان جزء من دراسة تهدف إلى الكشف عن "

نرجو من سيادتكم الفاضلة تخصيص جزء من وقتكم لتحكيم هذا الاستبيان بكل موضوعية، وذلك بغية مساعدتنا في إجراء بحث لاستكمال متطلبات نيل شهادة **الماستر** من كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي تبسة.

السنة الجامعية 2025/2024

☜ * المحو الأول البيانـات عامـة :

1- **الجنـس** : ذكـر ☐ أنثى ☐

2- **العمر** :.....

3- **مكان الميلاد**:.....

4- **المستوى الدراسي**: تعليم ثانوي ☐ بكالوريا ☐ جامعي ☐

5- **لغة التدريس**: عربية ☐ فرنسية ☐

6- **عدد سنوات العمل** :.....

المحور الثاني: تأثير البيئة التعليمية (المرافق، الأدوات، الدعم الفني) في تشكيل اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

	العبـــارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
01	توفر الأدوات التعليمية اللازمة يساعدني في تحسين طريقة تعاملي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
02	الأيام التكوينية التي حصلت عليها ساعدتني في فهم أفضل لاحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
03	التعاون مع الأخصائيين التربويين يعزز من قدرتي على التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
04	بيئة التعليم التي أعمل فيها توفر الأدوات والدعم الكافي لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
05	أشعر بثقة أكبر في قدرتي على مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عندما أعمل في بيئة تعليمية داعمة					
06	وجود بيئة تعليمية داعمة يجعلني أكثر تحفيزًا لتقديم الدعم اللازم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
07	أعتقد أن الأساتذة الذين يمتلكون بيئة تعليمية داعمة يظهرون اهتمامًا أكبر بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.					

المحور الثالث: الأساتذة الذين خضعوا لتدريب متخصص حول صعوبات التعلم يظهرون اتجاهاً أكثر تفهماً ودعماً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأساتذة الذين لم يتلقوا تدريباً تخصصياً.

	العبـــارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
08	خضوعي للتكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يساعدني في فهم احتياجات التلاميذ					
09	بعد تلقي التكوين أثناء الخدمة، أشعر بأنني أكثر قدرة على تقديم الدعم الفعال للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
10	التكوين أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يزيد من مستوى تفهمي لأساليب التدريس المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
11	أعتقد أن الأساتذة الذين يتلقون التكوين أثناء الخدمة يظهرون تفهما أكبر تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالذين لم يتلقوا هذا التكوين					
12	التكوين أثناء الخدمة قد عزز من مهاراتي في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتقديم الدعم الأكاديمي لهم.					
13	الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا أثناء الخدمة حول صعوبات التعلم يواجهون صعوبة أكبر في تقديم الدعم المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
14	بعد خضوعي للتكوين أثناء الخدمة، أصبحت أكثر وعيا بالتقنيات والاستراتيجيات التي تساهم في في تحسين تجربة التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.					

المحور الرابع: التواصل المستمر والتعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزز من إيجابية اتجاهات الأساتذة.

	العبـــارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
15	التواصل المستمر مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يساعدني في تحسين فهمي لاحتياجاتهم التعليمية.					
16	التعاون مع أولياء الأمور يعزز من قدرتي على تقديم الدعم المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.					
17	التواصل المنتظم مع أولياء الأمور يساعدني على متابعة تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل أفضل.					
18	التعاون مع أولياء الأمور يعزز من إيجابية موقفي تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.					
19	أشعر أن التواصل الفعال مع أولياء الأمور يسهم في تحفيزي على تطوير طرق تدريس جديدة لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.					
20	التعاون مع أولياء الأمور يزيد من فهمي للظروف التي تؤثر في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
21	التواصل المستمر مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزز من شعوري بالمسؤولية تجاه تقدم هؤلاء التلاميذ.					
22	أعتقد أن التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور يساهم بشكل كبير في تحفيز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحقيق نتائج أفضل.					

الملحق رقم 03: مخرجات SPSS

التكرارات والنسب المئوية لخصائص العينة

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	5	16.7	16.7	16.7
	أنثى	25	83.3	83.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

العمر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	28.00	2	6.7	6.7	6.7
	31.00	3	10.0	10.0	16.7
	32.00	2	6.7	6.7	23.3
	33.00	5	16.7	16.7	40.0
	34.00	2	6.7	6.7	46.7
	35.00	2	6.7	6.7	53.3
	36.00	6	20.0	20.0	73.3
	39.00	2	6.7	6.7	80.0
	46.00	2	6.7	6.7	86.7
	50.00	2	6.7	6.7	93.3
	53.00	2	6.7	6.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

الميلاد_مكان

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تبسة	26	86.7	86.7	86.7
	العقلة	2	6.7	6.7	93.3
	ووزو تيزي	1	3.3	3.3	96.7
	العاتر بئر	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

الدراسي_المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	جامعي	30	100.0	100.0	100.0

التدريس_لغة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	عربية	25	83.3	83.3	83.3
	فرنسية	5	16.7	16.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

العمل_سنوات_عدد

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6.00	2	6.7	6.7	6.7
	8.00	9	30.0	30.0	36.7
	9.00	15	50.0	50.0	86.7
	10.00	2	6.7	6.7	93.3
	36.00	2	6.7	6.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

التكرارات والنسب المئوية للعبارات

A1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	2	6.7	6.7	6.7
	موافق	10	33.3	33.3	40.0
	بشدة موافق	18	60.0	60.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

A2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	6	20.0	20.0	20.0
	موافق غير	3	10.0	10.0	30.0
	محايد	2	6.7	6.7	36.7
	موافق	10	33.3	33.3	70.0
	بشدة موافق	9	30.0	30.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

A3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	2	6.7	6.7	6.7
	محايد	2	6.7	6.7	13.3
	موافق	19	63.3	63.3	76.7
	بشدة موافق	7	23.3	23.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

A4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	6	20.0	20.0	20.0
	موافق غير	15	50.0	50.0	70.0
	موافق	2	6.7	6.7	76.7
	بشدة موافق	7	23.3	23.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

A5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	8	26.7	26.7	26.7
	موافق	3	10.0	10.0	36.7
	بشدة موافق	19	63.3	63.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

A6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	6.7	6.7	6.7
	موافق	3	10.0	10.0	16.7
	بشدة موافق	25	83.3	83.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

A7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	6.7	6.7	6.7
	موافق	11	36.7	36.7	43.3
	بشدة موافق	17	56.7	56.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

B1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	6	20.0	20.0	20.0
	موافق	14	46.7	46.7	66.7
	بشدة موافق	10	33.3	33.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

B2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	6	20.0	20.0	20.0
	موافق	14	46.7	46.7	66.7
	بشدة موافق	10	33.3	33.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

B3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	2	6.7	6.7	6.7
	محايد	2	6.7	6.7	13.3
	موافق	22	73.3	73.3	86.7
	بشدة موافق	4	13.3	13.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

B4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	4	13.3	13.3	13.3
	محايد	2	6.7	6.7	20.0
	موافق	20	66.7	66.7	86.7
	بشدة موافق	4	13.3	13.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

B5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	6	20.0	20.0	20.0
	موافق	20	66.7	66.7	86.7
	بشدة موافق	4	13.3	13.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

B6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	10	33.3	33.3	33.3
	موافق	11	36.7	36.7	70.0
	بشدة موافق	9	30.0	30.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

B7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	6	20.0	20.0	20.0
	موافق	16	53.3	53.3	73.3
	بشدة موافق	8	26.7	26.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

C1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	2	6.7	6.7	6.7
	موافق غير	2	6.7	6.7	13.3
	موافق	16	53.3	53.3	66.7
	بشدة موافق	10	33.3	33.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

C2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	2	6.7	6.7	6.7
	محايد	2	6.7	6.7	13.3
	موافق	24	80.0	80.0	93.3
	بشدة موافق	2	6.7	6.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

C3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	2	6.7	6.7	6.7
	محايد	2	6.7	6.7	13.3
	موافق	22	73.3	73.3	86.7
	بشدة موافق	4	13.3	13.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

C4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	2	6.7	6.7	6.7
	موافق	26	86.7	86.7	93.3
	بشدة موافق	2	6.7	6.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

C5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	2	6.7	6.7	6.7
	محايد	9	30.0	30.0	36.7
	موافق	12	40.0	40.0	76.7
	بشدة موافق	7	23.3	23.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

C6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	19	63.3	63.3	63.3
	بشدة موافق	11	36.7	36.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

C7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	2	6.7	6.7	6.7
	محايد	7	23.3	23.3	30.0
	موافق	14	46.7	46.7	76.7
	بشدة موافق	7	23.3	23.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

C8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	6.7	6.7	6.7
	موافق	15	50.0	50.0	56.7
	بشدة موافق	13	43.3	43.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للعبارات

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
A1	30	4.4667	.81931
A2	30	3.4333	1.52414
A3	30	4.0333	.76489
A4	30	2.6333	1.49674
A5	30	4.3667	.88992
A6	30	4.7667	.56832
A7	30	4.5000	.62972
B1	30	3.9333	1.08066
B2	30	4.1333	.73030
B3	30	3.9333	.69149
B4	30	3.8000	.84690
B5	30	3.9333	.58329
B6	30	3.9667	.80872
B7	30	4.0667	.69149
C1	30	4.0000	1.11417
C2	30	3.8000	.84690
C3	30	3.8667	.89955
C4	30	3.8667	.81931
C5	30	3.8000	.88668
C6	30	4.3667	.49013
C7	30	3.8667	.86037
C8	30	4.3667	.61495
Valid N (listwise)	30		

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للمحاور

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
الأول_المحور	30	4.0286	.60423
الثاني_المحور	30	3.9666	.62290
الثالث_المحور	30	3.9999	.63478
Valid N (listwise)	30		