الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2021

درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية ببلدية المسيلة

دراسة مكملة لنيل شهادة الماستر شعبة علوم التربية تخصص التوجيه والإرشاد

إعداد:

- **مبروك دخوش**
- **بن حميدة سعدية نسرين**

إشراف الدكتورة:

بوجلال سهيلة

السنة الجامعية 20/2020

ملخص الدراسة

درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة

هدفت الدراسة الى تحديد درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة، حيث ركزنا في الدراسة الحالية على إدراك مظاهر صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب استخدمنا المنهج الوصفي في هذه الدراسة ، وقمنا باختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية، إذ تم اختيار 4 مدارس من كل مقاطعة إدارية من المقاطعات الإدارية الأربعة المتواجدة في بلدية المسيلة بطريقة عشوائية ، ليتم تطبيق أداه الدراسة على كل الأساتذة في المدارس المختارة ، ولتجسيد هذه الدراسة قمنا صممنا استبانة لهذا الغرض تكونت في صورتها الأولية من ثلاث أبعاد و73 بندا. تم عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعة من أهل الاختصاص، وبعد الاحتكام لأرائهم تم ضبط الاستبانة في صورتها النهائية لتحافظ على نفس الأبعاد، وتقلص عدد البنود إلى 45 بند، وقصد اختبار مدى صلاحية الأداة لقياس الظاهرة، تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية قدرها 30 أستاذ اختيروا بطريقة عشوائية في الفترة الممتدة من 20 إلى 25 من أفريل 2021، وبعد جمع البيانات من العينة الاستطلاعية، وتحليلها باستعمال برنامج spss20 وبتطبيق مجموعة من الأساليب الإحصائية قمنا بحذف 6 فقرات من الأداة لعدم صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، لتتكون الأداة في صورتها النهائية من 39 عبارة ، هذا سمح لنا بتطبيق الأداة على عينة الدراسة الأساسية، حيث تكونت من 134 أستاذا اخترناهم بالطريقة العنقودية العشوائية وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

تحقق الفرضيات الجزئية للدراسة والتي تنص بالترتيب على:

- درجة إدراك مفهوم صعوبات القراءة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة".
- درجة إدراك مفهوم صعوبات الكتابة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة ".
- درجة إدراك مفهوم صعوبات الحساب لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة ".
- درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة".

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الأقدمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير السن.

ملخص الدراسة بالإنجليزية

The degree of awareness of the concept of academic learning difficulties among primary school teachers in the municipality of M'sila

This study aimed to determine the degree of awareness of the concept of academic learning difficulties among primary school teachers in the municipality of M'sila . In this study , we focused on realizing manifestations of reading , writing , and calculating difficulties , we used the descriptive method in this study , and we used the random cluster method to select a sample for the study , four schools from each of the four administrative districts in the municipality of M'sila were randomly selected to apply the study tool on all the teachers in the selected schools , to embody this study we designed a questionnaire which consists of three dimensions and 73 item in its initial form . It was presented to a group of university teachers who are specialists, after considering their opinions the questionnaire was adjusted in its final form to maintain the same dimensions , the number of items was reduced to 45, in order to test the validity of the tool to measure the phenomenon , the tool was applied to an exploratory sample of 30 teachers who were randomly selected from 20 to 25 April 2021 . After collecting data from the exploratory sample , and analyzing it using the spss20 program , and applying a set of statistical methods , we deleted 6 paragraphs from the tool because they were not suitable to measure what it was designed to measure , so the tool consisted of 39 phrases in its final form , this allowed us to apply the tool on the study sample which consisted of 134 teachers who were selected by using the random cluster method and the results of the study were as follows :

The hypotheses of the study were fulfilled which are in order:

1- The degree of awareness of the concept of reading difficulties among primary school teachers in the municipality of M'sila is high.
2- The degree of awareness of the concept of writing difficulties among primary school teachers in the municipality of M'sila is high.
3- The degree of awareness of the concept of calculating difficulties among primary school teachers in the municipality of M'sila is high.
4- The degree of awareness of the concept of academic learning difficulties among primary school teachers in the municipality of M'

5- sila is high.
6- There are no statistically significant differences in the degree of awareness of the concept of academic learning among primary school teachers in the municipality of M’sila due to the gender variable.
7- There are no statistically significant differences in the degree of awareness of the concept of academic learning among primary school teachers in the municipality of M’sila due to the variable of seniority.

There are no statistically significant differences in the degree of awareness of the concept of academic learning among primary school teachers in the municipality of M’sila due to the age variable

الحمد له ربّ العالمين والصلاة والسلام على خير البشر المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا، ونبينا محمد عليه أفضل الصلاة، وأزكى التسليم.

نشكر الله أولا وأخيرا على توفيقه لنا، لإتمام هذا العمل المتواضع فهو وحدك أحق بالشكر والثناء.

كما نتوجه بوافر الشكر، والتقدير للأستاذة الفاضلة الدكتورة: بوجلال سهيلة، التي كانت لنا نعم السند والمعين، فلها منا خالص التقدير والعرفان والاحترام.

خالص عبارات الشكر، والتقدير، لكل أساتذة قسم علم النفس، وعلوم التربية بجامعة المسيلة على ما تلقيناه منهم، وتوجيه، وإرشاد.

واعترافا بالجميل، نتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى كل أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المسيلة أفراد عينة البحث، على تعاونهم معنا لإتمام هذه الدراسة.

الشكر موصول الى كل زملاء الدفعة، طلبة قسم علم النفس، وعلوم التربية.

في الختام كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد عظيم شكرنا، وتقديرنا لكم جميعا.

الطلبة_____

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
ملخص الدراسة:	أ
الشكر والعرفان:	ب
ملخص الدراسة:	ت
فهرس المحتويات	ث
فهرس الجداول	ج
مقدمة.	01
الفصـــل الأول: الإطـار العـام للدراســة	
1. الإشكالية:	12
2. فرضيات الدراسة:	14
3. أهداف الدراسة:	15
4. أهمية الدراسة:	15
6. تحديد مفاهيم الدراسة:	15
7. الدراسات السابقة:	17
8. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:	21
الفصل الثاني: الإطار المنـــــهجي للدراسة	
1. منهج الدراسة:	26
2. الدراسة الاستطلاعية:	26
3. أدوات الدراسة:	27
4. الخصائص السيكو مترية للاستبانة:	29
5. عينة الدراسة الأساسية:	34
6. حدود الدراسة:	37
7. الأساليب الإحصائية المستعملة:	37

الفصـــل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1. عرض نتائج الدراسة: 40

. نتائج الفرضية العامة: 40

1.1**:** نتائج الفرضية الأولى..... 41

2.1**.** نتائج الفرضية الثانية**.** 43

3.1. نتائج الفرضية الثالثة: 45

4.1: نتائج الفرضية الرابعة..... 46

5.1**:** نتائج الفرضية الخامسة..... 47

6.1. نتائج الفرضية السادسة**:** 48

2**.** مناقشة النتائج**:** 49

1.2**.**مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى: 49

2.2**.**مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية**:** 51

3.2.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة**:** 52

4.2.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة**:** 54

5.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة: 54

6.2**.** مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة**:** 55

7.2**.** مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة**:** 55

– استنتاج عام: 58

– مقترحات الدراسة: 59

خاتمة**:** 60

– قائمة المراجع: 61

– الملاحق**:** 63

الرقم	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	27
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الاقدمية	27
03	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب السن	27
04	توزيع أبعاد وعبارات استبانة مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية	28
05	قيم الاتساق الداخلي لكل بند من بنود بعد القراءة مع الدرجة الكلية للبعد	29
06	قيم الاتساق الداخلي لكل بند من بنود بعد الكتابة مع الدرجة الكلية للبعد	30
07	قيم الاتساق الداخلي لكل بند من بنود بعد الحساب مع الدرجة الكلية للبعد	31
08	أبعاد وعبارات استبانة مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية في صورتها النهائية	31
09	قيم الصدق البنائي للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبيان	32
10	دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا	32
11	قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سيبرمان/براون	33
12	معامل ألفا كرو نباخ	34
13	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات والمدرس	34
14	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	35
15	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	36
16	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية	36
17	توزيع مجالات المتوسط الحسابي، ودرجة تقدير إدراك مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية.	36
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التقدير لبنود بعد مفهوم صعوبات القراءة	40
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التقدير لبنود بعد مفهوم صعوبات الكتابة	40
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التقدير لبنود بعد مفهوم صعوبات الحساب	41
21	جدول رقم (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التقدير لأبعاد الاستبانة	43
22	الجدول رقم (22) نتائج اختبار كولموجروف – سميرنوف (اعتدالية التوزيع)	45
23	نتائج اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة حسب متغير الجنس.	47

24 نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في درجة إدراك مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الأقدمية..... 48

25 نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في درجة إدراك مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير السن..... 49

تكتسي مرحلة التعليم الابتدائي أهمية كبيرة في المنظومة التربوية، وفي المسيرة التعليمية لكل متعلم، إذ هي مرحلة قاعدية يتعلم فيها الأطفال المبادئ الأولى للقراءة والكتابة والحساب. غير أن الكثير منهم يجدون صعوبات في تعلمها، ومنهم من يفشل ويتعثر في مساره الدراسي، وحتى يتسرب ويغادر مقاعد الدراسة. وتعتبر صعوبات التعلم بصفة عامة، والأكاديمية بصفة خاصة إحدى المشكلات الدراسية الشائعة، والتي تعاني منها المدرسة الابتدائية.

إن إدراك الأساتذة ومعرفتهم بمفاهيم صعوبات التعلم، من مظاهر وأعراض سيسمح لهم بتصنيف كل حالة انخفاض في التحصيل بطريقة صحيحة، وبالتالي إيجاد الطرائق والوسائل المناسبة للتكفل السليم بحالات صعوبات التعلم عند اكتشافها.

وفي هذا الإطار جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة في ضوء بعض المتغيرات.

ولتحقيق هذا الهدف ستكون الدراسة في ثلاثة فصول نتناول في الفصل الأول منها: **(الإطار العام للدراسة)** نطرح في بدايته الإشكالية التي نسعى لدراستها ومعالجتها، تليها فرضيات الدراسة، والتعريج على أهدافها وأهميتها، ومن ثم تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة اجرائيا، نعرض بعدها مختلف الدراسات السابقة التي تناولت مشكلة الدراسة، أو أحد متغيراتها بالدراسة في حدود ما استطعنا الوصول إليه من دراسات سابقة، ونختم الفصل بعرض مختلف النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

وفي الفصل الثاني نتناول **(الإطار المنهجي للدراسة)** وسنطرح فيه الخطوات المنهجية للدراسة، من تحديد لمنهج الدراسة، والدراسة الاستطلاعية ونتائجها، ثم عرض لأدوات الدراسة بالتفصيل، تليها عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها، ومن ثم عرض الأساليب الإحصائية التي سنستعملها لفحص البيانات، وسنتناول في الفصل الثالث **(عرض نتائج الدراسة ومناقشتها)** أولا عرض نتائج الدراسة كميا، وكيفيا والتعليق عليها، ثم سنناقش النتائج، ونحللها وفق المعطيات المتوفرة للطلبة، بعد ذلك خاتمة البحث وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية
2. تحديد الفرضيات
3. اهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد المفاهيم إجرائيا
6. الدراسات السابقة
7. النماذج المفسرة لصعوبات التعلم

1.الإشكالية

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام به عالميا في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث ظهر سنة 1963 مصطلح صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، حين قدمه **صامويل كيرك** في اجتماع ضم مجموعة من الأباء والمربيين المهتمين بالمشكلات التعلمية للتلاميذ، وخاصة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، والذين أطلق عليهم في ذلك الوقت اسم المعوقين إدراكيا، وذوي التشوهات المخية، وأيضا ذوي القصور الوظيفي العصبي. وذكر كيرك في هذا الاجتماع أن هناك أطفالا غير قادرين على اكتساب المهارات اللغوية، ولكنهم ليسوا صمّا، وبعضهم لا يستطيعون الإدراك عن طريق حاسة البصر، ولكنهم ليسوا مكفوفين، وبعضهم لا يستطيعون التعلم عن طريق أساليب التدريس العادية، ولكنهم ليسوا متخلفين عقليا هؤلاء الأطفال هم الذين لديهم صعوبات في التعلم **(معمرية،2007، ص108).**

وتشير الاحصائيات الصادرة من المكتب الأمريكي للتربية، أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بلغت حوالي 2.3%عام 1978.وفي عام 1980 أصبحت هذه النسبة 3.01%. وفي عام 1983 أصبحت هذه النسبة 3.82%. كما أن الاحصائيات تشير إلى أن نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم من بين حالات التأخر الدراسي تصل إلى 20% من بين هذه الحالات **(معمرية، 2007، ص211).**

كما كشف المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية (2007) عن ارتفاع نسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في لبيئة العربية بشكل كبير، حيث بلغت نسبة 14% في التعليم الابتدائي، وكشف أيضا عن ارتفاع صعوبات القراءة لتصل إلى 20.6%، وارتفاع صعوبات الكتابة إلى 57.7%، وصعوبات اللغة والتعبير إلى 68.17%**(برو، 2014، ص101).**

لذا كانت مرحلة التعليم الابتدائي ذات أهمية كبيرة في السلم التعليمي، كونها مرحلة قاعدية يتوقف عليها نجاح أو فشل كامل المسار التعليمي. ففيها يكتسب الطفل مختلف المهارات، والعادات السلوكية الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان، كما يتمكن من تنمية قدراته، واستعداداته العقلية، ويكتسب الكثير من الميول، والاتجاهات في الحياة. وبالتحاق التلاميذ بالمدرسة، يلاحظ عليهم بمرور الوقت وجود فروق بينهم من حيث قدراتهم على الاستيعاب، والقراءة، والكتابة، والحساب، وغيرها من المظاهر والسلوكات، فنجد المتفوق، والمتوسط، وضعيف التحصيل، وتظهر فئات من التلاميذ يعانون صعوبات في التعلم، وخاصة الأكاديمية منها، والتي تشمل عند أغلب

الباحثين **صعوبة القراءة** ويعرفها مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة أنديانا بمدينة أنديانا بوليس بأنها: " حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل ممن هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية، وتحدث نتيجة عوامل عضوية **(حمزة، 2008، ص 53)**.

و**صعوبة الكتابة** التي عرفها **ليرنر** (lerner ،1997) بأنها مستوى من الكتابة بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط بوظائف المخ **(العزازي، 2014، ص50)**.

وكذا **صعوبة الحساب** وقال عنها **(كيرك كلفانت 1988)** بأنها: " صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وهي الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الجبر والهندسة فيما بعد." **(الزبيدي، 2008، ص209)**.

وأشارت العديد من البحوث النفسية والارشادية أن هناك العديد من العوامل التي لها علاقة بهذه الصعوبات كانخفاض الثقة بالنفس، وجرح مشاعر المتعلم أمام زملائه، والخوف من المشاركة في المناقشات، ومن الفشل في الدراسة، الخلافات الأسرية، أساليب التربية السائدة، عدم وجود تعاون بين الأسرة والمدرسة، مشاعر القلق والتوتر، أسلوب العقاب البدني، التحقير بالألفاظ، عدم تقدير الأعمال الجيدة للمتعلم، معاملة المعلم السيئة، سوء ملاءمة المنهج الدراسي **(معمرية، 2007، ص ص106-107)**.

ومن كل ما سبق أصبح لزاما على الأستاذ الذي يدرس مثل هؤلاء التلاميذ أن يعرف طبيعة هذه الصعوبات، والأسباب التي يمكن أن تؤدي إليها وأساليب تقييمها وعلاجها.
(هالاهان وآخرون، 2007، ص42).

ولأهمية موضوع صعوبات التعلم، وما مدى معرفة وإدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمفاهيم المرتبطة بها، فقد تناولت العديد من البحوث والدراسات هذه المشكلة بالدراسة والبحث ومنها دراسة **(بعزي سمية، 2016)** التي أظهرت أن مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم كان متوسطا. في الحين أكد **(زيد بن محمد البتال، 2002)** أن معلومات معلمي اللغة العربية، والرياضيات في المدارس الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوح بين الضعيف، والمتوسط. كما خلصت دراسة **(رهف محمد صالح شعشاعة،** 2010) إلى أن معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يمتلكون مستوا مرتفعا من المعرفة بالديسلكسيا **(صعوبات القراءة). بينما توصل (أحمد محسن السعيدي، 2019)** إلى أن مستوى معرفة معلمي التعليم العام

بطلبة صعوبات التعلم متوسط، أما (**فاتح لعزيلي 2016**) فأشار إلى عدم قدرة المعلمين على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية خلال المرحلة الابتدائية.

ورغم الاهتمام الذي توليه مختلف المنظومات التربوية العالمية لموضوع صعوبات التعلم، يظل الاهتمام في الجزائر دون المستوى المطلوب، فبغض النظر عن حصص المعالجة البيداغوجية وعمليات التكوين في هذا المجال، فإن المنظومة التربوية الجزائرية تفتقر لمراكز متخصصة تتكفل بهذه الفئة، ولمتخصصين في المدارس الابتدائية يساعدون أساتذة التعليم الابتدائي في المهام المسندة لهم، خاصة وأن الجزائر يتم الاعتماد فيها على نظام تعليمي يدمج بين تلاميذ صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين.

إن إدراك مفاهيم صعوبات التعلم الاكاديمية لدى أساتذة هذه المرحلة سيعود بالفائدة ليس فقط على أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم فقط، ولكن على أقارنهم العاديين الذين لا يعانون منها أيضا. وهذا ما يجب أن يكون عليه أستاذ التعليم الابتدائي في الجزائر ملما ومدركا للمفاهيم المتعلقة بصعوبات التعلم ليتمكن من التعامل بصورة صحيحة مع هذه الفئة عند تواجدها بالقسم الذي يسيره، واتخاذ كافة الإجراءات البيداغوجية والتربوية والنفسية المناسبة حتى يتم التكفل الصحيح بهذه الفئة، ووقاية التلاميذ العاديين من الوقوع فيها.

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مما يجعلنا نطرح التساؤلات التالي:

ما درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة؟

1. ما درجة إدراك مفهوم صعوبات القراءة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة؟
2. ما درجة إدراك مفهوم صعوبات الكتابة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة؟
3. ما درجة إدراك مفهوم صعوبات الحساب لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة؟
4. هل توجد فروق في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الجنس؟
5. هل توجد فروق في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الأقدمية؟
6. هل توجد فروق في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير السن؟

6. فرضيات الدراسة

الفرضية العامة

درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة.

الفرضيات الجزئية

1. درجة إدراك مفهوم صعوبات القراءة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة.
2. درجة إدراك مفهوم صعوبات الكتابة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة.
3. درجة إدراك مفهوم صعوبات الحساب لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الأقدمية.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير السن.

3. أهداف الدراسة:

– تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على درجة إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية.

– التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس، والأقدمية، والسن.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الجوانب التي تناولتها وهي:

– تحسيس الأساتذة بأهمية موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية، وبأهمية ما يظهر على التلاميذ من مظاهر قد تكون مؤشر على إصابتهم بصعوبات التعلم.

– أنها تسعى للتعرف على درجة إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية

– تعدد الأطراف التي يمكنها الاستفادة من نتائج هذه الدراسة (الأساتذة في مختلف الأطوار، سلك التفتيش،.....).

5. مفاهيم الدراسة:

1.5–الادراك: كما تقيسه أداة الدراسة هو وعي المعلم وفهمه ومعرفته لصعوبات التعلم الأكاديمية، أو مجموعة الانطباعات والافتراضات والأفكار والتصورات التي يحملها الأستاذ حول صعوبات

التعلم الأكاديمية، والتي تعبر عن نفسها على شكل مظاهر أو أعراض سلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية (**رحموني، 2015، ص22**).

ويتم التعبير عن ذلك اجرائيا من خلال استجابة الأساتذة وتقديرهم للفقرات التي تعكس إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أي أنه يقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الأستاذ بعد إجابته على بنود الاستبانة المعدة من قبل الطالبين لقياس درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة.

2.5ـ أساتذة التعليم الابتدائي:

الأشخاص الذين يقومون بتربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الاعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي، يمارسون عملهم في المدارس الابتدائية ويحدد نصاب عملهم بثلاثين (30) ساعة من التدريس في الأسبوع (**الجريدةالرسمية،2008، ص8**).

3.5-التعليم الابتدائي:

اصطلاحا: يعرف محمد زيدان التعليم الابتدائي على أنه تلك المرحلة التربوية، التي توفر للأطفال البالغين سن الدراسة ظروف مدرسية ملائمة تمنحهم فرص التعلم، وتضمن لهم النمو السليم، والتكوين المتوازن، وتجنبهم عوامل الفشل عن طريق أدوات التعلم، وأساسيات المعرفة. (**ستر الرحمان، 2017، ص 26**).

3.5-مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب والتي تظهر في المرحلة الابتدائية، ونقصد بمفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية في هذه الدراسة مجموعة المظاهر التي تميز أطفال هذه الفئة وتظهر عليهم خاصة في القراءة والكتابة والحساب والتي يمكن ان تكون من جملة المظاهر التالية.

1.3.5-المظاهر السلوكية:

وهي مجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة وتشمل ما يلي:

ضعف التركيز والانتباه الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بشرود الذهن والتشتت مما ينعكس سلبا على عملية التعلم، صعوبة الادراك والتمييز بين الأشياء والمفاهيم الأساسية سواء كانت حروفا أم أشكالا هندسية أم كلمات أو غيرها، الاستمرارية والمداومة في النشاط من دون توقف ودون ملل

انخفاض التحصيل الدراسي والانسحاب من المشاركة الصفية، الحركة الزائدة وكثرة النشاط والاندفاعية في الإجابات وردود الأفعال اضطراب المفاهيم سواء في المضادات أو الاشكال أو الاتجاهات **أو المكان** والزمان.....، نقص في المهارات الاجتماعية والبطء الشديد في إتمام المهمات ..... **(برو، 2014، ص100)**

2.3.5-المظاهر العصبية(البيولوجية): وتشمل التالي: **(كامل، 2003، ص92-94)**

تأخر ظهور الكلام وسوء تنظيمه وتركيبه، ابدال بعض الكلمات، التأخر القرائي، عدم القدرة على لفظ أي كلمة غير مألوفة، صعوبة في تمييز الكلمات المتشابهة في الكتابة أو الصوت، صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، لفظ غير صحيح لأحرف العلة، لفظ غير صحيح للأحرف الساكنة، قلب وتبديل الحروف، الكتابة المعكوسة، إضافة حرف أو استبعاد حرف من كلمة، صعوبة في القدرة على الكتابة.

7-الدراسات السابقة:

في حدود اطلاعنا وما استطعنا الوصول إليه من الدراسات التي تناولت مواضيع ذات صلة بالدراسة الحالية أو بأحد متغيراتها هي:

1. **دراسة بعزي سمية وأخريات (2018): مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. استخدمت الباحثة استبانة قامت بتصميمها، طبقت على عينة من المعلمين قدرها 100 أستاذ اختيروا بطريقة عرضية من بين 11 مدرسة ابتدائية من دائرتي نقاوس وعين توتة. توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: يتميز أساتذة التعليم الابتدائي بمستوى متوسط من الإدراك لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2. **دراسة جمال الخطيب (2006): مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القاعات التدريسية لهؤلاء المعلمين.**

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية، وأثر برنامج لتطويره في القاعات التدريسية لهؤلاء المعلمين. وما إذا كان يختلف مستوى معرفة معلمي الصفوف الأولى بصعوبات التعلم باختلاف الجنس والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. تم تطبيق اختبار لقياس مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية على عينة من

معلمي الصفوف الست الأولى تكونت من (450) معلما ومعلمة، يتواجدون في (30) مدرسة عادية حكومية وخاصة في عمان وأربد والزرقاء تم اختيارها بالطريقة العشوائية.

وأسفرت الدراسة على امتلاك معلمي الصفوف الست الأولى لمستوى متوسط من المعرفة بصعوبات التعلم لدى المتعلمين. وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث.

في حين لم تسجل وجود فروق ذات دلالة في معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

3. دراسة أحمد محسن السعيدي (2019): مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت.

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة بالصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. وما إذا كان يختلف مستوى معرفة معلمي التعليم العام بصعوبات التعلم تبعا لمتغيرات (الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل الدراسي) تم تطبيق استبانة لقياس ذلك على عينة من (629) من معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة الكويت العاملين بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت.

أسفرت الدراسة على أن مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم جاءت متوسطة. كما اسفرت الدراسة كذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم تبعا لمتغيرات (الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل الدراسي).

4. دراسة زيد بن محمد البتال(2002): معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو اجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ.

هدفت الدراسة الى التعرف على معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو اجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ، ولمعرفة ذلك طبق الباحث استبانة على عينة مكونة من (190) معلما بالمدارس الابتدائية التي توجد فيها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض.

وقد توصلت الدراسة إلى أن معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة.

5. دراسة رحموني عبلة(2016): صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات التعلم الأكثر شيوعا في المرحلة الابتدائية، والتعرف أيضا على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الاكاديمية، وكذا فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى ادراكاتهم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). استخدمت الباحثة قائمة قامت بتطويرها لقياس صعوبات التعلم الاكاديمية طبقتها على عينة قدرت بـ (170) فرد من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

توصلت الدراسة إلى أن مستوى إدراك صعوبات التعلم الاكاديمية متوسط، وأن صعوبة الكتابة هي الأكثر انتشارا، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

6. دراسة مصطفاي بوعناني(2017): مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم دراسة ميدانية لعينة من معلمي التعليم الابتدائي بمدينة السعيدة.

هدفت الدراسة للتعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، وللتحقق من هدف الدراسة صمم الباحث استبيان طبقه على عينة قدرت بـ (100) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة.

أسفرت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، وأسفرت كذلك على عدم وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغيرات (الخبرة، والمؤهل العلمي، والمستوى الدراسي) في معرفتهم بصعوبات التعلم.

7. دراسة رهف محمد صالح شعشاعة(2010): مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا (صعوبات القراءة) دراسة مسحية في مدينة إدلب.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة وأثر بعض المتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية) على تلك المعرفة، ومعرفة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وعلاقة تلك المعرفة باتجاهات المعلمين،

ولقياس ذلك أعدت الباحثة استبانة لهذا الغرض طبقته على عينة تكونت من(298) معلما ومعلمة موجودين في 15 مدرسة من مدارس إدلب.

أظهرت نتائج الدراسة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي مستوى مرتفع من المعرفة بالديسلكسيا (صعوبات القراءة).

8.دراسة فاتح لعزيلي(2016): مدى قدرة المعلمين على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية

هدفت الدراسة الى البحث في الفروق بين المعلمين من حيث الجنس وكذا الخبرة في قدرتهم على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية المتعلقة بالقراءة والكتابة وكذا التعبير بنوعيه اللفظي والكتابي خلال مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي استخدم الباحث استبيان طبقه على عينة عشوائية قدرها 80 معلم(ة) من مناطق بابا حسان، درارية، الدويرة، بئر خادم، وكلها تقع غرب الجزائر العاصمة وكذا منطقتي عين فارس وحي عمور وسط مدينة البليدة وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دالة احصائيا بين معلمي الطور الأول في استكشاف صعوبات اللغة لدى تلاميذهم حسب متغير(الجنس، والخبرة في التكوين) و بالتالي توصل الباحث الى عدم قدرة المعلمين على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية خلال المرحلة الابتدائية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت مستوى أو درجة إدراك صعوبات التعلم لدى أساتذة التعليم الابتدائي اتضح لنا أن:

- جل الدراسات التي تمكنا من الحصول عليها تناولت مشكلة صعوبات من منظور عام، في الحين ركزت الدراسة الحالية على درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية وبالخصوص مظاهر صعوبات (القراءة، الكتابة، الحساب).
- اتفاق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي استطعنا الوصول اليها في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وكذا عينة الدراسة حيث تكونت كلها من أساتذة التعليم الابتدائي أو معلمي صعوبات التعلم.

اتفاق الدراسة الحالية في نتائج عدم وجود فروق في درجة الادراك تبعا لمتغير (الجنس، والاقدمية، والسن) ماعدا دراسة مصطفاي بوعناني(2017): والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم.

- اختلاف الدراسة في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم مع كل الدراسات حيث جاءت نتائج الدراسات السابقة لتأكد على مستوى إدراك يتراوح بين الضعيف والمتوسط بينما الدراسة الحالية أظهرت امتلاك الأساتذة لمستوى مرتفع في إدراك مفهوم صعوبات التعلم واتفقت مع دراسة رهف محمد صالح شعشاعة (2010)، والتي أظهرت نتائج الدراسة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي مستوى مرتفع من المعرفة بالديسلكسيا (صعوبات القراءة).
- نتائج الدراسة الحالية تؤكد على أن هناك وعي بمظاهر صعوبات التعلم لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مما يستوجب التوجه لتكوين الأساتذة في مجالات أخرى كالتشخيص والتكفل بذوي صعوبات التعلم من أجل الارتقاء بمستوى الأساتذة الى وضع أفضل مستقبلا.

7-النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

1. النموذج النيرولوجي:

يفترض هذا النموذج أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية، وتظهر عند الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك في حين ان خلل المخ الوظيفي يمكن ان يؤدي إلى تغيير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة في سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية.

ويكاد يتفق أغلب المنظرون في النموذج النيرولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ، والعوامل الكيمائية والحيوية.

- **إصابات المخ المكتسبة:**

هذه الإصابات يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة وهي ترتبط بنقص تغذية الأم خلال فترة الحمل كذلك بالأمراض التي تصاب بها الام خلال فترة الحمل مثل: الحصبة الألمانية، وهناك إصابات أثناء عملية الوضع، وإصابات بعد الولادة حيث يتعرض الطفل لحوادث كالسقوط

والارتطام، وقد يتعرض لبعض أمراض الطفولة التي قد تؤثر على الدماغ مثل: التهاب الدماغ والالتهاب السحائي والحصبة. **(سالم، 2006، ص42)**

-عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ:

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج من عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث يشير جوردن الى أن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالتكامل الشامل للمثيرات البصرية المكانية والنصف الكروي الأيسر الذي يختص بالتكامل المتتالي للمثيرات اللغوية والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم

-العوامل الكيميائية

يحتوي جسم الإنسان نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن الجسم ونشاطه، وأن الزيادة أو النقص في معدل هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي البسيط والذي من أهم مظاهره: الحركة الزائدة التي تعتبر واحدة من خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم **(سالم، 2006، ص43)**.

2. النموذج السلوكي

ينطلق من اعتبار الصعوبة سلوكا مشكلا يتجلى في فشل الطفل في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري أو محكي للأداء في المجال الدراسي، أي أن هؤلاء الطلبة يظهرون تباينا بين القدرات العقلية المقاسة التحصيل الأكاديمي المتوقع. كما أنهم يظهرون فشلا في المهارات الأكاديمية عند مقارنتهم بالطلبة الأخرين.

تعد صعوبات التعلم من وجهة نظر سلوكية من أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة التي قد ترجع الى ما يأتي:

- استخدام طرق تدريس غير ملائمة ربما بسبب عدم الكفاية المهنية للمعلم، أو بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية، أو كثرة الطلاب أو عدم توافر مناخ ملائم في الفصل والمدرسة.
- افتقار الطفل إلى الدافعية الملائمة للتعلم والدراسة.
- وجود الطفل في ظروف بيئية غير ملائمة في الأسرة أو المدرسة والمجتمع.

- عدم استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة والتعزيز السالب للتخلص من الأنماط السلوكية غير المرغوبة وذلك بشكل ملائم. **(سهيل، 2012، ص37)**

3.النموذج المعرفي

تتمثل الفكرة الأساسية لهذا النموذج في أن صعوبات التعلم تحدث لدى التلاميذ نتيجة لخلل أو قصور في عملية معالجة المعلومات، فهؤلاء التلاميذ قد يواجهون صعوبات في إدراك المدخلات الحسية أو في إجراء التكامل بين هذه المدخلات والخبرات السابقة أو في خزن واستعادة التعلم الجديد.

ففيما يتعلق بالمدخلات والتي تتمثل بالمعلومات المستقلة من خلال الحواس نجد أن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إدراك هذه المدخلات البصرية تؤدي الى مواجهة صعوبات في تمييز الأشكال والأوضاع والحجوم كما يمكن أن تخلق مشاكل مع التنسيق كما أن الصعوبات في إدراك المدخلات السمعية تجعل من الصعب على التلميذ أن يميز بين الأصوات التي يسمعها في وقت واحد، وبالتالي لا يستطيع التركيز على واحدة من هذه الأصوات مثل -- صوت المعلم. وقد تكون الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في اجراء التكامل هي المسببة لصعوبات التعلم، فهؤلاء التلاميذ ربما يكونون غير قادرين على وضع المعلومات الجديدة في تسلسل معين، أو وصلها بالتعلم السابق لذا قد نجدهم غير قادرين على رواية قصة معينة بالتسلسل الصحيح، أو غير قادرين على تعميم المفاهيم التي تعلموها في مواقف معينة على المواقف الأخرى.

قد يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبات في خزن المعلومات الجديدة وخصوصا فيما يتعلق بالخزن في الذاكرة قصيرة المدى مما يجعل من الصعب تعلم مواد جديدة بدون إعادة وتكرار، وقد تكون لدى التلاميذ صعوبات في المخرجات فالمعلومات تخرج من الدماغ إما على شكل كلمات مثل اللغة (الكتابة، الرسم، ...إلخ) فالصعوبات في المخرجات اللغوية يمكن أن تخلق مشاكل في الإجابة على الأسئلة والتواصل مع الآخرين، أما الصعوبات في المخرجات الحركية فهي السبب في الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في كافة النشاطات التي تتعلق بحركة العضلات الدقيقة والكبيرة. **(الحوامدة، 2019، ص24-25)**

4.النموذج التطوري (النمائي):

يركز هذا النموذج على التفاعل بين مهام وأنشطة التعلم، ومستوى نضج الطفل، فعملية التعلم عملية متشعبة وبها مهارات معقدة ومطلوب في كل مرحلة اكتساب تلك المهارات، وبالمثل فالنمو

المعرفي له مراحل مميزة وبه مستويات معقدة، ويشير المنظرون لهذا النموذج أن سبب الصعوبة بصفة عامة يرجع إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية والتي تسبب فشلا في تعلم المواد الاكاديمية، وقد اقترح (بياجيه) أن النمو المعرفي أو الادراك يتكون من مراحل مختلفة ومنفصلة، تبدأ المراحل الحسية الحركية من الميلاد إلى عمر عامين حيث يتعرف الطفل على الدنيا من خلال الأفعال المحسوسة فقط بدون فهم الرموز، ثم المرحلة الإجرائية(قبل العملية) من عامين إلى (7) أعوام، وفيها يطور الطفل الفهم للرموز ويركز على الإحساس وليس على فهم الأفكار، ثم المرحلة الثالثة من(7- 11)عام يطور الطفل العمليات المحسوسة، ويقدر على المشاركة في التفكير الكمي و تحليل وتقسيم وتصنيف الأشياء، ويمكن أن يعكس بعض العمليات المنطقية المعينة، وفي المرحلة الأخيرة التي تبدأ من (11) عاما يطور الطفل العمليات الرمزية التي تشمل التفكير المجرد، ويذكر المنظرون لهذا النموذج أن الأطفال ذوي صعوبة التعلم يمرون بهذه المراحل مثلهم مثل الأطفال العاديين ولكن يوجد بعض التأخر في النمو المعرفي لدى هؤلاء الأطفال، وتأخر في النمو الادراكي والمهارات الخاصة حيث يعتمد الطفل ذو صعوبة التعلم على العمليات الحسية عند التعامل مع الأشياء، كما أنهم يتأخرون إجماليا في اكتساب العمليات الحسية يؤخر الوصول إلى مستويات إجرائية متقدمة للتفكير مما يؤدي على صعوبات في التعلم.

وفي الاتجاه نفسه أيضا أكد الكثير من المهتمين بمجال صعوبات التعلم أن صعوبات التعلم هي نتيجة للنمو غير الكافي في المهارات الإدراك الحسي-البصري، ومهارات الإدراك الحركي البصري التي تؤثر عكسيا على اكتساب الطفل للقدرات الإدراكية المعرفية وعلى الإنجاز الأكاديمي، والإنجاز المدرسي بوجه خاص **(سالم، 2006، ص47)**.

الفصل الثاني

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. أداة الدراسة
4. الخصائص السيكو مترية للاستبانة
5. عينة الدراسة الأساسية
6. حدود الدراسة
7. الأساليب الإحصائية المستعملة

تمهيد:

من أجل الوصول للنتائج المرجوة من هذه الدراسة كما حددناها، سنسير هذا الفصل وفق خطوات إجرائية منهجية بدء بتحديد المنهج المتبع في هذه الدراسة، ثم مجتمع وعينة الدراسة، وأداة جمع البيانات، والتأكد من خصائصها السيكو مترية (مدى صلاحيتها لقياس الظاهرة)، والأساليب الإحصائية المناسبة لحساب وتحليل وتفسير النتائج المتوصل لها في هذه الدراسة.

1.منهج الدراسة

تبعا للمشكلة التي نتناولها بالدراسة، ومن خلال الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، والبيانات المراد الحصول عليها، ومن خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، والعينة التي سنطبق عليها الدراسة، فإننا اخترنا المنهج الوصفي، والذي يهدف إلى جمع معلومات دقيقة عن الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع.

2.الدراسة الاستطلاعية

من الخطوات الهامة التي يقوم عليها أي بحث علمي، لما لها من أهمية بالغة، فمن خلالها يتمكن الباحث من الحصول على معطيات تمكنه من إدراك أبعاد المشكلة المطروحة للدراسة، وتهدف الدراسة الاستطلاعية لهذه الدراسة **(درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي)** إلى:

- تحديد موضوع الدراسة بدقة.
- التأكد من جدوى الدراسة.
- التأكد من الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة من صدق وثبات.
- ضبط أداة الدراسة.
- التعرف على عوائق وصعوبات التطبيق.

1.2-عينة الدراسة الاستطلاعية

وشملت عينة الدراسة الاستطلاعية (30) أستاذا من الأساتذة الذين يدرسون بالمرحلة الابتدائية، والعاملين ببعض مدارس مدينة المسيلة، بغرض التحقق من الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة، واستبعدت العينة الاستطلاعية من مجموع العينة الأساسية للدراسة، وتم تطبيق الدراسة الاستطلاعية، خلال الفترة الممتدة من 2021/03/25 إلى 2021/04/10.

جدول رقم (01): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

المتغير	الفئات	عدد الأفراد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	06	%20	30
	أنثى	24	%80	

من الجدول رقم(01) أن من بين 30 أستاذا المكونين لعينة الدراسة نجد من بينهم 24 أستاذة ما نسبته 80% و6 أساتذة ذكور ما نسبته 20% فقط.

جدول رقم (02): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية

المتغير	الفئات	عدد الأفراد	النسبة	المجموع
الخبرة المهنية	]0 ، 5[	13	%43.3	30
	[5 ، 15]	12	% 40	
	أكثر من 15	05	%16.7	

من الجدول (02) يلاحظ أن 13 فردا من المشكلين لعينة الدراسة الاستطلاعية ما نسبته 43.3% خبرتهم أقل من 5 سنوات، في حين أن 12فردا من العينة، ما نسبته 40% خبرتهم تتراوح ما بين 5 و15 سنة، وما نسبته 16.7% خبرتهم أكثر من 15 سنة.

جدول رقم (03): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب السن

المتغير	الفئات	عدد الأفراد	النسبة	المجموع
السن	من 22 إلى 35	6	%20	30
	من 36 إلى 50	16	%53.3	
	أكثر 50	8	%26.7	

من الجدول السابق نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة الاستطلاعية بتعداد (16) فردا أعمارهم تتراوح ما بين (36 –50) سنة ما نسبته 53.3% من العينة الاستطلاعية، وما نسبته 26.7% بتعداد(08) أفراد سنهم أكثر من 50سنة، بينما (06) افراد أعمارهم ما بين (22–35) سنة ما يمثل 20%.

3.أداة الدراسة

بغية القيام بدراسة علمية تحت عنوان "**درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي** " قام الطالبان بتصميم استبيان لقياس ذلك، وسبق ذلك الاطلاع على

التراث النظري المتعلق بمشكلة الدراسة، وما توفر للطالبين من دراسات سابقة تناولت موضوع صعوبات التعلم الاكاديمية نذكر منها:

دراسة (جمال الخطيب ،2007)، دراسة (بعزي سمية ،2018)، دراسة (أسماء أحمد محمد، 2012)، دراسة (البتال، 2002)، دراسة (شوقي ممادي، 2013)، دراسة (برو محمد، 2014)، دراسة (بشير معمرية، 2007)، دراسة (رهف محمد صالح شعشاعة، 2011)، دراسة أحمد محسن السعيدي (2019)، ودراسة رحموني عبلة(2016)، ودراسة مصطفاي بوعناني(2017).

تكونت الاستبانة من 73 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، اعتمدنا في وضع البدائل على سلم ليكرت الخماسي، وفق البدائل (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، تقابلها تقديرات كمية مرتبة بنفس تقديرات البدائل (5، 4، 3، 2، 1)، والجدول رقم (04) يوضح ذلك.

جدول رقم(04): يمثل توزيع أبعاد وعبارات استبانة درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية

الرقم	أبعاد الاستبانة	أرقام العبارات من ...إلى
01	بعد القراءة	من العبارة 01 الى العبارة 26
02	بعد الكتابة	من العبارة 27 الى العبارة 49
03	بعد الحساب	من العبارة 50 الى العبارة 73

وبالرجوع للدراسات السابقة، تم تحديد خمس مستويات لدرجة إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية، اعتمد الطلبة في تحديدها المعايير الآتية.

أ. المتوسط يتراوح (من 01 إلى 1,80) يدل على أن درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة منخفض جدًّا.

ب. المتوسط يتراوح (من 1.81 إلى 2,61) يدل على أن درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة منخفض.

ج. المتوسط يتراوح (من 2,62 إلى 3,42) يدل على أن درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة متوسط.

د. المتوسط يتراوح (من 3,43 إلى 4,23) يدل على أن درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفع.

هـ. المتوسط يتراوح (من 4,24 إلى 05) يدل على أن درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفع جدًّا.

والجدول رقم(05) يلخص معايير تحديد مستويات إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية.

جدول رقم (05) يمثل توزيع مجالات المتوسط الحسابي، ودرجة تقدير الإدراك.

الرقم	المستويات	مجالات المتوسط الحسابي	درجة تقدير مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية
01	المستوى الأول	[1 ، 1.80]	ضعيف جدا
02	المستوى الثاني	[1.81 ، 2.61]	ضعيف
03	المستوى الثالث	[2.62 ، 3.42]	متوسط
04	المستوى الرابع	[3.43 ، 4.23]	مرتفع
05	المستوى الخامس	[4.24 ، 5]	مرتفع جدا

4.الخصائص السيكو مترية للاستبانة

وللتأكد من صلاحية الأداة لقياس الظاهرة موضوع الدراسة، ومدى توفرها على الخصائص السيكو مترية التي تسمح لنا بتطبيقها على عينة الدراسة. قمنا بحساب كل من الصدق والثبات.

أولا: الصدق:

ويعرف الصدق بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لقياسه بالفعل، وقد قمنا بحساب الصدق بطريقتين مختلفتين وتحصلنا على النتائج التالية **(معمرية، 2011، ص180)**.

1-صدق المحكمين

من أجل التحقق من صدق الاستبيان تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية، لإبداء ملاحظاتهم حول أبعاد وبنود الأداة فيما إذا كانت واضحة، وتقيس ما وضعت لقياسه، واقتراح التعديلات المناسبة التي يمكن إدخالها على الأداة إن وجدت. قدم الأساتذة ملاحظات هامة تم أخذها بعين الاعتبار، وأدخلت التعديلات التالية على الأداة.

- استبعاد البنود المتعلقة بأسباب صعوبات التعلم الأكاديمية، وكذا التشخيص والتكفل، والاكتفاء بالبنود المتعلقة بمظاهر صعوبات التعلم الاكاديمية فقط.
- إعادة صياغة بعض الفقرات.
- حذف التركيب من بعض الفقرات.

- تم حذف بعض العبارات التي تتضمن مصطلحات متخصصة قد لا يفهمها أساتذة عينة الدراسة حسب رأي المحكمين.
- وبناء على هذه التعديلات أصبحت الأداة مكونة من (45) عبارة، وجاهزة للتجريب الاستطلاعي.

2. صدق الاتساق الداخلي:

من خلال حساب درجة ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة ارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (06): يمثل قيم الاتساق الداخلي لكل بند من بنود بعد صعوبات القراءة مع الدرجة الكلية للبعد

استبيان درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية	أرقام البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	أرقام البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: صعوبات القراءة	01	0.428*	0.05	09	0.700**	0,01
	02	0.546**	0,01	10	0.769**	0,01
	03	0.633**	0,01	11	0.338	غير دال
	04	0.738**	0,01	12	0.802**	0,01
	05	0.438*	0,05	13	0.635**	0,01
	06	0.278	غير دال	14	0.569**	0,01
	07	0.574**	0,01	15	0.685**	0.01
	08	0.640**	0.01			

يتضح من الجدول رقم (06) معاملات ارتباط كل بند من بنود البعد الأول (صعوبات القراءة) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، حيث جاءت البنود (2، 3، 4، 7، 8، 9، 10، 12، 13، 14، 15) دالة عند مستوى الدلالة (0,01) بمعاملات ارتباط محصورة بين (0.428 و0,802) وجاء البندان (1، 5) دالان عند مستوى الدلالة 0.05 في حين جاء البندان (6، 11) غير دالين وبالتالي فهما غير متسقين مع البعد ولا ينتميان له ولا يقيسان ما وضعا لقياسه، وبالتالي قمنا بإزالتهما من الاستبيان في صورته النهائية.

جدول رقم (07): يمثل قيم الاتساق الداخلي لكل بند من بنود بعد صعوبات الكتابة مع الدرجة الكلية للبعد

استبيان درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية	أرقام البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	أرقام البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الثاني: صعوبات الكتابة	01	0.638**	0.01	09	.412*0	0.05
	02	0.391*	0,05	10	0.622**	0,01
	03	0.703**	0,01	11	0.456*	0.05
	04	0.612**	0,01	12	0.425*	0,05
	05	0.628**	0,01	13	0.744**	0,01
	06	0.628**	0.01	14	0.636**	0,01
	07	0.589**	0,01	15	0.465**	0.01
	08	0.574**	0.01			

يتضح من الجدول رقم (07) أن معاملات ارتباط كل بند من بنود البعد الأول (صعوبات الكتابة) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، حيث جاءت البنود (1، 3 ،4، 5، 6، 7، 8، 10، 13، 14، 15) دالة عند مستوى الدلالة (0,01) بمعاملات ارتباط محصورة بين (0.465 و 0.744) وجاء البندان (1، 5) دالان عند مستوى الدلالة 0.05 في حين جاءت البنود (2، 9، 11، 12)) دالة عند مستوى الدلالة (0,05) بمعاملات ارتباط محصورة بين (0.391 و 0.456) وبالتالي تعتبر كل بنود بعد القراءة متسقة مع البعد الذي تنتمي إليه وتقيس ما وضعت لقياسه.

جدول رقم (08): يمثل قيم الاتساق الداخلي لكل بند من بنود بعد الحساب مع الدرجة الكلية للبعد

استبيان درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية	أرقام البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	أرقام البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول صعوبات الحساب	01	0.496**	0.01	09	0.580**	0.05
	02	0.595**	0,05	10	0.117	غير دال
	03	0.595**	0,01	11	0.618**	0.05
	04	0.605**	0,01	12	0.138	غير دال
	05	0.352	غير دال	13	0.319	غير دال
	06	0.666**	0.01	14	0.555**	0,01

	07	0.707**	0,01	15	0.573**	0.01
	08	0.512**	0.01			

يتضح من الجدول رقم (08) معاملات ارتباط كل بند من بنود البعد الأول (صعوبات القراءة) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، حيث جاءت البنود (1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 11، 14، 15) دالة عند مستوى الدلالة (0,01) بمعاملات ارتباط محصورة بين (0.496 و0.707) وجاءت البنود (35، 40، 42، 43) غير دالة، وبالتالي هذه البنود غير متسقة مع البعد، ولا تنتمي إليه، ولا تقيس ما وضعت لقياسه، ولذلك قام الطالبان الباحثان بإزالتها من الاستبيان في صورته النهائية، والجدول أسفله يبين توزيع أبعاد وعبارات استبانة مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية في حالتها النهائية المعدة للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة.

جدول رقم (09) أبعاد وعبارات استبانة مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية في صورتها النهائية

الرقم	أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	أرقام العبارات من ...إلى
01	بعد صعوبات القراءة	13	من العبارة 01 إلى العبارة 13
02	بعد صعوبات الكتابة	15	من العبارة 14 إلى العبارة 28
03	بعد صعوبات الحساب	11	من العبارة 29 إلى العبارة 39

من الجدول رقم (09) يتضح أن بعد صعوبات الكتابة حافظ على نفس عدد العبارات المطبقة في الدراسة الاستطلاعية والمقدر عددها (15 عبارة) حيث جاءت كلها متسقة ومرتبطة مع البعد في الحين تم حذف عبارتين من بعد صعوبات القراءة لعدم اتساقهما حيث أصبحت عدد عبارات البعد (13 عبارة) بينما تم حذف (4 عبارات) من عبارات بعد صعوبات الحساب لعدم ارتباطهما بالبعد لتصبح عدد عبارات بعد صعوبات الحساب يقد بـ (11 عبارة) وبالتالي فعدد العبارات (البنود) التي تكون كل بعد كاف لقياس الظاهرة.

3-الصدق البنائي (التكويني)

وتم حساب الصدق البنائي (التكويني) وذلك بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية للاستبيان.

جدول رقم (10): قيم الصدق البنائي للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

استبيان مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاستبيان	بعد القراءة	0.904**	0,01

	بعد الكتابة	0.886**	0,01
	بعد الحساب	0.818**	0,01

من الجدول رقم (10) والذي يظهر معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان، اذ جاءت معاملات الارتباط محصورة بين (0,751- 0,813) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهي قيم مرتفعة تدل على أن أبعاد الاستبانة متسقة مع الدرجة الكلية لها، وتقيس ما وضعت لقياسه

4-الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)

ويعرف كذلك بصدق المقارنة الطرفية وتقوم في جوهرها على مقارنة متوسط درجة الأقوياء (الثلث الأعلى للدرجات) بمتوسط درجة الضعفاء في الاختبار (الثلث الأدنى من الاختبار) ثم حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين ـ فاذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة بين متوسط الأقوياء والضعفاء دل ذلك على صدق الاختبار **(سليمان، 2009، ص592)**.

الجدول رقم (11) يوضح دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
العينة العليا	4.1613	.25531	7.374	0.01
العينة الدنيا	3.0613	.33592		

يتضح من الجدول رقم (11): أن قيمة (T) والمقدرة بـ 7.374 دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01 وبالتالي الاستبانة تميز بين المجموعتين العليا (مجموعة الأقوياء)، والدنيا (مجموعة الضعفاء)، ومنه فإن الاستبيان يتميز بالصدق التمييزي.

ثانيا: الثبات

والثبات هو باختصار" ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا، إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس الفرد، أو نفس المجموعة من الأفراد"

ولقياس ثبات استبانة (درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية) استعمل الطالبان طريقتان هما:

1-طريقة التجزئة النصفية

وتعتد هذه الطريقة على حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصف الأول للاختبار والذي يتكون من الأسئلة الفردية، والنصف الثاني لنفس الاختبار والذي يتكون من الأسئلة الزوجية.

جدول رقم (12): يمثل قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/براون ومعامل جتمان

العبارات	عدد العبارات	معامل التجزئة النصفية	معامل التصحيح سبيرمان / براون	معامل جتمان
العبارات الزوجية	23	0.93	0.96	0.96
العبارات الفردية	22			

ومن الجدول رقم (12) يتضح أن قيمة معامل الارتباط في التجزئة النصفية (0.93) وهي قيمة عالية جداّ، وبلغت بعد تصحيحها باستعمال معادلة سيبرمان براون (0.96)، وهي نفس القيمة (0.96) التي سجلها معامل جتمان ومهما قيمتان عاليتان جدا ما يؤكد لنا أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية جداّ من الثبات.

2-الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ

الجدول رقم (13) يمثل معامل ألفا كرو نباخ

عدد العبارات	معامل ألفا كرو نباخ
45	0.92

يظهر من الجدول رقم (13) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ قد بلغت (0.92) وهي قيمة عالية جدا ودالة، وبالتالي فان الاستبانة تتمتع بثبات عالي جداّ مما يسمح لنا بتطبيقها على العينة الأساسية للدراسة.

5-عينة الدراسة الأساسية

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة العنقودية العشوائية، وتطبق العينة العنقودية العشوائية حسب **رجاء أبو علام** (2007): في المعاينة العنقودية يتم اختيار مجموعات وليس أفرادا، فالمعاينة العشوائية العنقودية هي الاختيار العشوائي لمناطق أو مجموعات أو تجمعات مختلفة مثل المدارس أو الفصول الدراسية أو المناطق التعليمية. وتتصف هذه المجموعات أو التجمعات في أن لكل أعضائها نفس الخصائص. وبعد ذلك نختار الأفراد من كل تجمع أو عنقود. فمثلا بدلا من اختيار عينة من الأفراد من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، يمكن اختيار عينة من فصول الصف الرابع الابتدائي، ثم نستخدم جميع التلاميذ في كل فصل نختاره ضمن العينة (**أبوعلام، 2007، ص178**).

وهذا ما ينطبق على دراستنا هذه، والتي يتكون فيها مجتمع الدراسة من كل أساتذة التعليم الابتدائي لمدينة المسيلة الذين يدرسون بالعربية في الموسم الدراسي 2021/2020، والذين يتوزعون على (04) مقاطعات إدارية تم اختيار أربع(04) مدارس من كل مقاطعة ادارية بطريقة عشوائية طبقت الدراسة على كل أساتذة المدارس المختارة، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم(14) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات والمدارس

المقاطعة	المدرسة	الاستبانات الموزعة	الاستبانات المسترجعة	الاستبانات الملغاة	الاستبانات المقبولة	النسبة المئوية
المقاطعة الإدارية مسيلة 01	بن الصديق السعيد	06	06	1	05	%3.7
	شنيح محمد	17	14	3	11	%8.2
	أول نوفمبر	12	12	2	10	%7.4
	سليتان الدراجي	10	10	3	07	%5.2
المقاطعة الإدارية مسيلة 02	تلي الطيب	10	07	2	05	%3.7
	بوراس عبد الرحمان	12	09	2	07	%5.2
	محمدالشريف خيرالدين	12	11	4	07	%5.2
	عميش مبارك	22	14	5	09	%6.7
المقاطعة الإدارية مسيلة 03	بلخير بوجمعة	12	11	2	09	%6.7
	بركة عمار	12	12	2	10	%7.4
	حريزي فرحات	12	11	3	08	%5.9
	شيكوش سعد	10	10	1	09	%6.7
المقاطعة الإدارية مسيلة 04	بن يونس عيسى	18	14	3	11	%8.2
	بركة عمار	12	12	2	10	%7.4
	سالمي سليم	12	11	2	09	%6.7
	علي صوشة عمار	09	09	2	07	%5.2
المجموع		198	173	39	134	%100

يتبين من الجدول أعلاه أن العينة الأساسية للدراسة تشكلت من أساتذة التعليم الابتدائي لـ (16 مدرسة) من مدارس مدينة المسيلة تم توزيع 198 استمارة تم استرجاع 173 استمارة، استبعدت منها 39 استمارة من مجموع الاستمارات المسترجعة، وذلك إما لنقص بعض المعلومات كتحديد الجنس أو الفئة العمرية واختيار فئة الأقدمية التي يتواجد فيها، أوترك بعض الأسئلة دون إجابة،

لتتكون عينة الدراسة الأساسية النهائية من 134 أستاذ تراوحت نسب تمثيل كل مدرسة ما بين (3.7% و8.2%) من عينة الدراسة الأساسية.

الجدول رقم (15) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد الأفراد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	21	%15.67	134
	أنثى	113	%84.32	

والملاحظ من توزيع العينة الأساسية للدراسة حسب الجنس أن أغلب أفرادها هم من الإناث بتعداد 113 فردا ما نسبته 84.32% من أفراد العينة، و21 فرد من الذكور ما نسبته 15.67%.

الجدول رقم (16) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن

المغير	الفئة	عدد الأفراد	النسبة المئوية	المجموع
السن	22-35سنة	42	%31.34	134
	36-50 سنة	73	%54.48	
	أكثر من 50 سنة	19	%14.18	

يتبين من الجدول رقم (16): أن أغلبية الأفراد المشكلين لعينة الدراسة الأساسية والبالغ عددهم 73 فردا تتراوح أعمارهم بين (36-50 سنة)، ما نسبته 54.48% من حجم العينة، 42 فردا تتراوح أعمارهم بين(36-50) ما نسبته 31.34 % من حجم العينة الأساسية للدراسة، و19 فرد فقط من حجم العينة ممن تتجاوز أعماهم 50 سنة ما نسبته 14.18% هذه الأعداد تؤكد أن قطاع التربية قد تجدد نتيجة الأعداد الكبيرة للأساتذة الذين احيلوا على التقاعد والأعداد الكبيرة للأساتذة الذين التحقوا بالقطاع في عمليات التوظيف الجديدة.

الجدول رقم (17) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية

المتغير	الفئات	عدد الافراد	النسبة المئوية	المجموع
الأقدمية	من0-5	31	23.13	134
	من 5-15	62	46.27	
	أكثر من 15	41	30.60	

يتبين من الجدول(17) أعلاه، أن ما نسبته 46.27% أقدميتهم تتراوح ما بين (5 و15) بتعداد 62 فرد من افراد العينة الأساسية للدراسة، وأن ما نسبته 30.60% من حجم العينة بتعداد 41

فرد أقدميتهم تتجاوز 15 سنة، في الحين 23.13% من حجم العينة الأساسية للدراسة وبتعداد 31 فرد أقدميتهم أقل من 5 سنوات.

6-حدود الدراسة:

1.6-الحدود المكانية:

أنجزت هذه الدراسة في المدارس الابتدائية التابعة لبلدية المسيلة ولاية المسيلة.

2.6-الحدود الزمانية:

أنجزت هذه الدراسة، في الفترة الممتدة من 1مارس إلى 09 ماي 2021، وهذا خلال الموسم الدراسي:2020/2021.

3.6-الحدود البشرية:

طبقت هذه الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون باللغة العربية.

4.6-الحدود الموضوعية:

تتناول الدراسة الحالية درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

7. أساليب المعالجة الإحصائية:

انطلاقا من تساؤلات الدراسة، وفرضياتها، وبغية الإجابة عن هذه التساؤلات واختبار الفرضيات، اعتمدنا على برنامج (SPSS/20) واستخدمنا في ذلك الأساليب الإحصائية التالية.

- المتوسط الحسابي: واستخدم لتحديد درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- الانحراف المعياري: واستخدم لحساب درجة انحراف درجات المفحوصين عن متوسطاتها الحسابية.
- معامل الارتباط بيرسون(pearson): واستخدم لحساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد وكذا في الصدق البنائي بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل ألفا كرو نباخ: واستخدم لحساب معامل ثبات (الاستبانة)،
- معادلة سيبرمان براون: استخدمت لحساب الثبات الكلي لأداة الدراسة وتصحيح الطول.
- اختبار كولموجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للتأكد من اعتدالية التوزيع (أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي الاعتدالي).

- اختبار دلالة الفروق(T-test) : استخدم لحساب الصدق التمييزي لأداة الدراسة ، ولحساب الفروق في درجة إدراك مفهوم صـــــعوبات التعلم الأكاديمية لدى أســـــاتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير الجنس .
- اختبار تحليل التباين الأحادي: اســـــتخدم لقياس الفروق في درجة إدراك مفهوم صـــــعوبات التعلم الأكاديمية لدى أســـــاتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير العمر، وســـــنوات الأقدمية في التعليم.

الفصل الثالث

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: أولا: التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

ثانيا: عرض نتائج الدراسة

نتائج الفرضية العامة

1.1. نتائج الفرضية الأول

2.1. نتائج الفرضية الثانية.

3.1. نتائج الفرضية الثالثة

4.1. نتائج الفرضية الرابعة

5.1. نتائج الفرضية الخامسة

6.1. نتائج الفرضية السادسة

ثالثا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

3.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

6.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة

3. استنتاج عام

4. مقترحات الدراسة

5. أفاق بحثية

6. قائمة المراجع

7. الملاحق

أولا: التأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات (اعتدالية التوزيع).

قمنا بالتحقق أولا من أن البيانات تتوزع بشكل طبيعي أم لا؟ وذلك لاختيار الأساليب والأدوات الإحصائية المناسبة لاختبار صدق الفرضيات، ولمعرفة نوع التوزيع قمنا بتطبيق اختبار كولموجروف – سميرنوف، وشبيرو، وأظهرت نتائج الاختبار أن البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا والجدول رقم (18) يوضح نتائج الاختبار المطبق.

الجدول رقم (18) نتائج اختبار كولموجروف – سميرنوف (اعتدالية التوزيع)

مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية	Shapiro-Wilk شبيرو –ويلك			Kolmogorov-Smirnov[a] كولموجروف – سميرنوف		
	Sig.	Df	Statistic	Sig.	Df	Statistic
	0.977	134	0.996	0.200*	134	0.048

ومن الجدول أعلاه رقم (18): يتضح أن مستوى المعنوية في الاختبارين (كولموجروف – سميرنوف، وشبيرو ويلك) قد قدرا بـ (0.200)، و(0.977) وهما أكبر من القيمة (0.05) وهو ما يدل على أن بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي.

ثانيا: عرض نتائج الدراسة:

عرض نتائج الفرضية العامة

تنص الفرضية العامة للدراسة الحالية على" **درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة**".

وللتأكد من مدى صدق الفرضية العامة لدراستنا الحالية، في قياس درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية، تمَّ الرجوع إلى المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة التقدير لكل بعد من أبعاد استبانة صعوبات التعلم الأكاديمية، وإيجاد المتوسط الحسابي للمتوسطات وكذا الانحراف المعياري والذي يظهر من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التقدير لأبعاد الاستبانة.

الرقم	الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
01	صعوبات القراءة	13	4.00	0.451	01	مرتفعة
02	صعوبات الكتابة	15	3.79	0.462	02	مرتفعة
03	صعوبات الحساب	11	3.78	0.453	03	مرتفعة
استبانة درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية		**39**	**3.86**		**مرتفعة**	

يتبين من الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي لأبعاد الاستبانة **(درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية)**، جاءت كلها بدرجة مرتفعة، حيث جاء (بُعد صعوبات القراءة)، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.00)، وانحراف معياري (0,451)، يليه في المرتبة الثانية (بعد صعوبات الكتابة) بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، وانحراف معياري (0,452)، وحلّ أخيرا في المرتبة الثالثة (بُعد صعوبات الحساب) بمتوسط حسابي قدره (3.78)، وانحراف معياري (0.453).

ومن النتائج المتوصل لها، وبتحقق الفرضيات الجزئية الثلاثة للدراسة الحالية، فإننا نقبل الفرضية العامة للدراسة، والتي تنص على أن: " درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة".

1.1. نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على: " **درجة إدراك مفهوم صعوبات القراءة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة**" وللتحقق من صدق هذه الفرضية، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة التقدير لكل بند من بنود بعد صعوبات القراءة، والجدول رقم (20) يوضح ذلك.

جدول رقم (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التقدير لبنود بعد صعوبات القراءة

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
01	يلاحظ على ذوي صعوبات القراءة كثرة النسيان.	4.04	0.770	06	مرتفعة
02	يقرأ ذوو صعوبات القراءة بطريقة متقطعة متشنجة.	4.36	0.760	02	مرتفعة
03	يقفز ذوو صعوبات القراءة من مكان لآخر عند القراءة.	3.69	0.990	12	مرتفعة
04	يضيف ذوو صعوبات القراءة كلمات غير موجودة في النص عند قراءتهم.	3.80	1.032	11	مرتفعة
05	يكرر ذوو صعوبات القراءة بعض الكلمات أكثر من مرة أثناء القراءة الجهرية.	3.90	0.903	10	مرتفعة
06	يظهر على ذوي صعوبات القراءة علامات الإعاقة عند قراءتهم.	3.91	0.930	09	مرتفعة

07	يفشل ذوو صعوبات القراءة عادة في فهم ما يقرؤون.	4.10	0.848	05	مرتفعة
08	يجد ذوو صعوبات القراءة عسرا في الربط بين شكل الحرف وصوته.	4.17	0.731	03	مرتفعة
09	يحذف ذوو صعوبات القراءة بعض الحروف أثناء القراءة. مثل: (والد ولد)	4.50	0.545	01	مرتفعة جدا
10	يعسر على ذوي صعوبات القراءة الانتقال إلى السطر الموالي عند القراءة.	3.53	0.979	13	مرتفعة
11	يتعثر ذوو صعوبات القراءة في التمييز بين الأحرف المتشابهة. مثل: (س، ش)، (ص، ض)	4.16	0.848	04	مرتفعة
12	يعسر على ذوي صعوبات القراءة تكوين كلمات من مجموعة حروف.	4.01	0.761	07	مرتفعة
13	يغير ذوو صعوبات القراءة مكان الحروف عند القراءة. مثل: (شعر، وعشر).	3.94	0.856	08	مرتفعة
الدرجة الكلية لبعد صعوبات القراءة		**4.00**	**0.451**	**مرتفعة**	

يظهر من الجدول رقم (20) أن المتوسط الحسابي الكلي لبعد صعوبات القراءة لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة، بلغ (4.00)، وبانحراف معياري قدره (0.451)، وهذا يدل على أن أساتذة التعليم بمدينة المسيلة ترتفع عندهم درجة إدراك مفهوم صعوبات القراءة، وبالنظر للبنود وتفاوت درجات في إدراك كل بند نجد أن: البند (09) والذي ينص على: (يحذف ذوو صعوبات القراءة بعض الحروف أثناء القراءة. مثل: (والد ولد)) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (4.50)، وانحراف معياري قدر بـ (0.545)، وحصل البند رقم (10) والذي نصه التالي: (يعسر على ذوي صعوبات القراءة الانتقال إلى السطر الموالي عند القراءة.) على أدنى قيمة في المتوسطات الحسابية حيث قدر بـ (3.53)، وانحراف معياري قدر بـ (0.979) ومن الجدول دائما نجد باقي العبارات وعددها (11) عبارة مرتبة على النحو التالي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 11، 12، 13) حازت على متوسطات حسابية مرتفعة مرتبة بترتيب العبارات وفق التالي: (4.04، 4.36، 3.69، 3.80، 3.90، 3.91، 4.10، 4.17، 4.16، 4.01، 3.94) وانحرافات معيارية مرتبة بترتيب المتوسطات الحسابية على النحو التالي:(0.770 ، 0.760، 0.990، 1.032، 0.903

، 0.930، 0.848، 0.731، 0.848، 0.761، 0.856) وبالرجوع الى الجدول يتضح أن عبارة واحدة حازت على درجة عالية جدا وباقي العبارات وعددها (12) عبارة كلها حازت على درجة مرتفعة واختفت الدرجات المتوسطة والضعيفة وبالرجوع للمتوسط الحسابي للدرجة الكلية لبعد صعوبات القراءة والمقدر بـ (4.00) وهي درجة عالية، وانحراف معياري قدر بـ(0.541)، فإننا نقبل الفرضية الجزئية الأولى القائلة :" درجة إدراك مفهوم صعوبات القراءة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة ".

2.1. نتائج الفرضية الثانية:

تشـــير الفرضـــية الجزئية الثانية والمتعلقة ببعد صـــعوبات الكتابة إلى: " **درجة إدراك مفهوم صعوبات الكتابة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة**".

ومن أجل التحقق من صـــدق هذه فرضـــية في قياس درجة إدراك أســـاتذة التعليم الابتدائي لصعوبات الكتابة، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، ودرجة تقدير الإدراك لكل بند من بنود البعد، والجدول رقم (21) يوضح ذلك.

جدول رقم (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التقدير لبنود بعد صعوبات الكتابة

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
14	يستغرق ذوو صعوبات الكتابة وقتا طويلا لكتابة فقرة قصيرة.	4.38	0.848	01	مرتفعة جدا
15	يترك ذوو صعوبات الكتابة مسافات مناسبة بين الكلمات عند الكتابة.	2.84	1.089	15	متوسطة
16	يخفق ذوو صعوبات الكتابة في الكتابة على السطر.	3.72	1.058	11	مرتفعة
17	يتعب ذوو صعوبات الكتابة من كتابة فقرة طويلة.	4.28	0.846	03	مرتفعة جدا
18	يرتكب ذوو صعوبات الكتابة أخطاء عديدة عند الكتابة.	4.31	0.806	02	مرتفعة جدا
19	يظهر ذوو صعوبات الكتابة تباينا في أحجام الحروف عند الكتابة.	3.94	0.907	07	مرتفعة
20	يكتب ذوو صعوبات الكتابة بخط رديء تصعب قراءته.	3.73	1.084	09	مرتفعة
21	يفشل ذوو صعوبات الكتابة في تذكر أشكال الحروف.	3.87	0.848	08	مرتفعة

22	يُظهر ذوو صعوبات الكتابة وضعا غير طبيعي للجسم أثناء الكتابة.	3.46	1.023	12	مرتفعة
23	يكتب ذوو صعوبات الكتابة الحروف المتصلة داخل الكلمة بصورة منفصلة.	3.37	0.994	13	متوسطة
24	يكتب ذوو صعوبات الكتابة الحروف المنطوقة، ويهملون كتابة الحروف غير المنطوقة.	3.97	0.775	06	مرتفعة
25	يخلط ذوو صعوبات الكتابة بين شكل الحرف في صورته المتصلة والمنفصلة عند الكتابة.	3.99	0.725	05	مرتفعة
26	يُسقط ذوو صعوبات الكتابة حروفا من الكلمات عند كتابتها.	4.11	0.722	04	مرتفعة
27	يعكس ذوو صعوبات الكتابة الحروف عند كتابتها.	3.73	0.951	09	مرتفعة
28	يخلط ذوو صعوبات الكتابة في الاتجاهات فيبدؤون الكتابة من اليسار لليمين.	3.13	1.109	14	متوسطة
الدرجة الكلية لبعد صعوبات الكتابة		3.79	0.462	مرتفعة	

من الجدول (21) يظهر أن المتوسط الحسابي الكلي لبعد صعوبات الكتابة لدى أساتذة التعليم الابتدائي لمدينة المسيلة بلغ (3.79)، وبانحراف معياري قدره (0.462)، مما يدل على أن درجة إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة لمفهوم صعوبات الكتابة مرتفعة، ونلاحظ أن البند (14) والذي ينص على " يستغرق ذوو صعوبات الكتابة وقتا طويلا لكتابة فقرة قصيرة." قد حاز على الدرجة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.38) وانحراف معياري مقداره (0.848) وهذا يدل على أن أغلبية الأساتذة يدركون هذا المظهر ويلاحظونه في حجرات الدراسة على أغلبية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة، ونالت البنود (15، 23، 28) على متوسطات حسابية متوسطة، وهي بنفس ترتيب البنود على النحو التالي:(2.84) و(3.37) و(3.13) وانحراف معياري بنفس ترتيب المتوسطات (1.089)، و(0.994)، و(1.109) بينما نالت البنود التالية: (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 24، 25، 26، 27، 29) على درجات مرتفعة مرتبة بنفس ترتيب العبارات (3.72، 4.28، 4.31، 3.94، 3.73، 3.87، 3.46، 3.97، 3.99، 3.73،4.11).

وبالرجوع للجدول (21) يظهر أن المتوسط الحسابي الكلي لبعد صعوبات الكتابة لدى أساتذة التعليم الابتدائي لمدينة المسيلة قد بلغ (3.79)، وبانحراف معياري قدره (0.462)، مما يدل على أن " درجة إدراك مفهوم صعوبات الكتابة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة".

وهذا ما يدل على تحقق الفرضية الأولى، والتي تنص على:

" درجة إدراك مفهوم صعوبات الكتابة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة".

3.1. نتائج الفرضية الثالثة.

تنص الفرضـية الثالثة على: " درجة إدراك مفهوم صـعوبات الحسـاب لدى أسـاتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة

وللتحقق من صدق هذه الفرضية في قياس درجة إدراك مفهوم صعوبات الحساب لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة ".

قمنا بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب ودرجة التقدير لكل بند من بنود بعد صعوبات الحساب وهو موضح في الجدول رقم (22).

جدول رقم (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التقدير لبنود بعد صعوبات الحساب

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
29	يخفق ذوو صعوبات الحساب عادة في المقارنة بين الأعداد الكبيرة.	4.28	0.835	01	مرتفع جدا
30	يتعثر ذو صعوبات الحساب في تطبيق القواعد الحسابية مثل:(مساحة مستطيل).	4.26	0.693	02	مرتفع جدا
31	يفشل ذوو صعوبات الحساب في التمييز بين الأشكال الهندسية المتشابهة (المربع، المستطيل، المعين).	2.90	1.071	11	متوسطة
32	يظهر على ذوي صعوبات الحساب تباينا واضحا في التحصيل الدراسي.	3.96	0.812	03	مرتفعة
33	ينتبه ذوو صعوبات الحساب كثيرا نحو المثيرات الخارجية.	3.93	0.903	04	مرتفعة
34	يخفق ذوو صعوبات الحساب في الربط بين الرقم ورمزه.	3.69	0.895	08	مرتفعة
35	يجد ذوو صعوبات الحساب عسرا في استخدام الأدوات الهندسية.	3.63	1.009	09	مرتفعة
36	ينجح ذوو صعوبات الحساب في اختيار العمليات الحسابية المناسبة لحل المسائل.	3.37	1.186	10	متوسطة

37	يفشل ذوو صعوبات الحساب في اجراء العمليات الحسابية العمودية.	3.80	0.839	07	مرتفعة
38	يجد ذوو صعوبات الحساب صعوبات في استعمال الرموز المجردة مثل:(>، <، =).	3.91	0.977	05	مرتفعة
39	يخلط ذوو صعوبات الحساب في القيمة المنزلية للعدد. مثل: (52 و25)	3.90	0.848	06	مرتفعة
الدرجة الكلية لبعد صعوبات الحساب		**3.78**	**0.453**	**مرتفعة**	

بملاحظة الجدول رقم (**22**) نجد أن المتوسط الحسابي الكلي لبعد صعوبات الحساب قد بلغ (**3.78**)، وانحراف معياري قدر بـ (**0.453**)، ما يدل على أن درجة إدراك مفهوم صعوبات الحساب لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة.

بملاحظة المتوسطات الحسابية لكل بند من بنود بعد صعوبات الحساب نجد أن البند (**29**) والذي نصه " يخفق ذوو صعوبات الحساب عادة في المقارنة بين الأعداد الكبيرة."، والبند (**30**) والذي نصه " يتعثر ذو صعوبات الحساب في تطبيق القواعد الحسابية، مثل:(مساحة مستطيل)." قد بلغ المتوسط الحسابي لكل منها على التوالي (4.28، و4.26) وهما درجتان مرتفعتان جدّا، بينما حاز البندان (31) و (36) واللذان نصاهما على نفس الترتيب (يفشل ذوو صعوبات الحساب في التمييز بين الأشكال الهندسية المتشابهة (المربع، المستطيل، المعين))، و(ينجح ذوو صعوبات الحساب في اختيار العمليات الحسابية المناسبة لحل المسائل). على المتوسطين الحسابين التاليين: (2.90)، و(3.37) وهما بنفس ترتيب البندين وهما درجتان متوسطتان ما يشير إلى إدراك هذين البندين بدرجة متوسطة، بينما سجلنا درجات إدراك عالية تراوحت ما بين (3.63، و3.96) وانحراف معياري تراوح بين (0.812، و1.009) للبنود التالية: (33، 34، 35، 37، 38، 39).

وبالرجوع الى الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لبعد صعوبات الحساب والمقدرة بـ 3.78 وانحراف معياري قدره 0.453 والمبينة في الجدول أعلاه، نستنتج أن الفرضية الجزئية الثالثة، والتي تنص على: " درجة إدراك مفهوم صعوبات الحساب لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة" قد تحققت.

4.1. نتائج الفرضية الرابعة:

وتنص الفرضية التالية على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الجنس". ولاختيار الأسلوب الاحصائي المناسب لاختبار هذه الفرضية

وبناء على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ففي هذه الحالة اختبار ت **(T-test) هو الأداة الإحصائية المناسبة** لاختبار صدق الفرضية الخامسة والتي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الجنس".

طبقنا اختبار(ت) (T-test) لعينتين مستقلتين فكانت النتائج حسب الجدول الموضح أسفله.

جدول رقم (23): نتائج اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة حسب متغير الجنس.

الإحصاءات / الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة (Sig)
استبانة درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية	ذكر	21	3.388	0.322	0.712	132	0.478
	أنثى	113	3.337	0.303			

يظهر من الجدول رقم (23) أن قيمة (ت) بلغت (0.712)، ومستوى الدلالة بلغ (0,478) وهي أكبر من القيمة (0,05)، وبالتالي فإن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى (0,05)، ومنه فإن النتيجة المسجلة تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة ادراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تبعا لمتغير الجنس وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الجنس.

5.1. نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير سنوات الأقدمية". والتي صيغت كإجابة أولية عن التساؤل التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

ومن أجل اختبار مدى صدق هذه الفرضية، وبعد الـتأكد من اعتدالية توزيع بيانات الدراسة، وتجانسـها. تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي لحسـاب دلالة الفروق بين المتوسـطات في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الأقدمية، والجدول أسفله يبن النتائج المسجلة.

جدول رقم (24): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في درجة إدراك مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الأقدمية.

الإحصاءات / الاستبانة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (Sig)
استبانة درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية	بين المجموعات	2	0.402	0.201	2.193	0.116
	داخل المجموعات	131	11.996	0.092		
	المجموع	133	12.398			

من قراءتنا للجدول رقم (24) يظهر أن قيمة (ف) بلغت (2.193) ومسـتوى دلالة بلغ (0,116) وهو أكبر من القيمة (0,05)، ما يعني أن الفروق في درجة إدراك مفهوم صـعوبات التعلم الأكاديمية لدى أسـاتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسـيلة تبعا لمتغير سـنوات الأقدمية غير دالة إحصـائياً عند مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نقبل الفرضـية الصـفرية **H0** والقائلة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير سنوات الأقدمية ".

6.1. نتائج الفرضية السادسة:

تهدف الفرضـية السـابعة والتي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير السن ". للإجابة عن التسـاؤل السـابع من تسـاؤلات الدراسـة والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة إدراك مفهوم صـعوبات التعلم الأكاديمية لدى أسـاتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الأقدمية؟

وقصـد التحقق من صـدق هذه الفرضـية. تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي لحسـاب دلالة الفروق بين المتوسطات في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير السن وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول أدناه.

جدول رقم (25): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير السن.

الإحصاءات / الاستبانة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (Sig)
مظاهر صعوبات التعلم الاكاديمية	بين المجموعات	2	0.340	0.170	1.850	0.161
	داخل المجموعات	131	12.057	0.092		
	المجموع	133	12.398			

من البيانات المسجلة في الجدول رقم (25): نجد أن قيمة (ف) قد بلغت (1.850) ومستوى دلالة بلغت قيمتها (0,161) وهي أكبر من القيمة (0,05)، ومنه نستنتج أن الفروق في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير السن غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05). وهذا ما يجعلنا نصدر حكما بقبول الفرضية الصفرية H0 والتي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير السن ".

ثالثا: مناقشة وتفسير النتائج:

1.2. مناقشة، وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

بالعودة للجدول رقم (20) نجد أن المتوسط الحسابي لبعد صعوبات القراءة قد بلغ (4.00)، وانحراف معياري (0.451)، وجاءت درجة **إدراك مفهوم صعوبات القراءة** لدى عينة الدراسة (أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة) مرتفعة وفي المرتبة الأولى، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الجزئية الأولى القائلة: " درجة إدراك مفهوم صعوبات القراءة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة ".

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **رهف محمد صالح شعشاعة** (2011) والتي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي بصعوبات القراءة مرتفعة، واختلفت مع دراسة **رحموني عبلة** (2016) حيث توصلت الباحثة الى أن مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم متوسط، وجاءت نتائج دراسة **بدور أحمد باهمام** مختلفة عن نتائج

الدراسة الحالية وأبانت عن وجود وعي متوسط بمظاهر صعوبات القراءة لدى معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية، أن درجة إدراك مفهوم صعوبات القراءة جاءت مرتفعة لـ 12 عبارة بمتوسط حسابي يتراوح بين (3.53و 4.36) بينما جاءت درجة إدراك العبارة رقم (9) التي تنص على (يحذف ذوو صعوبات القراءة بعض الحروف أثناء القراءة. مثل: (والد ولد)) مرتفعة جدّا، وقد يرجع ذلك كون أن هذا الخطأ يتكرر بشكل مستمر من التلاميذ وفي مختلف الأنشطة التعليمية الأخرى، مما جعل الأستاذة يدركون ذلك بدرجة مرتفعة جدا.

وبالرجوع للمعطيات المجمعة من الدراسات السابقة، والتراث النظري في مجال صعوبات التعلم، والملاحظات الميدانية المسجلة فإن نتائج الدراسة الحالية قد تعود للأسباب التالية:

الدراسة الحالية ركزت في بنودها على مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية، والتي تمثلها المؤشرات السلوكية الملاحظة من طرف الأستاذ داخل حجرات الدراسة على المتعلمين كمشكلات تعلمية يتكرر حدوثها بشكل مستمر، يتدخل بمختلف الأساليب التربوية والبيداغوجية لتجاوزها والتغلب عليها، حتى يحصل التعلم عند الأطفال، لذا كانت درجة ادراكهم لها مرتفعة.

نشاط القراءة الأكثر ممارسة في هذه المرحلة، وامتلاك مهارة القراءة هدف أسمى يسعى جميع الأساتذة لتحقيقه بكل الوسائل، إذ بذلك يتمكن التلاميذ من تعلم بقية المواد، لذا تجدهم يجتهدون في تعليم هذا النشاط الهام من خلال تنويع طرائق وأساليب تدريسه، والبحث في مختلف الوسائط لمعرفة كل ما يعيق تعلمه من صعوبات، وإيجاد الحلول المناسبة لها معتمدين في ذلك على قدراتهم الخاصة، وما يتلقونه من توجيه وإرشاد من مختلف المشرفين عليهم.

تحسن نوعية التكوين قبل الالتحاق بالمنصب إذ منذ 2010 صار الأستاذ قبل أن يلتحق بالقسم، ومباشرة تدريس الأطفال يخضع لتكوين مسبق يشمل العديد من المقاييس لها علاقة وطيدة بصعوبات التعلم في المواد الأساسية اللغة العربية والرياضيات والفرنسية، كمقياس المعالجة، والتقويم، وتسيير القسم، علم النفس التربوي ...مما ساعد الأساتذة على إدراك المشكلات التربوية ومنها على سبيل المثال صعوبات القراءة.

وجود حصة قارة في التوقيت الأسبوعي تخصص للمعالجة البيداغوجية في اللغة العربية، تم إقرارها في الموسم الدراسي 2009/2008، يستدعى إليها التلاميذ الذي تعثروا في التعلمات خلال الأسبوع، وارتكبوا أخطاء تعذر على الأساتذة علاجها خلال سير الدروس اليومية، مما جعل

الأساتذة يركزون على المظاهر السلوكية التي تصدر عن المتعلمين لتشخيص هذه الصعوبات مما زاد من معرفتهم بها، وادراكهم لها.

2.2. مناقشة، وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

انطلاقا من الجدول رقم (21) نجد أن المتوسط الحسابي لبعد إدراك مفهوم صعوبات الكتابة قد بلغ (3.79)، وانحراف معياري (0.462)، ومنه فدرجة إدراك مفهوم صعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة جاءت مرتفعة وفي المرتبة الثانية بعد صعوبات القراءة، ومنه فإننا نقبل الفرضية الجزئية الثانية القائلة: " **درجة إدراك مفهوم صعوبات الكتابة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة** ". وبالرجوع لبنود البعد فإننا نجد أن البنود (15، 23، 28) حازت على درجة تقدير متوسطة وقد يرجع ذلك مثلا في العبارة رقم (15) التي تنص على: **(يترك ذوو صعوبات الكتابة مسافات مناسبة بين الكلمات عند الكتابة.)** إلى تركيز الأساتذة في نشاط الكتابة على رسم الحروف والكلمات دون الاهتمام كثيرا بالمسافات الفاصلة بين الكلمات على أساس أنها مظهر من مظاهر صعوبات الكتابة، خاصة وأن أغلبهم يعتمدون في نشاط الكتابة على كتابة كلمات وحروف مفصولة عن بعضها بعض بدل من كتابة فقرات كاملة، مما جعل فرص ظهور هذه الصعوبة بشكل متكرر يتضاءل فقلل ذلك من معرفة وإدراك الأساتذة لها.

وحازت العبارة رقم (23) والتي تنص على **(يكتب ذوو صعوبات الكتابة الحروف المتصلة داخل الكلمة بصورة منفصلة.)** على درجة تقدير متوسطة ويمكن أن يكون تفسير ذلك راجع إلى كون هذه الصعوبة قليلة الحدوث والمشاهدة في حجرات الدرس مقارنة بصعوبات أخرى أكثر تكرارا وظهورا وهذا ما ينطبق كذلك على العبارة رقم(28)، والتي تنص على **(يخلط ذوو صعوبات الكتابة في الاتجاهات فيبدؤون الكتابة من اليسار لليمين.)** فهي كذلك من النادر ما يصادفها الأساتذة في حجرات الدراسة، لذا جاءت درجة ادراكها متوسطة.

ومن خلال الجدول رقم (21) وبالرجوع للعبارات (14) و(17) و(18) التي سجلت متوسطات حسابية مرتفعة جدا، وتدل على درجة اراك مفهوم صعوبات الكتابة مرتفعة جدا، وتفسير ذلك إذا عدنا لنص العبارة رقم14 **(يستغرق ذوو صعوبات الكتابة وقتا طويلا لكتابة فقرة قصيرة.)** على درجة إدراك عالية جدا وفي الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 4.38، ويمكن تفسير ذلك على أن مشكلة البطء في الكتابة من أكثر المشكلات رواجا وانتشارا في الوسط المدرسي، فلا يكاد يخلو فوج دراسي من بطيئي الكتابة، حيث يعاني الأساتذة من هذه المشكلة كثيرا خاصة في الصفوف

الأولى من التعليم الابتدائي، فكيف يوفقون بين تقديم الدروس، ونقل التلاميذ لها على كراساتهم في ظل الوقت المحدد للحصة، والبطء الشديد في الكتابة الذي يميز بعضهم، لذا نجد الأساتذة يبذلون مجهودات في البحث عن حلول لهذه المشكلة، مما جعلهم أكثر إدراكا لها.

وبالعودة للعبارة رقم17:**(يتعب ذوو صعوبات الكتابة من كتابة فقرة طويلة)**، والعبارة رقم18: **(يرتكب ذوو صعوبات الكتابة أخطاء عديدة عند الكتابة)** فهما كذلك من أشهر الصعوبات التي تنتشر في الوسط المدرسي، وأغلب الأساتذة يشتكون منها، ويبحثون عن حلول لها لهذا جاءت درجة إدراكهم لها مرتفعة جدا. بينما جاءت درجة إدراك العبارات الأخرى كلها بدرجة مرتفعة، وبالنظر للدرجة الكلية لإدراك مفهوم صعوبات الكتابة والتي جاءت مرتفعة. وقد يعزو هذا الارتفاع في درجة الادراك حسب تفسيرنا إلى ما يلي:

كل عبارات بعد صعوبات الكتابة ركزت على سلوكات تتعلق بالمتعلم، وأخطاء في الإنتاج الكتابي له، وهي مشكلات حقيقية وواقعية يعايشها ويتعامل معها الاستاذ في القسم، ويحاول دائما التغلب عليها؛ بغية مساعدة المتعلمين على تجاوزها، وتحقيق الكفاءة الختامية لنشاط الكتابة لهذا نجدهم أكثر وعيا بها.

وجود حصة للمعالجة أسبوعية خاصة بأنشطة اللغة العربية، والكتابة من هذه الأنشطة، حيث يقوم الأستاذ برصد مختلف الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ من خلال ملاحظة نشاطهم الحركي، وتفقد ومراقبة الإنتاج الكتابي لهم، والعمل على تصحيحها باستغلال التكوين الذاتي لهم وكذا مخرجات العمليات التكوينية التي تبرمجها وزارة التربية ومديرياتها الولائية، ما جعل الأساتذة أكثر وعيا وادراكا بهذه الصعوبات.

وفي حدود اطلاعنا لم نتمكن من العثور على دراسة تتناول موضوع إدراك صعوبات الكتابة بشكل مباشر وكل الدراسات التي توصلنا لها تعالج موضوع صعوبات التعلم بشكل عام.

3.2. مناقشة، وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

من نتائج الفرضية الجزئية الثالثة المدونة في الجدول رقم (22)، والذي يظهر أن المتوسط الحسابي لبعد صعوبات الحساب قد بلغ (3.78) وانحراف معياري قدره (0.453)، وهذه النتائج تشير إلى أن درجة إدراك مفهوم صعوبات الحساب لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المسيلة مرتفعة.

وبالنظر لعبارات بعد صعوبات الحساب فإننا نجد أن العبارة رقم(29) :**(يخفق ذوو صعوبات الحساب عادة في المقارنة بين الأعداد الكبيرة)**، والعبارة رقم(30) :**(يتعثر ذو صعوبات الحساب في تطبيق**

القواعد الحسابية مثل:(مساحة مستطيل) جاءتا في المرتبتين الأولى والثانية بمتوسط حسابي قدر على الترتيب بـ 4.28، و4.26، وبدرجة إدراك مرتفعة جدا، ويمكن تفسير ذلك كون أن أكثر محاور برنامج الحساب في المرحلة الابتدائية بدءا من السنة الأولى ابتدائي، وحتى السنة الخامسة يتعلق بدراسة الأعداد قراءة وكتابة ومقارنة وإجراء العمليات الأربعة عليها، فالأساتذة يتعاملون بشكل دائم ومستمر مع هذه المشكلات، مما جعل إدراكهم، ومعرفتهم لها مرتفع جدا، وساعدهم في ذلك مختلف عمليات التكوين المنظمة في هذا الشأن على مستوى المؤسسات التربوية، والمقاطعات التفتيشية وحتى الجهوية والوطنية.

بينما جازت العبارة رقم31:(**يفشل ذوو صعوبات الحساب في التمييز بين الأشكال الهندسية المتشابهة (المربع، المستطيل، المعين).)** والعبارة رقم36:(**ينجح ذوو صعوبات الحساب في اختيار العمليات الحسابية المناسبة لحل المسائل.) على** متوسط حسابي قدر لكل منهمها على الترتيب: 2.90، و3.37 لذا جاءت درجة إدراك كل منهما متوسطة ويمكن تفسير هذه النتيجة كون دروس الهندسة في الغالب تبرمج في الطور الثاني والثالث و في دروس محدودة بشكل غير معمق ، وليس لها ارتباط بميدان الأعداد والحساب الذي يهتم به الأساتذة كثيرا فهو الحاضر في كل المقاطع التعلمية والأطوار لما له من أهمية فهو يتداخل في جميع الميادين الأخرى وتغيب دروس الهندسة والفضاء بشكلها الموسع تقريبا في الطور الأول، وعينة الدراسة شملت أساتذة مختلف الأطوار، لذا قد تكون استجابات أساتذة الطور الأول سببا في النتيجة المسجلة.

بينما قد يكون سبب النتيجة المسجلة في العبارة رقم 36 أن التدرب على حل المسائل عادة ما يتم بشكل منظم في نهاية السنة الثالثة ابتدائي، وبالتالي فأساتذة الطور الأول معرفتهم بهذا النوع من الصعوبات يكون منخفضا، وهو ما أثر في درجة إدراك عينة الدراسة لهذه الصعوبة.

وجاءت بقية عبارات بعد صعوبات الحساب كلها بمتوسط حسابي مرتفع ودرجة إدراك مرتفعة، وبالنظر إلى الدراسات السابقة، والنظريات المفسرة، ومعلومات الطالبان حول موضوع الدراسة فإنه يمكن تفسير نتائج الدراسة بـ:

كل بنود بعد صعوبات الحساب مشكلات تعلمية يصادفها الأستاذ وهو يدرس التلاميذ الحساب بشكل مستمر، وهو في صراع مستمر لتجاوزها، لذا فمعرفتهم بهذه بها مرتفعة، وهذا ما يفسر درجة الادراك المرتفعة.

تخصيص وزارة التربية لحصة معالجة أسبوعية قارة في الحساب (الرياضيات)، لتدارك ومعالجة الأخطاء المرتكبة خلال سير التعلمات العادية، والتي يلاحظها ويسجلها الأستاذ على المتعلم من

خلال سلوكاته في القسم، أو من الأعمال الكتابية له (حل التمارين، انجاز العمليات ...) هذا ما جعل أساتذة التعليم الابتدائي يجتهدون في تشخيص هذه الأخطاء والصعوبات ساعدهم في ذلك عمليات التكوين التي استفادوا منها في المعالجة البيداغوجية من خلال التكوين الأولي، والمستمر.

4.2.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

بالنظر إلى الجدول رقم (23) والذي يظهر أن قيمة: ت (T-test) بلغت 0.712 ومستوى دلالة بلغ 0.478 وهي قيمة أكبر من القيمة 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية القائلة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الجنس). وقد تعود نتائج هذه الفرضية، إلى أن كل الأساتذة من الجنسين ذكورا وإناثا استفادوا من عمليات التكوين التي لها علاقة بموضوع صعوبات التعلم، لذا فمعلوماتهم حول صعوبات التعلم الأكاديمية متقاربة لمرورهم بنفس الخبرات التكوينية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود فروق في إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس مع دراسة **رحموني عبلة(2016)**، ودراسة **مصطفاي بوعناني(2017)**، وكذا دراسة **أحمد محسن السعيدي (2019)**. في الحين اختلفت مع دراسة **جمال الخطيب(2006)**، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية.

5.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

بالنظر إلى الجدول رقم (24) والذي يظهر أن قيمة: ف بلغت 2.193 ومستوى دلالة بلغ 0.116 وهي قيمة أكبر من القيمة 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة، ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية القائلة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير الأقدمية).

وقد ترجع هذه النتائج، لعمليات التكوين التي يستفيد منها الأساتذة قبل الالتحاق بالميدان مثل: (التكوين التحضيري البيداغوجي الأولي)، والذي يستفيد منه منذ أكثر من 11 سنة كل الأساتذة الجدد كذلك لعمليات التكوين، والمرافقة التي تخصص لهؤلاء الأساتذة خلال السنوات الأولى من التحاقهم بالميدان، ضف إلى ذلك الدراسة الحالية ركزت على مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذه لا تستلزم خبرة كبيرة لكي يتعرف عليها الأستاذ، فبمجرد ما يباشر تدريس الأطفال يواجهها،

فيتعامل معها ويجند كل امكانياته لتجاوزها، لذلك لم تسجل فروق في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية تعزى لمتغير الأقدمية

اتفقت نتائج الدراسية الحالية في فرضية عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الأقدمية مع دراسة كل من **رحموني عبلة(2016)**، ودراسة **مصطفاي بوعناني(2017)**، ودراسة **أحمد محسن السعيدي (2019)**، وكذلك دراسة **جمال الخطيب(2006)**، ودراسة **بعزي سمية وأخريات (2018).**

6.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

بالعودة إلى نتائج الفرضية الجزئية السابعة في الجدول رقم (25)، والذي يظهر أن قيمة ف المحسوبة تبلغ 1.850ومستوى دلالة قدر بـ 0.161 وهي قيمة أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزي لمتغير السن. وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية القائلة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة تعزى لمتغير السن).

ويمكن تفسير هذه النتائج أن السن كمتغير ليس له تأثير في إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا ما اتضح كذلك من خلال متغير سنوات الاقدمية فليس له كذلك أثر في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك صعوبات التعلم الأكاديمية، ذلك أن التكوين الاولي والمستمر وعمليات المرافقة والدعم التي يخضع لها الأساتذة بمختلف فئاتهم السنية في بداية المسار المهني لها أثر كبير في درجة ادراكهم.

اتفقت الدراسة الحالية مع **دراسة رهف محمد صالح شعشاعة(2010)** في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك صعوبات التعلم تبعا لمتغير العمر، واختلفت مع دراسة كل من **جمال الخطيب(2006)**، و**دراسة زيد بن محمد البتال(2002)** حيث توصلا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الفئة العمرية.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على:(**درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة**". فقد أظهرت النتائج في الجدول (19) تحقق الفرضيات الجزئية الثلاثة بدرجة مرتفعة، وهذا ما يدل على أن الفرضية العامة للدراسة قد تحققت، وقد يعزى ذلك إلى عدة معطيات نرى أنها سبب في هذه النتيجة نوردها بالتفصيل كالآتي:

اهتمام وزارة التربية الوطنية بالأخطاء المرتكبة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي حيث عملت على استحداث جهاز للمعالجة البيداغوجية، أقر ذلك بداية الموسم الدراسي 2009/2008 من خلال المنشور الوزاري رقم 0.0.2/071 /08 الصادر بتاريخ 03 جوان 2008 ، والذي جاء في محتواه تخصيص حصة معالجة لكل مادة من مواد التعلمات الأساسية (اللغة العربية، والرياضيات، و الفرنسية) يستدعى لها فقط التلاميذ الذين تعثروا خلال سير التعلمات اليومية من خلال الملاحظات التي يسجلها الأستاذ عن التلاميذ المتعثرين، تبع ذلك تنظيم وزارة التربية الوطنية العديد من العمليات التكوينية (ندوات تربوية، أنصاف أيام تربوية، ملتقيات وطنية و جهوية) في مجال المعالجة البيداغوجية. بدءا من ملاحظة الخطأ في القسم إلى التكفل به وتصحيحه، مما زاد من وعي وإدراك الأستاذة لمشكلات وصعوبات التعلم.

وفي إطار الاهتمام المتواصل بأخطاء المتعلمين سعت وزارة التربية الوطنية بالتعاون مع مركز بحث متخصص في الدراسات اللغوية والتربوية في **جامعة بوبكر بلقايد بتلمسان** تحت اشراف الأستاذ **(بومدين بن موسات، 2017)** إلى القيام بتحقيق وطني شمل (10) ولايات قصدت منه رصد أخطاء المتعلمين في مواد التعلمات الأساسية. الرياضيات واللغة العربية والفرنسية، حيث انتهت الدراسة برصد حوالي 500 ألف خطأ من أوراق امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لهذه الولايات، وتم فيها حصر الأخطاء الأكثر شيوعا ومنها مثلا: (حذف حرف وزيادته، إبدال حرف بحرف آخر وإبدال موضعي حرفين متتاليين، رسم الحروف، الخلط بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة، عدم استخدام الشّدة....)، حيث جاء خطأ (حذف حرف وزيادته) أكثر الأخطاء شيوعا بتكرار 38261 بنسبة 21.41% من مجموع الأخطاء المرصودة، وهو ما توافق تماما مع نتيجة دراستنا، اذ جاءت درجة إدراك هذه الصعوبة مرتفعة جدا، وتوصلت الدراسة إلى أن سبب تراجع التلاميذ يعود إلى عدم تمكنهم من المبادئ الأساسية للقراءة، وهو نتاج عدم تمكن الأساتذة من المنهجية المناسبة لتعليمية اللغة العربية. و قامت وزارة التربية الوطنية بنفس الأمر مع أوراق الرياضيات، والفرنسية، و تقرر بعد هذه الدراسة اعتماد منهجية جديدة في تدريس اللغة العربية (اعتماد المنهج الصوتي الخطي)، حيث عمدت وزارة التربية الوطنية إلى برمجت العديد من عمليات التكوين على مستويات متعددة وطنية وجهوية وولائية، وحتى على مستوى المقاطعات، والمدارس ركزت على تشخيص الصعوبات ورصد أخطاء المتعلمين، وشرح أسباب اعتماد هذا المنهج، وكذا الجانب المعرفي المتعلق به، وتم اعتماد منهجية جديدة في معالجة الأخطاء المرتكبة من التلاميذ حيث تم اللجوء إلى استحداث "ثلاث بطاقات بألوان مختلفة الأولى زرقاء، والثانية

خضراء ، والثالثة برتقالية وهي متدرجة حسب عمق الصعوبة وإلى أي فترة تعليمية تعود، و تم تزويد الاساتذة بالطريقة التي يتم من خلالها التكفل بصعوبات التلميذ سواء كانت في الكتابة أو القراءة أو الحساب وفق الطريقة المستحدثة عبر العديد من الملتقيات التكوينية .

وقد كان للعميات التكوينية التي أعقبت الدراسة الأثر الكبير في زيادة معرفة الأساتذة وارتفاع درجة إدراكهم لمفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية.

منذ 2010 ووزارة التربية الوطنية تنظم تكوين أولي (قبل مباشرة التدريس) لفائدة الأساتذة الجدد يقدر بـ (140) ساعة، يشمل مقاييس (التشريع المدرسي، تعليمية المادة، علم النفس، الاعلام الآلي). وبموجب القرار الوزاري المؤرخ في 24 أوت 2015 المحدد لكيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه.

تم بموجبه زيادة مدة التكوين لتصبح 190 ساعة، واستحداث مقاييس جديدة لها علاقة بصعوبات التعلم مثل: (التقويم والمعالجة، تقنيات تسيير القسم، علوم التربية وعلم النفس، تعليمية المادة وطرق التدريس....) مما زاد من وعي ومعرفة وإدراك الأساتذة بصعوبات التعلم، ومظاهرها وهو ما نعتقد أن له أثر في نتائج الدراسة الحالية.

ركزت الدراسة الحالية من خلال عبارات الاستبانة المصممة لهذا الغرض على المظاهر السلوكية، والأخطاء المعرفية (الشفوية، والكتابية) التي يرتكبها المتعلمون خلال سير التعلمات اليومية، مما ساهم في ارتفاع درجة إدراك الأساتذة لهذه الصعوبات.

تنوع مصادر التكوين الذاتي خاصة مع الثورة التكنولوجية، وتوسع شبكة الأنترنات، وزيادة الاقبال على وسائل التواصل الاجتماعي، وانتشار المجموعات التربوية المتخصصة في مجال صعوبات التعلم، مما ساهم في زيادة معلومات الأساتذة بصعوبات التعلم وبفئة ذوي صعوبات التعلم، فكان لهذا العامل أثر في نتائج الدراسة الحالية، والتي خلصت إلى أن: (درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة).

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **بعزي سمية وأخريات** (2018)، والتي خلصت إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يتميزون بمستوى إدراك متوسط لصعوبات التعلم. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في النتائج كون دراسة بعزي ركزت على بعض المفاهيم الأكاديمية المتخصصة والمتعلقة بجوانب المفسرة لصعوبات التعلم (الأسباب، التشخيص، العلاج)، والتي يجهلها أغلبية الأساتذة، فأثرت على نتائج الدراسة وعلى درجة الإدراك فجاءت متوسطة. في الحين ركزت دراستنا فقط على المظاهر التي يلاحظها الأساتذة ويتعاملون معها بشكل مستمر. واختلفت كذلك

مع كل من دراسة **جمال الخطيب(2006)**، والتي أسفرت على امتلاك معلمي الصفوف الست الأولى لمستوى متوسط من المعرفة بصعوبات التعلم لدى المتعلمين، ودراسة **دراسة أحمد محسن السعيدي (2019)**، والتي جاءت نتائجها أن مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت جاءت متوسطة. واختلفت كذلك مع دراسة **زيد بن محمد البتال(2002)**، والتي خلصت الى أن معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة. وكذلك مع دراسة **رحموني عبلة(2016)** التي توصلت إلى أن مستوى إدراك صعوبات التعلم الاكاديمية جاء متوسط.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **رهف محمد صالح شعشاعة(2010)**، والتي أظهرت نتائج دراستها امتلاك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي مستوى مرتفع من المعرفة بالديسلكسيا (صعوبات القراءة).

3-استنتاج عام

بعد معالجة البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية **(spss20)**، والأساليب الإحصائية المناسبة توصلنا إلى:

- درجة إدراك مفهوم صعوبات القراءة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة جاءت مرتفعة، وفي المرتبة الأولى، وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الأولى.
- درجة إدراك مفهوم صعوبات الكتابة كذلك مرتفعة وفي المرتبة الثانية وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الثانية.
- درجة إدراك مفهوم صعوبات الحساب مرتفعة كذلك، وفي المرتبة الثالثة ومنه تحقق الفرضية الثالثة.
- بتحقق الفرضيات الجزئية فإن الفرضية العامة، والتي تشير الى أن (درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة). قد تحققت.
- على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية تعزى لمتغيرات (الجنس، والسن، والأقدمية) لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة.
- ومنه يتضح أن أساتذة التعليم الابتدائي لهم درجة إدراك مرتفعة لمفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا حسب نتائج الدراسة الحالية، مما يستلزم التركيز على جوانب أخرى في برامج تكوين وتدريب الأساتذة في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية كعمليات التشخيص، وأساليب التكفل، والعلاج الخاصة بفئة ذوي صعوبات التعلم.

4-مقترحات الدراسة:

في ختام هذه الدراسة يمكننا توجيه بعض الاقتراحات للمهتمين بالشأن التربوي علها تساهم في الرفع من فعالية هذا الجهاز ومن كفاءة أفراده والمتمثلة في الآتي:

- استحداث مقياس في برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي الأولي للأساتذة حديثي التوظيف قبل مباشرة التدريس. يختص بصعوبات التعلم، يركز فيه على مختلف جوانب هذه المشكلة من التشخيص وحتى العلاج.
- توسيع وتكثيف اللقاءات والدورات التكوينية، لفائدة الأساتذة العاملين بالمؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية الوطنية في مجال صعوبات التعلم.
- توسيع فرص التكوين للمشرفين على جهاز التكوين من مفتشين ومستشارين في التوجيه المدرسي عن طريق عقد ملتقيات تكوينية محلية والوطنية، يؤطرها خبراء في مجال التربية والتعليم.
- إيجاد طريقة مناسبة للتنسيق بين وزارة التربية، ومخابر البحث في علوم التربية وعلم النفس في وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي.
- تنصيب (غرفة المصادر) بالمدارس الابتدائية، وتزويدها بكل الوسائل الضرورية لمساعدة الأساتذة على التكفل الأحسن بأفراد هذه الفئة.
- البحث في مستوى تكفل أساتذة التعليم الابتدائي بفئة ذوي صعوبات التعلم.
- إصدار نشريات ودوريات تعريفية متخصصة ومبسطة حول الموضوعات المرتبطة بصعوبات التعلم، وتوزيعها على الأساتذة.

تناولنا في هذه الدراسة موضوع إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية من طرف أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة، وركزنا في ذلك على درجة إدراك مظاهر صعوبات التعلم الاكاديمية إذ في حدود اطلاعنا لم نتمكن من العثور على دراسة سابقة تناولت هذا الموضوع رغم كثرة الدراسات في هذا المجال، إلا أن أغلبها ركز على صعوبات التعلم من منظور عام سواء على المستوى الوطني، أو العربي .

ولأهمية هذا الموضوع وكون شريحة معتبرة من التلاميذ يعانون من هذه المشكلة وتطور طرق التكفل والتشخيص في المنظومات التربوية العالمية، وواقع وراهن هذا الموضوع في المنظومة الجزائرية أردنا دراسته في ظل هذه المتغيرات، عالجناه في ثلاثة فصول .الفصل الأول خصصناه للاطار العام للدراسة تطرقنا فيه لإشكالية الدراسة، وتحديد الفرضيات وأهمية الدراسة وأهدافها، وتحديد المداخل النظرية المفسرة لمتغيرات الدراسة، وتناولنا في الفصل الثاني الاطار المنهجي للدراسة وتم فيه عرض منهج الدراسة، وكذا الأداة المصممة(الاستبانة)، والتطرق لخصائصها السيكو مترية، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من 30 أستاذا اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة. وخصصنا الفصل الثالث للدراسة الميدانية عرض النتائج ومناقشتها. حيث تم تطبيق الأداة على العينة الأساسية للدراسة، وباستغلال الأساليب الإحصائية المناسبة وبرنامج (spss20) تم تحليل ومناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها، وقد بينت النتائج أن درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة مرتفعة.

ويبقى ما خلصت إليه الدراسة من نتائج معيب بالعوامل الذاتية للمفحوصين، والمتغيرات الدخيلة التي من الممكن أنها أثرت في إجابات أفراد عينة الدراسة، وكذا قوة أداة البحث، وضعفها، وهنا وجب الإشارة إلى أنه لو سمحت لنا الظروف (جائحة كرونا) لاستعملنا استمارة مقابلة ميدانية لتسجيل إجابات الأساتذة بشكل مباشر، والتي نعتقد أن النتائج كانت ستكون أكثر موضوعية.

1. أبوعلام، رجاء محمود(2007): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات.
2. العزازي، هند عصام(2014): صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، ط1، المكتبة العربية للمعارف، مصر.
3. العزيلي، فاتح(2016): مدى قدرة المعلمين على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية، مجلة معارف، المجلد 11، العدد 20، الصفحة 129-143.
4. .الحوامدة، أحمد محمود(2019): استراتجيات التعامل مع صعوبات التعلم، ط1، عمان الأردن، دار النفيس للنشر والاشهار.
5. .الجريدة الرسمية (2008): القانون الأساسي لمستخدمي قطاع التربية والتكوين315/08 ، الأمانة العامة للحكومة، الجزائر.
6. الخطيب، جمال (2006): مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعليم، الرياض.
7. بوعناني، مصطفى(2017): مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم دراسة ميدانية لعينة من معلمي التعليم الابتدائي بمدينة سعيدة، الجزائر مجلة تطوير، المجلد 4، العدد 4، الصفحة 50-167
8. بوعلاق، محمد(2012): الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط1، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر.
9. بن محمد البتال، زيد(2002): معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو اجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 19، ص ص 75-110
10. دانيال، هالاهان وآخرون(2007): صعوبات التعلم (مفهومها-طبيعتها-التعليم العلاجي)، ترجمة عادل عبد الله محمد، (ط1)، دار الفكر، عمان-الأردن.
11. ستر الرحمان، نعيمة (2017): مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر.
12. قرساس، حسين (2008): تقييم عملية الاسراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب أراء المدرسين، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسنطينة، الجزائر.
13. معمرية، بشير(2007): بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، ط1، متيجة للطباعة، الجزائر

14. شعشاعة، رهف(2011): مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا (صعوبات القراءة)، دراسة مسحية في مدينة إدلب، رسالة ماجستير، دمشق، سوريا.

15. محسن السعيدي، أحمد (1993): مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت، **مجلة البقاء**، 01 (23)، 81– 89.

16. عبلة، رحموني(2015): صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

17. سهيل، تامر فرح(2012): صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، جامعة القدس المفتوحة.

18. عوض الله سالم، محمد(2006): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط2، الأردن، دار الفكر.

19. محمد، برو(2014): صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، جامعة المسيلة، الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد15 ، الصفحة 95–110.

20. ممادي، شوقي(2013): النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي الصعوبات، الواد، الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد، 13، ص235–242.

21.علي، محمد كامل(2003): علم النفس المدرسي، دور الاخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم في تقديم الخدمات النفسية، مكتبة، مكتبة ابن سينا، مصر.

22. حمزة، أحمد عبد الكريم(2008): سيكولوجية عسر القراة ، ط1، عمان، الأردن

23. محمد شكر، الزبيدي(2008): صعوبات التعلم، دار الكتب الوطنية ، بن غازي ليبيا .

24. معمرية، بشير(2011) : أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، دار الخلدونية، القبة، الجزائر

الملحق رقم 01

القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين لأداة الدراسة			
الرقم	اللقب والاسم	التخصص	الدرجة العلمية
01	مام عواطف	علوم التربية	أستاذ محاضر/أ
02	معوش عبد الحميد	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر/أ
03	بلدية بن زطة	علم النفس	أستاذ محاضر/أ
04	شريفي حليمة	علوم التربية	أستاذ محاضر /أ
05	جعلاب نورالدين	علم التربية	أستاذ محاضر/أ
06	سعودي أحمد	علوم التربية	أستاذ محاضر أ
07	جلاب مصباح	علم النفس	أستاذ محاضر أ
08	صاهد فتيحة	علوم التربية	أستاذ محاضر/ب

الملحق رقم 02

الاستبانة في صورتها النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف

كليــة العلوم الإنسانية

قسم علم النفس

شعبة علوم التربية

تخصّص الإرشاد والتوجيه

في إطار إجراء دراسة علمية استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماستر، أضع بين يديك هذا المقياس والمتمثل في مجموعة من البنود التي قد تعبر عن رأيك ومعرفتك. وعليه آمل في الاستجابة لها بكل صدق وصراحة وموضوعية. وتأكد بأن إجابتك ستحظى بالسرية، ولن تستخدم إلا لأغراض متطلبات الدراسة فقط.

المطلوب منك قراءة البنود بتمعن، ووضع العلامة(×) مقابل كل بند في خانة واحدة من الخانات الخمس المعبرة عن رأيك (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة) والمناسبة لك أنت شخصيا.

لا يمكن وضع أكثر من علامة أمام البند الواحد، ولا تترك أي بند دون الإجابة عليه.

لكم منا جزيل الشكر والتقدير.

الطلبة

أولا: البيانات الشخصية.

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **السن:** من22 إلى 35 سنة ☐ من 36 إلى 50 سنة ☐ 50 سنة فأكثر ☐
- **الخبرة المهنية:** [0 ـ 5] سنة ☐ [5ـ 15] سنة ☐ أكثر من 15 سن ☐

ثانيا: استبيان إدراك مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية:

البعد الأول: صعوبات القراءة						
الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معار ض	معارض بشدة
01	يلاحظ على ذوي صعوبات القراءة كثرة النسيان.					
02	يقرأ ذوو صعوبات القراءة بطريقة متقطعة متشنجة.					
03	يقفز ذوو صعوبات القراءة من مكان لآخر عند القراءة.					
04	يضيف ذوو صعوبات القراءة كلمات غير موجودة في النص عند قراءتهم.					
05	يكرر ذوو صعوبات القراءة بعض الكلمات أكثر من مرة أثناء القراءة الجهرية.					
06	يظهر على ذوي صعوبات القراءة علامات الإرهاق عند قراءتهم.					
07	يفشل ذوو صعوبات القراءة عادة في فهم ما يقرؤون.					
08	يجد ذوو صعوبات القراءة عسرا في الربط بين شكل الحرف وصوته.					
09	يحذف ذوو صعوبات القراءة بعض الحروف أثناء القراءة. مثل: (والد ولد)					
10	يعسر على ذوي صعوبات القراءة الانتقال إلى السطر الموالي عند القراءة.					
11	يتعثر ذوو صعوبات القراءة في التمييز بين الأحرف المتشابهة. مثل: (س، ش)، (ص، ض)					
12	يعسر على ذوي صعوبات القراءة تكوين كلمات من مجموعة حروف.					
13	يغير ذوو صعوبات القراءة مكان الحروف عند القراءة. مثل: (شعر، وعشر).					
البعد الثاني: صعوبات الكتابة						
14	يستغرق ذوو صعوبات الكتابة وقتا طويلا لكتابة فقرة قصيرة.					
15	يترك ذوو صعوبات الكتابة مسافات مناسبة بين الكلمات عند الكتابة.					
16	يخفق ذوو صعوبات الكتابة في الكتابة على السطر.					
17	يتعب ذوو صعوبات الكتابة من كتابة فقرة طويلة.					
18	يرتكب ذوو صعوبات الكتابة أخطاء عديدة عند الكتابة.					
19	يظهر ذوو صعوبات الكتابة تباينا في أحجام الحروف عند الكتابة.					

الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معار ض	معارض بشدة
20	يكتب ذوو صعوبات الكتابة بخط رديء تصعب قراءته.					
21	يفشل ذوو صعوبات الكتابة في تذكر أشكال الحروف.					
22	يُظهر ذوو صعوبات الكتابة وضعا غير طبيعي للجسم أثناء الكتابة.					
23	يكتب ذوو صعوبات الكتابة الحروف المتصلة داخل الكلمة بصورة منفصلة.					
24	يكتب ذوو صعوبات الكتابة الحروف المنطوقة، ويهملون كتابة الحروف غير المنطوقة.					
25	يخلط ذوو صعوبات الكتابة بين شكل الحرف في صورته المتصلة والمنفصلة عند الكتابة.					
26	يُسقط ذوو صعوبات الكتابة حروفا من الكلمات عند كتابتها.					
27	يعكس ذوو صعوبات الكتابة الحروف عند كتابتها.					
28	يخلط ذوو صعوبات الكتابة في الاتجاهات فيبدؤون الكتابة من اليسار لليمين.					
البعد الثالث: صعوبات الحساب						
29	يخفق ذوو صعوبات الحساب عادة في المقارنة بين الأعداد الكبيرة.					
30	يتعثر ذو صعوبات الحساب في تطبيق القواعد الحسابية مثل:(مساحة مستطيل).					
31	يفشل ذوو صعوبات الحساب في التمييز بين الأشكال الهندسية المتشابهة (المربع، المستطيل، المعين).					
32	يظهر على ذوي صعوبات الحساب تباينا واضحا في التحصيل الدراسي.					
33	ينتبه ذوو صعوبات الحساب كثيرا نحو المثيرات الخارجية.					
34	يخفق ذوو صعوبات الحساب في الربط بين الرقم ورمزه.					
35	يجد ذوو صعوبات الحساب عسرا في استخدام الأدوات الهندسية.					
36	ينجح ذوو صعوبات الحساب في اختيار العمليات الحسابية المناسبة لحل المسائل.					
37	يفشل ذوو صعوبات الحساب في اجراء العمليات الحسابية العمودية.					
38	يجد ذوو صعوبات الحساب صعوبات في استعمال الرموز المجردة مثل:(< ،> ، =).					
39	يخلط ذوو صعوبات الحساب في القيمة المنزلية للعدد. مثل : (52 و 25)					

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

المسيلة في:

الى السيد: مدير التربية لولاية المسيلة

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية عطرة وبعد .....

في إطار إنجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لطلبة السنة الثانية ماستر .

الشعبة: علوم التربية التخصص: التوجيه والإرشاد

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب(ة) المذكور(ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

عنوان الدراسة: **درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية ببلدية المسيلة**

المشرف: الدكتورة بوجلال سهيلة

1- اسم ولقب الطالب: مبروك دخوش رقم التسجيل: 9022/1409

2- اسم ولقب الطالب: بن حميدة سعدية نسرين رقم التسجيل: 191535092581

في الفترة الممتدة من: 2021/03/25 إلى غاية 2021/04/10.

وفي الأخير لكم منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

رئيس القسم

نائب المعميد المكلف بالبحث العلمي

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي والدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والتكوين العالي في الطور الثالث

الدكتور: مورتلال إبراهيم

د. خطوط رمضان

قسم علم النفس. الهاتف / الفاكس	(213)0355353054	Téléphone/Fax
البريد الالكترون	Univ28psy@yahoo.com	E-mail

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Mohammed Boudiaf - M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of Psychology

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

تصريح شرفي
خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله:

السيد (ة): مبروك دحوش الصفة: طالب، أستاذ، باحث ماستر 2

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 210 والصادرة بتاريخ: 2020/12/09

والمسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة تخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوانها: درجة إدراك معلمي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة المسيلة

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

التاريخ: 2021/06/09

توقيع المعني (ة)

المرجع: القرار 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2021

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضى ادناه :

السيد(ة): بن حميمة سعدية نسرين

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 399186

الصادرة بتاريخ: 06-08-2014 عن دائرة: المسيلة

المسجل بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 191535099581

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر' مذكرة ماجستير' اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بولاية المسيلة

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2021.06.09

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الملحق رقم 04

الجداول الإحصائيةSPSS

معامل ألفا كرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.921	45

معامل سيبرمان براون وغتمان (التجزئة النصفية)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.854
		N of Items	23[a]
	Part 2	Value	.838
		N of Items	22[b]
	Total N of Items		45
Correlation Between Forms			.929
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.963
	Unequal Length		.963
Guttman Split-Half Coefficient			.962

قيم الاتساق الداخلي لكل بند من بنود بعد الحساب مع الدرجة الكلية للبعد

		ق1	ق2	ق3	ق4	ق5	ق6	ق7	ق8	ق9	ق10	ق11	ق12	ق13	ق14	ق15	مجق
	Pearson Correlation	1	.351	.243	.150	-.104-	.340	.368*	.332	.034	.321	.160	.385*	.121	.115	.059	.428*
ق1	Sig. (2-tailed)		.057	.196	.430	.584	.066	.046	.073	.857	.084	.397	.036	.524	.547	.755	.018
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.351	1	.293	.313	.213	.233	.376*	.463*	.263	.411*	.135	.430*	.195	.272	.216	.546**
ق2	Sig. (2-tailed)	.057		.116	.092	.257	.216	.041	.010	.160	.024	.476	.018	.301	.147	.252	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.243	.293	1	.618**	.360	.062	.262	.228	.233	.409*	.401*	.426*	.162	.141	.552**	.633**
ق3	Sig. (2-tailed)	.196	.116		.000	.051	.744	.161	.227	.215	.025	.028	.019	.393	.458	.002	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.150	.313	.618**	1	.480**	-.056-	.371*	.344	.539**	.574**	.223	.634**	.413*	.237	.562**	.738**
ق4	Sig. (2-tailed)	.430	.092	.000		.007	.769	.044	.062	.002	.001	.236	.000	.023	.208	.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	-.104-	.213	.360	.480**	1	-.066-	.373*	.335	.228	.239	-.073-	.275	.223	.139	.332	.438*
ق5	Sig. (2-tailed)	.584	.257	.051	.007		.729	.042	.071	.225	.204	.700	.141	.235	.463	.073	.015
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.340	.233	.062	-.056-	-.066-	1	.269	.236	-.025-	.001	.210	.251	.126	.041	-.211-	.278
ق6	Sig. (2-tailed)	.066	.216	.744	.769	.729		.151	.209	.897	.994	.265	.180	.508	.830	.264	.136
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.368*	.376*	.262	.371*	.373*	.269	1	.328	.297	.352	-.007-	.309	.343	.201	.300	.574**
ق7	Sig. (2-tailed)	.046	.041	.161	.044	.042	.151		.077	.111	.056	.969	.096	.063	.286	.107	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.332	.463*	.228	.344	.335	.236	.328	1	.350	.600**	.057	.530**	.328	.396*	.327	.640**
ق8	Sig. (2-tailed)	.073	.010	.227	.062	.071	.209	.077		.058	.000	.764	.003	.077	.030	.078	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.034	.263	.233	.539**	.228	-.025-	.297	.350	1	.670**	.090	.652**	.595**	.658**	.530**	.700**
ق9	Sig. (2-tailed)	.857	.160	.215	.002	.225	.897	.111	.058		.000	.636	.000	.001	.000	.003	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.321	.411*	.409*	.574**	.239	.001	.352	.600**	.670**	1	.211	.635**	.404*	.527**	.527**	.769**
ق10	Sig. (2-tailed)	.084	.024	.025	.001	.204	.994	.056	.000	.000		.264	.000	.027	.003	.003	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.160	.135	.401*	.223	-.073-	.210	-.007-	.057	.090	.211	1	.351	-.035-	-.083-	.241	.338
ق11	Sig. (2-tailed)	.397	.476	.028	.236	.700	.265	.969	.764	.636	.264		.057	.855	.664	.200	.068
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.385*	.430*	.426*	.634**	.275	.251	.309	.530**	.652**	.635**	.351	1	.424*	.358	.432*	.802**
ق12	Sig. (2-tailed)	.036	.018	.019	.000	.141	.180	.096	.003	.000	.000	.057		.019	.052	.017	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.121	.195	.162	.413*	.223	.126	.343	.328	.595**	.404*	-.035-	.424*	1	.513**	.577**	.635**
ق13	Sig. (2-tailed)	.524	.301	.393	.023	.235	.508	.063	.077	.001	.027	.855	.019		.004	.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.115	.272	.141	.237	.139	.041	.201	.396*	.658**	.527**	-.083-	.358	.513**	1	.420*	.569**
ق14	Sig. (2-tailed)	.547	.147	.458	.208	.463	.830	.286	.030	.000	.003	.664	.052	.004		.021	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.059	.216	.552**	.562**	.332	-.211-	.300	.327	.530**	.527**	.241	.432*	.577**	.420*	1	.685**
ق15	Sig. (2-tailed)	.755	.252	.002	.001	.073	.264	.107	.078	.003	.003	.200	.017	.001	.021		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.428*	.546**	.633**	.738**	.438*	.278	.574**	.640**	.700**	.769**	.338	.802**	.635**	.569**	.685**	1
مجق	Sig. (2-tailed)	.018	.002	.000	.000	.015	.136	.001	.000	.000	.000	.068	.000	.000	.001	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

قيم الاتساق الداخلي لكل بند من بنود بعد الكتابة مع الدرجة الكلية

Correlations

		ك1	ك2	ك3	ك4	ك5	ك6	ك7	ك8	ك9	ك10	ك11	ك12	ك13	ك14	ك15	مجك
	Pearson Correlation	1	.260	.411*	.511**	.319	.270	.118	.160	.268	.560**	.149	.107	.618**	.377*	.447*	.638**
ك1	Sig. (2-tailed)		.166	.024	.004	.086	.149	.536	.399	.153	.001	.433	.573	.000	.040	.013	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.260	1	.300	.189	.292	.227	.337	.042	.149	.054	.128	-.244-	.344	.097	.003	.391*
ك2	Sig. (2-tailed)	.166		.107	.318	.118	.228	.068	.827	.432	.777	.501	.194	.063	.608	.986	.033
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.411*	.300	1	.422*	.628**	.458*	.459*	.408*	.242	.253	.298	-.069-	.518**	.398*	.190	.703**
ك3	Sig. (2-tailed)	.024	.107		.020	.000	.011	.011	.025	.198	.178	.109	.716	.003	.029	.316	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.511**	.189	.422*	1	.367*	.247	.345	.141	.248	.280	.310	.108	.286	.436*	.450*	.612**
ك4	Sig. (2-tailed)	.004	.318	.020		.046	.189	.062	.457	.186	.134	.095	.571	.125	.016	.013	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.319	.292	.628**	.367*	1	.293	.387*	.455*	.268	.248	.182	.189	.447*	.278	-.033-	.628**
ك5	Sig. (2-tailed)	.086	.118	.000	.046		.117	.034	.012	.152	.186	.337	.318	.013	.137	.862	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.270	.227	.458*	.247	.293	1	.401*	.097	-.123-	.176	.498**	.456*	.458*	.523**	.314	.628**
ك6	Sig. (2-tailed)	.149	.228	.011	.189	.117		.028	.609	.518	.353	.005	.011	.011	.003	.091	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.118	.337	.459*	.345	.387*	.401*	1	.250	.206	.150	.429*	.305	.217	.196	.064	.589**
ك7	Sig. (2-tailed)	.536	.068	.011	.062	.034	.028		.183	.275	.429	.018	.101	.249	.300	.738	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.160	.042	.408*	.141	.455*	.097	.250	1	.432*	.661**	.012	.378*	.364*	.260	.254	.574**
ك8	Sig. (2-tailed)	.399	.827	.025	.457	.012	.609	.183		.017	.000	.948	.039	.048	.166	.176	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.268	.149	.242	.248	.268	-.123-	.206	.432*	1	.417*	-.207-	-.019-	.387*	.144	.147	.412*
ك9	Sig. (2-tailed)	.153	.432	.198	.186	.152	.518	.275	.017		.022	.272	.919	.035	.446	.437	.024
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.560**	.054	.253	.280	.248	.176	.150	.661**	.417*	1	.028	.323	.439*	.338	.502**	.622**
ك10	Sig. (2-tailed)	.001	.777	.178	.134	.186	.353	.429	.000	.022		.881	.081	.015	.068	.005	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.149	.128	.298	.310	.182	.498**	.429*	.012	-.207-	.028	1	.434*	.344	.147	.095	.456*
ك11	Sig. (2-tailed)	.433	.501	.109	.095	.337	.005	.018	.948	.272	.881		.017	.063	.439	.618	.011
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.107	-.244-	-.069-	.108	.189	.456*	.305	.378*	-.019-	.323	.434*	1	.269	.313	.121	.425*
ك12	Sig. (2-tailed)	.573	.194	.716	.571	.318	.011	.101	.039	.919	.081	.017		.151	.092	.525	.019
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.618**	.344	.518**	.286	.447*	.458*	.217	.364*	.387*	.439*	.344	.269	1	.539**	.125	.744**
ك13	Sig. (2-tailed)	.000	.063	.003	.125	.013	.011	.249	.048	.035	.015	.063	.151		.002	.511	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.377*	.097	.398*	.436*	.278	.523**	.196	.260	.144	.338	.147	.313	.539**	1	.375*	.636**
ك14	Sig. (2-tailed)	.040	.608	.029	.016	.137	.003	.300	.166	.446	.068	.439	.092	.002		.041	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.447*	.003	.190	.450*	-.033-	.314	.064	.254	.147	.502**	.095	.121	.125	.375*	1	.465**
ك15	Sig. (2-tailed)	.013	.986	.316	.013	.862	.091	.738	.176	.437	.005	.618	.525	.511	.041		.010
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	.638**	.391*	.703**	.612**	.628**	.628**	.589**	.574**	.412*	.622**	.456*	.425*	.744**	.636**	.465**	1
مجك	Sig. (2-tailed)	.000	.033	.000	.000	.000	.000	.001	.001	.024	.000	.011	.019	.000	.000	.010	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		ر1	ر2	ر3	ر4	ر5	ر6	ر7	ر8	ر9	ر10	ر11	ر12	ر13	ر14	ر15	مجر
ر1	Pearson Correlation	1	.567**	.061	.373*	-.050-	.431*	.292	-.120-	.342	-.004-	.392*	-.095-	.069	.420*	.205	.496**
	Sig. (2-tailed)		.001	.749	.043	.795	.017	.118	.526	.064	.982	.032	.618	.717	.021	.277	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر2	Pearson Correlation	.567**	1	.230	.479**	-.129-	.523**	.533**	.338	.295	-.266-	.272	.109	-.101-	.372*	.281	.595**
	Sig. (2-tailed)	.001		.220	.007	.498	.003	.002	.068	.113	.155	.146	.567	.594	.043	.132	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر3	Pearson Correlation	.061	.230	1	.130	.137	.242	.376*	.634**	.110	.012	.105	.148	.206	.260	.487**	.595**
	Sig. (2-tailed)	.749	.220		.494	.471	.197	.040	.000	.562	.949	.582	.436	.275	.166	.006	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر4	Pearson Correlation	.373*	.479**	.130	1	.330	.444*	.569**	.250	.448*	.109	.352	-.129-	-.130-	.164	.263	.605**
	Sig. (2-tailed)	.043	.007	.494		.075	.014	.001	.183	.013	.567	.056	.496	.494	.387	.160	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر5	Pearson Correlation	-.050-	-.129-	.137	.330	1	.027	.187	.175	.211	.089	.212	-.010-	.396*	.281	-.047-	.352
	Sig. (2-tailed)	.795	.498	.471	.075		.888	.323	.356	.263	.641	.262	.957	.030	.133	.806	.056
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر6	Pearson Correlation	.431*	.523**	.242	.444*	.027	1	.422*	.378*	.582**	-.351-	.415*	.248	-.030-	.399*	.302	.666**
	Sig. (2-tailed)	.017	.003	.197	.014	.888		.020	.040	.001	.057	.023	.186	.873	.029	.105	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر7	Pearson Correlation	.292	.533**	.376*	.569**	.187	.422*	1	.482**	.287	.106	.293	-.154-	.293	.234	.368*	.707**
	Sig. (2-tailed)	.118	.002	.040	.001	.323	.020		.007	.124	.576	.116	.417	.116	.214	.046	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر8	Pearson Correlation	-.120-	.338	.634**	.250	.175	.378*	.482**	1	.043	-.214-	.213	.030	.110	.102	.207	.512**
	Sig. (2-tailed)	.526	.068	.000	.183	.356	.040	.007		.821	.255	23 .258	.877	.563	.593	.272	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر9	Pearson Correlation	.342	.295	.110	.448*	.211	.582**	.287	.043	1	.007	.366*	.384*	.011	.108	.165	.580**
	Sig. (2-tailed)	.064	.113	.562	.013	.263	.001	.124	.821		.973	.046	.036	.953	.571	.383	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر10	Pearson Correlation	-.004-	-.266-	.012	.109	.089	-.351-	.106	-.214-	.007	1	.157	-.242-	.128	.015	.283	.117
	Sig. (2-tailed)	.982	.155	.949	.567	.641	.057	.576	.255	.973		.406	.197	.500	.936	.129	.538
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر11	Pearson Correlation	.392*	.272	.105	.352	.212	.415*	.293	.213	.366*	.157	1	-.161-	.243	.411*	.363*	.618**
	Sig. (2-tailed)	.032	.146	.582	.056	.262	.023	.116	.258	.046	.406		.396	.196	.024	.049	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر12	Pearson Correlation	-.095-	.109	.148	-.129-	-.010-	.248	-.154-	.030	.384*	-.242-	-.161-	1	-.165-	-.029-	.016	.138
	Sig. (2-tailed)	.618	.567	.436	.496	.957	.186	.417	.877	.036	.197	.396		.384	.880	.935	.468
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر13	Pearson Correlation	.069	-.101-	.206	-.130-	.396*	-.030-	.293	.110	.011	.128	.243	-.165-	1	.327	.000	.319
	Sig. (2-tailed)	.717	.594	.275	.494	.030	.873	.116	.563	.953	.500	.196	.384		.078	1.000	.086
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر14	Pearson Correlation	.420*	.372*	.260	.164	.281	.399*	.234	.102	.108	.015	.411*	-.029-	.327	1	.195	.555**
	Sig. (2-tailed)	.021	.043	.166	.387	.133	.029	.214	.593	.571	.936	.024	.880	.078		.303	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر15	Pearson Correlation	.205	.281	.487**	.263	-.047-	.302	.368*	.207	.165	.283	.363*	.016	.000	.195	1	.573**
	Sig. (2-tailed)	.277	.132	.006	.160	.806	.105	.046	.272	.383	.129	.049	.935	1.000	.303		.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
مجر	Pearson Correlation	.496**	.595**	.595**	.605**	.352	.666**	.707**	.512**	.580**	.117	.618**	.138	.319	.555**	.573**	1
	Sig. (2-tailed)	.005	.001	.001	.000	.056	.000	.000	.004	.001	.538	.000	.468	.086	.001	.001	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Statistics

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
ك1	134	0	4.38	.848
ك2	134	0	2.84	1.089
ك3	134	0	3.72	1.058
ك4	134	0	4.28	.846
ك5	134	0	4.31	.806
ك6	134	0	3.94	.907
ك7	134	0	3.73	1.084
ك8	134	0	3.87	.848
ك9	134	0	3.46	1.023
ك10	134	0	3.37	.994
ك11	134	0	3.97	.775
ك12	134	0	3.99	.725
ك13	134	0	4.11	.722
ك14	134	0	3.73	.951
ك15	134	0	3.13	1.109
المتوسطك	134	0	3.7893	.46219

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التقدير لبنود بعد الحساب

Statistics				
	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
ك1	134	0	4.38	.848
ك2	134	0	2.84	1.089
ك3	134	0	3.72	1.058
ك4	134	0	4.28	.846
ك5	134	0	4.31	.806
ك6	134	0	3.94	.907
ك7	134	0	3.73	1.084
ك8	134	0	3.87	.848
ك9	134	0	3.46	1.023
ك10	134	0	3.37	.994
ك11	134	0	3.97	.775
ك12	134	0	3.99	.725
ك13	134	0	4.11	.722
ك14	134	0	3.73	.951
ك15	134	0	3.13	1.109
المتوسطك	134	0	3.7893	.46219

نتائج اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية المسيلة حسب متغير الجنس.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المتوسط عام	Equal variances assumed	.159	.691	.712	132	.478	.05176	.07269	-.09202-	.19554
	Equal variances not assumed			.683	27.008	.500	.05176	.07576	-.10368-	.20720

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في درجة إدراك مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير السن.

ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.340	2	.170	1.850	.161
Within Groups	12.057	131	.092		
Total	12.398	133			

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في درجة إدراك مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب متغير سنوات الأقدمية.

ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.402	2	.201	2.193	.116
Within Groups	11.996	131	.092		
Total	12.398	133			