

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة -

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس



الرقم التسلسلي : 2018/09

رقم التسجيل : 13/D95/075

درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي
صعوبات التعلم

دراسة ميدانية بمدينة بوسعادة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في:

تخصص : إرشاد وتوجيه.

شعبة: علوم التربية

إشراف الدكتور:

إعداد الطالبة :

نور الدين جعلاّب

عبير سماحي

السنة الجامعية: 2018/2017

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ

الرَّحِيمِ

"شكر و عرفان"

كلمة شكر و تقدير و عرفان و امتنان للدكتور المحترم " جلاب نور الدين " و هي كلمة حق يقال غير أن الكلمات تخوننا فلا نجد ما يستوفي حقه سواء على توجيهاته القيمة و تعاونه وصبره أو المجهود الذي بذله ليدفع بهذا العمل إلى الأمام. و ما يستحق التقدير فعلا هو الثقة التي يضعها في الطالب الذي أمامه و يراهن عليها فأتمنى أن لا أخيب حسن ظنه فينا. واشكر طاقم مدرسة بغداد دي محمد و الأستاذة الزاوي نجية وكل أفراد هيئة الدراسة في مدينة بوسعادة .

كما لا أنسى جميع أساتذتنا في قسم علم النفس. وعلى رأسهم الدكتورة مام عواطف التي كانت سندا و قدوة لي و لكثير من الطلبة و كذلك الدكتور عمور عمر عميد كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية والدكتور بعلي مصطفى رئيس قسم علم النفس و الدكتور خطوط رمضان الذين تركوا بصمات واضحة في مشواري الدراسي، و لا يفوتني أن اشكر كل من ساعدني من قريب أو من بعيد وكان متفهما لطبيعة هذا البحث ومستلزماته وحريصا على إخراجه إلى النور.

كلمة الطالبة:

سمحي عبيد

إهداء

أحمد الله عز وجل على نعمه وعونه لإتمام هذا البحث. وبعد:
إلى الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق له آماله، إلى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل
المبتغى، إلى الإنسان الذي إمتلك الإنسانية بكل قوة، إلى الذي سهر على تعليمي بتضحيات جسام
مترجمة في تقديسه للعلم، إلى مدرستي الأولى في الحياة،
أبي الغالي على قلبي أطل الله في عمره
إلى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان، إلى التي صبرت على كل شيء، التي رعتني
حقا الرعاية وكانت مندي في الشدائد، وكانت دعواها لي بالتوفيق، تتبعتني خطوة خطوة
في عملي، إلى من ارتحت كلما تذكرت إبتسامتها في وجهي نبع الحنان أُمي أعز ملاك على
القلب والعين جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين؛
إليهما أهدي هذا العمل المتواضع لكليّ لأدخل على قلبيهما شيئا من السعادة إلى اخوتي: أولهم والدي الثاني
وقدوتي السعيد وزوجته وأولاده، فريد وزوجته وأولاده، لخطر، محمد، فاروق وزوجته، ورضا توأم روعي
و أخواتي الذين تقاسموا معي عبء الحياة: الزهراء وزوجها وحبيبتني اسيل، إلى نصفي الثاني مريم،
والصغيرة أشواق
إلى صديقاتي في الإقامة: حنيفة، شيماء، هاجر، مريم، شهرة، إلى صديقات الثانوية و الجامعة إيمان، خولة
هاجر، سارة، إلى من شارككني حلو ومر هذا العمل رفيقات دراستي سمية، فوزية، سعاد، رباب، سميرة
وكل أفراد الفوج 02 إرشاد وتوجيه دفعة 2018
إلى رفيقات طفولتي سناء ودلال و رحيل، إلى بنات العم والعمة حسينة وفاطمة الغاليتين
إلى خالي الحبيب عبد القادر وزوجته العزيزة ياسمين و أولادهم
إلى عزيز
إلى الزميل والاب الطيب عويضة كمال و الصديقين سليم واحمد
كما أهدي ثمرة جهدي لأستاذي الكريم الدكتور: جعلاب نور الدين الذي كلما تظلمت الطريق
أمامي لجأت إليه فأنازها لي وكلمنا دب اليأس في نفسي زرع فيا الأمل لأسير قدما
و كلما طلبت كمية من وقته الثمين وفره لي بالرغم من
مسؤولياته المتعددة؛ والدكتورة مام عواطف إلى كل أساتذة قسم علم النفس
إلى كل من نسيهم قلبي ولم ينساهم قلبي
و إلى كل من يؤمن بأن بذور نجاح التغيير هي في ذواتنا
و في أنفسنا قبل أن تكون في
أشياء أخرى...

الطالبة : سماحي عبير

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم موضوع "درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم" منطلقين من التساؤل الرئيسي التالي: ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم؟

استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي، كما تم إجراء الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) معلم و معلمة في المرحلة الابتدائية، و(60) معلم ومعلمة في الدراسة الأساسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولجمع البيانات اعتمدنا في دراستنا هذه على الأداة والتي هي مقياس "المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" المعد من طرف الباحث عبد العزيز بن إبراهيم عبد العزيز البدر (1431هـ) لتحديد درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لمعايير: الأسس العامة، البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي، التخطيط التدريسي الاستراتيجيات التدريسية، اللغة، التقييم، العمل الجماعي، الممارسات الأخلاقية والمهنية. وقمنا بالمعالجة الإحصائية لبيانات المقياس باستخدام: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، معادلة تصحيح الطول سبيرمان براون، وتم الاعتماد على نظام (SPSS).

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- أن ترتيب معايير المعرفة وفق آراء أفراد العينة جاء كالتالي:
 - الاستراتيجيات التدريسية- البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي- اللغة - التخطيط التدريسي- العمل الجماعي- التقييم- الممارسات الأخلاقية والمهنية- الأسس العامة.
 - و قد جاءت درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات
 - تدريس ذوي صعوبات التعلم في جميع المعايير والأبعاد الخاصة بمقياس
- الدراسة، السابقة الذكر، متوسطة، وبالتالي فإن الفرضية العامة و الفرضيات الجزئية لم تتحقق.

الكلمات المفتاحية:

معلم المرحلة الابتدائية، ذوي صعوبات التعلم، مهارات التدريس.

Résumé d'étude:

Cet étude actuelle vise à exposer le thème qui s'intitule , « Le degré de connaissance des enseignants du primaire des compétences spécifiques , D'enseigner les enfants qui ont des difficultés, commençant par le questionnaire principal suivant : Quel est le degré de connaissances des enseignants au cycle primaire par les normes spécifiques des compétences, D'enseigner les apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage, Dans cette étude , nous avons utilisé l'approche descriptive . l'enquête a été menée sur un échantillon, composé de 15 enseignants, et enseignants au primaire et 60 enseignants et enseignants au moyenne, ils ont sélectionnés d'une manière aléatoire . Et pour rassembler (collecter) les données nous sommes appuyés dans cette étude sur un outil qui est une échelle ,Les normes professionnelles pour les enseignants d'élèves ayant des troubles d'apprentissage , préparé par le professeur Abdel al Aziz ben Ibrahim Abdel Aziz el bader 1431 H . Afin de déterminer dans quelle mesure les enseignants du primaire sont conscients des compétences nécessaires pour enseigner aux personnes ayant des troubles d'apprentissage

Critères : principes généraux –milieu éducatif et interaction sociale – planification pédagogique –stratégies d'enseignement –la langue – l'évaluation– action collective– pratiques éthiques et professionnelles

Nous avons effectué un traitement statistique des données d'échelle en utilisant : l'équation de la longueur de la correction de Spearman Brown il est basé sur le système SPSS, l'étude a donné les résultats suivants :

Le classement des critères de connaissance selon les opinions des membres de l'échantillon était le suivant : stratégies d'enseignement – environnement éducatif et interaction sociale –langue –planification pédagogique –action collective– éducation –évaluation– pratiques éthiques et professionnelles– principes généraux, les connaissances des enseignants des

écoles primaires sur les normes spéciales proviennent des compétences pédagogiques sur les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage

Le degré de connaissance des enseignants de l'école primaire des normes pour les compétences pédagogique avec des troubles d'apprentissage dans toutes les normes et dimensions de l'échelle de l'étude

Dans l'échelle de l'étude mentionnée ci-dessus, et donc l'hypothèse partielles n'ont pas été réalisées

Mots-clés : enseignant de l'école primaire –les personnes ayant des troubles d'apprentissage, des compétences pédagogiques

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان.	
الإهداء.	
الملخص.	
فهرس المحتويات .	
فهرس الجداول .	
فهرس الأشكال.	
مقدمة .	أ

الجانب النظري.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد	4
1- إشكالية الدراسة.	5
2- فرضيات الدراسة.	8
3- أهداف الدراسة.	9
4- أهمية الدراسة.	10
5- أسباب اختيار لموضوع الدراسة.	10
6- تحديد مصطلحات الدراسة.	11
7- الدراسات السابقة .	12

الفصل الثاني: معلم المرحلة الابتدائية.

تمهيد .	31
1-تعريف المعلم.	32
2-الأدوار التعليمية و التربوية للمعلم.	33
3- الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف.	36
4-خصائص المعلم في التربية المعاصرة.	38
5- المعلم و إثارة دافعية التعلم.	40

42	6- اخلاقيات المعلم
43	7-خصائص المعلم .
46	8-حقوق وواجبات المعلم.
48	9-مهام المعلم.
52	10-استراتيجيات عامة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
57	خلاصة

الفصل الثالث: ذوي صعوبات التعلم

59	تمهيد
60	1-التطور التاريخي لمصطلح صعوبات التعلم
61	2-تعريف ذوي صعوبات التعلم
63	3-أسباب صعوبات التعلم
65	4-خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
68	5-أنواع صعوبات التعلم.
70	6- مظاهر صعوبات التعلم.
71	7- نسب انتشار صعوبات التعلم.
72	8- محكات تحديد صعوبات التعلم.
73	9-أساليب علاج صعوبات التعلم.
75	10-النظريات المفسرة لأسباب صعوبات التعلم.
80	11-تشخيص صعوبات التعلم.
80	12-أهم الاستراتيجيات الفعالة لتدريس ذوي صعوبات التعلم.
85	خلاصة.

الجانب الميداني:

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

87	تمهيد
88	1-المنهج.
88	2- أدوات الدراسة.
92	3-مجتمع الدراسة والعينة.
92	4-مجالات الدراسة.
93	5-الدراسة الاستطلاعية
95	6- الخصائص السيكمترية
99	7- الادوات الاحصائية
100	خلاصة

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

102	1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية العامة .
106	2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى
109	3-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية
111	4-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة.
114	5-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة.
117	6-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة.
120	7-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية السادسة .

122	8- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية السابعة.
124	9- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثامنة.
128	الخاتمة
130	مقترحات وتوصيات
132	قائمة المراجع

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	يوضح توزيع البنود على الأبعاد الثمانية لمقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	90
2	يوضح تحديد طول الفئة باستخدام المدى	91
3	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدارس و عدد المعلمين	93
4	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المدارس وعدد المعلمين	95
5	صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة	96
6	ثبات عبارات الأبعاد بطريقة التجزئة النصفية	98
7	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على إجمالي فقرات الاستبيان ومعاييره	102
8	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار الأول والمتعلق ب : معيار الأسس العامة	106
9	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار الثاني والمتعلق ب: معيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي	109
10	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار الثالث والمتعلق بـ معيار التخطيط التدريسي	112
11	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار الرابع والمتعلق ب : معيار الاستراتيجيات التدريسية	114
12	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار الخامس والمتعلق ب : معيار اللغة	117
13	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار السادس والمتعلق ب : معيار التقييم	120
14	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار السابع والمتعلق ب : معيار العمل الجماعي	122
15	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار الثامن والمتعلق ب : معيار الممارسات الأخلاقية و المهنية	125

فهرس الأشكال.

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
103	عرض بياني ترتيب معايير المعرفة وفق آراء أفراد العينة	1
108	عرض بياني لترتيب فقرات معيار الأسس العامة وفق آراء العينة المستجوبة	2
111	عرض بياني ترتيب فقرات معيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي وفق آراء العينة المستجوبة	3
113	عرض بياني ترتيب فقرات معيار التخطيط التدريسي وفق آراء العينة المستجوبة	4
116	عرض بياني لترتيب فقرات معيار الاستراتيجيات التدريسية وفق آراء العينة المستجوبة	5
119	عرض بياني لترتيب فقرات معيار اللغة وفق آراء العينة المستجوبة	6
121	عرض بياني ترتيب فقرات معيار التقويم وفق آراء العينة المستجوبة	7
124	عرض بياني ترتيب فقرات معيار العمل الجماعي وفق آراء العينة المستجوبة	8
126	عرض بياني ترتيب فقرات معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية وفق آراء العينة المستجوبة	9

مقدمة :

تتظر المنظومات التربوية الحديثة إلى مرحلة التعليم الابتدائي على أنها المرحلة الأساسية لتربية النشء وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه، وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادرا على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، ومن هنا تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة محط اهتمام المجتمع بكافة مستوياته، كما تعتبر مرحلة الإعداد العلمي في بيئة المجتمع، باعتبارها المحطة الثانية للتنشئة الاجتماعية للتلميذ بعد الأسرة فهي مرحلة البداية في تكوين الشخصية من السنة السادسة إلى السنة الثانية عشر من عمره حيث أنها تشمل الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة (6-12) .

وتعتبر هذه المرحلة بداية الإعداد العلمي والفكري للمتعلم الذي يستمر طوال حياته العمرية، فهي مرحلة الحقل الذي يجب أن نغرس فيه بذور حياته الاجتماعية المستقبلية وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال معلم معدّ إعدادا يتوافق مع الأهداف النبيلة والغايات المنشودة للتربية والتعليم، وبذلك تعتبر المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى للمسار التعليمي العلمي والفكري للتلميذ .

ويتعرض تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى العديد من المشكلات تأتي في مقدمتها صعوبات التعلم، لكونها من أكثر مجالات التربية الخاصة، وبذلك فهم يحتاجون إلى تكفل ورعاية خاصة من طرف المعلمين وكل المسؤولين عن هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولذلك وجب إعداد هؤلاء المعلمين إعدادا جيدا يأخذ بعين الاعتبار مهارات وآليات وأساليب خاصة للتكفل بهذه الفئة من المتعلمين، وتسعى هذه الدراسة إلى التوصل إلى درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم، لما لها المهارات من أهمية واضحة في نجاح العملية التعليمية التعلمية من جهة، والمساعدة على التكفل بذوي صعوبات التعلم من جهة أخرى .

وقد شملت هذه الدراسة قسمين، قسم نظري، وآخر ميداني، وتضمن القسم النظري:

الفصل الأول: تناولنا فيه إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها ثم قمنا بتبيان أسباب اختيار الموضوع مروراً بتحديد مصطلحات الدراسة ثم الدراسات السابقة و التعليق عنها .

الفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى تعريف المعلم ، ثم توضيح الأدوار التعليمية و التربوية له ثم الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وبعدها تطرقنا إلى أخلاقيات المعلم، ثم انتقلنا إلى خصائص المعلم وخصائصه في التربية المعاصرة، فالمعلم وإثارة دافعية التعلم ، وبعدها أردنا التعريف بأهم حقوقه وواجباته ،ثم تطرقنا إلى أهم المهام التي يقوم بها بشكل عام، وأخيرا استراتيجيات عامة لتدريس ذوي صعوبات التعلم، ثم خلاصة للفصل .

الفصل الثالث: تطرقنا فيه إلى التطور التاريخي لمصطلح صعوبات العلم ثم التعريف بفئة صعوبات التعلم ثم أسبابها وبعدها خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ثم أنواع صعوبات التعلم، ثم مظاهر صعوبات التعلم، محكات تحديد صعوبات التعلم ثم أساليب علاج صعوبات التعلم وبعدها النظريات المفسرة لأسباب صعوبات التعلم، ثم تشخيص صعوبات التعلم .

أما القسم الميداني فتضمن:

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، تناولنا فيها الدراسة الاستطلاعية ثم تطرقنا الى منهج الدراسة الأساسية ومجتمع البحث، ثم التعرف على مجالاتها وأدواتها وأخيرا الأساليب الإحصائية والخصائص السيكمترية وخلاصة .

الفصل الخامس: تناولنا فيه عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة والفرضيات الجزئية .

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

- تمهيد .

1- إشكالية الدراسة .

2- فرضيات الدراسة .

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أسباب اختيار موضوع الدراسة

6- تحديد المصطلحات

7- الدراسات السابقة

تمهيد :

تحتاج أي دراسة إلى أن ينطلق الباحث من مشكلة هذه الدراسة، وهو أن يشعر بالحيرة اتجاه هذا الإشكال، حيث يشير في ذهنه إلى العديد من التساؤلات التي يبحث لها عن إجابات علمية وموضوعية، انطلاقاً من مجال تخصصه واهتمامه، ومن هذا المنطلق سيتم التطرق في هذا الفصل إلى طرح الإشكالية مع صياغتها وتحديد أبعادها، وفرض الفروض على أساسها، إلى جانب توضيح أهمية الموضوع وأسباب اختياره والأهداف المرجوة من هذه الدراسة، وبعد ذلك التطرق إلى المفاهيم الأساسية الواردة بالتحديد أو التعريف، وفي الأخير تناول بعض الدراسات السابقة .

1- الإشكالية :

لقد جاء الاهتمام بمجال صعوبات التعلم متأخراً، إذا ما قورن بفئات التربية الخاصة الأخرى وخصوصاً " الموهوبين " وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتأخر، إلا أنه كان كبيراً ومتميزاً، خاصة أنه لقي اهتماماً كبيراً من أولياء أمور هؤلاء الطلبة في و.م.أ، وتأسيس الجمعيات المتخصصة التي تضم في عضويتها أفراداً من مختلف التخصصات، والتي ساهمت في الضغط على الحكومات لإصدار تشريعات خاصة تنص على تقديم الخدمات لتلك الفئة، ففي الو.م.أ ، وفي كندا و غيرها من الدول المتقدمة تنص هذه التشريعات على حق كل المتعلمين في تلقي الخدمات التربوية المناسبة لهم .

حيث لم يظهر مصطلح صعوبات التعلم دفعة واحدة بل سبقته مصطلحات كثيرة تأثرت بالحقل الطبي الذي كان سائداً منذ عقود طويلة، تلك المصطلحات استخدمت لوصف أولئك الأطفال الذين لا يتوافقون في تعلمهم وسلوكهم مع الفئات الأخرى، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضل، لكن كل تلك المصطلحات تصب في الأخير في مفهوم واحد، و هو تلاميذ صعوبات التعلم، وهو ما أدى إلى تطور مفهوم هذه الفئة الذي بدا بربط هذه الصعوبات بالإعاقات المختلفة مثل ما ذكرنا، ثم أرجع هذا المفهوم الصعوبات إلى مشاكل في الجهاز العصبي المركزي الوظيفي ثم ادخل هذا المفهوم المفاهيم التربوية ثم الاجتماعية أي المهارات الاجتماعية، ثم انتقل مفهوم ذوي صعوبات التعلم من مرحلة معينة في حياة الطفل لتشمل مرحلة حياة الفرد بأكملها، وبذلك فكانت تطلق تسميات صعوبات التعلم على الأطفال الذين يواجهون صعوبات واضحة في القدرة على التعلم والتحصيل مع أن قدراتهم العقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى من المتوسط (العزة 2006:9-10).

وحتى أواسط الستينيات من القرن الماضي، لم تكن صعوبات التعلم معروفة، ومع ذلك الوقت أصبح مصطلح صعوبات التعلم، مصطلح شائع الاستخدام، حيث لاقت الحاجات التربوية الخاصة بهذه الفئة اهتمام كبير في هذه الأيام، حيث أصبحت هذه الفئة معروفة

وأمكن التعرف على أسبابها، وكذلك تمكن العاملين في ميدان صعوبات التعلم من تطوير وسائل وأساليب تعليمية مكيفة لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومحاولة دمجهم

مع الأطفال العاديين، لأنهم فئة قادرة على العمل والإنتاج، وأن صعوبات التعلم تؤثر على جوانب محددة في حياة الأفراد .

ولأن المعلم يعتبر من أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية وهو النواة الأولى التي يتم من خلالها التعرف على هذه الفئة من الأطفال، ولأن دوره يتعدى الدخول إلى الغرفة الصفية لإعطاء الدرس والمغادرة، فالتدريس هو جزء من مجموعة من الأعمال والواجبات المطلوبة، وعليه أن يتأكد من أن اليوم الدراسي يسير بشكل سلس ويسير، وعليه أن يضمن لكل المتعلمين نوعية تعليم عالية الجودة ، ويؤثر فيهم وفي سلوكهم وفي تشكيل منظومة القيم لديهم، وبالتالي لابد من التخطيط لوظيفة المعلم بما يضمن تحديد أهداف واضحة تنفذ بمهنية عالية وتلتزم بطرق الأداء الأفضل وباستراتيجيات التعليم الفعال ولأن ذوي صعوبات التعلم في مدارسنا يتعلمون مع العاديين في المدارس الحكومية ومدمجين فيها، كان على المعلم أن يكتشف هذه الفئة في تلاميذه من خلال عملية التدريس والتعرف عليهم من خلال ملاحظة أدائهم، فعلى هذا المعلم الذي يواجه ويتعامل مع صعوبات التعلم أن يعرف ما إذا كان التلميذ يتعاطى علاج طبي معين وهل له آثار جانبية وأن يحسن مراقبته أثناء أعماله وتصرفاته مع أقرانه وأن يكون حذرا في تعامله معه، فيحترم مشاعره ويحفظ كرامته، ولا يشعره بشكل علني أمام زملائه انه مصاب أو يعاني من مشكلات خاصة وعليه أن يراعي بعض النقاط الهامة في التعامل مع هؤلاء الأطفال، مثل توفير أفضل بيئة تعليمية تتناسب مع احتياجاته ونوع الصعوبة التي يعاني منها ورفع المعنويات وتقدير الذات بالتشجيع والتحفيز على الانجاز والعمل وتعزيز ثقته بنفسه وبقدراته وأن يكون على اتصال مباشر معه(جدوع، 2007، 161).

والأهم من كل هذا يجب على المعلم أن يعرف المهارات والطرق والأساليب للتعامل مع هؤلاء الأطفال وتشخيص أنواع الصعوبات التي يعانون منها، لكي يحظون بتعليم أفضل مثل باقي زملائهم العاديين في الصف، ولأن المعلم هو المسؤول الأول عن ذلك فكان من الواجب إعدادة إعدادا جيدا لمعرفة تلك المهارات الخاصة بالتدريس بشكل عام وبتدريس أطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، حيث كانت تعتبر حركة إعدادهم القائمة على الاهتمام بمهارات التدريس من أهم ملامح التربية الأمريكية المعاصرة وأكثرها شيوعا في الأوساط التربوية المهمة بإعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وأثنائها ولقد سادت هذه الحركة

معظم برامج إعداد المعلمين في الو.م.ا في السنوات السابقة بهدف إعداد معلمين ماهرين وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم على مهارات التدريس اللازمة لهم حتى يقوموا بعملهم التدريسي على نحو سليم، وقد ظهر الاهتمام بمهارات التدريس كرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت سائدة في كليات ومعاهد إعداد المعلمين، والتي كانت تستند على المفهوم التقليدي لإعداد المعلمين والذي مؤداه أن ابرز خصائص المعلم الماهر تتوقف على مدى تمكنه من المهارات التدريسية الخاصة بالموقف التعليمي وبالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها .

والذي يهمننا أكثر هنا هو المهارات اللازم معرفتها لدى المعلم الذي يواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية و المعايير الخاصة بها، لمحاولة دمجهم في برامج التعلم العادية، وهذه المهارات المستمدة من البرامج التربوية الخاصة التي تتبنى برامج تصحيحية تهدف إلى تجاوز هذه الصعوبات وذلك عن طريق التدريب وتعتمد على البرامج التعويضية لتقدم للطفل وسائل بديلة للتكيف مع هذه الصعوبة، وقد يتضمن ذلك تعديل محتوى التدريس أو تبني أهدافا تعليمية فاعلة وتغيير البيئة التعليمية للأطفال، وهنا تجدر الإشارة إلى انه ليس هناك طريقة أو شكل تعليمي يناسب جميع طلبة صعوبات التعلم في غرفة الصف وانه يجب تنويع البدائل التربوية للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم، كما أن اتجاه المعلم نحو ذوي صعوبات التعلم يؤثر على أساليب التدريس ومهاراته، فبعد التعرف على هذه الفئة و خصائصها يجب على المعلم أن يعرف هذه المهارات ويتمكن منها ويتميز بها، وانطلاقا من ذلك نحاول من خلال هذه الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيسي: ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم ؟ وتتفرع عنه التساؤلات التالية:

- ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الأسس العامة الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم ؟
- ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم ؟
- ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التخطيط التدريسي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم ؟

- ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الاستراتيجيات التدريسية الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم ؟
- ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار اللغة الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم ؟
- ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التقييم الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم ؟
- ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار العمل الجماعي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم ؟
- ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الممارسات الأخلاقية و المهنية الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم ؟

2- الفرضيات:

لكل بحث مشكلة تحتاج الى حل، والفرضيات هي الحلول المؤقتة وتحدد للباحث مساره وتعينه على إيجاد إجابات لتساؤلاته، ولموضوع معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم فرضيات محورية تحاول الإجابة عن التساؤل الرئيسي المطروح في الإشكالية وقد جاءت هذه الفرضيات في بحثنا كالتالي :

الفرضية العامة :

- درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.

الفرضيات الجزئية:

■ درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الأسس العامة الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.

■ درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.

■ درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التخطيط التدريسي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.

- درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الاستراتيجيات التدريسية الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.
- درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار اللغة الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.
- درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التقييم الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة .
- درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار العمل الجماعي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة .
- درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الممارسات الأخلاقية والمهنية الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.

3- أهداف الدراسة :

- * التعرف على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم .
- التعرف على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الأسس العامة الخاص بتدريس ذوي صعوبات التعلم .
- التعرف على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار البيئة التعليمية و التفاعل الصفّي الخاص بتدريس ذوي صعوبات التعلم .
- التعرف على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التخطيط التدريسي الخاص بتدريس ذوي صعوبات التعلم .
- التعرف على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الاستراتيجيات التدريسية الخاص بتدريس ذوي صعوبات التعلم .
- التعرف على درجة معرفة معلم المرحلة الابتدائية لمعيار اللغة الخاص بتدريس ذوي صعوبات التعلم .
- التعرف على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التقييم الخاص بتدريس ذوي صعوبات التعلم .

- التعرف على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار العمل الجماعي بتدريس ذوي صعوبات التعلم .
- التعرف على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الممارسات الأخلاقية والمهنية.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم وهي مفتاح نجاح العملية التعليمية، وكونها تساعد على التعرف على ادوار ومهام ومهارات المعلمين وصفاتهم والتعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم والأسباب المؤدية لها، كما أنها توقفنا على حقيقة المعارف والممارسات التربوية السائدة في المدارس الابتدائية في الجزائر والمستوى الذي وصلت إليه، وتفيد هذه الدراسة في توجيه جهود القائمين على عملية التعليم بشكل عام، وبتعليم ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، فهي تساعد المعلم في تطوير أدائه، وتوفر لنا قائمة بالمهارات التي يجب معرفتها لدى المعلمين، حيث تساعد نتائجها في المساهمة في تطوير العملية التعليمية كافة.

كما تتبع أهمية هذه الدراسة في ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع مهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم في عالمنا العربي، وهي تساعدنا على القيام بعملية التشخيص والتعرف على ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات تدريسهم، كذلك توضح أهمية التكفل بفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومحاولة دمجهم مع العاديين، فمن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تطوير تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتطوير عمل المتخصصين في هذا المجال ومن ثم تحسين برامج تدريس ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية .

5- أسباب اختيار الموضوع :

الدافع الأساسي لانجاز هذه الدراسة هو حب المعرفة ، والرغبة في التطرق إلى موضوع صعوبات التعلم و الكشف عن مهارات المعلمين التي يعرفونها نحو هذه الفئة من حيث التشخيص و التكفل بهم .

- استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماستر، تخصص توجيه و إرشاد .
- الرغبة في التدريب على منهجية البحث العلمي و التحكم في توظيف بعض أدواته.

- الشعور بتفاقم خطورة مشكلة صعوبات التعلم، فالشعور بخطورتها على المنظومة التربوية ككل يحفز العقل على التفكير فيها ، والسهر لإيجاد الحلول الضرورية و المناسبة لها .
- حداثة موضوع الدراسة في مجال علوم التربية ، إذ أن طرحه يشكل خطوة في بناء وإعداد البرامج العلاجية لفئة صعوبات التعلم .
- قلة البحوث المرتبطة بهذا المجال في بلادنا ، مما يجعل الخوض فيه أمراً ضرورياً لإثراء الساحة العلمية عن طريق تقديم بيانات قد يستفاد منها في البحوث القادمة .
- بالإضافة إلى ما سبق فإنّ الدوافع التطبيقية، والرغبة في الاستفادة من معطيات هذه الدراسة تعتبر من المحفزات على التطرق لهذا الموضوع، إذ لا ينكر أحد بأننا في حاجة ماسة لترشيد أساليب ومهارات التدريس بصفة عامة، وتدريس ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة في مؤسساتنا التعليمية.

6- تحديد المصطلحات :

معلم التعليم الابتدائي : هو كل من يزاول رسمياً مهنة التدريس بالطور الابتدائي وكان قد قضى ثلاث سنوات في تكوين أولي بإحدى المدارس العليا للأساتذة، أو ممن تم توظيفه عن طريق المسابقة من حملة شهادة الليسانس، أو ممن استفاد من مرسومي الإدماج لسنتي (2001 و 2011)، أو ممن تم ترقيته من المعلمين بعد إنهاءهم لفترة تكوين عن بعد استغرقت ثلاث سنوات، ويرتب الجميع في الصنف 11 (فضيلي 2016 : 16-17).

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم : أولئك التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها سواءً أكانت شفوية أم كتابية، ويظهر هذا الاضطراب على شكل عجز عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الرياضية. على نحو لا تشتمل فيه صعوبات التعلم المشكلات التعليمية التي تعود أساساً إلى الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو السلوكية أو الحركية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (المكانين، 2014 : 508).

وفي هذه الدراسة يقصد بهم الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى مهارات خاصة بتدريسهم من طرف المعلمين في المرحلة الابتدائية.

مهارات التدريس: يقصد بها قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعد على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية تتحقق من خلال مستوى أفضل في العملية التعليمية و تظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعلم (اللقاني والجمل 1996: 188) .

إجرائيا يقصد بها تلك السلوكيات التدريسية الموزعة في أداة الدراسة على المعايير الخاصة بمهارات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تظهر آثارها الايجابية على تحصيل التلاميذ وفي التغلب على هذه المشكلة، وبالتالي يمكن وصف من يعرفها ويمتلكها انه ماهر

7- الدراسات السابقة :

يشير حبايب (2011: 13-14-15-16-17-18-19) إلى مجموعة من الدراسات :

1- دراسة السيد (2003) :

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من (1027)، بواقع (531 تلميذاً، 469 تلميذة)، وقد استخدمت ثلاث أدوات، هي مصفوفات ريفن المتتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، كشفت نتائج الدراسة أن نسبة 16 % من مجموع أفراد عينة الدراسة المفروزة المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل، والبالغ عددهم (81) لديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة 3.12 % لديهم صعوبات في الكتابة، وأن نسبة 5.18 % لديهم صعوبات في الرياضيات، كما بينت الدراسة أن 2.19 % من الذكور، لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل 3.10 % في عينة الإناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات في الكتابة لدى الذكور 7.7 % مقابل 7.20 % لدى الإناث، وبالنسبة لصعوبة الرياضة فقد كانت نسبة الذكور 5.11 % مقابل 31 % لدى الإناث، وكانت دلالة الفروق عند مستوى 05.0 ، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية، لصالح التلاميذ الذكور، كما كشفت الدراسة أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات، ونسبة شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات.

2- دراسة كامل (1999) :

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى حالات صعوبات التعلم في القراءة، والكتابة، والحساب بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وكذلك تحديد أبعاد المجال المعرفي التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، وأيضاً التعرف إلى العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بين تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، والكشف عن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وتحديد المتطلبات النفسية والتربوية اللازمة لرعاية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ببعض مدارس مدينة دمياط وعددهم (914) تلميذاً في مرحلة التشخيص، وتم تحديد (164) تلميذاً كحالات صعوبات تعلم، كما تم اختيار (10) تلاميذ ليمثلوا عينة دراسة الحالة، وقد استخدم الباحث: اختبار الذكاء غير اللفظي، واختبار المهارات الرياضية المتدرج، وقائمة تقدير الأداء الكتابي، وبطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية، واختبار قدرات الإدراك البصري واختبار قدرات الإدراك السمعي، اختبار مفهوم الذات للأطفال . وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات القراءة والكتابة لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات الحساب، ووجود فروق دالة إحصائية بين نسب شيوع صعوبات التعلم في المجالات الثلاثة (القراءة - الكتابة - الحساب)، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومتوسط درجات العاديين في بعض الأبعاد، وبعض القدرات والمجالات.

3- دراسة الخطيب (2003) :

هدفت دراسة الخطيب (2003) التعرف إلى الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، في مدارس الجبيل الصناعية في المملكة العربية السعودية، فصم الباحث ست استبيانات لهذا الغرض، بعد أن اطلع على دراسات تتعلق بمجال صعوبات

التعلم، ومقررات المراحل المذكورة، فجمع البيانات من خلال توزيع الاستبيانات على عينة عشوائية بلغت (521) طالبا في جميع المراحل، و(53) معلما للغة العربية في المراحل المذكورة، في الفصل الثاني للعام الدراسي 2001/2000، وبعد تحليل الاستبيانات استخدم النسبة المئوية لمعرفة هدف البحث، ثم قارن بين استجابات المعلمين والتلاميذ في المهارات المشتركة، فوجد بعض التباين، وقد كشف البحث عن الصعوبات التي تعيق تحقيق أهداف القراءة والمطالعة في المراحل المذكورة، من أبرزها: -تسجيل المفاهيم الصعبة، والفكرة العامة، والأفكار الجزئية للدرس في وقت غير مناسب من الدرس - . عدم اتفاق بعض موضوعات القراءة لميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم - . عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات القراءة والمطالعة - . عدم احتواء مكتبة المدرسة على المراجع التي أخذت منها نصوص القراءة والمطالعة - . عدم الرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع، وإثراء موضوعات كتب القراءة والمطالعة - . عدم استخدام معاجم اللغة، بسهولة ويسر، في جميع المراحل - . عدم تضمن مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة والمطالعة . وقد أوصى البحث بعدة أمور تتعلق بتحسين تنفيذ عناصر المنهج المتعددة لتلافي الصعوبات المذكورة .

4- دراسة الدبس (2000) :

أجرى الدبس (2000) دراسة تهدف إلى التعرف إلى نسبة الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي الذين لديهم صعوبات تعلم أكاديمية في اللغة العربية، وذلك بدراسة عدة متغيرات وللتعرف إلى الصعوبات، التي يعاني منها هؤلاء الطلبة، جرى تصميم استبانة مكونة من (32) فقرة، منها (17) فقرة في مهارات القراءة ، و(15) فقرة في مهارات الكتابة. وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن نسبة طلبة العينة الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هي 58.11 % وأن أعلى خمس صعوبات في القراءة، توصلت إليها هذه الدراسة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية وهي :

- صعوبة التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية - بطء القراءة - فقدان موقع الكلمة بسهولة أثناء القراءة - إضاعة السطر عند الانتقال من سطر إلى آخر أثناء القراءة - .
الصعوبة في تهجئة الكلمات كبيرة المقطع .

5- دراسة فوزي (2000) :

وهي بعنوان " صعوبات تعلم الكتابة للطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية في تعليم الكتابة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها في مدارس تربية إربد في الأردن، في حين اشتملت العينة على (150) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للحصول على البيانات والمعلومات من أفراد العينة، معتمداً على المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : أن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة، من شأنه أن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لديه، حيث وافق نسبة (79 %) من مجموع الإجابات على ذلك.

6-دراسة تعوينات (1987) :

أجرى تعوينات (1987) دراسة للتعرف إلى صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في طور الثالث من التعلم الأساسي، والمستخلصة من دراسة استطلاعية لتسعة صفوف في مختلف المستويات (عدد 360 طالبا) وقد وجد الباحث الصعوبات التالية في تعلم القراءة :
- عدم اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة، القراءة البطيئة جداً، والحرفية أحيانا الخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء، ومتابعته بالإصبع، عدم مراعاة علامات الترقيم في القراءة، وعدم التلفظ ببعض الحروف في الكلمات، مثل أل الشمسية والقمرية مراعاة الشكل الذي يعطي التصويب المناسب للحرف، حذف أحرف من بعض الكلمات مما يفقدها معناها، عدم فهم المقروء.

7- دراسة الملا (1987) :

أجرت الملا (1987) دراسة كان الهدف منها التعرف إلى أهم جوانب التأخر في القراءة الجهرية بالنسبة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي في دولة قطر، وأثر البرامج العلاجية في القضاء على ذلك التأخر، وقد استخدمت وسائل متعددة في تشخيص التأخر في القراءة الجهرية، منها : السجلات المدرسية، والاختبارات المقننة، والملاحظة، وقد كشفت الدراسة أسباب التأخر القرائي في المستوى المذكور إلى عدة عوامل، منها ما يرجع إلى التلميذ نفسه مثل العوامل العقلية، والجسمية والبصرية والسمعية، والعصبية والانفعالية، وعوامل الاستعداد، وسوء النطق، واضطرابات الغدد، ومنها ما يرجع إلى المدرس، ومنها يرجع إلى النظم المدرسية، والعمليات التعليمية، ومنها ما يرجع إلى انخفاض المستوى الاجتماعي

والاقتصادي والثقافي للأسرة، كما كشفت الدراسة عن الصعوبات القرائية الشائعة بين الطالبات وهي : عدم تعرف الكلمة، والإضافة، والحذف، والتكرار، والإبدال، ثم استخدمت البرنامج العلاجي اللازم .

8- دراسة هوفر (2001) Hoover

وكانت بعنوان " الاستراتيجيات المتبعة في تعليم الطلاب لمهارات القراءة والكتابة "، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأساليب التي يتبعها المعلمون والمعلمات في تعليم طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة، وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للطلاب . وقد توصل إلى أن اعتماد المعلم على إستراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات والصور، ورسم الصور، مسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة، ومسائل الجمع والطرح اللفظية، ومسائل الضرب اللفظية، تساعد في تحسين مستوى أداء الطالب.

9- دراسة بل (1999) Bell :

وهي بعنوان " من هم الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة "، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، والوقوف على الأسباب الرئيسية التي تجعلهم ضعافاً في تعلم هذه المهارة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في إجراء الدراسة، معتمداً على الاستبانة في جمع المعلومات والبيانات، وقد جاءت النتائج كما يلي: إن التلاميذ بطيئي التعلم، يعانون من صعوبات متنوعة في تعلم الكتابة، ويصنفون على أنهم منخفضي التحصيل، أو بطيئي التعلم، وهذا المصطلح يعني، في التعليم، شريحة كبيرة من التلاميذ الذين لا يتعلمون الكتابة بنفس سرعة تعلم أقرانهم، أو بنفس السرعة التي يتوقعها منهم معلموهم، ويضيف بل Bell أنه يوجد أسباب عديدة لنقص سرعة التعلم، لدي تلك الشريحة من التلاميذ، فعلي الرغم من أن بطيئي التعلم يمكن أن يكونوا غير قادرين على تعلم الكتابة لأنهم معوقون ذهنياً، أو لديهم مشكلات نفسية، فكثير من التلاميذ لا يؤدون بشكل جيد في الصف، لأنهم لأسباب متنوعة، غير قادرين على تعلم المواد بسرعة عرض المدرس لها، فكثير من المدرسين يعرضون المادة بشكل يناسب 60 % أو 70 % من التلاميذ فقط.

أما عواد (2009: 7-8) فيشير الى الدراسات التالية:

10- دراسة عجلان (2002) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) بين أفراد عينة من الأطفال في الصف الرابع الابتدائي (ن=372) من خمس مدارس حكومية بمدينة أسيوط، وباستخدام إجراءات التشخيص وصل العدد النهائي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم 24 تلميذاً وتلميذة، كما هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية واضطراب القصور في الانتباه، النشاط المفرط، كما سعت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين اضطراب القصور في الانتباه، النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة نسبة انتشار صعوبات التعلم بين أفراد عينة الدراسة 6.24% .

11- دراسة مايكل بست (1969) :

أجريت الدراسة في ولاية (Illinois) الأمريكية حول نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (7% - 10%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية هم من ذوي صعوبات التعلم معتمداً على تعريف صعوبات التعلم الذي يشير إلى التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية، كما بينت الدراسة أن (2800) تلميذاً من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيين هم من ذوي صعوبات التعلم وقدرت الدراسة أن نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم هي أعلى من نسبة الإعاقات الأخرى في المرحلة الابتدائية كالإعاقة السمعية والبصرية، الانفعالية .

12- دراسة ايجلستون Egelston (1998) :

وموضوعها " تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، وقد أجريت هذه الدراسة على 153 طفلاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية. حيث طلب من مدرسي هذه الصفوف أن يحددوا أسماء التلاميذ الذين تكون قدراتهم العقلية فوق المتوسط بالنسبة لأقرانهم، وفي الوقت نفسه يكون مستواهم التحصيلي أقل من المتوسط في القراءة والفهم اللغوي والرياضيات . وقد أمكن من خلال الأدوات المستخدمة التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم في فئات شملت حوالي 80-90 بالمائة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالفعل .

13- دراسة ديفز وشيبرد (Shepard & Davis 1983):

عنوان هذه الدراسة " مقدرة الأخصائيين والمعلمين في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم
"وهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أكثر الاختبارات استخداماً في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟
- ما مدى معرفة الأخصائيين بالخصائص الفنية لهذه الاختبارات ؟
- ما مدى إلمام المهنيين في تفسير الانحراف و التشتت في علامات الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

- ما هي الممارسات المستخدمة للحصول على تشخيص صادق للطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما تكون اختبارات القياس النفسي قد جرت في العيادة ؟

اشتملت عينة الدراسة الممثلة معها على (452) معلماً لذوي صعوبات التعلم وعلى (130) من المتخصصين في علم النفس المدرسي، وكذلك على (179) معلماً للغة والآداب في مدينة كولورادو الأمريكية، استخدموا استبياناً خاصاً تم عرضه على عينة الدراسة للإجابة عن أسئلة البحث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاختبارات المستخدمة في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مازالت نتائجها غير دقيقة إلى درجة كافية، وذلك بالرغم من استخدام الاختبارات المتصفة بثبات وصدق عاليين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى مبالغة المتخصصين في تقديرهم للاختبارات التي يستخدمونها، وتشير أيضاً إلى أن أحكام غالبية المتخصصين في تشخيص ذوي صعوبات التعلم تتم باستخدام العلامات على الاختبارات في العيادة النفسية. إلا أن هناك متخصصين لا يستهان بعددهم، مازالت تتقصص المعرفة بالإجراءات الملائمة للتأكد من صدق هذه الأحكام، إذ أن ما بين الثلث والنصف من كل مجموعة من مجموعات المتخصصين لم تستطع أن تفسر على وجه الدقة انحرافات في القدرة على التحصيل .

14- دراسة ليفة (2002) :

وتحت عنوان " الاستراتيجيات التعليمية المطورة من طرف معلمي الطور الأساسي من خلال ممارستهم في القسم"، حيث حاول الباحث الإجابة على مجموعة من التساؤلات والتي تخص:

* التعريف بالاستراتيجيات التي يطورها المعلمون خلال تسييرهم للقسم.

* مدى توفر هؤلاء المعلمين على المرونة في تسييرهم للقسم.

* مدى تأثير المتغيرات البيداغوجية والأكاديمية على درجة مرونتهم.

وقد شملت هذه الدراسة 41 مؤسسة من مختلف أطوار التعليم الأساسي، وباستعمال الملاحظة المنظمة المسلحة تم الحصول على 132 تدخل بيداغوجي، حيث تم حوصلة 5354 سلوك لفظي اعتمد عليها الباحث فيما بعد لتحليل ومناقشة فرضيات بحثه. وقد توصلت الدراسة في نهاية المطاف إلى جملة من النتائج التي نلخصها فيما يلي:

- أغلبية المعلمين لا يظهرون المرونة خلال تسييرهم للقسم ممثلين بنسبة 40,86 % عكس المعلمين الذين أظهروا نوع من المرونة فهم يمثلون نسبة 60,10 %.
- أغلبية السلوكات اللفظية هي من نمط اتصال بنائي أكثر.
- كما أثبتت الدراسة بأن المتغيرات الخاصة بطبيعة المادة المدرسية والعمر والجنس قد أثرت على درجة المرونة التي يظهروها المعلمون في حين أن المتغيرات الخاصة بطبيعة التكوين وكثافة القسم لم يكن لها تأثير على درجة مرونة الأستاذ.

15- دراسة بن دومي (2010) :

رسالة ماجستير بعنوان معرفة درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم وتكونت عينة هذه الدراسة من (92) معلم ومعلمة واستخدام الباحث في دراسته المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الدراسة وأهدافها واعد لها استبيان وتوصل إلى النتائج التالية :

أن معلمي العلوم يمتلكون 84 كفاية بدرجة كبيرة و 31 بدرجة متوسطة وكفاية واحدة بدرجة منخفضة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث .

وجود فروق دالة إحصائية بدرجة الامتلاك تعزى لمتغير الخبرة لخمس مجالات على مستوى الأداة ككل .

16- دراسة الجراح والعجلوني (2008) :

بعنوان معرفة درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون استخدامها وتكونت عينة الدراسة من 172 معلمة واستخدم الباحثان المنهج المسحي الوصفي وقد توصلت هذه الدراسة للنتائج التالية: أن

حوالي ثلث أفراد عينة الدراسة يجمعون على أن هناك نقص في الصيانة للأجهزة الموجودة وضعفا في قدراتها وقلة في توافر البرمجيات التي تتناسب أطفال الروضة يعد من العوائق التي تحول دون استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دور رياض الأطفال لم يرتقي للمستوى .

17-دراسة بخيت والعمرى (2008) :

بعنوان ممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفّي، في المدارس الحكومية واختار الباحثان عينة بطريقة عشوائية بسيطة مكونة من 10 معلمين و 10 معلمات ممن حصلوا على دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في محافظة الازيد بدولة الأردن واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى مايلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $0.05 > 4$ بين متوسطات التقديرات الناتجة عن ملاحظة المعلمين بدرجة ممارستهم للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف الصفّي حسب الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما .

ويشير (البدر 1431هـ: 74-75-76-77-78-81-82-83-84-85) إلى الدراسات التالية

18-دراسة هديسون و آخرون (1987) :

فقد قاموا بإجراء دراسة شملت مراجعة لعدد من الدراسات السابقة للفترة التي ما بين عامي (1965 – 1985) ، حيث اتفقت هذه الدراسات على ست عشرة كفاية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتعلم بخمسة محاور رئيسية ،وهي : (المعرفة العامة والخاصة، التخطيط والتقييم ، محتوى المنهج ،الاستراتيجيات التدريسية ، إدارة السلوك) .

19- دراسة عبد الجبار (2002) :

أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على أهم المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم و معرفة ما يتوافر منها لديهم، و كانت العينة (110) من معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط وتحليل التباين، واختبار (شيفيه) لتحليل نتائج الدراسة، وقد جاءت المهارات مرتبة من قبل مجتمع الدراسة حسب أهميتها على التوالي : المهارات الأكاديمية، ومهارات

بيئة العمل، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية، وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات بحيث يمكن أن تعزى لمتغيرات الخبرة والتقدير الأكاديمي، وعدد الحالات المخدمة. وكانت هناك فرق دالة إحصائية تعزى لمتغير العمر. ومن جانب آخر أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوفر تلك المهارات لمتغير التقدير الأكاديمي .

20-دراسة الغزو و السواعي (2004) :

فقد قاموا بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على آراء الطالبات المعلمات في برامج التربية الخاصة في جامعة الإمارات العربية المتحدة من حيث إعدادهن ليكن معلمات قادرات على تدريس الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحديد أكثر التعرف على آرائهن في مدى تحقق معايير التنمية المهنية لمعلم الرياضيات والصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) من خلال البرنامج، والمعايير هي : المرور بخبرات جيدة في تدريس الرياضيات، معرفة الرياضيات والرياضيات المدرسية، معرفة الطلاب بوصفهم كمتعلمين للرياضيات، طرق تدريس الرياضيات وأخيرا النمو كمعلم رياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (49) طالبة معلمة ملتحة في البرنامج ، جميعهن قد انهين دراسة مساقات الرياضيات وطرق التدريس أما أداة الدراسة فكانت استبانة من إعداد الباحثين صممت بما يتوافق ومعايير المجلس، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن أيا من المعايير لم يتحقق في برنامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطالبات، وهذا يعني أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات سيدرسون من جانب معلمات غير مؤهلات لتدريسهم مما يقلل من فرص نجاحهم في تعلم الرياضيات .

21- دراسة الشيباني (2004) :

أجرى دراسة تهدف إلى تحديد الحاجات التدريبية في مجال تقنيات التعليم لمعلمي صعوبات التعلم بمدارس وزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم، ووزع استبانته على (300) معلم و(17) مشرف و(25) عضو هيئة تدريس بقسمي وسائل و تكنولوجيا التعليم و التربية الخاصة وأوضحت نتائج هذه

الدراسة بأهمية التدريب لمعلمي صعوبات التعلم في تخطيط وتنفيذ الدروس، وإن هناك افتقار لتقنيات التعليم في برامج صعوبات التعلم .

22- دراسة الشمائلة (2005) :

أجرت دراسة بهدف تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وأعدت مقياسين يقيس أحدهما درجة أهمية هذه المعايير ويقيس الثاني درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لهذه المعايير. ووزعت أدوات الدراسة على معلمي غرف المصادر في الأردن (311) معلما ومعلمة من معلمي المدارس، الحكومية والخاصة، وموزعين على متغيرات المؤهل العلمي والخبرة التدريسية. وشمل المقياس على (50) فقرة تشمل عشرة أبعاد وهي: الأسس، تطور المتعلمين وخصائصهم، الفروق الفردية في التعلم، الاستراتيجيات التعليمية، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، اللغة، التخطيط التعليمي، التقييم، الممارسات الأخلاقية والمهنية والتعاون.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعا على جميع الفقرات والأبعاد، وأن أكثر الفقرات أهمية هي ما يتعلق بالاستراتيجيات التدريسية كما أشارت النتائج إلى درجة امتلاك متوسطة لهذه المعايير على الأداة ككل ودرجة امتلاك مرتفعة على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمسؤوليات الأخلاقية لدعم تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم والتعاون مع المعلم العادي، كم أظهرت النتائج درجة امتلاك منخفضة للفقرات المتعلقة بالمشاركة في أنشطة المؤسسات المهنية ذات الصلة بصعوبات التعلم والشبكات والمنظمات التي تقدم دعما للأفراد ذوي صعوبات التعلم، ولم تظهر النتائج أثرا ذا دلالة تبعا لمتغير (الخبرة العامة و الخاصة) على مقياس الأهمية في حين أظهرت النتائج أثرا ذا دلالة على بعض أبعاد المقياس تبعا لمتغير (المؤهل العلمي) ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص، وفي ما يتعلق بمقياس امتلاك المعلمين للمعارف والمهارات المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، فقد أشارت النتائج إلى وجود اثر ذي دلالة تبعا لمتغير المؤهل العلمي على بعض الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المعلمين ذوي الاختصاص كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة الامتلاك تبعا لمتغير سنوات الخبرة العامة

والخاصة باستثناء فروق ذات دلالة على متغير سنوات الخبرة الخاصة في بعد واحد في بعد واحد من أبعاد الدراسة وهو بعد الممارسة والتعاون و لصالح المعلمين الأكثر خبرة .

23-دراسة البتال (2005) :

أجرى دراسة بهدف التعرف على مستوى مهارات معلمي و معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في إعداد و تنفيذ طريقة التدريس المباشر ،واعد استبانة و اخذ استجابات (191) معلما ومعلمة في مدينة الرياض ،وقد استخدم الباحث النسب المئوية والتكرار و المتوسطات الحسابية واختبار(ت) و تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في مستوى مهارات المعلمين في إعداد طريقة التدريس المباشر يتراوح بين المتوسط و المرتفع ، و اتسم مستواهم في التنفيذ بالارتفاع ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر لدى المعلمين و المعلمات بحسب توافر الوسائل التعليمية.

24-دراسة المطر (2004):

دراسة هدفت الى تحديد الكفايات المهنية الضرورية لمعلمي التربية البدنية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ودرجة توافرها لديهم، كما هدفت الى تحديد العلاقة بين تقدير المعلمين لأهمية تلك الكفايات و مدى توفرها مع كل من متغيرات الدراسة تضمن الخبرة في التربية البدنية، والخبرة في التربية البدنية الخاصة،و المؤهل و مكان العمل وفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة مقرر في التربية البدنية الخاصة ، والمشاركة في دورة تدريبية في التربية البدنية الخاصة، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي من خلال قائمة تشمل(75) كفاية تضمنت ثمانية مجالات: العلوم البيولوجية، العلوم النفسية والاجتماعية،التاريخ والفلسفة، القياس والتقويم، إعداد المنهج و تنفيذه وإدارته، التدريس والتعليم المستمر وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة ، وقد شارك في الدراسة (160) معلم تربية بدنية خاصة وقد بينت النتائج أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين بدرجة عالية، إلا أن درجة توافرها كانت متوسطة، كما أن درجة تأثير متغيرات الدراسة على

تقدير المعلمين لأهمية الكفايات المهنية ودرجة توافرها كانت محدودة وغير دالة إحصائياً في غالبية المجالات .

25- دراسة المسعود(2004):

قام بإجراء دراسة هدفت الى التعرف على أهمية برنامج التدريب الميداني المعمول به حالياً في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالرياض و أثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب القسم في مساراته الثلاث و هي التخلف العقلي و الإعاقة السمعية وصعوبات التعلم، وقد بنيت أداة خاصة بهذه الدراسة تكونت من(68)فقرة وزعت على (6) محاور، أعطيت لجميع طلاب التدريب الميداني الموزعين على معاهد التربية الخاصة وبرامجها في الفصل الدراسي الثاني(1424/23هـ) والبالغ عددهم(97) طالبا استجاب منهم (58) طالبا.

واستخرجت النسب المئوية و التكرارات لاستجابات أفراد العينة، و حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات والمحاور، وقد تبين من النتائج أن هناك درجات موافقة تراوحت بين العالية و المتوسطة على محاور الدراسة جميعها(أهمية التدريب، علاقة التدريب الميداني بالإعداد النظري، مدة التدريب الميداني ومسؤوليات الإشراف الجامعي والمؤسسي، دافعية الطالب نحو العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، الكفايات التعليمية اللازمة للتدريب الميداني) ماعدا المحور المتعلق ب(الصعوبات التي يعاني منها

الطالب في التدريب الميداني) والذي حصل على درجة اتفاق ضعيفة ، كما بينت النتائج آراء التلاميذ في أهمية التدريب الميداني وفي العوامل المؤثرة على دافعتيهم، و المهارات والكفايات التعليمية اللازمة لطلاب التدريب الميداني، وآرائهم حول مدة التدريب و الإشراف و مسؤوليات المشرف، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات المتعلقة بتفعيل العمل في برنامج التدريب الميداني بالقسم و تطويره.

26- دراسة جيفري ليديرير (Lederer Jiffrey) (1997) :

وعنوانها التدريس التبادلي في الدراسات الاجتماعية في المدرسة الابتدائية ، وهدفت الدراسة إلى تفحص فاعلية طريقة التدريس التبادلي في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس في المدرسة الابتدائية من خلال الدراسات الاجتماعية و تكونت عينة الدراسة من (128) تلميذاً في المدرسة الريفية بنيوماكسيكو حيث أثبتت نتائج الدراسة تحسن أداء التلاميذ في المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي، مقارنة بالمجموعة الضابطة وحتى التلاميذ ذوو الصعوبات في التعلم، فقد تحسنت لديهم القدرة على إعداد الملخصات مقارنة بالمجموعة الضابطة.

27- دراسة Boling, Charlotte Jones (2002) :

هدفت الى بحث اثر تقديم برامج التنمية المهنية عبر الإنترنت على تطوير المعارف والأساليب التدريسية لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية. قدم الباحث برنامجاً للتنمية المهنية لمجموعة من المعلمين عبر الإنترنت يتضمن موضوعات عن خرائط المفاهيم، وخرائط الكلمات، استراتيجيات خرائط القواعد والنحو، النظرية المعرفية للتعلم، والتنمية المهنية عبر الإنترنت وبعض الاختبارات للتقويم. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في التنمية المهنية عبر الإنترنت على تطوير المعارف والأساليب التدريسية لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية.

28- دراسة Teresa, Coffman (2004) :

هدفت إلى تحديد مدى نقل المعلمين المهارات المستفادة من برنامج للتنمية المهنية في المجتمع التخلي عبر الانترنت إلى ممارسات صفية داخل الفصول. واستخدم الباحث المقابلات الشخصية والاختبارات والملاحظة المباشرة لجمع البيانات من المعلمين لتحديد مدى فهم الخبرات، ومستوى مشاركة المعلمين، ومدى نقلهم المعرفة المتعلمة إلى فصولهم الدراسية. إلى جانب تحديد كيفية إبداع المعلمين فهمهم الخاص لما يتضمنه البرنامج التدريبي من خبرات وممارسات مثل تنظيم بيئة التعلم. واستخدم الباحث التحليل الكمي والتحليل النوعي لتحليل البيانات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المعلمين استخدموا التكنولوجيا والاستراتيجيات التي تعلموها من برنامج التدريب عبر الانترنت؛ داخل فصولهم الدراسية بدرجة كبيرة. برنامج التنمية المهنية المقدم عبر الانترنت يدعم الاعتماد

على مداخل التعلم المتمركزة حول المتعلم والتي تشجع الاكتشاف الذاتي، والمشاركة الفعالة، والتعاون بين الأقران والخبراء. برنامج التنمية المهنية المقدم عبر الانترنت يعد بديلاً مهماً في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

29- دراسة راثر (Raths1999) :

تهدف إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين الذين يدرسون طلاب الصف الخامس الابتدائي. و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن المعلمين الذين تدربوا على أساليب تنمية الإبداع تحسن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلابهم بصورة أفضل من المعلمين الذين لم يتلقوا تدريبات في مجال تنمية الإبداع . كما أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين تدربوا على أساليب تنمية الإبداع أظهروا مزيداً من الديمقراطية و طرائق التدريس الأصيلة في الحجرة الدراسية.

30- دراسة اليسون (1998):

قامت بإجراء دراسة تهتم بمحتوى ومدى صلاحية المعايير المستخدمة وبيانات الأداء والتي تحدد دور معلمي التربية الخاصة، حيث تعمل هذه المعايير كاساس متين لبدء عمل معلمي التربية الخاصة في جوانب عديدة كالتخطيط للقياس والتقييم وكذلك النمو المهني لهم ولقد تمت هذه الدراسة وفق مرحلتين ففي المرحلة الأولى حددت لجنة المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة، تعريفا للمعايير المهنية يشمل على معرفة و ترتيب بيانات الأداء للمعلم في كل معيار على حده، ووضعت في استبيان، وفي المرحلة الثانية وزع هذا الاستبيان على عينة عشوائية من معلمي وإداريي التربية الخاصة والبالغ عددهم (627 معلم و 162 إداري) حيث يمثلون ما نسبته 20 بالمائة من معلمي وإداريي ولاية كونيتيكت، ثم جمعت بيانات أدائهم لتحديد أهمية هذه المعايير في قياس فاعلية وكفاءة معلمي التربية الخاصة، ونجحت هذه الدراسة في تحديد محتوى ومدى صلاحية المعايير وبيانات الأداء التي تم إجراء المسح عليها، وباستخدام التحليل العاملي توصل الى مجموع الأداء لعشرة من المعايير المقترحة والتي تشمل: التعاون، العمل الاستشاري، الطلاب واحتياجاتهم، التدريس

العلاجي المباشر، التدريس المعدل، التدريس المهني، البيئة التعليمية، القياس، المجتمع خارج المدرسة، وأخيرا التطوير المهني المستمر، وجميع ما يندرج تحت هذه المعايير من أداء يعتبر بالغ الأهمية لقياس فاعلية وكفاءة معلم التربية الخاصة .

التعقيب على الدراسات السابقة :

تطرقت الدراسات السابقة لموضوع صعوبات التعلم بشكل عام أو بشكل خاص ، ففي دراسة كامل (1999) أكدت على أهمية التعرف على حالات صعوبات التعلم في القراءة ، الكتابة والحساب بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واتفقت معها دراسة الخطيب (2003) حيث هدفت إلى التعرف على الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة و المطالعة في مراحل التعليم العام، فاستخدم الباحث 6 استبيانات لهذا الغرض على (521) طالبا، كما أشارت دراسة ديفز وشيبرد (1983) إلى مقدرة الأخصائيين والمعلمين في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم واستخدم الباحثان استبيانا على (452) معلم لذوي صعوبات التعلم و(130) متخصص في علم النفس المدرسي و(179) معلم لغة وآداب، فتوصلا إلى عدة نتائج منها أن المتخصصين مبالغين في تقديرهم للاختبارات التي يستخدمونها ، واتفقت مع تلك الدراسات دراسة ايجلستون (1998) التي أكدت على أهمية تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأجريت الدراسة على (153) طفلا من المرحلة الابتدائية و قد تمكن من التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم إلى فئات، وكذلك دراسة مايكل (1969) حول نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين ، فأشارت نتائجها إلى أن: (7% - 10%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية هم من ذوي صعوبات التعلم، وهذه الدراسات تتفق مع دراستنا الحالية في موضوع التعرف على ذوي صعوبات التعلم تشخيصهم للمساعدة في تدريسهم، كما كانت توجد دراسات عن الأساليب والاستراتيجيات والمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم ومعايير المعلمين للتدريس بشكل عام و تدريس ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص كدراسة هوفر (2001) التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات

المتبعة من طرف المعلمين في تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة و الكتابة واستخدم أسلوب الملاحظة في جمع البيانات ، و توصل إلى نتائج منها أن اعتماد المعلم على استراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات ، تساعد في تحسين مستوى أداء التلميذ ودراسة البتال (2005) التي أكدت على ضرورة التعرف على مستوى مهارات معلمي و معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر، واعد استبانة ، واخذ (191) استجابة ، وبعد استخدام بعض الأساليب الإحصائية توصل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات الإعداد و التنفيذ لطريقة التدريس المباشر لدى المعلمين و المعلمات بحسب توافر الوسائل التعليمية ، و مثلها دراسة بن دومي (2010) التي اهتمت بمعرفة درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم و طبقت على (92) معلم ومعلمة بالاعتماد على المنهج الوصفي وإعداد استبيان و توصل إلى نتائج منها وجود فروق دالة إحصائية بدرجة الامتلاك تعزى لمتغير الخبرة لخمس مجالات على مستوى الأداة ككل، ودراسة عبد الجبار (2002) التي هدفت إلى أهمية التعرف على أهم المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم و معرفة ما يتوافر منها لديهم وكانت العينة (110) من معلمي ذوي صعوبات التعلم باستخدام بعض الأساليب الإحصائية، وجاءت المهارات مرتبة حسب أهميتها وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات أما في دراسة الغزو والسواعي (2004) فقد أكدت على أهمية إعداد وتأهيل معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وفق معايير التنمية المهنية لمعلم الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)، لتمكنهم من تلبية الاحتياجات الخاصة بالتلاميذ، وفي دراسة الشمالية (2005) والتي تهدف إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، حيث تعتبر هذه الدراسة ذات علاقة بالدراسة الحالية، تطرقت الباحثة لدرجتي أهمية وامتلاك المعايير المهنية لمعلمي ومعلمات الأردن وذلك برجعها

إلى مفتاح أخلاقيات ومعايير الممارسة المهنية والتابع ل(CEC) ولكن في العام (1983) حيث يعتبر هذا التاريخ قديما في ظل التطور المستمر في المعايير المهنية كما أنها اعتمدت في هذه الدراسة على متغيرات المؤهل العلمي والخبرة التدريسية فقط، ومن المعايير التي حددتها وتتفق مع الدراسة الحالية: الأسس، الاستراتيجيات التعليمية، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، اللغة، التخطيط التعليمي، التقييم، الممارسات الأخلاقية والمهنية والتعاون .

وبشكل عام فان الباحثة تجد أن موضوع معرفة مهارات معلمي المرحلة الابتدائية الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم والمعايير المهنية اللازمة لهم، جدير بالبحث والدراسة، بحيث تم الاستفادة من الدراسات السابقة في الكثير من الجوانب، كضرورة التكفل بهذه الفئة والاهتمام بتدريب المعلمين على تدريسهم .

الفصل الثاني : معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد .

- 1- تعريف المعلم .
 - 2- الأدوار التعليمية و التربوية للمعلم .
 - 3- الأدوار و المهام التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف .
 - 4- خصائص المعلم.
 - 5- المعلم و إثارة دافعية التعلم
 - 6- أخلاقيات المعلم.
 - 7- خصائص المعلم في التربية المعاصرة
 - 8- حقوق وواجبات المعلم .
 - 9- مهام المعلم .
 - 10- استراتيجيات وطرق تدريس عامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم .
- خلاصة

تمهيد :

يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام، وتمثل مواصفات المعلم أحد أهم تلك المدخلات باعتباره العنصر المنشط للعملية، والذي يتوقف على نشاطه وفاعليته نجاح العملية التعليمية بأكملها وبلوغ أهدافه .

1/ تعريف المعلم:

المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابر بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل محورا أساسيا مهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم (رشوان، 2007: 181).

المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا، لتحقيق المواءمة بين متطلباتهما فيعملان سويا وفق تناسق رائع، وكل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات التفكير الصحيح (مجدي، 2006: 223).

والمعلم كما يعرف أيضا أنه يقوم مقام القائم بالاتصال، وهو المسؤول عن وضع المناهج في بعض الحالات أو في إعادة تنظيمه وعرضه بما يتناسب مع قدرات الطلبة، والوسائل المتاحة لديه، فالمعلم المتمرس الذي يمتلك مهارات اتصالية عالية يعرف كيف يرفع من دافعية طلبته نحو التعلم وكيف ينمي هذه الدافعية طيلة حياته التعليمية (عبود، 2019: 2009).

وهو أيضا حجر الزاوية في العملية التعليمية فهو يؤثر في التلاميذ بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي ينقلها التلاميذ عنه، ويستطيع المعلم الكفاء أن يوظف الإمكانيات التي في متناوله وبيئته لينجح في أداء رسالته (زيدان، 1981: 46).

ويعرفه محمد سلامة آدم بأنه الشخص الذي يحاول أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوكيات المنشودة الذي يستند إليهم وبالتالي يعلمهم من خلال كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم الاجتماعية واليومية.

* تعريف معلم التعليم الابتدائي :

هو كل من يزاول رسميا مهنة التدريس بالطور الابتدائي وكان قد قضى ثلاث سنوات في تكوين اولي بإحدى المدارس العليا للأساتذة، أو ممن تم توظيفه عن طريق المسابقة من حملة شهادة الليسانس، أو ممن استفاد من مرسومي الإدماج لسنتي (2001 و 2011) أو ممن تم ترقيته من المعلمين بعد إنهماءهم لفترة تكوين عن بعد استغرقت ثلاث سنوات يرتب الجميع في الصنف 11 . (فضيلي، 2016: 16-17) .

2/ الأدوار التعليمية والتربوية للمعلم :

2-1- الأدوار التعليمية: ومن أهم أدوار المعلم في المجال التعليمي هي:

* دور المعلم في تعليم التلاميذ قدرات التفكير:

والمقصود هنا هو تعليم التلاميذ قدرات التفكير التي تجعلهم يكتشفون بأنفسهم المعارف والحقائق المختلفة، فتعليم قدرات التفكير، له العديد من المزايا والتي من أبرزها :

- يزيد من إنسانية التلميذ

- يزيد من قيمته وثقته بنفسه

- يسرع في تأهيله وإعداده للمجتمع

- يهذب قدراته ويجعله أكثر ملائمة لمطالب المستقبل

- التدريب على حل المشكلات ونقد المواقف والابتكار (علي راشد، 2002: 82).

ومنه دور المعلم هنا فعال في محاولته تعليم طلبته قدرات التفكير السليم التي تجعلهم يعتمدون كليا على أنفسهم لاكتشاف مختلف المعلومات والمعارف التي تضمن تحصيلها أفضل ، طبعا مع متابعة وتوجيه من طرف المعلم.

* دور المعلم العصري كملاحظ ومشخص ومعالج :

ومن أدوار المعلم كذلك الملاحظة، والمقصود هنا هو ملاحظة المعلم لتلاميذه ولأفعالهم ردودها ، ومعرفة لطبائعهم ومستويات سلوكهم، وبتكوينهم السيكولوجي، وانفعالاتهم ومختلف المواقف السلبية التي قد تصدر منهم وذلك يسهل إلى حد كبير التعامل مع كل منهم بالنسبة للمعلم، إضافة إلى ذلك دوره التشخيصي، والذي يرتبط بدوره كملاحظ إذ يستطيع بتشخيص سلوك التلاميذ تحديد جوانب القوة والضعف لكل تلميذ وطرق التعامل معه ووضع برنامج مناسب له (راشد، 2002: 82).

* دور المعلم كمستشار وموجه لتلاميذه :

يعتبر التوجيه والإرشاد من أهم أدوار المعلم التي يقوم بها مع تلاميذه، وذلك في مختلف أمورهم، ومواقفهم التي يتعرضون لها سواء التعليمية منها، أو الاجتماعية، وهذا ما أكدته علي راشد بأن المعلم الجاد هو الذي يركز جهوده وتوجيه وإرشاد ومساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف التعليم أكثر من أن يلقيهم المعلومات الجاهزة وكيفية تقويم عملهم وتعلمهم بأنفسهم (راشد، 2002: 92).

2-2- الأدوار التربوية :

* دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه:

ومما لا شك فيه، أن هناك فروقا بين الأفراد بصفة عامة، والتلاميذ بصفة خاصة لذلك كان لابد على المعلم مراعاة هذه الفروق بين تلاميذه، وذلك حسب استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم، فعلى المعلم أن ينوع في طرق تدريسه التي يستخدمها داخل الفصل الواحد، إضافة إلى استخدامه العديد من الوسائل التعليمية وفقا للموقف التعليمي، ووفقا لقدرات

التلاميذ، فكلما نوع المعلم في استخدام الوسائل ازدادت مراعاته للفروق الفردية، ضف إلى ذلك تنوع الأنشطة المهيأة للتلاميذ والتكليفات التي يكلف بها الطالب كل حسب قدراته وإمكاناته.

* دور المعلم في تنمية القيم والاتجاهات والميول للتلاميذ:

إن للقيم والاتجاهات والميول الايجابية أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع إذ تعتبر جميعها موجّهات للسلوك، وتعتبر هدفا من الأهداف التربوية الكبرى التي يجب على المدرسة تحقيقها، لذا فمن أدوار المعلم التربوية إكساب التلاميذ هذه القيم وتلك الاتجاهات والميول والاهتمامات.

فللقيم أهمية بالغة في إدراك الأفراد للأمور الموجودة حولهم وكذا لتصورهم للعالم المحيط بهم، وعلى هذا الأساس على المعلم أن يرسخ القيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في نفوس التلاميذ، ولا يتوقف دور المعلم عند هذا الحد، بل يجب عليه كذلك للتصدي للعادات والاتجاهات السلبية، وأن يستخدم كافة السبل للنصح والإرشاد والابتعاد عن كل ما هو سلبي وإتاحة الفرص لتلاميذه للقيام بالأنشطة المختلفة التي تكسبهم هذه الميول والاتجاهات الايجابية (راشد، 2002: 95-96)

* دور المعلم كمثال أعلى وقدوة لتلاميذه :

إن القدوة الصالحة تعتبر من أهم وانجح الوسائل في التربية، التي تؤثر في إعداد وتكوين المعلم نفسيا واجتماعيا لذلك كان من أهم أدوار المعلم التربوية أن يكون المثل الأعلى في نظر تلاميذه، يقلدونه سلوكيا ويحاكونه خلقيا، من حيث يشعر أولا يشعر وتنطبع في أنفسهم وأحاسيسهم صورة معلمهم القولية، الحسية والفعلية والمعنوية ومنه كان من الضروري أن يكون المعلم نموذجا للتصرف الصحيح والسليم في مختلف المواقف.

* دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي :

إن التدريس أصبح يعد قوة فعالة في تنمية القوة البشرية، وإن فعاليته تستمد من نشاط المعلم خاصة وعزيمته على مواجهة مشاكل التعليم اليومية وذلك يحكم أنه المسؤول المباشر عن العملية التعليمية، وكونه على اتصال دائم ومستمر مع التلاميذ وبالتالي تتاح له الفرصة لاكتشاف حظوظهم في النجاح والتعرف على قدراتهم وميولهم، وتحديد الاختلاف الموجود بينهم، ومن ثم العمل على إنجاح الفعل التعليمي بتحقيق الأهداف المسطرة له.

- ولم يعد دور المعلم مقتصرًا على مجرد تلقين الموضوعات العلمية والأدبية وحثهم على استذكار هذه الموضوعات في الامتحانات السنوية فحسب، بل أصبح زيادة على هذا موجهًا للتلاميذ ومرشدًا لهم في البحث عن المعارف .

- ومن هنا يبرز دور المعلم في حسن تسييره للعمل المدرسي بحيث يتيح لكل تلميذ فرصة للمشاركة في تعليمه، ولا يقتصر دوره على الاهتمام بالمعرفة المقدمة دون مراعاة خصائص النمو وطبيعة شخصية تلاميذه، هذه النظرة الجديدة التي طغت على الساحة التربوية وركزت اهتمامها على الطفل وجعلته محور العملية التعليمية، الشيء الذي غير تمامًا من أهداف التعليم وكذا الأدوار التي وجب على المعلم أن يؤديها داخل القسم، فنجاح العملية التعليمية مرتبط بتأدية المعلم لهذه الأدوار المهمة على أكملها .

3/ الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف :

3-1- التدريس: وهو الدور الأول والأساسي للمعلم، ويتبع هذا الدور أدوار فرعية تتمثل:

* **التخطيط:** تخطيط لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حددها، ومع توفير الوسائل اللازمة لذلك.

* **التنفيذ:** وتعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء

الفعلی داخل الفصل، وتعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون المعلم قادراً على (الزيود وآخرون: 176)

- التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ .
- عرض المادة بطريقة سليمة، مع تنويع أساليب التدريس وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو الأحداث الجارية.

- الاستخدام الجيد للسبورة، وتدوين النقاط الأساسية عليها.

- استخدام الوسائل المعينة والمناسبة.

- تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس.

- مراعاة الفروق الفردية واستعمال التعلم الجماعي أثناء الدرس.

- الالتزام بالوقت المخصص للحصة (الأزرق، 2000: 30).

* **الإشراف والمتابعة:** هي كل الإجراءات والسبل التي يتخذها المعلم في غرفة الصف من أجل المحافظة على النظام وضبط حضور وغياب التلاميذ وتوجيه التلاميذ و إرشادهم.

* **التقويم:** هي الإجراءات والأساليب التي يلجأ إليها المعلم للحكم على مدى تحصيل التلاميذ وإنجازهم واكتسابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات وتمثلهم للقيم والاتجاهات المرغوب فيها.

3-2- تنظيم البيئة الصفية:

حيث يتحقق التدريس بتوفر المناخ الصفی الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة والاستخدام الأمثل لغرفة الصف.

3-3- توفير المناخ النفسي والاجتماعي:

ويقصد بهذا الدور هو توفير الجو الصفي الذي يتم بالمودة والتعاون بين التلاميذ مع بعضهم البعض، وهو من الشروط الأساسية للتعلم ومن المهمات التي لا يمكن للمعلم إغفالها هو توفير المناخ النفسي والاجتماعي داخل الصف، فهذا له أثره في زيادة تعلم التلاميذ، فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس وكم العمل الذي ينجزه التلاميذ ونوع وحصيلة التعلم وكذا توجيه سلوك التلاميذ والإسهام في بناء شخصيتهم المتكاملة من النواحي والعقلية والاجتماعية والانفعالية (الزيود: 180)

- ويمكن تحديد أهم أدوار المعلم في الفصل الدراسي بصفة عامة فيما يلي :

- الإسهام في بناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ من النواحي الجسمية والعقلية

والاجتماعية والأخلاقية.

- تشجيع التلاميذ على الدراسة وحب العلم والعلماء والبحث عن المعرفة ومتابعة كل

جديد في مجال تخصصهم.

- تولي قيادة جماعة الفصل المدرسي، وذلك بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذ فصله من

حيث السلوك الشخصي والسلوك الاجتماعي.

- القيام بدور الخبير في مادة تخصصه بالنسبة لتلاميذ فصله (منسي: 365)

4/ خصائص المعلم في التربية المعاصرة :

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين رئيسيتين، خصائص شخصية عامة وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية، ومن الأهمية

التأكد على أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصية، كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه ومن ثم أحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة، فالمعلم في التربية المعاصرة الذي يستطيع أن يقوم بوظائفه المتعددة ينبغي أن يتصف بعدة خصائص وهي كالتالي:

4-1- الجانب العقلي والمعرفي: ص

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية، فإن المعلم يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية، أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة وأن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل استيعاب، ويكون متمكنا من فهم المادة التي ألغيت على عائقه تمكنا تاما، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها من التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملما بالطرق الحديثة في التربية (شوق والسعيد، 2001: 25).

4-2- الرغبة الطبيعية في التعليم :

فالمعلم الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه وموضوعية بحب ودافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا وشعورا. وبشجعه على تكريس جل جهده للتعليم، مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية واجتماعية لديه، ويحقق من خلاله ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة، كذلك أن يحرص على حضور الدورات التدريبية والاستفادة منها في مجال عمله وبذلك ينمو مهنيا ويتقدم علميا.

4-3- الجانب النفسي والاجتماعي :

إن المعلم الكفاء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن ابرز

هذه السمات أن يكون مترنًا في انفعالاته وأحاسيسه، ذا شخصية بارزة، محبا لطلبته، ملتزما بآداب المهنة، وأن يكون واثقا بنفسه، وأن يحترم شخصية طلبته، حازما معهم وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من طلبة ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور ويفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعا والمحافظة على علاقات ايجابية فعالة، كذلك أن يتميز بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة الطلبة بالمساواة والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي مع الطلبة أو في حكمه على نتائج تعلمه وعلى انجازاته أو إخفاقاته، حتى يشعر الطلبة أنهم في أيدي أمينة. كذلك أن يتميز بالموضوعية في تعامله مع موجهه الفني وان يتقبل توجيهاته وإرشاداته بصدر رحب، وعقل مفتوح وان يتحلى بالصبر والتسامح وطول البال حتى يتحمل القيام بدوره ومهامه من منظور الرسالة التربوية الجديرة بالتحمل والصبر على صعوباتها وتحدياتها.

4-5- الجانب التكويني :

مهنة التعليم مهنة شاقة تقتضي بذل جهد كبير، فالصحة المناسبة والحيوية الجسمية تمثل شروطا هامة لتحقيق هدف ناجح ومفيد، كذلك يتطلب من المعلم أن يكون واضح الصوت وان يغير في نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين وحتى يتجنب الرتابة التي تؤدي إلى الملل وتشتيت الانتباه. كما يجب عليه (المعلم) أن يحافظ على مظهره الخارجي لماله دور كبير في تقليد الطلبة له واحترامهم له (عبد السلام 2000 : 48) .

5/ المعلم وإثارة دافعية التعلم :

إن إثارة ميول المتعلمين نحو أداء المعلم واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار بعين الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلمين، فدفع المتعلم لأداء مهام لا تتناسب مع قدرته وإمكاناته لاشك أنه

سوف يتعثر ويفشل ويشعر بالإحباط نحو المتعلم ومن ثم عدم استمرار في الدراسة (محمود عطية هنا، 1984: 8) لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعداداتهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى لهم النجاح

في الأداء، وعدم التعرض للإحباط مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في التعلم وعلى المعلم أن يراعي الهدف الذي يختاره بحيث يكون مناسب لمستوى استعدادات التلاميذ وهذا يؤدي إلى رفع الدافعية لديهم، فالأهداف المحفزة يجب أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة وتنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، وهذا ما يشجع التلاميذ في التحصيل الجيد، ويجب على المعلم الاهتمام بحاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية والعمل على إثارة حب الاستطلاع لديهم من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة ومناقشة الأسئلة والمشكلات المقترحة وتنويع الأنشطة، والوسائل الحسية للإدراك وذلك من أجل جلب اهتمام وانتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة (الزيود، 1989: 58-70)

- يجب كذلك على المعلم اعتماد استراتيجيات للتدريس وتقديم فرص لانتقال أثر التعلم الى المتعلمين ومن أهم هذه الاستراتيجيات نجد :

-تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور إيجابي في التعلم، بإتاحة الفرص لهم لتطبيق ما تعلموه تقديم المعرفة في صورة قابلة للاستخدام حتى يتمكن المتعلم في تطبيقها في مواقف جديدة.

- تهيئة الفرص المناسبة للمتعلمين للتحدث عن أنفسهم واهتماماتهم داخل الفصل وخارجه وفي مواقف مخطط لها مسبقا.

- تهيئة بيئة التعلم توفر فرص النجاح من خلال تحديد أهداف قابلة للإنجاز في وقت مناسب، وتحفيز المتعلمين على بذل الجهد للتغلب عليها (اللبودي، 2005: 139-140)

ويمكن القول أن للمعلم دورا أساسيا في إثارة دافعية التعلم لدى تلاميذه والعمل على جلب انتباههم وتنمية رغبتهم للتحصيل وتشجيعهم لاكتساب المعرفة وتلقي المعلومات من اجل

الأهداف التعليمية المرغوبة.

6/ أخلاقيات المعلم :

يمثل المعلم الدائم والمعلم المساند، كل ضمن مجال عمله ووظائفه، نموذجاً يقتدى به من قبل الطلبة، سواء في الصف أو المدرسة؛ لذلك لا بد أن يظهر في سلوك المعلم المساعد الأخلاقيات التالية :

- 6-1- إظهار الالتزام بواجباته ومسؤولياته المهنية وتأديتها بإخلاص وأمانة وتواضع .
- 6-2- يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.
- 6-3- يتواصل مع الطلبة في غرفة الصف، أو أي مرفق آخر من مرافق المدرسة، بمودة وتعاطف.
- 6-4- التزام القيم الحميدة في التعامل مع المعلم القائد وزملائه الآخرين وإدارة التعليم وأولياء أمور الطلبة وأية أطراف أخرى.
- 6-5- التعاون مع أولياء أمور الطلبة وكافة فعاليات المجتمع المحلي ذات العلاقة من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي..
- 6-6- استخدام مصادر المعلومات بمهنية وأخلاقية عالية، ويلتزم بالأمانة العلمية، وتوجيه الطلبة لاستخدامها بطريقة أخلاقية أيضاً.
- 6-7- الالتزام العقلي برسالة دائرة التربية والتعليم، والعمل حسب الإمكانيات المتاحة على المشاركة الفاعلة في تحقيقها.
- 6-8- المحافظة على المظهر العام الذي يليق بمهنته، كمعلم عهد إليه المجتمع تربية أبنائه
- 6-9 - التعاون مع زملائه والاهتمام بتنميتهم مهنيًا بكل الوسائل المتاحة.

6-10- التصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم، والابتعاد عن العصبية والتهور (أبو جادو، 2008: 12) .

7- خصائص المعلم :

إن المعلم له مكانته التي يتميز بها عن باقي أصحاب المهن الأخرى؛ فهو له تأثير على عقول الطلاب ونفوسهم؛ إذ يتأثرون وهم في تلك السن الصغيرة بمظهره وشكله وحركاته وإرشاداته وسلوكه وألفاظه التي تصدر عنه، وهناك مجموعة من الخصائص التي تتميز المعلم لتجعل منه معلماً فعالاً مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، وهذه الخصائص قد تكون فطرية بيولوجية يولد الشخص مزوداً بها، وقد تكون مكتسبة سيعلمها وينميها خلال مرحلة تكوينه، ومن تلك الخصائص ما يلي:

7-1- الخصائص الشخصية:

وتتمثل هذه الخصائص في التالي :

- أن يكون المعلم مثلاً للقدوة الحسنة والمظهر الجيد والتصرفات اللائقة.
- الخلق الحسن في التعامل مع الطلبة، وتقبل آرائهم .
- النفسية المرحبة البشوشة (الشميري، 2002: 24)
- الاتزان والدفء والمودة، فالمعلم يمتاز بالتسامح تجاه سلوك الطلبة، ويعبر عن الود تجاههم ويشجع الطلبة على المشاركة، ويبعدهم عن جو القلق والتوتر.
- الحماس؛ حيث إن حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم بشكل كبير (قاسم، 2003: 306)
- قوة الشخصية والتحكم في سلوكه عند الغضب، وألا يستخدم قوته الجسمانية في التعامل

مع الطلبة.

- تحلى بالصبر والصدق والمسؤولية والتعاون مع الآخرين من زملاء وأولياء الأمور

(محمد، الحوالة، 2005: 95)

- أناقته، يعنى بنظافته وطيبة رائحته وحسن هندامه، ليكون مثلاً يقتدى به الطلبة؛ لأن الإسلام شرع التجميل واتخاذ الزينة.

- فصاحته وجودة نطقه وقوة بيانه وجمال تعبيره وذكاؤه وفطنته وسعة أفقه وفهمه لتلاميذه،

وإخلاصه في عمله (الشيراوي، 1996: 16).

- أن يكون مستعداً جيداً، ويوزع انتباهه على جميع تلاميذ الفصل.

- أن يحسن التصرف في مواقف الأزمات ويساعد الطالب الذي يواجه مشكلة (مرسي، 1998: 30).

7-2- الخصائص الجسمية :

يقوم المعلم بمهام متعددة منها ما هو داخل الفصول وأمام الطلبة، وما يتطلب ذلك من انتباه وضبط وإتقان في الأداء، ومنها ما هو داخل المدرسة كالا اجتماعات ومقابلة أولياء الأمور والأنشطة المختلفة، ومنها ما هو خارج المدرسة من اتصال مع البيئة المحلية في كل هذه الأمور وغيرها، تجعل من المعلم دائب الحركة والانشغال (حنون، 2006: 58)

فيجب أن يكون المعلم:

- سليم الجسم والصحة، خالياً من الضعف والأمراض.

- أن يكون خالياً من العاهات والعيوب الشائعة.

- أن يكون فياض النشاط، فالمعلم الكسول يهمل عمله، وعليه أن يكون نموذجاً وقوة

لطلبته (البديري، 2001: 134)

7-3- الخصائص المهنية :

لا بد أن تتوفر في المعلم خصائص مهنية تساعد على القيام بأدواره في غرفة الصف

لجذب انتباه طلبته، والعمل على إدارة صفية واعية، فالمعلم الناجح هو الذي يكون متعمقاً في مجال تخصصه، وعلى دراية بكل جديد في هذا التخصص عن طريق الإطلاع الدائم في الكتب والمجلات العلمية وحضور المؤتمرات والندوات العلمية، ومن هذه الخصائص مايلي :

- يساعد الطلبة على التعلم والتوجه نحو النجاح (جابر، 2000: 16).

- يدير الفصل بفاعلية، وينوع طرق التدريس.

- يرشد ويوجه الطلبة بعقلانية.

- يساعد الطلبة لفهم وتقدير التراث الثقافي (محمد، 2008: 94).

- فخور لكونه معلماً، ويأخذ المسؤولية الشخصية للنمو الفردي المهني .

- يعمل على اجتذاب الآخرين للمهنة، ويحترم تعليمات المهنة وينفذها بحكمة (اللقاني،

1996: 78-79)

- القدرة على متابعة طلابه بشكل مستمر، ويقدر على اكتشاف ما لديهم من مواهب

وقدرات للعمل على تنميتهم بالشكل المناسب.

- القدرة على الإقناع، حتى لا يستبد برأيه ويصغي إلى غيره (إبراهيم، 2006: 81)

- فالمعلم يكون عاملاً بعلمه فلا يكذب قوله فعله؛ لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك

بالإبصار، وأرياب الإبصار أكثر، فإذا خالف العمل العلم منع الرشد (الغزالي، ب-ت: 9)

- على المعلم أيضاً أن يوفر جواً من الدافعية والتشويق، والوسائل التي يستخدمها لحث طلبته على الاشتراك التلقائي في الأنشطة التعليمية، وتحليل المهارات التدريسية المطلوبة لكي يتخذ قرارات بشأنها (شحاتة، أبو عميرة، 1994: 15).

ولكل ما سبق، تشير الباحثة أنه ينبغي على المعلم العمل على تنمية العلاقات الإنسانية بينه وبين طلابه، ضمن إطار الاحترام، وعدم تجاوز الحدود الأدبية بين الطالب والطالب الآخر ولأن الطالب تواق لمن يقف معه في طموحاته، يزرع في نفسه الثقة العالية، ويولد لديه ديناميكية الشعور بالفخر والزهو، وهذه المعالجات تضمن ثقة الطلبة بمعلمهم، وترفع من روحهم المعنوية، وتغرس فيهم حب التعاون والمبادرة.

8/ حقوق وواجبات المعلم :

التعليم يهدف إلى تغيير المجتمع نحو الأفضل من خلال بناء الإنسان الأفضل، والتعليم يقود العقول الخيرة، التي ينبغي أن تحتل المكان اللائق في المجتمع، لكي تبقى طاقته مبدعة خلاقية. إن فاعلية مهمة التعليم تعتمد في جوهرها على موهبة المدرس والقدرات الذاتية له، التي يعززها الإعداد والتدريب والخبرة المكتسبة بالممارسة في أثناء الخدمة (الموسوي، 2005: 77).

فهو صاحب مهمة نبيلة، ومؤتمن على الطالب، وهو المسؤول الأول عن تربيته تربية صالحة تحقق، ويمكننا بهذا الجزء من البحث أن نوضح بعض العوامل التي تحقق للمعلم ذاته وتجعله إنساناً مخلصاً وخلاقاً مبدعاً، وهذه العوامل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالظروف التي تحيط به في المدرسة والبيت.

وحتى نطالب المعلم بواجباته ونحاسبه على التقصير يجب أن نعطيه حقوقه كاملة ومن هذه الحقوق:

(<http://www.almualem.net/saboora/showthread.php2008>)

- التناسب الفعلي بين قدرات المعلم والأعباء المنسوبة إليه؛ فكلما كان عدد الطلاب في الصف قليلاً كانت الفائدة المرجوة لهم أكثر، وكلما كان عدد الحصص الموكلة للمعلم أقل كان إنتاجه أفضل. فكما نعلم أن عدد تلاميذ الصف الواحد في بعض المدارس، وخاصة على المستوى المحلي، يتجاوز 35 طالباً، ونصاب المعلم الأسبوعي 24 حصة يضاف إلى ذلك الواجبات العملية التي تضاف له ويرأها البعض أنها تدخل في واجبه التعليمي.

- توفير كل الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة والتجهيزات التي قد يحتاج إليها أثناء تأديته لعمله، التي تساعد على وصول المعلومة للطلاب.

- تحسين الوضع المادي للمعلم يلعب دوراً فعالاً في دفعه نحو العطاء الجاد.

- فن الإدارة التعليمية والقيادية، خاصة فيما يتعلق بمدير المدرسة.

- يجب إعطاء الحق للمعلم في الحوار والمناقشة الديمقراطية وتشجيعه على إبداء الرأي، حتى لو كان هذا الرأي مخالفاً لآراء من هم أعلى منه .

- أن نتجنب -قدر الإمكان- توجيه اللوم وخطابات لفت النظر؛ لأن مفعول كثرة الانتقادات عكسي وتكون سبباً مباشراً في إحباطه بدلاً من تقويمه.

في الوقت الذي تمنح فيه مثل هذه الحقوق للمعلم، في ظل المؤسسة التعليمية العصرية يجب -أيضاً- أن تكون بالمقابل واجبات سيؤديها، من هذه الواجبات :

- الاهتمام الفعلي بالطلاب، فهم أمل الغد ورجال المستقبل الذين تقوم عليهم تنمية المجتمعات وتقدمها، ويتحقق هذا الاهتمام من خلال:

* تدريب وتشجيع الطلاب على الأسلوب التعاوني في الحياة، وترغيبهم في البحث عن الحقيقة أينما كانت وبأسلوب علمي.

* التعرف إلى حاجات التلاميذ في المدرسة والبيت والمجتمع.

* عدم التعارض بين القيم الأسرية والمدرسية.

* تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القيم وترغيبهم في الأخلاق الحميدة.

- المساهمة الجادة في المجتمع، من خلال النشاطات التي تقوم بها المدرسة لخدمة البيئة المحلية.

- الالتزام بحضور الاجتماعات ومجالس الآباء.

- أن يتمتع عن مزاوله أي عمل آخر، مهما كانت الظروف والأسباب.

- تنمية جوانب التلميذ: الجسمية والعقلية والأخلاقية، ورفع شعار رواد الشباب: " حسن في

دراسته، حسن في عمله، حسن في جسمه، حسن في تفكيره، حسن في مجهوده"(خليل،

2005: 194).

9/ مهام المعلم :

حسب القرار الوزاري رقم 831 المؤرخ في 11/13/ 91 فان مهام المعلمين في المدرسة الأساسية تتحدد في مايلي :

المادة 01 : يهدف هذا القرار طبقا لأحكام المرسوم 49/90 إلى تحديد مهام معلمي المدرسة الأساسية.

المادة 02 : يمارس معلمو المدرسة الأساسية مهامهم تحت سلطة المدير.

المادة 03 : يقوم معلمو المدرسة الأساسية بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة عليهم .

المادة 04 : تتمثل مهمة معلمي المدرسة الأساسية في تربية التلاميذ وتعليمهم ، وبهذه الصفة فإنهم يقومون بنشاطات بيداغوجية وتربوية .

النشاطات البيداغوجية والتربوية :

المادة 05 : تشمل النشاطات البيداغوجية التي يكلف بها معلموا المدرسة الأساسية على الآتي:

- التعليم الممنوح للتلاميذ.
- العمل المرتبط بتحضير الدروس والتصحيح والتقييم .
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات .
- تأطير المخرجات التربوية للتلاميذ .
- المشاركة في المجالس التي تتعقد في المؤسسة .
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة .

المادة 06 : يقوم معلمو المدرسة الأساسية بمنح التلاميذ تعليما تضبطه قانونيا مواقيت وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن وزارة التربية .

المادة 07 : يسهر معلمو المدرسة الأساسية على :

-حسن استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التربوية والمعدات السمعية البصرية.

- المحافظة على الأثاث المدرسي والتجهيزات والأدوات التعليمية.

- مشاركة التلاميذ في النشاطات الثقافية الفنية والرياضية.

المادة 08 : يتولى معلمو المدرسة الأساسية في أداء مهامهم، الإمساك المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق التالية :

- الكراس اليومي لتحضير الدروس.

- المذكرات المتعلقة بإعداد الدروس.

- التوزيع الشهري للبرنامج.

- التوزيع السنوي للبرنامج.

- دفتر المناداة.

- كراس المداولة.

- كراس الاختبار.

المادة 09 : يتفقد مدير المؤسسة الوثائق المذكورة في المادة 08 أعلاه بانتظام ويؤشر عليها بصفة دورية.

المادة 10 : يراقب مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة حسن إمساك الوثائق المذكورة واستعمالها أثناء الزيارات التي يقوم بها.

المادة 11 : يتولى معلمو المدرسة الأساسية اختيار مواضيع الفروض والاختبارات المتعلقة بالأقسام المسندة إليهم وتصحيحها إلا في حالات خاصة تقررهما المجالس المعنية أو السلطة السلمية.

المادة 12 : يتولى معلمو المدرسة الأساسية حساب المعدل وتسجيل العلامات والملاحظات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض والاختبارات على الوثائق الرسمية.

المادة 13 : يرافق معلمو المدرسة الأساسية التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة النشاطات التربوية والثقافية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاح المدرسة على المحيط

المادة 14 : تتدرج مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في اجتماعات المعلمين ضمن واجباتهم المهنية .

المادة 15 : يلتزم معلمو المدرسة الأساسية بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين، بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

المادة 16 : تدخل مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطة السلمية من حيث إجراءات وحراستها وتصحيحها ولجانها في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

المادة 17 : يساهم معلمو المدرسة الأساسية بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية وإعطاء المثل بما يلي:

- المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما.

- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.

- الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.

المادة 18 : يكون معلمو المدرسة الأساسية مسؤولين عن جميع التلاميذ الموضوعين سلطتهم المباشرة في القسم طبقا للتنظيم التربوي المقرر في المؤسسة.

المادة 19 : يتولى معلمو المدرسة الأساسية مهام حراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج ، وفي فترات الإستراحة وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة وفقا للترتيبات التي تنص عليها لائحة النظام الداخلي للمؤسسة.

أحكام ختامية:

المادة 20 : يمنع الدخول على معلمي المدرسة الأساسية في أقسامهم أثناء قيامهم بعملهم باستثناء مدير المؤسسة والموظفين المكلفين بوظيفة التفتيش والتكوين.

10/ استراتيجيات وطرق تدريس عامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم :

10-1- إستراتيجية تحليل المهارة :

- عرض المهارة على السبورة
- يقوم المعلم بتقسيم المهارة إلى مهارات فرعية متسلسلة
- يقوم المعلم بكتابة هذه المهارات الفرعية على السبورة
- يقوم المعلم بتطبيق المهارات الفرعية أمام الطالب بشكل متسلسل حتى يصل إلى المهارة الأساسية ويقوم المعلم بإيضاح كل مهارة فرعية.
- يقوم الطالب بتطبيق المهارات الفرعية حتى يصل إلى تطبيق المهارة الأساسية
- *مثال الدرس: جمع ثلاثة أعداد مع ثلاثة إعداد بدون حمل
- 1- عرض مسائل على الجمع بدون حمل على السبورة
- 2- يقوم المعلم بتقسيم المهارة الأصلية إلى مهارات فرعية: • جمع خانة الآحاد ووضع الناتج تحت خانة الآحاد. • جمع خانة العشرات ووضع الناتج تحت خانة العشرات. • جمع خانة المئات ووضع الناتج تحت خانة المئات.
- 3- يقوم المعلم بكتابة هذه المهارات الفرعية على السبورة.
- 4- يقوم المعلم بحل المسألة أمام الطالب وذلك حسب ترتيب المهارات الفرعية: 354 + 213 .

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

6- إعطاء الطالب مجموعة أخرى من المسائل ليقوم بحلها مع مساعدة من المعلم.

10-2- إستراتيجية الربط الحسي :

- 1- عرض المهارة على السبورة أمام الطالب
- 2- يقوم المعلم بربط المهارة بأشياء حسية وملموسة لدى الطالب (صور، مكعبات، أقلام، دفاتر، مجسمات...)

- 3- يقوم الطالب بتطبيق المهارة مستعيناً بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم
 - 4- تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة حتى يربط الطالب بين المهارة وهذه الأشياء الحسية
 - 5- يقوم الطالب بتطبيق المهارة أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية
- *مثال الدرس :
- قراءة حرف (ك):

- 1- عرض حرف (ك) على السبورة أمام الطالب
- 2- يقوم المعلم بربط المهارة قراءة حرف (ك) بأشياء حسية وملموسة لدى الطالب (كرسي).
- 3- يقوم الطالب بقراءة حرف الكاف مستعيناً بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم
- 4- تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة حتى يربط الطالب بين قراءة حرف (ك) وهذه الأشياء الحسية.
- 5- يقوم الطالب بمحاولة قراءة حرف الألف أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية.

10-3- إستراتيجية النمذجة :

- 1- عرض المهارة على السبورة
 - 2- يقوم المعلم بشرح المهارة للطالب
 - 3- يقوم المعلم بتطبيق المهارة أمام الطالب متحدثاً بخطوات المهارة
 - 4- يقوم الطالب بتطبيق المهارة متحدثاً بخطوات المهارة أمام المعلم. يقوم الطالب بتطبيقات أخرى على المهارة وذلك مع مساعدة من المعلم
- *. مثال الدرس: قراءة كلمات تحتوي على تنوين الفتح
- 1- عرض كلمات تحتوي على تنوين الفتح على السبورة (أسدًا، بابًا، قلمًا، بحرًا، خيرًا، مسجدًا).
 - 2- يقوم المعلم بإيضاح كيفية قراءة تنوين الفتح وإيضاح صوت تنوين الفتح وإيضاح الفرق بين التنوين الفتح والنون
 - 3- يقوم المعلم بقراءة الكلمات التي تحتوي على تنوين أمام الطالب بصوت واضح والتوضيح للطالب صوت تنوين الفتح (أن)
 - 4- يقوم الطالب بقراءة نفس الكلمات ويطلب منه توضيح صوت تنوين الفتح

5- يطلب من الطالب قراءة كلمات أخرى تحتوي على تتوين الفتح وذلك مع مساعدة من المعلم

10-4- إستراتيجية التردد اللفظي :

1- عرض المهارة على الطالب

2- يقوم المعلم بشرح المهارة

3- يقوم المعلم بقراءة المهارة أمام الطالب

4- يقوم الطالب بترديد المهارة أكثر من مرة أمام المعلم

5- يقوم الطالب بتطبيقات أخرى على المهارة مع مساعدة من المعلم.

* مثال الدرس: حفظ جدول ضرب العدد (5) :

1- عرض جدول ضرب الخمسة على السبورة

2- يقوم المعلم بتوضيح مفهوم الضرب للطالب

3- يقوم المعلم بقراءة جدول الضرب أمام الطالب

4- يقوم الطالب بترديد جدول ضرب الخمسة أكثر من مرة أمام المعلم

5- يقوم الطالب بحل مسائل على جدول الخمسة على السبورة مع مساعدة من المعلم. $1 \times 5 = 5$

$2 \times 5 = 10$ $3 \times 5 = 15$ $4 \times 5 = 20$ $5 \times 5 = 25$ $6 \times 5 = 30$ $7 \times 5 = 35$ $8 \times 5 = 40$ $9 \times 5 = 45$ $10 \times 5 = 50$

$20 = 5 \times 4$ $25 = 5 \times 5$ $30 = 5 \times 6$ $35 = 5 \times 7$ $40 = 5 \times 8$ $45 = 5 \times 9$ $50 = 5 \times 10$

10-5- إستراتيجية الحواس المتعددة :

1- يقوم المعلم بكتابة المهارة مستخدم لون مميز، في حين يقوم الطالب بالمشاهدة

2- يقرأ المعلم والتلميذ معا المهارة

3- يقوم الطالب بتتبع المهارة لمساً بإصبعه، متلفظ باسم المهارة في نفس الوقت

4- تكرر الخطوة السابقة أكثر من مرة

5- يقوم الطالب بكتابة المهارة ثلاث مرات نقلاً من السبورة على ورقة مع تسمية المهارة أثناء

الكتابة

6- يقوم الطالب بكتابة المهارة وتسميتها في نفس الوقت بدون مساعدة.

* مثال الدرس: كتابة حرف (ج)

- 1- يقوم المعلم بكتابة حرف (ج) على السبورة مستخدم لون مميز في حين يقوم الطالب بالمشاهدة
- 2- يقرأ المعلم والتلميذ معا حرف (ج) أكثر من مرة
- 3- يقوم الطالب بتتبع حرف (ج) لمساً بإصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت
- 4- تكرر الخطوة السابقة أكثر من مرة
- 5- يقوم الطالب بكتابة حرف (ج) ثلاث مرات نقلاً من السبورة على ورقة مع نطق الحرف أثناء الكتابة.
- 6- يقوم الطالب بكتابة (ج) وتسميته في نفس الوقت بدون مساعدة
- 10-6- إستراتيجية تبادل الأدوار:

- 1- يتم الاتفاق مع الطالب قبل الدرس بأنه في حالة الانتهاء من الدرس سيتم تبادل الأدوار حيث سيقوم الطالب بتمثيل دور المعلم وسيقوم المعلم بتمثيل دور الطالب وسيقوم الطالب بشرح الدرس للمعلم.
- 2- يطلب من الطالب التركيز على شرح المعلم.
- 3- يقوم المعلم بشرح الدرس أمام الطالب وإعطائه بعض التدريبات على الدرس.
- 4- يقوم المعلم بسؤال الطالب عن الأشياء التي لم يفهمها في الدرس.
- 5- يقوم الطالب بتمثيل دور المعلم ويقوم المعلم بتمثيل دور الطالب حيث يقوم الطالب بشرح الدرس للمعلم على السبورة.
- 6- يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب أثناء شرح الطالب
- * مثال الدرس: الطرح بدون استلاف للأعداد المكونة من خانة واحدة:

- 1- يتم الاتفاق مع الطالب قبل الدرس بأنه في حالة الانتهاء من الدرس سيتم تبادل الأدوار حيث سيقوم الطالب بتمثيل دور المعلم وسيقوم المعلم بتمثيل دور الطالب وسيقوم الطالب بشرح الدرس للمعلم
- 2- يقوم المعلم بشرح المقصود من الطرح وطريقة حل مسائل الطرح بدون استلاف للأعداد المكونة من خانة واحدة.
- 3- يعطى الطالب مجموعة من المسائل على الطرح (1-3) (5 - 9) (4 - 7) .
- 4- يقوم المعلم بسؤال الطالب عن الأشياء التي لم يفهمها الطالب

5- يقوم الطالب بأخذ دور المعلم والمعلم يأخذ دور الطالب ويقوم الطالب بشرح الدرس من جديد للمعلم ويقوم المعلم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب مباشرة.

http://www.ibrahimrashidacademy.net/2014/10/blog-post_72.html

خلاصة :

المعلم باعتباره احد أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية يجب أن يمتلك كفايات ومهارات ليتمكن من اداء دوره التربوي بدرجة عالية من الفاعلية، وقد توصلت الدراسات إلى أن عدم تمكن المعلم من هذه المهارات والمؤهلات قد أدى إلى تراجع مخرجات المؤسسات التعليمية مما دفع الدول والأنظمة إلى جعل إعداد المعلم على رأس أولوياتها لما له من تأثير بالغ على مستقبلها، وإعدادهم يحتاج إلى معرفة خصائصهم ومهامهم وأدوارهم وحقوقهم وواجباتهم .

الفصل الثالث:

صعوبات التعلم

تمهيد

- 1- التطور التاريخي لمصطلح صعوبات التعلم .
 - 2- تعريف ذوي صعوبات التعلم .
 - 3- أسباب صعوبات التعلم .
 - 4- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم .
 - 5- أنواع صعوبات التعلم .
 - 6- مظاهر صعوبات التعلم .
 - 7- نسب انتشار صعوبات التعلم.
 - 8- محكات تحديد صعوبات التعلم .
 - 9- أساليب علاج صعوبات التعلم .
 - 10- النظريات المفسرة لأسباب صعوبات التعلم .
 - 11- تشخيص صعوبات التعلم .
 - 12- أهم الاستراتيجيات الفعالة لتدريس ذوي صعوبات التعلم.
- خلاصة .

تمهيد :

أردت أن أستفتح الجانب النظري في فصله الثاني بالتطرق إلى موضوع صعوبات التعلم و التعرف على أهم استراتيجيات التكفل بهم وتدريبهم، حيث كان من الضروري التعرف على مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها وخصائصها وأنواعها وغيرها، ولكن البحوث والدراسات أظهرت مدى صعوبة هذا الموضوع ومدى ارتباطه بجوانب أخرى، ولذلك فقد حاولنا من خلال الفصل الحالي استعراض ما سبق بصورة تفصيلية حول موضوع صعوبات التعلم وذلك من خلال بعض المحاور المترابطة بشكل منهجي.

1- التطور التاريخي لمصطلح صعوبات التعلم:

لم يكن مجال صعوبات التعلم جهوداً موحدةً من قبل تخصص واحد بل اشتركت، وما تزال تشترك تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلم، إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف لاختلاف الفترة الزمنية التي مرّ بها الحقل أثناء تطوره .

ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر و العشرين ، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر _ وبالتحديد قبل 1900 _ كان منبثقا عن المجال الطبي، وخاصة العلماء والمهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين .وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي، بالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى.

وفي الستينات من القرن الماضي، ظهر مصطلح صعوبات التعلم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم .

وفي بداية الستينات أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأى إعاقة أخرى وبخاصة مع صدور القانون الأمريكي 230/91، أما السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 142/94 والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة، بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم، وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات. وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975

الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم مطالبتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم .
(خطاب ، 2006، 18-19).

2- تعريف صعوبات التعلم :

قد عرف مفهوم صعوبات التعلم تعريفات كثيرة و يمكن ذكر بعضها حسب السياق التاريخي - تعريف كيرك (1963)، لصعوبات التعلم:

صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، الكتابة الهجاء وإجراء العمليات الحسابية الأولية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي. (خطاب ، 2006 : 22) .

لقد ركز "كيرك" في تحديده لذوي صعوبات التعلم على محك الاستبعاد بحيث استبعد الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلم ناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية، أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي .

تعريف باربرا بيتمان (1964) :

الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة و مستوى أدائهم الفعلي، والذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس (السيد سليمان عبد الحميد، 2000: 105)
نلاحظ في هذا التعريف أنه تمّ التركيز في تحديد ذوي صعوبات التعلم على محك التباعد بين القدرات العقلية الكامنة لدى الطفل ومستوى أدائه الفعلي، وكذلك على محك الاستبعاد للأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد، أو فقدان للحواس.

التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (1976)

إن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم هو موضوع يشير إلى تباعد دال إحصائياً بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات: التعبير الشفهي أو التعبير الكتابي، أو الفهم الاستماعي، أو الفهم القرائي، أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الاستدلال الحسابي، أو التهجي، ويتحقق شرط التباعد الدال وذلك عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه الحالات 50% أو أقل من تحصيله المتوقع، وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل (السيد سليمان عبد الحميد، 2000: 106).

لقد تم التركيز في هذا التعريف على محك التباعد دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة في واحدة أو أكثر من الحالات التالية: التعبير الشفهي أو التعبير الكتابي، أو الفهم الاستماعي، أو الفهم القرائي، أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الاستدلال الحسابي، أو التهجي، ويتحقق شرط التباعد الدال وذلك عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه الحالات 50% أو أقل من تحصيله المتوقع.

تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (1977) :

إن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع، أو الكلام، الكتابة أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية ويتضمن هذا التعريف أو المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية، التلف المخي، العجز في القراءة، والأفيزيا النمائية، ولا يتضمن هذا المفهوم حالات الأطفال ذوي مشكلات التعلم التي ترجع إلى الإعاقات السمعية والبصرية والبدنية أو التخلف العقلي، أو الأطفال ذوي عيوب بيئية أو ثقافية أو اقتصادية (السيد سليمان عبد الحميد، 2000 : 106-107)

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لعام (1990) :

صعوبات التعلم مصطلح شامل (عام) يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلى صعوبة تعليمية بحد ذاتها، ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع ظروف الإعاقة الأخرى (كالإعاقة الحسية، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي الشديد جداً) أو على مؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم أو غير الكافي) إلا أنها أي صعوبات التعلم ليست ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات. (البطينة والرشدان، 2005: 35-36).

3- أسباب صعوبات التعلم :

يذكر "كيرك" و"كالفانت" (ترجمة عربية 1988) أنه منذ ظهور مفهوم "صعوبات التعلم" والعلماء يحاولون، بالبحث والتشخيص، معرفة أسبابها الرئيسية التي تقف خلفها، وحتى يتسنى لهم تركيز اهتمامهم العلاجي عليها. ونتج عن عمليات البحث والتشخيص هذه التعرف على معظم هذه الأسباب والتي تتمثل أساساً في العوامل الوراثية، إصابات الدماغ قبل وأثناء وبعد الولادة، العوامل الكيميائية الحيوية، الحرمان البيئي، سوء التغذية الشديد) (معمرية، 2007: 111).

والآن سنأتي إلى شرح بعض تلك الأسباب السابقة التي تقف وراء صعوبات التعلم:

1- إصابة المخ المكتسبة :

إن إصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط من أكثر الأسباب شيوعاً حول صعوبات التعلم، وأن هذه الإصابة المخية يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها وذلك على النحو التالي :

- الإصابة قبل الولادة :

لا ترتبط الإصابات المخية البسيطة هنا بالعوامل الوراثية ولكنها ترتبط بنقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل، وكذلك بالأمراض التي تصاب بها الأم خلال فترة الحمل مثل

الحصبة الألمانية، أو إدمان الكحول، وتناول العقاقير أو سقوط الأم الحامل بما يؤدي إلى ارتطام رأس الجنين وبالتالي إصابة المخ .

- الإصابة أثناء عملية الوضع :

قد يتعرض الجنين أثناء عملية الوضع إلى إصابة في المخ هذه الإصابة قد تنتج عن الاختناق الذي يؤدي الى نقص الأكسجين الذي يصل إلى خلايا المخ ومن ثم تحدث الإصابة، أو إصابة رأس الجنين بآلة من الآلات الطبية التي تستخدم في عملية الولادة مما يؤدي إلى إصابة المخ، وهذا النوع من الإصابات يعرف باسم الإصابات الميكانيكية، هذا بالإضافة إلى حالات الولادات المتعسرة .

- الإصابة بعد الولادة :

قد يولد الطفل سليماً معافى و لكنه قد يتعرض بعد ولادته لبعض الحوادث التي قد تؤدي إلى إصابة المخ كالسقوط أو الارتطام، أو قد يتعرض لإحدى أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل: التهاب الدماغ، أو التهاب السحائي أو الحصبة، أو الحمى القرمزية وهذه الأمراض يمكن أن تؤثر على المخ وغيره من أجزاء الجهاز العصبي المركزي.

- الحرمان البيئي و التغذية :

أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي والتغذية على المثيرات الحسية والنفسية، التي تساعد الطفل على التعلم إلى أن نقص التغذية والحرمان البيئي (مؤثرات بيئية غير ملائمة) لهما تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم، وهناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولى من حياتهم، يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم لديهم .

كما أن الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة، يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون لمدرسة، وأن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر مراحل الدراسة المختلفة، وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، وبين صعوبات التعلم (عواد، 1998: 98-99).

- العامل الجيني :

أوضحت نتائج الدراسات التي قام بها "ديكر و زميله ديفريز (1980) على عدد من عائلات كولورادو، والتي بحثت القراءة حيث أعطيت اختبارات القراءة والاختبارات المعرفية والتي طبقت على 125 طفلاً من ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، وبعد إجراء مقارنة أدائهم بأداء المجموعة الضابطة، تبين وجود اختلاف في الأداء لدى الطلبة الذين لديهم خلل في القراءة بصورة واضحة عن أداء أطفال المجموعات الضابطة، مع وجود اختلاف واضح في أداء والديهم عن أداء والدي المجموعة الضابطة .

كما ظهر وبصورة مشابهة كدليل على السبب الجيني في الصعوبات التعليمية، ما بينته الدراسات التي أجريت على التوائم، حيث أشارت إلى أن كلا الطفلين التوأمين لديهم خلل في القراءة، مما يثبت دور العوامل الجينية في صعوبات التعلم (البطاينة والرشدان، 2005: 48).

4- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

تختلف صعوبات التعلم من شخص إلى آخر وتفاوت، فلكل طفل شخصية مستقلة فريدة فما يلاحظ على هذا الطفل من خصائص سلوكية تشير إلى صعوبات التعلم قد لا تظهر عند غيره، أو قد يشترك مع غيره في بعض الصفات لكنه قد يختلف في غيرها، فكل طفل له صعوبته الخاصة به التي يختلف بها عن غيره ، مما يجعل أعراض صعوبات التعلم مختلفة كذلك، فبعض الأطفال تتجلى عليهم أنماط من صعوبات التعلم في المجال المعرفي مثل: القراءة والكتابة والحساب، بينما الآخر تتجلى لديه أعراض صعوبات في المجال الاجتماعي فيما يخص علاقته بالآخرين ومفهومه لذاته، في حين يتجلى لدى البعض صعوبات لغوية سواء في التعبير الشفوي، أو التعبير الكتابي، أو الاستيعاب اللغوي، في الوقت الذي قد يعاني فيه البعض الآخر من صعوبات في المهارات الحركية الكبيرة أو الدقيقة، أو في المهارات النفس حركية أو في المهارات الإدراكية الحركية .

إن هذا التنوع الواسع والدقيق في الصعوبات التعليمية جعل إمكانية اشتراك أطفال صعوبات التعلم بخصائص مشتركة محددة أمراً صعباً نظراً لهذا التنوع الواسع في صعوبات التعلم، لكن هذا الأمر لا يمنع اشتراك أطفال صعوبات التعلم بمجموعة معينة من

الخصائص والأعراض التي لم تحدث اعتباطاً بل هي نتاج السنين (البطائنة والرشدان، 2005: 77)

وفيما يلي عرض لجملة من الخصائص التي تم تصنيفها وملاحظتها عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

الخصائص المعرفية :

- أ. صعوبة استخدام المعلومات في حل المشكلات ، مع تكرار الفشل الأكاديمي .
- ب. الانخفاض الواضح في التحصيل الدراسي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية كمهارة القراءة ، و الكتابة ، والحساب .
- ج .عدم التريث و التروي أثناء الإجابة على الأسئلة ، و عدم القدرة على تنظيم مهام التعلم والتشويش على الأقران أثناء عملية التعلم (بديوي ، 2007: 97)
- د. الفشل في استخدام استراتيجيات سليمة تمكنه من خزن و استرجاع المعلومات بسهولة كما يفعل العاديون .

هـ. صعوبة في الانتباه الانتقائي الإرادي لمدة كافية للتعلم و التي يتسبب عنها:

- * الفشل في إنهاء الواجبات التي يبدأ فيها .
- * عدم الإصغاء في الغالب
- * سرعة تحول الانتباه .
- * صعوبة التركيز على الأعمال المدرسية و الواجبات الأخرى التي يتطلب الحفاظ على الانتباه.

* صعوبة في انتظار الدور.

* يحتاج إلى كثير من الإشراف .

* يتململ كثيراً لذلك يعاني صعوبة الجلوس لفترة طويلة .

* كثرة التنقل و الركض وإتلاف الأشياء (البطائنة والرشدان، 2005: 78)

الخصائص اللغوية :

- أ. يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية و اللغة التعبيرية ،بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف (فوقية ، 2008 : 194).

ب. يواجه صعوبة في التمييز البصري عند القراءة بين الحروف المتشابهة و الكلمات .
ج . يواجه صعوبة في التمييز السمعي عند القراءة فهو غير قادر على التمييز بين أصوات الألفاظ اللغوية .

د . يواجه صعوبة في فهم قواعد اللغة واستخدامها (البطينة والرشدان، 2005: 79-80) .
- الخصائص الحركية :

أ. قصور في التأزر الحركي .

ب. قصور في النشاط، مع الشعور بالتراخي، والكسل وعدم الاستفادة من خبرات التعلم (بديوي ، 2007 : 97)

ج .وجود مشكلات في المهارات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم و الكتابة واستخدام المقص،و غيرها.

د .وجود مشكلات في المهارات الحركية الكبيرة والتي تظهر في المشي والقفز والرمي (فوقية ، 2008 : 194)

الخصائص الاجتماعية :

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

ب. الانسحاب الاجتماعي و الميل للعمل الفردي .

ت. وجود اتجاهات سالبة نحو المدرسة، وتفاعل سلبي مع الزملاء والمعلمين (بديوي، 2007 : 98)

ج .صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين فهم لا يقدرن نتائج سلوكياتهم تجاه الآخرين .

د. الاتكالية فيظهرون دائماً اعتماداً متزايداً على الآباء و المعلمين أو غيرهم و التي تبرز بصورة طلب المساعدة الزائدة أو بث الطمأنينة في نفوسهم أثناء تأديتهم للنشاطات ويصرن على حاجتهم لمساعدة غيرهم لهم.

هـ. مفاهيمهم عن ذاتهم ضعيفة فهي في العادة دائماً سلبية أو متدنية (البطينة و الرشدان، 2005 : 81)

- الخصائص السلوكية :

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين ممن هم في مثل سنهم. وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها على مستوى تقدم الطفل في المدرسة وعدم قابليته للتعلم، بل وتؤثر أيضاً على شخصية الطفل صاحب الصعوبة في التعلم، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، وتظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل إلى طفل آخر حسب درجة و نوع الصعوبة لديه (عواد، 1998: 104-105)

خلاصة لما سبق نلاحظ أن خصائص ذوي صعوبات التعلم المتوصل إليها والتي تم تصنيفها هي عبارة عن نتائج لدراسات كثيرة، وبحوث وملاحظات المهتمين بذوي صعوبات التعلم بشكل خاص أثناء التعلم وتلك المواقف التي فيها كثير من التعثر والإحباط لديهم وهذه الخصائص ليست خاصة بفرد واحد وإنما هي خصائص عامة، فذوي صعوبة التعلم قد يتصف بواحدة أو أكثر وتشخيصها يتطلب عدة خطوات من أجل علاجها .

5- أنواع صعوبات التعلم :

من الممكن تصنيف صعوبات التعلم إلى :

5-1- صعوبات تعلم نمائية :

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب، وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه والإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلة).

5-2- اضطرابات النمو الكلامي واللغوي :

تعد اضطرابات الكلام واللغة من المؤشرات المبكرة على وجود صعوبات التعلم فالأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الكلام واللغة، تكون لديهم صعوبة في إخراج أصوات الكلام، واستخدام اللغة المنطوقة في المحادثة والحوار، وفهم ما يقوله الآخرون وحسب نوع المشكلة فإن التشخيص المحدد يكون في :

5-2-1- اضطراب إخراج اللغة النمائي : حيث يلاحظ لدى الطفل :

- فشل ثابت في نمو استخدام أصوات الكلام المتوقع له، مثل فشل طفل، عمره 3 سنوات في نطق حرف "الباء"، وفشل طفل، عمره 6 سنوات، في نطق حرف الراء، أو الشين، أو التاء .
ليس سبب ذلك اضطراباً بسبب النمو أو التخلف العقلي، أو خلل السمع، أو اضطراب آليات الكلام أو اضطراب عصبي.

5-2-2- اضطراب القراءة النمائي :

وهذا النوع من الاضطراب يسمى أيضاً عسر القراءة ، ينتشر بين الأطفال، حيث إن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالي 2- 8% ويكثر انتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه، بين عامة الناس .. وهو أكثر انتشاراً بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 3:1 ويحتاج الطفل، لكي يستطيع القراءة، الى أن يتحكم في هذه العمليات العقلية في نفس الوقت.

5-2-3- اضطراب الكتابة النمائي:

يحتاج الإنسان حتى يستطيع الكتابة إلى استخدام عدة وظائف من وظائف المخ ولذلك ينبغي ألا يكون هناك خلل عصبي، أو وظيفي في شبكة الاتصالات، داخل المخ المسؤولة عن المناطق التي تتعامل مع المعلومات المستخدمة في الكتابة، مثل اللغة، والنحو، وحركة اليد، والذاكرة .. ولذلك فإن اضطراب الكتابة النمائي يمكن أن يحدث بسبب مشاكل في أي من تلك الأماكن .

إن اضطراب اللغة الذي يشار إليه ب "عجز القراءة المحدد" يعرف على أنه فشل محدد دائم، وغير متوقع لاكتساب المهارات المطلوبة للتعلم، سواء في القراءة، أو الكتابة، أو الإملاء، أو الأرقام، على الرغم من وجود التعليم المناسب، والذكاء المطلوب، وتحقيق المستوى الاجتماعي المعروف.

5-3- صعوبات تعلم أكاديمية :

تشمل صعوبات القراءة والكتابة، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائي، أو إن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر في اكتسابه في المراحل التعليمية التالية، ومن صعوبات تعلم القراءة والكتابة :

- صعوبة تذكر أسماء الحروف وأشكالها.

- قلب الحروف، أو قلب ترتيب الحروف عند القراءة.
- قراءة الكلمات البسيطة خطأ، أو حذفها كلية أثناء القراءة.
- التعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة.
- فهم ضعيف أثناء القراءة الشفهية أو الصامتة.
- قراءة شفوية بطيئة ومجهد.
- ومن صعوبات الكتابة :
- فصل الحروف، أو وصلها
- إشباع الفتحة ألفاً، والضمة واوا، والكسرة ياء.
- جعل التنوين نوناً، أو التاء المربوطة تاء مفتوحة، وربط التاء المبسوطة .
- إلقاء حرف من الكلمة.
- إهمال سنتي الصاد والضاد.
- عدم نقط التاء المتطرفة.
- نقط الألف المقصورة اللينة أو الهاء.
- ترك نقطتي التاء المربوطة.
- عدم تنقيط الحرف المنقوط، أو نقط الحرف غير المنقوط.
- زيادة حرف، أو نقص حرف.
- كتابة الضاد بصورة الظاء والعكس (جبايب، 2011 : 11-13).

6- مظاهر ذوي صعوبات التعلم :

لا بد من الإشارة إلى أن صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة والشائكة في آن واحد نتيجة اهتمام شرائح كثيرة مختلفة من المجتمع من مثل أولياء الأمور، المدرسون الأخصائيون النفسيون، الأخصائيون الاجتماعيون، أطباء الأطفال، أطباء الأعصاب وغيرهم، كما أنه لا بد أيضاً من الإشارة إلى أن مظاهر ذوي صعوبات التعلم بالرغم من أنها متعددة إلا أنها لا تظهر جميعها على كل تلميذ يعاني منها، وذلك بسبب الاختلاف في الأسباب المؤدية إليها، وبالتالي يعتبر التلميذ عاجزاً عن التعلم إذا ظهرت عليه واحدة أو أكثر من المظاهر الرئيسية التالية :

6-1- المظاهر السلوكية:

وهي مجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة (العجمي و الدوخي، 2010: 187-188) وتشمل ما يلي:

* ضعف التركيز والانتباه الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بشرود الذهن والتشتت مما ينعكس سلبا على عملية التعلم * صعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء والمفاهيم الأساسية سواء كانت حروفا أم أشكالا هندسية أم كلمات أم غيرها * الاستمرارية والمداومة في نشاط معين دون توقف ودون ملل * انخفاض التحصيل الدراسي والانسحاب عن المشاركة الصفية * الحركة الزائدة وكثرة النشاط والاندفاعية في الإجابات وردود الأفعال * اضطراب المفاهيم سواء في المضادات أو الأشكال أو الاتجاهات أو المكان والزمان... * نقص في المهارات الاجتماعية والبطء الشديد في إتمام المهمات... (الظاهر، 2004: 32-39)

6-2- المظاهر البيولوجية (العصبية):

وتشمل ما يلي:

* تأخر ظهور الكلام وسوء تنظيمه وتركيبه * إبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل معناها * لفظ غير صحيح للأحرف أو الكلمات * صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة * الفشل المستمر في القراءة * عدم القدرة على التعامل مع الرموز * حذف بعض الكلمات من الجملة، وإضافة بعض الكلمات غير المطلوبة (كامل، 2003: 92-96).

7- نسب انتشار صعوبات التعلم :

لا يوجد اتفاق بين الباحثين في موضوع صعوبات التعلم فيما يتعلق بأعداد أو نسب التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، ولعل ذلك يعود إلى عدم الاتفاق على المفهوم من جهة ومن جهة ثانية اختلاف أساليب التشخيص وأدواتها، ومن جهة ثالثة عدم توافر اختبارات تشخيصية متفق عليها، أي أن الاختلاف يعود إلى اختلاف المعايير والمحكات المستخدمة في التشخيص، لذا رأى بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم تتراوح ما بين 7 إلى 10 % وذلك بسبب التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية (كوافحة، 2005: 36)

في حين رأى بعضهم الآخر أن النسبة تتراوح بين 10 و20% وذلك بسبب تدني القدرات العقلية أو وجود مشاكل عاطفية أو عدم قيام الدماغ أو الجهاز العصبي بوظيفته (عدس، 2002: 28).

كما كشف المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية (2007) عن ارتفاع نسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بشكل كبير، حيث بلغت نسبة 14 % في التعليم الابتدائي، كما كشف المؤتمر عن ارتفاع نسبة صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة لتصل إلى 22%، وصعوبات القراءة لتصل إلى 6.2 %، وصعوبات الانجاز والدافعية إلى 6.19 % والصعوبات الانفعالية إلى 3.14 % وصعوبات الكتابة إلى 7.57 % وصعوبات اللغة والتعبير إلى 17.68 % (العجمي، 2010، 191- 192).

مما سبق يتبين التفاوت الكبير في تحديد نسب انتشار صعوبات التعلم وهذا مما يجعل ضرورة التأكيد على ضرورة اعتماد التشخيص المبكر وإنشاء معاهد ومراكز توكل إليها مهام إعداد المعلمين الأكفاء لهذه الفئة، وتطوير الاستراتيجيات التدريسية الملائمة .

8- محكات تحديد صعوبات التعلم :

8-1- محك التباعد:

وهو التباين بني مستوى الذكاء العادي أو العالي للفرد، وبين المستوى المتدني مع التأكيد على تلقي الطفل التعليم المناسب مقارنة مع عمره العقلي وقدراته العقلية ،مع عدم وجود مشكلة في الاختبارات التحصيلية والظروف البيئية من ناحية أخرى. ويتضمن التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم إجراءات تعتمد على الفارق بني الأداء الفعلي والأداء المتوقع فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم يظهر لديه فارق واضح بين تحصيله الفعلي واستعداده العقلي، أي ما يمكن للطفل أن يتعلمه أو إمكانياته للتعلم، ويتحدد التحصيل الفعلي بمستوى الأداء الحالي في الموضوعات الأكاديمية الأساسية مثل: القراءة والحساب أما الاستعداد العقلي فيتحدد بإمكانيات الطفل للتعلم، ويقاس عادة باختبارات الذكاء، ويعرب عن الفارق بالفرق بين التحصيل الفعلي والاستعداد للتعلم .

8-2- محك الاستبعاد :

ويعني استبعاد بعض الحالات التي ترجع إلى صعوبات عقلية أو سمعية أو بصرية أو سلوكية أو انفعالية فضلا عن أي قصور بيئي أو اقتصادي أو اجتماعي أو ثقافي، بمعنى أن لا ترجع إلى متغيرات خارجية أو بيئية .

8-3- محك التربية الخاصة :

بمعنى أن لا نقوم بتعليم هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم بالطرق والاستراتيجيات والوسائل التي تستخدمها مع الأطفال العاديين في المدرسة العادية، بل بتوفير وسائل وبرامج وطرق خاصة لتعليمهم .

8-4- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج :

بحيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبداً من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة، ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم، سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أم تكوينية أم بيئية، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل .

8-5- محك العلامات الفيورولوجية :

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ، في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني والنشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي) (سهيل ، 2012 : 71-72)

9- أساليب علاج صعوبات التعلم :

باعتبار أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يفترض فيهم، أن معدل الذكاء والمواطنة لديهم يقترب من معيار المتوسط أو قد يزيد عن ذلك، ولكنهم يعانون من انخفاض مستوى

التحصيل الأكاديمي نتيجة نقص دافعية الانجاز لديهم أو تدني الثقة بالنفس أو افتقاد مهارات تعليمية ما أو غير ذلك، فإنه يمكن اللجوء إلى تطبيق اختبارات نفسية أو تحصيلية مقننة مع استعمال أساليب معينة بحسب طبيعة الصعوبة كأسلوب التعزيز وأسلوب التدعيم التربوي وأسلوب تكنولوجيا التدريس العلاجي وأسلوب مراقبة الذات المصحوبة بتقنيات الإرشاد النفسي والتربوي قصد الوصول بكل واحد منهم إلى التكيف مع مشكلته وتجاوزها وهذا يتطلب العمل بجدية وفاعلية مع المعنيين من التلاميذ أنفسهم وذوهم ومعلميهم، وذلك بإتباع جملة من الخطوات الرئيسية المتمثلة فيما يلي :

9-1- تشخيص الصعوبات وتحديد أهدافها: الهدف من ذلك الحصول على المعلومات

الضرورية التي تساعد على تفهم أفضل للصعوبة أو الصعوبات التي تعترض كل تلميذ، نوعها، مظاهرها، أسبابها مع ضرورة تدوينها في تقرير واف دال بالفعل على وجود الصعوبة أو الصعوبات تلك .

9-2- تحديد الأهداف: تأسيسا على المعلومات المجمعة وصياغتها بحسب الأولوية في

الاهتمام بها في شكل أداءات سلوكية واضحة المعالم، تكون قابلة للملاحظة والقياس وأخذة في الاعتبار الظروف والاستراتيجيات التي يتم فيها تحقيق كل هدف قصد دفع المعني بالأمر إلى تحقيق التغير المطلوب في سلوكه .

9-3- تحديد وضبط الأساليب والاستراتيجيات التربوية والتعليمية الواجب

استخدامها لتحقيق الأهداف المحددة: تبني هذه الخطوة على الخطوتين السابقتين، إضافة إلى العوامل الموجودة في البيئة والتي يمكن أن يكون لها تأثير على التلميذ الذي يعاني صعوبات التعلم، وانطلاقا من هذا يقوم الأخصائي النفسي المدرسي والتلميذ صاحب الصعوبة والمعلم وحتى الوالدين بتحديد وتقرير أفضل الأساليب والاستراتيجيات التي يجب استخدامها شريطة اتصافها بالمرونة و القابلية للتعديل وفقا لقدرات التلميذ المعني والأهداف المراد الوصول إليها، هذا ومن بين الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها هنا:

- تكييف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية القائمة.
- الاستخدام الفعال للتعزيز.
- التنويع في استراتيجيات التعليم بحيث تجعل عملية التعلم أكثر تشويقا .
- المراجعة الدائمة للموضوعات التي درست من قبل .

9-4- التتبع والتقويم: أي التتبع التدريجي المستمر قصد التقليل من الفشل ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المحددة، فإن تحققت تدعم بتقرير أهداف جديدة يعمل على تحقيقها مستقبلاً، أما إذا لم تحقق يعاد النظر فيها أو في الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في تقويم إضافي وتقديم مقترحات عملية، أي العمل دوماً من أجل دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأقسام العادية في المدرسة العادية مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة، ومتابعة تنفيذ المقترحات والحلول المتعلقة بتشخيص الحالات تلك (برو 2014 : 102-103)

10- النظريات المفسرة لأسباب صعوبات التعلم :

تبدو الحاجة ماسة وملحة إلى تطوير نظريات تبني عليها طريقة التدريس العلاجي إذ إن قيمة النظرية تتجلى في أنها تساعد في الإجابة عن الأسئلة مثل ماذا ولماذا تستخدم هذه الأساليب والطرق؟ بحيث تشكل هذه النظريات إطاراً يوضح طريقة التفكير وينظمها وتضع دليلاً لإجراءات البحث المستقبلي .

يعد فهم النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية للأشخاص العاملين في هذا المجال، لأن النظرية تساعد في التعرف بشكل دقيق على المشاكل التعليمية التي يعاني منها الطفل وتساهم في إعطاء فكرة عن الطريقة التي تستخدم مع الطفل أثناء التدريب وكذلك أساليب التشخيص، وتنقسم نظريات صعوبات التعلم إلى مجالين كبيرين:

10-1- نظريات النمو الحسي- الحركي: حيث إن المدخلات الحسية من خلال الحواس الستة وهي القنوات التي يحصل من خلالها الفرد على المعلومات وهي البصر السمع، اللمس، الشم، الذوق، حساس العضلات وتكون المخرجات النشاط الحركي.

10-2- النظريات الإدراكية- الحركية: هذه النظرية تفترض أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي حركي، ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي- الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكي - الحركي، وهذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة، وهي الاضطراب في المجال الإدراكي الحركي.

كما يمكن أن تفسر صعوبات التعلم في أربعة أطر نظرية هي :

- الإطار النفسي العصبي

- الإطار النمائي

- الإطار السلوكي

- الإطار المعرفي.

- **الإطار النفسي العصبي:** تفسر صعوبات التعلم في هذا الإطار بأنها ناتجة عن تلف عضوي في الدماغ يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية، وهو ما يعرب عنه بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ، ويفترض الأطباء أن ثمة مسارات بصرية وسمعية ولمسية وحركية ترتبط بمراكز في المخ تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية ويستجيب لها الدماغ عن طريق تلك الحواس في جمال التفكير والحركة والانفعال، بحيث نجد أن أي خلل في مركز ما من مراكز المخ، ينعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به. وبالتالي فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماما على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لدى الطفل.

وثمة اختبارات تشخيصية يستخدمها الطبيب المتخصص في طب الأطفال وأخصائي

الأعصاب في تشخيص صعوبات التعلم منها خريطة النشاط الكهربائي للمخ، جهاز رسم المخ، اختبار المخ النيورولوجي السريع .

يقوم الطبيب بتقديم العلاج الطبي باستخدام العقاقير والتغذية الجيدة وتعاطي المزيد

من الفيتامينات. ومن الانتقادات التي وجهت لهذا الاتجاه أنه من الصعب تشريحا تحديد الخلل في الدماغ .

- **الإطار النمائي (التطور المعرفي):** ينطلق من فرضية أن النمو الإنساني عموما ونمو

الجانب العقلي المعرفي فيه (الذي يشمل القدرات العقلية والخبرات التربوية) يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة، وإن لكل مرحلة خصائصها من حيث البنية ومن حيث الوظيفة .

وخلاصة ما سبق أن هناك علاقة تفاعلية بين المهمات التعليمية ومستوى نضج الفرد، وإن عملية التعلم هي عملية تراكمية معقدة تمر في مراحل متدرجة وأن أي خلل في هذه المراحل (تأخر النضج) سيؤدي بالضرورة إلى إعاقة عملية التعلم .

ترجع صعوبات التعلم إلى ما أطلق عليه - الفجوة النمائية أو النضجية - التي تعني البطء في نمو جوانب معينة في قدرات الطالب والتي ترجع لأسباب عصبية، وأن ليس ثمة فارق نوعي كبير بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وإنما المسألة تتعلق بالتوقيت الذي يعني أن لكل طفل معدلته الخاص في النمو، وأن عدم مراعاة الاستعداد الشخصي والنضج للطفل، سوف يؤدي إلى صعوبة تعلم .

ويكشف عن الصعوبات بقوائم النمو واختبارات الاستعداد العقلي والميول الدراسية والمقاييس التشخيصية والمقابلة ودراسة الحالة يمكن التغلب على الصعوبات بمراعاة ما يأتي:

- مراعاة الخصائص النمائية (عقلية، معرفية) للتلاميذ في سنوات الدراسة.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية يف التحصيل المستندة إلى النمو، وهي باتجاهين.
- أ- رأسي: فروق نمائية بين المراحل في القدرة على اكتساب المفاهيم والخبرات.
- ب- أفقي: فروق في تحصيل مفاهيم وخبرات في إطار مرحلة نمائية واحدة.
- مراعاة مبدأ الاستعداد للتعلم.
- تنظيم برامج دراسية.

الانتقادات التي وجهت لهذا الاتجاه أنه لم يستطع تفسير نجاح علاج بعض الصعوبات المحددة في مراحل محددة وعدم جناحها يف مراحل أخرى، وأيضاً من الصعب تحديد أي من مراحل التطور المعرفي ستؤدي إلى صعوبات في التعلم، إذا ما حصل تأخر في النضج في أي من هذه المراحل.

- **الإطار السلوكي:** ينطلق من اعتبار الصعوبة سلوكاً مشكلاً يتجلى في فشل الطفل في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري أو محكي للأداء في المجال الدراسي، أي أن هؤلاء الطلبة يظهرون تبايناً بين القدرات العقلية المقاسة والتحصيل الأكاديمي المتوقع. كما أنهم يظهرون فشلاً في المهارات الأكاديمية عند مقارنتهم بالطلبة الآخرين .

تعد صعوبات التعلم من وجهة نظر سلوكية من أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة

التي قد ترجع إلى ما يأتي :

- استخدام طرق تدريس غير ملائمة ربما بسبب عدم الكفاية المهنية للمعلم، أو بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية، أو كثرة الطالب 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 غري المرغوبة وذلك بشكل ملائم .

- يركز العلاج على إتباع البرامج الفردية في العلاج، والتي تركز على تعديل السلوك الظاهر المشكل دون الاهتمام بعوامله و أسبابه.

الانتقاد الذي وجه إلى هذا الاتجاه الفشل في تفسير وجود صعوبات التعلم عند الأطفال الذين ينحدرون من بيئة اقتصادية غنية، وأنه لم يستطع تفسير الخلل في الإدراك البصري أو السمعي، ولم يشر إلى دور الدافعية وكفاءة الذات في التعلم، ومل يشر إلى دور العمليات المعرفية في التعلم.

- **الإطار المعرفي(معالجة المعلومات):** ينظر الإطار المعرفي لصعوبات التعلم باعتبارها نتاج خلل في العمليات العقلية الخمس(الانتباه/ الإدراك/ تكوين المفهوم/التذكر/حل المشكلة) وما يرتبط بها من أساليب تفكير ناقد وابتكاري، وأساليب معرفية وهو تصور يحاكي فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس، ويضفي الدلالة عليها بوساطة التفكير، ثم يخرجها في صورة سلوك لفظي أو عملي، وسنعرض فيما يأتي أهم النظريات التي تناولت تفسير أسباب صعوبات التعلم وهي:

* **نظرية جتمان(النظرية البصرية الحركية)(1965):**

حيث اهتمت هذه النظرية بمظاهر النمو البصري الحركي وعلاقته بالتعلم، وقد أوضح (جتمان) قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة.

* نظرية كيفارت (الإدراك الحركي):

وقد اعتمد (كيفارت) في نظريته هذه على مبادئ علم النفس النمائي. وركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الإدراكي - الحركي للطفل، ويقول إن الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة في بيئته، وهذا السلوك الحركي يعد متطلباً للتعلم فيما بعد.

* النظرية العصبية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة الدماغ، أو خلل الدماغ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج الدماغ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك. في حين أن خلل الدماغ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل صعوبة القراءة و اختلال الوظائف اللغوية.

* نظرية دومان وديلكاتو كنموذج الاتجاه العصبي:

بين كل من دومان وديلكاتو، أن جسم الإنسان يقوم بست وظائف هي: المهارات الحركية، الكلام، الكتابة، والقراءة، والسمع، واللمس، وتحقيق هذه الوظائف بالشكل الأمثل يؤدي دوراً مهماً في نمو الفرد نحو تنظيم عصبي كامل للجهاز العصبي، فالأطفال العاديون يستطيعون إن يطوروا تنظيمًا عصبيًا كاملاً لجهازهم العصبي أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بسبب خلل في نمو إحدى الوظائف السابقة، فإن هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية الأمر الذي يؤدي إلى وجود صعوبات في الحركة والاتصال وطريقة العلاج لهؤلاء الأطفال تبدأ بتحديد الخلل لديهم وتقديم الأنشطة الخاصة به لمساعدة الطفل على النمو العصبي السليم، ومن هذه الأنشطة : الدحرجة، الزحف، الحبو، المشي بمساعدة، المشي .

* نظرية الذاكرة:

تعرف الذاكرة بأنها المقدرة على تخزين الأحاسيس والإدراك واسترجاعها، والتي تمت تجربتها سابقاً عندما لا يكون الحافز الذي أثارها موجود والطالب ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر الأشياء والمشكلة التمكن في ذاكرة طويلة المدى، أو قصيرة المدى، ولكن المشكلة هي الصعوبة في امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية، وقد لوحظ أن أداء

الطالب ذوي صعوبات التعلم يكون ضعيفا في الامتحانات التي تتطلب ذاكرة مثل (إدراك الكلمات والأرقام، والحقائق).

ومن الجدير بالذكر أنه توجد مجموعة من النظريات التي أسهمت في تقديم تفسيرات لصعوبات التعلم بينها ومنها: النظرية الإدراكية، ونظرية (همفري 2002) التكامل الحسي ونظرية التعلم الاجتماعي، والنظرية الرياضية، ونظرية (بارخ)، والنظرية السلوكية، ونظرية العلاج السلوكي المعرفي، ونظرية النمو العقلي والمعرفي، والنظرية التطورية، ونظرية معالجة المعلومات، وأخيرا نظرية الذكاءات المتعددة (سهيل، 2012: 35-39)

11- تشخيص صعوبات التعلم:

يقسمه بعض الباحثين إلى تشخيص غير رسمي وآخر رسمي:

أما التشخيص غير الرسمي: فيقوم به المعلم الذي يدرس المادة، وفقا لطريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل القسم. فإذا لاحظ أن الصعوبة تكمن في التلميذ نفسه، فإنه يقوم بالإجراءات التالية: تحديد مستوى تحصيل التلميذ في المادة المعنية، تحديد الفروق بين مستوى التحصيل والقدرة الكامنة، تحديد الأخطاء من حيث تواترها وت سلسلها، تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات التعلم المشخصة: أخطاء غير ثابتة، عدم القدرة على تذكر القوانين والقواعد ذات الصلة بالمطلوب، صعوبة في المفاهيم المجردة للوقت والاتجاه

في حين التشخيص الرسمي: يقوم به الخبراء، حيث يقومون بقياس نسبة الذكاء، مختلف القدرات، الميول والاتجاهات نحو المواد الدراسية، درجة القلق نحوها، مستوى النمو العقلي المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمحيط الذي يعيش فيه الطفل، الفحص العصبي، تطبيق استبانة تشخيص صعوبات التعلم ويتم كل ذلك بمعرفة المعلم والتنسيق معه.

12- أهم الاستراتيجيات الفعالة لتدريس ذوي صعوبات التعلم:

تجمع الدراسات التربوية على انه توجد ثلاث طرق أساسية للتعليم بشكل عام وذوا صعوبات التعلم بشكل خاص، وهي: التعليم التنافسي حيث يتنافس المتعلمون لتحقيق هدف معين، ويتم تقييمهم على أساس سرعتهم في الأداء، إلا انه قد يؤدي الى تكاسل مجموعة منهم على حساب المجموعة المحبة للتنافس لاعتقادهم بأنهم غير قادرين على المنافسة والتعليم الفردي والتعليم التعاوني

كما أكدت العديد من الدراسات من بينها دراسة أبو رحاب (1990) وطه (1998) وموركوبت وآخرون (1999) وغيرهم على أن وجود استراتيجيات تعد الأكثر فاعلية لتدريس ذوي صعوبات التعلم، نختصر أهمها في النقاط التالية :

- **التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها:** ويفترض مؤيدو هذه الطريقة عدم وجود خلل أو عجز نمائي لدى ذوي صعوبات التعلم وإنما عجزهم على أداء المهام الموكلة إليهم يرجع الى نقص الخبرة والتدريب على المهمة في حد ذاتها، لذا يتم تحليل المهمة الى أجزاء بسيطة بشكل يسمح للتلميذ بان يتقن عناصر المهمة البسيطة ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر .

- **إستراتيجية الحواس المتعددة:** وتركز على استخدام أكثر من حاسة لاستيعاب المعرفة الجديدة، وفق الخطوات التالية :

- يحكي التلميذ قصة لمعلمه، يقوم المعلم بكتابة كلماتها على السبورة، يستمع التلميذ إليه عندما يقرأ الكلمات، يقوم التلميذ بنطق الكلمات، ثم يقوم بكتابتها
وقد أكد "براون" وآخرون (1989) على فاعلية استخدام الاستراتيجيات ذات المدخل المتعدد الحواس في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

- **تعليم الأقران:** ويعني هذا الأسلوب قيام المعلم بتناول موقف تعليمي محدد الى أن يتأكد أن نصف تلاميذ قسمه على الأقل قد تمكنوا من استيعابه، ثم يتدرب التلاميذ على المهارات المكتسبة في شكل ثنائيات (قرين^أ معلم) و (قرين^ب متعلم) بهدف الانغماس في التعلم النشط مما يساعد على تشجيع التلاميذ على مساعدة بعضهم البعض. وقد تم إثبات هذه النتيجة من خلال نتائج عدة دراسات منها: نتائج دراسة أبو رحاب (1990) ونتائج دراسة عبد الملك طه (1998) بمصر ونتائج دراسة درويش (1999) وسكر (2000) بسلطنة عمان و نتائج دراسة القمش (2006) بالأردن، ونتائج دراسة جونسون وبوجاش (1991) التي أجريت على 48 قسما ابتدائيا .

يشير كل من مارتيللا ، ماكفارلان و يونج (1995) الى أن إستراتيجية تدريس الأقران فعالة جدا في إكساب التلاميذ كل من المهارات الأكاديمية والاجتماعية ومهارات التواصل، إضافة الى توفيره الوقت على المعلم .

وترى ميركر (1997) أن هذه الإستراتيجية بمثابة تنظيم تدريسي لتزويد المعلمين بمصادر تعليمية وتوفير الفرصة للممارسة المكثفة للمهارات الأكاديمية للتلميذ في آن واحد.

- **التعلم الجهري:** ويتضمن قراءة المسألة وتحديد المطلوب وذكر المعطيات وتقديم افتراضات الحلول ومن ثم التوصل الى الحل الصحيح، خطوة بخطوة وبصوت مرتفع. بعد ذلك يتم كتابة الحل والتحقق منه جماعيا فنقله من قبل التلاميذ بشكل فردي؛ وتدفع هذه الإستراتيجية المتعلم الى استخدامه لعدة حواس مما يسهل عليه عملية التعلم .

- **منظمات الخبرة المتقدمة:** تستند هذه الإستراتيجية على النظرية المعرفية وهي فعالة في بعض الموضوعات دون سواها؛ إذ تعتمد على إعطاء التلميذ ذو صعوبة التعلم مدخلات محددة على درجة من التجريد والتعميم والشمول، وبعد انتهاء العملية التعليمية التعليمية يتم تلخيصها وتنظيمها بمشاركة المتعلمين بغرض إكسابهم مهارتي التنظيم والتلخيص .

- **أسلوب التعلم الفردي:** وهنا يسعى التلميذ الى تحقيق أهداف معينة ويتم تقييمهم بشكل فردي وليس بمقارنتهم مع بعضهم البعض وفق معايير خاصة، ويحاول التلميذ في هذا النوع من التعليم تحقيق نتائج مفيدة لهم شخصيا بغض النظر عن زملائهم. وتتطلب هذه الطريقة وصول التلميذ الى درجة محددة من التمكن لكل درس قبل الانتقال الى الدرس الموالي، وفي حالة عدم تمكنه من ذلك يعيد أخذ الدرس مرة ثانية، ويستند هذا الأسلوب على الأسس والخطوات التالية : فردية التعلم حسب الحاجات التربوية لكل تلميذ، عدم ثبات زمن التعلم لجميع التلاميذ، تنوع أسلوب معالجة محتويات المادة الدراسية، كتابة المنهج (الأثر الكتابي للدرس) في بطاقات يدرسها التلميذ في القسم أو المنزل تحت إشراف المعلم ومتابعته

- **مجموعات العمل:** ثبت أن طريقة مجموعات العمل المخطط لها بشكل جيد تساعد على تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتزيد من دافعتهم للتعلم .

قد يعود ذلك لكونها تفتح المجال أمام المتعلم لمناقشة أفكاره وتصحيحها مما يمنحه تغذية راجعة فورية .

ويبرز في هذا المجال عالم النفس الأمريكي " جون ديوي" الذي أكد على أهمية الخبرة الحياتية ودورها في تحفيز عملية التعلم، حيث يتفاعل المتعلم مع مجتمعه وبيئته كما كان أول من أطلق طريقة المشروع التي تهدف إلى تنمية عدة جوانب تتعلق بشخصية المتعلم كالثقة بالنفس والعمل الجماعي وحل المشاكل، بالإضافة إلى المهارات الذهنية واللغوية.

- **طريقة الألعاب:** وهي نشاط هادف ممتع يقوم به المتعلم بشكل فردي أو جماعي، بقصد انجاز مهمة محددة في ضوء قواعد ونظام حوافز متفق عليه. وتتميز هذه الطريقة بـ:
 - زيادة دافعية التلميذ للتعلم.
 - زيادة فهم وتطبيق والاحتفاظ بالمهارات الرياضية.
 - تحقيق أهداف وجدانية كزيادة الميل نحو المادة.
 - تستخدم معينات تساعد على ترسيخ المفاهيم وطرق الحل.
- وتشير كل الدراسات إلى أن استخدام معلمي المجموعات التجريبية أثناء شرح الدرس لاستراتيجيات اللعب تؤدي إلى استمتاع التلاميذ وزيادة إنتاجيتهم عكس المجموعات الضابطة.
- **استراتيجيات حل المشكلة:** يظهر ذوو صعوبات التعلم الحيرة والارتباك عندما يطلب منهم حل مشكلة ما، فهم يعانون من صعوبات في قراءة المطلوب منهم وفهم المصطلحات، وغير متأكدين من العمليات التي سوف يستخدمونها للحل، ويفشلون في استخلاص التعميمات، لذا سعت الأبحاث إلى تدريسهم كيفية الشروع في الحل دون الشعور بالخوف أو الإحباط المسبقين ، و اتجهت بذلك إلى دراسة طريقة تفكير التلميذ في الحل أو ما يعرف بما وراء لمعرفة واستخدام الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية لحل المسائل والعمل على تدريب تلميذ على توقع المشكلة وتمثيل الحل .
- وقد أشار روتمان (1990) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل عفوي وغير قادرين على تكييف سلوكهم كالعاديين وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات .
- إن سبب المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم يعود لكونهم يعانون مشكلة وظيفية لا عضوية في العمليات المعرفية، كما أثبتته الدراسات التي قامت على تدريبهم على هذه المهارات. كذلك التي قام بها ايليس حيث أدخل استراتيجيات تفكير إلى منهاج تدريس ذوي صعوبات التعلم وهي: التركيز، التشكيل، التطبيق، التوسيع ،كما وتوصلت العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام الوسائل التقنية الحديثة في تحسين قدرات ذوي صعوبات التعلم كدراسة ويلكينس و آخرون (1994)، ودراسة هاريس (1998) التي أجراها بالمملكة العربية السعودية على 60 طفلاً تم اختيارهم بشكل عشوائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة وذلك

باستخدام المنهج التجريبي إضافة الى هذه الاستراتيجيات أوردت البحوث الإستراتيجية البنائية وطريقة التعلم المعلمي الفردي واللتان تعدان خاصتان بعلاج صعوبة تعلم الرياضيات كون الأولى تعتمد على ابتكار وتصميم المواقف التعليمية من قبل المعلم لإتاحة الفرصة للمتعلم لاكتشاف العلاقات الرياضية بنفسه، وبالتالي فهي تنمي المهارات المعرفية العليا لدى التلميذ كالاستنتاج والتحليل. أما الثانية فتعتمد على استخدام الوسائل والمواد التي تعالج يدويا لتجسيد نص المسألة لان ذلك يساعد التلميذ على الاحتفاظ بتمثيلات بصرية للعلاقات الواردة فيها ويمكن بناء برامج إرشادية مبسطة تتماشى مع متطلبات المنهاج الدراسي للسنة المدرس لها، في شكل مذكرات تربوية للدروس تشبه الدروس العادية الى حد كبير مع اختلاف عدد الأهداف المسطرة وطبيعة الوسائل التعليمية يتم تطبيقها من خلال استغلال حصص المعالجة التربوية، أو الأنشطة اللاصفية (الشهب، 2017: 236-238)

خلاصة :

من المتعارف عليه عالميا وجود وانتشار مجموعة من التلاميذ يعانون من تدني في التحصيل الدراسي مع توافر مستويات مختلفة من المتغيرات البيئية مثل العوامل الصحية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية، ويعد مجال صعوبات التعلم من أكثر المجالات تعقيدا وغموضا لأنها متعددة الأسباب والأنواع و تشمل مستويات متفاوتة من الحدة و تتطلب في تشخيصها وعلاجها إلى اختبارات و مقاييس و أساليب و مهارات متنوعة وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانيات مادية بشرية متخصصة لخدمة هذه الفئة ويكون ذلك داخل نطاق المدرسة الاعتيادية .

الفصل الرابع :

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد .

1- المنهج .

2- أدوات الدراسة .

3- مجتمع الدراسة والعينة .

4- مجالات الدراسة .

5- الدراسة الاستطلاعية .

6- الأساليب الإحصائية .

خلاصة .

تمهيد:

تكتسي طبيعة الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع ما أو وصفه أهمية كبيرة، فعليها تتوقف نتائج الدراسة، ومدى صدقها وصحتها لذا كان من الضروري إتباع الإجراءات المناسبة . وقد تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية لهذه الدراسة ، انطلاقا بالتذكير بفرضيات الدراسة مرورا بالدراسة الاستطلاعية وما تضمنته من أهداف وخطوات ونتائج. كما تم التطرق إلى تحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة، أيضا إلى الدراسة الأساسية بمختلف مراحلها، و يتم وصف كيف طبقت الأدوات، وأساليب المعالجة الإحصائية التي سيتم استخدامها في تحليل النتائج .

الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

يختلف المنهج المستخدم باختلاف موضوع الدراسة، فطبيعة الموضوع ونوع المشكلة هي التي تحدد وتفرض نوع المنهج المستخدم. والمنهج بصفة عامة هو: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات والوصول إلى نتيجة محددة" (فوزي، 2007: 76) وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي، لكونه الأكثر استخداما في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية، وكونه الأنسب لهذه الدراسة، التي تتحدث عن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم، ويعبر عن هذه المتغيرات كما وكيفا ومن ثم يتم بواسطته استخلاص النتائج واختبار فرضيات الدراسة فهو "أسلوب من أساليب البحث الذي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضح خصائصها، ودراسة كمية توضح حجمها، وتغيراتها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى" (جودت، 2000: 173).

2- أدوات الدراسة :

- يتم تحديد وسائل جمع البيانات كخطوة أساسية في الدراسة الميدانية و ذلك للتمكن من الحصول على اكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة ، و يتم هذا التحديد وفقا لطبيعة الموضوع المعالج و المنهج المستخدم ، حيث تتوقف القيمة العلمية لهذه الدراسة على الأداة المستخدمة ، ولقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على: مقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كأداة لجمع البيانات من العينة ، حيث تم وضع قائمة تشمل ثمانية من المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتكون من (67) عبارة من المعارف و المهارات ، و ذلك بعد الرجوع للمعايير المهنية ل(CEC)، ولأدبيات الدراسات السابقة .

ويتكون مقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الأبعاد التالية :

بعد الأسس العامة : و من العبارات النموذجية المعبرة عنه :

- معرفة الأسس التاريخية لصعوبات التعلم .

بعد البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي : و من العبارات النموذجية المعبرة عنه :

- معرفة متطلبات البيئة التعليمية .

بعد التخطيط التدريسي : و من العبارات النموذجية المعبرة عنه :

- معرفة الإجراءات النظامية لإحالة التلاميذ لغرفة المصادر

بعد الاستراتيجيات التدريسية : و من العبارات النموذجية المعبرة عنه :

- معرفة الطرق التي تضمن النجاح الأكاديمي الفردي سواء في الأوضاع الفردية أو المجموعة الصغيرة أو الكبيرة .

بعد اللغة : و من العبارات النموذجية المعبرة عنه :

- معرفة النمو اللغوي الطبيعي و مدى اختلافه بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

بعد التقييم : و من العبارات النموذجية المعبرة عنه :

- معرفة المصطلحات و الإجراءات المستخدمة في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

بعد العمل الجماعي : و من العبارات النموذجية المعبرة عنه :

- معرفة النماذج و الاستراتيجيات للاستشارة و العمل الجماعي .

بعد الممارسات الأخلاقية و المهنية : و من العبارات النموذجية المعبرة عنه :

- معرفة المسؤوليات الأخلاقية التي تؤيد تقديم الخدمات المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

جدول رقم (01) يوضح توزيع البنود على الأبعاد الثمانية لمقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	العبارات	المجموع
الأسس العامة	8/1	8
البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي	14/9	6
التخطيط التدريسي	25/15	11
معيار الاستراتيجيات التدريسية	39/26	14
اللغة	47/40	8
التقييم	54/48	7
العمل الجماعي	61/55	7
الممارسات الأخلاقية و المهنية	67/62	6

- كيفية تصحيح مقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

يتكون الاستبيان من 67 عبارة وكل عبارة لها 3 بدائل هي : معروفة بدرجة كبيرة ، معروفة بدرجة متوسطة، معروفة بدرجة منخفضة .

وتنقط الإجابة كالتالي :

- معروفة بدرجة كبيرة = 03

- معروفة بدرجة متوسطة = 02

- معروفة بدرجة منخفضة = 01

ولتحديد درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم هل (بدرجة مرتفعة، متوسطة، منخفضة) ؟ فإننا نحدد مجال درجات الحد الأعلى والحد الأدنى لكل مجال مستخدمين الأدوات الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابي بغية التعرف على متوسط إجابات المبحوثين حول عبارات الاستبيان ومقارنتها.
- والانحراف المعياري ويوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة فكلما اقتربت قيمته من الصفر فهذا يعني تركيز الإجابات حول درجة المتوسط الحسابي وعدم تشتتها.
- المدى لتحديد طول الفئة = (أعلى درجة (بدرجة كبيرة) - أدنى درجة (بدرجة كبيرة)) / عدد المستويات.
- تحديد طول الفئة باستخدام المدى حيث: المدى = $(3-1)/3 = 0.6$ حيث نحصل على مجالات كما يلي :

جدول رقم (02) يوضح تحديد طول الفئة باستخدام المدى

مجال المتوسط الحسابي	بدائل مقياس	درجة المعرفة	مجال الوزن النسبي
من 01 إلى 1.66	معروفة بدرجة كبيرة	درجة منخفضة	اقل من 55.33%
من 1.67 إلى 2.33	معروفة بدرجة متوسطة	درجة متوسطة	من 55.34% إلى 77.66%
من 2.34 إلى 3	معروفة بدرجة منخفضة	درجة مرتفعة	أكثر من 77.67%
3----- 100 % س (الوزن النسبي) = 55.33% 1.66----- س			

- ترتيب العبارة من خلال أهميتها في المحور بالاعتماد على اكبر قيمة متوسط حسابي في مجال من مجالات الاستبيان وعند تساوي المتوسط الحسابي بين عبارتين فإنه يأخذ بعين الاعتبار اقل قيمة للانحراف معياري بينهما.

3- مجتمع الدراسة والعينة:

3-1- المجتمع الأصلي :

ويقصد به المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الاهتمام في البحث والدراسة (بوعلاق، 2009: 15).

ويشمل المجتمع الأصلي المكون من ما يقارب 500 معلم و معلمة و الموزعين على 48 مدرسة ابتدائية بمدينة بوسعادة ولاية المسيلة ، الذي أخذنا منه عينة البحث (60) معلما في المرحلة الابتدائية لمدينة بوسعادة موزعين على (07) مدارس ابتدائية .

4- مجالات الدراسة :

تتضمن مجالات الدراسة الميدانية ثلاثة مجالات المجال المكاني ، المجال الزمني ، المجال البشري (عينة الدراسة) وهي كالاتي :

4-1- المجال المكاني :

تم القيام بهذه الدراسة في مدينة بوسعادة ولاية المسيلة .

4-2- المجال الزمني :

تم إجراء هذه الدراسة خلال الموسم الجامعي 2018/2017

من 2018/02/01 إلى 2018/04/30 .

4-3- المجال البشري (العينة):

عينة البحث هي مجموعة من الأفراد مختارة من مجتمع البحث على أسس علمية ولها أشكالاً مختلفة بناء على نوعية وظروف البحث، وتستخدم لتسهيل البحث العلمي (عامر مصباح، 2008 ص 211).

- تشكلت عينة الدراسة من (60) معلم و معلمة، من 07 مدارس ابتدائية، وقد تم اختيار هذه العينة عشوائية بسيطة .

- جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدارس و عدد المعلمين

اسم المدرسة	عدد المعلمين
1- بغدادي محمد	12
2- إبراهيم سرقين	08
3- توامة السعيد	06
4- مدرسة الباطن	05
5- رمضان حسوني	08
6- الرمال الذهبية	11
7- طاع الله محمد	10
المجموع	60

5- الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية على حد تعبير بركات (1984: 73) مرحلة تجريب الدراسة بقصد استطلاع إمكانيات التنفيذ، وبقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومبلغ صلاحيتها، حيث يمكن اعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث، حيث تهدف استكشاف الطرق واستطلاع معالمها أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية .

5-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

- التأكد من صلاحية المنهج المستخدم في الدراسة .
- التأكد من ملائمة وصلاحية طرق اختيار المبحوثين أو عينة البحث.
- ممارسة تطبيق الاختبارات والمقاييس وتحديد صعوبات التطبيق مع محاولة إيجاد الحلول المناسبة.
- تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع البيانات قصد تعديل تعليمات هذه الأدوات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الاستطلاعية .
- تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من الوقت .

- التأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات جمع البيانات .
- تجريب الطرائق الإحصائية للتأكد من صلاحية استخدامها في تحليل البيانات التي يتم جمعها.
- تعديل خطة الدراسة الميدانية أو تعديل بنود أدوات جمع البيانات أو الزمن المحدد لها أو تغيير الطرق الإحصائية بما يتناسب ويتفق مع طبيعة الدراسة .
- ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على دراسة استطلاعية أولية و التي تتمحور حول " درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم " وفيها تم الاتصال بالمعلمين لتوزيع استبيان الدراسة الاستطلاعية .
- 6-2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية:** قامت الطالبة بالتوجه إلى المدرستين الابتدائيتين حيث تم استقبالتها من طرف المديرين، وقامت بشرح طبيعة الموضوع (موضوع البحث) وتساؤلاته والأهداف وشرعت في القيام بالاستطلاع في يوم 10 افريل 2018 .
- 6-3 نتائج الدراسة الاستطلاعية:** كان من نتائج الدراسة الاستطلاعية مايلي :
- التأكد من صلاحية المنهج المستخدم .
- تلاؤم طريقة اختيار عينة البحث لطبيعة الدراسة
- تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت.
- التأكد من صلاحية استخدام الطرق الإحصائية في تحليل البيانات التي تم جمعها .
- وقد اشتملت الأدوات في جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة على مقياس (عبد العزيز إبراهيم البدر) المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- وتم إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدرستين الابتدائيتين بمدينة بوسعادة (بغدادي محمد، طاع الله محمد) و كان ذلك في شهر افريل 2018، و كان عدد المعلمين في المدرستين (15) معلم ، والجدول التالي يوضح توزيعهم .

- جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المدارس وعدد المعلمين .

بغداد محمد	07 معلمين
طاع الله محمد	08 معلمين
المجموع	15 معلم

4-6- الخصائص السيكومترية

6-4-1- حساب درجة الصدق لأداة الدراسة: يقصد بصدق أداة الدراسة؛ أن تقيس فقرات

الاستبيان ما وضعت لقياسه، وقمنا بالتأكد من صدق الاستبيان من خلال صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان، والذي يعتبر احد مقاييس صدق أداة الدراسة، حيث يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة الوصول إليها، ويبين صدق الاتساق البنائي مدى ارتباط كل محور من محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات المقياس مجتمعة.

وبعدما تمت صياغة الاستبيان الموجه لأفراد عينة الدراسة في الصورة الأولى تم إخضاعه لاختبار الصدق من خلال حساب درجات الاتساق الداخلي لعبارات كل الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها 15 فرد وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس و الدرجة الكلية لكل بعد ، وكانت نتائج المعالجة الإحصائية وفق الجدول التالي:

جدول رقم (05) يوضح صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	SIG	النتيجة
1 أولاً / معيار الأسس العامة	0,775**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
2 ثانياً : معيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي	0,736**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
3 ثالثاً : معيار التخطيط التدريسي	0,798**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
4 رابعاً : معيار الاستراتيجيات التدريسية	0,847**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
5 خامساً : معيار اللغة	0,831**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
6 سادساً : معيار التقييم	0,848**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
7 سابعاً : معيار العمل الجماعي	0,842**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
8 ثامناً : معيار الممارسات الأخلاقية و المهنية	0,818**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)

أبعاد الاستبيان

قيمة r الجدولية : 0.623 عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 14 // قيمة r الجدولية : 0.498 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 14

** تعني مقارنة قيمة (مستوى المعنوية) Sig أو قيمة الاحتمال الخطأ (P-value) بمستوى دلالة 0.01

* تعني مقارنة قيمة (مستوى المعنوية) Sig أو قيمة الاحتمال الخطأ (P-value) بمستوى دلالة 0.05

درجة الحرية = عدد العينة الاستطلاعية - 1 = 15 - 1 = 14

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان ومخرجات برنامج SPSS .V25

من خلال الجدول أعلاه نجد أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد على حدى (معيار الأسس العامة (0.775=r)، معيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي (0.736=r)، معيار التخطيط التدريسي (0.798=r)، رابعاً : معيار الاستراتيجيات التدريسية (0.847=r)، خامساً : معيار اللغة (0.831=r)، سادساً : معيار التقييم

($r=0.848$)، سابعاً : معيار العمل الجماعي ($r=0.842$)، ثامناً : معيار الممارسات الأخلاقية و المهنية ($r=0.818$) والمعدل الكلي (الدرجة الكلية) لعبارات المقياس، دالة إحصائية، حيث قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة $r = 0.623$ الجدولية، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، وهذه النتائج تشير الى أن المقياس على درجة مقبولة من الاتساق الداخلي تمكننا من تطبيقه على عينة الدراسة .

4-2- ثبات أداة الدراسة: يقصد بثبات الاستبيان؛ أنها تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبيان أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى، أن ثبات الاستبيان؛ يعني الاستقرار في نتائج الاستبيان، وعدم تغييرها بشكل كبير، فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة، عدة مرات، خلال فترات زمنية معينة، وتم التحقق من ثبات الاستبيان من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية وتقوم فكرة هذه الطريقة على تطبيق الاستبيان مرة واحدة ثم تقسيم نتائجه إلى أجزاء والأسلوب الشائع في التقسيم هو إلى قسمين يتضمن أحدهما العبارات الفردية والقسم الثاني العبارات الزوجية ويحسب معامل الثبات بين القسمين ويجب ألا يغفل أن معامل الثبات الذي نحصل عليه لهذه بهذه الطريقة هو معامل ثبات نصف الاختبار وليس الاختبار ككل ولمعالجة هذا القصور قدم علماء القياس النفسي حولا إحصائية على شكل معادلات تصحيح ومن بين هذه المعادلات : **معادلة سيبرمان / بروان** حيث اقترح بروان معادلة لتصحيح الثبات المحسوب بين نصفين وتأخذ الصورة التالية ($R*2$) / ($R+1$) حيث R هو معامل الارتباط بين القسمين.

طريقة التجزئة النصفية: كما هو مبين في الجدول : (حيث تم استخدام برنامج spss.25 في حساب معامل الارتباط وتعديل انظر ملاحق مخرجات البرنامج)

جدول رقم(06) يبين ثبات عبارات الأبعاد بطريقة التجزئة النصفية

المعاملات الإحصائية	النصف الأول العبارات الفردية	النصف الثاني العبارات الزوجية	معامل الارتباط النصفي	تعديل باستخدام معامل سيبرمان $\frac{2r}{r-1}$
أولا / معيار الأسس العامة	0.671	0.635	0.433	0.604
ثانيا : معيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي	0.435	0.433	0.454	0.624
ثالثا : معيار التخطيط التدريسي	0.662	0.725	0.534	0.696
رابعا : معيار الاستراتيجيات التدريسية	0.754	0.813	0.764	0.866
خامسا : معيار اللغة	0.631	0.727	0.448	0.619
سادسا : معيار التقييم	0.738	0.763	0.637	0.778
سابعا : معيار العمل الجماعي	0.677	0.642	0.667	0.800
ثامنا : معيار الممارسات الأخلاقية و المهنية	0.470	0.631	0.740	0.851
جميع عبارات الاستبيان	0.902	0.937	0.839	0.912

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان ومخرجات SPSS برنامج 25 .

انطلاقا من الجدول أعلاه يتبين أن معامل الارتباط باستخدام طريقة التجزئة النصفية والمصحح باستخدام معادلة سيبرمان / بروان (معيار الأسس العامة (0.604) ، معيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي (0.624)، معيار التخطيط التدريسي (0.696) رابعا معيار الاستراتيجيات التدريسية (0.866)، خامسا : معيار اللغة (0.619) سادسا معيار التقييم (0.778)، سابعا معيار العمل الجماعي (0.800)، ثامنا معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية ((0.851)) وهي معاملات ارتباط مرتفعة واكبر من الحد الأدنى للثبات

0.6 ومعامل جميع عبارات الاستبيان (0.912) وهذه النتائج تشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات ويمكن تطبيقه على عينة الدراسة .

7- الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استعملنا في تحليل البيانات بعض المفاهيم المرتبطة بالإحصاء الوصفي والتحليلي وهذا باستخدام برنامج (برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) spss v 25 نلخصها فيما يلي:

7-1- المتوسط الحسابي: وهو متوسط مجموعة من القيم، أو مجموع القيم المدروسة مقسوم على عددها، وذلك بغية التعرف على متوسط إجابات المبحوثين حول عبارات المقياس ومقارنتها يساعدنا في تحديد مستوى الذكاء الانفعالي لدى العينة.

7-2- الانحراف المعياري: وذلك من أجل التعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة اتجاه كل فقرة أو بعد، والتأكد من صلاحية النموذج لاختبار الفرضيات، ويوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة فكلما اقتربت قيمته من الصفر فهذا يعني تركيز الإجابات وعدم تشتتها، وبالتالي تكون النتائج أكثر مصداقية وجودة، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات أو الفقرات لصالح الأقل تشتتاً عند تساوي المتوسط الحسابي بينها.

7-3- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد .

7-4- معادلة تصحيح الطول سبيرمان براون: في حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية .

خلاصة :

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد وضحنا أهم الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحثون في دراستهم الميدانية، فهي بذلك تسهل لهم عملية جمع البيانات ومعالجتها بطرق علمية بحيث يمكن الاعتماد على نتائجها، حيث يبدأ الباحث دراسته الميدانية بدراسة استطلاعية تمهيدية لدراسته الأساسية، ثم التعريف بالمنهج المستخدم في الدراسة، بالإضافة إلى مجالاتها والأدوات المستخدمة إلى جانب الأساليب الإحصائية المستعملة .

الفصل الخامس :

عرض ومناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضيات:

- 1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية العامة .
- 2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى.
- 3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية.
- 4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة.
- 5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة .
- 6- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة.
- 7- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية السادسة.
- 8- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية السابعة.
- 9- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثامنة .

- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة :

درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة .

للإجابة على هذه الفرضية نحاول تحليل إجابات العينة على إجمالي عبارات الاستبيان المتعلقة ب:

- معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم من خلال: (المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، تحديد درجة المعرفة ، وترتيب معايير الاستبيان لتحديد أهم معيار لدى المعلمين وتحليل الدرجة الكلية للاستبيان) كما يلي:

جدول رقم(07) يبين نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على إجمالي فقرات الاستبيان ومعاييرها

الرقم	متغيرات	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة المعرفة	الترتيب
1.	أولاً: معيار الأسس العامة	2,200	0,401	73,35	درجة متوسطة	08
2.	ثانياً : معيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي	2,284	0,386	76,15	درجة متوسطة	02
3.	ثالثاً : معيار التخطيط التدريسي	2,265	0,378	75,50	درجة متوسطة	04
4.	رابعاً : معيار الاستراتيجيات التدريسية	2,317	0,385	77,25	درجة متوسطة	01
5.	خامساً : معيار اللغة	2,280	0,366	76,01	درجة متوسطة	03
6.	سادساً : معيار التقييم	2,227	0,489	74,22	درجة متوسطة	06
7.	سابعاً : معيار العمل الجماعي	2,264	0,490	75,45	درجة متوسطة	05
8.	ثامناً : معيار الممارسات الأخلاقية و المهنية	2,213	0,480	73,75	درجة متوسطة	07
	الدرجة الكلية للاستبيان	2,263	0,338	75,43	درجة متوسطة	

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج 25

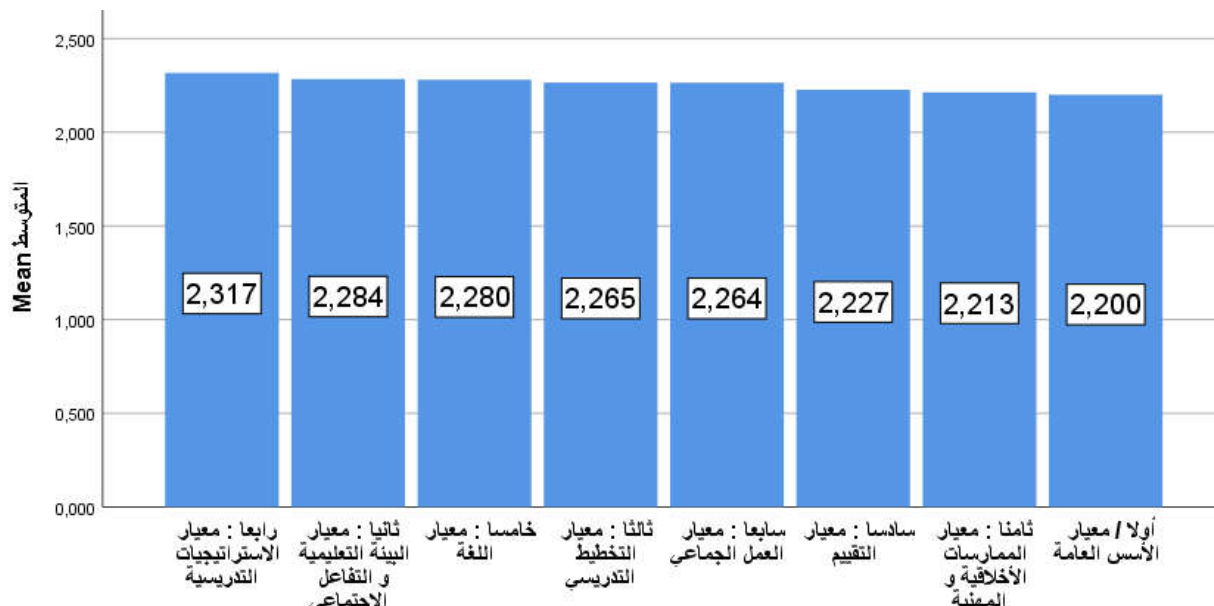
SPSS .V

من خلال الجدول أعلاه نجد: المتوسط الحسابي الإجمالي لإجابات أفراد العينة المستجوبين على عبارات الاستبيان: بلغ 2.263 وبالاتحاف معياري بلغ 0.338 وهو اقل من الواحد مما يشير إلى تقارب آراء الأفراد وتمركزها حول قيمة المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للاستبيان وهو ضمن مجال الموافقة (من 1.67 إلى 2.33 درجة) أي أن درجة معرفة أفراد العينة للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم متوسطة من وجهة نظرهم، وهذه النتيجة تختلف بعض الشيء عن الافتراض الذي تبيناه في الفرضية العامة والتي تنص على أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.

أما بخصوص ترتيب أهم المعايير المعروفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم حسب درجة المعرفة ووفقاً لآراء أفراد العينة المستجوبين هي كما يلي:

الشكل رقم 01: يمثل عرض بياني ترتيب معايير المعرفة وفق آراء أفراد

العينة



المصدر: مخرجات برنامج SPSS.25.

بالنسبة للمعيار رقم 4: ' معيار الاستراتيجيات التدريسية: نلاحظ انه احتلت المرتبة الأولى من حيث اهميته لدى افراد عينة الدراسة الدراسة بالمتوسط حسابي بلغ: 2,317

والانحراف معياري: 0,385، وان قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى درجة معرفتهم بهذا المعيار هي درجة متوسطة بنسبة 77,25 % حسب وجهة نظرهم.

بالنسبة للمعيار رقم 2: ' معيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي: نلاحظ انه احتلت المرتبة الثانية من حيث اهميته لدى افراد عينة الدراسة الدراسة بالمتوسط حسابي بلغ: 2,284 والانحراف معياري: 0,386، وان قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى درجة معرفتهم بهذا المعيار هي درجة متوسطة بنسبة 76,15 % حسب وجهة نظرهم.

بالنسبة للمعيار رقم 5: ' معيار اللغة: نلاحظ انه احتلت المرتبة الثالثة من حيث اهميته لدى افراد عينة الدراسة الدراسة بالمتوسط حسابي بلغ: 2,280 والانحراف معياري: 0,366، وان قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى درجة معرفتهم بهذا المعيار هي درجة متوسطة بنسبة 76,01 % حسب وجهة نظرهم.

بالنسبة للمعيار رقم 3: ' معيار التخطيط التدريسي: نلاحظ انه احتلت المرتبة الرابعة من حيث اهميته لدى افراد عينة الدراسة الدراسة بالمتوسط حسابي بلغ: 2,265 والانحراف معياري: 0,378، وان قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى درجة معرفتهم بهذا المعيار هي درجة متوسطة بنسبة 75,5 % حسب وجهة نظرهم

بالنسبة للمعيار رقم 7: ' معيار العمل الجماعي: نلاحظ انه احتلت المرتبة الخامسة من حيث اهميته لدى افراد عينة الدراسة الدراسة بالمتوسط حسابي بلغ: 2,264 والانحراف معياري: 0,49، وان قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى درجة معرفتهم بهذا المعيار هي درجة متوسطة بنسبة 75,45 % حسب وجهة نظرهم.

بالنسبة للمعيار رقم 6: ' معيار التقييم: نلاحظ انه احتلت المرتبة السادسة من حيث اهميته لدى افراد عينة الدراسة الدراسة بالمتوسط حسابي بلغ: 2,227 والانحراف معياري: 0,489، وان قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى درجة معرفتهم بهذا المعيار هي درجة متوسطة بنسبة 74,22 % حسب وجهة نظرهم.

بالنسبة للمعيار رقم 8: ' معيار الممارسات الأخلاقية و المهنية: نلاحظ انه احتلت المرتبة السابعة من حيث اهميته لدى افراد عينة الدراسة الدراسة بالمتوسط حسابي بلغ:

2,213 والانحراف معياري: 0,48، وان قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى درجة معرفتهم بهذا المعيار هي درجة متوسطة بنسبة 73,75 % حسب وجهة نظرهم. بالنسبة للمعيار رقم 1: ' معيار الأسس العامة: نلاحظ انه احتلت المرتبة الثامنة من حيث اهميته لدى افراد عينة الدراسة الدراسة بالمتوسط حسابي بلغ: 2,200 والانحراف معياري: 0,401، وان قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى درجة معرفتهم بهذا المعيار هي درجة متوسطة بنسبة 73,35 % حسب وجهة نظرهم.

وبالتالي نستطيع القول أن الفرضية العامة القائلة بأن " درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للمعايير الخاصة بمهارات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " لم تتحقق. ويمكن أن نرجع ذلك إلى عدم اعطاء الأولوية للمواضيع المتعلقة بصعوبات التعلم في البرامج التكوينية لمعلمي التعليم الابتدائي، كما أن صيغ التكوين الحالية والمعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية تفتقد للفعالية اللازمة، التي تمكن من اعطاء الأهمية الكافية لآليات التكفل بهذه الفئة من المتعلمين، خاصة ما يتعلق بموضوع المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي أكدت العديد من الدراسات العلمية في هذا الشأن على غرار دراسة الشمايلة (2005) والتي أشارت نتائجها إلى أن معرفة معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعاً على جميع أبعاد الدراسة وهي: الأسس، تطور المتعلمين وخصائصهم، الفروق الفردية في التعلم، الاستراتيجيات التعليمية، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، اللغة، التخطيط التعليمي، التقويم، الممارسات الأخلاقية والمهنية والتعاون، ودراسة المطر (2004) والتي بينت نتائجها أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين بدرجة عالية، ودراسة عبد الجبار (2002) في الأهمية المرتفعة للمهارات الأساسية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أن الترتيب لأهمية المعايير يعتبر منطقياً إلى حد ما، فمعايير الاستراتيجيات التدريسية مرتبط بجوانب مهمة وأساسية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كمعرفة الطرق التي تضمن النجاح الأكاديمي الفردي سواء في الأوضاع الفردية أو المجموعة الصغيرة أو الكبيرة، ومعرفة الطرق التي تساعد على الدقة والكفاءة في العمليات الحسابية وتطبيقاتها وأيضاً يرتبط معيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي بجوانب أساسية ومهمة كمعرفة متطلبات البيئة التعليمية ومعرفة اثر توجهات المعلمين على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهذا الترتيب يؤكد أهمية معرفة واستخدام الاستراتيجيات التدريسية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المواد الأكاديمية، وتحديدًا في مادة القراءة، وقد يعزى ذلك لزيادة نسبة صعوبات القراءة مقارنة بالصعوبات الأخرى، ودراسة هيدسون وزملائه (1987) بان أهم محاور الكفايات لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (محور الاستراتيجيات التدريسية).

بناءً على هذه النتيجة يتضح أن المعلمين لديهم معرفة كافية بالاستراتيجيات التدريسية أولاً وذلك قد يرجع إلى تكوينهم أو خبرتهم في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وبالنسبة للمعايير التي جاءت في المراتب الأخيرة فقد يكون سبب انخفاض معرفتها لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم إلى أن التوجهات العامة لا تأخذ بعين الاعتبار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية 01 :

درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الأسس العامة الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة .

للإجابة على هذه الفرضية نحاول تحليل إجابات العينة على عبارات المعيار الأول والمتعلق بـ : معيار الأسس العامة (من خلال : متوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، تحديد درجة معرفتهم بهذا المعيار وأهميته للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم وترتيب العبارات وفقاً للشكل أدناه وتحليل الدرجة الكلية للمعيار) كما يلي:

جدول رقم (08) يبين نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار الأول /

والمعلق بـ : معيار الأسس العامة

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة المعرفة
1.	معرفة الأسس التاريخية لصعوبات التعلم	1,98	0,688	66,00	درجة متوسطة
2.	معرفة النظريات والقضايا المفسرة لصعوبات التعلم	2,02	0,761	67,33	درجة متوسطة
3.	معرفة التشريعات والقوانين الخاصة بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	1,98	0,662	66,00	درجة متوسطة
4.	معرفة المفاهيم و القضايا الخاصة بالتعرف على صعوبات التعلم	2,22	0,677	74,00	درجة متوسطة
5.	معرفة أسباب صعوبات التعلم المحتملة	2,43	0,624	81,00	درجة مرتفعة

6.	معرفة جوانب الاختلاف و التشابه بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين	2,4	0,647	80,00	درجة مرتفعة
7.	معرفة العوامل العصبية والطبية التي قد تؤثر في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,22	0,677	74,00	درجة متوسطة
8.	معرفة الخصائص النفسية الاجتماعية والعاطفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,34	0,664	78,00	درجة مرتفعة
	درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الأسس العامة الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم	2,2004	0,40075	73,35	درجة متوسطة

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان، مخرجات برنامج 25

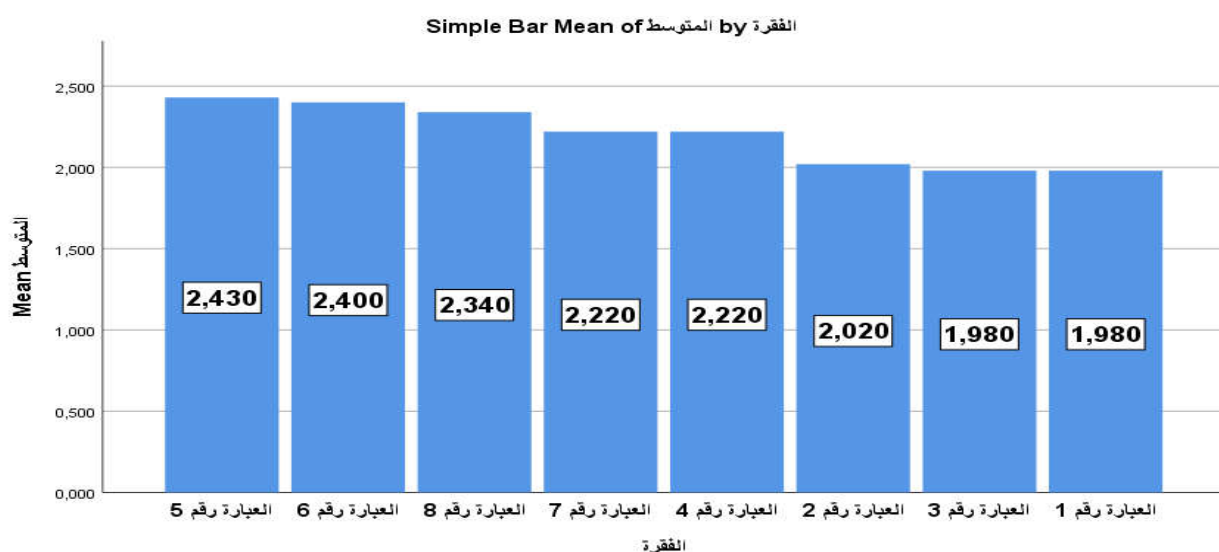
SPSS .V

من خلال الجدول أعلاه نجد: المتوسط الحسابي الإجمالي لإجابات أفراد العينة على عبارات المعيار الأول/ والمتعلق بـ: الأسس العامة: بلغ 2,2004 وبالاختلاف المعياري بلغ 0,40075 وأقل من الواحد مما يشير إلى تقارب آراء الأفراد وتمركزها حول قيمة المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للاستبيان وهو ضمن مجال الموافقة (من 1.67 إلى 2.33 درجة) أي أن اتجاهات أفراد العينة موافقون على أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للأسس العامة في مهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم هو بدرجة متوسطة وهذا بنسبة 73.35 % حسب وجهة نظرهم.

وبخصوص ترتيب عبارات المعيار الأول / والمتعلق بـ: الأسس العامة حسب درجة التطبيق وفقا لآراء أفراد العينة هي كما يلي :

الشكل رقم 02: يمثل عرض بياني لترتيب فقرات معيار الأسس العامة وفق آراء

العينة المستجوبة



المصدر: مخرجات برنامج SPSS.25

حيث من الشكل اعلاه نلاحظ ان رأي أفراد العينة حول إجاباتهم على الفقرة رقم 04: ' معرفة أسباب صعوبات التعلم المحتملة ' احتلت المرتبة الأولى من حيث أهميتها لدى افراد عينة الدراسة بالمتوسط حسابي بلغ 2.43 والانحراف معياري: 0.624، وان قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن اتجاهات (تقييم) أفراد العينة موافقون ب درجة مرتفعة على أن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية ب أسباب صعوبات التعلم المحتملة وهذا بنسبة 81.00 % حسب وجهة نظرهم .

في حين احتلت المرتبة 08 والاحيرة الفقرة رقم 01: ' معرفة الأسس التاريخية لصعوبات التعلم ' من حيث أهميتها لدى افراد عينة الدراسة بالمتوسط حسابي بلغ 1.98 والانحراف معياري: 0.688، وان قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى أن اتجاهات (تقييم) أفراد العينة موافقون ب درجة متوسطة على أن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأسس التاريخية لصعوبات التعلم وهذا بنسبة 66.00 % حسب وجهة نظرهم.

وبالتالي نستطيع القول أن الفرضية الجزئية الأولى القائلة بان " درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الأسس العامة الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة " لم تتحقق .

وذلك قد يكون بسبب عينة الدراسة التي ضمت جميع المستويات الدراسية والثقافية ولم تشتمل على عينة ذات مستوى تعليمي ثقافي مرتفع لكي تستطيع معرفة معيار الأسس العامة بدرجة مرتفعة، وقد يرجع ذلك الى عدم الأخذ بعين الاعتبار مبدأ التخصص في التربية الخاصة و علم النفس في عملية التوظيف، كما يؤدي في العديد من الحالات الى نقص الاهتمام بالمفاهيم الأساسية المتعلقة بموضوع صعوبات التعلم.

وهذه النتيجة تؤكد أهمية الإلمام بالأسس العامة و الجانب النظري لمجال صعوبات التعلم، مما يساعد على فهم صعوبات التعلم، والتأكيد على أهمية التفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، من ثم خدمة التلاميذ المستحقين لبرامج صعوبات التعلم، وتتفق في أهميتها مع ما جاء في معايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتؤيد أيضا ما جاء في دراسة قريف وآخرون (1992) والتي حددت قائمة بالمهارات اللازمة لإعداد معلم صعوبات التعلم ومنها: النواحي التاريخية والقانونية.

02- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية 02 :

درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة .

للإجابة على هذه الفرضية نحاول تحليل إجابات العينة على عبارات المعيار 02 والمتعلق ب: معيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي من خلال: (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، تحديد درجة معرفتهم بهذا المعيار وأهميته للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم، وترتيب العبارات وفق للشكل أدناه وتحليل الدرجة الكلية للمعيار كما يلي

جدول رقم(09) يبين نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار 02 / والمتعلق ب : معيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة المعرفة
9.	معرفة متطلبات البيئة التعليمية	2,33	0,574	77,59	درجة متوسطة
10.	معرفة اثر توجهات المعلمين على	2,28	0,720	75,86	درجة

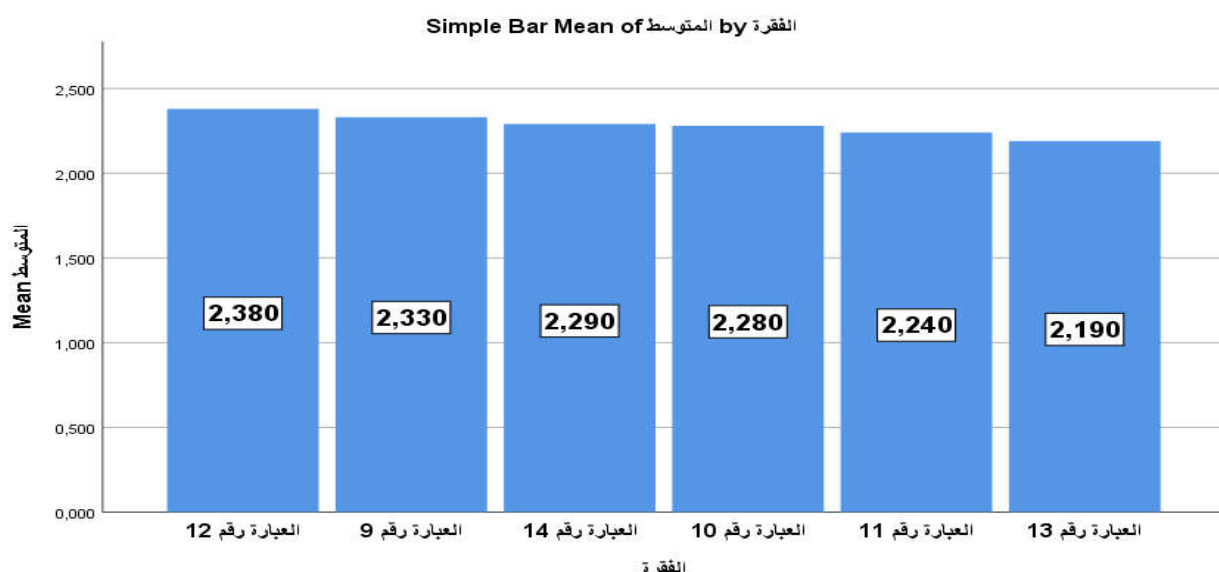
متوسطة				التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	
درجة متوسطة	74,71	0,683	2,24	11. معرفة المهارات الاجتماعية اللازمة للبيئات التربوية	
درجة مرتفعة	79,31	0,616	2,38	12. معرفة استراتيجيات حل المشكلات	
درجة متوسطة	72,99	0,736	2,19	13. القدرة على تصميم البيئات التعليمية التي تشجع على المشاركة الفاعلة في الأنشطة الفردية و الجماعية	
درجة متوسطة	76,44	0,622	2,29	14. القدرة على تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كيفية تبادل التغذية الراجعة المفيدة مع أقرانهم	
درجة متوسطة	76,15	0,38618	2,2845	درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم	

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان، مخرجات برنامج 25

SPSS .V

من خلال الجدول أعلاه نجد: المتوسط الحسابي الإجمالي إجابات أفراد العينة على عبارات المعيار 02/ والمتعلق بـ: البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي: بلغ 2,2845 وبالاختلاف المعياري بلغ 0,38618 وهو اقل من الواحد مما يشير إلى تقارب آراء الأفراد وتمركزها حول قيمة المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للاستبيان وهو ضمن مجال الموافقة (من 1.67 إلى 2.33 درجة) أي أن اتجاهات أفراد العينة موافقون على أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للبيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي في مهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم هو بدرجة متوسطة وهذا بنسبة 76.15 % حسب وجهة نظرهم . وبخصوص ترتيب عبارات المعيار 02 / والمتعلق بـ: البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي حسب درجة التطبيق وفق لأراء أفراد العينة هي كما يلي:

الشكل رقم 03: يمثل عرض بياني ترتيب فقرات معيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي وفق آراء العينة المستجوبة



المصدر: مخرجات برنامج .spss 25

وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية القائلة بأن " درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي الخاص بمهارات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعة" لم تتحقق .

وهذه النتيجة تؤكد أهمية معرفة البيئة التعليمية ومتطلباتها والقدرة على التفاعل الاجتماعي الملائم، مما يمكن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من التفاعل داخل المجتمع التعليمي بإيجابية أكثر، وتتفق بشكل ما مع دراسة عبد الجبار (2002) على الأهمية المرتفعة للمهارات الأساسية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي منها (مهارات بيئة العمل)

03- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية 03 :

درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التخطيط التدريسي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة .

للإجابة على هذه الفرضية نحاول تحليل إجابات العينة على عبارات المعيار 03 والمتعلق بـ : معيار التخطيط التدريسي من خلال: (المتوسط الحسابي، الانحراف

المعياري، تحديد درجة معرفتهم بهذا المعيار وأهميته للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم، وترتيب العبارات وفق الشكل أدناه وتحليل الدرجة الكلية للمعيار) كما يلي:

جدول رقم (10) يبين نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار 03 /

والمتعلق ب : معيار التخطيط التدريسي

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة المعرفة
15.	معرفة الإجراءات النظامية لإحالة التلاميذ لغرفة المصادر	1,95	0,711	64,94	درجة متوسطة
16.	معرفة إجراءات التدخل و الخدمات التي تقدم للأطفال المتوقع وجود صعوبات تعلم لديهم	2,14	0,661	71,26	درجة متوسطة
17.	معرفة مصادر المناهج الخاصة والمواد و الأدوات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,05	0,759	68,39	درجة متوسطة
18.	معرفة استخدام التكنولوجيا في التخطيط وإدارة الدرس والبيئة التعليمية	2,26	0,739	75,29	درجة مرتفعة
19.	القدرة على إشراك التلميذ والأسرة في إعداد الأهداف التدريسية ومراقبة التقدم	2,24	0,630	74,71	درجة متوسطة
20.	القدرة على إعداد الخطط التدريسية	2,45	0,626	81,61	درجة مرتفعة
21.	القدرة على إعداد وتنظيم المواد العلمية والوسائل لتنفيذ خطط التدريس اليومية	2,41	0,593	80,46	درجة مرتفعة
22.	القدرة على استخدام أسلوب تحليل المهمات في التدريس	2,19	0,661	72,99	درجة متوسطة
23.	القدرة على ترتيب وتنفيذ وتقييم الأهداف التدريسية الفردية	2,40	0,620	79,89	درجة مرتفعة
24.	القدرة على استخدام وقت التدريس بفاعلية	2,47	0,706	82,18	درجة مرتفعة
25.	القدرة على إجراء التعديلات المناسبة على التدريس بناء على الملاحظات المستمرة	2,36	0,641	78,74	درجة مرتفعة
	درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التخطيط التدريسي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم	2,2649	0,37821	75,50	درجة متوسطة

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان، مخرجات برنامج

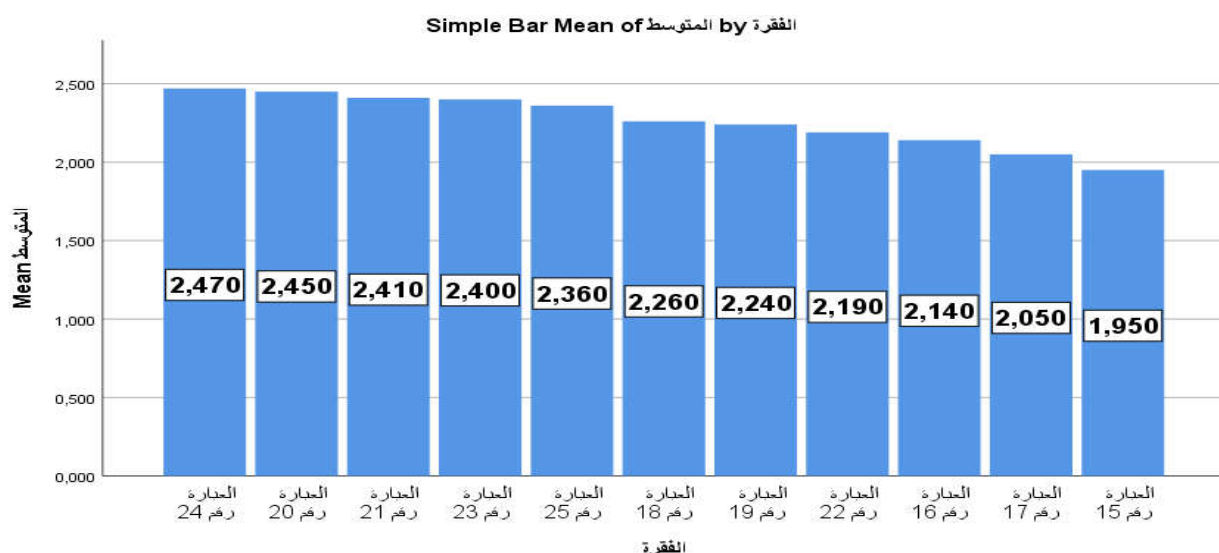
SPSS .V25

من خلال الجدول أعلاه نجد: المتوسط الحسابي الإجمالي إجابات أفراد العينة على عبارات المعيار 03/ والمتعلق بـ: التخطيط التدريسي: بلغ 2,2649 وبالاختلاف المعياري بلغ 0,37821 وهو أقل من الواحد مما يشير إلى تقارب آراء الأفراد وتمركزها حول قيمة المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للاستبيان وهو ضمن مجال الموافقة (من 1.67 إلى 2.33 درجة) أي أن اتجاهات أفراد العينة موافقون على أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للتخطيط التدريسي في مهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم هو بدرجة متوسطة وهذا بنسبة 75.50 % حسب وجهة نظرهم .

وبخصوص ترتيب عبارات المعيار 03 / والمتعلق بـ: التخطيط التدريسي حسب درجة التطبيق وفقا لآراء أفراد العينة هي كما يلي :

الشكل رقم 04: يمثل عرض بياني ترتيب فقرات معيار التخطيط التدريسي

وفق آراء العينة المستجوبة



المصدر: مخرجات برنامج SPSS.25.

وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الجزئية الثالثة القائلة بأن "درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التخطيط التدريسي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة" لم تتحقق.

وهذه النتيجة تؤكد أهمية التخطيط التدريسي كما جاء في دراسة البتال (2005)، ودراسة الشيباني (2004) حيث ركزتا على جانب مهارات التدريس المباشر وعلى تقنيات التعليم لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا ما يمثل احد مجالات معيار التخطيط التدريسي، وأيضا ما ذكرته المجموعة الاستشارية التخصصية لصعوبات التعلم (1424هـ) في أهمية اشتراك معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات كل تلميذ و ذلك بالتنسيق مع لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة.

04- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية 04 :

درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الاستراتيجيات التدريسية الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.

للإجابة على هذه الفرضية نحاول تحليل إجابات العينة على عبارات المعيار 04 والمتعلق ب : معيار الاستراتيجيات التدريسية من خلال : (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحديد درجة معرفتهم بهذا المعيار وأهميته للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم، وترتيب العبارات وفق للشكل أدناه وتحليل الدرجة الكلية للمعيار) كما يلي:

جدول رقم(11) يبين نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار 04 /

والمتعلق ب : معيار الاستراتيجيات التدريسية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة المعرفة
26.	معرفة الطرق التي تضمن النجاح الأكاديمي الفردي سواء في الأوضاع الفردية أو المجموعة الصغيرة أو الكبيرة	2,34	0,579	78,16	درجة مرتفعة
27.	معرفة الطرق التي تساعد على الدقة والكفاءة في العمليات الحسابية	2,29	0,622	76,44	درجة متوسطة

و تطبيقاتها				
28.	معرفة الطرق المناسبة لتدريب التلاميذ على استخدام العمليات المعرفية لحل المشكلات باستقلالية	2,31	0,706	77,01
29.	معرفة الطرق المناسبة في توجيه التلاميذ ليتعرفوا على المحتوى المهم للدرس و تنظيمه	2,47	0,537	82,18
30.	القدرة على استخدام طرق خاصة في تدريس المهارات الأكاديمية الأساسية	2,29	0,562	76,44
31.	القدرة على تحديد المنهج الأساسي و تدريسه و ربطه بالمناهج الأخرى	2,33	0,543	77,59
32.	القدرة على استخدام الطرق التدريسية لتقوية الإدراك و الفهم و الذاكرة و الحفظ	2,47	0,599	82,18
33.	القدرة على استخدام الاستجابات و الأخطاء لتوجيه القرارات التدريسية و تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة	2,37	0,616	78,95
34.	القدرة على تحديد و تدريس المفاهيم الضرورية و المفردات عبر المنهج العام	2,33	0,632	77,59
35.	القدرة على استخدام طرق ملائمة لتدريس القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,33	0,685	77,59
36.	القدرة على تنفيذ التدريس المنظم في تعليم استراتيجيات الفهم القرائي و مراقبة الذات	2,19	0,634	72,99
37.	القدرة على تدريس استراتيجيات تنظيم و تحسين الكتابة	2,34	0,608	78,16
38.	القدرة على استخدام طرق ملائمة لتدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,19	0,687	72,99
39.	القدرة على تدريس استراتيجيات التعلم و الاستدكار لتمكين التلاميذ من معرفة محتوى المادة	2,19	0,661	72,99
درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الاستراتيجيات التدريسية الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم				
		2,3174	0,38512	77,25
	درجة متوسطة			

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان، مخرجات

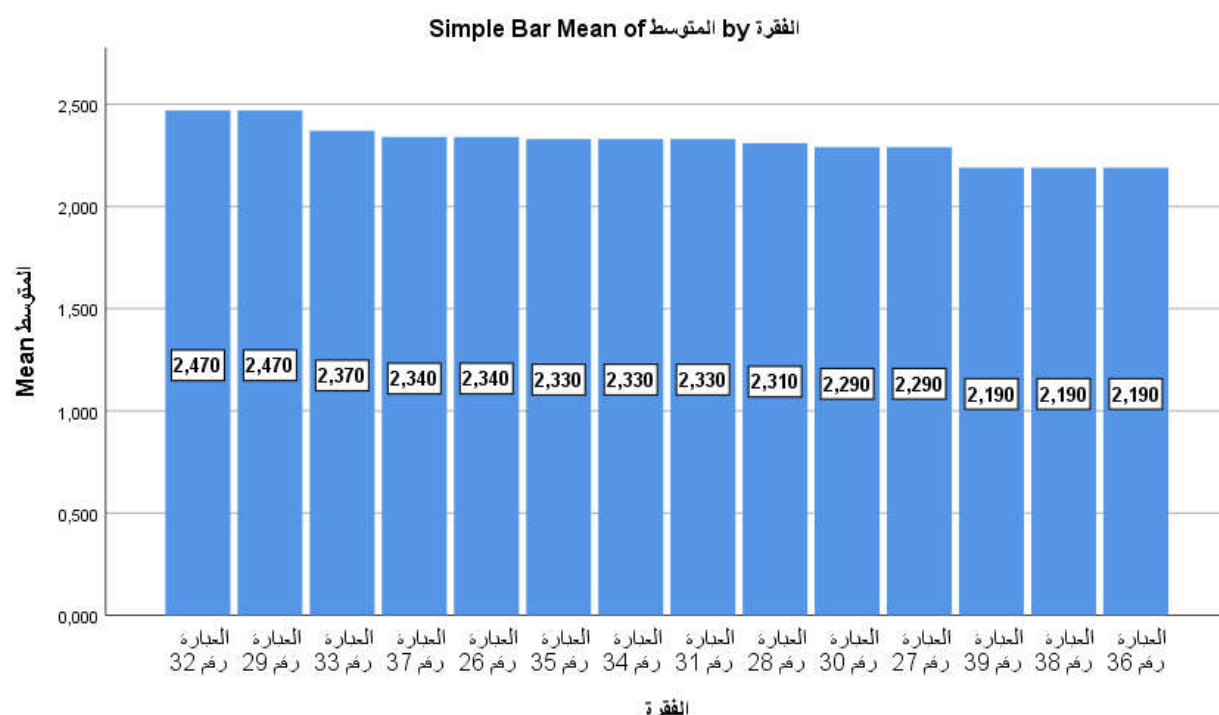
برنامج SPSS .V25

من خلال الجدول أعلاه نجد: المتوسط الحسابي الإجمالي إجابات أفراد العينة على عبارات المعيار 04/ والمتعلق بـ: الاستراتيجيات التدريسية: بلغ 2,3174 وبالاختلاف معياري بلغ 0,38512 وهو أقل من الواحد مما يشير إلى تقارب آراء الأفراد وتمركزها حول قيمة المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للاستبيان وهو ضمن مجال الموافقة (من 1.67 إلى 2.33 درجة) أي أن اتجاهات أفراد العينة موافقون على أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التدريسية في مهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم هو بدرجة متوسطة وهذا بنسبة 77.25 % حسب وجهة نظرهم .

وبخصوص ترتيب عبارات المعيار 04 / والمتعلق بـ: الاستراتيجيات التدريسية حسب درجة التطبيق وفق لآراء أفراد العينة هي كما يلي :

الشكل رقم 05 : يمثل عرض بياني لترتيب فقرات معيار الاستراتيجيات

التدريسية وفق آراء العينة المستجوبة



المصدر: مخرجات برنامج SPSS.25.

وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الجزئية الرابعة القائلة بأن " درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الاستراتيجيات التدريسية الخاص بمهارات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعة " لم تتحقق.

وهذه النتيجة تؤكد أهمية معرفة و استخدام المعلمين للاستراتيجيات التدريسية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المواد الأكاديمية، وتحديدًا في مادة القراءة، وقد يعزى ذلك لزيادة نسبة صعوبات القراءة مقارنة بالصعوبات الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره أبو نيان (1422هـ) في اثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية في تحسين عملية التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق مع ما جاء في دراسة الشمايلة (2005) بأن أكثر الفقرات أهمية هي ما يتعلق بالاستراتيجيات التدريسية، وتتفق مع دراسة عبد الجبار (2002) على الأهمية المرتفعة الأساسية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي منها (مهارات الاستراتيجيات التعليمية)، وأيضاً ما ذكره هيدسون وزملائه (1987) بأن من أهم محاور الكفايات لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (محور الاستراتيجيات التدريسية).

05- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية 05 :

درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار اللغة الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.

للإجابة على هذه الفرضية نحاول تحليل إجابات العينة على عبارات المعيار 05 والمتعلق بـ: **معيار اللغة** من خلال : (المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، تحديد درجة معرفتهم بهذا المعيار وأهميته للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم، وترتيب العبارات وفق للشكل أدناه وتحليل الدرجة الكلية للمعيار) كما يلي:

جدول رقم (12): نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار 05 /

والمتعلق بـ : معيار اللغة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة المعرفة
40.	معرفة النمو اللغوي الطبيعي و مدى اختلافه بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,21	0,585	73,56	درجة مرتفعة
41.	معرفة تأثير النمو اللغوي و الفهم السمعي على التحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,29	0,593	76,44	درجة متوسطة
42.	معرفة تأثير الوعي الصوتي على قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على القراءة	2,29	0,593	76,44	درجة متوسطة
43.	معرفة تأثير صعوبات التعلم على مهارات الاستماع و معالجة المعلومات	2,38	0,587	79,31	درجة مرتفعة
44.	القدرة على تنمية المفردات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,38	0,587	79,31	درجة متوسطة
45.	القدرة على تدريس استراتيجيات الإملاء الصحيح و تعميم مهاراته	2,41	0,622	80,46	درجة متوسطة
46.	القدرة على تدريس طرق استراتيجيات وإنتاج المواضيع المقروءة	2,17	0,566	72,41	درجة مرتفعة
47.	القدرة على تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طرق مراقبة الأخطاء في التواصل الشفهي أو المكتوب	2,10	0,667	70,11	درجة مرتفعة
	درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار اللغة الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم	2,2802	0,36598	76,01	درجة متوسطة

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان، مخرجات

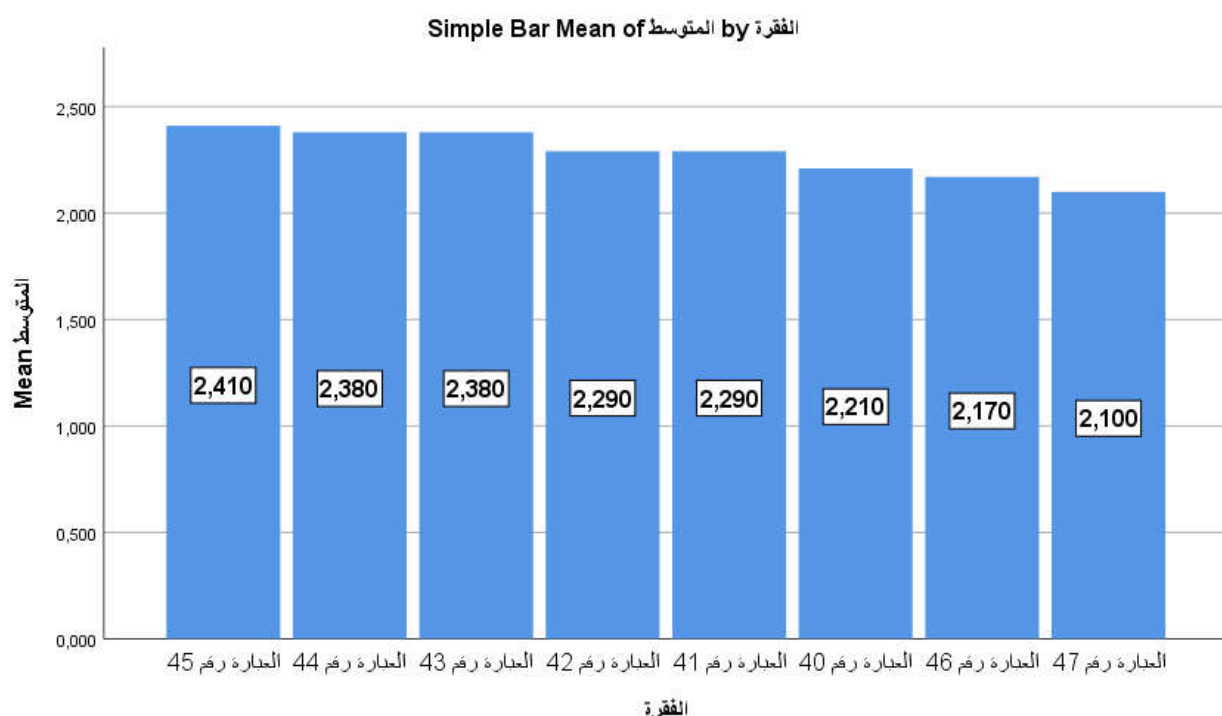
برنامج SPSS.V25

من خلال الجدول أعلاه نجد: المتوسط الحسابي الإجمالي إجابات أفراد العينة على عبارات المعيار 05/ والمتعلق بـ: اللغة: بلغ 2,2802 وبانحراف معياري بلغ 0,36598 وهو اقل من الواحد مما يشير إلى تقارب آراء الأفراد وتمركزها حول قيمة

المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للاستبيان وهو ضمن مجال الموافقة (من 1.67 إلى 2.33 درجة) أي أن اتجاهات أفراد العينة موافقون على أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للغة في مهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم هو بدرجة متوسطة وهذا بنسبة 76.01 % حسب وجهة نظرهم .

وبخصوص ترتيب عبارات المعيار 05 / والمتعلق بـ: اللغة حسب درجة التطبيق وفقا لأراء أفراد العينة هي كما يلي:

الشكل رقم 06 : يمثل عرض بياني لترتيب فقرات معيار اللغة وفق أراء العينة المستجوبة



المصدر: مخرجات برنامج SPSS.25

وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الجزئية الخامسة القائلة بأن "درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار اللغة الخاص بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعة " لم تتحقق. وهذه النتيجة تؤكد أهمية اللغة وتأثيرها على النمو اللغوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على قدر كافي من التأهيل والإعداد في الجانب اللغوي، وتتفق مع ما جاء في دراسة الشمايلة (2005)، والتي أظهرت أهمية الإلمام بالمعارف والمهارات اللغوية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

06- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية 06 :

درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التقييم الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة .

للإجابة على هذه الفرضية نحاول تحليل إجابات العينة على عبارات المعيار 06 والمتعلق بـ: معيار التقييم من خلال : (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، تحديد درجة معرفتهم بهذا المعيار وأهميته للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم، وترتيب العبارات وفق للشكل أدناه وتحليل الدرجة الكلية للمعيار) كما يلي:

جدول رقم(13) يبين نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار 06 /

والمتعلق بـ : معيار التقييم

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة المعرفة
48.	معرفة المصطلحات و الإجراءات المستخدمة في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,29	0,676	76,44	درجة متوسطة
49.	معرفة استراتيجيات إعداد و تنفيذ الاختبارات	2,26	0,690	75,29	درجة متوسطة
50.	معرفة العوامل التي قد تؤدي إلى التعرف الخاطئ على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم	2,24	0,709	74,71	درجة متوسطة
51.	معرفة إجراءات التعرف على الأطفال المعرضين لاحتمال وجود صعوبات التعلم لديهم	2,09	0,657	69,54	درجة متوسطة
52.	القدرة على اختيار و تطبيق أدوات التقييم الملائمة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,17	0,679	72,41	درجة متوسطة
53.	القدرة على إدارة الاختبارات الرسمية و غير الرسمية	2,33	0,685	77,59	درجة متوسطة
54.	القدرة على تفسير معلومات الاختبارات الرسمية و غير الرسمية	2,21	0,744	73,56	درجة متوسطة

درجة متوسطة	74,22	0,48907	2,2266	درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار اللغة الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم
----------------	-------	---------	--------	---

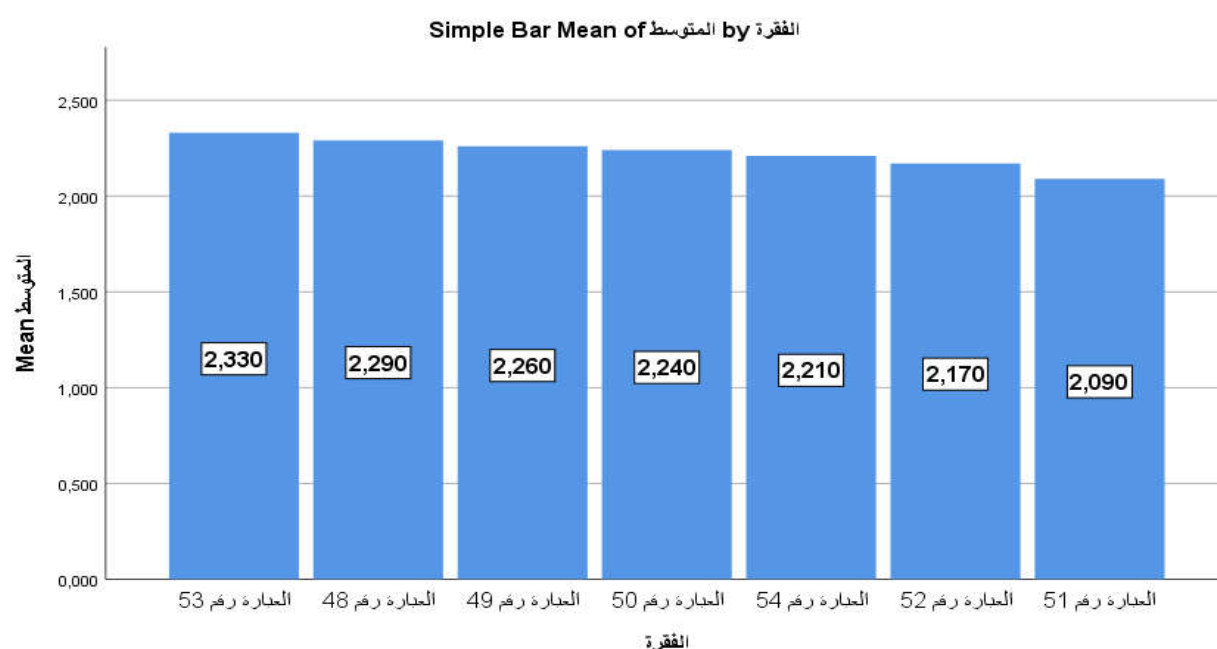
المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان، مخرجات

برنامج SPSS.V25

من خلال الجدول أعلاه نجد: المتوسط الحسابي الإجمالي إجابات أفراد العينة على عبارات المعيار 06/ والمتعلق بـ : التقييم: بلغ 2,2266 وبالاختلاف معياري بلغ 0,48907 وهو أقل من الواحد مما يشير إلى تقارب آراء الأفراد وتمركزها حول قيمة المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للاستبيان وهو ضمن مجال الموافقة (من 1.67 إلى 2.33 درجة) أي أن اتجاهات أفراد العينة موافقون على أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للتقييم في مهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم هو بدرجة متوسطة وهذا بنسبة 74.22 % حسب وجهة نظرهم .

وبخصوص ترتيب عبارات العيار 06 / والمتعلق بـ: التقييم حسب درجة التطبيق وفقا لآراء أفراد العينة هي كما يلي:

الشكل رقم 07: يمثل عرض بياني ترتيب فقرات معيار التقييم وفق آراء العينة المستجوبة



المصدر: مخرجات برنامج SPSS.25.

وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الجزئية السادسة القائلة بأن "درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار التقييم الخاص بمهارات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعة " لم تتحقق.

ونرى أن هذه النتيجة تؤكد أهمية معرفة وإجراء عمليات التقييم المناسبة و تأثيرها على تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ووضع الخطط التدريسية المناسبة لهم، وتتفق مع ما جاء في دراسة الشمايلة (2005) و التي أشارت إلى أهمية إلمام معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بإجراءات التقييم للتلاميذ، وتؤيد أيضا ما جاء في دراسة المطر (2004) والتي بينت نتائجها أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين بدرجة عالية، وكان منها مجال القياس و التقييم، وتؤيد أيضا ما جاء في دراسة قريف و اخرون (1992) والتي حددت قائمة بالمهارات اللازمة لإعداد معلم صعوبات التعلم ومنها: طرق التشخيص و القياس.

07- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية 07 :

درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار العمل الجماعي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.

للإجابة على هذه الفرضية نحاول تحليل إجابات العينة على عبارات المعيار 07 والمتعلق ب: معيار العمل الجماعي من خلال: (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري تحديد درجة معرفتهم بهذا المعيار وأهميته للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم وترتيب العبارات وفق للشكل أدناه وتحليل الدرجة الكلية للمعيار) كما يلي:

جدول رقم(14) يبين نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار 07 /

والمعلق ب : معيار العمل الجماعي

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة المعرفة
55.	معرفة النماذج و الاستراتيجيات للاستشارة و العمل الجماعي	2,21	0,744	73,56	درجة متوسطة
56.	معرفة ادوار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و أسرهم وأعضاء المدرسة والمجتمع	2,16	0,670	71,84	درجة متوسطة

				في التخطيط للبرنامج التربوي الفردي	
درجة متوسطة	77,01	0,730	2,31	57. معرفة طرق التخطيط و التعليم المشترك لتقوية إكساب المحتوى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	
درجة متوسطة	73,56	0,789	2,21	58. القدرة على العمل الجماعي مع الأسر والآخرين في تقييم الاحتياجات الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	
درجة مرتفعة	80,46	0,650	2,41	59. القدرة على دعم علاقات الاحترام المتبادل بين الأسر و المهنيين	
درجة متوسطة	75,86	0,720	2,28	60. القدرة على مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و أسرهم ليشاركوا بفاعلية في الفريق التعليمي	
درجة متوسطة	75,86	0,790	2,28	61. القدرة على التواصل مع العاملين في المدرسة حول خصائص احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	
درجة متوسطة	75,45	0,48964	2,2635	درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار العمل الجماعي الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم	

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان، مخرجات

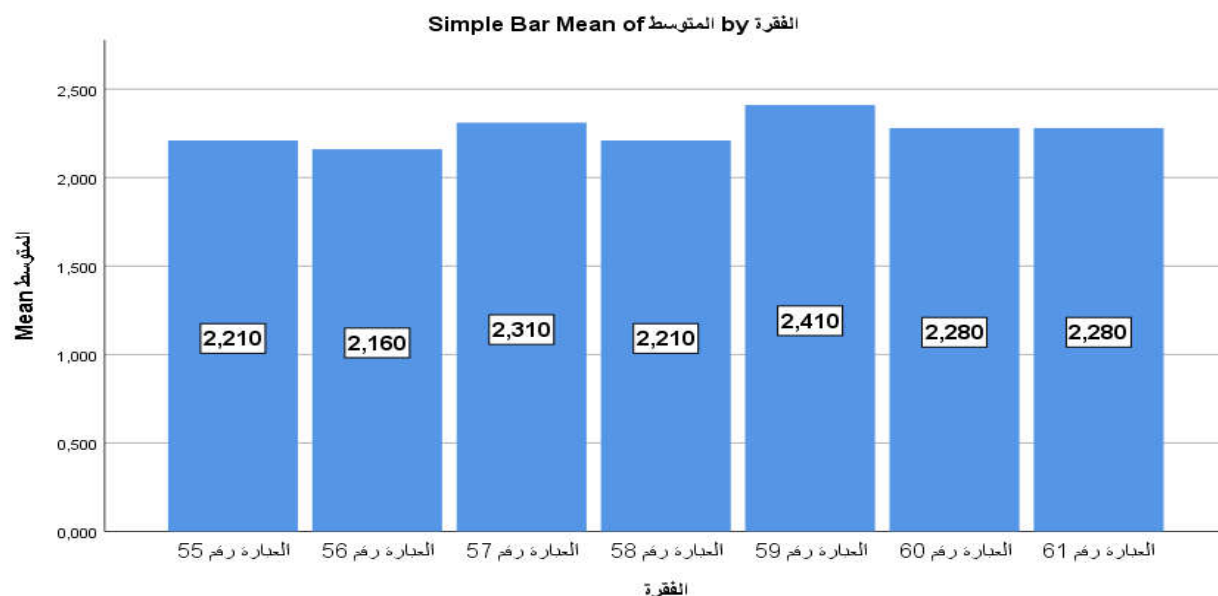
برنامج SPSS.V25

من خلال الجدول أعلاه نجد: المتوسط الحسابي الإجمالي إجابات أفراد العينة على عبارات المعيار 07/ والمتعلق ب: العمل الجماعي: بلغ 2,2635 وبالاختلاف المعياري بلغ 0,48964 وهو اقل من الواحد مما يشير إلى تقارب آراء الأفراد وتمركزها حول قيمة المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للاستبيان وهو ضمن مجال الموافقة (من 1.67 إلى 2.33 درجة) أي أن اتجاهات أفراد العينة موافقون على أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للعمل الجماعي في مهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم هو بدرجة متوسطة وهذا بنسبة 75.45 % حسب وجهة نظرهم .

وبخصوص ترتيب عبارات المعيار 07 / والمتعلق ب: العمل الجماعي حسب

درجة التطبيق وفق لآراء أفراد العينة هي كما يلي :

الشكل رقم 08: يمثل عرض بياني ترتيب فقرات معيار العمل الجماعي وفق أراء العينة المستجوبة



المصدر: مخرجات برنامج SPSS.25

وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الجزئية السابعة القائلة بأن "درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار العمل الجماعي الخاص بمهارات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعة" لم تتحقق.

هذه النتيجة تؤكد أهمية قيام معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالعمل الجماعي والاستشارة داخل وخارج المدرسة، وتتفق مع ما جاء في دراسة الشمايلة (2004) والتي أشارت إلى أهمية التعاون مع المعلم العادي في خدمة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتؤيد أيضا ما جاء في دراسة قريف وآخرون (1992) والتي حددت قائمة بالمهارات اللازمة لإعداد معلم صعوبات التعلم ومنها: مهارات التعاون والاستشارة، وتؤيد أيضا ما اقترحه الينسون (1998) من معايير لمعلمي التربية الخاصة، والتي منها: التعاون، العمل الاستشاري.

08- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية 08 :

درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الممارسات الأخلاقية و المهنية الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم مرتفعة.

للإجابة على هذه الفرضية نحاول تحليل إجابات العينة على عبارات المعيار 08 والمتعلق بـ: معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية، من خلال : (المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، تحديد درجة معرفتهم بهذا المعيار وأهميته للمهارات الخاصة بتدريس ذوي صعوبات التعلم ، وترتيب العبارات وفق للشكل أدناه وتحليل الدرجة الكلية للمعيار) كما يلي:

جدول رقم(15): نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات المعيار 08 /

والمتعلق بـ : معيار الممارسات الأخلاقية و المهنية

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة المعرفة
62.	معرفة المسؤوليات الأخلاقية التي تؤيد تقديم الخدمات المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,28	0,744	75,86	درجة متوسطة
63.	معرفة المنظمات المهنية و مصادر المعلومات ذات العلاقة بميدان صعوبات التعلم	1,97	0,748	65,52	درجة متوسطة
64.	القدرة على إبقاء الاتصالات بشكل سري حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	2,33	0,758	77,59	درجة متوسطة
65.	القدرة على الاستمرار في التدريب المهني	2,28	0,643	75,86	درجة متوسطة
66.	القدرة على المشاركة في أنشطة المنظمات المهنية ذات العلاقة بميدان صعوبات التعلم	2,14	0,736	71,26	درجة متوسطة
67.	القدرة على استخدام نتائج الأبحاث و النظريات لتوجيه هذه الممارسات	2,29	0,622	76,44	درجة متوسطة
	درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الممارسات الأخلاقية والمهنية الخاص بمهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم	2,2126	0,4804 ₁	73,75	درجة متوسطة

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستبيان، مخرجات

برنامج SPSS.V25

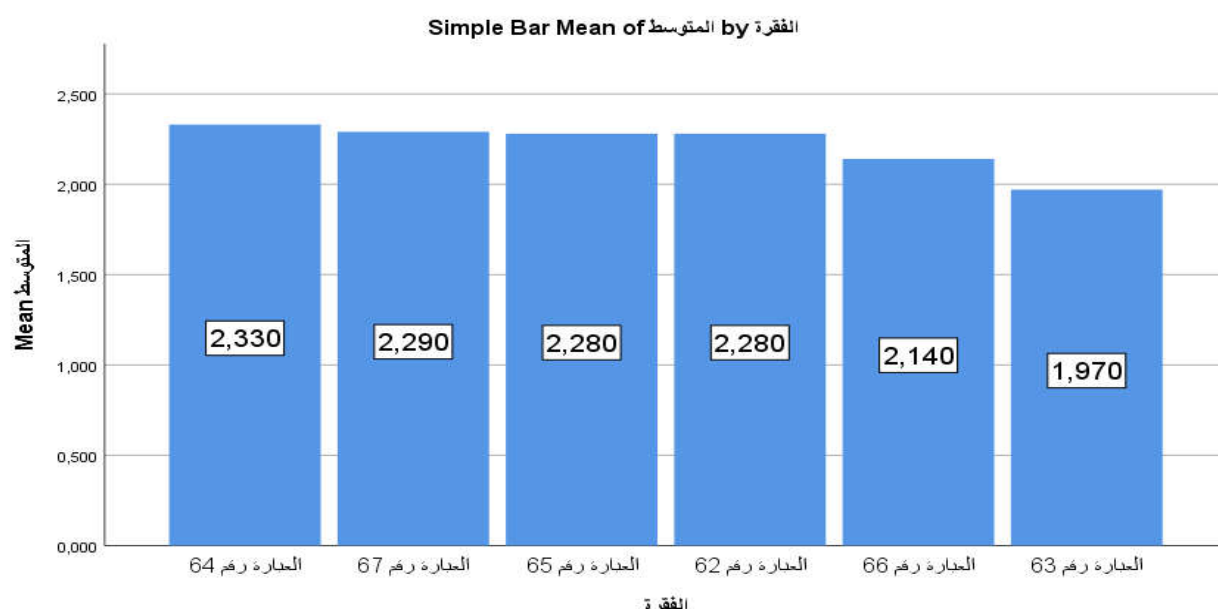
من خلال الجدول أعلاه نجد: المتوسط الحسابي الإجمالي إجابات أفراد العينة على عبارات المعيار 08/ والمتعلق بـ : الممارسات الأخلاقية و المهنية بلغ 2,2126 وبانحراف معياري بلغ 0,48041 وهو اقل من الواحد مما يشير إلى تقارب آراء الأفراد

وتمركزها حول قيمة المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للاستبيان وهو ضمن مجال الموافقة (من 1.67 إلى 2.33 درجة) أي أن اتجاهات أفراد العينة موافقون على أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للممارسات الأخلاقية و المهنية في مهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم هو بدرجة متوسطة وهذا بنسبة 73.75 % حسب وجهة نظرهم .

وبخصوص ترتيب عبارات المعيار 08 / والمتعلق بـ: الممارسات الأخلاقية و المهنية حسب درجة التطبيق وفقا لأراء أفراد العينة هي كما يلي :

الشكل رقم 09: يمثل عرض بياني ترتيب فقرات معيار الممارسات الأخلاقية

والمهنية وفق أراء العينة المستجوبة



المصدر: مخرجات برنامج SPSS.25.

و بالتالي يمكننا القول بان الفرضية الجزئية الثامنة القائلة بان " درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمعيار الممارسات الأخلاقية و المهنية مرتفعة" لم تتحقق .

وهذه النتيجة تؤكد أهمية إلمام معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمسؤوليات الأخلاقية و المهنية وتتفق مع ماجاء في دراسة رامسي والقوزين وسميث(1990) والتي قيموا فيها كفايات معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وما الذي يتوجب أن يعرفه المعلمون، مما يمثل أساس قوي للتخطيط والتنفيذ والتقييم لبرامج التدريب لكل المعلمين، وتتفق مع دراسة الشيباني(2004) والتي أشارت إلى أهمية التدريب لمعلمي صعوبات التعلم في تخطيط

وتنفيذ الدروس، وان هناك افتقار لتقنيات التعليم في برامج صعوبات التعلم، وتؤيد ما جاء في دراسة مسعود (2005) والتي أوضحت أن أهم الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة وجود اختلاف بين واقع العمل المدرسي و برنامج الإعداد الجامعي، حيث عبر المعلمون عن حاجتهم للبرامج التدريبية ، وتتفق مع دراسة عبد الجبار(2003) التي أشارت إلى أهمية البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة .

خاتمة:

إن البحث في موضوع معرفة معلم المرحلة الابتدائية لمهارات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعايير اللازمة لها يجب الاهتمام به بشكل جيد لان هذا الأخير يشرف على أهم مرحلة من مراحل التعليم ككل، فبفاعلية المعلم وفعاليته في قيادة العمل التربوي الذي يعمل فيه، تتحدد معالم مسار طويل لتحقيق الأهداف التعليمية، يبدأ من أول مراحل التعليم الابتدائي وينتهي بآخر مرحلة تعليمية، ولذلك الاهتمام بمعلمي المدارس الابتدائية والحرص على تكوينهم وإعدادهم وتأهيلهم، لتحمل مسؤولياتهم التعليمية والتدريسية والقيام بأدوارهم التي تفرض عليهم في تجنيد إمكانيات الموارد البشرية لتحقيق الفعالية التعليمية التي تحتاجها المدرسة الابتدائية .

كما تم دراسة المهارات التدريسية لمعلمي المدارس الابتدائية والمعايير اللازمة لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويعد هذا الموضوع وما يتطلبه من مهارات تساهم بشكل كبير في الفعالية التنظيمية لمعلم المرحلة الابتدائية، والتي أردنا أن نسلط الضوء من خلال دراستنا هذه على اكتشاف العوامل المهمة في صناعة هذه الشخصية التربوية من خلال الكشف عن درجة معرفته لهذه المهارات والمعايير الخاصة بها والذي تتوافر فيه مؤشرات المعارف والمهارات الخاصة بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في

المدارس الابتدائية، وتم تصنيف هذه المعارف والمهارات إلى ثمانية أصناف أساسية هي
الأسس العامة، البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي، التخطيط التدريسي، الاستراتيجيات
التدريسية، اللغة، التقييم، العمل الجماعي، الممارسات الأخلاقية والمهنية .

المقترحات والتوصيات:

في ضوء نتائج البحث والتي توصلنا من خلالها الى أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية

للمعايير الخاصة بمهارات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متوسطة، نقترح مايلي:

■ الأخذ بعين الاعتبار المهارات التدريسية لمعلم المدرسة الابتدائية عموما والمهارات

المتعلقة بتدريس ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

■ تنظيم دورات تدريبية لفائدة معلمي المدارس الابتدائية لتنمية مهارات التدريس من اجل

تطوير خبرتهم في التعليم.

■ تنويع في أساليب التدريب والتكوين خاصة الأساليب التي من شأنها مساعدة وتمكين معلم

المدرسة الابتدائية من توظيف خبراته في تنمية هذا النوع من المهارات.

■ إجراء بحوث ودراسات ميدانية تتمحور حول بناء البرامج التكوينية والتدريبية تأخذ بعين

الاعتبار مهارات التدريس عموما ومهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم خصوصا.

■ إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول واقع التعليم الابتدائي في المجال التعليمي

التربوي مع تسليط الضوء على شخصية معلم المدرسة الابتدائية باعتباره المشرف على

العملية التعليم على مستوى وحدته التنظيمية.

- تقديم قائمة بالمعايير المهنية للمسؤولين عن برامج إعداد المعلمين لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جامعات و كليات الجزائر.
- تقديم قائمة بالمعايير المهنية للمسؤولين عن برامج تدريب المعلمين لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراكز التدريب.
- تقديم قائمة بالمعايير المهنية للمسؤولين عن اختبارات الكفايات للمعلمين لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في وزارة التربية والتعليم.
- العمل على تحديد الأدوار الأساسية والواجبات و المسؤوليات لمعلمي المرحلة الابتدائية لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إدراج المواد الأكاديمية في الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلمين لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الجامعات و الكليات.

قائمة المراجع :

- 1- إبراهيم ،أحمد أحمد(2006) ، إدارة الفصل الفعال، الإسكندرية ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
- 2- إبراهيم ، مجدي عزيز(2006)،تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين (ضرورة تربوية في عصر المعلومات)، د ط ، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 3- اسعد محمد مصطفى (2000) التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث ، ط1، لبنان، المؤسسة الجامعية النشر والتوزيع.
- 4- أسماء لشهب(2017) معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد (30) .
- 5- الإدارة العامة للإشراف التربوي ، دليل مفاهيم الإشراف التربوي . الرياض ، وزارة التربية والتعليم 1427 هـ
- 6- الأزرق ،عبد الرحمن صالح(2000) ، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1 ، ليبيا ،دار الفكر العربي، لبنان مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس .
- 7- البديري، طارق عبد الحميد (2005) ،إدارة التعلم الصفي،عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- 8- البديري ، طارق عبد الحميد(2005)، الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية،عمان ، الأردن دار الثقافة للنشر .
- 9- البديوي، علي عبد الرحمان(2007) ، صعوبات التعلم الأكاديمية ، ط1 ،الإسكندرية ،العلم والإيمان للنشر والتوزيع .
- 10- البطاينة محمد أسامة والرشدان أحمد مالك (2005)، صعوبات التعلم ، ط1، عمان ، دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- 11- الحيلة، محمد(2002)، مهارات التدريس الصفي . عمان ،دار المسيرة .
- 12- الخليف، محمد(2000) ، كيف تكون معلما ناجحا .دمشق ،دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 13- -- الربيعي ،محمود داود(2006) ، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة .عمان ،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

- 14- الزبيد نادر فهمي وذياب الهندي صالح (1989)، التعلم والتعليم الصحي ، ط4 ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- 15-- السيد سليمان عبد الحميد السيد (2000)، صعوبات التعلم ، ط1، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- 16-- الشميري، وهدي علي (2002) ، طرق تدريس التربية الإسلامية، عمان، الأردن ، دار الشرق للنشر .
- 17-- الشيراوي، بدرية خليل (1996) تنمية قدرات المعلمين وانعكاساتها على العملية التعليمية، مجلة التربية، عدد (132- 134) .
- 18-- العجمي، حمد بليه ،الدوخي، فوزي عبد اللطيف (2010) نسب انتشار صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، المجلد 24 ، العدد (95).
- 19-- العمرو صالح بن سليمان (1999) ،إسهام المعلم في تنمية الجانب الخلفي التربوي، مكة المكرمة ،المؤتمر الثالث لإعداد المعلم ،جامعة القرى ،كلية التربية ،.
- 20- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (ب-ت) ، إحياء علوم الدين، ج1 ،تحقيق سيد بن إبراهيم بن عمران، القاهرة، دار الحديث .
- 21- اللبودي، منى إبراهيم (2005)، صعوبات القراءة والكتابة ، ط1 ، مصر ، مكتبة زهراء الشرق.
- 22-- المكانين محمد وآخرون (2014). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10 ، عدد (4) .
- 23- الموسوي ، عبد الله حسن (2005)، الدليل إلى التربية العملية، الأردن ،عالم الكتب الحديث.
- 24- برو، محمد (2014) صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد (15) .
- 25-- تامر فرح سهيل (2012) ، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، جامعة القدس ، المتوحة، مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- 26- جابر، جابر عبد الحميد(2000) ، حجرة الدراسة الفارقة والبنائية، القاهرة، عالم الكتب.
- 27- جادو، صالح (2008)، دور المعلم المساعد والعلاقة بينه وبين معلم الصف،الأونروا اليونسكو، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية .
- 28-- راشد، علي(2002)،خصائص المعلم العصري وأدواره ، ط1،عمان ، دار الفكر العربي .
- 29- رشوان، حسين عبد الحميد أحمد(2007)،العلم والتعليم والمعلمين منظور علم الاجتماع ، د ط ، د بلد، مؤسسة شباب الجامعة .
- 30- عبود ،حارث(2009) ،الاتصال التربوي ، ط 1 ، عمان الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع .
- 31- زيتون، حسن(2003) ، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب .
- 32- مصطفى، زيدان محمد(1981)،الكفاية الإنتاجية للمدرس ، ط1 ،جدة ،دار الشروق
- 33-شوق محمود وسعيد مالك(2001) ،معلم القرن الحادي والعشرين اختياره ،إعداده وتنميته في ضوء التوجهات الإسلامية ، د ط ،القاهرة ، دار الفكر العربي.
- 34-مصطفى، عبد السلام (2000) ،أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، د ط ،القاهرة ، دار الفكر العربي.
- 35-هنا، محمود عطية(1984) ،الصحة النفسية ، د ط ،القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- 36- صالح ، أبو جادو(2000) ، علم النفس التربوي.عمان ،دار المسيرة .
- 37- نبيل سعد ،خليل(2005)،التعليم والتنمية دراسة في النموذج الصيني، أسيوط، دار ومكتبة الإسراء .
- 38- شحاتة حسن وأبو عميرة(1994)، محبات ، المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم،القاهرة ، الدار العربية للكتب.

- 38- محمد، وائل صلاح وأبو سيف(2008)، حسان أحمد ،التتمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي، القاهرة ، دار يترك للطباعة والنشر .
- 39- مرسى، محمد منير(1998) ،الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث،القاهرة، عالم الكتب.
- 40- محمد، مصطفى عبد السميع، حوالة، سهير(2005)،إعداد المعلم وتنميته، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- 41-منسي،محمد عبد الحليم (1991)، علم النفس التربوي للمتعلمين، ط1 ،الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- 42- عواد، أحمد أحمد(1989)، علم النفس التربوي و صعوبات التعلم ، ط1،الإسكندرية ،المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- 43- معمريه، بشير(2007)، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس ،الجزائر، منشورات الحبر .
- 44-فوقيه، رضوان حسن (2008) ، الإعاقة العقلية ،ط1، الإسكندرية ،دار الكتاب الحديث .
- 45- خطاب، محمد عمر(2006) ، مقاييس في صعوبات التعلم ،ط1 ،الأردن ،مكتب المجتمع العربي للنشر والتوزيع .
- 46- عدس ،محمد عبد الرحيم(2002) ، صعوبات التعلم، الطبعة الثالثة،عمان الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر .
- 47- كامل، محمد علي (2003) ، علم النفس المدرسي، الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية، القاهرة، مكتبة ابن سينا.
- 48- قحطان، أحمد الظاهر(2004)، صعوبات التعلم، ط1 ،عمان، الاردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 49-كوافحة تيسير مفلح(2005) ، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ط2، عمان،الاردن ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المواقع الالكترونية :

* <http://edu-emploi.com/64.html>

* التاريخ: 2018/03/18 الساعة 14:00

http://mawdoo3.com/%D8%AE%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D8%B5_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85

* التاريخ: 2018/03/20 الساعة 10:55

* <http://www.almualem.net/saboora/showthread.php2008>

* التاريخ: 2018/03/20 الساعة: 14:00

http://www.ibrahimrashidacademy.net/2014/10/blog-post_72.html

* التاريخ: 2018/03/22 الساعة: 16:25

المراجع والكتب الأجنبية :

.Cooper, R. (1999).Classroom Teaching Skills. Houghton, USA

الرسائل العلمية :

- حنون، تغريد أحمد ، مدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مشرفي ومديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، 2006 .

- محمد فضيلي ، احتياجات التدريب في مهارات التدريس من وجهة نظر الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي و علاقتها ببعض المتغيرات ،مذكرة تخرج ماستر علم النفس ، التنظيم والعمل ، جامعة محمد بوضياف ، المسيلة ، 2016.

spss. 25 الاجتماعية للعلوم الاحصائية الحزمة برنامج مخرجات يتضمن

Correlations

		TOOTAL
أولا / معيار الأسس العامة	Pearson Correlation	,775**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	58
ثانيا : معيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي	Pearson Correlation	,736**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	58
ثالثا : معيار التخطيط التدريسي	Pearson Correlation	,798**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	58
رابعا : معيار الاستراتيجيات التدريسية	Pearson Correlation	,847**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	58
خامسا : معيار اللغة	Pearson Correlation	,831**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	58
سادسا : معيار التقويم	Pearson Correlation	,848**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	58
سابعا : معيار العمل الجماعي	Pearson Correlation	,842**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	58
ثامنا : معيار الممارسات الأخلاقية و المهنية	Pearson Correlation	,818**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	58
TOOTAL	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	58

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

RELIABILITY

/VARIABLES=A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	58	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	58	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,671
		N of Items	4 ^a
	Part 2	Value	,635
		N of Items	4 ^b
	Total N of Items		8
Correlation Between Forms			,433
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,604
	Unequal Length		,604
Guttman Split-Half Coefficient			,602
a. The items are: العبارة 1 رقم العبارة 2 رقم العبارة 3 رقم العبارة 4.			
b. The items are: العبارة 5 رقم العبارة 6 رقم العبارة 7 رقم العبارة 8.			

RELIABILITY

/VARIABLES=B9 B10 B11 B12 B13 B14

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,435
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	,433
		N of Items	3 ^b
	Total N of Items		6
Correlation Between Forms			,454
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,624
	Unequal Length		,624
Guttman Split-Half Coefficient			,624
a. The items are: 11 رقم العبارة, 10 رقم العبارة, 9 رقم العبارة			
b. The items are: 14 رقم العبارة, 13 رقم العبارة, 12 رقم العبارة			

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,662
		N of Items	6 ^a
	Part 2	Value	,724
		N of Items	5 ^b
	Total N of Items		11
Correlation Between Forms			,534
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,696
	Unequal Length		,698
Guttman Split-Half Coefficient			,693
a. The items are: العبارة رقم 15, العبارة رقم 16, العبارة رقم 17, العبارة رقم 18, العبارة رقم 19, العبارة رقم 20.			
b. The items are: العبارة رقم 20, العبارة رقم 21, العبارة رقم 22, العبارة رقم 23, العبارة رقم 24, العبارة رقم 25.			

RELIABILITY

```

/VARIABLES=D26 D27 D28 D29 D30 D31 D32 D33 D34 D35 D36 D37 D38 D39
/SCALE ('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT.

```

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,754
		N of Items	7 ^a
	Part 2	Value	,813
		N of Items	7 ^b
	Total N of Items		14
Correlation Between Forms			,764
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,866
	Unequal Length		,866
Guttman Split-Half Coefficient			,860
a. The items are: العبارة رقم 26, العبارة رقم 27, العبارة رقم 28, العبارة رقم 29, العبارة رقم 30, العبارة رقم 31, العبارة رقم 32.			
b. The items are: العبارة رقم 33, العبارة رقم 34, العبارة رقم 35, العبارة رقم 36, العبارة رقم 37, العبارة رقم 38, العبارة رقم 39.			

RELIABILITY

```

/VARIABLES=E40 E41 E42 E43 E44 E45 E46 E47
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT.

```

MODEL COPY:

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,631
		N of Items	4 ^a
	Part 2	Value	,727
		N of Items	4 ^b
	Total N of Items		8
Correlation Between Forms			,448
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,619
	Unequal Length		,619
Guttman Split-Half Coefficient			,617
a. The items are: العبارة رقم 40, العبارة رقم 41, العبارة رقم 42, العبارة رقم 43.			
b. The items are: العبارة رقم 44, العبارة رقم 45, العبارة رقم 46, العبارة رقم 47.			

RELIABILITY

```

/VARIABLES=F48 F49 F50 F51 F52 F53 F54
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT.

```

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,738
		N of Items	4 ^a
	Part 2	Value	,763
		N of Items	3 ^b
	Total N of Items		7
Correlation Between Forms			,637
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,778
	Unequal Length		,781
Guttman Split-Half Coefficient			,772
a. The items are: العبارة رقم 48, العبارة رقم 49, العبارة رقم 50, العبارة رقم 51.			
b. The items are: العبارة رقم 51, العبارة رقم 52, العبارة رقم 53, العبارة رقم 54.			

RELIABILITY

```

/VARIABLES=G55 G56 G57 G58 G59 G60 G61
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

```

/MODEL=SPLIT.

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,677
		N of Items	4 ^a
	Part 2	Value	,642
		N of Items	3 ^b
	Total N of Items		7
Correlation Between Forms			,667
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,800
	Unequal Length		,803
Guttman Split-Half Coefficient			,787
a. The items are: 55 رقم العبارة, 56 رقم العبارة, 57 رقم العبارة, 58 رقم العبارة.			
b. The items are: 58 رقم العبارة, 59 رقم العبارة, 60 رقم العبارة, 61 رقم العبارة.			

RELIABILITY

/VARIABLES=H62 H63 H64 H65 H66 H67

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

7MODEL SPILT:

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,470
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	,631
		N of Items	3 ^b
	Total N of Items		6
Correlation Between Forms			,740
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,851
	Unequal Length		,851
Guttman Split-Half Coefficient			,850
a. The items are: رقم العبارة 62, رقم العبارة 63, رقم العبارة 64.			
b. The items are: رقم العبارة 65, رقم العبارة 66, رقم العبارة 67.			

RELIABILITY

/VARIABLES=A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 B9 B10 B11 B12 B13 B14 C15 C16 C17 C18
C19 C20 C21 C22 C23 C24

C25 D26 D27 D28 D29 D30 D31 D32 D33 D34 D35 D36 D37 D38 D39 E40 E41 E42
E43 E44 E45 E46 E47 F48 F49

F50 F51 F52 F53 F54 G55 G56 G57 G58 G59 G60 G61 H62 H63 H64 H65 H66 H67

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT.

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,902
		N of Items	34 ^a
	Part 2	Value	,937
		N of Items	33 ^b
	Total N of Items		67
Correlation Between Forms			,839
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,912
	Unequal Length		,912
Guttman Split-Half Coefficient			,904
a. The items are: رقم العبارة 1, رقم العبارة 2, رقم العبارة 3, رقم العبارة 4, رقم العبارة 5, رقم العبارة 6, رقم العبارة 7, رقم العبارة 8, رقم العبارة 9, رقم العبارة 10, رقم العبارة 11, رقم العبارة 12, رقم العبارة 13, رقم العبارة 14, رقم العبارة 15, رقم العبارة 16, رقم العبارة 17, رقم العبارة 18, رقم العبارة 19, رقم العبارة 20, رقم العبارة 21, رقم العبارة 22, رقم العبارة 23, رقم العبارة 24, رقم العبارة 25, رقم العبارة 26, رقم العبارة 27, رقم العبارة 28, رقم العبارة 29, رقم العبارة 30, رقم العبارة 31, رقم العبارة 32, رقم العبارة 33, رقم العبارة 34.			
b. The items are: رقم العبارة 34, رقم العبارة 35, رقم العبارة 36, رقم العبارة 37, رقم العبارة 38, رقم العبارة 39, رقم العبارة 40, رقم العبارة 41, رقم العبارة 42, رقم العبارة 43, رقم العبارة 44, رقم العبارة 45, رقم العبارة 46, رقم العبارة 47, رقم العبارة 48, رقم العبارة 49, رقم العبارة 50, رقم العبارة 51, رقم العبارة 52, رقم العبارة 53, رقم العبارة 54, رقم العبارة 55, رقم العبارة 56, رقم العبارة 57, رقم العبارة 58, رقم العبارة 59, رقم العبارة 60, رقم العبارة 61, رقم العبارة 62, رقم العبارة 63, رقم العبارة 64, رقم العبارة 65, رقم العبارة 66, رقم العبارة 67.			

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
أولاً / معيار الأسس العامة	58	1,25	3,00	2,2004	,40075
ثانياً : معيار البيئة التعليمية و التفاعل الاجتماعي	58	1,50	3,00	2,2845	,38618
ثالثاً : معيار التخطيط التدريسي	58	1,18	3,00	2,2649	,37821
رابعاً : معيار الاستراتيجيات التدريسية	58	1,00	3,00	2,3174	,38512

خامسا : معيار اللغة	58	1,50	3,00	2,2802	,36598
سادسا : معيار التقييم	58	1,14	3,00	2,2266	,48907
سابعا : معيار العمل الجماعي	58	1,14	3,00	2,2635	,48964
ثامنا : معيار الممارسات الأخلاقية و المهنية	58	1,17	3,00	2,2126	,48041
TOTAL	58	1,43	3,00	2,2629	,33812
Valid N (listwise)	58				

DESCRIPTIVES VARIABLES=A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 AAA
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1 رقم العبارة	58	1	3	1,98	,688
2 رقم العبارة	58	1	3	2,02	,761
3 رقم العبارة	58	1	3	1,98	,662
4 رقم العبارة	58	1	3	2,22	,677
5 رقم العبارة	58	1	3	2,43	,624
6 رقم العبارة	58	1	3	2,40	,647
7 رقم العبارة	58	1	3	2,22	,677
8 رقم العبارة	58	1	3	2,34	,664
العامة الأسس معيار / أولا	58	1,25	3,00	2,2004	,40075
Valid N (listwise)	58				

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
9 رقم العبارة	58	1	3	2,33	,574
10 رقم العبارة	58	1	3	2,28	,720
11 رقم العبارة	58	1	3	2,24	,683
12 رقم العبارة	58	1	3	2,38	,616
13 رقم العبارة	58	1	3	2,19	,736
14 رقم العبارة	58	1	3	2,29	,622
التفاعل و التعليمية البيئة معيار : ثانيا الاجتماعي	58	1,50	3,00	2,2845	,38618

Valid N (listwise)	58				
Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
15 رقم العبارة	58	1	3	1,95	,711
16 رقم العبارة	58	1	3	2,14	,661
17 رقم العبارة	58	1	3	2,05	,759
18 رقم العبارة	58	1	3	2,26	,739
19 رقم العبارة	58	1	3	2,24	,630
20 رقم العبارة	58	1	3	2,45	,626
21 رقم العبارة	58	1	3	2,41	,593
22 رقم العبارة	58	1	3	2,19	,661
23 رقم العبارة	58	1	3	2,40	,620
24 رقم العبارة	58	1	3	2,47	,706
25 رقم العبارة	58	1	3	2,36	,641
التدريسي التخطيط معيار : ثالثا	58	1,18	3,00	2,2649	,37821
Valid N (listwise)	58				
Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
26 رقم العبارة	58	1	3	2,34	,579
27 رقم العبارة	58	1	3	2,29	,622
28 رقم العبارة	58	1	3	2,31	,706
29 رقم العبارة	58	1	3	2,47	,537
30 رقم العبارة	58	1	3	2,29	,562
31 رقم العبارة	58	1	3	2,33	,543
32 رقم العبارة	58	1	3	2,47	,599
33 رقم العبارة	57	1	3	2,37	,616
34 رقم العبارة	58	1	3	2,33	,632
35 رقم العبارة	58	1	3	2,33	,685
36 رقم العبارة	58	1	3	2,19	,634
37 رقم العبارة	58	1	3	2,34	,608
38 رقم العبارة	58	1	3	2,19	,687
39 رقم العبارة	58	1	3	2,19	,661
التدريسية الاستراتيجيات معيار : رابعا	58	1,00	3,00	2,3174	,38512
Valid N (listwise)	57				
Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
48 رقم العبارة	58	1	3	2,29	,676
49 رقم العبارة	58	1	3	2,26	,690
50 رقم العبارة	58	1	3	2,24	,709
51 رقم العبارة	58	1	3	2,09	,657
52 رقم العبارة	58	1	3	2,17	,679
53 رقم العبارة	58	1	3	2,33	,685
54 رقم العبارة	58	1	3	2,21	,744
التقييم معيار : سادسا	58	1,14	3,00	2,2266	,48907
Valid N (listwise)	58				
Descriptive Statistics					

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
62 رقم العبارة	58	1	3	2,28	,744
63 رقم العبارة	58	1	3	1,97	,748
64 رقم العبارة	58	1	3	2,33	,758
65 رقم العبارة	58	1	3	2,28	,643
66 رقم العبارة	58	1	3	2,14	,736
67 رقم العبارة	58	1	3	2,29	,622
و الأخلاقية الممارسات معيار : ثامنا المهنية	58	1,17	3,00	2,2126	,48041
Valid N (listwise)	58				