جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علوم التربية

مستوى معرفة الأساتذة لمفهوم صعوبات التعلم لدى عينة من أساتذة السنة الأولى متوسط.

دراسة إستكشافية ببعض متوسطات ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: صعوبات التعلم

إعداد الطالبة:

نعيمة قدة

إشراف الأستاذ:

البشير جاري

الموسم الجامعي: 2018/2017

شكر و تقدير

أحمد الله على أن من علي من علم متواضع ه ألهمني قوة الصبر و التحمل لإعداد هذه المذكرة، فالحمد لله رب العالمين، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم.
أتوجه بجزيل الشكر و العرفان و التقدير و الإحترام الى أستاذي "البشير جاري" المشرف الذي لم يبخل عليا بتوجيهاته و لموافقته الإشراف على هذه المذكرة، و على ما قدمه لي من نصائح و توجيهات هامة و قيمة. أسأل الله سبحانه و تعالى أن يجازيه خير الجزاء على ذلك.

كم أقدم شكري الجزيل الى كل المتوسطات التي قمت فيها بتطبيق الدراسة، و كل الطاقم العامل بها.

كما أقدم شكري لكل الأساتذة بقسم العلوم الإجتماعية على ما قدموه لي من توجيهات ونصائح.
و لن أنسى أقدم شكري المسبق للسادة الأساتذة المقررين و المناقشين لهذه المذكرة.
كما و أقدم شكري الخالص و عرفاني للصديقات "الزهرة لوحيدي" و "مبروكة زغب" و "سامية قاسمي" على ما قدمنه لي من مساعدة.

و أسجل شكري و تقديري لكل من قدم لي يد المساعدة لإنجاز هذا العمل المتواضع من قريب أو بعيد.

"و ما توفيقي إلا بالله"

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف عن مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، و لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي بأسلوبيه الإستكشافي و الوصفي المقارن، لتناسبه مع موضوع الدراسة، و لجمع البيانات من الميدان تم استخدام استبيان معرفة أساتذة سنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، و ذلك بتطبيقه على عينة قوامها (70) أستاذ و أستاذة للسنة أولى متوسط تم إختيارها بطريقة قصدية، للسنة الدراسية 2017/2018 ببعض متوسطات ولاية الوادي.

و بعد المعالجة الإحصائية للبيانات المستوفاة من الميدان و المتمثلة في برنامج الحزم الإحصائية Spss20 و المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري، و اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات و كذلك التكرارات و النسب المئوية، فقد أسفرت المعالجة الاحصائية على النتائج التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات متوسطات أفراد العينة في معرفة أساتذة السنة اولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات متوسطات أفراد العينة في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير التخصص عند مستوى الدلالة(0.05).

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات أفراد العينة في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير الخبرة المهنية (0.05).

إذن يمكن القول أن مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ يقع عند المستوى المرتفع و ذلك للتكرار المحصل عليه 36 بنسبة تقدر بـ 51.43%

Résumé d'étute

L étude visait à identifier le niveau professeurs de première année à la moyenne les difficultès d apprentissages des étudiants et vérifier les objectif de l étude, le chercheur à dopté l appoche desciptve de manière avec ses méthodes exploratoire et comparative ceci est pour l adappter avec le sujet d étude, et pour cllecter des données sur le terrain.

Ensuit utilises une enquète auprès des enseignants de premiére année de la moyenne pour l année académique 2017/2018 avec des moyennes de l état de Eloued. Ont été délibérément statistique des données mis à jour sur le terrain qui est représenté dans le programme de détermination statistique Spss 20 et de moyenne arithmétque et écar – type, et les tests pour indiquer les différces entre les moyennes. Ainsi que des fréquences et des pourcentages répétés le traitement :differenctiel a donné les pour entges suivant

Il n y avait pas des différences significatives dans les scores moyens de l échantillon dans la connaissance de nive au des enseignants de la moyenne de la premiére année des difficultés d apprentissage des élèves selon que le genre change au niveau designification(0.05).

Il n y avait pas difference statistiquement significatives dans l échantillon dans la connaissonce des enseignants de la moyenne de la premiére année des difficultés d apprentissage des étudiants pour la variable de sexe au niveau de signification (0.05).

Il n y avait pas de diffrences statiquement significatives dans les moyens de l échantillon dans la connaissance des enseignants de la moyenne de la première année des difficultés d appentissage des étudiants selon les années variables d éxperience professionnelleau niveu de sègnification(0.05).

Il est donc possible de dire que le niveau de connaissances des enseignant de pemière année est moyen pour les difficultes d apprentissage, c est fait au niveau supénèur, et lepourcentage obtenu est estimé 51.43%

Study Sammary

The current study aims to learn about first year middle teachers in learning disabilities among students, and to verify that the objectives of the study, the researcher adopted the descriptive exploratory and comparative styled because it fir the subject of the study. in order to collect data from the domain we have used questionnaire know wledye teachers of first year middle school about the learning disabilities among students and that by applying it in sample of (70) teachers of first year middle school (2017/2018) in some school of el-oued country while have been selected intentionally -after statistical treatment of data collected from the field of statistical soft ware packages Spss 20 and the arithmetic, standard deviation and the test of 'T' to de note the difference between the awrage as well as duplicates and percentages Statistical treatment has produced the following desirable results:

There are no statistically sigrifcaut differences in averages of respondents know teachers first year middle school of learning disabilities among pupils depending on the sex variable when the level of indication (0,05).

There are no statically significant differences in averages of respondents know teachers first year middle school of learning disabilities among pupils depending on the variable of specialty when the level of indication (0,05).

There are no statistically significant differences in averages of respondents know teachers first year middle school of learning disabities among pupils depending on professional experience variable when the level of indication (0,05).

so we can that the level of know ledge on learning disabilities among pupils is in high level, therefore reparable obtained 36 by an estimated 51,43%.

فهرس المحتويات:

الرقم	الموضوع	الصفحة
	شكر وتقدير	أ
	ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	د
	فهرس المحتويات	هـ
	فهرس الملاحق	ط
	مقدمة	**1**
الجانب النظري		
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة		
01	إشكالية الدراسة	**05**
02	فرضيات الدراسة	**08**
03	أهمية الدراسة	**09**
04	أهداف الدراسة	**10**
05	حدود الدراسة	**10**
06	التعريف الاجرائي لمفاهيم للدراسة	**10**
07	الدراسات السابقة	**11**
08	خلاصة الفصل	**20**
الفصل الثاني: المعرفة		
01	تمهيد	**22**
02	تعريف المعرفة	**23**
03	المعرفة وعلاقتها بمفاهيم اخرى	**25**
04	أهمية المعرفة	**29**

05	مصادر المعرفة	**31**
06	أنواع المعرفة	**32**
07	طبيعة المعرفة	**34**
08	خصائص المعرفة	**35**
09	علاقة المعرفة بصعوبات التعلم	**37**
10	خلاصة الفصل	**40**
الفصل الثالث: صعوبات التعلم		
01	تمهيد	**42**
02	نبذة تاريخية موجزة عن صعوبات التعلم	**43**
03	تعريف صعوبات التعلم	**44**
04	المفاهيم ذات الصلة بصعوبات التعلم	**50**
05	محكات تحديد صعوبات التعلم	**51**
06	الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم	**52**
07	أنواع صعوبات التعلم	**54**
08	الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم	**64**
09	تشخيص صعوبات التعلم	**73**
10	الإتجاهات و الأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم	**77**
11	خلاصة الفصل	**79**
الجانب الميداني **الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية و نتائجها**		
01	تمهيد	**82**
02	أولا: الدراسة الاستطلاعية	**83**
03	عينة الدراسة الإستطلاعية	**83**
04	الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	**83**
05	حدود الدراسة الإستطلاعية	**88**
06	أهداف ونتائج الدراسة الإستطلاعية	**88**

07	ثانيا: الدراسة الاساسية	**88**
08	منهج و حدود الدراسة الأساسية	**90**
09	عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	**91**
10	وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة الحالية	**93**
11	الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	**97**
12	خلاصة الفصل	**98**
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة		
01	تمهيد	**100**
02	عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الاولى	**100**
03	عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الثانية	**102**
04	عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الثالثة	**104**
05	عرض و مناقشة و تفسير نتيجة التساؤل العام للدراسة	**105**
06	الخلاصة و التوصيات	**117**
	قائمة المراجع	**120**
	الملاحق	**130**

فهرس الجداول

الرقم	عنوان فهرس الجداول	الصفحة
01	جدول يوضح الصدق التمييزي للمقياس	**90**
02	جدول يوضح معامل ثبات المقياس بطرقة الفا لكرونباخ جدول	**91**
03	جدول يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط	**92**
04	جدول يوضح سلم من خمسة فئات انحرافية معيرة جدول يوضح	**92**
05	جدول يوضح توزيع أفراد العينة على المدارس المتوسطة	**98**
06	يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	**98**
07	جدول يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص العلمي	**99**
08	توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة المهنية	**99**
09	جدول يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في معرفة الاساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس	**108**
10	جدول يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في معرفة الاساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير التخصص العلمي	**110**
11	جدول يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في معرفة الاساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير سنوات الخبرة المهنية	**112**
12	جدول يوضح توزيع افراد العينة لكل مستوى حسب متغير المعرفة	**114**
13	جدول يوضح دلالة الفروق بين مستويات المعرفة	**115**
14	جدول يوضح تقديرات الاجابة على الفقرة رقم (06)	**116**
15	جدول يوضح تقديرات الاجابة على الفقرة رقم (10)	**118**
16	جدول يوضح تقديرات الاجابة على الفقرة رقم (44)	**120**
17	جدول يوضح تقديرات الاجابة على الفقرة رقم (56)	**121**
18	جدول يوضح تقديرات الاجابة على الفقرة رقم (62)	**122**
19	جدول يوضح تقديرات الاجابة على الفقرة رقم (63)	**123**
20	جدول يوضح تقديرات الاجابة على الفقرة رقم (74)	**125**
21	جدول يوضح تقديرات الاجابة على الفقرة رقم (75)	**126**

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	استمارة تحكيم استبانة الدراسة	**142**
2	قائمة بأسماء الاساتذة المحكمين	**154**
3	يوضح نسب اتفاق المحكمين على فقرات الاستبيان	**155**
4	الاستبيان في صورته النهائية	**160**
5	خاص بالخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	**165**
6	ملحق خاص بنتائج المعالجة الاحصائية بواسطة spss20 لتساؤلات الدراسة	**166**

مقدمة:

يعتبر ميدان التربية الخاصة من الحقول التي تضم العديد من فئات ذوي الإحتياجات الخاصة، و من بين هذه الفئات هناك فئة ذوي صعوبات التعلم. و تعد هذه الفئة من أكثر فئات التربية الخاصة إنتشارا و أكثرها إستقطابا لأنظار العديد من العلماء و الباحثين في مجالات مختلفة (كالطب، و علم النفس و التربية، و علم اجتماع ...). و يعد هذا الإهتمام إنعكاسا لخطورة هذه الفئة، حيث تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة بالإضافة الى الايقاع السريع في عمليات الكشف و التشخيص و التدخلات العلاجية المرتبطة بها. و يترتب على وجود هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات المدرسية التي من شأنها أن تؤثر على الفرد و أقرانه داخل غرفة الصف، بالإضافة الى أن صعوبات التعلم تؤدي الى ضعف في التحصيل فهي تقدم للمجتمع فردا مشكلا يبدي تصورا سالبا عن ذاته و عن خصائص شخصيته بجوانبها المختلفة و بالتالي يكون أكثر عرضة للمشكلات النفسية و الاكاديمية داخل المجتمع. و لأن الفرد من ذوي صعوبات التعلم هو إنسان له إمكاناته و قدراته فإن إكتشاف تلك الإمكانات و القدرات و رعايتها و حصادها في مصلحة المجتمع بأسلوب علمي و حضاري و انساني.

(الشديفان، 2016، 232)

و من هنا تتأتى أهمية معرفة صعوبات التعلم في المؤسسات التعليمية و خاصة في المرحلة المتوسطة حيث تعتبر أهم المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ لما فيها من تحديد لمعالم مستقبله الدراسي. فدور المعرفة بصعوبات التعلم خاصة بالنسبة للأستاذ مهم جدا.

و من هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة كمحاولة جادة و هادفة لمعرفة مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، و ذلك في ظل الأهداف التي تنشدها التربية الحديثة، حتى يمكنه فيما بعد التعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم كشريحة لا يكاد يخلو منها في الكثير من الأحيان أي قسم، و ذلك من حيث خصائصهم النفسية و الاجتماعية، قدراتهم، كيفية تشخيصهم، و الاستراتيجيات الفعالة في تدريسهم.

و تضمنت الدراسة الحالية جانبين، جانب نظري و جانب ميداني، إحتوى الجانب النظري على ثلاثة فصول، حيث أن الفصل الأول هو عبارة عن فصل تمهيدي تم فيه تقديم موضوع الدراسة، و الذي تضمن أولا تحديد اشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة و أهداف الدراسة، و أهمية الدراسة، التعريف الإجرائي لمفاهيم للدراسة، و حدود الدراسة و الدراسات السابقة، و أخيرا خلاصة الفصل.

و بعده تطرقت الباحثة للفصل الثاني المتعلق بالمعرفة الذي احتوى على تمهيد للفصل تعريف المعرفة، المعرفة وعلاقتها بمفاهيم أخرى، أهمية المعرفة، مصادر المعرفة، أنواع المعرفة، طبيعة المعرفة، خصائص المعرفة، بالإضافة الى علاقة المعرفة بصعوبات التعلم، و في الأخير خلاصة الفصل.

أما الفصل الثالث فقد تم التطرق فيه الى صعوبات التعلم و قد احتوى على تمهيد و على نبذة تاريخية موجزة عن صعوبات التعلم، و من ثم تعريف صعوبات التعلم، و المفاهيم ذات الصلة بصعوبات التعلم، محكات تحديد صعوبات التعلم، و الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم، أنواع صعوبات التعلم، و الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم تشخيص صعوبات التعلم، و الاتجاهات و الأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم وصولا في الأخير الى خلاصة الفصل.

و احتوى الجانب الميداني على فصلين أولهما خاص بإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية و قد تضمن في البداية الدراسة الاستطلاعية، و عينة الدراسة الإستطلاعية، و الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، و حدود الدراسة الإستطلاعية، و أهداف ونتائج الدراسة الأستطلاعية. و من ثم التطرق الى الدراسة الأساسية، و المنهج المعتمد في الدراسة، و حدود الدراسة الأساسية، و عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها، وبعد ذلك تم وصف أداة جمع البيانات المستخدمة في الدراسة، و من ثم التطرق الى الأساليب و التقنيات الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة، و من ثم خلاصة الفصل.

أما الفصل الأخير فقد عرضت فيه الباحثة نتائج الدراسة وفقا لفرضيات الدراسة، حيث تم تحليلها و مناقشتها للإجابة على ثلاث تساؤلات جزئية في الدراسة و من ثم الإجابة على التساؤل العام للدراسة، وصولا في الأخير الى خلاصة و بعض الاقتراحات المتعلقة بالدراسة، و قائمة المراجع المعتمدة، و من ثم الملاحق.

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة وأهميتها

1- اشكالية الدراسة

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- التعريف الإجرائي لمفاهيم للدراسة

5- حدود الدراسة

6- الدراسات السابقة

ملخص الفصل

1- إشكالية الدراسة:

مما لاشك فيه أن الثروة الحقيقية لأي أمة من الأمم تكمن في المورد البشري القادر على دفع عجلة التطور الى الأمام في جميع مجالات الحياة، و على مستوى جميع مؤسساتها، بما يحقق آمال الأمة. و من بين أهم مؤسساتها و أحد ركائزها الرائجة التي أنشأها المجتمع لتربية أبناءه و نشر العلم والوعي بين أفراد أمته هي المدرسة.

و تواجه المدرسة العديد من مشكلات التعلم التي تحول دون تعلم وتعليم جيد للتلاميذ عبر المراحل التعليمية المختلفة. و تمثل السنة أولى متوسط إحدى هذه المراحل، حيث تعتبر مرحلة انتقالية من الطور الابتدائي إلى الطور الإكمالي، و نظرا لما تحويه هذه المرحلة من خصوصية في الحياة التعليمية للتلاميذ، حيث تعتبر مجال خصب لظهور العديد من المشكلات لدى التلاميذ، حيث كشف عبد الكريم بوجناح في تصريح له أن أغلبية تلاميذ السنة الأولى متوسط سيعيدون السنة نظرا إلى مستواهم الدراسي خلال الطور الابتدائي كان ضعيفا في مختلف المواد، و عليه لدى انتقالهم إلى الطور المتوسط فقد تعذر عليهم متابعة و استيعاب البرنامج الدراسي، باعتبار أن الإحصائيات التي أعدتها هيئته قد بينت أن أغلبية التلاميذ سيعيدون السنة.

https://www.ennaharonline.com

هذا من جهة و من جهة أخرى ظهور مشكلة صعوبات التعلم فعلى الرغم من حداثة ظهوره على الصعيد التربوي إلا أنه أصبح أكثر الموضوعات أهمية لدى الباحثين، و رغم ندرة الدراسات التي اهتمت بهذه المشكلة في الجزائر حيث لا توجد إحصائيات دقيقة حول هذه المشكلة عدا بعض المحاولات، كالعمل الذي أنجزته مديرية التعل

الأساسي بدعم من برنامج التعاون المبرم بين وزارة التربية الوطنية و منظمة UNICEF في الفترة ما بين 2003/2006، و الذي كان يهدف إلى إعداد دليل يساعد على استكشاف صعوبات التعلم و معالجتها، و ذلك في إطار برنامج التعليم المكيف.

(وثيقة رسمية، 2004، 4)

و تكمن مشكلة صعوبات التعلم في انتشارها لدى قطاع واسع من التلاميذ الذين يبدون عاديين و أذكياء، و ليس لديهم ما يوحي بأنهم مختلفين عن غيرهم، لكن حقيقتهم يعانون من صعوبات خفية الشئ الذي من شأنه أن يعيق العملية التعليمية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية و التي تعتبر أكبر حقول التربية الخاصة من حيث عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات، أشار مكتب التربية الأمريكي أن حوالي 51.1% من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة هم من ذوي فئة صعوبات التعلم.

(الشديفان، 2016، 232)

فالعملية التعليمية لها عناصر أساسية و يأتي الأستاذ أحد عناصرها الهامة، كما و تلعب الخصائص المعرفية و الانفعالية التي يتميز بها الأستاذ دورا بارزا في فعالية هذه العملية التعليمية باعتبارها تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على المستويات المختلفة من معرفة نفسية وأدائية وانفعالية و عاطفية، و الأستاذ الناجح هو الذي يقدر على أداء دوره بكل فعالية و اقتدار و هو الأستاذ الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملائمة للتلاميذ.

لهذا فان معرفة الأستاذ بوجود عقبات تحول دون تعلم التلاميذ قد تكون بداية للفت الانتباه إلى وجود مشكلات تعلم و أبرزها صعوبات التعلم، لكن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون عادة أسوياء إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال من مجالات التعلم أو أكثر رغم أنهم عاديون أو ذوو ذكاء مرتفع و لا يعانون من أي اعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية، و مع ذلك يعني يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبات

واضحة في اكتساب و استخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب.
(حسين، 2012، 5)

و لا يلاحظ الأستاذ أي مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة حيث لا يجد الأستاذ ما يقدمه إلا وصفهم بالكسل و اللامبالاة أو التخلف و الغباء، و هذا ما تؤكده دراسة (Wanzek et al, 2006) حيث وجد أن العوامل التربوية و الممارسات غير المهنية و غير المسؤولة لبعض الأساتذة الذين يصفون التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بأنهم كسالى، لا يستطيعون استخدام استراتجيات فعالة أثناء عملية التعلم، و أن تكيفهم في المواقف التعليمية يتسم بالضعف وعدم القدرة على متابعة المنهج التعليمي، و أيضا يظهر ضعف في المهارات الاجتماعية و البدنية و الحركية، و التواصل الشفوي و السلوك التكيفي، الذي يعتبر من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، فنجد أن المعلم يبالغ في استخدام المهارات التي تهتم بالحفظ و التلقين أكثر مما يهتم بالخبرات التربوية القائمة على التدريب و استخدام المهارات الحس – حركية، و تقديم الحوافز و تنمية مفهوم الذات، الأمر الذي قد يؤدي إلى تفاقم المشكلات التعليمية، التي تؤدي إلى الرسوب و الفشل الدراسي.

(أبو الرب، 2016، 9)

و تكون لهذه الممارسات تكرار الفشل و الرسوب و بالتالي التسرب من المدرسة حسب دراسة. ونظرا لكون اغلب الأساتذة لا يعرفون تلك الصعوبات بدقة لدى التلاميذ، وأصبح هذا المفهوم في نظرهم مرادف لمفاهيم أخرى كالتأخر الدراسي، بطء التعلم .....

(عواد، 2002، 9)

و على هذا الأساس يصبح من المهم بالنسبة للأستاذ معرفة صعوبات التعلم لدى التلاميذ و الأسباب التي يمكن أن تؤدي إليها و أساليب تقييمها و علاجها.

(هالاهان، 2007، 42)

لهذا فان معرفة الأساتذة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ تلعب دور كبير في إيجاد الحلول و إقتراح الاستراتجيات المناسبة للتكفل الجيد بالتلاميذ، و بالتالي تحقيق العملية التعليمية و التعلمية بنجاح.

و من هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لتحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

ما مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

التساؤلات الجزئية:

-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا التخصص؟

-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير لسنوات الخبرة المهنية ؟

2-فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أساتذة سنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أساتذة سنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير التخصص.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أساتذة سنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

3- أهمية الدراسة:

3-1-الأهمية النظرية:

تناولت هذه الدراسة مفاهيم ذات الأهمية في التربية الخاصة و في جميع المجالات البحثية ألا و هي الأستاذ و صعوبات التعلم، و التي حضيت بإهتمام كبير من قبل الباحثين في الآونة الاخيرة.

و كذلك أهمية عينة الدراسة و التي تمثل جانب هام و حساس جدا لأحد ركائز العملية التعلمية ألا و هو الأستاذ و مدى معرفته بأهم المشكلات التي تواجه التلاميذ ألا وهي مشكلة صعوبات التعلم حيث أنها لم تعد مقتصرة على مشرفي التربية الخاصة فقط و إنما امتدت لتشمل العملية التربوية كاملة، و أصبحت دراسة صعوبات التعلم الهامة جدا للعاملين في مجال التربية و لا سيما الأستاذ لدى التلاميذ داخل الصف الذي يحتاج إلى ضبط الصف، و توصيل المعلومة، وبالتالي فإن أي تقصير في هذه الجوانب سينعكس سلبا على العملية التربوية و على تحصيل التلاميذ. و منه فإن معرفة الأساتذة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ سيحسن من العملية التربوية و سيكون تكفل أمثل بهؤلاء التلاميذ، كذلك تساعد الدراسة على فتح آفاق و مجالات للدراسات و بحوث أخرى فيما يخص صعوبات التعلم و معرفة أساتذة السنة أولى متوسط بها لدى التلاميذ، أو في مرحلة أخرى من مراحل التعليم.

3-2-الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها تلقي الضوء على مفهوم صعوبات التعلم، و قد تطرقت الباحثة الى جانب مهم منها ألا و هو الأستاذ و مستوى معرفته بها لدى التلاميذ و هي فئة حساسة و هامة.

كذلك تعد محاولة لتوفير أدوات و مقاييس للمتغيرات التي تم تناولتها الدراسة نظرا لقلتها في الميدان – حسب علم و إطلاع الباحثة – كما أن هذه الدراسة تقدم إضافة علمية

للدراسات المرتبطة بصعوبات التعلم و التي تناولتها الباحثة من زاوية معرفة الأستاذ بها كما أنها قد تسهم في خدمة دراسات أخرى مرتبطة بهذا المجال، حيث أن نتائجها و توصياتها قد تكون نقطة إنطلاق للقيام بدراسات و بحوث أخرى في مجال التربية الخاصة.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ.
- لفت انتباه القائمين على شؤون التعليم إلى الأخذ بعين الاعتبار موضوع صعوبات التعلم عند وضع البرامج التكوينية للأساتذة.
- زيادة وعي الأساتذة بضرورة معرفة صعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ.
- كشف الفروق بين الأساتذة في معرفة صعوبات التعلم حسب المتغيرات التالية: الجنس، الخبرة، و التخصص العلمي.

5- حدود الدراسة:

5-1-المجال البشري للدراسة:

تمثل المجال البشري لهذه الدراسة في عينتها المتكونة من مجموع الأساتذة و الأستاذات العاملين كمدرسين أساسيين لمرحلة السنة أولى متوسط، و البالغ عددهم (70).

5-2-المجال المكاني للدراسة:

تم تطبيق اجراءات الدراسة في الفترة الممتدة بين 05/03/2018 الى 05/04/2018.

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

يعتبر تحديد المفاهيم خطوة أساسية في البحث العلمي، فالمفاهيم هي لغة الباحث في تناول المتغيرات الأساسية في بحثه و هي مفاتيح الدراسة، كما أنها تعكس تصوره النظري و التطبيقي، لذلك فمفاهيم الدراسة هي بمثابة الوسيلة التي تنقل البحث من جانبه النظري الى

جانبه التطبيقي الواقعي، و هذا ما يدعو الى تحديد هذه المفاهيم تحديدا دقيقا يوجب وضع اطار منهجي لمشكلة البحث. و تدور الدراسة الحالية حول المتغيرات التالية:

6-1- المعرفة: و نعني بها التعرف على المعلومة، أنواعها، أشكالها، مستوياتها، خصائصها... عن طريق المقياس المعد للدراسة الحالية.

6-2- أستاذ السنة أولى متوسط: هو أستاذ دائم و مرسم و يمارس مهنة التدريس و مسند إليه تدريس السنة أولى متوسط، و التي تنتمي إلى المرحلة المتوسطة.

6-3- صعوبات التعلم: هي اضطرابات غير متجانسة ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ ينتج عنها قصور في الوظائف النفسية العليا (الإدراك، الذاكرة، الانتباه، التفكير) الأمر الذي يؤدي إلى ضعف في تحصيل الطالب دراسيا في المهارات الأساسية الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب)، وهذا الضعف ليس ناتج عن حرمان بيئي أو ثقافي بالرغم من تمتعهم بنسبة ذكاء تساوي أو تفوق 90 درجة.

7- الدراسات السابقة:

في هذا العنصر سيتم استعراض دراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية:

7-1- اشترك كل من **أنور عبد الرحيم و عصمت فخرو(1992) في دراسة:** عن صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر على عينة قدرها 170 معلما من 25 مدرسة ابتدائية، أوضحت النتائج أن هناك أربع متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم و هي علاقة المدرس بالتلميذ و الظروف الأسرية و المنهج الدراسي و الاحساس بالعجز و عدم الثقة بالنفس، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق بين المعلمين و المعلمات في تقديراتهم و ذلك لإرتباط تلك العوامل بصعوبات التعلم. و كانت العوامل الاكثر تواترا لدى نسبة كبيرة من التلاميذ في المدرسة الابتدائية حسب ترتيبها بصعوبات

القراءة و الكتابة ثم صعوبات في الدافعية و التحصيل ثم صعوبات الانتباه و الذاكرة ثم الصعوبات الانفعالية العامة.

7-2- دراسة كوك Cook (2001): و التي هدفت الى إستطلاع توجهات 70 معلما من معلمي التعليم العام تجاه التلاميذ الذين لديهم إعاقات بسيطة و التي عادة تضم من لديهم صعوبات التعلم و كذلك من تكون لديهم إعاقات شديدة. لقد تبين أن معلمي التعليم العام يحملون توجهات سلبية نحو جميع التلاميذ المقصودين و لكنها أكثر سلبية نحو من لديهم إعاقات بسيطة ونبه كوك إلى أن ذلك يؤثر سلبا على الخدمات المقدمة لهم. **7-3- دراسة معمرية وآخرون (2005):** كانت حول صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ التعليم الإبتدائي من الجنسين في مدينة باتنة، إستعمل فيها الباحثون قائمة تحتوي على 39 صعوبة تعلم أكاديمية طبقوها على عينة قوامها 165 تلميذا، و أسفرت نتائجها الى ما يلي: في الطور الأول جاءت صعوبة الأكاديمية في القراءة و الكتابة، و في الطور الثاني جاءت صعوبة التعلم الأكاديمية في الحساب، و كانت نسبة ذوي صعوبات التعلم من أفراد العينة كما يلي: 65% من الذكور و الاناث 35 % .

(منصوري و كحلول، 2016، 22)

7-4- دراسة **جمال الخطيب(2006):** حول مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية و أثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين، و قد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الصفوف الست الأولى في المدارس العادية الحكومية و الخاصة في مدينة عمان و الزرقاء و إربد، و العاملين خلال العالم الدراسي 2005/2006، و قد تكونت عينة الدراسة من (405) معلما ومعلمة يتواجدون في (30) مدرسة عادية حكومية وخاصة و توصلت دراسته الى النتائج التالية:

- هناك اختلاف في مستوى معرفة معلمي الصفوف الست الأولى بصعوبات التعلم بإختلاف الجنس و العمر و المؤهل العلمي و عدد سنوات الخبرة المهنية.

-هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة المعلمين تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث .

7-5- دراسة **حنفي و الريس (2008):** على عينة تكونت من(403) معلما و(239) معلمة من العاملين في قطاع التربية الخاصة، و الذين من ضمنهم معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، الى أن مشاركة المتخصصين في صعوبات التعلم في إعداد البرامج التربوية الفردية أكثر من مشاركة التخصصين في بعض المجالات الأخرى و لكن مشاركة المعلمين أكثر من المعلمات. و أضافا بأن مشاركة الوالدين في البرامج و كذلك مشاركة فريق العمل، لم تكن بالمستوى المطلوب، معللين ذلك بغياب التشريعات التي تضمن الحق في تلك المشاركة و تلزم بها.

(أبو نيان و الجلعود، 9)

7-6- دراسة **جينز Jennings (2009) دراسة:** بعنوان المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدينة كاليفورنيا، وتكونت عينة الدراسة من 120 معلما و معلمة، منهم 70 معلم و50 معلمة من معلمي المدارس المتوسطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للمشكلات المالية: كالرواتب، و الحوافز، في أداء المعلمين بالإضافة إلى وجود مشكلات يعاني منها المعلمون تعود إلي: المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحسن عملية تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

(أبو الرب، 2016، 8)

7-7- دراسة قدي (2010): و قد هدفت الى معرفة صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) في المرحلة الابتدائية، و التعرف كذلك على الصعوبة الأكثر إنتشارا، و كان عدد أفراد العينة 150 تلميذا و تلميذة، يدرسون في 05 مدارس بمدينة مستغانم، تم اختيارهم من قبل معلميهم، و إستخدمت الباحثة مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية، و كشفت الدراسة عن وجود اختلاف في توزيع صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة، الكتابة،

الحساب) بين عينة الدراسة، و وجود تباين في صعوبات التعلم بين التلاميذ بإختلاف مستوياتهم الدراسية، و بعدم وجود فروق بين التلاميذ في صعوبات التعلم الأكاديمية بإختلاف جنسهم، كما كشفت الدراسة على أن صعوبة القراءة هي الصعوبة الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

7-8- دراسة **واصف العايد وراضي أبو هواش (2011):** حول مدى معرفة معلمي التربية الخاصة و معلمي الطلبة العاديين و المرشدين التربويين باستراتجيات تعديل السلوك. و قد تكونت عينة الدراسة من (139) معلما و معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين جميع المعلمين الملتحقين في المدارس العادية الحكومية و الخاصة في مدينة عمان. و الذين يقدر عددهم ب (5000) معلم و معلمة مثلوا مجتمع الدراسة للعام الدراسي 2010/2011. و تكونت أداة الدراسة من اختبار إشتمل على (40) فقرة من نوع الإختيار من متعدد على شكل أسئلة في مجال تعديل السلوك و توصلت نتائج الدراسة الى أن هناك مستوى متدن من المعرفة في تعديل السلوك لدى معلمي التربية الخاصة و معلمي الطلبة العاديين و المرشدين التربويين. و كذلك أشارت النتائج الى أن هناك تباينا ظاهريا في مستوى المعرفة في تعديل السلوك تبعا لمتغيرات الدراسة (معلم التربية الخاصة، معلم عادي، مرشد تربوي). **(العايد و أبو هواش، 2011، 01)**

7-9- دراسة **شوقي ممادي وعبد الفتاح أبي ميلود (2012):** على عينة قوامها (450) معلما يدرسون بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تقرت التابعة لمدرية التربية بولاية ورقلة في الجنوب الجزائري، و تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مدى معرفة المعلمين بإضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بفرط الحركة. و قد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- درجة معرفة المعلمين بالخصائص العامة لإضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط متوسطة.

– درجة معرفة المعلمين بالمدخل الطبي لعلاج إضطراب فرط الحركة المصحوب بفرط النشاط متوسطة.

– درجة معرفة المعلمين بالمدخل التربوي لمعالجة إضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط متوسطة.

إلا أن ترتيبهم وفق المتوسطات الحسابية المحصل عليها يبرز أن المعلمين على درجة أفضل من غيرها من حيث معرفتهم بالمدخل التربوي لعلاج الإضطراب ثم الخصائص العامة وأخيرا المدخل الطبي للعلاج. **(ممادي و ابي ميلود، 2012، 146)**

7- 10- دراسة **الشهري(2014):** هدفت الى التعرف على وعي مديري المدارس و معلمي التعليم العام بقواعد التنظيم الإداري و الفني لبرامج صعوبات التعلم بمدارس البنين و تطبيقهم لتلك القواعد و التي من ضمنها القواعد للتقييم و التشخيص. و قد تبين من نتائج الدراسة التي قوام عينتها 44 مديرا و 47 معلما، أن الجميع يعاون تلك القواعد و يطبقونها بدرجة عالية و هذا ما يقلل من المشكلات التي تواجه البرامج في هذا المجال.

(أبونيان و الجلعود، 9)

7-11- دراسة مصطفى بوعناني(2015): و تهدف دراسته الى التعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية بصعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (100) معلم و معلمة من المدارس الإبتدائية المتواجدة بمدينة سعيدة، و لتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبيان و أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة و المؤهل العلمي و المستوى الدراسي في معرفتهم بصعوبات التعلم.

(بوعناني، 2015، 150)

7-12- دراسة ديف و كومار Dev & Kumar (2015) في أبوضبي: على عينة من مدراء المدارس و المعلمين تبلغ 200. تهدف إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين و مدراء المدارس في تعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في فصول التعليم العام. تبين أن معلمي التعليم العام و مدراء المدارس يحملون مفاهيم غير صحيحة عن صعوبات التعلم، مما يؤثر سلبا على تقديم الخدمات نظرا لحاجة البرامج إلى العمل الجماعي و التعاون بين الأطراف الرئيسية في المدرسة.

7-13- و بهذا الخصوص ظهر من **دراسة أعدتها فاميليا جريشيا Familia Garcia**: على عينة من معلمي التعليم العام 10 و التربية الخاصة 10 أن خمسة من التعليم العام أظهروا عدم الرغبة في العمل مع مثل هؤلاء التلاميذ بينما أبدى الباقون إستعدادهم للمحاولة.

7-14- دراسة محمد سيد سعيد سليمان (2015): حول معارف المعلمين عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. وهدفت الدراسة الى التعرف على معارف المعلمين عن إضطراب تشتت الإنتباه و فرط الحركة، و الكشف عن أثر النوع الإجتماعي، الخبرة بالطلاب ذوي الإضطراب، حضور الدورات التدريبية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في معارف المعلمين عن الإضطراب، تكونت عينة الدراسة من (102) معلما ومعلمة بإدارة " ببا " التعليمية التابعة لمحافظة بني سويف بمصر إستخدم الباحث مقياس المعارف بإضطراب تشتت الإنتباه أعداد (Sciutto, et al, 2000)، تعريب و تقنين الباحث. و قد أشارت نتائج الدراسة الى أن درجة معرفة المعلمين بإضطراب تشتت الإنتباه و فرط الحركة ضعيفة إلى حد كبير، إذ بلغ متوسط معارف المعلمين (43.71%) كما أشارت الى النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الاناث في المعرفة الكلية بالاضطراب.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين الذين لديهم خبرة بالاضطراب والمعلمين الذين ليس لديهم خبرة في المعرفة الكلية بالاضطراب، توجد فروق بين المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية والذين لم يحضروا في المعرفة الكلية بالاضطراب لصالح الذين حضروا.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المعرفة الكلية بالاضطراب تعزى للمؤهل العلمي.

(سليمان، 2015، 98)

7-15- دراسة كل من فايزة فاضل و سمية سعدون(2018): و قد هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن واقع مشكلات التمدرس لدى التلاميذ في ظل صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي – دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذة الصف الرابع إبتدائي – و هي دراسة ميدانية إستكشافية تمت بإستعمال تقنية المقابلة مع معلمي التعليم الإبتدائي بمدرسة " عبد المجيد مزيان" القاطنة بعين البيضاء، و لقد تم الكشف في هذه الدراسة عن 07 تلاميذ يعانون من الصعوبات المدرسية، و تم توزيعهم على 05 حالات: عسر الكتابة، عسر القراءة، عسر الحساب، عسر في تطبيق التربية الفنية، و الحالة الأخيرة كان فيها إشتراك بين أكثر من عسر، و في الأخير تم إقتراح مجموعة من الحلول من قبل أساتذة التعليم الإبتدائي ليتم أخذها بعين الاعتبار لمعالجة صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية. **(فاضل و سعدون،2018، 51)**

-التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن مجمل الدراسات السابقة التي ذكرت في هذه الدراسة، قد قامت بتقديم نتائج ذات أهمية خاصة في تحديد و معالجة مشكلة صعوبات التعلم، من زاوية معرفة الأساتذة بها، هذه المشكلة التي تدعو الى عناية خاصة بالأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم سواء كانت أكاديمية أو نمائية كونها سبب مباشر في التعثر الدراسي و المهني.

و على الرغم من توافر العديد من الدراسات التي تناولت الأسباب و طرق التقييم و العلاج و القضايا المرتبطة بإضطراب صعوبات التعلم، إلا أن عدد قليل من هذه الدراسات تناولت معرفة الأساتذة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ بصفة عامة، و في السنة أولى متوسط أي في المرحلة المتوسطة بصفة خاصة، و رغم ذلك فقد أشارت نتائج بعض الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين بصعوبات التعلم لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

فدراسة معمرية وآخرون(2005)، و دراسة قدي (2010) كانت العينة هم تلاميذ من المدارس الإبتدائية. بينما في دراسة ممادي و أبي ميلود (2012) ودراسة بوعناني(2015)، و دراسة فاضل و سعدون(2018) كانت العينة معلمين في الطور الإبتدائي. و هو ما يعكس توسع دراسة صعوبات التعلم من تلاميذ يعانوا من هذه المشكلة الى المعلمين الذين يعتبرون أساس العملية التعليمية و بصفتهم ركيزة فعالة في الإستراتيجيات التدريسية المناسبة لذوي صعوبات التعلم. كما و قد اقتصرت هذه الدراسات على المرحلة الإبتدائية و هي تعتبر مرحلة الكشف والتشخيص لفئة ذوي صعوبات التعلم خاصة الأكاديمية منها، و قد جاءت الدراسة الحالية و عينتها الأساتذة إلا أن المرحلة مختلفة و هي طور السنة أولى متوسط، الذي قد يعتبره البعض لا وجود لصعوبات التعلم فيه، على لإعتبار أن التلاميذ الذين إجتازوا شهادة التعليم الإبتدائي و تأهلوا بنجاح الى المرحلة المتوسطة لا يعانون من صعوبات تعلم.

و معظم هذه الدراسات التي تناولت معرفة الأساتذة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ إستخدمت المنهج الوصفي، كما و إستخدمت استبانات مستندة الى مقاييس، و استبانات من إعداد القائمين بالدراسة، إلا في دراسة كل من فايزة فاضل و سمية سعدون(2018) فقد تم إستخدام أداة المقابلة.

كما و قد وقع إتفاق شبه تام بين الدراسات في تناولها للمتغيرات التي حاولت ربطها بموضوع معرفة الأساتذة حول صعوبات التعلم: الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات

الخبرة المهنية و قد أشارت نتائج معظم الدراسات أنه لا توجد فروق في معرفة الأساتذة تبعا لهذه المتغيرات.

كما تشير الدراسات الى وجود هوة كبيرة بين النتائج المتوصل اليها من قبل الباحثين في كل دولة من الدول سابقة الذكر، و منه يمكن عزو نتائج الدراسات السابقة الى عامل الفروق الثقافية و قد يكون مرد ذلك الى الفروق أو للإختلافات المنهجية مثل تباين حجم عينات العينة، تباين الفترة الزمنية و إختلافها، تباين مكان الدراسة ....

خلاصة الفصل:

نستخلص فيما تقدم في هذا الفصل، طرح إشكالية الدراسة و أهم فرضياتها، كما تم التطرق الى معرفة أهميتها و أهدافها، كما و تم تحديد المجال الذي تمت فيه هذه الدراسة، و ذكر أهم التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة، و في الأخير تم الإعتماد على بعض الدراسات التي تتمحور على موضوغ الدراسة.

الفصل الثاني: المعرفة

تمهيد

1- تعريف المعرفة

2- المعرفة وعلاقتها بمفاهيم اخرى

3- أهمية المعرفة

4- مصادر المعرفة

5- أنواع المعرفة

6- طبيعة المعرفة

7- خصائص المعرفة

8- علاقة المعرفة بصعوبات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

إحتلت المعرفة منذ الأزل مكانة هامة عند مختلف الأمم، فالمعرفة اليوم تشكل أساس القوى للمجتمعات و أساس نجاحها و تقدمها، و أصبح هناك في المجتمعات المعاصرة ما يسمى ب"مجتمع المعرفة"، و الذي يتميز بإنتاج المعرفة التي تعتبر أهم عامل في الإنتاج و تفوق رأس المال و الجهد الذي في العمل، و تستهدف وجود بيئة تعلم مناسبة و بناء المعرفة و عدة أمور أخرى، تساعد على النمو في عدة مجالات. و في هذا الفصل سيتم التطرق الى تعريف المعرفة، و المعرفة و علاقتها بمفاهيم أخرى، و أهمية المعرفة، و مصادر المعرفة، و أنواع المعرفة، و طبيعة المعرفة، و خصائص المعرفة، كما و تم التطرق الى علاقة المعرفة بصعوبات التعلم و الأخير خلاصة الفصل.

1-تعريف المعرفة:

تعتبر المعرفة من الحقول القديمة الجديدة التي تمتد إلى آلاف السنين عبر التاريخ وقد حضيت باهتمام كبير من قبل الفلاسفة و العلماء، حيث يشير المعنى الفلسفي للمعرفة كما جاءت به الفلسفة الإغريقية: على أنها تصور مجرد واسع.

(العلي، 2006، 25)

المعرفة لغة: تزخر المعاجم اللغوية بالعديد و العديد من التعريفات لفظة معرفة.

ففي معجم متن اللغة المعرفة مصدر للفعل عَرَفَ، يعرف عرفان. ومعرفة الشيء إدراكه بحاسة من حواسه، فهو عَارِفُ و عَرُوفُ و عَرِيف، و عَرَفَ فلان أي أصابته العرفه.

فهو معروف وجاء في المعجم الوسيط عن المعرفة: عرف يعرف معرفة وعرفانا و عرفة و وردت الكلمة بنفس المعنى في العديد من المواضع في القرآن الكريم في قوله تعالى: " وَ إِذَا سَمِعُوا مَا أُنْزِلَ إِلَى الرَسُولِ تَرَى أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَا عَرَفُوا مِنَ الحَقِ يَقُولُونَ رَبَنَا آمَنَا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَاهِدِينَ" **(الآية 83 سورة المائدة)**

و يعرفها ابن منظور بقوله: عَرَفْتُ زيدا، و نقول عَرَفَ لأن الشيء لا عارف وربما وضعوا اعترف موضع عرف كما وضع عرف موضع اعترف، و قد تعارف القوم أي عرف بعضهم بعضا، كما أن العارفة هي الوجوه و المعروف الوجه لأن الإنسان يعرف به ومعارف الأرض على وجهها أو ما عرف عنها. **(ابن منظور، 1999، 154)**

و تجدر الإشارة إلى ضرورة التفرقة بين عَرَفَ بفتح الراء (و هو المقصود في الدراسة) و عَرُفَ بضم الراء، عرافة أي صار عَرِيفُ، وعَرِفِ عَرْفًا أي ترك الطيب.

و الإشارة لهذا الفرق إنما هو لعدم الوقوع في خطأ لغوي فيما يخص لفظة معرفة والفعل الذي تصدر عنه عَرَفَ.

و في قاموس Oxford تعرف المعرفة: بأنها الحقائق و الفهم و المهارات التي يكتسبها الإنسان من خلال الخبرة والتعلم. **(Oxford, 1995, 65)**

أما **المعرفة اصطلاحا:** فهناك عدد غير محدود من التعاريف و تختلف باختلاف التخصصات التي تعكس مجال اهتمام الكتاب و المنظرين في تعريف المعرفة اصطلاحا كل حسب وجهة نظره للمعرفة ومجال تخصصهن إضافة إلى الإقرار بصعوبة تعريف المعرفة ذاتها كونها شيء غير ملموس واضح المعالم يمكن فهمه و استيعابه بسهولة.

فمفهوم المعرفة في الفلسفة مفهوم شامل يتضمن أمور كثيرة أخصها فعل المعرفة الذهني الشيء المعروف مضمون المعرفة و موضوع المعرفة، أي الإحاطة بكل جوانب المعرفة. هذه النظرة تعكس آراء الفلاسفة محاولين إثرها تفسيرها ووضع أسس لها في إطار ما أطلقوا عليه " نظرية المعرفة"، و ما الاستهلال بالحديث عن المعرفة من هذا الباب إلا يقينا أن الفلسفة لطالما كانت المهد في احتواء المعرفة و التنظير لها و على الرغم من اختلاف وجهات الاختلاف في وجهات النظر حول المعرفة في الحقول الأخرى بما تفرضه التغييرات الحاصلة، إلا أن جميعها لها امتداد فلسفي. و أشار علماء الاجتماع إلى المعرفة بأنها العملية التي يدرك بمقتضاها الفرد و يفسر ما يحيط به و يشمل الإدراك مجموعة المعاني و المعتقدات و الأحكام و المفاهيم و التصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر المحيطة به. و المعرفة هي فعل الفكر الذي يطرح شيئا ما طرحا مشروعا، و هي تمثل موضوع فكري معين حقيقيا أو واقعيا بالعقل.

(Gérard, 1995, 63)

و يعرف المعجم الموضوعي لمصطلحات علوم التربية المعرفة بأنها تعبير عن عملية عقلية في أبسط صورتها حيث يتعرف الفرد بمقتضاها على الأشياء أو يميز بعضها وفق المعطيات المقدمة له، ثم القدرة على تذكر المعلومات أو المعارف سواء بالتعرف عليها أو استدعاءها من الذاكرة بصورتها نفسها أو بشكل متقارب جدا للذي سبق به تعلمها من قبل.

يشير هذا التعريف إلى أن المعرفة عملية عقلية تحصل عن طريق التلقين أو التعلم الذي يسبق الفعل المعرفي و يتحكم فيه ما ينتج عنه مجموعة من الأفعال السلوكية مثل ذكر، تعرف، سرد، استرجاع... و كلها تعبر عن حصول المعرفة.

أما عن وجهة نظر علم النفس حول المعرفة فتبينها موسوعة علم النفس التي ورد تعريف المعرفة بها على أنها نتاج عمل وتفكير الإنسان وشكل مثالي في قالب لغوي للعلاقات الموضوعية التي تحكمها قوانين معينة في عالمنا الموضوعي الدائم الصيرورة ولا يمكن فهم جوهر المعرفة دون كشف الطبيعة الاجتماعية لنشاط الإنسان العملي و تتركز في المعرفة قوى الإنسان الاجتماعية. **(كحلات، 2009، 19)**

وفق هذا الرأي، فإن المعرفة هي سلوك إنساني ينتج عنه حصول الفرد على معلومات و تمثيلها إلى معرفة، و من ثم استخدامها في توجيه النشاط البشري، فالاهتمام هنا ينصب على كيفية حدوث المعرفة داخل النفس البشرية.

2-المعرفة وعلاقتها بمفاهيم أخرى:

2-1- العلم:

عرفه جوليان هكسلي في كتابه" الإنسان في العالم الحديث" بأنه هو النشاط الذي يحصل له الإنسان على قدر كبير من المعرفة لحقائق الطبيعة و كيفية السيطرة عليها.

و تدور جل محاولات تحديد مفهوم العلم و تعريفه حول حقيقة أن العلم هو جزء من المعرفة، يتضمن الحقائق و المبادئ و القوانين و النظريات و المعلومات الثابتة و المنسقة و المصنفة، و الطرق و المناهج العلمية الموثوق بها المعرفة و اكتشاف الحقيقة بصورة قاطعة يقينية.

أما قاموس اكسفورد فيعرف العلم بأنه: الادراك الذي يُسْتحصل بواسطة الدراسة، التي لها علاقة بنوع من أنواع المعرفة. **(ماثيو جيدير، 5)**

يمكن القول ان العلم يشمل على:

– المعرفة و الإدراك، و ليس هو معرفة أو إدراك سطحي أو بديهي.

– ينشأ العلم نتيجة للدراسة أو التجارب أو الملاحظة.

2-2- الابستمولوجيا:

أما مصطلح الابستيمولوجيا فهو: مبحث نقدي في مبادئ العلوم و في أصولها المنطقية. إذ أنه مشتق من الكلمة اليونانية " ابستيمو" التي تعني المعرفة أو العلم، و " لوجيا " الذي يعني النظرية أو الدراسة أي أن مصطلح الابستميولوجيا بحكم اصله الاشتقاقي يعني حرفيا نظرية العلم او نظرية المعرفة العلمية التي تهتم بالدراسة النقدية لمبادئ العلوم المختلفة، و فروضها، و نتائجها، وتهدف الى تحديد اصلها المنطقي و قيمتها الموضوعية. ويجع هذا المصطلح الى الفيلسوف الاسكتلندي جيمس فرير.

تعني الابستميولوجيا في جوهرها، دراسة نقدية للمعرفة العلمية من حيث المبادئ التي ترتكز عليها، و الفروض التي تنطلق منها، و النتائج التي تنتهي اليها، بغرض إبراز أصلها المنطقي، و تحديد قيمتها الموضوعية. **(السكري، 1999، 29)**

2-3- التفكير:

ليس من السهل تقديم تعريف علمي دقيق لعملية التفكير فهي من العمليات الحيوية المعقدة التي عجزت الدراسات الفيسيولوجية والسيكولوجية حتى الآن عن ادراكها و كشف الغطاء عن أسرارها، هذا و قد عرفه علماء المنطق من حيث وظيفته بأنه:" الوصول من المقدمات الى النتائج، " أما علماء البيولوجيا فانه يعرفونه بأنه: " المحاولات التي يبذلها الكائن الحي عندما يحاول أن يحل ما يواجهه من المشكلات في بيئته أو يتغلب على ما يصادفه من صعاب لكي يتمكن من فهم بيئته، و السيطرة عليها و التكيف معها.

كما يعرف أيضا: التفكير هو انعكاس توسطي وعمومي للواقع من قبل الانسان، في روابطه و علاقاته الجوهرية. تؤدي التأثيرات الخارجية في المستوى الحسي للمعرفة، و بشكل مباشر و بالضبط الى نشوء الصور المطابقة في وعينا. أما انعكاس الواقع الموضوعي في المستوى المنطقي للمعرفة فهو أعقد الى حد كبير. و التفكير لا يحمل طابعا مباشرا و إنما طابعا توسطيا غير مباشر. و هذا يعني أنه يتم بمساعدة مجموعة كاملة من الوسائل التي عادة ما تغيب في المستوى الحسي للمعرفة.

2-4- الحدس:

رأى هنري برغسون أن الفلاسفة السابقين اعتمدوا كل الاعتماد على العقل باعتباره الطريق الوحيد الموصل للمعرفة. أما برغسون فقد رأى ان العقل عاجز تماما عن تزويدنا بكل المعرفة، لأنه اذا كان يستطيع ان يصول ويجول في ميدان المادة أو ميدان الحس الخارجي (و هو ميدان العلم) فإنه لا يستطيع ذلك في ميدان النفس أو ميدان الحس الباطني (و هو ميدان الحياة)، فيجب اذا أن نبحث عن ملكة أخرى تستطيع وحدها لأن تختص بالحس الباطني و هذه الملكة هي الحدس.

و الحدس عند برغسون ضرب من الادراك المباشر لحياتنا الباطنية ولمجرى شعورنا الداخلي **(معوش، 2012، 113)**

2-5- الاستدلال:

هو العملية العقلية التي تستهدف حل مشكلة حلا ذهنيا أي عن طريق الرموز و والخبرات السابقة. أو عملية تفكير تتضمن الوصول الى نتيجة من مقدمات معلومة. و هذا ما يميزه عن غيره من ضروب التفكير. فالجديد فيه هو الانتقال من معلوم الى مجهول، فالعالم يصوغ فرضا أو نظرية جديدة من مجموعة الوقائع.

2-6- الإدراك:

هو العملية التي نقوم عن طريقها بتنظيم انماط المنبهات وتفسيرها و إكسابها معنى، و يستخدم مصطلح الادراك في علم النفس ليشير الى المعرفة المباشرة للعالم و لأجسامنا و ذلك نتيجة أشارات عصبية تأتينا من أعضاء الحس.

كما عرف أيضا بأنه: " قراءة المعاني من الإشارات الحسية، و هو ترجمة الاحساسات و إعطائها معنى، و تجدر الإشارة الى أن الإدراك أحد العمليات التي نصبح بها واعين للبيئة التي نعيش فيها، و ذلك عن طريق إختيار المنبهات التي تأتينا من حواسنا، و كذلك تنظيمها وتفسيرها. **(عبد الخالق ودويدار، 1999، 137)**

و هناك تداخل بين بعض المصطلحات المرتبطة، بالمعرفة، إذ يخلط بعض الناس بين مصطلحات ثلاثة و هي: البيانات، و المعلومات، و المعرفة، وفيما يلي تفصيل لكل منها:

- **البيانات:** هي مواد خام أولية، وليست ذات قيمة بشكلها الأولي هذا، ما لم تتحول إلى معلومات مفهومه و مفيدة. **(الحجازي، 2005، 113)**

و يعرفها ويغ WIIG بأنها ملاحظات غير مفهومة، و حقائق غير مصقولة تظهر في أشكال مختلفة قد تكون أرقام أو حروف، أو كلمات أو إشارات متناظرة أو صور، دون أي سياق أو تنظيم له. **(Wiig, 1993, 73)**

إذن المعرفة في أبسط أشكالها "معلومات منتقاة و منظمة"، و في أمثل و أتم صورها قوانين و حقائق ثابتة و المادة الأولية لكل أنواع المعرفة هي البيانات و تعرف أيضا بالبيانات الأولية. **(العطية، 2006، 9)**

- **المعلومات:** هي المخرجات الأساسية للبيانات وفقا لمدخل النظم كما تمثل المعلومات أيضا في حقائق و بيانات منظمة شخص موقفا محددا أو ظرفا محددا أو تشخيص تهديدا ما

أو فرصة المعرفة هي معلومات بالإمكان استخدامها و استثمارها للوصول إلى نتائج مفيدة و المعرفة قد تكون جديدة و متكررة لا يعرف شيئا عنها من قبل، أي أن الشخص الذي يمتلك معرفة في ميدان ما، نظري أو عملي، يكون قادر على إنتاج معرفة جديدة، أما المعلومة فهي مجموعة من المعطيات الجزئية خاملة أو ساكنة غير قادرة بنفسها على توليد معلومات جديدة، فالمعلومات هي مرحلة وسطية بين البيانات التي تتمثل في أرقام و رموز وصيغ لغوية والمعرفة التي تعني تكامل المعلومات المنظمة من أجل استخدامها في شئ مفيد.

(حلاق، 2014، 13)

إذن مما سبق يمكن القول بان البيانات تتحول إلى معلومات والمعلومات تتحول إلى معرفة من خلال البيئة المحيطة ومن هذه البيئة يتم اتخاذ القرارات أو القيام بسلوكات معينة.

4-أهمية المعرفة:

إذا كان الفكر الحديث و أتباعه يفخرون بإيمانهم بأهمية المعرفة واسمين العصر بها "عصر المعرفة"، فإن الإسلام بتعاليمه الخالدة و فكر أتباعه الأصيل كان له فضل في السبق في تأكيد أهمية المعرفة و هذا يتجلى في آيات الله عز و جل، وفي أحاديث الرسول صل الله عليه وسلم. لقد خلق الله عز وجل الكون وجعله كتابا للمعرفة و وجه الحواس و العقول إلى بدائع صنعه فيه ودعا إلى التفكير في آياته وهنا نجد أقوى دليل على أهمية المعرفة منذ البداية. و تتجلى أهمية المعرفة فيما يلي:

- الزيادة المستمرة و السريعة في استخدام مضامين المعرفة، و معطياتها و إفرازاتها في كافة مجالات الأعمال.

- تمثل المعرفة العلمية الأساس المهم الذي في تحقيق الابتكارات و الاكتشافات و الاختراعات التكنولوجية.

– الزيادة المستمرة في الاستثمارات ذات الصلة المباشرة في المعرفة التي ينجم عنه من زيادة في نتاجات المعرفة والعلم الذي يتسع حجمه باستمرار.

– الزيادة المستمرة في المؤسسات والمشروعات التي تعمل في مجال المعرفة، توليدا و إنتاجا واستخداما والتي تمثلها شركات المعلومات والاتصالات والبرمجيات والبحوث...

– الزيادة المستمرة في إعداد العاملين، في مجالات المعرفة وفي الأعمال كثيفة العلم.

(الخطيب، 2009، 09، 10)

– أسهمت في مرونة المنظمات من خلال دفعها لاعتماد أشكال للتنسيق والتصميم والهيكلة تكون أكثر مرونة.

– أتاحت المعرفة المجال للمنظمة للتركيز على الأقسام الأكثر إبداعا و حفزت الإبداع و الابتكار المتواصل لأفرادها وجماعاتها.

– أسهمت في تحول المنظمات إلى مجتمعات معرفية تحدث التغيير الجذري في المنظمة لتتكيف مع التغيير المتسارع في بيئة الأعمال و لتواجه التعقيد المتزايد فيها.

– يمكن للمنظمات أن تستفيد من المعرفة ذاتها كسلعة نهائية عبر بيعها والمتاجرة بها أو استخدامها لتعديل منتج معين أو لإيجاد منتجات جديدة.

– ترشد المعرفة البشرية المصدر الأساسي لخلق للقيمة حيث أصبحت المعرفة أساس لخلق الميزة. **(الزيدات، 2008، 20)**

5– مصادر المعرفة:

عرفت سيفادي Safeady مصدر المعرفة بأنه المصدر الذي يحوي أو يجمع المعرفة، الذكاء، التعلم، و الخبرة و تحدد حدود المعرفة للأفراد. و قد أشار قديما اريسطو بان الحس كمصدر للمعرفة. و لما كانت المعرفة موردا حيويا و لا يأتي من فراغ، بل يتولد

من مصادر معينة، و تتنوع مصادر المعرفة في عصرنا الحالي و لا يمكن حصرها فهناك العديد منها. و من أهم مصادر المعرفة:

5-1- المصادر الخارجية:

تتمثل في المصادر التي تظهر في بيئة الفرد المحيطة، و تتوقف على نوع العلاقة مع الأفراد الأخرى أو الانتساب إلى التجمعات التي تسهل عملية استنساخ المعرفة، كالمكتبات، الإنترنيت مراكز البحث العلمي... حيث يعمل الأفراد على مستوياتهم التنظيمية و من خلال المدركات الحسية (السمعية، البصرية، اللمسية،...) على إكتشاف البيانات و يستطيعون معالجة هذه البيانات وتحويلها إلى معلومات و من خلال الخبرة و الذكاء و التفكير و التعلم يستطيع الأفراد تفسير هذه المعلومات و وضعها في معنى لتتحول إلى معنى.

5-2- المصادر الداخلية:

تتمثل في خبرات أفراد المنظمة المتراكمة والقدرة على الاستفادة من تعلم الأفراد و الجماعات و البيئة ككل، عملياتها و التكنولوجيا المعتمدة كاستراجية و المؤتمرات الداخلية، الحوار، العمليات الداخلية عبر الذكاء، العقل، الخبرة و المهارة أو من خلال التعلم بالعمل أو البحوث، ويذكر "الكبيسي" أن المصدر يحدد نوع المعرفة، حيث تختلف أنواعها حسب اختلاف مصدرها. **(الزيدات، 2008، 46)**

6- أنواع المعرفة:

6-1-المعرفة الضمنية:

و تتعلق بالمهارات التي هي في حقيقة الأمر تتواجد داخل كل عقل و قلب كل فرد، و التي من غير السهل نقلها أو تحويلها للآخرين، و قد تكون تلك المعرفة فنية أو إدراكية و هي معرفة شخصية إلى حد بعيد و من الصعب أن نحصل على كل الخبرات و المعرفة الموجودة في داخل كل شخص. فالمعرفة الضمنية موجودة في عقول الأفراد، و المكتسبة من خلال تراكم الخبرات السابقة و غالبا ما تكون ذات طابع شخصي مما يصعب الحصول عليها، على الرغم من قيمتها البالغة، لكونها مختزنة داخل عقل صاحب المعرفة.

الصاوي، 2007، 27)

6-2- المعرفة الصريحة:

و هي تلك المعرفة التي يمكن للأفراد الوصول إليها واستخدامها و عرضها عن طريق الندوات و اللقاءات و غيرها، و يمكن الوصول إليها واستخدامها و المشاركة فيها من خلال الندوات و الكتب و المؤتمرات و اللقاءات و المناقشات و تبويبها و وضعها في إطار المؤسسة. و قد أوضح نوناكا Nonaka المعرفة الصريحة بأنها المعرفة الرسمية القياسية، المرمزة النظامية الصلبة المعبر عنها كميا و قابلة للنقل و التعلم و تسمى المعرفة المتسربة لإمكانية تسربها إلى الخارج ونجدها في أشكال الملكية الفكرية المحمية قانونيا مثل براءات الاختراع وحقوق النشر. **(علي، 2013، 49)**

و قد ميز Polancy بين هذين النوعين من المعرفة عندما قال " إننا نعرف أكثر مما أن نقول"، و في ذلك إشارة صريحة إلى صعوبة وضع المعرفة الضمنية في كلمات منطوقة واضحة للعيان يمكن الاستفادة منها و من هنا يسعى الفرد إلى تحويل هذه المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة بطرق شتى و أساليب متنوعة بغية الاستفادة من المعرفة و الخبرات الكامنة في عقول الأفراد. **(الصاوي، 2007، 28)**

6-1-المعرفة الحسية:

و تكون بواسطة الملاحظات البسيطة والمباشرة و العفوية، عن طريق حواس الإنسان المعروفة، مثل تعاقب الليل و النهار، طلوع الشمس و غروبها...و ذلك دون إدراك للعلاقات القائمة بين هذه الظواهر الطبيعية و أسبابها.

6-2- المعرفة الفلسفية:

و هي مجموع المعارف و المعلومات التي يتحصل عليها الإنسان بواسطة استعمال الفكر لا الحواس، حيث يستخدم أساليب التفكير والتأمل الفلسفي، لمعرفة الأسباب و الحتميات البعيدة للظواهر، مثل التفكير والتأمل في أسباب الحياة و الموت، خلق الوجود و الكون.

6-3- المعرفة العلمية والتجريبية:

و هي المعرفة التي تتحقق على أساس الملاحظات العلمية المنظمة، و التجارب المنظمة و المقصودة للظواهر و الأشياء، و وضع الفروض، و اكتشاف النظريات العامة و القوانين العلمية الثابتة، القادرة على تفسير الظواهر و الأمور تفسيرا علميا، و التنبؤ بما سيحدث مستقبلا و التحكم فيه. **(عاقل، 1982، 75)**

تصنيف ماركوكردت المعرفة إلى 5 أنواع:

المعرفة الإدراكية أو معرفة ماذا: وهي معرفة أي نوع من المعرفة هو المطلوب.

المعرفة الإجرائية أو معرفة كيف: وهي معرفة كيف يمكن التعامل مع المعرفة.

المعرفة السببية أو المعرفة لماذا: وهي معرفة لماذا هناك حاجة إلى نوع معين من المعرفة، وهي ذات أهمية كبيرة في عملية اتخاذ القرارات.

معرفة أين: وهي معرفة أين يمكن العثور على معرفة محددة بعينها. معرفة متى: وهي معرفة متى تكون هناك حاجة إلى معرفة معينة.

(MICHAEL,2002, 13)

7- طبيعة المعرفة:

انقسم الفلاسفة و العلماء حيال معرفة الانسان للأشياء و كيفية ادراكه الى مذهبين هما كالتالي:

7-1- المذهب الواقعي:

المذهب الواقعي في نظرية المعرفة: يطلق على عدة تيارات عديدة يجمعها التأكيد على وجود العالم الخارجي مستقلا عن الذات العارفة، و من ابرز رجال هذا المذهب: هو بهاوسن و ايتهديت، برتراند راسل. و يقوم على أن للأشياء الخارجية المدركة وجودا عينيا مستقلا عن القوى التي تدركها، وعن جميع احوال التفكير التي يقوم بها العقل تجاهها.

و يرى اصحاب هذا المذهب: أن معرفة العقل مطابقة للأشياء المدركة كما هي، فليس العالم الخارجي – كما هو مدرك في عقولنا – إلا صورة لهذا العالم كما هو موجود في الواقع.

فالمعرفة عند الواقعيين: ادراك عقلي أو حسي مطابق للأعيان في الخارج، أو هي انعكاس العالم الخارجي على العقل.

7-2- المذهب المثالي:

المذهب المثالي في نظرية المعرفة: هو الذي لا يرى وجودا إلا للفكر و تصوراته دون وجود مستقل عنها على اختلاف في تفاصيله بين تياراته، و من أبرز رجاله الفيلسوف الالماني هيجل و الانجليزي براد لي و وليم هاملتون.

و يقوم هذا المذهب على انكار كون المعرفة ادراكا مطابقا للموجودات المدركة وكون هذه المدركات لها وجود عيني مستقل عن العقل الذي يدركها، لهذا فهم يرون وجود الاشياء يتوقف على القوى التي تدركها، اذا لا تعدو ان تكون صورا عقلية.

و من أجل التوفيق بين هذين المذهبين في نظريتهما المتعارضتين لطبيعة المعرفة كان مذهب النقديين.

7-3- المذهب النقدي:

المذهب النقدي هو القائل: أن طبيعة المعرفة تفاعل بين مبادئ ذاتية قائمة على العقل البشري، و مدركات حسية يستقبلها العقل من الخارج، ومن أبرز رجاله: مؤسسه ايمانويل كانط.

فقد انتقد كانط الواقعية التي غلت في تعظيم الموجودات الخارجية حتى ألغت دور العقل، كما انتقد المثالية المغالية التي أحالت الأشياء كلها الى معان و تصورات عقلية و المعرفة لا تسقى من الحس وحده و لا من العقل وحده، و إنما منهما.

(معوش، 2012، 115)

8-خصائص المعرفة:

للمعرفة خصائص و سمات تميزها عن الأنشطة الأخرى، و قد تشعبت خصائصها تبعا لاختلاف وجهات النظر التي يحملها المهتمون و الباحثون في هذا المجال.

ويذكر(**عليان، 2008، 93، 94**) و(**الزيدات، 2008، 24**) أن هوسيل وبيل أشارا (Housel & Bell) إلى الخصائص الأساسية للمعرفة هي:

- المعرفة يمكن أن تولد: وذلك بالاعتماد على الأفراد المبتكرون من خلال عمليات البحث العلمي التي تتضمن الاستنباط والاستقراء والتحليل والتركيب.

– المعرفة يمكن أن تموت: وكما تولد المعرفة فإنها يمكن أن تموت بإحلال المعارف الجديدة بمحل المعارف القديمة.

– المعرفة يمكن أن تمتلك: من قبل أي فرد، فالمنظمات تمارس دورا كبيرا في تحويل المعرفة التي تمتلكها إلى براءات اختراع. المعرفة متجذرة في الأفراد ليس كل معرفة في المنظمة هي صريحة ومتطورة، إذ هناك كثير من المعرفة التنظيمية يحتفظ بها بشكل خلاق في رؤوس الأفراد كإمكانات ذهنية قابلة للتحول إلى معرفة صريحة.

– المعرفة يمكن أن تخزن: فقد كانت في السابق تخزن على الورق و لازالت لغاية الآن ولكن التركيز ينصب الآن على تخزين المعرفة باستخدام الطرق الالكترونية التي تعتمد على الحاسوب و هو ما يسمى بقواعد المعرفة.

– المعرفة يمكن أن تصنف: كالمعرفة الضمنية و المعرفة الصريحة.

– المعرفة يمكن تقاسمها: حيث يمكن نشرها ونقلها عبر العالم إذا توافرت الوسائل والسبل اللازمة لذلك.

– المعرفة لا تستهلك بالاستخدام: بل على العكس فهي تتطور و تولد بالاستخدام وعكس ذلك يمكن أن تموت.

كما ذكر(**الكبيسي، 2005، 15)** ست مزايا وخصائص للمعرفة هي:

– المعرفة فعل إنساني.

– المعرفة تنتج عن التفكير.

– المعرفة تتولد في اللحظة الراهنة.

– المعرفة تنتمي إلى الجماعات.

– المعرفة يتداولها الجماعات بطريقة مختلفة.

- المعرفة تتولد تراكميا.

9- علاقة المعرفة بصعوبات التعلم:

نظرا لأهمية المعرفة أصبح المهتمون بالعديد من المجالات يؤمنون بأن عصر المعلومات شارف على الإنتهاء، ليحل محله عصر المعرفة، و أن الإتجاه نحو تنظيم قواعد المعرفة و بناء مجتمعات المعرفة، أصبحت البحوث و الدراسات و الكتابات العلمية تؤكد على أن الرصيد المعرفي يصبح له قيمة اذا تم استخراجه و تطبيقه ضمن عمليات النشاطات العلمية مع تكاثر علوم المعارف، حيث انتقل الإهتمام بها من المستوى المجرد و النظري الى المستوى التطبيقي العملي، فالمعرفة اليوم لم تعد مجرد ترف نظري موجود على صفحات الكتب و المجلدات و غيرها، بل تعدت ذلك فقد انتقلت البشرية من مرحلة إنتاج المعرفة الى مرحلة جديدة و هي صناعة المعرفة في عدة مجالات.

(غزالي، 2016، 104)

و لقد أظهرت التغيرات المعرفية و التطورات التكنولوجية و العولمة، الحاجة الى أشكال جديدة من التنظيمات المدرسية لمواكبة هذه التطورات، كما شجعت هذه التغييرات على زيادة الوعي لدى الأفراد، بكيفية انتاج المعرفة و معالجتها و استخدامها في المدارس و لقد بدأ الإهتمام العالمي و العربي بالأستاذ و الكفايات التي يفترض به إمتلاكها ليتمكن من أداء دوره التربوي بدرجة عالية من الفاعلية كإتجاه تربوي سائد من خلال برامج اعداد الأساتذة المعروف بالتربية القائمة على الكفايات منذ أواخر القرن الماضي. و تأتي الكفايات المعرفية كأهم الكفايات التي ينبغي أن تكون ضمن تكوين الأستاذ، و التي تشتمل على معرفة المهارات اللازمة لمساعدة التلاميذ للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم و معرفة الأساليب التعليمية المختلفة و تحليل المهارات و المهمات التعليمية لتناسب قدرات و طاقات التلاميذ. **(لشهب و براهمي، 2017، 225)**

و معرفة مشكلات التعلم التي تواجه التلاميذ، و في مقدمتها تأتي صعوبات التعلم التي ظهرت منذ ظهور المدرسة، إلا أن الحداثة في تناولها كمصطلح يعود الى مطلع الستينات من القرن الماضي. على يد عالم النفس الأمريكي صامويل كيرك عام 1962 حين قام بإعداد كتاب جامعي يتحدث عن التربية الخاصة ظهر فيه أول التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم، و في نفس العام أيضا كانت البداية العلمية عندما إستخدم كل من كيرك و بيتمان هذا المصطلح لوصف مجموعة من الأطفال في الفصول الدراسية الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و التهجي أو إجراء العمليات الحسابية. و قد تم الإعتراف رسميا بصعوبات التعلم بموجب القانون العام للولايات المتحدة الأمريكية 91/230 عام 1969. و منذ ذلك الوقت نشطت الجمعيات و المجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم في مناداتها و مطالبتها بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

(فاضل وسعدون، 2018، 51)

لهذا إهتمت الأمم بجودة نظامها التربوي و حرصها على أن يستفيد منه جميع أفراد المجتمع، و يعود ذلك لمساهمته الفعالة في إعداد أفراد المجتمع لتحمل المسؤوليات الموكلة لهم. لهذا تسعى الأمم الى تجديد و تطوير بناها التحتية التي تقدم الخدمة الضرورية لإعداد الأفراد وخاصة في المجال التربوي. لذلك أُعتبر تكوين الأساتذة حجر أساس لأي نظام تربوي، حيث لا يمكن أن يحصد هذا الأخير أي نجاح ما لم يتم اعداده من جوانب عدة: معرفية، تربوية ثقافية...هذا من خلال إخضاعه لبرامج لبرامج تدريبية متنوعة و بمساهمة الثورة المعرفية الحديثة التي يشهدها ميدان التربية والتعليم. **(بن زيان، 2018، 107)**

إذن فمعرفة الأساتذة بمشكلات التعلم التي يعاني منها التلاميذ وفي مقدمتها صعوبات التعلم له دور كبير في دفع العملية التربوية الى الأحسن وتوفير التكفل الأمثل وفرص تمدرس جيدة لهؤلاء التلاميذ، وهو ما يساعد الأستاذ كثيرا في تدريسه لهذه الفئة.

خلاصة الفصل:

مع تكاثر علوم المعرفة و تنوعها، أصبحت في الكثير من الاحيان صعبة الفهم، الإ لمن هم في مجال التخصص الدقيق جدا، و قد أصبحت كذلك كتب المعرفة و المجلات العلمية، و صفحاتها التي تعد بالمئات إن لم تكن بالآلاف، و الدورات كثيرة جدا، لهذا لجأ

العاملون في عملية نقل المعرفة و العلوم و خصوصا التربويين منهم الى استخدام اساليب جديدة في نقل المعرفة بأسلوب مشوق، وسريع منها: التكوين عن بعد، التعلم الذاتي... و كلها أساليب تساهم في زيادة المعرفة حول مجال أو تخصص أو مواضيع هامة.

الفصل الثالث: صعوبات التعلم

تمهيد

01- نبذة تاريخية موجزة عن صعوبات التعلم

02- تعريف صعوبات التعلم

03- المفاهيم ذات الصلة بصعوبات التعلم

04- محكات تحديد صعوبات التعلم

05- الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم

06- أنواع صعوبات التعلم

07-الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم

08- تشخيص ذوي صعوبات التعلم

09- الاتجاهات والاساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة حيث كان اهتمام التربية الخاصة منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية و السمعية و البصرية و الحركية، و لكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في

نموهم العقلي و السمعي و البصري و الحركي، و لكن يعانون من مشكلات تعلمية، فقد بدأ المختصون في التركيز على هذه الفئة بهدف التعرف مظاهر صعوبات التعلم و خاصة في الجوانب الأكاديمية و الحركية و الإنفعالية. لهذا فقد أصبح هذا المجال من المجالات التي أصبحت تشغل بال الآباء و المربين و الباحثين في ميدان التربية الخاصة، و الباحثون فيه يتعرضون لدراسة الخصائص المميزة لفئة ذوي صعوبات التعلم، و التعرف على طبيعة تلك الصعوبات وأنسب استراتجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان.

1- نبذة تاريخية موجزة:

لم يكن مجال صعوبات التعلّم جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت، و ما تزال تشترك، تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في

مجال صعوبات التعلم، إلا أن مدى و نوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره.

و يتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر و العشرين، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر. و بالتحديد قبل 1900 – كان منبثقاً عن المجال الطبي، و خاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة و الكلام، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلّم 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 و العلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي، بالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى.

و في الستينات من القرن الماضي، ظهر مصطلح صعوبات التعلم و الجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة و تحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلّم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلّم ، وفي نهاية الستينات أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى، وبخاصة مع صدور القانون الأمريكي 91 / 230.

أما السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 94 / 142 و الذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة، بشكل عام حقوقهم في التعليم و الخدمات الأخرى المساندة، و حددت أدوار المتخصصين و حقوق أسرهم.

(السرطاوي، 2001، 120)

و كان لمجال صعوبات التعلّم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون وقد تغير مسمى هذا القانون و أصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات.

و قد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975 الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم، قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

و يرى بعض العلماء المهتمين في مجال صعوبات التعلم مستقبلاً مشرقا لهذا الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المتخصصين في جميع الميادين التي تساهم في إيجاد معرفة أدق وأشمل عن الإنسان و خصائصه و ما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة.
(أبو نيان، 2001،11)

2- تعريف صعوبات التعلم:

تعتبر صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبيا،التي دخلت ميدان التربية، وفي العقد الأخير من هذا القرن، بدأ الاهتمام بشكل واضح بتلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم، بالرغم من أن تلك الفئة لا تعاني من إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية، ومع ذلك فإنها تواجه مشكلات أكاديمية في المدرسة الابتدائية، وقد عرفت صعوبات التعلم بتعريفات مختلفة انطلاقا من التباين في المناهج الرئيسية لتفسيرها. وقد عرفت صعوبات التعلم بتعريفات مختلفة انطلاقا من التباين في المناهج الرئيسية لتفسيرها.
(السيد، 2000، 130)

كما أدى تعدد الدراسات التي خاضت في موضوع صعوبات التعلم إلى بروز العديد من التعاريف تبعا لمقاربات مختلفة تنوعت وفقا للأهداف التي حدثت كإطار لهذه الدراسة من جهة ومن جهة أخرى لميدان تخصص أصحاب هذه الدراسات، فالبرغم من تقبل هذا المصطلح – صعوبات التعلم – اجتماعيا مقارنة بمصطلح التخلف العقلي إلا انه لا يوجد تعريف عملي محدد لهذا المصطلح منذ محاولة كيرك 1962 وضع تعريف لصعوبات التعلم وحتى الآن، حيث لا تزال هذه إحدى القضايا الهامة في حقل صعوبات التعلم.
)

سليمان، 2007، 48) و قد أعطى العلماء تعريفات ومفاهيم عدة لمشكل صعوبات التعلم نذكر منها:

2-1- تعريف كيرك Kirk 1962 : من المعروف أن كيرك هو أول من نحت مصطلح "صعوبات التعلم"، و أن أول تعريف قدمه كان عام 1962 و الذي ينص على ما يلي: " أن صعوبات التعلم تشير إلى تأخر، أو اضطراب أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر، من عمليات التحدث و التخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى، ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أي واحدة على الأقل من هذين العاملين، و هما، اختلال الأداء

الوظيفي للمخ، و الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية، و لا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عند التخلف العقلي، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية، أو التعلمية أو التدريس. **(هلا لاهان وأخرون، 2007، 51)**

2-2- تعريف كيرك Kirk 1963: و في عام 1963 قدم عالم التربية الخاصة، المعروف بصموئيل كيرك Samuel Kirk تعريفا لصعوبات التعلم بأنها :"الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، القدرة على الإصغاء، أو التفكير أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو العمليات التعلم الحسابية (العددية) البسيطة، ومن المتوقع أن يكون السبب وراء ذلك عائدا إلى صعوبات في عمليات الإدراك، عند الطالب نتيجة إصابات الدماغ، أو خلل بسيط في وظيفة الدماغ أو صعوبات القراءة، أو فقدان القدرة على الكلام، أي أن الصعوبة في التعلم لا تعود إلى إعاقة في السمع، أو البصر، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية.

2-3- تعريف كيرك Kirk 1968: و يؤكد السرطاوي تعريف كيرك 1968 حيث يرجع صعوبات التعلم إلى إعاقة خاصة أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، للغة و الإدراك السلوك القراءة، التهجئة، الكتابة، العمليات الحسابية، و هي ناتجة عن احتمال وجود خلل بسيط في الدماغ أو اضطراب انفعالي، أو سلوكي، و لكنها ليست ناتجة عن التخلف

العقلي، أو الحرمان الحسي(السمع أو البصر)، و قد تعزى إلى حسبيات ثقافية أو طرائق التدريس. **(البطاينية، 2007، 31)**

2-4- تعريف باربرا بيتمان Bateman 1964: لقد استفادت بيتمان Bateman من محضر الجلسات غير المنشورة، لمكتب الولايات المتحدة للتربية المنعقدة في المركز الطبي لجامعة كنساس و قدمت التعريف التالي:" الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة و مستوى أدائهم الفعلي، و الذي يعزي إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم، التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، و ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس.

إن أهم ما يميز تعريف بيتمان عن التعريفات السابقة، هو إضافة محك التباين بين التحصيل المتوقع، الذي يمكن قياسه بإحدى اختبارات الذكاء، والتحصيل الفعلي الذي يظهره المتعلم في المدرسة " اختبارات التحصيل". **(كوافحة، 2005، 25)**

كما أن بيتمان استبعدت من فئة الصعوبات التعليمية، بالإضافة إلى التخلف العقلي، و الإعاقات الحسية التي جاءت في تعريف كيرك الاضطرابات الانفعالية، و الحرمان التربوي أو الثقافي التي تظهر عند بعض الأفراد.

(هلالا هان وآخرون،2007، 52)

2-5- تعريف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعوقين "1968" :

يعتبر تعريف اللجنة الوطنية الإستشارية التربوية الأمريكية للأطفال المعاقين أول (NACHC)، تعريف اكتسب الصفحة الرسمية، و هو التعريف الذي اعتمده قانون صعوبات التعلم المحددة specificlearning disabitities لعام "1969 " و الذي ينص على ما يلي :" الأطفال ذوي صعوبات التعليمية المحددة، هم أولائك الذين يعانون من قصور في واحدة

أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، و قد تظهر في اضطرابات الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية، و يتضمن هذا المصطلح ما كان يطلق عليه سابقا، مصطلحات الإعاقة الإدراكية، أو الإصابة الدماغية، أو الخلل الوظيفي الدماغي الطفيف، أو صعوبة القراءة، أو الحبسة النمائية ...الخ. إلاّ أنه يستثني من هذا المفهوم الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلميه، سببها إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، أو سببها اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي".

2-6- تعريف وزارة التربية الأمريكية: القانون94 . 192 (1977):

حيث هذا التعريف أثرى مجال صعوبات التعلم، و هو تعريف وزارة التربية الأمريكية لسنة 1977 و من هنا: "يعني مصطلح صعوبات التعلم الخاصة، أو المحددة اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، المتضمنة في فهم أو استيعاب اللغة سواء الشفوية أو المكتوبة، التي قد تظهر على هيئة قصور في القدرة على الإنصات، أو الكتابة أو التهجي، أو في إجراء العمليات الحسابية الأساسية. و يتضمن هذا المصطلح تلك الحالات التي تضم إعاقات الإدراك، أو إصابات المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ أو عسر القراءة، أو الحبسة التطورية، و من جهة أخرى فإن هذا المصطلح لا يتضمن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، التي ترجع في أساسها إلى الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو اضطراب الانفعالي، أو أي أوجه قصور بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية.

2-7- تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (Hammal et-al, 1981 YCLD):

تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من تلك الاضطرابات، التي تظهر على هيئة مشكلات ذات دلالة في اكتساب و استخدام القدرة الرياضية، وتعتبر مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، كما أنها ترجع لاختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، و على الرغم من أن صعوبة التعلم قد تتزامن مع حالات أخرى للإعاقة كالإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي، أو اضطراب الانفعالي، أو السلوكي، أو مع العوامل البيئية كالفروق الثقافية، أو التعليم غير الكاف وغير الملائم، أو العوامل النفسية الجينية، فإنها لا تعتبر في واقع الأمر نتيجة مباشرة لتلك الحالات، أو العوامل حيث أنها لا ترجع لها مطلقا. "

2-8- تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم LDA (د، ت):

تعريف صعوبات التعلم المحددة بمثابة حالة مزمنة ذات أصل نيورولوجي، تأثر سلبا و بشكل انتقائي على النمو، و التكلم intégration كما أنها قد تأثر أيضا على كل من القدرات اللفظية، و غير اللفظية، أو على أحدهما فقط، و تنشأ صعوبات التعلم كحالة إعاقة مميزة، و تختلف في مظهرها، و في درجة حدتها، و يمكن هذه الحالة على امتداد حيات الفرد أن تأثر على تقديره لذاته، و على مستوى تعليمه، و أدائه الوظيفي و المهني، و تنشئته الاجتماعية، و أنشطة الحياة اليومية".

2-9- التعريف الفيدرالي:

و يعتبر أشهر هذه التعاريف جميعا، حيث ينص على أن صعوبات التعلم: عبارة عن اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة، أو فهمها سواء كان ذلك شفاهة أم كتابة، بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو التهجئة، أو أجزاء العمليات الرياضية، و تنطوي جهة الاضطراب المذكورة أعلاه على حالات مثل قصور الإدراك الحسي، و إصابة الدماغ، و الخلل البسيط في وظائف المخ، و عسر القراءة، و عدم القدرة

على تطوير مهارات التعبير و الكلام.
(علي، 2009، 190)

2-10-التعريف الطبي :

و يركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم، و التي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

2-11-التعريف التربوي:

و يركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، و التي تتمثل في العجز عن تعلّم اللغة و القراءة و الكتابة و التهجئة، و التي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، و أخيرا يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية للفرد. **(الروسان، 2001،201، 202)**

و كما اتضح لنا فمن الصعب تعريف صعوبات التعلم أو وصفها بسهولة، و لا يوجد لها تعريف واضح في التربية أو علم النفس أو الطب النفسي، بل تعددت التعريفات، بتعدد النماذج والنظريات المفسرة لهذا المصطلح، و تبعا لخبرات و تجارب الباحثين في هذا المجال. **(عجاج، 1998،11)**

و في ضوء ما سبق يمكن أن نحدد من خلال دراستنا و التعريفات التي مرت بنا، و من خلال خبرتنا في التعامل مع أطفال هذه الفئة، قد نستطيع أن نحدد تعريف إجرائي خاص بنا، و يتمثل بـ :

نسبة ذكاء عادية أو فوق العادية + تدني مستوى التحصيل + مظاهر سلوكية معينة= طالب من ذوي صعوبات التعلم.

3- المفاهيم ذات الصلة بصعوبات التعلم :

بالنظر لعدم وجود الاتفاق في تحديد مفهوم لصعوبات التعلم فقد جعله ذلك يرتبط بمفاهيم أخرى ذات الصلة من جهة و من جهة أخرى قد يقع الخلط بين صعوبات التعلم و بعض المفاهيم القريبة أو المشابهة. **(CANDACE CORTIELLA, 2014, 3)**

3-1-التأخر الدراسي: يعنى انخفاض نسبة الذكاء و التحصيل عن المتوسط، و يعد الحرمان الثقافي و الاجتماعي و الاضطراب الانفعالي أسبابا رئيسية للتأخر الدراسي.

3-2-بطأ التعلم: يعني أن الطفل منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب .إن حالات الأطفال بطيئي التعلم الذين يتمتعون بذكاء عادى و الذين يتم اكتشافهم سواء في المدارس أو في العيادات النفسية كلها حالات غير سوية من الجانب النمائى و غير قادرة على التعلم و بالتالي لابد أن يؤخذ في الاعتبار وجهة نظر النمو عند تحديد حالات غير القادرين على التعلم .

3-3-الفشل الدراسي:

انخفاض المستوى التحصيلى للتلميذ نتيجة العجز عن مسايرة زملائه في الدراسة لسبب من أسباب العجز العقلية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الانفعالية .

مما سبق نرى اختلاف مصطلح صعوبات التعلم عن المصطلحات السابقة فمصطلح صعوبات التعلم يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ لا يستطيعون الاستفادة من خبرات و أنشطة التعلم المتاحة لهم في الفصل الدراسي و خارجه و لا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه و يستبعد من هؤلاء المتخلفون عقليا و المعاقون جسمانيا و المصابون بأمراض وعيوب السمع أو النطق أو البصر.

(علي، 2009، 190)

4_ محكات تحديد صعوبات التعلم :

من الممكن بيان هذه المحكات الخمسة بأسلوب مختلف، وذلك على النحو التالي :

4-1- محك التباعد: ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

-التفاوت بين القدرات العقلية للطالب و المستوى التحصيلي.

-تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية.

فقد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية .

4-2- محك الاستبعاد: حيث يستبعد عند التشخيص و تحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلية، الإعاقات الحسية، المكفوفين، ضعاف البصر، الصم، ضعاف السمع، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية و النشاط الزائد، حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان البيئي. **(العزة، 2002، 243)**

4-3- محك التربية الخاصة: ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين .

و إنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

4-4- محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

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

4-5- محك العلامات النيورولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي و ينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (البصري و السمعي و المكاني، النشاط الزائد و الاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي). و من الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية و تطبيقها و الاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي و الاجتماعي و نمو الشخصية العامة. **(جدوع، 2007، 23)**

5-الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم:

تعتبر عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم، عملية صعبة و لكن الباحثين في هذا الميدان يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعة من الأسباب قد تتمثل في:

- الخلل الوظيفي للدماغ.

- الاضطرابات الانفعالية.

- نقص الخبرة.

كما تقسم مجموعة أخرى من الباحثين أسباب صعوبات التعلم إلى مجموعات من العوامل المختلفة، يمكن تقسيمها إلى:

5-1- العوامل العضوية والبيولوجية:

يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم، ويحدث بسبب الخلل الوظيفي للدماغ أهم أسبابه التهاب السحايا، والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية أو صعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه الأسباب قد تؤدي إلى الخلل الوظيفي للدماغ.

5-1- العوامل الجينية:

تشير الدراسات الحديثة في موضوع أسباب صعوبات التعلم إلى أثر العوامل الجينية الوراثية.

5-2-العوامل البيئية:

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم، و تتمثل في نقص الخبرات التعليمية و سوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، و بالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية و الحرمان من المثيرات البيئية المناسبة. **(الروسان، 2001، 209)**

6- أنواع صعوبات التعلم:

من الممكن تصنيف صعوبات التعلم إلى:

6-1- صعوبات تعلم نمائية:

و هي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب و توافقه الشخصي و الاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه، الإدراك، التفكير التذكر، حل المشكلة) و من الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم و بدونه لا يحدث الإدراك و ما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم و ما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة و الكتابة و غيرها.

6-1-1- صعوبات الانتباه :

_ تعريف الانتباه: attention:

هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع، من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية، أو لمسية، أو بصرية، أو الإحساس بالحركة)، التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت، فحين يحاول الطفل الانتباه أو الاستجابة لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر الطفل مشتتا. **(العزة، 2002، 47)**

_أهمية الانتباه: يعتبر الانتباه من أكثر الأمور أهمية عند التعلم، و ذلك لما لاحظه عدد من التربويين، من ارتباط تدني أداء الأطفال المدرسي بعدم الانتباه، سواء أكان ذلك عند تقديم المعلم للتعليمات، أو الفشل في الاستمرار بالمهام الموكلة إليهم، نظرا لعدم استطاعتهم مواصلة الانتباه، و لكون الانتباه عملية معرفية فلا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، و إنما يمكن ملاحظة النتائج التي تحدث نتيجة لنقصها، فالفشل في إتباع التعليمات أو عدم القدرة على الاستمرار في المهام، أو عدم القدرة على إكمال الواجبات و غيرها، إنما هي نتيجة من نتائج تشتت الانتباه عند الأطفال. **(النوبي، 2010، 73)**

_ دور اضطرابات الانتباه في صعوبات التعلم:

هناك علاقة هامة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم، و قد تمايزت البحوث و الدراسات التي أجريت بهدف توضيح دور اضطرابات الانتباه في صعوبات التعلم، في محورين رئيسيين، تناولا نمطي مهام الانتباه الإرادي أو الانتقائي Sélective Attention و مهام الانتباه طويل المدى.

-الانتباه الإرادي أو الانتقائي:

و هو القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه إلى موضوع في ظل وجود العديد من المشتتات. وقد كشفت الدراسات التي أجريت على الانتباه الانتقائي، أن الأطفال العاديين يحتفظون بعدد أكبر من المثيرات المركزية، إذا ما قورنت بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، بينما كان احتفاظ الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالمثيرات العارضة أكبر عددا من زملائهم العاديين، مما حدا بالباحثين إلى الاستنتاج بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم لديهم قصورا أو اضطراب في الانتباه الانتقائي، كما يغلب عليهم صعوبة في التمييز بين المثيرات المركزية، موضوع الانتباه الانتقائي و المثيرات العارضة.

(Hallihan & Reeve, 1980)

ووجد تارنو ويسكي (Tarnowski ،et al ، 1986) أن الأطفال اللذين يعانون من صعوبات التعلم، أظهروا عجزا أو قصورا في أداء مهام الانتباه الانتقائي عند مقارنتهم بالعاديين من أقرانهم.

- الانتباه طويل المدى:

نعني بالانتباه طويل المدى أو الممتد لفترة، أن يستمر، أو يظل الانتباه للشيء، أو الظاهرة، موضوع الانتباه لفترة من الزمن... وقد أشارة بعض الدراسات إلى أن الأطفال

اللذين يعانون من صعوبات التعلم، ليس لديهم قصور في أداء مهام الانتباه طويل المدى، بينما أظهر الأطفال من ذوي اضطرابات فرط النشاط مع قصور الانتباه الكثير من الأخطاء، على مهام قياس الانتباه طويل المدى، وكانت استجاباتهم للمثيرات المصاحبة التي تقطع أمد الانتباه أو استمراريته أكبر.

6-1-2-صعوبات الذاكرة :

- **تعريف الذاكرة: Memory**هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته، أو سماعه أو ممارسته، أو التدريب عليه، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية، قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة و التهجئة، والكتابة، و إجراء العمليات الحسابية. **(محمد، 2006، 212)**

ـ أهمية الذاكرة : تعتبر الذاكرة عنصرا هاما من عناصر التعلم، فالتعلم عند الإنسان يتم من خلال المرور بتجارب و خبرات معينة، تخزن في الذاكرة بعد إكمال عملية التعلم ليفيد منها في مواقف لاحقة، و مشابهة فالإنسان دون هذه الذكريات السابقة ليس بمقدوره الإفادة من التعلم، فلو تخيلت إنسانا دون ذاكرة فكيف تراه؟ إن مثل هذا الإنسان ستضطرب لديه كل وظائف الإدراك، و الوعي لأن الإدراك أو التعلم يتطلب من الفرد ربط الحاضر بالماضي، و هذا الربط غير متوفر لعدم توفر الذاكرة، إذا كيف يستطيع تعميم الخبرات التعليمية؟ إذ هذا الفرد غير قادر لأن التعلم يتطلب من الفرد الاحتفاظ بالعادات و التقاليد، والمهارات والخبرات المعرفية، واللغوية الجديدة ليفيد منها في مواقف مشابهة كخبرة تعلميه، فالذاكرة مهمة في حيات الفرد لما تقوم به من دور كبير وفاعل، فكل ما يمارسه الإنسان في حياة الفرد لما تقوم به من دور كبير سهلا أم معقدا، فإنه لابد أن يعتمد على التذكر فالذاكرة أساس التعلم.

ـ أثر اضطراب الذاكرة في صعوبات التعلم: للذاكرة دور بارز في صعوبات التعلم، وهي مرتبطة ارتباطا وثيقا مع الإدراك، و الانتباه، و الذاكرة هي نشاط عقلي معرض يعكس القدرة على ترميز و تخزين، أو معالجة المعلومات و استرجاعها، و يمكن تعريفها أنها تخزين

الأحاسيس و الادراكات و استرجاعها، التي تمت تجربتها سابقا عند ما لا يكون الحافز الذي أثارها موجودا.

إن من لديه صعوبة في التعلم من الأطفال، فأننا نجد أن هذا الطفل لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤثرات التي ترد إليه، لذالك لا يستطيع تذكر الأشياء فالطفل مثلا لديه ذاكرة طويلة المدى وذاكرة قصيرة المدى، وذو الصعوبة في التعلم نجد أنه يملك ذاكرة قصيرة المدى أو طويلة المدى مضطربة، أي غير قادرة على امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية الموجودة عند الطلبة العاديين، لذا نجد أن أداء الطالب في الامتحانات ليست جيدة، وهذا ما يجب على مدرس صعوبات التعلم الانتباه إليه. **(النوبي، 2010، 73)**

6-1-3- صعوبات الإدراك:

_ تعريف الإدراك:هو القدرة على تنظيم المثيرات بطريقة تسهل على الفرد إضفاء معنى للمثير، لاتخاذ رد فعل مناسب إزاءه، في هذه العملية يتم تحويل المثيرات الحسية إلى نبضات كهربائية، أو عصبية لتأخذ طريقها عبر القنوات العصبية إلى الجزء المختص في الجهاز العصبي المركزي لإجراء معالجات مناسبة لها... أما اضطراب الإدراك فقد وصف كعجز في قنوات تنظيم المثيرات (البصرية، سمعية، حركية،...الخ)، إما بصورة منفردة أو مجتمعة. فالطفل الذي يسمع التوجيهات الشفوية ينبغي أن ينظم تلك المثيرات الحسية السمعية إدراكيا بتسلسل صحيح، حتى يتسنى له تنفيذ تلك التوجيهات في حالة الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم خاصة، فإنه يعجز عن تنظيم تلك المثيرات كما ينبغي. هو يسمع التوجيهات بصورة جيدة إلا أنه يخيب في تنظيمها، مما يؤدي إلى عدم استجابته للمثير مثلما هو متوقع ممن هم في مثل عمره، الذين لا يعانون من اضطراب في الإدراك.

_ أهمية الإدراك: يشكل الإدراك و محدداته أساسا هاما من الأسس التي يقوم عليها التعلم المعرفي، كما يمثل الأساس الذي تقوم عليه النظرية الجشطالتية في التعلم، و لذالك فإنه يمكن تعريف الإدراك بقدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة، و معالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة، و التعرف عليها، و إعطائها معانيها، و دلالاتها المعرفية المختلفة.

_ بطء النظم الإدراكية لذوي صعوبات التعلم :

أوضحت الدراسات التي أجريت على اضطرابات الإدراك لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، إلى حدوث تداخل أو تشويش Interfères لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم المعلومات، أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط مع المعلومات التي يستقبلونها خلال وسيط آخر، مما يعكس ذلك انخفاضا ملموسا في قدراتهم على تحمل هذا التداخل، أو التشويش و بالتالي، فإنه يصعب على الأطفال استقبال المعلومات أو المثيرات عبر وسائط، أو نظم إدراكية مختلفة في نفس الوقت، كما يصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم، فيصبح النظام الإدراكي لديهم مثقلا، و عاجزا عن القيام بعمليات التجهيز و المعالجة بالفاعلية أو المكافئة الملائمة.

6-1-4-صعوبات التفكير:

_ تعريف التفكير: التفكير نشاط عقلي نكتسب من خلاله معارفنا ونحل مشكلاتنا، و يظهر السلوك الإنساني بطريقة منطقية ومعقولة، وبالتفكير نكتشف المعارف والعلوم، التي تمكننا من السيطرة على عالمنا الذي نعيش، فهو مفهوم واسع يشمل أنواعا عديدة من النشاطات العقلية كالاستقراء و الاستنتاج، و التمييز و التحليل، و التقييم و التخطيط، و التخيل و إصدار الأحكام، و لقد وصفه البعض بأنه نشاط عقلي رمزي، بينما وصفه آخرون على أنه نشاط عقلي تصوري، في حين وصفه آخرون على أنه حركات عقلية تقوم بها أعضاء

النطق، و كأن التفكير لغة صامتة بينما رآه علماء النفس المعرفي، على أنه عمليات معالجة للتمثيلات العقلية.

_ أهمية التفكير:

يعد التفكير من الأمور الأساسية التي تميز الإنسان، الذي يعمل بدوره على اكتساب طرق معينة تعينه على التفكير الصحيح، فيما يواجهه من مواقف و مشكلات مختلفة، و من ثم فإنه يعد أساسا لحدوث التعلم، إذ عادة ما تواجه الفرد آنذاك بعض العقبات التي يتطلب الأمر منه أن يفكر في وسيلة أو وسائل معينة، حتى يتوصل إلى الحل الصحيح للمشكلة، و هذا يختلف بطبيعة الحال باختلاف المرحلة العمرية للفرد، حيث أن المشكلة التي تطلب من طفل الروضة أن يحلها، لابد أن تختلف بالضرورة عن تلك المشكلة التي تعرض على طفل المدرسة الابتدائية، أو على المراهق بالمرحلة الإعدادية، أو الثانوية، و هكذا ...و لكن جذور مثل هذه القضية برمتها تتضح منذ مرحلة الروضة، حيث نلاحظ أن الطفل قد يكون أو قد لا يكون قادرا على التفكير الصحيح، في تلك المشكلات البسيطة التي تواجهه فيها، و بالتالي حلها بصورة مناسبة. **(عيسى، 2006، 24)**

6-1-5- صعوبات تكوين المفهوم :

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

_ صعوبات في فهم التعليمات : التعليمات التي تعطى لفظيا ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب، بسبب مشاكل التركيز و الذاكرة. لذلك نجدهم يسألون المعلم تكرارا عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلاب، كما وأن البعض منهم لا يفهمون

التعليمات المطلوبة منهم كتابيا، لذا يلجئون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم و يرشدهم فرديا.

6-2-صعوبات تعلم أكاديمية :

و هي تشمل صعوبات القراءة و الكتابة والحساب و هي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية.

6-2-1- صعوبات تعلم القراءة:

_ **تعريف القراءة:** القراءة عملية معقدة ومتشعبة و متداخلة، فهي وسيلة التفاهم، و الاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين، و محاورتهم من خلال أفكاره و من خلالها تزداد خبرات الفرد، و تمنحه فرصة التذوق و الاستمتاع بنتائج الآخرين و تجاربهم، و يحقق الفرد تواصله الاجتماعي و الإنساني، فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري.

_ **مظاهر صعوبات تعلم القراءة:** بتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلامات التي غالبا ما تصاحب صعوبة القراءة والتي تساعد في التعرف غلى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، يلاحظ أن لديها بعض المؤشرات و منها أن هؤلاء الأطفال:

_ تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة. **(سعيد ، 2008، 312)**

_ لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس أو تلف بالمخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

_ يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام.

_ ضعافا أساسا في التهجئة ومحاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة ويظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف .

و من الصفات العامة التي يذكرها " مونثر " للطفل ذو صعوبة القراءة:

_ تكون نسبة ذكاءه عند المتوسط أو أعلى من المتوسط.

_ يقوم بعكس (إبدال) الحروف أثناء القراءة.

_ ضعف في استرجاع الكلمة وكذلك مهارات فك رموزها.

_ يصارع من أجل التعرف على الكلمات فينقد القدرة على الفهم.

_ كتابة المفردات والكتابة بصفة عامة رديئة و بطيئة.

_ صعوبة استرجاع صورة الحروف المفردة و تنظيمات الحروف.

_ صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة.

6-2-2- صعوبات تعلم الكتابة :

_ **تعريف الكتابة:** تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال، وتعتبر واحدا من سلم القدرات اللغوية أما يتعلمه الفرد، حيث أن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع و المحادثة و القراءة، من هنا فإن الصعوبات تبرز في أي من المهارات اللغوية تمثل عائقا واضحا في طريق إتقان الكتابة، ونظهر صعوبات الكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم على أشكال مختلفة مثل عدم الدقة في الرسم، أو ضعف في التهجئة الصحيحة، أو حذف لبعض الحروف والمقاطع، أو أخطاء في الجوانب الإملائية و

اللفظية، و بشكل عام فإن معظم صعوبات الكتابة تكمن في الكتابة اليدوية و التهجئة والكتابة التعبيرية.

_ مظاهر صعوبات تعلم الكتابة:

إنّ الحروف العربية مشوبة ببعض الصعوبات التي تسبب مشكلات عند تعلم الأطفال الكتابة أو مزاولة الإملاء و منها:

_ تغيير رسم الحروف حسب انفصاله أو اتصاله، و تتنوع أشكاله حسب موقع الحروف و هذا التعدد في صور الحروف يؤدي إلى إرباك المعلم سواءًا في القراءة أو الكتابة.

_ تشابه بعض الحروف وتقاربها مثلا:

النقاط أعلى أو أسفل الحروف من أشد العوامل التي تزيد رسم الكتابة ارتباكا ويؤدي إلى الخلط بين الحروف.

_ صعوبة مرتبطة بالشكل الذي يتضمن استخدام الحركات الثلاثة (الضمة، الفتحة، الكسرة) حيث لا يضبط نطق الكلمة إلا بها.

_ الوقوع في الخطأ الإملائي: فالضمة تقلب واو عند الكتابة و التنوين قد يقلبه المتعلم نونا إلى جانب صعوبة كتابة التاء بنوعيها (المفتوحة و المربوطة).

_ صعوبة التمييز بين قصار الحركات وأطوالها عند الكتابة. و رغم أهمية المهارات الحركية لإعادة إنتاج شكل الحروف إلا أن الكتابة اليدوية أيضا تعتمد على معرفة التلميذ بالحروف ليكون قادرا على ربط اسم الحرف بشكله و أن يمتلك القدرة على تصوير و تمثيل الحرف من الذاكرة بصورة دقيقة، بجانب قدرته على الوصول إلى شكل هذا الحرف من الذاكرة و استرجاعه.

6-2-3- صعوبات تعلم الحساب:

-**تعريف الحساب:** وتتضمن صعوبة فهم العمليات الحسابية، و صعوبة إدراك العلاقات الرياضية، و صعوبة السير في عدة خطوات متسلسلة، و صعوبة تعام مفاهيم حسابية أو رياضية جديدة. و بعبارة أخرى هو صعوبة أو العجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية و هي: الجمع و الطرح و الضرب و القسمة و ما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد، ويطلق عليها كوسك KOSK (1984) مصطلح الحبسة الرياضية.

_ مظاهر صعوبات تعلم الحساب:

و تحدد صعوبات تعلم الحساب في المظاهر التالية:

_ فهم مدلول الأعداد ونطقها و كتابتها.

_ إجراء العمليات الأساسية في الحساب.

_ التمييز بين الأرقام المتشابهة و التفرقة بين الأشكال الهندسية المختلفة.

_ التمييز بين العلامات الأساسية المختلفة (+، -، ×، =).

_ إدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن الطول و الكتلة و الزمن و العملة.

_ إيجاد ضعف العدد ونصفه و ثلثه و مربعه.

_ حل المسائل اللفظية في الحساب و التي تناسب مستواهم.

و يلخص كيرك و كالفنت مظاهر صعوبات تعلم الحساب في مظهرين:

الأول: صعوبة التعامل مع الأرقام العادية في ثنايا عمليات الجمع و الطرح و الضرب و القسمة.

الثاني: صعوبة التعامل مع الكسور الاعتيادية و العشرية و الرموز الجبرية و الأشكال الهندسية. **(بدير، 2006، 195)**

7- الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم:

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، و بالتالي فإن من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص يتصف بها كل طالب يعاني من صعوبات التعلم. و على الرغم من محاولات تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعات فرعية سواء حسب درجة الشدة (شديدة، و بسيطة، و متوسطة) أو طبيعة الصعوبة (صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، و صعوبات الحساب، و الصعوبات الخاصة بالانتباه، و الصعوبات الخاصة بالذاكرة، و الصعوبات الخاصة بالتفكير، و الصعوبات الخاصة بالإدراك... إلخ) فإنه يلاحظ درجة عالية من التنوع و الاختلاف ضمن المجموعة الواحدة. و تتفق معظم المصادر على الخصائص التالية باعتبارها الأكثر شيوعا لذوي صعوبات التعلم. **(العدل، 2013، 226)**

7-1- الخصائص المعرفية: و تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة بالقراءة و الكتابة والحساب. و من مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة ما يلي:

- حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة.
- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.
- إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة.
- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة.
- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.
- صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة.
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة.

- السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة.

أما مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة فتتمثل فيما يلي:

- كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين.
- كتابة الكلمات أو الأحرف من اليسار إلى اليمين.
- كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.

-عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم و تشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم و الشكل.

أما مظاهر الصعوبات الخاصة بالحساب فتتركز حول الارتباك في تمييز الاتجاهات و تشمل:

- الخلط و عدم معرفة العلاقة بين الرقم و الرمز الذي يدل عليه أثناء الكتابة عند سماع صوت الرقم.

-الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة.

- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة.
- صعوبة في استيعاب المفاهيم الخاصة الأساسية في الحساب كالجمع و الطرح و الضرب والقسمة.
- القيام بإجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة واحدة مع أن المطلوب هو الجمع فقط مثلا.
- الحاجة إلى وقت كبير لتنظيم الأفكار.
- ضعف القدرة على التجريد.

7-2- الخصائص اللغوية: يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. ويقصد باللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة. أما اللغة التعبيرية فهي القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظياً.

7-3- الخصائص الحركية: يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة وفي مهارات الإدراك الحركي.

و من أهم المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي مشكلات التوازن العام، و تظهر على شكل مشكلات في المشي و الحجل و الرمي و الإمساك أو القفز أو مشي التوازن. أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة و استخدام المقص ... **(حافظ ، 2006، 121)**

7-4- الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها ذوي صعوبات التعلّم :

- النشاط الزائد
- الضعف الإدراكي – الحركي
- التقلبات الشديدة في المزاج
- ضعف عام في التآزر
- اضطرابات الانتباه
- التهور و الاندفاعية
- اضطرابات الذاكرة والتفكير
- مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة ، القراءة ، الحساب ، و التهجئة
- مشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية)
- علامات عصبية غير مطمئنة
- القهرية أو عدم الضبط
- تكرار غير مناسب لسلوك ما
- الانسحاب الاجتماعي **(الخطيب ، 1997، 82)**

و من الممكن زيادة الاطلاع على هذه السلوكيات و المظاهر، و التعرف عليها بشكل أكبر، و ذلك على النحو التالي :

7-5-المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعلمية:

يتميز ذوو الصعوبات التعلميّة عادة، بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية و الاجتماعية، و التي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في الواقف المتنوعة و المتكررة. و من أهم هذه الصفات ما يلي:

7-5-1 - اضطرابات في الإصغاء: تعتبر ظاهرة شرود الذهن، و العجز عن الانتباه و الميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد. إذ أنهم لا يميزون بين المثير الرئيس و الثانوي. حيث يمل الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، و عادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق. فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو إنهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين. بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات و التخطيط المسبق لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة.

(Calhoun & Crowell, 2000, P 15)

7-5-2- الحركة الزائدة: تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD). وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط (Byarkle, 1997). وعرِفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM-4: American Psychiatric Association, 1994) كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، و الاندفاعية و الحركة الزائدة. عادة، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، و لكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعلمية. وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعلميه ظاهرة.

(Barkley, 1997)

7-5-3- الاندفاعية و التهور: قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم، و ردود فعلهم، و سلوكياتهم العامة. مثلاً، قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك. و قد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته. كما و أن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم، بشكل قد يوقعهم بالخطأ، و كل هذا بسبب الاندفاعية و التهور.

(Levine and Reed, 1999)

7-5-4- صعوبات لغوية مختلفة: لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت و مخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية. حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، و ظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الإعاقات اللغوية. كما و يعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

(ملحم،2006، 212)

7-5-5- صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي): يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة و غير سليمة من ناحية التركيب القواعدي. هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيراً في التعبير اللغوي الشفوي. إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، و يكررون الكثير من الكلمات، و يستخدمون جملاً متقطعة، و أحياناً دون معنى، عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا. و قد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم

الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلمية.

7-5-6- صعوبات في الذاكرة: يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، و هي الذاكرة القصيرة، و الذاكرة العاملة، و الذاكرة البعيدة. حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين و استخراج المعلومات و المثيرات الخارجية عند الحاجة إليها. الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية، عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، و بالتالي يفقدون الكثير من المعلومات، مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها.

(Levine and Reed, 1999)

7-5-7- صعوبات في التفكير: هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية و ضعيفة لحل مسائل الحساب و فهم المقروء، و كذلك عند الحديث و التعبير الكتابي. و يعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات و التجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها و استخدامها عند الحاجة. و لكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعلمية و في العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة. إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات و إخراج الكراسات من الحقيبة، و القيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة.

(Lerner, 1993)

7-5-8- صعوبات في فهم التعليمات: التعليمات التي تعطى لفظياً و لمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب، بسبب مشاكل التركيز و الذاكرة. لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلاب. كما و أنّ البعض منهم لا

يفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً، لذا يلجئون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فردياً.

– صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم: يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل و الاتجاهات و الزمان و المكان، و المفاهيم المتجانسة و المتقاربة و الأشكال الهندسية الأساسية و أيام الأسبوع..الخ **(Levine and Reed, 1999)**

7-5-9- صعوبات في التآزر الحسي – الحركي (Coordination):

عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، و لكنه يفسرها بشكل عكسي فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك و يوجه اليد للاتجاه المغاير. هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط و الكتابة و تنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين–يد، مثل القص و التلوين و الرسم، و المهارات الحركية و الرياضية، و ضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب.

(Calhoun, & Crowell, 2000, P 18)

7-5-10- صعوبات في العضلات الدقيقة: مسكة القلم تكون غير دقيقة و قد تكون ضعيفة، أو أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

– ضعف في التوازن الحركي العام: صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل و حركاته في الفراغ، و تضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، و الركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

– اضطرابات عصبية– مركبة: مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي. و قد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة.

– صعوبات تعلميه خاصة في القراءة، الكتابة، و الحساب: تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، و قد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء و الاتصال و المحادثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة، و لكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات و تبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزاً من المنهاج. و هنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة. **(Calhoun, & Crowell, 2000, p20)**

7-5-11- البطء الشديد في إتمام المهمات: تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت، مثل الكتابة، وتنفيذ الواجبات البيتية.

7-5-12- عدم ثبات السلوك: أحياناً يكون الطالب مستمتعاً ومتواصلاً في أداء المهمة، أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين، و أحياناً لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقاً. **(Bryan, 1997)**

7-5-13- عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل: هذا النوع من الأطفال لا يجازف و لا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة و الجديدة. فهو يبغض المفاجآت و لا يريد أن يكون في مركز الانتباه دون معرفة النتيجة لذلك. فمن خلال تجاربه تعلم أنّ المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة، وقد يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ. لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو محجباً عن المشاركة، لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو نتيجة ذلك.

(Lerner, 1993)

7-5-14- صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة: إنّ أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساساً للآخرين، وأن يدرك كبقية زملائه، قراءة صورة الوضع المحيط به. لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم..الخ

و قد أشارت الدراسات إلى أنّ ما نسبته 34% إلى 59% من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية، معرضون للمشاكل الاجتماعية. كما و أن هؤلاء الأفراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنفوا كمنعزلين، و مكتئبين، وبعضهم يميلون إلى الأفكار الانتحارية. **(Bryan, 1997)**

7-5-15- الانسحاب المفرط: مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور و الاندماج مع الآخرين فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحياناً الخارجية جدير بالذكر هنا، أنّ هذه الصفات لا تجتمع، بالضرورة، عند نفس الطفل، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة كما تم التطرق إليها بالتعريف. كما و قد تحظى الصفات التي تميز ذوو الصعوبات التعلمية، بتسميات عدة في أعمار مختلة. مثلاً، قد يعاني الطفل من صعوبات في النطق في الطفولة المبكرة، ويطلق عليها بالتأخر اللغوي، بينما يطلق على المشكلة بصعوبات قرائية في المرحلة الابتدائية، و في المرحلة الثانوية يطلق عليها بالصعوبات الكتابية.

8- تشخيص صعوبات التعلم:

8-1- المؤشرات المبكرة للكشف عن صعوبات التعلم:

- السلوك الاندفاعي المتهور

- النشاط الزائد

- الخمول المفرط

- الافتقار إلى مهارات التنظيم أو إدارة الوقت

-عدم الالتزام والمثابرة

- التشتت وضعف الانتباه

- تدني مستوى التحصيل

- ضعف القدرة على حل المشكلات

- ضعف مهارات القراءة

- قلب الحروف و الأرقام والخلط بينهما

- تدني مستوى التحصيل في الحساب

- ضعف القدرة على استيعاب التعليمات

- تدني مستوى الأداء في المهارات الدقيقة (مثل الكتابة بالقلم و تناول الطعام و التمزيق، و القص، و التلوين، و الرسم...)

- التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي

- وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام

- ضعف التركيز

- صعوبة الحفظ

- صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة

- صعوبة في مهارات الرواية

– استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه

– صعوبة إتمام نشاط معين و إكماله حتى النهاية

– صعوبة المثابرة والتحمل لوقت مستمر (غير متقطع)

– سهولة التشتت أو الشرود، أي ما نسميه السرحان

– ضعف القدرة على التذكر / صعوبة تذكر ما يُطلب منه (ذاكرته قصيرة المدى)

– تضييع الأشياء ونسيانها **(ملحم، 2006، 216)**

– قلة التنظيم

الانتقال من نشاط لآخر دون إكمال الأول

– عند تعلم الكتابة يميل الطفل للمسح (الإمحاء) باستمرار.

بالإضافة إلى غيرها من السمات التي قد تستجد، أو تضاف لاحقا إلى هذه القائمة، و تدل على وجود مشكلة تستدعي الحل، والتي يجب ملاحظتها من قبل كلا من الوالدين و المعلم، و ذلك من خلال وعيهم و انتباههم لأية مؤشرات مبكرة حول صعوبات التعلم و هذا فيما يختص بجانب التعرف المبكر على الحالة و سماتها، و التي قد تتحقق جميعها، أو بعضها، مما يدل على وجود خطر، و لزيادة التأكد من الحالة نقوم بقياس مستوى الذكاء لهذا الطفل، و كما سبق و وضحنا فيجب أن لا يكون مستوى الذكاء منخفض، بل يجب أن يكون مستوى الذكاء طبيعي و ما فوق الطبيعي. **(ملحم، 2006، 212)**

ثم هناك المؤشر الأخير، وهو اختبارات التحصيل الدراسي المقننة أو المدرسية ، و النتائج الضعيفة التي يحرزها الطالب فيها.

هذه المؤشرات جميعها تدل على وجود هذه المشكلة، و بالطبع لا يشترط نفس الترتيب المذكور عند دراسة حالة الطفل، و جوب التدخل السريع و المبكر لحلها، و ذلك لزيادة فاعلية هذا العلاج و التقويم، فكلما كان التدخل مبكرا، كلما كان العلاج أسرع و أفضل، و نستخدم أولا: المسح السريع ثم التشخيص الدقيق للتعرف على الطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات. بحيث يجب العمل على تحديد نوع المشكلة التي يعاني منها هذا

الطفل، و من ثم العمل على عرضه على المختصين في هذا المجال، و هم فريق التشخيص.

8-2-مراحل تشخيص صعوبات التعلم:

هناك مراحل لتشخيص صعوبات التعلم، حيث تتضمن العملية الخطوات التالية :

-التعرف على الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض

- ملاحظة سلوك الطالب في المدرسة

- التقويم غير الرسمي لسلوك الطالب

- قيام فريق الأخصائيين بالبحث في حالة الطالب وإجراء كل الاختبارات التشخيصية

- كتابة نتائج التشخيص

- تحديد الخطة العلاجية أو البرنامج العلاجي المطلوب للطفل.

8-3-الاختبارات التشخيصية:

- الاختبارات المسحية السريعة: تسمى هذه الاختبارات بالاختبارات المسحية السريعة، و ذلك لأنها تهدف إلى التعرف السريع إلى مشكلات الطفل المتعلقة بصعوبات التعلم، و هذه الاختبارات هي:

- اختبار القراءة المسحي

-اختبار التمييز القرائي

-اختبار القدرة العددية

-الاختبارات المقننة :

تقدم الاختبارات المقننة تقييماً لمستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلم، كما تحدد تلك الاختبارات البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف التي تم تقييمها و منها:

- مقياس الينيوي للقدرات السيكو – لغوية
- مقياس ما يكل بست للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم
- مقياس مكارثي للقدرات المعرفية
- مقياس درل السمعي القرائي
- مقاييس ديترويت للاستعداد للقلم
- مقاييس سلنغر لاند للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم
- مقياس ماريان فروستج للإدراك البصري
- اختبارات التكيف الاجتماعي
- اختبار فايلند للنضج الاجتماعي
- اختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي والخاص بالسلوك التكيفي .

-اختبار الينوى للقدرات السيكو – لغوية **(سيد، 1999، 205)**

8-4-فريق التشخيص:

طبيب مختص في المخ والأعصاب- أخصائي سمع- طبيب عيون- مختص نفسي- مختص أرطفوني- المعلم- مختص في صعوبات التعلم- الوالدين.

9- الاتجاهات والأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم:

9-1- الاتجاه الطبي:

من خلال التسمية يتضح أن المهتمين بهذا الاتجاه هم الأطباء و خاصة أطباء الأعصاب، و الافتراض الأساسي للعلاج هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكميائي في الجسم و يكون العلاج:

-**العقاقير الطبية:** أكثر ما يستخدم في حالات الإفراط في النشاط حيث أن التقليل من النشاط الزائد يحسن من درجة استعداد الطفل للتعلم.

-**العلاج بضبط البرنامج الغذائي:** يقول فينجولد و هو صاحب هذا الأسلوب أن المواد الملونة و الحافظة و مواد الفاكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الأطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة و غيرها من المواد الكيميائية تزيد من حدة الإفراط في النشاط لدى الأطفال لذلك يدعو فيجولد للتقليل من استخدام هذه المواد.

-**العلاج عن طريق الفيتامينات:** يشير أنصار هذا الأسلوب إلى أن جرعات الفيتامينات التي تعطى لأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسنا في فترة انتباههم و تقلل من الإفراط في النشاط و لا يزال هذا الأسلوب بحاجة إلى المزيد من الدراسة و البحث.

تبين من أن الاتجاه الطبي هو عبارة عن أساليب علاجية غير مباشرة و لا تتناول صعوبة التعلم بحد ذاتها بل الإفراط في النشاط و قلة الانتباه. **(حافظ، 2000، 48)**

9-2- الاتجاه النفسي التربوي:

ويشتمل الاتجاه النفسي التربوي على الطرائق الثلاث الرئيسية التالية:

9-2-1- طريقة التدريب على العمليات:

تقوم هذه الطريقة على تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات الوظيفية التي تعاني منها العمليات الإدراكية ذات الصلة بصعوبة التعلم.

و يتم في هذه الطريقة استخدام أساليب مختلفة أهمها:

-**التدريب النفس لغوي:** حيث يتم التدريب على التآزر البصري الحركي. و يستخدم هذا الأسلوب بشكل خاص في علاج صعوبات الكتابة و القراءة و أشهرها برنامج كيرك و رفاقه.

-**التدريب باستخدام الحواس المتعددة:** ويقوم هذا الأسلوب على استخدام القنوات الحسية المختلفة (سمع، بصر، شم، لمس، الحاسة المكانية) في التدريب على العمليات الإدراكية.

و يقوم هذا الأسلوب على الافتراض بأن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم.

-**التدريب المعرفي:** يسمى هذا الأسلوب في التدريب إلى تحسين استراتيجيات الطالب في فهم وتنظيم عمليات التفكير المختلفة على اعتبار أن استراتيجياته السابقة غير ملائمة لعملية التعلم. ويتضمن هذا الأسلوب إجراءات مختلفة ومتعددة أهمها التعلم الذاتي والضبط الذاتي.

9-2-2- طريقة التدريب على المهارات:

إن طريقة التدريب على المهارات تركز على التدريب المباشر على المهارات التي يظهر فيها التلميذ قصوراً أو عجزاً. و تقوم هذه الطريقة على افتراض أن العجز أو القصور في أداء المهارات لا يعود إلى خلل في العمليات الإدراكية وإنما إلى حرمان من فرص التعلم الملائمة.

9-2-3- الطريقة القائمة على الجمع بين التدريب على العمليات و التدريب على المهارات:

إن الاتجاه الأكثر حداثة و قبولا في أوساط المختصين في الوقت الحاضر هو الجمع بين الاتجاهين و الاستفادة من الميزات الإيجابية لكل منهما.

(عجاج و خيري، 1998، 206)

خلاصة الفصل:

خلاصة ما سبق يتضح أن صعوبات التعلم مرت بحقب تاريخية اشتركت فيها العديد من التخصصات في البحث في موضوعها، و هذا ما أنتج نوع من الخلاف حول تبني تعريف موحد لصعوبات التعلم و أهم الخصائص المميزة لهذه الفئة، و هذا ليس ناجم عن

عدم وجود مفهوم واضح ومحدد لصعوبات التعلم أو لإهتمام العديد من المجالات فحسب، بل يرجع أيضا الى اختلاف زاوية النظر التي يعول عليها في فهم صعوبات التعلم. و في هذا الفصل تطرقت الباحثة الى نبذة تاريخية موجزة عن صعوبات التعلم، و الى إعطاء مجموعة من التعريفات حول صعوبات التعلم، كما تم تناول أهم المفاهيم ذات الصلة بصعوبات التعلم، و المحكات التشخيصية لهذه الفئة، والأسباب المؤدية لصعوبات التعلم، كما تم التطرق الى أنواع صعوبات التعلم، و أهم الخصائص المميزة لفئة صعوبات التعلم، وأهم الإتجاهات والأساليب التي برزت في مجال الإستراتجيات العلاجية لفئة صعوبات التعلم.

الجانب الميدانـــي

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

تمهيد:

بعد أن تم التطرق في الفصول السابقة للإطار النظري لموضوع دراستنا نوضح في هذا الفصل اجراءات الدراسة الميدانية، حيث تعتبر القاعدة الأساسية لأي بحث علمي ووسيلة هامة من اجل معالجة مشكلة الدراسة و ما يندرج تحتها من تساؤلات او فرضيات لأنها تمد الباحث بنتائج دقيقة و موثوقة.

و يتضمن هذا الفصل الدراسة الإستطلاعية، و وصفا لمنهج الدراسة و مجتمع الدراسة و عينتها، و كذلك أدوات الدراسة المستخدمة و طرق اعدادها و صدقها، ثباتها، كما تضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي تمت في تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها و أخيرا المعالجة الإحصائية التي أستخدمت في تحليل نتائج الدراسة.

أولا الدراسة الإستطلاعية:

1- عينةالدراسة الإستطلاعية:

2- تعد العينة جزء من المجتمع الدراسة والذي تتوفر فيهم نفس خصائص ذلك المجتمع.

(أبو علام،2004، 153)

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم القيام الدراسة الاستطلاعية شملت ثلاثون (30) أستاذ وأستاذة للسنة الأولى متوسط، تم إختيارهم بطريقة قصدية من متوسطات بولاية الوادي.

3- الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة عن طريق:

2-1- صدق الاداة:

هو أن يقيس الاختبار الخاصية التي وضع الاختبار لقياسها، أي ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه. **(عباس، 1996، 22)**

تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين هما صدق المحكمين و صدق الاتساق الداخلي للبنود.

2-1-1- صدق المحكمين:

و يشمل هذا النوع من الصدق المظهر العام للاختبار أو الصورة الظاهرية له و هذا من حيث طبيعة البنود وكيفية صياغتها و مدى وضوحها، و كذلك مدى وضوح التعليمة و دقتها و موضوعيتها و كذلك مدى مطابقة اسم الاختبار للمتغير الذي يقيسه.

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية مرفق بتساؤلات الدراسة و مفاهيمها الأساسية و التعريفات الاجرائية التي تناولتها الدراسة و شرح مضمون الأداة أي توضيح مفهوم كل بعد من أبعاد الاستبيان على مجموعة من المحكمين، وكان عدد الاستبانات الموزعة عليهم (12) استبيانا، شملت أساتذة من قسم علم النفس و علوم التربية بجامعة الشهيد حمه

لخضر بالوادي على اختلاف تخصصاتهم و درجاتهم العلمية، إلا أن الاستبانات المحكمة التي جمعت كان عددها (07). (**أنظر الملحق02**) و تضمنت عملية تحكيم الأداة الجوانب التالية:

- مدى انتماء الفقرات للخاصية التي تقيسها.
- مدى انتماء الفقرات كافي أم لا.
- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- مدى مناسبة التعليمة للبدائل.

لقد تم اعتماد نسبة 80% من اتفاق المحكمين على أن العبارة تقيس و بالتالي فهي صادقة، و لقد أخذت ملاحظات كل المحكمين بعين الاعتبار.

و في ضوء ما سبق أصبح الاستبيان في نسخته النهائية مكون من (79) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد بعد أن تم حذف (12) فقرة، و هي الفقرات (05)، و(18)، (27) (29)، (33)، (66)، (70)، و حذف فقرات أخرى التي وقع فيها تكرار وتحمل نفس المعنى (14)، (28)، (78)، (81)، كما تم نقل الفقرة (90)، و(91) الى البعد الأول كما تم إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

2-1-2-الصدق التمييزي للاداة:

تم حساب الصدق التمييزي للأداة بحساب معامل ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية للأداة و ذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية قوامها (30) فردا، و الاعتماد على نظام الرزم الاحصائية spssv20 و الجدول التالي يوضح الصدق التمييزي للمقياس:

جدول رقم (01) يوضح قيم اختبار "ت"

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	"ف"المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	8	2.49	0.14	-10.22	0.78	0.000
المجموعة العليا	8	3.09	0.08	-10.22		

يتضح من خلال الجدول (01) لن دلالة الفروق عند مستوى المحسوب 0.78 و هو أكبر من مستوى دلالة: 0.000 مما يعني أنها دلة، و بالتالي يمكننا الحكم على الاستبيان أنه يملك القدرة على التمييز.

2-1-3- ثبات الاداة:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الثبات معامل الفا لكرونباخ، و بتطبيق برنامج الرزم الاحصائية spssv 20 و فيما يلي نتائج ذلك:

- معامل الفا لكرونباخ:

يعتبر معامل الفا لكرونباخ من اهم مقاييس الثبات للاختبار حيث يرتبط معامل ألفا ثبات الاختبار بثبات بنوده. **(معمرية، 2007، 18)**

و قد كانت قيمة معامل ألفا لكرونباخ هي (0.90).

جدول رقم (02) يوضح ثبات المقياس

البنود	الفا كرونباخ
79	0.90

يتضح من خلال الجدول (02) أن نتائج الثبات بعد تطبيق معادلة ألفا لكرونباخ تمثلت في 0.90، و منه يتبين لنا خلال النتائج المحصل عليها أن المقياس على درجة عالية من الثبات و بالتالي يمكن الاعتماد عليها لجمع البيانات في الدراسة الحالية. يتضح مما سبق و من خلال النتائج المتوصل إليها بعد التأكد من صدق وثبات استبيان معرفة اساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، نستنتج أن الأداة على درجة عالية من الصدق و الثبات، أي أنها فعلا تقيس فعلا الخاصية التي وضعت لقياسها.

2-1-4- استخراج معايير تفسير النتائج:

جدول رقم (03) يوضح قيم المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسيط

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط
226.31	20.81	219.00

- **تحديد الفئات:**

جدول رقم (04): يوضح سلم من خمسة فئات انحرافية معيرة

يتضح الجدول رقم (04) أنه تم الحصول على 05 فئات تمكننا من تحديد نسبة الدرجة الخام للفرد الى مستوى معين، أي الى معيار يمكننا الحكم عليه.

و اتضح أن الفئة الاولى ذات الحد من 205.5 فما أقل تحتوي على الدرجات الأقل من 206 و يمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن معرفته بصعوبات التعلم لدى التلاميذ منخفظة جدا، أما الفئة الثانية ذات الحدود (205.5 الى 215.9) تحتوي على الدرجات من (207 الى 216) يمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن معرفته بصعوبات التعلم لدى التلاميذ منخفضة، وبالنسبة للفئة الثالثة ذات الحدود (215.9 الى 236.71) فهي تحتوي على الدرجات

الفئة	1	2	3	4	5
الدرجات المحتوات داخل الفئات	206≥	216 – 207	237– 217	289–238	320–290
الدرجات حدود الفئات	205.5	215.9	236.71	288.74	320
الحكم على درجة الفرد	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا

(217 الى 237)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بان معرفته بصعوبات التعلم لدى التلاميذ متوسطة، و كذلك الفئة الرابعة ذات الحدود (236.71 الى 288.74)، تحتوي على الدرجات (289 الى 238)، و يمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بان معرفته بصعوبات التعلم لدى التلاميذ عالية، و أخيرا الفئة الخامسة ذات الحدود (288.74 الى320) تحتوي على

الدرجات (290 الى 320) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه بأن معرفته بصعوبات التعلم لدى التلاميذ عالية جدا.

إذن و في ضوء ما سبق يمكن القول بأنه أصبح لدينا معايير جديدة صالحة للحكم على أفراد العينة.

3-حدود الدراسة الأستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة ما بين 05/03/2018 الى 15/03/2018.

4-أهداف و نتائج الدراسة الإستطلاعية:

أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن ما يلي:

- التعرف على الميدان الذي ستطبق فيه الدراسة الاساسية.
- التدرب على تطبيق على أدوات الدراسة.
- حصر مجتمع الدراسة من خلال أخذ فكرة على نسب تواجده في المتوسطات.
- التأكد من صلاحية الاداة و جاهزيتها للتطبيق على عينة الدراسة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة الدراسة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة:

للقيام بأي دراسة على الباحث اختيار وإتباع منهج معين، فالمناهج تختلف باختلاف الموضوع. والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث اثناء تحليله للظاهرة التي ينطلق منها بعدة تساؤلات و ذلك للوصول الى نتائج معينة.

(شيباني، 1971، 114)

لذلك يعد المنهج التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار إما بصدد الكشف عن حقيقة مجهولة أو من أجل البرهنة عن حقيقة لم يتعرف عليها بعد، و على أي باحث اتباع منهج يناسب طبيعة موضوع دراسته ويسهل عليه عملية البحث و جمع البيانات حول الظاهرة المدروسة، و من اهم المناهج التي يكثر استعمالها في البحوث التربوية والنفسية المنهج الوصفي، و هو عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة و تصوير النتائج التي يمكن التوصل اليها على شكل أرقام معبرة يمكن تقيسها.

(عبيدات و آخرون،1999، 46)

و تصنف البحوث الوصفية الى أنواع نجد منها المنهج الوصفي الاستكشافي و هو مجموعة من إجراءات بحثية هادفة الى معرفة و تقييم الموضوعات الجديرة بالبحث في مجال معين، و تحديد المشكلات البحثية و توضيح جوانبها و المفاهيم فيها بما يوفر معلومات كافية عنها، بحيث يمكن اتخاذ القرار بإمكانية دراسة المشكلة دراسة معمقة.

(الرشيدي، 2000)

و المنهج الوصفي بأسلوبه المقارن هو ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد، و بمعنى آخر أن الباحث يلاحظ فروقا بين بعض المجموعات في متغير ما، ويحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى الى هذا الإختلاف. **(أبو علام، 2004، 219)**

تم الإعتماد على الأسلوب الإستكشافي بهدف التعرف عن مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ.

كما تم إتباع الأسلوب المقارن لتحقق من الفرضيات، و ذلك من خلال معرفة ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، بإختلاف المتغيرات(الجنس، التخصص، سنوات الخبرة المهنية).

- **حدود الدراسة:**

-الحدود الموضوعية للدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، و الذين يمثلون أفراد عينة الدراسة و هم يختلفون من حيث الجنس، و تخصصاتهم و سنوات الخبرة المهنية، و قد اعتمدت الباحثة في ذلك على مقياس المعرفة ب(صعوبات التعلم مفهوم عام، وصعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الخصائص السلوكية) المعد خصيصا لهذه الدراسة.

-الحدود المكانية للدراسة الاساسية:

إقتصرت عينة الدراسة الأساسية على متوسطات بولاية الوادي: و هي متوسطة أحمد التجاني، متوسطة محمد الهادي مصباحي، متوسطة الطاهر نيد، متوسطة الوئام المدني، و متوسطة عمر غندير ببلدية الوادي، و متوسطة عيسى مسعودي، و متوسطة عبد الرزاق باهي ببلدية الرقيبة.

- **الحدود الزمانية للدراسة الاساسية:**

تم إجراء الدراسة الاساسية في الفترة الممتدة ما بين 01/04/2018 الى غاية 05/04/2018.

إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية: بعد التأكد من صلاحية أداة الدراسة لجمع البيانات قامت الباحثة بطلب تصريحات من إدارة قسم العلوم الاجتماعية، وهذا بغرض إجراء زيارات ميدانية الى المتوسطات، و ذلك بغية توزيع استبيانات الدراسة على أفراد العينة. و لقد قامت الباحثة بالزيارات الميدانية حيث تم توزيع الاستبيانات مباشرة على أفراد العينة. و تم توزيع 90 استمارة على الأساتذة إلا انه تم استرجاع 70 منها فقط، و هي بذلك تمثل عينة الدراسة الأساسية.

2-عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها:

عند قيام أي باحث بإجراء دراسة معينة فان اول خطوة يقوم بها هي تحديد مجتمع الدراسة وخصائصه. والمجتمع هو مجموعة افراد تتصف بخصائص معينة تصف المجموعة، ومنه فالمجتمع هو مجموعة العناصر التي يرغب في جمع البيانات عنها.

(مراد، 2011، 200)

و تحدد مجتمع الدراسة الحالية بمجموعة أساتذة السنة أولى متوسط على اختلاف تخصصاتهم و أجناسهم و هم أساتذة في متوسطات عبر ولاية الوادي. وبما أن مجتمع الدراسة كبير و يصعب على الباحث حصره من أجل دراسة ظاهرة ما، فيلجأ الباحث الى اختيار عينة وهي عبارة عن مجموعة صغيرة نسبيا من المجتمع الاصلي و تكون ممثلة له وتعكس كل الصفات الموجودة فيه

(بوحفص،2011، 133)

و كلما استند الباحث في اختياره لعينة البحث على الأسس العلمية السليمة في الاختيار كلما توصل لنتائج موضوعية تعكس بصورة واقعية المشكلة موضوعة الدراسة، أي ان العينة تتوفر فيها خصائص المجتمع الاصلي. **(ابو النيل، 1987، 33)**

و تحددت عينة الدراسة بمجموع الأساتذة للسنة أولى متوسط المتواجدون في متوسطات ببعض بلديات ولاية الوادي (الوادي، الرقيبة) وقدر عددهم ب(70) تم اختيارهم بطريقة قصدية على اعتبار أنهم يمثلون المجتمع الاصلي من حيث الخصائص و الصيفات و الجداول التالية تصف العينة من حيث النسبة في كل متوسطة و من حيث الجنس و من حيث سنوات الخبرة المهنية .

جدول (05) يوضح توزيع افراد العينة على المدارس المتوسطة

البلدية	المتوسطة	عدد الاساتذة		التكرارات	النسب المئوية
الوادي	1-أحمد التجاني	4 ذكور	6 اناث	**10**	**14.28**
	2-عمر غندير	4 ذكور	8 اناث	**12**	**17.14**
	3-الوئام المدني	3 ذكور	6 اناث	**9**	**12.85**
	4- محمد الهادي مصباحي	3 ذكور	9 اناث	**12**	**17.14**
	5-الطاهر نيد	2 ذكور	5 اناث	**7**	**10**
الرقيبة	6-عيسى مسعودي	4 ذكور	7 اناث	**11**	**15.71**
	7-عبد الرزاق باهي	5 ذكور	4 اناث	**9**	**12.85**

جدول (06) يصف العينة من حيث الجنس

الجنس	التكرارت	النسب المئوية
ذكور	**25**	**35.71**
اناث	**45**	**64.28**

جدول (07) يصف العينة من حيث التخصص

التخصص	التكرارات	النسب المئوية
علمي	29	41.42
ادبي	41	58.57

جدول(08) يصف العينة من حيث سنوات الخبرة المهنية

سنوات الخبرة المهنية	التكرارات	النسب المئوية
اقل من 10 سنوات	36	51.42
اكثر من 10 سنوات	34	48.57

3- أدوات جمع البيانات:

يستخدم الباحث ادوات جمع البيانات كوسيلة للإجابة على اسئلة او لاختبار فروض وقد يختار الباحث اداة متوفرة، وقد يضطر الى بناء اداة في حال عدم توفر اداة مناسبة لبحثه.

(ابو علام، 2004، 334)

وبهدف جمع البيانات اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية حول الخاصية المراد دراستها على أداة:

3-1-الاستبيان:

حيث يعتبر الاستبيان من اهم وسائل البحث و جمع المعلومات و البيانات في العلوم التربوية و خاصة في البحوث الوصفية، و هو يشير الى الوسيلة التي تستخدم للحصول على اجوبة معينة في شكل استمارة يملئها المستجيبون. **(إبراهيم، 2000، 165)**

لذلك يعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على بيانات ومعلومات و حقائق كافية و دقيقة مرتبطة بواقع الظاهرة المدروسة، و قد تم بناء استبيان تبعا للمتغير محل الدراسة ألا و هو مستوى معرفة أساتذة سنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، وقد تم الاعتماد على الخطوات التالية في بناء الاستبيان.

- **تحديد الهدف من الاستبيان:** ويتمثل في التعرف على مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ.

-**تحديد محتوى الاستبيان:** قامت الباحثة في ضوء المحتوى المعرفي و ذلك بعد الاطلاع على التراث النظري ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة و الإستفادة من بنود المقاييس الواردة في بعض الدراسات التي تناولت موضوع المعرفة لدى معلمي التعليم العام بصعوبات التعلم بوجه عام، والمعرفة لدى اساتذة السنة اولى متوسط بصعوبات التعلم بوجه خاص، و لقد تم الاطلاع على ما يلي:

- دراسة حول " مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم دراسة ميدانية بولاية سعيدة " اعداد "مصطفاي بوعناني" (2015)

- دراسة حول " صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاول الأساسي " اعداد "على حسن اسعد حبايب" (2010).

- دراسة " مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية واثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين" اعداد " جمال الخطيب"(2006).

- دراسة حول " صعوبات التعلم الاكاديمية في الوسط المدرسي دراسة امبريقية ميدانية بمدينة سعيدة " اعداد "بكري عبد الحميد وآخرون" (2016).

- دراسة حول " مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط" اعداد" شوقي ممادي، عبد الفتاح ابي ميلود (2012)

– دراسة حول " اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الاساسية بالاردن " اعداد " نادر احمد جرادات، يحي احمد القبالي"

– مقياس " تقدير صعوبات التعلم" اعداد الدكتور "زيدان السرطاوي" الذي اعده وكيفه على البيئة الاردنية.

– دراسة حول " بناء مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية دراسة ميدانية بولاية المسيلة " اعداد " الطاهر مجاهدي، مصباح جلاب (2015).

– كما تم دراسة آراء اساتذة السنة اولى متوسط حول الصعوبات التي تواجه التلاميذ، من خلال اجراء مقابلات مع الاساتذة ميدانيا في بعض المتوسطات و استطلاع آراءهم حول موضوع الدراسة.

و قد تم تحديد الابعاد الاساسية للاستبيان للتحقق من مستوى معرفة اساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ في ثلاثة ابعاد هي:

البعد الأول: صعوبات التعلم (مفهوم عام) وضم (41) فقرة في صورته الاولية.

البعد الثاني: صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية وضم (35) فقرة في صورته الأولية.

البعد الثالث: الخصائص السلوكية والانفعالية وضم (14) فقرة في صورته الاولية.

وتمت صياغة فقرات المقياس التي تكونت من واحد وتسعون (91) عبارة في صورته الأولية.

كما تم الأخذ بعين الإعتبار الجوانب التالية في صياغة الفقرات:

– الحرص على أن تكون الفقرات بعيدة عن التعقيد اللفظي.

– تجنب العبارات المركبة التي تحمل أكثر من فكرة.

– العمل على أن تغطي الفقرات كل الجوانب المراد دراستها في الدراسة الحالية.

–تقديرات الدرجة على الأداة:

تم الإعتماد على سلم ليكرت الرباعي في الإستجابة على الفقرات و ذلك باختيار واحد من أربعة بدائل والمتدرجة بدرجات (من 04 الى 01) وهي كالتالي: موافق جدا(04)، موافق(03)، غير موافق (02)، غير موافق تماما(01)

– التعليمة:

ورد في التعليمة شرح لبعض مفاهيم الدراسة و المقصود منها، و توضيح الهدف من الدراسة، و كيفية الاجابة على فقرات الاستبيان مع ارفاق ذلك بمثال توضيحي.

تم عرض الاستبيان في نسخته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة جامعيين، و قد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبيان من خلال تعديل بعض العبارات، و حذف بعضها، و تغيير ما يجب تغييره.

كما ان عبارات المقياس وردت ايجابية.

و في ضوء ما سبق اصبح الاستبيان في نسخته النهائية مكون من (79) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد بعد ان تم حذف (12) فقرة، وهي الفقرات (05)، و(18)، (27) (29)، (33)، (66)، (70)، و حذف فقرات أخرى التي وقع فيها تكرار وتحمل نفس المعنى (14)، (28)، (78)، (81)، و حذف البديل رقم(03) ألا وهو (الى حد ما) كما تم نقل الفقرة (90)، و(91) الى البعد الاول.

و بعد الانتهاء من تصميم الاستبيان تم توزيعه على عينة من مجتمع الدراسة شملت (30) أستاذ و أستاذه و ذلك للتأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق و الثبات) و هذا للتحقق من صلاحيته للتطبيق و جمع البيانات.

4-الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات:

يعتبر الاحصاء العلم الذي يسمح للباحث في علم النفس وعلوم التربية بتنظيمها ووصفها وصفا دقيقا ويستخدم في ذلك تقنيات احصائية مختلفة حسب مستويات القياس ومستويات التحليل المراد الوصول اليها. **(أبو حفص، 2005، 10)**

بعد ما تم جمع البيانات وترتيب تحليل نتائجها و معالجتها بالبرنامج الإحصائي spss20 إختيرت الاساليب الإحصائية التي تتوافق مع طبيعة متغيرات الدراسة و فروضها، حيث إعتمدت الدراسة الحالية على الأساليب الإحصائية التالية:

إختبار كا^2 (التساؤل العام للدراسة).

إختبار ألفا لكرونباخ.

إختبار " ت" استخدم للكشف عن دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة (الجنس) (التخصص)،(سنوات الخبرة المهنية).

لقد تم الاعتماد على التكرارات و النسب المئوية لعرض و وصف أفراد العينة و تقدير إستجاباتهم على كل البنود الاستبيان.

خلاصة الفصل:

تطرقت الباحثة في هذا الفصل الى الدراسة الاستطلاعية و كافة مجرياتها و نتائجها مما سهل عليها طريقة اختيار العينة، و إجراءات الدراسة. و من ثم المنهج المتبع في الدراسة الحالية و هو المنهج الوصفي بأسلوبيه الاستكشافي و المقارن تبعا لطبيعة الموضوع و الهدف المراد الوصول اليه.

كما تم من خلال هذا الفصل التعرف على الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة و الأداة المستخدمة في جمع البيانات التي تمثلت في مقياس المعرفة .

ثم التأكد من تفسير نتائج الدراسة، و هو ما سوف نأتي على تفصيله في الفصل الموالي من الجانب التطبيقي.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

01- عرض مناقشة وتفسير الفرضية الأولى

02- عرض و مناقشة وتفسيرالفرضية الثانية

03- عرض و مناقشة و تفسيرالفرضية الثالثة

04- عرض وتحليل و مناقشة نتيجة التساؤل العام

خلاصة وتوصيات

تمهيد:

نعرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل اليها بعد تطبيق اجراءات الدراسة الأساسية بناءا على المعالجات الإحصائية التي استخدمت على ما تم جمعه وتحليله من البيانات التي قمنا بجمعها و من خلال عرض وتحليل التساؤلات و الفرضيات، سنحاول تفسير هذه النتائج و مناقشتها، و تعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي باعتبارها المرحلة التي يقوم فيها الباحث باستخراج الأدلة و المؤشرات العلمية و الكمية و الكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث و تؤكد قبول فروضه أو عدم قبولها.

و سيتم فيما يلي الاجابة على التساؤلات التالية من خلال التحقق من فرضيات الدراسة:

– ما مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير التخصص؟

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لسنوات الخبرة المهنية؟

1–عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الأولى:

ينص الفرضية الأولى في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث).

و فيما يلي **جدول رقم (09) يوضح نتائج إختبار "ت" دلالة الفروق في معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)**

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
1 ذكور	25	224.08	18.92	0.52	غير دالة عند 0.05
2 إناث	45	227.44	22.18		

من خلال الجدول رقم (09) يظهر بجلاء أن عدد الإناث 45 بمتوسط حسابي (227.44) و إنحراف معياري (22.18) أكثر من الذكور 25 حيث قدر المتوسط الحسابي ب(224.08) و الإنحراف المعياري ب(18.92). و بعد المعالجة الإحصائية

إتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)، وهذا يعني أن الفرضية غير محققة. لذا نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية، و قد تعارضت هذه النتيجة مع دراسة كل من **الخطيب (2006)**، و دراسة **بوعناني (2015)** حيث توصلت الدراستين الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين لصعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية تبعا لمتغير الجنس، و يمكن أن يكون هذا التعارض مع الدراسة الحالية كون أن الدراستين شملت معلمين طور الإبتدائي الذي يكثر فيه التركيز على صعوبات التعلم كونها مرحلة الكشف و التشخيص و التكفل الأمثل بهذه الفئة، كما يمكن ملاحظة أن أغلب الباحثون يركزون عليها كل التركيز في دراساتهم. في حين تناولت الدراسة الحالية الطور المتوسط و تحديدا السنة أولى متوسط الذي يقل فيه التركيز على صعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ في هذه المرحلة و ذلك لقلة الدراسات التي تناولت الطور المتوسط من جهة، و من جهة أخرى بينت نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق في معرفة الأساتذة تبعا لمتغير الجنس وهذا يمكن أن يعود الى تلقي كلا الجنسين لنفس المعلومات و نفس التكوين القاعدي، كما أن توظيف الأساتذة يتم وفق منهاج واحد – حسب

إطلاع الباحثة – بالإضافة الى إستفسار الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يتلقون تكوين واحد لكل التخصصات، و مضمون هذا التكوين يركز على تدريس العاديين من التلاميذ. كما أن تسارع وتيرة العملية التعليمية و كثافة البرامج و المنهاج الدراسي الذي يغطي هذه الصعوبات لتبرز في صور أخرى ضعف في التحصيل الدراسي الذي يؤدي الى الرسوب المدرسي، مما يدفع بالتلميذ الى ترك المدرسة و التخلي عن الدراسة. و هنا يكون الأستاذ مثقل بالكثير الأعباء أولها ضعف التكوين القاعدي و كثافة البرنامج والتحضير للإمتحانات الدورية للتلاميذ وتوصيل المعلومات في الفصل الدراسي كل هذه الأشياء تجعله غير قادر على متابعة ما يعانية التلاميذ من مشاكل.

2-عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية في الدراسة الحالية على:
توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير التخصص (علمي – ادبي).

و فيما يلي جدول رقم (10) يوضح نتائج اختبار "ت" دلالة الفروق في معرفة الاساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير التخصص

متغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
1 علمي	29	226.37	20.44	0.96	غير دالة عند 0.05
2 ادبي	41	226.14	21.64		

من خلال الجدول رقم (10) يظهر أن تخصص الأساتذة الأدبي و عددهم 41 بمتوسط حسابي قدر ب(226.14) و إنحراف معياري(21.64)، أكثر من التخصص العلمي 29 بمتوسط الحسابي قدره (226.37) و إنحراف معياري (20.44). وبعد

المعالجة الإحصائية إتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير التخصص (علمي – أدبي)، و هذا يعني أن الفرضية غير محققة. لذا نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية. و قد تعارضت هذه النتيجة مع دراسة **الخطيب (2006)** و دراسة **بوعناني (2015)** حيث توصلت الدراستين الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين لصعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية تبعا لمتغير التخصص. و قد يعود ذلك الى أن التخصص ليس له دور كبير في معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ في السنة أولى متوسط ذلك أن كل تخصص يركز كل التركيز على كم المعلومات التي يجب على التلميذ أن يتلقاها و يأخذها في كل حصة. و هذا يرجع الى طبيعة التكوينات التي يتلقاها الأساتذة من جهة بحيث أن كل تكوين يركز على المعلومات و على سير تطبيق المنهاج و إنهاء البرامج التعليمية في وقتها المحدد، وفي كل فترة كل أستاذ بتقييم هذه المعلومات عن طريق الإمتحانات والواجبات وإعطائها قيمة عددية تتمثل في النقاط و المعدلات التي يتحصل عليها التلاميذ. ومن جهة أخرى فإنه حتى وإن كان هناك ندوات دورية للأساتذة كل حسب تخصصه إلا أنها تبقى بعيدة كل البعد عن متابعة مشكلات التلاميذ في عدة نواحي كعدم إستيعابهم للدروس، أو ثقل المنهاج، و ذلك قد يعود الى الإهتمام بمخرجات التعليم وتحميل الستاذ مسؤولية ذلك وتجسيدها على أرض الواقع، ليقع على كاهل الأستاذ العديد من الصعاب التي تحول دون معرفته لصعوبات تواجه التلاميذ، ففي أثناء إجراء هذه الدراسة صرح أحد الأساتذة أنه يدرس أكثر من تخصص (تاريخ و جغرافيا و تربية مدنية وتربية إسلامية)، وهو ما يجعله غير قادر على ايجاد الوقت الكافي ليلاحظ هذه الصعوبات أو حتى يعرف عنها أي شئ.

3-عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة اساتذة السنة اولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير سنوات الخبرة المهنية (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)

و فيما يلي **جدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار "ت" دلالة الفروق في معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ وفقا لمتغير سنوات الخبرة المهنية (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات).**

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
1 أقل من 10 سنوات	36	228.19	22.65	0.42	غير دالة عند 0.05
2 أكثر من 10 سنوات	34	224.17	19.22		

من خلال الجدول رقم (11) يظهر أن عدد الأساتذة الذين لديهم سنوات خبرة مهنية أقل من عشر سنوات 36 ومتوسط الحسابي هو(228.19) وإنحراف معياري (22.65) كانوا أكثر من الأساتذة ذوو سنوات الخبرة المهنية أكثر من عشر سنوات 34 ومتوسط حسابي (224.17) و إنحراف معياري (19.22). و بعد المعالجة الإحصائية إتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير سنوات الخبرة المهنية (أقل من10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)، و هذا يعني ان الفرضية غير محققة. لذا نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية. و تتفق هذه الدراسة مع دراسة **الخطيب (2006)**، و دراسة **المجيدل** و **اليافعي (2009)** ودراسة **ممادي و أبي ميلود(2012)** و دراسة **بوعناني(2015)** حيث وجدت

هذه الدراسات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين لصعوبات التعلم تبعا لمتغير سنوات الخبرة المهنية. و هو ما قد يعني أن عامل الخبرة والأقدمية للأساتذة لم يغير في معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، أي أن كليهما يشتركان نفس المعرفة بغض النظرعن خبرتهم المهنية. ليعود من جديد نقص التكوين الأكاديمي لهؤلاء خاصة في موضوع صعوبات التعلم، والهوة الكبيرة في الربط بين التخصصات المهمة التي من شأنها أن تزيد من معارف الأساتذة بصعوبات التعلم. بالإضافة الى عدم معرفة الساتذة بوجود فروقات فردية بين التلاميذ تقتضي مراعاتها والحرص على اعطاء فرص لجميع التلاميذ، بحيث أصبح إهتمام الأستاذ منصب على التلميذ العادي، بل أكثر من ذلك التلميذ المتفوق الذي يقلل من معاناة نقل المعلومة وفهمها ويكون تحصيلة الدراسي جيد، ومنه ينسى الأستاذ تلاميذ آخرين، لأنه مطالب بإنهاء البرنامج في وقت محدد بالإضافة الى نتائج جيدة للتلاميذ في نفس الوقت، و هذا حسب ما صرح به الأساتذة أثناء إجراء الدراسة. بالإضافة الى نقص المحاضرات و الندوات و الملتقيات التي تساهم زيادة المعرفة لدى الأساتذة و إطلاعهم على مجالات و تخصصات أخرى من شأنها أن ترسخ وجود صعوبات تعلم لدى التلاميذ.

4-مناقشة التساؤل العام:

ينص التساؤل العام في الدراسة الحالية على:

ما مستوى معرفة اساتذة السنة اولى متوسط بصعوبات التعلم لدى التلاميذ؟ من خلال عرض نتائج التساؤلات الجزئية و تحليلها و مناقشتها التي أظهرت أنه لا توجد فروق في معرفة الاساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغيرات (الجنس التخصص، سنوات الخبرة المهنية). و من خلال البيانات التالية:

جدول رقم(12) يوضح توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير المعرفة

المستويات / المتغير	منخفضة		متوسطة		مرتفعة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
المعرفة	18	25.72%	16	22.85%	36	51.43%

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن معرفة الاساتذة ذات مستوى منخفض تقدر ب: (18) بنسبة (25.72%)، ومعرفة الاساتذة ذات المستوى المتوسط (16) بنسبة تقدر ب: (22.85%)، أما عن المستوى الثالث فتقدر معرفة الاساتذة ذات المستوى المرتفع ب: (36) بنسبة تقدر ب: (51.43%). و للتحقق من دلالة الفروق بين هاته المستويات قامت الباحثة بحساب اختبار كا^2 و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13) يوضح دلالة الفروق بين مستويات المعرفة

المؤشرات / المعرفة	التكرار المشاهد	التكرار المتوقع	كا^2	مستوى الدلالة
منخفضة	18	23.3	10.40	0.01
متوسطة	16	23.3		
مرتفعة	36	23.3		

يتبين من الجدول رقم (13) أن هناك تباين بين مستويات المعرفة فنجد التكرار (18) و هو المستوى الأول منخفض، و التكرار (16) و يمثل المستوى الثاني من مستويات المعرفة، وأما المستوى الثالث فقد تحصل على أعلى تكرار وقد قدر ب (36). وقد بلغت قيمة كا² (10.40) وهي قيمة دالة عند 0.01، و منه نستطيع القول أنه توجد فروق دالة في مستويات المعرفة.

و بما أن التكرار الأكبر كان لصالح المستوى الثالث، و في ضوء ما سبق يمكننا الإجابة عن التساؤل العام كما يلي: مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ ذو مستوى مرتفع.

إذن يمكننا القول أن الفروق حسب الجنس، و الفروق حسب التخصص، و الفروق حسب سنوات الخبرة المهنية، لا تحدث فرقا في مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، و يمكن أن يعود ذلك الى طبيعة معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم من خلال مظاهر و سلوكات ظاهرية مجسدة على أرض الواقع، و التي تحكمها مجموعة من المتغيرات الأخرى كتدني تحصيل التلاميذ الذي يعد مؤشر يتخذه الأستاذ للحكم عليهم، ومنه فان معرفة الأساتذة بصعوبات التعلم في الواقع تعكس ملاحظاتهم و احتكاهم مع تلاميذ يظهرون سلوكات ظاهرية من خلالها يتم الحكم عليهم، ومنه يمكن القول أن هذه المعرفة لا تعكس المعرفة التامة بمصطلح صعوبات التعلم بقدر ما هي اسقاطات لتلك المظاهر التي تصدر عن التلاميذ سواء تعلق الامر بها او باضطرابات أخرى، وهذا يمكن أن يرجع الى عدم امتلاكهم لمحكات تشخيصية لهذه الفئة و عدم المعرفة بخصائصها التي تميزها عن باقي الفئات، ففي البعد الأول من المقياس و الذي تناول صعوبات التعلم (مفهوم عام)، نجد أن استجابات أفراد العينة على فقرات هذا البعد من 27 الى 45 من أصل 70 من أفراد العينة كانت استجاباتهم بموافق بنسبة تقدر من 38.6 % الى 64.3 % و هي تمثل اعلى النسب. إلا أنه و في بعض الفقرات التي تعد حلقة فاصلة بين صعوبات التعلم و

اضطرابات اخرى كانت استجابتهم بغير موافق. ففي الفقرة رقم (6) و التي تنص على: كل تلميذ يساوي أو يفوق ذكاؤه عن 90 درجة ويعاني ضعف في التحصيل هو من ذوي صعوبات تعلم وردت استجابات الأساتذة عنها كالآتي:

جدول رقم (14) يوضح تكرارت الفقرة (6)

التكرارات / البدائل	التكرارات	النسبة المئوية (%)
غير مواقف تماما	10	14.3
غير موافق	29	41.4
موافق	21	30.0
موافق جدا	10	14.3
المجموع	70	100

تؤكد البيانات الكمية الموجودة في الجدول رقم (14) ان غالبية افراد العينة والمقدر عددهم ب29 مستجيب وبنسبة 41.4%، ليأتي فيما بعد الذين أجابوا بموافق وعددهم 21 بنسبة 30.0 %، وقد تساوى افراد في العدد فكان 10 بنسبة 14.3 % اجابوا بغير موافق تماما و 10 اخرى بنسبة 14.3 % للذين أجابوا بموافق جدا، و تشير الى رفض الأساتذة لهذه الفقرة و ما تحويه، الشئ الذي يعكس عدم معرفتهم بالفرق بين صعوبات التعلم و اضطرابات أخرى و هو نسبة الذكاء العادي الذي يساوي 90° أو أكثر، و الذي يعتبر محكا فاصلا بينها و بين التخلف الذهني، و بطئ التعلم ... لذلك يصعب وصف صعوبات التعلم بسهولة. كما أنه لا يوجد لها تعريف محدد الى يومنا هذا، و للتأكيد على ذلك فقد عرفت الحكومة الإتحادية لصعوبات التعلم في 29 ديسمبر من عام 1977 أن: الأطفال ذوو صعوبات التعلم هم أولئك الاطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة او أكثر من العمليات النفسية الاساسية والتي تدخل في فهم و استخدام اللغة المكتوبة او المنطوقة والتي

قد تظهر في ضعف القدرة على الاستماع، التفكيرن الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية. و يشتمل المصطلح على حالات مثل الإعاقة الأكاديمية و الاصابة المخية، و الخلل المخي البسيط، و الدسلكسيا، و الحبسة النمائية، و لا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تربوية ناتجة في الأساس من إعاقة بصرية، سمعية، حركية، او عقلية، أو اضطراب انفعالي او حرمان ثقافي او اقتصادي او بيئي. نلاحظ من خلال هذا التعريف أن نسبة الذكاء لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم عادية او اعلى من المتوسط (نسبة 90 فما فوق)، وذلك هو سبب التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الحقيقي، كما أن هذا التعريف يستثني الاطفال ذوي الاعاقات الاخرى.

بالإضافة الى افتقارهم لاختبارات الذكاء مثل اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبارات تشخيصية اخرى. هذا من جهة ومن جهة اخرى غياب تام للدورات التكوينية التي من شانها ان تسهم في زيادة معرفة الاساتذة بالاختبارات وبهذه الفئة، ويظهر ذلك في الفقرة (10) والتي تنص على : استفدت من دورات تكوينة في مجال صعوبات التعلم، حيث كانت النتائج المحصل عليها كالآتي:

جدول رقم (15) تكرارات الفقرة (10)

التكرارات / البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
غير موافق تماما	16	22.9
غير موافق	23	32.9
موافق	22	31.4
موافق جدا	9	12.9
المجموع	70	100

من خلال البيانات الكمية الموجودة في الجدول رقم (15) يظهر أن غالبية أفراد العينة و المقدر عددهم ب23 مستجيب وبنسبة 32.9%. وهي نسبة تشير الى غياب شبه تام للدورات التكوينية التي من شانها ان تسهم في زيادة معرفة الاساتذة بالاختبارات وبهذه الفئة ويظهر ذلك في الفقرة (10)، ثم يلي هذا العدد 22 بنشبة 31.4 %، لتعود النسبة لصالح الذين اجابوا بغير موافق تماما 22.9 % وعددهم 16. وهو ما قد يعكس أن صعوبات التعلم مازالت ضمن قطاع التربية الخاصة، و لا يوجد أي صلة مع أطراف اخرى خارج ميدانها (الاستاذ) رغم ان صعوبات التعلم منتشرة داخل الوسط المدرسي و أول احتكاك لدى التلاميذ يكون مع الاستاذ. وقد كشفت دراسة أجرتها الباحثة **فردوس أبو القاسم(2011)** عن حاجة المعلمات لتكثيف عملية التأهيل، حتى يعينهن على دورهن الهام من خلال الدورات التدريبية و ورش العمل، لزيادة النمو المعرفي الذي سينعكس ايجابا في الميدان.

أما البعد الثاني و الخاص بصعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية، فقد تراوحت استجابات أفراد العينة من 26 الى 50 من اصل 70 بنسبة 37.1 % الى 71.4 % بإجابة موافق، حيث يجسد هذا البعد من خلال فقراته أهم الخصائص والملامح المميزة لذوي صعوبات التعلم فتبرز وبصورة واضحة أهم الممارسات التي تظهر على التلميذ فيستطيع الاستاذ الحكم عليها وذلك يظهر في الفقرات:

ففي الفقرة (44) و التي تنص على: هناك تلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم صعوبات في الكتابة.

جدول رقم (16) يوضح تكرارات الفقرة 44

البدائل / التكرارات	التكرارات	النسبة المئوية %
غير موافق تماما	4	5.7
غير موافق	7	10.0
موافق	35	50.0
موافق جدا	23	32.9
المجموع	70	100

تؤكد البيانات الكمية الموجودة في الجدول رقم (16) ان غالبية افراد العينة والمقدر عددهم ب35 مستجيب وبنسبة 50.0% من الذين اجابوا بموافق، ثم يأتي بعدها أفراد العينة الذين اجابوا بموافق جدا وعددهم 23 بنسبة 32.9 %، ثم يليها عدد الافراد الذين أجابوا بعير موافق وعددهم 7 بنسبة 10.0 %، والعدد الاخير هو 4 بنسبة 5.7 % للذين اجابوا بغير موافق تماما. و تعكس هذه النسبة المرتفعة باجابة موافق ما يلاحظه الاساتذة على كل ما يتعلق بخط التلاميذ سواء في الكراريس الخاصة بكل المواد، أو من خلال أوراق حل الواجبات و النشاطات و الفروض و الامتحانات، و أثناء الدرس و الكتابة على السبورة.

و الفقرة (56) و التي تنص على: التلميذ ذو صعوبة الرياضيات لديه قصور في التصورات

جدول رقم(17) يوضح تكرارات الفقرة 56

البدائل / التكرارات	التكرارات	النسبة المئوية %
غير موافق تماما	4	5.7
غير موافق	3	4.3
موافق	42	60.0
موافق جدا	20	28.6
المجموع	70	100

تُظهر البيانات الكمية الموجودة في الجدول رقم (17) أن غالبية أفراد العينة و المقدر عددهم ب42 مستجيب وبنسبة 60.0% لصالح الذين أجابوا بموافق، أما العدد الذي يليها هو 20 بنسبة 28.6 % للذين كانت إستجابتهم موافق جدا، ثم العدد 4 بنسبة 5.7 % لأفراد العينة الذين كانت إجاباتهم غير موافق تماما، أقل عدد هو 3 بنسبة 4.3 % للذين أجابوا بغير موافق. و تعكس هذه النسبة المرتفعة (60.0%) معرفة الأساتذة بأهم الخصائص المميزة لذوي صعوبات تعلم الرياضيات و ذلك من خلال تدريسهم للطلبة في القسم، و كذلك من خلال الإمتحانات الفصلية، و الفروض و الواجبات التي يقوم بإنجازها الطلبة. و هذا ما توافق مع دراسة كل من **قرشم وحسين (2012)**، حيث وجدا أن أهم جوانب صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى متوسط حسب الدراسة تمثلت في العمليات المركبة و المجردات، ومنها:

- تحديد العلاقة بين الاعداد الطبيعية و الاعداد الصحيحة.
- ضرب وقسمة الاعداد الصحيحة.
- تحديد مفهوم المعكوس الجمعي و الضرب للعداد الصحيحة.
- حل المسائل اللفظية.

– إستيعاب خصائص الأعداد الصحيحة مثل مفاهيم الدمج و الإبدال و التوزيع على الأعداد الصحيحة.

و تنص الفقرة (62) على: التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتشتت انتباههم بالمنبهات المختلفة (داخلية وخارجية) .

جدول رقم (18) يوضح تكرارات الفقرة (62)

البدائل / التكرارات	التكرارات	النسبة المئوية %
غير موافق تماما	1	1
غير موافق	10	14.3
موافق	31	44.3
موافق جدا	28	40.0
المجموع	70	100

يتجلى من خلال البيانات الكمية الموجودة في الجدول رقم (18) أن غالبية أفراد العينة و المقدر عددهم ب31 مستجيب و بنسبة 44.3 % موافق، تليها عدد28 من أفراد العينة بنسبة 40.4 % أجابوا بموافق جدا، ثم غير موافق وعدد المستجيبون 10 بنسبة 14.3 %، و آخر عدد كان 1 بنسبة 1 % من الذين قالوا غير موافق. وتؤكد هذه النسبة المرتفعة تأييد ومعرفة الاساتذة لنص الفقرة (62) وظهور المشكلة لدى التلاميذ بشكل لافت يلاحظه الأستاذ و هذا ما يتوافق مع دراسة الباحثة **رشا محمد سلامة الدهيني(2017)** هو أن تشتت الانتباه هو أكثر المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم بصفة عامة و لذوي عسر القراءة بصفة خاصة.

و الفقرة(63) و التي تنص على: يتسرع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في الاجابة عن الاسئلة

جدول رقم (19) تكرارات الفقرة 63

البدائل / التكرارات	التكرارات	النسبة المئوية %
غير موافق تماما	3	4.3
غير موافق	10	14.3
موافق	44	62.9
موافق جدا	12	17.1
المجموع	70	100

تبين من خلال البيانات الكمية الموجودة في الجدول رقم (19) أن غالبية أفراد العينة و المقدر عددهم ب44 مستجيب و بنسبة 62.9% أجابوا بموافق، ثم بعد ذلك يأتي العدد 12 بنسبة 17.1% لصالح الذين أجابوا بموافق جدا، يليها العدد 10 بنسبة 14.3 % للذين أجابوا بغير موافق، ثم آخر عدد 3 بنسبة 4.3 % من الذين أجابوا بغير موافق تماما، فداخل القسم و أثناء سير الحصص التدريسية يمكن للأستاذ ملاحظة و معرفة التلاميذ و ذلك من خلال المشاركة في الدرس و الإجابة على الأسئلة الموجهة لهم، وكذلك من خلال الاجابة في ورقة الامتحان والوقت المستغرق في ذلك، فهناك تلاميذ ما هي الا دقائق ويغادر قاعة الامتحان، ومنهم من يقوم برفع الاصبع للإجابة عن الاسئلة قبل أن ينهي الأستاذ سؤاله حتى، و بالتالي الوقوع في الخطأ، ومنه تدني في التحصيل وعدم الحصول على النقاط التي تؤهل التلاميذ الى الحصول على المعدل المناسب المؤهل للنجاح و التفوق.

أما في البعد الثالث: فقد تم التطرق فيه الى الخصائص السلوكية و الانفعالية لذوي صعوبات التعلم، فعند الإمعان في استجابات العينة نجد أنها تراوحت بين 27 الى 46 من أصل 70 بنسبة تراوحت بين 35.7 % الى 65.7 % كانت تقديراتهم بموافق.

و الفقرة والتي تنص على: التلميذ كثير الشرود و السرحان هو من ذوي صعوبات التعلم

جدول رقم (20) تكرارات الفقرة رقم 74

البدائل / التكرارات	التكرارات	النسبة المئوية %
غير موافق تماما	5	7.1
غير موافق	18	25.7
موافق	41	58.6
موافق جدا	5	7.1
المجموع	70	100

تؤكد البيانات الكمية الموجودة في الجدول رقم (20) أن غالبية افراد العينة والمقدر عددهم ب41 مستجيب وبنسبة 58.6% أجابوا بموافق، و من بعدها الذين اجابوا بغير موافق و عددهم 18 بنسبة 25.7 %، ثم تساوي بين الذين أجابوا بموافق جدا و عددهم 5 بنسبة 7.1% و غير موافق تماما و عددهم 5 بنسبة 7.1 %.

و الفقرة (75) و التي تنص على: التلميذ ذو صعوبات التعلم يظهر عليه عدم الفهم أثناء الدرس.

جدول رقم (21) تكرارات الفقرة رقم 75

التكرارات / البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
غير موافق تماما	1	1.4
غير موافق	10	14.3
موافق	46	65.7
موافق جدا	13	18.6
المجموع	70	100

ظهر من خلال البيانات الكمية الموجودة في الجدول رقم (21) أن غالبية أفراد العينة و المقدر عددهم ب46 مستجيب و بنسبة 65.7% لصالح الذين أجابوا بموافق، يليها الذين أجابوا بموافق جدا وعددهم 13 بنسبة 18.6 %، ثم الذين أجابوا بغير موافق وعددهم 10 بنسبة 14.3 %، و في الأخير من أجاب بغير موافق تماما العدد 1 بنسبة 1.4 %. و هذا يظهر أن الاساتذة لديهم معرفة بهذه الفئة و ذلك من خلال الملاحظة المباشرة و نتائج التحصيل الدراسي و اجابات الطلبة اثناء الدرس.

خلاصة الدراسة و مقترحاتها:

تعد الدراسة الحالية التي تم إنجازها من المساهمات التي تناولت موضوع مستوى معرفة الأساتذة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ بصفة عامة و في المرحلة المتوسطة بصفة خاصة، و هي تعبر عن أهم مواضيع الساعة، و ذلك للأهمية التي يحضى به ميدان صعوبات التعلم في الوقت الراهن حيث تزايد اهتمام الباحثين بدراسة صعوبات التعلم، و يتجلى هذا في مختلف الأبحاث و الدراسات التي يسعى العلماء و الباحثون من خلالها الى فهم صعوبات التعلم.

و في ضوء النتائج التي توصلنا اليها في الدراسة الحالية، تم تقديم جملة من التوصيات نذكر منها:

– تزويد الأساتذة بمعلومات دقيقة حول صعوبات التعلم، وتأثيراتها على مستقبل التلاميذ الدراسي.

– إستفادة الأساتذة من دورات تدريبية حول صعوبات التعلم يشرف عليها اخصائيين في مجال صعوبات التعلم.

– إقامة توأمة بين كل من قطاع التعليم و التربية و مجال التربية الخاصة التي تضم صعوبات التعلم، بغية التنسيق بين الجهات الفاعلة في التربية الخاصة و المدرسة و الأستاذ، حتى يتسنى للأستاذ معرفة هذه الفئة و في نفس الوقت حتى تستفيد فئة ذوي

صعوبات التعلم من خدمات التربية الخاصة.

– جعل تخصص صعوبات التعلم تخصص أساسي يدرس في التكوينات الخاصة بالأساتذة على غرار عدة تخصصات.

– إقامة ندوات و محاضرات حول مؤشرات صعوبات التعلم و إنتشارها في الوسط المدرسي، ونشر الوعي بين الأساتذة و التلاميذ حول مخاطر تفشي هذه المشكلة.

– تفعيل دور هيئة اولياء التلاميذ حتى تكون همزة وصل بين ما الأستاذ و المدرسة من جهة والأسرة من جهة أخرى حتى يحدث نوع من التكامل في إيجاد الحلول والدعم اللازم لفئة ذوي صعوبات التعلم.

– توفير البرامج و الاستراتجيات التدريسية و الوسائل المناسبة للأستاذ حتى يتمكن من إستخدامها في القسم مع ذوي صعوبات التعلم.

– إنشاء و تفعيل دور غرف المصادر حتى يستفيد منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، بالأضافة الى مساعدهم على مواصلة دروسه مع أقرانه وتساعد الأستاذ على توصيل المعلومة.

– تشجيع تعاون و دمج التخصصات فيما بينها مع تخص صعوبات التعلم وذلك لتشجيع البحث في هذا المجال.

– الحرص على انشاء مراكز خاصة توفر الدعم والمساعدة اللازمة لفئة ذوي صعوبات التعلم، مع الحرص على أن يكون هناك لقاءات دورية مع الاساتذة و أولياء الامور لإحداث نوع من التكامل في تطبيق البرامج الخاصة بهذه الفئة من جهة، ومن جهة اخرى حتى يكونوا أطراف مشاركين في بناء هذه البرامج وتطويرها بما يدعم ويحسن من آداء هذه الفئة في مجالات عدة.

قـائـمـــة الـمراجـــع

قائمة المراجع:

قائمة المراجع بالعربية:

القرآن الكريم.الأية 83: سورة المائدة.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف(2007). **المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي.** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

ابن منظور (1999). **لسان العرب.** بيروت. لبنان: دار احياء التراث العربي. ج1. ط3.

ابن منظور(2003). **لسان العرب.** بيروت: دار الكتب العلمية.ج9.

أبو الرب، محمد عمر محمد (2016). **مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.**

أبو النيل، محمود السيد (1987). **الإحصاء النفسي و الاجتماعي و التربوي.** بيروت: دار النهضة العربية.

أبو نيان، ابراهيم (2001). **صعوبات التعلم . طرق التدريس و الإستراتيجيات المعرفية.** المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.

أبو نيان، ابراهيم سعد و الجلعود، هيا عثمان. **المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمداس البنات في مدينة الرياض.** مؤسسة التربية الخاصة و التأهيل. سلسلة اصدارات المنهل PLATFORM.ALMANAL.COM

ابوحفص عبد الكريم (2005). **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الانسانية.** الجزائر: ديوان المطبوعات.

ابوحفص، عبد الكريم(2011). **أسس ومناهج البحث في علم النفس.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

أبوعلام، رجاء محمود (2006). **مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية**. مصر: دار النشر للجامعات.

أحمد، يوسف(2004). **العلاقة بين استخدام مدخل المعرفة و الأداء**. الأردن: جامعة الزيتونة. ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر السنوي الدولي الرابع (إدارة المعرفة في العالم العربي) 26، 28 نيسان.

البطاينية، أسامة محمد و الرشدان، مالك أحمد و البسايلية، عبيد عبد الكريم و الخطايطة عبد المجيد محمد (2007). **صعوبات التعلم النظرية و الممارسة**. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

بوعناني، مصطفاي (2015). **مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم دراسة ميدانية بولاية سعيدة.**

حبايب، على حسن أسعد(2010). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاول الاساسي**. نابلس: مجلة جامعة الازهر بغزة سلسلة العلوم الانسانية 2011، المجلد 13، العدد A1.

الجدوع، عصام (2007) **صعوبات التعلم**. الأردن: دار البازوري العلمية للنشر و التوزيع.

جريدة الرياض. العدد 15539. 9جانفي 2011 WWW.ALRIYADH.COM

جيدر، ماثيو و أبيض، ملكة و غانم، محمد عبد النبي السيد. **دليل الباحث المبتدئ في موضوعات البحث و رسائل الماجستير و الدكتوراه.**

عاقل، فاخر(1982). **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية**. لبنان: دار العلم للملايين للنشر و التوزيع. ط2.

الزيدات، محمد عواد(2008). **إتجاهات معاصرة في ادارة المعرفة**. الأردن: دار الصفا للنشر و التوزيع.

حافظ ، نبيل (2000). **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي**. مصر: العربية : مكتبة زهراء الشرق.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (2006). **صعوبات التعلم و التعلم العلاجي**. القاهرة: مكتبة الزهراء الشرق للنشر. ط 3.

حلاق، ريما(2014). **دور ادارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين و المدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق**. جامعة دمشق: شهادة ماجستير.

حجازي، هيثم (2005). **إدارة المعرفة مدخل نظري**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع .

خضر، ريما و محمد خالد، سعاد(2007). **صعوبات التعلم**. عمان: دار البداية ناشرون و موزعون. ط1.

الخطيب، أحمد و زيغان، خالد(2009). **ادارة المعرفة ونظم المعلومات**. الأردن: عالم الكتب الحديث.

الخطيب، جمال وآخرون (1994). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. الإمارات العربية المتحدة: مطبعة المعارف.

الخطيب، جمال وآخرون (1997). **المدخل إلى التربية الخاصة**. دولة الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

الخطيب، جمال(2006). **مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية واثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين**. جمعة الأردن: كلية العلوم التربوية.

بكري، عبد الحميد وآخرون(2016). **صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي دراسة امبريقية ميدانية بمدينة سعيدة**.

الرشيدي، بشير صالح(2000). **البحث العلمي والتربوي رؤية تطبيقية**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الروسان، فاروق (2000). **دراسات وأبحاث في التربية الخاصة**. عمان. المملكة الأردنية : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ،

الروسان، فاروق(2001). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة،** عمان. المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، ط 5.

زكريا، عصام(2012). **اتجاهات معاصرة في نظرية المعرفة.** الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة. ط1.

السرطاوي، زيدان . **مقياس تقدير صعوبات التعلم.** البيئة الاردنية.

عبد الخالق، أحمد محمد و دويدار، عبد الفتاح (1999) . **علم النفس أصوله** و **مبادئه.** مصر: دار المعرفة الاجتماعية. ط2 .

السرطاوي، زيدان وآخرون(2001). **مدخل إلى صعوبات التعلم.** الرياض. المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة. ط 1.

سعيد، سعيد عبد العزيز(2008). **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، إرشاد ذوي صعوبات التعلم، إرشاد ذوي الاضطرابات الانفعالية، إرشاد ذوي الإعاقات العقلية السمعية الحركية البصرية.** عمان: دار الثقافة لنشر و التوزيع. ط 2.

السكري، عادل(1999). **نظرية المعرفة من سماء الفلسفة الى أرض المعرفة.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ط1.

سليمان، محمد سيد سعيد(2015). **معارف المعلمين عن إضطراب تشتت الإنتباه وفرط الحركة بالمرحلة الإبتدائية. المملكة العربية السعودية:** مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية. المجلد الثالث والعشرون. العدد الأول. ص 98.

سيد، عبد الرحمن(1999). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة.** القاهرة. جمهورية مصر العربية: جامعة عين شمس.

الشديفان، عواطف محمود(2016). **دراسة مسحية للكشف عن صعوبات التعلم لدى طالبات الصف الاول متوسط في مدينة مكة المكرمة باستخدام مقياس تقييم صعوبات التعلمLDES-R2).** السعودية: جامعة أم القرى.

شيباني، عمر(1971). **مناهج البحث العلمي**. لبنان: دار الثقافة.
إبراهيم، مروان عبد المجيد(2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل**. عمان: مؤسسة الورق.

عباس علي، ايمان و رجب حسن، هناء(2009). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المناهج للنشر و التوزيع.

عبيدات، محمد ابونصار، محمد و مبيضين، عقلة(1999). **البحث العلمي القواعد و المراحل و التطبيقات**. عمان: دار وائل للنشر.

عجاج، خيري (1998). **صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)**. القاهرة جمهورية مصر العربية: مكتبة زهراء الشرق. ط 1.

عدس، محمد عبد الرحيم (2000). **صعوبات التعلم**. عمان. المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع. ط 1.

العدل، عادل محمد (2013). **صعوبات التعلم و أثر التدخل المبكر و الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث. ط 1.

العزة، سعيد حسني (2002). **صعوبات التعلم، المفهوم التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج**. عمان: الدار العلمية الدولية و دار الثقافة للنشر و التوزيع. ط1.

العطية، حامد(2006). **نظام المعرفة ومنهج البحث في القرآن الكريم**. بيروت: دار الأنوار للطباعة و النشر و التوزيع. ط1.

عليان، ربحي مصطفى (2008). **إدارة المعرفة**. الأردن: دار الصفا للنشر والتوزيع. ط1.
العلي، عبد الستار و آخرون (2006). **المدخل الى إدارة المعرفة**، الأردن: دار المسيرة. ط1.

عيسى، مراد علي و خليفة، وليد السيد و أحمد، جمعة أحمد و محمد عبد النبي، طارق (2006). **الكمبيوتر و صعوبات التعلم (النظرية و التطبيق)**. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر و التوزيع، ط1.

غزالي، عادل (2016). **دور إدارة المعرفة في الرفع من أداء التنظيم الصناعي الجزائري**. الجزائر: جامعة لمين دباغين سطيف 02. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

فاضل، فائزة و سعدون، سمية(2018). **واقع مشكلات التمدرس لدى التلاميذ في ظل صعوبات دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي**. المركز الجامعي عين تموشنت: مجلة جيل العلوم الانسانية و الاجتماعية العدد 37.

القحطاني، محمد (1421). **نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية**. عنيزة. المملكة العربية السعودية: الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين.

قرشم، أحمد عفت مصطفى و حسين، هشام بركات بشر(2012). **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم**. المملكة العربية السعودية: كلية التربية.

الكبيسي، صلاح الدين و المحياوي، سعد زناد(2005). **إدارة المعرفة المنظمة العربية للتنمية الادارية.**

سيد، أسامة محمد علي و حلمي الجمل، عباس(2013). **إدارة المعرفة.**: دار العلم و الإيمان للنشر والتوزيع.

الصاوي، ياسر(2007). **إدارة المعرفة و تكنولوجيا المعلومات**. مصر: دار السحاب للنشر و التوزيع. ط1.

كحلات، سمراء(2009). **تمكين المعرفة في المنظمة الجزائرية دراسة ميدانية بمكتبات جامعة باتنة شهادة ماجستير في علم المكتبات**. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

كريمان، بدير(2006). **التعلم الايجابي و صعوبات التعلم**. القاهرة: دار عالم الكتب للنشر و التوزيع. ط1.

كوافحة، تسير مفلح (2005). **صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة**. الأردن: دار الميسرة للنشر و التوزيع الطباعة.

لشهب، أسماء و براهمي، ابراهيم (2017). **معلم المرحلة الإبتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. الجزائر: جامعة الجزائر 2. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية. العدد 30.

مجاهدي، الطاهر و جلاب، مصباح (2015). **بناء مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية** دراسة ميدانية بولاية المسيلة. الجزائر: جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. المجلة الدولية لتطوير التفوق. المجلد الثامن. العدد14.

حسين، إخلاص علي(2012). **أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين**. جامعة ديالي: كلية التربية الأساسية. مجلة الفتح. العدد الثامن و الأربعون.

محمد طارق، ربيع و عامر، عبد الرؤوف (2008). **الإدراك البصري و صعوبات التعلم**. عمان. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

محمد علي، محمد النوبي (2010). **مقياس اضطرابات اللغة اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. عمان: دار صفاء النشر و التوزيع. ط1.

مراد، صلاح أحمد(2011). **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

معوش، عبد الحميد(2012). **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها**. تزي وزو: رسالة ما جستير، جامعة مولود معمري.

ممادي، شوقي و ابي ميلود، عبد الفتاح(2012). **مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط**. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية. العدد التاسع.

جرادات، نادر أحمد و القبالي، يحي أحمد(2010). **اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية بالأردن**. المملكة العربية السعودية: جامعة حائل.

بن زيان، مليكة(2018). **أهم الأتجاهات و البرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين.** الجزائر: جامعة 20 أوت 1955. سكيكدة. مجلة جيل العلوم الانسانية و الاجتماعية. العدد 41.

منصوري، مصطفى وكحلول، بلقاسم (2016) . **صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.** جامعة وهران 2: مجلة العلوم النفسية و التربوية.

نبهان، يحيى (2008). **الفروق الفردية و صعوبات التعلم.** عمان. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

نشيدة قوادري 29/4/2011 تاريخ دخول الموقع 06/ 2018/04
https://WWW.ennahar online.com

هلا لاهان، دانيال و كوفمان جيمس، لويد، جون و ويس، مارجريت و مارتينز، إليزابيث (2007). **صعوبات التعلم، مفهومها طبيعتها العلاجي.** الأردن: دار الفكر ناشرون و موزعون. ط1.

وثيقة رسمي (2004). **دليل استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها.** يونيسيف: مدرية التعليم الأساسي.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- Le grand, Gérard(1995). Dictionnaire dephilosophie, paris:bordas OX Ford(1995) . danced learn s dictionary 5 th ed , London, oxford

  .
- Lerner,(1993) Wiig, Karl, M Knowledge(1993) management foundation : thinking about Talking/ how people and organization create, repress and Use knowledge: U.S.A. Schem press.

  -Najjar farid(2003). an encyclopédie dictionary of educational Bayreuth Library of Lebanon. Library
- Levine and Reed (1999).
- Maquart, Michael J.(2002) Building the Learning: U.S.A Organisation. Mastering the five elements for corporate Learning. David Biack, publishing compagnie
- Mayes, Calhoun, & Crowell,(2000)

الملاحق

ملحق(01) يوضح المقياس في صورته الاولية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم تربية

تخصص ماستر 2 صعوبات التعلم

استمارة تحكيم: استبيان لقياس مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ

اسم ولقب المحكم:.....

الدرجة العلمية:.....

التخصص:.....

أستاذ (ي، تي) الكريم (ة) السلام عليكم... تحية طيبة و بعد ... يسرنا أن نضع بين أيديكم استمارة لتحكيم استبيان لقياس مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، وهذا في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر اختصاص صعوبات التعلم حول موضوع: **مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ**، والمطلوب منكم هو إبداء رأيكم الصريح حول الفقرات من حيث السلامة اللغوية، عدد الفقرات، و إنتماء الفقرات لأبعادها و التعليمة و بدائل الإجابة و كذلك التعديل أو إعطاء البديل إن أمكن.

كما سنرفق هذه الاستمارة بكل التفاصيل المعلقة بالدراسة.

شكرا لكم على تعاونكم معنا.

الطالبة: **إشراف الأستاذ:**

نعيمة قدة البشير جاري

وفي مايلي تساؤلات الدارسة و مفاهيمها الأساسية و التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة وشرح مضمون أداة القياس:

1 - تساؤلات الدراسة:

التساؤل الرئيسي:

ما مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق في معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق في معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لمتغير التخصص ؟

- هل توجد فروق في معرفة الأساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تبعا لسنوات الخبرة المهنية؟

2- الإطار المفاهيمي للدراسة: (المعرفة، أستاذ السنة أولى متوسط، صعوبات التعلم)

3- التعريفات الإجرائية للدراسة:

- **المعرفة:** و نعني بها التعرف على المعلومة، أنواعها، أشكالها، مستوياتها، خصائصها... من خلال أداة الدراسة.

- **أستاذ السنة أولى متوسط:** هو أستاذ دائم ومرسم ويمارس مهنة التدريس و مسند إليه تدريس السنة أولى متوسط، و التي تنتمي إلى المرحلة المتوسطة.

- **صعوبات التعلم:** هي اضطرابات غير متجانسة ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ ينتج عنها قصور في الوظائف النفسية العليا (الإدراك، الذاكرة، الانتباه، التفكير)، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف في تحصيل الطالب دراسيا في المهارات الأساسية الأكاديمية(قراءة، كتابة حساب)، وهذا الضعف ليس ناتج عن حرمان بيئي أو ثقافي بالرغم من تمتعهم بنسبة ذكاء تساوي أو تفوق 90 درجة.

4- شرح مضمون الأداة:

صعوبات التعلم (مفهوم عام): ويقصد بها تعريفها، سماتها، صفاتها التي تكون حول صعوبات التعلم، من خلالها سيتمكن أستاذ السنة أولى متوسط من معرفة صعوبات التعلم .

صعوبات التعلم الأكاديمية: ويقصد بها صعوبات التعلم الخاصة بالمهارات الأساسية و التي هي: القراءة، الكتابة والحساب.

صعوبات التعلم النمائية: ويقصد بها أهم الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم الخاصة بالانتباه، و الإدراك، و الذاكرة، والتفكير واللغة الشفوية.

الخصائص السلوكية و الانفعالية: ويقصد بها أهم الخصائص والمظاهر التي تظهر على ذوي صعوبات التعلم.

الرقم	العبارة	يقيس	لا يقيس	ملائم	غير ملائم
البعد الأول :صعوبات التعلم (مفهوم عام)					
1	صعوبات التعلم هي عجز تعليمي ومحدد للتلميذ في المهارات الأساسية (قراءة، كتابة، حساب) رغم قدراته العقلية العادية				
2	قد تكون صعوبات التعلم ناتجة عن اضطراب وظيفي في الدماغ				
3	صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي مفاهيم مختلفة				
4	كل تلميذ لديه تدني وانخفاض في التحصيل الدراسي لديه صعوبات تعلم				
5	كثيرا ما نسمي صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية				
6	ضعف التحصيل الدراسي الناتج عن الحرمان الثقافي أو البيئي ليس صعوبات التعلم				
7	كل تلميذ يساوي أو يفوق ذكاؤه عن 90 درجة ويعاني ضعف في التحصيل هو من ذوي صعوبات تعلم				
8	هناك عدة معايير لتشخيص صعوبات التعلم احدها هي الاختبارات التحصيلية				
9	لدي معرفة بان الكشف الأولي عن ذوو صعوبات التعلم يبدأ من الأستاذ				
10	الأستاذ بحاجة إلى دورات تكوينية لمساعدة ذوي صعوبات التعلم				
11	استفدت من دورات تكوينية في مجال صعوبات التعلم				
12	الأستاذ بحاجة إلى امتلاك مقاييس واختبارات خاصة بالكشف عن فئة ذوي صعوبات التعلم				
13	لدي معرفة بان التكوينات والدورات حول صعوبات التعلم غير كافية للتعرف عن صعوبات التعلم				
14	لدي معرفة بان التكوينات قد أهملت بعض الجوانب حول صعوبات التعلم				

15	قمت برفع تقارير للإدارة بخصوص تدني التحصيل الدراسي لبعض التلاميذ				
16	ضرورة وجود منشورات وزارية تدعم التكفل بفئة ذوي صعوبات التعلم				
17	أن الصفة الغالبة التي يمكن أن تطلق على التلميذ ذو صعوبات تعلم هي الغباء والكسل				
18	يختلف تسلسل النمو لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عنه لدى التلاميذ العاديين				
19	لا يمكن تقديم خدمات مناسبة للتلاميذ ذوو صعوبات التعلم قبل تحديد أسبابها				
20	معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى أساليب ووسائل تعليمية تختلف عن التلاميذ العاديين				
21	ليس هناك منهج أو أسلوب محدد يناسب جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
22	يمكن أن يكون التلميذ متفوقا ولديه صعوبات تعلم في نفس الوقت				
23	قد يتضرر التلاميذ العاديين من وجود تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في نفس القسم				
24	أول خطوة يجب اتخاذها عند وجود صعوبات التعلم لدى التلميذ هي البدء بتقديم خدمات التربية الخاصة				
25	أرى انه من الضروري وجود مراكز خاصة لرعاية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
26	تواجد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع العاديين يزيد من مشكلات التعلم لديهم ويحد من قدراتهم الإبداعية				
27	المعارف والمعلومات الموجودة في الكتب المدرسية لها دور في وجود صعوبات التعلم لدى التلاميذ				
28	يجب توعية الأساتذة والتلاميذ بوجود صعوبات التعلم في الأقسام العادية				
29	يمكن معرفة وجود صعوبات التعلم لدى التلميذ عند القيام من خلال الملاحظة فقط				
30	يصعب تقديم تعليم مناسب للتلميذ ذو				

	صعوبات تعلم دون معرفة نقاط ضعفه				
31	اتجاهات الأساتذة نحو ذوي صعوبات التعلم أهم عامل يؤثر على نوعية التعليم الذي يتلقونه				
32	أقوم ببناء أسئلة الاختبار دون مراعاة وجود ذوو صعوبات التعلم				
33	الامتحانات الفصلية غير كافية لتقييم القدرات الحقيقية للتلاميذ				
34	يتدهور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عندما لا يجدون التقبل من قبل أساتذتهم وزملاءهم				
35	صعوبات التعلم هي مسؤولية المرشدين ولا علاقة لها بالأساتذة				
36	عندما أدرس أحاول أن أحيط بجميع جوانب موضوع الدرس حتى يفهم كل تلميذ				
37	الأساليب العقابية تمثل آخر الأساليب يمكن استخدامها لضبط سلوك ذوي صعوبات التعلم				
38	صعوبات التعلم ظاهرة منتشرة في أوساط التلاميذ بالمدارس				
39	الأستاذ هو شخص مؤهل لتشخيص صعوبات التعلم				
40	تعاون الأستاذ مع أولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يساهم في معرفة هذه الفئة				
41	ارغب بالتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتى أتمكن من تقديم المساعدة لهم				
ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية					
42	التلميذ ذو صعوبات التعلم يتذبذب أداءه الأكاديمي من يوم لآخر ومن ساعة لأخرى				
43	هناك تلاميذ ذوو تحصيل دراسي منخفض لديهم صعوبات تعلم أكاديمية				
44	هناك تلاميذ ذوو تحصيل دراسي منخفض لديهم صعوبات التعلم النمائية				
45	معظم تلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم				

	صعوبات في القراءة				
46	يقوم التلميذ ذو صعوبة القراءة بإضافة أو إنقاص حرف أو نقاط أثناء القراءة				
47	يقوم التلميذ ذو صعوبة القراءة بتقريب رأسه من الكتاب أثناء عملية القراءة رغم سلامة بصره				
48	يجد التلميذ ذو صعوبة القراءة صعوبة بشكل عام (قراءة كلمات ، نص، قراءة ما يكتب ...)				
49	هناك تلاميذ ذوو صعوبات تعلم لديهم صعوبات في الكتابة				
50	لدى التلميذ ذو صعوبة الكتابة خط غير مقروء				
51	لدى التلميذ ذا صعوبة الكتابة صعوبة في تنظيم الورقة				
52	كثيرا ما يخطئ التلميذ أثناء الكتابة الإملائية				
53	يجد التلميذ صعوبة في رسم خط متواصل ومتكامل داخل الكلمات				
54	يقوم التلميذ ذو صعوبة الكتابة بإضافة أو إنقاص حروف أثناء الكتابة				
55	يواجه التلميذ ذو صعوبة الكتابة التعب عندما يكتب لفترة طويلة				
56	لا ينقل التلميذ ذو صعوبة الكتابة ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السبورة				
57	ينحرف التلميذ ذو صعوبة الكتابة عن سطر الكتابة				
58	هناك تلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم صعوبات في الرياضيات				
59	التلميذ ذو صعوبة الرياضيات لديه صعوبة في تكوين المفاهيم				
60	التلميذ ذو صعوبة الرياضيات لا يستطيع التفريق بين الأحجام والأوزان والسعات				
61	التلميذ ذو صعوبة الرياضيات يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية				
62	التلميذ ذو صعوبة الرياضيات لديه قصور في التصورات				

63	التلميذ ذو صعوبة الرياضيات لديه صعوبة في إتباع التعليمات				
64	التلميذ ذو صعوبات التعلم يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية				
65	التلميذ ذو صعوبات التعلم يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه				
66	التلميذ ذو صعوبات التعلم يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية				
67	التلميذ ذو صعوبات التعلم يحتاج لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائه				
68	التلميذ ذو صعوبات التعلم قدراته على الفهم متدنية جدا				
69	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتشتت انتباههم بالمنبهات المختلفة (داخلية وخارجية)				
70	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يفقدون أو ينسون أدواتهم اللازمة للأنشطة المدرسية				
71	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يكونون متسرعون دون التأكد من معرفة الصحيحة للإجابات				
72	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يجدون صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للأستاذ				
73	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يجدون صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليهم				
74	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يجدون صعوبة في تذكر المعلومات الشفهية				
75	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يجدون صعوبة في إعادة الجمل والحفظ والاسترجاع				
76	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تفكيرهم يخلوا من الإبداع والابتكار والأصالة				
البعد الثالث: الخصائص السلوكية والانفعالية					
77	التلميذ كثير الحركة بحيث لا يقدر على الاستقرار تلميذ يعاني من صعوبات تعلم				
78	التلميذ الذي لا يتحكم في نفسه (يتكلم دون				

	إذن، يقفز من مقعده..) يعاني من صعوبات تعلم				
79	التلميذ العنيد هو من ذوي صعوبات التعلم				
80	التلميذ الذي يستثار بسهولة كبيرة من قبل التلاميذ الآخرين هو من ذوي صعوبات التعلم				
81	التلميذ سريع الانفعال والغضب هو من ذوي صعوبات التعلم				
82	التلميذ متقلب المزاج هو من ذوي صعوبات التعلم				
83	التلميذ كثير الشرود والسرحان هو من ذوي صعوبات التعلم				
84	تلميذ ذو صعوبات التعلم يظهر عليه عدم الفهم أثناء الدرس				
85	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يواجهون صعوبات اجتماعية وانفعالية أكثر من أقرانهم العاديين				
86	التلميذ ذو صعوبات التعلم لا يعي طبيعة المواقف الاجتماعية				
87	التلميذ ذو صعوبات التعلم لديه اندفاعية كبيرة				
88	التلميذ غير المهذب مع الآخرين دوما و سلوكاته في اغلب الأحيان لا تتناسب مع الموقف هو من ذوي صعوبات التعلم				
89	عمل الأستاذ مع ذوي صعوبات التعلم يكون ضمن فريق متخصص				
90	صعوبات التعلم هي عدم تمكن التلميذ من التكيف مع الوسط المدرسي				

تعليمة الإجابة:

الجنس:.....
التخصص:.....
سنوات الخبرة المهنية:.....

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر حول موضوع "مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ " وبصفتكم أستاذ مستوى السنة أولى متوسط، وعلى اطلاع بالمستوى الدراسي لهؤلاء التلاميذ، نضع بين أيديكم استبيان عبارة عن مجموعة من البنود التي نهدف من خلالها إلى التعرف على مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى تلاميذكم وهذا وفق ما ترونه مناسب.

يرجى منكم، قراءة كل عبارة بتمعن ثم وضع (x) على الاختيار الذي ترونه مناسب، كما أن إجابتكم ستستعمل لأغراض البحث العلمي لا أكثر.

مثال توضيحي:

الرقم	العبارة	موافق جدا (05)	موافق (04)	موافق إلى حد ما (03)	غير موافق (02)	غير موافق تماما(01)
90	صعوبات التعلم هي عدم تمكن التلميذ من التكيف مع الوسط المدرسي	X				

شكرا على تعاونكم معنا

انتماء العبارات لأبعادها	تنتمي	لا تنتمي	الاقتراحات

.....

.....

عدد الفقرات	كاف	غير كافي	الاقتراحات

.....

.....

السلامة اللغوية	سليمة	غير سليمة	التصحيح

.....

.....

التعليمة	واضحة	غير واضحة	التعديل

.....

.....

البدائل	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
موافق جدا (05)			
موافق (04)			
موافق إلى حد ما (03)			
غير موافق (02)			
غير موافق تماما(01)			

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

ملحق (02) يوضح قائمة الأساتذة المحكمين للمقياس

اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
1-عمار حمامة	ماجستير	تنظيم وعمل	جامعة الشهيد جمة لخضر بالوادي
2-علي خرف الله	دكتوراه	علم النفس العيادي	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
3-علي سراوي	ماجستير+طالب دكتوراه	القياس في علم النفس وعلوم التربية	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
4-اسعادي فارس	دكتوراه	علم النفس	جامعة حمة لخضر بالوادي
5-محمد السعيد قيسي	دكتوراه	علم النفس المدرسي	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
6-محمد الصالح جعلاب	دكتوراه	ارطفونيا	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
7-خيرة لزعر	دكتوراه	علم النفس العيادي	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

ملحق (03) يوضح نسب اتفاق المحكمين على بنود المقياس

	المحكم 1		المحكم 2		المحكم 3		المحكم 4		المحكم 5		المحكم 6		المحكم 7			
البنود	يقيس	لا يقيس	يقيس	لا يقيس	يقيس	لا يقيس	يقيس	لا يقيس	يقيس	لا يقيس	يقيس	لا يقيس	يقيس	لا يقيس	نسبة الاتفاق %	ملاحظات
1	x		X		X		x		x		X			X		
2	x		X		X		x		x		X		X		100	تغيير الصياغة
3	x		X		X		x		x		X		X		100	
4	x		X		X		x		x		X		X		100	
5		X		X		x		X		X	X		X		28.57	تحذف
6	x		X		X		x		x		X		X		100	
7	x		X		X		x		x		X		X		100	
8	x		X		X		x		x		X		X		100	
9	x		X		X		x		x		X		X		100	
10	x		X		X		x		x		X		X		100	
11	x		X		X		x		x		X		X		100	
12	x		X		X		x		x		X		X		100	
13	x			X	X		x		x		X		X		100	
14	x			X	X		x		x		X		x		100	
15	x		X		X		x		x		X		x		100	

16	x		X		X		x		x		X		X		100	
17	x		X		X		x		x		X		x		100	
18		X		X		x		X		x		X		x	00	يحذف
19	x		X		X		x		x		X		x		100	
20	x		X		X		x		x		X		x		100	
21	x		X		X		x		x		X		x		100	
22	x		X		X		x		x		X		x		100	
23	x		X		X		x		x		X		x		100	
24	x		X		X		x		x		X		x		100	
25	x		X		X		x		x		X		x		100	
26	x		X		X		x		x		X		x		100	
27		X		X		x		X		x		X		x	42.85	يحذف
28	x		X		X		x		x		X		x		100	
29		X		X		x		X		x		X		x	00	يحذف
30	x		X		X		x		x		X		x		100	
31	x		X		X		x		x		X		x		100	
32	x		X		X		x		x		X		x		100	
33		X		X		x		X		x		X		x	00	يحذف (خاص بجميع التلاميذ)
34	x		X		X		x		x		X		x		100	
35		X	X		X		x		x		X		x		85.71	
36	x		X		X		x		x		X		x		100	
37	x		X		X		x		x		X		x		100	

38	x		X		x		x		X		X		x	100	
39	X		x		X		x		x		X		x	100	
40	x		X		x		x		X		x		x	100	
41	x		X		x		x		X		x		x	100	
42	x		X		x		x		X		x		x	100	
43	x		X		x		x		X		x		x	100	
44	x		X		x		x		X		x		x	100	
45	x		X		x		x		X		x		x	100	
46	x		X		x		x		X		x		x	100	مركب
47	x		X		x		x		X		x		x	100	
48	x		X		x		x		X		x		x	100	
49	x		X		x		x		X		x		x	100	
50	x		X		x		x		X		x		x	100	
51	x		X		x		x		X		x		x	100	
52	x		X		x		x		X		x		x	100	تعديل الصياغة
53	x		X		x		x		X		x		x	100	
54	x		X		x		x		X		x		x	100	
55	x		X		x		x		X		x		x	100	تعديل الصياغة
56	x		X		x		x		X		x		x	100	
57	x		X		x		x		X		x		x	100	
58	x		X		x		x		X		x		x	100	

59	x		x		X		x		x		X		x		100	
60	X		x		X		x		x		X		x		100	
61	X		x		X		x		x		X		x		100	
62	X		x		X		x		x		X		x		100	
63	X		x		X		x		x		X		x		100	
64	X		x		X		x		x		X		x		100	
65	X		x		X		x		x		X		x		100	
66		X		X		x		X		x		X			42.85	يحذف
67	X		x		X		x		x		X		x		100	
68	X		x		X		x		x		X		x		100	
69	X		x		X		x		x		X		x		100	
70		X		X		x		X		X			00	X		يحذف
71	X		x		X		x		x		X		x		100	تعديل الصياغة
72	X		x		X		x		x		X		X		100	
73	X		x		X		x		x		X		X		100	مركب
74	X		x		X		x		x		X		X		100	
75	X		x		X		x		x		X		X		100	
76	X		x		X		x		x		X		x		100	
77	X		x		X		x		x		X		x		100	

78	X		x		X		x		x		X		x		100	
79	X		x		X		x		x		X		x		100	
80	X		x		X		x		x		X		x		100	
81	X		x		X		x		x		X		x		100	
82	X		x		X		x		x		X		x		100	
83	X		x		X		x		x		X		x		100	
84	X		x		X		x		x		X		x		100	
85	X		x		X		x		x		X		x		100	
86	X		x		X		x		x		X		x		100	
87	X		x		X		x		x		X		x		100	
88	X		x		X		x		x		X		x		100	تعديل الصياغة
89	X		x		X		x		x		X		x		100	ينقل للبعد الاول
90	X		x		X		x		X		X		X		100	ينقل للبعد الاول

ملحق (04) يوضح المقياس في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم تربية

تخصص ماستر 2 صعوبات التعلم

الجنس:.....

التخصص:.....

سنوات الخبرة المهنية:.....

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر حول موضوع "مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى التلاميذ " وبصفتكم أستاذ مستوى السنة أولى متوسط، وعلى اطلاع بالمستوى الدراسي لهؤلاء التلاميذ، نضع بين أيديكم استبيان عبارة عن مجموعة من البنود التي نهدف من خلالها إلى التعرف على مستوى معرفة أساتذة السنة أولى متوسط لصعوبات التعلم لدى تلاميذكم وهذا وفق ما ترونه مناسب.

يرجى منكم، قراءة كل عبارة بتمعن ثم وضع (x) على الاختيار الذي ترونه مناسبا، وسوف لن تستعمل إجابتكم إلا لأغراض البحث العلمي.

مثال توضيحي:

الرقم	العبارة	غير موافق تماما	غير موافق	موافق	موافق جدا
6	كل تلميذ يساوي أو يفوق ذكاؤه عن 90 درجة ويعاني ضعف في التحصيل هو من ذوي صعوبات تعلم				X

شكرا على تعاونكم معنا

الرقم	العبارة	غير موافق تماما	غير موافق	موافق	موافق جدا
البعد الأول : صعوبات التعلم (مفهوم عام)					
1	صعوبات التعلم هي عجز تعليمي ومحدد للتلميذ في المهارات الأساسية (قراءة، كتابة، حساب) رغم قدراته العقلية العادية				
2	صعوبات التعلم ناتجة عن اضطراب وظيفي في الدماغ				
3	صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي مفاهيم مختلفة				
4	كل تلميذ لديه تدني وانخفاض في التحصيل الدراسي لديه صعوبات تعلم				
5	ضعف التحصيل الدراسي الناتج عن الحرمان الثقافي أو البيئي ليس صعوبات التعلم				
6	كل تلميذ يساوي أو يفوق ذكاؤه عن 90 درجة ويعاني ضعف في التحصيل هو من ذوي صعوبات تعلم				
7	هناك عدة معايير لتشخيص صعوبات التعلم أحدها هي الاختبارات التحصيلية				
8	أول من يكتشف ذوي صعوبات التعلم هو الأستاذ				
9	الأستاذ بحاجة إلى دورات تكوينية لمساعدة ذوي صعوبات التعلم				
10	استفدت من دورات تكوينية في مجال صعوبات التعلم				
11	الأستاذ بحاجة إلى امتلاك مقاييس واختبارات خاصة بالكشف عن فئة ذوي صعوبات التعلم				
12	الدورات التكوينية حول صعوبات التعلم غير كافية للتعرف عليها				
13	قمت برفع تقارير للإدارة بخصوص تدني التحصيل الدراسي لبعض التلاميذ				
14	ضرورة وجود منشورات وزارية تدعم التكفل بفئة ذوي صعوبات التعلم				
15	إن الصفة الغالبة التي يمكن أن تطلق على التلميذ ذو صعوبات تعلم هي الغباء والكسل				
16	لا يمكن تقديم خدمات مناسبة للتلاميذ ذوو صعوبات التعلم قبل تحديد أسبابها				
17	معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى أساليب ووسائل تعليمية تختلف عن التلاميذ العاديين				
18	ليس هناك منهج تعليمي محدد يناسب جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
19	التلميذ ذو صعوبات تعلم يكون متفوق ولديه صعوبات تعلم في نفس الوقت				
20	يؤثر وجود تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في نفس القسم على التلاميذ العاديين				

21	أول خطوة يجب اتخاذها عند وجود صعوبات التعلم لدى التلميذ هي البدء بتقديم خدمات التربية الخاصة				
22	أرى انه من الضروري وجود مراكز خاصة لرعاية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
23	تواجد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع العاديين يزيد من مشكلات التعلم لديهم ويحد من قدراتهم الإبداعية				
24	المعارف والمعلومات الموجودة في الكتب المدرسية لها دور في وجود صعوبات التعلم لدى التلاميذ				
25	يصعب تقديم تعليم مناسب للتلميذ ذو صعوبات تعلم دون معرفة نقاط ضعفه				
26	أقوم ببناء أسئلة الاختبار دون مراعاة وجود تلاميذ ذوو صعوبات التعلم				
27	يتدهور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عندما لا يجدون التقبل من قبل أساتذتهم وزملاءهم				
28	صعوبات التعلم هي مسؤولية المرشدين ولا علاقة لها بالأساتذة				
29	عندما ادرس أحاول أن أحيط بجميع جوانب موضوع الدرس حتى يفهم جميع التلاميذ				
30	الأساليب العقابية تمثل آخر الأساليب يمكن استخدامها لضبط سلوك ذوي صعوبات التعلم				
31	صعوبات التعلم ظاهرة منتشرة في أوساط التلاميذ بالمدارس				
32	الأستاذ هو شخص مؤهل لتشخيص صعوبات التعلم				
33	تعاون الأستاذ مع أولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يساهم في معرفة هذه الفئة				
34	ارغب بالتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتى أتمكن من تقديم المساعدة لهم				
35	عمل الأستاذ مع ذوي صعوبات التعلم يكون ضمن فريق متخصص				
36	صعوبات التعلم هي عدم تمكن التلميذ من التكيف مع الوسط المدرسي				
ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية					
37	التلميذ ذو صعوبات التعلم يتذبذب أداءه الأكاديمي من يوم لآخر ومن ساعة لأخرى				
38	هناك تلاميذ ذوو تحصيل دراسي منخفض لديهم صعوبات تعلم أكاديمية (قراءة، كتابة، حساب، تعبير كتابي)				
39	هناك تلاميذ ذوو تحصيل دراسي منخفض لديهم صعوبات التعلم النمائية (انتباه، الإدراك، التفكير، الذاكرة)				

40	معظم تلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم صعوبات في القراءة				
41	يقوم التلميذ ذو صعوبة القراءة بإضافة أو إنقاص حرف أو نقاط أثناء القراءة				
42	يقوم التلميذ ذو صعوبة القراءة بتقريب رأسه من الكتاب أثناء عملية القراءة رغم سلامة بصره				
43	يجد التلميذ ذو صعوبة القراءة صعوبة بشكل عام (قراءة كلمات ، نص، قراءة ما يكتب ...)				
44	هناك تلاميذ ذوو صعوبات تعلم لديهم صعوبات في الكتابة				
45	لدى التلميذ ذو صعوبة الكتابة خط غير مقروء				
46	لدى التلميذ ذا صعوبة الكتابة صعوبة في تنظيم الورقة				
47	كثيرا ما يخطئ التلميذ أثناء الإملاء عليه				
48	يقوم التلميذ ذو صعوبة الكتابة بإضافة أو إنقاص حروف أثناء الكتابة				
49	يظهر التعب على التلميذ ذو صعوبة الكتابة عندما يكتب لفترة طويلة				
50	لا ينقل التلميذ ذو صعوبة الكتابة ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السبورة				
51	ينحرف التلميذ ذو صعوبة الكتابة عن سطر الكتابة				
52	هناك تلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم صعوبات في الرياضيات				
53	التلميذ ذو صعوبة الرياضيات لديه صعوبة في تكوين المفاهيم				
54	التلميذ ذو صعوبة الرياضيات لا يستطيع التفريق بين الأحجام والأوزان والسعات				
55	التلميذ ذو صعوبة الرياضيات يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية				
56	التلميذ ذو صعوبة الرياضيات لديه قصور في التصورات				
57	التلميذ ذو صعوبة الرياضيات لديه صعوبة في إتباع التعليمات				
58	التلميذ ذو صعوبات التعلم يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية				
59	التلميذ ذو صعوبات التعلم يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه				
60	التلميذ ذو صعوبات التعلم يحتاج لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائه				
61	التلميذ ذو صعوبات التعلم قدراته على الفهم متدنية جدا				
62	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتشتت انتباههم بالمنبهات المختلفة (داخلية وخارجية)				
63	يتسرع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الإجابة عن الأسئلة				
64	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يجدون صعوبة في متابعة التعليمات				
65	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يجدون صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة				

	التي توجه إليهم				
66	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يجدون صعوبة في تذكر المعلومات الشفهية				
67	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يجدون صعوبة في إعادة الجمل والحفظ والاسترجاع				
68	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تفكيرهم يخلوا من الإبداع والابتكار والأصالة				
البعد الثالث: الخصائص السلوكية والانفعالية					
69	التلميذ الذي لا يتحكم في نفسه (يتكلم دون إذن، يقفز من مقعده..) يعاني من صعوبات تعلم				
70	التلميذ العنيد هو من ذوي صعوبات التعلم				
71	التلميذ الذي يستثار بسهولة كبيرة من قبل التلاميذ الآخرين هو من ذوي صعوبات التعلم				
72	التلميذ سريع الانفعال والغضب هو من ذوي صعوبات التعلم				
73	التلميذ متقلب المزاج هو من ذوي صعوبات التعلم				
74	التلميذ كثير الشرود والسرحان هو من ذوي صعوبات التعلم				
75	تلميذ ذو صعوبات التعلم يظهر عليه عدم الفهم أثناء الدرس				
76	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يواجهون صعوبات اجتماعية وانفعالية أكثر من أقرانهم العاديين				
77	التلميذ ذو صعوبات التعلم لا يعي طبيعة المواقف الاجتماعية				
78	التلميذ ذو صعوبات التعلم لديه اندفاعية كبيرة				
79	التلميذ ذو صعوبات التعلم يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية				

Test-t

Statistiques de groupe

	groub	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	groub 1	8	2,4970	,14426	,05100
	groub 2	8	3,0945	,08056	,02848

Test d'échantillons indépendants

			Total	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		,786	
	Sig.		,390	
Test-t pour égalité des moyennes	t		-10,229	-10,229
	ddl		14	10,979
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	Différence moyenne		-,59756	-,59756
	Différence écart-type		,05842	,05842
	Intervalle de confiance 95% de la différence	Inférieure	-,72285	-,72617
		Supérieure	-,47227	-,46896

ملحق رقم (05) خاص بثبات المقياس

معامل الفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,903	79

ملحق (06) خاص بالمعالجة الاحصائية لتساؤلات الدراسة

جدول يوضح الجنس

Test-t

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00007	1,00	25	224,0800	18,92512	3,78502
	2,00	45	227,4444	22,18984	3,30787

Test d'échantillons indépendants

			VAR00007	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		2,894	
	Sig.		,093	
Test-t pour égalité des moyennes	T		-,639	-,669
	Ddl		68	56,639
	Sig. (bilatérale)		,525	,506
	Différence moyenne		-3,36444	-3,36444
	Différence écart-type		5,26211	5,02677
	Intervalle de confiance 95% de la différence	Inférieure	-13,86481	-13,43176
		Supérieure	7,13592	6,70287

Test-t

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00007	1,00	29	226,3793	20,44402	3,79636
	2,00	41	226,1463	21,64435	3,38028

Test d'échantillons indépendants

			VAR00007	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		,875	
	Sig.		,353	
Test-t pour égalité des moyennes	T		,045	,046
	Ddl		68	62,498
	Sig. (bilatérale)		,964	,964
	Différence moyenne		,23297	,23297
	Différence écart-type		5,13381	5,08317
	Intervalle de confiance 95% de la différence	Inférieure	-10,01139	-9,92654
		Supérieure	10,47733	10,39247

Test-t

Statistiques de groupe

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00007	1,00	36	228,1944	22,65495	3,77583
	2,00	34	224,1765	19,22510	3,29708

Test d'échantillons indépendants

			VAR00007	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		2,486	
	Sig.		,119	
Test-t pour égalité des moyennes	T		,798	,802
	Ddl		68	67,253
	Sig. (bilatérale)		,428	,426
	Différence moyenne		4,01797	4,01797
	Différence écart-type		5,03644	5,01274
	Intervalle de confiance 95% de la différence	Inférieure	-6,03209	-5,98681
		Supérieure	14,06803	14,02275