الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس

==========

الشعبة: علم النفس
رقم التسجيل:.....

التخصص: علم النفس المدرسي
الرقم

التسلسلي:.....

إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية قراءة . كتابة . حساب

(دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات زاوي موسى ، لعوبي منصور، الحاج الطيب ببرج بوعريريج)

عنوان المذكرة:

مذكرة مقدمة لأجل الحصول على شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد:
– بعارة جوهرة
– لعباشي دنيا

الأستاذ المشرف:
– د. معوش عبد الحميد

السنة الجامعية: 2024 / 2025

﴿... يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ

وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ...﴾

[سورة المجادلة: الآية 11]

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيمِ، والصلاةُ والسلامُ على أشرفِ خلقِ اللهِ، المرسَلين، سيّدِنا محمدٍ، عليه أفضلُ الصلاةِ والسلام ، وعلى آلهِ وأصحابِه أجمعين.

أما بعد:

نحمدُ اللهَ تعالى حمدًا طيبًا مباركًا، حمدًا يليقُ بجلالِ وجهِه وعظيمِ سلطانِه، ونشكره، ربَّ السماواتِ والأرضِ وما بينهما، ونُجزيه الثناءَ على توفيقِه لنا، برحمتِه وقدرتِه، إلى سُبلِ العلمِ والمعرفة.

كما نتقدَّمُ بجزيلِ الشكرِ والعرفانِ لأستاذِنا الفاضل معوش عبد الحميد، على تفضُّله بالإشرافِ على بحثِنا المتواضع، وعلى ما قدَّمه لنا من توجيهاتٍ ونصائحَ قيّمة.

ولا يفوتُنا أن نُعبّر عن خالصِ الشكرِ والامتنانِ لكلّ أساتذةِ علم النفس الأفاضل، لما قدَّموه لنا من علمٍ ومعرفةٍ، ودعمٍ متواصلٍ طوالَ مسيرتِنا الجامعيَّة.

شكرًا لكم جميعًا.

الطالبات:

بعارة جوهرة

لعباشي دنيا

إ هـ د ا ء

وَآخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ"

عظم المراد فهان الطريق ،فجاءت لذة الوصول ...لتمحي مشقة السنين

فالحمد لله الذي هيأ البدء ويسر الطريق وطيب المنتهى و الحمد لله على لذة الإنجاز.

إلى نفسي القوية الصامدة

إلى تلك التي وقفت أمام الحياة وقالت: "أنا لها، وسأنالها وإن أبت ،رغماً عنها، أتيت بها"

.رغم كل الصعاب والعثرات، ورغم كل شيء ، ها أنا اليوم نلتها، وأتيت بها ، و بلغت جزءًا من حلمي.

إلى روحي أمي الطاهرة حبيبة قلبي يا من رحلت عن الدنيا لكن لم تغب عن قلبي يوما.

إلى من كانت تدعو لي في الخفاء وتهمس بإسمي في السجود. فكل خطوة في طريقي فيه ثمرة من ثمار دعواتك وكل نجاح وصلت اليه هو نتيجة مغرسته في داخلي من قوة وإرادة وحب للنجاح...

كم تمنيت وجودك في هذا اليوم الذي لا طالما حلمت به وكنت تنتظرينه...

اللهم ارحمها واغفر لها وأسكنها فسيح جناتك واجعل هذا الإنجاز الصغيرة صدقة جارية على روحها الطيبة

إلى فخري و إعتزازي.

إلى من دعمني بلا حدود و أعطني بلا مقابل.

إلى من غرس في قلب الثقة وفي روحي الطمأنينة.

إلى أعظم و أعز رجل

أبي العزيز الغالي حفظك الله تعالى ورعاك وبارك في عمرك و أدامك نور في حياتي.

إلى أختي توأم روحي ونصفي الثاني كهينة يا زهرة قلبي ،يا أجمل ما في دنياي.

و إلى إخوتي نعمتي في الحياة نور عيني بهجتي وسعادتي عمر و أمير يا من بهم تزهر حياتي وتطمئن روحي...

حفظكم الله لي و أدامكم في حياتي ومنحكم صحة لا تزول و سعادة لا تنتهي والنجاح في كل خطوة تخطونها.

إلى صديقتي الصدوقة وشريكتي في النجاح.....دنيا

إ هـ د ا ء

"و آخر دعواهم أن الحمد الله رب العالمين"

.لم تكن الرحلة قصيرة و لا الطريق محفوفا بالتسهيلات لكنني فعلتها

. فالحمد لله الذي يسر البدايات و بلغنا النهايات و الذي بنوره تستنير الطرقات و تثمر المحاولات في لحظات الانجاز لا يسطع النور من الشهادات وحدها ، بل من الأرواح التي آمنت ،و الدعوات التي [illegible] ، و القلوب التي كانت تزرع الأمل كلما هبت رياح اليأس ، إلى من كانوا للنجاح سندا قبل أن يكونوا شهودا عليه التخرج ليس فقط لحظة شخصية ، بل هو حصاد مشترك ، تفتحت فيه بذور الحب ، التضحية ،و الصبر التي غرست على مدى أعوام في تربة البيت الأول .

.إلى نفسي الطموحة التي قالت أنا لها سأنالها و ها أنا نلتها و أتيت بها رغما عنها رغم كل الظروف

. إلى النبض الأول ، و الظل الذي لا يغيب

. إلى من حملتني قلبا قبل أن تحملني جسدا

إلى أمي .... يا من سجدت لله لأجلي سرا ،و بكيت فرحا و خوفا علي ،يا من كنت دعاء مستمرا ، و طمأنينة لا تنقطع ، هذا الانجاز بعض عطائك ،و بعض حكايتك فأنت الحكاية الاجمل و العطاء .الأعظم

و إلى أبي ..... إلى من اكرمني الله به و جعله من بين صفوف الرجال أبا لي و زادني به شرفا و علوا و اعتزازا السند الصامت ، و الضوء الذي لا يطفئه الوقت ، الذي علمني أن الأثر الحقيقي لا يكون بالكلام ، بل بالمواقف كلما التفت خلفي وجدتك هناك .... دون أن تنادي ، دون أن تنتظر شكرا ، فجزاك الله عني خيرا لا يعد ، و سعادة لا تزول .

إلى اخوتي سندي قوتي مامني و أماني ،من كانوا لصوتي صدى و لقوتي ظهرا ، إلى من اقتسموا معي .أعباء هذا الطريق و كانو لي الوطن حين شعرت بالغربة بين الاهداف ادامكم الله لي سندا لا يميل

و إلى زهرة العمر إبنة عمي الصغيرة ، أهدي إليك جزءا من هذا الإنجاز و أتمنى لك أضعافه

إلى رفيقة دربي و شريكة نجاحي توأمي و أختي ...جوهرتي

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى إستكشاف واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة , والتعرف على الفروق فيما يخص متغير الجنس والشهادة وأيضا متغير الخبرة, إعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الإستكشافي , وتم تطبيق إستبيان المعد من طرف الباحثتين جوهرة بعارة و لعباشي دنيا على عينة قوامها 120أستاذ وأستاذة من التعليم الإبتدائي و من مختلف إبتدائيات ولاية برج بوعريريج (لعوبي منصور , بلقادي , زاوي موسى , بلحاج الطيب) خلال الفترة الممتدة من (03 مارس إلى 13 مارس) . وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة مرتفع
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الشهادة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الخبرة .

الكلمات المفتاحية: ؛ البرنامج التدريبي؛ صعوبات التعلم الأكاديمية

Abstract:

This study aimed to explore the reality of using training programs to support students with academic learning difficulties from the perspective of teachers. It also sought to examine differences based on gender, academic qualification, and teaching experience.

The study adopted a descriptive exploratory approach and utilized a questionnaire developed by researchers Johra Baara and Labachi Donia. The questionnaire was administered to a sample of 201 male and female primary school teachers from various primary schools in the Wilaya of Bordj Bou Arréridj (including Laoubi Mansour, Belkadi, Zoui Moussa, and Belhadj Tayeb) during the period from March 3rd to March 13th.

The study yielded the following results:

The level of use of training programs to support students with academic learning difficulties from the perspective of teachers was high.

There were no statistically significant differences in the use of training programs for academic learning difficulties (reading, writing, and arithmetic) based on the gender of the teachers.

There were no statistically significant differences in the use of these training programs based on the teachers' academic qualifications.

There were no statistically significant differences in the use of training programs based on teaching experience.

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	الآية.....	
02	الإهداء.....	أ
03	شكر وتقدير.....	ب
04	الملخص بالعربية.....	ت
05	الملخص بالإنجليزية.....	ث
06	فهرس المحتويات.....	ج
07	قائمة الجداول.....	خ
08	قائمة الأشكال.....	د
09	قائمة الملاحق.....	ذ
مقدمة.....		01
أو لا: الخلفية النظرية والدراسات السابقة		
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
01	إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....	6-5
02	فرضيات الدراسة.....	7
03	أهداف الدراسة.....	8-7
04	أهمية الدراسة.....	8
05	دواعي اختيار الموضوع.....	8
06	تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.....	9
07	الخلفية النظرية.....	00
08	الدراسات السابقة و التعليق عليها	14-10
البرامج التدريبية		
09	تمهيد	16
10	1.مفهوم التدريب	16
11	2. مفهوم البرامج التدريبية	17
12	3.تقويم البرامج التدريبية	18-17
13	4.مبادئ العامة للبرامج التدريبية الجيدة.....	19-18
14	5.أهداف البرامج التدريبية	20-19
15	6.تخطيط البرنامج التدريبي	21-20

16	7. خطوات تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.....	22-21
17	8.أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.....	22
18	9. خدمات البرامج التدريبية	23
19	10.تقييم البرامج التدريبية.....	23
20	الخلاصة.....	24
	صعوبات التعلم	
21	تمهيد.....	26
22	1.مفهوم صعوبات التعلم.....	28-26
23	2.أسباب صعوبات التعلم.....	30-28
24	3.خصائص أطفال ذوي صعوبات التعلم.....	32-30
25	4.أنواع صعوبات التعلم.....	38-32
26	5.نظريات صعوبات التعلم.....	41-38
27	6.محكات تشخيص صعوبات التعلم.....	43-41
28	7.علاج صعوبات التعلم.....	43
29	خلاصة	44-43
	أو لا: الدراسة الميدانية	
	الفصل الثاني: الطريقة والأدوات .	
	تمهيد.....	37
أولا:	**الدراسة الاستطلاعية**.....	
.1.1	أهداف الدراسة الاستطلاعية.....	38
.2.1	حدود الدراسة الاستطلاعية.	38
.3.1	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.....	39
.4.1	إجراءات بناء أدوات الدراسة.....	40
.5.1	الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.....	43-41
ثانيا:	**الدراسة الأساسية**.....	
	تمهيد	46
01	عرض نتائج الدراسة وتحليلها.....	55-46
02	مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.....	61-56
03	خلاصة.	62

04	مقترحات الدراسة.....	63
	قائمة المراجع.....	62-57
	قائمة الملاحق.....	/

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	قيمة إختبار (ت) لعينة واحدة إستخدام لمقارنة الوسط الفرضي مع المتوسط الحسابي	46
02	قيمة إختبار (ت) لعينة واحدة إستخدام لمقارنة الوسط الفرضي مع المتوسط الحسابي	48
03	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في مقياس واقع استخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير الشهادة	49
04	نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات مقياس واقع استخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير الشهادة	50
05	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في مقياس واقع استخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير الخبرة	52
06	نتائج التحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات مقياس واقع استخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير الخبرة	53

قـائـمـة

الـمـلاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	أداة الدراسة في صورتها الأولية	70-63
02	أداة الدراسة في صورتها النهائية	74-71
03	قائمة محكمي أداة الدراسة	75
04	مخرجات برنامج للدراسة الإستطلاعية	88-76
05	مخرجات برنامج للدراسة الأساسية	98-89

مقدمة

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين التي حظيت بإهتمام كبير من المختصين في علم النفس عامة والتربية على وجه الخصوص حيث أن هذا الموضوع يعتبر من أكبر المشاكل التي تقف عقبة في طريق التلاميذ نحو تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي وبالتالي تؤدي **إلى** فشلهم و إنخفاض مستواهم وقد ركز المتخصصين في هذا المجال على دراسة هذا الموضوع والعمل على تقديم الخدمات التربوية و البرامج العلاجية لهذه الفئة التي يتعرض أفرادها لصور مختلفة من المشكلات.

وتتصف صعوبات التعلم بأنها من الصعوبات الخفية التي لا ترجع إلى أي عرض أو مرض واضح و ظاهر بل يعود إلى سبب خفي كامن عضويا كان أو غير ذلك و لضمور هذه الأسباب تعتبر صعوبات التعلم شائكة فيمكن أن نجد فردين لهم نفس الصعوبة و لكن تختلف الأسباب من فرد لآخر وقد تكون هذه الصعوبة في مادة معينة وفي المقابل تفوق في المواد الأخرى.

و تتميز صعوبات التعلم بنوعين منها صعوبات التعلم النمائية التي تتمثل في العمليات المعرفية (كالإدراك , الانتباه, الذاكرة...) وصعوبات التعلم الأكاديمية التي تعد من أكبر التحديات التي تواجه العديد من التلاميذ خلال مسيرتهم الدراسية وهي ترتبط بعدم قدرة التلميذ على إكتساب أو إستخدام مهارات القراءة والكتابة والحساب بشكل طبيعي يتناسب مع عمره و مستواه التعليمي و تعزى هذه الصعوبات إلى عوامل متعددة منها ما هو مرتبط بتأخر في نمو العلميات المعرفية أو مشكلات عصبية تؤثر على معالجة المعلومات ومنها ما هو مرتبط بأسباب أخرى وتؤثر هذه الصعوبات بشكل كبير على التحصيل الأكاديمي للتلميذ و تنعكس سلبا على ثقته بنفسه و تفاعله مع البيئة المدرسية والمجتمع المحيط به من هنا تأتي أهمية الكشف المبكر عن هذه الصعوبات و وضع خطط علاجية مناسبة تشمل الدعم النفسي و التربوي و إستخدام إستراتيجيات تعليمية تتماشى مع إحتياجات التلاميذ و مساعدتهم في التغلب على التحديات التي تواجههم.

فقد أصبحت البرامج التدريبية ضرورة وأداة أساسية تستخدم لتحسين مهارات التلاميذ و تطوير قدراتهم الأكاديمية و تقديم الدعم الأكاديمي و النفسي من خلال تعزيز مهاراتهم الأساسية مثل القراءة و الكتابة و الحساب إضافة إلى تحسين قدراتهم على التركيز و حل المشكلات و تلعب وجهات نظر المعلمين دورا حاسما في تقييم فعالية هذه البرامج و تحديد مدى نجاحها في تحقيق أهدافها.

إذ يعتبر المعلم العنصر الأساسي في تنفيذ و توجيه هذه البرامج مما يجعل آرائهم تجربة عملية تسهم في تحسين و تطوير المناهج و الأساليب المستخدمة و من هنا تبرز أهمية دراسة واقع إستخدام البرامج التدريبية و مدى تأثيرها من منظور المعلمين لتقديم رؤى تعزز من كفاءة التعليم و تخفف من صعوبات التعلم الأكاديمية.

و في ظل الإهتمام المتزايد بدمج هذه الفئة ضمن المجتمع التعليمي تبرز أهمية دراسة واقع إستخدام هذه البرامج و مدى فعاليتها في تحقيق النتائج المرجوة و في هذه الدراسة سنلقي الضوء على أهمية البرامج التدريبية في مواجهة التحديات الأكاديمية لدى التلاميذ كما يراها المعلمين لتوفير بيئة تعليمية شاملة تدعم جميع التلاميذ بإختلاف قدراتهم.

و على مدى إعتماد البرامج التدريبية في المؤسسات التعليمية و الكشف عن تأثيرها في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية كما تسعى إلى تقديم توصيات تسهم في تطوير تلك البرامج بما يتماشى و يتناسب مع إحتياجات هذا الفئة و تحقيق تعليم شامل يضمن تكافؤ الفرص للجميع مع مراعاة الفروق الفردية ما يهم في دراستنا الحالية هو التعرف على واقع البرامج التدربية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر أساتذة بعض ابتدائيات برج بوعريريج. ومن خلال ما سبق نسعى إلى تقسيم البحث إلى ثلاثة فصول وهي:

الفصل أو ل: بعنوان "**الإطار العام للدراسة**" تم التطرق فيه إلى : إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، دواعي اختيار الموضوع، تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا، الخلفية النظرية، الدراسات السابقة والتعليق عليها.

الفصل الثاني: بعنوان "**الطريقة والأدوات** " تم التطرق فيه إلى : تمهيد، الدراسة الاستطلاعية، أهداف الدراسة الإستطلاعية، حدود الدراسة الإستطلاعية، خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية، إجراءات بناء أداة الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، الدراسة الأساسية، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها، حدود الدراسة، وصف شامل لأدوات الدراسة، تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة، خلاصة.

الفصـل الثالـث:

بعنـوان "**عــرض نتــائج الدراســة ومناقشــتها**" تـم التطــرق فيــه إلــى : عــرض نتــائج الدراســة وتحليلهـا، مناقشــة نتـائج الدراســة وتفســيرها فــي ضـوء الفرضـيات والتـراث

أو لا: الخلفية النظرية والدراسات السابقة

النظري. وصولا إلى إستنتاج عام، مقترحات الدراسة، خاتمة، قائمة المراجع، قائمة الملاحق.

الإشكالية

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي توكلها المجتمعات الانسانية مهمة تربية أبنائها فهي بمثابة البيت الثاني للطفل و التي يتكامل دورها مع دور الأسرة في تربية الطفل و بناء شخصيته ليصلوا به إلى النمو الشامل في جميع الجوانب لذلك نجد المدرسة تعمل على إكساب التلاميذ العلوم و المعارف الم ختلفة و القيم التي تحدد أدوارهم المستقبلية في الحياة الإجتماعية و المشاركة في المجتمع.

و على الرغم من كل هذه الخدمات التي تقدمها المدرسة و المعلمين للتلاميذ إلى أن هناك العديد من المشكلات التي تعترض مسارهم الدراسي و تعيق إستفادتهم من هذه الخدمات من بين هذه المشكلات صعوبات التعلم و خاصة صعوبات التعلم الأكاديمية حيث تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية من أكبر المشكلات التربوية التي تؤثر على التلميذ من مختلف الجوانب نفسية و إجتماعية و تربوية .... نظرا لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية في مادة أو معظم المواد الدراسية و عجزهم الدراسي و تكرار رسوبهم في الصف نتيجة عدم قدرتهم على التكيف مع الفصول الدراسية العادية و المناهج العادية فمنهم من يتخلفون في تعلم الكلام أو لا تنمو لديهم سهولة إستخدام اللغة أو الذين يواجهون صعوبات في الكتابة أو صعوبة بالغة في تعلم القراءة أو القيام ببعض العمليات الحسابية و بشكل عام يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقليا و لكنهم يتخلفون عن نظائرهم و يفشلون في التعلم لأسباب مختلفة.

و نلاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يتشابهون في الوضع التعليمي و لكن التفاصيل و طبيعة الخلل التكويني تختلف من طفل لآخر أو من تلميذ لآخر فقد يشكو أحدهم من صعوبة في مادة واحدة واخرى في عدة مواد والسبب مختلف .و مما لا شك فيه أن صعوبات التعلم

الأكاديمية تؤدي بطفل إلى تعرض للمشكلات النفسية وعدم القدرة على التوافق..... إذا ما قارنه بزملائه

و لا شك أن المعلم يدرك منذ اللحظة الأولى إختلاف تلاميذه في الصفات الجسمية و العقلية و الإنفعالية فالمعلم أو ل من يقوم بالكشف عن المشكلات المدرسية التي يعاني منها الطفل و هذا راجع لعدة أسباب أهمها أنه يقضي وقت طويل مع الطفل و هو بذلك يأتي في المرتبة الثانية بعد الوالدين و كون هذا النوع من المشكلات تكون بيئتها الرسمية و الأساسية القسم.

كما تشير الدراسات و البحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم و التي قامت على إستخدام قوائم و مقاييس التقدير إلى أن المعلم و ملاحظاته لأطفال هذه الفئة تشكل عاملا بالغة الأهمية في الكشف و التحديد المبكر لذوي صعوبات التعلم عامة و الأكاديمية خاصة.

و في ظل تزايد الإهتمام بتحسين جودة التعليم و توفير بيئة تعليمية مناسبة لجميع التلاميذ و زيادة إنتشار صعوبات التعلم الأكاديمية بين التلاميذ كأحد التحديات الرئيسية التي تواجه المعلمين لذلك أصبحت البرامج التدريبية وسيلة هامة و ضرورية لتقديم الدعم و تحسين الأداء الأكاديمي و معالجة التحديات التي يواجهها التلاميذ و ماذا إذا كانت تلبي إحتياجاتهم الفعلية.

و رغم أهمية البرامج التدريبية و دورها الفعال في تعزيز مهارات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إلا أن هناك تحديات متعددة تواجه تطبيقها مثل عدم ملائمة بعض البرامج التدريبية إحتياجات التلاميذ الفردية و نقص الكوادر المؤهلة لتقديم هذه البرامج بشكل فعال بالإضافة إلى محدودية الدراسات التي تقيم أثرها بشكل دقيق و مستدام

و بناءا على هذا تهدف الدراسة إلى إستكشاف واقع إستخدام البرامج التدريبية من طرف الأساتذة أي هل يقومون بإستخدامها بشكل فعلي أم لا بالإضافة إلى معرفة آرائهم حول إستخدام هذه البرامج و مدى تأثير البرامج التدريبية المخصصة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية و تحديد العوامل التي تؤثر على نجاح هذا البرامج تأتي و بصياغة أخرى :

إلى أي مدى تسهم البرامج التدريبية في التكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية و رأيهم في استخدامها و ماهي العوامل التي تؤثر في فاعليتها بتحقيق الأهداف المرجوة.

و مدى فعالية هذه البرامج في تحقيق أهدافها و هل توفر هذه البرامج التدريبية الأدوات و الإستراتيجيات اللازمة للمعلمين للتعامل مع صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل فعال و ماهي العقبات التي تحول دون تطبيقها بالشكل الأمثل في البيئة التعليمية.

1.إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

- **السؤال الرئيسي** : ما مستوى إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة.

و يندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي أسئلة فرعية نحاول من خلالها الاجابة على التساؤل العام وهو :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) تعزي لمتغير الجنس.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الشهادة في واقع إستخدام البرامج التدريبة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في واقع إستخدام البرامج التدريبة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة.

2. فرضيات الدراسة:

بناءا على تساؤلات الدراسة وللإجابة عليها تمت صياغة الفرضيات الرئيسة التالية:

– **الفرضية الرئيسة الأولى:** ما مستوى واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة.

– **الفرضية الرئيسة الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الجنس.

– **الفرضية الرئيسة الثالثة** : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الشهادة.

– **الفرضية الرئيسة الرابعة** : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الخبرة.

3. أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– معرفة مدى واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة. كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة.

– التحقق من مدى فعالية البرامج التدريبية المستخدمة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة. كتابة .حساب)

– الكشف عن الفروق إن وجدت عن واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة. كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغير الجنس.

– الكشف عن الفروق إن وجدت عن واقع إستخدام البرامج التدريبة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة .كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الشهادة.

– الكشف عن الفروق إن وجدت عن واقع إستخدام البرامج التدريبة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة. كتابة .حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4. أهمية الدراسة:

– تكمن اهمية الدراسة في أنها تتناول موضوع جدير بالإهتمام "واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية " من وجهة نظر الأساتذة .

– توجه أنظار المعلمين والمعلمات نحو الدور الهام الذي تلعبه البرامج التدريبية في تحسين أداء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.

– تساهم الدراسة في إثراء الرصيد المعرفي حول صعوبات التعلم الأكاديمية.

– تفتح المجال أمام الباحثين لدراسة صعوبات التعلم وتصميم برامج التدريبية للتكفل بها.

– تسهم في زيادة وعي المجتمع التعليمي والأسري بأهمية برامج التدريب لمعالجة صعوبات التعلم الأكاديمية

5. دواعي اختيار الموضوع:

لا بد لأي دراسة علمية تربوية من أسباب تدفع الباحث لاختيار موضوع ما دون سواه لأسباب ذاتية أو موضوعية، وأن اختيارنا لهذا الموضوع كان للأسباب التي نلخصها في ما يلي:

1.5. أسباب ذاتية:

– الرغبة الشخصية في دراسة موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية.

– قلة الدراسات التي تناولت إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية بصفة خاصة في الجزائر .

– الرغبة في المساهمة في تحسين جودة التعلم عند التلاميذ.

2.5. أسباب موضوعية:

– إنتشار صعوبات التعلم الأكاديمية وتأثيرها السلبي على أداء التلاميذ.

– الإهتمام المتزايد بالتعليم وضرورة التخلص من صعوبات التي تكون حجز أمام تقدم التلميذ .

– تسليط الضوء على أهمية ودور البرامج التدريبية في التخفيف من الصعوبات التعلم الأكاديمية

6. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

1.6. البرامج االتدريبية :

– **إجرائيا:** مجموعة من الأنشطة والخطط والبرامج التربوية المصممة خصيصا لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة. الكتابة. الحساب) في التعليم الإبتدائي والتي تهدف إلى تحسين مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية وتحقيق التكيف مع المناهج الدراسية .

2.6. صعوبات التعلم الأكاديمية:

– **إجرائيا :** هي تلك المشكلات التي تظهر على التلاميذ أثناء مرحلة المدرسة وتتمثل في عدم القدرة على اكتساب مهارات الأساسية القراءة والكتابة والحساب.

7. الخلفية النظرية:

1.7. البرنامج تدريبي:

2.7. صعوبات التعلم الأكاديمية:

8. الدراسات السابقة والتعليق عليها:

1.8. الدراسات السابقة:

أجرت **فاطمة الزهراء العايدي (2022)** : دراسة هدفت إلى تصميم برنامج علاجي لتحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة حيث استخدمت المنهج الشبه تجريبي الملائم للدراسة وتم اختيار عينة من ثالثة حالات بعد التأكد من أنها تعاني من صعوبات الكتابة من خلال تطبيق اختبار الكتابة مأخوذة من ابتدائية وتم تطبيق برنامج تدريبي على الحالات وكانت النتائج ايجابية .ثم تم تطبيق اختبار الكتابة من جديد كقياس بعدي على العينة وقد دلت النتائج على وجود تحسن ملحوظ في أداء تلاميذ العينة في جميع مستويات الاختبار.

كما أجرت **سماح شوادرة 2022** : دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي مقترح لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتم إستخدام المنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث اشتملت عينة الدراسة على (20) تلميذ تتروح اعمارهم بين(9–10) سنوات متمدرسين بالمستوى الرابع والخامس ابتدائي من كلا الجنسين وقد استخدمت اختبار الذكاء (رسم الرجل لجو نداف)مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة (لمصطفى الزيات) البرنامج العلاجي المصمم

من طرف الباحثة وأسفرت النتائج المتحصل عليها عن فعالية وأثر البرنامج العلاجي المقترح في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

كما تنأو لت دراسة **ولاء محمد عبد الفتاح محمد (2021) : بعنوان** فعالية برنامج تدريبي لتحسين الفهم القرائي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و إستهدفت الدراسة تطوير برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و أشارت النتائج إلى نجاح البرنامج و تحسين ملحوظ في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ .

كما تنأو لت دراسة قدي سمية **(2015)** : بعنوان صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية دراسة وصفية بولاية مستغانم تنأو لت هذه الدراسة صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بهدف الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات و تحديد أنواعها و و أشارت النتائج إلى ضرورة تطوير إستراتيجيات تعليمية مناسبة لتلبية إحتياجات هؤلاء التلاميذ و كان عدد أفراد العينة 150

تلميذ و تلميذة و إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي و مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية كما كشفت الدراسة إلى أن صعوبة القراءة هي الصعوبة الأكثر إنتشارا لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

هدفت دراسة **سهيلة شلابي (2015)** : بعنوان الإدراك الزماني و المكاني و علاقته بظهور صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الإدراك الزماني و المكاني و صعوبة تعلم الكتابة و الكشف عن أسباب صعوبة الكتابة من الناحية الوظيفية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بحسين داي حيث تضمنت عينة الدراسة 60 تلميذ منهم 41 ذكرا و 19 اناث معينة مقصورة كما إعتمدت في دراستها على المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يمكن من معرفة العلاقة بين متغيرين أو أكثر و يصف للظاهرة وصفا دقيقا و من الأدوات التي تم إستخدامها في الدراسة هي إختبار رسم الرجل إختبار الكتابة و إختبار الجبال الثلاثة و إختبار الإيقاع بميرا ستمباك و إستبيان الإدراك الزماني و بعد التأكد من صدق و ثبات هذ الإختبارات تم تطبيقها على العينة خلصت النتائج التالية توجد علاقة إرتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإدراك المكاني و صعوبة الكتابة

توجد علاقة إرتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإدراك الزماني و صعوبة تعلم الكتابة.

كما هدفت دراسة **خديجة بن فليس (2013)** : بعنوان أنماط معالجة المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين و نظرائهم من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم القراءة و الكتابة و الحساب في متغير معرفي مهم و هو أنماط

معالجة المعلومات و قد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 70 تلميذ بالمرحلة الإبتدائية تم إختيارهم بطريقة قصدية و اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأدوات البحثية لإختبار فرضيات الدراسة الملاحظة و المقابلة و الإختبارات التعليمية و اختبار الذكاء المصور و بطارية كوفمان للتقييم النفسي المعرفي كما أنها إستعملت المنهج الوصفي المقارن فلخصت دراستها بالنتائج التالية

_لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم في نمط المعالجة المتزامنة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين و وذي صعوبات التعلم في نمط المعالجة المركبة.

قام **ايهاب طنطأو ي (2010)** : بدراسة بعنوان مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لخفض مستوى صعوبات التعلم لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم بالصف السابع وتتكون العينة 7 طلاب تتروا ح اعمارهم ما بين (13/11) سنة تم اختيارهم بناء على النتائج التشخصية لاختبار الذكاء والفرز العصبي واختبار تحصيلي في اللغة الانجليزية واللغة العربية للتحديد مستوى الصعوبات وأظهرت النتائج بعد تطبيق البرنامج قراءة الطالب للحروف الهجائية بشكل صحيح بنسبة (100) ونطق الحروف الهجائية بالتشكيل بالنسبة(95) كما تحقق هدف التميز بين اللام الشمسية واللام القمرية أصبح الطالب لديه قدرة على الاجابة على الأسئلة الشفهية المتعلقة بالنص المقرر.

هدفت إلى **بشقة (2008)** : سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى تحديد المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و حاجاتهم الإرشادية مستخدمة المنهج الوصفي الإرتباطي حيث إختارت عينة من تلاميذ التعليم الإبتدائي بولاية باتنة قوامها 130 فردا مقسمة تبعا للجنس و المستوى الدراسي و إستخدمت فيها إستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي من كلا الجنسين و الطورين الطور الأول 64 تلميذ و تلميذة و الطور الثاني 66 تلميذ و تلميذة تتعلق ببعدي القراءة و الكتابة و قائمة المشكلات السلوكية من اعداد صلاح الدين محمد ابو ناهية و أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من كلا الطورين في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية و لصالح الذكور.

كما قام **أحمد عاشور (2006)** : بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم ومن الأدوات المستخدمة اختبار القدرات العقلية مستوى (11/9سنة) لفاروق موسى واختبار الفهم القرائي للأطفال المصور لخيري المغازي واختبار بندر جلشطلت البصري

/الحركي لمصطفى فهم2ي وتكونت عينة البحث من (60تلميذ وتلميذة) من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي منهم (25) من الذكور (35)من الاناث ولقد توصلت الدراسة إلى انه توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (05) في الانتباه بين متوسط قياس درجات القيا8س البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح متوسط درجات المجموعة الضابطة

أشارت دراسة **صالح عميرة (2002)** : التي هدف إلى إقتراح برنامج تدريبي علاجي طبق على عينة قوامها (160) متعلم ومتعلمة من ذوي صعوبات تعلم المترددين على غرفة المصادر بهدف الحد منها وقد وضحة النتائج فاعلية هذا البرنامج.

دراسة **أحمد أحمد عواد(1988)** : بعنوان مدى فاعلية البرامج التدربية لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وقد هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ المرحلة الإبتدائية في مادة اللغة العربية (صعوبة القراءة) وقد اشتملت الدراسة على عينة (30عينة) تم اختيارهم من عينة عشوائية قوامها(245 تلميذ) وتم تقسيم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى مجموعتين : الأولى تجريبية عددها (15تلميذ) والثانية ضابطة قوامها (15تلميذ) وتمت المجانسة بين المجموعتين في كل من (السن والجنس والذكاء)وتم التحصل على النتائج التالية :

توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية (قراءة كتابة التعبير والفهم) مرتبة حسب شيوعها بين التلاميذ .

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في جميع ابعاد الإستبيان التشخيصي (القراءة الكتابة التعبير الفهم) وفي الإستبيان ككل للصالح افراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التطبيق القبلي والبعد ي للإستبيان ككل على افراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي وبين التطبيق البعدي والمتابعة للإستبيان ككل لصالح المتابعة

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في جميع ابعاد الإستبيان ككل وفي التطبيقات الثلاثة القبلي والبعدي متابعة .

دراسة بدرية الملا (1985) : بعنوان برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الر ابع ابتدائي بدولة قطر. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم جوانب التأخر في القراءة عند التلميذات الصف الرابع ابتدائي واشتملت العينة الدراسة على (207 تلميذات) ليس لديهن عيوب سمعية بصرية عيوب في النط2ق وأكدت الدراسة أن أكثر الأخطاء القراءة شيوعا بين التلميذات ما يتعلق بالتعرف على الكلمات والاضافة والحذف حيث كانت نسبتها ما بين (89بالمئة /99 بالمئة)

كما أشارت دراسة **أحمد ابراهيم (1977) :** إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وكانت عينة البحث مكونة من (30) تلميذ يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية واستخدم الباحث أدوات مختلفة منها إستبيان تشخيصي لصعوبات التعلم في اللغة العربية من اعداد الباحث واستفتاء الشخصية للمرحلة الأولى اعداد عبد السلام عبد القادر كما استخدم اختبار الذكاء المصور ل أحمد زكي صالح واظهرت النتائج انه توجد صعوبات تعلم مرتبة بداء من صعوبات القراءة ثم الكتابة ثم صعوبة التعبير وتليها صعوبات الفهم والاستيعاب هي أكثر الصعوبات شيوعا بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية.

2.8. التعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات و اختلفت من حيث الأهداف المسطرة من قبل الباحثين في دراساتهم التي تنأو لت نفس متغير دراستنا الحالية فبنظر إلى الدراسات السابقة نجد انها تشابهت و اختلفت بين بعضها البعض في نقاط عدة كالمناهج المستخدمة و الأدوات و عينة الدراسة و نتائجها فنلاحظ أو لا

- **من حيث الهدف:** اتفقت الدراسات فاطمة الزهراء العايدي (2022) و دراسة سماح شوادرة (2022) و ولاء محمد (2021) دراسة ايهاب الطنطأو ي (2010) و دراسة أحمد عاشور (2006) و دراسة صالح عميرة (2002) و دراسة أحمد أحمد عواد (1988) و دراسة بدرية الملا (1985) و دراسة أحمد ابراهيم (1977) حول إقتراح برامج علاجية خاصة بصعوبات التعلم , و اختلفت باقي الدراسات من حيث الهدف دراسة قدي سمية (2015) و دراسة سهيلة شلابي (2015) وخديجة بن فليس (2013) و دراسة بشقة (2008) .

- **أما من حيث العينة:** اختلفت الدراسات من حيث العينة خديجة بن فليس (70تلميذ) و دراسة بشقة (130تلميذ) و دراسة قدي سمية (150) و دراسة (60 تلميذ) ودراسة فاطمة الزهراء العايدي (3

حالات) و دراسة سماح شوادره (20 تلميذ) و دراسة ايهاب الطنطأو ي (7 تلاميذ) و دراسة عاشور (60 تلميذ و تلميذة) و دراسة صالح عميرة (160 متعلم و متعلمة) و دراسة أحمد أحمد عواد (30 تلميذ) و دراسة بدرية الملا (207 تلميذة) و دراسة أحمد ابراهيم (30 تلميذ) .

- **من حيث المنهج** : اتفقت الدراسات فاطمة الزهراء العايدي (2022) و دراسة سماح شوادرة (2022) و ولاء محمد (2021) دراسة ايهاب الطنطأو ي (2010) و دراسة أحمد عاشور (2006) و دراسة صالح عميرة (2002) و دراسة أحمد عواد (1988) و دراسة بدرية الملا (1985) و دراسة أحمد ابراهيم (1977) على المنهج التجريبي أما باقي الدراسات دراسة قدي سمية (2015) و دراسة سهيلة شلابي (2015) وخديجة بن فليس (2013) و دراسة بشقة (2008) اتفقت على المنهج الوصفي .

- **من حيث الأساليب الإحصائية والأداة:** اختلفت الدراسات من حيث الأساليب الإحصائية فكل دراسة اعتمدت على الأساليب إحصائية مختلفة منها دراسات اعتمدت على تطبيق اختبارات وبرامج علاجية مصممة من طرف الباحثين كدراسة فاطمة الزهراء العايدي (2022) و دراسة سماح شوادرة (2022) و ولاء محمد (2021) دراسة ايهاب الطن2طأو ي (2010) و دراسة أحمد عاشور (2006) و دراسة صالح عميرة (2002) و دراسة أحمد أحمد عواد (1988) و دراسة بدرية الملا (1985) و دراسة أحمد ابراهيم (1977) ومنها من اعتمدت دراسته على الملاحظة والمقابلة والإختبارات النفسية و مقاييس صعوبات التعلم كدراسة خديجة بن فليس (2013) و دراسة سهيلة شلابي (2015) و دراسة بشقة (2008) و دراسة قدي سمية (2015) .

- **من حيث النتائج:** واتفقت الدراسات فأنها توصلت إلى نتيجة ايجابية تخدم الموضوع دراستهم

من خلال الدراسات السابقة يمكن الاستفادة منها في: اختلفت جميع الدراسات من ناحية الهدف والعينة والنتائج والأساليب الإحصائية مع دراستنا لكن نجد أنها استفادت من الدراسات السابقة في:

- فهم اعمق للموضوع
- دعم دراستنا الحالية
- تزودنا الدراسات السابقة بخلفية علمية واضحة حول موضوع البحث

_ اثراء الجانب النظري

_تعزيز مصداقية موضوع الدراسة

تمهيد

1. مفهوم التدريب.
2. مفهوم البرامج التدريبية.
3. تقويم البرامج التدريبية
4. مبادئ العامة للبرامج التدريبية الجيدة.
5. هداف البرامج التدريبية.
6. تخطيط البرنامج التدريبي.
7. خطوات تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
8. أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
9. خدمات البرامج التدريبية.
10. تقييم البرامج التدريبية.

خاتمة

تمهيد:

تلعب البرامج التدريبية دورا محوريا في تطوير العملية التعليمية حيث تسهم في تعزيز مهارات المعلمين و التلاميذ على حد سواء مما ينعكس إيجابا على جودة التعليم و مخرجاته و تساعد هذه البرامج في مواكبة المستجدات التربوية و التقنيات الحديثة مما يسهم في تحسين طرق التدريس و التعلم كما تعزز من قدرات المتعلمين عبر توفير بيئة تعليمية تفاعلية تلبس إحتياجاتهم المختلفة خاصة في مجالات كثيرة مثل صعوبات التعلم مما يجعل العملية التعليمية أكثر شمولية و فعالية.

1. مفهوم التدريب:

لقد تعددت التعاريف حول مفهوم التدريب إلا أنها متفقة على الركائز الأساسية لعملية التدريب و من هذه التعاريف نذكر

تعريف عبد الجليل2000: بأنه عملية تزويد الأفراد أو الجماعات بالمعلومات و الخيرات المهارات و طرق الأداء و السلوك حيث يكون هؤلاء الأفراد أو الجماعات قادرين على القيام بوظائفهم بفعالية و كفاءة (المولى,2011,ص15).

تعريف المنظمة العربية الثقافة و العلوم2003 : بأنه عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد و الجماعة التي نعمل على تدريبها و تتنأو ل معلوماتهم و أدائهم و سلوكهم و إتجاهاتهم بما يجعلهم مناسبين لشغل وظائفهم بكفاءة و إنتاجية عالية (المولى,2011,ص15).

كما عرفه الزغلول2004 : بأنه تلك العملات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج و أساليب التدريس نتيجة التطور الحادث في المجتمع و في المعارف و التقنيات المستمرين و بهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفاهيم المعلم

و مهاراته ال أدائية و تنمية لمعلوماته و قدراته في اطار محتوى تربوي بكري معين و تطوير لأساليب تعليمية جديدة (المولى,2011,ص15).

أما الطعاني2007: فقد عرف التدريب بأنه الجهود المنظمة و المخططة لتطوير معارف و خبرات و إتجاهات المتدربين و ذلك لجعلهم أكثر فعالية في أداء مهامهم (الطعاني,2007,ص13).

2. مفهوم البرنامج التدريبي:

يعرفه قاموس التربية: مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف و اتجاهات المتدربين وتساعدهم على صقل مهارتهم ورفع كفاءاتهم وتوجيه فكيرهم وتحسين أدائهم في عملهم (بدون اسم , 2016 ,ص16).

البرنامج التدريبي : هو نوع من أنواع التدريب يحتوي على مجموعة متكاملة من الأنشطة تهدف إلى اعداد الافراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير لمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم خلال مدة معينة بما يتناسب مع الخبرات التعليمية السابقة للمتدربين ونموهم وحاجاتهم (بدون اسم ,2019 ,ص77).

عرفه الشدوح 2006: بأنه تصور ذو مخطط يضعه الباحث متضمنا مجموعة من الإجراءات المستجدة إلى قواعد محددة و يعني مجموعة مواقف تعليمية تعلمية لتدريب المعلمين على كيفية تدريس وحدة دراسية ما تتضمن الأهداف و المستوى و الأساليب التدريسية و الأنشطة و الوسائل التعليمية المرافقة و المناسبة و من ثم أساليب التقويم.(المولى،2022ص14.

و عرف البشايرة 2007: بأنه طريقة تعليمية تعتمد على إستخدام مجموعة من الصور و الرسومات التخطيطية التي تربط بين المفاهيم و الموضوعات البيئية التي يوجد بينها تكامل(المولى،2022,ص14).

3. تقويم البرامج التدريبية : يمر تقويم البرامج التدربية بعدة خطوات نذكر منها ما يلي :

- **البرنامج التدريبي قبل التنفيذ :** وهذه الخطوة هي تقويم البرنامج في مرحلة التخطيط والتصميم من أجل الوقوف على سلامة ودقة خطة البرنامج , ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف المحددة ,ومدى ملائمة الأساليب والوسائط والأنشطة لتنفيذ الهدف ومناسبة وسائل التقويم للهدف الواحد ,وتقويم مدى تسلسل موضوعات البرنامج من أج تلبية الاحتياجات التدربية الكاملة

- **تقويم البرنامج التدريبي أثناء التنفيذ :** من أجل قياس مدى ملائمة موضوعات التدريب لمستويات المتدربين والمشاركين في البرنامج, والوقوف على تنفيذ البرنامج التدريبي للتأكد من أنه يسير وفق ما خطط له من أجل تعزيز الجوانب الايجابية , وتلاقي الجوانب السلبية , وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة.

– **تقويم البرنامج التدريبي بعد التنفيذ:** تجرى هذه العملية بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة ,وذلك للكشف عن نواحي الخلل في تصميم البرنامج بالنسبة للهدف المقرر, والتعرف على التعديلات المطلوبة في الموضوعات والمواد العلمية والعملية من أجل تغطية كافة الاحتياجات التدريبية , وكذلك تعديل المن المقرر لتنفيذ البرنامج , والتأكد من تحقيق الأهداف التي تم التخطيط لها ومدى اسهامها في تلبية الاحتياجات التدريبية وفائدته للمتدرب واكسابه للمعارف والمهارات والاتجاهات (السيد معوض محمد ,2023ص 471) .

4. مبادئ البرنامج التدريبي الجيد :

– **التخطيط:** يتم تحديد وتخطيط موضوع التدريب وبناء حاجات المتدربين والاتجاهات الحديثة في هذا المجال

– **الغرضية :** يقوم التدريب على أهداف اجرائية محدد وواضحة وقابلة للقياس والتحقق ذات اطار زمني محدد وترتكز على النتائج

– **المرونة :** وتعني تنوع المحتوى والأدوات وأو قات التعلم حتي يستجيب حاجات المتدربين وظروفهم كما يعني تنوع الاستراتيجية المستخدمة والأساليب والأنشطة التدربية للتتلائم مع مستوياتهم

– **الواقعية الحياتية :** يتأثر البرنامج بسياق التاريخي والثقافي والاجتماعي الذي يكون مرتبط بحياة المتدربين الواقعية وهام بالنسبة لهم بحيث يمكنهم من القيام بعملهم بكفاءة واتقان ويساعد على القيام بمهامهم وادوارهم في المواقف التعلمية من خلال اكسابهم مهارات تعلمية أو مهارات أدائية مطلوبة (سلامه عبد العزيز محمود , 2016,ص: 29).

– **الشمول :** ان يكون البرنامج شاملا لجميع أبعاد المشكلة الإجتماعية و النفسية و الإنفعالية و يتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة و الفنيات و غيرها من العناصر الأساسية في البرنامج

– **الموضوعية:** أن يكون البرنامج موضوعيا من حيث النظرية التي يستند إليها نظرة المختص أو المرشد إلى المشكلة الأدوات و المقاييس الخاصة بالفحص و التشخيص و التقويم و الفنيات التدريبية الإرشادية المستخدمة الإطار المرجعي و الثقافي بحيث تكون النتائج مناسبة للبيئة .

– **الدقة و سهولة التطبيق :** بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحقيق أهدافه و تفسير نتائجه و أن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المختص و العميل أو المرشد و المسترشد و قادر على فهمها دون أدنى صعوبة .

- **إمكانية التعميم :** بمعنى إمكانية تطبيقه إذا توفرت الشروط اللازمة على أفراد يعانون من المشكلة نفسها(العايدي ,2021,ص36).

- **التكاملية :** يحقق البرنامج التدريبي التوافق والتطابقين الأفكار النظرية والممارسات العلمية مما يعني ترجمة الافكار النظرية إلى ممارسات أدائية أو اجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك المتدربين فمن الضروري تحقيق التكامل بين الجانب النظري والتطبيق الميداني للتدريب

- **الاستمرارية :** فرضت التطورات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية مبدا جديد إلى وهو استمرار عملية التدريب طوال الحياة المهنية للمدرب بالإضافة إلى متابعة ما يحدث للمشاركين في البرنامج التدريبي ميدانيا بعد انهاء البرنامج

- **الحداثة :** الاستفادة بما هو جديد في مجال التدريب عالميا وعلميا من حيث المعارف والمهرات والاتجاهات وذلك استجابة للظروف دائمة التغير في حياتنا المعاصرة واستثمار التكنولوجية التربية والأو ساط المتعددة في التدريب واستثمار نتائج البحوث والدراسات العلمية كأساس لتطوير وتحسين البرامج(سلامه عبد العزيز ,2017.ص30).

بالإضافة إلى:

- الإعتماد على نظرية تربوية
- دراسة خصائص المتدربين
- دراسة بيئة المتدرب
- تكامل عناصر المنهج التدريبي من أهداف ومحتوى وأساليب تدريب وتقويم
- السير في خطوات متتابعة
- تحديد نواتج التدريب
- التغذية الراجعة
- تكامل دور المدرب والمتدرب (مقدم ,و فوطية ,2016,ص48).

5. أهداف البرامج التدريبية العلاجية

- **الهدف العام**

و هو الإجابة على سؤال لماذا هذا البرنامج أي ما الذي يسعى الإخصائي النفسي لتحقيقه لدى التلاميذ بصفة عامة أي أنه هدف يمكن أن ينقسم بعد ذلك إلى أهداف إجرائية (واكد,2016,ص12).

- **الأهداف الإجرائية:**

و يقصد بها الأهداف الجزئية الصغيرة التي تتم في الواقع و يمكن قياسها أي أنها أهداف تطبيقية ملموسة و يمكن أن يدركها أو يشعر بها أو يلاحظها أي فرد في الواقع من تغير في سلوك التلاميذ و مما يساعد الإخصائي النفسي على صياغتها هو وعيه و إدراكه لجوانب شخصية التلميذ التي يراد التأثير عليها أو تغييرها أو تنميتها أو تعديلها .

و تهدف البرامج التدريبية الإرشادية عموما إلى

_ تحقيق الصحة النفسية و تحقيق الذات.

_ تحقيق النمو النفسي السليم .

_ المساعدة في التفاعل الإجتماعي و بناء علاقات إجتماعية ناجحة .

_ تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الأفراد .

_مساعدة الأفراد على الإستبصار بمشكلاتهم و حلها و تعزيز ثقتهم بأنفسهم .

_ التدريب على ضبط الإنفعالات و تعديل أساليب التفكير و الإتجاهات السلبية .

_تنمية المواهب و القدرات لدى الأفراد .

_ تسهيل عملية تغيير السلوك المستهدف .

_ زيادة مهارات المواجهة و التعامل مع المواقف الضاغطة .

_ النهوض بعملية إتخاذ القرار .

_ تحسين العلاقات الشخصية.

_ المساعدة على تنمية طاقات المسترشد (العايدي,2022،ص38).

6. تخطيط البرنامج التدريبي العلاجي:

إن عملية تخطيط البرنامج التدريبي و التوجيهي في المدرسة يحتاج إلى مجهود كبير حيث أن البرنامج يجب أن يتميز بالتنظيم و الوضوح و لا يخالف الأهداف التربوية الموضوعية كما أنه يجب أن يتميز بمناسبته لطبيعة المشكلات التربوية داخل المدرسة و بشكل عام .

و يمكن تلخيص خطوات تخطيط البرنامج التدريبي

حيث يتم وضع أهداف عامة و خاصة واضحة و محددة بما يتفق و الأهداف التربوية و ما يخدم العملية التعليمية و بما يتوافق مع الإمكانيات التربوية الموجودة في المدرسة و من هنا نستطيع القول أنه ربما تختلف أهداف البرنامج التدريبي من مدرسة ثانوية عن مدرسة متوسطة عن مدرسة التعليم الإبتدائية.

_ تحديد الأساليب لتحقيق الأهداف .

_ تحديد الأجهزة و الأدوات و الإمكانيات الضرورية.

_ تحديد مصدر تمويل البرنامج التدريبي و بالتالي يجب أن تحدد الميزانية الخاصة لتمويل البرنامج التدريبي بما يضمن تحقيق الأهداف الموضوعية لذلك.

_ تحديد الخدمات التي يمكن أن يغطيها البرنامج التدريبي .

_تحديد موعد البدء بالتنفيذ.

_ تحديد إجراء التقييم البرنامج.

_ إتخاذ الإحتياطات العامة لمواجهة الطوارئ (غنايم,2016,ص267).

7. خطوات تخطيط برامج تدريبية المعلمين أثناء الخدمة :

يمر تخطيط برامج المعلمين أثناء الخدمة حسب نموذج مبارك 1989 بالمراحل التالية

- **أو لا مرحلة التهيؤ:**

يتم في هذه المرحلة الإستعداد و التفكير الموضوع أو المشكلة من أجل الإحاطة بجميع جوانبها وجب على الباحث الذي يريد تصميم برنامج تدريبي للإطلاع على جميع المعلومات الخاصة بالمشكلة أو الموضوع و الرجوع إلى الإحصائيات و التقارير و التشريعات و تجارب الآخرين لأجل استقراء الواقع الحالي و الخروج بتوصيات و قرارات من شأنها توضيح الحاجة إلى البرنامج .

- **ثانيا مرحلة تحديد الأهداف:**

إن من أو لويات البرنامج تحديد أهدافه و ذلك بعد معرفة جيدة بأبعاد المشكلة و كذلك طبيعة الفئة المستهدفة و مستوياتها و تقدر المردود الإجتماعي و المادي له لذلك تشتق أهداف المجتمع و سياسته التربوية كما تحدد الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة .

- **ثالثا مرحلة إعداد البرنامج :**

يتم في هذه المرحلة وضع الصياغة النهائية للبرنامج إعتمادا على الخطوات التالية

_ تحديد المراحل الرئيسية لتحقيق البرنامج المقترح من حيث التوقيت الزمني لكل مرحلة دراسية .

_ بيان حاجة البرنامج من إمكانية بشرية و فنية و مادية و المصادر التي سيحتاجها.

_ تقدير تكلفة البرنامج من جهة التمويل تحديد الجهات التي ستصبح مسؤول عن البرنامج و مستوى التنفيذ.

_ تحديد الهيئات المسؤولة عن متابعة تنفيذ البرنامج و تقويمه.

_ توعية المسؤولين بالبرنامج أي توعية المعلمين و التلاميذ بأهمية البرنامج و الإستفادة منه مستقبلا .

- **رابعا مرحلة تنفيذ البرنامج :**

و هي مرحلة نشر البرنامج و تنفيذه و تتضمن جوانب عديدة تساعد في عملية التنفيذ منها الإدارية و الفنية و إستخدام الوسائل في ضوء الأهداف التي حددها البرنامج.

- **خامسا مرحلة التقويم:**

و هي مرحلة جوهرية و هامة من مراحل تخطيط البرنامج التدريبي و هناك عدة أساليب لعملية التقويم و هي :

_ الإستفتاءات التي تعد لهذا الغرض .

_ الإختبارات التحريرية و الشفوية و التمارين و التجارب العملية .

_ رأي الهيئة المعرفة على البرنامج .

_ المقابلة الشخصية أو الجماعية قياس التغير الحاصل في سلوك التلاميذ و إتجاهاتهم قبل و بعد تنفيذ البرنامج .

_ تتبع رأي المستفيدين من البرنامج .

و أما **المتابعة:** و هي عملية تعرف مدى تنفيذ البرنامج و تشخيص المشكلات و المعوقات التي نقف في طريق التنفيذ و إقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات و الموضوع و يمكن حصر المتابعة الميدانية في

_ تتبع تنفيذ البرنامج للتأكد من التنفيذ من سلامته .

_ توضيح الخطوات و المشروعات للعاملين .

_تقويم المشكلات في الميدان التطبيقي.

_ التنسيق بين الجهات المختلفة ذات العلاقة في تنفيذ البرنامج (العايدي ، 2022،ص60).

8. أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

يكتسي تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهمية بالغة و تتمثل في

_ النهوض العملية التعليمية و التعلمية من حيث الكم و التنوع .

_ تقليل العنف ضد التلاميذ من قبل المعلمين و ما ينشأ عنه من حوادث و نزاعات نفسية تؤدي إلى تسرب التلاميذ .

_ إن المعلم المدرب الجيد يستطيع القيام بأدوار عديدة في المدرسة و يساهم في نجاح العمل الإداري و الغني و التربوي .

_ رفع الروح المعنوية للمعلم مما يشعره بالرضى(العايدي،2022،ص60

يمكن إعداد البرنامج التدريبي ليخدم عدة مجالات مهمة نذكر منها

الخدمات العلاجية و الارشادية و تتضمن خدمات مختلفة تهم العملية التربوية و الدراسية و ما يتصل بها و تشمل خدمات نفسية لمعالجة بعض المشكلات الفردية الخاصة بالأفراد أو مشكلات عامة و بالتالي يمكن ممارسة مشكلات فردية أو جماعية .

الخدمات التربوية و تتضمن معرفة بالجوانب التربوية و بكل ما يتصل العملية التربوية و ما يخدمها.

_الخدمات الإجتماعية .

_الخدمات الصحية.

_خدمات المتابعة و الإحالة من قبل بعض المعلمات (العايدي،2022 ،ص61).

10.تقييم البرنامج التدريبي :

و هنا يمكن التأكد من نجاح البرنامج التدريبي من خلال التأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية الموضوعة من أجل البرنامج التدريبي و مدى إستفادة الأفراد الموضوع من أجلهم البرنامج.

و يمكن الإعتماد على عدة مصادر في عملية التقييم منها رأي المدربة أو المدرب و أعضاء الهيئة الإشرافية و التدريسية و آراء التلاميذ و كذلك النتائج المختلفة للبرنامج و الفروقات بين الوضع التحصيلي و التربوي قبل تنفيذ البرنامج و بعده.

و ربما يعتمد التقييم على عدة معايير نذكر

- الإنسجام العام في المدرسة .
- إنخفاض المشكلات الإرشادية و الشخصية.
- تحسن ملحوظ في مستوى التحصيل .
- إنخفاض حالات الغياب من المدرسة .
- الشعور بالإرتياح من قبل كم من الهيئة التعليمية و الأسرة .
- زيادة الإقبال على الإستفادة من الخدمات الادارية الإرشادية(السيد,2010,ص62).

الخلاصة

وفي الاخير يمكن القول أن البرامج التدريبية تعد عنصرا أساسيا في تحسين جودة التعليم حيث تسهم في تطوير مهارات المعلمين و التلاميذ و تعزز من أساليب التدريس الحديثة كما أنها تساعد في مواكبة التغيرات التكونولوجية و التربوية وتعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ مما ينعكس إيجابيا على العملية التعليمية و يحقق نتائج أكثر فاعلية و كفاءة

الجانب النظري

تمهيد

1.مفهوم صعوبات التعلم

2. أسباب صعوبات التعلم

3. خصائص أطفال ذوي صعوبات التعلم

4. أنواع صعوبات التعلم

5. نظريات صعوبات التعلم

6. محكات تشخيص صعبات التعلم

7. علاج صعوبات التعلم

خاتمة

تمهيد :

يعد موضوع صعوبات التعلم من بين المواضيع المثيرة للجدل في عدة ميادين من بينها ميدان التربية و علم النفس حيث تعتبر صعوبات التعلم من أكبر المشكلات و التحديات التي تواجه العديد من التلاميذ خلال السنوات الدراسية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر من أهم المراحل حيث تؤثر على قدرات التلاميذ في اكتساب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة و الحساب ... كما يصعب علاجها وتقويمها بسبب طبيعتها المعقدة بالإضافة إلى كونها من الصعوبات المخفية حيث انها لا تظهر إلى بعد ظهور علامات الفشل في الاداء و تراجع في تحصيل و العجز وتمتد لتشمل مختلف الجوانب الاجتماعية الثقافية ... ليس فقط التعليمية وعلى هذا الأساس نطرح مجموعة من التساؤلات ماهي صعوبات التعلم ؟ وماهي أسباب صعوبات التعلم ؟ وماهي خصائص أطفال ذوي صعوبات التعلم ؟ بالإضافة إلى أنواع صعوبات التعلم ؟ وكيف يمكن تشخيص صعوبات التعلم وعلاج هذه الصعوبات ؟

1. مفهوم صعوبات التعلم:

حسب ما ذكره عبد الحميد سليمان السيد 2000 فقد حدد وايد هوت ثلاث مراحل لنمو مصطلح صعوبات التعلم و هي:

- ✓ **مرحلة التأسيس:** امتدت المرحلة الأولى من 1800إلى 1930 اهتم الباحثون في هذه المرحلة 9حول للأسباب المرضية الكامنة وراء إضطرابات التعلم و قد تم تصنيفها إلى أنواع مختلفة و تم في هذه المرحلة أيضا تقديم العلاج للكبار الذين يعانون من إضطرابات في اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة و كذلك الذين يعانون من إضطراب في العمليات الحركية البصرية.
- ✓ **المرحلة الانتقالية :** امتدت إلى غاية 1960 حأو ل المختصين في علوم التربية في هذه المرحلة تحويل المعلومات الخاصة بهذا الفئة إلى ممارسات تشخيصية و علاجية كما تم تركيز الاهتمام على تصميم الإختبارات النفسية لقياس الإضطرابات في النواحي اللغوية ووضع برامج علاجية مناسبة لها.

- ✓ **المرحلة المتكاملة :** بدأت مع ظهور صعوبات التعلم بصورة رسمية في 6 أفريل 1963 مؤتمر شيكاغو و هي متواصلة إلى غاية الان (مشطر , 2021,ص ص 2,1).

وقد حأو ل العديد من العلماء و الباحثين وضع تعريف موحد واضح و دقيق لمصطلح صعوبات التعلم إلى أن تعريفات صعوبات التعلم تنوعت و تعددت و نذكر منها :

- ✓ **تعريف باتمان** 1965: الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أو لئك الأطفال الذين يظهرون تباعد دال تربويا بين إمكاناتهم العقلية و مستوى أدائهم الفعلي و يرتبط ذلك بإضطرابات أساسية في عملية التعلم و التي قد تكون مصحوبة بإضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي و لا تكون راجعة لتأخر عقلي تام أو حرمان تربوي أو ثقافي أو بسبب إضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي(ابراهيم ,2010,ص 27).

- ✓ **تعريف بست best:**

هو إضطراب عصبي نفسي في مجال التعلم قد تحدث في أي مرحلة من مرحل عمر الفرد قد تكون نتاج لعيوب في الجهاز العصبي المركزي وقد تكون ناشئة عن اصابة الفرد بأمراض مختلفة أو التعرض لحوادث أو قد تكون تعود إلى أسباب لها علاقة بالنضج والنمو(بلخير ,و محصر ,2021ص130).

- ✓ **تعريف فتحي الزيات 1998 :**

صعوبات التعلم هي عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات و التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في الإكتساب الاستماع أو الحديث القراءة الكتابة أو الاستدلال أو للقدرات الرياضية و هذه الإضطرابات ذاتية اي ذات منشأ داخلي قد تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي يمكن ان تكون صعوبات التعلم مرافقة مع بعض ظروف الاعاقة الاخرى كالتأخر العقلي أو قصور حسي أو إضطراب انفعالي جوهري أو مؤثرات خارجية اخرى مثل الفروق الثقافية تعليم غير كافي و غيرها الا انها لا تكون ناتجة عن هذه الظروف و المؤثرات (المياح,2010,ص 18).

- ✓ **تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الاميركية:**

الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أو لئك الأطفال الذين يعانون من مشكلة واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة كل من الفهم و إستخدام اللغة المكتوبة و اللغة المنطوقة هذه المشكلات و الإضطرابات قد تتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم القراءة أو الكتابة كذلك في التهجئة أو في الحساب (القبالي , 2003, ص 25).

✓ **تعريف كيرك** : هي تخلف أو إضطراب أو تأخر تطور في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام اللغة القراءة و الكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى و التي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الإضطرابات السلوكية و الوجدانية كما انها لا تعتبر نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس(سالم , 2006,ص ص 23,24).

✓ **تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم:** تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير المجموعة غير متجانسة من الإضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب و إستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية على اجراء العمليات الحسابية المختلفة و تعد مثل هذه الإضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد و بيفترض ان تحدث له بسبب حدوث اختلال في الاداء الوظيفي الجهاز العصبي المركزي كما انها قد تحدث في اي وقت خلال فترة حياته هذا و قد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي و الادراك الاجتماعي و التفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم و لكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها و لا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (دانيال ب , هالان ,جيمس م ,كوفمان , ترجمة محمد ,2008,ص 321).

✓ **تعريف جمعية الأطفال و الكبار ذوي الصعوبات التعليمية:** طفل صعوبات التعلم هو طفل يعاني من وجود خلل في واحدة أو أكثر من العمليات الذهنية المشتركة في فهم أو إستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة و التي يمكن ان تظهر كنقص في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة الكتابة التهجئة أو اداء العمليات الحسابية(متولي ,2015,ص 37).

✓ **و بالتالي صعوبات التعلم** : هو مصطلح استخدم للتعبير عن الاعاقة الغير واضحة و الغير ظاهرة حيث يصف مجموعة تلاميذ لا يمتلكون القدرة على مواكبة اقرانهم في التقدم الاكاديمي نظرا لقصور في التعبير اللفظي أو النشاط الزائد الشرود الذهني و غيرها من الظواهر التي تظهر على التلاميذ (ابو سعد , 2015, ص 14).

2. أسباب صعوبات التعلم:

1.2. العوامل الوراثية :

توصلت نتائج و بحوث علماء الوراثة إلى وجود علاقة بين الوراثة و لون العينين لون البشرة و الجلد و كذاك الشعر اضافة إلى هذا الوراثة لها دور في تحديد العديد من الخصائص الفيسيولوجية و

كذلك تتحكم في تنقل بعض الامراض بين افراد العائلة من بين هذه الامراض نجد الضعف العقلي و الذي ينتج عنه صعوبات التعلم عند الأطفال (بطرس, 2009,ص 24).

و حسب ما ذكره النجار 2003 فمجموعة العوامل و الاستعدادات تنتقل من الوالدين إلى الابناء عن طريق عملية الاخصاب و يتم هذا من خلال الجينات المحملة من الكروموسومات فنجد ان الاسر التي لها تاريخ مرضي مع صعوبات التعلم تزيد لديها إحتمالية حدوث صعوبات التعلم بين اطفالها و هذا ما يدعم فكرة ان العامل الوراثي له دور مهم في حدوث صعوبات التعلم(ابو شمالة ,2020,ص 575).

هناك بعض التفسيرات الاخرى لانتشار صعوبات التعلم داخل الاسر من بين هذه التفسيرات هي ان صعوبات التعلم تحدث بسبب المناخ الاسري فمثلا عندما نجد ان احد الوالدين لديه إضطراب في التعبير اللغوي يؤدي هذا إلى تشويه اللغة التي يستعملها و تكون غير مفهومة و في هذه الحالة لا يكون للطفل نموذج صالح لتعلم و اكتساب لغة سليمة(العريشي و اخرون ,2013,ص 27).

- **اصابة المخ المكتسبة :**

من أهم أسباب صعوبات التعلم هو التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط و المكتسب قبل أو خلال أو بعد الولادة إضافة إلى أسباب ما قبل الولادة و العوامل الجينية كذلك نقص تغذية الأم أثناء فترة الحمل و الأمراض التي تصيب الحامل و تؤثر بدورها على الجنين(بطرس ,2009,ص 24).

و ذكر الحوامدة 2019 مجموعة من أسباب صعوبات التعلم التي تحدث أثناء الحمل أو الولادة منها:

_ نقص الأكسجين.

_ إصابات الولادة بسبب إستخدام الأدوات الطبية.

و أسباب ما بعد الولادة كالحوادث التي تؤدي إلى إرتجاج الدماغ و إلتهاب الدماغ و كذلك الحصبة و نتيجة لهذه الإصابات تحدث صعوبات التعلم أو يصاب الطفل بعدم القدرة التركيز و تشتت الإنتباه و يتم تحديد درجة الصعوبة على حسب درجة الإصابة المخية و نوعها و المنطقة المصابة و كذاك على حسب شدة الإصابة و مدى النمو الذي وصلته المنطقة المصابة(ابو شمالة ,2020,ص ص 576,575).

2.2 .**العوامل العضوية و البيولوجية :**

حسب العلماء الأسباب البيولوجية المؤدية لصعوبات التعلم ذات أهمية كبيرة فإصابة الدماغ و التي تعبر عن تلف في عصب الخلايا الدماغية تحدث لعدة عوامل بيولوجية أهمها:

- إلتهاب الخلايا الدماغية
- التسمم.
- الحصبة الألمانية.
- نقص الأو كسجين أو صعوبات الولادة.
- الولادة المبكرة.
- تنأو ل الأم لمختلف العقاقير أثناء الحمل (علي,2011,ص54).

3.2. العوامل البيئية و التربوية:

ذكر العزة 2002 عدة عوامل بيئية منها

- الفقر و الحرمان.
- عدم وجود التعزيز و التغذية الراجعة في بيئة الطفل المدرسية.
- عدم وجود نماذج أبوية أو تعليمية يقتدي بها الطفل خلال نموه المبكر.
- عدم تقبل الآخرين لأطفال صعوبات التعلم (ابو شعيرة ,و غباري,2015,ص 32).

أما العوامل التربوية التي تساعد في حدوث و تطور صعوبات التعلم نجد:

- المنهاج الواحد الذي يقدم لجميع تلاميذ الفصل دون إحترام الفروقات الفردية بينهم.
- طرق التدريس.
- عدم جاهزية غرف الصف لحاجات و متطلبات التلاميذ التعليمية.
- نقص المهارات التعليمية لدى بعض المعلمين(ابو شعيرة ,و غباري,2015,ص31).

3. خصائص ذوي صعوبات التعلم:

1.3. الخصائص المعرفية :

- ✓ صعوبة التميز بين الأشكال والأحجام والألوان
- ✓ صعوبة ادراك مفاهيم الزمن
- ✓ تشويه مفهوم صورة الجسم
- ✓ ضعف مهارات التنظيم
- ✓ صعوبة في التفكير المجرد **أو** صعوبة في حل المشكلات (تفكير غير منظم)

- ✓ قصور في الذاكرة قصيرة المدى أو طويلة المدى
- ✓ تأخر النضج مثل (النمو اللغوي , الحركي .....) (عواد,و السرطأو ي ,2011,ص207).

2.3. الخصائص النفسية :

- ✓ انخفاض تقدير الذات
- ✓ عدم المثابرة
- ✓ انخفاض الدافعية للإنجاز
- ✓ فقدان الأمن والثقة بالنفس
- ✓ الاحساس بالعجز
- ✓ عدم القدرة على ضبط الانفعالات
- ✓ زيادة القلق والتوتر والخجل والتردد
- ✓ انخفاض مستوى الطموح (بن حسين العريشي ,و بنت رشاد , و عبد الواحد علي ,2013,ص54).

3.3. الخصائص السلوكية:

- ✓ تجنب اداء المهام المدرسية
- ✓ عدم الاسهام في الانشطة التعلمية المختلفة
- ✓ الاتجاه السلبي نحو المدرسة
- ✓ النشاط الحركي الزائد على نحو مفرط
- ✓ القلق والعدوانية الناقدة والاندفاع
- ✓ عدم تحمل المسؤولية ويعتقدون ان المعلم هو المسؤول عن عملية التعلم (بدون اسم ,2019, ص293.294) .
- ✓ بالإضافة إلى الخجل الانسحاب العزلة (عوفار,2023.ص 22)

4.3. الخصائص الانفعالية:

- ✓ الشعور بالوحدة النفسية
- ✓ المزاج

- ✓ القلق (سليمان, والتهامي , و الطنطأو ي , بدون سنة ,ص202).
- ✓ ضعف مفهوم تقدير الذات
- ✓ ضعف الدافعية
- ✓ صعوبة في استقرار المزاج(غنايم , 2016, ص50) .

5.3. الخصائص الاجتماعية:

- ✓ انخفاض الذكاء الاجتماعي
- ✓ ضعف الثقة بالنفس
- ✓ لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد
- ✓ سوء التوافق الاجتماعي (ابراهيم يوسف عبد الواحد ,2010 ,ص148) .
- ✓ نقص في المهارات الاجتماعية
- ✓ التباطؤ في النشاط الاجتماعي
- ✓ الانسحاب الاجتماعي (مالكي,2014 ,ص 36) .

6.3. الخصائص الحركية:

- ✓ المشكلات الحركية الكبيرة :مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل مشكلات في المشي والرمي والامساك أو القفز....
- ✓ المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة :والتي تظهر على شكل طيف في الرسم والكتابة وإستخدام المقص (متولي,و القحطاني,2016.ص168) .
- ✓ عدم وجود مهارات التناسق بين اليدين والعين (التآزر الحركي والبصري)(مالكي,2014 ,ص37) .
- ✓ الحركة الزائدة
- ✓ الاندفاعية والتهور(أسعد أبو عبد اللطيف , 2015 ,ص : 33)

4. تصنيفات صعوبات التعلم:

1.4. صعوبات التعلم النمائية :

وهي التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والادراك والتفكير والذاكرة واللغة (السيد معوض محمد ,2022,ص470) وتعد الأساس الممهد للصعوبات الأكاديمية فيما بعد (سليمان السيد,2008,ص68).

وتنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى قسمين

1.1.4. الصعوبات الأولية :

وتشمل الانتباه الذاكرة الادراك وتعتبر وظائف اساسية متداخلة مع بعضها البعض بحيث اذا اصيب الفرد بخلل في هذه الوظائف تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية (الصعوبات الثانوية)

2.1.4. الصعوبات الثانوية :

وهي تشمل إضطراب التفكير وإضطرابات اللغة الشفهية وقد سميت بالثانوية لأنها تتأثر بالصعوبات الأولية بشكل مباشر ويكون منحصرا في التفكير اللغة الشفهية(جغوبي.2018/2017 ص66.67).

2.4. صعوبات التعلم الأكاديمية :

وتتمثل هذه الصعوبات في القصور الدراسي في بعض المواد الدراسية أو مهارتها الفرعية الرئيسية كالقراءة والكتابة والحساب أو اية مادة دراسية كنتاج طبيعي للصعوبات النمائية (سليمان ,2015, ص 166) وتظهر هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة حين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له حينها يؤخذ بعين الاعتبار ان لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التعبير الكتابي....(ابو الديار, 2012, ص66).

ومن أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشار نذكر مايلي :

1.2.4 . عسر القراءة :

ترجع كلمة dyslcxia إلى اصل اغريقي وتتكون من مقطعين هما dys ومعناه سوء أو مرض أو قصور lexical, ill or bad ومعناه المفردات أو الكلمات words or vocabulary of language ومن ثم يصبح المعنى الذي تشير اليه الكلمة أو المفهوم سوء أو صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة ill reading written words (فتحي الزيات ,2008 ,ص159) ويعرف ابو زيد صعوبات القراءة بانها تلك الحالة التي لا يستطيع الطفل ان يقرا المادة المكتوبة بشكل صحيح والمتوقع قراءتها ممن في عمره الزمني (بن صالح معمار, 1440هـ , ص 45) .

- **أنواع عسر القراءة:**

تم تحديد ثلاث أنواع من عسر القراءة :

- ✓ **عسر القراءة الفونولوجي:** la dyslexie phonologique

حالة من الصعوبات الحادة في تعلم القراءة تعزى إلى إضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي أو لأسباب جينية أو وراثية أو نتيجة لإضطراب في النضج العصبي الوظيفي وتعبر عن عدم القدرة أو العجز عن تعلم القراءة م خلال الأساليب العادية للتدريس داخل الصف ويتصف بعجز في عملية التعرف على الرموز والربط بين الشكل والصوت نجد لدى التلميذ ذوي هذا العسر 2صعوبات وعيوب صوتية لا يتوفر لديهم التكامل بين اصوات الحروف لا يجيدون الربط بين الصوت والشكل (الحرف) كما يعانون من صعوبة في قراءة الكلمات وتهجئتها (هامل, 2022/2021,ص 28) .

- ✓ **عسر القراءة السطحي ;** la dyslexie superficielle :

ان صعوبة القراءة السطيحة والتي توصف بأنها عدم القدرة على التعرف على الكلمات الكاملة بطريقة سريعة ودقيقة .برغم من أن الكلمات الواضحة من الناحية الصوتية يمكن فك رموزها والربط بين أصوات حروفها والواحدات الكتابية التي تمثلها .وهذا يدل على وجود شيء من القدرة على التركيب الفونيمات ونظمها معا أما التمكن من قراءة الكلمات غير العادية من الناحية الاملائية .فهويعزي إلى المبالغة في استحدام المبادئ الصوتية وقد اعتبر من المسلمات ان تلف الجهاز العصبي يتسبب في هذه المشكلة (قطبي,و مزأو لي.2021.ص19) .

- ✓ **عسر القراءة المختلط:** la dyslexie mixte

يضم عسر القراءة المختلط نوعين من الأطفال النوع الأول يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الصوتية والنوع الثاني يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الادراك الكلي للكلمات وينتج عن هدا صعوبة في ادراك الكلمات ككلمات وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات في القواعد لان الطريقين المستعملين هما التجميع والارسال يكونان مصابان قد يكون سبب هذا النوع من العسر هو اصابة دماغية (زميني , و سايب ,2021,ص 71).

- **مظاهر عسر القراءة :** (الاعراض)

- ✓ إضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة(الحروف .الكلمات ...)
- ✓ افتقاد الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها
- ✓ عدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ
- ✓ قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة
- ✓ قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة

- ✓ التردد أو التوقف المتكرر عن بعض الكلمات واغفال بعضها (لطيف متولي 2015.ص: 220)
- ✓ الجانب النحوي : أخطاء إعربية تظهر في عدم ضبط شكل أو أخر الكلمات أخطاء تحويلية (مذكر مؤنث جمع مفرد)
- ✓ الجانب المقطعي : تظهر في الكلمة الواحدة من خلال الحذف والقلب والتعويض والزيادة.....
- ✓ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ث ذ) (ت ط) (س ز) وأيضا المتشابهة بصريا (ر ز)(س ش) (ح خ) .(قندوز.2017 ص: 55)
- ✓ عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة ذات معنى واحد
- ✓ عدم فهم معنى الجملة (عبد الله المياح ,2010,ص41) .

2.4. عسر الكتابة :

ويقصد بصعوبة الكتابة (**dysgraphia**) عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والافكار من خلال مجموعة الرموز (الحروف)/ الحركات) المكتوبة(مثقال مصطفى القاسم ,2015.ص 120) . بالإضافة إلى عدم القدرة على ادراك الرموز أو نقل المادة المنظورة إلى المادة المكتوبة مع خلط الكلمات والمقاطع و خلط الاتجاهات وصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط واحد وصعوبة في التحكم باليد عند الكتابة وهكذا يبدوالخط رديئا (بنداق بلطجي .2010.ص 41) .

- ✓ **أنواع عسر الكتابة :**
- ✓ **صعوبات انقرئية الكتابة : (dyslexic dysgraphia)**

وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد والتي لا تعود إلى رسم الكلمات أو الحروف فهي مرسومة بشكل صحيح وسليم وقابلة للقراءة وانما يقصد بها الكتابة غير مترابطة من حيث المعنى فهي لاتؤدي إلى 2 المعنى المراد في ذهن الفرد كأن يكتب الفرد الجملة التالية *المدرسة إلى الولد رجع* فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي غير مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي (بن صالح معمار,1440هـ.ص 52).

- ✓ **صعوبات ايقاع أو رسم الحروف والكلمات : (motor dysgraphia)**

ويقصد بهذا النمط ضعف قدرة الفرد على الرسم الحروف والكلمات مع سلامة التهجئة motor dysgraphia أي أن المشكلة هنا في رسم الحروف drawing letters is usually problematic كما أن معدل بطء ايقاع الكتابة يكون غير عادي (فتحي الزيات .2008.ص 283) .

- ✓ **صعوبات إستخدام الفراغ عند الكتابة: (spatil dysgraphia)**

ويقصد بهذا النمط صعوبة تنظيم الحرف والكلمات واتساقها وإستخدام الفراغ المخصص للكتابة اليدوية وهي صعوبات مكانية تقوم على صعوبات الادراك المكاني الخاطئ (مقدم ,و فوطية ,2016ص44).

- ✓ **مظاهر عسر الكتابة :** (الاعراض)
- ✓ كتابة الجملة أو الكلمات أو الحروف بطريقة معكوسة
- ✓ الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة
- ✓ كتابة حروف الكلمة بترتيب غير صحيح
- ✓ عدم اتباع الشكل الصحيح (كعدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وإضطراب في الخط وعدم تجانسه أو عدم تجانس بين شكل الكلمات)
- ✓ الخلط في اتجاه الكتابة أي كتابتها بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين (شعباني, 2019.ص: 29)
- ✓ صعوبة في التعبير عن الأفكار
- ✓ صعوبة في فهم ما يكتب
- ✓ صعوبة في تسلسل الأحداث و الكلمات
- ✓ صعوبة في وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة وأثناء الاملاء
- ✓ ضعف في التآزر الحركي البصري بين العينين والأصابع مع إضطراب في الحركات التي تؤديها اليد (رجب حافظ فرج ,و محمد عثمان منيب ,و أسامة السيد ,2021 ص27/26) .

3.2.4. عسر الحساب :

يطلق على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية (dy scalulia) لأنها تحتاج إلى إستخدام2 الرموز وكذلك القدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز .وتتمثل الصعوبات في تعلم الرياضيات في العجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية والحسابية (مثقال مصطفى القاسم ,2015.ص107).

- ✓ **أنواع عسر الحساب :** يتميز بنوعين
- ✓ **عسر الحساب النمائي :** وهو إضطراب في الكفاءات الرقمية وفي المهارات الحسابية التي تظهر عند التلاميذ ذوي الذكاء العادي والذين لا يمثلون قصورا عصبيا مكتسبا فالإضطرابات التطورية تظهر في نفس الوقت مع نمو الطفل وتمس جوانب أو مهارات لم تكن مكتسبا من قبل لدى الطفل (قشار, 2021 . ص 34).

تصنيف عسر الحساب النمائي : وتم تقسيم عسر الحساب النمائي إلى 3تصنيفات :

عسر حساب معالجة الأعداد : يتعلق الأمر بصعوبات في معالجة الرموز الرقمية والكلمات مثل : صعوبات قراءة الاعداد ,الكتابة , التكرار

عسر حساب العمليات الحسابية : صعوبة في اتقان العمليات الحسابية : جداول الضرب ,الجمع البسيط , الطرح البسيط

عسر حساب اجرائي : نسيان أو التباسات في طريقة وضع مصطلحات العمليات في المرحلة الفرعية للحل وفي كيفية تعين الاضافات (ايت يحي ,2008ص 90) .

- ✓ **عسر الحساب المكتسب :** ينشأ عسر الحساب المكتسب نتيجة تلف أحد نصفي المخ أو كليهما ويظهر لدى الطفل في بداية نموه عاديا , ولكن بعد مشكل من نوع عصبي فأن المهارات التي كانت سليمة تختفي وتكون مضطربة كما نجده لدى الراشد ويحدث أثر وجود خلل في بعض الوظائف المعرفية بعد مدة زمنية معينة من التي كانت سابقا مكتسبة فيتدخل الخلل بعد مدة زمنية في النمو العادي(قشار محمد, 2021. ص34) .
- ✓ **مظاهر عسر الحساب :**
- ✓ صعوبة في الربط بين الرقم و رمزه فقد تطلب منه أن تكتب الرقم ثلاثة فيكتب 4
- ✓ صعوبة اتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة (حافظ بطرس, 2014 ,ص42-43)
- ✓ صعوبة في معرفة قيم الخانات والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام و الأعداد وكتابة أو قراءة الأعداد المكونة من خانات متعددة صعوبة في معرفة معاني الرموز الرياضية ذات المدلولات المحددة مثل علامات العمليات الأربع (+-*-) (صبحي عبد السلام , 2009.ص73).
- ✓ صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين كالرقم 4,3(أحمد قباني , 2002.ص55).

- ✓ صعوبة في قراءة الأعداد التي تحتوي على أكثر من رقمين وثلاثة أرقام
- ✓ لديه تشويش في اتجاه القراءة ,مثل قراءة الأعداد بطريقة عكسية بحيث 12يقراءها 21
- ✓ الخلط في قراءة الأعداد المتماثلة في الشكل ومشاكل في قراءة المخططات والجدأو ل والرسوم البيانية (موسى ,2020.ص 155) .

5. نظريات صعوبات التعلم:

تعددت و إختلفت النماذج و النظريات المفسرة لصعوبات التعلم و من بين أهم النظريات التي فسرت هذه الصعوبة نجد

1.5 . النظرية السلوكية :

تنطلق هذه النظرية من مبدأ صعوبة البحث في العلاقات الغير مرئية بين صعوبات التعلم و العجز الوظيفي في العمليات العقلية و أيضا صعوبة إجراء التجارب على الأفراد يقتصر البحث في هذه النظرية في الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل عدم الإعتماد على النفس عدم ثقة الطفل بنفسه الشعور بالإحباط بسبب الفشل المتكرر التقدير الزائد للغير العدوانية الإنعزال عن الناس فرط الحركة ضعف التركيز و تشتت الإنتباه مشكلات في الذاكرة و التفكير و غيرها من السلوكات و المظاهر التي تظهر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التي تعتبر مدخل للبرامج العلاجية (القاسم ,2015,ص30).

و تركز هذه النظرية إهتمامها على معاجلة النمو و إكساب الطفل اللغة بالعلاقة بين الدخلات و المهرجان و تشير إلى أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم منها النمذجة التقليد و المحاكاة و أكد باندورا على دور التعلم من خلال الملاحظة فحسبه الأطفال تتطور لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات و التراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء و الأفراد المحيطين بهم في حياتهم العادية (علي,2011,ص68).

تقوم النظرية السلوكية على مجموعة من الإفتراضات و هي أن التدخل المباشر لمعالجة السلوك غير المرغوب أكثر أهمية من البحث حول الأسباب الكامنة وراء ظهوره كذلك تركز هذه النظرية في العلاج على الخبرة لأنها اعتبرها أكثر أهمية من الأنظمة العضوية أو العمليات الأساسية و تعتبر أن تحديد أسباب الصعوبات يساعد فقط في تجنب أو منع المشكلات المستقبلية و ليس في العلاج و تعتبر أن تكرار فشل التلميذ في إكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية سبب من أسباب صعوبات التعلم فالفشل يلد لدى الطفل الإعتقاد بأنه غير قادر على النجاح (الزيات,1998,ص163).

و يعتقد السلوكيون أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز في الجوانب الإدراكية أو المعرفية أو الحركية لايوجد خلل فسيولوجي في أنظمتهم العصبية و التي تقوم بدورها بشكل طبيعي و أن هؤلاء الأطفال يمكن معالجتهم من خلال البرامج التعزيزية و الوسائل السلوكية (القاسم,2015,ص31).

2.5. النظرية المعرفية :

ترى النظرية المعرفية أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل في العمليات العقلية الخمسة الإنتباه الإدراك التذكر حل المشكلات تكوين المفهوم و ما يرتبط بها من أساليب التفكير النقدي و الإبتكاري أو الإبداعي و الأساليب2 المعرفية لأنها عبارة عن تصور يحاكي فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس و يضفي عليها الدلالة عن طريق التفكير ثم يخرجها في صورة سلوك لفظي أو عملي (سهيل,2012,ص38).

وحسب علماء النفس المعرفيون في مجال صعوبات التعلم فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف و قصور في قدرات المعالجة المعرفية و هذا ما يؤدي إلى إعاقة قدرتهم على التعلم و يرجع ضعف الأداء لدى الطفل العاجز إلى الأسباب التالية

_ ما يعانيه من قصور و ضعف في العديد من المجالات الوظيفية المعرفية

_ ما يعانيه من صعوبات في التنسيق بين الوظائف المعرفية و إدماجها في بعضها البعض

_ ما يعانيه من عجز في تكامل العديد من مراحل التحكم و السيطرة بدرجة تجعله قادر على الإفادة بأقصى ما يمكنه (الدماطي,2011,ص,ص 134 135).

و قد اقترح (الزيات ,1998,ص202) مجموعة من الافتراضات التي تقوم عليها النظرية المعرفية نذكر منها

_ تختلف خصائص للبناء المعرفي لذوي صعوبات التعلم كما و كيفا عن خصائص أقرانهم العاديين في نفس عمرهم .

_ الإضطرابات أو الصعوبات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم تتناول الإستراتيجيات أو الأساليب التي يستخدمونها لا القدرات و الإمكانات العقلية لديهم .

_ تنشأ صعوبات التعلم نتيجة فشل في

_ الإحتفاظ أو تخزين المعلومات أو توظيفها و إستخدامها .

_ الفشل في تجهيز و معالجة المعلومات و إشتقاق الإستراتيجيات الملائمة .

_ ضعف كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات .

_ تختلف قدرة ذوي صعوبات التعلم عن قدرة أقرانهم العاديين في إحداث ترابطات بين الوحدات المعرفية و التي تكون لصالح العاديين .

3.5.النظرية النمائية :

تقوم هذه النظرية على التركيز على الخصائص و المظاهر الأساسية لنمو الطفلوو تفترض وجود نمط واضح و محدد للنمو الطبيعي و أن تتبع تعثرات أو إنحرافات منحنى أو خط نمط النمو يمكن أو يكون سببا خلف مشكلات التعلم و منحنى أو خط

النمو يتنأو ل خاصية واحدة كالطول التآزر الحركي أو عدد المفردات اللغوية أو المشي أو الكلام و الإنحراف الدال لتتابع منحنى نمو الخاصية الخاضعة للمتابعة أو معدله عن منحنى النمو العادي لهذه الخاصية في المتوسط يمكن أن يفسر بعض أنماط صعوبات التعلم أو المشكلات المترتبة على ذلك (الزيات,1998,ص148).

و حسب لارنر 2000 تفسر هذه النظرية صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئ في نضج العمليات الحركية و اللغوية و العمليات البصرية و الإنتباه التي تميز النمو المعرفي و لأن كل تلميذ يختلف في معدل و أسلوب نموه و المنهج التعليمي يفوق إستعدادات الأفراد ذوي صعوبات التعلم فإن هؤلاء التلاميذ قد يفشلون دراسيا (ابراهيم,2010,ص67).

و تركز هذه النظرية على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم و مستوى نضج التلميذ فالتعلم عملية متشبعة تمتاز بمهارات معقدة و يجب على التلميذ إكتساب هذه المهارات و كذلك النمو المعرفي له عدة مراحل و مستويات معقدة و قد إعتبر أصحاب هذه النظرية تأخر نمو بعض العمليات المعرفية يعد سبب في حدوث صعوبات التعلم و يؤدي هذا التأخر إلى فشل في تعلم المواد الأكاديمية و قد قسم بياجي النمو المعرفي إلى عدة مراحل

بدأ بالمرحلة الحسية الحركية و التي تكون من الميلاد إلى السنتين و يتعرف فيها الطفل على الأشياء من خلال الأفعال المحسوسة .

ثم المرحلة الإجرائية من عامين إلى سبع سنوات و التي يطور فيها الطفل الفهم للرموز و يركز على عملية الإحساس .

ثم المرحلة الثالثة من 7 سنوات إلى 11 سنة و التي يطور فيها الطفل العمليات المحسوسة.

و في المرحلة الأخيرة و التي تبدأ من 11 سنة يطور فيها الطفل العمليات الرمزية التي تشمل التفكير المجرد و الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمرون بجميع هذه المراحل مثل الأطفال العاديين و لكن لديهم تأخر في النمو المعرفي و النمو الإدراكي و المهارات الخاصة(سالم و اخرون ,2006,ص47).

6. محكات التشخيص والتعرف على صعوبات التعلم :

قدم كيرك وكالفانت حطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي:

- ✓ التعرف على الأطفال ذوي الاداء المنخفض:ويمكن ان تتم تلك العملية داخل المنزل أو في المدرسة
- ✓ ملاحظة السلوك ووصفه :مثل كيف يقرأ؟
- ✓ اجراء تقييم غير رسمي ويستبعد بعض الحالات :الحرمان البيئي والثقافي
- ✓ قيام فريق التقييم بإجراء تقييم وتعد هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات
- ✓ كتابة نتائج التشخيص
- ✓ تخطيط برنامج علاجي (عوفار .2023.ص29 ,30) .

هناك خمسة محكات يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها وهي :

1.6. محك التباعد أو التباين : ويقصد به تباعد بين المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران :

التفأو ت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي

تفأو ت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية فقد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات التعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية وقد يكون التفأو ت في التحصيل بين اجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا يكون طلق اللسان وفي القراءة جيدا وفي التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية (طاهر ,2017,ص27-28) .

مستوى تحصيل الطفل أقل من الأطفال الأخرين من نفس السن مع عدم التناسب بين تحصيل الطفل وقدرته والتأكد أن الطفل يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدرته العقلية (بشقة ,2007,ص42).

2.6. محك الاستبعاد : ينص عدد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم صراحة على أن فئة ذوي صعوبات التعلم لا تتضمن طلبة ذوي مشكلات تعليمية ناشئة مبدئيا من اعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو اعاقة عقلية أو إضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (أحمد خصأو نة,2013,ص: 28) و يتضمن هذا المحك استبعاد الحالات التي تؤدي إلى تأخر أو تخلف تحصيلي غير صعوبات التعلم تلك التي حددت بالتعريف(التخلف العقلي الاعاقات الحسية الإضطرابات الانفعالية الشديدة نقص فرص التعلم أو المثيرات البيئية) حيث أن هذه الحالات الخاصة لها مناهجها وأساليبها الخاصة ويكون السبب كذلك في استبعاد الفئات الخاصة لها مناهجها ومدارسها الخاصة بها ولا يتعلم فيها من لديه صعوبات التعلم وعند تصنيف الأطفال لأغراض تعليمية يجب أخذ الحيطة والحذر لتجنب التصنيف والتشخيص الخاطئ فهناك حالات عديدة ينتج عنها تخلف تربوي وقد تصنف ضمن صعوبات التعلم بشكل خاطئ .(فتوح محمد سعدات , 2014.ص :15)

3.6. محك التربية الخاصة : ان الفكرة التي يعتمد عليه هذا المحك هي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات التعلم وهو ما يشير إلى ان نقوم بتعليم هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالطرق أو الأساليب أو الوسائل العادية التي نستخدمها مع الأطفال غير المعوقين في المدرسة واننا اذا ما أردنا ان نقوم بتعليمهم المهارات الأكاديمية المختلفة فان ذلك ينبغي أن يتم عن طريق ما يتم اتباعه في التربية الخاصة من طرق وأساليب ووسائل تتفق معهم وذلك بما يساعدهم على تنمية وتطوير مثل هذه المهارات (صوص فهمي صوص ,2021.ص45).

4.6. محك العلامات الفيورولوجية : حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الإضطراب البسيط في وظائف المخ في الإضطرابات الادراكية سواء أكانت بصرية أو سمعية أو مكانية وأيضا في النشاط الزائد و الاضطربات العقلية وصعوبة الأداء الوظيفي

وينعكس أثر الإضطرابات في وظائف المخ سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها وقد يصل الأمر إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي نمو الشخصية العامة (عزيز ابراهيم ,2006.ص33).

5.6. محك المرتبط بالنضوج : حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لأخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو المعروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الاناث

مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الادراكية لتعلم التميز بين الحروف الهجائية قراءة كتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل (عبد الحليم عبد الباري النجار ,2018.ص34).

7. علاج صعوبات التعلم :

1.7. التدريب القائم على العمليات النفسية :

يفترض مقترح هذا الأسلوب أن هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية وأنه يمكن تدريب الأطفال عليها كي يتحسن أدائهم فيها .فالطفل الذي يعتقد أنه يعاني مشاكل في القراءة بسبب صعوبات الادراك سوف يدرب على المهارات الادراك البصري قبل أن يتعلم القراءة (عميرة علي ,2005.ص42).

2.7. التدريب القائم على تحليل الواجب التعليمي :

يقصد بهذا الأسلوب التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية .ويسمح هذا الأسلوب للطفل بأن يتقن عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر بما يساعد على تعلم واتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق التسلسل وفي موضوعات القراءة والكتابة .... يتم تبسيط المهمات إلى النقطة التي يتمكن الطفل من الاستجابة عليها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدا (عميرة علي ,2005.ص42).

3.7. استراتيجية تدريب الحواس المتعددة :

وأي برنامج مصمم وفقا لهذا الأسلوب (أسلوب الحواس المتعددة)يتعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة حيث ان هذا الأسلوب يعمل على حل مشاكل الطفل عن طريق إستخدام حواسه المختلفة أثناء عمليات التدريب المختلفة حيث يفترض هذا الأسلوب بأن الطفل يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة من حواسه (علي كامل .2006 .ص17).

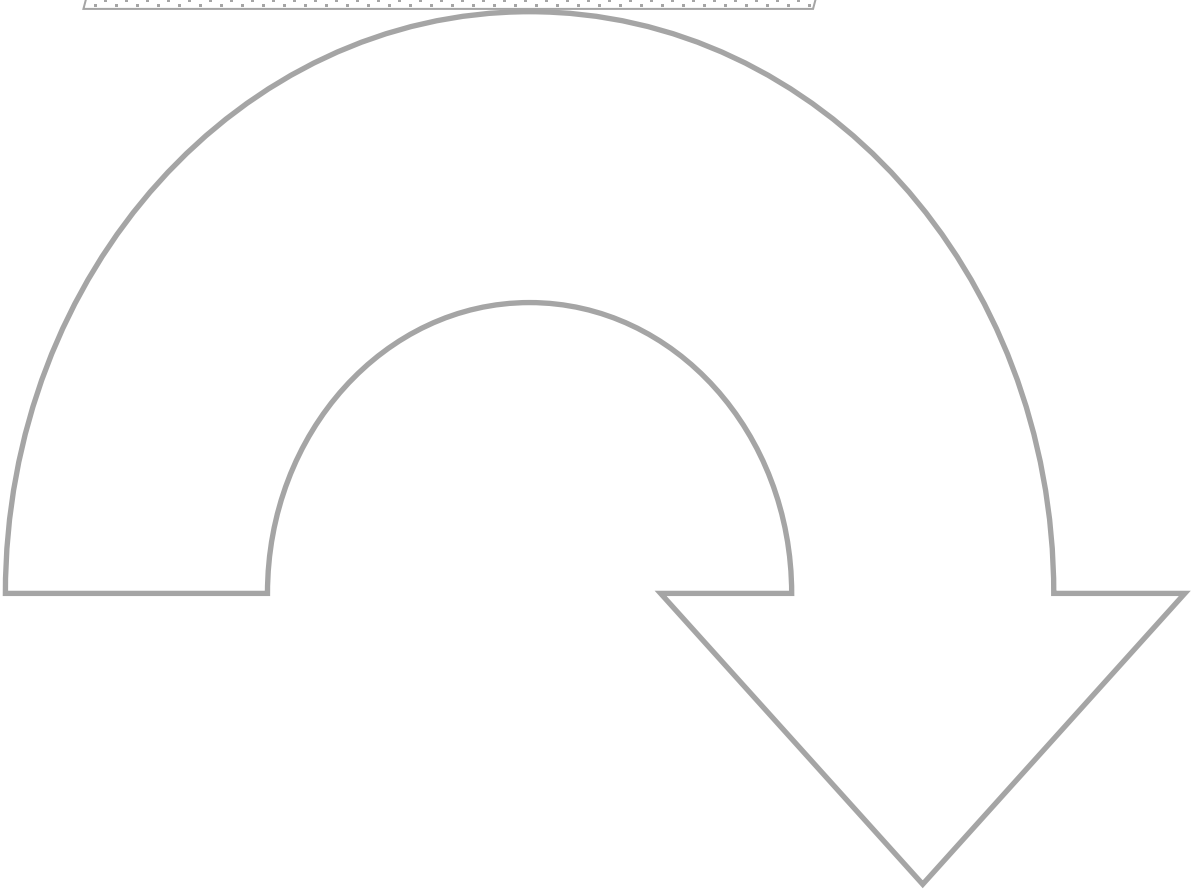
الخلاصة :

وفي الأخير صعوبات التعلم عند الأطفال من أهم المشاكل التي تؤثر على قدرة الطفل في اكتساب المهارات الأكاديمية التي بدورها تؤدي إلى الفشل في الدراسة بصفة خاصة و الحياة بصفة عامة ويمكن التغلب عليها من خلال التدخل المبكر وتقديم الدعم النفسي والتربوي لهذه الفئة فئة

صعوبات التعلم فهي تحتاج إلى الفهم والمساع2دة المستمرة من المختصين والمربين خاصة خلال السنوات الدراسية الأول مع توفير بيئة تعليمية محفزة.

ثانيا: الدراسة الميدانية

الفصل الثاني: الطريقة والأدوات



تمهيد:

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2.1. حدود الدراسة الاستطلاعية.

3.1. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.

4.1. إجراءات بناء أداة الدراسة.

5.1. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1.2. منهج الدراسة.

2.2. مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها.

3.2. حدود الدراسة.

4.2. وصف شامل لأدوات الدراسة.

5.2. تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة.

خلاصة:

تمهيد:

تعد عملية البحث العلمي سلسلة مترابطة من الخطوات المنهجية التي تهدف إلى استقصاء مشكلة معينة والوصول إلى نتائج علمية دقيقة يمكن الإعتماد عليها.

وبعد التطرق في الفصول السابقة إلى الإطار العام للدراسة وما تحتويه من التساؤلات والفرضيات والأهداف.... وعرض الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة نصل إلى المحطة المهمة في البحث العلمي تحت عنوان الجانب الميداني حيث تأتي الدراسة الإستطلاعية كمرحلة تمهيدية وتعتبر خطوة هامة في البحوث العلمية يقوم بها الباحث من أجل التعرف على موضوع البحث بشكل أحسن وجمع أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع وسنتعرف من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية على أهداف الدراسة .حدود الدراسة العينة وخصائصها .....الخ ثم تأتي الدراسة الأساسية وهي المرحلة النهائية في البحث التي تضمن تحقيق نتائج علمية دقيقة يمكن الاستفادة منها في المجال الأكاديمي والتطبيقي ومن خلال الدراسة الأساسية سنتعرف على منهج الدراسة ومجتمع الدراسة حدود الدراسة وصف شامل لأدوات الدراسة وأخيرا تقنيات المعالجة المستعملة.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.

- ✓ إستكشاف ميدان الدراسة بصورة عامة.
- ✓ اختبار أدوات البحث من حيث الجودة والفعالية.
- ✓ التأكد من وجود الدراسة التي يرغب الباحث بالقيام بها .
- ✓ معرفة مدى سهولة تطبيق الأدوات البحثية وتفاعل العينة معها.

2.1. حدود الدراسة الاستطلاعية.

- **الحدود المكانية** أجريت هذه الدراسة بالمدرسة الإبتدائية الاخوة براهم شأو ش(07 أستاذ) و الإبتدائية بن جدو عبد الله (23 أستاذ).
- **الحدود الزمانية** تمت الدراسة في يوم الاثنين 17 فيفري 2025 صباحا على الساعة 9:00 إلى الساعة 12:47 (ابتدائية بن جدو عبد الله) و يوم الثلاثاء18 فيفري 2025 مساء على الساعة 14:06 إلى الساعة 15:54 (ابتدائية الاخوة براهم شاوش).

- **الحدود البشرية** بلغ عدد افراد عينة الدراسة 30 أستاذ تم إختيارهم بطريقة عشوائية قصدية .

3.1. خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية :

تكونت العينة الإستطلاعية من 30 أستاذ من مرحلة التعليم الإبتدائي, تم إختيارهما من مدرستين إبتدائيتين حيث بلغ عدد الأساتذة في المدرسة الأولى (بن جدو عبد الله) 23 أستاذ و من المدرسة الثانية (الاخوة براهم شأو ش) 7 أساتذة و قد تم تطبيق الإستبيان الذي يتضمن :

1_ بعد صعوبات القراءة .

2_بعد صعوبات الكتابة .

3_بعد صعوبات الحساب .

و يتكون كل بعد من 17 بند و بالتالي العدد الاجمالي 51 بند في الإستبيان وفق البدائل التالية (نعم / محايد / لا) .

تهدف إلى قياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة , كتابة ,حساب) .

و قد توزعت خصائص العينة حسب المتغيرات الديموغرافية كما يلي :

الجنس : (ذكر/انثى) , سنوات الخبرة : (من خمس سنوات إلى 10 سنوات / من 10 سنوات إلى 20 سنة /من 20 سنة فما فوق). المؤهلات العلمية : (شهادة الليسانس / شهادة الماستر / شهادة الدكتوراه).

4.1. إجراءات بناء أداة الدراسة:

تم اعداد هذا الإستبيان من طرف الطالبتين (بعارة جوهرة / لعباشي دنيا) من أجل قياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة / كتابة / حساب) و هو إستبيان موجه لأساتذة التعليم الابتدائي و يتكون من 51 بند موزعة على 3 أبعاد اساسية :

1_ بعد صعوبات القراءة .

2_بعد صعوبات الكتابة .

3_بعد صعوبات الحساب .

بمعدل 17 بند لكل بعد و قد تم صياغة هذه العبارات بطريقة واضحة و مباشرة , لضمان فهم العبارة و عدم تأو يلها و الاجابة بوضوح دون الخروج عن موضوع الدراسة .

أما بالنسبة لطريقة الاجابة على الإستبيان تم تحديد 3 بدائل (نعم / محايد / لا)

و تتمثل طريقة تصحيح هذا الإستبيان

1_ الاجابة ب " نعم " درجتها 3.

2_ الاجابة ب " محايد " درجتها 2.

3_ الاجابة ب " لا " درجتها 1 .

و تم عرض هذا الإستبيان على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في ميدان علم النفس و صعوبات التعلم و ذلك للتأكد من سلامة صياغة العبارات و وضوحها و سهولتها و تغطيتها للأبعاد و تم تعديل العبارات وفقا للملاحظات المقدمة من طرفهم.

المنهج المتبع لهذه الدراسة هو **المنهج الوصفي الإستكشافي دراسة تحليلية مقارنة :**

و هو أحد أنواع المنهج الوصفي في البحث العلمي و يستخدم عندما يكون الموضوع أو الظاهرة المدروسة جديدة أو غير واضحة و يريد الباحث إستكشافها بشكل أولي و فهم خصائصها و جمع معلومات مبدئية عنها.

و الهدف الأساسي منه هو إستكشاف ظاهرة أو مشكلة ما و فهم الطبيعة العامة للظاهرة بالإضافة إلى توليد أفكار أو فرضيات مستقبلية لأبحاث أعمق لاحقا .

_مجتمع الدراسة أساتذة التعليم الإبتدائي .

_عينة الدراسة تكونت من 130أستاذ .

5.1. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

أو لا: الصدق

صدق المحكيمين (الصدق الظاهري) :حيث تم عرض جميع الفقرات على مجموعة من الأساتذة من جامعة محمد البشير الابراهيمي المختصين في علم النفس للتأكد من وضوح العبارات وسلامة اللغة ومناسبتها لأهداف الدراسة وكانت أرائهم إيجابية مع بعض الملاحظات البسيطة .كما هو موضح في الجدول التالي : (ملحق رقم 03)

ملحق رقم (03): قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة.

الرقم	اسم ولقب الخبير	الدرجة العلمية	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة

01	سليم حمي	دكتوراه	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج
02	أحمد بلمرابطة	ماجستير	أستاذ متعاقد	علوم التربية	محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج
03	قرين العيد	دكتوراه	أستاذ محاضر أ	علم النفس المدرسي	محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج
04	عبد الحق لبوازدة	دكتوراه	أستاذ محاضر ب	علم النفس التنظيم والعمل	محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج
05	صباغ	دكتوراه	أستاذ محاضر ب	الارشاد والصحة النفسية	محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج

2- صدق الاتساق الداخلي :بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية وذلك بتوزيع 30 إستبيان على عينة الدراسة تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للعبارات ومدى ترابط عبارات الإستبيان لكل بعد

**دالة إحصائيا عند مستوى 0.01

*دالة إحصائيا عند مستوى 0.05

حيث ان البند الأول هو 0.719** و هو دال عند 0.01 أما البند الثاني هو 0.484** و هو دال عند 0.01 و نفس الشيئ بالنسبة للبند الثالث الذي يساوي 0.616** و البند 4, 0.738** و البند الخامس , 0.519** .... كما هو موضح في (الملحق 04)

بالنسبة للبعد الأول البنود كلها قيمتها عالية الا البند 11 قيمته ضعيفة التي تساوي 0.016 و بالتالي لم يكن هناك ارتباط مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه , أما بقية البنود فكانت ارتباطاتها قوية و عالية عند مستوى الخطأ 0.01 أو 0.05

حيث أن قيمة ارتباطات البنود للبعد الأول مع الدرجة الكلية كانت تتروح بين 0.387 إلى أعلى قيمة و هي 0.730 عند مستوى الخطأ 0.01 و 0.05 ما عدا البند رقم (11) التي كانت قيمته تتروح بين0.161و هي ضعيفة جدا و لذلك قمنا بحذفه من هذا البعد , و بالتالي نحتفظ بكل البنود لهذا البعد ما عدا البند رقم (11) .النتائج موضحة في الجدول .(1.4.جدول قياس صدق الإتساق الداخلي البعد الأول : القراءة) في قائمة الملحق (الملحق 04)

أما بالنسبة للبعد الثاني فالنتائج موضحة في الجدول الجدول .(2.4. جدول قياس صدق الإتساق الداخلي البعد الثاني : الكتابة) في قائمة الملحق و نلاحظ ان كل قيمه عالية جدا و بالتالي هناك ارتباط مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمون اليه و أيضا قيمة ارتباطات البنود للبعد الثاني مع الدرجة

الكلية كانت تتروا ح بين 0.264 إلى اعلى قيمة و هي 0.802 عند مستوى الخطا 0.01 و 0.05 و بالتالي نحتفظ بكل البنود لهذا البعد.

أما بالنسبة للبعد الثالث فأيضا النتائج موضحة في الجدول الجدول .(3.4.جدول قياس صدق الإتساق الداخلي البعد الثالث :الحساب) في قائمة الملحق و نلاحظ ان البنود كلها قيمتها عالية الا البند 37 قيمته ضعيفة جدا التي تساوي 0.011 و بالتالي لم يكن هناك ارتباط مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه , أما بقية البنود فكانت ارتباطاتها قوية و عالية عند مستوى الخطأ 0.01 أو 0.05

حيث ان قيمة ارتباطات البنود للبعد الثالث مع الدرجة الكلية كانت تتروا ح بين 0.264 إلى اعلى قيمة و هي 0.890 عند مستوى الخطأ 0.01 و 0.05 ما عدا البند رقم (37) التي كانت قيمته تتروا ح بين 0.011 و هي ضعيفة جدا و لذلك قمنا بحذفه من هذا البعد , و بالتالي نحتفظ بكل البنود لهذا البعد ما عدا البند رقم (37).

وبناء على نتائج قيم معاملات الارتباط بيرسون فان معاملات الارتباط تتروا ح بين (0.890/0.264) ومنه يمكن القول بأن إستبيان واقع إستخدام البرامج التدربية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة / كتابة / حساب) من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي يتمتع بصدق مرتفع ومنه يمكن تطبيق الإستبيان على العينة الاساسية .

3 – صدق البنائي و هو درجة البعد ككل بالدرجة الكلية للمقياس ككل , و من خلال الجدول (4.4.جدول قياس صدق البنائي) في قائمة الملاحق

– نلاحظ ان ارتباطات البعد و بنوده كلها قوية جدا و تتروا ح قيمه بين البعد الأول قيمته 0.862 , البعد الثاني قيمته 0.818 , أما البعد الثالث قيمته 0.917

و منه نستنتج أن الصدق البنائي لأبعاد المقياس هي كالتالي

البعد 1 , الصدق = 0.862** دال عند 0.01

البعد 2 ,الصدق= 0.818** دال عند 0.01

البعد3 , الصدق = 0.917** دال عند 0.01 مع الدرجة الكلية هو 91 و كلها ارتباطات قوية جدا عند مستوى 0.01 .

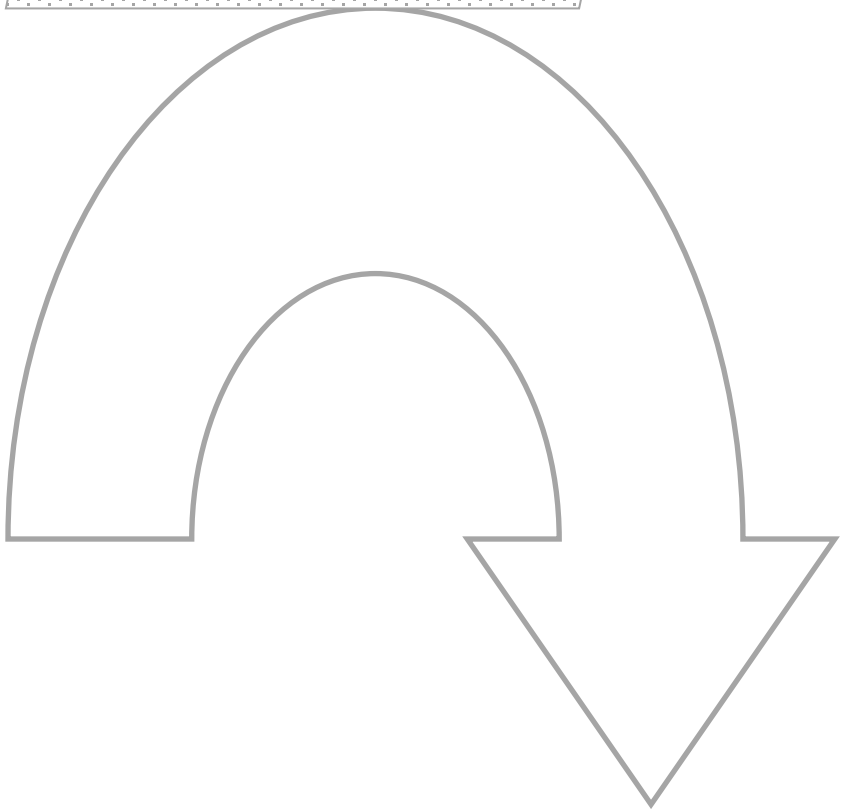
4 – ثبات التناسق الداخلي

كما هو موضح في الجدول (5.4.جدول قياس ثبات الداخلي البعد الاولي : القراءة) في قائمة الملاحق فان ثبات البعد الأول الذي يحتوي على 17 بند بجذف البند رقم 11 نظرا لقيمته الضعيفة و ثبات البعد هو 0.801 ألفا كرونباخ و هو قوي جدا و بالتالي يتسم بثبات مقبول .

ثبات البعد الثاني الذي يحتوي على 17 بند أيضا قيمته 0.817 ألفا كرونباخ و هو قوي جدا و بالتالي يتسم بثبات مقبول. (6.4.جدول قياس ثبات الداخلي البعد الثاني : الكتابة)
ثبات البعد الثالث الذي يحتوي على 17 بند بحذف البند رقم 37 نظرا لقيمته الضعيفة و ثبات البعد هو 0.856 ألفا كرونباخ و هو قوي جدا و بالتالي يتسم بثبات مقبول . (7.4جدول قياس ثبات الداخلي البعدالثالث : الحساب)

5 – **ثبات التجزئة النصفية** نلاحظ ان قيمه عالية جدا حيث تساوي 0.90 عن طريق معامل سبيرمان برأو ن و استخدمنا هذا المعامل لان قيم الثبات متقاربة و لان ثبات الجزء الأول قريب من ثبات الجزء الثاني و بالتالي ناخذ المعادلة المصححة التي نطلق عليها معادلة سبيرمان برأو ن .
و الجدول يوضح ذلك (8.4. جدول قياس ثبات التجزيئية النصفية). في قائمة الملاحق

الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها



تمهيد:

بعد إستخدام وتطبيق أدوات القياس (إستبيان واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة , كتابة , حساب) من وجهة نظر الأساتذة) على عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي في مختلف إبتدائية ولاية برج بوعريريج نذكر منها (إبتدائية بلحاج الطيب عينة إبتدائية بلقادي عينة .....) في الفترة الممتدة ما بين (الى) وبعد حسب النتائج .سنتنأو ل في هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية وهذا إعتماد على بعض الأساليب الإحصائية ونتائج كل فرضية وأيضا بالإعتماد على الدراسات السابقة والإطار النظري .

1. عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

– **الفرضية الرئيسة الأولى:** والتي تنص على أن مستوى واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) مرتفع من وجهة نظر الأساتذة.

للتحقق من المستوى تم إستخدام المتوسط الفرضي ومقارنته مع المتوسط الحسابي، ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة، تبين ذلك في الجدول أدناه.

جدول رقم (01): قيمة اختبار (ت) لعينة واحدة إستخدام لمقارنة الوسط الفرضي مع المتوسط الحسابي.

المتغير	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	القرار الإحصائي عند (0,05)
البعد الأول	100	34	46.639	5.204	24.384	99	0.000	دال
البعد الثاني	100	34	46.06	4.666	25.845	99	0.000	دال
البعد الثالث	100	34	47.39	4.413	30.344	99	0.000	دال
واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية	100	102	140,14	12,289	31,037	99	0,000	دال

- القيمة الجدولية أو المجدولة (ت) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية 99 = 1,990
- القيمة الجدولية أو المجدولة (ت) عند مستوى (0,01) ودرجة حرية 99 = 2,639

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد مقياس إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة و كذلك الدرجة الكلية , كانت أعلى من المتوسط الفرضي سواء في الأبعاد الذي يساوي 34 أو الدرجة الكلية الذي يساوي 102 و كانت القيم كالتالي البعد الأول , المتوسط =46.639/ البعد الثاني , المتوسط = 46.06/البعد الثالث , المتوسط = 47.39 و بالتالي الدرجة الكلية , المتوسط = 140.14

و بالتالي المتوسط الفرضي 102 أقل من المتوسط الحسابي الذي يساوي 140 و القيمة الإحتمالية تساوي (0.000) أقل من القرار الاحصائي عند (0.05) , كما أن قيمة (ت) لجميع الأبعاد كانت عالية و دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) , حيث كانت القيم أكبر بكثير من القيمة الجدولية (1.990) و مقترنة بقيمة إحتمالية (sig=0.000) أقل من 0.05 مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي

فنستنتج بما أن المتوسطات الحسابية جاءت أعلى من المتوسطات الفرضية و القيم الإحصائية (ت) دالة عند مستوى (0.05), فان هذه النتائج تدعم الفرضية القائلة بأن **مستوى واقع استخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة مرتفع** . و بالتالي الفرضية تحققت

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

3-2 مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى

-تنص الفرضية الأولى ما مستوى واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة . الكتابة .الحساب) من وجهة نظر الأساتذة و لاختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) و يتضح من خلال النتائج المتوصل اليها أن قيمة (ت)

في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة.كتابة.حساب) من وجهة نظر الأساتذة مرتفع , و أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لجميع الابعاد تفوق بكثير المتوسط الفرضي (34) لكل بعد أو (102) كدرجة كلية , حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد الأول (46.369) , و للبعد الثاني (46.06) , و للبعد الثالث (47.39) , بينما بلغ المتوسط الحسابي الكلي (140.14) كما كانت جميع قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) , و هو ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي مما يدعم صحة الفرضية .

حيث تتفق هذه النتائج مع عدة دراسات سابقة , من بينها دراسة الحارثي (2020) بعنوان فاعلية البرامج التدريبية في رفع كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في المدارس الإبتدائية و أكدت النتائج من خلال فاعلية البرامج التدريبية في تطوير كفايات المعلمين أو الأساتذة للتعامل مع صعوبات التعلم و إستخدام البرامج التدريبية , و دراسة العتيبي (2018) بعنوان أثر البرامج التدريبية على كفاءة المعلمين في التعامل مع صعوبات التعلم التي وجدت أن نسبة كبيرة من المعلمين يستخدمون و يدعمون إستخدام البرامج التدريبية بفعالية بعد الخضوع لتكوينات متخصصة , كما دعمت دراسة الجابري (2017)بعنوان دور التكوين المهني في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي صعوبات التعلم نتائج هذه الفرضية من خلال اثبات أن المعلمين الذين خضعوا لتدريب مهني مكثف أظهروا التزأما و دعما أكبر بتطبيق و إستخدام البرامج التدريبية.

في المقابل , تختلف مع هذه النتائج بعض الدراسات مثل دراسة الزهراني(2016) بعنوان واقع إستخدام البرامج التدريبية في مدارس التعليم العام لذوي صعوبات التعلم و التي أشارت إلى محدودية إستخدام البرامج التدريبية نتيجة لضعف التكوين المهني و قلة الموارد ,و أيضا دراسة منصور و آخرون (2019) بعنوان معوقات تنفيذ البرامج التدريبية الخاصة بصعوبات التعلم في المدارس الحكومية و التي أكدت بدورها أن البرامج التدريبية المتاحة غير كافية و غير موجهة بالشكل الأمثل للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية .

-تفسير النتائج تفسر اتفاق بعض الدراسات مع الفرضية القائلة بأن واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة. كتابة. حساب) من وجهة نظر الأساتذة مرتفع بوجود عوامل داعمة مثل وعي المعلمين و اهتمامهم بمثل هذه البرامج التدريبية و دعمهم لإستخدامها و تطبيقها للتلاميذ و الترابط بين التكوين و الممارسة الفعلية بحيث عندما يكون محتوى البرنامج التدريبي عمليا و مباشرا يسهل على المعلم تطبيقه و إستخدامه و هذا ما سيعزز و يرفع من واقع وإستخدام البرامج التدريبية بالإضافة إلى ذلك أن صعوبات التعلم الأكاديمية تعتبر من بين الإعاقات الخفية التي لا تظهر أو بالأحرى تعتبر على أنها عادية و ليست صعوبة هذا ما يجعل إستخدام البرامج التدريبية و تطبيقها للتلاميذ ضرورية .

وعلى النقيض من ذلك فإن الدراسات التي لم تتفق مع نتائج الفرضية القائلة بأن واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة . كتابة . حساب) من وجهة نظر الأساتذة مرتفع حيث أرجعت ضعف مستوى الإستخدام إلى قلة الدورات التدريبية أو عدم موائمتها لطبيعة صعوبات التعلم ففي بعض الحالات تكون البرامج المقدمة نظرية وعامة وغير مخصصة لفئة لصعوبات التعلم مما يجعل المعلمين أو الأساتذة غير قادرين على تطبيقها للتلاميذ فضلا عن نقص الحوافز الإدارية و غياب التشجيع المؤسساتي أو الإداري في المدارس و هذا ما ينعكس سلبا في حماس و دافعية الأساتذة لتطبيق البرامج التدريبية للتلاميذ بالإضافة إلى نقص الموارد و عدم وجود هياكل و بيئة داعمة لمثل هذه المواضيع فالأستاذ يقوم بعمله فقط و يعتبر تطبيق البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خارج عمله و غير مجبر به , ما أدى إلى وجود فجوة بين ماهو كائن و ما يجب أن يكون , و تكشف هذه النتائج عن أهمية تهيئة الظروف التعليمية و التنظيمية المناسبة لضمان فاعلية البرامج التدريبية و تحقيق أهدافها في مجال التكفل بهذه الفئة .

- **الفرضية الرئيسة الثانية:** التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الجنس.

-للتحقق من صدق الفرضية تم إستخدام اختبار(ت) لعينة واحدة ونلاحظ من خلال الجدول رقم (02) توزيع الأساتذة الذين اجريت عليهم دراستنا حسب الجنس, حيث كان مجموع الذكور (28) أستاذ ومجموع الاناث (72) أستاذة

جدول رقم (02): قيمة اختبار (ت) لعينة واحدة إستخدام لمقارنة الوسط الفرضي مع المتوسط الحسابي.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	القرار الإحصائي عند (0,05)
البعد الأول	ذكور	28	47.68	6.319	1.187	98	0,238	غير دال
	إناث	72	46.31	4.695				
البعد الثاني	ذكور	28	46.11	4.263	0.063	98	0,950	غير دال
	اناث	72	46.04	4.842				
البعد الثالث	ذكور	28	47.00	4.753	-0.549-	98	0,584	غير دال
	اناث	72	47.54	4.299				
الدرجة الكلية	ذكور	28	140,79	12,246	0,326	98	0,745	غير دال
	اناث	72	139,89	12,382				

2- القيمة الجدولية أو المجدولة (ت) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية 99 = 1,990

- القيمة الجدولية أو المجدولة (ت) عند مستوى (0,01) ودرجة حرية 99 = 2,639

– و نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن القيمة (ت) المحسوبة للبعد الأول (بعد القراءة) هي : **1.187** عند مستوى الدلالة (القيمة الإحتمالية : **0.238**) الذي قيمته أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في دراستنا (القيمة الإحصائية : **0.05**) وعليه فهو غير دال إحصائيا.

أما البعد الثاني (بعد الكتابة) قيمة (ت) هي : **0.063** : عند مستوى الدلالة **0.950** وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبناء على ذلك فهي غير دالة .

و البعد الثالث (بعد الحساب) نجد قيمة (ت) هي :**-0.549**- عند مستوى الدلالة الإحتمالية (0.584) وهي أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05) وبتالي هي غير دالة .

أما بالنسبة للدرجة الكلية فنجد ان قيمة (ت) 0.326 عند مستوى القيمة الإحتمالية (0.745) التي قيمتها أكبر من القيمة الإحصائية (0.05) وعليه فهو غير دال إحصائيا وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس في واقع إستخدام البرامج التدربية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة / كتابة / حساب) ومنه الفرضية لم تتحقق . **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية**

-تنص الفرضية الثانية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة. كتابة. حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الجنس. ولختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) ويتضح من خلال النتائج المتوصل اليها ان قيمة (ت) 0.326 عند مستوى الدالة (0.745) أكبر من مستوى الدالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس في واقع إستخدام البرامج التدربية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة ,كتابة , حساب) وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في واقع إستخدام البرامج التدريبة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) من وجهة نظر الأساتذة ونرفض فرضية الباحث الفرضية البديلة القائلة توجد فروق بين الأساتذة تعزى لمتغير الجنس في واقع إستخدام البرامج التدريبة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) . – وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات اهتمت بالفروق بين الأساتذة تعزى لمتغير الجنس حول صعوبات التعلم ونجد نتائج دراسة عبد الله محمد المنقاش (2022) التي هدفت إلى معرفة مدى إستخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للاستراتيجيات التدريس المثبت علميا .واسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغير الجنس بين المعلمين . ودراسة رغداء زكريا صالح اسماعيل (2022) حيث كانت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدم نموذج الاستجابة للتدخل في التعرف على ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى دراسة لعزيلي فاتح (2008) التي هدفت لمعرفة مدى قدرة المعلمين على اكتشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم وشملت العينة على 250معلم ومعلمة في غرب ولاية الجزائر وتوصلت النتائج انه لاتوجد فروق بين المعلمين بطور الابتدائي في اكتشاف صعوبات التعلم لدى التلاميذ حسب متغير الجنس .

- كما اختلفت مع دراسة صلاح الدين شيخاو ي(2020) التي توصلت إلى وجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس بين الأساتذة في قدرة على تشخيص صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي وذلك لصالح الاناث واختلفت أيضا مع دراسة جمال الخطيب (2006) التي هدفت إلى تقصي مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليم وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين , حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث .

-ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة التى توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمغير الجنس بين الأساتذة في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة إلى التشابه في التكوين الأكاديمي أي ان أغلب المعلمون والمعلمات يتلقون نفس التكوين الجامعي وهذا التشابه يؤدي إلى تقارب في المعارف النظرية والمعلومات والمهارات التطبيقية ... فرص تدريب متساوية داخل المؤسسات أي ان فرص التكوين داخل المؤسسات تكون متساوية للجميع مايعني ان المعلمات المعلمون يحصلون نفس التكوين المهنى في ا مجال التعليم والتعلم بالإضافة إلى وحدة المرجع البيداغوجي والمناهج حيث ان الأساتذة (ذكورا واناثا) يعملون وفق اطار مرجعي بيداغوجي موحد من حيث الأهداف والمناهج واستراتيجيات التدريس ... وهذا التوحيد يحد من التأثيرات الفردية للجنس أيضا كلا الجنسين لهم نفس الادوار والمهام داخل المؤسسة وبالتالي يتمتعون بنفس الفرص في الملاحظة والتدخل ....

-أما بالنسبة للدراسات الاخرى التى وجدت فروق بين الأساتذة تعزى لمتغير الجنس فيمكن تفسير ذلك من خلال التفأو ت في فرص العمل فنجد بعض المؤسسات والمناطق تتاح للمعلمات فرص كبر من الذكور وبتالي تكون العينة غير متوازنة أي عدد الاناث أكبر من الذكور مما يؤدي إلى نتائج تميل نحو المعلمات فقط من الناحية الإحصائية أيضا اختلاف في أساليب التعليم والتفاعل مع التلاميذ فنجد ان المعلمات يملن إلى تنوع في أساليب التدريس وبالتالي تكون لهم خبرات اعمق على عكس المعلمون الذكور الذين يركزون على التلقين فقط مما قدى يحد من خبراتهم

– **الفرضية الرئيسة الثالثة** : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الشهادة.

– **نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α < 0,05) بين متوسطات مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة / كتابة / حساب) **وفقا لمتغير الرتبة الشهادة.** ويشير حسب هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير الرتبة الشهادة. وقبل التحقق من هذه الفرضية في هذا المتغير، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية والتباين والإلتواء والتفلطح والخطأ المعياري للمتوسط لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل

جدول رقم (03): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الرتبة الشهادة.

	الشهادة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	الإلتواء	التفلطح (التفرطح)	الخطأ المعياري للمتوسط
البعد الأول: القراءة	الليسانس	61	46.36	5.654	31.968	999	8.080	0.724
	الماستر	32	46.88	4.702	22.113	-1.336-	1.095	0.831
	الدكتوراه	07	48.71	2.628	6.905	-493-	-2.093-	0.993
البعد الثاني: الكتابة	الليسانس	61	45.56	4.429	19.617	-1.121-	1.630	0.567
	الماستر	32	46.41	5.321	28.314	-1.405-	1.526	0.941
	الدكتوراه	07	48.86	2.116	4.476	-036-	-2.072-	0.800
البعد الثالث: الحساب	الليسانس	61	46.77	4.591	21.080	-1.529-	2.934	0.558
	الماستر	32	48.09	4.200	31.968	-1.946-	4.338	0.742
	الدكتوراه	07	49.57	2.699	22.113	-1.925-	3.308	1.020
المقياس ككل	الليسانس	61	138.69	12.031	6.905	-884-	2.260	1.540
	الماستر	32	141.38	13.261	19.617	-1.348-	1.315	2.344
	الدكتوراه	07	147.17	6.986	28.314	-968-	-168-	2.641

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (00) إلى عدم وجود فروقات في متوسطات مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة / كتابة / حساب) بأبعاده لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الشهادة.

للتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم إستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لحساب الفروق في متوسطات مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة / كتابة / حساب) بأبعاده لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الشهادة.

قصد التعرف إلى الفروق بين متوسطات مقياس بأبعاده لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الشهادة والجدول رقم (04) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (04): نتائج التحليل التباين الأحادي (one way anova) لدلالة الفروق بين متوسطات مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة / كتابة / حساب) بأبعاده لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الشهادة.

الإحصاءات / الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة * (Sig)	النتيجة
البعد الأول: القراءة	بين المجموعات	2	36.396	18.196	0.667	0.515	**لا توجد فروق**
	داخل المجموعات	97	2644.994	27.268			
	المجموع	99	2681.390				
البعد الثاني: الكتابة	بين	2	74.015	37.007	1.724	0.184	**لا توجد فروق**
	داخل	97	2081.625	21.460			
	المجموع	99	2155.640				
البعد الثالث: الحساب	بين	2	72.570	36.285	1.897	0.156	**لا توجد فروق**
	داخل	97	1855.220	19.126			
	المجموع	99	1927.790				
الدرجة الكلية	بين	2	520.601	260.300	1.750	0.179	**لا توجد**
	داخل	97	14429.439	148.757			

	المجموع	99	14950.040				**فروق**

(*) عند مستوى دلالة إحصائية (α = 0,05).

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (**00**، **00**) وعند مستوى دلالة (**0,05**) =

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (**00**، **00**) وعند مستوى دلالة (**0,01**) =

يتبين من جدول رقم (03) أن قيمة (ف) بلغت (**2,206**) وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (**0,073**)، وقيمة (ف) بلغت (**0,362**) وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (**0,835**) لكل من الأبعاد القراءة والكتابة والحساب على التوالي يكبرون عن الحد الموضوع الذي هو (**0,05**)، وهذا يعني أن الفروق في الأبعاد الثلاث بين أفراد العينة حسب متغير الشهادة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**0,05**). فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد المقياس بين أفراد العينة حسب متغير الشهادة، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية نجد أن قيمة (ف) بلغت (**0,815**) وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (**0,518**) تكبر عن الحد الموضوع الذي هو (**0,05**)، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة / كتابة / حساب) بأبعاده لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الشهادة.

يتضح كذلك من الجدول رقم (00) أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية في الدرجة الكلية لمقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة / كتابة / حساب)، وذلك عند مستوى الدلالة (**α = 0,05**). أي أن الفروقات بين المتوسطات لم تكن دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α = 0,05**) تعزى لمتغير الشهادة، وهذا لا يعزز ما افترضته الطالبتان في بادئ الأمر.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

-تنص الفرضية الثالثة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبة للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الشهادة(المؤهل العلمي

-فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة غربي راضية (2018) التي هدفت إلى تقصي معرفة مستوى ادراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم وطبقت الدراسة على عينة قوامها(100) معلم ومعلمة وكانت النتائج الدراسة تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ادراك اساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

-كما تناقضت واختلفت الدراسة معا دراسة حبايب (2010) حول صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاساسي وكانت العينة تتكون من (123) أستاذ وأستاذة واظهرت النتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس (الليسانس)

ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة التى توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمغير الشهادة بين الأساتذة في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة من خلال ان المؤهل العلمي لايساوي بالضرورة الكفاءات التطبيقية خاصة في مجال صعوبا التعلم الذي يتطلب مهارات عملية وفهما عميق لهذه الفئة فما يحدد الكفاءة غالبا هو الخبرة والممارسة والتفاعل اليومية المباشر مع التلاميذ والرغبة في التعلم والتطوير وليس فقط الدرجة العلمي .بالإضافة إلى ان فرص التكوين والتدريب داخل المؤسسات تكون موحدة فالجميع يخضع لنفس الدورات التدريبية بغض النظر عن مستواهم التعليمي وبالتالي معلم الليسانس قد يشارك في نفس البرنامج التدريبي الذي يشارك فيه معلم الدكتوراه وهذا التساوي يؤدي إلى تقارب في مستوى الاداء والمعرفة العملية وأيضا طبيعة المهنة تفرض ادوارا موحدة فالمعلمون مهما كانت مؤهلاتهم يؤدون نفس المهام التربوية داخل القسم ويواجهون نفس التحديات ويستخدمون نفس الوسائل تقريبا مما يحد من تأثير الشهادة وتكون لهم نفس الخبرة حول هذه البرامج وصعوبات التعلم

-أما بالنسبة للدراسات الأخرى التي وجدت فروق بين الأساتذة تعزى لمتغير الشهادة فيمكن تفسير ذلك من خلال عمق التكوين الاكاديمي فالأساتذة الذين يتحصلون على شهادات عليا (ماستر , دكتوراه ..) غالبا يكون لديهم معرفة أعمق واطلاع أكثر مقارنة بزملائهم من اصحاب الشهادات الأقل

- نتائج الفرضية الرئيسة الرابعة:

- **الفرضية الرئيسة الرابعة** :التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة. كتابة. حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزي لمتغير الخبرة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α < 0,05) بين متوسطات مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة,كتابة,حساب)من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة. ويشير حسب هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في كل ابعاد المقياس حسب متغير الخبرة. وقبل التحقق من هذه الفرضية في هذا المتغير، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية والتباين والإلتواء والتفلطح والخطأ المعياري للمتوسط لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل .

(05): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة.

	الخبرة	العينة	المتوسط	الانحراف	التباين	الإلتواء	التفلطح	الخطأ

			الحسابي	المعياري			(التفرطح)	المعياري للمتوسط8
البعد الأول: القراءة	من 1 إلى 10 سنوات	32	46.94	3.818	14.577	-869-	-029	0.675
	من 10إلى 20سنة	36	47.22	6.280	39.435	1.423	7.898	1.047
	من 20 إلى 30 سنة	32	45.84	5.125	26.265	-1.408 -	1.570	0.906
البعد الثاني: الكتابة	من 1 سنة إلى 10 سنوات	32	46.28	4.531	20.531	-637	--403	0.801
	من 10 إلى 20 سنة	36	46.81	4.070	16.561	-1.903	5.517	0.678
	من 20 إلى 30 سنة	32	45.00	5.334	28.452	- -1.163	.948.	0.943
البعد الثالث: الحساب	من 1 سنة إلى 10	32	47.47	4.558	20.773	- -1.736	4.058	0.806

	سنوات							
	من 10 إلى 20 سنة	36	47.83	3.418	11.686	-845	-392-	0.570
	من 20 إلى 30 سنة	32	46.81	5.257	27.641	-1.680-	2.566	0.929
المقياس ككل	من 1 سنة إلى 10 سنوات	32	140.69	11.166	124.673	-585-	-678-	1.974
	من 10 إلى 20 سنة	36	141.86	11.108	123.380	-315-	.319	1.851
	من 20إلى 30 سنة	32	137.66	14.428	208.168	-1.531-	2.083	2.551

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (05) إلى عدم وجود فروقات في متوسطات مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة بأبعاده (القراءة.الكتابة.الحساب) لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الخبرة.

للتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم إستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لحساب الفروق في متوسطات مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة بأبعاده (القراءة/الكتابة/الحساب) لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الخبرة.

قصد التعرف إلى الفروق بين متوسطات مقياس (واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة بأبعاده (القراءة / الكتابة / الحساب) لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الخبرة والجدول رقم(06) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (06): نتائج التحليل التباين الأحادي (one way anova) لدلالة الفروق بين متوسطات مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة بأبعاده (القراءة/الكتابة/الحساب) لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الخبرة.

الإحصاءات / الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة * (Sig)	النتيجة
البعد الأول: القراءة	بين المجموعات	2	35.074	17.537	0.643	0.528	**لا توجد فروق**
	داخل المجموعات	97	2646.316	27.282			
	المجموع	99	2681.390				
البعد الثاني: الكتابة	بين المجموعات	2	57.532	28.766	1.330	0.269	**لا توجد فروق**
	داخل المجموعات	97	2098.108	21.630			
	المجموع	99	2155.640				
البعد الثالث: الحساب	بين المجموعات	2	17.946	8.973	0.456	0.635	**لا توجد فروق**
	داخل المجموعات	97	1909.844	19.689			
	المجموع	99	1927.790				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	313.641	156.820	1.039	0.358	**لا توجد**

	داخل المجموعات	97	14636.399	150.891			**فروق**
	المجموع	99	14950.040				

(*) عند مستوى دلالة إحصائية (α = 0,05).

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (**00**، **00**) وعند مستوى دلالة (**0,05**) =

قيم (ف) الجدولية عند درجة حرية (**00**، **00**) وعند مستوى دلالة (**0,01**) =

يتبين من جدول رقم (06) أن قيمة (ف) بلغت (0.643) وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (**0.528**)، وقيمة (ف) بلغت 1.330)وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (**0.269**), و قيمة (ف) بلغت (0.456) و ان قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (0.635) لكل من الأبعاد بالترتيب القراءة والكتابة والحساب على التوالي يكبرون عن الحد الموضوع الذي هو (**0,05**)، وهذا يعني أن الفروق في الأبعاد الثلاث بين أفراد العينة حسب متغير الخبرة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**0,05**). فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد المقياس بين أفراد العينة حسب متغير الخبرة، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية نجد أن قيمة (ف) بلغت (**1.039**) وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (0.358)تكبر عن الحد الموضوع الذي هو (**0,05**)، وعليه نرفض هذه الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة بأبعاده القراءة / الكتابة / الحساب) لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الخبرة.

يتضح كذلك من الجدول رقم (06) أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية في الدرجة الكلية لمقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة بأبعاده (القراءة . الكتابة. الحساب) وذلك عند مستوى الدلالة (**α = 0,05**). أي أن الفروقات بين المتوسطات لم تكن دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α = 0,05**) تعزى لمتغير الخبرة، وهذا لا يعزز ما افترضناه في بادئ الأمر, و بالتالي الفرضية لم تتحقق.

4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال النتائج الإحصائية الدالة أن الفروق الجزئية **لا توجد** - أي أن الفروق بين (الحساب/ الكتابة / القراءة) المتوسطات الأبعاد المكونة لذوي صعوبات التعلم النمائية تعزى لمتغير الخبرة بالتدريس - أن الفروق الجزئية توجد في أبعاد الدرجة الكلية لذوي صعوبات التعلم النمائية تعزى لمتغير الخبرة بالتدريس, و هذا يدل على أن الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في التدريس أكثر تفهما لمشكلات ذوي صعوبات التعلم النمائية من الأساتذة ذوي الخبرة القصيرة في التدريس.

سنوات الخبرة (من 1 سنة إلى 10 سنوات , من 10 إلى 20 سنة, من 20 إلى 30 سنة) في مدى إسهامهم باستخدام البرامج التدريبية الموجهة للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .

تدل هذه النتيجة على أن سنوات الخبرة المهنية لا تمثل عاملا حاسما أو مؤثرا في طريقة تعامل الأساتذة مع البرامج التدريبية الخاصة بهذه الفئة مع التلاميذ و يحتمل أن يكون ذلك نتيجة لغياب التكوين المتخصص و المنهجي في ميدان صعوبات التعلم في المسارات التكوينية , سواء في مرحلة التكوين الأولي (الجامعي) أو التكوين المستمر , مما يجعل أغلب الأساتذة يعتمدون على معارفهم العامة أو اجتهاداتهم الشخصي , بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة , كما يمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية من خلال التحديات المشتركة التي يواجهها الأساتذة في المؤسسات التربوية , مثل نقص الموارد و ضغط البرامج و المنهاج الدراسي و كثرة الانشغالات , و كذا عدد التلاميذ الكبير في القسم الواحد بالإضافة إلى عدم توفر الأدلة التطبيقية أو الوسائل التكنولوجية المصاحبة للبرامج التدريبية , ما يجعل الجميع بغض النظر عن الخبرة في وضعية متماثلة من حيث الصعوبات و القيود , و يؤدي إلى تقارب في درجة الاستخدام العملي لهذه البرامج .

–**تفسير النتائج** فقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع عدد من الدراسات السابقة , مثل دراسة **الجبوري (2020)بعنوان فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات المعلمين في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم في المدارس الإبتدائية** التي لم تجد فروقا إحصائية في استخدام المعلمين للبرامج التدريبية التعليمية حسب سنوات الخبرة و أرجع ذلك إلى ضعف تكوينهم في هذا المجال , كما أكدت دراسة **بدران(2017)بعنوان درجة توظيف البرامج التعليمية التدريبية الخاصة بصعوبات التعلم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية و علاقته ببعض المتغيرات** أن سنوات الخبرة لا ترتبط بالضرورة باستخدام البرامج التدريبية بل ان الدافعية الذاتية و الانفتاح على المستجدات التربوية هما الأكثر تأثيرا في نجاح البرامج أيضا توصلت دراسة **عبد الله و زاهد (2016) بعنوان اتجاهات المعلمين نحو استخدام البرامج التدريبية الخاصة بصعوبات التعلم و علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية و المهنية** إلى نتائج مماثلة حيث لم تسجل فروق دالة حسب الخبرة, و اكدت أن انخراط المعلمين في استخدام استراتيجيات حديثة , يرتبط بعوامل نفسية و مؤسساتية أكثر من كونه مرتبطا بعدد سنوات الخبرة.

بالمقابل , خالفت بعض الدراسات هذه النتيجة , نذكر منهم دراسة **الحسين (2021)بعنوان أثر سنوات الخبرة في فاعلية استخدام المعلمين للبرامج الموجهة لصعوبات التعلم** , التي بينت أن الأساتذة

رثكأ و ريبك لكشب ةيبيردتلا جماربلا مادختسإ ىلع وعجشي وأ نومدختسي (ةنس20-10) نمرة بخلا يذ نم ايبسن ابيرق لزلا امي ذلا يميداكلأا مهنيوكت بناج ىلإ ةيفاك ةينادميمرة بخ مهكلاتملإرا ظن , ةيلاعف ىلعرة بخلا ريغتمريثأت نوناعب(2019) ظيفحلا دبعو يبوعلا ةسارد تاراشلا امك , ةيرظنلا تادجتسملا يذ نيملعملا نأ ىلإ يئادتبلاا ميلعتلا يملعم ىدل ملعتلا تاباعصلا ةيجلاعلا ةيبيردلا جماربلا مادختسإ تاوبخ ىلع مهدامتعإ ببسب ةيبيردتلا جماربلا مادختسلإا اعيجشتل اقأو امادختسإ لقأو ناكةليطارة بخلا , يبيرتلا ديدجتلل ربكأ ةيلباقل اقأرة بخلا تاذ ةئفلا تاظحلم امي , ةمكاتم ةيديلقتةيسيردت بيلاسأو لخدتلا تايجيتاتسإ مادختسإ يف قورفلا نوناعب(2018) نورخآو فيرشلا ةسارد تجسلكذلك ىلع صنتنتائجلا تناكو يملعلا لوملا ورة بخلا تاوبغتملا اقفو نيملعملا ىدل ملعتلا تاباعصلا يجلاعلا تروجتلا و نيوكتلا يف تافلاتخلإ ىلإ كلذ تعجأو ورة بخلا تاونسب بسح ايئاصحإ ةلادلا قورفلا دوجو ةيكولسلا تاظحلا ركذن ةيضوفلا هذه ةيبيرتلا و ةيسفنلا تاباظحلا نم ديدعلا تمعدأضيو . ةيملعلا . ءادلاا نيسحتيفرةركتملا ةسارمملا و زيزعتلا رود ىلع دكؤت يتلا

ددعهيفلخادتيابكرمالعلا سكعتةيضوفلا هذه جئاتن أنتنتسن , تايطعملا هذه ىلع اءانبو وأ مادختسإ عقاوي فاعطاق وأ اديهوددحمةينهملارة بخلا تاونسرابتعإ نكمي لا ثيح , لمعلا نم ةيبيردتلا جماربلا مادختسلإاب عيجشتلا ةيعفادلا و ةمزلالا لئاسولا و تاناكمإلا رفوتلاعفو يميداكأو يهوغديبو يدإ مدعدوجو , ذاتسلأا . يتاذلا نيوكتلا و ريوطتلا وحنةيتاذلا

راثمللاماعتلا لشمتلا ةينهملارة بخلا نأ دكؤيامهوو , قحتتمل ةعومجملا ةيضوفلا نأ لوقنهنمو نم (بساحت / ةباتك / ةءارق) ةيميداكلأا ملعتلا تاباعصيوذبلفكتلا ةيبيردتلا جماربلا مادختسإ عقاوي ف . ةذتاسلأا رظنةهجو

4. خلاصة.

في نهاية هذه الدراسة وعرض سيرورتها من بدايتها وإطارها العام , ومرورا بالجانب النظري الثري والجانب الميداني الذي تضمن عينة من الأساتذة في مرحلة التعليم الإبتدائي لايسعنا إلا أن نقول أن صعوبات التعلم الأكاديمية من أهم العوائق التي تعتبر مشكلة تربوية يعاني منها الأطفال لما لها من أثر مباشر على التحصيل الدراسي وقد تتفاقم لتؤدي إلى فشل دراسي ويعقبه انسحاب من الحياة المدرسية

(التسرب) ومشاكل نفسية فشل إجتماعي ... لذا لابد من الإهتمام بهذه الفئة وتوفير البرامج التدربية التي تراعي فروقهم الفردية وتوفر للمعلمين الوسائل والإستراتيجيات المناسبة للكشف المبكر والتدخل التربوي الفعال لتخطي المشكلة ومساعدة الطفل على الإندماج الفعال داخل القسم مما ينعكس إيجابا على مسارهم الدراسي والإجتماعي على حد سواء .

وتم التوصل إلى النتائج التالية :

-مستوى واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة , كتابة , حساب) مرتفع من وجهة نظر الأساتذة.

-لا توجد فروق في واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة , كتابة , حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق في واقع إستخدام البرامج التدربية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة , كتابة , حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغير الشهادة.

- لا توجد فروق في واقع إستخدام البرامج التدربية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة , كتابة , حساب) من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغير الخبرة .

وفي الاخير تبقى نتائج هذه الدراسة في اطار الحدود المكانية والزمانية المشار اليها في الفصل الأولى , الا أنها تمثل نقطة من نقاط العبور الهامة لمزيد من الأبحاث والداسات وبإستخدام حزمة أدوات اخرى وعينات مختلفة

5. مقترحات أو التوصيات الدراسة

لقد لخصنا من خلال بحثنا المتواضع مجموعة من التوصيات والإقتراحات والتي ارتأينا ان تكون وسيلة إلى إزالة بعض الغموض المترتب على مايدور حول واقع إستخدام البرامج التدربية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة وقد لخصناها في النقاط الأتية :

- التشخيص المبكر لصعوبات التعلم وذلك من خلال توفير أدوات مساعدة وفعالة.
- توعية وتدريب المعلمين على أدوات وأساليب الكشف المبكر عن هذه الصعوبات.
- تصميم برامج تدربية متخصصة في صعوبات التعلم ترعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تنظيم دورات تدريبية مستمرة للمعلمين حول أساليب التدخل والعلاج التربوي لهذه الفئة .
- تصميم حقائب تدريبية تعليمية خاصة بهذه الفئات تحتوي على جميع الوسائل التي يحتاجها المعلم للتدخل الفعال.

- تكوين فرق عمل داخل كل مدرسة تضم مختصين ومعلمين ذوي خبرة في صعوبات التعلم لتقديم الدعم والمرافقة للتلاميذ والطاقم التربوي.

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. ط 1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- ابو الديار , مسعود.(2012) ." **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم** " .الكويت :مكتبة الكويت الوطنية اثناء النشر .

_ابو سعد , أحمد عبد اللطيف .(2015) ." **الحقيبة العلاجية لطلبة ذوي صعوبات التعلم** ". دون طبعة . عمان : مركز ديبنو لتعليم التفكير .

_ابو شعيرة ,خالد محمد , غباري,ثائر محمد.(2015)."**صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق** ".الطبعة 1,عمان,الاردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع .

_ابو شمالة ,فرج ابراهيم حسن, يوسف رحاب .(2020)."**الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة** ",د.ط, دون بلد: مجلة الباحث في العلوم الانسانية و الاجتماعية .

- أحمد خصأو نة , محمد . (2013) ." **صعوبات التعلم النمائية** " .ط01 .عمان :دار الفكر ناشرون وموزعون .

- أحمد القبالي , يحيى . (2003) "**مدخل إلى صعوبات التعلم** " . ط 01. عمان : دار الطريق للنشر والتوزيع).

- أسعد أبو عبد اللطيف , أحمد . (2015) ."**الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم** " .ط01. عمان :مركز ديبونو لتعليم التفكير .

- ايت يحي, نجية .(2009/2008) ." **دراسة صعوبات الحساب والاخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي** " , مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الارطوفونيا .كلية العلوم الاجتماعية والانسانية .جامعة الجزائر .

- بدون إسم .(2019)."**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس النشط لمعلمي العلوم في مستوى الاستيعاب العلمي المفاهيم و المهارات الحياتية لدى طلابهم بالمرحلة الإبتدائية** " مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر) ,العدد183 .الجزء الثاني .

-بدون إسم .(2016)."**فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي** ".مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر) , العدد 169.الجزء 2.

- بشقة , سماح . (2008/2007) ." **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الارشادية** " , مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص ارشاد نفسي مدرسي .كلية الأداب والعلوم الانسانية ' جامعة الحاج لخضر , باتنة .

_بطرس,حافظ بطرس.(2009)."**تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**" .الطبعة 2,عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

- بطرس حافظ , بطرس . (2014) ."**تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**" . ط 03 . عمان : دار الميسر للنشر والتوزيع .

- بلخير, حفيظة. ومحصور ,عونية.(2021)."**صعوبات التعلم واستراتيجيات العلاج** .مجلة سلوك ,العدد02.المجلد 08 .الصفحات 124/146.

- بن حسن العريشي, جبريل .و بنت رشاد ,وفاء .و عبد الواحد علي ,عيد .(2013).**صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية** .ط1.عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع .

- بن صالح معمار , صهيب .(1440هـ). " **المدخل إلى صعوبات التعلم الفئة المحيرة والمخفية من التعريف إلى التدخل** " .بدون طبعة .بدون بلد .بدون دار نشر .

- بندق بلطجي , لمي .(2010) ." **صعوبة القراءة (الديسلكسيا) تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها** " ط01 .بيروت :دار العلم للملايين .

- جغوبي, الأخضر .(2018/2017)."**فاعلية برنامج تعليمي محوسب في علاج صعوبات التعلم (القراءة /الكتابة) في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي** " ,اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية .كلية العلوم الاجتماعية والانسانية , جامعة باتنة 01.

- الحوامدة , أحمد محمود .(2019) .**استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم** .الطبعة الأولى , الأردن , دار ابن النفيس للنشر و التوزيع .

- الدماطي , عبد الغفار عبد الحكيم .(2011). **صعوبات التعلم في ضوء النظريات** , الطبعة الأولى ,د.ب, د.دار النشر .

- رجب حافظ فرج , سمر . و محمد عثمان منيب , تهاني .و اسامة السيد , بسمة . (2021) "**مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الإبتدائية** " .مجلة كية التربية (جامعة عين الشمس) :العدد الخامس والاربعون , الجزء الثالث .

- زميتي ,أية .و سايب , اناس .(2022/2021) ." **الذكاء غير اللغوي من خلال الاختبار المصور لزكي صالح لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية** ", مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس . كلية العلوم الاجتماعية والانسانية . جامعة 8 ماي 1945.قالمة .

_الزيات ,فتحي , (1989), **صعوبات التعلم ,الاسس النظرية و التشخيصية و العلاجية** ,دار النشر للجامعات.2

- سلامه عبد العزيز محمود ,نرمين .(2016)."**برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات مأو راء المعرفة** "رسالة مقدمة للحصول على ماجستير في التربية .كلية التربية للطفولة المبكرة , جامعة القاهرة .

_سالم , محمود عوض الله . والشحات , مجدي محمد .و عاشور , أحمد حسن .(2006) ." **صعوبات التعلم التشخيص و العلاج** ".الطبعة 2 . عمان , الاردن : دار الفكر للنشر .

_سهير كامل أحمد . (2000) . "**التوجيه و الارشاد النفسي**" .الاسكندرية : مركز الاسكندرية للكتاب

– السيد معوض محمد ,ايمان .(2023)."**فعالية برنامج تدريبي لتحسين الانتباه في اللغو الفرنسية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمدارس اللغات** " .مجلة كلية التربية (جامعة منصورة),العدد123.

– سليمان , عبد الحميد .(2010) ." **فقه صعوبات** ال**تعلم** "ط01. القاهرة : دار الفكر العربي.

– سليمان , عبد الحميد .(2008) ." **صعوبات التعلم النمائية** " .ط01 . القاهرة :دار عالم ال2كتب للنشر والتوزيع.

–سليمان ,عبد الرحمن . و التهامي , السيد يس . و الطنطأو ي , محمود محمد . (بدون سنة)." **صعوبات التعلم الخصائص ,والتعرف , واستراتيجيات التدريس** " ط 01 . دار عالم الكتب .

– شعباني , مليكة .(2020/2019)." **محاضرات السداسي الثاني وحدة صعوبات التعلم الأكاديمية ماسترا 01** " . كلية العلوم الاجتماعية والانسانية , جامعة الجزائر 02.

– صبحي عبد السلام , محمد . (2009) . "**صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال** " . ط01 .القاهرة : مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع .

– صوص فهمي صوص , مريم .(2021/ 2022) . "**محاضرات في صعوبات التعلم** ". كلية الاداب .جامعة الجنوب .الوادي.

– طاهر , يمان .(2017). "**صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيص والعلاج** ". ط 01. مصر :دار الكتب المصرية .

– العايدي , فاطمة الزهراء .(2022/2021)"**.فعالية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي**" , مذكرة مكملة نيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس .كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ,جامعة العقيد أحمد دراية .أدرار .

– عبد الله المياح , سلطان . (2010) " **صعوبات التعلم التعريف– التدريس –الأساليب** " ط 01. الرياض : دار الزهراء.

– عبد الحليم عبد الباري النجار , عبير .(2017) ." **صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال** ". بدون طبعة .بدون بلد .بدون دار نشر .

– العزة , سعيد حسني .(2006) ." **التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة**" . الطبعة الثانية . القاهرة , مصر : الدار العلمية و دار الثقافة للنشر و التوزيع .

_العزة , سعيد حسني . (2006) ." **صعوبات التعلم (المفهوم و التشخيص و الاسباب)** "الطبعة 3 .عمان : دار الثقافة للنشر .

_علي , محمد النوبي محمد . (2011) ." **صعوبات التعلم بين المهارات و الإضطراب** " الطبعة 1 . عمان , الاردن : دار صفاء للنشر و التويع .

- عميرة علي, صلاح . (2005) ." **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج** " .ط01 .الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

-عواد,أحمد .و السرطاني ,زيدان .(2011)."**صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج** ".ط1.الرياض :مكتبة الملك فهد الوطنية.

- عوفار , شهيناز . (2023/2022) ." **مقترح برنامج ارشادي لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي** ", مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر . كلية العلوم الاجتماعية والانسانية , جامعة الشهيد الشيخ العربي , تبسة .

- غنايم صلاح , عادل .(2016) ."**البرامج العلاجية لصعوبات التعلم** ". ط01 .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- فتحي الزيات , مصطفى . (2008) ." **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية** ". ط01. مصر : دار النشر للجامعات .

- فتوح محمد سعدات , محمود .(2014) ."**برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية** " .بدون طبعة .بدون بلد .بدون دار نشر .

_القاسم , جمال مثقال . (2015) "**اساسيات صعوبات التعلم** ."الطبعة 3 . عمان , الاردن : دار صفاء للنشر و التوزيع .

_القبالي يحيى أحمد . (2003) . "**مدخل إلى صعوبات التعلم** ". الطبعة 2 , عمان : دار الطريق للنشر و التوزيع .

- قشار , محمد .(2022/2021) . " **أثر برنامج تعليمي للتكفل بحالات عسر الحساب لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي** ", اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس . كلية العلوم الاجتماعية والانسانية , جامعة قاصدي مرباح , ورقلة .

- قطبي ,فضيلة .و مزوالي , ساسية .(2022/2021) ."**صعوبات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي** ", مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي .كلية الأداب واللغات ,جامعة أحمد دراية ,أدرار.

- قندوز , محمود .(2018/2017). " **فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الاداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة** " , اطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه تخصص ارطفونيا . كلية العلوم الاجتماعية والانسانية , جامعة محمد لمين دباغين , سطيف .

_مآرب محمد ، محمد المولى.(2011) ." **بناء برنامج تدريبي مقترح في التربية البيئية المدرسي مادة علم الأحياء في العراق في ضوء التجربة الأردنية," ب.ط,** .عمان : ب.د.ن .

_المتولي , فكري لطيف .(2015) ." **مشكلات التعلم النمائية و الأكاديمية** ."الطبعة 1 . القاهرة : مكتبة الرشد للنشر و التوزيع .

– متولي لطيف ,فكري .و القحطاني مبارك ,شتوي .(2016)."**صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين**" .ط01. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

– مثقال مصطفى القاسم , جمال .(2015)."**أساسيات صعوبات التعلم** " .ط03. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

– مجدي عزيزة , ابراهيم . (2008) ."**تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعلم المتأخرين دراسيا وبطيئ التعلم** ". ط01 .القاهرة : علم الكتب نشر .توزيع .طباعة .

– محمد علي كامل , محمد . (2006) ." **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الإضطراب و التدخل السيكولوجي** " .ط01 .القاهرة : دار الطلائع للنشر .

– محمود عوض الله , سالم.(2006).صعوبات التعلم " التشخيص و العلاج " .الطبعة الثانية .عمان , الاردن : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع

_مشطر , حسين , (2020) , **محاضرات في مقياس التدريب على تطبيق الإختبارات النفسية , مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر علم النفس المدرسي** , جامعة 8 ماي 1945 قالمة , كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية .

– مقدم ,أمال .و فوطية ,فتيحة .(2016)."**إقتراح برنامج تدريبي للتقليل من صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** ".مجلة ,العدد01.الصفحات 55/40.

– مالكي ,عبلة . (2015/2014) ."**واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية** ", رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في التربية الخاصة .كلية العلوم الاجتماعية والانسانية , جامعة وهران .

– موسى, محمد .(2021/2020)." **تصميم مقياس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في الجزائر** ", اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم علم النفس .كلية العلوم الاجتماعية والانسانية , جامعة ابي بكر بلقايد , تلمسان .

_المياح , سلطان عبد الله .(2010) ." **صعوبات التعلم (التعريف , التدريس , الأساليب)** ." الطبعة 1. الرياض : دار الزهراء .

– هامل , أميرة .(2022/2021) "**مطبوعة بيداغوجية في مادة صعوبات التعلم الأكاديمية** ".**مجموعة من المحاضرات مواجهة للطلبة علم النفس السنة الأولى ماستر** .كلية العلوم الاجتماعية والانسانية .جامعة 8 ماي 1945.

_هالان , دانيال , ب , كوفمان , جيمس م . (2006) . ترجمة محمد , عادل عبد الله ,.(2008) ".**سيكولوجية الأطفال الغير عاديين و تعليميهم** " الطبعة 1 , عمان , الاردن : دار الفكر للنشر .

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01): أداة الدراسة في صورتها الأولية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج -

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

شعبة علم النفس

تخصّص علم النفس المدرسي

رسالة إلى الخبراء المحكمين

الأستاذ (ة) الفاضل (ة) المحترم (ة)؛

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛ تحية طيبة وبعد؛

تقوم الطالبات بإجراء دراسة حول: "**واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة -دراسة ميدانية على أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة برج بوعريريج**-" وذلك للحصول على درجة الماستر في تخصّص علم النفس المدرسي من جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج - للسنة الجامعية 2025/2024. لذا قامت الطالبات ببناء إستبيان يحتوي على (51 بندا) موزعة على 3 أبعاد وهي كالتالي: (بعد عسر القراءة/ بعد عسر الكتابة/بعد عسر الحساب) بمقدار (17 بندا) لكل بعد، لقياس واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، الذي سيوجه إلى أساتذة التعليم الابتدائي العاملين بمدارس مدينة برج بوعريريج للإجابة على بنوده.

لذا نرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن بنود الإستبيان فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة ومدى انتماء كل بند للبعد المحدد له، وبنائه اللغوي، وأي إقتراح ات أو تعديلات ترونها

مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علمًا بأن بدائل الإجابة على البنود وتقديراتها هي: (نعم = 3، محايد = 2، لا = 1).

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إعداد:

- بعارة جوهرة
- لعباشي دنيا

إشراف:

- د. معوش عبد الحميد

1. معلومات الخبير:

- إسم ولقب الخبير:
- الدرجة العلمية:
- الرتبة العلمية:
- التخصص:
- جهة العمل:

2. إشكالية الدراسة (مختصرة):

3. فرضيات الدراسة:

4. أهداف الدراسة:

5. تعريف مفاهيم الدراسة إجرائيا:

6. واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة.

قـائـمـة

الرقم	البنود	مدى وضوح البند		مدى انتماء (قياس، مناسبة) البند للسمة		مدى سلامة وصلاحية صياغة البند لغويا		الملاحظة والتّعديل المناسب إن وجد
		واضح	غير واضح	ينتمي (يقيس)	لا ينتمي (لا يقيس)	سليمة (صالحة)	غير سليمة (غير صالحة)	
البعد الأول: إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات عسر القراءة								
1	تعتقد أن البرامج التدريبية تحسن مهارات القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من							
2	تتيح البرامج التدريبية أ							
3	توفر البرامج التدريبية الدعم الكافي للتلاميذ ذوي							
4	تعتقد أن البرامج التدريبية توفر أنشطة للتمييز بين الحروف المتشابهة لفظا							
5	تجد أن البرامج التدريبية تساعد التلاميذ في الأنشطة							
6	توفر البرامج التدريبية أنشطة تطبيقية تعزز القدرة							
7	البرامج التدريبية تساعد التلاميذ							
8	تركز برامج التدريب على تصحيح أخطاء النطق							
9	البرامج التدريبية تساعد التلاميذ على القراءة بطلاقة							

10	البـرامج التدريبيـة تـوفر أنشـطة تعلميـة تناسـب							
11	البـرامج التدريبيـة القائمـة على التكنولوجية تحسن في مهارات القراءة لدى تلاميذ على عكس التلاميذ الذين							
12	تسـاعد البـرامج التدريبيـة علـى التقليـل مـن الأخطـاء							
13	تـرى أن البـرامج التدريبيـة تسـاعد التلاميـذ الـذين يقومون بحذف الحروف أو							
14	تعتقد أن إستخدام الوسائل البصـرية (الصـور أو البطاقات التعلمية ...) التي							
15	أنشـطة البـرامج التدريبيـة تساعد التلاميذ على التمييز							
16	تجـد أن الأدوات التعليميـة المصاحبة للبرامج التدريبية مثل الكتب التفاعلية الصور							
17	البرامج التدريبية تساهم في زيـادة التحفيـز علـى الـتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات							
البعد الثاني: إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات عسر الكتابة								
18	تعتقـد أن إسـتخدام البـرامج							
19	تـرى أن البـرامج التدريبيـة يمكن أن تساهم في تطوير الخط اليدوي للتلاميذ الذين							

20	يمكـن أن تسـاهم البـرامج التدريبيـة فـي تقليـل الوقـت							
21	تعمل البرامج التدريبية على تطـوير مهـارات التخطـيط							
22	تـرى أن تصـميم البـرامج التدريبيـة يراعـي الفـروق							
23	تعمـل البـرامج التدريبيـة علـى تقليـل الأخطـاء							
24	تـوفر البـرامج التدريبيـة استراتيجيات مبتكـرة لجعـل							
25	تـرى أن بـرامج عـلاج صـعوبات الكتابـة تعـزز							
26	ترى أهميـة تـدريب التلاميـذ علـى إسـتخدام أدوات الكتابـة الحديثـة (الأقـلام							
27	يمكـن للبـرامج التدريبيـة أن تسـاعد فـي تقليـل الأخطـاء							
28	فـي اعتقـادك أن البـرامج التدريبية تحسن التنسيق بين							
29	تساعد البرامج التدريبية في تحسـين ووضـوح الكتابـة							
30	تعتقـد أن دمـج البـرامج							
31	تـأثير البـرامج التدريبيـة فـي تحسين مهارات الكتابة لدى							

32	البـــرامج التدريبيـــة غيـــر ضـرورية فـي التعامـل مـع							
33	ترى أن إستخدام التكنولوجيا (مثـــل التطبيقـــات أو الأجهــزة) داخــل البــرامج التدريبيــة يمكــن أن يســهل عــلاج صــعوبات الكتابــة							
34	تســاعد البــرامج التدريبيــة علــى تقليـل التـوتر والقلـق							
البعد الثالث: إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات عسر الحساب								
35	تعتقـد أن إسـتخدام البـرامج التدريبـــة تخفـــف مـــن							
36	تساهم البرامج التدريبية في تقليـل الأخطــاء الحســابية							
37	ترى أن البرامج التدريبية قد تكون أكثر فعالية إذا كانت تتضـمن إستخدام تقنيات أو أدوات تكنولوجيـــــــــة							
38	تــرى أن التلاميــذ الــذين يعــانون مــن صــعوبات الحســاب يفضــل لهــم							
39	يمكـن للبـرامج التدريبيـة أن تســاعد التلاميــذ فــي فهــم العمليات الحسابية الأساسية							
40	تعتقـد أن للبـرامج التدريبيـة التــي تعتمــد علــى التكــرار والتمـارين المتنوعـة دورا فـي تحسين قـدرة التلاميـذ علـى							

41	البـرامج التدريبيـة تسـاعد التلاميذ علـى التفريق بـين الرمـوز الرياضـية (أكبـر ،							
42	يمكـن للبـرامج التدريبيـة أن تحسن من مهارات التلاميذ فـي تحديـد العلاقـة بـين الأرقـام (تقـدير الأعـداد، أو							
43	تساهم البرامج التدريبية في تحسـين مهـارات حـل							
44	تعتقد أن البرامج التدريبية قد تسـاهم فـي تحسـين قـدرة التلاميذ علـى التعامل مـع الأرقـام فـي حيـاتهم اليوميـة							
45	توفر البرامج التدريبية تغذية راجعة للتلاميذ بشأن تقدمهم							
46	تعتبر البرامج التدريبية فعالة في تحسين مستوى التلاميذ							
47	تـوفر البـرامج التدريبيـة أنشطة تطبيقية تجعل تعلم							
48	تعتقد أن البرامج التدريبية لا							
49	البرامج التدريبية تعتمد على الـتعلم التفـاعلي وهـذا مـا							
50	تقدم البرامج التدريبية مهام تدريجيـة ومناسـبة للقـدرات الفرديـة للتلاميـذ الـذين							

51	البرامج التدريبية تركز على تزويـد التلاميـذ بـالأدوات والمهـارات اللازمـة لتجـاوز							

شكرا جزيلا لتعاونكم وتفهمكم

ملحق رقم (02): أداة الدراسة في صورتها النهائية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج -

كليــة العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

شعبة علم النفس

تخصّص علم النفس المدرسي

سيدي(تي) الأستاذ(ة) الفاضل(ة)، تحية طيبة وبعد؛

في إطار إعداد مذكرة تخرج ماستر حول "**واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة -دراسة ميدانية على أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة برج بوعريريج**-" في تخصص علم النفس المدرسي من كليــة العلوم الاجتماعية والإنسانية وقسم علم النفس بجامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج - للسنة الجامعية 2025/2024، نضع بين أيديكم هذا الإستبيان راجين منكم التعاو ن. تكرما وتفضلا بالإجابة على بنوده التي تستهدف جمع المعلومات عن طبيعة واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وذلك بوضع علامة **(×)** في الخانة التي تمثل وجهة نظركم مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأفضل إجابة تلك التي تعكس فعلا رأيكم بصفتكم أستاذا وخبيرا في تخصصكم. وأن ما ستدلون به من إجابات يعامل معها بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

لكم جزيل الشكر والتقدير.

إعداد:

- بعارة جوهرة

إشراف:

- د. معوش عبد الحميد

- لعباشي دنيا9

مثال توضيحي:

الرقم	البند	نعم	محايد	لا
1	أقوم بعملية التقويم في نهاية كل درس		×	

<u>أو لا</u>: البيانات الشخصية (الأولية، الديموغرافية):

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **الشهادة:** ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐
- **الخبرة في التدريس:** أقل من 10 سنوات ☐ من 10سنوات إلى 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

<u>ثانيا</u>: واقع إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأساتذة:

الرقم	البنود	نعم	محايد	لا
البعد الأول: إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات عسر القراءة				
1	تعتقد أن البرامج التدريبية تحسن مهارات القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون			
2	تتيح البرامج التدريبية أساليب مبتكرة لجعل القراءة تجربة ممتعة.			
3	توفر البرامج التدريبية الدعم الكافي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة.			
4	تعتقد أن البرامج التدريبية توفر أنشطة للتمييز بين الحروف المتشابهة لفظا			
5	تجد أن البرامج التدريبية تساعد التلاميذ في الأنشطة القرائية.			
6	توفر البرامج التدريبية أنشطة تطبيقية تعزز القدرة على القراءة والاستيعاب.			

7	البرامج التدريبية تساعد التلاميذ على فهم النصوص بشكل أفضل.				
8	تركز برامج التدريب على تصحيح أخطاء النطق وتحسين مخارج الحروف.				
9	البرامج التدريبية تساعد التلاميذ على القراءة بطلاقة وبمعدل أسرع.				
10	البرامج التدريبية توفر أنشطة تعلمية تناسب مستوى التلاميذ ذوي صعوبات				
11	تساعد البرامج التدريبية على التقليل من الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء				
12	ترى أن البرامج التدريبية تساعد التلاميذ الذين يقومون بحذف الحروف أو				
13	تعتقد أن إستخدام الوسائل البصرية (الصور أو البطاقات التعلمية ...)				
14	أنشطة البرامج التدريبية تساعد التلاميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة				
15	تجد أن الأدوات التعليمية المصاحبة للبرامج التدريبية مثل الكتب التفاعلية				
16	البرامج التدريبية تساهم في زيادة التحفيز على التعلم لدى التلاميذ ذوي				
البعد الثاني: إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات عسر الكتابة					
17	تعتقد أن إستخدام البرامج التدريبية تخفف من صعوبات الكتابة.				
18	ترى أن البرامج التدريبية يمكن أن تساهم في تطوير الخط اليدوي للتلاميذ				
19	يمكن أن تساهم البرامج التدريبية في تقليل الوقت الذي يستغرقه التلميذ				
20	تعمل البرامج التدريبية على تطوير مهارات التخطيط والتنظيم قبل بدء				
21	ترى أن تصميم البرامج التدريبية يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في				
22	تعمل البرامج التدريبية على تقليل الأخطاء الإملائية التي يرتكبها التلاميذ				
23	توفر البرامج التدريبية استراتيجيات مبتكرة لجعل الكتابة أكثر سهولة وممتعة				
24	ترى أن برامج علاج صعوبات الكتابة تعزز مهارات التعبير الكتابي عند				
25	ترى أهمية تدريب التلاميذ على إستخدام أدوات الكتابة الحديثة (الأقلام				
26	يمكن للبرامج التدريبية أن تساعد في تقليل الأخطاء النمطية التي يكررها				
27	في اعتقادك أن البرامج التدريبية تحسن التنسيق بين اليد والعين (التأزر				
28	تساعد البرامج التدريبية في تحسين ووضوح الكتابة وجعلها أكثر قابلية				
29	تعتقد أن دمج البرامج التدريبية ضمن المناهج الدراسية له أهمية.				
30	تأثير البرامج التدريبية في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ الذين يعانون				
31	البرامج التدريبية غير ضرورية في التعامل مع ذوي صعوبات الكتابة.				
32	ترى أن إستخدام التكنولوجيا (مثل التطبيقات أو الأجهزة) داخل البرامج				
33	تساعد البرامج التدريبية على تقليل التوتر والقلق المرتبطين بمهام الكتابة.				
البعد الثالث: إستخدام البرامج التدريبية للتكفل بذوي صعوبات عسر الحساب					

34	تعتقد أن إستخدام البرامج التدريبية تخفف من صعوبات الحساب.			
35	تساهم البرامج التدريبية في تقليل الأخطاء الحسابية الناتجة عن ضعف			
36	ترى أن البرامج التدريبية قد تكون أكثر فعالية إذا كانت تتضمن إستخدام			
37	ترى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الحساب يفضل لهم إستخدام			
38	تعتقد أن للبرامج التدريبية التي تعتمد على التكرار والتمارين المتنوعة دورا			
39	البرامج التدريبية تساعد التلاميذ على التفريق بين الرموز الرياضية (أكبر ،			
40	يمكن للبرامج التدريبية أن تحسن من مهارات التلاميذ في تحديد العلاقة بين الأرقام (تقدير الأعداد، أو مقارنة الأرقام) والتفريق بين المتشابهة (6، 9)			
41	تساهم البرامج التدريبية في تحسين مهارات حل المسائل والمشكلات			
42	تعتقد أن البرامج التدريبية قد تساهم في تحسين قدرة التلاميذ على التعامل مع الأرقام في حياتهم اليومية (الحسابات البسيطة، أو التعامل مع النقود).			
43	توفر البرامج التدريبية تغذية راجعة للتلاميذ بشأن تقدمهم في تعلم الحساب.			
44	تعتبر البرامج التدريبية فعالة في تحسين مستوى التلاميذ في الحساب.			
45	توفر البرامج التدريبية أنشطة تطبيقية تجعل تعلم الحساب أكثر متعة			
46	تعتقد أن البرامج التدريبية لا تلائم احتياجات التلاميذ بشكل أفضل.			
47	البرامج التدريبية تعتمد على التعلم التفاعلي وهذا ما يحسن الفهم الحسابي			
48	تقدم البرامج التدريبية مهام تدريجية ومناسبة للقدرات الفردية للتلاميذ الذين			
49	البرامج التدريبية تركز على تزويد التلاميذ بالأدوات والمهارات اللازمة لتجاو ز التحديات التي يواجهونها في الحساب.			

أشكركم على تخصيصكم برهة من وقتكم الثمين

للإجابة على بنود هذا الإستبيان.

ملحق رقم (03): قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة.

الرقم	إسمولقب الخبير	الدرجة العلمية	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
01	سليم حمي	دكتوراه	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج
02	أحمد بلمرابطة	ماجستير	أستاذ متعاقد	علوم التربية	محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج
03	قرين العيد	دكتوراه	أستاذ محاضر أ	علم النفس المدرسي	محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج
04	عبد الحق لبوازدة	دكتوراه	أستاذ محاضر ب	علم النفس التنظيم والعمل	محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج
05	صباغ	دكتوراه	أستاذ محاضر ب	الإرشاد والصحة النفسية	محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج

ملحق رقم (04): مخرجات برنامج (SPSS).

1.4. جدول قياس صدق الإتساق الداخلي لبعد القراءة

Corrélations

		i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	TD1
i1	Corrélation de Pearson	1	.280	.363*	.671**	.500**	.687**	.246	.302	.099	.182	.062	.382*	.238	.472**	.293	.476**	.337	.719**
	Sig. (bilatérale)		.134	.049	.000	.005	.000	.191	.104	.602	.336	.744	.037	.205	.008	.115	.008	.069	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i2	Corrélation de Pearson	.280	1	.156	.447*	.050	.229	.648**	-.038-	.456*	.303	.062	.534**	.238	.000	.133	.037	.135	.484**
	Sig. (bilatérale)	.134		.412	.013	.793	.224	.000	.843	.011	.103	.744	.002	.205	1.000	.482	.848	.477	.007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i3	Corrélation de Pearson	.363*	.156	1	.271	.389*	.508**	.400*	.343	.293	.330	-.081-	.178	-.034-	.082	.201	.361*	.210	.616**
	Sig. (bilatérale)	.049	.412		.148	.034	.004	.029	.063	.116	.075	.672	.346	.857	.668	.288	.050	.266	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i4	Corrélation de Pearson	.671**	.447*	.271	1	.280	.313	.549**	.106	.133	.203	-.232-	.455*	.296	.396*	.507**	.266	.264	.616**

	Sig. (bilatérale)	.000	.013	.148		.135	.092	.002	.578	.484	.281	.218	.012	.112	.030	.004	.155	.159	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i5	Corrélation de Pearson	.500**	.050	.389*	.280	1	.668**	-.028-	.378*	.124	.303	.000	.095	.099	.148	.567**	.458*	.295	.616**
	Sig. (bilatérale)	.005	.793	.034	.135		.000	.884	.039	.514	.103	1.000	.616	.601	.436	.001	.011	.114	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i6	Corrélation de Pearson	.687**	.229	.508**	.313	.668**	1	.179	.433*	.023	.440*	.277	.126	.051	.180	.417*	.447*	.463**	.738**
	Sig. (bilatérale)	.000	.224	.004	.092	.000		.344	.017	.905	.015	.138	.506	.791	.340	.022	.013	.010	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i7	Corrélation de Pearson	.246	.648**	.400*	.549**	-.028-	.179	1	-.169-	.383*	.264	-.174-	.349	.399*	.053	.212	.274	.173	.519**
	Sig. (bilatérale)	.191	.000	.029	.002	.884	.344		.373	.037	.158	.359	.058	.029	.782	.262	.143	.360	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i8	Corrélation de Pearson	.302	-.038-	.343	.106	.378*	.433*	-.169-	1	.019	.229	.059	.216	.075	.000	.101	.069	-.032-	.391*
	Sig. (bilatérale)	.104	.843	.063	.578	.039	.017	.373		.922	.223	.758	.251	.693	1.000	.596	.716	.867	.032
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i9	Corrélation de Pearson	.099	.456*	.293	.133	.124	.023	.383*	.019	1	.162	-.154-	.401*	.118	.140	-.177-	.222	-.007-	.397*
	Sig. (bilatérale)	.602	.011	.116	.484	.514	.905	.037	.922		.391	.416	.028	.534	.459	.349	.239	.972	.030
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i10	Corrélation de Pearson	.182	.303	.330	.203	.303	.440*	.264	.229	.162	1	.283	.131	.121	-.084-	.235	.144	.552**	.559**
	Sig. (bilatérale)	.336	.103	.075	.281	.103	.015	.158	.223	.391		.130	.490	.526	.660	.212	.446	.002	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i11	Corrélation de Pearson	.062	.062	-.081-	-.232-	.000	.277	-.174-	.059	-.154-	.283	1	.198	.206	-.245-	-.124-	-.057-	.315	.161
	Sig. (bilatérale)	.744	.744	.672	.218	1.000	.138	.359	.758	.416	.130		.295	.275	.192	.512	.765	.090	.395
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i12	Corrélation de Pearson	.382*	.534**	.178	.455*	.095	.126	.349	.216	.401*	.131	.198	1	.455*	.180	.112	.168	.077	.556**
	Sig. (bilatérale)	.037	.002	.346	.012	.616	.506	.058	.251	.028	.490	.295		.012	.340	.556	.376	.685	.001

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i13	Corrélation de Pearson	.238	.238	-.034-	.296	.099	.051	.399*	.075	.118	.121	.206	.455*	1	.156	.265	.218	.134	.439*
	Sig. (bilatérale)	.205	.205	.857	.112	.601	.791	.029	.693	.534	.526	.275	.012		.409	.157	.246	.480	.015
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i14	Corrélation de Pearson	.472**	.000	.082	.396*	.148	.180	.053	.000	.140	-.084-	-.245-	.180	.156	1	.378*	.389*	.179	.387*
	Sig. (bilatérale)	.008	1.000	.668	.030	.436	.340	.782	1.000	.459	.660	.192	.340	.409		.039	.033	.343	.035
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i15	Corrélation de Pearson	.293	.133	.201	.507**	.567**	.417*	.212	.101	-.177-	.235	-.124-	.112	.265	.378*	1	.108	.342	.486**
	Sig. (bilatérale)	.115	.482	.288	.004	.001	.022	.262	.596	.349	.212	.512	.556	.157	.039		.572	.065	.007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i16	Corrélation de Pearson	.476**	.037	.361*	.266	.458*	.447*	.274	.069	.222	.144	-.057-	.168	.218	.389*	.108	1	.105	.573**
	Sig. (bilatérale)	.008	.848	.050	.155	.011	.013	.143	.716	.239	.446	.765	.376	.246	.033	.572		.581	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i17	Corrélation de Pearson	.337	.135	.210	.264	.295	.463**	.173	-.032-	-.007-	.552**	.315	.077	.134	.179	.342	.105	1	.489**
	Sig. (bilatérale)	.069	.477	.266	.159	.114	.010	.360	.867	.972	.002	.090	.685	.480	.343	.065	.581		.006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
TD1	Corrélation de Pearson	.719**	.484**	.616**	.616**	.616**	.738**	.519**	.391*	.397*	.559**	.161	.556**	.439*	.387*	.486**	.573**	.489**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.007	.000	.000	.000	.000	.003	.032	.030	.001	.395	.001	.015	.035	.007	.001	.006	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	TD1
i1	Corrélation de Pearson	1	.280	.363*	.671**	.500**	.687**	.246	.302	.099	.182	.062	.382*	.238	.472**	.293	.476**	.337	.719**
	Sig. (bilatérale)		.134	.049	.000	.005	.000	.191	.104	.602	.336	.744	.037	.205	.008	.115	.008	.069	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i2	Corrélation de Pearson	.280	1	.156	.447*	.050	.229	.648**	-.038-	.456*	.303	.062	.534**	.238	.000	.133	.037	.135	.484**

	Sig. (bilatérale)	.134		.412	.013	.793	.224	.000	.843	.011	.103	.744	.002	.205	1.000	.482	.848	.477	.007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i3	Corrélation de Pearson	.363*	.156	1	.271	.389*	.508**	.400*	.343	.293	.330	-.081-	.178	-.034-	.082	.201	.361*	.210	.616**
	Sig. (bilatérale)	.049	.412		.148	.034	.004	.029	.063	.116	.075	.672	.346	.857	.668	.288	.050	.266	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i4	Corrélation de Pearson	.671**	.447*	.271	1	.280	.313	.549**	.106	.133	.203	-.232-	.455*	.296	.396*	.507**	.266	.264	.616**
	Sig. (bilatérale)	.000	.013	.148		.135	.092	.002	.578	.484	.281	.218	.012	.112	.030	.004	.155	.159	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i5	Corrélation de Pearson	.500**	.050	.389*	.280	1	.668**	-.028-	.378*	.124	.303	.000	.095	.099	.148	.567**	.458*	.295	.616**
	Sig. (bilatérale)	.005	.793	.034	.135		.000	.884	.039	.514	.103	1.000	.616	.601	.436	.001	.011	.114	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i6	Corrélation de Pearson	.687**	.229	.508**	.313	.668**	1	.179	.433*	.023	.440*	.277	.126	.051	.180	.417*	.447*	.463**	.738**
	Sig. (bilatérale)	.000	.224	.004	.092	.000		.344	.017	.905	.015	.138	.506	.791	.340	.022	.013	.010	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i7	Corrélation de Pearson	.246	.648**	.400*	.549**	-.028-	.179	1	-.169-	.383*	.264	-.174-	.349	.399*	.053	.212	.274	.173	.519**
	Sig. (bilatérale)	.191	.000	.029	.002	.884	.344		.373	.037	.158	.359	.058	.029	.782	.262	.143	.360	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i8	Corrélation de Pearson	.302	-.038-	.343	.106	.378*	.433*	-.169-	1	.019	.229	.059	.216	.075	.000	.101	.069	-.032-	.391*
	Sig. (bilatérale)	.104	.843	.063	.578	.039	.017	.373		.922	.223	.758	.251	.693	1.000	.596	.716	.867	.032
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i9	Corrélation de Pearson	.099	.456*	.293	.133	.124	.023	.383*	.019	1	.162	-.154-	.401*	.118	.140	-.177-	.222	-.007-	.397*
	Sig. (bilatérale)	.602	.011	.116	.484	.514	.905	.037	.922		.391	.416	.028	.534	.459	.349	.239	.972	.030
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i10	Corrélation de Pearson	.182	.303	.330	.203	.303	.440*	.264	.229	.162	1	.283	.131	.121	-.084-	.235	.144	.552**	.559**
	Sig. (bilatérale)	.336	.103	.075	.281	.103	.015	.158	.223	.391		.130	.490	.526	.660	.212	.446	.002	.001

قـائـمـة

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i1 1	Corrélation de Pearson	.062	.062	-.081-	-.232-	.000	.277	-.174-	.059	-.154-	.283	1	.198	.206	-.245-	-.124-	-.057-	.315	.161
	Sig. (bilatérale)	.744	.744	.672	.218	1.000	.138	.359	.758	.416	.130		.295	.275	.192	.512	.765	.090	.395
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i1 2	Corrélation de Pearson	.382*	.534**	.178	.455*	.095	.126	.349	.216	.401*	.131	.198	1	.455*	.180	.112	.168	.077	.556**
	Sig. (bilatérale)	.037	.002	.346	.012	.616	.506	.058	.251	.028	.490	.295		.012	.340	.556	.376	.685	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i1 3	Corrélation de Pearson	.238	.238	-.034-	.296	.099	.051	.399*	.075	.118	.121	.206	.455*	1	.156	.265	.218	.134	.439*
	Sig. (bilatérale)	.205	.205	.857	.112	.601	.791	.029	.693	.534	.526	.275	.012		.409	.157	.246	.480	.015
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i1 4	Corrélation de Pearson	.472**	.000	.082	.396*	.148	.180	.053	.000	.140	-.084-	-.245-	.180	.156	1	.378*	.389*	.179	.387*
	Sig. (bilatérale)	.008	1.000	.668	.030	.436	.340	.782	1.000	.459	.660	.192	.340	.409		.039	.033	.343	.035
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i1 5	Corrélation de Pearson	.293	.133	.201	.507**	.567**	.417*	.212	.101	-.177-	.235	-.124-	.112	.265	.378*	1	.108	.342	.486**
	Sig. (bilatérale)	.115	.482	.288	.004	.001	.022	.262	.596	.349	.212	.512	.556	.157	.039		.572	.065	.007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i1 6	Corrélation de Pearson	.476**	.037	.361*	.266	.458*	.447*	.274	.069	.222	.144	-.057-	.168	.218	.389*	.108	1	.105	.573**
	Sig. (bilatérale)	.008	.848	.050	.155	.011	.013	.143	.716	.239	.446	.765	.376	.246	.033	.572		.581	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i1 7	Corrélation de Pearson	.337	.135	.210	.264	.295	.463**	.173	-.032-	-.007-	.552**	.315	.077	.134	.179	.342	.105	1	.489**
	Sig. (bilatérale)	.069	.477	.266	.159	.114	.010	.360	.867	.972	.002	.090	.685	.480	.343	.065	.581		.006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
TD 1	Corrélation de Pearson	.719**	.484**	.616**	.616**	.616**	.738**	.519**	.391*	.397*	.559**	.161	.556**	.439*	.387*	.486**	.573**	.489**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.007	.000	.000	.000	.000	.003	.032	.030	.001	.395	.001	.015	.035	.007	.001	.006	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2.4.جدول قياس صدق الإتساق الداخلي البعد الثاني (بعد الكتابة)

		i18	i19	i20	i21	i22	i23	i24	i25	i26	i27	i28	i29	i30	i31
i18	Corrélation de Pearson	1	.439*	.086	-.135-	.310	.342	.546**	.620**	.262	.239	.164	.439*	.072	.670**
	Sig. (bilatérale)		.015	.653	.476	.096	.064	.002	.000	.161	.203	.385	.015	.705	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i19	Corrélation de Pearson	.439*	1	.167	.439*	.448*	.258	.507**	.208	.244	.400*	.000	.515**	.301	.289
	Sig. (bilatérale)	.015		.378	.015	.013	.169	.004	.271	.195	.029	1.000	.004	.106	.122
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i20	Corrélation de Pearson	.086	.167	1	.394*	.340	-.200-	-.109-	-.183-	.288	-.042-	.365*	.326	.174	.049
	Sig. (bilatérale)	.653	.378		.031	.066	.289	.568	.333	.123	.824	.048	.079	.359	.799
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i21	Corrélation de Pearson	-.135-	.439*	.394*	1	.413*	-.043-	-.039-	-.310-	.262	.239	-.082-	.314	.288	-.191-
	Sig. (bilatérale)	.476	.015	.031		.023	.823	.838	.096	.161	.203	.666	.091	.122	.311
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i22	Corrélation de Pearson	.310	.448*	.340	.413*	1	.425*	.313	.276	.234	.201	.236	.527**	.083	.018
	Sig. (bilatérale)	.096	.013	.066	.023		.019	.092	.139	.213	.286	.210	.003	.664	.924
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i23	Corrélation de Pearson	.342	.258	-.200-	-.043-	.425*	1	.542**	.425*	.014	.325	-.162-	.159	-.182-	.325
	Sig. (bilatérale)	.064	.169	.289	.823	.019		.002	.019	.942	.079	.391	.402	.335	.079
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i24	Corrélation de Pearson	.546**	.507**	-.109-	-.039-	.313	.542**	1	.611**	-.050-	-.014-	-.059-	.235	-.166-	.400*
	Sig. (bilatérale)	.002	.004	.568	.838	.092	.002		.000	.791	.942	.756	.211	.380	.028
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i25	Corrélation de Pearson	.620**	.208	-.183-	-.310-	.276	.425*	.611**	1	.067	.201	.157	.368*	-.193-	.293
	Sig. (bilatérale)	.000	.271	.333	.096	.139	.019	.000		.726	.286	.407	.046	.307	.117
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i26	Corrélation de Pearson	.262	.244	.288	.262	.234	.014	-.050-	.067	1	.248	.332	.447*	.537**	.093

	Sig. (bilatérale)	.161	.195	.123	.161	.213	.942	.791	.726		.187	.073	.013	.002	.625
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i27	Corrélation de Pearson	.239	.400*	-.042-	.239	.201	.325	-.014-	.201	.248	1	.036	.511**	.179	.237
	Sig. (bilatérale)	.203	.029	.824	.203	.286	.079	.942	.286	.187		.849	.004	.345	.207
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i28	Corrélation de Pearson	.164	.000	.365*	-.082-	.236	-.162-	-.059-	.157	.332	.036	1	.477**	-.055-	.036
	Sig. (bilatérale)	.385	1.000	.048	.666	.210	.391	.756	.407	.073	.849		.008	.774	.849
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i29	Corrélation de Pearson	.439*	.515**	.326	.314	.527**	.159	.235	.368*	.447*	.511**	.477**	1	-.033-	.067
	Sig. (bilatérale)	.015	.004	.079	.091	.003	.402	.211	.046	.013	.004	.008		.861	.726
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i30	Corrélation de Pearson	.072	.301	.174	.288	.083	-.182-	-.166-	-.193-	.537**	.179	-.055-	-.033-	1	-.013-
	Sig. (bilatérale)	.705	.106	.359	.122	.664	.335	.380	.307	.002	.345	.774	.861		.947
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i31	Corrélation de Pearson	.670**	.289	.049	-.191-	.018	.325	.400*	.293	.093	.237	.036	.067	-.013-	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.122	.799	.311	.924	.079	.028	.117	.625	.207	.849	.726	.947	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i32	Corrélation de Pearson	.373*	.092	-.169-	-.154-	.151	.430*	.582**	.570**	-.014-	.016	.067	-.010-	.012	.249
	Sig. (bilatérale)	.042	.630	.371	.418	.426	.018	.001	.001	.941	.935	.726	.957	.951	.185
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i33	Corrélation de Pearson	-.188-	.223	.405*	.314	.128	-.139-	-.217-	-.272-	.176	.067	.286	-.068-	.301	.289
	Sig. (bilatérale)	.319	.236	.026	.091	.501	.464	.249	.146	.352	.726	.125	.721	.106	.122
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i34	Corrélation de Pearson	.337	.708**	.091	.337	.552**	.381*	.625**	.307	.208	.256	.293	.410*	.257	.256
	Sig. (bilatérale)	.069	.000	.631	.069	.002	.038	.000	.099	.271	.173	.116	.025	.171	.173
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
TD2	Corrélation de Pearson	.638**	.713**	.361	.343	.680**	.458*	.560**	.500**	.515**	.450*	.393*	.680**	.264	.450*
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.050	.064	.000	.011	.001	.005	.004	.012	.032	.000	.158	.012
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est si

**. La corrélation est si

3.4.جدول قياس صدق الإتساق الداخلي البعد الثالث (بعد الحساب)

Corrélations

		i35	i36	i37	i38	i39	i40	i41	i42	i43	i44	i45	i46
i35	Corrélation de Pearson	1	-.113-	-.034-	.557**	-.068-	.195	-.034-	.287	.263	-.068-	.308	-.087-
	Sig. (bilatérale)		.554	.856	.001	.720	.303	.856	.124	.161	.720	.098	.646
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i36	Corrélation de Pearson	-.113-	1	-.113-	.165	.142	.179	.195	-.063-	.507**	.142	.258	.382*
	Sig. (bilatérale)	.554		.554	.382	.455	.343	.303	.741	.004	.455	.169	.037
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i37	Corrélation de Pearson	-.034-	-.113-	1	-.062-	-.068-	-.113-	-.034-	.287	-.131-	-.068-	.308	-.087-
	Sig. (bilatérale)	.856	.554		.745	.720	.554	.856	.124	.489	.720	.098	.646
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i38	Corrélation de Pearson	.557**	.165	-.062-	1	.368*	.349	.557**	.516**	.471**	-.123-	.553**	.067
	Sig. (bilatérale)	.001	.382	.745		.046	.059	.001	.004	.009	.519	.002	.724
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i39	Corrélation de Pearson	-.068-	.142	-.068-	.368*	1	.507**	.341	.717**	.208	.351	.277	.124
	Sig. (bilatérale)	.720	.455	.720	.046		.004	.065	.000	.270	.057	.138	.515
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i40	Corrélation de Pearson	.195	.179	-.113-	.349	.507**	1	.195	.493**	.390*	.020	.133	.271
	Sig. (bilatérale)	.303	.343	.554	.059	.004		.303	.006	.033	.915	.484	.148
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i41	Corrélation de Pearson	-.034-	.195	-.034-	.557**	.341	.195	1	.287	.263	-.068-	.308	.287
	Sig. (bilatérale)	.856	.303	.856	.001	.065	.303		.124	.161	.720	.098	.124
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i42	Corrélation de Pearson	.287	-.063-	.287	.516**	.717**	.493**	.287	1	.238	.272	.325	-.086-
	Sig. (bilatérale)	.124	.741	.124	.004	.000	.006	.124		.206	.146	.080	.651
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i43	Corrélation de Pearson	.263	.507**	-.131-	.471**	.208	.390*	.263	.238	1	.052	.533**	.523**
	Sig. (bilatérale)	.161	.004	.489	.009	.270	.033	.161	.206		.785	.002	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i44	Corrélation de Pearson	-.068-	.142	-.068-	-.123-	.351	.020	-.068-	.272	.052	1	.277	.272
	Sig. (bilatérale)	.720	.455	.720	.519	.057	.915	.720	.146	.785		.138	.146
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

i45	Corrélation de Pearson	.308	.258	.308	.553**	.277	.133	.308	.325	.533**	.277	1	.629**
	Sig. (bilatérale)	.098	.169	.098	.002	.138	.484	.098	.080	.002	.138		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i46	Corrélation de Pearson	-.087-	.382*	-.087-	.067	.124	.271	.287	-.086-	.523**	.272	.629**	1
	Sig. (bilatérale)	.646	.037	.646	.724	.515	.148	.124	.651	.003	.146	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i47	Corrélation de Pearson	-.058-	-.060-	-.058-	-.104-	.574**	.456*	-.058-	.483**	.110	.230	.165	.326
	Sig. (bilatérale)	.761	.752	.761	.584	.001	.011	.761	.007	.561	.222	.384	.079
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i48	Corrélation de Pearson	.171	.200	-.131-	.307	.577**	.648**	.171	.543**	.651**	.458*	.555**	.652**
	Sig. (bilatérale)	.366	.289	.491	.099	.001	.000	.366	.002	.000	.011	.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i49	Corrélation de Pearson	.312	-.023-	-.078-	.560**	.772**	.672**	.312	.791**	.297	.154	.222	-.057-
	Sig. (bilatérale)	.093	.903	.682	.001	.000	.000	.093	.000	.111	.415	.239	.767
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i50	Corrélation de Pearson	.179	.500**	.179	-.017-	.019	.165	-.104-	.044	.574**	.130	.237	.351
	Sig. (bilatérale)	.344	.005	.344	.929	.922	.384	.586	.816	.001	.492	.207	.057
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
i51	Corrélation de Pearson	.237	.295	-.086-	.426*	.342	.103	.237	.133	.411*	.598**	.771**	.602**
	Sig. (bilatérale)	.206	.114	.650	.019	.064	.590	.206	.484	.024	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
TD3	Corrélation de Pearson	.264	.449*	.011	.524**	.672**	.637**	.348	.623**	.716**	.439*	.703**	.608**
	Sig. (bilatérale)	.159	.013	.953	.003	.000	.000	.060	.000	.000	.015	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

4.4. جدول قياس صدق البنائي

Corrélations

	TD1	TD2	TD3	TG

TD1	Corrélation de Pearson	1	.468**	.761**	.862**
	Sig. (bilatérale)		.009	.000	.000
	N	30	30	30	30
TD2	Corrélation de Pearson	.468**	1	.645**	.818**
	Sig. (bilatérale)	.009		.000	.000
	N	30	30	30	30
TD3	Corrélation de Pearson	.761**	.645**	1	.917**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000
	N	30	30	30	30
TG	Corrélation de Pearson	.862**	.818**	.917**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

5.4. جدول قياس ثبات التناسق الداخلي البعد الاولى (بعد القراءة)

Récapitulatif de traitement des observations

		N
Observations	Valide	
	Exclue[a]	
	Total	

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.801	17

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

6.4. جدول قياس ثبات التناسق الداخلي البعد الثاني(بعد الكتابة)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide		
	Exclue[a]		
	Total		

a. Suppression par liste basée sur t
variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.817	17

7.4. جدول قياس ثبات التناسق الداخلي البعد الثالث (بعد الحساب)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observatio			00.0
			.0
			00.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.856	17

8.4. جدول قياس ثبات التجزيئة النصفية

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observation	Valide	30	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.833
		Nombre d'éléments	26[a]
	Partie 2	Valeur	.868
		Nombre d'éléments	25[b]
	Nombre total d'éléments		51
Corrélation entre les sous-échelles			.828
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.906
	Longueur inégale		.906
Coefficient de Guttman			.899

a. Les éléments sont : i1, i2, i3, i4, i5, i6, i7, i8, i9, i10, i11, i12, i13, i14, i15, i16, i17, i18, i19, i20, i21, i22, i23, i24, i25, i26.

b. Les éléments sont : i26, i27, i28, i29, i30, i31, i32, i33, i34, i35, i36, i37, i38, i39, i40, i41, i42, i43, i44, i45, i46, i47, i48, i49, i50, i51.

ملحق رقم (05): مخرجات برنامج (SPSS).

1.5. نتائج الفرضية الأولى حسب مخرجات برنامج (SPSS):

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
TG	100	140.14	12.289	1.229

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 102

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
TG	31.037	99	.000	38.140	35.70	40.58

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
TD1	100	46.69	5.204	.520
TD2	100	46.06	4.666	.467
TD3	100	47.39	4.413	.441

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 34

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
TD1	24.384	99	.000	12.690	11.66	13.72
TD2	25.845	99	.000	12.060	11.13	12.99
TD3	30.344	99	.000	13.390	12.51	14.27

2.5. نتائج الفرضية الثانية حسب مخرجات برنامج (SPSS):

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
TD1	ذكر	28	47.68	6.319	1.194
	أنثى	72	46.31	4.695	.553
TD2	ذكر	28	46.11	4.263	.806
	أنثى	72	46.04	4.842	.571
TD3	ذكر	28	47.00	4.753	.898
	أنثى	72	47.54	4.299	.507
TG	ذكر	28	140.79	12.246	2.314
	أنثى	72	139.89	12.382	1.459

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour ég			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différenc moyenn
TD1	Hypothèse de variances égales	.049	.825	1.187	98	.238	
	Hypothèse de variances inégales			1.043	39.153	.303	
TD2	Hypothèse de variances égales	.904	.344	.063	98	.950	
	Hypothèse de variances inégales			.066	55.573	.947	
TD3	Hypothèse de variances égales	.206	.651	-.549-	98	.584	
	Hypothèse de variances inégales			-.525-	45.168	.602	
TG	Hypothèse de variances égales	.060	.807	.326	98	.745	
	Hypothèse de variances inégales			.328	49.748	.744	

3.5. نتائج الفرضية الثالثة حسب مخرجات برنامج (SPSS):

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum
						Borne inférieure	Borne supérieure	
TD1	ليسانس	61	46.36	5.654	.724	44.91	47.81	31
	ماستر	32	46.88	4.702	.831	45.18	48.57	34
	دكتوراه	7	48.71	2.628	.993	46.28	51.14	45
	Total	100	46.69	5.204	.520	45.66	47.72	31
TD2	ليسانس	61	45.56	4.429	.567	44.42	46.69	30
	ماستر	32	46.41	5.321	.941	44.49	48.32	31
	دكتوراه	7	48.86	2.116	.800	46.90	50.81	46
	Total	100	46.06	4.666	.467	45.13	46.99	30
TD3	ليسانس	61	46.77	4.591	.588	45.59	47.95	31
	ماستر	32	48.09	4.200	.742	46.58	49.61	33
	دكتوراه	7	49.57	2.699	1.020	47.08	52.07	44
	Total	100	47.39	4.413	.441	46.51	48.27	31
TG	ليسانس	61	138.69	12.031	1.540	135.61	141.77	96
	ماستر	32	141.38	13.261	2.344	136.59	146.16	102
	دكتوراه	7	147.14	6.986	2.641	140.68	153.60	135
	Total	100	140.14	12.289	1.229	137.70	142.58	96

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
TD1	Intergroupes	36.396	2	18.198	.667	.515
	Intragroupes	2644.994	97	27.268		
	Total	2681.390	99			
TD2	Intergroupes	74.015	2	37.007	1.724	.184
	Intragroupes	2081.625	97	21.460		
	Total	2155.640	99			
TD3	Intergroupes	72.570	2	36.285	1.897	.156
	Intragroupes	1855.220	97	19.126		
	Total	1927.790	99			
TG	Intergroupes	520.601	2	260.300	1.750	.179
	Intragroupes	14429.439	97	148.757		
	Total	14950.040	99			

Statistiques descriptives

	N	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
TD1	100	27.085	.380	.241	6.624	.478
N valide (liste)	100					

Récapitulatif de traitement des observations

		Observations					
		Valide		Manquant		Total	
	الشهادة	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
TD1	ليسانس	61	100.0%	0	0.0%	61	100.0%
	ماستر	32	100.0%	0	0.0%	32	100.0%
	دكتوراه	7	100.0%	0	0.0%	7	100.0%
TD2	ليسانس	61	100.0%	0	0.0%	61	100.0%
	ماستر	32	100.0%	0	0.0%	32	100.0%
	دكتوراه	7	100.0%	0	0.0%	7	100.0%
TD3	ليسانس	61	100.0%	0	0.0%	61	100.0%
	ماستر	32	100.0%	0	0.0%	32	100.0%
	دكتوراه	7	100.0%	0	0.0%	7	100.0%
TG	ليسانس	61	100.0%	0	0.0%	61	100.0%
	ماستر	32	100.0%	0	0.0%	32	100.0%
	دكتوراه	7	100.0%	0	0.0%	7	100.0%

Descriptives

	الشهادة			Statistiques	Erreur standard
TD1	ليسانس	Moyenne		46.36	.724
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	44.91	
			Borne supérieure	47.81	
		Moyenne tronquée à 5 %		46.42	
		Médiane		47.00	
		Variance		31.968	
		Ecart type		5.654	
		Minimum		31	
		Maximum		73	
		Plage		42	
		Plage interquartile		5	
		Asymétrie		.999	.306

		Kurtosis		8.080	.604
	ماستر	Moyenne		46.88	.831
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	45.18	
			Borne supérieure	48.57	
		Moyenne tronquée à 5 %		47.32	
		Médiane		49.00	
		Variance		22.113	
		Ecart type		4.702	
		Minimum		34	
		Maximum		51	
		Plage		17	
		Plage interquartile		7	
		Asymétrie		-1.336-	.414
		Kurtosis		1.095	.809
	دكتوراه	Moyenne		48.71	.993
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	46.28	
			Borne supérieure	51.14	
		Moyenne tronquée à 5 %		48.79	
		Médiane		50.00	
		Variance		6.905	
		Ecart type		2.628	
		Minimum		45	
		Maximum		51	
		Plage		6	
		Plage interquartile		5	
		Asymétrie		-.493-	.794
		Kurtosis		-2.093-	1.587
TD2	ليسانس	Moyenne		45.56	.567
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	44.42	
			Borne supérieure	46.69	
		Moyenne tronquée à 5 %		45.91	
		Médiane		47.00	
		Variance		19.617	
		Ecart type		4.429	
		Minimum		30	
		Maximum		51	
		Plage		21	
		Plage interquartile		6	
		Asymétrie		-1.121-	.306
		Kurtosis		1.630	.604
	ماستر	Moyenne		46.41	.941

		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	44.49	
			Borne supérieure	48.32	
		Moyenne tronquée à 5 %		46.92	
		Médiane		47.50	
		Variance		28.314	
		Ecart type		5.321	
		Minimum		31	
		Maximum		51	
		Plage		20	
		Plage interquartile		7	
		Asymétrie		-1.405-	.414
		Kurtosis		1.526	.809
	دكتوراه	Moyenne		48.86	.800
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	46.90	
			Borne supérieure	50.81	
		Moyenne tronquée à 5 %		48.90	
		Médiane		48.00	
		Variance		4.476	
		Ecart type		2.116	
		Minimum		46	
		Maximum		51	
		Plage		5	
		Plage interquartile		4	
		Asymétrie		-.036-	.794
		Kurtosis		-2.072-	1.587
TD3	ليسانس	Moyenne		46.77	.588
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	45.59	
			Borne supérieure	47.95	
		Moyenne tronquée à 5 %		47.29	
		Médiane		47.00	
		Variance		21.080	
		Ecart type		4.591	
		Minimum		31	
		Maximum		51	
		Plage		20	
		Plage interquartile		7	
		Asymétrie		-1.529-	.306
		Kurtosis		2.934	.604
	ماستر	Moyenne		48.09	.742
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	46.58	
			Borne supérieure	49.61	

		Moyenne tronquée à 5 %		48.60	
		Médiane		50.00	
		Variance		17.636	
		Ecart type		4.200	
		Minimum		33	
		Maximum		51	
		Plage		18	
		Plage interquartile		5	
		Asymétrie		-1.946-	.414
		Kurtosis		4.338	.809
	دكتوراه	Moyenne		49.57	1.020
		Intervalle de confiance à 95	Borne inférieure	47.08	
		% pour la moyenne	Borne supérieure	52.07	
		Moyenne tronquée à 5 %		49.80	
		Médiane		51.00	
		Variance		7.286	
		Ecart type		2.699	
		Minimum		44	
		Maximum		51	
		Plage		7	
		Plage interquartile		3	
		Asymétrie		-1.925-	.794
		Kurtosis		3.308	1.587
TG	ليسانس	Moyenne		138.69	1.540
		Intervalle de confiance à 95	Borne inférieure	135.61	
		% pour la moyenne	Borne supérieure	141.77	
		Moyenne tronquée à 5 %		139.37	
		Médiane		141.00	
		Variance		144.751	
		Ecart type		12.031	
		Minimum		96	
		Maximum		169	
		Plage		73	
		Plage interquartile		15	
		Asymétrie		-.884-	.306
		Kurtosis		2.260	.604
	ماستر	Moyenne		141.38	2.344
		Intervalle de confiance à 95	Borne inférieure	136.59	
		% pour la moyenne	Borne supérieure	146.16	
		Moyenne tronquée à 5 %		142.65	
		Médiane		147.00	

		Variance	175.855	
		Ecart type	13.261	
		Minimum	102	
		Maximum	153	
		Plage	51	
		Plage interquartile	19	
		Asymétrie	-1.348-	.414
		Kurtosis	1.315	.809
	دكتوراه	Moyenne	147.14	2.641
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne inférieure	140.68	
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne supérieure	153.60	
		Moyenne tronquée à 5 %	147.49	
		Médiane	149.00	
		Variance	48.810	
		Ecart type	6.986	
		Minimum	135	
		Maximum	153	
		Plage	18	
		Plage interquartile	12	
		Asymétrie	-.968-	.794
		Kurtosis	-.168-	1.587

4.5. نتائج الفرضية الرابعة حسب مخرجات برنامج (SPSS):

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour moyenne — Borne inférieure	Borne supérieur
TD1	من سنة 1 إلى سنوات 10	32	46.94	3.818	.675	45.56	48.3
	من سنوات 10 إلى سنة 20	36	47.22	6.280	1.047	45.10	49.3
	من سنة 20 إلى سنة 30	32	45.84	5.125	.906	44.00	47.6
	Total	100	46.69	5.204	.520	45.66	47.7
TD2	من سنة 1 إلى سنوات 10	32	46.28	4.531	.801	44.65	47.9
	من سنوات 10 إلى سنة 20	36	46.81	4.070	.678	45.43	48.1
	من سنة 20 إلى سنة 30	32	45.00	5.334	.943	43.08	46.9
	Total	100	46.06	4.666	.467	45.13	46.9
TD3	من سنة 1 إلى سنوات 10	32	47.47	4.558	.806	45.83	49.1
	من سنوات 10 إلى سنة 20	36	47.83	3.418	.570	46.68	48.9
	من سنة 20 إلى سنة 30	32	46.81	5.257	.929	44.92	48.7
	Total	100	47.39	4.413	.441	46.51	48.2
TG	من سنة 1 إلى سنوات 10	32	140.69	11.166	1.974	136.66	144.7
	من سنوات 10 إلى سنة 20	36	141.86	11.108	1.851	138.10	145.6

	سنة 30 إلى سنة 20 من	32	137.66	14.428	2.551	132.45	142.8
	Total	100	140.14	12.289	1.229	137.70	142.5

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
TD1	Intergroupes	35.074	2	17.537	.643	.528
	Intragroupes	2646.316	97	27.282		
	Total	2681.390	99			
TD2	Intergroupes	57.532	2	28.766	1.330	.269
	Intragroupes	2098.108	97	21.630		
	Total	2155.640	99			
TD3	Intergroupes	17.946	2	8.973	.456	.635
	Intragroupes	1909.844	97	19.689		
	Total	1927.790	99			
TG	Intergroupes	313.641	2	156.820	1.039	.358
	Intragroupes	14636.399	97	150.891		
	Total	14950.040	99			