الرّصيد الوطني للأطروحات
يحظر النسخ و التوزيع

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع :

علاقة تكوين المعلمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم

دراسة ميدانية لمعلمي الطور الأول الأساسي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعداد الطالب :
- لعزيلي فاتح

تحت إشراف :
- الدكتور بوطاف علي

السنة الجامعية : 2008/2007

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إهداء

أهدي هدا العمل الذي هو ثمرة جهدي وإجتهادي الى الوالدين الكريمين والى من عرفت معهن لذة العيش أخواتي الثلاث " نعيمة ، جميلة ومليكة ".

دون أن أنسى جدتي التي أعانتني وشجعتني كثيرا على المواصلة في الدراسة.

الى جدي وعمي وعمتي وأبناؤها " مروان ، حسان ،أمينة و كريمو "
الى والدا أمي ، جدتي وجدي وخالي كذلك والزميل رضا بوزريعة
والى كل من عرفتهم من قريب أو بعيد .
والى أستاذي ومشرفي الدكتور " بوطاف علي " .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

كلمة شكر

يسعدني وأنا أنهي هدا العمل أن أتقدم بالحمد والشكر لله سبحانه وتعالى ، فما توفيقي إلا بالله ،.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف الدكتور بوطاف علي على نصائحه وتوجيهاته القيمة طوال فترة إنجاز هده الدراسة .

وأتوجه بالشكر كذلك الى الأستاذ " بوطمين سمير " لما لقيته منه من توجيه ودعم علمي .

وفي الأخير لا يفوتني أن أعترف بالجميل لكل من ساهم ف إخراج هده الدراسة للوجود .

كما أتوجه بالشكر الى كافة مديري ومعلمي المدارس الابتدائية لما قدموه لي من مساعدات ،

فشكرا لكل هؤلاء والى أولئك الدين لم أتمكن من ذكر أسمائهم .
والحمد لله أولا وأخيرا

لعزيلي فاتح

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الباب الأول :
الجانب النظري

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفصل الأول:
الفصل التمهيدي للبحث

مقدمة

مشكلة البحث

فرضيات البحث

الهدف من الدراسة

تحديد المفاهيم

الدراسات السابقة

خلاصة الدراسات السابقة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1- مقدمة:

المعلم هو أحد المكونات الرئيسية في العملية التعليمية، وهو المصدر الفاعل في جعلها عنصرا وكائنا حيا متطورا وفاعلا وحجر الزاوية في تطويرها، الأمر الذي يتطلب رفع كفايته المهنية بإعداده وتأهيله قبل الخدمة وأثنائها، وللمعلم تأثير على تلاميذه في الموقف التربوي، فهو بالنسبة لهم القدوة في طلب المعرفة والتزود بها، ويظهر هذا في اتجاهاته وقيمه وسلوكه.

وقد ازدادت الحاجة لإعداد المعلم وتدريبه نظرا لأهمية دوره في تفعيل العملية التربوية وبناء جيل المستقبل، وكذا الإقبال المتزايد في الإلتحاق بالمدارس بأعداد متنامية في وقت أصبح الإهتمام فيه بنوعية التعليم وليس بكميته.

لقد أصبحت الحاجة ملحة لوجود مصدر بشري من النوع الجيد لمزاولة التعليم وتقوية فعاليته وتزويد من يزاوله بالإعداد والتدريب الملائمين، وبكل ما يجدّ من جديد في هذا الميدان بالتنمية المستمرة له، وبخاصة في الأسس والأساليب التي يقوم عليها الإعداد والتأهيل.

ولقد أخذت برامج التكوين في الوقت الحاضر تميل بالأخذ للناحية العملية فيه بحيث أوجد نمو المعرفة العلمية تغيرات نوعية في تكوين المعلمين، وفي الفكرة التي يحملها عنهم الجميع. **(عدس محمد عبد الرحمن، 1997، ص 30)**

وبما أن المعلم يتعامل مع فئات من التلاميذ يختلفون فيما بينهم من حيث القدرات والميول ودرجة الإستيعاب للأنشطة التي تجرى داخل الصف الدراسي، فإنه حتما يجد صعوبات في التدريس نتيجة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ في التعلم... وما دامت مشكلة صعوبات التعلم مطروحة في مدارسنا حاليا، خصوصا في المواد القاعدية في التعلم (القراءة، الكتابة، الحساب)، ارتأينا أن نبحث في هذا الموضوع المتعلق بعلاقة تكوين المعلمين في هذا المجال، ومدى قدرتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ومن أجل تحقيق هذا الهدف قسمنا بحثنا الحالي إلى جزأين: الأول نظري والثاني عملي تطبيقي.

فالجانب النظري من البحث يحتوي على أربعة فصول، خصصنا الفصل الأول لمشكلة البحث وكذا فرضات البحث، ثم الهدف من البحث، وكذا تحديد أهم المفاهيم المتضمنة في البحث، ثم الدراسات السابقة التي لها علاقة بالبحث. أما الفصل الثاني فخصصناه لتكوين المعلمين، إذ تناولنا فيه: مفهوم التكوين، أسس التكوين، وكذا المجالات الأساسية في التكوين، ثم مؤسسات تكوين المعلمين (تطوراتها وأهدافها)، وكذا مواصفات المعلم الكفء، ومسألة إعداد وتدريب المعلمين والكفايات المطلوبة، ثم الإشراف التربوي للمعلم وكذا اجتماعات المدرسين ودورها التربوي الهام، وأخيرا تكوين المعلمين وتأثيره على عملية التعلم وكذا خاتمة الفصل.

أما الفصل الثالث من البحث فاستعرضنا فيه مرحلة الطفولة الثانية: مفهومها، مظاهر النمو فيها، العوامل المؤثرة في النمو، ثم علاقة مظاهر النمو بصعوبات التعلم وكذا خاتمة الفصل.

أما الفصل الرابع والأخير فتناولنا فيه صعوبات التعلم: التعاريف وتاريخ الإهتمام بصعوبات التعلم، وكذا أسباب وعوامل صعوبات التعلم وأنواع صعوبات التعلم، ثم خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،وكذا طرق وأساليب تشخيص صعوبات التعلم، البرامج العلاجية، ثم مسألة التكفل البيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وكذا شروط إعادة إدماجهم في المسار الدراسي العادي، وأخيرا خاتمة الفصل.

أما الجزء الثاني من هذا البحث، والمتعلق بالجانب الميداني فقد قمنا بتقسيمه إلى فصلين:

خصصنا الفصل الأول منه للحديث عن أهمية الدراسة الميدانية، منهج البحث العينة وكيفية اختيارها، وكذا مكان إجراء البحث وأدوات البحث، وكذا تقنيات المعالجة الإحصائية للنتائج.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أما عن الفصل الثاني من البحث، تناولنا فيه مناقشة النتائج، وكذا عرض وتحليل النتائج، ثم الإستنتاج العام والتأكد من الفرضيات، وكذا الخاتمة النهائية للبحث، ومجمل الإقتراحات التي خرجنا بها من هذا البحث، إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع والمجلات، وكذا الملاحق المستعملة في هذا البحث.

2-مشكلة البحث:

يلعب المعلم دورا رئيسيا في عملية التعلم، إذ تلقى على عاتقه مسؤولية ملاحظة التلاميذ المنخفض تحصيلهم في الصف الدراسي، هذا الإنخفاض الذي يظهر غالبا في شكل صعوبات تعلم والتي تظهر في عدم قدرة بعض التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية/التعلمية التي تعتبر متطلبات أساسية تبنى عليها متطلبات فرعية لاحقة، وبخاصة في وحدات التعلم الأساسية ونعني بها القراءة، الكتابة والحساب، ولا شك أن لهذه الصعوبات انعكاسات تمتد لتشمل موادا أخرى.

إذ ننعت تلميذا ما بكونه يعاني من صعوبات تعلمية إذا لم يتحكم في مفهوم ما وبقي الخطأ يتكرر ويلازم أداءه، سواء تلقى معالجة تعليمية أم لم يتلقاها، إذ يبدأ مشكل صعوبات التعلم تربويا، ثم سرعان ما يتطور إلى ضغوط نفسية/اجتماعية، تلقي بظلالها قلقا واضطرابا على التلميذ وأسرته وعلى المدرسة والنظام التعليمي ككل. هذا وقد بينت البحوث النفسية النمائية أن لكل طفل نمطه الخاص وتوقيته الفردي في النمو والتطور، وكذا إستراتيجيته وأسلوبه الخاص في التعلم.

فالإعتراف بالفروق الفردية وما ينتج عنها من تباين في الأداء التعليمي من جهة، وكذا الحرص على تكافؤ الفرص التعليمية ضمن السيرورة الشاملة لفعل التعليم/التعلم من جهة أخرى، يقتضي أن ننظر إلى وجود تلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم أمرا طبيعيا، لكن من غير الطبيعي ألا تشخص هذه الصعوبات بدقة ولا يضع لها المعلمون خططا فردية لمعالجتها إبان ظهورها -أي فيما يعرف بالفترات الحرجة في معالجة الخطأ- لئلا تتراكم الأخطاء وتتفاقم وتصعب معالجتها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إن التقويم هو الكاشف لصعوبات التعلم ولنقاط القوة والضعف في ممارستنا للفعل التعليمي/التعلمي، لكننا مازلنا لم نحسن استعمال هذه العملية. فأشكال التقويم الممارسة غالبا ما يطغى عليها الجانب الجزائي وليس التكويني العلاجي الذي يتبع بخطة فردية للمعالجة، وعلى صعيد آخر فإن ممارستنا للتقويم في نظامنا التعليمي مقتصرة على الجانب المرتبط بالتحصيل ولا يتناول عملية نمو المتعلمين وتطورها بأكملها " أي نمو الشخصية ككل ".

(وزارة التربية الجزائرية بالتعاون مع اليونيسيف، 2004، ص 6)

هذا وقد توصل بعض الباحثين أمثال " كارل ويزنك " و" هاكسون " و" مانشليود " من خلال دراساتهم المختلفة حول صعوبات التعلم إلى العديد من الآراء والنتائج فيما يخص هذا المجال:

إذ وجد طبيب العيون الإنجليزي " مانشليود " -الذي عمل مع العديد من تلاميذ المدارس من ذوي صعوبات التعلم في القراءة- أن عددا قليلا من التلاميذ كانوا يعانون من عجز بصري، مما جعله يستنتج أن سبب ذلك الفشل غير راجع إلى مشكلات بصرية فيزيولوجية.

(ماجدة السيد عبيد، 2000، ص 18)

كما استنتج العديد من الباحثين أمثال " توافر هالهان " و" تشولين " ... أن صعوبات التعلم قد تعزى في غالب الأحيان إلى مشكلات انفعالية وجدانية واجتماعية، وقد ترجع إلى نظام التدريس نفسه، أو إلى صعوبات المادة الدراسية، وعدم ميل التلميذ لها وقد ترجع إلى المعلم نفسه...

كما توصلت بعض الدراسات العربية -كدراسة أحمد زكرياء وعوض الله سالم- والتي تناولت مشكلة صعوبات التعلم لدى البعض من تلاميذ المدارس إلى نتائج مهمة:

بحيث توصل أحمد زكرياء (1993) من خلال دراسته في هذا المجال إلى نتيجة مفادها أن صعوبات الحساب تأتي في الدرجة الأولى من حيث الكثرة، لتليها الصعوبات المتعلقة بالتعبير، بحيث أكد بأنها تعزى إلى نظام التدريس الذي يتبناه المعلم في تدريس هذه الأنشطة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

كما توصل عوض الله سالم (1994) من خلال دراسته حول عينة من المعلمين والمعلمات عن مدى قدرتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم، توصل إلى وجود فروق بين المعلمين القادرين على تشخيص هذه الصعوبات وبين المعلمين غير القادرين على التشخيص من حيث ميل التلاميذ إلى المواد الدراسية.

(مجلة الثقافة النفسية، 1994، ص 114)

المهم من هذه الدراسات وغيرها أنها ركزت على جوانب تجعل المدرسة والمعلم في غالب الأحيان هما المسؤولان عن تفاقم هذه الصعوبات بين أوساط التلاميذ.

وعن الوضع في الجزائر، أي عن واقع المدرسة الجزائرية في ظل هذه المشكلات المدرسية التي تعيق تعلم التلاميذ، تؤكد في هذا المجال أن صعوبات التعلم موجودة في مدارسنا، وفي أحيان كثيرة نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلة التواصل مع المحيط المدرسي. هذه المشكلة ترجع أساسا إلى الخطأ في التسميات التي يطلقها المعلمون على هؤلاء، فمنهم من ينعتهم بالضعف العقلي وآخرين بالغباء... وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم دراية هؤلاء المعلمين بالمشكلات الحقيقية لهؤلاء التلاميذ، وهنا ضمنيا نفهم أن تكوين المعلم في الجزائر رغم أنه اهتم بأبعاد متعلقة بالمعرفة، البيداغوجيا، علم النفس... إلا أنه لم يقف بالتفصيل عند المحطات الرئيسية لمعوقات التعلم لدى التلاميذ، من حيث التحديد الدقيق للمصطلحات والمفاهيم المتعلقة بهذه المشكلات، ومعرفة الأسباب وطرق التشخيص والعلاج التربوي.

هذا ما قادنا إلى الحديث عن ملف المدرسة والتكوين المستمر للمعلم في هذه المجالات، قصد التكفل الأمثل بفئات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، من حيث استكشافهم وتشخيص صعوباتهم ومساعدتهم على النمو والتعلم الملائمين.

من خلال ما سبق نصل إلى طرح التساؤلات التالية في بحثنا هذا وهي كالتالي:

أ- السؤال العام:

هل مستوى التكوين لدى المعلمين يؤهلهم لتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم ؟

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ب- الأسئلة الجزئية:

* هل توجد نقائص في التكوين الذي تلقاه المعلمون بالمعاهد التكنولوجية للتربية ؟

* هل توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطور الأول الابتدائي من حيث قدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم ؟

* هل يوجد نقص في اللقاءات بين المعلمين والمشرفين/المختصين ؟

* هل يوجد نقص في الدورات التكوينية للمعلمين ذات العلاقة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

3- فرضيات البحث:

أ- الفرضية العامة:

مستوى التكوين لدى المعلمين لا يؤهلهم لتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.

ب- الفرضيات الجزئية:

* توجد نقائص في التكوين الذي تلقاه المعلمون بالمعاهد التكنولوجية للتربية.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطور الأول الابتدائي من حيث قدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.

* يوجد نقص في اللقاءات بين المعلمين والمشرفين/المختصين.

* يوجد نقص في الدورات التكوينية للمعلمين ذات العلاقة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4- الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث في موضوع مهم متعلق بالمجال التربوي، والمتمثل في العلاقة الموجودة بين تكوين المعلم وقدراته على استكشاف الصعوبات التعلمية التي يظهرها تلاميذه في أقسام الطور الأول من التعليم الأساسي بالجزائر.

فالعديد من التلاميذ ولأسباب عدة يواجهون صعوبات في التعلم، وهذه الصعوبات إن لم تكتشف مبكرا فإنها تولد لاحقا سوء تكيف مدرسي يستلزم جهازا ووسائل باهظة التكاليف للأولياء خاصة وللمجتمع عامة.

وهذا بطبيعة الحال يعود إلى المعلم بالدرجة الأولى، من حيث استغلاله الأمثل لقدرات التلميذ، وتوظيفها حسب متطلبات المناهج التربوية، ولعب دوره في التعليم الابتدائي من حيث ضمان اكتساب أدوات التعلم الأساسية، بالتحكم في آليات القراءة التي تسمح باستثارة تفكير الطفل، وهذا كله لا يتأتى إلا بالتكوين والتكوين المستمر للمعلم.

ونحن نسمع في السنين الأخيرة هذه عن ملف إصلاح المنظومة التربوية، بحيث تتجه أنظار القائمين على النظام التربوي، إلى إصلاح المناهج وتكوين المكونين، وغيرها من محاور الإصلاح الأخرى. هذه الأمور وغيرها دفعتنا نحن كدارسين وباحثين مهتمين بالميدان التربوي إلى محاولة البحث والتقصي في موضوع مهم، متعلق بالدرجة الأولى بواقع المدرسة الأساسية في ظل التطورات والتحولات التي طرأت على ميدان التربية، من ابتكار لمناهج وطرق تربوية جديدة، واكتشاف مشكلات تعليمية جديدة لم تكن معروفة في زمن غير بعيد عن زمننا اليوم. ومن قبيل هذه المشكلات الحديثة نجد صعوبات التعلم، فالشغل الشاغل الذي قادنا إلى البحث في هذا الموضوع يتمثل في محاولة معرفة نوعية تكوين المعلمين والذي يؤدي بقدر كبير إلى النجاح أو الفشل (التأطير، التكوين المستمر، الإعلام حول مستجدات تعليمية، وعلم النفس الخاص بالتعلم، وطرق الإستدراك والدعم البيداغوجي).

وهذا كله من أجل تفعيل الدراسة الجزائرية وجعلها تواكب التطورات الحديثة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5- تحديد المفاهيم:

إن تحديد المفاهيم عمل منهجي يتطلبه أيّ بحث علمي من أجل تحقيق أكبر قدر من الوضوح لدى القارئ بخصوص هذه المفاهيم، وتفادي الخلط والتداخل مع المفاهيم الأخرى. لذا لجأنا نحن بدورنا لتحديد المفاهيم الأساسية في هذا البحث، وهي:

أ-مفهوم التكوين:

- لغة:

من الفعل كوّن، ويقصد به النضج، الإنشاء، كذلك الهيئة والشكل، ويعني هذا: كوّن الشيء بمعنى أحدثه وشكله.

(القاموس العربي الشامل- عربي عربي، ص 147)

- اصطلاحا:

يعرّفه ناصر الدين زبدي: " بأنه كل نشاط علمي منظم يهدف إلى تحقيق المعرفة الكافية والقابلة للتطور، واكتساب مهارات وفنيات التدريس والتحكم الجيد في معرفة الجانب الإنساني للتلميذ ونواحي نموه النفسي في مختلف مراحل النمو ".

(زبدي ناصر الدين، 1987، ص 93)

-إجرائيا:

التكوين حسب موضوعنا الحالي هو عملية اكتساب المعارف والفنيات والمهارات اللازمة للمعلم في إطار برنامج محدد، قصد التوجه إلى مهنة التعليم وتوظيف تلك المهارات والمعلومات التي اكتسبها في خدمة التلاميذ من خلال الكشف والتعرف على مختلف المشكلات التي يعاني منها البعض من هؤلاء التلاميذ، ومن بينها صعوبات التعلم.

ب- المعلم:

- اصطلاحا:

يعرفه مصطفى زيدان: " ...المعلم بالنسبة للموقف التعليمي من أهم عناصر المجال الحيوي، ويلعب دورا كبيرا في إفادة التلميذ من هذا الموقف أو عدم إفادته منه، فالمعلم الكفء هو الذي كوّن فكرة عن أهداف التربية الحديثة ومعناها، واقتنع بطرق التربية الحديثة وسيطر عليها، كما يأخذ بعين الإعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ، ويكون مالكا

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لبعض السمات المزاجية والإتجاه العقلي الذي يجعل منه معلما كفئا، كما يعرف أن التعلم عملية تدريجية... ".

(زيدان مصطفى، 1987، ص 92)

- إجرائيا:

حسب موضوعنا الحالي، هو ذلك الذي يعمل على تزويد تلاميذه بالمعارف والمعلومات اللازمة، وهذا عن طريق الأخذ بمبدأ الفروق الفردية بينهم في مختلف القدرات بما فيها العقلية، وبالتالي محاولة التعرف على مختلف الصعوبات التعلمية التي يظهرها البعض من هؤلاء التلاميذ، قصد تشخيصها ووضع خطط لمعالجتها.

ج- مفهوم التعلم:

- لغويا:

تعلم يتعلم تعلما الشيء: عرفه وحفظه وأتقنه، يتعلم العربي لغته منذ الطفولة...

(جوزيف إلياس، ص 217)

- اصطلاحا:

تناوله العديد من الباحثين في مباحثهم التربوية والنفسية:

-عرفه Janet (1980) كما يلي: " ... أن واقعة التعلم تحدث عندما يتوفر في الوقت عناصر منبهة أو مثيرة تؤثر على المتعلم بطريقة تجعل سلوكه يتغير من وضع معين قبل هذا الموقف إلى وضع آخر بعده... ".

(محمد نعيم لطفي وآخرون، ص 9)

- أما Gats et Anderson فيعرفانه بأنه: " مجموع تغيرات تكيفية تحدث لسلوك المرء، وهي في محصلتها تعبير عن خبراته في التلاؤم مع البيئة... ".

(زيدان مصطفى، 1987، مرجع سابق، ص 70)

-أما التعلم حسب G. Cambel فهو " تغير ثابت نسبيا في إمكانية حدوث سلوك معين نتيجة للممارسة المعززة... ".

(زيدان مصطفى، 1987، مرجع سابق، ص 11)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- **إجرائيا:**

التعلم عبارة عن نشاط يطور به الكائن الحي إمكانياته بصفة مستمرة، إذ يعتبر السلوك والتغيرات الحاصلة فيه من علامات تؤكد التعلم، والتعلم يسير وفق منحنى، وأيّ اختلال يحدث في تعلم الفرد يعني ضمنيا حدوث مشكلات في التعلم كصعوبات التعلم.

د- مفهوم الطفولة:

- **لغويا:**

- **الطفل لغة:** (ج أطفال) ويعني الولد الصغير، وتقال للمفرد والجمع والمؤنث من العشب القصير الصغير من كل شيء، والطفولة لغويا هي حالة الطفل.

(القاموس العربي الشامل- عربي عربي، ص 36)

- **اصطلاحا:**

إن مرحلة الطفولة بوجه عام هي مرحلة نمو مستمر للفرد من جميع نواحيه، وتبعا لذلك نجد أنها مرحلة مرونة وقابلية للتشكيل والتربية، وهي أهم الفترات التي يكتسب فيها الطفل العادات والمهارات والإتجاهات النفسية والإجتماعية. وتعتبر مدة الطفولة في النوع الإنساني أطول منها من النوع الآخر، وذلك لعجز الوليد البشري الذي يحتاج إلى كل رعاية وعناية جسمية ونفسية واجتماعية من جانب الكبار والمحيطين به.

(عبد اللطيف إبراهيم، 1975، ص 143)

- **إجرائيا:**

إن مرحلة الطفولة الثانية هي مرحلة من النمو تمتد بين (6-9 سنوات) وفيها تظهر لدى التلميذ العديد من المكتسبات النفس حركية والمعرفية واللغوية، هذه المكتسبات بدورها تمكنه من تعلم العديد من المهارات والخبرات المناسبة لسنّه، وهذا إذا ما أحيط بالرعاية التامة من قبل القائمين على تربيته، والذين توكل لهم مهمة الكشف عن صعوبات التعلم التي قد يظهرها التلميذ خلال هذه المرحلة وعلاجها في أوانها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هـ- مفهوم صعوبات التعلم:

- المفهوم الإصطلاحي:

- يعتبر مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم من المفاهيم الحديثة نسبيا، وقد استخدم المصطلح ليضم مجموعة غير متجانسة من التلاميذ الذين لا يتواءمون تماما مع الفئات التقليدية المعروفة عن الأطفال المعوقين، إذ تناولها العديد من الباحثين بالتعريف على اختلاف تخصصاتهم:

- وفقا لما جاء مع Lurner (1976)، الصعوبات الخاصة في التعلم تتضمن بعدين هما:

البعد الطبي لتعريف صعوبات التعلم: ويركز هذا التعريف على الأسباب الفيزيولوجية الوظيفية والمتمثلة في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

البعد التربوي لتعريف صعوبات التعلم: يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي، وبخاصة في المهارات المتمثلة في القراءة، الكتابة والحساب.

(سليمان السيد سيد عبد الحميد، ص 92)

- أما مكتب التربية الأمريكي (1976)، فيشير إلى أن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم هو مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائي بين تحصيل الطفل وقدراته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم الإستماعي أو القرائي، أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو التهجي، ويتحقق شرطا التباعد الدال، وذلك عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات 50% أو أقل من تحصيله المتوقع، وذلك إذا أخذنا بعين الإعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا التلميذ.

(سليمان السيد سيد عبد الحميد، مرجع سابق، ص 105)

- أما تعريف الحكومة الإتحادية الأمريكية (1990)، فوفقا لما جاء مع Ohlson يقول: أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يعانون من الإضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشتملة على فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويظهر

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هذا القصور في الإضطراب في نقص القدرة على الإستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية.

(سليمان السيد سيد عبد الحميد، مرجع سابق، ص 106)

- المفهوم الإجرائي:

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم أولئك الذين يعانون من اضطرابات نفسية وعصبية وانفعالية، وما يصاحب ذلك من سوء تكيف مدرسي وبخاصة في تعلم المهارات الأساسية والقاعدية كالقراءة، الكتابة والحساب، والتي تعود إلى أسباب وظيفية وأخرى اجتماعية وأسباب تعود إلى المدرسة في حدّ ذاتها.

ويلعب التشخيص الذي يقوم به المعلم مع تلاميذه -داخل الصف الدراسي- دورا كبيرا في إظهار حقيقة هذه الصعوبات ووضع الخطط العلاجية الفردية للتقليص منها.

و- مفهوم التشخيص:

- اصطلاحا:

يعني التشخيص الكشف عن عاهات أو تأخر أو خلل في الوظائف الفيزيزلوجية والبيولوجية والسيكولوجية لدى التلميذ، وهدفه هو تجنب التطور نحو صعوبات تعرقل نمو الفرد.

التشخيص هو الفعل الذي نكتشف من خلاله بصفة مبكرة الإضطرابات النفسية الحسية والمعرفية والسلوكية لتصحيحها عن طريق علاج ملائم.

(Prudhommeau Maxime, p 68)

- إجرائيا:

التشخيص حسب موضوعنا الحالي يعني محاولة الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم في الأنشطة الدراسية المتعلقة بالقراءة، الكتابة والحساب قصد التكفل بهم بيداغوجيا، وذلك باستعمال طرق وأساليب وأدوات مناسبة كالملاحظة، مقابلة التلميذ والاختبارات الخاصة بالقراءة أو الكتابة مثلا...

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ز- التعليم الأساسي:

- التعليم الأساسي هو القاعدة الأساسية للمنظومة التربوية، يمنح تربية قاعدية واحدة ويضمن حدا أدنى من الخبرات والمهارات والمعارف لجميع التلاميذ ويهيئهم للقيام بدورهم في المجتمع وينمي فيهم روح المواطنة، إذ يشتمل التعليم الأساسي على ثلاث أطوار (الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث). **(المجلس الأعلى للتربية، 1998، ص 50)**

- إجرائيا:

إن الطول الأول هو مرحلة من التعليم الأساسي تمتد ثلاث سنوات (السنة الأولى، الثانية، الثالثة)، يمثل القاعدة في تعلم المهارات الأساسية المتمثلة في القراءة، الكتابة، الحساب. وفي هذه المرحلة تظهر صعوبات التعلم لدى التلاميذ، الأمر الذي يستدعي التدخل والكشف عنها مبكرا حتى لا تتفاقم لدى التلميذ في الأطوار التعليمية اللاحقة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

6- الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات تناولت الموضوع الذي نحن بدراسته، من زوايا مختلفة، فالباحث توفيق أحمد زكرياء تناول موضوع صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية من حيث نسبة هذه الصعوبات، وفيما تتمثل هذه الصعوبات المتعلقة باللغة العربية والحساب، ومدى اختلاف هذه الصعوبات من حيث النوع: نوع المادة الدراسية...

أما السيد شعبان أحمد فسلط الضوء في دراسته على كيفية تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الدراسات الإجتماعية، بينما نجد عوض الله سالم محمود يركز في دراسته على مدى قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلاميذ نحو المواد الدراسية.

غير أن الدراسة التي أعدتها اللجنة التربوية بالجزائر أعطت دليلا للمعلمين من حيث كيفية استكشاف هذه الصعوبات وسبل معالجتها بين أوساط التلاميذ.

أ- دراسة توفيق أحمد زكرياء (1993):

- موضوع هذه الدراسة " صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية " هي عبارة عن دراسة مسحية وصفية تهدف إلى:
- التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتحديد الصعوبات التي يعانون منها.
- تزويد المربين والمعلمين بمرجع بسيط يساعدهم على فهم المشكلة لدى التلاميذ العاديين في قدراتهم وإلقاء الضوء على أبعادها.
- أما مشكلة الدراسة فكانت كالآتي: ما نسبة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفيما تتمثل صعوبات التعلم الأكاديمية المتعلقة باللغة العربية والحساب لدى

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تلاميذ العينة، وهل تختلف هذه الصعوبات من حيث النوع (نوع المادة الدراسية) والأهمية ؟

- **العينة:**

استخدم الباحث العينة العشوائية، وقد بلغ عدد أفراد هذه العينة 234 تلميذا وتلميذة في مختلف صفوف المرحلة الابتدائية (الرابع، الخامس والسادس) بحيث اشتقت هذه العينة من 12 مدرسة ابتدائية.

- أما عن الأدوات المستخدمة في البحث، طبق الباحث محك الإستبعاد واختبار الذكاء لتحديد درجات التحصيل الدراسي في اللغة العربية والحساب.

كذلك اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الباحث نفسه، إضافة إلى استخدام البطاقة المدرسية والسجل الصحي.

النتائج المتوصل إليها:

- توصل الباحث من خلال دراسته إلى النتائج التالية:
- تبلغ النسبة المئوية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم بين 8 و10%.
- وجد أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى التلاميذ تختلف باختلاف المستويات الدراسية داخل الصف الدراسي.
- هناك فروقا دالة إحصائيا بين الذكور والإناث.
- وجد أن الصعوبات الأكاديمية المتعلقة بالحساب جاءت في المرتبة الأولى بالنسبة للذكور والإناث، يلي ذلك الصعوبات المتعلقة بالتعبير لدى الذكور والكتابة لدى الإناث، وأخيرا الصعوبات المتعلقة بالقراءة لدى الذكور والإناث معا.

(الشرقاوي محمد أنور، 1996، ص 287-288)

ب- دراسة السيد شعبان أحمد (1994):

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تمت هذه الدراسة بمجمع بيشا قايد الإبتدائية بإدارة غرب الزقازيق التعليمية، موضوع هذه الدراسة كان حول تشخيص صعوبات التعلم التي تواجه الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة الدراسات الإجتماعية.

وقد كانت مشكلة الدراسة على النحو التالي: ما هي الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة الدراسات الإجتماعية ؟

العينة:

تكونت عينة الدراسة من 150 تلميذ مدرسة جميعهم من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

- اختبار تشخيص صعوبات التعلم من إعداد الباحث نفسه.
- استمارة استطلاع رأي للتعرف على آراء المعلمين والموجهين حول الجوانب التي تمثل صعوبة من وجهة نظرهم، من إعداد الباحث كذلك.
- فحص عينة من كراسات التلاميذ في إجاباتهم عن الإختبارات الشهرية في مادة الدراسات الإجتماعية

النتائج المتوصل إليها:

- توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:
- صعوبات خاصة بجوانب التعلم: التعميمات للحقائق.
- صعوبات خاصة بمستويات التعلم: التعلم، التذكر، الفهم، التطبيق.
- ومن أسباب هذه الصعوبات حسب الباحث:
- أسباب ترجع إلى الكتاب المدرسي.
- أسباب ترجع إلى التلميذ وأخرى ترجع إلى المعلم.
- أسباب ترجع إلى المسؤولين عن النظام التعليمي.

(الشرقاوي محمد أنور، 1996، مرجع سابق، ص 288)

ج- دراسة عوض الله سالم محمود:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تمت هذه الدراسة بكلية التربية جامعة الزقازيق، كان موضوع هذه الدراسة حول قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلميذ نحو المواد الدراسية.

العينة: استخدم الباحث عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددها 64 معلم (ة) ممن يقومون بتدريس المواد الإجتماعية والعلوم في الصف الأول الإعدادي. كما استخدم عينة من التلاميذ الذين يدرسون عند هؤلاء المعلمين، لم يحددها.

الأدوات المستخدمة:

- استخدم الباحث الأدوات التالية:
- مقياس قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم من إعداد الباحث.
- مقياس الميل نحو المواد الدراسية من إعداد فؤاد أبو حطب.
- تحليل التباين ذو التصميم العاملي.
- اختبار نيومان كولز لإيجاد الفروق.

النتائج المتوصل إليها:

توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (.5ر) في أبعاد: الإهتمام، الحرية، بين مجموعة التلاميذ للمعلمين القادرين على التشخيص وبين مجموعة التلاميذ للمعلمين غير القادرين على التشخيص، وذلك لصالح تلاميذ المعلمين القادرين، في حين اختفت الفروق بين المعلمين في بعد المنفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المعلمين ذوي التخصص العلمي والأدبي في أبعاد: الإهتمام، الحرية، في حين وجدت فروق في بعد المنفعة لصالح المعلمين ذوي التخصص العلمي.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (.5ر) في بعد: الحرية، الصعوبة، المنفعة بين تلاميذ المعلمين والمعلمات لصالح تلاميذ المعلمات، بينما لا توجد فروق في بعد الإهتمام.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(مجلة الثقافة النفسية، 1994، ص 113-114)

د- دراسة هويدي محمد (1993):

- موضوع الدراسة يتمثل في " العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- أجريت هذه الدراسة بدولة البحرين، تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقات الإرتباطية بين بعض صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصري والإدراك السمعي لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين.
- **العينة:**

تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين 7 و9 سنوات، وهم جميعا يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، تم اختيارهم بناءا على المحكات التالية:

- ضعف مستوى التحصيل في القراءة بالمقارنة مع زملائهم في القسم اعتمادا على السجلات المدرسية للدرجات.
- ألا يقل مستوى ذكاء التلميذ عن المتوسط، وتم التحقق من ذلك بتطبيق اختبارين للذكاء.
- عدم وجود قصور أو عيوب بصرية أو سمعية، كذلك عدم وجود اضطرابات في النطق والكلام.

الأدوات المستخدمة:

تم استخدام ثلاثة اختبارات:

- الإختبار التشخيصي لصعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية.
- اختبار مهارات الإدراك السمعي.
- اختبار مهارات الإدراك البصري.

النتائج المتوصل إليها:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- أشارت النتائج إلى ضعف العلاقة الإرتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصري، وكذلك بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعي. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين، وكشف التحليل العاملي لمصفوفة العلاقات الإرتباطية بين صعوبات القراءة والمهارات الإدراكية عن وجود ثلاثة عوامل هي:
- عامل صعوبات القراءة.
- عامل التصور الإدراكي (السمعي-البصري).
- عامل التذكر السمعي.

(الشرقاوي محمد أنور، 1996، مرجع سابق، ص 290)

هـ - دراسة قامت بها لجنة تربوية تابعة لوزارة التربية الوطنية بالجزائر ما بين سنتي (2002-2003) :

دراسة أعدّتها لجنة بوزارة التربية الوطنية بالجزائر للفترة ما بين (2002/2003) قادتها السيدة توريرين خيرة مختصة في علم النفس ومفتشة التربية والتكوين، بمعية مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس وعاملين في القطاع التربوي. وكان موضوع هذه الدراسة " دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها "، إذ يهدف هذا الدليل إلى:

- تحسيس المعلمين بضرورة التكفل بصعوبات التعلم لدى التلاميذ في المواد القاعدية: القراءة، الكتابة، التعبير، التربية الرياضية.
- إعطاء المعلمين وسائل التكفل البيداغوجي بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلمية.
- وضع أدوات تكون في متناول المعلمين لتقصي الصعوبات التعلمية وتصنيف صعوبات التعلم حسب طبيعتها واقتراح نوع المعالجة المناسبة...
- **العينة:**

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

استخدمت اللجنة عينة متكونة من 164 معلم (ة) لمرحلة التعليم الابتدائي، حيث أخذت هذه العينة من ثمانية ولايات هي: الجزائر، بومرداس، سعيدة، ميلة، الأغواط، تيبازة، عنابة، الطارف.

- الأدوات المستخدمة:

استخدمت اللجنة استبيانا طبق على جميع أفراد العينة المذكورة آنفا، والمتكونة من 21 معلما مختصين في التعليم المكيف و143 معلما هم معلمون عاديون في التعليم الابتدائي، إضافة إلى استخدام مقابلات مع بعض هؤلاء المعلمين.

- النتائج المتوصل إليها:

- توصلت هذه اللجنة إلى نتائج مهمة، أهمها عدم تمكن أغلب المعلمين من تطبيق المعارف المتعلقة بتحديد طبيعة صعوبات التعلم التي يظهرها التلاميذ... كما اقترحت العديد من النقاط في هذا المجال أهمها: الإفادة من تقنيات الإستدراك، وتعيين وسائل الإستكشاف المبكر لدى تلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم، والتقيد بالمبادئ البيداغوجية التي تنص على التقرب من التلميذ، واعتبار ذوي صعوبات التعلم أول مصدر للمعلومات والتكفل بالفروق الفردية لدى التلاميذ، والتقييم المستمر لوحدات التعلم، إضافة إلى إشراك مختلف المتدخلين التربويين من معلمين، مديرين، مفتشين...

(وزارة التربية الوطنية بالتعاون مع اليونيسيف، 2004، ص 10-11)

7- خلاصة الدراسات السابقة:

نستخلص من الدراسات السابقة أن موضوع صعوبات التعلم يعدّ من المشكلات التربوية التي تلقي بظلالها اضطرابا وقلقا على التلميذ وأسرته وعلى المدرسة والنظام التعليمي ككل.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

فتوفيق أحمد زكرياء سلط الضوء في دراسته حول نسبة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،ونوع هذه الصعوبات ومدى اختلافها من حيث الأهمية ونوع المادة الدراسية كذلك.

أما السيد شعبان أحمد فقد أوضح من خلال دراسته أنواع الصعوبات التي يظهرها التلاميذ في التعلم والمتمثلة في صعوبات في جوانب التعلم (التعميمات للحقائق)، وصعوبات في مستويات التعلم (التذكر، الفهم، التطبيق)، كما بيّن أسباب هذه الصعوبات التي حصرها في التلميذ، المعلم وكذا الكتاب المدرسي.

بينما عوض الله سالم بيّن من خلال دراسته الفروق الموجودة بين المعلمين القادرين على تشخيص صعوبات التعلم والمعلمين غير القادرين على تشخيصها والتي تظهر من حيث ميل التلاميذ نحو المواد الدراسية ومدى إقدامهم وحبهم للتعلم.

في حين نرى هويدي محمد يركز في دراسته على العلاقة الموجودة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي تساعد المعلم على اكتشاف الخلل الذي يجعل التلميذ يتعثر في القراءة.

غير أن دراسة اللجنة التربوية الجزائرية سلطت الضوء على واقع صعوبات التعلم بالمدرسة الجزائرية، ومدى معرفة المعلمين لهذه الصعوبات في أوساط التلاميذ من خلال تحديد طبيعة هذه الصعوبات وتشخيصها لدى التلاميذ.

الأمر الذي يبين أهمية تكوين المعلم في هذا الجانب المهم، من خلال تزويده بمعارف حول أنواع صعوبات التعلم وعلاقتها بنمو التلميذ وكذا كيفية اكتشافها لدى التلاميذ، وأدوات التكفل البيداغوجي بذوي هذه الصعوبات حتى يتمكن من مساعدة تلاميذه أكثر ويجعلهم يرغبون في التعلم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفصل الثاني:
تكوين المعلمين

تمهيد
مفهوم التكوين
أسس التكوين
المجالات الأساسية في التكوين:
التكوين الأكاديمي
التكوين المهني
التكوين الثقافي
مؤسسات تكوين المعلمين:
مفهومها
تطوراتها وأهدافها
برامج التكوين بها
إعداد وتأهيل المعلمين والكفايات المطلوبة
مواصفات المعلم الكفء
دور المشرف التربوي في علاقاته مع المعلم
تكوين المعلمين وتأثيره على مسار عملية التعلم مع تلاميذهم
خلاصة الفصل

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تمهيد:

أصبح إعداد المعلم الصالح هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، بحيث لا نستطيع أن نقول أن عملية تربوية نجحت دون أن يكون هناك معلم ناجح وراء ذلك.

إن إعداد المعلم من الناحية العملية والمهنية أمر تحتمه طبيعة العصر الذي نعيش فيه ومستلزمات إعداد المواطن الصالح.

فإذا كانت مدارس ومعاهد تكوين المعلمين هي المسؤولة في الوقت الحاضر عن إعداد وتكوين المعلم، فإنه يجب أن نوجه العناية الكافية لها من حيث التخطيط السليم لهذه المعاهد، بحيث لا ينشأ معهد أو مدرسة إلا بعد هذا التخطيط وفي إطاره من حيث أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وكذا تطوير لوائح هذه المعاهد التربوية، بحيث يمكن إدخال الجديد من الفكر التربوي ومن التكنولوجيا الحديثة، وهذا لا يتسنى طبعا إلا بعملية التكوين الجيد.

1-مفهوم التكوين:

إن التكوين بهذا المعنى هو ما يجري من عملية الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناءها من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وتبدو هذه العمليات في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها، فالمعلم لا يكتسب خلال فترة تكوينه أو إعداده سوى الأسس التي تساعده على ممارسة المهنة.

ويتداخل مفهوم التكوين مع مفاهيم التأهيل والتدريب للمعلمين، مع العلم أن هذه المفاهيم تصب كلها في إطار واحد: بحيث يعني تأهيل المعلمين -والذي يقتصر على الإعداد التربوي فقط- التزود بمعارف نفسية وتربوية وممارسة التربية العملية واستخدام التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء. وقد لا يقتصر على الإعداد التربوي فقط بل قد يشمل الإعداد العلمي، لكن من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى كما يحدث في برامج تأهيل معلمي التعليم الأساسي في معاهدنا التكنولوجية.

(متولي غنيمة محمد، ص 53-54)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أما عن مصطلح تدريب المعلمين فهو يطلق على تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج وطرق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفاهيم المعلم ومهاراته في الأداء والتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري وأساليب تعليمية حديثة.

(متولي غنيمة محمد، مرجع سابق، ص 54)

2- أسس التكوين:

إن التكوين الجيد للمعلمين سواء قبل مباشرة العمل أو أثناءه، يتطلب التعرف على الأسس الصحيحة لتكوين المعلم والتي يجب مراعاتها، هذه الأسس لخصناها في العناوين التالية:

أ- الأسس البيداغوجية:

تتلخص هذه الأسس في النقاط التالية:

- تزويد المعلمين بالحقائق اللازمة للحياة العملية، وذلك بتكوين قاعدة صلبة تكون لهم حجر الأساس في الحياة المهنية، عن طريق تزويدهم بأحدث النظريات وطرق التدريس ومجموعة من التقنيات التربوية لإثارة انتباه التلاميذ وتوجيه نشاطاتهم واكتشاف صعوباتهم، إضافة إلى تمكينهم من بعض الحقائق المتعلقة بالتربية الخاصة كموضوع صعوبات التعلم، وأساليب التعرف عليها وكذا وسائل التكفل البيداغوجي بها، والمهارات اللازمة التي تساعدهم على القيام ببعض الفعاليات الأساسية كالتخطيط لعملية التعليم والتدريب على قيادة الصف...

- إكساب المعلمين القدرة على تقويم العملية التربوية بكل موضوعية، هذا التقويم هو الذي يقودهم إلى تشخيص مواطن الضعف لدى التلاميذ، وبالتالي إلى تصحيح مسار النمو والتعلم لديهم، فالأسس البيداغوجية المعتمدة في تكوين المعلمين تنطلق من فكرة أن التربية عملية شاملة تمكن الإنسان من رؤية كلية للقضايا التربوية...

(UNESCO, 1976, p 38)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ب- الأسس النفسية:

- إن الأسس النفسية للتكوين لا تقل أهمية عن الأسس البيداغوجية بل هي وثيقة الصلة بها، باعتبار أن التكوين يشمل كل الجوانب التي لها صلة بالتعلم، فمن أهم هذه الأسس المراد تحقيقها في تكوين المعلم:

- تمكينه من فهم التلميذ الذي يقوم بتعليمه ومراحل نموه المختلفة، لأنه بقدر ما يكون المعلم على دراية بتلك المراحل وعلى معرفة بقدرات التلميذ واستعداداته وميوله بقدر ما يستطيع التحكم في الصف الدراسي، ويضمن إلى حد ما النشاط الإيجابي من طرف التلميذ وهذا كله يكون من خلال تزويد المعلم بمعارف نفسية تهمه في مستقبله المهني من نظريات النمو... والوقوف عند خصائص كل مرحلة نمائية وما تتطلبه من أنشطة معينة.

تمكين المعلم من بعض مظاهر الإضطراب التي يمكن أن تحدث في النمو ما تتطلبه من رعاية خاصة عن طريق توظيف أساليب تربوية تتماشى وهذا الإضطراب في النمو.

- ومن الأسس الهامة في هذا المجال تمكين المعلمين من تطبيق سيكولوجية الفروق الفردية داخل الصف الدراسي، هذا المبدأ السيكوتربوي يقوده إلى التعامل مع كل تلميذ باعتباره شخصية تختلف في ميولها ودرجة استيعابها وفهمها عن شخصية تلميذ آخر وبالتالي تتنوع الميول والإهتمامات بتنوع التلميذ.

(Toraille Raimond, p 49)

- إذن فالإعداد الأولي للمعلم يكون هدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاجها أثناء التحاقه بالمهنة، وتحصيل المعلومات التربوية والمهنية التي تنقصه، والأنماط السلوكية والمهارات الأدائية الملائمة قصد رفع كفاءته، بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لالأتقان وممارسة مهماته التربوية والتعليمية وبهذا المعنى يعدّ المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا ومهنيا، وذلك عبر المعهد التكنولوجي للتربية.

(محمد إبراهيم عبد الله، 1991، ص 116)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3- المجالات الأساسية في التكوين:

من الحقائق التي أصبحت معروفة اليوم في التربية الحديثة أن تكوين المعلم لا يتوقف عند تمكنه من المادة الدراسية فحسب، وإنما يشمل تكوينه الأبعاد النفسية والتربوية والثقافية والإجتماعية والتاريخية الحضارية التي تطبع شخصيته، باعتبار أن هذه الأبعاد التي يكوّن عليها المعلم يؤثر بها في الناشئة، وعليه فبمراعاة هذه الأبعاد في تكوين المعلمين تضمن المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة تكامل شخصية وتكوين هؤلاء علميا نفسيا وتربويا واجتماعيا... وفي الحقيقة يمكن القول أن تعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم في العملية التعليمية يستلزم تعدد جوانب إعداده وتكوينه، هذه الجوانب تشتمل على الجانب الأكاديمي التخصصي والجانب التربوي والثقافي العام.

أ- الجانب الأكاديمي:

- ويستهدف أساسا تعزيز المعارف العلمية للمعلم، وتكون البرامج التي منها يستمد هذا الجانب من التكوين مادته العلمية، والهدف من هذا الجانب تمكين المعلم المتكوّن من المواد العلمية المتخصص في تدريسها.

ونظرا لكون معلم المرحلة الابتدائية بصفة عامة هو معلم متعدد الاختصاصات يقوم بتدريس مختلف الأنشطة الدراسية، فإن التكوين الأولي والذي يركز على الجانب الأكاديمي المعرفي يدوم سنة واحدة بالنسبة للطلاب الذين يتكونون في صف المدرسين باللغتين الفرنسية والعربية، ويشمل المواد العلمية التالية: الحساب، دراسة الوسط، العلوم الإجتماعية، التربية السياسية واللغة الفرنسية.

(صليبا جميل، ص 377)

- ونسجل فكرة هامة في هذا الجانب، وهي أن فشل المعلم في التحكم في الأنشطة والمواد العلمية الدراسية التي يتضمنها البرنامج الدراسي يكون سببا في فشله في كل الجوانب الأخرى، إذ كثيرا ما يكون ضعف المعلم في الأنشطة الدراسية التي يلقنها للتلاميذ مؤديا إلى مضاعفات، لذا يقول جميل صليبا: " ...إن المعلمين الذين لا يحبون مادتهم،

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ولا يعرفونها حق المعرفة تذهب أعمالهم سدى، فلا ينفعون ولا ينتفعون ... ".

(صليبا جميل، مرجع سابق، ص 278)

- فالمعلم في مراحل التعليم عليه أن يظل مستمرا في تعزيز تكوينه في المواد العلمية، قادرا على إدراك وسائل فهمها وتبسيطها، وذو سعة لثقافة المجتمع لاستيعاب فلسفة هذا المجتمع الواسع وتعميق معرفته بحيث تتسع لمفاجآت التقدم العلمي في هذا العصر.

(صحيفة التربية، 1971، ص 73-74)

- ولا تحصل المعرفة العلمية الواسعة العميقة لمعلم ما إلا بقدر ما يبذله من جهد ذاتي ينشد فيه ذلك، باعتبار الفلسفة الجديدة التي تنطلق منها التربية اليوم اعتبار الفرد مسؤولا عن تثقيف نفسه بنفسه، فالتعليم الذاتي لا تضاهيه قيمة في جميع الأنظمة التربوية.

(إيدجافور وآخرون. ت. بن عيسى حني، 1979، ص 278)

- فالخبرة العلمية التي تأتي من الجهد المنبعث من الذات هي الخبرة التي يتم استيعابها بكيفية أكثر رسوخا وأعمق فهما، وهذا هو المعنى الذي على المعلم أن يتبعه في إثراء تكوينه العلمي والثقافي والتربوي.

- كما أنه على برامج التكوين بالمعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للتربية أن تعمل على دعمه، فهو الذي يجعل المعلم في عصرنا الحالي ليس فقط مطبقا للمعارف العلمية والتربوية، فإذا تهيأ له الإعداد الصحيح كامتلاك وسائل المعرفة العلمية وطرق البحث العلمي وتمكن من المساهمة في النشاط التربوي كالمساهمة في البحوث العلمية التربوية - من خلال الانطلاق من بعض المشكلات التعليمية المتفشية في الوسط المدرسي كصعوبات التعلم مثلا- يضمن المعلم توسيع أفقه العلمي باستمرار.

(بشارة جبرائيل، ص 53)

ب- الجانب التربوي:

يهدف هو الآخر أساسا تدريس الطلاب المتكونين -للعمل في التعليم الأساسي- المواد العلمية التي تتيح لهم فهم العملية التربوية والعناصر التي تكوّنها والعوامل التي تؤثر فيها، وهذه المواد في برامج إعداد وتكوين المعلمين هي:

- التربية وعلم النفس التربوي وسيكولوجية النمو بالدرجة الأولى.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- التشريع المدرسي.
- مادة المنهجية.
- التدريب الأسبوعي.

(الفيΣ أحمد علي، 1975، ص 53)

* فمادة علم النفس هي المادة العلمية التي تمكن المتكونين من معرفة مختلف المراحل التي يمر بها التلميذ منذ ولادته حتى المراهقة، ونمو القدرات العقلية من خيال وانتباه وإحساس وإدراك وذاكرة وتفكير ونمو انفعالي واجتماعي ونفسي...

وبمعرفة هذه الخصائص عن التلميذ المتعلم تتيسر للمعلم إمكانية استثمار هذه المعطيات في رفع مستوى تحصيل التلميذ بتقديم الخبرة العلمية وتبسيطها له حتى تتماشى مع إمكاناته العقلية وتتلاقى مع ميوله ورغباته وتلبي حاجاته وتعزز نموه الإنفعالي والاجتماعي والنفسي، وبهذا تصبح عملية التدريس عملية تحرير لقوى الطفل ونمو لمعارفه ومدركاته.

(الفيΣ أحمد علي، مرجع سابق، ص 53)

- من هذا المنطلق فإن ما يتيحه علم النفس عامة وعلم النفس التربوي خاصة من فهم مفصل لطبيعة التلميذ التي على المعلم إتباعها في تعليمه وتعظيم استفادته من الخبرات العلمية المتضمنة في البرامج المدرسية حتى يستطيع أن يوفر للتلاميذ القاعدة العلمية الصلبة، من هنا نسمي فعالية المعلم بالفعالية المبدعة من خلال حكمنا على تلك المتغيرات التي تطرأ على خصائص موضوع نشاطه ومواصفات تأثيراته على ذلك الموضوع بيد أن موضوع عمل المعلم الأساسي هو التلميذ.

(شبشوب أحمد، 1986، ص 166)

- أما عن مادة التربية العامة هي الأخرى تتيح للمعلمين المتكونين معرفة مختلف النظريات التربوية القديمة والحديثة والمعاصرة التي تفسر عملية التعلم، تلك النظريات هي نتاج لتطور الفكر التربوي وعلم النفس التربوي بشكل متلازم، قصد توظيفها في العمل الميداني، من خلال استغلال المعطيات النفسية التربوية التي تصيغ طرق

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

التدريس الأكثر فعالية وإفادة وتؤسس خطوات التعلم على أساس علمي ونفسي تربوي سليم.

- لذلك فالطبيعة الإبداعية لعمل المعلم مرتبطة بخاصية التبادل أو التأثير المتبادل بين الذات (المعلم) والموضوع (التلميذ) في النشاط.

والمعلم في عصرنا الحالي لم يعد مجرد ناقل بسيط للمعارف، وإنما هو قائد منظم وموجه للنشاط التعليمي والثقافي الذي سيحصّل.

(شبشوب أحمد، 1986، مرجع سابق، ص 51)

- وعليه فالتكوين التربوي لمعلم يهدف إلى توعية المتكوّن بالفلسفة التربوية وبالأهداف التربوية التي ينبغي أن يحققها هذا المعلم داخل الصف الدراسي، وهذا في المجالين النظري والتطبيقي، لأن الخبرات التربوية في هذين المجالين قضية أساسية وحاسمة في نجاح الطالب المعلم وزيادة إنتاجيته، الأمر الذي يمكنه من تطوير كفاءته ومهارته المهنية.

(راشد علي، 1996، ص 40)

ج- الجانب الثقافي:

- يهدف هذا الجانب إلى إعطاء المعلم المتكون ثقافة عصرية شاملة تمكنه من الوقوف على العناصر الحضارية والثقافية السائدة في مجتمعه المحلي والعالمي، لذا فالتكوين أو الإعداد الثقافي العام يشمل جانبين هما: الثقافة الخاصة التي لها صلات بمواد تخصص المعلم كمادتي التربية الإسلامية والتربية الإجتماعية والعلوم والموسيقى، والثقافة العامة والتي تسمح بمعرفة العالم وما يدور حوله من مستجدات وغيرها. ومن خلال هذا المجال يستطيع المعلم أن يكتسب أفكارا ومعلومات وحقائق ونظريات ليوسع بها آفاق تلاميذه، ويغرس في نفوسهم حب التعلم والإطلاع والبناء الذاتي ويرشدهم إلى مصادر المعرفة المختلفة كالكمبيوتر والمجلات ومشاهدة الأشرطة الوثائقية.

(راشد علي، 1996، مرجع سابق، ص 41)

- الملاحظ في هذا الجانب أن أهم شيء تركز عليه التربية الحديثة فيما يخص التكوين الثقافي العام للمعلم هو تعويده على البحث المستمر في ميدان التربية وما يطرأ عليها

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

من مستجدات، وذلك من خلال تكليفه بإعداد البحوث التي تخص تكوينه، كما هو الحال بالنسبة للتقويم التربوي، نظريات التعلم، نظريات النمو ومراحله ومظاهر الإضطراب فيه، وكذا صعوبات التعلم وكيفية التعرف عليها، وسبل تشخيصها لدى التلاميذ في مختلف الأنشطة الدراسية وطرق علاجها كذلك. هذا كله من شأنه أن يكسب المعلم ثقافة واسعة في المجالين النفسي والبيداغوجي -من خلال سعة اطلاعه- وبالتالي يساعده أكثر فأكثر أثناء تعامله مع تلاميذه داخل الصف الدراسي.

نخلص من هذه الجوانب إلى نتيجة مفادها أنه بقدر ما يكون العمل بالجوانب المذكورة آنفا بقدر ما يكون النجاح في اللقاءات الصّفية.

(عدس محمد عبد الرحيم، 1999، ص 110)

- ويعتمد تدريب المعلمين أثناء العمل على معايير أساسية هي:
  - اعتماد إطار أو نموذج نظري للتكوين يكون ذا غاية وفعالية.
  - تلبية حاجات المعلمين المتكونين المهنية للقيام بأدوارهم المقبلة في المدارس بكفاية.
  - المرونة وتعدد الإختيارات، بحيث لا يقتصر برنامج التدريب على معاهد ومدارس تكوين المعلمين، وإنما تتسع المسؤولية لتشمل جميع الدوائر الأكاديمية والكليات الجامعية.
  - توجه برنامج المعلمين نحو الكفاية أو الكفايات المطلوبة، بحيث تكسب المعلمين مجموعة من المهارات التعليمية المطلوبة، ليقوموا بدورهم بكفاية وفعالية.
  - أن يحقق برنامج التكوين التطابق والتوافق بين الأفكار النظرية والممارسات العملية.
  - أن يمكن البرنامج المتكونين من تحقيق ذواتهم.
  - استثمار نتائج التكوين لنتائج البحوث والدراسات العلمية.
  - تفريد التعليم ليتفق مع قدرات واستعدادات كل متكون.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

➢ اعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط مثل: المشاغل والندوات الدراسية والبحوث الإجرائية وغيرها...

(فالوفي محمد هاشم، 1997، ص 236-237)

4- مؤسسات تكوين المعلمين- تطوراتها وأهدافها:

- إن المتتبع للواقع التربوي التعليمي في الجزائر أثناء فترة الإستعمار، يرى أنه لم تكن هناك معاهد لتكوين المعلمين بالجزائر، حيث كان يتم تكوين هؤلاء في فرنسا بعد صدور قانون « GUSOT » الذي نص على إنشاء معاهد لهذا الغرض سنة 1933.

(A. Bouzida, 1973, p 3)

- وكان أول معهد أسس بالجزائر هو معهد بوزريعة بالعاصمة سنة 1865، وقد كان وقتها عدد المتكونين بالمعهد قليل جدا، بمعدل تخرج طالبين فقط سنة 1869.

وقد عرفت المرحلة ما بين (1962-1970) إنشاء مراكز جهوية لتكوين المعلمين، وهي سبعة موزعة على المدن التالية: الجزائر، وهران، مستغانم، العلمة، عنابة وغليزان. وشروط الإلتحاق بها في تلك الفترة كانت لا تتحدد بمستويات تأهيل علمية وتربوية وثقافية عالية، بحيث يكفي من كان له مستوى الرابعة متوسط أن يلتحق بها ليتلقى فيها تكوينا سريعا ومكثفا ثم يغادرها للعمل في الميدان، وظلت الأمور سائرة على تلك الحالة إلى أن حلت سنة 1970 تاريخ إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية التي باشرت مهامها في تكوين المعلمين منذ السنة الدراسية 1970-1971، بحيث وصل عدد هذه المعاهد آنذاك حوالي 17 معهدا موزعا على عدد من الولايات عبر كافة أنحاء التراب الوطني.

وفي سنة 1986 بلغ عددها الإجمالي عبر الوطن 61 معهدا خاصا بتكوين معلمي التعليم الأساسي بأطواره الثلاث.

(وزارة التربية الوطنية، 1998، ص 9)

- إلا أن عدد المعاهد التكنولوجية للتربية بدا يتقلص نظرا لتقلص عمليات التكوين حيث وصل سنتي (1997-1998) إلى 22 معهدا فقط.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- وخلال الفترة التي كانت بين (1970-1984) كان هدف المعاهد التكنولوجية يتمحور في تخرج العدد الكافي من المعلمين لاستجابة لطلب المدارس المتزايد الناتج عن تدفق أعداد هائلة من التلاميذ، وهم في السن الإلزامي للتعليم، تلبية للضرورة الملحة، بحيث بلغ العدد الإجمالي للمعلمين الذين تم تكوينهم من جوان 1971 إلى جوان 1986 حوالي 83.576 معلما للطور الأول والثاني من التعليم الأساسي.

وأهم ما يميز عملية التكوين في تلك الفترة أن عملية التكوين أثناء الخدمة لم تكن منظمة ولا هادفة في أغلب الأحيان، بل كانت تفتقد التحول في النظرة والوضوح في الأهداف.

(المجلس الأعلى للتربية بالجزائر، 1991، ص 56)

- غير أن المنظومة التربوية الجزائرية أدركت نوعا ما خطر الكم على الكيف، وبدأت شيئا فشيئا تعيد النظر في فلسفة تكوين المعلمين، عملا بالنظريات التربوية الحديثة التي تؤكد بأنها تعتبر أحسن المناهج ميتة لا حياة فيها إذا لم ينفذها معلمون ممتازون.

(حرب حمدي مصطفى، 1961، ص 67)

- إذن بدأ التوجه نحو النوعية التربوية الفعالة من خلال التركيز على نوعية المعلمين من خلال تزويدهم بآليات تمكنهم من مواجهة المشكلات التعليمية الناجمة عن الإنفجار التكنولوجي والمعرفي الذي يشهده عالم اليوم.

وعليه، فبحكم المعرفة التي يكتسبها تكوين المعلم داخل النظام التربوي ككل كان من الأجدر أن ترسم له أهداف تتماشى مع متطلبات المجتمع وحاجات المدرسة، وأن تكون هذه الأهداف واضحة تصف بدقة مواصفات معلم المستقبل.

(وزارة التربية الوطنية، 1991، مرجع سابق، ص 56)

- وبالتالي تمت صياغة مجموعة من الأهداف العامة والإجرائية المعلنة للتكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ففيما يخص الأهداف العامة والإجرائية للتكوين الأولي تتمثل في النقاط التالية:

التحكم في المواد العلمية.

- التحكم في المواد البيداغوجية المتعلقة بها.
- التحكم في أساليب التقويم التكويني والتحصيلي.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- التحكم في الثقافة العامة للتدعيم المعرفي.
- التحكم في الآداب المهنية والإجتماعية.

(وزارة التربية الوطنية، 1991، مرجع سابق، ص 57)

- ومن خلال هذه الأهداف العامة تمت صياغة الأهداف الإجرائية المتمثلة في النقاط التالية:
  - التحكم الجيد في اللغة العربية وتطويعها لاستعمالات كتابيا وشفويا.
  - التحكم في المواد الدراسية معرفيا ومهنيا ومسلكيا.
  - اكتساب المهارات والقدرات الكافية لتسيير القسم وتلبية ميول التلاميذ وحاجاتهم واستعداداتهم ورغباتهم وتنمية قدراتهم.
  - التحكم في طرق التدريس للمواد والأنشطة وأساليب تبليغها وتدعيم نشاطات المطالعة والبحث والملاحظة والتجريب.
  - تعزيز جوانب تكوين المربي الصالح المؤمن باختيارات مجتمعه.
  - اكتساب معارف في اللسانيات والإستفادة من البحوث التربوية.
  - تنمية القدرة على امتلاك المعرفة وأساليب التكيف والتصرف وطرق التحكم في الإنجاز واستعمال الوسائل التعليمية.
  - امتلاك المعرفة المناسبة للمحيط المحلي والجهوي والدولي لاكتساب حقيقة الروابط والعلاقات الإجتماعية والإنسانية والثقافية والإقتصادية.
  - تحقيق التكامل والإنسجام بين التكوينين النظري والعملي.
  - التحكم في تقنيات التقويم التربوي وفق الطرق الحديثة.
  - التحكم في تقنيات التقويم الذاتي وإعداد البحوث الميدانية.

(وزارة التربية الوطنية، 1991، مرجع سابق، ص 58)

- تلك النقاط المذكورة آنفا تمثل أهم الأهداف التي تسعى إليها المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة غرسها في شخصية الطالب المعلم، وهذا حتى يكون هناك تدريس فعال طبعا على يد معلم فعال.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5- إعداد وتأهيل المعلمين والكفايات المطلوبة:

- إن النهوض بالعملية التربوية لا يتأتى إلا بالقيام بحشد أفضل الطاقات البشرية وتطبيق أفضل لأحدث المستجدات التربوية العملية منها والنظرية، وهذا يكون بتزويد الطالب المعلم بالأساس المعرفي قبل البدء بالتربية التخصصية أو المهنية.
- إن إعداد المعلم بطريقة جيدة قد يجذب عددا أكبر لممارسة التدريس، وعليه فعلينا أن نحافظ على المستوى الرفيع لاختيار المعلمين العاملين في التدريس، وأن نرفع من مستوى إعدادهم وتدريبهم وتأهيلهم للعمل والإحتفاظ بمستوى رفيع من الإنجاز في تنمية قدرات التلاميذ وخبراتهم، بحيث أصبح من الضروري اليوم النظر وباستمرار في كل ما يتعلق بدور المعلم في العملية التربوية، وما يجب أن يقوم به إزاء ذلك وبنوع المعلومات اللازمة له، فضلا عن خصائصه الشخصية والأساليب التي يجب اتباعها في إعداده وتدريبه، الأمر الذي أدى إلى تعدد أساليب هذا الإعداد وهذا التدريب واختلاف نظمه.
- لقد أخذت برامج التأهيل في المجتمعات العصرية الحالية تميل إلى الأخذ بالناحية العملية فيه، وظهرت في البلدان النامية إصلاحات وتجارب في هذا الشأن.

وهناك اتجاه عالمي لرفع مستوى معاهد تدريب المعلمين إلى المستوى الجامعي.

وفي البلدان المتقدمة يتلقى جميع المعلمين تدريباتهم في الجامعة أو تحت إشرافها.

كما أخذت برامج التأهيل والتدريب اتجاها للتوفيق بين المعطيات الهامة العامة من جهة، ومستلزمات التعليم من جهة أخرى.

إن التوسع في التعليم وانتشاره والمكانة الإجتماعية للمعلم يتطلب تزويد المعلم بالتأهيل والتدريب اللازمين لمزاولة مهنته.

(عدس محمد عبد الرحيم، 2000، مرجع سابق، ص 48-49)

- وما دام أي تطور أو إصلاح تربوي يعتمد بالدرجة الأولى على المعلم فقد اتجه النظر إلى تقويم هذا المعلم من حيث:
  - صفاته وخصائصه الشخصية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- معرفته الأكاديمية.
- كفايته في الأداء.

- نوع أسلوبه في التدريس.وهناك من يرى أن تقويم المعلم يجب أن يتناول كفايته العلمية والتدريسية بينما يرى آخرون أن تقويمه يجب أن يقوم على مستوى الإنجاز لدى تلاميذه، ويرى فريق ثالث أن يقوم هذا التقويم على عمله الصفي وأسلوبه فيه.

(عدس محمد عبد الرحيم، 2000، مرجع سابق، ص 231)

ب- الكفايات المطلوبة:

إن الهدف من إعداد المعلم وتأهيله هو رفع كفايته لبناء الإنسان وإعداد الأجيال، والكفاية هي القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقعة. ولقد اتفق المهتمون بشؤون التربية على كفايات مطلوبة للمعلم وهي:

- التخطيط للتعليم.
- مراعاة المادة الدراسية أثناء التعليم.
- اختيار الأنشطة التعليمية.
- التقويم واكتشاف الصعوبات التعليمية التي يظهرها التلاميذ.
- تحقيق الذات عند المعلم وبلوغ الأهداف التربوية بالنسبة للتلميذ.

إن إعداد المعلم وتأهيله يرمي إلى توفير الكفايات السابقة والتي يجب مراعاتها في المواقف التالية:

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- مراعاة مستوى التلاميذ واستعداداتهم للتعلم.
- أن يتحسس المعلم حاجات المجتمع وأن يكون على صلة بأفراده.
- القدرة على التكيف وبخاصة في المواقف التعليمية والبيئة المختلفة.

(عدس محمد عبد الرحيم، 2000، مرجع سابق، ص 52)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ج-التأهيل أثناء الخدمة:

يكون هذا النوع من التأهيل عن طريق الإلتحاق بدورات أساسية تعدّ لهذا الغرض، ثم دورات إنعاشية وأخرى خاصة مثل: الفن والرياضة ويحتاج هذا النوع من التأهيل إلى وجود مراكز لعقد المشاغل والحلقات الدراسية المقررة كما يقوم فيها الدارسون بأنشطة ودراسة ذاتية خارج ساعات الدوام الرسمي، وتشمل دراسة التعيينات الدراسية التي توزع عليهم وأوراق العمل ومختارات من الكتب المرجعية في المكتبات، والإسهام في حلقات دراسية أسبوعية والقيام بأنشطة تربوية عملية موجهة وأداء البحوث الإجرائية وكذا التجارب الميدانية...

- لقد أصبحت مهمة المعلم متعددة الأطراف تشمل التلميذ والمدرسة والإدارة الصفية والمنهاج وعملية التدريس والمناخ التربوي وتوفير المصادر التربوية مع الإستمرار في التجديد في ميدان المعرفة وأساليب التعليم.

إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وهي بالنسبة له نقطة البداية.

- وعليه فإن برنامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة، ويعني هذا أن التعليم المستمر للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده وأن يستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس، بهدف الحصول على معرفة جديدة واكتساب مهارات ضرورية وخبرات جديدة ليلحق بركب النمو والتطور في هذا الميدان، ويكون على صلة بكل ما هو جديد فيه ويعوض ما يكون قد فاته أثناء فترة إعداده قبل الخدمة.

(عدس محمد عبد الرحيم، 2000، مرجع سابق، ص 50)

6- مواصفات المعلم الكفء:

يمكن تلخيص أهم المواصفات التي يجب توفرها في المعلم كالآتي:

➢ الإتزان الشخصي والثبات الإنفعالي وقوة الشخصية: من مظاهرها

- الاهتمام بالمظهر العام.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- التصرفات الحيوية والتحكم في الانفعالات.
- القدرة على تكوين العلاقات.

➢ العلاقة الجيدة مع التلاميذ والوسط التعليمي كذلك: من مظاهرها:

- اهتمام المعلم بأمور تلاميذه ورعايتهم.
- مراعاة الخصوصية الفردية واحترام الآخر.
- عدالة المعاملة وحسن تطبيق المبادئ التربوية السليمة.

➢ الإطلاع والتعمق وسعة الإطلاع الثقافي: ومن مظاهرها:

- الإهتمام بالمشكلات الإجتماعية وإدراك الصلة بين المدرسة والبيئة.
- القدرة على فهم القضايا الوطنية والقومية والإقليمية والإنسانية والربط بين الأحداث الدولية.
- التصرف بحكمة في المواقف التعليمية المتباينة والمختلفة.
- هذا ويتطرق المعلم خلال عمليتي التعلم/ التعليم إلى عنصرين أساسيين هما:

أ- ثقافة المجتمع من خلال معرفته بالمهارات والعادات والقيم والإتجاهات المطلوبة ب- والتلميذ الذي يريد أن يساعده على النمو عن طريق اكتسابه لهذه الثقافة.

والمعلم يستفيد من كيفية نمو الطفل هي معرفة تعينه على أداء رسالته ومن أمثلة ذلك: يستطيع المعلم أن يعرف نضج أي تلميذ بالنسبة لمستوى نضج التلاميذ في نفس السن وأن يعرف ما ينتظر أن يكون عليه تفكير الطفل أو مستوى لعبه أو نشاطه الإجتماعي في سن معين، كما أنه يعرف في أي عمر يمكن أن يؤدي التلميذ نشاطا معينا. ومن خلال هذه المعرفة يمكن للمعلم أن يتعامل مع تلاميذه تعاملا يتفق مع خصائصهم البدنية والنفسية، إضافة إلى تكييفه للعملية التعليمية بما فيها المنهج الدراسي بمفهومها الواسع وفق حاجات التلاميذ.

(صلاح عبد الحميد مصطفى، 1989، ص 58)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إذن يبقى الأهم بالنسبة للمعلم الكفء هو أن يستغل قدرات التلاميذ ويوظفها حسب متطلبات المناهج التربوية، وأن دوره في التعليم الابتدائي هو ضمان اكتساب أدوات التعلم الأساسية، بالتحكم في آليات القراءة التي تسمح باستثارة تفكير الطفل.

7.دور المشرف التربوي في علاقاتها مع المعلم:

يهدف الإشراف التربوي بصورة عامة إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، كما يهدف إلى مساعدة المعلمين إدراك مشكلات التلاميذ وحاجاتهم إدراكا واضحا من خلال بذل ما يستطيعون من جهود لإشباع هذه الحاجات وحل تلك المشكلات.

يواجه التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية مشكلات كثيرة تعجز خبراتهم المحدودة من التغلب عليها، ومن بين ما يواجه التلاميذ من مشكلات قد يكون راجعا إلى طبيعة مرحلة النمو التي يمرون بها، أو إلى أسباب اقتصادية اجتماعية معاشة، وقد يكون سببه العصر الذي نعيش فيه وربما تكون المشكلات التي يواجهونها مشكلات عامة...

ويزيد من ظهور المشكلة ويساعد على حدوثها بأن المدرسة لم تضع في حسبانها أن تواجه هذه المشكلات أو ترسم سياسة تواجه بها هذه الصعوبات.

- ويهدف الإشراف التربوي إلى مساعدة المعلمين تشخيص ما يلقاه التلاميذ من صعوبات في عملية التعلم وفي رسم الخطة لمجابهة هذه الصعوبات والتغلب عليها.

وجمع المعلومات عن تحصيل التلميذ يفقد قيمته إذا لم تترتب عليه آثاره ونتائجه فلا بد من علاج نواحي الضعف ورسم الخطة للاستمرار في الأساليب الناجحة.

- والمشرف التربوي بحكم خبرته وتجاربه أقدر على رسم هذه الخطة من المعلم، ومن ثمة يجب أن يساعده في فهم عملية القياس وأساليبه وما يلزم لإجرائه من احتياط وتحفظ... وفي تفسير المعلومات التي تؤدي إليها وما يترتب على ذلك من آثار بالنسبة للتلاميذ.

(الإفندي محمد حامد، 1976، ص 21)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- وتوضع الخطة لحفز المجتهد ودفعه إلى الأمام ولعلاج ذوي الصعوبات، ومن ألزم ما ينبغي أن يحرص المشرف التربوي على التأكد منه أن يكتشف المعلم بأيّ وسيلة ممكنة الفروق الفردية بين التلاميذ وأن يعرف القوي منهم والضعيف ونوع المساعدة التي يحتاجها كل واحد منهم ومقدارها، ثم يقدم لكل تلميذ ما يناسبه، لأنه أصبح مطلوبا من التربية أن تعنى بدراسة مشكلات التلاميذ والتي ترجع إلى عوامل عدة، وأن تعمل على حل هذه المشكلات حتى يسير النمو والتعلم في منحناه الطبيعي والسليم.

(الإفندي محمد حامد، 1976، مرجع سابق، ص 27)

- ومن المسؤوليات الهامة للمشرف التربوي مع المعلم ما يلي:

أ- أن يكون حلقة اتصال مع المعلم والمدرسة.

ب- مساعدة المعلم في عملية التدريس من إعداد الدروس وطرق التدريس والوسائل الموجودة التي يمكن استعمالها داخل الصف الدراسي.

ج- المتابعة المستمرة لدفتر تحضير المعلم بهدف التوجيه والتقويم.

د- زيارة المعلم على الأقل مرة واحدة في الأسبوع ومشاهدته ومناقشته وهو يقوم بالتدريس.

هـ- عقد لقاء أسبوعي مع المعلمين في المدرسة لمناقشتهم وهم يقومون بالتدريس.

و- إرشاد المعلم لنماذج في إعداد الدروس بشكل تتوافر فيها المواصفات التربوية المتعارف عليها ومراجعة دفاتر إعداد الدروس.

ي- الاجتماع بصفة دورية مع مدير المدرسة والمعلمين لمناقشة المشكلات التي قد تطرأ والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

ن- التعاون مع المفتش العام والمشرف العام ومستشار التربية كذلك من أجل تذليل الصعوبات التي يظهرها التلاميذ في مختلف الصفوف الدراسية.

(عن: فايز مراد وآخرون، 2002، ص 267-268)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

7- اجتماعات المعلمين ودورها التروي الهام:

- اجتماعات المعلمين ضرورة لا غنى عنها بسبب ما بينهم من فروق كبيرة في كثير من الأحيان، وفي أمور كثيرة في قدراتهم الخاصة وفي مقدار ما اكتسبوه من خبرة وفي كفايتهم المهنية، وفي تصورهم للتربية، فاجتماعات المعلمين تجعلهم يؤمنون بقيمة الجهود التعاونية وما لها من أثر في زيادة المردود.

- من هنا فإن الإعداد السليم لاجتماعات المعلمين وتوجيهها توجيها سديدا أمران لا مناص من مراعاتهما، بحيث كل معلم يدرك إلى حدّ ما، ما يواجه من مشكلات في صفه والمعلم لا يستطيع أن يشارك في اقتراح الحلول للمشكلات العامة إلا إذا أدركها وفهمها وعندئذ يستخدم ذكاءه وميوله في إنجاز أعمال مفيدة لمواجهة هذه المشكلات تطبيقا للبرنامج العام أثناء تدريبه للتلاميذ.

- من هنا كذلك جاءت اجتماعات المعلمين بفكرة أنه ينبغي أن تخدم استمالة المعلمين إلى إدراك هذه المشكلات والصعوبات والعمل على مواجهتها عمليا، وبكل الطاقات الممكنة، كما ينبغي تدخل المشرف واستخدامه للمداولات الفردية لتعزيز ما يسفر عنه الرأي في اجتماعات المعلمين ولضمان تنفيذه.

(الإفندي محمد حامد، 1976، مرجع سابق، ص 170-171)

8- تكوين المعلمين وتأثيرها على مسار عملية التعلم مع تلاميذهم:

- يرتكز علم النفس التربوي على البديهية المتمثلة في كون المعرفة المعمقة والدقيقة للتلميذ هي أولى شروط نجاح العمل التربوي، ويستشهد في هذا المجال بالمثل الإنجليزي المشهور " ... إذا عزمت على تعليم اللاتينية لجون فابدأ أولا بمعرفة جون ثم تعليمه اللاتينية... "، وعليه فمعرفة المعلم لتلاميذه معرفة معمقة، بحيث يدرك ويعي ما يوجد بينهم من فروق فردية والتي تحتاج إلى تحليل علمي وموضوعي يوصل في النهاية إلى تمييز حقيقي بين هذه القدرات وملائمة طرق التدريس تبعا لمتطلباتها.

- ومن ثمة فإن تشجيع البحث التربوي وتمكين المعلمين من التعرف على بعض الإختبارات والمقاييس التربوية -ولو في صورة مبسطة- يفضي إلى إرساء دعائم

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ممارسة التكوين الذاتي لديهم، وهذا التكوين كفيل بتحديد كم ونوع المعلومات العلمية التي يستوعبها كل معلم.

- وهذا المقصد لا يتأتى إلا بمشرف تربوي يجيد تطبيق المبادئ التربوية والسيكولوجية في عملية توجيه المعلمين ويراعي الفروق فيما بينهم ويراعي إمكاناتهم وفق ما تستطيع قدراتهم، فليس كل المعلمين متجانسين وليست كل مشاكلهم بنفس الدرجة.

(شبشوب أحمد، 1986، مرجع سابق، ص 165)

- يبقى التكوين إذن ضرورة أساسية ومطلبا أساسيا، فمن دونه لا يمكن للمعلم أداء وظيفته أداء جيدا، كما أن للتكوين تأثير في الكشف عن بعض المشكلات التعليمية التي يصادفها المعلم داخل الصف الدراسي من حيث المتابعة والتقويم.

فالمعلم المكوّن له دراية بالأساليب المتبعة في السير التعليمي مع التلاميذ، هذه الأساليب التي تظهر في المتابعة المستمرة لتلاميذه باستخدام أسلوب الملاحظة، بشرط أن تتم الملاحظة في إطار محدد للمهارات التي تسعى المدرسة إلى تنميتها في التلميذ، كما أنه على المعلم أن يخزن المعلومات عن أداء مختلف التلاميذ في المهارات والمواقف المختلفة والمتنوعة ربما لعدد قليل من المرات قبل أن يتمكن من الحكم على مستوى الأداء وكفاءته بالنسبة لمهارات معينة، كما أنه بالإمكان ملاحظة التلاميذ أثناء العمل بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة على مهام محددة.

(الناشف هدnj، 1997، ص 275)

- هذا وقد أجمع المربون على أن معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها من افتقار المدارس إلى معلمين قادرين، وعليه فتكوين المعلم يظهر في هذا الجانب بقوة، من حيث أنه يستطيع أن يتصدى لهذه المشاكل. أضف إلى ذلك أن جميع المعدات والوسائل التعليمية والأدوات لا تجدي نفعا كبيرا بدون المعلم، فهو الذي يكسبها معناها التربوي.

(راشد علي، 1996، مرجع سابق، ص 100-101)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

خاتمة الفصل:

التكوين إذن هو ما يجرى من عمليات الإعداد قبل الخدمة وأثناءها، وهو مطلب أساسي للنجاح في العملية التربوية.

إذ يرتكز على أسس نفسية متعلقة بتمكين المعلم من معرفة التلميذ الذي سيعمل على تدريسه (النمو بصفة عامة، مراحله ومظاهر الإضطراب فيه...).

وأسس بيداغوجية تمنح للمعلم أفكارا ومعلومات عن فن التدريس من طرق وأساليب وكيفية استعمال الوسائل التعليمية وبيداغوجية التقويم، الدعم والتقوية...

وأسس ثقافية واجتماعية وحضارية متعلقة بمعرفة المجتمع وخصوصياته، وفلسفة التربية وأهدافها القريبة والبعيدة المدى...

كما يرتكز على مجالات أي جوانب أساسية متمثلة في الجانب الأكاديمي المتعلق بالمجال المعرفي الذي سيتخصص فيه المعلم، والجانب التربوي المتعلق بالبيداغوجيا وعلم النفس التربوي (أي فنيات التدريس والتعامل مع التلاميذ). وكذا الجانب الثقافي من خلال تمكين المعلم من ثقافة مجتمعة وتعويده على البحث المستمر وتوسيع آفاقه... والتكوين يجرى في مؤسسات مختصة في تكوين المعلمين كالمعهد التكنولوجي للتربية والمدرسة العليا للأساتذة، ولهذه المؤسسات أهدافا عامة وإجرائية تظهر من خلال برامج التكوين المسطرة لتخريج معلمين أكفاء قادرين على التعامل مع التلاميذ والتقرب منهم والتعرف على مشكلاتهم وصعوباتهم التعليمية المختلفة، وبالتالي علاج نواحي الضعف لديهم.

والتكوين لا ينتهي بانتهاء مدته في المؤسسة، بل يستمر أثناء الخدمة وذلك من خلال الإشراف التربوي على المعلم ومساعدته على إدراك مشكلات التلاميذ إدراكا واضحا وكيفية التغلب عليها، وحث المعلمين على عقد اجتماعات فيما بينهم لفائدتها التعاونية من خلال تبادل الأفكار والمعلومات بينهم.

هذا ويظل التكوين ذا فعالية وتأثير كبير على العمل التربوي مع التلاميذ لأنه يحدد القدرة والكفاءة المطلوبتين لنجاح العملية التربوية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفصل الثالث:
مرحلة الطفولة الثانية ما بين 6-9 سنوات

تمهيد
مفهوم الطفولة الثانية
مظاهر النمو فيها:
النمو الجسمي
النمو الحركي الإدراكي
النمو الانفعالي
النمو المعرفي
النمو اللغوي
العوامل المؤثرة في النمو:
العوامل العضوية
العوامل الوراثية
العوامل البينية
علاقة مظاهر النمو بصعوبات التعلم
خاتمة الفصل

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تمهيد:

تعتبر مرحلة الطفولة بوجه عام، والطفولة الثانية بوجه خاص مرحلة هامة في حياة الفرد، خصوصا من حيث النمو العقلي واللغوي، بحيث في هذه المرحلة تزداد قدرة التلميذ على التحكم في جميع حواسه، كما تظهر لديه معالم الشخصية المستقلة الذي يعدّ بدوره مطلبا هاما في التعلم واكتشاف المحيط.

1- مفهوم مرحلة الطفولة الثانية:

الطفولة الثانية مرحلة من النمو تمتد بين " 6-9 سنوات "، هي المرحلة التي يلتحق فيها التلميذ بالمدرسة وبالطور الأول من التعليم الذي يمتد ثلاث سنوات: (الأولى، الثانية والثالثة). من مميزات هذه المرحلة أن الطفل يبدأ في المشاركة الكاملة في العالم، إذ تعتبر أنسب المراحل العملية للتطبيع الإجتماعي، كما يقترب النمو الحسي الحركي والعقلي الإدراكي واللغوي فيها من مستوى النضج، كما تتسم تعبيرات الطفل الإنفعالية والمواقف التي تثيرها بالثبات.

(عمر الجولاني فادية، 1999، ص 35)

- هذا وهناك عدة مطالب للنمو بالنسبة لهذه المرحلة نجملها في النقاط التالية:

أ- تعلم المهارات الحركية الضرورية لمزاولة الألعاب المختلفة.

ب- يكوّن الفرد اتجاها عاما حول نفسه ككائن حي ينمو.

ج- يتعلم الفرد كيف يصاحب أقرانه.

د- تعلم المهارات الأساسية في القراءة، الكتابة والحساب.

هـ- تكوين المدركات والمفاهيم الخاصة بالحياة اليومية.

و- تكوين الضمير والقيم الخلقية والمعايير السلوكية.

ي- تكوين الاتجاهات النفسية المتصلة بالتجمعات البشرية والمنظمات الإجتماعية.

(البهي السيد فؤاد، 1997، ص 90)

-وقد حدد " بياجيه Piaget " هذه المرحلة بالمرحلة الإجرائية (مرحلة العمليات المحسوسة) الممتدة بين 7-11 سنة، بحيث تعتبر بداية التفكير الحقيقي وتمتاز بالقدرة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

على استعمال الإستنتاجات لحل المشكلات المحسوسة، إذ يتعلم الطفل التقديرات، التقريبات، ويتمكن من استخدام مفاهيم مثل: الحجم، الوزن، الطول، كما يتمكن من تصنيف الأشياء تبعا لحجمها.

(عزيز سمارة وآخرون، 1999، ص 167-168)

2- مظاهر النمو خلال هذه الفترة:

أ- النمو الجسمي:

يلاحظ على أطفال هذه المرحلة توقف مؤقت في عملية النمو الجسمي يتبعها قفزة فجائية في نمو الطول، كما قد يلاحظ وجود سمنة لدى بعض الأطفال قبل هذه الوثبة من النمو، ونجد اختلافا كبيرا بين البنين والبنات في حجم الجسم في سن التاسعة تقريبا، تزداد المهارة اليدوية في هذه المرحلة كذلك، كما تزداد طاقة النشاط في هذه الفترة.

ب- النمو الحسي الحركي:

نسجل ازدياد قدرة التلميذ على التحكم المقصود في جميع حواسه التي يتم تكاملها الوظيفي في هذه الفترة، فاستقرار مدى الرؤية ونضج القدرة على الإبصار لدى التلاميذ في أواخر هذا الطور الدراسي يعينهم على القراءة والكتابة لزمن أطول، وعلى الأعمال بشكل أشد، وإذا كانت حاسة السمع تتكامل لدى التلميذ في السن السابعة، فإن القدرة على تمييز الأنغام الموسيقية لا تنضج إلا في سن الحادية عشر.

(جلال سعد، 1985، ص 217)

أما عن النمو الحركي فنسجل دقة الحاسة العضلية ما بين 7 و10سنوات والذي يعدّ عاملا هاما في اكتساب المهارات اليدوية، كما تسجل اختلافا واضحا بين الجنسين فيما يخص اختيار الألعاب.

(سلامة محمد وآخرون، 1973، ص 90-91)

ج- النمو الإنفعالي:

في هذه الفترة تتجه حياة الطفل (التلميذ) إلى مزيد من الإستقرار والهدوء بعد بروز شخصيته وازدياد قدرته على الضغط، كما تقل مخاوف الطفل ويزيد حذره، وتنمو لديه

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

مخاوف من النوع الجديد، كما يميل التلميذ إلى المرح وينمو لديه حب الثناء والتقدير ممن حوله.

(سلامة محمد وآخرون، 1973، مرجع سابق، ص 93)

د- النمو العقلي:

إن أبرز مظاهر النمو العقلي لهذه الفترة النمائية تتمثل في نمو إدراك وتركيز الإنتباه وسعة الذاكرة، وفيما يلي شرح لمجمل هذه المكتسبات:

*** الإدراك:**

هو العملية التي تشير إلى استخلاص وتنظيم البيانات التي تصلنا من البيئة الخارجية وكذا الداخلية عن طريق الحواس.

إن أهم ما يميز نمو الإدراك في هذه المرحلة ظهور القدرة على الفهم والتحليل والتفكير السليم والتكيف مع المواقف المتجددة، فالتلميذ في بداية هذه المرحلة يكون في حالة خضوع للحواس إذ يجد متعة في استخدامها ويتقبل بسرعة ما تعلمه إياه.

فحين نعرض صورة على تلميذ في سن الرابعة ونطلب منه وصفها فإنه يكتفي بتعداد ما فيها من موضوعات، أما تلميذ السادسة فيعطي وصفا لما يحدث في الصورة مما يدل على نمو في إدراكه وفيما يخص إدراك المكان فإن التلميذ في السنة الأولى ابتدائي يفهم تسلسل الوقائع القريبة الأجل لكنه لا يفهم الزمان في بعده التاريخي قبل التاسعة أو العاشرة من عمره، فالتلميذ في بداية مرحلة تعليمه حتى إذا كان واثقا من يمينه وشماله يبدو غير قادر على معرفة يمين شيء موجود على اليسار، وتنمو قدرة التلميذ على إدراك المسافات مع زيادة تنقلاته في المكان والقياسات التي يقوم بها وزيادة قدراته بوجه عام.

(سلامة محمد وآخرون، 1973، مرجع سابق، ص 99)

*** الأنتباه:**

يتمثل الانتباه في توجيه الفعالية النفسية وتركيزها على موضوع ما لإدراكه، وقد عرّفه كل من " Risco وRim " (1981): " بأنه القدرة على تركيز الوعي على المثيرات الخارجية والداخلية ... ".

(مثقال جمال، 2000، ص 27)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يصعب على التلميذ في بداية هذه المرحلة أن يركز انتباهه على شيء ما لفترة طويلة من الزمن، أو في فكرة جديدة مجردة، أو أمر بعيد عن ميوله واهتماماته، وتأخذ درجة التلميذ على الإنتباه الإرادي في الظهور تدريجيا بدءا من السنة السابعة من عمره.

(سلامة محمد وآخرون، 1973، مرجع سابق، ص 85)

والإنتباه يعدّ مفتاح التعلم والتفكير والتذكر وأي خلل فيه يعني بالضرورة تعرض التلميذ إلى مشكلات تعليمية كما هو الحال بالنسبة لصعوبات التعلم.

*** التفكير:**

يعرّف بأنه سلسلة متتابعة محددة لمعاني أو مفاهيم رمزية تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية، إذ يعتمد على عمليتي الإستنباط والإستقراء.

وهذه الأخيرة إما أن تكون نظرية مثل: تساؤل التلميذ عن أسباب البرق أو حدوث قوس قزح...أو مشكلة عملية إصلاح الدراجة، أو إصلاح قلم الحبر...

الملاحظ لتفكير التلميذ خلال هذه المرحلة النمائية يجد أنه يعتمد على الصور الحسية بوجه عام والبصرية بوجه خاص، ويقل دور هذه الصور في نشاطه الذهني كلما كبر، ويبين هذا دور الوسائل التعليمية الكبير في إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ.

(سلامة محمد وآخرون، 1973، مرجع سابق، ص 86)

*** الذاكرة:**

تتمثل في تلك الفعالية الذهنية التي يعمل التلميذ بواسطتها على حفظ الصور الذهنية البصرية السمعية وغيرها من الصور، ثم استرجاعها عند الحاجة.

ذاكرة التلميذ في بداية هذه المرحلة التعليمية تعتمد على الناحية اللفظية الحركية اعتمادا كبيرا، وبالميل إلى التكامل في الحفظ...

(سلامة محمد وآخرون، 1973، مرجع سابق، ص 163)

*** التخيل:**

يأتي التلميذ إلى المدرسة ومعه صوره وألعابه الإيهامية، ففي السنة الأولى والثانية ابتدائي يلعب التلميذ مجموعة من الألعاب هي استمرار لخياله الإيهامي، ثم سرعان ما يتخلى

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

التلميذ عن هذا النوع من الخيال، ليحل مكانه خيال واقعي إنشائي يهدف إلى معرفة الواقع، ورسم الخطط لتحقيق النجاح فيه.

(مثقال جمال، 2000، مرجع سابق، ص 83)

هـ - مظاهر النمو اللغوي:

- تعتبر اللغة مظهرا عاما من مظاهر النمو العقلي في مرحلة الطفولة بصفة عامة، فهي أساسية في نضج الإدراك، بحيث اعتبرها علماء النفس اللغوي كمؤشر لمستوى ذكاء الطفل وقدراته العقلية.

(مثقال جمال، 2000، مرجع سابق، ص 83)

- إن المتتبع لمظاهر النمو اللغوي خلال الجزء الأول من هذه الفترة يجد أن جميع كلمات اللغة في الوقت الحاضر رموز عقلية، فالتلميذ يأتي المدرسة وهو يحمل ثروة لغوية يقدرها بعضهم بحوالي 2600 كلمة في بعض المجتمعات، بحيث أنها تختلف من مجتمع لآخر ومن وسط لآخر ضمن المجتمع الواحد كونها تتأثر بالذكاء والقدرة على التقليد وسلامة جهاز النطق وجهاز السمع، كما تتأثر بمستوى الأسرة الثقافي وموقف الأبوين من كلام الطفل وعدد الإخوة والأخوات... وتستجيب القراءة الجهرية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية انطلاق فعالية الطفل وتدريب الجهاز الصوتي على النطق السليم.

(سلامة محمد وآخرون، 1973، مرجع سابق، ص 88-89)

-أما فيما يخص المرحلة الثانية من هذه الفترة فنسجل زيادة في حصيلة الطفل اللغوية وفهمه لمعاني الألفاظ الدالة على الأمور الجيدة بصورة جيدة، بالمقابل فإن فهمه للكلمات الدالة على المعاني الإجتماعية والأخلاقية يظل ناقصا، وعليه تقدر حصيلة الطفل من الكلمات في سن الثامنة بحوالي 5000 كلمة، إذ يمكنه التمييز بين المترادفات والكشف عن الأضداد والأسماء الدالة على أعلام أو أشياء وبين الأفعال الدالة على نشاط ذهني مثل " فهم " والأفعال الدالة على حرمة الشيء مثل " مشي " كما يقرأ ليفهم

ويستطيع أن يعبر على الأفكار الرئيسية في القصة التي يقرأها، كما تلذ له القراءة الصامتة.

(سلامة محمد وآخرون، 1973، مرجع سابق، ص 102)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- لقد أجرى " David Elkind " (1974-1975) وزملاءه بحثا حول أثر تعلم القراءة على القدرة اللفظية، وأثبت أن تدريب الأطفال الصغار على النطق السليم يمكن أن يكون له أثر كبير على كفاءتهم في القراءة فيما بعد.

(الطيب محمد وآخرون، ص 90)

3- العوامل المؤثرة في النمو:

هناك عوامل عديدة تؤثر في نمو الطفل وبالتالي في سلوكه ويحتاج منا الأمر دائما إلى تحديد أكثر من عامل حتى يزداد فهمنا لظاهرة النمو ومن ثمة لأساليب السلوك لدى الطفل، سنحاول في موضوعنا هذا أن نشير إلى ثلاث مجموعات من العوامل لكل منها دورها الهام في عملية النمو، العوامل الوراثية، العضوية والعوامل البيئية.

أ- العوامل الوراثية:

نلاحظ بصفة عامة أن هناك شبها واضحا من الناحية الجسمية على الأقل بين الأطفال وبين والديهم من حيث طول الجسم ولون البشرة وشكل الوجه وتقاطيعه ولون العينين والشعر وحجم الرأس... لكن كيف تحدث الوراثة ؟

يبدأ تكوّن الجنين من اتحاد نطفة الذكر مع بويضة الأنثى، أي أن الكائن البشري يبدأ من خليتين اثنتين إحداهما قادمة من الذكر وأخرى من الأنثى، وبحدوث الإلتقاء بين هاتين الخليتين يتمن التلقيح أو الإخصاب وبذلك تصير الخليتين باتحادهما خلية واحدة، وتحتوي كل من خلية الذكر وخلية الأنثى على عدد من الصبغيات، بحيث يبلغ عددها (23) صبغيا في كل خلية والد، وباتحاد الخليتين تتزاوج هذه الصبغيات ويصير عددها (46) صبغيا، وليس هناك قانون غير الصدفة يجمع بين المورثات وصبغياتها الآتية من الذكر والصبغيات ومورثاتها الآتية من الأنثى. وعلى هذا إذا اتحدت مورثات الطول لدى الأب بمورثات الطول لدى الأم ورث الطفل صفة الطول ونفسها بالنسبة للذكاء وأغلب الصفات الأخرى، هذا من شأنه أن يفسر لنا الفروق الفردية المتباينة بين الأطفال بل وبين الإخوة أنفسهم وأكثر ذلك بين الأخوين التوأمين الناتجين عن تلقيح بويضتين مختلفتين.

(سلامة محمد وآخرون، 1973، مرجع سابق، ص 8-10)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ب- العوامل العضوية:

إن بنية الكائن البشري وما تحتويه من أجهزة عضوية، وما تقوم به هذه الأجهزة من وظائف حيوية أثر هام على تشكل النمو وعلى مدى فعاليته، ومن أهم الأجهزة العضوية ذات التأثير المباشر على النمو: الجهاز العصبي والجهاز الغددي ذو الأنواع الثلاث: غدد ذات الإفراز الخارجي " الغدد اللعابية والمعوية والمعدية، الكليتين والغدد العرقية والدمعية

- غدد ذات الإفراز الداخلي: " الغدد الصماء " تصب مباشرة في الدم وأهمها: الغدة النخامية، الدرقية، الكظرية " الأدرينالية " بحيث تفرز هذه الغدد " هرمون " وكمية صغيرة جدا لكنها ذات تأثير كبير على الجسم ونموه وعلى عمليات الهدم والبناء وعلى عمليات النمو العقلي والسلوك الإنفعالي وتحقيق التكامل الكيميائي للجسم.

- غدد مشتركة: تفرز إفرازا داخليا وخارجيا، وأهمها: المعثكلة " البنكرياس "، الغدة الجنسية، ولهذه الغدد تأثيراتها على النمو بصفة عامة خصوصا الغدد الصماء منها.

ج- العوامل البيئية:

لا يمكن للكائن الحي أن يعيş دون وسط أو بيئة خاصة به، هذه البيئة التي تحتوي على العديد من المؤثرات المادية ذات الدور والأثر الكبير في حياة التلميذ ومزاجه وطباعه وحتى تكوينه الجسماني.

يتفق أغلب علماء النفس الإجتماعيون على أن مفهوم الذات يلعب دورا كبيرا في التنشئة الإجتماعية، إذ أن مفهوم الذات يتغذى على ردود أفعال الآخرين تجاه التلميذ.

فالرعاية، الحب، التشجيع والأمان والتوجيه عوامل تجعل التلميذ ينمي مفهوما إيجابيا عن ذاته، بينما الإهمال واللاتشجيع والعقاب المستمر يجعل التلميذ يكوّن صورة سلبية عن ذاته.

(الناشف هدnj، 1997، مرجع سابق، ص 52)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4- علاقة مظاهر النمو بصعوبات التعلم:

- إن معرفة مظاهر النمو لكل مرحلة عمرية، والتي تعدّ من الحقائق الهامة لعلم النفس النمو، يتيح للمعلم تكوين أفكار هامة عن نمو كل تلميذ من عدة جوانب ومن خلالها يدرك أن كل تلميذ يملك قدرات تعلمية وإدراكية تختلف عن أقرانه ،واختلاف هذه القدرات ينتج عادة من عوامل وراثية، عضوية وبيئية كذلك.

فمعرفة المعلم لهذه الفروق الفردية الموجودة بين تلاميذه لا تحتاج فقط إلى ملاحظة وتبصر شخصي، بل أكثر إلى تحليل علمي وموضوعي يوصل في النهاية إلى تمييز حقيقي بين هذه القدرات وملائمة طرق التدريس تبعا لمتطلباتها.

- ولا يتسنى للمعلم القيام بهذا العمل إلا إذا كان عارفا تمام المعرفة بخصائص وسمات المرحلة العمرية التي يمر بها تلاميذه، والذي يعد مطلبا رئيسيا من مطالب التربية الحديثة. على سبيل المثال: إذا كان المعلم يدرس لمجموعة من التلاميذ يوجد من بينهم تلاميذ بطيئو التعلم " ذوي ذكاء يتراوح 80% " فإنه قد لا يستعمل في الحالة هذه طرق الأسئلة التدريبية لأنها تتطلب كفاءات علمية وعقلية خاصة مع التلاميذ لتطبيقها، بالمقابل قد يستعمل مع هؤلاء طريقة القصة " المحاضرة القصيرة غير المباشرة " والحوار الخفيف والأسئلة القصيرة ذات الإجابة المحدودة، والأسئلة المعدلة لغة وأسلوبا لتتناسب ومستوى ذكائهم ونوع تفكيرهم ومشاكلهم.

(حمدان محمد زيان، 1999، مرجع سابق، ص 133)

- نصل إلى حقيقة أنه بقدر ما يكون المعلم متمكنا من مبادئ علم النفس النمو بقدر ما يكون على دراية بالصعوبات التي يظهرها تلاميذه في تعلمهم.

فأهمية معرفة المعلم لمظاهر النمو لدى تلاميذه تتجلى في أمرين:

الأول يتمثل في عامل الكشف والتشخيص الفعلي لنوع الصعوبات النمائية وما يقابلها من صعوبات أكاديمية لدى التلاميذ.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أما الأمر الثاني فيتجلى في عامل التخطيط واتخاذ الطرق التربوية المناسبة للسير التعليمي مع هؤلاء، إذن فهذه الإزدواجية المتعلقة بمعرفة مظاهر النمو هامة جدا في العمل التربوي.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

خاتمة الفصل:

يمكن القول في نهاية هذا الفصل أن مرحلة الطفولة الثانية هي المرحلة التي يلتحق فيها التلميذ بالمدرسة، وبجو التعلم في طوره الأولي، ولهذه المرحلة مظاهر نمائية هامة في عدة جوانب جسمية، حسية حركية، انفعالية، عقلية ولغوية، هذه المظاهر التي تحكمها قوانين عامة للنمو متفق عليها من طرف علماء النفس النمو.

ومعرفة المعلم بهذه المظاهر والخصائص النمائية لتلاميذه تعينه أكثر على ممارسة عمله التربوي بفعالية وذلك من خلال الإحتكاك الدائم بالتلاميذ للتعرف عن قرب على مستوى التعلم والأداء لكل تلميذ، والإختلافات الموجودة بين التلاميذ في درجة الإستيعاب والفهم لمختلف الأنشطة الدراسية.

وهذا قصد القيام بعملية الدعم والتقوية لأولئك التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في التعلم ومعالجة نواحي الضعف لديهم، وبالتالي العودة بهم إلى منحنى النمو والتعلم الطبيعي، وهنا تظهر العلاقة المزدوجة بين معرفة مظاهر النمو لدى التلاميذ وما يقابلها من صعوبات في التعلم.

ويبقى التكوين في هذه المجالات مهما جدا للمعلم للنجاح في التعليم الإبتدائي بيد أن معرفة التلميذ تعدّ أولى الإنطلاقات في العمل التربوي.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفصل الرابع:

التمهيد
تعاريف صعوبات التعلم
أسباب وطبيعة صعوبات التعلم
أنواع صعوبات التعلم
خصائص المتعلم ذوي صعوبات التعلم
تشخيص صعوبات التعلم
البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم
التكفل البيداغوجي بذوي صعوبات التعلم
اختبارات تقويم المكتسبات
بطاقة الملاحظة والمتابعة والتقويم
المهام الرئيسية لمدرس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
شروط إعادة إدماج التلاميذ في المسار الدراسي العادي
خاتمة الفصل

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

التمهيد:

يعتبر موضوع التعلم من الموضوعات الرئيسية التي اهتم بها علماء النفس التربوي من حيث الدراسة الوافية لهذا الموضوع، وإظهار الأسس والعوامل... وإيجاد الطرق والأساليب الكفيلة بالربط بين الخبرات والمعلومات الناجمة عن التعلم وبين خصائص المتعلم بصفة عامة، وهذا لتفادي المشكلات التعليمية التي تحدث في كل مرحلة تعليمية، غير أن الأمر المهم الذي لفت انتباه المختصين حديثا هو أنه هناك تلاميذ لا هم بالمعوقين ولا هم بالمتخلفين عقليا " قدراتهم العقلية عادية وربما تفوق العادي "، لكنهم في مقابل هذا يعانون من صعوبات في التعلم، هذا ما أدى بالمعلمين والمختصين في التربية إلى محاولة دراسة هذه الصعوبات من حيث أسبابها، طبيعتها، وطرق تشخيصها، وكذا تخطيط برامج وطرق معينة تتناسب والإمكانات التعليمية لهؤلاء، هذا الموضوع الحديث في التربية أطلق عليه الباحثون مصطلح الصعوبات الخاصة في التعلم.

1- تعاريف صعوبات التعلم:

منذ عام 1963 حاول كثير من العلماء، -كل حسب تخصصه- تعريف مصطلح صعوبات التعلم، حيث تنوعت تلك التعريفات بين الشاملة وغير الشاملة، وفيما يلي نستعرض أهم هذه التعريفات:

أ- تعريف Mackel Best:

تعني صعوبات التعلم حسب هذا الباحث تلك الإضطرابات النفس عصبية في التعلم تحدث في أي سن وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض لحوادث أو لأسباب نمائية...

(مثقال جمال، 2000، مرجع سابق، ص 13)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ب- تعريف Kirk:

حسب هذا الباحث تشير الصعوبة الخاصة في التعلم إلى تخلف معين أو اضطراب في واحد أو أكثر من مهارات النطق، اللغة، الإدراك أو السلوك أو القراءة، الهجاء، الكتابة والحساب.

(السيد عبيد ماجدة، 2000، مرجع سابق، ص 70)

ج- تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (A.C.L.D) (1967):

حسب هذه الجمعية التلميذ ذوي صعوبات التعلم هو الذي يملك قدرات عقلية مناسبة وعمليات حسية واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عددا محدودا من الصعوبات الخاصة بالإدراك، التكامل والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم...

(مثقال جمال، 2000، مرجع سابق، ص 14)

د- تعريف مجلس الأطفال غير العاديين (1967):

...إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يظهرون قصورا في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم اللغة، واستخدامهاكذلك، بحي تظهر على شكل صعوبات في الإستماع، التفكير، القراءة، الكتابة، التهجئة والحساب، ويعود ذلك إلى إعاقات في الإدراك، أو إصابة في المخ، أو خلل مخي بسيط أو عسر في القراءة أو حبسة كلامية ناتجة عن أذى في الدماغ، وهذا لا يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف أو اضطراب انفعالي...

(مثقال جمال، 2000، مرجع سابق، ص 15)

هـ- تعريف السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعني الصعوبة الخاصة في التعلم اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة (المكتوبة أو المنطوقة) واستخدامها، وتظهر هذه الإضطرابات في نقص القدرة على السمع أو التفكير أو الكلام أو القراءة، الكتابة، الهجاء أو العمليات الحسابية...

(فتحي السيد عبد الرحيم، 1998، ص 88)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

نستنتج من التعريفات المذكورة سابقا أن صعوبات التعلم تظهر في عدم قدرة بعض التلاميذ على تحقيق الأهداف التعلمية/ التعليمية التي تعتبر متطلبات أساسية تبنى عليها متطلبات فرعية لاحقة وبخاصة في أدوات التعلم الأساسية ونعني بها القراءة، الكتابة والحساب، ولهذه الصعوبات انعكاسات تمتد فتشمل موادا أخرى.

2- تاريخ الإهتمام بصعوبات التعلم:

يعتبر ميدان صعوبات التعلم ميدان حديث نسبيا، لكن مفاهيمه الرئيسية التي يقوم عليها ليست حديثة، فقد تعامل معها الأخصائيون والتربويون والأطباء منذ عدة قرون.

يذكر السرطاوي (1988) أن بداية هذا الميدان كانت من خلال إسهامات أخصائيي الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة لدى الكبار الذين يعانون من إصابات مخية وتبعهم في ذلك علماء النفس العصبي، ومن ثمة أخصائيي العيون.

سوف نتطرق إلى أهم الإسهامات التي قدمها علماء الأعصاب وعلم النفس العصبي في توضيح مشكلة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وكذا إسهاماتهم في تطوير الأساليب العلاجية المناسبة.

(السيد عبيد ماجدة، 2000، مرجع سابق، ص 17-18)

أ- إسهامات علم الأعصاب في دراسة العجز اللغوي:

عن أول من اهتم باضطرابات التعلم هو علم الأعصاب، حيث كان يطلب من الأطباء أن يقوموا بتشخيص ومعالجة حالات الصعوبة القرائية والكتابية والكلامية الناتجة عن الإصابات المخية.

* **فرنسيس جال (1872):** حاول تحديد العلاقة بين الإصابة المخية وبين اضطرابات اللغة Aphasie.

* كما قام كارل ويزنك (1872): من تحديد أن منطقة محددة في الفص الصدغي الأيسر من الدماغ هي المسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات وربطها باللغة المكتوبة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

* وما أكده هاكسون (1915): على وجود أنواع متعددة من العجز اللغوي والتي تتضمن فقدان القدرة على الكلام والكتابة والقراءة.

(السيد عبيد ماجدة، 2000، مرجع سابق، ص 17-18)

ب- إسهامات علم النفس العصبي:

* يذكر السرطاوي (1988) أنه بعد الحرب العالمية الثانية أتيح للعالم الإنجليزي " هنري ميد " -من أكبر المتهمين بالقصور اللغوي- أن يجري دراسات على الجنود الذين فقدوا أجزاء من دماغهم بسبب الحرب.

(السيد عبيد ماجدة، 2000، مرجع سابق، ص 17-18)

* وفي الولايات المتحدة الأمريكية أسهم الباحث " صموئيل أورتن " في توضيح أن فكرة صعوبات التعلم تعزى إلى عدم سيطرة أحد شقي الدماغ.

* كما أن العلماء على اختلاف تخصصاتهم قد أسهموا في توضيح مشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أسهموا كذلك في اقتراح وتطوير إجراءات علاجية مناسبة تحت إطار ما يسمى بالتربية العلاجية. هذه الإجراءات كانت تؤكد على تطوير الحواس وتنميتها، بحيث ركزوا على فكرة أن التربية والمعرفة يتم اكتسابها من خلال الحواس والتي يجب تطويرها، وتطوير الجهاز العصبي المركزي ومعالجة جوانب القصور فيه: كما اقترح فريق من العلماء بعض الإعتبارات الخاصة بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي:

- تشجيع التلميذ على المشاركة في تحديد الأنشطة.
- تغيير طريقة التدريب في حالة إخفاقها لمساعدة التلميذ على اكتساب المهارة المطلوبة.
- تزويد التلميذ بالفرص الكافية لممارسة ما تعلمه، والحرص على الربط بين التعلم السابق والتعلم اللاحق والتعلم الحالي كذلك.

(الخطيب جمال وآخرون، 1998، ص 169)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3- أسباب وطبيعة صعوبات التعلم:

إن لصعوبات التعلم أسبابا عديدة منها العارض البسيط الذي له آثاره العارضة البسيطة والتي تزول بزوال أسبابها، ومنها البليغ المستديم الذي له آثاره المستديمة كذلك، كما لو كانت ناجمة عن إصابة عضوية في الدماغ أو الجهاز العصبي أو كانت خللا وظيفيا أفقد أحد هذه الأجهزة القدرة على القيام بوظيفتها بشكل طبيعي.

وقد تكون هذه الصعوبات ناجمة عن مشاكل عائلية وأخرى مادية أو اجتماعية أو عاطفية وقد ترجع إلى نظام التدريس نفسه أو إلى صعوبات المادة الدراسية نفسها أو عدم ميل التلميذ لها، وقد تكون بسبب المعلم نفسه، هذا وقد اتفق معظم المختصين في مجال صعوبات التعلم على العوامل والأسباب المحدثة لها مع اختلافهم في التصنيفات لها، إذ يمكن تلخيص تلك الأسباب في النقاط التالية:

أ- أسباب عضوية بيولوجية:

*** التلف الدماغي:**

يخص الإصابات التي تحدث للطفل أثناء الولادة بحيث تؤثر على الدماغ أو الصدمات التي يتعرض لها كذلك كالإصابة بالحمى الشديدة أو لحالة ومن حالات التسمم أو تعاطي لأدوية وعقاقير لأمراض معينة...

(عدس محمد عبد الرحيم، 1998، مرجع سابق، ص 41)

*** التأخر في النضج:**

إن التأخر في بعض مجالات النمو كالتأخر في النطق أو الإدراك السمعي أو البصري قد ينشأ عنه لدى بعض التلاميذ صعوبات في التعلم.

*** العامل الوراثي:**

ترى معظم الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم أن ما نسبته 25% إلى 40% من التلاميذ واليافعين ممن يعانون من صعوبات في التعلم قد انتقلت إليهم بفعل العامل الوراثي، وترى الدراسات التي أجريت على العائلات وعلى التوائم أن العوامل الوراثية هي عوامل هامة في حدوث هذه الصعوبات، واحتمال الإصابة بها يتزايد عند من لديهم

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أقرباء يعانون من مثلها، فإذا عانى منها أحد التوأمين كان احتمال إصابة التوأم الثاني بها كبيرا.

(عدس محمد عبد الرحيم، 1998، مرجع سابق، ص 42)

*** العوامل البيوكيميائية:**

الكيميائيات تنقل الرسالة العصبية من خلية عصبية لأخرى، إذ أيّدت نتائج الأبحاث الحديثة ما قيل على أن سبب عدم التركيز والتشتت في الإنتباه وحدوث النوم الزائد هو قصور ناقلات عصبية معينة في منطقة معينة من الدماغ بحيث لا تقوم بوظيفتها بالشكل المطلوب، وهناك من الأبحاث من تؤكد إمكانية أن يسير السائل الكيماوي للدماغ في مسار خاطئ مما يفضي بدوره إلى حدوث صعوبات في التعلم...

كما أن لعامل النمو لدى الجنين أثر في حدوث صعوبات التعلم لدى التلميذ، ويتعلق الأمر هنا بالولادة قبل الأوان وقلة الوزن لدى الجنين وكذا تعاطي الأم للتدخين خلال مدة الحمل وتناولها للمشروبات الكحولية وما يقابل ذلك من قلة في التركيز والإنتباه والنشاط الزائد لدى التلميذ، والتعرض للصدمات النفسية كذلك... والتي بدورها تحدث صعوبات في التعلم لديه في المستقبل.

(عدس محمد عبد الرحيم، 1998، مرجع سابق، ص 43)

ب- أسباب مرتبطة بالأسرة:

هذه الأسباب تتعلق بالظروف العلاقات داخل الأسرة، المشاكل المادية، الإنفصال أو الطلاق، وفاة الوالدين أو أحدهما... إضافة إلى انعدام المتابعة من قبل الوالدين ونقص مستواهما الثقافي، ومكانة اللغة في التبادلات الأسرية، ومستوى طموح الوالدين ودرجة استثمارهم للدراسة ونتائجها، بالإضافة إلى عدم اهتمام الوالدين بتمدرس أبنائهم.

ج- أسباب مرتبطة بالمدرسة:

تتعلق هذه الأسباب باكتظاظ الأقسام ومدى احترام الوتيرة الخاصة بالتلميذ والمشاكل العلائقية في المدرسة بين: تلميذ/تلميذ، وتلميذ/معلم، إضافة إلى مستوى تكوين المعلمين

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الذي يؤدي بقدر كبير إلى النجاح أو الفشل (التأطير، التكوين المستمر، الإعلام حول مستجدات تعليمية وعلم النفس الخاص بالتعلم وطرق الإستدراك والدعم البيداغوجي...).

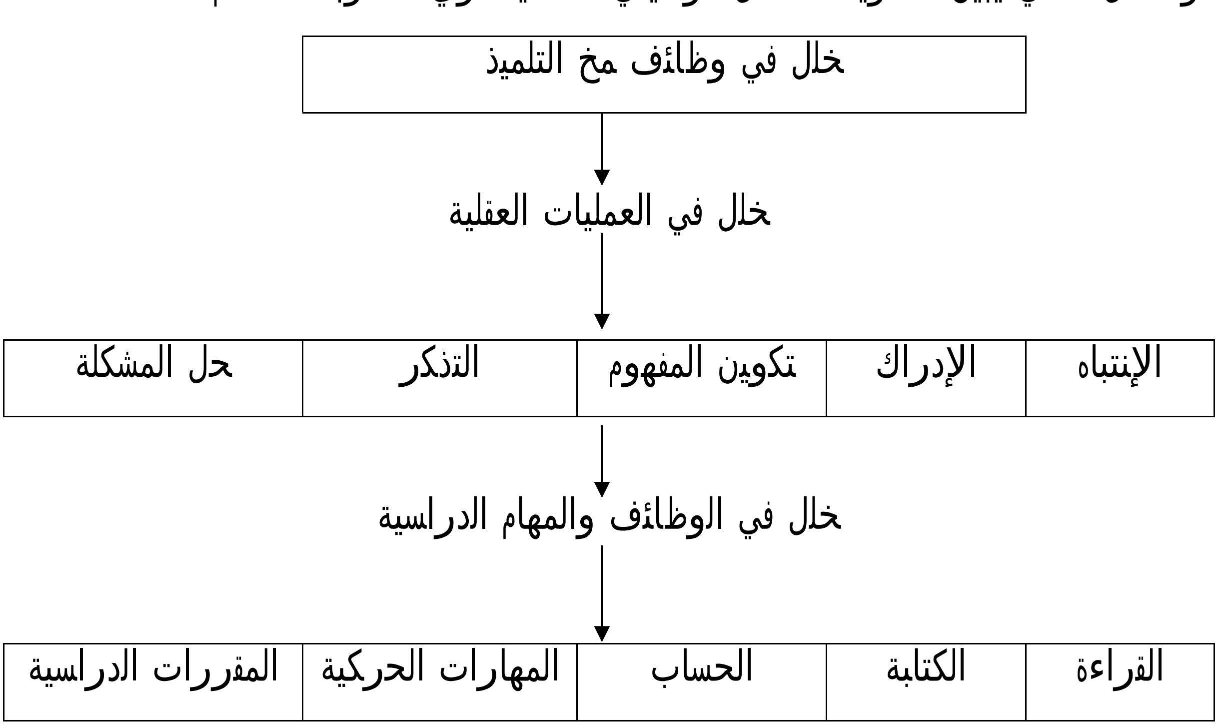
(Chauveau. G et All, 1990, p 13)

د- أسباب مرتبطة بالتلميذ نفسه:

الغيابات المتكررة للتلميذ، صعوبة التركيز ورغبة التلميذ في التعلم لكنه لا يستطيع، إضافة إلى اضطرابات سلوكية كالإفراط في الحركة، نقص الدافعية، الكسل، عدم الإنضباط... واضطرابات حسية: السمع، البصر و التي لها انعكاسات على توازنه النفسي الإنفعالي واضطرابات أخرى متعلقة بعسر في القراءة، الكتابة والحساب.

(Lobrot. M, 1975, p 14)

والشكل التالي يبين مستويات الخلل الوظيفي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:



***الشكل رقم (1): يبين مستويات الخلل الوظيفي لذوي صعوبات التعلم**

(حافظ نبيل عبد الفتاح، ص 18)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4- أنواع صعوبات التعلم:

أولاً- صعوبات التعلم النمائية:

تشمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كالإدراك والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها...

وتظهر كثيرا من هذه الصعوبات قبل دخول التلميذ إلى المدرسة، وقد تتم معرفتها حين يبدأ التلميذ بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية، وقد تم وضع صعوبات الإنتباه، الذاكرة والصعوبات الإدراكية-الحركية ضمن الصعوبات الأولية إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية.

وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية وكثيرا ما تكون لها علاقة بصعوبات الإنتباه، التذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية.

(كامل محمد علي، ص 14)

ثانيا- صعوبات التعلم الأكاديمية:

أما صعوبات التعلم الأكاديمية فهي المشكلات التي تظهر أصلا من قبل التلاميذ وتشتمل هذه الصعوبات على:

- الصعوبات الخاصة بالقراءة.
- الصعوبات الخاصة بالكتابة.
- الصعوبات الخاصة بالهجاء والتعبير الكتابي.
- الصعوبات الخاصة بالحساب.

(كامل محمد علي، مرجع سابق، ص 15)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- ففي القراءة مثلا إذا لم يتمكن التلميذ من التعرف على الحروف أو لا يستطيع قراءة الكلمة أو الربط بين الحروف في قراءة الكلمات، ففي هذه الحالة فهو يعاني من صعوبات تعلم في القراءة، أما إذا كان عاجزا عن ترجمة الأصوات المنطوقة أو عدم مقدرته على التمييز بين علامات الشكل أو كان لديه صعوبة في كتابة أو رسم الحروف... ففي هذه الحالة فهو يعاني من صعوبات تعلم في الكتابة، في حين إذا أبدى التلميذ صعوبات في القيام بعمليات حسابية بسيطة، أو صعوبات في جمع الأعداد البسيطة، أو في استعمال المسطرة المدرجة في هذه الحالة فهو يعاني من صعوبات تعلم في الحساب.

(Chauveau. G et All, 1990, p 15)

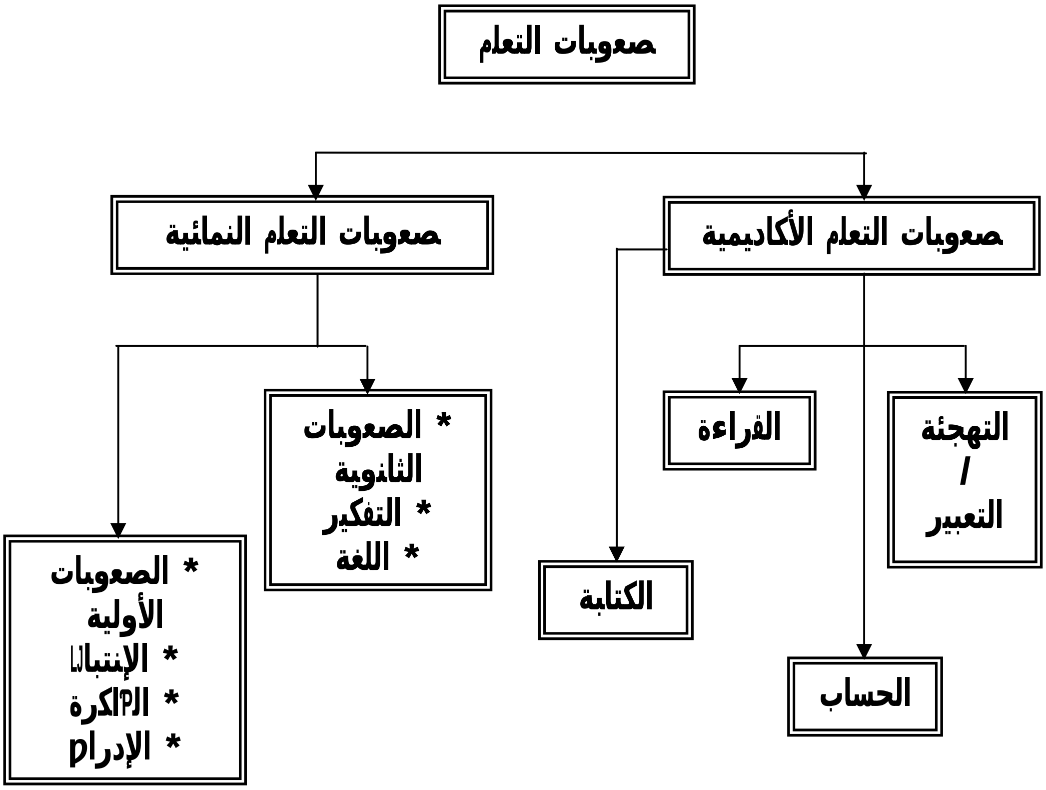
- هذا وهناك علاقة بين صعوبات التعلم النمائية وكذا صعوبات التعلم الأكاديمية، بحيث يجب الأخذ بعين الإعتبار وبشكل مؤكد أن صعوبات التعلم النمائية هي الأساس في تكوّن صعوبات تعلم أكاديمية فيما بعد لدى التلاميذ.

كما أكدت معظم الدراسات أيضا وبنسبة قد تصل إلى 90% أنه يجب الإهتمام بالعمليات النفسية الأساسية عند التلاميذ وكذلك أساليب التدريس المستخدمة مع هؤلاء التلاميذ.

(كوافحة تيسير مفلح، 2000، مرجع سابق، ص 130)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

* والشكل التالي يوضح تصنيفات صعوبات التعلم:



*** الشكل رقم (2): يوضح تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**

(مأخوذ من كتاب التدريس ذوي الإحتياجات الخاصة لزيتون كمال عبد الحميد، 2000، ص 138)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5- خصائص المتعلم ذوي صعوبات التعلم:

- تعد خصائص المتعلم (التلميذ) من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم، ذلك بأن التلاميذ يختلفون فيما بينهم في القدرات العقلية والحركية وصفاتهم الجسمية، كما يختلفون في ميولهم واتجاهاتهم وتكامل شخصياتهم.

(راشد علي، 1993، مرجع سابق، ص 65)

* يشير " بري " (1986) إلى أن تحديد الخصائص التي تفرق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين يعدّ أمرا مهما، إذ من شانه أن يسهل لنا ويساعدنا أيضا في فهم وتصنيف هؤلاء التلاميذ ومساعدتهم، ورغم أن تجمع خصائص بعينها تمثل شيوعا لدى مجتمع ذوي الصعوبة أمرا لا يحظى باتفاق تام، إلا أن بعض الباحثين قد حاولوا سرد خصائص لهذه الفئة تتمثل في تجمعات معينة كتلك التي ذكرها " ميلتون بروتين " و" شيلفيا ريتشردست " و" تشارلز مانجيل " (1987)، حيث أشاروا إلى أن خصائص ذوي صعوبات التعلم يمكن تجميعها في أربعة رئيسية هي:

أ- الانتباه ومستوى النشاط.

ب- الحركة ونمو الإدراك.

ج- اللغة ونمو التفكير.

د- النمو الانفعالي والإجتماعي.

* ويذكر " توافرو هالهان " (1976) أن خصائص ذوي صعوبات التعلم يمكن حصرها في:

- الحركة الزائدة.
- المشكلات الإنفعالية.
- الاندفاع.
- مشكلات في القراءة والحساب.
- اضطرابات عصبية.
- قصور في الإدراك الحركي.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- صعوبات في التآزر العام.
- اضطرابات في الذاكرة والتفكير.
- اضطرابات في الكلام والإستماع.

(سليمان عبد الحميد، 2000، ص 230-232)

- ومن جملة الخصائص التي حددها الباحثون لذوي صعوبات التعلم:
- صعوبة فهم العدد ومدلوله وعلاقة الأعداد بعضها ببعض.
- صعوبة إجراء العمليات الأساسية في الحساب.
- صعوبة التفريق بين الأرقام المتشابهة وبين الأشكال المتشابهة كذلك.
- صعوبة في استخدام الأدوات الهندسية.
- صعوبة في إدراك العلاقة بين المفاهيم ذات الأهمية في تعلم الحسابات، كوحدات الطول، الكتلة، العلاقات الأساسية...
- صعوبة نطق وكتابة الأعداد.
- ضعف القدرة على القراءة والكتابة الصحيحة.

(عواد أحمد أحمد، 1997، ص 102)

6- تشخيص صعوبات التعلم (طرق وأساليب):

- تتمثل المشكلة الرئيسية لذوي صعوبات التعلم في التباين الملحوظ بين القابلية والإنجاز الفعلي، أي بين ما لديهم من قدرات وإمكانات في التعلم وبين إنجازهم المتدني، ويتم الحكم على ذلك إجرائيا من خلال مقارنة الأداء الفعلي للتلميذ في المجالات الأكاديمية المختلفة بأدائه المتوقع بناء على عمره العقلي والزمني.

وينبغي إثبات أن هذا التباين يقتضي تقديم خدمات تربوية خاصة ليتم تصنيف المشكلة على أنها صعوبات في التعلم.

- ويلعب التشخيص وتقنياته المختلفة دورا بارزا في هذا المجال، من حيث أنه يعتبر من أهم المراحل التي ينبني عليها إعداد وتصميم البرامج التربوية العلاجية. إذ أن التشخيص يحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل تلميذ على حدة والطريقة العلاجية

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الخاصة بذلك النوع من الصعوبات، ومن ثمة يتم الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى التلميذ والكشف عن المشكلات النمائية لديه، والتمييز بين التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم من التلاميذ الذين يواجهون مشكلات أخرى.

كما أن التشخيص يفيد في تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية وتحديد نوع هذه الصعوبات...

- وعليه فالتشخيص يساعد الباحث والمعلم على الفهم الدقيق والعميق لمشكلة صعوبات التعلم، كما يكشف عن أشكال أخرى وصفات جديدة لصعوبات التعلم بشكل مستمر، إضافة إلى أنه يساعد كذلك على جمع المعلومات الخاصة عن الأداء التعليمي لكل تلميذ.

(مثقال جمال، 2000، مرجع سابق، ص 42-43)

- والمعلم بمقدوره القيام بهذه الأساليب إذا وجد مساعدة من قبل المختصين والأولياء، إذ يمكن له أن يتعرف عن سبب إخفاق التلميذ في إحدى الأنشطة الدراسية عن طريق معرفته للأخطاء التي يقع فيها هذا التلميذ في أداءاته التعليمية، هذه المعرفة تمكنه من الكشف عن صعوبات هذا التلميذ وتحديد نقاط الضعف لديه، ومن ثمة تحديد نوع الطرق والأساليب المتبعة في السير التعليمي مع هذا التلميذ.

(مثقال جمال، 2000، مرجع سابق، ص 44)

- ازداد اهتمام الباحثين في الوقت الحالي بميدان صعوبات التعلم من خلال تقديمهم للعديد من المساعدات النفسية التربوية التي سلطت الضوء على معرفة هذه الصعوبات بعمق وهذا باعتمادهم على نتائج الأبحاث الحديثة في مجالي علم النفس وعلم النفس التعليمي، إذ تم ذلك بإجراء مقارنات عديدة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي الرسوب والتخلف الدراسيين عن طريق تطبيق اختبارات عديدة في هذا المجال، وكان الهدف من ذلك يتمثل في إيجاد الأسباب والعوامل المتحكمة في كل من الرسوب والتخلف الدراسيين وكذا صعوبات التعلم ثم الإهتداء إلى التشخيص الفعلي للصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في التعلم واتباع أساليب معينة معها.

(Revue l'échec scolaire n'est pas une fatalité, p 54)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- هذا وتعتمد عملية تشخيص صعوبات التعلم على عدة مؤشرات مختلفة من أهمها:

أ- المؤشرات السلوكية المرتبطة والمميزة لأصحاب صعوبات التعلم على أساس أنه هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها لدى ذوي صعوبات التعلم.

ب- وكذا المؤشرات العصبية، بحيث يظهر ذوي صعوبات التعلم علامات نيورولوجية بسيطة تتمثل في الإضطرابات الإدراكية والأشكال غير الملائمة من السلوك وصعوبة الأداء الوظيفي الحركي...ومن المراحل المهمة المعتمدة في تشخيص صعوبات التعلم:

- التعرف على التلاميذ ذوي الأداء المنخفض عن طريق استخدام الملاحظة.
- ملاحظة ووصف السلوك المراد تعديله.
- العمل على حل المشكلة داخل الصف (إجراء تقييم غير رسمي).
- كتابة نتائج التشخيص.
- العمل على تخطيط برنامج علاجي.

(كامل محمد علي، مرجع سابق، ص 35-36)

إضافة إلى هذا هناك عدة معايير في تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، الكتابة وكذا الحساب:

أ- في القراءة:

- يلاحظ انخفاض مستوى القراءة عن المستوى المتوقع أو المعتاد لدى العاديين وعن مستوى التحصيل وكذا مستوى الذكاء.
- يتعارض الإضطراب السابق مع التحصيل الأكاديمي والأنشطة اليومية التي تحتاج مهارات القراءة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ب- في الكتابة:

- يلاحظ انخفاض مستوى الكتابة التعبيرية على المقاييس الموضوعية عن المستوى المتوقع لعمر التلميذ ومستواه العقلي والدراسي.
- يتعارض الإضطراب السابق مع الأداء الأكاديمي أو الأنشطة اليومية التي تتطلب كتابة أو تأليف كلمات مكتوبة.

(عسكر عبد الله، 2005، ص 34)

ج- في الحساب:

- انخفاض مستوى القدرة الحسابية على المقاييس المقننة أو عن معدلات التحصيل المتوقعة من أقران التلميذ.
- يتعارض الاضطراب السابق مع التحصيل الأكاديمي والأنشطة اليومية المعتادة والتي تتطلب قدرات حسابية.

(عسكر عبد الله، 2005، مرجع سابق، ص 35)

- إذن يبقى الهدف من عملية تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ يتمثل في تحديد تلك المظاهر والتعرف على أسبابها ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها، وهذا عن طريق إعداد تقرير عن حالة التلميذ العقلية وذلك بتطبيق اختبارات الذكاء المعروفة والإختبارات الأكاديمية أيضا، بحيث يتم ذلك من خلال التعرف على مدى التباين بين التحصيل الأكاديمي المتوقع والتحصيل الحالي لدى التلميذ، إضافة إلى إعداد تقرير كذلك يشمل مهارات التلميذ في القراءة والكتابة من قبل المدرسة كذلك.

(كوافحة تيسير مفلح، 2003، مرجع سابق، ص 137)

- كما أن التشخيص يعد طريقا بحكم أن الكثير من التلاميذ في بداية قراءتهم الأولى لا يستطيعون الفصل التام للكلمات المنطوقة إلى مكوناتها من الأصوات، كما يجدون صعوبة في التحليل والتركيب وبالتالي لا ينمو لديهم الإحساس بالجملة نتيجة لعدم تكثيف التعلم وتكرار الهجاء لاكتساب المهارة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وعليه فبناء على هذه المعلومات المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة لدى التلميذ اتجهت البحوث التربوية إلى وضع برامج تدريبية خاصة بالقراءة وبرامج أخرى كذلك متعلقة بالكتابة والحساب.

(عسكر عبد الله، 2005، مرجع سابق، ص 36)

- هذا ويعتمد التشخيص على أدوات بحيث يتم عبر مراحل بدء بالملاحظة للتلاميذ أثناء التعلم داخل الصف الدراسي التي تتبع باختبار لأولئك التلاميذ الذين اكتشف المعلم بأنهم لا يبدون نشاطا معينا في التعلم كباقي زملائهم من خلال طرح أسئلة عليهم متعلقة بالدرس، ومعرفة نوع الإستجابة لديهم، الأمر الذي يسمح للمعلم بالتقرب منهم أكثر من خلال عمل مقابلات معهم لمعرفة نوع القصور الذي يعانون منه، ومحاولة التأكد من حالاتهم بمساعدة المختصين في الميدان.

7- البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:

- يستخدم مصطلح التدريس العلاجي للدلالة على نوعية البرامج التربوية لحالات العجز عن التعلم، وقد تكون واحدة من المهارات الرئيسية لمدرس التلاميذ العاجزين عن التعلم قياس مظاهر العجز عن التعلم وتشخيصه لديهم بهدف إعداد الخطة التربوية الفردية.

* وتشير " ليرنر Learner " إلى خمس خطوات رئيسية في البرنامج التربوي للتلاميذ العاجزين عن التعلم وهي:

- قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها.
- تخطيط البرنامج التربوي (صياغة الأهداف وتنفيذها).
- تطبيق البرنامج التربوي.
- تقويم البرنامج التربوي.
- تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج عملية التقويم.

ويستطيع مدرس التلاميذ العاجزين عن التعلم التحكم بعدد من العوامل التي تساهم في إنجاح البرنامج التربوي ومن هذه العوامل:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- التحكم بالوضع الفيزيائي لحجرة الدراسة.
- التحكم بالوقت الذي يستغرقه البرنامج التعليمي.
- تحديد عدد المهمات المطلوبة من التلميذ، وتحديد مستوى صعوبة تلك المهمات.
- تحديد طرائق الإتصال بين المدرس والتلميذ.
- تحديد العلاقة الشخصية اللازمة بين كل من المدرس والتلميذ.

أما فيما يخص أسلوب تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فتقترح Learner (1976) استخدام أسلوب تحديد المهمات كأسلوب رئيسي في التدريب العلاجي، إذ تحلل المهمة التعليمية إلى عدد من الخطوات التعليمية الفرعية وهي:

- تحديد طرق الإتصال الإدراكية لاستقبال المهمة التعليمية والتعبير عنها: طرق بصرية، سمعية أو حسية.
- تحديد النظام الحسي الإدراكي اللازم للتعبير عن المهمة التعليمية، أي يعني هل تحتاج هذه المهمة إلى حاسة واحدة أو أكثر للتعبير عن تلك المهمة.
- تحديد طبيعة المهمة التعليمية، أي يعني هل هذه المهمة لفظية أم غير لفظية.
- تحديد طبيعة العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن المهمة التعليمية.

(الروسان فاروق، 2000، ص 453)

* وعلى ضوء ذلك يقترح " كوفمان Kauffman " ثلاثة أنواع من البرامج العلاجية التربوية في التدريب العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي:

- برنامج التدريب على العمليات النفسية مثل: القراءة، الكتابة أو التوازن ويعتمد هذا البرنامج على تعليم المهارات البصرية، الحركية، وتعليم المهارات الحسية الحركية.

برنامج التدريب لعدد من الحواس: ويعتمد هذا البرنامج على تدريب حواس الطفل وربطها معا.

- برنامج التدريب للتلاميذ ذوي النشاط الزائد: ويعتمد هذا البرنامج على تخفيض عدد المثيرات الخارجية بالنسبة للتلاميذ ذوي النشاط الزائد، وتوفير الفرصة أمامهم لتوجيه هذا النشاط.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- برنامج التدريب المعرفي: ويعتمد هذا البرنامج على تقديم نماذج تعليمية حسية للتلميذ الذي يعاني من مظهر ما من مظاهر العجز عن التعلم.

(الروسان فاروق، 2000، مرجع سابق، ص 454)

* ومن المبادئ الأساسية لتكنولوجيا التدريس العلاجي -بحيث رأى المختصون في التربية أنه لا جدال بأن المعلم ينبغي أن يكون ملما بالمبادئ الأساسية عند التدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال برامج التدخل العلاجي والإستفادة منها قدر الإمكان- ومن هذه المبادئ ما يلي:

- اكتشاف الحاجات الخاصة للتلميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تطوير أهداف تعليمية قصيرة المدى.
- تحليل المهمة التي سيتم تعلمها.
- تصميم التعليم بحيث يكون في مستوى التلميذ.
- اختيار المكافآت الملائمة للتلميذ.
- إعداد الدرس بشكل يجنب التلميذ الوقوع في الخطأ.
- توفير التعليم الزائد.
- توفير التغذية الراجعة.
- تحديد مدى تقدم التلميذ.

(زيتون كمال عبد الحميد، 2000، مرجع سابق، ص 138)

8- التكفل البيداغوجي بذوي صعوبات التعلم:

هناك نوعان من التكفل البيداغوجي بذوي صعوبات التعلم:

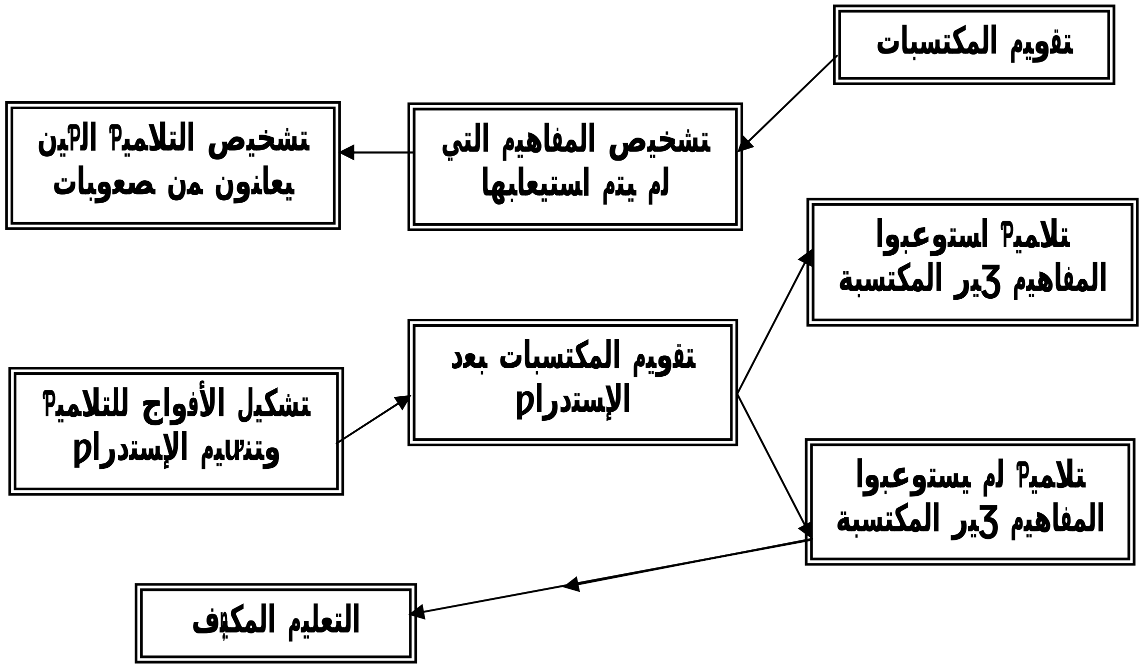
أ- النوع الأول:

يتمثل في تكفل المعلم بصعوبات التعلم التي يكتشفها بفضل الملاحظة والتقويم المستمر، إذ يلاحظ أن عددا ضئيلا من التلاميذ لا يتمكنون من متابعة الدروس، يجب على المعلم في هذه الحالة أن يقوم بمعالجة ظرفية وفورية بتنظيم حصص للاستدراك التي من شأنها أن تسمح للتلاميذ بالإلتحاق بمستوى زملائهم في القسم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إن هذا النوع من التكفل يتطلب من المعلم أن تكون لديه قدرة على القيام في أي لحظة من اللحظات بتقويم مكتسبات التلاميذ وتشخيص المفهوم أو المفاهيم غير المكتسبة وتنظيم استدراك، والمخطط التالي يوضح ذلك:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



*** الشكل رقم (3): يوضح كيفية التكفل بذوي صعوبات التعلم**

(وزارة التربية الوطنية، 1998، ص 20)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

*** الإستدراك في القسم العادي:**

يعد الإستدراك جزء من الفعل التربوي، وعليه ينبغي أن تراعى القدرات الفردية للتلاميذ والمعارف التي يجب أن يكتسبوها والتي لم يتمكنوا منها.

وفي هذه الوضعية يجب على المعلم أن يعتمد على تشخيص المفاهيم غير المكتسبة بواسطة التقويم الذي سيعلمه بطبيعة وسبب الصعوبات.

إن المعلومات التي سيجمعها المعلم تشكل قاعدة للآليات البيداغوجية التي سيطبقها في حصص الإستدراك، إذ ينبغي أن تعتمد هذه الآليات على البيداغوجية الفارقية.

(وزارة التربية الوطنية، 1998، مرجع سابق، ص 25)

ب- النوع الثاني:

هذا النوع يعتمد على جهاز وبيداغوجية خاصة، إذ يخص التلاميذ الذين لم يفض معهم النوع الأول إلى نتائج مرضية.

إن هذا الجهاز الذي يتمثل في التعليم المكيف وضع من طرف وزارة التربية الوطنية منذ 1982، يتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم لمدة سنتين.

فالتعلم المكيف يهدف إلى التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال حث المعلم على انتهاج سلوكات بيداغوجية تضمن نمو التلميذ باستخدام قدراته لاكتساب المعارف.

إن التكفل البيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم دون أن ننسى أن الهدف الأساسي هو إعادة إدماج التلميذ في مسار دراسي عادي في أقرب وقت ممكن، إذن فالإدماج السريع يبقى الهدف الأسمى.

إن نوع التكفل بصعوبات التعلم يتحدد بنتائج عمليتين اثنتين هما: الإستكشاف والتشخيص.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

*** الأستكشاف:**

يعني استكشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذي يعود بالدرجة الأولى إلى معلم القسم العادي الذي يزاول فيه التلميذ دراسته بناء على علاقاته الخاصة التي تربطه بالتلميذ، وعلى دوره كذلك في ضمان اكتساب التعلمات القاعدية، وهذا ما يؤهله لاستكشاف حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات عميقة أو جزئية.

*** وسائل الإستكشاف:**

ما هي الوسائل التي يجب وضعها في متناول المعلم لتسهيل عمله في المرحلة الأولى من الإستكشاف ؟

تتمثل الوسيلة الأولى في الإختبارات المعرفية التقويمية التي تحوصل المكتسبات، إذ يتحقق هذا التقويم من خلال معلم القسم العادي لأنه الوحيد القادر على تقدير مستوى التلاميذ واكتشاف الذين يعانون من صعوبات في التعلم، إذ يعتمد المعلم لتشخيص صعوبات التعلم على استغلال نتائج الإختبارات التقييمية الخاصة بأنشطة القراءة، الكتابة والحساب.

(وزارة التربية الوطنية، 1998، مرجع سابق، ص 26)

- كما تمثل بطاقة الملاحظة والمتابعة والتقويم وسيلة ثانية لتدقيق واستكشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كونها تعالج عدة جوانب تتعلق بنمو التلميذ في مختلف المجالات سواء كانت ذهنية، وجدانية، معرفية أو اجتماعية...

كما تعتبر هذه البطاقة العنصر الأساسي المكوّن لملف التلميذ، هذا الملف الذي يوضع في متناول مجلس المعلمين بالمدرسة، والنموذج التالي يمثل بطاقة لتشخيص صعوبات التعلم:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المادة (النشاط): ....

الشهر: ....

الأسبوع: من: ....

إلى: ....

اسم التلميذ ولقبه	الكفاءات المستهدفة	الكفاءات المحققة	الكفاءات التي لم تحقق	الملاحظات

***ملاحظة:** هذه البطاقة تشتمل على ملاحظات مختصين نفسانيين، مستشاري التوجيه المدرسي، أطباء ومختلف المهنيين الذين يتدخلون في هذه العملية.

(وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1998، مرجع سابق، ص 19)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

*** اختبارات تقويم المكتسبات:**

من ضمن الإختبارات التي تم وضعها لتقويم مكتسبات التلاميذ:

أ- اختبار القراءة:

الهدف من هذا الإختبار يتمثل في معرفة الصعوبات التي تعترض بعض التلاميذ في:

- معرفة الحروف الهجائية.
- ربط الأصوات (عدم تقطيع أصوات الكلمة).
- قراءة الكلمات.
- معرفة الحروف الهجائية المتشابهة.
- قراءة الجمل والتراكيب.

وهذا الإختبار يفيد المعلم كثيرا في عملية تقويم المكتسبات لدى التلاميذ وبالتالي اكتشاف الثغرات التي تعيق تعلمهم للقراءة.

(Van Grunderbeek Nicole, 1984, p 25)

ب- بطاقة الملاحظة والمتابعة والتقويم:

هذه البطاقة خاصة بالتلميذ تحتوي على معلومات تخص:

- تعريف التلميذ.
- معلومات عائلية عنه وحالته الصحية.
- حياته المدرسية (الحياة الإجتماعية بالمدرسة، القدرة الذهنية، تقويم النتائج من قبل المعلم، نتائج الإستكشاف من خلال المكتسبات الدراسية في القراءة، الكتابة والحساب).
- الحياة السيكوحركية للتلميذ.
- الحياة الإجتماعية والوجدانية.

(وزارة التربية الوطنية، 2002، ص 49)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

9- المهام الرئيسية لمدرس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تتمثل هذه المهام فيما يلي:

أ- القدرة على قياس وتشخيص مظاهر حالات صعوبات التعلم.

ب- القدرة على إعداد خطة تربوية فردية.

ج- تنفيذ متطلبات الخطة التربوية الفردية.

د- تعديل الخطة عند الضرورة.

(كامل محمد علي، مرجع سابق، ص 137)

- والمعلم عليه أن يعتمد على أساليب ومناهج ملائمة جدا لتعليم ذوي صعوبات التعلم يتضمن الخطوات التالية:

- يجب ألا يحاول التلميذ أن يقرأ قراءة شكلية إلا بعد مرور وقت مناسب من خلاله ينمي التلميذ الإستعداد للقراءة.

- زيادة الإهتمام بتكوين عادات قرائية سليمة.

- عند اختيار كتب القراءة يجب مراعاة ميول التلاميذ.

- يجب أن تكون الكتب بسيطة الأسلوب ومناسبة لأعمار التلاميذ.

- يجب أن تكون الكتب جيدة التخطيط والصناعة، حروف الطباعة واضحة وكبيرة.

- يجب على المعلم مراعاة مراجعة المفردات وكذا مراجعة المادة القرائية.

- هذا وترى بعض الإتجاهات الحديثة أنه من المهام الرئيسية لتعليم ذوي صعوبات التعلم:

- توافر الخبرة والوسائل الجيدة واستخدام التعزيز المناسب والتكرار لتثبيت المعلومة. إثارة الإهتمام لدى التلميذ.

- توفر الوقت الضروري الكامن لإحداث التعلم.

- إثارة الرغبة لدى التلميذ والإستعداد لتقبل التعلم.

(كامل محمد علي، مرجع سابق، ص 41-42)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

10- شروط إعادة إدماج التلاميذ -ذوي صعوبات التعلم- في المسار الدراسي العادي:

تحتوي شروط إعادة إدماج التلاميذ على المستويين المعرفي والسيكولوجي النقاط الموضحة في الجدول الآتي:

المعايير المعرفية	المعايير السيكولوجية
في القراءة: القراءة الصحيحة لجملة	القدرة على التذكر القدرة على التركيز
في الكتابة: الكتابة الصحيحة للحروف والكلمات	الثقة في النفس الإستقرار النفسي
في الحساب: جمع العمليات البسيطة	القدرة على الإندماج في جماعة

الجدول رقم (4): يبين المعايير المعرفية والسيكولوجية المطلوبة في عملية إدماج التلاميذ في المسار الدراسي العادي

(مأخوذ من دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها،الصادر عن وزارة التربية الوطنية، 2004، ص 65)

ومن الشروط التي رآها البيداغوجيون بالهامة جدا المبادئ البيداغوجية الهامة المتمثلة في:

التقرب من التلميذ والتعرف على إمكاناته ومؤهلاته الشخصية والعمل على تكييف التعلم الموجه له بناءا على ذلك.

- اعتبار التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم أول مصدر للمعلومات حول إمكانات تحسين التعلم المقدم لهم، وكذا تحسين ظروف العمل في القسم.

- التكفل بالفروق الفردية لدى التلاميذ واستعمال هذا المبدأ لعناصر ديناميكية في سيرورة التعلم من أجل خلق ظروف مساعدة على تسهيل عملية التعلم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- استعمال الوسائل التعليمية التي تناسب القدرات الحقيقية للتلميذ وتحقق اهتماماته.

ولتحفيز التلميذ على التعلم ينبغي:

- تنشيط اهتماماته.
- تعزيز الشعور بالأمن لديه.
- إعادة الاعتبار للتلميذ بتقدير إنتاجاته.
- جعل التلميذ يشعر بأن معلمه يهتم به شخصيا ولا يتجاهله.
- التقييم المستمر لوحدات التعلم هو تقويم للمجهودات المبذولة من الطرفين المعلم/التلميذ علما أن جميع التلاميذ لديهم القابلية للتحسن.
- تسهيل عملية إدماج التلاميذ الذين استفادوا من بيداغوجية الدعم والمعالجة في القسم العادي بجعلهم شركاء في نشاطات بناءة.
- إشراك مختلف الشركاء التربويين (المعلمين، المديرين، المفتشين، الأخصائيين النفسانيين، مستشاري التوجيه، الأطباء والآباء...) في إيجاد حلول لصعوبات التعلم.

إذ تعتبر هذه المشاركة قاعدة للعمل في إطار شبكة العلاقات التي ينبغي للمعلم أن يحسس الأطراف الأخرى بالتفكير في حلول لمشاكل تخص تعلم التلاميذ وذلك للوصول إلى تحديد عمليات المساعدة في العلاج التربوي وهؤلاء الأعضاء هم: الطاقم البيداغوجي للمدرسة، الأولياء، مهنيو وحدة الصحة المدرسية، وأعضاء اللجنة الطبية النفسية إن وجدت.

- مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وذلك بتزويدهم بأدوات منهجية تمكنهم من أن يتعلموا كيف يتعلمون.

(Prudhommeau Maxime, op.cit, p 66)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

خاتمة الفصل:

إن صعوبات التعلم تتمثل في عدم تحكم بعض التلاميذ في مفاهيم ما نتيجة الأخطاء التي تلازم أداءهم في الأنشطة المتعلقة بالقراءة، الكتابة والحساب... الأمر الذي يسبب لهم عجزا في التعلم وفي تحقيق التلاؤم والتكيف الدراسي مع الزملاء.

ولهذه الصعوبات أسباب بسيطة وأخرى عميقة كالأسباب العضوية البيولوجية والمتعلقة بالتلف الذي يحدث للدماغ: الدورة الدموية، السائل الكيماوي والولادة قبل الأوان...

وأسباب متعلقة بالأسرة، وأخرى بالمدرسة وأسباب متعلقة بالتلميذ نفسه بحيث أن كل هذه الأسباب تجعل من صعوبات التعلم من المشكلات التربوية العويصة في الوسط المدرسي. وميدان صعوبات التعلم هو ميدان حديث نسبيا، غير أن مفاهيمه الأساسية كانت منذ عدة سنوات، بحيث اهتم بها علماء الأعصاب إذ ركزوا على التلف الذي يحدث في الدماغ والآثار الناجمة عنه في المستقبل ليليهم علماء النفس العصبي فيما بعد إذ كانت لأبحاثهم نتائج مفيدة جدا للقائمين على التربية والتعليم، وهذا الإهتمام دفع بالعلماء والمختصين في التربية إلى وضع جملة من الخصائص التي تميز ذوي صعوبات التعلم عن الحالات الأخرى، وهذه الخصائص تكون بسيكولوجية، انفعالية ، اجتماعية وكذا خصائص معرفية.

ويلعب التشخيص الذي يقوم به المعلم مع تلاميذه دورا مهما كونه يحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل تلميذ على حدة، والطريقة العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبات، والتي تدخل في إطار التكفل البيداغوجي بهؤلاء التلاميذ، هذا التكفل يركز أولا على الملاحظة والتقويم المستمر لهؤلاء التلاميذ من خلال تدعيم ذلك بحصص استدراكية. أما في حالة ما إذا تفاقمت تلك الصعوبات ولم ينجح معها الإستدراك فهنا نلجأ إلى التعليم المكيف والتكفل البيداغوجي بذوي صعوبات التعلم، ينطلق أولا من النمو السيكولوجي للتلاميذ وقد وضعت العديد من الإختبارات في هذا المجال لتقويم

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

مكتسبات التلاميذ كاختبارات القراءة، الكتابة والحساب، إضافة إلى استخدام بطاقة الملاحظة والمتابعة والتقويم بحيث تحتوي هذه البطاقة على معلومات متنوعة ومهمة تفيد المعلم في التعرف على التلميذ ومساعدته وتوجيهه كذلك.

والمعلم حتى يتسنى له القيام بهذه العمليات، يجب أن تلقى على عاتقه مهام عدة أهمها القدرة على قياس وتشخيص مظاهر حالات صعوبات التعلم وكذا القدرة على إعداد الخطة التربوية الفردية... وهذا حتى ينجح في عملية إعادة إدماج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المسار الدراسي العادي، هذا الإدماج الذي يعتمد على معايير معرفية وأخرى سيكولوجية يستلزم على المعلم معرفتها والعمل بها حتى يحقق التعلم الأمثل والتكيف الملائم لتلاميذه.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الباب الثاني :
الجانب الميداني

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفصل الأول:

1. أهمية الدراسة الميدانية
2. مكان البحث
3. منهج البحث
4. العينة وكيفية اختيارها
5. أدوات البحث
6. تقنيات البحث

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1. أهمية الدراسة الميدانية:

تعتبر الدراسة الميدانية وسيلة علمية هامة لجمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بالواقع الإجتماعي والتربوي.

كما أنها تعتبر خطوة هامة لدعم الجانب النظري الذي انطلقنا منه وبالضبط في اختبار صحة الفرضيات من خلال النتائج المتحصل عليها... وعليه فإن الخطوات المنهجية الميدانية لبحثنا هذا كانت كالتالي:

2. مكان البحث:

لقد أجرينا دراستنا الميدانية في عدة مؤسسات تربوية للطور الإبتدائي في كل من العاصمة، البليدة والشلف عن طريق توزيع استبيان على معلمي الطور الأول لهاته المدارس، وكانت المؤسسات التي زرناها على النحو الآتي:

1.2. الجزائر العاصمة:

أخذنا منها 13 مدرسة في المناطق التالية:

أ. بلدية بابا حسن ج.ب العاصمة:

- مدرسة " الشهيد بومهدي محمد ": تضم 03 معلمين للطور الأول.
- مدرسة " الشهيد طايبي محمد ": تضم 06 معلمين للطور الأول.
- مدرسة " أول نوفمبر 1954": تضم 06 معلمين للطور الأول.
- الملحقة المركزية: تضم 06 معلمين للطور الأول.

ب. بلدية درارية ج.ب العاصمة:

- مدرسة " الشهيد طكراني عبد الغني ": تضم 03 معلمين للطور الأول.
- مدرسة " الشهيدة لالا فاطمة نسومر ": تضم 06 معلمين للطور الأول.
- مدرسة النجد: تضم 03 معلمين للطور الأول.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ج. بلدية الدويرة غرب العاصمة:

- مدرسة " عياش قطاي ": تضم 06 معلمين للطور الأول.
- مدرسة " سيدي موسى رشيد ": تضم 03 معلمين للطور الأول.
- مدرسة " الإخوة رمضاني ": تضم 06 معلمين للطور الأول.

د. بلدية بئر خادم وسط العاصمة:

- مدرسة " عبد الكريم طاطا ": تضم 03 معلمين للطور الأول.
- مدرسة " ساكر محمود ": تضم 06 معلمين للطور الأول.
- مدرسة " الأخوين مرباح ": تضم 03 معلمين للطور الأول.

2.2. ولاية البليدة:

أخذنا منها مدرستين ببلدية أولاد يعيش وهما:

أ- مدرسة " أسماء ذات النطاقين " تقع بحي بن فارس: تضم 06 معلمين للطور الأول.

ب- مدرسة " معاذ بن جبل " تقع بحي عمور: تضم 06 معلمين للطور الأول.

3.2. ولاية الشلف:

أخذنا منها مدرستين ببلدية الشلف:

أ-مدرسة " طارق بن زياد " الواقعة بالمنطقة رقم 01: تضم 03 معلمين للطور الأول.

ب-مدرسة " بوتراع محمد " الواقعة بالمنطقة رقم 05: تضم 06 معلمين للطور الأول.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

مع العلم أنه أثناء زيارتنا للمدارس الإبتدائية لتوزيع الإستبيان وجدنا أنه هناك مدارس تحتوي على ستة صفوف دراسية للطور الأول، وأخرى على ستة صفوف دراسية لنفس الطور التعليمي.

وقد قمنا بهذا التوضيح حتى لا يستغرب القارئ في التفاوت الموجود في عدد الصفوف الدراسية للطور الابتدائي من مؤسسة لأخرى.

3. منهج البحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي كونه يناسب موضوع دراستنا، هذا المنهج يصف الظاهرة المراد دراستها وصفا علميا دقيقا معتمدا على تحليلها، ويحظى المنهج الوصفي التحليلي بمكانة خاصة في مجال البحوث التربوية حيث أن نسبة كبيرة من الدراسات التربوية المنشورة هي وصفية تحليلية في طبيعتها.

فالمنهج الوصفي التحليلي يسعى إلى جمع البيانات سواء لاختبار صحة الفرضيات التي تصف الوضع الحالي للفرد موضوع الدراسة أو للاجابة عن الأسئلة المتعلقة بذلك. **(عدس عبد الرحمن، 1992، ص 101)**

فالمفهوم السابق يتفق مع ما ذهب إليه " محمد شفيق " في وصفه للمنهج الوصفي التحليلي، حيث بيّن أن المنهج الوصفي التحليلي يهدف إلى وصف الظاهرة محل الدراسة وفهمها وتحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ والقوانين التي تحكمها، حيث لا يقف عند حدّ وصف الظاهرة وصفا دقيقا كما هي كائنة بل يتعداه إلى التحليل والتفسير من أجل استخلاص نتائج نهائية يمكن تعميمها. **(شفيق محمد، 1998، ص 15)**

وبالتالي نظرا لهذه الخصائص والمميزات المتوفرة في المنهج الوصفي التحليلي فضلنا أن نسلك هذا المنهج في دراستنا دون غيره من المناهج.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4. مجتمع البحث:

تعتبر مرحلة تحديد مجتمع البحث من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الإجتماعية، إذ تتطلب من الباحث دقة بالغة، بحيث أنها تحدد قيمة النتائج.

*** وصف العينة:**

اعتمدنا في هذا البحث على العينة العشوائية المنتظمة بحيث تعرف بأنها تقوم على العشوائية والإنتظام في اختيار المبحوثين، إذ فيها يتم اختيار العينة عن طريق اختيار مفردات من مسافات متساوية على القائمة بعد إعداد المجتمع الأصلي، إذ نبدأ باختيار رقم (01) إلى رقم (10) بطريقة عشوائية. **(الرشيدي بشير، 2000م، ص 154)**

وبما أن موضوعنا يتحدث عن علاقة تكوين المعلمين بقدرتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ الطور الأول الأساسي، ارتأينا في بداية الأمر توزيع الإستبيان على 120 معلم (ة) في عدة مؤسسات للطور الأساسي للعاصمة، وهذا التوزيع تم بالطريقة العشوائية. ثم انتقينا من هذه العينة الإجمالية عينة ممثلة شملت 80 معلم (ة) كلهم من الذين كانوا قد تلقوا تكوينا بالمعهد التكنولوجي للتربية، والجدول التالي يمثل توزيع أفراد العينة عبر الطور الأول من التعليم الأساسي:

الطور الأول من التعليم الأساسي	عدد المعلمين
السنة الأولى	14 معلم 13 معلمة
السنة الثانية	11 معلم 16 معلمة
السنة الثالثة	17 معلم 09 معلمات
المجموع	80 معلم (ة)

الجدول -1-

يمثل توزيع أفراد العينة عبر مرحلة الطور الأول من التعليم الأساسي

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5. أدوات جمع المعلومات:

أ. الإستبيان:

استعملنا في هذا البحث استبيانا خاصا بالمعلمين، وقد وزع على كل أفراد العينة خلال فترة مدتها عشرة أيام متتالية.

الهدف من استعمال هذه الأداة هو أنها تمثل وسيلة علمية ملائمة لهذا النوع من الدراسات، كما أنها تسمح لنا بالحصول على عدد وفير من المعلومات التي تقتضيها الفرضيات.

- ويحتوي الاستبيان على أربعة محاور، يشمل كل محور على أسئلة مفتوحة ومغلقة وهذا قصد الحصول على معطيات كمية ونوعية، فالأسئلة المفتوحة يجيب عليها المستجوب ببعض التفاصيل والشروحات التي يراها مناسبة ويستخدم مفرداته الخاصة. أما الأسئلة المغلقة فتتطلب الإجابة بـ " نعم " أو " لا " واختيار الجواب المناسب بوضع إشارة (×) عليه.

ب. كيفية بناء الإستبيان:

- وضعنا أسئلة الإستبيان انطلاقا من متغيرات البحث المحددة من قبل.
- مكوناته: يتضمن الإستبيان الموجه للمعلمين على:

* البيانات الشخصية وتحتوي على: الجنس.

* الأسئلة: يتكون الإستبيان من 26 سؤالا، وقد تنوعت الأسئلة إلى:

  - أسئلة مغلقة.
  - أسئلة مفتوحة.
  - أسئلة ذات أجوبة اختيارية.

وتتوزع الأسئلة على 04 محاور وهذا استنادا على ما جاء في الجانب النظري من البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المحور الأول:

يتضمن بيانات حول محاور التكوين التي تلقاها المعلمون بالمعاهد التكنولوجية للتربية والجوانب التي أهملها، وتشمل الأسئلة (1-6).

المحور الثاني:

يتضمن بيانات حول مدى معرفة معلمي الطور الأول الإبتدائي لصعوبات التعلم لدى تلاميذهم وكذا قدرتهم على تشخيص هذه الصعوبات وتشمل الأسئلة (7-16).

المحور الثالث:

يتضمن بيانات حول مدى العلاقات الموجودة بين المعلمين ومختلف الشركاء التربويين (المشرفين/ المختصين) ودورها في المجال، وتشمل الأسئلة (17-21).

المحور الرابع:

يتضمن بيانات حول مدى استمرارية التكوين للمعلمين أثناء الخدمة من خلال الدورات التكوينية المبرمجة ومحتواها وتشمل الأسئلة (22-26).

ج. صدق الأداة:

للتأكد من صدق الإستبيان المطبق في بحثنا الحالي قمنا بغرضه على مجموعة من الأساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية (جامعة الجزائر) وعددهم 06 أساتذة وكذا بعض مفتشي التعليم الأساسي.

وبناء على اقتراحات هؤلاء قمنا بتعديل بعض الأسئلة (البنود) حتى تتماشى مع طبيعة الموضوع، وكذا التقليل من الأسئلة المفتوحة قدر الإمكان وإضافة أسئلة تخدم الموضوع.

د. ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أسئلة الإستبيان قمنا في البداية بتوزيع الإستبيان على عينة جزئية من المعلمين شملت 20 معلم (ة)، فتحصلنا على إجابات كاملة على أسئلة الإستبيان. وبعد

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أسبوع أعدنا توزيع الإستبيان على نفس العينة وفي نفس الظروف، فتحصلنا بالتالي على نفس الإجابات على الأسئلة من طرف المعلمين، الأمر الذي يبين أن أسئلة الإستبيان كانت واضحة ومفهومة من طرف المعلمين.

6. التقنيات الإحصائية المستعملة:

اعتمدنا في تحليل البيانات التي جمعناها من الإستبيان على النسب المئوية والهدف منها تحويل إجابات المعلمين من معلومات خام إلى نتائج قابلة للتحليل والتفسير حتى تصبح ذات دلالة إحصائية.

أ. النسب المئوية:

وذلك بتحويل التكرارات إلى نسب مئوية. ولحساب النسبة المئوية يستعمل القانون التالي:

$$\text{النسب المئوية} = \frac{\text{مجموع التكرارات}}{\text{عدد العينة}} \times 100$$

ب. اختبار x^2 (Khi- deux):

أو ما يسمى بـ " كاف تربيع " باعتباره اختبارا إحصائيا يعكس الفروق الملحوظة بين العينات بالنسبة لمتغيرات الدراسة، تعود إلى مجرد الصدفة أم هي ذات دلالة في الواقع.

كما أنه يوضح الفروق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة، وهذا قصد معرفة إجابات المعلمين إذا كانت ذات دلالة إحصائية في الواقع أو تعود إلى مجرد الصدفة. ولحساب اختبار كاف تربيع (كا^2) يستعمل المعادلة التالية:

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج } (\text{ك} - \text{ك}')^2}{\text{ك}'}$$

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

حيث:

ك = التكرارات الملاحظة لكل خانة

ك' = التكرارات المتوقعة لكل خانة

ولحساب التكرارات المتوقعة يستعمل القانون الآتي:

$$\text{ت م} = \frac{\text{ناتج العمود} \times \text{ناتج الصف}}{\text{عدد التكرارات الكلية}}$$

ولحساب درجة الحرية يستعمل القانون التالي:

$$dF = (\text{ص} - 1)\,(\text{ع} - 1)$$

حيث:

ص = عدد الصفوف

ع = عدد أعمدة الصفوف ومستوى الدلالة 0,05 أو 0,01

إذن توزيع (x^2) أسلوب قد يزيد من تدعيم صحة الفرضية أو الفرضيات المستعملة في البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفصل الثاني :

1. عرض ومناقشة النتائج
2. التحليل العام للنتائج
3. الإستنتاج العام
4. الخاتمة
5. الإقتراحات

. قائمة المصادر والمراجع

.الملاحق

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1. مناقشة النتائج:

السؤال:

فيم تتمثل محاور التكوين البيداغوجي التي تلقيتها خلال فترة تكوينك ؟

الإجابات / المعلمين	طرق التدريس	تعليمية المواد	نظريات التعلم	التقويم التربوي	صعوبات التعلم	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	10	2	4	9	2	27
معلمي السنة الثانية	8	2	2	12	3	27
معلمي السنة الثالثة	11	4	5	5	1	26
المجموع العمودي	29	8	11	26	6	80
النسبة المئوية	%36,25	%10	%13,75	%32,5	%7,5	%100

الجدول -2-

يبين هذا الجدول محاور التكوين البيداغوجي للمعلمين قبل الخدمة

القيمة المحسوبة $6,57 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 8.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $15,50 = x^2$ وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق فيما يخص إجابات المعلمين حول محاور التكوين البيداغوجي التي تلقوها أثناء فترة التكوين.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

فيم تتمثل محاور التكوين النفسي التي تلقيتها خلال فترة تكوينك ؟

الإجابات / المعلمين	نظريات النمو والشخصية	عوامل ومظاهر النمو	مظاهر الإضطراب في النمو	سيكولوجية الفروق الفردية	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	11	10	3	3	27
معلمي السنة الثانية	6	7	2	12	27
معلمي السنة الثالثة	10	10	2	4	26
المجموع العمودي	27	27	7	19	80
النسبة المئوية	%33,75	%33,75	%8,75	%23,75	%100

الجدول -3-

يبين هذا الجدول محاور التكوين النفسي للمعلمين قبل الخدمة

القيمة المحسوبة $10,01 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 درجة الحرية dF = 6.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $16,81 = x^2$ أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص محاور التكوين النفسي التي تلقوها أثناء مرحلة الإعداد للخدمة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

هل ترى بأن التكوين الذي تلقيته قد أهمل بعض الجوانب ؟

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	19	8	27
معلمي السنة الثانية	14	13	27
معلمي السنة الثالثة	17	9	26
المجموع العمودي	50	30	80
النسبة المئوية	%62.5	%37.5	%100

الجدول -4-

يبين هذا الجدول رأي المعلمين فيما إذا كان التكوين الذي تلقوه خلال مرحلة إعدادهم قد أهمل بعض الجوانب

القيمة المحسوبة **$2,05 = x^2$** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة **$9,21 = x^2$**

درجة الحرية dF = 2.

وبالتالي فالقيمة المجدولة أكبر من القيمة المحسوبة الأمر الذي يبين أنه ليس هناك فروقا دالة بين المعلمين فيما يخص رأيهم فيما إذا كان التكوين الذي تلقوه قد أهمل بعض الجوانب.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

حسب رأيكم ما هي الجوانب التي أهملها التكوين الذي كان مبرمجا لكم خلال فترة الإعداد ؟

الإجابات / المعلمين	التكوين ركز نوعا ما على الجانب النظري	أنواع التقويم التربوي	التعمق في طرق التدريس	مشكلات التعلم لدى التلاميذ	علم النفس الطفل	تعليمية المادة الدراسية	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	6	3	7	1	4	6	27
معلمي السنة الثانية	8	2	9	2	6	0	27
معلمي السنة الثالثة	8	4	6	4	3	1	26
المجموع العمودي	22	9	22	7	13	7	80
النسبة المئوية	%27,5	%11,25	%27,5	%8,75	%16,25	%8,75	%100

الجدول -5-

يبين هذا الجدول رأي المعلمين في الجوانب التي أهملها التكوين الذي تلقوها خلال فترة إعدادهم بالمعهد

القيمة المحسوبة $16,04 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 درجة الحرية dF = 10.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $23,20 = x^2$ وبالتالي ليست هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص رأيهم في الجوانب التي أهملها التكوين الذي كان مبرمجا لهم قبل التحاقهم بمهنة التعليم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

هل تلقيتم تكوينا حول صعوبات التعلم لدى التلاميذ ؟

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	11	16	27
معلمي السنة الثانية	12	15	27
معلمي السنة الثالثة	9	17	26
المجموع العمودي	32	48	80
النسبة المئوية	%40	%60	%100

الجدول -6-

يبين هIP الجدول مدnjz تلقي المعلمين تكوينا حول صعوبات التعلم لدnjz التلاميP

القيمة المحسوبة $0,52 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $5,99 = x^2$ أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص إجاباتهم عن مدى تلقيهم تكوينا حول صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

هل تابعتم حالات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصف المدرسي

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	21	6	27
معلمي السنة الثانية	15	12	27
معلمي السنة الثالثة	19	7	26
المجموع العمودي	55	25	80
النسبة المئوية	%68,75	%31,25	%100

الجدول -7-

يبين هذا الجدول مدى متابعة المعلمين حالات لتلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم داخل الصف الدراسي

القيمة المحسوبة $3,42 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $5,99 = x^2$ أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص إمكانية متابعتهم لحالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل صفوفهم الدراسية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

هل تابعتم هذه الحالات عن طريق: * الملاحظة المباشرة للتلاميذ

* الملاحظة غير المباشرة للتلاميذ

* الإحتكاك بالتلاميذ

الإجابات / المعلمين	الملاحظة المباشرة للتلاميذ	الملاحظة غير المباشرة للتلاميذ	الإحتكاك بالتلاميذ	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	7	4	16	27
معلمي السنة الثانية	10	1	16	27
معلمي السنة الثالثة	12	3	11	26
المجموع العمودي	29	8	43	80
النسبة المئوية	%36,25	%10	%53,75	%100

الجدول -8-

يبين هذا الجدول الأساليب المستعملة من طرف المعلمين في متابعتهم لحالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

القيمة المحسوبة **$4,38 = x^2$** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 درجة الحرية dF = 4.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة **$13,27 = x^2$** أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص الأساليب المستعملة في الصف الدراسي للتعرف على حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

كيف حاولتم التأكد من حالات هؤلاء التلاميذ، عن طريق:

* مقابلة التلميذ
* اختبار التلميذ
* النتائج المدرسية للتلميذ
* المتابعة المستمرة

الإجابات / المعلمين	مقابلة التلميذ	اختبار التلميذ	النتائج المدرسية للتلميذ	المتابعة المدرسية	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	1	4	14	8	27
معلمي السنة الثانية	2	2	12	11	27
معلمي السنة الثالثة	1	4	12	9	26
المجموع العمودي	4	10	38	28	80
النسبة المئوية	%5	%12,5	%47,5	%35	%100

الجدول -9-

يبين هذا الجدول الأدوات المستعملة من طرف المعلمين في التعرف على حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصف المدرسي

القيمة المحسوبة $1,92 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية $dF = 6$.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $12,59 = x^2$ أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق بين المعلمين فيما يخص الأدوات المستعملة من طرفهم في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

ما هي الصعوبات التعلّمية التي أظهرها تلاميذكم داخل الصف الدراسي ؟

أ. صعوبات في القراءة تتمثل في:

* الخلط بين الحروف
* القراءة الخاطئة للكلمات
* الخلط بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة

الإجابات / المعلمين	الخلط بين الحروف	القراءة الخاطئة للكلمات	الخلط بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	4	18	5	27
معلمي السنة الثانية	2	21	4	27
معلمي السنة الثالثة	6	18	2	26
المجموع العمودي	12	57	11	80
النسبة المئوية	%15	%71,25	%13,75	%100

الجدول -10-

يبين الجدول مدى معرفة المعلمين لصعوبات التعلم في القراءة التي يظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي

القيمة المحسوبة $3,55 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 6.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $9,48 = x^2$ أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق بين المعلمين فيما يخص إجاباتهم حول صعوبات التعلم في القراءة التي أظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ب. صعوبات في الكتابة تتمثل في:

* عدم التفريق بين اليمين واليسار
* الكتابة الخاطئة للكلمات
* صعوبة في كتابة أو رسم الحروف

الإجابات / المعلمين	عدم التفريق بين اليمين واليسار	الكتابة الخاطئة للكلمات	صعوبة في كتابة أو رسم الحروف	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	2	20	5	27
معلمي السنة الثانية	6	15	6	27
معلمي السنة الثالثة	5	12	9	26
المجموع العمودي	13	47	20	80
النسبة المئوية	%16,25	%58,75	%25	%100

الجدول -11-

يبين هذا الجدول إجابات المعلمين حول صعوبات التعلم في الكتابة التي يظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي

القيمة المحسوبة **$5,32 = x^2$** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 4.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة **$9,48 = x^2$** وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق بين إجابات المعلمين المتعلقة بصعوبات تعلم الكتابة التي يظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ج. صعوبات في الحساب تتمثل في:

* صعوبة التعرف على الأعداد
* صعوبة تمييز الأعداد
* صعوبة إجراء العمليات الحسابية البسيطة

الإجابات / المعلمين	صعوبة التعرف على الأعداد	صعوبة تمييز الأعداد	صعوبة إجراء العمليات الحسابية	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	6	2	19	27
معلمي السنة الثانية	1	2	24	27
معلمي السنة الثالثة	0	1	25	26
المجموع العمودي	7	5	68	80
النسبة المئوية	%8,75	%6,25	%85	%100

الجدول -12-

يبين هذا الجدول إجابات المعلمين حول صعوبات التعلم التي يظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي في مادة الحساب

القيمة المحسوبة **$8,05 = x^2$** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 4.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة **$9,48 = x^2$** وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق في إجابات المعلمين المتعلقة بصعوبات التعلم التي يظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي في مادة الحساب.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

هل تجتهدون في الكشف عن هذه الصعوبات في وقت مبكر ؟

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	25	ù	27
معلمي السنة الثانية	26	ù	27
معلمي السنة الثالثة	26	0	26
المجموع العمودي	77	0	80/77
النسبة المئوية	%96,25	%0	%100

الجدول -13-

يبين هPا الجدول مدnjz اجتهاد المعلمين في الكشف عن صعوبات التعلم لدnjz تلاميPهم في وقت مبكر

القيمة المحسوبة $0,07 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $5,99 = x^2$ وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي لا توجد فروق بين المعلمين فيما يخص مدى اجتهادهم في الكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في وقت مبكر.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

كيف يتم هذا الإجتهاد، عن طريق: * تنظيم حصص استدراكية

* الإتصال بالمختصين

* الإتصال بالأولياء

الإجابات / المعلمين	تنظيم حصص استدراكية	الإتصال بالمختصين	الإتصال بالأولياء	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	20	0	7	27
معلمي السنة الثانية	18	0	9	27
معلمي السنة الثالثة	21	0	5	26
المجموع العمودي	59	0	21	80
النسبة المئوية	%73,75	%0	%26,25	%100

الجدول -14-

يبين هPا الجدول الطرق المستعملة من طرف المعلمين في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدnj تلاميPهم

القيمة المحسوبة **x^2 = 1,35** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 4.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة **x^2 = 9,48** وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق بين المعلمين فيما يخص الطرق المستعملة من قبلهم في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

هل ترون انه ضروري أن يكون المعلم قادرا على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه ؟

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	25	ù	27
معلمي السنة الثانية	26	ù	27
معلمي السنة الثالثة	26	0	26
المجموع العمودي	77	0	80/77
النسبة المئوية	%96,25	%0	%100

الجدول -15-

يبين هPا الجدول رأي المعلمين في مدnj ضرورة أن يكونا قادرين على تشخيص صعوبات التعلم لدnj تلاميPهم

القيمة المحسوبة $0,07 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $5,99 = x^2$ وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق بين المعلمين فيما يخص رأيهم في ضرورة أن يكونوا قادرين على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

لماذا حسب رأيكم: * للتعرف على التلاميذ ذوي الأداء المنخفض

* للعمل على حل المشكلة داخل الصف الدراسي
* لتحديد نوع الأساليب الملائمة مع هؤلاء التلاميذ
* لتحديد مدى تقدم التلميذ

الإجابات / المعلمين	للتعرف على التلاميذ ذوي الأداء المنخفض	للعمل على حل المشكلة داخل الصف	لتحديد نوع الأساليب الملائمة	لتحديد مدى تقدم التلميذ	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	10	6	2	9	27
معلمي السنة الثانية	8	4	5	10	27
معلمي السنة الثالثة	3	12	7	4	26
المجموع العمودي	21	22	14	23	80
النسبة المئوية	%26,25	%27,5	%17,5	%28,75	%100

الجدول -16-

يبين هIPا الجدول آراء المعلمين في الجوانب التي تجعلهم ضروري أن يكونوا قادرين على تشخيص صعوبات التعلم njلد تلاميPهم

القيمة المحسوبة $\boxed{13{,}86 = x^2}$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 درجة الحرية dF = 6.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $\boxed{16{,}81 = x^2}$ وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق في إجابات المعلمين فيما يخص الجوانب التي تجعلهم ضروري أن يكونوا قادرين على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.

السؤال:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هل لديكم علاقات مع مختلف الشركاء التربويين (المشرفين، المختصين...) ؟

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	25	2	27
معلمي السنة الثانية	26	1	27
معلمي السنة الثالثة	21	5	26
المجموع العمودي	72	8	80
النسبة المئوية	%90	%10	%100

الجدول -17-

يبين هذا الجدول إجابات المعلمين حول إمكانية وجود علاقات بينهم وبين الشركاء التربويين (المشرفين/ المختصين)

القيمة المحسوبة $4,53 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $9,21 = x^2$ وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق في إجابات المعلمين حول إمكانية وجود علاقات مع مختلف المختصين.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

هل لقاءاتكم مع هؤلاء المختصين تعدّ كافية ؟

المعلمين \ الإجابات	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	0	27	27
معلمي السنة الثانية	0	27	27
معلمي السنة الثالثة	0	26	26
المجموع العمودي	0	80	80
النسبة المئوية	%0	%100	%100

الجدول -18-

يبين هذا الجدول رأي المعلمين فيما إذا كانت لقاءاتهم مع المختصين في الميدان تعدّ كافية

القيمة المحسوبة $0 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن قيمة $5,99 = x^2$ هي القيمة المجدولة وبالتالي لا توجد فروق في إجابات المعلمين حول ما إذا كانت لقاءاتهم مع المختصين تعدّ كافية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

من خلال العلاقات مع المختصين، هل تحاولون التأكد من صعوبات التعلم لدى تلاميذكم ؟

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	12	15	27
معلمي السنة الثانية	8	19	27
معلمي السنة الثالثة	5	21	26
المجموع العمودي	25	55	80
النسبة المئوية	%31,25	%68,75	%100

الجدول -19-

يبين هذا الجدول مدى محاولة المعلمين التأكد من صعوبات التعلم لدى تلاميذهم مع المختصين

القيمة المحسوبة **$3,94 = x^2$** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة **$5,99 = x^2$** وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق في إجابات المعلمين فيما يخص محاولتهم في التأكد من صعوبات التعلم لدى تلاميذهم مع المختصين.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

هل تتلقون مساعدة من طرف هؤلاء المختصين ؟

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	7	20	27
معلمي السنة الثانية	2	25	27
معلمي السنة الثالثة	2	24	26
المجموع العمودي	11	69	80
النسبة المئوية	%13,75	%86,25	%100

الجدول -20-

يبين هPا الجدول مدnj تلقي المعلمين للمساعدة المتعلقة بالتعرف على التلاميP Pوي صعوبات التعلم من طرف المختصين

القيمة المحسوبة **$5,04 = x^2$** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة **$9,21 = x^2$** وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق في إجابات المعلمين المتعلقة بمدى تلقيهم للمساعدة في المجال من طرف المختصين.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

هل تستفيدون من دورات تكوينية في مجالات تربوية متعلقة بمهنتكم ؟

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	24	3	27
معلمي السنة الثانية	25	2	27
معلمي السنة الثالثة	20	6	26
المجموع العمودي	69	11	80
النسبة المئوية	%86,25	%13,75	%100

الجدول -21-

يبين هPl الجدول مدnj استفادة المعلمين من دورات تكوينية في مجالات تربوية متعلقة بمهنتهم

القيمة المحسوبة **2,95 = x^2** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة **5,99 = x^2** وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروقا بين إجابات المعلمين فيما يخص مدى استفادتهم من دورات تكوينية في مجالات تربوية متعلقة بمهنتهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

هل هذه الدورات كافية في نظركم ؟

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	2	25	27
معلمي السنة الثانية	0	27	27
معلمي السنة الثالثة	1	25	26
المجموع العمودي	3	77	80
النسبة المئوية	3,75%	96,25%	100%

الجدول -22-

يبين هذا الجدول رأي المعلمين فيما إذا كانت الدورات التكوينية المنظمة لهم كافية

القيمة المحسوبة **$x^2 = 2,03$** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة **$x^2 = 5,99$** وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق في إجابات المعلمين حول رأيهم فيما إذا كانت الدورات التكوينية المنظمة لهم كافية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

لماذا في نظركم: * لأنها تكون مرة واحدة في السنة

* لأنها تتم في أوقات غير مناسبة

المعلمين / الإجابات	تكون مرة واحدة في السنة	تتم في أوقات غير مناسبة	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	9	12	27/21
معلمي السنة الثانية	7	9	27/16
معلمي السنة الثالثة	11	6	26/17
المجموع العمودي	27	27	80/54
النسبة المئوية	%33,75	%33,75	%100/%67,5

الجدول -23-

يبين هذا الجدول إجابات المعلمين حول الأسباب التي تجعل من الدورات التكوينية المنظمة لهم غير كافية

القيمة المحسوبة $2,12 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $5,99 = x^2$ وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق في إجابات المعلمين حول الأسباب التي تجعل من الدورات التكوينية المنظمة لهم غير كافية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

ما هي الجوانب التي تركز عليها هذه الدورات:

أ. الجانب المعرفي (المقرر)

ب. التقويم التربوي

ج. صعوبات التعلم لدى التلاميذ

الإجابات / المعلمين	الجانب المعرفي (المقرر الدراسي)	التقويم التربوي	صعوبات التعلم لدى التلاميذ	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	15	8	4	27
معلمي السنة الثانية	13	12	2	27
معلمي السنة الثالثة	16	9	1	26
المجموع العمودي	44	29	7	80
النسبة المئوية	%55	%36,25	%8,75	%100

الجدول -24-

يبين هذا الجدول رأي المعلمين في الجوانب التي تركز عليها الدورات التكوينية المنظمة لهم

القيمة المحسوبة **$3,14 = x^2$** وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 4.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة **$9,48 = x^2$** وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق في إجابات المعلمين حول رأيهم في الجوانب التي تركز عليها الدورات التكوينية المنظمة لهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

حسب رأيكم هل هذه الدورات تعوض النقص الموجود في برامج التكوين ؟

الإجابات / المعلمين	نعم	لا	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	ù	24	27/24
معلمي السنة الثانية	ù	25	27/25
معلمي السنة الثالثة	1	25	26
المجموع العمودي	1	74	80/75
النسبة المئوية	%1,25	%92,5	%100/%93,75

الجدول -25-

يبين هذا الجدول رأي المعلمين فيما إذا كانت الدورات التكوينية المنظمة لهم يمكنها تعويض النقص الموجود في برامج التكوين

القيمة المحسوبة $1,25 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 2.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $5,99 = x^2$ وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق في إجابات المعلمين حول رأيهم فيما إذا كانت الدورات التكوينية المنظمة لهم يمكنها تعويض النقص الموجود في برامج التكوين.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السؤال:

لماذا حسب رأيكم: * لأنها تركز على المعطيات النظرية

* لأنها لا تعالج النقائص

* لا تعطى فيها معارف جديدة

المعلمين / الإجابات	لأنها تركز على المعطيات النظرية	لأنها لا تعالج النقائص	لا تعطى فيها معارف جديدة	المجموع الأفقي
معلمي السنة الأولى	6	16	5	27
معلمي السنة الثانية	8	14	5	27
معلمي السنة الثالثة	6	10	10	26
المجموع العمودي	20	40	20	80
النسبة المئوية	%25	%50	%25	%100

الجدول -26-

يبين الجدول رأي المعلمين في الأسباب التي تجعل من الدورات التكوينية المنظمة لا يمكنها تعويض النقص الموجود في برامج التكوين

القيمة المحسوبة $4,28 = x^2$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 درجة الحرية dF = 4.

وباستعمال الجدول كاي تربيع نجد أن القيمة المجدولة $9,48 = x^2$ وهي أكبر من القيمة المحسوبة. وبالتالي ليست هناك فروق في إجابات المعلمين حول رأيهم في الأسباب التي تجعل من الدورات التكوينية المنظمة لهم لا يمكنها تعويض النقص الموجود في برامج التكوين.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2. عرض وتحليل النتائج:

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار (x^2) (كاي تربيع) للسؤال الأول المتعلق بمحاور التكوين البيداغوجي التي تكوّن فيها المعلمون خلال فترة التكوين اتضح لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من حيث محاور التكوين البيداغوجي التي تكوّنوا فيها إذ تحصلنا على **$6,57 = x^2$** كقيمة محسوبة عند درجة الحرية = 08 لمستوى دلالة 0,05 وهي أقل من القيمة المجدولة **$15,5 = x^2$**.

إذ يبين الجدول رقم (2) أن غالبية المعلمين ركزوا على محورين من محاور التكوين البيداغوجي وهما طرق التدريس وكذا التقويم التربوي بنسبة 36,25% وكذا 32,5%. بينما المحور المتعلق بصعوبات التعلم لدى التلاميذ كانت نسبة المعلمين الذين تلقوا تكوينا حولها ضئيلا جدا، إذ قدرت بـ 7,5% الأمر الذي يفسر لنا بأن غالبية المعلمين لم يتلقوا تكوينا حول صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

أما فيما يخص السؤال الثاني والمتعلق بمحاور التكوين النفسي التي تلقاها المعلمون خلال فترة التكوين هو الآخر اتضح لنا من خلاله أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين، كذلك من حيث المحاور التي تكوّنوا فيها في هذا المجال، إذ تحصلنا على **$10,01 = x^2$** كقيمة محسوبة، والقيمة المجدولة **$15,5 = x^2$** (درجة الحرية = 6، x^2 = 0,01).

إذ يبين الجدول رقم (3) أن معظم المعلمين أشاروا إلى محوري النمو ومظاهره وكذا الفروق الفردية بنسب متقاربة، بينما يبقى محور الإضطراب في النمو بعيدا عن إجابات المعلمين، ويتضح هذا من خلال نسبة المعلمين الذين أشاروا إليه والمقدّرة بـ 8,75%.

هذا كله يفسر لنا إهمال التكوين للعديد من الجوانب التي يحتاجها المعلم اليوم في عمله التربوي مع التلاميذ، وهذا واضح من خلال تحليل الجدول (4) إذ تبين لنا انه ليست

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هناك فروق دالة إحصائيا بين المعلمين فيما يخص رأيهم عن التكوين الذي تلقوه خلال فترة التكوين بالمعهد، إذ تحصلنا على $x^2 = 2,05$ كقيمة محسوبة، والقيمة المجدولة $x^2 = 9,21$ (درجة الحرية = 2، $x^2 = 0,01$)، إذ اتفق أغلب المعلمين وبنسبة 62,5% على أن التكوين الذي تلقوه قد أهمل فعلا بعض الجوانب المهمة في العمل التربوي مع التلاميذ، وهذا من خلال إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن الجوانب التي أهملها التكوين الذي كان مبرمجا لهم.

إذ يبين الجدول رقم (5) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في إجابات المعلمين حول الجوانب التي أهملها التكوين الذي تلقوه بالمعهد التكنولوجي من خلال تحصلنا على $x^2 = 16,04$ كقيمة محسوبة، و $x^2 = 23,20$ كقيمة مجدولة (درجة الحرية = 10، $x^2 = 0,01$). إذ نجد نسبة 27,5% من المعلمين يرون بأن التكوين الذي تلقوه ركز نوعا ما على الجانب النظري، ونسبة 11,25% يرون بأن التكوين لم يتطرق إلى أنواع التقويم التربوي، ونسبة 27,5% منهم يرون بأن التكوين لم يتعمق معهم في طرق التدريس، بينما نجد نسبة 8,75% من المعلمين يرون بأن التكوين أهمل مشكلات التعلم لدى التلاميذ، ونسبة 16,25% منهم يرون بأن التكوين لم يتطرق إلى علم النفس الطفل الأمر الذي يفسر لنا النقائص المسجلة في الميدان حسب رأي هؤلاء المعلمين والتي تعكس إهمال التكوين الذي تلقوه للعديد من الجوانب، ومن بينها صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

إذ يبين الجدول رقم (6) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين فيما يخص مدى تلقيهم تكوينا حول صعوبات التعلم لدى التلاميذ من خلال حصولنا على $x^2 = 0,52$ كقيمة محسوبة، و $x^2 = 5,99$ كقيمة مجدولة (درجة الحرية = 2، $x^2 = 0,05$). إذ أغلب المعلمين وبنسبة 60% أكدوا عدم تلقيهم تكوينا بالمعهد التكنولوجي حول صعوبات التعلم لدى التلاميذ، رغم أنه في الجدول رقم (7) نجد نسبة كبيرة من المعلمين تقدر بـ 68,75% يؤكدون بأنهم تابعوا حالات لتلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم داخل الصف الدراسي وفق عدة أساليب مبينة في الجدول رقم (8)، إذ اتضح لنا من خلاله أنه

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين داخل الصف، من خلال حصولنا على **x^2 = 4,38** كقيمة محسوبة و **x^2 = 13,27** كقيمة مجدولة (درجة الحرية = 4، x^2 = 0,01)، إذ نجد نسبة 53,75% من المعلمين يستعملون أسلوب الإحتكاك بالتلاميذ ونسبة 36,25% منهم يستعملون أسلوب الملاحظة المباشرة للتلاميذ داخل الصف الدراسي، بينما نجد نسبة 10% فقط من المعلمين يستعملون أسلوب الملاحظة غير المباشرة في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصف الدراسي رغم أنها مهمة جدا في استكشاف حالات هؤلاء التلاميذ.

هذا ويبيّن الجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين فيما يخص الأدوات المستعملة من قبلهم للتأكد أكثر من حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصف من خلال حصولنا على **x^2 =1,92** كقيمة محسوبة و **x^2 =12,59** كقيمة مجدولة (درجة الحرية = 6، x^2 = 0,05)، إذ نجد غالبية المعلمين يعتمدون على النتائج المدرسية للتلميذ بنسبة 47,5% وكذا المتابعة المستمرة للتلاميذ أثناء التعلم بنسبة 35% في التأكد من حالات هؤلاء التلاميذ، بينما نجد 5% فقط منهم يعتمدون على المقابلة ونسبة 12% يعتمدون على اختبار التلميذ. رغم أن المقابلة تعدّ أداة مهمة في عملية التشخيص والتأكد من هذه الحالات لأن المعلم أثناء المقابلة مع التلميذ يكون عن قرب مع المشكلة بحيث يستطيع أن يحصل على معلومات مهمة عن سبب إخفاق التلميذ في أدائه التعليمي وبالتالي التعرف على مشكلاته في التعلم.

هذا ويبيّن الجدول (10، 11، 12) عدم وجود فروق بين المعلمين فيما يخص إجاباتهم عن السؤال المتعلق بالصعوبات التعلمية التي يظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي في الأنشطة المتمثلة في القراءة، الكتابة والحساب.

ففي القراءة أظهر غالبية المعلمين والمقدرة نسبتهم بـ 71,25% أن الصعوبات التعلمية في هذا المجال تتمثل في القراءة الخاطئة للكلمات، بينما نجد نسبة 15% منهم يؤكدون أن الصعوبات الموجودة لدى التلاميذ تتمثل في الخلط بين الحروف، في حين نجد

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

نسبة 13,75% من المعلمين يرون بأن الصعوبات لدى التلاميذ في القراءة تتمثل في الخلط بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة الأمر الذي يبين عدم دراية المعلمين بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتي تميزهم عن التلاميذ الذين لديهم مشكلات أخرى في التعلم.

أما فيما يخص الكتابة فأغلب المعلمين يرون بأن صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في هذا المجال تتمثل في الكتابة الخاطئة للكلمات وهذا بنسبة 58,75% في حين تبقى الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في تعلم الكتابة كعدم التفريق بين اليمين واليسار، وصعوبة كتابة أو رسم الحروف... بعيدة عن إجابات غالبية المعلمين (أنظر الجدول 11). أما صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ في مادة الحساب حسب آراء معلميهم فقد اجمع غالبية المعلمين وبنسبة 85% أن صعوبة إجراء العمليات الحسابية تمثل أهم مشكل يعاني منه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصف، في حين نلاحظ نسبة قليلة من المعلمين مقدرة بـ 8,75% يرون بأن الصعوبة تكمن في التعرف على الأعداد ونسبة 6,25% منهم يرون بأن الصعوبة تتمثل في عدم قدرة التلاميذ على تمييز الأعداد، رغم أن هذه الصعوبات هي التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن باقي التلاميذ داخل الصف الدراسي (أنظر الجدول 12).

هذا ويتضح لنا من خلال الجدول (13) أنه لا توجد فروق بين المعلمين فيما يخص مدى اجتهادهم في الكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في وقت مبكر من خلال حصولنا على **$0,07 = x^2$** كقيمة محسوبة و **$5,99 = x^2$** كقيمة مجدولة (درجة الحرية = 2، x^2 = 0,05)، بحيث قدرت نسبة المعلمين الذين أبدوا اجتهادهم في الكشف عن صعوبات التعلم مبكرا لدى تلاميذهم بـ 96,25%، غير أنه نلاحظ في الجدول (14) عدم وجود فروق بين المعلمين فيما يخص الطرق المستعملة في الكشف عن هذه الصعوبات في وقت مبكر من خلال حصولنا على **$1,35 = x^2$** كقيمة محسوبة و **$9,48 = x^2$** كقيمة مجدولة (درجة الحرية = 4، x^2 = 0,05)، إذ أكد غالبيتهم وبنسبة 73,75% على

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تنظيم حصص استدراكية مع هؤلاء التلاميذ. في حين تبقى طريقة الإتصال بالمختصين غير مستعملة من قبل المعلمين في الكشف المبكر عن هؤلاء التلاميذ رغم أن المختص يملك الأدوات ووسائل القياس التي بواسطتها يستطيع مساعدة المعلم أكثر في الكشف المبكر عن التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم.

هذا ويبين الجدول رقم (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين فيما يخص رأيهم بضرورة أن يكون المعلم قادرا على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه من خلال حصولنا على **$0,07 = x^2$** كقيمة محسوبة و **$5,99 = x^2$** كقيمة مجدولة (درجة الحرية = 2، x^2 = 0,05)، وبنسبة مقدرة بـ 96,25%.

أما فيما يتعلق بالأسباب التي تجعل من المعلم ضروري أن يكون قادرا على تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ، يوضح الجدول رقم (16) عدم وجود فروق بين المعلمين، كذلك فيما يخص رأيهم في هذه الأسباب، وذلك من خلال حصولنا على **$13,86 = x^2$** كقيمة محسوبة و **$16,81 = x^2$** كقيمة مجدولة (درجة الحرية = 6، x^2 = 0,01)، بحيث نجد نسبة 26,25% من المعلمين تتجلى هذه الضرورة حسبهم للتعرف على التلاميذ ذوي الأداء المنخفض، بينما 27,5% منهم قصد العمل على حل المشكلة داخل الصف، بينما نسبة 28,75% من المعلمين تتجلى هذه الضرورة حسبهم لتحديد مدى تقدم التلميذ وتبقى نسبة 17,5% من المعلمين يرون في تحديد نوع الأساليب الملائمة مع هؤلاء التلاميذ الدافع الذي يجعل من المعلم ضروري أن يكون قادرا على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه، وهي نسبة قليلة مقارنة مع النسب الأخرى، إذ أن الهدف من التشخيص يكمن في التعرف على مشكلة هؤلاء التلاميذ، ثم تحديد نوع الأساليب الملائمة معهم الأمر الذي أغفل عنه عدد كبير من المعلمين.

هذا ويبين الجدول رقم (17) أن نسبة كبيرة من المعلمين تقدر بـ 90% أجابوا بأنه لديهم علاقات مع مختلف الشركاء التربويين (المشرفين/ المختصين...) بينما هذه اللقاءات تعدّ غير كافية حسب رأي كل أفراد العينة (أنظر الجدول 18).

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أما عن مدى محاولة المعلمين التأكد من صعوبات التعلم لدى تلاميذهم من خلال العلاقات التي تربطهم بالمختصين يبين الجدول رقم (19) عدم وجود فروق في إجابات المعلمين حول هذا السؤال من خلال حصولنا على **$3,94 = x^2$** كقيمة محسوبة و **5,99** **$= x^2$** كقيمة مجدولة (درجة الحرية = 2، x^2 = 0,05)، بحيث تقدر نسبة المعلمين الذين أجابوا بعدم محاولتهم التأكد من صعوبات التعلم لدى تلاميذهم مع المختصين 68,75% مقابل نسبة 31,25% من المعلمين أجابوا بسعيهم للتأكد من هذه الصعوبات مع المختصين.

هذا ولم يظهر المعلمون فروقا كذلك في إجاباتهم عن مدى تلقيهم مساعدات من طرف المختصين تنصب حول التأكد من هذه الصعوبات من خلال حصولنا على نسبة 86,25% من المعلمين الذين أبدوا عدم تلقيهم أيّ نوع من المساعدة من طرف المختصين حول معرفة هذه الصعوبات لدى التلاميذ الأمر الذي يوضح لنا عدم محاولة المشرفين/ المختصين مساعدة المعلمين في إدراك مشكلات التلاميذ وحاجاتهم إدراكا واضحا والعمل على حلها قصد تذليل الصعوبات التي يظهرها التلاميذ في مختلف الصفوف الدراسية.

يبين الجدول رقم (21) أن نسبة 86,25% من المعلمين أجابوا بأنهم يستفيدون من دورات تكوينية في مجالات تربوية مختلفة، غير أنه في الجدول رقم (22) نجد اتفاقا لدى المعلمين وبنسبة 96,25% على أن هذه الدورات تعدّ غير كافية لأسباب تعود حسب المعلمين إلى:

- أن كون هذه الدورات تكون مرة واحدة في السنة (33,75%).
- كما أنها تتم في أوقات غير مناسبة (نسبة 33,75%) (أنظر الجدول 22).

أما عن الجوانب التي تركز عليها هذه الدورات، يبين الجدول رقم (24) عدم وجود فروق في إجابات المعلمين حول هذه الجوانب من خلال حصولنا على **$3,14= x^2$** كقيمة محسوبة و **$9,48= x^2$** كقيمة مجدولة (درجة الحرية = 2، x^2 = 0,01)، إذ يؤكد غالبية

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المعلمين وبنسبة 55% على أن هذه الدورات تركز أكثر على المقرر الدراسي، في حين نسبة 36,25% من المعلمين يرون بأنها تركز على التقويم التربوي، بينما نجد نسبة قليلة من المعلمين يؤكدون بأن هذه الدورات تتطرق إلى صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأمر الذي يوضح لنا بأن النقائص التي احتواها التكوين الذي خضع له المعلمون خلال فترة الإعداد لا تعوضها هذه الدورات، وهذا واضح من خلال الجدول رقم (25)، إذ نجد نسبة 92,5% من المعلمين يرون بأن هذه الدورات التكوينية لا يمكنها تعويض النقص الذي كان موجودا في برامج التكوين وهذا راجع حسبهم إلى الأسباب التالية:

- نسبة 25% من المعلمين يرون أن هذه الدورات تركز نوعا ما على المعطيات النظرية.
- نسبة 50% من المعلمين يرون أن هذه الدورات لا تعالج النقائص المطروحة.
- أما نسبة 25% من المعلمين يرون أن هذه الدورات لا تعطى فيها معارف جديدة تهم المعلم في عمله الحالي مع التلاميذ (أنظر الجدول 26).

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3. الإستنتاج العام:

يهدف بحثنا الحالي إلى محاولة فهم ومعرفة علاقة تكوين المعلمين بمدى قدرتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ الطور الأول الإبتدائي. ومن خلال المعطيات التي حصلنا عليها في الميدان تم التوصل إلى النتائج التالية:

بيّنت الدراسة الحالية أن مستوى تكوين المعلمين فيما يخص معرفتهم بصعوبات التعلم لدى التلاميذ يعدّ ناقصا، وهذا راجع إلى النقص الذي كان مسجلا في برامج التكوين قبل الخدمة. ويتضح هذا من خلال عدم وجود فروق دالة بين معلمي الطور الأول الابتدائي في إشارتهم للمحاور التي تلقوها بالمعهد التكنولوجي للتربية أثناء فترة الإعداد وكذا في تأكيدهم على إهمال التكوين الذي كان مبرمجا لهم للعديد من الجوانب المهمة في العمل التربوي مع التلاميذ كما هو الحال بالنسبة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، ويظهر هذا في البيانات الموجودة في الجداول (2، 3، 4، 5، 6). وتنطبق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه اللجنة التربوية الجزائرية في دراستها المتعلقة بهذا المجال سنة 2002، التي قادتها السيدة توريرين خيرة مفتشة التربية والتكوين من حيث أن هناك نقصا في مستوى تكوين المعلمين في هذا الجانب نتيجة عدم تمكنهم من معرفة نوع صعوبات التعلم التي يظهرها تلاميذهم أثناء التعلم، وبالتالي نصل إلى القول بأن الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على أنه يوجد هناك نقائص في التكوين الذي تلقاه المعلمون بالمعاهد التكنولوجية للتربية قد تحققت في بحثنا هذا.

كما أوضحت ذات الدراسة عدم تمكن أغلب المعلمين من تطبيق المبادئ المتعلقة بكيفية تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ، ويظهر هذا من خلال عدم وجود فروق دالة بين معلمي الطور الأول الابتدائي من حيث عدم وصفهم لصعوبات التعلم التي يظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي في القراءة، الكتابة والحساب، هذا من جهة. ومن جهة أخرى في الأساليب والأدوات المستعملة من قبلهم قصد اكتشاف هذه الصعوبات، بحيث لم يشيروا في إجاباتهم إلى الطرق والأساليب المعتمدة في تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ، كما لم يشيروا إلى الجوانب التي تعتبر مهمة في الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ. هذا ما أشارت إليه اللجنة التربوية الجزائرية في الدراسة نفسها كذلك، بحيث

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

توصلت إلى نتيجة وهي عدم تمكن أغلب المعلمين من تطبيق المبادئ المتعلقة بطرق وأساليب استكشاف صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأمر الذي يزيد من تفاقم هذه الصعوبات، وفي نفس السياق دائما توصل محمود عوض الله سالم في دراسته حول قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلاميذ نحو المواد الدراسية إلى نتيجة مفادها أن المعلمين غير القادرين على تشخيص هذه الصعوبات لا يوجد ميل لتلاميذهم نحو المواد الدراسية نتيجة عدم دراية المعلمين بالجوانب التي تمثل صعوبة لديهم. مما يجعلنا نستنتج أن الفرضية الجزئية الثانية التي تشير بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطور الأول الابتدائي من حيث قدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم قد تحققت في بحثنا هذا كذلك، وهذا واضح من خلال البيانات الموجودة في الجداول (8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16).

كما استنتجنا من هذه الدراسة نقصا في العلاقات بين المعلمين والمختصين في المجال، ويتضح هذا من خلال إجابات المعلمين على الأسئلة (17، 18، 19، 20) بحيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي الطور الأول الابتدائي من حيث علاقاتهم مع المختصين، ومدى التطرق لهذه المجالات (صعوبات التعلم) مع المختصين وإمكانية تلقيهم لمساعدة من قبل هؤلاء، بحيث أظهرت النسب أن غالبية المعلمين يتفقون على أن هناك نقصا في اللقاءات مع المختصين الأمر الذي لا يمكنهم من محاولة التأكد من الصعوبات التي يعاني منها تلاميذهم أثناء التعلم.

هذا ومن ضمن الإقتراحات التي خرجت بها اللجنة التربوية في دراستها حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ الطور الابتدائي وطرق اكتشافها ضرورة اشتراك مختلف المتدخلين التربويين (المعلمين، المديرين، المفتشين، الأخصائيين النفسانيين، المستشارين في التوجيه، وكذا الأطباء والأولياء...) في إيجاد الحلول لصعوبات التعلم.

وعليه فالفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على أنه يوجد هناك نقص في اللقاءات بين المعلمين والمختصين في الميدان هي الأخرى تحققت في بحثنا الحالي.

ومن النتائج الهامة التي حصلنا عليها من خلال هذه الدراسة هي أنه لا يوجد هناك استمرارية في تكوين المعلمين، وهذا من خلال اتفاق أغلب المعلمين على أنه هناك نقص

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

في الدورات التكوينية الموجهة لهم هذا من جهة، ومن جهة ثانية في الكيفية التي تنظم بها هذه الدورات والجوانب التي تركز عليها بحيث تبين النسب المتحصل عليها أن هذه الدورات تركز نوعا ما على المقررات المدرسية والطرق الجديدة في التدريس... بينما لا تركز فعلا على المشكلات التعليمية/ التعلمية للتلاميذ كصعوبات التعلم وأساليب تشخيصها والخطط التربوية لعلاجها لدى التلاميذ. ويتضح هذا من خلال المعطيات الموجودة في الجداول (21، 22، 23، 24، 25، 26)، وبالتالي فالفرضية الجزئية الرابعة التي تنص بأنه يوجد هناك نقص في الدورات التكوينية المتعلقة بهذه المجالات هي الأخرى تحققت في بحثنا هذا.

ونستنتج في الأخير أن الفرضية العامة التي تنص بأن مستوى تكوين المعلمين لا يؤهلهم لتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم قد تحققت في بحثنا هذا.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4. الخاتمة:

حاولنا من خلال هذا البحث بجانبيه النظري والتطبيقي الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ✓ هل مستوى تكوين المعلمين يؤهلهم لتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم ؟
- ✓ هل توجد نقائص في التكوين الذي تلقاه المعلمون بالمعاهد التكنولوجية للتربية؟
- ✓ هل توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطور الأول الابتدائي فيما يخص قدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم ؟
- ✓ هل يوجد نقص في اللقاءات بين المعلمين والمختصين في الميدان ؟
- ✓ هل يوجد نقص في الدورات التكوينية المبرمجة للمعلمين ذات العلاقة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ ؟

وقد افترضنا أن مستوى تكوين المعلمين لا يؤهلهم لتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم، وتوجد نقائص في التكوين الذي تلقاه المعلمون في المعاهد التكنولوجية للتربية، وكذا لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطور الأول الابتدائي من حيث قدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم، ويوجد نقص في اللقاءات بين المعلمين والمختصين في الميدان، ويوجد نقص في الدورات التكوينية المبرمجة للمعلمين ذات العلاقة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ.

وانطلاقنا في هذا البحث قمنا أولا بتحديد الإطار النظري له من خلال استعراض المحاور الهامة لمتغيرات البحث، بحيث تطرقنا إلى تكوين المعلمين من حيث مفهوم التكوين، وأسسه وجوانبه الأساسية، مؤسسات تكوين المعلمين (تطوراتها وأهدافها)، وكذا إعداد وتأهيل المعلمين والكفايات المطلوبة، ومواصفات المعلم الكفء، ثم دور المشرف التربوي في علاقاته مع المعلم، لنصل إلى تكوين المعلمين وتأثيره على مسار عملية التعلم مع تلاميذهم. أما المحور الثاني فاستعرضنا فيه مرحلة الطفولة الثانية باعتبارها متغيرا في بحثنا من حيث مفهومها، مظاهر النمو فيها وكذا العوامل المؤثرة في النمو، ثم علاقة مظاهر النمو بصعوبات التعلم. أما في المحور الثالث المتعلق بالإطار النظري للبحث

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

فتطرقنا إلى صعوبات التعلم من حيث التعاريف وتاريخ الإهتمام بصعوبات التعلم وكذا أسباب وطبيعة هذه الصعوبات وأنواعها كذلك، ثم خصائص المتعلم ذوي صعوبات التعلم وقضية تشخيص صعوبات التعلم والبرامج التربوية الملائمة، ثم مسألة التكفل البيداغوجي بذوي صعوبات التعلم وكذا المهام الرئيسية لمدرس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات، لنصل في الأخير إلى تحديد شروط إعادة إدماج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمن المسار الدراسي العادي.

وللتأكد من صحة الفرضيات وتدعيم الجانب النظري الذي انطلقنا منه صممنا استبيانا وجه لمعلمي الطور الأول الابتدائي والذي كان الهدف منه جمع بيانات تخدم بحثنا هذا، من خلال توجهنا إلى الميدان أين تم اختيار عينة من المعلمين بالطريقة العشوائية المنتظمة من مختلف الإبتدائيات المذكورة سابقا.

وبعد تطبيق الإستبيان تحصلنا على معطيات كان تحليلها على ضوء الفرضيات وتخضع لطريقة إجابات المعلمين على كل سؤال وفق الصف الدراسي الذي يدرّس فيه كل معلم من مرحلة الطور الأول الابتدائي.

وعالجنا المعطيات المتحصل عليها إحصائيا باستعمال تقنيات إحصائية مناسبة للحصول على نتائج أكثر دقة.

حيث تبين من خلال تحليلنا أن التكوين الذي تلقاه المعلمون بالمعاهد التكنولوجية للتربية يحتوي على نقائص ومن ضمنها عدم تكوين المعلمين في المحور المتعلق بصعوبات التعلم لدى التلاميذ من حيث طرق وأساليب اكتشافها وأدوات التشخيص كذلك...

وهذا واضح من خلال تأكدنا من عدم وجود فروق في إجابات المعلمين حول الأسئلة المتعلقة بأساليب وأدوات تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ، وكذا في أنواع الصعوبات التي يظهرها تلاميذهم أثناء التعلم الأمر الذي بيّن لنا عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطور الأول الابتدائي من حيث قدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم، بحيث أظهر غالبية المعلمين عدم معرفتهم بطرق وأساليب

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وأدوات هذا التشخيص الناتج عن عدم معرفتهم بالصعوبات التي يظهرها تلاميذهم داخل الصف.

كما تبيّن لنا من خلال هذه الدراسة عدم وجود فروق بين المعلمين من حيث مدى علاقاتهم مع المشرفين والمختصين في الميدان، بحيث أظهر كل المعلمين النقص المسجل في العلاقات مع المختصين في الميدان، وكذا عدم تأكدهم من الصعوبات التي يظهرها تلاميذهم أثناء التعلم مع هؤلاء المختصين.

حتى أن عملية التكوين للمعلمين أثناء الخدمة ليست في المستوى المطلوب بحيث أوضحت دراستنا هذه عدم وجود فروق بين المعلمين من حيث مدى استفادتهم من دورات تكوينية متعلقة بميدان عملهم وكذا محتوى هذه الدورات بحيث أظهرت نسبة كبيرة من المعلمين نقصا في هذه الدورات وعدم الإلمام بالجوانب التي يحتاجها المعلم في عمله مع التلاميذ ومن ضمنها المشكلات المدرسية التي يعاني منها بعض التلاميذ كصعوبات التعلم وأساليب اكتشافها لدى التلاميذ، وبالتالي فجلّ المعلمين رأوا بأن هذه الدورات غير كافية لتعويض النقص المسجل في برامج التكوين.

الأمر الذي يجعلنا نقول في الأخير بأن مستوى تكوين المعلمين لا يؤهلهم لتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5. الإقتراحات:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من ضمن المشكلات التربوية الحساسة التي يعاني منها تلاميذ المدارس والتي تتطلب جهازا ووسائل لتشخيصها لدى التلاميذ ووضع الخطط التربوية لمعالجتها.

وبناء على هذا نقترح في دراستنا مجموعة من التوصيات الهامة والتي نجملها في النقاط التالية:

أ. على مستوnj الوزارة:

- ضرورة القيام بدراسات ميدانية في المدارس الابتدائية لمعرفة مدى انتشار صعوبات التعلم بين أوساط التلاميذ ومعرفة مدى وعي المعلمين بها.
- ضرورة النظر في تكوين المعلمين فيما يخص هذا الجانب بإعطائهم معارف عن طرق وأساليب تشخيص هذه الصعوبات وأدوات التكفل البيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون منها.
- ضرورة توفير المختصين في المدارس قصد مساعدة المعلمين في هذه الجوانب.
- ضرورة الإهتمام بالدورات التكوينية والتركيز في محتواها على المشكلات التعليمية التي يظهرها التلاميذ وسبل علاجها.

ب. على مستوnj المدرسة والمدرسين:

- ضرورة الاهتمام بعقد اجتماعات بين المعلمين وتبادل الأفكار فيما يخص المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ كصعوبات التعلم وإيجاد الحلول لها.
- ضرورة الإتصال بالمختصين والأولياء للبحث معا عن المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ كما هو الحال بالنسبة لصعوبات التعلم.

ج. على مستوnj الأسرة:

- مراقبة ومتابعة الأولياء لأطفالهم خلال الفترة الدراسية.
- الإتصال الدائم بالمعلمين للبحث معا عن أسباب الإنخفاض في التحصيل لدى أطفالهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

***صعوبات البحث:**

من أهم المشاكل والعراقيل التي اعترضتنا عند القيام بهذا البحث ما يلي:

1. صعوبات متعلقة بالجانب النظري:

* نقص الدراسات التي تناولت موضوع علاقة تكوين المعلمين بمدى قدرتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.

2. صعوبات تتعلق بالجانب الميداني:

* عدم حرص بعض المعلمين على إرجاع الاستبيانات.

* عدم إجابة بعض المعلمين على بعض الأسئلة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الملاحق

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الملحق رقم (1):

جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي المعلم، أختي المعلمة:

هذا استبيان الغرض منه البحث في مجال من المجالات التربوية المتعلقة بعملك التربوي مع التلاميذ، لذا يرجى الإجابة بمنتهى الدقة والوضوح.

وشكرا على تعاونك معنا

1. الجنس:

ذكر ☐

أنثى ☐

2. هل تلقيتم تكوينا في:

أ. الجامعة ☐

ب. المعهد التكنولوجي للتربية ☐

ج. المدرسة العليا للأساتذة ☐

3. فيم تتمثل محاور التكوين البيداغوجي التي تلقيتها ؟

أ. طرق التدريس ☐

ب. تعليمية المواد ☐

ج. نظريات التعلم ☐

د. التقويم التربوي ☐

ه. صعوبات التعلم ☐

4. فيم تتمثل محاور التكوين النفسي التي تلقيتها ؟

أ. نظريات النمو ☐

☐

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ب. عوامل ومظاهر النمو

ج. مظاهر الإضطراب في النمو ☐

د. سيكولوجية الفروق الفردية ☐

5. هل تجد أن التكوين الذي تلقيته قد أهمل بعض الجوانب ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟ ....

....

6. هل تلقيتم تكوينا يساعدكم في التعرف على صعوبات التعلم لدى تلاميذكم ؟

نعم ☐

لا ☐

7. هل سبق لكم أن تابعتم حالات لصعوبات التعلم لدى تلاميذكم ؟

نعم ☐

لا ☐

8. هل تابعتم هذه الحالات عن طريق:

أ. الملاحظة المباشرة ☐

ب. الملاحظة غير المباشرة ☐

9. كيف حاولتم التأكد من حالات هؤلاء التلاميذ ؟ هل عن طريق:

أ. مقابلة التلميذ ☐

ب. اختبار التلميذ ☐

ج. النتائج المدرسية للتلميذ ☐

د. المتابعة المستمرة ☐

10. ما هي الصعوبات التعلمية التي أظهرها هؤلاء التلاميذ داخل الصف المدرسي ؟

أ. صعوبات في القراءة متمثلة في: * الخلط بين الحروف ☐

* القراءة الخاطئة للكلمات ☐

* الخلط بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة ☐

☐

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ب. صعوبات في الكتابة متمثلة في: * عدم التفريق بين اليمين واليسار

* الكتابة الخاطئة للكلمات ☐

* صعوبة في كتابة أو رسم الحروف ☐

ج. صعوبات في الحساب متمثلة في: * صعوبة التعرف على الأعداد ☐

* صعوبة تمييز الأعداد ☐

* صعوبة إجراء العمليات الحسابية ☐

11. هل تجتهدون في الكشف عن هذه الصعوبات في وقت مبكر ؟

نعم ☐

لا ☐

12. كيف يتم هذا الإجتهاد ؟ عن طريق:

أ. تنظيم حصص استدراكية ☐

ب. الإتصال بالمختصين ☐

ج. الإتصال بالأولياء ☐

13. هل ترون أنه ضروري أن يكون المعلم قادرا على التعرف على صعوبات التعلم لدى تلاميذه ؟ نعم ☐ ☐

لماذا ؟ ....

14. هل لديكم علاقات مع مختلف الشركاء التربويين (المشرفين، المختصين ...) ؟

نعم ☐

لا ☐

15. هل لقاءاتكم مع هؤلاء الشركاء تعد كافية ؟

نعم ☐

لا ☐

16. من خلال العلاقات مع المختصين هل تحاولون التأكد من صعوبات التعلم لدى تلاميذكم ؟

☐

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

نعم

لا

17. هل تتقلون مساعدة من طرف هؤلاء المختصين ؟

نعم

لا

18. هل تستفيدون من دورات تكوينية في مجالات تربوية متعلقة بمهنتكم ؟

نعم

لا

19. هل هذه الدورات كافية في نظركم ؟

نعم

لا

لماذا ؟ ....

20. ما هي الجوانب التي تركز عليها هذه الدورات ؟

أ. الجانب المعرفي (المقرر)

ب. التقويم التربوي

ج. صعوبات التعلم لدى التلاميذ

21. حسب رأيكم هل هذه الدورات التكوينية تعوض النقص الموجود في برامج التكوين ؟

نعم

لا

لماذا ؟ ....

....

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الملحق رقم (2):

كيفية حساب x2:

$$X^2 = \sum \frac{(F_0 - F_e)^2}{F_0}$$

حيث:

(F_0) هي التكرارات المطلقة الملحوظة

(F_e) هي التكرارات النظرية المحسوبة

Σ المجموع

و $F_0 = \dfrac{\text{المجموع الأفقي} \times \text{المجموع العمودي}}{\text{المجموع الكلي}}$

ودرجة الحرية V = (عدد الصفوف- 1) (عدد الأعمدة - 1)

$$V = (I-1)\ (C-1)$$

ومستوى الدلالة α = 0,01 أو 0,05

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الملحق رقم (3):

Table de « x^2 »:

d. 1.	$\alpha = 0.05$	$\alpha = 0.01$
1	3.841	6.635
2	5.991	9.210
3	7.815	11.341
4	9.488	13.277
5	11.070	15.086
6	12.592	16.812
7	14.067	18.475
8	15.507	20.090
9	16.919	21.666
10	18.307	23.209
11	19.675	24.725
12	21.026	26.217
13	22.362	27.688
14	23.685	29.141
15	24.996	30.578
16	26.296	32.000
17	27.587	33.409
18	28.869	34..805
19	30.144	36.191
20	31.410	37.566
21	32.671	38.932
22	33.924	40.289
23	35.172	41.638
24	36.451	42.980
25	37.652	44.314
26	38.885	45.642
27	40.113	46.963
28	41.337	48.278
29	42.557	49.588
30	43.773	50.892

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفهـــــرس

الباب الأول:
الجانب النظري للبحث
الفصل الأول: الفصل التمهيدي للبحث

- مقدمة ---------- 01
- مشكلة البحث ---------- 03
- فرضيات البحث ---------- 06
- هدف الدراسة ---------- 07
- تحديد المفاهيم ---------- 08
- الدراسات السابقة ---------- 14
- خلاصة الدراسات السابقة ---------- 20

الفصل الثاني : تكوين المعلم

- تمهيد
- مفهوم التكوين ---------- 22
- أسس التكوين ---------- 23
- المجالات الأساسية في التكوين ---------- 25
- مؤسسات تكوين المعلمين (تطوراتها وأهدافها) ---------- 30
- إعداد وتأهيل المعلمين والكفايات المطلوبة ---------- 33
- مواصفات المعلم الكفء ---------- 35
- دور المشرف التربوي في علاقاته مع المعلم ---------- 37
- اجتماعات المعلمين ---------- 39
- تكوين المعلمين وتأثيره على مسار عملية التعلم ---------- 39
- خلاصة الفصل

الفصل الثالث: مرحلة الطفولة الثانية ما بين (06-09 سنوات)

- تمهيد
- مفهوم الطفولة الثانية---------- 42
- مظاهر النمو فيها ---------- 43
  - أ- النمو الجسمي
  - ب- النمو الحسي الحركي
  - ج- النمو الانفعالي
  - د- النمو المعرفي
  - هـ- النمو اللغوي
- العوامل المؤثرة في النمو ---------- 47
  - أ- العوامل العضوية
  - ب- العوامل الوراثية
  - ج- العوامل البيئية
- علاقة مظاهر النمو بصعوبات التعلم ---------- 49
- خلاصة الفصل

الفصل الرابع : صعوبات التعلم

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- تمهيد
- تعاريف صعوبات التعلم ---------- 52
- تاريخ الاهتمام بصعوبات التعلم ---------- 54
- أسباب وطبيعة صعوبات التعلم ---------- 56
- أنواع صعوبات التعلم ---------- 59
- خصائص التلميذ دوي صعوبات التعلم ---------- 62
- تشخيص صعوبات التعلم ---------- 63
- البرامج التربوية لدوي صعوبات التعلم ---------- 67
- التكفل البيداغوجي بدوي صعوبات التعلم ---------- 69
  أ- اختبارات تقويم المكتسبات
  ب- بطاقة الملاحظة والمتابعة والتقويم
- المهام الرئيسية لمعلم التلاميذ دوي صعوبات التعلم ---------- 76
- شروط إعادة التلاميذ في المسار الدراسي العادي ---------- 77
- خلاصة الفصل

الباب الثاني :
الجانب الميداني للبحث
الفصل الأول

- أهمية الدراسة الميدانية ---------- 81
- مكان البحث ---------- 81
- منهج البحث ---------- 83
- العينة وكيفية اختيارها ---------- 84
- أدوات البحث ---------- 85
- تقنيات البحث ---------- 87

الفصل الثاني

- عرض ومناقشة النتائج ---------- 89
- التحليل العام للنتائج ---------- 114
- الاستنتاج العام ---------- 121
- الخاتمة ---------- 124
- الاقتراحات ---------- 127
- صعوبات البحث ---------- 128
- قائمة المصادر والمراجع ----------
- الملاحق ----------

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST