

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم:

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل:



أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في فرع علم النفس

تخصص:

بعنوان:

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لتدريس الأطفال ذوي
صعوبات التعلم الأكاديمية - عسر القراءة نموذجاً -

إعداد الطالب:

سيف الدين بدادرة

لجنة المناقشة:

الصفة	مؤسسة الانتساب	الرتبة	اسم ولقب الأستاذ
رئيساً	جامعة سطيف 2	أستاذ محاضراً	د. فاروق طباع
مشرفاً ومقرراً	جامعة سطيف 2	أستاذ	أ.د. زرقان ليلى
عضواً ممتحناً	جامعة أم البواقي	أستاذ محاضراً	د. لطرش حليلة
عضواً ممتحناً	جامعة سطيف 2	أستاذ محاضراً	د. باشيوة الحسين
عضواً ممتحناً	جامعة جيجل	أستاذ	أ.د. حديد يوسف

السنة الجامعية : 2023/2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكركم



قال الله تعالى: ﴿ زيني أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدر خلني

برحمتك في عبادة الصالحين ﴾ النمل 19. صدق الله العظيم

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

الحمد لله حمدا طيبا مباركا و الشكر على جزيل نعمته ووافر عطائه الذي منحنا الصبر والقوة لإتمام هذا العمل المتواضع ،

ووقوفا عند قوله عز وجل "ولئن شكرتم لأزيدنكم"

وقوله صلى الله عليه وسلم: " لا يشكر الله من لا يشكر الناس "

أتوجه بخالص الشكر و التقدير و الامتتان للأستاذة المشرفة " زرقان ليلي " لإشرافها و متابعتها لهذا العمل ، فلم تبخل بتوجيهاتها العلمية القيمة طيلة مراحل إنجاز هذا العمل فكانت بذلك نعم الأستاذ المشرف بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى، حفظها الله و رعاها و سدد خطاها.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والتقدير لأبي و أستاذي الفاضل " بدادرة مصطفى " نظير كل جهوده المبذولة في الاشراف و قراءة ومتابعة السلامة اللغوية لهذه الدراسة تمنياتي له بالصحة والعافية و التوفيق، لك مني كل الشرف و التقدير.

ولا يفوتني أن أتوجه للأستاذ الدكتور "بلقاسم بلقيوم" بالشكر والعرفان نظير تواضعه في تقديم يد العون وإثرائه العلمي لهذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر لي جميع أساتذة جامعة محمد لمين دباغين بسطيف عامة وأساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا و زملائي الدكاترة خاصة.

إلى كل من مد لنا يد العون وساعدنا من قريب أو من بعيد

.....إلى هؤلاء جميعا أكرر خالص شكري وتقديري على مجهوداتهم.....



إِهْدَاء



الحمد لله و كفى و الصلاة على الحبيب المصطفى و أهله و من وفى

الحمد لله على توفيقه لنا لاتمام هذا العمل المتواضع

الحمد لله على هدايا الرحمن الي في دنياي " والدي الكريمين "

اهدي ثمرة جهدي هذا الى من قال فيهما المولى عز و جل :

" و لا تقل لهما أف و لا تنهرهما و قل لهما قولاً كريماً "

إلى من وضع المولى عزوجل الجنة تحت قدميها، ووقرها في كتابه العزيز، إلى التي ساندتني في

صلاتها و دعائها، و أنارت دربي بنصائحها، و شاركتني أفراحي و أحزاني.

إليك أُمي الغالية زمر الحنان

إلى صاحب الوجه الطيب، إلى سندي و قوتي و قدوتي و زمر العطاء الذي لم يبخل علي طيلة حياتي،

إلى سر راحتي ، تألقي و نجاحي.

إليك أُمي و أستاذي الغالي " مصطفى "

اليكما حفظكما الله و رعاكم و سدد خطاكم ، كل الصحة و العافية و التقدير لكم .

الى أخي نضال و عائلته الكريمة أدام الله أفراحهم

الى أخي رائد تمنياتي له بالتوفيق و النجاح في مشواره الجامعي

الى كتكوت العائلة شاهين حفظه الله

بقلم سيف الدين



فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
	شكر وتقدير
	إهداء
أ	مقدمة
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
6	1. تحديد إشكالية الدراسة.
13	2. أهمية الدراسة.
14	3. أهداف الدراسة .
15	4. المفهوم الإجرائي لمصطلحات الدراسة.
16	5. الدراسات السابقة.
الفصل الثاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية	
42	تمهيد :
المبحث الاول : الاحتياجات التدريبية	
43	1 . تحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية.
47	2 . اساليب و طرق جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية .
51	3. استراتيجيات و طرق تحديد الاحتياجات التدريبية .
53	4 . اهمية عملية تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمين اثناء الخدمة .
54	5 . أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية .
56	6 . الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية .
57	7 . معايير اختيار الاسلوب المناسب لتحديد الاحتياجات التدريبية .
المبحث الثاني : معلمي المدارس الابتدائية .	
59	1. ضبط المفاهيم : معلم المدرسة الابتدائية ، الكفايات التدريسية .
66	2. الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المدارس الابتدائية.
72	3. خصائص المعلم .

73	4. التحليل الوظيفي للمعلم .
77	5. انواع تدريب المعلمين .
80	خلاصة .
الفصل الثالث. صعوبات التعلم الأكاديمية - عسر القراءة نموذجاً-	
83	تمهيد
المبحث الأول. صعوبات التعلم الأكاديمية.	
84	1. مفهوم صعوبات التعلم،
85	2. أوجه الشبه والاختلاف بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي
87	3. خصائص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم .
91	4. معايير (محكات) تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.
93	5. أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية. عسر القراءة، عسر الكتابة، عسر الحساب.
105	6. مؤشرات صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية.
المبحث الثاني : عسر القراءة .	
107	1. تعريف القراءة .
108	2. مهارات القراءة.
110	3. إستراتيجيات تدريس القراءة.
111	4. تعريف عسر القراءة .
112	5. أنواع صعوبات تعلم القراءة.
114	6. أعراض عسر القراءة .
116	7. أسباب عسر القراءة.
118	8. تشخيص عسر القراءة .
119	9. صعوبات القراءة في اللغة العربية و الفرنسية.
120	10. طرق علاجية لبعض صعوبات القراءة .
123	خلاصة.
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة :	
126	تمهيد

المبحث الأول : الدراسة الاستطلاعية	
127	1. أهداف الدراسة الاستطلاعية .
128	2. خطوات الدراسة الاستطلاعية .
128	3. عينة الدراسة الاستطلاعية .
128	4. أداة الدراسة الاستطلاعية.
129	5. الخصائص المترولوجية لأداة الدراسة .
	6. نتائج الدراسة الاستطلاعية .
المبحث الثاني : الدراسة الأساسية .	
138	1. منهج الدراسة.
138	2. حدود الدراسة .
139	3. مجتمع و عينة الدراسة.
139	4. أدوات الدراسة الأساسية .
140	5. الأساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية .
142	خلاصة
الفصل الخامس : عرض و تحليل ، مناقشة و تفسير نتائج الدراسة :	
145	تمهيد :
المبحث الأول : عرض و تحليل نتائج الدراسة	
147	1. عرض و تحليل نتائج التساؤل العام الأول للدراسة .
157	2. عرض و تحليل نتائج التساؤل العام الثاني للدراسة.
المبحث الثاني : مناقشة و تفسير نتائج الدراسة.	
163	1. مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الأول العام للدراسة.
168	2. مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الثاني العام للدراسة.
173	خاتمة
178	التوصيات والمقترحات
181	قائمة المصادر والمراجع
191	الملاحق

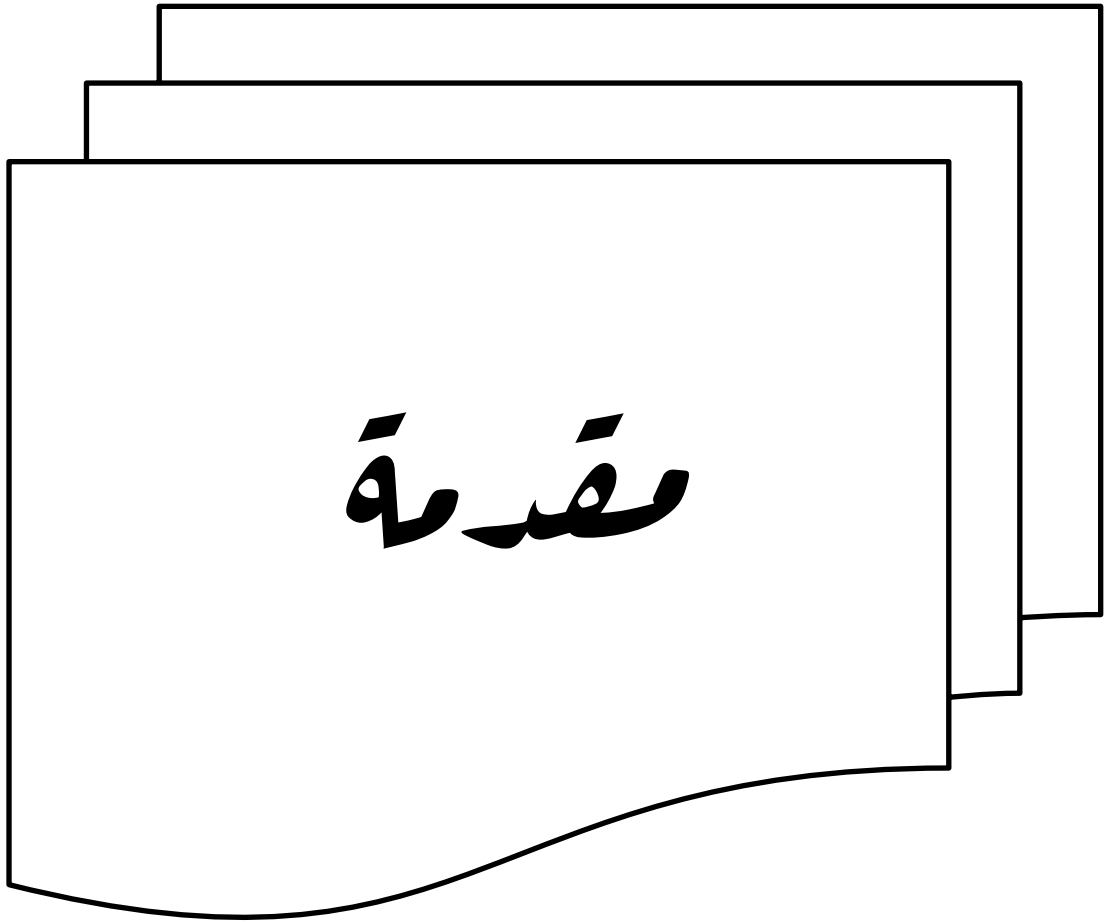
فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1.	مدخلات و مخرجات دراسة " نجاح سعود فارس القاضي 2016 " .	16
2.	مدخلات و مخرجات دراسة" فاطمة حمدان المعمرية وهيام موسى التاج 2017"	17
3.	مدخلات و مخرجات دراسة " منيرة الهديب ونادية التازي وسعيد اليماني 2017 "	19
4.	مدخلات و مخرجات دراسة " يوسف عبد الله عباس القاضي 2018 " .	20
5.	مدخلات و مخرجات دراسة" إسماعيل خالد المكاوي 2019".	22
6.	مدخلات و مخرجات دراسة " خالد بن محمد المحرج 2020 "	23
7.	مدخلات و مخرجات دراسة "لخضر عواريب " و" بوحفص بن كريمة " . 2016.	25
8.	مدخلات و مخرجات دراسة " رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار " . 2013.	27
9.	مدخلات و مخرجات دراسة "سلمان بن عابد الجهني" و" نايف بن عابد الزارع " 2014.	28
10.	مدخلات و مخرجات دراسة "عاكف عبد الله الخطيب 2016".	30
11.	مدخلات و مخرجات دراسة " بشير معمرية 2005 " .	31
12.	مدخلات و مخرجات دراسة " فيروز جردير 2014 "	32
13.	مدخلات و مخرجات دراسة " قدي سومية 2016 " .	33
14.	مدخلات و مخرجات دراسة "أسماء خوجة 2018 " .	35
15.	مدخلات و مخرجات دراسة "حليمة قادري 2019".	37
16.	أوجه التشابه و التداخل و الاستفاده من الدراسات السابقة .	38
17.	الفرق بين التدريب و التنمية.	44
18.	أهم طرق جمع البيانات التي تهدف لتحديد الاحتياجات التدريبية.	48
19.	معايير اختيار الأسلوب المناسب لتحديد الاحتياجات التدريبية.	57
20.	المقارنة بين (الكفاية - المهارة) و (الكفاية - الكفاءة).	62
21.	المقارنة بين (الكفاية - الأداء).	62
22.	التحليل الوظيفي للمعلم .	73
23.	أنواع تدريب المعلمين .	77
24.	أوجه الشبه و الاختلاف بين صعوبات التعلم و بطء التعلم و التأخر الدراسي.	85
25.	أسباب صعوبات الكتابة.	96

100	أعراض صعوبات تعلم الحساب.	26.
101	أسباب صعوبات تعلم الحساب.	27.
109	أهم مهارات القراءة .	28.
113	تصنيف صعوبات تعلم القراءة والسمات الخاصة بكل صنف	29.
118	عوامل صعوبات التعلم .	30.
129	وصف مختصر لأداة الدراسة.	31.
130	نتائج معامل صدق محتوى الأداة CVR	32.
134	معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي إليها	33.
135	معاملات ارتباط المحاور فيما بينها، والمحاور بالدرجة الكلية	34.
136	معاملات ثبات بطريقتي الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية للاستبيان ومحاوره	35.
146	محكات تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة	36.
147	المتوسطات المرجحة والأوزان النسبية المئوية والانحرافات المعيارية لعبارات محور تخطيط الدرس	37.
150	المتوسطات المرجحة والأوزان النسبية المئوية والانحرافات المعيارية لعبارات محور تنفيذ الدرس	38.
154	المتوسطات المرجحة والأوزان النسبية المئوية والانحرافات المعيارية لعبارات محور تقييم الدرس	39.
157	نتائج اختبار "مان-ويتني" للفروق في الاحتياجات التدريبية بأبعادها الثلاث حسب متغير الجنس	40.
159	نتائج اختبار كروسكال-وليس "Kruskal-Wallis للفروق في الاحتياجات التدريبية بأبعادها الثلاث حسب متغير سنوات الخبرة المهنية	41.
161	نتائج اختبار "مان-ويتني" للفروق في الاحتياجات التدريبية بأبعادها الثلاث حسب اللغة المدرسة	42.
177	نموذج التقويم الذاتي في القراءة الجهرية	43.
178	توصيات ومقترحات الدراسة	44.

فهرس المخططات

الصفحة	العنوان	الرقم
46	المؤشرات الدالة عن ضرورة الكشف عن الاحتياجات التدريبية - حسب تعريف السيد محمود (2008) - من انجاز الباحث.	1.
52	استراتيجيات و طرق تحديد الاحتياجات التدريبية.	2.
65	نظام الموقف التعليمي من وجهة نظر بول ايغن و رفاقه .	3.
71	الكفايات التدريسية الثلاث اللازمة لبناء الدرس - مراحل الدرس - (كفاية التخطيط للدرس ، كفاية تنفيذ الدرس ، كفاية تقويم الدرس)	4.
97	أنواع صعوبات تعلم الكتابة.	5.
99	إجراءات تدريس تشكيل الحروف.	6.
108	مستويات أهمية القراءة حسب ايكوال (Akwall).	7.
118	مستويات تشخيص عسر القراءة .	8.



مقدمة:

شهد القرن الواحد والعشرون انقلاباً فكرياً وتكنولوجياً كبيراً في جميع المجالات والأطر الحياتية، التي أعطت ألواناً معاصرةً نحو جل المفاهيم والدلالات العلمية القديمة، يظهر ذلك جلياً على الصعيد التربوي والأكاديمي، الذي لاقى اهتمام أغلب طبقات المجتمع لاسيما أهل الاختصاص من التربويين والنفسانيين وكذا الأروثونيين، الذين يسعون إلى كشف الستار عن جميع المشكلات والصعوبات التي تواجه الممارسين الفعليين من مربين ومعلمين، لذا حاولت الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية التقصي عن كل جوانب القوة والضعف في تلك الممارسات التربوية والتعليمية فكانت الإطلاقة العلمية الأساسية مؤسسة على الإلمام بما يشكل عائقاً لدى المدرسين (المعلمين) وتحليل مسبباتها وأثارها على بلوغ الأهداف والغايات التعليمية، فبعد تشكيل صورة أولية عن تلك المعوقات ظهرت الحاجة القصوى لتحليلها وقراءة ما هو كائن وما ينبغي أن يكون من إمكانات مادية وبشرية لإنجاح مختلف الممارسات التعليمية التعلمية، إلا أن ذلك لم يبق محصوراً في الأحجام المادية والبشرية وإنما تعدى ذلك لأضخم العراقل التي تعاني منها الأنظمة التعليمية بمختلف أجهزتها وتكنولوجياياتها المعاصرة وهي صعوبات التعلم الأكاديمية عامة وعسر القراءة خاصة، نظراً لما أثبتته عدة دراسات عن الانتشار الكبير لهذه المشكلة على الصعيد الدولي والمحلي، لهذا أصبحت القضية من بين أولويات الأنظمة التعليمية لدراسة تفاصيل تفاعلها واتساع حيز تأثيرها على المردود المهني والأدائي للمعلم من جهة والمردود التحصيلي للتعلم من جهة أخرى، مما استدعى ذلك من الباحثين تحليل المعطيات وضبط المتغيرات الطفيلية المساهمة في تفشي مشكلة عسر القراءة والتي تمثل أحد أهم حواجز سير العملية التعليمية التعلمية بنجاح، لهذا حاولت معظم المراجع والدراسات العلمية تقديم عند رؤى مفاهيم هي هادفة للتعريف بهذه المشكلة والعمل على فك الغموض حولها، وهو الأمر الذي توقفت عنده أهداف هذه الدراسة سعياً منها للوصول لأهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية ببلدية سطيف من الكفايات التدريسية الأساسية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة، الذي أصبح يشكل عائقاً كبيراً أمام نجاح مخرجات العملية التعليمية التعلمية، نظراً لما تشهده مختلف الأنظمة من الانتشار الواسع لهذه المشكلة سواء على الصعيد العربي أو الغربي، التي يصاب منها عدد كبير من الأطفال والمتعلمين بما يتراوح بين 3% و6% في المراحل الثلاث للتعليم الأساسي، و يبقى الاختلاف حاصل في نسبة الأفراد

الذين يعانون من الديسلكسيا من لغة الى أخرى و من مستوى تعليمي لآخر ، و من فصل دراسي لآخر حسب ظروف و امكانات البيئة التعليمية .(أحمد عبد الكريم حمزة،2008، ص ص 19 20) .

فباعتبار تحديد الاحتياجات التدريبية هو الهدف الرئيسي من الدراسة فينبغي إظهار الجوانب التي يسعى لإحتوائها والتركيز عليها في أركان البحث ، فمن بين ما جاء في نص هذا المسعى العلمي الداعي للإلمام ببعض حقائق مدارس بلدية سطيف كأحد نماذج المدرسة الجزائرية ، وهذا من خلال تقديم قراءة لأهم الحاجات التي يراها المعلمون تشكل أحد عراقيل الممارسة التدريسية مع المتعلمين ،إلى جانب هذه العملية التي تتطلب بدورها ضبط لأهم المفاهيم والكلمات المفتاحية التي تعطي صبغة علمية واضحة وهادفة لضمان تحقيق الجودة في البحث العلمي والموضوعي شكلا ومضمونا ، لذا أصبح حتميا علينا فك شفرات هذا الهدف الرئيسي من الدراسة من خلال هيكلتها إلى خمسة فصول موزعة إلى ثلاثة فصول نظرية و فصلين ميدانيين كما يلي:

يشمل الجانب النظري على ثلاثة فصول تهدف إلى إعطاء صورة مفاهيمية حول الموضوع الحالي، حيث عبر الفصل التمهيدي الأول عن إشكالية الدراسة التي حاول فيها تقديم عرض تفصيلي عن متغيرات الدراسة وإظهار الدور الذي يلعبه متغير الاحتياجات التدريبية وعسر القراءة في مختلف الدراسات والمرجعيات العلمية ، التي تثبت مدى أهمية كل متغير في الوقت الحالي ضمن المستجدات المعرفية والتكنولوجية والبحثية الحاصلة ، ليتطرق بعد ذلك إلى تقديم جملة من التساؤلات التي يسعى للإجابة عنها في هذه الدراسة، كما حاول الإشارة الى ما يسعى لبلوغه من أهداف و الأهمية الكبيرة التي يلعبها في رواق البحوث التربوية والنفسية و الأرتوфонيا، ليتم بعد ذلك إعطاء تعاريف إجرائية كوصف لمفاهيم ومصطلحات الدراسة الحالية إلى جانب حوصلة موجزة حول الدراسات والأبحاث العلمية السابقة التي تم انتقاؤها من طرف الباحث في ظل المسعى العلمي المنتظر من هذه الدراسة.

أما في الفصل الثاني فكان اهتمام الباحث أو تركيزه يصب في عرض مختلف المفاهيم والعناصر ذات الصلة المباشرة بأهداف الدراسة و منطلقاتها الأولية من جهة، ومن جهة أخرى كان الهدف الأسمى من هذا الفصل المعنون بالاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الإبتدائية هو فك الغموص في هذه المصطلحات شكلا ومضمونا ، حيث تم تقسيم هذا الفصل إلى مبحثين يعالجان في مضمونهما الاحتياجات التدريبية كمبحث أول يتناول ماهيتها وأهم العناصر المرتبطة بها ، ومعلمي المدارس الإبتدائية كمبحث ثاني يلخص أهم المعلومات التي قد تساهم في إثراء كل ما يمد بصلة عن معلم

المدرسة الابتدائية ، مما يسمح بفهم ما ينبغي أن تتناوله هذه الدراسة من عناصر في السياق الذي يصب فيه المنحى العلمي لإشكالياتنا الحالية.

في نفس السياق الذي تبناه كلا الفصلين الأول (الفصل التمهيدي) والفصل الثاني الخاص بالاحتياجات التدريبية ، ليتم بعد ذلك التطرق إلى الفصل الثالث من نفس الجانب الذي حاولنا فيه الإلمام بمختلف المعلومات الكافية حول أولى متغيرات الدراسة الحالية وهو صعوبات التعلم الأكاديمية عامة وعسر القراءة خاصة ، لهذا كان الهدف الأسمى من هذا الفصل هو عرض ماهية هذا المتغير وأهم العناصر التي قد يكون لها إسهامها في إثراء هذا الجانب أو في وضع قاعدة معلوماتية لبناء أداة الدراسة ، وبالتالي قد يساهم من جانب آخر في تحليل وتفسير ومناقشة مخرجاتها نتائجها، ومحاولة ربطها مباشرة بمنطلقات وأهداف هذه الدراسة.

بعد الإحاطة بمختلف المفاهيم والمعارف والمعلومات التي تلخص ماهية كل من الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية وصعوبات التعلم الأكاديمية - عسر القراءة نموذجاً - ، مما أعطى الباحث تصورات وتخمينات أولية حول ما يمكن هندسته في أداة الدراسة بالدرجة الأولى إلى جانب جملة الإجراءات المنهجية التي يمكن اتباعها وتجسيدها في الجانب المنهجي والميداني للدراسة ، الذي تم تقسيمه إلى فصلين الأول يوضح الإجراءات المنهجية المتبعة ، الذي بدوره تم تقسيمه إلى شقين ، يمثل الشق الأول المبحث الخاص بالدراسة الاستطلاعية ومختلف إجراءاتها ونتائجها، أما الشق الثاني فيمثل مبحث خاص بالدراسة الأساسية ومختلف إجراءاتها من منهج وعينات الدراسة إلى غاية الأساليب والأدوات الإحصائية المستخدمة فيها، أما الفصل الثاني من هذا الجانب فقسم كذلك إلى جزأين أو مبحثين يتناول المبحث الأول مختلف النتائج المتوصل إليها في الدراسة الأساسية وكذا المعلومات والبيانات والمعطيات والإجراءات الخاصة بعرضها وتحليلها ، أما المبحث الثاني من هذا الفصل فقد حاولنا فيه مناقشة أهم النتائج المتوصل إليها ، والتي تم إيرادها في المبحث الأول من هذا الفصل، إذ أن الباحث هنا قام بدمج مختلف الدراسات والأبحاث السابقة ، التي تم عرضها في الفصل التمهيدي من الجانب النظري حيث إستند إليها للاستدلال بها وإثبات مدى توافقها أو اختلافها أو تداخلها مع نتائج الدراسة الحالية ، ومن ثم مناقشة وتفسير تلك النتائج في ضوء البيئة التي أجريت فيها الدراسة الحالية وهي البيئة التعليمية في المدارس الابتدائية لبلدية سطيف.

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي للدراسة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1. إمكانية الدراسة.
2. أهمية الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. المفهوم الإجرائي لطلحات الدراسة.
5. الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

بعد التحديات التي واجهتها جل المجتمعات سواء الغربية منها أو العربية قصد الرقي و التقدم لمسايرة المستجدات الحاصلة في مختلف العلوم والتكنولوجيات، اذ أيقنت بأن تقدمها في شتى الميادين مرهون بنوعية المنتج التربوي المؤسس على ما تأتي به مدخلات العملية التعليمية التعلمية ومدى تحقق الأهداف التعليمية من خلال المناهج والمحتويات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون ، و التي تهدف بالدرجة الاولى الى إعداد إطارات ذات كفاءة عالية قادرة على لعب الادوار المنوطة بها ،و بالتالي دفع عجلة التنمية و التقدم في جميع النواحي العلمية و الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية ... الخ، لذا ترصد هذه الدول والمجتمعات إمكانات ضخمة مادية و بشرية آملة من أنظمتها التربوية أعلى عائد على مستوى تنمية الفرد كونه هو محور التنمية الشاملة .

انطلاقا من هذه السياسة التنموية الهادفة لتحسين انتاجية الفرد عامة و المتعلم خاصة، هذا الاخير الذي يعد من بين أهم محددات درجة التقدم و مؤشر لمدى تحسن العائد من الانظمة التربوية، حيث من خلاله تبدو بوادر نجاح أي سياسة تربوية تعليمية من خلال ما يظهره - المتعلم - داخل الصف كمرحلة اولى و ما يظهره واقعا كمرحلة ثانية ،و هو ما يبين اهمية المرحلة الاولى كقاعدة أولية و اساسية في تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية ، التي تتجسد مؤشراتها في مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة ، و بالتالي نجاح السياسة و النظام التعليمي شكلا و مضمونا .

في اطار هذا المنطق البراغماتي الهادف لتحسين مردودية الانظمة التعليمية ، و الذي أعطى في نفس الوقت نظرة أكثر تعمقا في دراسة حالة الانشطة التربوية و تحليل محتواها قصد محاولة تكييفها ووضعها في قالب يسمح بتحسينها و تطويرها ، من خلال ميكانيزمات تجعلها أكثر كفاءة و إنتاجية ، لهذا اصبح من الضروري ضبط كل المتغيرات الدخيلة في العملية التعليمية التعلمية ، التي تمس بالدرجة الاولى محاورها الاساسية - معلم ، متعلم ، المحتوى التعليمي- ، من هنا تنطلق عملية تحسين تلك المحاور انطلاقا من المناهج التعليمية والتكوينية (المحتوى الدراسي) التي ينبغي تحسين مدخلاتها في السياق الذي يتماشى مع الوقائع التي تفرضها طبيعة العصر من ناحية ، و خصائص و أبعاد المجتمع و مكوناته الثقافية و العقائدية من ناحية أخرى.

تتعلق عملية الضبط من المعلم كأهم مرتكز مسؤول عن الربط بين ما هو كائن لديه من محتويات ووسائل تعليمية و ما ينبغي ان يكون لديه من ملكات معرفية حول أهم الكفايات التدريسية المتضمنة لكل المفاهيم و المعلومات ذات الصلة بالمتعلم و البيئة التعليمية و طرق التدريس لبلوغ الأهداف المنتظرة من المتعلمين ، و هو ما أشارت اليه اغلب الدراسات و الأبحاث التربوية التي من بينها دراسة "محمد حسن الطراونة". الموسومة بالكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين حيث توصل فيها الى " أن الكفايات التدريسية المطلوب توفرها لدى المعلم هي التخطيط للتدريس ، كفايات الصفات الشخصية ،تنفيذ التدريس ،تقويم التدريس ".(محمد حسن الطراونة، 2015، ص 807)

كلها تأتي في المقام الأول ضمن احتياجات المنظومة التعليمية التي تستلزم تكوين و تدريب خاص للمعلمين في هذا الاطار ، و تكييف ذلك مع المستوى التعليمي او حاجات المرحلة العمرية التي يدرسها ، قصد التوفيق بين حاجات كل مرحلة عمرية و ما تتطلبه من استراتيجيات تعليمية تتسم بالمرونة مع كل موقف تعليمي ، مع ذلك تأتي في المقام الثاني إلزامية ربط تلك الكفايات التدريسية بأهم نظريات التعلم التي تساهم بشكل مباشر في تنظيم سيرورة التعلم و تجسد مبدأ الفروق الفردية في كل مراحل بناء الدرس بين المتعلمين و في ظل مختلف الأطوار التعليمية ، مما يساعد ذلك بشكل مباشر في ترجمة و استكشاف الصعوبات التي تواجه المتعلمين اثناء اكتساب المعارف و الخبرات ، و بالتالي تعمل على استدراكها محاولة بذلك كبح كل المثيرات الخارجية التي تؤثر على اتجاه الممارسة التدريسية (الأهداف التعليمية) من جهة ، و مردودية المتعلمين من جهة أخرى . و هو ما يدعو اليه النظام التعليمي الجزائري في التكفل بتلك الصعوبات مهما كانت طبيعتها مرتبطة سواء بما هو كائن من إمكانات مادية أو ببيكولوجية المتعلم بحد ذاته في اطار المؤسسة التعليمية طبعا ، و حسب كل مستوى تعليمي - ابتدائي ، متوسط ، ثانوي - ، كون أن هذه الصعوبات التعليمية يمكن أن تختلف درجتها باختلاف حاجات كل مرحلة عمرية أو مستوى تعليمي معين و هو ما دعى المختصين التربويين و النفسانيين وكذا الارطوفونيين الى الاستطلاع في حيثيات ذوي صعوبات التعلم للتحري عن أهم المشكلات او المظاهر التي تميزهم عن اقرانهم من العاديين و خاصة في المراحل الأولى من ظهور مؤشرات عن تلك الصعوبات والكشف المبكر عنها ، بهدف وضع بروتوكول علاجي آني لأهم المشكلات السلوكية و أكثرها انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية - قراءة ، كتابة ، حساب - ،

و التي أكدت عليها نتائج دراسة "أسماء خوجة " التي أجريت ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة ، حيث توصلت الى أن مشكلة تشتت الانتباه تأتي في المرتبة الأولى ثم فرط الحركة بينما السلوك العدوانى كان في المرتبة الأخيرة. (أسماء خوجة ،2018،ص 233) .

و هو ما يبين إلزامية المرونة أثناء الممارسة التدريسية مع هذه الفئة و الكشف المبكر عنها في بداية التعلم أي في المداخل القاعدية الأولى من تعلم الطفل (المتعلم)، قصد ثبط تطور المشكلة التعليمية في المراحل اللاحقة من تعلمه ، إلا أن هذا يتطلب أساليب و استراتيجيات تدريسية تتماشى مع حاجات و مشكلات المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم والتي ينبغي ان تكون هادفة للحد من تلك المشكلات كما يراه المختصون و يشير له سوانسون (2001)swanson و فون و اخرون vaughn et al (2000) و سواسون وهوسكين (1998) swanson et hoskyn و روزينشاين و ميستر (1994) rosenshine et meister أنه لا يمكن للتدريب المعرفى بمفرده ، و لا للتعليم المباشر بمفرده ان يكون الحل المناسب لتعليم جميع التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ، و لكن الحل الأمثل في هذا الاطار يتمثل في ضرورة اعداد المعلمين كي يتمكنوا من استخدام كلا الاسلوبين معا، إذ أنه من الملاحظ انهم يحتاجون الى ان يقوم المعلم بتعليمهم الاستراتيجيات المطلوبة و المهارات اللازمة تعليما مباشرا من خلال أسلوب التعليم المباشر و يحتاجون في ذات الوقت ان تتاح لهم فرصة ممارسة و تجريب تلك الاستراتيجيات ،باستخدام أساليب التدريب المعرفى كالتعليم الذاتى و مراقبة الذات و التعليم القائم على التدعيم و التدريس التبادلي. (دانيال ب. هالاها و جيمس م. كوفمان ،2008، ص 353).

من هنا تظهر أهمية المعلم في اختيار الأسلوب التدريسي المناسب لامتناس طاقات المتعلمين من هذه الفئة، التي ينبغي ان تتسم بالمرونة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم وفقا لدرجة التفاوت فيها بين المتعلمين (الفروق الفردية).

في ذات السياق المفاهيمي الذي يدعو الى ضرورة إعداد معلمي و مربى ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية عموما و عسر القراءة خصوصا كمشكلة مهددة لمخرجات العملية التعليمية التعلمية ، مما جعلها محل اهتمام الباحثين في المجال سعيا منهم لإيجاد ثغرات مفتاحية لحل هذه المشكلة ، نظرا لتفاقم حالاتها في الآونة الأخيرة " إذ وصلت الى 15% من تلاميذ المدارس في الولايات المتحدة الامريكية يعانون من العسر القرائي حسب ما أشار اليه ماكجينز و سميث "(أحمد عبد الكريم حمزة ،2008، ص 13) الذي أصبح هاجس يهدد نجاح الأهداف التعليمية المنتظرة في معظم الأنظمة التعليمية و خاصة في

المرحلة القاعدية الأولى في اكتساب التعلّيمات التي يمثلها الطور الابتدائي و الذي يعد بؤرة انتشار الديسلكسيا Dyslexia (عسر القراءة) ، يظهر ذلك في المدرسة الجزائرية كنموذج حددته نتائج دراسة بشير معمريّة (2005) من ضمن أكثر الصعوبات التعليميّة السائدة في الطور الأول (السنوات الثلاث الأولى) من التعليم الابتدائيّ (بشير معمريّة، 2005، ص ص 7 ، 26)

ما يتماشى نسبيا مع نتائج الدراسة الوصفية التي هدفت من خلالها قدي سومية (2016) للكشف عن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في القراءة و الكتابة و الحساب في المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم حيث رجحت مخرجاتها لنفس الكفة في أن عسر القراءة من أهم أنماط صعوبات التعلم و أكثرها شيوعا و توسعا في نطاق التعليم الابتدائي ككل و هو ما اثبتت اتفاهه مع دراسة ليون Lyon (1995) و دراسة فتحي الزيّات (1989) و دراسة هاريس و سباي (1990) harris et sipay، و دراسة تورجنسن (1988) torgese و دراسة منى اللبودي (2005) (قدي سومية، 2016، ص ص 11) .

من هنا تتضح ضخامة المشكلة -عسر القراءة - و حتمية الإحاطة بمفهومها باعتبارها نقطة حساسة قد تساهم في خلق بعض الظواهر و تفاقمها في المدرسة الجزائرية مثل التأخر و التسرب المدرسيين و غير ذلك ، بالإضافة الى تعقد الوضع الاجتماعي و الأسري للمتعلّم الذي يعاني من تلك المشكلة والراجع للاختلاف الواقع بينه و بين اقرانه من العاديين في عدم قدرتهم على القراءة او السرعة في أدائها وفق لما خلصت اليه دراسة كل من هشام خنفور و إسماعيل لعيس .

(هشام خنفور و إسماعيل لعيس ، 2018 ، ص 168)

الذي يبدو في شكله الظاهري وليدة الطفل المتعلم فقط و يصعب التكفل به إلا ان الكشف المبكر لعسيري القراءة في البيئة التعليمية و متابعة حالاتهم قد يخفف من احتياجاتهم و شعورهم بالنقص و يحسن مستوى أداءهم ، و مردودهم التحصيلي الذي يتوقف على مجهود المعلم و كفاءته في إدارة الموقف التعليمي (إدارة الصف) المرتبط بضرورة تسهيل عملية إكساب التعلّيمات لعسيري القراءة وفق ما يثير اشباع حاجاتهم و يحقق ذاتهم .

في ضوء الحاجة التي يلتمس منها عسيري القراءة إعادة النظر في برامج تدريب و إعداد أساتذتهم و مربيهم في الطور الابتدائي كخطوة أولى في بناء قاعدة الافكار و المفاهيم الاولية المحددة لنوعية المنتج الانساني المستقبلي و الإيجابي في أداءه ، و قبل بلوغ ذلك يستوجب تحديد و ضبط

احتياجات معلمي عسيري القراءة و تحديد أولويتها لديهم مع اعدادهم و تدريهم في السياق الذي يسمح بتحقيق فعالية ممارساتهم التدريسية مع هذه الفئة ، بعد التحري عن المعوقات التي تلاحق المعلمين في ذلك و تمنع تحسن مردود المتعلمين (التحصيل الدراسي) بشكل عام و عسيري القراءة بشكل خاص ، فلو تمعنا في أسطر الدراسات العربية المهمة بهذه العينة لوجدنا فيها من يعاني من مختلف المشكلات (العراقيل) مثل ما جاءت به الدراسة التي أجريت على عينة من معلمي و معلمات ذوي صعوبات التعلم في المدينة المنورة تخص استخدامهم لوسائل الايضاح السمعية بدرجة متوسطة اذ كانت معوقات الوسائل التعليمية المساندة البصرية و التقنيات و الأجهزة المعينة بدرجة عالية لكل منها .

(سلمان بن عايد الجهني و نايف بن عابد الزارع ، 2014 ، ص 99)

من هنا تظهر الحاجة المادية المتمثلة في الوسائل التعليمية المساندة لتدريس تلك الفئة الى جانب ذلك تأتي دراسة أخرى لتعالج نفس المشكلة - المعوقات - التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة و برامج الدمج في المدارس العادية في محافظة الطائف حيث خلصت الى أن المعلمين يواجهون مشكلات في المجالات التالية : الاحالة و التشخيص ، مشكلات تتعلق مدى وضوح دور المعلم و طبيعته ،مشكلات تتعلق بالبرامج التربوية و التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ، مشكلات خاصة بالمناهج الدراسية لذوي الاحتياجات الخاصة ، مشكلات تتعلق بالتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة ،مشكلات تتعلق بأولياء أمور الطلبة و المجتمع الخارجي ،مشكلات ترتبط بمجتمع المدرسة ،مشكلات تتعلق بفلسفة التربية و التعليم اتجاه التربية الخاصة مشكلات تتعلق بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(واصف العايد و آخرون ، 2011، ص 503 - 546)

فمن خلال تحليل محتوى نتائج هذه الدراسة نجد ان مختلف المشكلات تتعلق بثلاث بيئات تربوية محيطة بالمتعلم تتمثل في الاسرة ثم المجتمع و المؤسسة التعليمية باعتبارهم خلايا تربوية و تعليمية هامة ينبغي استقراء كل المتغيرات ذات الصلة بها لتقادي مختلف الصعوبات المساهمة في عرقلة مسار غايات السياسة التعليمية بشكل عام و الأهداف التعليمية بشكل خاص ، والتي يمثلها المعلم من خلال جملة الملكات المعرفية و الكفايات التدريسية المحددة في مختلف الدراسات و الأبحاث العلمية ، و التي من شأنها خدمة المتعلمين بالدرجة الأولى سواء كانوا من العاديين او من ذوي صعوبات التعلم ، و عليه بناء على ما تقدم من نتائج دراسة واصف العايد (2011) المعبرة عن ضخامة الصعوبات التي

تواجهها البيئة التعليمية و تعدد مصادرها و كذا المواقف التي تجعل المعلم باعتباره الموجه الأول و الفعال في هذه الممارسة يعاني من نقائص و احتياجات لا تسمح له بممارسة كفاياته اللازمة لإنجاح العملية التعليمية التعلمية من ناحية و التكيف مع الموقف التعليمي من ناحية أخرى ، لهذا الغرض حاولت بعض الدراسات التقصي عن اهم الحاجات او النقائص التي تواجه المعلمين، و تؤثر على اداءهم الفعلي مع المتعلمين العاديين و كذا الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في ظل غياب الرأي صحيح المؤكد عن أساليب التدريس الفعالة وكفايات التفاعل الصفي ، التي يمكن ان توجه المعلمين و ترشدهم فيما يتعلق بالقرارات التربوية التي يجب عليهم اتخاذها إزاء هؤلاء الأطفال خاصة وان 95 % منهم يحصلون على تعليمهم في أقسام دراسية عادية مع أقرانهم العاديين بينما النسبة المتبقية منهم تحصل على تسهيلات للدراسة في أقسام خاصة تابعة لمراكز تتوفر على برامج معدة لهذه الفئة و تتوفر على معلمين تم اعدادهم بشكل خاص ". (السعيد بن عيسى ، 2008، ص ص 105 106).

هو ما قد يصنع الفارق بين بيئة التدريس في الأقسام الخاصة من حيث المعدات و الإمكانيات التي تتوفر عليها مقارنة بالأقسام العادية و ما تقتقر إليه من حاجات سواء مادية او تدريبية قد تساعد المعلمين في رعاية هذه الفئات الخاصة و بالأخص الأطفال ذوي عسر القراءة المؤكد انتشارها و شيوعها في المدارس العادية الجزائرية من خلال دراسات و أبحاث علمية.(بشير معمريه 2006، قدي سوميه 2016) ففي ظل مختلف الدراسات التي سعت للتقصي عن الاحتياجات التدريبية لدى معلمين عموما و معلمي المدارس الابتدائية خصوصا و ما أجمعت من خلاله عن احتياجاتهم بدرجة عالية على الصعيد المهني و الادائي (نجاح سعود فارس القاضي ، 2016، ص ص 2078 - 2086) .

الى جانب ذلك تؤكد ذلك العديد من الأبحاث حاجة المعلمين بالمراحل التعليمية القاعدية (التعليم الابتدائي) و منها دراسة فاتح الدين شنين (2017) ، و دراسة كل من لخضر عواريب و بوحفص بن كريمة (2016) اللتان خلصتا لنفس النتائج من حيث احتياج المعلمين للتدريب في الكفاءات الفرعية (التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تقويم الدرس) ، ما ينطبق ذلك على دراسة إسماعيل خالد علي المكاوي التي تم اجراءها على معلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر ، حيث أعطت نتائجها صورة أولية عن درجة الاحتياج الكبيرة للمعلمين لتدريس هذه الفئات الخاصة في البلدان العربية ، و ما ذلك إلا بيان لأهمية الفكرة المطلوب التقصي عنها بكل موضوعية و خاصة مع اكثر الفئات الخاصة انتشارا و توسعا على مستوى المؤسسات التعليمية العادية و هم الأطفال الذين يعانون من تعطل القدرة على قراءة

ما يقرؤون جهرا او صموتا او عدم قدرتهم على فهم المقروء ، و ليس لهذا التعطل صلة باي عيب من عيوب النطق (احمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص 12)

فالدلالة الضمنية التي تعبر عنها هذه العبارات توحى بضرورة تكييف عناصر العملية التعليمية التعليمية لرفع مستوى أداء المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة لمختلف المهام المؤسسة على اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة لبلوغ مؤشرات الكفاءة المستهدفة من النشاط ، و الذي يبقى رهينة ملكات المعلمين و كفاياتهم المعرفية في قيادة و توجيه التعلم وفق مسار المنهج التعليمي اعتمادا على كفايات بناء الدرس ، لهذا الغرض ينبغي التدريب و الاعداد على ذلك لإنجاح العملية و رفع مستوى امتلاك الكفاية نظرا لما أنتت به بعض الدراسات الجزائرية على ان مستوى كفايات معلمي التربية الخاصة في تخطيط و تنفيذ و تقويم الدرس منخفض (يمينة بن موسى و بوضياف بن زعموش نادية ، 2017، ص 635)

على عكس النتائج الإيجابية التي حققتها دراسة عربية أخرى الى أن درجة إمتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية كبير (حسان علي بني حمد ، 2019، ص 14).

فهي نتائج قد تعبر عن البيئة التعليمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة و درجة احتياج المعلمين منهم للتدريب كما رجحت اليه نتائج في الدراسة المصرية التي أجريت مع عينة من معلمي المدارس الابتدائية الدامجة بمصر اين أثبتت درجة الاحتياج الكبيرة في الكفايات الأساسية المشار إليها.

(إسماعيل على خالد المكاوي ، 2019، ص 350)

من هنا جاءت هذه الدراسة لإسقاط النظر على مستوى المدارس العادية كأحد بؤر انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية عموما و صعوبة القراءة خصوصا من خلال التقصي عن اهم الاحتياجات التدريبية التي تساهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية التعليمية في ظل المتغيرات و المواقف التعليمية المختلفة لهذا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساولين العامين التاليين:

1. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة؟

• اندرجت تحته الأسئلة الجزئية التالية:

1. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في كفاءة تخطيط الدرس للمتعلمين من ذوي عسر القراءة؟

2. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في كفاءة تنفيذ الدرس للمتعلمين من ذوي عسر القراءة؟

3. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في كفاءة تقييم الدرس للمتعلمين من ذوي عسر القراءة؟

II. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة في ظل المتغيرات - الجنس، سنوات الخبرة المهنية، اللغة المدرسة (لغة عربية، لغة فرنسية) -؟

• اندرجت تحته الأسئلة الجزئية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير اللغة المدرسة (لغة عربية - لغة فرنسية)؟

2- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية دراستنا الحالية في:

غايتها العلمية و مسارها المنهجي المنظم و تطلعاتها الهادفة و واقعيتها في البحث و التحري عن واقع الصفوف التعليمية من زاوية نظر المعلمين لها و ما يحتاجونه لتفعيل أنشطتها الصفية لذا اكتسبت هذه الدراسة صبغتها الإيجابية في إثراء الموضوع و فك الغموض حول ما يراه المعلمون ضروري

لتفعيل آدائهم التدريسي و رفع مردود المتعلمين العاديين عموما و ذوي صعوبات القراءة خصوصا ، من هنا تتبين اسهامات هذه الدراسة في معرفة مختلف الصعوبات و المشكلات التي يعاني منها معلمو المدارس الابتدائية سواء من ناحية تكوينهم و كفاياتهم التدريسية في إدارة الصف و خبراتهم في علاج مختلف المواقف التعليمية أو من ناحية المتعلمين ذو صعوبات التعلم القرائي من خلال تنمية المهارات الأساسية لديهم و تحسين آدائهم الصفي، لهذا الغرض العلمي الذي يجسد الخدمة الفعلية للدراسة في التعرف عن هذه الاحتياجات التدريبية و ضبط أولويتها لإشباع الحاجات و غلق الثغرات المساهمة في تفاقم ازمة صعوبات التعلم الأكاديمية و خاصة منها صعوبة القراءة في مختلف البيئات و الأوساط التعليمية و بالتالي التخفيف من حجم الظواهر التعليمية المنتشرة من تأخر أو تسرب مدرسين ، إضافة الى ذلك تتجلى أهميتها في توفير جملة من المعطيات حول ما ينبغي تعديله أو اضافته أو حذفه من برامج تكوين معلمي المدارس الابتدائية لضمان جودة المنتج التعليمي .

3- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى:

1. بناء مقياس لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية من كفايات التدريسية الأساسية لتدريس المتعلمين ذوي عسر القراءة .
2. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة.
3. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في الكفايات التدريسية الأساسية - تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس - لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة.
4. حصر الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس مدينة سطيف حسب اولويتها في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة.
5. الكشف على دلالة الفروق الاحصائية في استجابات المعلمين على أداة الدراسة الحالية المحددة لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة لهم في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في ظل بعض المتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة المهنية، اللغة المدرسة (لغة عربية - لغة فرنسية).

4- المفهوم الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

4-أ : المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية :

هم عينة الأطفال المتدرسين في الصفوف الدراسية العادية بالمدارس الابتدائية إلا أن القصور الحاصل في أدائهم الأكاديمي للأنشطة الصفية المتمثلة في القراءة و الكتابة و الحساب يجعلهم أقل تحصيلًا عن أقرانهم العاديين بنفس الصف الدراسي.

5-ب: الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية :

هي مجموعة المعارف و الخبرات و المهارات التي تشكل أحد جوانب النقص التي تظهر احتياج معلمي المدارس الابتدائية ببلدية سطيف لها في تخطيط و تنفيذ و تقييم الدرس للمتعلمين من ذوي عسر القراءة مع أقرانهم في الصفوف الدراسية العادية ، يمكن استقراءها من خلال استجابات المعلمين عن أداة الدراسة.

4-ج : متعلمي المدارس الابتدائية ذوي عسر القراءة :

عينة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 12 سنة والمتدرسين في الصفوف العادية بالمدارس الابتدائية ببلدية سطيف إلا أنهم يعانون من عجز جزئي في أدائهم القرائي ، والتي يمكن ملاحظة ذلك من طرف المعلم أثناء ممارسة نشاط القراءة وضبط مؤشراتهما من خلال حذف أو إضافة أو قلب أو تكرار كلمة أو جزء من كلمة (حرف) نتيجة عدم فهم وإدراك معاني الحروف المسموعة والمكتوبة شكلا وصوتا.

4-د: معلم المدرسة الابتدائية ببلدية سطيف :

هو الممارس و المنفذ الفعلي الأول لغايات السياسة التعليمية الجزائرية التي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيق أهدافها المجسدة على مستوى المنهاج و المحتوى التعليمي ، لهذا الغرض يعمل معلمو المدارس الابتدائية ببلدية سطيف على توظيف طاقاتهم و كفاياتهم التدريسية (التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تقييم الدرس) لبلوغ الأهداف التعليمية المسطرة من طرف المختصين من الوزارة الوصية في ظل الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء الممارسة التدريسية او تواجه المتعلمين أكاديميا أثناء أداءهم لمختلف الأنشطة التعليمية عموما و أنشطة التعلم القرائي خصوصا.

5- الدراسات السابقة:

تشكل الأبحاث و الدراسات السابقة كأحد أهم المصادر و المرجعيات العلمية التي يستند إليها الباحث في تصميم بحثه لهذا تعتبر أهم مورد علمي ينبغي الاطلاع عليه من خلال تقديم قراءة لمحتوى كل دراسة و ما تسعى لبلوغه و ما توصلت اليه من نتائج بالإضافة الى متابعة السياق المنهجي المنتهج فيها مما قد يساهم ذلك في بلورة الهيكل المنهجية للدراسة من خلال فهم و ضبط مشكلة البحث و تحديد ابعادها، و ضبط فروضها، و مسلماتها وفق منهج منظم و مسعى واضح بعيدا عن المشكلات والصعوبات التي واجهت الدراسات السابقة لها ، لهذا المسعى العلمي الذي يستدعي عرض أهم الدراسات التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية في إجراءاتها و نظرا لقلّة الدراسات التي عالجت الموضوع الحالي بكل أطرافه (متغيراته) إلا أن سعينا في تأسيس دراستنا حاول صب اهتمامه في أهم الدراسات التي قد تساهم في اثراء هذه الدراسة و هي كما يلي :

5-1 - دراسات حول الاحتياجات التدريبية للمعلمين :

5-1 - أ : دراسات عربية :

5-1 - أ - 1 : دراسة " نجاح سعود فارس القاضي 2016 " : الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق.

الجدول رقم (01) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة " نجاح سعود فارس القاضي 2016 " .

أهداف الدراسة	الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين في محافظة المفرق
مجتمع و عينة الدراسة	عينة من المشرفين التربويين في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة المفرق - منطقة عجلون - في العام الدراسي (2015 / 2016) حيث بلغت 58 مشرفا ومشرفة.
المنهج المعتمد في الدراسة	المنهج الوصفي.
نوع العينة	عينة عشوائية.
ادوات جمع البيانات في	استبانة تكونت في صورتها النهائية من 18 فقرة موزعين على بعدين (احتياجات

الدراسة	المهنية، احتياجات الأدائية)
الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة	<ul style="list-style-type: none"> • المتوسطات الحسابية والانحرافات لمجالي الأداة. • تحليل التباين التثائي للاحتياجات المهنية والادائية. • التحقق من ثبات الأداة كان بطريقة الاختبار و إعادة الاختبار (-test retest) بتطبيق المقياس ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين • معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي الفا كرونباخ (cronbach alpha) .
نتائج الدراسة	<ul style="list-style-type: none"> • -الاحتياجات التدريبية كانت عالية سواء على الصعيد المهني أو الأدائي. • - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأداء تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي.

(نجاح سعود فارس القاضي ، 2016)

1-5 - أ - 2 : دراسة " فاطمة حمدان المعمرية وهيام موسى التاج 2017 ": الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات .

الجدول رقم (02) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة" فاطمة حمدان المعمرية وهيام موسى التاج 2017"

تحديد مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وتحديدًا في محافظة البريمي- سلطنة عمان - . بيان العلاقة بين مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان ومتغيرات: جنس المعلم ومؤله الأكاديمي وعدد سنوات خبرته ونوع الإعاقة التي يدرسها.	أهداف الدراسة
- تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في محافظة البريمي - سلطنة عمان - والبالغ عددهم 220 (127 ذكر - 93 أنثى) - تكونت عينة الدراسة من 115 معلمًا ومعلمة من معلمين ومعلمات التربية الخاصة من مختلف المدارس والمراكز المتواجدين في محافظة البريمي (69 ذكرا - 46 أنثى)	مجتمع وعينة الدراسة
المنهج الوصفي التحليلي.	المنهج المعتمد في الدراسة

نوع العينة	عينة قصدية.
ادوات جمع البيانات في الدراسة	<p>- تم تطوير مقياس يقيس الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بالاعتماد على سلم ليكارت الرباعي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة قليلا) حيث تكون المقياس من 60 فقرة موزعة على 6 مجالات (توظيف التكنولوجيا والتقنيات التعليمية الحديثة، تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية، القياس والتشخيص، الاتصال والتواصل مع الأسر، المعارف النظرية في ميدان التربية الخاصة، تعديل السلوك)</p>
الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة	<ul style="list-style-type: none"> • معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي الفا كرونباخ (cronbach alpha). • المتوسطات الحسابية والانحرافات والرتب لاستجابات الأفراد. • تحليل التباين الثلاثي (three way anova) و تحليل التباين الأحادي (one way anova) .
نتائج الدراسة	<p>توصلت الدراسة الى ان الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في: - المرتبة الأولى كانت عالية من وجهة نظرهم في مجال توظيف التكنولوجيا والتقنيات التعليمية.</p> <p>- المرتبة الثانية مجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية.</p> <p>- المرتبة الثالثة مجالي القياس والتشخيص والاتصال والتواصل.</p> <p>- المرتبة الرابعة والأخيرة مجالي تعديل السلوك والمعارف النظرية في ميدان التربية الخاصة.</p> <p>- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، ونوع الإعاقة التي تدرس.</p>

(فاطمة حمدان المعمرية وهيام موسى التاج ، 2017)

1-5 - أ - 3 : دراسة " منيرة الهديب ونادية التازي وسعيد اليماني 2017: تقييم الاحتياجات التدريبية لخدمات الانتقال لمعلمي الطلاب المعاقين في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. الجدول رقم (03) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة " منيرة الهديب ونادية التازي وسعيد اليماني 2017"

<p>التعرف على الاحتياجات التدريبية للخدمات الانتقالية للمعلمين الفتيات ذوات صعوبات التعلم الثانوية في المملكة العربية السعودية ، وتحديد الفروق في الاحتياجات التدريبية لخدمات الانتقال للمعلمين وفق المتغيرات: التربوية المستوى وسنوات الخبرة والدورات التدريبية</p>	<p>أهداف الدراسة</p>
<p>اقتصرت هذه الدراسة على جميع المدارس الثانوية التي تقدم برامج صعوبة التعلم في أربع مناطق في المملكة العربية السعودية : الرياض والمجمعة وجدة ومكة، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات يعملن مع الفتيات ذوات صعوبات التعلم في المدارس الثانوية للبنات السعوديات خلال العام الدراسي 2015-2016، و نظرا للنقص في معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية ، تم إجراء عينة شاملة المستخدمة هنا (39 مدرس).</p>	<p>مجتمع وعينة الدراسة</p>
<p>منهج وصفي (المسح)</p>	<p>المنهج المعتمد في الدراسة</p>
<p>عينة شاملة (39 معلما)</p>	<p>نوع العينة</p>
<p>تم تطوير أداة خصيصاً لهذه الدراسة بناءً على مقياس ليكرت 4 نقاط لتحديد التدريب في مجال الخدمات الانتقالية للمعلمات اللائي يقدمن التعليم للفتيات ذوات صعوبات التعلم في المدارس الثانوية السعودية، تضمنت الأداة النهائية 69 عنصراً يتعلق بالمهارات التي يجب أن تكون متاحة لتقديم الخدمات الانتقالية. تم تقسيم عناصر المقياس إلى ثمانية أبعاد (المناهج و البرامج ، التقدير ، التعاون الأسري ، البرامج الأكاديمية الثانوية ، القيادة و السياسة ، التخطيط الانتقالي ، التطوير الوظيفي ، التعاون بين الوكالات)</p>	<p>ادوات جمع البيانات في الدراسة</p>
<p>المتوسطات ، الانحرافات المعيارية</p>	<p>الاساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة</p>

نتائج الدراسة	<p>أشارت النتائج إلى أن معلمات الفتيات ذوات صعوبات التعلم يفتقرن إلى المعرفة والمهارات اللازمة لتقديم خدمات انتقالية بشكل فعال ، ويحتجن إلى التدريب والتأهيل في بعض المجالات أهمها: التعاون بين الوكالات (90.91%) ، التطوير الوظيفي (77.78%) ، التخطيط الانتقالي (50%) ، القيادة والسياسة (40%) ، البرامج الأكاديمية الثانوية (33.33%) ، التعاون الأسري (20.00%)) والتقييم (11.11%). أظهرت النتائج أن المعلمين لا يحتاجون إلى دورات تدريبية في مناهج وبرامج مجتمعية مرجعية. وبخصوص المتغيرات، توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الاحتياجات التدريبية للمعلمين فيما يتعلق بالخدمات الانتقالية (0.05%). لم يكن للمستوى التعليمي للمعلمين وسنوات الخبرة تأثير كبير على معرفة المعلمين ومهاراتهم في الخدمات الانتقالية</p>
---------------	---

(منيرة الهديب و آخرون ، 2017)

5-1 - أ - 4 : دراسة " يوسف عبد الله عباس القاضي 2018 " : الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات.

الجدول رقم (04) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة " يوسف عبد الله عباس القاضي 2018 " .

أهداف الدراسة	- الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات
مجتمع وعينة الدراسة	تكون مجتمع الدراسة من 180 معلما ومعلمة وعليه كانت عينة هذه الدراسة 152 معلما ومعلمة
المنهج المعتمد في الدراسة	المنهج الوصفي.
نوع العينة	عينة عشوائية .
ادوات جمع البيانات في الدراسة	استبانة تكونت من سبعة مجالات هي احتياجات تتعلق ببناء المنهاج، احتياجات تتعلق بقياس السلوك المدخلي للطلاب، احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي، احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية، احتياجات تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز، احتياجات تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني، احتياجات تتعلق بالمناصرة

<ul style="list-style-type: none"> • المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة. • اختبار (ت) للعينات المستقلة (Indep –t-test) • اختبار تحليل التباين الأحادي (anova) ومعامل الارتباط بيرسون • معامل الثبات الفا كرونباخ (cronbach alpha) • وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss) statistical package for social sciences 	<p>الاساليب الاحصائية المعمدة في الدراسة</p>
<ul style="list-style-type: none"> • الاحتياجات التدريبية لمحافظة الخليل جاءت مرتبة تنازليا كما يلي: <ol style="list-style-type: none"> 1. احتياجات تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز. 2. احتياجات تتعلق بالمناصرة . 3. احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية. 4. احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي -احتياجات تتعلق ببناء المنهاج . 5. احتياجات تتعلق بالتقويم و التغذية الراجعة والرسم البياني. • عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وطبيعة العمل، وأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات ماعدا مجالي الاحتياجات التي تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية والتي تتعلق بالمناصرة وكانت هذه الفروق لصالح المدينة في متغير مكان العمل. • عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير المؤهل العلمي مع وجود فروق في مجال احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية بين الدبلوم والبيكالوريوس لصالح البيكالوريوس وبين الدبلوم والدبلوم العالي فأكثر لصالح الدبلوم العالي فأكثر، وفي مجال احتياجات تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني كانت الفروق بين الدبلوم والبيكالوريوس لصالح البيكالوريوس . 	<p>نتائج الدراسة</p>

(يوسف عبد الله عباس القاضي ، 2018)

1-5 - أ - 5 : دراسة " إسماعيل خالد المكاوي 2019": الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر.

الجدول رقم (05) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة " إسماعيل خالد المكاوي 2019".

التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر وذلك في ضوء المتغيرات: النوع (ذكر - انثى) الإقامة (ريف - حضر) عدد سنوات الخبرة (1-5 سنوات، 6-10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)	أهداف الدراسة
تكون مجتمع الدراسة من (59214) موزعين على ثلاث محافظات ممثلين للناطق الجغرافي لمصر (القاهرة ممثلة للعاصمة وكفر الشيخ ممثلة للوجه البحري وأسيوط ممثلة لصعيد مصر) وعليه تكونت عينة الدراسة من 811 معلما.	مجتمع وعينة الدراسة
المنهج الوصفي.	المنهج المعتمد في الدراسة
عينة عشوائية نسبية.	نوع العينة
استبانة مكونة من 80 عبارة مقسمة على أربعة محاور وهي: التخطيط لعملية التعليم، تنفيذ عملية التعليم، تقويم عملية التعليم، التنمية المهنية للمعلم.	ادوات جمع البيانات في الدراسة
<ul style="list-style-type: none"> • اعتمد على برنامج الحزم الإحصائية (spss statistical package for social sciences الإصدار 22). • استخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية للقيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة وهي: • معامل الارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ (cronbach alpha)، التجزئة النصفية، معامل الثبات بعد التصحيح (guttman)، النسب المئوية في حساب التكرارات، الوزن النسبي، اختبار التاء لعينتين مستقلتين (Indep -t-test)، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية. 	الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة

<p>• درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر كانت كبيرة.</p> <p>• وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين (عينة الدراسة) في احتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغير المؤهل (تربوي، غير تربوي) لصالح غير تربوي، وتبعا لمتغير الإقامة (ريف - حضر) لصالح ريف، وتبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة من 6 الى 10 سنوات بالنسبة لإجمالي الاستبانة.</p>	<p>نتائج الدراسة</p>
---	----------------------

(إسماعيل خالد المكاوي ، 2019)

5-1-أ - 6 : دراسة " خالد بن محمد المحرج " 2020 : الاحتياجات التدريبية لمعلمي و معلمات صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفيهم في المملكة العربية السعودية .

الجدول رقم (6) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة " خالد بن محمد المحرج 2020 "

<p>- هدفت الى معرفة لاحتياجات التدريبية لمعلم و معلمات صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفي و مشرفات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية</p>	<p>أهداف الدراسة</p>
<p>تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي و مشرفات صعوبات التعلم التابعين لادارات التعليم بنين و بنات التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حيث بلغ عددهم 112 مشرفا و مشرفة مقسمين الى 55 مشرفا تربويا و 57 مشرفة تربوية ، و قد إستخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد عينة الدراسة ، حيث قام بتوزيع الاستبانات عليهم و كان العائد من الاستبانات الموزعة (93) استبانة بنسبة (83%)</p>	<p>مجتمع و عينة الدراسة</p>
<p>المنهج الوصفي.</p>	<p>المنهج المعتمد في الدراسة</p>
<p>استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد العينة</p>	<p>نوع العينة</p>
<p>تمثلت أداة الدراسة في استبانة و بعد عرضها على الأساتذة المحكمين و تجسيد مختلف ملاحظاتهم لتتكون في صورتها النهائية من جزأين : المعلومات الأولية : الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، عدد المعلمين أو المعلمات الذين تشرف عليهم.</p>	<p>ادوات جمع البيانات في الدراسة</p>

<p>الاحتياجات التدريبية لمعلمي و معلمات صعوبات التعلم : مجال عسر القراءة (6 عبارات) ،مجال صعوبة التآزر الحركي النمائي (6 عبارات) ، مجال عسر الكتابة (6 عبارات) ، مجال عسر الحساب (6 عبارات)</p>	
<p>• المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، معامل الارتباط بيرسون ، معامل الثبات ألفا كرونباخ .</p>	<p>الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة</p>
<p>• إجابات افراد الدراسة على عبارات محور الاحتياجات التدريبية لمعلمي و معلمات صعوبات التعلم في مجال عسر القراءة من وجهة نظر مشرفيهم ف في المملكة العربية السعودية كانت بدرجة (حاجة كبيرة جدا) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام 4.33 من 5 .</p> <p>• ان إجابات أفراد الدراسة على عبارات محور الاحتياجات التدريبية لمعلمي و معلمات صعوبات التعلم في مجال صعوبة التآزر الحركي النمائي من وجهة نظر مشرفيهم في المملكة العربية السعودية كانت بدرجة (حاجة كبيرة جدا) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4,31 من 5.</p> <p>• ان إجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور الاحتياجات التدريبية لمعلمي و معلمات صعوبات التعلم في مجال عسر الحساب من وجهة نظر مشرفيهم في المملكة العربية السعودية كانت بدرجة (حاجة كبيرة جدا) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4,37 من 5).</p> <p>• ان إجابات أفراد عين الدراسة على محور الاحتياجات التدريبية لمعلمي و معلمات صعوبات التعلم في مجال عسر الكتابة من وجهة نظر مشرفيهم في المملكة العربية السعودية كانت بدرجة (حاجة كبيرة جدا) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4,34 من 5).</p>	<p>نتائج الدراسة</p>

1 - ب : دراسات محلية جزائرية :

1-5 - ب - 1 : دراسة "لخضر عواريب " و" بوحفص بن كريمة " 2016: تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية - دراسة ميدانية بمدينة ورقلة -

الجدول رقم (07) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة "لخضر عواريب " و" بوحفص بن كريمة " 2016.

<p>- تحديد و اعداد قائمة لاهم الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية .</p> <p>- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء كفاياتهم الأساسية ، كما يقدرها المعلمون انفسهم، بما قد يزود القائمين</p>	<p>أهداف الدراسة</p>
<p>تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي و معلمات المدارس بمقاطعات دائرة ورقلة الكبرى المتكونة من بلديتي ورقلة و الرويسات و البالغ عددهم 1394 معلما و معلمة من السنة الدراسية 2016 / 2017 ، أما بالنسبة للعينة فقد تم اختيار 32 معلما كعينة استطلاعية و 86 معلما كعينة أساسية .</p>	<p>مجتمع و عينة الدراسة</p>
<p>المنهج الوصفي التحليلي .</p>	<p>المنهج المعتمد في الدراسة</p>
<p>عينة عشوائية.</p>	<p>نوع العينة</p>
<p>استبيان تم اعداده من طرف الباحث تضمن الكفايات التدريسية الأساسية الواجب توافرها لدى معلم المرحلة الابتدائية و قد تضمنت الأداة في صورتها النهائية على 25 فقرة موزعة على 3 مجالات هي : التخطيط للدرس (5 فقرات) ، تنفيذ الدرس (15 فقرة) ، تقويم الدرس (5 فقرات) و تكون الإجابة عنها وفق سلم ليكارت ثلاثي البدائل ، و قد تطلبت الاستجابة على فقرات الاستبانة في شقين : يطلب في الشق الأيمن من المستجيب أن يقدر درجة أهمية الكفاية التدريسية وفق ثلاث محكات (مهمة جدا ، مهمة ، غير مهمة)، أما الشق الأيسر فيطلب منه تحديد درجة احتياجه لها (كبيرة ،متوسطة ، لا أحتاجها) ، بالإضافة الى سؤال مفتوح ترك المجال فيه للمستجيب ليعطي رأيه في كفايات أخرى يشعر بأنها مهمة أو أنه بحاجة إلى تميمتها .</p>	<p>أدوات جمع البيانات في الدراسة</p>

<ul style="list-style-type: none"> • التكرارات (frequencies) و المتوسطات الحسابية و النسب المئوية. • تحليل التباين الأحادي (ANOVA) . • اختبار "ت" (t- test) • اختبار شيفيه (scheffe test) للمقارنة البعدية / • تم حساب الصدق التمييزي باختبار أسلوب المقارنة الطرفية • التحقق من ثبات الأداة (Reliability) كان بطريقة الاختبار و إعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، و بطريقة الاتساق الداخلي الفا كرونباخ (cronbach alpha) . 	<p>الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة</p>
<ul style="list-style-type: none"> • دلت نتائج الدراسة أن جميع الفقرات المشكلة لمجالات الأداة تمثل كفايات تدريسية أساسية بدرجة "مهمة جدا" ، و أن المعلمين بحاجة الى التدريب على جميع مجالات الاستبانة بدرجة "كبيرة جدا" و كان الترتيب التنازلي للاحتياجات كالآتي: 1. التخطيط للدرس بوزن نسبي (78.66%) 2. تنفيذ الدرس بوزن نسبي (87.66%) 3. تقويم الدرس بوزن نسبي (84%) <p>كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في احتياجات عينة الدراسة تبعا لنوع المؤهل العلمي (تربوي / غير تربوي) في حين وجدت فروق دالة في الاحتياجات تبعا لسنوات التدريس و لصالح ذوي سنوات التدريس الأقل من 6 سنوات .</p>	<p>نتائج الدراسة</p>

(لخضر عواريب و بوحفص بن كريمة 2016)

2-5 - دراسات حول صعوبات التعلم :

2-5 - أ : دراسات عربية :

2-5 - أ - 1 : دراسة " رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار " 2013 : دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كلغة اجنبية ثانية .

الجدول رقم (08) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة " رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار " 2013.

تتشخيص صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة اجنبية ثانية . معالجة صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية للمتعلمين من طلاب الصف الثاني الاعدادي كما تتمثل في صعوبات الوعي الفونولوجي و الادراك البصري .	أهداف الدراسة
تكونت عينة الدراسة من 150 طالبة من طالبات الصف الثاني الاعدادي من ذوات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية ، و لهن نفس متغيرات العمر الزمني و نوع الصعوبات للعينة الاستطلاعية ، و قد تم تصنيف العينة الى مجموعتين : مجموعة تجريبية 75 طالبة و مجموعة ضابطة 75 طالبة .	مجتمع و عينة الدراسة
المنهج التجريبي.	المنهج المعتمد في الدراسة
عينة عشوائية.	نوع العينة
● مقاييس تشخيص بعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية .(إعداد الباحثة) ● برنامج معالجة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية .(إعداد الباحثة)	ادوات جمع البيانات في الدراسة
● معامل الارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ (cronbach alpha). ● اختبار "ت" (t-test).	الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة
● أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في علاج صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كما تتمثل في صعوبات الوعي الفونولوجي وصعوبات الإدراك البصري.	نتائج الدراسة

(رويدا محسن أحمد ، 2013)

2-5 - أ - 2 : دراسة "سلمان بن عابد الجهني" و" نايف بن عابد الزارع " 2014: معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة .

الجدول رقم (09) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة "سلمان بن عابد الجهني" و" نايف بن عابد الزارع " 2014.

<p>هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على المعوقات التي تواجه استخدام معلمي و معلمات صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة ، ووضع مقترحات تسهم في التقليل منها في استخدام تلك الوسائل</p>	<p>أهداف الدراسة</p>
<p>تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي و معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعملون في برامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية و التعليم بالمدينة المنورة و ينبع البحر في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1434/1435 هـ و البالغ عددهم 61 معلما و 11 معلمة و عليه تكونت عينة الدراسة من كامل مجتمع الدراسة (72 معلما و معلمة) .</p>	<p>مجتمع و عينة الدراسة</p>
<p>المنهج الوصفي.</p>	<p>المنهج المعتمد في الدراسة</p>
<p>عينة عشوائية.</p>	<p>نوع العينة</p>
<p>تم بناء الصورة الأولية لأداة الدراسة بواقع ثلاثة مجالات و 46 فقرة و بعد عرضها على مجموعة المحكمين تكونت الأداة بصورتها النهائية من ثلاث مجالات و 42 فقرة توزعت على ثلاث أبعاد :</p> <p>1- المعلومات الديموغرافية (النوع ، المؤهل العلمي ،الخبرة التدريسية) .</p> <p>1- معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة ، و تكون هذا المجال من 42 فقرة موزعة على ثلاث ابعاد (البعد الأول : المعوقات التي تتعلق بالوسائل التعليمية المساندة السمعية يشتمل على 13 فقرة - البعد الثاني : المعوقات التي تتعلق بالوسائل التعليمية المساندة البصرية يشتمل على 13 فقرة - البعد الثالث : المعوقات التي تتعلق بالتقنيات و الأجهزة المعينة و اشتمل على 16 فقرة .</p> <p>2- المقترحات التي تسهم في استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات</p>	<p>ادوات جمع البيانات في الدراسة</p>

<p>التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة بشكل أفضل و يشمل هذا المجال على سؤال مفتوح للفئة المستهدفة بالدراسة . 3- تم ذلك باستخدام مقياس ليكارت الخماسي (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي الفا كرونباخ (cronbach alpha) . • المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. • المتوسط الحسابي المرجح. 	<p>الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة</p>
<ul style="list-style-type: none"> • هناك معوقات تواجه استخدام معلمي و معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال وسائل الايضاح السمعية بدرجة متوسطة بينما جاءت معوقات الوسائل التعليمية المساندة البصرية و التقنيات و الأجهزة المعينة بدرجة عالية لكل منهما، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابة معلمي و معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو معوقات استخدام الوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة لصالح المعلمين الذكور ، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأي من متغيري المؤهل العلمي و الخبرة . 	<p>نتائج الدراسة</p>

(سلمان بن عابد الجهني و نايف بن عابد الزارع ، 2014)

5-2 - أ - 3: دراسة "عاكف عبد الله الخطيب 2016": تقييم برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم .

الجدول رقم (10) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة "عاكف عبد الله الخطيب 2016".

<p>هدفت الدراسة الى:</p> <ul style="list-style-type: none"> - تقييم برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظرهم - التعرف الى أثر متغيري الخبرة ونوع المدرسة في درجة توافر برامج التدريب المهني. 	<p>أهداف الدراسة</p>
<p>تكونت عينة الدراسة من 40 معلما ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والإعدادية في المدارس الحكومية والخاصة في المحافظة الوسطى والشمالية في مملكة البحرين.</p>	<p>مجتمع وعينة الدراسة</p>
<p>المنهج الوصفي التحليلي.</p>	<p>المنهج المعتمد في الدراسة</p>
<p>عينة قصدية.</p>	<p>نوع العينة</p>
<p>- تكونت الأداة في صورتها الأولية من 4 ابعاد رئيسية و82 مؤشرا، وبناء على رأي السادة المحكمين، بلغ عدد المؤشرات النهائية 74 مؤشرا موزعة على 4 ابعاد رئيسية كما يلي:</p> <ul style="list-style-type: none"> - البعد الأول: الجانب الإداري والتنظيمي (12 مؤشرا). - البعد الثاني: محتوى البرامج ومضامينها (25 مؤشرا). - البعد الثالث: سمات المدربين وخصائصهم (12 مؤشرا). - البعد الرابع: أهداف برامج التدريب المهني (25 مؤشرا). 	<p>أدوات جمع البيانات في الدراسة</p>
<ul style="list-style-type: none"> • معادلة الفا كرونباخ (cronbach alpha) لحساب معامل الثبات - طريقة الاتساق الداخلي - . • التكرارات والنسب المئوية. • المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. • اختبار "ت" (t-test) 	<p>الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة</p>

<p>أظهرت نتائج الدراسة أن:</p> <ul style="list-style-type: none"> - بعد واحد ذا درجة انطباق مرتفعة وهو بعد أهداف برامج التدريب المهني بمتوسط حسابي بلغ (2.53) في حين ثلاثة ابعاد انطبقت بدرجة متوسطة وهي على التوالي: بعد سمات وخصائص المتدربين بمتوسط حسابي مقداره (2.24) وبعد محتوى البرامج ومضامينها بمتوسط حسابي (2.11) وبعد الجانب الإداري والتنظيمي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.00) بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأبعاد الأداة (2.25). - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، في حين أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر نوع المدرسة 	<p>نتائج الدراسة</p>
--	----------------------

(عاكف عبد الله الخطيب ، 2016)

2-5 - ب : دراسات محلية جزائرية :

2-5 - ب - 1 : دراسة " بشير معمريّة 2005 " : صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ و تلميذات الطوران الأول و الثاني من التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بمدينة باتنة - الجزائر - .

الجدول رقم (11) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة " بشير معمريّة 2005 " .

<ul style="list-style-type: none"> - التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة بين تلاميذ و تلميذات الطورين الأول و الثاني من التعليم الابتدائي بمدينة باتنة . - التعرف على الفروق بين التلاميذ و التلميذات في صعوبات التعلم الأكاديمية . - التعرف على الفروق بين تلاميذ و تلميذات الطور الأول و تلاميذ و تلميذات الطور الثاني في صعوبات التعلم الأكاديمية . 	<p>أهداف الدراسة</p>
<p>تكونت عينة الدراسة من تلاميذ و تلميذات الطورين الأول و الثاني من 8 مدارس ابتدائية من مدينتي باتنة و تازولت و كان عددهم 175</p>	<p>مجتمع و عينة الدراسة</p>

(118 ذكور ، 57 أنثى) ، أما توزيع أفراد العينة على الطورين فهو كما يلي : بالنسبة للطور الأول كان حجم العينة الكلي هو 64 فردا منهم : 41 ذكورا ، 23 اناثا تراوحت أعمار عينة الذكور بين (06 - 13 سنة) و تراوحت أعمار الإناث بين (06 - 12 سنة) .	
المنهج المعتمد في الدراسة	المنهج الوصفي المقارن .
نوع العينة	عينة عشوائية.
ادوات جمع البيانات في الدراسة	استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية و يتكون من 39 صعوبة تعلم أكاديمية
الاساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة	<ul style="list-style-type: none"> • التحقق من ثبات الأداة كان بطريقة الاختبار و إعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس ثم حساب معامل الارتباط الرتبي لسبيرمان . • التكرارات . • الأسلوب الإحصائي الاستدلالي اللابارامتري كا² (X²)
نتائج الدراسة	<ul style="list-style-type: none"> • في الطور الأول جاءت صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة و الكتابة . • في الطور الثاني جاءت صعوبات التعلم الأكاديمية في الحساب. • كانت نسبة الذكور 65 % و نسبة الإناث 35 % .

(بشير معمرية ، 2005)

2-5 - ب - 2 : دراسة " فيروز جردير " 2014 :المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهميتها و مدى امتلاكها .

الجدول رقم (12) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة " فيروز جردير 2014 "

أهداف الدراسة	- هدفت هذه الدراسة الى التعرف على المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم و معرفة ما هو متوفر لديهم
مجتمع و عينة الدراسة	تكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع معلمي التعليم الابتدائي الموزعين على مستوى مقاطعتي السطارة و غبالة و البالغ عددهم 138 معلما.

أما عينة الدراسة المختارة فتكونت من 120	
المنهج المعتمد في الدراسة	المنهج الوصفي التحليلي .
نوع العينة	العينة العشوائية الطبقية.
أدوات جمع البيانات في الدراسة	اعتمدت الدراسة على الاستمارة كأداة لجمع المعلومات حيث تتكون من جزئين: الجزء الأول: يتضمن بيانات أولية عن بعض خصائص الأساتذة مثل : الجنس و الخبرة . الجزء الثاني : يتضمن اقتراحات يجب عليها المبحوث .
الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة	<ul style="list-style-type: none"> • التكرارات و النسب المئوية . • تحليل التباين ، الوسط المرجح
نتائج الدراسة	<ul style="list-style-type: none"> • المهارات مرتبة من قبل أفراد عينة الدراسة حسب أهمتها على التوالي : مهارات الاعداد و التخطيط للدرس، مهارات تنفيذ الدرس، مهارات إدارة الصف ، مهارات التقويم)

(فيروز جدير ، 2014)

5-2 - ب - 3 : دراسة " قدي سومية " 2016 : صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية
صعوبة القراءة ، و الكتابة ، و الحساب - دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم -

الجدول رقم (13) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة " قدي سومية 2016 " .

أهداف الدراسة	هدفت الى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة و الكتابة و الحساب و المتمدرسين في المرحلة الابتدائية .
مجتمع وعينة الدراسة	تتمثل عينة الدراسة في مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية و عددهم 150 تلميذا و تلميذة من بينهم 85 ذكرا و 65 أنثى تم اختيارهم من قبل معلمهم ، حيث كانت في البداية العينة مكونة من 250 تلميذا فبعد حساب الدرجات الخام لهم تبين بأن 100 منهم لا يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية لان درجتهم الخام أقل من 47 و هي ادنى درجة يتحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية

المنهج الوصفي .	المنهج المعتمد في الدراسة
تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية على أساس تحصيلهم الدراسي في مواد الخط و القراءة و الحساب .	نوع العينة
مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للمرحلة الابتدائية المصمم من طرف الدكتور بشير معمرية بعد أن تم حساب صدقه و ثباته في الدراسة الاستطلاعية و تبين أنه مقياس مناسب لموضوع الدراسة . المقابلة . إستمارة المعلومات الشخصية الخاصة بالمعلمين . اختبار جون رافن لقياس الذكاء .	ادوات جمع البيانات في الدراسة
<ul style="list-style-type: none"> • اعتمد على برنامج الحزم الإحصائية (spss) statistical package for social sciences حيث استخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية للقيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي وهي: • معامل الارتباط بيرسون، • اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (One Way ANOVA) . • اختبار شيفيه (scheffe test) للمقارنة البعدية. • إختبار كا² (X²) للفروق اللابرمترية. 	الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة
<ul style="list-style-type: none"> • يوجد تباين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مستوياتهم الدراسية . • صعوبة القراءة من الصعوبات الاكاديمية الأكثر انتشارا لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية . • توجد علاقة موجبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبة القراءة ، و الكتابة ، و الحساب) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. 	نتائج الدراسة

(قدي سومية ، 2016)

5-2 - ب - 3 : دراسة " أسماء خوجة 2018 " المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم (القراءة ، الكتابة ، الحساب) - دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة مسيلة - .

الجدول رقم (14) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة "أسماء خوجة 2018 " .

<ul style="list-style-type: none"> الكشف على أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب). التعرف عن الفروق في المشكلات السلوكية بين تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لنوع الصعوبة (القراءة، الكتابة، الحساب) 	<p>أهداف الدراسة</p>
<p>تكون مجتمع الدراسة من (781) تلميذا وتلميذة من بينهم (399) ذكور و (382) اناث من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي موزعين على بعض المدارس الابتدائية (9 مدارس ابتدائية بولاية مسيلة)</p> <p>تكونت عينة الدراسة من 34 تلميذا من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منهم (9) ذوي صعوبة القراءة (5 ذكور، 4 إناث) و (13) ذوي صعوبة كتابة (10 ذكور، 3 إناث) و (12) ذوي صعوبة الحساب (8 ذكور، 4 إناث)</p>	<p>مجتمع وعينة الدراسة</p>
<p>المنهج الوصفي التحليلي المقارن.</p>	<p>المنهج المعتمد في الدراسة</p>
<p>عينة قصدية.</p>	<p>نوع العينة</p>
<ul style="list-style-type: none"> اعتمد على مجموعة من الخطوات التشخيصية المتمثلة في: إحالة المدرسين، الملفات الصحية، استمارة المستوى الاقتصادي و الاجتماعي، المقاييس التقديرية التشخيصية لفتحي الزيات، اختبار الذكاء (رسم الرجل)، اختبار صعوبات تعلم القراءة، اختبار صعوبات تعلم الكتابة، اختبار صعوبات تعلم الحساب. تم بناء وتطبيق قائمة للمشكلات السلوكية والتي تشتمل على 43 بندا موزعة على أربع محاور أساسية هي: النشاط الزائد، تشتت الانتباه، 	<p>ادوات جمع البيانات في الدراسة</p>

<p>السلوك العدوانى، السلوك الانسحابى. وتكون الإجابة من خلال تقديرات المعلمين على مدى تواتر ظهورها لدى التلميذ وذلك على النحو التالي: دائما (4) درجات، غالبا (3) درجات، أحيانا (2) درجة، نادرا (1) درجة، لا تنطبق (0) درجة.</p> <p>• شبكة ملاحظة .</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • معادلة الفا كرونباخ (cronbach alpha) لحساب معامل الثبات - طريقة الاتساق الداخلى - . • التكرارات و النسب المئوية . • معامل الارتباط بيرسون. • تحليل التباين الأحادي (one way anova) . • المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. 	<p>الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة</p>
<p>توصلت الدراسة الى:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ان أكثر المشكلات السلوكية انتشارا لدى ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية هو تشتت الانتباه في المرتبة الأولى يليه النشاط الزائد، ثم السلوك الإنسحابى بينما كان السلوك العدوانى في المرتبة الأخيرة. - أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية تبعا لمتغير نوع الصعوبة (القراءة، الكتابة، الحساب) . 	<p>نتائج الدراسة</p>

(أسماء خوجة ، 2018)

5-2 - ب - 4 : دراسة "حليمة قادري 2019": دور المعلم في تشخيص صعوبات تعلم القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية .

الجدول رقم (15) : يوضح مدخلات و مخرجات دراسة "حليمة قادري 2019".

أهداف الدراسة	- هدفت الدراسة لمعرفة دور المعلم في تشخيص صعوبات تعلم القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية . - معرف الفرق في تشخيص صعوبات تعلم القراءة عند المعلمين في ظل متغير الأقدمية .
مجتمع و عينة الدراسة	بلغت عينة الدراسة 65 معلما و معلمة (10 ذكور ، 55 إناث) يدرسون تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .
المنهج المعتمد في الدراسة	المنهج الوصفي.
نوع العينة	عينة عشوائية
ادوات جمع البيانات في الدراسة	اعتمدت الباحثة على الاستبيان تشخيص صعوبات التعلم في القراءة الذي تم إنجازه من طرفها استنادا على مجموعة من مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية.
الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة	<ul style="list-style-type: none"> • التكرارات و النسب المئوية . • تحليل التباين
نتائج الدراسة	<ul style="list-style-type: none"> • أظهرت نتائج الدراسة جملة من المظاهر تشير إلى ضعف التلاميذ في مادة القراءة . • لا توجد فروق في تشخيص صعوبات تعلم القراءة عند المعلمين في ظل متغير الأقدمية .

(حليمة قادري ، 2019)

بعد العرض الموجز لأهم الدراسات و المراجعيات العلمية السابقة التي لاقى اهتمام الباحث للإستناد عليها في الهيكلة المنهجية للدراسة الحالية و تأسيس كل مراحل البحث سواء من حيث الادبيات النظرية لمتغيرات الدراسة أو من حيث إجراءات الميدانية للدراسة ، لهذا الغرض العلمي الذي ألزم الباحث اظهار نقاط الاختلاف و التداخل و كذا التشابه بين السياق المنهجي للدراسات السابقة و الدراسة الحالية من خلال الجدول التالي يتضح ذلك :

الجدول رقم (16): يوضح أوجه التشابه و التداخل و الاستفادة من الدراسات السابقة .

الأساليب الإحصائية	أدوات الدراسة	منهج الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	أهداف الدراسة	متغيرات الدراسة	
			اشتمل مجتمع وعينة الدراسة في جل هذه الدراسات على معلمي التربية الخاصة (أقسام خاصة) ما يختلف ذلك عن دراستنا الحالية التي تمثل مجتمع وعينة الدراسة على معلمي المدارس الابتدائية في الصفوف العادية وهو ما يتوافق مع دراسة اسماعيل خالد الكاوي التي خص فيها معلمي المدارس الدامجة أي ان ذلك لا يختلف عن المنحى المفاهيمي لدراستنا	اتفقت الدراسة الحالية مع جملة هذه الدراسات السابقة في تصميم مقاييس لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين كما حاولت التقصي عن الفروق بين استجابات العينة في ظل بعض المتغيرات (الجنس ، المؤهل العلمي ، الخبرة المهنية ، التخصص العلمي البيئة التعليمية - المدينة و الريف-) ، إلا أن الاختلاف يظهر في دراستنا من خلال حصرها لثلاث متغيرات و عزل متغيري التخصص العلمي كون أن تخصص معلمي المدارس الابتدائي في النظام التربوي الجزائري مفتوح للجميع التخصصات بالإضافة لمتغير البيئة التعليمية يرجع السبب لصعبة ضبط معايير تحديد طبيعة البيئة لان نتائج تحصيل المتعلمين في كلا البيئتين يخضع لنفس ظروف التدريس المقبولة على غرار التحسن الملاحظ من خلال ما لوحظ اثناء اجراء الدراسة الاستطلاعية	يتمثل القاسم المشترك بين هذه الدراسة وجملة الأبحاث العلمية السابقة في أحد أطراف موضوع الدراسة وهو متغير الاحتياجا ت التدريبية للمعلمين	دراسة نجاح سعود فارس القاضي 2016 دراسة لخضر عواريب ويوحفص بن كريمة 2016 دراسة منيرة الهديب ونادية التازي وسعيد اليماني 2017 دراسة فاطمة حمدان المعمرية وهيام موسى التاج "2017 " يوسف عبد الله عباس القاضي 2018 " دراسة إسماعيل خالد الكاوي 2019 دراسة " خالد بن محمد المحرج " 2020
أهداف هذه الدراسات أغلبها تجمع على مجموعة من الأساليب الإحصائية تتمثل في معامل الثبات الفا كرونباخ (cronbach) ، (alpha) ، التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية، اختبار التاء لعينيتين مستقلتين (Indep -t- test)، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (On Way)	بناء على القراءة الاستطلاعية لحيثيات الدراسات السابقة التي استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات بعد التأكد من خصائصها المتولوجية و بناء على لترات النظرية للموضوع الذي يلزم الاعتماد على الاستبيان لقياس أهداف	بما أنا أهداف الدراسة الحالية والدراسات السابقة تدعو الى الاستكشاف والتقصي عن حاجات المعلمين والتدريبية و تقييم البرامج و كذا المشكلات السلوكية للمتعلمين و معرفة معوقات استخدام الوسائل التعليمية من طرف المعلمين	تكون مجتمع و عينة هذه الدراسات السابقة من	نقطة الاشتراك في تناول متغير صعوبات التعلم بين	شكلا يتضح	دراسة بشير معمريّة

(ANOVA) ، المتوسط الحسابي المرجح ، كلها أساليب تقيس ما تدعو اليه الدراسة الحالية.	الدراسة الحالية في التعرف عن احتياجات المعلمين لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة في الصفوف العادية.	وغير ذلك والعمل على وصف صفها وتحليل مخرجاتها استنادا لما حدد من منطلقات بحثية وإجابات مؤقتة (فرضيات) تم الاعتماد على المنهج الوصفي وهو النقطة المشتركة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.	معلمي و معلمات صعوبات التعلم الاكاديمية بصفة عامة ما قد يعطي لدراسة الحالية صورة أولية عن عينة المعلمين المتخصصين في تدريس هذه الفئة و إعطاء فرضيات ذات طابع بحثي جديد من خلال ربط ذلك بمعلمي الصفوف و العادية الذي أعطت عنه دراسة أسماء خوجة صورة أولية على المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم و مشكلاتهم السلوكية ما قدم لدراستنا الحالية إضافة قيمة لتأسيس موضوعنا الحالي.	الدراسات السابقة و الدراسة الحالية لا يبعد عن الالاب العام لما تعالجه الا ان الاختلاف يكمن فيما تسعى لبلوغه كل دراسة فدراسة عاكف عبد الله الخطيب عالجت الموضوع من زاوية التدريب المهني لمعلمي هذه الفئة أما دراسة أسماء خوجة فعاجت الموضوع من حيث السلوك و المشكلات التي تواجه متعلمين من تلك الفئة الى جانب ذلك خصص كل من سلمان بن عابد الجهني ونايف بن عابد الزارع في دراستهم عينة المتعلمين ذوي عسر القراءة فحاول التحري عن المعوقات التي تواجه معلمهم في استخدام الوسائل مما ورد تتضح أهمية هذه الدراسات في تقديم الإفادة لموضوعنا الحالي.	وجه التوافق بين الدراسات السابقة و الحالية في متغير صعوبات التعلم (قراءة ، كتابة حساب) إلا أن مضمون كل منها يتجه لزاوية معينة من حيث أهدافها .	"2005" دراسة " رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار " 2013
						دراسة سلمان بن عابد الجهني و نايف بن عابد الزارع "2014"
						دراسة " فيروز جردير 2014 "
						دراسة قدي سومية " 2016 "
						دراسة عاكف عبد الله الخطيب "2016"
						دراسة "أسماء خوجة" 2018
						دراسة " حليلة قادري " 2019

الفصل الثاني:

الاحتياجات التدريبية

لعلمي المدارس الابتدائية

الفصل الثاني: الاحتياجات التدريبية لعلمي المدارس الابتدائية

تمهيد .

المبحث الاول: الاحتياجات التدريبية .

- 1- تحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية.
- 2- اساليب و طرق جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية.
- 3- استراتيجيات و طرق تحديد الاحتياجات التدريبية.
- 4- اهمية عملية تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمين اثناء الخدمة.
- 5- أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية.
- 6- الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية.
- 7- معايير اختيار الاسلوب المناسب لتحديد الاحتياجات التدريبية.

المبحث الثاني: معلمي المدارس الابتدائية .

- 1- ضبط المفاهيم: معلم المدرسة الابتدائية، الكفايات التدريسية.
- 2- الكفايات التدريسية اللازمة لعلم المدارس الابتدائية
- 3- خصائص المعلم الفعال
- 4- التحليل الوظيفي للمعلم.
- 5- انواع تدريب المعلمين.

خلاصة .

تمهيد :

يعيش مفهوم الاحتياجات التدريبية عدة تضاربات و آراء و تصورات أعطته رؤى مفاهيمية مختلفة باختلاف اتجاهات أصحاب الجدل في تحديد معنى هذا المصطلح الذي لاقى اهتمام كبير من طرف الباحثين و المختصين في مختلف مجالاتهم الاجتماعية ، الاقتصادية ، السياسية ، التربوية هذه الأخيرة أدخلت هذا المفهوم ضمن أولوياتها في تشخيص جوانب القصور و النقص الحاصلين على مستواها و الذي قد يتسبب في ضخامة المشكلات ، لهذا أصبحت الدراسات الهادفة للكشف عن الاحتياجات التدريبية عامة و التي تمس محاور العملية التعليمية التعلمية خاصة ضرورية لاستدراك الثغرات و علاجها ببناء البرامج و الخطط التدريبية لتحسين المردود و تحقيق الأهداف ، لهذا حاولنا من خلال هذا الفصل تقديم حوصلة القراءات الاستطلاعية لماهية الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية حيث تم التطرق لاهم الجوانب التي من شأنها فك شفرات هذا المفهوم في سياق يسمح باكتشاف الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ممارستهم التدريسية انطلاقا من الكفايات التدريسية اللازمة وهي التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تقويم الدرس و هي بدورها كان لها الحجم الكافي للتعريف بها ضمن الاركان الرئيسية لهذه الدراسة .

1- تحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية :

قبل التطرق إلى مفهوم الاحتياجات التدريبية كمصلح تربوي ينبغي العمل على إظهار المعنى الجزئي و فك الغموض المفاهيمي لكلا الشقين المكونين له و هما - الاحتياج- و - التدريب- كما يلي:

1 - أ : الاحتياجات :

حسب مجمل ما ورد عن الدراسات و الأبحاث العلمية و كذا المرجعيات الأدبية حول الاحتياجات التدريبية يظهر أن أغلبها يصب في السياق الذي جاءت به وسيلة بن عامر و صباح ساعد عن محي الدين الزبيدي (1965) أن الاحتياج في اللغة يعني الافتقار و النقص و الحاجة تعني القصور عن بلوغ الهدف المطلوب ، و الاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لاستكمال النقص و القصور فيه.

(وسيلة بن عامر و صباح ساعد ، 2011، ص ص 332- 356) .

ضمن ذات السياق يرى زهران الحاجة بانها افتقار الى شيء ما اذا وجد حقق الاشباع و الرضا و الارتياح للكائن الحي .

أما مورفي Murphy يعرف الحاجة بانها الشعور بنقص شيء معين اذا وجد تحقق الاشباع ، وهذا الافتقاد يعيشه الكائن بصورة توتر يدفعه الى ان يسلك سلوكا بعينه يؤدي بالكائن الى اشباع الحاجة ، مما يؤدي الى إزالة التوتر أو خفضه . (آذار عبد اللطيف عباس ، 2016 ، ص ص 68 69)

الى جانب ذلك يلخص mario الاحتياج في جملة ذات معنى شامل بأنه ما يتطلبه الشيء لاستكمال نقص أو قصور فيه (mario .1983.p 637) .

1- ب: التدريب :

يحظى هذا المصطلح باهتمام العديد من الباحثين بمختلف جنسياتهم المعرفية و توجهاتهم العلمية و الفكرية كونه يمس مختلف المجالات البحثية لهذا تعددت الرؤى المفاهيمية لهذا المصطلح حيث يراه سنجر و رامسدان (singer et ram.sd) على أنه العملية التي يكون هدفها الأول مساعدة الافراد على التعلم على أن يكون ذلك التعلم ذاتيا (طارق عبد الحميد السامرائي ، 2013 ، ص ص 89 90).

كما أشار هالوران (halloran) إلى أن التدريب هو عملية إرسال و استلام المعلومات الخاصة بحل المشاكل.

في حين يرى موسى محمود عبد اللطيف التدريب على أنه نشاط منظم مستمر ، يركز على الفرد لتحقيق تغيير في معارفه و مهاراته و قدراته الفنية لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن و المستقبلي في ضوء متطلبات العمل الذي يقوم به و تطلعاته المستقبلية كدوره في المجتمع .
(موسى محمود عبد الطيف ، 2006 ، ص 74)

توازيا مع ذلك ينبغي الإشارة الى اوجه الاختلاف بين التدريب و التنمية لتوضيح الصورة أكثر بين هادين المفهومين ، و الجدول التالي يلخص ذلك :

الجدول رقم (17): يوضح الفرق بين التدريب و التنمية.

التدريب	التنمية
تهتم بالاحتياجات الحالية	تهتم بالاحتياجات المتوقعة أو المتنبأ بها
أقلمة و تكييف للوظيفة	أقلمة و تكييف للفرد .
يتعامل مع متطلبات وظيفة محددة	تتعامل مع متطلبات تنظيمية .

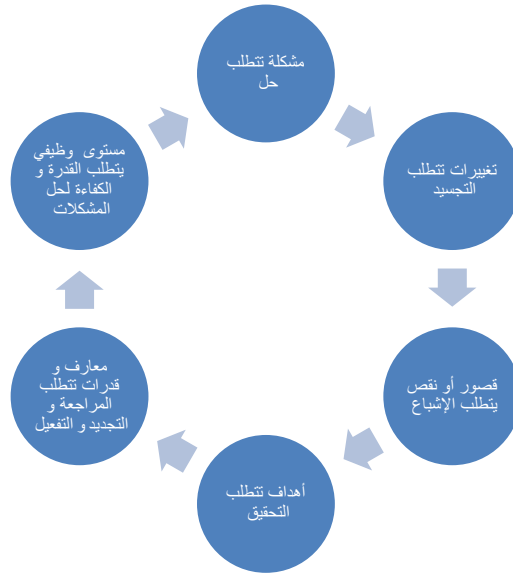
(طارق عبد الحميد السامرائي ، 2013، ص 91)

من خلال جملة التعريفات الواردة حول الاحتياجات التدريبية كمفهوم دو شقين و الدان يمثلان الشفرتا المطلوبة البحث فيها و فك رموزها لتوضيح المسعى الهام لهذه العملية في قراءة واقع الافراد و الجماعات و ما تلعبه من ادوار في ضبط الثغرات و اشباع جوانب النقص و الافتقار في المؤسسات التعليمية و التربوية التي تمثل أحد ميادين الممارسات التدريسية المرتكزة بدورها على أركان أساسية تدعو إلى حتمية ضبط كل المتغيرات المؤثرة صيرورتها نحو غايات السياسة التعليمية و التي ترسم في شكل أهداف تعليمية اجرائية مجسدة في كل محور أو محتوى تعليمي لهذا الغرض تظهر أهمية المعرفة بما هو كائن و ما ينبغي أن يكون من احتياجات يراها المعلمون أن لها دور فعال في إدارة المواقف التعليمية عامة و العملية التعليمية الخاصة بداية من المناهج و المحتويات التعليمية مروراً بالكفايات التدريسية الاساسية في تدريس المتعلمين في الصفوف العادية وصولاً الى احتياجاتهم الضرورية في تدريس عينة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم و صعوبة القراءة خصوصاً باعتبارها أهم و أكثر الفئات إنتشاراً في الصفوف التدريسية العادية بالمدارس الابتدائية (قدي سومية 2016، البشير معمرية 2005) .

في ذات المنحى المفاهيمي الداعي لفك شفرات مفهوم الاحتياجات التدريبية و تحديد ماهيتها وفقا لرؤى الأدبيات النظرية حول هذا الموضوع و لعل أهمها و أدقها و أشملها نجد ما ورد عن السيد محمود الذي يربط مفهوم الاحتياجات التدريبية بعدة أبعاد تتضمن ما يلي :

- 1- المشكلات التي ترغب المنظمة في حلها عن طريق التدريب .
 - 2- جملة التغييرات المطلوب إحداثها من معارف و مهارات و اتجاهات العاملين للتغلب على مشكلات العمل .
 - 3- نواحي الضعف و القصور المحتملة في قدرات العاملين أو معارفهم أو إتجاهاتهم .
 - 4- الأهداف التدريبية التي تسعى المنظمة لتحقيقها في سبيل تحقيق لأهداف أكبر للمنظمة .
 - 5- المعارف أو الاتجاهات أو القدرات الفنية او السلوكية المراد تغييرها أو تعديلها أو تنميتها إما بسبب تغييرات تنظيمية أو تكنولوجية او انسانية أو بسبب ترقيات او تنقلات لمقابلة توسعات و نواحي تطوير معينة او حل مشكلات متوقعة إلى غير ذلك من الظروف التي تتطلب إعدادا ملائما لمواجهتها .
 - 6- مجموع التغييرات المطلوب احداثها في الفرد و المتعلقة بمعلوماته و خبراته و آدائه السلوكي و اتجاهاته لجعله قادرا على القيام بمهام وظيفته بكفاءة أعلى .
 - 7- مفهوم الاحتياجات لا يخرج عن كونه الفرق بين ما هو كائن و ما ينبغي أن يكون عليه المستوى الوظيفي للفرد حتى يكون قادرا على المساهمة في حل مشكلات منظمته في الحاضر و المستقبل (السيد محمود ، 2008 ، ص 21) .
- من هنا نلتمس عدة دلالات عن أسس أو ركائز أشار إليها السيد محمود في تعريفه للاحتياجات التدريبية و أكد على حتمية توفرها كمؤشرات هامة للتحري و النقصي عن الاحتياجات التدريبية و هي:

المخطط رقم (01) : يوضح المؤشرات الدالة عن ضرورة الكشف عن الاحتياجات التدريبية - حسب تعريف السيد محمود (2008) - من انجاز الباحث.



أما هاشم العابدي فيعرف الاحتياجات التدريبية على أنها هي حجم فجوة الأداء الفعلي من قبل الفرد من حيث الكم والنوع و ما بين ما يجب أن يكون عليه الاداء المطلوب أو استهدف وفقا للمعايير و المقاييس و الأهداف و الخطوط المعتمدة (هاشم العابدي و آخرون ، 2006 ، ص 297).

إلى جانب ذلك نجد أن أديب حمادنة يتفق مع دراستنا الحالية من حيث عين الدراسة إذ أنه يعرف الاحتياجات التدريبية على أنها مجموعة المتغيرات المطلوب احداثها في معارف معلمي اللغة العربية و معلوماتهم و مهاراتهم و اتجاهاتهم لتعديل سلوكهم أو تطويره ، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم و الذي يمكن أن يحقق وصولهم الى الكفاية الإنتاجية في أدائهم و القضاء على نواحي القصور و العجز في الأداء المطلوب (أديب حمادنة ، 2007 ، ص 55) .

إلا أن جغري بلال فيهدي تعريف موجز ليرجم المعنى الشامل قالبا و مضمونا عن الاحتياجات التدريبية من خلال المعادلة المفاهيمية التالية :

$$\text{الفجوة الأدائية} = \text{الأداء المستهدف} + \text{الأداء الفعلي}$$

(جغري بلال 2009، ص 57)

من خلال الرؤية الخاصة ببلال جغري حول الاحتياجات التدريبية فهي تظهر في شكلها الظاهري معادلة تخص المؤسسات الإنتاجية نظرا لإجراءات المنهجية لدراسته التي قام بها في شكل دراسة حالة لمركب المحركات و الجرارات بقسنطينة ما يؤكد عن الاتجاه الاقتصادي و الإنتاجي لمنظوره ، لكن فلو قمنا بترجمة المعادلة الى لغة تربوية و تعليمية فيمكننا اثبات صحتها في على مستوى البيئات التعليمية بحيث :

- **الأداء المستهدف** : يمثل الأهداف التعليمية المنتظرة من كل محور أو محتوى تعليمي .
- **الأداء الفعلي** : يمثل المهام و الأداء التعليمي الفعلي و المشترك بين محاور العملية التعليمية التعليمية - معلم ، متعلم ، محتوى تعليمي - من خلال تفعيل الممارسة التعليمية و دينامية العملية بين الموجه و المحور في عملية إكساب و إكتساب التعلمات .
- **الفجوة الأدائية** : تمثل الحاجة أو النقص و الإفتقار الحاصل على مستوى الملكات المعرفية و الادائية في ممارسة الكفايات التدريسية اللازمة من طرف المعلمين- التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، و تقويم الدرس - لإنجاح الممارسة التدريسية و تحقيق أهدافها .

بناء على ما تقدم من خلال القراءات الأدبية الخاصة بموضوع الاحتياجات التدريبية و بالنظر لأركان هذه الدراسة فيمكننا القول أن الإحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية هي مجموعة المعارف و المهارات و الخبرات التي تعاني من الافتقار أو القصور المفاهيمي أو الأدائي الذي يجعلها تلعب دور سلبي في تحقيق ما ينبغي أن يكون من مخرجات العملية التعليمية .

2 - أساليب و طرق جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية :

فيما يلي عرض لأهم طرق و أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية التي تم تصويرها في قالب جدول من طرف الباحث كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (18): يوضح أهم طرق جمع البيانات التي تهدف لتحديد الاحتياجات التدريبية.

المزايا	العيوب
الملاحظة	
يمكن ان تأخذ طابعا فنيا مثل دراسات الحركة و الزمن أو تأخذ طابعا نفسيا و وظيفيا محددًا ، مثل ملاحظة درجة تفاعل عضو جديد يحضر الاجتماع لأول مرة و يمكن أن تكون غير محددة و يمكن أن تستخدم بشكل معياري	
1	تقلل الى أدنى حد ممكن من تعطيل انسياب العمل أو نشاط المجموعة
2	تتطلب ملاحظا على درجة عالية من المهارة و المعرفة بكل من العملية و الموضوع
3	تولد بيانات في غاية الدقة و الملائمة للموقف و بالتالي ستؤثر على التدريب
1	يصحبها القيود المرتبطة بقدرة الفرد على جمع البيانات اللازمة من موقع العمل
2	من المحتمل أن ينظر الآخرون إليها على أنها تجسس
عملية إستشارية	
تتضمن الحصول على معلومات من الأشخاص الذين تؤهلهم مناصبهم و أوضاعهم الرسمية و الغير رسمية من تعريف الاحتياجات التدريبية لمجموعة معينة (رئيس مجلس الإدارة ، مقدمو الخدمات الضرورية ، أعضاء النقابات و الاتحادات المهنية ، أشخاص من المجتمع و بمجرد تحديد تلك اللجنة يمكن جمع البيانات	
1	بسيطة نسبيا و غير مكلفة
2	تتطوي على نوع من التحيز لأنه يعتمد على آراء هؤلاء المستشارين من وجهة نظرهم الفردية أو التنظيمية
3	قد ينتج عنها ظهور جزء واحد فقط من صورة الاحتياجات التدريبية
1	نتيح المدخلات و التفاعل بين عدد من الأفراد لكل منهم وجهة نظره للاحتياجات
2	تقوي خطوط الاتصالات بين المشاركين في العملية
3	قوائم الاستقصاء
يمكن أن تأخذ شكل بحوث مسحية أو استطلاعات رأي عينية عشوائية أو وظيفية من الافراد، و يمكن استخدام العديد من أشكال الأسئلة المفتوحة / المغلقة.	
1	يمكن الوصول الى عدد كبير من الناس في وقت قصير .
2	لا تحتاج كثيرا للاستجابات الغير متوقعة

2	غير مكلفة نسبيا	تتطلب وقتا كبيرا .
3	تتيح فرصة التعبير دون خوف	ذات فائدة محدودة في التعرف على أسباب المشاكل أو الحلول الممكنة .
4	تنتج بيانات يمكن تلخيصها و إعداد التقارير بسهولة .	
الوسائل المطبوعة		
تتضمن المجالات المهنية والأخبار والنشرات القانونية والمنشورات الصناعية والمجلات التجارية والمنشورات الداخلية		
1	مصدر ممتاز للمعلومات الخاصة بالاحتياجات التدريبية	يمكن ان تمثل مشكلة عند تحليل البيانات بسب شكلها الحالي .
2	توفير معلومات حديثة و مستقبلية	
3	متاحة فعلا و لا تتطلب مراجعة .	
المناقشات الجماعية		
يمكن أن تكون مركزة على تحليل الوظيفة أو تحليل مشكلة المجموعة أو وضع هدف المجموعة ، و تستخدم واحدا أو أكثر من الأساليب الشائعة .		
1	تسمح بتجميع وجهات نظر مختلفة في نفس الوقت .	تستهلك الوقت.
2	تضمن تدعيم الخدمة التي تم الاتفاق عليها في النهاية .	يمكن أن تنتج بيانات من الصعب تجميعها.
3	تقلل من إستجابة العميل المستقلة تجاه مقدم الخدمة .	
4	تساعد المشاركين على أن يصبحوا محللين أفضل للمشاكل .	
المقابلات الشخصية		
يمكن أن تكون رسمية أو غير رسمية و يمكن أن تتم من عينة من مجتمع معين او تتم مع كل شخص ، أو يمكن أن تتم شخصيا وجها لوجه او بالتلفون في موقع العمل أو بعيدا عنه.		
1	يمكنها الكشف عن المشاعر و أسباب المشاكل التي تواجهها.	تستهلك الكثير من الوقت.
2		قد تكون من الصعب تحليل النتائج و تحويلها الى

	صورة كمية .	
3	قد لا نفيذ كثيرا إذا كان الشخص الذي يتولى المقابلة غير ماهر .	
الاختبارات		
هي طريقة مبسطة من قائمة الاستقصاء، ويمكن أن تكون ذات اتجاه وظيفي و يمكن ان تتم في وجود او عدم وجود مساعدة		
1	تكون مفيدة بصفة خاصة في تحديد ما إذا كان سبب مشكلة معروفة هو نقص في المعرفة أو المهارة .	توافر عدد ضئيل نسبيا من الاختبارات التي تصلح لموقف محدد.
2	من السهل تحويل النتائج إلى صورة كمية و من ثم خضوعها للمقارنة.	لا تشير إلى ما إذا كان ما تم قياسه من مهارات أو معارف تستخدم فعلا في العمل .
السجلات و التقارير		
يمكن أن تشمل على خرائط تنظيمية و مستندات تخطيط و أدلة سياسية و تقارير و مراجعة و موازنات ، و سجلات العاملين للحوادث و الإصابات و الغياب .		
1	تشير و بشكل ممتاز الى مواضيع المشاكل .	تعبّر و بشكل عام عن الماضي .
2	توفر دليلا موضوعيا على نتائج المشاكل الحادثة في موقع معين .	لا تظهر غالبا أسباب المشاكل او الحلول الممكنة .
3	من السهل تجميعها باقل جهد ممكن .	تحتاج إلى محلل بيانات ماهر .
عينات العمل		
يمكن أن تمثل منتجات معينة نتجت أثناء العمل المنشئ مثل مقترحات البرامج و تحليلات السوق و الخطابات ، و استجابات مكتوبة و دراسة قدمها أحد المستشارين .		
1	معظم مزايا السجلات و التقارير	تعتبر طريقة دراسة الحالات جزءا من وقت العمل الفعلي بالمنشأة .
2	تمثل بيانات المنشأة.	يمكن النظر الى تقديرات المحلل عن نقاط الضعف و القوة.

(فايز الخاطر، 2009، ص ص 102 - 106)

3 - استراتيجيات و طرق تحديد الاحتياجات التدريبية :

3- أ: مدخل تحليل المنظمة :

و يتضمن دراسة المنظمة ككل من حيث الجوانب التالية :

1. أهداف المنظمة و مواردها و أساليب العمل فيها .
2. تحليل الهيكل التنظيمي و سياسات المنظمة و القوانين و الأنظمة و التعليمات الخاصة المتعلقة بالتدريب من حيث وضع التدريب الحالي في كل قسم من اقسام المنظمة ، و هنا تجري دراسة فعاليات التدريب و أنواعه ، و المشكلات التدريبية ، و الموارد المتاحة ، و الاحتياجات التدريبية المستقبلية ، و ما يتصل بذلك من قضايا .
3. دراسة و تحليل القوى العاملة .
4. تحليل مؤشرات العمل .
5. تحليل المناخ التنظيمي .

3 - ب: مدخل تحليل الوظيفة :

و يجري تحليل الوظيفة من خلال دراسة وصف الوظيفة و مواصفات الوظيفة ، و هنا تجري مقارنة وصف الوظيفة بمواصفات شاغل الوظيفة و استنباط اهم المعارف و المهارات و الكفايات و القدرات و الصفات التي تنقص شاغلي الوظائف ، كما قد تجري مقارنة مواصفات الوظيفة المطلوبة بمواصفات الوظيفة الواقعية الحالية المتوفرة لدى شاغلي وظائف معينة و هنا يقوم المخطط للتدريب بجمع المعلومات عن الظروف المحيطة بالوظيفة و المعلومات و المهارات و القدرات الضرورية لآدائها ، و الغرض من ذلك تحديد ما يجب ان يعرفه الموظف لتأدية تلك الوظيفة أو المهمة من أجل الوصول الى الأهداف المرجوة و بالإضافة الى ذلك يقوم مخطط التدريب بتحليل مسؤوليات الوظيفة أو العملية المتضمنة في كل مهمة و غالبا ما يؤخذ التوصيف الوظيفي كأساس للحصول على مثل تلك المعلومات و يمكن استخدام المعلومات المجمعة عن الوظائف الحالية و المستقبلية لتحديد ما يجب أن يدرّب عليه الموظف و هذا يتطلب تحديد كل معايير الأداء و الواجبات و المهام التي تتضمنها الوظيفة و طريقة آدائها بالإضافة الى المعارف و الكفاءات اللازمة لآدائها ، أما طرق تحليل العمليات (الوظيفة) فهي كثيرة ، غلا أنه يمكننا تقسيم المعلومات و البيانات المطلوبة لعملية التحليل الى ثلاث أنواع :

- ✓ معلومات تتعلق بواجبات و مهام الوظيفة .
- ✓ معلومات تتعلق بالمسؤوليات المترتبة على شاغل الوظيفة حتى يتمكن من أدائها .
- ✓ معلومات تتعلق بالمهارات القدرات و المعارف الضرورية لانجاز هذه المهمات بشكل كاف ومرض.

و تستخدم عدة بدائل لتحليل الوظيفة أهمها : المقابلة و الملاحظة ، الاستبيان ، تحليل المشكلات، و قد نستعين بالتحليل الوظيفي لتقدير الحاجة التدريبية ، أي النظر الى الوصف الوظيفي و مواصفات الوظيفة.

3 - ج : مدخل تحليل الفرد :

و نحاول هنا أن نقيس أداء الفرد في وظيفته ، و تحديد المعارف و المهارات و الاتجاهات اللازمة لتطوير أداءه ، و ينصب التحليل هنا على العامل و ليس على الوظيفة و نستخدم في هذا المدخل اسلوب الملاحظة أو المقابلة أو تقارير تقييم الأداء ، أو توزيع قوائم رصد الاحتياجات التدريبية على عدد الأفراد. (عصام حيدر ، 2020 ، ص ص 81 82)

المخطط رقم (02): يلخص استراتيجيات و طرق تحديد الاحتياجات التدريبية.

تحليل التنظيم

- الوضع التنظيمي و يشمل أهداف المنظمة ، البناء التنظيمي ، الهيكل الوظيفي ، المناخ التنظيمي

تحليل العمل

- تحديد كل من : المهارات اللازمة للوظيفة ، المعلومات اللازمة للوظيفة ، الاتجاهات اللازمة للوظيفة ، مستوى الاداء ، المسؤوليات ، ظروف و مكان العمل ، مواصفات شاغل الوظيفة .

تحليل العامل

- تحديد كل من الخصائص الشخصية للفرد و القدرات العقلية و الجسمية ، المواصفات الوظيفية .

(شتوح فاطمة ، 2017 ، ص 44)

4 - أهمية عملية تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة :

لا يتوقف تحديد الاحتياجات التدريبية على ذكر و تبيان جوانب القصور و النقص الحاصل بالنسبة للمعلمين بل يتعدى الى تحليل تلك الاحتياجات قصد التقصي عنها و معرفة مسبباتها لتتضح اكثر طبيعة العلاج المناسب لها ، و على هذا الأساس تظهر أهميتها فيما يلي :

• تخطيط البرامج التدريبية تخطيطا يتسم بالعقلانية و يبتعد عن الارتجال و العشوائية ، و ذلك من منطلق أن التحديد الدقيق للاحتياجات يمكن كل من المخطط و صانع القرار من ضبط الاحتياجات التدريبية التي تتطلب أسبقية في التدريب عن غيرها ، و بالتالي المضي قدما نحو تحديد الوسائل الملائمة لتلبية تلك الاحتياجات ، و المفاضلة بين البدائل المتاحة و الممكنة من تلك الوسائل .

• يساعد التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية في التعرف عن نقطة البدء في التدريب ، أو ما يمكن ان نسميه نقطة الانطلاق ، و ذلك على اعتبار أن الاحتياجات التدريبية تمثل الفرق أو الفجوة بين ما لدى المعلمين من كفاءات و ما ينبغي ان تكون عليه كفاءاتهم بعد التدريب .

• إن التحديد الدقيق لتلك الاحتياجات و ما يتضمنه من قياسات قبلية سوف يساعد في الكشف عن المستويات الحقيقية للمعلمين المستهدفين ، الأمر الذي يسهل عملية تصنيفهم في مجموعات متجانسة في ضوء نتائج تلك القياسات .

• يساعد التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية في حصر العوامل و المعوقات التي يمكن أن تحول دون الوصول الى تحقيق الأهداف التدريبية المتوخاة ، و من ثمل عمل حساب تلك المعوقات أثناء التخطيط حتى لا يتم الاصطدام بها أثناء التنفيذ ، ذلك أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتضمن جمع معلومات و بيانات معينة و بأساليب مختلفة من شأنها أن تكشف عن المعوقات البيئية و الاجتماعية و الإدارية و المالية و غيرها من المعوقات البشرية و المادية .

• إن تحديد الاحتياجات التدريبية للمستهدفين بالبرنامج التدريبي ، و إتاحة الفرص الحقيقية لهم للتعبير عن تلك الاحتياجات و المشاركة في تحديدها ، يمثل أحد الضمانات الهامة لإقبالهم على فعاليات التدريب و أنشطته و استمرارهم فيها عن رغبة و رضى ، و هو أمر تفتقر إليه برامج التدريب التقليدية التي تفرض على المعلمين او التي تقرر عليهم. (بلقيوم بلقاسم ، 2012، ص 130).

في ظل المنطق العلمي الذي عالجته الأستاذ بلقيوم بلقاسم في طرحه لأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية التي تمس جل المجالات العلمية و البحثية و التربوية و غيرها ، كون أن هذا التحديد يعد الموجه الأول للتدريب من حيث رسم الخطة التدريبية بكل دقة ووضوح في ضوء الفرضيات المتنبأة في

تحديد نوع وأدوات التدريب الثان ينبغي استخدامها الى جانب نتائج الأداء الحالي للعينة المستهدفة و الأداء المتوقع لها ، كل هذا يظهر جليا بعد ما يتم تسليط النظر عن أهداف الاحتياجات التدريبية في العنصر الموالي .

5 - أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية :

إضافة الى ما جاءت به اسطر العناصر السابقة و التزاما بالاطار المفاهيمي للاحتياجات التدريبية ينبغي معرفة أهداف تحديد تلك الاحتياجات كما يلي :

1. تزويد العاملين في المنظمة بمجموعة من المهارات و المعارف و الاتجاهات المحددة التي يحتاجها هؤلاء العاملين في المنظمة من اجل أداء مهامهم بكفاءة و فاعلية لسد الفجوة بين الاداء الفعلي لهم و الأهداف التي يجب عليهم المساهمة بتحقيقها في المنظمة .
2. تحديد المعلومات المطلوبة أو المهارات أو القدرات التي يحتاجها العاملين في المنظمة لمواجهة تغييرات تنظيمية او تكنولوجية أو لمقابلة تطوير أو توسع مستقبلي للمنظمة أو حل لمشكلات متوقعة .
3. تحديد الفئات الوظيفية المستهدفة من التدريب في المنظمة و تحديد أنواع البرامج التدريبية اللازمة لتطوير المعارف و المهارات و الاتجاهات لكل فئة من هذه الفئات .
4. توفير المعلومات الاساسية التي يحتاجها القائمين على تصميم و تنفيذ البرامج التدريبية و التي ستساعد في اعداد الخطة التدريبية و تصميم البرامج التدريبية .
5. ترجمة الخطة الاستراتيجية و الأهداف التشغيلية للوحدات التنظيمية المختلفة بالمنظمة الى عدد من الاحتياجات التدريبية .
6. المساهمة في تشجيع الاستثمار في الموارد البشرية للمنظمة و ذلك بتحديد ما ينقص العاملين في المنظمة من مهارات و معارف و قدرات و السعي لتعزيز هذه المعارف و المهارات لدى العاملين لأداء مهامهم الوظيفية المحددة في الاوصاف الوظيفية و تحسين ادائهم و فاعليتهم و كفاءتهم و إنتاجيتهم .
7. تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين المؤهلين للوظائف القيادية و الإشرافية المستقبلية ضمن خطط الإحلال و التعاقب الوظيفي و مساعدة الموظفين للارتقاء في السلم الوظيفي و تهيئتهم لخطط المسار الوظيفي. (عطا الله محمد تيسير الشرعة ، 2014 ، ص ص 97 98) .

كل هذه الأهداف دلالات عن التوجيه الايجابي للاحتياجات التدريبية لكل الممارسات الفعلية للأفراد و المؤسسات كون أن ذلك التحديد يقف على كل جوانب القصور او الشغور الذي تعيشه صيرورة تحقيق الأهداف في المؤسسات المختلفة ساعية لتحسين أدائها و مخرجاتها ، لهذا حاول عبد الوهاب ياسر الى تفصيل أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية كما يلي :

تنقسم الأهداف التدريبية الى أربعة أنواع :

• الأهداف اليومية المعتادة للوظيفة :

تشتق من الواجبات الرئيسية للوظيفة و تحقق القدر المطلوب من كفاءة الأداء ، و تحفظ للوظيفة توازنها مع بقية الوظائف .

• أهداف حل المشكلات:

تختص بإيجاد حلول محددة للمشكلات التي تثور في العمل من فنية و إنسانية و غيرها ، و تساعد هذه الأهداف الافراد و القطاع الخاص على الاستمرار في الإنجاز و التغلب على الصعوبات التي تصادف العمل .

• الأهداف الابتكارية :

و التي تتعلق بالتطوير و الاكتشاف و التجديد ، و يقوم التدريب هنا بمساعدة المتدربين على الوصول الى أفكار جديدة في أعمالهم ، و حلول مبتكرة لمشكلاتهم ، و قرارات اكثر فعالية لتحقيق أهدافهم .

• الأهداف الشخصية :

و هي التي يريد الافراد تحقيقها لأنفسهم ، و تنمية ذاتية و ترقية و احترام الاخرين و تأكيد الذات ، و يهتم التدريب هنا بمساعدة الشخص على ان يضع لنفسه أهدافا ، و يكشف الطرق الملائمة لبلوغها ، و يسعى الى تحقيقها من خلال مصالح العمل أيضا .

و تعمل الأنواع الأربعة من الأهداف في تناسق و تكامل بحيث يمهد بعضها لبعض ، و يكمل بعضها البعض الاخر ، كما تعمل من اجل تحقيق التوازن المطلوب أدائه للوظيفة .

(عبد الوهاب ياسر ، 2008 ، ص 5) .

6- الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية :

يعتبر التعرف الدقيق على الاحتياجات التدريبية في مختلف الهياكل التربوية و التعليمية أولى خطوات النجاح و بلوغ الأهداف لأن معرفة جوانب القصور والنقص فيها يساهم في بلوغ الأهداف التعليمية ، لذا يتطلب من الهيئات و الأطر و المشرفين التربويين معرفة خطوات تحديدها ، و كذا الخطوات التي تسبق ذلك و هو ما تم ذكر أهمها فيما يلي :

- التعرف على مستويات الاداء الحالية للمتدربين .
- وضع معايير او مقاييس واقعية لأداء المتدربين الامثل .
- توفير وسائل و ادوات و اختبارات موضوعية لقياس اداء المتدربين .
- توفير الادوات و الوسائل التي تساعد على كشف الاحتياجات التدريبية.
- الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية للمعلمين و سواهم من الاطر التربوية ، و المشكلات التي تعترض المدارس و المتعلمين و التي تكشف عنها الاستبيانات و دراسات استطلاع الراي و التركيز على معالجة مشكلات محددة تهمهم بشكل عام بغض النظر عن تخصصاتهم ، أو تهم مجموعة من المعلمين في مدرسة معينة او في تخصص معين ، بل و السعي لتفريد النمو المهني و امكانات التدريب ، فذلك يزيد فاعلية التدريب .
- اقتناع المعلمين بأهمية و فائدة التدريب في اثناء الخدمة ، و شعورهم بالحاجة اليه حتى يلتحقوا به ويتابعوا انشطته بحماسة و فاعلية و يطالبوا بتنظيمه .
- اشراك المتدربين في عمليات تخطيط و تنفيذ و ادارة برامج التدريب و تقويم نتائجها ، و سيادة مناخ مفعم بالثقة و التعاون بين جميع الفئات المعنية شرط اساسي لزيادة فاعليتها .
- تدريب جميع المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية شرط اساسي ايضا ، خاصة مديري المدارس و المشرفين و المرشدين و مربي المعلمين ، لان تدريب المعلمين لن يكون فاعلا اذا كانت البيئة المدرسية تقاوم التجديدات التربوية .
- سهولة الوصول الى اماكن التدريب ، و تطوير التدريب المركز على المدرسة.

(خالد طه أحمد ، 2005 ، ص ص 209 210)

7 - معايير اختيار الأسلوب المناسب لتحديد الاحتياجات التدريبية :

الجدول رقم (19) : يلخص معايير اختيار الأسلوب المناسب لتحديد الاحتياجات التدريبية.

الأسلوب	المفهوم
انخفاض التكلفة	بمعنى أن تطبيق الأسلوب لا يحتاج الى اجراء مسموح ميدانية على عينات كبيرة نسبيا من الافراد أو الحصول على خدمات استشارية من خارج المنظمة ، أو الى تصميم اختبارات و نماذج و استبيانات تحتاج الى خبراء خارجيين.
توفر الخبرات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية من داخل المنظمة	يعني إمكانية تطبيق الأسلوب بواسطة مسؤول التدريب و الاخصائيين العاملين معه و بالمشاركة مع المديرين و الرؤساء دون الحاجة الى خبراء من خارج المنظمة .
توسيع قاعدة المستفيدين	بمعنى استيعاب الأسلوب لمشاركة اكبر عدد من العاملين في الاستفادة من تحديد الاحتياجات التدريبية ،أو تعبيره عن احتياجات مجموعات او مساحات او وحدات أو أنشطة او مستوى عمالة ذات ثقل و عدد كبير نسبيا .
فاعلية مشاركة المستفيدين	بمعنى أن يشعر الفرد الذي يتم تحديد احتياجاته التدريبية بأنه قد شارك فعلا في تحديد احتياجاته الحقيقية، و أن هذه الاحتياجات تعبر عنه بصدق.
الوضوح و الدقة	بمعنى أن يكون الأسلوب واضحا و دقيقا ، و محدد الخطوات و الإجراءات ، و يمكن فهمه من قبل من يستخدمه ،أو من يطبق عليه كمستفيد من عملية تحديد الاحتياجات التدريبية .
الوقت المناسب	بمعنى أن لا يحتاج تطبيق الأسلوب و الوصول الى نتائج صحيحة من خلاله الى وقت طويل و إجراءات معقدة و متعددة من جمع البيانات و معلومات و تحليل و استخدام حاسب آلي لاستخلاص النتائج .
مدى توفر البيانات و المعلومات	بمعنى أن تكون البيانات و المعلومات اللازمة لتطبيق الأسلوب متاحة أو على الأقل ممكن توفيرها من داخل المنظمة بجهد و تكلفة تتناسب و العائد الذي سيحقق من استخدام الأسلوب.

و تعني مشاركة الرؤساء و المديرين و المسؤولين و تأييدهم للأسلوب المستخدم ، و إبداء آرائهم في أداء مرؤوسيههم ، و قيامهم بالمشاركة في تحديد احتياجاتهم التدريبية .	مشاركة الإدارة
بمعنى أن يؤدي تطبيق الأسلوب الى الوصول الى نتائج كمية ، أو على الأقل يمكن ترجمتها الى بنود كمية محددة ، و ليس عبارات وصفية .	الوصول الى نتائج كمية
بمعنى ان يساعد الأسلوب في التعرف على مدى انتماء وولاء العاملين نحو المنظمة ، و أسباب قصور هذا الإنتماء .	درجة التعرف على اتجاهات العاملين للمنظمة

(رضا السيد، 2007، ص ص 126 - 127)

المبحث الثاني : معلم المدرسة الابتدائية .

بعد ما تم التطرق اليه في المبحث الاول لهذا الفصل من الدراسة و الهادف للتعرف عن ماهية الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالمدارس الابتدائية و امتدادا للمنحى الادبي للموضوع الحالي الذي يدعو الى الالمام بأهم المفاهيم و المعلومات الخاصة بمفاهيم الدراسة عامة و الفصل الاول خاصة كما ورد في الشق الاول من هذا الفصل ، لذا و تبعا له سيتم التعرض الى ماهية المعلم و اهم الكفايات اللازمة له .

1 - ضبط المفاهيم :

1 - أ : معلم المدرسة الابتدائية :

يحظى المعلم بمكانة و اهمية كبيرين لدى المهتمين و المختصين من مختلف الاتجاهات التربوية و النفسية و الاجتماعية و غيرها نظرا لما يلعبه من ادوار تربوية و تعليمية كبيرة كما أثنى عليه القوزي في دراسة سعيد جاسم الاسدي ان المعلم هو نقطة الانطلاق و حجر الزاوية في أي اصلاح او تطوير ، والعناية بإعداده و تدريبيه و العمل على حل مشكلاته و الارتفاع لمستواه الاقتصادي و العلمي و الاجتماعي هي الركائز الأولى التي ينبغ بان يقوم عليها إصلاح النظام التعليمي بفلسفته و بنيته و مناهجه و بالتالي إصلاح المجتمع و تطوره .

الى جانب ذلك يعبر قنديل (1998) عن الدور الهام الذي يمثله المعلم في قوله انه عصب العملية التربوية و العامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غايتها و تحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد (ساعد جاسم الاسدي ، 2016 ، ص 34)

من هذا المنطلق العلمي الذي يظهر الاهتمام بالمعلم كعنصر ضروري في الممارسة التدريسية و ادارة الصف ، و تماشيا مع الاهمية و الدور الذي يعيشه المعلم كعنصر فعال خلال مساره التدريسي القائم على اكساب مختلف التعلّات لعينة المتعلمين و العمل على تحسين مردودهم التعليمي، فهو بذلك يعتبر حسب فيليب جاكسون Philip – jakson صانع قرار يفهم طلبته و يفهمهم ، قادر على صياغة المادة الدراسية و تشكيلها ، يسهل هو على الطلبة استيعابها ، يعرف ماذا يعمل و يعرف متى يعمل .

اما هيلار ASA . Hillard فير أن التدريس بالضرورة مهمة انسانية حيث تسود النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادرا على ان يعلم و تتوافر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلمو ، و عليه تتوقف القدرة على تبادل الافكار و تفهم مشاكل الطلبة و تقدير احاسيسهم و بشكل مفتوح مع المعلم .

كما يضيف برلينز DA . Berliner في قوله أن المعلم رجل اجرائي لأنه ينجز عدة أعمال اجرائية (بوعيشة نورة ، 2008، ص 18) .

فلو تتبعنا الطرح الادبي الخاص بتعريف المعلم لوجدنا الاتفاق يكمن في أن المعلم هو صلة الوصل بين ما تأتي به السياسة التعليمية من خلال المناهج و المحتويات التعليمية و بين المتعلم كمحور رئيسي في العملية التعليمية التعلمية فهو يمثل الوعاء الفكري و خبراتي و الموجه الفعلي في العملية باستغلال مختلف كفاياته التدريسية اللازمة لإدارة المواقف التعليمية نحو افضل نتاج تعليمي (مخرجات العملية التعليمية التعلمية) و بالتالي تحقيق الأهداف التعليمية بالضرورة .

يتعين من خلال الوزن الكبير الذي يتميز به المعلم أثناء أداء مهامه الصفية في توجيه و ارشاد المتعلمين نحو تحقيق الأهداف المنتظرة من العملية التعليمية التعلمية و التي تتجسد على مستوى المناهج و المحتويات التعليمية المحددة من طرف الوزارة الوصية ، لهذا ينبغي ان يكون المعلم ذو قدرات و مهارات و معارف و خبرات كافية لإدارة العملية التدريسية و التي تستدعي التحكم الفعلي في جملة الكفايات التدريسية الاساسية لإنجاح صيرورة التعلم و بلوغ المنتظرات ، كل ذلك يبقى رهينة الملكات المعرفية للمعلم و تحكمه في الكفايات التدريسية اللازمة في بناء الدرس و التي اكدت العديد من الدراسات على ضرورة التدريب العملي عليها و هي كفاية التخطيط للدرس و كفاية تنفيذ الدرس و كفاية تقييم الدرس ، و عليه قبل التطرق لتحديد مفاهيم هذه الكفايات ينبغي تحديد مفهوم الكفاية باعتباره القاسم المشترك بينهم.

1 - ب : الكفايات التدريسية:

1-ب-1: الكفايات :

تعدد الرؤى المفاهيمية للباحثين و المختصين التربويين حول تحديد مفهوم الكفايات اسمح لتكوين مداخل تصويرية عن هذا المفهوم الذي يلخصه دوكيتال Deketele على انها مجموعة منظمة من القدرات، تمارس على جملة من المحتويات في اطار أصناف معينة من الوضعيات قصد حل المشكلات التي تطرحها.

و هو تعريف يستحضر ثلاثة عناصر للكفاية و هي : " المحتويات " و " القدرات " و " الوضعيات " و منها يمكن ان نصوغ تعريفا دقيقا للكفاية و هو :

$$\text{الكفاية} = (\text{قدرات} \times \text{محتويات}) \times \text{وضعيات مشكلة} = \text{حل المشكلات} .$$

فاذا اضفنا الى هذا التعريف أن الهدف الاجرائي انما هو حاصل (قدرة \times محتوى) فان تعريف الكفاية يمكن ان يختزل في التالي :

$$\text{الكفاية} = (\text{أهداف إجرائية}) \times \text{وضعيات مشكلة} = \text{حل المشكلات} .$$

(رياض بن علي الجوادي ، 2018 ، ص 84)

الى جانب ذلك فيعرف هاو سام و هوستون (Robert B.Howsam , Robert Houston) الكفاية على انها : القدرة على عمل شيء او إحداث نتائج متوقع (توفيق مرعي ، 1983 ، ص 21)

من خلال هذه الإشارات المدخلية حول مفهوم الكفايات الذي يشكل جملة الاستعدادات و الملكات المعرفية و الادائية التي تمكن الفرد من بلوغ مدركاته المهنية باقل جهد و وقت و تكلفة و بأجود النتائج ، كما تظهر أوجه التشابه و التداخل و الاختلاف بين مفهوم الكفاية و بعض المفاهيم ذات الصلة بها كما حاولت بعض الدراسات و المراجع اثباته من خلال رسم مقارنة بين الكفاية و تلك المفاهيم التي منها نجد المهارة ، الكفاءة ، الأداء و عليه تم تلخيص جملة المقارنات في الجدولين التاليين :

الجدول رقم (20) : جدول يوضح المقارنة بين (الكفاية - المهارة) و (الكفاية - الكفاءة).

المهارة skill	الكفاية competency	
المهارة احد عناصر الكفاية .	نطاق الكفاية اعم و اشمل من المهارة .	1
تتطلب المهارة شروط السرعة و الدقة .	تتطلب اقل التكاليف من حيث الجهد و الوقت و النفقات و لكن ليس بمستوى أداء المهارة.	2
اذا تحققت المهارة في انجاز او أداء شيء ما فهي تعني تحقيق الكفاية .	اذا تحققت الكفاية لشيء ما فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة له .	3
ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية .	ترتبط الكفاية بالكثير من الاعمال التنظيمية و الفنية و الإدارية .	4
تعد المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز .		5
الكفاءة	الكفاية	
تعني قدرته على استخدام الأساليب و الطرق المناسبة التي تساعده على تحقيق الحد الأعلى من الأهداف التعليمية المنشودة .	تعني القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية و الوصول الى النتائج المرجوة باقل التكاليف من الوقت و الجهد و المال .	1
تحقق الحد الأعلى من الأهداف .	تحقق الحد الأدنى من الأهداف .	2

(علي راشد ، 2005 ، ص 61)

الجدول رقم (21) : جدول يوضح المقارنة بين (الكفاية - الأداء).

الأداء	الكفاية	
الاداء نفسه .	امتلاك الية الأداء	1
متغير في المواقف المتشابهة، وفي الموقف نفسه مكررا، أي أنها رهن العوامل النسبية والموضوعية.	ثابتة لا تتغير .	2
ظاهر	ضمنية.	3
يمكن قياسه مباشرة.	لا يمكن قياسها مباشرة.	4
	ليست شرطا كافيا للأداء لكنها ضرورية.	5

(محمد بن يحيى زكريا و عباد مسعود ، 2006 ، ص 81)

1-ب - 2 : التدريس:

التدريس كما جاء في المعجم التربوي لملحقة سعيدة الجهوية والمصحح من طرف عثمان آيت مهدي، عرف التدريس على أنه سلسلة منظمة من الفعاليات يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا وهي عملية ترمي إلى تحقيق أهداف معينة. (فريدة شنان و مصطفى هجرمي، 2009، ص55).

إضافة إلى ذلك أعطى العديد من التربويين تعريفات لمصطلح التدريس اختلفت حسب زوايا النظر لكل منهم، فحسب ما يرى رشيد لبيب أن التدريس هو كل ما يقوم به المدرس في العملية التربوية.

(رشيد لبيب ، 2001، ص25) .

أما عبد الرحمن عبد السلام جامل فيعرف التدريس على أنه مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تتجس عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الإمكانيات والوسائل ويستخدمها بطرق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه. (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000، ص16).

و يضيف محسن علي عطية الى ذلك أن التدريس هو نشاط إنساني هادف مخطط منظم لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، فهو لا يكتفي بإلقاء المعارف وإكسابها إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات عن اكتشاف المعارف والتأثير في شخصية المتعلم من خلال عملية التفاعل التي تجري بين كل من المعلم والمتعلم والبيئة والوصول بالمتعلم إلى المستوى الذي يكون فيه قادرا على التخيل والتفكير المنظم والتصور الواضح وتنمية شخصية المتعلم في المجال المعرفي والانفعالي والمهاري وإخضاعه إلى عملية تقويم مستمرة". (محسن علي عطية ، 2007، ص25).

انطلاقا مما ورد أعلاه من تعريفات يتضح أن للتدريس عدة معاني، منها من ارتكز في تعريفه على دور المعلم كون أن وجوده في عملية التدريس أمر ضروري وأهمل المتعلم بدوره كعنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية التعليمية، وهذا ما تجسد في تعريف بسبب مقارنة بتعريف كل من عبد الرحمن وماجة السيد عبيد الذي اقتصر في تعريفهما على الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد، وذلك من أجل تحقيق أهداف تعليمية مسبقة، وفي مقابل ذلك يرى محسن عطية أن المتعلم له حاجاته وميوله ودوافعه، فإن عملية التدريس لا ينبغي أن تنحصر في نقل المعلومات و فقط، إنما ينبغي أن تؤخذ تلك الحاجات بعين الاعتبار، ويجب أن يرتقي التدريس إلى المستوى الذي يمكن من تلبية حاجات المتعلم وتحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية.

1-ب- 3 : الكفايات التدريسية :

تصب جملة الرؤى المفاهيمية لهذا المصطلح في اتجاه واحد تتداخل فيما بينها ، إلا أننا حاولنا عرض أهمها و أشملها و أدقها كما يلي :

يراهها زيتون (1996) بانها القدرة على الأداء و الممارسة أو أنها مهارات مركبة أو أنها أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم ، و تشتق من تصور واضح و محدد لنواتج التعليم المرغوب .
و يعرفها الأسطل و الرشيد (2003) بانها قدرة المعلم و تمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية و يساعده في ذلك ما لديه من مهارات و معلومات .

كما يعرفها موسى و زعموش (2017) بانها مجموعة السلوكات التي ينبغي ان يكتسبها المعلم و تظهر أثناء أداء في كل الوضعيات التدريسية ، و التي تمكنه من أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الاتقان .

الى جانب ذلك يعرفها موسى (2018) بانها القدرة المتكاملة التي تمكن الفرد من أداء مهارات و سلوكيات معينة مرتبطة بما يقوم به من مهام بمستوى معين من الفاعلية و التي يمكن ملاحظتها و قياسها .(نورة بنت محمد بن محمد القرني ، 2020 ، ص ص 403 404)

و يعرفها المسلم على انها مجموعة من القدرات و ما يرتبط بها من مهارات يفترض ان المعلم يمتلكها ، تمكنه من أداء مهامه و أدواره و مسؤولياته خير أداء ، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل ، و خصوصا من ناحية نجاح و قدرة المعلم على نقل المعلومات الى تلاميذه ، و قد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط و الاعداد للدرس و غيره من الأنشطة التدريسية اليومية و التطبيقية ، مما يتضح في السلوك و الاعداد التعليمي للمعلم داخل الفصل و خارجه .(إبراهيم محمد كرم ، 2002 ، ص 130)

من خلال تلك التعاريف الموجزة و الموضحة لمفهوم الكفايات التدريسية يمكن استخلاص النقاط

التالية :

- الكفاية التدريسية مكتسبة

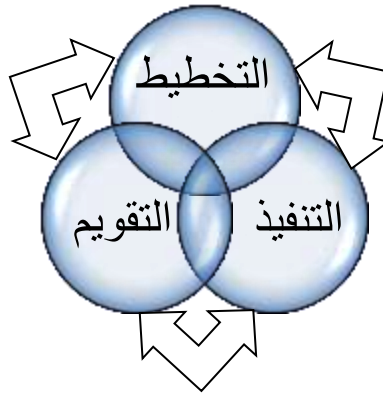
• الكفاية التدريسية تطورها مرهون بما تم اكتسابه من الاعداد الوظيفي و الحلقات التدريبية قبل و اثناء الخدمة.

• درجة نجاح الممارسة التدريسية في بلوغ الأهداف التعليمية مؤشر فعلي و دال عن مدى تحكم المعلم في كفايات التخطيط و التنفيذ و التقويم في الدرس.

• الكفاية التدريسية هي ترجمة مباشرة لمكات المعلم المعرفية و الادائية و الخبراتية .

بناء على رؤى الباحثين و المختصين التربويين لمفهوم الكفايات التدريسية الذي يبقى محصلة النواتج و الاداءات المنجزة من طرف المعلمين باقل تكلفة و وقت و جهد و بنوع من الجودة ،و التي تتطلب ممارسة المهارات المتعلقة بالكفايات التدريسية الازمة لبناء الدرس ،و التي يعتقدها كل من بول ايغن Paul Eggen و رفاقه أن كل موقف تعليمي يتكون من العناصر التالية : التخطيط ، التنفيذ ، التقويم كما يبينه الشكل الموالي :

المخطط رقم (03) : مخطط يبين نظام الموقف التعليمي من وجهة نظر بول ايغن و رفاقه .



(توفيق مرعي ، 1983 ، ص 97)

بعد جملة القراءات الأدبية و الدراسات العلمية المتفقة اغلبها عن الكفايات التدريسية الواجب توفرها في المعلم لإدارة العملية التعليمية بنجاح ، و نظرا لذلك حاولنا الالمام بمفاهيم موجزة عن الكفايات التدريسية .

2 - الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المدارس الابتدائية:

2 - أ : كفاية التخطيط للدرس:

يشير مفهوم التخطيط الى العملية التي يقوم بها المعلم بتحديد وضعية الانطلاق فيحدد الأهداف بدقة ووضوح و يحدد المحتوى المناسب للدرس و ينظمه و كذلك الوسائل و الطرق و ادوات التقويم المناسبة .

و الهدف من هذه المرحلة هو مواجهة سلبيات البناء العشوائي الصدفوي للدرس كخطة سواء من غموض الأهداف او لغياب تنظيم منطقي تراتبي للمحتوى او عدم الاكتراث بالبحث عن انجع الطرق للتعلم الجيد ، او للكيفية التي سيقوم فيها الانجاز (خلوة لزهري ، 2005 ، ص 76)

اذن التخطيط للدرس اليومية هو ألف و باء التدريس و بخاصة للمعلم المبتدئ في المهنة ، فضلا على انها تعد من اهم واجباته و مسؤوليته اليومية في التدريس ، و يعرف التخطيط للدرس ايضا على انه تصور المعلم المسبق للسبل و الاجراءات التي يسترشد بها في تنفيذ و تنسيق الانشطة داخل الصف ، من اجل انجاز الأهداف المحددة ، و على المعلم عند تخطيطه لدرسه أن يجيب على الأسئلة التالية ، ماذا أدرس ؟ بماذا أدرس ؟ كيف أدرس ؟.

(نورة بوعيشة و سمية بن عمارة ، 2012 ، ص ص 93 94)

و هي تشمل على ما يلي :

• صياغة أهداف الدرس .

- يصيغ أهداف الدرس صياغة إجرائية .
- يصيغ أهداف الدرس بما يتلاءم مع مستوى خبرات التلاميذ حسب اعاققتهم.
- يصيغ أهداف الدرس بصورة واضحة و محددة .
- يصيغ أهداف الدرس بحيث يمكن تحقيقها خلال زمن الحصة .

• تحديد الوسائل التعليمية للدرس :

- يحدد الوسيلة التعليمية المرتبطة بأهداف و موضوع الدرس .
- يحدد الوسيلة التعليمية التي تثير اهتمام التلاميذ حسب اعاققتهم .

- يحدد الوسيلة التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة إعاقاة التلاميذ .
 - يحدد الوسيلة التعليمية الدقيقة علميا .
 - يحدد الوسيلة التعليمية الخالية من التفاصيل غير الضرورية .
 - **تحديد الأنشطة التعليمية :**
 - يحدد الأنشطة التعليمية المرتبطة بأهداف الدرس .
 - يحدد الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع ميول و قدرات التلاميذ حسب الإعاقة .
 - يحدد الأنشطة التعليمية التي تتيح الفرصة لمشاركة معظم التلاميذ كل حسب اعاقته .
 - يحدد الأنشطة التعليمية التي تساعد التلميذ على معرفته بالبيئة من حوله .
 - **عرض المادة العلمية لموضوع الدرس :**
 - الاطلاع جيدا على محتوى الدرس .
 - يحدد المعلومات و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات التي يتوقع ان يكتسبها التلاميذ .
 - يكون حذرا و على وعي بالمعلومات و المفاهيم و المهارات التي يتوقع أنها تتناسب مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .
 - **كفايات خاصة بطريقة التدريس :**
 - يحدد طريقة التدريس التي تتناسب مع المحتوى و طبيعة الإعاقة .
 - يستخدم اكثر من طريقة تدريس في الدرس الواحد .
 - يعد وسائل التقويم المناسبة مع طبيعة الإعاقة و تتم اثناء عملية التدريس .
- (إيهاب سعد عبد العزيز النبراوي ، 2006 ، ص ص 66 67) .

2 - ب : كفاية تنفيذ الدرس :

- ويقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي ، الذي يهدف الى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ ، و تعد كفاية التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة .
- و تتطلب كفاية تنفيذ الدرس تمكن المعلم و قدرته على اداء المهمات التدريسية الاتية :
- تهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ .
 - تنويع طرائق التدريس (القاء ، حوار ديداكتيكي) .
 - استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة و في الوقت المناسب .

- تنوع الامثلة لتأكيد الفهم و مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ .
 - التركيز على فكرة واحدة في الوقت الواحد .
 - التأكد من فهم التلاميذ قبل التقدم للنقطة التالية .
 - الحرص على اكتشاف التلاميذ للمعلومات بأنفسهم بدل اعطائها لهم جاهزة .
 - انتهاء الحصة في الوقت المحدد لها و تحقيق أهداف التعلم .
 - تسجيل الملاحظات الهامة على المذكرة خلال التنفيذ . (محسن علي عطية ، 2008 ، ص 98) .
- 2 - ج : كفاية تقويم الدرس :

مجموعة الاجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس و اثناءها و بعد انتهائها ، و تستهدف الحصول على بيانات كمية او كيفية حول نتائج التعلم بغية معرفة مدى التغير الذي طرا على سلوك التلاميذ و ذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية و كتابية أو ملاحظة أداء سلوكي محدد). و تتضمن كفايات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات التالية :

- مطابقة الاسئلة مع الأهداف .
 - تنوع الاسئلة المطروحة ما بين الشفوي و التحريري و الادائي .
 - التأكد من ان جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة و عدم التركيز على مجموعة معينة .
 - صياغة الاسئلة بشكل واضح بصفة مباشرة و بصورة دقيقة .
 - القيام بمناقشة اهم عناصر الدرس .
- (ابراهيم مجدي عزيز و حسب الله محمد عبد الحليم ، 2002 ، ص 38) .

كما يقصد بها الاعمال الفنية المتعلقة بطريقة القياس و التقويم التي يستخدمها المعلم عندما يقوم عمل الطلاب من الاعداد و التنفيذ و التوثيق بحيث يستطيع الرجوع اليه وقت الحاجة ، و يعطي وصفا للأداء الخاص بالطالب ، و ردود افعالهم ، و تقديم تحليل مبرهن عليه ، و ذلك طبقا للمعرفة و المهارات و الاتجاهات، و مراعاة الفروق الفردية عند تقييمه لطلابه ، و يرتبط التقويم بالمنهج و الأهداف المخطط لها .

من هذا السياق تشمل كفايات التقويم على ما يلي :

كفاية استخدام أسئلة التدريس : و تتضمن أربعة كفايات فرعية و هي :

تحديد أسئلة التدريس ، و تشتمل بدورها على ما يلي :

- مرتبطة بأهداف الدرس .
- مرتبطة بموضوع الدرس .
- شاملة لكل عناصر الدرس .
- شاملة لجوانب التعلم المختلفة في المتعلم .
- متوازنة في قياس معظم العمليات العقلية الدنيا و العليا لدى المتعلم .
- مناسبة لمستوى المتعلم العقلي .
- متنوعة بما يناسب المستويات العقلية المتباينة للمتعلمين .
- محفزة لتفكير المتعلمين ، و مثيرة لانتباههم .
- تفتح المجال للمتعلم للمزيد من البحث و التنقيب عن خبرات التعلم .

كفاية صياغة الأسئلة : و تضم ما يلي :

- إجرائية تحدد بدقة المطلوب إنجازه من المتعلم .
- واضحة لا لبس او تورية فيها .
- صحيحة من الناحية اللغوية و العلمية .
- موجزة قدر الإمكان
- تراعي التنوع بين النمطين : المقالي و الموضوعي .
- تراعي التنوع بين أدوات الاستفهام المختلفة (ما ، لماذا ، اين ، متىالخ)
- تراعي التوازن بين الأسئلة المفتوحة و الأسئلة المغلقة .
- توازي بين الأسئلة البسيطة و الأسئلة المركبة .
- تراعي التدرج المنطقي ، و التوازن بين السهولة و الصعوبة .

كفاية توجيه أسئلة الدرس : و تتضمن ما يلي :

- تنوع طرق طرح الأسئلة شفويا و تحريريا و عمليا .
- تنوع مستويات الأسئلة المطروحة .
- طرح الأسئلة في الوقت المناسب .

- طرح الأسئلة في المكان المناسب من الدرس .
- التوازن في طرح الأسئلة قبل و اثناء و بعد الدرس .
- عدم التجاوز في الوقت المسموح به لطرح الأسئلة على حساب الزمن المحدد للدرس .
- توزيع الأسئلة على اكبر عدد ممكن من الطلاب .
- عدم التركيز في طرح الأسئلة على بعض الطلاب بغرض الاهتمام او العقاب .
- عدم تجاهل احد الطلاب ، او بعضهم من حيث توجيه الأسئلة اليه .
- تشجيع جميع الدارسين على المشاركة في الإجابة عن الأسئلة المطروحة .
- تشجيع الحوار الهادف بين الدارسين خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة .
- التمهيد المحفز للسؤال قبل طرحه على المتعلمين .
- الابتعاد عن الأسئلة المحبطة للطلاب .
- التنوع بين طرح السؤال أولاً ، ثم اختيار الجيب أو العكس .
- إتاحة الوقت الكافي للمتعلمين لاستيعاب السؤال .
- تلقي أكثر من إجابة للسؤال .
- إعطاء المتعلم بعض الكلمات المفتاحية المساعدة للتوصل للإجابة الصحيحة .
- استخدام عبارات المدح والثناء، ووسائل التعزيز الأخرى لتدعيم الإجابات الصحيحة للطلاب

كفاية استقبال الأسئلة : وتشتمل علي ما يلي :

- تشجيع المتعلمين لطرح تساؤلاتهم عن موضوع الدرس
- يتيح الفرصة لأي متعلم لطرح الأسئلة.
- يتجنب لوم أي متعلم يتعثر في صياغة السؤال
- يساعد المتعلم في صياغة السؤال بشكل صحيح .
- يستخدم عبارات المدح والثناء لإثابة المتعلمين
- يطرح السؤال على الطلاب لمشاركتهم في الإجابة .
- يقدم الإجابة المناسبة عن السؤال
- يتجنب تقديم إجابة خطأ عن السؤال

كفاية تنوع المثبرات داخل حجرة الدراسة :

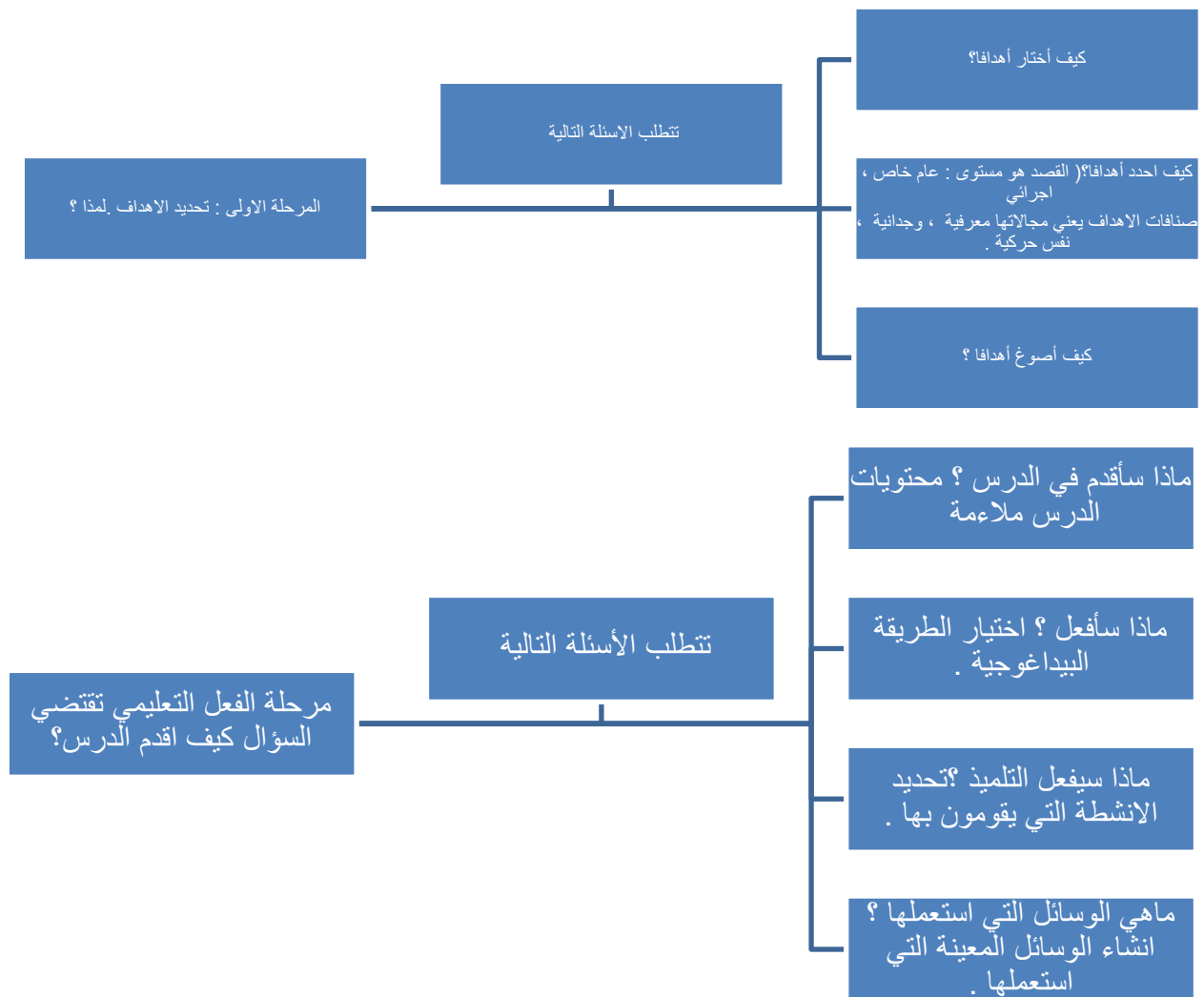
- إدارة حجرة الدراسة .

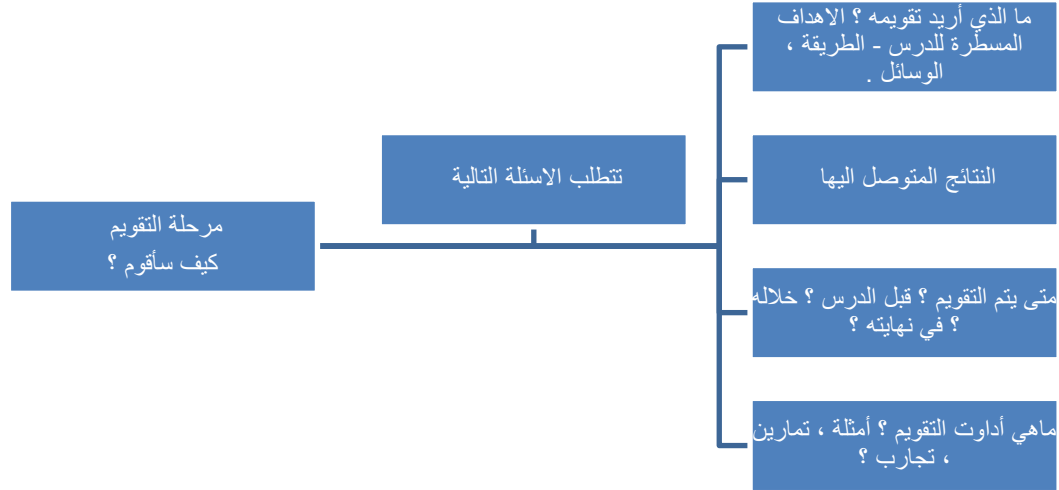
- التفاعل اللفظي وغير اللفظي .
- تلخيص الدرس .
- خاتمة (إتمام) الدرس .

• حسن التصرف في المواقف الصعبة أو المخرجة داخل الفصل

(عيسى بن فرج المطيري ، 2010 ، ص ص 36 -39) .

المخطط رقم (04) : مخطط توضيحي للكفايات التدريسية الثلاث اللازمة لبناء الدرس - مراحل الدرس-
(كفاية التخطيط للدرس ، كفاية تنفيذ الدرس ، كفاية تقويم الدرس)





(خير الدين هني ،1999، ص 46)

3 - خصائص المعلم :

3 - أ : خصائص معرفية :

معارف في المواد ذات الصلة بالمادة التي يقوم المعلم بتدريسها.

القدرة على البحث في ميدان التخصص.

القدرة على تطبيق معارف المادة التي يدرسها فكما يقول Leif " لا نستطيع ان نعلم ما نجهله "

3- ب : خصائص مهنية

تتمثل خصائص و مهارات المعلم الخاصة بالتدريس و تطبيقاته في القسم بحيث اشرنا الى ذلك

سابقا ، ليس هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بالغ الاهمية كمهنة التدريس ، من حيث ان فعالية

التعلم تتطلب مجهودات خاصة و متواصلة ، و من بين الخصائص التي تتصل بذلك :

- ✓ اطلاع المعلم على أهداف المادة و تحقيقها لدى التلاميذ .
- ✓ حسن اختيار و استعمال الوسائل التعليمية في تحقيق الهدف .
- ✓ التحكم في تقنيات التقويم التربوي .
- ✓ القدرة على عرض الافكار بطريقة مشوقة .

3- ج : خصائص علائقية :

المعلم الفعال هو الذي يتصف بقدرته على حسن الاستماع للآخرين و تفهم مقاصدهم و الانتباه الى آرائهم و مشاعرهم و الرد عليها بما يتلاءم مع الموقف التعليمي و ينصف المعلم من خلال ذلك لمجموعة من الخصائص منها :

- ✓ القدرة على تعديل المشاكل و التكيف مع المواقف المختلفة.
- ✓ التعلم المرن
- ✓ اتجاهات ديموقراطية في التعليم
- ✓ التنظيم و حسن التخطيط
- ✓ الانسانية في العلاقات مع التلاميذ .

(نويوة صالح ، 2008 ، ص 35)

يظهر من خلال هذه الخصائص الأهمية البالغة التي تلعبها كل خاصية في المعلم ، لذا ينبغي العمل على تكوين المعلم الفعال انطلاقاً من تلك الخصائص و حاجاتها .

4 - التحليل الوظيفي للمعلم :

الجدول رقم (22) : يوضح التحليل الوظيفي للمعلم .

التحليل الوظيفي للمعلم	الصفات و الخصائص و المسؤوليات الواجب توافرها فيه
المعلم مصدر اساسي يستمد منه التلميذ معلوماته الدراسية و خبراته الثقافية .	ان يلم بالمادة المام كافيا ان يفهم خصائص التلاميذ و حاجاتهم . أن يوائم بين هذه الخصائص و الحاجات و بين الخبرات التعليمية و التربوية التي تغذيها و ترميها . ان يهيء الجو الملائم و الظروف المناسبة للدراسة ، و النشاط المتنوع ، بحيث يجد كل تلميذ ما يتمشى مع طبيعته و يساعده على النمو المرغوب فيه . أن يكون متفهما للمنهج الدراسي و اغراضه و طرق تناوله و ما

<p>يتصل به ، فيسير مع تلاميذه في تدريسه وفق روح هذا المنهج و أهدافه.</p>	
<p>توفر مستوى معين من الذكاء . القدرة على البحث و الفهم الصحيح و النقد و الابتكار . الالمام بمبادئ و اسس التقويم في المواقف التعليمية المختلفة بما يمكنه من الحكم على نمو التلاميذ حكما سليما يتخذه اساسا لتوجيههم التربوي و المهني . الالمام بمختلف طرق التدريس و التدريب عليها و القدرة على اختيار ما يناسب تلاميذه منها .</p>	<p>المعلم يبتكر و يجدد في طرق التدريس و ينقد المنهج و يقيمه و يقومه و يقترح افكارا و خططا جديدة يمكن ان توضع موضع التنفيذ بالمدرسة</p>
<p>أن يقف باستمرار على ما يحدث من تطورات في ميدان تخصصه العلمي و المهني حتى يساير تدريسه هذا التطور . أن ينتظم في برامج التدريب التي تعد لتحقيق هذا الغرض .</p>	<p>النمو المستمر في ميدان العمل</p>
<p>ان يحسن معاملة الاطفال و ان يعطف عليهم عطا مقرونا بالحزم . ان يحترم شخصيات التلاميذ في الصف ، وفي سائر المواقف الاجتماعية الاخرى . ان يتوفر لديه الحمس لأداء العمل و الولاء له . ان يعتز بالمهنة و ان يؤمن برسالته كمعلم . ان يشعر بالسعادة و الرضا اثناء ادائه لعمله و اثناء وجوده بين تلاميذه . ان يحس بانه يستفيد و يتطور من خلال معاملاته و اتصاله بالتلاميذ.</p>	<p>حب التلاميذ و حب المهنة</p>
<p>قوة الشخصية و القدرة على التأثير في الاخرين القدرة على التوجيه . القدرة على العمل الجماعي ، و الرغبة في معاونة الاخرين و تفهم حاجاتهم و العمل على مساعدتهم . حسن التصرف فب المواقف المختلفة . توفر آداب التعامل مع الناس ، و فهم مشكلات الاخرين . الحرص على حب النظام و احترام المواعيد .</p>	<p>المعلم رائد لتلاميذه و قدوة حسنة لهم .</p>

<p>توفر الصحة النفسية و الخلو من القلق و توفر الاتزان الانفعالي و القدرة على ضبط النفس . القدرة على التكيف . العمل على اشباع حاجة الاطفال الى الشعور بالأمن و الطمأنينة . احترام التقاليد القومية . توفر الاخلاق الموضوعية المتسامحة . المساهمة في ارساء انظمة مدرسية صالحة تهدف لصالح الطفولة ، و صالح المدرسة .</p>	<p>المعلم يعمل على تهيئة جو يبعث على الارتياح و الطمأنينة في المدرسة.</p>
<p>التعرف على انواع الخدمات الصحية المدرسية و اعمال الفحص الطبي الدوري ووسائل الوقاية من الامراض المعدية و الامراض المتوطنة و طرق الاسعاف و العلاج المبدئي لهذه الامراض . العمل على غرس العادات الصحية بين التلاميذ عن طريق القوة الحسنة و حين التوجيه و سلامة التطبيق و الممارسة . الاستفادة من اوقات فراغ التلاميذ و ميولهم و هواياتهم و اوجه نشاطهم في رفع مستوى بيناتهم من النواحي الصحية . ملاحظة عيوب نطق التلاميذ و تحليل اسبابه و العمل على علاجه قدر الامكان .</p>	<p>المعلم يراعى تلاميذه صحيا و يكون قدوة لهم في ذلك .</p>
<p>ان يفهم المعلم مقومات البيئة و مصادر الثروة بها ، و يقف على مشكلاتها ، بقصد التعرف على مواطن القوة و مواطن الضعف فيها و كل ما يتصل بنواحي الحياة و ضروب العمل فيها . ان يربط بين مناهج المدرسة و بين البيئة بمقوماتها و مشكلاتها. ان يكون قادرا على الاسهام الايجابي المنظم في مجالات الخدمة القومية و الاجتماعية و الاقتصادية بما يؤدي الى رفع مستوى الحياة في البيئة . ان يتوفر لديه الاطلاع المستمر ، فيما يتعلق بالمسائل القومية</p>	<p>المعلم يسهم في اعداد المواطن المستنير الذي يستطيع التفاعل مع بيئته و يعمل على النهوض بها و رفع مستواها .</p>

<p>و الاحداث الجارية ، بما يمكنه من توجيه العملية التعليمية و التربوية في المدرسة لخدمة هذه المسائل .</p>	
<p>توثيق الصلة بين المدرسة و اولياء امور التلاميذ عن طريق مجالس الاباء و المعلمين و مجالس الصفوف و مجالس المجتمع المدرسي و ان يستغل هذه المعرفة في تحسين العملية التعليمية و غيرها . الربط بين العملية التعليمية و التربوية و وسائلها بالمدرسة ، و بين الفلسفة و الاتجاهات السائدة في المجتمع . ان يتحسس مشكلات مجتمعه و ان يبصر المواطنين بها و ان يشاركهم في معالجتها .</p>	<p>المعلم يعمل على توثيق الصلة بين المدرسة و المنزل و المجتمع و هو الى جانب ذلك رائد اجتماعي.</p>
<p>ان يدرك المعلم ان العمل المدرسي عمل تعاوني و المسؤولية مشتركة . ان يكون المعلم قادرا على التنظيم و الترتيب . ان تتوفر لديه الرغبة في القيام بالاعمال الادارية و فهم تفاصيلها . ان تتضمن مناهج اعداده ، دراسات في فن الادارة و التنظيم المدرسي و الشؤون المالية و الادارية .</p>	<p>المعلم عضو متعاون في الاسرة المدرسية و عليه ان يسهم في نشاط المدرسة و يتعاون مع ادارتها في القيام برسالتها و مختلف مسؤولياتها .</p>
<p>توفر الصحة الجسمية و الحيوية الكافية . سلامة الحواس . وضوح الصوت ، و سلامة النطق .</p>	<p>المعلم يعتمد على حواسه و صحته و حيويته لان عمله المتواصل يتطلب الجد و المثابرة و الوقوف و الحركة و عدم الملل .</p>
<p>ان يفهم مسؤولياته كعضو في نقابة المهن التعليمية . ان يحترم تقاليد مهنته و انظمتها . ان يكون عضوا فعالا في النشاط النقابي و ان يدرك ان النقابات المهنية وسيلة للارتقاء بمستوى المهنة و الاداء الوظيفي .</p>	<p>المعلم عضو في نقابة مهنية .</p>

5 - أنواع تدريب المعلمين :

بعد الاطلاع على الموروث النظري لبرامج اعداد المعلمين سواء قبل أو اثناء الخدمة يتضح

الاتفاق في عدة نقاط تم العمل على ترجمتها في صورة مختصرة كما في الجدول التالي :

الجدول رقم (23) : يوضح أنواع تدريب المعلمين .

الرقم	النوع	المفهوم
من حيث التنفيذ		
1	التدريب قبل الخدمة	و هو اعداد المعلم أثناء دراسته الجامعية لأداء مهمات معينة و يكون هذا الاعداد أثناء الدراسة و هو متطلب رئيسي للتخرج من الجامعة و التربية العملية لطلبة كليات التربية تعتبر تدريب ما قبل الخدمة .
2	التدريب أثناء الخدمة	يتم فيه تدريب المعلمين الذين تم تعيينهم و ذلك لتنمية معارفهم و تزويدهم بالمهارات الفنية العملية اللازمة لأداء العمل بإتقان .
من الناحية التطبيقية		
1	تدريب نظري	و هو مجموعة المعارف التي يكتسبها المعلم من خلال المحاضرات ، الندوات ، المطبوعات ، النشرات ...
2	تدريب عملي	و هو تحويل مجموعة المعارف الى مهارات فنية و ممارسات عملية من خلال الدروس التوضيحية ، الدروس النموذجية ، الزيارات الصفية ، الزيارات التبادلية ، التعليم المصغر ، تبادل الخبرات .
من ناحية نوع البرامج		
1	برامج تهيئة المعلم الجديد	و تهدف هذه البرامج الى تهيئة المعلمين الجدد للعمل و تزويدهم

	بالمعارف و المهارات اللازمة للعملية التعليمية التعليمية .	
2	برامج المناهج الجديدة و تكون هذه البرامج من اجل اطلاع المعلمين على المناهج الجديدة و كيفية تطبيقها و التعامل معها بمهنية عالية .	
3	برامج تاهيل المعلمين و تهدف الى تمكين المعلمين غير مؤهلين تربويا من أداء العملية التعليمية التعليمية بطريقة فاعلة .	
4	برامج انعاشية و تهدف الى انعاش مهارات معينة عند المعلمين بقصد مواكبة التغيرات في الثقافة و العلوم .	
5	برنامج المدرسة وحدة تدريب و يكون هذا التدريب في داخل المدرسة حيث يقوم مدير المدرسة و المعلمون باختيار احد المواضيع التي يرون انهم بحاجة اليها ثم اختيار المدرب المؤهل ، و يهدف هذا البرنامج الى تزويد المعلمين بمعارف و خبرات يشعرون انهم بحاجة اليها .	
6	برامج الدورات الخاصة و تكون لأجل مهام ضرورية إضافية يطلب من المعلمين القيام بها مثل الارشاد النفسي ، حقوق الانسان ، التربية الصحية .	
7	برامج التدريب الإداري و تهدف الى اعداد الفرد لوظيفة نائب مدير المدرسة في المستقبل و ذلك لإعداده للقيام بدور مدير المدرسة في المستقبل .	
8	البرامج التجديدية تهدف هذه البرامج الى متابعة التطور في ميادين العلوم و الفنون و أساليب التربية و طرق التدريس و الوسائل التعليمية و التوجيه الفني كما تستهدف دفع المعلم الى النمو الذاتي بالدراسة و القراءة و البحوث .	
9	البرامج التجريبية تهدف الى اتاحة الفرصة للمعلم لكي يطبق ما استفاده من خبرات و معلومات على ارض الواقع من خلال عمل تجريبية ، و البرامج التجريبية تحقق للمعلمين نضجا في المستوى الثقافي و الفني و المهني و كفاية في الأداء عن طريق الخبرة العملية التي تكتسب	

من التجارب التي يقومون بها و النتائج التي يثبتون صحتها .		
ان اعداد القادة التربويين عملية أساسية في النظام التربوي التعليمي و ذلك لقيادة المؤسسات التربوية فيتم ترشيح المعلم الذي تتوفر لديه القدرات القيادية و الإدارية و يتمتع بشخصية قوية و علاقات إنسانية طيبة مع الاخرين و ذلك للمشاركة في دورات تدريبية خاصة في القيادة و مفاهيمها و انماطها و نظرياتها و بخصائص النفس و انفعالاتها .	برامج اعداد القادة	10

(مصطفى عبد الجليل مصطفى، 2008 ، ص ص 21 ، 22)

التدريب اثناء الخدمة :هو استجابة لتغيرات المحيط المستمرة من خلال ضبط أساليب تعليم مناسبة ، و أنه مرتبط بالخصوص بالأشخاص الراشدين خلال حياتهم النشيطة (carré ph.1997.p207)

خلاصة :

يتضح من خلال ما تم استخلاصه من الأدبيات النظرية الخاصة بموضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية ثقل وزن المعلم في الأبحاث و الدراسات تبعا لما يلعبه من أدوار فعلية لبلوغ المقاصد المنتظرة و المعبر عنها بالأهداف التعليمية ، لهذا يتطلب الالمام بكافة العناصر الدخيلة على مسار العملية التعليمية التعلمية من جهة ، و اتجاه الممارسة التدريسية من جهة أخرى و التي يجسدها المعلم في الصفوف العادية التي قد تلم بجميع المتعلمين باختلاف مدركاتهم الاكاديمية و النمائية (الفروق الفردية)

التي يمكن ان يكون حافزا و دافع إيجابي نحو تحسن مردودهم التعليمي أو يكون أحد مثبطات اداءهم الفعلي في الصف ، هذا ما استدعى الباحث الى التقصي عن جوانب القصور و الاحتياج في المدارس الابتدائية محاولا بذلك تقديم محصلة القراءات الادبية عن ماهيتها و تسليط الضوء عن الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المدارس الابتدائية ملتزمين بأهمية التكوين المتمر (أثناء الخدمة) في الاستجابة لتغيرات المحيط المستمرة من خلال ضبط أساليب تعليم مناسبة " (carré ph.1997.p207) لسد الشغور و القصور الذي يعانيه المعلمين من خلال تدريبهم على المرونة في إكساب التعلّمات للمتعلمين باختلاف قدراتهم و باختلاف صعوبات التعلّم التي يعانون منها ، و التي تعد صعوبة القراءة اكثرها انتشارا لدى التلاميذ في الاطوار القاعدية (التعلّم الابتدائي) و هو ما وقفت عليه دراسة قدي سومية (2016) و بشير معمريّة (2005) مؤكّدتان على ضرورة التقصي و توسيع الحلقة البحثية في هذا الجانب و خصوصا في الصفوف الدية بالمدارس الابتدائية ، لذا كان هذا احد اركان دراستنا الحالية الذي خصص له الفصل الثالث لكشف عن ماهية صعوبات التعلّم الاكاديمية عامة و صعوبة القراءة خاصة.

الفصل الثالث.

صعوبات التعلم الأكاديمية

- عسر القراءة نموذجاً -

الفصل الثالث. صعوبات التعلم الأكاديمية - عسر القراءة نموذجاً -

تمهيد.

المبحث الأول. صعوبات التعلم الأكاديمية.

1. مفهوم صعوبات التعلم.
2. أوجه التشابه والاختلاف بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي
3. خصائص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.
4. معايير (محكات) تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.
5. أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية. عسر القراءة، عسر الكتابة، عسر الحساب.
6. مؤشرات صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية.

المبحث الثاني: عسر القراءة.

1. تعريف القراءة.
2. مهارات القراءة.
3. إستراتيجيات تدريس القراءة.
4. تعريف عسر القراءة.
5. أنواع صعوبات تعلم القراءة.
6. أعراض عسر القراءة.
7. أسباب عسر القراءة.
8. تشخيص عسر القراءة.
9. صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية و الفرنسية.
10. طرق علاجية لبعض صعوبات القراءة.

خلاصة.

تمهيد:

تمثل صعوبات التعلم الأكاديمية أحد أهم المشكلات التي تعاني منها المنظومة التعليمية الجزائرية في الأطوار التعليمية الثلاث ، إلا أن انتشارها يظهر جلياً في الطور الابتدائي الذي يعد بؤرة انتشار هذه المشكلة - صعوبة القراءة - لاسيما في الآونة الأخيرة أين تحققت صحة الفرضيات الداعية لذلك (قدي سومية 2016) و (بشير معمريه 2005)، هذا ما دعى دراستنا الحالية للتحري و البحث فيه بتقديم القالب الخام لماهية صعوبات التعلم الأكاديمية التي حاولنا ان نحيط أركانها الثلاث صعوبة القراءة والكتابة و الحساب بمختلف المعلومات الضرورية لتقديم وصف دقيق لماهيتها فكان المبحث الأول الشق المدخلي الأول في هذا الفصل ، الى جانب ذلك حدد الشق الثاني منه للمتعلمين ذوي عسر القراءة وماهيتهم و أساليب تشخيصهم و رعايتهم ، اذ أن جملة ما يورد في هذا الفصل هو امتداد لما تهدف إليه هذه الدراسة لهذا تطرقنا الى لب ما أتت به مختلف الأدبيات النظرية .

المبحث الأول : صعوبات التعلم الأكاديمية .

1- مفهوم صعوبات التعلم: Learning Disability:

تعددت زوايا النظر في تحديد مفهوم شامل لهذا المصطلح الذي يصف مجموعة الأطفال الغير قادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي نظرا لما يعانون منه من قصور في بعض الظواهر مقارنة بأقرانهم.

وعلى هذا يجري "مايكل بست" بأنه جملة من الاضطرابات النفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن، وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نهائية.

كذلك ينسب "كيرك" صعوبة التعلم إلى تخلف معين أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات النطق أو اللغة أو الإدراك أو السلوك أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة أو الحساب .

(جمال مثقال القاسم، 2015، ص 13).

إلا ان اللجنة الدولية لصعوبات التعلم فتري أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون عيوباً في واحد أو أكثر من العمليات التالية. التحدث، الإنصات، والقراءة، والكتابة، والقدرات الرياضية بسبب مشكلات المعالجة الذاتية للمعلومات..، و مشكلات الإدراك الاجتماعي.

إضافة لذلك فقد حدد Martin.1997 التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحالات التي يبدو فيها واضحا لفريق التقويم بالمدرسة أن هناك تناقضا حادا بين مستوى تحصيل هذا التلميذ، ومستوى تحصيل زملائه الذين هم في العمر الزمني نفسه، حيث يقل مستوى تحصيله عن مستوى تحصيلهم، كما حدد بالحالات التي لا يتناسب فيها تحصيل التلميذ مع مستوى قدرته العقلية في المجالات التالية. التعبير الشفوي، فهم المادة المسموعة، التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية، فهم المادة المقروءة، العمليات الحسابية والتعقل الرياضي.

أما رشاد موسى 2002 يذكر أن هناك خلط بين مفهومي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التلاميذ بطيئي التعلم فالتلاميذ وصعوبة التعلم يتمتع بذكاء عادي 90 إلى 115 متوسط أو فوق المتوسط، وفي

الوقت نفسه ينخفض تحصيله إلى أدنى من المتوقع، ولا يرجع ذلك إلى إعاقات حسية أو انخفاض في الذكاء أما التلميذ بطيء التعلم لديه ذكاء يتراوح بين 80 إلى 95 أي أقل من متوسط، وينخفض تحصيله بسبب انخفاض ذكائه، ويجد صعوبة في موائمة نفسه للمناهج الدراسية بالمدرسة بسبب قصور في ذكائه. (رفعت محمود بهجات، 2004، ص 36)

وعليه يمكن القول أن صعوبات التعلم هي في مفهومها العام تعبر عن ذلك العجز في مختلف العمليات العقلية المعبرة عن المشاكل النمائية (انتباه، إدراك...) من جهة، ومن جهة أخرى هي عجز أولي في عمليات القراءة والكتابة والحساب (أكاديمية).

2 - أوجه الشبه و الاختلاف بين صعوبات التعلم و بطء التعلم و التأخر الدراسي:

الجدول رقم (24) : جدول يوضح أوجه الشبه و الاختلاف بين صعوبات التعلم و بطء التعلم و التأخر الدراسي

المحك / الفئة	صعوبات التعلم	بطء التعلم	التأخر الدراسي
الاستبعاد	عدم وجود إعاقة مصاحبة لها تأثير مباشر كالتخلف العقلي او الإعاقة السمعية او البصرية او الانفعالية او الظروف البيئية و الاجتماعية	لا تصل الإعاقة الى مستوى التخلف العقلي	عدم وجود أي إعاقة مصاحبة
الأسباب	قصور خفي (مستتر) ينشأ داخل الفرد عبارة عن خلل وظيفي في أداء الجهاز العصبي المركزي فالأداء لا يتم بالطريقة الطبيعية و هذا القصور لا يعالج بشكل نهائي و انما يتم الحد من أثاره فقط	ضعف عام في القدرة العقلية ، أسباب وراثية لما قبل الولادة و ما بعدها	اهمال الاسرة، التدليل الزائد ، الاعتماد في التربية على العاملات ، المشاكل الاسرية كالطلاق و العنف ، غياب الطالب او غياب المعلم المتكرر، الفقر ،

<p>الظروف البيئية كتوقف الدراسة بسبب البراكين و الزلازل و الفيضانات ، المشاكل الصحية ، اختلاف اللهجات و اللغات بين العلم و الطلاب ، الظروف الاجتماعية ، تراكم الصعوبة في المراحل ، زحمة الفصل ، شخصية المعلم و قدراته ...</p>			
<p>طبيعي او فوق الطبيعي</p>	<p>اقل من الطبيعي و لا تصل الى درجة التخلف العقلي</p>	<p>طبيعي او فوق الطبيعي</p>	<p>نسبة الذكاء</p>
<p>في الفصل العادي و عمل دراسة حالة عن طريق المرشد الطلابي ، و تقديم دروس إضافية من قبل معلم الفصل للتعويض عن مهارات المفقودة .</p>	<p>في الفصل العادي حسب التعميم الوزاري رقم 723/27 تاريخ 13/10/1418 هـ مع استخدام المرونة في الأساليب التعليمية و تقديم برامج تستهدف أولياء الأمور بهدف كيفية التعامل مع ابنهم و أخيراً تهيئة الطالب للانخراط في المجال العلمي و المهني . اقترح تخصيص مدرسة تتوسط عدة أحياء لتجميع الطلاب الذين لديهم ببطء تعلم و تكون مناهجهم مبسطة و أقرب للجانبي العلمي و المهني .</p>	<p>تشخيص نمائي أو أكاديمي لمعرفة نقاط القوة و الاحتياج ، ثم تصميم خطة فردية و تعليمية -الحد-من اثار الصعوبة -تطبق داخل غرفة المصادر - و تقييم الطالب حسب ما تعلمه في الفصل و غرفة المصادر باتفاق معلم صعوبات المتعلم و معلم المادة</p>	<p>الخدمة المقدمة</p>

<p>انخفاض واضح في مستوى التحصيل وخصوصا في المواد التي تحتاج الى حضور ذهني ، و اذا زال سبب القصور لديه زالت المشكلة</p>	<p>انخفاض واضح في جميع المواد ، غالبا لا يستطيع مواصلة تعليمه ما بعد الثانوي يبدع في النواحي المهنية بعكس الاكاديمية</p>	<p>قصور في بعض المهارات الأكاديمية قد يؤثر على بعض المواد الدراسية ذات العلاقة ، و هناك تباين واضح بين درجات مادة أخرى</p>	<p>التحصيل الدراسي</p>
<p>لا يوجد لديه مشاكل نمائية واضحة</p>	<p>مشاكل نمائية كالتمييز و التحليل و أي سلوك له علاقة بالقدرات العقلية .</p>	<p>اضطراب في العمليات النفسية الأساسية كفهم و استعمال اللغة المنطوقة و المكتوبة و التي تبدو في اضطراب الاستماع و التفكير و الكلام و القراءة و الاملاء و الحساب</p>	<p>المشاكل النمائية</p>
<p>احباط دائم و سلوك غي مرغوب فيه و عدم تقبل التوجيهات .</p>	<p>قصور في السلوك التكيفي كمهارات الحياة اليومية و التعامل مع الاخرين ولكن بدرجات غير عالية مع بروزهم في المهارات المهنية</p>	<p>قد يصاحبها : نشاط زائد / تشتت / اندفاعية / عدم الاستمرار في المهمة / وكل المظاهر بنسب متفاوتة .</p>	<p>المظاهر السلوكية</p>

(سليمان بن عبد العزيز العبد اللطيف ، 2016 ، ص 16)

3 - خصائص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم:

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم كثيرة ومتنوعة، بل إن بعض الخصائص يصعب قياسها على نحو دقيق وموضوعي، لذا تتميز صعوبات التعلم في التفكير التربوي المعاصر بأنها متفاوتة ومتغايرة، لذا يمكن حصرها فيما يلي:

3 - 1: الخصائص الجسمية :

تتماثل الصفات العامة بين الأطفال العاديين و أقرانهم ذوي صعوبات التعلم ، و لكن يلاحظ على أطفال صعوبات التعلم صفة عدم الرشاقة ، و لا تبدو عليهم البراعة و الاتقان في استخدام اليدين ، و أحيانا لديهم مشكلة في التآزر الحركي . (آذار عبد اللطيف عباس ، 2016 ، ص 78)

3 - 2 : خصائص سلوكية:

تظهر على المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية بعدة خصائص سلوكية و التي قد تؤثر على مردودهم التحصيلي من أهمها:

- 1- العدوانية المرتفعة، القلق، التوتر، الاندفاعية.
- 2- العجز عن مسايرة الأقران.
- 3- الاعتماد على الآخرين والانتكالية.
- 4- النشاط الحركي الزائد دون مبرر.

(سليمان عبد الواحد إبراهيم وهاني شحات أحمد: 2011، ص 26).

3 - 3 : الخصائص اللغوية لذوي صعوبات التعلم:

أشارت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من صعوبات في اللغة الاستقبالية أو التعبيرية أو كليهما معاً، كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبة في التعلم يدور كله حول فكرة واحدة، أو مقتصر على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلمات والجمل نتيجة ما يطرأ عليها من حذف أو إبدال أو تحريف أو تكرار لا إرادي لبعض المقاطع، كما قد يعاني الطفل صعوبة التعلم من فقدان القدرة على الكلام نتيجة إصابة الدماغ.

3 - 4 : الخصائص الوجدانية لذوي صعوبات التعلم :

وأشارت الدراسات والبحوث إلى أن اضطرابات الجهاز العصبي المركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية لذوي صعوبات التعلم هذه الاضطرابات تترك بصمتها على النواحي الانفعالية الدافعية فيبدو الطفل مكتئباً ومحبط ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام

الكتابة والتعبير الكتابي كما لوحظ على الطفل الغياب المتكرر في حصص التعبير والإملاء وتظهر عليهم علامات الميل إلى العدوان المستمر أو الكافي أو الصريح كما يفتقر هؤلاء إلى القدرة عالي التأزر الحركي واستخدام اليد والأصابع و إدراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز والكلمات كما أنهم يعانون من اضطراب المفاهيم، وصعوبة التمييز البصري السمعي، واضطراب السلوك الحركي وضعف التأزر الحركي، بالإضافة إلى الصعوبات الخاصة في مجال التوافق الشخصي والاجتماعي والإنفعالي.

(عبد العزيز إبراهيم سليم، 2011، ص 68)

3 - 5: خصائص عقلية ومعرفية:

يتميز المتعلمون من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بعد خصائص عقلية و معرفية يمكن تلخيصها فيما يلي:

- انخفاض كفاءة أو مستوى عمليات الانتباه والقصور التأخر الحركي.
- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.
- صعوبة واضحة في تحويل وتشفير وتجهيز المعلومات.
- تبني أنماط معالجة المعلومات غير مناسبة لمتطلبات، حجرة الدراسة، تتدخل وتؤثر سلباً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

3 - 6 : خصائص نفسية:

ويتميز هؤلاء الأطفال بخصائص النفسية التالية:

- 1- انخفاض تقدير الذات وكذا انخفاض مفاهيم الذات العامة والاجتماعية والأكاديمية.
- 2- انخفاض الدافعية للإنجاز.
- 3- انخفاض مستوى الطموح.
- 4- قلة تنظيم الذات.

3 - 7 : خصائص اجتماعية:

ويتميز هؤلاء الأطفال بخصائص هي كالتالي:

- 1- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
 - 2- الاعتماد على الآخرين وضعف الثقة بالنفس.
 - 3- لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد، وقصور في المهارات والكفاءة الاجتماعية.
 - 4- سوء التوافق الاجتماعي.
- (سليمان عبد الواحد إبراهيم وهاني شحات أحمد ، 2011، ص ص 26 28).

3 - 8 : الخصائص التعليمية لذوي صعوبات التعلم:

أكدت بعض الدراسات التي أجريت على الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في كل مجال من المجالات المرتبطة بتحصيل الدراسي بما في ذلك السمع والتفكير والقراءة والكتابة والإملاء والحساب

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.
- ضعف في طلاقة القراءة الشفهية.
- ضعف في فهم ما يقرأ.
- يسيء فهم التعليمات اللفظية.
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.
- صعوبات في التهجي.
- عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة.
- عكس الحروف والأرقام عند الكتابة.
- ضعف في معدل سرعة القراءة.
- تعلم مهارة الحساب محدودة.
- قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد.
- انخفاض مستوى تحصيل الأطفال في الحساب عن عمرهم العقلي.
- التشتت والشروء.
- الاندفاعية.

(عبد العزيز إبراهيم سليم ، 2011، ص 69)

تبقى كل هذه الخصائص تتمتع بالنسبية أي تتفاوت من متعلم (طفل) لآخر حسب درجة المشكلة او الصعوبة (عسر القراءة) ، لذا قد تجتمع كل تلك الخصائص او قد يظهر بعضها لدى المتعلم ، هذا ما يجعل التشخيص المبكر للمتعلمين حتمية ينبغي مراجعتها و تدريب المعلمين على أساليبها .

4 - معايير (محكات) تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم:

هناك عدة محكات ومعايير يمكن عن طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم وهي:

4 - 1 : محك التباين:

يعتبر هذا المحك من بين أكثر المحكات الرئيسية التي تعتمد في التعرف على صعوبات التعلم وتميزها عن غيرها من مشكلات التعلم، ويقصد بمحك التباين هو وجود فروق ذي دلالة بين قدرة الطفل العقلية ومستوى تحصيله الفعلي في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الحساب.

4 - 2 : محك الاستبعاد:

وينص هذا المحك على استبعاد أي طفل لديه صعوبات تعلم لا تتضمن طلبه ذوي مشكلات تعليمية ناشئة مبدئياً من الإعاقات: كالبصرية والسمعية والحركية أو إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي أو فن اقتصادي،

4 - 3 : محك التفاوت بين القدرات الذاتية:

ويقصد بها الفروق داخل الفرد، بمعنى أن تحصيل الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يكون متندياً في جميع الموضوعات، أي قد يعني مثلاً في صعوبة القراءة في حين يكون تحصيله في الرياضيات مرتفعاً.

4 - 4 : المحك العصبي:

تشير معظم الدراسات أو تعريفات لصعوبات التعلم بشكل صريح أو ضمني إلى أثر القصور الوظيفي للجهاز العصبي المركزي في إحداث صعوبة التعلم وقد يكون نتيجة عن أذى خارجي أو عوامل وراثية أو عدم اتزان كيميائي حيوي أو ظروف مشابهة أخرى تؤثر في الجهاز العصبي المركزي.

4 - 5 : محك عدم القدرة على التعلم بأساليب عادية:

أي أن هؤلاء الأطفال لا ينتفعون من طرق التدريس في الصفوف العادية ولا يتحسن أداءهم ويرتفع تحصيلهم الدراسي إلا إذا تلقوا خدمات التربية الخاصة.

(محمد أحمد سليم خصاونة: 2014، ص ص 28-29).

4 - 6 : محك المؤثرات السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم:

ويقوم هذا المحك على أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي والمفرط قصور الانتباه، الإحساس بالدونية، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

4 - 7 : محك التربية الخاصة:

يقصد به أن التلاميذ يعانون من صعوبات التعلم الخاصة لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، ويفضل هنا استخدام المنهج التربوي الفردي لاستثمار كل إمكانيات التلميذ على وجه أمثل، لذلك يعتمد هذا المحك على منطلق ان المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ينبغي تكيف طرق تدريسية خاصة و مساندة لحاجاتهم النمائية و الاكاديمية ، كون ان تدريسهم بنفس الطرق خاصة بالعاديين أو ذوي الاعاقات الأخرى قد لا يتناسب مع قدراتهم ، و بالتالي لا يحقق ما ينبغي ان يكون من أهداف تعليمية .

(عادل محمد العدل ، 2013 ، ص 231)

4 - 8 : محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج:

إن معدلات النمو تختلف من طالب لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الطلاب الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، مما يجعلهم في حوالي الخامسة والسادسة غير مستعدين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعرف تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعرف عمليات التعلم، سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية، ومن ثم يعكس محك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل.

4 - 9 : محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية):

يرتبط هذا المحك بفكرة نمط سيطرة معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمخ، والتي يقصد بها وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم، أو قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم بوظائفها.
(هند عصام العزازي، 2014، ص ص 21-22).

4 - 10 : محك المؤشرات النيورولوجية Neurological criterion:

و يعتمد هذا المحك في تحديد ذوي صعوبات التعلم على التلف العضوي أو الاضطراب الوظيفي للجهاز العصبي المركزي لدى هؤلاء الأطفال ، (عادل محمد العدل ، 2013 ، ص 230)

5 - أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية :

ورد في العديد من الادبيات النظرية تصنيفات لصعوبات التعلم الأكاديمية و التي تتفق على ثلاث أنواع هي عسر القراءة ، عسر الكتابة ، عسر الحساب كما يتم توضيحها فيما يلي :

5 - أ : عسر القراءة :

يمثل عسر القراءة أو الديسلكسيا أحد أهم أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية و أكثرها توسعا و انتشارا في جميع الأنظمة التعليمية و منها النظام التعليمي الجزائري الذي يشهد تفاقما كبيرا لهذه المشكلة على جميع المراحل او الاطوار التعليمية الثلاث - التعليم الابتدائي ، التعليم المتوسط ، التعليم الثانوي ، لا سيما مرحلة التعليم القاعدي تعرف تقدما عدديا كبير من ذوي صعوبة القراءة ما يؤكد على ضخامة المشكلة و هو ما اثبت محليا في دراستي كل من قدي سومية (2016) و البشير معمريه (2005) ، لهذا تظهر صعوبات القراءة على أشكال متنوعة، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون إذا وردت في أول الكلمة خاصة، وبين التاء والياء في نفس الموضوع والضاد والصاد وما جاء على هذا النحو كما يجد البعض الآخر صعوبات فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة. بينما يجد آخرون صعوبة في التعرف السريع على الكلمات وفي تحليل أو تهجي الكلمات الغريبة لغرض نطقها، كما أن هناك من يواجه مشكلة كبيرة في معرفة وتذكر علامات

التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية التي تمثل بالحروف الهجائية. كما وجد أن من الخصائص التي قد تظهر على قراءة عدد من التلاميذ، إما حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها، وقد يعكس بعضهم الحروف أو يقلبها مع أن هذا يبدو نادراً جداً وخاصة بعد الصف الثالث الابتدائي، كما قد لا يميز بعض التلاميذ بين الألف واللام إذا وردت الألف في وسط الكلمة. (أسماء لشهب ، 2017 ، ص233) .

كل ذلك يبقى رهان يواجه الباحثين و المختصين للبحث في حيثياته و العمل على كشف كل الجوانب المحيطة به و المتغيرات المسؤولة على ظهوره و تفشيه في المؤسسات التعليمية.

في ذات المنحى المفاهيمي المعبر عن صعوبة تعلم القراءة كأحد أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية التي يلاحظ تفشيها الواسع في البيئات التعليمية لذا حاولنا الإشارة الى ماهية صعوبة القراءة بشكل موجز يسمح بفك مفهوم هذه المشكلة - عسر القراءة - لذا خصص المبحث الثاني من هذا الفصل لتقديم عرض تفصيلي عن ماهية عسر القراءة .

5 - ب : عسر الكتابة:

قبل سرد تعريف لعسر الكتابة ينبغي الإشارة إلى أن عملية الكتابة هي عملية تتكامل فيها قدرات عدة، حركية وبصرية وإدراكية، كما أنها وسيلة رئيسية من الوسائل التي يستطيع الطلاب من خلالها توضيح أو تفسير ما لديهم من معارف ومعلومات، وعليه فأي خلل أو مشكلة في القدرات الحركية والبصرية والإدراكية يساهم في ظهور صعوبات الكتابة. (سيسيل-د هيرسو ، 2008 ، ص 608).

5 - ب - 1 : تعريف عسر الكتابة:

تري سوزان (Susan) أن صعوبة تعلم الكتابة بأنها تلك الاضطرابات العصبية التي يتسم بها ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، والتي تظهر غالباً عند بداية تعلمهم الكتابة، وتكون السبب وراء كتاباتهم المشوهة والخطأ، هنا يبدو واضحاً انا تعريف صعوبة الكتابة حصر في الاضطرابات العصبية الا ان عملية الكتابة حسب سيسيل-د هيرسو في التعريف السابق يؤكد على انها عملية تكاملية ، لذا فهي تتعدى الاضطرابات العصبية .

ويعرفه وينتر (Winter): بأنها صعوبة تحويل الأفكار إلى كلمات مكتوبة خاصة عندما يحاول الطفل أن يقرأ من الصبورة أو يستمع إلى كلام شخص في نفس الوقت الذي يحاول فيه كتابة الأفكار على الورقة .

أما ويبيير دولفس (Dolfos) فيرى بأنها اضطراب ينتج من صعوبة التحكم في النظام الحركي الدقيق، وفي التنسيق بين حركة العين و اليد، وذلك يؤثر بدوره على القدرة الكتابية.

من خلال ما جاء به تعريف كل من (Winter) و (Dolfos) تتضح نقاط الاتفاق بينهما في ان عسر الكتابة هي صعوبة في التنسيق بين الحواس المسؤولة عن الكتابة.

(هند عصام العزازي ، 2014، ص ص 50 51).

انطلاقاً من هذه التعريفات الموجزة و الشاملة لمفهوم عسر الكتابة يمكن القول انها خلل جزئي في التماسق الوظيفي الثلاثي - حركي ، حسي ، ادراكي - ، يساهم في الظهور الكلي او الجزئي لمظاهر العسر الكتابي .

5 - ب - 2 : أعراض صعوبات الكتابة:

- ✓ كتابة الحروف بشكل عكسي ، بحيث تكون تبدو في المرآة (خ/ح) أو عكس كتابة الكلمات و الجمل.
 - ✓ الخلط في الاتجاهات، فهو يبدأ بكتابة الكلمات و المقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها من اليمين.
 - ✓ ترتيب حروف الكلمة و المقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة مثل: (دار — راد).
 - ✓ خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يري كلمة (خاف) على أنها (جاف).
 - ✓ الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
 - ✓ صعوبة قراءة خط المكتوب ورداعته.
 - ✓ رسم الحروف رسماً خاطئاً بالزيادة أو النقصان.
 - ✓ إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.
 - ✓ إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.
 - ✓ كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف الغير منطوقة كالام الشمسية و واو الجماعة (اشمس/ذهبو).
- (جمال مثقال مصطفى القاسم: 2015، ص ص 124 125).

5 - ب - 3 : أسباب صعوبات الكتابة:

من خلال الجدول الموضح أسفله تظهر أسباب صعوبات الكتابة كما يلي:

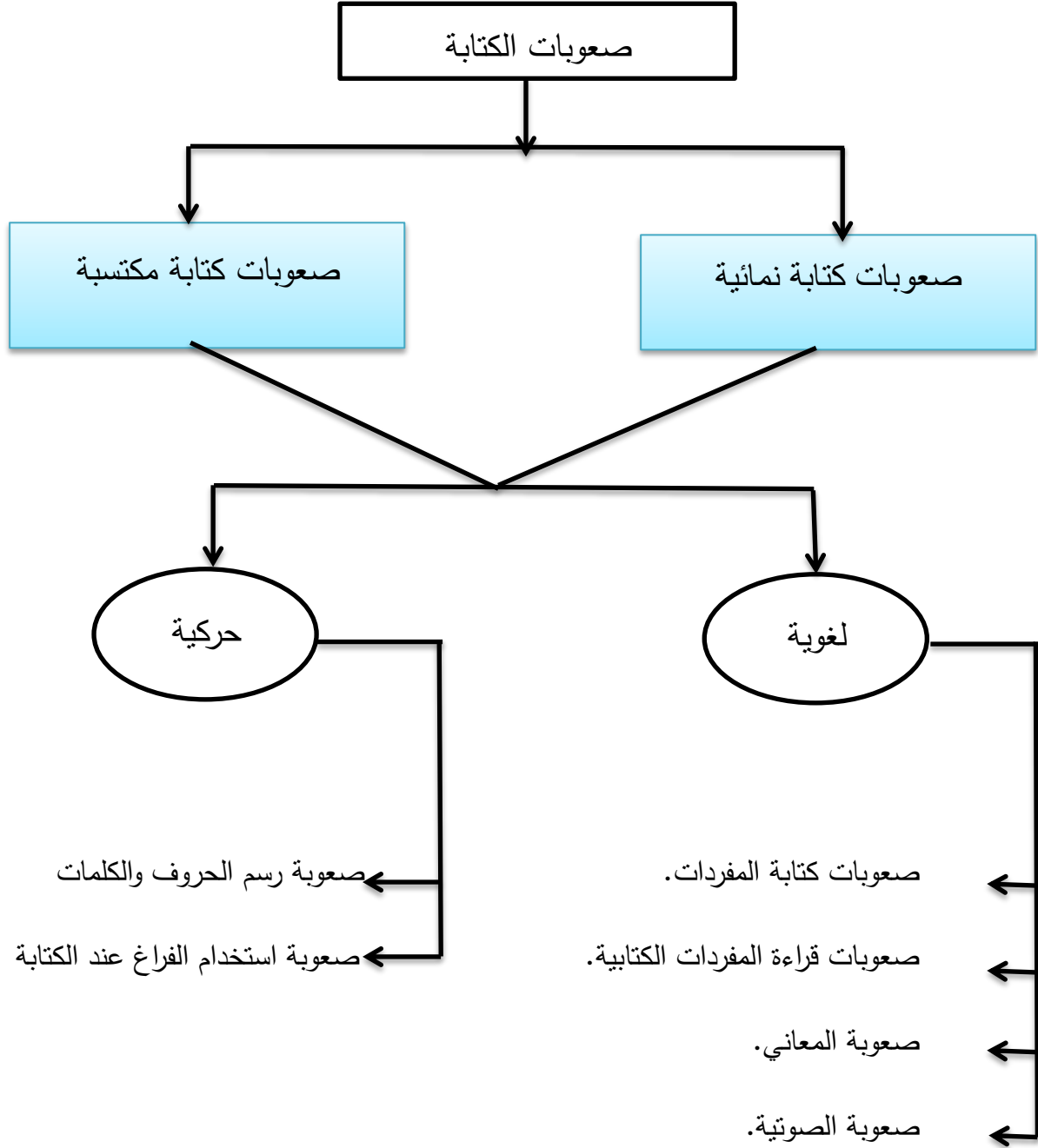
الجدول رقم (25) : جدول يوضح أسباب صعوبات الكتابة.

اضطرابات الذاكرة البصرية	اضطرابات الإدراك البصري	اضطرابات الضبط الحركي
يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة من الحروف التي يتم تذكرها.	لقد سمت صعوبات الكتابة أيضاً بالقصور التصويري (Disgraphia) والمعروف بعدم الانسجام بين البصر والحركة والتي ترد في اضطرابات تحديد الاتجاه أو بصيغة أخرى هو عجز في إدراك العلاقة المكانية البصرية.	وهو عجز في وظيفة الدماغ تسبب عجز الكتابة فهؤلاء الأطفال قادرون على معرفة الكلمة وهم قادرين على نطقها وتحديدها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين على إنتاج النشاطات اللازمة لكتابة الحروف والكلمات والتي تبرز في بعض ملامحه على عجز في الحركات الدقيقة للرسغ والساعد والأصابع والسرعة والدقة المفترضة للكتابة.

(أسامة محمد البطانية وآخرون ، 2010 ، ص ص 156-185).

5 - ب - 4 : أنواع صعوبات تعلم الكتابة: ويمكن تلخيصها في المخطط التالي:

المخطط رقم (05) : يوضح أنواع صعوبات تعلم الكتابة.



(هند عصام العزازي: 2014، ص 54).

5 - ب - 5 : تشخيص عسر الكتابة:

يستلزم تشخيص صعوبات الكتابة لدى الطفل إجراء عدد من الفحوصات المتكاملة، تشمل الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية، بالإضافة إلى المهارات التالية:

- 1- معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى الطالب.
- 2- تقويم أخطاء الكتابة عن طريق مجموعة من مهام النقل والنسخ والرسم.
- 3- التعرف على مهارة الكتابة والتي تشمل 10 مهارات على النحو التالي:
 - 1- وضعية الجسم مع الورقة.
 - 2- طريقة إمساك القلم.
 - 3- الخطوط الناتجة عن الكتابة.
 - 4- كتابة الحروف أو شكلها أو رسمها.
 - 5- استقامة المسار أو تعوجه.
 - 6- الفراغات بين الحروف والهوامش.
 - 7- نوعية الخط.
 - 8- إكمال الحروف.
 - 9- التقاطع في كتابة الحروف والأشكال.
 - 10- وضع الخطط التقييمية للكتابة.

(قيس نعيم عصفور وأحمد اسماعيل بدران ، 2013 ، ص 114 116).

5 - ب - 6 : العلاج والتكفل التربوي:

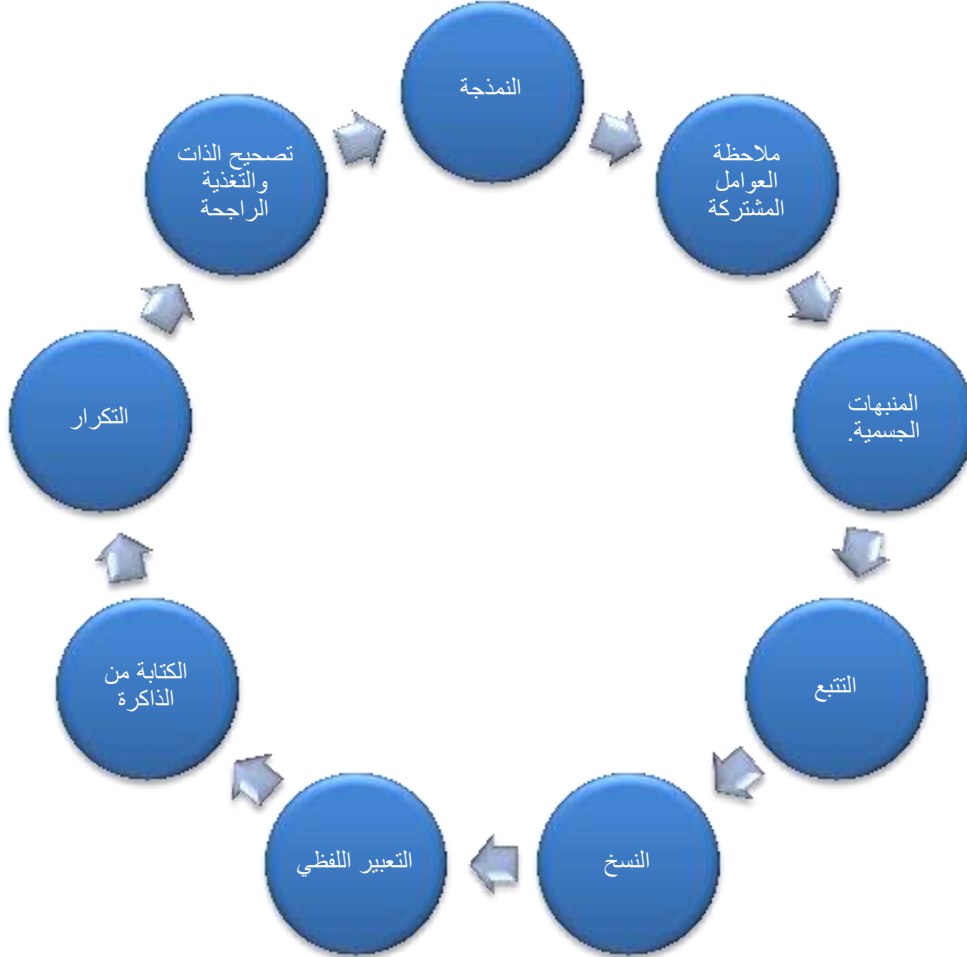
يجب الاهتمام بمهارات الاستعداد للكتابة، حيث تتطلب سيطرة عملية وبصرية وحركية وتوجد عدة أسباب وطرق نذكر منها:

- طريقة فرنالد: والتي تعتمد على أسلوب متعدد الجوانب لتعلم القراءة والكتابة والإملاء.
- طريقة أمينير: وهو أسلوبان لتعليم الإملاء والأول يستخدم اختبار قبلي في بداية الأسبوع ثم يدرس الطالب الكلمات التي أخفق بها الاختبار البعدي، وهو يفضل مع الطلبة الكبار الذين لديهم مهارات إملائية جيدة، والطريقة الثانية تتناسب مع الأصغر سناً.

- علاج تشكيل الحروف:

هناك عدد من الإجراءات لتدريس تشكيل الحروف يوضحها المخطط التالي :

المخطط رقم (06) : يوضح إجراءات تدريس تشكيل الحروف.



ويمكن تدريس على الحركات الكتابية على الصلصال أو الرمل.

(صالح حسن الداھري: 2016، ص 92-93).

5 - ج : عسر الحساب:

5 - ج - 1: تعريف:

يرى كوسك Kosce ذات الاتجاه العصبي بأن صعوبات الحساب والعجز الرياضي النمائي بنائي للقدرات الرياضية ناتج عن اختلال هذه المراكز في المخ.

أما كراتس ووافرينج Crutch et wavring ذات الاتجاه المعرفي: يريان أنه صعوبة في معارف العدد الكمية والعملياتية.

بالإضافة إلى تعريف قاموس الأرتوفونيا الذي يقول:

هو اختلال وظيفي في عدة مجالات كالمنطق وإجراء العمليات الحسابية وصعوبة الإنتاج والبرهان، ويمس جميع الشرائح والذين لا يعانون في أغلبهم من عجز ذهني.

(خديجة اسماعيل بن فليس ووهيبة هامل ، 2017 ، ص ص 111-117).

إذن يمكن القول أنه صعوبة في حل أو إجراء المسائل الرياضية البسيطة وتظهر عند كل الشرائح خاصة في سن الطفولة ناتج عن اختلال مراكز الدماغ.

5 - ج - 2: أعراض صعوبات التعلم الحساب:

هذا الجدول يوضح أعراض وسمات ومظاهر صعوبات تعلم الحساب:

الجدول رقم (26) : جدول يوضح أعراض صعوبات تعلم الحساب.

العنصر	السمة
مشكلات في الانتباه	- صعوبة في توظيف الانتباه، بالإضافة إلى صعوبة في الشبكات الوظيفية التنفيذية ونقص المعالجة العددية.
تصور الإدراك	- عدم التمييز بين الأشكال والحجوم والمسافات والكلمات المكتوبة والمسموعة. - عدم التمييز بين مفاهيم الزمانية والمكانية.
مشكلات في	- عدم القدرة على الاحتفاظ بالخصائص والمعلومات الجديدة وخطوات الحل. - أما الذاكرة العاملة: هناك صعوبة على مستوى حفظ ومعالجته المعلومات.

الذاكرة	- وفي الذاكرة طويلة المدى: يعانون من مشكلات في تعلم حقائق أساسية مثل جدول الضرب.
مشكلات بالتفكير	- جمود في التفكير وعدم اشتقاق الإستراتيجيات الصحيحة في الحل. - صعوبة في تغيير استراتيجيات الحل. - صعوبة في إعطاء حلول مقبولة ومنطقية. - مشكلات في الانتقال من التفكير الحي إلى التفكير المجرد.
صعوبات في القراءة	- يخلط في قراءة الأعداد المتماثلة في المظهر. - عدم القدرة على إدراك الفراغات بين الأعداد. - صعوبة في قراءة الأعداد المركبة والطويلة. - مشكلات في اتجاه قراءة الأعداد. - مشكلات في قراءة المخططات والجداول والرسوم البيانية.
صعوبات في الكتابة	- مشكلات في نسخ الأرقام بعكسها أو قلبها. - مشكلات في التنقل من صورة إلى الكراس. - مشكلات في معنى الرموز الرياضية المكتوبة. - يعاني من عدم القدرة على كتابة الأعداد المؤلفة من أكثر من خانة بشكل صحيح.

(مسعد أبو الديار: 2015، ص ص 50-51).

5 - ج - 3: أسباب عسر الحساب:

أسباب عسر الحساب كثيرة و متعددة نذكر منها :

الجدول رقم (27) : جدول يوضح أسباب صعوبات تعلم الحساب.

الرقم	السبب	مؤشراتها
1	إصابات في المخ	حيث يتصرف العلماء بعد قيامهم بعدد من الدراسات أن هناك مراكز معينة من المخ مسؤولة عن إجراء العمليات الحسابية، وأن الخلل في هذه الأجزاء سوف يؤدي إلى ضعف المهارات الرياضية.
2	اللاتماثل بين نصفي المخ	يشير بعض الباحثين إلى أن ضعف القدرة على الحساب يعكس الاضطرابات في نصف المخ الأيمن وأن ضعف القدرة

<p>على القراءة يعكس الاضطرابات في نصف المخ الأيسر، مما يؤدي إلى ما يسمى العمى القرائي للأعداد.</p>		
<p>ان اللغة تؤثر في الحساب ، و في فهم الالفاظ الموجودة بالمسألة و فهم المفردات اللغوية ، و تؤثر أيضا في القدرة على قراءة المسألة ، و يبدو أن الكفاءة في اللغة و القدرة اللفظية ذات تأثير مهم في الإنجاز الحسابي عموما بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم و الأطفال الذين لا يجدون صعوبة في التعلم ، و يفترض ان العيوب اللغوية التي تعيق القراءة قد تعيق الحساب .</p>	<p>صعوبات اللغوية</p>	<p>3</p>
<p>يتضمن قراءة الحساب كلغة أسلوبين أساسيين: الأول لغة الكلمات والمصطلحات أي المفردات الخاصة المتعلقة بالنظام الرياضي و الثاني لغة الرموز، لذا يجب على التلميذ ترجمة كلا الجانبين ليتمكن من قراءة الحسابية لها.</p>	<p>عدم القدرة على قراءة الحساب في الكتب المدرسية</p>	<p>4</p>
<p>تنتشر مشاكل الإدراك الحسي بين الأطفال ذوي صعوبات الحساب فيحدث تعريف للرموز والعلامات والكلمات، فعلى سبيل المثال يخلط الطفل بين علامتين (+ و-).</p>	<p>القصور الإدراكي</p>	<p>5</p>
<p>تنتشر مشاكل الرقم والخلفية، فالرقم هو محور الاهتمام، أما الخلفية فهي العوامل البصرية الحافزة في مجال الرؤية، ويعجز الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة عن فصل العوامل التي تتلاءم مع بقية التفاصيل المهمة، وبالتالي لا يستطيعون فصل المعلومات بدقة.</p>	<p>مشاكل الرقم والخلفية</p>	<p>6</p>
<p>ترجع أساس مشكلتهم إلى عدم تذكر الأشياء، وتذكر شكل الأرقام كما يعجزون عن تكرارها واستخدامها مرة أخرى من الذاكرة أثناء رسمها في الورقة.</p>	<p>اضطرابات في الذاكرة</p>	<p>7</p>
<p>يعد الزمن والمكان والكمية والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطول من المفاهيم المحسوسة، ومن الأساسيات المهمة والمرتبطة أيضا بتعلم الحساب ويعاني هؤلاء الطلبة ذوي صعوبة الحساب من ضعف الشعور وقلة الإدراك للمفاهيم</p>	<p>قصور التوجه العام</p>	<p>8</p>

المتصلة بالعلاقات.		
ينقص الأطفال ذوي صعوبات التعلم الحساب القدرة على إظهار عمليات التكامل عند الطلب، لأنهم غير قادرين على وضع المهارات البصرية والحركية والمكانية معا لمعالجة بعض المشكلات مثل كتابة الأرقام بترتيب صحيح وبالجم نفسه.	عدم القدرة على التكامل ومعالجة المعلومات	9
حيث يعانون من عدم قدرتهم على إتمام الواجبات الحسابية الموكلة إليهم فيلجؤون إلى استخدام أساليب بديلة لحل المهام كالعد على الأصابع والتخمين، كما أنهم لا يتمكنون من فهم المشاكل الحسابية وحلها بصورة ذاتية.	ضعف الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية	10

(قيس نعيم عصفور وأحمد اسماعيل بدران ، 2013، ص ص 141 144).

5 - ج - 4 :أنواع صعوبات الحساب:

- صعوبات التمكن من الحقائق العديدة الرياضية الأساسية.
- صعوبات المهارات الحسابية البسيطة.
- مفهوم الأعداد.
- صعوبات الترميز الرياضي.
- صعوبات تعلم لغة الرياضيات.
- صعوبات العد.
- صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية.
- الارتباك في تحديد الاتجاه.
- صعوبات ذاكرة قصيرة المدى.
- القلق والنظر نحو الذات.
- النمط المعرفي. (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2010، ص ص 173 176).

5 - ج - 5: تشخيص صعوبات تعلم الحساب:

إن التشخيص الأطفال الذين يعانون من مشكلات التعلم في الحساب من قبل مدرس الفصل أو مدرس غرفة المصادر باستخدام أساليب غير رسمية نحصرها فيما يلي:

- **تحديد مستوى التحصيل في الحساب:** وذلك من خلال عدة اختيارات التحصيل الخاصة بالحساب التي يمكن استخدامها لمعرفة مستوى تحصيل الطفل.
- **تحديد التباعد بين التحصيل والقدرة الكامنة:** ويساعد ذلك في إعطاء الطفل أعلى من قدرته الكامنة أو في محتواها أو أدنى منها في المستويات الصفية الدنيا (من الأول حتى الثالث)، ويكون الفرق بينهما هو ما بين سنة إلى سنتين.
- **تحديد الأخطاء في العمليات الحسابية والاستدلال:**

وتتم عن طرق دراسة أدائه في المهمات الحسابية، ومن المقيد تحديد أنواع الأخطاء التي يقع فيها الأطفال والإجراءات التي يستخدمونها في حل المسائل الحسابية، ويمكن تحديدها عن طريق أساليب غير رسمية مثل تحديد الأخطاء في التعيينات أو الواجبات الحسابية المكتوبة، وحل المسائل الحسابية على السبورة واستخدام قوائم الشطب وتساعد في معرفة مستوى أداء الطفل ومهاراته التي تم تعلمها والتي لم يتم تعلمها بعد.

- **تحديد العوامل المساهمة في الصعوبات الخاصة بالحساب:**

هناك أسباب كثيرة للصعوبات التي يواجهها الأطفال في تعلم الحساب الأساسية ومن ضمن هذه الأسباب التعليم الغير ملائم، وضعف المهارات، عدم التكيف، سوء التوافق الإجتماعي... إلخ.

(زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي: 2012، ص ص 392-397).

5 - ج - 6: العلاج والتكفل التربوي بصعوبات الحساب:

هناك مبادئ عامة لتعلم الرياضيات بطريقة علاجية، وهذه المبادئ مرنة لا تقتصر على مستوى معين في الرياضيات، بل يمكن تطبيقها في أي موضوع متسلسل في:

1. الاهتمام بتوفير الاستعداد لتعلم الرياضيات:

ويجب تعليمه للأطفال إن كانوا يفتقرون مثل هذه المهارات ومن هذه المهارات:

- المطابقة.
 - ملاحظة إدراك مجموعة من الأشياء معا.
 - العد الآلي.
 - تنمية الرقم الذي يأتي بعد أو قبل رقم ما.
2. استخدام التسلسل الرياضي أو مبدأ الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
3. إتاحة الفرصة للطالب وتوفير التغذية الراجعة.
4. تعليم التصميم. (صالح حسن الداھري: 2016، ص 93).

6 - مؤشرات صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية:

تمثل مرحلة التعليم الابتدائي أحد أهم مرحلة من حيث التغيير الذي تصنعه خلال مراحل نمو المتعلمين فكراً و معرفياً ، مما يستدعي من المعلمين الامام بمختلف خصائص و حاجات المتعلمين في تلك المرحلة ، قصد التعامل الفعال و الناجح مع مختلف المواقف التعليمية الصادرة عن المتعلمين نظير قدراتهم و الفروق الفردية التي تميزهم عن بعضهم من حيث الصعوبات التعليمية التي تواجههم أثناء اكتساب التعلمات ، لذا أصبح من الضروري التطرق لاهم المؤشرات الدالة على احتمالية التعرف على المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، التي تكون عوناً للمعلمين على المساهمة الفاعلة والمبكرة في التعرف عليهم ، والتي يمكن تقسيمها إلى نوعين، مؤشرات عامة ومؤشرات أكاديمية كما يلي:

6 - أ : المؤشرات العامة:

- صعوبة في متابعة الدرس أو الشرح
- صعوبة في فهم تعليمات المعلم أو الكتاب
- صعوبة في البدء في أداء التمارين في الفصل
- تأخر عن زملائه في التعلم بشكل ملحوظ، وربما في الشهر الأول من بداية الدراسة.
- تدني التحصيل في مادة أو أكثر أو عدم النجاح فيها
- صعوبة في الحفظ وسرعة نسيان ما قد حفظه
- كثرة النسيان الواجبات المنزلية سواء من حيث أدائها أو إحضارها للمدرسة
- صعوبة في التواصل مع الزملاء والمعلمين.

فإذا لاحظ المعلم مجموعة من هذه المؤشرات فعليه إشعار الجهة المتخصصة بالمدرسة، وعدم الانتظار
أملاً في زوال تلك المشكلة.

6 - ب : المؤشرات الأكاديمية:

- ضعف الوعي بأصوات الكلام في الكلمات الشفوية. فلا يستطيع التلميذ ذكر الأصوات التي تتكون منها الكلمة إذا سمعها .
- صعوبة في ربط أصوات الكلام بالحروف المقابلة لها .
- صعوبة في تعلم حروف الهجاء .
- صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة عند قراءتها .
- صعوبة في تكوين كلمات من حروف متفرقة .
- صعوبة في تمييز الكلمات المتشابهة في شكلها .
- القراءة ببطء أو تكلف أو كلاهما .
- كثيراً ما يفقد بعض هؤلاء الطلاب مكانه بين الأسطر التي يقرأها .
- ضعف معاني المفردات مقارنة بزملائه .
- صعوبة في فهم المادة التي يقرأها.
- كثرة الأخطاء الإملائية غير المتوقعة مقارنة بالعمر الزمني و الصف الدراسي .
- ضعف في جودة الخط .
- ضعف النقل من شاشة العرض أو السبورة .
- صعوبة في فهم ما يقال شفويا أثناء الشرح ، أو المحادثة أو النقاش .
- صعوبة في التعبير شفويا عن المعلومات أو الرأي .
- صعوبة في اتباع التعليمات الشفوية أو المكتوبة .(إبراهيم سعد أبونيان ، 2019، ص 41)

المبحث الثاني : عسر القراءة .

1 - تعريف القراءة :

إذا كانت القراءة من أهم متطلبات رقي المجتمعات و تطور الثقافات الفردية و الجماعية فهذا يعطيها صبغة مفاهيمية تلزم الباحثين بالبحث فيها و ضبط مفهومها الذي يظهر ذو اتجاه واحد من خلال الأدب النظري المحدد لمفهوم القراءة ، الذي تم اختصاره فيما يلي :

القراءة عملية عقلية انفعالية عن دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق أي عينييه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات

كما تعرف على أنها عملية تعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته القراءة نشاط فكري عقلي يمتاز بما فيه من عمليات الفهم والربط والموازنة والاختبار والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار .

فالقراءة هي نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه في أثناء القراءة الجهرية وهي صاحبه تحريك الشفاه دون إخراج صوت أثناء القراءة الصامتة من أجل الوصول إلى فهم معاني والأفكار التي تحملها الرموز (رسمي علي عابد و فتحي نياح سبيتان، 2009 ، ص 242) .

وتعرف كارولين CAROLINE القراءة بأنها " القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى، يستخدم القارئ الرموز لتوجيه إستعادة المعلومات من ذاكرته ولاحقاً يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرسالة الكاتب.

(Caroline , G , 1996, p11)

كما يضيف هاريس وسيباي في تعريفه للقراءة بأنها: تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.

من هنا يمكن القول ان القراءة هي عملية تحويل

ويقسم ايكوال 1977 (Akwall) أهمية القراءة إلى ثلاث مستويات متدرجة هي:

المخطط رقم (07) : يوضح مستويات أهمية القراءة حسب ايكوال (Akwall).

مستوى القراءة الحر Free Reading Level :

- وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة دون مساعدة أو توجيه من المدرس ويكون معدل الفهم 90% ومعدل التعرف على الكلمات 99%.

مستوى القراءة التعليمي Instructional Reading :

- وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة مع مساعدة وتوجيه المعلم، وفي هذا المستوى ينبغي أن يكون معدل الفهم 75% ومعدل التعرف على الكلمة حوالي 95%.

Frustration Level : المستوى المحبط للقراءة

- وفي هذا المستوى لا يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة، وغالبا ما يظهر على الطفل علامات التوتر وعدم الارتياح ويكون معدل الفهم لدى الطفل حوالي 50% أو أقل ومعدل التعرف على الكلمات 90% أو أقل.

وعند المستوى الثالث الذي أشار إليه إيكوال تقع فئة الأطفال من ذوي صعوبات التعلم الذي يمثل العسر القرائي أكثر الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المدارس على مستوى العالم والتي تحاول معظم دول العالم إيجاد العلاج اللازم لهم. (أحمد عبد الكريم حمزة ، 2008 ، ص ص 11 12).

2 - مهارات القراءة:

تتطلب القراءة مهارات أساسية ينبغي مراعاتها عند تعليم القراءة وتختلف هذه المهارات باختلاف أهداف القراءة المخططة. كما ينبغي التنويه بأن هذه المهارات تتمايز بين مرحلة وأخرى من مراحل التعليم وهي ذات طبيعة هرمية تراكمية ويمكن تصنيف هذه المهارات بما يلي:

الجدول رقم (28) : جدول يلخص أهم مهارات القراءة .

المهارة	خصائص
المهارات النطقية	<ul style="list-style-type: none"> • معرفة أصوات الحروف والكلمات ولا سيما الحروف المتشابهة في الرسم أو النطق. • إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة عند النطق دون حذف أو إضافة أو إبدال وتقديم أو تأخير أو تكرار لأحد الحروف أو لإحدى الكلمات. • الطلاقة القرائية أي القراءة وفق سرعة مناسبة تتناسب مع سن الطلبة • التنغيم أي مراعاة نبرة الصوت وفقاً لدلالة المعنى ومقتضى الحال من فرح أو حزن أو غضب، أو استفهام أو تعجب... • معرفة علامات الترقيم والوقف والالتزام بما تطلبه القراءة. • مراعاة التغير الذي يطرأ على الحروف عند اجتماع بعض الحروف مع غيرها كقلاب والإخفاء والإدغام والإظهار والتسخين والترقيق، لا سيما في مراحل التعلم المتقدمة.
مهارات الفهم والاستيعاب	<p>استفناء المخزون اللغوي للطلبة.</p> <p>معرفة وفهم معاني المفردات والتراكيب اللغوية الواردة في النص.</p> <p>استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية في النص.</p> <p>استشعار المعاني المباشرة والخفية في النص.</p> <p>امتلاك مهارات الربط والموازنة وإدراك العلاقات المنطقية الموجودة في النص.</p> <p>تصنيف أسلوب الكاتب. أدبي علمي... إلى آخره.</p> <p>التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية في النص.</p>
مهارات النقد	<ul style="list-style-type: none"> • والقدرة على تمحيص المعلومات من حيث صدقها وعدمه. • معرفة اللغة المجازية والصريحة داخل النص. • وصف العاطفة في النص. • تحديد العناصر والمقومات الجمالية في النص. • تمثل المعاني المختلفة. • استخلاص النتائج.

<ul style="list-style-type: none"> • تفسير المعاني والرموز. • محاكمة المعاني وإصدار أحكام عليها. • التمييز بين الحقائق والآراء والقيم والاتجاهات. • تطبيق المفاهيم العامة والمبادئ المجردة في مواقف جديدة. 	
<ul style="list-style-type: none"> • تحليل النص إلى عناصره الأساسية، لا سيما فيما يتعلق بالصور البلاغية، وأسلوب الكاتب أو العاطفة والخيال إلى آخره، في المراحل التعليمية المتقدمة. • إكمال نصف غير مكتمل بما ينسجم مع أفكار النص. • تلخيص النص بشكل غير مغل بمحتواه. • نقد النص وازدهار أحكام موضوعية عليه. • محاكاة النص بما ينمي مواهب الطلبة ويرتقي بأساليبهم. <p>تمثل أفكار النص الجديدة واستيعابها وتوظيفها في نتائج إبداعات القارئ الأدبية والعلمية.</p>	<p>مهارات القراءة الإبداعية</p>

(رسمي علي عابد و فتحي ذياب سيبتان، 2009، ص ص 245 246)

3 - استراتيجيات تدريس القراءة:

تتفق اغلب الدراسات و المراجع العلمية على ان استراتيجيات تدريس القراءة تتم بثلاث مستويات كما يلي:

3 - أ : القراءة النمائية :

و هنا يتم تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنتظم ، وضمن سرعة و خطوات محددة ، و هكذا فانه يمكن تطوير مهارات قرائية كافية لدى الأطفال من خلال تعرضهم لنشاطات مختلفة من القراءة تدريجياً بدأ من الاحرف و انتهاء بالجملة و حسب مراحلهم العمرية النمائية .

3 - ب : القراءة التصحيحية :

و في هذا النوع يتم تصحيح العادات السلبية في القراءة ، او ما يحدث من خلل أو اضطراب في برامج القراءة النمائية ، فقد يحتاج الطفل الى مساعدة في مهارات التعرف على الكلمة أو في فهم المفردات أو في أصوات الحروف أو في سرعة القراءة و غير ذلك .

و يمكن اعتماد أسلوب تحليل المهمات لخدمة هذا النوع من القراءة .

3 - ج : القراءة العلاجية :

و هي المرحلة التي تستخدم إجراءات و أساليب علاجية معينة مع الأطفال الذين لم تتطور لديهم مهارات القراءة بالرغم من تعريضهم للقراءة النمائية و القراءة التصحيحية ، حيث يتم التركيز في هذه البرامج على الجوانب النمائية و كذلك على الجوانب الأكاديمية الخاصة بالقراءة .

(جمال مثقال القاسم ، 2015 ، ص ص 127 128) .

4- تعريف عسر القراءة (الديسلكسيا):

حاولت العديد من الأبحاث و الدراسات العلمية تحديد مفهوم عسر القراءة فقدموا عدة تعاريف و رؤى مفاهيمية تختلف باختلاف اتجاه الباحثين فيها ، الا ان ذلك لم يغير من السياق المفاهيمي الذي يصف هذه الفئة حيث يعرف العسر القرائي (الديسلكسيا) على أنه:

- أحد أكثر أنواع صعوبات التعلم النوعية انتشاراً، فهو اضطراب نماء لغوي يؤثر في قدرة الفرد على اكتساب مهارات قراءة الكلمة المفردة وبمعنى آخر التعرف على الكلمة، يعاني صاحبه من مشكلات الاستدعاء الآلي للكلمات، ولذلك فإن لديه صعوبة في الإملاء والتهجى.
- فهو اضطراب بنيوي ومن ثم فهو دائم ويحدث غاضبا في الأسر، أي يتأثر بالعوامل الوراثية، فالعسر القرائي كظاهرة ليس كل شيء كما أنه ليس لا شيء، لكن يحدث بدرجات مشابهة للاضطرابات البيولوجية الأخرى، لذا يظهر في متصل.
- كما يعتمد التشخيص على حدة الاضطراب، النمط النوعي لمناحي القوة والضعف الأخرى داخل الفرد، ووفرة ومدى ملائمة التدخل.
- لهذا فالصعوبات في اللغة اللفظية الاستقبالية والتعبيرية تحدث غالبا بشكل مشترك.

(مراد علي عيسى و وليد السيد أحمد خليفة، 2017، ص ص 137 138)

أما الجمعية البريطانية للديسلكسيا Dyslescia فتعرفها على أنها:

خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد والتي تؤثر على عملية التعلم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء، ويصاحبها صعوبات تتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات.

الى جانب ذلك فترى الجمعية العالمية الديسلكسيا أنها :

صعوبة تعلم عصبية المنشأ، تتسم بمشكلات في دقة او سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة.

كما يؤكد اتحاد صعوبات التعلم بأمريكا LDA:

أن صعوبة القراءة هي عدم القدرة على حل شفرة المؤثرة التي تؤثر في نمو وتطور طلاقة القراءة ومهارتها. (هند عصام الغزالي: 2014، ص ص 36-37).

في ذات السياق يمكن القول أن المتعلم من ذوي عسر القراءة هو :

طفل عادي ، لا يعاني من أي إصابة دماغية أو حسية ، يزاول دراسته بطريقة منتظمة .

كما يعرف على أنه شخص يعاني من عجز أو صعوبة خاصة باكتساب اللغة المكتوبة بدون وجود خلل حسي أو عقلي أو اضطراب في السلوك .

إلا أنه ليس بالمتخلف الذهني . (مريامة عياد، 2017 ، ص 88)

من خلال ما تقدم يمكن حصر مفهوم عسر القراءة بأنه:

قصور أو صعوبة على مستوى التعامل مع المعلومات، مما ينتج عنه عدم قدرة على الفهم ما يقوم به الفرد بقراءته وهو اضطراب ذات منشأ عصبي.

5 - أنواع صعوبات تعلم القراءة:

من خلال ما جاء به طارق محمود عامر في كتابه " أن أنواع صعوبة القراءة أربعة و هي :

5 - أ : العجز القرائي:

يقصد به فئة التلاميذ الذي يعتبر أدائهم القرائي منخفضا عن مستوى قدراتهم القرائية وغالبا ما تكون هذه الفئة من ذوي الذكاء العالي، ويكون أدائهم مناسباً أو جيداً في بقية الموضوعات الدراسية، إلا أنهم مختلفين عن أقرانهم بمقدار سنتين أو أكثر.

5 - ب : منخفض التحصيل:

ويقصد به الأطفال الذي يقرؤون بشكل مناسب وجيد طبقاً ووضعهم الدراسي، ولكن تحصيلهم القرائي أقل من قدراتهم في القراءة.

5 - ج : العجز القرائي النوعية Specific reading dificits:

ويقصد به فئة التلاميذ يواجهون صعوبات نوعية في مهارات قرائية معينة أو أكثر.

5- د : القدرة القرائية المحدودة Limited reading ability:

فبعض التلاميذ يكون لديهم ضعف في مهارات القراءة ومستويات منخفضة في التعلم، وربما تكون قدراتهم العقلية محدودة، وينتج عن ذلك انخفاض في الأداء القرائي لديهم، وهؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى تدريبات وتطبيقات خاصة وإعادة تعلمهم بدرجة أكثر من الأطفال الآخرين الذين هم في نفس مستواهم العمري. (طارق محمد عامر ، 2011، ص ص 43 44).

إلى جانب ذلك يضيف (vgow, 1991) لتصنيف طارق محمود عامر الرباعي لذوي صعوبات تعلم القراءة مجموعة من السمات كما يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (29): يوضح تصنيف صعوبات تعلم القراءة والسمات الخاصة بكل صنف .

رقم	التصنيف	السمات الخاصة بالتصنيف
1	العاجزون قرائياً	-الذين يعتبر أدائهم القرائي منخفضاً عن مستوى قدراتهم القرائية. -الذين يتمتعون بذكاء عال. -الذين أدائهم مناسب او جيد في بقية الموضوعات المدرسية. -الذين أدائهم القرائي متخلف عن أقرانهم سنتين أو أكثر.
2	منخفضو التحصيل	-الذين يقرؤون بشكل مناسب و جيد لعمرهم و الصف الذي هم فيه و لكن تحصيلهم القرائي تحت و أقل من قدراتهم في القراءة.
3	ذوو العجز القرائي الخاص	الذين يواجهون صعوبات محدودة أو خاصة في مهارة قرائية معينة أو أكثر مثلاً قد يعاني من صعوبة في المهارة التعرف على الكلمة لكنه

<p>يتقن مهارة التعبير الذين لا يحتاجون الى برامج مركز كالذي يحتاجها التلاميذ الضعاف قرائياً بل يحتاجون الى وسائل علاج منظمة في التدريس.</p>		
<p>-الذين يكون لديهم ضعف في مهارات القراءة و مستويات منخفضة في التعلم. -الذين قدراتهم العقلية محدودة. -الذين ينخفض أدائهم القرائي بالمقارنة مع الصف الدراسي الذي هم فيه. -الذين يحتاجون الى تدريبات و تطبيقات خاصة و إعادة تعليمهم بدرجة أكثر من نظرائهم الاخرين في المستوى العمري نفسه.</p>	<p>ذوو القدرة القرائية المحدودة</p>	<p>4</p>

(أسماء خوجة، 2018، ص 55)

6 - أعراض عسر القراءة:

6 - 1: الأعراض المتعلقة بالكتابة:

- خط رديء مشوش تصعب قراءته
- يكتب الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة
- تباين في أحجام الحروف أو الكلمات
- ميل السطر إلى أعلى أو إلى أسفل، أو تتماوج الأسطر.
- صعوبة في تسجيل أفكارهم أو التعبير عنها كتابة.
- تباين في المسافات بين الحروف أو بين الكلمات.
- أخطاء في ترتيب حروف الكلمة أو في كلمات الجملة أو في تهجي الكلمات Spelling errors .
- صعوبة تسجيل الأفكار والتعبير عنها بالكتابة.

6 - 2 : الأعراض المتعلقة بالقراءة بصوت مسموع.

- التهتهة Stuttering أو مضغ الكلمات.
- صعوبة أو أخطاء في الربط بين كلمات الجملة.
- البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتياً.
- أخطاء التلفظ في نطق أصوات الحروف المختلفة.

- البطء الواضح في نطق ما يقرأ من كلمات (أي طول الفترة الزمنية بين رؤية الكلمة ونطقها، أو بمعنى آخر طول الفترة التي يجري فيها المخ ترجمة الإشارة البصرية إلى إشارة صوتية (كلام) والعكس صحيح) وبالمثل البطء في الإجابة عند سؤال كم الوقت ؟ برغم تحديقه الطويل نسبياً في الساعة.

6 - 3: الأعراض المتعلقة بالذاكرة.

- صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية إلى إشارات سمعية وبالعكس (الإشارات السمعية _ إلى كلام فكتابة).
- ضعف وسريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات أو أرقام الحساب وعمليات الضرب والطرح والقسمة، مع نسيان الأسماء والمصطلحات وتسلسل أحرف الهجاء وأيام الأسبوع والتواريخ وأشهر السنة والتمييز بين الاتجاهات (يمين _ يسار).
- بطء في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية.

6 - 4: الأعراض المتعلقة بالحركة.

- النشاط الزائد Hyperactivity أو البطء الزائد Hypoactivity مع عدم القدرة على إتمام عمل يقوم به أو التركيز في قراءة أو عمل.
- صعوبة في المحافظة على توازن الجسم، وضعف التركيز العضلي والحركي في المشي والجري والقفز والتخطي.
- صعوبة في عقد رباط الحذاء أو إدخال الأزرار في العراوي أثناء ارتدائه ملابس.

6 - 5 : الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي.

- سريع الغضب، مندفع، نزق.
- قد يعاني من صداع، دوخة، ميل إلى القيء، دوار، صعوبات في الهضم، عرق زائد، تبول لا إرادي.
- بعض حالات من الفوبيا، كل الخوف من الظلام أو من الأماكن المرتفعة، أو من الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب حركة أو اتزاناً أو تركيزاً.
- مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقد الثقة بالذات. (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص ص 63 64)

6 - 6 : صعوبة في الإدراك البصري:

إن لحاسة البصر أثارا كبير في التعلم لأن كثيرا من التعلم يحدث عن طريق الحاسة البصرية وقد أشير إلى أن 83% من التعلم يحدث عن طريق هذه الحاسة، إن حاسة البصر هي العضو المسؤول الأول عن نقل الصور عن طريق الأعصاب الموردة إلى الجهاز العصبي والمركزي حيث تتم عملية الإدراك المتمثلة بترجمة هذه الصور وتفسيرها.

6 - 7 : قصور في الإدراك السمعي:

إن الإدراك السمعي مهم للتعلم لكي يحقق تعلمًا سليماً إذ يستطيع من خلالها أن يستوعب ما يقال وما يثار من نقاش، كما يكون قادراً على اتباع التعليمات والقدرة على التذكر اللفظي والقدرة على الفهم الكلي.

6 - 8 : سوء التقدير الزمني والمكاني:

إن الصعوبات القرائية ترتبط بسوء التقدير المكاني والزمني، وهذا ما يجعل الطفل يواجه صعوبات في المسموع، وفي ترجمة هذا المسموع كتابياً، لينتج عن ذلك قصور قرائي وكتابي، وقصوراً في تطبيق القواعد الإملائية، إن هذا الحال قد يفرز شكلاً من أشكال التلعثم و اللجاجة، وتقطيع المقروء، وعدم التريث السليم إذ قد يسرع بلا إتقان، أو يتأخر دون إكمال المهمات المطلوبة منه.

6 - 9 : آلية القراءة والتهجئة:

ولها أعراض كثيرة كإبدال الحروف وخاصة المتشابهة منها مثل (د ، ذ ، أو ر، ز أو ت ، ث) أو حذف حرف من كلمة أو كلمة من جملة أو زيادة حرف مع الكلمة أو تكرار كلمة خلال الجملة أو زيادتها، وعدم التسلسل في حروف الكلمة. (قيس نعيم عصفور وأحمد إسماعيل بدران، 2013، ص 84)

7 - أسباب عسر القراءة:

- إخفاق نصفي الكرة الدماغية لذا لا يستطيعون ملاحظة الفروق بدقة.
- سوء التذكر وقلة القدرة التحليلية وضعف إدراك السمعي والذي يؤدي إلى الخلط في الأصوات إلى اضطرابات في التوجه الزمني والمكاني والوعي بصورة حسية.
- يرجع أوناى صعوبات القراءة إلى نقص في تكوين اللغة والتحكم اليدوي في الصورة الجسمية والإيقاع.

- العامل الوراثي من خلال وجود عدة حالات في نفس العائلة تعاني منه.
 - اختلال وظيفي في الجهاز العصبي كما تبينه الدراسات بعدم نشاط خلايا او مناطق الدماغ كلما تعقدت العمليات المعرفية.
 - عدم التناسق بين نصفي الدماغ، أي وجود عدد أو طبقة من العصبونات تتموضع على الدماغ، مما يجعل اتصال بين نصفي كرة المخ غير ممكناً. (مريامة عياد: 2017، ص ص 93-95).
- كما يضيف مصطفى عبد القادر (2018) عن ما أشار إليه السرطاوي و آخرون (1422هـ)، و طيبه (1422هـ) ، و القمش و الامام (2006) ، و القريوتي و آخرون (1998) الى ان أسباب صعوبات تعلم القراءة تعود الى العوامل التالية :

1. **العوامل الفردية :** و هي العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه و نشأته ، ونمو خصائصه الجسمية ، وقدراته العقلية ، وسماته الشخصية ؛
 2. **العوامل البيئية :** وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد و ينمو تشمل البيئة البيولوجية (الرحم و تشمل صحة الجنين و الأم)، و البيئة الاجتماعية او الثقافية له .
 3. **العوامل الفردية البيئية :** وهي عوامل تتفاعل فيها العوامل الفردية و البيئية و تشمل : عمر الوالدين ، ونوع الولادة ، وتعرض الطفل للأمراض والحوادث و الاعاقات ، و التغذية ، و النضج و التعلم .
 4. **العوامل الوجدانية و الدافعية :** التي لا يرجع السبب فيها الى احد العوامل السابقة.
- (مصطفى عبد القادر ، 2018 ، ص ص 99 100)

بناء على ما ورد أعلاه من مسببات وعوامل ظهور صعوبات القراءة يتبين لنا أن هناك ثلاث عوامل رئيسية تؤدي إلى ظهور صعوبات القراءة كما جاء به سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم في كتابه الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية 2013 عن فتحي الزيات 1998 حيث يلخص هذا الأخير تلك العوامل كما يبينه الجدول الموالي:

الجدول رقم (30) : يوضح عوامل صعوبات التعلم .

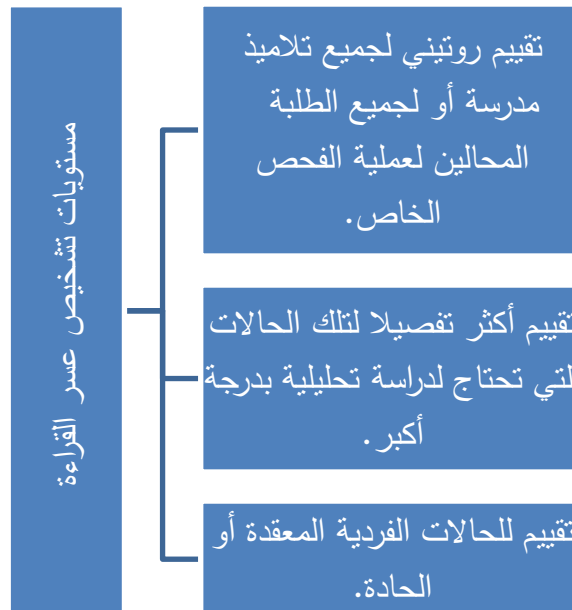
عوامل نفسية. Psychologica	عوامل بيئية. Environment	عوامل جسمية. Physical
اضطراب الإدراك السمعي.	تدريس غير ملائم.	اختلاف وظيفي عصبي.
اضطراب الإدراك البصري.	فروق ثقافية أو حرمان ثقافي.	السيطرة المخية والجانبية.
اضطرابات لغوية.	فروق لغوية.	اضطرابات بصرية.
إذا اضطراب الانتباه الانتقائي.	تصدعات أسرية.	اضطرابات سمعية.
اضطراب الذاكرة.	مشكلات انفعالية. دافعية.	اضطرابات وراثية جانبية.
انخفاض مستوى الذكاء.		

(سليمان عبد الواحد يوسف ، 2013 ، ص 158)

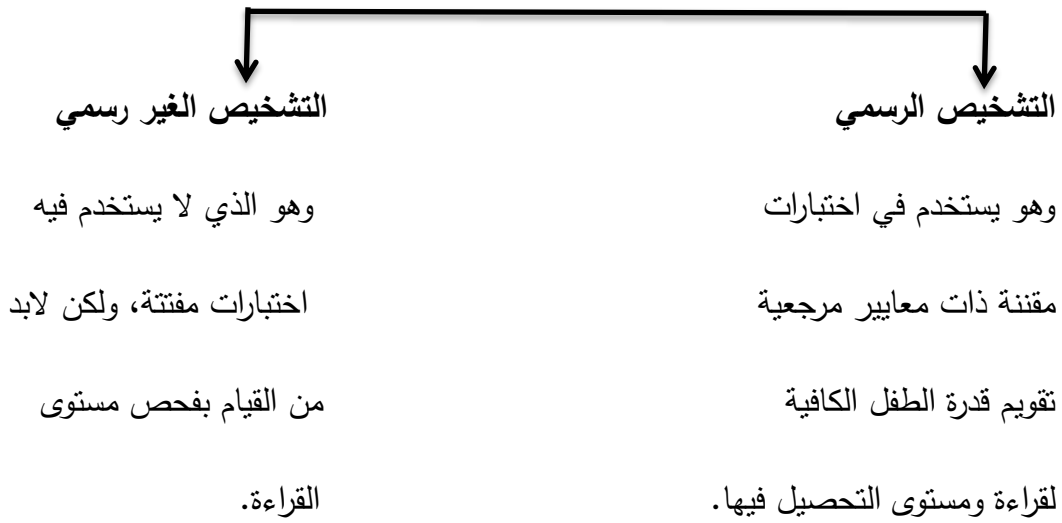
8 - تشخيص عسر القراءة:

غالباً ما يكون التشخيص لبعض الحالات العجز القرائي في صورة مطولة ومعقدة، لذا يتعين على عملية التشخيص أن تبدأ بمقاييس العناصر الرئيسية العامة المتعلقة بكل حالة ثم تنتقل بعد ذلك إلى معالجة العناصر الفرعية بالتفصيل، ومن هنا نرى أن للتشخيص مستويات عدة نلخصها في المخطط التالي:

المخطط رقم (08) : يلخص مستويات تشخيص عسر القراءة .



الى جانب ذلك نجد أن هناك نوعان من التشخيص هما :



(قيس نعيم عصفور وأحمد اسماعيل بدران: 2013، ص 93).

9 - صعوبات القراءة في اللغة العربية و الفرنسية :

9 - أ : أخطاء في القراءة.

- ✓ عدم معرفة أسماء حروف الهجاء أو بعضها.
- ✓ الخطأ في نطق حروف معينة.
- ✓ حذف بعض الحروف من الكلمة أثناء نطقها.
- ✓ صعوبة في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها.
- ✓ عدم القدرة على تجزئة الكلمة إلى مقاطع للتعرف على نطقها.
- ✓ القراءة ببطء مع أخطاء في النطق.
- ✓ القراءة ببطء مع صحة النطق.
- ✓ عدم تغيير الصوت تبعاً للمعنى.
- ✓ عدم معرفة الكلمة بمعناها في الجملة.

(إبراهيم سعد أبو نيان، 2019 ، ص ص 43 44)

كل هذه الأخطاء والصعوبات في القراءة يمكن أن تتفق مع كل اللغتين العربية والفرنسية في الطور الإبتدائي باعتباره القاعدة الأساسية و بؤرة انتشار هذا الداء لذا توجب علينا إظهار أهم الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في القراءة في اللغة العربية واللغة الفرنسية كما يلي.

9 - ب : بعض صعوبات القراءة في اللغة العربية.

وجود حروف تنطق ولا تكتب مثال: ذلك = ذلك أو هاذا = هذا .

حروف تكتب ولا تنطق مثل: الواو في " عمرو " و اللام في " الشمس " .

وهناك مشكلة تشابه في شكل الحروف (الباء، التاء، الثاء) أو تشابه في نطقها مثل. الدال، الزاي، السين.

تعدد صور الحرف الواحد باختلاف موقعه، مثال حرف الجيم يكتب على النحو التالي: ج ج ج، وغيره من الحروف، وتبلغ صور الحروف في اللغة العربية 400 صورة.

هذا بالإضافة إلى وجود ظاهرة التتوين والهمزة.

9 - ج : الأخطاء الشائعة في اللغة الفرنسية.

إن الحروف المتشابهة شكل هي أكثر حروف خطأ بالنسبة للطفل مثل:

m - n , d - b , p - q , u - n

- الحروف المتشابهة نطقاً مثلاً: P - b , d - t , f - v

- قلب الحروف مثل: pra __ par

- صعوبة التعرف على الأصوات المعقدة مثل: ail , ille

- حذف بعض الحروف أو الألفاظ مثل: puie - pluie (مريامة عياد ، 2017، ص 76)

10 - طرق علاجية لبعض صعوبات القراءة:

10 - أ : العلاج والتكفل التربوي:

ويمكن هنا عرض بعض الطرق العلاجية لبعض صعوبات القراءة وهي الأكثر شيوعاً:

-طريقة (VAKT): تعدد الوسائط أو الحواس (VAKT) اختصاراً لكل من: (Visual) الحاسة

البصرية، و(Auditory) الحاسة السمعية و(Kinesthetic) الحاسة الحسية الحركية و(Tactile)

الحاسة اللمسية .

وتقوم هذه الطريقة على أساس استعمال كل الحواس في أسلوب واحد على افتراض أن الطفل يحتاج إلى استخدام جميع الطرق الحية في عملية التعلم باستخدام الحواس المتعددة.

10 - ب : طريقة فيرنالد: (Fernald methal):

وهي تطوير لطريقة (VAKT) والتي قام بها كل من جريس فيرنالد وهيلين كليز عام 1920، وتقوم الفكرة هذه الطريقة على أساس دمج الخبرة اللغوية بأسلوب متعدد الحواس وتتم هذه الطريقة ب 4 مراحل وهي:

• المرحلة الأولى:

- يكتب المعلم كلمة أمام الطلاب.
 - يتتبع المعلم الكلمة بإصبعه مع نطقها.
 - الاستمرار في تتبع حتى يصبح الطفل قادراً على كتابة الكلمة دون أن ينظر إليها.
 - يستخدم الطفل الكلمة في قصة من خبرته ويقراها، ثم طباعتها وتعليقها لتعزيز الطفل.
- المرحلة الثانية: وفي هذه المرحلة يصبح الطالب قادراً على تعلم قراءة الكلمة دون الحاجة إلى تتبع الإصبع، حيث يتعلم قراءة الكلمة مباشرة عند كتابتها من قبل المدرس.
- المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة يستطيع الطالب قراءة الكلمة المطبوعة والتعرف إليها بصرياً عند مشاهدتها بعد قراءتها مرة أو 2، وفي هذه المرحلة تقدم للطالب الكتب مطبوعة يقرأ منها.
- المرحلة الرابعة: ويكتب الطالب في هذه المرحلة القدرة على قراءة كلمات جديدة من خلال اكتساب خبرات السابقة لمشابهتها لكلمات سبق تعلمها، فقد وصل هنا إلى مرحلة التقييم، وما على المدرس هنا إلا تقديم المادة الكافية للطالب ليقوم بقراءتها.

10 - ج : الطريقة الصوتية (طريقة أورتون جلنجهام Orton Gillenham Method):

وتقوم هذه الطريقة على أساس تعليم القراءة والكتابة والتهجئة بالاعتماد على الحواس وتختلف عن سابقتها في أنها تنطلق في تعليم القراءة من الوحدة الصوتية (الحرف) مروراً بالكلمة وانتهاءً بالنصوص خلافاً للطريقتين السابقتين اللتين تبدآن من الكلمة أولاً، فتبتدأ أولاً بتعلم الأطفال أصوات الحروف ثم ربط أصوات الحروف الساكنة والمتحركة ومزجها معاً في كلمة واحدة وبعدها توضع الكلمات في جمل وقصص.

ولقد أطلق عليها جلنجهام وستلمان اسم الطريقة الترابطية لأنها تعمل على:

- ربط الرموز البصرية مع اسم الحرف.
- ربط الرموز الصوتية مع اسم الحرف.
- ربط إحساس أعضاء الكلام عند الطفل في تسمية الحروف وأصواتها.
- طريقة التأثير العصبي.

10 - د : طريقة برنامج دستار Dister والقراءة التصحيحية:

ضم هذا البرنامج لمعالجة القراءة التي دون المتوسط لدى تلاميذ الصف الثالث ويتضمن التدريبات

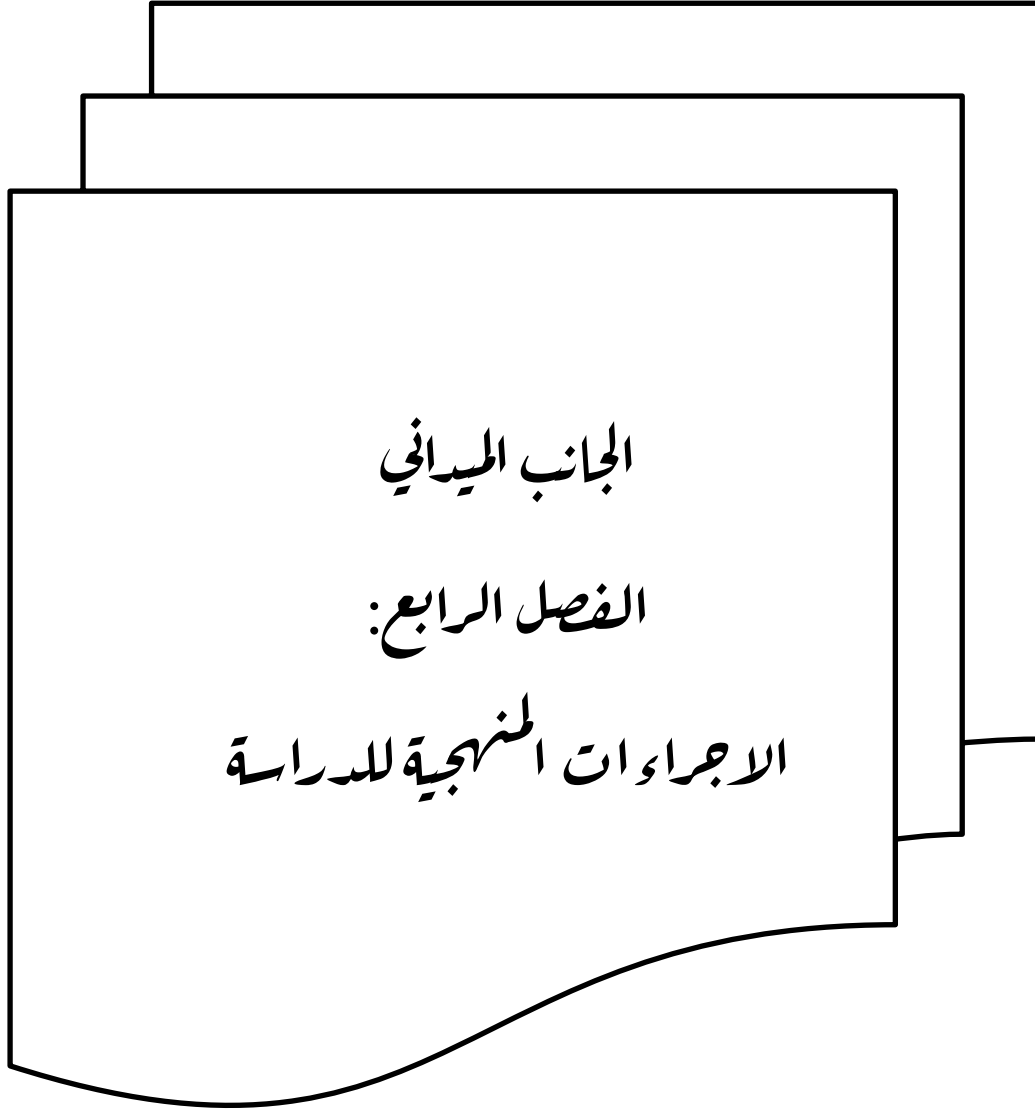
التالية:

- ألعاب لتعليم التتابع والاتجاه من اليسار إلى اليمين.
- دمج أو مزج المهام للتعليم الأطفال التهجئة الكلمات بالأصوات وذلك بقولها ببطء أولاً ثم بسرعة كافية.
- تدريب التلاميذ على مهام (أصوات إيقاعية لتعليمهم على التفريق بين الأصوات و الكلمات).
- وفي المرحلة الأخيرة من البرنامج يتعلم التركيز على الربط بين الأصوات والتمييز بين الكلمات.
- وتوجد طرق لا حصر لها في تعليم القراءة، المهم هو اختيار الطريقة الأكثر ملائمة مع الطفل.
- (أسامة محمد البطانية ومالك أحمد الرشدان ، 2010، ص ص 148 - 159).

تعتمد كل طريقة من هذه الطرق على منطلقات و أسس علاجية مختلفة باختلاف المنهج الذي تعتمده كل طريقة، و الذي يبقى مرهون بالدرجات المتفاوتة بين المتعلمين من حيث شدة العسر القرائي.

خلاصة:

يظهر لنا من خلال هذا الركن الرئيسي من الدراسة الذي يمثل الفصل الثالث من الإطار النظري، والذي حاول الباحث أن يعطي من خلاله صورة شاملة وكاملة عن ماهية صعوبات التعلم الأكاديمية ، حيث قام بوضع أهم ما ينبغي أن يكون من عناصر التي من شأنها إفادة وإثراء ماهية صعوبات التعلم الأكاديمية عموماً وعسر القراءة خصوصاً هذا من جهة ، ومن جهة أخرى المساهمة في هندسة أداة الدراسة الحالية الساعية لكشف ومعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة ، هذا ما أثار فضول الباحث للتحري والتقصي عنه وأصبح ملزماً عليه أن يعالج واقع تدريس هذه الفئة في المدارس الابتدائية بسطيف كون هذه الفئة تعيش في بيئة تعليمية عادية أي لا تخضع لأي تعليم مكيف مع حاجتهم ومتطلباتهم لتحسين أدائهم داخل الصف ، وبالتالي رفع مستوى مردودهم التحصيلي مما يساعدهم في تكيف والتعايش في البيئة التعليمية ما أقرانهم العاديين بعيداً عن كل العراقيل والحواجز التعليمية المثبطة لنشاطهم الفعلي داخل الصف ، لذا كان هذا الفصل مدخلاً مفاهيمياً لما ينبغي أن يتبناه الباحث في الجانب الميداني للدراسة في ظل ما هو كائن و متاح في البيئة التعليمية للمدرسة الابتدائية بسطيف ، و هو ما سيتم عرضه في هذا الجانب من الدراسة.



الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة:

تمهيد.

المبحث الأول: الدراسة الاستطلاعية.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.
2. خطوات الدراسة الاستطلاعية.
3. عينة الدراسة الاستطلاعية.
4. الخصائص المتولوجية لأداة الدراسة.
5. نتائج الدراسة الاستطلاعية.

المبحث الثاني: الدراسة الأساسية.

1. منهج الدراسة.
2. حدود الدراسة.
3. مجتمع وعينة الدراسة.
4. أدوات الدراسة الأساسية.
5. الأساليب الامصائية المعتمدة في الدراسة.

خلاصة.

تمهيد :

يعمل الجانب النظري من الدراسة على فك الغموض عن مفاهيم الدراسة من خلال التطرق الى ماهية تلك العناصر ذات الصلة الموضوعية بمتغيرات الدراسة الحالية ، التي نسعى الى البحث فيها والتحقق من صحة او بطلان الفرضيات المقترحة و بالتالي الاجابة عن اسئلة الدراسة المسطرة في الجانب التمهيدي من هذه الدراسة (الفصل الاول) و ذلك بالاعتماد على أداة جمع بيانات تتفق مع الأهداف المنتظرة منها ، على هذا الاساس جاء الجانب الميداني لعرض ما ينبغي أن يكون من اجراءات.

المبحث الأول : الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية أحد أهم أركان البحث العلمي في العلوم الإنسانية و الاجتماعية نظرا لما تقدمه من معطيات تمهيدية عن الظاهرة او المشكلة محل البحث و التحري حيث تعتمد على جملة من الإجراءات البحثية الهادفة الى معرفة و تقديم المواضيع الجديرة بالبحث في مجال معين لتحديد المشكلات البحثية كما انها خطوة مبدئية للبحث إذ تمثل الخطوة الأولى على الطريق بمعنى البداية الحقيقية للبحث و تتوقف نتائج البحث النهائية على مدى سلامة و خطأ هذه البداية (شحاتة سليمان محمد سليمان ، 2006 ، ص 278) مناهج البحث بين النظرية و التطبيق ، مركز الإسكندرية ، القاهرة ، الطبعة الأولى لهذا الغرض العلمي استخدم الباحث هذه الركن المهم في دراسته قصد استقراء ما هو كائن من ظروف و إمكانيات و كذا الصعوبات التي تستدعي اخذها بعين الاعتبار في تكوين رؤية موضوعية صادقة عن واقع العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة و واقع الممارسة التدريسية للمعلم و أداءه الفعلي مع عين المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة و بالتالي ضبط أداة الدراسة المقترحة في سياق بحثي هادف و مقبول عمليا في إجراءات الدراسة الأساسية .

1 : أهداف الدراسة الاستطلاعية :

1. رسم صورة أولية عن ميدان الدراسة و بالتالي معرفة مدى ملاءمة الظروف مع إجراءات الدراسة الأساسية .
2. معرفة مدى قابلية (صلاحية) الأداة لقياس أهداف الدراسة الأساسية و التي تسعى لمعرفة الاحتياجات التدريبية الخاصة بأساتذة التعليم الابتدائي لتدريس المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم القرائي .
3. التحقق من الخصائص المترولوجية لأداة الدراسة من خلال التطبيق العملي على عينة أولية (عينة الدراسة الاستطلاعية) .
4. التعرف على خصائص مجتمع و عينة الدراسة .
5. الكشف عن الصعوبات التي قد تواجه الباحث أثناء التطبيق و بالتالي محاولة ضبطها أو تجاوزها اثناء تطبيق الدراسة الأساسية .
6. تعديل أداة جمع البيانات (حذف ، تعديل ، إضافة) وفق ما تدعو اليه نتائج الدراسة الاستطلاعية من جهة و ما يساهم في إعطاء نتائج ذات دلالة علمية في الدراسة الأساسية .

2- خطوات وإجراءات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدت الدراسة الحالية على أسس نظرية ومرجعيات علمية وأدبية في رسم خارطة مفاهيمية حول موضوع دراستنا الحالية، كما استندت إلى الأدب النظري و مختلف الدراسات السابقة الواردة أعلاه في تكوين صورة أولية حول الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المدارس الابتدائية ببلدية سطيف ، وذلك لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة، لذا كان اتجاه الباحث هنا هو محاولة قراءة واقع تلك الكفايات التدريسية وما يشكل حاجز أما ما تنفيذ وأداء الممارسة التدريسية مع عينة المتعلمين من ذوي عسر القراءة في الصفوف العادية حيث قام باستطلاع رأي بعض المعلمين من مجتمع الدراسة الأصلي وذلك خلال الموسم الدراسي 2020 2021 في الفترة الممتدة ما بين جانفي 2021 وسبتمبر من نفس السنة، كما قمنا بتوزيع أداة الدراسة على هذه العينة قصد أخذ استجاباتهم الأولية نحو الاحتياجات التدريسية المعبر عنها في فقرات الأداة ، والذي قد يمنح الباحث تنبؤات أو تخمينات أولية عن جوانب القصور والنقص الحاصل لدى معلمي ومعلمات لكلا اللغتين العربية منها والفرنسية بالمدارس الابتدائية بسطيف، من هنا يمكن حصر وتنظيم الاحتياجات حسب أولوياتها لديهم إضافة إلى ذلك قد يسمح لنا من قياس مدى تحقق أهداف الدراسة الاستطلاعية الحالية، و إلى جانب ذلك استحضار قاعدة بيانات ومعلومات عن مجتمع وعينة الدراسة ومدى مناسبة الظروف لتطبيق أداة الدراسة الأساسية.

3 : عينة الدراسة الاستطلاعية :

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة الحالية و الذي يشمل أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية سطيف حيث شملت 100 أستاذا موزعين عشوائيا على كلا الجنسين من الأساتذة .

4 : أداة الدراسة الاستطلاعية :

بعد عدة قراءات أدبية و إستقصاءات منهجية حول موضوع الدراسة الحالي و كذا الدراسات السابقة التي أعطت الصورة الأولية للباحث في ادراج مختلف الأركان المنهجية في هذا البحث، و لا سيما منها أداة الدراسة التي ارتكز اهتمامه في بناءها بالدرجة الأولى على منهاج التعليم الابتدائي الجزائري و دليل معلمين ، إضافة الى دراسة " بشير معمريه 2005 " : صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ و تلميذات الطوران الأول و الثاني من التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بمدينة باتنة - الجزائر و إبراهيم سعد أبو نيان (2019) المعنون بصعوبات التعلم و دور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات ، بالإضافة إلى

مجموع المفاهيم الواردة في الادب النظري لكلا متغيرات الدراسة ، ليتم بعدها صناعة أداة دراسة هادفة للقياس مدى صحة و بطلان فرضيات الدراسة ، فهذا الغرض العلمي الذي استدعى الى اجراء دراسة استطلاعية كمرحلة أولية للتأكد من مدى تحقق الأهداف الواردة أعلاه ، و عليه يأتي الجدول الموالي لوصف أداة الدراسة :

الجدول رقم (31) : يوضح وصف مختصر لأداة الدراسة.

المحاور	التخطيط للدرس	تنفيذ الدرس	تقويم الدرس
عدد البنود	19	19	19
البدائل	درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة منخفضة	درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة منخفضة	درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة منخفضة

5 : الخصائص المتولوجية لأداة الدراسة :

5 - أ : صدق المحتوى:

اعتمد الباحث على طريقة lawshe 1975 الإحصائية للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار العبارة أساسية في تقدير البعد الذي تتدرج تحته بالاعتماد على المعادلة التالية :

$$CVR = n - I / N$$

CVR = نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio

n = عدد المحكمين الذين أشاروا على المفردة أساسية في قياس أو التعرف على البعد الذي تتدرج تحته
Number of Penelists Indicating Essential

I = هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند ليس له صلة بالموضوع Irrelevant

N = العدد الكلي للمحكمين Total Number of Penelists

(Berteau and zait ,2013,P43 Ber)

حيث أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية لصدق محتوى الأداة على جملة من القيم العددية المعبرة على مؤشر الاتفاق بين المحكمين نحو صدق المفردات و كذا أداة الدراسة كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول رقم (32) : يوضح نتائج معامل صدق محتوى الأداة CVR

رقم البند	بنود الأداة	
	CVR	التخطيط للدرس
1	1	كيفية إعداد خطة تدريسية تتصف بالمرونة حسب الموقف التعليمي
2	0,75	مهارة إعداد صحيفة (شبكة) ملاحظة لخصائص المتعلمين النفسية و الاجتماعية و السلوكية
3	1	إعداد هيكلية تنظيمية لإدارة وقت الحصة في ظل الإمكانيات التعليمية المتاحة .
4	0,75	كيفية إعداد الألعاب التربوية اللغوية المساندة في تعلم القراءة .
5	0,50	كيفية بناء الدرس مع مراعاة حاجات المتعلمين النمائية
6	0,75	كيفية تحديد استراتيجيات التقويم المناسبة في نشاط القراءة في ضوء المهارات الأساسية للقراءة .
7	0,75	معرفة أسلوب التهيئة و التمهييد المناسبين لتدريس المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة مع اقرانهم العاديين في نفس غرفة الصف .
8	0,75	تحديد التقنيات التعليمية ووسائل ايضاح نشاط القراءة الذي يناسب حاجات وقدرات المتعلمين.
9	0,75	كيفية خلق بيئة داعمة للتعلم ينخرط فيها جميع المتعلمين (العاديين - ذوي عسر القراءة)
10	1	كيفية تحديد مؤشرات الكفاءة المستهدفة من نشاط القراءة في ظل المهارات الأساسية لتعلم القراءة .
11	0,75	كيفية معرفة أنجح التقنيات و الأجهزة التعليمية المساندة لعلاج الأداء القرائي للمتعلمين .
12	1	كيفية تصميم الأنشطة التعليمية في شكل مهمات يقوم بها المتعلم في ضوء الأهداف التعليمية .
13	1	كيفية إعداد التقارير اليومية والفصلية والسنوية للخطة التربوية الفردية وفق أسلوب علمي.
14	1	أعتمد على النظريات والأبحاث العلمية في اعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية لتدريس عينة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم القرائي.
15	0,75	كيفية بناء الدرس مع مراعاة حاجات المتعلمين الأكاديمية.

0,50	مراعاة واقعية التخطيط و موضوعيته و قابليته للتنفيذ	16
1	مهارة صياغة أهداف الخطة التربوية بناء على مستوى الأداء الحالي لمتعلمي ذوي صعوبات القراءة.	17
0,50	كيفية استثمار قاعدة البيانات و المعلومات المكتسبة من الدورات التدريبية للمعلمين (التكوين النفسو تربوي) في التخطيط للدرس .	18
0,75	تصميم برنامج لإشراك أولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ندوات علمية توعوية بأساليب الرعاية التربوية ,	19

CVR	تنفيذ الدرس	
0,50	كيفية تنفيذ الخطة التربوية الفردية في ضوء المتغيرات الدخيلة (المؤثرة) في اكتساب التعلّات لدى متعلمين ذوي صعوبات القراءة.	20
0,75	كيفية استغلال الوسائل التعليمية المساندة البصرية في إثراء أنشطة التعلم القرائي.	21
0,75	استخدام التواصل اللفظي والغير لفظي لاستثارة انتباه المتعلمين العاديين وذوي صعوبة القراءة بشكل خاص.	22
0,75	الانتقال بالتدرّج من التجزئة الواضحة الطبيعية للكلمة الى الأقل وضوحا وأكثر تعقيدا (تجزئة الجملة الى كلمات، ثم الكلمات الى مقاطع، ثم المقاطع إلى أصوات).	23
1	تحديد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي والأداء المتوقع من المتعلمين ذوي صعوبة القراءة.	24
0,5	إدارة الوقت المخصص لنشاط القراءة قصد استدراك الصعوبات التي تواجه المتعلمين.	25
0,75	كيفية استغلال الوسائل التعليمية المساندة السمعية في إثراء أنشطة التعلم القرائي.	26
0,5	كيفية تنويع المثيرات لإثارة اهتمام المتعلمين نحو القراءة.	27
0,75	استخدام أسلوب تعلم الأقران لإشراك المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة مع أقرانهم العاديين في الأنشطة التعليمية المختلفة.	28
0,5	تكييف المحتوى التعليمي بناء على حاجة كل موقف تعليمي عموما وخصائص المتعلمين ذوي صعوبات القراءة خصوصا.	29
1	قياس مستوى الأداء القرائي للمتعلمين بناء على مدى نجاحهم في المهمات المطلوبة منهم.	30
1	تدريب المتعلمين على الوعي الصوتي من خلال ربط الحروف بالأصوات	31
1	تجزئة النصوص الطويلة الى فقرات قصيرة تفصلها أسئلة لتجديد طاقات المتعلمين نحو القراءة.	32
1	التركيز على السمات السمعية للكلمات (الحرف الأول، الحروف المدمجة، حروف العلة)	33

	من خلال البدء بالأصوات قبل الحروف الهجائية.	
1	استخدام خرائط المفاهيم أو الخرائط الفكرية في عرض محتوى الدرس لمساعدة المتعلمين على تحويل المجرد الى صورة فكرية.	34
0,5	يساهم التكوين النفسو تربوي للمعلمين في اكتساب الكفاءات اللازمة لتنفيذ نشاط القراءة في ظل الفروق الفردية بين المتعلمين	35
1	كيفية ممارسة أساليب التعزيز المختلفة أثناء تنفيذ الدرس لتشجيع الأفكار الإيجابية لدى المتعلمين.	36
1	اسعى الى اشراك أولياء المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة من خلال أنشطة منزلية لتنمية المهارات الأساسية للقراءة	37
0,5	يمثل العدد المتعلمين الكبير داخل الصف عائقا لتنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة.	38

CVR	تقويم الدرس	
1	استخدام التقويم في مختلف مراحل الدرس (تقويم تشخيصي، مرحلي، ختامي) لعلاج القصور الحاصل في اكتساب التعلّيمات .	39
0,75	متابعة مدى توافق المحتوى التعليمي مع قدرات المتعلمين من خلال التقويم المرحلي لنشاط القراءة.	40
1	رصد درجات تقدم المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة في سجلات خاصة لإصدار احكام حول ذلك.	41
0,75	كيفية تنظيم بنك للأسئلة الصفية لقياس مستوى أداء المتعلمين لمختلف المهمات المطلوبة منهم.	42
0,5	كيفية إعداد الاختبارات ذات الخاصية المهارية لتحديد نوع المشكلة التي يواجهها المتعلم بشكل دقيق.	43
1	كيفية الاعتماد على الملاحظة في متابعة السلوك وتسجيله بأسلوب منظم (سجلات تقويمية) أثناء ممارسة الأنشطة الصفية عموما ونشاط القراءة خصوصا.	44
0,75	كيفية تنويع وسائل الاختبار قصد مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات القراءة.	45
1	كيفية قياس مدى تحقق أهداف الخطة التربوية الفردية.	46
1	كيفية تطوير الخطط التربوية و التعليمية في ضوء نتائج التقويم .	47
0,5	يعمل التكوين النفسو تربوي للمعلمين على تدريبهم في اختيار انسب الأساليب التقويمية مع	48

	المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	
49	تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية والمنكرة.	1
50	كيفية استخدام جدول التخصيص لتقييم مدى تقدم المتعلمين في أداءهم للمهارات الأساسية الخاصة بنشاط القراءة.	1
51	كيفية إجراء اختبارات مسحية سريعة وهادفة لضبط مشكلة المتعلمين بدقة ووضوح.	1
52	كيفية اختيار وضعيات تقييمية أكثر تمثيلا للكفاءة	1
53	كيفية إعداد اختبارات تقييم أداءات المتعلمين بدلالة الكفاءات المستهدفة.	1
54	كيفية إشراك أولياء المتعلمين من صعوبات القراءة قصد تحسين مردودهم في تنفيذ المهام المطلوبة منهم.	0,75
55	كيفية إعداد خطة علاجية لصعوبات القراءة التي تواجه المتعلمين بناء على نتائج تقييمهم في النشاط.	1
56	كيفية استخدام المقابلة التشخيصية في استدراج أفكار المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة لفهم توجههم الفكري في بعض الإجابات.	0,75
57	كيفية استغلال القراءة الجهرية في استخدام أسلوب تحليل أخطاء المتعلمين في القراءة للكشف عن طبيعة الخلل في ذلك.	0,5
0,81	صدق المقياس	

يلاحظ من خلال الجدول رقم (32) الموضح أعلاه ان قيمة معامل الاتفاق CVR يفوق (0,50) في كل فقرة (بند) من فقرات الأداة ، كما يتضح من خلال القيمة الكلية المعبرة عن معامل إتفاق المحكمين عن الأداة ككل هي 0,81 و هي قيمة دالة عن صدق الاستبيان و قابليته للتطبيق .

5 - ب : الصدق الاتساق الداخلي لبيرسون :

تم التحقق من صدق الاستبيان من خلال الصدق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط "بيرسون" بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس)، ومعاملات الارتباط بين المحاور فيما بينها، وارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبيان. والجدول (33) يوضح معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي إليها.

جدول (33): معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي إليها.

تقويم الدرس		تنفيذ الدرس		تخطيط الدرس	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
0,57**	39	0,68**	20	0,68**	1
0,67**	40	0,74**	21	0,38**	2
0,73**	41	0,75**	22	0,65**	3
0,81**	42	0,84**	23	0,49**	4
0,76**	43	0,63**	24	0,66**	5
0,72**	44	0,25*	25	0,75**	6
0,82**	45	0,67**	26	0,63**	7
0,83**	46	0,66**	27	0,70**	8
0,86**	47	0,73**	28	0,63**	9
0,69**	48	0,65**	29	0,70**	10
0,71**	49	0,77**	30	0,56**	11
0,80**	50	0,67**	31	0,68**	12
0,78**	51	0,67**	32	0,51**	13
0,73**	52	0,70**	33	0,42**	14
0,85**	53	0,67**	34	0,76**	15
0,57**	54	0,57**	35	0,77**	16
0,71**	55	0,70**	36	0,67**	17
0,68**	56	0,55**	37	0,40**	18
0,60**	57	0,56**	38	0,78**	19

** دال عند مستوى 0,001

* دال عند مستوى 0,05

يوضح الجدول (33) أن معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي إليها تتراوح بين (0,25) و(0,86) ودالة احصائياً عند مستوى 0,001. حيث أن معاملات ارتباط العبارات بمحور "تخطيط الدرس" تتراوح بين (0,38) و(0,78)، وبمحور "تنفيذ الدرس" تتراوح بين (0,25) و(0,84)، وبمحور "تقويم الدرس" تتراوح بين (0,57) و(0,86).

وقد كشفت بأن معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي إليها مرتفعة تتعدى (0,30) باستثناء العبارة رقم (25) الذي جاءت معامل ارتباطها بالمحور الذي ينتمي إليه أقل من (0,30)، حيث بلغت (0,25) ودالة عند 0,05، وتم تعديلها لوجود خلل في الصياغة، حيث عدل من " الحجم الساعي المخصص لنشاط القراءة كافي لعلاج الصعوبات التي تواجه المتعلمين" إلى صياغة أكثر ملاءمة "كيفية إدارة الوقت المخصص لنشاط القراءة قصد استدراك الصعوبات التي تواجه المتعلمين".

وبناء عليه جاءت معاملات ارتباط العبارة بالمحاور التي تنتمي إليها مرتفعة ودالة احصائياً عند 0,001، مما يدل على اتساق كل العبارات مع المحاور التي تتدرج ضمنها، وبالتالي فهو دليل على صدق عبارات الاستبيان.

كما تم فحص اتساق محاور الاستبيان فيما بينها، واتساقها بالدرجة الكلية باستخدام معاملات "بيرسون" بتكوين مصفوفة للارتباط بين المحاور، وبين المحاور والدرجة الكلية. والجدول (34) يوضح معاملات الارتباط بين المحاور فيما بينها، وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول (34): معاملات ارتباط المحاور فيما بينها، والمحاور بالدرجة الكلية.

المحور	تخطيط الدرس	تنفيذ الدرس	تقويم الدرس	الدرجة الكلية
تخطيط الدرس	---	**0,85	**0,88	**0,95
تنفيذ الدرس	---	---	**0,88	**0,95
تقويم الدرس	---	---	---	0,97

** الارتباط دال عند 0,001

يوضح الجدول (34) أن معاملات الارتباط بين المحاور الثلاثة مرتفعة ودالة احصائياً عند مستوى 0,001، حيث بلغ معامل الارتباط بين تخطيط الدرس وتنفيذ الدرس (0,88)، وتخطيط الدرس بتقويم الدرس (0,88)، وبين تنفيذ الدرس وتقويم الدرس (0,88). وكذلك جاءت معاملات ارتباط المحاور

بالدرجة الكلية مرتفعة جدا ودالة احصائياً عند مستوى 0,001، حيث بلغت بين تخطيط الدرس وتنفيذ الدرس بالدرجة الكلية (0,95)، وبين تقويم الدرس والدرجة الكلية (0,97). يلاحظ أن المحاور متسقة فيما بينها، ومتسقة بالدرجة الكلية للاستبيان، وهذا ما يؤكد على الصدق الداخلي للاستبيان.

5 - ج : الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات الاستبيان ودرجات محاوره المكونة له باستخدام طريقتين؛ طريقة الاتساق الداخلي لـ "ألفا" و"أوميغا"، وطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان-براون" و"جاتمان"، بتقدير معاملات ثبات درجات محاور الاستبيان، والثبات الكلي للاستبيان.

جدول (35): معاملات ثبات بطريقتي الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية للاستبيان ومحاوره.

التجزئة النصفية		الاتساق الداخلي		الطريقة	
معامل قاتمان	معامل سبيرمان-براون	معامل أوميغا	معامل ألفا	عدد البنود	الاستبيان ومحاوره
0,86	0,86	0,91	0,91	19	تخطيط الدرس
0,85	0,86	0,92	0,92	19	تنفيذ الدرس
0,95	0,95	0,95	0,95	19	تقويم الدرس
0,95	0,95	0,97	0,97	57	الاستبيان الكلي

يوضح الجدول (35) أن معاملات ثبات درجات محاور الاستبيان بالطرق الأربعة (ألفا، أوميغا، سبيرمان-براون، جاتمان) مرتفعة، حيث تتراوح بين (0,85) و(0,95)، وكذلك جاءت معاملات ثبات درجات الاستبيان الكلي مرتفعة بلغت بطريقة الاتساق الداخلي (0,97)، وبطريقة التجزئة النصفية (0,95). كشفت نتائج ثبات درجات الاستبيان ومحاوره الثلاثة عن تمتع الاستبيان بثبات عال.

6 - نتائج الدراسة الاستطلاعية :

من خلال القراءة الرقمية لنتائج المعالجة الإحصائية الأولية (الدراسة الاستطلاعية) الواردة في الجداول (32) (33) (34) (35) على الترتيب و المعبرة عن قيم معامل إتفاق المحكمين (CVR) و قيم معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي إليها وقيم معاملات ارتباط المحاور فيما بينها، والمحاور بالدرجة الكلية ، إضافة الى معاملات ثبات بطريقتي الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية للاستبيان ومحاوره فيمكن القول أن الأداة تتسم بدرجة ثبات مقبولة احصائياً، و بما أننا اعتمدنا في تقدير الثبات على استقرار النتائج، فان الأداة استوفت شروط الاختبار الجيد بتمتعها بدلالات صدق و ثبات

الفصل الرابع الاجراءات المنهجية للدراسة

مرتفعين يجعلها محل ثقة تقي بأغراض هذه الدراسة، في ظل المجتمع الإحصائي و عينة الدراسة اللذان يستوفيان الظروف و متطلبات تطبيق أداة الدراسة الحالية نظرا لما حققته نتائج العينة الاستطلاعية .

المبحث الثاني : الدراسة الأساسية .

1 : منهج الدراسة :

يعتمد أي بحث علمي على هيكلية منهجية منظمة في المنحى الذي تحدده طبيعة الأهداف المنتظرة لفك الغموض الذي يكتنف ذهن الباحث حول موضوع دراسته، لهذا ينبغي عليه إتباع منهج علمي دقيق و مناسب يستند على مجموع الإجراءات المحددة و المعتمدة من أجل الوصول الى حلول (Angers M , 1997, p9) معبرة عن مدى تحقق الأهداف و مدى صحة الفرضيات العلمية المطروحة هذا ما يدعو الى حتمية " تجميع أهم الحقائق و المعلومات و مقارنتها و تحليلها و تفسيرها للوصول الى تعميمات مقبولة لتقديم وصف علمي متكامل عن الظاهرة " (خالد حامد ، 2008 ، ص 41) منهجية البحث في العلوم الاجتماعية و الإنسانية الطبعة الأولى 2008 الجسور للنشر و التوزيع ، المحمدية الجزائر محل دراستنا الحالية لهذا المسعى العلمي الذي يؤكد على ان المنهج الوصفي Descriptive Methodologie أكثر المناهج توافقا مع بحثنا الحالي الهادف لاستكشاف و معرفة الحاجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية التدريبية في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة.

2: حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة فيما يلي:

2 - أ: الحدود الموضوعية: تعالج ثلاث زوايا رئيسة هي " الاحتياجات التدريبية " ، صعوبة القراءة " ، " أساتذة التعليم الابتدائي " و ذلك من خلال معرفة احتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي و دلال الفروق في استجاباتهم في ظل كل من متغيرات التالية : الجنس ، سنوات الخبرة المهنية ، اللغة المدرسة (لغة عربية ، لغة فرنسية) .

2 - ب : الحدود المكانية : المدارس الابتدائية المتواجدة بإقليم بلدية سطيف .

2 - ج : الحدود الزمنية : تمت إجراءات الدراسة خلال الموسم الجامعي 2021 / 2022 في الفترة الممتدة ما بين 04 سبتمبر 2021 و 22 مارس 2022.

2 - د : الحدود البشرية : أساتذة و استاذات اللغة العربية و اللغة الفرنسية بالمدارس الابتدائية لبلدية سطيف .

3: مجتمع و عينة الدراسة :

3 - أ : مجتمع الدراسة :

يتشكل مجتمع الدراسة الحالي من معلمي المدارس الابتدائية البالغ عددهم 1386 منهم 1181 و 250 معلما و معلمة للغة العربية و اللغة الفرنسية على الترتيب موزعين على 93 مدرسة ابتدائية ببلدية سطيف البالغ عددهم 93 مدرسة و ببعض مدارس بلدية سطيف للعام الدراسي 2021 / 2022 .

3 - ب : عينة الدراسة :

أعتمد الباحث في تحديد حجم عينة الدراسة الأساسية على معادلة كير جسي - مورفان المبرمجة على مستوى متصفح الجداول Excel و هي :

$$n = \left[\frac{\chi^2 N p (1-p)}{d^2 (N-1) + \chi^2 p (1-p)} \right]$$

وذلك بعد ملاءمة الإطار المخصص لحجم مجتمع الدراسة الكلي و هو 1386 أستاذ و أستاذة موزعة على 93 مدرسة ابتدائية ببلدية سطيف ،

بناء على ما تقدم حدد حجم العينة الممثلة لهذا المجتمع حيث قدر ب 301 أستاذ بالمدارس الابتدائية لبلدية سطيف من كلا الجنسين و كلا اللغتين العربية و الفرنسية ، حيث تم توزيع 350 استبانة بطريقة عشوائية على أفراد عينة الدراسة موزعين على 21 مدرسة ابتدائية بسطيف ، إلا أنه تم استرجاع 293 استبانة و إلغاء 57 استبيان راجع لضياعتها و تلفها من طرف الأساتذة الممثلين لعينة دراستنا الحالية .

4- أدوات الدراسة الأساسية :

بناء على معطيات الجدول رقم (31) الذي يقدم وصف مختصر لأداة الدراسة الاستطلاعية وما خلصت اليه نتائج هذه الدراسة والتي كانت محللتها قابلية الأداة للدراسة والتعميم على عينة الدراسة

الأساسية ومنه شملت أداة الدراسة الأساسية على نفس المحاور (التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تقويم الدرس) ونفس الفقرات (19 فقرة لكل محور) المتبناة في الدراسة الاستطلاعية .
في النهاية أداة الدراسة الأساسية تضمنت نفس محتوى أداة الدراسة الاستطلاعية شكلا و مضمونا
كما تم توضيحه في الجدول(31) المذكور سابقا.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية :

في ضوء أهداف هذه الدراسة اعتمدنا على برنامج الرزم الإحصائية (SPSS28)
statistical package for social sciences لمعالجة و تحليل البيانات باستخدام الأساليب
الإحصائية التالية :

1. اختبار كولومجروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov :

الهدف منه هو الكشف عن اعتدالية توزيع بيانات متغيرات الدراسة (الاحتياجات التدريبية،
تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس)

2. الاحصاءات الوصفية التي تمثلت في المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والأوزان
النسبية :

الهدف منه هو الكشف عن درجات معلمي المدرسة الابتدائية في مجالات الاحتياجات التدريبية
(تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس) لتدريس المتعلمين ذوي عسر القراءة.

3. اختبار "مان-وايتني" Mann-Whitney :

الهدف منه التعرف عن دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في
الاحتياجات التدريبية ومجالاتها الثلاثة (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس) لدى معلمي
المدرسة الابتدائية وفقاً لمتغيري الجنس، والمادة المدرسة.

4. اختبار كروسكال-واليس Kruskal-Wallis :

الهدف منه التعرف عن دلالة الفروق بين العينات المستقلة في الاحتياجات التدريبية
ومجالاتها الثلاثة (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس) لدى معلمي المدرسة الابتدائية
وفقاً لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

5. حجم الأثر لـ "كوهين" (1988) Cohen :

الهدف منه تحديد حجم أثر متغيرات الجنس، والمادة المدرسة، وسنوات الخبرة المهنية على الاحتياجات التدريبية وأبعادها (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس). مع تفسير حجم الأكثر (d)، وفقاً لما يلي:

صغير : 0,20

متوسط: 0,50

كبير : 0,80

(Cohen, J. 1988).

خلاصة :

أعطى هذا الفصل أهم القراءات الرقمية الاولية عن اجراءات الدراسة الاستطلاعية و الاساسية ، و التي أثبت من خلالها عدة نتائج كان أهمها قابلية الاداة للتطبيق الميداني في الدراسة الاساسية ، وعليها تم عرض جملة الاجراءات التي تم اتباعها للتحقق من الخصائص الميتولوجية للأداة و كذا الاساليب الاحصائية التي تم الاعتماد عليها في معالجة بيانات و معطيات الدراسة الحالية ، و على خطى ذلك توصلت الدراسة الى جملة من النتائج تم عرضها في الفصل الموالي .

الفصل الخامس
عرض و تحليل،
مناقشة و تفسير نتائج الدراسة.

الفصل الخامس: عرض و تحليل، مناقشة و تفسير نتائج الدراسة:

تمهيد.

البحث الأول: عرض و تحليل نتائج الدراسة

1: عرض و تحليل نتائج التساؤل الأول العام للدراسة.

2: عرض و تحليل نتائج التساؤل الثاني العام للدراسة.

البحث الثاني: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة.

1: مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الأول العام للدراسة.

2: مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الثاني العام للدراسة.

تمهيد :

أكدت الاجراءات المنهجية المتبعة في حساب صدق و ثبات اداة الدراسة على صلاحيتها في علاج أهداف الدراسة النهائية ، كون النتائج المتحصل عليها معبرة عن سلامة فقرات الاداة و ملاءمتها لموضوع الدراسة الحالي و أهدافه الاجرائية ، التي نسعى لعرض ما اثبتت صحة فرضياتها او بطلانها و هو ما يتناوله هذا الفصل كامتداد لما ورد في سابق الفصول من معطيات ، حيث تم التطرق الى اهم النتائج المتوصل اليها ، و مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة الواردة في الفصل الاول (الفصل التمهيدي) .

المبحث الأول : عرض و تحليل نتائج الدراسة :

قبل الاجابة على التساؤلات المتعلقة بالفروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة بأبعادها (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس) حسب متغيرات الجنس والخبرة المهنية واللغة المدرس، تم التحقق من اعتدالية توزيع بيانات متغيرات الاحتياجات التكوينية وأبعادها؛ تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس باستخدام اختبار كولومجروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov الذي كشف عن عدم اعتدالية توزيع بيانات تلك المتغيرات لأن القيم الاحتمالية المحصلة جاءت أقل من 0,05 ($p < 0,05$). وهذا ما يستدعي استخدام الاختبارات اللابارامترية في الاجابة على التساؤلات المتعلقة بالفروق.

للإجابة على التساؤلات الثلاثة الأولى المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في تدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة؛ تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس تم استخدام الاحصاءات الوصفية التي تمثلت في المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، وترتيب درجات استجابات المعلمين لعبارات الاستبيان.

وقبل الاجاب على تساؤلات الدراسة تم تحديد ثلاث فئات أو مجالات لتحديد درجة الاحتياج، وذلك بقسمة مدى درجات الاستجابة على ثلاثة ($2 / 3 = 0,666$)، وتم تحديدها في المجالات التالية:

جدول رقم (36) : محكات تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة.

درجات الاستجابة	درجة الحاجة	مجال المتوسط المرجح	مجال الوزن النسبي
3	كبيرة	[3,00 - 2,34]	[%78,00 إلى %100,0]
2	متوسطة	[2,33 - 1,67]	[%77,67 - %55,67]
1	قليلة	[1,66 - 1,00]	[%55,33 إلى %33,33]

1 : عرض و تحليل نتائج التساؤل العام الأول :

1 - أ: عرض و تحليل نتائج التساؤل الجزئي الأول :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في كفاءة تخطيط الدرس للمتعلمين من ذوي عسر القراءة؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، وتحديد الأوزان النسبية، ورتب درجات استجابات معلمي الابتدائية على عبارات محور تخطيط الدرس. وقد تم عرض نتائج هذه الاحصاءات الوصفية في الجدول رقم (37).

جدول رقم (37): المتوسطات المرجحة والأوزان النسبية المئوية والانحرافات المعيارية لعبارات محور

تخطيط الدرس .

الترتيب	درجة الحاجة	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	العبارات	الترقية
1	كبيرة	89,00	0,49	2,67	كيفية إعداد خطة تدريسية تتصف بالمرونة حسب الموقف التعليمي	1
5	كبيرة	83,00	0,69	2,49	مهارة إعداد صحيفة (شبكة) ملاحظة لخصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية و السلوكية	2
3	كبيرة	84,33	0,64	2,53	إعداد هيكلية تنظيمية لإدارة وقت الحصة في ظل الإمكانيات التعليمية المتاحة .	3
9	كبيرة	80,00	0,69	2,40	كيفية إعداد الألعاب التربوية اللغوية المساندة في تعلم القراءة .	4
2	كبيرة	84,76	0,62	2,54	كيفية بناء الدرس مع مراعاة حاجات المتعلمين النمائية	5
6	كبيرة	81,67	0,63	2,45	كيفية تحديد استراتيجيات التقويم المناسبة في نشاط القراءة في ضوء المهارات الأساسية للقراءة	6

7	كبيرة	81,00	0,65	2,43	7	معرفة أسلوب التهيئة و التمهيد المناسبين لتدريس المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة مع أقرانهم العاديين في نفس غرفة الصف .
8	كبيرة	80,77	0,67	2,42	8	تحديد التقنيات التعليمية ووسائل ايضاح نشاط القراءة الذي يناسب حاجات و قدرات المتعلمين.
13	كبيرة	78,33	0,63	2,35	9	كيفية خلق بيئة داعمة للتعلم ينخرط فيها جميع المتعلمين (العاديين - ذوي عسر القراءة)
18	متوسطة	74,67	0,72	2,24	10	كيفية تحديد مؤشرات الكفاءة المستهدفة من نشاط القراءة في ظل المهارات الأساسية لتعلم القراءة.
11	كبيرة	83,00	0,65	2,39	11	كيفية معرفة أنجح التقنيات و الأجهزة التعليمية المساندة لعلاج الأداء القرائي للمتعلمين .
9	كبيرة	80,00	0,66	2,40	12	كيفية تصميم الأنشطة التعليمية في شكل مهمات يقوم بها المتعلم في ضوء الأهداف التعليمية.
17	متوسطة	72,00	0,74	2,16	13	كيفية إعداد التقارير اليومية والفصلية والسنوية للخطة التربوية الفردية وفق أسلوب علمي.
16	متوسطة	75,33	0,66	2,26	14	أعتمد على النظريات والأبحاث العلمية في اعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية لتدريس عينة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم القرائي.
11	كبيرة	79,67	0,65	2,39	15	كيفية بناء الدرس مع مراعاة حاجات المتعلمين الأكاديمية.
14	متوسطة	77,67	0,68	2,33	16	مراعاة واقعية التخطيط وموضوعيته وقابليته للتنفيذ
4	كبيرة	84,00	0,65	2,52	17	مهارة صياغة أهداف الخطة التربوية بناءا على

					مستوى الأداء الحالي لمتعلمي ذوي صعوبات القراءة.
15	متوسطة	76,00	0,71	2,28	18 كيفية استثمار قاعدة البيانات و المعلومات المكتسبة من الدورات التدريبية للمعلمين (التكوين النفسو تربوي) في التخطيط للدرس .
19	متوسطة	69,67	0,79	2,09	19 تصميم برنامج لإشراك أولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ندوات علمية توعوية بأساليب الرعاية التربوية.
//	كبيرة	79,67	0,33	2,39	تخطيط الدرس

يوضح الجدول (37) أن معلمي المدارس الابتدائية في بحاجة كبيرة للتدريب في مجال تخطيط الدرس، حيث بلغ المتوسط المرجح (2,39) والذي يقع ضمن مجال "بدرجة كبيرة" (2,34-3,00) بوزن نسبي كبير بلغ (79,67%) الذي يتراوح بين (78,00-100%)، ويانحرف معياري بلغ (0,33).

وقد جاءت أغلب عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال تخطيط الدرس ذات احتياج بدرجة كبيرة (13 عبارة من بين 19)، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة بين (2,35) و(2,67) التي جاءت ضمن المجال "بدرجة كبيرة" (2,34-3,00)، وبأوزان نسبية تراوحت بين (78,33%) و(89%) التي تقع ضمن مجال الوزن النسبي الكبير (78-100%).

في حين أن العبارات التي جاءت ذات احتياج بدرجة متوسطة (10، 13، 14، 16، 18، 19)، تراوحت متوسطاتها المرجحة بين (2,09) و(2,33) التي جاءت ضمن المجال المتوسط (1,67-2,33)، وبأوزان نسبية تتراوح بين (69,67%) و(77,67%) التي تقع ضمن المجال (55,67-77,67%).

ترتكز الاحتياجات التدريبية في مجال تخطيط الدرس التي بدرجة كبيرة بشكل عام حول إعداد الدرس بما يتلاءم مع ذوي عسر القراءة، من خلال بناء خطة تتوفر على أهداف التعلم، وتصميم الأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التقويم، والوسائل التعليمية، و ادارة الوقت.

إن توكّد نتائج هذا التساؤل أن معلمي المدارس الابتدائية بحاجة كبيرة للتدريب في مجال تخطيط الدرس للمتعلمين ذوي عسر القراءة، ومن أهم الاحتياجات التدريبية تحديد أهداف التعلم، وتصميم الأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التقويم، والوسائل التعليمية، وتحديد الوقت.

1 - ب : عرض و تحليل نتائج التساؤل الجزئي الثاني :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في كفاءة تنفيذ الدرس للمتعلمين من ذوي عسر القراءة؟

وبنفس الطريقة تم استخدام المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، وتحديد الأوزان النسبية، ورتب درجات للإجابة لاستجابات معلمي الابتدائية على عبارات محور تنفيذ الدرس. وقد تم عرض نتائج هذه الاحصاءات الوصفية في الجدول رقم (38).

جدول رقم (38): المتوسطات المرجحة والأوزان النسبية المئوية والانحرافات المعيارية لعبارات محور

تنفيذ الدرس .

الترتيب	درجة الحاجة	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	العبارات	الترتبة
7	كبيرة	81,67	0,62	2,45	كيفية تنفيذ الخطة التربوية الفردية في ضوء المتغيرات الدخيلة (المؤثرة) في اكتساب التعلّيمات لدى متعلمين ذوي صعوبات القراءة.	20
14	متوسطة	75,67	0,68	2,27	كيفية استغلال الوسائل التعليمية المساندة البصرية في اثراء أنشطة التعلم القرائي.	21
2	كبيرة	85,33	0,70	2,56	استخدام التواصل اللفظي والغير لفظي لاستثارة انتباه المتعلمين العاديين وذوي صعوبة القراءة بشكل خاص.	22
7	كبيرة	81,67	0,63	2,45	الانتقال بالتدرّج من التجزئة الواضحة الطبيعية للكلمة الى الأقل وضوحا وأكثر تعقيدا (تجزئة	23

					الجملة الى كلمات، ثم الكلمات الى مقاطع، ثم المقاطع إلى أصوات).
18	متوسطة	75,00	0,63	2,25	24 تحديد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي والأداء المتوقع من المتعلمين ذوي صعوبة القراءة.
19	متوسطة	68,00	0,88	2,04	25 إدارة الوقت المخصص لنشاط القراءة قصد استدراك الصعوبات التي تواجه المتعلمين
13	متوسطة	77,33	0,74	2,32	26 كيفية استغلال الوسائل التعليمية المساندة السمعية في إثراء أنشطة التعلم القرآني.
9	كبيرة	79,67	0,69	2,39	27 كيفية تنويع المنبثات لإثارة اهتمام المتعلمين نحو القراءة.
12	كبيرة	78,00	0,72	2,34	28 استخدام أسلوب تعلم الأقران لإشراك المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة مع أقرانهم العاديين في الأنشطة التعليمية المختلفة.
9	كبيرة	79,67	0,70	2,39	29 تكييف المحتوى التعليمي بناء على حاجة كل موقف تعليمي عموماً وخصائص المتعلمين ذوي صعوبات القراءة خصوصاً.
16	متوسطة	75,33	0,65	2,26	30 قياس مستوى الأداء القرآني للمتعلمين بناء على مدى نجاحهم في المهمات المطلوبة منهم.
4	كبيرة	83,33	0,67	2,50	31 تدريب المتعلمين على الوعي الصوتي من خلال ربط الحروف بالأصوات
3	كبيرة	84,00	0,70	2,52	32 تجزئة النصوص الطويلة الى فقرات قصيرة تفصلها أسئلة لتجديد طاقات المتعلمين نحو القراءة.
4	كبيرة	83,33	0,68	2,50	33 التركيز على السمات السمعية للكلمات (الحرف الأول، الحروف المدمجة، حروف العلة)

					من خلال البدء بالأصوات قبل الحروف الهجائية.
16	متوسطة	75,33	0,71	2,26	34 استخدام خرائط المفاهيم أو الخرائط الفكرية في عرض محتوى الدرس لمساعدة المتعلمين على تحويل المجرد الى صورة فكرية.
6	كبيرة	83,00	0,60	2,49	35 يساهم التكوين النفسو تربوي للمعلمين في اكتساب الكفاءات اللازمة لتنفيذ نشاط القراءة في ظل الفروق الفردية بين المتعلمين
9	كبيرة	79,67	0,67	2,39	36 كيفية ممارسة أساليب التعزيز المختلفة أثناء تنفيذ الدرس لتشجيع الأفكار الإيجابية لدى المتعلمين.
14	متوسطة	75,67	0,76	2,27	37 اسعى الى اشراك أولياء المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة من خلال أنشطة منزلية لتنمية المهارات الأساسية للقراءة
1	كبيرة	86,67	0,63	2,60	38 يمثل العدد المتعلمين الكبير داخل الصف عائقا لتنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة.
//	كبيرة	79,33	0,33	2,38	تنفيذ الدرس

يبين الجدول (38) أن الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الدرس لدى معلمي المدرسة الابتدائية كانت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط المرجح لهذا المجال (2,38) الذي جاء ضمن مجال "درجة الاحتياج كبيرة" (2,34-3,00)، وبوزن نسبي بلغ (79,33%) الذي يقع بدوره ضمن "درجة كبيرة" (78,00-100%)، وبانحراف معياري قُدّر بـ (0,33).

أغلب عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الدرس جاءت وفقاً لمعلمي المدرسة الابتدائية ذات درجة احتياج كبيرة (12 عبارات من بين 19 عبارة)، فقد تراوحت متوسطاتها المرجحة بين (2,34) و(2,60) ضمن المجال (2,34-3,00)، وبأوزان نسبية تتراوح بين (78,00%) و(86,67%)، وبدورها جاءت ضمن مجال الوزن النسبي (78-100%).

أما الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الدرس التي جاءت ذات احتياج متوسطة، فتمثلت في العبارات رقم (21، 24، 25، 26، 30، 34، 37)، لأن متوسطاتها المرجحة تتراوح بين (2,04) و(2,32) وتقع ضمن المجال المتوسط (1,67-2,33)، وبأوزان نسبية تتراوح بين (68%) و(77,33%) وتقع ضمن المجال (55,67-77,67%).

ووفقاً لاستجابات المعلمين حول الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الدرس فإنها كانت درجة كبيرة، وتمحورت أساساً على الإجراءات المستخدمة في تقديم الدرس بما يتوافق مع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، من خلال متابعة عسيرتي القراءة فردياً وجماعياً بمساعدة أقرانهم، والتركيز على تقنيات تدريس القراءة، والتواصل الفعال مع المتعلمين من خلال التحفيز، وتكييف المحتويات مع متطلبات الدرس.

إن توكّد نتائج هذا التساؤل إلى أن حاجة معلمي المدارس الابتدائية بدرجة كبيرة للتدريب في مجال تنفيذ الدرس للمتعلمين ذوي عسر القراءة، ومن أهم الاحتياجات التدريبية المعبر عنها من قبل المعلمين ارتكزت بالأساس على تقنيات وأساليب تدريس القراءة، والتحفيز والتعزيز والتواصل اللفظي وغير اللفظي، واستراتيجية التعلم بالأقران، وتكييف المحتويات مع متطلبات الموقف التعليمي.

1 - ج: عرض و تحليل نتائج التساؤل الجزئي الثالث :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في كفاءة تقويم الدرس للمتعلمين من ذوي عسر القراءة؟

استخدم أيضاً في الإجابة على هذا التساؤل المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، ورتب استجابات معلمي الابتدائية على عبارات محور تقويم الدرس. وقد تم عرض نتائج هذه الاحصاءات الوصفية في الجدول رقم (39).

جدول رقم (39): المتوسطات المرجحة والأوزان النسبية المئوية والانحرافات المعيارية لعبارات محور تقويم الدرس.

الترتيب	درجة الحاجة	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	العبارات	الترتيب
1	كبيرة	88,67	0,59	2,66	استخدام التقويم في مختلف مراحل الدرس (تقويم تشخيصي، مرحلي، ختامي) لعلاج القصور الحاصل في اكتساب التعلّات .	39
4	كبيرة	83,33	0,63	2,50	متابعة مدى توافق المحتوى التعليمي مع قدرات المتعلمين من خلال التقويم المرحلي لنشاط	40
17	متوسطة	77,00	0,68	2,31	رصد درجات تقدم المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة في سجلات خاصة لإصدار احكام حول ذلك.	41
16	كبيرة	78,00	0,69	2,34	كيفية تنظيم بنك للأسئلة الصفية لقياس مستوى أداء المتعلمين لمختلف المهمات المطلوبة منهم.	42
9	كبيرة	82,00	0,67	2,46	كيفية إعداد الاختبارات ذات الخاصية المهارية لتحديد نوع المشكلة التي يواجهها المتعلم بشكل دقيق.	43
15	كبيرة	79,33	0,66	2,38	كيفية الاعتماد على الملاحظة في متابعة السلوك وتسجيله بأسلوب منظم (سجلات تقويمية) أثناء ممارسة الأنشطة الصفية عموما ونشاط القراءة خصوصا.	44
4	كبيرة	83,33	0,63	2,50	كيفية تنويع وسائل الاختبار قصد مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات القراءة.	45

13	كبيرة	80,33	0,65	2,41	46	كيفية قياس مدى تحقق أهداف الخطة التربوية الفردية.
14	كبيرة	79,67	0,63	2,39	47	كيفية تطوير الخطط التربوية و التعليمية في ضوء نتائج التقييم .
6	كبيرة	82,67	0,615 77	2,48	48	يعمل التكوين النفسو تربوي للمعلمين على تدريبهم في اختيار انسب الأساليب التقييمية مع المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
7	كبيرة	82,33	0,65	2,47	49	تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية والمتكررة.
19	متوسطة	67,00	0,69	2,01	50	كيفية استخدام جدول التخصيص لتقييم مدى تقدم المتعلمين في أداءهم للمهارات الأساسية الخاصة بنشاط القراءة.
12	كبيرة	80,67	0,69	2,42	51	كيفية إجراء اختبارات مسحية سريعة وهادفة لضبط مشكلة المتعلمين بدقة ووضوح.
10	كبيرة	81,67	0,70	2,45	52	كيفية اختيار وضعيات تقييمية أكثر تمثيلا للكفاءة
7	كبيرة	82,33	0,67	2,47	53	كيفية إعداد اختبارات تقييم أداءات المتعلمين بدلالة الكفاءات المستهدفة.
18	متوسطة	74,67	0,75	2,24	54	كيفية إشراك أولياء المتعلمين من صعوبات القراءة قصد تحسين مردودهم في تنفيذ المهام المطلوبة منهم.
3	كبيرة	86,67	0,62	2,60	55	كيفية إعداد خطة علاجية لصعوبات القراءة التي تواجه المتعلمين بناء على نتائج تقييمهم في النشاط.
11	كبيرة	81,33	0,65	2,44	56	كيفية استخدام المقابلة التشخيصية في استدرج

					أفكار المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة لفهم توجههم الفكري في بعض الإجابات.
1	كبيرة	88,67	0,57	2,66	57 كيفية استغلال القراءة الجهرية في استخدام أسلوب تحليل أخطاء المتعلمين في القراءة للكشف عن طبيعة الخلل في ذلك.
//	كبيرة	81,00	0,36	2,43	تقويم الدرس

يظهر الجدول (39) بأن هناك عدة احتياجات تدريبية كبيرة في مجال تقويم الدرس لدى معلمي المدرسة الابتدائية، وبالنظر إلى المتوسط المرجح لمجال تنفيذ الدرس (2,43) فإنه يعبر بدرجة احتياج كبيرة لأنه ضمن مجال "درجة الاحتياج كبيرة" (2,34-3,00)، وبوزن نسبي يقدر بـ (81%) ضمن مجال (0,36-100%)، وبانحراف معياري (0,36).

جاءت معظم عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم الدرس بدرجة كبيرة حسب استجابات معلمي المدرسة الابتدائية (16 عبارة من بين 19)، حيث تتراوح المتوسطات المرجحة بين (2,34) و(2,66)، وهي تقع ضمن مجال (2,34-3,00)، وتتراوح الأوزان النسبية للعبارات بين (78,00%) و(88,67%)، وهي ضمن مجال الوزن النسبي "بدرجة كبيرة" (78-100%).

في حين أن هناك (3) عبارات من الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الدرس جاءت بدرجة متوسطة، وهي العبارات رقم (41، 51، 54)، على اعتبار أن متوسطاتها المرجحة بلغت على التوالي (2,31)، (2,01)، (2,24) التي تقع ضمن المجال المتوسط (1,67-2,33)، وبأوزان نسبية بلغت (77%)، (67%)، (74,67%) ضمن المجال (55,67-77,67%).

يتضح بأن معظم الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم الدرس كبيرة ووفقاً لاستجابات المعلمين، وركزت هذه الاحتياجات حول استخدام التقويم المرحلي، ومتابعة وملاحظة تقدم المتعلمين، وإعداد أساليب تقويم (الاختبارات خاصة) ملائمة، واستغلال نتائج التقويم للتخطيط للعملية التعليمية، والتركيز على علاج صعوبات القراءة.

إن توكّد نتائج هذا التساؤل عن درجة كبيرة من الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم الدرس لدى معلمي المدارس الابتدائية، ومن أهم الاحتياجات التدريبية استخدام التقويم المرحلي، ومتابعة وملاحظة

تقدم المتعلمين، وإعداد أساليب تقويم (الاختبارات خاصة) ملائمة، واستغلال نتائج التقويم للتخطيط للعملية التعليمية، وتقنيات علاج صعوبات القراءة.

2: عرض و تحليل نتائج التساؤل العام الثاني :

2 - أ : عرض و تحليل نتائج التساؤل الجزئي الأول :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في احتياجاتهم التدريبية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة في ظل متغير الجنس ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار "مان-وايتني" Mann-Whitney لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات في الاحتياجات التدريبية بأبعادها (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس).

جدول رقم (40): نتائج اختبار "مان-وايتني" للفروق في الاحتياجات التدريبية بأبعادها الثلاث حسب

متغير الجنس

المتغيرات	الجنس	عدد الأفراد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر d
تخطيط الدرس	ذكر	61	149,32	9108,5	6934,50	-	0,810	0,035
	أنثى	232	146,39	33962,5				
تنفيذ الدرس	ذكر	61	141,41	8626	6735,00	-	0,562	0,122
	أنثى	232	148,47	34445				
تقويم الدرس	ذكر	61	146,08	8911	7020,00	-	0,924	0,069
	أنثى	232	147,24	34160				
الاحتياجات التدريبية	ذكر	61	146,08	8911	7020,00	-	0,924	0,059
	أنثى	232	147,24	34160				

يوضح الجدول (40) أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين المعلمين والمعلمات في الاحتياجات

التكوينية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة قيمة $Z (-0,095)$ غير دالة احصائياً لأن القيمة

الاحتمالية أكبر من 0,05 ($p = 0,924 ; p > 0,05$)، حيث بالنظر إلى متوسط رتبة الذكور (146,08) يساوي تقريباً متوسط رتبة الاناث في الاحتياجات التكوينية.

كما يتضح بأنه لا توجد فروق أيضاً بين المعلمين والمعلمات في أبعاد الاحتياجات التكوينية؛ تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وتقييم الدرس لتدريس المتعلمين ذوي عسر القراءة. حيث جاءت قيمة Z (-0,241) للفروق بين المعلمين والمعلمات في تخطيط الدرس، و(0,58) في تنفيذ الدرس، و(0,095) في تقييم الدرس غير دالة احصائياً ($p > 0,05$). فبالنظر إلى متوسطي رتب المعلمين والمعلمات (149,32 مقابل 146,39) في تخطيط الدرس، و(141,41 مقابل 148,47) في تنفيذ الدرس، و(146,08 مقابل 147,24) في تقييم الدرس مقارنة.

وجاءت أحجام الأثر (d) لمتغير الجنس على الاحتياجات التكوينية بأبعادها (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقييم الدرس) صغيرة بلغت (0,059) في الدرجة الكلية، و(0,035) في تخطيط الدرس، و(0,122) في تنفيذ الدرس، و(0,069) في تقييم الدرس، لأنها وفقاً لتوجيهات "كوهين" Cohen (1988) أقل من 0,20.

كشفت نتائج هذا التساؤل عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0,05 في استجابات معلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في احتياجاتهم التدريبية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة في ظل متغير الجنس، وعليه فمتغير الجنس لا يؤثر على استجابات معلمي الابتدائية للاحتياجات التدريبية وبمجالاتها الثلاثة (تخطيط، تنفيذ، تقييم) لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة.

2 - ب : عرض و تحليل نتائج التساؤل الجزئي الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في احتياجاتهم التدريبية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة في ظل متغير سنوات الخبرة المهنية؟

تم استخدام اختبار "كروسكال-وليس" Kruskal-Wallis لدلالة الفروق بين العينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية بأبعادها (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدس) حسب سنوات الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

جدول رقم (41) : نتائج اختبار كروسكال-وليس "Kruskal-Wallis" للفروق في الاحتياجات التدريبية

بأبعادها الثلاث حسب متغير سنوات الخبرة المهنية

المتغيرات	سنوات الخبرة المهنية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة كا ²	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر d
تخطيط الدرس	أقل من 5	66	1,60	0,33	142,67	2,198	0,333	0,082
	من 5 إلى 10	133	1,64	0,33	154,89			
	أكثر من 10	94	1,58	0,32	138,87			
تنفيذ الدرس	أقل من 5	66	1,59	0,36	140,87	3,962	0,138	0,124
	من 5 إلى 10	133	1,66	0,34	157,63			
	أكثر من 10	94	1,57	0,31	136,27			
تقويم الدرس	أقل من 5	66	1,58	0,41	147,89	1,122	0,571	0,069
	من 5 إلى 10	133	1,57	0,36	151,72			
	أكثر من 10	94	1,52	0,34	139,70			
الاحتياجات التدريبية	أقل من 5	66	1,59	0,33	143,55	2,663	0,264	0,099
	من 5 إلى 10	133	1,63	0,31	155,51			
	أكثر من 10	94	1,56	0,30	137,38			

يوضح الجدول (41) أنه لا توجد فروق في الاحتياجات التكوينية بأبعادها (تخطيط الدرس،

تنفيذ الدرس، تقويم الدرس) وفقاً لسنوات الخبرة المهنية، حيث أن قيمة كا² (2,663) في الاحتياجات

التكوينية (الدرجة الكلية) غير دالة احصائياً ($p > 0,05$) لأن المتوسطات الحسابية لفئات الخبرة المهنية للمعلمين متقاربة فيما بينها، فقد بلغ المتوسط الحسابي لفئة "أقل من 5 سنوات" (1,59)، وفئة "من 5 إلى 10 سنوات" (1,63)، وفئة "أكثر من 10 سنوات" (1,56).

وكذلك لا توجد فروق في أبعاد الاحتياجات التدريبية؛ تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس بين فئات الخبرة المهنية، فقد جاءت قيم كا² (2,198) في احتياجات تخطيط الدرس، و(3,962) في احتياجات تنفيذ الدرس، و(1,122) في احتياجات تقويم الدرس كلها غير دالة احصائياً ($p > 0,05$). ويعود ذلك إلى تقارب المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات المعلمين في أبعاد الاحتياجات التكوينية (تخطيط، تنفيذ، تقويم) بين فئات سنوات الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

جاءت المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات المعلمين متقاربة؛ في تخطيط الدرس بلغت لدى فئة "أقل من 5 سنوات" (1,60)، و "من 5 إلى 10 سنوات" (1,64)، و "أكثر من 10 سنوات" (1,58)، وفي تنفيذ الدرس بلغت لدى فئة "أقل من 5 سنوات" (1,59)، و "من 5 إلى 10 سنوات" (1,66)، و "أكثر من 10 سنوات" (1,57)، وكذلك جاءت المتوسطات الحسابية متقاربة في مجال تقويم الدرس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة "أقل من 5 سنوات" (1,58)، وفئة "من 5 إلى 10 سنوات" (1,57)، وفئة "أكثر من 10 سنوات" (1,52).

وبناء عليه، توصلت نتائج هذا التساؤل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0,05 في استجابات معلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في احتياجاتهم التدريبية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة في ظل متغير سنوات الخبرة المهنية. بمعنى أنه لا يؤثر متغير سنوات الأقدمية المهنية على استجابات معلمي المدارس الابتدائية لاحتياجاتهم التدريبية بمجالاتها؛ تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وتقييم الدرس.

2 - ج : عرض و تحليل نتائج التساؤل الجزئي الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في احتياجاتهم التدريبية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة في ظل متغير اللغة المدرسة (لغة عربية - لغة فرنسية)؟

تم استخدام اختبار "مان-وايتني" Mann-Whitney لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية بأبعادها (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس) بين معلمي اللغة العربية ومعلمي اللغة الفرنسية.

جدول رقم (42): نتائج اختبار "مان-وايتني" للفروق في الاحتياجات التدريبية بأبعادها الثلاث حسب اللغة المدرسة.

حجم الأثر d	القيمة الاحتمالية	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتبة	عدد الأفراد	اللغة المدرسة	المتغيرات
0,089	0,817	-	4184,00	38114,00	146,59	260	عربية	تخطيط
				4957,00	150,21	33	فرنسية	الدرس
0,216	0,398	-	3903,50	38606,50	148,49	260	عربية	تنفيذ
				4464,50	135,29	33	فرنسية	الدرس
0,017	0,855	-	4206,50	38303,50	147,32	260	عربية	تقويم
				4767,50	144,47	33	فرنسية	الدرس
0,04	0,862	-	4210,50	38299,50	147,31	260	عربية	الاحتياجات
				4771,50	144,59	33	فرنسية	التدريبية

يوضح الجدول (42) أن قيمة z (-0,173) غير دالة احصائياً، حيث أن القيمة الاحتمالية أكبر من 0,05 (p = 0,862 ; p > 0,05)، فلا توجد فروق دالة احصائياً بين معلمي اللغة العربية ومعلمي اللغة الفرنسية في الاحتياجات التكوينية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة، لأن متوسط رتبة معلمي اللغة العربية (147,31) في الاحتياجات التكوينية يساوي تقريباً متوسط رتبة معلمي اللغة الفرنسية (144,59).

ويتضح بأن قيم z (-0,232) للفروق في تخطيط الدرس، و(-0,845) في تنفيذ الدرس، و(-0,182) في غير دالة احصائياً ($p > 0,05$)، وبالتالي لا توجد فروق بين معلمي اللغة العربية ومعلمي اللغة الفرنسية احتياجات تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس لتدريس المتعلمين ذوي عسر القراءة. وقد أكدت متوسطات الرتب معلمي العربية ومعلمي الفرنسية بأنها متقاربة، جاءت في احتياجات تخطيط الدرس (146,59 مقابل 150,21)، وفي تنفيذ الدرس (148,49 مقابل 135,29)، وفي تقويم الدرس (147,32 مقابل 144,47).

أما أحجام الأثر (d) فقد جاءت صغيرة في الدرجة الكلية للاحتياجات التكوينية (0,04)، وفي تخطيط الدرس (0,089)، و(0,017) في تقويم الدرس لأنها وفقاً لتوجيهات "كوهين" (1988) Cohen أقل من 0,20، في حين جاء حجم الأثر في احتياجات تنفيذ الدرس (0,216) متوسطاً لأنه يتراوح بين (0,20) و(0,50).

أظهرت نتائج هذا التساؤل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0,05 في استجابات معلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في احتياجاتهم التدريبية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة في ظل متغير المادة المدرسة، وعليه فإن اختلاف المادة المدرسة (عربية، فرنسية) لا تختلف استجابات معلمي الابتدائية احتياجاتهم التدريبية لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة.

المبحث الثاني: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة.

1: مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الأول العام للدراسة.

من خلال القراءة الإحصائية الناتجة عن معالجة بيانات الدراسة الحالية تظهر عدة رؤى و تأويلات علمية لما خلصت اليه من نتائج و التي أكدت على درجة الاحتياج الكبيرة لتدريب المعلمين في الكفاءات التدريسية الأساسية لبناء الدرس - التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تقييم الدرس - مما يعبر بالدرجة الأولى على التراجع الحاصل في أحد الكفتين المتمثلتين في التكوين الاكاديمي أو الميداني للمعلمين المحدد للكفايات التدريسية الواجب إكتسابها لضبط مختلف العراقيل التي تهدد اتجاه الممارسة التدريسية سواء مع المتعلمين العاديين او مع أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية ، من هنا تكمن نقطة الاتفاق بين معظم الدراسات و الأبحاث العلمية التي ترجمة الافتقار الكبير الذي يشهده أساتذة التعليم الابتدائي على الصعيد المهني أو الأدائي (القاضي نجاح سعود فارس ، 2016 ، ص 2084) ، الذي قد يؤثر على مسار و مخرجات العملية التعليمية المرتكز أساسا على فاعلية الأنشطة التعليمية لبلوغ الأهداف التعليمية للدرس ، و هو الحيز الذي استدعى كل من لخضر عواريب و بوحفص بن كريمة الى التقصي على احتياجات التدريسية للمعلمين في تدريس المتعلمين العاديين حيث أظهرت النتائج نسبة عالية قاربت 80 % من المعلمين في حاجة للتدريب أكثر على الكفاءات التدريسية الثلاث في بناء الدرس (التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تقييم الدرس) .

في حين حصر خالد بن محمد المحرج (2020) اهتمامه بمعلمي و معلمات صعوبات التعلم و احتياجاتهم التدريسية في المملكة العربية السعودية إذ أكدت مخرجاتها على درجة الاحتياج الكبيرة التي يراها مشرفوهم ضرورية و ينبغي اشباع تلك الاحتياجات ، كل ذلك من بين المؤشرات قوية داعية لتأكيد نتائج دراستنا التي خصصت أهم شريحة و الاكثر انتشارا في مرحلة التعليم الابتدائي و هي عينة المتعلمين من ذوي صعوبة القراءة التي حظيت باهتمام جل الباحثين و المختصين التربويين و النفسانيين الذي يسعون للإلمام بكل حاجات هذه الفئة التي شهدت انتشارا واسعا في مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها أهم قاعدة لتعليم المتعلمين المهارات الأساسية في القراءة ، فكف الرموز الكتابية و فهم ما يقرؤونه هو ما أثار الفضول لدى الباحثين في مختلف الدراسات للتقصي عن المشكلة محل الدراسة في المدرسة الجزائرية بشكل خاص و هو ما نجده وارد في دراسة قدي سومية (2016) التي اثبتت النطاق الواسع الذي تنتشر فيه صعوبة القراءة و هو مدارس التعليم الابتدائي و دراسة البشير معمري (2005)

التي حددت هذا الانتشار في السنوات الأولى (الطور الأول) من التعليم الابتدائي ما يمكن ربطه بمختلف المتغيرات التي تتدخل في سيكولوجية الطفولة في تلك المرحلة التعليمية و الانتقال الحاصل من البيئة الاسرية الى البيئة المجتمعية ثم البيئة التعليمية و ما تلعبه من أدوار فعالة في بناء شخصية سليمة محصنة من مختلف المشكلات السلوكية التي تواجه المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية أثناء مسارهم التعليمي حيث يشكل تشتت الانتباه أكثر المشكلات انتشارا بين متعلمي هذه الفئة ليلها النشاط الزائد و السلوك الانسحابي اضافة للسلوك العدوانى الذي يأتي في المرتبة الأخيرة ضمن اهم المشكلات السلوكية التي حددتها أسماء خوجة (2018) في دراستها التي أجريت في ابتدائيات مدينة مسيلة باعتبارها بيئة تعليمية ممثلة عن المدرسة الجزائرية من حيث مواردها المادية و البشرية و مناهجها التعليمية المتبناة من نفس النظام التعليمي الهادف إلى تحسين المردود التعليمي من خلال العمل على فهم كل الصعوبات التي توجه أطراف العملية التعليمية و الكشف عنها بكل الأساليب و الوسائل التعليمية المتاحة في هذا المجال قصد الاستدراك الآني و علاج تلك المشكلات الذي ينبغي ان ينطلق من واقع الممارسة التدريسية من حيث ما هو كائن و ما ينبغي أن يكون بداية من السياسة التعليمية و ما تحويه من غايات مرورا بمنهجها التعليمية التي يقاس نجاحها بما يتحقق من أهداف تجسدها المحتويات التعليمية وصولا الى مخرجاتها الفعلية التي تتحدد من خلال أداء المتعلمين لمختلفة الأنشطة التعليمية الصفية و اللاصفية.

كل هذا يمكن ضبطه في ظل المتغيرات و المواقف التعليمية الحاصلة اثناء الأداء التدريسي للمعلم من خلال معرفة احتياجاتهم التدريبية في ظل حاجات المتعلمين النمائية و الاكاديمية و اكثر المشكلات السلوكية المساهمة في اظهار صعوبات التعلم الاكاديمية التي هي محل مشروعنا البحثي الذي سعى و تمكن من معرفة هذه الاحتياجات في ضوء الكفاءات التدريسية التي بنيت عليها أداة الدراسة - التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تقويم الدرس - فكانت عموما نتائجها تنص على أهم الاحتياجات التدريبية التي اتفقت كليا أو جزئيا مع أغلب الدراسات العربية التي أجريت في مراكز التربية الخاصة كدراسة فاطمة حمدان معمريه و هيام موسى التاج (2017) و دراسة يوسف عبد الله عباس القاضي (2018) اللتان بينتا صحة فرضيات بحثنا و صدق الاتجاه الذي تبحت فيه من خلال ما توصلنا اليه من نتائج أعطت الأولوية الكاملة للجانب المادي بالدرجة الأولى الذي يشمل مختلف التكنولوجيات والوسائل و التقنيات التعليمية و هو ما نصت عليه بعض فقرات أداة دراستنا (8،11،21،26...)

وأكدت على درجة الاحتياج الكبيرة لمعلمي التربية الخاصة لهذا الجانب وهي النقطة المشتركة التي أولى اليها الباحث الأهمية البالغة نظرا لما تلعبه التقنيات والوسائل التعليمية المساندة البصرية و السمعية وكذا وسائل الايضاح من دور فعال في الصفوف الدراسية العادية من خلال إثراء الأنشطة التعليمية من جهة و علاج الأداء القرائي للمتعلمين من ذوي صعوبة القراءة من جهة أخرى ،لهذا المسعى المنهجي الذي وضح التطابق الحاصل بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة و المعلمين العاديين والداعي الى نفس الاحتياجات المعبرة عن الافتقار الذي تشهده المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في توفير الإمكانيات و الوسائل التعليمية الداعمة و المساندة في تعليم ذوي صعوبة القراءة من جهة و القصور الحاصل فيما يخص ممارسة الكفاءات الأساسية لبناء درس مكيف ومرن مع مختلف الحاجات البيولوجية و الاكاديمية للمتعلمين في الصف الدراسي الواحد انطلاقا من التخطيط للدرس كأهم خطوة ترسم مسار الممارسة التدريسية ومؤشرات و معايير تحقق الكفاءات (القاعدية ، المستهدفة ، العرضية) حيث أظهرت نتائج الدراساتين السابقتين المذكورتين سابقا أن درجة الاحتياج للتدريب على كفايات التخطيط الناجح لبناء الدرس كبيرة تتفق كليا مع ما أجمعت فيه مختلف الدلالات الإحصائية المتوصل اليها في دراستنا الحالية مع نتائج الدراسات الواردة أعلاه من حيث درجة الاحتياج للتدريب على كفايات اعداد الخطط التدريسية و الألعاب التربوية اللغوية و شبكات الملاحظة و إدارة الوقت إضافة الى كيفية اختيار و تحديد التقنيات التعليمية ووسائل الايضاح و كذا إعداد التقارير للخطة التربوية الفردية و غير ذلك .

الى جانب ذلك تتضح الحاجة (المحور الأول من الملحق رقم 02) التي تتطلب نظرة مسحية معمقة حول كفايات استثمار قواعد البيانات و المعلومات المكتسبة من الدورات التدريبية والتكوين النفسي تربوي للأساتذة و كذا تصاميم البرامج لإشراك الأولياء ندوات علمية توعوية و الذي قد يعبر و بامتياز عن ضعف التكوين قبل و أثناء الخدمة لمعلمين في مجال صعوبات التعلم عموما وصعوبة القراءة خصوصا ،و ضعف الخبرات و المهارات لإسقاط الملكات المعرفية و المفاهيمية للمعلمين أثناء ممارستهم التدريسية داخل الصف من حيث خلق البدائل التربوية المناسبة ومختلف الدعائم البيداغوجية و أساليب التقوية مع المتعلمين من صعوبة القراءة و ضبط مختلف المتغيرات الدخيلة على مسار العملية التعليمية التعلمية كما أوضحته نقاط الاتفاق الحاصل في النتائج الحالية مع الدراساتين المذكورتين سابقا.

أما فيما يخص مرحلة تنفيذ الدرس كأحد ثاني أهم اركان الدرس باعتبارها مرحلة تنفيذية لكل المخططات التدريسية و الافتراضات المطروحة لكسب رهان النجاح في توجيه مسار العملية التعليمية التعليمية في سياق مسابير لمدرجات و حاجات المتعلمين ، انطلاق من المنحى المؤكد على الاتفاق الكلي بين نتائج دراستنا و الدراسات السابقة من حيث الاحتياج الكبير للتدريب على الكفاءات الأساسية لبناء الدرس و التي من بينها كفاءة تنفيذ الدرس التي تجسد فيها كل التخمينات و الخرائط المحددة لبلوغ الأهداف التعليمية من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية عامة و نشاط القراءة خاصة ، فبالعودة الى قراءتنا الرقمية لنتائج الدراسة الحالية الهادفة للكشف عن احتياجات التدريسية للمعلمين لتدريس ذوي صعوبة القراءة و بعد التأكد من الاتفاق الوارد مع الدراسات السابقة يمكن حصر احتياجات المعلمين في هذه المرحلة في ظل القصور الحاصل على الصعيد المهني و الأدائي الذي أثبتته نتائج دراسة نجاح سعود فارس القاضي 2016 في:

غياب مبادئ التعلم المرن المعبر عنها في فقرات أداة الدراسة (21، 26، 27، 28، 29، 34، 36، ...) من حيث تنويع المثيرات و أساليب التدريس و تكييف المحتويات التعليمية و استخدام خرائط المفاهيم و أساليب التعزيز إضافة الى أساليب الدعم الهادفة الى اشراك أولياء في الأنشطة المنزلية لمتابعة درجات نمو المهارات الأساسية في القراءة، كل ذلك راجع الى ضعف مهارات و خبرات المعلمين في تدريس المتعلمين من صعوبات القراءة و خلق البدائل البيداغوجية الناجحة لتدارك الصعوبات و إعطاء الحلول المناسبة .

غياب أدنى المؤشرات الدالة عن تحكم المعلمين في مبادئ التربية العلاجية الهادفة لتوجيه مسار العملية التعليمية التعليمية مع حاجات ذوي صعوبة القراءة يظهر ذلك من خلال احتياجاتهم الكبيرة الظاهرة على مستوى الفقرات (30، 31، 32، 33، 34، 23، 22، 20) الدالة بالضرورة على أساليب كشف المتعلمين ذوي صعوبات القراءة من خلال قياس مستوى الأداء القرائي للمتعلمين و تحديد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي للمتعلمين و الأداء المتوقع من أنشطة الأداء القرائي و متابعتهم من خلال تنفيذ الخطط الفردية و مسابرة كل التطورات الحاصلة في درجة الصعوبة لديهم من خلال الانتقال من التجزئة الواضحة الطبيعية للكلمة الى أقل وضوحا و أكثر تعقيدا ،و كذلك تدريب المتعلمين على الوعي الصوتي للحروف و الكلمات و إضافة الى تجزئة النصوص الطويلة الى فقرات ، كل ذلك في المنحى الساعي الى تقديم الدعم البيداغوجي و علاج مختلف جوانب النقص و القصور في أداء

المتعلمين لأنشطة التعلم القرائي من هذا المنطلق يمكن ارجاع سببية هذا الاحتياج الكبير في مرحلة تنفيذ الدرس الى قلة الممارسات الاكاديمية و الميدانية للمعلمين مع هذه العينة من ذوي صعوبة القراءة نتيجة الشغور المفتعل في مناهج تكوين الأساتذة رغم ان جل الأنظمة التعليمية تدرك ضخامة المشكلة لما لها تأثير على مخرجات العملية التعليمية التعلمية .

حوصلة كل الجهود المبذولة للمعلم في مرحلتي التخطيط و التنفيذ للدرس باعتبارهما ركائز بناء الدرس تتحدد من خلال وزن المخرجات التعليمية الذي تعبر عنه آخر مرحلة في بناء الدرس و هي التقويم القائم على رصد درجات المتعلمين من ذوي صعوبة القراءة بناءا على كل مرحلة من المراحل التي يقوم عليها الدرس و ذلك في ثلاثة مراحل و هي التقويم التشخيصي و التقويم المرحلي ثم التقويم الختامي الهادفة لمسايرة مستويات اكتساب المعارف أثناء الدرس لمسايرة الأهداف التعليمية و مدى تحقيقها من الخطة التربوية الفردية المخطط لتبنيها في المرحلة التنفيذية قصد تحسين مستوى الأداء الحالي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم القرائي ، فاستنادا لما أعطته دراستنا من بيانات كشفت عن احتياج المعلمين الكبير للتدريب على هذه المرحلة التقويمية نظرا لما لها من دور فعال في التعرف أوجه القوة و الضعف لدى المتعلمين من خلال رصد درجات تقدم المتعلمين ذوي صعوبة القراءة في سجلات خاصة و هو احد الجوانب يعيش نوع من الاحتقار قد يكون تقصير من طرف المعلمين أو تقصير في حقهم من حيث تكونهم أثناء الخدمة في هذا المجال ، الى جانب ذلك تظهر العديد من علامات دالة عن الافتقار المفاهيمي لكيفيات ملاحظة و متابعة السلوك في سجلات تقويمية خاصة بنشاط القراءة و تنظيم بنك من الأسئلة الصفية لقياس مستوى أداء المتعلمين إضافة الى كيفيات اعداد الاختبارات ذات الخواص المهارية لتحديد نوع المشكلة التي تواجه المتعلم و اختيار اكثر الوضعيات التقويمية تمثيلا للكفاءة و غير ذلك من الدلالات المعبرة عن النقائص الكائنة و التي ينبغي اشبعها لسد الشغور الحاصل في مختلف الممارسات التدريسية التي تسعى لإعداد خطط علاجية لصعوبات القراءة بالاعتماد على مختلف المهارات و الخبرات التي تكشف عن بعض مؤشرات عن تلك الصعوبة كالقراءة الجهرية للنصوص و المقابلات التشخيصية و التغذية الراجعة الفورية و المتكررة و اشراك الاولياء في مختلف المهام التي يكلف بها ابناءهم قصد الحفاظ على استمرارية العلاج و بالتالي تحسين آداءهم القرائي .

انطلاقا مما تقدم من قراءات كمية و كيفية للنتائج المتوصل اليها في هذه الدراسة وما اتفقت فيه على الاحتياج الكبير للمعلمين لتدريس المتعلمين ذوي صعوبة القراءة باعتبارها فئة من صعوبات التعلم

الأكاديمية التي تنتمي بدورها الى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي سبق الاستدلال بها من حيث النتائج التي تعكس موضوعية نتائجنا التي أوضحت ان احتياج معلمي المدارس الابتدائية و معلمي التربية الخاصة لهما نفس الاتجاه الذي يركز على كفاءات بناء الدرس المذكورة سالفا والتي تدعو كذلك الى نفس النقاط المشتركة التي تنص عليها نتائج دراسة إسماعيل خالد المكاوي (2019) التي عالجت الموضوع مع نفس عينة دراستنا المتمثلة في معلمي المدرسة الابتدائية الا انها خصصت المدارس الدامجة في مصر كونها تعيش في بيئة تعليمية مقارنة للبيئة التعليمية العادية و هي أولى و أهم المؤشرات التي تعكس ضخامة المشكلة - صعوبة القراءة- في الطور التعليمي القاعدي سواء بالنسبة للمتعلمين و مستواهم التحصيلي او بالنسبة للمعلمين و ملكاتهم المعرفية ، الى جانب هشاشة التكوين النفسو تربوي الملزمون به اثناء الخدمة كونه يعتمد على مؤطرين غير مؤهلين في مجال صعوبات التعلم و أساليب الكشف و الرعاية و التدريس لهذه الفئة مما يضعف موقفهم اثناء ممارستهم التدريسية ليرجع اثر ذلك سلبا على مردود المتعلمين التحصيلي.

2- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الثاني العام للدراسة:

تهدف تساؤلات الجزئية المندرجة تحت التساؤل العام الثاني للدراسة الى معرفة الفروق بين الاحتياجات التدريبية للأساتذة في ضوء كل من متغير الجنس و سنوات الخبرة المهنية و اللغة المدرسة (لغة فرنسية ، لغة عربية) و ذلك من خلال استجاباتهم على فقرات أداة الدراسة الحالية (الاستبيان) و بعد المعالجة الإحصائية اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين احتياجات التدريسية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في ظل المتغيرات المذكورة أعلاه.

2 - أ :الجنس:

استنادا لما يهدف اليه نص التساؤل الجزئي الأول في معرفة الفروق بين الاحتياجات التدريبية لكلا الجنسين من المعلمين و بالرجوع الى النتائج المبينة في الجدول (40) الموضح سابقا، و ما جاءت به من بيانات مؤكدة على انعدامية وجود الفروق بين الاحتياجات التدريبية للمعلمين في تدريس المتعلمين من ذوي صعوبة القراءة ، على عكس ما خلصت اليه فاطمة حمدان المعمرية و هيام موسى التاج (2017) في دراستهما الهادفة لمعرفة درجة احتياج معلمي التربية الخاصة في محافظة البريمي - سلطنة عمان - حيث اكدت على الاختلاف الحاصل بين كلا الجنسين في درجة احتياجهم للتدريب هذا من جهة

، و من جهة أخرى يتضح طابع اتفاق نتائج دراستنا مع الدراسات السابقة ما جعلها تصب في نفس المنحى المفاهيمي الذي توصلت اليه دراسة يوسف عبد الله عباس القاضي (2018) الذي خصص فيها عينة معلمي التربية الخاصة بمحافظة الخليل بفلسطين حيث تناول فيها اهم الحاجات و اكثرها توافقا مع ما سعت دراستنا للتقصي عنه و هي مرتبة تنازليا على الترتيب حسب أولويتها لدى عينة الدراسة (المعلمين) احتياجات تتعلق بالوسائل والأساليب التعليمية والتعزيز، احتياجات تتعلق بالمناصرة ، احتياجات تتعلق بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية، احتياجات تتعلق بقياس مستوى الأداء الحالي - احتياجات تتعلق ببناء المنهاج ، احتياجات تتعلق بالتقويم والتغذية الراجعة والرسم البياني، فمن خلال استقراء هذه النتائج نجد أنها تتفق مع مخرجات دراستنا من الناحية المفاهيمية التي اشارت اليها الفقرات التي تضمنتها أداة دراستنا ما قد يسمح لنا بالحكم عن التشابه الوارد بين السياستين التعليميتين الجزائرية و الفلسطينية و كذا ثقافات و ملكات المعلمين المعرفية في هذا المجال ، أما محليا فيمكن اعتبار تلك الاحتياجات المعبر عنها في نتائج الدراسة بمثابة تحريات علمية أولية تصف الواقع الحالي التي تتعايش و النقائص السارية المفعول حاليا ، هذا ما يمكن اعتبار سببته الى غياب التجديدات و الإصلاحات التي تتماشى مع كل المستجدات الحاصلة في مجال التربية و التعليم عموما و المناهج و طرق التدريس خصوصا قد يعود ذلك الى أن كلا الجنسين من المعلمين لهما نفس الظروف و نفس المداخل المعرفية و المفاهيمية الخاصة بتكوينهم النفسو تربوي أثناء الخدمة الذي قد يخلو من المحتويات و الأدبيات و النظريات الخاصة بصعوبات التعلم الاكاديمية إضافة الى ذلك قد يلعب المعاش النفسي للمعلمين في المدارس الابتدائية لبلدية سطيف دور فعال في توحيد الاحتياجات لديهم رغم الاختلاف في الجنس نظرا لظروف البيئة التعليمية الموحدة ،

2 - ب : سنوات الخبرة المهنية :

بناء على النتائج الموضحة في الجدول (41) و ما يهدف اليه التساؤل الجزئي الثاني الذي مفاده "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في تدريس المتعلمين من ذوي صعوبة القراءة تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية؟" ، و بعد القراءة الإحصائية لنتائج المعالجة الإحصائية يتضح الاحتياج الكبير للمعلمين للتدريب على الكفايات التدريسية الأساسية - التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تقويم الدرس - في مرحلة التعليم الابتدائي و يظهر أن الخبرة المهنية ليس لها تأثير على درجة و نوع الاحتياج او النقص في التدريب، سواء قبل او أثناء

الخدمة ما يعبر ذلك بالدرجة الأولى على الضعف الحاصل في مجال التكوين النفسو تربوي للأستاذ عموما و الصعوبة القراءة بشكل خاص و قد يعود كذلك للتأطير و المتابعات الدورية و غياب ما يتناقض ذلك مع نتائج دراسة كل من لخضر عواريب و بوحفص بن كريمة (2016) في دراستهما المعبرة عن وجود فروق في الاحتياجات التدريبية للمعلمين من الكفايات التدريسية تبعا لمتغير سنوات التدريس و ذلك لصالح المعلمين ذوو خبرة أقل من 6 سنوات في تدريس المتعلمين في الصفوف العادية فهي نتيجة منطقية أمام قلة الخبرة التي تلعب دور كبير في رفع مستوى أدائهم التدريسية و قيادتهم الصفية من جهة و اكسابهم الكفايات و المهارات اللازمة لضبط مختلف المواقف التعليمية التي تعرقل مسار الأهداف التعليمية المنتظرة من جهة أخرى، لذلك تأكدت حتمية التقصي عن الدور الفعلي الذي تلعبه الخبرة المهنية في صناعة الفارق بين الاحتياجات التدريبية للمعلمين و الذي يظهر جليا من خلال أغلب نتائج الدراسات السابقة التي من بينها نجد دراسة فاطمة حمدان المعمرية و هيام موسى التاج (2017) المعبرة نتائجها على وجود اختلاف بين استجابات معلمي التربية الخاصة نحو درجة احتياجاتهم التدريبية في مجال توظيف التكنولوجيا و التقنيات التعليمية، مجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية، مجالي القياس والتشخيص والاتصال والتواصل، مجالي تعديل السلوك والمعارف النظرية في ميدان التربية الخاصة، الى جانبها نصت نتائج دراسة خالد المكاوي (2019) على الاختلاف الحاصل بين الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ظل متغير سنوات الخبرة المهنية .

على هذا الأساس يتضح الوزن الكبير الذي تحمله الخبرة المهنية في تغيير الكفة لصالحها ، هنا تظهر موضوعية نتائج الدراسات السابقة التي عالجت الموضوع مع عينة المعلمين متخصصين في مجال التربية الخاصة المتخرجين بالضرورة من مراكز متخصصة و تابعة تكوين متخصص في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة ما أعطى ذلك الثقل الذي يتميز به المراكز المتخصصة في المجال لهذا كانت نتائجهم تصف واقعية التأثير الذي تمارسه الخبرة المهنية في الأداء التدريسي و هو ما يعاكس الوجه الثاني الذي تحاول دراستنا إظهاره حول واقع التكوين الذي يتابعه معلمو المدارس الابتدائية العادية و الذي تتفق فيه مع دراسة كل من منيرة الهديب و نادية التازي و سعيد اليماني (2017) و يوسف عبد الله عباس القاضي (2018) التان أكدتا على صحة و موضوعية نتائجنا من حيث إظهار الفرق بين التكوين المتخصص و التكوين العادي في ادخال قاعدة البيانات و المعارف و الخبرات للمعلمين حول سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية و القرائية بالخصوص سواء كان ذلك من خلال اعدادهم و

تدريبهم على كفايات الأساسية لإدارة الصف و الوقت المخصص لأنشطة التعلم القرائي إضافة الى التدريب على استراتيجيات التدريس و التعليم المكيف مع حاجات المتعلمين لهذه الفئة (صعوبة القراءة) و التي تسهل عملية اكساب التعلّات للمتعلمين و المهارات الأساسية لتعلم القراءة بشكل خاص ، كما يمكن تفسير هذا الفارق بين تأثر الخبرة المهنية في التعليم المتخصص (معلمي التربية الخاصة) و عدم تأثير نفس المتغير على المعلمين في الصفوف العادية إلى تلقي معلمي التربية الخاصة للدورات تدريبية دورية و تجديدية لمختلف المعارف الأولية الهادفة الى تجديد الطاقات للمعلمين و مسايرة التطورات و المستجدات الحاصلة في عالم الوسائل التعليمية المساندة السمعية و البصرية و كذا وسائل الإيضاح من ناحية، و من ناحية أخرى إدراك المؤثرات الطفلية المسببة في ظهور صعوبات التعلم الاكاديمية بأنواعها و طرق الكشف المبكر عليها و علاجها .

زيادة على ذلك مشاركاتهم الفعلية في مختلف التظاهرات العلمية و الملتقيات و الأيام الدراسية مما يعزز لديهم القدرة أو دافع إنجاز مختلف الممارسات التدريسية بنوع من المهارة و الإبداع ، كل ذلك قد يغيب أو ينعدم في البيئة التعليمية في المدارس الابتدائية و ما تعانیه من الافتقار المادي المتمثل في الوسائل التعليمية المساندة (بصرية ، سمعية ، وسائل الإيضاح) في اثراء أنشطة التعلم القرائي ، زيادة عن ذلك الحاجة الى التدريب الفعلي المتخصص حول فئات و البرامج الارشادية و العلاجية لذوي الاحتياجات الخاصة عموما و ذوي صعوبات التعلم (الاكاديمية ، النمائية) كل هذا النقص يعقد الوضع الاكاديمي الذي تعيشه هذه الفئة في الصفوف الدراسية العادية أمام الحجم البشري الكبير للمتعلمين العاديين و الحجم الساعي القصير لنشاط القراءة مما يضخم مشكلة متابعة الحالات الخاصة و علاجها او حتى التخفيف من حدة الصعوبة .

2 - ج : اللغة المدرسة :

من خلال نتائج المعالجة الإحصائية الموضحة نتائجها في الجدول (42) ، و بعد القراءة الإحصائية لها يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو تدريس المتعلمين من ذوي صعوبة القراءة في ظل اللغة المدرسة - لغة عربية ، لغة فرنسية - مما تعود تلك النتائج الى طبيعة الصعوبات التي تواجه الحالة او المتعلم من ذوي صعوبة القراءة في كلا اللغتين و الذي أكدت عليه دراسة رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار في دراستها

التشخيصية العلاجية لبعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية التي خلصت الى ان صعوبة تعلم اللغة الفرنسية تكمن في صعوبة الوعي الفونولوجي و صعوبات الادراك البصري الذي يمثل نفس صعوبات تعلم اللغة العربية في ذات الوقت تثبت مجريات الدورتين التكوينيتين في شأن الصعوبات القرائية في اللغتين العربية و الفرنسية من خلال التقرير العام (2010) لبنعيسى بادة و قدور مكدمي أن الطفل المتعلم يمارس الكلام باعتباره أنساق صوتية قبل ممارسته اللغة كنسق اجتماعي و قاعدي وأن الفعل القرائي ما هو إلا عبارة عن فك الترميز الخطي في تفاعله مع فهم المقروء و الذي يخضع الى :

أ : ذاكرة بصرية : فلقراءة كلمة فأر مثلا تثبت الحروف باعتبارها ترميزات خطية في المخ على شكل صور بصرية و لفهما تثبت المشاعر البصرية شكل الفأر و لونه في المخ.

ب: ذاكرة سمعية : تثبت المشاعر السمعية نغمة المقطع الصوتي لكلمة فأر و تردده في المخ على شكل صور سمعية .

ج: ذاكرة لمسية : تقوم المشاعر الحسية اللمسية بتثبيت مسمى الحيوان على شكل صورة ملموسة.

و عليه فغن تدخل هذه الأنواع الثلاثة من الذاكرة لفك الترميز الخطي للمقطع الصوتي لكلمة فأر و فهمها تقودنا لاستحضار مثلث الدلالة للكلمة المقروءة و المكون من ثلاث ابعاد :

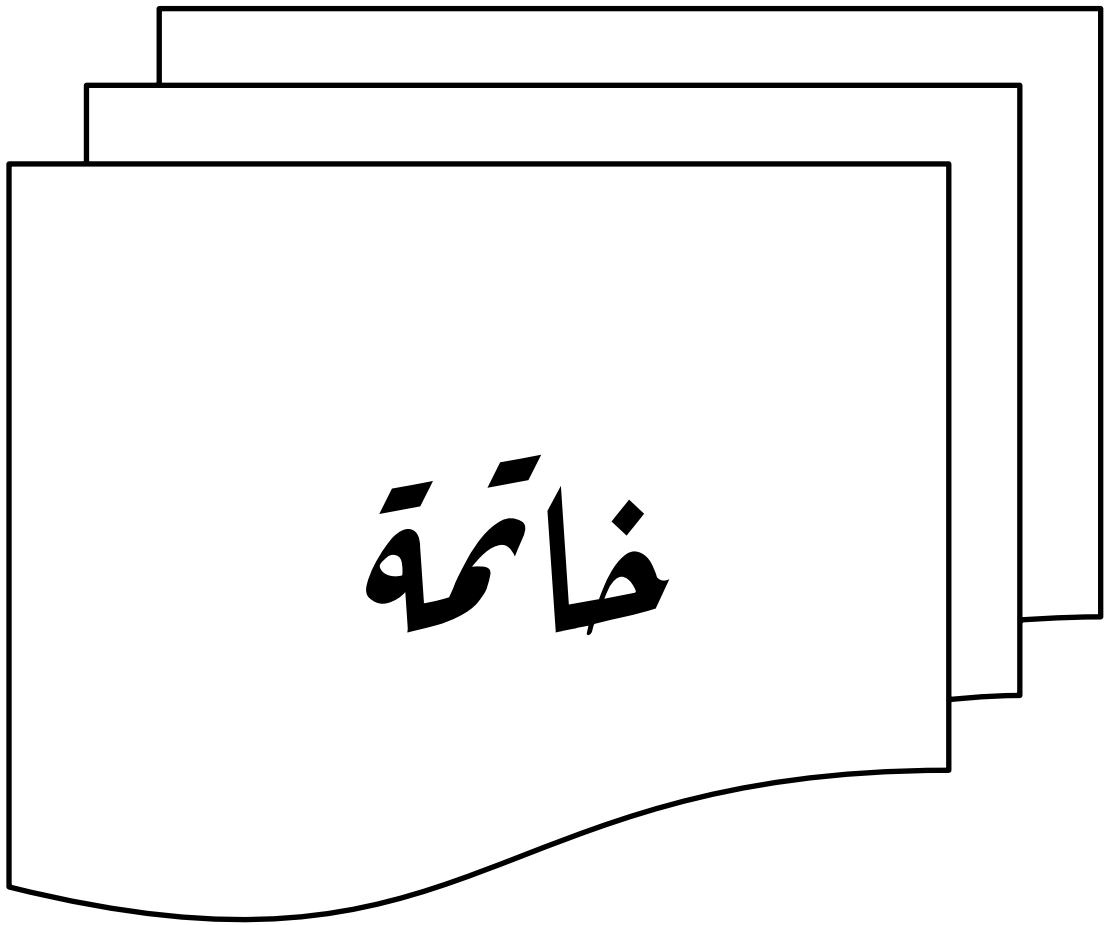
الشيء في صورته اللفظية ، الشيء في صورته الحسية ، لاشيء في صورته الذهنية

بمعنى ان تحقيق مثلث الدلالة يخضع لثلاث مراكز هي :

- مراكز بصرية : دورها يتمثل في نقل صور الحروف و الكلمات و تثبيتها في المخ .
- مراكز سمعية : تعمل على نقل الموجات الصوتية للحروف و الكلمات الى المخ .
- مراكز حسية : تنقل صور و أشكال المقطع الصوتي المقروء (بنعيسى بادة و قدور المكدمي ،2010، ص ص 2، 3) .

فلو حللنا ما بين اسطر كلا الدراستين السالفتي الذكر يتضح الهدف الذي توصلا اليه و الذي يمس بالضرورة المسببات الرئيسية في ظهور صعوبة القراءة التي يعاني منها المتعلمون في كلا اللغتين العربية و الفرنسية و هي مسببات تظهر جليا لكليهما على مستوى المراكز السمعية و البصرية و الحسية هذا كله منطبق علمي يصف واقعية المناهج التعليمية التي لا تراعي الحاجات البيولوجية التي توافق المرحلة

العمرية و التعليمية بالمدرسة الابتدائية و كذا قدراتهم المعرفية المتدنية في أنشطة التعلم القرائي المؤكد عليها في نتائج حليلة قادري (2019) على ضعف المتعلمين في نشاط القراءة ما يرتبط ذلك بالمراكز المسببة في ظهور و تضخم تلك الصعوبة في كلا اللغتين ما يحمل السلطات المعنية في هذا القطاع بتسخير جملة المختصين النفسانيين و العياديين و الارطوفونيين لإعداد المعلمين في أساليب تشخيص والكشف عن المتعلمين ذوي صعوبات القراءة كذا التكفل بهم و رعايتهم الى جانب مراعاة الفروق الفردية بينهم و تكييف المناهج و المحتويات التعليمية مع حاجاتهم الاكاديمية و التعليمية التي ينبغي اشباعها ومتابعة مساهم التعليمي التعلمي و بالتالي تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية (المنتج التعليمي)



خاتمة:

أظهرت نتائج هذه الدراسة مجموعة من الوقائع السارية المفعول داخل المؤسسات التربوية والتعليمية الجزائرية المتمثلة في المدارس الابتدائية و التي من شأنها قدمت عرضا موجزا ودالا عن ماهية صعوبات التعلم الأكاديمية عموما و صعوبة القراءة خصوصا كما قدمت جملة من المفاهيم و المعارف عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس الابتدائية لبلدية سطيف كنموذج عن المدرسة الجزائرية حيث لوحظ من خلال القراءة الاستطلاعية للبيئة التعليمية فيها جملة من المؤشرات الدالة عن الافتقار المادي للوسائل التعليمية المساندة سواء منها السمعية او البصرية و حتى وسائل الإيضاح الذي يمثل أولى احتياجات المعلمين لتحقيق ممارسة تدريسية ناجحة و كيفية مع حاجات المتعلمين ذوي صعوبة القراءة ، الذين يتطلب تعليمهم رعاية خاصة و كيفية مع تلك الحاجات لضمان نجاح و تحقق الأهداف التعليمية في بيئة جسدت مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين بمراعاة الفروق الفردية بينهم و هو ما ينبغي على المعلم التدريب عليها في اطار ما نصت عليه فقرات أداة دراستنا الحالية و الموضحة في الملحق رقم و المحددة في ثلاث كفات تدريسية رئيسية هي كفاية التخطيط للدرس (79,67 %) ، كفاية تنفيذ الدرس (79,33%) ، كفاية تقويم الدرس (81 %) و التي أثبتت دراستنا الاحتياج الكبير من خلال النسب التي توصلت اليها و بعبارة أصح أكدت على الافتقار الكبير الذي يعاني منه المعلمون من كلا الجنسين و بكل مستويات خبرتهم في التدريس (سنوات الخبرة المهنية) و كذا اللغة التدريسية التي يشرف عليها من حيث تدريبهم على تلك الكفايات التدريسية و أساليب تكيفها مع حاجات البيولوجية و الأكاديمية لعينة المتعلمين ذوي صعوبة القراءة و التي اشارت اليها دراسة " فيروز جردير " 2014 في دراستها المعنونة بالمهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهميتها و مدى امتلاكها حيث تميل نتائجها الى الكفة التي توصلت اليها دراستنا الحالية (الاعداد و التخطيط للدرس، مهارات تنفيذ الدرس، مهارات إدارة الصف ، مهارات التقويم) ، لهذا تظهر حتمية إعادة النظر في المناهج و المحتويات التعليمية المبرمجة في الطور التعليمي القاعدي و أساليب إعادة تصنيعها في ضوء الحجم الكبير و الواسع الانتشار للمتعلمين من ذوي صعوبة القراءة بشكل خاص نظرا لما أثبت انتشارها في المدرسة الابتدائية بالجزائر من طرف البشير معمرية (2005) و قدي سومية (2016) و غيرهم لهذا ينبغي تقديم تحريات بحثية دقيقة حول المعوقات التي تواجه صيرورة العملية التعليمية مع عينة ذوي صعوبة القراءة و خصوصا تلك المعوقات المتعلقة بالوسائل التعليمية التي لطالما كانت احد اهم الأسباب التي أكد المعلمون على ضرورة توفرها لتحقيق السير

الأمثل و الأنجح لتحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية و أن غيابها قد يساهم في عرقلة الممارسة التدريسية مع تلك الفئة من صعوبات التعلم و هو ما اشار اليه كل من "سلمان بن عابد الجهني" و "نايف بن عابد الزارع (2014) في دراستهما المعنونة بمعوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة حيث ترجمة صحة بيانات دراستنا التي كان منطلقها الأول في معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو تدريس ذوي صعوبة القراءة من نتائج هذه الدراسة التي توصلت الى ان هناك معوقات تواجه استخدام معلمي و معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال وسائل الايضاح السمعية بدرجة متوسطة بينما جاءت معوقات الوسائل التعليمية المساندة البصرية و التقنيات و الأجهزة المعينة بدرجة عالية لكل منهما الى جانب ذلك كانت قراءتنا الاستطلاعية لواقع التدريس في مؤسسات التعليم الابتدائي ببلدية سطيح إضافة لذلك قراءة ما بين أسطر المرجعيات و الادبيات البحثية حول صعوبة القراءة مما سمح لنا ذلك بتصميم أداة الدراسة من جهة و الكشف عن واقع برامج التدريب و التكوين النفسو تربوي للأساتذة الذي تغيب فيه .

من هذا المنطلق المفاهيمي الداعي للتقصي عن احتياجات المعلمين التدريبية لتدريس المتعلمين من ذوي صعوبة القراءة و بناءا على ما نتائج الدراسة الحالية المعبرة عن الحاجة اللازمة التي يولي اليها المعلمون أهمية كبيرة في تحسين مردود المتعلمين لتلك الفئة التي اثارت الجدل بين المختصين النفسانيين و الأروطوفونيين و كذا التربويين لضبط كل المتغيرات الدخيلة و المسببة لتفاقم صعوبة القراءة على الصعيد التعليمي القاعدي - المدارس الابتدائي فكل اتجاه يحاول الكشف عن أساليب الكشف المبكر و و المتابعة و بالتالي إيجاد حلول لعلاج تلك الظاهرة او الصعوبة في ظل ما هو كائن من إمكانيات مادية و بشرية في المدارس الابتدائية مع رسم خطط و برامج تدريبية للمعلمين قصد ممارستها بنجاح للتخفيف من حدة الصعوبة التي يعاني منها المتعلمين و هو ما اقترحت عنه كريمة صيام (2015 / 2014) نموذجا علاجيا لصعوبات تعلم كفاءة القراءة عند القارئ الضعيف و ما يلي عرض موجز عن ذلك :

الخطوة الأولى : الألعاب الموجهة نحو مراجعة حروف الهجاء :

نظرا لكون القارئ الضعيف يعاني من مشكلات التعرف و التمييز السمعي و البصري لمختلف الأصوات و عدم قدرته على الربط بين الصوت و صورته الخطية ، فإن هذه الخطوة تهدف الى ترسيخ الروابط بين الاصوات و أسماء الحروف و ذلك بتنمية الوعي الفونولوجي لديه ، و قد تستغرق هذه الخطوة من حصة الى ثلاث حصص في الأسبوع على الأقل حسب استعداد القارئ و قدراته على الاحتفاظ ، و

لا يمكن المرور الى الخطوة الموالية من التدريب اذا لم يتمكن القارئ من اكتساب كل الحروف الهجائية و التمييز فيما بينها من الناحية السمعية و البصرية .

• التدريب على تسمية الحروف :

تقوم هذه الخطوة من العلاج على إعطاء القارئ مجموعة من البطاقات تحمل أسماء الحروف الهجائية باللغة العربية و ذلك بتوجيه التعليم الآتية : يطلب المعالج من القارئ تعيين الحروف بأصواتها لفظيا و ذلك لتمكين القارئ الضعيف من تسمية صوت الحرف و ربطه بالصورة الخطية له و حتى يتمكن القارئ الضعيف من تخزين و تكوين صورة عقلية ثابتة عن أسماء أصوات الحروف الهجائية.

• التدريب على التمييز البصري و السمعي لأصوات الحروف :

يقدم المعالج للقارئ مجموعة من البطاقات تحمل أسماء الحروف و نطلب منه أن يعين على البطاقات الصوت الذي تم نظفه من طرف المعالج ، و يهدف هذا التمرين الى جعل القارئ الضعيف يدرك الروابط بين الصورة الخطية و الصوت المسموع .

الخطوة الثانية : تعيين أسماء أصوات الحروف في الكلمات :

يقوم المعالج بتقديم بطاقات تتكون من كلمات تحتوي على اسم الحرف المدروس ، و يطلب من القارئ تعيين اسم الحرف في ثلاث مواضع من الكلمة ، فنجد مثلا : صوت الباء قد يأخذ مواضع و أشكال خطية مختلفة داخل الكلمات : بئر ، ذئب ، باب ، بابا ، بوبي ، البساط .

يهدف هذا التمرين الى جعل القارئ يدرك أن الحرف الواحد قد أخذ أشكالا مختلفة داخل الكلمة وبالتالي يتغير الصوت بحسب موضع الشكل الخطي و ارتباطه بالمصوتات و الحروف المجاورة له .

الخطوة الثالثة : التدريب على تجميع الحروف المبعثرة للكلمات المألوفة :

يقدم المعالج مجموعة من الكلمات المألوفة و يطلب من القارئ التعرف عليها بواسطة القراءة ، ثم يقدم له نفس الكلمات المقروءة سابقا على شكل حروف مبعثرة ، و يطلب منه تجميع هذه الحروف و تركيب

الكلمة و قراءتها ، و يهدف هذا التمرين الى مساعدة القارئ الضعيف على تخزين الصورة الاملائية للكلمات و بناء صور عقلية عنها .

الخطوة الرابعة : تنمية المستوى الدلالي و الإثراء اللغوي :

يقوم المعالج بتقديم بطاقات لكلمات جديدة بجانبها صور تدل عليها ، هذه التقنية تساعد القارئ على تنمية مفرداته اللغوية و الوصول الى المعنى بسهولة ، كما يعمل هذا التمرين على تثبيت عملية ربط الدال بالمدلول على المستوى العقلي و الربط بين الصورة الخطية للكلمات و مدلولها أي الوصول الى المعنى بواسطة بناء الصور العقلية و هذا بهدف إثراء القاموس اللغوي العقلي .

الخطوة الخامسة : نشاط ملء الكلمات الناقصة :

يقدم المعالج في هذا النشاط للقارئ مجموعة من الكلمات الناقصة بشرط أن تكون مألوفة لديه، و يطلب منه ان يضيف الحرف الناقص من الكلمة و يقرأ فيما بعد الكلمة ، و يهدف هذا التمرين الى تنمية الذاكرة و تدريبها على تخزين الشكل الاملائي للكلمات و تنبيه القارئ لاستعمال الاجراء الاملائي أثناء القراءة.

الخطوة السادسة : تنمية الذاكرة السمعية اللفظية :

يقدم المعالج للقارئ الضعيف سلسلة من الكلمات البسيطة و المألوفة لفظيا ، و يطلب منه إعادة ما سمع من ألفاظ ابتداء من سلسلة ثلاث كلمات ثم يتدرج في الصعوبة بحسب درجة نجاح القارئ في إنجاز المهمة المسندة إليه.

الخطوة السابعة : قراءة نصوص :

في هذه الخطوة يرجى اختيار النصوص القصيرة السهلة و الهادفة و الممتعة و التي تكون على شكل بطاقات قرائية ، بحيث يطلب المعالج من القارئ أن يقرأ النص قراءة صامتة ثم يقرأ النص قراءة جهرية ، ثم يسأل القارئ عن محتوى النص و ما دار فيه من احداث و أن يحدد في النص الكلمات الصعبة ، و يقوم المعالج بمساعدة القارئ في كشف الغموض عن الكلمات الصعبة حتى يسهل لديه الوصول إلى المعنى ، بعد ذلك يطلب المعالج من القارئ أن يسرد له احداث النص شفويا و أن يقوم بتلخيص النص كتابيا ، كما يقدم له نموذجا عن التقييم الذاتي للقراءة الجهرية أين يضع القارئ علامة لنفسه تشجعه على المثابرة و تحسين مستواه القرائي و تمكنه من إعادة الاعتبار لنفسه و الثقة في قدراته .

الجدول رقم (43) : نموذج التقويم الذاتي في القراءة الجهرية.

لا	نعم	أقرأ بصفة جيدة
		نطقت الأصوات من مخارجها
		نطقت الجمل و التراكيب في وحدات تامة
		نطقت كلمات النص دون ابدال حرف الكلمة
		عبرت عن المعنى و الإنفعالات أثناء قراءتي
		قرأت النص بسرعة مناسبة دون ابطاء أو استعجال

الخطوة الثامنة : السفر الخيالي : يطلب من القارئ ان يستحضر خيالها ما قرأه باستخدام الصور العقلية التي تؤدي الى ادماج المعني في فهم النص ، كما يقوم المعالج بتتبيه القارئ الى استدعاء الصور العقلية لاشكال الخطية للكلمات التي وردت في النص و يعيد كتابتها من المخزون الذاكري .

و بعد نجاح القارئ في النصوص القصيرة ، يقترح نصوصا متفاوتة الطول و الصعوبة بصفة تدريجية بناء على تقدمه و نجاحه في إنجاز المهمات المسندة عليه .

بعد استحضار تفاصيل البرنامج المقترح الذي ارتأينا أن يكون ابسط البرامج العلاجية التي يمكن للمعلم التدريب عليها مع المتعلمين من ذوي صعوبة القراءة ، حيث يتبين من خلاله الترجمة المفاهيمية لما تناولته فقرات أداة هذه الدراسة لهذا يجدر الإشارة الى ضرورة مراجعة مفهوم التكوين النفسو تربوي قالبا و مضمونا ليراعي الحاجات البيولوجية للمتعلمين و الاكاديمية و كذا الفروق الفردية بينهم قصد تحقيق الجودة في التعليم . (كريمة صيام ، 2014، ص ص 382 - 384) كفاءة القراءة في المدرسة الابتدائية دراسة تشخيصية و تقويمية تصميم اختبار تشخيصي لمستوى القراءة و اقتراح نموذج علاجي لصعوبات تعلم كفاءة القراءة عند القارئ الضعيف ، دكتوراه ، جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 - .

التوصيات والمقترحات:

بعد جملة ما تم عرضه في الفصول النظرية و الميدانية ، و من خلال النتائج التي أسفرت عليها الدراسة الحالية يقدم الباحث بعض التوصيات و الاقتراحات التي تتضح من خلال الجدول التالي :

الجدول رقم (44) : يوضح توصيات و مقترحات الدراسة .

المقترحات	التوصيات	
<ul style="list-style-type: none"> • إجراء دراسات استكشافية وتحليلية لأهم الوسائل التكنولوجية والتعليمية المساندة في تدريس المتعلمين ذوي عسر القراءة وتدريب المعلمين عليها. • إجراء دراسات تحليلية و تتبعية لمسار المناهج التعليمية والمشكلات والصعوبات التي قد تعرقل نجاحها وتحقيقها للأهداف التعليمية. • إجراء دراسات لغوية ونصية تهدف إلى إعادة صناعة وصياغة النصوص التعليمية المبرمجة في نشاط القراءة، وتكييفها مع قدرات وحاجات المتعلمين من ذوي عسر القراءة. 	<ul style="list-style-type: none"> • تزويد المؤسسات التعليمية بالإمكانيات والوسائل التعليمية المساندة لتدريس المتعلمين ذوي عسر القراءة • مراجعة المناهج التعليمية كما وكيفا من حيث مراعاتها للحاجات البيولوجية والأكاديمية للمتعلمين ذوي عسر القراءة. • إعادة النظر في حجم النصوص والكلمات أو المصطلحات الطويلة والمعقدة التي قد تزيد من حدة المشكلة. 	<p>البعد التربوي والتعليمي</p>
<ul style="list-style-type: none"> • إجراء دراسات علمية أكاديمية الهدف منها إثراء الجانب المعرفي للمعلمين في رعاية وتدريب الفئات من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عامة وعسر القراءة خاصة. 	<ul style="list-style-type: none"> • تكثيف الندوات والملتقيات العلمية الهادفة لتدريب المعلمين على أساليب تدريس المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عامة وعسر القراءة خاصة. • خلق نصوص قانونية رديعية لعلاج 	<p>البعد المهني والأدائي للمعلم</p>

<ul style="list-style-type: none"> • إجراء دراسات علمية استكشافية لأسباب عزوف المعلمين عن الالتحاق بالتكوين الخاص في تدريس العاديين ومن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. عسر القراءة. • إجراء دراسات علمية هادفة لبناء برامج الكشف والعلاج لذوي عسر القراءة والعمل على إدراجها ضمن برامج تكوين الأساتذة. 	<p>مرض عزوف المعلمين عن التكوين النفسي التربوي الخاص لتدريس المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. عسر القراءة. مع أقرانهم العاديين في نفس الصف الدراسي.</p> <ul style="list-style-type: none"> • إثراء برامج تكوين وتدريب المعلمين بمقاييس وتطبيقات تربوية خاصة بتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة. • هندسة برامج تدريبية دورية هادفة للمعلمين قصد افادتهم بما هو جديد و حصري من معلومات حول معلمي المدارس الابتدائية 	
<ul style="list-style-type: none"> • إجراء دراسات علمية و تجريبية هادفة للتقصي عن المشاكل الأسرية و المجتمعية المسبحة في تفاهم هذه المشكلة . • إجراء دراسات علمية تحليلية لدور الأسر في تحسين مردود المتعلمين القرائي و العمل على تفعيل هذا الدور من خلال برامج إرشادية لهم . 	<ul style="list-style-type: none"> • تكثيف الندوات و المنتقيات العلمية بصفة دورية قصد توعية و ارشاد أسر المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عامة و عسر القراءة خاصة . • إلزام أسر المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (عسر القراءة) بالمتابعة المستمرة لأبناءهم من خلال تقديم تقارير عن مدى تقدم و تجاوز المشكلة. 	<p>البعد الأسري و المجتمعي</p>

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب :

1. إبراهيم سعد أبونيان ، 2019، صعوبات التعلم و دور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات ، مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة ، الطبعة الأولى ، الرياض .
2. إبراهيم مجدي عبد العزيز و حسب الله محمد عبد الحليم ، 2002 ، التفاعل الصفي ، مفهومه ، تحليله ، مهاراته ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب ، القاهرة .
3. ابراهيم محمد كرم ، 2002 ، ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 3 ، العدد 4، جامعة البحرين.
4. أبو الديار مسعد، 2015، دليلك إلى صعوبة الرياضيات، دار الكتاب الحديث، الكويت.
5. أحمد عبد الكريم حمزة ، 2008، سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى، الإصدار الأول ،المملكة الأردنية الهاشمية .
6. آزار عبد الطيف عباس ، 2016 ، أطفالنا و صعوبات التعلم النمائية ، دار الاعصار العلمي، الطبعة الأولى - طبعة مدققة ، عمان ، الأردن .
7. أسامة محمد البطانية ومالك أحمد الراشد، 2010 ، دار الميسرة، صعوبات التعلم، ط 4، الأردن.
8. بنعيسى بادة و قدور المكدمي ، 2010، الصعوبات القرائية في اللغتين العربية والفرنسية ، تقرير عام حول مجريات الدورتين التكوينيتين في شأن . مركز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، ورسازات.
9. توفيق مرعي ، 1983 ، الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، دار الفرقان للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، جامعة اليرموك ، الأردن .
10. جمال منقال مصطفى القاسم ، 2015، أساسيات صعوبات التعلم ، دار ضياء للنشر ، ط 3، عمان.
11. خالد حامد ، 2008، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، الجسور للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، المحمدية ، الجزائر .
12. خالد طه الأحمد ، 2005 ، تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب ، دار الكتاب الجامعي ، الطبعة الأولى ، العين الامارات العربية المتحدة .
13. خديجة اسماعيل بن فليس ووهيبة هامل، 2017، المرافقة المدرسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والمتوقفين دراسيا، دار الأيام، ط 1، عمان.
14. خير الدين هني ، 1999 ، لماذا ندرس بالأهداف ، الطبعة الأولى ، البليدة ، الجزائر .

15. دانيال ب. هالاهان و جيمس م. كوفمان، ترجمة عادل عبد الله محمد ،2008، سيكولوجية الأطفال الغير عاديين و تعليمهم ،، ص 353) ، دار الفكر ،الطبعة الأولى ، المملكة الأردنية الهاشمية ، الأردن ،
16. رسمي علي عابد و فتحي ذياب سبيتان،2009، الإعداد والتدريب التربوي. تدريب وتنمية قدرات مديري ومشرفي المدارس . دار الخليج. الطبعة الأولى، المملكة الأردنية الهاشمية.
17. رشيد لبيب، معلم العلوم،2001، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، مصر ، القاهرة.
18. رضا السيد ، 2007، الاحتياجات التدريبية بين النظرية و التطبيق و أساليب اعداد الخطة التدريبية، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات ، الطبعة الاولى ، مصر الجديدة ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
19. رفعت محمود بهجات، 2004 ، أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى ،القاهرة.
20. رياض بن علي الجوادي ، مداخل حديثة في التعليم (مداخل الأهداف ، مداخل المعايير ، مداخل نواتج التعلم ، مداخل الكفايات) ، سلسلة رسائل في التفكير التربوي ، دار التجديد للطباعة و النشر و التوزيع و الترجمة ، الطبعة الأولى، مكتب التربية العربي لدول الخليج .
21. زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي، 2012 ، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، دار الميسرة، الأردن.
22. سعيد جاسم الاسدي ، 2016 ، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات و الكفايات التعليمية (المعلم ، المدير ، المشرف) ، الدار المنهجية للنشر و التوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى .
23. سليمان بن عبد العزيز العبد اللطيف ،2016، المرشد في صعوبات التعلم ، الرياض .
24. سليمان عبد الواحد ابراهيم وهاني شحات أحمد ، 2011. صعوبات التعلم النمائية وأثرها على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم،: ابتراك للنشر، مصر،
25. سيلسيل د.ميرسو، 2008 ، تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم، دار الفكر، الطبعة 1، عمان.
26. شحاتة سليمان محمد سليمان ،2006، مناهج البحث بين النظرية و التطبيق ، مركز الإسكندرية، الطبعة الأولى ، القاهرة .
27. صالح حسن الداھري، 2016، سيكولوجية صعوبات التعلم، الأسس والنظريات، الإعصار للنشر الأردن،.

28. طارق عبد الحميد السامرائي ، 2013 ، صياغة حديثة لبرامج التأهيل و التدريس التربوي ، دار الابتكار ، الطبعة الاولى ، الاصدار الاول، عمان ، الاردن .
29. طارق محمد عامر ، 2011، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة لذوي صعوبات التعلم ،مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع .
30. عادل محمد العدل، 2013، صعوبات التعلم وأثر التدخل المباشر والدمج التربوي لذوي الإجابات الخاصة، دار الكتاب العربي، مصر.
31. عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000 ، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريب، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1 ، عمان، الأردن.
32. عبد العزيز إبراهيم سليم، 2011 الاضطرابات النفسية لدى الأطفال، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان.
33. عبد الوهاب ياسر ، 2008 ، أسس و طرق تحديد الاحتياجات التدريبية ، دار المنظومة ، بحوث المؤتمرات ، الملتقى الاستشاري (الاتجاهات الحديثة في تحديد الاحتياجات التدريبية و علاقتها بالمسار الوظيفي بالمنظمات ، مصر ، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية .
34. عصام حيدر 2020 ، التدريب و التطوير ، الجامعة الافتراضة السورية ، الجمهورية العربية السورية.
35. عطا الله محمد تسير الشريعة ، 2014 ، إدارة العملية التدريبية (النظري و التطبيق) ، دار و مكتبة الحامد للنشر و التوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى .
36. عطية محسن علي ، 2008 ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، الطبعة الأولى ، دار صفاء ، عمان ، الأردن .
37. علي راشد ، 2005، كفايات الأداء التدريسي ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
38. فايز خاطر 2010 ، استراتيجية التدريس الفعال ، دار أسامة للنشر و التوزيع ، الطبعة الاولى ، عمان ، الأردن .
39. فريدة شنان و مصطفى هجرمي، تصحيح عثمان آيت مهدي ، 2009 ، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية.
40. قيس نعيم عصفور وأحمد اسماعيل بدران، 2013، صعوبات التعلم الأكاديمية، الوصف والعلاج دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية ، عمان .

41. محسن علي عطية، 2007 ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، طبعة 1 ، عمان.
42. محمد أحمد سليم خصاونة، 2014، صعوبات التعلم النمائية، دار الفكر، الطبعة الثانية ، عمان.
43. محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود ، 2006 ،التدريس عن طريق : المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، المشاريع و حل المشكلات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، الحراش ، الجزائر .
44. مراد علي عيسى و وليد السيد أحمد خليفة، 2017، البرامج العلاجية لذوي صعوبات القراءة والعسر القرائي، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية .
45. مريامة عياد، 2017 ، عسر القراءة بين الاضطراب اللغوي والصعوبة الأكاديمية، ألفا للوثائق، الطبعة الأولى ، قسنطينة الجزائر.
46. موسى محمود عبد الطيف 2006، الدافعية للتدريب الاداري في ضوء التحديات العالمية و المحلية ، الدار العالمية للنشر ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
47. هاشم فوزي العيادي و آخرون ، 2006، ادارة الموارد البشرية ، مدخل استراتيجي متكامل ، الطبعة الأولى ، الوراق للنشر ، عمان .
48. هند عصام العزازي، 2014 ، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، المكتبة العربي للمعارف، ط 1، مصر.

المجلات والمنشورات :

49. أديب حمادنة ، 2007 ، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية و التعليم لمحافظة المفرق ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، مجلد 3 ، العدد 1 ، ص 53- 68 .
50. أسماء لشهب، 2017، معلم المرحلة الابتدائية و تحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، المجلد 9 ، العدد 30، الجزائر، ص 225 - 240.
51. إسماعيل علي خالد المكاوي ، 2019، الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية الدامجة في مصر ، المجلة التربوية ، كلية التربية بالدقهلية ، جامعة الأزهر ، العدد 68، ص 298- 392.
52. بشير معمريه، 2005، صعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ و تلميذات الطوين الأول و الثاني من التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بمدينة باتنة الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، المجلد 6 ، العدد 13، الجزائر، ص 7 ، 26.

53. بوعيشة نورة ، 2008 ، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات ، رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرياح ، ورقلة ، الجزائر .
54. حسان علي بني حمد ، 2019، درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية التعليمية و علاقتها بأدائهم التدريسي في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية ، مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية ، المجلد 1 ، العدد 7، جامعة تعز، اليمن ،ص 1- 23.
55. حليلة قادري 2019، دور المعلم في تشخيص صعوبات تعلم القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة الأبعاد ، مختبر الأبعاد القيمة للتحويلات الفكرية و السياسية بالجزائر ، المجلد 5، العدد 2، جامعة وهران 2.
56. خالد بن محمد المرحج ، 2020 ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي و معلمات صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفيهم في المملكة العربية السعودية ، كلية التربية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 155 ، جامعة الملك سعود ، ص 41 62.
57. خنفور هشام و لعيس إسماعيل ، 2018، علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي دراسة مقارنة بين القراء العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة من ابتدائيات ولاية الوادي ، مجلة العلوم النفسية و التربوية ، المجلد 4، العدد 4، جامعة الوادي ، الجزائر ،ص 151- 172.
58. السعيد بن عيسى ، 2008 ، الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي ذوي صعوبات التعلم، مجلة تنمية الموارد البشرية ،جامعة سطيف 2، المجلد 3، العدد 2، الجزائر ، 102- 119.
59. سلمان بن عايد الجهني و نايف بن عابد الزارع ، 2014، معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد 3 ، العدد 10 ، تشرين أول 2014، الأردن ص 98-122.
60. السيد محمود 2008 ، الاتجاهات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية (أعمال الملتقيات و الندوات) ، المرجع في التدريب و ادارة الموارد البشرية ، المنظمة العربية للتنمية الادارية ، القاهرة ، مصر، المنظمة العربية للتنمية الادارية ، بحوث المؤتمرات ، دار المنظومة ، ص 321 - 425 .
61. شتوح فاطمة ، 2017 ، الاحتياجات التدريبية للمورد البشري بالمنظمة ، مجلة أبحاث نفسية و تربوية ، جامعة الشيخ العربي تبسي ، المجلد 4 ، العدد 10 ، تبسة ، ص 39 - 50 .

62. عاكف عبد الله الخطيب 2016 ، تقييم برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم مجلة دراسات، العلوم التربوية المجلد 43 ، الملحق 2.
63. فاطمة حمدان المعمرية وهيام موسى التاج 2017 ، الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات جامعة عمان العربية، المجلة الدولية للبحوث التربوية ، المجلد 41 العدد 3 (عدد خاص) ، جامعة الامارات ، الأردن ، 219-244.
64. فيروز جردير 2014 ، المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهميتها و مدى امتلاكها ، كلية علم النفس و علوم التربية جامعة قسنطينة 2 ، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 42 ، المجلد ب ، الجزائر، ص 369 – 381.
65. القاضي ، نجاح سعود فارس ، 2016، الاحتياجات التدريسية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق ، مجلة كلية التربية للبنات ، المجلد 27 العدد 6 ، كانون الأول ، جامعة بغداد كلية التربية للبنات ، العراق ، ص 2078 – 2086.
66. قدي سومية، 2016، صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية ، صعوبة القراءة ، و الكتابة ، و الحساب " دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم ، مجلة التنمية البشرية ، المجلد 1 ، العدد 6، جامعة محمد بن أحمد وهران 2، الجزائر، ص 1 – 14.
67. لخضر عواريب و بوحفص بن كريمة ، 2016، تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية - دراسة ميدانية بمدينة ورقلة -، المجلد 4 ، العدد 2 ، الجزائر، ص 334- 352 .
68. محمد حسن الطراونة ، 2015، الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، مجلة دراسات العلوم التربوية ، مجلد 42 ، العدد 3 ،الأردن ص 807 ، 819.
69. مصطفى عبد القادر بن جلول منصورى ، 2018 ، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية و النفسية ، المجلد السابع ، العدد 22 ، ص 95- 106 .
70. منيرة الهديب ونادية التازي وسعيد اليماني 2017، تقييم الاحتياجات التدريبية لخدمات الانتقال لمعلمي الطلاب المعاقين في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ، جامعة الخليج العربي ، البحرين.

71. نجاح سعود فارس القاضي 2016، الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 27، العدد 6، جامعة بغداد، ص 2078 - 2086.

72. نورة بنت محمد بن محمد القرني، 2020، كفايات التدريس القائمة على الاقتصاد المعرفي الازمة لمعلمات الحاسب الالي في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، المجلة العربية للنشر العلمي AJSP، العدد 26، تاريخ الإصدار 02 كانون الأول، ص 394 - 422.

73. نورة بوعيشة و سمية بن عمارة، 2012، نموذج مقترح لبطاقة تقييم ممارسة التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات - تقييم ممارسة معلمي بعض ولايات الجنوب الشرقي نموذجاً جامعة قاصدي مرياح ورقلة. مجلة البحوث التربوية و التعليمية، المدرسة العليا للاساتذة بوزريعة، العدد 2، المجلد 1، ص 91 - 104.

74. واصف العايد، السيد كامل الشربيني، سعيد كمال، سمير محمد عقل، 2011، المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة و برامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد 146، ج 1، مصر، ص 503 - 546.

75. وسيلة بن عامر و صباح ساعد، 2011، الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، جامعة محمد خيضر بسكرة - الجزائر - ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، مجلة الباحث في العلوم الانسانية و الاجتماعية، العدد 2، المجلد 3، الجزائر، ص 332 - 356.

76. يمينة بن موسى و بوضياف بن زعموش نادية، 2017، الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، المجلد 9، العدد 31، ص 629 - 641.

الأطروحات والمذكرات:

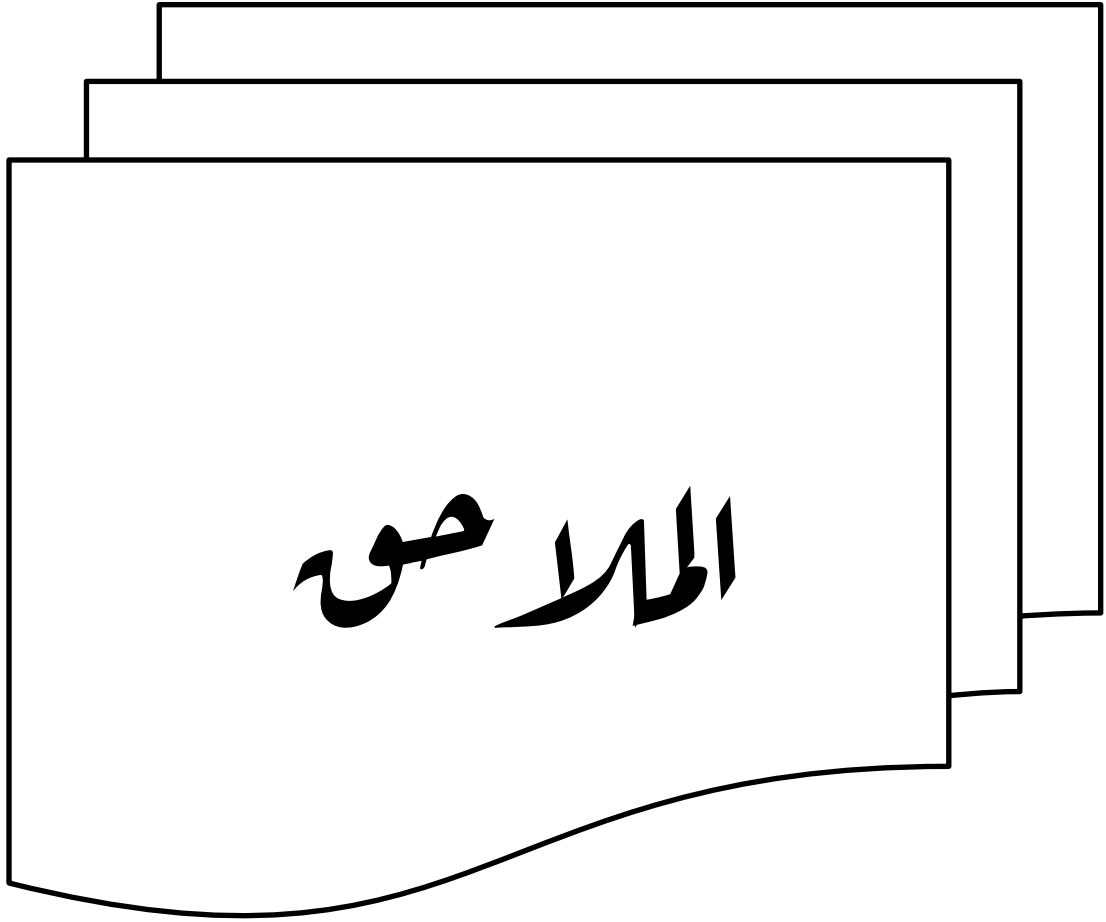
77. أسماء خوجة 2018، المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة، الحساب) -دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة مسيلة - (أطروحة دكتوراه)، الجزائر.

78. بلقاسم بلقيدم، 2012، الفاعلية التربوية لأساتذة التعليم المتوسط، العمليات و التفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة و تقييم و شبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، أطروحة دكتوراه علوم، جامعة سطيف 2.

79. جغري بلال ، 2009، فعالية التكوين في تطوير الكفاءات ، دراسة حالة مركب المحركات و الجرارات، قسنطينة ، جامعة منتوري قسنطينة ، قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية ، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير .
80. خلوة لزه ، 2005 ، مقارنة مقارنة للتدريس بين الأهداف و الكفايات ، دراسة تجريبية في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط باكمالية حمزة علي ، سطيف ، رسالة ماجستير ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة .
81. رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار 2013، دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كلغة اجنبية ثانية ، بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير في التربية ، مجلة كلية التربية، العدد الرابع عشر ، جامعة بورسعيد.
82. عيسى بن فرج المطيري ، 2010 ، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية مدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة ، متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس تخصص قياس و تقويم ، كلية التربية بمكة المكرمة ، قسم علم النفس ، جامعة ام القرى.
83. كريمة صيام ، 2014، كفاءة القراءة في المدرسة الابتدائية دراسة تشخيصية و تقويمية تصميم اختبار تشخيصي لمستوى القراءة و اقتراح نموذج علاجي لصعوبات تعلم كفاءة القراءة عند القارئ الضعيف ، دكتوراه ، جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 - .
84. مصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان 2008 ، معوقات تدريب المعلمين اثناء الخدمة و سبل التغلب عليها بمحافظات غزة ، كلية التربية ، قسم أصول التربية ، الإدارة التربوية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
85. نويوة صالح ، 2008 ، استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفعالية برامج التكوين اثناء الخدمة (دراسة ميدانية بثانوية دائرة عين أزال - سطيف -) رسالة ماجستير في علوم التربية ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة.
86. يوسف عبد الله عباس القاضي 2018، الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات رسالة ماجستير في أساليب التدريس من كلية العلوم التربوية جامعة الخليل القدس ، فلسطين .

المراجع الأجنبية:

87. Angers M , (1997),Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines ,édition casbah , alger
88. Berteau ,Patricea Elena , zait ,Adriana (2013) ,Scale validity in exploratory stages of research .Management marketing ,11(1), 38 - 46 .
89. Caroline, G. 1996: studies in language testing the development of FELTSA study of the effect of back grounds knowledge on reading comprehension, combridge, local examination syndicate. Adams,
90. Carré Ph .moisan A .poisson D.(1997) L autoformation. Ed .PUF . paris .
91. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
92. Mario (1983) . the lescion webster dictionary .vol 11 . new York : delair publising company .inc.



الملحق رقم 1: تحديد حجم العينة

1386

ادخل حجم المجتمع N في الخلية المقابلة

300,9596419

إذا _____ = حجم العينة

0,05
0,00251,96
0,5

3,8416

$$n = \left[\frac{\chi^2 N p (1-p)}{d^2 (N-1) + \chi^2 p (1-p)} \right]$$

معادلة كيرجسي - مورقان

N حجم المجتمع

z الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

d نسبة الخطأ وتساوي 0.05

p نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50

 χ^2

قيمة كاي تربيع

الملحق رقم 2 : استمارة التحكيم

أستاذي أستاذتي السلام عليكم

في إطار دراستنا الموسومة ب :

"الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لتدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، عسر القراءة نموذجا "

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان للإجابة على فقراته بوضع علامة X أمام أحد بدلي الإجابة (يقيس ، لا يقيس) كما يسمح لتقديم ملاحظات في ذات السياق على مستوى الإطار المخصص لها قصد التأكد من سلامة فقرات الأداة و قياسها الدقيق لما أعدت لقياسه لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لتدريس الأطفال ذوي صعوبات القراءة و الكشف عن دلالة الفروق بين المعلمين في استجاباتهم عن أداة الدراسة في ظل متغيرات الجنس ، الخبرة المهنية و كذا اللغة المدرسة - لغة عربية ، لغة فرنسية - بالإضافة الى حصر أولويتها بالنسبة لهم ، و لبلوغ هدف هذه الدراسة نأمل منكم التفضل بقراءتها بعناية و موضوعية والإجابة عليه بما ترونه يوافق رأيكم.

في الأخير نلتمس منكم التعاون ونطمئنكم بأن ما تفيدوننا به من معلومات لا يستعمل إلا في إطار البحث العلمي للبحث.

البيانات الشخصية:

الجنس : ذكر انثى

سنوات الخبرة المهنية:

أقل من 5 سنوات من 5 الى 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

اللغة المدرسة:

اللغة العربية اللغة الفرنسية

المحور	رقم البند	البند	أحتاج بدرحة:			ملاحظات
			كبيرة	متوسطة	منخفضة	
التخطيط للدرس	1	من بين احتياجاتي التدريبية لتدريس الأطفال ذوو صعوبات العلم القرانية، التدريب على: كيفية إعداد خطة تدريسية تتصف بالمرونة حسب الموقف التعليمي				
	2	مهارة إعداد صحيفة (شبكة) ملاحظة لخصائص المتعلمين النفسية و الاجتماعية و السلوكية				
	3	إعداد هيكله تنظيمية لإدارة وقت الحصة في ظل الإمكانيات التعليمية المتاحة .				
	4	كيفية إعداد الألعاب التربوية اللغوية المساندة في تعلم القراءة .				
	5	كيفية بناء الدرس مع مراعاة حاجات المتعلمين النمائية				
	6	كيفية تحديد استراتيجيات التقويم المناسبة في نشاط القراءة في ضوء المهارات الأساسية للقراءة .				
	7	معرفة أسلوب التهيئة و التمهيد المناسبين لتدريس المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة مع اقرانهم العاديين في نفس غرفة الصف .				
	8	تحديد التقنيات التعليمية ووسائل ايضاح نشاط القراءة الذي يناسب حاجات و قدرات المتعلمين.				
	9	كيفية خلق بيئة داعمة للتعلم ينخرط فيها جميع المتعلمين (العاديين – ذوي عسر القراءة)				
	10	كيفية تحديد مؤشرات الكفاءة المستهدفة من نشاط القراءة في ظل المهارات الأساسية لتعلم القراءة .				
	11	كيفية معرفة أنجح التقنيات و الأجهزة التعليمية المساندة لعلاج الأداء القرائي للمتعلمين .				
	12	كيفية تصميم الأنشطة التعليمية في شكل مهمات يقوم بها المتعلم في ضوء الأهداف التعليمية .				
	13	كيفية إعداد التقارير اليومية و الفصلية و السنوية للخطة التربوية الفردية وفق أسلوب علمي.				
	14	أعتمد على النظريات و الأبحاث العلمية في اعداد الخطة التربوية و التعليمية الفردية لتدريس عينة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم القرائي.				
	15	كيفية بناء الدرس مع مراعاة حاجات المتعلمين الأكاديمية.				
	16	مراعاة واقعية التخطيط و موضوعيته و قابليته للتنفيذ				
	17	مهارة صياغة أهداف الخطة التربوية بناء على مستوى الأداء الحالي لمتعلمي ذوي صعوبات القراءة.				
	18	كيفية استثمار قاعدة البيانات و المعلومات المكتسبة من الدورات التدريبية للمعلمين (التكوين النفسو تربوي) في التخطيط للدرس .				
	19	تصميم برنامج لإشراك أولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ندوات علمية توعوية بأساليب الرعاية التربوية ,				

						20	كيفية تنفيذ الخطة التربوية الفردية في ضوء المتغيرات الدخيلة (المؤثرة) في اكتساب التعليمات لدى متعلمين ذوي صعوبات القراءة.	تنفيذ الدرس
						21	كيفية استغلال الوسائل التعليمية المساندة البصرية في إثراء أنشطة التعلم القرائي.	
						22	استخدام التواصل اللفظي والغير لفظي لاستئارة انتباه المتعلمين العاديين وذوي صعوبة القراءة بشكل خاص.	
						23	الانتقال بالتدرج من التجزئة الواضحة الطبيعية للكلمة الى الأقل وضوحا وأكثر تعقيدا (تجزئة الجملة الى كلمات، ثم الكلمات الى مقاطع، ثم المقاطع إلى أصوات).	
						24	تحديد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي والأداء المتوقع من المتعلمين ذوي صعوبة القراءة.	
						25	الحجم الساعي المخصص لنشاط القراءة كافي لعلاج الصعوبات التي تواجه المتعلمين.	
						26	كيفية استغلال الوسائل التعليمية المساندة السمعية في إثراء أنشطة التعلم القرائي.	
						27	كيفية تنويع المثيرات لإثارة اهتمام المتعلمين نحو القراءة.	
						28	استخدام أسلوب تعلم الأقران لإشراك المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة مع أقرانهم العاديين في الأنشطة التعليمية المختلفة.	
						29	تكيف المحتوى التعليمي بناء على حاجة كل موقف تعليمي عموما وخصائص المتعلمين ذوي صعوبات القراءة خصوصا.	
						30	قياس مستوى الأداء القرائي للمتعلمين بناء على مدى نجاحهم في المهمات المطلوبة منهم.	
						31	تدريب المتعلمين على الوعي الصوتي من خلال ربط الحروف بالأصوات	
						32	تجزئة النصوص الطويلة الى فقرات قصيرة تفصلها أسئلة لتجديد طاقات المتعلمين نحو القراءة.	
						33	التركيز على السمات السمعية للكلمات (الحرف الأول، الحروف المدمجة، حروف العلة) من خلال البدء بالأصوات قبل الحروف الهجائية.	
						34	استخدام خرائط المفاهيم أو الخرائط الفكرية في عرض محتوى الدرس لمساعدة المتعلمين على تحويل المجرد الى صورة فكرية.	
						35	يساهم التكوين النفسي التربوي للمعلمين في اكتساب الكفاءات اللازمة لتنفيذ نشاط القراءة في ظل الفروق الفردية بين المتعلمين	
						36	كيفية ممارسة أساليب التعزيز المختلفة أثناء تنفيذ الدرس لتشجيع الأفكار الإيجابية لدى المتعلمين.	
						37	اسعى الى اشراك أولياء المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة من خلال أنشطة منزلية لتنمية المهارات الأساسية للقراءة	

						يمثل العدد المتعلمين الكبير داخل الصف عائقا لتنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة.	38
--	--	--	--	--	--	---	----

						استخدام التقويم في مختلف مراحل الدرس (تقويم تشخيصي، مرحلي، ختامي) لعلاج القصور الحاصل في اكتساب التعلم.	39	تقويم الدرس
						متابعة مدى توافق المحتوى التعليمي مع قدرات المتعلمين من خلال التقويم المرحلي لنشاط القراءة.	40	
						رصد درجات تقدم المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة في سجلات خاصة لإصدار احكام حول ذلك.	41	
						كيفية تنظيم بنك للأسئلة الصفية لقياس مستوى أداء المتعلمين لمختلف المهمات المطلوبة منهم.	42	
						كيفية إعداد الاختبارات ذات الخاصية المهارية لتحديد نوع المشكلة التي يواجهها المتعلم بشكل دقيق.	43	
						كيفية الاعتماد على الملاحظة في متابعة السلوك وتسجيله بأسلوب منظم (سجلات تقويمية) أثناء ممارسة الأنشطة الصفية عموما ونشاط القراءة خصوصا.	44	
						كيفية تنوع وسائل الاختبار قصد مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات القراءة.	45	
						كيفية قياس مدى تحقق أهداف الخطة التربوية الفردية.	46	
						كيفية تطوير الخطط التربوية و التعليمية في ضوء نتائج التقويم .	47	
						يعمل التكوين النفسو تربوي للمعلمين على تدريبهم في اختيار انسب الأساليب التقويمية مع المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	48	
						تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية والمتكررة.	49	
						كيفية استخدام جدول التخصيص لتقييم مدى تقدم المتعلمين في أداءهم للمهارات الأساسية الخاصة بنشاط القراءة.	50	
						كيفية إجراء اختبارات مسحية سريعة وهادفة لضبط مشكلة المتعلمين بدقة ووضوح.	51	
						كيفية اختيار وضعيات تقويمية أكثر تمثيلا للكفاءة	52	
						كيفية إعداد اختبارات تقويم أداءات المتعلمين بدلالة الكفاءات المستهدفة.	53	
						كيفية إشراك أولياء المتعلمين من صعوبات القراءة قصد تحسين مردودهم في تنفيذ المهام المطلوبة منهم.	54	
						كيفية إعداد خطة علاجية لصعوبات القراءة التي تواجه المتعلمين بناء على نتائج تقويمهم في النشاط.	55	
						كيفية استخدام المقابلة التشخيصية في استدرج	56	

						أفكار المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة لفهم توجههم الفكري في بعض الإجابات.		
						كيفية استغلال القراءة الجهرية في استخدام أسلوب تحليل أخطاء المتعلمين في القراءة للكشف عن طبيعة الخلل في ذلك.	57	

الملحق رقم 3 : الاستمارة النهائية

أستاذي أستاذتي السلام عليكم

في إطار دراستنا الموسومة ب :

"الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لتدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، عسر القراءة نموذجا "

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان للإجابة على فقراته بوضع علامة X أمام أحد البدائل الموضحة في أعلى الصفحة (بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة منخفضة) و التي تعبر عن درجة احتياجكم لتدريس المتعلمين الذين يعانون من صعوبات القراءة (Dyslexia) .

لهذا الغرض العلمي نرجو من سيادتكم التفضل بقراءة فقرات الاستبيان بعناية و موضوعية والإجابة عليه بما ترونه يوافق احتياجكم في تدريس الفئة الموضحة أعلاه .

في الأخير نلتمس منكم التعاون ونطمئنكم بأن ما تقيدوننا به من معلومات لا يستعمل إلا في إطار البحث العلمي للبحث.

اعداد الطالب : بدادرة سيف الدين .

شكرا على تعاونكم

البيانات الشخصية:

انثى

ذكر

الجنس :

سنوات الخبرة المهنية:

أكثر من 10 سنوات

من 5 الى 10 سنوات

اقل من 5 سنوات

اللغة المدرسة:

اللغة الفرنسية

اللغة العربية

رقم البند	البند	أحتاج بدرحة:		
		كبيرة	متوسطة	منخفضة
1	كيفية إعداد خطة تدريسية تتصف بالمرونة حسب الموقف التعليمي			
2	مهارة إعداد صحيفة (شبكة) ملاحظة لخصائص المتعلمين النفسية و الاجتماعية و السلوكية			
3	إعداد هيكله تنظيمية لإدارة وقت الحصة في ظل الإمكانيات التعليمية المتاحة .			
4	كيفية إعداد الألعاب التربوية اللغوية المساندة في تعلم القراءة .			
5	كيفية بناء الدرس مع مراعاة حاجات المتعلمين النمائية			
6	كيفية تحديد استراتيجيات التقويم المناسبة في نشاط القراءة في ضوء المهارات الأساسية للقراءة .			
7	معرفة أسلوب التهيئة و التمهييد المناسبين لتدريس المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة مع اقرانهم العاديين في نفس غرفة الصف .			
8	تحديد التقنيات التعليمية ووسائل ايضاح نشاط القراءة الذي يناسب حاجات وقدرات المتعلمين.			
9	كيفية خلق بيئة داعمة للتعلم ينخرط فيها جميع المتعلمين (العاديين – ذوي عسر القراءة)			
10	كيفية تحديد مؤشرات الكفاءة المستهدفة من نشاط القراءة في ظل المهارات الأساسية لتعلم القراءة .			
11	كيفية معرفة أنجح التقنيات و الأجهزة التعليمية المساندة لعلاج الأداء القرائي للمتعلمين .			
12	كيفية تصميم الأنشطة التعليمية في شكل مهمات يقوم بها المتعلم في ضوء الأهداف التعليمية .			
13	كيفية إعداد التقارير اليومية والفصلية والسبوعية للخطة التربوية الفردية وفق أسلوب علمي.			
14	أعتمد على النظريات والأبحاث العلمية في اعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية لتدريس عينة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم القرائي.			
15	كيفية بناء الدرس مع مراعاة حاجات المتعلمين الأكاديمية.			
16	مراعاة واقعية التخطيط و موضوعيته و قابليته للتنفيذ			
17	مهارة صياغة أهداف الخطة التربوية بناءا على مستوى الأداء الحالي لمتعلمي ذوي صعوبات القراءة.			
18	كيفية استثمار قاعدة البيانات و المعلومات المكتسبة من الدورات التدريبية للمعلمين (التكوين النفسو تربوي) في التخطيط للدرس .			
19	تصميم برنامج لإشراك أولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ندوات علمية توعوية بأساليب الرعاية التربوية ,			

			20	كيفية تنفيذ الخطة التربوية الفردية في ضوء المتغيرات الدخيلة (المؤثرة) في اكتساب التعلّات لدى متعلمين ذوي صعوبات القراءة.
			21	كيفية استغلال الوسائل التعليمية المساندة البصرية في إثراء أنشطة التعلّم القرائي.
			22	استخدام التواصل اللفظي والغير لفظي لاستثارة انتباه المتعلمين العاديين وذوي صعوبة القراءة بشكل خاص.
			23	الانتقال بالتدريج من التجزئة الواضحة الطبيعية للكلمة الى الأقل وضوحا وأكثر تعقيدا (تجزئة الجملة الى كلمات، ثم الكلمات الى مقاطع، ثم المقاطع إلى أصوات).
			24	تحديد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي والأداء المتوقع من المتعلمين ذوي صعوبة القراءة.
			25	الحجم الساعي المخصص لنشاط القراءة كافي لعلاج الصعوبات التي تواجه المتعلمين.
			26	كيفية استغلال الوسائل التعليمية المساندة السمعية في إثراء أنشطة التعلّم القرائي.
			27	كيفية تنويع المثيرات لإثارة اهتمام المتعلمين نحو القراءة.
			28	استخدام أسلوب تعلم الأقران لإشراك المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة مع أقرانهم العاديين في الأنشطة التعليمية المختلفة.
			29	تكييف المحتوى التعليمي بناء على حاجة كل موقف تعليمي عموما وخصائص المتعلمين ذوي صعوبات القراءة خصوصا.
			30	قياس مستوى الأداء القرائي للمتعلمين بناء على مدى نجاحهم في المهمات المطلوبة منهم.
			31	تدريب المتعلمين على الوعي الصوتي من خلال ربط الحروف بالأصوات
			32	تجزئة النصوص الطويلة الى فقرات قصيرة تفصلها أسئلة لتجديد طاقات المتعلمين نحو القراءة.
			33	التركيز على السمات السمعية للكلمات (الحرف الأول، الحروف المدمجة، حروف العلة) من خلال البدء بالأصوات قبل الحروف الهجائية.
			34	استخدام خرائط المفاهيم أو الخرائط الفكرية في عرض محتوى الدرس لمساعدة المتعلمين على تحويل المجرّد الى صورة فكرية.
			35	يساهم التكوين النفسو تربوي للمعلمين في اكتساب الكفاءات اللازمة لتنفيذ نشاط القراءة في ظل الفروق الفردية بين المتعلمين
			36	كيفية ممارسة أساليب التعزيز المختلفة أثناء تنفيذ الدرس لتشجيع الأفكار الإيجابية لدى المتعلمين.
			37	اسعى الى اشراك أولياء المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة من خلال أنشطة منزلية لتنمية المهارات الأساسية للقراءة
			38	يمثل العدد المتعلمين الكبير داخل الصف عائقا لتنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة.
			39	استخدام التقويم في مختلف مراحل الدرس (تقويم تشخيصي، مرحلي، ختامي) لعلاج القصور الحاصل في اكتساب التعلّات .

40	متابعة مدى توافق المحتوى التعليمي مع قدرات المتعلمين من خلال التقييم المرحلي لنشاط القراءة.
41	رصد درجات تقدم المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة في سجلات خاصة لإصدار احكام حول ذلك.
42	كيفية تنظيم بنك للأسئلة الصفية لقياس مستوى أداء المتعلمين لمختلف المهمات المطلوبة منهم.
43	كيفية إعداد الاختبارات ذات الخاصية المهارية لتحديد نوع المشكلة التي يواجهها المتعلم بشكل دقيق.
44	كيفية الاعتماد على الملاحظة في متابعة السلوك وتسجيله بأسلوب منظم (سجلات تقييمية) أثناء ممارسة الأنشطة الصفية عموماً ونشاط القراءة خصوصاً.
45	كيفية تنويع وسائل الاختبار قصد مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات القراءة.
46	كيفية قياس مدى تحقق أهداف الخطة التربوية الفردية.
47	كيفية تطوير الخطط التربوية و التعليمية في ضوء نتائج التقييم .
48	يعمل التكوين النفسو تربوي للمعلمين على تدريبهم في اختيار انسب الأساليب التقويمية مع المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
49	تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية والمتكررة.
50	كيفية استخدام جدول التخصيص لتقييم مدى تقدم المتعلمين في أداءهم للمهارات الأساسية الخاصة بنشاط القراءة.
51	كيفية إجراء اختبارات مسحية سريعة وهادفة لضبط مشكلة المتعلمين بدقة ووضوح.
52	كيفية اختيار وضعيات تقويمية أكثر تمثيلاً للكفاءة
53	كيفية إعداد اختبارات تقويم أداءات المتعلمين بدلالة الكفاءات المستهدفة.
54	كيفية إشراك أولياء المتعلمين من صعوبات القراءة قصد تحسين مردودهم في تنفيذ المهام المطلوبة منهم.
55	كيفية إعداد خطة علاجية لصعوبات القراءة التي تواجه المتعلمين بناء على نتائج تقويمهم في النشاط.
56	كيفية استخدام المقابلة التشخيصية في استدراج أفكار المتعلمين من ذوي صعوبات القراءة لفهم توجههم الفكري في بعض الإجابات.
57	كيفية استغلال القراءة الجهرية في استخدام أسلوب تحليل أخطاء المتعلمين في القراءة للكشف عن طبيعة الخلل في ذلك.

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue	11-JAN-2022 16:50:33	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.

Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=item1 item2 item3 item4 item5 item6 item7 item8 item9 item10 item11 item12 item13 item14 item15 item16 item17 item18 item19 تخطيط_الدرس /PRINT=TWOTAIL NOSIG FULL /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Jeu_de_données1] D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav

		Corrélati						
		item1	item2	item3	item4	item5	item6	item7
item1	Corrélation de Pearson	1	,287**	,452**	,452**	,520**	,494**	,347**
	Sig. (bilatérale)		0,004	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item2	Corrélation de Pearson	,287**	1	,332**	0,189	,301**	,277**	0,181
	Sig. (bilatérale)	0,004		0,001	0,060	0,002	0,005	0,072
	N	100	100	100	100	100	100	100
item3	Corrélation de Pearson	,452**	,332**	1	,500**	,610**	,491**	,464**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item4	Corrélation de Pearson	,452**	0,189	,500**	1	,689**	,466**	,331**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,060	0,000		0,000	0,000	0,001

item14	Corrélation de Pearson	0,179	0,088	,308**	0,075	,202*	0,182	,205*
	Sig. (bilatérale)	0,074	0,384	0,002	0,458	0,044	0,071	0,040
	N	100	100	100	100	100	100	100
item15	Corrélation de Pearson	,460**	,261**	,368**	0,154	,357**	,451**	,477**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,009	0,000	0,127	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item16	Corrélation de Pearson	,508**	0,082	,347**	,241*	,484**	,496**	,462**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,415	0,000	0,016	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item17	Corrélation de Pearson	,423**	0,061	,214*	0,142	,247*	,472**	,556**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,547	0,032	0,158	0,013	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item18	Corrélation de Pearson	,554**	,278**	,387**	,363**	,453**	,612**	,465**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,005	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item19	Corrélation de Pearson	,252*	,202*	,203*	0,169	0,176	0,171	,283**
	Sig. (bilatérale)	0,011	0,044	0,043	0,093	0,081	0,088	0,004
	N	100	100	100	100	100	100	100
تخطيط_الدرس	Corrélation de Pearson	,681**	,379**	,653**	,492**	,664**	,754**	,627**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100

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

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

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue

11-JAN-2022 16:53:06

Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe	CORRELATIONS /VARIABLES=item20 item21 item22 item23 item24 item25 item26 item27 item28 item29 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36 item37 item38 تنفيذ الدرس /PRINT=TWOTAIL NOSIG FULL /MISSING=PAIRWISE.	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,09

Temps écoulé

00:00:00,09

Corrélati

		item20	item21	item22	item23	item24	item25	item26
item20	Corrélation de Pearson	1	,548**	,544**	,412**	,335**	0,118	,557**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,001	0,243	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item21	Corrélation de Pearson	,548**	1	,633**	,641**	,338**	0,110	,644**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,001	0,276	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item22	Corrélation de Pearson	,544**	,633**	1	,670**	,478**	0,151	,608**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,133	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item23	Corrélation de Pearson	,412**	,641**	,670**	1	,621**	,278**	,641**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,005	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item24	Corrélation de Pearson	,335**	,338**	,478**	,621**	1	,230*	,487**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,001	0,000	0,000		0,021	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item25	Corrélation de Pearson	0,118	0,110	0,151	,278**	,230*	1	,274**
	Sig. (bilatérale)	0,243	0,276	0,133	0,005	0,021		0,006
	N	100	100	100	100	100	100	100
item26	Corrélation de Pearson	,557**	,644**	,608**	,641**	,487**	,274**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,006	
	N	100	100	100	100	100	100	100
item27	Corrélation de Pearson	,268**	,485**	,500**	,687**	,502**	,254*	,516**
	Sig. (bilatérale)	0,007	0,000	0,000	0,000	0,000	0,011	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item28	Corrélation de Pearson	,398**	,490**	,320**	,629**	,502**	-0,015	,474**

item38	Corrélation de Pearson	,297**	,507**	,345**	,486**	,296**	-0,050	,368**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,000	0,000	0,000	0,003	0,624	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
تنفيذ_الدرس	Corrélation de Pearson	,683**	,740**	,746**	,840**	,625**	,248*	,672**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,013	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100

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

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

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue	11-JAN-2022 16:55:09	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe	<p>CORRELATIONS</p> <p>/VARIABLES=item39 item40 item41 item42 item43 item44 item45 item46 item47 item48 item49 item50 item51 item52 item53 item54 item55 item56 item57</p> <p>تقويم_الدرس</p> <p>/PRINT=TWOTAIL NOSIG FULL</p> <p>/MISSING=PAIRWISE.</p>
Ressources	Temps de processeur 00:00:00,03
	Temps écoulé 00:00:00,03

Corrélati

		item39	item40	item41	item42	item43	item44	item45
item39	Corrélation de Pearson	1	,587**	,419**	,288**	,314**	,330**	,482**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,004	0,001	0,001	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item40	Corrélation de Pearson	,587**	1	,454**	,346**	,430**	,514**	,565**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item41	Corrélation de Pearson	,419**	,454**	1	,494**	,503**	,462**	,517**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000

item51	Corrélation de Pearson	,436**	,523**	,798**	,622**	,613**	,532**	,571**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item52	Corrélation de Pearson	,478**	,481**	,464**	,543**	,613**	,445**	,616**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item53	Corrélation de Pearson	,514**	,600**	,673**	,665**	,659**	,575**	,614**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item54	Corrélation de Pearson	0,099	,198*	,247*	,672**	,396**	,335**	,543**
	Sig. (bilatérale)	0,329	0,048	0,013	0,000	0,000	0,001	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item55	Corrélation de Pearson	,292**	,465**	,464**	,537**	,492**	,523**	,487**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item56	Corrélation de Pearson	,273**	,435**	,513**	,549**	,465**	,433**	,496**
	Sig. (bilatérale)	0,006	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
item57	Corrélation de Pearson	,280**	,309**	,250*	,475**	,288**	,457**	,559**
	Sig. (bilatérale)	0,005	0,002	0,012	0,000	0,004	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
تقويم_الدرس	Corrélation de Pearson	,570**	,667**	,730**	,814**	,760**	,719**	,821**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100	100	100	100

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

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

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		11-JAN-2022 17:13:41
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=تخطيط_الدرس تنفيذ_الدرس تقييم_الدرس الاحتياجات_التكوينية /PRINT=TWOTAIL NOSIG FULL /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00

Temps écoulé

00:00:00,03

Corrélations

		تخطيط_الدرس	تنفيذ_الدرس	تقويم_الدرس	الاحتياجات_التكوينية
تخطيط_الدرس	Corrélation de Pearson	1	,846**	,876**	,947**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000
	N	100	100	100	100
تنفيذ_الدرس	Corrélation de Pearson	,846**	1	,884**	,953**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000
	N	100	100	100	100
تقويم_الدرس	Corrélation de Pearson	,876**	,884**	1	,966**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000
	N	100	100	100	100
الاحتياجات_التكوينية	Corrélation de Pearson	,947**	,953**	,966**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	100	100	100	100

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

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue	11-JAN-2022 17:21:28	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>

	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=item1 item2 item3 item4 item5 item6 item7 item8 item9 item10 item11 item12 item13 item14 item15 item16 item17 item18 item19 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,03

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	0,0
	Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,911	19

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		11-JAN-2022 17:21:51
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=item20 item21 item22 item23 item24 item25 item26 item27 item28 item29 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36 item37 item38 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	0,0

Total	100	100,0
-------	-----	-------

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,924	19

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		11-JAN-2022 17:22:10
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.				
Syntaxe	<pre> RELIABILITY /VARIABLES=item39 item40 item41 item42 item43 item44 item45 item46 item47 item48 item49 item50 item51 item52 item53 item54 item55 item56 item57 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA. </pre>				
Ressources	<table border="1"> <tr> <td>Temps de processeur</td> <td>00:00:00,00</td> </tr> <tr> <td>Temps écoulé</td> <td>00:00:00,00</td> </tr> </table>	Temps de processeur	00:00:00,00	Temps écoulé	00:00:00,00
Temps de processeur	00:00:00,00				
Temps écoulé	00:00:00,00				

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	0,0
	Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,952	19

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		11-JAN-2022 17:22:49
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.



Syntaxe	RELIABILITY /VARIABLES=item1 item2 item3 item4 item5 item6 item7 item8 item9 item10 item11 item12 item13 item14 item15 item16 item17 item18 item19 item20 item21 item22 item23 item24 item25 item26 item27 item28 item29 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36 item37 item38 item39 item40 item41 item42 item43 item44 item45 item46 item47 item48 item49 item50 item51 item52 item53 item54 item55 item56 item57 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0

Exclu ^a	0	0,0
Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,974	57

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		11-JAN-2022 17:23:19
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.				
Syntaxe	<pre> RELIABILITY /VARIABLES=item1 item2 item3 item4 item5 item6 item7 item8 item9 item10 item11 item12 item13 item14 item15 item16 item17 item18 item19 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=OMEGA. </pre>				
Ressources	<table border="1"> <tr> <td>Temps de processeur</td> <td>00:00:00,00</td> </tr> <tr> <td>Temps écoulé</td> <td>00:00:00,02</td> </tr> </table>	Temps de processeur	00:00:00,00	Temps écoulé	00:00:00,02
Temps de processeur	00:00:00,00				
Temps écoulé	00:00:00,02				

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	0,0
	Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Coefficient Omega de McDonald	Nombre d'éléments
0,909	19

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue	11-JAN-2022 17:23:44	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=item20 item21 item22 item23 item24 item25 item26 item27 item28 item29 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36 item37 item38 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=OMEGA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	0,0
	Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Coefficient Omega de McDonald	Nombre d'éléments
0,922	19

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		11-JAN-2022 17:24:08
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=item39 item40 item41 item42 item43 item44 item45 item46 item47 item48 item49 item50 item51 item52 item53 item54 item55 item56 item57 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=OMEGA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	0,0
	Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Coefficient Omega de McDonald	Nombre d'éléments
0,951	19

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue	11-JAN-2022 17:24:32	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.



Syntaxe	<pre> RELIABILITY /VARIABLES=item1 item2 item3 item4 item5 item6 item7 item8 item9 item10 item11 item12 item13 item14 item15 item16 item17 item18 item19 item20 item21 item22 item23 item24 item25 item26 item27 item28 item29 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36 item37 item38 item39 item40 item41 item42 item43 item44 item45 item46 item47 item48 item49 item50 item51 item52 item53 item54 item55 item56 item57 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=OMEGA. </pre>	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0

Exclu ^a	0	0,0
Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Coefficient Omega de McDonald	Nombre d'éléments
0,973	57

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue	11-JAN-2022 17:25:29	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.				
Syntaxe	<pre> RELIABILITY /VARIABLES=item1 item2 item3 item4 item5 item6 item7 item8 item9 item10 item11 item12 item13 item14 item15 item16 item17 item18 item19 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT. </pre>				
Ressources	<table border="1"> <tr> <td>Temps de processeur</td> <td>00:00:00,00</td> </tr> <tr> <td>Temps écoulé</td> <td>00:00:00,00</td> </tr> </table>	Temps de processeur	00:00:00,00	Temps écoulé	00:00:00,00
Temps de processeur	00:00:00,00				
Temps écoulé	00:00:00,00				

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	0,0
	Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0,857
		Nombre d'éléments	10 ^a
	Partie 2	Valeur	0,839
		Nombre d'éléments	9 ^b
Nombre total d'éléments			19
Corrélation entre les sous-échelles			0,756
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,861
	Longueur inégale		0,862
Coefficient de Guttman			0,859

a. Les éléments sont : item1, item2, item3, item4, item5, item6, item7, item8, item9, item10.

b. Les éléments sont : item10, item11, item12, item13, item14, item15, item16, item17, item18, item19.

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		11-JAN-2022 17:26:18
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe	RELIABILITY /VARIABLES=item20 item21 item22 item23 item24 item25 item26 item27 item28 item29 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36 item37 item38 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT.	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	0,0

Total	100	100,0
-------	-----	-------

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0,876
		Nombre d'éléments	10 ^a
	Partie 2	Valeur	0,872
		Nombre d'éléments	9 ^b
Nombre total d'éléments			19
Corrélation entre les sous-échelles			0,754
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,860
	Longueur inégale		0,860
Coefficient de Guttman			0,855

a. Les éléments sont : item20, item21, item22, item23, item24, item25, item26, item27, item28, item29.

b. Les éléments sont : item29, item30, item31, item32, item33, item34, item35, item36, item37, item38.

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue	11-JAN-2022 17:27:21	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>

	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=item39 item40 item41 item42 item43 item44 item45 item46 item47 item48 item49 item50 item51 item52 item53 item54 item55 item56 item57 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	0,0
	Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0,920
		Nombre d'éléments	10 ^a
	Partie 2	Valeur	0,892
		Nombre d'éléments	9 ^b
Nombre total d'éléments			19
Corrélation entre les sous-échelles			0,911
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,953
	Longueur inégale		0,953
Coefficient de Guttman			0,950

a. Les éléments sont : item39, item40, item41, item42, item43, item44, item45, item46, item47, item48.

b. Les éléments sont : item48, item49, item50, item51, item52, item53, item54, item55, item56, item57.

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue	11-JAN-2022 17:27:51
Commentaires	

Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données - Copie.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.



Syntaxe	<pre> RELIABILITY /VARIABLES=item1 item2 item3 item4 item5 item6 item7 item8 item9 item10 item11 item12 item13 item14 item15 item16 item17 item18 item19 item20 item21 item22 item23 item24 item25 item26 item27 item28 item29 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36 item37 item38 item39 item40 item41 item42 item43 item44 item45 item46 item47 item48 item49 item50 item51 item52 item53 item54 item55 item56 item57 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT. </pre>	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0

Exclu ^a	0	0,0
Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0,941
		Nombre d'éléments	29 ^a
	Partie 2	Valeur	0,960
		Nombre d'éléments	28 ^b
Nombre total d'éléments			57
Corrélation entre les sous-échelles			0,904
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,950
	Longueur inégale		0,950
Coefficient de Guttman			0,949

a. Les éléments sont : item1, item2, item3, item4, item5, item6, item7, item8, item9, item10, item11, item12, item13, item14, item15, item16, item17, item18, item19, item20, item21, item22, item23, item24, item25, item26, item27, item28, item29.

b. Les éléments sont : item29, item30, item31, item32, item33, item34, item35, item36, item37, item38, item39, item40, item41, item42, item43, item44, item45, item46, item47, item48, item49, item50, item51, item52, item53, item54, item55, item56, item57.



ons

item8	item9	item10	item11	item12	item13	item14	item15	item16	item17	item18	item19	تخطيط_الدرس
,314**	,346**	,458**	,366**	,537**	,330**	0,179	,460**	,508**	,423**	,554**	,252*	,681**
0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,074	0,000	0,000	0,000	0,000	0,011	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,214*	-0,015	0,129	0,047	,202*	,294**	0,088	,261**	0,082	0,061	,278**	,202*	,379**
0,033	0,882	0,200	0,643	0,044	0,003	0,384	0,009	0,415	0,547	0,005	0,044	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,523**	,227*	,393**	,420**	,500**	0,140	,308**	,368**	,347**	,214*	,387**	,203*	,653**
0,000	0,023	0,000	0,000	0,000	0,163	0,002	0,000	0,000	0,032	0,000	0,043	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,354**	0,007	,320**	,328**	,279**	0,073	0,075	0,154	,241*	0,142	,363**	0,169	,492**
0,000	0,946	0,001	0,001	0,005	0,472	0,458	0,127	0,016	0,158	0,000	0,093	0,000



ons

item27	item28	item29	item30	item31	item32	item33	item34	item35	item36	item37	item38	تنفيذ_الدرس
,268**	,398**	,449**	,531**	,613**	,403**	,515**	,340**	,404**	,387**	,430**	,297**	,683**
0,007	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,003	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,485**	,490**	,524**	,488**	,380**	,510**	,325**	,451**	,269**	,476**	,387**	,507**	,740**
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,007	0,000	0,000	0,000	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,500**	,320**	,334**	,656**	,469**	,564**	,463**	,436**	,248*	,469**	,349**	,345**	,746**
0,000	0,001	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,013	0,000	0,000	0,000	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,687**	,629**	,472**	,620**	,432**	,520**	,512**	,633**	,266**	,491**	,415**	,486**	,840**
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,007	0,000	0,000	0,000	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,502**	,502**	,290**	,414**	,207*	0,174	,459**	,413**	,354**	,428**	,280**	,296**	,625**
0,000	0,000	0,003	0,000	0,039	0,084	0,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,003	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,254*	-0,015	0,061	0,180	-0,047	0,029	,243*	0,030	0,124	0,016	-0,081	-0,050	,248*
0,011	0,885	0,549	0,074	0,642	0,772	0,015	0,768	0,219	0,877	0,425	0,624	0,013
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,516**	,474**	,354**	,406**	,273**	,313**	,453**	,363**	0,098	,213*	,290**	,368**	,672**
0,000	0,000	0,000	0,000	0,006	0,002	0,000	0,000	0,333	0,033	0,003	0,000	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1	,562**	,306**	,446**	0,169	,301**	,312**	,572**	0,134	,479**	,317**	,317**	,657**
	0,000	0,002	0,000	0,094	0,002	0,002	0,000	0,185	0,000	0,001	0,001	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,562**	1	,589**	,504**	,490**	,375**	,390**	,661**	,414**	,508**	,364**	,450**	,729**

ons

item46	item47	item48	item49	item50	item51	item52	item53	item54	item55	item56	item57	تقويم_الدرس
,389**	,594**	,261**	,458**	,472**	,436**	,478**	,514**	0,099	,292**	,273**	,280**	,570**
0,000	0,000	0,009	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,329	0,003	0,006	0,005	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,329**	,643**	,400**	,632**	,419**	,523**	,481**	,600**	,198*	,465**	,435**	,309**	,667**
0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,048	0,000	0,000	0,002	0,000
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
,682**	,699**	,553**	,445**	,518**	,798**	,464**	,673**	,247*	,464**	,513**	,250*	,730**
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,013	0,000	0,000	0,012	0,000

ملحق رقم 05 : يوضح نتائج اعتدالية توزيع البيانات

Explorer

Remarques

Sortie obtenue		11-JAN-2022 17:55:37
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\données.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	293
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante
Observations utilisées		Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes pour toutes les variables dépendantes et facteurs utilisés.
Syntaxe		EXAMINE VARIABLES=تخطيط_الدرس س تنفيذ_الدرس تقويم_الدرس الاحتياجات_التكوينية /PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:07,63
	Temps écoulé	00:00:04,30

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations						
	N	Valide		Manquant		Total	
		Nombre	Pourcentage	N	tage	N	Pourcentage
تخطيط_الدرس	293	100,0%	0	0,0%	293	100,0%	
تنفيذ_الدرس	293	100,0%	0	0,0%	293	100,0%	
تقويم_الدرس	293	100,0%	0	0,0%	293	100,0%	

الاحتياجات_التكوينية	293	100,0%	0	0,0%	293	100,0%
----------------------	-----	--------	---	------	-----	--------

Descriptives

		Statistiques	Standard	
تخطيط_الدرس	Moyenne	1,6090	0,01897	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,5717	
		Borne supérieure	1,6464	
	Moyenne tronquée à 5 %	1,5957		
	Médiane	1,5500		
	Variance	0,105		
	Ecart type	0,32469		
	Minimum	1,05		
	Maximum	2,60		
	Plage	1,55		
	Plage interquartile	0,48		
	Asymétrie	0,613	0,142	
	Kurtosis	-0,263	0,284	
تنفيذ_الدرس	Moyenne	1,6190	0,01953	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,5806	
		Borne supérieure	1,6574	
	Moyenne tronquée à 5 %	1,6050		
	Médiane	1,5789		
	Variance	0,112		
	Ecart type	0,33428		
	Minimum	1,00		
	Maximum	2,58		
	Plage	1,58		
	Plage interquartile	0,53		
	Asymétrie	0,530	0,142	
	Kurtosis	-0,136	0,284	
تقويم_الدرس	Moyenne	1,5576	0,02128	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,5157	
		Borne supérieure	1,5995	
	Moyenne tronquée à 5 %	1,5407		
	Médiane	1,5263		
	Variance	0,133		
	Ecart type	0,36434		
	Minimum	1,00		
	Maximum	2,58		
	Plage	1,58		
	Plage interquartile	0,53		
	Asymétrie	0,562	0,142	
	Kurtosis	-0,283	0,284	

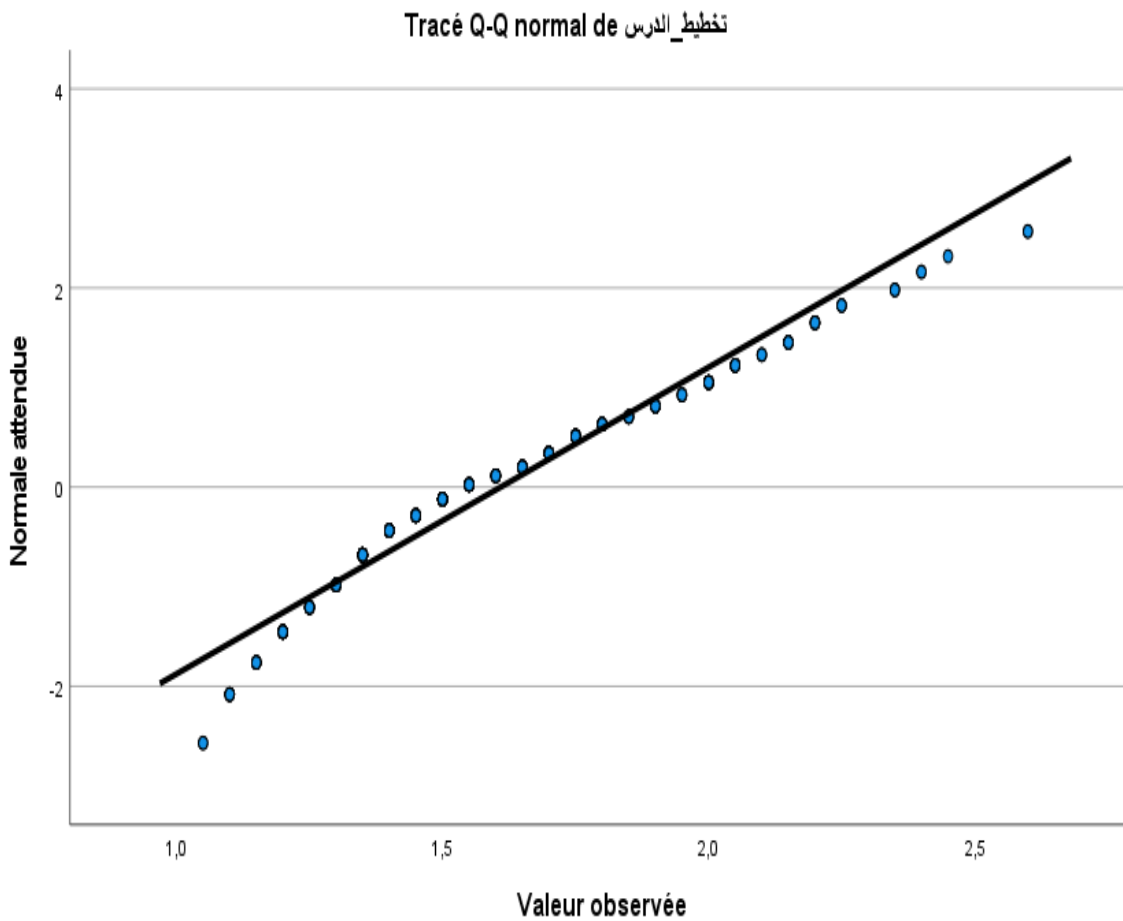
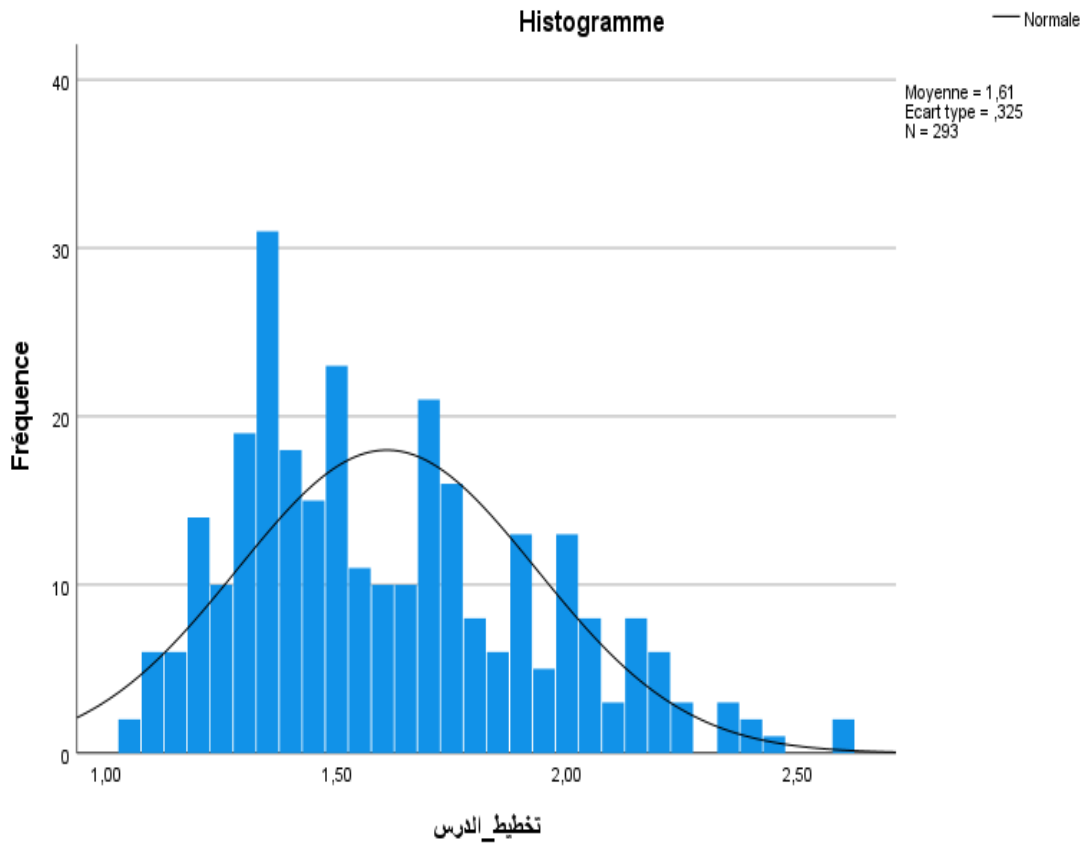
الاحتياجات_التكوينية	Moyenne	1,5952	0,01814
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,5595
		Borne supérieure	1,6309
	Moyenne tronquée à 5 %	1,5816	
	Médiane	1,5518	
	Variance	0,096	
	Ecart type	0,31049	
	Minimum	1,12	
	Maximum	2,59	
	Plage	1,47	
	Plage interquartile	0,49	
	Asymétrie	0,552	0,142
	Kurtosis	-0,187	0,284

Tests de normalité

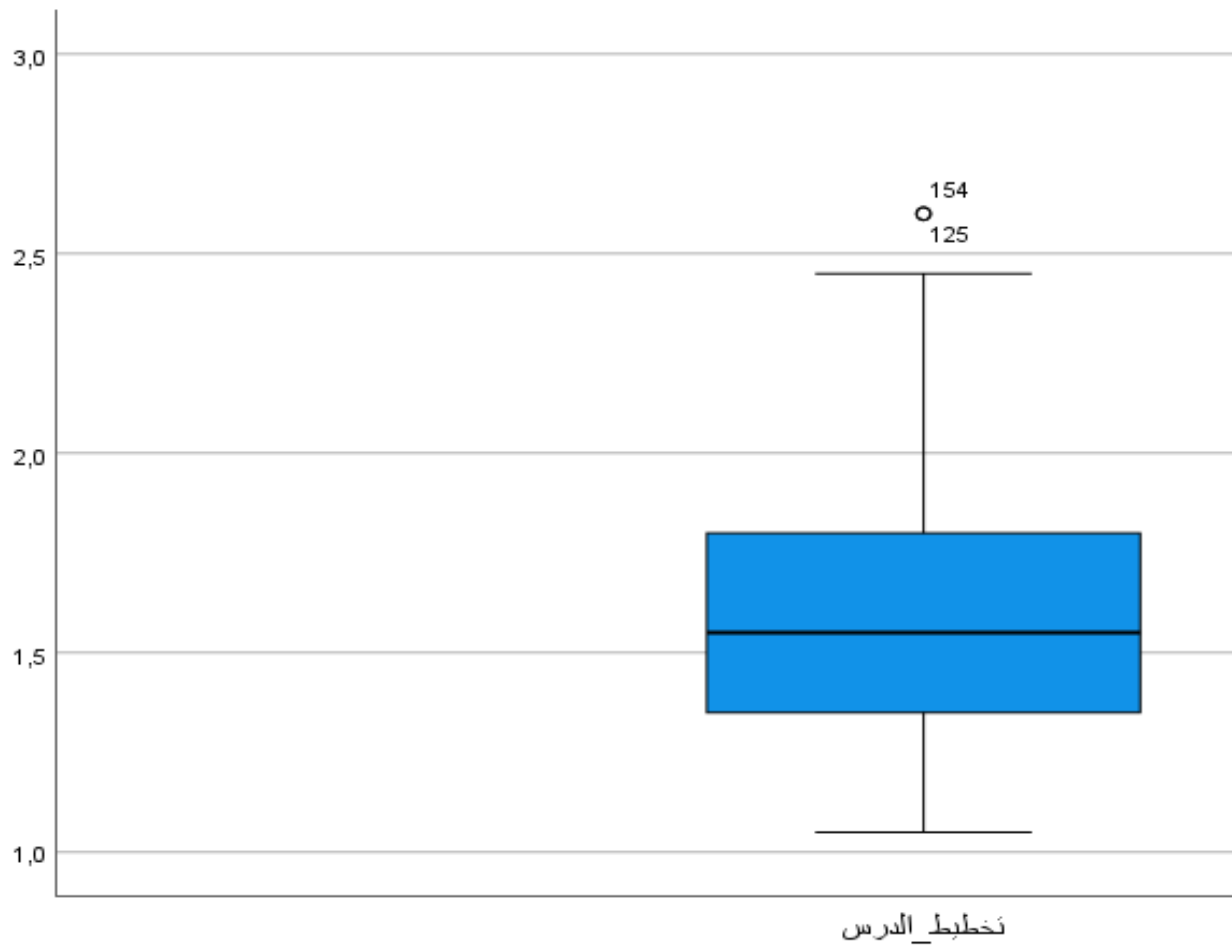
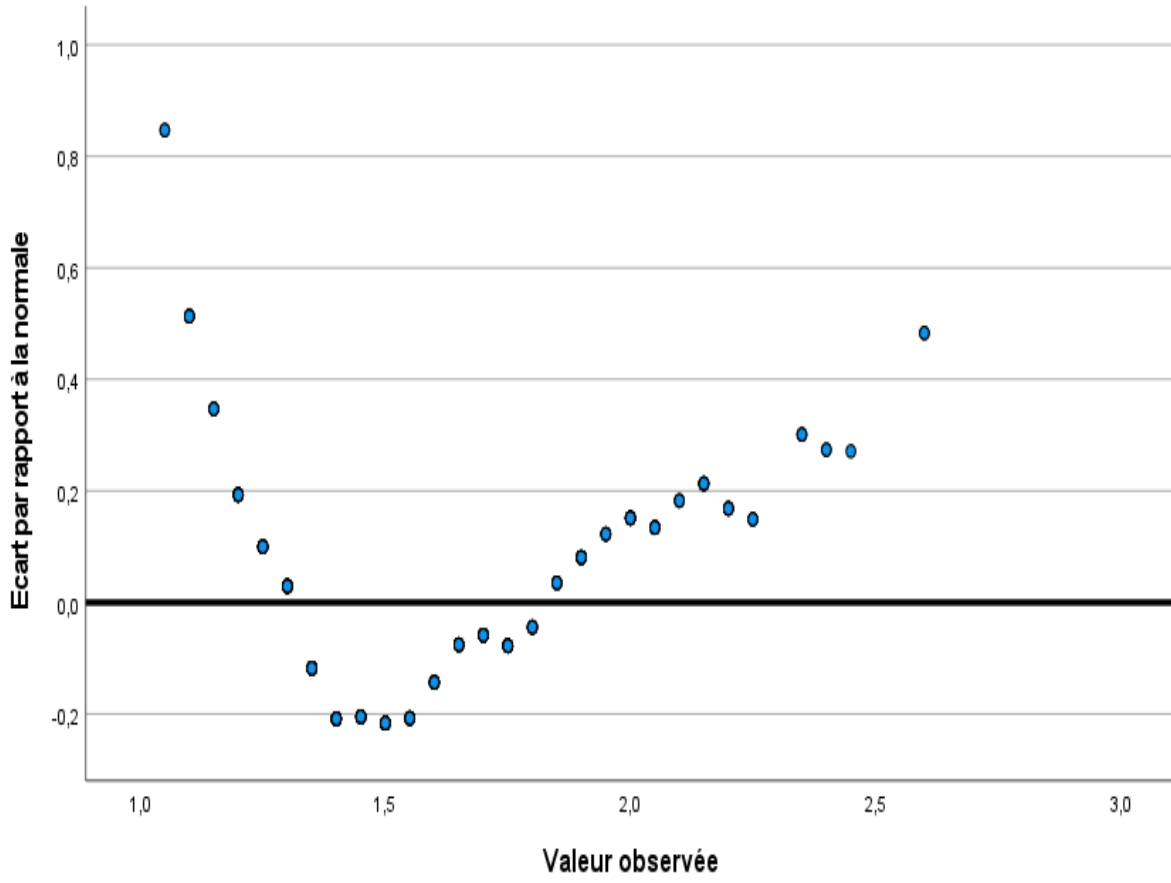
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	ues	ddl	Sig.
تخطيط_الدرس	0,123	293	0,000	0,957	293	0,000
تنفيذ_الدرس	0,111	293	0,000	0,964	293	0,000
تقويم_الدرس	0,091	293	0,000	0,959	293	0,000
الاحتياجات_التكوينية	0,075	293	0,000	0,961	293	0,000

a. Correction de signification de Lilliefors

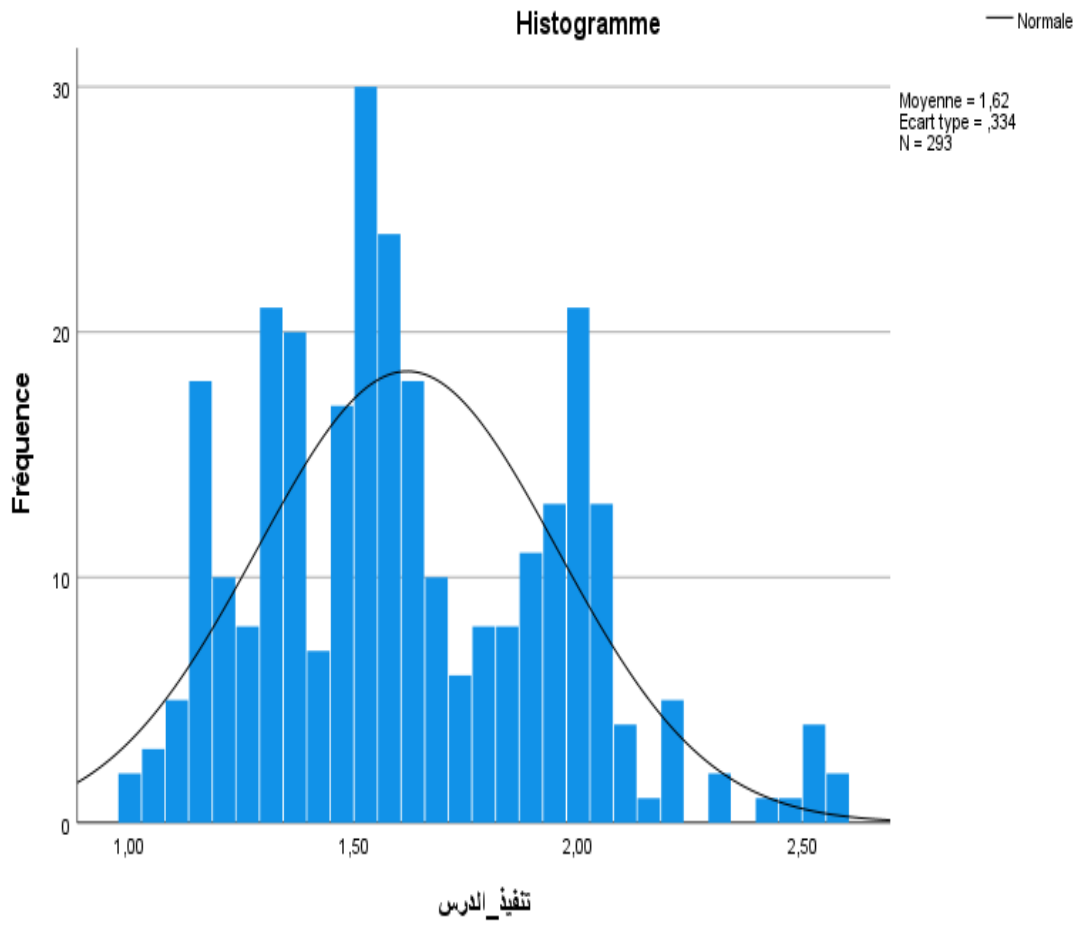
تخطيط_الدرس



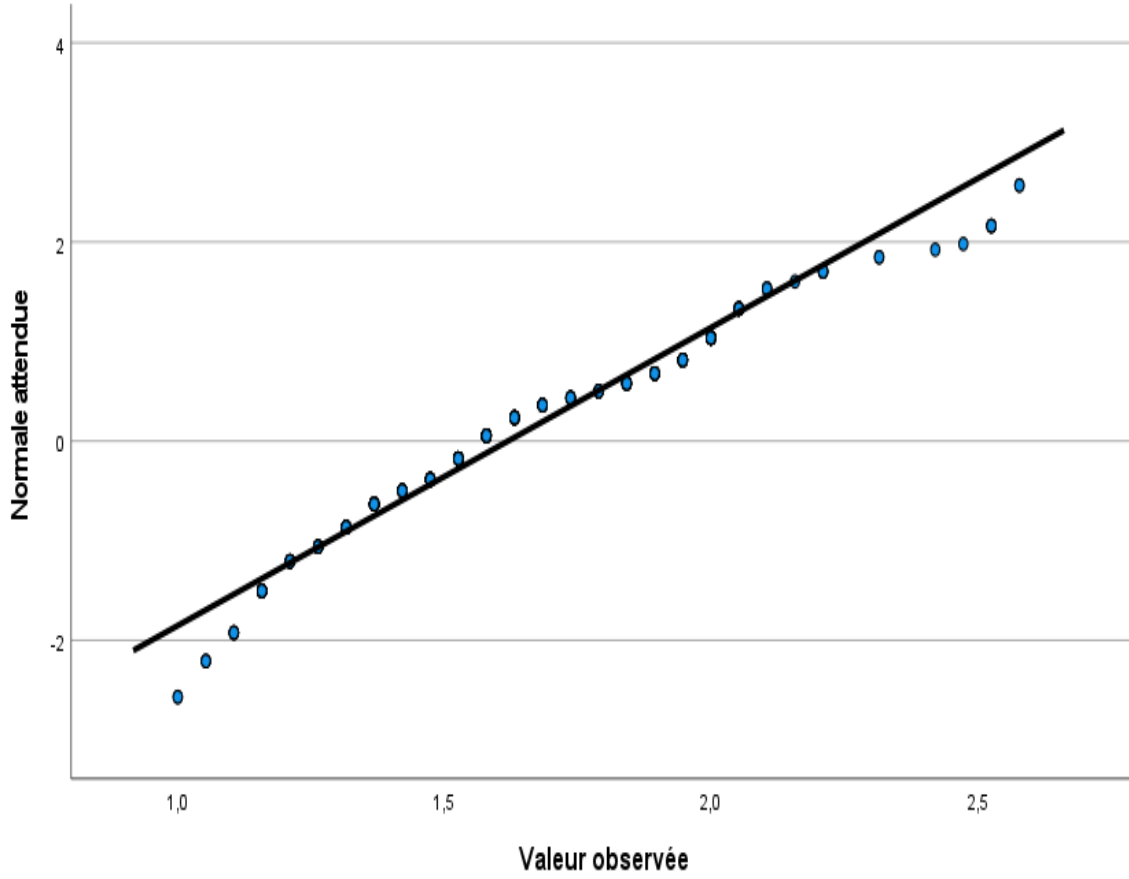
Tracé Q-Q normal hors tendances de تخطيط_الدرس



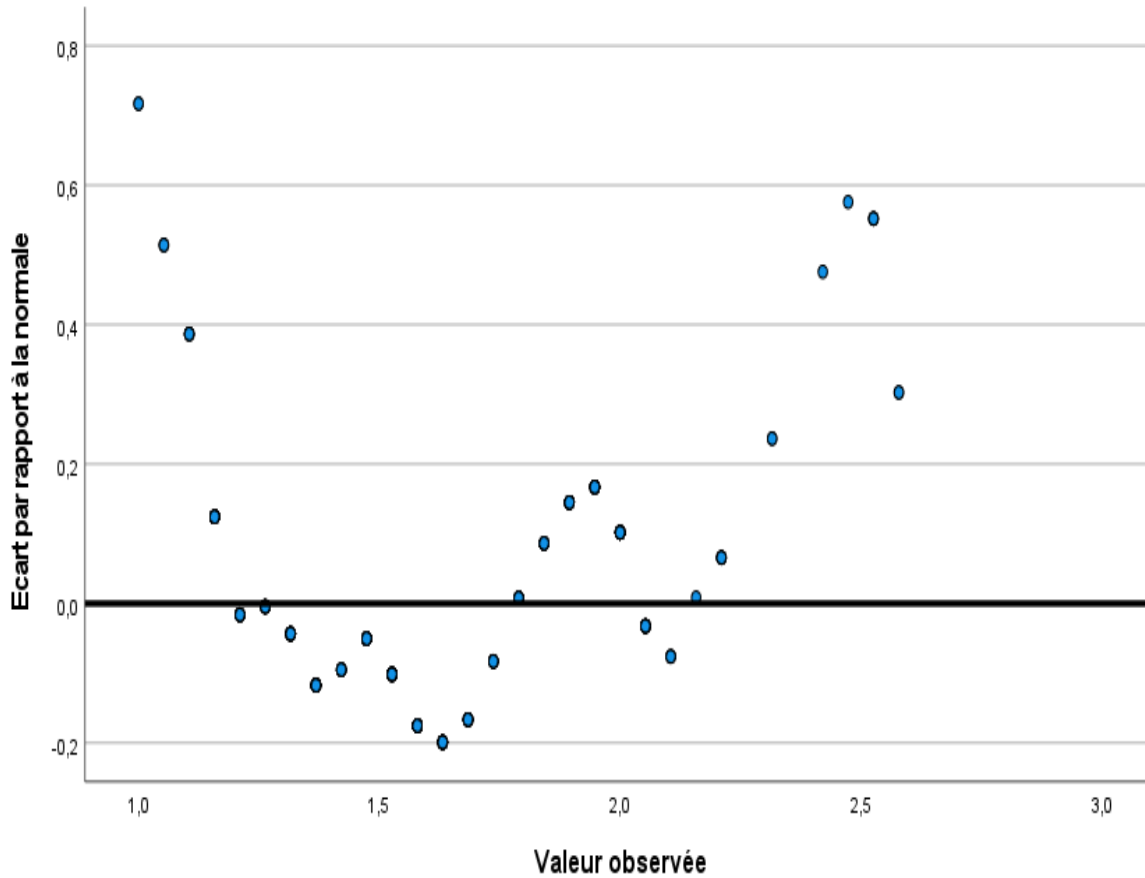
تنفيذ_الدرس

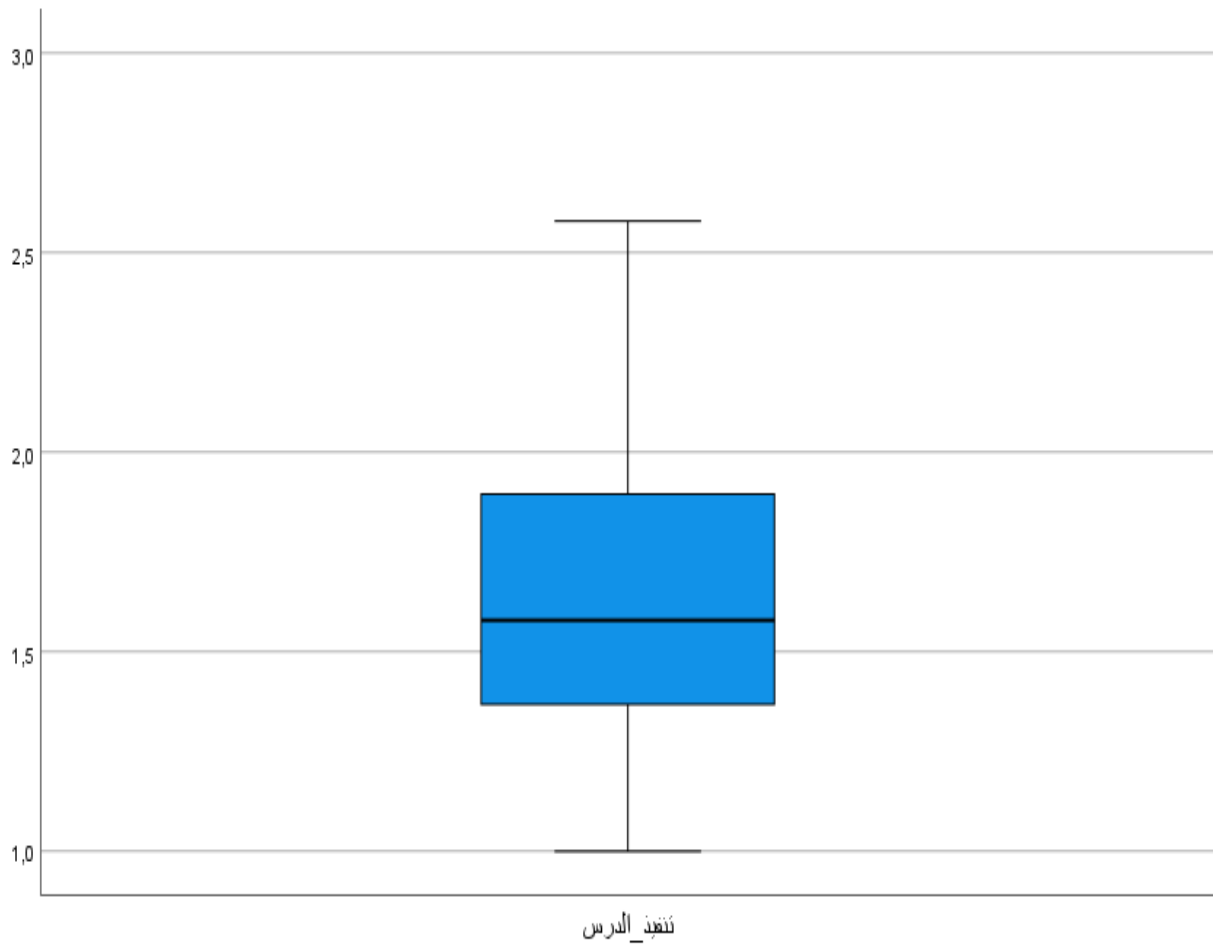


Tracé Q-Q normal de تنفيذ_الدرس

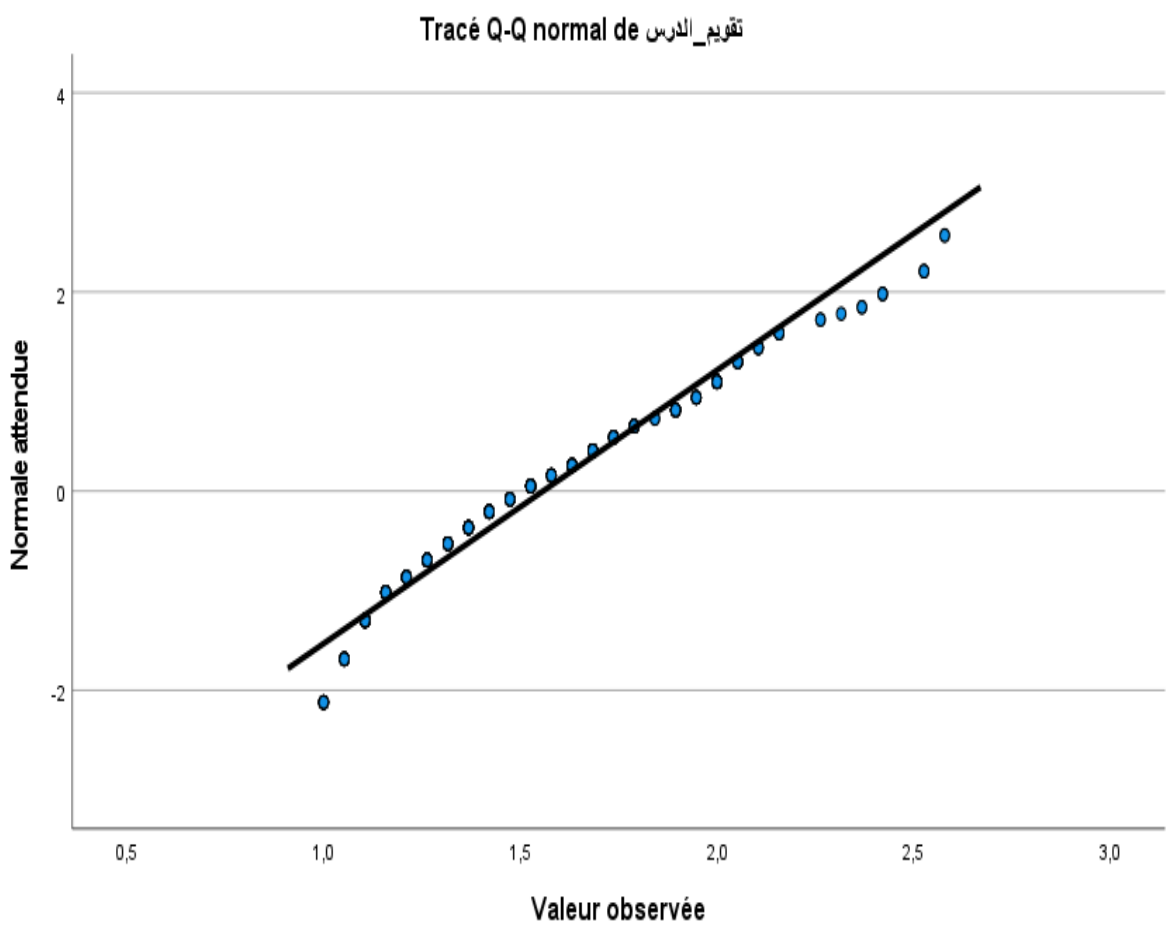
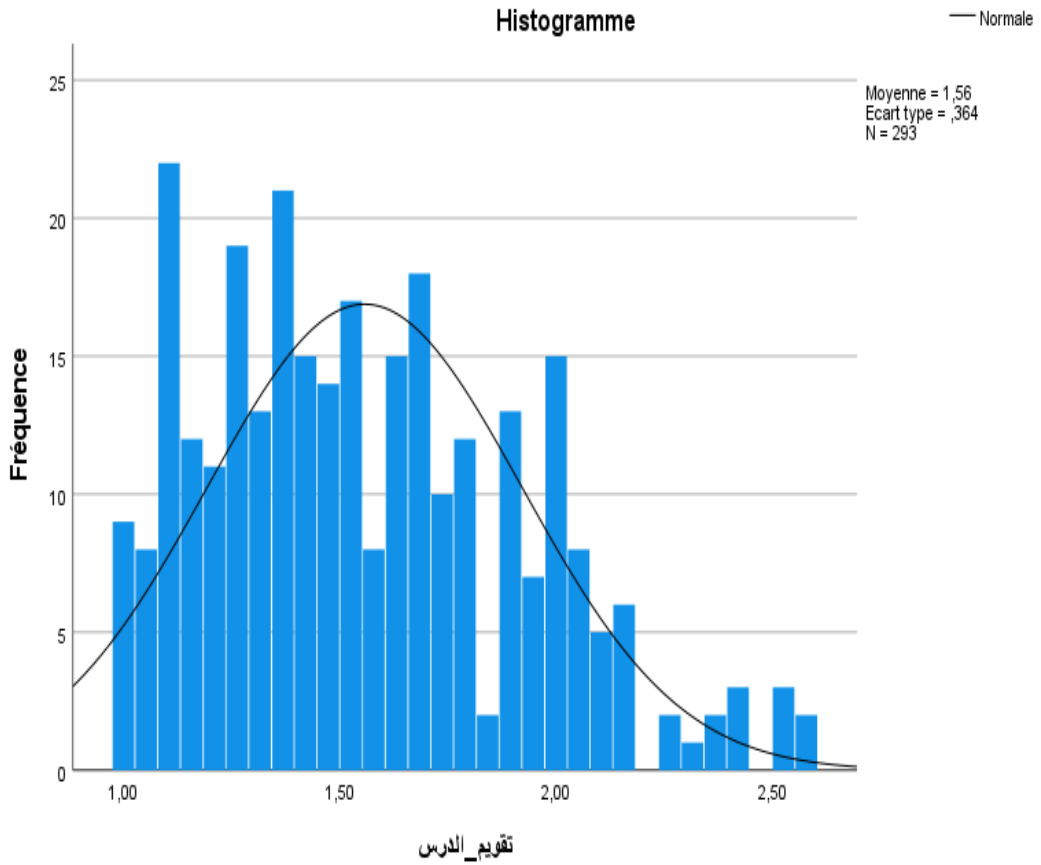


Tracé Q-Q normal hors tendances de تنفيذ_الدرس

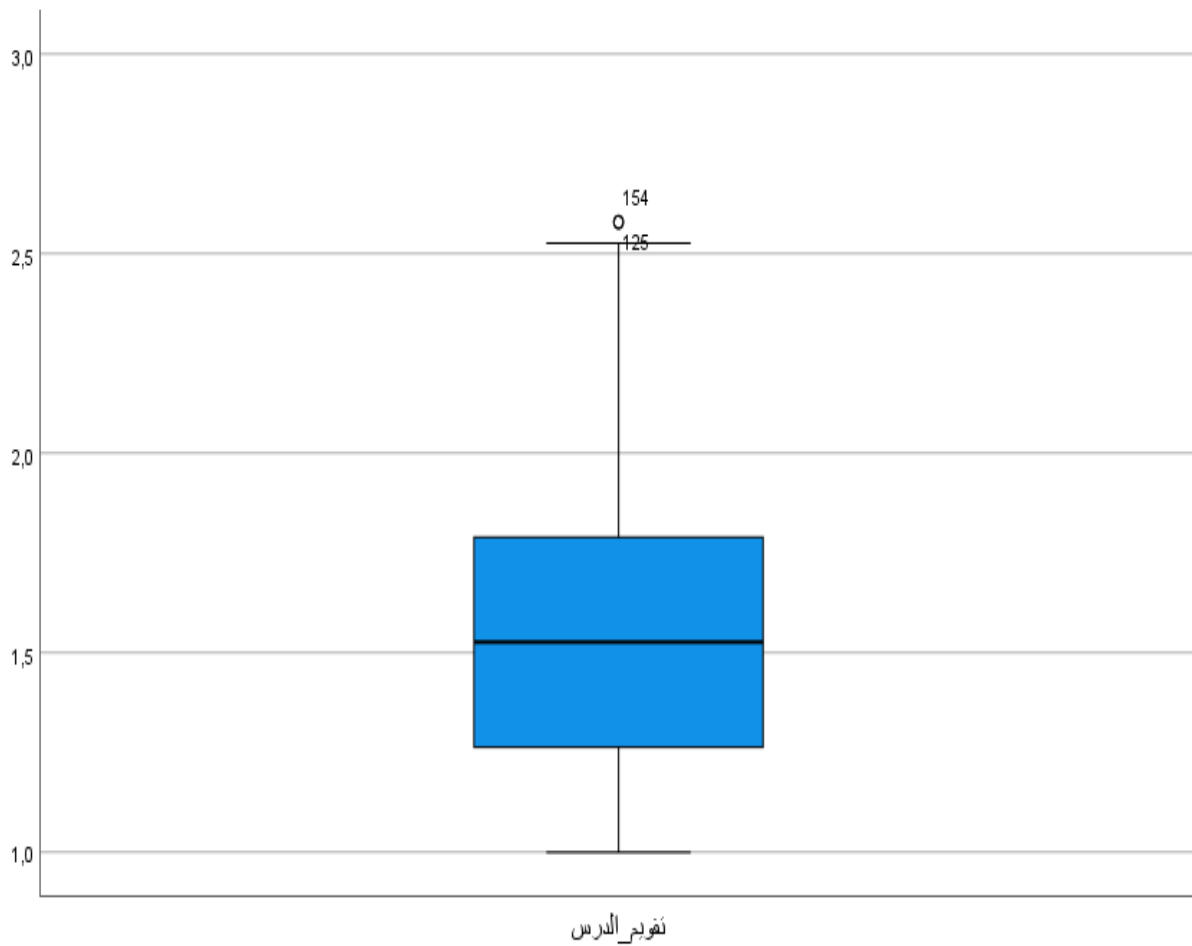
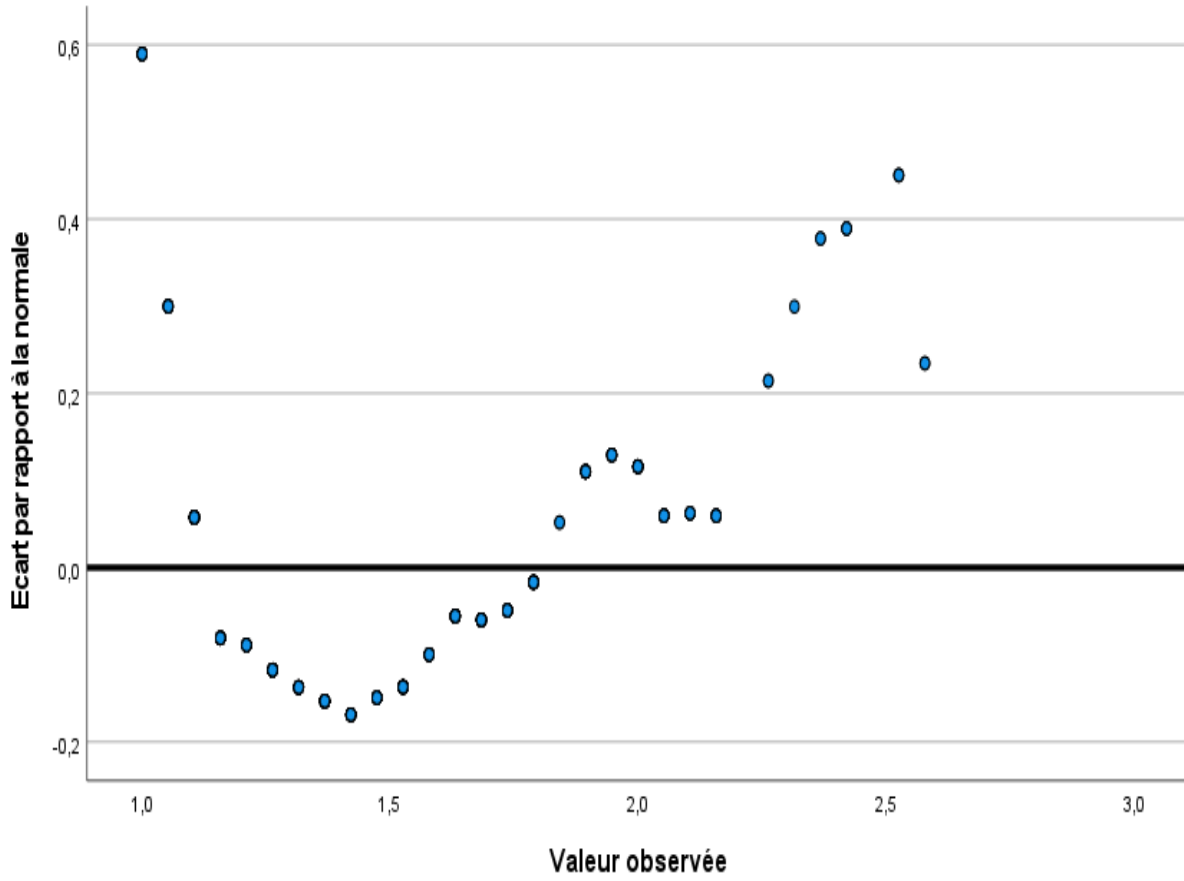




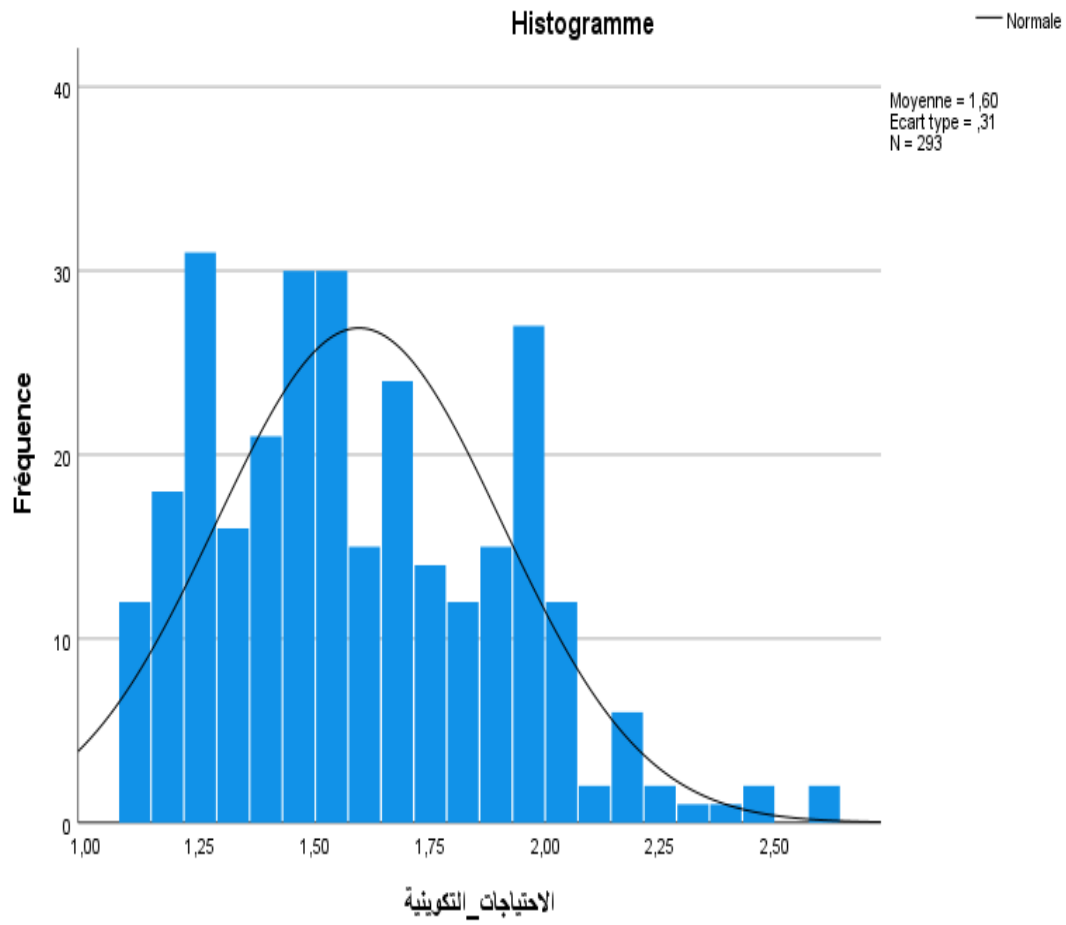
تقويم_الدرس



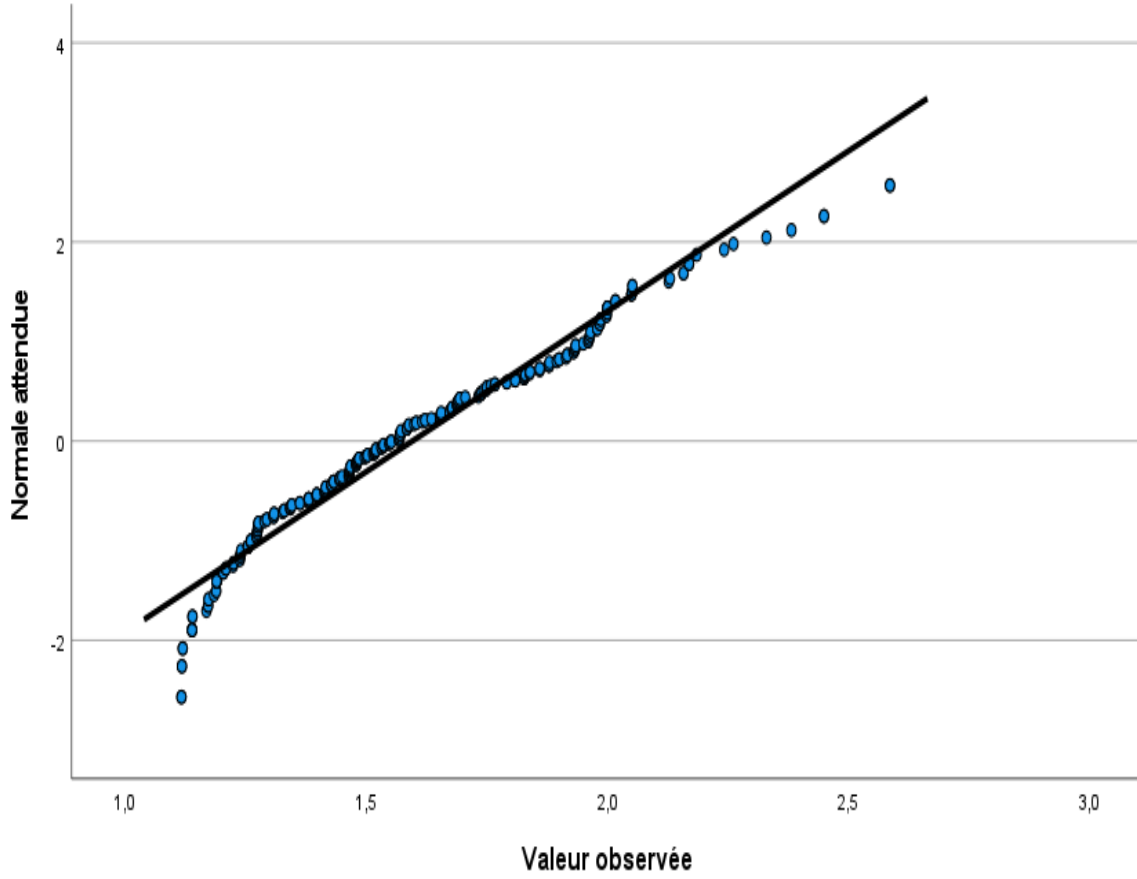
Tracé Q-Q normal hors tendances de تقويم_الدرس



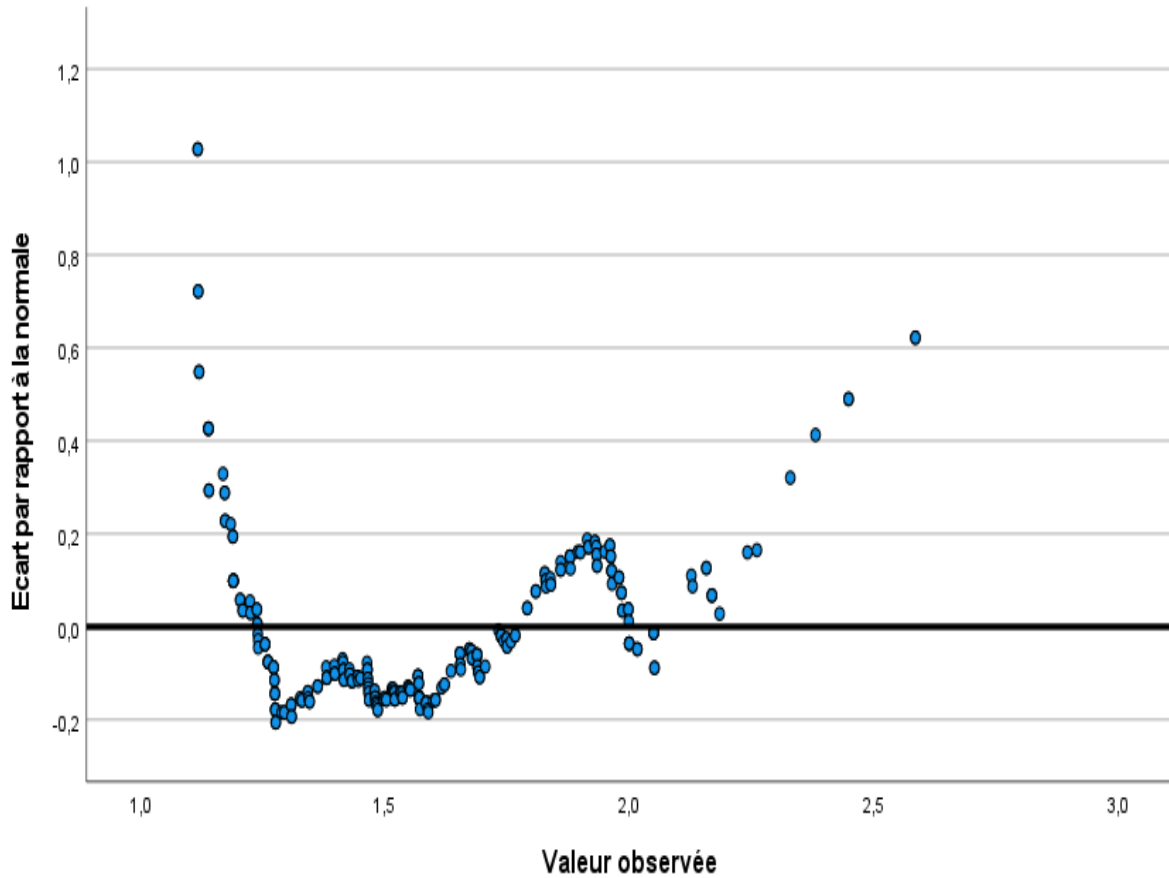
الاحتياجات_التكوينية

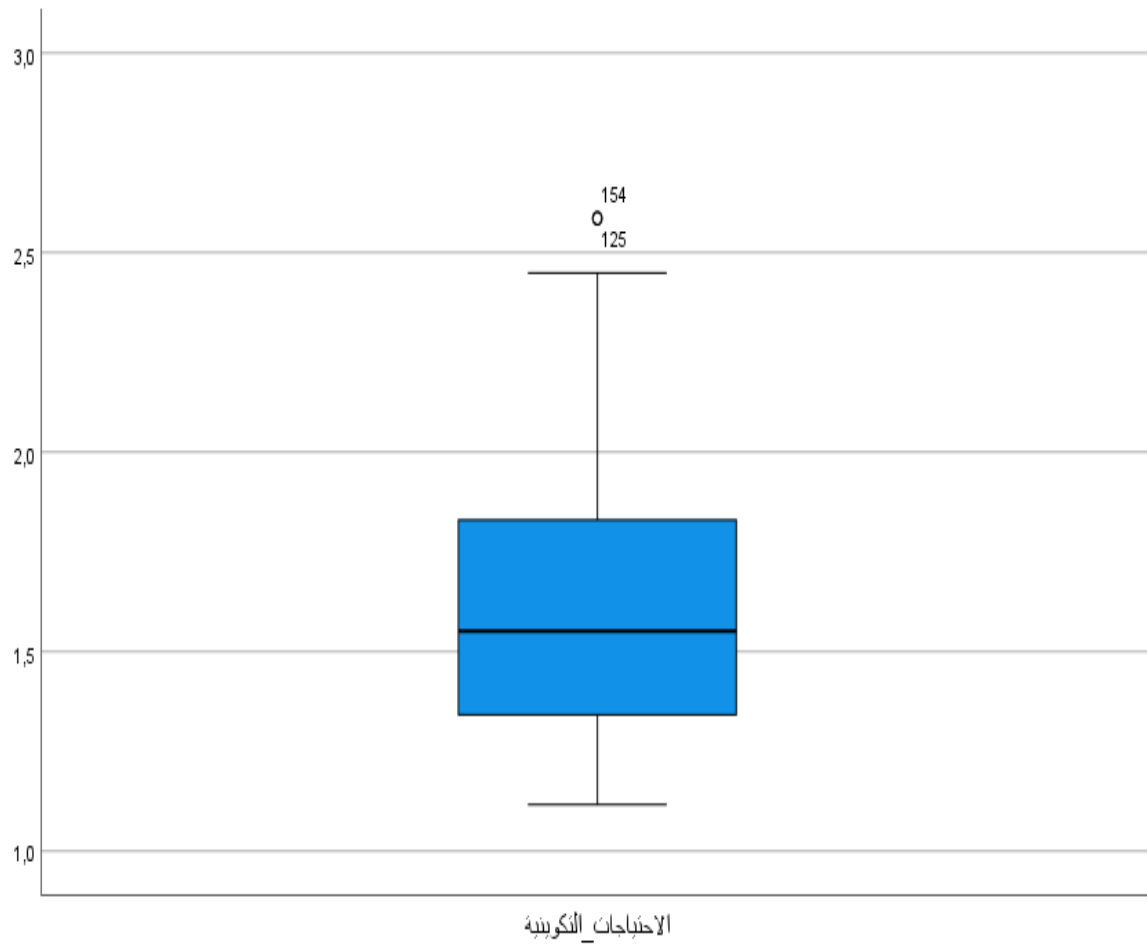


Tracé Q-Q normal de الاحتياجات_التكوينية



Tracé Q-Q normal hors tendances de الاحتياجات_التكوينية





ملحق رقم (06) : يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب العبارات

item	weited mean	SD	weigted %	classesment
1	2,67	0,49	89	1
2	2,49	0,69	83	5
3	2,53	0,64	84,33	3
4	2,4	0,69	80	9
5	2,54	0,62	84,76	2
6	2,45	0,63	81,67	6
7	2,43	0,65	81	7
8	2,42	0,67	80,77	8
9	2,35	0,63	78,33	13
10	2,24	0,72	74,67	18
11	2,39	0,65	83	11
12	2,4	0,66	80	9
13	2,16	0,74	72	17
14	2,26	0,66	75,33	16
15	2,39	0,65	79,67	11
16	2,33	0,68	77,67	14
17	2,52	0,65	84	4
18	2,28	0,71	76	15
19	2,09	0,79	69,67	19
Axe1	2,39	0,33	79,67	//

items	weited mean
20	2,45
21	2,27
22	2,56
23	2,45
24	2,25
25	2,04
26	2,32
27	2,39
28	2,34
29	2,39
30	2,26
31	2,5
32	2,52
33	2,5
34	2,26
35	2,49
36	2,39
37	2,27
38	2,6
Axe2	2,38

SD	weigted %	classesment
0,62	81,67	7
0,68	75,67	14
0,7	85,33	2
0,63	81,67	7
0,63	75	18
0,88	68	19
0,74	77,33	13
0,69	79,67	9
0,72	78	12
0,7	79,67	9
0,65	75,33	16
0,67	83,33	4
0,7	84	3
0,68	83,33	4
0,71	75,33	16
0,6	83	6
0,67	79,67	9
0,76	75,67	14
0,63	86,67	1
0,33	79,33	//

items	weited mean	SD	weigted %	lassesmen
39	2,66	0,59	88,67	1
40	2,5	0,63	83,33	4
41	2,31	0,68	77	17
42	2,34	0,69	78	16
43	2,46	0,67	82	9
44	2,38	0,66	79,33	15
45	2,5	0,63	83,33	4
46	2,41	0,65	80,33	13
47	2,39	0,63	79,67	14
48	2,48	0,616	82,67	6
49	2,47	0,65	82,33	7
50	2,01	0,69	67	19
51	2,42	0,69	80,67	12
52	2,45	0,7	81,67	10
53	2,47	0,67	82,33	7
54	2,24	0,75	74,67	18
55	2,6	0,62	86,67	3
56	2,44	0,65	81,33	11
57	2,66	0,57	88,67	1
Axe3	2,43	0,36	81	//

ملحق رقم (07) : يوضح نتائج الفروق بين استجابات المعلمين في ظل المتغيرات: الجنس وسنوات الخبرة المهنية واللغة المدرسة.

Tests non paramétriques

Remarques		
Sortie obtenue		2022 17:59:28
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elbidhab\donn
	Jeu de données actif	Jeu_de_donn
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	293
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données
Syntaxe		NPAR TESTS /M-W= تخطيط_الدرس تنفيذ_الدرس تقويم_الدرس الاحتياجات_التكوينية BY Sexe(1
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00

Temps écoulé	00:00:00,00
Nombre d'observations	314572

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail

Test de Mann-Whitney

Rangs

Sexe		N	Rang moyen :	Somme des rangs
تخطيط_الدرس	masculin	61	149,32	9108,50
	féminin	232	146,39	33962,50
	Total	293		
تنفيذ_الدرس	masculin	61	141,41	8626,00
	féminin	232	148,47	34445,00
	Total	293		
تقويم_الدرس	masculin	61	146,08	8911,00
	féminin	232	147,24	34160,00
	Total	293		
الاحتياجات_التكوينية	masculin	61	146,08	8911,00
	féminin	232	147,24	34160,00
	Total	293		

Tests statistiques^a

	تخطيط_الدرس	تنفيذ_الدرس	تقويم_الدرس	الاحتياجات_التكوينية
U de Mann-Whitney	6934,500	6735,000	7020,000	7020,000
W de Wilcoxon	33962,500	8626,000	8911,000	8911,000
Z	-0,241	-0,580	-0,095	-0,095

Sig. asymptotique (bilatérale)	0,810	0,562	0,924	0,924
--------------------------------	-------	-------	-------	-------

a. Variable de regroupement : Sexe

Remarques

Sortie obtenue		2022 18:00:49
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\donn
	Jeu de données actif	Jeu_de_donn éss1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	293
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante
Observations utilisées		Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données

Syntaxe		ONEWAY تخطيط_الدرس تنفيذ_الدرس تقويم_الدرس الاحتياجات_التكوينية BY Annés_expéri ence_professi ennelle /STATISTICS DESCRIPTIV
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
تخطيط_الدرس	Moins de 5 ans	66	1,5955	0,33337	0,04103	1,5135	1,6774	1,05	2,35
	De 5 à 10 ans	133	1,6376	0,32668	0,02833	1,5816	1,6936	1,10	2,45
	Plus de 10 ans	94	1,5782	0,31559	0,03255	1,5136	1,6428	1,10	2,60
	Total	293	1,6090	0,32469	0,01897	1,5717	1,6464	1,05	2,60
تنفيذ_الدرس	Moins de 5 ans	66	1,5933	0,36154	0,04450	1,5044	1,6822	1,00	2,53
	De 5 à 10 ans	133	1,6644	0,33661	0,02919	1,6067	1,7222	1,05	2,53
	Plus de 10 ans	94	1,5728	0,30513	0,03147	1,5103	1,6353	1,05	2,58
	Total	293	1,6190	0,33428	0,01953	1,5806	1,6574	1,00	2,58
تقويم_الدرس	Moins de 5 ans	66	1,5781	0,41075	0,05056	1,4772	1,6791	1,00	2,53
	De 5 à 10 ans	133	1,5726	0,35573	0,03085	1,5116	1,6336	1,00	2,42
	Plus de 10 ans	94	1,5218	0,34254	0,03533	1,4517	1,5920	1,00	2,58
	Total	293	1,5576	0,36434	0,02128	1,5157	1,5995	1,00	2,58
الاحتياجات_التكوينية	Moins de 5 ans	66	1,5890	0,32627	0,04016	1,5088	1,6692	1,12	2,38

De 5 à 10 ans	133	1,6249	0,31012	0,02689	1,5717	1,6781	1,17	2,45
Plus de 10 ans	94	1,5576	0,29843	0,03078	1,4965	1,6187	1,12	2,59
Total	293	1,5952	0,31049	0,01814	1,5595	1,6309	1,12	2,59

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue	2022 18:01:25	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhab\donn
	Jeu de données actif	Jeu_de_donn
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	293
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données

Syntaxe		NPAR TESTS /K= W=تخطيط_الدرس س تنفيذ_الدرس تقويم_الدرس الاحتياجات_التكوينية BY Années_expérience_professionnelle
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03
	Nombre d'observations autorisées ^a	314572

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

Années_expérience_professionnelle		N	Rang moyen :
تخطيط_الدرس	Moins de 5 ans	66	142,67
	De 5 à 10 ans	133	154,89
	Plus de 10 ans	94	138,87
	Total	293	
تنفيذ_الدرس	Moins de 5 ans	66	140,87
	De 5 à 10 ans	133	157,63
	Plus de 10 ans	94	136,27
	Total	293	
تقويم_الدرس	Moins de 5 ans	66	147,89
	De 5 à 10 ans	133	151,72
	Plus de 10 ans	94	139,70

	Total	293	
الاحتياجات_التكوينية	Moins de 5 ans	66	143,55
	De 5 à 10 ans	133	155,51
	Plus de 10 ans	94	137,38
	Total	293	

Tests statistiques^{a,b}

	تخطيط_الدرس	تنفيذ_الدرس	تقييم_الدرس	الاحتياجات_التكوينية
H de Kruskal-Wallis	2,198	3,962	1,122	2,663
df	2	2	2	2
Sig. asymptotique	0,333	0,138	0,571	0,264

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : Annés_expérience_professionnelle

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue	2022 18:02:07	
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss 2021\Seif elhidhabidonn
	Jeu de données actif	Jeu_de_donn éss1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	293

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données
Syntaxe		NPAR TESTS /M-W= تخطيط_الدرس تنفيذ_الدرس تقييم_الدرس الاحتياجات_التكوينية BY Langue_ensei gnement(1,2)
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02
	Nombre d'observations	314572

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail

Test de Mann-Whitney

Rangs

Langue_enseignant		N	Rang moyen :	Somme des rangs
تخطيط_الدرس	arabe	260	146,59	38114,00
	français	33	150,21	4957,00
	Total	293		

تنفيذ_الدرس	arabe	260	148,49	38606,50
	français	33	135,29	4464,50
	Total	293		
تقويم_الدرس	arabe	260	147,32	38303,50
	français	33	144,47	4767,50
	Total	293		
الاحتياجات_التكوينية	arabe	260	147,31	38299,50
	français	33	144,59	4771,50
	Total	293		

Tests statistiques^a

	تخطيط_الدرس	تنفيذ_الدرس	تقويم_الدرس	الاحتياجات_التكوينية
U de Mann-Whitney	4184,000	3903,500	4206,500	4210,500
W de Wilcoxon	38114,000	4464,500	4767,500	4771,500
Z	-0,232	-0,845	-0,182	-0,173
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,817	0,398	0,855	0,862

a. Variable de regroupement : Langue_enseignement

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية لبلدية سطيف في الكفايات التدريسية الأساسية (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس) لتدريس المتعلمين من ذوي عسر القراءة، و معرفة دلالة الفروق بين المعلمين في ظل بعض المتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة المهنية، اللغة المدرسة (لغة عربية - لغة فرنسية)، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي في رسم خارطة منهجية للدراسة و تحليل مخرجاتها ، و على هذا المنحى تم بناء أداة لجمع بيانات الدراسة تمثلت في استبيان لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين شملت محاوره الكفايات التدريسية الثلاث المذكورة أعلاه تم توزيعها على عينة المعلمين و المعلمات لكلا اللغتين (عربية ، فرنسية) و البالغ عددهم 301 موزعين على 93 مدرسة ابتدائية لبلدية سطيف، و بعد استخدام برنامج الرزمة الاحصائية (SPSS28) لمعالجة بيانات الدراسة الحالية باستخدام الاختبارات التالية : اختبار كولومجروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov ، المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية ، اختبار "مان-وايتني" Mann-Whitney ، اختبار كروسكال-واليس Kruskal-Wallis ، حجم الأثر لـ "كوهين Cohen و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية : درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية في تدريس المتعلمين من ذوي صعوبة تعلم القراءة كبيرة في الكفايات التدريسية: التخطيط للدرس 79.67 %، تنفيذ الدرس 79.33 %، تقويم الدرس 81% . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو تدريس المتعلمين من ذوي صعوبة القراءة في ظل متغيرات : الجنس ، سنوات الخبرة المهنية ، اللغة المدرسة (لغة عربية - لغة فرنسية).

الكلمات المفتاحية:

الاحتياجات التدريبية، معلم المدرسة الابتدائية ، متعلمي المدارس الابتدائية ذوي عسر القراءة .

Abstract

The current study aimed at revealing the training needs of primary school teachers of the municipality of Setif in the basic teaching competencies (lesson planning, lesson implementation, lesson evaluation) for teaching learners with dyslexia, and knowing the significance of the differences between teachers, in light of some variables: gender, years of professional experience and language taught (Arabic - French), where the descriptive approach was relied on to draw a methodological map of the study and analyze its outputs. In this respect, a study data collection tool was built - a questionnaire to determine the teachers' training needs using the statistical package (SPSS28) program to process the data of the current study using the following tests: Kolmogorov-Smirnov test, weighted averages, standard deviations, relative weights, test Mann-Whitney, Kruskal-Wallis test, Cohen effect size. The study resulted in the following: the degree of primary school teachers' training needs in teaching learners who have great difficulty in learning how to read in teaching competencies: lesson planning 79.67%, lesson implementation 79.33%, lesson evaluation 81%. There are no statistically significant differences between the training needs of primary school teachers towards teaching learners with difficulty reading in light of the variables: gender, years of professional experience, school language (Arabic language - French language).

key words: Training needs, primary school teacher, primary school learners with dyslexia