الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجهة نظر معلمي غرفة المصادر: مقترح برنامج تدريبي

رحاب علي سالم أبو زايد

202113463

أسماء لجنة الإشراف:

أ. د. برهان محمود حمادنة

د. محمد أبو شعيرة

د. محمود سمير عبيد

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج فلسفة التربية الخاصة

فلسطين، 9 / 2025

©الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

صفحة إجازة الأطروحة

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجهة نظر معلمي غرفة المصادر: مقترح برنامج تدريبي

رحاب علي سالم أبو زايد

202113463

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 6 / 9 / 2025 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
أ. د. برهان حمادنة	المشرف الرئيس	
أ. د. محمد أبو شعيرة	عضو لجنة الأطروحة	
د. محمود سمير عبيد	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، 9 /2025

الإقرار

أقر بأن هذه هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المراجع والمصادر ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: رحاب علي سالم أبو زايد

الرقم الجامعي: 202113463

التوقيع: رحاب أبو زايد

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 28/ 9/2025م

الإهداء

أهدي عملي هذا إلى من كان له الفضل فيما وصلت إليه الآن بعد الله عز وجل، إلى زوجي ورفيق دربي وداعمي الأول الذي كان مصدر قوتي وساندني لحظات ضعفي وتعبي وشاركني حلمي ودعمني خلال فترة دراستي ووفر لي المناخ الملائم للبحث والدراسة زوجي العزيز الدكتور بدران أبو زايد حفظك الله ورعاك.

واهدي عملي هذا لأولادي الذين لهم دور كبير في توفير الجو التعليمي والوقت لي من أجل انجاز هذه الأطروحة أنتم أجمل هدية من الله سبحانه وتعالى افتخر بكم دائما حفظكم الله ورعاكم يا نبض قلبي.

ولم أنسى من كان لها الفضل لوصولي لهذه المرحلة، وذلك بفضل من الله ودعواتها التي دائما تفتح لي أبواب النجاح والدتي الغالية أمد الله بعمرها ورزقني برها والإحسان إليها وانعم الله عليها الصحة والعافية وحفظها الله ورعاها.

واهدي هذا العمل لروح أبي الطاهرة رحمة الله عليه وإن شاء الله تكون صدقة لروحك الغالية.

ولم أنسى اختي ورفيقتي في المسرة التعليمية التي كنت استمد الطاقة والتشجيع منها حتى وصلت الى نهاية الطريق اختي سوسن أبو حق بارك الله فيك على دعمك حفظك الله ورعاك.

كما اهدي هذه الاطروحة لعائلتي اخوتي واخواتي واقاربي وصديقاتي ولكل من صبر على انشغالي الدائم وعدم تواجدي بينكم في الأوقات والمناسبات الجميلة.

رحاب علي سالم أبو زايد

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم خاتم الانبياء والمرسلين المبعوث رحمة للعالمين.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله". فإنه من دواعي سروري أن اخط هذه الكلمات لأتقدم بخالص الشكر والتقدير لمشرفي الأستاذ الدكتور برهان حمادنة، أستاذ التربية الخاصة في جامعة عجلون الوطنية– الأردن؛ على جهوده المبذولة ومتابعته المستمرة وتوجيهاته البناءة، ومساعدته في التغلب على العقبات من خلال التواصل المستمر وتوجيهاته القيمة التي أدت إلى إخراج هذا العمل بصورته الحالية بارك الله فيك وجزاك الله خيرًا.

كما يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لعضوي لجنة الإشراف كلًا من د. محمد أبو شعيرة، ود. محمود عبيد لجهودهما النيرة في إخراج هذا العمل إلى حيز الوجود، كما أتقدم بالشكر إلى الدكتور محمود عبيد لما قدمه من جهد كبير وعلم نافع خلال سنتي الدراسة فقد روانا بعلمه ومعرفته الواسعة ولم يدخر جهدًا في توجيهنا في مجال البحث العلمي، نفع الله به وبعلمه وزاده علما وعملا وايمانا وجزاه الله حسن الجزاء.

كما أخص بالشكر والتقدير الى جميع الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الامريكية واخص بالذكر كلية الدراسات العليا قسم العلوم التربوية والمرافق البحثية ومنسق البرنامج ولجنة البرنامج لما قدموه من جهد وعلم وارشاد ومساعدة والذي كان لهم الفضل لإنجاز مسيرتي التعليمية على أكمل وجه، كما أتقدم بالشكر العميق الى جميع الأساتذة المحكمين للاستبانة لما قدموه من نصائح وتعديلات مهمة.

ولا أنسي أتقدم بخالص الشكر والامتنان والتقدير لزوجي العزيز الذي كان دائما بجانبي وقدم لي الدعم النفسي والمعنوي والمادي خلال مسيرتي التعليمية.

والله ولى التوفيق

الباحثة: رحاب علي سالم أبو زايد

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الإبتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجهة نظر معلمي غرفة المصادر: مقترح برنامج تدريبي

رحاب علي سالم أبو زايد

أسماء لجنة الاشراف:

أ. د. برهان محمود حمادنة

د. محمد أبو شعيرة

د. محمود سمير عبيد

ملخص

هدفت الدراسة تحديد خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجهة نظر معلمي غرفة المصادر. حيث استخدم المنهج الوصفي، فيما تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرفة المصادر بمنطقة النقب، والبالغ عددهم (240) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وتكوّنت من (218) معلماً ومعلمة، تم اعداد أداتي للدراسة الأولى وشملت على (70) فقرة موزعة على تسعة مجالات، والثانية استبانة بلغ عدد فقراتها (23) فقرة.

أظهرت النتائج أن أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً في المدارس الابتدائية بالنقب هي الخصائص الفكرية (الذاكرة)" بوزن نسبي (76.8%). كما اظهرت النتائج أن استراتيجية "الألعاب التعليمية" في أعلى مراتب الاستراتيجيات العلاجية وبوزن نسبي (84.4%). وايضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر في منطقة النقب على جميع مجالات الاستبانة المتعلقة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية للاستبانة تعزى للجنس.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصت الدراسة بضرورة زيادة تركيز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على طلبة صعوبات التعلم في المدارس، والعناية ببرامجهم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، استراتيجيات العلاج، تصور مقترح.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الإقرار	أ
2	الإهداء	ب
3	الشكر والتقدير	ج
4	ملخص	د
5	قائمة الجداول	و
6	قائمة الملحقات	ط
7	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها	1
8	الفصل الثاني:الاطار النظري والدراسات السابقة	11
9	الفصل الثالث: منهجية الدراسة واجراءاتها	70
10	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	90
11	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	110
12	المراجع باللغة العربية	133
13	المراجع باللغة الأجنبية	141
14	الملحقات	143
15	Abstract	159

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1-3	توزيع افراد العينة وفقا للمتغيرات التصنيفية	71
2-3	توزيع الفقرات على مجالات الاستبانة خصائص ذوي صعوبات التعلم	73
3-3	معامل ارتباط فقرات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور	75
4-3	معامل ارتباط درجات فقرات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور	75
5-3	معامل ارتباط درجات فقرات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور	75
6-3	معامل ارتباط درجات فقرات المحور الرابع مع الدرجة الكلية للمحور	76
7-3	معامل ارتباط درجات فقرات المحور الخامس مع الدرجة الكلية للمحور	76
8-3	معامل ارتباط درجات فقرات المحور السادس مع الدرجة الكلية للمحور	77
9-3	معامل ارتباط درجات فقرات المحور السابع مع الدرجة الكلية للمحور	77
10-3	معامل ارتباط درجات فقرات المحور الثامن مع الدرجة الكلية للمحور	77
11-3	معامل ارتباط درجات فقرات المحور التاسع مع الدرجة الكلية للمحور	79
12-3	معامل ارتباط درجات ابعاد استبانة خصائص صعوبات التعلم مع الدرجة الكلية للاستبانة	80
13-3	معامل الثبات استبانة خصائص صعوبات التعلم وفقا لطريقة التجزئة التصنيفية	81

14-3	معاملات الثبات لمجالات استبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام معامل الفا	82
15-3	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لأداة الدراسة (استبانة الاستراتيجيات العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم)	83
16-3	معاملات الثبات لمجالات استبانة الاستراتيجيات العلاجية باستخدام معامل الفا	85
17-3	المحك المعتمد في الدراسة	87
1-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على مجالات خصائص صعوبات التعلم	90
2-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على مجال الخصائص الفكرية (الانتباه)	91
3-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على مجال الخصائص الفكرية (الذاكرة)	92
4-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على مجال الخصائص الفكرية (الادراك)	93
5-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على مجال الخصائص الفكرية (التفكير)	94
6-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على مجال الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)	95
7-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على فقرات مجال الخصائص الاجتماعية	96
8-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على فقرات مجال الخصائص النفسية والسلوكية	97
9-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على فقرات مجال الخصائص اللغوية	98
10-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على فقرات مجال الخصائص الحركية	99

11-4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على فقرات أداة الدراسة "استبانة الاستراتيجيات العلاجية استعمالًا مع صعوبات التعلم لدى معمي غرفة المصادر	100
12-4	اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول اكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعًا تعزى للجنس (ذكر-انثى)	102
13-4	اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول اكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعًا تعزى للمؤهل العلمي	104
14-4	اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول اكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة	105
15-4	اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول اكثر استراتيجيات علاجية استعمالًا مع صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكور -اناث)	107
16-4	اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول اكثر استراتيجيات علاجية استعمالًا مع صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل المهني	108
17-4	اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول اكثر استراتيجيات علاجية استعمالًا مع صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة	109

قائمة الملحقات

رقم الملحق	اسم الملحق	الصفحة
1	قائمة أسماء المحكمين	133
2	الاستابة بصورتها الأولية (قبل التحكيم)	134
3	الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحكيم	143

الفصل الأول: إطار الدراسة العام

1.1 مقدمة الدراسة

تحظى المؤسسات التربوية والتعليمية بأهمية بالغة لدى المختصين والمهتمين بتقدم مجتمعاتهم وازدهار أوطانهم، إذ تُعد ركيزة أساسية في بناء جيل قادر على مواكبة التطورات العالمية وتحقيق تطلعاته بانسجام وتكامل.

ويُعد الطلبة محور الاهتمام الأساسي لقيادات هذه المؤسسات، حيث تسعى إلى تهيئة البيئة التعليمية التي تلبي احتياجاتهم وتُعزز من فرص نجاحهم. ونظرًا لتنوع خصائص الطلبة داخل المدارس، تبرز فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم كإحدى الفئات التي تتطلب عناية خاصة، لما تواجهه من تحديات تؤثر في مسيرتها التعليمية. وقد نالت هذه الفئة اهتمامًا واسعًا من قبل علماء النفس والتربية، إلى جانب أولياء الأمور والمربين، ما دفع الباحثين إلى التركيز على فهم طبيعة صعوبات التعلم، وتشخيصها بدقة، وتحليل خصائص هذه الفئة، وتطوير استراتيجيات فعالة لدعمها وتمكينها (معمار، 2022).

ويُعد تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أبرز التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية، نظرًا لتعقيد احتياجاتهم التعليمية وتباين قدراتهم. ويتطلب التعامل الفعّال مع هذه الفئة فَهمًا عميقًا لخصائصهم النمائية والمعرفية والسلوكية، وتبنّي استراتيجيات تعليمية حديثة ومتكيفة تراعي خصوصية صعوباتهم. كما تبرز أهمية استثمار نقاط القوة لديهم، سواء كانت في شكل مهارات أو مواهب كامنة، والعمل على تنميتها ضمن بيئة تعليمية دامجة تعزز التكيف المجتمعي وتدعم تجاوز التحديات الأكاديمية (غنيمات، 2015).

وتعني صعوبات التعلم وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة/ الكتابة أو الحساب، وغالبًا ذلك مؤشرات مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية) فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة، وغالباً يكون ذلك متصاحباً بصعوبات نطقية (طاهر، 2016).

وتتنوع مظاهر صعوبات التعلم للطلبة فمنها صعوبات تعلم القراءة، حيث تشكل القراءة أحد أهم المهارات التي دفعت الإنسان إلى التطور والرقي، فهي مفتاح العلم، ووسيلة الإنسان لمواكبة التطور في مجالاته المختلفة، وهي نافذته على العالم ماضيه وحاضره ومستقبله (الصباطي، 2020). وتشير الناطور (2021) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يواجهون ثلاث مشكلات رئيسة تتعلق بمهارات القراءة وهي فك الرموز (Decoding) وتعني القدرة على تحويل الرمز المكتوب إلى لغة منطوقة، ويعتمد فك الرموز بشكل كبير على الوعي الصوتي والذي يعني فهم الفرد بأن الكلام يتكون من وحدات صوتية، بالإضافة إلى الطلاقة (Fluency) وتعني قدرة التلميذ على القراءة بشكل سلس وبدون بذل مجهود كبير؛ وبالتالي فإن الفرد الذي يعاني من مشكلات في فك الرموز سيعاني من مشكلات في الطلاقة القرائية.

وهناك صعوبات تعلم تتعلق بالرياضيات، وهي النسبة الأكثر انتشارًا بعد صعوبات القراءة وخاصة صعوبة في المسائل اللفظية، والحقائق الحسابية. كذلك وجود صعوبات تتعلق بالكتابة (معمار، 2022).

ولا شك أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم بحاجة إلى استراتيجيات تعليمية خاصة؛ لتُمكنهم من التغلب على صعوبات القراءة التي يعانون منها، حيث تُعد الاستراتيجية التي يستخدمها المعلم من العوامل المهمة في مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات القرائية بطريقة سليمة (العبدالات، 2012).

ولكي تنجح الاستراتيجيات العلاجية في حل مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم لابد من التعرف إلى خصائص ذوي صعوبات التعلم، نظراً لتعدد خصائصهم وتنوعها، والتي تشكل ذات أهمية كبيرة للمتعاملين مع هؤلاء الطلبة.

وبالرجوع للدراسات السابقة وجدت الباحثة جهود كبيرة للباحثين والمختصين لدراسة صعوبات التعلم فهناك بعض الدراسات بحثت في استعراض برنامج علاجي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة حنفي (2023)، ودراسة الدوميني (2023)، وهناك دراسات استعرضت المعوقات التي تعترض البرامج العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة الكثيري والدوسري (2020)، وهناك دراسات بحثت في صلاحية أحد مجالات التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مثل دراسة بارث وجروتر (2024). وخلصت جميع الدراسات إلى أهمية استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية وبرامج علاجية خاصة بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة.

وانطلاقاً من أهمية موضوع الدراسة (خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وطرح استراتيجيات علاجية لهم)، تأتي هذه الدراسة التي هدفت تعرف خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجه نظر معلمي غرفة المصادر.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعد المرحلة الأساسية اللبنة الأولى في البناء التربوي والتنموي للطلبة، إذ تُشكّل الأساس الذي تُبنى عليه المهارات المعرفية والخبرات التعليمية الضرورية لنموهم الشامل في الجوانب العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية. وفي هذه المرحلة الحرجة يكتسب الطلبة أنماط التفكير والسلوك التي تُعد ضرورية لتكيفهم المستقبلي. لذا، فإن مواجهة صعوبات في التعلم خلال هذه الفترة قد

تترك آثارًا سلبية ممتدة تؤثر في مساراتهم التعليمية وتقلل من فاعليتهم المجتمعية، مما ينعكس بدوره على النمو التعليمي والاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ككل.

وانطلاقًا من إدراكها لأهمية هذه الفئة، أولت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عناية خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث قامت بإعداد برامج متخصصة لهم، وإنشاء غرف مصادر متعددة في المدارس، إلى جانب تنظيم برامج تدريبية للمعلمين تُعنى بالكشف المبكر عن هذه الصعوبات وتحديد أساليب التعامل المناسبة معها. ورغم هذه الجهود، ما تزال هناك تحديات قائمة تتعلق بجوانب القصور في الاستراتيجيات العلاجية المطبقة. وقد لاحظت الباحثة، من خلال خبرتها الميدانية وتفاعلها المباشر مع هؤلاء الطلبة، تباين خصائصهم واحتياجاتهم، إلى جانب افتقار البيئة التعليمية إلى نظام متكامل ومنظم من الاستراتيجيات العلاجية الفعّالة.

وبناءً على ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

"ما خصائص صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجه نظر معلمي غرفة المصادر"؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً في المدارس الابتدائية بالنقب من وجه نظر معلمي غرفة المصادر؟

2- ما أكثر الاستراتيجيات العلاجية استعمالاً مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اجابات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اجابات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر استراتيجيات علاجية استعمالاً مع صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

3.1 أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة بهدفها العام المتمثل بتحديد خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجه نظر معلمي غرفة المصادر، كما هدفت إلى التحقق من الأهداف الفرعية الآتية:

1- الكشف عن أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجه نظر معلمي غرفة المصادر.

2- التعرف إلى أكثر استراتيجيات علاجية استعمالاً مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب.

3- التعرف إلى الفروق بين متوسطات اجابات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب في أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؛ الدرجة العلمية وسنوات الخبرة.

4- التعرف إلى الفروق بين متوسـطات اجابات معلمي غرفة المصـادر بالمدارس الابتدائية بالنقب في أكثر اسـتراتيجيات علاجية اسـتعمالاً مع صـعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؛ الدرجة العلمية وسنوات الخبرة.

4.1 أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تتمثل الأهميَّة النظريَّة للدراسة الحاليَّة في الآتي:

- تُلقي الدِّراسَة الحاليَّة الضوء على موضوع (خصائص ذوي صعوبات التعلم والاستراتيجيات العلاجية لهم) في وقت يحتاج التربويون والمتخصصون للعناية بهذه الفئة ودراسة خصائصها، وطرق دمجها في المدارس لتحسين قدراتهم.

- تأتي الدِّراسَة استجابة للرؤى والمطالبات العالميَّة التي باتت واضحة من خلال المؤتمرات والندوات المتعددة في حرصها للعناية بذوي صعوبات التعلم ودراسة خصائصهم وطرح استراتيجيات علاجية مناسبة لهم.

- تأتي الدِّراسَة الحاليَّة متوافقة مع رؤية وزارة التربية والتعليم والتي تنادي باستثمار كافة فئات الطلبة والعناية بهم.

- يُؤَمَل أن تكون هذه الدِّراسَة في ظل ندرة البحوث والدِّراسَات- على حد اطلاع الباحثة وعلمها- إضافة علميَّة للمعرفة وللمكتبة العربيَّة في مجال صعوبات التعلم.

الأهميَّة العمليَّة (التطبيقيَّة):

- تُقّدِم هذه الدِّراسَة الفوائد العملية لممارسة تدريس ذوي صعوبات التعلم من خلال التعرف على خصائصهم وطرق الكشف عنهم وممارسة استراتيجيات علاجية لهم، وستفيد الباحثين المتخصصين في هذا المجال، وأصحاب القرار في المؤسسات التعليميَّة، لمراعاة تضمين الاستراتيجيات العلاجية في مجالات العمل التربوي بشكل عام، بما ينسجم مع الاتجاهات التربوية الحديثة.
- قد تُفيد الدِّراسَة الحاليَّة المعلمين والمشرفين ورؤساء أقسام الإرشاد والتربية الخاصة للتعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم والاستراتيجيات العلاجية لهم.
- قد تُساعد الدِّراسَة الحاليَّة المتخصصين، والمؤسسات التعليميَّة في عقد الورش، والندوات، والدورات التدريبيَّة لتنمية مهارات معلمي غرفة المصادر في المدراس وصولاً للارتقاء بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

5.1 محددات الدراسة

تتحدد الدراسة فيما يلي:

- **المحدد الزماني:** جرت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024/ 2025).
- **المحدد المكاني:** جرت هذه الدراسة في المدارس الابتدائية في منطقة النقب.
- **المحدد البشري:** تقتصر هذه الدراسة على معلمي غرفة المصادر المدارس في المدارس الابتدائية بالنقب.
- **المحدد المفاهيمي:** اقتصرت الدراسة على المفاهيم الواردة في مصطلحات الدراسة، وهي:

(صعوبات التعلم- استراتيجيات علاجية).

6.1 مصطلحات الدراسة

تتحدد مصطلحات الدراسة في المفاهيم الآتية:

1- صعوبات التعلم

تعرف صعوبات التعلم بأنها: إعاقة خفية محيرة، فالتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وفي العادة يكونون أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة، إلا أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات الأكاديمية في المدرسة؛ فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة وبعضهم يرتكب أخطاء متكررة في الكتابة والبعض الآَخر يواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات (بطرس،2017).

وتحدد وزارة التربية والتعليم الطالب ذوي صعوبات التعلم بأنه: "الطالب الذي لديه تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الاكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم تسبب له عدم القدرة على مسايرة أقرانه في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تجدِ معه أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديه ظروف أسرية مما يستدعي التحاقه ببرامج صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، 2020، 13).

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم بأنهم: التلاميذ الذين لديهم تباين واضح بين مستوى القدرات العقلية ومستوى التحصيل الدراسي وليسوا مصنفين ضمن أي إعاقة أخرى، مما يتطلب تقديم برامج تربوية خاصة لهم في غرفة المصادر.

2- ذوو صعوبات القراءة

عرفهم القرعان (2018: 10) "هم الطلبة الذين أفرزهم نموذج تحديد الديسلكسيا، حيث يظهرون انخفاضاً ملحوظاً على الأداء في القراءة والكتابة، ويعانون واحدة أو أكثر مما يلي: ديسلكسيا بصرية، ديسلكسيا سمعية، ديسجرافيا، غير ناتجة عن تدنٍ في مستوى الذكاء، أو اضطرابات عضوية، أو حرمان بيئي".

3- صعوبات الكتابة

عرفتها مزوري (2023) هي الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلم الاكاديمية، حيث أن الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص والتلوين في البيت (الخربشة) وهو في العادة لا يعلم أن الكبار يستخدمون الرموز للتعبير عن معاني محددة، حتى يتعلم ذلك في رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية؛ لذا فالطفل لا يبدأ باستخدام هذه الرموز الا بعد أن يكون قد نضج عقليًا بدرجة ولديه الرغبة في الكتابة.

4 - صعوبات الحساب

إن أحد اشكال صعوبات التعلم هي صعوبة الأداء الحسابي وقد ترتبط هذه الصعوبات بضعف الذاكرة أو ضعف بالقدرات اللغوية. وتتمثل صعوبات الحساب في الخط بين الرموز الرياضية (+,−,÷,X)، وعدم القدرة على قراءة وكتابة الأعداد الصحيحة وعدم القدرة على حل المسائل (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة)، وعدم القدرة على تسمية الأشكال الهندسية، وعدم الوعي بقيم الأرقام؛ فلا يعرف التلميذ ما إذا كان الرقم 3 أقرب للرقم 4 أو 6 وصعوبات إدراك التتابع والترتيب في عملية العدّ، وصعوبة الربط بين الرقم ورمزه، وصعوبة تمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المعاكسة، وصعوبة استخدام الرموز المجردة، مثل أكبر أقل، وصعوبة التمييز بين الصور،

والأشكال الرمزية المتشابهة، وصعوبة نطق وكتابة الأعداد، وصعوبة حل المسائل اللفظية الناتج عن ضعف القراءة (الحديدي والخطيب، 2005).

5- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

تعرفها الباحثة بأنها الصفات التي تظهر على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الجوانب الفكرية واللغوية والحركية والاجتماعية والنفسية السلوكية، وتقاس بالدرجة الكلية لاستبانة خصائص صعوبات التعلم.

6- الاستراتيجيات العلاجية

عرفت كوثر كوجك (2016، ص 65) الاستراتيجية في التعليم بأنها "خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها"، ويذكر أبوزينة (1997، ص 105) أن الإستراتيجية في معناها العام ليست إلا إطاراً موجهاً لأساليب العمل ودليل يرشد حركته وتتضمن النواحي التالية: اختيار الأساليب العملية لتحقيق الأهداف ووضع الخطط للتنفيذ والتنسيق بين ذلك. بينما أشار قنديل (2000، 43) إلى أن "استراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات وعلى أجود مستوى ممكن".

وترى الباحثة أن الاستراتيجيات العلاجية هي خطوات إجرائية متنوعة ومنتظمة ومتسلسلة تتضمن أنشطة علاجية بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة الطلبة صعوبات التعلم تهدف إلى تعديل السلوك، ومعالجة جوانب الضعف في أدائه الفكري والنفسي والاجتماعي والسلوكي.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضًا لبعض الأدبيات التربويَّة، والبحوث والدِّراسَات السَّابقة ذات العلاقة بموضوع الدِّراسَة الحالية، ويشمل الإطار النظري للدراسة على ثلاثة محاور رئيسة، كالتالي: المحور الأول: صعوبات التعلم بشكل عام، والمحور الثاني: خصائص صعوبات التعلم، والمحور الثالث: استراتيجيات علاجية لصعوبات التعلم، بالإضافة إلى الدِّراسَات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدِّراسَة الحاليَّة، ومن ثمَّ التعليق عليها، وبيان أوجه الاستفادة منها، وما تتميَّز به الدِّراسَة الحاليَّة.

1.2 الإطار النظري

يُعد موضوع صعوبات التعلم من القضايا التربوية والنفسية التي حظيت باهتمام متزايد في الأدبيات العلمية الحديثة، نظرًا لما يمثله من أهمية في الكشف عن الأسباب الكامنة وراء تعثر الطلبة في اكتساب المهارات والمعارف في المواد الدراسية المختلفة، وتحديد آليات التدخل المناسبة لمعالجتها. وقد أسهم هذا الاهتمام في تطوير استراتيجيات تربوية ونفسية تهدف إلى تحسين فعالية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية.

ولم يعد تناول صعوبات التعلم مقتصرًا على مجال التربية الخاصة فحسب، بل أصبح جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية الشاملة، لما له من انعكاسات مباشرة على الأداء التعليمي داخل الصفوف الدراسية. إذ يتطلب من المعلمين القدرة على إدارة الصف وضبطه وتوصيل المعلومات بطرق تراعي الفروق الفردية، خاصة في ظل وجود طلبة يعانون من صعوبة أو أكثر في التعلم، قد تُعيق تفاعلهم وتحصيلهم الأكاديمي. ومن هنا تبرز الحاجة الملحة إلى تمكين جميع

المعنيين في الحقل التربوي من فهم خصائص هذه الفئة وسبل دعمها تربويًا وتعليميًا (بهجات، 2004، 31).

وتكمن خطورة صعوبات التعلم في أن معدل ونسب انتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال مفرغة؛ إذ تشير التقديرات أن نسبة انتشارها بين أطفال المدارس تتراوح ما بين 1-3%، ولو أخذنا بأقل تقدير لوجدناها قد تصل إلى 4% في بعض الأحيان (الفرا، 2005).

وعليه تناول الإطار النظري التعرف إلى المقصود بصعوبات التعلم وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى كبطيئين التعلم، اضطرابات التعلم، وخصائص صعوبات التعلم، والمداخل النظرية لصعوبات التعلم، وتصنيفات صعوبات التعلم، وطرح الاستراتيجيات العلاجية لصعوبات التعلم.

1.1.2 التطور التاريخي لصعوبات التعلم

نظراً لأهمية صعوبات التعلم والعناية بخصائص تلك الفئة من الطلاب في المدارس والأفراد في الأسر، فقد اهتم المختصون بالبحث عن صعوبات التعلم من كافة التخصصات كعلم الاجتماع والطب والتربية وعلم النفس والتربية الخاصة.

ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر – وبالتحديد قبل 1900م – كان منبثقاً عن المجال الطبي، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام ، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من علماء النفس والعلماء

المتخصصين في مجال الإعاقة العقلية بالذات من بين مجالات الإعاقة الأخرى (أبو نيان، 2015).

وقد امتازت الستينيات الميلادية بظهور مصطلح صعوبات التعلم وتأسيس الجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم، كما صدر القانون 230/91 في أواخر الستينيات لتصبح صعوبات التعلم إعاقة رسمية لها متطلباتها كأي إعاقة أخرى، وكان Bateman و Kirk الدور الأساسي في إبراز صعوبات التعلم كصنف مستقل في أصناف الإعاقة ، وبالتالي إبراز حقل صعوبات التعلم (Laitusis, et al, 2006).

أما السبعينيات الميلادية فامتازت بظهور القانون العام – التعليم لجميع الأطفال المعاقين (EACHA) – 142/94 عام 1975م ، والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت للمعاقين الذين تتراوح أعمارهم من السادسة إلى 21 حقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسر المعاقين (أبو نيان، 2015).

وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه ذلك القانون. وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975م الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم منطلقاً قانونياً يستفيدون منه في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم. وفي عام 1997م، طُبقت مجموعة من التعديلات التطويرية على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) دون تغيير اسمه، وكان من أبرز هذه التعديلات تعزيز جودة التعليم والتعلم من خلال اعتماد البرنامج التربوي الفردي (IEP) كأداة محورية في التخطيط التربوي، بما يضمن تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة لكل طالب. كما أكّدت التعديلات على ضرورة إشراك الوالدين بصورة فاعلة في عملية اتخاذ القرار التربوي، بالإضافة إلى

التأكيد على أهمية إتاحة وصول التلاميذ ذوي الإعاقات إلى المنهاج العام بطرق تضمن تحقيق الاستفادة المرجوة، دعمًا لمبدأ الدمج الشامل وتعزيزًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (آيكين، 2007)

أما فيما يخص صعوبات التعلم، فقد أعفيت المدارس من متطلب التباين الشديد بين التحصيل والقدرات العقلية في تحديد ما إذا كان لدى التلميذ صعوبات تعلم، وأعطيت الحق في استخدام التدخل العلمي المبني على نتائج البحوث كجزء من عملية التقييم. وقد ظهر – مؤخراً – في أوائل التسعينيات الميلادية قانون يعرف بقانون الأمريكان الذين لديهم إعاقات (ADA) ينص على توسعة نطاق حق الفرد الي لديه إعاقة ليتعدى مجال التعليم والخدمات إلى جميع مجالات الحياة، فهو ينص على تحريم التفرقة بسبب الإعاقة في المعاملات في المجتمع بوجه عام، كما أنه نص على الأطفال والبالغين على حد سواء (أبو نيان،2015). وعندما بدأ علم الأعصاب وعلم أمراض العيون كعلوم طبية أخذ العلماء في هذين المجالين في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين في وصف المشاكل التي يواجهها مرضاهم في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، كالكلام، والمكتوبة كالقراءة والإملاء والتي افترض العلماء أنها ترتبط بإصابات مناطق معينة من المخ. ومن أبرز العلماء في هذا المجال Brosa وهو عالم فرنسي (1842–1880م) و Wermik من تحديد مناطق المعالجات اللغوية. وقد وضع عملهما هذا حجر الأساس لفهم مشكلات اللغة والكلام والتي عرفت فيما بعد الحبسة (الأفيزياء) (معمار، 2012).

ويجدر هنا ذكر العالم الأمريكي Samuel Ortn وهو طبيب وأستاذ في علم الأعصاب وعلم أمراض الجهاز العصبي، فله أثر كبير في نمو وتطور مجال صعوبات التعلم، وكذلك على الافتراض السائد بأن سببها خلل عصبي، ويعتقد أورتون Orton بأن صعوبات القراءة ناتجة عن خلط بين وظائف شقي المخ، أي أن التحكم في القراءة لا يحدث من قبل شق مخي معين، وعليه

فإن هناك خللاً في القدرات الإدراكية الحركية، وأن هذا الاضطراب في عمل شقي المخ وراثي ويؤدي إلى عكس الكلمات والحروف (أبو نيان، 2015، ص13).

وقد أسهمت أفكار أورتن في تطوير أساليب تعليم القراءة والإملاء والخط، ولا تزال تأثيراته حية منذ ظهورها في ثلاثينيات القرن العشرين، وذلك من خلال جمعية أُنشئت تكريماً له وتحمل اسمه، وهي جمعية أورتن للدسلكسيا، التي تواصل تطوير أفكاره وبحوثه العلمية. ومع ذلك، فقد تعرّضت نظريته الأساسية المتعلقة بأسباب المشكلة، وخصوصاً مفهوم عكس الحروف، للنقد وعدم القدرة على الصمود أمام نتائج البحوث الحديثة في مجال علوم الأعصاب وعلم النفس التربوي. غير أن تركيزه على دور المناطق الدماغية المرتبطة باللغة لا يزال يتماشى مع الاكتشافات العلمية الحديثة، مما يؤكد أهمية مساهماته في فهم صعوبات القراءة من منظور عصبي لغوي (Hallahan, et., 1996).

ولا يمكن لتاريخ صعوبات التعلم أن يكون تاماً ما لم يرد ذكر العالم التربوي المعروف على نطاق التربية الخاصة بشكل عام ومجال صعوبات التعلم بشكل خاص ذلك العالم هو Samuel kirkالذي يعتبر بحق من قادة التطور في مجال التربية الخاصة منذ أواسط الثلاثينيات حتى وفاته عام 1996م لقد أمضى أكثر من ست وستين سنة في دعم تقدم التربية الخاصة بجميع فروعها ومناشطها. أما فيما يخص مجال صعوبات التعلم فهو أول من استطاع أن يلاحظ، من بين جميع الأطفال الذين عمل معهم وعمل معهم غيره تحت مسميات مختلفة، مثل: الخلل البسيط لوظيفة المخ ونحوها، أطفالاً يرى هو أن المسميات السابقة لا تنطبق عليهم (أبو نيان، 2015).

ولقد دعت تلك الملاحظة التي دامت أكثر من ثلاثين سنة إلى المناداة عام 1963م بالمصطلح الجديد – صعوبات التعلم – الذي أصبح الاسم الرسمي لهذا النوع من الإعاقات (Gallagher, 1998، معمار، 2022).

إن بعض الأسئلة التي طرحت في الستينيات الميلادية ما زالت تطرح الآن، والنقاش والاختلاف في الآراء أمر يراه العلماء طبيعيًا في مثل هذا المجال، فهو مجال ذو جذور متنوعة ويبحث في مشكلة، رغم أنها حقيقية إلا أن أسبابها غير واضحة، والفرق بين مجال صعوبات التعلم الآن وما كان عليه في الستينيات الميلادية هو أن الخيارات أمام التربويين قد كثرت وخاصة في مجالي التشخيص والتدريس، كما أن الخدمات تعدّت الأطفال إلى الشباب والبالغين، وامتدت لتشمل شتى ميادين الحياة فلم تعد مقصورة على التعليم، ويرى عدد من العلماء أن حقل صعوبات التعلم من أكثر حقول التربية الخاصة نمواً وتطوراً رغم حداثته كمجال مستقل;,Lerner, 2000) (Gearheart & Gearheart, 1989, Torgeson 1991

يرى عدد من الباحثين والخبراء في مجال صعوبات التعلم مستقبلاً واعدًا لهذا الحقل التربوي، مشيرين إلى أن التكامل بين التخصصات المختلفة، مثل الطب، التربية، علم النفس، وغيرهم من المجالات ذات الصلة يمكن أن يسهم في بناء فهم أكثر دقة وشمولية لطبيعة الإنسان وخصائصه، بالإضافة إلى العوامل البيئية المؤثرة عليه. إن توحيد الأهداف وتنسيق جهود العاملين في هذه التخصصات المتعددة يُعدّ عاملاً جوهريًا لصقل المعرفة العلمية، وتوضيح الرؤى، والإجابة عن العديد من التساؤلات القائمة، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تطوير خدمات تربوية وغير تربوية أكثر فعالية وكفاءة مقارنة بما هو متاح حاليًا.

2.1.2 مفهوم صعوبات التعلم

من المنطقي قبل الحديث عن خصائص صعوبات التعلم لدى الطلبة في المدارس والمؤسسات التعليمية، وهي محور دراستنا، أن يتم تسليط الضوء على مفهوم صعوبات التعلم بشكل عام وتصنيفاتها.

وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، والتي حظيت باهتمام كبير من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم، كالأطباء، وعلماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، وهذا الاهتمام يعد أمراً طبيعياً، حيث تشكل هذه الفئة شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى التطور في عمليات الكشف، والتشخيص، والتقييم (الظاهر، 2004، ص19).

وبالرجوع للأطر النظرية والأدب التربوي نجد اهتمام كبير للباحثين والمختصين حول صعوبات التعلم، ولهذا تعددت تعريفات صعوبات التعلم لديهم والتي منها ما يلي:

عرف مكتب التربية الأمريكي صعوبات التعلم في التعريف الفيدرالي لسنة 1990 بأنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، التي يمكن أن تُعبر عن نفسها على شكل قصور في القدرة على الاستماع والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والتهجي أو إجراء العمليات الحسابية" (Smith, 2007) .

ويذكر ندا(2009) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة؛ فمنهم من يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات المعتمدة على الذاكرة

السمعية أو الذاكرة البصرية أو المعلومات المعتمدة على الذاكرتين السمعية والبصرية معًا، ومثل هؤلاء الأطفال قد تكون لديهم مشكلات في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية.

أما ملحم (2002) فيعرفها بأنها: عبارة عن اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والادراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات، فقد حددت جمعية الأطفال الأمريكية ذوي صعوبات التعلم (ACLD) الطفل ذو صعوبات التعلم الذي يملك قدرة عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عددًا محددًا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل وصعوبات خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم.

ويشير إليها الباحثان أبو شعيرة وغباري (2009، ص 27) بأنها: اضطراب عصبي نفسي في مجال التعلم، قد تحدث في أي مرحلة من عمر الفرد، قد تكون نتاج لعيوب في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون ناشئًا عن إصابة الفرد بالأمراض المختلقة أو التعرض للحوادث أو قد يعود إلى أسباب لها عالقة بالنضج والنمو.

وأشار أبو نيان (2020) لتعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم حيث تصف ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الأفراد الذين يعانون من ضعف في المهارات القرائية والكتابية والحسابية؛ بما يؤثر على حياتهم المستقبلية عندما يصبحوا ضمن فئة الكبار من حيث تقدير الذات، التربية، المهنة، التكيف الاجتماعي، وفي أنشطة الحياة اليومية، وبذلك قد يندرجوا ضمن فئات الأمية المرتبطة بالعمل أو المنزل أو المجتمع إذا لم يتلقوا التعلم المناسب لاحتياجاتهم.

ويجسد أبو نيان (2020) خبرته في مجال صعوبات التعلم من خلال تعريفه لها بأنها: التباين والتنوع والاستبعاد والتمركز حول التلميذ عند وجود فارق بين الأداء المتوقع، وأدائه الفعلي في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات وأن صعوبات التعلم متنوعة في طبيعتها.

وتعرف أيضاً بأنها: "إعاقة خفية محيرة، فالتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وفي العادة يكونون أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة، إلا أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات الأكاديمية في المدرسة؛ فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة وبعضهم يرتكب أخطاء متكررة في الكتابة والبعض الآخر يواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات" (بطرس،2017).

وتعرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أفراد صعوبات التعلم بأنهم: "الطلبة الذين لديهم تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الاكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم تسبب لهم عدم القدرة على مسايرة أقرانهم في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تجدِي معهم أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديهم ظروف أسرية؛ مما يستدعي التحاقهم ببرامج صعوبات التعلم" (وزارة التربية والتعليم، 2020، ص 13).

كما تعرف بأنها: "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر من خلال صعوبات واضحة الدلالة في القدرات، واستخدام قدراته الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والحساب والتفكير، وهذه الاضطرابات داخلية عند الفرد، وتحدث طوال الحياة وترتبط بصعوبات التعلم مشكلات سلوكية مثل تنظيم الذات، والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي (مصطفى، 2021، ص 13).

ومن وجهة نظر أخرى تعرف بأنها: "فئة المتعلمين الذين لديهم عجز واضطرابات شبه خفية في واحدة أو أكثر من الجوانب النمائية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، واللغة الشفهية)؛ التي تؤدي بالتالي إلى عجز واضطرابات في واحدة أو أكثر من الجوانب الأكاديمية(القراءة، الكتابة، الحساب، التهجئة، والتعبير الكتابي) مع استبعاد الإعاقات المختلفة الأخرى بما يجعلهم يتعلمون بطرق تختلف عن طلبة التعليم العام" (معمار، 2022، ص24).

وتعرف أيضاً بأنها: "مجموعة متغايرة من الاضطرابات التابعة من داخل الفرد التي يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية تظهر في حياة الفرد وتكون مرتبطة بما لا يعتبر في عدادها من مشكلات في التنظيم الذاتي، والتفاعل الاجتماعي، وقد تكون متوافقة بما لا يعتبر سببًا لها من إعاقات حسية أو عقلية أو الفعالية أو اجتماعية ومن مؤثرات خارجية مثل الاختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم، مع تمتع هؤلاء الأطفال بالذكاء متوسط أو فوق المتوسط" (حافظ ، 2023، ص 6).

وباستقراء التعريفات السابقة نجد أنها اتفقت حول عدة جوانب وهي:

- أن صعوبات التعلم تشير إلى مجموعة غير متجانسة من الطلبة.
- المشكلات التي تتسبب في صعوبات التعلم هي ذاتية فردية، ربما تكون ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي.
- صعوبات التعلم تجمع بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية.

وبعد استقراء التعريفات السابقة وفي ضوء خبرة الباحثة الميدانية ترى، أن تلاميذ صعوبات التعلم، هم التلاميذ الذين لديهم تباين واضح بين مستوى القدرات العقلية ومستوى التحصيل الدراسي، وليسوا مصنفين ضمن أي إعاقة أخرى، مما يتطلب تقديم برامج تربوية خاصة لهم في غرفة المصادر

3.1.2 صعوبات التعلم والمفاهيم ذات العلاقة

تزخر المجالات التربوية والميدان التربوي والتعليمي بعديد من المصطلحات التي تعكس أهمية كبيرة لقضايا ومشكلات في الميدان التربوي تحتاج وضع مجموعة من البرامج والاهتمام الخاص بكل منها، لهذا وجب التفريق بين المصطلحات ذات العلاقة ببعضها البعض حتى يستطيع المتخصصون وضع الأساليب والبرامج لها بجدارة واهتمام، وهناك العديد من المصطلحات ذات العلاقة بصعوبات التعلم تسردها الباحثة فيما يلي:

4.1.2 صعوبات التعلم ومشكلات التعلم

إن صعوبات التعلم مصطلح يشمل المتعلمين الذين يظهرون تباعدًا بين مستواهم العقلي وبين تحصيلهم الأكاديمي وبين تحصيلهم الفعلي، فهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر من المتوسط، وأن هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع إلى إعاقات حسية أو حركية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف اجتماعية واقتصادية. أما الذين يعانون من مشكلات التعلم فتدني تحصيلهم ناتج عن عوامل ذاتية داخل الفرد كالإعاقات السمعية أو البصرية أو العقلية، أو ناتج عن عوامل بيئية (إبراهيمي، 2013، ص113). وترى الباحثة أن صعوبات التعلم تختص بفئة محددة، بينما مشكلات التعلم هي أعم وأشمل من صعوبات التعلم، ويمكن الحكم بأن صعوبات التعلم تندرج ضمن فئات أخرى تحت مظلة مشكلات التعلم

5.1.2 صعوبات التعلم وبطء التعلم

يطلق مصطلح بطء التعلم على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه مع المناهج الدراسية؛ سبب ذلك وجود قصور بسيط على مستوى الذكاء (70–85 درجة)؛ مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي، وتشترك هذه الفئة مع ذوي صعوبات التعلم في السمة السالفة الذكر ولكن الفرق بين الفئتين يكمن في أن ذوي صعوبات التعلم لا تتعلق صعوبتهم بمستوى الذكاء فهم يتمتعون بذكاء متوسط إلى ما فوق المتوسط (عاشور ومريم، 2017).

6.1.2 صعوبات التعلم والتأخر الدراسي

التأخر الدراسي: هو انخفاض مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو انخفاضه مقارنة بمستوى تحصيل الأطفال العاديين، كما أن المتأخرون دراسياً يتصف أداؤهم بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون ثابتة (ابراهيمي، 2013، ص117)؛ ويعود ذلك إلى عدم اكتمال النمو التحصيلي. فالمظهر المشترك بين المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم يكمن في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، غير أن أسباب حدوث هذا الانخفاض لدى المتأخرين دراسياً قد تعود إلى إهمال مراجعة الدروس، كثرة الغياب، وجود إعاقة جسدية، أو اضطرابات نفسية، ضعف الثقة بالنفس، وتقدير الذات، الظروف الاجتماعية والاقتصادية وغيرها (عاشور ومريم، 2017). وإن مصطلح صعوبات التعلم قد يتعلق بالتأخر الدراسي؛ وذلك بسبب تشابه فئتي التأخر الدراسي وصعوبات التعلم من حيث انخفاض مستوى التحصيل الدراسي والمشكلات الدراسية الذين يمثلان مظهر هاتين الفئتين الخارجي.

7.1.2 صعوبات التعلم والإعاقة العقلية

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم الإعاقة العقلية، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء، فذوو صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة في المتوسط أو فوق المتوسط، مما يُفرقهم تماماً عن ذوي الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط، إذ يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء، وفي الأداء العقلي بحيث يكون الفرد عاجزاً عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة، ولذلك فإنَّ المعاقين عقلياً أقل تعلماً ويصعب توافقهم اجتماعياً. وبالتالي فإنَّ مفهوم صعوبات التعلم يُستخدم للإشارة إلى مجموعة من الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات والأنشطة الدراسية المتاحة داخل الصف وخارجه، بحيث لا يُمكنهم الوصول إلى المستوى الذي تُؤهله لهم قدراتهم، ويُستبعد من ذلك الأفراد المعاقون عقليًا أو جسمياً أو حسياً (جامعة سطيف، 2024).

8.1.2 صعوبات التعلم واضطراب التعلم

إن المضطرب تعليمياً تظهر لديه صعوبة مسايرة المناهج بالمشكلات البيئية والمنزلية، والضعف الجسدي والعصبي، وانخفاض نسبة الذكاء (بشقة، 2008، ص48) في حين أن ذوي صعوبات التعلم صعوبتهم تظهر في مسايرتهم للدراسة؛ لا تتعلق بهذه الأسباب التي وردت عند حدوث اضطراب التعلم.

وختاماً فإن توضيح العلاقة بين المصطلحات السابقة الذكر يفيد في عملية تشخيص الفئات المختلفة من الطلبة مع تقليل الأخطاء في الحكم والتقييم والمدخلات في البرامج العلاجية.

9.1.2 المداخل النظرية المفسرة الصعوبات التعلم

تعددت المداخل المفسرة لصعوبات التعلم في المواد الدراسية المختلفة، ومنها ما يرجع إلى المؤسسة التعليمية التي يمكث بها الطالب ساعات عدة، فقد يرجع ذلك إلى صعوبة المادة التعليمية نفسها وتردي بنيتها التنظيمية والمعرفية، وعدم تسلسل المعارف والمفاهيم منطقياً أو فكرياً. وقد يرجع ذلك إلى ضعف أداء المعلم في الغرفة الصفية، وقد يرجع إلى المناخ المدرسي، وهناك أسباب تكون خارج أسوار المدرسة، ولها أثر كبير في تشكل صعوبات التعلم، حيث سردتها الدراسات السابقة فيما يأتي:

10.1.2 المدخل الطبي

تعود أسباب صعوبات التعلم إلى عوامل متعددة تتداخل فيما بينها، تشمل الأسباب الصحية والعضوية والفسيولوجية ذات المنشأ البيولوجي، مثل الإصابة بالتهاب السحايا، تلف الخلايا الدماغية، التسمم، الحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين خلال مراحل النمو. كما يمكن أن تنجم عن عوامل بيئية تؤثر سلبًا على تطور الدماغ، كتعاطي العقاقير، التدخين، وسوء التغذية لدى الأم الحامل. بالإضافة إلى ذلك، تلعب العوامل الجينية والوراثية دورًا مهمًا في ظهور بعض أنواع صعوبات التعلم، حيث تنتقل عبر الأجيال وتؤثر على بنية ووظائف الجهاز العصبي (السيد عبيد، 2015: ص36).

11.1.2 المدخل النفسي عصبي

يتم في هذا السياق الربط بين وظائف المخ والسلوك الظاهر، حيث إن وجود خلل وظيفي في مناطق معينة من الدماغ قد يؤدي إلى تغيرات تؤثر بشكل مباشر على سلوك الطفل أثناء عملية التعلم، ومن الأمثلة على ذلك عسر القراءة واضطرابات الوظائف اللغوية. وترجع إصابات الدماغ إلى عدة أسباب متعددة، منها نقص الأكسجين الناتج عن حالات الغيبوبة أو الاختناق أو نقص التغذية، والتي قد تحدث في مراحل ما قبل الولادة أو خلالها أو بعدها، مما يؤثر سلبًا على التطور العصبي والوظيفي للطفل (القمش، 2012: ص12).

12.1.2 المدخل النمائي

تنجم صعوبات التعلم عن تباطؤ في نمو العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، والانتباه، والتي تُعد من العناصر الأساسية للنمو المعرفي لدى الأطفال. ويختلف هذا التباطؤ في مستواه وتأثيره من طفل إلى آخر ضمن فئة ذوي صعوبات التعلم. وعليه، فإن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى مناهج تعليمية مصممة خصيصًا لتتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم الفعلية، وليس فقط بناءً على العمر الزمني أو التوقعات النموذجية المرتبطة به. أما الاعتماد على مناهج لا تراعي هذه الفروق، فقد يؤدي إلى تعثرهم الأكاديمي والفشل المدرسي، نتيجة عدم توافق المحتوى التعليمي مع احتياجاتهم الحقيقية (كامل، 2023: 2019).

13.1.2 المدخل النيورولوجي

يُعزى وجود صعوبات التعلم في بعض الحالات إلى خلل وظيفي في القشرة المخية أو إصابة طفيفة في نسيج المخ الخارجي. يؤدي هذا الاضطراب إلى ظهور علامات تأخر في النمو خلال مراحل الطفولة المبكرة، أو تأخر عام في نمو الدماغ، مما ينعكس سلبًا على قدرة الطفل على أداء العمليات العقلية المعرفية اللازمة للتعلم المدرسي بفعالية. ومن ثم، تبرز هذه العوامل كعوامل عصبية أساسية تسهم في صعوبة اكتساب المهارات التعليمية (علي، 2014: ص72).

14.1.2 المدخل اللغوي

تركز هذه النظرية في معالجة نمو اللغة واكتسابها على العلاقة بين المدخلات اللغوية والمخرجات التعبيرية، وتشير إلى أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم الأساسية، منها النمذجة، التقليد، والمحاكاة. ويبرز "باندورا" في هذا السياق بأهمية التعلم من خلال الملاحظة، حيث يفترض أن الأطفال يطورون مهاراتهم اللغوية بشكل رئيسي عبر تقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والأفراد المحيطون بهم، مما يعزز من اكتساب اللغة وتنميتها بصورة طبيعية وفعالة (التوبي، 2011: ص 68).

15.1.2 المدخل المعرفي

يرى رواد هذا الاتجاه أن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة خلل في عمليات التمثيل المعرفي، حيث يعود الفشل غالبًا إلى قصور الطالب في الانتباه إلى المثيرات المناسبة، والإدراك، وتكوين

المفاهيم، والتذكر، وحل المشكلات، فضلاً عن الصعوبات المرتبطة بأساليب التفكير والعمليات المعرفية المختلفة. ويعتمد هذا التصور على نموذج يحاكي العقل البشري الذي يستقبل الخبرات عبر الحواس، ثم يضفي عليها معانٍ من خلال عمليات التفكير، ليُعبّر عنها في النهاية بسلوك لفظي أو حركي (العزازي، 2014: ص31–32).

16.1.2 المدخل السلوكي

يركز هذا المدخل على تحديد صعوبات التعلم من حيث شكلها وأبعادها وتأثيراتها المباشرة على تعلم الطفل، دون التعمق في دراسة أسبابها الكامنة. وبناءً على ذلك، يقوم المختصون بوضع برامج علاج سلوكي مباشر تستهدف الصعوبة ذاتها، معتمدة على تعديل السلوك وتعزيزه. ويرى أصحاب هذا التوجه أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم مصحوبة بعجز في الجوانب الإدراكية أو المعرفية أو الحركية، رغم تأثر تحصيلهم الدراسي، لا يظهرون خللاً فسيولوجيًا في أنظمتهم العصبية، التي تعمل بشكل طبيعي. لذا، يمكن معالجة هؤلاء الأطفال عبر وسائل سلوكية وبرامج تعزيزية مخصصة وفق نوع الصعوبة التي يعانون منها (مصطفى، 2015: ص30–31).

17.1.2 المدخل الإدراكي الحركي

يركز هذا الاتجاه على دراسة النمو الإدراكي الحركي للطفل، مؤكدًا أن جميع السلوكيات مبنية على أساس حركي، إذ يبدأ الطفل بالتفاعل مع محيطه عبر الحركة. ويُعتبر الإدراك في هذا السياق بلا معنى إلا إذا ارتبط بنموذج حركي ملائم، حيث يكتسب الطفل خلال نموه أشكالًا متعددة من الحركات التي تُكوّن من خلالها تصاميم حركية تساعد في تشكيل تركيبة إدراكية معرفية خاصة

به. ويرى "كيفارت" أن التطورات الإدراكية تتدرج متزامنة مع تطور المهارات الحركية، حيث تُصنف هذه التطورات بحسب تعقيد السيطرة الحركية والاستطلاع المنظم، والإدراك، والتكامل الحسي الداخلي، وتكوين المفاهيم، والإنجاز. وفي كل مرحلة، يجب أن تكون هناك قاعدة راسخة للقدرة الحركية. وبالنسبة لصعوبات التعلم، يوضح هذا الاتجاه أنها تنشأ نتيجة أحد سببين رئيسيين: إما قصور في الإنجاز الحركي، أو عدم القدرة على التطور الحركي بشكل طبيعي، مما ينعكس سلبًا على النمو الإدراكي والمعرفي للطفل (الحوامدة، 2019: ص 15-16).

18.1.2 العوامل المؤثرة على صعوبات التعلم

اهتم الباحثون والتربويون بمختلف أعمالهم بصعوبات التعلم والبحث عن المسببات والعوامل المؤدية إلى حدوث صعوبات التعلم، وقد اختلف المختصون في تحديد هذه المسببات والعوامل. وبالنظر إلى الدراسات السابقة والأطر النظرية ذات العلاقة بصعوبات التعلم نجد اتفاق حول العوامل التالية:

1- العوامل الوراثية

يؤمن بهذه العوامل كثير من العلماء منهم "فيرنون" و "شيلدر" و "ماني"، ويرجعون انخفاض القدرة على التعلم إلى الضعف العام الموروث في القدرات الذهنية، والإمكانيات اللغوية، والقدرة على الكلام والحركة والإدراك. وقد أظهرت الدراسات التي أجراها "أوين" على التوائم أن بعض صعوبات التعلم منتشرة بين أسر محددة مما يدل على وراثتها وتوريثها (مثقال، 2018).

وتطرق معمار (2012) لدراسة "هالجرن" التي وجدت أن نسبة شيوع صعوبات التعلم عند الأقارب تقدم دليلًا كافيًا إلى أن أحد المسببات تخضع لعامل الوراثة. وقد أكد إربيلي (2019)

حينا أشار إلى ازدياد عدد الدراسات البحثية التي تبحث في دور الوراثة على صعوبات التعلم بشكل كبير. كما تطرق العازمي والخطيب (2021) إلى أن صعوبات التعلم تميل إلى الانتشار بين العائلات، ولكن تختلف درجة الصعوبة بينهم حيث أظهرت بعض الدراسات التي تمت وأثبتت أن العامل الوراثي أحد مسببات صعوبات التعلم عندما طبقت على حالات التوائم. كما أثبتت دراسة سميث وستريك المشار إليها في دراسة درادكة وآخرون (2007) أن 60 % من ذوي صعوبات التعلم ينضمون إلى أسر يعاني أحد الوالدين فيها من صعوبات التعلم، وأن 25% من الأقارب من الدرجة الأولى يعانون أيضاً من الصعوبات نفسها. كما يؤكد السرطان وآخرون (2009) أن صعوبات التعلم تزداد في الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات، ومن الثابت أن التفاوت في التركيب الدماغي وأشكال نضج المخ والاختلالات الحيوية والقابلية للإصابة بالأمراض المسببة للإعاقة الوظيفية كلها يمكن أن تنتقل بالوراثة، حيث أشارت الدراسات إلى ما نسبته 20- 35% تكون بين الإخوة و65- 100% بين التوأم.

وعن تأثير الإشعاعات، درس الباحثون العلاقة بين الإشعاعات ذات المصادر المختلفة وصعوبات التعلم، وتوصلوا إلى أن الإشعاعات تسبب ما أطلق عليه متلازمة الطفل المتعب- Tired Child Syndrome بحيث أن التعرض لهذه المؤثرات يفقد الطفل نشاطه ويضعف قدرته على الانتباه والتركيز المطلوبين (عبد القادر، 2021، ص40).

2- العوامل البيئية

لا يمكن إغفال دور العوامل البيئية والمواقف التعليمية كعوامل مؤثرة ومسببة في ظهور صعوبات التعلم. إضافة إلى ذلك، قد تؤدي هذه العوامل البيئية إلى تفاقم حدة الصعوبات إذا لم تُعالَج أو تُدارَك في مراحلها المبكرة. وعلى العكس من ذلك، فإن الانتباه المبكر إلى هذه العوامل

والتعامل معها بشكل فعّال يمكن أن يسهم بشكل ملحوظ في التخفيف من أثر الصعوبات وتحسين فرص نجاح الطفل في التعلم (العجمي وآخرون، 2012).

توجد العديد من العوامل البيئية التي تساهم في حدوث صعوبات التعلم لدى الأفراد الطبيعيين، حيث قد يُنظر إلى الفرد الذي لا يتوافق مع معايير الكفاءة الاجتماعية على أنه أقل قيمة أو حتى معاق. وتؤثر هذه النظرات السلبية على دافعية الفرد وقدرته على التعلم بطرق متعددة. من أبرز هذه العوامل: نقص التغذية، الفقر، التعارض بين الخلفية اللغوية والثقافية للفرد وتوقعات المدرسة، المناخ الانفعالي السلبي، التعرض للسموم البيئية، وضعف جودة التدريس. جميع هذه العوامل مجتمعة قد تؤدي إلى تقليل فرص التعلم وتحجيم إمكانيات الطالب التعليمية (السرطاوي، وآخرون، 2009).

تشير الدراسات البحثية إلى أن العوامل البيئية تلعب دورًا هامًا في ظهور صعوبات التعلم، حيث تتجلى هذه الصعوبات في نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية، والحالة الصحية غير الملائمة، وقلة فرص التدريب والتعليم خلال السنوات المبكرة من العمر. بالإضافة إلى ذلك، يؤدي الحرمان من المؤثرات البيئية الإيجابية المناسبة إلى تفاقم هذه الصعوبات، مما يؤثر سلبًا على التطور المعرفي والمهارات التعليمية لدى الطفل (أبو يحيى والمحارمة، 2018).

وترى الباحثة أن العوامل البيئية تتداخل وتتقاطع مع العوامل الاجتماعية التي يواجهها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، حيث تمثل هذه العوامل بعدًا سلبيًا ذا تأثير اجتماعي ملموس. ومن أبرز هذه العوامل الطلاق وانفصال أفراد الأسرة، وضعف المهارات الاجتماعية لدى الأسرة داخل محيطها الاجتماعي، بالإضافة إلى تعدد المشكلات الأسرية والمجتمعية، والانحرافات السلوكية، وغيرها من الظواهر الاجتماعية التي تؤثر بشكل مباشر على تفاقم صعوبات التعلم لدى الأطفال.

3- العوامل النفسية

إن العوامل النفسية ترتبط بالبعد النفسي والصحة النفسية للفرد بدون تأثير للعوامل الوراثية أو العضوية، ومن أهم العوامل النفسية ما يلي: (عبد القادر، 2021، ص42)

- **القلق:** يسبب القلق الشديد الذي ينتاب التلميذ أثناء فترة الدراسة نقصاً كبيراً في أدائه وتحصيله؛ بسبب ما يرافق هذا القلق من انفعالات عاطفية حادة واضطراب جسمي وهرموني عام، تنعكس آثار كل منها على نمو تفكيره ولغته.
- **الخوف:** وله تأثير مباشر على التحصيل المدرسي؛ نتيجة ما يصيب قدرات الطفل العقلية والنفسية من اضطراب ونقص فعالية.
- **اضطراب السلوك:** إن التعلم الجيد يتطلب السلوك المتزن والاستقرار العاطفي، أما السلوك المضطرب، مثل: السلوك العدواني، والهروب من المدرسة، فلها آثار سلبية خطيرة على النمو، والتعلم، والتحصيل.
- **أساليب التنشئة والاتجاهات الوالدية:** من المؤكد أن الطفل يكتسب اتجاهاته العامة من والديه خاصة الأم خلال مراحل الطفولة الأولى؛ فأساليب التنشئة الوالدية التي يتبعها الوالدان (الحازم، التسامح، الديمقراطي، القسوة، الحماية الزائدة، الإهمال، التمييز بين الأبناء) هي التي تساهم في نجاح عملية التعلم أو فشلها؛ وذلك بسبب تأثيرها القوي في نمو النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية لدى الطفل.

وفي هذا السياق، توصلت دراسة القصير (2024) إلى أن صعوبات التعلم تتأثر بشكل مباشر بمفهوم الذات الذي يمتلكه الفرد. إذ تبين أن تدني مستوى الوعي الذاتي لدى الأفراد يرتبط بتأثيرات سلبية على ذوي صعوبات التعلم، مما ينعكس على أدائهم وسلوكهم التعليمي. ومن هنا، تؤكد الدراسة على أهمية تعزيز مفهوم الذات الإيجابي لدى هؤلاء الأفراد، والعمل على معالجة

الجوانب السلبية لمفهوم الذات، مع السعي لإبعادهم عن الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي قد تعوق نموهم الشخصي والتعليمي.

وفي هذا الصدد، يمكن القول إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في فلسطين يتأثرون بعدد من العوامل النفسية المرتبطة بالأحداث السياسية المتلاحقة، والاحتلال المستمر لمناطق متعددة في البلاد. وينتج عن هذه الظروف المضطربة مستويات عالية من القلق والتوتر وضعف القدرة على التركيز، إلى جانب تأثيرات فقدان أحد أفراد الأسرة بشكل مفاجئ، مما يساهم في ظهور اضطرابات نفسية عدة، مثل الصدمات النفسية والاكتئاب. كما تؤدي العوامل الاقتصادية دورًا بارزًا في هذه المعاناة، حيث يؤثر الحصار الاقتصادي وقلة فرص العمل على استقرار الأسر، مما يزيد من حدة التحديات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويحد من فرص توفر بيئة تعليمية آمنة ومحفزة لهم.

19.1.2 تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

تعتمد عملية تشخيص صعوبات التعلم على مجموعة من المؤشرات، وهي:

أولاً: مؤشرات تشخيص صعوبات التعلم:

تعتمد عملية تشخيص صعوبات التعلم كما ذكر كامل (2005)، وعلي (2018، ص360) على عدم مؤشرات ومن أهمها:

1. المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم: ويقوم هذا المدخل على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها لدى ذوي صعوبات التعلم، ويمكن للمعلم داخل الفصل ملاحظتها، ومن ثم القيام بالتصفية المبدئية، والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم.

2. مؤشرات عصبية: ويقوم هذا المدخل على أساس أنه يمكن التعرف على ذوي صعوبات التعلم في ضوء المؤشرات العصبية البسيطة التي ترتبط بالأنماط السلوكية التي تصدر عنهم، حيث يظهر بعضهم علامات نيورولوجية بسيطة تتمثل في الاضطرابات الإدراكية، والأشكال غير الملائمة من السلوك، وصعوبات في الأداء الوظيفي الحركي.

3. مؤشر التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي للطالب: ويقوم هذا المدخل على أساس المقارنة بين الأداء الفعلي للتلميذ والأداء المتوقع منه في ضوء قدراته العقلية. ومن ثم فإنه يمكن تشخيص صعوبات التعلم في الحالات التي يبدو فيها واضحاً ان مستوى تحصيل الطالب يقل عن معدل تحصيل الطلبة الآخرين في نفس الصف والسنة الدراسية.

ثانيًا: المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلم

هناك عدد من المحكات التي يتم اعتمادها واللجوء إليها للحكم على الطالب، وفي حالة توافرها غالباً ما يحكم على الطفل /الشخص بانتمائه لفئة ذوي صعوبات التعلم، وهذه المحكات أنه قد يحكم فريق التقييم على أن لدى الطفل صعوبة في التعلم في حالات، هي:

– أن تحصيل الطفل لا يتناسب مع عمره أومستوى قدرته في واحدة أو أكثر من المجالات المذكوره أدناه، عندما تقدم الخبرات التربوية المناسبة لعمر هو مستوى قدرته، وهذه المجالات هي: التعبير الشفوي، والفهم المبني على الاستماع، التعبير الكتابي، ومهارات القراءة الأساسية، والفهم القرائي، والعمليات الحسابية.

– عندما يجد فريق التقييم بأن لدى الطفل تفاوتاً كبيراً بين تحصيله وقدرته العقلية في الاستدلال الرياضي واحدة أو أكثر من المجالات المذكورة سالفًا.

قد لا يحكم فريق التقييم على أن لدى الطفل صعوبة في التعلم إذا كان التباعد الكبير بين القدرة والتحصيل ناتجاً في الأساس عن:

– إعاقة بصرية، سمعية، حركية، عقلية، اضطراب انفعالي، حرمان بيئي، ثقافي أو اقتصادي. تفاوت كبير بين القدرة والتحصيل والفشل الأكاديمي والعمليات النفسية، واستبعاد الإعاقة.

ويمكن إظهار هذه المحكات الخمسة بأسلوب مختلف، وذلك على النحو التالي:

محك التباعد: ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران: أ/ التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي. ب/ تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية.

فقد يكون متفوقًا في الرياضيات عاديًا في اللغات، ويعاني صعوبات التعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية. وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراس واحد ففي اللغة العربية، مثال قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدًا في التعبير، ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

محك الاستبعاد: حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: الإعاقة العقلية، الإعاقات الحسية، المكفوفين، ضعاف البصر، الصم، ضعاف السمع، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة، مثل: الاندفاعية والنشاط الزائد، حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.

محك التربية الخاصة: ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، فضلًا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، إنما

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

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

محك العلامات الفسيولوجية: حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف املخ الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

ومن الجدير ذكره، أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيًا على العمليات العقلية؛ مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها، بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة (السرطاوي، 2001).

20.1.2 خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أولاً: الخصائص الأكاديمية: تُعد السمة المشتركة والمميزة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم انخفاض التحصيل الدراسي بشكل عام، غير أن أنواع الصعوبات تختلف من طالب إلى آخر، حيث قد يعاني بعضهم من صعوبات في القراءة، بينما يواجه آخرون تحديات في مهارات الحساب (القرعاوي، 2020). كما يشير سهيل (2012) إلى أن هؤلاء الطلبة يعانون من مشكلات في اللغة المنطوقة، تتجلى في تأخر أو اضطراب أو تفاوت في مهارات الاستماع والتحدث. بالإضافة إلى ذلك، تظهر لديهم صعوبات في التفكير المنطقي، والتي تتجسد في عسر دمج الأفكار، وضعف مهارات التنظيم، ما ينعكس على قدرتهم في تنظيم مختلف جوانب التعلم بشكل فعّال.

ثانيًا: الخصائص السلوكية: يتسم الطلبة ذوو صعوبات التعلم بضعف في المهارات الحركية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة، بالإضافة إلى صعوبة في إتقان المهارات الحركية الكبرى المرتبطة بالنمو التطوري، كالمشي والقفز. وغالبًا ما تظهر عليهم صفات الاندفاعية، حيث قد يكونون غير مدركين للعواقب المترتبة على سلوكياتهم (علي، 2011؛ القرعاوي، 2020).

ثالثًا: الخصائص النفسية: يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من تدنٍ ملحوظ في مفهوم الذات، يتجلى ذلك بشكل واضح في المواقف الأكاديمية. ويُعزى ذلك إلى تكرار تجارب الفشل التي يميل الطالب إلى نسبها إلى عوامل خارج إرادته، مما يحد من قدرته على تجاوزها والتكيف معها. بالإضافة إلى ذلك، يواجه هؤلاء الطلبة مشكلات نفسية متنوعة، مثل القلق، والخوف، والانطواء الاجتماعي (أبو نيان، 2020).

رابعًا: الخصائص الاجتماعية: يتسم الطلبة ذوو صعوبات التعلم بصعوبة في تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية، إلى جانب انسحاب اجتماعي يظهر من خلال الكسل، وعدم المبالاة،

وضعف الاتصال الاجتماعي، والاتكالية. كما قد يظهر عليهم نشاط مفرط يتمثل في كثرة التململ، وعدم الاستقرار، والثرثرة، وإزعاج الآخرين (سهيل، 2012، ص. 45). ويُلاحظ لديهم ضعف في التعرف على مؤشرات القبول الاجتماعي، وتجنب تكوين الصداقات، وضعف في مهارات السلام والتحية، بالإضافة إلى قلة التمييز بين مواقف الجد والمزاح والدعابة، ونقص في مهارات الحوار والنقاش، وصعوبة في أخذ الدور المناسب أثناء الحديث (أبو نيان، 2020).

وترى الباحثة أن فهم خصائص ذوي صعوبات التعلم يتطلب استعراضًا تفصيليًا لتصنيف صعوبات التعلم من خلال تناول مظاهر كل نوع على حدة، الأمر الذي سيتم التطرق إليه وشرحه بشكل مفصل في المحور اللاحق من الدراسة.

21.1.2 تصنيف صعوبات التعلم

إن صعوبات التعلم من المجالات ذات الأهمية الكبيرة في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، لهذا أصبح هناك أخصائي تربية خاصة، ومعلم غرفة المصادر، وأصبح من الواجبات المنشودة من معلمي الصفوف العادية أن يتعلموا ويعرفوا كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، كل ذلك جاء نتيجة تعدد تصنيفات صعوبات التعلم، والتي تعد ذات أهمية كبيرة للمختصين والتربويين، ومن تصنيفات صعوبات التعلم ما يلي:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، بحيث يظهر هذا النمو مختلفًا، أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يفشل بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهمات عملية تطبيقية، وهذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية؛ لأن الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالصعوبات النمائية (أبو فخر، 2004).

وتنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى التالي:

1. اضطرابات الانتباه:

يعرف "بوسنير و بوس" الانتباه على أنه تهيئ عقلي معرفي انتقائي اتجاه موضوع الانتباه، وهو تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحسية، أو تركيز الجهد العقلي والأنشطة العقلية المعرفية المرتبطة به على المثيرات الحسية والأحداث العقلية، وهي توجيه الطاقة العقلية إلى أمر محسوس أو معقول بدافع إرادي أو غير إرادي، وهو حالة تركيز العقل أو الشعور حول موضوع معين أو أنه نزوع لإشباع الشعور بأكبر مدى يمكن من معرفة الموضوع الخارجي وهو قدرة المتعلم على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي أو خارجي (عبد الواحد، 2010).

أما مفهوم صعوبة الانتباه، فيعرف بأنه: "ضعف القدرة على التركيز وسهولة التشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر، أو من مهمة إلى مهمة، وينتشر هذا الاضطراب بنسبة 20% من إجمالي الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، حيث يصبح هؤلاء غير قادرين على تركيز انتباههم" (عبلة، 2015، ص24).

ومن أشكال صعوبة الانتباه ما يلي: نقص الانتباه، قابلية التشتت، قصور الانتباه الانتقائي، الثبوت، الاندفاعية، فرط النشاط. وينتج عن اصطراب الانتباه العديد من الأعراض منها: انخفاض التحصيل الدراسي، وصعوبات التواصل الفعال، وضعف العلاقات مع الآخرين، وانخفاض مفهوم الذات، واضطرابات المزاج، وصعوبات في التناسق (عبد الواحد، 2010).

2. اضطراب الإدراك:

الإدراك هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص، والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها

وتفسيرها، وصياغتها في كليات ذات معنى، والاضطراب في الإدراك بشكل عام يؤدي إلى ضعف وتشويش في الإدراك البصري والسمعي والحسي (عبلة، 2015).

ويرى أحمد (2010) أن هذه الصعوبات تنقسم إلى ثلاثة مجالات رئيسية، وهي:

أ. صعوبة في الإدراك البصري: يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في تفسير وتمييز ما يرونه، وقد يواجهون صعوبة في إدراك العلاقات بين الأشياء وبين أنفسهم بطريقة ثابتة وقابلة للتنبؤ. كما قد يعانون من رؤية مزدوجة أو مشوشة للأشياء، بالإضافة إلى صعوبات في الحكم على الأمور وضعف في الذاكرة البصرية (أحمد، 2010).

ب. صعوبات في الإدراك السمعي: يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في معالجة وترجمة المعلومات السمعية، مما قد يؤدي إلى تأخر استجابتهم أو انعدامها في بعض الأحيان، كما قد يختلط عليهم تمييز الكلمات. إضافة إلى ذلك، يواجهون صعوبة في الربط بين الأصوات أو يخلطون بينها، ويعانون من ضعف في الذاكرة السمعية، بحيث قد لا يتمكنون من استرجاع الجمل التي سمعوها بنفس الترتيب الصحيح (أحمد، 2010).

ج- صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام: يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في ترجمة المعلومات الحسية، بالإضافة إلى صعوبة في التحكم الحركي. ويُظهر الطالب ضعفًا في إدراك جسمه بصورة ثابتة، مما يؤدي إلى ظهور تحديات تؤثر سلبًا على عملية التعلم واكتساب المهارات المختلفة (عبدالواحد، 2010).

3. اضطراب الذاكرة:

ينتج اضطراب الذاكرة عن تلف الأجزاء العصبية التشريحية المسؤولة عن تخزين المعلومات، والاحتفاظ بها، واسترجاعها. وقد تظهر اضطرابات الذاكرة بشكل فوري، خاصة في الحالات الناجمة عن إصابات الرأس (عبد القادر، 2021). وتُعد ظاهرة التذكر ظاهرة إنسانية

بحتة، إذ يتشكل السلوك البشري من تفاعل بين الماضي، المتمثل في الاعتماد على الخبرات السابقة، والحاضر الذي يمثل المواقف الراهنة، والمستقبل الذي يتجسد في التنبؤ الذي يسعى السلوك لتحقيقه (أحمد، 2010).

4. اضطراب التفكير:

يحدث اضطراب التفكير نتيجة سيطرة بعض العناصر العقلية مثل الدوافع والخيال على سير عملية التفكير، مما يؤدي إلى ضعف قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره فور تكوينها، ويُلاحظ أن التفكير لا يستمر في مجرى متسلسل أو سياق منطقي مترابط، ولا ترتبط الأفكار ببعضها بشكل منطقي (عبلة، 2015). ويشير متولي (2015) إلى أن أسباب اضطراب التفكير تتمثل في الاندفاعية والتسرع في التعامل مع المواقف، ونقص الثقة بالنفس والاعتماد المفرط على الآخرين مثل المعلم والأقران، وتشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز، بالإضافة إلى ضعف القدرة على تنظيم المدركات الحسية وتصنيفها ضمن مجموعات متميزة.

ويمكن القول إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات في التفكير يحتاجون إلى وقت إضافي لتنظيم أفكارهم قبل تقديم الاستجابة التعليمية. كما يواجهون تحديات في التفكير المجرد، مما ينعكس سلبًا على قدرتهم على تطبيق ما يتعلمونه بصورة عملية. لذلك، يُعد التعليم القائم على المحسوسات ذا أهمية بالغة في دعم تعلمهم وتعزيز فهمهم.

5. صعوبات حل المشكلات:

وتظهر صعوبات حل المشكلات في التعقيدات لدى الطالب في أحد العمليات العقلية، وصعوبات في عملية البحث خلال شبكة خطوات الحل الممكنة بين الموقف الأصلي والهدف الذي لا يكون من السهل الوصول إليه (أحمد، 2010).

ثانيًا: صعوبات التعلم الأكاديمية، وتنقسم إلى:

1. صعوبات التعلم في القراءة

تقدم الرابطة البريطانية لصعوبات التعلم تعريفًا لصعوبات التعلم بأنها "حالة عصبية معقدة في بنيتها الأساسية، تتجلى أعراضها في جوانب متعددة من التعلم والوظائف، وغالبًا ما تُوصف بأنها صعوبة محددة في القراءة والتهجئة واللغة المكتوبة" (هالاهان وكوفمان، 2008).

وعرفها عبد القادر (2021) أنها: "اضطراب عصبي متفاوت الشدة كثيراً ما يكون موروثاً وله دور في اكتساب اللغة ومعالجتها ويظهر في صعوبات اللغة الاستقبالية والتعبيرية وفي القراءة والكتابة والتهجئة والخط وأحياناً في الحساب. وقد يتلازم عسر القراءة مع عوامل معيقة، مثل: نقص الدافعية أو مشكلات في الحواس أو نقص في فرص التعليم، أو ضعف البيئة المناسبة، ولكن هذه العوامل ليست سببًا رئيسًا لها".

وتتجلى مظاهر صعوبات القراءة في عدة صور، منها: تبديل كلمات مقروءة بكلمات أخرى تحمل نفس المعنى، أو حذف كلمات كاملة من الجمل المقروءة، أو حذف أجزاء من الكلمات. كما قد يضيف الطالب كلمات إلى الجملة المقروءة أو يقحم مقاطع أو أحرفًا إضافية في الكلمة. ويُلاحظ تكرار قراءة بعض الكلمات أثناء قراءة الجملة، بالإضافة إلى تبديل الأحرف وقلبها مما يؤدي إلى قراءة الكلمات بشكل معكوس. ويواجه الطالب صعوبة في تتبع الكلمات أثناء القراءة، وصعوبة في الانتقال بسلاسة من سطر إلى آخر. كما تظهر بعض الحالات سرعة قراءة مفرطة أو بطء شديد، مع صعوبات في التمييز بين الأحرف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الكتابة، أو بين الأحرف المتشابهة في الكتابة والمختلفة في اللفظ عند القراءة (أحمد، 2010).

ووضع الباحثون التربويون المهتمون بصعوبات التعلم في القراءة مجموعة من الفرضيات كمسببات لصعوبات القراءة، ومنها ما ورد في عبد القادر (2015، ص45) على النحو التالي.

- **فرضية الخلل الصوتي:** وتشير إلى أن اختلال الوعي الصوتي الناجم عن تلف في منطقة اللغة في الدماغ، يؤدي هذا الخلل إلى ضعف المقدرة على إدراك العلاقات المتبادلة بين الصورة والصوت، والتي تشكل الأساس الذي يقوم عليه تعلم الطفل للقراءة.
- **فرضية خلل المغنطة الخلوية:** حيث يكون الطفل أقل حساسية للأمواج الضوئية، فيترتب على ذلك صعوبات في المقدرة على القراءة.
- **فرضية الخلل المخيخي:** ترجع حدوث صعوبات التعلم في القراءة إلى وجود خلل في المخيخ؛ مما يؤدي إلى ضعف في اكتساب مهارات القراءة.
- **فرضية الخلل المضاعف:** حيث تصنف هذه الفرضية ذوي صعوبات القراءة إلى ثلاث أنماط فرعية، واحد يتألف من ذوي الخلل الصوتي فقط. والثاني من خلل في سرعة التسمية. والثالث يرجع إلى العاملين الأول والثاني معاً. ويمثل أقصى حالات القصور القرائي، حيث لا يسمح خلل المعالجة الصوتية والخلل في سرعة التسمية إلا بفرص محدودة للتعويض.

2. صعوبات التعلم في الكتابة

يقصد بها عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة، وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية، مثل: الانتباه والتمييز السمعي والبصري، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة (يحيى، 2005).

وتشير بكري (2014، ص88) أن صعوبات التعلم في الكتابة، هي "قصور في أداء المهارات الحركية الدقيقة في القبض على القلم، ورسم الحروف والكلمات، مع رداءة الخط. أما عبد المالك (2015، ص245) يعرفها "بأنها عجز الطالب عن الكتابة الصحيحة التي تخلو من الأخطاء الإملائية، ويظهر فيها تشويه شكل الحروف، أو تباعد أشكالها، والمسافات بين الكلمات،

وكذلك صعوبة كتابة الحروف والكلمات المتشابهة في النطق، وصعوبة كتابة الكلمات المنونة وأحرف المد".

ومن مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة: "الكتابة بطريقة معكوسة سواء كتابة الحرف، والكلمة والجملة. كتابة الكلمات أو الأحرف من اليسار إلى اليمين بدلًا من اليمين نحو اليسار. كتابة الحروف بترتيب خاطئ. الخلط بين الحروف المتشابهة أثناء الكتابة. عدم إتباع السطر عند الكتابة وانعدام التجانس بين الحروف في الشكل والحجم" (بكري، 2014، ص 88). وهناك مظاهر لصعوبات الهجاء الإملائي، مثل: "صعوبة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة. صعوبة كتابة كلمات بها حروف تنطق ولا تكتب. صعوب كتابة الألف اللينة بتشكيلها. الخلط بين الأصوات المتقاربة في أصوات المخارج أثناء الكتابة. صعوبة التمييز بين علامات الترقيم. صعوبة كتابة الهمزة أول الكلمة وآخرها" (ادريس، 2004، ص75).

3. صعوبات التعلم في الرياضيات:

يجد الطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم في الرياضيات، صعوبة في التفكير الكمي اللازم لمعرفة الكميات، وبالتالي صعوبات في مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية وفهم العمليات الحسابية، وكذلك صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية، مثل: الجمع والطرح والضرب والقسمة. كما قد يجد هؤلاء الطلبة صعوبة في معرفة قيم الخانات (منازل الأعداد)، والترتيب التصاعدي والتنازلي للأرقام والأعداد، وكتابة الأعداد وقراءتها، والأعداد المكونة من خانات متعددة (Vukovic and Siegel, 2010).

تتجلى مظاهر صعوبات الحساب في ضعف القدرة على إدراك العلاقة بين الرقم ورمزه الدال عليه، مما يؤدي إلى الخلط بينهما أثناء الكتابة. ويواجه الطالب صعوبة في التمييز بين الأرقام، وكذلك في التفريق بين الاتجاهات المتعاكسة مثل اليمين واليسار، أو الأعلى والأسفل.

كما يلاحظ صعوبة في استيعاب المفاهيم الأساسية للحساب، كالعمليات الأربع: الجمع، الطرح، الضرب، والقسمة. كما يعاني بعض الطلبة من صعوبة في إجراء أكثر من عملية حسابية ضمن مسألة واحدة، مثل الجمع والطرح معًا، إضافة إلى حاجتهم إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم خلال الحل. وتُعد ضعف القدرة على التجريد من الخصائص الواضحة لديهم، حيث يكون التعامل مع المفاهيم المحسوسة أسهل وأكثر وضوحًا لهم (سوميه، 2015).

ويصنف المجيدل واليافعي (2009، ص146) مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات، فيما يأتي:

1- الإدراك البصري: ومنها ضعف في تفسير الصور والرسوم واللوحات البيانية ومطابقة الأشياء مع عددها، وصعوبة التذكر للحقائق والمعادلات الحسابية.

2- المعالجة اللغوية: ومن أعراضها ذلك الاستجابة البطيئة في حل التمارين التي تحتاج إلى تذكر الأعداد، وصعوبة في حل المسائل اللفظية التي سببها ضعف استيعاب اللغة.

3- الإدراك السمعي: ومنها ضعف الذاكرة السمعية التتابعية، وصعوبة في الإجابة عن الأسئلة الشفوية لضعف في اللغة التعبيرية، وصعوبة في تكوين المفاهيم السمعية.

4- اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط: مثل، ضعف في متابعة التعليمات وإنهاء المهمات، والنسيان للأنشطة اليومية، وتشتت الانتباه، والإفراط في الكلام.

ويشير جون (1997، ص151) إلى أن الطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم في الرياضيات يكون فهمهم للمفاهيم والمهارات الرياضية الجديدة بطيئاً، ولديهم صعوبة واضحة في إجرائهم للعمليات الحسابية الأساسية، وفهمهم للنسب المئوية والكسور العشرية والقياس. وصعوبات في فهم لغة الرياضيات بوجه عام، هذا إلى جانب قصور مقدرتهم في إجراء التطبيقات الرياضية بدقة.

وعللت أبو عميرة (2001، ص23) أن سبب انتشار صعوبات التعلم في مادة الرياضيات يعود إلى طبيعتها التركيبية التي تسمح باستنتاج أكثر من نتيجة منطقية بناءً على المقدمات المعطاة، بالإضافة إلى بنيتها الاستدلالية التي توفر مرونة في أسلوب تنظيم المحتوى. كما تتميز الرياضيات بكونها مادة غنية بالمواقف المشكّلة التي توجه الطلبة إلى البحث عن حلول متعددة ومتنوعة وجديدة لكل موقف. علاوة على ذلك، تُعلّم دراسة الرياضيات الطلبة كيفية النقد الموضوعي للمواقف، سواء كان ذلك من خلال تقديم برهان، أو حل مسألة رياضية، أو اكتشاف مفهوم رياضي جديد.

ويمكن القول أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي نتيجة القصور في عمليات التفكير والإدراك والانتباه والتذكر، حيث يتعرض الطالب إلى صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والإملائي والعمليات الحسابية.

22.1.2 استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم

توصل المختصون في مجال صعوبات التعلم إلى مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات والبرامج التي تهدف إلى معالجة الصعوبات التي يواجهها الطفل ذوو صعوبات التعلم خلال مسيرته التربوية والتحصيلية. وقد ارتكزت هذه الأساليب والاستراتيجيات على مبادئ النمو ونظريات التعلم، إضافة إلى مبادئ علم نفس الطفل، مع التأكيد على أن التعامل مع هؤلاء الطلبة يتطلب مزيدًا من الصبر والجهد، وتوظيف ممارسات خاصة تناسب احتياجاتهم التعليمية.

وأشار أبو نيان (2015) إلى أهم هذه الأساليب، والتي تشمل: توفير تعليم شفهي لذوي صعوبات القراءة، إجراء مراجعات وفحوصات تقدم متكررة، تقديم تغذية راجعة فورية، تصميم أنشطة

قصيرة وموجزة، استخدام الأشياء الملموسة بدلاً من المفاهيم المجردة، تقديم مدح وثناء محدد بناءً على العمل المنجز، تكرار التعليمات شفهيًا وكتابيًا، تشجيع أنشطة التعلم التعاوني، واستخدام مدخل متعدد الحواس. وهناك الكثير من الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

1- استراتيجية التدريس عن طريق الأقران:

تسمح هذه الاستراتيجية بزيادة النشاط وتكرار المشاركة لدى الطلبة من خلال اعتماد طريقة التدريس الثنائي، التي يقوم فيها كل طالب بدور المعلم لزميله الذي يلعب دور المتعلم، ثم يتبادلان الأدوار بعد فترة زمنية محددة. وبهذه الطريقة، يُستغل الوقت بشكل أكثر فعالية، حيث يصبح الوقت الذي كان يُخصص لاستجابة طالب واحد كافيًا لاستجابة نصف عدد الطلاب في الفصل. ومع ذلك، يجب أن يستمر المعلم في تقويم أداء الطلاب بانتظام كجزء لا يتجزأ من هذه العملية. وتتميز هذه الاستراتيجية بإمكانية تطبيقها في العديد من المجالات الأكاديمية، حيث يمكن من خلالها تنمية مهارات متعددة مثل: قراءة الجمل بصوت عالٍ، قراءة كلمات من قوائم كلمات، تهجئة الكلمات، وأداء مهام الواجبات في مادة الرياضيات (أبو نيان، 2015).

2- استراتيجية التدريس المعتمد على الحواس:

تعني استراتيجية التدريس متعدد الحواس إشراك أكثر من حاسة في تنفيذ النشاط الواحد، من خلال استخدام المسارات البصرية، والسمعية، والحس حركية، واللمسية. وتُعتبر هذه الطريقة فعالة جدًا في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث يُمكن للمعلم تعديل أسلوب التدريس ليتوافق مع الطريقة التي يتعلم بها الطالب ويفضلها. وتتمتع هذه الاستراتيجية بعدد من الفوائد، منها: تعزيز الذاكرة والقدرة على التعلم، وتنمية الحواس المختلفة مثل البصر، والسمع، والشم، والتذوق، بالإضافة

إلى تحسين الحركة والمهارات الحس حركية. كما تسهم في تحفيز الدماغ بشكل أفضل، وتعزيز مشاركة الطلاب الفعالة في الأنشطة التعليمية (الرحبية، 2020).

3. استراتيجية التدريس من خلال الدراما:

تُعد الدراما من أساليب التدريس الفعالة التي تسهم في إثراء عملية التعلم لدى الطلبة، نظرًا لارتباطها المباشر بالخبرة النشطة والمشاركة الفعّالة للمتعلم. كما تركز هذه الاستراتيجية على تنمية العمليات العقلية، إلى جانب تلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة. وتقوم الدراما على أسلوب تبادل الأدوار، حيث يمكن من خلالها تبني مشكلة أو قضية والعمل على حلها بشكل عملي وتجريبي. وتمتلك هذه الطريقة العديد من الفوائد، من أبرزها تعزيز القيم الإيجابية مثل التعاون، والثقة بالنفس، وفهم الحقوق والواجبات، بالإضافة إلى تنمية الخيال، والإبداع، والتذوق الفني والجمالي، والحس النقدي. كما تساهم في تنمية الحواس وأعضاء الجسم، إثراء اللغة لدى الطفل، وتطوير مهارات حل المشكلات، والاستماع، والحوار، والإقناع (أبو نيان، 2015).

4. استراتيجية التدريس من خلال اللعب:

تعتمد هذه الاستراتيجية على دمج اللعب والمتعة معًا بهدف تمكين الأطفال من اكتساب خبرات متنوعة وتوسيع آفاقهم المعرفية من خلال اللعب. وتتميز بقدرتها على إحداث تفاعل فعّال بين المتعلمين وعناصر البيئة المحيطة، مما يسهم في تعزيز التعلم وتنمية الشخصية. كما تساعد هذه الطريقة على إدراك المعاني المجردة، ومواجهة الفروق الفردية بين الأطفال، بالإضافة إلى تعزيز قيم التعاون واحترام الآخر والانتماء إلى الجماعة. كما تسهم في نمو الذاكرة، والتفكير، والخيال، فضلاً عن اكتساب الأطفال للثقة بالنفس (الرحبية، 2020).

23.1.2 معوقات تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أورد الثمالي (2020) أبرز معوقات تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي تشمل ضعف المعلم في استخدام أساليب تدريس ملائمة لهؤلاء الطلبة ومعالجتهم لأدائهم الأكاديمي، وقصور الطالب في الاستيعاب والممارسة، بالإضافة إلى كثرة غيابهم عن جلسات التدريس وقلة فرص تدريبهم على المهارات، فضلاً عن وجود ثغرات في المقررات الدراسية من حيث التسلسل المنطقي وضعف الربط بين المفاهيم والمهارات أو بين المعرفة والتطبيقات الحياتية.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال التربية الخاصة، والاهتمام برعاية الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتدريسهم، فمن الممكن تصنيف معوقات تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم على النحو التالي:

أ. معوقات ذات علاقة بالمعلم:

- ضعف اقتناع المعلم بجدوى استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم في تحقيق الأهداف المنشودة.
- غياب التدريب على استراتيجيات العلاجية لصعوبات التعلم.
- تدني مستوى الرضا الوظيفي لمعلم التربية الخاصة؛ مما يقلل من إبداعه في العمل.
- افتقار معلم التربية الخاصة لاستراتيجيات علاجية لذوي صعوبات التعلم متنوعة وحديثة تناسب التصنيفات المختلفة لصعوبات التعلم.
- ضعف التواصل بين معلم التربية الخاصة ومعلمي المواد والفصول وضعف التكامل بينهم.
- ضعف المقدرة على توظيف الوسائل التعليمية المساندة والتكنولوجية الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي، والاعتقاد السائد بأنها تحتاج إلى جهد ووقت ومال كبير من المعلم.

ب. معوقات ذات علاقة بالطالب:

– انخفاض مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعاناتهم من المشكلات النفسية مثل الخوف والقلق والتوتر.

– اعتقاد بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن استخدام الوسائل التعليمية المساندة السمعية أو البصرية نوع من أنواع التسلية واللعب.

– التذمر في الجلسات التدريسية؛ بسبب صعوبة مقدرتهم على استخدام التقنيات والأجهزة المساندة، وميل الطلبة ذوي صعوبات التعلم لإحداث الفوضى أثناء استخدام المعلم لها.

– ضعف الانتباه والتركيز اثناء استخدام استراتيجيات التدريس والتقنيات التعليمية.

– ضعف المقدرة عدم على تفسير الصور والرسوم البيانية، والتعامل مع الكتب المدرسية والأدلة.

24.1.2 الأدوار المنشودة للمعلم في تدريس ذوي صعوبات التعلم

تذكر الشايع (2015) خمسة جوانب أساسية تحدد فيها العديد من أدوار معلم صعوبات التعلم:

أ. التدريس المباشر للطلبة ذوي صعوبات التعلم، التي تتضمن: الإعداد للدروس، استخدام الوسائل والاستراتيجيات، عمل التدريبات المناسبة، والمحافظة على الوقت، التعزيز، تحليل المهارات، تعديل السلوك، التدريس بواسطة الأقران.

ب. القياس والتشخيص: ومنها إعداد الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، وتطبيقها، وتحليلها، والتقييم المستمر، ومراقبة التقدم، والملاحظة داخل الفصل وخارجه، وتحديد أهلية الطلبة لخدمات التربية الخاصة (صعوبات التعلم).

ج. الإدارة والإشراف: ومنها إدارة الفصل، تنظيم الجدول، تحديد طبيعة الخدمات المقدمة، إعداد الخطة التربوية الفردية، متابعة الأهداف، المشاركة مع فريق العمل، الأعمال الكتابية، سرية المعلومات.

د. تقديم الخدمات غير المباشرة: ومنها، الاستشارة، التواصل الفعال، تحفيز فريق العمل، التدريب أثناء الخدمة.

ويضيف سهيل (2012، ص158) أن الأدوار المنشودة لمعلمي صعوبات التعلم تشمل تحديد التعديلات الأكاديمية والحركية اللازمة للطلبة، وتصميم استراتيجيات تدريسية بديلة تناسب احتياجاتهم، وتقويم قدرات الطالب على التعلم داخل غرفة الصف العادي. كما يتضمن دور المعلم التعاون مع معلمي الصفوف العادية، ودعم مشاركة الأهل في البرامج التربوية الفردية، بالإضافة إلى تحديد أهداف تربوية وتعليمية قابلة للقياس لكل طالب من ذوي صعوبات التعلم. ويشمل الدور أيضًا إجراء التشخيص اللازم للطالب المستهدف، والتشاور مع معلم الصف وولي أمر الطالب وإدارة المدرسة والمرشد التربوي لفهم حالة الطالب ومدى حاجته لجلسات تعلم خاصة. وأخيرًا، تقديم النصح والمشورة لكل الجهات المعنية في المدرسة لضمان توفير الدعم الملائم.

يشير أبو نيان (2020) إلى مجموعة من الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من بينها الأساليب السلوكية. وقد تنوعت أساليب وطرق وبرامج علاج ذوي صعوبات التعلم بين الطبية والتربوية النفسية، مع وجود محددات لكل من العلاج الطبي والسلوكي عند استخدامهما لعلاج الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية غير مرغوبة. فالعلاجان لا يؤديان إلى إزالة صعوبات التعلم بحيث يصبح أداء الطفل ضمن المستوى الطبيعي كغيره من الأطفال، وإنما يكونان فعالين فقط خلال فترة التنفيذ؛ حيث يستمر تأثير العلاج الطبي طالما تستمر فعالية المنشطات، وتظل استراتيجية تعديل السلوك فعالة خلال فترة تطبيقها.

وعليه، فإن استخدام العلاجين بشكل منفرد يكون أقل فاعلية، ويصلح فقط لحالات قليلة من الأطفال. لذا، يُعتبر العلاج المشترك الطبي والسلوكي معًا أفضل نهج للأطفال الذين يعانون من سلوكيات غير مرغوبة، مثل اضطراب ضعف الانتباه مع النشاط الزائد.

وتُركز هذه الأساليب على السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته وقياسه دون البحث في أسبابه، ومن أبرزها التدريس المباشر، والتدريس المتقن، والتدريس التشخيصي، بالإضافة إلى تقنية النمذجة.

2.2 الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة، اتضح للباحثة وجود مجموعة من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الدراسة من زوايا مختلفة. حيث انطلقت الدراسة من أهداف تهدف إلى دراسة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن الاستراتيجيات العلاجية المستخدمة من وجهة نظر المعلمين، بالإضافة إلى تحديد المعوقات التي تحد من استخدام هذه الاستراتيجيات. ورغم البحث المكثف في المكتبات العامة والخاصة، والمصادر الرقمية، ومحركات البحث العلمي، لم تجد الباحثة دراسات مباشرة تتناول خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم والاستراتيجيات العلاجية لها بشكل مباشر، وإنما وجدت دراسات تركز على أدوار المعلمين في رعاية وتعليم هذه الفئة، واستعراض برامج علاجية مقترحة، فضلاً عن دراسات أخرى تهتم بعلاج صعوبات التعلم من جوانب مختلفة في بلدان عربية وأجنبية. ولتسهيل دراسة هذه الأدبيات وربطها بموضوع البحث، يمكن تصنيف هذه الدراسات ضمن محورين رئيسيين هما:

1.2.2 محور الدراسات العربية

يتضمن هذا المحور الدِّراسَات العربية المتعلقة بصعوبات التعلم، وبلغ عدد دراسات هذا المحور (15) دراسة، حيث تم سردها على النحو التالي:

هدفت دراسة **القصير (2024)** إلى الكشف عن ماهية مفهوم الذات وتأثيره على ذوي صعوبات التعلم، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة. وأظهرت النتائج أن صعوبات التعلم تُعتبر نقصًا تربويًا في قدرة بعض التلاميذ في مجالات تعليمية محددة، كما أشارت الدراسة إلى أن صعوبات التعلم النمائية تعود إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي. كما استعرضت الدراسة مجموعة من الأساليب المستخدمة في قياس مفهوم الذات لدى هذه الفئة. وفي ضوء النتائج، قدمت الدراسة عدة توصيات، من أبرزها ضرورة تقديم برامج تدريبية وندوات لأسر ذوي صعوبات التعلم، بهدف تأهيلهم للتعامل مع تدني مفهوم الذات لدى أبنائهم ومعالجته بشكل فعّال.

واستهدفت دراسة **حنفي (2023)** التحقق من فعالية برنامج علاجي سلوكي قائم على أساليب تعديل السلوك في خفض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من 20 طالبًا يعانون من صعوبات تعلم نمائية وأكاديمية، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وقد استخدمت الدراسة بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج العلاجي السلوكي المبني على أساليب تعديل السلوك في تقليل هذه الصعوبات لدى عينة الطلبة المشاركين.

واستهدفت دراسة **الزهراني (2023)** التعرف على واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى معيقات استخدامها،

والفروق في الواقع والمعيقات وفقًا لمتغيرات المعلمين. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكونت عينة الدراسة من 56 معلمًا من معلمي صعوبات التعلم في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، حيث كانت الاستبانة أداة الدراسة الأساسية. وأظهرت النتائج أن واقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة ضعيفة، في حين جاءت معيقات استخدامها بدرجة كبيرة. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول واقع استخدام الاستراتيجية حسب المؤهل العلمي، بينما ظهرت فروق ذات دلالة لصالح حملة الماجستير في مستوى المعيقات. كذلك لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول واقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة **الدميني (2023)** إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض صعوبة القراءة لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي عبر تصميم المجموعة التجريبية الواحدة. تكونت عينة الدراسة من 34 طالبة في الصف الخامس بمدرسة الوحدة للتعليم الأساسي بمدينة ذمار في اليمن، وتم اختيار الطالبات اللواتي يعانين من تدني مستوى القراءة. استخدمت الدراسة مقياس تشخيص القراءة، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي الجمعي. وأظهرت النتائج وجود فروق ظاهرة بين متوسطات القياسات الثلاث: القبلي، والبعدي، والتتبعي، مع دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك بين التطبيق القبلي والتتبعي لصالح التتبعي، وأيضًا بين التطبيق البعدي والتتبعي لصالح التتبعي، مما يدل على استمرارية وفعالية البرنامج في تحسين مستوى القراءة لدى الطالبات.

وهدفت دراسة **العتيبي (2023)** إلى الكشف عن فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المعرفة الرياضية في فرع القياس لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات.

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، واستخدمت اختبارًا تحصيليًا لقياس مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية في وحدة القياس، مع تقديم دروس الوحدة باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية. تكونت عينة الدراسة من (10) تلميذات في الصف الثالث ابتدائي يدرسن ضمن برنامج صعوبات التعلم في خمس مدارس حكومية بمدينة جدة في السعودية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة **الغاندي (2023)** فقد هدفت إلى التعرف على واقع توظيف المعلمات للألعاب التعليمية الإلكترونية في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والمعوقات التي تحد من توظيفها، والكشف عن أهم متطلبات توظيفها بمدينة الرياض في السعودية. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأعد أداة الدراسة (الاستبانة). أظهرت النتائج أن درجة توظيف المعلمات للألعاب التعليمية الإلكترونية جاءت بدرجة عالية، بينما قدّرت المعلمات المعوقات بدرجة متوسطة.

وجاءت دراسة **علي (2022)** بهدف الكشف عن فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية وتنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة. تكونت العينة من (30) تلميذًا، واستخدم الباحث مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، واختبارًا تشخيصيًا، وقائمة مهارات القراءة الجهرية، وبطاقة ملاحظة، وبرنامجًا تدريبيًا. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين البعدي والتتبعي.

وقدّم **فياض والحديد (2022)** دراسة للكشف عن فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت العينة من (24) طالبًا مشخصين، ووزعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة (12 في كل مجموعة). تم استخدام مقاييس تشخيصية لصعوبات القراءة والكتابة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين المهارات اللغوية.

وأجرى **الربيعان والمطيري (2022)** دراسة استهدفت معرفة مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة مقارنة بطلاب التعليم العام في المدارس الثانوية الملحقة ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. اتبع الباحثان المنهج الوصفي المقارن، واستخدما الاستمارة لجمع البيانات. أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين لصالح طلاب التعليم العام.

أما **دراسة البطاينة (2021)** فاستهدفت معرفة صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم، باستخدام المنهج الوصفي المسحي وعينة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في عمّان، وأداة الاستبانة. أظهرت النتائج ارتفاع تقديرات المعلمين لصعوبات القراءة ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين صعوبات القراءة وضعف التحصيل الدراسي.

واستهدفت دراسة **الكثيري والدوسري (2020)** التعرف إلى المعوقات التي تواجه برامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، واقتراح حلول مناسبة. اتبعا المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدتا الاستبانة أداة لجمع المعلومات. توصلت الدراسة إلى وجود موافقة متوسطة على المعوقات، وكانت المرتبة الأولى للمعوقات المتعلقة بأولياء الأمور، والأخيرة للإدارية والمالية.

وقدم **غريبي (2019)** دراسة حول استراتيجيات تعليم القراءة للأطفال ذوي صعوبات القراءة في مدارس منطقة جازان السعودية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة. بينت النتائج أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية تؤثر بشكل كبير على قابلية الطالب لتقبل التعليم، وأن معرفة المعلم وقدرته على توصيل المعلومة وتحليل مواطن الضعف ترفع من قدرة الطفل على التعلم، مع عدم وجود تأثير لجنس الطفل.

وفي **دراسة القرعان (2018)** تم مقارنة مهارات القراءة بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع. تكونت العينة من (120) طالبًا، منهم 60 ذوي صعوبات تعلم و60 من الطلاب المتوسطين. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الطلاب العاديين، وعدم وجود فروق دالة لمتغير الجنس.

أما **دراسة مزرارة (2017)** فهدفت إلى الكشف عن الفروق في الخصائص السلوكية (قصور الانتباه، النشاط الزائد، الاندفاعية، التذبذب الانفعالي، سوء التوافق الاجتماعي) بين طلاب عاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن وعينة من 60 تلميذًا. أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي صعوبات التعلم في جميع الخصائص المذكورة.

وأخيرًا دراسة **المحرج (2016)** التي هدفت إلى التعرف على فعالية طريقة سلنجر لاند في تعلم القراءة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في ضوء نظرية أورتون، مقارنة بالطرق العادية. استخدم المنهج شبه التجريبي وعينة من 10 أطفال تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين في مدينة الرياض. أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح لصالح طريقة سلنجر لاند، ولم تُظهر فروقًا في سرعة القراءة بين الطريقتين.

2.2.2 محور الدراسات الأجنبية

يتضمن هذا المحور الدِّراسَات المطروحة باللغة الإنجليزية المتعلقة بصعوبات التعلم، وبلغ عدد دراسات هذا المحور (10) دراسات، حيث تم سردها على النحو التالي:

هدفت دراسة تراتشو وآخرون (Trachoo, at el, 2024) إلى تقييم مدى فعالية إعادة التأهيل المعرفي عن بعد لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم للتغلب على مشكلات العلاج المتعلقة بالإغلاق الناجم عن جائحة كوفيد-19. وكانت عينة الدراسة من الطلبة صعوبات التعلم. تم تقييم المرضى من قبل طبيب نفسي عصبي التقييم في بداية البرنامج وفي نهايته. تلقى جميع المرضى العلاج المعرفي عبر تطبيق محدد للرعاية الصحية عن بعد لتحفيز المهارات المعرفية المتعلقة بالتعلم. واستمر العلاج لمدة أربعة أسابيع، مع تدريب يومي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: هناك تحسن لدى الطلاب المرضى وكان ذي دلالة إحصائية في المستوى المعرفي الرئيسي والمجالات التي عادة ما تتعرض للخطر في صعوبات التعلم، بما في ذلك المستدامة والانتقائية، الانتباه وتحويل الانتباه والتحكم في التداخل والذاكرة وسرعة نقل المعلومات. توقف. علاوة على ذلك، أظهر المرضى قابلية استخدام جيدة وتحفيزًا أثناء التدريب.

وجاءت دراسة بارث وجروتر (2024) للتنبؤ حول صلاحية معايير الفصول الدراسية الشاملة للأطفال صعوبات التعلم وتوقعاتهم حول دمج الأقران الذين يعانون من صعوبات التعلم من وجهات نظر مختلفة (الذات، الأصدقاء). وكانت العينة من الأطفال في مدرسة في سويسرا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن التحليلات متعددة المستويات كشفت أن الأطفال يتوقعون قدرًا أقل من الاندماج مع أطفالهم الأصدقاء، ولقد تنبأت معايير الفصول الدراسية الشاملة بشكل إيجابي بمعايير الأطفال.

وجاءت **دراسة تروتنر وآخرون (2023)** لتوضح الأبحاث السابقة في الآثار الإيجابية للتنظيم الذاتي التحفيزي على الدافع والإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية، والجامعات الذين يعانون من صعوبات تعلم. ومع ذلك، لا يُعرف سوى القليل عن مدى نجاح الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة أو الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم في تنظيم دوافعهم في السياقات الأكاديمية. وقامت الدراسة بالتأكد من فاعلية طلبة يعانون من صعوبات تعلم خفيفة في مرحلة الطفولة المتوسطة في استخدام استراتيجيتين تنظيميتين تحفيزيتين عبر ثلاث نقاط زمنية (في بداية الصف الرابع وفي نهايته؛ في بداية الصف الخامس). حيث أظهرت استراتيجيات التنظيم التحفيزي ارتباطات إيجابية معتدلة مع إنفاق الجهد. في نماذج المسار المتخلف، تم التنبؤ بشكل كبير بإنفاق الجهد في نقطة زمنية لاحقة من خلال إنفاق الجهد الحالي والحديث الذاتي عن الكفاءة الذاتية، ولكن ليس من خلال التأثير الذاتي بعد التحكم في مفهوم الذات والاهتمام الأكاديمي. تشير هذه النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الخفيفة في مرحلة الطفولة المتوسطة يمكنهم بالفعل تطبيق أشكال بسيطة من التنظيم الذاتي التحفيزي بشكل فعال.

واستهدفت دراسة **جابرايل ورينقليب (Gabriel& Ringleb, 2023)** التعرف إلى العلاقة بين صعوبات التعلم ومشاكل السلوك التي تواجه المتعلم، وتحدث صعوبات التعلم (LDif) والمشاكل السلوكية (BP) في كثير من الأحيان. يحتاج الطلاب المتأثرون عادةً إلى تدخلات تستهدف المجالات التعليمية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية. وبالتالي فإن الهدف من مراجعة النطاق هذه هو تقديم نظرة عامة على البحث حول التدخلات التي تستهدف هذه المجالات الحاسمة للطلاب ذوي الإعاقة أو المعرضين لخطرها. وتم تحديد وتحليل 48 دراسة ذات صلة فيما يتعلق بالكفاءات المستهدفة، والمجموعات المستهدفة، وتحديد التدخلات، فضلاً عن الافتراضات السببية الأساسية. حددت المراجعة مجموعة متنوعة من التدخلات والأساليب المصممة لمعالجة LDif

وBP، مما يجعل من المستحيل استخلاص استنتاجات بشأن نهج واحد أفضل. يعكس تزامن LDif وBP عددًا وافرًا من الصعوبات التي لا تتوافق مع نهج "مقاس واحد يناسب الجميع". افترضت الغالبية العظمى من الدراسات أن العلاقة بين LDif وBP متبادلة/أحادية الاتجاه. ركزت دراسات قليلة على المتغيرات المشتركة التي من المحتمل أن تؤثر على كل من LDif وBP. بالإضافة إلى ذلك، تناولت غالبية الدراسات المتغيرات على مستوى الطفل. وينبغي إجراء البحوث المستقبلية للتركيز على المتغيرات على المستوى البيئي أو المؤسسي التي قد تؤثر على كل من LDif وBP.

واستهدفت **دراسة بركات (Barakat,2023)** التحقق من تنمية المفردات اللغوية باللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام سرد القصص الرقمية. وتكونت عينة البحث من (20) تلميذاً وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وأعد الباحثان اختبار المفردات اللغوية باللغة الإنجليزية. وتم تحديد مهارات المفردات اللغوية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي وتلقت المجموعة التجريبية التدريس باستخدام سرد القصص الرقمية، بينما تلقت المجموعة الضابطة التدريس التقليدي. وأكدت نتائج البحث تنمية المفردات اللغوية باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. وبالتالي تحقق الهدف من البحث؛ حيث أن حجم الأثر لاستخدام سرد القصص الرقمية كان كبير في تنمية المفردات اللغوية باللغة الإنجليزية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي لذوي صعوبات التعلم.

واستهدفت دراسة **شازا (Shaza,2023)** التعرف إلى تأثير الذكاء العاطفي، والذاكرة العاملة، والانتباه الانتقائي على الفهم القرائي للطلاب ذوو صعوبات التعلّم في المدارس اللبنانية الدامجة، ويتناول هذا البحث تأثير برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي MindUP على الذكاء العاطفي، والذاكرة العاملة، والانتباه الانتقائي لدى الطلاب ذوو صعوبات التعلّم؛ ثم ينتقل البحث إلى دراسة تأثير كلاً من الذكاء العاطفي، والذاكرة العاملة، والانتباه الانتقائي على الفهم القرائي. وتصميم

الدراسة هو عبارة عن منهج تجريبي يتضمن استخدام الاختبار القبلي / البعدي باستخدام مجموعات تجريبيّة وضابطة تم اختيارهم بشكل عشوائي. وتكوّنت العينة من جميع الطلاب في الصفين الرابع والخامس من ذوو صعوبات تعلّميّة. وتشير النتائج إلى تأثير كبير لبرنامج Mind Up على الذكاء العاطفي، والذاكرة العاملة، والانتباه الانتقائي. لم توضح نتائج الانحدار تأثير كبير على الذكاء العاطفي أو الانتباه الانتقائي على الاستيعاب القرائي.

أما **دراسة القادري وآخرون** (ALqadri at al,2021) فعملت على تطوير أداة ملاحظة فعالة لتحديد مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية المختلفة لدى طلاب المدارس في المرحلة الابتدائية في مدينة صنعاء، وتمت معالجة مقياس يتكون من 34 عنصرًا بواسطة EFA وCFA لاستنباط الخصائص السيكومترية لـ ALD. وتكونت عينة الدراسة من (714) طالباً تتراوح أعمارهم بين 6 – 14 سنة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أداة الملاحظة قيد التطوير يمكنها قياس مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية المختلفة بدرجة كبيرة من الدقة. وتم تصنيف صعوبات التعلم ضمن خمس فئات بناءً على درجات الملاحظة. تم توحيد الدرجات الأولية المرصودة بعد أخذ الانحراف المعياري عن القيمة المتوسطة للعينة في الاعتبار. وتشير نتائج الدراسة إلى أن الجنس ودرجة المواد الدراسية أثرت بشكل كبير على صعوبات التعلم الأكاديمية. كما تم عرض مناقشة موجزة للآثار التعليمية لهذه النتائج.

ودرست دراسة **سمارا ولونايدي (Samara & Ioannidi, 2021)** مسألة الدمج المدرسي للأطفال ذوي التعلم الإعاقة في ضوء المبادئ والشروط الأساسية لفلسفة الدمج. والسمات الرئيسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم ملخصة وأساسية، وتم ذكر معايير التدخل والتدخل المبكر، مثل: التخصصات المتعددة، المنهج، التدريس المنهجي مع التعديلات المناسبة، دور المعلم، التعاون مع الأسرة، والبرامج الشخصية، والبيئة العلاجية التربوية، وإدخال الابتكارات في مجال التعليم لتحفيز

الشعور بالتكيف مع البيئة، وما إلى ذلك. إن الهدف من التعرف المبكر ليس مجرد تحديد موقع المخاطر العالية الأطفال، بل التدخل المبكر للحد من الصعوبات والوقائية التدخل فيما يتعلق بالاضطرابات الثانوية المصاحبة السائدة الصعوبة أو الإعاقة

وجاءت دراسة بوتيت (Poteet,2019) حيث هدفت إلى فحص مدى فاعلية اختبار وضعه الباحث للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث القدرة على كتابة نصوص سليمة من حيث التركيب والانسجام والقواعد وطول النصوص المكتوبة، وكذلك من حيث الاستخدام المناسب لميكانيكات الكتابة والمفردات، وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومجموعة أخرى من الطلبة متدني التحصيل في الصفوف من السابع وحتى التاسع في ولاية كاليفورنيا الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج كان أهمها: أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا صعوبات أكثر فيما يتعلق بالتهجئة وترتيب الحروف في الكلمة، كما كشف البرنامج لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تكرار نفس الأخطاء بدرجة أكبر من الطلبة متدني التحصيل.

واستهدفت **دراسة اشكينازي وهينيك (Askenaz & Henik, 2010)** فحص شبكات الانتباه لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعّلم المقررات الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (14) طالبًا مشخصين على أساس أنهم يعانون من صعوبات التعّلم، بحيث أن مستوى ذكائهم وقدراتهم القرائية ضمن المستوى الطبيعي، ولا يعانون من مشكلة تشتت الانتباه وفرط النشاط، ومجموعة ضابطة لا تعاني من أي مشكلة تتعلق بصعوبات التعّلم بشكلٍ عام أو مشكلات حسية أو عقلية. أما أدوات الدراسة فتكونت من بطارية القدرة. وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود نقص في شبكة الإنذار الحسية، وفي شبكات الوظيفة التنفيذية لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعّلم، كما أنهم كانوا أبطأ من المجموعة الضابطة في تنفيذ الأوامر غير الملقنة، وخلصت إلى نتيجة رئيسة مفادها بأن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعّلم يعانون من صعوبة

في توظيف الانتباه، بالإضافة إلى صعوبة في الشبكات الوظيفية التنفيذية وشبكات اليقظة، بالإضافة إلى نقص في المعالجة العددية.

3.2.2 التعليق على الدِّراسَات السابقة

اشتمل العرض السابق لدراسات عربية وأجنبية تناولت صعوبات التعلم، حيث ركزت هذه الدراسات على أهمية ذوي صعوبات التعلم من حيث الرعاية والاهتمام في الشأن التربوي في عصرنا هذا لدي المتخصصين والباحثين، والمعلمين. كما ركزت على خصائص صعوبات التعلم، وطرح بعض البرامج والأساليب والاستراتيجيات العلاجية والتدريسية لدمج ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين، وأخرى تكلمت عن العوامل والسبل التي تساعد على علاج صعوبات التعلم، وهناك دراسات تم فيها ربط صعوبات التعلم ببعض المواضيع الأخرى مثل إدارة الذات ومفهوم الذات وغيرها. وهنا قامت الباحثة ببيان أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث (أهداف الدراسة، منهج الدراسة، أداة الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة) بالإضافة إلى بيان أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.

أوجه الاتفاق والاختلاف في الدِّراسَة الحاليَّة كالآتي:

أهداف الدِّراسَة

تستهدف الدراسة التعرف على خصائص طلبة صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجه نظر معلمي غرفة المصادر، وبهذا تتفق الدراسة في أهدافها مع عدة دراسات مثل: دراسة حنفي(2023) هدفت التحقق من فعالية برنامج علاجي سلوكي قائم على أساليب تعديل السلوك في خفض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ودراسة الزهراني (2023)

هدفت تعرف واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (الدميني، 2023) هدفت تعرف فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبة القراءة، ودراسة العتيبي (2023) هدفت الكشف عن فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المعرفة الرياضية في فرع القياس لدى تلميذات الصف الثالث ابتدائي من ذوات صعوبات تعلم الرياضيات، دراسة علي (2022) لتقدم برنامج قائم على الألعاب التعليمية والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، ودراسة فياض والحديد (2022) هدفت الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي يستند الى الألعاب اللغوية لتحسين مهارة القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة غريبي (2019) هدفت التعرف إلى استراتيجيات تعليم القراءة المستخدمة في تعليم الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وكشف عن الطرائق المتبعة في تعليم القراءة، ودراسة مزرارة (2017) حيث كشفت عن الفروق في الخصائص السلوكية (قصور الانتباه، النشاط الزائد، الاندفاعية، التذبذب الانفعالي، سوء التوافق الاجتماعي) بين فئتين من التلاميذ، العاديين وذوي صعوبات التعلم، ودراسة تراتشو وآخرون (Trachoo at el, 2024) التي هدفت إلى تقييم مدى فعالية إعادة التأهيل المعرفي عن بعد لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، ودراسة بركات(Barakat,2023) التي جاءت بهدف التحقق من تنمية المفردات اللغوية باللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام سرد القصص الرقمية.

لكنها اختلفت مع عدة دراسات في أهداف الدراسة مثل دراسة الربيعان والمطيري(2022) التي استهدفت إلى معرفة مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة، ودراسة البطاينة (2021) دراسة لتستهدف معرفة صعوبات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ودراسة الكثيري

والدوسري(2020) التي كانت بهدف التعرف إلى المعوقات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، ودراسة دراسة بارث وجروتر (2024) التي جاءت للتنبؤ حول صلاحية معايير الفصول الدراسية الشاملة للأطفال صعوبات التعلم وتوقعاتهم حول دمج الأقران الذين يعانون من صعوبات التعلم، ودراسة جابرايل ورينقليب (Gabriel & Ringleb, 2023) التعرف إلى العلاقة بين صعوبات التعلم ومشاكل السلوك التي تواجه المتعلم.

منهج الدِّراسَة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وبذلك اتفقت مع عديد من الدراسات السابقة، مثل: دراسة القصير(2024)، ودراسة الزهراني (2023)، ودراسة الكثيري والدوسري(2020)، ودراسة غريبي (2019)، ودراسة جابرايل ورينقليب(Ringleb, 2023 &Gabriel)، ودراسة الغاندي (2023)، ودراسة الكثيري والدوسري(2020). كما اختلفت مع عدة دراسات في استخدامها لمنهج الدراسة، فبعض الدراسات استخدمت المنهج التجريبي كدراسة حنفي(2023) ودراسة علي (2022)، ودراسة فياض والحديد (2022)، ودراسة بركات(Barakat,2023)، ودراسة شازا (Shaza,2023) وفي دراسة العتيبي (2023) كان المنهج شبه تجريبي، وبعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي المقارن مثل: دراسة الربيعان والمطيري(2022)، و دراسة مزرارة (2017).

عينة الدِّراسَة

تشكلت عينة الدراسة من معلمي غرفة المصادر في المدارس، وبذلك تشابهت مع عدد قليل من الدراسات السابقة مثل دراسة الزهراني (2023)، ودراسة الغاندي (2023)، ودراسة البطاينة (2021)، ودراسة الكثيري والدوسري (2020). فيما اختلفت مع عدد كبير من الدراسات السابقة

التي كانت العينة فيها طلبة المدارس في مراحل التعليم العام مثل: دراسة حنفي (2023) ودراسة العتيبي (2023) و دراسة علي (2022)، و دراسة مزرارة (2017)، ودراسة شازا (Shaza,2023) ودراسة القادري وآخرون (ALqadri at al,2021) ودراسة بوتيت (Poteet,2019) ودراسة اشكينازي وهينيك (Askenaz & Henik, 2010).

أداة الدِّراسَة

تشكلت أداة الدراسة الحالية من الاستبانة وبهذا اتفقت مع عديد من الدراسات السابقة مثل دراسة دراسة الزهراني (2023)، ودراسة الغاندي (2023)، ودراسة الكثيري والدوسري(2020)، و دراسة غريبي (2019)، ودراسة البطاينة (2021). كما اختلفت مع بعض الدراسات السابقة في أداة الدراسة بعض الدراسات السابقة صممت اختبارات مثل: دراسة علي (2022)، ودراسة فياض والحديد (2022)، ودراسة بركات(Barakat,2023)، ودراسة شازا (Shaza,2023) ودراسة القادري وآخرون (ALqadri at al,2021) ودراسة بوتيت (Poteet,2019) ودراسة اشكينازي وهينيك (Askenaz & Henik, 2010).

تعقيب عام على الدراسات السابقة

عرضت الدراسات السابقة كما سبق ذكرها ضمن محورين، حيث ركز المحور الأول على الدراسات العربية في طرق تشخيص صعوبات التعلم، وتقديم استراتيجيات وبرامج ومدخلات متنوعة لعلاج صعوبات التعلم. وفي المحور الثاني حاولت الباحثة استعراض الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة. ولعل الهدف الرئيس من استعراض الدراسات السابقة يتبلور في مساعدة الباحثة على صياغة مشكلة الدراسة، وفي بناء وتصميم الدراسة، والمساعدة على تحديد عينة وأدوات الدراسة، وربط نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة يمكن للباحثة أن تستخلص النقاط المهمة التالية:

1. تنوع الفئات العمرية المستهدفة في هذه الدراسات، حيث كانت تشمل من الأطفال حتى مراحل التعليم العام وصولاً للتعليم الجامعي.

2. بعض هذه الدراسات ركز على تشخيص صعوبات التعّلم التي يعاني منا التلاميذ، وتحديد نسبة هذه الصعوبات وترتيبها، كذلك تحديد معوقات استخدام البرامج العلاجية.

3. ركزت أغلب الدراسات التي حاولت تفحص الأسباب التي تقف وراء صعوبات التعّلم في المواد المختلفة على برامج تعليمية.

4. بعض الدراسات تنوعت في استخدام المنهج، بعضها المنهج الوصفي التحليلي، أو المنهج التجريبي أو المنهج شبه التجريبي، أو المنهج الوصفي المقارن.

5. تنوع في أدوات التشخيص المستخدمة كالاستبانة أو الاختبارات أو مقاييس أو الملاحظة.

وقد ساعدت هذه الدراسات الباحثة كثيرًا في تحديد مشكلة دراسته، حيث تشير أغلبها إلى وجود أسباب كثيرة ومتعددة بين ذوي صعوبات التعّلم، وفي الكشف في نوعية الأسلوب المفضل في معالجة تلك الأسباب، والذي يعبر في النهاية عن نتائج تحسين التعلم لديهم، وكيفية الاستجابة لذلك، ولم تقتصر استفادة الدراسة الحالية على نتائج هذه الدراسات فحسب، بل إن هناك نقاطًا مهمة في الدراسات التي استعرضت في المحورين بشكلٍ عام، ويمكن تحديد العناصر المشتركة من الدراسات السابقة من خلال النقاط التالية:

1. أوضحت الدراسات السابقة بأن هناك علاقة بين صعوبات التعلم والتحصيل الدراسي، وقد وجدت بعض الدراسات ترابطًا بين انخفاض التحصيل والتشتت واضطرابات السلوك وصعوبات التعلم، ومثل هذه النتائج تفيد الباحثة على اعتبار أن الطلبة ذوي صعوبات التعّلم يعانون من

انخفاض في تحصيلهم الدراسي وتعد هذه الخاصية من أهم المؤشرات الدالة عليهم وتستدعي التدخل العلاجي.

2. بحثت بعض الدراسات في تحديد بعض الأساليب والبرامج العلاجية لصعوبات التعلم في بعض المناطق حول العام، وهذه الدراسة تستهدف طرح بعض الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم، واستعراض هذه الدراسات يساعد على المقارنة بينها وبين الدراسة الحالية فيما يتعلق بالنتائج المتحصل عليها.

3. أشارت بعض الدراسات إلى وجود اختلافات في أسباب صعوبات التعّلم ومعالجتها في بعض أنواع الأساليب والبرامج (المعرفية، التعّلم)، وكذلك أشارت بعض الدراسات إلى علاقة الأساليب المقترحة بصعوبات التعلم مما ساعد الباحثة على تحديد مشكلة الدراسة.

4. وظفت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة، وبعض الدراسات استخدمت المنهج التجريبي لدراسة أثر بعض البرامج أو الاساليب التي وضعت لعلاج القصور.

5. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تحديد خصائص ذوي صعوبات التعلم وطرح استراتيجيات علاجية أكثر مناسبة لها.

4.2.2 أوجه الاستفادة من الدِّراسَات السابقة

استفادت الدِّراسَة الحاليَّة من الدِّراسَات السابقة من خلال الآتي:

1. ساهمت الدراسات السابقة في تحديد عينة الدراسة، التي هي معلمي غرفة المصادر.
2. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد الجوانب التي قد تسبب صعوبات تعلم الطلبة بشكل عام، وأسباب تدني مستوى تحصيلهم، من خلال طرح بعض الدراسات التي تتعلق

بالصعوبات أو العوامل في تدني مستوى تحصيلهم، واضطرابات سلوكهم، وتشتت الانتباه لديهم.

3. تمت الاستفادة من الأطر النظرية للدراسات السابقة بتدعيم المدخل المعرفي للباحثة.
4. الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات من حيث أنها تسعى لطرح بعض الأساليب والاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في طرح بعض الاستراتيجيات التدريسية والعلاجية.
5. الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات من حيث أنها تسعى لطرح بعض أدوات الشخيص. وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في التعرف إلى كيفية تحديد الصعوبات وتصنيفها.
6. استفادت الباحثة من الدراسات التي درست أثر أو فاعلية بعض البرامج والأساليب، وذلك حتى يتم من خلالها وضع مقترحات واستراتيجيات علاجية تفيد في جوانب مختلفة للدراسة.
7. ساعدت الدراسات السابقة في تحديد الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية.
8. تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري.
9. استفادت الباحثة الاطلاع على الخطوات والإجراءات التي اتبعتها تلك الدراسات وكيفية تصميم أداة الدراسة.
10. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية تفسيراً علمياً.
11. تحديد موضع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال توضيح نقاط الاتفاق والاختلاف.
12. إرشاد الباحثة إلى كثير من المراجع للاستفادة منها وبسهولة.

5.2.2 أوجه تميز الدِّراسَة الحاليَّة

في حدود اطلاع وعلم الباحثة فإن الدِّراسَة الحاليَّة تتميز بـ

1. أنها الدِّراسَة الوحيدة التي تناولت خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وطرح استراتيجيات علاجية لها في فلسطين.
2. إعداد أداة الدراسة التي تحاكي خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فلسطين، وتقديم استراتيجيات علاجية لها.
3. تسليط الضوء على فئة مهمة في الميدان التربوي وهم طلبة ذوي صعوبات التعلم، والذي يحتاجون رعاية وتربية بشكل خاص، وقد سعت الدِّراسَة لتلمس هذا الجانب من حيث دراسة الخصائص لذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها

تضمن هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة، من حيث: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات المتبعة للحصول على النتائج.

أولاً: منهج الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة المتمثل في التعرف إلى خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجهة نظر معلمي غرفة المصادر، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي)، والذي يعرف بأنه: "المنهج الذي يبحث عن الحاضر، وتجهيز بيانات لإثبات فروض معينة للإجابة عن تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظاهرة، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمن إجراء الدراسة، وذلك باستخدام الأدوات المناسبة" (الأغا، 2010، ص 83).

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي غرفة المصادر بمنطقة النقب، والبالغ عددهم (240) معلماً ومعلمة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025/2024)، وقد تم الحصول على هذه البيانات والإحصائيات من خلال الرجوع إلى القسم المختص في إدارة التعليم في منطقة النقب.

ثالثاً: عينة الدراسة

أ. العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة قصـــدية اســـتطلاعية قوامها (54) معلمًا ومعلمة من معلمي غرفة المصـــادر من مجتمع الدراســـة الأصـــلي في الفصـــل الدراســـي الأول من العام الدراســـي (2025/2024)، وتم تطبيق الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على هذه العينة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات للتطبيق على أفراد العينة الكلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب. العينة الميدانية:

تم اختيار عينة الدراســـة بالطريقة العشـــوائية الطبقية من مجتمع الدراســـة، وتكوّنت من (218) معلمًا ومعلمة من معلمي غرفة المصـادر في الفصـل الدراسـي الأول من العام الدراسـي (2025/2024). والجدول (3-1) يبين ذلك.

جدول (3-1)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات التصنيفية

البيان	المتغير	العدد	%
الجنس	ذكور	43	%19.7
	إناث	175	%80.2
سنوات الخدمة	5 سنوات فأقل	36	%16.5
	6 – 10	49	%22.4
	أكثر من 10 سنوات	133	%61
المؤهل العلمي	بكالوريوس	96	%44
	دراسات عليا	122	%55.9

رابعاً: أداتا الدراسة

1. استبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم: إعداد الباحثة

تم اعداد أداة الدراسة، بهدف قياس خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة النقب، ولذلك تم الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مثل: دراسة (ALqadri at al,2021)، ودراسة مزرارة (2017)، وقامت الباحثة بإعداد استبانة أساليب خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفق الخطوات الاتية:

- تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة وصياغة الفقرات التي تقع تحت كل محور.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية التي شملت (69) فقرة – (الملحق – أ) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الاستبانة على المشرفين على هذه الدراسة من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب رأي المشرفين.
- عرض الاستبانة على (13) محكمًا من المحكمين التربويين و(الملحق– ب) يبين أعضاء لجنة التحكيم.
- محور إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون بحذف بعض الفقرات وتعديل وصياغة بعضها فقد بلغ عدد فقرات الاستبانة محور صياغتها النهائية (70) فقرة موزعة على تسعة مجالات، كما هو موضح في (الملحق– ج). والجدول (3–2) يبين توزيع فقرات الاستبانة على المجالات:

جدول (3-2)

توزيع الفقرات على مجالات استبانة خصائص ذوي صعوبات التعلم

المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
1. الخصائص الفكرية (الانتباه)	6	1 – 6
2. الخصائص الفكرية (الذاكرة)	4	7-10
3. الخصائص الفكرية (الإدراك)	9	11-19
4. الخصائص الفكرية (التفكير)	6	20-25
5. الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)	5	26-30
6. الخصائص الاجتماعية	12	31-42
7. الخصائص النفسية والسلوكية	13	43-55
8. الخصائص اللغوية	8	56-63
9. الخصائص الحركية	7	64-70

وتتم الاستجابة على الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً) وتصحح على التوالي بالدرجات (5 – 4 – 3 – 2 – 1)، وجميع الفقرات إيجابية التصحيح.

ويتم احتساب درجة المفحوص على الاستبانة بجمع درجاته على كل مجال وجمع درجاته على جميع المجالات لحساب الدرجة الكلية لخصائص صعوبات التعلم، وتتراوح الدرجة على الاستبانة ككل بين (70 – 215 درجة)، وتعبر الدرجة المنخفضة عن ضعف خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن قوة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات الصدق والثبات لاستبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: الصدق:

1. صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين **(ملحق- ب)**، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات الى كل محور، حيث قامت الباحثة بأخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار. وأجريت التعديلات المطلوبة حسب وجهات نظر المحكمين بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

2. صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق استبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (3-3)

يبين معامل ارتباط درجات فقرات المحور الأول (الخصائص الفكرية (الانتباه) مع الدرجة الكلية للمحور

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	ضعف المقدرة على اختيار المعلومات المهمة التي يلزم أن يتعلمها الطالب	.775**	.000
2	صعوبة في الاستماع عند وجود المشتتات البصرية	.823**	.000
3	صعوبة الاستمرار في الانتباه إلى المادة التي يحاول الطالب تعلمها مدة كافية لمعالجتها	.830**	.000
4	صعوبة في الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى حين يعرفها	.865**	.000
5	ضعف في متابعة تسلسل المعلومات و الأفكار	.852**	.000
6	ضعف التركيز	.868**	.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (3-4)

معامل ارتباط درجات فقرات المحور الثاني (الخصائص الفكرية (الذاكرة) مع الدرجة الكلية للمحور

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	صعوبة تذكر ما قد سمعه الطالب من تعليمات و شرح	.836**	.000
2	صعوبة في تذكر ما قد شاهده الطالب كطريقة الحل وكتابة الكلمات أو غيرها من متطلبات الدراسة	.610**	.000
3	ضعف قدرة الطالب على تذكر ما أحسه به	.804**	.000
4	ضعف قدرة الطالب على تذكر ما قامت به حركة يده	.810**	.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (3-5)

معامل ارتباط درجات فقرات المحور الثالث (الخصائص الفكرية (الإدراك) مع الدرجة الكلية للمحور

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	صعوبة في معرفة الأرقام والحروف والكلمات والأشكال الهندسية	.804**	.000
2	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة صوتًا	.841**	.000
3	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة شكلًا	.802**	.000
4	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الكلمات	.770**	.000
5	قصور في فهم اللغة الشفوية	.736**	.000
6	صعوبة في الكتابة اليدوية (الخط)	.830**	.000
7	ضعف في القدرة على تكوين الكلمات من حروف متفرقة	.818**	.000
8	ضعف القدرة على إعطاء الإجابة فور سماع السؤال رغم معرفة الطالب بالإجابة	.791**	.000
9	صعوبة التمييز بين الكلمات المشابهة والأرقام	.826**	.000

*** دالة عند 0.05** **** دالة عند 0.01**

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (3-6)

معامل ارتباط درجات فقرات المحور الرابع: الخصائص الفكرية (التفكير) مع الدرجة الكلية للمحور

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	الاندفاعية دون التفكر بالعواقب	.834**	.000
2	ضعف القدرة في الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة	.838**	.000
3	الاعتماد على الآخرين فيما يحتاج إلى تفكير	.868**	.000
4	ضعف الوعي بالمشكلة المطروحة عليه	.894**	.000
5	ضعف في القدرة على تحليل المشكلة	.861**	.000
6	ضعف في القدرة على وضع بدائل لحل المشكلة	.881**	.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (3-7)

معامل ارتباط درجات فقرات المحور الخامس الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية) مع الدرجة الكلية للمحور

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	صعوبة في فهم المسموع	.670**	.000
2	صعوبة في ربط المفردات بالسلوك	.838**	.000
3	صعوبة اتباع التعليمات الشفوية	.740**	.000
4	صعوبة اختيار المفردات المعبرة عن التفكير وتذكرها وبناء الجدل	.845**	.000
5	ضعف المرونة في التعبير عن الأفكار	.824**	.000

*** دالة عند 0.05** **** دالة عند 0.01**

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (3-8)

يبين معامل ارتباط درجات فقرات المحور السادس (الخصائص الاجتماعية) مع الدرجة الكلية للمحور

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	ضعف مهارات السلام على الآخرين (التحية)	.841**	.000
2	ضعف المقدرة على مقاومة الاتجاهات السلبية	.863**	.000
3	صعوبة في تقبل ملاحظات الآخرين	.820**	.000
4	ضعف المقدرة على الرد على الثناء	.841**	.000
5	قصور في أخذ دوره في الحديث	.863**	.000
6	ضعف في معرفة مؤشرات قبول الآخرين ورفضهم	.820**	.000
7	ضعف الدفاع بأدب عن الرأي	.904**	.000
8	ضعف في معرفة الأعراف الاجتماعية	.845**	.000
9	صعوبة في تكوين صداقات جديدة واكتسابها	.848**	.000
10	ضعف في المحافظة على الأصدقاء	.774**	.000
11	سوء التوافق الاجتماعي	.798**	.000
12	ضعف مهارات الاتصال	.852**	.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (3-9)

معامل ارتباط درجات فقرات المحور السابع (الخصائص النفسية والسلوكية) مع الدرجة الكلية للمحور

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	تدني مفهوم الذات (يرى أنه ذو مستوى منخفض في تحقيق أهدافه وإمكاناته)	.852**	.000
2	انخفاض في تقدير ذاته (يرى نفسه أقل قيمة بالمقارنة مع أقرانه وزملاءه)	.755**	.000
3	عزو الفشل إلى عوامل خارجية مثل المعلم وصعوبة المادة	.804**	.000
4	انخفاض في دافعية التعلم والإنجاز	.810**	.000
5	انخفاض مستوى الطموح	.855**	.000

6	قصور في إكمال المهمات	.863**	.000
7	الشعور بالإحباط	.810**	.000
8	انخفاض الثقة بالنفس	.755**	.000
9	العدوانية تجاه الآخرين والممتلكات	.869**	.000
10	الشعور بالقلق	.496**	.005
11	العجز عن مسايرة الأقران	.755**	.000
12	الاتكالية/الاعتمادية	.791**	.000
13	النشاط الحركي الزائد	.868**	.000

*** دالة عند 0.05** **** دالة عند 0.01**

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (3-10)

معامل ارتباط درجات فقرات المحور الثامن (الخصائص اللغوية) مع الدرجة الكلية للمحور

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	صعوبات في اللغة الاستقبالية	.826**	.000
2	صعوبات في اللغة التعبيرية	.561**	.001
3	فقدان القدرة المكتسبة على الكلام	.841**	.000
4	الحذف لبعض أصوات الحروف	.810**	.000
5	الإبدال لبعض أصوات الحروف	.736**	.000
6	التشويه لبعض أصوات الحروف	.830**	.000
7	الإضافة لبعض أصوات الحروف	.818**	.000
8	التكرار لبعض أصوات الحروف	.791**	.000

*** دالة عند 0.05** **** دالة عند 0.01**

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (3-11)

معامل ارتباط درجات فقرات المحور التاسع (الخصائص الحركية) مع الدرجة الكلية للمحور

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	صعوبة التوازن العام في المشي والقفز	.759**	.000
2	صعوبة التوازن العام في الرمي	.869**	.000
3	صعوبات في اليدين عند إمساك الأشياء	.767**	.000
4	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الرسم والتلوين	.759**	.000
5	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الكتابة	.861**	.000
6	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام المقص باليدين	.810**	.000
7	صعوبة في استخدام أدوات الطعام مثل الشوكة والملعقة والسكين	.817**	.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

يتضح من الجداول السابقة، أن جميع معاملات الارتباطات لدرجات فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك يتضح أن فقرات استبانة (خصائص صعوبات التعلم) تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

ثالثاً/ الصدق البنائي:

لحساب الصدق البنائي، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من أبعاد استبانة (خصائص صعوبات التعلم) والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (3-12) يبين ذلك:

جدول (3-12)

معامل ارتباط درجات أبعاد استبانة "خصائص صعوبات التعلم" مع الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
المحور الأول: الخصائص الفكرية (الانتباه)	.945**	.000
المحور الثاني: الخصائص الفكرية (الذاكرة)	.973**	.000
المحور الثالث: الخصائص الفكرية (الإدراك)	.968**	.000
المحور الرابع: الخصائص الفكرية (التفكير)	.968**	.000
المحور الخامس: الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)	.971**	.000
المحور السادس: الخصائص الاجتماعية	0.923	.000
المحور السابع: الخصائص النفسية والسلوكية	0.820	.000
المحور الثامن: الخصائص اللغوية	0.933	.000
المحور التاسع: الخصائص الحركية	0.907	.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

يتضـــح من الجدول (3-12) أن جميع معاملات درجات ارتباطات أبعاد اســـتبانة "خصـــائص صـــعوبات التعلم"، والدرجة الكلية لها دالة إحصـــائياً عند مســـتوى (0.01)، وبذلك يتضـح أن أبعاد الاستبانة التسعة تتسم بدرجة عالية من الصـدق البنائي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

ثبات استبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

أ. ثبات التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات استبانة "خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، باستخدام قانون التجزئة النصفية، وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية. وقد تم تعديل طول الأداة باســتخدام معادلة ســبيرمان براون للأبعاد زوجية عدد

الفقرات (النصفين متساويين)، ومعادلة جتمان للأبعاد فردية عدد الفقرات، والجدول (3-13) يبين قيم الثبات (الارتباطات) قبل وبعد التعديل:

جدول (3-13)

يبين معامل الثبات لاستبانة "خصائص صعوبات التعلم" وفقا لطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل ®	معامل الثبات
المحور الأول: الخصائص الفكرية (الانتباه)	6	.942	.970
المحور الثاني: الخصائص الفكرية (الذاكرة)	4	.863	.926
المحور الثالث: الخصائص الفكرية (الإدراك)	9	.900	.943
المحور الرابع: الخصائص الفكرية (التفكير)	6	.865	.927
المحور الخامس: الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)	5	.923	.956
المحور السادس: الخصائص الاجتماعية	12	.863	.926
المحور السابع: الخصائص النفسية والسلوكية	13	.933	.923
المحور الثامن: الخصائص اللغوية	8	.942	.970
المحور التاسع: الخصائص الحركية	7	.923	.954
الدرجة الكلية للاستبانة	**70**	.946	.972

* تم استخدام معادلة سبيرمان بروان

يتضــح من الجدول (3-13) أن قيم معاملات الثبات جميعها جيدة، وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للاستبانة (.972)، وهي قيمة مرتفعة أيضاً، وذلك يدل على الوثوق بهذه الاستبانة في التعرف على خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ب. ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم تقدير ثبات الاستبانة بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة بمجالاته، والجدول التالي (3-14) يبين ذلك:

جدول (3-14)

يبين معاملات الثبات لمجالات استبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام معامل ألفا

مجالات الاستبيان	عدد الفقرات	قيمة ألفا	مستوى الدلالة
المحور الأول: الخصائص الفكرية (الانتباه)	6	0.912	دالة عند 0.01
المحور الثاني: الخصائص الفكرية (الذاكرة)	4	0.889	دالة عند 0.01
المحور الثالث: الخصائص الفكرية (الإدراك)	9	0.897	دالة عند 0.01
المحور الرابع: الخصائص الفكرية (التفكير)	6	0.955	دالة عند 0.01
المحور الخامس: الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)	5	0.941	دالة عند 0.01
المحور السادس: الخصائص الاجتماعية	12	0.933	دالة عند 0.01
المحور السابع: الخصائص النفسية والسلوكية	13	0.898	دالة عند 0.01
المحور الثامن: الخصائص اللغوية	8	0.897	دالة عند 0.01
المحور التاسع: الخصائص الحركية	7	0.924	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية لاستبيان خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم	70	0.956	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (3-14) أن قيم ألفا مرتفعة، وتدلل على أن الاستبانة تتسم بدرجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الأساسية.

ومما سبق اتضح للباحثة أن استبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم موضوع الدراسة يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ تعزز النتائج التي تم جمعها.

2. استبانة استراتيجيات علاج خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

من أجل تحقيق هدف الدراسة، تم اعداد استبانة لقياس استراتيجيات علاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر استعمالًا من المعلمين في منطقة النقب، حيث تم الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة لموضوع الدراسة مثل أبو نيان (2015)، وغريبي (2019)، والرحبية (2020). وقامت الباحثة بإعداد استبانة استراتيجيات علاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تتكون الاستبانة من (23) فقرة (ملحق – ج).

وتتم الاستجابة على الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً)، وتصحح على التوالي بالدرجات (5 – 4 – 3 – 2 – 1)، وجميع الفقرات إيجابية التصحيح. وتم احتساب درجة المفحوص على الاستبانة بجمع درجاته على كل مجال وجمع درجاته على جميع المجالات لحساب الدرجة الكلية للاستبانة، وتتراوح الدرجة على الاستبانة ككل بين (23–115 درجة)، وتعبر الدرجة المنخفضة عن ضعف الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى مرتفع للاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

إجراءات الصدق والثبات لاستبانة الاستراتيجيات العلاجية:

صدق الاستبانة:

لحساب صدق استبانة الاستراتيجيات العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (3–15) يبين ذلك:

جدول (3–15)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لأداة الدراسة (استبانة الاستراتيجيات العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	استراتيجية تدريس الحواس المتعددة (VACT)	0.859	.000
2	استراتيجية تحليل المهمات	0.876	.000
3	استراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية)	0.810	.000
4	الاستراتيجية الإدراكية الحركية	0.842	.000
5	استراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي	0.780	.000
6	استراتيجية تحليل المهارة	0.832	.000
7	استراتيجية الربط الحسي	0.808	.000
8	استراتيجية النمذجة	0.886	.000

9	استراتيجية الترديد اللفظي	0.805	.000
10	استراتيجية تبادل الأدوار	0.870	.005
11	استراتيجية "جيلنجهام" الصوتية (Gelinjham way audio)	0.808	.000
12	استراتيجية التعلم التعاوني	0.886	.000
13	استراتيجية التدريب بواسطة الأقران	0.812	.000
14	استراتيجية الخبرة اللغوية	0.887	.000
15	استراتيجية الألعاب التعليمية	0.855	.000
16	استراتيجية التدريس التبادلي	0.830	.000
17	استراتيجية تحسين المهارات الحركية – البصرية الفرعية	0.812	.000
18	استراتيجية اكتشاف الأخطاء وتصحيحها	0.887	.000
19	استراتيجية المسح البصري للأخطاء	0.873	.000
20	استراتيجية التباطؤ التدرجي في الوقت	0.873	.000
21	استراتيجية الحواس المتعددة (VAKT) المنظم لتعليم الكتابة	0.787	.000
22	استراتيجية تدريس المفاهيم الرياضية	0.787	.000
23	استراتيجية تدريس العمليات الحسابية الأساسية	0.812	.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

يتبين من الجدول (3–15) أن جميع فقرات استبانة الاستراتيجيات العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (23 فقرة) حققت ارتباطات دالة مع درجة الاستبانة ككل الذي تنتمي إليها عند مستوى دلالة 0.01. مما يدلل أيضاً على أن الاستبانة في صورته النهائية تتسم بدرجة عالية من الصدق. كما يشير ذلك إلى أن جميع فقرات تشترك في قياس الاستراتيجيات العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثبات استبانة الاستراتيجيات العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

أ. طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات الفردية للاستبانة، ودرجاتهم على الفقرات الزوجية،

ثم استخدم معادلة جتمان، وقد بلغت قيمة معامل الثبات محور التعديل بتلك المعادلة (0.969)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، الأمر الذي يدلل على درجة جيدة من الثبات.

ب. ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم تقدير ثبات الاســـتبانة بحســـاب معامل ألفا كرونباخ لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، والجدول (3-16) يبين ذلك:

جدول (3-16)

يبين معاملات الثبات لمجالات استبانة الاستراتيجيات العلاجية باستخدام معامل ألفا

مجالات الاستبيان	عدد الفقرات	قيمة ألفا	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لاستبانة الاستراتيجيات العلاجية	23	0.981	دالة عند 0.01

يتضــح من الجدول (3-16) أن قيم ألفا مرتفعة وتدلل على أن الاســتبانة تتســم بدرجة جيدة من الثبات، وتفي بمتطلبات تطبيق الاستبانة على أفراد العينة.

ومما ســبق اتضــح، أن اســتبانة الاســتراتيجيات العلاجية للطلبة ذوي صــعوبات التعلم موضوع الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ تعزز النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- جرى تحديد مشكلة الدراسة بناءً على الحاجة إلى فهم خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات علاجها في منطقة النقب. وبعد تحديد مشكلة الدراسة، تم الرجوع إلى المصادر الرسمية في مديرية التربية والتعليم بمنطقة النقب لتحديد مجتمع الدراسة بدقة.

– تم حساب حجم العينة المناسبة للدراسة وتحديد طريقة اختيارها بما يتناسب مع أهداف البحث. بعد ذلك، جرى إعداد أداتي الدراسة، والتحقق من دلالات صدقهما وثباتهما ضمن البيئة العربية في منطقة النقب لضمان ملاءمتهما وموثوقيتهما للاستخدام في البحث.

– تم الحصول على الكتاب الرسمي الذي يسهل مهمة الباحثة، والصادر عن عمادة الدراسات العليا في الجامعة الأمريكية، والموجه إلى مديرية التربية والتعليم في منطقة النقب، وذلك بغرض الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق أداتي الدراسة ضمن مجتمع الدراسة. ملحق (و).

– تم الاستئذان من مديري المدارس المختارة لتنفيذ الدراسة، حيث جرى توزيع أداتي الدراسة على العينة المستهدفة إلكترونيًا عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وبالتحديد من خلال تطبيق واتس آب. وقد تم تطبيق الأداتين بعد تقديم شرح واضح للتعليمات وطريقة الإجابة على فقرات الاستبانة لضمان جودة البيانات المستخلصة.

– تم جمع البيانات بعناية وتدقيقها لضمان صحتها ودقتها، ثم أُجريت عمليات التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية .(SPSS) استخلصت النتائج وتم عرضها في جداول منظمة، تلاها تفسير وتعليق مفصل عليها. بعد ذلك، نوقشت النتائج في ضوء أهداف الدراسة، وتم صياغة التوصيات بناءً على تلك المناقشات.

المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1−5)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (0.80=4/5)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل

قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا (التميمي، 2004، ص42). والجدول (3-17) يوضح ذلك.

جدول (3-17) المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% -36%	قليلة جدًا
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% - 52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%- 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%- 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 - 5	أكبر من 84 %-100%	كبيرة جدًا

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل، ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثة درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيران الرئيسان

- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس منطقة النقب.

- الاستراتيجيات العلاجية المستخدمة مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب.

ثانيًا: المتغيرات التصنيفية

- الجنس، وله فئتان، هما: (ذكر، أنثى).

– سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات، هي: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

– المؤهل العلمي، وله مستويان، هما: (بكالوريوس، دراسات عليا).

أساليب المعالجة الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات والوصول إلى النتائج، تم تطبيق المعالجات الإحصائية التالية:

- استخدم معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، بالإضافة إلى ثبات التجزئة النصفية، حيث تم الاستعانة بمعادلة جتمان لحساب ثبات التجزئة النصفية، ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات العام.
- للإجابة عن السؤال الأول، والمتعلق بالتعرف على أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً في المدارس الابتدائية بمنطقة النقب، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، بالإضافة إلى الوزن النسبي.
- للإجابة عن السؤال الثاني، الخاص بالتعرف على أكثر الاستراتيجيات العلاجية استخداماً مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر في المدارس الابتدائية بالنقب، تم استخدام نفس المعالجات الإحصائية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والوزن النسبي.
- للإجابة عن السؤال الثالث، الذي يهدف إلى الكشف عن وجود فروق إحصائية ذات دلالة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة فيما يخص أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً في المدارس الابتدائية بالنقب، وذلك باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

- للإجابة عن السؤال الرابع، المرتبط بالكشف عن وجود فروق إحصائية أو عدمها بين المتوسطات الحسابية في استجابات عينة الدراسة حول أكثر الاستراتيجيات العلاجية استعمالاً مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر، وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، تم كذلك استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

الفصل الرابع: نتائـج الدراسـة

تضمن هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد الإجابة عن الأسئلة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل منها. وتم عرضها على النحو الآتي.

1.4 نتائج السؤال الأول الذي نص على:

ما أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً في المدارس الابتدائية بالنقب من وجه نظر معلمي غرفة المصادر؟

للإجابة عن هذا السـؤال، تم اسـتخدام المتوسـط الحسـابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على استبانة خصائص صعوبات التعلم، والجدول (4-1) يبين ذلك:

جدول (4-1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على مجالات خصائص صعوبات التعلم

الاستبيان	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
الخصائص الفكرية (الذاكرة)	4	3.97	0.742	79.6	1
الخصائص الفكرية (التفكير)	6	3.92	0.768	78.4	2
الخصائص اللغوية	8	3.88	0.831	77.6	3
الخصائص الفكرية (الانتباه)	6	3.86	0.798	77.2	4
الخصائص النفسية والسلوكية	13	3.78	0.715	75.7	5
الخصائص الحركية	7	3.75	0.733	75.0	6
الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)	5	3.52	0.762	76.4	7
الخصائص الفكرية (الإدراك)	9	3.43	0.718	77.2	8
الخصائص الاجتماعية	12	2.49	0.725	74.8	9
الوزن النسبي العام				76.8	

يتضــح من الجدول (4–1) أن أكثر خصــائص صــعوبات التعلم شــيوعاً في المدارس الابتدائية بالنقب من وجهة نظر معلمي غرفة المصادر، كانت بدرجة كبيرة بوزن نسبي (76.8%).

وترتبت مجالات استبانة خصائص صعوبات التعلم كما يلي:

- جاءت "الخصائص الفكرية (الذاكرة)" في أعلى مراتب خصائص صعوبات التعلم بالمرتبة الأولى، بوزن نسبي (79.6%).
- يليها في المرتبة الثانية "الخصائص الفكرية (التفكير)"، بوزن (78.4%).
- وثالثاً يأتي "الخصائص اللغوية"، بوزن نسبي (77.6%).
- ثم تلاها في المرتبة الرابعة "الخصائص الفكرية (الانتباه)"، بوزن نسبي (77.2%).
- وجاءت "الخصائص الاجتماعية" في المرتبة التاسعة والأخيرة، بوزن نسبي (74.8%).

علاوة على ذلك، جرى حســاب المتوســطات الحســابية والأوزان النســبية لفقرات كل مجال من مجالات استبانة خصائص صعوبات التعلم على التوالي، والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (4–2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص الفكرية (الانتباه)

م	فقرات مجال الخصائص الفكرية (الانتباه)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	ضــعف المقدرة على اختيار المعلومات المهمة التي يلزم أن يتعلمها الطالب	3.95	0.82	79.0	1
6	ضعف التركيز	3.90	0.94	77.9	2
3	صعوبة الاستمرار في الانتباه إلى المادة التي يحاول الطالب تعلمها مدة كافية لمعالجتها	3.89	0.90	77.8	3
5	ضعف في متابعة تسلسل المعلومات والأفكار	3.86	0.95	77.1	4
2	صعوبة في الاستماع عند وجود المشتتات البصرية	3.83	0.87	76.6	5

4	صعوبة في الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى حين يعرفها	3.74	0.89	74.8	6

يتضح من الجدول (4–2) أن فقرات مجال الخصائص الفكرية (الانتباه) تراوحت بين النسب المئوية (74.8 – 79%) أي بدرجة كبيرة. وجاءت أعلى الفقرات كما يلي: الفقرة رقم (1) ونصها "ضعف المقدرة على اختيار المعلومات المهمة التي يلزم أن يتعلمها الطالب" في أعلى مراتب الخصائص الفكرية (الانتباه)، بوزن نسبي (79%). ثم الفقرة رقم (6) ونصها "ضعف التركيز"، بوزن نسبي (77.9%). في حين كانت أدنى الفقرات، الفقرة رقم (2) ونصها "صعوبة في الاستماع عند وجود المشتتات البصرية"، بوزن نسبي (76.6%). والفقرة رقم (4) ونصها "صعوبة في الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى حين يعرفها" في أدنى المراتب، بوزن نسبي (74.8%).

جدول (4–3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص الفكرية (الذاكرة)

م	فقرات مجال الخصائص الفكرية (الذاكرة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	صعوبة تذكر ما قد سمعه الطالب من تعليمات و شرح	4.02	0.92	80.5	1
2	صعوبة في تذكر ما قد شاهده الطالب كطريقة الحل وكتابة الكلمات أو غيرها من متطلبات الدراسة	4.01	0.83	80.2	2
3	ضعف قدرة الطالب على تذكر ما أحسه به	3.95	0.88	79.0	3
4	ضعف قدرة الطالب على تذكر ما قامت به حركة يده	3.93	0.90	78.7	4

يتضح من الجدول (4–3) أن فقرات مظاهر مجال الخصائص الفكرية (الذاكرة) تراوحت بين النسب المئوية (78.7 –80.5%)، أي بدرجة كبيرة. وجاءت في أعلى الفقرات: الفقرة رقم (1) ونصها "صعوبة تذكر ما قد سمعه الطالب من تعليمات وشرح"، بوزن نسبي (80.5%)، وبدرجة كبيرة، تلاها الفقرة رقم (2) ونصها "صعوبة في تذكر ما قد شاهده الطالب كطريقة الحل وكتابة الكلمات أو غيرها من متطلبات الدراسة" "، بوزن نسبي (80.2%)، وبدرجة كبيرة. في حين كانت

أدنى الفقرات: الفقرة رقم (4) ونصها "ضعف قدرة الطالب على تذكر ما قامت به حركة يده"، بوزن نسبي (78.7%)، بدرجة كبيرة.

جدول (4-4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص الفكرية (الإدراك)

م	فقرات مجال الخصائص الفكرية (الإدراك)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
7	ضعف في القدرة على تكوين الكلمات من حروف متفرقة	4.12	0.91	82.4	1
8	ضعف القدرة على إعطاء الإجابة فور سماع السؤال رغم معرفة الطالب بالإجابة	4.08	0.84	81.7	2
3	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة شكلًا	3.89	0.93	77.8	3
2	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة صوتًا	3.83	0.94	76.6	4
1	صعوبة في معرفة الأرقام والحروف والكلمات والأشكال الهندسية	3.79	1.03	75.9	5
6	صعوبة في الكتابة اليدوية (الخط)	3.79	0.87	75.8	5
9	صعوبة التمييز بين الكلمات المشابهة والأرقام	3.76	0.96	75.2	6
4	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الكلمات	3.74	0.95	74.8	7
5	قصور في فهم اللغة الشفوية	3.74	0.84	74.8	7

يتضح من الجدول (4-4) أن فقرات مجال الخصائص الفكرية (الإدراك) تراوحت نسبها المئوية بين (74.8 – 82.4%)، وبدرجة كبيرة. وجاءت الفقرة رقم (7) ونصها "ضعف في القدرة على تكوين الكلمات من حروف متفرقة" في أعلى وأولى مرتبة الخصائص الفكرية (الإدراك)، بوزن نسبي (82.4%)، وبدرجة كبيرة. ثم تلاها الفقرة رقم (8) ونصها "ضعف القدرة على إعطاء الإجابة فور سماع السؤال رغم معرفة الطالب بالإجابة"، بوزن نسبي (81.7%)، وبدرجة كبيرة.

في حين كانت أدنى الفقرات، الفقرة رقم (4) ونصـــها "ضـــعف القدرة على التمييز بين أصـــوات الكلمات"، بوزن نسـبي (74.8%)، وبدرجة كبيرة. تلاها الفقرة رقم (5) ونصـها "قصـور في فهم اللغة الشفوية" بوزن نسبي (74.8%)، وبدرجة كبيرة.

جدول (4-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص الفكرية (التفكير)

م	فقرات مجال الخصائص الفكرية (التفكير)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
2	ضعف القدرة في الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة	4.03	0.89	80.6	1
6	ضعف في القدرة على وضع بدائل لحل المشكلة	4.03	0.88	80.6	1
4	ضعف الوعي بالمشكلة المطروحة عليه	3.95	0.99	79.0	2
3	الاعتماد على الآخرين فيما يحتاج إلى تفكير	3.89	1.01	77.9	3
1	الاندفاعية دون التفكر بالعواقب	3.81	0.90	76.3	4
5	ضعف في القدرة على تحليل المشكلة	3.81	1.05	76.3	4

يتضـح من الجدول (4-5) أن فقرات مجال الخصـائص الفكرية (التفكير) كانت نسـبه المئوية قد تراوحت مـا بين (76.3 – 80.6%) أي بـدرجـة كبيرة. وجـاءت أعلى الفقرات: الفقرة (2) التي تنص على: "ضـــعف القدرة في الوصـــول إلى المعنى العميق للمعلومة"، والفقرة (6) ونصـــها "ضـعف في القدرة على وضـع بدائل لحل المشـكلة"، بوزن نسـبي (80.6%) وبدرجة كبيرة. في حين كانت أدنى الفقرات، الفقرة (1) ونصـــها "الاندفاعية دون التفكر بالعواقب"، والفقرة رقم (5) التي تنص على: "ضـعف في القدرة على تحليل المشـكلة"، بوزن نسـبي قدره (76.3%)، وبدرجة كبيرة.

جدول (4-6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)

م	فقرات مجال الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
5	ضعف المرونة في التعبير عن الأفكار	3.95	0.89	79.0	1
1	صعوبة في فهم المسموع	3.84	0.88	76.7	2
3	صعوبة اتباع التعليمات الشفوية	3.83	0.92	76.6	3
4	صعوبة اختيار المفردات المعبرة عن التفكير وتذكرها وبناء الجدل	3.81	0.95	76.2	4
2	صعوبة في ربط المفردات بالسلوك	3.70	1.01	73.9	5

يتضح من الجدول (4-6) أن فقرات مجال الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية) كانت نسبه المئوية قد تراوحت ما بين (73.9 – 79.0%)، وبدرجة كبيرة. وجاءت أعلى الفقرات، الفقرة رقم (5) التي نصت على "ضعف المرونة في التعبير عن الأفكار"، بوزن نسبي (79.0%)، وبدرجة كبيرة. تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) ونصها "صعوبة في فهم المسموع"، بوزن نسبي (76.7%)، وبدرجة كبيرة. في حين كانت أدنى الفقرات، الفقرة رقم (4) ونصها "صعوبة اختيار المفردات المعبرة عن التفكير وتذكرها وبناء الجدل"، بوزن نسبي قدره (76.2)، وبدرجة كبيرة. تلاها الفقرة رقم (2) التي تنص على "صعوبة في ربط المفردات بالسلوك"، بوزن نسبي (73.9%)، وبدرجة كبيرة.

جدول (4-7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص الاجتماعية

م	فقرات مجال الخصائص الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
8	ضعف في معرفة الأعراف الاجتماعية	4.06	0.89	81.1	1
9	صعوبة في تكوين صداقات جديدة واكتسابها	3.97	0.94	79.5	2
7	ضعف الدفاع بأدب عن الرأي	3.93	0.85	78.6	3
10	ضعف في المحافظة على الأصدقاء	3.81	0.95	76.2	4
11	سوء التوافق الاجتماعي	3.77	0.97	75.4	5
4	ضعف المقدرة على الرد على الثناء	3.69	0.96	73.7	6
5	قصور في أخذ دوره في الحديث	3.68	0.83	73.6	7
2	ضعف المقدرة على مقاومة الاتجاهات السلبية	3.66	0.85	73.2	8
3	صعوبة في تقبل ملاحظات الآخرين	3.66	0.85	73.2	8
6	ضعف في معرفة مؤشرات قبول الآخرين ورفضهم	3.66	0.90	73.2	9
12	ضعف مهارات الاتصال	3.66	0.94	73.1	9
1	ضعف مهارات السلام على الآخرين (التحية)	3.61	1.03	72.1	10

يتضح من الجدول (4-7) أن فقرات مجال الخصائص الاجتماعية كانت نسبه المئوية قد تراوحت ما بين (72.1 – 81.1%)، وبدرجة كبيرة. وجاءت أعلى الفقرات كما يلي: الفقرة رقم (8) التي نصت على: "ضعف في معرفة الأعراف الاجتماعية"، وبوزن نسبي قدره (81.1%) وبدرجة كبيرة. ثم تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (9) التي نصت على: "صعوبة في تكوين صداقات جديدة واكتسابها" وبوزن نسبي قدره (79.5%)، وبدرجة كبيرة. أما فيما يتعلق بأدنى الفقرات كانت الفقرة رقم (12) التي تنص على: "ضعف مهارات الاتصال"، وبوزن نسبي قدره (73.1%)، وبدرجة كبيرة. تلاها الفقرة رقم (1) التي تنص على: "ضعف مهارات السلام على الآخرين (التحية)" وبوزن نسبي قدره (72.1%)، وبدرجة كبيرة.

جدول (4-8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص النفسية والسلوكية

م	فقرات مجال الخصائص النفسية والسلوكية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
6	قصور في إكمال المهمات	4.12	0.91	82.4	1
5	انخفاض مستوى الطموح	4.08	0.84	81.7	2
13	النشاط الحركي الزائد	3.89	0.93	77.8	3
4	انخفاض في دافعية التعلم والإنجاز	3.83	0.94	76.6	4
9	العدوانية تجاه الآخرين والممتلكات	3.79	0.87	75.8	5
11	العجز عن مسايرة الأقران	3.79	1.03	75.9	5
12	الاتكالية/الاعتمادية	3.77	0.97	75.4	6
7	الشعور بالإحباط	3.76	0.96	75.2	7
10	الشعور بالقلق	3.69	0.96	73.7	8
1	تدني مفهوم الذات (يرى أنه ذو مستوى منخفض في تحقيق أهدافه وإمكاناته)	3.66	0.94	73.1	9
8	انخفاض الثقة بالنفس	3.66	0.90	73.2	9
2	انخفاض في تقدير ذاته (يرى نفسه أقل قيمة بالمقارنة مع أقرانه وزملاءه)	3.61	0.93	72.1	10
3	عزو الفشل إلى عوامل خارجية مثل المعلم وصعوبة المادة	3.60	0.93	72.0	11

يتضح من الجدول (4-8) أن فقرات مجال الخصائص النفسية والسلوكية كانت نسبها المئوية قد تراوحت ما بين (72.0 – 82.4%) وجميعها بدرجة كبيرة. وجاءت أعلى الفقرات كما يلي: جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "قصور في إكمال المهمات" في المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (82.4%)، وبدرجة كبيرة. تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (5) "انخفاض مستوى الطموح"، بوزن نسبي (81.7%)، وبدرجة كبيرة. في حين كانت أدنى الفقرات، الفقرة رقم (2) ونصها "انخفاض في تقدير ذاته (يرى نفسه أقل قيمة بالمقارنة مع أقرانه وزملاءه)"، بوزن نسبي

(72.1%)، وبدرجة كبيرة. تلاها الفقرة رقم (3) ونصـــها "عزو الفشـــل إلى عوامل خارجية مثل المعلم وصعوبة المادة"، بوزن نسبي (72%)، وبدرجة كبيرة.

جدول (4-9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص اللغوية

م	فقرات مجال الخصائص اللغوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
2	صعوبات في اللغة التعبيرية	3.98	0.82	79.5	1
1	صعوبات في اللغة الاستقبالية	3.96	1.00	79.2	2
3	فقدان القدرة المكتسبة على الكلام	3.95	0.99	79.0	3
5	الإبدال لبعض أصوات الحروف	3.89	1.01	77.9	4
4	الحذف لبعض أصوات الحروف	3.84	0.93	76.9	5
6	التشويه لبعض أصوات الحروف	3.81	1.00	76.3	6
7	الإضافة لبعض أصوات الحروف	3.81	1.05	76.3	6
8	التكرار لبعض أصوات الحروف	3.81	0.90	76.3	6

يتضح من الجدول (4-9) أن فقرات مجال الخصائص اللغوية قد تراوحت نسبه المئوية ما بين (76.3 – 79.5%)، وجميعها بدرجات كبيرة. وجاءت أعلى الفقرات، الفقرة رقم (2) ونصها "صعوبات في اللغة التعبيرية" في المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (83.6%)، وبدرجة كبيرة. تلاها في المرتبة الفقرة رقم (1) ونصها "صعوبات في اللغة الاستقبالية"، بوزن نسبي قدره (79.2%) وبدرجة كبيرة. في حين أنه حصلت ثلاث فقرات على أدنى نسب مئوية، هي: الفقرة رقم (6) ونصها "التشويه لبعض أصوات الحروف"، والفقرة رقم (7) ونصها "الإضافة لبعض أصوات الحروف"، والفقرة رقم (8) ونصها "التكرار لبعض أصوات الحروف"، بوزن نسبي قدره (76.3%)، وبدرجة كبيرة.

جدول (4-10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص الحركية

م	فقرات مجال الخصائص الحركية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
5	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الكتابة	3.95	0.89	79.0	1
6	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام المقص باليدين	3.84	0.88	76.4	2
3	صعوبات في اليدين عند إمساك الأشياء	3.83	0.92	76.6	3
4	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الرسم والتلوين	3.81	0.95	76.2	4
7	صعوبة في استخدام أدوات الطعام مثل الشوكة والملعقة والسكين	3.68	0.93	73.6	5
1	صعوبة التوازن العام في المشي والقفز	3.61	0.97	72.3	6
2	صعوبة التوازن العام في الرمي	3.56	0.98	71.2	7

يتضح من الجدول (4-10) أن فقرات مجال الخصائص الحركية، قد تراوحت نسبها المئوية ما بين (71.2 – 79.0%) وجميعها بدرجة كبيرة. وجاءت أعلى الفقرات، الفقرة رقم (4) ونصها "صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الكتابة" في المرتبة الأولى، بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (79%). ثم تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (6) "صعوبة في التآزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الكتابة"، بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (76.4%). في حين أنه كانت أدنى الفقرات، الفقرة رقم (1) "صعوبة التوازن العام في المشي والقفز"، بوزن نسبي (71.3%)، وبدرجة كبيرة. تلاها الفقرة رقم (2) ونصها "صعوبة التوازن العام في الرمي"، بوزن نسبي (71.2%)، وبدرجة كبيرة.

2.4 نتائج السؤال الثاني: الذي نص على: ما أكثر الاستراتيجيات العلاجية استعمالاً مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة "استبانة الاستراتيجيات العلاجية استعمالاً مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر". والجدول (4-11) يوضح ذلك.

جدول (4-11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة "استبانة الاستراتيجيات العلاجية استعمالاً مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر"

م	فقرات الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
15	استراتيجية الألعاب التعليمية	4.12	0.91	84.4	1
6	استراتيجية تحليل المهارة	4.12	0.89	82.4	2
3	استراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية)	4.08	0.84	81.7	3
4	الاستراتيجية الإدراكية الحركية	3.95	0.87	79.0	5
16	استراتيجية التدريس التبادلي	3.95	0.89	79.0	4
2	استراتيجية تحليل المهمات	3.89	1.01	77.9	6
17	استراتيجية تحسين المهارات الحركية – البصرية الفرعية	3.89	0.93	77.8	8
22	استراتيجية تدريس المفاهيم الرياضية	3.89	1.01	77.9	6
5	استراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي	3.83	0.94	76.6	10
13	استراتيجية التدريب بواسطة الأقران	3.83	0.92	76.6	9
1	استراتيجية تدريس الحواس المتعددة (VACT)	3.81	1.00	76.3	12
14	استراتيجية الخبرة اللغوية	3.81	0.95	76.2	13
23	استراتيجية تدريس العمليات الحسابية الأساسية	3.81	1.00	76.3	11
9	استراتيجية الترديد اللفظي	3.79	0.87	75.8	16
18	استراتيجية اكتشاف الأخطاء وتصحيحها	3.79	1.03	75.9	14
20	استراتيجية التباطؤ التدرجي في الوقت	3.79	1.03	75.9	15
12	استراتيجية التعلم التعاوني	3.77	0.97	75.4	17

7	استراتيجية الربط الحسي	3.76	0.96	75.2	18
10	استراتيجية تبادل الأدوار	3.69	0.96	73.7	20
8	استراتيجية النمذجة	3.66	0.90	73.2	19
19	استراتيجية المسح البصري للأخطاء	3.66	0.94	73.1	21
11	استراتيجية "جيلنجهام" الصوتية (Gelinjham way audio)	3.61	0.93	72.1	22
21	استراتيجية الحواس المتعددة (VAKT) المنظم لتعليم الكتابة	3.60	0.93	72.0	23

يتضح من الجدول (4-11) أن استراتيجيات علاج صعوبات التعلم تراوحت نسبها المئوية ما بين (72.0 – 84.4%)، وبدرجات كبيرة. وجاءت أعلى الاستراتيجيات استعمالاً كما يلي: الاستراتيجية رقم (15) "استراتيجية الألعاب التعليمية" جاءت في المرتبة الأولى، بوزن نسبي (84.4%)، وبدرجة كبيرة. تلاها في المرتبة الثانية الاستراتيجية رقم (6) "استراتيجية تحليل المهارة"، بوزن نسبي (82.4%)، وبدرجة كبيرة. تلاها في المرتبة الثالثة الاستراتيجية رقم (3) " استراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية)"، بوزن نسبي (81.7%)، وبدرجة كبيرة. في حين أنه كانت أدنى الاستراتيجيات استعمالًا: الاستراتيجية رقم (21) "استراتيجية الحواس المتعددة (VAKT) المنظم لتعليم الكتابة"، بوزن نسبي (72%)، والاستراتيجية رقم (11) "استراتيجية "جيلنجهام" الصوتية (Gelinjham way audio)" بوزن نسبي (72.1%)، وكانتا بدرجة استعمال كبيرة.

4.3 نتائج السؤال الثالث الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اجابات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أولًا: الفروق على متغير الجنس

للإجابة عن ذلك، تمت المقارنة بين متوسط درجات الذكور (ن= 43)، ومتوسط درجات الإناث (ن=175) على استبانة خصائص صعوبات التعلم موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين. واستخدم هذا الاختبار الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً **(علام، 2005: 210)**، والجدول (4-12) يبين ذلك:

جدول (4-12)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً تعزى للجنس (ذكور- إناث)

مجالات الاستبانة	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الخصائص الفكرية (الانتباه)	ذكر	3.46	0.782	0.301	غير دالة إحصائياً
	أنثى	3.91	0.624		
الخصائص الفكرية (الذاكرة)	ذكر	3.86	0.826	1.777	غير دالة إحصائياً
	أنثى	3.95	0.660		
الخصائص الفكرية(الإدراك)	ذكر	3.34	0.894	1.243	غير دالة إحصائياً
	أنثى	3.52	0.712		
الخصائص الفكرية(التفكير)	ذكر	3.85	0.937	1.353	غير دالة إحصائياً
	أنثى	4.01	0.746		
الخصائص الفكرية(اللغة الشفوية)	ذكر	3.44	0.711	0.971	غير دالة إحصائياً
	أنثى	3.59	0.725		
الخصائص الاجتماعية	ذكر	2.46	0.726	1.937	غير دالة إحصائياً
	أنثى	2.50	0.680		
الخصائص النفسية والسلوكية	ذكر	3.65	0.796	0.844	غير دالة إحصائياً
	أنثى	3.91	0.752		

الخصائص اللغوية	ذكر	3.86	0.837	0.165	غير دالة إحصائياً
	أنثى	3.91	0.736		
الخصائص الحركية	ذكر	3.68	0.742	1.872	غير دالة إحصائياً
	أنثى	3.82	0.664		
الدرجة الكلية	ذكر	3.51	0.791	1.211	غير دالة إحصائياً
	أنثى	3.68	0.633		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح= 218) عند مستوى دلالة 0.05= 1.96، عند مستوى دلالة 0.01= 2.58

يتبين من الجدول (4–12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر في منطقة النقب على جميع مجالات الاستبانة المتعلقة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية للاستبانة تعزى للجنس (ذكور – إناث)، أي أن المعلمين من الجنسين لديهم تقديرات متقاربة لخصائص الطلبة صعوبات التعلم.

ثانيًا: الفروق على متغير المؤهل العلمي

للإجابة عن ذلك، تمت المقارنة بين متوسط درجات البكالوريوس (ن= 96)، ومتوسط درجات الدراسات العليا (ن= 122) على استبانة خصائص صعوبات التعلم موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدم هذا الاختبار الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً **(علام، 2005: 210)**، والجدول (4–13) يبين ذلك:

جدول (4-13)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية النقب حول أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً تعزى للمؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عليا)

مجالات الاستبانة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الخصائص الفكرية (الانتباه)	بكالوريوس	3.81	0.636	2.227	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	3.91	0.743		
الخصائص الفكرية (الذاكرة)	بكالوريوس	3.83	0.628	2.224	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	4.11	0.848		
الخصائص الفكرية (الإدراك)	بكالوريوس	2.95	0.787	2.334	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	3.91	0.813		
الخصائص الفكرية (التفكير)	بكالوريوس	3.87	0.626	1.967	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	3.95	0.643		
الخصائص الفكرية (اللغة الشفهية)	بكالوريوس	3.22	0.724	2.086	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	3.84	0.748		
الخصائص الاجتماعية	بكالوريوس	2.42	0.714	1.825	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	2.51	0.723		
الخصائص النفسية والسلوكية	بكالوريوس	3.73	0.682	1.545	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	3.75	0.752		
الخصائص اللغوية	بكالوريوس	3.74	0.738	2.323	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	4.01	0.818		
الخصائص الحركية	بكالوريوس	3.56	0.727	2.231	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	3.92	0.613		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	3.45	0.716	1.995	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	3.82	0.763		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح= 218) عند مستوى دلالة 0.05= 1.96، عند مستوى دلالة 0.01= 2.58

يتبين من الجدول (4-13) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر في منطقة النقب على جميع مجالات الاستبانة المتعلقة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية للاستبانة تعزى للمؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عليا)، وكانت الفروق لصالح مستوى دراسات عليا من أفراد العينة. في حين تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي (الخصائص الاجتماعية، والخصائص السلوكية والنفسية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثًا: الفروق على متغير سنوات الخبرة

للإجابة عن ذلك، تم اســـتخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوســـطات تقديرات معلمي غرفة المصـادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر خصـائص صـعوبات التعلم شيوعاً تعزى لمتغير سنوات الخبرة. والجدول (4-14) يبين ذلك:

جدول (4-14)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخصائص الفكرية (الانتباه)	بين المجموعات	87.92	2	43.962	2.053	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	11111.47	216	21.409		
	المجموع	11199.40	218			
الخصائص الفكرية (الذاكرة)	بين المجموعات	20.72	2	10.358	0.943	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	5699.28	216	10.981		
	المجموع	5720.00	218			
الخصائص الفكرية (الإدراك)	بين المجموعات	22.09	2	11.044	0.568	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10099.21	216	19.459		
	المجموع	10121.30	218			
الخصائص الفكرية (التفكير)	بين المجموعات	72.11	2	36.054	1.231	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	15206.07	216	29.299		
	المجموع	15278.18	218			
الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)	بين المجموعات	83.63	2	41.814	2.155	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10071.53	216	19.406		
	المجموع	10155.16	218			
الخصائص الاجتماعية	بين المجموعات	14.47	2	7.237	0.856	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4386.15	216	8.451		
	المجموع	4400.62	218			
	بين المجموعات	29.30	2	14.651	1.397	

الخصائص النفسية والسلوكية	داخل المجموعات	5441.11	216	10.484		غير دالة إحصائياً
	المجموع	5470.41	218			
الخصائص اللغوية	بين المجموعات	83.63	2	33.814	1.155	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10099.21	216	19.406		
	المجموع	10121.30	218			
الخصائص الحركية	بين المجموعات	83.63	2	41.814	2.002	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10052.43	216	18.306		
	المجموع	10144.11	218			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1643.79	2	821.893	1.298	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	328681.94	216	633.299		
	المجموع	330325.72	218			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 218) عند مستوى دلالة 0.05= 3.00، وعند مستوى دلالة 0.01= 4.61

يتبين من الجدول السابق (4-14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4.4 نتائج السؤال الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر استراتيجيات علاجية إستعمالاً مع صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أولًا: الفروق على متغير الجنس

للإجابة عن ذلك، تمت المقارنة بين متوسط درجات الذكور (ن= 43)، ومتوسط درجات الإناث (ن= 175)، باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدم هذا الاختبار الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً، والجدول (4-15) يبين ذلك:

جدول (4-15)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر استراتيجيات علاجية إستعمالاً مع صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)

الاستبيان	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استبيان أكثر الاستراتيجيات العلاجية إستعمالاً مع صعوبات	ذكور	80.58	0.826	0.250	غير دالة إحصائياً
	إناث	79.35	0.872		

يتبين من الجدول (4-15) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر استراتيجيات علاجية إستعمالاً مع صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)؛ أي أن المعلمين من الجنسين لديهم تقديرات متقاربة.

ثانيًا: الفروق على متغير المؤهل العلمي

للإجابة عن ذلك، تمت المقارنة بين متوسط درجات المعلمين حملة الدراسات العليا (ن= 122)، ومتوسط درجات المعلمين حملة البكالوريوس (ن= 96)، باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدم هذا الاختبار الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً، والجدول (4-16) يبين ذلك:

جدول (4-16)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر استراتيجيات علاجية إستعمالاً مع صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دراسات عليا- بكالوريوس)

الاستبيان	المستويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استبيان أكثر الاستراتيجيات العلاجية إستعمالاً مع صعوبات	الدراسات العليا	82.05	0.852	1.41	غير دالة إحصائياً
	البكالوريوس	75.85	0.719		

يتبين من الجدول (4-16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر استراتيجيات علاجية إستعمالاً مع صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دراسات عليا- بكالوريوس)؛ أي أن المعلمين من حملة البكالوريوس وحملة الدراسات العليا لديهم تقديرات متقاربة.

ثالثًا: الفروق على متغير سنوات الخبرة

للإجابة عن ذلك، تم إجراء تحليل التباين الأحادي لفحص أثر سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات - أكثر من 5-10 سنوات - 5 سنوات فما دون) على تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر استراتيجيات علاجية إستعمالاً مع صعوبات التعلم، والجدول (4-17) يبين ذلك:

جدول (4-17)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر استراتيجيات علاجية إستعمالاً مع صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الاستبيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استبيان أكثر الاستراتيجيات العلاجية إستعمالاً مع صعوبات التعلم	بين المجموعات	363.804	2	181.902	0.546	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	22989.848	216	333.186		
	المجموع	23353.653	218			

يتبين من الجدول (4-17) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطات تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر استراتيجيات علاجية إستعمالاً مع صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات – أكثر من 5-10 سنوات – 5 سنوات فما دون)؛ أي أن المعلمين باختلاف سنوات الخبرة لديهم تقديرات متقاربة.

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

1.5 المقدمة

تناول هذا الفصل تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة على ضوء أسئلتها، ومقارنة هذه النتائج، ومدى اختلافها أو توافقها مع الدراسات السابقة، ثم تقديم بعض التوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً في المدارس الابتدائية بالنقب من وجه نظر معلمي غرفة المصادر؟

بينت نتائج هذا السؤال أن أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً في المدارس الابتدائية بالنقب من وجهه نظر معلمي غرفة المصادر كانت بدرجة كبيرة بوزن نسبي (76.8%).

وترتبت مجالات استبانة خصائص صعوبات التعلم كما يلي:

- جاءت "تقديم الخصائص الفكرية (الذاكرة)" في أعلى مراتب خصائص صعوبات التعلم بوزن نسبي (79.6%).
- يليه "الخصائص الفكرية (التفكير)"، بوزن (78.4%).
- وثالثاً يأتي "الخصائص اللغوية"، بوزن نسبي (77.6%).
- ثم "التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية"، بوزن نسبي (77.4%).
- وجاءت "الخصائص الاجتماعية" في المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي (74.8%).

- وفي المرتبة قبل الأخيرة كانت "الخصائص النفسية والسلوكية" بوزن نسبي (75.7%)
- وبذلك فإن جميع مجالات الاستبانة تقع ضمن مستوى متقارب، مما يشير إلى أن أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً في المدارس الابتدائية بالنقب من وجه نظر معلمي غرفة المصادر ودرجتها الكلية تقع ضمن هذا المستوى. ويمكن القول أن خصائص صعوبات التعلم بتصنيفاتها المتعددة جاءت بمستوى جيد؛ أي أنها ذات أهمية كبيرة في ظهورها والبحث عنها، والاهتمام بها، وهذه النتيجة تأتي بتأكيد معلمي غرفة المصادر على تلك الخصائص. وتتفق هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة الربيعان والمطيري (2022) ودراسة الغامدي (2023) التي أظهرتا درجة كبيرة لأداة الدراسة (الاستبانة).

أما بخصوص تصدر الخصائص الفكرية (الذاكرة) في أعلى مراتب خصائص صعوبات التعلم فقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- تُعد الخصائص الفكرية المرتبطة بالتذكر من أكثر الخصائص ممارسة وتفاعلاً بين المعلم والطالب داخل البيئة الصفية، إذ يشكل التذكر الأساس الذي تُبنى عليه استجابات المعلم، سواء عند طرح الأسئلة، أو أثناء تبادل الأفكار، أو عند تقييم تفاعل الطالب واندماجه مع أساليب التدريس. وتظهر سمات الذاكرة بوضوح من خلال مظاهر مثل: ضعف أو غياب الذاكرة البصرية، الذي يتجلى في صعوبة الطالب في تذكر الكلمات أو خطوات الحل التي شاهدها سابقاً، وكذلك الذاكرة الحسية–الحركية، حيث يعاني الطالب من صعوبة في تذكر الأنشطة الحركية أو الحسية التي مارسها، بالإضافة إلى ضعف في الذاكرة السمعية، مما يؤدي إلى صعوبة في تذكر الأرقام أو الكلمات المسموعة. وتمثل هذه الأبعاد المختلفة للذاكرة مكونات أساسية لاكتساب المعرفة داخل الصف، وهي تتطلب دعماً تربوياً مكثفاً لضمان تحقق التعلم الفاعل.

- معلمي غرفة المصادر يؤكدون من خلال هذه النتيجة أن أهم الخصائص لصعوبات التعلم الأكثر شيوعاً هي الخصائص الفكرية (الذاكرة) أي أنها تحتاج لعناية واهتمام كبير.
- أما "الخصائص الاجتماعية" على الرغم من أنها جاءت في المرتبة الأخيرة، إلا أنها كانت في مستوى مناسب لتوافرها بدرجة كبيرة، وترى الباحثة أن السبب في حصولها على المرتبة الأخيرة قد يرجع إلى:
- التفاعل الإيجابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة ككل والغرفة الصفية.
- تركيز معلمي غرفة المصادر في المدارس على الخصائص ذات العلاقة بعمليات التدريس والتعليم، وما ينتج عنها من خصائص فكرية ومعرفية وغيرها.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغريبي (2019) التي أظهرت أهمية الخصائص الاجتماعية في صعوبات التعلم ودورها في إحداث أهداف عملية التعليم والتعلم.

- **وتبين أن فقرات مجال الخصائص الفكرية (الانتباه) كان بين (74.8 – 79%) أي بدرجة كبيرة.**

وجاءت أعلى الفقرات كما يلي: جاءت الفقرة "ضعف المقدرة على اختيار المعلومات المهمة التي يلزم أن يتعلمها الطالب" في أعلى مراتب الخصائص الفكرية (الانتباه)، بوزن نسبي (79%). ثم الفقرة "ضعف التركيز"، بوزن نسبي (77.9%).

وقد تعزو الباحثة حصول الفقرتين على أكثر خصائص صعوبات التعلم تواجداً إلى:

- تُعد مهارة اختيار المعلومات المهمة من المهارات المعرفية المركبة، إذ تنبثق عن ضعف في مهارات التمييز والانتقاء، سواء للأفكار أو المعلومات ذات الصلة بسياق التعلم. وتُعد هذه المهارة حصيلة لمجموعة من القدرات السابقة، وعلى رأسها مهارة تحديد أولويات التعلم وتنظيم المحتوى المعرفي بحسب أهميته.

- أما ما يتعلق بكثرة المشتتات وضعف التركيز، فهي من السمات الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويمكن عزوها إلى عوامل بيولوجية تتعلق بالبنية العصبية للانتباه، وأخرى بيئية تتصل بظروف التعلم المحيطة. كما أن غياب استراتيجيات تعليمية قائمة على التركيز، وضعف الاستثمار في تنمية مهارات الانتباه لدى هؤلاء الطلبة، يسهمان في تعزيز هذا التحدي، مما يستدعي تدخلات تربوية ممنهجة تراعي هذا الجانب في تصميم المحتوى وطرائق العرض والتفاعل داخل الصف. وجود التكنولوجيا والتقنيات الرقمية، وانتشار الهاتف المتنقل بين أيدي الطلبة يسهم مع غيره في ضعف التركيز.

في حين كانت أدنى الفقرات كما يلي:

الفقرة "صعوبة في الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى حين يعرفها" في أدنى المراتب بوزن نسبي (74.8%).

ثم الفقرة "صعوبة في الاستماع عند وجود المشتتات البصرية" بوزن نسبي (76.6%). وترى الباحثة أنها حصلت على درجات كبيرة نظراً لمحدودية البنية الفكرية التي يحتوي عليها والقائمة على معلومات مخزنة لديه مترابطة بشكل منطقي، كذلك ضعف القدرات العقلية. كذلك انسجام النتيجة السابقة المتعلقة بضعف التركيز مع صعوبة الاستماع في ظل وجود مشتتات بصرية، وهذا يرجع لضعف التآزر البصري السمعي.

وقد تعزو الباحثة حصول الفقرتين على أدنى مراتب الخصائص الفكرية (الانتباه) إلى: اهتمام المحتوى المعرفي في المناهج على تلك المهارات والخصائص، كذلك هي الأقل تواجداً نظراً للتركيز على مهارات السماع والاستماع والانصات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- **كما تبين أن فقرات مجال الخصائص الفكرية (الذاكرة) كانت بين (78.7 –80.5%).**

وجاءت في أعلى الفقرات: الفقرة: "صعوبة تذكر ما قد سمعه الطالب من تعليمات وشرح" بدرجة كبيرة بوزن نسبي (80.5%).

وترجّح الباحثة أن السبب وراء ذلك يعود إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من إشكالات في قدراتهم على الاحتفاظ بالمعلومات في كلٍّ من الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى. وتُعد الذاكرة السمعية أحد التصنيفات الأساسية للخصائص الفكرية المرتبطة بالذاكرة، وهي من الجوانب التي يظهر فيها الضعف بشكل واضح لدى هذه الفئة. وقد أشارت عينة الدراسة من المعلمين إلى ملاحظتهم المتكررة لصعوبات مرتبطة بالذاكرة السمعية أثناء المواقف التعليمية الصفية، مما يعكس استمرار هذه المظاهر كعائق تعلّمي يتطلب تدخلات تعليمية متخصصة تراعي طبيعة هذا الضعف.

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة: "ضعف قدرة الطالب على تذكر ما قامت به حركة يده"، في أدنى المراتب، ولكنها بدرجة كبيرة بوزن نسبي (78.7%)، وترجع الباحثة ذلك إلى أنها خصائص تتوافر لدى الطلبة باستمرار، وارتفاع درجة الخاصية يدل على قوة ملاحظتها من قبل المعلمين، والتي تظهر في الأنشطة الأكاديمية والمحالات المعرفية باختلاف صورها وأشكالها. وترتبط مشكلات الذاكرة باضطرابات الانتباه والافتقار إلى الاستراتيجيات التدريسية المناسبة.

- **وكانت فقرات مجال الخصائص الفكرية (الإدراك) بين (74.8 – 82.4%).** وجاءت أعلى الفقرات كما يلي:
- جاءت الفقرة: "ضعف في القدرة على تكوين الكلمات من حروف متفرقة" في أعلى مراتب الخصائص الفكرية المرتبة بالإدراك حيث كانت بدرجة كبيرة بوزن نسبي (82.4%).
- ثم الفقرة: "ضعف القدرة على إعطاء الإجابة فور سماع السؤال رغم معرفة الطالب بالإجابة" حيث كانت بدرجة كبيرة بوزن نسبي (81.7%).

وترى الباحثة بأن حصول الفقرتين على أعلى المراتب قد يرجع إلى:

- ضعف النمو اللغوي لدى الطلبة فنجد أن الطلبة لديهم فهم للكلمات لكن ضعف في استخدامها أو توظيفها، أي تواجد اضرابات لغوية لدى الطلبة.
- أن الخصائص الفكرية المرتبطة بالإدراك من أكثر الخصائص التي تعكس معاناة لدى الطلبة صعوبات التعلم فهي تتشابك مع قدرات الطلبة على إحداث التكامل بين أفكاره وأفعاله. كذلك ضعف القدرة على التحكم بتصرفاته وسلوكياته التي تعكس أفكاره.

في حين كانت أدنى الفقرات كما يلي:

- الفقرة: "ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الكلمات" في أدنى المراتب بوزن نسبي (74.8%).
- ثم الفقرة: "قصور في فهم اللغة الشفوية" بوزن نسبي (74.8%).

وترى الباحثة بأن حصول الفقرتين على أدنى المراتب قد يرجع إلى: الضعف في التمييز بين حروف الكلمات، وكتابتها ونطقها وسماعها بشكل جيد.

واتضح أن خصائص مجال الخصائص الفكرية (التفكير) كانت بين (76.3 – 80.6%) أي بدرجة كبيرة.

وجاءت أعلى الفقرات: الفقرة: التي تنص على: "ضعف القدرة في الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة" بدرجة كبيرة، بوزن نسبي (80.6%)

في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة: والتي تنص على: "ضعف في القدرة على تحليل المشكلة" بدرجة كبيرة بوزن نسبي قدره (76.3%)

وترى الباحثة أن كلتا الفقرتين هي من عمليات التفكير العليا التي تحتاج لفهم وتدرج في مهارات التفكير.

وتبين أن خصائص مجال الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية) كانت بين (73.9 – 79.0%).

وجاءت أعلى الفقرات، الفقرة: "ضعف المرونة في التعبير عن الأفكار" بدرجة كبيرة وبوزن نسبي قدره (79.0%)، في حين كانت أدنى الفقرات: "صعوبة في ربط المفردات بالسلوك" بدرجة كبيرة بوزن نسبي قدره (73.9%)

وتبين أن مفردات مجال الخصائص الاجتماعية كانت بين (72.1 – 81.1%).

وجاءت أعلى الفقرات كما يلي:

الفقرة التي تنص على: "ضعف في معرفة الأعراف الاجتماعية" بدرجة كبيرة وبوزن نسبي قدره (81.1%). ثم الفقرة التي تنص على: "صعوبة في تكوين صداقات جديدة واكتسابها" بدرجة كبيرة وبوزن نسبي قدره (79.5%). وفي أدنى الفقرات كانت الفقرة التي تنص على: " ضعف مهارات السلام على الآخرين (التحية)" بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (72.1%). تلاها الفقرة التي تنص على: "ضعف مهارات الاتصال" بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (73.1%)

كما تبين أن مفردات الخصائص النفسية والسلوكية كانت بين (72.0 – 82.4%).

وجاءت أعلى الفقرات كما يلي:

- جاءت الفقرة: " قصور في إكمال المهمات" في أعلى مراتب الخصائص النفسية والسلوكية بدرجة كبيرة، بوزن نسبي (82.4%).
- ثم الفقرة: "انخفاض مستوى الطموح" بوزن نسبي (81.7%).

في حين كانت أدنى الفقرات كما يلي:

- الفقرة: "عزو الفشل إلى عوامل خارجية مثل المعلم وصعوبة المادة" في أدنى المراتب، بوزن نسبي (72%).

- ثم الفقرة: "انخفاض في تقدير ذاته (يرى نفسه أقل قيمة بالمقارنة مع أقرانه وزملاءه)"، بوزن نسبي (72.1%).

واتضح أن خصائص مجال الخصائص اللغوية كانت بين (76.3 – 79.5%).

وجاءت أعلى الفقرات كما يلي:

- جاءت الفقرة: "صعوبات في اللغة التعبيرية" في أعلى مراتب الخصائص اللغوية، بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (83.6%).
- ثم الفقرة: "صعوبات في اللغة الاستقبالية"، بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (79.2%).

وقد تعزو الباحثة حصول الفقرتين على أعلى المراتب إلى:

في حين كانت أدنى الفقرات كما يلي:

- الفقرة: "التشويه لبعض أصوات الحروف" والفقرة: "الإضافة لبعض أصوات الحروف" في أدنى المراتب، بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (76.3%).

وتبين أن فقرات مجال الخصائص الحركية كانت بين (71.2 – 79.0%).

وجاءت أعلى الفقرات كما يلي:

- جاءت الفقرة: "صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الكتابة"، بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (79%).
- ثم الفقرة رقم (6) "صعوبة في التآزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الكتابة" بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (76.4%).

في حين كانت أدنى الفقرات كما يلي:

- جاءت الفقرة: "صعوبة التوازن العام في الرمي"، بوزن نسبي (71.2%).
- ثم الفقرة: "صعوبة التوازن العام في المشي والقفز"، بوزن نسبي (71.3%)

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: ما أكثر الاستراتيجيات العلاجية استعمالاً مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب؟

أظهرت النتائج أن استراتيجيات علاج صعوبات التعلم كانت بين (72.0 – 84.4%).

وجاءت أعلى الاستراتيجيات كما يلي:

- جاءت الاستراتيجية: "الألعاب التعليمية" في أعلى مراتب الاستراتيجيات العلاجية، بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (84.4%).
- ثم الاستراتيجية: "تحليل المهارة "، بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (82.4%)

وترى الباحثة أن هذه النتائج منطقية وواقعية فالتعلم باللعب لهد جدوى كبيرة ويشكل قيمة مضافة في الميدان التربوي، كما أن استراتيجية الألعاب التعليمية تعد بمثابة ترفيه وإمتاع لعقلية الطالب، وفيها ممارسات لمهارات مختلفة، كما تتضمن أهداف تربوية وتعليمية واجتماعية، فهي تنمي القيم لدى الطالب مثل قيم التعاون والحوار، وتنمي المهارات المعرفية والحركية مثل الذاكرة والانتباه وحل المشكلات، وتعزز الجوانب الاجتماعية كالمشاركة والتفاعل، والعمل الجماعي.

كما تعد استراتيجية تحليل المهارة من أيسر الاستراتيجيات وأكثرها فائدة وهي التي تعمل على تحليل المهارة إلى مهارات تفصيلية يسهل إدراكها.

في حين كانت أدنى الاستراتيجيات كما يلي:

- استراتيجية " الحواس المتعددة (VAKT) المنظم لتعليم الكتابة"، بدرجة كبيرة، بوزن نسبي (72%)

واستراتيجية "جيلنجهام" الصوتية (Gelinjham way audio)" في أدنى المراتب، بوزن نسبي (72.1%).

وهي استراتيجيات حصلت على درجات كبيرة؛ مما يعني ضرورة التركيز عليها والاهتمام بها من قبل أصحاب القرار والمعلمين في الميدان التربوي، فالاستراتيجيات المطروحة كافة لها أهمية وإضافة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحقق نتاجات تعليمية كبيرة، وربما كانت تلك الاستراتيجيتين في أدنى المراتب نظراً لأسبقية الاستراتيجيات الأخرى عنها كأولويات لتدريس طلبة ذوي صعوبات التعلم، ووضوح غالبية الاستراتيجيات السابقة للمختصين والمعلمين، أما الاستراتيجيات المذكورة في أدنى المراتب فهناك مازال غموض وضعف دراية بها من قبل عينة الدراسة.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اجابات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعاً تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) ؟

أولًا: الفروق على متغير الجنس

أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي تقديرات معلمي غرفة المصادر في منطقة النقب على جميع مجالات الاستبانة المتعلقة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية للاستبانة تعزى للجنس (ذكور – إناث)، أي أن المعلمين من الجنسين لديهم تقديرات متقاربة لخصائص الطلبة صعوبات التعلم.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة طبيعية نظراً لأن جميع معلمي غرفة المصادر من كلا الجنسين يجتازوا نفس الدورات التدريبية، ونفس الأنشطة المقررة عليهم في مجال تربية وتعليم

الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أنه لا يوجد فرق في سياسة مديريات التربية والتعليم تجاه أي من الجنسين في جهودهم، أو قراراتهم أو تبادل الخبرات أو المعلومات. كما أن الظروف التي يعيشها المعلمون من كلا الجنسين هي واحدة، وفي مجتمع واحد أي الأفكار المحيطة بهم هي أفكار مشتركة ورؤيتهم للطلبة ذوي صعوبات التعلم مشتركة.

ثانيًا: الفروق على متغير المؤهل العلمي

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي غرف المصادر في منطقة النقب على جميع مجالات الاستبانة المتعلقة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك على الدرجة الكلية، تعزى للمؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عليا)، وجاءت الفروق لصالح المعلمين من حملة المؤهلات العليا. وتُعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهلات دراسات عليا يتمتعون بخلفية علمية ومهنية أعمق في مجال صعوبات التعلم، الأمر الذي يعزز وعيهم بخصائص هذه الفئة واحتياجاتها التربوية والتعليمية، بالإضافة إلى حرصهم المستمر على متابعة المستجدات النظرية والتطبيقية في تخصصاتهم. في المقابل، فإن بعض المعلمين من حملة درجة البكالوريوس قد يكتفون بما اكتسبوه من معرفة خلال دراستهم الجامعية، ويعتمدون بدرجة كبيرة على البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم، دون وجود توجه واضح للتوسع الذاتي في هذا المجال.

وعلى صعيد آخر، لم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في مجالي الخصائص الاجتماعية والخصائص السلوكية والنفسية تعزى للمؤهل العلمي، وقد يُعزى ذلك إلى توحيد السياسات والبرامج التدريبية المقدمة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي لجميع معلمي غرف المصادر، بغض النظر عن مؤهلاتهم. كما أن مظاهر الخصائص الاجتماعية والنفسية والسلوكية لدى الطلبة ذوي

صعوبات التعلم تُعد من الجوانب الواضحة والبارزة التي يكتسب المعلمون وعيًا بها من خلال الخبرة والممارسة اليومية، دون الحاجة إلى درجة أكاديمية متقدمة لفهمها أو التعامل معها بفعالية.

وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني (2023)، التي أشارت إلى وجود فروق لصالح حملة الدراسات العليا في مدى استخدامهم لاستراتيجية روبنسون في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما يعزز أهمية التأهيل المتقدم في تطوير الأداء المهني للمعلمين العاملين مع هذه الفئة.

ثالثًا: الفروق على متغير سنوات الخبرة

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي غرف المصادر في المدارس الابتدائية بمنطقة النقب حول أكثر خصائص صعوبات التعلم شيوعًا تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. وتُعزي الباحثة هذا إلى أن المعلمين، بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم، يمتلكون معرفة جيدة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، نظرًا لخضوعهم جميعًا لتدريب أكاديمي متخصص، إضافة إلى مشاركتهم في دورات تدريبية متعددة تركز على تشخيص صعوبات التعلم والتعامل مع خصائصها. كما أن التراكم المعرفي الناتج عن الممارسة التدريسية اليومية ساعد في تعزيز قدرتهم على التعرف على هذه الخصائص وتقديرها بفعالية، باستخدام أدوات وأساليب تربوية متنوعة.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، بين متوسطات تقديرات معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر استراتيجيات علاجية إستعمالاً مع صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) ؟

أولًا: الفروق على متغير الجنس

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي غرف المصادر في المدارس الابتدائية بالنقب حول أكثر الاستراتيجيات العلاجية استخدامًا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث). وتُعزى الباحثة هذا التقارب في التقديرات إلى أن المعلمين من كلا الجنسين يشتركون في رؤية موحدة تجاه فاعلية الاستراتيجيات العلاجية المطبقة، ويعتمدون في ممارساتهم على الأساليب التي أثبتت جدواها مع هذه الفئة من الطلبة. كما يعكس هذا الاتفاق درجة عالية من الوعي المهني والتربوي بأهمية استخدام استراتيجيات تعليمية وعلاجية متخصصة تلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بغض النظر عن اختلاف جنس المعلم.

ثانيًا: الفروق على متغير المؤهل العلمي

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي غرف المصادر في المدارس الابتدائية بالنقب بشأن أكثر الاستراتيجيات العلاجية استخدامًا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عليا). ويُعزى هذا التقارب في التقديرات إلى أن المعلمين، بغض النظر عن مؤهلهم الأكاديمي، يُبدون اهتمامًا مشتركًا بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويمتلكون كفاءات تدريسية متنوعة تمكّنهم من اختيار الاستراتيجيات العلاجية المناسبة للتعامل مع الخصائص المتعددة لهذه الفئة. وتتباين هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الدوسري وطلافحة (2023)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في الممارسات التعليمية المستندة إلى الأدلة تعزى للمؤهل العلمي، وجاءت الفروق في تلك الدراسة لصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس".

ثالثًا: الفروق على متغير سنوات الخبرة

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي غرف المصادر في المدارس الابتدائية بالنقب بشأن أكثر الاستراتيجيات العلاجية استخدامًا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (5 سنوات فأقل، أكثر من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات). ويُشير هذا التقارب في التقديرات إلى أن المعلمين، باختلاف سنوات خبرتهم، يمتلكون مستوىً متقاربًا من المعرفة والاستيعاب لمجموعة الاستراتيجيات العلاجية الفعالة، الأمر الذي يعكس أهمية هذه الاستراتيجيات وشيوع استخدامها، فضلًا عن صدق أداة الدراسة في قياسها.

وتُعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة الدوسري وطلافحة (2023)، والتي أفادت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الممارسات التعليمية المستندة إلى الأدلة لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

برنامج مقترح لتطوير الاستراتيجيات العلاجية الأكثر استعمالاً مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب.

1. **اسم البرنامج المقترح**
2. **أهداف البرنامج المقترح**
3. **محتوى البرنامج المقترح**
4. **الجهات المعنية بتطبيق البرنامج المقترح**
5. **متطلبات تنفيذ البرنامج المقترح**
6. **آليات تنفيذ البرنامج المقترح**
7. **التحديات التي تواجه تطبيق البرنامج المقترح**

8. الحلول المقترحة لمواجهة تحديات تنفيذ البرنامج المقترح.

أ. اسم البرنامج: توظيف الاستراتيجيات العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في منطقة النقب

ب. الهدف العام للبرنامج: تدريب معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية على معرفة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتوظيف الاستراتيجيات العلاجية لعلاج صعوبات التعلم؛ بما يحسن من أدائهم التدريسي ويحقق الأهداف المرجوة.

ج. أهداف البرنامج التفصيلية: يهدف هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. أهداف معرفية:

– توضيح أهمية الكشف عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والمشكلات التي تعترضهم في عملية التدريس.

– التعرف إلى أهداف المقررات الدراسية وطرق دمج الاستراتيجيات العلاجية لتحقيق أهدافها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

– تمكين معلمي غرفة المصادر من الجانب المعرفي للاستراتيجيات العلاجية الأكثر استخدامًا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

– تزويد القائمين على النظام التربوي والتعليمي بمقترحات وتصورات قد تسهم في الارتقاء بالأداء المهني لمعلمي غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية.

2. أهداف وجدانية:

– تعزيز القيم والاتجاهات لدى معلمي غرفة المصادر نحو تطبيق أفضل الممارسات التعليمية التي تتناسب مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي من أهمها توظيف الاستراتيجيات العلاجية.

– إكساب معلمي غرفة المصادر بالوعي اللازم للكشف عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم والفوائد التربوية المرجوة من توظيف الاستراتيجيات العلاجية.

– تقدير أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم ودائرة التربية الخاصة، والإرشاد بأهمية عمل معلمي غرفة المصادر، والدور المنشود منهم.

3. أهداف نفسية حركية:

– تزويد معلمي غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية بالمهارات اللازمة والجدارات المناسبة لتوظيف استراتيجيات علاجية متنوعة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتم تحديد مجموعة من الخطوات المقترحة لتشكل أساسات واضحة لتنفيذ البرنامج المقترح لتوظيف الاستراتيجيات العلاجية في تدريس طلبة صعوبات التعلم، والتي تتضح بما يلي:

أولاً: إعداد لجنة في مديريات التربية والتعليم لإدارة البرنامج المقترح وتطويره، يكون وظيفتها إعداد الخطط التدريبية، ودراسة الاحتياجات التدريبية، دراسة أثر التدريب، والتواصل مع المجتمع المحلي لعقد شراكات مع مؤسسات تدريب ومدربين جدد.

ثانياً: رصد الوزارة لمتطلبات وركائز عمليات التدريب، لتنمية مهارات معلمي غرفة المصادر في توظيف الاستراتيجيات العلاجية بكفاءة واقتدار.

ثالثاً: اختيار واستقطاب المدربين ذوي الجدارات التدريبية العالية، ليستطيعوا تحقيق أهداف البرامج التدريبية، وهذا يتحقق من خلال وضع مواصفات محددة لجودة وتميز المدرب، وإعداد الاختبارات المناسبة والملائمة لذلك.

رابعًا: إجراء تقويم قبلي مبدئي وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي غرفة المصادر في وزارة التربية والتعليم وذلك يتحقق من خلال إعداد استمارة احتياجات تدريبية.

خامسًا: البدء بإعداد خطة تدريبية مناسبة لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتوظيف الاستراتيجيات العلاجية، بحيث تكون الموجه الرئيس للبرامج التدريبية المنفذة، ولكي تتشكل الخطة من تحديد للأهداف العامة والإجرائية(السلوكية) وتحديد للمحتوى التدريبي.

د. الفئة المستهدفة: معلمي غرفة المصادر بالمرحلة الابتدائية بمنطقة النقب.

هـ. ساعات التدريب: تقترح الباحثة إجمالي ساعات البرنامج التدريبي (40) ساعة تنفذ خلال (10) أيام، بمعدل أربع ساعات تدريبية كل يوم، وتكون على شكل وحدات تدريبية مستقلة.

و. الوحدات التدريبية المقترحة: يتضمن البرنامج التدريبي خمس وحدات رئيسة، تضم محتوى البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي غرفة المصادر بالمرحلة الابتدائية والخطة الزمنية. ويمكن توضيحها من خلال الجدول (5-1):

جدول (5-1)

محتوى البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي غرفة المصادر والخطة الزمنية

الرقم	الوحدة التدريبية	عدد الساعات	عدد الأيام
1	التعرف إلى خصائص صعوبات التعلم الأكثر توافرًا والتخطيط للاستراتيجيات العلاجية وطرق توظيفها	8	2
2	طرح نماذج لاستراتيجيات علاجية مختلفة	8	2
3	تطوير النماذج والأدوات المرافقة للاستراتيجيات العلاجية	8	2
4	تنفيذ الاستراتيجيات العلاجية وعرض تجارب متنوعة	8	2
5	تقويم الاستراتيجيات العلاجية	8	2
	الإجمالي	40	10

ويتم التدريب على المحتويات السابقة بالتركيز على الواجبات التي تمكن معلمي غرفة المصادر من التوظيف الفاعل والكامل للاستراتيجيات العلاجية في مجالات التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقويم.

سابعًا: الجهات المعنية بتطبيق البرنامج المقترح:

- وزارة التعليم ممثلة بالإدارة العامة للإشراف التربوي، والإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.
- كليات التربية وأقسام التربية الخاصة.
- إدارة المناطق التعليمية، وأقسام التربية الخاصة.
- مشرفو التربية الخاصة.
- جميع مدارس المرحلة الابتدائية.

ثامنًا: متطلبات تنفيذ البرنامج المقترح:

- التأييد والدعم من وزارة التربية والتعليم ممثلة بالإدارة العامة للإشراف والإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.
- التأييد والدعم إدارة المناطق التعليمية، وأقسام الإرشاد والتربية الخاصة.
- المساندة من الإشراف التربوي في المديريات ومديري المدارس.
- تدريب الجهات ذات الصلة بتنفيذ البرنامج التدريبي.
- تخصيص الوقت والمكان المناسبين للتدريب، وتوفير الإمكانات البشرية من الخبراء والمختصين، والإمكانات المادية من الدعم المالي والتجهيزات والمعدات والخدمات وغيرها اللازمة لتنفيذ البرنامج المقترح.
- تشكيل لجان من وزارة التعليم للقيام بعملية الإشراف والمتابعة والتقويم وتقديم التغذية الراجعة حول تنفيذ البرنامج المقترح.
- توفير الثقافة الداعمة لتدريب معلمي غرفة المصادر وفق البرنامج المقترح وأهميته في تطوير عملية التعليم والتعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك بعقد الندوات واللقاءات على مستوى المنطقة التعليمية وما حولها.

تاسعًا: آليات تنفيذ البرنامج المقترح:

- الحصول على موافقة وزارة التعليم على تنفيذ البرنامج المقترح، والتوجيه إلى الجهات ذات الصلة للقيام بهذه المهمة، وقيام اللجان المكلفة من الوزارة بكل ما يخص عملية تنفيذ البرنامج المقترح.
- قيام وزارة التعليم بعقد شراكات واتفاقيات مع خبراء ومختصين في الاستراتيجيات العلاجية للطلبة صعوبات التعلم لتقديم الدعم اللازم لتنفيذ البرنامج المقترح.

- تنفيذ البرنامج المقترح من خلال ورش العمل، وحلقات النقاش، والدورات التدريبية، والحقائب التعليمية.
- الحصول على الدعم البشري والمالي المناسبين لتنفيذ البرنامج المقترح.
- منح الحوافز والمكافآت المالية والمعنوية لمعلمي غرفة المصادر الخاضعون للتدريب ومنفذي الاستراتيجيات العلاجية في المدارس.

عاشرًا: التحديات التي قد تواجه تنفيذ البرنامج المقترح:

- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق معلمي غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية، من مهمات تدريسية وإدارية يتطلبها دور معلم غرفة التربية الخاصة.
- ضعف توافر المختصين والخبراء أو الوصول إليهم والاتفاق معهم لتنفيذ البرنامج المقترح.
- غياب الوعي الكافي بأهمية التدريب على توظيف الاستراتيجيات العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- ضعف الدعم المالي المخصص لبرامج تطوير مهارات معلمي غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية، وغياب الحوافز والمكافآت التشجيعية.

الحادي عشر: الحلول المقترحة لمواجهة تحديات تنفيذ البرنامج المقترح:

- نشر ثقافة التغيير والتطوير ودورها التربوي باستخدام النشرات والدورات واللقاءات والندوات والمؤتمرات.
- عقد الشراكات والاتفاقيات مع كليات التربية والجامعات، والمؤسسات المجتمعية، المهتمة بالتربية الخاصة، وذوي صعوبات التعلم، وتدريب المعلمين عليها.

- توفير الدعم المالي اللازم لتخصيص الحوافز والمكافآت التشجيعية لمعلمي التربية الخاصة على توظيف البرنامج المقترح.
- منح مزيد من الصلاحيات لإدارة التعليم العامة ومكاتب التعليم التابعة لها، والتربية الخاصة والإدارات المدرسية في مدارس المرحلة الابتدائية، لإيجاد الطرق والإجراءات الملاءمة لتنفيذ البرنامج المقترح.

2.5 توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم تقديم مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

1. زيادة تركيز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على الطلبة صعوبات التعلم في المدارس، والعناية ببرامجهم.
2. تبني المديريات لفكر التغيير والتطوير في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم قولاً وفعلاً من خلال تدريب معلمي غرفة المصادر على استراتيجيات تدريس جديدة ومناسبة لتحقيق الأهداف.
3. عقد دورات تدريبية بشكل دوري ومستمر لمشرفي التربية الخاصة ورؤساء الأقسام ومعلمي غرفة المصادر على خصائص الطلبة صعوبات التعلم والاستراتيجيات العلاجية لصعوبات التعلم.
4. تصميم أدلة ارشادية وبروشورات وكتيبات توضح خصائص الطلبة صعوبات التعلم، وطرق تنفيذ الاستراتيجيات العلاجية في المدارس.
5. ضرورة تحديث الخطط الاستراتيجية لمديريات التربية والتعليم، وذلك يتم بعد تحديد المفاهيم الجديدة في مجال الطلبة صعوبات التعلم، والتقنيات والاستراتيجيات المستخدمة حديثاً لعلاجهم.

6. بناء جسر التكامل والتعاون بين رياض الأطفال والمدارس الأساسية من أجل تطوير قياس واضحة للكشف عن صعوبات التعلم، والتعاون في طرح استراتيجيات علاجية لهم.

7. توفير المتطلبات الإدارية والتنظيمية واللوجستية اللازمة لتطبيق الاستراتيجيات العلاجية في المدارس.

8. توفير حوافز للمعلمين في غرف المصـــادر، وفق معايير محددة، مثل المبادرات العلاجية لصعوبات التعلم، ومبادرات اجتماعية وغيرها.

9. تصـميم منهج دراسـي ومواد إثرائية تعليمية بناء على الاسـتراتيجيات العلاجية الأكثر أهمية لدى الطلبة صعوبات التعلم.

10. إنشـاء مراكز متخصـصـة في برمجة وإنتاج الألعاب التعليمية التي تحتاج إلى مواد عينية وتقنية لتنفيذ الاستراتيجيات العلاجية بدقة واتقان.

11. تقوية قنوات الاتصـال والتواصـل مع الجامعات لتضـمين خصـائص الطلبة صـعوبات التعلم والاستراتيجيات العلاجية في المقررات الجامعية الدراسية.

12. تدريب مديري المدارس والإشـــراف العام على كيفية تقويم ومتابعة برامج صـــعوبات التعلم وطرق تدريسهم.

13. تعميم تجارب المدارس المتميزة في تطبيق اســـتراتيجيات علاجية لصـــعوبات التعلم على المدارس الأخرى، كذلك تفعيل الزيارات التبادلية للمعلمين بين المدارس.

3.5 المقترحات المستقبلية

في ضوء ما سبق يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات، وهي:

1- إجراء دراسة حول بعض الاستراتيجيات العلاجية وقياس فاعليتها في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى الطلبة صعوبات التعلم.

2- إجراء دراسة بعنوان: برنامج مقترح لتطوير جدارات معلمي غرفة المصادر في التعامل مع الاستراتيجيات العلاجية للطلبة صعوبات التعلم.

3- إجراء دراسة حول الدور التربوي للإدارة المدرسية في رعاية الطلبة صعوبات التعلم، وتوفير بيئة تعليمية لهم.

4- إجراء دراسة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل المشاركة المجتمعية لدمج الطلبة صعوبات التعلم في المجتمع.

5- إجراء دراسة حول استراتيجيات علاجية لها علاقة بالتقنيات الرقمية وقياس أثرها على أداء الطلبة صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

إبراهيمي، سامية. (2013). أثر البرنامج العلاجي المقترح باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة بوزريعة، الجزائر.

أبو شعيرة، خالد، والغباري، خالد. (2009). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. مكتب المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو فخر، غسان. (2004) التربية الخاصة بالطفل. منشورات جامعة دمشق.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2015). *صعوبات التعلم- طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية* (ط1). أكاديمية التربية الخاصة.

أبو نيان، إبراهيم. (2022). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار الموسوعة للنشر والتوزيع.

أبو يحيى، فراس والمحارمة، لينا. (2018). استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقاتها باتجاهاتهم في الأردن (رسالة ماجستير). جامعة عمان العربية. http://search.mandumah.com/Record/916358

أبوزينة، فريد. (1997). *الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها* (ط4). مكتبة دار الفرقان.

أبوعميرة، محبات. (2001). الصعوبات التي تواجه التلاميذ في أثناء قراءة رموز الرياضيات (رسالة ماجيستير) جامعة عين شمس.

أحمد، مهما محمد. (2010). فعالية برنامج كمبيوتر قائم على الوسيط التعليمي المتحرك في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (رسالة دكتوراه). جامعة دمنهور.

إدريس، نيفين أحمد. (2004). فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة المنيا.

آيكين، لويس. (2007). الاختبارات والامتحانات لقياس القدرات والأداء(فرح السراج، مترجم) الرياض: العبيكان للأبحاث والتطوير.

بشقة، سماح. (2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي (رسالة ماجستير). جامعة الحاج لخضر.

البطاينة، ختام أحمد. (2021). صعوبات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الاولى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(5)*، 272 – 286.

بطرس، حافظ بطرس. (2017). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. دار الزهراء.

بطرس، حافظ. (2023). *تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة*. دار المسيرة.

بكري، سهام عبد المنعم. (2014). فاعلية استراتيجية تعلم الأقران في خفض صعوبات تعلم الكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (148)، 81-123.

بوضيف، محمود عبد القادر. (2015). فاعلية برنامج لعلاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئى التعلم باستخدام العيادات القرائية المدعومة ببعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أسيوط، مصر.

الثمالي، عبد الله .(2020). صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب غرف المصادر في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مدينة الطائف. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 9*(1): 61- 73.

جامعة سطيف(2024). *محاضرات صعوبات التعلم، الموقع الالكتروني*-https://cte.univ /setif2.dz

الحديدي، منى والخطيب، جمال. (2005). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

حنفي، رحاب نبيل. (2023). فاعلية برنامج علاجي سلوكي قائم على أساليب تعديل السلوك في خفض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، (121)، 535-565.

الحوامدة، أحمد. (2019). *استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم*. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

الدميني، أحمد عبد الله .(2023) .فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبات القراءة لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي بمدينة ذمار. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*. *5*(1)، 134-178.

الربيعان، عبد الله والمطيري، نوف. (2022). دراسة تقويمية لمستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفق بعض المتغيرات، *مجلة كلية الآداب*، (13)، 111-150.

الرحبية، أمل أحمد. (2020). *المدخل إلى صعوبات التعلم، حقيبة إثرائية في مجال التربية الخاصة*. وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

الرعاوي، عبد الله أحمد.(2020). إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم (رسالة ماجستير)، جامعة القصيم، السعودية.

الزهراني، أحمد بن بخيت عتيق. (2023). واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها. *مجلة كلية التربية*، *39*(32)، 127- 158.

السرطاوي، زيدان وآخرون. (2009). *مدخل إلى صعوبات التعلم* (ط1). أكاديمية التربية الخاصة.

سهيل، تامر. (2012). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. جامعة القدس المفتوحة.

سومية، قدي. (2015). صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة القراءة والكتابة والحساب- دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستنغانم. *مجلة التنمية البشرية*، *1*(6)، 1-14.

السيد، ماجدة. (2015). *صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها*. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الشايع، فاطمة بنت علي صالح. (2015). واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم للسبورة الذكية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير.

الصباطي، إبراهيم (2020). الاتجاه نحو القراءة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، *21*(2)، 207-219.

الظاهر، قحطان. (2004). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار وائل للنشر والتوزيع.

الظاهر، قحطان. (2016). *مدخل إلى التربية الخاصة* (ط3). دار وائل للنشر والتوزيع.

العازمي، طلال والخطيب، جمال. (2021). التحديات التي تواجه طلبة الصف السابع ذوي صعوبات التعلم في دراسة الرياضيات عن بعد من وجهة نظر أولياء أمورهم بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*،*37*(3)، 340-373.

عاشور، علوطي ومريم، عريوة. (2017). واقع تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي بين النظرية والتطبيق(دراسة تحليلية). *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (6)، 200-210.

عبد القادر، محمود. (2021). أزمة جائحة كورونا(كوفيد19) وإشكاليات التعليم عن بعد، تحديات ومتطلبات، *المجلة التربوية في جامعة سوهاج*، (34)، 1-17.

عبد المالك، هند مكرم.(2015). فاعلية استراتيجية تعليم الأُقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الإبتدائية، *مجلة كلية التربية بأسيوط*، (1)، 249-278.

العبداللات، بسام. (2012). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية.

عبلة، مالكي. (2015). واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية – دراسة ميدانية بولايتيي البيض ووهران (رسالة ماجستير) جامعة وهران.

العتيبي، حنان محمد وخميس، ساما فؤاد. (2023). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المعرفة الرياضية لدى التلميذات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 16*(57)، 467-524.

العجمي، حمد والحوراني، محمد، وحمادة، لولوة، والعنزي، صالح، وأشكناني، أحمد، والظفيري، نواف. (2012). *صعوبات التعلم – النظرية والتطبيق*. دار المسيلة.

العزازي، هند عصام.(2014). صعوبات التعلم والخوف من المدرسة. المكتب العربي للمعارف.

علي، محيي الدين فواز .(2014). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق.

علي، نادية عبد الله. (2022). فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي لخفض بعض صعوبات تعلم الادراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية (رسالة ماجستير). جامعة عين شمس.

الغامدي، أروا سعيد. (2023). واقع توظيف المعلمات للألعاب التعليمية الإلكترونية في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة جامعة سوهاج*، *2*(14)، 2-37.

غنيمات، موسى محمد. (2015). صعوبات التعلم: واقع وآفاق. دار المعتز للنشر والتوزيع.

الفرا، إسماعيل صالح. (2005). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة– دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

فياض، كفاية عبد الرحيم، والحديد، شامة يحيى. (2022). فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة مادبا. *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *10*(2)، 215–243.

القرعان، أسمهان محمود. (2018). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في مدارس محافظة إربد. كلية التربية. جامعة حائل. السعدية.

القصير، نوال محمود. (2024). مفهوم الذات للأشخاص ذوي صعوبات التعلم والعوامل المؤثرة فيه: مراجعة أدبيات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *17*(59) 495– 518.

القمش، مصطفى والجوالدة، فؤاد. (2012). *صعوبات التعلم– رؤية تطبيقية*. دار الثقافة.

قنديل، يس. (2000). *التدريس وإعداد المعلم* (ط2). دار النشر الدولي.

كامل، محمد علي. (2005). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. مركز الإسكندرية للكتاب.

الكثيري، نورة والدوسري، مرام. (2020). المعوقات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والحلول المقترحة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *10*(27)، 33–78.

كوجد، كوثر حسين. (2018). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس(التربية الأسرية)*. عالم الكتب.

متولي، فكري لطيف.(2015). *مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية*. مكتبة الرشد.

مثقال، جمال. (2018). *أساسيات صعوبات التعلم*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

المجيدل، عبدالله واليافعي، فاطمة (2009). صعوبات تعلُّم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات "دراسة ميدانية. *مجلة جامعة دمشق، 3*(4)، 135 – 177.

مزرارة، نعيمة. (2017). دراسة مقارنة لبعض الخصائص السلوكية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي. *دراسات في علوم التربية،2*(2)، 35–62.

مزوري، حورية (2023). صعوبات التعلم الأكاديمي الشائعة لدى تلاميذ التعلم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير). جامعة احمد دراية.

مصطفى، أميرة. (2015). فاعلية أنشطة تعليمية قائمة على الألعاب التعليمية والمشاركة الوالدية لتنمية عمليات العلم لدى أطفال الروضة (رسالة ماجستير) جامعة حلوان.

معمار، صهيب صالح. (2022). تحديات ممارسات التعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلم والإجراءات الواجب اعتبارها للحد منها من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمنطقة المدينة المنورة. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، 38*(7)، 88–110.

معمار، صهيب. (2012). *صعوبات التعلم: الفئة المحيرة والخفية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي. (2002). *صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الناطور، ميادة. (2021). *مقدمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفكر.

الهرش، عايد والبطاينة، أسامة. (2007). أثر التعليم بمساعدة الحاسب على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في المهارات الأساسية (رسالة ماجستير). جامعة اليرموك.

وزارة التربية والتعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية*. المملكة العربية السعودية.

يحيى، خولة. (2005). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*. عمّان: دار المسيرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

AL-Qadri ,Abdo Hasan& Zhao, Wei& Li, Miao& Al-khresheh, Mohammad.(2021). The prevalence of the academic learning difficulties: An observation tool, Heliyon 7 (2021) e08164, www.cell.com/heliyon.

Anjuni, G., & Cahyadi, R. (2019). Improving Student's Reading Comprehension Through SQ3R (Survey, Question, Recite and Review) Technique. Project Professional Journal of English Education, 2(1), 1-6.

Askenaz & Henik (2010). Attetional networks in developmental dyscalculia. National library of medicine, Jolume (42), issue (8), (2004), pages 1029-1040.

Barakat& Fawzia.(2023). Vocabulary Development in English for Primary School Pupils with Learning Disabilities Using Digital Storytelling, 39(1). https://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic.

Barth, Carmen & Grütter, Jeanine(2024). Inclusive classroom norms and children's expectations of inclusion of peers with learning difficulties in their social world, Journal of School Psychology 104, : www.elsevier.com/locate/jschpsyc.

disabilities in the light of the basic principles and conditions of inclusion philosophy, European Journal of Education Studies, www.oapub.org/edu.

Gabriel ,Taina & Ringleb ,oritz Börnert(2023).The intersection of learning difficulties and behavior problems – a scoping review of intervention research Volume 8. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1268904

Gungor, A., & Acikgoz, K. (2005). Effects of Cooperative Learning and Traditional Methods on Reading Comprehension and Its Relationship with Gender. Educational Administration; Theory & practice. Summer (43), pp. 354-378.

Hallahan ،m D. ،Kauffman ،J. ،Lloyd ،J. (1998). Introduction to earning disabilities (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.

Laitusis, C., King, T., Cline, F. & Bridgeman, B.(2006). Observational Timing Study on the SAT Reasoning Test for Test-Takers with Learning Disabilities and/or AD/HD, College Board Research Report, No. 2006-4,ETS pp. 06-23.

Miller, p., &Kupfermann, A. (2009). The Role of Visual and honological Representations in the Processing of Written Words by Readers with Diagnosed Dyslexia, evidence from a working memory task, Ann. Of Dyslexia (59). 12-33.

Removing the Impacted Mandibular Third Molar, d e e p l e a r n i n g f o r p r e d i c t i n g i m p a c t e d m o l a r, http://orcid.org/0000-0002-1478-1122.

Rose, D. R. (2017). Students with Learning Disabilities Perspective on Reading Comprehension Instruction: A Qualitative Inquiry. A Dissertation of Trident University International.

Samara, Elli & Ioannidi,Vasiliki.(2021).The school inclusion of children with learning

Smith, C. R. (1994) Learning disabilities: The interaction of learner, task & setting. (3th ed). USA Boston: Allyn and Bacon

Trachoo, Vorapat at el.(2024). Deep Learning for Predicting the Difficulty Level of

الملحقات

ملحق (1): قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	المحكمين	التخصص	مجال العمل	مكان العمل
.1	نظمي ابو مصطفي	علم نفس وتربية خاصة	استاذ دكتور	جامعة الأقصى
.2	جميل أبو عجاج	تربية خاصة	أستاذ دكتور	كلية كي الاكاديمية
.3	ايناس مجادلة	تربية خاصة	استاذ مشارك	كلية اكاديمية القاسمي
.4	محمد زياد	تربية خاصة	استاذ دكتور	كلية اكاديمية القاسمي
.5	حنين وتد	تربية خاصة	استاذ دكتور	كلية اكاديمية القاسمي
.6	نفين عبد الهادي	علم نفس وتربية خاصة	استاد مساعد	كلية تنمية القدرات
.7	حاتم مسمح	علم نفس وتربية خاصة	استاد مساعد	كلية تنمية القدرات
.8	سميرة خليفة	علم نفس وتربية خاصة	استاد مساعد	جامعة القدس المفتوحة
.9	محمد النجار	تربية خاصة	استاد مساعد	جامعة القدس المفتوحة
.10	ابراهيم التوم	علم نفس وتربية خاصة	أستاذ مساعد	جامعه القدس المفتوحة
.11	نداء الماضي	تربية خاصة	أستاذ مساعد	كلية اكاديمية القاسمي
.12	خالد فضة	تربية خاصة	استاد مساعد	وزارة التربية والتعليم
.13	عامر فروانه	علم نفس وتربية خاصة	استاذ مساعد	الجامعة الاسلامية

ملحق (2): الاستبانة بصورتها الأولية قبل التحكيم

رابط الاستبانة

https://docs.google.com/forms/d/1EMsxeWWk8RQDapjeHvwzwbTR-kMhsa076uduHTbHRmc/edit?usp=drive_web

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
تخصص التربية الخاصة

المعلم/ة.....الفاضل/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجهة نظر معلمي غرفة المصادر: مقترح برنامج تدريبي**". لغايات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة من الجامعة العربية الأمريكية/فلسطين.

ولتحقيق أهداف الدراسة، فإنني أضع بين أيديكم أداتا الدراسة الآتيتين:

1. استبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية.
2. استبانة استراتيجيات علاج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية.

وتأمل الباحثة منكم الإجابة عن فقرات الأدوات بكل صدق وموضوعية، مع وضع إشارة (✓) في المكان الذي يتناسب مع درجة الموافقة لديكم على كل فقرة من ضمن الدرجات الخمس المذكورة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، علمًا بأن الأدوات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

"مع الشكر والتقدير"

الباحثة: رحاب علي سالم أبو زايد

البيانات الشخصية

أمل وضع إشارة (×) في المكان المناسب:

1. النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى
2. الدرجة العلمية: ☐ بكالوريوس ☐ الدراسات العليا
3. سنوات الخبرة: ☐ 5 سنوات فما دون ☐ أكثر من 5–10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

(1)استبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأول: الخصائص الفكرية (الانتباه)						
1	ضعف المقدرة على اختيار المعلومات المهمة التي يلزم أن يتعلمها الطالب					
2	صعوبة في الاستماع عند وجود المشتتات البصرية					
3	صعوبة الاستمرار في الانتباه إلى المادة التي يحاول الطالب تعلمها مدة كافية لمعالجتها					
4	صعوبة في الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى حين يعرفها					
5	ضعف في متابعة تسلسل المعلومات و الأفكار					
6	ضعف التركيز					
المجال الثاني: الخصائص الفكرية (الذاكرة)						
7	صعوبة تذكر ما قد سمعه الطالب من تعليمات و شرح					
8	صعوبة في تذكر ما قد شاهده الطالب كطريقة الحل وكتابة الكلمات أو غيرها من متطلبات الدراسة					
9	ضعف قدرة الطالب على تذكر ما أحسه به					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
10	ضعف قدرة الطالب على تذكر ما قامت به حركة يده					
المجال الثالث: الخصائص الفكرية (الإدراك)						
11	صعوبة في معرفة الأرقام والحروف والكلمات والأشكال الهندسية					
12	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة صوتًا					
13	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة شكلًا					
14	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الكلمات					
15	قصور في فهم اللغة الشفوية					
16	صعوبة في الكتابة اليدوية (الخط)					
17	ضعف في القدرة على تكوين الكلمات من حروف متفرقة					
18	ضعف القدرة على إعطاء الإجابة فور سماع السؤال رغم معرفة الطالب بالإجابة					
19	صعوبة التمييز بين الكلمات المشابهة والأرقام					
المجال الرابع: الخصائص الفكرية (التفكير)						
20	الاندفاعية دون التفكر بالعواقب					
21	ضعف القدرة في الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة					
22	الاعتماد على الآخرين فيما يحتاج إلى تفكير					
23	ضعف الوعي بالمشكلة المطروحة عليه					
24	ضعف في القدرة على تحليل المشكلة					
25	ضعف في القدرة على وضع بدائل لحل المشكلة					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الخامس: الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)						
26	صعوبة في فهم المسموع					
27	صعوبة في ربط المفردات بالسلوك					
28	صعوبة اتباع التعليمات الشفوية					
29	صعوبة اختيار المفردات المعبرة عن التفكير وتذكرها وبناء الجدل					
30	ضعف المرونة في التعبير عن الأفكار					
المجال السادس: الخصائص الاجتماعية						
31	ضعف مهارات السلام على الآخرين (التحية)					
32	ضعف المقدرة على مقاومة الاتجاهات السلبية					
33	صعوبة في تقبل ملاحظات الآخرين					
34	ضعف المقدرة على الرد على الثناء					
35	قصور في أخذ دوره في الحديث					
36	ضعف في معرفة مؤشرات قبول الآخرين ورفضهم					
37	ضعف الدفاع بأدب عن الرأي					
38	ضعف في معرفة الأعراف الاجتماعية					
39	صعوبة في تكوين صداقات جديدة واكتسابها					
40	ضعف في المحافظة على الأصدقاء					
41	سوء التوافق الاجتماعي					
42	ضعف مهارات الاتصال					
المجال السابع: الخصائص النفسية والسلوكية						
43	تدني مفهوم الذات (يرى أنه ذو مستوى منخفض في تحقيق أهدافه وإمكاناته)					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
44	انخفاض في تقدير ذاته (يرى نفسه أقل قيمة بالمقارنة مع أقرانه وزملاءه)					
45	عزو الفشل إلى عوامل خارجية مثل المعلم وصعوبة المادة					
46	انخفاض في دافعية التعلم والإنجاز					
47	انخفاض مستوى الطموح					
48	قصور في إكمال المهمات					
49	الشعور بالإحباط					
50	انخفاض الثقة بالنفس					
51	العدوانية تجاه الآخرين والممتلكات					
52	الشعور بالقلق					
53	العجز عن مسايرة الأقران					
54	الاتكالية/الاعتمادية					
55	النشاط الحركي الزائد					
المجال الثامن: الخصائص اللغوية						
56	صعوبات في اللغة الاستقبالية					
57	صعوبات في اللغة التعبيرية					
58	فقدان القدرة المكتسبة على الكلام					
59	الحذف لبعض أصوات الحروف					
60	الإبدال لبعض أصوات الحروف					
61	التشويه لبعض أصوات الحروف					
62	الإضافة لبعض أصوات الحروف					
63	التكرار لبعض أصوات الحروف					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال التاسع: الخصائص الحركية						
64	صعوبة التوازن العام في المشي والقفز					
65	صعوبة التوازن العام في الرمي					
66	صعوبات في اليدين عند إمساك الأشياء					
67	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الرسم والتلوين					
68	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الكتابة					
69	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام المقص باليدين					
70	صعوبة في استخدام أدوات الطعام مثل الشوكة والملعقة والسكين					

(2) استبانة استراتيجيات علاج خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

تهدف هذه الاستبانة إلى معرفة أكثر استراتيجيات علاجية استعمالاً مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب

الرقم	الاستراتيجيات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
1	استراتيجية تدريس الحواس المتعددة (VACT)					
2	استراتيجية تحليل المهمات					
3	استراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية)					
4	الاستراتيجية الإدراكية الحركية					
5	استراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي					

6	استراتيجية تحليل المهارة					
7	استراتيجية الربط الحسي					
8	استراتيجية النمذجة					
9	استراتيجية الترديد اللفظي					
10	استراتيجية تبادل الأدوار					
11	استراتيجية "جيلنجهام" الصوتية (Gelinjham way) audio					
12	استراتيجية التعلم التعاوني					
13	استراتيجية التدريب بواسطة الأقران					
14	استراتيجية الخبرة اللغوية					
15	استراتيجية الألعاب التعليمية					
16	استراتيجية التدريس التبادلي					
17	استراتيجية تحسين المهارات الحركية – البصرية الفرعية					
18	استراتيجية اكتشاف الأخطاء وتصحيحها					
19	استراتيجية المسح البصري للأخطاء					
20	استراتيجية التباطؤ التدرجي في الوقت					
21	استراتيجية الحواس المتعددة (VAKT) المنظم لتعليم الكتابة					
22	استراتيجية تدريس المفاهيم الرياضية					
23	استراتيجية تدريس العمليات الحسابية الأساسية					

ملحق (3): الاستبانة بصورته النهائية بعد التحكيم

رابط الاستبانة

https://docs.google.com/forms/d/1EMsxeWWk8RQDapjeHvwzwbTR-kMhsa076uduHTbHRmc/viewform?edit_requested=true

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
تخصص التربية الخاصة

المعلم/ة.....الفاضل/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالنقب واستراتيجيات علاجها من وجهة نظر معلمي غرفة المصادر: مقترح برنامج تدريبي**". لغايات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة من الجامعة العربية الأمريكية/فلسطين.

ولتحقيق أهداف الدراسة، فإنني أضع بين أيديكم أداتا الدراسة الآتيتين:

3. استبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية.
4. استبانة استراتيجيات علاج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية.

وتأمل الباحثة منكم الإجابة عن فقرات الأدوات بكل صدق وموضوعية، مع وضع إشارة (✓) في المكان الذي يتناسب مع درجة الموافقة لديكم على كل فقرة من ضمن الدرجات الخمس المذكورة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، علمًا بأن الأدوات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

"مع الشكر والتقدير"

الباحثة: رحاب علي سالم أبو زايد

البيانات الشخصية

أمل وضع إشارة (×) في المكان المناسب:

1. النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى
2. الدرجة العلمية: ☐ بكالوريوس ☐ الدراسات العليا
3. سنوات الخبرة: ☐ 5 سنوات فما دون ☐ أكثر من 5–10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

(3) استبانة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأول: الخصائص الفكرية (الانتباه)						
1	ضعف المقدرة على اختيار المعلومات المهمة التي يلزم أن يتعلمها الطالب					
2	صعوبة في الاستماع عند وجود المشتتات البصرية					
3	صعوبة الاستمرار في الانتباه إلى المادة التي يحاول الطالب تعلمها مدة كافية لمعالجتها					
4	صعوبة في الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى حين يعرفها					
5	ضعف في متابعة تسلسل المعلومات و الأفكار					
6	ضعف التركيز					
المجال الثاني: الخصائص الفكرية (الذاكرة)						
7	صعوبة تذكر ما قد سمعه الطالب من تعليمات و شرح					
8	صعوبة في تذكر ما قد شاهده الطالب كطريقة الحل وكتابة الكلمات أو غيرها من متطلبات الدراسة					
9	ضعف قدرة الطالب على تذكر ما أحسه به					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
10	ضعف قدرة الطالب على تذكر ما قامت به حركة يده					
المجال الثالث: الخصائص الفكرية (الإدراك)						
11	صعوبة في معرفة الأرقام والحروف والكلمات والأشكال الهندسية					
12	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة صوتًا					
13	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة شكلًا					
14	ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الكلمات					
15	قصور في فهم اللغة الشفوية					
16	صعوبة في الكتابة اليدوية (الخط)					
17	ضعف في القدرة على تكوين الكلمات من حروف متفرقة					
18	ضعف القدرة على إعطاء الإجابة فور سماع السؤال رغم معرفة الطالب بالإجابة					
19	صعوبة التمييز بين الكلمات المشابهة والأرقام					
المجال الرابع: الخصائص الفكرية (التفكير)						
20	الاندفاعية دون التفكر بالعواقب					
21	ضعف القدرة في الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة					
22	الاعتماد على الآخرين فيما يحتاج إلى تفكير					
23	ضعف الوعي بالمشكلة المطروحة عليه					
24	ضعف في القدرة على تحليل المشكلة					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
25	ضعف في القدرة على وضع بدائل لحل المشكلة					
المجال الخامس: الخصائص الفكرية (اللغة الشفوية)						
26	صعوبة في فهم المسموع					
27	صعوبة في ربط المفردات بالسلوك					
28	صعوبة اتباع التعليمات الشفوية					
29	صعوبة اختيار المفردات المعبرة عن التفكير وتذكرها وبناء الجدل					
30	ضعف المرونة في التعبير عن الأفكار					
المجال السادس: الخصائص الاجتماعية						
31	ضعف مهارات السلام على الآخرين (التحية)					
32	ضعف المقدرة على مقاومة الاتجاهات السلبية					
33	صعوبة في تقبل ملاحظات الآخرين					
34	ضعف المقدرة على الرد على الثناء					
35	قصور في أخذ دوره في الحديث					
36	ضعف في معرفة مؤشرات قبول الآخرين ورفضهم					
37	ضعف الدفاع بأدب عن الرأي					
38	ضعف في معرفة الأعراف الاجتماعية					
39	صعوبة في تكوين صداقات جديدة واكتسابها					
40	ضعف في المحافظة على الأصدقاء					
41	سوء التوافق الاجتماعي					
42	ضعف مهارات الاتصال					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال السابع: الخصائص النفسية والسلوكية						
43	تدني مفهوم الذات (يرى أنه ذو مستوى منخفض في تحقيق أهدافه وإمكاناته)					
44	انخفاض في تقدير ذاته (يرى نفسه أقل قيمة بالمقارنة مع أقرانه وزملاءه)					
45	عزو الفشل إلى عوامل خارجية مثل المعلم وصعوبة المادة					
46	انخفاض في دافعية التعلم والإنجاز					
47	انخفاض مستوى الطموح					
48	قصور في إكمال المهمات					
49	الشعور بالإحباط					
50	انخفاض الثقة بالنفس					
51	العدوانية تجاه الآخرين والممتلكات					
52	الشعور بالقلق					
53	العجز عن مسايرة الأقران					
54	الاتكالية/الاعتمادية					
55	النشاط الحركي الزائد					
المجال الثامن: الخصائص اللغوية						
56	صعوبات في اللغة الاستقبالية					
57	صعوبات في اللغة التعبيرية					
58	فقدان القدرة المكتسبة على الكلام					
59	الحذف لبعض أصوات الحروف					
60	الإبدال لبعض أصوات الحروف					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
61	التشويه لبعض أصوات الحروف					
62	الإضافة لبعض أصوات الحروف					
63	التكرار لبعض أصوات الحروف					
المجال التاسع: الخصائص الحركية						
64	صعوبة التوازن العام في المشي والقفز					
65	صعوبة التوازن العام في الرمي					
66	صعوبات في اليدين عند إمساك الأشياء					
67	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الرسم والتلوين					
68	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام اليدين في الكتابة					
69	صعوبة في التأزر الحسي الحركي عند استخدام المقص باليدين					
70	صعوبة في استخدام أدوات الطعام مثل الشوكة والملعقة والسكين					

(4)استبانة استراتيجيات علاج خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

تهدف هذه الاستبانة إلى معرفة أكثر استراتيجيات علاجية استعمالاً مع صعوبات التعلم لدى معلمي غرفة المصادر بالمدارس الابتدائية بالنقب

الرقم	الاستراتيجيات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
1	استراتيجية تدريس الحواس المتعددة (VACT)					
2	استراتيجية تحليل المهمات					
3	استراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية)					
4	الاستراتيجية الإدراكية الحركية					
5	استراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي					
6	استراتيجية تحليل المهارة					
7	استراتيجية الربط الحسي					
8	استراتيجية النمذجة					
9	استراتيجية الترديد اللفظي					
10	استراتيجية تبادل الأدوار					
11	استراتيجية "جيلنجهام" الصوتية (Gelinjham way audio)					
12	استراتيجية التعلم التعاوني					
13	استراتيجية التدريب بواسطة الأقران					
14	استراتيجية الخبرة اللغوية					

15	استراتيجية الألعاب التعليمية					
16	استراتيجية التدريس التبادلي					
17	استراتيجية تحسين المهارات الحركية – البصرية الفرعية					
18	استراتيجية اكتشاف الأخطاء وتصحيحها					
19	استراتيجية المسح البصري للأخطاء					
20	استراتيجية التباطؤ التدرجي في الوقت					
21	استراتيجية الحواس المتعددة (VAKT) المنظم لتعليم الكتابة					
22	استراتيجية تدريس المفاهيم الرياضية					
23	استراتيجية تدريس العمليات الحسابية الأساسية					

Characteristics of students with learning disabilities in primary schools in the Negev and strategies for their treatment from the point of view of resource room teachers: Training Program Proposal

Rehab Ali Salm Abo Zaid

Prof. Burhan. M. Hamadneh

Dr. Mohammad Abu Shaerah

Dr. Mahmoud Samir Obaid

Abstract

This study aimed to examine the defining characteristics of students with learning difficulties in elementary schools in the Negev and evaluate the intervention strategies employed from the perspective of resource room teachers. Adopting a descriptive research design, the study surveyed a population of 240 teachers, from which a stratified random sample of 218 was drawn. Two instruments were developed: the first, a 70-item scale encompassing nine domains; the second, a 23-item questionnaire.

The Findings indicate that intellectual characteristics (most notably memory deficits) constitute the most prevalent dimension of learning difficulties, accounting for a relative weight of 76.8 %. Among intervention strategies, the use of educational games was ranked highest, with a relative weight of 84.4 %. No statistically significant differences were observed across teachers' evaluations with respect to gender, whether by domain or in the overall composite score.

Based on these findings, the study concludes with a recommendation that the Palestinian Ministry of Education and Higher Education strengthen its institutional focus on students with learning difficulties by expanding specialized programs and ensuring sustained pedagogical support.

Keywords: Learning difficulties; Intervention strategies; Proposed framework.