مجلة دورية محكّمة نصف سنوية تصدر عن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية
العدد الثاني من المجلد الثالث ٢٠٢٣

مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التّعلم الأكاديميّة في مدينة إعزاز

د. فواز العواد
أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي، سوريا
fawazalawaad@gmail.com
مالك أحمد عبد الحافظ
باحث ماجستير في التربية الخاصة، سوريا
malek.alhafez88@gmail.com

مؤسسة تعليم بلا حدود/مداد

جدول المحتويات

مقدمة العدد ٦

رئيس التحرير

مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن مدى كفاءة الخدمات التعليمية في مراكزِ التعليم التعويضي "مراكز سنابل العلم التابعة لمؤسسة مداد في غازي عينتاب نموذجاً" ٧-٥٢

د. عبد المهيمن ديرشوي

مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية في مدينة إعزاز ٥٣-٩٨

د. فواز العواد، مالك أحمد عبد الحافظ

ظاهرة الرق في العصر الحديث وأسس التربية الإسلامية في التعامل معها لتغييرها ٩٩-١٢٤

د. محمد سليمان الفارس

هجرة الكفاءات العلمية التونسية: أسبابها و انعكاساتها ١٢٥-١٤٩

د. منية بن عياد

المرونة النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في مدينة إدلب - مجمع قاح التربوي ١٥٠-١٩٥

د. سمية المالاتي، عمران دخللة

المفاهيم العلمية ودورها في تنمية التفكير الإبداعي للمتعلم ١٩٦-٢٢٣

د. أسماء شابي، محمد مبارك لبحدار، حيدر دربالي، رؤى عمر

قياس مهارة الرياضيات العقلية لدى معلمي مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية في بغداد ٢٢٤-٢٥٩

د. أسماء فوزي حسن التميمي

أثر غياب الأب مدة طويلة عن المنزل في تنشئة الأبناء "دراسة وصفية تحليلية من وجهة نظر الوالدين" ٢٦٠-٣٠٩

د. فيصل البكار

الضغوط الاجتماعية والنفسية والأسرية والاقتصادية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بطرابلس ٣١٠-٣٧٦

عبد السلام سالم مسعود البوسيفي

مجلة ثبيان للعلوم التربوية والاجتماعية

المجلد الثالث – العدد الثاني – ٢٠٢٣م

مجلة دورية محكمة نصف سنوية

تصدر عن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

مؤسسة تعليم بلا حدود/مداد

مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكّمة، تصدر عن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية، وتُعنى بنشر الدراسات في العلوم التربوية والنفسية ودراسات علم الاجتماع، التي تتميّز بالأصالة والمعاصرة والجديّة، كما تُسهم في تطوير الحقل المعرفي موضوع الاختصاص. تصدر المجلة إلكترونياً كل ستة أشهر.

رئيس التحرير

الدكتور فواز العواد

هيئة التحرير

د. سهاد الملّي، د. عبد المهيمن الديرشوي، د سهام عبد العزيز، د. عمر شحادي، د. سمية المالاتي

المشرف الإداري

عثمان عوض

التدقيق اللغوي: صهيب إنطكلي

التنسيق: عبد الله عيد

الرقم التسلسلي المعياري الدولي

ISSN: 2757-9891

موقع المجلة

tibyanjournal.com

مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

مؤسسة بحثية مستقلة، تختص بالدراسات والاستشارات التربوية والنفسية والتنموية، وقضايا التعافي المجتمعي المرتبطة بالتربية والتعليم، وتعمل على رفد الحكومات والمنظمات والجهات الفاعلة بالدراسات والاستشارات والمشاريع التي يمكن الاعتماد عليها لوضع خطط مستقبلية بناءة، وتعد مؤسسة تعليم بلا حدود / مداد هي المؤسسة الأم للمركز.

موقع المركز

midadcenter.com

معايير النشر في المجلة

١. يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين، والتوصيف الأكاديمي والمنصب الوظيفي، والعنوان، والبريد الإلكتروني، وتاريخ البحث. إضافة إلى اسم الباحث، وتوصيفه الأكاديمي، ومنصبه الوظيفي باللغتين الإنكليزية والتركية.

٢. من أجل ضمان سرية عملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث أو الباحثين في صلب البحث، أو ذكر أية إشارات تكشف عن أشخاصهم، وعند رغبة الباحث أو الباحثين في تقديم الشكر لمن أسهم أو ساعد في إنجاز البحث، فيكون ذلك في صفحة مستقلة.

٣. تقديم ثلاثة ملخصات للبحث؛ باللغات العربية والإنكليزية والتركية، بحد أقصى (١٢٠) كلمة لكل منها، ويكون كل ملخص في صفحة مستقلة، على أن يحتوي الملخص على عنوان البحث، وخمس كلمات مفتاحية، وبدون ذكر أسماء أو بيانات الباحثين.

٤. لا تتجاوز عدد صفحات البحث بأي حال (٣٠ صفحة)، بما في ذلك المراجع، والجداول، والأشكال، باستثناء الملاحق.

٥. أنماط الكتابة وصيغتها تكون كالتالي: مقاس الصفحة (B5)، وبتباعد أسطر بقدر (١,٥)، وبهوامش (٢ سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة، (شاملة الهوامش، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق).

٦. نمط الكتابة:

- للغة العربية: Traditional Arabic حجم الخط ١٤
- للغة الإنجليزية: Times New Roman حجم الخط ١٤

٧. أن يكون البحث المقدم إلى المجلة مدققاً؛ من الجوانب الإملائية واللغوية والنحوية.

٨. في حال استخدم الباحث أداة من أدوات جمع البيانات، فعليه أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة، ترفق في طلب النشر.

٩. تعمل المجلة على تأصيل منهج البحث العلمي، وتؤكد بأن البحوث المرسلة يجب أن تتكون من الأجزاء التالية:

مقدمة البحث، مشكلة البحث، أسئلة البحث، أهمية البحث، أهداف البحث، محددات البحث، التعريف بالمصطلحات، الدراسات السابقة، منهجية البحث، الإطار النظري والعملي (إن وجد)، عرض النتائج، مناقشة النتائج، التوصيات والمقترحات.

١٠. توثيق المراجع والمصادر، داخل البحث وفي قائمة المراجع، وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية، سواء أكانت عربية أم أجنبية.

(American psychological Association 7th Edition) (APA7)

مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التّعلم الأكاديميّة في مدينة إعزاز

د. فواز العواد
أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي، سوريا
fawazalawaad@gmail.com
مالك أحمد عبد الحافظ
باحث ماجستير في التربية الخاصة، سوريا
malek.alhafez88@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٩/٥م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/١٠/١٥م.

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرف مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم الأكاديمية وأثر بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على تلك المعرفة. وتكونت عينة البحث من (١٠١) معلماً ومعلمةً موجودين في (٩) مدارس من مدارس التعليم الأساسي في مدينة إعزاز، ولتحقيق تلك الأهداف تم إعداد مقياس للكشف عن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الباحثان، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

انخفاض مستوى المعرفة بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى المعلمين عينة البحث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الخبرة.

وقدم البحث العديد من التوصيات والمقترحات من أجل توعية المعلمين بهذا النوع من الاستراتيجيات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الأكاديمية، معلمو الحلقة الأولى، المعرفة، المتغيرات.

Level of awareness of Ezaz primary educatıon teachers of the academic difficulties

By: Dr. Fawaz Awad, Malik Abdulhafiz

Abstract

The research aims to getting to know the level of awareness of Ezaz primary education teachers of the academic difficulties and the effect of some variables (sex – scientific qualification – years of experience) on it. The research sample consisted of 101 teachers, male and female, working in 9 schools in the city of Ezaz. To achieve the goals set, a scale of exploring the teachers' awareness of the academic difficulties was set by the two researchers. It concluded that:

- low level of familiarity with the academic difficulties on the part of the sample teachers.
- no statistically significant differences were found in terms of sex variable.
- no statistically significant differences were found in terms of scientific qualification variable.
- no statistically significant differences were found in terms of experience variable.

A number of recommendations and suggestions were offered so as to raise the awareness of the teachers of this sort of strategies .

Key words: academic learning difficulties, primary school teachers, awareness, variables.

Azez İlindeki Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Öğrenme Güçlükleri Konusundaki Bilgi Düzeyleri

Dr. Fawaz Al-Awaad, Malek Ahmed Abdul Hafez

Özet

Araştırma, öğretmenlerin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi düzeylerini ve (cinsiyet, akademik yeterlilik ve kıdem yılı gibi) bazı değişkenlerin bu bilgi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemi, Azez ilindeki (9) ilköğretim okulunda görev yapan (101) erkek ve kadın öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma hedeflerine ulaşmak adına araştırmacılar tarafından öğretmenlerin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik bir ölçek hazırlanmıştır. Araştırma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır :

- Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi düzeylerinin düşüktür.
- Birinci sınıf öğretmenlerinin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Birinci sınıf öğretmenlerinin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi düzeyleri, akademik yeterlilik değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Birinci sınıf öğretmenlerinin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi düzeylerinde deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada öğretmenleri bu tür stratejiler konusunda eğitmek amacıyla birçok tavsiye ve öneride bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Öğrenme Güçlükleri, İlkokul Öğretmenleri, Bilgi, Değişkenler.

المقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم من المجالات الحديثة التي استرعت انتباه المتخصصين في مجال التربية الخاصة، حيث زاد الاهتمام بها اعتبارا من الستينيات فقط، بيد أن هذا الاهتمام أخذ يتزايد وبصورة ملحوظة من عام إلى آخر نظرًا لأن هذه المشكلة تشمل عددًا ليس بالقليل من الأطفال (الشخص، والطنطاوي،٢٠١١، ص. ٦).

وقد ذكر برادلي وهالاهان (٢٠٠٢) Bradley & Hallahan أنه منذ ظهور صعوبات التعلم في القرن الماضي فكان لابد من البحث عن بدائل أخرى تتخطى البدايات لظهور صعوبات التعلم وتأتي بدراسات وبحوث جديدة، ومجموعات العمل المختلفة التي تعيد النظر في طريقة التحديد والتشخيص المستخدمة للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم للوصول إلى قرارات نهائية بخصوص مفهوم صعوبات التعلم.

وتنتشر صعوبات التعلم عند الأطفال وكذلك البالغين، وقد تكون الصعوبة بسيطة وقد تكون شديدة وهذه الصعوبات تؤدي إلى فجوة بين قدرات الطالب الحقيقية وبين أدائه التحصيلي، ومن هذه الصعوبات: صعوبة القراءة، والكتابة والحساب.

تعتبر عملية التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أحد أهم القضايا التي يشهدها ميدان صعوبات التعلم، فبعد أن كان يعتمد في تحديد مدى أهلية أولئك التلاميذ بالحصول على خدمات التربية الخاصة بالاستناد على معيار التباين الذي تم استخلاصه من التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم الصادر عام (١٩٧٧) أصبح الآن موضوعاً لتساؤلات عدد من الباحثين الذين يناقشون مدى جدوى ومصداقية ذلك الأسلوب في التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٦).

حيث تواجه مدارس الحلقة الأولى مشكلة كبيرة تتعلق بصعوبات التعلم التي يواجهها العديد من التلاميذ في الصفوف العادية، وذلك نتيجة القصور الذي يعانون منه في قدراتهم الأكاديمية والذي يؤدي إلى فشلهم واستبعادهم، رغم أنهم يتمتعون بمستوى عادي أو مرتفع من حيث القدرات العقلية.

وغالبًا ما تبدأ صعوبات التعليم في الظهور بعد الالتحاق بالمدرسة، فيخفق بعض المتعلمين في اكتساب المهارات الأكاديمية، ويظهر التباين بين القدرة العقلية، والتحصيل الأكاديمي، حيث يتم في هذه المرحلة التعرف على العدد الأكبر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتعدد المجالات التي يلاحظ فيها هذه الصعوبات، ومنها: صعوبات القراءة والكتابة، والحساب، وتتبعها صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية اللاحقة.

وغالبًا يواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحديات كثيرة في التعامل مع المنهج الدراسي العادي تتعلق بعملية تنظيم المعلومات وعدم الإلمام بالمعلومات اللازمة لتعلم كثير من المهام الأكاديمية، كما إنهم بحاجة إلى مزيد من التغذية الراجعة والتدريب والممارسة الموجهة حتى يمكنهم فهم المعلومات المجردة والاحتفاظ بها واسترجاعها لذلك تزايد الاهتمام بتعليم هؤلاء الطلبة وفقًا للنظريات المعرفية وكذلك استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تتضمن الاستراتيجيات اللازمة للتعلم الأكاديمي التصنيف والمراجعة والتقييم والتنبؤ (الشخص،والطناوي،٢٠١١،ص. ٢٩-٣٠).

ومما لا شك فيه فإن دور معلمي الحلقة الأولى مهم في معرفة المؤشرات الدالة على وجود صعوبات التعلم لدى تلاميذهم، وهنا لابد من التأكيد على دور المعلم في إعداد التلاميذ وتنمية قدراتهم ، وعليه فإنه يجب على المعلم أن يمتلك القدرات ، والمهارات المعرفية ، والمهنية ، والشخصية ، والتأكيد أيضًا على ضرورة الإعداد الجيد للمعلم ؛ وذلك لما يقوم فيه من أدوار فعالة في العملية التعليمية بالإضافة إلى المسؤوليات الكثيرة والمتجددة الملقاة على عاتقه والتي من أهمها الاهتمام بالتلاميذ الذين يختلف أداؤهم عن أقرانهم داخل الصف وحيث إنه هنالك نوعان من صعوبات التعلم وهي صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية ، وحيث تشير الدراسات المسحية خلال السنوات الماضية إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعليم الأكاديمية لذا يرى الباحثان أنه من الأفضل على معلمي الحلقة الأولى التعرف

بشـكل أكبر على صـعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة حتى يتسـنى لمعلم الحلقة الأولى معرفة هذه الصعوبات ليتمكن من كيفية التعامل معها في سبيل مصلحة هؤلاء التلاميذ.

مشكلة البحث:

تشـير الإحصـاءات الصـادرة من المكتب الأمريكي للتربية أنّ نسـبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بلغت حوالي ٢,٣٪ عام ١٩٧٨، وفي عام ١٩٨٠ م أصبحت هذه النسبة ٣,٠١ %وفي عام م ١٩٨٣ أصبحت هذه النسبة ٣,٨٢ %، كما أن الإحصاءات تشير إلى أن نسـبة الذين يعانون من صـعوبات التعلم من حالات التأخر الدراسـي تصـل إلى ٢٠٪ من بين هذه الحالات، كما أن الدراسـات المتقدمة تشـير إلى وجود نسـبة ١٠٪ حالات حادة ونسـبة ٢٠٪حالات غير حادة من تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صـعوبات في مجال التعلم (القبالي ،٢٠٠٣، ص. ٣٤).

وفي البيئة العربية أوضـحت دراسـة محمد البيلي وآخرون (١٩٩١) أن ١٤ % من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية أو الرياضـيات أو كلاهما معًا، وأوضـحت دراسـة فيصـل الزراد (١٩٩١) أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم تصل إلى حوالي ١٦ % بينما تصل النسبة لدى الإناث إلى حوالي ١١% ، وإن كانت دراسة سعيد دبيس (١٩٩٤) لم تجد فروقًا واضحة بين الجنسـين في عينة من الصـفوف الثلاثة الأولى من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السـعودية ، وفي دراسـة زكريا توفيق (١٩٩٣) على عينة من الصـفوف الرابع والخامس والسـادس الابتدائي بسـلطنة عمان وجد أن نسـبة الذين يعانون من صـعوبات التعلم تبلغ ١٠,٨ % وكانت نسـبة الذكور حوالي ١٢,٠٢٪ بينما بلغت نسـبة الإناث حوالي ٩,٣١٪ (القبالي ،٢٠٠٣، ص. ٣٥).

ويعد تزايد نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الأولى تحدياً كبيراً للمعلمين في هذه المدارس ، بسـبب الآثار المترتبة على التلاميذ الذين يعانون من صـعوبات التعلم الأكاديمية ، حيث لم يحصل هؤلاء التلاميذ على العناية الكافية التي تمكنهم من تجـاوز مشكلاتهم التعليمية بسبب عدم تلبية احتياجاتهم التربوية وعدم تلقيهم الخدمات

التربوية المناسبة المبنية على تلبية احتياجاتهم ، ومعرفة صعوبات التعلم الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم يساعد في التخطيط التربوي المناسب للحد من هذه المشكلة، لذا ظهرت مشكلة البحث الحالية من خلال عمل الباحثان في مدارس الحلقة الأولى عندما وجدا أنّ أعدادا كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصفوف العامة في الحلقة الأولى.

إن خطورة هذه الأرقام ليست في عدد ذوي صعوبات التعلم بقدر ما هي في المشكلات التي يوجدها أمثال هؤلاء في المدرسة ومدى الإعاقة التي يشكلونها للأطفال العاديين والمدرسين والإدارة المدرسية والآباء.

لذلك كان من الأهمية بمكان أن يكون لدى معلمي الحلقة الأولى المعرفة والرغبة والاستعداد لقبول تدريسهم؛ مما دفع الباحثان إلى تناول موضوع مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية؛ وذلك للإسهام في تقديم المساعدة اللازمة لهم، ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالية في السؤال الرئيس التالي: **ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية في مدينة اعزاز؟**

فرضيات البحث:

١. لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الجنس.

٢. لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

٣. لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الخبرة.

أهداف البحث:

١. التعرف على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية.

٢. التعرف على تأثير متغيرات كل من: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والخبرة العملية على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالية في محورين:

الأهمية النظرية: حيث قد يتم توجيه أنظار معلمي الحلقة الأولى سواء معلمي التعليم العام، أو معلمي التربية الخاصة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من أجل مساعدتهم، والاهتمام بهم.

الأهمية التطبيقية: حيث أن نتائج هذا البحث قد تفيد الباحثين والتربويين في مجال صعوبات التعلم، وبالتالي ربما يتم العمل على تقييم البرامج الخاصة وتفعيلها لهذه الفئة، والاهتمام بها بشكل أكبر.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٢ م.

الحدود المكانية: طبق في مدارس مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى بمدينة إعزاز.

الحدود البشرية: طبق البحث على عينة من معلمي الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي.

الحدود العلمية: معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية.

مصطلحات البحث:

صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب (الزيات،١٩٩٨، ص. ٤١٢).

ولقد عرف الباحثان صعوبات التعلم الأكاديمية إجرائيًّا:

بأنها الصعوبات التي يمكن للمعلمين ملاحظتها لدى التلاميذ في صفوف التعليم العام في المرحلة الابتدائية، والتي تشمل صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب.

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع يلتحق فيها الأطفال الذين بلغوا السادسة من العمر ويحدد بموجب تعليمات وزارية تصدر كل عام دراسي السن المقبول له في جميع صفوف المرحلة (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ص. ٣).

تعرف إجرائيًّا بأنها:

الصفوف الأربعة الأولى (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) من صفوف مدارس التعليم الأساسي في مدينة إعزاز.

معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

هم معلمو الصف الذين يقومون بتعليم المواد كافة في مرحلة التعليم الأساسي ويقوم بالتعليم في هذه المرحلة المعلمون الحاصلون على مؤهل علمي أو تربوي تعتمده (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ص.٢٢).

عرف الباحثان معلمي الحلقة الأولى إجرائيًّا:

هم المعلمون والمعلمات الذين يُدرسون في مدارس التعليم الأساسي من الصف الأول للصف الرابع في مدينة إعزاز.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

- **دراسة العمر والعبد الجبار (٢٠١٥).**

عنوان البحث:

أهداف البحث: التعرف على مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم، والتعرف على أثر التخصص والخبرة والمؤهل العلمي على مستوى معرفتهن بهذه المؤشرات.

عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلمة من معلمات الصف الأول ابتدائي، بمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التعليم بالرياض.

نتائج البحث: توصلت الدراسة أن استجابات عينة الدراسة نحو مدى توفر مؤشرات النمو اللغوي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي جاءت بدرجة كبيرة، واستجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات المهارات الحركية جاءت بدرجة قليلة، واستجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة، واستجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات الانتباه جاءت بدرجة قليلة، ونحو مؤشرات البعد الاجتماعي والانفعالي جاءت بدرجة قليلة، ولا توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو توافر مؤشرات صعوبات التعلم باختلاف التخصص وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

- **دراسة السعيدي (٢٠١٨).**

عنوان البحث:

أهداف البحث: التعرف على درجة معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت، وبالتحديد المتغيرات (الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل الدراسي (.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٦٢٩) من معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة الكويت العاملين بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت.

نتائج البحث: توصلت الدراسة أن مستوى المعرفة لدى المعلمين والمعلمات بطلبة صعوبات التعلم جاءت متوسطة، كما أوضحت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة لدى كل من المعلمين والمعلمات في منطقة الجهراء التعليمية تبعًا لمتغيرات كل من الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل الدراسي.

- **دراسة زرماط وقاسي (٢٠٢١).**

عنوان البحث:

أهداف البحث: هدفت الدراسة إلى التقصي عن واقع صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من ٣٠ معلم ومعلمة بالعوينات -ولاية تبسة -تم اختيارها بطريقة قصدية.

نتائج البحث: توصلت الدراسة أنه يوجد تلاميذ في السنة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (الكتابة، الحساب، القراءة).

الدراسات الأجنبية:

- **دراسة كاتاوكا وآخرون (Kataoka et al,2004).**

Principals' and Teachers' Perceptions of Learning Disabilities: A Study from NARA Prefecture, Japan

عنوان البحث: تصورات مديري المدارس والمعلمين عن صعوبات التعلم: دراسة من محافظة نارا، اليابان

أهداف البحث: هدفت الدراسة للتعرف على معرفة تصورات مدراء المدارس والمعلمين عن صعوبات التعلم في منطقة نارا في اليابان.

عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) مديراً، و (١٢٣) معلّماً في محافظة نارا باليابان.

نتائج البحث: وتوصلت الدراسة إلى أن الاتفاق بين المعلمين والمدراء على عدم كفاية المعرفة بصعوبات التعلم، حيث كانت تصوراتهم عن صعوبات التعلم بدرجة منخفضة، وكان مديرو المدارس أكثر معرفة للقضايا الحكومية الخاصة بدعم ذوي صعوبات التعلم.

- **دراسة كارفالهايس وسيلفا (Carvalhais & Silva ,٢٠١٠)**

Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal

عنوان البحث: عسر القراءة التنموي: وجهات نظر حول تدريب المعلمين وصعوبات التعلم في البرتغال.

أهداف البحث: معرفة وجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية ومواقفهم تجاه صعوبات التعلم في البرتغال، واتجاهاتهم نحو تلقيهم التدريب، وإكسابهم المعلومات الخاصة بصعوبات التعلم، وبالتحديد مع ذوي عسر القراءة؛ حتى يتمكنوا من التعامل مع هؤلاء التلاميذ.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من معلمي المدارس الابتدائية من وسط البرتغال، الذين يعملون مع الأطفال بين الصفين الأول والرابع.

نتائج البحث: توصلت الدراسة أن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم والتعامل مع ذوي عسر القراءة كانت بدرجة منخفضة، وأن المعلمين العاديين بحاجة أكثر إلى التدريب للتعامل مع ذوي عسر القراءة.

- **دراسة كوكسيس (Kocsis,2016).**

PRIMARY TEACHERS' KNOWLEDGE ABOUT LEARNING DISABILITIES

عنوان البحث: معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم

أهداف البحث: هدفت إلى فحص مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية على صعوبات التعلم (LD).

عينة البحث: تم الإعلان عن الاستبيان لمعلمي المدارس الابتدائية للمشاركة من خلال صفحات المدرسين على الفيس بوك. تلقى الاستطلاع ١٤٣ ردًّا من معلمي المدارس الابتدائية في أونتاريو.

نتائج البحث: وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يتمتعون بقوة المعرفة بخصائص صعوبات التعلم والاستراتيجيات الصفية الفعالة للطلاب الذين يعانون من صعوبات

التعلم. وكانت معرفة المعلمين ضعيفة بعوامل الخطر التي يمكن أن تتسبب في إصابة الشخص بصعوبات التعلم ومن المثير للاهتمام أن معلمي الصف الأول والثاني الابتدائي تلقوا أقل دعم من زملائهم المعلمين والمساعدة التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العمر وآخرون (٢٠١٥) في السعودية ودراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت ودراسة (Kocsis,2016) ودراسة (٢٠١٠, Kataoka & Elkins) في اليابان في معرفة المعلمين بصعوبات التعلم بشكل عام.

من حيث نوع العينة: فلقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العمر وآخرون (٢٠١٥) في السعودية ودراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت ودراسة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (٢٠١٠, Carvalhais & Silva) في البرتغال.

من حيث أداة الدراسة: لقد تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة، فالدراسات التي اتفقت مع هذه الدراسة في استخدامها الاستبانة هي دراسة العمر وآخرون (٢٠١٥) في السعودية ودراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت ودراسة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (٢٠١٠, Kataoka & Elkins) في اليابان ودراسة (٢٠١٠, Carvalhais & Silva) في البرتغال.

أوجه الاختلاف بين الدّراسة الحاليّة والدّراسات السّابقة:

قد اختلفت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة من حيث الهدف: اختلفت مع دراسة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (٢٠١٠, Carvalhais & Silva) في البرتغال. ومن حيث نوع العينة: اختلفت مع دراسة (٢٠١٠, Kataoka & Elkins) في اليابان ودراسة (Kocsis,2016) في كندا. ومن حيث أداة الدراسة: اختلفت فقط مع دراسة (Kocsis,2016) في كندا.

ما استفاد منه الباحثان في الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة:

المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صياغة تقرير البحث ومعالجة النتائج والإفادة من الدراسات السابقة في اختيار أهم المظاهر والأسباب

وأساليب التعليم والتشخيص المتعلقة بصعوبات التّعلم الأكاديمية، في كتابة بعض محاور الإطار النظري. والإفادة من أدوات البحث في الدراسات السابقة من أجل تصميم أدوات هذا البحث والتعرف على أهم الجوانب والأبعاد التي يجب أن تغطي تلك الأدوات، والاطّلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والمرتبطة بالبحث الحالي.

الإطار النظري:

المقدمة:

أشارت كثير من التعريفات إلى أنه يوجد في أية مدرسة ما بين ١٠-١٢٪ من الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم بدرجة كبيرة لسبب أو لآخر. وقد أدرك التربويون إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تختلف مظاهر الاضطراب لديهم في مظاهرها عن التأخر الدراسي الذي يتميز بانخفاض مستوى الذكاء أو الحرمان الثقافي والاجتماعي أو الاضطراب الانفعالي ... وتشير بعض الدراسات إلى كبر حجم هذه المشكلة - ففي المجتمع الأمريكي تصل نسبة ذوي صعوبات التعلم بين ٧-٨٪وهي أعلى نسبة بين بقية الإعاقات الأخرى. أما الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين فقد قدرت هذه النسبة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية بحوالي ٣٪ (القبالي ،٢٠٠٣، ص. ٣٤).

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات التي لا يمكن الاتفاق على محاور العمل الأساسية فيها، وذلك لما يوجد من اختلاف بين الباحثين فيما يتعلق بالتعريف واستراتيجيات التدخل، وفي خضم هذا الأمر تبرز تساؤلات حول مَن هم الأطفال ذوي صعوبات التعليم وكيف يتم تشخيصهم، وكيف يتم الاستفادة من خبرات التربية الخاصة، وكيف نفرق بين منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم (الحمد، ٢٠١٠، ص. ١٦).

وقد حظي مصطلح صعوبات التعلم باهتمام المربين والعلماء، ويعد تعريف اللجنة الوطنية التّربوية الأمريكية للأطفال ذوي الإعاقة أول تعريف اكتسب الصفة الرسمية، وهو التعريف الذي اعتمده قانون صعوبات التعلم لعام ١٩٦٩ والذي مؤداه أن أطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون قصورًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة. وقد تشمل اضطرابات التفكير

الاستماع الكلام القراءة الكتابة التهجئة، أو العمليات الحسابية، ولا تشمل مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية سمعية، حركية، أو عقلية أو اضطراب انفعالي، وتعد هذه الصعوبات داخلية المنشأ، وقد تكون نتيجة لخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث في أي مرحلة من مراحل حياة الفرد، وقد تصاحب صعوبات التعلم بمشكلات في ضبط النفس والسلوك والتفاعل الاجتماعي، كما أنها قد تحدث متلازمة مع بعض الإعاقات الحسية، أو العقلية، أو الانفعالية أو الثقافية الأخرى غير أنها لا تكون نتيجة مباشرة لتلك الإعاقات أو المشكلات (Lerner, 2003, p. 9-11).

ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً هاماً وأصبح مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة ، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم ، وقد استثارت تلك الفئة - صعوبات التعلم - انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية ، وعلم النفس التربوي ، وعلم الأعصاب ، وعلم أمراض الكلام ، وعلم النفس اللغوي ، والطب ، وعلم النفس الفسيولوجي ، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها ، ومن ثم أطلقت على هذه الفئة من الأفراد مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوي الخلل الوظيفي البسيط في المخ ، الأفراد ذوى الإصابات المخية ، والأفراد ذوى الإعاقات الإدراكية ، وأخيراً الأفراد ذوي صعوبات التعلم . ورغم تقبل هذا المصطلح صعوبات التعلم – اجتماعياً مقارنة بمصطلح التخلف العقلي إلا أنه لا يوجد تعريفا محدد لهذا المصطلح (إبراهيم وسليمان، ٢٠١٠، ص. ٢٣).

تعريفات صعوبات التعلم:

في نهاية (١٩٦٢) ظهر مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities كمفهوم مستقل بذاته ومنفصل عن الذوات الأخرى من المفاهيم التي خالطته وشاركته ردحًا طويلًا من الزمن ، وقد كان ذلك بين دفتي كتاب ألفه صموائيل كيرك ، أشار فيه إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام Speech ؛ اللغة ، والقراءة ، والكتابة ، والحساب ، أو أي مواد دراسية أخرى ،

وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية (نقلاً عن السيد ،٢٠٠٣،ص. ٣٥).

وقدمت فردوس الكنزي (٢٠٠٦) تعريفًا لصعوبات التعلم ينص على أنَّ صعوبات التعلم هو: "مصطلح يُطلق على أولئك الذين يُعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، وفي التحصيل، ولا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية"(إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٠).

ويُعرف سليمان عبد الواحد (٢٠٠٨) صعوبات التعلم على أنها: "مصطلح يُشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يُظهرون تباعدًا واضحًا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي الكرويين للمخ على الآخر، كما أنَّ هؤلاء لا يُعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية)، وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يُعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافياً أو اقتصادياً أو تعليمياً) وأيضاً لا يُعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي". (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣١-٣٢).

الفرق بين صعوبات التعلم، بطيئي التعلم، المتأخرين دراسيًّا:

هناك بعض الجوانب التي نستطيع من خلالها التفريق بين صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً.

سنتطرق هنا إلى ذكر عدة جوانب مهمة في التفريق بين الفئات الثلاثة الآنفة الذكر:

١. **جانب التحصيل الدراسي:**

- طلاب صعوبات التعلم منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات - القراءة - الإملاء).

- الطلاب بطيئي التعلم منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.
- الطلاب المتأخرون دراسيًّا منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية (أبو شعيرة، وغباري،٢٠١٥، ص.٦٠).

٢. جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي:

- صعوبات التعلم /اضطراب في العمليات الذّهنية، الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك.
- بطيئو التعلم /انخفاض معامل الذكاء.
- المتأخرون دراسيا/ عدم وجود دافعية للتعلم. (أبو شعيرة، وغباري،٢٠١٥، ص.٦٠).

٣. جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية):

- صعوبات التعلم عادي أو مرتفع معامل الذكاء من ٩٠ درجة فما فوق.
- بطيئو التّعلم / يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء ٧٠ ٨٤ درجة.
- المتأخرون دراسيًّا عادي غالباً من ٩٠ درجة فما فوق (أبو شعيرة، وغباري،٢٠١٥، ص.٦٠).

٤. جانب المظاهر السلوكية:

- صعوبات التعلم عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد.
- بطيئو التعلم يصاحبه غالباً مشاكل في السّلوك التّكيفي (مهارات الحياة اليومية - التعامل مع الأقران- التعامل مع مواقف الحياة اليومية).
- المتأخرون دراسياً /مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة (أبو شعيرة، وغباري،٢٠١٥، ص.٦١).

٥. جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة:

- صعوبات التّعلم / برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.
- بطيئو التعلم/ الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج.
- المتأخرون دراسياً /دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة (أبو شعيرة، وغباري،٢٠١٥، ص. ٦١).

أسباب صعوبات التعلم:

أشارت الدراسات والأبحاث إلى مجموعة من الأسباب المؤدية لحدوث صعوبات التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- عوامل وراثية وتظهر في الشذوذات الكروموسومية والجينية في الهيئة الوراثية للإنسان، فإمّا تبقى متنحية ويكون الفرد حاملًا لهذا الاستعداد، وإما تصبح سائدة في الهيئة المظهرية كسلوك ظاهر له تأثيره في السلوك ويبدو في وجه من أوجه القصور.
- إصابات الدماغ قبل الولادة أو بعدها أو أثناءها فينتج عنه اضطرابات بسيطة في المخ ويبدو أثرها في السلوك، وفي العمليات العقلية المستخدمة في التعلم.
- عوامل كيميائية من مثل الأدوية والعقاقير والتعرض للإشعاعات.
- الحرمان البيني الذي يؤدي إلى الحرمان من الاستثارة الحسية المناسبة وقصور الإدراك الحسي وبالتالي قصور في الوظائف العقلية.
- سوء التغذية والذي يؤدي قصور بنائي في القشرة المخية ونمو الخلايا العصبية، مما ينتج عنه قصور في الوظائف العقلية (سهيل، ٢٠١٢، ص. ٣٣).

وهناك مجموعة من العوامل التي تسهم في حدوث حالة صعوبات التعلم لدى الأطفال وهي:

- ضعف الانتباه غالبًا ما يصاحب صعوبة القراءة.

- فهم اللغة يرتبط بصعوبة القراءة والحساب والتهجئة.
- اضطراب التوجه المكاني دائمًا يرتبط بالحساب والجغرافيا والاتجاهات
- ضعف البصر والسمع ويؤثر في كل المواد (سهيل، ٢٠١٢، ص. ٣٣).

محكات التعرف إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: التباين الشديد بين التحصيل والقدرة الكامنة: Severe Discrepancy Between Achievement and Potential

كما جاء في التعريف فإن تحصيل الأفراد ذوي الصعوبات التعلمية يكون أقل من قدراتهم العقلية ويكون هذا التحصيل المتدني في اللغة الشفوية، والاستيعاب السمعي والاستيعاب القرائي، والقراءة والكتابة والإملاء والاستدلال الرياضي أو الحساب، وذلك على الرغم من أن نمو الطالب وقدرته العقلية جيدة حيث أن جزءًا من الوظائف المعرفية - وليس كلها فقط تتأثر. فعلى سبيل المثال، ربما يكون الطالب متفوقاً في الفن والرياضيات ولكنه يكون ضعيفاً في الاستيعاب، والتواصل اللفظي والقراءة

لقد ضمنت جميع الولايات الأمريكية مبدأ التباين في إجراءاتها للتعرف إلى الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية، وقدم ثلاثة أرباع الولايات إرشادات لكيفية حساب التباين الشديد، ذكرت كل ولاية أنّه ينبغي أن يكون التباين بين التحصيل والقدرة الكامنة كبيراً حتى نستطيع وصفه بالحاد (البطانية وآخرون،٢٠٠٥، ص. ٣٩).

ثانياً: التوجيه التربوي: Education Orientation

ركزت تعليمات الحكومة الفيدرالية على الجوانب الطبية بصورة أقل من تركيزها على الجوانب التربوية للصعوبات التعلمية، فتدني التحصيل هو الذي يحدد التعرف إلى الصعوبة التعلمية، بينما يعد الخلل في وظيفة النظام العصبي غير ضروري (البطانية وآخرون،٢٠٠٥، ص. ٣٩).

ثالثاً: العمليات النّفسية الأساسية: Basic Psychological Processes

لا يعني التوجه التربوي لصعوبات التعلم أن الدماغ غير مرتبط بالتعلم، بل على النقيض من ذلك فإن القانون التربوي الخاص بالأفراد ذوي صعوبات التعلم (IDEA) يشير

بوضوح إلى أن تدنّي التحصيل يكون نتيجة لاضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية، وقد تضمن التعريف الفيدرالي عددًا من المصطلحات المرتبطة بالدماغ مثل: الإعاقة الإدراكية والإصابة الدماغية، والقصور الوظيفي الدماغي الطفيف، وعسر القراءة والحبسة التطورية (البطانية وآخرون،٢٠٠٥، ص. ٣٩-٤٠).

رابعاً: مبدأ الاستبعاد: (Exclusion Clauses)

لقد تضمنت معظم تعريفات صعوبات التعلم هذا المبدأ، إلا أنه واجه النقد، كما أنه كان من الموضوعات التي أسيء تفسيرها، فكما تبين من التعريفات السابقة أنه استبعد من ذوي الصعوبات التعلمية كل من التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي والقصور الحسي البصري والسمعي)، والاضطراب الحركي (كالشلل والتشنج العضلي، فقد استبعدت هذه الإعاقات من الأسباب الأولية للصعوبات التعلمية.

وعلى الرغم من استبعاد تلك الإعاقات، إلا أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مع تلك الظروف وبكل تأكيد فإن كثيراً من الأطفال المتخلفين عقليًّا والمضطربين انفعاليًّا. والمعوقين جسميًّا يعانون من عدم انتظام في الجوانب النمائية التي لا ترتبط بتلك الأسباب التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي، والإعاقة الجسمية)، إن عدم انتظام الجوانب النمائية وبشكل أكبر من الصعوبات الأخرى هي التي تجعل تحصيل الأطفال أقل من إمكاناتهم وقدراتهم العقلية الكامنة، فمثلاً، الطالب المعاق بصرياً الذي كان باستطاعته الكلام والقراءة بلغة بريل ثم فقد تلك القدرة بعد استئصال ورم في دماغه فإنه قد يعاني من صعوبة تعلمية ، والطالب المضطرب انفعالياً والذي يكون تفكيره مشتتاً أثناء أدائه للواجبات الصفية فإنه سيتخلف بشكل واضح في المهارات اللغوية الضرورية للبدء بالقراءة على غير ما هو متوقع في ضوء عمره وذكائه، فصعوبته التعلمية ستستمر لديه حتى لو أنه ركز انتباهه وقام بمحاولات جادة ولن يحقق تقدماً في القراءة(البطانية وآخرون،٢٠٠٥، ص. ٤١).

أنواع صعوبات التعلم:

هناك اتفاق بين المتخصصين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفين رئيسيين هما:

- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities
- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

أولاً: صعوبات التّعلم النّمائية:

وهي الاضطراب في الوظائف والمهارات الأولية والتي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك، والذاكرة، والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد

إن المهارات السابقة وغيرها من المهارات كالتمييز السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية واللغة المناسبة هي مهارات أساسية في تعليم الكتابة والقراءة، والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، وإن الاضطراب الكبير والواضح في تلك المهارات وعجز الفرد عن تعويضها من خلال مهارات ووظائف أخرى هو دليل واضح على أن الفرد يعاني من صعوبات تعلم نمائية.

إن من أكثر صعوبات التعلم النّمائية شيوعًا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تم حصرها تقع ضمن بعدين، وهما:

١. الصعوبات النّمائية الأولية: وهي الانتباه الذّاكرة والإدراك.
٢. الصعوبات النّمائية الثانوية: وهي التفكير واللغة الشفوية.

وبالنظر المباشر إلى الصعوبات النمائية الأولية، تجدها عمليات عقلية أساسية وهي كما هو معروف متداخلة ويؤثر بعضها في البعض الآخر ولهذا سميت أولية فإذا ما أصيبت أحدها باضطراب فإنها تؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل. ولقد سمي التفكير واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية (القاسم،٢٠١٥، ص. ٢٠-٢١).

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي. والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب (الزيات، ١٩٩٨، ص.٤١١).

أولاً: صعوبات القراءة – العسرُ القرائي (الديسليكسيا Dyslixia):

مفهوم صعوبات القراءة:

يمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية، والضعف الحسي، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٠٩).

أسباب صعوبات القراءة:

الإنسان كائن حي اجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية أدوارًا بالغة في تعلمه، والقراءة كنشاط مكتسب بالتعلم يتأثر بنفس العوامل التي تسهم إيجابيًّا أو سلبيًّا في ذلك، ومن هنا وجد العلماء أن أبرز أسباب صعوبات تعلم القراءة ما يلي: (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٠٩).

١. العوامل الجسمية:

وتشمل الآتي: العجز البصري، العجز السمعي، اتجاه الكتابة (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣١٠).

٢. العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الأخوة وضيق المكان كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة، ويؤدى إلى ضعفه

في القراءة، وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل. (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣١٠).

٣. العوامل النفسية:

تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلى لصعوبات القراءة، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتبادلها فيما بينها في التأثير والتأثر، ومع ذلك فإن فتحي الزيات (١٩٩٨) قد حدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة على النحو التالي: اضطرابات الإدراك السمعي، اضطرابات الإدراك البصري، اضطرابات الانتباه الانتقائي، اضطراب عمليات الذاكرة، انخفاض مستوى الذكاء (ابراهيم، ٢٠١٠، ص.٣١٠-٣١١).

مظاهر صعوبات القراءة:

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل واضح على الأطفال حيث إن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

١. عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

٢. عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ولقد تم تحديد بعض المظاهر (الأخطاء) التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي:

أ. الحذف لكلمات كاملة أو الأجزاء منها.

ب. الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلًا.

ت. الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.

ث. التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.

ج. حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.

ح. الأخطاء العكسية، حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية.

خ. القراءة السريعة وغير الصحيحة.

د. القراءة البطيئة جدًّا بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) الكلمات.

ذ. نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣١٣).

ثانياً: صعوبات الكتابة:

يعد مايكل بست Myklebust أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي Dysgraphia صعوبات الكتابة ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفى هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٢٠).

كما حدد مفهوم عمى الكلمة Word blindness باعتباره حالة تصاحب الإبصار العادي حيث ترى خلالها الحروف والكلمات بوضوح مع عدم قدرة الفرد على تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ومثل هذه الصعوبة يمكن أن ترجع إلى خلل أو اضطراب في المنطقة المسؤولة عن تخزين الذاكرة البصرية للكلمات والحروف بالمخ وبصفة خاصة في جزء ما من النصف الكروي الأيسر للمخ (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٢٠).

مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى ما يلي:

١. يغلب على كتابتهم أنها غير عادية، ولا تسير وفقاً لأي قاعدة.

٢. كراساتهم أو دفاترهم وأوراقها متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد.

٣. يميلون إلى تقدير كتاباتهم وإدراكها على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والأقران والأبناء لها (ابراهيم، ٢٠١٠، ص.٣٢٣-٣١١).

كما أن الكتابة باللغة العربية تتضمن العديد من المظاهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة لعل أهمها:

١. عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة التمييز فيما بينهم من اختلافات شكلية.

٢. تغيير رسم الحرف تبعاً لانفصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.

٣. ارتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة – أعلى أو أسفل الحرف - مثل (بـ / نـ، تـ / يـ ... إلخ) مما يؤدى إلى الخلط بين تلك الحروف (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٢٣).

ثالثاً: صعوبات الرياضيات (الديسكلكوليا):

مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات:

يطلق أحيانًا على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية لأنها تحتاج إلى استخدام الرموز، وكذلك القدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز. وتتمثل الصعوبات في تعلم الرياضيات في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية، والحسابية.

وكما هو معروف، فإن المفاهيم والعمليات الحسابية تبدأ بالسهل ثم تبدأ بالتعقد مع تطورها، لذا فصعوبة التعلم في الرياضيات لا تقف عند حد المفاهيم الأولية المبسطة كالتمييز بين الصور والأشكال الرمزية المتشابهة مثل رقم (٨،٧) أو (٢،٦)، أو القدرة على إدراك الترتيب والمتتابع، كالعد التتابعي الآلي للأرقام أو إجراء العمليات الحسابية البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، وإنما تتعداها إلى مشكلات إضافية في استخدام المصطلحات والرموز المجردة مثل(> < / =)، أو استخدام القوانين الرياضية المعقدة بمعنى أن المهارات الحسابية والرياضية تبدأ بالسهل البسيط الملموس وتتطور حتى تصل إلى الصعب المجرد.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه قد يواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات صعوبة في تعلم المهارات الأولية الأساسية البسيطة كالجمع والطرح والقسمة والضرب إلا أن البعض لا يواجهون هذه الصعوبات إلا عندما يصلون إلى المستويات العليا في الحساب، كحساب الكسور والأعشار، والجبر والهندسة (القاسم،٢٠١٥، ص. ١٠٧).

أسباب صعوبات التّعلم في الرياضيات:

تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم في الرياضيات إلى عدم وجود خصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع، وعلى ذلك تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات ويعرض لها فتحي الزيات (١٩٩٨) فيما يلي:

١. ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات.
٢. القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية.
٣. عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم.
٤. صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضياتية.
٥. الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضياتية.
٦. قلق الرياضيات الذي يمثل عائقًا أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سالبة نحو الرياضيات (ص.٥٤٩-٥٥١).

مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات:

إن أفضل الإشارات للتعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعًا بينهم والتي يمكن تصنيفها إلى:

- أخطاء في التنظيم المكاني: وتنصح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وبخاصة في عملية الطرح، وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه.

- أخطاء إجرائية: وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة ... إلخ من العمليات الأخرى.
- أخطاء الوصف البصري: وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.
- الإخفاق في تعديل الوضع النفس - تربوي: وتظهر عندما تحتوي المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر.
- الحركة الكتابية: وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.
- الذاكرة: حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.
- الحكم والاستدلال: وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم (ابراهيم، ٢٠١٠، ص.٣٣٠).

كما أن المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لديهم قصور في القدرة الحسابية، فمعدل تعلمهم يكون منخفض في الرياضيات، حيث يعتبرون أقل كفاءة من أقرانهم وذلك في أغلب الأحوال، يرجع ذلك الإخفاق إلى عاملين رئيسين:

١. العامل المعرفي:

يتسم المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقدرات معرفية محدودة، فهم على درجة من البطء في إدراك العلاقات، ولاسيما حينما يتم التعبير عنها على نحو رمزي أكثر من كونه محدداً، فضلاً على ذلك فلديهم صعوبة إضافية في عملية أحداث انتقال المعرفة إلى حدود المواقف العلمية، وعلى ضوء هذه الصعوبة فإن لديهم ميلاً لاستخدام الأنامل والحواجز كدعامات لفترات طويلة (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٢٧-٣٣١).

٢. بيئة المنزل:

تشير معظم المؤشرات إلى أن غالبية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئات لا تتوافر لهم فيها استيعاب الأفكار الأساسية ، ويرجع ذلك إلى خلو بيئتهم من المثير أو

الحافز، كما أنهم يتعلمون في ظل عدم وجود امتيازات كثيرة ، فالخبرات المدرسية التي يمرون بها في الرياضيات ليست على درجة كبيرة من التشويق والإثارة إذا لم تقوم المدرسة بتوفير العلاج المناسب لهم في بداية الأمر ، وغالبًا ما تكون المدارس غير مدركة للمبادئ الأساسية للاستعدادات الحسابية ، ومن ثم تكون بداية التعلم الطبيعي مبكرة للغاية وتأتي درجة تأخر المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئة المنزل الفقيرة والذي يزيد من سوء الأمر تلك القدرة الفكرية المحدودة والتي سرعان ما تأخذ الطابع التراكمي وتستمر في التزايد في حين عدم التصدي لها (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٢٧-٣٣١).

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي وهو الذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة" (عباس وآخرون، ٢٠٠٧، ص. ٧٤).

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمين في مدارس الحلقة الأولى ذكوراً وإناثاً في مدينة إعزاز، والجدول (١) يوضح عدد مدارس المجتمع الأصلي للبحث والعدد الكلي للمعلمين في تلك المدارس، حيث بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (٢٦٩) معلماً ومعلمةً للعام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣ م يتواجدون في (٩) مدارس للحلقة الأولى، وذلك حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في مدينة إعزاز لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

جدول (١) البيانات الأولية للمجتمع الأصلي، توزع عينة البحث وفقاً للمدرسة التي يعمل فيها المعلم

الرقم	اسم المدرسة الذي يعمل به المعلم	المكان	عدد المعلمين	النسبة المئوية
1	صلاح الدين الأيوبي	إعزاز	48	18%
2	عمر بن الخطاب	إعزاز	30	11%
3	علي بن أبي طالب	إعزاز	30	11%
4	أبو بكر الصديق	إعزاز	32	12%

5	الأندلس	إعزاز	33	12%
6	الأقصى	إعزاز	30	11%
7	بدر الكبرى	إعزاز	23	9%
8	خالد بن الوليد	إعزاز	32	12%
9	الميتم	إعزاز	11	4%
المجموع	**٩ مدارس**		**269**	**100%**

عينة البحث:

تكونت عينة البحث مـن معلمي الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي في مدينة إعزاز وبلغ عددهم (١٠١) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشـوائية البسـيطة وهي: "العينة التي يتم اختيارها بطريقة يكون فيها لكل فرد في المجتمع فرصـة الاختيار نفسـها، دون ارتباط ذلك الاختيار باختيار فرد آخر من المجتمع. ويشـترط أن يكون جميع أفراد المجتمع معروفين ومحددين، كما يجب أن يكون هنالك تجانس بين أفراد المجتمع، أي أن الخصائص التي يتصف بها أفراد المجتمع غير متباينة "(عباس وآخرون، ٢٠٠٧، ص. ٢٢١). كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢) توزع المعلمين عينة البحث الأساسية ضمن مراكز التربية الخاصة في شمال سورية

الرقم	اسم المدرسة	المكان	عدد المعلمين
1	صلاح الدين الأيوبي	إعزاز	16
2	عمر بن الخطاب	إعزاز	12
3	علي بن أبي طالب	إعزاز	14
4	أبو بكر الصديق	إعزاز	10
5	الأندلس	إعزاز	12
6	الأقصى	إعزاز	12
7	بدر الكبرى	إعزاز	8
8	خالد بن الوليد	إعزاز	11
9	الميتم	إعزاز	6
المجموع	**٩مدارس**		**101**

لقد كانت العينة ممثلة لمتغيرات البحث التاليــة (الجنس، المؤهــل العلمي، سنوات الخدمة). والجدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد عينة البحث في ضوء متغيرات البحث.

جدول (٣) عينة البحث حسب متغيرات البحث

الجنس	عدد المعلمين	النسبة المئوية
ذكر	47	46.50%
أنثى	54	53.50%
المجموع	**101**	**100%**
المؤهل العلمي للمعلم	**عدد المعلمين**	**النسبة المئوية**
معهد	61	60.50%
إجازة جامعية	37	36.5
دبلوم تأهيل تربوي فأكثر	3	3%
المجموع	**101**	**100%**
الخبرة العملية للمعلم	**عدد المعلمين**	**النسبة المئوية**
أقل من ٥ سنوات	38	37.50%
من ٥ الى ١٠ سنوات	35	34.50%
أكثر من ١٠ سنوات	28	28%
المجموع	**101**	**100%**

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث الحالي في الأداة الآتية:

مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية (إعداد الباحثان)

خطوات إعداد المقياس:

- الاطلاع على الأدب النظري والبحوث الســابقة المرتبطة بموضــوع البحث ومنها دراســة الســميري (٢٠١٩)، ودراســة الســعيدي (٢٠١٨)، ودراســة كوســيس Kocsis (٢٠١٦).

- تحديد أبعاد المقياس: تكوّن المقياس في صورته الأولية من بعدين يغطي كل منها صعوبات التعلم الأكاديمية وهي: الخصائص العامة بصعوبات التعلم، والعوامل المسببة لصعوبات التعلم.
- صياغة البنود التي يتألف منها المقياس مع مراعاة وضوح البنود ودقتها وملاءمتها لعينة البحث.
- وضع المقياس في صورته الأولية التي شملت على مقدمة توضح الهدف من المقياس، وكيفية التعامل معه، وبعض المعلومات الديموغرافية كالجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وتكوّن المقياس من (١٤) بند.
- تحكيم المقياس بعد الانتهاء من وضعه في صورته الأولية من خلال عرضه على عدد من السادة المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص للاستفادة من آرائهم، ثم عرض المقياس بصورته النهائية.

دراسة الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

- **صدق المحكمين (المنطقي):**

تم عرض المقياس على عدد من السادة المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من مدى ملاءمة البنود لما وضعت لقياسه ومدى تغطيتها للأبعاد المدروسة، وإنّ السادة المحكمين قد اتفقوا على وضوح البنود وملائمتها لعينة البحث، وقد بلغ عدد البنود المتفق عليها (١٤) بند.

- **الصدق الظاهري:**

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلم ومعلمة من مدرستين (١٠) من مدرسة صلاح الدين، و(١٠) من مدرسة علي بن أبي طالب بهدف التأكد من فهم المعلمين للبنود وتعديل ما يمكن تعديله، وحذف ما يصعب فهمه، وقد طلب الباحثان من المعلمين قراءة بنود المقياس قراءة متأنية مع وضع إشارة إلى جانب كل بند يجدون فيه غموض أو صعوبة في فهمه، وتبين للباحث من إجابات المفحوصين أنّ

جميع بنود المقياس محددة وتتصف بالوضوح وسهولة الفهم، مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق الظاهري.

- **صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنيوي).**

كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة، والمحور المنتمية إليه؛ وذلك للتأكد من مدى تماسك عبارات كل محور وتجانسها فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (٤) التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس ودرجة المحور المنتمية إليه

الخصائص العامة بصعوبات التعلم		العوامل المسببة لصعوبات التعلم	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	0.426**	8	0.646**
2	0.529**	9	0.366*
3	0.682**	10	0.668**
4	0.515**	11	0.517**
5	0.464**	12	0.619**
6	0.548**	13	0.592**
7	0.440**	14	0.481**

(**)دالة عند مستوى (0.01) (*) دالة عند مستوى(0.05)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة أن جميع العبارات معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، أو ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق عبارات كل محور وتجانسها فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض.

كما تم التأكد من اتساق محاور المقياس مع بعضها البعض بحساب معاملات الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (٥) التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات المحاوروالدرجة الكلية للمقياس

الخصائص العامة بصعوبات التعلم	العوامل المسببة بصعوبات التعلم
0.871**	0.880**

(**)دالة عند مستوى (0.01) (*) دالة عند مستوى(0.05)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط موجبة بين درجات محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يؤكد اتساق محاور المقياس وتجانسها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات عبارات المقياس ومحاورها الفرعية باستخدام طريقتين هما:

الطريقة الأولى: معامل ثبات ألفا كرونباخ:

فكانت معاملات الثبات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس الارتباط ومحاورها الفرعية

محاور المقياس		معاملات الثبات
الأول	الخصائص العامة بصعوبات التعلم	0.507
الثاني	العوامل المسببة بصعوبات التعلم	0.612
الدرجة الكلية		0.712

يتضح من الجدول (٦) أن معامل ثبات المحور الأول للمقياس (استراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه) جاء (٠,٥٠٧) أما المحور الثاني (استراتيجيات خفض السلوك غير المرغوب فيه) فإن معامل ثباته (٠,٦١٢) في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٧١٢) وهي قيمة ثبات جيدة مناسبة لإجراء البحث.

الطريقة الثانية: التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية ودرجات العبارات الفردية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

محاور المقياس		معاملات الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان بروان
الأول	الخصائص العامة بصعوبات التعلم	0.636
الثاني	العوامل المسببة بصعوبات التعلم	0.631
الدرجة الكلية		0.713

يتضح من الجدول (٧) أن معامل ثبات المحور الأول للمقياس (استراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه) جاء (٠,٦٣٦) أما المحور الثاني (استراتيجيات خفض السلوك غير المرغوب فيه) فإن معامل ثباته (٠,٦٣١) في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٧١٣) وهي قيمة ثبات جيدة.

إعداد الصورة النهائية للمقياس:

بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية للمقياس تم إعداد الصورة النهائية للمقياس وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتضمن (١٤) عبارة (ملحق) موزعة في بعدين، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٨) توزع العبارات في استبانة المعرفة بصعوبات التعلم

أبعاد الاستبانة		الصورة الأولية لاستبانة المعرفة بصعوبات التعلم الأكاديمية	
		عدد العبارات	أرقام العبارات
1	الخصائص العامة بصعوبات التعلم	7	1 - 7
2	العوامل المسببة بصعوبات التعلم	7	8 - 14
	الاستبانة	١٤ عبارة	

وصف المقياس:

يتكون مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية من (١٤) عبارة موزعة على بعدين، يتم الإجابة عليها باختيار استجابة واحدة من استجابتين هي (نعم، لا)، ويتم تطبيق المقياس على معلمي الحلقة الأولى وذلك بطريقة فردية وليس هناك زمن محدد للإجابة.

إجراءات ما قبل تطبيق المقياس:

- على القائم بتطبيق المقياس أن يوضح للمعلم أنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابات ستبقى في سرية تامة.

- التأكد من فهم المعلم لبنود المقياس، والتأكد من اختياره استجابة واحدة فقط من الاستجابات الخاصة بكل بند، مع عدم ترك أي بند من دون إجابة.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس بصورته النهائية من ١٤ بند وبدائل إجابة ثنائية (نعم)، (لا) بحيث تكون الدرجات على التوالي (٢-١)، وبالتالي أعلى درجة على المقياس (٢٨) وأدنى درجة (١٤) والمتوسط الفرضي (٢١) ولتحديد المستوى سوف يتم تطبيق اختبار "ت" للعينة الواحدة ومن خلال اختبار "ت " يتضح ما يلي:

- إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً ولصالح متوسط العينة يكون المستوى مرتفع.
- إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً ولصالح متوسط المجتمع يكون المستوى منخفض.
- عندما لا يكون هناك فروق دالة إحصائياّ بين المتوسط المحسوب والفرضي يكون المستوى متوسط.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

عرض نتائج التساؤل الرئيس للبحث:

الذي ينص على "ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية في مدينة إعزاز"؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان بتطبيق اختبار " ت " للعينة الواحدة لمقارنة متوسط درجات العينة مع المتوسّط الفرضي وذلك التعرف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم الأكاديمية والمتوسط الفرضي للمقياس يساوي (٢١ درجة) وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم الأكاديمية

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المجتمع	قيمة(T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	مستوى المعرفة
الدرجة الكلية	101	10.37	2.432	21	-43.943	100	0	منخفض

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لقيمة(T) بلغت (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا على معرفتهم بصعوبات التعلم الأكاديمية ويلاحظ أن متوسط العينة أقل من متوسط المجتمع إذ بلغ متوسط درجاتهم (١٠,٣٧) في حين كان المتوسط الفرضي للمقياس (٢١). وهذا يدل أن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية منخفض.

ويعلل الباحثَين نتيجة ذلك عدم وجود تشخيص للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في هذه المدارس وأن أغلب المعلمين ضمن هذه المدارس من حملة شهادة إعداد المدرسين بحيث أنهم لم يتلقوا خلال دراستهم مقررات ذات علاقة بالتربية الخاصة وأيضًا عدم تلقيهم دورات تدريبية حول صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كاتاوكا وآخرون (Kataoka et al,2010)، ودراسة كارفالهايس وسيلفا (Carvalhais & Silva ,٢٠١٠)، ولا تتفق مع دراسة العمر والعبد الجبار (٢٠١٥)، ودراسة السعيدي (٢٠١٨)، ودراسة زرماط وقاسي (٢٠٢١)، ودراسة كوكسيس (Kocsis,2016))، حيث جميع هذه الدراسات أظهرت مستوى مرتفع.

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

لا يوجد فروق دالة إحصائياً في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام اختبار " ت " للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات الذكور والإناث في معرفة صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٠) دلالة الفروق في متوسط درجات معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	47	9.91	2.367	-1.759	99	0.082	غير دال
إناث	54	10.76	2.441				

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لقيم(T) بلغت (٠,٠٨٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على معرفتهم بصعوبات التعلم الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس، مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم وفقاً الجنس.

ويعلل الباحثان نتيجة ذلك ضغط الوقت ففي بعض الأحيان، يواجه المعلمون ضغطًا كبيرًا لإتمام المنهج والبرامج الدراسية، مما يجبرهم على تجاهل صعوبات التعلم أو تجاوزها بسرعة، وقد يكون لدى المعلمين نقص في التدريب والتأهيل حول كيفية التعامل مع صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها بشكل صحيح.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت، ودراسة العمر والعبد الجبار (٢٠١٥) في السعودية، ودراسة (Kataoka & Elkins ,٢٠١٠) في اليابان، ودراسة (Carvalhais & Silva ,٢٠١٠) في البرتغال، واختلفت مع دراسة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (Kocsis,2016) في كندا.

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

لا يوجد فروق دالة إحصائيًّا في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

للإجابة عن هذا التساؤل تم التمييز بين ثلاث فئات مختلفة من معلمي الحلقة الأولى من حيث المؤهل العلمي وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١١) متوسط درجات معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
معهد	61	10.46	2.586	0.331
جامعي	37	10.32	2.096	0.345
دبلوم فأكثر	3	9	3.606	2.082
المجموع	101	10.37	2.432	0.242

ومن ثم قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) وذلك للكشف عن دلالة الفروق في متوسط الدرجات في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي (معهد – جامعي – دبلوم فأكثر)، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٢) تحليل التباين الأحادي Anova لمتوسط الدرجات في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	F	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	6.19	2	3.095	0.518	0.597	غير دال
داخل المجموعات	585.256	98	5.972			
الكلي	591.446	10				

من خلال الجدول رقم (١١) لوحظ أن مستوى الدلالة الافتراضي بلغ (٠,٥٩٧) وهو أكبر من (٠,٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على معرفتهم بصعوبات التعلم الأكاديمية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم وفقاً المؤهل العلمي.

ويعلل الباحثان أن هناك عدة أسباب قد تؤدي إلى عدم معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، من أهمها عدم الوعي فقد يكون هناك عدم وعي من قِبَل المعلمين بأهمية صعوبات التعلم الأكاديمية وتأثيرها على تحصيل التلاميذ.

بالإضـــافة إلى ذلك، قد يؤثر ضـــغط العمل والتحديات التي يواجهها المعلمون في إيلاء اهتمام كافٍ بصـــعوبات التعلم الأكاديمية. فقد يضـــطرون لتغطية مناهج كثيرة وإشراف على عدد كبير من التلاميذ، مما يجبرهم على تحدي أولوياتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت، ودراسة العمر والعبد الجبار (٢٠١٥) في السـعودية، ودراسـة (Kataoka & Elkins ,٢٠١٠) في اليابان، ودراســـة (Carvalhais & Silva ,٢٠١٠) في البرتغال، واختلفت مع دراسـة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (Kocsis,2016) في كندا.

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

لا يوجـــد فـــروق دالّة إحصـائيًّا في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصـعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الخبرة.

للإجابة عن هذا التســـاؤل تم التمييز بين ثلاث فئات مختلفة من معلمي الحلقة الأولى من حيث الخبرة وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٣) متوسط درجات معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية حسب متغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
سنوات 1-5	38	10.61	2.605	0.423
سنوات 6-10	35	10.69	2.447	0.414
أكثر من ١٠ سنوات	28	9.64	2.077	0.392
المجموع	101	10.37	2.432	0.242

ومن ثم قام الباحثان باســتخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) وذلك للكشــف عن دلالة الفروق في متوســط الدرجات في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصــعوبات التعلم الأكاديميـــة تبعًا لمتغير الخبرة (١-٥ سـنة – ٦-١٠ سـنة – أكثر من ١٠ سـنوات)، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٤) تحليل التباين الأحادي Anova لمتوسط الدرجات في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير الخبرة

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	F	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	20.395	2	10.198	1.75	0.179	غير دال
داخل المجموعات	571.05	98	5.827			
الكلي	591.446	100				

من خلال الجدول رقم (١٣) لوحظ أن مستوى الدلالة الافتراضي بلغ (٠,١٧٩) وهو أكبر من (٠,٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على معرفتهم بصعوبات التعلم الأكاديمية وفقاً لمتغير الخبرة، مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم وفقاً الخبرة.

ويعلل الباحثان أن السبب الرئيسي قد يكون هو عدم تلقيهم التدريب المناسب في هذا المجال، قد يكون لديهم خبرة كافية في التدريس بشكل عام، ولكن قد يفتقرون إلى المعرفة والتفهم العميق بصعوبات التعلم الأكاديمية، قد يكون هناك أيضًا نقص في الموارد والأدوات التعليمية المتاحة لهؤلاء المعلمين، مما يجعل من الصعب تطوير خبراتهم في هذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت، ودراسة العمر والعبد الجبار (٢٠١٥) في السعودية، ودراسة (Kataoka & Elkins ,٢٠١٠) في اليابان، ودراسة (Carvalhais & Silva ,٢٠١٠) في البرتغال، واختلفت مع دراسة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (Kocsis,2016) في كندا.

ملخص النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة ما يلي:

١. انخفاض مستوى المعرفة بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى المعلمين عينة الدراسة.

٢. عدم وجود فـروق دالة إحصائيًّا في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الجنس.

٣. عدم وجود فـروق دالة إحصائيًّا في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

٤. عدم وجود فـروق دالة إحصائيًّا في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الخبرة.

التوصيات:

بعد عرض النتائج التي توصـلت إليها الدراسـة وتفسـيرها يقوم الباحثان في ضـوء هذه النتائج بتقديم مجموعة من المقترحات، والتي يأمل أن يؤخذ بها في عين الاعتبار، ومن هذه المقترحات:

١. محاولة التعرف على تلاميذ ذوي صـعوبات التعلم الأكاديمية وتقديم الخدمات العلاجية لهم.

٢. إعداد أدوات ومقاييس تسـاعد في الكشـف عن ذوي صـعوبات التعلم الأكاديمية لتمكينهم من تلقي البرامج التعليمية التي تناسبهم.

٣. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خاصـة ذوي صـعوبات التعلم الأكاديمية ووضع برنامج بما يتناسب وإمكانياتهم وقدراتهم المعرفية.

٤. تدريب المعلمين في برامج قبل الخدمة على بعض الممارسات الفعالة في تطوير المعرفة بصعوبات القراءة، الكتابة، الحساب.

٥. تطوير فصـل خاص في برامج إعداد المعلم يهتم بصـعوبات التعلم الأكاديمية مـع عـرض لحـالات تعاني من ذلك وموجودة في الواقـع والاسـتعانة بتقنية الفيديو لعرض تلك الحالات والتعقيب عليها.

٦. تزويد المدرسة بوسائل تعليمية مختلفة تـلاءم التلاميـذ ذوي صـعوبات التعلم.

٧. دمج برامج تدريب إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.

دراسات وبحوث مقترحة:

بعد التعرف على النتائج التي توصلت إليها البحث الحالي، يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

١. إجراء دراسة عن أثر التأهيل العلمي والمهني للمعلم قبل الخدمة في مستوى معرفته النظرية والعملية بصعوبات التعلم.

٢. إجراء دراسات تقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم النمائية.

٣. التوسع في الدراسات التي تقيس مستوى معرفة المعلمين الأدائية بصعوبات التعلم الأكاديمية بحيث تأخذ أبعاد شاملة لمتغيرات الدراسة.

٤. إجراء دراسة تشخيصية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة إعزاز والكشف عن نسبة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بشكل عام وصعوبات التعلم الأكاديمية بشكل خاص.

٥. إجراء دراسة تقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم الأكاديمية في ريف إعزاز ومقارنتها بمستوى معرفة المعلمين في مدينة إعزاز.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

١. إبراهيم، يوسف وسليمان، عبد الواحد. (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية* (ط، ١). مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. أبو شعيرة، خالد، وغباري، ثائر. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق* (ط، ١). مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٣. البطانية، أسامة محمد، والرشدان، مالك أحمد، والسبايلة، عبيد عبد الكريم، والخطاطية، عبد المجيد محمد. (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة* (ط ،١). دار المسيرة.

٤. الحمد، خالد. (٢٠١٠). الاستجابة للتدخل، مفهومه، مكوناته، وأساليبه. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، (١٧)،١٣-٣٩.
http://search.mandumah.com/Record/915804

٥. زرماط، سلمى، وقاسي، سليمة. (٢٠٢١). *واقع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن المهيدي.

٦. الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). *صعوبات التعلم –الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية* (ط، ١). دار النشر للجامعات.

٧. الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٦). *القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي*. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم الرياض، المملكة العربية السعودية ٢-٢٤/١١/٢٠٠٦.
https://www.gulfkids.com/pdf/Zyat.pdf

٨. السعيدي، أحمد. (٢٠١٨). مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* ،٤(٣)،٣٢٥-٣٣٥.

٩. السميري، ياسر، والجهني، سلمان. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*،٦١(٦١)،٣٨٩-٤١٢.
https://journals.ekb.eg/article_37723_d935a60c16c749553f966a1cf9212fcb.pdf

١٠. سهيل، تامر. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق* (د، ط). جامعة القدس المفتوحة.

١١. السيد، عبد الحميد سليمان. (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم: تشخيص وعلاج* (ط، ١). دار الفكر العربي.

١٢. الشـخص، عبد العزيز، الطنطاوي، محمود. (٢٠١١). *مدخل إلى صـعوبات التعلم*. مكتبة الطبري.

١٣. عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر، والعبسـي، محمد مصـطفى، وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠٠٧). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط، ١). دار الميسرة للنشر والتوزيع.

١٤. العمر، ريم، والعبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠١٥). مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشـرات صـعوبات التعلم. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (٤٠)،١٤٥-١٨٠. https://mbse.journals.ekb.eg/article_139964.html

١٥. القاسـم، جمال مثقال. (٢٠١٥). *أسـاسـيات في صـعوبات التعلم*(ط،٣). دار صـفاء للنشر والتوزيع.

١٦. القبالي، يحيى أحمد. (٢٠٠٣). *مدخل إلى صـعوبات التعلم* (ط، ٢). دار الطريق للنشـر والتوزيع.

١٧. وزارة التربية في سـوريا. (٢٠٠٢)، *النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأسـاسـي*. دمشـق، سوريا.

١٨. الوقفي، راضـي. (٢٠٠٩). *صـعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان*، دار الميسـرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية:

1. Bradley, R.; Danielson, L & Hallahan, D. (2002). *Identification of learning disabilities to practice. Mahwah,* NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Carvalhais, L., & da Silva, C. F. (2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal*, 8(2), 1-8 . https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914122.pdf
3. Kataoka, M., van Kraayenoord, C. E., & Elkins, J. (2004). Principals' and Teachers' Perceptions of Learning Disabilities: A Study from

NARA Prefecture, Japan. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 161–175. https://doi.org/10.2307/1593666 .

4. Kocsis, A. (2016). *Cursive or Right Click? A Critical Analysis of Lifelong Learning and Cursive Writing* (Doctoral dissertation, Mount Saint Vincent University).
5. Lerner, J.W. (2003). *Children Whit Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies.* Hoghton Millfflin, Allyn and Bacon, Boston.