مجلة أنساق للفنون والآداب والعلوم
الإنسانية
الإصدار السابع
المجلد (٣) العدد (٢)
٢٠٢٢ (١٧٢-١٩١)

أثر العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الأساسية وعلاقتها ببعض المتغيرات

سهام محمد شاتي العصيري
معلمة
البريد الإلكتروني: Ilmam4training@gmail.com
نشر إلكترونياً بتاريخ: ١٠ مايو ٢٠٢٢

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

الملخص

استخدم الباحث الأسلوب الوصفي للتحقيق في العوامل المتعلقة بتحديات التعلم وعلاقتها بسمات الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في هذه الدراسة، حيث تكونت العينة الأولى من (750) معلمًا ومعلمة في مدارس مديرية تربية الاغوار الشمالية ، وتم تطبيق مقياس العوامل المتعلقة بصعوبات التعلم عليهم ، بينما تكونت العينة الثانية من (120) معلمًا ومعلمة في مدارس مديرية تربية الاغوار الشمالية . ومقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ، وقائمة بتقدير خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم تم تطبيقها عليهم. نتج عن نتائج الدراسة النقاط التالية: أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والطالب ، ثم المنهج والعوامل المرتبطة به. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والموضوع العلمي ، ووجد ارتباط بين العوامل. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه من الممكن التنبؤ بمستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم من خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن بعض خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم تساهم في هذا التنبؤ ، ولكن النشاط المفرط وتشتت الانتباه من أكثر الأمور التي تساهم في الشعور بالعجز وانعدام الثقة بالنفس. وأن التذكر هو الأكثر مساهمة في الظروف الأسرية ، والتنسيق الحسي والكتابة ، وفرط النشاط هو الأكثر إسهامًا في العلاقة بين المعلم والطالب ، وأظهرت النتائج أن فرط النشاط وتشتت الانتباه هما الأكثر إسهامًا في المنهج الدراسي والعوامل المرتبطة به. والدرجة الكلية للعوامل.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، المرحلة الأساسية

Abstract

The researcher used the descriptive method to investigate the factors related to learning challenges and their relationship to the characteristics of students who suffer from learning difficulties in this study. Where the first sample consisted of (750) male and female teachers in the schools of the district of Irbid Qasbah, and the scale of factors related to learning difficulties was applied to them, while the second sample consisted of (120) male and female teachers in the schools of the district of Irbid Qasbah.

A scale of factors associated with learning difficulties, and a list of estimating characteristics of students with learning difficulties were applied to them. The results of the study resulted in the following points: The highest levels of factors associated with learning difficulties are the relationship between teacher and student, then the curriculum and the factors associated with it. The results of the study also revealed an interaction between the type of school, years of experience and the scientific subject, and a correlation was found between the factors. The results of the study indicated that it is possible to predict the levels of factors associated with learning difficulties from the characteristics of students with learning difficulties, as the results of the study showed that some characteristics of students with learning difficulties contribute to this prediction, but excessive activity and distraction are among the most things that contribute to a feeling of helplessness and lack of attention. Self confidence. And that remembering is the most contributing to family conditions, sensory coordination and writing, and hyperactivity is the most contributing to the teacher-student relationship, and the results showed that hyperactivity and attention deficit are the most contributing to the curriculum and its related factors. and the total degree of factors.

Keywords: learning difficulties, first-stage

*** مقدمـــة**

يعتبر مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي انتشرت حوله بعد عام (1963) نتيجة اهتمام العديد من الباحث في مجالات التربية وعلم النفس والطب وعلم الأعصاب ، حيث تعد مشكلة صعوبات التعلم واحدة من مشاكل الحياة التي قد لا تقتصر على

مرحلة الطفولة أو المجال المدرسي أو جانب التعلم فحسب ، بل يتعدى ذلك أيضًا للوصول إلى المراحل التالية من حياة الفرد ، والتي قد تؤثر بطريقة أو بأخرى على مستقبل الفرد المهني والنفسي والاجتماعي. وهي من المشاكل التي تزعج الكثير من المجتمعات على اختلاف طوائفها ، وقد أظهرت الدراسات والبحوث في عدد من الدول ، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا ، أن العديد من الأطفال الذين يواجهون مشاكل في المدرسة تتعلق بالتحصيل الأكاديمي هم من ذكاء متوسط وعالي ، لكنهم فشلوا في الدراسة.

فهناك العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال على سبيل المثال لا الحصر كدراسة (Gathercole, Alloway; Willis, 2006) في بريطانيا، ودراسة (Rose; Loftus; Flint; Carey, 2005) ودراسة (Ware; Julian; McGee, 2005) في إيرلندة، ودراسة (Gadour, 2006) في ليبيا، وكذلك الشوملي (2000) في الأردن، وأحمد (1993) في مصر، وثابت (1992) في دولة الإمارات، وعبدون (1996) في السعودية، وعبد الله (1992) في البحرين، التي أظهرت نتائجها أن صُعوبات التعلم تبدأ بالإفصاحِ عن نفسها كمشكلة عندما يبدأ الطلاب الأطفال بتعلم الأبجديات واستخدام الكتابة بصفتها وسيلة للتعلم.

يعزو العديد من الباحث صعوبات التعلم إلى عوامل تتعلق بصعوبات التعلم، بما في ذلك تلك المتعلقة بالطالب نفسه، حيث يركزون على سجل التحصيل الدراسي للطالب، ويبحثون في الخصائص السلوكية والعاطفية والنفسية له، وخاصة شعوره بالاعتماد على الذات، وقلة الذات. – الثقة، والشعور بعدم الرضا، والإحباط والاعتماد على الآخرين باستمرار، وشرود الذهن والنشاط، والحركة وضعف القدرة على التركيز، بالإضافة إلى وجود ظروف بيئية غير مناسبة، وقلة الدافع للتعلم والدراسة، والمشكلات الاجتماعية في المترل. والمدرسة والمجتمع. أما بالنسبة للعوامل المرتبطة بالعملية التعليمية والمنهج، فتمثلت في العلاقة بين المعلم والطالب، واستخدام أساليب التدريس غير المناسبة بسبب نقص الوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية المناسبة، والكثافة الصفية. (سليمان، 2003: 185؛ الشرقاوي، 1997: 132-140).

*** أهمية الدراسة**

يمكن أن تساعد دراسة العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وبعض المتغيرات المتعلقة بها في تحديد وفهم المشكلة بطريقة إجرائية. كما يمكن أن تفيد في مراجعة الدراسات العلمية التي يمكن أن تسهم في خدمة المجتمع. لذلك تستمد الدراسة أهميتها من خلال:-

أ- تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ودرجتها كما يراها المعلمون من خلال معايير الدراسة التي تساعد على فهم مواقف المعلمين تجاه هذه الظاهرة ومدى ارتباطها بخصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ب- تلبية احتياجات المجتمع الأردني في ظل الاهتمام المتزايد بذوي الاحتياجات الخاصة وظهور تيارات تعليمية حديثة جديدة تهتم بالعملية التعليمية وتحديثها وتوجهاتها نحو تقديم خدمات خاصة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدارس العادية.

*** أهدف الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية، في إطار المنهج الوصفي، إلى تحديد مستوى العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية وعلاقتها بخصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، بهدف الاستفادة منها. في التعرف على ملامح هذه الصعوبات ورسم البرامج العلاجية والتعليمية في المستقبل، من خلال:-

١- دراسة تأثير العوامل المصاحبة لصعوبات التعلم على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢- الاستفادة من نتائج الدراسة في تزويد الباحث والعاملين في مجال دراسات التربية الخاصة من الناحية العملية والتطبيقية.

*** مشكلة الدراسة**

تشكل مشكلة الانتشار المتزايد لصعوبات التعلم تحديًا كبيرًا للعاملين في مجال صعوبات التعلم سواء في الدول المتقدمة أو في دول العالم الثالث الأخرى، وهذه النسب تشير إلى ضائقة خطيرة تتمثل في مشاكل سلبية مختلفة تعيق تعلمهم. هؤلاء الطلاب من التعلم، حيث تشير النتائج إلى أن الدراسات السابقة تشير إلى أن هؤلاء الطلاب يشككون في أنفسهم وقدراتهم كأشخاص عاديين (Kirk and Calvent 1988).

كما تشير الدراسات إلى أن انتشار صعوبات التعلم بين الطلاب هو 15٪ بناءً على اختبار واحد، و7٪ بناءً على اختبارين. في دراسات أخرى، أظهر سؤال التعلم النسبة التعليمية كمنتج لمتوسط العمر المتوقع (العمر العقلي + العمر الزمني + عمر الفصل الدراسي) مقسومًا على 3، وعمر التحصيل كما تم قياسه باختبارات التحصيل، وفي ضوء ذلك بلغ عدد الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم في عينة الدراسة (368) 38%، (الزيات، 1998: 233).

أجمع العديد من الباحث على أن عدد الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم يمثل 43٪ من إجمالي الطلاب الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وأنه يتزايد سنويًا بنسبة 14٪ منذ عام 1977. هذا المعدل الثابت يتجاوز قدرة الوتيرة الحالية لـــ الأنشطة التعليمية وقدرات الباحث على اختبار النظريات والنماذج والاستراتيجيات المتنامية المقترحة للتعامل مع هذه الأرقام (الزيات، 1998: 2)، وفي مصر تراوحت النسب بين (16.5٪ إلى 26٪) في الدراسات التي أجريت بين (1988-1993)، بينما في محافظة اربد، أظهرت إحصائيات وزارة التربية والتعليم (2000) أن حوالي (9٪) من طلاب المرحلة الأساسية لديهم تحصيل متدنٍ، بما في ذلك القراءة. (المناعي، 2000: إحصائيات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، وزارة التربية والتعليم: محافظة اربد) و (13.7٪) في الإمارات

العربية المتحدة (الزراد، 1991، البيلي، النشواتي، محمود، آل. – شايب، 1991) أو (40٪) إذا تم تقييم المعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم (رياض وفخرو، 1992)، و10.8٪ من إجمالي الطلاب في سلطنة عمان (توفيق، 1993).

وعليه فإن مشكلة الدراسة تسعى إلى دراسة الأسئلة التالية: –

١– ما العوامل الأكثر ارتباطًا بصعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة اربد حسب تقدير المعلمين؟

٢– هل يوجد اختلاف في تقييم المعلمين للعوامل المصاحبة لصعوبات التعلم باختلاف نوع المدرسة (مدارس حكومية وخاصة) وحسب سنوات الخبرة المختلفة (1–6 سنوات) / 7–12 سنة / 13–25 سنة) وبحسب ما هو الفرق بين مدرس المادة في المرحلة الأساسية (علوم / اجتماعية / لغات وعلوم قانونية / مواد أخرى / مدرس صعوبات التعلم)؟

٣– هل هناك تأثير للتفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة المختلفة ومعلم المادة على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الأساسية؟

٤– ما هو مستوى صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بمحافظة اربد؟

٥– هل توجد علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وتقييم المعلمين لخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

٦– هل يمكن التنبؤ بمستوى العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم من خلال قائمة تصنيف المعلمين لخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية؟

*** حدود الدراسة**

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة التي طُبِّقت عليها والأدوات المستخدمة فيها، والمنهج الوصفي المتبع، حيث أجريت الدراسة في عدد من المدارس الحكومية بمحافظة اربد.

*** مصطلحات الدراسة**

١– الطالب ذو صُعوبة التعلم: هو الذي لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرماناً ثقافياً أو بيئياً أو اضطراباً انفعالياً، بل هو طفل يعاني اضطراباً في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، ويظهر أثره في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الأساسية أم فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة، لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا الطالب لا يصل إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة.

٢– المرحلة الأساسية: وتشتمل على الطلبة من الصف الأول الى طلبة الصف العاشر في الفترة العمرية من (6–16) سنة.

*** الإطار النظري والدراسات السابقة**

تشير الدراسات إلى أن الطلاب الذين يظهرون اضطراباً تعليما واضحاً بين مستوى الأداء العقلي المتوقع ومستوى التحصيل الدراسي في المادة المرتبطة بالاضطرابات الأساسية وفي العملية التعليمية، لديهم صُعوبات في التعلم، وقد تنشأ هذه الاضطرابات في الاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، في حين أنها لا ترتبط بالتخلف العام أو غياب الحواس.

في حين ترى اللجنة الدولية لصُعوبات التعلم (1999) أن الطلاب من ذوي صُعوبات التعلم هم الذين يظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات، ألا وهي التحدث والإنصات والقراءة والكتابة والقدرات الرياضية بسبب مشكلات المعالجة الذاتية للمعلومات self–information processing ومشكلات الإدراك الاجتماعي. ويبين (Tomblin, 2006) أن الأبحاث التي أجريت في مجال صُعوبات التعلم تعتمد في كثير منها على المفاهيم والإطار النظري التي تبنته وإن أضعف النظريات هي تلك المتعلقة بالجانب الطبي، التي أرجعت صعوبات التعلم إلى ضعف الصحة واعتلالها بالنسبة للفرد ذي صُعوبات التعلم، وقد أرجع ضعف المستوى التحصيلي إلى العامل الثقافي للفرد وبناءً عليه أجريت الكثير من التعديلات على تدريب الأطفال في رياض الأطفال ومرحلة الطفولة الباكرة لغوياً وعلى استخدام اللغة المنطوقة بصورة جيدة في هذه المرحلة.

ويمكن القول إن خصائص الطلاب ذوي صُعوبات التعلم التي ترافق صُعوبات التعلم مختلفة ومتعددة، ولكن تجدر الإشارة إلى أنه قليلاً ما تجتمع خاصية واحدة من خصائص صعوبات التعلم في فرد واحد، حيث أشار كالجور وكولسون (1978) بأن هناك حوالي (52) خاصية ثابتة لهؤلاء الطلاب، وأن (5-7) من هذه الخصائص توجد لدى هؤلاء بمدى متوسط (السرطاوي وسيسالم، 1988: 38). بينما وضع تارفر وهلاهان (1979) عشر صِفات يعتقدان أنها موجودة لدى معظم الطلاب من ذوي صُعوبات التعلم، ومجموعة الصِفات هذه جاءَ نتيجةً للبحوث والدارسات والكتب، منها النشاط الزائد ونقص الانتباه وضعف الإدراك الحسي وضعف التناسق ولاندفاعية وضعف الذاكرة، وصعوبات خاصة في القراءة والكتابة والحساب وفي السمع والكلام وضعف في الجهاز العصبي. (راشد، 2002: 38-39).

*** العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم**

لقد أظهرت نتائج الدراسات والبحوث علاقة بين بعض العوامل والمتغيرات المرتبطة بصُعوبات التعلم، ومن هذه العوامل ما هو رئيس يُسهم في انخفاض التحصيل بين طلاب المدارس، ولقد ذكرت كثير من الدراسات نمطين أساسيين من العوامل، هما: العوامل الداخلية، وترجع إلى ظروف الفرد، ومنها: التخلف العقلي والإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية الشديدة، وقد أشير إلى العوامل الداخلية في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية من خلال "الاضطرابات النفسية" والعوامل خارجية التي ترجع إلى العوامل البيئية، وتتضمن العوامل الثقافية والظروف الاجتماعية والاقتصادية ونقص فرص التعليم والتعلم غير الملائم،

وهو ما أطلقت عليه اللجنة الأمريكية عبارة " الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي والتعليم غير الملائم" وعرفته اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) وأنها ترجع إلى العوامل التربوية والاجتماعية والنفسية، ومنها: العلاقة بين المعلم والطلاب والمنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد مثل المعلم وطرق التدريس التي يتصل بعضها ببعضها الآخر بالخصائص الشخصية لحالات صعوبات التعلم كالإحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس والظروف الأسرية ومدى تأثيرها على الحالة النفسية من توتر ومشاعر سالبة. (محمد، 2001؛ ورياض وفخرو، 1992؛ والشرقاوي، 1983؛ والسرطاوي وسيسالم، 1987؛ وعبد النبي، 1988)

ومن العوامل الداخلية التي ترتبط بالطالب من ذوي صُعوبات التعلم الإحساس بالعجز الذي يصيبه بمشاعر الشعور بالفشل وعدم القدرة عندما يقارن نفسه بزملائه الآخرين في الصف، فيشعر أنه غير قادر على مجاراتهم سواء في العمل الصفي أو في المناقشات التي تدور حول موضوع معين أو في التحصيل الدراسي، مما يُعطيه إحساساً بعدم القدرة على العمل الاستقلالي والاعتماد في شؤونه التعليمية على الآخرين. وكما يُنمي لديه الشعور بالخجل والخوف من الفشل، والشعور بالنقص وعدم الكفاءة بالنسبة لزملائه.

كما تُظهر نتائج الدراسات السابقة أن الظروف الأسرية من العوامل الخارجية التي تؤدي دوراً مهماً في مساعدة الطلاب ذوي صُعوبات التعلم على التعلم، أو تعمل على إعاقة تعلمهم، ومن ذلك: الخلافات الأسرية، وعدم إدراك وفهم الأسرة للمشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلاب في المدرسة، أو عدم إعطاء الأسرة الأهمية لهذه المشكلات أو عدم التعاون المشترك بين المدرسة والأسرة في متابعة شؤونهم التعليمية، بالإضافة إلى المعاملة السيئة داخل الأسرة التي تُنمي شعوراً بعدم المرغوبية الاجتماعية وشعوراً بالرفض الوالدي، مما يجعلهم يشعرون بالتهديد المستمر ويؤثر على مستواهم التعليمي مثل دراسة: (Demmert, 2005; Dyson, 2003; Samuelsson & Lundberg; 2003, Molfese.; Modglin; Molfese; 2003)

ومن العوامل الخارجية التي ترتبط بالطالب دور المحيط العاطفي والاجتماعي في شعور الأطفال بعدم الأمان والانسجام والشعور بعدم الحب والدفء، سواء في البيت أم في المدرسة، الأمر الذي يؤثر بصورة كبيرة على الأساس النفسي، بل وحتى الفسيولوجي للتعلم إذا ما تعرض لفترة طويلة من الحرمان العاطفي والاجتماعي وشعور بفقد للعلاقات البين شخصية في البيت والمدرسة، حيث أظهرت دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن بعض حالات صُعوبات التعلم كانت لأطفال قد تعرضوا في حياتهم لمشكلات أسرية، أو كانوا نتاجَ بيئاتٍ غير مستقرة، وكانوا يتعرضون لسوءِ المعاملة بدنياً وعاطفياً، ضمن منظومة عائلية غير صحية يتبنون سلوكيات غير ملائمة، ويعزز أفراد أسرهم سلوكهم غير السوِّي. أضف إلى ذلك شعور هؤلاء الطلاب في الاعتمادية المبالغ فيها، مثل

دراسات:-Mc (Gathercole, 2006; Phillips, 2004; Sharma, 2004; Dyson, 2003)

ولقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أنه يمكن أن تكون العوامل الخارجية التي تتمثل بعيوب في العملية التعليمية أحد الأسباب المساعدة لتدهور حالة هؤلاء الطلاب من ذوي صُعوبات التعلم، ومنها أنها لا تُعيرهم اهتماماً، أو لا تكون على علم ودراية بمشكلاتهم والمُمارسات التربوية والتعليمية الخاطئة، خاصة في التعامل مع هؤلاء الطلاب الذين يظهرون اضطراباً في الوظائف النفسية، مثل الإدراك الحسي والتذكر وصياغة المفاهيم وضعف القدرة على التنظيم والتعميم، وعدم القدرة على التعبير عن المفاهيم، وتدني المهارات الحركية واللفظية، وضعف الذاكرة القصيرة التي تكون ذات أثر كبير على أدائهم التعليمي مثل دراسات كل من: (Gadour, 2006; Wanzek; Vaughn; Kim; Cavanaugh, 2006; Ware, 2005).

ويؤكد كل من (Wanzek, 2006; Ware, 2005; Grossman, 2005) أن العوامل التربوية والممارسات التربوية غير المهنية وغير المسؤولة لبعض المدرسين الذين يصفون الطلاب من ذوي صُعوبات التعلم بأنهم كسولين، وأنهم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ذات كفاءة في الدراسة، وأن تكيفهم في المواقف التعليمية يتسم بالنقص والضعف وضيق المنهج التعليمي، وضعف في التدريب على المهارات الاجتماعية والبدنية والحركية والتواصل الشفوي والسلوك التكيفي من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، فنجد أن المُعلم يبالغ في استخدام المهارات التي تهتم بالحفظ والتسميع أكثر مما يهتم بالخبرات التربوية القائمة على التدريب على استخدام المهارات التي تعتمد على الجسم والمهارات الحس-حركية وتقديم الحوافز وتنمية مفهوم الذات، الأمر الذي قد يؤدي إلى تفاقم مشكلات الطلاب التعليمية وظهور هذه المشكلات الحادة بشكل مؤثر مما لا يعود عليهم بالنفع في حياتهم المستقبلية.

كما بينت بعض نتائج البحوث والدراسات السابقة أن من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم دور العلاقة بين المُعلم والطلاب من ذوي صُعوبات التعلم التي تتسم بجانبين أولهما: الجانب الايجابي الذي يتمثل في أسلوب المعاملة السوي التفاعلي بينهما من خلال التشجيع على الممارسات الايجابية داخل الصف وخارجه وإعطاء الطالب الفرصة والوقت الكافيين لكي يقدم ما لديه من نشاط وأعمال تبعاً لمستوى الفروق الفردية، وبالمقارنة مع الجانب السلبي الذي يتمثل بالعلاقة المتوترة السالبة بين المدرس والطالب من ذوي صُعوبات التعلم، فيعمل على إهماله وعدم مشاركته في الأنشطة والمهام الصفية، مما يؤثر سلباً على الحالة النفسية للطالب مثل الشعور بالنبذ والإهمال وعدم الكفاءة مع غيره من الزملاء. (Garcia & de- Caso, 2004; Mc-Phillips & Sheely, 2004)

ويُشير كل من (Gadour, 2006; Wanzek, et, at, 2006) أن العوامل المتعلقة

بالمنهج الدراسي وما يتعلق بها من أبعاد تتمثل في المقررات الدراسية ومدى سهولتها وصُعوبتها وعدد الموضوعات ومدى تحقيق المنهج الدراسي لميول الطلاب واتجاهاته ومدى ملاءمته لبيئة الطلاب، وعلاقته بمستوى الطالب من ذوي صعوبات التعلم من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، لذلك يشعر الطلاب من ذوي صعوبات التعلم بالملل عندما تكون المقررات الدراسية قائمة على المنهج النظري دون استخدام استراتيجيات تَعلُم تساعد على التدريس القائم على استخدام الحواس المختلفة، وهي من العوامل البيئية التي يصعب فصلها أو عزل تأثيرها عنهم، ويؤيد ذلك ما أشار إليه كريك (1978) في أن بعض الأسباب البيئية المتمثلة في نقص الخبرة التربوية والتعليمية وسوء التغذية أو سوء الحالة الصحية أو إجبار الطلاب على الكتابة باليد غير المفضلة من العوامل التي تزيد من صعوبة التعلم.

ولقد أكدت (Lerner, 2003)أنه لفهم الطلاب والكشف عن صُعوبات التعلم لديهم، لا بدَ من فهم تام للنظريات المتعلقة بصُعوبات التعلم وخاصة بالنسبة للاختصاصيين العاملين في هذا المجال، حيث تساعد النظريات على الفهم الدقيق للمشكلات التعليمية وتساعد على إعطاء صورة تامة ودقيقة عن الطريقة والمنهج الذي يمكن استخدامه مع الطفل، وبناء خطط للتعليم العلاجي (Lerner, 2003, 11). ولقد وضع (Vygotsky, 1978) تصوراً مؤداه أن التعلم هو علاقة متبادلة بين شخصين على الأقل أحدهما ذو خبرة، يقوم بنقل هذه الخبرة إلى الشخص الآخر ويتعلم منه هذا الشخص استراتيجيات ومعرفة وهو ما سمي باستراتيجيات التعليم العلاجي المبني على السياق الاجتماعي (نبيل حافظ، 2000: 29).

ويؤيد هذا التصور ما ذهب إليه (Feuerstein,1984) في أن المعلم يؤدي دوره بصفته وسيطاً وهذا الدور ينقسم إلى دورٍ تقويمي يتم بمعرفة ما أسماه أداة قياس الاستعداد للتعلم حيث يحدد ما يتعين تعليمه من حقائق ومفاهيم وأفكار وقوانين، والدور التعليمي يتضمن عملية الإثراء التدريسي التي تقوم على أساس ربط المعلومات الجديدة التي تعلمها الطلاب بالخبرات السابقة من خلال عملية التعلم الذاتي الذي يكتسبونه بصورة ذاتية ويكون دور المعلم هنا وسيطي، أي يشرف ويوجه دون أن يقوم بدور الملقن، وهي الصورة التقليدية للمعلم، وأن هذا يعتمد بصورة أو بأخرى على عوامل قابلة للملاحظة وهي عوامل يسهل التحقق من فاعليتها، أو عدم فاعليتها وهذا ما أكدته دراسات شعبان (1994) وحسن (1992) وثابت (1992) وعثمان (1990) ومنسي (1989) وغيرها من الدراسات.

*** دراسات سابقة**

أولاً: دراسات حول العلاقة بين العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم وخصائص الطلاب ذوي صُعوبات التعلم: أظهرت نتائج دراسة (Sharma, 2004) عند دراستها للخصائص السلوكية لعينة تكونت من (180) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (8-10) سنوات في الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي

من ذوي صعوبات التعلم في الهند، والمستوى التحصيلي لهؤلاء الطلاب في القراءة الشفهية وفي الرياضيات وفي القدرات العقلية، حيث تم تطبيق عدة مقاييس للشخصية وللقدرات العقلية وللمستوى التحصيلي في القراءة الشفهية وفي الرياضيات، ومقارنتهم بالطلاب العاديين في الصفوف المماثلة، ولقد وجدت فروقاً إحصائية ذات دلالة بين الطلاب الذين لديهم علاقات اجتماعية جيدة مع رفاقهم الطلاب الذين لا يقيمون علاقات اجتماعية بين رفاقهم، بأنهم يواجهون مشكلات في إقامة علاقات اجتماعية بين شخصية لأنهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعي.

كما أظهرت نتائج دراسة الزراد (1991) التي أُجريت على طلاب المرحلة الأساسية في دولة الأمارات العربية على عينة قوامها (500) طالب وطالبة، حيث حُدد (76) منهم ممن يعانون من صعوبات في التعلم أي بنسبة (13.7%) من نسبة العينة الأصلية، وهي نسبة قريبة من النسب العالمية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن بعض صُعوبات التعلم يترتب عليها مشكلات مدرسية وأسرية وسلوكية ونفسية وتخلف دراسي وتسرب وزيادة في نسبة الأمية.

ويتفق مع نتائج الدراسة السابقة ما جاء في دراسة البيلي وآخرون (1991) في دولة الإمارات العربية، وهي دراسة مسحية تكونت من (1008) طالب وطالبة أخضعوا لاختبارات محددة في اللغة العربية والرياضيات من أجل تحديد الطلاب من ذوي صعوبات التعلم، مستخدمين مقاييس متعددة تكونت من اختبارات التحصيل ومقاييس الذكاء والدافعية للإنجاز واختبار الشخصية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن (12.79%) من طلاب الصف السادس الابتدائي في دولة الإمارات يواجهون صعوبات في تعلمهم، وأن مستوى الدافعية لديهم أقل من مستوى دافعية الانجاز لدى الطلاب الأسوياء تحصيلياً، كما أنهم يواجهون صعوبات تكيفيه في علاقاتهم الأسرية.

وتتفق نتائج دراسة البيلي وآخرون (1991) ونتائج دراسة الزراد (1991) مع دراسة توفيق (1993) بسلطنة عمان التي هدفت إلى التعرف على الطلاب من صعوبات التعلم مستخدماً عينة قوامها (234) طالباً وطالبة في المرحلة الأساسية، طبق عليهم اختبار الذكاء المصور ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم إلى جانب فحص كشوف الدرجات والبطاقة المدرسية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم (10.8%)، وهذه النسبة عند الذكور أعلى من نسبتها عند الإناث، وتختلف صعوبات التعلم من حيث النوع والأهمية حسب المستويات الدراسية والجنس.

ثانياً: العلاقة بين صُعوبات التعلم والظروف الأسرية: في دراسة تطبيقية (Al-Yagon; Mikulincer, 2004) هدفت إلى دراسة العلاقة بين العمر الصفي للطلاب من ذوي صُعوبات التعلم وأساليب التحصيل الدراسي لديهم وعلاقتهم بالأسرة والرفاق في المدرسة والتوافق الاجتماعي والمدرسي وإدراكهم لذواتهم

والشعور بالوحدة النفسية على عينة قوامها (98) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم و(98) طالباً وطالبة لا يعانون من مشكلات التعلم في المرحلة الأساسية، ولقد طبق عليهم مقاييس التوافق النفسي والتحصيل الدراسي التي تم تقديرها من خلال المدرس، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إحصائية ذات دلالة بين مصاحبة مجموعة من الأصدقاء والتوافق النفسي الاجتماعي، وعدم الشعور بالوحدة النفسية والإنجاز بالأداء الأكاديمي.

كما أُجريت دراسة (Dyson, 2003) على عينة من (19) طفلاً تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8-13) سنة، مستخدماً مقاييس الذكاء والتوافق النفسي والإدراك الاجتماعي، حيث تمت مقارنة نتائج هؤلاء الأطفال بوالديهم وأقرانهم من خلال متغيرات تقدير الذات والإدراك الاجتماعي والكفاية الاجتماعية وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الظروف الأسرية والعلاقات الوالدية وعلاقة بين تقدير الذات والإدراك الاجتماعي للأطفال ذوي صُعوبات التعلم.

ثالثاً: العلاقة بين المدرس والطالب: حيث أظهرت نتائج دراسة (Grossman, 2005) التجريبية التي أُجريت على عينة من طلاب المرحلة الأساسية، عند تطبيق برنامج التدخل العلاجي الذي أوضح أنَ لطريقة المعلم في إدارة الصف واتخاذ القرارات أثراً ذا دلالة إحصائية على أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل حجرة الصف، وأثراً على خفض السلوك الاندفاعي ونقص الانتباه لديهم.

كما أجرى منسي (1989) دراسة عن العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم والمسببات الاجتماعية والانفعالية والتربوية التي تعوق الطفل عن القراءة والكتابة، حيث أُجريت على عينة مكونة من (120) معلماً في المملكة العربية السعودية، مستخدماً مقياس عوامل صعوبات التعلم. واتضح من نتائج الدراسة أن هناك عوامل مرتبطة بالمدرسة والمعلم، تتمثل بعامل عدم الالتزام من جانب المعلم ومدير المدرسة، وعدم توافر الوسائل التعليمية والأعباء المتزايدة على المعلم وهي تأتي في المرتبة الأولى لإعاقة الطفل عن التعلم، كذلك العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية والعوامل المرتبطة بالطالب من وجهة نظر المعلمين من حيث عدم اهتمام الوالدين بالابن ومتابعته، وانفصال الوالدين وعدم إتاحة الفرصة له لمذاكرة دروسه.

رابعاً: العلاقة بين صُعوبات التعلم والمنهج الدراسي وما يتعلق به من أبعاد: قام (Samuelsson; Lundberg, 2005) بدراسة حول أثر المناخ التعليمي على مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مستخدمين عينة قوامها (123) طالباً، طبقت عليهم مقاييس المهارات القرائية واللفظية ومقاييس تتعلق بالبيئة التعليمية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل البيئية لها أثر واضح في تعلم الطلاب وإتقانهم مهارات القراءة والكتابة، وعلى خفض المشكلات التي تتعلق بالنطق وإظهار الحروف بصورة واضحة.

كما قام كل من Braud; Bowell , (1997) بدراسة هدفت إلى معرفة العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم خاصة المنهج الدراسي والمشكلات السلوكية، حيث أجريت هذه الدراسة على (70) طالباً من الذكور ممن تراوحت أعمارهم ما بين (6-16) سنة، وطُبِقَت عليهم مقاييس الذكاء غير اللفظي وقائمة خصائص الطلاب من ذوي صُعوبات التعلم، حيث أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين مستوى تحصيل الطلاب الدراسي ونوعية الاختبارات المدرسية، وأنَ نسبة النشاط الزائد تزيد كلما كان المحتوى الدراسي طويلاً ومملاً، ولقد أظهر هؤلاء الطلاب تقدماً ملحوظاً بعد تطبيق برنامج العلاج الخاص بالإدراك الحسي، وأن (87%) منهم حصلوا على درجات مرتفعة في مقاييس الاختبارات النفسية والشخصية وسلوك الإنجاز بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

*** تعقيب وخلاصة على الدراسات السابقة**

١- تبين من الدراسات السابقة أن المقاييس والأدوات المستخدمة قد تباينت واختلفت حسب الدراسة والهدف منها، فنجد أنَ هناك من أستخدم مقاييس قائمة خصائص الطلاب من ذوي صُعوبات التعلم، أو تطبيق مقياس الكشف عن صُعوبات التعلم في المدرسة أو مقاييس الذكاء اللفظي وغير اللفظي أو مقاييس تقدير الذات.

٢- كما أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أنَ ارتفاع المستوى الأكاديمي يتعلق بمدى اكتساب الطلاب من ذوي صُعوبات التعلم للمهارات التي تساعده على التعلم في المدرسة، والبيئة المحيطة به عن طريق التدريب والممارسة واكتساب الخبرات التعليمية المتنوعة. ولقد اتفقت الدراسات في أن إتباع الطلاب للسلوكيات الاندفاعية والشعور بالقلق والخوف يكون نتيجة لانخفاض الدافعية للعمل والتعلم والتشكك في قدراتهم واهتمام المعلم بالقدرات التي تهتم بالحفظ والتذكر.

٣- وأظهرت بعض الدراسات العلاقة بين العوامل والمتغيرات المرتبطة بصُعوبات التعلم التي تدخل في تشكيل صعوبات التعلم أو تحيط به، للكشف عن وجود علاقة ارتباطيه بين العوامل التربوية والاجتماعية والنفسية من جهة وبين صُعوبات التعلم من جهة أخرى، التي يتصل بعضها ببعض بالعملية التعليمية وأبعادها، كالعلاقة بين المعلم والطالب والمنهج الدراسي وما يرتبط بها من أبعاد.

*** نتائج الدراسة وتفسيرها**

قام الباحث بالإجابة عن تساؤلات الدراسة، وفيما يلي نتائجها وتفسيراتها:-

أولاً: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم:

- ما أكثر العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بمحافظة اربد كما يقدره المعلمون؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل عامل من العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم كما يوضحه الجدول التالي:-

جدول (1). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للعينة الكلية (ن=750) معلم ومعلمة

مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم	م	ح	النسبة المئوية وترتيبها	
العلاقة بين المعلم والطالب	32.2896	2.665	%91.4	1
المنهج وما يرتبط به من عوامل	31.0467	3.235	%86.2	2
الظروف الأسرية	30.9840	3.068	%86	3
الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس	30.5840	3.487	%85	4

حيث يوضح جدول (1) أن أعلى النسب المئوية جاءت في العلاقة بين المعلم والطالب بنسبة (91%) والمنهج التعليمي بنسبة (86.2%)، ثم الظروف الأسرية بنسبة (86%)، ثم الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس بنسبة (85%) من استجابات العينة الكلية الرئيسة في الدراسة التي بلغت (ن= 750) معلم ومعلمة، وهذا يتفق إلى حد ما مع دراسة رياض وفخرو (1992) في البيئة المحافظة، أما المنهج فجاء في المرتبة الثانية بعد العلاقة بين المعلم والطالب والظروف الأسرية في المرتبة الثالثة.

ثانياً: نتائج تحليل التباين بالنسبة لدلالة الفروق الإحصائية بين عينات الدراسة

١- هل يختلف تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم تبعاً لاختلاف نوع المدرسة وتبعاً لسنوات الخبرة (1-6 سنة/ 7-12 سنة/ 13-25 سنة)، وكذلك تبعاً لاختلاف معلم المادة في المرحلة الأساسية (علوم واجتماعيات ولغات وعلوم شرعية ومواد أخرى ومعلم صُعوبات التعلم)؟

٢- وهل هناك أثر للتفاعل بين نوع المدرسة واختلاف سنوات الخبرة ومعلم المادة على العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المرحلة الأساسية؟

للإجابة عن التساؤلين السابقين أُجري اختبار تجانس التباين للإجابة عن السؤالين (2، 3)، وفيه يظهر أن تباين المجموعات متساو، حيث كانت القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.01) ويوضح الجدول التالي نتائج الاختبار:

جدول (2). نتائج اختبار تحليل التباين بالنسبة لدلالة الفروق في مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس	Corrected Model	1686.953	39	43.255	4.137	0.01
	Intercept	92097.407	1	92097.41	8808.691	0.01
	نوع المدرسة (أ)	67.609	2	4077.57	**3.233	0.05
	سنوات الخبرة (ب)	41.414	2	20.707	1.981	0.139
	معلم المادة (ج)	162.674	4	40.662	**3.889	0.01
	تفاعل أ * ب	72.955	4	18.239	1.744	0.138
	تفاعل أ * ج	197.592	8	24.699	*2.362	0.02
	تفاعل أ * ب * ج	642.275	19	33.804	**3.233	0.01
	الخطأ	7423.255	710	10.455		
الظروف الأسرية	Corrected Model	1029.252	39	26.391	3.211	0.001
	Intercept	98553.579	1	98553.579	622.355	0.001
	نوع المدرسة (أ)	63.334	2	31.667	*3.734	0.03
	سنوات الخبرة (ب)	84.366	2	42.183	**4.975	0.01
	معلم المادة (ج)	9.137	4	2.284	0.269	0.898
	تفاعل أ * ب	42.407	4	10.602	1.250	0.288
	تفاعل أ * ج	196.751	8	24.594	**2.900	0.003
	تفاعل أ * ب * ج	348.985	19	18.368	**2.166	0.003
	الخطأ	6020.556	710	8.480		
العلاقة بين المعلم والطالب	Corrected Model	759.806	39	19.482	3.029	0.001
	Intercept	109894.044	1	109894.044	7087.904	0.001
	نوع المدرسة (أ)	18.541	2	9.271	1.44	0.237
	سنوات الخبرة (ب)	30.903	2	15.451	2.403	0.091
	معلم المادة(ج)	88.81	4	22.020	**3.424	0.01
	تفاعل أ * ب	24.733	4	6.183	0.961	0.428
	تفاعل أ * ج	69.069	8	8.634	1.342	0.219
	تفاعل أ * ب * ج	302.862	19	15.940	**2.479	0.001
	الخطأ	4566.82	710			
المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد	Corrected Model	741.859	39	19.022	1.903	0.001
	Intercept	98693.715	1	98693.715	9872.838	0.001
	نوع المدرسة (أ)	58.975	2	29.487	*2.950	0.05
	سنوات الخبرة (ب)	44.685	2	22.343	2.235	0.108
	معلم المادة (ج)	39.469	4	9.867	0.987	0.414
	تفاعل أ * ب	50.205	4	12.551	1.256	0.286
	تفاعل أ * ج	113.155	8	14.144	1.415	0.186
	تفاعل أ * ب * ج	212.360	19	11.177	1.118	0.327
	الخطأ	7096.360	710	9.996		
الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم	Corrected Model	11991.020	39	307.462	3.225	0.001
	Intercept	595336.360	1	595336.360	6735.354	0.001
	نوع المدرسة (أ)	714.469	2	357.235	*3.747	0.03
	سنوات الخبرة (ب)	373.824	2	186.912	1.962	0.142
	معلم المادة (ج)	589.824	4	147.456	1.54	0.187
	تفاعل أ * ب	340.475	4	85.119	0.893	0.468
	تفاعل أ * ج	1720.216	8	215.027	*2.256	0.03
	تفاعل أ * ب * ج	4409.039	19	232.055	**2.434	0.001
	الخطأ	67682.395	710	95.327		

يوضح جدول (2) أن التأثير الرئيس بالنسبة لنوع المدرسة كان دالاً وذلك عند دراسته مع جميع متغيرات مقياس تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، كما يبين جدول (4) أن التأثير الرئيس لسنوات الخبرة لم يكن دالاً عند دراسته مع جميع متغيرات مقياس تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم فيما عدا متغير الظروف الأسرية للطالب، حيث كان دالاً عند مستوى (0.01).

كما يبين نفس الجدول أن التأثير الرئيس لمستويات معلم المادة العلمية كان دالاً في متغيري الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والعلاقة بين المعلم والطلاب عند مستوى (0.01)، ولم يكن دالاً عند متغيرات الظروف الأسرية والمنهج الدراسي والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم.

وتشير نتائج التفاعل الثاني في جدول (4) (نوع المدرسة × سنوات الخبرة) لم يكن دالاً، وذلك عند دراسته مع جميع متغيرات مقياس تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، كما يشير نفس الجدول أن التفاعل الثنائي دال بين (نوع المدرسة × معلم المادة) عند مستوى أقل من (0.05) في متغيرات الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية، والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم.

كما تشير نتائج التفاعل الثلاثي الأساسي (نوع المدرسة × سنوات الخبرة × معلم المادة) إلى أن هناك أثراً للتفاعل في الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية، والعلاقة بين المعلم والطالب والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وذلك عند مستوى (0.01).

وتتفق هذه النتائج مع دراسات الشرقاوي (1988) ومنسي (1989) ورياض وفخرو (1993) ودراسة شعبان (1994) في أن تقديرات المعلمين ترتبط بصورة دالة بأبعاد العوامل المدرسية والأسرية، كما أن المعلمين لا يختلفون عن المعلمات في تقديرهم للعوامل التي ترتبط بصُعوبات التعلم، والدراسات الحديثة مثل دراسة (Wanzek, et at, Ware, et al, 2005; 2006) (Rose et al, 2005; Demmert, 2005; في أنَ للبيئة المدرسية والأسرية واستراتيجيات التعلم والطرق المستخدمة أثراً في خفض المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي صُعوبات التعلم.

ثالثاً: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقائمة تقدير المعلمين لخصائص الطلاب من ذوي صعوبات التعلم

ما مستوى صُعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بمحافظة اربد؟

للإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحث بتطبيق قائمة تقدير المعلمين على عينة من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية (ن= 120) طالباً وطالبة، حيث يوضح الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب الأكثر تواتراً لكل

خاصية من خصائص الطلاب من ذوي صعوبات التعلم كما يقدره المعلمون.

ويظهر جدول (3) مستويات خصائص الطلاب ذوي صُعوبات التعلم لدى عينة الدراسة، حيث يشير إلى أنَ صُعوبات التعلم الأكثر تواتراً بين نسبة كبيرة من الطلاب حسب على الترتيب التالي: القراءة والكلام، ثم الكتابة والنشاط الزائد وإدراك الاتجاهات المكانية، ثم التنظيم والتنسيق، فالإدراك الاجتماعي، فالتآزر العام وأخيراً التذكر. وتتفق هذه النتائج مع دراسات رياض وفخرو (1992؛ Wanzek, et al., 2006) Gadour, 2006; Garcia et al., 2004; Sharma, 2004) في أن القراءة والكتابة تمثل الدرجة الأعلى في ترتيب الصُعوبات لدى عينة الدراسة.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لخصائص الطلاب ذوي صُعوبات التعلم (ن= 120) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم

خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم	بالتوسط	ح الانحراف ا	النسبة المئوية وترتيب صعوبات التعلم بين طلاب المرحلة الأساسية	
القراءة	21.417	2.228	%86.2	1
الكلام والمخاطب	20.900	1.957	%85.6	2
الكتابة	20.816	2.530	%85.3	3
النشاط الزائد وتقص الانتباه	28.533	3.616	%85	4
الاتجاهات المكانية	18.025	2.985	%84.4	5
التنظيم والتنسيق	17.550	2.691	%82.2	6
الإدراك الاجتماعي	20.000	2.673	%82	7
التآزر العام	13.083	1.814	%72.2	8
التذكـــــــــــر	15.483	1.534	%62.4	9

*** التوصيات**

١- تدريب المعلمين على تبني استراتيجيات تدريسية وطرق تعليمية مساعدة للطلاب ذوي صُعوبات التعلم.

٢- تطوير المنهج الدراسي، بحيث يراعي رغبات وميول المتعلمين، ويكون متمحوراً حول المتعلم، ويناسب احتياجاته، ويكون هناك متسع من الوقت للعمل الأدائي القائم على اكتساب الخبرات وممارستها.

٣- تطوير سياسة المدرسة، بحيث يكون المعلم قادراً على اتخاذ قرارات تختص بمساعدة الطلاب من ذوي صُعوبات التعلم.

٤- تدريب الطلاب ذوي صُعوبات التعلم بشكل متعمد وغير متعمد على محاكاة نماذج تعليمية إيجابية.

٥- عمل دورات ومحاضرات تثقيفية توعوية بهدف حث المجتمع على فهم أفضل لهذه الظاهرة.

*** المراجع**

أولاً- المراجع العربية

أحمد، زكريا توفيق (1993). صُعوبات التعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية في سلطنة عمان، (دراسة- مسحية، نفسية) مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (20)، ج (1)، يناير.

البيلي، محمد؛ النشواتي، عبد المجيد؛ محمود، نبيل؛ الشايب عبد الحافظ، (1991). صُعوبات التعلم في مدارس المرحلة الأساسية بدولة الإمارات العربية المتحدة- دراسة مسحية، مجلة كلية التربية ع (7)، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ثابت، ناصر (1992). علاقة التنشئة الاجتماعية بالتسرب والتخلف الدراسي في الإمارات- دراسة ميدانية، مجلة شئون اجتماعية، ع

(36) السنة (9)، جمعية الاجتماعيين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

راشد، عدنان غائب (2002). ذوي الصُعوبات التعليمية (بطيئي التعلم)، عمان: دار وائل.

الروسان، فاروق (2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، ط5، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزراد، فيصل محمد خير (1991). صُعوبات التعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية في دولة الأمارات العربية المتحدة، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع (38)، السنة (11)، الرياض، السعودية، ص ص 121-178.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). صُعوبات التعلم، الأسس النظرية، والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي، ع (4)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرطاوي، زيدان وآخرون (2001). مدخل إلى صُعوبات التعلـــم، ط1، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

الشرقاوي، أنور (1987). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بالكويت، (في): سيكولوجية التعلم: أبحاث ودراسات، ط 2.، القاهرة: الأنجلو مصرية.

عثمان، سيد أحمد (1990). صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

شعبان، أحمد السيد (1994). تشخيص الصُعوبات التي تواجه طلاب الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعلم الدراسات الاجتماعية، (في) أنور الشرقاوي (1996)، التعلم وأساليب التعليم، الجزء الأول، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

الشوملي، على (2000). أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ع (25) م (14).

رياض، أنور؛ فخرو، حصة (1992). دراسة صُعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في مرحلة الأساسية في محافظة اربد (في) أنور الشرقاوي (1996): التعلم وأساليب التعلم، ج1، القاهرة: الأنجلو مصرية.

عبدون، سيف الدين (1991). دراسة مقارنة لصُعوبات التعلم لدى الجنسين من طلاب المرحلة الأساسية الأزهرية وغير الأزهرية، (في) أنور الشرقاوي (1996): التعلم وأساليب التعلم، الجزء الأول، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

عجاج، خيري (1998). صُعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

القبالي، يحيى (2004). مدخل إلى صُعوبات التعلم. ط 2، القاهرة: دار الطريق للنشر والتوزيع.

كيرك؛ كالفنت (1988). صُعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي)، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

مرسي، محمد مرسي محمد (2001). صُعوبات التعلم عند الأطفال، م3، ع 9، ديسمبر، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ص ص41-70.

المناعي، نورة محمد حسن (2000). برنامج صُعوبات التعلم في محافظة اربد. ورقة عمل مقدمة للندوة الإقليمية في صُعوبات التعلم، عمان، 13-14 يونيو، 6-9.

منسي، محمد عبد الحليم (1989). العوامل المرتبطة بصُعوبات تعلم اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الأساسية (دراسة استطلاعية في المدينة المنورة)، مجلة كلية التربية- جامعة طنطا، (7)، ج (1).

نبيل، عبد الفتاح حافظ (2002). صُعوبات التعلم والتعليم العلاجي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

هنلي، مارتن؛ رامزي، روبرتا؛ ألجوزين، روبرت (2001) خصائص الطلاب ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. تعريب: جابر عبد الحميد، القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً- المراجع الأجنبية

Al-Yagon, M.; Mikulincer, M. (2004). Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment among School-Age Children with Learning Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice. 19(1), Feb 2004, 12-19.

Demmert, W. G. Jr. (2005). The Influences of Culture on Learning and Assessment among Native American Students. Learning Disabilities Research & Practice. 20(1), Feb 2005, 16-23.

Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. Learning Disabilities Research & Practice. 18(1), Feb 2003, 1-9.

(Ed); Graham, Steve (Ed). (2003). Handbook of learning disabilities. (pp. 76-93). Guilford Press. XVII.

Lerner, J. (2003). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies, 8th Ed. Boston, MA. USA: Houghton Mifflin.

McHale, B. G.; Obrzut, J. E.; Sabers, Darrell L. (2003). Relationship of cognitive functioning and aggressive behavior with emotionally disabled and specific learning disabled students. Journal of Developmental and Physical Disabilities. 15(2), Jun 2003, 123-140.

McNamara, J. K.; Willoughby, T.; Chalmers, H.; YLC-CURA (2005). Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. Learning Disabilities Research & Practice. 20(4), Nov 2005, 234-244.

Mc-Phillips, M.; Sheehy, N. (2004). Prevalence of Persistent Primary Reflexes and Motor Problems in

Gadour, A. (2006). Libyan Children's views on the importance of school factors, which contributed to their emotional and behavioural difficulties. School Psychology International. 27(2), May 2006, 171-191.

Garcia, J.; de Caso, A. (2004). Effects of a Motivational Intervention for Improving the Writing of Children with Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly. 27(3), Sum 2004, 141-159.

Gathercole, S. E.; Alloway, T. P.; Willis, C.; Adams, A. (2006). Working memory in children with reading disabilities. Journal of Experimental Child Psychology. 93(3), Mar, 265-281

Grossman, H. (2005). The case for Individualizing behavior management approaches in inclusive classrooms. Emotional & Behavioural Difficulties. 10(1), Mar 2005, 17-32.

Kavale, K. A.; Forness, S. R. (2003). Learning disability as a discipline. Swanson, H. Lee (Ed); Harris, Karen R.

Learning Disabilities and their Non-learning Disabled Peers. Learning Disability Quarterly. 27(3), Sum 2004, 127-144.

Wanzek, J.; Vaughn, S.; Kim, A.; Cavanaugh, C. L. (2006). The effects of reading interventions on social outcomes for elementary students with reading difficulties: A synthesis. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties. 22(2), Apr-Jun 2006, 121-138.

Ware, J.; Julian, G.; McGee, P. (2005). Education for children with severe and profound general learning disabilities in Ireland: Factors influencing teachers' decisions about teaching these pupils. European Journal of Special Needs Education. 20(2), May 2005, 179-194.

Watson, C. S.; Kidd, G. R.; Horner, D. G.; Connell, P. J.; Lowther, A.; Eddins, D. A.; Krueger, G.; Goss, D. A.; Rainey, B. B.; Gospel, M. D.; Watson, B. U. (2003). Sensory, cognitive, and linguistic factors in the early Children with Reading Difficulties.

Molfese, V. J.; Modglin, A.; Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of readings skills: A longitudinal study of preschool and school age measures. Journal of Learning Disabilities. 36(1), Jan-Feb 2003, 59-67.

Perry, J.; Felce, D. (2005). Factors Associated With Outcome in Community Group Homes. American Journal on Mental Retardation. 110(2) Mar 2005, 121-135.

Rose, J.; Loftus, M.; Flint, B.; Carey, L. (2005). Factors associated with the efficacy of a group intervention for anger in people with intellectual disabilities. British Journal of Clinical Psychology. 44(3), Sep 2005, 305-317.

Samuelsson, S.; Lundberg, I. (2003). The impact of environmental factors on components of reading and dyslexia. Annals of Dyslexia. 53, 2003, 201-217.

Sharma, G. (2004). A Comparative Study of the Personality Characteristics of Primary-School Students with

academic performance of elementary school children: The Benton-IU project. Journal of Learning Disabilities. 36(2), Mar-Apr 2003, 165-197.