# الفصل التاسع
# العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات

يهدف هذا الموضوع إلي التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث تكونت الدراسة من عينتين، العينة الأولى من (750) معلماً ومعلمة بمدارس دولة قطر، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم والعينة الثانية من (120) معلماً ومعلمة، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وقائمة تقدير خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النقاط التالية: إن أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ، ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية، كما وجد علاقة ارتباطيه بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأوضحت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بمستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن بعض خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تسهم في هذا التنبؤ، ولكن النشاط الزائد ونقص الانتباه هما الأكثر

إسهاماً في الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس. وأن التذكر هو الأكثر إسهاماً في الظروف الأسرية والكتابة والتناسق الحس-حركي، كما أن النشاط الزائد هو الأكثر إسهاماً في العلاقة بين المعلم والتلميذ، كما أظهرت النتائج أن النشاط الزائد ونقص الانتباه هما الأكثر إسهاماً في المنهج وما يرتبط به من عوامل والدرجة الكلية للعوامل.

هناك 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 التلاميذ الأطفال بتعلم الأبجديات واستخدام الكتابة بصفتها وسيلة للتعلم.

ويُرجع عديدٌ من الباحثين صُعوبات التعلم إلى عوامل ترتبط بصعوبات التعلم. (سليمان، 2003: 185؛ الشرقاوي، 1997: 132-140).

**أهمية الدراسة**

إن دراسة العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وبعض المتغيرات التي تتعلق بها، يمكن أن تساعد على تحديد المشكلة وفهمها بصورة إجرائية، كما يمكن أن تفيد في الاطلاع على الدراسات العلمية التي يمكن أن تسهم في خدمة المجتمع، لذلك تستمد الدراسة أهميتها من خلال:

أ ) تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ودرجتها كما يدركه المعلمون من خلال مقاييس الدراسة، وهو ما يساعد على فهم اتجاهات المعلمين نحو هذه الظاهرة ومدى ارتباطها بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب ) تلبية حاجة مجتمعاتنا الخليجية في ظل الاهتمام المتنامي بذوي الاحتياجات الخاصة وظهور تيارات تربوية حديثة جديدة تهتم في العملية التربوية وتحديثها والاتجاهات نحو تقديم خدمات خاصة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.

**هدف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية في إطار المنهج الوصفي (المسحي الارتباطي) إلى تحديد مستوى العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، بهدف الاستفادة منها في تحديد ملامح هذه الصعوبات ورسم البرامج العلاجية والتعليمية مستقبلاً، **من خلال:**

1- دراسة أثر العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم على التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم.

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

**مشكلة الدراسة:**

إن مشكلة تزايد انتشار صُعوبات التعلم تُمثل تحدياً كبيراً للعاملين في مجال صُعوبات التعلم، سواء أكان ذلك في البلاد المتقدمة أم في غيرها من دول العالم الثالث، وتشير هذه النسب إلى محنة خطيرة تتمثل في مشكلات مختلفة سلبية تعوق تعلم هؤلاء التلاميذ عن التعلم، كما تُشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن

هــؤلاء التلاميــذ يشــكون في أنفســهم وقــدراتهم في أنهــم أشــخاص عــاديون ( كيرك وكالفنت 1988). كما تُشير الدراسات إلى أن نسبة شيوع صُعوبات التعلم لدى التلاميذ تبلغ 15٪ اعتماداً على محك واحد، و7٪ بالاعتماد على محكين، وفي دراسات أُخرى استخدمت النسبة التعليمية لمكيلبست *Myklebust Learning question* أظهرت النسبة التعليمية كناتج للعمر المتوقع (العمر العقلي + العمر الزمني + عمر الصف الدراسي) مقسوماً على 3، والعمر التحصيلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية، وفي ضوء ذلك كان عدد ذوي صعوبات التعلم في عينة الدراسة (368) بنسبة 38٪. (الزيات، 1998: 233).

ويُجمع العديد من الباحثين في أن عدد ذوى صُعوبات التعلم يمثل 43٪ من جملة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وأنه يتزايد سنوياً بنسبة 14٪ منذ عام1977 وهذا المعدل المطرد يفوق قدرة الإيقاع الحالي للمناشط التربوية وإمكانات الباحثين لاختبار النظريات المتنامية العدد والنماذج والاستراتيجيات المقترحة للتعامل مع هذه الأعداد (الزيات، 1998: 2)، وفي مصر تراوحت النسب ما بين (16.5 ٪ إلى 26 ٪) في الدراسات التي أجريت ما بين ( 1988- 1993)، أما في دولة قطر فقد أظهرت إحصائية وزارة التربية والتعليم (2000) أن حوالي (9٪) من طلاب المرحلة الابتدائية لديهم تحصيل منخفض بما فيها القراءة. (المناعي، 2000: إحصائية التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، وزارة التربية والتعليم: دولة قطر) و(13.7٪) في دولة الإمارات العربية (الزراد، 1991، والبيلي؛ والنشواتي؛ ومحمود؛ والشايب، 1991)، أو (40٪) إذا ما أُخذ بتقدير المعلمين لذوي صُعوبات التعلم (رياض وفخرو، 1992)، و10.8 ٪ من مجموع التلاميذ بسلطنة عمان (توفيق، 1993).

وبناء عليه فمشكلة الدراسة تسعى إلى بحث الأسئلة التالية:

1- ما أكثر العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة قطر كما يقدره المعلمون؟

2- هل هناك اختلاف في تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم تبعاً لاختلاف نوع المدرسة (مدارس حكومية ومستقلة/ مدارس دمج/ مركز التعلم)، وتبعاً لاختلاف سنوات الخبرة (1-6 سنة/ 7-12 سنة/ 13-25 سنة)، وتبعاً لاختلاف معلم المادة في المرحلة الابتدائية (علوم/ واجتماعيات/ ولغات وعلوم شرعية/ ومواد أخرى/ ومعلم صُعوبات التعلم)؟

3- هل هناك أثر للتفاعل بين نوع المدرسة واختلاف سنوات الخبرة ومعلم المادة على العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

4- ما مستوى صُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة قطر؟

5- هل توجد علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وتقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

6- هل يمكن التنبؤ بمستوى العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم من خلال قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

**حدود الدراسة:-**

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة التي طُبَقت عليها والأدوات المستخدمة فيها، والمنهج الوصفي المتبع والفترة الزمنية التي أجريت فيها ربيع 2006 م، حيث أجريت الدراسة في عدد من المدارس الحكومية والمستقلة ومركز التعلم الخاص بصُعوبات التعلم بدولة قطر.

**مصطلحات الدراسة :-**

التلميذ 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 الابتدائية أم فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة، لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا التلميذ 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.

المدارس الحكومية، تمثل المدارس الحكومية التعليم النظامي في دولة قطر ويبلغ عدد التلاميذ حوالي (33127) تلميذاً وتلميذة حسب آخر إحصائية لمجلس التخطيط. (المجموعة الإحصائية، 2006: جدول 78)

المدارس المستقلة، هي مدارس ممولة حكومياً ولهم الحرية في القيام برسالتهم وأهدافهم التربوية الخاصة بها مع الالتزام بالبنود المنصوص عليها في العقد المبرم بينهم وبين هيئة التعليم ويبلغ عدد الطلاب في المدارس المستقلة الابتدائية حوالي (5165) تلميذاً وتلميذة. (المجموعة الإحصائية، 2006: جدول 91)

مدارس الدمج، وهي المدارس التي تقوم بدمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والفصول العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.

مركز التعلم، هو مركز تربوي خاص أنشأ سنة (1996) ويقوم بتقديم خدمات تعليمية وعلاجية واستشارات تشخيصية للطلاب الذين يواجهون صعوبات

أكاديمية أو تأخر دراسي، ويبلغ عدد الطلاب حوالي (108) طالباً وطالبة في جميع المراحل التعليمية الثلاثة الابتدائية والإعدادية والثانوية.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

تشير الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يظهرون اضطراباً تعليمياً 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 التلاميذ 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 التلاميذ 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 التلاميذ، 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 التلاميذ 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 والتلاميذ 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 بالتلميذ 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 التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم على التعلم، أو تعمل على إعاقة تعلمهم، ومن ذلك: الخلافات الأسرية، وعدم إدراك وفهم الأسرة للمشكلات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ 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 بالتلميذ 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 الشخصية 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 التلاميذ في الاعتمادية المبالغ فيها، مثل دراسات: *(Gathercole, 2006; Mc-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 التلاميذ 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 التلاميذ 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 المسئولة لبعض المدرسين

الـذين يصـفون التلاميـذ مـن ذوي صُـعوبات الـتعلم بـأنهم كسـولين، وأنهـم لا يسـتطيعون اسـتخدام اسـتراتيجيات ذات كفـاءة في الدراسـة، وأن تكـيفهم في المواقـف التعليميـة يتسم بـالنقص والضـعف وضـيق المـنهج التعليمـي، وضـعف في التـدريب علـى المهـارات الاجتماعيـة والبدنيـة والحركيـة والتواصـل الشـفوي والسلوك التكيفي من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، فنجد أن المُعلم يبالغ في استخدام المهارات التي تهتم بالحفظ والتسميع أكثر مما يهتم بالخبرات التربويـة القائمـة علـى التـدريب علـى اسـتخدام المهـارات الـتي تعتمـد علـى الجسـم والمهـارات الحـس-حركيـة وتقـديم الحـوافز وتنميـة مفهـوم الـذات، الأمـر الـذي قـد يـؤدي إلى تفـاقم مشكلات التلاميـذ التعليميـة وظهـور هـذه المشكلات الحـادة بشكل مؤثر مما لا يعود عليهم بالنفع في حياتهم المستقبلية.

كمـا بينـت بعـض نتـائج البحـوث والدراسـات السـابقة أن مـن العوامـل الخارجيـة المرتبطـة بصـعوبات الـتعلم دور العلاقـة بـين المُعلـم والتلاميـذ مـن ذوي صُـعوبات الـتعلم الـتي تتسـم بجـانبين أولهمـا: الجانـب الايجـابي الـذي يتمثـل في أسلوب المعاملة السوي التفاعلي بينهما من خلال التشجيع على الممارسات الايجابية داخل الصف وخارجه وإعطاء التلميذ الفرصة والوقت الكافيين لكي يقدم مـا لديـه مـن نشـاط وأعمـال تبعـاً لمستوى الفـروق الفرديـة، وبالمقارنـة مـع الجانـب السلبي الذي يتمثل بالعلاقة المتوترة السالبة بين المدرس والتلميذ من ذوي صُعوبات الـتعلم، فيعمـل علـى إهمالـه وعـدم مشـاركته في الأنشطة والمهـام الصـفية، ممـا يـؤثر سلباً على الحالة النفسية للتلميذ 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 ليول التلاميذ واتجاهاته ومدى ملائمته لبيئة التلاميذ، وعلاقته بمستوى التلميذ من ذوي صعوبات التعلم من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، لذلك يشعر التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالملل عندما تكون المقررات الدراسية قائمة على المنهج النظري دون استخدام استراتيجيات تُعلُم 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 التلاميذ على الكتابة باليد غير المفضلة من العوامل التي تزيد من صعوبة التعلم.

ولقد أكدت *( Lerner, 2003)* أنه لفهم التلاميذ 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).



obeikan.com

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 التلاميذ بالخبرات السابقة من خلال عملية التعلم الذاتي الذي يكتسبونه بصورة ذاتية ويكون دور المعلم هنا وسيطي، أي يشرف ويوجه دون أن بقوم 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 التلاميذ 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 التلاميذ في القراءة الشفهية وفي الرياضيات وفي القدرات العقلية، حيث تم تطبيق عدة مقاييس للشخصية وللقدرات العقلية وللمستوى التحصيلي في القراءة الشفهية وفي الرياضيات، ومقارنتهم بالتلاميذ العاديين في الصفوف المماثلة، ولقد وجدت فروقاً إحصائية ذات دلالة بين التلاميذ الذين لديهم علاقات اجتماعية جيدة مع رفاقهم التلاميذ الذين لا يقيمون علاقات اجتماعية بين رفاقهم، بأنهم يواجهون مشكلات في إقامة علاقات اجتماعية شخصية لأنهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعي.

كما أظهرت نتائج دراسة الزراد (1991) التي أُجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الأمارات العربية على عينة قوامها (500) تلميذ وتلميذة، 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) تلميذ وتلميذة أخضعوا لاختبارات محددة في اللغة العربية والرياضيات من أجل تحديد التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، مستخدمين مقاييس متعددة تكونت من اختبارات التحصيل ومقاييس الذكاء والدافعية للانجاز واختبار الشخصية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن (12.79٪) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في دولة الإمارات يواجهون صعوبات في تعلمهم، وأن مستوى الدافعية لديهم أقل من مستوى دافعية الانجاز لدى التلاميذ 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 التلاميذ من صعوبات التعلم مستخدماً عينة قوامها (234) تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية، طبق عليهم اختبار الذكاء المصور ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم إلى جانب فحص كشوف الدرجات والبطاقة المدرسية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ 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) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم و(98) تلميذاً وتلميذة لا يعانون من مشكلات التعلم في المرحلة الابتدائية، 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 والتلميذ: حيث أظهرت نتائج دراسة (*Grossman, 2005*) التجريبية التي أُجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، عند تطبيق برنامج التدخل العلاجي الذي أوضح أنَ لطريقة المعلم في إدارة الصف واتخاذ

القرارات أثراً ذا دلالة إحصائية على أداء التلاميذ 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 بالتلميذ 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 التلاميذ 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 التلاميذ 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



obeikan.com

(6-16) سنة، وطُبِقَت عليهم مقاييس الذكاء غير اللفظي وقائمة خصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، حيث أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي ونوعية الاختبارات المدرسية، وأنَ نسبة النشاط الزائد تزيد كلما كان المحتوى الدراسي طويلاً ومملاً، ولقد أظهر هؤلاء التلاميذ 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:**

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

- كما أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أنَ ارتفاع المستوى الأكاديمي يتعلق بمدى اكتساب التلاميذ 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 التلاميذ للسلوكيات الاندفاعية والشعور بالقلق والخوف يكون نتيجة لانخفاض الدافعية للعمل والتعلم والتشكك في قدراتهم واهتمام المعلم بالقدرات التي تهتم بالحفظ والتذكر.

- 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 والتلميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط بها من أبعاد.

**إجراءات الدراسة:**

1- عينة الدراسة في مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم:

تألفت العينة من (20) مدرسة حكومية ومستقلة ومركز التعلم بدولة قطر، وتكونت العينة من الجنسين إناثاً وذكوراً ومن تخصصات علمية مختلفة، حيث بلغ عدد العينة (ن=750) معلماً ومعلمة. حيث بلغ عدد الإناث (ن=467) معلمة بنسبة (62.3٪) من حجم العينة وبلغ عدد الذكور (ن=287) معلماً بنسبة (37.7٪) من حجم العينة الكلية، وبلغ عدد معلمي مدارس الدمج ومركز التعلم (ن=40) معلماً ومعلمة بنسبة (5.3٪) من حجم العينة الكلية. واشترط في اختيار العينة أن تكون من معلمي المرحلة الابتدائية ومن معلمي التربية الخاصة ومعلمي صُعوبات التعلم الذين تم اختيارهم بطرق عشوائية دون تدخل من الباحثين، حيث يبلغ عدد المدرسين في المرحلة الابتدائية بدولة قطر حوالي (4513) في المدارس الحكومية والمستقلة (المجموعة الإحصائية، 2006: الجدولين رقم 83، 92) وتمثل عينة الدراسة 16.62٪ من مجموع المعلمين بدولة قطر.

2- عينة الدراسة في قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم

تألفت العينة من تلاميذ المدارس الحكومية التي لديها طلاب الدمج (ن= 34) طالباً وطالبة ومن تلاميذ المدارس المستقلة التي لديها طلاب الدمج (ن= 46) طالباً وطالبة ومن تلاميذ مركز التعلم (ن=42) طالباً وطالبة، فقد بلغ عدد الذكور

(ن=66) بنسبة (54.1٪) من حجم العينة الكلية وبلغ عدد الإناث (ن= 56) بنسبة (45.9٪) من حجم العينة الكلية، وقام بتقدير القائمة معلمين التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والمستقلة ومركز التعلم.

3- فترة إجراء الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على أفراد العينة في (ربيع، 2006)، حيث استغرقت ثلاثة أشهر، بدأت في نهاية شهر فبراير 2006 واستمرت حتى منتصف شهر مايو 2006.

4- أدوات الدراسة:

- مقياس تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية: وهو من إعداد الدكتور أنور محمد الشرقاوي، ط4، 1996، حيث هدف المقياس إلى التعرف على العوامل التي ترتبط بحالات صُعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية، يتكون من (48) عبارة، وهي مقسمة إلى أربعة عوامل، العامل الأول شعور التلميذ بالإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والعامل الثاني الظروف الأسرية، أما العامل الثالث فهو العلاقة بين المعلم والتلميذ والعامل الرابع المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد، ولقد استخدم المقياس في دولة الكويت (1983) وفي عددٍ من الدراسات العربية والخليجية.
- قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم: وهي من إعداد الباحثين، حيث تتكون من (70) بنداً تدور حول (9) من خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم، طُلِبَ من المعلمين أن يقوموا بتقدير الخصائص بالإضافة إلى مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم، ولقد اطلع الباحثان على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي وردت بها أدوات تتعلق بمقاييس صُعوبات التعلم والخصائص النفسية والسلوكية لذوي صُعوبات التعلم وصممت على

أساسها الأداة، وطبقت القائمة في مدارس الدمج الحكومية والمستقلة في مدينة الدوحة، ومركز التعلم في مؤسسة قطر.

5- الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

- صدق المقاييس

أ ) مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم: حُسب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.25 ، 0.79)، ثم حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للقائمة (0.59، 0.89) وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع للمقياس؛ بمعنى أن عباراته مترابطة، وتقيس الغرض الذي أعدت من أجله.

ب ) قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم: حُسب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.33، 0.89)، ثم حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للقائمة (0.31، 0.81). وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع للمقياس بمعنى أن عباراته مترابطة وتقيس الغرض الذي أعدت من أجله.

- ثبات المقاييس:

أ ) مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية: حسب ثبات المقاييس عن طريق الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ على عينة



obeikan.com

استطلاعية قوامها (190) معلما ومعلمة في مدارس قطر، حيث بلغت قيمة هذا المُعامِل (0.890). كما قام الباحثان بحساب مُعامِل الثبات باستخدام طريقة جوتمان للتجزئة النصفية، وبلغت قيمته (0.892) وهي قيم تجعل الباحثين يطمئنان إلى سلامة المقياس، ودقته في قياس ما وضع لأجله.

ب) **قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم:** حُسِب ثبات القائمة على عينة استطلاعية قوامها (60) معلماً ومعلمة في مدارس قطر، استخدم الباحثان طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، على عينة استطلاعية قوامها (190) معلماً ومعلمة في مدارس قطر حيث بلغت قيمة هذا المعامل (0.923). كما قام الباحثان بحساب مُعامِل الثبات باستخدام طريقة جوتمان للتجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.911) وهي قيم تجعل الباحثين يطمئنان إلى سلامة المقياس ودقته في قياس ما وضع لقياسه.

## 6- المعالجة الإحصائية:

حيث تم الاستعانة بعدد من الأساليب الإحصائية في برنامج SPSS للتحقق من صدق المقاييس وثباتها وفروض البحث، **وكانت الأساليب المستخدمة على النحو التالي:**

- مقياس النزعة المركزية.
- معامل الارتباط Pearson.
- معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لجوتمان لمعاملات الثبات.
- تحليل التباين وقيمة ف ومعامل الانحدار المتعدد Stepwise.



obeikan.com

## نتائج الدراسة وتفسيرها:

قام الباحثان بالإجابة عن تساؤلات الدراسة، وفيما يلي نتائجها وتفسيراتها:

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

- ما أكثر العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة قطر 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 بصُعوبات التعلم | م | ح | النسبة المئوية وترتيبها | |
|---|---|---|---|---|
| العلاقة بين المعلم والتلميذ | 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 والتلميذ 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 القطرية، أما المنهج فجاء في المرتبة الثانية بعد العلاقة بين المعلم والتلميذ والظروف الأسرية في المرتبة الثالثة.

**ثانيا: نتائج تحليل التباين بالنسبة لدلالة الفروق الإحصائية بين عينات الدراسة:**

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

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

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 | | |

| المتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعات | د ح | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 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 والتلميذ | 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 |

| المتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعات | د ح | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | تفاعل أ × ب × ج | 212.360 | 19 | 11.177 | 1.118 | 0.327 |
| | الخطأ | 7096.360 | 710 | 9.996 | | |
| الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصُعوبات 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 (4) 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 للتلميذ، 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 والتلاميذ 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 والتلميذ 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 (Rose et al, 2005; Ware, et al, 2005; Demmert, 2005; Wanzek, et at, 2006) في أنَ للبيئة المدرسية والأسرية واستراتيجيات التعلم والطرق المستخدمة أثراً في خفض المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم.

**ثالثا: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم:**

**- ما مستوى صُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة قطر؟**

للإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحثان بتطبيق قائمة تقدير المعلمين على عينة من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج (حكومية ومستقلة) ومركز التعلم (ن= 120) تلميذاً وتلميذة، حيث يوضح الجدول رقم (3) المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب الأكثر تواتراً لكل خاصية من خصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم كما يقدره المعلمون.

ويظهر جدول (3) مستويات خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم لدى عينة الدراسة، حيث يشير إلى أنَ صُعوبات التعلم الأكثر تواتراً بين نسبة كبيرة من التلاميذ 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 لقائمة خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم
(ن= 120) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم

| قائمة خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم | م | ح | النسبة المئوية وترتيب مستويات الصُعوبات بين تلاميذ المرحلة الابتدائية | |
|---|---|---|---|---|
| 1- القراءة | 21.417 | 2.228 | %86.2 | 1 |
| 2- الكلام والتخاطب | 20.900 | 1.957 | %85.6 | 2 |
| 3- الكتابة | 20.816 | 2.530 | %85.3 | 3 |
| 4- النشاط الزائد ونقص الانتباه | 28.533 | 3.616 | %85 | 4 |
| 5- الاتجاهات المكانية | 18.025 | 2.985 | %84.4 | 5 |
| 6- التنظيم والتنسيق | 17.550 | 2.691 | %82.2 | 6 |
| 7- الإدراك الاجتماعي | 20.000 | 2.673 | %82 | 7 |
| 8- التآزر العام | 13.083 | 1.814 | %72.2 | 8 |
| 9- التذكـــــــــــر | 15.483 | 1.534 | %62,4 | 9 |

**رابعا: المتغيرات المنبئة بالعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم:**

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقات بين متغيرات مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وقائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على العينة الثانية (ن= 120) معلماً ومعلمة وقد جاءت العلاقات الارتباطية كالآتي:

جدول ( 4 ). معاملات الارتباط بين قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم( ن=120) معلم ومعلمة

| | قائمة تقدير المعلمين | الإحساس بالعجز | الظروف الأسرية | العلاقة بين المعلم والتلميذ | المنهج الدراسي | الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم |
|---|---|---|---|---|---|---|
| قائمة تقدير المعلمين | 1 | -0.225* | -0.174* | -0.190* | -0.143* | -0.218* |
| الإحساس بالعجز | -0.225* | 1 | 0.679** | 0.689** | 0.614** | 0.887** |
| الظروف الأسرية | -0.174* | 0.679** | 1 | 0.570** | 0.637** | 0.851** |
| العلاقة بين المعلم والتلميذ | -0.190* | 0.689** | 0.570** | 1 | 0.635* | 0.790** |
| المنهج الدراسي | -0.163* | 0.614** | 0.637** | 0.635** | 1 | 0.820** |
| الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم | -0.218* | 0.887** | 0.851** | 0.851** | 0.820** | 1 |

** دال عند مستوى (0.001) من الثقة  * دال عند مستوى (0.05) من الثقة

ويوضح جدول (4) عن وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة عالية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وهي الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية والعلاقة بين المعلم والتلميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وذلك عند مستوى أقل من (0.001) من الثقة. كما أظهرت نتائج العلاقة الإرتباطية (بيرسون) في جدول (4) عن وجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لقائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف



obeikan.com

الأسرية، والعلاقة بين المعلم والتلميذ والمنهج الدراسي، وما يرتبط به من عوامل والدرجة الكلية لمقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وذلك عند مستوى أقل من (0.05) من الثقة.

**خامسا: تحليل الانحدار:**

ولكي يحدد الباحثان أبعاد قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم التي تسهم في العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ فلقد تم أجراء ما يلي:

استخدم تحليل الانحدار المتعدد بطريقة *stepwise* لمعرفة أي من أبعاد قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم له أثر على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ، حيث أوضحت النتائج أنَ مُعامِل الارتباط بين الدرجة الكلية لقائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم، وهي: التذكر والكلام والتخاطب والقراءة والكتابة والتآزر العام والاتجاهات المكانية والنشاط الزائد ونقص الانتباه والإدراك الاجتماعي، وبين الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم تساوي (0.218-).

ثم قام الباحثان بإجراء تحليل تباين الانحدار الذي تم من خلاله اختبار R2 الكلية، كما قام الباحثان بعد ذلك بدراسة تمثيل العلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة على شكل معادلةٍ خطيةٍ للاستدلال على نسبة التباين الذي تفسره المتغيرات المستقلة التي دخلت معادلة الانحدار عند تباين المتغيرات التابعة حيث مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وهي مقبولة إحصائياً، كما توضح الجداول التالية نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم وقائمة.

**خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم:**

أ ) الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس:

أجري تحليل الانحدار للإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم كدالة لبعض المتغيرات المنبئة لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والموضح في الجدول التالي:

جدول (5). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس من الخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار | الخطا المعياري | بيتا β | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | 41.730 | 3.725 | | 11.202 | 0.01 |
| النشاط الزائد ونقص الانتباه | −0.228 | 0.075 | −0.261 | 3.045 | 0.01 |
| التذكر | −0.592 | 0.173 | −0.288 | 3.420 | 0.01 |
| التآزر العام | −0.476 | 0.159 | 0.274 | 3.003 | 0.01 |
| الكتابة | −0.490 | 0.159 | −0.393 | 3.129 | 0.01 |
| القراءة | −0.357 | 0.172 | 0.252 | 2.75 | 0.05 |
| النموذج | ف= 7.086** | | مربع R= 0.238 | | |

يتضح من جدول (5) بأن 23.8٪ من التباين في الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (Prediction Model) وكما هو واضح في هذا النموذج ذي دلالة إحصائية (ف= 7.086) عند مستوى دلالة (0.01) ويتضح من جدول (5) أنَ النشاط الزائد ونقص الانتباه والتذكر والتآزر العام والكتابة والقراءة له أثر ذو دلالة إحصائية على إحساس التلاميذ بالعجز وعدم الثقة بالنفس، مما يشير إلى أن النشاط الزائد ونقص الانتباه والتآزر العام وطريقة وأسلوب الكتابة والقراءة تسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس لدى التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، حيث كان

النشاط الزائد ونقص الانتباه يأتيان في الدرجة الأولى ويسهمان بدرجة أكثر، ثم التآزر العام ويليه الكتابة والقراءة، وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة:

الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس = 41.730- 0.228× النشاط الزائد ونقص الانتباه – 0.592 × تذكر – 0.476 × التآزر العام – 0.490 × الكتابة – 0.357 × القراءة .

ويفسر الباحثان هذه النتائج بأن خصائص هؤلاء التلاميذ تتداخل وتتشابك وتتفاعل معاً في التأثير على إحساسهم بالعجز وعدم الثقة بالنفس، حيث إن سلوكيات النشاط الزائد ونقص الانتباه وشرود الذهن وكثرة النسيان وضعف القدرة على الفهم وكثرة الحركة وعدم القدرة الجيدة على أداء الأعمال التي تحتاج إلى قدرات جسمية وعضلة بطريقة متناسقة ودقيقة، وعدم القدرة الجيدة على الكتابة والقراءة، تجعلهم يشعرون بالعجز والخوف من الفشل وعدم القدرة على التحسن ويعزز لديهم الشعور بعدم تقدير الذات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات *(Gadour, 2006; Samuelsson, et al, 2005; Grossman, 2005; McNamara, et al, 2005; Garcia, et al, 2004; Mc-Phillips et al, 2004; McHale, et al, 2003).* في أن الخصائص العامة لهؤلاء التلاميذ عامل مؤثر على مفهوم الذات وخاصة مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي، حيث إن التلاميذ من ذوي التحصيل المنخفض يتبنون مشاعر سلبية عن أنفسهم، وبينت هذه الدراسات أن التأثيرات المباشرة للتحصيل تكون على مفهوم الذات في القراءة والكتابة والرياضيات.

ب) الظروف الأسرية:

أجري تحليل الانحدار للظروف الأسرية كدالة بعض المتغيرات المنبئة لخصائص **التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والموضح في الجدول التالي:**

جدول (1) المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للعينة الكلية (ن=750) معلم ومعلمة

| مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم | م | ح | النسبة المئوية وترتيبها |
|---|---|---|---|

جدول (6). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ

بمستوى الظروف الأسرية من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار | الخطا المعياري | بيتا β | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | 39.038 | 2.734 | | 14.281 | 0.01 |
| التذكر | −0.503 | 0.176 | −0.268 | 2.858 | 0.01 |
| النموذج | ف= 8.160** | | | مربع2= 0.064 | |

يتضح من جدول (6) بأن 6.5٪ من التباين في الظروف الأسرية أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (Prediction Model)، وكما هو واضح في هذا النموذج بأنه ذو دلالة إحصائية (ف= 8.160) دال عند مستوى (0.01)، ويتضح من جدول (6) أنَ التذكر له أثر ذو دلالة إحصائية على الظروف الأسرية للتلميذ من ذوي صعوبات التعلم، ويسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى الظروف الأسرية للتلميذ، **وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة:**

الظروف الأسرية = 39.038– 0.530 × التذكر

ويتضح من المعادلة أن أعراض النسيان وفقدان القدرة على التذكر وضعف الذاكرة قصيرة المدى، تجعل استجابات التلميذ خاطئة، ويمكن أن ينبئنا بمستوى الظروف الأسرية، حيث إن شدة هذه الأعراض ينجم عنها زيادة في تأثيرها السلبي على استجابات التلميذ نحو الأسرة، أضف إلى أن كثرة الخلافات الأسرية، وعدم فهم

الأسرة للمشكلات التي تواجه الأبناء في المدرسة، وأسلوب التربية غير المناسب منذ الطفولة وعدم التعاون بين البيت والمدرسة، وضغط الآباء على الأبناء للوصول إلى مستوى تحصيلي معين وتوقعاتهم الكبيرة عنهم وعدم اهتمام الوالدين باحتياجات الأولاد وتفضيل أحد الأولاد على الآخرين، يعطي التلميذ إحساساً بالعجز وعدم القدرة على الفهم، ويعزز لديه الشعور بضعفه وتدهور الذاكرة وعجزها، ويمكن أن يستمر ذلك مع التلميذ لفترات طويلة إذا لم يتم تدريبه وتزويده بحصيلة من الخبرات والمعلومات المستمرة المبنية على العلاقات الإيجابية، كما أنَ للاستماع الجيد من الوالدين للتلميذ من ذوي صُعوبات التعلم أثراً إيجابياً على التذكر ويؤيد هذه النتائج ما جاء في دراسات *( Gathercole, 2006; Mc-Phillips, et al, 2004; Sharma, 2004; Dyson, 2003)*

جـ) العلاقة بين المعلم والتلميذ:

أجري تحليل الانحدار للعلاقة بين المعلم والتلميذ كدالة لبعض المتغيرات المنبئة لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واوضح في الجدول التالي:

جدول (7). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ
بمستوى العلاقة بين المعلم والتلميذ وخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار | الخطا المعياري | بيتا β | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | 38.608 | 2.753 | | 14.142 | 0.01 |
| الكتابة | -0.418 | 0.111 | -0.362 | 3.809 | 0.01 |
| التآزر العام | 0.492 | 0.152 | 0.307 | 3.279 | 0.01 |
| النشاط الزائد ونقص الانتباه | -0.147 | 0.071 | -0.179 | -2.085 | 0.05 |
| النموذج | ف= 8.372** | | | مربع2= 0.175 | |

ويوضح جدول رقم (7) بأن 17.5٪ من التباين في الظروف الأسرية أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (*Prediction Model*)، وكما هو واضح في هذا النموذج ذي دلالة إحصائية (ف= 8.732) دال عند مستوى (0.01) ويتضح من جدول (7) أنَ الكتابة والتآزر العام والنشاط الزائد ونقص الانتباه لها أثر ذو دلالة إحصائية على العلاقة بين المعلم والتلميذ من ذوي صعوبات التعلم وتسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى هذه العلاقة، **وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة:**

العلاقة بين المعلم والتلميذ = 38.608- 0.418 × الكتابة + 0.492 × التآزر العام- 0.147 × النشاط الزائد ونقص الانتباه

ويتضح من هذه المعادلة أن بعض خصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم التي تتمثل في ضعف القدرة على الكتابة، وعدم القدرة بشكل جيد على التآزر العام وكثرة النشاط الزائد، وعدم القدرة على التركيز تسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى أداء العلاقة بين المعلم والتلميذ في المدرسة.

ويفسر الباحثان هذه النتائج العلاقة بين المعلم والتلميذ داخل وخارج الصف هي علاقات تفاعلية مؤثرة، فلكي يكون التلميذ قادراً على أداء العمل بصورة جيدة ومتقنة فإنه يحتاج إلى جهود مكثفة من قبل المعلم، تقوم على التدريب وإكساب المهارات اللازمة. أضف إلى ذلك أن أسلوب المعلم غير الإيجابي وعدم كفاءته، وعدم مراعاته لقدراتهم، ونقص التقدير والتشجيع على العمل الجيد، يؤدي إلى صُعوبة استيعاب المقرر والمادة، وكذلك ضعف ثقة المعلم، وعدم إعطاء التلاميذ الفرصة للتعلم والاستفسار أو المنافسة وجرح مشاعرهم أمام زملائهم وسوء العلاقة بينهم وإهمالهم، جميعها عوامل معيقة جنباً إلى جانب كثافة التلاميذ في الصف، مما



obeikan.com

يؤدي إلى صرف الانتباه عن التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، ويعمل على زيادة نشاطهم الحركي داخل الصف وضعف أدائهم التعليمي، وظهور المشكلات الخاصة بالتعلم من ضعف في القدرة على الكتابة وبطء في أداء العمل وعدم القدرة على التعبير في الكتابة، وعدم القدرة على التوازن والتناسق في أدائهم، والاستغراق في أداء أمور غير مهمة بعيدة عن الأنشطة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة *(Ware, et al, 2005; Grossman, 2005; McNamara, et al. 2005; Molfese, et al, 2003; Watson, et al, 2003)*

هـ) المنهج وما يرتبط به من عوامل:

أجري تحليل الانحدار للمنهج، وما يرتبط به من عوامل كدالة لبعض المتغيرات المنبئة لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والموضح في الجدول التالي:

جدول (8). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ

بمستوى المنهج وما يتعلق به من عوامل من خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار | الخطا المعياري | بيتا β | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | 37.257 | 2.361 | | 15.780 | 0.01 |
| النشاط الزائد ونقص الانتباه | 0.196- | 0.065 | 315. | 3.027 | 0.01 |
| الإدراك الاجتماعي | 0.255 | 0.093 | 0.304 | 2.749 | 0.01 |
| التذكر | 0.286 | 0.137 | 0.196- | 2.088 | 0.05 |
| النموذج | ف= 4.409* * | | | مربع= 0.101 | |

ويوضح جدول رقم (8) بأن 10.1٪ من التباين في الظروف الأسرية أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (*Prediction Model*)، وكما هو واضح في هذا النموذج فإن له دلالة إحصائية (ف= 4.409) دال عند مستوى (0.01)، ويتضح من جدول (8) أنَ النشاط الزائد ونقص الانتباه والإدراك الاجتماعي والتذكر لها أثر ذو دلالة إحصائية على المنهج وما يرتبط به من متغيرات وتسهم بدرجة كبيرة

في التنبؤ بمستوى هذه العلاقة وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة:

- ✓ المنهج وما يتعلق به من عوامل= 37.257 – 0.196 × 0.286
- ✓ النشاط الزائد ونقص الانتباه× 0.255 × الإدراك الاجتماعي × 0.286× التذكر.

يتضح من هذه المعادلة أن النشاط الزائد ونقص الانتباه عند بعض من ذوي صُعوبات التعلم من اندفاعية وسرعة في الحركة والانغماس في أحلام اليقظة وعدم الاستماع للتعليمات في الصف، وسهولة استثارته لأتفه الأسباب، وضعف الإدراك الاجتماعي، وعدم القدرة على فهم المؤشرات أو الدلالات أو الرموز أو المواقف الاجتماعية، وضعف القدرة على اكتساب المهارات المختلفة في التعلم، وعدم القدرة الجيدة على التواصل الاجتماعي، والتململ والعصبية، والتحدث بصورة مفرطة والتحول من نشاط إلى نشاط آخر قبل أن يكتمل منه، وعدم القدرة الجيدة على التذكر، وفقر التمثيل المعرفي للمعلومات المختلفة في المنهج، جميعها خصائص مؤثرة في استيعاب التلميذ للمنهج الدراسي، ومحبطة لبيئته التعليمية، وتؤدي إلى ضعف القدرة على تجهيز المعلومة ومعالجتها، إضافة إلى الوسائل المستخدمة في التدريس التي لا تساعد التلميذ على التركيز والعمل داخل الصف، كذلك عدم ملائمة المنهج الدراسي لبيئة التلميذ ومستواه الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (*McHale, et al, 2003*) في أن التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم يميلون إلى الاندفاع المعرفي في أداء ما يوكل إليهم من مهام أكاديمية، وهم متسرعون وغير مُتَروين في ربط المعطيات، ويصعب تحفيزهم لأداء المهام المدرسية لانخفاض دافعيتهم، وقصر مدى انتباههم.

و) الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم:

أجري تحليل الانحدار للدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم كدالة لبعض المتغيرات المنبئة لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والموضحة في الجدول التالي:

جدول (9). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم من خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار | الخطا المعياري | بيتا β | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | 144.928 | 6.834 | | 21.206 | 0.01 |
| النشاط الزائد ونقص الانتباه | −0.680 | 0.238 | −0.254 | 2.849 | 0.01 |
| النموذج | ف= 8.194** | | مربع= 0.064 | | |

يتضح من جدول رقم (9) بأن 6.4٪ من التباين في الدرجة الكلية أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (*Prediction Model*)، وكما هو واضح في هذا النموذج فإن له دلالة إحصائية (ف= 8.194) دال عند مستوى (0.01) ويتضح من جدول (9) أنَ النشاط الزائد ونقص الانتباه له أثر ذو دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، ويسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى العامل العام للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة:

الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم= 144.928 – 0.680

**النشاط الزائد ونقص الانتباه**

وتتفق هذه النتيجة مع ما سبق من نتائج الدراسة في أنَ النشاط الزائد ونقص الانتباه كخاصية من خصائص بعض التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم تؤثر تأثيراً سلبياً على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وخاصة في شعور التلميذ بالعجز وعدم القدرة على الإنجاز والفهم والاستيعاب، وعلاقته بأسرته وزملائه،

والعلاقة بين معلمه وعلى استيعابه للمنهج الدراسي وعدم القدرة على التعامل مع المواد العلمية بكفاءة، أي أن أعراض النشاط الزائد ونقص الانتباه يمكنها أن تنبئنا بمستوى الحالة النفسية للتلميذ داخل الصف، وفي علاقته مع أسرته وأقرانه كذلك في مستواه التحصيلي والأكاديمي، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أظهرت أنه يمكن التنبؤ بمستوى كفاءة العمل داخل الصف والمنهج الدراسي والعلاقة الوالدية والتوافق النفسي، التي تعتبر من أعراض اضطراب النشاط الزائد ونقص الانتباه لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مثل دراسة *(Gadour, 2006; Wanzek, 2005; McNamara, 2005)*.

**مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:**

تشير نتائج الدراسة إلى أن أكثر العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم تواتراً هي العلاقة بين المعلم والتلميذ، حيث أتفق (91.4٪) من المعلمين على أن العلاقة بين المعلم والتلميذ هي من أكثر العوامل التي تؤثر على أداء التلاميذ في المدرسة، وذلك من خلال أسلوب معاملة المعلم السلبي للتلاميذ، وعدم تشجيعهم على العمل الجيد الذي يقومون به، وكذلك عدم كفاءة المعلم وقدرته على التعرف على الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ، وعدم إعطاء الفرصة الكافية لهم للمناقشة والتعبير عن ذواتهم، أضف إلى ذلك العلاقة السيئة بين المعلم والتلاميذ، وما ينتج عن هذه العلاقة من أثر على كفاءتهم وعلى حالتهم النفسية وعلى قدرتهم على العمل، ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات كل من (Garcia & de- Caso, 2004; Mc-- Phillips & Sheely, 2004)

كما تُشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل يأتي في المرتبة الثانية في العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم حيث اتفق (86.2٪) من المعلمين على أن كثرة موضوعات المقررات الدراسية، وعدم تحقيقها

لميول التلاميذ واتجاهاتهم، وعدم ملائمتها لبيئتهم، واعتمادها على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي التطبيقي، وعدم استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة ومشوقة لهم، وما ينتج عن ذلك من أثر على أداء التلاميذ وعلى حالتهم النفسية في المدرسة، ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات كل من (Gadour, 2006; Wanzek; Vaughn; Kim; Cavanaugh, 2006; Ware, 2005) ورياض وفخرو (1992) والشرقاوي (1987).

أضف إلى ما سبق الظروف الأسرية، وخاصة الخلافات الأسرية والمشكلات التي تؤثر بصورة بالغة على مستوى أداء كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وما يرتبط بذلك من عدم فهم الأسرة للمشكلات التي تواجه أبناءهم في المدرسة، وعدم التعاون بين البيت والمدرسة، وعدم الاطلاع على ما يواجه هؤلاء التلاميذ من صعوبات ومشكلات أكاديمية وتحصيلية واجتماعية، وما ينجم عن ذلك من آثار نفسية واجتماعية تؤثر بشكل واضح على أدائهم الأكاديمي، وتشعرهم بالتهديد المستمر في المدرسة، ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات (Demmert, 2005; Dyson, 2003; Samuelsson & Lundberg; 2003, Molfese.; Modglin; Molfese; 2003)

كما يأتي الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس في المرتبة الرابعة للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وما يرتبط به من إحساس التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالفشل والإخفاق وعدم القدرة على الانجاز والتعلم والتحصيل الدراسي أو القدرة على المشاركة في العمل الصفي، واكتساب المهارات التي يحتاجها التلاميذ في المدرسة خاصة عند مقارنته بزملائه مما يؤدي إلى إحساسهم بالنقص والشعور بالدونية أمام زملائهم، ويؤدي إلى الشعور بعدم القدرة على الإتيان بالسلوك الاستقلالي والاعتماد على النفس والشعور بالخجل والخوف من الفشل.

ويرى الباحثان أن العوامل الأربعة السابقة تتضافر مع بعضها بعضا، بحيث تؤدي دوراً مهماً، إما في العمل على مساعدة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وتخفيف حدة المشكلات التي يتعرضون لها نتيجة لصعوبات التعلم، أو أن تكون عوامل مسيئة تعمل على زيادة حدة صعوبات التعلم وتفاقمها، فالمعلم والمنهج الدراسي لهما أكبر الأثر في مساعدة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على التعلم، وكذلك العمل على استثارة دافعيتهم نحو التعلم، أو أن يكونا عاملين محبطين للتلاميذ ويؤديا إلى تشكيل اتجاهات سالبة لديهم، وخاصة نحو أدائهم في المدرسة وتعلمهم، وكذلك نحو ذواتهم، كما يؤديان إلى انخفاض دافعية التعلم لديهم، وعدم قدرتهما على بذل الجهد الكافي في التعلم.

كما تعد الأسرة أكبر مصدر للدّعم المادي والتربوي والنفسي للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، ولكن الواقع يؤكد تحول الأسرة أحياناً إلى عامل من عوامل الإحباط ثم الفشل لأسباب عديدة، منها: التوتّر العائلي الناتج عن خلافات أفراد الأسرة، وتباين مواقفهم، وما ينتج عن ذلك من شجار وخصومات وما يرتبط به من شعور الأبناء بالظروف الأسرية، أضف إلى ذلك الضغوط الوالدية على الأبناء للوصول إلى مستوى معين في التحصيل، فتعمل على أن يشعر هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بنوع من العجز وعدم القدرة أو الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، وقد يصابون بالاكتئاب فيقِل تركيزهم ويتشتت انتباههم، ويهملون واجباتهم المدرسية وتقل دافعيتهم للدراسة، فيبدو عليهم الوجوم والشرود الذهني، وقد يتغيبون، ويتواتر غيابهم فتتراكم نقائصهم، بحيث يستحيل عليهم وعلى المدرسين تداركها، فتكون النتيجة هي الفشل. كما يمكن أن تؤدي الظروف الأسرية الإيجابية والمتفهمة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم دوراً مهماً

في شعورهم بالنجاح والقدرة على العمل من خلال ما يمتلكون من قدرات وإمكانيات، ويتفق مع نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسات (*Demmert, 2005; Al-Yagon, et al, 2004; Perry, 2005*). وهذا ما أكده سيد عثمان (1990، 40) من أن التلميذ لو وجد وسط بيئة تعلم تتوافر فيها شروط التعلم الجيد وظروفه الميسرة للتعلم والمنشطة للنمو ما كان ليقع في صعوبات التعلم، كما وتتفق مع نتائج دراسة (*Gadour, 2006);(Demmert, 2005); (Al- Yagon, et al, 2004);* (*Dyson,2003*) شعبان (1994) وريـاض وفخـرو (1992) ومنسي (1992) في أن العلاقة بين المعلم والتلميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل، وكذلك الظروف الأسرية والحالة النفسية للتلميذ تؤدي دوراً مهماً في تشكيل صعوبات التعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم تبعاً لاختلاف نوع المدرسة (حكومية/ مستقلة)، (مدارس الدمج)، (مركز التعلم)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن مدارس الدمج ومركز التعلم هي أكثر تقديراً للظروف الأسرية والمنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد، والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وذلك من خلال تعاون أعضاء المعلمين وأولياء الأمور والتخطيط التربوي المناسب للبرامج التعليمية وطرائق تدريسها لكل من التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، والعمل على حل المشكلات التي يتعرض لها هؤلاء التلاميذ في كل من البيت والمدرسة. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن دور الخبرات والمؤهلات التربوية لهؤلاء المعلمين في مدارس الدمج ومركز التعلم، كما أنه يتم تدريبهم بصورة مستمرة



obeikan.com

من خلال ورشات العمل مما يفعل أدوارهم بشكل إيجابي في المدارس التي يعملون بها في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبينت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في تقدير المعلمين للظروف الأسرية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ونوع المادة، حيث تؤدي الخبرات التربوية للمعلمين والتخصص دوراً مهماً في إدراك المشكلات وفهمها التي يتعرض لها التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والتعرف على الحالات التي تكون لديها صعوبة في التعلم ومساعدتها وتقديم المساعدة الأكاديمية للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسات.

. *(Demmert, 2005; Al-Yagon, et al, 2004; Perry, 2005)*

كما تبين من نتائج الدراسة الحالية أن هناك أثراً للتفاعل الثنائي بين نوع المدرسة ومعلم المادة في تقديرهم للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في إحساس التلميذ بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والظروف الأسرية والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وكذلك تشير نتائج الدراسة إلى أن هناك أثراً للتفاعل الثلاثي بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة ومعلم المادة في إحساس التلميذ بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والظروف الأسرية والعلاقة بين المعلم والتلميذ، والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نوع المدرسة وما تقدمه من خطط وبرامج تربوية وخدمات خاصة ومساندة وتنفيذها. وما توفره من بدائل تربوية لذوي صعوبات التعلم من الأكثر تعقيداً إلى الأقل تقييداً ( مراكز التعلم، والصفوف الخاصة في المدارس الحكومية والمستقلة، ومدارس الدمج في الصفوف العادية ) وسنوات الخبرة التربوية والتعليمية للمعلم التي يكتسب من خلالها القدرة على الملاحظة والتعرف على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم

والخصائص النفسية لهم وفهم وإدراك ما يمكن أن يتعرض له هؤلاء التلاميذ من مشكلات نفسية وأسرية وأكاديمية، ويتفاعل مع ذلك التخصص ونوع المادة التي يدرسها والإلمام الجيد بالمادة العلمية التي يدرسها، مع الإعداد الجيد لخطط الدرس والطرق والبدائل التربوية وإيصال ما لدى المعلم من معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات لتلاميذه وقدرته على التعامل معهم بلغة سليمة ومفهومة تناسب مستواهم العقلي بأساليب متنوعة، أضف إلى ذلك خبراته بعوائق الاتصال التي يمكن أن تحدث في الفصل ليسعى إلى تذليلها كما أن للتفاعل بين نوع المدرسة (حكومية/ مستقلة)، (مدرسة دمج) (مركز التعلم) والخبرة التربوية والمادة العلمية دور في تحديد صعوبة المواد على التلاميذ، فيخطط لها المعلم بصورة جيدة خلال إعداده للمنهج الدراسي لكي تكون أكثر مواءمة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

كما بينت نتائج القيمة التنبؤية للعلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن النشاط الزائد ونقص الانتباه والتذكر والتآزر العام وأسلوب وطريقة الكتابة والقراءة تسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى إحساس التلميذ بالنقص وعدم الشعور بالثقة بالنفس، وأنَ التذكر يسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى الظروف الأسرية للتلميذ من ذوي صعوبات التعلم، كما أنَ الكتابة والتآزر العام والنشاط الزائد ونقص الانتباه لها أثر ذو دلالة إحصائية على العلاقة بين المعلم والتلميذ من ذوي صعوبات التعلم وتسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى هذه العلاقة، وكذلك النشاط الزائد ونقص الانتباه والإدراك الاجتماعي والتذكر لهم أثر أيضاً ذو دلالة إحصائية على المنهج وما يرتبط به من متغيرات وتسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى هذه العلاقة، كما تشير نتائج الدراسة إلى أنَ النشاط الزائد ونقص الانتباه له أثر ذو دلالة إحصائية على الدرجة

الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم التي تسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى العامل العام للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يكونون فكرتهم عن أنفسهم من خلال تفاعلهم المستمر مع أنفسهم ومع البيئة التي من حولهم، خاصة الأسرة والمدرسة والمنهج والمعلم، ويستقبلون معطياتها ويدركونها، فإذا كانت نتائج هذه التفاعلات إيجابية فإنهم يجدون التعزيز من المحيطين بهم، وخاصة الآباء والأخوة والمعلمون والأقران، الذين يقدرون نجاحاتهم وإنجازاتهم، أو العكس صحيح إذا ما كانت نتائج هذه التفاعلات سلبية ومحبطة لهم، حيث يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة بالغة في مجاراة الآخرين في العلاقات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، ويشعرون بالعجز والدونية وعدم القدرة على الاستقلالية في الأعمال التي يقومون بها، أضف إلى ذلك عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية داخل الصف، وعدم إعطائهم الفرصة للتعبير عن ذواتهم، وكثرة المواد وتكراراها وعدم استخدام وسائل مشوقة لهم، ويمكن أن تنبئنا خصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بمستوى العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم فلقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث الحديثة في مجال العلاقات بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم إلى أن 30٪ على الأقل من ذوي صعوبات التعلم يتسمون بالنشاط الزائد ونقص الانتباه والمشكلات التي تعتري الذاكرة، وخاصة الاستظهار والحفظ التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من عمليات الانتباه والإدراك السمعي والحركي والاجتماعي، كما تشير نتائج الدراسات والبحوث الحديثة إلى أن الصعوبات المختلفة للمهارات المعرفية ترتبط أو تتزامن أو هي نتاج لصعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات النشاط الزائد ونقص الانتباه. (الزيات، 1998: 256، 269، 357).

وتعبر هذه الخصائص عن نفسها من خلال مظاهر أساسية في الفشل الدراسي والصعوبات في المهارات الحركية والتآزر الحركي، والفشل في تكامل النظم الإدراكية والحركية، وتنعكس آثارها على الأداء العقلي والمعرفي أو على الأداء الحركي المهاري أو عليهما معاً في الأداءات العقلية المعرفية الحركية المهارية المركبة، مما يشير إلى أهمية دور المعلم في علاقته بالتلميذ والوعي بهذه المشكلات، والعمل على علاجها، وتكييف المنهج الدراسي المناسب. ويؤيد هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة *(Grossman, 2005; Sharma, 2004; McHale, et al, 2003; Dyson, 2003 )* ودراسة الشرقاوي (1987) ورياض وفخرو (1992).

**وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحثين يقدمان التوصيات التالية:**

- ✓ تدريب المعلمين على تبني استراتيجيات تدريسية وطرق تعليمية مساعدة للطلاب ذوي صُعوبات التعلم.
- ✓ 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.
- ✓ تطوير سياسة المدرسة، بحيث يكون المعلم قادراً على اتخاذ قرارات تختص بمساعدة التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم.
- ✓ تدريب التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم بشكل متعمد وغير متعمد على محاكاة نماذج تعليمية إيجابية.
- ✓ عمل دورات ومحاضرات تثقيفية توعوية بهدف حث المجتمع على فهم أفضل لهذه الظاهرة.



obeikan.com